

보편적 차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구

김 영 란*

이화여대 대학원 박사과정

《 요 약 》

본 연구에서는 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌 고찰을 통해 연구의 동향을 알아보고자, 최소 세 학년 이상의 학생들을 대상으로 일반학교에서 실행된 13편의 실험 연구를 선정하였다. 연구의 전반적 특성, 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 단계, 보편적 차원의 행동지원 중재 전략을 중심으로 각 연구를 분석하였으며 연구 결과를 기초로 우리나라 상황에서 보편적 차원의 행동지원을 적용하고자 할 때 고려해야 할 사항을 중심으로 다음과 같은 논의점을 제시하였다. 첫째 기존 훈육방법과 성과에 대한 점검 및 평가의 필요성, 둘째 보편적 차원의 긍정적 행동지원 계획과 실행을 위한 학생의 학업적, 행동적 성과 강조의 중요성, 셋째 충실한 행동지원 실행과 유지를 위해 필요한 정책, 예산, 시간 운영 및 교직원의 전문성 함양을 위한 시스템 차원의 지원을 강조하였다. 넷째 우리나라 교육현장에서의 학교별 특성에 맞는 중재 적용을 위한 본 연구 결과의 활용 가능성을 논의하였다. 끝으로 신빈곤층의 증가와 관련해 학교 폭력과 중도 탈락 위험에 높은 학생들을 위한 예방적이고 교육적인 접근에 대한 이해와 연구 노력을 강조하였다.

주제어 : 학교 차원의 긍정적 행동지원, 보편적 차원의 행동지원, 예방적 접근

I. 서 론

학교는 학생들이 많은 시간을 보내며 생활하는 곳으로 학생들의 성공적인 학업 성취와 바른 인성 함양, 올바른 사회적 행동 수행을 위해 지원하고 촉진하는 사회적 맥락으로 자리매김해야 한다. 그러나 학교에는 학생들의 광범위하고 다양한 문제 행동이 존재하고 있으며(김수연, 이대식, 2008), 점차 증가, 심화되고 있다. 여러 요인이 복합적으로 영향을 미칠 것이나 우리의 교육 현장이 다양한 문화적, 사회적, 경제적 상황에서 양육된 학생들의 다양성에 반응하지 못하고 있기 때문이라는 지적도 제기되고 있다(김선혜, 2003). 문제행동 증가와 관련된 학교 역할에 대한 반성과 변

* 교신저자(hi5pooh@naver.com)

화의 목소리는 전통적인 훈육방법이 가지고 있는 문제점에서 출발하고 있다(Sugai & Horner, 2002). 강경하고 처벌적인 접근인 전통적 훈육방법은 학생들의 적절한 기술과 행동을 촉진하지 않으며, 효과적인 학습 환경 개발에 기여하지도 않고, 긍정적인 학교 분위기를 만들지 못한다는 점에서 비판을 받고 있다. 또한 벌 중심의 전략이 행동 통제를 위한 우선적인 수단이 될 때 학생들의 반사회적 행동 증가, 성인과 학생들 사이의 더욱 강압적인 상호작용 증가, 학업성취와 사회적 행동 감소라는 부작용이 발생하게 된다(Sugai & Horner, 2008).

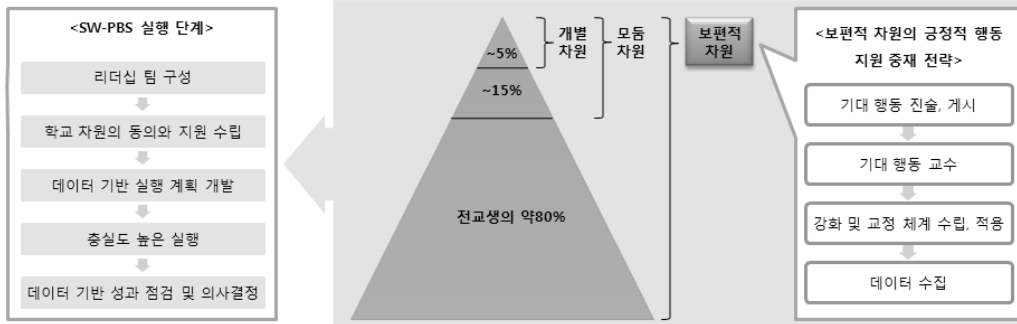
최근 우리나라에서도 학교 폭력이 사회적인 이슈로 큰 관심을 받고 있으며, ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ (2004년 1월) 제정 및 범 정부차원의 ‘학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획’을 수립을 기초로 기관 간 연계성을 통한 학교폭력 예방이 강조되고 있다. 이 계획의 구체적인 실행 전략으로는 교내 CCTV 설치, 상담자 원봉사자 배치, 지역별 상담 네트워크 구축, 학교폭력 추방의 날 행사, 학교폭력자진 신고기간 운영, 전문 상담 순회 교사 배치 등이 있는데, 효과성이 제대로 입증되지 않은 전략들이 다소 포함되어 있다는 점(박효정, 정미경, 2006), 예방교육 경시, 피해학생에 대한 보호대책 미비, 기관들의 산발적 접근과 활동, 기관들의 역할과 연계 방법에 대한 이해도 부족 등은 문제점으로 지적받고 있다(박성기, 2008; 학교폭력대책국민협의회, 2005).

학업 뿐 아니라 사회적 영역에서 학생들이 성공할 수 있도록 지원해야 한다는 학교에 대한 요구와 기대가 증대되고 있는 가운데(Yell, Meadows, Drasgow, & Shriner, 2009), 학교 훈육은 통제와 벌이 아닌 예방적이고 교육적인 접근으로 실행되어야 한다는 주장이 강조되고 있다(김선혜, 2006; Sugai & Horner, 2002; Yell et al., 2009). 학교에서 학업 내용을 교수할 때 그 효과성이 입증된 전략을 사용하듯이 행동을 지원할 때도 행동 원리에 입각하여 실질적인 효과성이 입증된 전략들을 충실하게 적용해야 하며, 학교는 이를 위한 효과적인 학습 환경과 사회적 환경으로 정비되고 변화되어야 한다(Lewis & Sugai, 1999). 최근 많은 연구를 통해 그 타당성을 입증 받고 있는 문제해결 모델은 학교 차원의 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Support: 이하 SW-PBS)으로, 학교 차원에서 학생들의 행동 문제를 다루고, 적극적으로 교수하는데 초점을 둔다.

SW-PBS란 문제행동을 예방하면서 중요한 사회적, 학업적 성과들을 성취하기 위한 보다 확장된 범위의 체계적이고 개별화된 행동 중재를 강조하는 총체적인 학교 접근을 의미한다(OSEP, 2009; Sugai & Horner, 2008). 경험적으로 효과성과 효율성 면에서 타당성을 인정받은 중재와 실제에 모든 학생들이 접근할 수 있도록 하여 목표한 성과를 성취할 수 있도록 하는 구조(framework)를 제공하는 것이다.

SW-PBS를 실행하는 학교는 중재에 대한 학생의 반응에 기초하여 학생들이 지원을 받을 수 있는 연속체 안에서 증거 기반의 행동적 실제와 체계를 구성해야 하는

데(OSEP, 2009), 가장 대표적인 지원 연속체 모형은 학생의 필요에 맞추어 지원의 강도를 결정하는 다층 체계 행동지원 예방 모형(multitiered PBS framework)이다(Walker, Horner, Sugai, Bullis, sprague, Bricker et al., 1996). <그림 1>은 이러한 다층 체계 행동지원 예방 모형을 포함해 시스템 차원의 SW-PBS 실행 단계(Sugai & Horner, 2002)와 그 안에서 학교의 모든 학생들을 대상으로 실행하는 1차 예방 단계인 ‘보편적 차원의 행동지원’ 중재 전략(Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 1999-2000; Lewis & Sugai, 1999; Sugai & Horner, 2002; 2008)을 종합해 모형화한 것이다. 삼각형으로 표현된 다층 체계 행동지원 연속체 안에서 지원의 강도는 학생이 보이는 행동문제의 정도가 증가함에 따라 상위로 갈수록 함께 증가하는데, 지원 단계는 보통 보편적(universal), 모듬(targeted), 개별(individualized) 차원의 세 단계로 나눌 수 있다. 보편적 차원의 행동지원은 학교의 모든 환경에서, 모든 교직원에게 의해, 문제를 지닌 학생을 포함한 전교생을 대상으로 공동의 가치나 규칙을 교수해 학생들이 이를 습득하도록 지원하는 것이다. 또한 문제행동 발달을 막기 위해 바람직한 사회적 행동을 교수하고 격려함으로써 친사회적 행동뿐 아니라 학업적 성공을 최대화하며, 문제행동을 촉진하고 유지시키는 요인을 제거하는데 목적을 둔다(Sugai & Horner, 2002). 이러한 가운데 문제를 지닌 장애 학생에 대해서는 자연스러운 맥락 안에서 체계적인 지원이 이루어지고, 직접적인 지원이 필요하지 않은 학생들에게도 긍정적인 영향을 줄 수 있는 예방적 차원에서의 실행이 이루어진다(김미선, 송준만, 2004). 학교 실패 위험에 있는 학생들을 판별하기 위한 가장 첫 번째 단계는 포괄적이고 체계적인 전략을 실행하는 것이며(Scott, 2001), 보편적 차원의 행동지원은 모든 학생들을 대상으로 하기 때문에 보편적 선별을 통해 심각한 학업, 행동 문제 위험에 있는 학생들을 조기에 선별하고 예방할 뿐 아니라, 학생들이 보다 질 높은 교육과정에서 학교생활을 할 수 있도록 한다는 데 큰 이점이 있다(Yell et al., 2009). 이를 통해 전교생의 약 80%에 해당하는 학생들의 문제행동을 예방할 수 있으며 보편적 중재에 반응하지 않은 학생들은 심각한 문제행동으로 발전할 수 있는 위험에 놓인 학생들로 판단되어 모듬 차원에서 좀 더 강도 높은 지원을 받게 된다(Sugai & Horner, 2008; Walker et al., 1996). 모듬 차원의 행동지원으로 전체 학생 중 15%에 해당하는 학생의 문제행동이 예방되며, 나머지 5% 학생들은 기능적 행동진단(functional behavior assessment)에 기초한 강도 높은 개별 차원의 지원을 제공받게 된다.



〈그림 1〉 행동지원 예방 다층 체계, SW-PBS 실행 단계 및 보편적 자원의 행동지원 중재 전략 모형

SW-PBS는 프로그램이나 교육과정이 아닌 체계(system) 차원의 문제 해결과 계획을 위한 팀 중심 과정으로, 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 차원의 행동지원은 SW-PBS 구조 내에서 실행된다.(Sugai & Horner, 2002). Sugai와 Horner (2002)는 교사 개인이 학교 체계의 기능을 변화시키기에는 한계가 있기 때문에 대표성을 갖는 리더십 팀을 중심으로 SW-PBS 적용 절차가 실행되어야 함을 강조하였다. PBS의 특성에 맞게 연구 기반의 실재를 적용, 유지하기 위한 리더십 팀 중심의 SW-PBS 실행 단계는 <그림 1>의 왼편에 보여지는바와 같다. 첫 단계는 학교의 특성과 필요에 대한 평가와 함께 전반적인 SW-PBS 체계를 계획, 관리, 지원, 평가하는 역할을 담당할 리더십 팀을 구성하는 것이다. 두 번째는 교직원들의 동의를 구하는 단계로 최소 80% 이상의 교직원 동의가 있어야 효과를 최대화할 수 있다. 세 번째 단계에서는 데이터에 기반한 실행 계획을 개발하며, 학교의 훈육 실제와 관련된 데이터에 기초해 측정 가능한 성과, 1~3년간의 실행 일정, 참여자와 리더십 팀 구성원, 성과를 얻기 위한 구체적 활동, 교직원 개발 및 훈련 활동, 필요한 자원 및 지원 등을 포함된다. 네 번째는 실행의 충실도를 높이기 위한 단계로 SW-PBS를 지속적으로 실행하기 위해서는 전문성 개발과 기술적 보조를 통한 학교 내 역량 수립이 중요하다(Lewis, 2001). 다섯 번째 단계에서는 데이터 수집 체계를 개발하여 SW-PBS의 성과, 즉 중재의 효과를 점검하고, 의사결정의 기초 자료로 사용한다(Sugai & Horner, 2001).

전체적인 SW-PBS 시스템이 리더십 팀을 중심으로 계획, 운영되는데 반해 <그림 1>의 오른편에 제시된 과정은 모든 교직원들이 실행하는 보편적 차원의 행동지원 중재 전략 적용 과정을 보여준다(Horner et al., 1999-2000; Lewis & Sugai, 1999; Sugai & Horner, 2002; 2008). 먼저 학교의 훈육 목적과 기대 행동을 명

확하게 진술하고, 전교생이 지켜야 할 기대 행동을 학생들이 잘 볼 수 있는 곳에 게시한다. 그 다음 기대 행동을 학생들에게 직접 교수하고, 학교는 학생들이 기대 행동을 수행했을 때 제공되는 강화 체계와 규칙을 위반하는 행동의 심각성에 따라 단계적으로 적용되는 교정(corrective) 절차 체계를 수립하고 적용한다. 마지막으로 성과 및 중재의 효과성을 확인할 수 있는 데이터를 직접 수집하는 과정이 이어진다.

본 연구는 보편적 차원의 행동지원을 실행한 국외 실험 연구에 대한 문헌 연구로, 우리나라의 학교 훈육 문제 관련 연구에서 제기된 학교교육 내 예방적, 지원적, 교정적 훈육 기술의 활용과 적용의 필요성(김선혜, 2006; 성병창, 강창동, 황희숙, 2004), 행동도 학업과 마찬가지로 교육적 의도를 가지고 체계적으로 교수되어야 한다는 학교훈육 프로그램의 개발 준거(김선혜, 2003)에 기초한다. 이는 여러 연구자들(Lewis & Sugai, 1999; Mayer, 1995; Sugai & Horner, 2001; 2002; 2008; Walker et al., 1996)이 지적한 바와 같이 통제와 반응 중심의 전통적 훈육방법이 예방 중심의 전략으로 변화되어야 한다는 필요성과 그 맥락을 같이한다. 미국의 경우, 각 학교에서 실행된 보편적 차원의 SW-PBS 성과를 주 차원에서 보고하는 등 전국적으로 많은 관심과 성과가 확인되면서 학교 훈육을 위한 최선의 실제 자리매김하고 있지만, 우리나라의 경우는 각각 두 편의 문헌 연구(김주혜, 박지연, 2004; 김미선, 송준만, 2004)와 실험 연구(김미선, 박지연, 2005; 김미선, 송준만, 2006)를 통해 SW-PBS에 대한 소개와 탐색적 연구가 이루어졌을 뿐이며, 두 편의 실험 연구 또한 학교의 모든 학생들이 아닌 한 학급(김미선, 박지연, 2004)과 학년(김미선, 송준만, 2006) 수준에서 실행되었다. 보편적 차원의 행동지원은 전교생을 대상으로 한다는 것에 의미가 있으므로 최소 3학년 이상의 학생들을 대상으로 중재를 적용한 국내 실험 연구가 없기 때문에 본 연구에서는 국외 실험 연구만을 분석 대상으로 하고자 한다.

본 연구는 SW-PBS, 그 안에서 학교 내 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 대한 동향을 알아보기 위한 문헌 연구로, 다음의 세 가지에 구체적인 목적이 있다. 첫째 연구 참여자, 학교 위치, 실험 설계, 종속변인과 연구 결과에 대한 연구의 전반적 특성을 확인하고, 둘째 리더십 팀을 중심으로 한 학교 체제 차원의 SW-PBS 실행과정을 탐색하며, 셋째 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재 전략(교수 전략, 강화 전략, 교정 전략)을 조사하는 것이다. 이를 통해 체계 차원에서의 SW-PBS를 실행하는 과정을 포함해 보편적 차원의 행동지원 연구의 동향을 확인하고자 하며, 우리나라 상황에서 이를 적용하고자 할 때 고려해야 할 점들을 제언하고자 한다.

II. 연구 방법

1. 논문 검색 및 분석 대상 논문 선정

본 연구에서는 보편적 차원의 행동지원을 실행한 국외 실험 연구의 동향을 알아보고자, 다음과 같은 논문 검색 및 선정 과정을 거쳤다. 대부분의 긍정적 행동지원 연구들은 보편적 차원의 지원 뿐 아니라 모둠이나 개별 차원의 지원을 함께 제공하는 경우가 많기 때문에 보편적 행동지원 관련 용어를 검색어로 하여 논문을 선정할 수 없었다. 따라서 본 연구에서는 검색 엔진 'EBSCOhost academic search premier'와 'eric'에서 두 가지 검색어 'school-wide/whole school'과 'positive behavior support/behavior support'를 사용하여 검색된 463편의 초록과 연구 방법 등을 검토하면서 다음과 같은 선정 기준을 적용하였으며, 논문 선정을 위해 출판 년도를 특별히 제안하지는 않았다.

첫째, 연구 대상 측면에서 최소 세 학년 이상의, 학교 전체 학생들을 대상으로 실행한 실험 연구만을 분석 대상으로 하였다. 이는 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 갖는 특징이 전교생을 대상으로 예방적이고 교육적인 중재를 제공하는 것이기 때문이며 따라서 학급과 학년 차원에서 실행된 보편적 예방 중재는 제외하였다.

둘째, 연구 방법 측면에서 SW-PBS 실행 과정에 대한 구체적인 단계를 제시한 실험 연구만을 분석에 포함하였다. 학교 차원이 아닌 주차원에서 실행된 논문으로 한 학교 내 SW-PBS 실행 과정에 대한 자세한 언급이 없거나, 중재 단계에 대한 구체적 제시 없이 성과만 측정한 연구, 기존의 보편적 차원의 행동지원 과정에 대한 자세한 언급 없이 추가 중재의 효과를 확인한 연구들은 제외하였다.

셋째, 중재 측면에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 실행함에 있어 핵심이 되는 기대 행동 교수와 강화 절차를 포함한 연구만을 분석 대상으로 하였다.

끝으로 본 연구의 목적에 따라 보편적 차원의 행동지원을 포함하여 모둠과 개별 차원의 행동지원을 함께 실행한 연구는 포함하였으며, 보편적 차원의 행동지원 없이 모둠과 개별 차원의 행동지원을 적용한 실험 논문은 제외하였다.

이상의 과정으로 12편의 논문을 선정하였고, SW-PBS와 관련된 국내 문헌 연구 2편(김미선, 송준만, 2004; 김주혜, 박지연, 2004)의 참고문헌을 검토하여 논문 선정 기준에 부합하는 1편의 논문을 추가하여 본 연구의 분석 대상 논문으로 총 13편을 확정하였다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구에서는 SW-PBS의 첫 번째 예방 단계인 보편적 차원의 행동지원을 실행한 국외 실험 연구의 동향을 알아보려고 13편의 연구를 대상으로 연구 목적에 따라 다음의 세 가지 기준으로 분석을 실시하였다. 첫째는 연구의 전반적 특성으로 각 연구의 참여자, 실험 설계, 종속 변인 및 연구 결과를 분석하였고, 각 연구에서 강조한 도시와 지방으로 구분되는 학교의 위치를 확인하였다. 두 번째는 SW-PBS 실행 단계에 대한 분석으로, 앞서 언급한 Sugai와 Horner(2002)의 SW-PBS 실행 단계에 따라 리더십 팀 구성과 교직원 합의 과정, 기존의 훈육 실태 평가를 포함한 실행 계획 개발, 실행 충실도를 높이기 위한 전략 및 데이터 점검 과정에 대해 분석하였다. 세 번째는 중재 장소와 함께 보편적 차원의 행동지원 중재 전략에 대한 것으로, 교수 전략과 함께 강화 전략과 교정 전략으로 분류한 결과 전략을 분석하였다. 우리나라의 상황이 SW-PBS를 소개하고 탐색하는 과정에 있기 때문에 SW-PBS 구조를 만들고 실행하는 단계를 포함해 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 차원의 행동지원을 계획하고 실행하고자 할 때 사용될 수 있는 핵심 전략에 분석의 초점을 두었다.

1. 연구의 전반적 특성에 대한 분석 결과

연구의 전반적 특성을 연구 참여자와 학교 위치, 실험 설계, 종속변인과 연구 결과로 분석한 결과는 <표 1>과 같다. 본 연구에서 분석한 13편의 논문 모두 1997년 이후에 발표된 논문들로 매년 비슷한 수의 논문들이 출판되었으며, 초등학교에서 실행된 연구가 6편, 중학교 6편, 고등학교가 1편이었고, 초등학교에서 실행된 6편 중 4편의 연구에는 학령전기 아동이 연구 참여자로 포함되었다. 도시에 위치한 학교에서 실행된 연구는 총 8편으로, 연구에 참여한 학생들은 인종적 다양성(소수 민족과 영어를 모국어로 사용하지 않는 학생 수가 많음), 주 평균 보다 훨씬 높은 급식 지원 대상 학생 비율과 빈곤률, 높은 전입학률과 중도탈락률 등의 특성을 보였고, 연구들은 사회적 자원이 부족한 상황에 있는 학생들을 위한 예방적인 행동 지원의 필요성을 더욱 강조하였다.

실험 설계에 있어 10편이 사전 사후 비교 설계를 적용하였고, 2편은 환경 간 중다 기초선 설계, 1편은 학년 간 중다 기초선 설계로 연구를 실행하였다.

종속변인은 주로 학생의 문제행동과 관련된 것으로, 문제행동으로 교장실에 학생을 의뢰하는 ‘훈육실 의뢰 수(Office Discipline Referrals; ODR)’를 측정된 연구가 가장 많았다. 중재 실행 전, ODR을 충실히 기록하지 않았던 학교는 벌을 받은

시간, 정확 수, 그 외 문제행동의 심각성에 따라 단계적으로 적용된 교정 결과를 모두 측정하였다. ODR을 포함한 문제행동 관련 종속변인들은 중재를 통해 매우 큰 폭의 감소를 보였다.

연구 결과에서 교사 면담 결과 만족도 증가, 학교 문화와 분위기의 예방적이고 긍정적인 변화를 보고한 연구가 각각 2편 있었고, 실행 과정에서 교사 역할의 변화를 확인한 연구가 2편, 학업 성취를 측정한 연구는 2편 뿐 이었다(Lassen, Steele, & Sailor, 2006; Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005). 연구 진행 기간은 4개월에서 최고 5년까지 다양했으며, 특히 다년간 연구를 실행한 경우, 연구 초기 1년 동안 학교 문화를 파악하고 실행을 준비하는 과정이 진행되었고, 그 후 1년 동안의 데이터를 수집하여 결과를 보고하였다(Frazen & Kamps, 2008; Luiselli et al., 2005; Scott, 2001; Taylor-Greene, Brown, Nelson, Longton, Gassman, Cohen et al., 1997; Warren Bohanon-Edmonson, Turnbull, Sailor, Wickham, Griggs et al., 2006). 두 편의 연구(McCudy, Mannella, & Eldridge, 2003; Bohanon, Fenning, Carney, Minnis-Kim, Anderson-Harriss, Moroz et al., 2006)는 3년간, Taylor-Greene과 Kartub(2000)은 5년 동안의 실행 결과를 제시하였고, Lassen, Steele과 Sailor(2006)는 3년간 중학교에서 중재를 실시하면서 매년 2, 3학년생을 대상으로 읽기와 수학 과목 표준화 검사를 실시하여 학업 성취 면에서 중재 효과를 비교하였다.

<표 1> 보편적 차원의 긍정적 행동지원 연구의 전반적 특성

	연구 참여자			학교 위치	실험 설계	종속 변인	연구 결과
	학교급	학년	학생 수				
Taylor-Greene et al. (1997)	중	6-8	530명	지방	사전 사후 비교	ODR 교사 만족도	ODR 42% 감소 교사의 만족도: 매우 만족
Lewis et al. (1998)	초등	1-5	110명	도시 주변	환경 간 중다 기초선 설계	문제 행동 빈도	모든 환경에서 문제행동 빈도 감소
Kartub et al. (2000)	중	6-8	525명	지방	학년 간 사전 사후 비교	복도 소음(dB)	70DB 이하(목표 수준)로 소음 감소, 감소 상태 유지
Taylor-Greene & Kartub(2000)	중	6-8	500명	-	사전 사후 비교	ODR 교사가 인식한 학교 문화	ODR 1년 후 47%, 5년 후 68% 감소 학교 문화: 예방적, 긍정적으로 인식
Scott(2001)	초등	K-5	500	도시	사전 사후 비교	SAFE ¹⁾ 시간, 정확 수	학교 전체 및 소수민족 학생의 SAFE 시간 61% 감소 (수업 775시간 증가), 정확 65% 감소
Lewis et al. (2002)	초등	K-6	450	-	환경 간 중다 기초선 설계	문제행동 빈도	모든 환경에서 문제행동 빈도 감소
Turnbull et al. (2002)	중	6-8	762	도시	사전 사후 비교	ODR, 교사-학생 간 긍정적 상호작용	(보편적 차원의 행동지원 결과) ²⁾ ODR 감소, 교사-학생 간 긍정적 상호작용 증가, 장애학생이 학교의 일원으로 인식됨
McCurdy et al. (2003)	초등	K-5	500	도시	사전 사후 비교	ODR, 교사 만족도	ODR 46% 감소, 교사 만족도는 큰 차이 없음
Luiselli et al. (2005)	초등	K-5	666	도시	사전 사후 비교	ODR, 정확 수, 학업 성취도	ODR 월 1.3%에서 .54%로 감소, 정확 수 월 .31에서 .20으로 감소, 읽기 이해 18% 증가, 수학 25% 증가
Bohanon et al. (2006)	고등	9- 12	1,800	도시	사전 사후 비교	실행과정(SET ³⁾), 결과(ODR)	SET 80%, 행동 증진에 대한 학교의 우선순위 증가 ODR 유의미한 감소
Lassen et al. (2006)	중	6-8	623	도시	사전 사후 비교 중단(경향성) 연구	실행과정 (SET, 강화 티켓수). 결과(ODR) 학업 점수(읽기, 수학)	SET 24.94에서 69.64로 증가 강화 티켓 수 유의미한 증가 ODR, 정확 수 유의미한 감소 읽기 점수 감소, 수학 점수 증가 ODR과 정확 수가 학업 점수의 10-20% 설명
Warren et al. (2006)	중	6-8	737	도시	사전 사후 비교	문제행동에 대한 훈육 결과	훈육 결과 유의미한 감소 : ODR 20%, 학생 상담 17%, 교내 정학(상당실) 5%, 교외 단기 정학 57%, 교외 대안 환경배치는 유지
Franzen & Kamps (2008)	초	2-4	180	도시	학년 간 중다 기초선 설계	문제행동 빈도, 교사의 적극적인 감독 (긍정적 상호작용)	기초선과 증재 구간별 모든 학년의 학생 문제행동 빈도 평균 50% 감소, 교사의 적극적인 감독 평균 50% 이상 증가

1) Suspension And Failure Eliminated: 좁은 공간에서 벽 쪽에 책상을 놓고 앉아 있는 벌
 2) Turnbull et al. (2002)의 연구에서는 세 가지 차원의 행동지원을 모두 적용했음
 3) School-Wide Evaluation Tool : SW-PBS 실행과정 평가 도구(Horner, Todd, Lewis-Palmer, Irvin, Sugai, & Boland, 2004)

2. SW-PBS 실행 단계에 대한 분석 결과

<표 2>는 SW-PBS 실행 단계에 따른 연구 분석 결과로, 특별한 언급이 없는 Kartub, Taylor-greene, March와 Horner(2000)의 연구를 제외한 모든 연구에서 리더십 팀을 구성하였고, 그 중 10편에는 교장과 교감이 팀원으로 참여했다. 교사는 모든 연구에, 행정직원은 4편의 연구에 팀원으로 포함되고 있었으나, 교사와 교직원의 명확한 참여 비율을 확인할 수는 없었다. 교직원 외에 리더십 팀원으로 부모가 참여한 경우는 2편(Bohanon et al., 2006; Warren et al., 2006) 뿐이었고, 팀원이 아니더라도 훈육방법 안내를 위한 학부모회의 참석, 교정 절차 적용 이유와 결과에 대한 정보 전달 방법으로 부모가 연구에 참여했음을 명시한 연구는 1편(Luiselli et al., 2005)이었다. 학생이 팀에 참여하기도 했는데, 이는 고등학교에서 실행된 것이었다(Bohanon et al., 2006). 11편에는 외부 전문가(예: 대학 연구팀, local behavioral health-care provider 등)가 연구에 참여하였는데, 그 중 8편에는 직접 팀의 구성원으로 참여하고 있었다. 협의회 일정을 언급한 7편의 연구에 의하면, 주1회, 2주에 1회, 월 1회까지 다양하였으나 협의 내용이 구체적으로 제시되지는 않았다.

교직원과의 합의 과정을 명확하게 제시한 연구는 총 7편이었다. 모두 교사와 학교 관리자의 학생 훈육에 대한 문제의식이나 심각한 학교 위험 문제에 기초해 외부 기관에 지원을 의뢰한 경우로, 각 연구들은 오랜 시간 학교 교직원들과의 관계 형성 및 중재 실행에 대한 동의를 구하는 과정을 거쳤다. Warren 등(2006)은 1년 동안 연구자들과 학교 교직원 사이의 관계 개발에 집중하면서 친목행사에도 참여하였으며 학교 관리자 지원, 교사 협의회 참여, 교사 대상 질문지 조사를 통한 데이터 공유, 강도 높은 행동 지원 요구 학생을 대상으로 직접 중재를 실행하였다. 또한 Bohanon 등(2006)은 준비 팀을 구성하여 학교의 기존 자료를 확인해 교사들에게 피드백을 제공하기 위한 연결 고리를 만들었다. 자료 검토에는 비구조화된 면담과 관찰 방법을 사용하였고, 학교의 고유한 필요를 파악하여 구체적인 데이터 결과 보고서를 교사들에게 제공함으로써, 교사들의 연구 참여 동의를 구할 수 있었다. McCurdy, Mannella와 Eldridge(2003)도 데이터 점검 결과를 모든 교직원과 공유하고 피드백을 받아 함께 해결 전략들에 대해 논의하였다.

모든 연구가 실행 계획을 개발하는 과정에서 우선적으로 기존 데이터를 점검하고 있었다. 데이터의 점검은 전반적인 학교 내 문제행동과 관련된 것으로, 종합적인 학교 문화와 분위기 조사, 구체적인 문제행동 관련 요인들에 대한 교직원과의 논의, 기존 훈육 전략들의 효과성을 점검하는 방식으로 이루어졌다. 6편의 연구가 기존 학교 훈육 전략의 효과성을 점검하였고, 실행 계획 수립 전 학교의 현재 상황을 확인하기 위해 기록 검토, 직접 관찰, 교사와 학생 및 관리자 대상 면담 등의 방법을 사용하였으며, 학교 분위기에 대한 팀 중심의 평가(Lewis, Powers, Kelk, & Newcomer,

2002)를 실행하기도 하였다.

<표 2> SW-PBS 실행 단계

	리더십 팀 구성		교직원 합의	데이터 기반 실행 계획 개발	충실도 높은 실행 계획 전략	데이터 점검
	구성원	협의회 일정				
Taylor-Greene et al. (1997)	교감, 교사, 대학 지원팀	주 1회	○	○	워크숍, 교사 훈련, 교사협의회	사전 사후 매달
Lewis et al. (1998)	1-5학년 교사, 특수교사, 학교 순회 심리학자, 연구자	-	-	○	중재 전략 실행을 위한 교사 연수, 교사 협의회, 실행 점검, 피드백, 질의응답	사전 사후
Kartub et al. (2000)	-	-	-	○ : 기존 전략 효과성 점검	-	사전 사후
Taylor-Greene & Kartub(2000)	교장, 교사, 부모 자원봉사자	최소 월 2회	○	○ : 기존 전략 효과성 점검	학교발전계획에 포함, 예산과 시간 활용 및 교사 연수 지원	사전 사후
Scott(2001)	교장, 학교 환경별 교직원 대표, 학교 중심 서비스 코디네이터, 대학 연구팀	월 1회	○	○ : 문제행동 관련 예상 가능한 조건 확인	지역청 담당자와 대학 연구팀, 학교 전체 교직원이 계획 단계부터 참여 : 진단, 계획, 실행, 평가	사전 사후 매달
Lewis et al. (2002)	교직원(교사 포함), 보조원	-	-	○ : 학교 환경에 대한 팀 평가	수업 시연, 교안 검토	사전 사후
Turnbull et al. (2002)	교장, 교사, 대학연구팀, 학생	-	-	○ : 교사, 학생, 관리자 면담	-	사전 사후
McCurdy et al. (2003)	교장, 교사, 학생 관련인, 부모 연락 담당 직원, 외부 전문가	2주에 1회	○	○	외부 전문가 지원 : 기본적 학급 관리 훈련, 차별강화절차 훈련, 방과 후 활동 보조원 훈련, 팀 역량 강화 전략	사전 사후 매달
Luiselli et al. (2005)	교장, 교사, 교직원	최소 월 1회	-	○ : 훈육문제 검토 기존 전략 점검	외부 전문가 지원 : 계획, 실행, 평가를 위한 교사 훈련, 관찰, 피드백 제공	사전 사후 매달
Bohanon et al. (2006)	교장, 일반교사, 특수교사, 부모/ 지역사회 인사, 학생, 대학 연구팀	-	○	○ : 학교 문화 조사 기존 전략 효과성 점검	대학 연구팀 지원 : 기초 연구, 시범적 실행, 단계별 지원	사전 사후 매달
Lassen et al. (2006)	교장, 교사	-	-	○ : 학교 문화 조사 정책과 기존 전략 효과성 확인	대학 연구팀 지원 (실행 초, 매 분기) : 전문성 개발 훈련, 중재 전략 실행을 위한 교사 연수 (교실 관리 전략, 문제행동 다루기 기술)	사전 사후
Warren et al. (2006)	교장, 교사, 부모, 대학 연구팀	-	-	○	대학 연구팀 지원 : 전체 교사 훈련, 요구에 기초한 개별 교사 지원, 멘토/숙련자 역할 담당자 훈련	사전 사후
Franzen & Kamps (2008)	교장, 교사, 연구자	-	○	○ : 훈육문제 검토 기존 전략 효과성 점검	워크숍, 상호작용 규정 개발, 관리자와 교사 연수, 중재 지침 자료 제공	사전 사후

교직원 전체가 학교 환경별 분석을 실시한 Scott(2001)의 연구에서는 학교의 의뢰를 받은 외부 전문가의 지원을 받아 학교 전체 교직원과의 토론과 협의 과정을 통해 보편적 차원 행동지원의 필요성과 실행 계획을 논의하였다. 교직원들이 학교 환경별로 소그룹을 이루어 문제행동과 관련된 장소, 시간, 요인들을 목록화하고 예상 가능한 조건을 확인하였다. 교직원들은 브레인스토밍을 통해 규칙과 일과, 물리적 배치 등 단순한 해결책들을 논의하고 전략 목록을 만든 후 실행이 가능한지, 일관되게 적용할 수 있는지를 고려하면서, 예상 가능한 효과성 면에서 목록화된 전략들을 하나씩 논의하였다. 이 과정에서 기준에 맞지 않는 전략들을 하나씩 제거해 가며 최종적으로 합의된 전략을 개발하였고 이에 기초해 학교 차원의 기대 행동을 결정한 후 교수, 강화하기로 합의하고 각 학교 환경별 대표들을 포함해 리더십 팀을 구성하였다.

충실도 높은 중재 실행을 위해 교사의 전문성 개발과 지원 측면에서 연구를 분석한 결과, 두 편의 연구(Kartub et al., 2000; Turnbull, Edmonson, Griggs, Wickham, Sailor, & Beech, 2002)를 제외하고 모든 연구에서 교사 연수와 협의회 등의 방법을 적용하고 있었다. 외부 전문가의 지원을 받은 경우 외부 전문가는 리더십 팀에 직접 참여하지 않으면서 팀을 지원하거나, 팀의 구성원으로 참여하면서 교사 연수, 직접적인 계획과 실행, 점검을 담당하기도 하였다. 외부 전문가가 참여하지 않은 Taylor-Greene 및 Kartub(2000)도 학교의 정책과 예산, 시간 운용과 관련해 시스템 차원에서 교사들을 지원하였다.

외부 전문가의 지원 내용을 종합하여 중재 실행 전과 실행 중으로 나누어 살펴보면, 행동지원을 실행하기 전, 외부 전문가들은 교사 연수와 워크숍 등을 통해 기본적인 행동 관리 원리를 교육하였고(Luselli et al., 2005; Warren et al., 2006), 기존의 학교 훈육방법과 PBS와의 유사점 및 차이점을 분석함으로써(Bohanon et al., 2006; Luselli et al., 2005), SW-PBS 실행을 위한 새로운 가치 전환 교육을 실시하였다. 또한 중재 실행을 위한 훈육 정책 개발과 조직 구성 및 책임 부여, 구체적인 실행 단계 계획에서 지원을 제공하였고(Bohanon et al., 2006; Luselli et al., 2005), 특히 교직원에게 수업 시연, 교안 검토, 강화 및 교정 절차에 대한 단계적 훈련을 제공하였다(Lewis et al., 2002). 전체 교직원이 중재를 실행하기에 교직원 간 상호작용 규정과 중재 지침 자료를 개발, 제공하거나(Frazen & Kamps, 2008), 데이터 기록과 분석, 의사결정 방법을 지원하기도 하였다(McCudy, Mannella, & Eldridge, 2003). 중재 실행 중에는 학급관리, 차별강화, 문제행동을 다루는 방법 같은 기술적 훈련을 제공하였고, 실행 과정 점검 및 피드백 제공, 교직원들이 직접 부딪히는 어려움과 관련된 질의응답 기회 제공(Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Luselli et al., 2005), 전반적인 실행 과정에 대한 검토가 이루어졌다.

그 외에 외부 전문가에 대한 의존도를 줄이고 학교의 전문성을 높여 학교가 SW-PBS를 독립적으로 실행하고 유지할 수 있도록 하기 위해 계획과 실행, 점검의

모든 책임을 학교 팀 구성원에게 단계적으로 부여하면서, 동시에 외부 전문가의 지원 방법은 직접 참여에서 전화를 통한 자문으로 점차 바꾸어 나가는 방법이 사용되기도 하였다(Luiselli et al., 2005; McCudy, Mannella, & Eldridge, 2003). 추가로 학교 안에서 멘토와 촉진자 역할을 담당할 교사 훈련이 이루어졌다(Warren et al., 2006).

SW-PBS 실행 마지막 단계인 데이터 점검과정은 모든 연구에서 실행되고 있었으나, 연구 설계에 따라 사전-사후에 실행된 것 외에 5편(Bohanon et al., 2006; Luiselli et al., 2005; McCudy, Mannella, & Eldridge, 2003; Scott, 2001; Taylor-Greene et al., 1997)의 연구만이 정기적인 데이터 점검 일정과 전체 교직원 대상 보고, 중재에 대한 평가와 수정을 언급하고 있었다. 데이터 점검은 매달 정기적으로 장소, 학년, 규칙 위반 형태를 확인하는 것으로 이루어졌고, McCurdy, Mannella와 Eldridge(2003)는 모든 교직원과 결과를 공유하고 피드백을 받았다. 데이터 수집과 평가 과정을 통해 원하는 성과를 성취하지 못하는 이유를 분석하여 중재 전략을 추가한 연구는 두 편으로, Taylor-Greene 등(1997)은 데이터 결과를 통해 중재 실행 후에도 문제행동이 감소하지 않은 체육관에서 사용할 강화전략을 추가하였으며, Taylor-Greene과 Kartub(2000)도 수집된 데이터에 기초해 학생들의 규칙 상기를 돕는 촉진 전략을 추가하였다.

3. 중재 장소 및 중재 전략에 대한 분석 결과

<표 3>은 중재 장소와 함께 교수, 강화, 교정 전략으로 구분한 보편적 차원의 행동지원 중재 전략의 분석 결과이다. 중재가 실행된 장소는 매우 다양한 환경이었고, 3편의 연구는 특정 장소(Franzen & Kamps, 2008; Kartub et al., 2000; Lewis et al., 2002)에서만 중재를 실시하였다. 중재 장소별로 수립된 기대행동목록과 제시방법은 모든 연구에서 자세하게 언급하고 있지 않았다.

기대 행동 및 이를 교수하고 연습 기회를 제공하는 과정은 다양한 명칭(High Five, Five Steps to Success, Give Me Five 등)으로 불리워지고 있었으며 학기 초에 집중적으로 실행되었다. 기대 행동 교수 방법은 전체 집회교수, 담임교사나 리더십 팀원이 교실과 학교 각 환경에서 직접 교수하는 방식으로 이루어졌다. 전체 집회 교수는 학년 초 약 2일에서 5일 간, 전체 학생이 한 곳에 모여 기대 행동과 예를 검토하고, 긍정적 예와 부정적 예를 분류하여 교사의 시범이나 비디오를 보며 교수하는 과정으로 진행되었다(Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Taylor-Greene et al., 1997). 집회교수 실시 여부와는 상관없이 모든 연구에서 교실 및 관련 환경에서 직접교수를 실시하였다. 이 과정은 공통적으로 학교 전체에서 지켜야 할 기대 행

동 소개 및 근거 설명으로 시작하여, 교사가 조작적으로 학교 규칙을 정의한 후 규칙을 따르는 적절한 행동과 부적절한 행동의 예를 안내하고 시범을 보였다. 학생들은 역할 놀이 등을 통해 직접 연습하면서 필요에 따라 피드백을 받았으며 칭찬과 함께 강화물을 받았고, 비공식적인 테스트가 실행되기도 하였다.

<표 3> 중재 장소와 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재 전략

	중재 장소	교수 전략	강화 전략	교정 전략
Taylor-Greene et al. (1997)	교실, 복도, 체육관, 식당, 공용장소, 버스	Opening Day training : 전체 집회 교수, 환경 별 팀원의 직접 교수 - 학교차원 행동 체계: 상기시키기/사전교정	토큰 경제 : 최대 획득 티켓 수 및 티켓 사용기한 지정	제 지시, 점심시간 동안 상담실에 혼자 있기, 훈육 의뢰
Lewis et al. (1998)	식당, 운동장, 복도 (전이시간)	사회적 기술 교수 : 전체 집회 교수, 담임교사의 직접교수, 교육과정 통합 교수 직접 중재: 사전교정, 적극적 감독 ※ 물리적 환경 변화: 대기 선, 경계선	토큰 경제, 집단 강화	오류 교정
Kartub et al. (2000)	복도 (전이시간)	수용 가능한 소음 수준 교수 : 소음 정도 구분, 시범 보기 및 평가, 시각적 단서(불빛 조정) 반응 행동 교수	토큰 경제, 그룹 강화 : 추가 점심(휴식) 시간	-
Taylor-Greene & Kartub(2000)	학교 전체	High Five training : 학년 초 2일 동안 교수	토큰 경제 : 체육관 개방, 추첨 행사, gold card night	단계적 적용 결과 언급 없음, 훈육 의뢰
Scott(2001)	식당, 복도와 계단, 체육관	행동 기대 교수 : 학년 초 1주일 동안 교수, 시범 ※ 물리적 환경 변화: 대기 시간 감소	토큰 경제, 집단 강화	단계적 적용 결과 언급 없음, SAFE 시간, 정확
Lewis et al. (2002)	운동장	사회적 기술 교수 : 학년 초 10일 동안 교수	토큰 경제, 집단 강화	단계적 적용 결과 언급 없음
Turnbull et al. (2002)	교실, 식당, 복도	Five Steps to Success : 교실과 실제 장소에서 교수	토큰 경제 : 추첨행사, 시상	단계적 적용 결과 언급 없음
McCurdy et al. (2003)	식당, 운동장, 복도, 학교 입구, 행정실	교실과 실제 장소에서 교수	토큰 경제 : gold key club	다양한 정도의 타임아웃, 방과 후 학교 남기
Luiselli et al. (2005)	복도, 화장실, 식당, 운동장, 버스 승강장	교실과 실제 장소에서 교수	토큰 경제 : Caught In the Act, 추첨행사, 시상, 학교 방송 출현	단계적 적용 결과 언급 없음
Bohanon et al. (2006)	학교 전체	기대 검토, 한 가지씩 연습 (이유, 긍정적/부정적 예 확인, 연습, 실제 장소에서 적용, 강화) 사전교정과 촉진 활동을 통한 교육과정 일과 내 교수 절차 통합	토큰 경제 : 시상, 학교 방송 출현, 기증된 선물 수여, 주요 학교 활동 입장권	단계적 적용 결과 언급 없음

Lassen et al. (2006)	학교 전체	Steps to Success 포스터 게시, 교실과 실제 장소에서 교수, 역할놀이	토큰 경제 : 추첨행사, 수상자 사진 게시	단계적 적용 결과 연급 없음
Warren et al. (2006)	학교 전체	Steps to Success : 교실과 실제 장소에서 교수, 방송 (모델링, 긍정적/부정적 예 연습, 적용)	토큰 경제 : 추가 놀이 시간, 시상, 수상자 사진 게시	훈육 의뢰, 학생과의 논의, 타임아웃, 교내 정확, 교외 단기 정확, 교외 대안적 배치
Franzen & Kamps (2008)	운동장 ⁴⁾	Give Me Five : 1주간 교실에서, 그 다음 실제 장소 (운동장)에서 실행(모델링, 연습), 운동장에 가기 전에 기대 검토	토큰 경제, 집단 강화 : 축하 파티 (추가 휴식시간, 간식), 강화물 결과 차트 게시	재교수 전에 학생을 데려가 위반한 기대 행동 확인, 교체 행동 교수, 연습

Lewis와 Sugai, Colvin(1998)은 기대 행동인 사회적 기술과 규칙을 교육과정
에 통합하여 교수하였고, Warren 등(2006)은 교내 방송을 통해 학생들에게 지속적
인 안내를 하였다. 구체적인 기대 행동을 교수하는 노력은 학기 초 뿐 아니라 학기
중에도 지속되었는데, 목표 환경에 가기 전에 실행된 사전교정과 상기시키기, 촉진활
동이 그 예이다.

학생들이 기대 행동을 인식하고, 지속적으로 학교 규칙을 따르도록 하기 위해
제공되는 강화 전략으로 모든 연구가 토큰 경제를 사용하고 있었다. 규칙을 지켰을
때 받은 쿠폰, 티켓, 고리 등은 체육관 이용권(추가 놀이시간), 주요 학교 활동 입장
권 등으로 사용되었다. 개별적으로 또는 학급 전체가 받은 토큰 수에 따라 시상을
하고(Bohanon et al., 2006; Luiselli et al., 2005; Turnbull et al., 2002;
Warren et al., 2006), 수상한 학생에게는 학교 방송 출현, 사진 게시, 기증된 선물
이나 특권이 제공되었다. 세 편의 연구에서는 토큰을 많이 받지 못한 학생들을 위해
정기적으로 추첨 행사를 적용하기도 하였다.

중학교에서 실시된 1편과 초등학교에서 실시된 6편의 연구에서는 토큰 경제 안
에서 집단 강화를 사용하였는데, 일정 정도의 토큰이 모아지면 학급이나 학년 전체
가 간식 시간, 자유 시간을 가질 수 있었다(Franzen & Kamps, 2008; Kartub et
al., 2000).

중학교에서는 주로 학교의 주요 행사(예: 영화 관람, 댄스파티, 체육관 개방의
날) 입장권으로 토큰을 사용하도록 하였고(Taylor-Greene & Kartub, 2000), 문제
행동 비율이 주 평균과 비교해 월등하게 높았던 도시에 위치한 고등학교에서 중재를
실행한 Bohanon 등(2008)의 연구에서는 이러한 강화 계획이 고등학생들에게 많은
관심과 참여를 유도하였으며, 문제행동 감소에 매우 효과적이었다고 보고하였다.

4) 교실, 식당, 복도, 화장실, 운동장에서의 중재 성과 검토 후 산발적인 중재로 인한 운동장에서의
문제행동 위험 요소 확인. 연구는 운동장에서의 중재 실행에 초점을 두고 있음

학생들의 규칙 위반 및 문제행동에 대한 교정 전략의 경우 7편의 연구만이 문제행동의 심각성에 따른 단계적인 적용 결과를 제시하였다. Warren 등(2006)은 사소한 규칙 위반부터 심각한 규칙 위반까지 문제행동의 심각성에 따라 단계적인 교정 전략을 계획하고, 이에 따라 학생들에게 훈육 의뢰부터 교사와의 문제행동에 대한 논의, 타임아웃, 교내 정학, 교외 단기 정학, 교외 대안적 배치 결과를 적용하였다. Taylor-Greene 등(1997)은 언어적 제지시, 점심시간 동안 상담실에 혼자 있기, 훈육 의뢰 순서로, McCudy, Mannella와 Eldridge(2003)는 타임아웃 시간을 점차 늘리다가, 심각한 문제행동에는 방과 후 학교에 남기를 적용하는 식의 교정 전략을 사용했다. 그 외 운동장 재 교수 존에 학생을 데려가 위반한 기대 행동을 확인하고 교체 행동을 교수, 연습시키기(Frazen & Kamps, 2008), 오류 교정(Lewis, Sugai, & Colvin, 1998), 상담실 같은 개인 공간에 혼자 있기(배제적 타임아웃), 정학(Scott, 2001) 등의 교정 전략을 사용하는 것으로 확인되었다.

IV. 논의 및 제언

본 연구에서는 보편적 차원의 행동지원을 실행한 13편의 국외 실험 연구를 대상으로 연구의 전반적 특성과 SW-PBS 실행 단계, 보편적 차원의 행동지원 중재 전략을 중심으로 분석하여 연구 동향을 확인하였다. 연구 분석 결과, 빈곤과 중도탈락 위험이 높은 도시에 위치한 초등학교와 중학교에서 중재를 실시한 연구들이 가장 많았으며, 주로 문제행동과 관련된 변인을 통해 중재의 효과를 확인하고 있었다. 학교 관리자와 교사가 리더십 팀의 주구성원인데 반해 행정직원과 학부모, 학생의 참여는 제한적이었다. 대학 연구팀 등의 외부 전문가들이 대부분의 연구에 참여하면서 기존의 학교 훈육과 관련된 데이터를 검토하여 SW-PBS 실행 계획을 개발하였고, 교직원들에게 직간접적인 방법으로 지원을 제공하였다. 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재 전략에 있어 모든 연구에서 적극적인 교수 전략과 토큰 경제 및 집단 강화를 포함하는 강화 전략을 사용하고 있었으나, 교정 전략의 경우 단계적인 적용 결과를 언급하지 않은 연구가 많았다.

이상의 결과를 토대로 우리나라에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 계획하고 실행하고자 할 때 다음과 같은 점들을 고려해야 할 것이다.

첫째, 선행 연구를 통해 학교 훈육 문제점과 새로운 발전 방향이 제시되고는 있지만(성병창, 강창동, 황희숙, 2004; 김선혜, 2003; 2006; Lewis & Sugai, 1999; Sugai & Horner, 2008), 무엇보다 변화를 위해서는 교육 현장에서 기존에 실행하

고 있는 훈육방법과 성과에 대한 점검과 평가, 숙고가 필요하다. 본 연구에서 학생들의 문제행동을 예방적, 교육적으로 다루기 위해 SW-PBS의 필요성과 실행을 강조하는 것은 현재 실행 중인 인성 교육 등의 훈육 프로그램이 효과적인데 무언가 새로운 것을 첨가해 실행해야 한다는 것을 의미하지 않는다. 이는 학교에서 발생하는 학생들의 문제행동이 학교와 교사에게 큰 도전이 되고 있으며(김수연, 이대식, 2008; 김영란, 2008), 그것이 학교요인과 관련되어 있다는 선행 연구의 결과와 맥락을 같이 한다(성병창, 강창동, 황희숙, 2004; Mayer, 1995; Sugai & Horner, 2002; 2008). 지금의 훈육방법이 처벌 중심의 강경하고 반응적인 방법이라면 본 연구의 서두에 언급한 바와 같이 이로 인한 부작용이 학교 안에 발생하고 있는지 고려해 보아야 할 것이며, 학생들의 심각한 문제행동이 학교 내 어려움이 되고 있다면 이와 관련된 학교 요인을 고려해 보는 것이 필요하다. Mayer(1995)는 별과 배제로 특징지어지는 학교 환경이 학생의 반사회적 행동에 영향을 미치며, 이에 대한 3가지 주요요인으로 학교의 규칙과 정책이 명확하게 수립·적용되지 않고 있음, 교사의 학생 행동지원과 강화 및 교정 결과가 부족하거나 일관되지 않음, 개별적 다양성을 인정하지 않음을 지적하였다. 따라서 학교는 이러한 측면에서 학교 환경을 평가하고, 학교의 훈육방법과 효과성을 점검해 보아야 한다.

학교의 훈육 실재를 점검하는 방법으로 훈육 관련 문서를 확인(김미선, 송준만, 2006; Safran & Oswald, 2003)할 수 있으며 특히 우리나라의 경우 학생상담기록부, 정확이나 대안학교 배치 결정과정을 기록한 교사 협의록 등을 활용할 수 있다. 하지만, 심각하지 않은 방해 행동은 사실 기록되지 않기 때문에 초기 점검과 계획 단계에서는 학생 관찰이나 교직원, 학부모와의 면담과 같은 질적 자료를 사용할 수 있다(김미선, 송준만, 2006; Bohanon et al., 2006). 학교 전체 모든 교직원이 학교 환경별 소그룹으로 모여 문제행동과 관련된 현재의 상황을 점검하고 확인하는 과정을 제시한 Scott(2001)의 방법도 좋은 예가 될 수 있다. 예방적이고 교육적인 학교 훈육 프로그램의 필요성이 확인되었다면 변화의 방향과 중재 전략을 계획함에 있어 연구를 통해 타당성이 입증된 실제들을 확인하는데 노력해야 한다. 현재의 훈육 실재를 PBS와 비교, 대조해 보는 것도 하나의 방법이며(Frazhen & Kamps, 2008), 새롭게 적용할 실제(practices)에 대한 판단은 신뢰성, 효과성, 효율성, 적용가능성에 따라 이루어져야 한다(Scott, 2001; 2003; Sugai & Horner, 2002).

둘째, SW-PBS의 계획과 실행은 학생의 학업적, 행동적 성과에 초점을 두어야 한다(Lewis & Sugai, 1999; OSEP, 2002; Sugai & Horner, 2002; 2008). 분석 결과에 의하면 대부분의 연구들이 문제행동 감소(특히 훈육실 의뢰수 감소)에만 초점을 두고 있다. 보편적 차원 긍정적 행동지원의 목적이 이런 지원이 없을 경우 심각해졌을 행동 패턴의 감소에 있기는 하지만(Sugai & Horner, 2002), 연구 결과를 통해 확인한 훈육실 의뢰수의 감소가 문제행동 빈도의 감소인지, 강도의 감소인지,

아니면 학생들이 문제행동을 하고 있으나 교사들이 다른 방식으로 다룬 것인지는 확인할 수 없다(Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Scott, 2001). 최근의 연구 결과들은 SW-PBS가 학생의 행동뿐 아니라 학업 성취에도 긍정적인 영향을 미쳤음을 보고하고 있고(Luiselli et al., 2005; Muscott, Mann, & LeBrun, 2008), Scott과 Barrett(2004)은 문제행동에 대한 교정적 훈육 시간의 양을 분석하여, SW-PBS를 통해 훈육 문제와 관련해 감소된 시간이 교수와 학습에 사용됨으로써 학생의 행동과 학업적 성취가 모두 향상될 수 있다고 하였다. 한 가지 더 중요한 것은 학생들의 사회적이고 행동적인 기술 증진을 목표로 사회적 기술 교수를 실시했다면, 기술의 일반화된 사용을 확인해야 한다는 것이다(Lewis et al., 2002). 문제행동의 감소보다는 학생과 교사의 긍정적인 행동 변화(Franzen & Kamps, 2008), 학업 성취(Luiselli et al., 2005), 교사의 실행 만족도를 포함해 학생과 학부모의 만족도 변화 등과 같은 긍정적이고 가치로운 성과에 초점을 맞추어야 할 필요가 있으며, 보다 장기적인 성과를 확인하는 것이 필요하다(Taylor-Greene & Kartub, 2000).

셋째, SW-PBS를 충실하게 실행하고 유지하기 위해서는 정책, 재정, 시간 운용뿐 아니라 교직원 전문성 개발과 같은 시스템 차원의 지원이 필요하다(Sugai & Horner, 2006). Lewis와 Sugai, Colvin(1998)은 성공적인 SW-PBS 실행을 위해 중요한 5가지 요소를 강조하였는데, 공동의 목표를 가진 하나된 리더십 팀, 교직원의 전문성 개발과 협의 시간 조정 같은 관리자의 지원과 고유한 학교의 필요 반영 절차, 학생의 일반화된 반응 촉진 전략 개발, 진보 점검 및 교수적 결정 방법, 학교 차원의 전략 실행에도 문제행동 비율이 높은 학생을 위한 개별화된 진단과 중재가 그것이다. 관리자의 지원 측면에서 Taylor-Greene과 Kartub(2000)의 연구를 보면 관리자의 적극적인 참여를 통해 예산 배정, 시간 운용, 전문성 함양 지원 등으로 적극적인 교사 지원 체계가 만들어지고 실행되었다. 이러한 관리자의 참여와 지원은 SW-PBS 성공을 위한 필수 요소로 보여지며(Yell et al., 2009), 그 외에 적절한 재정적, 물적 지원을 위한 학교 행정실 담당자를 리더십 팀에 참여시키는 것도 고려해 볼 수 있다(Bohanon et al., 2006).

또한 시스템 차원의 지원으로써 지속적인 교직원의 전문성 개발을 위해서는 교직원들을 위한 교수적 지원(technical assistance)을 계획해야 한다(Lewis & Sugai, 1999). 김주혜와 박지연(2004)은 SW-PBS 과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰을 통해 학교와 대학 전문가 팀의 파트너십은 학문 연구와 이를 실행하는 현장이 분리되지 않고, 중재의 성공적인 결과를 도출하기 위해 긍정적인 협력이 이루어지고 있음을 보여주는 것이라고 하였다. 또한 대학과 학교 사이의 파트너십 개발을 강조한 Warren, Edmonson, Griggs, Lassen, McCart, Turnbull 등(2003)은 이러한 관계와 협력을 통해 가족과 지역사회 서비스, 학교를 동기화할 수 있고, 실제 학생과 관련된 사람들이 실제와 절차를 이해하고 신뢰하게 될 수 있다고

하였다. 또한 질 높은 대학의 전문가 팀이 가치로운 성과를 성취하는 데 필수적인 전문성 개발 활동을 제공하려는 의지를 갖고 있다는 점에서 교사들의 전문성 개발과 관련해 그 성과를 보장하게 된다고 강조하였다. 다만, 본 연구의 분석 대상 연구들 중 11편이 외부 전문가의 자문을 받은 것과 관련해, 교직원들과의 관계 형성 과정, 교직원들의 동의를 얻는 과정, 구체적인 교수적 지원(technical assistance) 제공 일정과 방법, 내용, 그리고 외부 전문가의 전문성이 학교 교직원에게 이양되는 구체적인 방안 등은 자세하게 언급되지 않았기 때문에 이에 대한 추후 연구의 필요성이 제기된다.

넷째, 본 연구의 분석 결과에서 제시된 보편적 차원의 행동지원 계획과 실행 절차 및 중재 전략들은 이를 적용하고자 하는 우리나라 교육현장에서 학교별 특성에 맞게 선택, 적용할 수 있는 자료로 사용할 수 있을 것이다. 그 예로, 기대 행동 개발을 위해 <그림 2>와 같은 규칙 매트릭스를 개발, 적용해 볼 수 있다(김미선, 박지연, 2005; 김미선, 송준만, 2006; Lewis & Sugai, 1999; McCudy, Mannella, & Eldridge, 2003; Netzel & Eber, 2003; Yell et al., 2009). Horner, Sugai와 Todd(2001)가 제안한 규칙 매트릭스는 여러 학생들에게 기대 행동을 교수하기 위해 사용할 수 있는 절차 계획 방법으로, 대부분의 보편적 행동지원 연구에서 사용하고 있다. 규칙 매트릭스에 학교 환경과 그에 따른 기대 행동을 목록화하여 각 칸에 환경 별 기대 행동에 맞는 몇 가지 적절한 행동의 예를 작성하며, 담당 교사의 이름을 첨가할 수 있다. 긍정적으로 진술한 3~5가지 기본적인 기대 행동은 학교의 고유한 문화를 고려해 현재 상태에 대한 점검 데이터에 기초하여 작성하고, 학생들이 잘 볼 수 있도록 학교 곳곳에 게시한다(Sugai & Horner, 2002). 국내 연구에서 실행된 SW-PBS 관련 실험 연구(김미선, 박지연, 2005; 김미선, 송준만, 2006)에서는 정기적으로 기대 행동을 기억할 수 있도록 ‘참 조용한 우리 반, 복도에서 살금살금’ 같은 표어를 사용하였다.

	교실/특별실	복도	화장실	운동장
자랑스런 ** 어린이 (나 자신을 존중하자)	1. 지시 듣고 따르기 2. 준비물과 과제 미리 준비하기 3. 제출 날짜 지키기	1. 좌측통행하기 2. 걸어 다니기 3. 목적지로 곧장 가기	1. 손씻기 2. 화장실에서 귀중품 간수하기 3. 쉬는 시간 지키기	1. 적절한 차림하기 2. 성인의 지시 따르기 3. 안전하게 놀기 4. 지정된 자리에 앉기
함께하는 ** 어린이 (다른 사람들 존중하자)	1. 제자리에 정리하기 2. 지시 따르기 3. 자리에 앉아 과제 완수하기 4. 바른말, 고운 말 사용하기	1. 조용한 목소리로 말하기 2. 적절한 거리 유지하기 3. 조용히 차례 지키며 걷기	1. 차례 지키기 2. 물 내리기 3. 지정된 곳에 휴지 버리기 4. 다른 친구들의 사생활 보호해주기	1. 함께 놀고 차례 주고받기 2. 게임 규칙 지키기 3. 바른 언어 사용하기 4. 차례 지키기 (기다리기 선 지키기)
우리 모두 ** 어린이 (아끼고 안전 하게 사용하자)	1. 교실 물건 용도에 맞게 사용하기 2. 주변 깨끗하게 유지하기	1. 성인의 지시 따르기 2. 시설물 아끼기	1. 화장실 문제 성인 에게 보고하기 2. 용도에 맞게 사용 하기	1. 운동장 시설 용도에 맞게 사용하기 2. 환경과 장비 소중히 다루기

<그림 2> 규칙 매트릭스: ** 초등학교의 학교 환경별 기대 행동의 예

기대 행동 교수는 집회 교수, 교실과 실제 환경에서 이루어지는 직접 교수로 실행되며, 학기 초 뿐 아니라 연중 지속적으로 사전교정과 적극적 감독 노력이 함께 이루어져야 한다(Johnson-Gros, Lyons, & Griffin, 2008). Taylor-Greene 등 (1997)은 기대 행동 교수의 핵심은 실행의 단순성, 일관성, 용이성임을 강조하면서 교수는 목표행동을 해야 할 장소에서 실행되어야 한다고 하였다. 또한 강화 전략을 개발하고 실행할 때에는 연령과 또래 문화를 고려해야 하며, 교정 전략은 문제행동의 심각성에 따라 연속체로 계획해야 할 것이다. 단순한 언어적 교정으로 시작해 반응대가, 교내 봉사활동, 타임아웃(교실 안, 교실 밖), 관리상 훈육 지도(교감 지도의 퇴), 방과 후 남기(반성문 쓰기/학부모 확인), 학부모 면담, 심각한 상해와 학교 기물 파손일 경우 이에 대한 책임, 유기 정확, 무기 정확, 대안 학교 순으로 처음부터 강도가 높은 교정 결과를 적용하지 않도록 하기 위한 노력이 필요하다. 데이터 점검에 있어서는 어떤 데이터를 어떤 방식으로 기록하고 저장할 것인지와 관련해 추후 많은 노력이 필요하다. 김미선과 송준만(2006)은 ODR(훈육실 의뢰수)과 비슷한 관리상 훈육 지도 관련 데이터를 사용하였는데, 이를 교실이나 복도에서 문제행동에 대한 교사나 학교 관계자의 경고, 수업 환경에서의 이동이나 퇴출, 교감 지도로 정의하였다. 이러한 부정적인 데이터를 사용할 때에는 정보 유출과 관련된 관리 문제를 주의해야 하고 이것이 담임교사의 지도 능력 부족으로 인식되어서는 안 될 것이며, 기록을 위한 학교 자체의 규정이 개발되어야 할 것이다.

다섯째, 도시에 위치한 학교에서 실행된 본 연구의 분석 대상 논문들은 빈곤, 범죄, 학교 중퇴, 제한된 사회적 자원과 관련된 문제 등을 지적하면서 도시 지역에 위치한 학교는 행동 문제와 관련된 환경적 영향으로 증재 전 다른 학교의 평균과 비교해 심각한 문제행동 비율을 보였다(McCudy, Mannella, & Eldridge, 2003; Scott, 2001; Turnbull et al., 2002; Warren et al., 2006). 이러한 특성으로 보편적 행동지원을 통한 연구 성과의 의미를 더욱 강조하였으며, 개인과 가족의 삶의 질에 영향을 미치는 부정적 요인들(빈곤, 제한된 자원 등)을 고려할 때 학교 차원에서의 개혁 필요성이 강조되고 있다(Bohanon et al., 2006). 우리나라에서도 최근 증가하는 신빈곤층의 문제로 학교 폭력과 중도 탈락 등의 위험에 놓인 학생들을 위한 예방적 노력이 강조되고 있는데, 학교 이외의 외부 기관 위탁이나 대안학교 배치를 강조하는 것은 장기적인 성과 측면에서 교수와 학업 참여 기회를 제공하는 학교의 우선적 기능을 감소시킬 수 있다는 우려가 있다. 따라서 예방적이고 교육적인 접근에 대한 이해와 연구를 통해 학교 폭력, 학업 실패, 부적응 등의 문제가 드러나기 전 위험에 놓인 학생들을 판별하는 것이 중요하며 이를 위한 첫 번째 단계가 포괄적이고 체계적인 보편적 증재 실행과 이를 통한 보편적 선별(Scott, 2001)이라는 점을 기억할 필요가 있다. 학교 차원에서 모든 학생들에게 친사회적 행동을 적극적으로 교수하고 강화하는 것이 학교 이외 환경에서의 서비스 지원이나 대안학교 배치라는 교정적 지원보다 더 의미 있는 예방적 지원이며, 국가 차원에서 실행되고 있는 학교폭력예방 대책 안에는 적극적인 학교 훈육 정책 개혁을 포함해야 할 것이다.

본 연구에서는 국외에서 실행된 보편적 행동지원 실험 연구 동향을 알아보고, 연구 결과를 중심으로 몇 가지 논의점을 제시하였다. 그러나, 본 연구의 결과만으로 보편적 행동지원에 관한 연구 동향을 대표한다고 가정하기에는 무리가 있으며, 우리나라 교육 환경에 직접적인 적용을 하기에 한계가 있다. 본 연구의 분석 대상 논문들이 국외 연구인 점을 감안할 때, 연구 결과에서 제시된 방법들이 각 학교에서 보편적 행동지원을 계획, 실행할 때 참고자료로 사용될 수는 있겠지만, 각 학교에서 실행 중인 훈육방법의 효과성과 보편적 행동지원의 효과성을 좀 더 심도 있게 비교, 분석하는 것이 필요하다. 또한 각 학교의 문화적 특성을 고려하여 창의적으로 고안하고 적용해야 할 것이며 이와 관련된 추후 연구를 통해 적용 방법과 효과성에 대한 탐색과 증명이 요구된다. 또 다른 본 연구의 제한점은 여러 SW-PBS 모델들이 있으나(Yell et al., 2009) 본 연구에서 사용된 주제어로 검색되지 않아, 구체적인 차이점과 유사점을 확인할 수 없었다는 점이다.

교육현장의 변화를 실제로 이끌어 가는 사람들은 교사들이며, 교육의 나아가야 할 방향을 제시하고 학문적 증거를 제공하는 연구자들의 노력으로 얻어진 축적된 결과들은 실제 교육환경에서 적용되고 일반화되어야 한다(김영란, 2008). 이를 위해 연구자들은 타당성을 입증해 가는 과정에서 현장의 필요와 상황을 고려해야 하고,

교육 현장은 연구를 통해 타당성이 입증된 실제(practice)를 확인해 학교 상황에 맞게 적용하려는 노력을 기울여야 할 것이다. 또한 타당성이 입증된 실제들을 실행하기 위한 교사들의 의지와 노력에는 정책과 시간, 예산 같은 학교 시스템 차원의 개선과 지원이 뒷받침되어야 할 것이다.

참고문헌

- 김미선, 박지연 (2005). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애 학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(2), 355-376.
- 김미선, 송준만 (2004). 장애학생을 위한 학교차원에서의 긍정적 행동 지원 고찰. **특수교육**, 3(1), 31-56.
- 김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 21(3), 207-227.
- 김선혜 (2003). 학교훈육프로그램의 개발준거 설정 논의. **한국교육**, 30(2), 187-205.
- 김선혜 (2006). '훈육'의 교육적 의미의 재해석. **열린교육연구**, 14(2), 123-138.
- 김수연, 이대식 (2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처 방안. **특수교육학연구**, 43(1), 183-201.
- 김영란 (2008). 특수학교 교사의 긍정적 행동지원 적용을 위한 교수적 지원이 장애학생의 문제 행동과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. **특수교육**, 7(2), 53-80.
- 김주혜, 박지연 (2004). 긍정적인 행동지원(PBS) 과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰. **특수교육학연구**, 11(2), 27-45.
- 박성기 (2008). 학교폭력 예방과 근절을 위한 대처 방안에 관한 연구: 학교 폭력 예방 및 대책 법률과 5개년 개본 계획. 석사학위 논문, 성결대학교 대학원.
- 박효정, 정미경 (2006). 학교폭력 예방 및 근절대책에 대한 효과 평가연구. **한국교육**, 33(3), 145-167.
- 성병창, 강창동, 황희숙 (2004). 초·중등학교 학교훈육에 대한 종합적 분석과 대책 수립에 관한 연구. **한국교육**, 31(1), 271-314.
- 학교폭력대책국민협의회 (2005). **학교폭력대책 마련을 위한 전문가 100인 토론회 자료집**.
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (1999-2000). Elements of behavior support plans: a technical brief. *Exceptionality*, 8(3), 205-215.
- Horner, R. H., Todd, A., W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool(SET). *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3-12.
- Johnson-Gros, K. N., Lyons, E. A., & Griffin, J. R. (2008). Active supervision: an intervention to reduce high school tardiness. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 39-53.
- Lewis, T. J. (2001). Building infrastructure to enhance school-wide systems of positive behavior support: Essential feature of technical assistance. *Beyond Behavior*, 11(1), 10-13.

- Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behavior on the playground: an investigation of the application of school positive behavior supports. *Psychology in Schools, 39*(2), 181-190.
- Lewis, T., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: a systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31*(6), 1-24.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*(4), 467-478.
- Muscott, H. S., Mann, E. L., & LeBrun, M. R. (2008). Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire: effects of large-scale implementation of schoolwide positive behavior support on student discipline and academic achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(3), 190-205.
- Netzel, D. M., & Eber, L. (2003). Shifting from reactive discipline in an urban school district: a change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(2), 71-79.
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions & Supports. (2009). What is school-wide positive behavioral interventions & supports? Retrieved May 4, 2009, from http://www.pbis.org/school/what_is_swpbs.aspx
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children, 69*(3), 361-373.
- Scott, T. M. (2003). Making behavior intervention planning decisions in a schoolwide system of positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 36*(1), 1-18.
- Scott, T. M., & Barrett, S. B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS. *Journal of Positive Interventions, 6*(1), 21-27.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Features of effective behavior support at the school district level. *Beyond Behavior, 11*(1), 16-19.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: school-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy, 24*(1 & 2), 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality, 16*(2), 67-77.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(4), 193-256.
- Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., Turnbull, A., et al. (2003). Urban, applications of school-wide positive behavior support: Critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(2), 80-91.

Yell, M. L., Meadows, N. B., Drasgow, E., & Shriner, J. G. (2009). *Evidence-based practices for educating students with emotional and behavioral disorders*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

분석문헌

Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K. L., Minnis-Kim, M. J., Anderson-Harriss, S., Moroz, K. B., et al. (2006). Schoolwide application of positive behavior support in an urban high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 131-145.

Franzen, K., & Kamps, D. (2008). The utilization and effects of positive behavior support strategies on an urban school playground. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 150-161.

Kartub, D. T. Taylor-Greene, S., March, R. E., & Horner, R. H. (2000). Reducing hallway noise: a systems approach. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 179-182.

Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701-712.

Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behavior on the playground: an investigation of the application of school positive behavior supports. *Psychology in Schools*, 39(2), 181-190.

Lewis, T., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27(3), 446-460.

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.

McCurdy, B. L., Mannella, M. C., & Eldridge, N. (2003). Positive behavior support in urban schools: can we prevent the escalation of antisocial behavior? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(3), 158-170.

Scott, T. M. (2001). A schoolwide example of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 88-94.

Taylor-Greene, S., Brown, D. N., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, K. et al. (1997). School-wide behavioral support: starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1), 99-112.

Taylor-Greene, S., & Kartub, E. T. (2000). Durable implication of school-wide behavior support: the high five program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(4), 233-235.

- Turnbull, A. P., Edmonson, H. M., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., et al. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68(3), 377-402.
- Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P., et al. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student learning. *Educational Psychology Review*, 18(2), 187-198.

A Integrated Literature Review of School-Wide (Universal) Positive Behavior Support

Kim, Young-Ran

Ewha Graduate School, Doctoral program

<Abstract>

The Purpose of a present study was to review research on School-Wide (Universal) Positive Behavior Support. This study reviewed 13 experimental studies published between 1997-2008, focused on the following features: (a) overall research features, (b) implication steps for School-Wide Positive Support, (c) intervention strategies for Universal Positive Behavior Support.

The results of this study suggest as follows:

First, school needs to monitor and evaluate the existing disciplines. Second, school needs to develop and implement the 'School-Wide Positive Behavior Support Action Plan' to focus on academic and social outcomes. Third, systemic support such as developing political support, funding, arranging schedules, fostering professional capacity, is critical for high fidelity implementation and sustenance. fourth, the results of the study would be useful for schools that want to implement the School-Wide/Universal Positive Behavior Support in Korea. Lastly, the study implies that it is important to explore and to implement proactive and instructional approach for at-risk students related to school violation and drop-out in terms of terms of poverty people appearance.

Key Words

: School-Wide Positive Behavior Support, Universal Behavior Support, proactive approach

논문 접수: 2009. 10. 20 심사 시작: 2009. 11. 13 게재 확정: 2009. 12. 18