

개별 차원의 긍정적 행동지원이 통합 교육환경의 정신지체 학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향

김 갑 상

공주대 박사과정

국 미 진

공주대 박사과정

임 은 숙

공주대 박사과정

백 은 희

공주대 특수교육과 교수

《 요 약 》

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향을 알아보려고 하였다. 수업 방해 행동에 대한 기능적 행동평가를 실시하고 그 평가내용을 기초하여 문제행동의 감소와 예방을 위한 선행사건·대체행동 기술·후속결과의 중다요소의 긍정적 행동지원 중재를 독립변인으로, 자리이탈 행동과 또래 건드리기 행동을 종속변인으로 하였다. 대상은 초등학교 6학년 정신지체 학생으로 선정하였다. 연구 설계는 단일대상 연구설계에서 행동 간 중다 기초선 설계를 이용하였다. 개별차원의 긍정적 행동지원은 대상 학생의 자리이탈 행동과 또래 건드리기행동의 감소에 효과적으로 나타났다.

주제어 : 긍정적 행동지원, 정신지체

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

긍정적 행동지원(positive behavior support: PBS)은 삶의 질과 관련한 문제행동 예방 및 개선을 위해 교육적 방법으로 환경을 재설계하고 시스템의 변화를 꾀하는 응용과학이다(Carr et al., 2002). 긍정적 행동지원은 응용행동분석(applied behavior analysis) 이론에서 진화 되어 왔다. 응용행동 분석은 문제행동의 통제 변인을 분석하고 행동의 개선을 명확히 입증하는 인과 관계를 연구한다(이승희, 2011). 고전적 행동 수정 이론은 실험실의 일대일 상황에서 문제 행동 발생 후의 결과에 대한 인위적인 조작을 통하여 개별 중재하는데 초점을 맞춘다. 이에 반해, 긍정적 행동지원은 전반적인 삶의 질 향상에 목적을 두고, 생애 주기 전체를 조망하여 생태학적으로 사회적 조직망을 기반으로 문제행동을 일으키는 대상 뿐 아니라 가정 및 학교 환경에서 구성원의 참여를 촉구함으로써 중재 범위를 확대한다. 중재접근 방법 및 방향에 있어서도, 긍정적 행동지원은 다양한 중재 전략을 동시에 적용하며, 개인 주변 환경시스템의 변화를 꾀한다. 즉, 문제행동의 감소 뿐 아니라 문제행동 예방에 보다 초점을 맞추어 학교 환경에 적용하기 쉽게 운영의 융통성을 부여한 체제 접근(system approach)의 성격을 띤다(Carr et al., 2002 ; Ross, S. W., & Horner, R. H., 2014).

2000년대 초에 학교차원의 긍정적 행동지원(school-wide positive behavior support: SW-PBS)의 피라미드 구조가 제시되었는데, 1, 2, 3차 중재로 점차 학교 차원에서 개별 차원으로 대상의 범위와 행동의 심각성을 중심으로 체계적 예방과 중재의 모형을 보여준다(Quigley, S. P., 2014). 긍정적 행동지원에 관한 선행연구들을 살펴보면, 긍정적 행동지원 중재 실시환경은 전체 학교를 대상으로 하기보다는 대부분 학교 내 교실 환경이었다(김성숙, 김진호, 2012; 김창호, 김정민, 백은희, 2011). 대상의 연령에 있어서는 국내 연구의 약 60%정도가 학령기 학생을 대상으로 실시하였고 그 학령기에서 초등 학령기는 전체 학령기 학생을 대상으로 한 연구의 약 40%를 차지한다(정길순, 노진아, 2011). 초등학교 통합교육 환경에서 긍정적 행동지원을 중재로 실시한 연구들을 살펴보면, 선행연구들에서 긍정적 행동지원은 교과시간에 문제행동이 나타나는 학생을 대상으로 실시하였다(강삼성, 이효신, 2012; 김미선, 송준만, 2005; 박혜진, 신현기 2010; 박민휘, 백은희, 2010). 또한 중재자는 연구자, 일반교사, 특수교사, 특수교육보조원이 주로 활용되었다(최문지, 박은혜, 김주혜, 2009).

본 연구에서는 선행 연구와 차별화 하여 중재 전략에 또래를 포함시켰다. 일반 학교에서 문제행동을 보이는 학생과 학교생활에서 가장 많은 상호작용의 기회를 가지고 통합 상황에서 적절한 통합 활동을 하는데 큰 지지자가 또래이다. 그러나 이러한 일반학교의

또래가 대상 학생의 문제행동 감소에 어떠한 영향을 미치는지 살펴본 연구는 드물다. 따라서, 본 연구에서는 또래 훈련을 통하여 중재에서 미치는 효과를 측정하고자 하였다.

긍정적 행동지원의 주된 특성은 관련 전문가의 팀 접근이다 (김주혜, 박지연, 2004) 즉, 학교와 지역사회 팀 접근을 통한 지원체계의 변화가 학생의 행동에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 연구가 필요하다(이인숙, 조광순, 2008). 그러나 국내에서는 아직까지 대학에서의 긍정적 행동지원 연구팀과 학교 현장의 교사들이 학교차원에서 협력을 한 연구는 많지 않다. 긍정적 행동지원은 환경적, 생태학적 변인이 매우 중요하기 때문에, 중재를 실시하는 인적 자원에 대한 오리엔테이션과 훈련 및 협력은 긍정적 행동지원 변인의 효과를 검증하기 위해서 중요한 조건상황(condition)이 될 것이다.

따라서, 본 연구는 학생들이 생활하는 학교 교사들의 협력을 통해 중재를 시행하고자, 대학의 연구원들과 현장의 교사 및 장애 학생의 학급 내 또래가 함께 훈련을 받고 협력하여 개별차원의 긍정적 행동지원 중재 절차를 시행하는 팀 접근 과정을 통한 중재 효과를 검증하고자 하였다. 구체적으로 학급의 또래들을 중재자로 포함 시키면서, 일반 학교의 교사들과 대학의 연구진의 협력적 팀 접근을 실시하는 개별 차원의 긍정적 행동지원 다중 전략 중재가 초등학교에서 통합교육을 받고 있는 정신지체 학생의 문제 행동에 어떠한 영향을 미치는가에 대한 검증을 하고자 하였다.

2. 연구 문제

본 연구는 긍정적 행동지원이 통합교육환경에서 초등 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 문제행동에 미치는 효과를 알아보려고 하였다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 개별차원의 긍정적 행동지원이 통합교육환경의 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 자리이탈 행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원이 통합교육환경의 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 또래 건드리기 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 대상

본 연구는 충청남도에 위치한 공립 일반초등학교의 특수학급에서 시간제로 재학 중인 1명의 여학생을 대상으로 하였다. 대상학생의 생활연령은 만 13세 4개월이고, 한국판 적응행동 검사(K-SIB-R)결과 일반적 부적응 지수가 -17점이므로 나타났다. 대상 아동의 구체적인 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상학생의 특성

생활연령 / 학년	성별	장애유형	K-WISC-III	한국판 적응행동검사 ¹⁾
만13세4개월 / 초6학년	여	정신지체	43	일반적 부적응지수:-17

¹⁾ 한국판적응행동검사 일반적 부적응행동지수는 -41이하(매우심각), -40~-31(심각), -30~-21(약간심각), -20~-11(심각성의 경계), -10이상(정상)

2. 연구도구

1) 문제행동 발생동기 평가지(MAS)

연구 대상의 문제행동의 변인을 밝히기 위해 문제행동 발생동기 평가지(Motivation Assessment Scale; MAS, Durand & Crimmins, 1992)를 사용하였다. 문제행동 발생동기 평가지는 감각변인, 회피변인, 관심변인, 물질적 보상변인의 기능의 우선순위를 밝힐 수 있는 척도이다. 이것은 16개의 질문이 각 변인별로 구조화되어 있고 평가결과를 통해 문제행동의 주된 기능을 알 수 있다.

2) A-B-C 행동기능 평가지

A-B-C 행동기능 평가지는 문제행동의 기능을 파악하기 위하여 전반적인 환경에서 그 행동의 요인을 관찰을 통하여 자료를 수집하고 그 기능과 원인을 파악하는 방법이다(Turnbull, Edmonson, Griggs, Wickham, Sailor, Freeman, Guess, Lassen, McCart, Park, Riffel, Turnbull, & Warren, 2002). 본 연구에서는 연구대상의 자리에탈 행동, 교사와 또래 이름 부르기 행동 별로 각각 배경사건, 선행사건, 문제행동, 후속 결과를 분석하여 행동의 기능을 파악하였다.

3) 행동 발생 기록지

행동 발생 기록지는 부분간격 기록법(Partial-interval recording)을 이용한 관찰지이다. 부분간격기록법은 한 회기의 관찰시간을 동일한 시간 간격으로 나누어 목표 행동이 각 시간 구간 동안의 발생 유무를 관찰, 기록하는 방법이다. 기록방법은 목표 행동이 그 시간 구간에 최소한 1회 이상 발생하면 (+)로 기록하고 발생하지 않으면 (-)로 기록한다(Gast, 2010). 매 실험회기는 20분 관찰로 행동마다 관찰시간을 20개의 시간간격으로 나누고 55초 관찰 5초 기록의 방법으로 목표행동의 발생여부를 기록하였다.

3. 설계 및 절차

1) 장소

본 연구는 충청남도 S시에 있는 공립 일반초등학교 영어특별교실에서 이루어졌다. 영어 특별교실은 3층에 위치하고 약 30여명의 학생이 수용가능하며 교실 앞쪽에는 프로젝션TV, 뒷 쪽에는 영어 학습 놀이공간이 있다. 주로 모듈별 의견 나누기, 발표, 학습지 활동 등으로 개별학습과 모듈활동으로 진행되며 자리 배치는 수업 내용에 따라 2명씩 짝을 이루거나 6명이 모듈을 만들어 앉았다.

2) 설계

본 연구는 선행사건 중재, 대체행동교수 중재, 후속결과 중재를 포함하는 긍정적 행동지원 중재를 독립변인으로 자리이탈 행동, 또래 건드리기(수업 중 친구 부르기, 반복적 호명) 행동을 종속변인으로 하여 두 변인 사이의 기능적 관계를 검증하는 단일 대상 연구이다. 설계는 중재 효과 검증을 위한 자리 이탈 행동과 또래 건드리기 두가지 문제 행동 간 중다 기초선 설계(multiple baseline design across behaviors)를 사용하였다.

실험 기간은 5월 첫째 주에 시작하여 7월 셋째 주까지 약 11주며 대상자 선정은 3월 한 달 동안 사전 관찰 및 문제행동 발생상황을 지켜보고 정하였다. 기능평가 중 면접은 4월 둘째 주에 실시하였고 관찰과 가설설정, 관찰자 훈련기간 및 가설검증 등 전반적인 중재 계획 및 역할 분담에 대한 협의를 4월 한 달 간 실시하였다. 실험은 기능평가 기간이 끝나고 5월 첫째 주에 시작하여 7월 셋째 주까지 약 21회기 동안 기초선, 중재, 유지 단계로 실시되었으며 유지 결과는 실험 종료 약 2주 후 각 3회기 실시되었다.

3) 절차

(1) 긍정적 행동지원팀 구성

대상학생을 중심으로 한 학교 인적구성원들의 모임을 가지고 학교·학급의 관련인사가 참여하는 지원팀을 구성하였다. 연구의 절차에 따른 각 구성원들의 역할을 정하고 역할에 따라 중재를 함께 실시하기 위하여 지원팀에 대한 교육과 협의 과정을 거쳤다. 지원팀의 구성 및 역할은 <표 2> 와 같다.

<표 2> 지원팀의 구성 및 역할

팀 구분	지원팀의 구성	역할
중심 팀	외부전문가 연구진 (박사과정 2인)	문제행동의 원인에 대한 분석, 중재 관련 지식 제공
	긍정적 행동지원 전문인력 (대학의 전공 교수)	행동지원의 큰 틀과 긍정적 행동지원의 지식 제공 및 중재 전반 절차의 모니터링
	행정가(학교장)	팀에서의 행동지원과 관련된 학교의 전반적인 관리 및 관련 부분 조정
실행 팀	내부 중재자 (영어교사, 원어민 교사, 특수교사, 기능평가, 중재, 관찰 또래, 특수교육 실무원)	기능평가분석, 관찰, 프로그램지원, 중재지원, 조정 및 협의
	연구팀 (석,박사과정 대학원생 4인)	기능평가 설문작성 및 기능평가, 관찰, 전반적인 실험 수행
	특수교사(연구자)	중심 팀과 실행 팀의 연계 추진 및 팀이 원활하게 운영될 수 있도록 안내 및 전달

(2) 기능적 행동 평가

기능적 행동 평가는 Dunlap과 Kern(1991)이 사용한 절차에 따라 면접, 관찰, 가설설정, 가설검증의 절차를 기초선 관찰 이전에 시행하였다. 문제행동과 관련된 기능을 알아보기 위해 학생이 현재 가지고 있는 ‘자료(data) 기록의 재검토’와 O’Neil 등(1990)이 제안한 정보수집 방법인 면담·체크리스트 작성 및 직접관찰 방법을 사용하였다. 면담은 대상학생의 담임특수교사와 어머니를 대상으로 하였고 직접관찰은 ABC분석(Bijou, Peterson, & Ault, 1968)을 사용하여 3일에 걸쳐 40분씩 120분 동안 관찰·기록하였다.

① 문서자료검토

자료 기록의 재검토 방법은 학교생활을 시작하면서부터 현재까지의 관련기록들 즉 진단평가, IEP(개별화교육계획) 결과물, 학부모 상담일지, 통합학급 담임기록, 특수교사

상담일지 등 관련 서비스 서류들을 평가 대상 자료로 하여 학생의 학습 및 행동 특성을 조사하였으며 문제행동에 대한 다양한 정보를 수집할 수 있었다. 그 결과 대상학생은 주로 수업시간에 자리를 이탈하고 급우의 이름을 부르면서 수업활동을 방해한다는 사실을 발견하였다. 이에 대한 여러 가지 처치를 제공하였으나 큰 변화는 나타나지 아니하였다. 연구 당시의 담임교사와 관련자들도 언급한 대상학생의 문제행동은 영어 수업시간에 자리 이탈 행동, 또래 건드리기 행동이었다. 기록의 재검토 과정에서 대상학생의 문제행동의 기원은 교사와 또래에게 관심을 얻기 위한 것으로 나타났다.

② 초기 기능행동평가(FBA)

대상학생의 문제행동의 기능을 밝히고 가설을 설정하기 위하여 특수학급담임교사, 영어 교사, 특수교육 실무원, 또래를 대상으로 초기 기능평가와 문제행동에 대한 선행사건 및 후속사건과의 관계는 ABC(Bijou, Peterson, & Ault, 1968) 행동기능 평가를 하였다. 면담 및 평가 결과를 종합해 보면 문제행동이 가장 발생하기 쉬운 시간은 담임과 특수교사가 없는 교과시간이며 원인으로는 과제가 어렵거나 지루할 때 또는 수업내용의 수준이 높아서 영어 학습에 대한 흥미가 없고 또래에게 관심을 표현하고자 할 때 문제행동이 나타났다.

③ 동기진단평가척도(MAS)

대상학생의 문제행동의 기능을 알아보기 위하여 문제행동 발생동기 평가지(Motivation Assessment Scale; MAS, Durand & Crimmins, 1992)를 1개월 동안 직접 관찰 후 연구자 3인이 대상학생의 문제행동에 대하여 평가를 실시하였다. 문제행동 평가지는 16개 항목의 구조화된 질문에 대한 각 문항의 득점으로 문제행동의 기능을 밝히는 척도이다. 실시 결과, 관심변인이 가장 높은 점수로 나타났다. 구체적인 발생동기 평가의 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 동기진단평가척도 결과

우선 순위	1. 관심변인		2. 회피변인		3. 보상변인		4. 감각변인	
	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수	전체점수 ¹⁾	평균점수 ²⁾
점수	19	4.75	16	4.0	14	3.5	13	3.25

1) 전체점수 : 최저점은 4점, 최고점은 24점으로 점수가 높을수록 그 변인에 해당하는 동기가 높다고 해석함.

2) 평균점수 : 최저점은 1점, 최고점은 6점으로 점수가 높을수록 그 변인에 해당하는 동기가 높다고 해석함.

(3) 문제행동에 대한 조작적 정의 및 가설설정

본 연구는 연구 대상 학생의 문제행동으로 영어교과 수업시간에 자리 이탈하기, 또래 건드리기 행동을 선행사건 중재, 대체행동교수 중재, 후속결과 행동 중재를 통하여 문제행동들을 개선시키기 위하여 기록의 재검토, 인터뷰, 발생동기 평가(MAS), 직접관찰 등의 결과를 종합하여 교사 특히 또래에 대한 관심 끌기 기능으로 문제행동이 유발됨을 알 수 있었다. 대상학생의 문제행동이 또래에 교사와 또래의 관심을 끌기 위한 행동의 기능을 파악한 후 이 행동기능에 대한 가설 검증 방법으로는 March et al(2002)의 기능적 행동 평가-부모/교사 인터뷰를 연구에 맞게 수정·보완하여 사용하였고, 가설에 대한 확신의 비율을 긍정적 행동지원팀 중에서 연구자 5명이 체크리스트로 작성하였으며, 그 결과 가설에 대한 확신의 비율은 84%로 나타났다. 이러한 기능평가 결과를 근거로 한 문제행동의 조작적 정의 및 가설설정 내용은 <표 4>와 같다.

<표 4> 문제행동의 조작적 정의 및 가설설정

문제행동	조작적 정의	가설설정
자리 이탈하기	* 영어교과시간 20분 동안에 자기 자리에서 일어나 교실 안을 돌아다니거나 교실 밖으로 나간다.	* 영어교과시간에 지켜야 할 규칙을 안내하고 특수교육 보조원과 또래도우미의 지원을 제공하고 흥미와 수준이 고려된 영어 과제를 제시하면 자리 이탈행동이 감소될 것이다.
또래 부르기	* 영어교과시간 20분 동안에 수업과 상관없이 또래가 반응할 때까지 또래의 이름을 반복해서 부른다.	* 영어교과시간에 수업시간에 지켜야 할 규칙을 안내하고, 대상학생이 이름을 부르고 싶은 또래에게 이름 부르기 대신 쪽지를 쓸 수 있도록 지도하며 대상 학생이 또래의 이름을 반복적으로 불러도 또래가 관심을 보이지 않으면 또래 건드리기 행동이 감소될 것이다.

4) 또래도우미 활동 계획

본 연구에서는 기능평가의 결과를 통해 아동의 문제행동 기능으로 나타난 관심 끌기 기능을 또래도우미의 학교생활 지원을 중심으로 또래와의 긍정적인 상호작용을 통해서 대상학생의 삶의 질을 향상시키고자 또래 도우미 활동을 계획하였다. 따라서 대상학생이 교내의 자연스러운 환경에서 관심을 받을 수 있도록 통합학급 학생들을 대상으로 연구자가 장애 이해 및 또래도우미 교육을 실시한 후, 중재에 참여할 또래도우미를 선정하였다. 특히 장애이해관련 활동 후 또래도우미 지원자가 많아서 영어특별실 이동 및 학습준비 지원, 쉬는 시간 지원, 점심시간 지원으로 3모둠이 역할을 나누어서 대상학생을 지원하도록 하였고, 구체적인 또래도우미 활동 계획서는 <표5>과 같다.

<표 5> 통합학급 또래 도우미 활동 계획

차시	대 상	활동계획 및 지원내용	
1	통합학급 전체학생	장애이해관련 활동	- 또래도우미활동 수기 수상작 '철이가 내게 준 선물'을 함께 읽고 각자 자신의 경험에 비추어서 의견 나누기
		또래도우미선정 및 역할	- 전체학생이 또래도우미의 역할에 대해서 자유롭게 토론한 후 지원내용 정하기 - 또래도우미 신청 및 선정하기
2	또래도우미 1조	영어특별실 이동 및 학습준비 지원 관련 교육	- 교실에서 영어특별실로 함께 이동하기 - 필기도구 및 교재 준비하도록 안내하기 - 지정된 자리에 앉은 후 책상위에 교재와 필기도구 꺼내도록 말하고 확인하기
	또래도우미 2조	쉬는 시간 지원 관련 교육	- 쉬는 시간에 대상학생을 불러서 놀이에 참여시키기 - 화장실 함께 가기
	또래도우미 3조	점심시간 지원 관련 교육	- 식판 받기위해 함께 줄서기 - 함께 앉아서 식사하기
3	또래도우미 (1~3조) 전원	또래도우미 활동 점검 및 평가	

5) 기초선

기초선 기간은 중재가 실시되기 전 영어수업시간에 3회 이상 연속적인 자료를 수집하기 위해서 주 3회(월, 수, 금요일) 관찰하였고 매 회기 40분 수업시간에 수업시작 5분 후 20분 동안 촬영한 후 자리 이탈 행동과 또래 건드리기 행동을 동간 기록법의 백분율로 측정하였다. 기초선 기간 동안에 교사와 또래는 아동에게 특별한 요구를 하지 않았고, 교사는 대상학생에게 관심을 보이지 않았으며 또래는 대상 아동이 자신의 이름을 반복해서 부르면 가끔 쳐다보거나 짜증을 내는 등의 반응을 보였다. 첫 번째 행동인 자리이탈 행동의 동간 기록법의 백분율은 3회기 내내 100%로 나타났기 때문에, 두 번째 행동인 또래 건드리기 행동은 자리이탈 행동의 중재를 실시한 후 자리이탈 행동이 감소되면서 또래 건드리기 행동을 측정하였다.

6) 중재

본 연구는 기능평가를 기초로 하여 연구대상 학생의 문제행동을 선행사건 중재, 대체 행동 교수 중재, 후속결과 행동 중재가 포함된 긍정적 행동지원계획을 위해서 중재시간, 중재자, 중재방법, 중재 절차에 대한 총체적인 방법을 계획하였다. 중재시간은 영어교과 수업 시간이며 주 3회(월요일, 금요일 5교시, 수요일 2교시)로 총 17회기 동안 실시하였고, 영어교과 담당 교사와 원어민 교사, 또래도우미, 특수교육 실무원이 영어 수업시간동안 중재자로 참여하였다. 영어 교사는 교육 경력 20년차 여교사로 특수교육 관련 교육이나 연수

경험이 없고, 함께 수업하는 원어민 교사 역시 관련 연수 경험이 없는 교육 경력 5년차 남교사다. 영어 시간은 해당 학생의 문제행동이 빈번하게 발생되어 담당 교과 선생님은 수업 진행이 어렵다고 하였다. 실질적인 중재가 이루어지는 영어 교과 수업은 교과 내용에 따라 영어교과 담당 교사가 혼자 수업을 이끌어 나가거나 원어민 교사와 함께 협력교수를 하는 방법, 그리고 강의식과 모둠 수업의 형태로 매우 다양하게 이루어진다. 본 연구는 자리 이탈 행동이 기초선에서 100%로 지속되는 양상을 보인 후 선행사건 중재, 대체 행동 교수 중재, 후속결과 행동 중재가 동시에 실시되었다. 두 번째 행동인 또래 건드리기 행동은 기초선에서 점차 증가하는 경향을 보였기 때문에 11회기부터 중재를 실시하였다. 전반적인 중재 계획에 대한 내용은 <표 6>과 같다.

<표 6> 행동간 중재계획

구분	자리이탈 행동	또래 건드리기 행동
	<ul style="list-style-type: none"> * 또래도우미가 영어 특별실로 대상학생과 함께 이동하고 수업준비 지원하기 * 영어 교과 내용을 6학년 교육과정에 근거하여 학생의 흥미와 수준이 고려된 맞춤형 프로그램으로 제공하기 * 영어프로그램 일과표를 보고 과제수행 순서와 내용 스스로 선택하기 * 교사의 관심을 받을 수 있도록 자리를 재배치하고 이름을 불러주거나 머리를 쓰다듬는 등의 관심주기 	
선행사건 중재	<ul style="list-style-type: none"> * 영어시간에 지켜야 할 규칙에 대해서 이야기 나누기 ① 영어실의 자유공간은 수업내용과 관련 있을 때 교사의 지시에 따라서 이용하는 곳을 인지하기 ② 화장실은 쉬는 시간에 미리 다녀와야 하며 수업 중에는 화장실에 갈 수 없음을 인지하기 ③ 수업시간에는 교재와 필기구를 준비해야 함을 인지하기 	<ul style="list-style-type: none"> * 영어시간에 지켜야 할 규칙에 대해서 이야기 나누기 ① 모둠 활동 시간에만 또래의 이름을 부르거나 대화를 나눌 수 있음을 인지하기 ② 또래의 이름을 부르면 수업에 방해가 된다는 것을 인지하기 * 대상학생 주변자리에 또래도우미 학생들을 배치하고, 또래 건드리기 행동에 대해서 또래도우미가 무시전략을 사용할 수 있도록 지도하기
대체행동 교수중재	<ul style="list-style-type: none"> * 자리에 앉아서 6학년 영어과 교육과정을 반영하여 대상학생에게 맞춤형 프로그램으로 제작된 영어과제하기 * 자리 이탈이 하고 싶을 때 수업시간에 지켜야 할 규칙이 제시된 자기 점검카드에 O, X로 기록하여 특수담임교사에게 하교 전에 확인받기 	<ul style="list-style-type: none"> * 또래의 이름을 부르고 싶을 때 관심 있는 또래에게 쪽지쓰기 * 또래의 이름이 부르고 싶을 때 수업시간에 지켜야 할 규칙이 제시된 자기 점검카드에 O, X로 기록하여 특수 담임교사에게 하교 전에 확인받기
후속사건 중재	<ul style="list-style-type: none"> * 대체행동이 나타났을 때 수업이 끝난 후 영어교사가 전체학생들 앞에서 큰소리로 대상학생을 칭찬해주기 * 수업이 끝난 후, 영어교사가 대상학생의 자기점검 카드(영어교사 점검란)에 O, △, X로 기록 해주면 특수교사가 확인하여 대상학생과 사전에 정한 기준이 충족되었을 때 강화물로 과제주기 	<ul style="list-style-type: none"> * 수업이 끝난 후 대상학생에게 이름이 불렀던 또래가 대상학생의 행동 때문에 불편했음에 대해서 자신의 의사 밝히기 * 수업이 끝난 후 쪽지를 받은 친구가 쉬는 시간에 대상학생과 대화나누기

(1) 선행사건 중재

자리이탈 행동은 영어교과시간에 지켜야 할 규칙을 안내하고 특수교육 실무원 및 또래도우미의 지원과 흥미와 수준이 고려된 영어 과제를 제시하면 자리 이탈행동이 감소될 것이라는 가설을 토대로 하였다. 따라서 영어 교과 시간에 대상학생이 자리에서 일어나거나 교실 밖으로 나갈 때 특수교육 실무원이 수업 규칙에 대해서 스스로 인식할 수 있도록 안내하여 자리에 앉아 수업에 참여하도록 지원하였다. 기능행동평가를 할 때 관찰을 통해 대상학생은 자리 이탈을 하기 직전에 영어선생님께 화장실에 다녀온다고 말하며 교실 밖으로 나가거나 특수교육 실무원을 쳐다보면서 슬며시 일어났고 특수교육 실무원이 분명하게 안 된다고 말하거나 손짓으로 앉으라고 하면서 대상아동이 자리에 앉는 즉시 잘하고 있다는 의미로 엄지손가락을 세워주면 수업에 참여한다는 것을 알게 되었다. 따라서 영어교사와 원어민 교사 그리고 특수교육 실무원은 영어 교과 시간에 대상아동이 문제행동을 보이는 즉시 대체행동을 할 수 있도록 중재하였다. 또한 수업이 끝난 후 수업시간 동안 대상학생의 대체행동에 대해서 영어교사의 점검 결과에 따라 강화물로 과자를 주었다.

또래 건드리기 행동은 영어교과시간에 지켜야 할 규칙을 안내하고, 관심 있는 또래에게 쪽지를 쓸 수 있도록 지도하며 대상 학생이 또래의 이름을 반복적으로 불러도 또래가 관심을 보이지 않으면 또래 건드리기 행동이 감소될 것이라는 가설을 토대로 하였다. 기능행동평가를 할 때 관찰을 통해서 대상학생이 특별한 이유 없이 아주 빈번하게 또래의 이름을 부르거나 가까운 또래에게 반복적으로 무엇인가를 요구하는 등의 수업 방해 행동을 하였고 또래가 관심을 보여주면 기분이 좋다는 표현으로 양 손바닥을 서로 대고 비비는 행동을 하였다. 반면에 또래가 쳐다보지 않거나 짜증을 내면 몸짓으로 불만스러운 표현을 보이며 또래의 수업을 방해한다는 것을 발견했다. 따라서 또래도우미를 대상학생 주변에 앉히는 자리 재배치와 또래도우미 교육을 통해서 대상학생이 반복적으로 또래의 이름을 부를 때 이를 무시하는 전략을 사용하였다.

(2) 대체행동 교수 중재

자리이탈 행동을 대신할 수 있는 대체행동으로 대상학생이 자신의 자리에 앉아서 대상학생의 흥미와 수준에 맞게 맞춤형 프로그램으로 제작된 영어 과제를 할 수 있도록 하였다. 또한 자리 이탈이 하고 싶을 때는 수업시간에 지켜야 할 규칙이 제시된 점검표 내용을 확인하고 자기 점검카드에 O, X로 기록하며 자신의 행동을 스스로 점검하도록 하였다.

또래 건드리기 행동을 대신할 수 있는 대체행동으로는 또래의 이름을 부르고 싶을 때 준비된 쪽지에 또래에게 하고 싶은 말을 글로 써서 수업이 끝난 후에 전하도록

하였다. 또한 또래의 이름이 부르고 싶을 때는 수업시간에 지켜야 할 규칙이 제시된 자기 점검카드에 O, X로 기록하면서 자신의 행동을 스스로 점검하도록 하였다.

(3) 후속사건 중재

대상 학생의 문제행동 기능이 관심끌기로 나타났기 때문에 수업시간 동안 대체행동을 했을 때 수업이 끝난 직후 영어교사는 전체학생들 앞에서 큰소리로 대상학생을 칭찬해주었다. 자리이탈 행동에 대한 후속사건 중재로 수업이 끝난 후, 영어교사가 대상 학생의 자기점검 카드에 대체행동에 대해서 O, △, ×로 평가 해주면 특수교사가 확인하여 사전에 정한 기준이 충족되었을 때 강화물을 주었다. 대상학생이 선호하는 강화물은 과자 및 사탕 등 음식물이었기 때문에 초기에는 매 시간 후 과자를 1봉지씩 주었고, 점차 교사의 칭찬과 또래의 관심 및 질적 상호작용 기회 제공이 강화제로 대체되도록 하였으며 중재 후반기에는 강화물 주는 횟수를 점차 줄여 나갔다.

또래 건드리기 행동에 대한 중재로는 대상학생에게 쪽지를 받은 또래가 대상학생과 쉬는 시간에 쪽지내용과 관련된 이야기를 나눌 수 있도록 또래도우미를 지도하였다. 또한 대상학생에게 이름이 불렸던 또래는 수업이 끝난 후 대상학생의 행동 때문에 수업에 방해가 되었다는 것을 분명하게 말하여 대상학생이 상대방의 입장과 생각을 이해하도록 하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서 연구자들은 대상학생의 문제행동인 자리 이탈하기와 또래 건드리기 행동을 조작적 정의를 내리고 매주 3회 20분동안 동영상 촬영하여 측정하였다. 동간 기록법으로 30초 간격사이에 문제행동의 발생 유무를 측정하여 문제행동 발생의 횟수를 전체 동간의 횟수로 나눠 백분율로 산출하여 자료 처리하였다.

5. 관찰자 신뢰도

본 연구에서는 관찰자 신뢰도를 관찰자간 일치도로 알아보았다. 특수교육전공의 석사 과정에 있는 2명이 녹화된 영상을 통해 독립적으로 관찰하고 기록하였다. 대상 아동의 문제행동에 대한 객관적인 측정을 위하여 관찰 전 행동에 관한 조작적 정의를 내린 후에 관찰 훈련을 통해 문제행동 발생에 대한 측정 일치도가 90%에 이르게 하였다. 그 후 전체 실험을 기초선, 중재, 유지로 나눈 뒤 각 단계의 30%를 무작위로 선정하여 문제행동의 측정에 대한 관찰자간 일치도를 산출하였다. 관찰자간 일치도는 두 관찰자 간 일치간격의

수 ÷ (일치간격 수 + 불일치간격 수) × 100 의 공식으로 산출하였다. 기초선, 중재, 유지 각 기간의 긍정적 행동지원을 위한 자리가탈과 또래부르기에 대한 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위는 소수점 이하를 반올림하여 <표 7 >와 같다.

<표 7> 관찰자간 신뢰도의 평균과 범위

구분	기초선	중재
자리이탈행동	평균 100% (100%~100%)	평균 99.2% (97.5%~100%)
또래 건드리기	평균 95% (90%~97.5%)	평균 99.2% (97.5%~100%)

6. 중재 충실도

박민휘와 백은희(2010)의 중재 충실도 문항을 참고하여 중재에 대한 점검표를 제작하였다. 긍정적 행동지원 팀의 긍정적 행동지원 전문가 3인이 중재 점검표 문항의 적합성을 검토하였다. 중재 충실도의 문항은 선행사건 중재, 대체행동 교수, 후속 사건 중재의 실시를 점검하는 내용으로 구성하여 제작하였다. 문항은 5점 척도를 사용하였고 그 결과를 백분율 점수로 환산하였다. 연구자 3인과 특수교사, 특수교육 실무원 및 영어 교사에게 전체 중재 회기 중 임의로 30% 정도 회기를 선정 한 후 그 회기이후에 중재점검표를 자기보고식으로 기록하여 점검하도록 하였다. 중재 충실도의 점검 결과 전체 평균은 90.3%로 나타났다.

7. 사회적 타당도

긍정적 행동지원의 중재가 사회적 유용성, 중재의 효과성을 알아보기 위하여 5점 척도의 점검표를 사용하였고 총점은 30점으로 하였다. 사회적 타당도 질문지를 영어교사, 특수교사, 부모를 대상으로 중재 이후에 체크리스트에 기록하도록 하였다. 사회적 타당도 전체 평균은 약 91.3%로 나타났다.

III. 연구결과

본 연구에서는 긍정적 행동지원이 통합교육환경의 영어 교과 수업시간에 정인지체 학생의 자리 이탈 행동과 또래 건드리기 행동에 미치는 영향에 대하여 알아보았다. 자리 이탈 행동은 3회기의 기초선 측정과 9회기의 중재를 실시하였다. 또래 건드리기 행동은 9회기의 기초선 측정과 3회기의 중재를 실시하였다. 자리 이탈하기와 또래 건드리기 행동은 중재이후에 감소하는 경향을 보였다. 결과는 <표 8>, <표 9>와 <그림 1>에 나타났다.

1. 자리에탈 행동

기초선 단계에서 자리에탈 행동의 평균은 100%로 매우 높았다. 자리 이탈 행동이 매우 심하여 실험연구 직전까지 특수학급에 분리되어 있는 상태였다. 기초선 단계에서 대상학생은 자리에서 이탈하여 교실을 배회하고는 교실 뒤쪽 자유 공간에서 눕거나 교실물건을 만졌다. 잠시 자기 자리에 앉은 척 하다가 교실 앞쪽으로 나와 수업활동을 방해하는 문제행동을 보였다. 영어교사와 원어민 교사의 지시에도 반응을 보이지 아니하였다. 아무 말도 없이 교실을 이탈하거나 화장실에 다녀온다고 말한 후에 다른 교실로 가거나 특수학급 교실로 가는 일이 반복되어 기초선 기간에 자리에탈 행동이 매우 높았다.

중재를 시작하자 자리에탈 행동이 매우 감소되어 전혀 자리에탈 행동이 나타나지 않았다. 이러한 현상은 중재기간 내내 지속되었다. 선행사건의 중재로 자리재배치를 하고 대체행동 기술로 수준에 맞는 과제를 제시하고 후속결과로 자기점검과 강화물의 제공과 또래들의 적극적인 협력 중재로 인하여 행동의 감소는 분명하게 나타났다.

중재 종료 후 2주 후에 자리에탈 행동은 지속적으로 0%로 유지되는 결과를 보였다. 또래들의 적극적인 협력중재가 제공되지 않고 특수교육 실무원을 통한 중재도 중재기간에 비해 거의 투입되지 않은 상태에서 대상학생의 문제행동을 측정하였다.

<표 8> 자리에탈하기 문제행동 평균 발생률 (%)

	기초선	중재	유지
자리 이탈하기	100% (100%~100%)	0.2% (0%~2.6%)	0% (0%~0%)

2. 또래 건드리기 행동

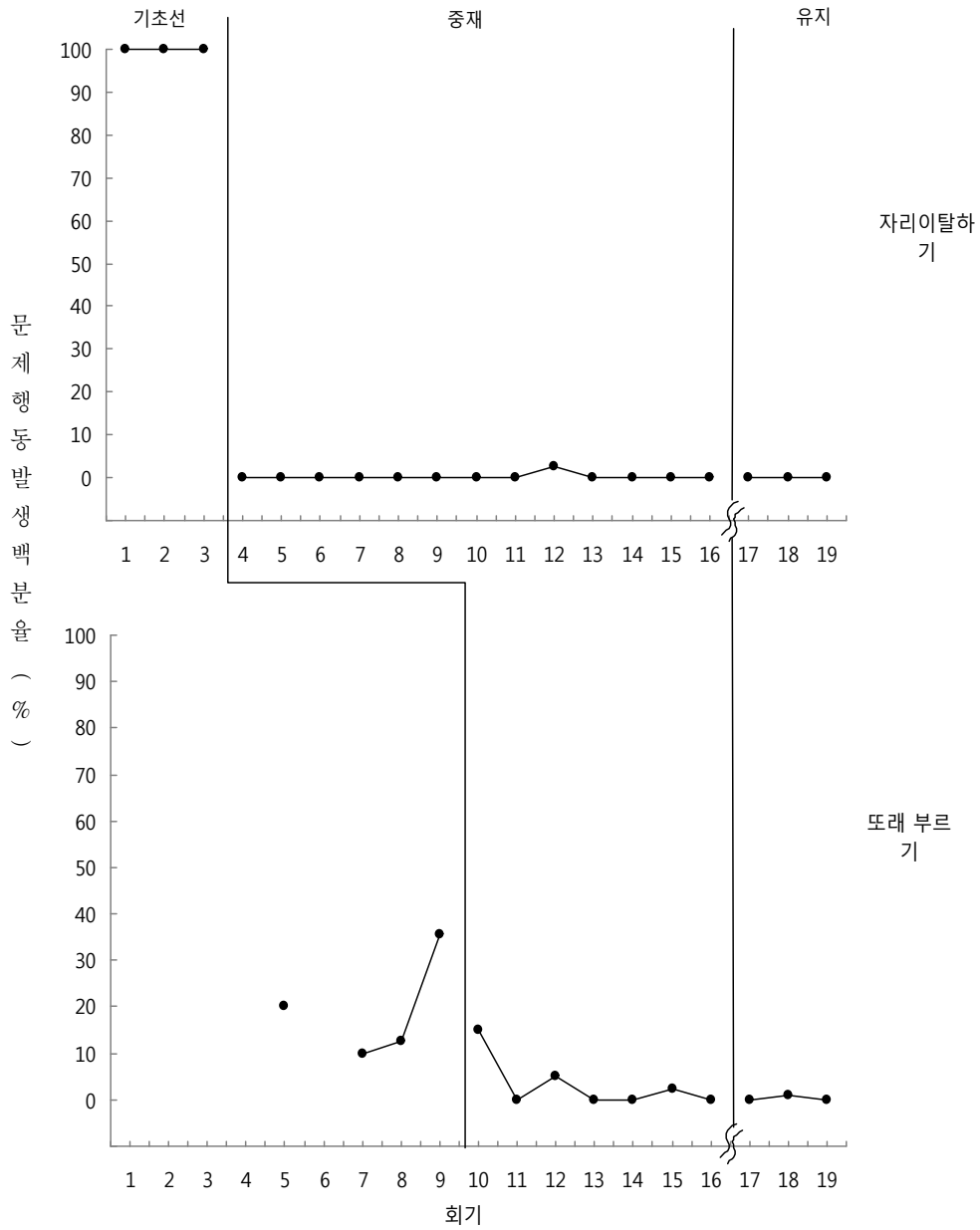
기초선 단계에서 또래 건드리기 행동의 평균은 약 19% 정도로 나타났다. 3회기까지는 자리 이탈 행동의 발생률이 매우 높게 나타나므로 또래 건드리기 행동을 측정할 수 없었다. 또한 4,6회기에서는 영어교과수업이 활동중심의 형태로 변경되어서 또래부르기행동을 측정할 수 없는 상황이었다. 자리가탈 행동의 중재가 시작되면서 또래 건드리기 행동의 발생 백분율을 측정할 수 있었다. 기초선 단계의 회기가 진행될수록 급격하게 행동발생률이 증가하는 추세를 보였다. 또래 건드리기 행동의 급격한 증가추세로 인하여 영어수업의 방해가 심해질 것을 예상하여 중재를 실시하였다. 기능적 행동 평가과정에서 문제행동으로 선정되었으나 자리가탈행동의 중재기간 중 급격한 행동빈도가 낮아지게 되는 경향을 보였으나 조속한 시일에 다시 행동발생율이 상승하는 경향을 보여 문제행동으로 선정하는데 어려움이 없었다.

중재 단계에서는 그 행동의 빈도가 낮아지는 경향을 보였다. 자리를 재배치하고 특수교육 실무원의 지원을 하는 선행사건 중재와 또래에게 쪽지 쓰거나 수업이후에 관심표현하기 대체행동 기술 중재와 대체행동의 발생이나 문제행동의 미 발생 이후 언어적 칭찬과 자기점검표를 통한 보상의 후속결과 중재를 통하여 문제행동은 감소하는 경향을 보였다.

중재 종료 후 2주 후에 또래 건드리기 행동을 측정한 결과 약 0%에 가깝게 나타났다. 또래들의 적극적인 협력도 없고 특수교육 실무원의 적극적인 중재가 없는 환경에서도 주어진 과제에 집중하고 수업참여가 지속 되었다.

<표 9> 또래 건드리기 문제행동 평균 발생률 (%)

	기초선	중재	유지
또래 건드리기	19.5% (10%~35%)	2.5% (0%~13%)	0% (0%~0%)



<그림 1> PBS 중재에 따른 대상 학생의 문제행동 발생 백분율(%)

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 긍정적 행동지원이 통합교육환경의 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 자리 이탈행동과 또래 건드리기 행동이 미치는 영향을 살펴보았다. 기능적 행동평가와 선행사건 중재, 대체 행동 기술지도, 후속결과 중재를 포함한 중다 요소의 긍정적 행동지원을 중재로 적용하였다. 긍정적 행동지원 중재는 정신지체 학생의 자리 이탈과 또래 건드리기 행동 감소에 긍정적인 영향을 보였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 긍정적 행동지원이 통합교육 환경의 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 자리 이탈행동 감소에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 기능적 행동평가와 선호도 조사를 통해 나타난 결과, 연구 대상은 담임교사와 특수교사가 없는 교과시간인 영어 시간에 과제가 어렵거나 지루할 때 문제행동이 나타났다. 대상학생의 자리를 영어교사와 가까이 배치하거나 특수교육 실무원과 함께 앉거나 또래 도우미 학생과 함께 하는 자리 재배치를 통한 선행사건의 중재와 대상학생 영어 수준을 진단하여 흥미와 관심을 유발하고 수준에 적합한 과제를 영어 교과 시간에 제시하여 수업 참여를 가능케 한 대체행동 기술 교수 중재와 영어 교과 시간 이후에 자신의 행동에 대하여 특수교사와 함께 자기점검표를 이용하여 자기 평가하고 그 결과에 따라 강화물의 제공받는 보상을 통한 후속결과 중재를 실시한 결과 자리이탈 행동은 거의 나타나지 않았다. 이러한 결과는 긍정적 행동지원의 중재가 장애학생의 자리이탈 행동을 감소시킨다는 선행연구의 결과와 일치하였다(하연희,曁승철,曁영애, 2006;曁창호,曁은희,曁민휘, 2008;이제화, 2010;曁환별,曁은희,曁정민, 2011). 특히, 자리이탈행동에 대한 중재전략으로 자리재배치와 선호하거나 수준에 맞는 과제를 제시하기와 보상과 강화전략을 사용한 점은 일치하였다. 하지만 또래 지원 중재를 주요한 긍정적 행동지원의 중재전략으로 활용한 본 연구와는 차이점이 나타났다.

둘째, 긍정적 행동지원이 통합교육 환경의 영어 교과 수업시간에 정신지체 학생의 또래 건드리기 행동 감소에 효과가 나타났다. 기능적 행동 평가와 선호도 조사를 통해, 연구 대상은 영어시간에 또래 친구의 관심을 얻고자 하는 동기로 또래의 이름을 부르는 문제행동이 나타났다. 특수교육실무원과 또래 도우미 학생과 함께 하는 자리재배치 등의 선행사건 중재와 친구에게 관심 끌기 기능을 충족시키는 적응행동기술로 또래에게 쪽지 쓰거나 수업이후에 관심표현하는 대체행동 기술 중재를 실시하였으며 이러한 대체행동이 발생하거나 또래 건드리기 문제행동의 발생하지 않을 때 특수교사와 함께 자기 점검 활동을 하도록 하면서 언어적 칭찬을 제공하자 또래 건드리기 행동이 감소하는 경향을 보였다. 이러한 연구결과는 긍정적 행동지원의 중재가 또래 건드리기 행동과 유사한 문제행동에 효과가 있음을 보여준 선행 연구와 일치한다(이제화, 2010;이가정·曁지연, 2011;曁현욱,曁정현, 2012). 이 선행연구에서는 학습규칙을 교수하고 자리재배치하기, 적절한 과제제시, 행동계약서 작성하기, 사회적 기술교수하기, 보상과 강화제공하기 등을 긍정적 행동지원의

중재전략으로 사용하였다는 점은 일치한다. 하지만 또래 지원을 통한 긍정적 행동지원의 중재접근은 본연구와는 차이점을 보였다.

본 연구의 제한점은 연구대상 학생이 다른 교과시간에도 유사한 문제 행동을 보이지만 실험 중재를 영어시간에만 한정하여 실시하였다는 점이다. 후속 연구는 다양한 수업 상황 간 행동 중재의 효과를 검증할 필요가 있을 것이다. 또한 문제행동으로 자리 이탈하기와 또래 건드리기 행동을 선정하였는데 자리 이탈 행동은 기초선 기간에 발생 백분율이 매우 높게 나타났지만 또래 건드리기 행동은 발생 백분율이 약 20%정도로 자리 이탈하기 행동에 비하여 매우 낮게 나타났다. 긍정적 행동지원 중재가 투입되기 전 영어 교사와의 면담에서는 또래 건드리기 행동이 높은 빈도로 나타났으나, 발생 백분율이 적게 나타난 이유로는 실험에서는 자리 이탈하기 행동의 중재가 또래 건드리기 행동 기초선과 중복되어 또래 건드리기 행동에 영향을 미친 것으로 보인다. 행동간 중다 기초선 실험 설계를 적용할 때에 측정되는 행동이 상호 독립적이어야 하는데 자리에탈 행동과 또래 건드리기 행동이 상호 영향을 미치는 점을 예상치 못한 것은 본 연구의 제한점으로 나타났다. 후속 연구는 중재가 영향을 미치지 않도록 상호 독립적인 행동을 선정하여야 할 것이다.

본 연구에서는 기능 평가와 긍정적 행동지원 중재를 통해 빠른 시간 안에 통합학급의 교과 시간에 전혀 참여할 수 없었던 정인지체 학생이 일반학생들과 함께 통합교육환경에서 교육받을 수 있게 되었음을 보여주었다. 이러한 결과는 교육 현장에서 긍정적 행동지원 중재가 정인지체 학생이 일반교육과정에 접근하는데 의미 있는 중재임을 함축하는 결과이다. 연구결과에서 나타난 자리에탈하기와 또래 건드리기 문제행동의 감소에 영향을 미친 긍정적 행동지원의 중재들 중에서 공통적으로 적용한 것은 자리 재배치와 보조인력과 또래의 지원이라고 볼 수 있다. 이 중재에서 통합교육상황에서 가장 많은 시간을 보내고 직접적인 영향을 끼치는 또래의 지원을 통한 중재가 대상학생의 문제행동에 긍정적인 효과를 미친다는 점은 주목할 결과라고 볼 수 있다. 이러한 점은 긍정적 행동지원에서 또래의 영향이 중요함을 시사하므로 긍정적 행동지원의 중재가운데 또래들의 보다 나은 지원을 위한 훈련이나 연구가 필요하다고 보여진다. 후속 연구는 긍정적 행동지원 중재를 일반학교 통합을 위한 보다 다양한 유형의 행동에 적용하는 시도를 하여야 할 것이다.

참고문헌

- 강삼성, 이효신 (2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 28(3), 1~35.
- 김성숙, 김진호 (2012). 긍정적 행동지원(PBS)에 관한 국내외 실험연구 고찰. **지적장애연구**, 14(3) 133-156.
- 김미선, 박지연 (2004). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애 학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(2), 355~346.
- 김미선, 송준만 (2005). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 41(3), 207~227.
- 김주혜, 박지연 (2004). 긍정적인 행동지원(PBS) 과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰. **특수교육연구**, 11(2), 27-45.
- 김창호, 김정민, 백은희 (2011). 정신지체 학생을 위한 긍정적 행동지원 국내·외 실험연구 고찰. **특수아동교육연구**, 13(2), 315-339.
- 김창호, 백은희, 박민휘, Wungu Esti (2008). 긍정적 행동지원(PBS)이 특수학교 정신지체 학생의 문제행동에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 43(3), 193~209.
- 박민휘, 백은희 (2010). 긍정적 행동지원이 통합학급 정신지체 아동의 수업 방해 행동과 수업 참여 행동에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 45(1), 269~289.
- 박현옥, 김정현 (2012). 긍정적 행동지원이 시각장애-지적장애 중복장애학생의 수업시간 중 문제행동에 미치는 영향. **시각장애연구**, 28(3), 69-85.
- 박혜진, 신현기 (2010). 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애학생의 문제행동과 일반학생의 대응태도 변화에 미치는 영향. **지적장애연구**, 12(1), 1~29.
- 이가정, 박지연 (2011). 학교 차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 중학생의 문제행동과 특수 교사의 교사효능감에 미치는 영향. **정서·행동장애연구**, 27(4), 329-358
- 이승희 (2011). 응용행동분석, 특수교육, 정서·행동장애에 대한 긍정적 행동지원의 관계 고찰. **특수교육학연구**, 46(2), 107-132.
- 이인숙, 조광순 (2008). 자폐유아를 위한 가정과 학교의 협력을 통한 긍정적 행동지원의 평가. **유아특수교육연구**, 8(2), 65-96.
- 이제화 (2010). 학습수준의 긍정적 행동지원이 통합된 발달지체 유아의 문제행동과 활동참여 행동에 미치는 영향. **특수교육저널 : 이론과 실천**, 11(1), 359-383.
- 정길순, 노진아 (2011). 긍정적 행동지원 연구 동향 분석-1997년에서 2010년까지의 국내 특수교육 관련 학술지 논문을 중심으로-. **특수아동교육연구**, 13(1), 103-124.
- 정환별, 백은희, 김정민 (2011). 개별차원의 긍정적 행동지원이 정신지체 초등학생의 자리이탈 행동과 과제수행 행동에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 46(2), 193~217.
- 최문지, 박은혜, 김주혜 (2009). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합 학급에서의 문제행동 및 학업활동참여행동에 미치는 영향. **지적장애연구**, 11(1), 21~41.

- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 175-191.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4-16.
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J., Magito-McLaughlin, D., McAtee, M., Smith, C. E., Anderson-Ryan, K. A., Ruef, M. B., & Doolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Application Behavior Analysis, 24*, 387-397
- Durand, M. V. & Crimmins, D. (1992). Motivation Assessment Scale (MAS). Topeka, KS: Monaco & Associates
- O'Neil, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1990). *Functional Analysis of Problem Behavior : A Practical Assessment* Sycamore, IL: Sycamore publishing.
- Quigley, S. P. (2014). Positive behavior supports in classrooms and schools: effective and practical strategies for teachers and other service providers. *Education & Treatment of Children, 37*(1), p177-181.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2014). Bully prevention in positive behavior support: preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 22*(4), p225-236.
- Turnbull, A. Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: implementation of three components. *Council for Exceptional Children, 68*(3), 377-402.

The Effects of Individualized Positive Behavior Supports
on Behavior Problems for Students
with Mental Retardation in Elementary School

Kim, Gab-Sang

Kongju National University

Kook, Mi-Jin

Kongju National University

Lim, Eun-Sook

Kongju National University

Paik, Eun-Hee

Kongju National University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effects of positive behavior support(PBS) intervention for Individual Intervention on behavior problems for students with mental retardation in english lesson of elementary school. The independent variables of this study were the PBS interventions with functional behavior assessment and multicomponent intervention of antecedental · setting event, alternative skill instruction, maintaing consequences. The dependent variables of this study were behaviors of seat release, peers-call. The subject were students with mental retardation in elementary school 6th grade. Multiple prvoe design across behaviors were utilized as reserarch design. The results of this study showed that PBS intervention resulted in a reduction of the behaviors of seat release, peers-irritate.

Key Words : positive behavior support(PBS), students with mental retardation.

논문 접수: 2015. 05. 04 심사 시작: 2015. 05. 15 게재 확정: 2015. 06. 29