특수교육저널: 이론과 실천
The Journal of Special Education: Theory and Practice
2016. 1. 제17권 1호, pp. 61~83.
http://dx.doi.org/10.19049.JSPED.2016.17.1.03

긍정적 행동지원이 지적장애학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향

유 환 조*
함평영화학교
이 영 철**
우석대학교 특수교육과

《 요 약 》

본 연구의 목적은 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동, 수업참여행동에 미치는 영향을 알아보는 것이었다. 연구대상은 전남 소재 H특수학교에 소속된 3명의 중학교 2학년 지적장애 학생들이었다. 본 연구의 설계는 대상자간 중다간헐기초선설계를 적용하고 부분간격 기록법으로 행동발생율을 측정하여 회기별 증감을 그래프로 제시하였다. 중재는 선행/배경사건 중심 중재, 대체행동중심 중재, 후속결과중심 중재로 이루어졌다.

본 연구를 통해 얻어진 결과는 다음과 같다. 첫째, 긍정적 행동지원은 지적장애 학생의 문제행동을 감소시키는데 효과적이었다. 대상 학생들의 문제행동 발생율은 감소되었으며, 유형별 문제행동 발생율도 감소되었다. 감소된 문제행동은 유지되었으며, 다른 교실 상황으로도 일반화되었다. 둘째, 긍정적 행동지원은 지적장애 학생의 수업참여행동을 증가시키는데 효과적이었다. 대상 학생들의 수업참여행동 발생율이 증가하였으며, 유형별 수업참여행동 발생율도 증가하였다. 증가된 수업참여행동은 유지되었으며, 다른 교실 상황으로도 일반화되었다. 따라서 긍정적 행동지원은 지적장애 학생들의 교실의 수업상황에서 문제행동과 수업참여행동의 기대행동에 영향을 줄 수 있는 효과적인 중재 방안이라고 할 수 있다.

주제어 : 긍정적 행동지원, 지적장애학생, 문제행동, 수업참여행동

* 제 1저자
** 교신저자 (yclee79@hanmail.net)

www.kci.go.kr

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 의의

긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, PBS)은 문제행동 감소와 예방 및 사회적이고 학습적인 성취를 지원하는 체계적이고 종합적인 개별화 전략으로, 기능 확장의 교육적 측면과 다양한 환경을 재구성하는 체계 개선의 측면을 동시에 포함한다(Horner et al., 2002).

교육 현장에서의 긍정적 행동지원은 학생들의 문제행동 감소를 위한 근본적인 지도 방법으로 지역사회에서의 행동원리 사용과 바람직한 행동의 지속적인 유지, 일반화와 함께 발달장애인의 삶의 질 향상에까지 확장된 개념의 행동중재이다(이영철, 2002). 이러한 긍정적 행동지원은 문제행동을 보이는 학생들을 효과적으로 지원하는 광범위한 중재 방법으로 응용행동분석의 성장과 더불어 인간 중심의 철학에 바탕을 두고 발전되어 왔다(Dunlap, et al, 2000).

긍정적 행동지원은 경험적 책임과 타당성의 과정을 강조하고 문제행동의 감소와 삶의 질 향상을 목적으로 하는 것이 특징이다(Dunlap & Horner, 2006). 또한, 문제행동 발생의 기능 이해와 그 원인에 대한 가설을 확인하여 확인된 가설에 따라 개인의 독특한 사회적 · 환경적 · 문화적 배경에 적합한 중재를 고안하여 문제 해결을 위한 종합적인 접근방법으로(이소현 등, 2008), 학생의 문제행동을 감소시키고 예방할 뿐만 아니라 사회적 · 학습적 성취를 지원하는 체계적이고 종합적인 전략이다(Turnbull et al., 2002). 이러한 긍정적 행동지원은 기능평가에 근거한 선행사건 중심의 중재 등을 통해 긍정적 행동지원의 각 요소들에 대한 중재방법들이 효과적임이 보고되고 있다.

또한 특수교육 현장에서 기능평가를 통한 배경 및 선행조건 중재, 대안기술교수 중재, 후속결과 중재의 중다요소 중재의 효과를 밝히고 있다(김번영, 박승희, 2007; 노현정, 이소현, 2003). 긍정적 행동지원의 요구가 대두되면서 특수교육 현장과 일반교육에서도 최근의 행동중재 방향인 기능적 평가에 입각한 긍정적 행동지원의 중요성을 교육하고 인식시키는 것이 필요하다(차재경, 김진호, 2007).

긍정적 행동지원의 가장 중요한 목표는 단기간에 문제행동을 감소시키는 것이 아니라 장기간에 걸쳐 지속되는 변화를 만들어내는 것이다(조광순, 이인숙, 2005). 따라서 긍정적 행동지원의 궁극적인 목적은 문제행동의 단순한 감소가 아니라 학생의 삶의 질 향상을 위한 것으로, 그러기 위해서는 문제행동 지도 시 온화한 방법과 관계를 배려하는 분위기를 제공하여야 한다(이성봉, 2006). 그 동안 특수교육 현장에서 실행된 긍정적 행동지원은 다양한 변인을 통한 문제행동, 과제수행, 수업활동 등의 성과 확인의 필요성이 강조되어 왔다.

www.kci.go.kr

따라서 본 연구는 특수학교 중학교에 배치된 지적장애 학생들에게 기능평가에 근거한 중다요소의 긍정적 행동지원을 실행하는 것으로, 차후 학교 현장에서 긍정적 행동지원 실행을 위한 자료를 제공하는데 의의가 있다.

2. 연구문제

이 연구에서는 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동과 수업참여행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 다음과 같이 연구문제를 선정하였다.

1. 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 수업참여행동에 미치는 영향은 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구의 대상 학생은 특수학교 중학교 2학년에 배치된 3명의 지적장애학생들이며 관련 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 학생 실태

구 분	학생A	학생B	학생C
장애진단명(등급)	지적장애(2급)	지적장애(1급)	지적장애(1급)
성별	남	남	여
생활연령(정신연령)	14.5(7.5)	15.3(6.5)	15.6(6.2)
IQ	64	43	40

주. 1) IQ는 K-WISC-IV(곽금주, 오상우, 김청택, 2011).

대상 학생들의 선정은 문제행동과 수업참여 행동에서 발생 빈도와 정도가 유사한 학생들을 기준으로 선정하였으며, 학생 A의 경우 지능이 64, 학생 B는 43, 학생 C의 지능은 40이다.

www.kci.go.kr

2. 연구장소, 기간 및 설계

연구기간은 2014년 6월 11일 부터 여름방학을 제외(7. 30~8. 23)하고 2014년 12월 31일까지 약 6개월이었다.

연구 장소는 전남 소재 특수학교 중학교 2학년에 배치된 3명의 지적장애 중학생 이다.

연구 설계는 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동, 수업참여행동을 알아보고자 대상자간 중다간헐기초선설계(multiple probe across subject design)를 사용하였다.

3. 실험 절차

1) 기능적 행동평가

기능평가 방법은 기록 검토와 문제행동 발생동기 평가 척도를 사용한 면접, 그리고 교사와 팀을 위한 기능평가 질문지와 학생-보조용 기능평가 면담지를 사용한 간접평가와 A-B-C 행동기능 분석지를 이용하는 직접 관찰, 그리고 실험적 기능분석 등으로 이루어진다. 본 연구에서 대상학생들의 기능적 행동평가 절차와 결과는 다음과 같다.

(1) 기존 자료 검토

학교생활에 대한 중학교 1학년부터 현재까지의 관련 자료들 즉, 진단평가 기록, 상담 및 면담기록, 행동발달 누가기록, IEP기록, 학습결과물 등을 통한 학생들의 학습자 특성과 문제행동과 수업태도를 중심으로 학생들의 행동에 대한 기존 자료를 검토하였다.

(2) 간접 평가

① 교사와 팀을 위한 기능평가 질문지

교사 팀을 위한 기능평가 질문지는 응답자가 직접 작성하도록 함으로써 응답자로부터 정보를 얻기 위하여 사용된다(Murdock, O'Neill, & Cunningham, 2005). 이 연구에서 질문지는 응답자로부터 문제행동과 선행사건과 각 행동에 대한 강화물에 대한 정보를 얻고자 하였다.

② 학생-보조용 기능평가 면담지

이 연구에서는 O'Neill과 그 동료들(1997)이 개발한 학생-보조용 기능평가 면담지를 의미가 훼손되지 않는 범주 내에서 연구의 목적과 작성할 학생들의 문해 수준과 정서에 맞도록 수정 보완하였다.

www.kci.go.kr

③ 문제행동 발생동기 평가 척도(MAS)

문제행동 발생동기 평가 조사지는 문제 행동 발생에 대한 환경적 요인과 대처 양상을 확인할 수 있고 문제행동을 유지시킬 수 있는 변인들을 MAS의 해석에 따라 그 결과는 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 문제행동 발생동기 평가 척도(MAS) 검사 결과

구분	상관순위	1		2		3		4	
	문제행동	총점	평균	총점	평균	총점	평균	총점	평균
학생A	공격행동 방해행동 이탈행동	관심변인		보상변인		회피변인		감각변인	
		19	4.75	16	4	10	2.5	2	0.5
구분	상관순위	1		2		3		4	
	문제행동	총점	평균	총점	평균	총점	평균	총점	평균
학생B	공격행동 방해행동 이탈행동	회피변인		관심변인		보상변인		감각변인	
		16	4	13	3.25	9	2.25	2	0.5
구분	상관순위	1		2		3		4	
	문제행동	총점	평균	총점	평균	총점	평균	총점	평균
학생C	공격행동 방해행동 이탈행동	관심변인		회피변인		감각변인		보상변인	
		17	4.25	15	3.75	11	2.75	5	1.25

(3) 직접 관찰

이 연구에서 직접 관찰은 담임교사 수업 시간에 문제행동의 발생과 미발생의 관계를 알아보기 위해 기능평가를 위한 직접자료 수집과정으로 A-B-C 관찰지를 사용하였다. 기간은 2014년 7월 3일부터 7월 11일까지 휴무일을 제외하고 7일 동안 실시하였다. 관찰은 연구자의 직접관찰과 캠코더 자료를 재시청하는 방식으로 총 12회 동안을 A-B-C 관찰 기록지에 해당학급의 교실에서 실시하였다.

(4) 기능평가를 통한 가설 설정 및 검정

① 가설 설정

연구에 있어서 가설은 문제행동과 수업참여행동을 정의하고 문제행동과 수업참여행동 발생과 관련된 기능평가 결과를 토대로 배경사건, 선행사건, 후속 사건들을 밝혀, 이를 바탕으로 수업시간에 나타나는 행동에 대한 가설을 설정하고 가설 문장은 선행사건, 기능, 행동의 요소를 포함하여 기술하였다. 그 결과는 <표 3>과 같다.

www.kci.go.kr

〈표 3〉 대상 학생들의 행동 기능에 대한 가설

대상	구분	행동	중심가설
학생A	문제행동	공격행동	가설 1: 학습활동 시 또래들로부터 외면을 당하면 또래들의 관심을 획득하기 위하여 공격행동을 보일 것이다.
		자리이탈	가설 2: 학습활동 결과에 대해 강화를 해주지 않는다면 컴퓨터 사용 보상을 획득하기 위하여 자리이탈 행동이 증가할 것이다.
		방해행동	가설 3: 흥미 없는 수업이지 제공 되면 수업과 관련이 없는 불필요한 질문으로 교사의 관심을 획득하기 위하여 방해행동이 증가할 것이다.
	수업참여행동	관심	가설 4: 수업 중 교사의 관심과 긍정적 강화행동이 제공되지 않는다면 수업참여 행동은 감소할 것이다.
학생B	문제행동	공격행동	가설 1: 수업활동 시 교사에게 지적을 당하거나 어려운 과제를 부여 받으면 욕설과 물건을 던지는 공격행동은 교사의 도움을 받거나 어려운 과제로부터 회피하기 위해 공격행동이 증가할 것이다.
		자리이탈	가설 2: 어려운 과제가 많이 주어지면 과제를 회피하기 위하여 자리이탈 행동이 증가할 것이다
		방해행동	가설 3: 발표기회를 주지 않는다면 교사의 관심을 획득하기 위해 소음을 내는 방해행동이 증가할 것이다.
	수업참여행동	회피	가설 4: 답변하기 어려운 질문이 계속되면 않는다면 어려운 질문을 회피하기 위해 수업참여행동은 감소할 것이다.
학생C	문제행동	공격행동	가설 1: 높은 수준의 과제로 인해 수업이 무료해지면 과제를 회피하기 위해 공격행동이 증가할 것이다
		자리이탈	가설 2: 교사의 도움이나 또래와 협동학습을 할 수 있는 기회를 주지 않는다면 과제를 회피하기 위하여 자리이탈 행동이 증가할 것이다.
		방해행동	가설 3: 혼자 하는 학습이 계속 주어진다면 교사의 도움과 관심을 획득하기 위하여 방해행동이 증가할 것이다.
	수업참여행동	관심	가설 4: 재생적 질문이 아닌 난도가 높은 추론적 질문이 주어진다면 수업참여행동은 감소할 것이다.

② 가설의 검증

간접관찰과 직접관찰을 통해 설정된 가설을 검증하기 위해 각 가설을 매 회기 10분씩 행동의 변화를 관찰하는 반전설계를 이용하여 9일간 자료를 수집하여 <표 4>, <표 5>, <표 6>과 같은 결과를 얻었다.

〈표 4〉 학생 A의 가설 검증 조건에 따른 문제행동과 수업참여행동 변화

구분	비선호	선호	비선호	선호
문제행동	평균 42.6% (39.0-46.0)	평균 25.0% (23.0-27.0)	평균 43.3% (41.0-46.0)	평균 22.0% (21.0-23.0)
수업참여행동	평균 12.0% (12.0-13.5)	평균 42.3% (41.5-43.5)	평균 11.3% (9.5-13.0)	평균 39.0% (37.0-40.5)

www.kci.go.kr

학생 A의 경우 <표 4>에서 보여주고 있듯이 선호 상황을 제공하면 문제행동은 감소하고 수업참여행동은 증가하여 <표 3>과 같은 중심가설을 확인하였다.

<표 5> 학생 B의 가설 검증 조건에 따른 문제행동과 수업참여행동 변화

구분	어려운 과제	쉬운 과제	어려운 과제	쉬운 과제
문제행동	평균 44.6% (41.0-48.0)	평균 23.0% (21.0-25.0)	평균 44.5% (43.0-47.0)	평균 20.3% (19.0-22.0)
수업참여 행동	평균 13.6% (12.0-16.0)	평균 43.8% (43.0-45.0)	평균 11.5% (10.0-14.0)	평균 40.3% (36.0-45.0)

학생 B의 경우 <표 5>에서 보여주고 있듯이 쉬운 과제를 제시했을 때 문제행동은 감소하고 수업참여행동은 증가하여 <표 3>과 같은 중심가설을 확인하였다.

학생 C의 경우 <표 6>에서 보여주고 있듯이 관심을 보이면서 과제를 도와줄 때 학생 C는 긍정적 반응을 보이거나 지시를 잘 따르고 문제행동은 감소하고 수업참여행동은 증가하여 <표 3>과 같은 중심가설을 확인하였다.

<표 6> 학생 C의 가설 검증 조건에 따른 문제행동과 수업참여행동 변화

구분	무관심	관심	무관심	관심
문제행동	평균 44.6% (43.0-46.0)	평균 17.3% (15.0-19.0)	평균 44.6% (43.0-46.0)	평균 18.6% (16.0-21.0)
수업참여 행동	평균 9.2% (8.0-10.5)	평균 46.6% (45.0-48.0)	평균 11.2% (9.5-13.0)	평균 46.0% (43.0-49.0)

2) 긍정적 행동지원 중재 프로그램

본 연구에서 중재프로그램은 기능평가에 기초하여 선행 연구들에서 효과가 높았던 여러 요소들을 선행사건과 배경사건, 대체행동, 후속결과 중심의 중재로 구분하여 프로그램을 구성하였으며, 구체적인 다요소 중재 프로그램은 다음과 같다.

(1) 선행사건 및 배경사건 중심 프로그램

① 환경 수정

학생들의 집중으로 문제행동 예방과 효율적인 수업을 위해 환경 수정은 선행 연구들(이제화, 2009; 차재경, 2013)을 참고하여 지원팀과 협의를 통하여 다음과 같이 이루어졌다. 첫째, 물리적 환경 수정은 학급규칙, 개별 강화 체계, 일과표 등을 고려하여 다음과 같은 지침을 통하여 교실환경을 수정하였다. 먼저, 학생들이 집중할

www.kci.go.kr

수 있는 배열 형태를 작성하고 가시화하였다. 즉, 교실 모퉁이에 있던 학생용 컴퓨터를 교사용 탁자 앞으로, 화이트보드를 50인치 TV 옆에 나란히 배치, 칭찬스티커 및 학급 규칙과 집중구호가 정면으로 보이도록 가시화 하였다. 또한, 교실 공간을 넓게 사용 할 수 있도록 전면 배치에서 중앙 공간을 확보할 수 있는 'U'자 형태로 재배치하였다. 그리고 자료들을 쉽게 확인할 수 있고 사용 후 정리가 용이하도록 각 활동들에 필요한 자료를 재배치하였다.

둘째, 사회적 환경 수정은 교사의 앞쪽에는 교사의 관심이 요구되는 정도를 고려하여 학생들을 배치하였다.

셋째, 교수적 수정은 학생들의 수업 활성화를 위한 입장과 담임교사의 강의식 수업 및 발문방법 개선을 위한 입장으로 접근하였다. 따라서 설명식 수업과 발문방법 개선을 위해서 활동 위주의 수업과 중재 시 효과적인 발문을 위해 수업 지도안을 수정하였다. 다음으로 바람직한 행동의 사용 빈도를 높이는 교수전략으로 촉진과 신호(prompt & cue)를 제공하였다. 교사는 시각적, 언어적 촉진이나 신호를 통하여 자기점검을 할 수 있는 기회를 제공하거나 바람직한 행동이 무엇인지 다시 한 번 강조하였다.

② 학급규칙

학교에서의 규칙은 학생들의 연령, 성숙 수준, 행동 특성에 따라 다섯 가지 이하의 적절한 규칙 수를 결정해야 효과적이다(Babkie, 2006). 따라서 본 연구에서 학급규칙은 기대행동을 대표할 수 있는 규칙준수행동과 규칙위반행동들을 선정하였다. 학급 규칙은 '스스로 하자', '자리를 지키자', '집중 하자'와 같이 3가지로 최소화 하고, 관찰할 수 있는 용어로 서술하였다. 또한, 시각적 촉진을 통한 기대행동에 대한 인지도를 높이기 위해 학급 교실 전면 화이트보드에 학급구호와 함께 게시하였다.

③ 집중구호 외치기

집중 구호는 문제행동 예방차원으로 학급 전체 학생들을 대상으로 하였다. 집중구호는 중재 개시 1주일 전부터 매일 아침 1교시 시작 전에 필요에 따라 2~5회의 구호 외치기 연습과 교사의 피드백을 포함하여 5분 정도씩 실시하였다. 집중구호는 담임교사가 "2학년 ○반은"이라고 선창을 하면 학생들은 "우리는 할 수 있다"라고 후창하고, "자세는(교사 선창) 바르게(학생 후창)", "발표는(교사 선창) 손들고(학생 후창)", "눈과 귀는(교사 선창), 선생님(학생 후창)" 이라고 구호를 외친다.

www.kci.go.kr

④ 자기점검

자기점검(self-monitoring)은 자신의 행동을 관찰하고 기록하는 것으로 학업 수행과 교실 내 행동을 개선시킬 수 있는 효과적인 자기관리 전략의 하나이다(방명애, 이효신 역, 2013). 본 연구에서는 선행 연구(김미선, 2006)를 참고하여 수업준비 단계와 수업활동 단계, 수업 종료 후 단계로 구분하여 총 11항목으로 구성되었으며, 연구 목적에 맞게 수정 제작하였다. 기록지의 규격은 A4용지(210×297mm)로 코팅하여 학생 책상 우측면에 부착을 하였다. 자기점검 기록방법에 대한 교육은 대상 학생별 중재가 시작되기 전 기초선 기간에 연구자가 개별지도로 실시하였다. 점검 방법은 바르게 수행되었을 때 '○'로, 수행하지 않았을 때는 '×'로 표시하였다.

⑤ 행동계약서

행동계약서는 서면으로 작성하여 교사와 학생 모두 서명을 통해 약속 내용을 확인하는 단계를 가졌다. 행동계약은 대상 학생들의 대표적인 문제행동에 대한 내용을 포함하였으며, 이는 예방을 목적으로 하였다. 따라서 이 연구에서는 대상학생에 대한 문제행동에 대해 행동계약으로 약속을 정하고 그에 준하여 강화와 연계하여 행동 관리를 하였다.

행동계약은 행동계약 개발 단계를 참고하여 우선순위를 정하였으며, 2주 단위로 재계약 하고, 약 1개월 단위로 선호하는 것으로 보상물을 변경하였다. 행동계약서의 작성 시기는 대상학생들의 중재가 시작되기 직전 기초선 기간에 실시하였으며, 학급 전체 학생들과 함께 행동계약서 공표 시간을 가졌다. 따라서 이에 준하는 행동계약서를 만들어 계약서에 내용을 작성하고 대상학생들의 행동을 집중적으로 관리 하였다.

(2) 대체행동 중심 중재 프로그램

사회적 기술교수

본 연구에서 사회적 기술교수 프로그램은 문제행동에 대한 대안행동의 한 요소로서 양복만(2008)의 사회적 기술지도 내용과 차재경(2013)의 사회성 기술교수 내용을 참고하여 연구자가 연구 목적에 적합하도록 재구성하였다. 사회적 기술교수는 "우리들의 약속"으로 명명하여 주 3회 각 20분씩 영역별 1회씩 총 10회기 동안 연구자의 직접교수와 학생 발표 및 연구자 피드백으로 진행되었다. 사회적 기술 교수의 내용은 교실에서 지켜야 할 학급 규칙이나, 감정 표현 방법, 분노 다루기, 자기 자신 알기 등 아홉 가지의 주제로 구성하였다.

www.kci.go.kr

(3) 후속결과 중심 중재

강화계획

강화는 후속결과 중심으로 학급규칙 준수, 집중구호 태도, 사회적 기술 교수 프로그램 참여도, 자기 점검 수행도, 행동계약서 이행 결과, 수업 중 학생들이 보이는 행동 등에 대해 차별강화를 하였다. 강화 시기는 대상 학생별 중재가 시작되는 시점부터 적용하였다. 보상물은 과제 면제, 점심시간과 휴식시간에 컴퓨터 사용 우선권 등으로 약 1개월 단위로 보상물을 변경하였으며, 선호와 회피 중에서 선택할 기회를 제공하였다.

3) 긍정적 행동지원 실행 단계

(1) 기초선

기초선은 준비된 목표행동 관찰 기록지에 대상학생들의 문제행동의 조작적 정의에 따라 대상별로 각각 20분의 관찰을 통해 수집하였다. 학생 A는 연속 4회기 관찰 후 기초선이 안정되어 중재를 하였으며, 학생 B와 C는 간헐적으로 관찰한 후 중재 직전 연속 4회기를 수집하였다. 간헐적 관찰 기간에 나타나는 문제행동과 수업참여행동에 대해서는 기존에 담임교사가 사용하던 방식을 적용하였다.

(2) 중재

이 연구에서 중재는 문제행동은 감소시키고 바람직한 행동은 증가시키기 위한 것으로 기초선이 안정적으로 확보된 후 기능평가에 근거한 긍정적 행동지원 계획을 대상학생들에게 적용하였다.

대상학생별 중재와 관찰 및 자료 수집은 9월 29일부터 12월 5일까지 주 3회기씩 실시하였다. 먼저 대상 학생 A의 문제행동과 수업참여행동 발생율이 기초선에 비해 변화 추이가 감소하거나 증가하는 것이 확인될 때 학생 B의 중재를 시작하였다. C학생 역시 대상 학생 B가 학생 A의 조건과 같을 때 중재를 시작하였다. 중재의 종료는 각 상황에서 문제행동 발생율이 30% 이하로 감소하고, 수업참여율이 70% 이상 증가하여 연속 3회기 이상 안정된 자료를 확보할 때 종료하였다. 중재 관찰 중에 대상학생들의 결석 요인인 가정의 휴가나 학교의 행사를 고려하여 관찰하였다.

(3) 유지

유지는 중재 기간 종료 2주후 12월 22일부터 12월 29일 까지 4회기씩 실시하여 행동 변화를 관찰하였다. 유지 기간 동안은 기초선과 동일한 조건 하에서 실시하였다.

www.kci.go.kr

(4) 일반화

이 연구에서는 일반화는 중재 조건(담임교사 수업)과 다른 교과전담교사(사회) 수업 조건에서 대상학생들의 행동 변화에 대한 자료를 간헐적으로 관찰하여 기록하였다. 조건은 기초선, 유지 단계와 동일하며, 기초선 기간에 2회, 중재기간에 4회, 유지 기간 2회의 자료를 중재과정과 동일하게 20분씩 20초간의 부분간격기록법으로 측정하였다.

5. 자료수집 및 측정

1) 문제행동과 수업참여행동의 조작적 정의

(1) 문제행동의 조작적 정의

문제행동은 기능평가를 통해 얻어진 자료를 근거로 수업 중 높은 빈도를 나타내는 행동들을 선정하였으며, 대상 학생들의 문제행동에 대한 표적행동의 조작적 정의는 <표 7>과 같다.

<표 7> 문제행동의 조작적 정의

대상	행동	행동 방식
학생 A	공격행동	- 학습활동 시 이유 없이 친구를 때리는 행동
	자리 이탈행동	- 학습활동 시 수업활동과 무관하게 무단으로 자리를 이탈하여 5초 이상 컴퓨터 주변을 배회하는 행동
	방해행동	- 수업과 무관한 질문으로 수업을 방해하는 행동
학생 B	공격행동	- 학용품 등의 물건을 던지며 또래를 때리는 행동 - 교사나 또래에게 욕설이나 말로 위협하는 행동 - 교실 내의 물건 등을 또래에게 던지는 행동
	자리 이탈행동	- 화장실을 가겠다고 무단으로 자리를 이탈하여 밖으로 나가거나 5초 이상 교실을 배회하는 행동
	방해행동	- 큰소리로 짜증을 내거나 의자를 앞뒤로 반복적으로 젖혀 소음을 내어 수업을 방해하는 행동
학생 C	공격행동	- 옆 사람을 밀치거나 잡아당기고 꼬집는 공격 행동
	자리 이탈행동	- 의자에서 일어나 책상 밑이나 옆 사람 뒤로 숨는 행동
	방해행동	- 학습활동에 참여하지 않고 혼자서 책상이나 교구 등을 두드리는 행동

(2) 수업참여행동의 조작적 정의

수업참여행동은 학생-교사, 학생-학생 간의 유기적이고 기능적인 행동으로 담임

www.kci.go.kr

교사와의 면담 및 기능평가 결과를 참고하여 대상 학생들에게 가장 요구되고 효과적인 수업활동에 기여할 수 있는 행동들을 선정하였다. 바람직한 수업참여행동의 조작적 정의는 <표 8>과 같다.

〈표 8〉 수업참여행동의 조작적 정의

구분	행동	행동 방식
수업 참여 행동	집중하기	– 착석 유지하기 – 교사가 제시하는 ppt자료나 기타 학습 자료 주시하기 – 질문에 5초 이내에 적절한 태도로 반응하기
	지시 따르기	– 교사의 호명에 주시하며 대답하기 – 교사의 발표 지시에 5초 이내에 적절한 태도로 발표하기 – 부적절한 행동에 대한 교사의 제지에 5초 이내에 철회하기
	과제수행하기	– 개별과제를 독립적으로 수행하기 – 팀 과제에 또래와 협력하여 수행하기

2) 자료 수집 및 분석

자료 수집은 각 실험 회기별 구간에서 매 회기마다 20분(시작 후 10분, 종료 전 10분)의 관찰시간 동안 시간 부분 간격법(18초 관찰, 2초 기록)으로 녹화된 영상을 측정하였다. 즉, <표 7>과 <표 8>에 제시된 각각의 조작적 정의에 근거하여 아래 공식으로 측정하였다.

$$\text{행동 발생율}(\%) = \frac{\text{각 행동 발생 구간 수}}{\text{총 관찰 구간 수}(60)} \times 100$$

행동의 유형별 변화는 각 측정 구간에서 중복 발생되는 경우를 모두 포함하였기 때문에 전체 회기별 발생율과 별도로 측정하였다.

3) 관찰자간 신뢰도

신뢰도란 관찰의 대상을 일관성 있고 안정적으로 측정한 척도라고 말 할 수 있다(이소현, 박은혜, 김영태, 2010). 이 연구에서는 총 33회기 중 25% 이상인 8회기를 무작위로 선정하여 관찰하였다. 관찰의 오차를 최소화하기 위하여 100% 정확도를 얻을 때 까지 숙지시킨 후 직접관찰을 통하여 관찰자간 일치도가 연속 3회기 이상 80% 이상에 도달할 때까지 관찰자 훈련을 실행하였다. 관찰자간 신뢰도는 89.6 (87.2~92.5)% 로 나타났다.

www.kci.go.kr

$$\text{신뢰도}(\%) = \frac{\text{행동발생에 대한 동의 구간 수}}{\text{행동발생 동의 구간 수} + \text{행동발생 비동의 구간 수}} \times 100$$

4) 중재 충실도

중재 충실도는 중재 내용을 충실히 수행하고 있는지를 알아보기 위해 선행 연구(이인숙, 2006; 이제화, 2009)를 참고하여 연구목적에 맞게 수정 보완하였다. 조사 결과 전체 중재 충실도는 91.67%(범위 89~94)로 나타났다.

5) 사회적 타당도

사회적 타당도 조사지는 Stormont 등(2012)이 개발한 긍정적 행동지원 사회적 타당도 조사지를 연구자가 내용과 문항 수를 보완하였다. 사회적 타당도는 연구자, 담임교사, 부담임교사 총 3명을 대상으로 중재가 종료된 후에 평가한 후 다시 백분율로 환산하였다. 조사 결과 전체 사회적 타당도는 91.67%(범위 89~94)로 나타났다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구는 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동, 수업참여행동에 어떠한 영향을 미쳤는지 알아보고자 하였다. 또한, 연구에 참여한 교사와 학생들의 긍정적 행동지원에 대한 인식을 알아보고자 하였으며, 연구문제를 중심으로 분석하였다. 따라서 대상 학생들의 문제행동과 수업참여행동은 대상자간 중다간헐기초선설계에 의해 부분간격 기록법으로 측정하여 측정된 자료의 결과를 행동발생률과 각 행동의 영역별 발생율로 구분하여 그래프로 제시하였다.

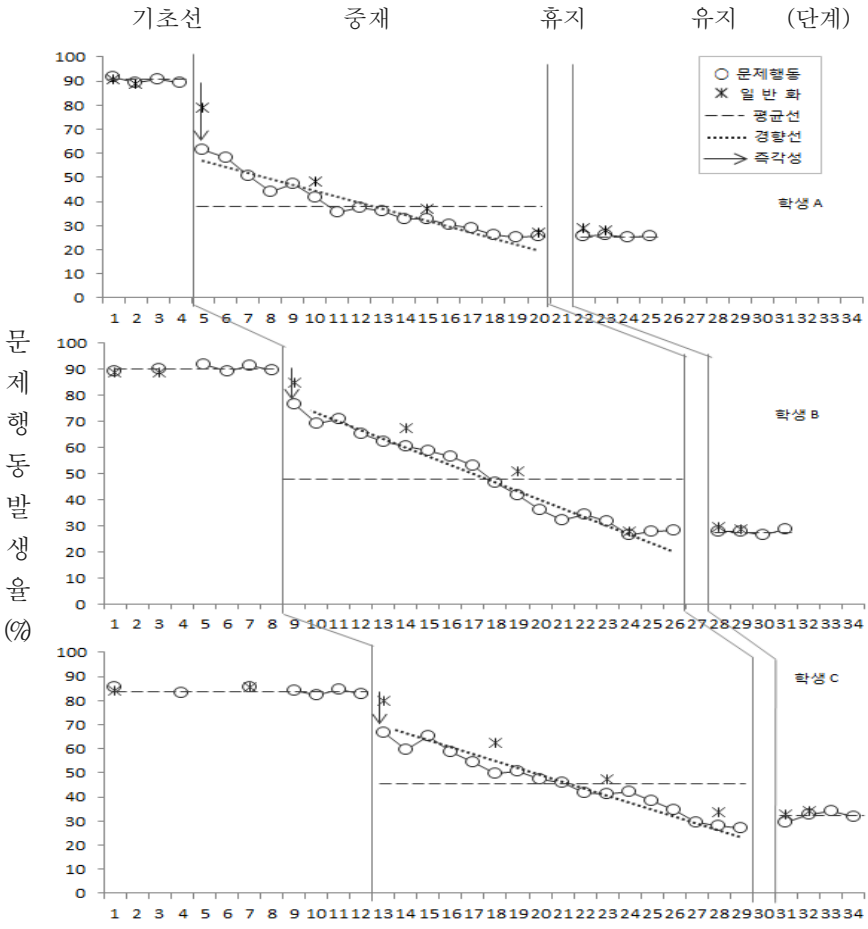
1. 문제행동에 대한 긍정적 행동지원의 영향

1) 대상 학생의 문제행동 변화

특수학교 학급의 교실 환경에서 중다요소의 긍정적 행동지원 중재를 실행하여 기초선, 중재, 일반화, 유지 기간의 지적장애학생들의 문제행동 발생율을 <그림 1>에 제시하였다. 일반적으로 평균선과 경향선, 즉각성의 변화를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 평균선을 중심으로 살펴보면 대상학생 A의 경우, 기초선 단계에서 대상학생들의

www.kci.go.kr

문제행동 발생율은 90.25%로 나타났으나 중재단계 문제행동 평균 발생율은 38.43%로 나타났다. 대상학생 B의 경우, 기초선 단계에서 문제행동 평균 발생율은 90.25%로 나타났으나 중재단계 문제행동 발생율은 48.84%로 나타났다. 대상학생 C의 경우, 기초선 단계에서 문제행동 발생율은 83.99%로 나타났으나 중재단계 문제행동 평균 발생율은 45.92%로 나타났다. 전반적으로 문제행동 발생율은 기초선 단계보다 중재 단계에서 평균 44.4% 이상 감소되어 나타났다. 둘째, 중재 단계에서 대상학생들의 문제행동 발생율의 경향선을 살펴보면 대상학생 A, B, C 모두 긍정적인 방향으로 상승되어 나타났다. 셋째, 중복비율을 살펴보면 기초선 단계와 중재 단계의 중복비율은 대상학생 모두에서 0%로 중재가 효과적이었음을 나타내었다. 넷째, 중재 효과의 즉각성 정도를 살펴보면 중재 시작 후 학생 A는 25.8%, 학생 B는 13.4%, 학생 C는 17%의 문제행동이 즉각적으로 감소하였다.



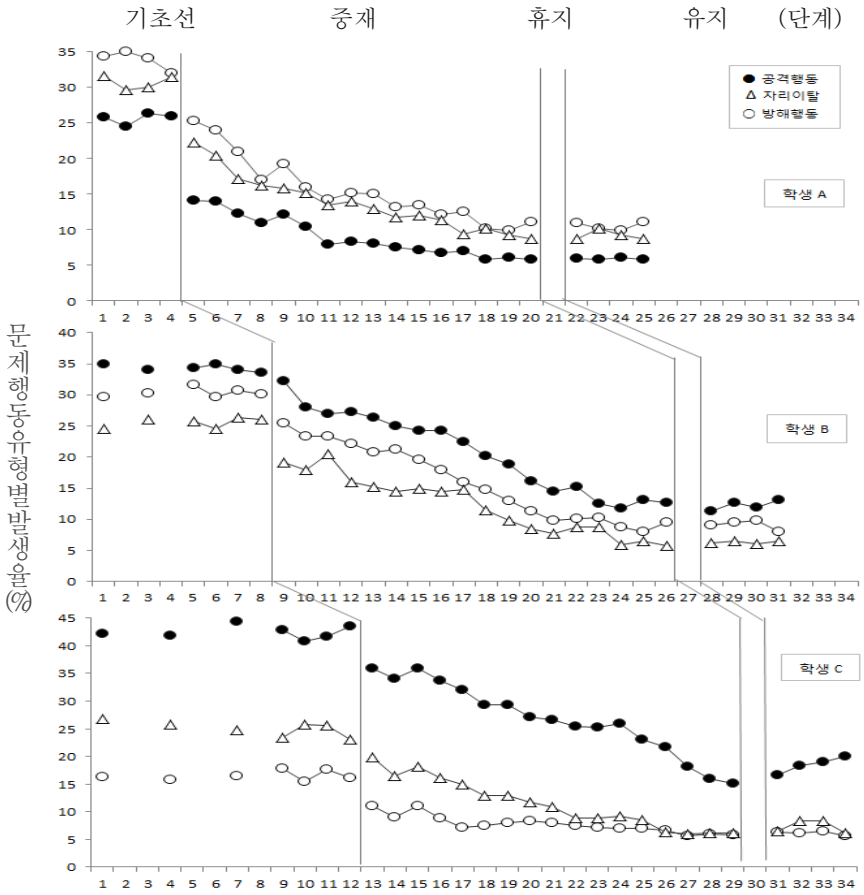
<그림 1> 대상 학생의 문제행동의 변화

www.kci.go.kr

이상의 결과를 종합하여 볼 때, 대상자 A, B, C 모두에서 긍정적 행동지원 중재가 적용되면서 문제행동이 감소하고, 유지기간에도 그 효과가 지속되었으며 일반화된 것으로 해석되어, 중다요소적인 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동을 감소시켰다고 할 수 있다.

2) 대상 학생의 유형별 문제행동의 변화

긍정적 행동지원 결과 각 대상자에 대한 문제행동 유형을 구분하여 측정하였다. 전체 실험조건 동안 각 대상 학생의 문제행동 유형별 발생율의 변화는 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 유형별 문제행동의 변화

www.kci.go.kr

학생 A의 경우 기초선 기간 동안 방해행동이 33.88%(범위 32.0~35.0%)로 가장 높게 나타났으며, 자리이탈 30.7%(9.7~31.6%), 공격행동 25.68%(24.5~26.4%) 순으로 나타났다. 유지 기간에서도 중재 종료 전 5회기 평균 발생율과 약 1% 범위로 나타나 모든 유형에서 감소된 문제행동이 유지되고 있음을 알 수 있다.

학생 B의 경우 기초선 기간 동안 공격행동이 34.35%(범위 32.2~35.0%)로 가장 높게 나타났고, 방해행동 30.37%(25.1~31.6%), 자리이탈 25.53%(19.1~26.4%) 순으로 나타났다. 유지 기간의 문제행동 발생율은 중재 종료 전 5회기 평균 발생율과 약 1~3% 범위로 나타나 각 유형 모두에서 감소된 문제행동이 유지되고 있음을 알 수 있다.

학생 C의 경우 기초선 기간 동안 공격행동이 42.44%(범위 40.9~44.3%)로 가장 높게 나타났으며, 자리 이탈행동 25.01%(23.0~25.8%), 방해행동 16.53%(15.5~17.9%) 순으로 나타났다. 유지 기간의 문제행동 발생율은 중재 종료 전 5회기 평균 발생율과 약 1% 범위로 유사하게 나타나 각 유형 모두에서 감소된 문제행동이 유지되고 있음을 알 수 있다.

이상의 결과를 종합하여 볼 때 학생 A의 경우 방해행동 발생율이 가장 높았으며, 학생 B의 경우 공격행동이 가장 높게 나타났고, 학생 C의 경우 공격행동이 방해행동에 비해 높게 나타났다. 그러나 중재가 실행되면서, 모든 유형별 문제행동이 감소하고, 유지기간에도 그 효과가 지속되어, 유형별 문제행동을 균형 있게 감소시켰음을 알 수 있었다.

2. 수업참여행동에 대한 긍정적 행동지원의 영향

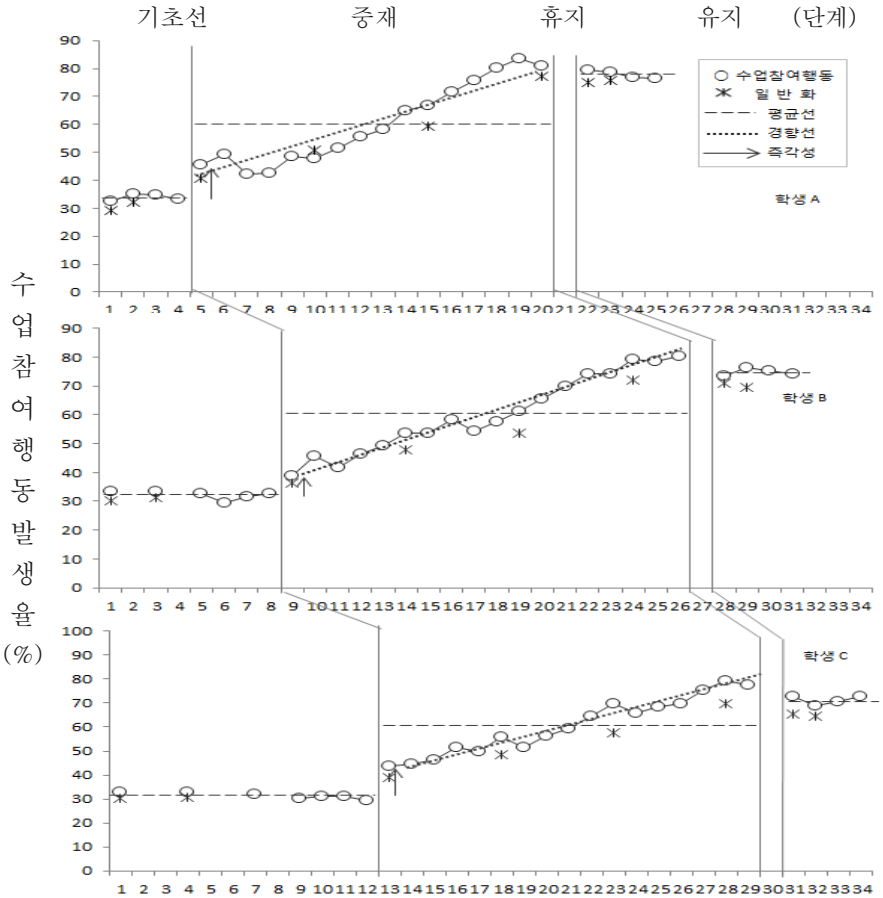
1) 대상 학생의 수업참여행동의 변화

특수학교 학급의 교실 환경에서 중다요소의 긍정적 행동지원 중재를 실행하여 기초선, 중재, 일반화, 유지 기간의 지적장애학생들의 수업참여행동 발생율을 <그림 3>에 제시하였다.

첫째, 평균선을 중심으로 살펴보면 대상학생 A의 경우, 기초선 단계에서 대상학생들의 수업참여행동 발생율은 33.9%로 나타났으나 중재단계 수업참여행동 평균 발생율은 60.39%로 나타났다. 대상학생 B의 경우, 기초선 단계에서 수업참여행동 평균 발생율은 32.18%로 나타났으나 중재단계 수업참여행동 평균 발생율은 60.16%로 나타났다. 대상학생 C의 경우, 기초선 단계에서 수업참여행동 평균 발생율은 31.44%로 나타났으나 중재단계 수업참여행동 평균 발생율은 60.56%로 나타났다. 전반적으로 수업참여행동 발생율은 기초선 단계 보다 중재 단계에서 평균 27.8% 이상 증가되어 나타났다. 둘째, 중재 단계에서 대상학생들의 수업참여행동 발생율의 경향선을 살펴보면 대상학생 A, B, C 모두 긍정적인 방향으로 상승되어 나타났다. 셋째, 중복비율을 살펴

www.kci.go.kr

보면 기초선 단계와 중재 단계의 중복비율은 대상학생 모두에서 0%로 중재가 효과적이었음을 나타내었다. 넷째, 중재 효과의 즉각성 정도를 살펴보면 중재 시작 후 학생 A는 11.8%, 학생 B는 6.62%, 학생 C는 12.16%의 수업참여행동이 즉각적으로 증가하였다. 이와 같은 결과를 종합하여 살펴볼 때, 긍정적 행동지원은 지적장애 중학생의 수업참여행동을 증가 시켰다고 할 수 있다.



〈그림 3〉 대상 학생의 수업참여행동의 변화

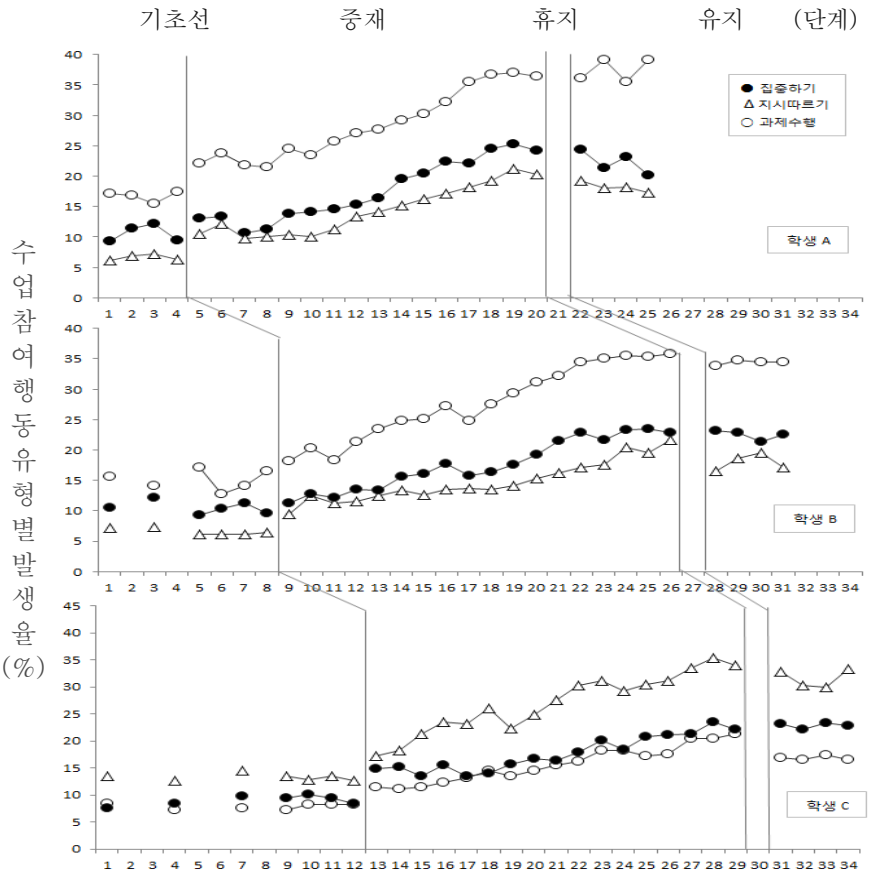
이상의 결과를 종합하여 볼 때, 대상자 A, B, C 모두에서 긍정적 행동지원 중재가 적용되면서, 수업참여행동이 증가하고, 유지기간에도 그 효과가 지속되어 일반화된 것으로 해석되어, 중다요소적인 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 수업참여행동을 증가 시켰다고 할 수 있다.

www.kci.go.kr

2) 대상 학생의 유형별 수업참여행동의 변화

긍정적 행동지원 결과 각 대상자에 대한 문제행동 유형을 구분하여 측정하였다. 전체 실험조건 동안 각 대상 학생의 유형별 수업참여행동 발생율의 변화는 <그림 4>와 같다.

학생 A의 경우 기초선 기간 동안 과제수행 하기가 16.75%(범위 15.5~17.5)로 가장 높게 나타났으며, 집중하기 10.58%(범위 9.3~12.1), 지시 따르기 6.63%(범위 6.1~7.2) 순으로 나타났다. 유지 기간에서도 중재 종료 전 5회기 평균 발생율과 약 1~2% 범위로 나타나 모든 유형에서 증가된 수업참여행동이 유지되고 있음을 알 수 있었다.



〈그림 4〉 유형별 수업참여행동의 변화

www.kci.go.kr

학생 B의 경우도 기초선 기간 동안 과제수행 하기가 15.08%(범위 25.1~31.6)로 가장 높게 나타났으며, 집중하기 10.53%(범위 9.3~12.1), 지시 따르기 6.57%(범위 6.1~7.4) 순으로 나타났다. 유지 기간에서도 중재 종료 전 5회기 평균 발생율과 약 1% 범위 내에서 모든 유형의 수업참여행동이 유지되고 있음을 알 수 있었다.

학생 C의 경우는 기초선 기간 동안 지시 따르기가 13.31%(범위 12.6~14.6)로 가장 높게 나타났으며, 집중하기 9.07%(범위 7.5~10.2), 과제수행하기 7.87%(범위 7.2~8.4) 순으로 나타났다. 유지 기간에서도 중재 종료 전 5회기 평균 발생율과 약 1~3% 범위 내에서 모든 유형의 수업참여행동이 유지되고 있음을 알 수 있었다.

이상의 결과를 종합하여 볼 때 학생 A와 B는 과제수행의 행동 발생율이 일관되게 높게 나타났으며, 학생 C의 경우 집중하기와 과제수행에 비해 지시 따르기가 더 높은 향상율을 보였다. 그러나 긍정적 행동지원 중재가 종료된 유지기간에도 그 효과가 지속되어, 중다요소적인 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 유형별 수업참여행동을 증가시켰음을 알 수 있었다.

Ⅳ. 논 의

이 연구에서 긍정적 행동지원은 세 명의 대상학생 모두의 문제행동을 감소시켰다. 이와 같은 결과는 긍정적 행동지원이 지적장애학생들의 특정 문제행동에 대해서는 더욱더 개별적으로 지원되어야 하고, 행동지원 연속체로의 성격이라는 기존의 연구결과를 지지한다(Sugai, 2007).

이 연구에서 긍정적 행동지원은 세 명의 대상 학생 모두에서 문제행동을 감소시킨 동시에 수업참여행동을 증가시켰다. 이와 같이 학생들의 수업참여행동 증가에 긍정적인 영향을 미친 근거를 다음과 같이 논의해 볼 수 있다.

첫째, 긍정적 행동지원은 자연적인 환경 즉, 생태적인 맥락 안에서 이루어져야 효과적이라는 선행연구의 주장에 근거한 것이다(김미선, 송준만, 2006; Clarke et al., 2002). 따라서 이 연구에서는 대상 학생들의 문제행동에 영향을 미치는 관련 환경 요인들을 확인하고 개선하였다. 개선된 환경 요인은 자리의 재배치, 협력학습 조건 개선, 과제의 난이도 조절, 강화체계 변경, 행동계약서 이행 등으로 개인별 경쟁행동 모델에 의한 중재를 실행하였다. 이러한 실행은 긍정적 행동지원과 관련된 대부분의 연구들이 중다요소 중재를 실시함으로써 문제행동을 감소시켰다는 선행연구의 결과와 일치한다(김정선, 2005; Nelson & Eber, 2003).

www.kci.go.kr

둘째, 대상 학생들의 문제행동 감소와 수업참여행동 발생이 증가한 주된 이유는 기능평가와 기능분석으로 적합한 중재계획과 실행이 대상 학생들에게 영향을 미쳤다고 생각된다. 이는 긍정적 행동지원을 계획할 때 우선적으로 고려되어야 할 사항으로 기능평가를 통한 교수환경이라는 기존 연구들의 제안(Kennedy, 2001)을 지지한다. 또한, 기능평가를 통한 지적장애학생의 부적응행동에 미치는 연구에서 흥미성과 안정감이 있는 상황은 상호작용과 자존감 증대로 자리 이탈과 같은 부적응행동을 감소시킨다(이혜숙, 심보배, 2013)는 보고를 지지한다. 또한, 기능평가를 기반으로 한 긍정적 행동지원을 통해 문제행동 감소와 학생들의 여러 참여행동 증가에 기능적인 관계를 입증한 기존 연구의 결과들을 지지한다(권인순, 박지연, 2008; 최문지, 박은혜, 김주혜, 2009).

셋째, 본 연구의 대상인 지적장애 중학생의 개별 특성에 맞는 경쟁행동 모델에 의한 중다요소 중재의 실행이 수업참여행동을 긍정적인 기대행동으로 증가시킨 것으로 논의할 수 있다. 이러한 결과는 중다요소 중재의 실행으로 문제행동 감소와 함께 수업참여행동(김번영, 박승희, 2007; 박미경), 과제참여행동(이은주, 이소현, 2008; 황인영, 김수연, 2005) 등에서 바람직한 행동 증가의 효과를 보고한 선행연구들의 결과를 지지한다. 따라서 이 연구에서 중다요소 중재의 실행은 개별적으로 특별히 더 요구되는 환경 수정과 강화체계 변경 및 행동계약서 활용, 자기점검의 기회를 제공하여 경쟁행동 모델에 의한 행동지원계획의 실행이 수업참여행동의 증가에 영향을 미쳤다고 논의할 수 있다.

이 연구의 긍정적 행동지원을 위한 준비와 실행과정에서 제한점으로 도출된 내용을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 대상 학생은 7명의 학생들 중 수업활동에서 참여율이 낮고 문제행동의 빈도와 강도가 가장 심한 학생 3명을 우선적으로 선정하였다. 그러나 대상 학생 중 성별이 다른 여학생이 포함되어 있어 성별효과에 대한 차이를 통제하지 못한 제한점이 있었다.

둘째, 중재 종료 후 2주간의 휴지기를 거쳐 사후검사 및 유지검사 관찰 시 대상학생들에 대한 윤리적인 문제로 인해 기초선 때와 동일한 조건으로 되돌리기에는 제한이 있었다.

참고문헌

고동희 (2003). **교사의 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향.** 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.

권인순, 박지연 (2008). 자기관리전략을 이용한 학교 적응행동교수가 정신지체 초등학생의 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천, 9**(2), 291-310.

www.kci.go.kr

김미선 (2006). **학교차원의 긍정적 행동지원이 장애학생을 포함한 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향.** 박사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.

김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구, 21**(3), 207-227.

김번영, 박승희 (2007). 통합학급에서 교수적 수정 중재가 장애아동의 문제행동과 수업참여 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구, 42**(1), 19-49.

김정선 (2005). **학교에서의 긍정적 행동지원이 정신지체학생 문제행동, 대안기술 및 생활 방식에 미치는 영향.** 박사학위논문, 대구대학교 대학원.

노현정, 이소현 (2003). 기능평가에 기초한 선행사건 중심의 중재가 장애학생의 문제행동, 과제수행행동, 과제성취도에 미치는 영향. **정서·행동장애연구, 19**(4), 303-322.

박미경 (2010). **팀 기반 특수교육보조원의 통합지원이 중학교 장애학생의 수업참여행동 및 팀원 간 인식에 미치는 영향.** 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.

방명애, 이효신 (2013). **정서행동장애: 이론과 실제 .** 서울: 시그마프레스.

양복만 (2008). 장애아 어머니가 지각한 가족기능, 적응, 양육효능감과의 인과관계. **정서·행동장애연구, 24**(3), 257-278.

이성봉 (2006). 문제행동 지도에서의 긍정적 행동지원 전략. **진리논단. 제 12권**, 513-529.

이소현, 박은혜, 김영태 (2010). **단일대상연구.** 서울: 학지사.

이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역 (2008). **장애학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행.** Bambara, L.M., & Kern, L. 서울: 학지사. (원저 2005)

이영철 (2002). 발달장애인을 위한 긍정적 행동지원의 고찰과 적용. **지적장애연구, 4,** 51-67.

이은주, 이소현 (2008). 토막만화대화 중재가 초등학교 고학년 자폐 아동의 수업중 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. **자폐성장애연구, 8**(1), 1-22.

이인숙 (2006). **다차원적인 긍정적 행동지원이 발달장애유아의 문제행동 및 유아에 대한 어머니와 교사의 상호작용행동에 미치는 효과.** 미간행 박사학위논문, 공주대학교 대학원.

이제화 (2009). **학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 행동에 미치는 효과.** 박사학위논문, 대구대학교 대학원.

이혜숙, 심보배 (2010). 기능평가를 기반으로 한 미술치료가 지적장애아동의 부적응행동에 미치는 영향. **지적장애연구, 15**(1), 109-129.

조광순, 이인숙 (2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후 과제. **특수교육저널: 이론과 실천, 6**(3), 69-92.

차재경 (2013). **세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업참여행동과 방해행동에 미치는 영향.** 미간행 박사학위 논문, 순천향대학교 대학원.

차재경, 김진호 (2007). 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰. **정서·행동장애연구, 23**(3), 51-74.

최문지, 박은혜, 김주혜 (2009). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합 학급에서의 문제행동 및 학업활동참여행동에 미치는 영향. **지적장애연구, 11**(1), 21-41.

황인영, 김수연 (2005). 교수적 수정이 정신지체 아동의 수업 참여도, 문제행동, 학습 목표 달성도에 미치는 영향. **특수교육학연구, 40**(1), 179-199.

www.kci.go.kr

Babkie, A. M. (2006). 20ways to be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic, 41(6),* 184-187.

Clarke, S., Worcester, J., Dunlap, G., Murray, M., & Bradley-Klug, K. (2002). Using multiple measures to evaluate positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3), 131-145.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., (2002). Toward a technology of "non-aversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*, 125-132.

Dunlap, G., Hieneman, M., Knoster, T., Fox, L., Anderson, J., & Albin, R. W. (2000). Essential elements of inservice training in positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(1), 22-32.

Dunlap, G. Horner, R. H. (2006). The applied behavior analytic heritage of PBS: A dynamic model of action-oriented research. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8,* 58-60.

Kennedy, C. H., Long, T., Jolivette, K., Cox, J., & Thompson, T. (2001). Facilitation general education participation for students with behavior problems by linking positive behavior supports and person-centered planning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*(3), 161-171.

Murdock, S. G., O'Neill, R. E., and Cunningham, E. (2005). A comparison of results and acceptability of functional behavioral assessment procedures with a group of middle school students with emotional/behavioral disorders(E/BD). *Jornal of Behavioral Education 14,* 5-18.

Nelson, D. M., & Eber, L. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(2), 71-79.

O' Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton,J.S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Stormont, M., Lewis, T. J., & Smith, S. C. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(3), 131-139.

Sugai, G. (2007). Promoting behavioral competence in schools: A commentary on exemplary practices. *Psychology in the Schools, 44*(1), 113-118.

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 school wide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-403.

www.kci.go.kr

The Effects of Positive Behavior Support on the Problem and Class Participation Behaviors of Students with Intellectual Disabilities

Yoo, Hwan Jo
Hampyeong Yeong-hwa Special School
Lee, Young Chul
Woosuk University

<Abstract>

The purposes of this research were to examine the effects of positive behavior support on the problem, class participation behaviors of middle school students with intellectual disabilities. Subjects of this research were 3 students with intellectual disabilities whose grade were second of H special school in Jeollanam-do. For this study, multiple probe across subject design was applied. And using partial-interval recording, the events of action was measured. Also variation of each session were presented as graphs. Central termination of this study were as follows. First, positive behavior support was highly efficient in decreasing problem behaviors of students with intellectual disabilities. Problem behaviors and the incidence by each type were decreased. Decreased problem behaviors were maintained, and generalized in other class room situation. Second, positive behavior support was efficient in increasing class participation behaviors of students with intellectual disabilities. class participation behaviors and the incidence by each type were increased. increased problem behaviors were maintained, and generalized in other class room situation. In conclusion, positive behavior support were efficient way for affecting problem behaviors and class participation behaviors of students with intellectual disability positively.

Key Words : positive behavior support, intellectual disabilities, problem behavior, class participation behaviors.

논문 접수: 2015. 12. 05 심사 시작: 2015. 12. 10 게재 확정: 2015. 12. 26

www.kci.go.kr