

긍정적행동지원 연구

Journal of Positive Behavior Support

제1권 | 제1호(창간호) | 2024. 6

The Korean Association for Positive Behavior Support Network

www.kapbs.or.kr

한국긍정적행동지원협회
The Korean Association for Positive Behavior Support Network

www.kapbs.or.kr

ISSN: 3058-4140

긍정적행동지원연구

Journal of Positive Behavior Support

제 1 권 제 1 호 / 창간호

2024년 6월

한국긍정적행동지원협회

The Korean Association for Positive Behavior Support Network

차 례

발달장애 아동의 문제행동을 위한 텔레코칭 중재 국외 연구 동향

김수정 · 백은희 1

개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의

수업방해 행동에 미치는 영향

공명준 · 임신혁 · 이지영 · 백은희 23

시각적지원 중심 개별차원 긍정적행동지원을 적용한

최중증 성인발달장애인의 공격행동 중재 사례 연구

신윤희 45

발달장애 아동의 문제행동을 위한 텔레코칭 중재 국외 연구 동향

김수정* (공주대학교 특수교육대학원)

백은희** (공주대학교 특수교육과, 교수)

<요 약>

본 연구의 주요 목적은 발달장애 학생 및 영유아를 대상으로 텔레코칭 기반으로 문제행동을 중재한 국외 단일대상연구의 동향을 기술적 중재 요소에 따라 분석하는 것이었다. 이를 위해 2010년부터 2022년 3월 까지 해외 특수교육관련 학술지에 게재된 단일대상연구논문 12편을 분석논문으로 선정하였다. 분석결과 텔레코칭을 기반으로한 문제행동 중재 논문들은 지속적으로 증가하고 있었다. 연구대상자는 자폐성장애 아동이 가장 많았으며, 연구환경은 텔레코칭을 이용하여 부모교육을 통한 가정내 중재가 가장 많이 수행되었다. 중재전략으로는 기능적 의사소통이 사용이 되었으며, 종속변인은 공격, 자해, 파괴등의 문제행동이 가장 많았다. 실험설계로는 ABAB 설계와 중다기초선 설계가 가장 많이 활용되었다. 텔레코칭방식의 문제행동 중재에 대한 전달방식으로는 실시간 양방향 교육이 가장 많이 사용되었으며, 초기에는 개인용 컴퓨터를 중심으로 중재가 이루어졌으나 연구가 진행되면서 태블릿PC와 스마트폰 등 다양한 기기가 연구에 사용되었다. 이러한 분석결과를 바탕으로 향후 연구 방향에 대해 논의 및 제언하였다.

<주제어> 텔레코칭, 발달장애, 문제행동

* 제 1저자 : no2828@hanmail.net

** 교신저자 : ehpaik@kongju.ac.kr

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

발달장애는 지적장애 및 자폐성장애를 포괄하여 발달이 크게 지연되어 일상생활이나 사회 생활에 상당한 제약을 받는 사람으로 정의된다(보건복지부, 2022). 발달장애(Developmental Disabilities)는 만 22세가 되기 이전에 정신이나 신체에 심각한 결함을 지속적으로 보이는 장애로 (Zablotsky et al., 2019), 지적능력이나 의사소통 능력이 부족하여 심각하고 만성적인 장애가 지속 될 가능성이 있는 상태이다(보건복지부, 2022).

우리나라에서는 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률(시행 2022. 1. 1. 법률 제18214호) 제2조, 장애인복지법에서 정의하고 있는 지적장애인과 자폐성장애인 및 ‘그 밖의 통상적인 발달이 나타나지 아니하거나 크게 지연되어 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받는 사람으로서 대통령령으로 정하는 사람’을 포괄하여 ‘발달장애인’이라고 정의하고 있다(보건복지부, 2022). 보건복지부 장애인실태조사에 따르면 우리나라의 장애 인구는 약 2,644,700명으로 전체 인구의 약 5.1%를 차지한다. 이 중에서 2021년 기준 지적장애를 지닌 사람은 221,557명, 자폐성 장애를 지닌 사람은 33,650명으로 발달장애 인구는 지속적으로 증가하는 추세이다(보건복지부, 2022).

발달장애인들이 보이는 대표적인 문제행동은 공격행동, 지시거부, 자해행동, 상동행동이 있다 (김정민, 김형준, 2012; Baghdadli, Pascal, Grisi, & Aussilloux, 2003). 이러한 문제행동은 아동 본인 뿐만 아니라 주변 사람에게 신체적, 정신적 손상을 입히기도 하고, 장애 학생에 대한 부정적인 태도를 갖게함으로써 아동을 사회적으로 고립시키며 대인관계 형성에 어려움을 갖게 한다(방명애, 1999; 이소현, 박은혜, 2013). 또한 가족, 교사 및 또래와의 관계 형성에 직접적인 영향을 미친다(Bambara & Kern, 2005).

그러나 최근 코로나-19의 확산으로 인하여 학교를 포함한 교육기관과 복지서비스를 제공하는 기관이 운영시스템을 변경하게 되어 문제행동을 중재 받을 수 있는 기회가 차단되는 경험을 하였으며 중재 받지 못한 문제행동은 장애인 본인뿐만 아니라 가족들의 삶의 질에도 영향을 미치며 삶의 어려움을 가중시키는 결과가 되어(김민아, 황신영, 정상미, 성지민, 2020) 사회적 환경에 제약없이 자유롭게 문제행동을 중재받을 수 있는 방법에 대한 필요성이 대두되었다. 때문에 화상회의 서비스를 통한 비대면 의사 소통방식의 텔레코칭 기반의 중재는 접근 가능한 서비스가 부족하거나 유능한 전문가가 많지 않은 지역에 거주하거나 정해진 시간에 맞추어 지원 프로그램에 참여하기 어려운 현장 교사나, 부모들에게 유용한 문제행동 중재 방법이 될 것이다(박인선, 정소연, 박지연, 2021). 문덕수와 동료들은 2019년 자폐성 장애 부모교육 실태 조사 연구에서(문덕수, 오연주, 변희정, 이주영, 남궁은영, 이민영, 서동수. 2019), 기존의 부모교육은 기관 중

심의 단편적이고 집단적인 워크숍 형태로 진행되어, 교육받은 내용의 현장 적용이 어렵다고 하였다. 즉, 부모교육을 통해 문제행동 대처법 및 자녀와의 상호작용 기술등 실제 가정에서 적용할 수 있도록 하는 현장 중심교육이 필요하다(Ingersoll & Dvortcsak, 2006; Ingersoll, & Berger, 2015)고 언급하여 텔레코칭 방식의 현장중심의 교육은 확대될 것으로 보인다.

텔레코칭 방식의 부모교육은 원격 화상회의 기술을 통해 행동분석가가 부모교육을 하고 교육받은 내용을 직접 아동에게 중재하는 것이다.(Gerow, Radhakrishnan, Davis, Zambrano, Avery, Cosottile, & Exline, 2021). 따라서 텔레코칭 방식의 부모교육은 문제행동이 발생하는 가정 환경 내에서 자해행동, 공격행동, 파괴행동등을 전문가의 도움을 받아, 부모가 아동에게 직접 중재를 제공하는 것을 가능하게 한다(박인선, 정소영, 박지연. 2021).

인터넷 정보망과 영상 송수신 기술, 지원기기의 발달, iChat, Skype, Google Hangout, Vsee, Zoom, Vido 등의 다양한 화상회의 프로그램의 등장으로 일반인도 쉽게 텔레코칭을 이용하여 중재 영상의 송수신 서비스를 활용할 수 있게 되었다. 그러나 국내에서는 치료영상의 송수신 프로그램 사용의 편리함과 시·공간적 효율성 불구하고, 텔레코칭 방식을 이용하여 특수교사나 부모가 학령기 또는 미취학 발달장애 아동의 문제행동을 중재한 연구는 없다.

최근 국외에서는 텔레코칭을 이용한 문제행동에 대한 실험연구가 활발히 실시되고 있다(Lindgren, Wacker, Schieltz, Suess, Pelzel, Kopelman, & O'Brien, M. 2020; Gerow et al.,2021; Drew et al.,2022). 국외 연구 동향을 분석한 김선경, 송유하(2020)는 2010년부터 2020년 6월까지 텔레코칭을 기반으로 한 자폐 범주성 장애 아동의 부모가 참여한 중재관련 텔레 코칭 지원에 대한 개괄적인 특성과 교육의 실행방법에 대해 조사하였다. 이들 연구에서는 의사소통 기술과 행동중재에 미치는 영향등 자폐성장애 아동을 위한 전반적인 중재를 포함하여, 문제행동에 중재에 대한 효과적인 전략을 파악하기는 어려웠으며, 집단설계를 포함하여 효과 분석은 하지 않았다.

박인선, 정소영, 박지연(2021)은 2012년부터 2021년 4월까지 텔레코칭 기술을 이용하여 장애 아동의 부모가 참여한 중재 연구를 분석하여 전반적인 연구동향과 실행방법에 따른 내용을 보고하였지만, 모든 장애 영역을 포함하여, 발달장애 아동에 관한 중재 요소를 파악하기는 어려웠으며, 단일집단 사전사후설계와 준실험설계들을 포함하여, 중재에 대한 효과 크기를 비교·분석하기는 어려웠다. 따라서 본 연구에서는 발달장애 아동을 대상으로 텔레코칭 기반의 문제행동 중재를 실시한 단일대상 연구 실험 논문들의 일반 동향과 연구 방법등에 대한 종합적인 고찰을 하였다. 텔레코칭 기반의 문제행동 중재에 관한 단일대상 연구를 선정하여, 중재환경, 독립변인, 기술적 지원 요소와 보다 효과적인 중재 전략을 알아보기 위해 효과크기를 조사하였다.

텔레코칭 관련 연구를 위하여 사용되어지는 연구 방법도 다양해지고 있으나, 연구 방법에서 여러 한계가 발견되고 있다. 그러므로 발달장애 아동을 대상으로 텔레코칭 기반의 문제행동 중재를 실시한 논문들의 일반 현황과 연구 방법등에 대한 종합적인 고찰이 필요하다.

최근 발달장애 아동을 위한 텔레코칭 기반 문제행동 중재에 대한 국내 실험연구가 없기 때

문에, 본 연구는 국외 실험연구 논문 분석을 통하여 발달장애 아동을 위한 문제 행동 중재 연구를 중심으로 분석하였다.

그러므로 본 연구는 만 2세에서 17세까지 미성년 발달장애인을 대상으로 하였으며, 가상 사설망(Virtual Private Network, VPN)의 개발로 발달장애 아동 및 개인의 초상권 보호가 기술적으로 지원되기 시작한 2010년부터 2022년 3월까지의 논문 중 텔레코칭 기술을 이용한 문제 행동 중재 단일대상 실험연구 논문을 중심으로 일반적인 동향(장애유형, 연령, 중재장소)과 기술적 지원요소(사용기기, 상호전달방법)에 따른 중재효과를 분석하고자 하였다.

이와 더불어 텔레코칭을 통한 문제행동 중재에 있어서 효과크기를 비교·분석하기 위하여 비중복비율(PND:Percentage of Nonoverlapping Data Point)을 활용하여 분석하였는데(고영숙, 김은경, 2007; 남경옥, 신현기 2008; 박일수 2007), 효과크기 변별과 정확도 측면의 한계점을 나타남에 따라(최진혁, 김민영, 2019), 기초선 단계에서의 개선율과 중재단계에서의 개선율 차이를 비교하여 효과크기를 계산하는 방법인 개선율차이(IRD:Improvement Rate Difference)를 이용하여 본 연구의 분석 논문의 효과크기를 조사하였다(성시연, 한서경, 김영태, 2015).

본 연구에서는 국외 전문 학술지에 등재된 발달장애 아동의 텔레코칭 지원방식의 문제행동 중재 관련 연구를 분석대상으로 하였으며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구문제

첫째, 발달장애 학생 및 영유아의 텔레코칭 기반 행동중재 연구의 최근 동향은 어떠한가?

둘째, 발달장애 학생 및 영유아의 텔레코칭 기반 행동중재의 기술적 요소(사용기기, 전달방식)에 따른 중재효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 논문 선정 기준

본 연구에는 텔레코칭을 통한 국외 발달장애 학생의 문제행동 중재에 관련된 실험연구의 효과크기를 분석한 것으로, 필요한 논문은 컴퓨터 자료 검색을 통하여 수집하였으며 자료의 선정 기준과 배제 기준은 다음과 같다.

첫째, 2010년 송수신 영상의 암호화 및 잠금장치 기술인 가상 사설망(Virtual Private Network, VPN)이 개발되어 사용되기 시작한 2010년부터 2022년 3월까지 국외의 전문 학술지에 등재된 연구를 분석대상으로 선정하였다.

둘째, 종속변인은 지적장애 및 자폐성장애를 포함한 발달장애 학생 및 영유아의 대상으로 문제행동을 중재한 한 연구를 선정하였다.

셋째, 논문은 SSCI 학술지로 한정하였으며, 학위논문, 단행본, 사례연구, 학술발표, 보고서등은 제외하였다.

넷째, 중재 효과 크기를 비교하기 위하여 단일대상 연구로 제한하였고, 단일대상연구 이외의 문헌연구, 조사연구, 질적연구, 통제집단이 있는 실험연구등은 제외하였다.

다섯째, 의사소통 전달 방식으로 비대면 텔레코칭 방식을 이용한 연구를 선정하였다.

2. 자료 수집 및 분석 절차

본 연구는 텔레코칭을 통한 발달장애 학생의 문제행동 중재에 대한 국내외 실험 연구를 검색하기 위하여 다음과 같은 검색 절차를 거쳤다.

첫째, 국내 텔레코칭을 이용한 문제행동 중재와 관련된 연구에 필요한 학술지 수집을 위해 한국학술정보(KISS), 누리미디어(DBPIA), 교보문고 스킨라(SCHOLAR), 누리미디어(DBPIA), 한국학술정보(KISS)의 학술데이터 베이스를 이용하였다.

둘째, 분석논문 검색 시 ‘자폐’, ‘지적장애’, ‘발달장애’, ‘문제행동’, ‘공격행동’, ‘자해행동’, ‘파괴행동’ 등을 검색하고 결과 내 검색에서 ‘원격’, ‘비대면’, ‘화상회의’, ‘원격의료’등을 검색하였다.

셋째, 학술전문 검색 데이터베이스인 EBSCOhost, ERIC, ProQuest를 통하여 검색하였다.

넷째, 분석논문 검색시 *autism*이나 *intellectual disability*, *developmental disability*, *developmental disorder*와 *problem behavior*이나 *challenging behavior*와 *computer-based*, *web-based*, *mobile*, *online*, *e-learning*, *telehealth*, *distance education*으로 논문을 검색하였다.

다섯째, 국외의 연구자료와 참고문헌을 확인하여 수집된 자료와 비교하여 누락된 자료를 확인하여 추가하였다.

논문 선정 기준의 적합성에 대한 논의를 통하여 기준에 부합하는 국외논문 12편을 최종적으로 선정하였다.

3. 분석 기준

발달장애 아동 및 학생을 대상으로 한 텔레코칭 지원 방식의 문제행동을 중재한 논문의 효과를 분석하기 위해 선행연구(최진혁, 김민영 2019; 송미정 2020; 박인선 외 2021; 김성경 외 2020)를 참고하여 선정하였으며, 문헌 분석의 틀은 Campbell(2003)의 연구에서 제시한 문헌분석의 종합적 틀을 수정 및 보완해서 제시하였다. 발달장애 아동 및 학생을 대상으로 텔레코칭 방

식을 이용한 문제행동 중재를 실시한 단일대상 연구의 동향을 알아보기 위해 연구년도, 연구 대상자의 연령, 연구환경(예: 가정, clinic), 실험설계(예: ABAB설계, 중다기초선 설계), 중재전략, 텔레코칭 전달 방법의 요인들에 걸쳐 각 연구를 분석하였다. 연구분석의 틀의 예시는 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 문헌분석의 틀

저자 (연도)	연령/장애 (N)	실험환경	종속변인	중재전략	실험설계	전달방법	중재효과	
							문제 행동	의사 소통
Gibson et al. (2010)	만4세 자폐 (N=1)	학교(교사)	이탈행동	FCT1)	ABAB	동시 ²⁾ (Skype)*		

본 연구는 국내에서는 텔레코칭 지원방식을 통한 문제행동 중재에 관한 실험 연구 논문이 발행되지 않은 이유로, 발달장애 아동 및 학생을 대상으로 한 텔레코칭 방식의 문제행동 중재 관련 학술지 12편을 국외연구 중심으로 분석하였다.

분석논문 연구대상의 연령은 만2세부터 만 17세의 발달장애 아동 및 학생을 대상으로 하였으며 장애 유형은 「장애인 등에 대한 특수교육법」(법제처, 2019)으로 정한 특수교육 대상자와 「장애인복지법」(법제처, 2019)으로 정해진 법적 분류에 의해 발달장애에 포함된 자폐성장애와 지적장애를 대상으로 하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서는 비중복비율(Percentage of Nonoverlapping Data Points, PND)와 개선율차이(Improvement Rate Difference, IRD)를 이용하여 효과 크기를 분석하였다(Scruggs & Mastropieri, 2001). PND는 기초선에서의 최고치 값을 넘어가는 중재 단계의 최저치보다 높거나 낮은 자료점의 수를 중재 전체 자료점의 수로 나누어 백분율로 환산하는 계산법이다. 본 연구에서는 산출된 PND를 Scruggs와 Mastropieri(2001)가 제시한 방법에 기준하여 계산하였다. 계산된 PND가 50% 미만일 경우에는 신뢰할 수 없는 수준(unreliable treatment), 50-70% 미만일 경우에는 효과가 의심스러운 수준(questionable effectiveness), 70-90% 미만일 경우에는 효과적인 수준(fairly effective), 90% 이상일 경우에는 매우 효과적인 수준(highly effective)으로 해석할 수 있다(김대용, 최진혁, 2017; 최진혁, 김민영, 2019).

본 연구에서는 PND가 극단치를 제외한 다른 자료점에 대한 정보를 포함하지 못하는 제한점이 있어 추가적으로 IRD 값을 산출하였다(Scruggs & Mastropieri, 2001). IRD는 앞서 언급한 PND

의 단점을 보완하기 위해 제시된 중재효과 계산 방법으로, 기초선과 중재에서의 향상 비율을 반영함에 따라 자료점에 더 민감하다는 장점을 가지고 있다. IRD는 중재에서 증가된 자료점을 중재 전체 자료점으로 나눈 값을 기초선 단계에서 증가된 자료점을 기초선 단계에 전체 자료점으로 나눈 값으로 뺀 후 100을 곱하여 계산한다. IRD의 해석은 Park et al.,(2009)에서 제시된 기준에 따라 IRD 값이 50% 이하일 경우에는 의심스러운 중재(Very small and questionable effects)로, 50~70% 미만일 경우에는 보통 크기의 중재(Moderate-size effects)로, 70% 또는 75% 이상일 경우 중재의 효과가 큰 또는 매우 큰 것(Effects rated as large and very large)으로 해석하였다(최진혁, 김대용 2017).

5. 신뢰도

본 연구의 신뢰도를 확보하기 위하여 연구자와 특수교육을 전공한 특수교사 1명이 참가하여 분석자간 신뢰도를 확인한 결과 12편의 논문 중 12편에 대한 내용이 일치하여 신뢰도 100%가 나타났다.

III. 연구 결과

1. 텔레코칭 방식 연구의 일반적 동향

발달장애 학생 및 영유가의 문제행동 중재를 위한 텔레코칭 연구의 최근 동향을 연구 연도, 연구 대상의 연령, 장애 유형 및 환경 및 중재효과로 나누어서 분석하였다.

1) 연구 연도

최근 13년간 텔레코칭 방식으로 발달장애 아동의 문제행동을 중재한 단일대상 연구는 총 12편인 것으로 조사되었다. 2010년에 1편, 2013년에 1편이 발표되었으며, 2016년 이후에는 2020년을 제외하고 매년 연구가 지속적으로 이루어지고 있다. 2021년은 3편으로 가장 많이 출판되었으며, 22년 3월 현재까지는 1편의 논문이 출판되어 지속적으로 연구가 활발히 시행되고 있음을 시사한다. 텔레코칭 방식의 문제행동 중재 연도의 출판 년도를 제시한 표는 <표 III-1>에 제시하였다.

<표 Ⅲ-1> 연도별 논문 편수

출판연도	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18	'19	'20	'21	'22*	계
학술지	1	0	0	1	0	0	2	1	2	1	0	3	1	12

* 22년은 3월까지 출판된 논문

2) 연구 대상의 연령, 장애 유형 및 환경

본 연구에서는 연구 대상의 연령을 미취학, 초등학생, 중학생이상으로 분류하여 제시하였으며, 연령이 혼합되어 있는 경우로 구분하였다. 분석결과 <표 Ⅲ-2>에서 보는 바와 같이 연령이 혼합되어 있는 연구가 7편(58.3%), 미취학아동을 대상으로 한 연구가 5편(41.6%)으로 나타났다.

<표 Ⅲ-2> 연구 대상의 연령에 따른 논문 수 N=12

편수	유형	미취학	미취학아동 + 초등 + 중등
		5(41.6%)	7(58.3%)

연구대상의 장애유형으로는 자폐성장애 6편(50.0%), 혼합된 장애아동을 대상으로 한 연구는 4편(33.3%), 지적, 자폐성 복합 장애 2편(16.7%)인 것으로 조사되었다. 분류는 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 연구 대상의 장애 유형에 따른 논문 수 N=12

편수	유형	자폐	자폐 + 지적장애	혼합*
		6(50.0%)	2(16.7%)	4(33.3%)

*혼합: 자폐 + 기타장애(Fragile X Syndrome, 다운증후군, 뇌병변)

분석 논문의 연구 중재 환경은 <표 Ⅲ-4>에서 보는 바와 같이 학교, 가정과 지역내 클리닉 센터, 가정 3가지였다. 텔레코칭 방식의 문제행동 중재된 환경은 가정이 8편(66.7%), 지역내 클리닉과 가정에서 실시된 논문은 3편(25.0%), 학교가 1편(8.3%)조사되었다. 지역내 클리닉이 선택된 이유는 가정내 제공되는 인터넷 통신이 원격중재에는 알맞지 않아 지역 내 클리닉에서 텔레코칭 중재를 진행하였으며. 분류는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 연구 환경에 따른 논문 수 N=12

편수	유형	학교	지역 내 클리닉 + 가정	가정
		1(8.3%)	3 (25%)	8(66.7%)

<표 Ⅲ-5> 텔레코칭 중재 연구의 일반적인 동향과 효과

저자 (연도)	연령/ 장애 (N)	실험환경 (중재자)	행동	중재 전략	실험설계	전달방법	중재효과	
							문제행동	의사소통행동
							IRD	
Gibson et al. (2010)	만4세 자폐 (N=1)	학교(교사)	이탈행동	FCT ¹⁾	ABAB	동시 ²⁾ (Skype)*	100%	
Wacker et al. (2013)	만2세~6세 자폐 (N=17)	clinic (부모)	공격	FCT	중다기초선	동시	59%	
Machalicek,et al. (2016)	만 8~16세 자폐 (N=3)	가정 (부모)	공격, 자해 파괴, 음성상동	FCT	AB설계	동시 (iChat)	33%	
Suess et al. (2016)	만 2-7세 자폐 (N=4)	clinic (부모)	자해, 공격, 파괴	FCT	중다기초선	동시 (Skype)*	54%	
Simacek et al. (2017)	만3-5세 자폐 (N=3)	가정(부모)	방해	FCT	<u>중다기초선</u>	동시	77%	76%
Benson et al. (2018)	만 5-8세 자폐, 뇌병변 (N=2)	가정 (부모)	자해	FCT	ABAB	동시	37%	81%
Dimian et al. (2018)	만 5-7세 자폐(N=2)	가정(부모)	소리지르기	FCT	중다기초선	동시 (Google Hangout)*	89%	80%
Hoffmann et al. (2019)	만 2~3세, 자폐, 언어지연 (N=4)	가정, clinic (부모)	소리지르기 공격파괴	FCT	AB	동시 (Vsee)*	76%	82%
Tsam et al.(2019)	13세 미만, 자폐 (N=18)	가정 (부모)	공격 자해	FCT ¹	중다기초선	동시	78%	86%
O'Brien et al. (2021)	만3세, 자폐 (N=1)	가정 (부모)	공격, 자해, 파괴	FCT	AB	동시 (Vidyo)*	100%	83%
Gerow et al. (2021)	만3-17세 자폐 (N=3)	가정 (부모)	방해, 공격 지시불이행, 자해	FCT	ABAB	동시	87%	100%
Drew et al. (2022)	만 18세 이하 자폐 (N=7)	가정 (부모)	공격, 파괴 자해	FCT	ABAB	혼합 ³⁾ 동시 (Vsee)*	63%	100%

1) FCT(Functional Communication Training) : 기능적 의사소통훈련

2) 동시: 원격 실시간 중재

3) 혼합 : 대면방식과 비대면 방식 혼합방식

* 텔레코칭 지원에서 동시적 중재를 위해 사용한 플랫폼

3) 중재효과

출간 연도와 연구 대상의 연령, 장애 유형 및 환경등의 결과를 종합하여, 발달장애 아동의 텔레코칭 기반 문제행동 중재에 관한 일반적인 동향을 조사하였다. 일반적인 동향에 따른 효과 크기는 <표 III-5>에서 보는 바와 같다.

분석대상 논문 대부분에서 자폐성장애 아동을 대상으로 중재하였으며, 중재를 통해서 감소된 문제행동은 공격행동(29%), 자해행동(25.8%), 파괴행동(25.8%)등의 심각한 문제행동들이 주된 대상 행동이었다.

문제행동의 중재효과 크기 및 범위는 7편(58.3%)에서 70%~100%로 나타나 효과가 큰 것으로 조사되었으며, 효과를 보인 문제행동은 주로 공격행동과 파괴행동과 방해행동이었으며, 3편(25%)에서 50~70%로 중간크기의 효과가, 나머지 2편(16.7%)은 공격행동과 자해행동을 중재하였으나 효과가 작거나 의심스러운 수준으로 나타났다. 문제행동의 대체행동은 의사소통 행동이 8편으로 IRD 값은 의사소통행동을 보고한 8편의 모든 논문에서 효과적인 것으로 조사되었다.

실험설계로는 중다기초선 설계 5편(41.6%) ABAB설계 4편(33.3%)으로, 분석대상의 논문 중 9편(74.9%)의 논문에서 연구 타당도가 높은 연구설계를 사용하였다.

2. 텔레코칭의 기술적 지원요소에 따른 중재 효과

1) 텔레코칭 중재의 전달방식

텔레코칭 방식의 문제행동 지원 및 중재의 전달방식이 실시간, 비실시간으로 이루어졌는지, 대면상황과 결합하여 이루어졌는지에 대한 결과는 <표 III-6>과 같다. 교육부는 원격수업을 공간적·시간적 특성을 기준으로 비실시간(콘텐츠 활용중심, 과제수행중심) 원격수업과 실시간(동시적 쌍방향) 원격 수업으로 구분하고, 실시간 화상 교육을 동시적 원격교육에 포함하여 정의하였다(박인선, 정소영, 박지연, 2021). 본 연구에서는 실시간방식과, 비실시간방식, 실시간방식과 비실시간 방식을 혼합한 텔레코칭의 혼합 방식, 대면방식과 텔레코칭의 방식을 혼합한 대면혼합 방식의 네 가지로 분류하였다. 실시간 전달 방식은 화상회의 프로그램이나, 원격의료 플랫폼, 인스턴트 메신저등을 통하여 양방향으로 동시에 이론 교육 및 문제 행동 중재를 전달하는 방법이며, 비실시간 전달방식은 주로 과제 수행 뒤에 이메일이나, 전화를 통하여 프로그램의 참여 및 중재에 대한 지원을 하는 방법이다. 혼합방법으로는 비실시간 방법과 실시간 방법을 함께 사용한 텔레코칭 혼합방법과, 대면과 비대면 방법을 함께 사용한 대면혼합 방식으로 구분하였다.

분석대상 논문에서는 실시간 전달방식만을 사용한 연구가 7편(58.3%), 실시간과 비실시간방식을 함께 사용한 텔레코칭 혼합형이 4편(33.3%), 대면혼합 방식은 1편(8.3%)으로 나타났다. 비실시간 전달방법은 실시간 방법의 보조적인 방법으로 사용되었으며, 연구발표 연도로 비교를 해

보면, 초기 연구보다는 비교적 최근 연구에서 텔레코칭 혼합형이 사용되었다.

<표 III-6> 텔레코칭 방식의 문제행동 중재에 대한 전달방식

전달방식	논문수 (%)	유형
실시간	7 (58.3 %)	원격의료 (Telehealth) 방식으로 실시간 채팅 등을 이용하여 실시간, 양방향 교육
혼합	4 (33.3 %)	실시간 중재 + 이메일, 전화 : 프로그램 참여와 중재에 대한 지원
대면 + 텔레코칭	1 (8.3 %)	대면상황에서의 문제행동 기능평가 + 실시간 원격지원

2) 텔레코칭 중재의 상호 전달 방법과 사용기기

텔레코칭 지원 방식의 문제행동 연구에 대한 원격 지원방식, 상호작용 매체, 사용기기 및 성과를 분석한 결과는 <표 III-7>과 같다. 전달방식은 12편 모두 원격의료(Telehealth) 방식을 채택하였으며, 그 중 8편이 구글행아웃이나, Vsee 등의 화상플랫폼을 사용하였다. 실시간 지원을 위한 화상회의 프로그램에 전화와 이메일을 함께 사용해 비실시간 지원을 실시한 논문은 2편(16%) 이메일만으로 비실시간 지원을 실시한 논문은 2편(16%) 이었다.

텔레코칭 지원 방식의 문제행동 중재에 있어서 행동분석가와 중재자의 상호작용을 하는데 사용된 매체는 전화, 이메일, 화상플랫폼 등이 사용되었다. 사용기기 면에서는 개인용 pc만을 사용한 연구가 6편(50%)로 가장 많았으며, 테블릿pc 2편(16%), 개인용pc와 테블릿 pc를 사용한 논문이 2편(16%), 개인용pc와 테블릿pc, 모바일 스마트폰을 함께 사용한 연구가 2편(16%)로 조사되었다.

연구별 IRD값의 산출결과를 살펴보면, IRD의 해석은 Park와 동료들이(2009) 제시한 기준에 따라 IRD 값이 50% 이하일 경우에는 의심스러운 중재(Very small and questionable effects)로, 50~70%미만일 경우에는 보통 크기의 중재(Moderate-size effects)로, 70% 또는 75% 이상일 경우 중재의 효과가 큰 또는 매우 큰 것(Effects rated as large and very large)으로 해석하였다(최진혁, 김대용, 김보람 2016). 문제행동 감소에 따른 IRD 값은 효과가 큰 논문은 7편(58.3%), 중간크기의 효과를 보고한 논문은 3편(25%), 효과가 작거나 의심스러운 논문은 2편(16.7%)이었다.

상호전달방법을 중심으로 분석하면 자리아탈 행동을 중재한 연구(Gibson et al, 2010)와 방해, 공격, 자해등을 중재한 연구(Gerow et al., 2021)를 제외하면, 공격행동, 파괴행동 등을 중재한 논문에서 IRD 결과 값이 50%이하의 효과가 작거나 의심스러운 결과로 조사된 논문(Machalick et al, 2016; Benson et al, 2018)과 IRD 결과값이 50%대의 비교적 낮은 것으로 조사된 논문

<표 III-7> 텔레코칭 중재의 기술적 요소 및 중재효과

저자(연도)	비대면 방식	상호작용매체			사용기기			중재효과	
	Tele ¹⁾	비실시간		실시간	M ⁵⁾	C ⁶⁾	Tab ⁷⁾	문제행동	의사소통 행동
		T ²⁾	EM ³⁾	VC ⁴⁾				IRD	IRD
Gibsonetal et al (2010)	○			○		○		100%	
Wacker et al (2013)	○			○		○		59%	
Machalicek et al (2016)	○			○		○		33%	
Suess et al (2016)	○			○			○	54.0%	
Simacek et al (2017)	○	○	○	○		○		77%	76%
Benson et al (2018)	○			○		○		37%	81%
Dimian et al (2018)	○	○	○	○			○	89%	80%
Hoffmann et al (2019)	○			○	○	○	○	76%	82%
Tsami et al (2019)	○		○	○		○	○	78%	86%
O'Brien et al (2021)	○		○	○		○		100%	83%
Gerow et al (2021)	○			○		○	○	87%	100%
Drew et al (2022)	○			○	○	○	○	63%	100%

1) Tele; 원격의료

2) T: 전화

3) EM: e-mail

4) VC; Video Conferencing= 화상플랫폼(ex: Googlehangout, Vsee etc)

5) M: 모바일스마트폰

6) C: 컴퓨터, 노트북

7) Tab: 테블릿 PC

(Suess et al , 2014; Wacker et al, 2013)은 모두 실시간 중재만을 사용한 것으로 조사되었다. 또한 대면상황에서 기능평가를 실시하여 대면혼합 방법을 사용한 논문(Drew et al, 2022)도 실시간 방법만을 사용하여 비교적 낮은 IRD값으로 나타났다.

사용기기를 중심으로 분석하면 비교적 초기 연구는 개인용pc 만을 사용하였으나, 연구가 진행되면서 테블릿pc나 스마트폰등의 기기의 다양성이 나타난다. 텔레코칭 중재의 기술적 지원 요소에 대한 전반적인 사용에 대해 분석하면, 초기논문보다는 비교적 최근 논문에서 상호작용 매체이나, 기기면에서 다양한 지원을 사용하는 것으로 보이며, 특히 상호작용 매체가 다양할수록 문제행동 감소효과는 높은 것으로 나타났다. 대면상황에서 기능평가를 진행한 연구(Drew et

al., 2022)도 실시간 중재 만으로는 문제행동의 낮은 감소효과가 나타났다.

3) 텔레코칭 전달방식에 따른 문제행동 중재 효과비교

텔레코칭 지원의 전달방식에 따른 문제 행동 중재 효과를 비교하였다. 전달방식에 따라 행동 전문가와 부모 사이의 온라인 화상회의를 통해 동시 접속을 하는 실시간 전달방법, 위의 실시간 전달방법과 시간차를 두고 이메일과 전화로 교육내용을 지원하는 비실시간의 텔레코칭에서의 혼합방법, 전문가가 기능평가를 하고 실시간 전달방법을 혼합 사용한 대면 혼합방법에 따른 효과를 비교하였을 때, 실시간 방법과 비실시간 방법을 함께 사용한 텔레코칭 혼합 방법에서 비교적 높은 문제행동 감소율(M=80%)을 보였다. 분석한 결과는 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 텔레코칭 전달방식에 따른 중재효과 비교

전달방식		논문수 (%)	중재효과 IRD(평균)
실시간 텔레코칭		7 (58.3)	68%
혼합	실시간 + 비실시간	4 (33.3)	80%
	대면 + 실시간 텔레코칭	1 (8.3)	63%

4) 텔레코칭 방식에 따른 연령별 문제 행동 중재효과 비교

본 연구에서는 연구대상의 연령을 미취학아동(유아), 초등학생, 중학생 이상으로 분류하여 제시하여 효과를 비교하였다. 그 결과 중학생 이상이 평균 87%로 가장 높은 중재 효과가 나타났으며, 유아, 초등학생 순으로 감소효과가 나타났다. 분석한 결과는 <표 III-9>와 같다.

<표 III-9> 텔레코칭 지원의 연령별 문제 행동 중재효과 비교

대상연령	중재효과
	IRD
유아 (만5세 이하)	평균 69%
초등학생 (6세~12세)	평균 65%
중학생이상 (13세이상)	평균 87%

V. 논의 및 결론

본 연구는 만2세에서 17세의 발달장애 아동을 대상으로 한 텔레코칭 지원 방식의 문제행동 중재에 관한 2010년부터 2022년 3월 사이의 국외 논문 총 12편에 대하여 일반적인 연구 동향과 텔레코칭 중재의 기술적 지원요소에 따른 중재효과를 분석하였으며 주요 연구결과를 바탕으로 한 논의는 다음과 같다.

첫째, 텔레코칭 중재 연구의 장애 유형과 대상아동은 자폐스펙트럼 6편(50.0%)와 미취학아동 5편(41.6%)이 가장 많았고, 중재대상 행동은 공격행동, 파괴행동, 자해행동이 9편(75.0%)등 심각한 문제행동이 가장 많았으며, 실험설계는 중다기초선연구 5편(41.6%)가, 중재 장소로는 가정 8편(66.6%)에서 가장 많이 연구되었다.

텔레코칭 중재를 이용한 기능적 의사소통 훈련에서의 연구대상의 연령은 미취학 아동이 가장 많았다. 초등학생은 기관과 학교에서 전문가의 대면 중재 기회가 많은 데 비해, 미취학 아동들은 가정내 머무르는 시간이 많고 양육자와 많은 시간을 함께 보내기 때문에, 전문가가 부모를 텔레코칭하여 직접 중재할 가능성이 높기 때문이다. 그러나 대면상황에서의 문제행동 중재에 관한 메타분석에서는 초등학생 대상이 가장 많은 것으로 나타났다(최진혁, 김민영, 2019). 후속 연구에서는 이러한 연구결과에 대한 원인을 구체적으로 알아볼 필요가 있을 것이다.

일반적으로 직접적인 중재를 할 때에는 학교 현장에서 주로 전문가에 의하여 문제행동 중재를 하였으나(조규영, 2018; 조재규, 2019; 최진혁, 김민영, 2019) 텔레코칭 기반의 문제행동 중재에서 중재 장소는 가정(66.7%)이 가장 많았으며, 지역내 클리닉과 가정의 혼합 중재가(25.0%), 학교(8.3%) 순으로 조사되었다. 긍정적 행동 지원을 포함한 대부분의 직접적인 문제행동 중재는 특수학급 등 학교내 관련 공간에서 가장 많이 이루어지는 반면, 텔레코칭 기반 교육은 비대면 상황에서 전문가가 부모를 교육하고, 교육받은 부모가 발달장애 아동을 교육하는 체계로 인하여 가정에서 가장 많이 실시되었다. 그러나 최근에는 학교에 스마트 기기가 많이 보급된 점을 고려하면, 가정 뿐아니라 지역적으로 전문가의 접근이 어려운 학교의 경우에도 텔레코칭을 통한 다양한 문제행동 중재를 실시하고 효과성을 입증해볼 필요가 있다.

문제행동의 유형은 공격행동(29%), 자해행동(25.8%), 파괴행동(25.8%)등 심각한 문제행동이 많이 연구되었다. 문제행동 중재를 위해서 사용된 중재전략으로 분석대상논문 12편 모두 기능적 의사소통(Functional Communication Training)이 사용되었다. 또한 본 연구는 개선율차이(IRD)를 활용하여 중재효과를 파악하였으며, 그 결과 효과가 큰 논문은 7편(58.3%), 중간크기의 효과를 보인 논문은 3편(25%), 효과가 작거나 의심스러운 논문은 2편(16.7%)이었다.

둘째, 텔레코칭 방식의 문제행동 중재연구에서 기술적 지원요소에 따른 중재 효과를 조사하였다. 12편의 분석대상 논문 전부에서 실시간 원격의료(telehealth) 시스템을 사용하였으며, 플랫폼이나 실시간 채팅(chat) 프로그램을 이용해 양방향 동시교육을 진행한 실시간 중재에 기반하여

보조적으로 시간차를 두고 이메일이나 전화를 통해 교육적 지원을 한 비실시간 중재를 사용하였다. 최근 연구일수록 개인용 컴퓨터를 기반으로 스마트폰이나 테블릿 pc등의 다양한 기기를 이용하였다. 이는 다양한 스마트 기기의 보급으로 인한 자연스러운 추세로 생각되며, 휴대의 편리성을 고려하여 가정이나 학교 이외의 지역사회등 다양한 환경에서 중재가 이루어지고 또 그 효과성을 입증해볼 필요가 있다.

텔레코칭 지원의 전달방식은 실시간 지원방법을 사용한 연구가 7편(58.3%), 실시간과 비실시간 지원방법을 혼합하여 사용한 연구가 4편(33.3%), 실시간 지원방법과 대면방법을 혼합하여 사용한 연구는 1편(8.3%)이었으며, 비실시간 지원방법만을 사용한 연구는 없었다. 이는 비실시간 방법만을 사용하기 보다는 실시간적인 방법, 비실시간과 실시간방법을 혼합하여 사용한 연구가 많았다는 선행연구(김선경, 외 2020; 박인선 외 2021)와 일치하였다. 또한 전달방식에 따른 효과 크기를 조사하였을 때, 플랫폼이나 실시간 챗(chat) 프로그램을 이용해 양방향 동시교육을 진행한 실시간 방법만을 사용한 연구가 실시간 지원뒤에 전화나 이메일로 실시간 방법을 지원하는 비실시간 방법을 실시간방법과 혼합하여 사용한 연구보다 비교적 높은 IRD값이 산출되었다. 이는 효과적인 문제행동 중재를 위하여 학습자의 환경과 학습 속도에 맞춰 텔레코칭을 지원했기 때문으로 보이며, 후속연구에서는 다양한 방식의 학습자의 학습 속도를 맞춘 전달방법과 효과적인 의사소통 방법에 대한 보다 많은 연구가 필요하다.

상호작용 매체에 대한 분석은 화상회의 프로그램을 중심으로 문자메세지나 이메일이 이용되었다. 실시간 지원 연구에서는 분석대상논문 12편이 화상회의 프로그램(100%)을 이용하였다. 초기 연구보다는 비교적 최근 연구에서 다양한 상호작용 매체를 사용하는 것으로 조사되었다. 다양한 화상회의 플랫폼과 편리한 상호작용 매체가 개발이 되고 있다. 따라서 상호작용 대상자의 접근방법의 편리성과 효율성 고려한 다양한 텔레코칭 중재가 이루어질 것으로 기대된다.

사용기기 면에서는 개인용 컴퓨터만을 사용한 연구가 6편(50%)로 가장 많았으며, 분석 대상 논문 중 비교적 최근의 논문에서 개인용 컴퓨터보다는 테블릿 pc나 스마트폰의 사용이 두드러지는 경향이 있으며, 이는 기기발달로 인하여 중재 환경 내에서 사용이 편리한 기기를 주로 이용한 것으로 보여진다.

텔레코칭을 이용한 문제행동 중재에서 대상연령별 효과비교에서는 대상자의 나이가 많을수록 문제행동 중재의 효과가 큰 것으로 조사되었다. 이는 대면상황에서 부모 훈련을 통한 공격행동 중재에 관한 메타분석 연구(Maughan, Christiansen, Jenson, Olympia, Clark, 2005)에서 보고한 부모교육을 통한 문제행동의 중재에서는 대상자들의 연령이 높을수록 중재효과가 높다는 연구결과와 일치한다. 때문에 후속 연구에서는 텔레코칭 방식의 부모 훈련을 통한 문제행동 중재의 연령별 효과의 차이에 대한 분석 연구가 실시되어야 할 것으로 보인다. 다양한 방식의 부모교육의 실시와 그 효과성을 알아 볼 필요가 있을 것이다.

본 연구에서는 부모참여 중재의 실험연구에서 중재충실도를 비롯한 질적인 요소는 분석하지

않았다. 연구와 별도로 추가적으로 선행연구(Suess, 2014; 노진아 2014)를 참고하여 WWC 기준에 의한 질적 평가를 실시한 결과 총 12편의 논문중 WWC 설계 기준에 충족한 논문이 9편, 잠재 충족한 논문은 3편, 미충족한 논문은 없는 것으로 조사되었다. 이는 질적 연구를 실시한 선행연구(노진아 2014)와 비교하여 본 연구의 분석대상 논문이 매우 높은 수준의 질적 지표를 충족하고 있음을 알 수 있다, 후속연구에서는 문헌분석 연구에서 WWC 질적 지표 분석을 실시하며, 질적으로 우수한 논문을 분석할 필요가 있다.

본 연구에서는 만2세에서 17세까지의 발달장애 학생 및 영유아를 대상으로한 2010년부터 2022년 3월까지 텔레코칭 방식의 문제행동에 대한 국외 학술지 12편을 중심으로 텔레코칭 중재의 방법, 기술, 환경, 중재전략에 대해 분석하였다. 본 연구는 텔레코칭 지원방식의 단일대상 실험연구를 살펴봄으로써 효과적인 중재전략을 파악하였다는데 의의가 있다. 그러나 대상연구가 12편으로 한정됨에 따라 중재에 대한 효과성을 입증하고, 체계적인 분석을 실시하기에는 부족함이 있었다. 현재, 국내에서는 텔레코칭 기반의 행동적 지원에 대한 실험연구는 거의 보고되지 않았다. 따라서 국내에서의 텔레코칭 기반의 다양한 환경, 대상자를 포함한 실험연구가 실시되어 국내·외 텔레코칭 기반의 문제 행동 중재에 관한 연구동향을 파악하기 위한 후속연구가 필요하다.

본 연구는 텔레코칭 기반의 중재전략과 기술적 분석을 통하여 가정, 학교, 지역 사회등의 환경에서 문제행동 중재에 정보를 제공하며, 중재에서 소외되어 있는 지역에 거주하거나, 지역내에서 중재서비스를 받지 못하는 경우 또는 이동에 어려움이 있어 가정내 텔레코칭 중재가 필요한 발달장애인에게 중재 전략과 방안을 모색하고자 하였다. Lindgren와 동료들은(2016) 단일집단 설계로 전문가의 가정 방문 중재, 원격방식으로 지역내 치료 센터에서 부모코칭중재, 원격방식으로 가정내 부모코칭중재의 3가지 경우에서 문제행동의 감소율과 사회적 타당도, 비용의 비교 연구에서 3그룹 모두 문제행동 감소와 사회적 타당도의 비율에서는 유의미한 차이가 없었지만, 비용적인 면에서 가정방문 중재, 치료실 원격중재, 가정 원격중재에서 각각 20%씩 감소함을 보고하여 중재 효과 뿐만이 아니라 비용적인 면에서도 텔레코칭 방식은 효과가 있음을 보고하여 텔레코칭 기반의 문제행동에 대한 필요성과 효율성에 대해 언급하였다. 텔레코칭을 통한 문제행동 중재에 대한 연구가 활발하게 진행되기 위해서는 텔레코칭을 지원할 수 있는 전문가 양성이 필요하다. 또한 중재 실행 전 기본적인 문제행동 중재방법 관련 연수 프로그램과 이론교육에 대한 콘텐츠 제작, 가정이나 학교 내 연구를 위한 테블릿pc, 바디캠, 골전도 이어폰 등의 기기지원, 발달장애 아동 돌봄 등의 가족 지원 서비스 등의 지원을 위한 제도적 기반이 모색해야 할 것이다.

참고문헌

- 고영숙, & 김은경 (2007). 위한 메타분석: 자폐 범주성 장애인의 사회성과 의사소통을. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 23(1), 1-27.
- 교육부 (2021). 특수교육통계. 세종; 교육부
- 김선경, 송유하 (2020). 원격 교육을 기반으로 자폐 범주성 장애 아동의 부모가 참여한 중재 관련 국외 연구 분석. *발달장애연구*, 24(4), 141-166.
- 김정민, 김형준 (2012). 행동중재가 자폐 범주성 장애인(ASD)의 문제행동에 미치는 효과: 메타분석. *정서·행동장애연구*, 28(3), 293-316.
- 남경옥, & 신현기 (2008). 인지적 장애를 지닌 아동을 위한 보완·대체 의사소통 중재에 대한 메타분석: 단일대상연구를 중심으로. *특수교육학연구*, 42(4), 193-212.
- 노진아 (2014). 장애 영유아를 위한 부모 참여 중재 연구의 동향 및 WWC 평가 지표에 의한 분석: 국내외 단일대상 연구를 중심으로. *특수아동교육연구*, 16(2), 425-453.
- 문덕수, 오연주, 변희정, 이주영, 남궁은영, 이민영, ... & 서동수 (2019). 자폐스펙트럼장애 부모 교육에 대한 전문가와 부모의 인식 및 요구. *자폐성장장애연구*, 19(1), 67-95.
- 민중선, & 김우리 (2019). 자폐스펙트럼장애 학생의 자해행동에 대한 기능적 의사소통 훈련 중재연구 분석. *행동분석 지원연구*, 6(3), 41-60.
- 박인선, 정소영, & 박지연 (2021). 비대면 원격방식의 장애인 부모지원 국외연구 동향. *교육문화연구*, 27(4), 589-612.
- 박재경 (2018). 자폐 범주성 장애 학생의 AAC를 활용한 기능적 의사소통 훈련 연구 고찰. *특수교육*, 17(1), 57-82.
- 박일수 (2007). 환경중심 언어중재가 자폐성 아동의 의사소통능력에 미치는 효과에 관한 메타분석. *특수교육연구*, 14(1), 167-192.
- 방명애 (1999). 자폐아 교육의 최상의 실제. *정서·행동장애연구*, 15(1), 149-172.
- 법제처 (2022). 장애인등에 대한 특수교육법, 세종
- 법제처 (2022). 장애인복지법, 세종
- 성시연, 한선경, & 김영태 (2015). AAC 사용자의 초기 문해력 증진을 위한 음운인식 중재 메타분석. *언어치료연구*, 24(2), 49-59.
- 이소현, 박은혜 (2013). 특수아동교육(3판). 서울: (주)학지사
- 조규영 (2018). 자폐스펙트럼장애 아동을 대상으로 한 긍정적 행동지원 연구 동향 분석. *발달장애연구*, 22(3), 47-71
- 조재규 (2019). 자폐스펙트럼장애 학생 대상 긍정적 행동지원 실험연구동향 분석. *정서·행동장애연구*, 35(3), 45-67.

- 최진혁, & 김대용 (2017). 자폐스펙트럼장애를 지닌 아동을 위한 사회적 이야기(Social Stories™) 중재 단일대상연구 메타분석: 국내·외 논문의 효과 크기 및 질적지표 비교를 중심으로. *자폐성장장애연구*, 17(1), 75-101.
- 최진혁, & 김민영 (2019). 발달장애 학생의 문제행동 중재에 관한 메타분석. *행동분석·지원연구*, 6, 101-130.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (pp. 462-484). Upper Saddle, NJ: Merrill
- Baghdadli, A., Pascal, C., Grisi, S., & Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self injurious behaviours among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(8), 622-627.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. New York: Guilford Press.
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123.
- Catania, A. C. (2005). The operant reserve: A computer simulation in (accelerated) real time. *Behavioural Processes*, 69(2), 257-278
- Drew, C. M., Machalicek, W., Crowe, B., Glugatch, L., Wei, Q., & Erturk, B. (2022). Parent-Implemented Behavior Interventions via Telehealth for Older Children and Adolescents. *Journal of Behavioral Education*, 1-20.
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., Davis, T. N., Zambrano, J., Avery, S., Cosottile, D. W., & Exline, E. (2021). Parent implemented brief functional analysis and treatment with coaching via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 54-69.
- Gibson, J. L., Pennington, R. C., Stenhoff, D. M., & Hopper, J. S. (2010). Using desktop videoconferencing to deliver interventions to a preschool student with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(4), 214-225.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187.
- Ingersoll, B., & Berger, N. I. (2015). Parent engagement with a telehealth-based parent-mediated intervention program for children with autism spectrum disorders: Predictors of program use and parent outcomes. *Journal of Medical Internet Research*, 17(10), e4913.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a

- functional analysis of self injury. *Journal of applied behavior analysis*, 27(2), 197-209.
- Machalicek, W., Lequia, J., Pinkelman, S., Knowles, C., Raulston, T., Davis, T., & Alresheed, F. (2016). Behavioral telehealth consultation with families of children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 31(3), 223-250.
- Maughan, D. R., Christiansen, E., Jenson, W. R., Olympia, D., & Clark, E. (2005). Behavioral parent training as a treatment for externalizing behaviors and disruptive behavior disorders: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 34(3), 267-286.
- Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., ... & Waldron, D. (2016). Telehealth and autism: Treating challenging behavior at lower cost. *Pediatrics*, 137(Supplement_2), S167-S175.
- Lindgren, S. D., Kuhle, J., ... & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of developmental and physical disabilities*, 25(1), 35-48.
- Lindgren, S., Wacker, D., Schieltz, K., Suess, A., Pelzel, K., Kopelman, T., ... & O'Brien, M. (2020). A randomized controlled trial of functional communication training via telehealth for young children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 50, 4449-4462.
- Linscheid, T. R., & Reichenbach, H. (2002). Multiple factors in the long-term effectiveness of contingent electric shock treatment for self-injurious behavior: A case example. *Research in Developmental Disabilities*, 23(2), 161-177
- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Brown, L. (2009). The improvement rate difference for single-case research. *Exceptional children*, 75(2), 135-150.
- Powell, J., & Azrin, N. (1968). THE EFFECTS OF SHOCK AS A PUNISHER FOR CIGARETTE SMOKING 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 63-71.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9, 227-244
- Suess, A. N., Romani, P. W., Wacker, D. P., Dyson, S. M., Kuhle, J. L., Lee, J. F., ... & Waldron, D. B. (2014). Evaluating the treatment fidelity of parents who conduct in-home functional communication training with coaching via telehealth. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 34-59.
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., ... & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of developmental and physical disabilities*, 25(1), 35-48.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., ... & Boyle, K. A. (2019). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report*, 68(12), 221-224.

C. A. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009-2017. *Pediatrics*, 144(4).

분석문헌

- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(12), 1114-1123.
- Dimian, A. F., Elmquist, M., Reichle, J., & Simacek, J. (2018). Teaching communicative responses with a speech-generating device via telehealth coaching. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 86-99.
- Drew, C. M., Machalicek, W., Crowe, B., Glugatch, L., Wei, Q., & Erturk, B. (2022). Parent-Implemented Behavior Interventions via Telehealth for Older Children and Adolescents. *Journal of Behavioral Education*, 1-20.
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., Davis, T. N., Zambrano, J., Avery, S., Cosottile, D. W., & Exline, E. (2021). Parent implemented brief functional analysis and treatment with coaching via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 54-69.
- Gibson, J. L., Pennington, R. C., Stenhoff, D. M., & Hopper, J. S. (2010). Using desktop videoconferencing to deliver interventions to a preschool student with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(4), 214-225.
- Hoffmann, A. N., Bogoev, B. K., & Sellers, T. P. (2019). Using telehealth and expert coaching to support early childhood special education parent-implemented assessment and intervention procedures. *Rural Special Education Quarterly*, 38(2), 95-106.
- Machalicek, W., Lequia, J., Pinkelman, S., Knowles, C., Raulston, T., Davis, T., & Alresheed, F. (2016). Behavioral telehealth consultation with families of children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 31(3), 223-250.
- O'Brien, M. J., Schieltz, K. M., Berg, W. K., McComas, J. J., & Wacker, D. P. (2021). Delivering interventions via telehealth: Functional communication training with a child with autism as a case example. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 53-60.
- Simacek, J., Dimian, A. F., & McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(3), 744-767.
- Suess, A. N., Wacker, D. P., Schwartz, J. E., Lustig, N., & Detrick, J. (2016). Preliminary evidence on

the use of telehealth in an outpatient behavior clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 686-692.

Tsami, L., Lerman, D., & Toper Korkmaz, O. (2019). Effectiveness and acceptability of parent training via telehealth among families around the world. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(4), 1113-1129.

Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., ... & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of developmental and physical disabilities*, 25(1), 35-48.

Abstract

A Literature Review on Telecoaching Intervention for Challenging Behavior of Individual with Developmental Disabilities

Soojung Kim^{*} (Kongju National University)

Eunhee Paik^{**} (Kongju National University)

The purpose of this study were to literature review and analyze the results of experimental studies on telecoaching behavior intervention of challenging behavior for individual with developmental disabilities form 2010 to March 2022. 12 research articles published the international journal have been selected to be reviewed and analyzed. The selected articles were analyzed according to trends of intervention, effect size of interaction method and used device. The effect size of the intervention in 12 single subject design studies was analyzed by improvement rate difference value. Summerizing the result of the literature review summarize autism spectrum disorder was most common type of disabilities that have been studied. Home was the most common ecological research setting being investigated. The effect size of intervention in research turned out to be broadly effective level between 33 to 100% in challenging behavior and highly effective level 76 to 100% in alternative behavior. Therefore, future research direction were suggested for telecoaching behavior intervention of challenging behavior for individual with developmental disabilities.

Key words : Telecoaching, Developmental Disabilities, Challenging Behavior

게재 신청일 : 2024. 05. 24

수정 제출일 : 2024. 06. 13

게재 확정일 : 2024. 06. 28

* Soojung Kim(제 1저자) : Kongju National University, Dept of Special Graduate School of Special Education (no2828@hanmail.net)

** Eunhee Paik(Corresponding Author) : ehpaik@kongju.ac.kr

개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 미치는 영향

공명준* (인천인혜학교, 교사)

임신혁 (코끼리아동·청소년발달센터, 인지학습치료사)

이지영 (주식회사컬러폴즈, ABA 치료사)

백은희** (공주대학교, 교수)

<요 약>

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support; PBS)이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 실시되었다. 이를 위해 1명의 지체장애 초등학생을 선정하였으며, 연구 설계는 상황 간 중다 기초선 설계(multiple baseline design across settings)로, 교실, 미술실, 체육관 총 세 개 환경에서 관찰하였다. 기능적 행동평가를 실시하여 지체장애 초등학생의 “손차”, “안마”, “힘”이라고 반복적으로 말하며 교사를 향해 손을 뻗는 행동을 수업방해행동으로 정의하고, 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 제공하였을 때 수업방해행동의 변화양상을 관찰하였다. 중재 방법은 선행사건 중재로 또래도우미, 자리배치 수정, 다른 학생 칭찬 언급하기를 사용하였다. 대체행동교수로는 질문카드를 사용하였고, 후속사건 중재로 대체행동 시 즉각적인 칭찬을 했고, 도전행동 발생 시 소거 및 대체행동을 제시하였다. 그 결과, 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 지체장애 초등학생의 수업방해행동 감소에 효과적이었다.

<주제어> 개별화된 긍정적 행동지원, 지체장애 초등학생, 수업방해행동

* 제 1저자 : ghalsrhd@naver.com

** 교신저자 : ehpaik@kongju.ac.kr

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

교육 현장에서 학습의 중요한 부분은 가르치고 배우는 학생과 교사의 상호작용, 즉 수업에 있다(허정원, 전해인, 2020). 학생이 수업에 적절하게 참여하는 것은 학생의 삶의 질 및 삶의 만족도를 향상시키는 데 큰 영향을 미친다. 그러나 학교 현장에서는 사회적으로 수용되지 않는 행동으로 학습과 사회적 통합이 지연되거나 학습 기회를 잃는 장애 학생들을 종종 볼 수 있다(오유빈, 이희연, 2021). 장애학생의 경우 전반적인 수업방해 행동이 두드러지게 발현되며, 수업 방해 행동을 중재하는 것은 교사와 학생 모두에게 주요한 과제이다.

도전적 행동에 대한 중재는 도전적 행동의 원인에 대한 이해 없이 도전적 행동 자체만의 감소를 목적으로 하던 전통적 행동수정의 접근에서 벗어나 도전적 행동의 기능을 진단하고 의도를 파악하고자 하는 경우가 많으며, 도전적 행동 자체의 감소에만 초점을 두지 않고 도전적 행동을 일으키고 유지시키는 원인과 기능에 대해 파악하고, 이에 따라 긍정적행동지원(PBS)를 실행하여 장기적으로 도전적 행동이 감소될 수 있도록 하는 접근방법이 적용되어지고 있다(조광순, 1999).

긍정적 행동지원은 도전적 행동 예방에 초점을 맞추고 도전적 행동에 대한 기능행동평가를 통해 도전적 행동의 기능을 파악하고 수집된 정보를 바탕으로 가설을 설정하며 선행사건, 대체 행동, 후속결과에 대한 중재를 실행한다(Scheuermann & Hall, 2017). 또한 환경적 재구조화와 대체 행동 교수를 통해 도전적 행동을 감소시키고 바람직한 행동을 습득할 수 있도록 지원한다(Crone et al., 2015). 긍정적 행동지원은 도전적 행동 자체의 감소나 적절한 행동의 교수에만 초점을 두지 않고, 전반적인 생활 방식을 지원하는 도전적 행동에 대한 기능평가의 실시 및 발달 수준에 맞는 포괄적인 지원계획 개발에 초점을 둔다(Horner & Carr, 1997; Koegel, Koegel, & Dunlap, 1996). 최근 이러한 연구를 통해 문제행동을 감소시키고 바람직한 행동을 증가시킨 개별화된 긍정적 행동지원 연구들이 많이 보고되고 있다(김대용, 백은희, 2016; 김정기, 한상민, 백은희, 2017; 문장원, 2011; 유환조, 이영철, 2016; 임은숙 외, 2015; 임해주 외, 2013).

부현숙, 백은희(2015)의 연구에 따르면 장애학생을 지원하기 위한 긍정적 행동지원 팀을 구성하여 지적장애 초등학생의 도전적 행동 기능을 파악 및 도전적 행동 발생 배경사건 중재와 바람직한 새로운 기술을 교수하였다. 더불어 가족을 포함한 주변인에게 다면적인 지원을 제공하였다. 연구의 결과 지적장애 초등학생의 주요 주변인의 전반적인 삶의 질이 개선되었고 지적장애 학생의 도전적 행동의 감소하였다. 지적장애 학생에게 지원된 개별차원의 긍정적 행동지원 중재는 기능 분석을 통해 이뤄졌으며, 이는 배경사건 전략, 선행사건 전략, 대체행동교수 전략, 후속사건 전략 등을 포함하고 있다(김정기 외, 2017; 김창호, 최미점, 2018).

상당수의 지체장애 학생은 혀(설하신경), 입술(안면신경), 인두(설인·미주신경) 영역의 중추성, 말초성마비, 근장애 등으로 언어장애의 결함을 나타낸다. 자신의 감정 및 상황을 표현하는 언어적 능력에 결함을 나타내기도 하고, 발음상의 문제와 더불어 청지각 등의 문제로 인해 의사소통에 어려움을 보이도 한다(강경숙, 최세민, 박숙현, 2010). 따라서 지체장애 학생의 도전적 행동이 이러한 의사소통의 어려움에 기인하는 경우가 빈번하다.

박상희(2022)는 의사소통의 어려움을 가진 학생의 도전적 행동을 감소시키기 위해 기능적 의사소통 훈련을 포함한 개별차원의 긍정적 행동지원을 적용하였다. 그 결과 도전적 행동은 감소하였고 그 효과는 유지되었다. 기능적 의사소통 훈련은 동기설정 조작에 의해 유발된 도전적 행동과 경쟁하기 위한 적절한 의사소통 행동을 확립한다. 대안적 의사소통 반응은 도전적 행동을 유지시켜 온 강화제를 생성함으로써 의사소통 반응이 도전적 행동과 기능적으로 동등한 가치를 가지도록 한다. 대안적 의사소통 반응은 발성, 수화, 의사소통보드, 단어카드나 그림카드, 의사소통체계, 제스처 등 여러 가지 형태일 수 있다(Brown et al., 2000).

장애학생의 도전적 행동을 감소시키기 위해 기능적 의사소통 훈련을 포함한 개별차원의 긍정적 행동지원 중재는 다양한 증거기반 연구들이 진행되고 있다.

따라서 본 연구의 목적은 개별차원의 긍정적 행동지원을 활용하여 의사소통에 제한이 있는 지체장애 학생의 수업방해 행동에 대한 효과를 입증하고자 하였다.

2. 연구문제

연구의 목적에 따른 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 개별화된 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원으로 변화된 행동이 중재 종료 후에도 유지되는가?

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 특수학교 초등 과정에 4학년에 재학 중인 지체장애 학생이다. 구체적인 선정기준은 다음과 같다. 첫째, 한국판 적응행동 검사(K-SIB-R) 결과 점수가 70점이 넘어 지원이 필요한 아동, 둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 받은 경험이 없는 아동, 셋째, 연구 대

상 보호와 연구 내용이 명시된 동의서에 보호자가 승인한 아동이다. 이러한 조건을 충족한 연구 대상자의 진단에 의한 특성은 <표 2-1>과 같다.

<표 2-1> 진단에 의한 대상학생의 특성

성별	학년	생활연령	장애등급	K-WISC-IV ¹	Eyberg 아동행동검사 ²	한국판적응 행동검사 (K-SIB-R) ³
남	초등학교 4학년	만 11세 3개월	지체장애	전체IQ 70	심도점수 88점 문제행동수 15개	SA:4.2 SQ:42 간헐적 지원

1. 한국형 웨슬러 아동용 지능검사(Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition): 전체 IQ
2. Eyberg 행동검사(심도점수 127점 이상, 문제행동 수 11개 이상 행동중재를 권장).
3. 한국판 적응행동 검사(Korean-Scales of Independent Behavior-Revised): 사회연령은 등가연령점수로 동일 연령의 준거집단에서 피검자의 수행 수준을 의미한다. 지원수준은 전반적 지원(1-24), 확장적 지원(25-39), 빈번한 지원(40-54), 제한적 지원(55-69), 간헐적 지원(70-84), 가끔 혹은 필요하지 않음(85-100)의 6단계로 제시된다.

연구 대상의 복지카드에는 대상자가 뇌병변장애 및 언어장애가 있는 것으로 명기되어 있으며 전동 휠체어를 조작할 수 있으며 단 단어를 활용한 의사소통이 가능하다. 연구 대상은 학교 일과와 수업 중 자신의 손을 교사에게 뻗으며 “손 차.”, “선생님, 안마.”라고 말하며 수업방해행동을 자주 나타내며 구체적인 행동, 의사소통, 사회적 상호작용 특성은 <표 2-2>와 같다.

<표 2-2> 대상학생의 행동, 의사소통, 사회적 상호작용 및 신체 특성

행동 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 수업 활동 전이를 위한 장소 이동 시 앞을 보지 않고 성인 특히 교사의 얼굴만 보며 이동함 - 학교 일과와 수업 중 자신의 손을 교사에게 뻗으며 “손 차.”, “선생님, 안마.”라고 말하며 수업방해행동을 보임
언어 및 의사소통 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 뇌손상으로 인한 조음운동근육의 제한으로 1음절의 부정확한 발화가 가능하며 자신이 원하는 것이 있으면 직접 대상을 가르킬 수 있음
사회적 상호작용 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 또래에 큰 관심이 없어 자발적인 의사소통 시도가 먼저 일어나지 않으며 성인에 대한 지나친 관심이 많아 성인에게만 질문하고 눈 맞춤이 일어남
신체 및 생리학적 특성	<ul style="list-style-type: none"> - 뇌병변 장애로 인해, 손을 머리 위로 들고 하는 것을 어려워 함 - 전동 휠체어를 조이스틱을 활용하여 조작할 수 있지만 손을 쥐고 피는 등 소근육 발달이 제한됨

2. 연구 장소 및 기간

본 연구는 대상학생의 문제행동이 빈번하게 발생하는 경기도 A시에 소재한 특수학교 초등과정 4학년 교실, 미술실과 체육실에서 실시되었다. 초등과정 4학년 교실의 앞쪽에는 교사용 컴퓨터와 책상, 칠판이 있으며 칠판에는 시간표가 게시되어 있다. 대상학생의 교실에서는 국어와 수학 등 주요교과 수업이 진행되며, 미술 교과는 미술실, 체육 교과는 체육실에서 이루어진다. 특수교육 지도사 1인이 해당 학급에 배치되어 학생의 학습 및 활동을 지원한다.

연구는 2023년 9월 4일부터 2023년 12월 15일까지 약 3개월 동안 진행되었다. 9월 4일부터 9월 14일까지는 대상자 선정 기준에 따라 부모 면담을 통해 대상자를 선정하였고, 대상자를 선정 한 후에는 기능적 행동평가를 위해 자료수집 및 직접 관찰 등을 9월 15일부터 9월 30일까지 실시하여 문제행동 및 대체행동을 선정하였다. 기초선 및 중재 자료는 10월 1일부터 11월 31일까지 주 2회 측정하였고, 유지는 행동 중재 종료 일주일 후에 총 2회 측정하였다.

3. 연구 도구

1) 진단도구

(1) 한국형 웨슬러 아동용 지능검사

한국형 웨슬러 아동용 지능검사(Korean-Wechsler Intelligence Scale For Children-Fourth Edition: K-WISC-IV)는 만 6세 0개월부터 만 16세 11개월 까지 아동의 지능을 평가하기 위해 개별적으로 실시하는 종합 임상도구이다. 전반적 지적 능력인 ‘전체 IQ’와 특정 인지 능력을 나타내는 소검사 및 지표점수를 제공한다(윤소영, 2017). 총 15개의 소검사(토막짜기, 공통성, 숫자, 공통그림찾기, 기호쓰기, 어휘, 순차연결, 행렬추리, 이해, 동형찾기, 빠진 곳 찾기, 선택, 상식, 산수, 단어추리)로 이루어져 있고, 지정 장애의 정도나 인지적 강점과 약점을 파악하기 위해 사용이 가능하며(김대용 외, 2016), 검사도구의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .94$ 이다.

(2) K-SIB-R 한국판 적응행동검사

한국판 적응행동 검사(Korean-Scales of Independent Behavior-Revised: K-SIB-R)는 표준화된 규준지향 평가도구로 학교, 가정 및 지역사회에서의 독립 및 적응 기능을 측정하는 검사이다. 검사는 독립적 적응행동 영역과 문제행동 영역으로 분류되고 14개의 하위척도(대근육 운동, 소근육 운동, 사회적 상호작용, 언어 이해, 언어 표현, 식사와 음식 준비, 신변처리, 옷 입기, 개인위생, 가사/적응행동, 시간 이해 및 엄수, 경제생활, 작업 기술, 이동 기술, 자신을 해치는 행동, 특이한 반복적인 습관, 위축된 행동이나 부주의한 행동, 타인을 해치는 행동, 물건을 파괴하는 행동, 방해하는 행동, 사회적으로 공격적인 행동, 비협조적인 행동)로 구성되어 있다. 부모나 양육자, 교

사 등 대상 아동의 정보를 제공할 수 있는 사람이 검사자의 질문에 답하는 형식으로 검사가 수행된다. 이 검사는 지적장애 아동의 진단과 분류에 기여하여 각 개인의 기능 정도에 알맞은 적절한 배치를 도와준다. 그리고 교수학습 상황에서 활동 내용과 목표에 대한 구체적인 정보를 제공한다(황지원, 2011). 검사도구의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .99$ 로 나타났다(백은희 외, 2011) 본 연구에서 연구 참여 학생의 전반적인 적응행동 능력을 파악하기 위해 검사를 실시하였다.

(3) Eyberg 아동행동검사

Eyberg 아동행동 검사(Eyberg Child Behavior Inventory: ECBI, Burn & Patterson, 1990)는 2-17세 아동 및 청소년의 행동이 위험 수준인지를 선별하고 중재에 의한 행동의 변화를 측정하기 위해 사용되는 질문지로 Burns와 Patterson(1990)이 재표준화 하였다(박현순, 2010). 연구자가 Eyberg 아동행동 검사(Eyberg Child Behavior Inventory: ECBI, Burn & Patterson, 1990)를 실시한 결과 도전적 행동심도점수가 88점, 도전적 행동 수는 15개로 측정되었다. 도전적 행동심도점수 137점 이상, 도전적 행동 수 11개 이상일 때 행동치료를 권한다. 본 연구의 행동심도점수는 137점에 미치지 못하지만 도전적 행동 수는 기준에 부합하다.

2) 중재 및 측정도구

(1) 기능적 행동평가 면담지

대상 학생의 도전적 행동을 파악하기 위해 부모와 교사를 대상으로 기능적 행동평가 면담을 실시하였다. 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, March, Horner, Lewis-almer, Brown, Crone, To, & Carr, 2000)는 학생의 전반적인 프로파일, 교사 인터뷰 및 가설설정 3 영역으로 구성되어 있다. 이를 토대로 대상자의 전반적인 행동 특성과 사회적 상호작용 특성, 학교에서의 수업참여 태도 및 일상생활을 알 수 있었다. 부모면담은 담임교사가, 교사면담은 행동지원전문가가 면담자가 되어 실시하였다.

(2) 문제행동 동기평가 척도

문제행동의 기능을 확인하기 위해 문제행동 동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988)를 활용하였다. 문제행동 동기평가 척도는 구조화된 16개의 문항에 대해 0~6점의 평정척도로 구성되어 있으며 4가지 변인(관심, 획득, 회피/도피, 감각추구) 중에서 점수가 가장 높은 변인을 행동의 기능으로 유추한다. 평가 결과, 관심변인이 가장 높게 나타났다(21점), 그 다음은 회피변인(13점) 순으로 나타났다.

(3) A-B-C 관찰 기록지

대상학생의 도전적 행동을 유발하는 보다 직접적인 정보를 확인하기 위해, 문제행동을 중심

으로 시간, 선행사건, 후속 결과를 등을 A-B-C 관찰 기록지에 기록한 후 자료를 분석하였다. A-B-C 관찰 기록은 선행사건(A), 문제행동(B), 후속결과(C)를 분류하여 관찰자가 참여자의 문제 행동 발생 시 행동과 연관된 장소와 관련 인물, 관련 상황 등을 함께 기록하는 방법이다(Carr et al., 1994). A-B-C 관찰 기록을 조사한 결과, 대상학생은 주로 교사가 다른 학생과 과제 수행을 하거나 대화를 하고 있을 때와 교구 뒷정리, 수업 관련 영상을 틀어줄 때 도전행동을 하였으며, 후속결과는 주로 교사가 A학생에게 이름을 호명하면서 손을 잡거나 눈맞춤을 하는 관심이 제 공되었다.

4. 실험설계 및 절차

1) 실험설계

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원을 독립변인으로 수업방해행동을 종속변인으로 하여 변인간의 기능적 관계를 검증하는 단일대상연구로 상황간 중다 기초선 설계(multiple baseline design across setting)를 실험설계로 사용하여 교실, 미술실, 체육실에서 목표행동의 발생과 중재의 효과를 확인하였다.

2) 실험절차

긍정적행동지원 팀을 구성하고 문제행동을 보이는 대상자 선정 후 기능평가, 기초선 수집 등을 실시하여 행동지원 계획을 수립하는데 1개월의 시간이 소요되었다. 즉, 긍정적 행동지원팀 구성 후에, 중재할 행동의 유형을 정하고 그 행동을 조작적으로 정의하였다. 기능적 행동평가를 위해 도전적 행동을 중심으로 정보를 수집하였다. 수집된 정보를 바탕으로 가설수립 후 본격적인 행동지원을 위하여 기초선을 측정하였다. 10월 첫째주 부터 행동지원 계획에 따른 중재를 실시하였다. 중재가 이루어지는 교실, 미술실, 체육실에서는 각각 담임교사, 미술교과 교사, 체육교과 교사에 의해 중재가 제공되었고, 개별화협의를 통해 중재의 효과를 높이하고자 하였다. 중재는 지속적으로 제공되었고 주 1회씩 긍정적행동지원 팀 회의를 진행하였다. 긍정적 행동지원 실행 팀은 실험 장소 방문 및 수업 참관, 동영상 촬영 후 검토 등을 진행하였다. 구체적인 절차는 다음과 같다.

3) 긍정적 행동지원팀 구성

긍정적 행동지원 중재를 위한 외부 자문가 1인, 담임교사 1인, 교과 교사 2인, 특수교육실무사 1인, 긍정적행동지원 전문가 2인, 부모 1인으로 총 8명의 팀원으로 구성되었다. 외부 자문가는 중재 전반의 모니터링 및 자문을 제공하였으며 담임교사, 교과 교사 총 3인은 각 장소(교실, 미술실, 체육실)에서 발생하는 아동의 행동에 따른 각종 관찰, 기초선, 중재 및 유지과정에서 일

어나는 아동행동에 대한 전반적인 중재 실행을 담당하였고 이에 대한 전반적인 데이터 기록은 특수교육실무사가 담당했다.

긍정적 행동지원 전문가 2인은 연구 진행을 위하여 각종 검사지, 기능적 행동평가 면담지 (Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, March, Horner, Lewis-almer, Brown, Crone, To, & Carr, 2000), A-B-C관찰 기록지 등 연구에 필요한 자료 준비, 중재 과정 확인 및 데이터 처리, 대체 행동교수를 포함한 중재에 대한 피드백, 중재충실도 등을 포함한 중재과정 점검, 연구결과 분석 및 긍정적 행동지원에 기반하여 재구성한 각종 면담지 등의 자문을 담당하였다. 부모는 대상 학생에 대한 가정에서의 정보를 제공하였다. 팀 구성과 역할은 <표 2-3>와 같다.

<표 2-3> 긍정적행동지원 팀 구성 및 역할

행동지원팀	인원	역할
외부 자문가	1	<ul style="list-style-type: none"> • 행동지원의 큰 틀과 긍정적 행동지원에 대한 전반적인 중재 전략, 지식 제공 • 중재 전반의 모니터링 및 자문
긍정적 행동지원 전문가	2	<ul style="list-style-type: none"> • 기능 평가 및 행동지원 전략에 대한 전반적인 계획 및 적합성 확인 • 학생 수준에 맞는 중재 전략 논의 • 중재 중 행동지원 전략 수정 및 보완
내부 중재자 (담임교사, 교과교사)	3	<ul style="list-style-type: none"> • 표적행동이 발생하는 장소에서 직접 중재 제공 • 행동지원 중재 상황에 대한 관찰지 및 영상 정보 제공
관찰 및 기록 (긍정적 행동지원전문가, 실무사)	3	<ul style="list-style-type: none"> • 팀 회의 협의록 작성 • 중재에 대한 자료 수집 및 분석 • 중재 충실도와 신뢰도 측정
부모	1	<ul style="list-style-type: none"> • 대상 학생에 대한 정보 제공 • 가정과의 연계

4) 행동유형 및 조작적 정의

본 연구의 표적행동은 수업방해 행동이다. 수업방해 행동의 조작적 정의는 <표 2-4>와 같다.

<표 2-4> 도전적 행동의 조작적 정의

행동 유형	조작적 정의
수업방해 행동	“손차”, “안마”, “힘”이라고 말하며 교사를 향해 손을 뻗는다.

5) 기능적 행동평가

연구에서 문제 행동의 기능을 알아보기 위해서 간접자료와 직접자료를 사용하여 측정하였다. 간접자료는 진단을 위한 적응행동 검사결과, Eyberg 아동행동 검사(Eyberg Child Behavior Inventory: ECBI, Burn & Patterson, 1990) 및 개별화교육 문서 자료를 수집하여 검토하였고, 담임 교사가 부모에게 기능적 행동평가를 위한 면담, 문제행동 동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988)를 조사하였다. 추가적으로 교과교사, 담임교사, 부모가 도전적 행동의 기능을 진단하기위한 개별화교육 협의를 실시하여 기록하였다. 직접자료는 A-B-C 직접 관찰 기록지를 활용하였다.

(1) 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, March, Horner, Lewis-almer, Brown, Crone, To, & Carr, 2000)

대상 학생의 도전적 행동을 파악하기 위해 부모와 교사를 대상으로 기능적 행동평가 면담을 실시하였다. 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, March, Horner, Lewis-almer, Brown, Crone, To, & Carr, 2000)는 학생의 전반적인 프로파일, 교사 인터뷰 및 가설설정 3 영역으로 구성되어 있다. 이를 토대로 대상자의 전반적인 행동 특성과 사회적 상호작용 특성, 학교에서의 수업참여 태도 및 일상생활을 알 수 있었다. 부모면담은 담임교사가, 교사면담은 행동지원전문가가 면담자가 되어 실시하였다. 면담 결과, 대상학생의 문제행동은 주로 학교에서 발생하며 성인의 관심을 얻기 위해 수업 방해 행동을 하는 것으로 조사되었다.

(2) 문제행동 동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988)

연구자가 동기 평가 척도를 실시한 결과 전체 점수는 35점으로, 그 중 1순위는 관심(평균 5.25점)으로 나타났다. 구체적인 동기 평가 척도 실시 결과는 <표 2-5>와 같다.

<표 2-5> 동기 평가 척도 실시 결과

수업 방해 행동	우선	1순위		2순위		3순위		4순위	
	순위	관심		회피		물질적 보상		감각	
	점수	전체	평균	전체	평균	전체	평균	전체	평균
		21	5.25	7	1.75	5	1.25	2	0.5

(3) A-B-C 관찰 기록지

대상학생의 도전적 행동을 유발하는 보다 직접적인 정보를 확인하기 위해, 문제행동을 중심으로 시간, 선행사건, 후속 결과를 등을 A-B-C 관찰 기록지에 기록한 후 자료를 분석하였다.

직접자료는 중재자이자 관찰자 역할인 담임교사가 특수교육 실무사에게 ABC 관찰기록지 작성방법을 훈련하였고, 교실, 미술실, 체육실에서 도전적 행동을 중심으로 선행사건과 후속결과를 관찰 및 기술하였다. 대상학생 A는 교사가 다른 학생과 과제 수행을 하거나 대화를 하고 있을 때와 교구 뒷정리, 수업 관련 영상을 틀어줄 때 도전행동이 발생하였다. 후속결과는 주로 교사가 A학생에게 이름을 호명하면서 손을 잡거나 눈맞춤을 하는 관심이 제공되었다.

6) 가설수립

직접 관찰자료인 A-B-C 관찰기록지 및 간접 관찰자료로 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, March, Horner, Lewis-almer, Brown, Crone, To, & Carr, 2000)를 통한 면담과 문제행동 동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988) 등의 자료를 수집한 기능행동평가 결과에 의해 아동의 도전적 행동에 영향을 미치는 기능에 대한 가설을 설정하였다. 아동의 도전적 행동에 주로 영향을 미치는 기능은 관심 획득이었다. 아동이 도전적 행동을 일으키는 행동 기능을 파악할 때 가설로 설정된 상황을 참고하였고, 후속 사건 중재에도 참고하였다.

7) 기초선 측정

기초선 관찰 기간에는 대상학생에게 개별차원의 긍정적 행동지원을 제공하지 않았으며, 연속 3회기 이상 안정세로 보일 때까지 목표행동의 발생 빈도를 측정하였다.

8) 긍정적 행동지원 중재

본 연구로 파악된 기능에 적절한 선행사건 중재전략, 대체행동 교수 전략, 후속사건 중재전략을 수립하였다. 개별차원의 긍정적행동지원을 실행하기 위하여 담임교사, 교과교사 및 특수교육실무사가 협업하여 진행하였고, 행동지원 전문가가 자문과 피드백을 지속적으로 제공하였다. 수립된 계획을 바탕으로 담임교사, 교과교사가 중재자 역할을 하여 진행하였으며 주기적인 협의를 통해 계획을 보완하였다. 개별차원의 긍정적 행동지원 중재 계획은 <표 2-6>와 같다.

(1) 배경 및 선행사건 중재

배경 및 선행사건 중재는 대상학생이 도전적 행동을 보일 수 있는 상황을 사전에 예방하기 위해 계획하였다. 또래 도우미, 환경의 구조화, 다른 학생 칭찬(관심)하기를 지원하였다. 또래 도우미를 통해 대상학생이 다른 학생을 도와줄 수 있도록 하였고 교사 바로 옆자리에 대상 학생을 배치하여 지속적으로 관심과 칭찬을 받을 수 있는 기회를 증가시켜 문제행동의 발생을 예방하고자 하였다. 또한 직접관찰(A-B-C관찰지)을 통해 교사가 다른 학생에게 관심을 가질 시 문제 행동의 발생 빈도가 높게 나타나기 때문에 교사가 다른 학생에게 관심을 제공함과 동시에

<표 2-6> 개별차원의 긍정적 행동지원계획

배경사건 중재	선행사건 중재	대체행동 교수	후속사건 중재
- 질문카드 사용하기			
- 자리 배치를 원형, U형으로 하고 교사와 가까운 위치에 배치	- 또래 도우미 - 다른 학생 칭찬 (관심)	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">질문카드 사용법</p> <p>(1) 교사에게 질문하고 싶을 때 질문 카드를 책상 위에 올린다.</p> <p>(2) 교사가 바로 대상 학생의 이름을 부르며 질문할 기회를 준다.</p> <p>(3) 대상 학생이 질문한다.</p> <p>* 질문카드의 수는 수업 시간당 5개로 제한한다.</p> </div>	- 질문카드로 요구 시 즉각적 강화(칭찬) 제공 - 도전행동 발생시 칭찬 스티커 회수 및 대체 행동 재교수
<p>1단계: 교사가 학생에게 구두로 설명 후 시범을 보이고 학생이 사용하는 연습</p> <p>2단계: 수업시간에 질문카드 사용</p>			

대상 학생에게도 관심을 제공하여 문제 행동을 예방하고자 하였다.

(2) 대체행동 교수

대체행동교수는 질문카드 사용하기를 통해 수업에 방해가 되지 않고 적절하게 표현할 수 있도록 계획하였다. 대상학생은 관심 획득을 위해 큰 목소리로 “선생님 손 차, 안마” 등을 말하기 때문에, 수업을 방해하지 않는 행동이면서 본인이 선택하면서 횟수를 조절할 수 있는 질문카드를 통해 문제 행동의 기능과 동일하지만 사회적으로 수용 가능한 행동을 습득하고자 하였다. 교사에게 질문하고 싶을 때 조용히 질문 카드를 책상 위에 올리면 교사가 바로 대상 학생의 이름을 호명하면서 질문할 기회를 제공한다. 이에 대상 학생은 질문을 하는데 이때 질문 카드의 수는 수업이 방해되지 않는 범위인 5개로 제한하였다. 이에 훈련단계는 1단계 교사가 학생에게 구두로 설명하고 시범을 보이면서 학생이 충분히 연습할 수 있도록 하였다. 2단계는 실제 수업 상황에서 학생이 질문카드를 사용하도록 지도하였다.

(3) 후속사건 중재

후속사건 중재는 대상학생이 적절하게 질문카드를 책상에 올리고 질문할 기회를 얻은 후 질문하는 대체행동을 수행하였을 때 긍정적 관심 및 이름 부르며 칭찬하는 사회적 강화제를 을 제공하였다. 또한 사전에 도전적 행동이 나타났을 시에는 학생이 좋아하는 칭찬 스티커를 회수한다고 안내를 하고 회수 및 질문카드를 사용하는 대체행동을 재교수 하였다.

5. 자료처리

본 연구의 종속변인에 대한 측정은 교실, 미술실, 체육실에서 수업시간 40분 동안 이루어졌다. 연구자 및 관찰자는 기초선, 중재, 유지 구간에서 관찰 기록 양식을 항상 휴대하면서, 조작적으로 정의된 문제행동이 발생할 때마다 그 빈도를 기록하였다. 본 연구의 종속변인은 비교적 낮은 빈도로 나타나기 때문에, 발생하는 도전적 행동의 발생 빈도를 모두 기록하는 빈도 기록법을 활용하여 측정하였다.

6. 관찰자간 신뢰도

본 연구에서는 관찰자간 신뢰도를 입증하기 위해 녹화된 동영상을 보면서 연구에 참여하고 있는 긍정적 행동지원 전문가 1인과 특수교육실무사 1인이 각각 관찰과 기록을 수행하였다.

관찰자 훈련에서 두 관찰자는 연구 대상자의 표적행동에 대한 조작적 정의에 대해 숙지한 후 녹화된 동영상을 보며 관찰자간 일치도가 최소 3회기 90%이상 될 때까지 이를 실시하였다. 관찰자 신뢰도는 전체 회기(기초선, 중재, 유지 단계)의 30%를 무작위로 선정하여 측정하였다. 산출 방법은 발생 빈도 일치도를 사용하여 산출하였다. 또한 일치 구간 수를 일치 구간 수와 불일치 구간 수를 더한 값으로 나눈 뒤 100을 곱하여 백분율로 나타내었다. 본 연구의 관찰자간 신뢰도는 94.1%로 나타났다.

7. 중재 충실도

교사와 연구자가 객관적으로 일관성 있는 중재 계획을 제공하였는지 알아보기 위해 중재 충실도를 측정하였다. 이 연구에서는 차재경(2012)의 연구에서 활용한 중재충실도 설문 문항을 수정하여 측정하였다. 문항은 교사 5 문항, 연구자 5문항으로 총 10문항으로 구성하였으며 실행 여부 표기는 ○, X로 하였다. 그리고 실행 정도는 5점 만점을 기준으로 체크하도록 하였다.

그 결과 교사와 연구자 모두 ○로 표기하여 100%의 높은 실행 여부 결과가 나왔으며 교사 4.4점, 연구자 4.6점의 실행 정도가 나타났다. 중재충실도 설문 문항은 <표 2-7>과 같다.

<표 2-7> 중재충실도 설문 문항

구분	내용	실행 여부	실행 정도
교사	기능평가 결과를 바탕으로 중재 내용을 계획하는데 협력하였는가?		
	중재를 제공할 때 일관성을 유지하였는가?		
	선호하는 활동 및 강화물을 제공하였는가?		
	바람직한 행동에 대해 적극적으로 격려해주고 칭찬해주었는가?		
	가정과 협력하여 중재를 지속적으로 제공하였는가?		
연구자	중재 계획은 기능평가 결과를 바탕으로 하였는가?		
	교사가 프로그램을 잘 이해하고 중재하도록 지원해 주었는가?		
	교사가 대상학생에게 적절한 중재를 제공할 수 있도록 교수적 지원을 제공해주었는가?		
	매달 2회 이상 협력팀과 의견을 공유하였는가?		
	중재계획은 증거기반의 실재를 기준으로 계획하였는가?		

8. 사회적 타당도

사회적 타당도를 알아보기 위해 긍정적 행동지원 실행 후 특수교사, 부모님, 연구자로 총 3명을 대상으로 사회적 타당도 검사를 실시하였다. 이인숙(2006)의 연구에서 활용한 사회적 타당도 설문지 문항을 수정 및 보완을 하여 사용하였다. 모두 10개의 문항으로 구성되어 있으며 5점 평정척도로 구성되어있다. 구체적인 설문지 내용 및 평가 결과는 <표 2-8>, <표 2-9>와 같다.

<표 2-8> 사회적 타당도 설문지

문항 번호	문항 내용	점수				
		0	1	2	3	4
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그런 편이다	매우 그렇다
1	중재 내용 및 절차는 합리적이었습니까?					
2	이 연구를 통해서 바람직한 행동과 부적절한 행동 지도에 있어서 사용하기 쉬운 전략과 교수기술을 찾았습니까?					
3	학생의 행동에 따른 교사 및 연구자의 적절한 교수 수정활동 및 중재 방법이 효과적이었습니까?					

<표 2-8> 사회적 타당도 설문지

(계속)

문항 번호	문항 내용	점수				
		0	1	2	3	4
		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그런 편이다	매우 그렇다
4	회의 시 계획 및 관찰을 기초로 실행했던 중재전략 이 적용하기에 타당하였습니까?					
5	중재 시에 학생에게 부작용은 없었습니까?					
6	중재 후 학생의 행동이 긍정적으로 변화되었습니까?					
7	중재 후 학생의 행동변화에 만족하십니까?					
8	이 연구에서 적용된 전략을 다른 부모나 교사에게 추천하시겠습니까?					
9	대상 학생이 이 프로그램에 즐겁게 참여하였습니까?					
10	이 연구를 다른 교사에게 추천하고 싶습니까?					

<표 2-9> 사회적 타당도 결과

구분	특수교사	학부모	연구자	총 평균
사회적 타당도	90%	95%	92.5	92.5%

사회적 타당도를 평가한 결과 학부모 95%, 연구자 92.5%, 특수교사 90% 순으로 나타났다. 사회적 타당도의 총 평균은 92.5%로 높은 사회적 타당도를 나타냈다.

III. 연구결과

1. 개별차원의 긍정적행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 미치는 영향

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원의 수업방해행동에 미치는 영향을 검증하였으며, <3-1>과 같이 그래프로 제시하였다. 연구 장소는 교실, 미술실, 체육관에서 진행하였으며, 전반적으로 실험중재를 통하여 지체장애 아동의 도전적 행동에 대하여 단일대상연구의 중다기초선 설계를 활용하여 검증하였다.

<표 3-1>와 <그림 3-1>에서 보는 바와 같이, 교실에서의 수업방해 행동 발생빈도는 기초선 단계에서 평균 8.7회를 보였으나 중재 단계에서 평균 3.6회로 현저하게 감소하였다. 중재 단계 자료점에서의 경향을 보면 하향의 경향을 보였다. 기초선과 중재 기간의 비중복비율(PND)은 100%이다. 이를 통해 개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 매우 효과적인 것으로 해석할 수 있다.

체육실에서의 수업방해행동의 빈도는 기초선 단계에서 평균 8회를 보였으나 중재 단계에서 평균 3.4회로 현저하게 감소하였다. 중재 단계 자료점에서의 경향을 보면 하향의 경향을 보였다. 기초선과 중재 기간의 비중복비율(PND)은 100%로 개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 매우 효과적인 것으로 해석할 수 있다.

미술실에서의 수업방해행동의 빈도는 기초선 단계에서 평균 7.3회를 보였으나 중재 단계에서 평균 3.3회로 현저하게 감소하였다. 중재 단계 자료점에서의 경향을 보면 하향의 경향을 보였다. 기초선과 중재 기간의 비중복비율(PND)은 100%로 개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 매우 효과적인 것으로 해석할 수 있다.

<표 3-1>와 <그림 3-1>에서 보는 바와 같이, 개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동의 변화는 중재 종료 후에도 유지되는 것으로 나타났다. 유지 단계에서 미술실은 수업방해행동이 나타나지 않았고 체육실은 2회, 미술실에선 1.5회로 중재 데이터보다 현저하게 낮은 경향성을 보였다. 세 가지 장소에서의 기초선과 유지 단계 자료점의 비중복비율(PND)은 모두 100%로 매우 효과적인 것으로 나타났다.

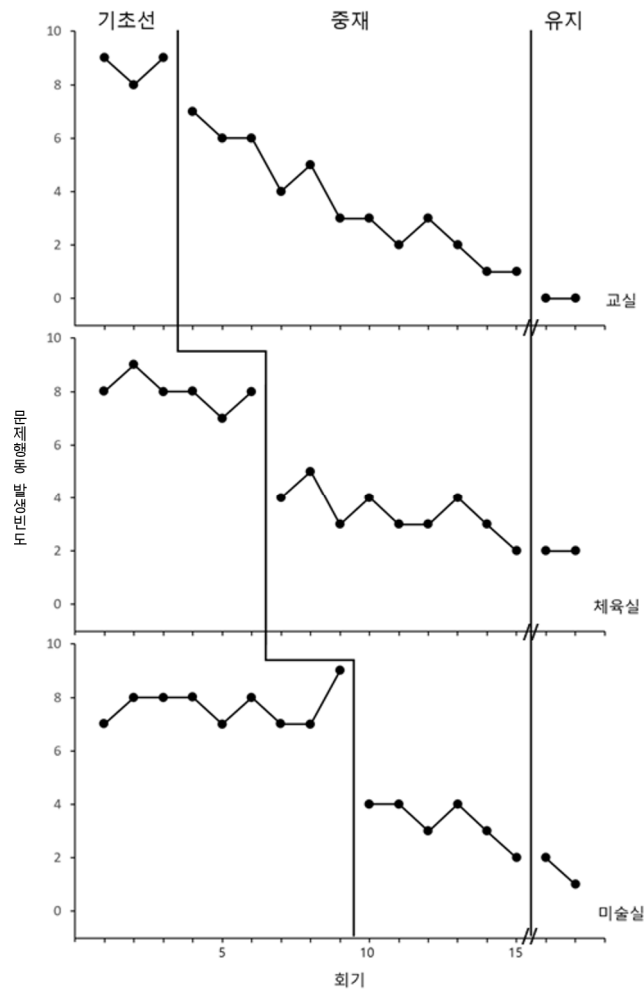
직접관찰을 한 후의 일화 기록에 의하면 본 연구의 대상은 중재가 적용되기 전 학교 일과와 수업 중 자신의 손을 교사에게 뻗으며 “손 차”, “선생님 안마” 등을 말하며 수업당 평균 8회 이상의 수업방해 행동을 보였다. 교실에서의 중재 1회기에는 수업방해 행동으로 정의한 “손차”, “안마”, “힘”이라고 말하며 교사를 향해 손을 뻗는 행동은 감소하였지만 수업 초반부에 질문카

<표 3-1> 수업방해행동 발생 빈도 분석 결과

단위:횟수

종속변인 구분	발생 빈도의 평균과 범위		
	기초선 (범위)	중재 (범위)	유지 (범위)
교실	8.7 (8~9)	3.6 (1~7)	0
체육실	8 (7~9)	3.4 (2~5)	2 (0~2)
미술실	7.7 (6~9)	3.3 (2~4)	1.5 (1~2)

드를 1분 이하의 간격으로 4회 연속으로 제시하는 모습을 보였다. 또한 “오늘 날씨?”, “점심?” 등과 같이 수업과 관계없는 질문이 대부분이었다. 하지만 교실에서의 중재 5회기 이후에는 평균 5분 이상의 간격으로 질문카드를 제시하였으며, “여기?”, “이거?” 등과 같은 수업과 관련된 질문을 하는 행동변화를 보였다.



<그림 3-1> 교실, 체육실, 미술실에서의 수업방해 행동의 발생 횟수

IV. 논의 및 결론

본 연구는 특수학교 지체장애학생을 대상으로 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 대상학생의 수업방해 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 진행되었다. 본 연구는 상황 간 중다기초선설계 (Multiple Baseline Across Settings)를 활용하여 교실, 미술실, 체육실에서 수업방해 행동에 대한 원인을 파악하고 문제행동을 정의하였다. 이후 기능평가를 실시하고 행동의 기능을 고려한 긍정적 행동지원 전략을 수립하여 중재를 실행하였다.

연구결과 개별차원의 긍정적 행동지원은 지체장애 초등학생의 수업방해 행동의 감소에 효과적인 것으로 나타났으며, 중재 종료 후에도 중재의 효과는 유지되었다. 이러한 연구 결과를 선행연구와 관련하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 긍정적 행동지원을 위해 배경 및 선행사건 중재, 대체행동 교수와 후속결과 중재를 모두 포함하여 다요소 중재는 연구의 결과에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보인다. 선행사건 중재를 통해 문제행동 발생을 예방할 뿐만 아니라 대상 학생이 바람직한 대체행동을 배울 수 있는 기회가 제공할 수 있었으며 (한은선, 김은경, 2016) 후속결과로서 교사 및 관계자들에게 더 많은 긍정적인 반응을 얻을 수 있었다. 이러한 결과는 장애학생을 대상으로 긍정적 행동지원의 다요소 중재를 적용하여 문제행동의 발생률에 영향을 준 선행연구(정지영, 김은경, 2023; 박귀염, 김은경 2022; 이선희 등, 2020; 김대용, 백은희, 2016)의 결과와 일치한다.

둘째, 외부 자문가를 포함한 긍정적 행동지원팀을 통한 긴밀한 협의와 소통이 대상 학생의 행동 변화에 긍정적인 영향을 미쳤다. 긍정적 행동지원팀 대상 학생 뿐 아니라 수업방해 행동이 발생하는 장소들에 대한 초기 자료 수집과 분석에 대한 충분한 협의가 이루어졌다. 협의를 수업방해 행동에 대한 구체적인 가설을 수립하고 이에 적절한 중재를 적용하였기 때문에 효과적인 긍정적인 행동지원이 가능하였다. 이는 팀 접근이 긍정적 행동지원의 효과에 영향을 미쳤다는 선행연구(박귀염, 김은경, 2022; 김은선 등, 2019; 우정화, 이병인, 2018)의 결과와도 일치한다. 대상 학생의 긍정적인 행동 변화를 위한 표적행동의 기능평가 및 가설 설정, 중재 계획 등을 지속적으로 함께 협의하고 적용하여 학생의 수업방해 행동의 변화에 영향을 미쳤음을 알 수 있었다.

셋째, 체계적인 기능평가에 근거한 중재가 지체장애 초등학생의 수업방해 행동의 감소에 긍정적인 영향을 미쳤다. 본 연구에서는 간접평가와 직접평가를 모두 활용하여 행동의 기능을 정확하게 파악하고 그 기능에 따른 중재를 실행하였다(O'Neill, Jenson, & Radley, 2014). 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, March, Horner, Lewis-almer, Brown, Crone, To, & Carr, 2000), 문제행동 동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988), Eyberg 아동행동 검사(Eyberg Child Behavior Inventory: ECBI, Burn & Patterson, 1990), 직접 관찰을 통한 A-B-C 분석을 수행하여 체계적으로 문제행동의 기능을 파악하고 이를

바탕으로 가설을 설정한 후 다양한 정보를 함께 고려하여 수립한 개별화된 긍정적 행동지원 계획은 수업방해행동 감소에 영향을 미쳤다. 이는 기능평가를 통해 확인한 기능을 중재에 적용하여 효과를 얻은 선행연구(정지영, 김은경, 2023; 강슬기, 정선화, 2020; 권은애 등, 2019)의 결과들과 일치한다.

대부분의 연구가 긍정적 행동지원의 실험 대상이 발달장애 학생이었으나 본 연구에서는 특수학교에 재학중인 지체장애 학생이었다. 즉, 본 연구에서는 실험대상의 장애범주를 선행연구에서 보다 다양화 하여, 수업방해 행동의 감소에 긍정적인 영향을 미치는 결과를 제시하였다. 그러므로, 본 연구는 장애 특성과 관련하여 이론의 확장성에 대한 시사점을 갖는다. 또한 개별차원의 긍정적 행동지원이 일화 기록상 수업과 수업 중의 질문과의 연관성 측면에서도 긍정적인 영향을 미쳤다는 점에 의의가 있다. 후속연구에서는 이러한 장애 범주의 특성과 도전적 행동의 상관 관계 및 현장에서의 교사와 학생들의 상호작용에서 초래되는 행동에 대한 일화 관찰기록의 질적 분석이 이루어질 필요가 있을 것이다. 본 연구에서는 몇 가지 제한점이 있으며, 이에 따른 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상자는 한 명이고, 연구의 장소도 학교 내로 한정되어 본 연구 결과를 다양한 특성을 가진 장애 아동과 장소에 일반화 하는데 한계가 있다. 따라서, 후속 연구에서는 다양한 연령과 장애를 가진 아동들에게 중재를 적용하고, 학교 뿐 아니라 지역사회 내의 다양한 장소에서 개별차원의 긍정적 행동지원의 중재 효과를 알아보는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구의 긍정적 행동지원 팀에는 교장, 교감 선생님과 같은 학교 행정가가 포함되지 않았다는 제한점이 있다. 후속 연구에서는 학교 행정가가 포함되어, 다양한 현장 상황에서의 문제해결에 행정가의 이해와 지원을 받을 필요가 있을 것이다.

셋째, 각 장소에서의 중재자가 다르기 때문에 행동지원 팀원 개개인의 전문성에 따른 중재 효과가 다를 수 있다. 후속 연구에서는 중재 충실도와 관련하여 보다 더 실험 통제가 필요하며, 중재자 변인에 따른 중재 효과를 비교 검증할 필요가 있다.

끝으로, 본 연구에서는 문제행동 발생 빈도만 측정하고 대체행동 발생에 대한 측정이 이루어지지 않았다. 대체행동 중재 이후 학생이 얼마나 자주 대체행동을 하는지 측정 및 검증을 할 필요가 있다. 이에 후속연구에서는 대체행동의 효과성을 입증하기 위해 대체행동 시도에 대한 자료 측정이 필요하다.

본 연구는 특수학교 지체장애학생을 대상으로 개별차원의 긍정적 행동지원이 대상학생의 수업방해 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였으며, 연구결과 개별차원의 긍정적 행동지원은 지체장애 초등학생의 수업방해 행동의 감소와 중재 종료 후 유지에도 효과가 있었다. 향후, 이러한 다양한 교실 수업방해 행동과 대체행동에 대한 현장 적합성 검증 연구가 보다 활성화되어야 긍정적행동지원 이론의 특수교육 현장 적용과 교실 수업관리가 효율적으로 이루어질 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강정숙, 최세민, 박숙현 (2010). 지역사회환경 관련 스크립트를 이용한 사회극 놀이 프로그램 적용: 장애아동의 표현언어와 비구어적 의사소통 행동을 중심으로. *놀이치료연구*, 14(1), 89-104.
- 강영모, 강윤모, 손승현 (2021). 개별화된 긍정적 행동중재와 지원(PBIS)이 지적장애 학생의 수업 참여 행동에 미치는 효과. *행동분석·지원연구*, 8(3), 75-100.
- 김대용, 백은희 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장애학생의 공격행동과 수업참여 행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 50(4), 177-197.
- 김정기, 한상민, 박은수, 권혁상, 백운미, 백은희 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 4(2), 1-21.
- 김창호, 최미점 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원(PBS)이 지적장애 아동의 문제행동에 미치는 영향. *행동분석지원연구*, 5(2), 21-43.
- 문장원 (2011). 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업방해 행동에 미치는 효과. *재활심리연구*, 18(3), 301-319.
- 박귀염, 김은경 (2022). 개별차원의 긍정적 행동지원이 자폐성장애 중학생의 수업방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 9(2), 75-104.
- 박상희 (2022). 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애 초등학생의 문제행동 및 의사소통능력에 미치는 영향. *지적장애연구*, 24(2), 1-21.
- 부현숙, 백은희 (2015). 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 정신지체 아동의 수업 참여와 수업 방해 행동에 미치는 영향. *지적장애연구*, 17(2), 49-71.
- 오유빈, 이희연 (2021). 장애학생의 문제행동에 대한 초등 통합학급 교사와 특수학급 교사의 인식과 경험. *교육논총*, 41(1), 41-64.
- 유환조, 이영철 (2016). 긍정적 행동지원이 지적장애를 수반한 자폐성장애 학생의 문제행동과 수업 참여행동에 미치는 효과. *특수교육저널: 이론과실천*, 17(4), 347-368.
- 이선희, 이광립, 서영희, 백은희 (2020). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애 초등학생의 수업 방해 행동 및 요구하기 기술 교수에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 7(1), 1-21.
- 임은숙, 권득자, 신경옥, 백은희 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 초등부 발달장애학생의 자리이탈 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 31(2), 107-127.
- 임해주, 김정민, 백은희, 전해영 (2013). 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 정신지체학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 48(1), 49-69.
- 정주연, 황순영(2020). 학년차원의 긍정적행동지원이 지적장애 초등학생의 수업참여행동에 미치는 효과. *특수교육학연구*, 54(4), 167-192.

- 허정원, 전해인 (2020). 자폐 범주성 장애 학생의 수업참여 행동 관련 중재 연구 분석: 국내 단일대상연구를 중심으로. *특수교육교과교육연구*, 13(1), 21-40.
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Bellamy, G. T. (2000). The effect of peer monitoring on the academic performance of students with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 23(4), 417-430.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., & Fox, L. (2002). *Positive behavior support: Evolution of an applied science*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment* (2nd ed.). Guilford Press.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Dunlap, G. (1996). Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community. *American Psychologist*, 51(11), 1177-1186.
- March, R., Horner, R., Lewis-Palmer, T., Brown, D., Crone, D., Todd, A., & Carr, E. (2000). Functional assessment checklist for teachers and students-Part A & B (FACTS-A&B). The National Meeting of the Association of Persons with Severe Handicaps, Miami, Fl.
- Scheuermann, B., & Hall, R. V. (2017). Functional behavioral assessment: A systematic process for assessment & intervention in general & special education settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 150-162.
- O'Neill, R. E., Jenson, W. R., & Radley, K. C. (2014). Implementing positive behavior support systems in juvenile justice settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 245-254.

Abstract

The Effects of Individualized Positive Behavior Support on Classroom Disruptive Behavior of an Elementary School Student with Physical Disabilities in Special School

Myeong-Jun Kong^{*} (Incheon Inhye school, Teacher)
Shin Hyuk Lim (Kokkiri clinic, Cognitive learning therapist)
Ji Young Lee (Colorfulz Inc, ABA therapist)
Eunhee Paik^{**} (Kongju National University, Professor)

This study was conducted to examine the effects of individualized positive behavior support (PBS) on the disruptive behavior of an elementary school student with physical disabilities. One elementary school student with physical disabilities was selected as a subject for this study, and a multiple baseline design across settings was employed, observing the student in the classroom, art room, and gym. A functional behavior assessment (FBA) was conducted to find out the purpose of student's disruptive behavior which is like repeatedly saying "My hands are cold.", "Massage", "Strength" and reaching out to the teacher. Individualized PBS interventions were then implemented to reduce challenging and disruptive behavior. The intervention package was constituted of peer assistance, seating arrangements, and praise (DRO) for other students. For alternative behaviors, a communication bracelet was used. Immediate praise was provided when question cards as a consequential reinforcer were implemented. The results indicated that the individualized PBS interventions were effective reducing the disruptive behavior of the student with physical disabilities in special school.

Key words : Individualized Positive Behavior Support, Physical Disability Elementary School Students, Instructional Obstruction Behavior

게재 신청일 : 2024. 05. 25

수정 제출일 : 2024. 06. 15

게재 확정일 : 2024. 06. 28

* 공명준(제 1저자) : Incheon Inhye school, Teacher(ghalsrhd@naver.com)

** 백은희(교신저자) : Department of Special Education, Kongju National University, Professor (ehpaik@kongju.ac.kr)

시각적지원 중심 개별차원 긍정적행동지원을 적용한 최중증 성인발달장애인의 공격행동 중재 사례 연구*

신윤희** (대구사이버대학교 행동치료학과, 강의전담교수)

<요 약>

본 연구는 시각적지원 중심 개별차원 긍정적행동지원을 통한 최중증 성인발달장애인의 공격행동 중재 사례연구로 사회복지기관에 다니는 발달장애인 성인 1명으로 대상으로 사회복지사와 함께 협력하여 시각적지원 중심 개별차원 긍정적 행동지원을 적용하여 중재하였다. 중재방법은 대면과 비대면방식으로 표적행동선정부터 기능평가, 중재계획, 중재점검, 중재평가까지 코칭을 통해 실시되었으며 시각적지원을 적용한 다요소중재로 중재되었다. 총 회기는 79회기로 연구설계는 ABAB설계의 변형인 ABCAC로 진행되었다. 자료수집은 표적행동은 빈도로 측정되었으며, 수업참여시간은 백분율로 측정되었다. 연구결과, 시각적지원 중심 개별차원 긍정적 행동지원은 표적행동인 공격행동을 감소시키는 동시에 프로그램 참여가 증진되는 효과를 보였다.

<주제어> 시각적 지원, 개별차원 긍정적행동지원, 최중증 성인발달장애인, 사례연구

* 본 연구는 2022 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임
(NRF-2022S1A5C2A07091326).

** 교신저자 : sharin62@gmail.com

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

발달장애인 인구수는 서서히 증가추세로 2022년 기준 약 26.3만명으로 2021년에 비해 약 8천 명이 증가하였으며, 2023년 기준으로는 약 27.3만명으로, 우리나라 장애인 인구수 대비 몇 10.3%이다(보건복지부, 2023; 보건복지부 2024). 이들을 지원하기 위해서 2011년부터 시작된 「장애인활동지원제도에 관한 법률」은 그 이후 장애인 활동지원제도로 변경되어 주간활동서비스, 주간보호서비스, 낮생활 지원서비스 등 다각적인 기관유형에 따라 하루를 의미있게 보내기 위한 집중적 서비스들이 진행되고 있다. 그러나 여전히 발달장애인들은 장애특성으로 인한 감각적 예민함과 의사소통의 어려움으로 서비스를 받고 있는 대부분의 사회복지기관에서 적응에 대한 어려움을 호소하고 있다. 그 중에서도 최중증의 발달장애인 성인은 종사자나 동료와의 상호작용에서 현저한 어려움을 나타내고 이에 따라 심각한 도전적 행동을 보이기도 한다. 최근 발표된 2023년 ‘제6차 장애인정책 종합계획’에서는 장애인의 도전적행동을 지원하기 위하여 발달재활서비스 확대와 거점병원 중심의 행동발달증진센터의 확대를 언급하며(관계부처합동, 2023) 각 시도별로 권고가 아닌 의무조치가 시행되었다(법제처, 2023). 또한 최근 중증화되어가고 있는 발달장애인의 지원요구에 따라 활동지원서비스도 종사자와 이용인 비율을 1:3까지 지원하고, 심각한 도전적행동 양상이 나타나는 경우 1:1 서비스를 통해 집중지원이 가능하지만 그룹에도 불구하고 발달장애인 성인의 도전적 행동양상이 심각하면 심각할수록 서비스를 제공하는 기관에서는 발달장애 성인의 공격행동으로 인한 인권문제가 큰 부담이 되어 이용인을 서비스를 배제하는 상황으로 놓이기도 한다. 발달장애인의 행동문제는 지적능력, 사회적 능력 및 의사소통적 능력도 함께 기인하고 특유의 감각적 특이성도 가지고 있어 발달장애인을 돌보는 부모나 많은 사회복지사들에게 큰 어려움으로 작용하고 있기 때문이다.

발달장애인 아동과는 달리 발달장애인 성인의 경우에는 키와 체중이 크고 행동이 과격하여 상대적으로 또래와 종사자에게는 위협적인 태도로 보일 수 있기 때문에 더 방어적이거나 더 강압적인 조치가 현장에서 이뤄질 수 밖에 없다. 성인발달장애인이 있는 장애인 복지관이나 장애인 거주시설, 주간보호시설 등 사회복지 실천현장에서 자해 또는 타해의 도전적 행동을 보이는 경우, 부모나 사회복지사인 종사자들은 체력적으로나 정신적으로 극심한 스트레스를 호소하며, 어떤 경우 번아웃(burn out)증상으로 인하여 퇴사하는 경우도 있다. 특히 프로그램의 참여가 대부분 집단으로 이뤄지기 때문에 프로그램을 이끄는 강사나 종사자들은 여러 행동문제가 있는 이용인들을 다루어야 되는 상황으로 놓이는 경우도 많아 어려움은 더 가중되곤 한다(최진혁, 김대용, 김민영, 2021). 또한 일부 종사자들은 발달장애인 성인의 도전적 행동을 어떻게 대처해야 하는지에 대한 실천적 역량이 부족하여 성인 발달장애인들의 요구를 무조건 들어주거나 또는

강하게 제지하는 등의 인권침해의 위험 상태에 노출되곤한다. 또한 급속히 증가하는 발달장애인들 수에 비해 이들을 지원하는 인력과 그 인력에 대한 처우는 상당히 낮은 편이며, 그 서비스 제공기관은 이중고를 겪고 있다(강민정, 김영훈, 신윤희 2024).

이에 2024년 올해부터는 각 지자체별로 최중증발달장애인들을 돌볼 수 있는 특성화된 기관들을 선정하여 도전적 행동이 많은 발달장애인들을 돌볼 수 있는 최중증 통합돌봄사업이 시작되고 있다. 이들 중 대부분은 지적장애와 자폐성장장애인으로 대개 지적장애인의 경우와 달리 자폐성장장애인은 한명이 여러개의 심각한 행동을 보이는 경우가 많아 이들이 도전적 행동을 나타낼 때 도전적 행동의 심각성과 양상에 따라 최중증발달장애로 분류할 수 있게 되었다(김미옥, 김고은, 김지혜 2020; 김미옥, 김고은, 정민아, 2018). 최중증 발달장애인에게 주요하게 표출되는 도전적 행동은 대부분 신체적, 언어적 공격행동이나 파괴적인 행동, 또는 자해행동이나 소리지르기 등이 나타나고 있으며, 10-20세에 도전적 행동의 발생빈도가 급격히 증가하는 경향이 있으며, 20-40세에 가장 높은 빈도로 나타난다고 보고하고 있다(이병화, 김준범, 2018). 특히 타인을 향한 공격 행동은 타인의 안전을 위협하는 행동이며, 물리적인 상해를 입히는 행동으로 인권의 심각한 침해와 문제를 야기한다(임혜경, 박재국, 김민정, 장재성, 2018).

최근 발달장애인의 도전적 행동을 지원하기 위해 긍정적행동지원을 적용하는 연구들이 많이 늘고 있다. 그러나 대부분은 학교차원의 긍정적 행동지원으로 사회복지사들과 협력하여 행동을 중재하고자 하는 연구는 다소 드문편이다. 그래도 울산지역을 중심으로 시작된 최중증 성인발달장애인을 중심으로 한 긍정적행동지원의 적용은 도전적 행동을 보이는 발달장애인을 어떻게 지원해야하는가에 대해 사회복지사와 전문가, 임상가, 행정가의 협력으로 행동 문제를 개선하는 효과가 입증되고 있다(조정연, 신윤희, 윤주연, 2022). 또한 대구의 경우 청암 낯생활지원센터의 지원이나 서울의 챌린지사업과 같은 사업을 중심으로 긍정적 행동지원이 사회복지현장에서도 적용되고 있다. 긍정적 행동지원의 적용시 가장 중요하게 생각하는 관점은 도전적 행동의 예방과 사회적으로 용인될 수 있는 바람직한 행동변화이다(Carr et al., 2002; Carol, 2010; Gore et al., 2013). 이를 위해 개별차원의 긍정적행동지원은 개인의 행동과 환경에 대한 이해를 바탕으로 이뤄짐으로 다면적 접근이 중요하며 이에 따라 행동계획에도 예방-교수-강화를 통한 다요소중재를 사용한다. 다요소 중재중에서도 시각적 지원(Visual Support)은 환경에서의 무엇을 어떻게 할 것인가, 무엇을 언제까지 할 것인가, 무엇을 어떤 절차로 할 것이며 그에 예상되는 결과는 무엇인가 등 환경내에서 기대되는 인식을 향상하여 계획된 일과를 준비할 수도 있고, 환경적 전이시에 기대되는 변화를 미리 인식하여 변화를 예측할 수 있도록 도움을 준다. 따라서 시각적 지원은 예방적인 요소뿐 아니라 교수적 기능도 가지고 있으며 특히 발달장애인 중 기억력이 낮은 지적장애인들에게는 기억전략에 도움을 주는 학습자로, 청각적 정보처리가 어렵고 시각적 정보처리가 강한 자폐성장장애인에게는 시각적 학습자이기도 하다. 또한 사회적 상황에서의 기본감정 이해 및 표현을 증진시키는데도 도움을 주며, 그림상징으로 학급차원의 긍정적 행동지원을 실

행하였을때도 상동행동이나, 공격행동, 방해행동 등의 도전적행동에서도 효과가 있다고 보고된다(Mirend & Brown, 2001; 김미화, 최윤희, 박나리, 2020; 송인혜, 김은경, 2011; 강영모 외, 2023). 따라서 본 연구에서는 다음의 연구문제를 설정하였다.

2. 연구문제

첫째, 시각적 지원 중심의 개별차원 긍정적지원행동 중재가 최중증 성인 발달장애인의 도전적 행동인 공격행동을 줄이는데 효과가 있는가?

둘째, 시각적 지원 중심의 개별차원 긍정적지원행동 중재가 최중증 성인 발달장애인의 친사회적행동인 프로그램 참여를 늘리는데 효과가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 K시에 거주하는 주간활동지원센터에 다니는 23세의 남자로 최근에 담당 종사자들과 타이용인들을 타해함으로써 주변인들의 안전에 위협이 되어, 기관 종사자들인 사회복지사들의 의뢰로 추천을 받아 선정되었다. 도전적 행동으로 인하여 약물을 복용중이나 그 외 다른 중재를 받고 있지 않으며, 정기적으로 센터에 출석하고 있어 부모의 동의하에 본 이용인을 연구대상자로 선정하였다. 연구대상자는 지적장애로 진단을 받았으나 행동적 특성에서 맥락의 이해와 다른 사람의 의도에 대한 파악이 어렵고, 타인과의 사회적 상호작용보다는 혼자 있는 것을 즐기며, 특히 언어적 특성으로 단조로운 높은 억양과 감각적 예민함의 자폐적 성향을 지니고 있었다. 건강상태는 양호하고 동반질병은 없으나 조현병 및 행동조절약을 복용중이며, 평소엔 조용하나 때때로 성급하고 고집을 부리는 경향이 있다고 보고되었다. 담당종사자와의 면담과 연구자 관찰을 토대로 작성한 연구대상자의 구체적 특성은 <표 II-1>과 같다.

2. 연구장소

본 연구의 장소는 지상건물 3층과 4층에 센터로 활용되는 공간 중 주로 4층에서 진행되었으며, 4층은 센터와 다른 사무실이 함께 쓰는 복도가 있고 센터와 사무실 맞은 편에는 남/여 화장실과 청소공간, 엘리베이터가 자리하고 있다. 센터 안에는 센터 사무실과 단체 프로그램 공간, 그리고 주방이 있는 공간과 안정공간으로 활용하는 공간으로 크게 4개의 공간으로 구성되

<표 II-1> 연구대상자의 일반적인 특성

연령(성별)	23세(남자)	장애유형	지적장애(심한장애)
약물복용여부	조현병 및 행동조절약 복용중	가족관계	외조모, 부, 모, 여동생 2명
인지적 영역	· 글을 읽고 두 자리 숫자까지 계산이 가능하며, 색깔도 10가지 넘는 색을 모두 잘 알고 있음.		
의사소통 영역	· 선생님과 대화가 가능하며 자기 의사표현이 가능하고 질문에 대답도 잘함. 다만 상황이 어떤 맥락인지는 알고 있으나 상황에 맞는 대화를 하지는 못함. 주로 표현하는 단어는 ‘하기싫어’ ‘싫어’의 부정적 단어임.		
사회/정서적 영역	· 혼자있는 것을 좋아하고 여러사람과 함께 활동하는 것을 싫어함. · 타인의 감정을 보고 파악하여 행동이 가능하나 다만 쉽게 흥분하는 편이며 인내심이 부족하여 흥분하면 공격적인 행동이 나타남. 스스로 행동조절이 되지 않아 프로그램실을 허락없이 나가 화장실로 들어가는 등의 행동을 보이기도 함.		
신체/감각영역	· 스피팅을 탈 정도로 대소근육활동 수준이 뛰어남. 산책 시 앉아서 두 팔을 발 끝에 닿는 등의 허리구부리기 등의 유연성도 있고, 특히 작은 공예품을 만들거나 색칠하는 등의 소근육 운동도 뛰어남. · 감각적인 부분에서 사람이 많은 경우나 밖에서 나누는 대화나 소음들이 노출되는 경우, 차에서 노래를 드는 경우에 귀를 막는 행동을 보이거나 다른 이용자나 선생님이 나누는 대화에 흥분하여 소리를 지르는 경우가 있음. · 감각프로파일 단축형에서 과소반응/특정자극추구에서 확인한 문제(22점)를 보이고 청각여과(22점)와 시각/청각민감성(16점)에서 문제가가능성을 보임.		
자조능력	· 식사하기, 양치와 세수하기, 착탈의, 화장실 이용등 모든 부분에서 스스로 할 수 있음.		
프로그램 참여정도	· 참여도가 높은 활동은 노래수업, 스피닝 수업, 난타 프로그램 · 참여도가 낮은 활동은 그 외의 모든 수업은 참여를 거부함.		
선호하는 것	· 손톱깎이, 칫솔, 초코파이, 휴대폰 · 혼자있기, 혼자 방에서 핸드폰으로 음악감상, 노래부르기 · 산책 및 야외활동		

어 있으며 단체 프로그램 공간이 중앙에 있고 나머지 공간들은 분리되어 문이 있는 구조이다. 연구대상자의 경우 주로 안정공간에서 머물러 있었는데 안정공간에서도 텐트를 설치하여 머물러 있었다. 이에 본 연구에서는 안정공간을 개별실로 두고 텐트 옆에 책상을 준비하여 개별 중재를 실시하였다. 책상 옆에는 타이머, 카드등을 포함한 교재교구들을 배치하였다. 대부분의 다른 이용인들은 단체 프로그램실에서 책상과 의자가 서로 마주보게끔 배치되어있었으며 그곳에서 주로 자신의 자리에 앉아프로그램을 진행하고 있었다.

3. 연구일정과 절차

본 연구의 일정은 2023년 4월 1일부터 2023년 12월 6일까지 약 8개월로 그 중 약 6주의 휴지기간을 포함하여 총 7개월이다. 이는 본 연구가 사업의 일환으로 진행된 데에 따라 사업절차에 의해 연구지원 분기별 교체기간인 동시에 기관에서는 담당종사자의 교체기간과 방학기간이 있음에 따라 휴지되었다. 연구의 절차는 개별지원 긍정적 행동지원의 절차로 표적행동 선정, 기초선 측정, 기능평가, 중재계획수립, 중재실시, 평가를 통한 공유회 순으로 진행되었다. 또한, 개별지원 긍정적 행동지원 중재가 들어가기 전에 종사자 교육을 6시간 실시하였으며, 중재실시과정에서는 한 주에 한번씩 담당종사자인 사회복지사와 함께 텔레코칭도 함께 이루어졌는데 하나는 화상회의를 통한 실시간 중재였고, 다른 하나는 기록된 영상을 함께 보며 피드백하는 화상회의가 이루어졌다. 화상회의는 긴급한 위기대응중재를 포함하여 총 23회기의 비대면 및 대면 코칭이 진행되었다. 중재실시는 담당종사자와 연구대상자가 1:1 지원으로 총 79회기를 진행하였다. 이에 따른 구체적인 일정은 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 연구일정

날짜	연구일정
2023년 4월 2일	종사자교육(6시간)
2023년 4월 9일 - 4월 27일	연구대상자 선정 및 표적행동 선정
2023년 4월 19일 - 5월 11일	기초선 측정 및 기능평가
2023년 5월 11일 - 5월 25일	중재계획 수립 및 긴급 위기대응중재
2023년 5월 18일 - 6월 14일	중재실시 : 1단계
2023년 6월 15일 - 7월 23일	중재실시 : 2단계
2023년 7월 24일 - 9월 13일	휴지기
2023년 9월 20일 - 10월 16일	기초선 측정
10월 18일 - 12월 5일	중재실시 : 2단계
2023년 12월 6일	중재효과성평가 및 공유회

4. 연구 참여인력에 대한 역할

본 연구의 참여인력은 전문가 1명, 임상가 1명, 담당종사자 2명으로 구성되었다. 전문가는 치료특수교육 및 특수교육 분야에서 정서행동장애 및 자폐스펙트럼장애, 행동치료 등 약 20년 넘게 연구한 본 연구자이며, 임상가는 발달재활서비스 제공인력(행동재활영역) 자격과 행동지도사,

BCaBA 자격을 갖춘 임상경력 4년의 행동치료사이며, 담당종사자는 연구장소인 센터에 근무하는 종사자로 사회복지사 자격을 갖춘 자이다. 이에 대한 구체적인 역할내용은 다음 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 연구 참여인력의 역할내용

구성원	역할 내용
전문가 (연구자 1명)	<ul style="list-style-type: none"> · 종사자 대상 교육 · 대상자, 문제행동 및 우선순위 선정 및 문제행동기능 평가 및 분석 · 긍정적 행동지원 계획 수립 · 중재 실행 과정 중 텔레코칭 실시 · 협력팀 구성원에 대한 격려
임상가 (행동치료사 1명)	<ul style="list-style-type: none"> · 문제행동 관찰 및 데이터 수집 · 긍정적행동지원에 필요한 교구·교재 제작 및 적용방법 제시 · 긍정적행동지원 전략 적용 시 담당 종사자(사회복지사) 중재 충실도 점검 및 피드백 제시 · 전문가와의 상호교류를 통한 전략 점검 및 수정 후 피드백 전달
담당 종사자 (사회복지사 2명)	<ul style="list-style-type: none"> · 대상자 관련한 다양한 정보와 가정 연계 · 대상자 문제행동 관찰 및 데이터 수집 · 긍정적행동지원 중재 전략 적용 및 실행 · 중재 적용 시 문제점 및 질의를 통한 지속적인 피드백 요구

5. 연구내용

본 연구의 내용은 연구 절차에 따라 다음과 같이 조사 및 평가되었다.

1) 표적행동의 선정

본 연구대상자의 경우 도전적행동으로 공격행동인 담당종사자 및 친구들의 머리를 손으로 때리거나 발로차는 행동과 안경을 만지려고 하거나 뺏는 행동 뿐 아니라 방해행동도 나타났는데 종사자에게 떼를쓰고 괴성을 지르거나 프로그램을 참여거부하는 행동으로 텐트나 화장실에서 들어가서 장시간 나오지 않고, 문을 쿵닫거나 소리를 지르는 행동을 보고하였다. 기초조사와 산점도를 근거로 가장 높은 빈도와 강도, 안전의 위해성, 도전적행동 우선순위 체크리스트를 통해 공격행동인 ‘담당종사자 및 친구들의 머리를 손으로 때리거나 발로차는 행동’과 ‘안경을 만지려고 하거나 뺏는 행동’을 표적행동으로 선정하였다. 또한 친사회적 행동으로는 프로그램 참여시간을 목표행동으로 선정하였다.

2) 표적행동에 대한 기능평가

본 연구대상자의 표적행동에 대한 기능을 평가하기 위해 간접평가와 직접평가를 실시하였다. 간접평가방법은 O'Neil, Albin, Storey, Horner, 그리고 Sprague(2015)의 기능평가인터뷰지(Functional Assessment Interview :FAI)와 Durand & Crimmins(1988)의 동기사정척도(Motivation sssessment Scale:MAS)를 활용하여 부모와 종사자들에게 정보를 취합하여 실시하였다. 직접평가방법은 관찰을 통한 ABC기록으로 담당종사자가 ABC관찰기록 서식표와 촬영한 영상을 함께 본 연구자와 임상가에게 전달하면 이를 재점검하여 분석하였다. 기능평가 결과, 간접평가와 직접평가 모두 기능의 가장 우선순위는 회피였다. 이에 대한 구체적인 결과는 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 표적행동에 대한 ABC 요약문과 동기사정척도 결과

ABC요약문			
선행사건	행동	후속결과	
안경을 쓴 타이용인이 탁구를 하기 위해 탁구대로 접근함	연구대상자가 타이용인에게 다가가 안경을 뺏으려 함	담당종사자가 연구대상자의 양쪽 손목을 잡으며 제지하면 연구대상자는 종사자의 다리를 발로 참	
연구대상자가 담당종사자의 다리를 발로차기 시작하자 칫솔을 버릴꺼라고 하자	싫어요 라고 말하면서 담당종사자의 머리를 때림	담당종사자가 뒤로 물러남	
책상위에 오전과제를 제시함	담당종사자의 안경을 벗김	담당종사자가 안경을 주워서 다시 쓰는 동안 과제를 하지 않음	
동기사정척도 결과 원점수(상대순위)			
감각	회피	관심	보상
7(4)	18(1)	10(2)	8(3)

3) 시각적 지원을 중심으로 한 개별차원의 긍정적행동지원계획 수립

본 연구대상자는 공격행동의 주기능을 회피로 사용하고 있고 모든 기능평가의 자료들이 명백하게 회피기능을 나타내고 있어 기능분석의 실시없이 즉시 긍정적행동지원계획을 수립하였다. 긍정적 행동지원계획은 선행사건중재를 통한 예방과 대체행동의 교수 그리고 후속결과를 통한 강화전략으로 구성하되 연구대상자의 특성인 자폐적 성향과 소리에 민감함을 감안하여 시각적 지원을 중심으로 예방과 교수, 강화를 지원하였다. 중재 1단계에서는 거리두기를 통한 환경적 조성 및 시각적 스케줄을 통한 지원, 그리고 프리맥 원리를 이용한 First-Then 전략을 위주로 공격행동 보다는 언어로 ‘하기 싫어요’ ‘쉬고싶어요’를 말하는 것을 역점으로 공격행동보다는 언어적 기능을 회복시키는데 더 중점을 두었다. 중재 2단계에서는 다양한 감정을 인식하고

루틴을 익히며 다양한 상황에 대한 적절한 대체언어지도에 역점을 두면서 동시에 지역사회와의 활동을 넓히고자 하였다. 이에 따른 구체적인 내용은 <표 II-5>와 같다.

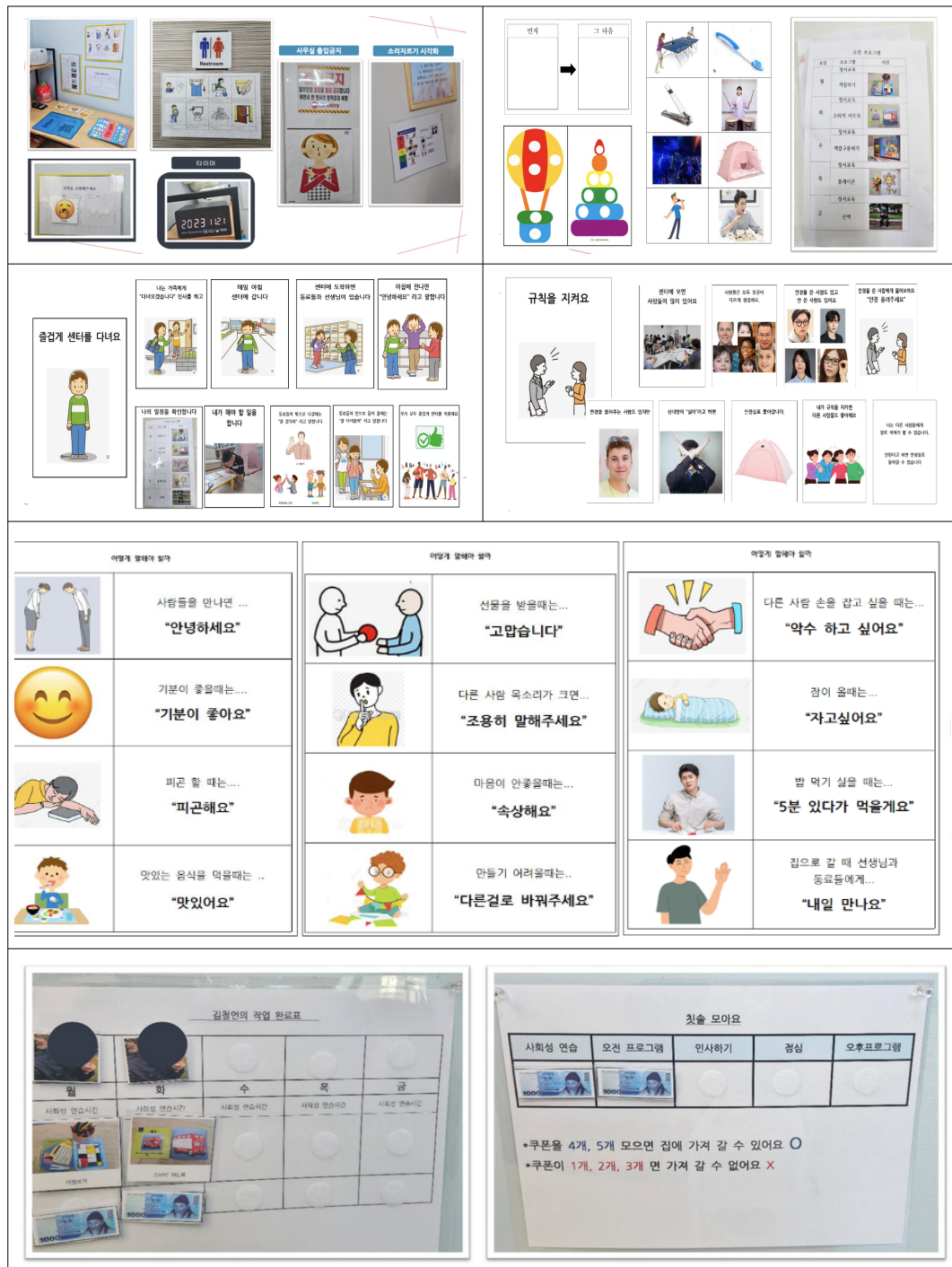
<표 II-5> 시각적 지원을 중심으로 한 개별차원의 긍정적행동지원계획

중재단계	배경사건 중재	선행사건 중재	대체행동 중재	후속사건 중재
1단계	<ul style="list-style-type: none"> 타인간의 한팔 정도 의 거리두기를 위한 환경배치 그룹에서 1:1로 서비스 변경요청 및 지원 장소에 따른 시각적 안내판 게시 	<ul style="list-style-type: none"> First-Then 전략을 통해 과제 후 강화제 받기 시각적 스케줄을 활용한 활동순서제시 (오전/오후 활동 각 1개) 2-3개 중 먼저하고 싶은 활동을 선택하기 	<ul style="list-style-type: none"> 기능적 의사소통 - 구어로 대체행동을 표현하기 간단한 과제 3-5개 제공 	<ul style="list-style-type: none"> 반응가로막기 타해시도 시 교사가 두 팔을 x표시로 한 상태에서 본인의 몸을 보호하면서 안정공간으로 들어가라고 지시함. 연속강화(FR1) 과제수행시 강화제 공 대체행동 차별강화(DRA) 기능적 의사소통에 맞는 대체언어표현 시 그에 해당하는 요구허락
2단계	<ul style="list-style-type: none"> 컨디션 확인을 통한 감정인식을 위해 감정스티커 활용 부모에게 수면, 식사, 아침활동 체크하기 	<ul style="list-style-type: none"> 시각적 스케줄을 활용한 활동순서 제시 (요일별 활동과제, 오전/오후 활동 각 2개) 매주 활동을 선택하기 난이도를 고려한 과제제시 및 선택권 부여 	<ul style="list-style-type: none"> 기능적 의사소통 - 구어로 대체행동을 표현하기 익숙한 상황에 대한 시각적 이야기 자료를 읽고 질문에 대답하기 담당종사자와 역할 놀이를 통해 시뮬레이션 하기 	<ul style="list-style-type: none"> 대체행동 차별강화(DRA) 토큰강화

6. 연구도구

본 연구의 연구도구는 시각적 지원에 해당하는 다양한 상징의 그림카드와 스케줄표, 익숙한 상황이 담긴 이야기를 시각화하여 구성한 것으로 클리어 파일에 넣어서 넘겨가며 글자를 읽거

긍정적행동지원연구



<그림 II-1> 시각적 지원자료

나 벨크로를 붙인 카드판을 벽에 부착하여 벨크로를 붙인 작은 카드를 카드판에 다시 붙이게 하는 등 다양한 시각적 자료를 사용하였으며, 강화제로는 초코파이를 잘게 나눈 것부터 칫솔, 손톱깎이, 천원모양의 쿠폰, 휴대폰 사용시간과 쉬는 시간 등을 강화제로 사용하였다. 이에 대한 다양한 연구도구들은 <그림 II-1>과 같다.

7. 연구설계와 자료처리

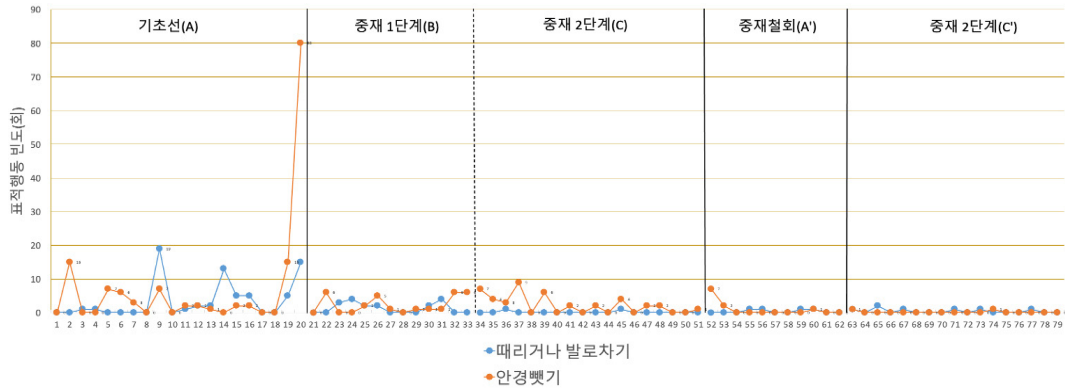
본 연구의 연구설계는 ABAB설계의 변형인 ABCAC로 설계되었다. 독립변인은 시각적지원을 중심으로 하는 다요소 중재의 긍정적행동지원이며, 종속변인은 연구대상자의 표적행동과 친사회적 행동이다. 본 연구에서 중재를 1단계와 2단계로 나누었으며, 두단계 모두 시각적 중심의 다요소중재지만, 1단계와 달리 2단계에서는 활동 선택범위가 크고 특히 대체행동교수에서 상황을 중심으로 한 시각적 이야기 자료를 통해 지원했다는 부분이 다르다. 연구대상자가 속해있는 환경이 자연적 상황임으로 기관상황에 맞추어 중재를 하다보니 하반기 지원신청, 담당종사자 변경, 기관 방학 등 자연스럽게 중재를 철회할 구간이 생겼고 이에 상황에 맞게 중재가 실시되었다. 또한 그러다보니 기초선의 기간이 길어졌다. 본 연구의 자료수집은 표적행동의 경우 오전 9시부터 오후 4시까지, 친사회적 행동은 프로그램이 진행되는 시간인 오전 11시부터 12시까지, 그리고 오후 2시부터 4시까지 관찰되어 수집되었으며 오전과 오후 모두 담당종사자가 핸드폰으로 영상을 녹화하여 자료를 수집하고 이를 임상가가 표적행동은 사건기록법(Event Recording)으로 측정하고, 친사회적 행동은 프로그램 참여시간을 프로그램 시간으로 나누어 백분율화(%)하였다.

III. 연구 결과

1. 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적 행동지원에 따른 공격행동 변화 결과

본 연구의 결과 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적 행동지원을 실행하였을 때 ‘때리거나 발차기 행동’의 경우 기초선(A)은 평균 3.45(범위 0-19)였으나 중재 1단계(B)에서는 평균 1.31(범위 0-4)로 감소되었으며, 중재 2단계(C)에서는 평균 0.11(범위 0-1)로 중재 1단계보다 더 감소하였다. 중재철회단계(A')에서는 평균 0.36(범위 0-1)로 중재 2단계(C)보다는 다소 증가하였지만 중재 1단계(B)보다는 낮은 평균을 나타내었으며, 중재 2단계(C')에서는 평균 0.41(범위 0-2)로 중재2단계(C)와 중재철회구간(A')보다 다소 높았고, 기초선구간(A)과 중재1단계(B)구간에서는 낮은 수치를 보였다.

긍정적행동지원연구



<그림 Ⅲ-1> 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적행동지원에 따른 공격행동 변화

‘안경빼기 행동’의 경우에는 기초선(A)은 평균 7.1(범위 0-80)이었으나 중재 1단계(B)에서는 평균 2.23(범위 0-6)으로 감소되었으며, 중재 2단계(C)에서는 평균 2.33(범위 0-9)로 중재 1단계보다 다소 증가하였다. 중재철회단계(A')에서는 평균 0.91(범위 0-7)로 중재 1단계(B)와 중재 2단계(C) 보다는 낮은 평균을 나타내었으며, 중재 2단계(C')에서는 평균 0.12(범위 0-1)로 중재2단계(C)와 중재철회구간(A')보다 상당히 낮았고, 기초선구간(A)과 중재1단계(B)구간보다도 낮은 수치를 보여주었다.

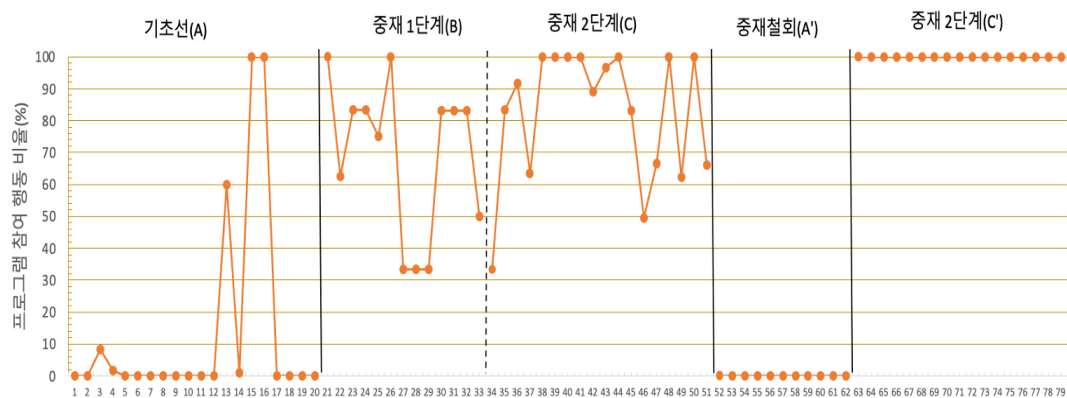
<표 Ⅲ-1> 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적행동지원에 따른 공격행동 변화

표적행동	기초선(A)	중재1단계(B)	중재2단계(C)	중재철회(A')	중재2단계(C')
때리거나 발차기	3.45 (0-19)	1.31 (0-4)	0.11 (0-1)	0.36 (0-1)	0.41 (0-2)
안경빼기	7.1 (0-80)	2.23 (0-6)	2.33 (0-9)	0.91 (0-7)	0.12 (0-1)
공격행동 총합	10.55 (0-95)	3.54 (0-7)	2.44 (0-9)	1.27 (0-7)	0.53 (0-2)

두 ‘공격행동의 총합’을 보면, 기초선(A)은 평균 10.55(범위 0-95)이었으나 중재 1단계(B)에서는 평균 3.54(범위 0-7)로 감소되었으며, 중재 2단계(C)에서는 평균 2.44(범위 0-9)로 중재 1단계보다 다소 감소하였다. 중재철회단계(A')에서는 평균 1.27(범위 0-7)로 중재 1단계(B)와 중재 2단계(C) 보다는 낮은 평균을 나타내었으며, 중재 2단계(C')에서는 평균 0.53(범위 0-2)로 중재2단계(C)와 중재철회구간(A')보다 상당히 낮았고, 기초선구간(A)과 중재1단계(B)구간보다도 낮은 수치를 보였다.

2. 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적 행동지원에 따른 프로그램 참여행동 변화 결과

본 연구의 결과, 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적 행동지원을 실행하였을 때 ‘프로그램 참여행동’은 기초선(A)은 평균 13.54(범위 0-100)이었으나 중재 1단계(B)에서는 평균 69.47(범위 0-100)로 증가되었으며, 중재 2단계(C)에서는 평균 82.46(범위 0-100)으로 중재 1단계보다 더 증가되었다. 중재철회단계(A')에서는 평균 0(범위 0)으로 기초선구간(A)보다 낮은 평균을 나타내었으며 중재 2단계(C')에서는 평균 100(범위 100)으로 전 구간에서 가장 높은 수치를 보였다.



<그림 Ⅲ-2> 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적행동지원에 따른 프로그램 참여행동 변화

<표 Ⅲ-2> 시각적지원 중심 개별차원의 긍정적행동지원에 따른 공격행동 변화

친사회적 행동	기초선(A)	중재1단계(B)	중재2단계(C)	중재철회(A')	중재2단계(C')
프로그램 참여	13.54	69.47	82.46	0	100
행동비율	(0-100)	(0-100)	(0-100)	(0)	(100)

또한, 질적변화로는 대체적 언어행동의 경우 중재전과 중재 후에서 상당한 발전을 보였는데, 중재전에는 하기싫어요, 하고싶지 않아요와 같은 부정적 언어 사용만 한 반면, 중재 후에는 오랫동안 누워서 쉬고 싶어요, 혼자 있고 싶어요, 비켜주세요, 좋아요, 괜찮아요, 바꿔주세요, 선물 받아요 등 다양한 긍정적 표현의 사용을 통한 본인의 욕구를 표현하였다. 그 외에도 심리 및 사회적 관계의 변화도 보여주었는데 본인을 포함한 친구와 담당종사자를 그림으로 표현하거나 인생네컷과 같은 사진을 담당 종사자와 함께 찍거나 또래와 함께 손을 잡고 산책을 하는 등의 다양한 행동변화도 보였다.

번호	○ 시작	△ 일부 활용 정도를 나타냄	□ 전혀 활용도 없음	△ 부분 활용	□ /	주관 평가
1	한글 입력용	△	□	△	□	
2	영어, 한글, 영어	△	□	△	□	
3	한글, 한글, 한글	△	□	△	□	
4	초록색인 부호는 한글 입력용	△	□	△	□	
5	초록색 한글 입력용	△	□	△	□	
6	초록 한글 입력용	△	□	△	□	
7	한글 입력용	△	□	△	□	
8	한글 한글	△	□	△	□	
9	한글 한글 한글	△	□	△	□	
10	초록 한글 한글	△	□	△	□	
11	한글 한글 한글	△	□	△	□	
12	한글은 한글 한글	△	□	△	□	
13	한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
14	한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
15	한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
16	한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
17	한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
18	한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
19	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
20	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
21	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
22	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
23	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
24	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	
25	한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글 한글	△	□	△	□	

중재전	중재후
	오랫동안 누워서 쉬고 싶어요 혼자 있고 싶어요 비켜주세요 나가 주세요 알 걸지 알아 주세요 조용히 해주세요 안경 올려주세요 안경은 쓰는 거예요 안경은 신체 일부입니다.
하기 싫어요	좋아요 괜찮아요 어려워요
싫어, 싫어, 싫어	(다른 걸로) 바꿔주세요 차에 있고 싶어요
하고 싶지 않아요	오늘하루 잘하고 손뼉씩이 칠할 거 저기요 (선물 받아요) 조금 있다 가고 싶어요 조금만 있다가먹을게요 프로그램 참여시간15분 휴식시간 15분 사물실은 사무 공간입니다 머리 묶어주세요 조용한곳 가고 싶어요

<그림 Ⅲ-3> 연구대상자의 중재전후 언어표현 수행정도



<그림 Ⅲ-4> 연구대상자의 심리 및 사회적 관계의 질적변화

IV. 논의 및 결론

본 연구는 시각적 지원 중심 개별차원 긍정적행동지원을 적용하여 최중증 성인발달장애인의 공격행동을 중재하고자 하였다. 본 연구의 연구방법에 대한 논의와 연구결과에 대한 논의는 다음과 같다. 첫째, 연구방법에서 본 연구를 실시할 때 사회복지기관의 사회복지사와 함께 협력하여 진행하였기 때문에 사전에 역량강화 연수와 비대면 및 대면의 교청은 사회복지사의 실행에

있어서 중요한 요인이었다. 연구의 방법을 이해하고 함께 협력할 때 사회복지사의 관찰자료와 영상자료는 협력에서 가장 중요한 부분이었으며, 이에 따라 코칭 시 상세한 논의가 가능하였다. 그러나 협력하는 과정에서 관찰 측정과 중재충실도의 측정이 가장 어려운 과제였으며, 영상을 제공받은 경우는 신뢰도를 구할 수 있었지만, 그렇지 않은 경우 모두 종사자인 사회복지사의 기록에 의존하여야 했다.

연구진행에서도 연구의 설계부분에서는 의도하지 않게 ABAB설계의 변형인 ABCAC 설계로 진행된 부분이 있었다. 대부분 주간활동서비스제공기관의 경우 3개월 혹은 6개월마다 사회복지사가 로테이션하여 역할을 분담하는 경우가 대부분이라 사회복지사와 협력하는 과정에서 기관 방학과 함께 담당종사자가 상반기와 하반기에 교체되는 상황이 있었고 이에 1개월 정도 휴지기가 있었다. 또한, 중재실행 과정에서 긴급하고 심각한 타해의 공격행동의 경우, 중재가 시작하는 동시에 기관을 방문하여 1단계의 긴급중재를 실시하는 과정에서는 개별지원이 아닌 보편적 지원이 가장 중요한 과제가 되었다. 왜냐하면 종사자들이 모두 과잉대응 하는 것에 대해 특정 담당자만이 대응하는 역할 분담과 시각적 지원들이 우선되어야 했기 때문이다. 따라서 시각적 지원을 통한 기관 내의 규칙을 보편화하고자 하였고, 개별지원에서는 사회적 상황에 맞는 언어의 사용과 개인루틴과 개인강화제를 위한 시각적 지원을 중심으로 하였다. 시각적 지원의 전략은 규칙을 안내하는 예방차원의 중재(Lory, et al., 2020; Rutherford, et al., 2020; Zimmerman, Ledford & Barton, 2017)이기도 했지만, 기능적 의사소통(FCT)을 사용할때도 주요한 시각적 학습자료가 되었다. 기능적 의사소통(FCT)에서는 기능평가를 우선적으로 한 다음 연구대상자의 언어적 레퍼토리를 점검하고 이에 따라 주된 의사소통 표현을 결정하여 기능에 맞는 교체기술을 수행하는 것이다(Alakhzami & Chitiyo, 2022; Heath et al., 2015). 본 연구대상자는 언어를 사용할 수 있었으나 극히 제한적인 부정적 용어만 사용하였기에 사회적 상황을 고려한 시각적 자료의 안내는 언어표현의 질적변화결과와 같이 상황에 따른 기능에 맞추어진 표현을 학습하게 하는데 유용하게 작용하였다.

둘째, 연구결과에서 본 연구의 종속변인은 공격행동(때리거나 발차기, 안경빼기)과 프로그램 참여행동이다. 전체적으로 ABCAC의 설계에서 공격행동의 총 횟수는 기초선부터 마지막 중재 2단계까지 원만하게 감소되고 있다. ABAB설계의 변형인만큼 중재를 철회하는 구간(A')에서 공격행동이 상승되어야 함에도 불구하고 연구결과는 그렇지 않았다. 이는 종사자 변경 후 프로그램 참여와도 관련이 있다. 프로그램 참여행동은 기초선 구간 대비하여 중재단계에서는 프로그램 참여행동이 증가되는 모습을 보였으나 중재 1단계(B)구간과 중재 2단계(C)구간에서 점점 증가하던 프로그램 참여행동이 중재 철회구간(A')에서는 기초선 구간(A)보다 더 낮은 발생빈도를 보이면서 전혀 프로그램에 참여하지 않는 행동을 보였고, 그 이후 다시 중재가 시작되었을 중재 2단계(C')구간에서는 완전한 프로그램 참여행동이 나타났다. 이는 종사자가 변경됨에 따라 프로그램 회피기능을 가진 연구대상자가 종사자를 공격하니 프로그램 참여를 지시하지 않았음이 확

인되었다. 즉 프로그램 참여를 지시하지 않으니 공격행동은 줄었지만, 프로그램 참여는 일어나지 않은 것이다.

또한 프로그램 참여정도와 함께 공격행동별로 살펴보면, ‘때리거나 발차기 행동’의 경우에는 중재철회(A')단계 때 중재 2단계(C)보다는 반전이 되었지만, 기초선 구간(A)만큼 반전되지 않는 것도 프로그램 참여에서 배제하였기 때문으로 확인된다. 따라서 프로그램 참여에서 배제된 연구대상자가 다시 시각적지원중심 긍정적행동지원 중재를 통해 프로그램 참여를 독려받았을 때 중재철회(A')단계보다 더 공격행동이 상승되었음이 확인되었다. 하지만 이러한 결과를 차치하더라도 기초선(A)구간에 비해 중재구간에서 상당한 행동발생의 감소가 일어났다.

반면 ‘안경빼기’의 행동의 경우 중재2단계(C)가 중재1단계(B)보다 평균값이 약간 상승한 것을 볼 수 있는데 이때는 선그래프 결과 중재 2단계 초기에서 대체행동 교수 중 시각적 지원을 이용한 상황에 대한 이야기를 읽고 시뮬레이션 하는 과정에서 나타난 결과로 보인다. 즉 중재 단계를 변화시킬 때 나타나는 저항으로 본 연구자는 파악하였다. 또한 중재철회구간(A')에서는 중재 2단계(C)보다 더 감소된 행동빈도를 볼 수 있는데, 이는 이미 기능에 해당하는 시각적지원을 통한 상황이야기 중재를 통해 의사표현을 학습하였기 때문으로 파악되었다.

결론적으로 시각적지원 중심 긍정적행동지원은 공격행동 감소에 효과가 있었으며, 무엇보다도 가장 효과가 있었던 것은 프로그램 참여행동변화이다. 프로그램 참여행동은 중재 마지막에 프로그램 참여율이 100%로 17회기 모두 상당히 높게 나타났으며, 특히 교사와 또래와의 상호작용에 대한 질적 변화도 높게 나타났다. 다만 본 연구의 제한점은 다음과 같다. 우선 연구설계 부분에서 현장에 적용할 때는 현장에서는 ABAB설계가 쉽지 않음을 고려하여 추후 연구에서는 다양한 사회복지기관에서의 중다기초선설계를 수행할 필요가 있다. 또한 사회복지사와 협력을 하는 경우 종사자의 변경과 같은 현장에서의 대응을 통제할 필요가 있다.

참고문헌

- 강민정, 김영훈, 신윤희 (2023). 발달장애인 행동발달증진 의료지원방안. 행복연구재단.
- 강영모, 강윤모, 이성만, 손승현 (2023). 그림상징을 활용한 학급 차원의 긍정적행동지원이 발달장애 학생의 문제행동과 대체행동에 미치는 효과. *발달장애연구*, 27(4), 67-97.
- 고희선, 김유리 (2020). 중도장애 학생을 위한 긍정적 행동지원 관련 국내 실험연구 동향 및 질적지표에 의한 분석. *지체·중복·건강장애연구*, 63(3), 97-130.
- 관계부처합동 (2023). 제6차 장애인정책종합계획 2023-2027.
- 김미옥, 김고은, 정민아 (2018). 장애인 복지시설 서비스 환경과 긍정적 돌봄의 관계 - 발달장애인의 도전적 행동에 대한 지원을 중심으로 -. *한국장애인복지학*, 40, 237-262.

- 김미옥, 김고은, 김지혜 (2020). 도전행동을 보이는 최중증발달장애인 자녀부모의 돌봄 경험 - 서울시 최중증 낮활동 시범사업 참여자를 중심으로 -. *한국장애인복지학*, 49, 119-146.
- 김미화, 최윤희, 박나리 (2020). 특별한 관심을 반영한 시각적 지원이 통합된 자폐성 장애유아의 참여행동에 미치는 영향. *유아특수교육연구*, 20(1), 1-19.
- 김슬기, 최정실(2019). 자폐스펙트럼장애의 자해행동 중재에 관한 체계적 고찰: 비약물치료 중심으로. *대한감각통합치료학회지*, 17(1), 30-34.
- 김성중, 황정아 (2019). 발달장애인의 도전적 행동에 대한 장애인시설 종사자의 인식이 소진에 미치는 영향: 개입전략의 조절효과를 중심으로. *발달장애연구*, 23(2), 1-27.
- 김선경, 송유하 (2020). 원격 교육을 기반으로 자폐 범주성 장애 아동의 부모가 참여한 중재 관련 국외 연구 분석. *발달장애연구*, 24(4), 141-166.
- 김영한, 최영신, 윤주연 (2023). 학급차원 긍정적 행동지원의 국내 연구 동향과 전망. 지체.중복. 건강장애연구, 66(3), 51-72.
- 법제처 (2023). 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률[시행 2022. 6. 22.] [법률 제18613호, 2021. 12. 21., 일부개정]
- 보건복지부 (2023). 2022년도 등록장애인 현황 통계, 국가통계포털.
- 보건복지부 (2024). 2023년도 등록장애인 현황 통계, 국가통계포털.
- 송인혜, 김은경 (2011). 시각적 지원을 통한 이야기 읽기 교수가 자폐 스펙트럼장애 아동의 기본 감정 이해 및 표현에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 27(3), 87-122.
- 유수진, 이은혜, 한정은 (2020). 성인발달장애인의 도전적 행동 관련 현황 및 종사자의 인식에 대한 연구: 서울시 발달장애인 평생교육센터를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 20(20), 383-392.
- 윤주연, 조정연 (2021). 긍정적 행동지원이 성인 발달장애인의 공격행동과 방해행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 37(4), 81-104.
- 이병화, 김준범 (2018). 발달장애인의 도전적 행동이 보호자의 양육부담에 미치는 영향: 사회적 차별의 매개효과, *지적장애연구*, 20(4), 187-207.
- 이선희, 백은희 (2023). 텔레코칭을 통한 가정기반 긍정적 행동지원이 발달장애 청소년의 공격행동과 어머니의 양육스트레스 및 양육효능감에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 39(1), 57-95.]
- 임혜경, 박재국, 김민경, 장재성 (2018). 부모 집단면담을 통한 성인기 발달장애 자녀의 도전적 행동유형과 특성 분석에 관한 연구. *교육혁신연구*, 28(1), 333-359.]
- 조정연, 신윤희 (2019). 어머니 코칭을 통한 긍정적 행동지원이 자폐스펙트럼장애 자녀의이식행동과 어머니의 양육스트레스와 효능감에 미치는 변화. *정서·행동장애연구*, 35(3), 367-386.
- 조정연, 신윤희, 윤주연 (2022). 사회복지사들과 협력한 긍정적 행동지원이 성인발달장애인의 공

- 격행동과 프로그램 참여거부행동에 미치는 효과. 특수교육재활과학연구, 61(3), 55-81.
- 최진혁, 김대용, 김민영 (2021). 발달장애인의 도전적 행동에 대한 보호자 및 평생교육기관 종사자의 중재 실태 및 인식조사. 특수아동교육연구, 23(2), 165-189.
- Alakhzami, M., Chitiyo, M. (2022). Using Functional Communication Training to Reduce Self-Injurious Behavior for Individuals with Autism Spectrum Disorder. J Autism Dev Disord 52, 3586-3597. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05246-8>
- Carol M. S. (2010). Positive behavior support: Supporting adults with autism spectrum disorders in the workplace. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2010), 109-115.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*, 4(1), 4-16.
- Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the Variables Maintaining Self-Injurious Behavior. Motivation Assessment Scale., *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 99-107.
- Gore, N. J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J. C., Baker, P., ... & Denne, L. D. (2013). Definition and scope for positive behavioral support. *International Journal of Positive Behavioral Support*, 3(2), 14-23.
- Heath, A.K., Ganz, J.B., Parker, R.et., Burke, M., & Ninci, J. (2015). A Meta-analytic Review of Functional Communication Training Across Mode of Communication, Age, and Disability. *Review Journal of Autism Development Disorder*, 2, 155-166.<https://doi.org/10.1007/s40489-014-0044-3>.
- Lory, C., Rispoli, M., Gregori, E., Kim, S. Y., & David, M. (2020). Reducing escape-maintained challenging behavior in children with autism spectrum disorder through visual activity schedule and instructional choice. *Education & Treatment of Children*, 43(2), 201-217.
- Mirenda, P., & Brown, K. E. (2009). A picture is worth a thousand words. In Mirenda, P & Iacono, T. (Eds.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- O'Neil, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior: A Practical Hand book, Functional Assessment Interview Form(FAI), Stanford, CT: Cengage Learning.
- Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., & O'Hare, A. (2020). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism*, 24(2), 447-469. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361319871756>.
- Zimmerman K. N., Ledford, J. R., & Barton, E. E. (2017). Using Visual Activity Schedules for Young Children with Challenging Behavior. *Journal of Early Intervention*, 339-358. <http://dx.doi.org/10.1177/1053815117725693>

Abstract

**A Case Study on the Intervention of Aggressive Behavior in
Adult with Severe developmental disabilities
through Individual-Level Positive behavior Support
centered on Visual Support***

Shin, Yunhee** (Daegu Cyber University)

This study is a case study of intervention for aggressive behavior in a severely developmentally disabled adult attending a social welfare institution. The intervention, which focused on individual positive behavior support centered around visual aids, was conducted in collaboration with a social worker. The method involved both face-to-face and remote approaches, covering target behavior selection, functional assessment, intervention planning, intervention monitoring, and evaluation, all conducted through coaching. The intervention utilized a multi-element approach incorporating visual supports, conducted over a total of 79 sessions. The research design followed a modified ABAB design, specifically ABCAC. Data collection measured the frequency of target behaviors and the percentage of class participation time. The results indicated that the individualized positive behavior support centered around visual aids effectively reduced the target aggressive behaviors while simultaneously enhancing program participation.

Key words : Visual Support, Individual-Level PBS, Severe developmental disabilities, Case Study.

게재 신청일 : 2024. 05. 26

수정 제출일 : 2024. 06. 17

게재 확정일 : 2024. 06. 28

* This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2022S1A5C2A07091326).

** Shin, Yunhee(Corresponding Author) : Daegu Cyber University(sharin62@gmail.com)

『긍정적행동지원연구』 투고규정

제 1 조 (목적)

이 규정은 한국긍정적행동지원협회(이하 협회라 한다)의 협회지인 『긍정적행동지원연구』(이하 협회지라 한다)의 심사 및 게재 여부에 필요한 제반 사항의 규정을 목적으로 한다.

제 2 조 (모집분야)

협회지 투고 논문은 긍정적행동지원 현장 적용의 확산뿐만 아니라 정책 수립의 지침제공 연구와 긍정적행동지원 이론에 근거한 실증적 연구를 기반으로 한다.

제 3 조 (투고자격)

- ① 투고자는 반드시 한국긍정적행동지원협회 정회원 이상이어야 한다.
- ② 동일 호에 1편 게재를 원칙으로 하되, 공동연구의 경우 예외로 한다.
- ③ 회원 외의 투고는 편집위원회의 결정에 따른다.
- ④ 투고 시에는 본 학회지 2편 이상 참고하여야 한다.

제 4 조 (투고방법)

- ① 투고 논문은 『긍정적행동지원연구』 게재 논문 작성양식(이 규정 제7조에 규정된 양식)에 맞게 작성하여 제출한다.
- ② 논문접수 이전에 소정의 양식에 따라 ‘논문게재 신청서’를 이메일(E-mail)로 제출한다.
- ③ 원고는 이메일로만 접수를 받으며 논문 심사료 납부와 함께 제출한다.
원고 제출처: apbs23@naver.com 문의: 010-2426-9262, 편집간사 이지영
- ④ 원고 접수 전 KCI 논문유사도검사를 실시하여 분석결과보고서와 원고를 함께 제출한다.
- ⑤ 원고 게재가 확정된 후 투고자는 소정의 양식에 따라 ‘연구윤리 준수 동의서’와 ‘저작권 활용 동의서’를 작성하고 서명하여 이메일로 제출한다.

제 5 조 (논문 접수시기)

각 호의 발행 시기에 따른 논문 접수 마감일은 다음과 같다.

1호 : 발행일 6월 30일 (5월 10일 마감)

2호 : 발행일 12월 30일 (10월 10일 마감)

제 6 조 (논문 심사료 및 게재료)

- ① 논문 심사료는 편당 9만원으로 투고 논문 제출과 함께 납부한다.

- ② 게재가 확정된 저자는 20장을 기준으로 게재료를 전액 면제한다. 단, 기준을 초과할 경우 장당 만원을 부과한다.
- ③ 논문 심사료 다음의 계좌로 납부한다.
- ④ 제 6조는 한시적 규정으로 제한한다.
- 신한은행 110-568-335894 예금주: 김정민

제 7 조 (논문작성양식)

투고 논문은 다음의 논문 작성양식에 맞추어 작성해야 한다.

① 기본 형식

- 아래 한글 프로그램으로 작성한다.
- 편집 용지
 - 용지 종류 : 편집용지 종류로 A4(국배판)를 기준으로 한다.
 - 여백 주기 : 위쪽 37, 아래쪽 38, 왼쪽 35, 오른쪽 35, 머리말 13, 꼬리말 12, 제본 0
- 문단모양 : 줄간격 170
- 글자모양

구분	문단정렬	글꼴	크기	장평(자간)	들여쓰기	내어쓰기	좌우여백		비고
							좌	우	
논문제목	가운데	휴먼명조(진)	16	100	0	0	0	0	·
저자명	오른쪽	맑은고딕	10	100	0	0	0	0	2줄 띄고
저자소속	오른쪽	맑은고딕	9	100	0	0	0	0	·
저자소개 각주	왼쪽	휴먼명조	9	100	0	0	0	0	제1저자 또는 교신저자, 이메일주소
요약	양쪽	휴먼명조	9	95(-5)	0	0	5	5	2줄 띄고
주제어	양쪽	맑은고딕	8						요약 줄 바로 밑에 <주제어>로
본문	양쪽	휴먼명조	10	95(-5)	10	0	0	0	줄간격 170
표	제목	상단 왼쪽	맑은고딕	9	100	0	0	0	·
	내용	가운데	휴먼명조	9	95(-5)	0	0	0	·
그림 제목	하단 가운데	맑은고딕	9	100	0	0	0	0	·
참고문헌 제목	가운데	휴먼명조(진)	12	95(-5)	0	0	0	0	내용은 9p, 신명조, 장평 95(-5), 내어쓰기 30
부록제목	가운데	맑은고딕	9	100	0	0	0	0	내용은 9p, 신명조, 장평 95(-5)
Abstract	왼쪽상단	맑은고딕	10	100	0	0	0	0	·
영문초록 제목	가운데	휴먼명조(진)	16	95(-5)	0	0	0	0	·
영문초록 저자명	오른쪽	맑은고딕	10	100	0	0	0	0	교신저자 소속 및 소개 각주로 표기
영문초록 내용	양쪽	휴먼명조	9	95(-5)	0	0	0	0	·

5. 띄어쓰기 : 문단의 첫 문장은 2칸(10pt)에서 시작, 문장과 문장 사이는 1칸으로 하고, 문단과 문단 사이는 1줄 띄지 않는다(참고문헌은 문단모양에서 내어쓰기 30p로 작성할 것).
6. 용어의 사용 : 한글 사용을 원칙으로 하되, 의미에서 혼돈 가능성이 있는 경우에 한하여, 용어가 처음 나왔을 때 () 속에 원어나 한자를 쓴다.
7. 논문의 표지에는 논문제목, 저자명, 저자소속, 국문초록, 교신저자의 이메일을 기술한다.

② 번호 붙임

- 1단계 : I, II, III (2줄 띄고, 13p, 휴먼명조, 진하게, 가운데)
- 2단계 : 1, 2, 3 (1줄 띄고, 왼쪽에서 시작, 10p, 맑은고딕)
- 3단계 : 1), 2), 3) (1줄 띄고 2칸에서 시작, 10p, 휴먼명조, 진하게)
- 4단계 : (1), (2), (3) (2칸에서 시작, 10p, 휴먼명조)
- 5단계 : ①, ②, ③ (2칸에서 시작, 10p, 휴먼명조)
- 6단계 : 가, 나, 다 (2칸에서 시작, 10p, 휴먼명조)
- 7단계 : (가), (나), (다) (2칸에서 시작, 10p, 휴먼명조)
- 8단계 : ㉠, ㉡, ㉢ (2칸에서 시작, 10p, 휴먼명조)

③ 인 용

인용하는 내용이 짧은 경우에는 본문 속에 기술하고, 긴 경우(3행 이상)에는 본문에서 따로 떼어 기술한다. 따로 기술하는 경우에는 인용부분의 아래와 위를 본문에서 한 줄씩 띄고 좌우로 각각 3글자씩 들여 쓴다.

④ 각주와 후주

후주의 사용을 원칙으로 한다. 후주는 본문에 표기하기 어려운 보충적인 내용이나 설명에 한하여 사용한다. 후주 내용은 참고문헌 제시 전에 일괄적으로 제시한다.

⑤ 본문의 인용 문헌

1. 간접 인용문의 경우에는 다음과 같이 표시한다.

예1: 이 문제에 대하여 김한글(2009)은 ... (앞 어절이 한글일 경우에는 괄호를 붙여 쓴다.
단, 참고문헌에서는 반 칸을 띄어 쓴다.)

예2: 최근의 연구(김한글, 2009; Sugai, 2012)에 의하면,

예3: 한 연구(김한글, 2009)에 의하면.....

2. 직접 인용문에서는 인용부호(“ ”)를 달고, 페이지를 적는다.

예1: 김한글(2009)에 의하면, “.....”(p. 123)

예2: 한 연구에 의하면, “.....”(김한글, 2010, p. 123)

3. 저자가 2인일 경우에는 다음과 같이 표시하고, 첫 번째 이후의 언급에서도 2인의 저자를 모두 기재한다.
 예1: 김한글과 한민국(2006)은
 예2: 한 연구(김한글, 한민국, 2006)에서는....
 예3: Horner와 Sugai(2008)에 의하면....
 예4: 한 연구(Horner & Sugai, 2008)에서는...
4. 저자가 3인 이상일 경우, 첫 번째 언급에서는 모든 저자명을 표기하고 두 번째 언급부터는 첫 번째 저자만 기재하되, 국문인 경우 “김한글 등(2013)”, 영문인 경우 “Sugai 등(2013)”으로 표시한다. 단, 저자가 4인 이상일 경우는 첫 번째 언급에서부터 첫 번째 저자만 기재한다.
 예1: 김한글 등(2009)에 의하면...
 예2: Sugai 등(2000), 또는 Sugai와 그의 동료들은(2000).....
 예3: 최근 연구(Sugai et al., 2000)에서...

⑥ 참고문헌 작성

1. 참고문헌의 논문의 말미에 한, 중, 일, 서양 순으로 열거한다. 서양 문헌의 작성은 이 규정에서 제시된 형식 이외의 것은 APA 양식에 따른다.
2. 국문으로 된 책명, 정기간행물 및 학회지명, 학위논문명은 중고딴체로 한다.
3. 영문으로 된 책명, 정기간행물 및 학회지명, 학위논문명은 이탤릭체로 한다.
4. 영문 단행본과 논문의 제목은 첫 글자만 대문자로 표기하고, 나머지는 모두 소문자로 표기한다. 단, 정기간행물의 책명은 각 단어의 첫 글자를 대문자로 표기한다.
5. 예시
 - (1) 단행본
 홍준표 (2009). *응용행동분석*. 서울: 학지사.
 Chafouleas, S., Riley-Tillman, T. C., & Sugai, G. (2007). *School-based behavioral assessment: Informing intervention and instruction*. New York: Guilford Press.
 - (2) 정기간행물
 김한글, 한민국 (2009). 일반학생과 장애학생에게 일반초등교사가 적용하는 문제행동 중재 유형 비교. *행동분석·지원연구*, 1(1), 1-21.
 Sugai, G. (2000). Applying positive behavior support and functional behavior assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
 - (3) 학위논문
 김한글 (1997). *장애학생 긍정적 행동지원에 관한 연구*. 미간행 석사학위논문, 한국대학교 대학원, 서울.
 Guest, E. M. (2011). *The impact of positive behavioral interventions and supports in secondary school settings*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene, OR.

(4) 단행본 속의 논문 또는 단원일 경우

김한글 (2006). 긍정적 행동지원. 이대환, 한민국, 특수교육의 이해 (pp. 211-229). 서울: 특수출판사.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and describing school-wide positive behavior support. In W. Sailor., G. Dunlap., G. Sugai., & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support*(pp. 307-326). New York: Springer.

(5) 번역서의 경우

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2007). 교사를 위한 응용행동분석(이효신 역). 서울: 학지사. (원출판년도 2006)

(6) 연수회, 특강 또는 학술대회 자료의 경우

한민국 (2013). 자폐성장애 아동의 의사소통 증진을 위한 기능적 의사소통 방법. 2013년도 한국행동분석학회 학술대회 자료집(pp. 1-35). 한국행동분석학회, 서울.

(7) 인터넷 인용의 자료의 경우

Smith, J. (2022, January 15). How to Cite a Website in APA Style. Example.com.
<https://www.example.com/how-to-cite-apa>

⑦ 표, 그림, 부록

1. 표, 그림, 부록에는 일련번호를 각각 붙이되, <표 1>, <그림 1>, <부록 1>과 같이 < >를 사용한다. 표와 그림은 본문 안에, 부록은 참고문헌 뒤에 삽입한다.
2. 표 및 부록의 제목은 상단 왼쪽에, 그림의 제목은 하단 중앙에 붙인다.
3. 표, 그림, 부록을 다른 문헌에서 인용하였을 때, 표와 부록의 경우에는 하단 왼쪽에, 그림의 경우에는 하단 중앙 제목 밑에 출처를 반드시 제시한다.
4. 부호를 사용할 때의 글씨체 및 띄어쓰기는 다음과 같다.
 - (1) p , F , t 는 이탤릭체로 쓴다.
 - (2) M , N , SD 는 신명조체로 한다.
 - (3) 부호 사이는 반 칸 띄어 쓴다(예: $p < .001$, $F(1.129) = 2.71$, $t = 4.52$).

⑧ 요약·초록

1. 한글 논문의 경우

- (1) 한글요약 : 10줄 이내의 한 문단으로 된 논문 요약(연구목적, 방법, 결과 등 포함)을 논문 맨 앞에 첨부한다.
- (2) 영문초록 : 1쪽 이내의 영문초록(영문제목, 영문이름, 영문소속 포함)을 논문 맨 뒤에 첨부한다.
- (3) 주제어 : 3-5개의 주제어를 한글요약과 영문초록 밑에 제시한다.

2. 영문 논문의 경우

- (1) 영문요약 : 10줄 이내의 한 문단으로 된 논문요약(연구목적, 방법, 결과 등 포함)을 논문 맨 앞에 첨부한다.
- (2) 한글초록 : 1쪽 이내의 한글초록(한글제목, 한글이름, 한글소속 포함)을 논문 맨 뒤에 첨부한다.
- (3) Key Words : 3-5개의 주제어를 영문요약과 한글 초록 밑에 제시한다.

제 8 조 (연구윤리규정 준수)

1. 논문투고자는 본회의 연구윤리규정을 반드시 준수해야 한다.
2. 논문 투고자는 논문게재신청서에 소속, 직위, 연락처, 전자우편 등을 명확하게 표기해서 제출해야 한다. 또한 논문 저자가 현재 소속이 없는 미성년자(초중등학교 소속 학생)의 경우에는 최종 소속 학교, 직위, 재학년도를 명확하게 표기해서 제출해야 한다.
3. 논문 투고자는 본회의 저작권 이양 동의서와 저자 진술서에 서명하여 제출해야 한다.
4. 논문의 저자가 다수인 경우 제1저자와 교신저자를 표기하는 것이 원칙이나, 별도표기 하지 않을 경우는 자동적으로 첫 번째가 제1저자가 되고, 두 번째 저자는 제2저자가 되며, 마지막 저자는 교신저자가 된다.
5. 논문을 투고한 뒤에 논문 심사과정이나 논문 수정 및 출판 과정에서 새로운 저자를 추가하거나 주저자 및 교신저자의 지위를 변경해서는 안된다. 만약, 이를 추가 및 변경하고자 할 경우에는 처음부터 다시 투고하여 심사절차를 진행하여야한다.
6. 인간 대상 연구의 경우에는 논문게재신청서와 논문 본문에 기관생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB)의 승인 번호를 기재하는 것을 권장한다.
7. 투고 논문은 한국연구재단(KCI)의 문헌 유사도 종합 결과에서 유사도가 15.0%미만이어야 한다. 만약, 문헌 유사도 종합 결과가 15.0%이상일 경우에는 이에 대한 사유서를 제출하여야 한다.

제 9 조 (논문철회, 게재불가, 저작권)

1. 접수된 후 심사과정에 있는 논문의 철회를 저자가 원하는 경우, 저자는 사무국 또는 편집 위원장에게 서면 또는 전자우편(E-mail)으로 철회를 요청하여야 한다.
2. 논문심사기간이 완료된 후라 하더라도 논문의 미흡한 부분이 발견되어 재차 수정을 요구하여, 3회 이상 수정을 했음에도 지속적으로 투고규정을 못 지키고 미흡한 경우는 별도 통보 없이 게재 불가로 판정한다.
3. 상기 항과 관련하여, 기 납부된 연회비와 게재료, 그리고 제출된 원고는 일체 반환하지 않는다.
4. 본회에 투고된 논문이 소정의 심사과정을 거쳐서 게재될 경우, 게재된 논문의 저작권은 본회에 이양한 것으로 본다.

제10조(출판 후 논문 내용 수정)

출판 이후 논문 내용에 대해서는 해당 논문집 편집위원회의 오류가 아닌 이상 원칙적으로 변경하지 못한다. 단, 사회에 파장이 예상되거나 학계에 영향을 줄 소지가 있다고 판단되는 논문 내 기술된 부분(사사표기, 인적사항, 내용, 참고문헌 등)은 편집위원회를 개최하여 해당 당사자가 출석하여 소명케 하여 수정할 수 있다.

부 칙

제 1 조 (시행일) 이 규정은 2024년 03월 01일 부터 시행한다.

<예> 논문의 체제

논문 제목 (휴먼명조)

김 한 글* (소속, 직위)

<요약>

10행 이내(글자크기 9, 휴먼명조)

<주제어>

I. 서론(휴먼명조)

참고문헌(휴먼명조)

Abstract

논문 제목 (영문)

영문 이름* (영문 소속, 직위)

1쪽 이내(글자크기 9, 휴먼명조)

Keywords :

* 김한글(교신저자) : 소속(E-mail)

* Corresponding Author :

『공정적행동지원연구』 심사규정

제 1 조 (목적)

이 규정의 목적은 한국공정적행동지원협회의 협회지인 『공정적행동지원연구』의 게재 신청 논문의 심사, 게재 여부 및 편집에 필요한 제반 사항의 규정을 목적으로 한다.

제 2 조 (주관)

이 학회지의 원고 접수, 논문심사위원 위촉, 논문심사결과 판정 및 논문 편집 등 학회지 발간과 관련된 다음의 제반 업무는 편집위원회에서 주관한다.

- ① 투고된 논문의 심사 적부성에 대한 결정
- ② 논문심사위원의 선정과 심사 의뢰
- ③ 수정 후 재심 또는 수정 후 게재가로 판정된 논문에 대한 수정여부의 확인
- ④ 게재가로 심사된 논문의 편집
- ⑤ 기타 논문 편집에 관련된 사항의 결정

제 3 조 (논문심사 의뢰)

- ① 편집위원회는 논문 마감 후 7일 이내에 심사위원에게 심사를 의뢰한다.
- ② 투고 논문의 주제 및 연구방법을 고려하여 심사논문 1편당 심사위원 3인을 선정하여 심사를 의뢰한다.
- ③ 공정한 심사가 이루어질 수 있도록 논문의 저자 성명과 소속을 지운 논문으로 심사를 의뢰한다.

제 4 조 (논문심사 기준)

논문 심사위원은 다음과 같은 기준에 의해 논문을 심사한다.

- ① 연구주제의 적합성 및 학문성
- ② 연구 목적 및 문제의 명료성
- ③ 연구내용의 충실성 및 타당성
- ④ 연구방법의 타당성 및 체계성
- ⑤ 문장의 논리성 및 기술적 완성도
- ⑥ 초록 및 참고문헌의 정확성
- ⑦ 행동 분석 및 지원 분야의 공헌도

제 5 조 (논문심사 결과 판정)

- ① 논문심사 결과는 “게재가”, “수정 후 게재가”, “수정 후 재심”, “게재불가” 중 하나로 판정한다.
- ② 논문의 학회지 게재 여부와 관련된 판정은 아래의 표에 기술된 기준에 따른다.

심사결과 유형	심사위원 1	심사위원 2	심사위원 3	1차 심사 판정
심사위원 3인 동일판정	게재가			게재가
	수정 후 게재가			수정 후 게재가
	수정 후 재심			수정 후 재심
	게재불가			게재불가
심사위원 2인 이상 동일 판정	게재가		수정 후 게재가	수정 후 게재가
			수정 후 재심	수정 후 게재가
			게재불가	수정 후 게재가
	수정 후 게재가		게재가	수정 후 게재가
			수정 후 재심	수정 후 게재가
			게재불가	수정 후 게재가
	수정 후 재심		게재가	수정 후 재심
			수정 후 게재가	수정 후 재심
			게재불가	수정 후 재심(*)
	게재불가		게재가	게재불가
			수정 후 게재가	게재불가
			수정 후 재심	게재불가
심사결과 유형	심사위원 1	심사위원 2	심사위원 3	1차 심사 판정
심사위원 3인이 모두 다른 판정	게재가	수정 후 게재가	수정 후 재심	수정 후 게재가
	게재가	수정 후 게재가	게재불가	수정 후 게재가
	게재가	수정 후 재심	게재불가	수정 후 재심(*)
	수정 후 게재가	수정 후 재심	게재불가	수정 후 재심(*)

- ③ 1차 심사 판정 결과에 따른 구체적인 심사과정은 다음과 같다.
1. 판정 결과 “게재가”인 경우: 저자에게 “게재가”로 통보하고, 게재를 확정한다.
 2. 판정 결과 “수정 후 게재가”인 경우: 저자에게 “수정 후 게재가”로 통보하고, 심사 결과 중 수정제의 내용을 전달한다. 저자는 수정제의 내용에 따라 수정한 후, 수정대조표와 수정원고를 제출할 수 있다. 수정 내용이 충분한 경우 게재를 확정한다. 수정내용이 미흡한 경우에는 편집위원회에서 재수정을 요구할 수 있다.
 3. 판정 결과 “수정 후 재심”인 경우: 저자에게 “수정 후 재심”으로 통보하고, 심사 결과

중 수정제의 내용을 전달한다. 저자는 수정제의 내용에 따라 수정한 후, 수정대조표와 수정원고를 제출할 수 있다. 수정논문을 제출한 경우, 1차 심사위원들에게 재심을 의뢰한다. 재심에 대해서는 “게재가” 또는 “게재불가” 중 하나로 평가한다. 재심위원 2인 이상이 “게재가”로 판정한 경우 게재를 확정한다. 재심위원 2인 이상이 “게재불가”로 판정한 경우 게재불가로 확정한다. 저자가 재심을 거부한 경우에도 게재불가 판정을 한다.

4. 판정 결과 “게재불가”인 경우: 저자에게 “게재불가”를 통보하고 게재하지 않는다.

- ④ 1차 심사위원 3인 중 1인의 “게재불가” 판정이 포함된 1차 심사 판정결과가 “수정 후 재심”의 경우(판정표에서 *표시의 경우)는 제출한 수정 논문에 대해 1차 심사에서 “게재불가” 판정을 한 심사위원에 재심의사를 묻는다. 재심의사가 없는 경우 편집위원 중 1인을 재심위원으로 추가 위촉하여 재심을 의뢰한다. 재심에 대해서는 “게재가” 또는 “게재불가” 중 하나로 평가한다. 재심위원 2인 이상이 “게재가”로 판정한 경우 게재를 확정한다.

제 6 조 (이의제기)

투고자는 1차 심사결과에 대하여 심사결과를 통보받은 후 7일 이내에 이의제기를 할 수 있으며 이에 대한 처리는 편집위원회에서 한다.

제 7 조 (심사료와 게재료)

- ① 논문게재신청자는 학회가 정하는 소정의 심사료를 납부하여야 하며, 논문게재가 확정된 후에는 게재료를 납부하여야 한다.
- ② 연구비 지원을 받아 수행한 논문의 경우는 학회에서 별도로 정한 게재료를 납부하여야 한다.
- ③ 원고분량(A4 용지 20매 이내)을 초과하는 부분에 대해서는 인쇄 쪽당 인쇄실비에 해당하는 게재료를 추가로 납부하여야 한다.

제 8 조 (심사내용의 보안)

논문심사와 관련된 개인 정보는 편집위원회 외 누구에게도 공개할 수 없다.

제 9 조 (연속게재 및 복수게재에 대한 제한)

- ① 보다 많은 회원이 논문을 게재할 수 있도록 동일 저자의 연속 및 복수 게재를 일부 제한한다.
- ② 동일 저자가 1년에 200%까지 게재 가능하다. 인정 비율은 저자의 수에 따라 다음과 같이 적용된다.
- 1인인 경우 100%, 2인인 경우 70%, 3인인 경우 50%, 4인 이상인 경우 30%
- ③ 동일 권호에 한 명의 저자가 1편의 논문을 게재하는 것을 원칙을 한다. 공동연구의 경우

예외로 한다.

제 10 조 (기타 논의사항)

이 규정에 명시하지 않은 심사 관련 사항은 편집위원회에서 결정한다.

부 칙

제 1 조 (시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

제 2 조 (개정 시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

제 3 조 (개정 시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

제 4 조 (개정 시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

제 5 조 (개정 시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

제 6 조 (개정 시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

『공정적행동지원연구』 연구윤리규정

제 1 조 (목적)

이 규정의 목적은 한국공정적행동지원협회 회원의 올바른 연구 문화와 연구윤리 확립을 위해 필요한 사항을 규정하고, 연구부정행위 발생 시 신속하고 공정한 검증을 위해 연구윤리위원회의 설치 및 운영에 관한 사항을 규정하는 것이다.

제 2 조 (적용대상 및 범위)

이 규정은 학회 모든 회원과 학회에서 발간하는 학회지 및 단행본에 적용한다.

제 3 조 (학회의 역할과 책임)

- ① 본 학회는 연구윤리 확립을 위하여 연구윤리 규정을 마련하여 적용한다.
- ② 연구자가 연구수행 과정에서 연구윤리를 준수하고 연구부정행위를 예방할 수 있도록 정기적으로 연구윤리 교육을 실시하며, 교육부장관 또는 전문기관의 장이 연구윤리 실태 조사 등 연구윤리 확립을 위한 업무 수행 시에 적극 협조한다.
- ③ 연구부정행위가 발생하였을 경우 이에 대해 검증·판단하는 기구를 설치·운영한다.
- ④ 학회지 발간, 학술대회 개최, 연구업적 관리 등을 할 경우 관련 연구결과물의 저자 정보를 확인하고 관리하며, 교육부장관 또는 전문기관의 장으로부터 관련 자료를 요청받을 경우 이에 적극 협조한다.
- ⑤ 연구부정행위 의혹에 대해 엄정하게 조사하여, 교육부장관, 전문기관 및 대학 등으로부터 연구자의 연구부정행위 의혹에 대한 조사 또는 자료를 요청받을 경우 이에 적극 협조한다.

제 4 조 (연구자의 역할과 책임)

연구자는 연구의 자유에 기초하여 자율적으로 연구를 수행하되, 다음의 사항을 준수하여야 한다.

- ① 연구대상자의 인격 존중 및 공정한 대우
- ② 연구대상자의 개인 정보 및 사생활 보호
- ③ 사실에 기초한 정직하고 투명한 연구의 진행
- ④ 전문 지식을 사회에 환원할 경우 전문가로서의 학문적 양심 견지
- ⑤ 새로운 학술적 결과를 공표하여 학문의 발전에 기여
- ⑥ 자신 및 타인의 저작물 활용 시 적절한 방법으로 출처를 밝히는 등 선행 연구자의 업적 인정·존중

- ⑦ 연구비 지원기관의 이해관계에 영향을 받지 않고, 연구결과물에 연구와 관련된 모든 이해관계 명시
- ⑧ 연구결과물을 발표할 경우, 연구자의 소속, 직위(저자 정보)를 정확하게 밝혀 연구의 신뢰성 제고
- ⑨ 지속적인 연구윤리교육의 참여

제 5 조 (용어 정의)

“연구부정행위”는 연구를 제안, 수행, 발표하는 과정에서 연구 목적과 무관하게 고의 또는 중대한 과실로 내용을 위조, 변조, 표절, 부당한 논문 저자표시행위, 중복게재 등을 말한다.

제 6 조 (위조, 변조, 표절 등의 부정행위 및 중복게재 등의 금지)

이 규정의 적용을 받는 모든 연구물에 대해 다음의 행위를 금한다.

- ① 위조: 존재하지 않는 자료나 연구결과를 만들어내고 이를 기록하거나 보고하는 행위
- ② 변조: 연구자료, 장비, 또는 과정을 조작하거나 자료 또는 연구결과를 변경하거나 생략하여 연구 기록이 진실에 부합하지 않게 하는 행위
- ③ 표절: 원저자의 승인이나 인용 없이 타인의 아이디어, 과정, 결과, 또는 기록을 도용하는 행위
- ④ 중복게재: 타 학회지에 이미 게재된 자신의 논문 전부나 일부를 본 학회지의 논문으로 다시 출간하는 행위

제 7 조 (연구대상의 보호)

- ① 연구대상에게 연구의 목적과 연구 참여 중 일어날 수 있는 정신적, 신체적 위험에 대하여 충분히 설명하여야 하고, 이에 대한 동의를 받았음을 명시하는 것을 원칙으로 한다.
- ② 연구대상이 스스로 동의여부를 결정하기 어려운 경우, 연구대상의 보호자로부터 동의를 받았음을 명시하도록 한다.
- ③ 연구대상을 알아볼 수 있게 하는 정보가 출판물에 기재되지 않도록 적절한 조치를 취한다.

제 8 조 (연구윤리위원회 설치 및 운영)

- ① 연구윤리위원회는 편집위원회에 둔다.
- ② 위원은 3인 이상으로 구성하고 편집위원장의 추천을 받아 학회장이 임명한다.
- ③ 연구윤리위원회는 이 규정 및 연구의 일반적인 윤리원칙을 위반하는 행위 발생 시 위반여부를 조사한다.
- ④ 연구부정행위가 사실로 판정된 경우 학회장에게 보고를 하고 제7조에 규정되어 있는 징계 조치를 건의한다.

- ⑤ 학회장은 연구윤리위원회의 징계 건의가 있을 경우, 회장단 회의를 소집하여 징계 내용을 최종 결정한다.
- ⑥ 연구부정행위로 보고된 회원은 연구윤리위원회의 조사에 협조해야 한다.
- ⑦ 연구윤리위원회는 연구부정행위로 보고된 회원에게 충분한 소명 기회를 주어야 한다.
- ⑧ 연구윤리위원회는 연구부정행위로 보고된 조사 대상자에 대해 최종 징계 결정이 내려질 때까지 대상자의 신원을 외부에 공개해서는 안 된다.

제 9 조 (징계)

- ① 학회 학회지에 투고한 자가 이 규정 및 연구의 일반적인 윤리원칙을 위반한 경우 해당 학회지에 2년간 논문을 투고할 수 없다. 기타 관련 사항은 이사회에서 결정한다.
- ② 학회 출판물의 저자로 참여한 자가 이 규정 및 연구의 일반적인 윤리원칙을 위반한 경우 학회에서 발간하는 출판물에 2년간 단독 혹은 공동저자로 참여할 수 없다. 기타 관련 사항은 이사회에서 결정한다.

제 10 조 (연구윤리 준수 동의서)

게재가 결정된 논문의 저자는 소정양식에 의한 ‘연구윤리 준수 동의서’를 작성하여 편집위원장에게 제출하여야 한다.

제 11 조 (제정 및 개정)

이 규정은 학회 이사회에서 제정 및 개정한다.

부 칙

제 1 조 (시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

제 2 조 (개정 시행일) 이 규정은 2024년 4월 30일부터 시행한다.

긍정적행동지원연구 편집위원회

편 집 위 원 장	김정민(순천향대학교)
부 편 집 위 원 장	신윤희(대구사이버대학교)
간 사	이지영(공주대학교)

긍정적행동지원 연구

제 1 권 제 1 호

인쇄일 2024년 6월 30일

발행일 2024년 6월 30일

발행인 백은희

발행처 한국긍정적행동지원협회

충청남도 공주시 공주대학로 56

공주대학교 특수문헌정보관 4층 402호

이메일: kpbs23@naver.com

홈페이지: <https://www.kapbs.or.kr>

제작처: 책과공간 02-725-9371