

개별차원의 긍정적 행동지원이 일반학교 통합환경의 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향

송민영* (사천초등학교, 교사)
이윤석 (보듬언어행동발달센터, 원장)
서영희 (공주대학교, 대학원생)
도경만 (세종시교육청, 장학사)
백은희** (공주대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 통합환경(통합학급 수업시간 및 휴식 시간, 방과후학교 수업시간)에서 개별차원의 긍정적 행동 지원이 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동(소리 지르기, 물건 던지기, 자리이탈) 및 지시 따르기 행동에 미치는 효과를 검증하고자 하였다. 본 연구의 대상 학생은 초등학교 지적장애 학생으로 통합학급 교과수업 상황, 방과후 수업 상황, 일반 학급에서 특수학급으로 이동해야 하는 휴식 시간에 상황간 중다 기초선 설계를 적용하였다. 기능적 행동평가를 기초로 배경 및 선행사건, 대체행동 교수, 후속결과 중재가 포함된 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 시행하였다. 통합환경에서 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동을 감소시키고, 지시 따르기 행동을 증가시켰다.

〈주제어〉 긍정적 행동지원, 통합환경, 협력적 팀 접근, 지적장애, 수업 방해 행동, 지시 따르기

* 제1저자(smy302@cbe.go.kr)

** 교신저자(ehpaik@kongju.ac.kr)

I. 서론

1. 연구의 필요성

1994년 『특수교육진흥법』 전면개정 과정에서 통합교육이 법률적으로 정의된 이래 통합교육의 실천방안으로서 특수학급이 전국적으로 확대 설치되었으며 2007년 『장애인 등에 대한 특수교육법』 제정은 일반학교의 특수학급과 일반학급 내에서 완전통합하는 학생들의 증가를 촉진시켰다. 교육부 연차보고서에 따르면 장애인 등에 대한 특수교육법이 제정된 2007년 특수교육대상 아동 64,566명 중 특수학급 35,340명, 일반학급 완전통합 6,263명으로 전체의 64% 학생이 통합교육 현장에 배치되었으며, 2017년에는 전체 특수교육대상자 89,353명 중 특수학급 47,564명, 완전통합 15,590명으로 70%인 63,154명이 통합교육을 받고 있음이 보고되고 있다. 통합교육은 장애아동을 일반 교육환경에 물리적으로 통합하는 것 외에도 학문적, 사회적으로도 통합하는 것을 의미하며 진정한 의미에서 통합은 위에 제시된 세 가지 통합이 모두 이루어져야 가능하다(이소현, 박은혜, 2011). 현재, 특수학급의 확대 및 완전통합 된 특수교육대상 아동의 증가로 물리적 통합은 확대되었다고 볼 수 있으나, 교육과정 내에서 교수 활동적 통합 및 또래 집단과 사회적 통합을 이루는 데는 많은 과제가 있다고 볼 수 있다. 특히 지적장애 학생의 심각한 문제행동은 또래와의 사회적 관계 및 학교생활 전반에 부정적인 영향을 미친다(Friend & Bursuck, 2006; Roger & George, 2012). 문제행동으로 인해 학교현장에서 배움의 기회와 사회적 참여의 기회가 제한되는 상황들이 발생하고 있으며 다양한 문제행동으로 인해 교사들은 어려움을 겪고 있다. 즉 통합에 따른 학업과 사회성 및 행동적 면에서의 성취력 향상과 행동적 교수를 위한 중재기술이 필요하다(조성연, 1994).

통합학급 교사들의 어려움을 지원하면서 통합학급 내에서 다양한 도전적 행동(challenging behavior)을 보이는 학생들의 학문적, 사회적 통합을 위한 실질적인 방법으로 긍정적 행동지원의 필요성이 증가하고 있다. 긍정적 행동지원은 장애 학생뿐만 아니라 전체 학생의 문제행동 예방과 인권확보 및 삶의 질 향상에 목적을 두고 문제행동을 발생시키는 환경을 수정하고 환경적응을 위한 대체행동 교수와 사회적 타당도가 높은 행동 지원 절차, 교사, 또래, 가족, 전문가 협력, 여러 환경에서 다차원적인 지원 및 학생의 삶의 질 향상에 초점을 맞춘 행동 중재 접근 방법을 사용한다(Fox, Dunlap, & Powell, 2002; Scott & Barrett, 2004).

긍정적 행동지원은 전통적인 행동 수정 전략과는 달리 인간적, 예방 중심적, 기능평가와 팀 접근을 통한 체계적 접근, 환경을 중요시하는 생태학적 접근으로 문제행동의 예방 및 감소뿐 아니라 학교 체제의 변화를 이르게 한다(이영철, 2002; Brenda., Judy, 2008).

개별차원의 긍정적 행동지원은 장애아동의 문제행동 감소와 바람직한 행동 증가에 긍정적인

영향을 준다는 특수학급과 특수학교에서의 다양한 연구결과들이 있다(최문지, 백은혜, 김혜주 2009; 임혜주 외, 2013; 최미점, 백은희, 김정민 2013; 김정민, 전병운, 임혜주 2014; 박은수, 김은경 2014; 문병훈, 이영철 2014; 정환별 외, 2011; 김형준 외, 2013; 김정기 외, 2017). 초등학교 통합환경에서 일반교사와 특수교사의 협력적 접근으로 이루어진 연구(최문지, 백은혜, 김혜주 2009)에서는 통합학급의 주된 교과수업시간이 아닌 아침 자습 상황에서 지적장애 학생 3명을 대상으로 선행사건 중재와 대체행동 교수를 통합학급과 특수학급 각각에서 개별적으로 적용하였다. 선행연구와 차이점은 본 연구에서는 또래와 함께 생활하는 통합학급 교실에서의 교과 수업시간과 방과후학교 수업시간에 일반교사인 담임교사와 방과후학교 강사가 긍정적 행동지원 중재를 특수교사와 협력하여 직접 실시하였다는 것이다. 즉, 연구자인 특수교사가 주된 중재자가 아니고 팀 접근을 통하여 일반학급 담임교사와 방과후학교 강사가 주된 중재자로서, 통합환경에서 개별차원의 긍정적 행동지원이 수업 방해 행동과 지시 따르기 행동에 어떠한 영향을 미치는지 검증하고자 하였다.

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 개별차원의 긍정적 행동지원은 통합환경에서 지적장애 초등학생의 수업방해 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원은 통합환경에서 지적장애 초등학생의 지시 따르기 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상 아동은 C시 소재 초등학교 특수학급에 배치된 초등학교 2학년 지적장애 남학생으로 주 평균 23시간의 수업 중 특수학급에서 주 평균 4시간 수학 수업을 하고 있다. 연구 대상의 선정 기준은 아래와 같다. 첫째, 특수교육대상자로 진단 배치 받은 아동, 둘째, 담임교사의 면담 및 관찰 결과 주 4회 이상 수업 방해 행동이 발생하며, 수업참여에 어려움이 있는 아동, 셋째, 수업 방해 행동에 대한 중재를 받은 경험이 없는 아동, 넷째, 본 연구의 계획 및 실행에 보호자의 동의를 받은 아동이다. 구체적인 연구 대상 아동의 특성은 <표1>과 같다.

〈표 1〉 연구 대상 아동의 구체적인 특성

| 성별 | 장애유형 | 생활연령 | K-WISC-IV ¹ | CARS ² | SMS ³ | Eyberg 아동행동검사 ⁴ |
|----|------------|------|------------------------|-------------------|------------------|------------------------------|
| 남 | 지적장애 3급 | 7.9세 | 전체 IQ 72 | 20점 | 3세 5개월 | 문제행동 심도점수 142점 문제행동 수 36개 |

¹ K-WISC-IV: 만 6세 0개월에서 10세 11개월까지 아동지능검사

² CARS(자폐증평정척도): 15~29.5점은 자폐증이 아님, 30~36.5점은 자폐증, 37~60.0점 중증자폐증

³ 사회성숙도검사(김승국, 김옥희 1995): 사회성지수(SQ), 사회연령(SA)

⁴ Eyberg 아동행동검사(Burns et al. 1991): 문제행동 수 11개 이상 평정치 합산 127점이면 중재가 필요하다고 해석함.

2. 연구 도구

1) 중재 및 측정 도구

(1) 목표 행동 발생 기록지

본 연구에서는 통합학급 수업 상황과 방과후학교 수업 상황에서 수업 방해 행동(소리 지르기, 던지기, 자리가탈)을 측정하기 위해 행동 관찰 기록지를 사용하였다. 기록지에는 관찰자, 관찰일, 관찰시간, 회기, 실험단계를 기록하도록 구성하였다. 본 연구는 매회기 30분씩 관찰을 수행하였고, 부분 동간 기록법을 사용하여 30초 간격으로 관찰하였다. 이동시간(휴식 시간)에 특수학급으로 이동해야 하는 상황에서는 담임교사의 언어적 이동 지시가 이루어지는 지시횟수를 기록하고, 교사의 이동 요구에 따른 아동의 지시 따르기 행동(이동 지시 따르기) 발생 여부를 기록하도록 구성하였다.

(2) 문제행동 발생 동기 평가

문제행동의 기능을 알아보기 위하여 국내 선행연구에서 사용한 문제행동 발생 동기 평가 척도(Motivation Assessment Scale : MAS)를 본 연구에 맞게 수정하여 사용하였다(민지영, 김은경, 2011; Durand & Crimmins, 1988). 문제행동 발생 동기 평가척도는 16개의 질문에 대한 대답을 7점 Likert 척도로 나타내도록 되어있다. 문제행동 발생 동기 평가척도를 통하여 감각자극 변인, 회피 변인, 관심 얻기 변인, 선호물건 및 활동 획득 변인으로 나누어 문제행동의 기능을 파악한다(김대용, 백은희, 2016).

(3) 기능적 행동평가 면담지

대상 아동의 문제행동에 대한 정보자료를 수집하기 위해서는 기능적 행동평가 인터뷰(Functional Behavioral Assessment Interview: FBAI)(March et al., 2000; O'Neill et al., 1997)를 사용하였

다. 기능적 행동평가 면담지는 대상 아동의 문제행동에 관련된 정보를 수집하려는 방법이다(김대용, 백은희, 2016). 본 연구에서는 대상 아동을 잘 아는 특수교사와 부모의 면담을 통하여 간접관찰 정보를 활용하였고, 기능적 행동평가 인터뷰를 통하여 문제행동의 형태, 문제행동에 영향을 주는 포괄적이고 구체적인 정보를 수집하였다.

(4) A-B-C 행동기능 평가지

본 연구에서는 대상 아동의 문제행동에 대한 직접적인 정보를 얻기 위하여 Bijou, Peterson 그리고 Ault(1968)의 A-B-C 행동기록지를 수정하여 행동을 기록하였다. A-B-C 행동기능 평가지는 대상 아동의 목표 행동 발생 시 관련된 사람, 장소, 사건에 대하여 목표 행동의 선행사건과 후속결과를 기초로 기록하였다(김대용, 백은희, 2016). 관찰은 매 회기마다 수업장면과 쉬는시간 장면을 녹화하였고, 촬영된 녹화자료를 보며 자료수집을 수행하였다.

3. 연구 장소

본 연구의 연구 장소는 초등학교 일반학급 교과수업시간 및 일반학급 방과후학교 수업시간이 진행되는 통합학급 교실이다. 통합학급 교실은 건물 3층에 위치하였으며, 특수학급 교실은 건물 2층에 위치하였다. 방과후학교 수업은 매주 수요일에 일반학급 일과가 모두 끝나는 오후 1시 30분부터 대상 아동의 통합학급 교실에서 진행된다. 대상 아동이 생활하는 통합학급 교실 앞쪽에는 칠판과 교사 책상이 있으며 출입문은 칠판이 위치한 곳 옆쪽에 한 개만 있으며, 통합학급 교실 뒤쪽에는 사물함이 있으며 가림벽을 설치하여 도서관을 위치하였다.

4. 실험설계 및 절차

1) 실험설계

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원을 독립변수로 상황간 중다 기초선 설계(multiple baseline design across settings)를 사용하여 실험설계 하였다. 통합학급 수업시간(교실), 일반학급 방과후학교 수업시간(교실)에서의 수업 방해 행동(소리 지르기, 물건 던지기, 자리이탈)과 2교시 후 통합학급 쉬는시간(교실) 상황에서 통합학급 담임교사의 특수학급이동 요구에 따른 아동의 지시 따르기 행동 발생 여부의 중재효과를 확인하였다. 본 연구에서 나타나는 소리 지르기, 물건 던지기, 자리이탈 행동은 대상 아동이 수업 상황에서 비슷한 빈도로 동시다발적으로 함께 나타나는 수업을 방해하는 행동으로 보았으며, 담임교사와 함께 하는 통합학급 수업시간과 방과후학교 강사와 함께 하는 방과후 학교 수업시간에 일어나는 상황을 포함하는 상황간 중다 기초선 설계를 사용하였다. 지시 따르기 행동은 중재의 유지(maintenance) 점검과 함께 A-B 설계(AB design)

를 사용하였다.

2) 실험절차

통합학급 수업시간은 1교시로 40분씩, 주 5회 진행되며, 국어 교과와 통합교과 수업을 하였다. 요일별 1교시 통합학급 수업 과목은 월요일 국어, 화요일 통합교과, 수요일 국어, 목요일 통합교과, 금요일 통합교과이다. 수업은 통합학급 담임교사가 담당하였으며, 멀티미디어 자료와 교과서 읽기 쓰기, 학습지, 조작 활동을 위주로 실시되었다. 학급의 구성원은 남학생 17명, 여학생 10명이다.

일반학급 방과후학교 수업은 로봇교실 활동으로 학교 일과가 끝나고 오후 1시 30분부터 매주 수요일에 진행되었다. 수업 장소는 대상 아동의 통합학급 교실에서 실시되었으며, 로봇교실 방과후학교 강사가 수업을 담당하고, 조작 활동 위주로 실시되었다. 방과후학교 수강 학생은 남학생 15명, 여학생 4명의 1~2학년 학생들이 참여하고 있다.

통합학급 담임교사의 특수학급 이동 요구에 따른 아동의 지시 따르기 행동은 통합학급에서 2교시가 끝난 후 휴식 시간마다 주 4회 진행되었다. 대상 아동은 특수학급에서 수학 교과 시간에만 참여하는데, 월요일부터 목요일까지 주 3회 3교시는 특수학급 수학 교과 시간이다.

본 연구의 실험 기간은 3월 셋째주부터 7월 셋째주까지 18주로, 1주차에는 긍정적 행동지원 팀 구성, 대상 아동에 대한 여러 가지 문제행동 정의 및 대상 아동에 대한 기본정보를 공유하였고, 2주차에는 기능평가와 가설을 설정하였다. 기초선은 가능한 3회 이상 비디오 녹화를 통한 자료를 수집하여 비교적 안정된 반응을 나타낼 때 중재를 실시하였다. 통합학급 교실 수업 상황에서는 25회 실시하였고, 2교시 수업이 끝난 후 쉬는 시간은 10회 실시하였으며, 방과후학교 수업시간은 6회기 실시하였다. 그리고 중재 후 유지 효과는 본 실험이 끝나고 4주가 지난 후 2~3회기에 걸쳐 측정하여 관찰하였다.

(1) 기능적 행동평가

기능적 행동평가(functional behavior assessment)를 위해 팀을 구성하였고, 모든 구성원에게 대상 아동의 목표 행동과 연구계획을 안내하였고 각 구성원의 역할을 정하였다. 대상 아동과 관련된 인적 자원인 연구자(특수교사), 외부 행정가, 통합학급 담임교사, 방과후학교 강사, 학부모, 특수교육 보조 인력, 외부 긍정적 행동분석 전문가로 지원팀을 구성하였다. 연구자는 팀 협의회를 통해 계획 및 중재 진행을 점검하고, 통합학급 담임교사 및 방과후학교 강사의 중재 지원 및 의견을 수렴하여, 팀 구성원이 공유하고 소통할 수 있도록 의사소통의 중심점 역할을 담당하였다. 대학의 특수교육과 교수는 긍정적 행동지원 외부 전문가로 실험 기간 동안 중재의 계획과 실행을 점검, 지원하는 역할을 하였으며, 외부 행동분석 전문가는 기능적 행동평가를 실시하고,

긍정적 행동지원 중재계획안(Behavior Support Plan)의 타당도 점검을 하였다. 특수교육 보조인력 및 외부 연구원은 비디오를 촬영하고 관찰과 기록을 지원하는 역할을 담당하였다. 긍정적 행동지원팀의 구성과 역할은 <표 2> 와 같다.

<표 2> 긍정적 행동지원팀의 구성과 역할

| 구성 | 인원(명) | 역할 |
|-------------------------------|-------|--|
| 특수교사(연구자) | 1 | · 팀 구성, 협의회 계획 · 통합학급 담임교사의 중재 지원 및 의견수렴 · 팀 구성원 간의 의사소통 |
| 통합학급 담임교사 | 1 | · PBS 중재 실행 및 기록 |
| 방과후학교 강사 | 1 | · PBS 중재 실행 및 기록 |
| 특수교육보조인력 및 외부 연구원 | 2 | · 긍정적 행동지원 중재 지원 및 영상 촬영, 관찰 기록 |
| 학부모 | 2 | · 대상자 관련 정보 제공 |
| 외부 긍정적 행동지원 전문가 및 행동분석 전문가 | 2 | · 팀의 리더 및 촉진자 · 중재계획안과 절차 실행의 타당성 점검 |
| 외부 행정가 | 1 | · PBS 팀과 운영 점검 |

① 기록의 재검토

주로 아동의 개괄적인 정보를 얻고자 하였으며, 구체적인 조사를 위해 대상 아동의 부모 상담 기초조사서, 개별화교육계획(IEP), 담임교사의 상담일지, 학생 생활기록부 등을 활용하였다. 통합학급 담임교사의 임상적 관찰에 의하면, 대상 아동의 수업 방해 행동은 국어 교과 및 통합교과 수업시간마다 5회 이상 발생하였다. 대상 아동이 선호하는 활동은 당구 프로그램 보기, 친구들과 딱지치기 활동하기, 운동장 및 강당에서 피구 활동하기, 태권도 활동하기, 푸르넷 학습지 풀기, 블록 및 블루마블 게임 도구 조작 활동이었다. 대상 아동은 주로 도구를 활용하여 물건을 치거나 던지는 활동(당구 치기, 딱지치기, 피구 공 던지기, 주사위 던지기)을 선호하는 것을 알 수 있었다. 대상 아동은 말하는 데 문제가 없으나 수업 중 문제해결 상황에서 자발적인 언어로 의사를 표현하는 데 어려움을 보였다.

② 면담

대상 아동에 대한 기록의 재검토 후 대상 아동에 대한 더욱 구체적인 정보를 파악하기 위해 대상 아동의 특수교사인 연구자는 통합학급 담임교사, 방과후학교 강사, 특수교육 보조인력(특

수교육실무사), 및 부모를 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 면담을 위해 기능 행동평가 면담지 (Functional Behavioral Assessment Interview : FBAI, March et al., 2000)를 사용하여 정보를 수집하였다. 면담은 연구자에 의하여 대상 아동이 다니는 학교에서 실시하였다(김대용, 백은희, 2016).

대상 아동은 수업시간에 자리를 이탈하여 교실 뒤쪽에서 태권도 활동을 하고, 물건을 던지는 수업 방해 행동과 소리 지르기 행동을 보였다. 통합학급 수업의 과제완성도가 낮으며, 받아쓰기 활동 시에 완벽하지 못했을 때 소리 지르기, 물건 던지기 및 수업 방해 행동이 나타나고 담임 교사의 지시를 따르는 행동에도 어려움이 있었다. 특수학급으로 내려가서 공부해야 하는 휴식 시간에 통합학급 담임교사가 이동을 요구하여도 대상 아동은 휴식 시간에 딱지치기 활동에만 열중하고 교사의 지시에 따르지 않고 휴식 시간이 끝난 후에도 통합학급에서 특수학급으로의 이동을 거부하였다. 그럴 때마다 통합학급 담임교사는 휴식 시간에 특수교사에게 도움을 요청하였고, 특수교사는 통합학급으로 찾아가 대상 아동을 설득하여 3교시가 시작되고 특수학급으로 함께 이동할 수 있었다. 특수학급으로 이동 중에도 복도에서 소리 지르는 행동이 나타났다. 배경사건으로 대상 아동은 등교 전 아침에 가정에서 당구 프로그램을 시청하느라 어머니와 논쟁을 벌이는 일이 많으며 학교는 9시가 다 되어 등교하여 매일 지각을 하고 있었다.

방과후학교 수업시간에 대상 아동은 로봇교실 활동 시 도안과 다르게 로봇교실 활동을 수행하거나 문제가 즉각적으로 해결되지 않는 상황에서 던지기, 소리 지르기, 자리가탈 행동이 나타나고 있었다.

③ 문제행동 발생 동기 평가 척도(MAS)

문제행동 발생 동기 평가 척도는 수업 방해 행동의 기능을 파악하기 위하여 대상 아동의 특수교사인 연구자가 실시하였다. 구체적인 측정 점수표는 <표 3>과 같다. 대상 아동의 수업 방해 행동은 관심 얻기가 18점으로 가장 높게 나타났으며 회피 변인은 12점으로 두 번째로 높게 나타났다. 요약하면 대상 아동의 수업 방해 행동 발생 동기는 주변의 관심을 얻거나 주어진 상황을 회피하기 위한 것으로 볼 수 있다.

<표 3> 문제행동 발생동기 평가 측정 순위

| 순위 | 1순위 (관심 얻기) | | 2순위 (회피) | | 3순위 (선호물건 및 활동 획득) | | 4순위 (감각) | |
|----|----------------|-----|-------------|----|-----------------------|----|-------------|----|
| | 전체 | 평균 | 전체 | 평균 | 전체 | 평균 | 전체 | 평균 |
| 점수 | 18 | 4.5 | 12 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 |

전체점수: 최저점 4점에서 최고점은 24점, 점수가 높을수록 그 변인에 해당하는 동기 높음
 평균점수: 전체점수÷ 4, 1점에서 6점으로 점수가 높을수록 발생동기 높음

④ 직접관찰

직접관찰은 대상 아동의 통합학급 교실에서 수업시간과 방과후학교 수업시간, 통합학급 2교시 후 휴식 시간 아동의 행동을 비디오로 녹화하여 사후 관찰하였다. 직접관찰을 통해 문제행동의 기능에 관한 정보를 얻기 위해서는 Bijou, Peterson 그리고 Ault(1968)의 A-B-C 행동관찰지를 사용하였으며, 대상 아동의 목표행동 발생 시 관련된 사람, 사건, 장소 등 목표행동의 선행사건과 후속결과를 기록하였다.

대상 아동은 통합학급 수업 중에 교사와 또래의 관심이 본인에게 없을 때, 수업 중 과제해결이 또래처럼 해결이 안 될 때 짝꿍에게 시비를 거는 행동으로 물건 던지기와 3초 이상 소리 지르는 행동이 빈번하게 발생하였다. 문제행동을 유지시키는 후속결과로 교사의 관심을 얻게 되고 그 후 교사의 지시를 듣게 되며 또래 친구들이 대상 아동을 주목하게 되었다. 휴식 시간에는 통합학급 담임교사의 도움 요청으로 특수교사가 통합학급에 찾아가 대상 아동을 데리고 와야 했다. 특수교사의 등장과 대상 아동의 소리 지르기 행동으로 인해 대상 아동에게 또래들의 관심이 집중되었고 3교시 수업이 지연되었다. 방과후학교 수업시간에 다른 또래에게 방과후학교 강사의 개별지도 및 설명이 이루어지고 있을 때 대상 아동은 소리 지르기, 자리이탈, 물건 던지기와 같은 문제행동이 발생하였으며, 그 즉시 방과후학교 강사는 아동의 이름을 부르며 로봇교실 조작 활동에 도움을 주었다. 직접관찰 결과 면담, 기록의 재검토, 문제행동 발생 동기 평가 척도 결과 문제행동의 원인은 관심 얻기 기능임을 알 수 있었다.

⑤ 가설설정

면담 및 관찰, 기록의 재검토, 문제행동 발생 동기 평가(MAS) 등을 통해 통합학급 수업 상황, 방과후학교 수업 상황, 2교시 수업 후 통합학급 휴식 시간 상황에서 문제행동의 형태를 종합해본 결과, 본 연구 대상 아동의 수업 방해 행동은 교사 및 또래의 관심을 얻고자 할 때와 과제 해결에 어려움이 있을 때 발생하였다.

아동의 수업 방해 행동은 구체적으로 소리 지르기, 자리이탈 및 물건 던지기 행동으로 나타나며, 지시 따르기 행동은 특수학급으로의 이동이다. 목표 행동의 구체적인 조작적 정의는 <표4>

<표 4> 조작적 정의

| 목표행동 | 세부행동 | 조작적 정의 |
|-----------|----------|---|
| 수업 방해 행동 | 소리 지르기 | 수업 중 3초 이상 수업에 방해되는 큰 소리를 지른다. |
| | 물건 던지기 | 수업시간에 활동 과제물 또는 연필 지우개 등 학용품을 던진다. |
| | 자리이탈 | 수업 중 교사의 허락없이 5초 이상 의자에서 일어나 교실을 돌아다닌다. |
| 지시 따르기 행동 | 학급 이동 행동 | 교사의 지시 “특수학급에서 수학 공부하고 오세요”에 따라 적어도 3번 중 한 번은 특수학급으로 이동한다 |

와 같다.

본 연구의 긍정적 행동지원팀은 기능적 행동평가 결과를 토대로 대상 아동의 문제행동에 대한 가설을 설정하였다. 대상 아동의 문제행동은 수업시간에 대상 아동에게 지속적인 관심을 제공하거나, 대상 아동이 선호하거나 스스로 해결할 수 있는 수정된 과제가 주어진다면 문제행동이 감소할 것이라는 가설을 설정할 수 있었다. 문제행동에 대한 가설은 <표 5>와 같다.

<표 5> 기능적 행동평가의 결과에 따른 문제행동 가설

| 구분 | 설정된 가설 |
|-------------|--|
| 수업 방해 행동 | <ul style="list-style-type: none"> · 통합학급 및 방과후 학교 수업시간에 대상 학생에게 학급구성원(교사, 또래)과 특수 교육 보조 인력이 지속적인 관심을 제공한다면 수업 방해 행동이 감소 될 것이다. · 선호하는 활동 기회 및 스스로 해결할 수 있는 수정된 과제가 주어진다면 수업 방해 행동이 감소할 것이다. |

(2) 기초선

본 연구는 통합학급 상황과 방과후 학교 상황에서의 수업 방해 행동 발생률의 변화를 측정하고, 통합학급 수업 후 휴식 시간 교사의 특수학급 이동요구에 따른 아동의 지시 따르기 행동 발생률을 측정하기 위해서 기초선 관찰을 수행하였다. 기초선 측정 기간 동안 대상 아동에게 특별한 중재 전략을 사용하지 않았으며, 기초선은 각 상황별로 측정하였다. 기초선이 3회 이상 안정화된 상황이 나타난 후 중재에 따른 행동을 측정하였다. 각 회기의 측정은 통합학급 수업 상황과 방과후학교 수업 상황에서는 매 회기마다 수업 시작 5분 후부터 수업종료 5분 전까지 30분 동안 30초 간격으로 기록하는 부분 동안 기록법을 사용하고, 휴식 시간에는 교사의 이동 요구 횟수에 따른 아동의 지시 따르기 행동 발생률로 기초선을 측정하였다.

(3) 중재

중재는 기능적 행동평가의 결과에 따라 긍정적 행동지원팀 협의회를 통하여 수립되었으며, 행동 경로(competing behavior pathways)(O'Neill et al.,1997)를 통하여 수업 방해 행동의 기능을 분석하여 중재를 계획하였다. 대상 아동에 대한 구체적인 상황별 행동지원 계획은 <표 6-1> <표 6-2> <표 6-3>과 같다.

① 배경사건 및 선행사건 중재

배경사건 및 선행사건 중재를 위해 본 연구에서는 일과 스케줄 확인 및 환경 재구성, 과제제시 방법 수정, 선호활동 선택하기를 위한 의사표현 상기시키기, 수업참여 태도에 대해 교사의 관심 제공을 계획하였다. 수업 방해 행동에 대한 배경사건 전략에서는 통합학급 교사와 방과후

〈표 6-1〉 연구 대상 아동에 대한 통합학급 수업 방해 행동 중재 계획

| 배경사건 중재전략 | 선행사건 중재전략 | 대체행동 교수전략 | 후속사건 중재전략 |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> · 교사 책상과 가까운 곳으로 아동의 좌석 배치 · 4명씩 모듈별 자리배치 · 등교 시 특수학급에서 아동 기대행동 상기시키기 위해 선호활동 그림카드 제시 | <ul style="list-style-type: none"> · 아동이 과제 선택할 수 있게 제시하기 · 난이도를 조정한 과제 제시 · 바람직한 행동에 대해 담임교사의 관심 제공 | <ul style="list-style-type: none"> · 따라 말하기를 통한 맨드 교육, 의사표현 지도 | <ul style="list-style-type: none"> · 교사 또는 보조 인력 즉각적인 도움 제공 · 대체행동 차별강화 · 소거 |

〈표 6-2〉 연구 대상 아동에 대한 방과후학교 수업 방해 행동 중재 계획

| 배경사건 중재전략 | 선행사건 중재전략 | 대체행동 교수전략 | 후속사건 중재전략 |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · 로봇교실 방과후학교 수업 참여시간대를 변경하여, 소그룹 진행되는 로봇교실 B반으로 배치 · 교사와 가까운 자리배치 | <ul style="list-style-type: none"> · 선호하는 활동 그림카드를 보여주며 사용방법 설명해 주기(방과후학교 수업 중 특수학급에서 활동 할 수 있는 기회 있음에 대해) · 기대 행동 말해주기 · 여러 쉬운 과제 중 선호하는 과제 선택기회 제공 | <ul style="list-style-type: none"> · 따라 말하기를 통한 맨드 교육, 의사표현 지도 | <ul style="list-style-type: none"> · 대체행동으로 의사 표현을 했을 때 교사 또는 보조인력 즉각적인 도움 제공 · 특수학급에서 선호 활동 할 수 있는 기회 제공 · 대체행동 차별강화 |

〈표 6-3〉 연구 대상 아동에 대한 쉬는 시간 지시 따르기 행동 중재 계획

| 배경사건 중재전략 | 선행사건 중재전략 | 대체행동 교수 전략 | 후속사건 중재전략 |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> · 행동계약서 작성 · 등교 시 특수학급에서 이동시간 시각적 스케줄 제공 및 시간표 확인 · 등교 시 기대행동에 대한 선호활동 그림카드 제공 및 대체행동 약속하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 휴식 시간이 끝나고 아동에게 이동 안내하기 · 통합학급에서 활용하는 교재 및 교구 제공해주기 · 교사는 아동에게 이동 지시할 때 선호활동 언급하기 | <ul style="list-style-type: none"> · 따라 말하기를 통한 맨드 교육, 의사표현 지도 | <ul style="list-style-type: none"> · 특수학급에서 선호 활동 기회 5~10분 제공 · 대체행동 차별강화 · 통합학급 담임교사의 격려와 칭찬 |

학교 강사는 교실상황에서 아동이 교사와 또래로부터 관심을 받을 수 있도록 자리 배치를 구성하였다. 교사는 주로 실물 화상기를 활용하여 수업 진행을 할 때 교사의 책상에서 진행하기 때문에 교사의 책상과 가까운 자리에 대상 아동을 자리 배치하였으며, 교사의 책상과 가까운 곳과 4명씩 모듈별 자리 배치를 구성하였다. 방과후학교 수업시간에도 10명 이내의 소그룹으로 진행되는 로봇교실 B반으로 수업 참여 시간대를 변경하고, 방과후학교 강사와 가까운 자리에

배치하였다. 수업 방해 행동에 대한 선행사건 전략에서는 교사의 주기적 관심 제공하였고, 통합 학급 담임교사와 방과후학교 강사는 수업시간에 수시로 착석 및 수업참여 태도에 대해 아동에게 칭찬하였다. 또한 아동에게 난이도를 조정된 과제를 제시하고 다양한 과제에서 선택한 과제를 할 수 있도록 기회를 제공하였다. 선택하기 교수 전략은 문제행동을 감소시킬 수 있다(kern et al.,1998). 또 다른 선행사건 전략으로 선호활동 선택하기를 위한 의사표현을 상기시켰다. 즉 통합학급 수업 상황과 방과후학교 수업 상황에서 선호활동을 하고 싶다고 의사 표현을 하면 특수학급으로 내려와 선호활동을 할 수 있다는 내용을 특수교육 보조 인력이 수업 중 선호활동 그림카드를 보여주며 아동에게 상기시켰다.

지시 따르기 행동과 관련하여서는 휴식 시간이 끝나면 특수학급으로 이동을 할 수 있도록 행동계약서를 작성하였고 지시 따르기 행동이 잘 되었을 때에는 매일 칭찬 도장을 담임 교사가 찍어주었고 주말에는 칭찬 도장 개수에 따라 아버지와 함께 당구치기활동 등 선호활동을 약속하였다. 매일 등교 시간에 특수학급에서 선호활동 수행시간 5분이 있음을 선호활동 그림 카드를 보며 상기시켰고, 특수학급 환경판에 있는 시간표를 확인하는 활동 즉 시간표에서 대상 아동이 자신의 이름을 찾고 3교시에 특수학급에서 수학 공부가 진행됨을 함께 확인 후 선호활동 그림카드 자료를 보고 3교시에 특수학급에서 선호활동을 할 수 있다는 이야기를 교사와 나누었다. 특수학급으로 이동해야 하는 휴식 시간에는 통합학급에서 친구들과 놀이활동을 충분히 갖고 휴식 시간이 끝날 때, 아동에게 담임교사가 이동 안내를 하였다. 담임교사는 특수학급에서 활용할 수 있는 통합학급에서 활용하는 교재와 교구가 있을 경우 특수학급에서 활용하도록 아동에게 제공해 주었다.

② 대체행동 교수 중재

본 연구에서는 수업 방해 행동에 대한 대체행동 교수로 따라 말하기를 통한 맨드교육을 실시하였다. 따라 말하기를 통한 맨드교육(echoic to mand)은 교수자가 하는 말을 따라하며 요구하기를 배울 수 있도록 교수하는 언어행동분석 절차이다(최진혁, 박혜숙, 2013; Greer & Ross, 2011). 과제가 어려워 도움을 요청할 때에는 “어려워요, 도와주세요”라고 담임교사와 특수교육 보조 인력에게 도움을 요청하도록 교수하고, 특수학급 수학 시간에 어려운 문제풀기 상황에서 특수교사가 말로 요구하기를 통해 의사 표현을 할 수 있도록 지도하였다. 의사표현으로 도움을 요청하는 즉시 도움을 제공하였다. 과제가 어려워 쉬고 싶을 때에는 “어려워요, 쉬었다가 해요”, 선호활동을 하고 싶을 때에는 “○○하고 싶어요.” 라고 요구하게 지도하였다.

③ 후속사건 중재

본 연구에서 후속사건 중재로는 아동이 수업 방해행동 대신 의사 표현을 했을 때에는 교사 또는 보조 인력이 즉각적인 도움 및 관심을 제공하였다. 교사의 이동요구에 따를 때에는 특수

학급에서 아동의 선호활동 기회를 우선적으로 10분 이내로 제공한 후 수학 공부를 시작하였다. 매일 등교 시간에 특수학급에서 선호활동 수행시간 5분이 있음을 상기시키기 위해 등교 시간에 특수학급에서 선호활동을 모아 놓은 그림카드를 제시하였으며, 아동이 지시 따르기 행동으로 특수학급 이동 후에는 선호하는 활동(당구보기, 태권도, 푸르넷 학습지, 블루마블 게임도구, 딱지치기 등)기회를 주었다. 특수학급 수업을 마치고 통합학급 교실로 돌아갔을 때에는 통합학급 담임교사가 격려와 칭찬으로 강화하였다. 궁극적으로 사회적 강화와 선택 활동 기회로 인해 내적 동기를 유발하여 행동을 유지시키고자 하였다.

④ 유지

중재의 효과가 중재가 끝난 후에도 지속되는지 확인하기 위하여 유지 검사를 실시하였다. 중재가 종료된 4주 후 각 상황별로 유지 점검을 실시하였다. 교실 수업 상황과 휴식 시간 이동 상황에서 3회기 관찰하였고, 방과 후 수업 상황에서 2회기 기초선과 동일한 환경에서 관찰하였다. 그러나 아동의 선호활동에 대한 언어적 요구에 대해서는 통합학급 담임교사와 방과후학교 강사 및 특수교사는 중재 철회 후 4주 동안 즉각적으로 긍정적인 반응을 해주었다.

5. 자료처리

본 연구에서는 대상 아동의 수업 방해 행동과 교사의 요구에 대상 아동이 순응하는 행동의 발생률(%)을 측정하기 위해 수업 시작 5분 후부터 수업종료 5분 전까지 30분간을 캡코더로 녹화하였다. 녹화된 영상의 30분을 30초 간격으로 나누어 전체 60구간으로 관찰한 부분 동간 기록법을 사용하였다. 소리 지르기, 물건 던지기, 자리이탈의 3가지 문제행동 중 한 가지라도 발생할 경우 문제행동 발생으로 기록하였다. 또한 교사의 요구에 순응하는 행동은 휴식 시간에 교사 요구 횟수에 따른 아동의 순응 반응을 백분율로 기록하였다.

6. 관찰자 신뢰도

관찰기록의 신뢰도를 검증하기 위하여 연구자와 외부 연구원, 외부 행동분석 전문가를 관찰자로 선정하였다. 관찰자는 문제 행동의 조작적 정의에 따른 행동을 연구자와 관찰자간 일치도 훈련을 한 후 관찰을 측정하였다. 촬영된 영상을 보면서 전체 회기에 대한 아동의 행동을 기초선과 중재 단계에서 30% 이상의 회기를 무작위로 선정하여 세 명의 관찰자가 동시에 관찰하고 기록하였다. 수업 방해 행동과 교사의 요구에 순응하는 행동에 대한 본 연구의 평균 관찰자 간 신뢰도는 92%였다. 평균 관찰자간 신뢰도는 일치된 시행횟수를 전체시행횟수로 나눈 값에 100을 곱하여 구하였다.

7. 중재충실도

본 연구에서 중재충실도는 연구자가 중재 내용을 절차에 맞추어 실행하였는가를 확인하기 위한 것으로써 중재를 실시한 통합학급 담임교사와 방과후학교 강사 및 특수교사가 중재를 얼마나 충실하게 실행하였는지 알아보기 위해 중재 충실도를 측정하였다. 배경사건, 선행사건, 후속사건 전략 사용에 관하여 총 9문항으로 질문하였으며, 중재 실행 여부에 따라 ‘예’, ‘아니오’로 답하도록 하였다. 본 연구의 중재충실도는 82.96 %로 나타났다. 중재 충실도는 표시된 척도의 합을 전체 척도값으로 나눈값에 100을 곱하여 구하였다.

8. 사회적 타당도

본 연구에서는 중재의 실행 가능성을 평가하기 위하여 사회적 타당도를 알아보았다. (최미점, 백은희, 2015). 사회적 타당도 문항은 7문항으로 구성하였으며, 5점 척도의 점검표를 사용하여 총점 35점으로 하였다. PBS팀의 구성원 중 특수교육전문가, 통합학급 담임교사, 방과후학교 강사 및 학부모에게 기초선과 중재 단계에 촬영된 동영상을 보여준 후 사회적 타당도를 작성하도록 하였다. 그 결과 본 연구의 사회적 타당도는 97%였다. 사회적 타당도는 표시된 척도의 합을 전체 척도값의 합으로 나눈값에 100을 곱하여 구하였다.

Ⅲ. 연구결과

본 연구는 초등학교 통합 환경에서 지적장애 학생에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원이 수업 방해 행동과 담임교사의 요구에 따른 대상 아동의 지시 따르기에 어떠한 영향을 미쳤는지 알아보았다. 이를 위해 상황간 중다 기초선 설계 및 AB 교실 설계를 이용 하였으며, 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 중재가 시작되기 전 통합학급 교실에서 1~6회기 동안 대상 학생의 문제행동 기초선 측정을 하였고 7회기부터 24회기까지 총 17회기에 걸쳐 중재가 실시되었다. 방과후학교 교실에서 8~10회기 동안 대상 학생의 문제 행동 기초선을 측정하였고 13~15회기에 걸쳐 중재가 실시되었다. 대상 아동의 상황별 수업 방해 행동 평균 발생률은 <표 7> 과 같고 <그림 1>의 그래프로 제시하였다.

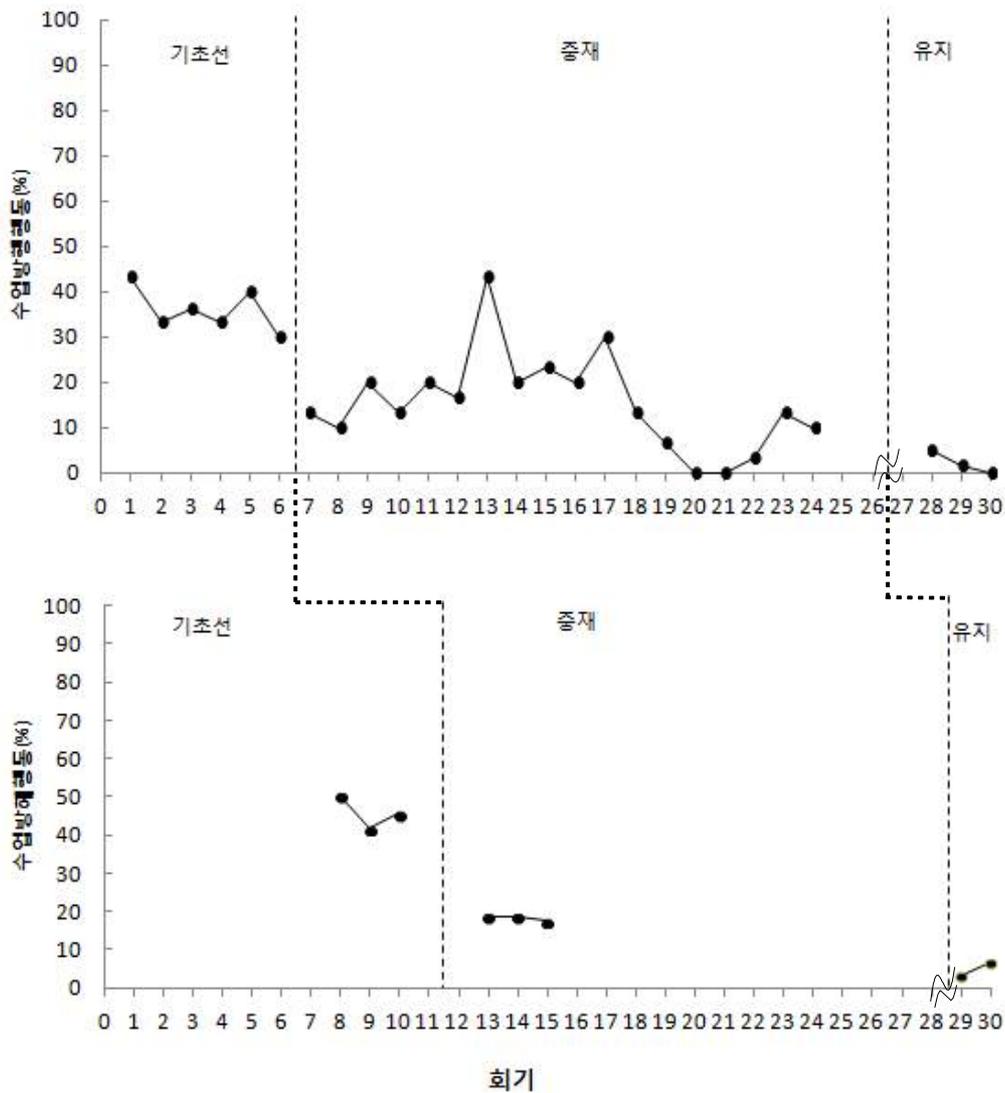
<표 7>에서 보는 바와 같이 통합학급 수업 상황에서의 수업 방해 행동은 기초선 동안 36.0%의 평균 발생률을 보였으며 중재가 지속되는 동안 통합학급 수업 상황에서 수업 방해 행동의 평균 발생률은 14.8%로 감소하였다. 방과후학교 수업 상황에서의 수업 방해 행동은 기초

송민영 외 / 개별차원의 긍정적 행동지원이 일반학교 통합환경의 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향

〈표 7〉 대상 아동의 상황별 수업 방해 행동 평균 발생률

단위 : %

| 상황 | 발생률 | | 중재 | | 유지 | |
|-------------|------|---------------|--------|---------------|--------|----------|
| | 기초선 | 평균(범위) | 평균(범위) | 평균(범위) | 평균(범위) | 평균(범위) |
| 통합학급 수업 상황 | 36.0 | (30 - 43.3) | 14.8 | (0 - 43.3) | 5 | (0 - 30) |
| 방과후학교 수업 상황 | 45.7 | (41.6 - 50.0) | 18.2 | (17.5 - 18.6) | 5 | (0 - 10) |



〈그림 1〉 대상 아동의 상황별 수업 방해 행동

선 동안 45.7%의 평균 발생률을 보였으며 중재가 지속되는 동안 방과후학교 수업 상황에서 수업 방해 행동의 평균 발생률은 18.2 %로 기초선 보다 27.5% 감소하였다.

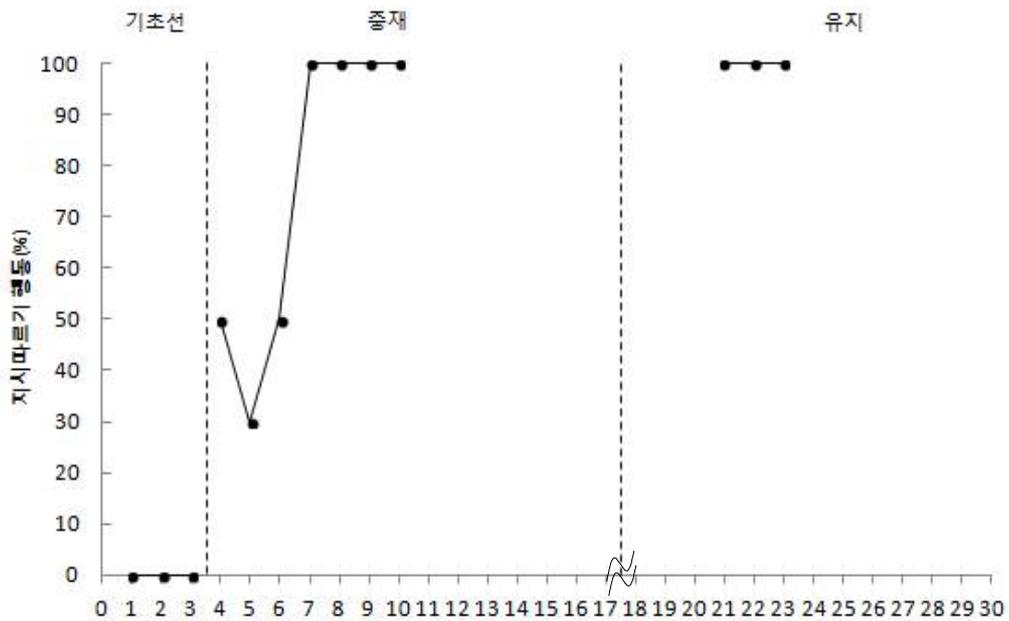
통합학급에서 수업 방해 행동에 대한 기초선과 중재의 효과 크기를 확인하기 위한 비중복 비율값은 91.6%로, 높은 수준의 중재효과가 있는 것으로 나타났다. 또한 방과후 학급에서 수업 방해 행동에 대한 기초선과 중재의 효과 크기를 확인하기 위한 비중복 비율값은 100%로 나타났다.

둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원이 교사의 특수학급으로 이동 지시 따르기에 미치는 영향은 다음과 같다. 중재가 시작되기 전 교사의 요구에 따른 대상 학생의 지시 따르기 발생률을 측정하기 위해 통합학급 쉬는 시간 교실에서 1~3회기 동안 측정하였고 4회기부터 10회기까지 총 6회기에 걸쳐 중재가 실시되었다. 대상 아동의 교사의 요구에 따른 지시 따르기 행동 평균 발생률은 <표 8>과 같고 <그림 2>의 그래프로 제시하였다.

<표 8> 교사의 요구에 따른 대상 아동의 지시 따르기 발생률

단위 : %

| 행동 | 발생률 | 기초선 평균(범위) | 중재 평균(범위) | 유지 평균(범위) |
|-----------|-----|------------|-----------------|-----------|
| 지시따르기 발생률 | 0 | (0) (100) | 75.7 (30 - 100) | 100 (0) |



<그림 2> 교사의 지시 따르기 행동

<표 8>과 <그림 2>에서 보는 바와 같이 중재가 지속되는 동안 쉬는 시간에 통합학급 교실에서 특수학급으로 이동하라는 교사의 요구에 따른 아동의 지시 따르기는 기초선 기간 전혀 발생하지 않았으나 중재기간 발생률은 75.7%로 발생하였다. 통합학급 상황에서의 지시 따르기에 대한 기초선과 중재의 효과 크기를 확인하기 위한 비중복 비율값은 100%로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 초등학교 저학년 지적장애 학생에 대한 개별차원의 긍정적 행동지원이 수업 방해 행동과 교사의 요구에 따른 아동의 지시 따르기 행동에 미치는 영향을 검증하였다. 연구결과 개별차원의 긍정적 행동지원은 지적장애 학생의 수업 방해 행동 감소에 유의한 영향을 미쳤으며, 교사의 교실 이동 요구상황에서 지시 따르기 행동을 증가시켰다. 연구결과에 대한 결론 및 논의는 다음과 같다.

첫째 통합학급 수업 상황 및 방과후학교 수업 상황에서 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동, 즉, 소리 지르기, 물건 던지기, 자리가탈 행동은 개별차원의 긍정적 행동지원 중재와 유지기간에 각각 평균 21.2%와 31%로 감소하였다. 기능적 행동평가를 통해 문제행동의 원인은 담임교사와 방과후학교 강사 및 또래 친구들의 관심과 과제회피로 나타났다. 따라서, 과제회피를 최소화하기 위하여 대상 아동의 학습수준에 맞는 과제를 수준에 맞게 제시하도록 하였으며 수업 방해 행동 발생 시 통합학급 담임교사 및 또래 친구들은 대상 아동에게 무관심을 통한 소거절차를 시행하도록 지시하였다. 과제수행이 어려울 때는 대체행동 교수를 통해 도움을 요청할 수 있도록 개별 교수하였다. 본 연구는 대체행동 교수를 통해 학생의 수업 방해 행동이 감소한 선행 연구결과(김정민, 전병운, 임혜주 2014; 박은수, 김은경, 2014; 백은희, 국미진, 2013; 김은경, 민지영, 2011)들과 일치한다.

본 연구의 배경사건 중재로 대상 아동과 또래 친구들과의 활동 강화를 위하여 교수학습 환경을 재구조화하여 4인 모둠 활동과 짝활동을 할 수 있도록 하였으며, 통합학급 교사의 가장 가까운 자리에 모둠을 배치하였다. 이는 교사와의 물리적 거리가 가까울수록 학생의 문제행동이 감소하고 과제참여율이 높아진다는 선행연구(Morgan & Jenson, 1988 ; Savage, 1999) 및 구체적인 행동계약이 학생의 행동을 바람직하게 한다는 선행연구결과(Jenson & Reavis, 1999; 박은수, 김은경, 2014; 박혜진, 신현기, 2010; 김미선, 박지연, 2009)와 또래 모델링이 문제행동의 감소에 효과적이라는 연구결과(Jenson & Reavis, 1996)에 따른 것이다.

중재 과정 중 통합학급에서 문제행동이 일시적으로 증가한 것을 확인할 수 있었는데 이는 대상 아동이 좋아하는 체육수업이 학교 행사 진행 관계로 변동이 되어 이를 사전에 대상 아동이 예측할 수 있도록 공지하지 못한 데서 오는 일시적인 상황이었고 중재단계에서 지속적으로

문제 행동은 감소되었다.

둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원을 통해 통합환경(통합학급에서 특수학급으로 이동해야 하는 시간(쉬는 시간)에 지적장애 초등학생의 지시 따르기 행동발생률은 중재와 유지에서 각각 평균 75.7%와 100%로 증가하였다. 기능평가 결과 교사의 요구에 대한 회피 및 교사 또는 또래의 관심을 얻기 위하여 소리 지르는 행동이 나타났다.

중재전략으로, 쉬는 시간 동안 특수학급으로의 이동을 위해 시간적 여유를 주었으며, 사전 행동계약서를 작성하였고, 매일, 등교 시간에 특수학급에서 선호활동 그림카드 제시 및 지시에 따른 특수학급 이동 후에는 선호하는 활동기회를 주었다. 즉, 사회적 강화와 선택 활동 기회로 동기를 유발하여 지시 따르기 행동을 유지시키고자 하였다. 본 연구의 결과는 일반교사가 담임을 맡는 상황에서 초등학교 통합학급 학생의 지시 따르기 행동을 증가시킨 부현숙과 백은희(2015)의 연구와 일치하였다.

중재 종료 4주 후 각 상황별로 통합학급 수업 상황과 휴식 시간 이동 상황에서 3회기, 방과 후 수업 상황에서 2회기 기초선과 동일한 환경에서 유지 점검을 위한 관찰을 실시하였다. 방과 후학교 수업은 주 1회 실시하였고 방과후학교 수업의 종료로 인해 2회밖에 관찰을 하지 못하였다. 후속연구에서는 좀 더 유지 회기를 연장하여, 보다 일반화 효과를 지속적으로 관찰할 필요가 있을 것이다.

유지기간 동안 통합학급과 방과후학교 교실에서 아동의 수업 방해 행동은 크게 감소하여 계속해서 유지되는 모습을 보였고, 교사의 요구에 따른 아동의 지시 따르기 발생률도 100%를 유지하였다. 아동이 본인이 원하는 것을 언어적으로 표현하고 요구할 경우 통합학급 담임교사, 방과후학교 강사 및 특수교사 모두 대상 아동에 대해 사회적인 강화와 긍정적인 반응을 해주었다.

본 연구는 협력적 팀 접근의 효과성을 검증하였다. 외부 긍정적 행동지원 전문가 및 행동분석가, 외부행정가, 대상 아동과 관련된 연구자(특수교사), 통합학급 담임교사, 방과후학교 강사, 학부모 및 특수교육 보조 인력이 지원팀을 구성하여 긍정적 행동지원 전반에 걸친 교육을 받고, 비디오 관찰과 기능평가를 통해 대상 아동의 문제행동 기능에 대한 가설을 설립하고 중재 계획을 수립 후 일반교사인 담임교사와 방과후학교 강사가 통합환경에서 직접적인 중재를 담당하였다. 본 연구의 결과는 협력적 팀 접근의 효과에 대한 선행연구의 결과와 일치한다(문병훈, 이영철, 2014; 김영아, 2011; 박소현, 2011; 이화영, 2004; 윤차민, 2010).

연구설계와 관련한 제한점으로, 본 연구의 수업방해 행동은 2개의 교실 수업 상황간 중다 기초선 설계를 활용하였다. 중다 기초선 설계는 기초선이 안정된 경우 2개 이상 상황의 연구 설계를 인정하지만(Bailey & Burch, 2002), 이러한 경우 실험통제가 잘 이루어져야 한다. 그러나, 교실에서의 실험은 외적 타당도에 초점을 맞추기 때문에 실험통제는 어느 정도 희생될 수밖에 없다(김정기 외, 2017). 후속 연구는 생태학적 환경이라 할 수 있는 다양한 학교 공간(운동장, 특

별교실, 급식실, 강당 등)에서 상황간 중재의 효과에 대한 확장된 연구가 필요할 것이다.

지시 따르기 실험 설계 또한 비록 유지기간이 기초선의 기능을 하고 있으나, 행동에 대한 중재의 재 도입이 없는 A-B설계에 기초하여, 연구 설계로의 타당도에 있어서 제한점을 갖는다. 즉, 기초선(A)과 실험처치(B) 결과를 단순히 비교하는 A-B 설계는 경쟁가설을 배제할 수 없다는 제한점을 가진다. 후속연구는 지시 따르기 행동 관련 기타 연구 설계를 시행할 필요가 있을 것이다.

끝으로, 본 연구에서는 아동이 선호활동을 의사표현 할 수 있도록 선호활동 사진 모음판을 제공하였다. 대상 아동 선호활동의 주된 정보는 대상 아동 부모와 담임교사, 특수교사의 회의 과정을 통해 수집되었으며, 대상 아동의 부모님과 의 면담과정에서 가정에서의 긍정적 행동지원 중재에 선호활동을 활용하는 방법도 소개할 수 있었다. 따라서 후속 연구는 중재에 있어서 학생이 선호하는 활동 조사를 위한 가정과의 협력 및 아동의 요구를 표현할 수 있도록 돕는 보완 대체의사소통 체계 활용과 관련한 연구가 필요할 것이다.

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 일반교실에 통합된 지적장애 학생의 수업 방해 행동과 지시 따르기 행동에 미치는 영향을 알아보았다. 본 연구에서는 장애학생의 주된 중재자가 일반학급 교사였으며, 특수교사가 일반교사의 중재를 위한 상담자의 역할을 하는 협력적 관계를 성취하였다. 일반교사인 담임교사가 긍정적 행동지원의 주요 중재자가 되어 문제 행동의 기능 이해하고, 특수교사와 협력하여 일관된 지도 방법을 통해 중재의 효과를 초래하였다. 후속연구는 이러한 협력 과정이 통합학급 담임교사의 장애학생 인식과 교사 효능감에 어떠한 영향을 주었는지 조사하는 후속연구가 필요할 것이다. 본 연구는 통합교육 상황에서 장애아동의 행동관리에 있어서 일반교사의 역할과 일반교사와 특수교사의 협력에 관한 긍정적인 전망을 제시하였다는 점에 그 의의가 있다.

참고문헌

- 김정기, 한상민, 박은수, 권혁상, 백은미, 백은희 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 4(2), 1-21.
- 김선희, 이성봉 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 자폐스펙트럼장애 초등학생의 수업참여행동과 부적응행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 2(1), 23-38.
- 김대용, 백은희 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애학생의 공격행동과 수업참여행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 50(4), 177-197.
- 부현숙, 백은희 (2015). 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 정신지체 아동의 수업 참여와 수업 방해 행동에 미치는 영향. *지적장애연구*, 17(2), 49-71.

- 국미진, 백은희 (2013). 긍정적행동지원이 중학교 특수학급 정신지체 학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 효과. *지적장애연구*, 15(1), 19-37.
- 김정민, 전병운, 임혜주 (2014). 개별차원의 긍정적행동지원이 중증 자폐성 장애 중학생의 특수학급에서의 수업참여 행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 49(2), 45-67.
- 민지영, 김은경 (2011). 긍정적행동지원이 ADHD 아동의 수업참여행동과 공격행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 27(2), 1-32.
- 문병훈, 이영철 (2016). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등지적장애학생과 비장애 학생의 문제행동 및 학교생활 만족도에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 51(2) 71-92.
- 최미점, 백은희, 김정민 (2013). 개별차원의 긍정적행동지원이 정신지체 학생의 자리이탈행동에 미치는 효과. *특수교육저널*, 14(2), 97-114.
- 최문지, 백은혜, 김혜주 (2009). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합학급에서의 문제행동 및 학업활동 참여행동에 미치는 영향. *지적장애연구*, 11(1), 21-41.
- 이승호 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 통합된 자폐성 장애유아의 문제 행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 경기.
- 조경순 (2010). 개별차원의 긍정적 행동지원이 장애학생의 문제행동 및 수업참여 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기.
- 차재경, 김진호 (2007). 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰. *정서·행동장애연구*, 23(3), 51-74.
- 이소현, 박은혜 (2011). *특수아동교육*. 서울: 학지사.
- Bailey, J.S. & Burch, M.R. (2002). *Research methods in applied behavior analysis*, CA: SAGE.
- Brenda, K. Scheuerman., & Judy, A. Hall (2008). *Positive Behavior Supports for the Classroom*, 1st Edition.
- Chandler, L, K, & Dahlquist, C. M (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. 2002 Young Children with challenging behavior : issue and consideration for behavior support. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 4(4), 208-217
- Friend, M. & Brusuck, W. D. (2006). *Including students with special needs : A practical guide for classroom teacher*. (4 th Eds.). Boston, MA: Pearson & Allyn Bacon
- Morgan, D. P., & Jenson, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students: Preferred practices*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/prentice Hall.

Abstract

The Effects of Individualized Positive Behavior Support on Challenging Behavior of a Student with Intellectual Disabilities In an Inclusive Elementary School

Song, Min-Young · Lee, Yoon-Suk
Seo, Young-Hee · Do, Koung-Man · Paik, Eun-Hee*

The purpose of this study was to examine the effects of individualized positive behavior support on disturbing behavior(crying, throwing objects, leaving) and compliance behavior between classroom for elementary school student with intellectual disabilities in an inclusive setting. Multiple baseline design across settings was utilized as a research design in this study. Based on the hypothesis of the functional behavioral assessment, individualized positive behavior support was conducted for a student with intellectual disabilities. The results of the study showed that the individualized positive behavior support was effective reducing the off-task behavior and increasing compliance behavior of student with intellectual disabilities in the inclusive elementary school. The results of this study showed that individualized positive behavior support was effective reducing the off-task disturbing behavior of a student with intellectual disabilities in inclusive elementary school.

Keywords: positive behavior support, intellectual disabilities, off-task behavior

게제 신청일 : 2018. 08. 23

수정 제출일 : 2018. 10. 24

게제 확정일 : 2018. 10. 26

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