

2025

한국긍정적행동지원협회(KAPBS)

동계 학술대회

| 주제 |

미래를 향한 긍정적 행동지원: 랩어라운드와 코칭

PBS Towards Tomorrow: Wrap-around & Coaching

일시 | 2025. 2. 8. Sat 08:00(AM) ~ 16:00(PM)

장소 | 국립공주대학교 대학본부 1층 국제회의실 대면 & 비대면 웨비나(ZOOM)

주 최 | 한국긍정적행동지원협회

공동주관 | 대구대학교 특수교육·재활과학연구소

국립공주대학교 특수교육학과

후 원 | 도서출판 학지사, 교육과학사

한국긍정적행동지원협회

The Korean Association for Positive Behavior Support Network

www.kapbs.or.kr

2025

한국긍정적행동지원협회(KAPBS)

동계 학술대회

| 주제 |

미래를 향한 긍정적 행동지원: 랩어라운드와 코칭

PBS Towards Tomorrow: Wrap-around & Coaching

일시 | 2025. 2. 8. Sat 08:00(AM) ~ 16:00(PM)

장소 | 국립공주대학교 대학본부 1층 국제회의실 대면 & 비대면 웨비나(ZOOM)

주 최 | 한국긍정적행동지원협회

공동주관 | 대구대학교 특수교육·재활과학연구소

국립공주대학교 특수교육학과

후 원 | 도서출판 학지사, 교육과학사

한국긍정적행동지원협회

The Korean Association for Positive Behavior Support Network

www.kapbs.or.kr

환영사

안녕하십니까? 올 겨울은 유난히 춥고 길게 느껴집니다. 우리 마음의 봄이 오는 그 때가 고대되어집니다.

한국긍정적행동지원협회(Korea Association for Positive Behavior Support Network, KAPBS www.kapbs.or.kr)는 일반 교육과 특수교육을 포함하여, 초 생애적 관점에서 학령기 및 전환기 학생들의 학교 및 사회에서의 문제 행동의 예방과 감소를 위한 사회 시스템 개혁을 목적으로 발족되었습니다. 또한, KAPBS는 미국 APBS의 네트워크(social network)로, 네트워크 안의 세계 각국과 교류를 하고 있습니다. 2025년 10월 23-26일에는 제5차 아태 국제 긍정적 행동지원 학술대회(5th Asian-Pacific PBS International Conference)가 한국에서 개최되며, 미국과 캐나다의 PBS 전문가들과 회원국인 일본, 타이완, 홍콩, 호주 등 다양한 국가가 참여합니다.



학교에서의 행동중재 서비스 지원은 학생들의 필요에 따라 그 정도를 다층화하여, 강도와 수준을 조절한 중재와 지원이 필요합니다. 또한, 긍정적 행동지원 중재 팀원 간의 의사소통과 맞춤형 중재 결정을 내리는 데 있어서는 중재코치의 역할이 중요합니다. 즉, 학교와 지역사회 서비스 시스템은 문제행동의 기술적 자문에서 더 나아가, 진단, 평가, 중재 결정의 조정자(coordinator)가 필요합니다. 미국에서는 ‘랩어라운드’접근과 ‘코칭’을 통하여 학교와 지역사회 관련 기관들이 개인 및 가족과 협력하여 맞춤형 지원을 지향하고 있습니다.

따라서, 이번 학술대회는 “미래를 향한 긍정적 행동지원”이라는 대 주제로 미국 South Flolida 주립대학교 조광순 교수님께서 “다층적 긍정적행동지원 코칭”에 대하여, 그리고 Indiana 주립 대학교의 홍사훈 교수님께서 “정서장애학생을 위한 랩어라운드 코칭과 효과적인 위기관리 방안”에 대하여 심도 있는 주제발표를 해 주시며, 이러한 미국에서의 서비스 전달모형이 “한국 긍정적행동지원의 미래 방향”과 관련하여 갖는 시사점에 대하여 이화여자대학교 박지연 교수님께서 발표해 주십니다.

중재의 강도가 높아져감에 따라, 3차 지원에서는 정신건강 관련 개별 학생의 필요에 맞추어 약물 처방이 포함될 수 있습니다. 관련하여, 이창선 박사님의 “장애학생의 폭력

행동 및 우울에 대한 약물치료 지원 방안”에 대한 약학분야의 강의는 학령기 문제행동 중재 서비스 지원 시스템 모델을 정신건강 시스템과의 유기적인 연계 속에서, 확장시켜 바라볼 수 있는 기회가 될 것입니다.

끝으로, 이러한 국내외의 긍정적 행동지원의 현황과 방향에 대한 주제발표와 함께 오영석 교육부 연구관계서 향후 특수교육에서의 “한국 긍정적행동지원 정책방향”을 제시하여 주실 것입니다. 다섯 분 발표자님들께 진심으로 깊은 감사를 드립니다.

학교 안팎에서의 학생들의 문제행동은 더 악화되기 전의 예방과 중재가 중요합니다. 즉, 학교에서의 긍정적 행동지원 중재는 학령기 동안 학생에 대한 지속적 관심과 지원이 필요하며, 이에 더하여, 학령기의 연속선 상에서 지역사회 서비스 전달 모형을 필요로 합니다. 이러한 서비스 지원은 특수교육과 일반교육의 시스템 간 협력, 지역사회와 학교 및 가정의 삼각 (triangle) 협력, 그리고, 행정체계로서 교육부와 보건복지부의 기관 간 협력(inter-agency cooperation)이 필요합니다.

한국긍정적행동지원협회를 관심있게 지켜보아주시는 여러분들께서도 학생중심의 교육 현장의 혁신을 위하여 ‘길이 없는 곳에 길을 만드는’과정을 함께 하여 주시길 간곡히 부탁드립니다. 여러분의 평안을 기도합니다

2025. 2. 8

한국긍정적행동지원협회장 백 은 희

격려사

존경하는 한국긍정적행동지원협회 회원 여러분, 그리고 이 자리에 함께하신 모든 분들께 진심 어린 환영의 말씀을 드립니다.

대구대학교 특수교육재활과학연구소를 대표하여 한국긍정적행동지원협회와 공동으로 개최하는 이번 국제 학술대회에 격려사를 전하게 되어 매우 기쁘게 생각합니다.

우리나라 발달장애 학생의 수가 과거 10여년전보다 폭발적으로 증가하고 있는 현 상황에서, 가정과 학교, 그리고 지역사회가 일관성 있고 과학적이며 비협오적인 긍정적 행동중재 접근을 실천하는 것이 그 어느 때보다 중요해지고 있습니다. 한국긍정적행동지원협회는 이러한 시대적 요구에 맞춰 우리나라 행동중재지원의 구심점으로서의 역할을 하기 위해 2004년 3월에 설립되었지만 그 짧은 기간에도 의미있는 행보를 하고 있습니다. 오늘 마련된 이 국제학술대회도 협회장님의 의지와 희생이 없다면 신생협회로서는 큰 도전이 되는 일이었습니다만 이 어려운 일을 공주대학교 백은희 교수님께서 성사시켜 주셨습니다. 감사합니다.

오늘 주제 발표를 해주시는 South Florida 대학교의 조광순 교수님, Indiana 대학교의 홍사훈교수님 감사합니다. 미국 긍정적행동지원의 효율적 코칭과 정서장애학생의 위기관리 방안에 대한 강연은 우리에게도 큰 시사점을 주실 것으로 기대하고 있습니다. 이어지는 이화여자대학교의 박지연 교수님과 꿈너머꿈 법인의 이창선 박사님께서 우리나라 긍정적행동지원이 나아갈 방향에 대한 강연 역시 앞으로 우리의 나아갈 바를 제안하는 시간이 될 것입니다.

이번 학술대회가 공주대학교 국제회의장에서 온오프라인의 하이브리드 방식으로 개최됨에 따라, 더 많은 분들이 참여하여 지식과 경험을 나눌 수 있게 되었습니다. 이를 통해 우리나라 특수교육과 긍정적 행동지원 분야의 발전에 큰 도움이 될 것으로 확신합니다.

대구대학교 특수교육재활과학연구소가 한국긍정적행동지원협회와 협업하여 한국의 긍정적행동지원 분야의 발전에 기여할 수 있다는 점은 매우 영광스럽습니다. 이번 학술대

회를 통해 양 기관이 서로 협력하여 우리나라 긍정적 행동지원의 발전을 도모하는 데 큰 역할을 할 수 있기를 희망합니다.

끝으로, 이번 학술대회의 성공적인 개최를 위해 노력해 주신 모든 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 이 자리에 함께하신 백은희 협회장님을 비롯하여 학술대회 발표자분, 이른 아침부터 정성을 다해 강의를 해주시고 들어주신 모든 회원분들의 건강과 행복을 기원하며, 이번 학술대회가 풍성한 논의와 의미 있는 성과로 가득한 시간이 되기를 바랍니다.

감사합니다.

2025. 2. 8.

대구대학교 특수교육·재활과학연구소 소장 **박 경 옥**

프로그램

사회 : 김영표 (국립교통대학교)		
08:00~08:10	등록	
08:10~08:30	개회식 축사 : 강경숙 (국회의원) 진창원 (교육부 특수교육정책과장) 격려사 : 박경옥 (대구대학교 특수교육·재활과학연구소 소장) 환영사 : 백은희 (한국긍정적행동지원협회 회장)	
08:30~11:00	Session 1 다층적 긍정적 행동지원 코칭 (3 CEU) Multi-Tiered PBS Coaching Q & A 조광순 (Ph.D., BCBA-D, University of South Florida)	
11:00~13:30	Session 2 정서장애학생을 위한 랩어라운드 코칭과 효과적인 위기 관리 방안 (3 CEU) Service Training of Wrap-around Q & A 홍사훈 (Ph.D., Indiana University)	
13:30~14:00	연구윤리교육(인간대상연구와 IRB) / 포스터 세션 / 점심	
14:00~14:30	Session 3 한국 긍정적 행동지원의 미래방향 (0.5 CEU) 박지연 (Ph.D., 이화여자대학교)	
14:30~15:20	Session 4 장애학생 폭력행동 및 우울에 대한 약물치료 활용방안 (1 CEU) 이창선 (Ph.D., 공익사단법인 꿈너머꿈)	
15:20~15:40	Session 5 한국 긍정적 행동지원 정책 방향 오영석 (Ed.D., 교육부 연구관)	
15:40~15:50	종합토론 긍정적 행동지원의 정책과 미래방향 좌장 : 이재욱 (강남대학교)	
15:50~16:00	폐회식 백은희 (한국긍정적행동지원협회 회장)	
16:00~	이사회 (대면)	

차 례

구두 발표

구두 발표 1	다층적 긍정적 행동지원 코칭	1
	조광순 (Ph.D., BCBA-D, University of South Florida)	
구두 발표 2	정서장애학생을 위한 랩어라운드 코칭과 효과적인 위기 관리 방안 ...	29
	홍사훈 (Ph.D., Indiana University)	
구두 발표 3	한국 긍정적 행동지원의 미래방향	89
	박지연 (Ph.D., 이화여자대학교)	
구두 발표 4	장애학생 폭력행동 및 우울에 대한 약물치료 활용방안	95
	이창선 (Ph.D., 공익사단법인 꿈너머꿈)	
구두 발표 5	한국 긍정적 행동지원 정책 방향	117
	오영석 (Ed.D., 교육부 연구관)	
종합토론	긍정적 행동지원의 정책과 미래방향	135
	좌장 : 이재욱 (강남대학교)	

포스터 발표

1. SW-PBS & MTSS

1-1	학교 차원에서의 트라우마 기반 접근: 다층지원체계 효과성과 적용 방안에 대한 문헌고찰	137
	장은진, 박주은, 박성실 (한국침례신학대학교)	
1-2	특수교육 현장에서의 긍정적 행동중재 경험 분석: 교사 및 전문가의 관점에서	140
	박경옥 (대구대학교), 주교영 (단국대학교)	

포스터 발표

- 1-3 발달장애 아동이 교회에서 보이는 도전행동과 행동지원에 대한
주일학교 구성원의 인식과 지원 요구 143
장 연, 정서형, 김효진, 최진경, 문주영, 박지연 (이화여자대학교)
- 1-4 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 최종증주간보호센터
성인 발달장애인의 도전적 행동 변화에 대한 연구 146
윤주연 (경북발달장애인지원센터), 유혜진 (울산백합최종증주간보호센터)

2. 2차 중재

- 2-1 학급차원의 체크인-체크아웃(CICO) 프로그램이 초등학교 장애학생의
공격행동과 사회적상호작용에 미치는 영향 149
권혜미 (아이맘ABA발달센터), 김은경 (단국대학교)
- 2-2 학급차원 기능기반팀중재(CW-FIT)의 일반적 특성 분석 및
통합학급 적용 방안 고찰 152
백은희 (국립공주대학교), 송주영 (새솔학교)

3. 3차 중재

- 3-1 통합학급에서 디지털 활용 자료를 통한 놀이 지원이
특수교육대상 유아의 놀이 참여 행동에 미치는 영향 154
심주영 (한누리유치원), 이병인 (단국대학교)
- 3-2 개별차원의 긍정적 행동지원이 발달지체 유아의
울화행동에 미치는 영향 157
김신희 (대우꿈나무어린이집), 박정수 (C2C ABA),
임은숙 (나사렛대학교)
- 3-3 텔레코칭을 통한 가정기반 개별시도교수가 자폐성 장애 유아의
의사소통 과제 수행에 미치는 영향 160
원아름, 백은희 (국립공주대학교)

포스터 발표

3-4	행동형성 및 집단유관이 특수학급 지적장애 초등학생 의 한자리수 곱셈능력에 미치는 영향	163
	안수현 (배방초등학교), 임은숙 (나사렛대학교), 홍이레 (백석대학교)	
3-5	개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애 초등학생 의 지시 거부행동에 미치는 영향	166
	윤혜민 (직지초등학교), 백은희 (국립공주대학교)	
3-6	비디오 모델링과 연합한 자기점검 전략이 지적장애 초등학생 의 식사시간 활동에 미치는 영향	169
	신유진 (증촌초등학교), 백은희 (국립공주대학교)	
3-7	개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장애 고등학생 의 자리이탈 및 의사소통 행동에 미치는 영향	172
	양지윤 (논산공업고등학교), 백은희 (국립공주대학교)	
3-8	개별차원의 긍정적행동지원이 특수학교 중증 자폐성 장애 고등학생 의 전이거부행동에 미치는 영향	175
	이재형 (봉대가온학교), 오소정 (대전서부특수교육지원센터), 문지영 (화상나래학교), 엄아람 (구미혜당학교), 백은희 (국립공주대학교)	
3-9	개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 전공과 지적장애 학생의 식사 행동에 미치는 영향	178
	신승현 (광주선명학교), 배윤주 (제주영송학교), 박수인 (제주서초등학교병설유치원), 백은희 (국립공주대학교)	

연구윤리 교육

연구윤리 교육	181
---------------	-----

구두 발표 1

다층적 긍정적 행동지원 코칭

조광순 (Ph.D., BCBA-D, University of
South Florida)

다층적 긍정적행동지원 코칭



조광순(Kwang-Sun Cho Blair), Ph.D., BCBA-D
University of South Florida

주요 발표내용

- 다층적 긍정적행동지원 실행 시 코치 지원의 필요성
- 코치의 주요 역할과 책임
- 기초 코칭 기술
- 다층적 지원체계에서의 코칭 영역
- 코치의 유형 및 역량
- 실행 단계별 코칭
- 코칭 서비스 지원 시 유념 사항
- 코칭의 성과
- 코칭 평가 영역 및 도구

다층적 긍정적행동지원 실행 시 코치 지원의 필요성

- 전문성과 특화된 지식에 의한 교육, 지침, 지원 제공
- 외부 관점과 객관성 제공
- 지속적 지원 및 모니터링 실시
- 다층적 긍정적 행동지원 프로그램 실행에 따는 책무성 검토 및 보고
- 각 학교의 실행 진행사항을 지역 교육청과 시도 교육청 담당자 혹은 리더쉽팀에 보고
- 프로그램 지속가능성 유지에 필수적인 역할

훈련과 코칭의 차이점

• 훈련

- 새로운 지식 및 기술 전달을 위한
자료 제공

• 코칭

- 실제 환경에서 새로운 지식 및
기술의 실행과 유지를 위해 필요한
지속적 지원 제공
- 훈련과 실행 사이의 가교 역할

훈련 구성요소에 따른 결과

훈련 요소	결과		
	내용에 대한 지식 습득	기술 적용	교실내 적용
강의 중심	10%	5%	0%
강의와 모델링	30%	20%	0%
강의와 모델링, 연습	60%	60%	5%
모든 요소 + 코칭	95%	95%	95%

Joyce & Showers (2002)

다층적 긍정적 행동지원 코치의 주요 역할과 책임

- 긍정적 행동지원 팀을 통한 다층지원 과정 촉진
 - 멘토링, 지원, 지도, 자원 제공
- 다층지원 실행 과정과 성과 모니터링
- 코칭 제공 - 실행충실도 확인

기초 코칭 기술

상호간 의사소통 기술

- 협력적 팀 구성
- 효과적 의사소통

촉진 및 모니터링 기술

- 긍정적이고 지원적인 환경 조성
- 구조화된 학교 및 팀 체계의 수립 및 유지
- 실행계획 수립과 이행 촉진 및 결과 모니터링
- 자료기반 문제해결 능력
- 타 교육청 소속 코치들과 네트워크 구축
- 학교 팀과 교육청 관리자 리더쉽팀과의 연락 담당자 수행

요구되는 지식

- 체계(구조) 변화
- 다층적 지원체계
- 긍정적 행동지원
- 행동의 기본원리



다층적 지원체계에서의 코칭 영역

예방 중심적 지원
프로그램 설계

정기적 보편적 선별

연구에서 검증된
실제의 적용

자료 수집을 통한 경과
모니터링 및 자료에
의한 의사결정

전문가 개발 및 훈련

효과적 리더십 팀 운영,
프로그램 실행 및 체계
변화 도모

코칭 영역에 따른 코치의 역량

기술 숙달 (Skill Mastery)		
자료 (Data)	실제 (Practices)	체계 (Systems)
<ul style="list-style-type: none"> 다양한 자료 수집 (예: 실행충실도, 훈육의뢰) 자료에 기반한 문제해결 	<ul style="list-style-type: none"> 다층지원체계 모형 학교차원의 긍정적행동지원의 원리/주요 요소 교수방법, 학급관리 증거기반실제 적용시 고려사항 모범학교사례 응용행동분석에 대한 기본 지식 긍정적행동지원에 의한 문제행동 대처방법 	
<ul style="list-style-type: none"> 표준화된 도구에 의한 자료수집 직접관찰 자료 	<ul style="list-style-type: none"> 기능적 행동평가 기능중심 중재 사회적기술 교수 	<ul style="list-style-type: none"> 소그룹/개별지원 요구학생 선별 지원팀 구성 및 지원 중재절차 과제분석 일반화를 위한 1차지원 수정 타기관과 학부모와의 상담
<ul style="list-style-type: none"> 교육청 차원 노력 평가 자료기반 의사결정 학교의 필요한 자원 파악 학교요구와 교육청 훈련과의 연계 	<ul style="list-style-type: none"> 효과적인 전문가 발달/훈련 기술 교육청 정책과 긍정적행동지원 실제와 연계 	<ul style="list-style-type: none"> 리더십팀 구성원 역할 교육청과 의사소통 자원은행 역할 (전문가/자료) 실제를 규정으로 체계화

긍정적 행동지원 코치의 유형

학교기반 코치

- 개별학교 소속 전문 교원
- 다층적 긍정적행동지원에 대한 전문 지식과 경험 소유
- 팀 기반 다층적 지원체계 실행 과정 촉진
- 소속학교 팀과 함께 교육 및 회의에 참석
- 외부 코치로부터 훈련과 코칭 지원 받음
- 외부 코치에 경과 보고

외부 코치

- 지역교육청 혹은 시도교육청 지원센터 소속 PBS 전문가
- 다층적 행동지원 모든 과정에 걸쳐 학교기반 코치 지원
- 학교기반 팀에 교육 제공
- 학교 팀과 함께 교육/회의에 참석
- 학교 팀과 함께 실행충실도 평가 및 실행 계획활동 지도
- 교육청 코디네이터에 보고

다층적 긍정적행동지원 코치로 적합한 전문 교원



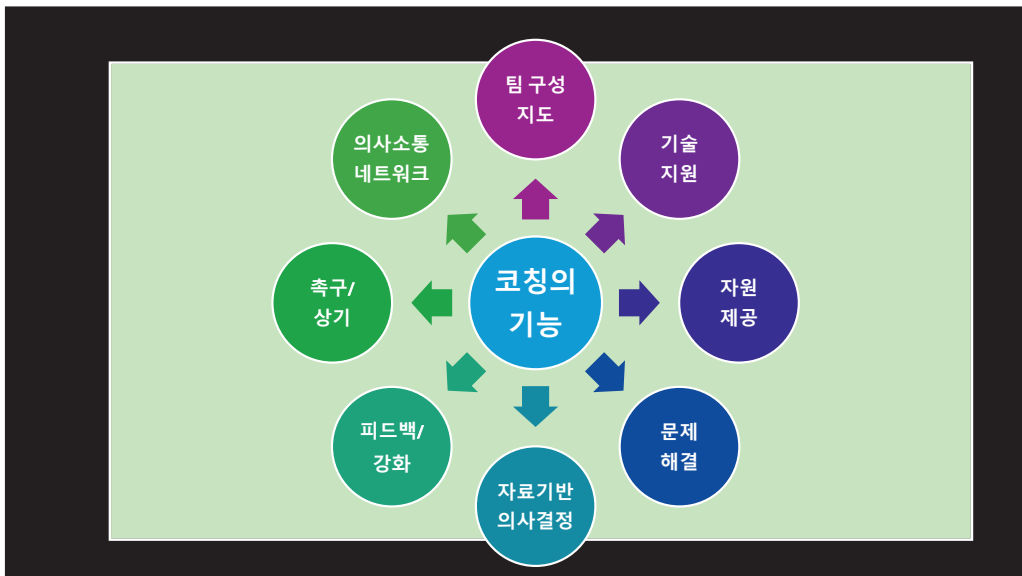
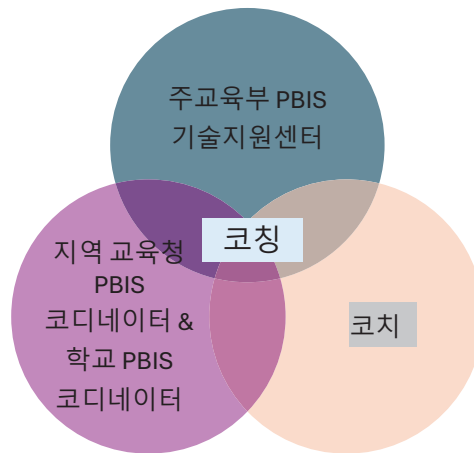
• 내부코치

- 지속적으로 다층적 긍정적행동지원 대한 교육을 받으며 코치의 역할을 수행할 수 있는 교원
 - 특수교사
 - 상담교사
 - (미국 - 학교심리사, 사회복지사, 행동전문가)

• 외부코치

- 다층적 PBS에 대한 전문지식 및 행동분석 전문성을 지니고 있는 교육청 소속 특수교사나 행동분석사, 학교심리사 (미국)

미국의 PBIS 코치 모형

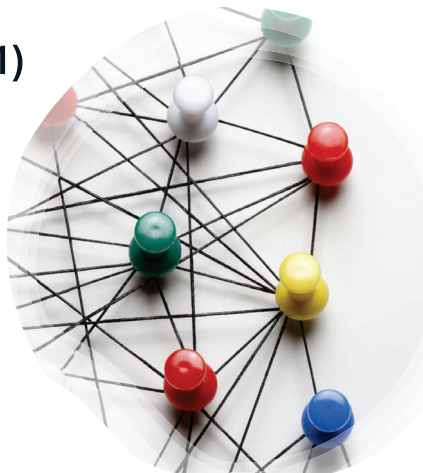


다층적 긍정적 행동지원 코치 역할과 기능의 다양성

- 다양한 역할 수행
 - 시스템 변화 요원, 교육자, 촉진자, 회계사, 홍보전문가, 정책개발자, 연구자, 컴퓨터전문가, 웹사이트개발자, 발표자....
- 코치의 역할은 시간이 지남에 따라 변화
- 지속적인 코칭 기술 개발 필요
- 코치의 지원체계는?

코칭지원 계획 시 필요한 정보(1)

- 각각의 지원 층 (차원) 별로 어떤 실재를 적용하고 있는가?
- 적용하고 있는 실재는 증거기반인가?
- 적용하고 있는 실재의 효과를 자료를 수집하여 평가하고 있는가 ?
- 그 실재를 실행하고 있는 서비스 전달자는 누구인가?



코칭 지원 계획 시 필요한 정보(2)

현재의 지원팀 또는 지원
인력은 누구인가?

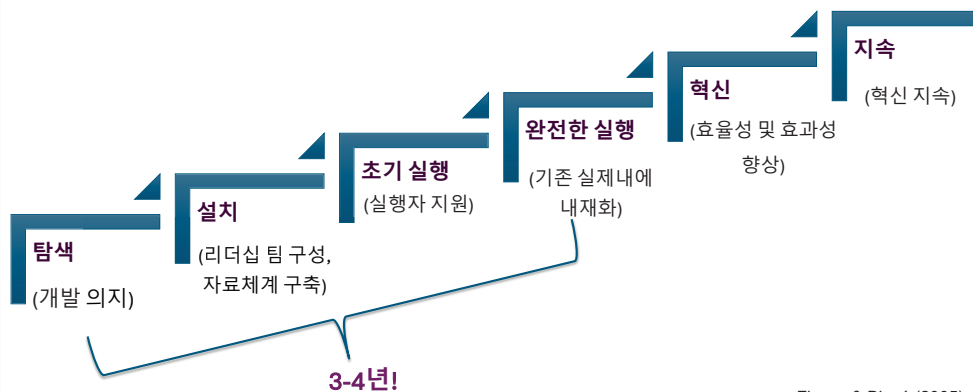
그들의 역할과 책임은
무엇인가?

중복되거나 겹치는 것은
없는가?

구성원들간 의사소통과
진전 모니터링은 어떻게
이루어지고 있는가?

어떤 부분이 잘 되고
있으며, 그것은 어떻게 알
수 있는가? 자료가 있는가?

다층적 긍정적행동지원 실행단계(실행과학)에 따른 코칭



Fixsen & Blasé (2005)

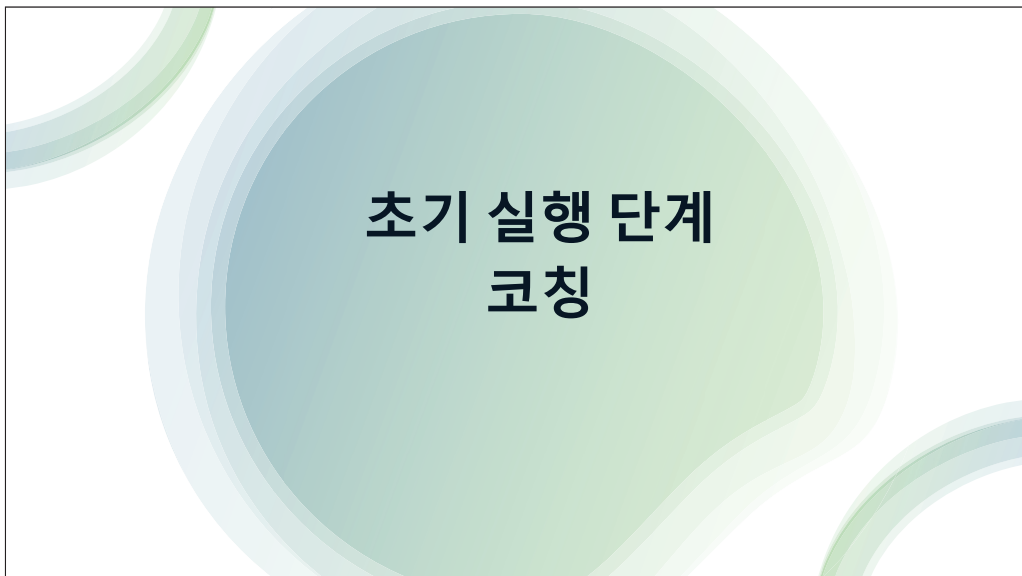
탐색 단계 코칭

핵심 질문	체계/실제	성과/증거	데이터 출처
변화가 필요한가?	<ul style="list-style-type: none"> • 학교의 현재 운영 상태를 이해하기 위해 학교 수준의 데이터를 검토 	<ul style="list-style-type: none"> • 데이터와 정보가 변화의 필요성을 나타내며, 다층적 긍정적행동지원이 적절한 선택임을 결정 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생 징계 데이터, 학교문화 및 기후 조사, 일화적 데이터, 인터뷰 등
현재 학교 내에서 새로운 프로그램 실행 여부를 다루는 위원회가 존재하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 위원회의 목적, 결과, 목표와의 일치성을 포함하여 현황 파악 	<ul style="list-style-type: none"> • 기존 위원회의 중복 및 부족한 부분을 파악 • 다층적 긍정적행동지원이 기존 체계내에서 어떻게 조화될 수 있는지 분석 	<ul style="list-style-type: none"> • 위원회 조사
학교 관리자 팀은 다층적 긍정적행동지원 실행에 대한 의지가 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 관리진이 실행에 대한 의지가 있는지, 장기적인 실행 계획에 대한 이해가 있는지 파악 	<ul style="list-style-type: none"> • 행정진이 다층적 긍정적행동 지원의 개념과 실행 요건을 이해함 	<ul style="list-style-type: none"> • 준비도 조사
교직원들은 참여할 준비가 되어 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 교직원들과 학교의 현재 분위기 및 학생 징계 데이터를 논의하고, 의견과 우려를 수렴하며 다층적 긍정적행동지원 소개 	<ul style="list-style-type: none"> • 80% 이상의 교직원이 다층적 긍정적행동지원 실행에 동의하고, 목표 달성에 도움이 될 것이라고 인식 	<ul style="list-style-type: none"> • 동의도 조사
실행을 주도할 팀이 구성되어 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 대표성을 갖춘 팀 구성 • 교육청 코치과의 연계를 포함한 실행 팀이 시간과 자원을 확보할 수 있도록 확실히 하고 팀 구성원들의 역할 지정 	<ul style="list-style-type: none"> • 실행 팀이 회의 일정을 설정하고 역할을 분담 • 최소 월 1회, 45분 이상 팀 회의 진행 	<ul style="list-style-type: none"> • 회의 일정 및 회의록 • 문서화된 역할 규정 및 대체 구성원

설치 단계 코칭

핵심 질문	체계/실제	성과/증거	자료출처
실행 팀은 초기 실행을 주도하기 위해 기초선 충실도 측정을 하고 활용하고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 실행 팀/교직원이 평가 도구를 활용하여 실행의 기초 수준을 파악함 팀은 우선순위를 정하고, 실행 가능한 항목, 책임자, 완료 기한이 포함된 실행 계획을 수립함. 	<ul style="list-style-type: none"> 팀/교직원이 충실도 측정을 완료함 실행 팀이 실행 계획을 수립함 	<ul style="list-style-type: none"> 다층적 긍정적행동실행에 대한 자가평가, 다층 충실도평가, 실행 계획
학교 차원의 기대 행동과 장소별 규칙이 개발되어 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 팀은 3~5개의 긍정적으로 표현된 기대 행동을 정하고, 환경별 구체적인 규칙을 마련함 교직원과 관계자가 기대행동 및 규칙에 대한 의견을 제공함 	<ul style="list-style-type: none"> 학교 차원의 기대 행동과 규칙이 수립되어 학교 곳곳에 게시됨 	<ul style="list-style-type: none"> 기대 행동 포스터 또는 관련 시각 자료 기대행동 교수 매트릭스
기대 행동과 규칙을 가르치기 위한 수업안과 실행계획안이 개발되어 있고 실행되고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 팀과 교직원이 기대 사항 및 규칙을 가르치기 위한 수업 계획을 개발함 수업 계획의 실행이 사전에 계획되고, 관련 내용이 공유됨. 	<ul style="list-style-type: none"> 수업 계획이 개발되어 교직원 및 관계자와 공유됨 교수 일정이 게시되거나 공유됨 	<ul style="list-style-type: none"> 수업 일정 및 계획 프로토콜
보상체계가 마련되어 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 팀은 관계자의 의견을 반영하여 교직원과 학생을 위한 보상 체계를 개발하고 공유함 	<ul style="list-style-type: none"> 포괄적인 보상체계가 마련됨 (예: 칭찬권, 티켓 등으로 학생들의 규칙 준수 행동을 포착하여 자주 강화해 주며, 장기적 강화 전략이 마련됨) 	<ul style="list-style-type: none"> 보상 체계에 대한 서면 프로토콜 및 교직원/학생/가족 교육을 위한 일정 마련

핵심 질문	체계/실제	성과/증거	자료출처
효과적인 훈육/징계체계가 마련되어 교직원, 학생, 학부모와 공유하고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 모든 교직원의 의견을 반영하여 훈육/징계 체계를 구축하고 있다. 교직원을 대상으로 훈육/징계 체계에 대한 교육 	<ul style="list-style-type: none"> 훈육/징계 의뢰서 양식 문제행동의 정의와 경미한 행동과 심각한 행동을 관리하는 절차가 포함된 훈육/징계 흐름도 교직원/학생/학부모들을 대상으로 한 교육 실시 	<ul style="list-style-type: none"> 훈육/징계 절차, 의뢰서, 행동 정의에 대한 문서 및 도표 교직원을 위한 안내서 및 일정표에 표시된 교육 날짜
자료수집방법과 체계가 있는가? 훈육/징계 자료는 수집, 분석하여 교직원, 학생, 학부모와 공유하고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 데이터(자료) 수집 도구 사용 수집해야 할 자료의 종류, 시기, 담당자를 포함한 일정표 작성 실행 팀이 정기적으로 자료를 분석하여 교직원/학생/학부모들과 공유하여 의사 결정에 활용 	<ul style="list-style-type: none"> 자료를 매주 수집하고, 매월 활용되며, 분기별로 관교직원/학생/학부모들과 공유하고 있음 	<ul style="list-style-type: none"> 문서화된 소통 일정 훈육의뢰 자료
다층적 긍정적 행동지원 실행을 위해 3-5년간 지원할 예산이 수립되어 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> 교직원 및 학부모들을 위한 교육, 학생들을 위한 보상체계, 자료수집, 인쇄 등과 같은 다층적 긍정적 행동지원 실행에 필요한 예산 수립 	<ul style="list-style-type: none"> 다층적 긍정적 행동지원 실행 지원을 위한 예산을 책정하여 실행하고 있음 	<ul style="list-style-type: none"> 각 지출 항목별 예산 책정
긍정적 행동지원내 다양한 체계의 실행 및 인프라에 대해 교직원, 학생, 학부모와 지속적으로 의사소통하는 방법은 무엇인가?	<ul style="list-style-type: none"> 다층 지원 체계 및 실제, 실행 및 성과 자료, 학기별 또는 추가 교육 일정에 대한 공유, 교직원 및 학부모부터 실행 관련 피드백의 수집 및 분석에 필요한 의사소통 계획안 	<ul style="list-style-type: none"> 의사소통 채널(예: 학교 소식지, 웹사이트, 학교전체 회의), 의견수렴 체계, 교직원을 위한 교육과 자료 공유에 대한 개요가 마련되어 있음 	<ul style="list-style-type: none"> 교직원 교육 일정, 교육 기록, 의사소통 계획



핵심 질문	체계/실제	성과/증거	자료출처
실행 (학생들에게 기대행동 및 보상, 훈육/징계에 대해 알리고 교육)은 어떻게 시작을 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 킥오프 행사 일정 및 보상체계 출시, 훈육/징계 체계 관련 교육 일정 수립 	<ul style="list-style-type: none"> • 전교 킥오프 및 교직원 전문가 개발 교육 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생, 교직원, 학부모를 위한 교육 일정과 절차, 각 교육 프로토콜/자료
다층적 긍정적 행동지원에 대해 학부모 및 기타 주요 관련자들과 어떻게 공유를 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 실행팀에 학부모 대표를 포함시키거나 학부모 의사소통 담당자 역할을 팀원에게 지정 	<ul style="list-style-type: none"> • 학부모들은 다층 행동지원체계/실행에 관해 정기적으로 소식(예: 학교 뉴스레터, 웹사이트)을 받음 	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통 프로토콜 및 학부모 피드백 설문, 뉴스레터, 행사 증거
실행충실도는 어떻게 모니터링을 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 충실도 모니터링을 위해 문제 해결 과정의 활용 및 지원 인력의 필요사항 분석, 지속적인 코칭과 지원제공에 다층적 논리를 사용 	<ul style="list-style-type: none"> • 목표가 설정된 평가 계획을 수립하여 실행하며, 팀은 정기적으로 만나 자료를 검토하고 문제를 해결 	<ul style="list-style-type: none"> • 충실도 평가, 회의록
성과에 대한 모니터링은 어떻게 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 성과를 모니터링하고 체계/실행방법을 개선하기 위해 문제 해결 과정을 활용 	<ul style="list-style-type: none"> • 목표가 설정된 계획안 수립 및 실행. 팀은 정기적으로 만나 자료를 검토하고 성과에 대한 문제를 해결 	<ul style="list-style-type: none"> • 훈육의뢰 자료, 정확 및 퇴학 자료, 출석 자료, 학교 분위기 설문, 회의록
팀과 교직원, 학부모, 그리고 다른 주요 관계자들 간의 지속적이고 일관된 소통은 어떻게 확실히 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 교직원, 학부모, 주요 관계자들과 정기적인 의사소통 체계를 유지 	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 확립된 체계를 통해 다른 당사자들과 정기적으로 소통 	<ul style="list-style-type: none"> • 의사소통 계획, 회의록, 교직원 인식 조사를 위해 사용된 공식/비공식 설문
1차 지원에서 최소 80% 실행충실도를 달성했는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 실행 충실도 데이터를 적극적으로 분석하며 문제 해결을 수행 	<ul style="list-style-type: none"> • 전체 충실도 점수 및 해당 측정도구 내 하위척도에서 80% 달성 	<ul style="list-style-type: none"> • 1차지원 실행충실도 평가

완전한 실행 단계 코칭

핵심 질문	체계/실제	성과/증거	데이터 출처
충실도를 지속적으로 모니터링하는 방법은 무엇인가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 문제 해결 과정을 통해 실행을 모니터링하며, 지원이 필요한 사항을 파악하고 다층적 접근 방식을 사용하여 지속적인 코칭과 지원 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 설정된 목표에 따라 평가 계획이 수립 및 실행되며, 팀은 정기적으로 모여 자료를 검토하고 필요에 따라 조정 및 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 자가평가, 충실도 평가, 회의록
설정된 목표를 달성하고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 적극적으로 성과 자료를 분석하고 문제 해결 방법을 통해 체계와 실제의 개선, 목표 달성을 보장하고, 데이터를 정기적으로 교직원과 공유 	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 정기적인 회의 개최 및 문제 해결 모형을 충실히 활용하며, 실행 및 영향 자료를 모니터링하여 대응 	<ul style="list-style-type: none"> • 훈육의뢰 자료, 회의기록, 행동 및 성적 자료, 학교분위기조사, 충실도 검사, 회의록
교직원의 역량을 지속적으로 강화하는 방법은 무엇인가?	<ul style="list-style-type: none"> • 교직원이 신규 교직원 및 자원봉사자와 도구, 자료를 공유할 수 있는 기회 마련 • 시·도차원의 다층적 긍정적 행동지원에 관한 학회 및 워크숍 장려, 예산 확보 • 연례 설문을 통해 교직원의 역량 증진에 도움되는 전문가 개발 주제, 요구 파악 	<ul style="list-style-type: none"> • 다층적 긍정적 행동지원 도구 및 실제에 대한 역량과 기술 향상에 대한 교직원들의 보고 	<ul style="list-style-type: none"> • 자가평가, 충실평가, 기타 측정도구 및 실제의 사용에 대한 자료
교직원과 학생을 언제, 어떻게 다시 교육하며, 새로운 교직원 및 학생·부모는 어떻게 교육을 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 보강 교육 일정과 교직원이 학교 및 지역, 시도교육청 소속 학교들과 자료를 공유할 수 있는 체계 마련 	<ul style="list-style-type: none"> • 보충 교육이 최소 분기별로(또는 필요에 따라) 실시됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육 일정 캘린더, 교육 및 절차 문서
새 학생 및 부모, 교직원에게 다층적 긍정적 행동지원에 대해 어떻게 공유를 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 팀은 새로운 지역사회 구성원 지원을 위한 절차와 프로토콜 수립 	<ul style="list-style-type: none"> • 신규 구성원을 위한 입문 절차/프로토콜을 최소 분기별로 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 제공된 교육 문서, 서면 절차 및 프로토콜

지속 단계 코칭

핵심 질문	체계/실제	성과/증거	데이터 출처
다층적 긍정적 행동지원 실행을 다른 프로그램들과 어떻게 조정할 수 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 이니셔티브, 실천 및 자원을 조정하기 위해 위원회 감사를 활용합니다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 위원회는 학교의 전체적 사명/비전에 직접 연결된 명확한 목표 및 성과를 설정하고, 예산이 반영되도록 조정 	<ul style="list-style-type: none"> • 위원회 감사
배운 것을 공유하고 역량을 지속적으로 강화하려면 어떻게 해야 하는가?	<ul style="list-style-type: none"> • PBIS를 모든 학교 행사 및 교직원 회의에 포함합니다. • PBIS가 학교 운영의 일부가 되도록 연수를 진행합니다. • PBIS 시스템 및 실천과 관련하여 교직원이 필요로 하는 전문성 개발(PD)을 매년 예산에 반영하고 제공합니다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 다층적 긍정적행동지원은 학교의 사명/비전, 교과 과정 개요, 교직원 및 학생 안내서, 기타 정책 및 절차에 포함됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 충실도평가, 학교 핸드북, 징계 정책
실행 충실도와 영향을 어떻게 측정하고 있는가?	<ul style="list-style-type: none"> • 데이터 분석, 시스템 개선 및 학교의 변화하는 요구에 대응하기 위해 문제 해결 모델을 활용합니다. • PBIS 업무를 주도할 인력을 배치하고, PBIS 충실도 측정 도구를 효과적으로 활용하며, 교육구 및 주 차원의 PBIS 네트워크와 지속적으로 소통합니다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 설정된 목표 및 지표를 반영한 평가 계획을 수립하고 실행. 	<ul style="list-style-type: none"> • 자가평가, 충실도평가, 기타 평가도구 • 훈육의뢰, 정학/퇴학, 인종 및 장애 범주를 포함한 하위 인구별 훈육자료 분리 • 문화/기후 설문조사

코칭 지원 시 유념사항(1)

- 코칭의 역량은 코치 개인보다는 코칭 활동 혹은 기능에 의해 정의됨
- 코칭의 최종 목표는 학생들이 경험하는 증거기반 실제의 채택, 내구성 및 확장성을 극대화 시키는 것
- 코칭 기능의 양 및 강도는 대상에 따라 다양
- 코칭 기능은 공유된 책임
- 다양한 조직 수준(교사, 학교, 지역교육청, 시도교육청)에서 코칭 역량 존재
- 코칭 실행 역량은 계획되고, 공식적이며, 지속적으로 모니터링되고, 체계적으로 평가되어야 함

코칭 지원 시 유념사항(2)

• 교직원 참여의지 확인

- 지속적 실행에 있어 가장 중요한 요인
- 장기적인 실행 및 성공을 보장하는 가장 중요한 요인
- 교직원들이 저항하거나 참여하지 않을 경우 성공하기 어려움

• 참여의지 유형 파악

- 열성적 지지자
- 참여자
- 관망자
- 완고한 반대자



변화를 지지하는 사람

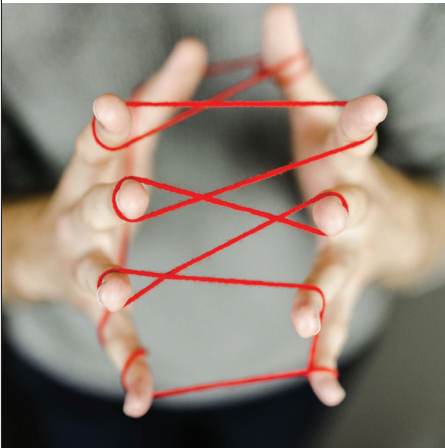
- 변화가 합리적이고 옳은 방향이라고 믿음
- 변화를 이끄는 사람들을 존경함
- 변화로 인한 새로운 기회와 과제를 예상함
- 변화의 계획과 실행에 관여했음
- 변화가 개인의 이득(만족감, 전문성 향상, 관계 등) 이 될 것이라고 믿음
- 변화가 가져오는 것에 흥분하고 좋아함

(Hill, 2009)

변화를 거부하는 사람

- 변화가 불필요하거나 상황을 악화시킬 것이라고 믿음
- 변화를 이끄는 사람들을 신뢰하지 않음
- 변화의 도입 방식을 마음에 들어 하지 않음
- 변화가 성공할 것이라 확신하지 못함
- 변화의 계획과 실행에 관여하지 않았음
- 변화로 인해 개인적 손실(안전, 지위, 관계, 능력 등)을 겪게 될 것 같아 위협받음
- 현상유지를 믿음
- 이미 많은 변화를 경험해서 더 이상의 혼란을 견딜 수 없음
- 변화로 인해 요구되는 새로운 방식의 업무수행 능력이 부족할까 두려워함

(Hill, 2009)



변화에 저항은 고통이지만 문제가 아님을 인식

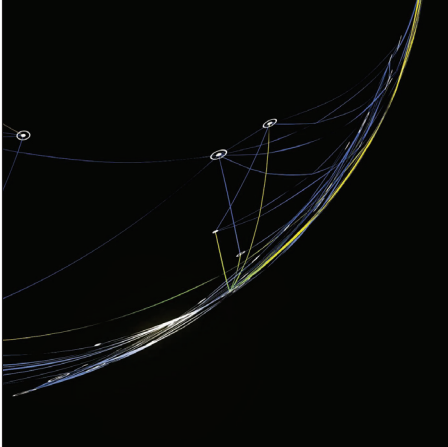
- 사회조직에서 나타나는 **저항의 징후**는 신체의 고통과 같은 **유용한 신호**
- 뭔가 잘못되었을 것이라는 **신호**로 받아들이는 기회제공
- 구체적 문제 영역을 파악하는데 도움
- 더 나은 의사소통 유도

긍정적 행동지원 팀장과의 협력

- 일정한 회의 시간에도 팀장과 만나 논의할 기회 추구
 - 뒤에서 지원하기
 - 신뢰관계 형성, 격려, 지도
- 팀장의 이미지 강화
 - 팀 회의 시간 및 학교 건물 내에서
- 역량 강화, 격려
- 도구 및 기타 자원 제공
- 코치와 팀장의 역할에 대한 논의 및 결정

다층적 긍정적 행동지원 팀의 역할





코칭 대상자와의 관계/신뢰 형성

- 상호 존중, 경청 및 의견 불일치 존중
- 상대방 배려와 관심
- 상대방의 역량과 진실성 신뢰
- 위험도가 낮은 것부터 차례로 긍정적 경험을 통해 점진적으로 발전시도 노력
- 참여와 협력의 지원
- 변화와 관련된 위험의식 감소 노력

Berg et al. (2018); Byrk & Schneider (2003)

효과적인 팀구성을 위한 코치의 지원



교육청으로 부터 코칭지
원에 필요한 시간 확보



새학년도 시작 전
에 연간 회의 일정
수립



교장/교감과
협력적인 관계
구축



지원하는 학교의
교직원, 학생들을
파악하고 학교내
역학관계 이해



이메일과 전화를
통해 팀과 지속적
연락유지



팀원들의 요청에
적시 대응

효과적인 코칭

긍정적행동지원 팀
원 전체와 코칭활동
공유

팀원들의 추가 업무
에 대한 교육청과 교
장의 지원확보

더 열심히가 아닌 더
효율적으로 일하기

위원회 통합

교육청 자원 활용

교육청 코디네이터
의 지원 확보

모든 체계와 관련자들 (팀원, 교장,
교감, 교직원, 교육청직원, 학부모,
지역사회 구성원)간의 효과적인
의사소통

활동

- 코치로서의 역할 수행에 부정적 영향을 줄 수 있는 3가지 장애물을 알아낸다.
- 그 장애물을 제거할 수 있는 전략을 알아낸다.
- 그 중 하나의 장애물과 전략에 대해 보고한다.

코칭의 성과

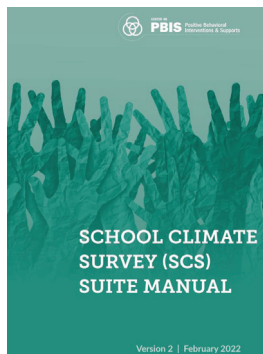
- 훈련된 기술에 대한 능숙함
- 학교의 상황 및 문제점에 따라 배운 개념/기술을 적용하는 능력
- 새롭게 제기되는 문제점에 대한 대응 능력의 향상
- 잘못된 적용에 대한 신속한 재조정
- 실행 충실도 향상
- 지속 가능성 개선


코칭 지원 시 평가영역

- 훈육의뢰 수
- 학교기후 조사
- 긍정적행동지원 체계 실행수준 평가
- 코치 자가 평가
- 코칭 기술 평가
- 지속가능성 평가

목적	학생, 교직원, 가족들의 학교기후에 대한 전반적 인식 평가
형식	학교기후 관련 평가 항목 및 응답자 인구통계적 정보관련 질문으로 구성. 작성시간 10-15분
응답자	초/중/고등학생, 교직원, 가족
시기	학년 초와 학년 말 또는 일년에 한번

학교기후 조사 (School Climate Survey)



 CENTER ON PBIS Positive Behavioral Interventions & Supports			SCHOOL CLIMATE SURVEYS
School Climate Survey: School Personnel (29 items)			
Subscale	Item #s Included in Subscale	Common Measures	
Staff Connectedness	1-6	Staff perceptions of the degree to which they feel they fit in and are a part of their school.	
Structure for Learning	7-12	Staff perceptions of the degree to which they feel their colleagues treat students fairly, have high expectations, and set clear rules.	
School Safety	13-16	Staff perceptions of their own safety at school.	
Physical Environment	17-20	Staff perceptions of maintenance of school grounds and resources.	
Peer/Adult Relations	21-26	Staff perceptions of how students interact with peers and adults in their school.	
Parental Involvement	27-29	Staff perceptions of the degree to which parents are involved in their student's education.	
School Climate Survey: Family (21 items)			
Subscale	Item #s Included in Subscale	Common Measures	
Teaching and Learning	1-3	Parents' perceptions of the degree to which they feel their student enjoys and is successful at school.	
School Safety	4-8	Parents' perceptions of their student's safety at school.	
Interpersonal Relationships	9-15	Parents' perceptions of the degree to which their student is supported and treated fairly by adults and peers within the school.	
Institutional Environment	16-18	Parents' perceptions of the maintenance and resources of their student's school.	
Parent Involvement	19-21	Parents' perceptions of the degree to which they are involved in their student's education.	



SELF-ASSESSMENT SURVEY (SAS) MANUAL
Version 4 | June 2023


PBIS Positive Behavioral Interventions & Supports

SELF-ASSESSMENT SURVEY

Current Status			Feature	Priority for Improvement		
In Place	Partially In Place	Not In Place		High	Med	Low
			7. Professional Development System My school has a documented process for orienting all staff and providing ongoing professional development on the schoolwide behavior support system.			
			8. Professional Development Content My school has provided professional development on the four core Tier 1 PBIS practices: a) teaching schoolwide expectations, b) acknowledging expected behavior, c) responding to behavior errors, and d) requesting assistance.			
			9. Staff Involvement In my school, all staff have an opportunity to provide input on core practices (e.g., teaching schoolwide expectations, acknowledging expected behavior, responding to behavior errors, requesting assistance) at least annually.			
			10. Student / Family / Community Communication My school has a documented process for informing students, families and members of the school community about expected student behaviors at school (e.g., newsletters, brochures, website).			
			11. Student / Family / Community Engagement My school seeks input on core practices (e.g., teaching schoolwide expectations, acknowledging expected behavior, responding to behavior errors) from students, families and members of the school community at least annually.			
			12. Behavior Data System My school has a system for collecting social-emotional behavioral data and summarizing patterns of student behavior.			
			13. Data-based Decision Making In my school, data summarizing patterns of social-emotional-behavioral data is regularly shared with staff (minimum three times a year) for active decision making and action planning.			

목적 1차 보편적 지원
실행의 모니터링과
평가

형식 자가 평가
20-30 분 소요

응답자 팀구성원들이 코치와
함께

시기 새로운 팀 –
1년에 3번, 3년간
(이후 TFI 사용)

팀 실행 체크리스트

Team Implementation Checklist (TIC)

Team Implementation Checklist (TIC)

온라인

0%
100%

Team Implementation Checklist 3.1

English ▼

Establish Commitment:

Achieved
In Progress
Not Started

- Administrator's support & active involvement**
 - Administrator attends meetings 80% of the time.
 - Admin defines social behavior as one of the top three goals for the school.
 - Admin actively participates in PBIS training.
- Faculty/staff support**
 - 80% of faculty document support that school climate/discipline is one of top three school improvement goals.
 - Admin/faculty commit to PBIS for at least 3 years.

PBIS Team Implementation Checklist (TIC 3.1)

This checklist is designed to be completed by the PBIS Team once a quarter to monitor activities for implementation of PBIS in a school. The team should complete the **Action Plan** at the same time to track items that are In Progress or Not Yet Started items.

School: _____ Coach: _____ Date of Report: _____
 District: _____ County: _____ State: _____
 Person Completing Report: _____
 PBIS Team Members: _____

Complete & submit to coach quarterly.
 Status: **A** = Achieved, **I** = In Progress, **N** = Not Yet Started

ESTABLISH COMMITMENT	Date	Status	Status	Status	Status
1. Administrator's Support & Active Involvement <ul style="list-style-type: none"> Admin attends PBIS meetings 80 % of time Admin defines social behavior as one of the top three goals for the school Admin actively participates in PBIS training 		Status:			
2. Faculty/Staff Support <ul style="list-style-type: none"> 80% of faculty document support that school climate/discipline is one of top three school improvement goals Admin/faculty commit to PBIS for at least 3 years 		Status:			
ESTABLISH & MAINTAIN TEAM					
3. Team Established (Representative) <ul style="list-style-type: none"> Includes grade-level teachers, specialists, paraprofessionals, parents, special educators, counselors. Team has established clear mission/purpose 		Status:			
4. Team has regular meeting schedule, effective operating procedures <ul style="list-style-type: none"> Agenda and meeting minutes are used Team decisions are identified, and action plan developed 		Status:			
5. Audit is completed for efficient integration of team with other teams/initiatives addressing behavior support <ul style="list-style-type: none"> Team has completed the "Working Smarter" matrix 		Status:			

목적	학교차원 긍정적행동지원 핵심요소 실행증거 평가. 진행정도 파악, 중재 및 프로그램 효과에 대한 자료기반 의사결정
형식	자가 평정척도. 각 지원층별 30분 소요
응답자	팀구성원들이 코치와 함께 (외부코치가 평가도구를 안내하며 함께 완성)
시기	학교차원 긍정적행동지원 실행전과 실행후 6-12주. 이후 매년 1회

지원층별 충실도 목록

Tired Fidelity Inventory (TIC)

Tiered Fidelity Inventory (SWPBIS TFI 2.1)

온라인

School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory

Tier 1: Universal SWPBIS Features

NOTE: This section may be completed individually or with others (as part of the full Tiered Fidelity Inventory)

Subscale	Features	Possible Data Sources	Scoring Criteria	0 = Not Implemented	1 = Partially Implemented	2 = Fully Implemented
Teams	1.1 Team Composition: Tier 1 team includes a Tier 1 systems coordinator, a school administrator, a family member, and individuals able to provide (a) applied behavioral expertise, (b) coaching expertise, (c) knowledge of student academic and behavior patterns, (d) knowledge about the operations of the school across grade levels and programs, and for high schools, (e) student representation.	• School organizational chart • Tier 1 team meeting minutes	0 = Tier 1 team does not exist or does not include coordinator, school administrator, or individuals with applied behavioral expertise 1 = Tier 1 team exists, but does not include all identified roles or attendance of these members is below 80% 2 = Tier 1 team exists with coordinator, administrator, and all identified roles represented, AND attendance of all roles is at or above 80%	0	0	0
Teams	1.2 Team Operating Procedures: Tier 1 team meets at least monthly and has (a) regular meeting format/agenda, (b) minutes, (c) defined meeting roles, and (d) a current action plan.	• Tier 1 team meeting agendas and minutes • Tier 1 meeting notes/agendas • Tier 1 action plan	0 = Tier 1 team does not use regular meeting format/agenda, minutes, defined roles, or a current action plan 1 = Tier 1 team has at least 2 but not all 4 features 2 = Tier 1 team meets at least monthly and uses regular meeting format/agenda, minutes, defined roles, AND has a current action plan	0	0	0
Implementation	1.3 Behavioral Expectations: School has five or fewer positively stated behavioral expectations and examples by setting leaders for student and staff behaviors (i.e., school teaching metrics) defined and in place.	• TFI Walkthrough Tool • Staff handbook • Student handbook	0 = Behavioral expectations have not been identified, are not all positive, or are more than 5 in number 1 = Behavioral expectations identified but may not include all items or be positive 2 = Five or fewer behavioral expectations exist that are positive, AND identified for specific settings (i.e., metrics) AND at least 80% of staff can list at least 80% of the expectations	0	0	0
Implementation	1.4 Teaching Expectations: Expected academic and social	• TFI Walkthrough Tool • Professional	0 = Expected behaviors are not taught 1 = Expected behaviors are taught infrequently or inconsistently	0	0	0

Tier 1: Universal SWPBIS Features

NOTE: This section may be completed individually or with others (as part of the full Tiered Fidelity Inventory)

Feature	Possible Data Sources	Scoring Criteria
Subscale: Teams		
1.1 Team Composition: Tier 1 team includes a Tier 1 systems coordinator, a school administrator, a family member, and individuals able to provide (a) applied behavioral expertise, (b) coaching expertise, (c) knowledge of student academic and behavior patterns, (d) knowledge about the operations of the school across grade levels and programs, and for high schools, (e) student representation.	• School organizational chart • Tier 1 team meeting minutes	0 = Tier 1 team does not exist or does not include coordinator, school administrator, or individuals with applied behavioral expertise 1 = Tier 1 team exists, but does not include all identified roles or attendance of these members is below 80% 2 = Tier 1 team exists with coordinator, administrator, and all identified roles represented, AND attendance of all roles is at or above 80%
1.2 Team Operating Procedures: Tier 1 team meets at least monthly and has (a) regular meeting format/agenda, (b) minutes, (c) defined meeting roles, and (d) a current action plan.	• Tier 1 team meeting agendas and minutes • Tier 1 meeting notes/agendas • Tier 1 action plan	0 = Tier 1 team does not use regular meeting format/agenda, minutes, defined roles, or a current action plan 1 = Tier 1 team has at least 2 but not all 4 features 2 = Tier 1 team meets at least monthly and uses regular meeting format/agenda, minutes, defined roles, AND has a current action plan

Scoring Criteria: 0=Not implemented, 1=Partially implemented, 2=Fully implemented

코치 자가평가

Coaches Self-Assessment
(Lewis-Palmer, Barnett, & Lewis 4/04)
(Revised November 2009)

This self-assessment is designed to assist coaches to identify current strengths and professional development goals. The assessment covers three skill levels: Level I – Coach, Level II – Coach/Trainer or Lead Coach, Level III – Coordinator. In addition, each level assesses knowledge across Data, Practices, and Systems.

Coach: _____ Date: _____

School system/District: _____ State: _____

Level I - Preliminary: Coach

At this level Coaches should have fluency with universal level items involving school-wide, classroom, and non-classroom settings. Coaches should be able to facilitate team progress by guiding them through the process.

3 = Fluent/Mastered 2 = Building skills, but not fluent 1 = Still learning

Area	Skill	Self-Assessment
Data	1. Familiar with multiple data collection systems and their uses (e.g., ODR, SET, TIC, BOQ, SWIS, Surveys, Achievement scores).	3 2 1
	2. Can assist schools to develop other data systems as needed.	3 2 1
	3. Can teach and support teams use of data to guide decision-making.	3 2 1
Practices	1. Know and can define the essential features of school-wide PBS.	3 2 1
	2. Understands features of effective classroom instruction and management.	3 2 1
	3. Can guide schools in identifying and adopting evidence-based practices.	3 2 1
	4. Know strategies to increase appropriate and decrease inappropriate behavior of groups.	3 2 1
	5. Can provide schools with models and examples of other schools implementing PBS.	3 2 1
	6. Understands basic principles of applied behavior analysis (i.e., reinforcement, punishment, stimulus control).	3 2 1
Systems	1. Can facilitate effective team meetings.	3 2 1
	2. Can provide effective consultation and technical assistance to school teams.	3 2 1
	3. Able to effectively communicate within and across schools.	3 2 1
	4. Can assist schools to establish systems that support staff and increase sustainability of PBS efforts.	3 2 1

Tier 1 MTSS 지속성 자가 평가 (TIER 1 MTSS Sustainability Self- Assessment Tool)

TIER 1 MTSS Sustainability Self-Assessment Tool				
	FEATURE	In Place?		
		Yes	Partial	No
School	1. School has improvement in school climate/student behavior as a stated goal in annual plans			
	2. School MTSS team maintains, reviews, and updates a detailed implementation action plan to guide decision making			
	3. School MTSS team meets at least monthly, is well organized, and operates efficiently (e.g., regular meeting schedule and process, agenda, decision rules, minutes)			
	4. School administrator actively participates on school MTSS team and provides policy and procedural authority			
	5. Fidelity of implementation data are collected at least yearly (e.g., TFI, SET, BoQ, TIC, PBIS Survey)			
	6. Student outcome data are continually collected and reviewed (e.g., ODRs, academic data, school climate surveys, student/parent satisfaction survey)			
	7. Data are reviewed at each team meeting to guide discussions, problem solving, and decision-making			
	8. Data are presented to all school personnel at least four times per year			
	9. All school personnel have a basic understanding of MTSS practices and how/why they work			
	10. Classroom MTSS systems and practices are linked to school-wide MTSS and implemented with fidelity in at least 80% of classrooms			
	11. School team aligns/integrates new and existing school climate/social emotional/behavior initiatives, interventions, and programs within the MTSS framework			

코칭기술 평가도구 (외부 코치 용)

PBIS COACHING SKILLS DEVELOPMENT			
February 2020			
EXTERNAL PBIS COACHES HAVE THE KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL BEHAVIORS NEEDED TO DIRECTLY SUPPORT SCHOOLS, DISTRICTS AND/OR REGIONS TO BUILD AND SUSTAIN EVIDENCE-BASED PRACTICES.			
THIS BRIEF OUTLINES THE BASIC AREAS OF EXPERTISE AND SKILLS NEEDED FOR PERSONS ASSUMING THE ROLE OF AN EXTERNAL COACH TO A TEAM. THIS EXTERNAL COACH IS ANYONE HELPING TO GUIDE AND COACH A TEAM THAT DOES NOT WORK IN THE BUILDING AND/OR ASSUME A ROLE ON THE BUILDING PBIS TEAM.			
Area of Expertise	Skill (the candidate can...)	Advanced	Knows where to find information or additional support
Data	1. Access and obtain data reports from multiple data sources (e.g., a District SIS, School/District SWIS, SIFE data center) to inform my PBIS coaching; Outcome (ODRs, Core Reports), Fidelity data (e.g., TFI, SET, TIC, BOQ, SAS, Climate Surveys, Achievement scores).	Set up and train on SWIS or apply SWIS data skills to develop information/data dashboards to help teams use PBIS data efficiently to examine progress over time	Access to PBIS Assessment, pbisapp.org , wider.pbisnmn.org , SWIS facilitator training, familiarity with using spreadsheets and evaluation results
	2. Assist school teams using behavioral progress monitoring data systems other than SWIS to obtain needed for PBIS data reports to effectively manage implementation (e.g., Core Reports etc.) to inform PBIS coaching	Support teams to find ways to obtain behavioral progress monitoring data reports (e.g., Core Reports etc.) from data progress monitoring programs other than SWIS or connect them to other schools which have a similar system	Adapting SWIS module materials, evaluation tools, Access/knowledge to list of other teams' PBIS progress monitoring applications (other than SWIS); Wider evaluation site on pbisnmn.org
	3. Teach and support school and district teams to use data systematically (e.g., in SWIS, create a precision problem statement, solution components, action planning and improvement cycles) to guide decision-making and actions	SWIS facilitator and able to help teams use multiple data sources for precision problem solving and to inform implementation of broader PBIS systems (e.g., student outcome, fidelity and, if at a district level, capacity data to inform and sustain continuous PBIS improvement planning)	SWIS modules, dca.pbisnmn.org experience (link.to/short scope/sequence) Implementation Science professional development (SIBEP/NIRN module link)
Practices	1. Describe and explain the importance of and coach on the essential features of school-wide PBIS to school staff, administrators, families/community, board, etc. and have previous experience implementing them as part of a team.	Experience coaching the implementing these core features at multiple schools or at a district or regional level	PBIS MN Training materials, PBIS MN Coaching Scope & Sequence, Regional Support, National TA Centers

pbisMN.org

코칭기술 평가도구 (내부 코치 용)

PBIS COACHING SKILLS DEVELOPMENT



April 2020

INTERNAL PBIS COACHES HAVE THE KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL BEHAVIORS NEEDED TO DIRECTLY SUPPORT SCHOOL TEAMS TO SUSTAIN EVIDENCE-BASED PRACTICES.

THIS BRIEF OUTLINES THE BASIC AREAS OF EXPERTISE AND SKILLS NEEDED FOR PERSONS ASSUMING THE ROLE OF AN INTERNAL COACH ON A PBIS IMPLEMENTATION TEAM. THIS INTERNAL COACH HELPS TO GUIDE AND SUPPORT A BUILDING TEAM THAT IS FOCUSED ON IMPLEMENTING PBIS PRACTICES TO FIDELITY AND SUSTAINING THE FRAMEWORK.

Area of Expertise	Current Skillset (the candidate can...)	Advanced Skillset (the candidate will learn...)
Data	Access to local data sources and the ability to enter and manipulate this data.	Obtain data reports from multiple data sources, including PBIS Assessment, to inform my PBIS coaching. Outcome (ODRs, Core Reports), Fidelity data (e.g., TFI, SET, TIC, BQ, SAS, Climate Surveys, Achievement scores).
	Assist school team in understanding the importance of looking at outcome data from various sources.	Assist school to develop other data systems (e.g., attendance, academics, office referrals, suspensions, etc.) as needed.
	Support school team to understand the importance of using data to make decisions.	Teach and support school team to use data to guide decision-making (e.g., in SWIS, create a <u>problem statement</u> , solution components, action planning and improvement cycles) to guide decision-making and actions.
Practices	Ability to describe the importance of the essential features of school-wide PBIS to school staff, administrators, families/community, board, etc.	Describe and explain the importance of and coach on the essential features of school-wide PBIS to school staff, administrators, families/community, board, etc.
	Teach, model and coach effective classroom instruction/management to support staff working within their schools.	Knowledge, experience and skills to coach classroom behavioral practices within a range of settings (e.g., special education, more restrictive settings, preschool, high school, etc.) including PBIs.
	Engage school team in learning how to streamline the supports available to students, with a focus on Evidence Based Practices.	Engage school team in a systematic process to help identify and adopt EBPs linked to a data-based need (e.g., PBIS Working Smarter not Harder grid).
	Connect with PBIS implementing schools to learn more about what PBIS looks, sounds, and feels like in various settings.	Know how to connect with PBIS exemplar implementing school teams in order to partner and learn from these schools.
	Understands basic principles of functional	Can apply the principles of functional behavioral assessments to coach teams to apply FBA logic to

pbisMN.org

요약

- 다층적 긍정적 행동지원 실행을 위해서는 전문적인 코치의 지원이 필수적이며, 이는 체계 변화와 지속가능성 확보에 핵심적 요소
- 코치는 팀 구성원들의 역량 강화, 의사소통 촉진, 문제해결 지원 등 다양한 역할을 수행
- 효과적인 코칭을 위해서는 관계 형성, 의사소통, 자료 기반 의사결정, 시스템적 사고 등의 기초 기술 요구
- 코칭은 다층적 지원체계에서 차원별로 차별화된 접근이 필요
- 실행단계에 따라 코칭 전략이 적용되어야 함
- 성공적인 코칭을 위해서는 교육청 지원, 학교 관리자와의 협력, 체계적인 의사소통 시스템 구축이 필수
- 코칭의 성과는 실행 충실도, 교직원의 역량 강화, 학생의 행동 변화 등 다양한 지표를 통해 측정되며, 이를 바탕으로 지속적인 개선이 이루어짐

질문?



kwangsun@usf.edu

구두 발표 2

정서장애학생을 위한
랩어라운드 코칭과
효과적인 위기 관리 방안

홍사훈 (Ph.D., Indiana University)



정서장애학생을 위한 랩어라운드 코칭과 효과적인 위기 관리 방안

Saahoon Hong, Ph.D.

Indiana University School of Social Work

2025년 한국긍정적행동지원협회 동계학술대회
2025년 2월 9일

정서장애 관련 사례

15세 민수는 현재 양모, 양부, 그리고 9세 동생과 함께 살고 있습니다. 민수는 최근 양모를 폭행한 혐의로 보호 관찰 중입니다. 그는 정서장애를 가지고 있으며, 약물 치료를 받고 있습니다. 민수는 평소에 매우 말이 없고 수줍음이 많으며, 갑자기 공격적인 행동을 보입니다. 혼자 있는 시간에는 주로 스마트폰 게임을 하며 시간을 보냅니다.

민수는 6세 부터 위탁 가정에서 생활했으며, 그 과정에서 성적 학대를 포함한 아동학대를 경험하였습니다. 그는 13살 때 현재의 가정에 입양되었고, 양모는 민수의 상담치료사였고 지금은 암투병 중에 있습니다.

민수는 양부모 가정의 동생과 잘 지내며, 동생을 돌보는 데 능숙합니다. 하지만 양모의 건강악화 후 민수의 문제행동과 정서불안은 더욱 빈번해지고 있습니다.

양부모님은 민수가 건강하게 자라 안정된 삶을 살 수 있기를 소망하고 있지만, 민수의 정서불안과 폭력적인 행동들로 인해 힘들어 하고 있습니다.

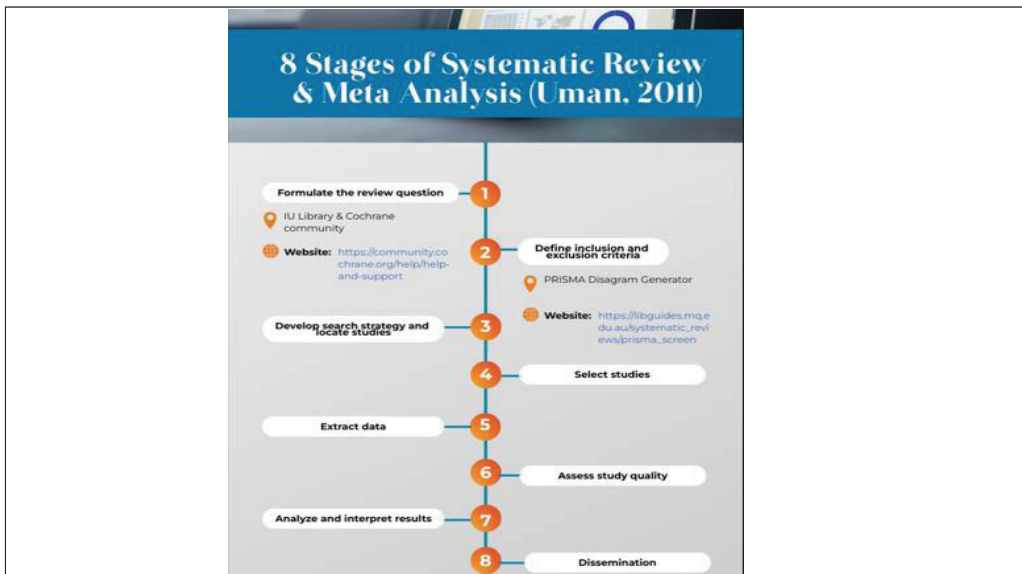
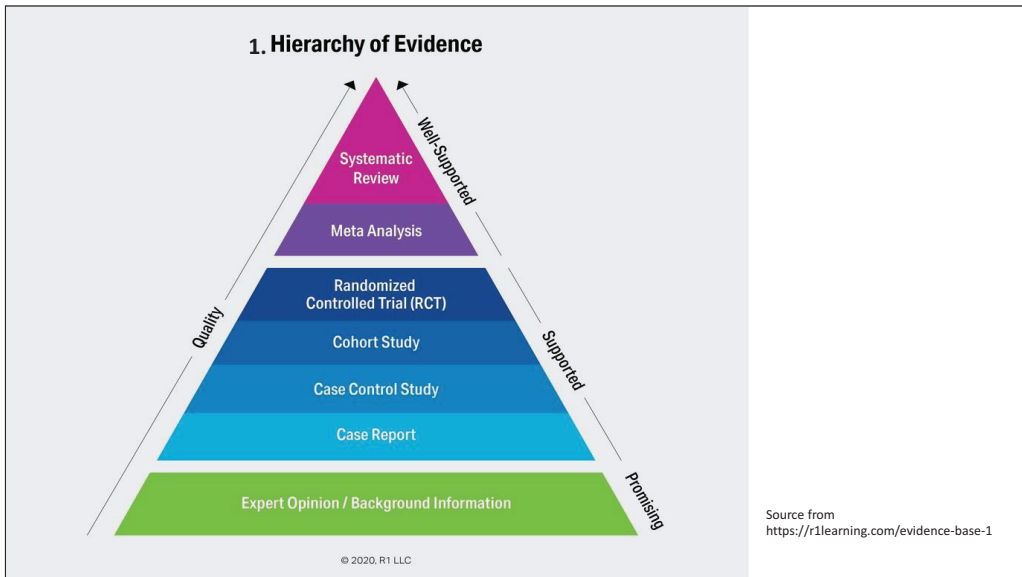


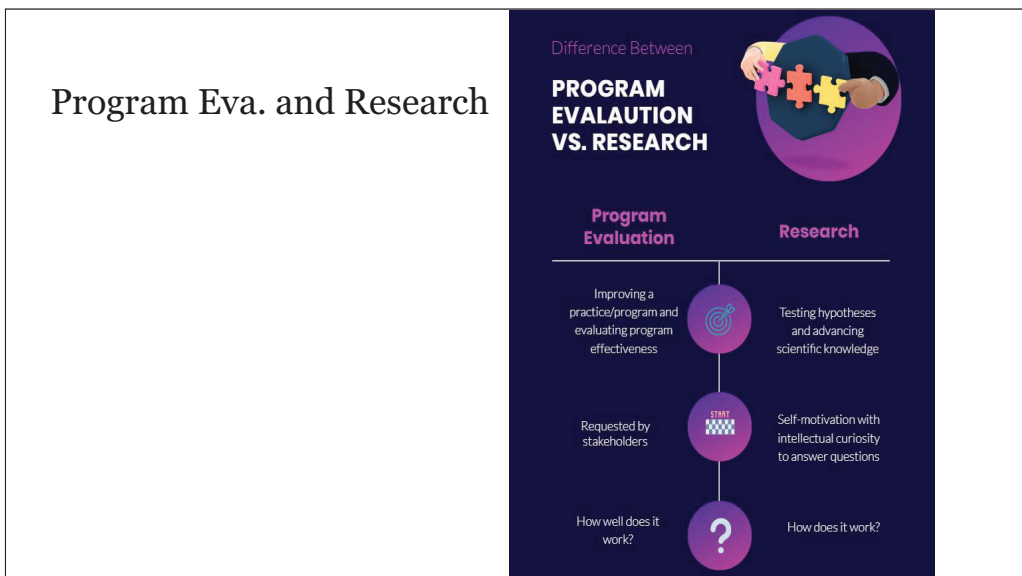
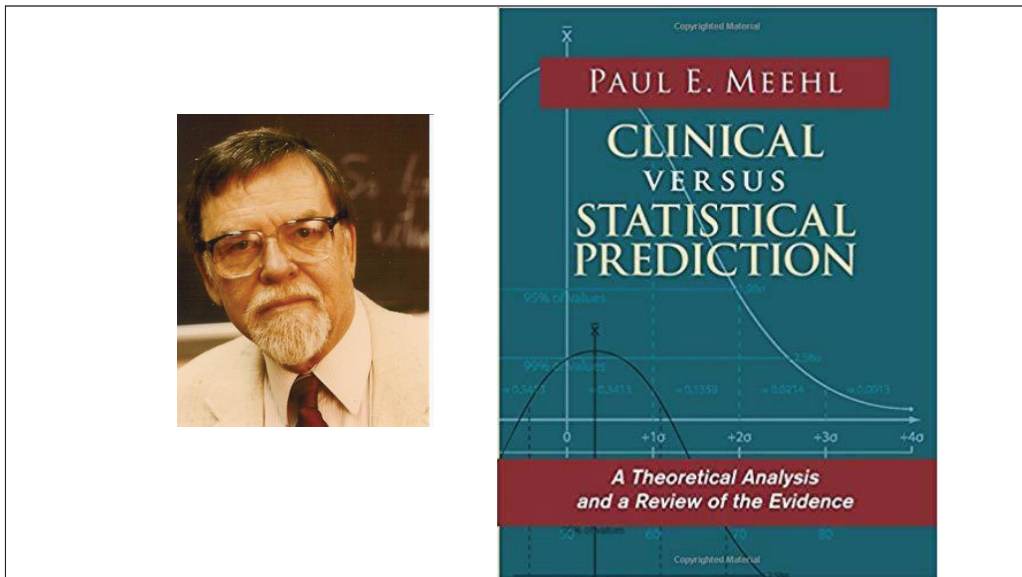
목 차

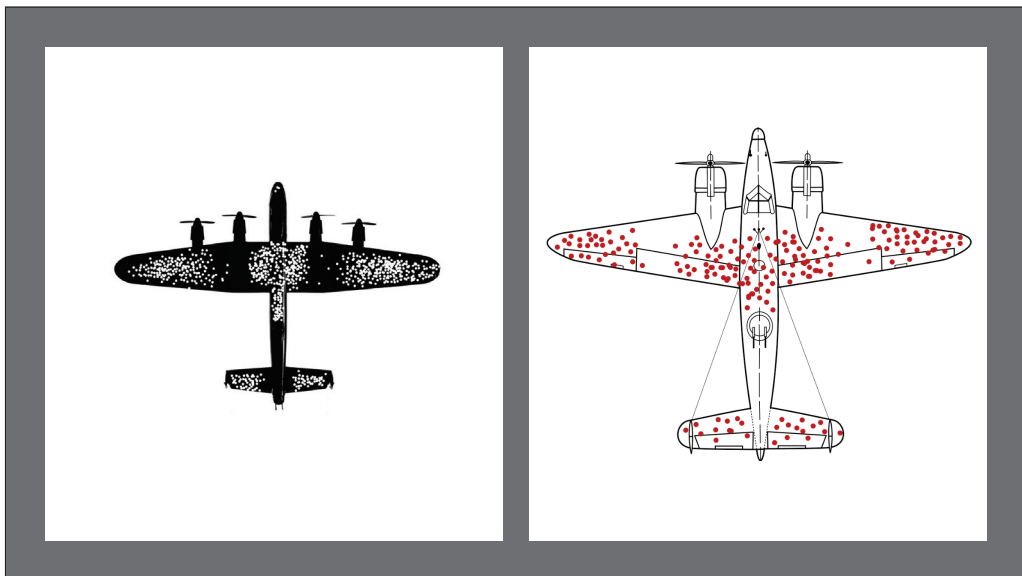
- Evidence-Based Intervention 101
- 정서장애 (미국특수교육법 vs. Substance Abuse and Mental Health Services)
- System Of Care (SOC) & WRAPAROUND
- WRAPAROUND: Response to the Crisis Care

첫번째 장

Evidence-Based Practices 101







생존자 편향 (Survivor Bias)

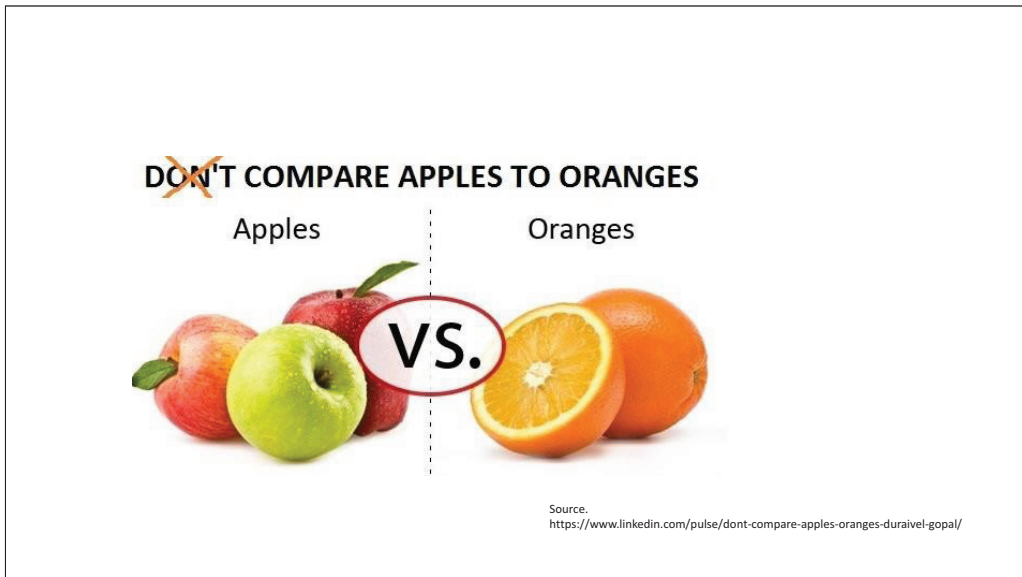
특정 교육 프로그램이 학생들의 성적 향상에 미치는 성공률을 연구시, 연구자들은 프로그램을 성공적으로 마친 후 높은 성적을 받은 학생들을 대상으로 설문 조사를 진행하기로 결정했습니다.

그러나 프로그램을 중도 포기했거나 성적이 오르지 않은 학생들은 제외하게 됩니다. 성공한 학생들만을 집중적으로 조사하면 연구자들은 프로그램이 매우 효과적이라는 결론을 내릴 수 있습니다. 하지만

이것은 생존자 편향에 의해 왜곡된 결론입니다. 프로그램을 중도 포기한 학생들이나 성적이 오르지 않은 학생들도 함께 고려해야 프로그램의 진정한 효과를 평가할 수 있습니다.

Ψ





Gallup (n=1,500) vs. Literary Digest (n=2.5 million)

Ψ

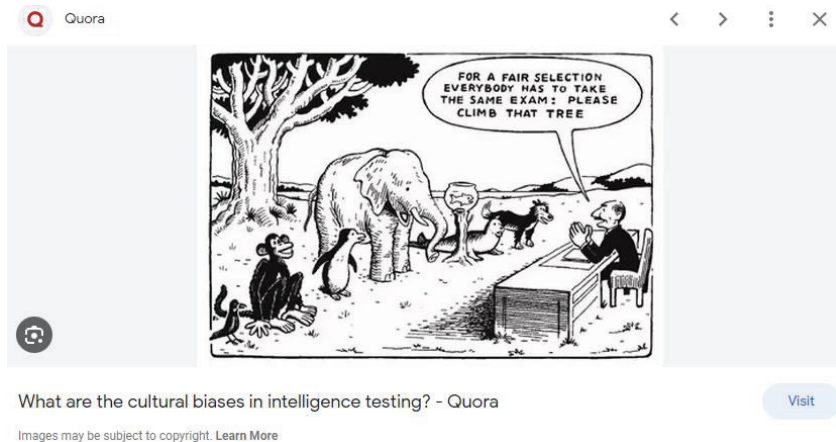
Selection Bias: Comparing Apples to Oranges

소프트웨어 엔지니어와 셰프의 직업 만족도를 비교하고 있다고 가정해 봅시다. 두 직업 모두 경력이라는 공통점이 있지만, 작업 환경, 요구되는 기술, 업무 책임 등이 크게 다릅니다.

소프트웨어 엔지니어는 일반적으로 사무실 환경에서 컴퓨터 프로그래밍 및 소프트웨어 개발을 다루고, 셰프는 주방에서 요리 및 요리 팀 관리를 합니다.

비록 두 직업 모두 개인적 만족감을 줄 수 있지만, 고유한 차이점을 인식하지 않고 직접 비교하면 사과와 오렌지를 비교하는 것과 같습니다. 각 직업은 고유한 도전과 보상을 가지고 있어 의미 있게 비교하기가 어렵습니다.

Ψ



Cultural Bias

연구자들이 부모 양육 방식이 자녀의 학업 성적에 미치는 영향을 조사한다고 가정해 봅시다. 설문지는 방과 후 활동 참여를 격려하는 빈도나 엄격한 취침 시간을 포함한 질문을 담고 있습니다.

그러나 이러한 질문들은 연구자들의 문화적 규범을 반영할 뿐 다른 문화에서는 관련 없을 수 있습니다.

문화적 차이를 고려하지 않으면 연구 결과가 편향될 수 있습니다.

연구자들은 문화적으로 민감하고 다양한 인구 집단에 적합한 연구 설계를 해야 합니다.



True Experiments & Quasi-Experiments

Difference Between

**TRUE EXPERIMENTAL
DESIGN &
QUASI-EXPERIMENTAL
DESIGN**



**True
Experiments**

**Quazi-
Experiments**

Random Assignment



Not randomly Assign
Subjects to Groups

Control Over
Treatment



No Control Over the
Treatment

Control and
Treatment Groups



Not Require Control
Groups

Quasi-Experimental Design



- In many settings, using control groups and randomization is not feasible. Withholding services constitutes an ethical dilemma, may have unwanted fiscal implications, or may lead to complaints from clients who feel deprived.
- However, quasi-experimental designs can be helpful. While they do not involve random assignment of participants, well-designed quasi-experiments can achieve a high degree of internal validity.

S737 Advanced Social Work Research:
Quantitative Method II



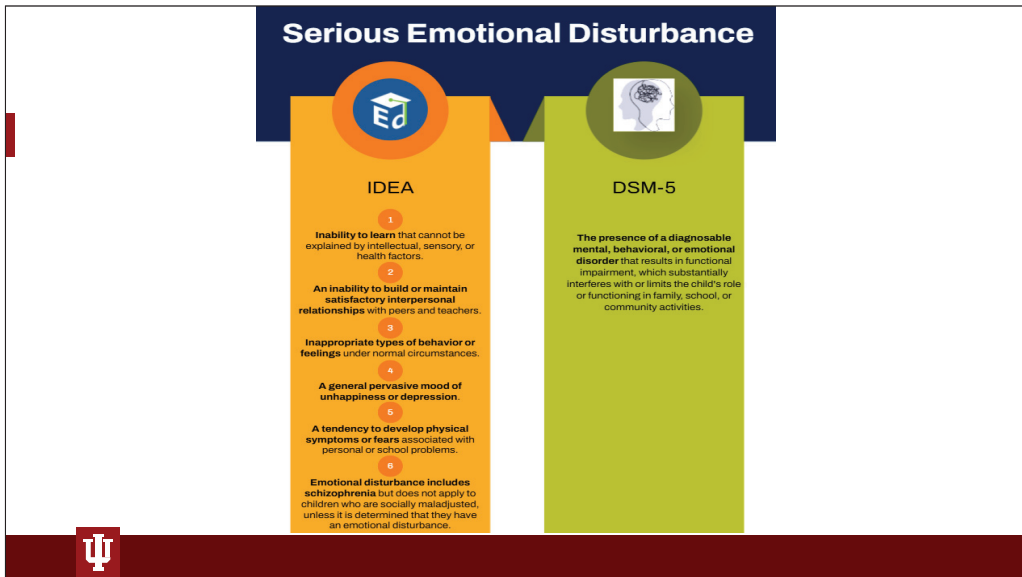
Quasi-Experimental: Cross-Sectional vs. Longitudinal





Survivor Bias
Selection Bias
Cultural Bias





정서장애(CMHS/SAMHSA, 2016)

- 청소년 가정폭력: 4 in 10 (39.7 %)
- 최근 6개월 사이에 가정폭력에 노출된 청소년: One in five (21.7 %)
- 빈번한 결석 (25%)
- 정학/퇴학 (47.2%)
- 73.5%. 최근 6개월내에 우울증을 경험한 가족구성원 有
- 48.4%. 우울증 외 정신건강 이슈를 가지고 있는 가족구성원.

Mental Health

A long-standing public health issue: Mental health (NIMH, 2021)

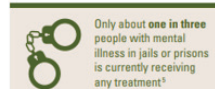
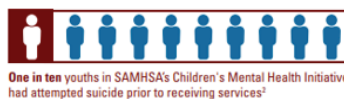
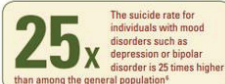
More than 1 in 5 US adults struggling with a mental illness



1 in 25 adults lives with a serious mental illness

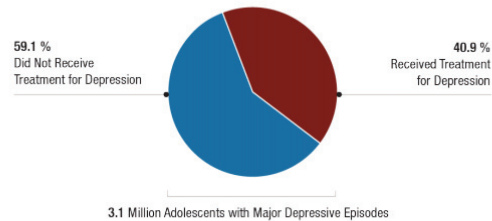


The Health Care System Has Failed to Address the Needs of Persons With Serious Mental Illnesses (SMI) and Serious Emotional Disturbances (SED)



<https://store.samhsa.gov/system/files/pep17-ismicc-rtc.pdf>

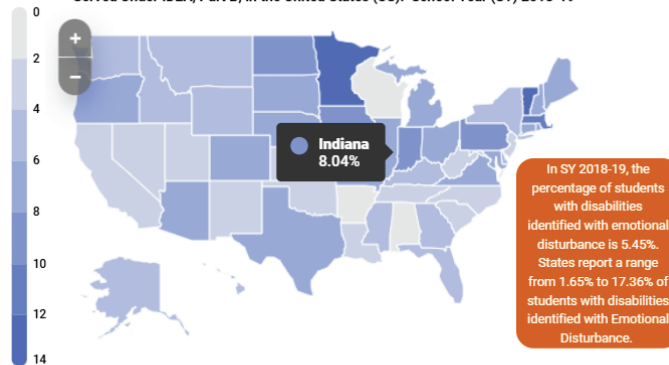
Figure 1.7. Past Year Treatment for Depression Among Adolescents Ages 12 to 17 With Major Depressive Episodes in the United States: 2016



Source: Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2017). *Key substance use and mental health indicators in the United States: Results from the 2016 National Survey on Drug Use and Health* (HHS Publication No. SMA17-5044, NSDUH Series H-52). Retrieved from <http://www.samhsa.gov/data>

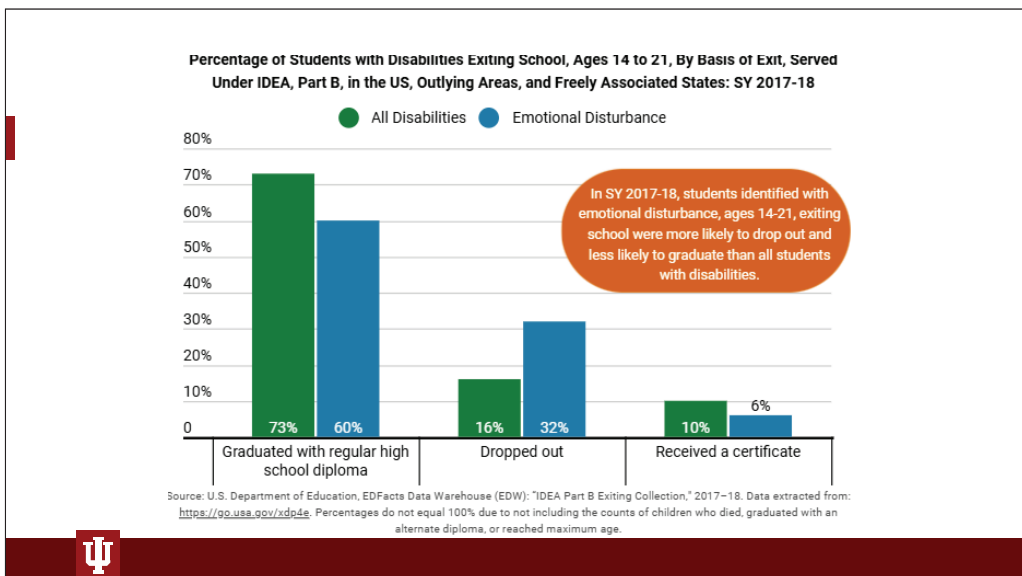
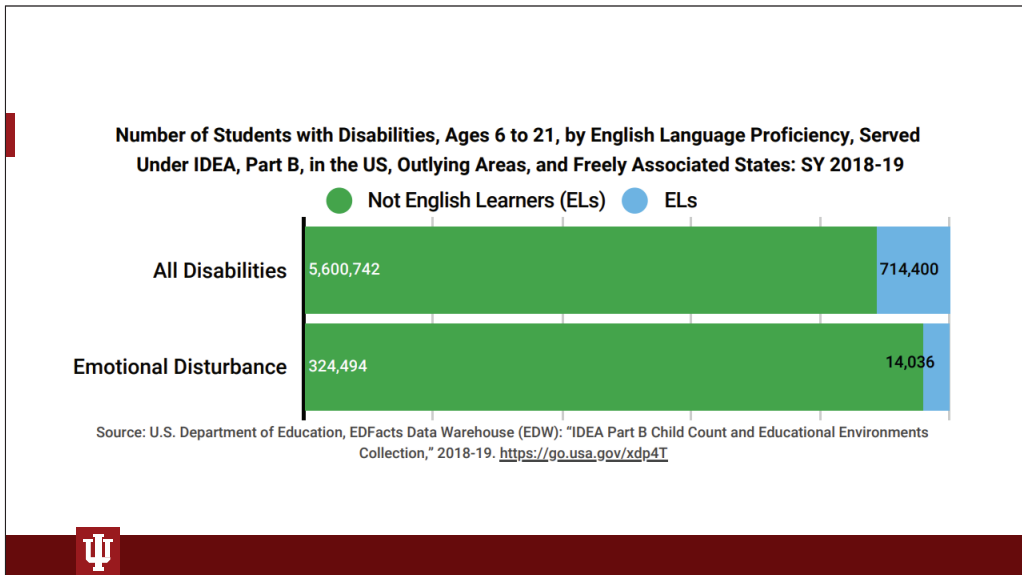


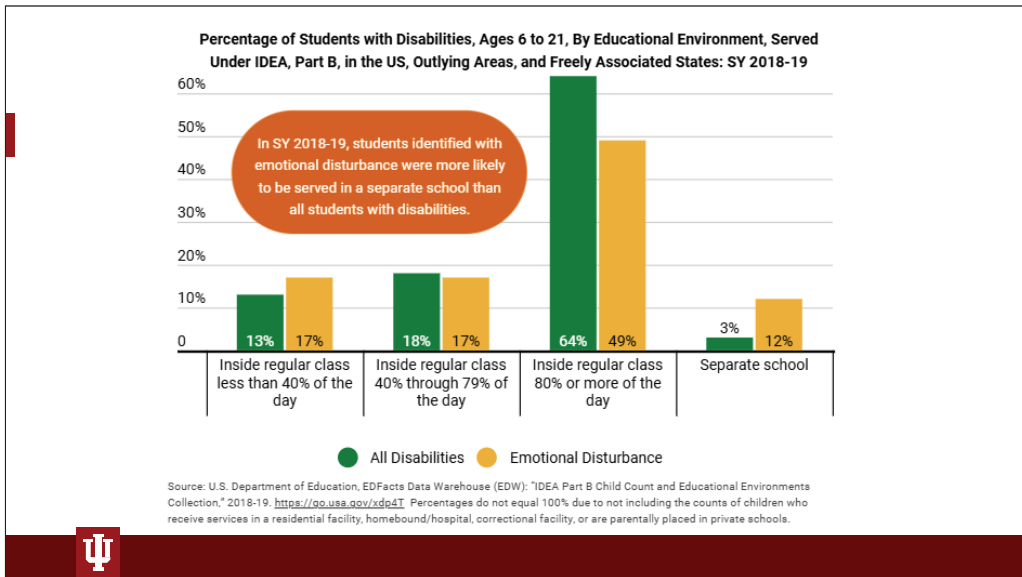
Percentage of Students with Disabilities Identified with Emotional Disturbance, Ages 6 to 21, Served Under IDEA, Part B, in the United States (US): School Year (SY) 2018-19

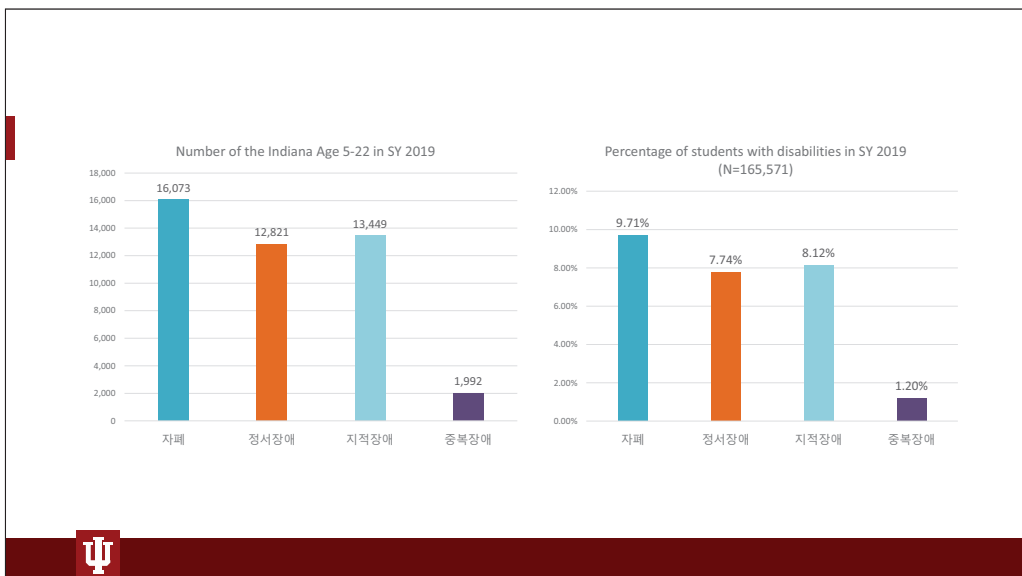
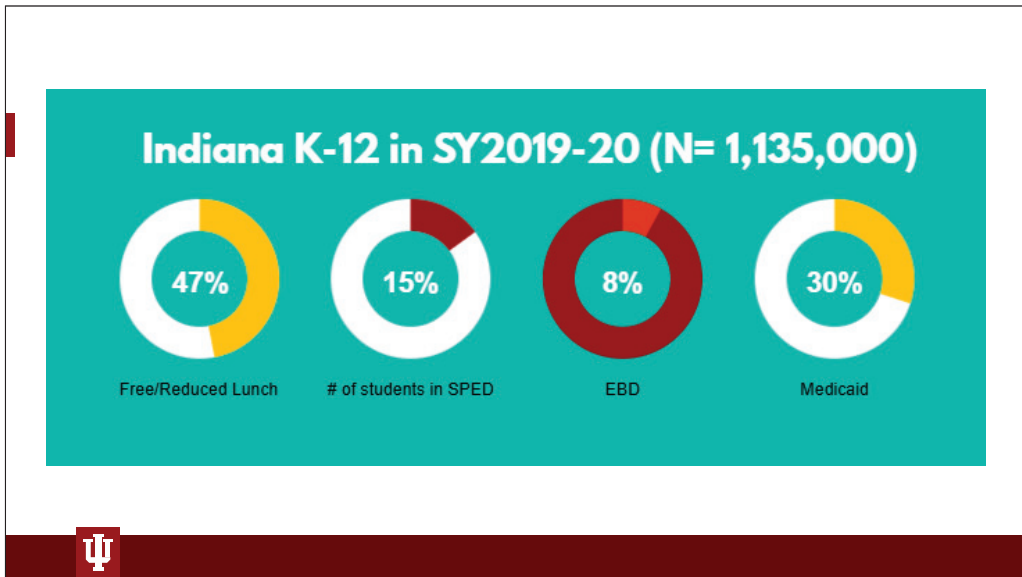


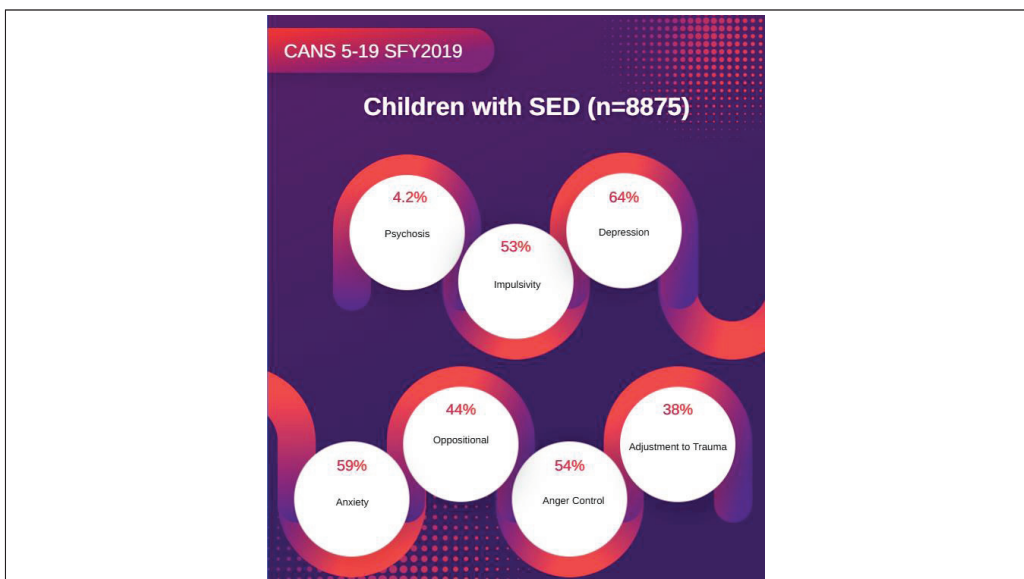
Source: U.S. Department of Education, EDData Data Warehouse (EDW): "IDEA Part B Child Count and Educational Environments Collection," 2018-19. <https://op.ed.gov/eddata>
Data for Wisconsin was suppressed due to questionable data quality. Iowa does not use the specific disability categories when classifying a student as eligible for special education.








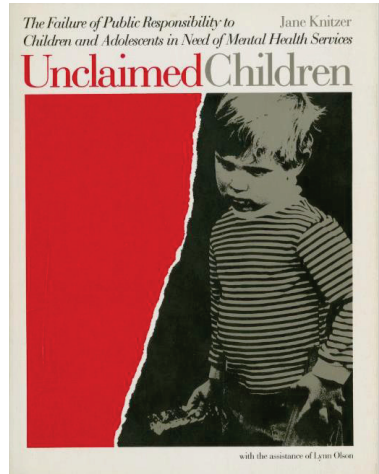





누구도 책임지지 않는 아이들
(Knitzer, 1982)



Innovative Community-Based
Mental Health Program



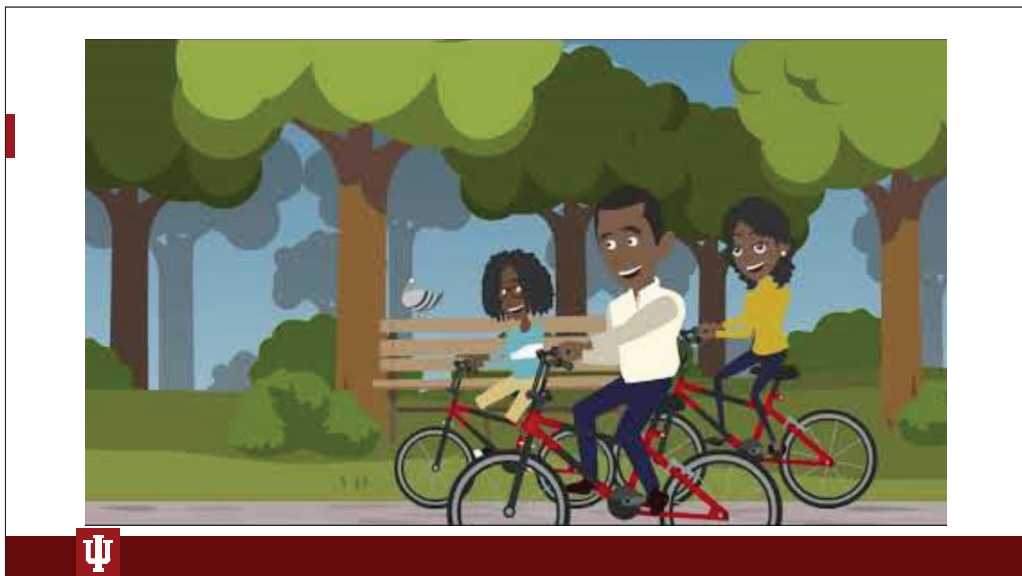






Indiana
System of Care







네번째 장

WRAPAROUND: Response to Risk



예시: 지역사회 정신건강 서비스 통합

상황:

경기도 가평의 일본인 커뮤니티에 살고 있는 15세의 청소년인 유미코는 과잉행동, 불안 장애와 우울증으로 일상생활에 어려움을 겪고 있습니다. 유미코의 부모는 유미코가 학교에서 어려움을 겪고 있으며, 집에서도 전혀 의사소통을 하지 않고 방에서 나오지 않는다고 걱정하고 있습니다.

접근:

1. **종합 평가:** 유미코의 가족은 System of Care 서비스 네트워크에 접근하여 종합 평가를 받습니다. 이 평가에는 정신건강 전문가, 학교 교사, 가족 지원 전문가 등이 참여하여 유미코의 행동, 심리-상담 치료의 필요와 Psycho-Social 강점을 파악합니다.
2. **개별화 서비스 계획:** 평가 결과를 바탕으로 유미코에게 적합한 개별화 서비스 계획이 작성됩니다. 이 계획은 유미코의 학교와 가정, 지역에서의 정신건강 치료, 학교 지원, 가족 상담 등을 포함합니다.
3. **서비스 통합:** System of Care는 다양한 기관과 서비스를 통합하여 유미코와 가족이 필요한 모든 지원을 제공받을 수 있도록 합니다. 예를 들어:
 1. **정신건강 서비스:** 유미코는 행동, 심리치료와 상담치료교육을 받을 수 있습니다.
 2. **학교 지원:** 학교에서는 유미코를 지원할 특수교육 교사와 관련 전문가들을 배정합니다.
 3. **가족 지원:** 유미코의 부모는 가족 상담과 부모 교육을 통해 자녀를 더 잘 지원할 수 있는 방법을 배우고 관련 지원을 받습니다.
4. **지속적인 모니터링과 조정:** 아민의 상황이 변화함에 따라 서비스 계획이 필요에 맞게 조정됩니다. 정기적인 평가와 피드백을 통해 효과적인 지원이 이루어집니다.



결과:

유미코는 필요한 교육과 정신건강 서비스를 받으며, 학교에서의 적응력도 향상됩니다.

부모는 자녀를 효과적으로 지원할 수 있는 방법을 배우고, 가족 간의 의사소통도 개선됩니다. System of Care의 Wraparound를 통해 청소년과 그 가족이 종합적이고 통합된 지원을 받을 수 있도록 도와줍니다.



Certified Community Behavioral Health Centers (CCBHCs)

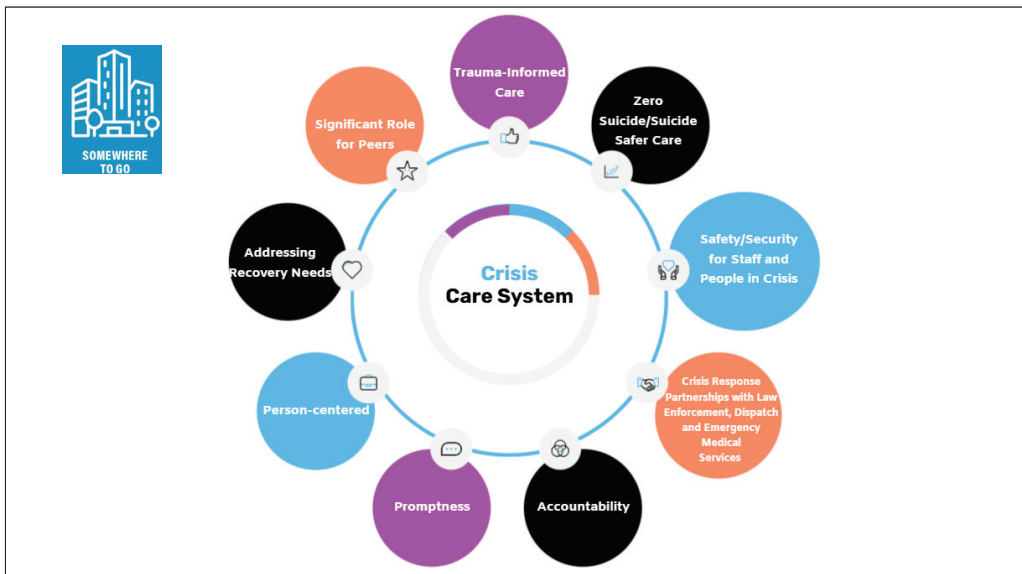
- Screening, assessment, and diagnosis
- Crisis care and stabilization
- Outpatient mental health and substance use disorder treatment
- Primary health screening and monitoring
- Peer support and family support services



Integration of CCBHCs and Wraparound

CCBHCs often use the Wraparound approach to ensure that all providers involved in a person's healthcare are communicating and collaborating effectively. This integration helps to provide a seamless and comprehensive care experience for individuals with complex needs.





CHILD AND ADOLESCENT NEEDS AND STRENGTHS (CANS)										INDIANA COMPREHENSIVE - 5-17									
First Name					Middle Name					Last Name					Date				
Reason		Initial		Reassessment		Termination		Does the individual have Medicaid?		No		Yes (SID required)		DOB		Yes (SID required)			
Medicaid RID #																			
Decision Model Questions (Required) 0 = No, 1 = Yes Has the child received intensive community based services in last 6 months? <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 Has a decision been made by DCS or juvenile court to currently remove a child from home? <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 How old is the child? 0-5, 6-11, 12-14, 15-17										CAREGIVER NEEDS & RESOURCES 0 = no evidence 1 = history or suspicion 2 = interferes with functioning 3 = dangerous or disabling NA = Not Applicable Supervision <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Involvement with Care <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Knowledge <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Organization <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Social Resources <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Residential Stability <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Physical <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Mental Health <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Substance Use <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Developmental <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Accessibility to Child Care <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Family Stress <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Safety <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Marital/Partner Violence <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Abuse/Neglect <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3									
LIFE DOMAIN FUNCTIONS 0 = no evidence 1 = history or suspicion 2 = interferes with functioning 3 = dangerous or disabling NA = Not Applicable Family Functioning <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Living Situation <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 School <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Social Functioning <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Recreation <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Developmental/Intellectual <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Communication <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Decision Making <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Job Functioning <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Legal <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Medical/Physical <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Sexual Development <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Sleep <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Independent Living <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3										CHILD BEHAVIORAL / EMOTIONAL NEEDS 0 = no evidence 1 = history or suspicion 2 = interferes with functioning 3 = dangerous or disabling NA = Not Applicable Psychosis <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Impulsivity/Hyperactivity <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Depression <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Anxiety <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Oppositional <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Conduct <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Adjustment to Trauma <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Anger Control <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Substance Use <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3									
CHILD STRENGTHS 0 = no evidence 1 = useful 2 = identified, buildable 3 = not yet identified NA = Not Applicable Family Strengths <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Interpersonal <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Optimism <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Educational <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Vocational <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Talents/Interests <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Spiritual/Religious <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Community Life <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Relationship Permanence <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Youth Involvement with Care <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Natural Supports <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Resiliency <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3										CHILD RISK BEHAVIORS 0 = no evidence 1 = history or suspicion 2 = interferes with functioning 3 = dangerous or disabling NA = Not Applicable Suicide Risk <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Self-Mutilation <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Other Self-Harm <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Danger to Others <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Sexual Aggression <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Runaway <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Delinquency <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Fire Setting <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Intentional Misbehavior <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Bullying <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3									
CULTURAL FACTORS 0 = no evidence 1 = history or suspicion 2 = interferes with functioning 3 = dangerous or disabling NA = Not Applicable Language <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Cultural Identity <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Traditions & Rituals <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Cultural Stress <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3										Note: Shaded ratings trigger required Extension Module on next page 2 go to School Module 2 go to DD Module 2 go to Family Module 4 go to Trauma Module 2 go to School Module 4 go to Violence Module 2 go to SSB Module 4 go to Runaway Module 9 go to JJ Module 10 go to PS Module									

다섯번째 장

Strength-Based Approach

Child Psychiatry & Human Development
https://doi.org/10.1007/s10578-021-01217-3

ORIGINAL ARTICLE

Longitudinal Patterns of Strengths Among Youth with Psychiatric Disorders: A Latent Profile Transition Analysis

Saahoon Hong^{1,2} · Betty Walton¹ · Hea-Won Kim¹ · Sunkyung Lee³ · Taeho Greg Rhee^{4,5,6}


Received: 9 January 2021 / Accepted: 6 July 2021
© The Author(s), under exclusive licence to Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2021

Abstract
A better understanding of variability in the strengths of youth with psychiatric disorders is critical as a strength-based approach can lead to recovery. This study aimed to identify subgroups of strengths among youth with mental disorders and determine whether subgroups changes were associated with mental health recovery. Youth with mental disorders (N = 2228) from a statewide database were identified in the state fiscal year of 2019. Using the latent profile analysis and latent transition analysis, we identified three strength profiles (i.e., essential, usable, and buildable). Over 90% of youth sustained or developed strengths over time. Positive transitions were associated with mental health recovery, symptom reduction, and personal recovery. Buildable strengths supported youth's personal recovery independent of improving mental health needs. The findings suggest that subgroups of strengths may be a promising source for planning and tracking youth's progress and guiding clinicians to more efficiently allocate community-based resources.

Keywords: Youth with psychiatric disorders · Child and adolescent needs and strengths · Strength-based approach · Recovery







Participants

Table 1 Demographic information (N = 2228)

		N	%
Gender	Female	1169	52.5
	Male	1053	47.3
	Other	6	0.2
Race	Native American	10	0.4
	Black	282	12.7
	White	1723	77.3
	Other single race	127	5.7
	More than one racial group	77	3.5
	Missing	9	0.4
Diagnosis	Attention-deficit hyperactivity disorders	258	11.6
	Bipolar affective disorder	20	0.9
	Conduct disorders	322	14.5
	Cyclothymic disorder	132	5.9
	Major depressive disorder, recurrent	363	16.3
	Major depressive disorder, single episode	240	10.8
	Other anxiety disorders	252	11.3
	Phobic anxiety disorders	13	0.6
	Reaction to severe stress, and adjustment disorders	347	15.6
	Other	65	2.9
	Missing	216	9.7
Level of care recommendation	No Recommendation	1	0.0
	Outpatient	109	4.9
	Outpatient with occasional case management	353	15.8
	Supportive community-based services	1156	51.9
	Intensive community-based treatment and support	315	14.1
	Community-based assertive community treatment	156	7.0
	High intensity services	125	5.6
Medicaid	Yes	1838	82.5
	No	390	17.5


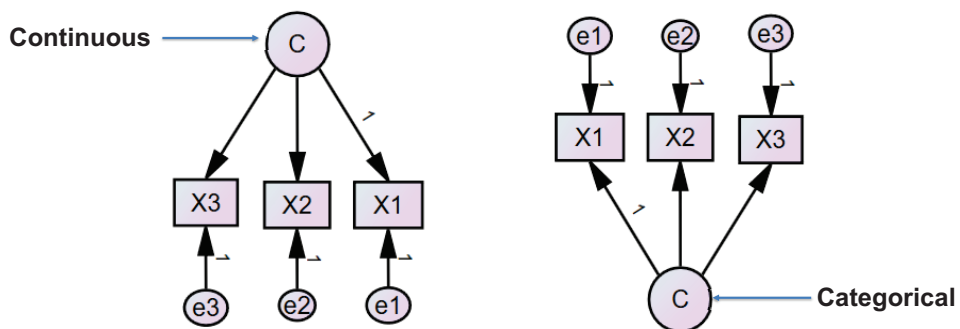
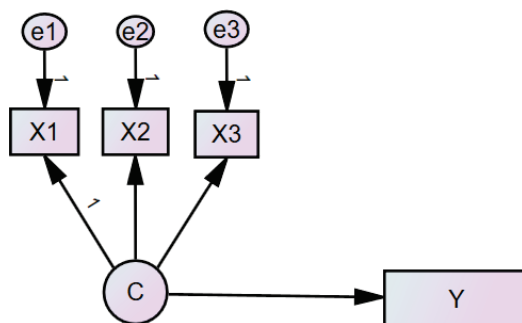


Figure 1. Factor Analysis vs. LCA/LPA



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Figure 2. LCA/LPA with Distal Outcomes



Y: Observed Variables



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Figure 3. Four Different Latent Variable Models

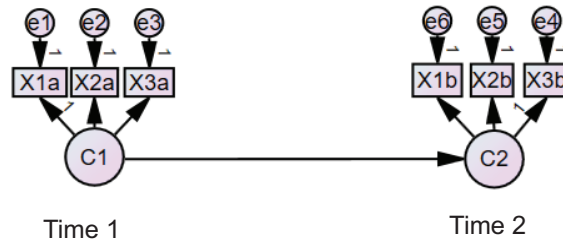
		Latent Variables	
		Continuous	Categorical
Observed Variables	Continuous	Factor Analysis	Latent Profile Analysis
	Categorical	Item Response Theory	Latent Class Analysis



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Latent Transition Analysis (LTA)

Figure 4. LTA



The transition in class memberships from T1 to T2 when C is a categorical variable.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Figure 5. LTA's Transition Probabilities

		Time 2	
		LP1	LP2
Time 1	LP1	p_{11}	p_{12}
	LP2	p_{21}	p_{22}

LP1 stands for latent class 1.

P s are transition probabilities. For example, p_{21} is the probability of changing latent class 2 at Time (1) to latent class 1 at Time (2).



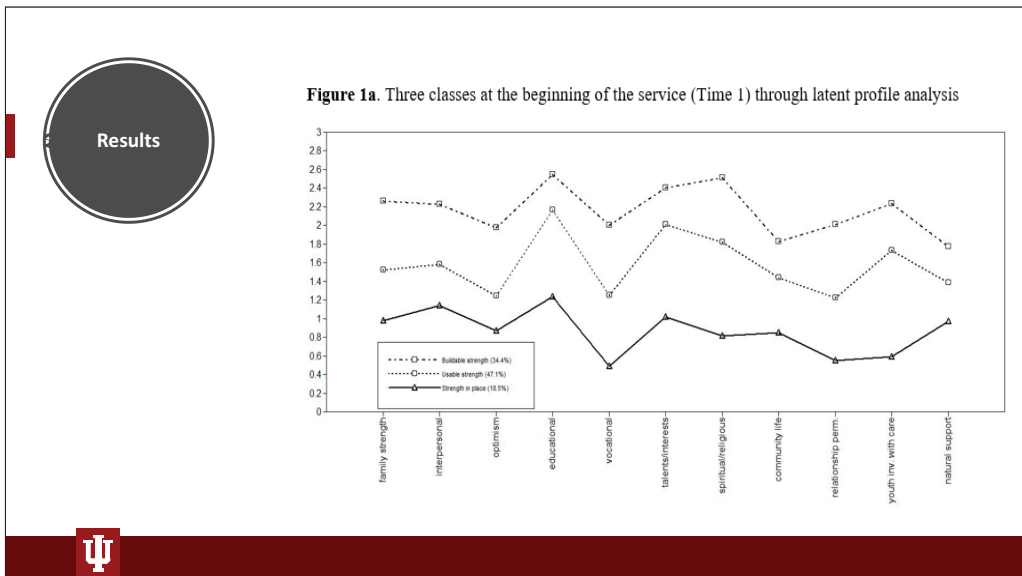
INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

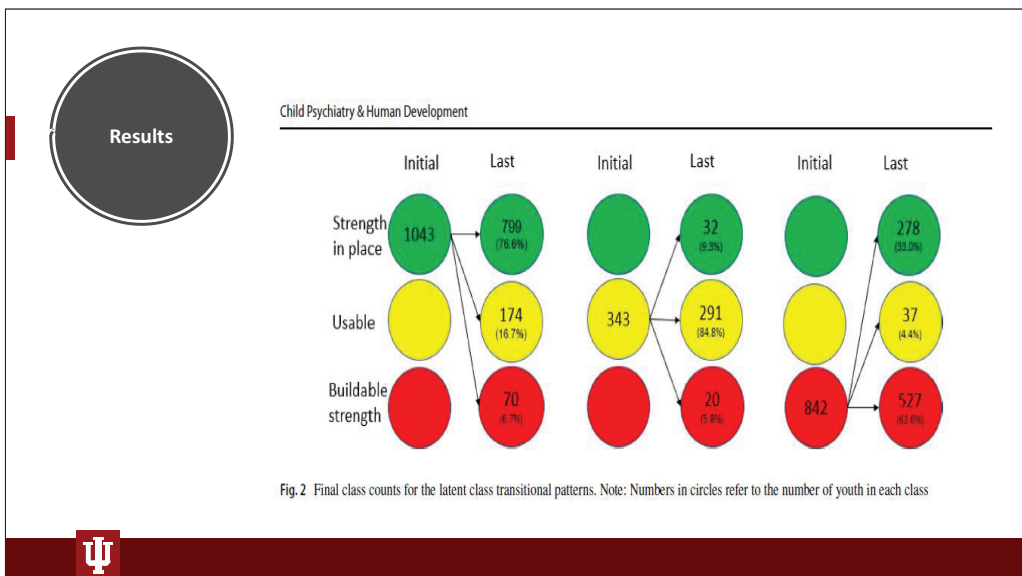
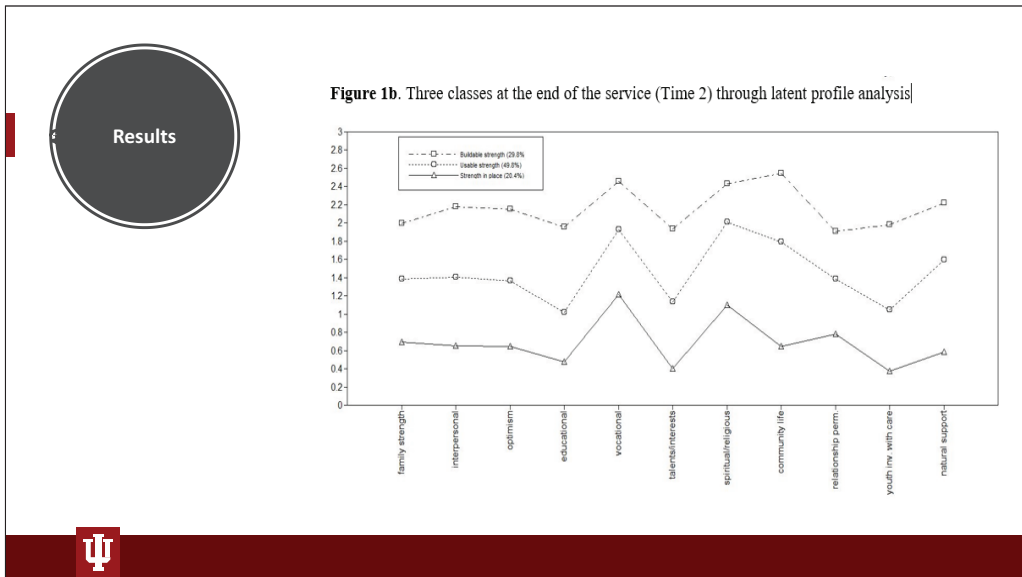
Measures


Child and Adolescent Needs and Strengths (CANS)

Six Domains

- Youth strengths
- Life functioning
- Cultural factors
- Caregiver needs and resources
- Child behavioral or emotional needs
- Risk behaviors







- Transitioning to a better group in strengths was associated with a lower number of actionable items at the end of an episode of treatment.
- Subgroups of strengths may be a promising source to track youth's progress and guide healthcare professionals and behavioral health stakeholders to allocate community-based resources more efficiently to improve specific strength areas.
- It supports utilizing essential and other usable strengths to help address youth needs and develop coping strategies.

LPTA of Strengths' Pattern among Youth at Risk for Suicide Attempt

Study Aims

- To identify unobserved subgroups of strengths in a population for youth ending behavioral health treatment.
- To examine profiles of youth strengths that move into categories that are more/less usable.
- To determine whether subgroups changed during treatment for youth with suicide risks.
- To examine the relationship between membership changes and outcomes.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Study Rationale

- Understanding the relationship of strengths to mental health disorders is critical as the strength-based approach supports mental health recovery (Gable & Haidt, 2005; Xie, 2013).
- Although recovery occurs for many youth, mental health problems are common and suicide rates continue to grow (Hedegaard, Curtin, & Warner, 2018).
- A few studies with mixed results have explored associations among trauma exposure, psychiatric symptoms, risk behaviors, and strengths.
- Few studies explored the changes in strengths over time.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Suicide in 2018 (CDC, 2019)

Leading Cause of Death in the United States (2018) Data Courtesy of CDC						
Select Age Groups						
Rank	10-14	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64
1	Unintentional Injury 692	Unintentional Injury 12,044	Unintentional Injury 24,614	Unintentional Injury 22,667	Malignant Neoplasms 37,301	Malignant Neoplasms 113,947
2	Suicide 596	Suicide 6,211	Suicide 8,020	Malignant Neoplasms 10,640	Heart Disease 32,220	Heart Disease 81,042
3	Malignant Neoplasms 450	Homicide 4,607	Homicide 5,234	Heart Disease 10,532	Unintentional Injury 23,056	Unintentional Injury 23,693
4	Congenital Abnormalities 172	Malignant Neoplasms 1,371	Malignant Neoplasms 3,684	Suicide 7,521	Suicide 8,345	CLRD 18,804
5	Homicide 168	Heart Disease 905	Heart Disease 3,561	Homicide 3,304	Liver Disease 8,157	Diabetes Mellitus 14,941

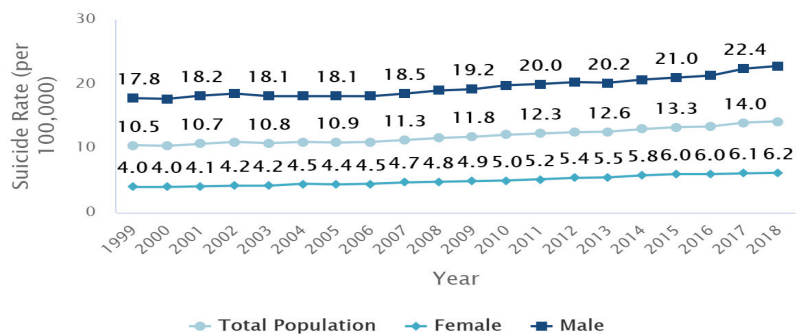
<https://www.nlm.nih.gov/health/statistics/suicide.shtml>



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Age-Adjusted Suicide Rates in the United States (1999–2018)

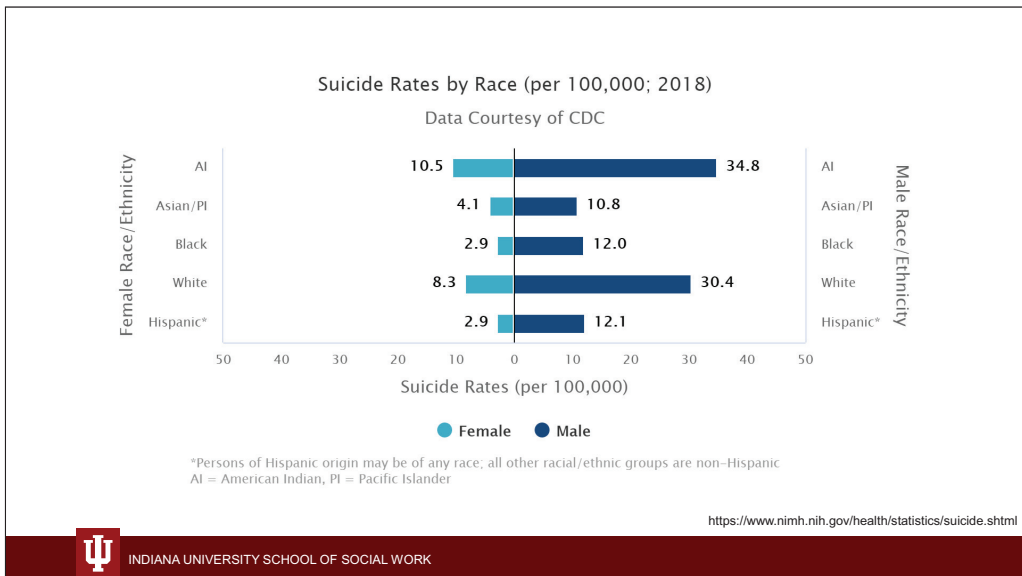
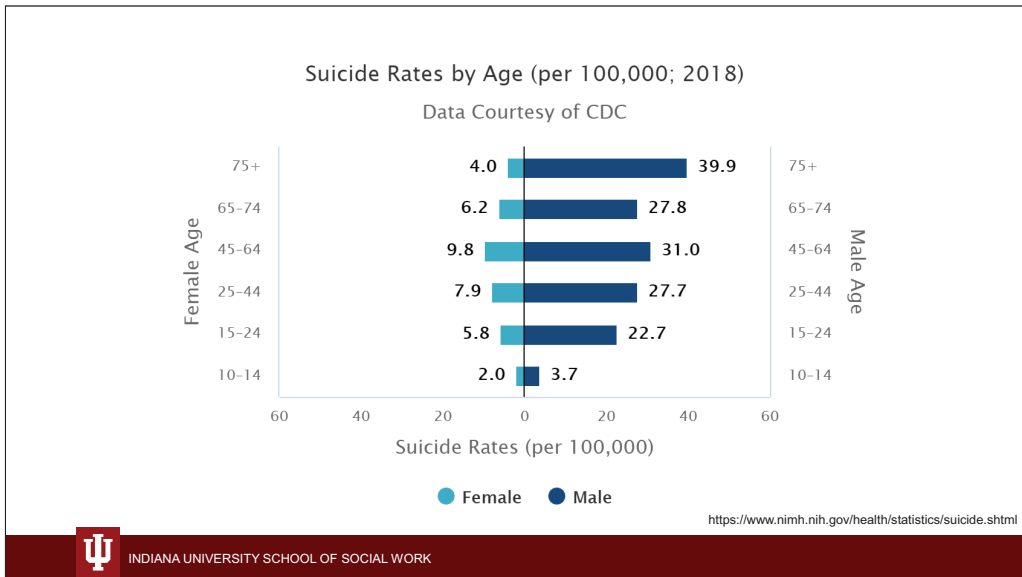
Data Courtesy of CDC

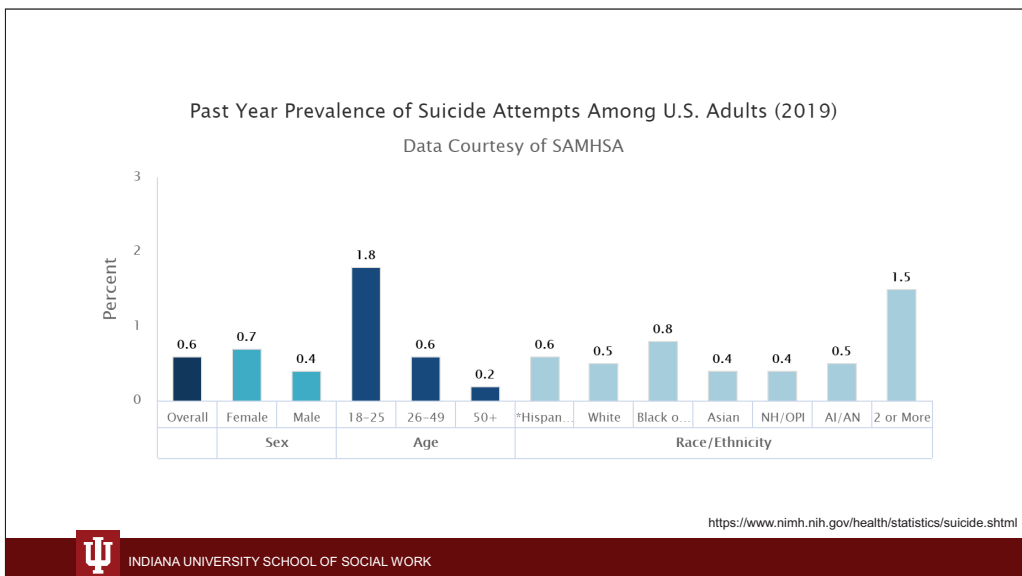
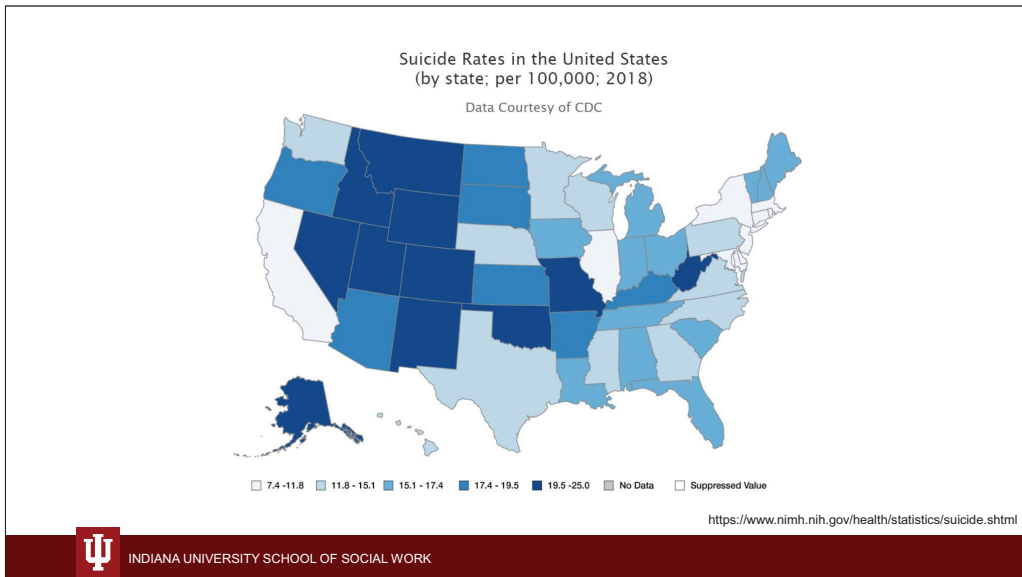


<https://www.nlm.nih.gov/health/statistics/suicide.shtml>



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK





Methods

Sample. Of children and youth who received Mental Health services and closed the episode of care in Indiana during state fiscal year 2019 (N=8,877), those requiring intervention for suicide risk were selected (n=391) after examining CANS data.

Analysis. First analyzing youth strengths at Time 1 (baseline) and Time 2 (last assessment) via Latent Profile Analysis (LPA), respectively, and examining tenability and trajectories of different latent classes at the end of an episode via Latent Transition Analysis (LTA).



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

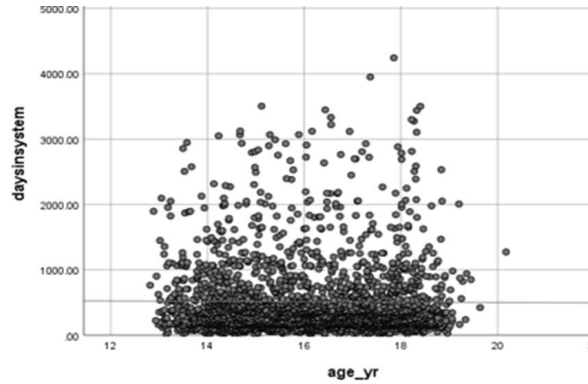
Table 1. *Demographic information*

		N	%	
Gender	F	244	62.4	
	M	145	37.1	
	Missing	2	0.5	
Race/Ethnicity	Native American	1	0.3	
	Black	40	10.2	
	White	313	80.1	
	Other single races	22	5.6	
	More than 1	13	3.3	
		Mean	SD	Min Max
Age	16.34	1.51	13.07	19.45
Days in the system	402.07	393.71	10	3119



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Figure. Days in the CANS system by Age



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Results

Table 2. Latent Profile Analysis: Model Fit Information/

	# of Classes			
	1	2	3	4
# of Free Parameters	22	34	46	58
Wave 1				
Loglikelihood	-5772.059	-5495.641	-5433.088	-5389.99
AIC	11588.117	11059.281	10958.175	10895.98
BIC	11675.259	11193.955	11140.381	11125.719
ABIC	11605.455	11086.076	10994.427	10941.69
Entropy		0.766	0.744	0.789
LRT		545.214**	123.381*	85.006
Wave 2				
Loglikelihood	-7804.698	-7452.541	-6470.94	-6391.209
AIC	15653.395	14973.083	13033.88	12898.418
BIC	15740.537	15107.757	13216.086	13128.156
ABIC	15670.733	14999.878	13070.132	12944.127
Entropy		0.805	0.879	0.817
LRT		694.602**	698.492	157.698



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

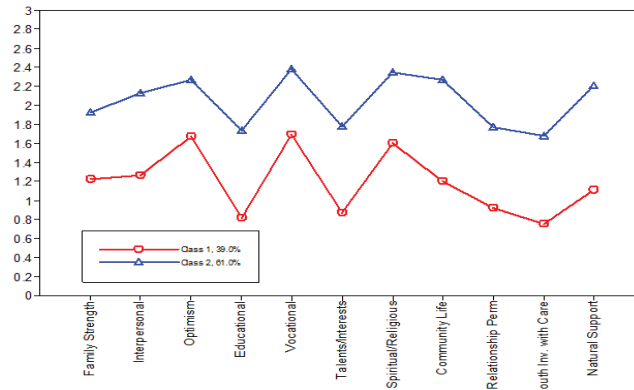


Figure 1. Two classes at Time 1 via Latent Profile Analysis



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

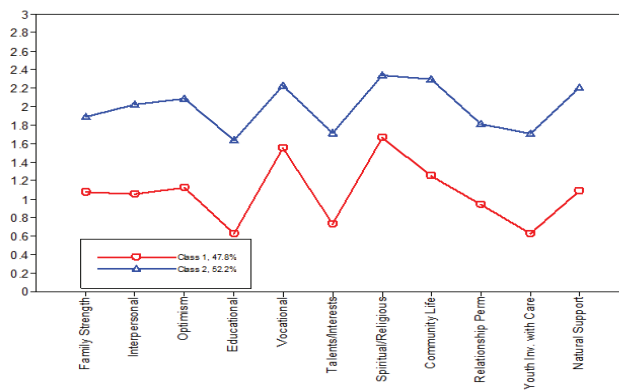


Figure 2. Two classes at Time 2 via Latent Profile Analysis



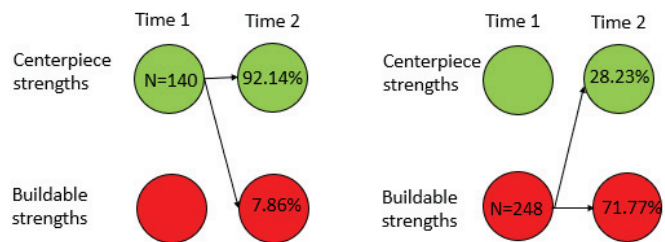
INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

*FINAL CLASS COUNTS AND PROPORTIONS FOR THE LATENT CLASS PATTERNS
BASED ON THEIR MOST LIKELY LATENT CLASS PATTERN*

		Time 2			
		Central Strengths (CS)		Buildable Strengths (BS)	
		N	%	N	%
Time 1	Central Strengths (N=140)	129	92.14%	11	7.86%
	Buildable Strengths (N=248)	70	28.23%	178	71.77%



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Summary

- The strength class remains unchanged (92% in central strengths group and 72% in buildable strength group) between Time 1 and Time 2.
However, subgroups showed significant movements: 28% moved to a positive direction.
- People with membership changes in the positive direction are less likely to being rated “2” or “3” at the end of episode. Positive membership changes are associated with positive outcomes.
- Length of stay in the system showed significant effects on latent classes across time.
The shorten period in the system is associated with positive group membership.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Strengths' Pattern: What is it?

1. **Strength-Based Approach for People with Mental Illness**
2. **Strengths items in Mental Health Recovery**
3. **Strengths items in Child and Adolescent Needs and Strengths (CANS)**
4. **Integrative Data System Utilization for Suicide Prevention**



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

다섯번째 장

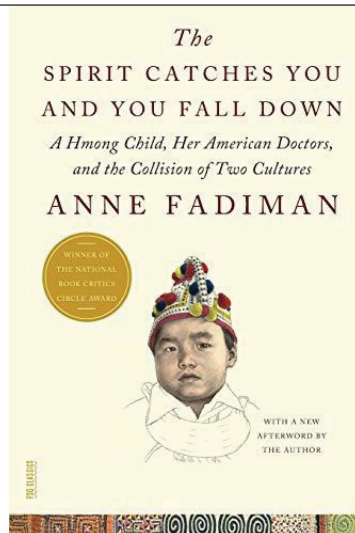
Culturally Competent Research

Cultural competence (NASW, 2021)



What does cultural competence really mean?

“The process by which **individuals** and **systems** respond **respectively** and **effectively** to *people of all cultures, languages, classes, races, ethnic backgrounds, religions, and other diversity factors* in a manner that **recognizes, affirms, and values** the worth of individuals, families, and communities and protects and preserves the dignity of each” (NASW, 2015).



Case Study

A 15-year-old youth, whose family immigrated 5 years ago from Korea, is struggling with a mood disorder (depressed mood, low energy, he does not find pleasure in any activities he used to enjoy, he no longer spends time with his friends). For your initial meeting, the family has brought along a cousin whom the family has asked to act as a translator. Before the meeting, the translator informs you that the family is not comfortable coming to the mental health clinic and believes that their son's problems are not related to mental health, but that he is not trying hard enough to do well in school and make friends. He asks that you do not ask any mental health questions or use any mental health terminology during the meeting. Additionally, he passes on a request from the family that you write a letter to the school letting them know that their son does not have any mental health problems/diagnosis.



Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research
https://doi.org/10.1007/s10488-023-01266-x

ORIGINAL ARTICLE



Predicting the Behavioral Health Needs of Asian Americans in Public Mental Health Treatment: A Classification Tree Approach

Saahoon Hong^{1,2} · Betty Walton^{1,2} · Hea-Won Kim¹ · Taeho Greg Rhee^{3,4}

Accepted: 19 March 2023

© The Author(s), under exclusive licence to Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2023

Abstract

Given the fact that experiencing pandemic-related hardship and racial discrimination worsen Asian Americans' mental health, this study aimed to identify unique characteristics of behavioral health needs among Asian Americans (N = 544) compared to White Americans (N = 78,704) and Black Americans (N = 11,252) who received publicly funded behavioral health services in Indiana before and during the COVID-19 pandemic. We used 2019–2020 Adults Needs and Strengths Assessment (ANSA) data for adults eligible for Medicaid or funding from the state behavioral health agency. Chi-squared automatic interaction detection (CHAID) was used to detect race-specific differences among demographic variables, the pandemic status, and ANSA items. Results indicated that, regardless of age, gender, or pandemic status, Asian Americans who received behavioral health services, struggled more with cultural-related factors compared to White and Black individuals. Within this context, intersections among behavioral/emotional needs (psychosis), life functioning needs (involvement in recovery, residential stability, decision making, medical/physical health), and strengths (job history, interpersonal, and spiritual) further differentiated the mental health functioning of Asian from White and Black Americans. Classification tree algorithms offer a promising approach to detecting complex behavioral health challenges and strengths of populations based on race, ethnicity, or other characteristics.

Keywords Asian Americans · Culture-related factors · Behavioral health needs · Strengths · Classification tree model



Research Question

Aiming to identify Asian American-specific behavioral health and functional needs compared to those of non-Asian Americans by detecting the intersectionality of race, gender, the initial pandemic year, behavioral health and other functional needs, and strengths.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Participants

Adults (Asian n=544; White n=78704; Black n=11,252) who received publicly funded behavioral health services in Indiana before and during the COVID-19 pandemic.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Measures

The Adult Needs and Strengths Assessment (ANSA; Lyons, 2009b) was completed with all participants.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

Analytical Plans

Chi-squared automatic interaction detection (CHAID), a machine learning-based data mining algorithm.



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK


[All](#)
[Images](#)
[News](#)
[Videos](#)
[Shopping](#)
[More](#)

Tools

About 5,230,000 results (0.89 seconds)


April 15, 1912

On **April 15, 1912**, the RMS Titanic sank in the North Atlantic Ocean. The largest and most luxurious ship in the world, the Titanic was also one of the most technologically advanced. The ship had 16 watertight compartments designed to keep it afloat if damaged. This led to the belief that the ship was unsinkable. Mar 9, 2021





<https://www.nationalgeographic.org › thisday › apr15 › tit...>

Titanic Sinks | National Geographic Society



Analysis. Chi-square automatic interaction detection (CHAID), the tree-based machine learning algorithms, was used to identify the intersection of mental illness and suicidal risk and determine their classification accuracy.





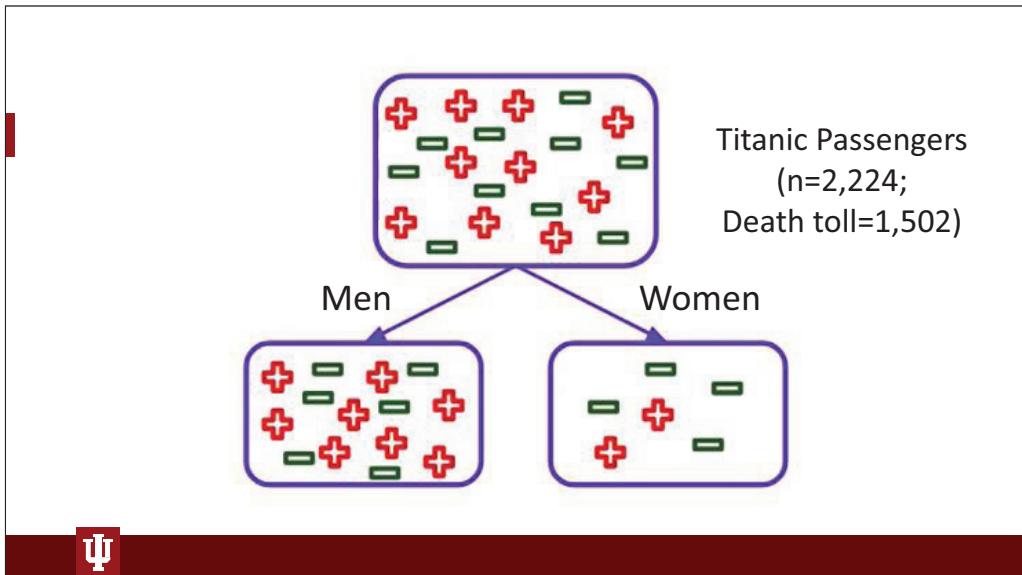
A decision tree

```

graph TD
    A[Woman] -- Yes --> B[Age]
    A -- No --> C[Class]
    B -- "<30" --> D[Probably going to survive]
    B -- ">30" --> E[Probably dead]
    C -- "1st class" --> F[Probably going to survive]
    C -- "other" --> G[Probably dead]
    
```

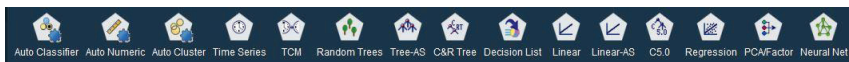
Image by [Vishal Maini](#) From [Machine Learning for Humans Part 2.3](#)





Machine Learning Approach

Progressive use of machine learning aims to detect and monitor different mental health states and identify between the target response and a set of input features of interest (i.e., Garcia-Ceja et al., 2018; Tate et al., 2020).



Results

Asian Americans vs. White/Black Americans

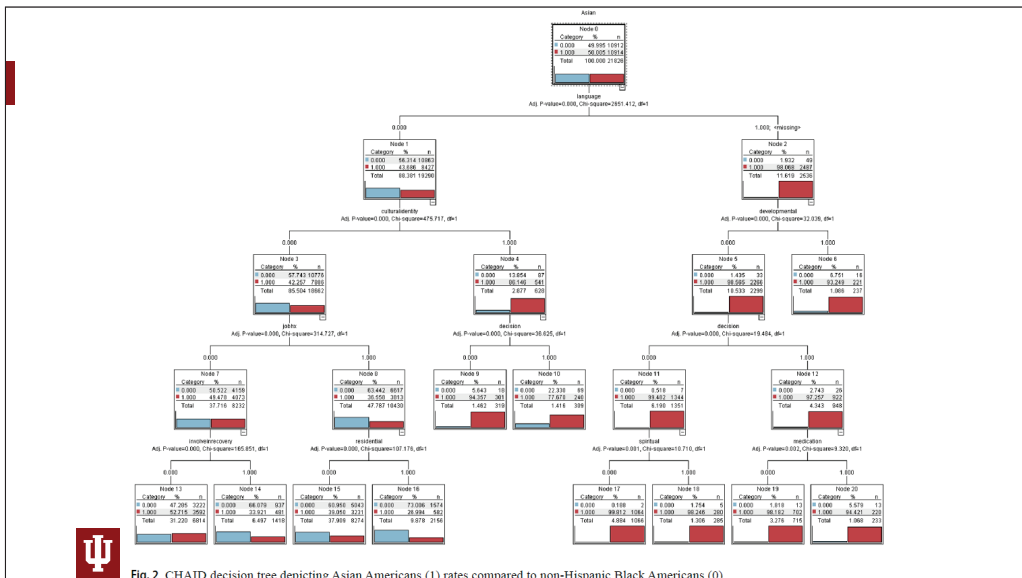
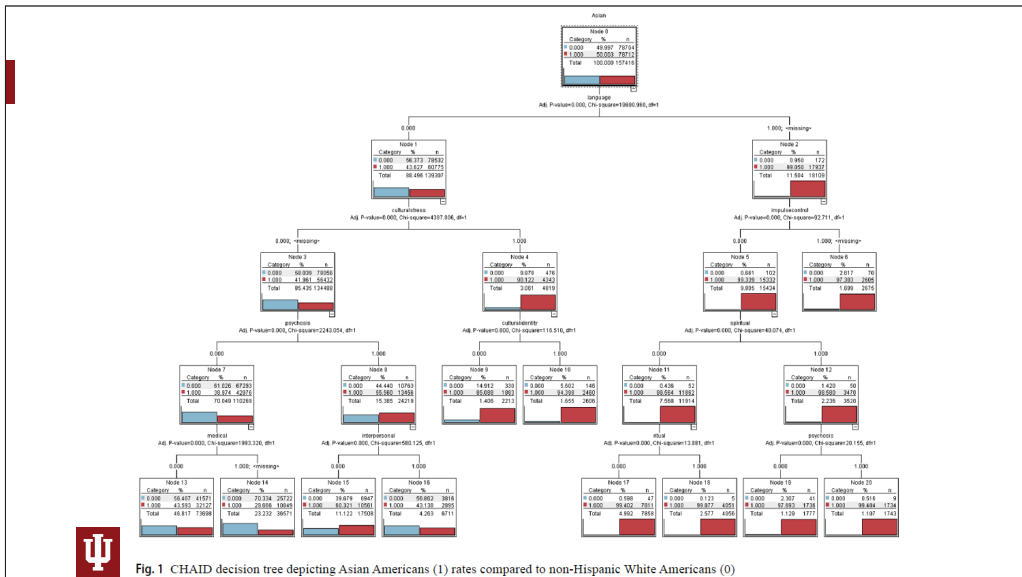
Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research

Table 1 Characteristics of the participants and their responses to Adults Needs and Strengths Assessment items

		Asian Americans (a) (n = 544)	White Americans (b) (n = 78,704)	Black Americans (c) (n = 11,252)	Column comparison: Statistical significance
Age		M = 39.6 (SD = 13.7)	M = 41.9 (SD = 14.2)	M = 43.4 (SD = 14.5)	a < b < c
Gender	Male	45.6%	43.3%	50.6%	b < c
	Female	54.0%	55.6%	48.3%	(a = b) > c
	Transgender	0.2%	0.2%	0.2%	a = b = c
	Preferred not to answer	0.2%	0.6%	0.9%	b < c
Behavioral Emotional Needs	Adjustment to Trauma (aditotrauma)	35.5%	36.4%	32.0%	b > c
	Anger Control (angercontrol)	15.7%	18.8%	24.1%	b < c
	Antisocial Behavior (antisocial)	4.2%	4.6%	7.2%	(a = b) < c
	Anxiety (anxiety)	58.6%	63.1%	56.6%	b > c
	Depression/mood disorders (depression)	59.1%	61.2%	56.8%	b > c
	Eating Disturbance (eatingdist)	4.2%	3.9%	3.5%	a = b = c
	Impulse Control (impulse)	24.1%	29.0%	32.2%	a < b < c
	Interpersonal Problems (interpersonal)	21.2%	21.5%	21.7%	a = b = c
	Psychosis (psychosis)	27.4%	13.9%	32.2%	(a = c) > b
	Substance Use (substanceuse)	15.8%	24.2%	25.2%	a < (b = c)
Cultural Factors	Cultural Identity (culturalidentity)	12.7%	0.4%	0.9%	a > c > b
	Cultural Stress (culturalstress)	16.9%	0.7%	2.4%	a > c > b
	Language (language)	22.7%	0.2%	0.4%	a > c > b
	Traditions & Rituals (traditionrituals)	8.5%	0.3%	0.5%	a > c > b
Caregiver Needs & Resources	Family Stress (familystress)	18.8%	14.5%	14.3%	a = b = c
	Physical/Behavioral Health (physicalbehavioral)	7.8%	6.1%	7.5%	a = b = c



홍사훈 / 정서장애학생을 위한 랩어라운드 코칭과 효과적인 위기 관리 방안



Results

Two of the most important factors for differentiating Asian Americans from White or Black people in terms of behavioral health needs are Cultural Identity and Cultural Stress.

Asian Americans in behavioral health services report 10 times as likely to experience these factors compared to White or Black people (Hong et al., 2023b).



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

여섯번째 장

Group Activity

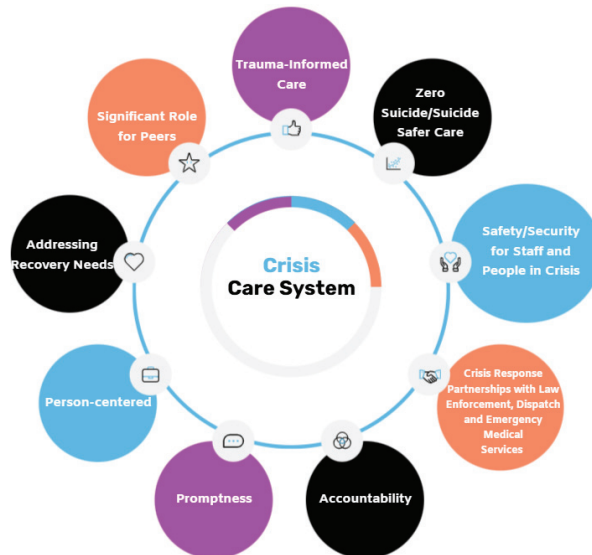
정서장애 관련 사례

15세 민수는 현재 양모, 양부, 그리고 9세 동생과 함께 살고 있습니다. 민수는 최근 양모를 폭행한 혐의로 보호 관찰 중입니다. 그는 정서장애를 가지고 있으며, 약물 치료를 받고 있습니다. 민수는 평소에 매우 말이 없고 수줍음이 많으며, 갑자기 공격적인 행동을 보입니다. 혼자 있는 시간에는 주로 스마트폰 게임을 하며 시간을 보냅니다.

민수는 6세 부터 위탁 가정에서 생활했으며, 그 과정에서 성적 학대를 포함한 아동학대를 경험하였습니다. 그는 13살 때 현재의 가정에 입양되었고, 양모는 민수의 상담치료사였고 지금은 암투병 중에 있습니다.

민수는 양부모 가정의 동생과 잘 지내며, 동생을 돌보는 데 능숙합니다. 하지만 양모의 건강악화 후 민수의 문제행동과 정서불안은 더욱 빈번해지고 있습니다.

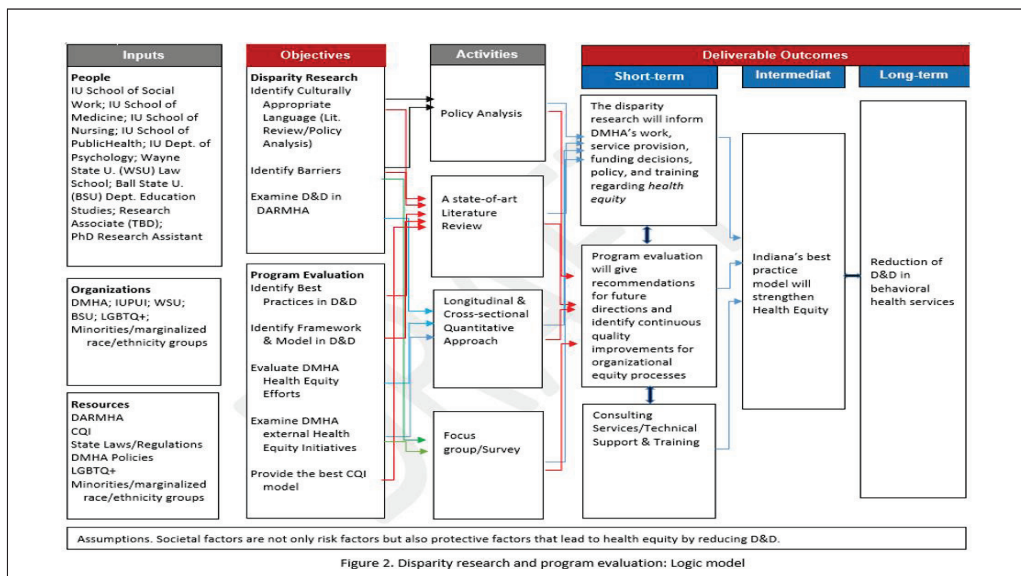
양부모님은 민수가 건강하게 자라 안정된 삶을 살 수 있기를 소망하고 있지만, 민수의 정서불안과 폭력적인 행동들로 인해 힘들어 하고 있습니다.



Logic Models (Conrad, Randolph, Kirby, & Bebout,1999)

From a program manager's perspective, the logic model becomes a management tool that helps the program manager keep the program from deviating from its ideal implementation. For the evaluator, the logic model provides a framework for understanding the extent to which the program as implemented is consistent with the program as intended. (p. 21)

5737 Advanced Social Work Research:
Quantitative Method II



민수에 대한 증거기반 중재의 실제



Group Activity

LOGIC MODEL					
Program Name:					
Situation:					
INPUTS	OUTPUTS		OUTCOMES-IMPACT		
	Activities	Participation	Short	Medium	Long
Assumptions			External Factors		

맺음말

사례

John은 인디애나폴리스 중학교 8학년인 백인 학생입니다. 초등학교 1학년 때 부터, 주의집중 장애와 과잉행동에 대한 ABA (응용행동분석) 서비스를 받아 왔고, Mood Disorder로 인한 약물 치료와 상담 치료를 주 1회씩 받고 있습니다. John은 학습장애로 판별되어서 특수교육 관련 서비스도 받고 있으며, 방과 후에는 교회에서 제공하는 After School Program에서, 숙제에 대한 도움을 받고 있습니다. 최근에는 After School Program에서, 친구들에게 욕을 하거나 물건을 던지기도 하였습니다.

John의 어머니는 싱글 맘으로 John과 John의 여동생의 육아와 양육을 책임지고 있지만, 고등학교 중태로 안정적인 직업을 구하는데 힘들어 하고 있습니다. John이 여동생에게 화를 내는 경우가 빈번해서, John과 여동생 둘만 있을 때, 어머니에게 계속 “언제 오세요?”라며 오빠와 함께 있는 시간을 두려워 하고 있습니다.

어머니는 어떻게 John을 교육시킬 수 있을지, John과 John의 여동생을 양육할 수 있을지 심각한 고민에 빠져 있습니다.





Selected References

- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). Experimental and quasi-experimental designs for research. Ravenio books.
- Hong, S., Walton, B., Kim, H., Lee, S., & Rhee, T. (2021). Longitudinal Patterns of Strengths among Youth with Psychiatric Disorders: A Latent Profile Transition Analysis. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01217-3>
- Hong, S., Walton, B., Kim, H., & Rhee, T. (2023). Predicting Behavioral Health Needs of Asian Americans in Publicly-Funded Statewide Behavioral Health Services: A classification tree approach. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 50(4), 630-643. doi: 10.1007/s10488-023-01266-x
- Lipsey, A., **Hong, S.**, & Walton, B. (2023, October). A Machine Learning-Informed Young Adults Substance Use Treatment Outcomes by Race and Ethnicity. Poster presented at the 2023 TCOM conference, Lexington, KY.
- Meehl, P. E. (1954). Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence.



Contact Information

Saahoon Hong, Ph.D.

Assistant Research Professor

Indiana University School of Social Work

saahong@iu.edu; Saahoon.Hong@fssa.in.gov



INDIANA UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

구두 발표 3

한국 긍정적 행동지원의 미래방향

박지연 (Ph.D., 이화여자대학교)

한국 긍정적 행동지원의 미래 방향

박지연(이화여자대학교)

Breathless → Stop & Breathe

- 행동의 '기능'에 대한 이해
- 개별차원에서 학교차원으로
- 개별지원의 양적 질적 확대
 - 팀 접근
 - 교사/부모에 대한 지원(기술지원, 정서지원)
 - 적용연령 확대와 그에 따른 적용환경의 다양화
- 교육부, 교육청의 적극적 개입: 연수, 지침, 자료, 인력
- 학문적 성장(논문증가, 학/협회, 학술지)

학습장애연구, 제15권 제3호
The Korea Journal of Learning Disabilities
2018, Vol. 15, No. 3, pp. 251-274

**특수학교를 위한 학교차원의
긍정적 행동지원에 관한 문헌연구***

나 경 은**

정지·행동장애연구
Journal of Emotional & Behavioral Disorders
2018, Vol. 34, No. 1, pp. 217-237

**학교 차원의 긍정적 행동지원 실행 연구 최신 동향:
2012-2017년 국내외 학술지를 중심으로**

이효정* · 김은혜**

행동분석·지원연구
Journal of Behavior Analysis and Support
2017, Vol. 4, No. 2, pp.23-43

**일반 초·중·고등학교에서
보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한
국내 실험 연구 분석**

최하영* (한국교원대학교 교육학과)

한국지체·중복·건강장애교육학회 지체·중복·건강장애연구 제66권 제3호
Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities
Vol.66, No.3, 2023. 6, pp. 51-72
DOI: http://dx.doi.org/10.20971/kcpmd.2023.66.3.51

**학급차원 긍정적 행동지원의
국내 연구 동향과 전망
: 학급차원 긍정적 행동지원에 대한 실험연구를 중심으로***

Analysis of Trends and Prospects in Research
on Class-Wide Positive Behavior Support
: Focusing on the Experimental Study of Class-Wide Positive Behavior Support

김영환¹ · 최연신² · 유주연³
¹대구대학교 초등특수교육과 교수
²대구대학교 특수교육학과 박사과정
³대구대학교 특수교육진흥사업연구교수
연구교수

Purpose The purpose of this literature review was to identify the current status and resea methods of previous published domestic experimental studies on class-wide positive beha support and to analyze trends of intervention strategies, in addition to the prospects of fut research.
Method For this review, the literature review collected 98 studies on class-wide supp

서울특별시교육청 PBS 플랫폼

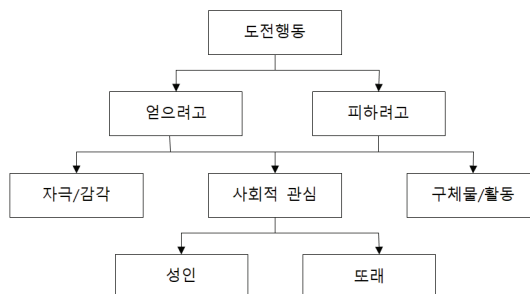
서울PBS플랫폼 소개

서울PBS플랫폼이란?

- 서울특별시교육청의 『학교 중심 행동 중재 지원 내용 체계 연구 및 시범 시스템 개발을 통 한 2023 서울 PBS 플랫폼 구축 운영 방안 수립 연구』를 통해 개발 및 구축된 시범 웹 서비 스 시스템
- 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support: PBS)을 효과적으로 실행하고 지원할 수 있 는 웹 기반 디지털 시스템
- 서울특별시교육청 관할 교육기관에서 행동중재 관련 종합적이고 다양한 지원(정보, 교육, 실 험지원 등)을 요구할 때 적절한 서비스를 제공하는 시스템



1. 행동의 기능에 대한 깊이 있는 접근



2. 한국형 학교차원/다층적 지원

- 학교문화의 중요성 인식
- 학업(인지)-행동-사회정서 간 연결에 대한 인식
- 일반학교, 특수학교의 상황에 맞는 모델 개발과 적용
- 보편적 지원, 2차 지원에 활용 가능한 증거기반실제 안내
- 3차 지원을 위한 기술지원: 자료수집과 관리, 위기관리
- 기존 사업과의 시너지 모색(학맞통, 기초학력...)

3. 여전히 중요한 개별(3차)지원

- 교사와 부모를 위한 지원의 비중 확대: 도전행동을 보이는 '개인'을 지원하기 위해 그 주변인과 환경을 지원할 방안을 적극적으로 모색
- 유아교육환경, 평생교육환경을 고려한 개별지원
- 학교뿐 아니라 가정과 지역사회를 포함한 행동지원계획
- 팀 역동에 대한 논의 필요, 팀 코디네이션

4. 현장-연구-정책의 콜라보

- 행동지원을 필요로 하는 모든 학생이 지원을 받을 수 있는 법적 정책적 근거
- 종합적이고 장기적 관점의 가이드라인
- 질 높은 전문가 양성 체계 & 활용 체계
- 교권보호, 교사 소진에 대한 진지한 고민과 적극적 대응
- Practice ↔ Research

5. 연구자 숙제

- 긍정적 행동지원을 실행하려는 현장에 국내외 증거기반실제 안내
- 적절한 연구설계로 국내에서 진행된 노력의 효과를 검증
- PBS에 관련한 다양한 사람들의 고민을 듣고 해결방안 모색
- K-PBS를 국외에 알리고, 국외의 실제와 연구 동향을 소개

구두 발표 4

장애학생 폭력행동 및 우울에 대한 약물치료 활용방안

이창선 (Ph.D., 공익사단법인 꿈너머꿈)

**장애학생 폭력행동 및
우울에 대한 약물치료 활용방안**

2025 한국긍정적행동지원협회 동계학술대회

2025.2.8.

이창선 약학박사 (공익사단법인 꿈너머꿈)

목차

서론: 정신약물은 증상 조절제일까? 원인 제거제일까?

- I. 정신약물치료 종결 준비를 위해 무엇이 필요?
- II. 폭력행동을 버리도록 돕기
- III. 우울, 불안, 적개심을 던지도록 돕기
- IV. 약물특성 때문에 정신약물 치료 절차는 이러하다.
- V. 약물치료 효과와 관련 있는 양육자의 행동은?
- VI. 뇌전증 치료를 위한 협력 방안이 필요!



원인요법용 약과 대증요법 약은 다르다.

- 치료방법은 일반적으로 원인요법과 대증요법으로 나뉜다.
- 원인요법은 병을 일으키는 인자 제거가 목표이며, 병 자체를 없애는 것도 목표이다. 예) 비타민 결핍증에서 해당 비타민제의 적용, 내분비기능부전에 대한 호르몬 요법처럼 보충을 하여 원인을 제거시키는 것
- 대증요법은 원인요법에 비해 더 많다. 원인을 해석해서 주요증상을 억제하여 자연치유를 촉진시키는 요법이다. 예) 감기의 발열이나 기침에 대해 해열제, 기침약 사용; 복통의 원인을 찾아보고 진통을 위해 모르핀을 사용하는 현상적 대증요법이다.
- 정신약물 사용은 원인요법인가? 대증요법인가?



공격, 파괴행동의 원인은 다양함

특정 상황에 따라 공격 행동을 하는 경우 : 원인 파악이 치료관건

- (ADHD에서 과잉행동) 정도가 파괴적
- (말로 의사소통을 효과있게 못해)공격 행동을 함
- (학습장애로 학교생활 힘들때)공격적인 행동을 함
- (사회공포증이나 자폐 장애갖고 대인관계 할 때) 공격행동을 함
- (학교에서 괴롭힘 당하는 학생이 갑자기) 공격행동을 해 등교를 회피함



공격, 파괴행동의 원인은 다양함

- 폭력, 공격행동이 특징인 장애들(DSM-5 진단기준) 로 진단될 때
- 적대적 반항장애 : 분노하며 짜증내는 기분, 논쟁하며 반항하는 행동, 복수심이 핵심증상이다.
- ① 잦은 분노폭발, ② 쉽게 짜증남, ③ 어른에게 논쟁하며 도전 ⑤ 잦은 규칙 위반 또는 권위 있는 인물에 대한 적대감 표출, ⑥ 고의적으로 자주 타인을 짜증나게 함, ⑦자신의 실수나 잘못에 대해 타인 비난 ⑧ 심술을 잘 부리며 복수심이 강해 남을 괴롭히는 경향
- 간헐적 폭발장애: 충동이 조절되지 않거나 분노로 인해 말로 공격하고 물건 파괴와 신체 공격하는 폭발적인 행동이 핵심증상이다.



공격, 파괴행동의 원인은 다양함

- 폭력, 공격행동이 특징인 장애들(DSM-5 진단기준) 로 진단될 때
- 품행장애 ① 자주 남을 괴롭히거나 위협한다. ② 자주 싸움을 건다. ③ 무기 사용 ④ 사람들의 몸을 잔인하게 대한다. ⑤ 동물을 잔인하게 대한다, ⑥ 피해자가 보는 앞에서 도둑질을 한다. ⑦ 남에게 강제로 성행위를 하게 한다. ⑧ 파괴하기 위해 고의로 불을 지른다. ⑨ 고의로 남의 재산을 파괴한다. ⑩ 남의 주택 또는 차에 침입한다. ⑪원하는 것을 얻거나 의무 회피를 위해 거짓말을 자주한다. ⑫귀중품을 훔친다. ⑬부모가 금지해도 자주 외박 한다. 가출 한다. 무단결석을 자주한다.
- 파괴적 기분조절부전장애: 말과 행동으로 표현되는 지나치게 심한 분노 폭발이 반복됨이 핵심증상이다. 아동이 흔히 다리를 뺏고 앉거나 드러누워서 사지를 마구 휘저으며 악을 쓰며 울거나 욕을 한다.

정신약물치료 종결을 준비한다는 인식이 필요

- 약물의 도움을 그만 받을 시점을 준비한다는 인식이 치료 시작부터 필요하다.
- 모든 약물은 효과와 견뎌야 할 불필요한 부작용이 함께 있기 때문이다.
- 점차 약물의 도움을 그만 받을 시점을 준비해 간다는 인식, 배려, 희망을 의료진, 당사자, 가족이 함께 갖고 시작하고 진행하는 것이 약물치료 과정의 이상적인 정석이다.
- 치료 종결을 향해 가기 위해 의료진과 부모- **(교사)의 대화 간에 정보 공유 ** (협력)이 중요하다.

처방종결에서 의료진의 역할

- 환자가 약물치료의 잠재적인 위험과 이익에 대해 알게 돕고,
- 처방종결을 바라면 복용하던 약의 용량을 줄이는데 있어 불편을 최소화하는 방법을 환자에게 제공해야 한다.
- 처방종결이 잠재적으로 부작용을 감소하고, 사회나 직업에서 기능을 향상하며, 비용의 감소로 이어진다면 처방종결을 지향한다.

치료 종결에 필요한 요소

- 성인의 경우 1) 큰 증상 없이 치료에 참여 중이면서,
- 2) 최근 자해나 폭력 등의 위험 행동을 보이지 않고,
- 3) 중독 물질 사용이 없고, 재발을 빨리 알아차리고
- 4) 적절한 대처의 도움을 줄 사회적 지지를 받을 수 있는 사람이면 치료 종결이 가능하다고 본다.
- 치료 종결은 아동-부모-치료자 간의 상호 동의에 의해 결정되어야 하며, 미리 충분한 시간을 두고 종결시기를 정하는 것이 좋다.
- 치료 종결시기에는 문제해결이나 증상이 사라진 것에만 만족하지 않고, 몸과 마음과 사회에서의 기능 통합이 어느 정도 이뤄졌나 살펴야 한다.

자해, 폭력행동을 하지 않게 됨이 약물 치료 종결가능성 높임

Q. 약을 먹으면 폭력행동을
안하게 될까?

1. 타인에게 해를 끼칠 의도
가 있는 행동(공격성)에는
특정 약물 지정한 약물치료
전략이 아직 없음.

폭력에 대한 정신약물치료동향

* 약물치료만으로는 난폭 행동
줄이기가 충분하지 못한
경우가 많음.

* 약물치료 이외의 방법이
함께 필요함

폭력행동 대처 정신약물치료 동향

Q. 효과적인 치료방법 찾기 위해 필요한 생각은?

공격성, 난폭행동이 신체-심리-사회적 요인이 복합적으로 작용한 결과라는 인식을 가져야 함.

Q. 난폭행동 초기에 가장 중요한 것은?

1. 원인파악임.
2. 원인에서 일반적인 의학적 상태나, 물질사용과 관련된 질환 여부를 감별해야 함.

11

폭력행동 대처 정신약물치료 동향

Q. 폭력행동의 원인에 따라 치료 약물이 달라 지나?

- 정신증이 중요 원인이라면 항정신병 약물을 처방함
- 양극성장애가 원인이라면 기분안정제를 처방함

• 조현병이나 조증에서 정신증과 연관된 난폭행동은 정신증에 효과적인 항정신병약물을 처방함

• 주원인이 적대적 반항장애,品行장애인 경우: 약물치료만 하려하는 것은 효과 측면에서 바람직하지 않음. 심리사회적 중재 접근 병행되어야함

12

폭력행동 대처 약물치료 동향

- 주원인이 적대적 반항장애,品行장애인 경우 약물치료 방법은 크게 두 가지로 요약됨
- 1) 공존질환 (예: ADHD 또는 우울증, 불안장애가 함께 있는 경우)에 대한 약물치료를 병행하면品行문제의 호전 가능성이 있다고 보고됨
- 따라서 공존질환에 대한 약물치료를 우선적으로 고려하는 방법이 있음. 단, 이 경우는 공격성과 자극과민성이 즉각적으로 치료되어야 할 상황은 예외임.
- 2) 공격성과 자극과민성 조절을 위한 약물치료가 있음 : 효과가 보고된 약물로는 리스페리돈, 리튬, 클로니딘 등이 있음.

13

폭력행동 대처 약물치료 동향

- 난폭행동이 급성 상태이면 잠재적인 위기 상황을 조기에 발견하고 대처함이 중요함
- 따라서 초기에 진정작용이나 안정작용이 있는 약물을 즉각적이고 초기에 사용함이 필요
- 물론 약물치료만 하는 것이 아니어야 함
- 장기치료에서는 추후 발생할 수 있는 초조나 공격성의 빈도와 강도 감소시킴이 목적임.
- 이를 위해서 기저 질환 발견이 중요함

14

약의 실체와 사용 지혜

약물이란?

- ‘화학작용으로 생체 기능 변화시키는 물질이며,
- 1)질병 예방, 2)치료, 3)경감, 4)진단 목적으로 쓰이는 것’ 이다.
- <약>을 제대로 알고 바르게 사용하면, .
‘**치료농도 범위**’의 약물사용을 한다면,
- 유해 작용을 방지하면서 치료효과를 기대할 수 있다.

정신건강 약물치료의 일반적 절차

- 1. 약물치료 필요성 판단
- 2. 적절한 약물과 용법 선택
- 3. 약물복용 이전 검사, 평가
- 4. 약물치료가 시작되면 치료 기간과 이후 감량 및 중단계획에 대해 상의
- 5. 약물치료 부작용 대처 관찰 협력
- 6. 약물감량 및 중단 고려하는 대화

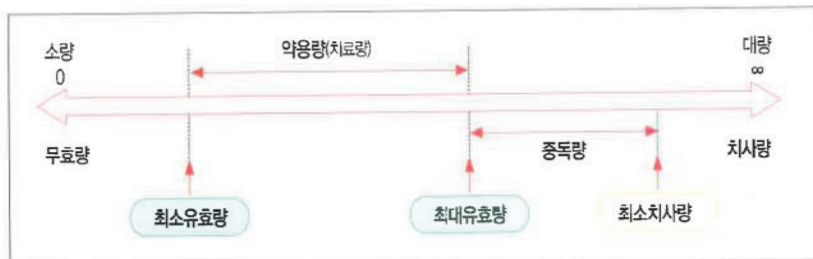
15

약물의 효과는 혈중 농도에 달려 있다!

■ 복용 시간이 중요한 이유?

양!

■ 치료농도 범위 ! = 부적절한 독작용없이 치료효과를 나타낼 수 있는 농도 범위



혈액 중에 들어간 약 중에서 얼마나 표적에 도달하는지 효율이 약효를 좌우한다.

<약물 효과>의 정의는 약의 실제이해 기본

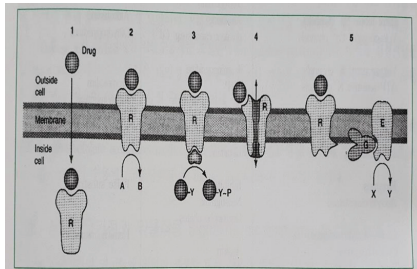


그림 1-1 세포막을 통한 신호전달기전

① 지용성 물질은 세포막을 통과하여 세포 내 수용체에 작용한다. ② Transmembrane 단백질의 세포막 부분에 결합하여 단백질의 세포막 내 부분의 효소활성을 활성화시킨다. ③ Transmembrane 단백질의 세포막 부분에 결합하여 단백질의 세포막 내 부분에 결합하여 있는 tyrosine kinase를 활성화시킨다. ④ Ion channel에 결합하여 channel의 여닫힘을 조절한다. ⑤ 세포막면 수용체에 결합하여 수용체의 연결되어 있는 G-protein을 활성화시켜 세포질 내 효소활성을 변화시킨다.

■ 신경전달물질 (예: 세로토닌) 양을 조절하여 중추신경 영향; 정신활동의 흥분상태를 조절

■ 약물효과 = 약물에 의해 분자들이 변화하여 생리, 정신기능에 변화가 일어나는 것



■ 약물작용 = 약물이 특별한 목표(수용체)와 결합함으로써 어떤 분자들이 변화하는 것

모든 약물은 수용체(receptors)에서 작용해 목표조직에서 세포 기능에 영향을 줌.

자물쇠와 열쇠처럼 특별한 수용체에 제한된 약물만 작용함.

신약 개발과정을 보면 약물 특성이 보임

- 시작단계: 연구에 의해 목적과 효능, 작용기전 등을 정하고, 여러 방법에 의해 화학물질을 개발한다. 표적분자를 가진 갖고 있는 세포를 실험실에서 실험했을 때 직접적인 약효가 있는지 확인한다.
- 동물실험: 약물이 어떻게 흡수되어 분포되고 배설되는지 알아보고, 효과와 독성에 대한 안전성 평가를 한다.
- 사람대상 : 임상1상 시험, 임상2상 시험을 거쳐 약물의 약효와 부작용을 평가하고, 유효성을 검증한다. 임상3상 시험은 대규모 환자 대상으로 대상으로 장기 투여시의 안정성 등을 검토하며, **효능, 효과, 용법, 용량, 사용상의 주의사항 등을 결정한다.** 3상이 성공적으로 끝나면 판매가 가능하다.
- 임상4상 시험은 시판 후 안전성 및 유효성 검사이다.



정신약물치료의 일반적 절차

1. 약물치료 필요성 판단:

- 1) 부작용을 감수하고서라도 얻어야 할 효과가 더 중요한지? 또는 확실한지? 판단하에서 복용을 시작한다. 의료진-양육자/(복용 당사자)가 함께 결정한다.
 - 2) 약물치료시작전에 반드시 약물치료 이외 방안(적절한 교육 또는 행동수정 프로그램 병행의 유익 등)을 고려해야 한다.
 - 아동기에 약물치료가 치료의 유일한 방법이 되어서는 안된다. 분명하게 심리사회적 원인이 있는 경우
- 약물은 다른 치료의 보조적 역할을 할 수도 있으나, 약물치료 이외의 심리인지 행동치료, 부모교육이 반드시 병행되어야 한다.



정신약물치료의 일반적 절차

- 3) 약물처방을 하기 전에 진단에 대해 세심하게 논의해야 한다.

아동의 학교 적응 관찰 내용은 진단의 정확성을 높이는 중요한 근거자료이기도 하다. 다양한 경로를 통한 정확한 정보를 의료진이 받는 것이 필요하다. 따라서 의료진에게 양육자를 통해 학교에서 정보 제공을 도울 필요가 있다.
- 약물을 복용하는 의미에 대해 의료진에게 설명을 들어 가족이 충분히 납득할 수 있어야 한다. 또한 자녀가 이상한 아이로 여겨지는 두려움을 치료 전에 충분히 다루며, 치료과정에서도 다룬다.



정신약물치료의 일반적 절차

2. 적절한 약물과 용법 선택 :

- 1) 진단과 치료목표증상, 환자특성, 비용등 을 고려해 약물을선택한다.
- 여러 증상과 질환이 공존할 수 있기에, 약물치료로 개선할 목표 설정이 확실해야만 치료효과가 높아진다.
- 치료목표를 정할 때 다양한 사람들에게 정보 제공을 받아야 한다. 약물치료를 시작하기 전에 치료목표를 분명하게 하고 치료 전후의 증상 평가를 위한 준비를 해야 한다.
- 어떤 증상을 먼저 조절할지 우선순위를 정함도 중요하다. 최우선으로 해결할 목표 증상 정하려면 최대한의 정보 모아 분석해야 한다. 최우선 목표 증상이 결정되면, 적절한 변화 방법과 가장 적절한 약물을 선택한다.



정신약물치료의 일반적 절차

2. 적절한 약물과 용법 선택 :

- 2) 약물 선택, 효능 평가하려면 사전에 정확한 진단과 목표 증상의 설정과 평가 방법을 정량화하는 것이 필수이다.
- 약물치료 제안할 때는 각각의 약이 어떤 특정 증상을 목표로 하는지 설명해야 한다.
- 향후 치료계획, 부작용, 목표증상 개선 정도 예측치, 효과 개시 시점 등에 대한 의료진의 견해를 제시한다. 이는 약물치료에 대한 비현실적인 기대를 예방하기 위함이다.
- 3) 약물이 즉각적으로 효과를 나타내기 어려운 경우라면 비약물 보조치료를 병행한다. 치료 개시 전에 부모/가족이 치료에 충분히 참여할 수 있도록 교육하고 안내한다.



정신약물치료의 일반적 절차

3. 약물복용 이전 검사, 평가

- 약물치료 시작 전에 신체검사 및 진찰, 정서행동 특성에 대한 기초평가를 해야 한다. 치료효과를 측정할 임상척도로 사전에 평가한다.
- 신체검사 및 진찰: 체온, 혈압, 맥박, 호흡, 키와 체중, 청소년은 임신 여부 포함
- 혈액검사, 소변검사, 간기능 검사를 포함한 일반화학검사, 7세이하이면 필요시 혈중 납농도 검사 포함,
- 약물특성에 따라 때로는 심전도 또는 신장 기능 검사(삼환계 항우울제, 리튬, 클로자핀은 필요; 리튬은 신장기능검사 포함), 갑상선기능검사 등을 포함한다.



약물치료 시작전에 복용 당사자, 가족과 의료진의 대화

- 약물을 복용하는 의미에 대해 **의료진에게** 설명을 들어 가족이 충분히 납득할 수 있어야 한다.
- 복용 당사자가 이상한 사람으로 여겨지는 두려움을 치료 전에 충분히 다루며, 치료과정에서도 다루어야 한다.
- 약물 치료 시작전에 사용약물 외에 보조 치료에 대해서도 환자와 양육자에게 의료진은 설명할 필요가 있다.

약물치료 시작전에 복용 당사자, 가족과 의료진의 대화

- 약물 치료 시작 전에 향후 치료계획, 부작용, 목표 증상 개선정도 예측치, 효과 개시 시점등에 대한 **의료진의 견해를 제시한다.**
- 향후 치료계획, 부작용, 목표증상 개선 정도 예측치, 효과 개시 시점 등에 대한 의료진의 견해를 제시한다. 이는 **약물치료에 대한 비현실적인 기대를 예방하기 위함이다.**

25

약을 받을 때 함께 알아야 할 정보는?

정보 종류	세부 내용	확인
약물 기본 정보	약물의 성분명, 제품명 및 작용 효과	처방전을 받을 때, 약품 구입 시 안내받아야 할 사항이다. 의사/약사가 알려주었나?
복용 목적	기대되는 치료 효과	
치료 과정에 대한 정보	약물의 용량, 복용방법, 복용기간	
	약물 투여 전의 준비 사항이 있다면 알림	
	약물 투여 시의 주의 사항	
	약물복용을 잊어버렸을 때의 대처 방법	
	효과가 나타나지 않을 때의 조치 사항	
	약물치료 효과의 발현 시간(예상)	
	가능한 부작용 및 발생 시의 대처 방법	
	약물치료 효과를 점검할 수 있는 방법	

참고) 표의 내용은 미국 식품의약품청(FDA)에서 환자에게 약사가 바르게 제공하도록 추천하는 기본 정보이다.



정신약물치료의 일반적 절차

4. 약물치료가 시작되면 치료 기간과 이후 감량 및 중단계획에 대해 상의해야 한다.

- 약복용이 시작되면 증상에만 초점을 두지 말고, 일반정신활성의 효과에 관심을 둔다.

5. 약물치료 부작용 발생 가능성을 줄이고, 대처하는 관찰 협력:

- 약물치료 부작용 발생 가능성을 줄이려면, 소아 약물은 발달 경과에 미치는 영향이 확립되지 못한 경우가 많으니, 예상치 못한 효과에 대해 지속적으로 평가해야 한다.
- 약물 복용 당사자나 보호자, 교사 등이 치료 시작 전 및 치료 종료 후 발생하는 모든 문제와 관심 사항을 의료진에게 알린다. 임상에서는 약물 맞춤형 설문을 보조적으로 사용하는 경우들이 있다.



● 약물치료의 일반적 절차/ 권고 : 의료진과 함께 약물 조절한다.

- 약물에 따라 예상 가능한 부작용에 대한 치료 약물을 미리 계획하고 필요하면 사용하도록 처방할 수 있다.
- 투여용량은 소량으로 시작한다. 약물반응과 부작용을 고려하며 서서히 증량한다. 임상반응에 근거해 증량하거나 감량한다.
- 부작용이 있으면서 치료효과가 기대이하이면 약물을 변경하는 전략을 씬이 일반적이다. 약물이 도움안되고, 부작용 있으면, 새로 발생한 문제에 대해 다른 약을 추가하기 보다 약의 용량을 줄이거나 중단을 먼저 고려함이 일반적이다.



정신약물 부작용의 종류와 관리

1. 대처할 수 있는 부작용: (땀가지불처럼 견딜 수 있는 것인지 의료진과 함께 판단)
 - 용량에 따른 현상으로 알려진 부작용은 용량을 감소함으로 대처함이 일반적이다. 예) ADHD 약물의 흔한 부작용인 식욕 억제와 체중 감소, 불면, 졸림, 피로감, 구역, 구토 등은 약물복용 과정에서 수개월 이내에 경감된다고 알려졌다.
 - 식욕부진, 체중감소, 두통, 불면, 틱 등의 증상이 ADHD 진단후 처방된 약물 복용으로 나타날 때, 다른 계열의 약물로 교체하는 방법도 사용하고 있다.



정신약물 부작용의 종류와 관리

2. 즉각 투약을 중단해야 하는 경우
 - => 의약사에 정보 받아, 학교와 공유해야 함.
 - 예) 아토목세틴염산염은 간 독성의 위험성에 대한 보고가 있다. 간손상 증상 발견될 때(복용 중에 황달이 나타나는 등)
3. 치료목표 효과 반응 고려해 약물치료 종결로 부작용 대처
예) 우울증 개선을 목표로 항정신병 약물을 복용하는 경우, 기분조절에 효과 반응이 있으면 의료진과 상의하여 안내 받은 방법으로 복용을 중단한다. 운동 및 인지 부작용을 일으킬 수 있기 때문이다.

심각한 부작용: 즉각투약 중단하고 의사에게 알려야 할 경우

즉시 의·약사에게!	이름	약물	관찰한 날	의사 진료실천	
			년 월 일	실천	아직
다음 증상을 관찰하면 부모님에게도 즉시 알려 주세요.					
간질					
carbamazepine CR 200mg	<input type="checkbox"/> 열	<input type="checkbox"/> 비정상적인 출혈	<input type="checkbox"/> 다리나 발에 부종	<input type="checkbox"/> 눈이나 피부가 노랗게 됨	
phenytoin 100mg	<input type="checkbox"/> 발진	<input type="checkbox"/> 두드러기	<input type="checkbox"/> 언어장애	<input type="checkbox"/> 발열	<input type="checkbox"/> 눈이나 피부가 노랗게 됨
folic acid 1mg	<input type="checkbox"/> 피부 발진	<input type="checkbox"/> 가려움증, 두드러기	<input type="checkbox"/> 가슴이 아픔	<input type="checkbox"/> 발열	
ethosuximide	<input type="checkbox"/> 무력감을 동반한 무릎통증				
lamotrigine	<input type="checkbox"/> 피부발진				
정동장애					
불안장애 buspirone	<input type="checkbox"/> 피부발진				
공황장애	<input type="checkbox"/> 말이 많아짐	<input type="checkbox"/> 알코올	<input type="checkbox"/> 언어장애	<input type="checkbox"/> 가만히 있지 못하고 불안	<input type="checkbox"/> 흥분
alprazolam 0.5mg	<input type="checkbox"/> 근육경련	<input type="checkbox"/> 수면장애	<input type="checkbox"/> 약물		
	<input type="checkbox"/> 심한 두통	<input type="checkbox"/> 빈맥	<input type="checkbox"/> 오심	<input type="checkbox"/> 복이 뻗뻗해짐	<input type="checkbox"/> 속이 울렁거림
우울증	<input type="checkbox"/> 구토가 남	<input type="checkbox"/> 열/오한나면서 피부가 축축해지는 땀이 남			
MAOIs	<input type="checkbox"/> 동공 확대로 눈이 부심	<input type="checkbox"/> 심장박동이 불규칙	<input type="checkbox"/> 가슴 통증		
양극성장애 lithium	특징증상 : <input type="checkbox"/> 설사, <input type="checkbox"/> 구토, <input type="checkbox"/> 걸음걸이 이상, <input type="checkbox"/> 경련, <input type="checkbox"/> 심한 현기증				
carbonate 300mg	<input type="checkbox"/> 근육 약화	<input type="checkbox"/> 집중력 약화	<input type="checkbox"/> 운동 실조 등		

<표> 심각한 약물 유해반응 발견 카드 (본 연구자 제작) 참고: 대한약사회 발행: 처방조제와 복약지도

약물 유해반응 관리 지침

* 약물 복용 전에 점검할 사항
- 혈압, 맥박, 체중, 심전도, 신경학적 검사 등 (의사가 확인)
- 수면과 식사 행동, 깨어 있는 시간과 정도, 주의집중력의 특징
* 약물 복용 중에 소아환자 가족이 점검할 사항
- 신체 평가 : 혈압, 맥박, 체중, 줄린 시간과 정도
- 심리, 행동 평가 :
- 새로운 기분이 느껴지는가?
- 잠과 식사에 대한 시간과 욕구 정도는?
- 배설 습관은?
- 주의집중력의 정도는?

<표> 약물효과 증대를 위해 의사, 복용자와 가족이 파악해야 할 사항

의사, 약사의 의무
• 환자의 정보 적극적 수집, 경청
• 반영 및 모니터링 권고
환자의 의무
• 모니터링 및 적극적인 보고
• 불편함에 대한 질문
• 성실한 복약지도 수행



약물 부작용 대처 위한 관찰 기록 협력

- 약물 복용 최소한 1-2주 전에는 상태를 가족, 교사가 기록해 두면 좋다.
- 명백하게 목표 증상을 확인하고 약물의 영향을 체계적으로 추적해야한다. 시간이 지남에 따라 체계적으로 진행상황 재평가위해 기록을 유지한다.
- 유해반응의 인과성 평가 핵심 질문:
 - (1) 약물투여 시작과 유해반응 시작에 시간적 관련이 있는가?
 - (2) 의심되는 약물을 투여중지한 후에도 유해반응의 증상과 증후가 나타나는가?
 - (3) 유해반응의 증상과 증후가 환자의 질병상태로도 설명되어 질 수 있는가?



부작용의 개인차, 적극적인 관찰과 신고

- 많이 알려진 부작용이 반드시 일어나는 것은 아니다.
- 남에게 없는 부작용이 나에게 일어날 수도 있다.
- 각자의 관찰이 중요하다.
- 약물 관리를 위해 적극적인 부작용 신고 필요하다.
- 1644-6223 한국의약품 안전관리원 (부작용 신고센터)또는 제약회사에 연락해 알릴 수 있다.



정신약물치료의 일반적 절차

약물감량 및 중단 고려

- 환자 상태가 안정되면 약물감량 및 중단 가능성에 대해 의료진은 환자/보호자에게 견해를 나눈다.
- 약물치료를 평생 지속해야 하는 것은 아니다. 금단 증상을 최소화 하기 위해 당사자와 함께 약물을 줄여가는 작업을 해야 한다.
- 대체로 아동기 약물치료는 최소 기간을 권장한다. 청소년기, 성인기로 장기화 될 때를 대비한다.
- 약물 투여를 중단할 때 반감기가 짧은 약물(예: 메틸페니데이트)은 급격하게 투여를 중단할 수 있지만, 반감기가 긴 약물(항우울제, 항정신병 약물)은 서서히 감량해야 한다.

요점: 약물치료 과정에서 기억할 사항

약물 치료의 선택

- [부작용보다 효과가 크다는 판단하에 시작
- 충동성, 공격성 등 타인에게 위해가 될 행동 안정 등에서 약물치료 전략을 병행해 봄이 유효함.
- 약물의 수가 많아질수록 부작용의 부담도 늘어나므로, 의료인은 약물 개수의 최선책 제시와 부작용 대처에 최선을 다하는 것이 의무임.
- 여러 개의 약물을 처방했다면, 약물과 약물의 상호작용 가능성에 대한 확인을 설명해 주어야 한다. 이에 대한 상세 설명을 들을 권리가 환자와 가족에게 있음.

약물 치료의 선택

- 행동장애 치료에서 다른 증상들에 대해 부분적인 효과만을 나타내므로, 약물치료만을 단독으로 사용하는 치료 접근은 지양하며 다른 치료 개입을 병행하도록 해야 함.
- 비약물치료와 관계된 치료자, 부모들과의 협력이 매우 중요함. 각 전문가들과 치료 목표와 기법을 공유하는 소통체계의 구축이 약물효과에 필요함!

약물이 몸 안에서 일할 때 개인차 있다



정신약물치료 관련 학부모상담 목적과 방향

- 목적: 자녀의 성장과 발달의 지연 예방 및 대처를 위해 학교가 가족과 함께 협력하기 위해서
- 방향: 부모님을 존중, 경청하면서 자녀를 위해 효과적인 판단 결정에 필요한 자원 연계
- 이상의 목적과 방향 실천 위해 필요한 조건:
 - 건강한 발달을 위해 가정과 학교의 협력이 필수라는 생각이 확고해 지는 부모 교육 지속
 - 증상 개선보다 도전(문제)행동의 원인 파악, 예후 고려 및 성인 초기 준비를 위한 장기 교육, 치료 전략 수립의 중요성 인식 증대 위한 부모교육, 효과적 네트워크 경험 기회 증대
 - 약물치료의 효과 실체에 대한 이해 교육 및
 - 통합 전략 안내 자료 제작 병행



치료동맹을 맺으세요

이러한 의료진을 만났나요? (치료받는 이들의 인식 항상 필요)

* 임상 의는 환자와 가족에게 적절하고, 근거 기반의, 구조화된 교육적, 행동적 중재를 권고해야 한다.

* 임상 의는 장기 치료 계획을 수립하고, 가족과 환자를 지지하는 역할을 적극적으로 지속해야 한다.

* 임상 의는 대체요법/보조요법의 위험성, 유용성에 대해 토의할 수 있도록 준비되어 있어야 한다.

출처: 치료 권고
(미국 소아정신의학회
2014)

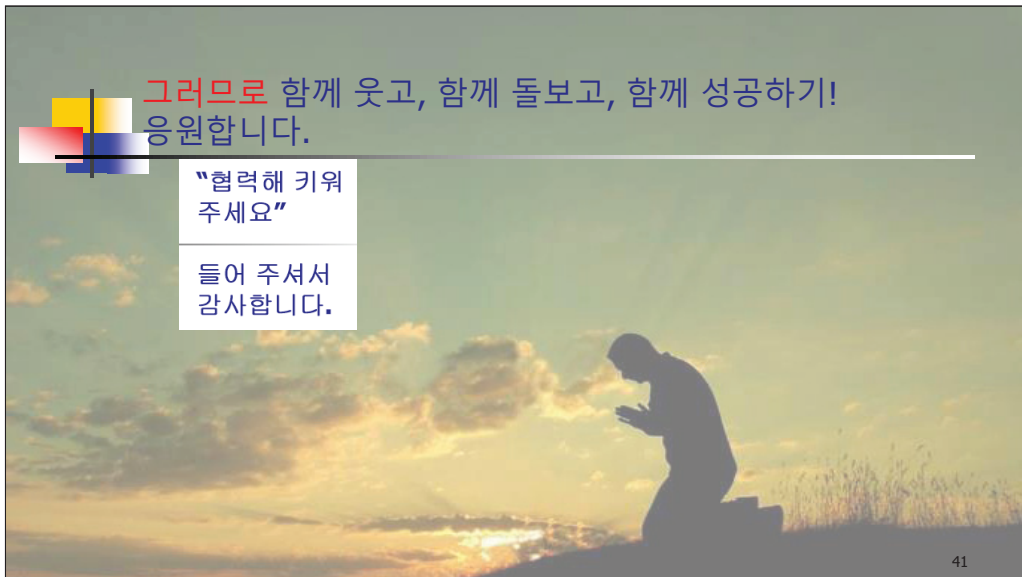
- 약물복용 시작 전에 의료진과 필요한 소통이 있다.
- 약물치료를 의료진에게 제안받는 경우에는
 - 1) 진단의 정확성, 진단이 뜻하는 바가 무엇인지
 - 2) 왜 특정 약물을 선택했는 약물의 기대 효과와
 - 3) 한계에 대해 안내도 함께 받아야 한다.
- 4) 의료진은 환자와 가족에게 부작용 대처를 위한 교육을 약물복용 이전에 먼저 제공해야 한다.



약물치료가 주 치료이며, 필수인 장애는? 뇌전증! (다른 치료는 보조)

- 발작을 일으키는 질환인 동시에, 이로 인해 몸과 마음, 사회 문제가 동반되는 질환이다.
- 5년 이내에 2회 이상 발작이 일어나면 뇌전증으로 본다.
- 뇌전증의 치료 목표는 발작 조절 보다는 삶의 질을 고려한 정상 생활 영위이다.
- 약물치료의 목표는 인지기능 유지, 유해한 전신 부작용없이 발작 억제
- 뇌전증은 불안과 우울의 동반에 취약하다. 이로 인해 돌발행동이 나타날 수 있다. →교육 적용할 점

- 교사가 도울 사항
 - * 진료에 도움이 되는 영상을 촬영하기: 어떤 발작을 하는지 구분함이 매우 중요하다. 이에 근거해 발작이 생활에 미치는 영향을 파악하고, 약물을 선택하며, 약물 효과도 파악할 수 있기 때문이다.



구두 발표 5

한국 긍정적 행동지원 정책 방향

오영석 (Ed.D., 교육부 연구관)



I. 추진배경 및 경과

- 교원의 정당한 교육활동 보호를 위한 「**교원의 학생생활지도에 관한 고시**」 및 「**교권 회복 및 보호 강화 종합방안**」에 따라,

- 장애학생의 학습권 및 특수교사의 교권 보호를 위해
‘**별도의 행동중재 가이드라인**’ 마련에 대한 **현장 요구 증대**

- 학교 내 자원 및 여건만으로 **장애학생의 다양한 문제행동 유형-정도에** 적합한 **효과적인 중재 전략**을 계획하고 **실천**하는 데 **한계**

- 교육활동 중 학생의 문제행동에 대한 교사의 대응이 자칫 아동학대로 이어지기 쉬워 **행동중재 지원**에 대한 **세부 기준 마련 필요**

※ 특수교사 대상 아동학대 고소·고발 현황(건): (20) 21 → (21) 32 → (22) 49

※ 특수교사 대상 교권보호위원회 개최(건): (20) 11 → (21) 43 → (22) 69



I. 추진배경 및 경과

- 장애학생 행동중재 지원 현장자문단 구성·협의(23. 9~10, 4회)

- 시도교육청 장애학생 행동중재 지원 및 대상 학생 현황 조사(23. 9~11)

- 장애학생 행동중재 가이드라인 마련을 위한 교원, 학부모, 교육전문직 대상 설문 조사(23. 9~10)

※ 특수교육 교원(4,247명), 학부모(4,152명), 교육전문직(110명), 총 8,509명 참여

- 장애학생 행동중재 가이드라인 안내(23. 12)

- 전국 단위 워크숍(24.1~11, 2회), 찾아가는 권역별 워크숍(24.4~6, 5회)

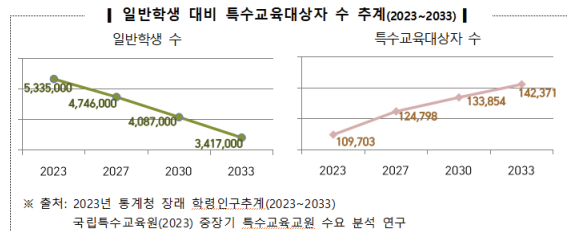
- 장애학생 행동중재 가이드라인 수정·보완 안내(24.10)



Ⅱ. 현황 진단

특수교육대상자 현황

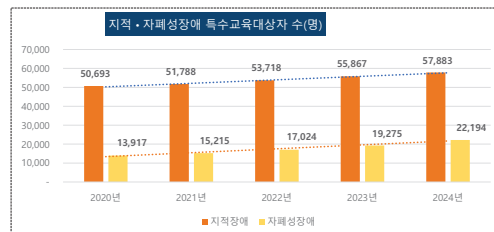
- ☞ **학령인구는 감소**하는 반면,
특수교육대상자는 장애 진단기준 완화 및 영유아발달검사 수검 인원 급증 등으로 인해
 최근 **대폭 증가**
- 또한, 특수학교에 비해 **일반학교(특수학급, 일반학급)**에 배치된 특수교육 대상자 비율(24.73.7%)이 상대적으로 높고, 지속 증가 추세



Ⅱ. 현황 진단

특수교육대상자 현황

- ☞ 장애유형의 경우 행동장애가 우선적으로 필요한
지적·자폐성장장애학생의 비율(24.69.3%)이
 다른 장애유형에 비해 **높고, 증가**하는 상황
- * 최근 5년간 평균 3,867명 증가하였고, '24년은 '23년 대비 4,935명으로 증가폭이 상승



II 현황 진단

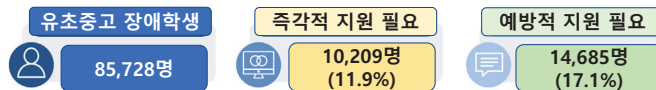
문제행동 발생 현황

● **대상학생**: 상황의 **시급성과 행동의 강도·빈도** 등을 고려하여 크게 **즉각적 지원**과 **예방적 지원**이 필요한 학생으로 구분하여 **현황 조사**

- 즉각적 지원 대상은 행동중재의 시급성이 매우 높은 상황에서 즉각적인 중재가 필요한 학생 (특수학교(급) 장애학생 중 11.9%)
- 예방적 지원 대상은 보편적 지원에도 불구하고 예방적 중재가 제공되지 않으면 위기행동 발생 가능성이 높은 학생 (특수학교(급) 장애학생 중 17.1%)

장애학생 행동중재 지원 대상 현황

('23.기준)



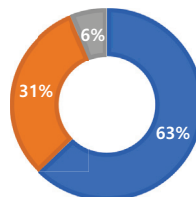
II 현황 진단

행동유형

● **행동유형**: 교육활동 중 학생 및 교직원의 **안전에 영향**을 미치는 **문제행동**의 주요 유형은 **수업방해(62.6%), 신체상해(31.3%), 기물파손(6.1%)**

-특히, 가장 많이 나타나는 수업방해 행동은 욕설, 소리지르기, 울기, 떼쓰기, 수업 중 자리이탈 등인 것으로 파악

■ 수업방해 ■ 신체상해 ■ 기물파손

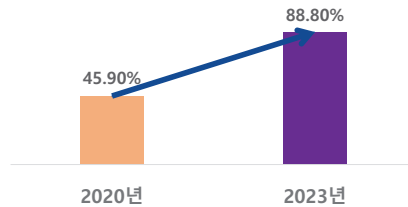


II 현황 진단

교권침해

- **교권침해** : 학생과 교사의 안전을 위협하는 **위기행동, 주기적·반복적 수업 방해 행동** 등이 교사의 **정당한 교육활동을 침해**하는 상황

- 교육활동 중 **장애학생의 행동**으로 인해 신체적 부상·상해를 경험한 특수교사 비중이 크게 증가
(**'20. 45.9% → '23. 88.8%**)
- ※ 특수교사 45.9%, 문제행동으로 인한 상해 경험 있다(국가인권위원회 설문, '20.8)
- ※ 특수교사 88.8%, 교육활동 중 문제행동으로 인한 부상 경험(전국특수교사노조 설문, '23.8)



II 현황 진단

행동중재 지원 현황

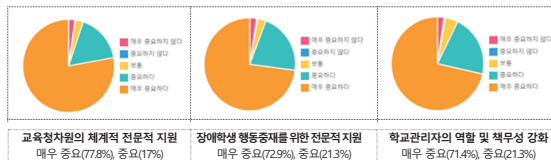
- '21년부터 **권역별 거점행동중재지원센터** 구축·운영('23. 5개), 특수교사 대상 **행동중재전문가 양성**(150시간 이상 실습중심 연수 이수) 지원
* 전문가 양성 현황: ('21) 160명 → ('22) 182명 → ('23) 233명 / 총 575명
- 대학, 병원, 행동중재전문가 등과 연계하여 학생 대상 **회기별(장·단기) 집중적인 개별 행동중재 프로그램*** 지원
* 개별 집중 프로그램 지원 현황: ('22) 1,134명 → ('23) 1,542명
- 특수교육지원센터 내 **행동중재지원단***을 구성·운영하여 일반학교(특수학급, 일반학급) 학생 지원을 위한 **현장 지원 컨설팅** 등 실시
* 운영 현황: ('23) 102개, 특수교육 교원·교육전문직·교수·의사·치료사 등으로 구성
- 장애학생의 안전 확보, 감각통합 자극을 활용한 **심리·정서적 안정**을 위해 특수학교 내 **심리안정실** 설치·운영('23. 152개교)

II 현황 진단

설문조사 결과

- 교원과 학부모 모두 **장애학생의 행동 특성을 이해하는 전문가를 통해 체계적·지속적 지원이 필요** 하다고 인식

- 담당교사 개인이 아닌 학교관리자·일반(특수)교사·학부모·외부전문가 등이 협력하여 책임감있게 실행할 수 있는 시스템 구축 필요
- ※ 특수교원·학부모 8,905명 중 95%, 갈등 상황(학생, 학부모) 발생 시 지원 중요(교육부 설문, '23.9)



II 현황 진단

의견 수렴 결과

- 교원 단체**
 - (일반학교 지원 체계 강화) 일반학교 배치 장애학생에 대한 행동증재 지원 관련 업무를 특수교사가 전담하게 될 우려
 - (특수교육지원센터 연계) 일반교원 역량 강화 지원 확대 및 특수교육지원센터를 통한 일반학교 지원 체계 강화 필요
- 학부모 단체**
 - (학생 특성을 고려한 고시 적용) '고시'에 따른 학생 생활지도 시, 학생의 심리·정서 및 장애특성에 따른 증재 지원이 제공될 수 있도록 안내
 - (인력 확충 및 예산 지원) 행동증재 지원 관련 정책이 일시적 사업에 그치지 않도록 특수교사 확충 및 관련 예산 등 지속 지원 필요
- 시도교육청 담당자**
 - (지역별 자원 한계) 행동증재 지원을 위한 전문가 등 지역별 자원 편차가 심해 인력 및 관련 예산의 안정적 지원 필요
 - (단위학교 준비 지원) 장애학생의 행동증재 지원이 교사 개인의 업무로 인식되지 않도록 학교차원의 체계적 지원 절차 마련 필요

II. 현황 진단

행동중재 지원 방향

행동중재 상황별 지원 절차 마련

장애학생의 행동 특성 및 상황의 긴급성 등을 고려하여
행동중재 지원 유형을 구분하여 상황에 따른 지원 절차 제시

행동중재 전문가(교사) 중심의 중재 지원으로 전환

행동중재전문가 및 행동중재지원단 등을 중심으로 지역 내 여건을 고려한 밀착 지원 강화

학부모 지원 역량 강화

학교에서의 학습 내용이 가정 내에서 연계될 수 있도록 행동중재 지원을 위한 부모 역할 강화

교사의 정당한 교육활동을 보호하고 장애학생의 건강한 성장을 지원하기 위해
학생·교원·학부모 간 신뢰 회복 및 교육활동에 집중할 여건 조성

III 지원 전략

지원 목표 및 전략



학생·교원·학부모의 신뢰회복을 통한 함께 학교 실현



교원의 정당한 교육활동 및
장애학생의 학습권 보호를 위한 안전한 학교환경 조성



행동중재 지원 절차 마련

- 위기행동 발생 시 지원 가이드
- 문제행동 예방을 위한 지원 가이드
- 학칙 반영·적용을 위한 지원 가이드

행동중재 지원 체계 구축

- 전문가 배치 행동중재전문교사, 행동중재전문인력
- 환경 조성 심리안정실, 전문기관 연계
- 역량 강화 일반·특수교육교원, 학부모
- 회복 지원 상해·법률지원, 심리·정서 상담

Ⅲ. 지원 전략



Ⅳ 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

행동중재를 위한 기본 개요

기본 전제

- 「교원의 학생생활지도에 관한 고시」에 근거하여 특수교육대상자의 특성을 고려한 생활지도 시 본 가이드라인 참조
- 문제행동 중재 지원을 위한 주요 조직과 환경구성, 학부모(보호자)와의 협력 및 지원 과정에서 **학생 및 교직원의 인권 보호** 고려
- 위기(문제)행동에 대한 대응과 사후처리에 대한 합리적인 의사결정을 위해 학교 내 **행동중재지원팀 구성·운영**
- 학교는 예방을 최우선으로 고려하고, 문제행동에 대해 체계적 중재가 필요한 학생 지원을 위해 **학교 차원의 행동중재지원계획 수립**
- 행동중재지원계획을 토대로 학생에 대한 생활지도, 행동중재 개입·실행, 가정 연계 지원 등을 위해 **보호자와의 협의 및 동의 필요**

IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

용어 정의

문제행동

학교나 가정에서 보이는
정서적 또는 행동 상의 어려움으로
자신과 타인에게
부정적 영향을 미치는 행동

행동중재

행동에 영향을 미치는
교육(또는 생활) 환경을 분석하고 개선하여
사회적으로 허용된 정도와 형태로의
행동변화를 위한 체계적 지원

행동중재지원계획

체계적 행동중재가 필요한 학생 지원을 위한
대응 절차, 교내외 물적·인적자원,
학교구성원의 역할 및 협력 사항 등을
포함한 학교차원의 전반적 지원 계획

위기행동

자신과 주변 사람의
신체 및 심리적 안전에 위협이 되어
즉각적인 조치나 중재가 필요한
심각한 수준의 문제행동

행동중재지원팀

문제행동 중재 지원 시
필요한 세부 사항에 대한
논의 및 의사결정 역할

행동중재전담교사

일정 요건을 갖추고,
특수학교 및 특수교육지원센터에서
학생 개별 행동중재계획 수립·실행·평가를
담당, 지원하는 특수교사

※ 본 가이드라인에서 사용하는 용어는 일상적 의미와 차이가 있을 수 있음

IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

☐ 행동중재지원팀 구성·운영

- 행동중재 목표, 허용되는 행동관리 범위, 위기(문제)행동 발생 시 대응·지원 절차 등에 대한 **논의**
및 의사결정 역할

- 즉각적인 행동지원 또는 예방적 차원에서 중재가 필요한 학생에 대한 **세부 지원사항 결정**을 위해
교내외 전문가로 팀 구성·운영

※ (구성) 학교관리자, 생활지도·학교급별 담당부장, 담당교사, 학부모, 행동중재전문가, 의사 등

※ 학교 여건에 따라 별도의 팀 구성이 어려운 경우, 교내 기타 위원회(조직)와 연계하여 관련 역할 수행 가능

(단, 특수교사 및 학부모 포함)



IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

☐ 행동중재지원팀 구성운영

- (행동중재 전문가) 전문인력 자격 및 지원범위, 전문가 양성과정 등이 지역별로 상이하여, 전문가 자격과 역할 등 명확화 필요
- ☞ 전담교사 양성을 위한 표준교육과정(안)을 개발하여, 민간 자격 인정 범위, 필수 요건, 지원범위, 역할에 대한 기준 제시 예정('25년)



IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

☐ 학교행동중재지원계획 수립

-행동중재가 필요한 학생에 대한 상황별 지원 절차 및 교내외 인적·물적 자원 활용을 위한
학교차원의 지원 계획

※ 학교별 여건을 고려하여 체계적 지원이 필요한 학생을 지원하기 위한 전반적 운영 계획을 의미하며,
'학생 개인별 행동중재계획'과 구분 필요

- (학교행동중재지원계획) 학교별 여건을 고려하여 체계적 지원이 필요한 학생을 위한
전반적 운영 계획
- ☞ '학생행동중재계획'과 구분 필요

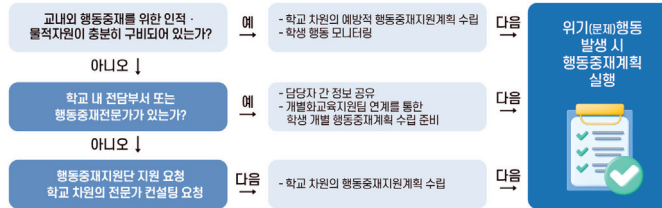
IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

☞ 학교행동중재지원계획 수립

학교행동중재지원계획 수립 절차(예)



IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

☞ 개별화교육계획 연계

위기행동에 대해 체계적 중재 지원이 필요한 학생*의 경우,
개별 학생행동중재계획을 수립하여 개별화교육계획에 포함

* (학생 선정) 행동중재지원팀 협의를 거쳐 대상 학생 선정

※ 문제행동 중재가 필요한 모든 학생을 의미하는 것은 아니며,

학생·교사의 안전 및 안정적 교육활동 보호 등을 위해 체계적·전반적 지원이 필요한 경우에 해당

IV 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

개별화교육계획 연계

☞ 2022 개정 특수교육 교육과정* 및 나이스 기능 개선 참고

* (21쪽) 개별화교육계획은 학생의 교육적 요구에 따라 교과 또는 **생활 지원**(예: 의사소통, 사회적 기술, 행동 지원 등의 영역)이 필요한 영역을 중심으로 작성한다. ※ 나이스 기능개선(당초) 교과영역, 일상생활영역 → (변경) 교과영역, **생활지원영역**

I. 4세대 나이스 기능개선 사항

* 개별화교육계획 일상생활영역 명칭 변경

(개별화교육계획 연계) 위기행동에 대해 체계적 중재 지원이 필요한 학생의 경우, **개별 학생행동중재계획**을 수립하여 개별화교육계획에 포함

* (학생 선정) 행동중재지원팀 협의를 거쳐 대상 학생 선정

IV. 지원 내용

1 행동중재를 위한 기본 개요

단위학교 준비사항

행동중재 환경 조성

위기(문제)행동 진정, 학생의 심리·정서적 안정을 위해 **별도의 공간을 마련**하고 **학교 여건을 고려하여 담당 인력 배치**

※ 학생의 안전 및 적절한 지원 제공을 위해 담당인력을 지정·배치하되,
긴급한 상황(위기행동 발생, 일시적 분리 장소 필요 등)시 별도 공간으로 이동(필요시 교무실 등 활용 가능)

IV. 지원 내용

2 행동중재 상황별 가이드

위기행동 발생 시 지원 가이드

☞ 자신과 타인의 안전을 위협하는 행동으로부터 학생과 교사의 안전을 최우선으로 확보하기 위한 대응

- 적절한 개입과 지원이 제공되지 않으면 상황이 악화될 우려가 있어 즉각적 지원이 필요한 상황에 적용

※ 행동유형(예): 타인을 향한 무분별한 공격행동, 갑작스러운 폭발행동 및 기물파손, 주변을 위협하는 심한 자해, 심한 수업 방해행동 등

위기행동 발생 시 단계별 지원 절차

원칙	절차	1단계	2단계	3단계	4단계
신속 초기 지원	구분	상황 알림	행동 중재	상황 종료	사후 처리
	지원	상황 알림 이동 분리	대상학생 진정 별도 공간 이동	교육활동 복귀 상황기록 보고	추가중재 여부 결정 및 지원

IV. 지원 내용

2 행동중재 상황별 가이드

문제행동 예방을 위한 지원 가이드

☞ 행동의 기능*을 파악하고, 기능적 원인에 적합한 중재를 체계적·지속적으로 제공하여 사전 예방하기 위한 대응

* (기능) 관심, 획득, 회피, 자기자극, 질병(신체적 고통), 문제해결 등

- 학생 및 교사의 안전과 안정적인 교육활동 참여를 위해 초기 단계에서부터 예방에 중점을 둔 체계적 지원 제공

문제행동 예방을 위한 단계별 지원 절차

원칙	절차	1단계	2단계	3단계	4단계
체계적 지속 지원	구분	행동 확인	기능 평가	계획 수립	실행 및 평가
	지원	관찰과 평가 문제행동 확인	행동의 기능 분석 문제행동 정의	중재방법 선정 중재계획 수립	행동중재 지원 평가 및 환류

IV. 지원 내용

2 행동중재 상황별 가이드

학칙 반영 적용 시 지원 가이드

- ① (물리적 제지) 학생, 교원 등의 안전을 위협하는 위기행동 발생 상황에서 피해 최소화 및 상황중단 목적으로 **제한적**으로 사용
- ② (분리) 교실환경 내 학생의 위기(문제)행동을 유발하는 자극을 제거했음에도 학생의 행동이 지속되는 경우 **단계적 적용**
- ③ (가정학습) 가정학습 조치 전 ①행동의 기능 파악, ②학생행동중재계획에 근거한 집중 중재 지원.
 - ③외부 전문가 자문(컨설팅) 등 실시
 - ※가정학습이 필요하다고 판단된 경우, 학부모 동의를 통해 **제한적**으로 실시
- ④ (통합학급 학생 수 감축) 장애학생 학습권 강화를 위해 통합학급 학생 수 1~3명 감축

IV. 지원 내용

3 행동중재 지원체계 구축

지원 체계

- ① (전문가 배치) 특수학교 및 특수교육지원센터에 학생 개별 행동중재 계획 수립·실행·평가 등을 담당하는 '행동중재전담교사' 및 **전문인력** 배치
 - (전담인력 배치) 장애학생 문제행동에 따른 체계적인 행동중재 지원*을 추진하기 위해 신속히 행동중재 전문교사 배치 필요
 - * 학생 개별 행동중재 계획 수립·실행·평가 담당, 지역기관 연계, 사례 관리 등
 - ☞ 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 특수학교 및 특수교육지원센터 내 행동중재 전문가(교사) 배치* 근거 마련 예정(25년 법령개정)
 - * 배치 규모: ('25) 200명 → ('26) 300명 → ('27) 400명

IV. 지원 내용

3 행동중재 지원체계 구축

지원 체계

- 🎵 **(행동중재지원단) 일반학교** 등에 배치된 **장애학생 행동중재** 지원을 위해
 시도교육(지원)청 **특수교육지원센터·시도특수교육원** 내 구성·운영
 * 구성 계획: ('25) 170명 → ('26) 180명 → ('27) 197명
- 🎵 **(전문기관 연계체계 구축)** 교육청, 지자체, 대학, 의료기관, 관련 전문가 등과 연계하여
 즉각적·집중 지원을 위한 **지역 중심 연계 체계** 구축 확대
 * 행동중재 프로그램 참여학생 수: ('24) 2,862명(특수학교 976명, 특수학급 1,836명)
- 🎵 **(학교 내 안전한 환경조성)** 행동특성에 따른 **개별 학생행동중재계획** 실행을 위해 **학교 내
 심리안정실(행동지원실 등) 설치** 확대 (25년, 특별교부금 지원)

IV. 지원 내용

3 행동중재 지원체계 구축

교육활동 중 상해 교원 지원 강화

- 🎵 **(상해지원 강화)** 교원 및 지원인력 등이 **교육활동 중** 발생할 수 있는 상해 등에
 간단한 절차로 **즉시 지원**받을 수 있는 여건 마련
 교원보호공제 약관에 따라, **특수교사를 포함한 모든 교원의 분쟁조정·소송** 등을 지원
- 🎵 **(컨설팅 지원)** 학부모와의 갈등 상황 발생 시, 교사 개인의 부담을 줄이고, **해당 교사가 교육
 활동에 전념**할 수 있도록 **학교관리자 참여** 및 **행동중재지원단 컨설팅** 활용
- 🎵 **(심리·정서 회복)** 교육활동 침해 **피해교원 심리 상담** 및 특수교사의 **정서적 소진 회복**을 위한
프로그램 운영 등 지원 강화
 교육활동 침해 **예방교육 프로그램 개발·보급**(‘25.3.)
 「교원의 학생생활지도에 관한 고시」 해설서 개정·배포(‘25.3.)

IV. 지원 내용

4 교육주체별 지원 역량 강화

교원 전문성 제고

☞ (학교관리자) 일반학교 교(원)장 대상 특수교육 관련 연수 운영 시, '장애학생 행동중재 지원'

관련 내용을 포함하여 구성

- (관리자 및 일반교사 전문성 제고) 통합교육 실효성 제고를 위한 일반학교 관리자 및 통합학급 담당 교사 역량 강화

- ☞ 일반학교 관리자 대상 특수교육 관련 연수 운영 시, '장애학생 행동중재 지원' 관련 내용을 포함하여 구성

※ 학교행동중재지원계획의 실행력 제고를 위해 학교관리자 역량 강화 연수 확대

- ☞ 통합학급 담당 교원 연수 운영 시, 일반교원의 '장애학생 행동 특성 이해 및 교육과정과 연계한 지원 역량' 제고를 위한 내용 포함 구성

IV. 지원 내용

4 교육주체별 지원 역량 강화

교원 전문성 제고

☞ (특수교사) 학생을 이해하는 데 활용할 수 있는 정보수집 방법, 개별 행동지원계획에 따른 중재 방법 실행 등 실습 중심의 연수 이수 강화 (25년, 특별교부금 지원)

☞ (일반교사) 교육활동 중 학생·교사의 안전과 학생의 학습권 보호를 위해 통합교육관련 직무연수와 연계하여 이수 권장 (25년, 특별교부금 지원)

☞ (우수사례) 특수학교 및 특수학급 학생 대상 지원 프로그램, 가정 및 전문기관 연계 지원 사례 등 우수사례 발굴·확산 (25년 개발, 장애학생 행동중재 가이드북)

IV. 지원 내용

4 교육주체별 지원 역량 강화

학부모 역량 강화 연수

- (학부모 특별 연수) 시도교육청 주관, 희망 **학부모**를 대상으로 이론 및 실습 중심(대학기관 위탁)의 '가족과 함께하는 행동중재' 특별 연수(5명 이내 소집단 권장) 운영
- (학부모 특강) 학부모의 수요를 반영하여 시도교육청·학교 차원의 맞춤 연수 운영 및 학부모와의 소통 활성화
 - * (예시) 지역 내 관련 기관 안내, 자녀 양육, 지도 방법, 행동중재 지원을 위한 부모의 역할 등
 - (학부모 역량 강화) 자녀의 안정적인 학습 참여 및 원만한 일상생활활동 유지를 위해 가정 내 행동중재 지원 역량 강화
 - ☞ 사례 중심의 자녀 양육, 지도 방법, 행동중재 지원을 위한 부모의 역할 등을 포함한 연수, 특강 운영



학생 · 교원 · 학부모의 신뢰회복을 통한
함께 학교 실현을 위해 노력하겠습니다.

종합토론

긍정적 행동지원의 정책과 미래방향

이재욱 (강남대학교)

종합 토론

긍정적 행동지원의 정책과 미래방향

이 재 욱

(강남대학교 초등특수교육과)

첫째, 특수교육 분야에서 긍정적 행동지원을 다루기 때문에 발달 장애 학생에게 포커스를 맞출 수 밖에 없겠지만, 긍정적 행동지원의 적용 연령 확대와 그에 따른 적용 환경을 다양화해야겠다. 일본의 경우 도전행동을 많이 하여 문제를 일으키는 경우 강도행동장애라는 용어로 표현하는데, 이 강도행동장애는 학교와 시설에서의 도전적 행동을 중재하고 긍정적 행동지원을 하는 것으로 이해하고 있어, 연구 수나 각종 연수나 교육도 학교와 시설이 거의 비슷한 수준이다. 즉, 학교에 있는 장애 학생뿐만 아니라 시설 거주 장애 학생·성인들에게도 긍정적 행동지원을 보다 확대해서 하는 것을 생각해봐야겠다.

둘째, 교장의 리더십에 관한 것이다. 우리나라에서는 일반학교 교장 대상 특수학교 관련 연수 운영 시 장애학생 행동중재 지원 관련 내용을 포함하여 구성하라고 언급되어 있다. 일본에서는 2020년 개정된 학생지도요약본에서 ‘팀으로서의 학교’를 강조하였다. ‘팀으로서의 학교’는 ‘교장의 리더십 아래 교육과정, 매일의 교육활동, 학교 자원이 일체적으로 관리되고 교직원과 학교 내의 다양한 인재가 각각의 전문성을 살려서 능력을 발휘하고 아동들에게 필요한 자질·능력을 확실하게 몸에 익히도록 할 수 있는 학교’라고 정의된다. 즉, ‘팀으로서의 학교’가 기능하기 위해서는 교장의 리더십이 필요하고 학교의 관리 기능을 지금까지 이상으로 강화해 가는 것이 요구됨을 명시하고 있다.

셋째, 긍정적 행동지원 연구 과제로 일본에서는 SWPBS의 보급과 관련해서 실행 충실도

(implementation fidelity)와 체계적인 데이터 시스템의 구축이 언급되고 있다. 실행 충실도를 보면 이미 일본어 TFI(tiered fidelity inventory)가 작성되었으며, 조만간 실행도 데이터에 대한 타당성·신뢰성 검증을 할 예정이다. 그리고, 체계적인 데이터 시스템의 구축을 위해 ‘데이터에 기반한 의사결정 기술’을 염두에 둔 일본판 TIPS 모델의 개발을 추진하고 있다. 우리나라에서는 실행충실도에 관한 연구(남동미 등, 2020)가 이루어지고 있으나 ‘데이터에 기반한 의사결정 기술’ 연구는 아직까지는 거의 없는 것으로 보인다.

마지막으로, 의료 분야와의 협업인데 우리나라에는 행동지원중재단에 의사를 포함시키고 의사의 컨설팅을 받도록 되어 있다. 이는 행동지원중재단에 의사가 없으면 컨설팅을 받지 못 할 것 같은 생각을 들게 한다. 동경도교육위원회가 2023년 발행한 강도행동장애 아동·학생에 대한 효과적 지도 방침에서는 ‘정기적으로 통원하고 있는 아동·학생의 경우 보호자의 허락을 받은 상태에서 학교생활의 상황이나 걱정되는 점, 평소 지도상황을 정리한 활동보고서 등을 지참하고 의사 등의 전문가에게 상담할 수 있다’고 의료 분야의 전문가와의 협업 방식을 구체적으로 명시하고 있다. 의료분야와 협약을 어떻게 할지에 대한 현실적이고 구체적인 규정이 생겼으면 한다.

자료

남동미 등 (2020). 한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 척도(KIFC-T1)의 개발과 타당화. **한국심리학회지: 학교**, 17(3), 401-419.

이재욱, 조성하 (2024). 일본 특수교육대상 학생의 문제행동 중재 및 지원 현황과 시사점. 세계교육정책 인포메이션. 한국교육개발원.

포스터 세션

1. SW-PBS & MTSS

- 1-1 학교 차원에서 트라우마 기반 접근: 다층지원체계 효과성과 적용 방안에 대한 문헌고찰
장은진, 박주은, 박성실 (한국침례신학대학교)
- 1-2 특수교육 현장에서의 긍정적 행동중재 경험 분석: 교사 및 전문가의 관점에서
박경옥 (대구대학교), 주교영 (단국대학교)
- 1-3 발달장애 아동이 교회에서 보이는 도전행동과 행동지원에 대한 주일학교 구성원의 인식과 지원 요구
장 연, 정서형, 김효진, 최진경, 문주영, 박지연 (이화여자대학교)
- 1-4 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 최중증주간보호센터 성인 발달장애인의
도전적 행동 변화에 대한 연구
윤주연 (경북발달장애인지원센터), 유혜진 (울산백합최중증주간보호센터)

2. 2차 중재

- 2-1 학급차원의 체크인-체크아웃(CICO) 프로그램이 초등학교 장애학생의 공격행동과
사회적상호작용에 미치는 영향
권혜미 (아이맘ABA발달센터), 김은경 (단국대학교)
- 2-2 학급차원 기능기반팀중재(CW-FIT)의 일반적 특성 분석 및 통합학급 적용 방안 고찰
백은희 (국립공주대학교), 송주영 (새솔학교)

3. 3차 중재

- 3-1 통합학급에서 디지털 활용 자료를 통한 놀이 지원이 특수교육대상 *유아*의 놀이 참여 행동에 미치는 영향
심주영 (한누리유치원), 이병인 (단국대학교)
 - 3-2 개별차원의 긍정적 행동지원이 발달지체 *유아*의 율화행동에 미치는 영향
김신희 (대우꿈나무어린이집), 박정수 (C2C ABA), 임은숙(나사렛대학교)
 - 3-3 텔레코칭을 통한 가정기반 개별시도교수가 자폐성 장애 *유아*의 의사소통 과제 수행에 미치는 영향
원아름, 백은희 (국립공주대학교)
 - 3-4 행동형성 및 집단유관이 특수학급 지적장애 *초등학생*의 한자리수 개념능력에 미치는 영향
안수현 (배방초등학교), 임은숙 (나사렛대학교), 홍이레 (백석대학교)
 - 3-5 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애 *초등학생*의 지시 거부행동에 미치는 영향
윤혜민 (직지초등학교), 백은희 (국립공주대학교)
 - 3-6 비디오 모델링과 연합한 자기점검 전략이 지적장애 *초등학생*의 식사시간 활동에 미치는 영향
신유진 (증촌초등학교), 백은희 (국립공주대학교)
 - 3-7 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장애 *고등학생*의 자리이탈 및 의사소통 행동에 미치는 영향
양지윤 (논산공업고등학교), 백은희 (국립공주대학교)
 - 3-8 개별차원의 긍정적행동지원이 특수학교 중증 자폐성 장애 *고등학생*의 전이거부행동에 미치는 영향
이재형 (봉대가온학교), 오소정 (대전서부특수교육지원센터), 문지영 (화성나래학교),
엄아람 (구미혜당학교), 백은희 (국립공주대학교)
 - 3-9 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 *전공과* 지적장애 학생의 식사 행동에 미치는 영향
신승현 (광주선명학교), 배윤주 (제주영송학교), 박수인 (제주서초등학교병설유치원),
백은희 (국립공주대학교)
-

학교 차원에서의 트라우마 기반 접근: 다층지원체계 효과성과 적용 방안에 대한 문헌고찰

장 은 진 박 주 은 박 성 실

(한국침례신학대학교)

I. 연구 목적

외상(Trauma)은 모든 연령대에서 경험될 수 있지만, 특히 아동청소년의 경우 그 영향으로 인해 심리적, 신체적, 사회적 발달과정에서 다양한 어려움을 초래할 수 있다. 학교는 아동청소년이 보내는 대부분의 생활을 차지하므로 이러한 영향을 완화할 수 있는 중요한 환경으로 작용할 수 있다. 학교 차원에서의 트라우마-기반 접근은 외상을 경험한 학생들의 다양한 신체적, 심리적 증상과 반응을 이해하고, 회복을 지원하며, 트라우마로 인해 발생할 수 있는 문제를 조기 개입하는 예방적 접근법이다. 이러한 접근은 다층지원체계(Multi-Tiered System of Support; MTSS)에 입각하여 학생뿐 아니라 학교 구성원 전체의 협력을 요구하는 생태체계학적접근을 필요로 한다. 그러나 현재 국내의 기존 연구에서는 이러한 접근에 대한 효과성과 학교 현장에서의 실질적 적용 방안에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 이에 본 연구는 문헌고찰 방법으로 트라우마 기반 다층지원체계의 효과성과 적용 방안에 대한 국외 기존 문헌을 분석하고, 향후 한국상황의 학교 차원에서 이를 실질적으로 적용하기 위한 방향성을 제안하고자 한다.

II. 연구 방법

2020년에서 2024년 사이에 출판된 APA PsycInfo, Crossref, ERIC, Google Scholar, PSYINDEX, Pubmed 등 해외 전자 검색엔진에서 “trauma informed”, “trauma informed care”, “school”, “multi-tired” 등의 단어를 함께 검색하여 연구물들을 추출하였다. 국내 문헌의 경우 학교에서의 적용과 관련된 연구가 거의 이루어지지 않아 국외연구만을 분석대상에 포함하였다. 위 검색 결과, 일차적으로 중복 문헌을 제거한 후 246개의 문헌이 남았으며, 이차적으로 논문 제목 및 초록, 원문을 확인하여 관련성이 미약한 논문을 제거하였다. 따라서 최종적으로 선별한 총 21편의 논문이 분석 대상으로 선정되었으며, 각 연구별 출판 연도, 국가, 연구 설계 유형, 표본크기, 연구 대상자 특성, 측정도구 및 결과, 효과성 등을 분석하였다.

III. 연구 결과

본 문헌고찰에 포함된 연구 논문은 총 21편으로, 2020년부터 2024년 사이에 발표되었다. 연구설계 유형별로는 양적연구가 10편으로 가장 많았으며, 질적 연구 7편, 혼합연구 4편으로 구성되었다. 연구에 참여한 대상자 수는 최소 10명에서 최대 29,900명에 이르며, 연구 참여자는 학교 내 다양한 구성원으로 교장, 교사, 교직원, 학생 등이 포함되었다. 연구에 활용된 주요 측정도구는 ARTIC(Attitudes Related to Trauma-Informed Care), SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire), ProQOL(Professional Quality of Life Scale) 등이 사용되었으며, 이를 통해 외상에 대한 교직원의 신념, 학생의 행동 및 정서적 특성, 학업 성과, 사회적 관계 등을 종합적으로 평가하였다. 트라우마-기반 접근(Trauma Informed Care: TIC)은 학생들의 정서적·행동적 문제와 학업 성과 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 교직원의 트라우마 인식과 대응 태도가 개선되었고, Burn-Out과 스트레스 수준이 유의미하게 감소하였다. 그러나, 일부 연구에서는 학교 차원에서의 TIC 도입과 실행 과정에서 자원 부족, 행정적 지원 부족, 외상에 대한 교직원 교육기회의 제한 등의 장애물이 확인되었다.

IV. 결론

본 연구는 2020년부터 2024년 사이에 발표된 학교차원에서의 트라우마-기반 접근(TIC) 관련 국외논문 21편을 문헌 고찰하여, 다층지원체계의 효과성과 적용방안을 분석하고 이를

국내 교육 현장에 적용할 수 있도록 다음과 같이 제안한다.

첫째, 트라우마-기반 접근을 국내 교육환경에 적용하려면 국내 학생들의 사회적, 정서적 특성을 반영한 맞춤형 방법이 필요하다. 특히, 한국의 교육시스템에서 학생들의 가족 구조, 사회적 압박, 문화적 차이를 고려한 개입 전략을 개발해야 한다. 둘째, 학교 차원에서의 적합한 트라우마 기반 개입의 장기적 효과를 평가하기 위한 추가 연구의 필요성이 제기된다. 기존의 평가 기준이 국외 연구를 중심으로 되어 있어, 국내 상황에 맞는 지표 개발이 중요하다. 셋째, 트라우마-기반 접근의 지속 가능성과 효과성을 높이기 위해서는 국가 차원의 정책적 · 재정적 지원이 필수적이다. 마지막으로, 트라우마-기반 접근을 효과적으로 운영하기 위해서는 학생 뿐 아니라 교사를 포함한 학교구성원 전체를 고려한 체계적인 맞춤형 교육과 프로그램 개발, 시스템적 접근이 필요하다.

특수교육 현장에서의 긍정적 행동중재 경험 분석: 교사 및 전문가의 관점에서*

박 경 옥

(대구대학교)

주 교 영

(단국대학교)

I. 연구 목적

학교 차원의 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Support; SWPBIS)은 모든 학생의 사회적, 학업적 성취를 지원하고 긍정적 학교 문화를 조성하기 위한 체계적이고 예방적인 접근 방식이다(박경옥 외, 2024). SWPBIS는 단순히 문제 행동 감소를 넘어 학교 전체의 환경과 시스템을 개선하여 학생들의 안전하고 성공적인 학교생활을 도모한다. 이 접근법은 포괄성, 장기적 효과, 체계적 접근을 특징으로 한다. SWPBIS 실행의 어려움 SWPBIS 실행에는 여러 어려움이 존재한다(강성구 외, 2020). 학교 전체 시스템 변화의 복잡성, 교사의 일관되지 않은 중재 충실도, 학교 문화 전반의 변화 필요성, 체계적인 행동중재 시스템의 부재, 행동자의 전문성 부족 등이 주요 문제점으로 지적된다. 이러한 맥락에서, SWPBIS의 성공적 실행을 위한 요인 분석 연구의 필요성이 대두된다. 연구의 목적과 목표 본 연구의 목적은 특수학교 교사와 행동전문가의 경험을 바탕으로 학교 차원의 행동중재 적용과 관련된 주요 현상을 밝히는 것이다. 구체적으로, 교사와 행동전문가의 학교 차원 행동중재 경험 분석, 행동중재 실행 과정에서의 상호작용과 사회적 의미 탐구, 행동중재 실행 충실도 향상을 위한 전략 제시, 장기적이고 지속 가능한 실행 방안 도출, 효과적인 의사결정을 위한 자료 수집 및 활용 방안 제시, 행동중재 실행의 핵심 요소 정의를 목표로 한다. 이에 본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 특수교사와 행동전문가가 겪는 학교 차원의 행동중재 경험

* 이 논문은 2022대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2022S1A5C2A07091326).

하고 주요 문제점은 무엇인가? 둘째, 성공적인 행동중재 실행을 위한 구체적인 방안은 무엇인가? 도출된 결과는 향후 학교 차원에서 체계적이고 효과적인 행동중재 실행을 위한 중요한 지침을 제공하는데 활용하고자 한다.

II. 연구 방법

본 연구는 특수학교에서 실행 중인 학교 차원의 행동지원을 분석하기 위해 질적 연구 방법을 채택하였다. 구체적으로 포커스그룹 면접을 통해 학생 행동중재의 어려움과 향후 지원을 위한 필요 조건을 심층적으로 조사하였다. 연구 참여자는 학교 차원의 긍정적 행동지원을 시행하고 있는 특수학교에서 행동지원 관련 업무를 주도적으로 수행하거나 관련 컨설팅을 경험한 특수교사 및 행동전문가 10명으로 구성되었다. 면담은 반구조화된 개방형 질문을 사용하여 진행되었으며, 참여자들의 현장 경험과 통찰을 심층적으로 분석하여 학교 차원의 긍정적 행동지원의 실행 및 효과성 증진 방안을 논의하였다.

III. 연구 결과

자료 분석에는 전사된 면담 자료는 QuadMAX 프로그램을 활용하여 지속적 비교분석법(Strauss & Corbin(1990))으로 분석하였다. 개방코딩과 축코딩의 과정을 거쳐 총 165개의 Code Segment가 추출되었고, 최종적으로 30개의 개념, 10개의 하위범주, 3개의 범주를 도출하였다. 아래 제시된 표과 같다.

대분류	중분류
학교차원 행동중재 시스템의 제한 요인	행동중재를 위한 학교 내 시스템의 부재
	윤리적인 측면에서 딜레마에 빠지게 되는 행동중재
안정적이지 않은 행동중재자의 전문성	행동중재에 관한 이론과 실제 간 격차에서 오는 괴리감
	개인 역량에 의존하는 행동중재 및 구성원의 비협조적 태도
	양성된 행동중재 전문교사의 전문성과 성과에 대한 의구심
성공적 행동지원을 위한 개선 방향 및 요구	전문가와 함께 하며 행동중재에 대한 교수효능감 회복
	권위를 보호할 수 있도록 교사의 내적 성장
	행동중재 전문성을 존중하는 학교 풍토 조성
	학급차원의 행동중재의 성공적 실행을 위한 방향 설정
	교육현장에서 수월하게 적용이 가능한 행동중재 매뉴얼 개발

IV. 결론

이상과 같이 도출된 결과를 토대로 몇 가지 논의를 하면 다음과 같다. 먼저, 교사들의 행동중재 역량을 강화하기 위해서는 체계적인 연수 프로그램의 개발과 실시가 필요하다(박경옥 외, 2024). 둘째, 개별 학생의 특성과 상황에 맞는 맞춤형 중재전략 개발이 중요하다. 이를 위해 학생별 기능평가를 통한 맞춤형 중재계획을 수립하고, 다양한 중재 기법을 조합하여 적용해야 한다. 지속적인 모니터링과 피드백을 통해 전략을 조정하는 것도 필요하다. 셋째, 행동중재의 전문성을 인정하고 존중하는 협력적 학교 문화 조성도 중요하다(신윤희 외, 2024). 교사, 전문가, 행정가 간 협력 체계를 구축하고, 행동중재 성공 사례를 공유하며 격려하는 분위기를 만들어야 한다. 마지막으로 지속적인 지원 체계 마련이 필요하다. 행동중재 전문가의 정기적 학교 방문과 자문 제공, 온라인 플랫폼을 통한 실시간 상담 시스템 구축, 교사들의 행동중재 역량 향상을 위한 장기적 프로그램 운영 등이 이에 해당한다. 이러한 노력들을 통해 교사들의 행동중재 역량이 강화되고 학생들에게 보다 효과적인 지원이 가능해질 것이며, 결과적으로 학교 전체의 긍정적인 행동 문화가 조성되어 모든 학생들의 학습과 성장에 도움이 될 것으로 기대된다(박경옥 외, 2024; 신윤희 외, 2024).

발달장애 아동이 교회에서 보이는 도전행동과 행동지원에 대한 주일학교 구성원의 인식과 지원 요구

장 연 정 서 형 김 효 진 최 진 경 문 주 영 박 지 연
(이화여자대학교)

I. 연구 목적

발달장애인의 삶의 궁극적 목표는 지역사회 구성원으로서 참여하고 통합되어 살아가는 것이다(김예성, 하웅용, 2021). 이를 위해 어릴 때부터 지역사회 활동에 참여하고 적응하며, 긍정적인 사회적 경험을 하는 것은 발달장애 아동의 성장에 큰 도움이 된다. 특히 교회는 공동체 의식을 갖추고 장애학생을 통합하고자 노력하고 있다(이점조, 최영희, 2009). 이에 본 연구에서는 교회 환경에서 나타나는 발달장애 아동의 도전행동과 행동지원에 대한 주일학교 구성원의 인식과 지원 요구를 살펴보고, 이를 통해 장애아동의 행동지원과 사회적 통합을 위한 효과적인 방안을 모색하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

1. 교회에서 아동이 지켜야 하는 행동과 멈추어야 하는 행동에 대한 교회 구성원들의 인식은 어떠한가?
2. 교회 주일학교 담당자와 발달장애 아동 학부모의 행동 지원 요구는 무엇인가?

II. 연구 방법

본 연구의 참여자는 발달장애 아동이 통합된 주일학교를 운영하는 경기도 소재의 한 교회 구성원들이다. 본 연구에서는 크게 설문조사와 면담을 통해 자료를 수집하였다. 연구진은 먼저 교회를 직접 방문하여 교회 구성원 10명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문 문항들은 아동들이 교회 내에서 꼭 지켜야 할 기대행동과 교회 내에서 멈추어야 할 행동의 우선순위에 대한 내용으로 구성하였고, 다양한 행동의 예시를 보고 순위를 매기는 방식으로 실시되었다. 개방형 보기를 함께 제시하여 혹시 보기에 제시되지 않은 항목 중에서도 의견이 있는지 확인하였다.

다음으로 주일학교 담당 목회자, 교사, 학부모의 지원 요구를 알아보기 위해 면담을 실시하였다. 면담 참여자는 목회자 1명, 주일학교 교사 2명, 학부모 1명이었다. 연구진은 해당 교회를 직접 방문하여 개별 면담을 진행하였다. 면담 질문은 선행연구(이점조, & 최영희, 2009; 양재훈, & 임경원, 2024)를 참고하여 만들었으며, 연구자 간 검토를 거쳐 문항을 수정 보완하였다.

III. 연구 결과

설문 분석 결과, 교회 구성원이 생각하는 기대행동 1순위는 말씀 경청하기와 인사하기였다. 다음으로는 바르게 앉기, 자기 차례 지키기, 활동에 참여하기 순이었다. 멈추어야 할 행동으로는 친구나 자신을 때리지 않는 것이 1순위로 나타났으며, 허락 없이 친구 몸을 만지지 않기가 뒤를 이었다. 다음으로는 소리 지르지 않기, 다른 사람 물건을 함부로 만지지 않기, 뛰어다니지 않기 순이었다.

면담 분석을 통해 도출된 주일학교 담당자와 발달장애 아동 학부모의 행동 지원 요구는 다음과 같다. 첫 번째 지원요구는 행동 대처에 대한 교육이었다. 발달장애 아동의 도전행동에 대한 교회 구성원의 이해를 높이고 적절한 반응을 배울 수 있는 교육에 대한 요구가 있었다. 두 번째는 발달장애 아동을 지원하는 인력 간 행동 대처 경험 공유에 대한 지원 요구였다. 마지막으로 모든 면담 참여자들은 사회의 공동체를 이루기 위한 교회의 역할을 강조하며, 장애를 가진 사람들도 같은 공간에서 교회의 예배와 활동에 함께 참여할 수 있어야 함을 강조하였다.

IV. 결론

교회 구성원들을 대상으로 조사한 결과 가장 기대하고 있는 기술은 말씀 경청하기로 교회의 본 목적을 달성하기 위한 기술이었다. 동시에 1순위로 나타난 인사하기는 지역사회에 적응하기 위한 기초적인 기술이다. 또한 친구나 자신을 때리지 않는 행동이 가장 우선적으로 멈춰야 할 행동으로 나타났다. 공격행동은 도전행동 중에서도 발달장애 아동의 통합을 가로막는 가장 큰 장벽으로(Roberts, Avina, & Symons, 2024), 장애아동 행동 대처에 대한 교육을 진행할 때 우선순위로 다룰 필요가 있다. 면담 내용을 분석한 결과 장애아동의 행동 대처 교육에 대한 요구가 가장 많은 것으로 나타났으며, 대처 경험을 공유할 수 있는 기회에 대한 요구도 있었다. 또한 같은 공간에서 공통된 활동을 하는 완전한 통합에 대한 요구가 있었다. 따라서 교회 구성원들의 이러한 요구를 충족하고, 완전 통합 환경을 구성하기 위해 교육 프로그램과 지원 방안을 더욱 살펴볼 필요가 있다.

보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 최중증주간보호센터 성인 발달장애인의 도전적 행동 변화에 대한 연구

윤 주 연

유 혜 진

(경북발달장애인지원센터) (백합최중증주간보호센터)

I. 연구 목적

본 연구는 보편적 차원의 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Support, PBS) 전략이 유아 및 학령기 아동을 대상으로 한 기존 연구 결과를 넘어, 성인 발달장애인들이 이용하는 주간보호센터 환경에서도 효과적으로 적용될 수 있음을 실증적으로 입증하고자 한다. 도전적 행동 관리에 있어 긍정적 행동지원은 단순히 행동의 감소를 목표로 하는 데 그치지 않고, 성인 발달장애인들의 일상생활 및 여가 활동을 지원하는 주간보호센터 환경에서 실질적이고 지속 가능한 변화를 이끌어낼 수 있음을 확인하는 데 주안점을 두고자 한다. 또한, 본 연구는 긍정적 행동지원 전략을 통해 사회복지사의 전문성과 역량을 강화하여 도전적 행동에 대한 체계적이고 효과적인 대응을 가능하게 하고, 이로써 센터 운영의 효율성을 증대시킬 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

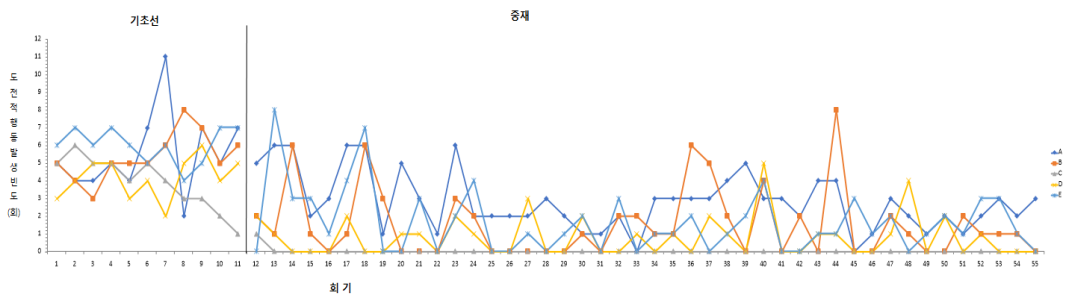
II. 연구 방법

본 연구는 최중증 주간보호센터에서 근무하는 사회복지사 4명과 심각한 도전적 행동을 보이는 성인 발달장애인 5명을 대상으로 진행되었다. 연구에 참여한 성인 발달장애인들은

자해 및 타인에 대한 공격성 등으로 인해 사회적 적응에 어려움을 겪고 있었으며, 이로 인해 센터 운영에 큰 부담이 발생하고 있었다. 특히 도전적 행동으로 인해 이용자와 사회복지사 간의 상해 위험이 높아지고, 보호자들의 민원이 증가하면서 센터의 운영 효율성에도 부정적인 영향을 미쳤다. 따라서 본 연구는 성인 발달장애인들의 도전적 행동을 체계적으로 관리하고, 이들의 삶의 질을 향상시키기 위한 전문적이고 효율적인 개입이 요구되었다. 연구는 2024년 10월 1일부터 2025년 1월 10일까지 진행되었으며, 주요 활동으로는 팀 구성, SWOT 분석, 사전 교육, 컨설팅, 그리고 보편적 차원의 긍정적 행동지원 실행 등이 포함되었다. 연구는 성인 발달장애인들의 도전적 행동 기능과 감각적 특성 및 강화제 평가를 통해 면밀히 분석하고, 이를 바탕으로 센터의 물리적 환경과 상호작용 요소들을 평가하여 보편적 차원의 긍정적 행동지원 계획을 수립하였다. 긍정적 행동지원은 물리적 환경 재구성, 규칙 안내, 시각적 지원, 사회복지사의 모델링 및 촉구를 포함한 다양한 방법을 통해 이루어졌으며, AB설계를 사용하여 도전적 행동의 변화와 센터 분위기의 변화를 비교 분석하였다.

III. 연구 결과

성인 발달장애인들의 도전적 행동 변화는 기초선 단계에서 성인 발달장애인 A는 평균 5.5회, B는 5.3회, C는 3.9회, D는 4.8회, E는 6회로 나타났으며, 보편적 차원의 긍정적 행동지원 이후 A는 2.8회, B는 1.5회, C는 0회, D는 0회, E는 1.6회로 도전적 행동이 현저히 감소하였다.



센터 분위기 변화에서는 사회복지사와 성인 발달장애인 간의 관계, 의미 있는 활동 참여, 사회복지사들 간의 관계에 대한 변화를 확인했다. 전체 센터 분위기는 사전 47점에서 긍정적 행동지원 후 54.4점으로 증가하였으며, 특히 사회복지사와 성인 발달장애인 간의 관계와

종사자들 간의 관계가 긍정적으로 변화했다. 또한, 성인 발달장애인들이 개별 활동에 의미 있게 참여한 정도는 사전 17.3점에서 20.4점으로 증가하며 가장 큰 변화를 보였다.

IV. 결론

본 연구는 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 성인 발달장애인에게도 효과적임을 실증적으로 입증하였다. 기존 연구가 주로 유아 및 학령기 아동을 대상으로 수행된 것과 달리, 성인 발달장애인을 대상으로 한 본 연구는 도전적 행동 감소라는 긍정적인 결과를 도출하였다. 또한, 사회복지사와의 긍정적인 관계 형성과 의미 있는 활동 참여의 촉진에 있어 보편적 차원의 지원이 중요한 역할을 한다는 점을 확인하였다. 이는 성인 발달장애인에게도 실효성 있는 지원 방식으로 긍정적 행동지원의 적용 가능성과 유효성을 확립한 결과로, 향후 성인 발달장애인을 위한 복지 서비스 및 개입 방법에 중요한 기여를 할 수 있을 것이다.

학급차원의 체크인-체크아웃(CICO) 프로그램이 초등학교 장애학생의 공격행동과 사회적상호작용에 미치는 영향

권 혜 미

(아이맘ABA발달센터)

김 은 경

(단국대학교)

I. 연구 목적

긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, PBS)은 문제행동을 예방하고 긍정적인 학습 및 사회적 행동을 촉진하기 위한 체계적이고 포괄적인 중재 방법이다. 이 접근법은 문제행동의 기능을 평가하고, 이를 기반으로 자연적인 환경에서 촉진과 강화를 통해 바람직한 대체 기술을 가르치는 전략을 포함한다. PBS는 학생 개개인의 요구를 고려하여 학교 전체 시스템과 개인 맞춤형 개입을 통합하는 다층적 지원 체계를 제공하며, 1차, 2차, 3차 중재로 구분된다. 1차 중재는 전체 학생을 대상으로 한 보편적 예방 전략에 중점을 두고, 2차 중재는 소수 학생에게 집중적이고 구체적인 지원을 제공하며, 3차 중재는 복잡한 문제행동을 보이는 학생에게 개인화된 심층적 지원을 제공한다(박성희 & 김민정, 2019; Sugai & Horner, 2002).

체크인-체크아웃(Check-In/Check-Out, CICO) 프로그램은 PBS의 2차 중재에 해당하는 구조적 중재 방법으로, 문제행동 감소와 긍정적 행동 강화를 목표로 한다. 이 프로그램은 학생이 하루의 시작과 끝에 멘토와 만나 행동 목표를 확인하고 피드백을 받는 구조로 구성되어 있으며, Check-In, 교사 피드백, Check-Out, 학교-가정 연계의 네 가지 단계로 이루어진다(Hawken & Horner, 2003). 이러한 체계적인 접근은 명확한 목표 설정과 지속적인 피드백

제공을 통해 학생 행동의 긍정적 변화를 유도하고, 학교와 가정 간의 협력을 강화하는 데 목적이 있다.

본 연구는 통합교육 환경에서 학급 차원의 CICO 프로그램과 또래 매개 중재를 결합하여 초등학교 장애학생의 공격 행동 감소와 사회적 상호작용 증진 효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 교사의 역할 부담을 줄이는 동시에, 학생들이 주체적으로 중재 과정에 참여하도록 하며, 통합교육 현장에서의 실질적 중재 방안을 제시하는 데 목적이 있다(Smith et al., 2018).

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 초등학교 통합학급에 재학 중인 특수교육대상 6학년 남학생 1명을 대상으로 하였다.

2. 연구장소와 기간

연구는 일반학교 통합학급 교실에서 수행되었으며, 관찰은 교실, 운동장, 복도 등 다양한 환경에서 이루어졌다. 연구는 2024년 4월 말부터 10월 말까지 약 6개월간 진행되었으며, 중재는 6주간 이루어졌다.

3. 연구설계

본 연구는 AB설계를 적용하여 기초선(A)과 중재(B) 두 단계를 통해 데이터를 수집하였다.

III. 연구 결과

CICO 프로그램을 통해 학생의 목표 행동이 명확히 설정되고, 멘토와의 정기적 피드백이 학생의 행동 수정에 긍정적인 변화를 보였다. 특히, 신체적·언어적 공격 행동의 빈도가 감소하였으며, CICO 프로그램의 적용으로 학생의 사회적 기술이 개선되었다. 이와 더불어 또래와의 협력 및 긍정적 상호작용의 기회가 증가하면서 의사소통 기술도 증가 하였다.

IV. 결론

또래를 중재자로 활용한 접근 방식은 학생들 간 자연스러운 상호작용을 촉진하고, 교사 중심의 중재 한계를 보완하는 데 효과적임을 보여주었다. 이는 또래 관계를 통해 학생이 보다 자발적으로 긍정적 행동을 학습하고 내면화할 수 있음을 시사한다. 또한, CICO 프로그램에 또래 매개 중재를 포함함으로써 교사의 부담이 줄어들고, 중재의 지속 가능성이 향상되었음을 논의할 수 있다. 이는 교사가 아닌 또래가 중재 역할을 수행함으로써 교실 환경에서의 실질적 실행 가능성을 높이는 데 기여하였다.

학급차원 기능기반팀중재(CW-FIT)의 일반적 특성 분석 및 적용 방안 고찰

백 은 희

(국립공주대학교)

송 주 영

(새솔학교)

I. 연구 목적

본 연구의 목적은 Wills 등(2010)이 학급차원 기능기반팀중재(Class-Wide Function-related Intervention Teams, CW-FIT)를 처음 소개한 2010년 이후 학급차원 기능기반팀중재를 실행한 국외 단일대상연구 24편의 일반적 특성 및 발달장애 학생에게 적용한 연구를 고찰하여 발달장애 학생에게 적용할 수 있는 방법을 모색하고자 하였다.

II. 연구 방법

본 연구에서는 메타분석 연구에서 공통적으로 사용한 절차를 적용하였다(Cooper, 1982; Cooper & Hedges, 1994; Lipsey & Wilson, 2001). 이 절차에 따라 본 연구는 (a) 연구문제 개념화 및 조직화, (b) 데이터 선정 기준 및 방법, (c) 데이터 분석, (d) 데이터 분석 결과 보고의 순서로 진행되었다.

III. 연구 결과

학교급에 따른 연구대상 분석 결과, 고등학교에서 실시된 연구는 2편으로 가장 적었다. 고등학교 시기에 나타나는 문제행동은 훨씬 더 심각할 가능성이 있고, 학업뿐만 아니라 졸업 후 진학 또는 취업 등에 부정적 영향을 끼칠 수 있어 고등학생을 대상으로 하는 학급차원 기능기반팀중재 프로그램 관련 후속 연구가 더 많이 이루어져야 할 것이다. 연구 장소를 살펴보면, 일반학급에서 이루어진 연구가 14편(58.3%)으로 가장 많았으며, 예술 수업 4편(16.7%), 특수학급 2편(8.3%), 대안학교 1편(4.2%), 온라인 수업 1편(4.2%)으로 일반학급에서 가장 많은 연구가 이루어졌다. 이는 일반학급 수업 외에도 다양한 환경에서 학급차원 기능기반팀중재가 효과적임을 보여주는 것이다. 발달장애 학생들의 문제행동으로 인해 학교에서 부적응을 하는 경우가 많은데도 불구하고 발달장애 학생을 포함한 학급차원 기능기반팀중재 연구는 8편에 불과하며, 이 중에서도 개별 발달장애 학생의 학급차원 기능기반팀중재의 효과성을 보여주는 논문은 1편(Wu et al, 2019)에 불과하였다. 또한 지적장애 학생을 포함한 연구는 1편(Orr et al., 2020)에 불과하였다.

IV. 결론

학급차원 기능기반팀중재가 통합학급에서 일반학생을 대상으로 주로 연구를 하였음을 알 수 있었다. 향후 학급차원 기능기반팀중재 후속연구에서는 일반학교 통합학급에 소속된 발달장애 학생에 대한 학급차원 기능기반팀중재의 효과를 검증하는 보다 많은 증거기반 연구가 필요하다. 또한, 특수교육대상학생이 참여하는 장애인 복지관 프로그램, 교내 직업실습 수업 및 특수학교 등 다양한 환경에서의 효과를 입증할 필요가 있을 것이다.

통합학급에서 디지털 활용 자료를 통한 놀이 지원이 특수교육대상 유아의 놀이 참여 행동에 미치는 영향

심 주 영

(한누리유치원)

이 병 인

(단국대학교)

I. 연구 목적

디지털 기술의 발전은 현대사회에서 유아의 놀이와 학습, 사회적 상호작용의 중요한 구성요소로 자리 잡았다(김영수 외, 2019). 특히, ‘디지털 네이티브(digital native)’(Prensky, 2001)와 ‘디지털 유아(digitods)’(Marsh et al., 2017)라는 개념이 등장하며 디지털 기술은 유아교육에서 필수적인 요소가 되었다. 디지털 놀이 연구는 증가(손혜진, 2024)하고 있으며, 이를 기반으로 양질의 디지털 놀이 환경을 구축하려는 시도들이 이루어지고 있다. 특수교육에서는 디지털 기술이 맞춤형 교육과정을 운영하고, 특수교육대상자의 학습 경험과 사회적 상호작용(김연수 외, 2019)을 증진하는 데 활용되고 있다. 디지털 활용 자료는 유아의 감각적 몰입, 인지적 조작성, 사회적 협력성을 통해 전반적인 발달을 촉진(이미경, 김민규, 2022)하며, 특히 특수교육대상유아의 놀이 참여 행동 증진에 효과적일 것으로 기대된다. 그러나 특수교육대상유아에 대한 연구는 상대적으로 부족하며, 체계적이고 심층적인 연구가 필요하다. 이에 본 연구는 통합학급에서 디지털 활용 자료를 활용한 놀이 지원이 특수교육대상유아의 놀이 참여 행동에 미치는 영향을 분석하고자 한다.

II. 연구 방법

본 연구는 경기도 S시에 위치한 H유치원의 통합학급에서 5세 특수교육대상유아 3명을 대상으로 진행되었다. 연구 대상은 특수교육대상자로 선정된 유아 중 놀이 참여에 어려움을 겪고 디지털 기기에 관심을 보이며, 양육자의 연구 참여 동의를 받은 유아로 구성되었다. 연구는 단일대상연구의 중다기초선설계를 활용하여 2024년 9월부터 11월까지 기초선, 중재, 유지 단계를 포함해 실행되었다.

연구에서 디지털 활용 자료는 태블릿 PC, TV, AR 애플리케이션 등을 사용하였으며, 놀이 참여 행동은 관찰 및 유아 참여 설문(CEQ)을 통해 측정하였다. 중재 회기에서는 놀이 주제와 디지털 자료를 연계해 유아가 자연스럽게 놀이에 참여할 수 있는 환경을 조성했다. 중재 종료 후에는 동일한 조건에서 놀이 참여 행동의 유지 여부를 관찰하였다. 연구 기간 동안 중재 충실도는 평균 92%, 사회적 타당도는 평균 90.6%로 평가되었다.

III. 연구 결과

유아 참여 설문 결과, 중재 후 모든 대상 유아의 놀이 참여 행동 점수가 상승하였다. 유아 A는 17.2%, 유아 B는 22.7%, 유아 C는 10.9% 증가하였으며, 특히 유아 B가 가장 높은 증가율을 보였다. 놀이 참여 관심과 지속 시간 역시 모두 기초선 대비 크게 증가했으며, 중재 종료 후에도 중재 효과가 유지되었다. 유아 A, B, C 모두 중재 이후 행동의 유의미한 증가를 보였으며, 디지털 활용 자료의 시청각적 자극과 반복 가능한 활동이 유아의 몰입과 집중을 유도하는 데 효과적임을 확인했다. 중재 과정에서 일부 회기에서 감소하는 경향이 있었으나, 이후 회기에서 다시 증가 추세를 보이며 지속적 효과를 입증했다.

IV. 결론

본 연구는 디지털 활용 자료가 특수교육대상유아의 놀이 참여 행동에 긍정적 영향을 미친다는 점을 실증적으로 보여주었다. 디지털 자료는 유아의 흥미와 몰입을 유도하고, 놀이 환경으로의 자연스러운 참여를 촉진하며, 놀이 지속성을 높이는 데 기여하였다. 특히, 디지털 자료는 유아의 개별적 흥미와 발달 단계에 맞춘 맞춤형 설계가 이루어질 때 효과가 극대화될 가능성이 있음을 시사한다.

그러나 본 연구는 연구 대상이 3명으로 제한되어 효과의 일반화에 한계가 있으며, 다양한 특성을 가진 집단연구와 심층 분석이 필요하다. 또한, 연구의 효과를 지속하기 위해 가정과 협력하여 일관성 있는 놀이 경험을 제공하는 방안을 모색할 필요가 있다.

본 연구는 디지털 활용 자료가 통합학급에서 특수교육대상유아의 놀이 중심 교육 환경을 구축하고 학습 경험을 향상시키는 유용한 도구임을 시사하며, 앞으로의 연구와 실천적 적용에 중요한 기초 자료로 활용될 수 있다.

개별차원의 긍정적 행동지원이 발달지체유아의 울화행동에 미치는 영향

김 신 희 박 정 수 임 은 속
(대우꿈나무어린이집) (C2C ABA) (나사렛대학교)

I. 연구 목적

본 연구는 통합어린이집에 상황에서 발달지체 유아의 울화행동에 대해 교사 컨설팅을 통한 개별차원의 긍정적 행동지원을 실행한 연구이다. 의사소통 기술이 부족한 발달지체 유아들의 경우 관심이나 회피를 시도하기 위하여 부적절한 행동으로 자신의 의도를 나타내는 경우가 빈번하다. 따라서 문제행동에 대한 기능 즉, 목적을 파악하고 그에 따라 예방 및 대체 행동 지도 그리고 강화 시스템을 활용하는 등 발달지체 유아에게 다중전략 중재인 긍정적 행동지원 중재를 조기에 제공하는 것은 매우 중요하다.

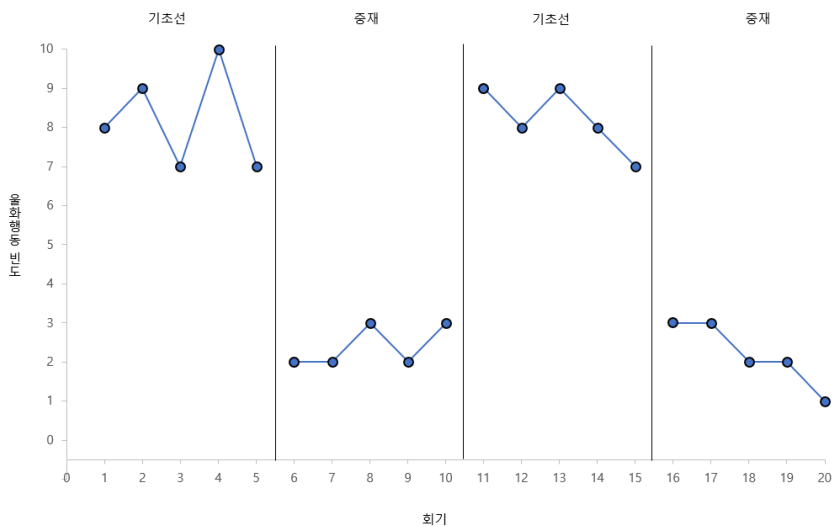
II. 연구 방법

본 연구는 통합어린이집에 다니는 발달지체 유아를 대상으로 실시하였다. 연구 참여 유아는 의사소통 기술이 제한적이며 대부분 울화행동으로 자신의 요구를 표현하였다. 담임교사는 발달지체 유아에 대한 경험 및 이해가 부족하여 학급관리 및 행동지도에 어려움을 경험하고 있었으며 관리자인 원장선생님이 수시로 해당 학급을 지원하였다. 연구 참여 유아는 5세 남아로 의미 없는 소리나 제스처 또는 울음으로 자신의 요구를 표현하였고 또래와의 상호작용은 거의 이루어지 않았으며 벽돌 블록에 집착하는 행동을 보였다. 중재는 자유

놀이 시간 동안 이루어졌으며 율화행동의 조작적 정의는 연구 참여 유아가 생활하는 교실 밖에서 들릴 정도의 강도로 소리를 지르거나, 소리를 지르면서 목표물을 향해 놀잇감을 던지거나 뺏는 행동이다. 직·간접적으로 실시한 기능행동평가 결과 율화행동의 기능은 물건 얻기, 감각추구, 회피기능 순으로 나타났으며 중재전략으로는 사회적 상황이야기(“빌려 줄래”에 대한 제스처, 놀이 규칙), 모델링(기능적인 놀잇감 사용, 정리), 시각 스케줄(일과, 놀이, 해야 할 활동 제시)을 적용하였다. 또한 놀이 규칙 및 방법에 대한 시각자료를 교실 환경 판에 부착하여 자유놀이가 시작되기 전에 모든 아동이 함께 소리 내어 읽도록 하였으며 장애이해교육을 통해 아동이 율화행동을 보일 때 또래 아동들이 관심을 보이지 않고 하던 놀이를 지속하도록 하였다. 정리 정돈 시간에는 노래를 부르며 정리 시간을 알리고, 모델링을 통해 놀잇감 정리를 지도하였다. 자료 수집은 오전 자유놀이시간 중 30분 동안 담임교사와 원장선생님이 직접 관찰 및 비디오 촬영을 통하여 행동 발생여부를 기록하였으며 ABAB설계를 사용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

연구결과, 긍정적 행동지원 교사 컨설팅을 통한 개별화된 긍정적 행동지원 중재 실행이 발달지체유아의 율화행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤다. 또래 아동들과 함께 놀이를 하면서 놀잇감을 빼앗거나 소리 지르며 우는 행동 및 놀잇감을 던지는 행동이 감소되었다.



[그림] 개별화된 긍정적 행동지원 중재에 따른 발달지체 유아의 율화 행동의 변화

IV. 결론

본 연구는 긍정적 행동지원 중재 실행이 발달지체 유아의 율화행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고하였다. 중재 실행 중에 연구 참여 유아가 스스로 놀잇감을 정리하거나 또래에게 먼저 놀이를 시도하고 함께 블록으로 새로운 구조물을 만들며 좋아하는 모습이 수시로 관찰되었으나 해당 영역에 대해 행동측정이 이루어지지 않았다는 점에서는 제한적이다.

Bambara & Kern(2021)는 긍정적 행동지원에 대한 이해가 부족한 일반교사들에게 협력을 통해 예방적인 환경 조성 및 대체 행동 지도 방법 등 실질적인 중재 방법을 적용하도록 지원하여 통합 환경에서 접하게 되는 장애학생들의 문제행동에 대해 효과적으로 접근할 수 있도록 해야 함을 제안하였다. 본 연구는 발달지체에 대한 이해가 부족한 보육교사 및 관리자를 대상으로 긍정적 행동지원 실행 컨설팅을 제공하여 발달지체 유아의 율화행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤다는 점에서 의의가 있다.

텔레코칭을 통한 가정기반 개별시도교수가 자폐성 장애 유아의 의사소통 과제 수행에 미치는 영향

원 아 름 백 은 희

(국립공주대학교)

I. 연구 목적

본 연구의 목적은 실시간 전문가 텔레코칭을 통한 부모 교육이 부모의 자녀에 대한 개별 시도교수 실행 효과, 즉 아동의 의사소통 과제 수행과 부모 중재 수행 정확도에 미치는 영향을 검증하는 것이었다. 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 텔레코칭을 통한 가정기반 개별 시도교수가 자폐성 장애 아동의 의사소통 과제 수행에 어떠한 영향을 미치는가? 둘째, 텔레코칭을 통해 가정에서 부모가 직접 실행한 개별시도교수의 중재 수행 정확도는 어떠한가?

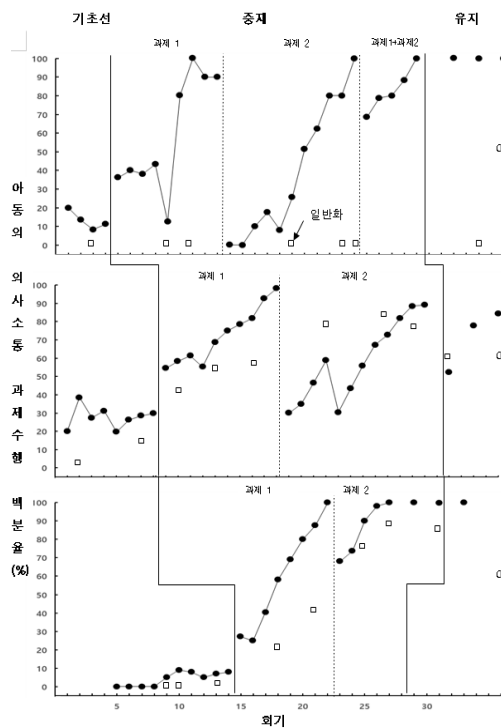
II. 연구 방법

본 연구는 자폐성 장애 진단을 받은 만 4세에서 6세 사이의 아동과 주 양육자인 어머니를 대상으로 진행되었다. 연구는 대상자 간 중다 기초선 설계를 기반으로 기초선, 중재, 유지, 일반화 단계로 구성되었으며, 모든 실험은 비대면 방식으로 홈 CCTV와 ZOOM을 활용하여 이루어졌다. 아동의 언어행동 발달 평가(VB-MAPP)와 자극 선호도 평가를 통해 목표 과제가 설정되었고, 어머니는 행동기술훈련(BST) 절차에 따라 개별시도교수 전략을 학습하였다. 기초선 단계에서는 학습한 전략을 사용하지 않고 목표 과제를 제시하였으며, 중재 단

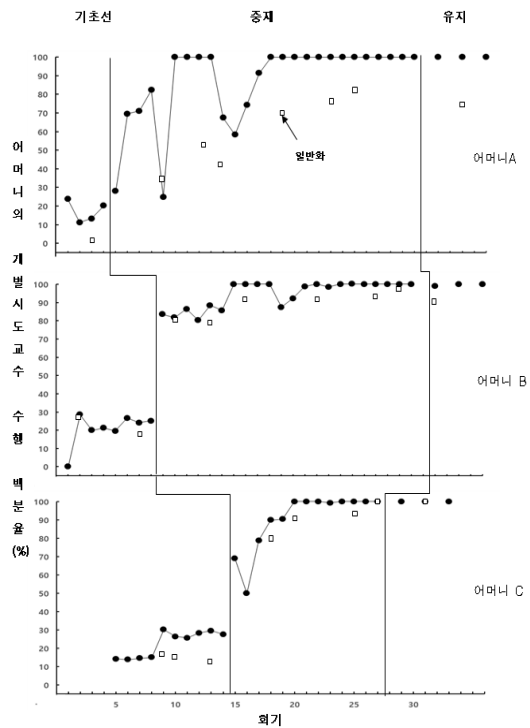
계에서는 정반응 시 강화를 제공하고 오반응 시 오류 수정 절차를 수행하였다. 유지 및 일반화 단계에서는 중재 효과의 지속성과 학습된 기술의 확장 가능성을 검증하였다. 관찰자 간 신뢰도는 평균 99.7%, 연구자 중재 충실도는 평균 98.8% 이었으며, 사회적 타당도는 0-5 점 리커트 척도에서 평균 5점으로 나타났다.

III. 연구 결과

연구 결과, 기초선 단계에서 아동의 의사소통 과제 수행률은 평균 15.1%였으나, 중재 단계에서 평균 62.9%로 증가하였고, 유지 단계에서는 평균 90.5%를 기록하였다. 일반화 단계에서는 평균 66.1%의 수행률을 나타냈다. 어머니의 개별시도교수 중재 수행 정확도는 기초선에서 평균 20.1%였으나, 중재 단계에서는 평균 90.8%로 증가하였으며, 유지 단계에서는 평균 99.9%를 기록하였다. 일반화 단계에서도 평균 89.7%로 나타났다.



[그림 Ⅲ-1] 어머니의 개별시도교수에 따른 아동의 의사소통 과제 수행 변화



[그림 Ⅲ-2] 어머니의 개별시도교수 중재 수행 정확도 변화

IV. 결론

본 연구는 텔레코칭을 통해 어머니가 개별시도교수를 학습하고 이를 가정에서 실행한 결과, 자폐성 장애 아동의 의사소통 과제 수행률이 높아졌다. 또한, 학습된 과제 수행이 유지되었고, 새롭게 학습한 의사소통 기술에도 일반화되는 것이 확인되었다(Ferguson et al., 2022). 어머니들은 높은 정확도로 중재를 수행하였으며, 이는 부모의 중재 기술 향상에 효과적임을 보여주는 선행 연구(Drew et al., 2022)와 일치하였다. 후속 연구에서는 부모의 중재 수행과 아동 행동 변화의 관계를 분석하고, 텔레코칭 효과를 다양한 환경에서 검토해야 할 것이다.

행동형성 및 집단유관이 특수학급 지적장애 초등학생의 한자리수 곱셈능력에 미치는 영향

안 수 현

(배방초등학교)

임 은 숙

(나사렛대학교)

홍 이 레

(백석대학교)

I. 연구 목적

행동형성은 목표행동을 설정하고 현행수준부터 목표행동까지 도달하기 위한 행동을 단계적으로 나누어 차별강화하며 원하는 행동에 도달하는 과정(김영희, 2021; Schopler, Reichler, & Lansing, 1980)이다. 이러한 방법은 학업에서 복잡한 과제나 기술을 학습할 때 점진적인 접근을 통해 학생이 목표행동을 수행할 수 있도록 하는 데 효과적이다. 집단유관은 집단의 모든 구성원이 특정 행동에 도달할 때 보상을 제공하는 것으로 학급에서 적용하면 개별적으로 강화를 제공했을 때에 비해 학급 구성원 간 관심이나 협력 등의 상호작용이 증가할 수 있다(Thorne S, Kamps D, 2008).

II. 연구 방법

본 연구는 행동형성과 집단강화가 일반초등학교에 재학 중인 특수학급 학생의 한자리수 곱셈능력에 미치는 영향을 알아보기 위해 사례연구로 진행되었다. 연구 참여 학생은 곱셈식 수행 방법은 알고 있으나 한자리수 곱셈 구구단을 암기하지 못하여 연산 수행 시 오류를 보이는 경우가 빈번하였다. 한자리수 곱셈 구구단 중 2단은 정확하게 암기하고 있

었지만, 3단부터는 ‘뒀었지, 뒀었지’ 등의 표현을 하며 잦은 오류를 보였다. 학급 내에서 또래들에게 양보나 배려를 자주 받는 편이며 친구들과 어울리지 못하여 대부분 혼자 보내는 시간이 많았다. 본 연구에서는 참여 학생에게 한자리수 곱셈 구구단을 지도하였고, 집단유관을 연결하여 또래와 상호작용할 기회를 마련하였다. 모든 학생에게 사용한 강화는 평소 특수학급에서 활용되던 쿠폰제의 토큰으로 학생들이 평소 원하는 물건이나 활동을 토큰과 교환할 수 있었기 때문에 토큰을 획득하고자 하는 학생들의 동기는 높은 상태였다.

중재를 시작하기 전, 연구자는 연구 참여 학생과 한자리수 곱셈 구구단 암기와 강화제공에 대한 내용을 행동계약서로 작성하였다. 행동계약서에는 8일간 대상학생이 매일 암기해야 하는 한자리수 곱셈 구구단의 내용과 매주 금요일마다 친구들 앞에서 그동안 암기해온 구구단을 성공할 시 학급전원에게 토큰을 제공하겠다는 집단강화 방법을 기술하였다. 작성된 행동계약서는 학생과 교사가 매일 함께 점검하였으며, 다른 학생들도 대상학생의 학습수행에 자연스럽고 관심을 가질 수 있도록 교실 전면 칠판에 붙여놓았다. 동시에 행동형성을 통하여 대상학생이 점진적으로 암기할 수 있는 구구단 영역을 확장해가도록 하였다. 기존에 암기하던 2단과 새로 익혀야 하는 5단을 연습한 후 5단을 정확히 암기하였을 때 강화를 제공하였다. 이후, 2단, 5단에 3단을 추가하여 누적하며 내용을 반복·확장하였다. 하루 중 틈틈이 연습한 뒤, 수업을 시작하기 전 친구들 앞에서 구구단을 암기하도록 하였다. 한 번에 성공하였을 경우 칭찬과 함께 즉시 학급토큰을 제공하였고, 오류를 보이면 단계적으로 촉구를 제공하였으며 촉구의 단계는 다음과 같다. 1단계, 구구단표 전체를 보고 암기해보기 2단계, 1/2부분 가리고 암기해보기 3단계, 나머지1/2부분 가리고 암기해보기 4단계, 모두 가리고 암기해보기. 학생이 해당 과정을 거쳐 암기에 성공하면 칭찬과 토큰을 제공하였다.

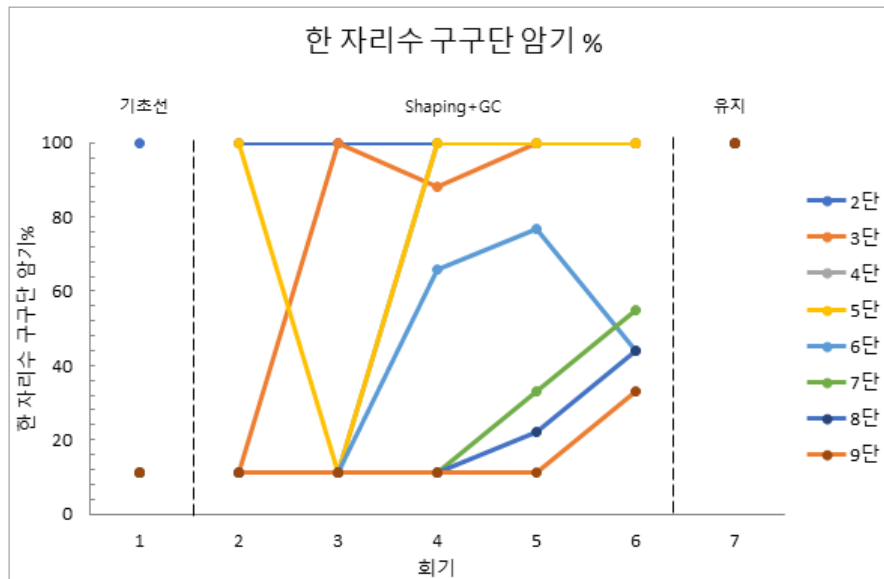
연구가 진행됨에 따라 토큰 획득에 대해 높은 동기를 가진 또래들이 대상학생에게 관심을 보이기 시작하였으며 목표 달성을 응원하거나 수행여부를 궁금해 하는 말을 건네는 등의 상호작용이 발생하였다. 연구 중 학급 구성원들에게도 역할을 부여하였는데, 대상학생이 매일 구구단을 암기하기 전, 교사가 ‘00이 구구단 시작 한다’라고 말하면 교실에 있던 학생들은 하던 놀이를 멈추고 대상학생을 쳐다보며 ‘00아 할 수 있어.’ 등과 같은 격려의 말을 건네도록 하였다. 그중 한 명은 구구단표를 보고 대상학생이 암기하는 내용이 맞는지 확인하는 감독역할을 수행하였다. 매번 특수학급에 있는 또래의 구성원이 달라졌기 때문에 감독역할은 자원하는 학생 혹은 교사가 선정한 학생이 맡았다.

Ⅲ. 연구 결과

연구 결과, 대상학생의 한자리수 곱셈 구구단 암기 정반응 수행률은 증가하였다. 또한 반복적인 성공 경험으로 해당 영역의 자신감이 향상되어 곱셈연산 시 곱셈구구표를 참고하지 않고 연산을 하게 되었다. 2단부터 6단까지는 100%에 가까운 정반응을 보였으나, 중재 마지막에 암기했던 7단에서 오반응을 보이기 시작하였으며 8단과 9단에서는 40% 정도의 정반응을 보였다.

Ⅳ. 결론

중재가 끝난 후에도 지속적으로 교과와 연계하여 학습하였으며, 해당 학기가 마무리되는 시점에는 모든 곱셈구구단 암기에 있어 100%의 수행률을 보였다. 또한 대상학생은 집단유관을 통해 학생의 수행으로 학습의 또래들이 보상받는 경험을 할 수 있었다. 이는 대상학생으로 하여금 목표를 달성하기 위해 요구되는 책임감에 대해 배울 수 있었으며, 토큰 보상 이외에도 사회적 인정을 받고 싶다는 높은 차원의 동기 부여를 경험할 수 있었다. 더 나아가 학급 또래들 또한 대상학생의 이름을 자주 부르거나 격려, 칭찬하는 등의 상호작용을 하기 시작하는 등의 긍정적인 변화가 관찰되었다.



개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애 초등학생의 지시 거부 행동에 미치는 영향

윤 혜 민

(직지초등학교)

백 은 희

(국립공주대학교)

I. 연구 목적

장애 학생의 문제행동에 대한 방안으로 긍정적 행동지원은 가정, 학교, 지역사회와 같은 다양한 환경 차원에서 중재를 지원할 때, 아동의 문제행동에 대한 중재효과가 크고, 삶의 질을 향상시킬 수 있다(권희연, 김미선, 2016; 이인숙, 조광순, 2005; Clake, Worcester, Dunlap, Murray & Bradley-Klug, 2002). 따라서, 본 연구는 일반학교 내에 배치되어있는 지적장애를 가진 특수교육대상 학생의 학습 거부 행동에 대하여 3개의 독립된 장소, 즉 특수학급, 급식실과 통합학급에서 개별차원의 긍정적 행동지원이 아동의 학습 거부 행동에 미치는 효과를 알아보고자 하였다. 연구설계는 중다기초선 설계를 사용하였고, 구체적인 연구문제는 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학급, 급식실, 통합학급에서 장애 아동의 지시 거부 행동에 어떠한 영향을 미쳤는가? 이다.

II. 연구 방법

본 연구는 경상북도 K시 소재 초등학교 특수학급에서 실시되었다. 연구 참여자는 지적장애 학생으로 교사의 지시를 거부하는 행으로 바닥에 눕기를 시작으로 울기, 침뱉기, 타인을

때리는 행동으로 연쇄되어 나타났기 때문에 행동 지원이 필요하다고 판단되었다.

생활연령은 7.8세이며 K-WIPPSI-IV점수는 59로 경도 지적장애의 범위에 포함된다. 한국판 적응행동검사 K-SIB-R 점수는 49점으로 사회적 연령 (SA)은 6.5세이다.

본 연구의 연구 설계는 본 연구의 독립변인은 배경사건 전략, 선행사건 전략, 대체행동 교수전략, 후속사건 전략을 포함한 개별차원의 긍정적 행동지원으로 연구설계는 특수학급, 급식실, 통합학급에서의 장소 간 중다 간헐 기초선 설계를 사용하였다. 연구 기간은 2024년 9월 셋째 주 부터 12월 둘째 주 까지 진행되었으며, 9월에 학생 동의를 얻고 정보수집을 한 후, 10월에 기초선 측정을 실시하였다.

행동에 대한 기능 평가를 위한 동기평가척도(MAS) 검사 결과-1순위는 회피였으며, 담임 교사와의 면담과 학생에 대한 직접관찰 결과를 종합하여 긍정적행동지원팀은 문제행동에 대한 가설을 교사가 지시어를 제공했을 때 과제를 회피하기 위해 바닥에 눕는 것으로 설정하였다.

본 연구에서는 긍정적행동지원 중재계획안을 작성하였으며, 배경사건 중재로 생활 습관에 따라 문제행동이 나타남을 확인하여 숙면 및 보호자와의 면담을 통하여 생활 습관을 개선하고자 하였다. 선행사건 중재로 '먼저 그리고 나중 카드'를 활용하여 학생이 수행해야 할 과제에 대해 사전에 안내하였으며, 원하는 과제를 스스로 선택할 수 있도록 조정하였다. 대체행동 교수 중재로는 기능적 의사소통 훈련을 통해 적절한 의사소통을 활용하여 자신의 의사를 표현하게 하였으며, 자신이 선호하는 공룡을 활용한 파워카드를 활용하였다. 후속결과 중재로는 토큰을 활용하여 과제 수행 시 토큰을 제공하였고 토큰을 통해 원하는 놀이를 할 수 있도록 하였다. 자료수집 방법으로는 대상학생의 신체의 일부가 바닥에 닿았을 때를 시작으로 촬영하고 직접 관찰하여 지속시간을 측정하였다. 관찰자 신뢰도 평균은 90%였다. 중재충실도 평균은 96%였고 사회적 타당도 평균 평점의 백분율은 97.5%로 나타났다.

III. 연구 결과

본 연구의 결과는 다음과 같다. 특수학급에서는 평균 45분동안 지속되던 문제행동이 6.6분으로 감소되었다. 급식실에서는 평균 37.6분 동안 지속되던 문제행동이 6.2분으로 감소되었으며 통합학급에서는 평균 64.6분 동안 지속되던 문제행동이 17.3분으로 감소되었다. 또한 비중복비율(PND) 값은 100%로 높은 수준의 중재 효과가 있는 것으로 나타났다.

IV. 결론

본 연구는 일반학교 통합교육 환경에서 지적장애 초등학생에 대한 개별화된 긍정적행동 지원 중재가 의사표현의 증가에 따른 문제행동의 감소에 효과가 있음을 입증하였다. 연구의 제한점으로는 중재자가 여러명으로 중재자의 중재에 대한 이해도를 높이기 위한 중재 충실도 관련 후속 연구가 필요할 것이다. 또한 실제 교육환경에서 자료 수집 및 측정의 어려움으로 인해 급식실과 통합학급 상황에서 기초선 자료 수집에 어려움이 있었다. 생태학적 타당도를 위하여 자연스러운 일상생활 환경에서 중재를 실시하지만, 후속연구에서는 일상환경에서 실험 자료를 수집하기 위한 사전 준비가 더 보강되어야 할 필요가 있을 것이다.

비디오 모델링과 연합한 자기점검 전략이 지적장애 초등학생의 식사시간 활동에 미치는 영향

신 유 진

(종촌초등학교)

백 은 희

(국립공주대학교)

I. 연구 목적

본 연구는 지적장애 학생을 대상으로 클립 형태의 비디오 모델링 전략과 자기점검을 연합한 중재가 학교에서의 배식 및 잔반처리, 식탁정리와 식사 후 양치기술의 독립적인 수행을 증가시키고 이러한 수행 기술이 유지되는지 알아보고자 하였으며 가정에서의 일반화를 검증하였다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 비디오 모델링과 연합한 자기점검 전략이 지적장애 초등학생의 식사시간 활동에 어떠한 영향을 미치는가? 둘째, 비디오 모델링과 연합한 자기점검 전략이 지적장애 초등학생의 식사시간 활동의 유지 및 가정에서의 일반화에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

본 연구는 특수학교 초등부 4학년 과정에 재학 중이며 식사시간 활동의 독립적인 수행에 어려움을 보이는 학생을 대상으로 진행되었다. 연구는 행동간 중다기초선 설계를 적용하여 기초선 중재 유지, 일반화 단계로 구성되었으며 비디오 모델링과 자기점검을 독립변인으로, 식사시간 활동의 배식 및 잔반처리, 식탁정리, 양치기술을 종속변인으로 하여 각 변인들과

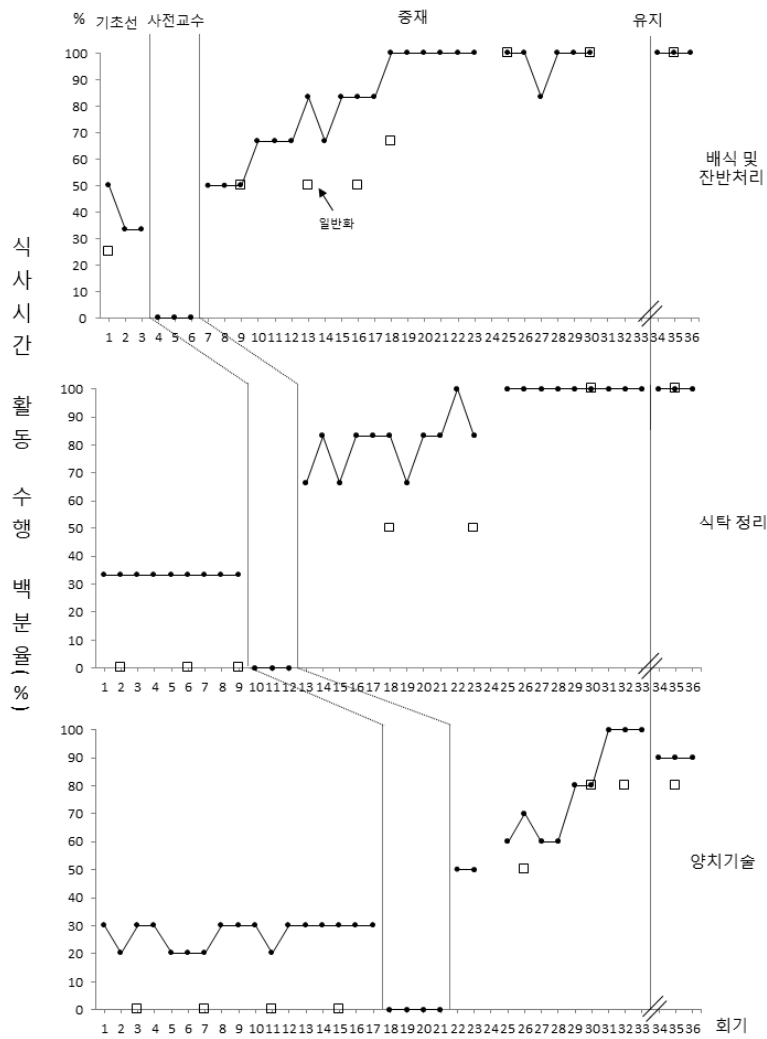
의 관계를 기능적으로 검증하였다. 본 연구는 식사시간 활동과 관련된 내용이 담긴 비디오 클립영상을 중재 도구로 사용하였다. 비디오 클립 영상은 과제 분석 단계에 따라 10초 이내로 구성하여 태블릿 PC를 통해 재생되었다. 식사시간 활동 자기점검표는 Microsoft사의 PowerPoint의 ‘주석달기’ 기능을 사용하여 수행을 기록하도록 하였다. 기초선 단계에서는 학생의 식사시간 활동 수행을 관찰하였으며 중재 단계에서는 태블릿 PC를 활용한 비디오 모델링과 연합한 자기점검 중재를 실시하였다. 유지단계에서는 중재 종료 후에도 식사시간 활동의 변화가 유지되는지 확인하였으며 일반화 단계에서는 가정에서도 식사시간 활동의 변화하였는지 검증하였다. 관찰자간 신뢰도는 평균 97.2%, 중재 충실도는 96.9%이었으며 사회적 타당도는 평균 4.85점으로 나타났다.

III. 연구 결과

연구 결과, 기초선 단계에서 연구 참여 학생의 식사시간 활동 수행 백분율은 평균 33%였으나 중재 단계에서 평균 81.6%로 증가하였고, 유지 단계서는 평균 96.6%로 나타났다. 식사시간 활동이 가정에서 일반화 및 유지를 검증하였으며 그 결과 식사시간 활동 수행 백분율은 기초선 단계에서 평균 8.3%, 중재 단계에서 평균 68.7%로 증가하였고, 유지 단계에서 평균 93.3%로 나타났다. (그림 1 참조)

IV. 결론

본 연구는 지적장애 학생을 대상으로 비디오 모델링을 연합한 자기점검 전략을 실시하고 중재가 가정에서 일반화 되는지 검증하였고 연구 결과 지적장애 학생의 식사시간 활동의 독립적인 수행이 증가하였고 가정에서 일반화되었다. 이는 태블릿PC를 사용한 자기관리 전략이 지적장애 초등학생의 독립적인 일과 수행을 향상시키고(신지혜, 이숙향, 2013), 비디오 모델링이 지적장애 학생의 일상생활 기술 습득에 효과가 있다는(오윤미, 정선화, 2020) 선행 연구 결과와 일치하였다. 후속 연구는 다양한 장애 유형의 학생들을 대상으로 가정에서 효과를 검증할 필요가 있을 것이다.



[그림 1] 식사시간 활동 수행 백분율

개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장애 고등학생의 자리이탈 및 의사소통 행동에 미치는 영향

양 지 윤 백 은 희

(논산공업고등학교) (국립공주대학교)

I. 연구 목적

본 연구의 목적은 보완·대체 의사소통체계(AAC) 앱 활용한 개별화된 긍정적행동지원이 특수학교 자폐성장애를 가진 고등학생의 자리이탈 및 의사소통 행동에 어떻게 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 본 연구에서는 의사소통 향상을 위한 긍정적 행동지원을 실행하기 위해 태블릿PC에 하이테크 스마트 앱(App)을 설치하여 자폐성장애 고등학생의 의사소통을 증가시키고자 하였다. 즉, 하이테크를 활용한 개별화된 긍정적 행동지원이 특수학교에 재학 중인 자폐성장애 고등학생의 자리이탈 행동과 의사소통 행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고, 중재가 종료된 후에도 습득된 의사소통 행동이 유지되는지 알아보고자 하였다.

II. 연구 방법

본 연구의 참여자는 자폐성장애를 가진 17세 고등학생이다. 자폐성장애 학생의 자리이탈 행동에 대하여 개별차원의 긍정적 행동지원 계획으로 실시할, 보완·대체 의사소통체계(AAC)를 활용한 기능적 의사소통 훈련의 효과를 살펴보고자 담임교사가 진행하는 수학 수업, 교과교사가 진행하는 사회 수업, 강당에서 진행하는 창의적 체험활동 동아리 수업 상황

에서 학생의 행동 변화를 관찰하기 위해 상황 간 중다기초선 설계를 사용하였다.

본 연구에서는 독립적인 실험 효과를 알아보기 위하여 세 가지 다른 장소를 선택하여 교실에서의 수학 수업, 진로와 직업실에서의 사회 수업, 시청각실에서의 창의적 체험활동 수업의 세 가지 상황에서 중재가 이루어졌다. 각 수업 상황에서 중재자를 담임교사, 교과교사, 동아리 담당 교사로 다르게 구성하였다. 각 상황은 각각 다른 장소에서, 각각 다른 수업 활동과 중재자에 있어 차별화하였고 수업 내용도 다르게 설계하였다. 교실에서의 수학 수업은 담임교사가 교실에서 수업을 진행하고 학생들은 자신의 책상에 앉아 수업 주제에 맞추어 수업 활동에 참여하며 상호작용하였다. 진로와 직업실에서의 사회 수업도 교과교사가 진로와 직업실에서 수업을 진행하고 학생들은 각자의 책상에 앉아 학습지나 교과서를 활용하여 수업 활동에 참여하며 상호작용한다. 시청각실에서의 창의적 체험활동 수업은 국악 동아리 수업으로 학생마다 주어진 국악기에 따라 그룹으로 단상에 앉아 국악기를 연주하는 활동을 하였다. 수학 수업, 사회 수업, 창의적 체험활동 수업은 매주 3회기 씩 총 25회기 동안 기초선, 중재, 유지에 대한 관찰을 실시하였다. 연구 실험 기간은 2023년 9월 셋째 주 사전 관찰로 선정하고, 기능 평가 중 면접은 10월 첫째 주에 실시하였다. 기능적 행동 평가가 끝나고 10월 둘째 주부터 12월 둘째 주까지 총 25회기 동안 기초선, 중재, 유지 단계로 실시되었으며 유지는 실험 종료 2주 후 각 3회기 동안 실시하였다.

III. 연구 결과

보완·대체 의사소통체계(AAC) 앱 ‘My First AAC’를 활용한 개별화된 긍정적 행동지원은 자폐성장애 고등학생의 교실, 진로와 직업실, 시청각실에서의 자리이탈 행동 감소에 효과적이었다. 기초선 단계에서 자리이탈 행동 지속시간 백분율은 기초선 평균 81%, 중재 단계에서는 23%로 지속시간이 감소하였다. 중재가 종료되고 2주 후 관찰한 유지 단계에서 자리이탈 행동은 나타나지 않아 중재의 효과가 유지되는 것을 확인할 수 있었다. 비중복 비율값은(PND)은 평균 97.7%로 ‘높은 수준’이었다.

둘째, 보완·대체 의사소통체계(AAC) 앱 ‘My First AAC’를 활용한 개별화된 긍정적 행동지원은 자폐성장애 고등학생의 교실, 진로와 직업실, 시청각실에서의 의사소통 행동을 증가시켰다. 기초선 단계에서 의사소통 행동은 세 가지 상황에서 모두 나타나지 않았으나 중재 단계에서는 20분 수업 시간 동안 각각 2.5, 2.7, 2.9회의 의사소통 행동을 보였으며 유지 단계에서는 4, 3.3, 4회로 의사소통 행동이 증가한 것을 확인할 수 있었다. 비중복 비율값은(PND)은 평균 92%로 ‘높은 수준’이었다.

IV. 결론

본 연구는 생태학적 타당성을 고려하여 특수학교의 자연스러운 수업 상황에서 수행되어 효과를 증명하였다는 데 의의가 있다. 현재 특수학교 현장에서는 보완·대체 의사소통체계(AAC)를 자폐성장애 학생들을 위해 적절하게 활용하지 못하고 있다(한선경 외, 2012). 또한, 특수학교에 재학하고 있는 자폐성장애 학생을 위한 보완·대체 의사소통체계(AAC) 사용 방법 훈련을 위한 교사와 학생의 교육 및 훈련 시간이 없다. 특수학교에서 보완·대체 의사소통체계(AAC) 교사 연수 프로그램이 존재하지만 연수 프로그램이 일관성 있게 제공되지 않거나, 프로그램 간 내용의 차이가 커서 교사들이 연수 후에도 혼란을 겪을 수 있다(Chung & Stoner, 2016). 그리고 연수 후에도 교사들이 현장에서 지속적으로 보완·대체 의사소통체계(AAC) 사용에 대한 지원을 받지 못하는 경우가 많고 보완·대체 의사소통체계(AAC)를 사용하는 학생의 요구가 다양하기 때문에, 연수 프로그램이 모든 학생의 요구를 충족시키기 어렵다(Costigan & Light, 2010). 따라서 자폐성장애 학생을 위한 보완·대체 의사소통체계(AAC) 사용에 대한 실례와 다양한 방법들을 교사들에게 안내할 수 있는 실질적인 연수 프로그램의 개발과 보급이 필요할 것이다.

개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 중증 자폐성 장애 고등학생의 전이거부행동에 미치는 영향

이 재 형 오 소 정 문 지 영
(봉대가온학교) (대전서부특수교육지원센터) (화상나래학교)

엄 아 람 백 은 희
(구미혜당학교) (국립공주대학교)

I. 연구 목적

개별화된 긍정적행동지원 (Positive Behavior support, PBS)은 학교차원의 긍정적행동지원의 3차 중재로 개별 학생에 대하여 행동에 대한 기능적 접근을 통해 문제행동을 분석하고 중재를 제공하는 방법이다. 본 연구는 학교에서의 이동 중 문제행동으로 교육적 기회가 제한되는 구어적 의사소통이 어려운 중증 자폐성 장애 학생의 수업 전이를 위한 장소 이동에 대한 지시 거부행동에 대한 개별화된 긍정적 행동지원(PBS)의 효과를 검증하고자 하였다. 즉, 본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 중증 자폐성장애 고등학생의 전이 거부행동에 어떠한 영향을 미치는가에 대하여 알아보하고자 하였다.

II. 연구 방법

본 연구는 강원도 원주시 B특수학교 고등학교 3학년 교실과 식생활 교육실에서 실시되었

다. 교실은 4층에, 식생활 교육실은 1층에 위치하며, 이동 시 엘리베이터를 이용해야 한다. 대상 학생이 포함된 학급 학생수는 6명으로, 휠체어를 사용하는 학생 1명과 자립이 가능한 학생 5명이 있다. 수업시간에 사회복지요원이 학생들을 지원한다.

연구참여자인 대상학생은 자폐성 장애를 가진 만 17세 고등학교 3학년 학생이다. 지능지수는 측정불가이고 Eyberg 아동행동검사에서는 강도척도 132, 문제척도 19로 문제행동의 중재가 필요한 학생인 것으로 나타났다. 한국판적응행동검사 K-SIB-R 점수는 32(확장적 지원), 생활연령(CA)는 2세 2개월로 평가되었다.

본 연구의 연구 설계는 개별차원의 긍정적 행동지원(PBS)을 독립변인으로, 식생활교육실에서 교실 간, 교실에서 특별실 간, 교실에서 통학버스 간 발생하는 대상 학생의 이동거부행동을 종속변인으로 한 중다 기초선 설계를 사용해 변인 간 관계를 분석했다. **연구 기간**은 2024년 9월 첫째 주부터 12월 둘째 주까지 진행되었으며, 9월 초부터 기능적 행동 평가를 위한 정보수집을 하고, 이에 따라 긍정적 행동지원 팀에서 가설을 설정하고 10월에 기초선 측정을 실시했다. 중재는 10월 넷째 주부터 12월 첫째 주까지 진행되었다.

개별차원의 긍정적 행동지원팀의 기능 평가 MAS결과 1순위는 관심으로 나타났다. 문제행동에 대한 가설은 교사가 장소를 이동할 것을 알리거나 식생활 교육실에서 교실, 교실에서 특별실, 교실에서 버스 등으로 이동할 때 관심을 받기 위해 소리를 내거나 바닥에 주저앉거나 드러눕는 행동이 발생한다는 것이었다.

본 연구에서는 배경사건 중재로는 시각적 일정표를 활용하여 활동의 순서와 시간 흐름을 반복적으로 설명하며 학생의 이해를 도왔다. 선행사건 중재로는 '먼저 그리고 나중 카드'와 교사의 근접성, 제스처 촉구 등을 통해 활동의 흐름을 안내하고 비유관 강화로 '관심'을 제공하였다. 대체행동 교수 중재로는 기능적 의사소통 도구로 그림카드를 사용하여 의사소통을 강화하고, 팔을 잡고 이동하는 대체행동을 차별강화하였다. 후속결과 중재로는 이동 시 칭찬과 관심을 제공하여 대체행동을 강화하고, 이동을 거부할 경우 부적절한 행동을 무시하는 방법으로 소거하였다.

자료수집 방법으로는 대상학생의 이동 시 전이거부행동을 촬영하고 직접 관찰하여 지연시간을 측정하였다. 관찰자 신뢰도 평균은 94%였으며, 중재충실도 평균은 94%였고 사회적 타당도는 1에서 4까지의 리커트 척도에서 3.85점으로 나타났다.

III. 연구 결과

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원이 특수학교에 재학 중인 자폐성 장애 학생의 전이거부 행동의 대체행동 즉, 수업전이 지시따르기 행동의 변화와 중재 종료 후 행동 변화 유

지 여부를 알아보았다. 연구 결과, 중재 전과 후의 지연시간 변화는 식생활 교육실에서 교실로의 이동 지시거부행동은 기초선 평균 23.5분에서 중재 후 11.6분, 유지 시 7.3분으로 지연시간이 감소하였다. 교실에서 특별실로의 이동은 기초선 평균 15.5분에서 중재 후 5.5분, 유지 시 4분으로 감소하였다. 교실에서 버스로의 이동은 기초선 평균 15.4분에서 중재 후 10.5분, 유지 시 8.3분으로 지연시간이 감소하였다. 전이거부 행동은 즉각적인 변화를 나타내어 각 이동 구간에서 중재 후 첫 번째 자료점에서 효과적인 감소를 보였고, 유지 기간에도 변화가 지속되었다. 중재 효과 크기(PND)는 식생활 교육실에서 교실 이동의 PND는 93.8%, 교실에서 특별실 이동은 100%, 교실에서 버스로 이동은 93.8%로 매우 효과적이었다.

IV. 결론

본 연구는 강원도 원주시에 위치한 B특수학교 고등학교 3학년 자폐성 장애 남학생을 대상으로 검증하였고, 연구 결과, 기능적 행동 평가를 기초로 한 개별화된 긍정적 행동지원은 전이거부 행동에 유의미한 영향을 미쳐 수업 전이를 위한 지시 따르기 행동이 증가하였다. 후속연구에서는 결과의 일반화를 위하여 다양한 장애 범주의 학생의 수업전이거부 행동에 대한 개별화된 긍정적행동지원의 효과를 검증할 필요가 있을 것이다.

개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 전공과 지적장애 학생의 식사 행동에 미치는 영향

신 승 현 배 윤 주 박 수 인 백 은 희
(광주선명학교) (제주영송학교) (제주서초등학교병설유치원) (국립공주대학교)

I. 연구 목적

일상생활 기술, 특히 식사와 위생과 관련된 기술은 독립적이고 존엄한 삶을 위해 필수적이다. 이러한 기술은 가능한 자연스러운 상황에서 교육하는 것이 효과적이며(조인수, 이응훈 2011), 자연스러운 매일 생활의 식사 상황에서의 지적장애학생연구가 필요하다. 따라서 본 연구는 구체적인 연구문제는 첫째, 개별화된 긍정적 행동지원이 전공과 지적장애 학생의 하교와 가정에서의 식사 행동에 영향을 미치는가? 둘째, 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 통한 전공과 지적장애 학생의 학교와 가정에서의 식사 행동이 중재 종료 후에도 유지되는가?로 설정하였다.

II. 연구 방법

본 연구는 2024년 9월 셋째 주부터 12월 첫째 주까지 진행되었다. 중재는 11월 15일부터 12월 2일까지 학교에서 먼저 실시하였고, 11월 20일부터 12월 2일까지 가정에서 중재가 실시되었다. 12월 2일 가정과 학교에서의 중재가 마무리된 후 12월 첫째 주 3회기에 걸쳐 유

지 평가를 실시하였다.

본 연구의 연구 참여자는 J특별자치도 Y특수학교 소속된 지적장애 전공과 1학년 남학생이다. 생활연령은 19세 7개월이며 K-WAIS-IV 점수는 66점, K-SIB-R 사회연령 7.7세, 지원수준 점수 74점으로 간헐적 지원 대상에 해당한다. 연구 설계로는 독립변인은 개별차원의 긍정적 행동지원으로 학교에서의 점심 식사, 가정에서의 저녁 식사 두 장소에서의 상황 간 중다 간헐 기초선 설계를 사용하였다. 종속변인은 식사시간에 나타나는 문제 행동이다. 기초선과 중재 장소는 학교 교실과 가정으로 중재가 이루어진 교실은 학생들이 1인용 책상에 1명씩 앉아 교사를 마주 보고 식사를 하였다. 가정에서는 부모와 초등학생 저학년인 두 명의 동생이 함께 생활하고 있으며 부엌의 식탁 또는 거실의 테이블에서 보호자를 마주 보고 식사를 하였다.

개별차원의 긍정적 행동지원팀 구성하고 행동에 대한 기능 평가(MAS)를 실시한 결과 1순위 원인으로는 감각적 자극으로 나타났다.

본 연구에서 중재는 학교와 가정에서 이루어졌고 배경사건 전략으로 가정과 학교에서 각각 일정한 시간에 식사를 할 수 있도록 하였으며, 아침 식사를 하고 등교하도록 가정에 협조를 부탁하고 오전에 몰려 있는 신체 활동을 조정하도록 하였다. 선행사건 전략으로 테이블 매트와 수저 받침대를 제공하였으며 비위생 행동 없이 식사를 할 경우 강화제를 제공한다는 행동계약서를 작성하였다. 대체행동교수 전략으로 식사 전 기대 행동에 대해 비디오 클립 영상을 시청하고 식사를 할 수 있도록 하였으며 식사 중 기대 행동이 발생 할 경우 차별강화를 제공하고 비위생 행동이 발생 할 경우 소거하였다. 후속사건 전략으로는 식사 후 자신의 식사 장면이 녹화된 영상을 보며 스스로 자기 점검표를 작성하도록 하였고 자기 점검표의 기록 결과에 따라 토권을 제공하였다. 자기 점검표 결과 미충족된 항목은 관련 항목 비디오 클립을 보며 바람직한 기대행동에 대해 다시 한 번 확인할 수 있도록 하였다.

관찰자간 신뢰도는 99%로 나타났으며 부모와 교사의 중재 충실도는 93.3%로 나타났다. 사회적 타당도는 평균 평점은 4(최소 0점, 최대 4점)점으로 나타났다.

III. 연구 결과

학교에서의 문제행동의 평균 발생률은 기초선 단계에서 평균 63.79%로 높은 수준을 보였으나, 중재 단계에서 평균 2.68%로 전반적으로 낮은 발생률을 나타냈으며, 유지 단계에서는 조작적 정의에 의한 문제 행동이 나타나지 않았다. 가정에서의 문제행동의 평균 발생률은 기초선 단계에서 평균 74.85%로 매우 높은 수준을 보였으나, 중재 단계에서는 평균 4.9%로 감소하였으며, 유지 단계에서는 평균 3.8%로 기초선에 비해 매우 감소하였다. 기초선 기간

의 마지막 자료 점과 중재 기간의 첫 자료 점의 간격이 크게 즉각적인 변화를 보였으며, 기초선과 중재 단계에서의 PND 값이 두 상황 모두에서 100%로 매우 높은 수준의 중재 효과가 있는 것으로 나타났다.

IV. 결론

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원이 전공과 지적장애 학생의 학교와 가정에서의 식사 행동 문제를 감소시켰으며, 학교와 가정에서의 식사 등 문제 행동이 중재 종료 후에도 지속적으로 감소의 추세를 유지하였다. 본 연구에서는 행동계약을 통한 강화제 제공 및 비디오 클립을 통한 바람직한 기대 행동의 모델링과 차별강화 및 자기점검 전략의 사용이 학생 스스로의 자기통제 능력을 강화한 것으로 나타났다. 본 연구 결과는 특수학교에서의 지적장애 전공과 학생이 식사시간 행동문제의 감소를 통하여 일상의 자연스러운 환경에서 행동변화를 가져오고, 주변사람들의 시선에 긍정적인 영향을 미쳤다는 데 있어서 의의가 있다.



연구윤리 교육



연구윤리란 무엇인가?

연/구/윤/리

연구 윤리(Research Ethics)는 연구자가 정직하고, 성실하게 책임 있는 연구를 수행하기 위해 지켜야 할 원칙 또는 행동 양식을 말한다.



연구 진실성이란?

연구 진실성은 연구 수행 및 결과 도출에 있어서, 정직하게, 타당한 연구방법을 활용하여, 정확하게 데이터를 활용함으로써 연구의 신뢰성을 확보하는 것을 의미한다.



연구활동의 스펙트럼 (RCR, QRP, FFP)

연구자가 연구 활동 중에 경험할 수 있는 몇 가지 스펙트럼이 있다.



01 책임 있는 연구수행(Responsible Conduct of Research, RCR)이란 연구의 핵심가치인 정직성, 정확성, 효율성, 객관성을 잘 준수하며, 연구 진실성을 확보하는 것



02 의심스러운 연구수행(Questionable Research Practice, QRP)이란 연구 부적절 행위라고도 하며, 연구부정행위처럼 심각하지는 않지만 바람직하지 않은 연구 수행으로 결과적으로 책임 있는 연구수행을 방해하는 행위



03 연구부정행위(Research misconduct)는 위조(Fabrication), 변조(Falsification), 표절(Plagiarism), 부당한 저자표기 등의 행위를 말하며, 연구공동체에 심각한 해로움을 유발함

출처

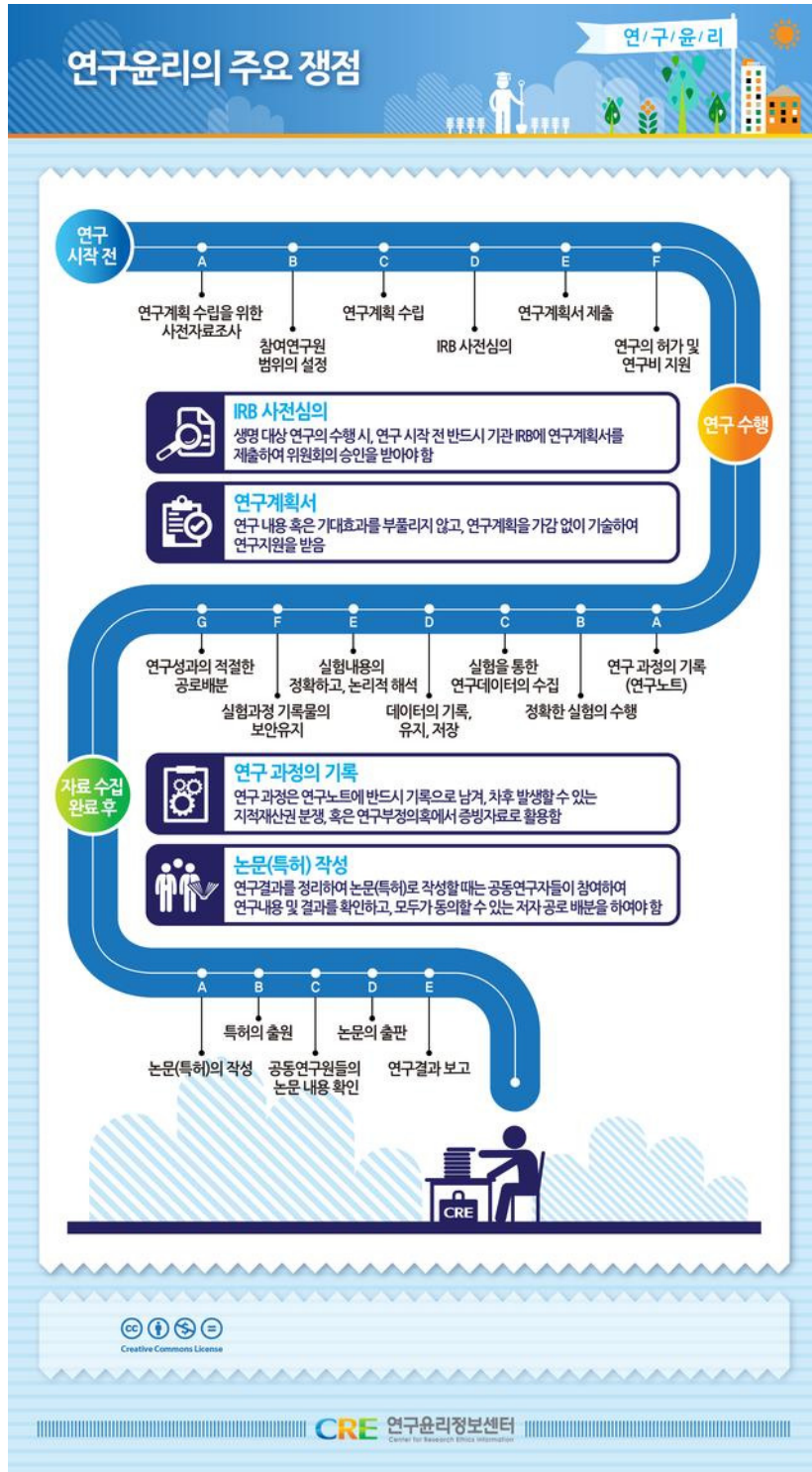
1. 이인재 "연구진실성과 연구윤리" 한국윤리교육학회 윤리교육연구, 제 21집, 2010, p274-276
2. Office of Science and Technology Policy(2000), Federal policy on Research Misconduct, Federal register 65



Creative Commons License



연구윤리의 주요 쟁점



연구윤리의 12가지 원칙

연구/윤/리

- 01 / 정직성 (Honesty)

실험 데이터나 연구결과를 조작, 왜곡하지 않아야함
- 02 / 신중함 (Carefulness)

연구 수행시 신중함을 가하여 혹시 발생할 수 있는 오류를 방지함
- 03 / 개방성 (Openness)

학문발전을 위한 연구 데이터 및 결과, 방법 등 연구내용을 공유
- 04 / 자유 (Freedom)

연구주제 및 가설 수립의 자율성
- 05 / 공로 (Credit)

연구참여자의 공로는 반드시 인정되어야 함
- 06 / 교육 (Education)

후학의 양성과 대중에의 과학적 지식 전파
- 07 / 사회적 책임 (Social Responsibility)

사회의 악영향을 끼치는 연구는 피하고, 공공의 이익의 창출을 위해 노력함
- 08 / 합법성 (Legality)

연구과정에서 적용되는 법을 준수함
- 09 / 기회 (Opportunity)

과학적 자원의 사용과 직업적 기회는 공정하게 보장됨
- 10 / 상호존중 (Mutual Respect)

함께 연구하는 동료들 항상 존중해야함
- 11 / 효율성 (Efficiency)

연구자에게 주어진 과학적 자원은 효율적으로 활용되어야 함
- 12 / 실험대상에 대한 존중 (Respect for subjects)

생명대상 실험 시 피험자(체)에 대한 존엄성 존중이 필요

출처 1. 이인재 "연구윤리, 왜 필요한가?" Kor J. Aesthet. Cosmetol., vol. 10 No. 2, 195-204, May 2012

2. Shamoo AE, Resnik DB. Responsible conduct of research. Oxford University Press, Oxford, 2003

Creative Commons License

Center for Research Ethics Information



2025 한국긍정적행동지원협회 동계 학술대회

미래를 향한 긍정적 행동지원: 랩어라운드와 코칭

PBS Towards Tomorrow: Wrap-around & Coaching

인 쇄 일: 2025년 2월 7일

발 행 일: 2025년 2월 8일

발 행 처: 한국긍정적행동지원협회

회장 백 은 희

(32588) 충남 공주시 공주대학로 56

사범대학 특수교육과 402호

전화: 041-850-0861

<https://www.kapbs.or.kr>

제 작 처: 책과공간

전화: 02-725-9371

E-mail: bookspace@naver.com

(주) **hakjisa**는 깨끗한 마음을 드립니다.



학교에서의 예방·교수·강화 모델 (긍정적 행동지원 시리즈 1)-

박지연 외 공역

- 사륙배판
- 320면
- 19,000원



유아프로그램에서의 예방·교수·강화 모델 (긍정적 행동지원 시리즈2)

박지연 외 공역

- 사륙배판
- 304면
- 18,000원



가정에서의 예방·교수·강화 모델 (긍정적 행동지원 시리즈 3)

박지연 외 공역

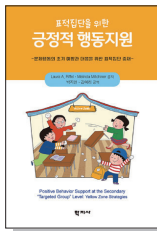
- 사륙배판
- 344면
- 19,000원



증거기반의 실제 가이드북

박지연 외 공역

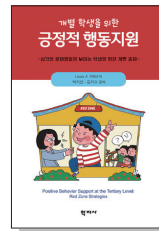
- 사륙배판변형
- 288면
- 18,000원



표적집단을 위한 긍정적 행동지원

박지연 외 공역

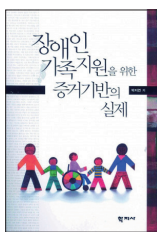
- 크라운판
- 288면
- 16,000원



개별 학생을 위한 긍정적 행동지원

박지연 외 공역

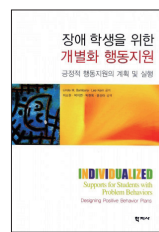
- 크라운판
- 312면
- 17,000원



장애인 가족지원을 위한 증거기반의 실제

박지연 저

- 신국판
- 288면
- 14,000원



장애 학생을 위한 개별화 행동지원

이소현 외 공역

- 사륙배판변형
- 528면
- 20,000원



5가지 영역을 키워 주는 발달놀이게임

김주현 외 공역

- 사륙배판
- 416면
- 27,000원



통합학급 운영을 위한 다문화 특수교육

최지혜 외 공역

- 신국판
- 304면
- 17,000원

책과 함께 하는 **배움**의 기쁨

SINCE 1970

교육과학사 55th



도서출판 교육과학사는 **교육학(교육학 학술도서 및 대학교재, 유아, 아동교육, 특수교육학)** 분야에 중심을 두고 관련학문인 **심리학, 사회복지, 경제경영학, 청소년교육학, 기타 교양도서**를 발간해 온 전문 출판사로서, 국내 우수한 교육학자들의 돌보아주심에 힘입어 지난 1970년 5월 18일 회사 창립 이래 50여 년 동안 3,000여 종에 이르는 도서를 출간하여 왔습니다.

위기에 처한 교육을 살리고 **새로운 시대가 요구하는 교양과 지식의 확산을 위해 깊이 있는 학문 발전에 이바지**하고자

저희 교육과학사가 미력하나마 힘을 보태겠습니다.

더 많은 사랑과 관심을 가지고 성원해주시기 바랍니다.

경기 파주시 광인사길 71
전화 031-955-6956 팩스: 031-955-6037
홈페이지: www.kyoyookbook.co.kr



교육과학사



한국긍정적행동지원협회
The Korean Association for Positive Behavior Support Network
www.kapbs.or.kr

문의처 : 상임이사 이선희: jinyang7174@hanmail.net
학술간사 송주영: 041-850-0861, kapbs@daum.net