긍정적행동지원연구
Journal of Positive Behavior Support
2024, Vol. 1, No. 1, pp.23-43
https://data.doi.or.kr/10.23288/JisTaP.2024.1.1.2

개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동에 미치는 영향

공명준* (인천인혜학교, 교사)
임신혁 (코끼리아동·청소년발달센터, 인지학습치료사)
이지영 (주식회사컬러풀즈, 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 변화 양상을 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, 전혜인, 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, 수업방해 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, 대체행동, 후속결과에 대한 중재를 실행한다(Scheuermann & Hall, 2017). 또한 환경적 재구조화와 대체행동 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 웩슬러 아동용 지능검사(Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition): 전체 IQ
2. Eyberg 행동검사(심도점수 127점이상, 문제행동 수 11개 이상 행동중재를 권함).
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 구채적인 행동, 의사소통, 사회적 상호작용 특성은 <표 2-2>와 같다.

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

행동 특성	- 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	- 뇌손상으로 인한 조음운동근육의 제한으로 1음절의 부정확한 발화가 가능하며 자신이 원하는 것이 있으면 직접 대상을 가르킬 수 있음
사회적 상호작용 특성	- 또래에 큰 관심이 없어 자발적인 의사소통 시도가 먼저 일어나지 않으며 성인에 대한 지나친 관심이 많아 성인에게만 질문하고 눈 맞춤이 일어남
신체 및 생리학적 특성	- 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 배정되어 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 선정한 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 웩슬러 아동용 지능검사

한국형 웩슬러 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 α= .94이다.

(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 α= .99로 나타났고(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 가설설정의 3 영역으로 구성되어있다. 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 나타났고(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 문제행동 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 제공되었다.

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

긍정적행동지원팀을 구성하고 문제행동을 보이는 대상자 선정 후 기능평가, 기초선 수집 등을 실시하여 행동지원 계획을 수립하는데 1개월의 시간이 소요되었다. 즉, 긍정적행동지원팀 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 높이고자 하였다. 중재는 지속적으로 제공되었고 주 1회씩 긍정적행동지원팀 회의를 진행하였다. 긍정적 행동지원 실행팀은 실험 장소 방문 및 수업 참관, 동영상 촬영 후 검토 등을 진행하였다. 구체적인 절차는 다음과 같다.

3) 긍정적행동지원팀 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, 대체행동교수를 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	• 행동지원의 큰 틀과 긍정적 행동지원에 대한 전반적인 중재 전략, 지식 제공 • 중재 전반의 모니터링 및 자문
긍정적 행동지원 전문가	2	• 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	• 표적행동이 발생하는 장소에서 직접 중재 제공 • 행동지원 중재 상황에 대한 관찰지 및 영상 정보 제공
관찰 및 기록 (긍정적 행동지원 전문가, 실무사)	3	• 팀 회의 협의록 작성 • 중재에 대한 자료 수집 및 분석 • 중재 충실도와 신뢰도 측정
부모	1	• 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, 담임교사가 부모에게 기능적 행동평가를 위한 면담, 문제행동 동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988)를 조사하였다. 추가적으로 교과교사, 담임교사, 부모가 도전적 행동의 기능을 진단하기 위한 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 가설 설정의 3 영역으로 구성되어 있다. 이를 토대로 대상자의 전반적인 행동 특성과 사회적 상호작용 특성, 학교에서의 수업참여 태도 및 일상생활을 알 수 있었다. 부모면담은 담임교사가, 교사 면담은 행동지원전문가가 면담자가 되어 실시하였다. 면담 결과, 대상학생의 문제행동은 주로 학교에서 발생하며 성인의 관심을 얻기 위해 수업방해 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

	우선 순위	1순위		2순위		3순위		4순위	
수업 방해 행동		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, 후속사건 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 특수교육실무사기 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
- 자리 배치를 원형, U형으로 하고 교사와 가까운 위치에 배치	- 또래 도우미 - 다른 학생 칭찬 (관심)	- 질문카드 사용하기 질문카드 사용법 (1) 교사에게 질문하고 싶을 때 질문 카드를 책상 위에 올린다. (2) 교사가 바로 대상 학생의 이름을 부르며 질문할 기회를 준다. (3) 대상 학생이 질문한다. * 질문카드의 수는 수업 시간당 5개로 제한한다. 1단계: 교사가 학생에게 구두로 설명 후 시범을 보이고 학생이 사용하는 연습 2단계: 수업시간에 질문카드 사용	- 질문카드로 요구 시 즉각적 강화(칭찬) 제공 - 도전행동 발생시 칭찬 스티커 회수 및 대체행동 재교수

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 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 실제를 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 구성되어 있다. 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	보통이다	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 중재전략이 적용하기에 타당하였습니까?					
5	중지 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 행동지원와 수업방해 행동에 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.

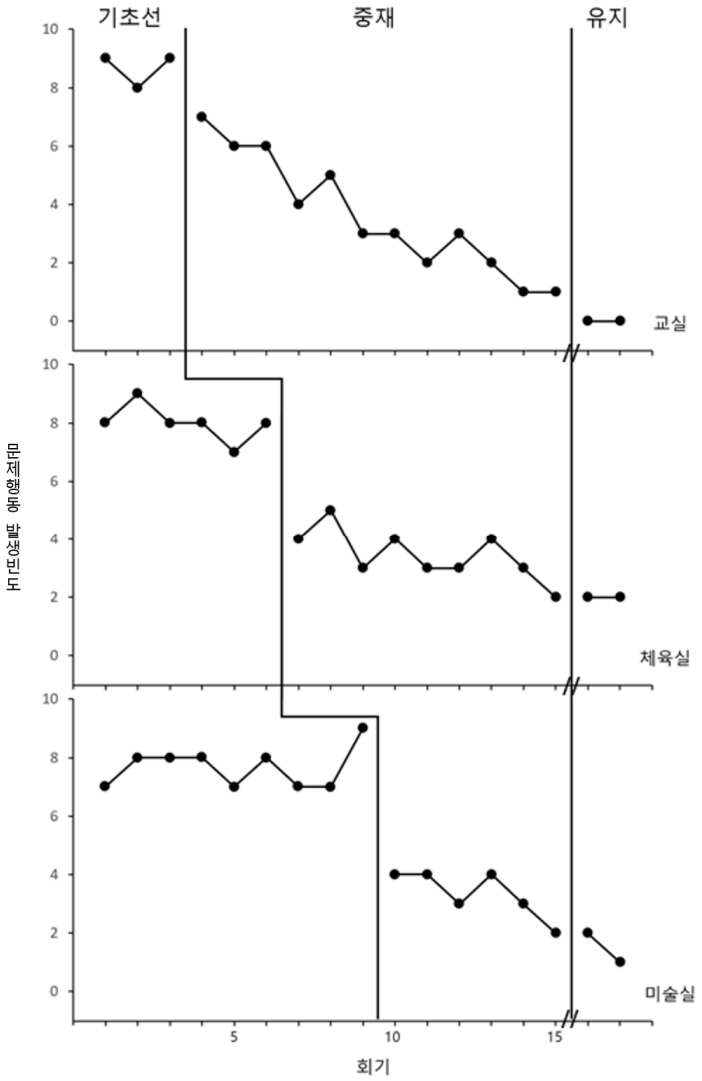
<표 3-1>와 <그림 3-1>에서 보는 바와 같이, 개별차원의 긍정적 행동지원이 지체장애 초등학생의 수업방해 행동의 변화는 중재 종료 후에도 유지되는 것으로 나타났다. 유지 단계에서 미술실은 수업방해행동이 나타나지 않았고 체육실은 2회, 미술실에선 1.5회로 중재 데이터보다 현저하게 낮은 경향성을 보였다. 세 가지 장소에서의 기초선과 유지 단계 자료점의 비중복비율(PND)은 모두 100%로 매우 효과적인 것으로 나타났다.

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(김대용, 백은희, 2016; 박귀염, 김은경 2022; 이선희 등, 2020; 정지영, 김은경, 2023)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(김은선 등, 2019; 박귀염, 김은경, 2022; 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 수업방해 행동 감소에 영향을 미쳤다. 이는 기능평가를 통해 확인한 기능을 중재에 적용하여 효과를 얻은 선행연구(강슬기, 정선화, 2020; 권은애 등, 2019; 정지영, 김은경, 2023)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 긍정적행동지원팀에는 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

강경숙, 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 수업참여 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 수업참여와 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, 이광림, 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, 전혜영 (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, 전혜인 (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 asessment (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

* Corresponding Author : ehpaik@kongju.ac.kr