행동분석·지원연구
Journal of Behavior Analysis and Support
2021, Vol. 8, No. 1, pp.199-218
https://doi.org/10.22874/kaba.2021.8.1.199

유아의 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문 효과*

박명화**(부산장신대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 유아의 정서·행동문제에 대한 개별 지원을 필요로 하는 유아를 대상으로 교사들이 정서·행동문제를 예방하고 바람직한 대체행동을 지도할 수 있도록 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 제공하여 그 효과를 도출하는데 목적을 두고 있다. 본 연구는 Y시에 있는 유치원 1곳과 어린이집 23곳에 다니는 유아 48명과 담임교사 48명을 연구대상으로 하였다. 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 유아의 정서·행동문제의 기능은 보상변인이 가장 높았고 외현화된 정서·행동문제로 표출되었다. 둘째, 교사들은 유아들의 외현화된 정서·행동문제에 대해 부정적 반응전략을 가장 빈번하게 사용하였는데 긍정적 행동지원 자문 이후 긍정적 반응전략을 가장 자주 사용하는 것으로 변화되었다. 유아들의 내재화된 정서·행동문제에 대해서는 긍정적 반응전략을 가장 빈번하게 사용하였는데 긍정적 행동지원 자문 이후 긍정적 예방전략 I 을 가장 자주 사용하는 것으로 변화되었다. 본 연구는 유아의 정서·행동문제를 예방하고 관리하기 위해 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문의 효과를 입증하고 그 필요성을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

〈주제어〉 유아, 정서·행동문제, 예방적 전략, 반응적 전략, 개별차원, 긍정적 행동지원, 협력적 자문

* 이 논문은 2015년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2015S1A5A2A01012957).

** 교신저자(ohyou386@hanmail.net)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성

유아기의 발달은 성장 과정에 있어 기초성, 적기성, 누적성 등으로 인해 그 어떤 시기보다 중요하며, 이 시기의 심각한 정서·행동문제는 이후 아동기, 청소년기 발달에 부정적인 영향을 끼칠 수 있음을 예견할 수 있다. 정서·행동문제에 대한 연구들은 유아기 아동의 약 3-13% 정도는 특별한 중재가 요구되는 심각한 정서·행동문제를 나타내고 있으며 점점 그 추세는 증가하고 있는 것으로 밝히고 있다(이경숙 등, 2004). Kaiser와 Rasminsky(2003)는 정서·행동문제는 유아의 발달과 학습은 물론 또래들과의 건전한 놀이에 방해가 되는 것은 물론 자기 자신과 다른 유아부터 성인에게까지 위험을 가할 수 있는 것으로 이후에 학교에서의 실패나 사회적으로 문제를 일으키는 행동으로 이어질 수 있을 것이라고 밝히고 있다. Aunola와 Nurmi(2005) 역시 유아기의 문제행동이 일시적이지 않고 만성적으로 지속되면 개인뿐만 아니라 가정과 사회에까지 영향을 미치게 될 것이라고 그 위험성을 지적하였다.

유아기에 나타나는 외현화된 행동문제는 밖으로 표출되는 행동으로 다른 사람을 향해 나타내는 공격적인 행동, 분노표출, 과잉행동, 자기조절 결함 등으로 나타난다. 교사들은 외현화된 행동문제 중 다른 유아에게 직접적인 피해를 주거나 활동에 지장을 주는 심한 공격성이 가장 문제가 되는 행동이며, 가장 다루기 힘든 행동으로 인식하고 있었다(전춘매, 2019). 유아의 문제행동에 대한 교사의 인식과 대처전략에 관한 연구에서도 교사들이 유아의 공격적·반사회적 행동을 더 심각한 문제행동으로 인식하고 있었다(김경숙, 2008; 백희자, 2020; 홍성호, 2015). Campbell(1995)은 외현화된 행동문제 중에서도 공격성은 다른 사람에게 심각한 영향을 미칠 수 있기 때문에 다른 외현화 행동문제에 비해 보다 조기에 개입할 필요가 있으며 집중적인 중재가 이루어져야 할 필요가 있다고 강조하고 있다.

유아기의 내재화된 행동문제는 신체증상, 위축, 불안, 우울, 정서적 반응성도 포함하고 있다(오경자, 김영아, 2008). 확실한 의학적 원인도 없이 심인성에 의한 두통, 복통, 특정 신체부위의 통증 등과 같은 신체적인 불편감과 관련된 신체증상(신현균, 2003), 낯선 상황이나 낯선 사람을 접했을 때 긴장하거나 움츠러들어 다른 사람과의 관계형성을 어렵게 하는 위축(Rubin, Coplan, & Bowker, 2009), 과민한 기분, 긴장, 자신의 행동이나 감정표현에 대한 부정적인 정서와 관련된 우울, 낯선 상황에 대한 불안, 일상생활의 변화에 대한 저항이나 짜증, 걱정 등 정서적 반응성(성다겸, 2018) 등으로 나타나는 행동이다. 내재화된 행동문제는 외현화된 행동문제에 비해 직접적으로 눈에 띠지 않으며 또래들 간의 상호작용에 문제를 일으키거나 학급 활동에 커다란 방해요소가 되지 않기 때문에 부모나 교사에게 크게 인식되지 않아 문제가 심각해질 때까지 적절한 중재전략을 받지 못하는 경우가 많았다. (김성수 외, 2007).

유아기에 나타나는 문제행동들은 시간이 지나면서 점차 개선되는 경우도 있지만(권지은, 정재은, 김성현, 2015), 문제행동이 오랫동안 지속이 되는데도 중재하지 않고 방치해 두면 , 유아기 또래관계는 물론 취학 후 아동 및 청소년기에 더 큰 문제를 발생 시킬 수 있다(진현주, 2012; 허계형, 노진아, 2012; Bater & Jordan, 2017).

오늘날 많은 유아들이 어린이집이나 유치원에서 장시간 집단생활을 하고 있어 유아의 정서·행동문제는 자연히 유아들과 함께 생활하는 교사들에 의해 발견·지도되고 있으며, 정서·행동문제의 양상도 다양하게 나타나고 있다(DeMulder et al., 2000). 오랜 기간 근절되지 않고 사회적 문제로 보도되고 있는 어린이집이나 유치원에서 교사에 의한 영유아 학대의 발생 지점에는 유아의 정서·행동문제 발생 자체가 하나의 요인으로 작용할 수도 있고, 교사의 지도방법 또는 대처전략의 부족으로 인한 부정적인 대처방식이 또 하나의 요인으로 지적되고 있다(김진숙, 서혜정, 2011). 교사들은 특히 신체적으로 타인을 공격하는 행동, 싸움, 괴롭힘 등의 외현화된 문제행동에 대해 교사가 높은 스트레스를 받게 되면, 야단치기나 타임아웃 등 부정적 행동지도전략을 자주 사용하는 것으로 나타났다(문송이, 2008; 백희자, 2020). 이세리(2013)는 유아의 정서·행동문제를 지도할 때 교사가 과잉지도를 하거나 거친 통제를 사용하는 것은 유아의 행동을 개선시키는데 도움이 되지 못했다고 보고하고 있다.

교사들이 유아의 문제행동을 지도할 때 문제행동의 발생 원인에 대한 진단과정이 부재하고, 예방적인 접근 보다 반응적인 접근을 더 자주 사용하는 것으로 나타났다(Snell et al., 2012). 반응적인 접근은 교사 스스로 유아의 문제행동에 대처하는 능력이 부족한 것으로 인식하게 하며, 낮은 교수 효능감과 정서적 소진을 경험하게 하였다(Reinke, Herman, & Stormont, 2013). Westling(2010)의 연구에서는 고학력의 경력이 많은 교사들도 교사 스스로 문제행동에 대한 자신감이 낮은 경우 문제행동을 회피하거나 문제행동에 대한 원인을 밝히려는 노력을 하지 않으며 이를 위한 적절한 대처방법을 생각하거나 행동수정을 위한 대처전략을 사용하지 않는 것으로 나타났다.

Smith(2004)는 교사가 유아의 문제행동 중재자로서의 역할을 수행해야 하고, 중재자의 역할을 성공적으로 수행할 때 유아의 전인적인 발달을 도와줄 수 있다고 밝히며, 특히 유아들의 정서·행동문제는 조기에 발견하여 가정에서는 부모가, 어린이집이나 유치원에서는 교사가 조기에 예방적 전략을 사용하여 문제행동을 미연에 방지하거나 효과적인 반응적 전략을 사용하여 중재한다면 정서·행동문제를 감소시킬 수 있을 뿐만 아니라 많은 부분 예방할 수도 있을 것이라고 제안하였다. 최근 많은 연구들이 어린이집이나 유치원에서 환경의 재구조화, 예측 가능한 사전 계획 등 예방적 차원의 반응 접근을 통해 문제행동 감소(강혜원 외, 2018; 권소영, 2016; 권소영, 이병인, 2017; 윤희정, 2019; 임나리 외, 2019; 최진화 외, 2015), 유아 스스로 자신의 행동을 조절하는 능력 습득(김상희, 이병인, 2019), 바람직한 사회적 기술 습득(허수연, 2019; Stormont et al., 2005) 등과 같은 긍정적인 결과를 밝히고 있다.

유아의 정서 · 행동문제에 대한 교사의 대처전략은 반응적 전략과 예방적 전략으로 나눌 수 있는데, 반응적 전략은 정서 · 행동문제가 일어난 직후에 교사가 적용하는 것으로 긍정적 반응전략과 부정적 반응전략으로 구분할 수 있다. 긍정적 반응전략은 유아가 바람직한 행동의 빈도를 증가시키거나 새로운 사회적 기술을 습득할 수 있도록 지원하는 전략이며, 부정적 반응전략은 유아의 바람직하지 못한 행동 발생 시 처벌이나 부정적인 반응을 통해 그 바람직하지 못한 행동의 빈도를 감소시키는 전략이다(김연하, 2007; 이진영, 2020; Smith, 2004). 그러나 부정적 반응 전략은 유아의 정서 · 행동문제를 일시적으로 멈추게 하는 효과 있으나 정서 · 행동문제를 대체할 수 있는 바람직한 행동을 학습시킬 수 없기 때문에 정서 · 행동문제가 다시 발생할 가능성이 높다고 한다. 따라서 교사의 반응적 전략의 효과는 높지 않은 편인데 교사가 바람직하지 않은 행동을 싫어하기 때문에 유아들이 교사가 사용하는 반응전략과 관계없이 교사 앞에서는 바람직하지 못한 행동을 잠시 멈추기 때문이라고 보고 있다(심지영, 2018; 이세리, 2013; Smith, 2004).

이에 반해 예방적 전략은 정서 · 행동문제가 일어나기 전에 교사가 철저한 사전 계획을 세우고 유아의 행동을 면밀히 관찰하여 바람직하지 못한 행동을 일으킬만한 환경을 정비하고, 보다 바람직한 대체 행동을 사전에 제시하여 예측할 수 있는 정서 · 행동문제를 차단함으로써 예방하는 것이다(Lewis, Colvin & Sugai, 2000; Smith,2004). 유아 및 학령기 아동의 문제행동 중재와 관련하여 교육현장에서 활발하게 적용되고 있는 것은 이전의 행동수정 전략에서 강조되었던 문제행동에 대한 반응적 대처방법보다는 예방적인 접근방법이다(Harrow et al., 2000; 이인숙, 조광순, 2005). 교육현장에서 정서 · 행동문제를 효과적으로 예방하고 바람직한 대체행동을 학습시키기 위해 가장 적극적으로 사용되는 전략은 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support: PBS)이다(Smith, 2004; VanDerHeyden, Witt & Gatti, 2001). 긍정적 행동지원은 문제행동 발생을 감소시키기 위해 환경적 맥락을 재구조화하고 사전에 기대행동 및 대체행동을 지도함으로써 바람직한 대체행동을 습득하도록 지원하는 접근이다(Janney, & Snell, 2000; Scheuermann & Hall, 2017) 즉 긍정적 행동지원은 정서 · 행동문제의 원인이 무엇인지를 파악하여 긍정적 중재전략을 사용하는 것으로 기능평가를 통해 유아에게 정서 · 행동문제를 일으키는 원인과 기능을 기반으로 중재계획을 세운다. 이를 통해 유아가 정서 · 행동문제를 사용하지 않고도 원하는 것을 얻을 수 있도록 새로운 기술을 가르치는 것이다(양명희, 2016).

Turnbull과 그녀의 동료들(2002)은 긍정적 행동지원은 교육기관 전체 학생을 대상으로 보편적 지원이 이루어지는 학교차원의 긍정적 행동지원과 보편적 지원만으로 문제행동을 지원하기에 어려움이 있는 소그룹 차원의 지원, 그리고 그룹 차원의 지원 이외에 심층적 지원을 필요로 하는 학생을 위한 개별 지원의 다차원적 지원으로 구성됨을 언급하였다(최하영, 2017, 재인용). 오늘날 전 세계 19여 개국의 2만 개 이상의 학교에서 학생의 도전적인 학업적 · 사회적 · 정서적 행동문제를 해결하기 위해 활용하고 있는 학교차원의 다층지원체제를 활용하여 학교 기반의 위

기학생 예방 및 지원을 위한 효율적인 방안을 모색하고 있다(박계신, 2020). 특히 어린 유아들을 위한 긍정적 행동지원은 유아의 삶의 질 향상을 위한 포괄적인 지원 체계라는 점에서 문제행동이 고착화되기 전 단계인 유아기에 지원되는 것이 최적의 효과를 이끌어 낼 수 있을 것이다. 이수정(2008)은 유아를 위한 행동 중재는 정서·행동문제가 발생하는 환경을 수정하여 문제행동이 발생하기 전에 적극적으로 예방하는 전략이 필요하며, 중재의 시기가 빠를수록 유아의 사회적 적응에 대한 효과를 높일 수 있으므로 유아 대상의 행동 중재는 조기발견과 적절한 지원이 가능한 연계적이고 포괄적인 절차를 포함하고 있어야 한다고 밝히고 있다.

교육현장에서 발생하는 다양한 문제를 해결하기 위해 조력하는 협력적 자문은 의뢰된 학생의 문제를 해결하는데 적합한 계획과 방법을 피자문자와 협력적 관계 속에서 자문하는 과정이다((Kampwirth, 2006). 박계신(2013)은 학교차원의 긍정적 행동지원을 위한 협력적 자문 과정에서 먼저 학교의 기존 체제를 분석하여 학교가 지닌 역량과 한계를 발견하고, 긍정적 행동지원에 대한 학교 공동체의 태도, 기대 및 추구하는 가치와 요구를 인식하며, 교사의 실천적 지식 형성을 위한 구성주의적 교육내용과 방법을 계획하고, 긍정적 행동지원 체계 구축을 통해 나타난 변화와 변화의 가치 및 의미를 분석하였다. 여기서 분석된 네 가지 요소는 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문 과정에 내포되어야 하는 요소를 제시하고 있는 것이다. 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문 과정에도 박계신(2013)이 제안한 네 가지 요소를 개별차원에서 분석하는 것이 요구되는 것으로 대입할 수 있을 것이다.

본 연구는 유아교육현장에서 지속적으로 문제가 되고 있는 유아의 정서·행동문제를 예방하고 지도하기 위해 교사들이 적용할 개별차원의 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문을 통해 그 효과를 도출하고 이후 교사 재교육 및 교육현장의 긍정적 행동지원의 협력적 자문 프로그램을 개발하는데 기초자료를 제공하고자 수행되었다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 유아의 정서·행동문제의 양상과 기능을 파악하고, 정서·행동문제에 대한 개별지원을 필요로 하는 유아들을 대상으로 교사들이 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략을 사용하여 정서·행동문제를 예방하고 바람직한 대체행동을 지도할 수 있도록 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 제공하여 그 효과를 도출하는데 목적을 두고 있다.

연구목적을 달성하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 유아들의 정서·행동문제의 양상과 기능은 어떠한가?

둘째, 유아들의 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문의 효과는 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 Y시에 있는 유치원 1곳과 어린이집 23곳에 다니는 유아들 중 병원에서 실시한 한국영유아발달검사(K-DST)에서 사회성 발달에 심화평가 또는 추적요망이 있고, 담임교사의 관찰지에 정서·행동문제가 매일 반복적으로 나타나는 것으로 보고된 유아들 중 연구 참여에 부모가 동의한 유아 48명과 연구 참여에 직접 동의한 담임교사 48명을 연구대상으로 하였다. 연구대상의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구대상의 일반적 특성 (N=96)

구분	유형		N	%
성별	교사	남	0	0.0
		여	48	100.0
		계	48	100.0
	유아	남	37	77.1
		여	11	22.9
		계	48	100.0
교사경력	1년 이상 3년 미만		5	10.4
	3년 이상 5년 미만		19	39.6
	5년 이상 10년 미만		15	31.3
	10년 이상		9	18.7
	계		48	100.0
유아연령	만1세		2	4.2
	만2세		26	54.2
	만3세		17	35.4
	만4세		3	6.2
	계		48	100.0

2. 연구 도구

1) 유아의 문제행동에 대한 교사의 지도전략 척도(TSQ)

유아의 문제행동에 대한 교사의 지도전략 척도(Teacher Strategy Questionnaire: TSQ)는 Stomont 외(2005)의 행동지도 설문지(Behavior Support Questionnaire)에서 24문항과 Nugesser & Watkins(2005)의 문제행동 중재를 위한 유치원 교사의 개입(Interventions of Preschool Teachers to Address Challenging Behaviors)에서 27문항을 합쳐 합계 51개 문항을 토대로 김연하(2007)가 수정·보완하여 총 34문항으로 실행한 타당화 연구에서 Cronbach'α .74~.84였으며 구성타당도를 측정하기 위한 요인 분석에서 TSQ의 모든 문항이 요인분석에 매우 적합한 것으로 나타났다. 본 연구에서

〈표 2〉 정서·행동문제에 대한 교사의 대처전략 측정도구의 구성

하위척도	하위요인의 내용	문항번호	문항수	Cronbach'α
긍정적 예방전략 I *	문제행동이 일어날 소지가 있는 환경을 미리 개선하여 긍정적 행동을 유도하는 전략 선택 가능한 유아의 활동을제공하고 교육활동 계획 시 적절한지 평가하는 등에 대한 점검 내용	4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18	11	.87
긍정적 예방전략 II**	일과 계획 및 교사의 기대를 명확하게 알려 긍정적 행동을 유도하는 전략 예측가능하고 일관성 있는 일과 계획을 실시하고 하루일과에 대한 활동에 대해 유아와 의사소통하는지에 대한 내용	1, 2, 3, 6, 7, 10, 16	7	.69
긍정적 반응전략	문제행동을 일으켰을 때 대체할 수 있는 바람직한 방법을 알려주는 전략 유아의 문제행동 대한 적절한 안내와 긍정적 행동에 대한 관심과 칭찬과 반응에 대한 내용	19, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 33, 34	9	.75
부정적 반응전략	문제행동을 일으켰을 때 부정적 피드백 또는 처벌을 통해 그 문제행동이 다시 일어나지 않도록 하는 전략 유아의 문제행동에 대한 주의와 지도방법에 대한 내용	20, 21, 23, 25, 27, 29, 31	7	.68
계			34	.84

* 사전 환경 개선으로 긍정적 행동 유도

** 일과계획 및 기대 제시로 긍정적 행동 유도

사용한 이 척도의 하위요인별 내용과 문항번호, 문항 수 및 신뢰도 계수는 <표 2>와 같다.

2) 문제행동 발생동기 평가척도(MAS)

유아의 문제행동 기능을 평가하기 위해 기능평가 과정 중 간접평가 방법인 문제행동 발생동기 평가척도(Motivation Assesment Scale, MAS)를 사용하였다(Durand & Crimmins, 1992). 이 척도는 감각추구 4문항, 회피 4문항, 관심유도 4문항, 획득 4문항 등 총 16문항이며, 전혀 아님(0점)~항상 그러함(6점)으로 반응 범위를 둔 7점 Likert식 평정척도이다. 이 도구는 문제 행동에 대한 질문 문항에 부여한 척도 점수를 아래의 '문항 점수'의 번호에 따라 기입하여 행동의 동기에 해당하는 항목별로 합산하게 되어 있다. 합산된 항목별 점수를 비교하여 순위를 정하면 문제행동에 대한 동기를 확인할 수 있도록 구성되어 있다(양명희, 2016).

3) A-B-C 관찰지

기능평가 과정 중 직접평가 방법으로 A-B-C 관찰지를 사용하였다. 이는 문제 행동의 선행사건(antecedent: A), 문제행동(behavior: B), 후속결과(consequence: C)를 시간의 흐름에 따라 직접 관찰하며 기록하는 방법이다(Janney & Snell, 2000). A-B-C 관찰지는 네 칸으로 나뉘어져 있고 시간, 선행사건, 행동, 후속결과를 기록하며 문제행동이 발생할 때마다 즉시 시간 칸에 시간을 기록하고 선행사건과 문제행동, 후속결과를 기록한다.

3. 연구 절차

본 연구는 유아교사를 대상으로 유아의 정서·행동문제에 대한 교사의 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 실시하였다. 협력적 자문의 절차는 연구대상 선정, 협력적 자문팀 구성 및 교사 교육, 유아의 정서·행동문제 양상과 기능평가 및 분석. 개별차원의 긍정적 행동지원 계획과 실행, 자료 수집 및 분석 순으로 실시하였다. 협력적 자문 절차는 <표 3>과 같다.

본 연구는 2018년 9월부터 2019년 4월까지 진행된 결과이며, 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문은 2021년 4월 현재까지 지속되고 있다.

4. 자료 처리

본 연구는 수집된 자료를 연구문제에 따라 하위 유형별로 분류하고, SPSS 21.0을 사용하여 통계처리를 하였다. 유아의 정서·행동문제 양상과 기능은 빈도와 백분율을 산출하였다. 유아의 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원의 협력적 자문에 따른 교사들의 대처 방식의 사전·사후 검사결과는 평균과 표준편차를 산출하였고, 사전·사후 검사결과의 하위요인별 차이검증을

〈표 3〉 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문 절차

<table>
<tr><th>절차</th><th>내용</th></tr>
<tr><td>연구대상 선정</td><td>• 사전에 부모와 교사에게 본 연구의 목적을 밝히고 연구에 대한 동의를 구함
• 연구자의 방문과 관찰 및 자료 수집에 동의한 유치원 1곳, 어린이집 23곳 선정 후 지역별로 5개 지역군으로 분류
• 매 주 1개 지역군, 1일 1개 기관 방문</td></tr>
<tr><td>협력적 자문팀 구성/
협력적 자문 대상
사전 분석/ 교사교육</td><td>• 협력적 자문팀 구성: 본 연구자, 행동치료전문가(유아교육전공 박사)
• 협력적 자문을 위한 연구대상 교사에 대한 사전 분석
- 유아의 정서·행동문제에 대해 교사가 기존에 적용한 대처전략 분석
- 긍정적 행동지원에 대한 교사의 기대와 요구 확인
- 교사들이 실천적으로 적용할 수 있도록 긍정적 행동지원 교육 방법 계획
• 긍정적 행동지원을 위한 교사 사전 교육
• 긍정적 행동지원 실행 중 지속교육</td></tr>
<tr><td>정서·행동문제 양상과
기능평가·분석</td><td>[1차 방문] 연구대상 1차 선별
• 사전에 정서·행동문제를 보이는 것으로 담임교사가 보고한 유아에 대해 협력적 자문팀 2인이 A-B-C관찰지를 이용해 관찰기록
• 담임교사 면담, 관찰일지, 동영상(사전 부모 동의) 확인
• 유아의 K-DST 결과 확인
• 면담, 관찰일지, 동영상, K-DST 분석을 통해 정서·행동문제를 가진 유아 1차 선별
• 담임교사에게 A-B-C관찰기록과 MAS 체크에 대해 교육
• 1차 선별된 유아에 대해 이후 5일간 A-B-C관찰기록과 5일째 MAS 체크 부과
[2차 방문] 정서·행동문제 양상과 기능평가 및 분석
• 1차 선별된 유아에 대한 담임교사의 5일간 A-B-C 관찰기록지, 5일째 체크한MAS 회수
• 협력적 자문팀이 유아의 정서·행동문제의 양상과 기능평가 및 분석: 1차 방문 시 수집된 자료 분석과 A-B-C 관찰기록, MAS를 근거로 함
• 정서·행동문제의 양상 및 기능평가에 따른 연구대상 유아와 담임교사 범위 확정
• 연구대상 범위에 포함된 유아에 대한 담임교사의 TSQ 작성 후 회수
[3차 방문] 연구대상 유아와 담임교사 확정
• 유아의 부모와 담임교사가 연구 참여에 동의한 연구대상 확정</td></tr>
<tr><td>개별차원의 긍정적
행동지원 계획과 실행</td><td>[4차 방문] 개별차원의 긍정적 행동지원 계획 및 실행
• 유아의 정서·행동문제에 대한 기능평가를 기반으로 교사의 개별차원의 긍정적 행동지원 계획과 실행에 대한 교육 및 자문
• 개별 유아에 대한 가설 수립하기
• 개별차원의 긍정적 행동지원 계획
<table>
<tr><th>긍정적행동지원</th><th>교사의 대처전략</th><th>내용</th><th>협력적 자문</th></tr>
<tr><td rowspan="2">선행/배경사건중재</td><td>긍정적예방전략 Ⅰ</td><td>사전 환경 개선으로 긍정적 행동 유도</td><td rowspan="2">1차적으로 긍정적예방전략을 적용하도록 자문</td></tr>
<tr><td>긍정적예방전략 Ⅱ</td><td>일과계획 및 기대 제시로 긍정적 행동 유도</td></tr>
<tr><td>대체행동교수</td><td>긍정적반응전략</td><td>문제행동에 대한 대체행동 교수</td><td>2차적으로 긍정적반응전략 적용 자문</td></tr>
<tr><td>후속결과중재</td><td>부정적반응전략</td><td>문제행동에 대한 부정적인 피드백이나 처벌</td><td>지양하도록 자문</td></tr>
</table>
[5차-8차 방문] 개별차원의 긍정적 행동지원 실행에 대한 협력적 자문
• 직전 주간의 긍정적 행동지원 실행의 어려움이나 질문 수용, 해결방안 자문
• 교사의 긍정적 행동지원 역량을 강화하기 위해 30분간 재교육 실시</td></tr>
<tr><td>자료 수집 및 분석</td><td>[9차 방문] 자료수집
• 교사를 대상으로 TSQ를 작성하게 한 후 회수
• 교사 면담
- 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 통해 나타난 교사 자신의 변화
- 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 통해 나타난 아동의 변화
• 전반적인 자료 수집 점검 및 이후 자료 분석</td></tr>
</table>

위하여 t 점수를 산출하였다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구는 유아의 정서·행동문제의 양상과 기능을 파악하고, 정서·행동문제에 대한 개별 지원을 필요로 하는 유아들을 대상으로 교사들이 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략을 사용하여 정서·행동문제를 예방하고 바람직한 대체행동을 지도할 수 있도록 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 통해 그 효과를 도출하고자 수행되었다. 본 연구의 연구문제에 따른 연구결과는 다음과 같다.

1. 유아의 정서·행동문제 양상과 기능

본 연구대상 유아들의 정서·행동문제에 대한 조작적 정의를 내리고 기능분석을 통해 4가지로 분류하여 요약한 결과는 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 유아의 정서·행동문제 양상과 기능 (N=48 중다 반응)

기능	유형	정서·행동문제	N(%)	계
보상변인: 선호물건, 활동 획득하기	외현화	또래 때리기, 또래 밀치기, 또래 물기, 물건 빼앗기, 놀이 방해하기, 욕하기, 큰소리로 울기, 소리 지르기, 침 뱉기	27(56.3)	31(64.6)
	내재화	작은소리로 울기	4(8.3)	
감각변인: 자기자극	외현화	높은 곳에 올라가기, 자기 뺨 때리기, 손바닥으로 바닥치기, 머리로 바닥, 벽치기	5(10.4)	9(18.7)
	내재화	손가락 빨기, 물건 일렬로 세우기, 동일방법 고수하기, 중얼거리기, 자위하기, 멍하니 혼자 있기	4(8.3)	
관심변인: 관심끌기	외현화	소리 지르기, 놀이 방해하기, 물건 빼앗기, 놀이 간섭하기, 높은 곳에 올라가기, 높은 곳에서 뛰어내리기, 실내에서 뛰거나 달리기, 큰소리로 울기, 떼쓰기	16(33.3)	19(43.7)
	내재화	작은소리로 울기, 교사 따라다니기	5(10.4)	
회피변인: 회피하기	외현화	집단활동 참여하지 않기, 지시따르지 않기, 떼쓰기, 큰소리로 울기, 식사거부하기	17(35.4)	21(43.7)
	내재화	작은소리로 울기, 배회하기, 한자리에 꼼짝 않고 앉아있기, 또래 상호작용 회피하기, 누워있기	4(8.3)	

유아들의 정서·행동문제를 4가지 기능에 따라 분류(Durand & Crimmins, 1992)한 결과를 <표 4>를 근거로 살펴보면, 기능은 보상변인이 31명(64.6%)으로 가장 높게 나타났고, 정서·행동문제의 양상은 외현화된 정서·행동문제가 27명(56.3%)으로 현저하게 높았다. 다음은 기능은 회피변인으로 21명(43.7%)으로 나타났으며 정서·행동문제양상은 역시 외현화된 정서·행동문제가 17명(35.4%)으로 현저하게 높았다. 세 번째 기능은 관심변인으로 19명(43.7%)으로 나타났고, 정서·행동문제 양상은 외현화된 정서·행동문제가 16명(33.3%)으로 현저하게 높았고, 마지막으로 감각변인은 9명(18.7%)으로 나타났으며 외현화, 내재화 정서·행동문제 간에 큰 차이가 없었다. 유아들의 정서·행동문제의 기능은 보상변인이 가장 높았고 대다수가 외현화된 정서·행동문제로 표출되고 있었다.

2. 유아의 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문 효과

1) 외현화된 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문 효과

유아의 외현화된 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어지기 전과 후를 유형별로 사전, 사후 평균과 표준편차 및 t-점수를 산출한 결과는 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 외현화된 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원의 협력적 자문 효과 (N=40)

유형	사전	사후	t
	M(SD)	M(SD)	
긍정적 예방전략Ⅰ	2.79(.65)	3.98(.49)	-9.69**
긍정적 예방전략Ⅱ	3.08(.51)	4.15(.42)	-8.24**
긍정적 반응전략	3.67(.41)	4.27(.47)	-5.06**
부정적 반응전략	4.12(.47)	3.54(.52)	4.98**

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

긍정적 예방전략Ⅰ : 사전 환경 개선으로 긍정적 행동 유도

긍정적 예방전략Ⅱ : 일과계획 및 기대 제시로 긍정적 행동 유도

<표 5>에 나타난 결과를 근거로 유아의 외현화된 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어지기 전에 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 부정적 반응전략(M=4.12, SD=.47)을 가장 자주 사용하였고 다음으로 긍정적 반응전략을 사용하여 예방전략보다 반응전략을 더욱 빈번하게 사용하였음을 보여준다. 예방전략은 긍정적 예방전략Ⅱ를 다소 자주 사용하였고 긍정적 예방전략Ⅰ(M=2.79, SD=.65)의 사용이 가장 낮은 것

으로 나타났다.

유아의 외현화된 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어진 후에 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 긍정적 반응전략(M=4.27, SD=.47.)이 가장 높게 나타났고, 다음으로 긍정적 예방전략Ⅱ, 긍정적 예방전략Ⅰ 순으로 나타나 긍정적인 반응전략과 예방전략 사용이 높아졌으며, 부정적 반응전략(M=3.54, SD=.52.)이 가장 낮게 나타났다. 또한 유아의 외현화된 정서·행동문제에 대한 교사의 대처 방식의 사전·사후 검증에서 긍정적 예방전략Ⅰ(t=-9.69, p＜.01), 긍정적 예방전략Ⅱ(t=-8.24, p＜.01), 긍정적 반응전략(t=-5.06, p＜.01), 부정적 반응전략(t=4.98, p＜.01) 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

2) 내재화된 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 자문 효과

유아의 내재화된 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어지기 전과 후를 유형별로 사전, 사후 평균과 표준편차 및 t-점수를 산출한 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 내재화된 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원의 협력적 자문 효과 (N=40)

유형	사전	사후	t
	M(SD)	M(SD)	
긍정적 예방전략Ⅰ	3.81(.47)	4.32(.54)	-4.21**
긍정적 예방전략Ⅱ	3.65(.52)	4.01(.51)	-2.98*
긍정적 반응전략	3.87(.59)	4.28(.49)	-3.42*
부정적 반응전략	3.31(.51)	2.20(.61)	8.59**

* p＜.05, ** p＜.01

긍정적 예방전략Ⅰ : 사전 환경 개선으로 긍정적 행동 유도

긍정적 예방전략Ⅱ : 일과계획 및 기대 제시로 긍정적 행동 유도

<표 6>에 나타난 결과를 근거로 유아의 내재화된 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어지기 전에 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 긍정적 반응전략(M=3.87, SD=.59)을 가장 자주 사용하였고 다음으로 긍정적 예방전략Ⅰ, 긍정적 예방전략Ⅱ 순으로 사용하였고 부정적 반응전략(M=3.31, SD=.51) 사용이 가장 낮았다. 그러나 내재화된 정서·행동문제에 대해 교사들이 평균적으로는 예방전략을 조금 더 높게 사용하였으나 하위유형별로 큰 차이가 없었다.

유아의 내재화된 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어진 후에 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 긍정적 예방전략Ⅰ(M=4.27, SD=.47.)이 가장

높게 나타났고, 다음으로 긍정적 반응전략, 긍정적 예방전략Ⅱ 순으로 나타나 긍정적인 예방전략과 반응전략 사용이 높았으며, 부정적 반응전략(M=2.20, SD=.61)이 가장 낮게 나타났다. 또한 유아의 내재화된 정서·행동문제에 대한 교사의 대처 방식의 사전·사후 검증에서 긍정적 예방전략Ⅰ(t=-4.21, p<.05), 긍정적 예방전략Ⅱ(t=-2.98, p<.05), 긍정적 반응전략(t=-3.42, p<.05), 부정적 반응전략(t=8.59, p<.01) 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 결론 및 논의

본 연구는 유아의 정서·행동문제의 양상과 기능을 파악하고, 정서·행동문제에 대한 개별지원을 필요로 하는 유아들을 대상으로 교사들이 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략을 사용하여 정서·행동문제를 예방하고 바람직한 대체행동을 지도할 수 있도록 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문을 제공하여 그 효과를 도출하고자 수행되었다. 본 연구의 결과를 연구문제별로 요약하고 선행연구 결과들에 비추어 주요사항을 논의하고자 한다.

먼저, 유아들의 정서·행동문제의 양상과 기능이 어떠한지 살펴보면 다음과 같았다. 본 연구에서 나타난 유아들의 정서·행동문제를 기능에 따라 분류한 결과, 연구대상 유아 40명 중 보상변인(31명, 64.6%)이 가장 높게 나타났고, 주로 외현화된 정서·행동문제(27명, 56.3%)로 나타났다. 다음은 회피변인(21명, 43.7%)으로, 외현화된 정서·행동문제(17명, 35.4%)로 더 많이 표출되었고, 다음으로 관심변인(19명, 43.7%) 역시 외현화된 정서·행동문제(16명, 33.3%)가 더 높게 나타났다. 마지막으로 감각변인(9명, 18.7%)은 외현화, 내면화 정서·행동문제에 큰 차이가 없었다. 유아기의 정서·행동문제의 기능은 보상변인이 가장 높았고 대다수가 외현화된 정서·행동문제로 표출되고 있었다. 이상의 연구결과에서 가장 높게 나타난 보상변인은 유아기의 발달특성 상 선호하는 물건이나 활동을 획득하고자 하는 욕구가 강하며, 연구대상 유아들이 유아기 초기인 만1-5세로 종종 나타날 수 있는 변인이다. 그러나 보상변인을 외현화된 정서·행동문제로 표출하는 것이 가장 높게 나타난 결과는 매우 우려되는 상황이다. 교사들 역시 면담 과정에서 유아의 외현화된 정서·행동문제 지도를 가장 어려운 점으로 호소하였는데 이는 또래들의 신체 상해, 신체적 반격, 울음, 불안, 회피 등을 유발하여 2차적인 문제 상황을 발생시키기 때문이다. 교사들이 다른 유아에게 직접적인 피해를 주거나 활동에 지장을 주는 심한 공격성을 가장 문제가 되는 행동으로 인식하고 있는 것으로 밝힌 연구(김경숙, 2008; 전춘매, 2019; 홍성호, 2015)를 지지하는 것으로 외현화된 정서·행동문제에 대한 중재지원이 시급함을 확인할 수 있었다. 또한 교사와의 면담에서 피해 유아 부모의 항의는 교사에게 소진감을 가져오게 한다고 고통을 호소하였다. 유아의 정서·행동문제 지도로 인한 교사의 소진감은 교육현장에 2차적인 문제를 유발시킬 수 있다. 교사의 소진감은 교사-유아간의 상호작용에 부정적인 영향을 초래한

다고 밝히고 있으며(백희자, 2020; 유재경, 2013: 최승숙, 2011), 유아의 정서·행동문제 지도로 인한 부모와의 부정적인 관계가 교사의 소진감을 높여 교사의 전반적인 직무수행능력을 저하시킨다고 보고(장주혜, 2008)하고 있다. 유아들의 정서·행동문제를 예방하고 적절한 대체행동을 지도하여 사회적 적응력을 높이는 것은 물론 교사들의 소진감을 예방하고 유아-교사간의 상호작용의 질을 높이기 위해서도 긍정적 행동지원이 절실하게 요청되고 있음을 예견할 수 있다.

다음으로, 유아의 외현화된 정서·행동문제에 대해 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어지기 전 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 부정적 반응전략(M=4.12, SD=.47)을 가장 자주 사용하였고 다음으로 긍정적 반응전략을 사용하여 예방전략보다 반응전략을 더욱 빈번하게 사용하고 있음을 보여준다. 예방전략은 긍정적 예방전략Ⅱ를 다소 자주 사용하였고 긍정적 예방전략Ⅰ(M=2.79, SD=.65)사용이 가장 낮은 것으로 나타났다. 한선화(2015)의 연구에서도 유사한 결과를 밝히고 있는데, 본 연구에서도 교사 면담에서 외현화된 정서·행동문제의 경우 유아 자신이나 또래 유아들에게 상해를 입히거나 활동을 방해하는 위험성을 내포하고 있기 때문에 문제행동을 일으켰을 때 즉시 부정적 피드백이나 타임아웃, 동작억압 등과 같은 벌을 사용하여 반응적으로 대처하고 있다고 밝혔다. 벌과 같은 부정적 반응전략은 유아의 정서·행동문제를 일시적으로 정지시킬 수는 있으나 행동을 수정하거나 개선시키는 데는 도움이 되지 않는 것으로 밝혀지고 있다(이세리, 2013; 임혜진, 2009).

따라서 유아의 외현화된 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원이 절실히 요구되고 있는데 본 연구를 통해 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어진 후에 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 긍정적 반응전략(M=4.27, SD=.47.)이 가장 높게 나타났고, 다음으로 긍정적 예방전략Ⅱ, 긍정적 예방전략Ⅰ순으로 나타나 긍정적인 반응전략과 예방전략 사용이 높아졌으며, 부정적 반응전략(M=3.54, SD=.52.)이 가장 낮게 나타났다. 또한 유아의 외현화된 정서·행동문제에 대한 교사의 대처 방식의 하위유형별 사전·사후 검증에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 그 효과를 입증하였다. 이와 같은 결과는 교사들이 그동안 반사회적 행동 요소가 많은 외현화된 정서·행동문제의 지도에 대한 대처 전략 부족으로 많은 어려움을 겪고 있었고(Reinke, Herman, & Stormont, 2013), 소진감을 느끼고 있었던 상황이라 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문에 대해 보다 적극적으로 수용하고 적용한 결과로 사료된다. 교사들과의 면담을 통해서도 교사의 대처방식의 변화는 유아의 외현화된 정서·행동문제를 예방하거나 감소시키는 것으로 그 결과를 확인할 수 있었다. 임나리 등(2019)의 연구에서도 개별차원의 긍정적 행동지원을 위한 협력팀 지원이 발달지체 유아의 외현화된 문제행동을 감소시키고 그 효과를 유지하고 있음을 보고하였다. 이와 같은 연구 결과는 유아의 정서·행동문제에 대한 교사의 긍정적 행동지원의 협력적 자문의 실효성을 입증하며 효과 유지를 위해 지속성이 요구됨을 시사하고 있다.

다음으로, 유아의 내재화된 정서·행동문제에 대해 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적

자문이 이루어지기 전 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 긍정적 반응전략(M=3.87, SD=.59)을 가장 자주 사용하였고 다음으로 긍정적 예방전략Ⅰ, 긍정적 예방전략Ⅱ 순으로 사용하였으며, 부정적 반응전략(M=3.31, SD=.51) 사용이 가장 낮았다. 내재화된 정서·행동문제에 대해 교사들은 대부분 긍정적인 대처를 하였으며, 평균적으로는 예방전략을 조금 더 높게 사용하였으나 하위유형별로 큰 차이가 없었다. 한선화(2015)의 연구에서도 유사한 결과가 나타났는데, 이는 내재화된 정서·행동문제는 또래들에게 위해를 가하거나 활동을 방해하는 등의 위험성이나 위급성이 낮아, 행동을 보이는 즉시 대체할 수 있는 바람직한 방법을 알려주는 긍정적 반응전략을 자주 사용하였다. 또한 내재화된 정서·행동문제를 보이는 유아들은 위축되거나 고립되는 경우가 많아 교사가 환경을 미리 개선하여 긍정적 행동을 유도하는 긍정적 예방전략Ⅰ과 교사의 기대를 명확하게 알려 긍정적 행동을 유도하는 긍정적 예방전략Ⅱ를 높게 사용하였으며, 위축이나 고립을 초래할 수 있는 부정적 반응전략 사용이 가장 낮았다.

본 연구를 통해 유아의 내재화된 정서·행동문제에 대한 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 이루어진 후에 교사들이 사용한 대처 방식을 하위유형별로 보면, 긍정적 예방전략Ⅰ(M=4.27, SD=.47.)이 가장 높게 나타났고, 다음으로 긍정적 반응전략, 긍정적 예방전략Ⅱ 순으로 나타나 긍정적인 반응전략과 예방전략 사용이 더욱 높아졌으며, 부정적 반응전략(M=2.20, SD=.61) 사용은 더욱 낮아졌다. 또한 유아의 내재화된 정서·행동문제에 대한 교사의 대처 방식의 하위유형별 사전·사후 검증에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 그 효과를 입증하였다. 이와 같은 결과는 유아의 내재화된 정서·행동문제는 반사회적인 요소보다는 비사회적인 요소가 많아 교사들이 비교적 긍정적인 대처 전략을 사용하고 있었으며, 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문을 통해 더욱 적극적으로 긍정적 예방전략과 반응전략을 사용한 결과로 사료된다. 이는 내재화된 행동문제에 대한 긍정적 예방 전략을 가장 자주 사용한 연구결과(김경숙, 2008)와 개별차원의 긍정적 행동지원을 위한 협력팀 지원이 발달지체 유아의 내재화된 문제행동을 감소시켰다는 연구(임나리 외, 2019)와 맥락을 같이 하고 있다. 협력적 자문 종료 후 교사들과의 면담을 통해서도 대처방식의 변화는 유아의 내재화된 정서·행동문제 역시 예방하거나 감소시켰으며 긍정적인 대체행동을 증가시키는 결과를 확인할 수 있었다.

본 연구결과는 유아의 정서·행동문제에 대한 교사의 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문의 효과를 입증하였으며, 유아의 정서·행동문제를 예방하고 관리하기 위해 긍정적 행동지원의 협력적 자문의 필요성을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

본 연구의 제한점을 밝히고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구를 위해 선행연구를 검토하는 과정에서 유아의 정서·행동문제 또는 문제행동에 대한 교사의 대처전략에 대한 연구와 긍정적 행동지원에 대한 많은 연구들이 진행되었음을 확인할 수 있었다. 그러나 대부분의 연구들이 연구기간 중 일시적으로 지원이 이루어져 교육현장에서의 긍정적 행동지원에 대한 지속적인 효과를 담보하는 데는 불충분하였다는 것이

본 연구대상인 교사들의 면담을 통해 확인할 수 있었다. 따라서 유아들은 물론 교사들의 삶의 질 향상을 위해 현장의 요구를 반영하여 학교, 학급, 소그룹, 개별차원의 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문이 다양한 형태로 지속되어야 할 것이며 이를 위한 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 유아의 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원의 협력적 자문의 효과를 유아의 정서·행동문제에 대한 교사의 대처전략이 긍정적 행동지원의 하위유형으로 변화된 결과를 양적자료에 기반 하여 제시하고 있다. 이에 대한 질적 연구와 분석이 이루어질 때 개별차원의 긍정적 행동지원에 대한 보다 구체적인 효과를 검증할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구의 협력적 자문에 따른 교사의 개별차원의 긍정적 행동지원이 유아의 정서·행동문제에 긍정적인 변화를 초래했음을 교사 면담을 통해 확인할 수 있었으나 실질적인 검증 자료를 제시하고 있지 않다. 본 연구의 프로그램 종료 이후에도 협력적 자문을 지속하고 있어 보다 장기적인 프로그램 실행 후 긍정적 행동지원의 협력적 자문이 유아의 정서·행동문제에 실질적으로 어떤 변화를 초래했는지 질적·양적으로 검증하는 연구가 이루어질 필요가 있다.

끝으로 유아의 정서·행동문제에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원에 대한 협력적 자문의 효과를 밝힌 선행연구가 매우 부족해 본 연구 결과를 선행연구 결과와의 비교 논의에서 다소 빈약하게 이루어져 아쉬우며, 교육현장의 요구를 확인하고 협력적 자문에 대한 연구가 더욱 다양하게 이루어지길 제언하고자 한다.

참고문헌

강혜원, 홍성호, 정기섭 (2018). 어린이집에서 긍정적 행동지원(Class-wide PBS)이 일반유아와 장애위험유아의 문제행동 사회·정서적 유능감에 미치는 효과. 학습자중심교과교육연구, 18(1), 439-467.

권소영 (2016). 통합학급에서의 긍정적 행동지원이 일반유아 및 발달지체 유아의 행동과 유아교사의 교사 효능감에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 단국대학교 대학원, 경기.

권소영, 이병인 (2017). 통합학급에서 긍정적 행동지원이 일반유아의 행동 및 태도와 발달지체 유아의 행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 17(2), 23-54.

권지은, 정재은, & 김성현 (2015). 유아의 문제행동 지도를 위한 놀이치료 현장 적용 사례연구. 한국교육문제연구, 33(4), 329-352.

김상희, 이병인 (2019). 통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원이 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 6(2), 49-80.

김성수, 이영훈, 주연희 (2007). 유아 문제 행동의 이해 및 지도. 서울: 태영출판사.

김연하 (2007). 유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구. 아동학회지, 28(5), 73-89.

김진숙, 서혜정 (2011). 유아교실에서 유아권리 존중을 위한 실행연구. 유아교육·보육복지연구, 15(2), 53-79.

문송이 (2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.

박계신 (2013). 학교차원의 긍정적 행동지원 적용 자문 경험에 대한 자문화기술지. 정서·행동장애연구, 29(4), 361-397.

박계신 (2020). 학교차원 긍정적 행동지원 적용을 통한 위기학생 예방 및 지원 방안 모색. 행동분석·지원연구, 7(1), 23-50.

배선화, 이병인, 조현근 (2016). 통합학급에서 학급차원의 보편적 지원과 개별화된 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 16(2), 131-159.

백희자 (2020). 유아의 정서조절과 외현화 문제행동의 관계: 교사-유아 갈등관계와 부정적 또래관계의 이중 매개효과. 미간행 석사학위논문, 동아대학교 대학원, 부산.

성다겸 (2018). 유아의 내재화 및 외현화 문제행동 간의 상호인과관계와 예측요인. 미간행 박사학위논문, 경북대학교 대학원, 대구.

신현균 (2003). 한국판 아동 신체화 척도의 신뢰도, 타당도 및 초등 고학년생의 신체증상 경험 특성. 한국심리학회지: 임상, 22(4), 829-846.

심지연 (2018). 유아교사의 인성 교사효능감 소진이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 가톨릭대학교 대학원, 서울.

양명희 (2016). 행동수정이론에 기초한 행동지원 2판. 서울: 학지사.

오경자, 김영아 (2008). 유아 행동평가척도 부모용(CBCL1.5-5). 서울: (주)휴노.

유재경 (2013). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원, 서울.

윤희정 (2019). 보육교사의 교사효능감 정서지능이 문제행동지도전략에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 인천대학교 교육대학원, 인천.

이경숙, 신의진, 전연진, 박진아 (2004). 한국 유아 행동문제의 경향과 특성. 한국심리학회지, 17(4), 53-73.

이세리 (2013). 유아의 문제 행동 유형별 교사의 대처 전략. 미간행 석사학위논문, 전남대학교 대학원, 광주.

이수정 (2008). 유아교육 환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원 요소 분석. 유아특수교육연구, 8(1), 161-187.

임혜진 (2009). 보육교사의 벌에 대한 인식과 경험에 관한 연구: 서울·경기도 지역 어린이집보육교사를 대상으로. 미간행 석사학위논문, 성균관대학교 생활과학대학원, 서울.

이인숙, 조광순 (2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후과제. 특수교육저널: 이론과 실천, 6(3), 69-92.

장주혜 (2008). 공립유치원 교사의 직무수행 어려움과 소진에 관한 연구. 미간행 석사학위논문, 충남대학교 교육대학원, 대전.

전춘매 (2019). 유아의 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처전략 분석 -중국 산동성 칭다우시를 중심으로-. 미간행 석사학위논문, 중앙대학교 대학원, 서울.

진현주 (2012). 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성 인식 및 요구: 사립유치원 교사를 중심으로. 미간행 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원, 서울.

최승숙 (2011). 교사 소진과 효능감이 교사와 영유아간의 상호작용에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 충북대학교 대학원, 청주.

최진화, 류명옥, 노진아 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 일반유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. 특수교육 저널: 이론과 실천, 16(2), 19-42.

최하영 (2017). 일반 초·중·고등학교에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 국내 실험연구 분석. 행동분석·지원연구, 4(2), 23-43.

한선화 (2015). 유아교사의 학력, 경력 및 교사효능감에 따른 유아 문제행동별 대처전략. 미간행 석사학위논문 가톨릭대학교 교육대학원, 서울.

허수연 (2019). 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 사회성 기술과 활동 참여에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

홍성호 (2015). 유아의 문제행동에 대한 보육교사의 인식 및 행동지원의 지도전략 실행도와 중요도에 대한 연구. 미간행 석사학위논문, 인하대학교 교육대학원, 인천.

Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*(6), 1144-1159.

Bater, L. R., & Jordan, S. S. (2017, April). Child routines and self-regulation serially mediate parenting practices and externalizing problems in preschool children. *In Child & Youth Care Forum 46*(2), 243-259, Springer US.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 36*(1), 113-49.

DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology, 36*(2), 274-282.

Duarand, V. M., & Carimmins, B. (1992) Identifying the variables maintaining self-injurious behavior.

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

Harrow, J. K., Fox, L., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2000). Functional-assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality, 8*(3), 189-204.

Janney, R. E., & Snell, M. E. (2000) *Teacher's guides to inclusive practice: Behavioral support*. Baltimore: Brookes.

Kaiser, & Rasminsky. (2003). *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding affectively*. Pearson Education. Inc.

Kampwirth, T. J. (2006). Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Nungesser, N. R., & Watkins, R. V. (2005). Preschool teachers' perception and reactions to challenging classroom behavior: Implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 139-151.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 39-50.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141-171.

Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2017). 긍정적 행동중재와 지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(제3판). (김진호 외 공역). 서울: 시그마프레스. (원출판년도 2016)

Smith, S. C. (2004). The effects of targeted positive behavior support strategies on preschoolers externalizing behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri - Columbia.

Stormont, M., Lewis, T. J., & Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children, 37*, 42-29.

Snell, M. E., Voorhees, M. D., Berlin, R. A., Stanton-Chapman, T. L., Hadden, S., & McCarty, J. (2012). Use of interview and observation to clarify reported practices of Head Start staff concerning problem behavior: Implications for programs and training. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(2), 108-117.

VanDerHeyden, A. M., Witt, S. N., & Gatti, S. L. (2001). Research into practice: Descriptive assessment method to reduce overall disruptive behavior in a preschool classroom. *School Psychology Review, 30*, 548-567.

Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48-63.

Abstract

The Effects of Cooperative Advisory for Individualized Positive Behavior Support on Emotional and Behavioral Problems of Infants

Park, Myong-Hwa*(Busan Presbyterian University)

The purpose of this study was to provide cooperative advisory for individualized positive behavior support to help teachers prevent emotional and behavioral issues and guide desirable alternative actions for infants who need individual support for emotional and behavioral problems. This study involved 48 infants and 48 teachers attending one kindergarten and 23 daycare centers in Y city. The results of the study were as follows. First, the function of the infant's emotional and behavioral problems was expressed as an out-of-the-box emotional and behavioral problem with the highest compensation variable. Second, teachers most frequently used negative response strategies for the out-of-the-box emotional and behavioral problems of infants, which changed to the most frequent use of positive response strategies after positive behavior support advice. Positive response strategies were used most frequently for internalized emotional and behavioral problems in infants, and positive prevention strategies I were changed to the most frequent use after positive behavior support advice. This study was meaningful in that it demonstrated the effectiveness of cooperative advice on positive action support at individual levels and confirmed its need to prevent and manage emotional and behavioral problems in infants.

Keywords : Infant, Emotional and behavioral problems, Preventive strategies, Reactive strategies, Individual levels, Positive behavior support, Cooperative advice

게재 신청일 : 2021. 03. 14
수정 제출일 : 2021. 04. 05
게재 확정일 : 2021. 04. 12

* 박명화(교신저자): Dept. of Special Education, Busan Presbyterian Univ.(ohyou386@hanmail.net)