행동분석·지원연구
Journal of Behavior Analysis and Support
2019, Vol. 6, No. 2, pp.23-47

개별화된 긍정적 행동지원이 전공과 지체·중복장애 학생의 수업방해행동에 미치는 영향

임희정* (공주대학교 특수교육과, 박사과정)
송주영 (공주대학교 특수교육과, 박사과정)
김경희 (공주대학교 교육학과, 박사과정)
한송이 (공주대학교 특수교육과, 박사과정)
백은희** (공주대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 전공과 지체·중복장애 학생의 수업방해행동에 미치는 영향에 대해 살펴보았다. 이를 위해 1명의 전공과 지체·중복장애 학생을 선정하였으며, 연구 설계는 컴퓨터실, 도예실, 전공과 교실의 총 세 개 환경을 관찰하는 상황 간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe baseline design across settings)를 적용하였다. 기능적 행동평가를 실시하여 전공과 학생의 소리내기, 얼굴 쳐다보기 행동을 수업방해행동으로 정의하고, 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 적용하였을 때 수업방해행동의 변화를 관찰하였다, 연구 결과, 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 전공과 지체·중복장애 학생의 수업방해행동의 감소에 효과적이었으며, 중재 종료 후에도 수업방해행동의 효과가 유지되었다. 본 연구에서는 개별화된 긍정적 행동지원 중재의 제한점 및 후속 연구에 관한 방향을 제시하였다.

〈주제어〉 개별화된 긍정적 행동지원, 전공과, 지체·중복장애, 수업방해행동

* 제1저자(jw020126@naver.com)
** 교신저자(ehpaik@kongju.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

전공과는 학령기 특수교육과 성인기를 잇는 전환 단계로서, 일상생활훈련, 직업훈련 등으로 고등학교 과정을 졸업한 특수교육대상자의 사회적 자립과 성공적인 취업을 지원하는 중요한 기능을 담당하고 있다. 전공과의 법적 근거인 장애인 등에 대한 특수교육법 24조에 따르면, 특수교육기관은 고등교육 과정을 마친 특수교육대상자에게 진로와 직업교육을 지원하기 위하여 전공과를 개설할 수 있다고 하였으며, 동법 2조 5항에 따르면, “진로와 직업교육”이란 특수교육대상자가 학교에서 사회로의 원활한 이동을 위하여 관련 기관에서의 협력을 통해 직업재활훈련·자립생활훈련 등을 실시하는 것이라고 정의하고 있다. 또한 Halpern(1985)은 직업적응만을 전환교육의 목표로 삼는 것을 주의하라고 지적하면서, 지역사회에서 성공적으로 생활하는 것이 목표가 되어야 한다고 주장하였다(p480). 그리고 지역사회적응에 성공하기 위해서는 고용, 거주환경, 사회적 대인관계 기술의 3가지 영역이 모두 중요하다고 주장하였다. 이를 요약하면 전공과는 성인기로의 전환교육기관으로 직업재활 교육과 더불어 적절한 사회적응 훈련도 실시해야 함을 시사하고 있다.

전환기의 전공과 학생은 지역사회의 구성원으로 사회적으로 적절한 행동을 습득하고 대인관계를 형성하고 유지하기 위한 준비를 하여야 한다. 그러나 충분한 의사소통 기술이나 사회성 기술을 가지고 있지 못한 발달장애 전공과 학생은 문제행동을 통해 다양한 상황에서 관심을 받게 되거나 회피할 수 있다(McClellan & Werry, 2003). 이러한 문제행동은 사회적으로 자신을 고립시키고 정상적인 대인관계를 형성되는데 어려움을 가지게 된다(방명애, 1999). 그리고 문제행동을 가진 전공과 학생은 추후 사회 구성원으로 활동하기에는 어려움이 따를 수 있고, 고용뿐만 아니라 고용 유지에도 어려움이 있을 수 있다(장세영, 2007).

최근 문제 행동 중재로 주목받고 있는 개별화된 긍정적 행동지원은 중다 요소 중재로, 환경과 문제 행동 간의 관계를 파악하고, 문제 행동의 기능을 규명하기 위해 기능평가를 실시한다. 이를 토대로 배경·선행사건 중재, 대체행동교수 전략, 후속사건 전략, 장기적 지원으로 구성된 긍정적 행동지원 중재 전략을 수립하여 중재를 실시한다(Bambara & Kern, 2005). 배경·선행 사건 중재는 개인 주변의 환경과 행동에 변화를 주어 문제 행동을 예방하는 중재이며, 대체행동교수 전략은 문제 행동을 대체하는 대안적 수단을 지도하는 것이고, 후속사건 전략은 문제 행동의 효용성을 감소시키고 대체기술 사용을 강화하는 것이며, 장기적인 지원은 개인과 가족의 삶의 질을 향상시키는 지속적인 지원을 말한다(Sailor, Dunlap, Sugai, & Horner, 2011). 또한 중다 요소 중재인 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 다양한 장애 영역, 다양한 문제 행동(박은영 외; 2018), 그리고 유아부터 성인에 이르기까지 다양한 대상에게 효과적이었으며, 중재 효과의

유지에도 긍정적인 결과(이서옥, 송주영, 김운이, 김보배, 백은희, 2018; 김대용, 백은희, 2016)를 보였다.

긍정적 행동지원 중재에서 문제 행동에 대한 대체행동으로는 선택하기를 지도한 경우가 많다(이서옥, 송주영, 김운이, 김보배, 백은희, 2018; 박은수, 김은경, 2014; 박주연, 정해동; 2009). 선택하기 활동은 학교의 수업 상황에서 자연스럽게 제공할 수 있으며, 수업 상황에서 용이하게 사용할 수 있다. 예를 들어, 교수자료를 선택, 활동에 참여하지 않는 선택, 활동할 시간을 선택, 참여한 활동을 끝내는 시간을 선택함으로써(Brown, Belz, Corsi, & Wenig, 1993), 환경에 대한 예측 가능성을 증가시켜 부적절한 행동이 감소된다(Jolivette et al., 2001). 즉, 선택하기는 의사소통 능력이 부족한 발달장애인에게는 수업 상황에서 자신의 의사를 표현할 수 있고 스스로 환경을 통제할 수 있는 긍정적인 효과가 있다. 그러나 대체행동으로 선택하기 중재의 긍정적인 효과에도 불구하고 성인을 대상으로 중재한 연구는 김창호, 백은희(2009)를 제외하고는 거의 전무한 실정이다.

본 연구에서는 긍정적 행동지원 중재에 현실치료 상담(Glasser, 1998) 기법을 포함시켰다. 현실치료(reality therapy)상담은 Glasser(1998)가 주창하여 발전시킨 이론으로 인간의 행동은 자신의 선택에 의해 결정되며, '문제'는 자신의 기본적인 욕구에서 비롯된 바람(wants)이 무엇인가를 파악하지 못했거나 혹은 파악했다 하더라도 효과적으로 바람을 충족하지 못한 것으로 본다. 따라서 현실치료 상담의 주요 목표는 일차적으로 내담자가 정말 원하는 것이 무엇인지, 즉 자신의 주요 욕구를 자각하고 욕구를 충족시킬 수 있는 행동을 선택하도록 돕는 것이다. 정종진(2001)은 현실치료가 언어를 기반으로 하기 때문에, 대상자가 언어로 의사소통하는 데 어려움이 없다면 학교에서 학생들의 문제 행동 중재에 현실치료(Glasser,1998)가 효과적이라고 하였다. 또한 학생 자신의 학습에 흐름을 방해하거나 혼란케하고 나아가 전체 집단을 위한 활동의 흐름을 방해하는 학생의 문제 행동 중재에 있어 전문적인 훈련 없이 현장에서 쉽게 적용할 수 있는 현실치료를 실제 학교현장에 적용할 수 있다고 하였다. 본 연구의 참여 대상자는 특히 성인기에 들어선 전공과 학생이기 때문에, 졸업이후 독립적인 삶을 살아가기 위해서는 자신의 욕구가 무엇인지 알고, 원하는 것에 대한 바람직한 선택을 해야 하기 때문에 상담기법으로 현실치료 상담을 중재 전략에 포함시킬 필요가 있다고 판단되었다.

그러므로, 본 연구에서는 현실치료 기법(Glasser, 2004) 및 선택하기 등의 중다 요소 중재를 기반으로 한 긍정적 행동지원이 사회로의 전환을 앞둔 전공과에 재학 중인 지체·중복장애 성인의 수업방해행동에 미치는 영향을 검증하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 전공과 지체·중복장애 학생의 수업방해행

동에 미치는 영향을 검증하고자 하였고, 연구문제는 아래와 같다.

첫째, 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 종료된 후에도 전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동의 중재 효과가 유지되는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 A시의 지체장애 특수학교 전공과에 재학 중인 뇌병변·지적장애 1급으로 진단받은 만 20세의 남학생으로 구체적인 선정기준은 다음과 같다. 첫째, 문제 행동으로 인해 사회로의 전환이 힘든(Meyer, Peck, & Brown, 1991; White, Lakin, Bruinikns, & Li, 1991) 전공과 학생이며, 둘째, 수업시간에 발생한 문제 행동으로 인해 다른 학생의 수업권 침해하는 학생이며, 셋째, 개별화된 긍정적 행동지원으로 문제 행동에 대한 중재를 받은 경험이 없는 학생이며, 넷째, 보호자로부터 학생에 대한 연구계획과 실행에 동의를 받은 학생이다.

대상 학생은 한국형 적응행동검사 결과 7세 6개월이며, Eyberg 아동행동검사에서 심도점수 141점, 문제 행동 13개로 문제 행동 중재가 필요한 것으로 나타났다. 일반적 특성으로는 부모와 떨어져 중증장애인 거주 시설에서 생활하고 있으며, 교사나 또래의 칭찬과 주목을 받는 것을 좋아하나, 수업 시간에 수업과 관련 없는 이야기를 하거나, 친구들의 얼굴을 오랜 시간 쳐다보는 행동으로 인해 친구들과의 상호작용이 힘들었다. 발음이 어눌하기는 하나 지시사항을 잘 따를 수 있고, 좋고 싫음을 의사표현 할 수 있었다. 학교 수업 중에는 컴퓨터로 하는 활동을 즐기며, 쉬는 시간에는 혼자 복도를 걷거나 스마트폰을 하면서 시간을 보내는 편이었다.

대상 학생의 구체적 특성은 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 대상자의 구체적인 특성

연령	성별	장애유형	K-SIB-R[a]	Eyberg[b]	
20.4	남	뇌병변·지적장애 1급	7세 6개월	심도점수	141점
				문제 행동 수	13개

a 한국형 적응행동검사

b Eyberg 아동행동검사(심도점수 127점 이상이며 문제 행동의 수가 11개 이상일 때 중재 필요)

2. 연구 장소

본 연구는 A시에 위치한 특수학교 내 컴퓨터실, 도예실, 및 전공과 교실이다. 컴퓨터실에서는 컴퓨터 수업이 운영되었다. 컴퓨터실은 책상과 의자가 일자형으로 배치되어 있으며, 전면에 교사 컴퓨터와 TV가 설치되어 있다. 학생들의 자리는 정해져 있으며, 전공과 1, 2학년 학생들이 합반으로 수업이 진행되기도 하고, 2학년만 수업을 하기도 한다. 컴퓨터 수업은 합반일 때는 5명, 2학년만 수업을 할 때는 2명이 참여하였다. 특별실인 도예실에서 사회생활 수업을 운영하였다. ㄷ자형으로 책상이 배치되어 있으며, 전면에 교사 컴퓨터와 TV가 설치되어 있다. 때때로 도예수업을 하거나, 자유로운 미술수업을 하기도 하며, 뒤쪽 넓은 공간에 도예작품이 전시되어 있다. 사회생활 수업에는 5명의 학생이 참여하기로 되어 있으나, 실습 등으로 인해 3명이 수업을 할 때도 있었다. 전공과 교실에서 창의적 체험활동 수업을 운영하였다. 세로로 길게 책상이 배열되어 있으며, 전면에 교사 컴퓨터와 TV가 설치되어 있다. 교실의 뒤쪽에는 사물함과 냉장고, 싱크대가 설치되어 있다. 창의적 체험활동 수업은 5명의 학생이 참여하기로 되어 있으나, 실습 등으로 인해 3명이 수업을 할 때도 있었다.

3. 연구 도구

1) 기능적 행동평가 인터뷰-교사용

대상 학생의 문제 행동이 발생하는 환경, 문제 행동의 형태, 문제 행동 후의 결과 등에 대한 정보를 수집하기 위해 이서옥 외(2018) 및 송민영 외(2018)에서 번역하여 사용한 기능적 행동평가 인터뷰(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, Crone & Horner, 2003)의 교사용을 사용하였다. 기능적 행동평가 인터뷰-교사용은 학생의 전반적인 프로파일, 교사 인터뷰 및 가설 설정의 3영역으로 구성되어 있다. 첫째 영역인 전반적인 프로파일은 강점, 싫어하는 것, 장래희망, 잘하고 싶은 것으로 구성되어 있다. 둘째 영역인 교사 인터뷰는 문제 행동의 형태, 발생시간, 지속시간, 위험의 정도를 기술하고, 선행사건 및 후속사건을 기술한다. 셋째 영역인 가설 설정은 긍정적 행동지원팀이 첫째, 둘째 영역의 기술된 내용을 바탕으로 배경사건, 선행사건 행동, 결과로 구성된 가설을 설정하도록 되어 있다.

본 연구에서는 대상 학생을 잘 알고 있는 교과 교사와의 면접을 통해 대상 학생의 문제 행동 관련 정보를 수집하였다. 학생의 수업에 가장 많이 들어가고, 학생이 가장 문제 행동을 많이 보이는 교과 교사를 면담자로 결정하였다. 기능적 행동평가 인터뷰-교사용을 통해 문제 행동에 관한 포괄적이고 구체적인 정보를 수집하였다.

2) 기능적 행동평가 인터뷰-학생용

문제 행동에 대해, 대상 학생이 인식하는 정보를 수집하기 위해 기능적 행동평가 인터뷰(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, Crone & Horner, 2003)의 학생용을 의미가 훼손되지 않도록 번역한 후 대학의 전공교수의 검토 및 전공과 학생 3명에게 사전 사용한 후 활용하였다. 기능적 행동평가 인터뷰-학생용은 학생의 전반적인 프로파일, 교사 인터뷰 및 가설 설정의 3영역으로 구성되어 있다. 첫째 영역인 전반적인 프로파일은 학생이 학교에서 하고 싶은 것, 잘하는 것, 둘째 영역인 학생 인터뷰의 내용은 학교에서 학생을 힘들게 하는 것, 발생빈도, 지속시간, 심각한 정도 및 선행 사건 및 후속 결과를 기술한다. 셋째 영역인 가설 설정 단계는 긍정적 행동지원팀이 첫째, 둘째 영역의 기술된 내용을 바탕으로 배경사건, 선행사건 행동, 결과로 구성된 가설을 설정하도록 되어 있다.

기능적 행동평가 인터뷰-학생용은 대상 학생이 스스로 자신의 의사를 표현할 수 있어, 교사용 기능적 행동평가 인터뷰의 내용을 확인하기 위해 실시하였다. 기능적 행동평가 인터뷰-학생용을 통해 학생이 인식하는 문제 행동, 문제 행동에 영향을 미치는 선행사건 및 후속사건을 포함한 구체적인 정보를 수집하였다.

3) 동기진단평가척도

본 연구에서는 이서옥 외(2018) 및 송민영 외(2018)에서 번역한 문제 행동 발생동기 평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS)(Durand & Crimmins, 1992)를 사용하여 수업방해행동의 기능을 알아보았다. 동기진단평가척도는 16개의 구조화된 질문으로 구성된 7점 리커트 척도로, 대상자의 문제 행동에 대한 정보를 잘 제공해 줄 수 있는 사람이 작성하는 간접 평가 방법이다. 그리고, 관심, 회피, 감각자극, 물질적 보상의 변인 중 가장 높은 점수를 얻은 변인을 문제 행동의 기능으로 보는 척도이다.

4) 직접관찰

본 연구에서는 대상 학생의 수업방해행동에 대한 구체적이고, 직접적인 정보를 수집하기 위해 A-B-C 행동기능 평가지(Bijou, Peterson, & Ault, 1968)를 사용하여 행동을 관찰, 기록하였다. 관찰한 시간은 담임교사 및 교과교사가 문제 행동이 가장 빈번하게 일어난다고 보고한 컴퓨터실에서 실시하는 컴퓨터 시간, 도예실에서 실시하는 사회 시간, 전공과 교실에서 실시하는 창의적 체험활동 시간에 관찰하였다.

관찰 기간은 3월 3째 주부터 4째 주까지 걸쳐 1주일 동안 컴퓨터 시간 3회, 사회시간 1회, 창의적 체험활동 시간 1회 총 3회 실시하였다. 중재자가 40분의 수업을 촬영하여 동영상을 이메일로 보내면, 관찰자인 행동분석전문가 2명이 관찰 기록하였다.

A-B-C 행동기능평가지에는 대상 학생의 문제 행동, 문제 행동에 대한 선행사건, 행동, 문제 행동의 후속결과를 기록하였는데, 관찰자는 대상 학생의 수업방해행동이 발생하는 상황에 대해 구체적으로 기록하였다.

5) 문제 행동 발생 기록지

이 연구에서는 중재 시 대상자의 문제 행동을 빈도기록법으로 측정하였다. 문제 행동의 빈도를 기록하기 위해 문제 행동 발생 기록지를 제작하였다. 기록지는 관찰되는 문제 행동을 기록하도록 하였으며, 관찰자 및 관찰일, 회기와 발생빈도, 그리고 실험 단계 등을 기록하여 구체적인 정보가 작성되도록 하였다. 본 연구에서는 중재자가 촬영한 수업 영상을 보면서 관찰자인 행동분석가 2명이 문제 행동의 빈도를 기록하였다. 문제 행동의 측정 시간은 수업 시작 5분 후부터 30분간으로 하였다.

4. 실험 설계 및 절차

1) 실험 설계

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원을 독립변인으로, 수업방해행동을 종속변인으로 하는 단일대상연구이다. 개별화된 긍정적 행동지원은 컴퓨터실, 도예실, 전공과 교실에서 실시되었다. 본 연구에서는 학생 1명을 대상으로 컴퓨터실, 도예실, 전공과 교실의 세 가지 수업 환경에서 관찰되는 수업방해행동에 대한 변화를 관찰하였으며, 상황 간 중다 간헐 기초선 설계(multiple probe baseline designs across settings)를 사용하였다. 중다 간헐 기초선 설계는 중재가 적용되기 전 여러 기초선 자료를 매 회기마다 수집하지 않고 간헐적으로 수집함으로써 자료 수집 빈도를 줄일 수 있는 설계 방법으로 본 연구에서처럼 각 회기마다 모든 상황에 대해 관찰과 측정이 어려운 경우 적합한 설계 방법이다.

2) 실험절차

본 연구는 2019년 3월부터 2019년 7월까지 진행하였다, 3월 초 2주간 긍정적 행동지원팀을 구성하고 대상자 선정을 하였고, 이후 문제 행동의 조작적 정의, 문제 행동의 기능적 행동평가를 4월 초까지 3주간 진행하였다. 긍정적 행동지원 중재를 5월 초까지 개발하였으며, 중재 방법을 개발하는 동시에 기초선 자료를 수집하였다. 중재는 5월 셋째 주부터 시작하여 6월 둘째 주까지 4주간 실시하였고, 유지 효과를 측정하기 위해 중재 종료 후 일주일 동안 휴지기를 두고 6월 넷째 주부터 각 환경에서 3회기에 걸쳐 관찰하였다.

(1) 긍정적 행동지원팀

긍정적 행동지원팀은 대학의 전공 교수, 대상 학생의 교과 교사, 담임교사, 행동분석전문가 2명, 상담사 1인 등 총 6명으로 구성하였고, 중재를 실행하기 전 학생에 대한 정보 교환 및 역할에 대한 협의가 이뤄졌다. 대학의 전공 교수는 문제 행동기능평가에 대한 자문, 중재방법에 대한 자문 및 전 과정에 대한 절차를 점검하였다. 중재자인 교과 교사는 교육경력 8년이며, 특수교육 박사과정의 교사로 긍정적 행동지원 중재를 실시한 경험은 없었으며, 대학의 전공교수 및 행동분석전문가의 자문을 받아 기능적 행동평가 및 긍정적 행동지원 중재를 실시하였다. 담임교사는 교육경력 3년의 교사로 학생에 대한 정보 및 중재 지원 역할을 담당하였으며, 특수교육 박사과정인 행동분석전문가 2인은 긍정적 행동지원팀의 기능적 행동평가, 중재 계획, 실행, 평가, 중재 전반에 대한 모니터링 및 중재 동영상을 관찰, 기록하였으며, 상담을 전공한 교육학 박사과정 연구생인 상담사는 중재자인 교과교사의 현실치료 상담을 자문, 지원하는 역할을 하였다. 긍정적 행동지원팀은 주 1회 이상 대면 회의 또는 SNS로 중재에 대한 점검을 실시하였다. 긍정적 행동지원팀의 역할은 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 긍정적 행동지원팀의 구성과 역할

구성	인원(명)	역할
대학의 전공 교수	1	전반적인 중재계획 자문
교과교사	1	기능행동평가 및 중재 실행
담임교사	1	대상 학생 관련 정보 제공
행동분석전문가	2	기능행동평가 자문, 긍정적 행동지원팀의 계획, 실행, 평가 관리 중재 전반 모니터링 동영상 관찰, 기록
상담사	1	현실치료상담 자문, 지원

(2) 기능적 행동평가

① 문서자료 검토

대상 학생의 행동중재 요청서, 개별화 전환 교육계획, 교육과정이수표, Eyberg 문제행동 검사(Burns et al., 1991), 한국판 적응행동검사(백은희, 이병인, 조수제, 2008), 의뢰한 교사의 학생 추천 자료 등을 수집하여, 이를 토대로 대상 학생의 행동특성, 흥미, 장점, 문제행동 등 전반적인 학교생활 등에 대한 개괄적인 정보를 수집하고자 하였다. 대상 학생은 지적장애를 동반한 지체·중복장애 전공과 학생으로 중증 장애인 거주시설에서 생활하고 있었다. 친구들과 말하기를

좋아하고 관심을 받기를 원하나, 대상 학생이 거주하는 시설에는 중증의 장애인들이 주로 거주하고 있어 기본적인 의사소통을 하지 못하고 있었다. 또한 학교의 쉬는 시간에 친구들의 대화에 끼지 못하여, 복도를 거닐면서 혼자 시간을 보낼 때가 많았다. 그리고 수업 시간에 교사 입실 시 수업 준비는 하지 않고 교사에게 말을 걸거나, 수업 시 수업 내용과 관련이 없는 내용을 말하거나, 알고 있는 내용도 반복적으로 질문하였으며, 교사나 친구들이 제지할 때까지 지속하는 경향이 있었으며, 제지 시 일시적으로 행동을 중단하나 다시 문제 행동을 반복하였다. 또한 주변 친구들을 쳐다보거나 과제를 수행하는 모습을 장시간 쳐다보는 행동을 하고, 친구들이 "보지마" 등의 불쾌하다는 표현을 할 때까지 지속적으로 응시하였다. 이에 대한 중재로 좌석 변경, 학생과의 구두계약, 꾸중, 개인면담 등을 시도하였으나 효과는 없었다.

② 면담

대상 학생의 문서자료에 대한 검토가 이뤄진 후에 더욱 구체적인 정보를 파악하기 위해 중재를 요청한 대상 학생의 교과 교사를 대상으로 기능적 행동평가 면담-교사용을 실시하였다. 대상 학생은 수업 시간 중 수시로 수업내용과 관련 없는 내용을 말하거나 큰소리로 소리를 내고, 발표하지 않는 학생을 이유 없이 일정시간 동안 응시한다고 하였다. 이러한 행동은 교사나 친구들이 제지할 때까지 지속한다고 하였으며, 전 교과에 걸쳐 빈번하게 발생한다고 하였다. 특히 중재를 요청한 교과 교사의 시간에 많이 발생한다고 하였다. 대상 학생이 인식하는 자신의 문제 행동에 대해 확인하기 위해 대상 학생에게 기능적 행동평가 면담-학생용을 실시하였으며, 교과 교사를 대상으로 실시한 기능적 행동평가 결과와 동일한 결과가 나왔다.

③ 동기진단평가척도

대상 학생의 문제 행동의 기능을 파악하기 위해 교과 교사에게 동기진단평가척도(Motivation Assessment Scale: MAS)를 작성하도록 하였다(Durand & Crimmins, 1992). 대상 학생의 문제 행동의 기능은 관심 변인이 20점으로 가장 높았으며, 다음으로는 회피 변인이 높게 나타났다. 따라서 대상 학생의 문제 행동의 기능은 관심으로 나타났다. 구체적인 획득 점수는 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 동기진단평가척도 점수

순위	1		2		3		4	
	관심		회피		감각적 자극		물질적 보상	
점수	전체	평균	전체	평균	전체	평균	전체	평균
	20	5	16	4	12	3	10	2.5

④ 직접관찰

직접관찰은 관찰자 2명이 중재자의 스마트폰으로 촬영한 컴퓨터 수업, 사회생활 수업 및 창의적 체험활동 수업활동 영상을 관찰하였다. 면담 및 동기진단평가척도 측정 결과 나타난 문제 행동의 기능에 관련된 정보를 확인하기 위해 직접관찰을 하였으며, A-B-C 행동기능 평가지를 통해 대상 학생의 문제 행동, 문제 행동 발생 시 관련된 사건, 사람, 장소 등 선행사건 및 주변의 반응, 강화물 등 후속사건을 기록하였다.

대상 학생은 그룹 수업 시간에 교사의 관심이 다른 친구들에게 있거나, 본인에 대한 관심 및 주목을 원할 때, 주로 수업과 관련 없는 이야기를 하거나, 큰소리를 내는 등의 문제 행동이 발생하였다. 문제 행동 이후에 교사는 행동을 제지하는 경우가 많으며, 지속적으로 과제에 참여하도록 이름을 호명하고, 개별면담을 하기도 하였다. 또한, 친구들도 대상 학생에게 그만하라는 이야기를 하기도 하였다. 반면, 개별 수업 시간, 그리고 교사가 학생의 말에 응답하지 않은 경우 문제 행동의 빈도가 낮았다.

⑤ 가설 설정 및 조작적 정의

대상 학생의 행동중재 요청서, 개별화 전환 교육계획, 교육과정이수표 등의 문서자료 검토를 통해 Eyberg 문제 행동 검사(Burns et al., 1991), 한국판 적응행동검사(백은희, 이병인, 조수제, 2008), 교사 및 학생의 기능행동평가 인터뷰, 동기진단평가척도, A-B-C 직접 관찰 결과를 통해 문제 행동을 수업방해행동으로 정하고, 세부적으로 소리내기 및 얼굴 쳐다보기로 조작적 정의를 하였다. 소리내기는 수업시간에 수업과 관련이 없는 큰소리를 내거나, 혼잣말을 하거나, 교사나 친구가 이야기하고 있을 때 자신의 말을 하는 행동으로 정의하였다. 얼굴 쳐다보기는 친

〈표 4〉 수업방해행동의 조작적 정의

문제 행동		조작적 정의
수업 방해 행동	소리내기	- 수업 시작 후 수업과 관련 없는, 수업을 방해할 정도로 큰소리를 낸다. 예) “예~”,“아싸” 등 - 수업 시작 후 혼자 또는 선생님에게 수업과 관련 없는 말을 한다. 예) 컴퓨터 교실상황에서 “저는 언제 실습 가나요?” 등 - 수업 시간 중 교사가 수업 내용을 설명 중이거나, 친구가 말을 하고 있을 때 말을 한다. 예) 사회시간에 교사가 다른 학생과 컨디션 관련 대화를 나누는 상황에서 다른 학생은 “돈 개수가 안 맞아요. 내일 가는 거 있잖아요” 대상 학생은 도중에 끼어들어 “네, 2천원씩 갖고”라고 말한다.
	얼굴 쳐다보기	- 수업시작 5분 후 친구나 교사의 얼굴에 자신의 얼굴이나 몸을 돌려서 7초 이상 응시한다.

구나 교사의 얼굴에 자신의 얼굴이나 몸을 돌려서 7초 이상 응시하는 행동으로 정의하였다. 문제 행동의 조작적 정의는 <표 4>와 같다

대상 학생의 기능적 행동평가 결과를 토대로 수업방해행동에 대한 가설을 설정하였다. 대상 학생은 친구 및 교사와 상호작용을 하여 관심을 얻고 싶어 하나 거주시설 및 학교에서 대화할 상대가 없어 상호작용을 하지 못하고, 또한 적절하게 행동하고 대화하는 기술이 부족한 것으로 보였다. 이로 인해 수업 시작 후 교사가 교실에 들어오면 관심을 얻기 위해 소리를 내거나 친구의 얼굴을 쳐다보는 문제 행동이 발생하는 것이라고 가설을 설정하였다. 문제 행동에 대한 가설은 <표 5>와 같다.

〈표 5〉 문제 행동에 대한 가설

문제 행동		설정된 가설
수업방해 행동	소리내기	교사 및 친구들과 상호작용을 하지 못하여 수업 시작 후 교사가 교실에 들어오면 교사와 친구의 관심을 얻기 위하여 큰소리(앗싸, 으....)를 내거나, 수업과 관련 없는 질문을 하거나, 다른 사람이 이야기하고 있을 때 말을 한다.
	얼굴 쳐다보기	교사 및 친구들과 상호작용을 하지 못하여 수업 시작 후 교사가 교실에 들어오면 교사와 친구의 관심을 얻기 위하여 친구나 교사의 얼굴에 자신의 얼굴이나 몸을 돌려서 7초 이상 응시한다.

(3) 교사교육

본 연구에서는 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 대상 학생의 문제 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 중재를 직접적으로 실시하는 교과 교사를 대상으로 교사교육을 실시하였다. 교사교육 내용은 임은숙, 권득자, 신경옥, 백은희(2015)에서 제시한 긍정적 행동지원에 대한 교사교육내용을 발췌하여 본 연구에 맞게 수정하여 활용하였으며, 긍정적 행동지원의 중재 계획과 실행에 관한 내용으로 구성하였다. 중재자인 교과교사, 행동분석전문가 2명 및 상담사 1명이 대학의 전공교수의 과목을 수강하고 있어, 교사교육 및 행동분석전문가의 자문은 필요 시 수시로 하였다. 중재자에 대한 교사교육은 3월 초 2주 동안 대학의 전공교수가 전반적인 내용을 교육하였으며, 중재 계획 및 실행 지원은 대학의 전공교수의 자문을 받아, 행동분석전문가가 실시하였다. 긍정적 행동지원팀 중 중재자인 교과 교사 1인, 행동분석전문가 2인, 상담사 1인은 카카오톡의 단체 채팅을 활용하여 중재 진행 상황을 공유하였다. 교과교사는 중재 실행에 대한 질문을 하였으며 행동분석전문가 2인이 피드백을 하였고, 상담사 1인은 연구 진행 상황을 파악하고자 노력하였다. 그리고 필요 시 전화로 유선 상담 및 주 1회 모임을 가짐으로써 중재에 대한 구체적인 피드백을 제공하였다. 긍정적 행동지원 중재에 대한 교사교육 내용은 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 긍정적 행동지원 개론 및 중재에 대한 교사교육 내용

	교육 내용
긍정적 행동지원 개론	- 긍정적 행동지원의 정의 - 긍정적 행동지원에 영향을 미친 주요 요소들 - 행동 관리에 대한 전통적인 접근법의 문제 - 긍정적 행동 지원의 주요 요소 - 학교 차원의 긍정적 행동지원 - 개별화된 긍정적 행동지원
긍정적 행동지원 중재 계획 및 실행	- 긍정적 행동지원 중재방법의 개념 - 긍정적 행동지원 중재 실행 절차 안내 - 긍정적 행동지원 중재 실행 방법 안내 - 긍정적 행동지원 중재에 따른 교사 수행 피드백

(4) 기초선

기초선 측정은 각 환경, 즉 컴퓨터실, 도예실, 전공과 교실에서 기초선을 측정하였다. 기초선 기간에는 대상 학생에게 중재 전략을 사용하지 않았으며, 교실의 일상적인 환경에서 문제 행동만 관찰, 기록하였다. 기초선 측정은 중재 시작 전 최소 3회기 이상 진행되었고, 각 상황별로 안정적인 상태가 이뤄진 뒤 중재를 시작하였다.

(5) 중재

긍정적 행동지원팀의 회의를 통하여 교실 환경에서 다른 학생들에게 수업권을 침해하지 않으며, 중재하는 교과교사가 용이하게 실행할 수 있는 긍정적 행동지원 중재전략을 수립하였다. 대상 학생에 대한 구체적인 긍정적 행동지원 중재 전략은 <표 7>과 같다.

① 배경사건 전략

이 연구에서 배경사건 전략으로 또래 교육, 비디오모델링, 현실치료 상담을 실시하였다. 각 중재 방법을 살펴보면, 첫째, 또래 교육은 대상 학생에게 호의적이며, 교사의 전달 내용을 잘 이해하고 충실히 수행할 수 있는 또래 도우미를 선정하였다. 선정된 또래 도우미에게 대상 학생에게 “무얼 도와줄까?”, 나 “같이 하자.” 등의 말을 먼저 하도록 교육하여 대상 학생이 충분히 관심을 받도록 하였다. 또한 대상 학생이 도움 요청을 하면 즉각적으로 도와주도록 교육하였다. 이와 더불어 반 전체 학생들에게 개별화된 긍정적 행동지원 중재의 대략적인 내용을 설명하고, 대상 학생이 소리를 내거나, 자신을 응시하더라도, 화를 내거나, 반응하지 않도록 교육하였다. 둘째, 비디오 모델링을 하였다. 비디오의 내용은 수업 시간에 바르게 이야기하는 대화 기술과 다른 사람에게 이야기를 하거나, 질문할 때 적절한 거리를 유지하는 예절 교육을 포함

〈표 7〉 개별화된 긍정적 행동지원 중재 전략

배경사건 전략	선행사건 전략	대체행동교수 전략	후속사건 전략
- 또래 도우미를 선정하여 대상 학생에게 적절한 도움을 제공하도록 교육 - 전체 학생들을 대상으로 대상 학생이 소리를 내거나 수업과 관련 없는 질문을 하거나, 자신을 쳐다볼 때 반응하지 않을 것을 교육하고 협조 요청	- 교사는 입실하면서 대상 학생의 이름을 불러 주고 먼저 인사를 나눈다.	**1. 질문기회를 스스로 선택하는 카드 사용법 교수** **- 1단계: 구두로 설명 후 시범을 보이고, 학생이 직접 사용하는 연습** ***질문카드사용법** ① 대상 학생은 질문하고 싶을 때, 조용히 질문카드 1장을 들고 기다린다. ② 교사가 바로 대상 학생에게 질문할 기회를 준다. ③ 대상 학생은 질문한다. ※ 질문카드는 수업 시간당 5개 사용 가능 **2단계: 질문카드를 수업 상황에서 실제 사용.**	**강화** - 교사가 들어왔을 때 대상 학생이 조용히 기다리고 있으면 모든 학생 칭찬. - 대상 학생 질문카드를 적절히 사용했을 때, 즉각적으로 학생의 행동을 구체적으로 언급, 칭찬. - 수업 시간 당 5번 이내로 질문카드를 사용하면 매 시간 **별뺏지를** 달아줌 - 별뺏지를 2개 이상 모았을 경우 점심시간동안 20분간 컴퓨터 사용 허용
- 대상 학생의 바람직한 행동(소리 내지 않고 수업 활동하는 행동)과 바람직하지 않은 행동(소리 내는 행동)을 비디오로 찍어 반복하여 보여주고 지도함.		**2. 도움요청하기교수** **- 1단계: 구두로 설명 후 시범을 보이고, 학생이 직접 사용하는 연습** **※ 도움요청 행동** ① 적절히 거리(50cm이내) 둔다. ② 친구의 이름을 부르고 친구가 볼 때까지 기다린다. ③ 친구가 보면 도움을 요청한다. **2단계: 도움 요청 행동을 수업 상황에서 사용**	**2. 소거** - "앗싸, 으..."등의 소리 낼 때, 교사 학생 모두 반응하지 않음 - 수업과 관련 없는 (자신의 스케줄과 관련된) 질문을 할 때, 교사 학생 모두 반응하지 않음 **3. 타행동 차별강화** - 7초 이상 다른 친구나 선생님을 쳐다보는 행동 외의 다른 행동에 칭찬
- 현실치료 상담			

하였다. 기초선 구간을 동영상 촬영하여, 기초선 동영상 중 학생이 적절하게 행동하는 부분만 편집하여 대상 학생에게 보여주고, 바람직한 행동을 할 때의 친구들의 반응과 대상 학생의 기분에 대해 이야기를 나누었다. 셋째 ,현실치료 상담을 실시하였다. 본 연구에서는 정종진(2001)의 연구에서 사용된 현실치료에 기반한 문제 행동 지도방안을 수정·보완하여 배경사건전략으로 적용하였다. 1단계로 대상 학생과 대화를 통해 상담관계를 형성하고, 2단계로 질문을 통해 대상 학생이 무엇을 원하는지를 확인하고, 3단계로 현재 자신의 행동에 대해 질문하도록 하고 4단계로 학생 자신이 스스로 자기평가를 하도록 하였다. 마지막 5단계에서는 현재의 행동에서 비효과적이고 부정적인 행동을 보다 효과적이고 긍정적인 행동으로 수정하기 위한 계획을 함께 세웠다. 현실치료 중재는 박사과정에서 상담심리를 전공하고 있는 상담사의 도움을 받아 중재자인 교과교사가 실시하였다.

② 선행사건 중재

선행사건 중재 전략으로는 교사 및 친구들이 대상 학생에게 관심을 제공하였다. 관심 제공 방법은 첫째, 교사는 입실하면서 대상 학생의 이름을 부르고, 인사를 먼저 하였다.

③ 대체행동교수 중재

질문카드 사용하기와 도움요청하기를 대체행동으로 교수하였다. 첫째, 질문카드 사용하기는 질문카드 사용방법 교수 후 실제 수업 상황에서 사용하는 2단계로 교수하였다. 학생은 수업 시간에 총 5번의 질문 기회가 있으며, 질문을 하고 싶을 때, 수업 시작 시 교사가 제공한 질문 카드를 들면 된다고 설명하였다. 수업 시간 동안 학생이 질문카드를 5번 이하로 사용할 경우 사전 제작된 별뺏지를 받을 수 있으며, 별뺏지를 2개 받을 경우 중식 시간에 20분간 컴퓨터를 사용할 수 있다고 설명하였다. 질문카드 사용법을 설명 후 학생이 질문을 하고 싶을 때, 조용히 질문카드 1장을 들고 기다리면, 교사가 바로 대상 학생에게 질문할 기회를 주고, 대상 학생은 질문을 하는 구체적인 질문카드 사용 방법에 대해 교사는 다른 학생과 함께 모델링을 하고, 이후 교사와 대상 학생이 연습하였다. 학생이 사용방법을 숙지한 것을 확인한 후, 교실의 실제 상황에서 질문카드를 사용하였다. 둘째, 도움요청하기는 적절한 도움요청행동 교수 후 실제 수업 상황에서 사용하는 2단계로 교수하였다. 도움 요청 시 친구나 교사와 적절한 거리를 유지하여야 하며, 장시간 친구나 교사를 쳐다보지 않도록 하였으며, 도움 필요 시 적절한 거리를 유지하며, 친구의 이름을 부르고, 친구가 볼 때까지 기다리며, 친구가 보면 도움 요청하는 “나도 좀 보여줄래?”, 또는 “나 좀 도와줄래?” 라고 말하도록 구두 설명하였다. 설명 후 교사는 도움요청하기 행동을 모델링하고, 이후 교사와 대상 학생이 도움요청하기 행동을 연습하였다. 학생이 적절하게 도움요청행동을 한다는 것을 확인한 후, 교실의 실제 상황에서 필요 시 도움요청행동을 하도록 하였다.

④ 후속사건 중재

후속사건 중재는 질문카드 사용하기, 도움요청하기 행동 및 교사 입실 시 조용히 앉아 있을 때 실시하였다. 첫째, 대상 학생이 질문카드를 적절하게 사용할 경우 교사는 즉각적으로 학생의 행동을 구체적으로 언급하며 칭찬하였다. 질문카드를 5번 이하로 사용했을 때, 교사는 별뺏지를 학생에게 달아주었고, 별뺏지를 2개 모을 경우 20분간 컴퓨터 사용할 수 있도록 하였다. 도움요청하기 행동 시 즉각적으로 교사 또는 학생은 도움을 제공하였으며, 대상 학생이 적절한 거리를 유지하거나 다른 사람을 응시하지 않을 때 칭찬하였다. 마지막으로 교사가 입실했을 때 조용히 앉아 있으면, 학생들과 함께 대상 학생을 칭찬하였다.

(6) 유지

유지에 단계에서는 중재의 효과가 시간이 지난 후에도 지속되는지를 알아보기 위해 중재 종료 일주일 후 컴퓨터실, 도예실, 전공과 교실의 각 상황별로 3회기씩 수업방해행동을 측정하였다. 유지 효과의 측정은 중재를 실시하지 않았던 기초선과 동일한 환경, 조건에서 관찰하였다.

5. 자료 수집 및 분석

본 연구에서는 빈도기록법을 사용하였다. 수업방해행동을 측정하기 위해 중재자의 스마트폰을 사용하여 기초선, 중재, 유지의 전회기에 걸쳐 수업 활동을 촬영하였다. 수업 활동 촬영 전에 전체 학생들을 대상으로 중재에 대한 설명을 한 후 대상 학생 및 수업 참여 학생들에게 수업 활동 촬영에 대한 서면 동의를 받았다. 촬영 대상 학생은 성인인 전공과 학생으로 부모님께는 구두 동의만 받았다.

수업방해행동의 측정을 위한 관찰 장소는 컴퓨터실, 도예실(사회 수업), 전공과 교실(창의적 체험 활동)이었다. 중재자인 교과교사는 교실에 입실하여 수업시작 전 스마트폰을 설치, 녹화버튼을 누른 후 수업을 시작하였다. 그리고 학생들의 촬영에 대한 반응성을 고려하여 실제 문제행동 측정 시간은 수업 시작 5분 후부터 30분간으로 하였다. 촬영한 영상을 행동분석전문가인 2명의 관찰자에게 이메일로 보낸 후 30분 동안의 문제 행동의 발생 빈도수를 기록하였다. 수업방해행동의 측정을 위한 관찰 장소는 컴퓨터실(컴퓨터 수업), 도예실(사회 수업), 전공과 교실(창의적 체험 활동)이었다.

문제 행동의 기록은 긍정적 행동지원팀에서 사전 제작한 문제 행동 발생 기록지에 빈도를 기록하였으며, 세 가지 상황의 기초선, 중재, 유지단계의 수업방해행동 발생 빈도수를 표와 그래프로 제시하였다.

6. 관찰자간 신뢰도

본 연구에서 행동분석전문가 2명이 관찰자간 신뢰도를 측정하였다. 제 1관찰자는 대학원에서 박사과정 중이면서 상담교사이고, 제 2관찰자는 대학원에서 박사과정 중이면서 응용행동분석을 전공한 특수교사로 두 관찰자간 신뢰도가 90%이상 일치될 때까지 관찰훈련을 실시하였다. 관찰자간 신뢰도는 각 상황 별로 기초선, 중재, 유지의 각 단계에서 25%를 무작위 선정하여 관찰 후 결과를 비교하여 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 관찰자간 신뢰도 산출 방법은 적게 체크된 수업방해행동 빈도를 더 많이 체크된 수업방해행동 빈도로 나누어 100을 곱하여 산출하였다.

관찰자간 신뢰도 평균과 범위는 컴퓨터실에서는 97%(92-100), 도예실에서는 97%(91-100), 전공과 교실에서는 96.7%(90-100)로 나타났다.

7. 중재충실도

본 연구에서는 특수학교 내 컴퓨터실, 도예실, 전공과 교실에서 전체 중재 회기 중 각 환경별로 1회기씩 총 3회기 동안 중재자인 교과 교사의 행동을 관찰하여 중재충실도를 구하였다. 중재충실도의 평가 내용은 김명화(2016), 김대용, 백은희(2016)의 연구에서 발췌하여 수정, 보안하였으며, 내용은 다음과 같다. (1) 대상 학생의 문제 행동에 또래들이 반응하지 않도록 친구들을 교육하였는가? (2) 대상 학생에게 관심을 제공할 또래를 선정하고 교육하였는가? (3) 바람직한 행동의 비디오 모델링을 하였는가? (4) 교사는 입실하면서 대상 학생에게 인사하였는가? (5) 교사는 대상 학생에게 질문카드 사용법을 교수하였는가? (6) 교사는 대상 학생에게 도움요청행동을 교수하였는가? (7)교사는 대상 학생이 질문 카드를 적절하게 사용했을 때, 즉각 강화를 하였는가? (8) 교사는 학생의 문제 행동에 반응하지 않았는가? (9) 교사는 학생이 적절하게 응시할 때 칭찬하였는가?

총 9개의 항목으로 중재를 충실하게 이행하였는지에 관한 문항을 중심으로 구성하였다. 측정은 3점 평정척도를 사용하여 '전혀 그렇지 않다'를 0점, '일부만 실행하였다'를 1점, '매우 그렇다'를 2점으로 평가하여, 평균과 범위로 기록하였다. 이 연구에는 행동분석전문가 2인이 중재충실도를 측정하였으며, 중재충실도의 평균과 범위는 컴퓨터실에서는 92%(89-94), 도예실에서는 97%(94-100), 전공과 교실에서는 92%(89-94)로 나타났다.

8. 사회적 타당도

사회적 타당도를 측정하기 위해 Facwcett,(1991), 양명희, 김황용(2002), 박은수(2011)에서 발췌하여 본 연구에 맞게 수정, 보완하였으며, 총 7문항으로 중재 목표의 중요성, 중재 절차의 수용

및 적용가능성, 중재 결과의 유의미성 영역에서 실시되었다. 사회적 타당도는 5점 평정척도를 사용하였는데, '전혀 그렇지 않다'를 1점으로 하고, '매우 그렇다'가 5점으로 하여 평가하였다. 사회적 타당도는 담임교사, 중재자가 아닌 교과 교사, 동료가 설문지를 작성하였는데, 구체적인 사회적 타당도 설문지 결과를 살펴보면, 담임교사는 4.1점, 중재자가 아닌 교과교사는 4.9점, 동료는 4.6점이었으며, 사회적 타당도의 평균은 4.5점이었다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구는 전공과 지체중복장애학생을 대상으로 긍정적 행동지원이 수업방해행동에 어떠한 영향을 미치는지에 대해 결과를 분석하였다. 기초선, 중재, 그리고 유지 기간 동안 수업방해행동의 평균 발생빈도 및 범위와 시각적 변화는 <표 8>과 <그림 1>에 각각 제시하였다.

〈표 8〉 대상 학생의 상황별 수업방해행동 평균 발생 빈도 단위 : 횟수

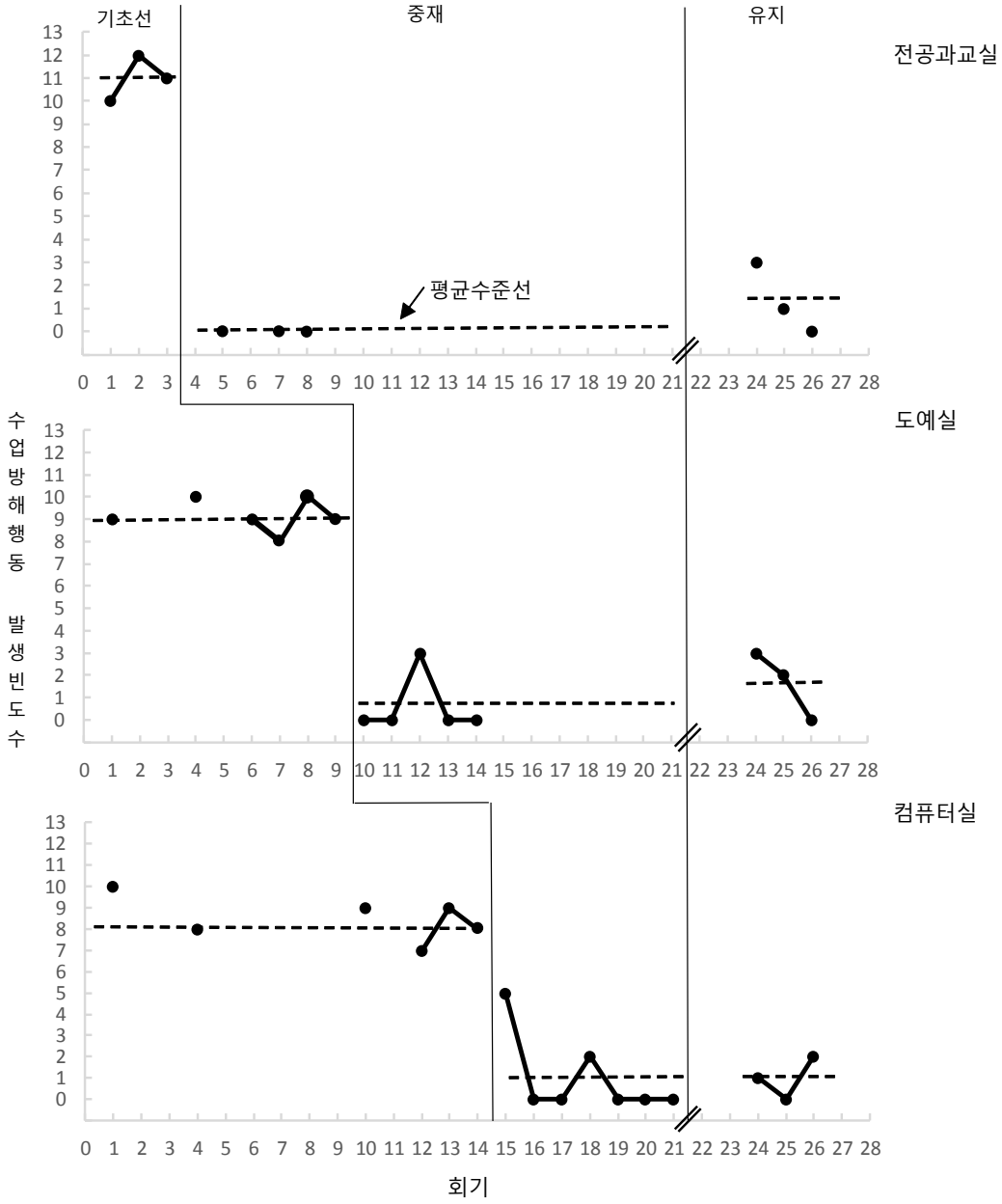
상황	기초선		중재		유지	
	평균	(범위)	평균	(범위)	평균	(범위)
전공과 교실	11	10-12	0	0	1.3	0-3
도예실	9	8-10	0.6	0-3	1.7	0-3
컴퓨터실	8	7-9	1	0-5	1	0-2

1. 수업방해행동에 대한 중재 효과

전공과 교실(창의적 체험활동 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 기초선 동안 평균 11회 발생하였고, 중재가 지속되는 동안에는 한 번도 발생하지 않았다. 전공과 교실(창의적 체험활동 수업)에서의 수업방해행동에 대한 중재효과 크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 100%로 중재가 효과적이었다.

도예실(사회생활 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 기초선 동안 평균 9회 보였고, 중재기간 동안에는 평균 0.6회로 감소하였다. 도예실(사회생활 시간)에서의 수업방해행동에 대한 중재효과 크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 100%로 중재가 효과적이었다.

컴퓨터실(컴퓨터 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 8회 발생하였고, 중재기간동안에는 평균 1회로 감소하였다. 컴퓨터실(컴퓨터 수업)에서의 수업방해행동에 대한 중재효과 크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 100%로 중재가 효과적이었다.



〈그림 1〉 개별화된 긍정적 행동지원에 따른 상황 간 수업방해행동 발생횟수

2. 중재의 유지 효과

전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동 감소에 대한 유지효과를 알아보기 위해 중재 종료 1주 후 유지 검사를 실시하였다. <표 8>과 <그림 1>에서 나타난 유지 기간 단계의 전공과 교실(창의적 체험활동 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 1.3회(범위0-3회)로 기초선 기간에 비해 평균 9.7회 감소하였다. 유지 기간 단계의 도예실(사회생활 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 1.7회(범위0-3회)로 기초선 기간에 비해 평균 7.3회 감소하였다. 유지 기간 단계의 컴퓨터실(컴퓨터 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 1회(범위0-2회)로 중재기간과 같은 수준으로 나타났고, 기초선 기간에 비해 평균 7회 감소한 것으로 나타났다. 따라서 유지 단계의 세 가지 상황에서의 수업방해행동의 평균 발생빈도는 중재 기간에 비해 1-1.7회로 약간 높았으나. 기초선 기간보다 감소한 것을 볼 수 있으며, 결론적으로 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 종료된 1주 후에도 지속적으로 대상 전공과 지체 중복장애학생의 문제 행동에 영향을 주어 세 가지 상황에서의 수업방해행동의 감소가 모두 유지되었다.

1. 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동에 미치는 영향

전공과 교실(창의적 체험활동 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 기초선 동안 평균 11회 발생하였고, 중재가 지속되는 동안에는 한 번도 발생하지 않았다. 전공과 교실(창의적 체험활동 수업)에서의 수업방해행동에 대한 중재효과 크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 100%로 중재가 효과적이었다.

도예실(사회생활 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 기초선 동안 평균 9회 보였고, 중재기간 동안에는 평균 0.6회로 감소하였다. 도예실(사회생활 시간)에서의 수업방해행동에 대한 중재효과 크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 100%로 중재가 효과적이었다.

컴퓨터실(컴퓨터 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 8회 발생하였고, 중재기간동안에는 평균 1회로 감소하였다. 컴퓨터실(컴퓨터 수업)에서의 수업방해행동에 대한 중재효과 크기를 나타내는 비중복비율(PND)은 100%로 중재가 효과적이었다.

2. 개별화된 긍정적 행동지원 중재 종료 후 전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동의 변화 유지에 미치는 영향

전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동 감소에 대한 유지효과를 알아보기 위해 중재 종료 1주 후 유지 검사를 실시하였다. <표 8>과 <그림 1>에서 나타난 유지 기간 단계의 전공

과 교실(창의적 체험활동 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 1.3회(범위0-3회)로 기초선 기간에 비해 평균 9.7회 감소하였다. 유지 기간 단계의 도예실(사회생활 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 1.7회(범위0-3회)로 기초선 기간에 비해 평균 7.3회 감소하였다. 유지 기간 단계의 컴퓨터실(컴퓨터 수업)에서의 수업방해행동 발생빈도는 평균 1회(범위0-2회)로 중재 기간과 같은 수준으로 나타났고, 기초선 기간에 비해 평균 7회 감소한 것으로 나타났다. 따라서 유지 단계의 세 가지 상황에서의 수업방해행동의 평균 발생빈도는 중재 기간에 비해 1-1.7회로 약간 높았으나. 기초선 기간보다 감소한 것을 볼 수 있으며, 결론적으로 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 종료된 후에도 지속적으로 대상 전공과 지체 중복장애학생의 문제 행동에 영향을 주어 세 가지 상황에서의 수업방해행동의 변화가 모두 긍정적으로 유지되었음을 알 수 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

이 연구에서는 개별화된 긍정적 행동지원이 전공과 지체·중복 장애학생의 수업방해행동에 미치는 효과를 검증하였다. 특수학교 내에서 서로 다른 세 가지 상황(setting)에서 개별화된 긍정적 행동지원 중재 이후 연구 결과를 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 특수학교 내 전공과 교실, 도예실, 컴퓨터실에서 보이는 지체·중복장애학생의 수업방해행동의 감소에 매우 효과적이었다. 전공과 교실에서의 수업방해행동의 발생빈도수는 기초선에서 평균 11회 발생하였으나, 중재이후 한 번도 발생하지 않았다. 도예실과 컴퓨터실에서의 수업방해행동은 중재 과정에서 각각 3회, 2회로 평균보다 조금 증가하였으나, 이는 교내 행사 및 실습이라는 외재변수에 영향을 받아 각각의 상황에서 일시적으로 증가한 것임이 확인되었고, 이후 수업방해행동의 발생빈도수는 평균 8.4회, 평균 7회 감소하였다. 이러한 결과는 현실 치료 기법 및 선택하기 등의 다요소 중재를 기반으로 한 긍정적 행동지원이 문제 행동 감소에 효과적이라는 연구(정종진, 2001)를 뒷받침한다. 이와 함께 대체행동 교수에서 질문카드를 사용하여 자신의 의사를 적절하게 표현하도록 지도함으로써 각각의 상황에서 발생한 수업방해행동의 발생빈도수는 감소하고 긍정적인 수업참여행동이 증가하게 되었다.

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 종료된 후에도 세 가지 상황에서의 전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동의 중재 효과는 모두 유지되었다. 전공과 교실에서의 지체·중복장애학생의 수업방해행동은 중재보다 1.3회로 증가하였으나, 기초선에서 보인 평균 11회보다는 9.7회 감소하여 효과적으로 유지되었다. 도예실에서의 수업방해행동은 중재 단계보다 평균 1.1회 증가하였고, 컴퓨터실에서의 수업방해행동은 중재단계에서와 같은 수준인 평균 1회를 유지하였다. 결론적으로, 세 가지 상황에서의 수업방해행동은 유지단계에서 평균 1-1.7회로 효과적

으로 유지되었다.

이처럼, 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 대상 학생 뿐 아니라 주변 사람들에게도 매우 긍정적인 영향을 미쳤다. 본 연구에서 실시한 사회적 타당도는 중재 목표의 중요성, 중재 절차의 수용성, 중재 결과의 의미성 영역에서 실시되었다(Facwcett, 1991; 양명희, 김황용, 2002). 중재 이후 중재에 참여하지 않은 담임교사와 교과 교사와 중재에 참여한 또래 학생을 대상으로 실시한 결과는 평균 4.5점 이상으로 강력한 중재 효과를 입증하였고, 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 실용 가능성에 매우 긍정적인 영향을 미친다는 연구(김지수, 김예리, 박지연, 2015)를 뒷받침하는 결과이다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 실험설계로 선택한 중다 간헐 기초선 설계의 적용과 데이터 수집 방법에서 빈도기록법을 사용하였다. 그래프 분석 시 빈도기록법이라는 데이터 수집 방법으로 자료를 그래프화하였을 때 그래프의 모양으로 인해 시각적 해석이 왜곡될 가능성이 높아 본 그래프에 평균 수준선을 넣고, 종속변인과 독립변인의 단위를 최소단위로 설정하여 그래프 상에서 자료점들의 변산이 심하지 않음을 입증하고자 하였다. 각 상황별 문제 행동의 발생빈도수는 비율이 아닌 횟수로 기록하여 다소 과대평가될 수 있으나, 평균수준선을 기준으로 자료점을 살펴보면 기초선이 안정되지 않았다고 볼 수 없다. 최소한의 자료점이긴 하나 각 상황별로 자료점은 3점 이상으로 큰 변이를 보이지 않았고, 안정적인 상태로 다음 조건인 중재 적용에 어려움은 없다고 판단하여 중재를 하였으나, 자료점의 부족은 여전히 연구의 제한점으로 남는다. 향후 연구에서는 구체적이고 적절한 연구 방법의 계획이 중요하다.

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원 중재가 전공과 지체·중복장애학생의 수업방해행동에 미친 효과는 중재 종료 이후 유지 단계에서 확인되었다. 그러나 수업방해행동 중 얼굴쳐다보기의 경우에는 중재효과로 인해 많이 감소하기는 하였으나, 유의미한 수준은 아니었다. 그 이유는 문제행동의 조작적 정의 기준에는 맞지만, 중재자인 교사가 느끼는 중재의 효과성에는 만족할만한 수준은 아니라는 결과 보고가 있었기에 추후 후속연구에서는 얼굴 쳐다보기 행동의 감소를 위해 지속적인 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 한 명의 지체·중복장애를 가진 전공과 학생을 대상으로 특수학교 내 각각의 전공과 수업 상황에서 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 실행함으로써 본 연구의 결과를 모든 지체·중복장애를 가진 전공과 학생에게 적용하는 데에는 한계가 있다. 지체·중복장애 뿐만 아니라 다른 장애를 가진 전공과 학생에 대한 긍정적 행동지원 중재 사례에 대한 지속적인 연구가 필요하다.

끝으로 데이터를 수집할 수는 없었으나, 다른 교과교사를 인터뷰한 결과, 중재하지 않은 다른 과목, 다른 교사의 수업 시 수업방해행동이 여전히 나타나고 있었다. 그러므로 후속 연구에서는 다른 환경 조건에서의 일반화까지 고려한 중재 계획을 세워야 할 것이다.

본 연구는 성인기에 들어선 전공과 학생을 대상으로 교사와 상담가 및 행동 전문가가 팀을 구성하여 상담기법을 포함한 긍정적 행동지원 중재를 시행한 연구이다. 긍정적 지원은 팀접근이면서 동시에 맞춤형 접근(wrap around approach; Carr, Dunlap, Honer, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, & Fox, 2002)을 지향하는 다요소 중재의 특성을 가진다. 따라서 지역사회의 적응행동 훈련을 포함하는 전환기 교육 프로그램은 학생들의 문제행동 감소뿐 아니라 삶의 질을 추구하는 가치관의 측면에서 보다 많은 긍정적 행동지원 연구가 시행될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

고동희, 이소현 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애 학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 19(2), 1-21.

교육부 (2013). 장애인 등에 대한 특수교육법.

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

김명화 (2016). 개별차원의 긍정적 행동지원이 문제행동과 작업과제참여행동에 미치는 영향-보호작업장의 지적장애인을 대상으로-, 미간행 박사학위논문, 초당대학교 대학원, 전남. -21.

김지수, 김예리, 박지연 (2015). 긍정적 행동지원 실행에 참여한 전문가들의 경험과 인식에 관한 질적 연구. 정서·행동장애연구, 31(4), 51-75.

김창호, 백은희 (2009). 긍정적 행동지원(PBS)이 특수학교 전공과 정신지체 학생의 자위행동에 미치는 효과. 특수교육학연구, 44(3), 149-167.

박은수 (2011). 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 서울.

박은수, 김은경 (2014) 긍정적 행동지원이 고립 의심 유아의 자기주도행동과 문제행동에 미치는 영향. 특수교육, 13(3), 205-225.

박은영, 신미경, 채수정 (2018). 장애학생을 위한 개별 차원의 긍정적 행동 지원에 대한 단일대상연구 메타분석. 행동분석·지원 연구, 5(1), 27-48.

박주연, 정해동 (2009). 자폐성 장애 학생의 긍정적 행동지원에 기반한 선택행동과 자해행동 간의 기능 분석. 특수아동교육연구, 11(1), 77-94.

방명애 (1999). 자폐아의 사회성 발달을 촉진하기 위한 교수전략. 정서·행동장애연구, 15(2), 183-203.

송민영, 이윤석, 서영희, 도경만, 백은희 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 일반학교 통합환

경의 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원 연구, 5(2), 159-179.

양명숙 외 (2013). 상담이론과 실제. 서울: 학지사.

양명희, 김황용 (2002). 개별 피험자 연구에서 사회적 타당도 검사의 중요성. 정서·학습장애연구, 18(3), 91-111.

이서옥, 송주영, 김운이, 김보배, 백은희 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원 연구, 5(2), 83-104.

임해주, 김정민, 백은희, 전혜영 (2013) 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 정신지체학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 특수교육연구, 48(1), 49-69.

장세영 (2016). 긍정적 행동지원을 통한 발달장애인의 문제행동 중재효과. 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.

정인숙 (2005). 장애성인 평생교육 현황과 대책 수립에 관한 연구. 특수교육연구, 12(1), 75-98.

정종진 (2001). 문제행동의 지도방안에 대한 현실치료적 접근. 교육학연구, 39(3), 99-120.

Bambara, L. K., & Kern, L. (2005). *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behavior Plans.* New York: Guilford.

Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Auit, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 175-191.

Brown, F., Belz, P., Corsi, L., & Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation, 28*(4), 318-326.

Burns, G. L., Patterson, D. R., Nussbaum, B. R., & Parket, C. M. (1991). Disruptive behaviors in an outpatient pediatric population: Additional standardization on the Eyberg Child Behavior inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and clinical Psychology, 3*(2), 202-207.

Carr, D. G., Dunlap, G., Honer, 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 applied science, *Journal of Positive Behavior Intervention and Support, 4*(1), 4-16.

Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools; Functional Behavioral Assessment.* New York, NY: Guilford Press.

Durand, M. V. & Crimmins, D. (1992). *Motivation Assessment Scale(MAS).* Topeka, KS: Monaco & Associates.

Fawcett, S. B, (1991). Social validity: A note on methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 24*(2), 235-239.

Greenwood, C. R. & Kim, J. M. (2012). Response to intervention(RTI) services: An ecobehavioral

perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22,* 1-27.

Glasser, W. (1998). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*, New York: Harper Perennial. 김인자, 우매령 역(2017). 선택이론. 서울: 한국심리상담소.

Glasser, W. (2004). Positive Addiction(긍정적 중독). 김인자 역. 서울: 한국심리상담소.

Halpern, A. S. (1985). Transition: A look at the foundations. *Exceptional Children, 51,* 479-486.

Jolivette, K., Wehby, J. H., Canale, J., & Massey, G. (2001). Effects of choice-making opportunities on the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 26*(2), 131-145.

McCELLAN, J. M., & Werry, J. S. (2003). Evidence-Based Treatments in Child and Adolescent Psychiatry: An Inventory. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 42*(12), 1388-1400.

Meyer, L. H., Peck, C. A., & Brown, L.(Eds). (1991). *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2011). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer.

White, C.., Lakin, K., Bruininks, R., & Li, X. (1991). *Persons with mental retardation and related conditions in state-operated residential facilities: Year ending June 30, 1989 with longitudinal trends from 1950-1989.* Minneapolis; university of Minnesota, Center for Residential and Community sServices, Institute on Community Integration.

Wubbolding, R. E. (2011). *Counselling with Reality therapy,* Washington D. C: American Psychological Association.

Abstract

The Effects of Individualized Positive Behavior Support(PBS) on Classroom Disruptive Behaviors for a Student with Multiple Disabilities in Post-High School Specialized Vocational Program

Lim, Heejung · Song, Jooyoung · Kim, Gyeonghee
Han, Songyi · Paik, Eunhee*

The purpose of this study was to examine the effects of the individualized positive behavior support on class disruptive behaviors for a student with multiple disabilities in post-high school specialized vocational program. The study utilized multiple probe baseline design across settings: a computer classroom, a pottery classroom, a general classroom. Through the functional behavior assessment, the problem behavior was identified as class disruption behavior: inappropriate talking and inappropriate looking at the person. The findings from the study indicated that individualized positive behavior support was effective reducing classroom disruptive behavior for a student with multiple disabilities in post-high school specialized vocational program during both intervention and maintenance period. The limitation of the study was discussed and future direction has been suggested.

Keywords : Individualized Positive Behavior Support, Post-High School Specialized Vocational Program, Multiple Disabilities, Classroom Disruptive Behavior

게재 신청일 : 2019. 07. 01
수정 제출일 : 2019. 08. 19
게재 확정일 : 2019. 08. 26

* 백은희(교신저자) : Dept. of Special Education, Kongju National Univ.(ehpaik@kongju.ac.kr)