

## 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향

유 환 조\*

합평영화학교

이 영 철\*\*

우석대학교 특수교육과

---

### 《 요 약 》

---

이 연구는 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애학생의 문제행동과 수업참여행동에 어떠한 영향을 미치는 알아보는 것이었다. 연구대상은 전남 소재 H특수학교에 배치된 1명의 발달장애 학생이었다. 이 연구의 설계는 행동간 중다간헐기초선설계이다. 대상학생의 행동 기능 확인과 중재 프로그램 개발을 위해 기능적 행동평가를 실시하였다. 중재는 선행사건과, 대체행동, 후속결과에 대해 다요소 중재로 이루어졌다. 자료 수집은 회기별 20분씩 영상을 촬영하였으며, 자료 분석은 부분간격기록법으로 행동발생율을 측정하여 회기별 증감을 그래프로 제시하였다.

이 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 기능적 평가에 근거한 긍정적 행동중재와 지원 프로그램은 발달장애 학생의 문제행동 감소에 효과적이었다. 둘째, 발달장애 학생의 수업참여행동의 증가에 효과가 있었다. 셋째, 긍정적으로 변화된 문제행동과 수업참여행동은 유지되었다. 따라서 긍정적 행동중재와 지원은 발달장애 학생의 표적행동과 기대되는 수업참여행동에 효과적으로 영향을 줄 수 있는 중재 방안이라고 할 수 있다.

---

주제어 : 긍정적 행동중재와 지원, 발달장애, 문제행동, 수업참여행동

---

\* 제 1저자

\*\* 교신저자(yclee79@hanmail.net)

## 1. 서론

### 1. 연구의 목적 및 필요성

장애학생은 개인별 특수성 때문에 행동의 문제와 생활지도에서 개별적 지원이 요구된다. 또한 각종 활동참여를 위해서는 또래와의 원만한 상호작용이 요구되지만 인지 수준, 적응행동의 문제 등 개인차로 인해 어려움을 겪는다. 따라서 장애학생은 행동의 문제 개선과 긍정적인 활동참여를 위해서는 예방적 차원의 개별적 중재와 지원 그리고 지원팀의 협력이 매우 중요하다.

일반적으로 아동들은 용인 될 수 있는 행동과 용인 될 수 없는 행동들을 비교적 빠르게 배우게 되며, 부적절한 행동을 언제 멈춰야 하는지도 알게 된다(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역, 2010). 그러나 대부분의 지적장애 학생들은 지적 능력, 의사소통 기능, 사회성 기술의 부족으로 요구하기와 표현하기가 어려워 회피하거나 관심을 받기 위해, 또는 저항하기 위해 상당기간 문제행동을 나타내게 된다(McClellan & Werry, 2003).

그동안 특수교육 현장에서는 행동의 문제에 대한 중재가 무비판적으로 사용되어(김미선, 송준만, 2006; 김진호, 차재경, 2007) 왔지만 근본적인 행동의 기능을 찾지 못하였고 일시적 효과에 대한 일반화에는 제한성이 있었다(김수연, 이대식, 2008; 최진오, 2009). 이러한 일시적 효과와 일반화의 제한성을 극복할 뿐만 아니라 개인의 삶의 방식과 가치를 향상시키고 문제 행동의 예방에 초점을 둔 사회적, 행동적, 교육적, 그리고 생체과학에 근간을 둔 긍정적 행동지원이 학교 현장에서의 필요성이 요구된다(Carr et al., 2002). 이러한 긍정적 행동지원은 학교 환경에서 실행 요구와 수준에 따라 다차원적으로 적용할 수 있는 중재 전략으로(Sugai & Horner, 2006), 점점 더 많은 학교들이 긍정적인 행동중재와 지원(PBIS: Positive Behavioral Interventions and Supports) 프로그램을 적용하여 학교 전체 및 교실에서 행동 관리 전략으로서 발전시키고 있으며, 또한 PBIS는 행동의 문제에 대해 본질적으로 도움이 되는 결과를 제공하고 바람직한 행동을 하도록 적극적으로 유도할 수 있는 방법 중 하나이다(Debra & Shawna, 2016). 이러한 PBIS 모델은 주로 행동상의 어려움에 대응하기 위해 처벌 조치보다는 행동에 대한 사전 예방적 접근에 중점을 둔다(Scheuermann & Hall, 2012). 또한 PBIS는 목표행동의 변화에 직접적인 영향을 미칠 수 있는 다요소적 중재 프로그램과 생태학적 입장에서 관련된 인적, 물적, 사회적 측면에서의 지원이 요구된다.

따라서 중재 프로그램을 계획할 때에는 문제행동의 기능을 확인할 수 있는 기능 평가에 근거해야 행동변화에 있어서 훨씬 더 효과적이다(Ingram, Lewis-Palmer,

& Sugai, 2005). 그러나 기능평가는 강도가 높거나 빈도가 낮은 행동, 은밀한 행동들에는 도움이 되지 않을 수 있으며(Walker et al., 2004), 한 가지 문제행동이나 또는 같은 유형의 행동이 여러 가지 목적으로 나타날 수도 있고(Carr et al., 1999), 같은 행동이나 같은 유형의 행동이 다른 학생들에게 다른 기능으로 작용할 수 있다(Derby et al., 2000). 따라서 기능분석 과정을 통하여 기능평가에 도출된 가설들이 옳은지 틀리는지를 검증할 필요도 있다(Repp & Horner, 1999). 이와 같이 기능평가는 행동의 이유나 목적확인, 선행조건, 행동, 후속 결과에 관한 정보를 수집하는 방법이며, 얻어진 정보를 토대로 행동의 문제와 삶의 질 향상을 위한 중재 전략을 설계한다(Gresham, Watson, & Skinner, 2001).

현재 특수교육 현장에서 실행된 PBIS의 적용 사례들은 다양한 차원에서 적용하여 장애학생들의 행동의 문제와 학업 성취, 각종 활동참여 등에서 많은 성과가 확인되었다. 그러나 장애학생들이 갖는 특성이 다양하여 일반화하기에 어려움이 있어 각 개인의 장애 특성에 맞는 중재와 지속적인 지원의 필요성이 요구된다. 따라서 특수학교에 배치된 장애학생의 경우 특정 문제행동에 대해서는 개인의 장애 특성을 고려하여 기능평가에 근거한 중재프로그램 개발과 중재로 예방적 차원의 긍정적 행동중재와 인적, 물적, 환경적 측면의 생태 맥락적인 지원이 요구된다. 이에 이 연구 대상 학생의 경우 수업 시간에 자리가탈, 방해 행동, 우는 행동의 발생 정도와 빈도가 높아 자신은 물론 또래 학생들의 수업활동을 저해하는 요인에 대해 개선이 요구된다. 이러한 요구에 대해 PBIS의 적용으로 행동의 문제를 예방 또는 감소시키고 수업참여활동을 증가시킬 수 있다면 궁극적으로 학생의 삶의 질에 기여할 수 있을 것이다. 따라서 이 연구의 목적은 특수학교에 배치된 발달장애 중학생에게 기능평가를 토대로 가설 설정과 검증으로 문제행동별 기능에 적합한 다요소의 프로그램으로 PBIS를 실행하여 문제행동과 수업참여행동에 어떠한 영향을 미치는지 알아보하고자하였다.

## 2. 연구문제

이 연구에서는 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 문제행동과 수업참여 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 연구문제를 선정하였다. 선정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 문제행동(자리가탈, 방해 행동, 우는 행동)에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 수업참여행동(집중하기, 지시 따르기, 과제수행하기)에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 변화된 행동은 유지되는가?

## II. 연구 방법

### 1. 연구 대상

이 연구의 대상 학생은 전남 소재 특수학교 중학교 2학년에 배치된 발달장애 학생이며 관련 정보는 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 연구 대상 학생 정보

구분	장애진단명(등급)	성별	나이	IQ
대상 학생	발달장애(1급)	남	14세 1개월	57

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

대상 학생은 수업 시간에 문제행동 발생 정도와 빈도가 높은 학생으로 문제행동으로 인해 대상 학생 자신은 물론 또래 학생들의 수업활동과 학교생활에 부정적 영향을 미치는 발달장애 1급으로 지적장애를 수반하고 있는 학생이다. 대상 학생의 행동, 언어, 학습에 대한 구체적인 특성은 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 대상 학생 특성

구분	특성
행동특성	-평소 생활에서의 행동은 차분하며 일과에 대한 질문을 많이 함 -힘든 일에 직면했거나 예상되는 일이 상기 되면 큰 소리로 우는 행동 함 -화를 내며 책상을 흔들거나 넘어뜨려 소음과 공포감을 조성하는 행동을 함 -교재교구나 장난감을 또래들의 속 옷 속에 집어넣는 행동을 함 -가방이나 신발을 집어던지는 행동을 함 -“공부하기 싫어요!”, “집에 가기 싫어요!”, “못해요!”, “안해요!” 등의 말을 반복하며 교실 바닥에 드러눕는 행동을 함 -수시로 자리에서 이탈하여 또래들 사이를 배회하는 행동을 함
언어특성	-지시, 호명에 대한 수용이 가능하지만 대답을 늦게 하는 경향이 있음 -자신의 선호 또는 비선호의 감정, 사물 및 정보요구, 지시 또는 요구에 대한 거부 등의 표현을 구화로 표현할 수 있음
학습특성	-교과서의 공부할 쪽 수 찾기가 가능함 -교과서 내용에 있는 대부분의 문자 읽기가 가능함 -받아쓰기가 가능함 -상호 연관 있는 붙임 딱지 붙이기가 가능함 -간단한 도면을 보고 만들기 활동이 가능함

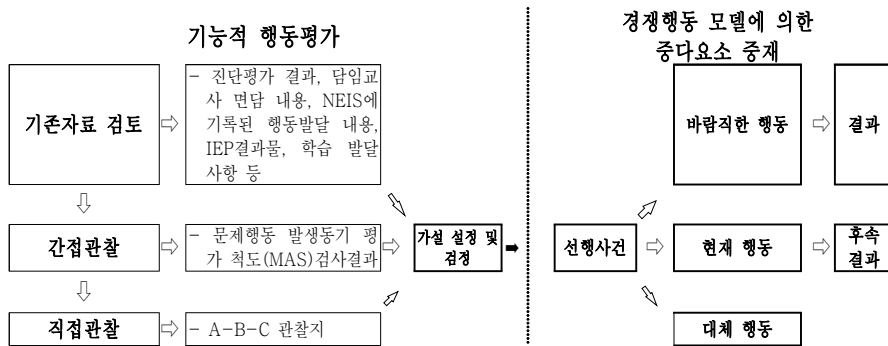
## 2. 연구 장소, 기간 및 설계

연구기간은 2017년 4월 3일 부터 2017년 7월 21일까지 약 4개월이었다. 연구 장소는 전남 소재 특수학교 중학교 2학년 교실이다.

연구 설계는 행동간 중다간헐기초선설계(multiple probe baseline across Behaviors design)를 사용하였으며, 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 중학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향을 알아보려고 하였다.

## 3. 실험 절차

긍정적 행동지원의 실험 절차는 기능평가를 토대로 가설을 설정하고 검증하였다. 검증 결과에 따라 문제행동과 수업참여행동에 대한 프로그램을 개발하고 중재의 계획과 실행을 하였다. 대상학생을 지원하기 위한 경쟁행동 모델을 적용한 절차도는 [그림 II-1]과 같다.



[그림 II-1] 긍정적 행동중재와 지원 절차도

### 1) 기능적 행동평가

기능평가 방법은 NEIS에 기록된 행동발달 내용, IEP결과물, 학습 발달사항 확인 등의 간접 관찰과 영상촬영 내용을 A-B-C 행동기능 분석지에 기록한 직접 관찰 결과를 종합하여 각 행동에 대한 가설을 설정하였다. 대상학생의 기능평가 절차와 결과는 다음과 같다.

#### (1) 기존 자료 검토

특수학교에 배치된 이후 학교생활 전반에 대해 지난 1년간의 자료들로, 진단평가

**30 특수교육 저널: 이론과 실천(제19권 제1호)**

결과에 기록된 발육 및 건강상태와 기초학력 수준, 표준화 검사의 결과, 면담기록 내용, NEIS에 기록된 행동발달에 관한 누가기록, IEP 목표와 교육내용 및 평가 내용, 중학교 1학년 동안의 학습누적 결과물 등을 토대로 문제행동과 학습 수준의 특성을 검토하였다.

**(2) 간접 관찰**

간접관찰은 교사 팀을 위한 기능평가 질문지(Murdock, O'Neill, & Cunningham, 2005)와 문제행동 발생동기 평가 척도를 사용하여 관찰을 하였다. 교사 팀을 위한 기능평가 질문지는 2명의 교사가 실시하여 비교 분석하였으며, 현재 나타내고 있는 문제행동과 그 문제행동에 대한 선행사건에 대한 변인을 알아보고 각각의 문제행동에 대한 강화인에 대한 정보를 확인하고자 하였다. 문제행동 발생동기 평가 척도는 5점 척도로 하여 문제행동을 유발하는 변인들이 무엇인지를 얻고자하였으며, MAS의 해석 방법에 따라 종합하였다. 그 결과는 <표 II-3>과 같다.

**<표 II-3> 문제행동 발생동기 평가 척도(MAS) 결과**

상관순위	1		2		3		4	
	총점	평균	총점	평균	총점	평균	총점	평균
총점/평균								
자리이탈	관심변인		보상변인		회피변인		감각변인	
	16	4	15	3.75	10	2.5	7	1.75
방해 행동	회피변인		관심변인		보상변인		감각변인	
	19	4.75	15	3.75	8	2	6	1.5
우는 행동	관심변인		회피변인		보상변인		감각변인	
	17	4.25	15	3.75	12	3	8	2

**(3) 직접 관찰**

직접 관찰은 대상 학생이 수업 시간에 나타내는 문제행동과 수업참여행동을 A-B-C 관찰지를 사용하여 기록하였다. 기간은 2017년 4월 3일부터 4월 14일까지 휴무일을 제외 한 10일 동안 이었다. 관찰은 캠코더 촬영으로 대상 학생의 교실에서 자료를 확보하여 캠코더 자료를 재시청하여 각 행동별 3회씩 총 9회 동안을 A-B-C 관찰 기록지에 관찰 결과를 기록하였다.

**(4) 기능평가를 통한 가설 설정 및 검정**

이 연구에서 가설은 기능평가 결과를 토대로 문제행동을 조작적으로 정의하고 배경 및 선행사건, 후속 결과들을 확인하였다. 수업시간에 나타나는 확인된 행동들에

대해 가설을 설정하였으며, 가설 문장은 선행사건의 상황과 문제행동의 기능, 나타나는 행동 요소를 포함하여 <표 II-4>와 같이 기술하였다.

<표 II-4> 대상 학생의 행동 기능에 대한 가설

구분	행동	기능(주요변인)	중심가설
문제 행동	자리이탈	관심	가설 1: 학습활동 시 교사의 지속적인 관심과 선호하는 보상이 제공된다면 자리이탈 행동이 감소할 것이다.
	방해 행동	회피	가설 2: 학습활동 시 교사의 관심과 쉽고 선호하는 과제가 적절히 제공 된다면, 방해 행동이 감소할 것이다.
	우는 행동	관심	가설 3: 학습활동 시 교사의 지속적인 관심이 제공된다면 우는 행동이 감소할 것이다.
수업참여행동		회피	가설 4: 학습활동 시 수준에 맞는 적절한 과제와 함께 교사의 관심이 제공 된다면 수업참여 행동이 증가할 것이다.

가설의 검증은 2017년 4월 17일부터 4월 28일까지 간접관찰과 직접관찰 결과를 종합한 내용을 토대로 설정된 가설 내용에 대해 검증하였다. 검증 조건은 자리이탈 행동과 우는 행동은 교사의 2m 정면에 자리를 조정 배치하고 수업과 관련된 대상 학생에 대한 교사의 관심의 여부와 사회적 강화 조건이었으며, 방해 행동은 수준이 높고 어려운 과제의 양을 많이 제공하는 조건이었다. 검증은 매 회기 20분씩 수업 시간에 행동의 변화를 관찰하는 반전설계를 이용하여 자료를 수집하였다. 각각의 가설에 대한 행동의 발생 빈도는 백분율로 환산하여 <표 II-5>에 제시하였다.

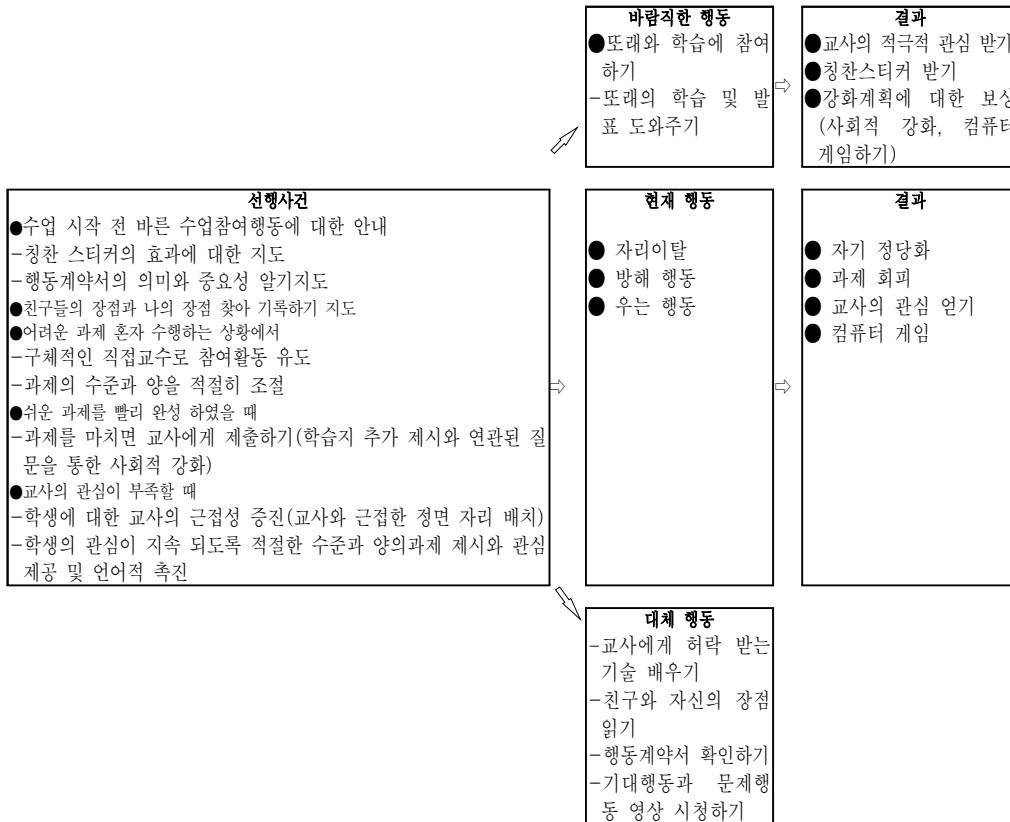
<표 II-5> 대상 학생의 가설 검증 조건에 따른 문제행동과 수업참여행동 변화

행동	조건			
	무관심/무보상	관심과 보상	무관심/무보상	관심과 보상
자리이탈	평균 72.6%	평균 52.5%	평균 73.4%	평균 50.5%
방해 행동	어려운 과제의 지속적 과제 제공	쉽고 선호하는 과제의 적절한 제공	어려운 과제의 지속적 과제 제공	쉽고 선호하는 과제의 적절한 제공
	평균 68.4%	평균 54.21%	평균 71.2%	평균 54.8%
우는 행동	교사의 무관심	교사의 관심	무관심	관심
	평균 62%	평균 40.5%	평균 63.5%	평균 42.8%
수업참여행동	수준이 높고 많은 양의 과제 제공	수준에 맞는 적절한 양의 과제 제공	수준이 높고 많은 양의 과제 제공	수준에 맞는 적절한 양의 과제 제공
	평균 33.2%	평균 49.5%	평균 31.6%	평균 54.4%

대상 학생의 경우 <표 II-5>와 같이 자리 배치 조정, 교사의 관심, 수준에 맞는 적절한 양의 과제 제공과 사회적 강화 수준의 보상 조건에서 문제행동과 수업참여행동이 긍정적으로 변화되어 <표 II-4>와 같은 중심가설을 확인하였다.

2) 긍정적 행동중재와 지원 중재 프로그램

대상 학생은 수업활동 중 자리를 이탈하여 교실을 배회하거나 책상을 미치고 또래의 학습 자료들을 건들어서 학습을 방해하는 행동 및 큰소리로 울면서 바닥에 드러누워 우는 행동을 하는 문제행동을 나타낸다. 이러한 문제행동과 수업참여행동을 긍정적으로 변화시키기 위해 가설 검증 결과에 근거해서 경쟁행동 모델을 적용하여 다요소 행동지원 프로그램을 계획하였다. 즉, 독립변인에 대한 선행사건 관련 프로그램과 문제행동을 대체할 행동 및 바람직한 행동을 유발할 수 있는 프로그램, 후속결과에 대해 기대되는 행동을 강화할 수 있는 중재 프로그램을 계획하였다. 대상 학생의 경쟁행동 모델은 [그림 II-2]에 제시하였고, 구체적인 중다요소 중재 프로그램은 다음과 같다.



[그림 II-2] 대상 학생의 경쟁행동 모델

### (1) 선행사건 중심 프로그램

선행사건 중심 중재는 대상 학생의 문제행동을 예방하고 수업참여행동 증가를 위해 환경 수정, 행동계약서 작성과 계약 내용을 이행하기를 하였다.

첫째, 환경 수정은 지원팀의 협의를 통해 선행 연구(유환조, 2015; 차재경, 2013)를 참고하여 물리적 환경, 사회적 환경, 교수적 환경 수정으로 이루어졌다.

물리적 환경 수정으로 대상 학생이 집중할 수 있도록 교사와 2m 거리의 정면에 앉도록 자리배치를 조정하였다. 이러한 배치는 교사와 시선을 직접 대하기 용이하도록 하고 대상 학생의 학습활동을 효율적으로 지원할 수 있도록 하였다. 또한 수업 진행에 필요한 70인치 스마트TV를 학생이 정면으로 볼 수 있어 수업에 집중할 수 있는 결과를 기대하였다. 칭찬스티커판은 교실 앞쪽 출입문 우측에 게시하여 가시화하였으며, '자기점검표'와 '친구들과 나의 장점', '행동계약서'의 파일은 칭찬스티커판 우측 책꽂이에 비치하였다. 사회적 환경 수정은 학급의 총 6명의 학생 중 수업시간 중 대상 학생이 불필요하게 간섭을 하거나 말을 많이 걸던 학생을 우측 대각선에 있는 책상으로 배치하였으며, 평소 대상학생과 상호작용이 잘 이루어지던 학생을 대상 학생의 책상 우측에 나란히 배치하였다. 이는 선호하는 학생과 또래학습 및 학습 도우미 역할을 할 수 있는 기회를 제공하고 하였다. 교수적 수정은 대상 학생의 학습 특성을 고려하여 직접교수방법을 적용하였고, 수업 집중을 위해 언어적 촉진을 실시하였다. 또한 친구들과 자신의 장점을 두 가지씩 기록하게 하여 매 중재 시 다섯 명 또래의 장점과 자신의 장점을 친구들 앞에서 읽도록 하였다. 언어적 촉진과 장점 읽기를 통하여 교수내용을 인지 할 수 있는 기회 제공과 또래들의 소중함을 알 수 있도록 하였다.

둘째, 행동계약서 작성과 계약 내용을 이행 할 수 있도록 하였다. 행동계약서는 자리이탈 행동과 방해 행동, 우는 행동에 대해 각각 중재를 시작하기 전에 별도의 내용으로 작성하였다. 행동계약서의 내용은 '나의 다짐', '약속 내용', '문제행동 발생 시 교사가 도움을 주는 내용(구체적인 언어적 신호)', '보상물' 등으로 구성되었으며, 교사와 함께 서명을 할 수 있도록 하였다. 행동계약서는 문제행동 예방차원으로 중재 개시 2~3일 전에 작성하여 약속의 의미와 중요성을 강조하였으며, 매일 아침 등교 후 1교시 시작 전에 1회씩 읽고 계약 내용을 확인하였다. 또한 문제행동이 발생할 때마다 계약내용을 읽고 확인하도록 하였다.

### (2) 대체행동 중심 중재 프로그램

대체행동 중재프로그램은 기대행동과 문제행동 영상 시청하기 프로그램과 자기점검표 작성하기이다. 먼저 기대행동 시청하기는 중재하고자 하는 행동들에 대해 평소 잘하고 있는 모습을 기대행동으로 선정하여 2분 5초의 영상에 기대행동에 대한

내용을 간략하게 문구를 삽입하여 영상과 문자를 같이 시각적으로 연구자가 제작하였다. 문제행동은 수업 중 현재 나타내고 있는 행동을 약 20초 정도 촬영하여 스스로 영상을 보고 느낀점을 써보는 프로그램이다. 영상 시청의 시기는 기대행동은 매 중재 시 마다 수업 전에 시청을 하였으며, 문제행동은 발생 후 대상학생이 어느 정도 진정되면 즉시 시청하도록 하였다. 시청 후 자신의 행동에 대해 느낀점을 글로 써보고 읽도록 하였으며, 영상 시청 자세와 느낀점 쓰기의 과정과 결과에 따라 강화물을 제공 하였다.

자기점검표는 '기대행동 영상 시청하기 실천 여부' 한 문항, '수업준비와 참여, 정리의 수준' 세 문항, 문제행동의 조작적 정의에 제시된 5문항으로 총 9문항으로 구성하여 연구자가 제작하였다. 자기점검표는 A4용지에 프린트하여 체크리스트로 만들었으며 각 문항 마다 '잘했어요'에 ○, '노력해야함'에 '△'로 표시할 수 있도록 하였고, 하단의 나의 생각 란을 만들어 5점 척도로 '1점(노력이 필요해요)', '2점(가능성이 있어요)', '3점(보통)', '4점(잘함)', '5점(매우 잘함)' 최종적으로 표시하도록 하였다. 자기점검표 기록은 중재 전 2회기 동안 녹화된 대상 학생의 영상을 확인하여 기록한 연구자의 자기점검표와 대상 학생 스스로 기록한 자기점검표간 일치율을 보면서 기록 방법을 교수하였다. 중재 기간 중 연구자와 대상 학생의 자기점검표 일치율이 80% 이하일 때는 자기점검표 기록 방법을 추가로 교수 하였다.

### (3) 후속결과 중심 중재

후속결과 중재는 친구들과 자신의 장점 읽기 태도, 행동계약서 이행 결과, 또래를 도와준 결과, 자기점검표에서 얻은 점수 결과, 수업 중 대상 학생이 보이는 행동 등에 대해 차별강화를 하였다. 강화는 중재 시작부터 적용하였으며, 보상은 스티커를 5개 이상 확보하면 대상 학생이 선호하는 컴퓨터를 할 수 있는 시간을 제공하였으며, 스티커가 확보되어 사용하고자 일자의 점심시간이나 수업이 없는 화요일 8교시에 제공하였다.

## 4. 긍정적 행동중재와 지원 실행 단계

### 1) 기초선

기초선은 대상학생의 문제행동의 조작적 정의에 따라 20분간 촬영된 영상을 시청하면서 문제행동에 대한 목표행동과 수업참여행동에 대한 기대행동을 관찰 기록지에 기록하여 수집하였다. 처음 수집된 자리이탈 행동은 연속 3회기 동안 안정된 자료가 확보되어 즉시 중재를 시작하였고, 방해 행동과 우는 행동은 간헐적으로 자료를 수집

하면서 선행 중재가 효과가 있다고 판단될 때 중재 직전 연속 3회기를 수집하였다.

## 2) 중재

이 연구에서 중재는 안정된 기초선 자료가 확인된 후 기능평가를 토대로 계획된 중재프로그램을 대상 학생에게 적용하였다. 대상 학생의 문제행동과 수업참여행동의 중재와 관찰 및 자료 수집은 2017년 5월 8일부터 2017년 6월 30일까지 주 3회기씩 실시하였다. 먼저 자리이탈 행동이 기초선과 비교하여 감소의 변화 추이가 확인되면 방해 행동의 중재를 시작하였다. 우는 행동 역시 방해 행동의 변화 추이가 확인 될 때 동일한 조건으로 중재를 시작하였다. 중재의 종료는 각 상황에서 문제행동과 수업참여행동 발생율이 기초선 보다 60% 이상 감소 또는 증가되고 그 추이가 연속 3회기 이상 완만하고 안정적인 때 종료하였다.

## 3) 유지

유지 자료의 수집은 기초선과 동일한 조건 하에서 중재 종료 후 10일 간의 휴지기를 두고 7월 12일부터 7월 18일 까지 3회기씩 실시하여 행동 변화를 관찰하였다.

# 5. 자료수집 및 측정

## 1) 문제행동의 조작적 정의

문제행동의 조작적 정의는 기능평가 결과 확인된 기능을 근거로 수업 중 자신과 또래들에게 부정적 영향을 미치는 행동 중 높은 빈도를 나타내는 세 가지의 행동을 선정하였다. 대상 학생의 문제행동에 대한 조작적 정의는 <표 II-6>과 같다.

행동	행동 방식
자리 이탈행동	-학습활동 시 수업활동과 무관하게 또는 교사의 요구나 지시 없이 무단으로 의자에서 1m 이상 이탈하는 행동
방해 행동	-교사의 허락 없이 교과서의 붙임딱지를 떼어 또래의 교과서나 책상에 붙이는 행동 -수업시간에 또래의 필기구나 교과서 학습 자료를 빼앗거나 밀쳐내는 행동
우는 행동	-수업 시간에 부정적 언어("공부하기 싫어요!", "집에 가기 싫어요!", "못해요!", "안해요!" 등)를 사용하며 큰소리로 우는 행동

(2) 수업참여행동의 조작적 정의

수업참여행동의 조작적 정의 역시 기능평가 결과를 토대로 유환조, 이영철 (2016)의 연구를 참고하여 대상 학생의 수업활동 기여에 효과적이고 기대되는 행동 들을 선정하였다. 바람직하고 기대되는 수업참여행동의 조작적 정의는 <표 II-7>과 같다.

<표 II-7> 수업참여행동의 조작적 정의

구분	행동	행동 방식
수업참여행동	집중하기	-교사가 제시하는 ppt자료 주시하기 -과제 완료 시까지 착석 유지하기(착석 요구 시 즉시 착석하기)
	지시 따르기	-교사가 호명하면 수행하던 과업을 3초 이내에 멈추고 교사를 주시하기 -교사가 부여해준 과제를 5초 이내에 시작하기 -부적절한 행동 발생 시 교사가 제지하면 5초 이내 또는 3회 제지까지 철회하기
	과제수행하기	-교사가 과제 수행을 지시하면 5초 이내에 행동으로 반응하기 -개별과제를 독립적 또는 도움 요청하여 수행하기

2) 자료 수집 및 분석

문제행동과 수업참여행동의 자료 수집은 수업 시작 후 10분부터 종료 10분 전 까지 중재 회기별 구간에서 매 회기마다 20분의 영상을 촬영하였다. 촬영된 영상을 재 시청하면서 문제행동은 부분간격기록법(20초 1구간, 총 60구간)으로, 수업참여 행동은 교사의 기대행동 요구 수에서 학생의 기대행동 발생 수를 나누어 백분율로 환산하여 자료를 수집하였다. <표 II-6>과 <표 II-7>에 제시된 문제행동과 수업참여행동의 조작적 정의를 근거로 아래 공식에 의해 측정하였다.

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

$$\text{수업참여행동 발생율}(\%) = \frac{\text{기대행동 발생 수}}{\text{교사의 기대행동 요구 수}} \times 100$$

3) 관찰자간 신뢰도

관찰자간 신뢰도는 관찰 대상을 2인 이상의 관찰자가 일관성 있고 안정적으로 측정할 척도(이소현, 박은혜, 김영태, 2010)로써 이 연구에서는 기초선 3회기, 중재

22회기, 유지 3회기, 총 28회기 중 25% 인 7회기(기초선과 유지에서 각 1회기 중재 5회기)를 무작위로 선정하여 관찰하였다. 관찰은 연구자와 중재 지원팀 경력 교사 1명이 참여하여 합산 후 나눈 결과를 백분율로 환산하였다. 관찰 오차를 줄이기 위해 정확도 100%에 도달 시 까지 숙달 후 영상을 재시청하여 일치도가 90% 이상 연속 3회기에 도달하는 훈련을 하였다. 얻어진 관찰자간 신뢰도는 97(96~98)% 로 나타났다.

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

#### 4) 중재 충실도

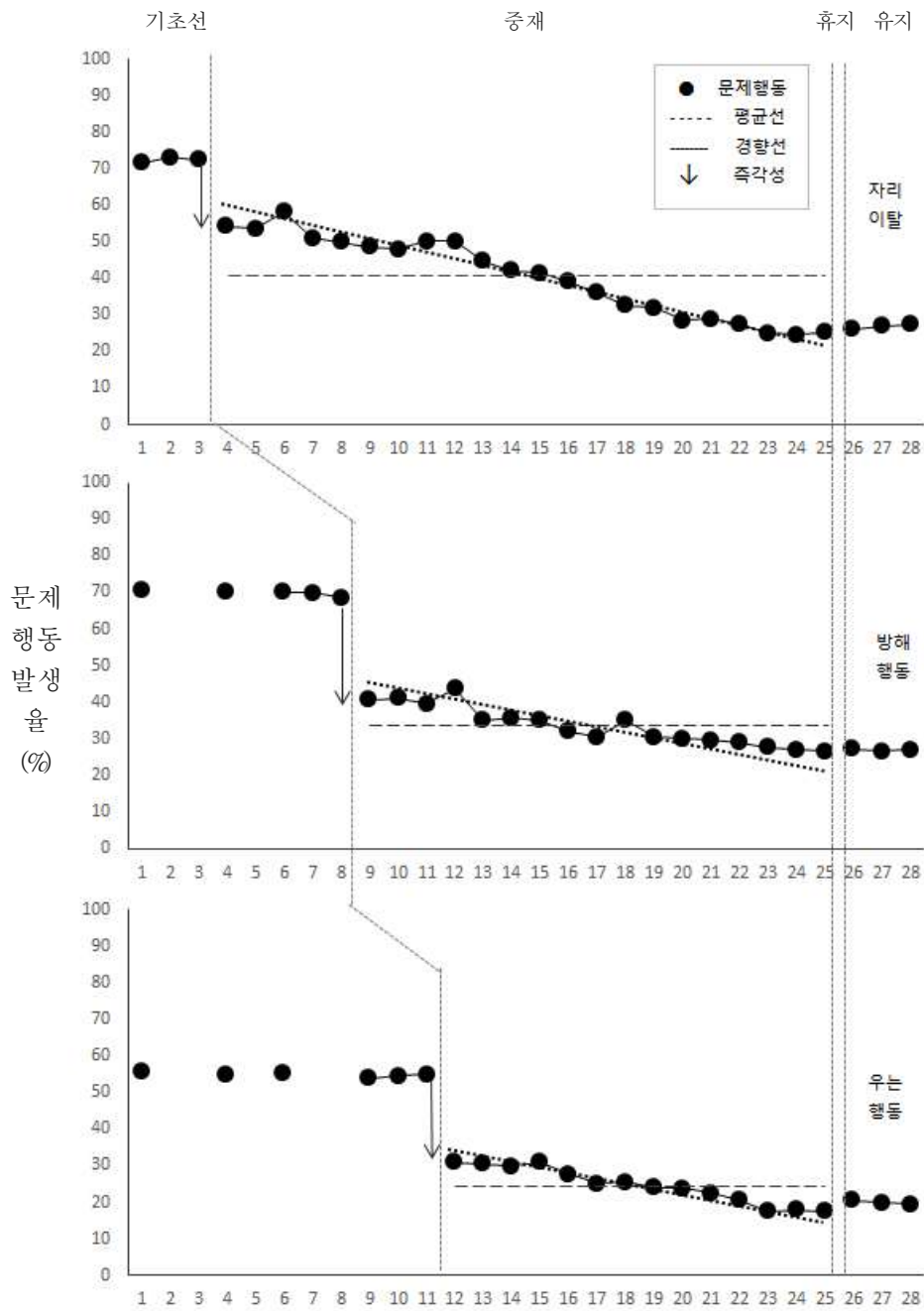
중재 충실도는 중재 내용을 연구자와 지원팀이 충실히 수행하였는지를 확인하고자 선행 연구들(이제화, 2009; 유환조, 2015)을 참고하여 수정 보완하여 5점 Likert식 척도로 작성한 질문지를 사용하였다. 이 문항들을 기능평가 결과를 반영하여 환경 구성을 수행 했는지 여부와 각각의 중재 내용을 매 회기별로 수행한 정도, 그리고 강화 계획을 충실히 적용했는지 여부를 포함하여 총 13문항으로 구성되었다. 확인된 중재 충실도는 91.8(89~94.6)%로 나타났다.

#### 5) 사회적 타당도

사회적 타당도는 Stormont 등(2012)이 제안한 조사지를 연구자가 연구 목적에 맞게 문항 수와 내용을 수정 보완 하여 5점 Likert식 척도로 작성한 질문지를 사용하였다. 이 문항들을 기능평가 방법의 활용도와 효율성, 중재 계획에 도움이 되는 정도, 중재 훈련 절차의 효과성과 용이성 등으로 총 10개 문항으로 구성되었다. 중재 종료 후 연구자와 지원팀 참여 교사와 함께 평가한 후 백분율로 환산하였다. 사회적 타당도 조사 결과는 94%(범위 93~95)로 나타났다.

### III. 연구 결과

본 연구는 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 문제행동과 수업참여 행동에 미치는 영향이 어떠한지를 알아보고자 하였다. 대상 학생의 문제행동과 수업참여 행동은 행동간 중다간헐기초선설계에 의해 부분간격 기록법으로 측정하였다. 측정된 자료의 결과는 행동발생률로 구분하여 그래프로 제시하였다.



〈그림 III-1〉 대상 학생의 문제행동의 변화

## 1. 대상 학생의 문제행동 변화

특수학교 중학교에 배치된 발달장애 학생에게 중다요소의 긍정적 행동중재와 지원을 하여 기초선, 중재, 유지 기간의 문제행동 발생율을 <그림 III-1>에 제시하였다. 문제행동의 평균선과 경향선, 즉각성의 변화를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 중재 효과의 즉각성 정도는 중재 시작 후 자리이탈 행동이 17.5%, 방해 행동은 28%, 우는 행동은 24%씩 중재 시작과 함께 감소하였다.

둘째, 행동 변화의 평균선을 살펴보면 대상 학생의 자리이탈 행동의 경우, 기초선 기간에서 문제행동 발생율 평균이 72.33%로 나타났으며, 중재 기간 문제행동 평균 발생율은 40.53%로 나타났다. 방해 행동의 경우, 기초선 기간에서 문제행동 평균 발생율이 69.74%로 나타났으나 중재 기간에서는 발생율이 33.42%로 나타났다. 우는 행동의 경우, 기초선 단계에서 행동 발생율은 54.73%로 나타났으나 중재 기간 문제행동 평균 발생율이 24.58%로 나타났다. 전반적으로 세 가지 행동의 문제행동 발생율은 기초선 기간 평균(65.6%)보다 중재 기간의 평균(32.8%)이 32.8% 감소된 것으로 나타났다.

셋째, 대상 학생의 문제행동 발생율 추이를 알 수 있는 중재 기간의 경향선을 살펴보면 세 가지 행동 모두 비교적 완만하지만 긍정적인 방향으로 나타났다.

넷째, 중복비율의 경우 기초선 기간과 중재 기간의 중복비율이 세 가지 행동 모두에서 0%로 나타나 중재가 효과적이었다고 할 수 있다.

## 2. 대상 학생의 수업참여행동 변화

특수학교 중학교에 배치된 발달장애 학생에게 다요소 프로그램의 긍정적 행동중재와 지원으로 기초선, 중재, 유지 기간에서 변화된 학생의 수업참여행동 발생율을 <그림 III-2>에 제시하였다. 변화된 수업참여행동의 중재 기간의 평균선, 경향선, 그리고 중재 직 후 변화된 즉각성을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 중재 직후 즉각성에서 수업참여행동은 집중하기 행동이 18.95%, 지시 따르기 행동은 16%, 과제 수행하기는 19.2%씩 중재 시작과 함께 증가하였다.

둘째, 행동 변화의 평균선을 살펴보면 대상 학생의 집중하기 행동의 경우, 기초선 기간에서 수업참여행동 발생율 평균이 30.30%로 나타났으며, 중재 기간 수업참여행동 평균 발생율은 67.77%로 나타났다. 지시 따르기 행동의 경우, 기초선 기간에서 수업참여행동 평균 발생율이 29.95%로 나타났으나 중재 기간에서는 발생율이 66.74%로 나타났다. 과제수행하기 행동의 경우, 기초선 단계에서 행동 발생율은 32.64%로 나타났으나 중재 기간 수업참여행동 평균 발생율이 68.55%로 세 가지 행동 중 가장 높게 나타났다. 전반적으로 세 가지 행동의 수업참여행동 발생율은 기초선 기간 평균



### 3. 대상 학생의 변화된 행동의 유지

#### 1) 변화된 문제행동의 유지

<그림 III-1>과 같이, 자리이탈 행동의 유지 기간 3회기 평균은 26.9%였으며, 중재 종료 직전 변화율 25.2%와 비교하면 1.7%가 높게 나타났으나 유지가 지속되는 경향을 보였다. 그러나 중재 평균 변화율 40.53%와 비교해보면, 13.6% 감소하여 중재의 효과가 유지됨을 알 수 있었다.

방해 행동의 유지 기간 3회기 평균은 26.87%였으며, 중재 종료 직전 변화율 26.6%와 비교하면 0.27%가 높게 나타났으나 유지가 지속되는 경향을 보였다. 그리고 중재 평균 변화율 33.42%와 비교해보면, 오히려 6.55% 낮게 나타나 중재의 효과가 유지되고 있음을 확인할 수 있었다.

우는 행동의 유지 기간 3회기 평균은 19.93%였으며, 중재 종료 직전 변화율 17.5%와 비교하면 2.43%가 높게 나타났다. 그리고 중재 평균 변화율 24.58%와 비교해보면, 4.65% 낮게 나타나 중재의 효과가 유지되고 있음을 확인할 수 있었다.

#### 2) 변화된 수업참여행동의 유지

<그림 III-2>에서 보는바와 같이, 수업참여행동에서 집중하기 행동의 유지 기간 3회기 평균은 79.75%였으며, 중재 종료 직전 변화율 82%와 비교하면 2.25%가 낮게 나타났다. 그러나 중재 평균 변화율 67.77%와 비교해보면, 11.98% 높아 중재의 효과가 유지됨을 알 수 있었다.

지시 따르기 행동의 유지 기간 3회기 평균은 82.10%였으며, 중재 종료 직전 변화율 84.2%와 비교하면 2.1%가 낮게 나타났다. 그러나 중재 평균 변화율 66.74%와 비교해보면, 15.36% 높아 중재의 효과가 유지됨을 알 수 있었다.

과제수행하기 행동의 유지 기간 3회기 평균은 83%였으며, 중재 종료 직전 변화율 83.6%와 비교하면 0.6%가 낮게 나타났다. 그러나 중재 평균 변화율 68.55%와 비교해보면, 14.45% 높아 중재의 효과가 유지됨을 알 수 있었다.

이와 같이 대상 학생의 행동 변화의 결과를 종합해보면, 대상 학생은 긍정적 행동중재와 지원으로 문제행동 세 가지 모두가 감소되었고, 기대되는 세 가지의 수업참여행동 또한 증가하였다. 중재 종료 이후에도 그 효과가 지속되어, 다요소적인 긍정적 행동중재와 지원 프로그램은 발달장애 학생의 변화된 문제행동과 수업참여행동이 유지되었다고 할 수 있다.



학생 간에 표적행동을 이행할 것과 이행의 결과를 제시하여 동의하고 계약하는 것으로 문제행동을 예방할 수 있으며, 문해가 가능한 장애학생에게 강력한 예방효과가 있다고 논의할 수 있다.

둘째, 수업참여행동의 변화에 대한 논의를 하고자 한다. 대상 학생의 수업참여행동을 향상시키고자 수업 시간에 요구되는 기대행동에 대해 자기모델링과 자기점검표를 작성할 수 있도록 하였다. 먼저 기대행동 및 문제행동 영상 시청하기이며, 대상 학생의 수업참여행동에 긍정적 영향을 미쳤다. 비디오 자기모델링은 자기관리전략의 한 방안으로 비디오테이프에 관찰자 자신의 행동을 기록하여 표적행동만을 편집한 후 관찰자에게 성공적으로 수행한 자신의 모습을 보며 모델링하는 방법이다(Bellini, 2007). 이와 같이 비디오를 이용한 자기모델링으로 장애학생의 수업과 관련된 기대되는 참여행동에 효과적이라는 연구(손정희, 허유성, 2014)와 일치하며, 의사소통 기술, 사회적 기술, 문제행동감소, 학업기능 기술, 일상생활 기술에 적용할 수 있다는 보고서(정은혜, 임경원, 전병운, 2012)를 지지한다. 따라서 기대행동에 대한 영상을 시청하고 느낀점을 기록하여 또래들 앞에서 발표하는 중재가 문제행동 뿐 아니라 수업참여행동에 긍정적인 영향을 미쳤다고 논의할 수 있다.

또한, 자기점검은 자신의 행동에 대해 자기 관찰을 통한 결과를 카드, 종이, 점검표 등의 양식을 이용하여 스스로 자신의 목표행동 수행여부를 기록하는 방법이다(Sheffield & Waller, 2010). 이 연구에서는 수업과 관련된 점검 내용은 중재 초기부터 종료 시 까지 실시하였으며, 각 표적행동에 대한 중재를 실시할 때마다 점검 내용을 증가시키며 실시를 하였다. 그 결과 스스로 해야 할 일을 사전에 인지하는 효과와 점검 결과에 따른 반성의 기회로 작용하여 긍정적인 효과를 나타냈다고 논의할 수 있다. 이러한 결과는 자기점검법이 문제행동 감소에 효과가 있다는 연구들(김유진, 2007; 김은주, 이경순, 2008; )과 장애 아동의 수업참여에 긍정적 영향을 미친다는 연구들(김은미, 2014; 2008; 유장순, 2011)을 지지한다.

셋째, 대상 학생의 감소된 문제행동과 증가된 수업참여행동 유지의 주된 이유는 다요소 중재프로그램과 적절한 강화의 결과라고 논의할 수 있다. 또한 기대행동 및 문제행동 영상 시청하기, 자기점검, 행동계약은 약속된 행동의 결과에 대한 학생이 선호하는 컴퓨터 게임 제공 등을 정기적 강화에서 간헐적 강화로의 강화체계를 변경하였다. 이러한 강화체계의 변경은 대상 학생의 표적행동이 바람직한 행동 양식으로 변화되어 지속적인 유지를 할 수 있었다고 논의할 수 있다.

따라서 이 연구에서 기능평가에 의한 다요소 중재의 계획과 실행은 개별적으로 요구되는 특수성을 반영하여야 하며, 긍정적 행동중재와 지원에서의 선행조건의 차단과 변화는 강력한 문제행동 예방효과가 있음을 알 수 있다. 또한 기대행동 및 문제행동 영상 시청하기, 자기점검, 행동계약 등의 중재와 연계한 강화 기회의 제공은 문제행동과 수업참여행동에 긍정적 영향을 미친다고 논의할 수 있다.

#### 44 특수교육 저널: 이론과 실천(제19권 제1호)

이 연구를 위한 기능평가와 중재프로그램 준비 및 중재과정에서 도출된 제한점은 배경사건과 관련된 자료 수집과 중재를 하지 못하였다는 것이다. 배경사건은 시간적, 공간적으로 선행사건보다 앞서서 기인하여 문제행동이 발생하는데 교실공간과는 다른 공간 즉, 가정의 환경이 될 수 있다. 그러나 가정과 관련되어 배경사건을 고려하여 중재 프로그램을 개발하고 실행을 하는 데에는 보호자의 적극적인 협력이 요구되기 때문에 현실적으로 다소 제한점이 있었다.

### 참고문헌

- 곽금주, 오상우, 김청택 (2011). **K-WISC-IV**(한국 웨슬러 아동지능검사-4판) 전문가 지침서. 서울: 학지사.
- 고은주 (2010). 행동계약이 ADHD아동의 수업태도에 미치는 효과. 광주교육대학교, 석사학위논문.
- 김갑상, 국미진, 임은숙, 백은희(2015). 개별 차원의 긍정적 행동지원이 통합 교육환경의 정신지체 학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. **특수교육저널**, 16(2), 627~647.
- 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.
- 김수연, 이대식 (2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처방안. **특수교육학연구**, 43(1), 183-201.
- 김유진 (2007). 비디오 자기모델링 중재가 통합된 장애학생의 통합학급 수업 중 발표행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 김은미 (2014). 자기점검법이 지적장애학생의 수업참여행동에 미치는 효과. 광주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김은주, 이경순. (2008). 시각적 지원을 이용한 자기점검법이 장애 아동의 문제행동과 과제 수행행동에 미치는 영향. **자폐성장애연구**, 8(1), 39-66.
- 김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역 (2010). **긍정적 행동지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제**. 서울: 시그마프레스.
- 박미경 (2010). 팀 기반 특수교육보조원의 통합지원이 중학교 장애학생의 수업참여행동 및 팀원 간 인식에 미치는 영향. 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원.
- 손정희, 허유성(2014). 비디오 자기모델링을 활용한 자기관리전략이 초등 특수학급 학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육재활과학연구**, 53(3), 111-132.
- 유장순 (2011). 휴대폰을 이용한 자기점검중재가 발달장애 대학생의 과제수행 및 학업성취에 미치는 영향. **지체중복건강장애연구**, 54(1), 41-60.

- 유환조 (2015). 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제행동, 수업참여행동 및 인식에 미치는 영향. 박사학위 논문, 우석대학교 대학원.
- 유환조, 이영철 (2016). 긍정적 행동지원이 지적장애학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육저널: 이론과 실천**, 17(1), 61-83.
- 이선아, 이효신(2015). 초등학교 학생의 수업 중 문제행동 개선을 위한 학급차원의 긍정적 행동지원의 적용. **정서·행동장애연구**, 31(2), 61-84.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2010). **단일대상연구**. 서울: 학지사.
- 이제화 (2009). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 유아의 행동에 미치는 효과. 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 정은혜, 임경원, 전병운(2012). 자폐성 장애아동의 비디오 모델링 연구 동향. **정서·행동장애연구**, 28(4), 109-141.
- 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.
- 최진오 (2009). 초등교사의 문제행동 중재방법 활용실태 조사연구. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(1), 229-248.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원 *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (이소현, 박지연, 박현 옥, 윤선아 역). 서울: 학지사.
- Bellini, S. (2007). Social skill deficits and anxiety in high functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 19(2): 78-86.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turmbull, A. P., Sail, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-20.
- 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.
- Debra, L., Shawna. H., (2016) Using a Hierarchy of Supportive Consequences to Address Problem Behaviors in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, vol. 52, 1: pp. 29-33.
- Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H.(2001). Functional behavioral assessments: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30(2), 156-172.
- Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 224-236.

- McClellan, J. M., & Werry, J. S. (2003). Evidence-based treatments in child and adolescent psychiatry: An inventory. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(12), 1388-1400.
- 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). *Journal 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.
- Repp, A. C., & Horner, R. H. (1999). Introduction to functional analysis. In A. C. Repp & R. H. Horner (Eds.), *Functional analysis of problem behavior* (pp. 1-6). Belmont, CA: Wadsworth.
- Scheuermann, B. K., Hall, J. A. (2012). *Positive behavioral supports for the classroom (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sheffield, K., & Waller, R. J. (2010). A review of single-case studies utilizing self-monitoring interventions to reduce problem classroom behaviors. *Beyond Behavior*, 19(2), 7-13.
- Stormont, M., Lewis, Timothy J., Johnson, Nanci W., Beckner, Rebecca (2012). **긍정적 행동지원 시스템을 실행하기**. (노진아, 김연하 역.). 서울: 시그마프레스(원저 2007 출판).
- 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.

## The Effects of Positive Behavior Interventions and Supports(PBIS) on the Problem and Class Participation Behaviors of Student with developmental disability

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 intervention and support on the problem, class participation behaviors of a student with developmental disability. Subjects of this research were a student with developmental disability who belong to H special school in Jeollanam-do. For this study, multiple probe baseline across Behaviors design was applied. Also For confirmation of the subject's behavior function and development of mediation program, functional behavior assessment was applied. Intervention was multicomponent thing which consists of antecedent, replacement behavior, subsequent outcome. For data acquisition, videos were taken as each session. And for material analysis, using partial-interval recording, The incidence of action was measured. Also variation of each session was presented as graphs.

The outcome of this study was as follows. First, positive behavior intervention and support were efficient in decreasing problem behaviors of students with developmental disability. Second, those were efficient in increasing class participation behaviors of students with developmental disability. Third, class participation behaviors and decreased problem behaviors were maintained.

In conclusion, positive behavior intervention and support are efficient for target behavior and class participation behaviors of students with developmental disability.

**Key Words :** positive behavior intervention and support, developmental disability, problem behavior, class participation behaviors

---

논문 접수: 2018. 02. 07 심사 시작: 2018. 02. 07 게재 확정: 2018. 03. 05