

통합어린이집 보육교사와 특수교사의 긍정적 행동지원 실행도 비교 및 증진방안*

Analysis on Implementation and Improvement of Positive Behavior Support Between
Child Care and Education Teachers and Special Education Teachers in Inclusive Settings

송예희¹ 조윤경²

Ye Hee Song¹ Youn Kyung Cho²

ABSTRACT

Objective: The goal of this study was to explore the implementation status of positive behavior support(PBS) for child care and education teachers and special education teachers at inclusive settings, and to investigate support needs of both teachers for improving the implementation of PBS.

Methods: This study made up 405 surveys for child care and education teachers and special education teachers in 45 inclusive settings from July to August in 2019. A total of 244 surveys(60.2%) were completed and returned.

Results: Special education teachers were statistically higher than child care and education teachers in the implementation of the center based level 1, the small group based level 2, and the individual based level 3 of PBS. In open-ended responses, when implementing PBS, the two groups of teachers had difficulties in getting knowledge about how to instruct preschoolers and implementing PBS. Both groups of teachers wanted the education and the training opportunities for PBS at first, and to 'reduce the teacher-to-child ratio' in the public support system.

Conclusion/Implications: Based on the results, suggestions were discussed on how to improve the implementations of PBS of child care and education teachers and special education teachers at inclusive settings.

key words implementations of PBS, child care and education teachers and special education teachers, inclusive settings

*본 논문은 2020년 한국성서대학교 보육대학원 석사학위논문
의 일부를 수정·보완한 것임.

¹ 제1저자

구립 목련어린이집 특수교사

² 교신저자

한국성서대학교 영유아보육학과
교수

(e-mail : ykcho@bible.ac.kr)

I. 서론

유아는 또래들과 같은 공간에서 함께 생활하며 즐거운 경험을 하고, 다른 사람과 관계를 맺으면서 필요한 사회적 기술을 학습하고, 사회적 구성원으로서 자아존중감 및 소속감을 발달시킨다(이효신, 김은영, 2012; 조윤경, 김형미, 유연주, 장지윤, 2017; 조은경, 조윤경, 2017; 홍성호, 강혜원, 정기섭, 2016). 활발한 발달과 변화 시기인 유아기 과정에서 연령과 장애의 유무에 상관없이 문제행동은

흔히 나타날 수 있다(이효신, 김은영, 2012; 조운경 등, 2017; 조은경, 조운경, 2017; 홍성호 등, 2016). 우리나라의 경우 급변하는 현대 사회 구조와 환경, 가족 구성원의 변화, 개인 가치관의 변화 등의 영향으로 일상생활에 적응하지 못하고 문제행동을 나타내는 유아가 증가하는 것으로 보고되고 있다(유세영, 조운경, 2019). 문제행동에 관한 보고는 일반 유아도 많지만, 장애 유아의 경우 문제행동은 더 빈번하게 보고되고 있다(권소영, 이지효, 강수연, 2018; 김미선, 송준만, 2006; 박은수, 김은경, 2014).

여러 유형의 문제행동을 보이는 유아의 수가 증가하면서 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법(교육인적자원부, 2007)에 따라 만 3-5세 발달지체 유아에 대한 의무교육이 시행되고 있다. 일반 유아와 장애 유아가 함께 생활하는 일과 내에서 장애 유아의 문제행동은 활동 참여를 저하시킬 뿐만 아니라 일반 유아들의 활동 참여 그리고 장애 유아에 대한 인식에 부정적인 영향을 미치게 된다(이연정, 조운경, 2014; 최문지, 2008). 이에 따라 유아들을 가르치는 교사들이 통합 환경 안에서의 장애 유아의 문제행동에 적절하게 대응하는 것에 대한 어려움을 겪고 있다(노진아, 박현주, 2009; Campbell, Spieker, Burchinal, Poe, & the NICHD Early Child Care Research Network, 2006). 따라서 유아들의 문제행동이 나타나지 않도록 미리 예방하는 것이 교사의 중요한 역할이 되었다. 예방 중심적인 중재에 대한 관심이 증폭되면서 문제행동에 대한 효과적인 중재 방법 및 전략으로 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support)이 제시·강조되고 있다(Hienmann et al., 1999).

긍정적 행동지원은 유아의 문제행동에 영향을 미치는 전반적인 환경 체계를 변화시켜 사전에 문제행동을 예방하고 더 나아가 유아의 삶의 질 향상을 위해 체계적으로 지원하는 중재접근 방법이다(조은경, 조운경, 2017; 허수연, 이소현, 2019). 많은 선행 연구에서 긍정적 행동지원이 유아들의 문제행동 개선, 활동 참여를 증가, 친사회적 기술 및 사회적 유능감 향상, 학급 분위기 변화 등에 긍정적인 효과가 있었다고 보고되고 있다(김미진, 2013; 배성현, 이병인, 2014; 이수정, 2015; 정길순, 노진아, 2011; 조은경, 조운경, 2017; 최미점, 2014; 최지혜, 조운경, 2013; 허수연, 이소현, 2019; 황혜정, 2017). 긍정적 행동지원의 중재 기법은 1차원 보편적 지원, 2차원 소집단 지원, 3차원 개별적 지원으로 크게 세 가지 차원으로 구성된다(조은경, 조운경, 2017). 세 가지 차원의 긍정적 행동지원을 통해 학급 내에 일반유아와 더불어 문제행동의 위험성 보이는 유아, 심각한 양상의 문제행동을 보이는 유아를 함께 체계적으로 지도할 수 있는 장점이 있다(노진아, 2014; 정숙이, 2010; 차재경, 김진호; 2007). 1차원 보편적 지원은 학교·학급 안에서 모든 아동의 문제행동을 예방하거나 중재하는 것이고(김미선, 송준만, 2006), 2차원 소집단 지원은 1차원 중재에서의 노력에도 불구하고 실패를 경험한 아동들에게 문제행동을 감소시키고 더 큰 실패를 예방하기 위한 사회·정서적 지원 전략을 계획하여 실행하는 것이다(전국장애아동통합어린이집협의회, 2016). 3차원 개별적 지원은 가장 심각한 문제행동들을 집중적으로 중재함으로써 유아의 삶 전체의 실패를 막고 삶의 질을 향상시키기 위한 개별화 중재 방법이다(조운경 등, 2017). 1차적인 예방을 위한 노력에 교육기관 내 유아의 약 80%가 반응하며, 2차적인 예방의 노력에 15% 유아가 반응하고, 개별화되고 집중적인 3차적인 예방 중재를 5% 유아가 필요로 하는 것으로 나타나고 있다(노진아, 박현주, 2009; 이소현, 박지연, 박현욱, 윤선아, 2008; 조운경, 2016).

긍정적 행동지원에 대한 국내 연구가 꾸준히 진행되고 있으나, 긍정적 행동지원의 세 가지 차원의 중재 기법 중 대체적으로 개별적 차원을 중심으로 중재가 실시되고 있으며(차재경, 김진호, 2007), 보편적 차원 및 소집단 차원의 연구는 부족한 실태이다(권소영, 이병인, 2017; 이재화, 2010; 이재화, 이상복, 2010; 최미점, 2014). 김성숙과 김진호(2012)는 긍정적 행동지원에 관한 국내와 국외 실험연구 고찰을 통해 총 44편의 논문에서 3차원 개별적 지원에 관한 연구가 국내 연구 총 30편 중 24편으로 가장 높은 비중을 차지하였고, 1차원 보편적 지원에 관한 연구가 총 14편 중 9편, 2차원 소집단 지원에 관한 연구가 2편으로 매우 적은 것으로 나타났다. 최근에는 긍정적 행동지원의 연구 동향이 심각한 문제행동을 보이는 특정 유아만을 지원하는 것이 아닌, 학급 전체를 초점으로 보편적 차원과 소집단 차원의 긍정적 행동지원을 제공함으로써 앞으로 문제행동을 보일 수 있는 위험군의 유아와 심각한 문제행동을 나타내는 유아의 문제행동을 미리 예방하는 것이 강조되고 있다(김상희, 이병인, 2019). 따라서 학급 차원에서 일어날 수 있는 문제행동을 예방하고, 개별차원에서 문제행동을 감소시킬 뿐 아니라 바람직한 행동을 증가시켜 삶의 질도 향상될 수 있도록 세 가지 차원을 실행한 다양한 연구의 필요성이 제기되고 있다(윤예니, 2009; 윤차민, 2010; 차재경, 2013; 차재경, 김진호, 2007).

긍정적 행동지원을 실행하는 과정에서 유아의 삶에 직접적으로 영향을 미치고 지원할 수 있는 부모, 특수교사, 보육교사 등 서비스를 제공하는 사람들을 포함하는 팀에 의해서 실행될 때 가장 효과적이다(최지혜, 조운경, 2013; Hieneman et al., 1999). 즉, 세 가지 차원의 긍정적 행동지원을 실행하기 위해서는 팀 구성원을 훈련하고 물리적 및 사회적 환경 재구조화 등 전체 학급 내의 체계를 변화시키는 것에 목표를 두고 영·유아에게 영향을 미치는 교사, 학부모, 전문가 등 긍정적 행동지원 팀을 구성하여 문제행동에 접근하는 것이 필요하다(차재경, 2013; 조운경, 조운경, 2017). 특히 가장 가까운 위치에서 영유아와 함께 많은 시간을 보내고 있는 보육교사와 특수교사(장애 유아를 전담하는 교사로 자격증과 상관없이 역할 수행을 칭함. 이하 특수교사로 서술함)의 역할과 협력이 중요하다(배지희, 봉진영, 조미영, 2010; 홍성호 등, 2016). 교사는 유아의 문제행동을 아주 적절한 시기에 판별하는 것뿐만 아니라, 학습 및 정서 발달에 효과적인 환경을 구조화하고 그 속에서 영유아를 지원하고, 학급의 분위기를 결정하는 중요한 책임감과 힘을 가지고 있다(홍성호 등, 2016; Schmidt et al., 2007). 교사가 유아의 어떤 행동을 문제행동이라 규정하는지, 그 원인은 무엇인지, 이를 해결할 수 있는 효과적인 중재 방법은 무엇인지 판단하는 것에 따라 긍정적 행동지원이 적용되는 방법이 결정된다(장소아, 2009; 최지혜, 조운경, 2013). 따라서 긍정적 행동지원의 중요성과 현장에서 실제 적용 가능성에 대한 교사의 인식과 수용도에 따라 긍정적 행동지원 실행에 영향을 미친다고 볼 수 있다(김예리, 박지연, 2017; 노진아, 2018; 손유니, 박지연, 2015; Lohrmann, Martin & Patil, 2012).

영유아기의 통합교육 환경 내에서 긍정적 행동지원을 실행하는데 있어 특수교사의 역할이 가장 중요하지만, 일반 유아와 더불어 장애 유아와 함께 많은 시간을 보내는 보육교사와의 협력도 중요하다(조운경, 조운경, 2017). 보육교사는 일반 유아뿐만 아니라 장애 유아의 활동 참여에도 직접적인 영향을 미치는 중요한 인적 자원으로, 통합교육과 긍정적 행동지원에 대한 보육교사의 이해와 태도는 장애 유아의 학급 내 활동 참여뿐만 아니라 일반 유아가 장애 유아를 받아들이고

활동에 참여하도록 하는 데 큰 영향을 미친다(최지혜, 조운경, 2013). 교육의 주체인 교사들이 긍정적 행동지원을 올바르게 인식하고 일관된 지도 방법으로 실행할 때 유아들의 문제행동이 개선되며, 더 나아가 문제행동을 사전예방하여 교사들과 유아의 삶의 질을 향상시킬 수 있다(조은경, 조운경, 2017; 최지혜, 조운경, 2013). 따라서 긍정적 행동지원을 성공적으로 실행하기 위해 중요한 위치에 있는 교사의 역량을 강화하고 보육의 질을 높이기 위한 긍정적 행동지원 프로그램 개발 및 운영이 이루어져 교사의 인식과 실행도를 높이는 것이 필요하다(박현주, 노진아, 2009; 조운경, 2016).

본 연구에서는 세 가지 차원의 긍정적 행동지원을 성공적으로 실행하기 위해 보육교사와 특수교사 간의 협력이 중요하기 때문에 두 집단 간의 긍정적 행동지원 실행 실태를 파악하고, 긍정적 행동지원의 실행도를 증진시키기 위한 보육교사와 특수교사의 지원 요구를 알아보았다. 또한, 보육교사와 특수교사 집단 간의 차이는 어떠한지 알아보고 현장에서 긍정적 행동지원의 실행도를 높이기 위한 실천 방향을 제시하고자 한다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 통합어린이집에서 긍정적 행동지원에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도는 어떠한가, 그 차이가 있는가?

연구문제 2. 통합어린이집에서 긍정적 행동지원을 실행함에 있어 보육교사와 특수교사의 실행도를 증진시키기 위한 개선방안은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

2019년 7월 22일부터 8월 16일까지 약 1개월간 서울시에 소재한 장애통합어린이집 중 어린이집 원장의 승인을 받은 45개소의 어린이집에 설문지 총 405부를 배포하여 설문조사를 실시하였다. 무응답이 10% 이상이거나 일관된 답을 작성한 설문지 146부를 제외한 보육교사 140부, 특수교사 104부 총 244부(60.2%)를 통계 처리하였다. 본 연구에 참여한 교사들의 일반적인 사항은 표 1과 같다.

표 1. 연구 대상자 교사정보

| 구 분 | 보육교사 (N = 140) | | 특수교사 (N = 104) | | 전체 (N = 244) | |
|--------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| | 빈도(n) | 백분율(%) | 빈도(n) | 백분율(%) | 빈도(n) | 백분율(%) |
| 연령 | | | | | | |
| 21~25세 | 16 | 6.6 | 12 | 4.9 | 28 | 11.5 |
| 26~30세 | 52 | 21.3 | 39 | 16.0 | 91 | 39.3 |
| 31~35세 | 28 | 11.5 | 18 | 7.4 | 46 | 18.9 |
| 36~40세 | 19 | 7.8 | 15 | 6.1 | 34 | 13.9 |
| 41세 이상 | 25 | 10.2 | 20 | 8.2 | 45 | 18.4 |
| 소계 | 140 | 57.4 | 104 | 42.6 | 244 | 100.0 |

표 1. 계속

| 구 분 | 보육교사 (N = 140) | | 특수교사 (N = 104) | | 전체 (N = 244) | |
|--------------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| | 빈도(n) | 백분율(%) | 빈도(n) | 백분율(%) | 빈도(n) | 백분율(%) |
| 기관 유형 | | | | | | |
| 국공립 | 130 | 53.3 | 91 | 37.3 | 221 | 90.6 |
| 법인 | 3 | 1.2 | 0 | 0.0 | 3 | 1.2 |
| 민간(서울형포함) | 7 | 2.9 | 13 | 5.3 | 20 | 8.2 |
| 소계 | 140 | 57.4 | 104 | 42.6 | 244 | 100.0 |
| 자격증 | | | | | | |
| 보육교사 1급 | 93 | 38.1 | 71 | 29.1 | 164 | 67.2 |
| 보육교사 2급 | 50 | 20.5 | 21 | 8.6 | 71 | 29.1 |
| 보육교사 3급 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| 유치원 정교사 2급 | 36 | 14.8 | 20 | 8.2 | 56 | 23.0 |
| 장애영유아보육교사 | 14 | 5.7 | 64 | 26.2 | 78 | 32.0 |
| 유아특수교사 | 0 | 0.0 | 26 | 10.7 | 26 | 10.7 |
| 원장 | 23 | 9.4 | 12 | 4.9 | 35 | 14.3 |
| 기타 | 4 | 1.6 | 10 | 4.1 | 14 | 5.7 |
| 소계 | 220 | 90.1 | 224 | 91.8 | 444 | 182 |
| 학력 | | | | | | |
| 보육교사 교육원졸업 | 2 | 0.8 | 1 | 0.4 | 3 | 1.2 |
| 2,3년제 대학졸업 | 59 | 24.2 | 26 | 10.7 | 85 | 34.8 |
| 4년제 대학졸업 | 65 | 26.6 | 63 | 25.8 | 128 | 52.5 |
| 대학원졸 이상 | 13 | 5.3 | 14 | 5.7 | 27 | 11.1 |
| 기타 | 1 | 0.4 | 0 | 0.0 | 1 | 0.4 |
| 소계 | 140 | 57.4 | 104 | 42.6 | 244 | 100.0 |
| 전공 | | | | | | |
| 보육·아동학 | 60 | 24.6 | 38 | 15.6 | 98 | 40.2 |
| 유아교육학 | 52 | 21.3 | 12 | 4.9 | 64 | 26.2 |
| 아동복지학 | 11 | 4.5 | 7 | 2.9 | 18 | 7.4 |
| 유아특수교육 | 0 | 0.0 | 29 | 11.9 | 29 | 11.9 |
| 사회복지학 | 8 | 3.3 | 4 | 1.6 | 12 | 4.9 |
| 기타 | 9 | 3.7 | 14 | 5.7 | 23 | 9.4 |
| 소계 | 140 | 57.4 | 104 | 42.6 | 244 | 100.0 |
| 경력 | | | | | | |
| 3년 이하 | 37 | 15.2 | 29 | 11.9 | 66 | 27.0 |
| 4년~9년 | 70 | 28.7 | 50 | 20.5 | 120 | 49.2 |
| 10년 이상 | 33 | 13.5 | 25 | 10.2 | 58 | 23.8 |
| 소계 | 140 | 57.4 | 104 | 42.6 | 244 | 100.0 |
| 연수 참여 | | | | | | |
| 있다 | 34 | 14.0 | 74 | 30.3 | 108 | 44.3 |
| 없다 | 106 | 43.4 | 30 | 12.3 | 136 | 55.7 |
| 소계 | 140 | 57.4 | 104 | 42.6 | 244 | 100.0 |

2. 연구 도구

본 연구의 도구는 긍정적 행동지원에 대한 선행연구(임혜원, 2015; 조윤경, 2016; 조윤경 등,

2016; 조윤경, 장혜성, 2002; 종로구육아종합지원센터, 2010)을 통하여 긍정적 행동지원의 실행도에 대한 문항의 하위 영역을 1차원 보편적 지원, 2차원 소집단 지원, 3차원 개별적 지원으로 나누어 수정 및 재구성한 조윤경, 조윤경(2017) 설문지를 활용하였다. 설문지의 구성영역과 구체적 문항 내용은 표 2와 같다.

표 2. 설문지의 구성영역과 내용

| 영역 | 문항번호 | 내용 | 문항수 | 참고문헌 |
|-----------------------------|---|---|-----|------------------------------|
| 연구 대상자의 배경정보 | 1~8 | 연령, 기관유형, 직위, 자격증, 학력, 전공, 근무 경력, 긍정적 행동지원, 교사 연수 참여 경험 | 8 | |
| 긍정적 행동 지원의 교사 인식 | | | | |
| 1차원 보편적 지원 전략 | 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58, 61, 63, 65, 67, 69, 70, 71 | 환경적 예방 | 27 | 종로구육아종합지원센터 (2010) |
| 2차원 소집단 지원 전략 | 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59, 62, 64, 66, 68 | 사회·정서 기술 교수 전략 | 24 | 조윤경(2016) 조윤경 등 (2016) |
| 3차원 개별적 지원 전략 | 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, 48, 51, 54, 57, 60 | 긍정적 행동 지원계획 및 실행 | 20 | 조윤경, 장혜성 (2002) 임혜원(2015) |
| 긍정적 행동지원 실행도를 증진시키기 위한 개선방안 | 개방형 문항 | 긍정적 행동 실행 시 어려운 점, 필요한 교사 교육 내용, 효과적으로 실행하기 위한 지원 방안 | 3 | |

긍정적 행동지원의 교사의 실행도 여부에 대한 문항은 Likert 4점 척도로 구성하였다. 응답자가 문항에 대한 이해가 부족할 때, 찬성과 반대 양면적인 감정이 동시에 존재할 때, 문항에 관심이 없거나, 응답을 거부할 때 중립척도 값에 표시하는 경우가 많다는 선행 연구(배정윤, 2002; 양소오, 2011)를 토대로 중립적인 응답 범주인 ‘보통이다’를 없애고 명확한 답을 표시할 수 있도록 구성하였다. 척도는 4점은 ‘매우 그렇다’, 3점은 ‘약간 그렇다’, 2점은 ‘약간 아니다’, 1점은 ‘전혀 아니다’로 표시하도록 하였다.

3. 연구 절차

1) 예비조사

본 연구의 예비조사는 서울시, 경기도 내에 소재한 국공립, 민간 장애통합 어린이집의 보육교사 15명과 특수교사 15명 총 30명을 대상으로 2019년 6월 24일부터 7월 5일까지 실시하였다. 예비조사를 실시하기 위하여 사전에 본 연구의 목적을 어린이집 원장에게 밝히고 협조를 구한 후 설문지를 배부하였다. 실제 설문 과정과 동일하게 응답자가 설문지를 작성하도록 한 후 설문지의 구성, 주제별 문항 및 문항 수에 대한 결과를 반영하여 선행사건, 배경사건, 대체행동, 후속결과 등 긍정적 행동지원 관련 명칭에 대한 설명을 추가하여 이해하기 어려운 어휘 등을 1차 수정하였다. 특수교사와 보육교사를 다 포함하고 있는 통합어린이집 원장 1인, 통합어린이집 특수교사 1인의 자문을 통해 긍정적 행동지원을 실행해보지 못한 교사들도 문항을 쉽게 이해할 수 있도록 예시를 추가하여 2차 수정을 진행하고, 최종적으로 긍정적 행동지원 전문가(장애아통합보육 전공 영유아보육학과 교수 1인)에게 설문지의 내용 타당도를 검증받아 설문지를 최종 수정하였다.

2) 본 조사

본 연구의 조사는 2019년 7월 22일부터 8월 16일까지 약 1개월간 서울시에 소재한 장애통합어린이집 중 어린이집 원장 또는 원감의 승인을 받은 45개소의 어린이집에 설문지 총 405부를 배포하여 설문조사를 실시하였다. 설문지와 반송용 봉투를 동봉하여 우편 발송하고 회신하도록 하여 설문지를 회수하였다. 지면 설문지 외에 구글(Google) 설문지를 작성하여 온라인 설문지를 30부 배부하였다. 44개소 어린이집에서 보육교사 273부, 특수교사 94부 총 367부로 90.6%가 회수되었다. 온라인 설문지는 보육교사 16부, 특수교사 10부로 총 26부로 86.7%가 회수되었다. 무응답이 10% 이상이거나 일관된 답을 작성한 설문지 146부를 제외한 보육교사 140부, 특수교사 104부 총 244부를 통계 처리하였다. 본 조사의 신뢰도는 표 3과 같다.

표 3. 설문지 문항 신뢰도

| 설문 내용 | 문항 수 | Cronbach's α |
|-----------------|------|---------------------|
| 긍정적 행동지원의 실행도 | | |
| 1차원 보편적 지원전략 | 27 | .88 |
| 2차원 소집단 지원전략 | 24 | .90 |
| 3차원 개별적 지원전략 | 20 | .89 |
| 긍정적 행동지원 실행도 전체 | 71 | .96 |

이 중에서 개방형 문항에 응답하여 분석한 설문지는 보육교사 100부, 특수교사 77부로 수거 설문지의 71.4%, 74.0%이었다.

4. 자료 분석

설정된 연구 문제를 검증하기 위해 설문지 검사는 IBM SPSS Statistics 20 통계 프로그램을 활용하여 자료를 분석하였다. 수집한 자료를 분석한 통계 방법은 다음과 같다. 첫째, 연구 대상자인 일반적인 사항들에 대해서는 연령별, 기관별, 자격증별, 학력별, 전공별, 경력별로 전반적인 경향을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 사용하였다. 둘째, 추출된 항목의 신뢰도를 알아보기 위하여 Cronbach's α 를 산출하였다. 셋째, 긍정적 행동지원에서 교사의 실행도에 따른 차이를 알아보기 위해 t-검정을 시행하였다.

긍정적 행동지원 실행도를 증진시키기 위한 개선방안에 대한 개방형 질문을 3문항을 제시하고 조사를 통해 얻어진 서술적인 자료에 대해 내용 분석(content analysis)을 실시하였다(Glaser & Laudel, 2012). 긍정적 행동지원을 실행할 때 어려운 점, 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 교사 연수 시 가장 필요한 내용, 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 교사에게 가장 필요한 지원 방안을 어린이집과 제도적 차원에 대한 문항을 제시하였다. 각 문항에 따라 보육교사와 특수교사를 나누어 내용을 범주화하고 빈도수를 측정하였다. 신뢰도 검증을 위해 통합어린이집의 보육교사 1인, 특수교사 1인과 각 범주에 대해 동의하는지 그렇지 않은지에 대해 일치도를 체크하여 백분율로 그 측정치를 측정하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 긍정적 행동지원 전략에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도 차이

1차원 보편적 지원, 2차원 소집단 지원, 3차원 개별적 지원전략에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도 결과는 표 4와 같다.

표 4. 긍정적 행동지원 전략에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도 차이 (N = 244)

| 구 분 | 보육교사(n = 140) | | 특수교사(n = 104) | | t |
|----------------|---------------|-----|---------------|-----|----------|
| | M | SD | M | SD | |
| 1차원 보편적 지원 실행도 | 3.29 | .32 | 3.40 | .33 | -2.84** |
| 2차원 소집단 지원 실행도 | 3.29 | .33 | 3.42 | .35 | -2.93** |
| 3차원 개별적 지원 실행도 | 3.13 | .34 | 3.39 | .39 | -5.52*** |
| 전체 | 3.24 | .31 | 3.41 | .34 | -3.88*** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

1차원 보편적 지원에 대한 보육교사의 실행도(M = 3.29, SD = .32)보다 특수교사의 실행도(M = 3.40, SD = .33)가 $p < .01$ 수준($t = -2.84$)에서 특수교사가 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 2차원

소집단 지원에 대한 보육교사의 실행도($M=3.29, SD=.33$)보다 특수교사의 실행도($M=3.42, SD=.35$)가 $p<.01$ 수준($t=-2.93$)에서 특수교사가 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 3차원 개별적 지원에 대한 보육교사의 실행도($M=3.13, SD=.34$)보다 특수교사의 실행도($M=3.39, SD=.39$)가 $p<.001$ 수준($t=-5.52$)에서 특수교사가 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 전체적으로 긍정적 행동지원 전략에 대한 전체 실행도를 살펴보면 보육교사의 실행도($M=3.24, SD=.31$)와 특수교사의 실행도($M=3.41, SD=.34$) 결과는 $p<.001$ 수준($t=-3.88$)에서 특수교사가 유의하게 더 높게 나타났다.

1차원 보편적 지원에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도를 각 문항별로 나누어 살펴보면 표 5와 같다.

표 5. 1차원 보편적 지원에 대한 보육교사와 특수교사 실행도 차이 ($N=244$)

| 문항 | 보육교사 ($n=140$) | | 특수교사 ($n=104$) | | t |
|--|---------------------|------|---------------------|------|---------|
| | M | SD | M | SD | |
| 1 활동 영역이 명확히 구분되어 있다. | 3.15 | .88 | 3.22 | .84 | -.63 |
| 4 모든 유아들이 쉽게 이동할 수 있도록 교실이 구성되어 있다. | 3.71 | .52 | 3.74 | .48 | -.39 |
| 7 교실이 유아들이 왔다 갔다 뛰어다닐 수 있는 크고 넓은 열린 공간이 없도록 배치되어 있다. | 2.55 | .99 | 2.74 | .91 | -1.53 |
| 10 교실에 유아들의 수를 고려한 충분한 다양한 활동영역이 지원 되어 있다.(최소 4개의 영역) | 3.76 | .49 | 3.77 | 4.6 | -.19 |
| 13 자료/선택영역은 유아들이 활동하기 전에 미리 준비된다. | 3.46 | .58 | 3.56 | .51 | -1.30 |
| 16 교실규칙(혹은 전반적인 기관의 기대행동)이 게시되어 있고, 제시된 규칙이나 기대행동은 관련된 그림이나 사진이 함께 제시 되어 있고, 이의 수는 3-5개의 개수로 긍정적으로 명시한다. | 2.70 | .90 | 2.89 | .90 | -1.66 |
| 19 교실 시간표를 붙여놓음으로 유아들이 하루 활동의 순서를 알 수 있도록 한다. | 3.02 | 1.00 | 3.18 | .96 | -1.26 |
| 22 대집단과 소집단 활동, 두 종류의 활동들을 모두 제공한다. | 3.58 | .73 | 3.78 | .53 | -2.35 |
| 25 전이 전에 전체 교실을 대상으로 신호를 준다. | 3.50 | .69 | 3.62 | .59 | -1.56 |
| 28 유아들의 참여를 촉진시키기 위해 활동 선택 혹은 자료 사용을 위한 일반적인 지침을 제공한다. | 3.24 | .58 | 3.45 | .57 | -2.88** |
| 31 게시해 놓은 행동 기대치는 유아들과 함께 대집단 활동에서 반복적으로 이야기 나눈다. | 3.17 | .75 | 3.18 | .76 | -.11 |
| 34 교사는 일과를 구조화하여 명확한 시작, 중간단계, 마무리가 있게 한다. | 3.32 | .67 | 3.39 | .63 | -.86 |
| 37 유아들이 활발하게 전이에 참여할 수 있도록 돕는 전이 전략이 있다. | 3.26 | .60 | 3.28 | .63 | -.27 |

표 5. 계속

| | 문항 | 보육교사 (n=140) | | 특수교사 (n=104) | | t |
|----|--|-----------------|-----|-----------------|-----|----------|
| | | M | SD | M | SD | |
| 40 | 유아들과 눈높이를 맞추어 의사소통 한다. | 3.62 | .54 | 3.77 | .42 | -2.30* |
| 43 | 관찰을 통하여, 게시해 놓은 기대행동에 도달한 유아들의 행동에 구체적이고 긍정적인 피드백을 제공한다. | 3.35 | .68 | 3.51 | .62 | -1.86 |
| 46 | 추가적인 지원이 필요한 개별 유아들은 활동시간표 혹은 (활동을 시작할 때쯤) 단서를 사용하여 활동을 준비시킨다. | 3.07 | .67 | 3.24 | .67 | -1.93 |
| 49 | 교사가 유아들에게 전이의 단계와 기대를 명확하게 가르친다. | 3.11 | .64 | 3.25 | .66 | -1.71 |
| 52 | 대집단 활동(예, 이야기 나누기시간)은 유아들이 활동적으로 참여(예, 반응하고, 상호작용 할 수 있도록) 할 수 있도록 구조화 되어 있다. | 3.42 | .65 | 3.45 | .60 | -.37 |
| 55 | 적절한 행동을 교실의 기대치와 연계하여 언급한다. | 3.14 | .57 | 3.27 | .57 | -1.78 |
| 58 | 유아주도활동과 교사주도 활동의 균형을 맞춘다. | 3.14 | .58 | 3.20 | .62 | -.75 |
| 61 | 전이를 적절하게 수행한 유아들에게 긍정적이고 구체적인 피드백을 제공한다. | 3.39 | .60 | 3.52 | .53 | -1.78 |
| 63 | 활동 전이 도중에 추가적인 도움이 필요한 유아들에게 효과적으로 방향을 제시한다. | 3.24 | .53 | 3.52 | .50 | -4.22*** |
| 65 | 유아들이 활동들 안에서 의미 있는 선택을 할 수 있도록 다수의 기회를 제공한다(예, 흥미영역을 선택하기, 자료를 어떻게 사용할지를 선택하기, 어디에 앉을지를 선택하기 등). | 3.39 | .67 | 3.52 | .57 | -1.53 |
| 67 | 개별 유아, 놀이 시간, 소집단 활동들 동안 게시해 놓은 기대행동에 대하여 가르치거나 기억을 상기시킨다. | 3.15 | .68 | 3.31 | .57 | -2.00* |
| 69 | 활동에 참여하는 유아들에게 자주 긍정적으로 이야기 한다. | 3.57 | .52 | 3.65 | .51 | -1.22 |
| 70 | 한 활동에서 문제행동을 보이는 유아가 다시 활동에 참여할 수 있도록 개별적으로 돕는다. | 3.44 | .60 | 3.56 | .55 | -1.52 |
| 71 | 대집단 활동과 소집단 활동에서 유아들이 흥미를 잃으면 활동이나 교수법을 수정한다. | 3.32 | .61 | 3.46 | .55 | -1.83 |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

표 5에서 보듯이, 63번 문항에서 $p < .001$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났고, 28번 문항에서 $p < .01$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났으며, 40번, 67번 문항의 실행도에서 $p < .05$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났다. 유의한 결과를 제외한 나머지 문항들의 경우 미미한 차이는 존재하나 통계적으로 1차원 보편적 지원에서 특수교사가 실행도가 높게 나타났다.

또한, 보육교사 실행도 점수로는 10번 문항 ‘교실에 유아들의 수를 고려한 충분하고 다양한 활동영역이 지원되어 있다(최소 4개의 영역).’의 점수가 가장 높게 나타났다. 특수교사의 실행도 점수로는 22번 문항 ‘대집단과 소집단 활동, 두 종류의 활동들을 모두 제공한다.’의 점수가 가장

높게 나타났다. 7번 문항 ‘교실이 유아들이 왔다 갔다 뛰어다닐 수 있는 크고 넓은 열린 공간이 없도록 배치되어 있다.’의 경우 보육교사와 특수교사 두 집단 모두 실행도가 가장 낮게 나타났다.

2차원 소집단 지원에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도를 각 문항별로 나누어 살펴보면 표 6과 같다.

표 6. 2차원 소집단 지원에 대한 보육교사와 특수교사 실행도 차이 (N = 244)

| | 문 항 | 보육교사 (n=140) | | 특수교사 (n=104) | | t |
|----|---|-----------------|-----|-----------------|-----|----------|
| | | M | SD | M | SD | |
| 2 | 하루 중의 자연스러운 기회를 사용하여 사회·정서 기술을 교수한다. | 3.42 | .55 | 3.46 | .59 | -.54 |
| 5 | 자신의 정서를 표현하는 것 혹은 감정을 표현할 적절한 방법을 명명하거나 모델을 보여준다. | 3.47 | .51 | 3.51 | .55 | -.55 |
| 8 | 교사가 문제해결 단계들을 명확하게 가르친다. | 3.19 | .65 | 3.36 | .62 | -1.96 |
| 11 | 서로 잘 놀이하고, 돕고, 다른 친구 관계를 촉진하는 행동들에 관여하고 있는 유아들에게 긍정적이고 구체적으로 언급한다. | 3.57 | .56 | 3.58 | .55 | -.07 |
| 14 | 유아들이 함께 놀이할 수 있도록 활동 혹은 기회를 의도적으로 구조화한다(‘의도적으로’ 예: “친구를 한 명 선택하여 함께 블록을 쌓으세요.”). | 2.65 | .89 | 3.10 | .77 | -4.09*** |
| 17 | 유아들에게 정서 언어를 가르치기 위하여 다양한 전략을 사용한다. | 3.15 | .58 | 3.28 | .59 | -1.68 |
| 20 | 유아들이 구체적 기술(능력)과 관련된 개념을 학습하도록 다양한 전략들을 사용하여 돕는다(전략들의 예 - 토론, 역할놀이, 교실에서 그 기술 (능력)을 나타낸 유아를 관찰하고 묘사하기). | 3.23 | .60 | 3.20 | .61 | .33 |
| 23 | 다양한 긍정적 혹은 부정적 정서에 대하여 가르친다. | 3.49 | .58 | 3.54 | .59 | -.69 |
| 26 | 문제해결단계와 가능한 해결책에 대한 시각적 도움자료를 제시한다. | 2.96 | .67 | 3.07 | .77 | -1.17 |
| 29 | 유아들이 서로 놀이할 수 있도록 촉진한다. | 3.62 | .55 | 3.68 | .48 | -.89 |
| 32 | 소집단이나 대집단 환경에서 사회성 기술과 정서 능력(예: 또래기술, 문제해결, 정서표현)을 가르친다. | 3.39 | .55 | 3.47 | .53 | -1.09 |
| 35 | 유아들이 자신, 다른 유아들, 성인들 간의 정서를 어떻게 인식하는지 가르치기 위해 다양한 전략을 사용한다. | 3.21 | .65 | 3.37 | .55 | -1.89 |
| 38 | 자연적으로 발생한 환경에서 유아들이 문제해결 과정을 사용할 수 있도록 지원한다. | 3.29 | .54 | 3.37 | .57 | -1.10 |
| 41 | 소집단과 대집단 활동에서 우정기술(예, 다른 사람을 돕기, 순서대로 놀이하기, 놀이를 구조화하기)을 가르치기 위하여 다양한 전략과 자료(예, 토론, 손 인형, 그림책들)를 사용한다. | 3.39 | .62 | 3.46 | .60 | -.86 |

표 6. 계속

| | 문항 | 보육교사 (n=140) | | 특수교사 (n=104) | | t |
|----|--|-----------------|-----|-----------------|-----|----------|
| | | M | SD | M | SD | |
| 44 | 교사는 유아들의 발달적 요구에 따라 사회기술들에 대한 다양한 종류의 촉진 전략사용을 사용한다(예: 필요한 경우 1:1 교수사용). | 3.38 | .55 | 3.54 | .55 | -2.22* |
| 47 | 유아들이 자신의 정서(감정)를 알고 표현하도록 도와주며, 유아들의 정서를 중요하게 여긴다. | 3.54 | .56 | 3.58 | .53 | -.57 |
| 50 | 유아들이 스스로 문제해결법을 사용할 수 있도록 촉진한다. | 3.41 | .58 | 3.45 | .55 | -.60 |
| 53 | 유아들에게 또래관계 기술을 가르치기 위해 계획된 기회를 제공한다(예: 역할놀이, 친구와 짝지어 놀이하기). | 3.44 | .54 | 3.53 | .57 | -1.19 |
| 56 | 유아들에게 화가 났을 때 진정시키게 하는 전략을 제시한다. | 3.25 | .56 | 3.52 | .53 | -3.75*** |
| 59 | 문제해결 교수를 위한 절차와 과정은 유아들의 개별적 목표와 요구에 따라 다양하다. | 3.19 | .56 | 3.48 | .57 | -3.92*** |
| 62 | 유아들이 또래들과 상호작용을 시작하고 유지할 수 있도록 도움을 수준별로 높여서 제시한다. | 3.27 | .63 | 3.40 | .61 | -1.63 |
| 64 | 교사가 유아들의 발달적 요구에 따라 정서에 대한 교수를 개별화한다. 절차와 자료는 유아들에 따라 다양하게 제시한다. | 3.10 | .68 | 3.50 | .57 | -4.84*** |
| 66 | 교사가 문제 상황을 적어, 집단 상황에서 이를 어떻게 문제 해결할지 예시로써 사용한다. | 2.94 | .71 | 3.12 | .70 | -1.87 |
| 68 | 또래 지원 전략(예: 짝지어 놀이하기, 활동을 구조화하기)을 사용하여 친구들이 학습하고 사회기술의 연습을 촉진한다. | 3.35 | .58 | 3.46 | .62 | -1.43 |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

표 6에서 보면, 14번, 56번, 59번, 64번 문항의 실행도에서 $p < .001$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났고, 44번 문항의 실행도에서 $p < .05$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났다. 유의한 결과를 제외한 나머지 문항들의 경우 미미한 차이는 존재하나 통계적으로 2차원 소집단 지원에서 특수교사가 실행도가 높게 나타났다.

또한, 보육교사, 특수교사 두 집단 모두 29번 문항 ‘유아들이 서로 놀이할 수 있도록 촉진한다.’의 점수가 가장 높게 나타났다. 보육교사의 실행도에서 14번 문항 ‘유아들이 함께 놀이할 수 있도록 활동 혹은 기회를 의도적으로 구조화한다.’의 점수가 가장 낮게 나타났고, 특수교사의 실행도에서 26번 문항 ‘문제해결단계와 가능한 해결책에 대한 시각적 도움자료를 제시한다.’의 점수가 가장 낮게 나타났다.

3차원 개별적 지원에 대한 보육교사와 특수교사의 실행도를 각 문항별로 나누어 살펴보면 표 7과 같다.

표 7. 3차원 개별적 지원에 대한 보육교사와 특수교사 실행도 차이 (N = 244)

| | 문항 | 보육교사 (n=140) | | 특수교사 (n=104) | | t |
|----|---|-----------------|-----|-----------------|-----|----------|
| | | M | SD | M | SD | |
| 3 | 긍정적 행동지원(PBS)이라는 중재방법의 명칭을 알고 수행한다. | 2.53 | .79 | 3.32 | .70 | -8.08*** |
| 6 | 긍정적 행동지원(PBS)의 주요 요소를 알고 수행한다. | 2.56 | .81 | 3.15 | .65 | -6.07*** |
| 9 | 유아의 문제행동은 관찰이 가능한 용어로 서술한다. | 3.20 | .63 | 3.57 | .51 | -4.81*** |
| 12 | 어린이집 내에서의 직접 관찰을 통해 하루일과 중 문제행동의 빈도와 정도를 알아본다. | 3.09 | .66 | 3.29 | .60 | -2.45* |
| 15 | 선행사건에 변화를 주어서 문제 행동을 예방한다. | 3.07 | .57 | 3.29 | .56 | -2.94* |
| 18 | 행동 지원계획 실행 시에는 지속적인 평가를 통해 계획이 적절하지 혹은 수정이 필요하지 결정하여 실행한다. | 3.00 | .62 | 3.32 | .61 | -3.85*** |
| 21 | 문제행동의 중재를 위해 가정, 지역사회(병원, 복지관, 시설치료기관, 상담기관 등)와 협력을 이루고 있다. | 3.26 | .70 | 3.23 | .77 | .27 |
| 24 | 긍정적 행동지원(PBS)의 중재 과정을 알고 수행한다. | 2.63 | .83 | 3.19 | .65 | -5.70*** |
| 27 | 유아의 여러 문제행동 중에서 우선적으로 지도해야 할 문제행동의 순위를 정한다. | 3.35 | .58 | 3.69 | .52 | -4.71*** |
| 30 | 문제 행동을 하는 목적(이유)을 파악한다. | 3.47 | .52 | 3.61 | .52 | -1.96 |
| 33 | 문제행동 대신 수행하는 바람직한 행동인 대체행동(예: 요구 사항이 있을 때 책상치고 소리 지르는 대신 손들기)을 가르친다. | 3.56 | .53 | 3.49 | .71 | .92 |
| 36 | 유아의 문제행동 중재는 팀 중심(가족, 교사, 기관)으로 수행한다. | 3.24 | .65 | 3.22 | .69 | .16 |
| 39 | 문제행동에 대한 선행사건, 문제행동, 후속결과 관계를 가설로 세운다. | 2.86 | .68 | 3.29 | .70 | -4.73*** |
| 42 | 문제행동을 대신하면서 사회적으로 수용할 만한 행동을 가르치면 문제 행동의 발생이 감소한다. | 3.27 | .62 | 3.44 | .58 | -2.17* |
| 45 | 부모 상담을 통해서 학급에서의 교수방법이 가정에서 동일한 방법으로 수행한다. | 3.26 | .69 | 3.45 | .63 | -2.24* |
| 48 | 문제 행동 예방 및 방지를 위하여 규칙을 정하여, 교육한다(선행사건중재). | 3.47 | .59 | 3.45 | .63 | .24 |
| 51 | 대체행동 중재는 문제행동이 일어나기 전의 배경사건에 변화를 주어서 문제 행동을 예방한다. | 3.13 | .54 | 3.39 | .58 | -3.64*** |
| 54 | 대체행동 중재는 선행사건 중재와 연계하여 동일한 상황에서 가르친다(예: 친구와 함께 놀고 싶다는 표현으로 문제행동이 나타나는 상황에서(동일한 상황) 대체행동(언어 표현, 제스처 등)을 지도한다). | 3.34 | .64 | 3.59 | .56 | -3.16** |
| 57 | 유아의 문제행동이 발생하기 전에 대체행동을 사용하도록 촉진한다. | 3.16 | .63 | 3.36 | .62 | -2.36* |
| 60 | 후속 결과에 변화를 주어서 문제행동을 감소시킨다. | 3.13 | .63 | 3.46 | .55 | -4.27*** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

표 7에서 유의한 결과를 살펴보면 3번 6번, 9번, 18번, 24번, 27번, 39번, 51번, 60번 문항의 실행도가 $p < .001$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났고, 54번 문항에서 $p < .01$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났으며, 12번, 15번, 42번, 45번, 57번 문항의 실행도가 $p < .05$ 수준에서 특수교사가 높게 나타났다. 유의한 결과를 제외한 나머지 문항들의 경우 미미한 차이는 존재하나 통계적으로 3차원 개별적 지원에서 실행도는 특수교사가 높게 나타났다.

또한, 보육교사 실행도에서 33번 문항 ‘문제행동 대신 수행하는 바람직한 행동인 대체행동을 가르친다.’의 점수가 가장 높게 나타났고, 특수교사의 실행도에서 27번 문항 ‘유아의 여러 문제행동 중에서 우선적으로 지도해야 할 문제행동의 순위를 정한다.’의 점수가 가장 높게 나타났다. 보육교사 실행도에서 3번, 6번, 24번 문항과 같이 ‘긍정적 행동지원의 주요 요소’와 ‘긍정적 행동지원 중재 과정’을 알고 실행하는 부분에서 점수가 가장 낮게 나타났다. 특수교사도 동일하게 6번과 24번 문항의 점수가 가장 낮게 나타났다.

2. 긍정적 행동지원 실행도를 증진시키기 위한 개선방안

1) 보육교사와 특수교사의 긍정적 행동지원 실행 시 어려움

긍정적 행동지원을 실행할 때 어려운 점에 대한 보육교사와 특수교사의 의견을 종합하여 빈도와 백분율을 산출한 결과는 표 8과 같다.

표 8. 긍정적 행동지원 실행 시 어려운 점

| 내 용 | 보육교사 (n=100) | 빈도(%) | 특수교사 (n=77) | 빈도(%) |
|----------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| 유아 지도 방법에 대한 지식 부족 | 32 | 28.1 | 23 | 27.7 |
| 교사 대 유아비율 | 29 | 25.4 | 11 | 13.3 |
| 가정과의 협력 | 16 | 14.0 | 14 | 16.9 |
| 유아의 문제 행동이 개선되지 않을 때 | 15 | 13.2 | 14 | 16.9 |
| 정해진 일과운영 및 교사 업무 | 8 | 7.0 | 6 | 7.2 |
| 또래들의 이해 및 지원의 어려움 | 5 | 4.4 | 5 | 6.0 |
| 지원 인력 부족 | 3 | 2.6 | 2 | 2.4 |
| 동료교사와의 협력 | 3 | 2.6 | 6 | 7.2 |
| 교사의 감정 조절 | 2 | 1.8 | 1 | 1.2 |
| 기타 | 1 | 0.9 | 1 | 1.2 |
| 계 | 114 | 100 | 83 | 100 |
| 신뢰도(일치도) | - | 94.7 | - | 95.2 |

보육교사 100명 중 긍정적 행동지원 실행 시 어려운 점에 대한 응답 수는 총 114개이다. ‘유아 지도 방법에 대한 지식 부족’(28.1%)와 ‘교사 대 유아 비율’(25.4%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘가정과의 협력’(14.0%), ‘유아의 문제 행동이 개선되지 않을 때’(13.2%),

‘정해진 일과 운영 및 교사 업무’(7.0%), ‘또래들의 이해 및 지원의 어려움’(4.4%), ‘지원 인력 부족’(2.6%)과 ‘동료 교사와의 협력’(2.6%), ‘교사의 감정 조절’(1.8%) 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘습관적인 칭찬’ 의견이 있었다.

특수교사 77명 중 긍정적 행동지원 실행 시 어려운 점에 대한 응답 수는 총 83개이다. ‘유아 지도 방법에 대한 지식 부족’(27.7%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘가정과의 협력’(16.9%)과 ‘유아의 문제 행동이 개선되지 않을 때’(16.9%), ‘교사 대 유아 비율’(13.3%), ‘정해진 일과운영 및 교사 업무’(7.2%)와 ‘동료교사와의 협력’(7.2%), ‘또래들의 이해 및 지원의 어려움’(6.0%), ‘지원 인력 부족’(2.4%), ‘교사의 감정 조절’(1.2%) 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘편견을 배제하고 관점을 전환시키는 점’에 대한 의견이 있었다.

보육교사와 특수교사가 공통적으로 ‘유아 지도 방법에 대한 지식 부족’이 가장 높은 비중을 차지하였다. ‘지원 인력 부족’과 ‘교사의 감정 조절’에 대한 의견의 경우 보육교사와 특수교사 두 집단 모두 가장 낮게 나타났다. 내용분석 신뢰도는 보육교사 94.7%, 특수교사 95.2%로 나타났다.

2) 보육교사와 특수교사가 원하는 긍정적 행동지원 연수 내용

긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 교사 연수 시 가장 필요한 내용이 무엇인지에 대한 보육교사와 특수교사의 의견을 종합하여 빈도와 백분율을 산출한 결과는 표 9와 같다.

표 9. 긍정적 행동지원 교사 연수 내용

| 내 용 | 보육교사 (n=100) | 빈도(%) | 특수교사 (n=77) | 빈도(%) |
|----------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| 긍정적 행동지원 관련 사례 | 22 | 28.9 | 29 | 43.9 |
| 긍정적 행동지원 이론 교육 | 19 | 25.0 | 12 | 18.2 |
| 긍정적 행동지원 중재 방법 | 16 | 21.1 | 12 | 18.2 |
| 토의 | 5 | 6.6 | 3 | 4.5 |
| 교사의 태도 변화 | 5 | 6.6 | 0 | 0.0 |
| 보육 현장 실제 적용 방법 | 3 | 4.0 | 0 | 0.0 |
| 동료 교사와의 협력 | 2 | 2.6 | 1 | 1.5 |
| 가족 지원 | 1 | 1.3 | 1 | 1.5 |
| 환경 개선 | 1 | 1.3 | 1 | 1.5 |
| 전문가 순회지원 | 1 | 1.3 | 0 | 0.0 |
| 기타 | 1 | 1.3 | 2 | 3.1 |
| 정기적 소규모 교사 연수 | 0 | 0.0 | 4 | 6.1 |
| 유아와의 관계 형성 방법 | 0 | 0.0 | 1 | 1.5 |
| 계 | 76 | 100 | 66 | 100 |
| 신뢰도(일치도) | - | 90.8 | - | 95.5 |

보육교사 100명 중 교사 연수에 대한 응답 수는 총 76개이다. ‘긍정적 행동지원 관련 사

례’(28.9%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘긍정적 행동지원 이론 교육’(25.0%), ‘긍정적 행동지원 중재 방법’(21.1%)이 높게 나타났다. 그 외에 교사들이 함께 토의하는 시간을 통해 현장에서 실행 가능한 긍정적 행동 지원 방법을 모색하고 계획해보는 의견과, 전문가 순회지원에 대한 의견도 있었다. 기타 의견으로는 ‘유아의 부적응 행동 또는 품행장애에 대한 실제 적용 매뉴얼 제시’에 대한 의견이 있었다.

특수교사 77명 중 교사 연수에 대한 응답 수는 총 66개이다. ‘긍정적 행동지원 관련 사례’(43.9%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘긍정적 행동지원 이론 교육’(18.2%)과 ‘긍정적 행동지원 중재 방법’(18.2%)이 높게 나타났다. 그 외에 소규모의 형태로 진행되는 정기적인 교사 연수와, 교사들이 함께 토의하는 시간을 통해 긍정적 행동지원 수립, 현장에서 실행 가능한 실제 사례를 공유하는 의견도 있었다. 기타 의견으로는 ‘문제 행동이 나타나는 시간, 문제 행동 전·후 상황 비디오 촬영’에 대한 의견이 있었다.

긍정적 행동지원을 실행하기 위해 가장 필요로 하는 교사 연수는 ‘긍정적 행동지원 관련 사례’, ‘긍정적 행동 지원 이론 교육’, ‘긍정적 행동지원 중재 방법’ 순으로 두 그룹 모두 동일하게 나타났다. 내용분석 신뢰도는 보육교사 90.8%, 특수교사 95.5%로 나타났다.

3) 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 지원방안에 대한 보육교사와 특수교사의 의견

(1) 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 제도적 차원 지원 방안

긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 제도적 차원 지원 방안에 대한 보육교사와 특수교사의 의견의 빈도와 백분율을 산출한 결과는 표 10과 같다.

표 10. 긍정적 행동지원 실행 시 필요한 제도적 차원 지원 방안

| 내 용 | 보육교사 (n=100) | 빈도(%) | 특수교사 (n=77) | 빈도(%) |
|-----------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| 교사 대 유아 비율 감축 | 41 | 36.0 | 25 | 28.8 |
| 교사 교육 및 연수 기회제공 | 18 | 15.8 | 22 | 25.3 |
| 교사의 환경 및 처우 개선 | 15 | 13.2 | 6 | 6.9 |
| 부모 교육 | 12 | 10.5 | 9 | 10.4 |
| 보조 인력 확대 | 8 | 7.0 | 13 | 15.0 |
| 전문 인력 및 기관 협력 | 6 | 5.3 | 8 | 9.2 |
| 가정과의 연계 | 3 | 2.6 | 0 | 0.0 |
| 운영시간 축소 | 3 | 2.6 | 0 | 0.0 |
| 교사 평가 제도 강화 | 2 | 1.7 | 0 | 0.0 |
| 장애 영유아 관련 제도 강화 | 2 | 1.7 | 0 | 0.0 |
| 특수교사 배치 실행 가능성 | 1 | 0.9 | 0 | 0.0 |
| 환경적 지원 | 1 | 0.9 | 1 | 1.1 |
| CCTV 철폐 | 1 | 0.9 | 1 | 1.1 |
| 장애인식 개선 교육 | 0 | 0.0 | 1 | 1.1 |
| 기타 | 1 | 0.9 | 1 | 1.1 |
| 계 | 114 | 100 | 87 | 100 |
| 신뢰도(일치도) | - | 95.6 | - | 94.3 |

보육교사 100명 중 긍정적 행동지원 실행 시 제도적 차원의 지원 방안에 대한 응답 수는 총 114개이다. ‘교사 대 유아 비율 감축’(36.0%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘교사 교육 및 연수 기회제공’(15.8%), 교사의 환경 및 처우 개선’(13.2%), ‘부모 교육’(10.5%), ‘보조 인력 확대’(7.0%), ‘전문 인력 및 기관 협력’(5.3%), ‘가정과의 연계’(2.6%)와 ‘운영시간 축소’(2.6%), ‘교사 평가 제도 강화’(1.7%)와 ‘장애 영유아 관련 제도 강화’(1.7%), ‘특수교사 배치 실행 가능성’(0.9%), ‘환경적 지원’(0.9%)과 ‘CCTV 철폐’(0.9%) 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘아동학대 범위 줄이기’에 대한 의견이 있었다.

특수교사 77명 중 긍정적 행동지원 실행 시 제도적 차원의 지원 방안에 대한 응답 수는 총 87개이다. ‘교사 대 유아 비율 감축’(28.8%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘교사 교육 및 연수 기회제공’(25.3%), ‘보조 인력 확대’(15.0%), ‘부모 교육’(10.4%), ‘전문 인력 및 기관 협력’(9.2%), ‘교사의 환경 및 처우 개선’(6.9%), ‘장애인식 개선 교육’(1.1%), 환경적 지원’(1.1%)과 ‘CCTV 기능 약화’(1.1%) 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘유아의 심리적 접근 및 지원’에 대한 의견이 있었다.

보육교사와 특수교사 두 집단 모두 ‘교사 대 유아 비율 감축’과 ‘교사 교육 및 연수 기회제공’에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 내용분석 신뢰도는 보육교사 95.6%, 특수교사 94.3%로 나타났다.

(2) 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 어린이집 차원 지원방안

긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해 필요한 어린이집 차원 지원방안에 대한 보육교사와 특수교사의 의견의 빈도와 백분율을 산출한 결과는 표 11과 같다.

표 11. 긍정적 행동지원 실행 시 필요한 어린이집 차원 지원방안

| 내 용 | 보육교사 (n=100) | 빈도(%) | 특수교사 (n=77) | 빈도(%) |
|------------------|-----------------|-------|----------------|-------|
| 교사 교육 및 연수 기회 제공 | 31 | 29.5 | 21 | 23.9 |
| 교사 장학 제도 | 13 | 12.4 | 10 | 11.4 |
| 교사의 환경 및 처우 개선 | 11 | 10.5 | 8 | 9.1 |
| 교직원의 협력 | 11 | 10.5 | 20 | 22.7 |
| 가정과의 연계 | 8 | 7.6 | 4 | 4.5 |
| 환경적(물리적) 지원 확대 | 7 | 6.7 | 6 | 6.9 |
| 보조 인력 확대 | 6 | 5.7 | 7 | 8.0 |
| 전문 인력 및 기관 협력 | 5 | 4.8 | 3 | 3.4 |
| 교사 대 유아 비율 감축 | 4 | 3.8 | 0 | 0.0 |
| 부모 교육 | 4 | 3.8 | 3 | 3.4 |
| 다양한 수준의 활동 방법 제시 | 2 | 1.9 | 4 | 4.5 |
| 영유아 반편견교육 실시 | 2 | 1.9 | - | 0.0 |
| 정기적인 교사, 부모 간담회 | 0 | 0.0 | 1 | 1.1 |
| 기타 | 1 | 0.9 | 1 | 1.1 |
| 계 | 105 | 100 | 88 | 100 |
| 신뢰도(일치도) | - | 97.1 | - | 97.7 |

보육교사 100명 중 긍정적 행동지원 실행 시 어린이집 차원의 지원 방안에 대한 응답 수는 총 105개이다. ‘교사 교육 및 연수 기회 제공’(29.5%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘교사 장학 제도 실시’(12.4%), ‘교사의 환경 및 처우 개선’(10.5%)과 ‘교직원의 협력’(10.5%), ‘가정과의 연계’(7.6%), ‘환경적(물리적) 지원 확대’(6.7%), ‘보조 인력 확대’(5.7%), ‘전문 인력 및 기관 협력’(4.8%), ‘교사 대 유아비율 감축’(3.8%)과 ‘부모 교육’(3.8%), ‘다양한 수준의 활동 방법 제시’(1.9%)와 ‘영유아 반편견교육 실시’(1.9%) 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘교사 인식 변화’에 대한 의견이 있었다.

특수교사 77명 중 긍정적 행동지원 실행 시 어린이집 차원의 지원 방안에 대한 응답 수는 총 88개이다. ‘교사 교육 및 연수 기회 제공’(23.9%)에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. 그 다음으로 ‘교직원의 협력’(22.7%), ‘교사 장학 제도’(11.4%), ‘교사의 환경 및 처우 개선’(9.1%), ‘보조 인력 확대’(8.0%), ‘환경적(물리적) 지원 확대’(6.9%), ‘가정과의 연계’(4.5%), ‘다양한 수준의 활동 방법 제시’(4.5%), ‘전문 인력 및 기관 협력’(3.4%)과 ‘부모 교육’(3.4%), ‘정기적인 교사, 부모 간담회’(1.1%) 순으로 나타났다. 기타 의견으로는 ‘대집단 활동 시 바람직한 행동찾기’에 대한 의견이 있었다.

보육교사와 특수교사 두 집단 모두 ‘교사 교육 및 연수 기회 제공’에 대한 의견이 가장 많은 비중을 차지하였다. ‘교사 대 유아 비율 감축’과 ‘부모 교육’에 대한 의견은 두 집단 모두 낮게 나타났다. 내용분석 신뢰도는 보육교사 97.1%, 특수교사 97.7%로 나타났다

IV. 논의 및 결론

본 연구는 서울 내에 소재한 장애통합어린이집에서 근무하고 있는 보육교사 140명과 특수교사 104명 총 244명을 대상으로 1차원, 2차원, 3차원 하위 영역을 포함하는 긍정적 행동지원(PBS) 전략에 대한 실행 여부와 긍정적 행동지원의 실행도를 증진시키기 위한 방법에 대해 알아보고자 하였다. 또한, 설문 내용을 통해 보육교사와 특수교사 집단별로 차이가 있는지 살펴보았다. 보육교사와 특수교사의 설문지를 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 긍정적 행동지원 실행도의 전체 평균을 비교하였을 때 1차원 보편적 지원, 2차원 소집단 지원, 3차원 개별적 지원에 대한 실행도는 특수교사가 더 높은 것으로 나타났으며, 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 둘째, 긍정적 행동지원의 실행도를 증진시키기 위한 개선방안에서, 긍정적 행동지원 실행 시 어려운 점에 대해 보육교사와 특수교사는 ‘유아 지도 방법에 대한 지식 부족’이 가장 높은 비중을 차지하였다. 보육교사와 특수교사가 원하는 긍정적 행동지원 연수 내용으로는 ‘긍정적 행동지원 관련 사례’, ‘긍정적 행동지원 이론 교육’, ‘긍정적 행동지원 중재 방법’순으로 동일하게 나타났다. 셋째, 긍정적 행동지원을 효과적으로 실행하기 위해서 필요한 지원방안 중 어린이집 차원에 대해 보육교사와 특수교사는 ‘교사 교육 및 연수 기회 제공’에 대한 의견이 가장 많았다. 다음으로 제도적 차원에 대한 보육교사와 특수교사의 의견으로 ‘교사 대 유아 비율 감축’, ‘교사 교육 및 연수 기회 제공’이 가장 큰 비중을 차지하였다. 이러한 연구 결과에 따른 논의를 다음과 같이 수행하였다.

1. 긍정적 행동지원 실행 관련 현황 분석과 개선 방향

본 연구에서 1차원 보편적 지원, 2차원 소그룹 지원, 3차원 개별적 지원 하위 영역을 포함하는 긍정적 행동지원(PBS)에 대한 전체 실행도는 특수교사가 보육교사보다 높은 것으로 나타났다.

첫째, 1차원 보편적 지원의 실행도에서 총 27개의 문항 중 4개의 문항에서 특수교사가 보육교사보다 높은 경향을 보였으며, 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 이는 통합어린이집 특성상 보육교사가 보육 과정을 계획하고 수업을 진행하나, 모든 유아를 대상으로 정해진 일과 시간 내에서 보편적 지원을 실행하는 것에 어려움을 보이는 것으로 보인다(조은경, 조윤경, 2017). 긍정적 행동지원을 실행하기 위해서 유아의 행동을 관찰하고 상세히 기록해야 하며, 그에 따른 전략을 세워야하기 때문에 많은 시간이 소요된다(최봉란, 2013). 특수교사보다 많은 인원을 담당하고 있는 보육교사는 한정된 시간 내에 유아들에게 필요한 중재를 실행해야함에 있어 충분한 시간 확보와 장기적이고 지속적인 지원을 유지하는데 어려움이 있다(석승, 전해인, 2019; 장소아, 2009). 모든 유아를 대상으로 활동을 주도하는 보육교사보다 유아의 개별적 수준을 고려하여 활동을 계획하고 이끌어가는 특수교사의 실행도가 높게 나타나는 것은, 교사 대 유아 비율이 낮을수록 유아 개개인에 대한 관찰과 지도와 배려가 용이하기 때문에 유아 문제행동에 대한 긍정적 행동지원 전략 실행이 가능한데 기인한다(김경숙, 2008). 앞서 많은 선행 연구들을 통해 두 집단 교사 모두 긍정적 행동지원의 실행도를 높일 수 있는 방안으로 학급 인원수 감축, 교사 업무 경감 등 행·재정적인 요구가 지속적으로 나타나고 있다(장소아, 2009; 정길순, 노진아, 2011; 조윤경, 2016; 홍성호 등, 2016). 현장에서 교사들이 유아들의 문제행동을 파악하고 그에 따른 지원 방안을 수립하여 긍정적 행동지원을 실행하기 위해서는 보육교사 대 유아 비율조정, 업무량 축소, 보조 인력 확대 등에 대한 제도적인 방안 구축이 우선적으로 시행될 필요가 제기되고 있다(임혜원, 2015; 최봉란, 2013; 최지혜, 조윤경, 2013; 황혜정, 2017). 본 연구에서도 긍정적 행동지원을 실행할 때 어려운 점으로 ‘교사 대 유아 비율’에 대한 의견이 특수교사(13.3%)보다 보육교사(25.4%)가 높게 나타났다. 현실적으로 교사 대 유아 비율조정이 단 기간에 이루어질 수 없으나, 더 나은 보육환경과 긍정적 행동지원 실행도를 높이기 위해서는 교사 대 아동 비율 조정은 아주 중요한 요소로서 업무 환경 개선에 대한 정책이 구축되어야 할 필요가 있다.

둘째, 2차원 소집단 지원의 실행도에서 총 24개의 문항 중 5개 문항에서 보육교사보다 특수교사가 높게 나타났으며, 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 특수교사는 장애 유아의 통합교육 과정에서 보다 많은 사회적 기술을 습득시켜야 한다는 부담을 가지고 유아를 지도하기 때문에 실행도가 높게 나타나는 것으로 보인다(유영희, 2002). 통합 환경에서 장애 유아들의 경우 친구 밀거나 때리기, 물건 던지기, 소리 지르기 등의 다양한 문제행동을 보일 수 있다. 이는 일반적으로 대인관계를 형성하기 위해 필요한 사회적 기술 또는 의사소통 기술이 결여되어 있어 문제행동이 나타나는 것으로 볼 수 있다(이효신, 김은영, 2012; 조윤경 등, 2017; 조은경, 조윤경, 2017; 홍성호 등, 2016). 장애 유아들의 사회·정서적 기술을 향상을 위해 특수교사의 개별적 지원뿐만 아니라 또래와 학급 분위기는 큰 영향을 미친다(강혜원, 홍성호, 정기섭, 2018). 장애 유아가 속한 통합 환경에서 또래는 장애 유아에게 영향력 있는 모델이자 강화자가 되기 때문에 일반 유아의 사회

성 기술은 장애 유아에게도 긍정적인 영향을 미친다(이수정, 이소현, 2011). 또한, 유아가 행동을 습득하고 유지하기 위해서는 유아의 행동에 대한 적절한 강화가 보상이 제공될 때 더욱 효과가 나타나며(허수연, 이소현, 2019; Lewis & Sugai, 1999), 체계적인 강화는 유아가 학급 일과에 흥미를 가지고 참여할 수 있도록 할 뿐만 아니라(허수연, 이소현, 2019) 자신의 행동을 통제하고 조절하는 동기를 제공한다(허수연, 이소현, 2019; Kaiser & Rasminsky, 2013). 따라서 보육교사와 특수교사는 일반 유아와 장애 유아가 자연스러운 일과 내에서 서로 배려하고 도와주고 협력할 수 있도록 상호작용적인 환경을 구조화시켜 주고 이를 격려하는 문화를 조성하는 것이 필요하다(권소영, 이병인, 2017; 김상희, 이병인, 2019). 교사와 또래 지원이 자연스럽게 이루어질 수 있는 통합교육 환경은 장애 유아뿐만 아니라 모든 유아의 사회·정서적 발달을 촉진할 수 있는 기회의 장이다. 그 환경 속에서 유아들이 관계를 형성하고 긍정적인 또래 경험을 제공해주는 것은 교사의 역할이라고 볼 수 있다(허수연, 이소현, 2019). 따라서 보육교사와 특수교사가 서로 협력하여 유아들의 사회적 기술을 향상을 위한 방안을 구축할 수 있도록 사회적성 관련 교사 연수나 사회적성 개발 프로그램의 보급이 활발하게 시행되어야 할 필요가 있다.

셋째, 장애 유아의 경우 자신이 가진 장애로 인한 문제를 포함하여 여러 원인에 의해 문제행동을 나타낼 가능성이 높다. 3차원 개별적 긍정적 행동지원의 대상이 주로 장애 유아가 해당하여 이 현상이 세부 문항에서도 두드러진다(도명애, 서석진, 이수진, 2018). 3차원 개별적 지원의 실행도에서 총 20개의 문항 중 15개 문항에서 특수교사가 보육교사보다 실행도가 유의미하게 높았다. 문항별에서 특수교사의 경우 대체로 긍정적 행동지원의 명칭, 요소, 중재과정, 대체 행동 등 3차원 개별적 차원의 긍정적 행동지원에 대한 일반적인 구성 요소에 대한 지식을 가지고 있었다(오혜정, 김미선, 2011; 조은경, 조윤경, 2017). 최근 10년 동안 국내에서 진행된 긍정적 행동지원 선행 연구 결과, 특수교육계 관련해서 학술 저서·현직 교사 교육·대학의 교육과정·전문가 양성과정 등이 활발하게 진행되었고 이는 특수교사가 긍정적 행동지원에 대한 지식을 갖추는 데 영향을 미친 것으로 보고되고 있다(오혜정, 김미선, 2011). 문항별에서 보육교사는 긍정적 행동지원의 개념을 인지하고 실행하기 보다는 부모와의 협력, 팀 중심의 협력을 더 잘 실행하는 경향을 보였다(조은경, 조윤경, 2017). 선행 연구에 따르면 교사의 전문성이 높을수록 영유아에게 발생할 수 있는 문제행동을 인식하고, 문제행동을 예방할 수 있는 긍정적인 지도전략을 선택하여 사용하고 있다는 것으로 나타났다(안영미, 2016; 임하라, 2018; 정선아, 이영애, 2019; 차어진, 권연희 2013). 따라서 교사들의 긍정적 행동지원에 대한 지식과 인식이 긍정적 행동지원을 실행하는데 중요한 요소가 될 수 있다(이수정, 2015; 조윤경, 2016). 긍정적 행동지원의 실행도를 높이고 교사들의 역량을 강화하고 보육의 질을 높이기 위해서 긍정적 행동지원 관련 현직 교사 연수 프로그램 개발 및 운영이 요구된다(박현주, 노진아, 2009; 조윤경, 2016; 최지혜, 조윤경, 2013).

2. 긍정적 행동지원 실행 어려움과 개선 방향

긍정적 행동지원을 실행할 때 어려운 점에 대한 보육교사와 특수교사의 의견을 종합한 결과와 실행도를 증진시키기 위한 개선 방향은 다음과 같다.

첫째, 통합어린이집 환경 내에서 긍정적 행동지원을 실행할 때 어려운 점으로 ‘교사 대 유아 비율’, ‘유아 지도 방법에 대한 지식 부족’, ‘정해진 일과 운영 및 교사 업무’에 대한 응답이 높게 나타났다. 국내에 긍정적 행동지원 전략을 현장에서 실행할 때 방해되는 원인에 대해 파악한 심도 있는 연구가 부족한 실정이나, 높은 교사 대 유아 비율, 지식과 전문성 부족, 과도한 업무로 인한 중재 계획의 시간 부족, 교사 간 협력 등의 요인은 일관적이고 체계적인 긍정적 행동지원 시스템의 정착을 어렵게 한다고 보고된다(김태인, 2014; 노진아, 2018; 이수정, 2015). 따라서 교사들이 긍정적 행동지원을 장기적으로 지속하여 적용할 수 있도록 앞에서도 강조했듯이 근무 환경 개선이 검토되어야 하며(노진아, 2018), 더 나아가 교사 개인의 노력과 긍정적 행동지원을 실행하는 교사들의 인식을 개선시키기 위한 교사 연수 기회 제공, 교사 장학 제도, 교사의 처우 개선 등 기관 더 나아가 국가 및 기관 차원의 정책적 지원이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 긍정적 행동지원 관련 분야의 지식이 부족하여 유아의 문제행동을 지도할 때 문제행동의 원인이 무엇인지 정확하게 파악하고 긍정적 행동지원을 실행하는데 어려움이 있다고 하였다. 이에 따라 교사들은 긍정적 행동지원 관련 실제 사례와 이론교육, 중재 방법에 교사 교육 및 연수 제공에 대한 요구가 높게 나타났다. 대부분의 교사들이 유아에게 나타나는 문제행동의 원인을 파악하고 그에 따른 올바른 예방 방법이나, 긍정적으로 대처하는데 필요한 행동중재 기법에 대한 훈련을 충분히 받지 못하고 있는 것으로 나타났다(조운경, 2016). 긍정적 행동지원과 관련된 교육을 받은 교사가 대상 유아 또는 학생에게 긍정적 행동지원을 실행했을 때 유아와 학생들의 행동이 향상되었다는 결과를 산출함에 따라 교사 연수의 중요성과 필요성을 입증하였다(고동희, 이소현, 2003; 김경윤, 2012; 조운경, 2007; 조운경, 2016). 그러나 교사들은 일회성 교육과 이론 위주의 연수를 통해 유아들을 지도하는 방법에 대한 도움을 받지 못하였으며, 교육의 효과성이 낮게 나타났다(이연정, 조운경, 2014; 조운경, 2016; 진현주, 2012). 본 연구 결과를 살펴보면 보육교사와 특수교사가 공통적으로 긍정적 행동지원 연수를 통해 ‘긍정적 행동지원 관련 사례’와 ‘긍정적 행동지원 이론 교육’, ‘긍정적 행동지원 중재 방법’에 대한 요구가 높게 나타났다. 그 외의 보육교사는 현장에서 근무하는 교사들이 함께 토의하는 시간과 보육 현장에서 실제 적용할 수 있는 방법에 대한 의견이 있었으며, 특수교사는 소규모 형태로 진행되는 정기적인 교사 연수와 현장에서 실행 가능한 실제 사례를 공유하는 장이 마련되었으면 좋겠다는 의견이 있었다. 유아교육 문헌을 검토한 결과(Zaslow, Tout, Halle, Whittaker, & Lavelle, 2010), 효과적인 교사를 위한 현직 연수 발달을 위한 특정한 기술에 초점을 맞추기(Fukink & Lont, 2007), 직접 실재를 해 볼 기회를 제공하기(Fantuzzo et al., 1996), 추후 멘토링, 코칭 혹은 자문하기(Downer, Kraft-Sayre, & Pianta, 2009; Landry, Anthony, Swank, & Monseque-Bailey, 2009)의 세 가지가 공통적인 요소로 제시되고 있다. 유아의 문제행동 발생과 심화 되는 것을 예방하고, 교사들의 필요를 채우고 역량을 강화하기 위한 세 가지 요소를 구비한 긍정적 행동지원 교사 연수가 계획되어 체계적으로 실행되어야 할 것이다.

셋째, 보육교사와 특수교사가 긍정적 행동지원을 실행하는데 어려움 중 ‘가족과의 협력’에 대한 의견 또한 높게 나타났다. 가정과의 협력은 유아의 발달 과정에서 가장 많은 영향을 미치는 가족이 함께 중재에 참여할 경우 중재의 효과가 높게 나타나며, 오랫동안 그 효과가 지속될 수

있다(김영아, 2018; 노진아, 2018). 따라서 긍정적 행동지원 실행을 위한 구성원으로 가족 참여가 중요하다. 긍정적 행동지원에서 유아에 대한 자료를 수집할 때 가족은 유아에 대한 많은 정보를 제공할 수 있으며, 다른 환경에서는 파악하기 어려운 정보까지 제공할 수 있다(최민숙, 2004). 또한, 유아가 보이는 문제행동은 가족의 기능이나 문화와도 관계가 있으며 일관성 있는 환경을 제공할 수 있으므로, 유아의 문제행동을 이해하고 변화시키기 위해서는 가족의 협력이 필수적이다(김미선, 박지연, 2009; 김영아, 정대영, 2013). 유아를 지도하기 위해 팀 접근을 실행할 때 핵심적인 역할을 담당하는 가족은 교육 프로그램 운영과 관련하여 의사를 결정하는 모든 과정에서 다른 전문가들과 대등한 동반적 관계 위치에서 적극적으로 참여해야 한다(김경숙, 최민숙, 진현자, 2001; 이화영, 이소현, 2004). 그러나 국내의 선행연구를 살펴보면 여전히 우리나라에서는 유아의 교육과정을 수립하고 운영하는 과정에서 부모는 전문가의 의견에 따라 실천하는 수동적인 입지에서 저조한 참여도를 나타내고 있다(김경숙 등, 2001; 최민숙, 2004). 이는 일상에서 많은 일을 담당하는 가족들이 교육과정에서 계획된 긍정적 행동지원 중재 방법을 실행하기에 부합하며, 가정에서 나타나는 문제행동은 정해진 형태의 생활 습관으로 인해 장기화되어 있을 가능성이 높기 때문에 유아의 행동의 기능을 평가하기에 어려움이 있을 수 있다(권회연, 박중휘, 김미선, 2017; 이효신, 김현숙, 2005). 따라서 유아와 가족이 함께 생활하는 자연스러운 환경에서 교육기관과 협력하여 일관된 방법으로 유아를 지도할 수 있도록 적용하기 쉽고 효과적인 중재 방법과 다양한 프로그램을 개발하여 보급해야 할 필요가 있다(권회연 등, 2017). 더불어 교육기관 자체 내에서도 가족 참여의 중요성을 알리고, 참여를 이끌어 낼 수 있도록 교사들의 인식을 개선하고 다양한 방법을 모색하여 실행하는 것이 필요하다.

넷째, 보육교사와 특수교사가 ‘가정과의 협력’ 부분에서 공통적으로 응답하였으나, ‘동료 교사와의 협력’ 부분에서 보육교사(2.6%)와 특수교사(7.2%)의 의견 차이가 나타났다. 이에 따라 특수교사는 긍정적 행동지원을 실행할 때 필요한 어린이집 차원의 지원방안으로 ‘교직원의 협력’에 대한 요구가 높게 나타났다. 긍정적 행동지원 중재는 부모를 포함하여 가족, 교사, 유아 자신, 행동지원 전문가, 행정가, 기타 관심 있는 사람을 포함한 팀 전체의 노력을 필요로 한다(노진아, 2018). 긍정적 행동지원 팀을 구성하여 구성원이 협력적으로 유아의 문제행동에 접근하게 되면, 발생하는 문제행동에 대해서 보다 더 명확한 정보를 수집할 수 있고, 의미 있는 행동 변화가 나타날 확률이 높아진다(노진아, 2018; 노진아, 박현주, 2009). 뿐만 아니라, 팀 구성원이 함께 같은 목적으로 유아의 문제행동을 중재하는 과정에서 서로 간의 정서적 지원을 통해 자신감을 갖도록 도와주며, 의사소통 및 대인관계 기술을 지도하는 효과적인 방법을 개발하는데 도움을 줄 수 있다(노진아, 2018, 손유니, 박지연, 2015). 따라서 통합교육 환경에서 함께 유아를 지도하는 보육교사와 특수교사의 협력이 우선적으로 이루어져야 한다(이수정, 2015). 긍정적 행동지원과 관련된 선행연구를 통해 팀 협력에 대한 중요성이 계속해서 강조되고 있다. 팀을 구성하고 긍정적 행동지원을 효과적으로 운영하기 위해서는 교육기관 전체 구성원이 협력의 중요성을 인식하고 지원해주는 것이 필요하며, 더 나아가 가족, 지역사회 여러 전문가와 원활하게 협력할 수 있는 방법(노진아, 박현주, 2009; 장소아, 2009)이 검토되어 실현될 수 있도록 국가의 구체적인 지원이 필요하다.

본 연구의 제한점과 이에 대한 후속연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 보육교사와 특수교사의 긍정적 행동지원 실행도와 지원 요구를 알아보기 위해 본 연구는 설문조사 방법을 사용하였다. 현장에서의 긍정적 행동지원 실행에 대한 직접적인 측정은 이루어지지 않았기 때문에 실제 현장 상황을 측정하는 부분에 있어 미흡한 점이 있다. 긍정적 행동지원 실행도를 높이는 현장에서의 실험 연구가 이루어져야 할 필요가 있다.

둘째, 보육교사와 특수교사의 세 가지 차원의 긍정적 행동지원 실행도를 살펴보기 위해 사용된 설문지에서 무응답이거나 일관된 답으로 작성한 설문지는 분석에서 제외하였다. 이는 문항 내용에 특수교육 분야 용어가 많이 사용되어 긍정적 행동지원 교육 및 실행 경험이 없는 교사들이 문항을 이해하기에 다소 어려움이 있을 것으로 추측된다. 본 연구에서 사용된 설문지는 통합교육이나 특수교육에 특화된 구성원이 검토하고 수정하였으므로, 향후 연구에서는 통합교육 현장에 있는 보육교사와 특수교사를 포함하여 일반교육 전문가와 특수교육 전문가가 함께 설문지 내용을 검토하여 긍정적 행동지원과 관련된 용어를 이해하기 쉽도록 항목을 수정 및 보완하는 것이 필요하겠다.

셋째, 개방형 문항 분석을 하였지만 교사들이 필요로 하는 지원 요구에 대한 구체적인 의견과 이유를 파악하는 것은 미흡하였다. 후속 연구에서는 교사들의 구체적인 의견과 이유를 조사할 수 있는 인터뷰와 같은 질적 연구가 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 강혜원, 홍성호, 정기섭 (2018). 어린이집에서 긍정적 행동지원이 일반유아와 장애위험유아의 문제행동, 사회·정서적 유능감에 미치는 효과. **학습지중심교과교육연구**, 18(1), 439-467. doi:10.22251/jlcci.2018.18.1.439
- 고동희, 이소현 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. **정서행동장애연구**, 19(2), 1-21.
- 교육인적자원부 (2007). **장애인 등에 대한 특수교육법**. 서울: 교육인적자원부.
- 권소영, 이병인 (2017). 통합학급에서 긍정적 행동지원이 일반유아의 행동 및 태도와 발달지체 유아의 행동에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 17(2), 23-54. doi:10.21214/kecse.2017.17.2.23
- 권소영, 이지효, 강수연 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 통합된 장애위험 유아의 행동에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 18(3), 85-108. doi:10.21214/kecse.2018.18.3.85
- 권희연, 박중휘, 김미선 (2017). 발달장애아동 부모의 긍정적 행동지원 중재 적용 실태 및 효과성 인식. **학부모연구**, 4(2), 1-18.
- 김경숙 (2008). 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처 전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경숙, 최민숙, 진현자 (2001). 유아특수교육기관의 부모참여 프로그램 운영에 대한 부모와 교사의 요구 조사. **특수교육학연구**, 36(3), 77-94.

- 김경윤 (2012). 통합환경에서 긍정적 행동지원이 교사와 발달지체유아 및 일반유아에게 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미선, 박지연 (2009). 다차원적인 긍정적 행동지원이 장애아동의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육**, 8(2), 135-160. doi:10.18541/ser.2009.09.8.2.135
- 김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 41(3), 207-227.
- 김미진 (2013). 긍정적 행동지원에 대한 인식 조사 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 김상희, 이병인 (2019). 통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원이 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. **행동분석·지원연구**, 6(2), 49-80. doi:10.22874/kaba.2019.6.2.49
- 김성숙, 김진호 (2012). 긍정적 행동지원에 관한 국내의 실험연구 고찰. **지적장애연구**, 14(3), 133-156.
- 김영아 (2018). 유아교육기관에서의 긍정적 행동지원 운영실태 및 문제행동 지도관련 요구도 조사. **유아특수교육연구**, 18(1), 55-76. doi:10.21214/kecse.2018.18.1.55
- 김영아, 정대영 (2013). 부모-교사 협력을 통한 긍정적 행동지원이 자폐성 장애 유아의 문제행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. **특수아동교육연구**, 15(1), 355-374. doi:10.21075/kacs.n.2013.15.1.355
- 김예리, 박지연 (2017). 학년차원의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 표적집단 중재 실행연구. **정서·행동장애연구**, 33(3), 297-324. doi:10.33770/JEBD.33.3.15
- 김태인 (2014). 긍정적 행동지원에 대한 유치원 교사와 초등교사의 인식 및 지원요구. **유아교육학논집**, 18(3), 237-255.
- 노진아 (2014). 보편적 차원 긍정적 행동지원의 실행 수준과 유아교사의 배경변인과의 관계. **지체·중복·건강장애연구**, 57(3), 159-183. doi:10.20971/kcpmd.2014.57.3.159
- 노진아 (2018). 학급차원의 긍정적 행동지원 전략에 대한 유치원 교사의 인식: 중요도와 실행도 분석. **특수아동교육연구**, 20(3), 271-291. doi:10.21075/kacs.n.2018.20.3.271
- 노진아, 박현주 (2009). 장애 유아 교육 환경에서의 긍정적 행동지원의 실태 조사 연구. **유아특수교육연구**, 9(3), 23-39.
- 도명애, 서석진, 이수진 (2018). 개별화 차원의 긍정적 행동지원 연구 동향 분석: 초등학교 대상 국내연구를 중심으로. **한국정서·행동장애아교육학회 학술대회논문집**, 2018(1), 169-174.
- 박은수, 김은경 (2014). 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아들의 친사회적 행동과 문제행동에 미치는 영향. **행동분석·지원연구**, 1(1), 59-81.
- 박현주, 노진아 (2009). 통합교육환경에서 발달지체 유아를 위한 긍정적 행동지원의 현황. **특수아동교육연구**, 11(3), 279-295. doi:10.21075/kacs.n.2019.11.3.279
- 배성현, 이병인 (2014). 긍정적 행동지원이 통합된 장애유아의 문제행동에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 14(1), 69-95.
- 배정윤 (2002). 중립반응범주 유무에 따른 Likert형 척도의 양호도 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 배지희, 봉진영, 조미영 (2010). 유아의 문제행동 지도에 대한 종일반 교사들의 인식 및 어려움. **유아교육학논집**, 14(2), 77-100.
- 석승, 전해인 (2019). 초임 특수교사들의 행동중재 경험과 긍정적 행동지원에 대한 인식. **한국콘텐츠학회논문지**, 19(10), 11-20. doi:10.5392/JKCA.2019.19.10.011
- 손유니, 박지연 (2015). 특수학교 차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과: 교사효능감, 학급관리기술, 교사상호작용행동을 중심으로. **특수교육학연구**, 50(2), 197-224.
- 안영미 (2016). 영아보육교사의 교사효능감, 전문성 발달 수준이 영아 문제행동에 대한 대처전략에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양소오 (2011). Likert형 척도의 반응 형식에 따른 양호도 비교: 범주의 수와 중립반응범주를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오혜정, 김미선 (2011). 학급차원의 긍정적 행동지원에 대한 특수교사의 인식 및 실행. **지체·중복·건강장애연구**, 54(3), 85-100. doi:10.20971/kcpmd.2011.54.3.85
- 유세영, 조운경 (2019). 어린이집 재원 만 3, 4, 5세 유아의 문제행동에 대한 부모와 교사의 인식 비교. **유아교육·보육복지연구**, 23(3), 275-304. doi:10.22590/ecee.2019.23.3.275
- 유영희 (2002). 유치원교사의 장애유아 사회적 기술 중요도 선호에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤예니 (2009). 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 초등학교 6학년 학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤차민 (2010). 학급차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 학생들의 수업시간 중 문제행동에 미치는 영향. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수정 (2015). 유치원 통합학급에서의 긍정적 행동지원 실행에 대한 교사의 경험과 인식. **특수교육학연구**, 50(2), 167-196.
- 이수정, 이소현 (2011). 학급 차원의 사회적 통합 증진 활동이 장애 유아와 또래 간 개별 사회적 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 46(1), 197-222.
- 이연정, 조운경 (2014). 국공립 어린이집 재원 유아의 문제행동과 교사의 현재 교수 실태 및 지원 요구에 대한 탐색. **한국보육지원학회지**, 10(3), 5-29.
- 이제화 (2010). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여행동에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 11(1), 359-383.
- 이제화, 이상복 (2010). 학급수준의 보편적 지원이 통합학급 유아들의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 26(2), 51-75.
- 이화영, 이소현 (2004). 가족이 참여하는 긍정적 행동지원이 정신지체 초등학생의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육**, 3(1), 103-123. doi:10.18541/ser.2004.02.3.1.81
- 이효신, 김은영 (2012). 긍정적 행동지원이 장애유아의 문제행동 감소에 미치는 효과. **정서행동장애연구**, 28(4), 63-90.
- 이효신, 김현숙 (2005). 기능평가를 통한 행동지원이 발달지체 유아의 부적응 행동 감소에 미치는

- 효과. **특수교육학연구**, 40(1), 91-111.
- 임하라 (2018). 영아교사의 전문성 발달 수준과 영아 문제행동 대처전략 관계에서 교사 행복감의 매개 효과. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임혜원 (2015). 일반 유치원교사의 긍정적 행동지원에 대한 인식 및 요구조사. **특수교육논총**, 31(1), 77-99.
- 장소아 (2009). 초등학교 통합교사와 특수교사의 긍정적 행동지원 실태 및 지원요구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전국장애아통합어린이집협의회(2016). **영유아 문제행동지도를 위한 긍정적 행동지원 지침서**. 경기도: 공동체
- 정길순, 노진아 (2011). 긍정적 행동지원 연구 동향 분석:1997년에서 2010년까지의 국내 특수교육 관련 학술지 논문을 중심으로. **특수아동교육연구**, 13(1), 103-124. doi:10.21075/kacsn.2011.13.1.103
- 정선아, 이영애 (2019). 유아교사의 전문성 발달 수준이 문제행동 지도전략에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개 효과 중심으로. **유아교육연구**, 39(6), 247-268. doi:10.18023/kjece.2019.39.6.011
- 정숙이 (2010). 긍정적 행동지원에 대한 초등학교 교사의 인식 및 실행에 관한 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조운경 (2007). 통합학급 교사에 대한 긍정적 행동지원 훈련이 교사 교수 행동 및 장애유아 행동에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, 7(1), 131-155.
- 조운경 (2016). 사례 중심 현직 연수가 보육교사의 긍정적 행동지원에 대한 인식과 실행에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 23(4), 123-146. doi:10.22155/JFECE.23.4.123.146
- 조운경, 김형미, 유연주, 장지운 (2017). **특수아행동지도:유아교사를 위한 장애아동 문제행동에 대한 긍정적 행동지원**. 경기도: 공동체.
- 조운경, 장혜성 (2002). 유아교사 현직교육을 통한 통합된 장애유아에 대한 긍정적 행동지원의 적용가능성. **특수교육**, 1(1), 111-131.
- 조은경, 조운경 (2017). 3차원 긍정적 행동지원 전략에 대한 보육교사와 특수교사의 중요도 실행도 분석. **특수교육**, 16(4), 63-87. doi:10.18541/ser.2017.11.16.4.63
- 종로구육아종합지원센터 (2010. 10). **긍정적 행동지원(PBS)**. 종로구 서울형 어린이집 자율장학 워크숍 자료집, 서울.
- 진현주 (2012). 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성 인식 및 요구: 사립유치원 교사를 중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 차재경, 김진호 (2007). 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰. **정서·행동장애연구**, 23(3), 51-74.
- 차어진, 권연희 (2013). 유아교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아의 문제행동 인식 및 문제행동 지도전략. **수산해양교육학회**, 25(1), 53-64.

- 최문지 (2008). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합 학급에서의 문제행동 및 학업활동참여행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최미점 (2014). 장애유아를 대상으로 한 긍정적 행동지원에 관한 중재 고찰: 국내 실험연구를 중심으로. **유아특수교육연구**, 14(4), 81-104.
- 최민숙 (2004). 장애유아의 가족을 위한 가족지원 실행 모델. **유아특수교육연구**, 4(2), 159-173
- 최봉란 (2013). 특수교사의 긍정적 행동지원 중재 경험과 지원요구 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 최지혜, 조윤경 (2013). 통합어린이집 장애전담교사와 유아교사의 긍정적 행동지원에 대한 인식과 실행 실태 및 지원요구. **특수아동교육연구**, 15(1), 129-151. doi:10.21075/kacs.2013.15.1.129
- 허수연, 이소현 (2019). 학급차원 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 사회성 기술과 활동 참여에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 35(2), 1-30. doi:10.33770/JEBD.35.2.1
- 홍성호, 강혜원, 정기섭 (2016). 보육교사의 영유아문제행동 인식 및 지원전략과 실행수준. **교육문화연구**, 22(1), 173-201. doi:10.24159/joec.2016.22.1.173
- 황혜정 (2017). 긍정적 행동지원 실행에 대한 특수교사의 인식, 문제점과 개선방안. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Bambara, L. M. & Kern, L. (2016). Individualized support for students problem Behavior: Designing positive behavior plans, **장애학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행**(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 옮김). 서울: 학지사(원판 2008).
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M. D., & the NICHD Early Child Care Research Network (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 791-800. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x
- Downer, J. T., Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2009). Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction. *Early Education and Development*, 20(2), 321-345. doi:10.1080/10409280802595425
- Fantuzzo, J., Childs, S., Stevenson, H., Coolahan, K. C., Ginsburg, M., Gay, K., et al. (1996). The Head Start Teaching Center: An evaluation of an experiential, collaborative training model for Head Start teachers and parent volunteers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1), 79-99. doi:10.1016/s0885-2006(96)90030-7
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.005
- Glaser, J. & Laudel, G. (2012). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3th edition. VS verlag Fur Sozialwissenschaften: GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, **전문가 인터뷰와 질적 내용분석: 재구성 연구 방법론**(우상수, 정수정 옮김) 서울: 커뮤니케이션북스(원판 2009).
- Kaiser, B., & Rasminsky, J. K. (2013). Challenging Behavior in Young Children: Understanding, pre-

- venting, and responding effectively, **유·아동기 문제행동 예방 및 지도(제3판)**(이병인, 윤미경, 이지예, 강성리 옮김). 서울: 시그마프레스(원판 2011).
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 448-465. doi:10.1037/a0013842
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide management. *Focus on Exceptional Children, 31*(6), 1-24.
- Lohrmann, S., Martin, S. D., & Patil, S. (2012). External and internal coaches' perspectives about overcoming barriers to universal interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(1), 26-38. doi: 10.1177/1098300712459078
- Hienman, M., Nolan, M., Presley, J., De Turo, L., Gayler, W., & Dunlap, G. (1999). *Facilitator's guide: Posivite bahavioral support*. Tallahassee, FL: Flroida Department of Education.
- Schmidt, H. M., Burts, D. C., Duham, R. S., Charlesworth, R., & Hart, C. H. (2007). Impact of the Developmental Appropriateness of Teacher Guidance Strategies on Kindergarten Children's Interpersonal Relation. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(3), 290-301. doi:10.1080/02568540709594595
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V., & Lavelle, B. (2010). Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators: Literature review. *ERIC, ED527140*, 1-268.

논문투고: 20.08.11
수정원고접수: 20.09.16
최종게재결정: 20.10.11