행동분석·지원연구
Journal of Behavior Analysis and Support
2019, Vol. 6, No. 1, pp.41-69

특수학교 중학교 차원의 긍정적 행동지원이 특수교사의 학급관리기술 및 교사효능감과 학생의 문제행동에 미치는 효과*

임선영 (서울정민학교, 교사)
최하영** (한국교원대학교 교육학과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 특수학교 중학교에서 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행하고, 실행팀 교사의 학급관리기술과 교사효능감에 긍정적 변화가 나타나는지 여부 및 학교차원의 긍정적 행동지원이 실제로 중학교 전체 학생의 문제행동 감소에 효과가 있는지 알아보았다. 또한 개별적 지원을 필요로 하는 심각한 문제행동을 보이는 학생에게 개별차원의 긍정적 행동지원을 제공하여 문제행동에 미치는 영향을 살펴보았다. 본 연구에서는 10명의 운영팀원과 12명의 특수학교 중학교 교사가 실행팀원으로 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 실행하는 역할을 하였다. 보편적 차원의 긍정적 행동지원은 36명의 중학생에게 제공되었으며, 그 중 1명의 학생은 개별적 지원을 제공받았다. 연구결과 학교차원의 긍정적 행동지원에 참여한 실행팀 교사들의 학급관리기술과 교사효능감이 향상하였다. 보편적 지원을 받은 학생들의 문제행동발생률과 개별적 지원을 받은 학생의 시간당 문제행동발생비율이 모두 감소하였다. 연구결과를 토대로 논의와 추후 연구를 위한 제언을 제공하였다.

〈주제어〉 학교차원, 긍정적 행동지원, 특수학교, 중학교, 학급관리기술, 교사효능감, 문제행동

* 본 연구는 제1저자의 석사학위논문을 기초로 작성되었음.
** 교신저자(hayoung@knue.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

학생들이 보이는 다양한 형태의 부적절하거나 바람직하지 않은 행동들은 학생의 학업적, 사회적 활동 참여를 방해한다. 이러한 행동들은 행동의 심각성에 관계없이 문제행동이라 정의될 수 있다(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역, 2008). 이를 중재하는 것은 장애학생을 지도함에 있어 우선적으로 요구되는 사항이지만, 일반교사와 특수교사 모두 문제행동 지도가 교사로서 가장 어려움을 느끼는 영역이라고 보고하고 있다(김수연, 이대식, 2008; 박은혜, 박순희, 2001).

문제행동을 중재하기 위해 학생의 자발성과 주도성을 강조하며 학생의 동기를 유발함으로써 바람직한 행동을 증가시키고 문제행동을 감소시키기 위한 안내자와 지원자로서의 교사 역할이 강조되면서 긍정적 행동지원이라는 용어가 등장하였다(정대영, 2009). 행동지원이라는 개념에서 발전하게 된 긍정적 행동지원은 궁극적으로 개인의 삶의 질을 높이는데 목적을 두는 인본주의적 접근으로 1997년 미국 장애인 교육법에 행동기능평가, 지원 및 전략이 규정됨으로써 법적으로 지지를 받게 되었다. 긍정적 행동지원을 학교 전체로 적용한 것이 학교차원의 긍정적 행동지원이다. 학교차원의 긍정적 행동지원은 적절한 학생 행동을 정의, 교수, 지원하는 예방적 전략들로 이루어진 학교차원의 시스템으로서, 긍정적인 학교 환경을 만드는 것에 초점을 둔다(Sugai, Lewis, & Horner, 2015). 즉, 학교차원의 긍정적 행동지원의 핵심은 학교환경을 변화시키는 것이다(Carr et al., 2002). 학교차원의 긍정적 행동지원은 문제행동의 발달을 예방하고, 모든 중재팀 구성원이 모든 학생에 대해 친사회적으로 기대되는 행동을 가르치고 강화할 것을 촉구하는 효과적인 행동 실행과 행동 체계 확립에 목적을 둔다(이소현 외 역, 2008).

학교차원의 긍정적 행동지원에 관한 연구가 증가하면서 국내 · 외 선행연구에 관한 문헌분석이 이루어져왔다. 최하영(2016)은 국내 초 · 중 · 고등학교 통합학교에서 실행된 9편의 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 관한 연구를 분석한 결과, 대부분의 연구가 수업참여행동의 향상, 문제행동의 감소, 학교 분위기 및 학교생활 만족도의 향상 등 학생 입장에서의 변화에 초점을 맞추어 이루어졌다고 하였다. 국외 학교차원의 긍정적 행동지원에 관한 13편의 연구를 분석한 김경양, 남보람, 김영란과 박지연(2014)의 연구에서도 긍정적 행동지원의 실행에 관한 교사들의 인식과 역량의 변화에 관해서는 보고되지 않고 있었다. 학교차원의 긍정적 행동지원은 학생 행동뿐만 아니라 실제 긍정적 행동지원을 실행하는 교사들의 인식과 태도 및 역량을 긍정적으로 변화시키는 것을 목표로 한다. 교사들의 변화는 향후 지속적인 긍정적 행동지원 실행을 위한 중요한 과제이며, 긍정적인 학생 행동 변화를 이끄는 주요 요소이다. 따라서 학교차원의 긍정적 행동지원의 실행 효과를 이해하기 위해서는 실제 긍정적 행동지원을 실행하는 교사의 교사효능감과 학급 전체를 관리하는 학급관리기술의 향상 등 실제적인 교사들의 변화를 분석할 필요가 있다. 학교차원의 긍정적 행동지원을 통한 교사의 변화를 살펴본 국내 연구로는 특수학교 중학교에서 학교차원의 긍정적 행동지원을 통한 특수교사의 교사효능감 변화를 살펴본 최승희와 이효

신(2015) 및 이가정과 박지연(2011)의 연구, 개별차원의 긍정적 행동지원의 적용을 위한 교수적 지원이 특수교사의 교사효능감에 미친 영향을 알아본 김영란(2008)의 연구 등이 있으나 주로 교사효능감에 초점을 맞추어 연구가 수행되어 왔고, 교사들의 학급관리기술의 향상을 보고한 연구는 소수에 그치고 있다(손유니, 박지연, 2015). 학교차원의 긍정적 행동지원의 실행을 위해 실행팀의 교사들은 긍정적 행동지원에 관한 이론 연수뿐만 아니라 학교생활규칙 교수방법에 관하여 운영팀원들과 정기적으로 협의회를 갖고, 운영팀으로부터 교수적 지원을 제공받는다. 이러한 일련의 과정을 통해 실제 긍정적 행동지원을 실행하는 교사들의 교사효능감이나 학급관리기술이 어떠한 변화를 갖는지 살펴볼 필요가 있다.

또한 국내 학술지에 기재된 학교차원 긍정적 행동지원 실험연구를 살펴보면, 2006년부터 2018년까지의 논문 총 10편 중 유아와 초등학생을 대상으로 한 연구가 8편인 것에 비해 중학생을 대상으로 한 연구는 두 편(이가정, 박지연, 2011; 최승희, 이효신, 2015)만 보고되었다. 국외의 경우 2000년부터 2010년까지 긍정적 행동지원 실험연구 12편 중 7편이 중·고등학교를 대상으로 이루어진 것에 반해(김경양, 남보람, 김영란, 박지연, 2010), 국내에서는 전체 실험연구 중 중학교를 대상으로 이루어진 연구의 비율이 상대적으로 낮은 것으로 확인되었다. 중학생의 발달적 특성과 중학교 교사가 행동지도에 겪는 어려움을 고려할 때 중학교를 대상으로 하는 긍정적 행동지원의 필요성이 높고, 중학교를 대상으로 한 긍정적 행동지원 선행 연구가 부족한 점을 비추어볼 때 중학교 차원의 긍정적 행동지원의 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 특수학교 중학교를 대상으로 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행하고, 연구에 참여한 특수교사의 학급관리기술과 교사효능감에 미치는 영향을 알아보려 한다. 아울러 학교차원의 긍정적 행동지원이 실제로 중학교 학생의 문제행동 감소에 효과가 있는지도 알아보려 한다.

특수학교 중학교 차원의 긍정적 행동지원이 특수교사의 학급관리기술 및 교사효능감과 학생의 문제행동 미치는 효과를 알아보기 위하여 선정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학교차원의 긍정적 행동지원은 특수학교 중학교 교사의 학급관리기술에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 학교차원의 긍정적 행동지원은 특수학교 중학교 교사의 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는가?

셋째, 학교차원의 긍정적 행동지원은 보편적 중재 대상학생의 문제행동 발생률에 어떠한 영향을 미치는가?

넷째, 개별차원의 긍정적 행동지원은 개별 중재 대상 학생의 시간당 문제행동 발생비율에 어떠한 영향을 미치는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 장소 및 연구 참여자

본 연구는 A시에 위치한 지적장애 및 자폐성장애학생이 재학하는 B특수학교에서 실시되었다. B특수학교는 1개의 학교건물과 운동장으로 구성되어 있으며, 학교건물 1층에는 식당, 2층에는 강당 및 체육관, 3층에는 초등학교 교실, 4층에는 중학교 교실, 5층에는 고등학교 교실이 위치하고 있다. 본 연구가 시작되기 전까지 대상학교에서는 학교차원의 긍정적 행동지원이 실행된 적이 없으나 2015-2016년까지 2년간 긍정적 행동지원 연구회가 운영되었다. 2017년 본 연구가 시작된 해 12명의 중학교 교사의 총 교육경력은 6.8년, 중학교 경력은 4.6년으로 학생들의 문제행동을 지도하는데 열의를 가지고 있는 상태였다.

본 연구에는 운영팀과 실행팀, 학생행동중재지원팀이 학교차원의 긍정적 행동지원에 참여하였다. 운영팀은 학교차원의 긍정적 행동지원의 원리를 실제로 적용할 수 있도록 학교 시스템을 개선하여 실행팀에게 교수적, 행정적 지원을 하였다. 실행팀은 특수학교 중학교 전체 학생 36명을 대상으로 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행하였다. 학생행동중재지원팀은 중학교 전체 학생 36명에게 제공된 보편적 지원에도 불구하고 지속적으로 학교 규칙을 따르지 않으며 높은 강

〈표 1〉 학교차원의 긍정적 행동지원 실행팀 배경정보

실행팀 참여 교사	자격	총 교육 경력	중학교 경력	특수학교 경력
중학교 1학년 1반 담임	특수(중등) 1정	8년	6년	5년
중학교 1학년 부담임	특수(중등) 2정	2년	1년	2년
중학교 2학년 1반 담임	특수(중등) 1정	18년	17년	2년
중학교 2학년 2반 담임	특수(중등) 2정	2년	1년	2년
중학교 2학년 부담임	특수(중등) 2정	4년	2년	4년
중학교 2학년 부담임	특수(중등) 1정	17년	10년	7년
중학교 3학년 1반 담임	특수(중등) 1정	11년	6년	11년
중학교 3학년 2반 담임	특수(중등) 2정	4년	2년	4년
중학교 3학년 3반 담임	특수(중등) 2정	3년	1년	3년
중학교 3학년 4반 담임	특수(중등) 2정	2년	2년	2년
중학교 3학년 부담임	특수(중등) 2정	3년	1년	3년
중학교 3학년 부담임	특수(중등) 1정	8년	6년	3년
전체 평균(년)		6.83	4.58	4

〈표 2〉 학교차원의 긍정적 행동지원 참여 학생 배경정보

	학년	성별(명)		장애유형(명)			
		남	여	지적장애	자폐성장애	중복장애	
학생	중학교1학년	3	3	4	2	0	
	중학교2학년	9	2	9	1	1	지적·지체장애
	중학교3학년	12	7	8	9	2	지적·지체장애 지적·시각장애
	총 계	24	12	21	12	3	

도의 문제행동을 보이는 2명의 학생 중 연구 참여에 동의한 1명의 학생에게 개별적 지원을 제공하였다. 운영팀은 학교차원의 긍정적 행동지원을 주제로 박사학위를 받은 교감을 비롯하여 긍정적 행동지원을 주제로 석·박사학위를 받은 중학부·교육연구부 부장교사 및 긍정적 행동지원 연수를 받아 전문적 지식을 갖춘 경력 7년 이상의 교사들로, 교감, 초등과정·중학과정·고등과정 부장교사, 초등부·중학부·고등부 대표교사, 생활안전부·교육연구부·교육정보부 부장교사 총 10명으로 구성되었다. 실행팀은 중학교 교사 전체 12명으로 구성되었다. 학생행동중재지원팀은 실행팀 교사들 중 학생에 대해 잘 알고 있는 교사 3명과 학부모로 총 4명으로 구성되었다.

본 연구의 대상은 학교차원의 긍정적 행동지원을 학생들에게 실행한 실행팀 교사 12명과 중학교 전체 학생 36명이다. 36명의 학생 중 1명의 경우 개별차원의 긍정적 행동지원이 추가로 제공되었다. 연구 대상의 배경정보는 <표 1>, <표 2>와 같다.

2. 연구 절차

1) 학교차원의 긍정적 행동지원 실행을 위한 탐색과 동의

학교차원의 긍정적 행동지원을 실행하기 전에 먼저 학교의 자원을 검토하고 학교의 요구가 무엇인지 검토하였다. 학기가 시작되기 2주 전 2월에 학교차원의 긍정적 행동지원 운영팀을 구성하였다. 운영팀은 작년 학생 행동중재 보고서를 검토하고, 문제행동 지도에 대한 학부모의 요구 및 태도와 교사의 행동 중재를 보조해 줄 수 있는 보조 인력의 배치상태를 검토하였다. 위와 같은 검토를 통해 운영팀은 학교 긍정적 행동지원의 목표를 중학교 전체 학생들의 문제행동 감소와 교사의 전문성 향상으로 결정하였다.

다음으로 3월 첫 주에 실행 팀을 구성하고, 교사들에게 학교차원의 긍정적 행동지원에 대한 이론 교육 실시 후 학교차원의 긍정적 행동지원 실행에 참여하는 것에 동의를 구하였다. 아울

러 본 연구의 목적 및 기대효과를 안내하고, 연구를 통해 참여자가 얻을 수 있는 이익과 불이익에 대해 안내한 후 연구 참여에 대한 동의서를 받았다.

2) **도입 및 사전검사**

운영팀은 학교차원의 긍정적 행동지원 실행을 위한 예산을 확인하고, 자료 제작, 협의회 운영, 강화물품 준비 등 품목별로 필요한 예산소요계획을 세웠다. 다음으로 학교차원의 긍정적 행동지원의 구체적인 실행 절차를 논의하여 문서로 작성하였다. 3월 둘째 주에 실행팀에게 실행 절차를 설명하는 것과 더불어 실행 팀의 전문성 향상을 위한 긍정적 행동지원 이론 교육을 실시하였고, 셋째 주에 학교차원의 긍정적 행동지원에 대한 이론교육을 실시하였다. 4월 첫째 주에 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 계획을 세우기 위해 실행팀 교사를 대상으로 학생 문제행동 발생 및 문제행동 지도에 대한 전반적인 실태조사를 실시하였다. 실태조사 설문지는 담임교사와 교과교사용으로 구분되며, 학생 문제행동의 발생 장소, 빈도, 선행사건 및 문제행동 지도에 사용했던 방법 등에 대하여 묻는 질문으로 구성되었다. 4월 둘째 주 월요일에 본 연구에 참여한 실행팀 교사에게 학급관리기술과 교사효능감 검사지를 배부하여 사전검사를 실시하였다.

3) **학교차원의 긍정적 행동지원 실시**

본 연구에서는 4월 셋째 주 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 팀을 위한 이론 교육을 시작으로 7월 셋째 주 여름 방학식까지 약 3개월 간 중학교 전체 학생을 대상으로 학교차원의 긍정적 행동지원 프로그램을 실시하였다.

4) **사후검사 및 사회적 타당도 검사**

사전검사와 동일한 조건에서 학기가 종료되는 7월 넷째 주 목요일에 연구에 참여한 실행팀 12명의 중학교 교사를 대상으로 학급관리기술 검사지와 교사효능감 검사지, 사회적 타당도 검사지로 사후검사와 사회적 타당도 검사를 실시하였다. 본 연구의 전체 절차는 <표 3>과 같다.

3. 학교차원의 긍정적 행동지원

본 연구에서 사용된 독립변인은 학교차원의 긍정적 행동지원 프로그램으로, 중학교 전체 학생을 대상으로 한 보편적 지원과 높은 강도의 문제행동을 보이는 학생을 대상으로 한 개별적 지원을 포함한다.

〈표 3〉 연구 전체 회기 및 실행절차

날짜		지원 영역	실행 주체	실행 내용
1	2.6.	보편적 지원	운영팀	첫 번째 협의회 - 학교실태조사 준비: 중학교 전체 교사를 대상으로 현재 학생들이 보이는 문제행동과 이를 중재하고 있는 방법을 묻고, 문제행동이 자주 발생하는 시간과 장소, 특별히 중재에 어려움을 느끼는 문제행동, 긍정적 행동지원에 대한 사전지식을 묻는 설문지를 담임교사와 교과교사용으로 구분하여 개발함. - 학교규칙 개발: 긍정적으로 서술된 학교규칙을 교실, 식당, 복도로 나누어 제시함.
2	3.13.		운영팀	긍정적 행동지원 실행 팀에게 교수적 지원(연수) 실시 - 긍정적 행동지원 이론 교육: 등장배경, 필요성, 정의, 구성요소
3	3.20.		운영팀	긍정적 행동지원 실행 팀에게 교수적 지원(연수) 실시 - 학교차원의 긍정적 행동지원 이론 교육: 정의, 구성요소, 실행단계, 실행방법, 자료수집 방법, 기대되는 효과
4	3.24.		운영팀	두 번째 협의회 - 강화체계, 자료수집 방법 개발: 강화판과 강화 기록지를 제작함. - 운영 팀 긍정적 행동지원 이론 연수: 학교차원의 긍정적 행동지원에 대한 전문가(**대학교 특수교육과 교수)를 초청하여 SWPBS 이론과 실제에 대한 연수를 듣고, 본교 상황에 맞게 SWPBS를 적용하는 방법에 대한 컨설팅을 받음.
5	4.3.		실행팀	학생 문제행동 현황과 지도 방법에 대한 학교실태조사 실시 - 중학교 전체 교사를 대상으로 설문지 배포 및 수거
6	4.6.		운영팀	긍정적 행동지원 실행 팀에게 교수적 지원(연수) 실시 - 보편적 행동지원 실행 방법 교육
7	4.14.	보편적 지원	운영팀	세 번째 협의회 - 학교실태조사 결과 분석 - 실태조사 결과를 바탕으로 개별지원 대상 학생 선정
8	4.17.		실행팀	첫 번째 전체학생 학교생활규칙 교수 - 주제: '바른 자세로 앉아요.' - 교수방법: 직접교수, 모델링, 규칙노래
9	4.17.	보편적 지원	운영팀	긍정적 행동지원 실행 팀에게 교수적 지원 - 보편적 행동지원 실행 결과 기록 교육: 일강화, 주강화 기록법 안내
10	4.21.		운영팀	네 번째 협의회 - 학교생활규칙 지도 자료 개발: 교수학습 지도안 및 ppt자료 개발
11	4.24.		실행팀	두 번째 전체학생 학교생활규칙 교수 - 주제: '수업에 열심히 참여해요.' - 교수방법: 모델링, 역할극, 규칙노래
12	5.2.	개별적 지원	학생행동중재 지원팀	첫 번째 협의회 - 문제행동 정의: 중재가 필요한 문제행동을 정의함. - 우선순위 결정: 공격행동을 1순위, 방해행동을 2순위로 결정함.

〈표 3〉 연구 전체 회기 및 실행절차 (계속)

날짜		지원 영역	실행 주체	실행 내용
13	5.8.	보편적 지원	실행팀	세 번째 전체학생 학교생활규칙 교수 - 주제: '바른말 고운말을 사용해요.' - 교수방법: 모델링, 역할극, OX 퀴즈
14	5.9.	개별적 지원	학생행동중재 지원팀	두 번째 협의회 - 담임교사와 학부모를 대상으로 기능평가를 실시한 후 결과를 분석함. - 가설개발: 공격행동, 방해행동에 대한 가설 수립.
15	5.12.			세 번째 협의회 - 행동중재계획 수립: 대응행동 모형을 활용한 중재계획을 수립함.
16	5.22.	보편적 지원	실행팀	네 번째 전체학생 학교생활규칙 교수 - 주제: '사이좋게 지내요.' - 교수방법: 모델링, 규칙노래, 역할극
17	5.31.		운영팀	다섯 번째 협의회 - 실행팀에게 멘토링 제공: 보편적 지원 실행 시 겪는 어려움과 성과에 대한 의견 나눔, 효과적인 교수 전략 및 방법에 대한 조언을 제공함.
18	6.5.		실행팀	다섯 번째 전체학생 학교생활규칙 교수 - 주제: '물건을 아껴 써요.' - 교수방법: 모델링, 스테이션 교수
19	6.14.		운영팀	여섯 번째 협의회 - 실행팀에게 멘토링 제공: 보편적 지원 점검, 어려움에 대한 조언 제공
20	6.16.		운영팀	일곱 번째 협의회 - 실행팀에게 멘토링 제공: 보편적 지원 점검, 어려움에 대한 조언 제공
21	6.19.		실행팀	여섯 번째 전체학생 학교규칙 교수 - 주제: '오른쪽으로 천천히 걸어요.' - 교수방법: 모델링, 규칙노래, 역할극
22	6.20.	개별적 지원	학생행동중재 지원팀	네 번째 협의회 - 행동중재계획 점검 및 수정: 문제행동 발생 빈도가 감소하는 추세이므로 계획 수정 없이 적용하기로 함.
23	7.3.	보편적 지원	실행팀	일곱 번째 학교규칙 교수 - 주제: '식당에서 바르게 줄서요.' - 교수방법: 모델링, 역할극, 팀 교수
24	7.12.		운영팀	여덟 번째 협의회 - 실행팀에게 멘토링 제공
25	7.19.	개별적 지원	학생행동중재 지원팀	다섯 번째 협의회 - 행동중재계획 성과 평가: 문제행동 발생빈도가 감소하였는지 평가함.

1) **보편적 지원**

(1) 학교시스템 지원: 운영팀의 역할

보편적 지원을 위한 운영팀은 학교차원의 긍정적 행동지원을 효과적으로 실시하기 위한 필수요소로서, 본 연구에서는 운영팀이 실행팀의 의견을 참고하여 학교생활규칙을 결정하였다. 본 연구에서 실행된 학교규칙은 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 학교 규칙 매트릭스

	예의 바른 학생	안전한 학생	준비된 학생
교실	· 바른말 고운말 사용하기	· 물건을 안전하게 사용하기	· 수업에 열심히 참여하기
식당	· 식사도구를 사용하여 식사하기 · 배식구와 퇴식구에서 한 줄로 서서 차례 기다리기	· 화살표 방향으로 걷기 · 식판을 두 손으로 들기	· 스스로 음식 받기 · 바른 자세로 식사하기 · 스스로 퇴식구에 식판 정리하기
복도	· 인사하기	· 천천히 걷기	· 오른쪽으로 걷기

운영팀은 정해진 학교생활규칙 교수를 위한 자료를 제작하여 실행팀 교사들에게 배부하였고, 학교생활규칙 교수방법 협의, 실행팀원에게 교수적 지원 제공, 학생이 받을 강화를 기록하는 기록지 제공 및 수합, 월·학기 강화 수상자 선정, 강화물 구입 및 관리, 멘토링 장소의 제공과 같은 행정적 지원을 제공하였다. 운영팀은 2주에 한 번, 총 9회기 협의회를 진행하였는데 각 회기별 협의회 내용은 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 운영팀 협의회 회기별 내용

회기	주 제	내 용
1	학교실태조사 준비 및 학교규칙 개발	· 학생 문제행동 및 생활지도에 대한 실태조사 설문지 내용과 실행 일정 협의 · 학생 문제행동 발생 보고서 양식 및 내용 협의 · 장소별 학교생활규칙 개발
2	강화체계, 자료수집 방법 개발 및 긍정적 행동지원 이론 연수	· 학교실태조사 설문지 개발 · 보편적 지원 강화체계 및 자료수집 방법 개발 · 강화물 수여 방법 논의 · 운영 팀 연수: 학교차원 긍정적 행동지원의 이론적 배경
3	학교실태조사 결과 분석	· 문제행동 및 생활지도에 대한 학교실태조사 결과 분석 · 문제행동 주요 발생 장소 및 문제행동 기능 분석 · 교사들이 기존에 사용해왔던 문제행동 중재 방법 검토

〈표 5〉 운영팀 협의회 회기별 내용 (계속)

회기	주 제	내 용
4	학교생활규칙 지도 자료 개발	· 학교생활규칙 지도 자료 개발 · 학교생활규칙 교수 방법 협의
5 6 7 8	학교차원 긍정적 행동지원 실행 및 멘토링 제공	· 보편적 지원 실행결과 중간 점검: 강화체계 실행 충실도 점검 및 문제점 토론, 보완방법 논의 · 장애영역별 특성 및 중재방안 논의: 공격성 행동을 보이는 학생, 과잉행동 및 수업 방해 행동이 심각한 학생, 자폐성 장애 학생, 경도장애 학생의 문제행동 기능평가 및 중재방안 논의
9	학교차원 긍정적 행동지원 실행평가	· 학교차원 긍정적 행동지원 실행 결과 평가: 문제행동 발생 보고서 수집 결과 분석 · 다음 학기 실행을 위한 행동지원 계획 수정 및 보완

(2) 보편적 지원: 실행팀의 역할

① 환경구성

중학교 교실이 위치한 4층 복도에 복도 학교규칙 안내판과 우측보행 안내 표시를 부착하였고, 식당 내 배식구 위에 식당 학교규칙 안내판을 부착하여 학생들이 학교 규칙을 수시로 보며 규칙을 상기할 수 있도록 하였다. 각 반 교실 앞에는 교실 학교규칙 안내판과 일 강화판을 부착하여 학생들이 학교규칙이 무엇인지 상기하고, 매 수업 후 일 강화판을 보며 자신의 행동을 점검할 수 있도록 하였다. 교실 내 학생 개인 사물함에는 주 강화판을 부착하여 학생들이 일 강화를 붙이며 한 주 동안 자신이 학교규칙을 얼마나 준수하였는지 점검할 수 있도록 하였다. <그림 1>은 복도, 식당 및 교실의 보편적 지원을 위한 환경구성의 예시이다.

② 학급별 학교생활규칙 지도

학생들에게 학교생활규칙을 지도하기 위해 학급별 교수와 전체학생 교수를 실시하였다. 먼저 학급별 교수는 각 반 담임교사가 매주 1시간 씩 창의적 체험활동 시간에 학교생활규칙을 안내하는 ppt와 지도안을 활용하여 실시하였다. ppt는 학교 규칙에 대한 상세한 설명과 예시가 제시되어 있으며, 본교 재학 중인 학생들 및 교사의 사진과 영상을 통해 학교규칙을 지키는 예시를 제공함으로써 학생들의 흥미를 유발하고 주의를 집중할 수 있게 제작되었다. 지도안은 ppt를 활용하여 규칙을 지도하는 방법을 상세히 안내하였다. 학교 규칙 교수는 먼저 학교규칙이 무엇인지 안내하고, 역할극을 통해 학생들이 학교규칙을 연습해보도록 한 후 학교규칙에 대한 퀴즈를 제시하여 학생들이 학교규칙을 학습하였는지 확인하는 순서로 진행되었다.

〈그림 1〉 복도, 식당, 교실에서의 환경구성 예시

③ 중학교 전체 학교생활규칙 지도

전체학생 교수는 연구자가 중학교 전체 학생을 대상으로 체육관에서 매월 둘째와 넷째 주 월요일 1교시(40분) 창의적 체험활동 시간에 실시하였다. 다만 장소의 특성을 고려하여 식당규칙은 식당에서 교수하였다. 학생들의 흥미를 유발하고 학습활동 참여를 촉진하기 위해 역할극, 학교규칙 노래, 퀴즈, 스테이션 교수와 같은 다양한 방법을 활용하여 학교규칙을 교수하였다. 전체학생 학교생활규칙 교수계획은 <표 6>과 같다.

④ 강화체계

본 연구에서는 일 강화, 주 강화, 월 강화를 사용하였다. 일 강화판은 우주 그림 위에 각 학생 사진이 일렬로 붙어있는 판으로 출발점에서 도착점까지 총 6칸으로 구성되어 있고, 도착점에는 칭찬별이 붙어 있다. 각 교시 수업이 끝난 후 해당 수업 담당교사가 수업시간 동안 학교규칙을 지킨 학생의 사진을 한 칸씩 위로 옮겨 1-6교시 모두 학교규칙을 지킨 학생은 6칸을 위

〈표 6〉 전체학생 학교생활규칙 교수계획

회기		주제	활동 내용
1	교실 규칙	바른 자세로 앉아요	① '바르게 앉아요'노래를 부르며 의자에 바르게 앉는 방법 설명하기 ② 반별로 의자에 바르게 앉는 연습하기 ③ 노래 부르며 의자에 바르게 앉는 모습 발표하기
2		수업에 열심히 참여해요	① 역할극을 통해 발언권을 얻어 말하고, 수업 중 말하는 사람을 바라보며, 주어진 과제를 끝까지 하는 시범보이기 ② '수업에 열심히 참여해요'노래 부르기 ③ 반별 대표들이 무대 위에서 수업참여 역할극 발표하기
3		바른말 고운말을 사용해요	① 역할극을 통해 고마움을 표현하기, 부탁하는 말을 하는 시범보이기 ② 상황카드를 뽑고, 상황에 맞게 말하는 역할극 하기 ③ O, X 퀴즈
4		사이좋게 지내요	① 인사하기, 허락받기, 고마움 표현하기 시범보이기 ② '사이좋게 지내요'노래 부르기 ③ 반별 1팀씩 상황카드를 뽑고, 무대 위에서 상황에 맞는 말하기 역할극 하기
5		물건을 아껴 써요	① 책, 휴지, 딱풀을 아껴 쓰는 방법 시범보이기 ② 책, 휴지, 딱풀 3구역으로 나누어 각 구역을 돌며 물건을 아껴 쓰는 연습해보기
6	복도 규칙	오른쪽으로 천천히 걸어요	① 오른쪽으로 천천히 걸어야하는 이유를 역할극으로 보여주고 설명하기 ② '오른쪽으로 천천히 걸어요'노래 부르기 ③ 다 같이 복도에 한 줄로 서서 오른쪽으로 천천히 걷는 연습하기
7	식당 규칙	식당에서 바르게 줄을 서요	① 배식을 받을 때와 퇴식구에 식판을 반납할 때 바르게 줄을 서는 모습 시범보이기 ② 다 같이 식판을 들고 배식구과 퇴식구에서 바르게 줄 서는 연습하기

로 이동하여 칭찬별을 습득하게 된다. 칭찬별을 습득한 학생에게는 비타민 사탕 1개가 주어졌고, 칭찬별은 개별 학생의 사물함에 붙어 있는 주 강화판에 붙였다. 주 강화는 매주 월요일 1교시 지난 한 주 동안 주 강화판에 가장 많은 칭찬별을 붙인 학생을 대상으로 1500원 상당의 상품을 수여하였다. 월 강화는 매달 첫째 주 월요일에 체육관에서 지난 한달 간 가장 많은 칭찬별을 받은 학생에게 '바른 행동 으뜸이 상' 상장과 함께 5000원 상당의 상품이 주어졌고, 4층 계단 앞 복도 벽면에 월 강화를 받은 학생의 사진을 부착하여 교내 모든 사람들이 월 강화를 받은 학생이 누구인지 볼 수 있도록 하였다. 이와 같은 강화체계를 정리하면 <표 7>과 같다.

〈표 7〉 강화체계

구분	기준	언제	어디서	누가	무엇을
일 강화	· 매 수업시간 후 쉬는 시간에 학교생활규칙을 잘 지킨 학생의 사진을 칭찬판 1칸 위로 이동 · 칭찬판의 도착점에 도달한 학생에게 시상	매일 수업 종료 후	교실	담임	칭찬별 1개, 비타민 사탕
주 강화	· 지난 한 주 동안 일 강화를 가장 많이 받은 학생에게 시상 (학급 당 최대 2명)	매주 월요일	교실	담임	1500원 상당의 상품
월 강화	· 지난 한 달 동안 일 강화를 가장 많이 받은 학생에게 시상 (학급 당 1명)	매달 첫째 주 월요일	체육관	중학부장 교사	5000원 상당의 선물, 상장

(2) 개별적 지원

① 학생행동중재지원팀 구성 및 역할

보편적 중재에도 불구하고 지속적으로 학교 규칙을 지키지 않는 학생, 높은 빈도나 강도의 문제행동을 보이는 학생을 대상으로 대상학생에 대해 잘 알고 있는 중학교 교사들로 학생행동중재지원팀을 구성하여 개별적 지원을 하였다. 학생행동중재지원팀은 지원 대상 학생 담임교사, 긍정적 행동지원 운영 팀에 속한 중학부 대표교사, 대상학생에게 미술 교과를 가르치는 교육연구부 부장교사, 학부모로 구성되었다.

담임교사는 매일 수업시간과 쉬는 시간 및 점심시간에 행동지원계획을 실행하며 전반적인 생활지도를 담당하고, 학부모와 연락을 주고받으며 팀 협의회에 학부모의 의견을 전달하는 역할을 하였다. 교육연구부 부장교사는 긍정적 행동지원 전문가로서 기능평가 및 행동지원 계획 시 기술적 적합성을 검토하고, 긍정적 행동지원에 대한 지식을 공유하며 팀이 적합한 결정을 내릴 수 있도록 지원하였다. 중학부 대표교사는 팀의 일정을 관리하고, 팀의 결정을 기록하며, 수업시간과 쉬는 시간에 학생과 상호작용하며 행동지원계획을 실행하였다. 학부모는 팀 협의회에 직접 참석하지 않았지만, 담임교사와의 연락을 통해 팀의 구성원으로서 의견을 전달하였다.

② 개별화 행동중재계획 수립 및 시행

학생행동중재지원팀은 총 다섯 회기의 협의회를 거쳐 개별지원 학생의 행동중재계획을 수립하고 실행하였다. 행동중재계획은 개별화 행동지원의 다섯 단계 절차(이소현 외 역, 2008)에 따라 대응행동 모델을 적용하여 개별적 지원을 실시하였다.

첫 번째 협의회에서는 대상학생이 보이는 문제행동에 대하여 논의하였다. 대상학생이 보이는 문제행동은 ‘다른 사람을 주먹으로 때리기’, ‘다른 사람의 가슴이나 엉덩이를 만지기’, ‘(교사가 학급 전체를 대상으로 수업을 하는 동안) 혼잣말을 하며 자리 이탈하기’였다. 팀 회의를 통해 ‘다른 사람을 주먹으로 때리기’와 ‘다른 사람의 가슴이나 엉덩이를 만지기’행동이 중재가 필요

〈표 8〉 개별적 지원을 위한 행동중재계획

바람직한 행동
다른 사람과 긍정적인 방식으로 상호작용하기

배경사건	선행사건	문제행동	결과 지속
메타데이트 약물 복용 부모님과의 갈등	때리거나 만질 수 있는 대상을 발견했을 때 다른 사람이 화를 내거나 공격하는 등 부정적인 상호작용을 하는 장면을 목격하거나 직접 경험했을 때	'때려'라고 말하며 주먹으로 때리기 다른 사람의 가슴이나 엉덩이를 만지기	학생이 때리거나 만진 사람이 부정적인 반응을 보임

대안행동
공놀이, 퍼즐놀이, 음악듣기, 달리기 등 감각 활동하기 '때려' 대신 '좋아'라고 말하기

배경사건 전략	선행사건 전략	교수전략	후속결과 전략
- 공격행동을 유발하는 메타데이트 약물 복용 중지 - 부모님께 학생과 갈등을 겪을 경우, 화를 내거나 소리를 지르는 등 부정적인 반응을 보이는 대신 잠시 학생과 떨어져 상호작용을 중단하도록 조언	- 학생을 지도할 때 객관적이고 차분한 태도를 유지하여 학생이 교사와 부정적인 상호작용을 하지 않게 함 - 모방성향이 강하므로 공격이나 화내는 행동 등 부정적인 행동을 관찰 할 수 없도록 환경을 통제함	- 문제행동이 주로 발생하는 쉬는 시간이나 점심시간에 촉각 장난감 만지기, 퍼즐 맞추기와 같은 감각 놀이나 달리기, 공놀이와 같은 운동을 하게 하여 다른 자극을 찾지 않도록 지도 - "때려"라고 말할 때마다 "좋아"라는 표현으로 바꾸어 말하도록 지도	<강화전략> - 수업시간에 바른 행동을 한 경우 일강화판 한 칸을 올려줌 - 한 칸 올라갈 때마다 쉬는 시간에 요청한 노래를 틀어줌 - 4칸 이상 올라가면 쉬는 시간에 체육관에서 운동을 할 수 있게 함 <교정전략> - 문제행동을 보이면 10분간 타임아웃을 실시하고, 타임아웃 중에도 공격행동을 보일 경우 5분 연장함

한 행동으로 결정되었다.

두 번째 협의회에서는 대상학생의 학부모와 담임교사를 대상으로 개괄적 정보를 수집하기 위한 면담과 문제행동의 기능을 평가하기 위한 기능평가를 실시하고 그 결과를 토대로 가설을 개발하였다. 담임교사에게는 '교사를 위한 기능평가 체크리스트(March et al., 2000)'를 사용하였고, 학부모에게는 '동기사정척도(Durand & Crimmins, 1986)'를 사용하였다. 개괄적이고 구체적인 정보를 통해 'OO이는 공격할 대상을 발견하면 그 사람의 부정적인 반응을 얻기 위해 주먹으로 때린다.'와 'OO이는 만질 수 있는 대상을 발견하면 그 사람의 부정적인 반응을 얻기 위해 가슴이나 엉덩이를 만진다.'를 가설을 수립하였다.

세 번째 협의회에서는 수립한 가설을 토대로 행동중재계획을 수립하였다. 행동중재계획은 대응행동 모형(정대영, 2009)을 활용하여 배경사건 전략, 선행사건 전략, 대응행동 교수전략, 후속결과 전략을 개발하였다. 개별적 지원을 위한 행동중재계획은 <표 8>과 같다.

행동중재계획이 수립된 후 담임교사와 학생의 수업을 담당하는 모든 교과교사가 행동중재계획을 실행하였다. 문제행동 중재계획을 실행하는 동안 담임교사 및 교과교사는 매 수업시간마다 대상 학생이 문제행동을 보였는지 문제행동 발생 빈도 기록표에 기록하여 학생 문제행동에 대한 자료를 수집하였다.

중재를 시작한 지 3주 후에 네 번째 협의회를 통해 행동중재계획이 계획대로 실행되었는지 점검하고, 문제행동 발생빈도 기록표의 결과를 바탕으로 계획의 수정 및 보완이 필요한지 논의하였다. 회의 결과 중재가 계획대로 실행되었고, 문제행동의 빈도가 감소하기 시작하여 중재의 효과가 있는 것으로 의견이 모아져 행동중재계획을 계속하여 적용하였다.

여름 방학식을 앞두고 마지막 협의회를 통해 행동중재계획이 의미 있는 성과를 거두었는지 평가하였다.

4. 실험 설계

본 연구에서는 학교차원 긍정적 행동지원이 참여교사의 학급관리기술 및 교사효능감에 미치는 영향을 분석하기 위해 단일집단 사전-사후검사 설계를 사용하였다. 실험설계는 <표 9>와 같다. 전체학생문제행동은 문제행동발생보고서수를 전체 학생 수로 나누어 백분율로 문제행동 발생률을 산출한 후 매월 나타난 발생률의 변화를 표로 나타내었다. 개별학생문제행동은 1시간

〈표 9〉 본 연구의 실험설계

집단	사전검사	중재	사후검사
실험집단	O_1	X	O_2

O_1= 학급관리기술 및 교사효능감 사전 검사 O_2=학급관리기술 및 교사효능감 사후 검사

간격으로 문제행동발생 빈도를 측정한 후 전체 6시간으로 나누어 시간당 문제행동발생비율을 산출한 후 매주 나타난 변화를 표로 나타내었다.

5. 자료수집 및 자료처리

1) 학급관리기술 검사

본 연구에서는 Sandy Washburn(2010)가 Sugai 외(2004)가 개발한 것을 수정하여 발표한 학습관리기술 검사를 국내 특수학교 상황에 맞게 손유니와 박지연(2015)이 수정한 것을 참고하여 연구자가 재구성한 학급관리기술 검사를 사용하였다. 이 검사는 10가지 하위 영역별 2~4문항으로 총 31문항으로 구성되어 있고, 1번부터 31번까지 학급관리기술과 관련된 4점 척도 문항으로 구성된다. 10가지 하위 영역별 문항의 구성 및 내용은 <표 10>과 같다.

학급관리기술 검사는 사전검사와 사후검사를 통해 수집된 점수를 SPSS Window for 18.0을 이용하여 대응표본 t검정을 실시한 후 사전점수와 사후점수의 유의미한 점수 차이가 산출되었는지 살펴보았다. 학급관리기술 10개 하위요인별 점수 차이와 전체 학급관리기술 총점 차이로 결과를 분석하였다.

2) 교사효능감 검사

본 연구에서는 Tschannen-Moran과 Hoy(2001)가 개발한 짧은 유형의 교사효능감 검사(Teachers' Sence of Efficacy Scale; TSES)에 권순구(2016)가 교사-학생관계 교사효능감 척도를 추가하여 개발한 교사효능감 검사를 사용하였다. 검사 점수가 높을수록 효능감이 높은 것이다.

연구에 참여한 교사들은 각 문항 내용을 읽고 본인이 문항에 제시된 사항에 대해 어느 정도 실천할 수 있는 자신이 있는지 스스로 평가하여 1~5점으로 평정하였다. 각 문항은 '전혀 자신 없다.'는 1점, '거의 자신 없다.'는 2점, '보통이다.'는 3점, '약간 자신 있다.'는 4점, '매우 자신 있다.' 는 5점에 표시하는 5점 척도로 구성되었다. 본 연구에서는 총 12문항의 평정 점수 총합을 구하여 평균을 내어 사전검사와 사후검사 점수 차이를 분석하였고, 4가지 하위 영역을 구성하는 문항들의 평정 점수 평균을 구하여 사전검사와 사후검사의 점수 차이를 분석하였다.

본 연구에서 사전 및 사후검사를 시행한 후 Cronbach α에 의한 문항내적일관성 신뢰도를 산출한 결과, 교수-학습 효능감 사전검사 신뢰도 0.701, 사후검사 신뢰도 0.603, 교실관리 효능감 사전검사 신뢰도 0.749, 사후검사 신뢰도 0.873, 이해와 포용 효능감 사전검사 신뢰도 0.816, 사후검사 신뢰도 0.772, 친밀감 형성 효능감 사전검사 신뢰도 0.636, 사후검사 신뢰도 0.760으로 나타났다. 교사효능감 검사의 하위요인 별 문항구성과 신뢰도에 대한 내용은 <표 11>과 같다.

교사효능감 검사는 사전검사와 사후검사를 통해 수집된 점수를 SPSS Window for 18.0을 이용하여 대응표본 t검정을 실시한 후 사전점수와 사후점수의 유의미한 점수 차이가 산출되었는지

〈표 10〉 학급관리기술 검사 영역별 문항 구성 및 내용

하위요인	내용	문항번호
교실 구조화와 예측 가능성 최대화	교실 행동 절차의 명확한 교수 / 교실 환경 구조화 적극적인 학생 감독	1,2,3
교실 규칙 만들기, 가르치기, 긍정적으로 진술하기	학급 규칙의 긍정적 서술 / 학급 규칙의 명확한 교수 학급규칙 결정 시 학생 참여기회 제공	4,5,6
효과적인 교수전달 체계로 학생행동 관리하기	부드럽고 교육적인 활동 전이 준비된 수업/활동 명확한 학습목표 설명 / 수업 종료 시 분명한 피드백 제공	7,8,9,10
다양한 교수 전략을 사용하여 학생들을 적극적으로 수업에 참여시키기	다양한 수업참여 전략 사용 및 빈번한 수업참여 기회제공 다양한 학생 중심 교수전략의 일관성 있는 실행 학생들을 수업활동에 자주 참여시키기	11,12,13
교수 평가하기	수업 종료 시 학생들의 목표 도달여부 인지 수업에 어려움을 겪는 학생에게 추가적 시간이나 도움 제공 다음 수업을 위한 개선 사항 기록	14,15,16
긍정적인 상호작용 최대화하기	학생들과 긍정적 4: 부정적 1의 비율로 상호작용 매시간 평균 2~3번 모든 학생들과 긍정적으로 상호작용 학생들의 규칙 준수에 따른 정적 강화 제공	17,18,19
수업시간 동안 교실을 적극적으로 감독하기	교실 규칙준수에 따른 즉각적인 강화 다양한 강화 체계 사용 / 차별 강화 전략 사용	20,21,22
규칙 위반에 대한 단계적 전략을 사용하기	구체적이고, 간략한 교정전략 사용 최소 제한적인 절차사용 후 더 제한적인 절차 사용 규칙위반 행동에 대해 객관적으로 반응	23,24,25
돌봄과 지지적 관계	학생/가족들과의 빈번한 의사소통 / 학생을 존중하는 태도	26,27
책임감에 대해 가르치고 학생들이 의미 있는 일을 맡아서 할 기회 제공	학생이 학급 일을 맡아서 할 수 있는 기회 제공 자기통제와 자기점검 전략, 사회적 기술, 문제해결 전략 지도 학생들이 서로 친해지고 협력적으로 문제를 해결할 수 있도록 구체적인 활동 제공	28,29,30,31

살펴보았다. 교사효능감 4개 하위요인별 점수 차이와 전체 교사효능감 총점 차이로 결과를 분석하였다.

〈표 11〉 교사효능감 검사 하위요인 별 문항구성 및 신뢰도

하위요인	내용	문항 수	문항 번호	신뢰도 (사전/사후)
교수-학습 효능감	다양한 평가방법, 적절한 질문, 다양한 방법과 사례 제시, 적절 수준의 과제 제시, 학업수행에 대한 믿음과 지원, 학습활동에 긍정적 영향, 학습 동기부여, 부모 상담 및 지원	8	1,5,9,10,13, 14,17,19	0.701/ 0.603
교실관리 효능감	방해 행동 통제, 학급규칙 준수, 학생 진정시키기, 학급 관리	4	2,6,11,15	0.749/ 0.873
이해와 포용 효능감	다양한 방법의 소통, 학생이 먼저 다가오는 관계, 수업 전 친밀감 형성, 학생이 신뢰하는 관계	5	4,7,16,18,2 0	0.816/ 0.772
친밀감 형성 효능감	반항적 행동 포용, 잘못이나 실수 이해, 방해 행동 이해	3	3,8,12	0.636/ 0.760

3) **학생 문제행동 발생 보고서**

본 연구에서는 학생이 문제 행동을 할 때 이를 관찰한 교사가 문제행동 발생 보고서를 작성하여 학교에 보고하도록 하였다. 문제행동 발생 보고서는 대상학생 이름, 문제행동 발생일시, 발생장소, 발생 관련인, 선행사건, 문제행동 동기, 교사가 시도한 중재, 학생이 보인 문제행동 유형, 문제행동 발생 이후 조치, 사건 개요 항목들로 구성되었다. 학생 이름 및 문제행동 발생 일시와 사건 개요를 제외한 항목들은 주어진 보기 중 해당사항들을 체크하는 선택형으로 제시되었고, 보기에 해당사항이 없을 경우 '기타'에 체크하고 자유롭게 서술하도록 하였다. 교사가 시도한 중재는 중재의 효과가 있었는지도 추가로 체크하도록 하였다. 사건 개요는 문제행동 발생 상황을 육하원칙에 의거하여 간단히 서술하도록 서술형으로 제시되었다. 수합된 문제행동 발생 보고서는 월 별로 개수의 총합을 구하여 보편적 지원을 받는 중학교 전체학생의 문제행동 발생 빈도를 파악한 후 백분율로 환산하였다.

보편적 지원을 받은 36명의 중학교 전체 학생을 대상으로 월 별로 제출된 학생 문제행동 발생 보고서의 개수 변화를 살펴보았다. 전체 학생 수 36명이 한 번씩 문제행동을 한다는 것을 기준으로 아래와 같은 방법으로 문제행동 발생률을 산출하였다. 산출된 문제행동발생률의 변화는 그래프로 제시하여 시각적으로 분석하였다.

$$\text{문제행동발생률}(\%) = \frac{\text{문제행동발생보고서수}}{\text{전체학생수}} \times 100$$

4) **개별적 지원 대상 학생 문제행동 발생 빈도 기록지**

본 연구에서는 매일 6시간 동안 1시간 간격으로 나눈 빈도 기록지를 활용하였다. 매 시간에 지도 교사가 개별적 지원 대상 학생을 관찰하며 관찰 구간 동안 대상 학생이 표적 문제행동을 보였을 경우, 그 발생 횟수를 기록지의 해당 구간에 작성하도록 하였다. 매일 학생 하교 후 구간 별 문제행동 발생 빈도의 총합을 기록하여 개별지원 대상학생의 문제행동 발생 빈도를 파악한 후 백분율로 환산하였다.

개별지원을 받은 학생이 하루 동안 시간당 몇 회 문제행동을 보이는지 관찰하여 아래와 같은 방법으로 일 문제행동 발생률을 산출한 후, 주간 문제행동 발생률의 평균을 구하였다.

$$\text{시간당문제행동발생비율}(\%) = \frac{\text{일문제행동발생빈도}}{\text{6시간}} \times 100$$

5) **사회적 타당도**

본 연구의 사회적 타당도를 살펴보기 위해 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 후 7월 셋째 주에 연구에 참여한 중학교 교사 12명을 대상으로 사회적 타당도 검사를 실시하였다. 본 연구에서 사용한 사회적 타당도 검사는 Lane 외(2009)가 학교차원의 긍정적 행동지원의 사회적 타당도를 평가하기 위해 개발한 척도와 Carroll 외(2014)가 행동 중재 계획의 사회적 타당도를 평가하기 위해 만든 척도를 참고하여 연구자가 제작하였다. 사회적 타당도 검사는 1점(전혀 그렇지 않다)~5점(매우 그렇다)의 5점 척도로 총 13문항으로 이루어졌고, 13문항의 평균은 4점(범위 3.58~4.25)으로 나타났다.

Ⅲ. 연구결과

1. 학급관리기술

학급관리기술 사전・사후 검사를 실시하여 학교차원의 긍정적 행동지원이 연구에 참여한 중학교 교사들의 학급관리기술 향상에 효과가 있었는지 살펴보았다. 연구대상 12명의 교사들에게 학급관리기술 사전・사후 검사를 실시한 결과는 <표 12>와 같다.

학급관리기술 전체 평균은 1.76점에서 2.54점으로 0.77점이 증가하였고, 이러한 변화는 통계적으로 유의하였다($t = 30.09, p < .001$). 10개의 학급관리기술 하위 요인별 결과를 살펴보면 '교수평가하기'기술이 가장 크게 향상하였고, 이어서 '다양한 교수 전략으로 학생들을 수업에 적극적으로 참여시키기', '책임감에 대해 갈치고 학생들이 의미 있는 일을 맡아서 할 기회 제공하기'

〈표 12〉 학급관리기술 사전·사후 검사에 대한 대응표본 t검정 결과 ($N=12$)

구분	실험집단 ($n=12$)			t
	사전 검사 $M(SD)$	사후 검사 $M(SD)$	사전·사후 차이 $M(SD)$	
교실 구조화와 예측 가능성 최대화하기	2.11(0.41)	2.72(0.31)	0.61(0.28)	7.61***
교실 규칙 만들기, 가르치기, 긍정적으로 진술하기	1.58(0.51)	2.03(0.61)	0.44(0.29)	5.20***
효과적인 교수전달 체계로 학생행동 관리하기	1.96(0.23)	2.60(0.25)	0.65(0.25)	8.98***
다양한 교수 전략으로 학생들을 수업에 적극적으로 참여시키기	1.58(0.43)	2.42(0.35)	0.83(0.26)	10.86***
교수 평가하기	1.58(0.26)	2.55(0.30)	0.97(0.17)	19.62***
긍정적인 상호작용 최대화하기	1.92(0.45)	2.72(0.31)	0.81(0.46)	6.07***
수업시간 동안 교실을 적극적으로 감독하기	1.81(0.69)	2.69(0.09)	0.89(0.67)	4.58***
규칙 위반에 대한 단계적 전략을 사용하기	1.89(0.50)	2.67(0.38)	0.78(0.67)	4.01**
돌봄과 지지적 관계	1.92(0.60)	2.38(0.64)	0.46(0.54)	2.93**
책임감에 대해 가르치고 학생들이 의미 있는 일을 맡아서 할 기회 제공하기	1.40(0.34)	2.52(0.29)	1.13(0.42)	9.29***
전체 학급관리기술	1.76(0.44)	2.54(0.80)	0.77(0.09)	30.09***

**$p<.01$ ***$p<.001$

기술이 향상한 것으로 나타났다. '돌봄과 지지적 관계' 기술이 가장 작은 향상을 보였으나 10가지 모든 학급관리기술이 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 그러므로 학교차원의 긍정적 행동지원 실행이 본 연구에 참여한 특수학교 중학교 교사의 학급관리기술 향상에 효과가 있다고 볼 수 있다.

2. 교사효능감

학교차원의 긍정적 행동지원이 연구에 참여한 중학교 교사들의 교사효능감 향상에 효과가 있었는지 교사효능감 사전·사후 검사를 실시하여 살펴보았다. 연구대상 12명의 교사들에게 사전·사후 검사를 실시한 결과는 <표 13>과 같다.

〈표 13〉 교사효능감 사전·사후 검사에 대한 대응표본 t검정 결과 ($N=12$)

구분	실험집단 ($n=12$)			t
	사전 검사 $M(SD)$	사후 검사 $M(SD)$	사전·사후 차이 $M(SD)$	
교수-학습 효능감	3.50(0.15)	4.31(0.25)	0.81(0.24)	11.96***
교실관리 효능감	3.67(0.58)	4.23(0.27)	0.56(0.65)	3.00*
이해와 포용 효능감	3.80(0.47)	4.38(0.30)	0.58(0.51)	3.98**
친밀감 형성 효능감	3.69(0.46)	4.22(0.33)	0.53(0.63)	2.92*
전체 교사효능감	3.64(0.07)	4.30(0.15)	0.66(0.15)	15.06***

*$p<.05$ **$p<.01$ ***$p<.001$

교사효능감 전체 평균은 3.64점에서 4.3점으로 0.66점이 증가하였고, 이러한 변화는 통계적으로 유의하였다($t=15.06, p<.001$). 4개의 교사효능감 하위 요인별 결과를 살펴보면 교수-학습 효능감이 가장 크게 향상하였고, 이어서 이해와 포용 효능감, 교실관리 효능감, 친밀감 형성 효능감 순으로 향상하여 4가지 모든 하위 효능감이 통계적으로 유의한 변화를 보였다. 이와 같은 결과를 토대로 학교차원의 긍정적 행동지원 실행이 본 연구에 참여한 특수학교 중학교 교사의 교사효능감 향상에 효과가 있다고 볼 수 있다.

3. 특수학교 중학교 학생의 행동 변화

1) 보편적 중재 대상 학생

4월 10일부터 7월 14일까지 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 기간 동안 보편적 중재를 받은 중학교 전체 학생들을 대상으로 학생 문제행동 발생 보고서를 수집하여 문제행동 발생 빈도를 측정한 결과는 <표 14>와 같다. 전체 학생들의 문제행동 발생 빈도는 41.67%에서 매달 감소하여 11.11%로 총 30.56%p 감소하였다.

〈표 14〉 전체 학생의 문제행동 발생률

월	4	5	6	7
문제행동 발생률(%)	41.67	25	22.22	11.11

2) 개별 중재 대상 학생

개별지원 대상학생을 대상으로 5월 15일부터 7월 14일까지 9주 간 시간당 문제행동 발생 비

율을 측정한 결과는 <표 15>와 같다. 시간당 문제행동 발생 비율은 2주차에 증가하였다가 이후 점차 감소하였으며, 최고값과 최저값의 차이는 33.33%로 전체적으로 문제행동이 감소하였다.

〈표 15〉 개별지원 대상학생의 시간당 문제행동 발생 비율

주	1	2	3	4	5	6	7	8	9
시간당 문제행동 발생 비율(%)	20	33.33	16.67	10	10	6.67	6.67	3.33	0

Ⅳ. 논의 및 제언

본 연구에서는 A시에 위치한 B특수학교 중학교 12명의 교사와 36명의 학생을 대상으로 학교차원의 긍정적 행동지원을 실시하여 학교차원의 긍정적 행동지원 실행이 특수학교 중학교 교사의 학급관리기술 및 교사효능감에 미치는 영향과 중학교 학생의 문제행동에 미치는 영향을 알아보았다. 본 연구에서 도출된 결과를 선행 연구와 비교하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학교차원의 긍정적 행동지원의 실행은 연구에 참여한 12명의 실행팀 교사의 학급관리기술 향상에 효과적인 것으로 나타났다. 연구를 시작할 당시 실행팀 교사들은 학생들의 문제행동 지도에 대한 열의는 있으나 구체적으로 학교차원의 긍정적 행동지원의 실행에 대한 경험이 없는 상태였다. 이들을 위해 긍정적 행동지원을 주제로 석사학위를 취득한 부장교사와 긍정적 행동지원관련 연수 이수 및 연수회 활동을 하고 있는 7명의 교사 및 긍정적 행동지원을 주제로 박사학위를 취득하고 이전 학교에서 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 경험이 있는 교감과 부장교사를 포함한 총 10명의 운영팀이 학교차원의 긍정적 행동지원의 계획단계부터 실행하는 과정 속에서 지속적으로 실행팀 교사들을 지원한 것이 실행팀 교사들의 학급관리기술 향상에 영향을 미친 것으로 보인다.

구체적으로 운영팀의 역할을 살펴보면 먼저 2주에 한 번씩 운영팀 협의회를 갖으며, 학교전체의 실태조사를 통해 학교차원의 규칙을 개발하고 실행팀 교사들과 교실, 특별실, 식당, 복도 등 다양한 환경에서 기대되는 행동에 대해 매트릭스를 제작하여 실행팀 교사들과 의견을 나누고, 확정된 기대행동 교수를 위한 학교생활 규칙 자료를 제작하여 실행팀 교사들에게 배부하였으며, 복도와 식당에 부착하는 학교생활규칙 안내판, 각 학급에 부착하는 교실생활규칙 안내판 및 강화판, 학교생활규칙 교수학습 자료 및 지도안 등 보편적 지원에 필요한 자료를 개발하여 실행팀에 제공하였다. 또한 실행팀이 각 학급에서 학교생활규칙을 구체적으로 교수할 수 있도록 교수방법에 대한 협의회를 갖은 후 실행팀이 실제 지속적이고 성공적으로 학생들에게 학교규칙을 교수할 수 있도록 연수 및 멘토링을 포함한 교수적 지원을 제공하였다. 또한 강화 기록

지를 제작하여 제공하고 학생이 받은 강화를 기록한 강화기록지를 수합하여 월·학기 강화 수상자 선정 및 강화물 구입 관리와 같은 행정적 지원도 운영팀에서 지원하였다. 이와 같이 실행팀이 계획된 학교차원의 긍정적 행동지원을 지속적으로 실행할 수 있도록 한 운영팀의 지원이 실행팀 교사들의 학급관리기술의 향상을 가져온 것으로 파악해 볼 수 있다. 이와 같은 결과는 긍정적 행동지원 리더십팀의 전문성 향상을 위한 지원을 통해 교사들의 학급관리기술이 향상되었다는 손유니와 박지연(2015)의 연구결과와 일치한다.

둘째, 학교차원의 긍정적 행동지원의 실행은 교사의 교사효능감 향상에 효과적인 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 교사들의 자기효능감이 향상되었다는 Ross 외(2012)의 연구결과와 Kelm과 Mclntosh(2012)의 연구결과와 일치한다. 교사효능감은 교사가 다양한 방법과 사례를 통해 교수하고, 학생들에게 학습 동기를 부여하며, 이를 통해 학생들이 성공적으로 학습하였을 때 높아진다. 본 연구에서는 연구에 참여하는 교사들을 대상으로 긍정적 행동지원에 대한 교사 연수와 멘토링을 포함한 교수적 지원을 제공하였다. 교사들은 연수 내용을 토대로 학생들에게 긍정적으로 서술된 학교 규칙을 다양한 방법으로 교수하며, 학생들의 문제행동이 점차적으로 감소하는 것을 경험하였다. 이와 같은 성공적 교수 경험이 교사 자신의 교직 수행 능력에 대한 믿음에 긍정적인 영향을 주면서 교사 효능감이 향상된 것으로 보인다. 이는 학교차원의 긍정적 행동지원을 통해 교사효능감의 향상을 보고한 최승희와 이효신(2015)의 연구, 긍정적 행동지원의 실행과정에서 교수적 지원을 받은 교사들의 교수효능감의 향상을 보고한 김영란(2008)의 연구와 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 교사들이 긍정적 행동지원에 대한 지식과 기술이 향상되었다고 보고한 손유니와 박지연(2015)의 연구결과와 맥을 같이 한다.

셋째, 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 특수학교 중학교 학생의 문제행동 발생 빈도가 감소한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 보편적 지원을 받은 전체 중학교 학생들의 문제행동 빈도가 감소하였다는 선행연구(이가정, 박지연, 2011; Lassen et al, 2006; Luiselli et al., 2005; Metzler et al., 2001; Taylor-Greene & Kartub, 2000; Turnbull et al., 2002; Warren et al., 2006)와 개별지원을 받은 학생의 문제행동 빈도가 감소하였다는 선행연구(김선희, 이성봉, 2015; 김대용, 백은희, 2016; 김영란, 박지연, 2014; 박근필, 이영철, 2017; 박정숙, 윤미경, 이병인, 2013; 배선화, 이병인, 조형근, 2016; 이가정, 박지연, 2011; 차재경, 김진호, 2013)의 결과와 일치한다. 본 연구에서는 교실, 식당, 복도에 규칙 안내판을 부착하여 문제행동 발생을 예방하는 환경을 구성하였고, 다양한 강화전략을 사용하여 학생들에게 학교규칙에 대한 동기를 부여하였으며, 대안행동 모형을 적용한 행동중재계획을 실행하여 대안행동을 교수하였다. 이는 다양한 강화전략이 문제행동 감소에 효과적이었다는 선행연구(김미선, 송준만, 2006; 김영란, 박지연, 2014; 이가정, 박지연, 2011; 차재경, 김진호, 2013)와 대안행동 교수가 학생의 문제행동 감소에 효과가 있다

는 선행연구(김보경, 박지연, 2017; 김영란, 박지연, 2014; 박근필, 이영철, 2017; 문병훈, 이영철, 2016; 박정숙, 윤미경, 이병인, 2013; 이가정, 박지연, 2011; 차재경, 김진호, 2013, 최아람, 김은경, 2018)의 결과와 일치한다.

본 연구의 결론을 바탕으로 후속연구를 위해 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구는 특수학교에서 중학교만을 대상으로 학교차원의 긍정적 행동지원을 실시하였다. 초등학교와 고등학교가 배제되어 특수학교 전체에서 긍정적 행동지원이 실행되지 못하였다는 점에서 제한적인 학교차원의 긍정적 행동지원이 실행되었다고 볼 수 있다. 특수학교차원의 긍정적 행동지원의 효과에 대한 타당성을 확보하기 위해서는 특수학교 전체에서 긍정적 행동지원을 실시하는 추수연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 통제집단 없이 단일집단 사전사후검사 설계를 통해 학교차원의 긍정적 행동지원의 효과를 산출하였다. 학교차원의 긍정적 행동지원을 이전에 실행한 적이 없고, 지적장애 및 자폐성 장애 학생들이 주로 재학하는 특수학교라는 실험집단과 동일한 조건의 특수학교를 찾아 통제집단을 설정하는 것은 매우 어려운 일이었다. 추후연구에서는 통제집단을 설정하여 학교차원의 긍정적 행동지원 실행에 따른 학생과 교사의 변화를 비교함으로써 연구결과를 좀 더 객관적으로 검증할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 학교차원의 긍정적 행동지원의 2차 지원인 소집단 중재를 배제하고 1차 지원인 보편적 중재와 3차 지원인 개별 중재만 실행하였다. 본 연구에서는 보편적 중재에 반응하지 않는 학생 두 명이 자신과 다른 사람을 공격하는 고위험 문제행동을 가지고 있었기 때문에 소집단 중재를 실시하지 않았다. 소집단 지원은 고위험 문제행동으로 발전할 가능성이 있는 위험행동을 가진 학생이 고위험 문제행동으로 발전하지 않도록 예방하는 기능을 가지고 있다. 추후연구에서는 소집단 중재를 포함한 다층적 행동지원 모델 전체를 적용한 학교차원의 긍정적 행동지원을 실시하여 소집단 중재의 효과를 알아볼 필요가 있다.

넷째, 보편적 중재는 모든 학생들을 대상으로, 모든 교직원들에 의해, 모든 장소에서 실행되는 중재이다(Horner et al., 2009). 본 연구에서는 학교차원의 긍정적 행동지원 보편적 중재를 특별실을 포함한 교실, 복도, 식당에서만 실행하였고, 교직원들 중 교사 및 보조인력 만이 실행에 참여하여 보편적 중재가 제한적으로 실행되었다. 사회적 타당도 자료가 본 연구에 참여한 실행팀 교사를 대상으로 수집된 점 또한 연구의 제한점으로 지적될 수 있다. 추후연구에서는 화장실과 학교버스를 포함한 학교 전체 장소에서 학교 전체 교직원이 참여하는 학교차원의 긍정적 행동지원을 실시하여 보편적 중재의 효과를 알아보고, 학교차원의 긍정적 행동지원에 참여한 교직원 및 보조인력을 포함하여 사회적 타당도를 측정해 볼 것을 제언한다.

다섯째, 본 연구에서는 약 3개월의 짧은 기간 동안 연구를 실행하였으므로 실험의 효과를 입증하기에 충분한 자료를 확보하지 못하였다. 미국 긍정적 행동지원 기술지원 센터(OSEP Center

on PBIS)는 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 기간을 최소 1년으로 제시하고 있다. 국외 선행 연구들은 대부분 1년 이상 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 후 1년간의 데이터를 바탕으로 그 효과를 산출하였다(김경양 외, 2010). 추후 연구에서는 1년 이상 학교차원의 긍정적 행동지원을 실시하여 충분한 양의 데이터를 바탕으로 보다 타당도가 높은 결과를 산출할 필요가 있다.

여섯째, 본 연구에서는 객관적인 중재 충실도를 산출하지 못하였다. 연구에 참여한 교사들이 학교차원의 긍정적 행동지원을 충실히 실행하였는지 객관적으로 확인하기 위해서는 제3자가 중재충실도를 측정해야 한다. 본 연구에서는 연구에 참여하지 않는 입장에서 중학교 교사들이 실험을 충실히 실행하고 있는지 관찰할 수 있는 제3자를 선정할 수 없었으므로 객관적인 중재충실도를 측정하지 못했다. 추후 연구에서는 중재충실도를 측정할 수 있는 제3자를 확보하여 객관적으로 중재충실도를 확인하는 것이 필요하다.

참고문헌

권순구 (2016). 교사-학생관계 교사효능감 척도 개발 및 타당화. 고려대학교 일반대학원 박사학위 논문.

김경양, 남보람, 김영란, 박지연 (2010). 학교차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구. 특수교육, 9(3), 117-140.

김대용, 백은희 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장애학생의 공격행동과 수업참여행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(4), 177-197.

김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. 특수교육학연구, 41(3), 207-227.

김보경, 박지연 (2017). 학년 단위의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 보편적 지원이 통합학급 초등학생의 사회적 능력, 수업참여행동 및 학교 분위기에 대한 인식에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 33(1), 85-105.

김선희, 이성봉 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 자폐스펙트럼장애 초등학생의 수업참여행동과 부적응행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 2(1), 23-38.

김수연, 이대식 (2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처방안. 특수교육학연구, 43(1), 183-201.

김영란 (2008). 특수학교 교사의 긍정적 행동지원 적용을 위한 교수적 지원이 장애학생의 문제행동과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. 특수교육, 7(2), 53-80.

김영란, 박지연 (2014). 학교차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 장애학생의 수업참여행동과 문

제행동, 개별화교육목표 성취에 미치는 영향. 특수교육학연구, 49(3), 1-28.

문병훈, 이영철 (2016). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등 지적장애학생과 비장애학생의 문제행동, 활동참여행동 및 학교생활 만족도에 미치는 영향. 특수교육학연구, 51(2), 71-92.

박정숙, 윤미경, 이병인 (2013). 학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반유아들과 장애 위험 유아의 문제행동에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 13(1), 97-119.

박근필, 이영철 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 자폐성장애 고등학생의 문제행동과 일반화에 미치는 효과. 특수교육재활과학연구, 56(1), 1-25.

박은혜, 박순희 (2001). 중도장애 학생의 교육에 관한 특수학교 교사의 인식 조사. 특수교육학연구, 36(1), 29-55.

배선화, 이병인, 조형근 (2016). 통합학급에서 학급차원의 보편적 지원과 개별화된 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 효과. 유아특수교육연구, 16(2), 131-159.

손유니, 박지연 (2015). 특수학교차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과: 교사효능감, 학급관리기술, 교사상호작용행동을 중심으로. 특수교육학연구, 50(2), 197-224.

이가정, 박지연 (2011). 학교 차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 중학교 학생의 문제행동과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 27(4), 329-358.

정대영 (2009). 행동기능 평가와 긍정적 행동지원. 양서원.

차재경, 김진호 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업 참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 지적장애연구, 16(4), 85-109.

최승희, 이효신 (2015). 학교차원의 긍정적 행동지원을 통한 특수교사의 교사효능감 변화. 정서·행동장애연구, 31(1), 203-220.

최아람, 김은경 (2018). 예방-교수-강화(PTR)의 긍정적 행동지원이 ADHD의심 학생의 수업참여행동과 수업방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 5(1), 1-26.

최하영 (2016). 일반 초중고등학교에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 국내 실험 연구 분석. 행동분석·지원연구, 4(2), 23-43.

Carr, E. G., Dunlap, G. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4-16.

Carroll, R. A., & Peter, C. C. S. (2014). Methods for assessing social validity of behavioral intervention plans for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Acta de Investigación Psicológica, 4*(3), 1642-1656.

Durand, V.M., & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the Variables maintaining self-injurious behavior.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 18(1), 99-117.

Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trail assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 133-144.

Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*(2), 137-147.

Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Driscoll, S. A., Wehby, J. H., & Elliott, S. N. (2009). Assessing social validity of school-wide positive behavior support plans: Evidence for the reliability and structure of the primary intervention rating scale. *School Psychology Review, 38*(1), 135-144.

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.

Linda, M. B., & Lee, K. (2008). 장애 학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역). 서울: 학지사. (원출판년도 2005)

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.

March, R. E, Horner, R. H. Lewis-Palmer, T. Brown, D., Crone, D., Todd, A. W., & Carr, E. (2000). Functional Assessment Checklist: Teach and Staff(FACTS). Eugene, OR: Educational and Community Supports.

Metzler, C. W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children, 24*(4), 448-497.

Ross, S. W., Romer, N., Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14(2),* 118-128.

Sandy Washburn (2010). Self Assessment - Classroom Management (SACM) TOOL. http://www.docstoc.com/docs/132631270/Classroom-Management-Self-Assessment에서 2017. 12. 5. 인출.

Sugai, G., Lewis, T., & Horner, R. (2015). Positive behavioral interventions and supports (PBIS) implementation blueprint: Part 1 - foundations and supporting information. Eugene. OR: University of Oregon: OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.

Taylor-Greene, S. J., & Kartub, D. T. (2000). Durable implementation of school-wide behavior support:

The high five program. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(4), 233-235.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17 (7),* 783-805.

Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., & Griggs, P. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student

Abstract

The effects of School-wide Positive Behavior Support in special middle school on teachers' classroom management skill, teacher-efficacy, and the Problem behaviors of students with disabilities

Lim, Sun-young · Choi, Ha-young

The purpose of the study was to examine the effects of school-wide positive behavior support(SW-PBS) at a special middle school on the teachers' classroom management skills, teacher-efficacy of teachers and problem behaviors of the students. It was also to examine the effects of individual positive behavior support on problem behavior of student who exhibit severe problem behavior. Ten support team members and twelve middle school teachers implemented school-wide positive behavior support. Thirty-six middle school students with disabilities were provided universal positive behavior support, and one student who exhibited severe problem behavior was provided individual positive behavior support. The results of this study showed that the teachers as implementation team who participated in SW-PBS had significantly increased in teachers' classroom management skills and teacher-efficacy. The number of problem behavior of students who was given universal support was decreased. Also, individual support have resulted in declines in the incedence of problem behavior of targeted student. Based on the results, suggestions for future research were discussed.

Keywords: School-wide, Positive Behavior Support, middle school, classroom management skill, teacher-efficacy, Problem behaviors

게재 신청일 : 2019. 03. 25
수정 제출일 : 2019. 04. 21
게재 확정일 : 2019. 04. 27

* 최하영(교신저자) : Graduate School of Korea National of Education(hayoung@knue.ac.kr)