

## 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 전공과 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동에 미치는 영향

권은애\* (조선대학교 특수교육전공, 박사수료)  
윤혜정 (공주대학교 심리행동치료전공, 석사)  
유수원 (공주대학교 심리행동치료전공, 석사)  
이정훈 (공주대학교 심리행동치료전공, 석사과정)  
백은희\*\* (공주대학교 특수교육과, 교수)

---

### 〈요 약〉

---

본 연구의 목적은 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 전공과 자폐스펙트럼장애 학생의 수업 상황 중 발생하는 자리이탈 행동에 미치는 영향을 검증하고자 하였다. 연구대상은 자폐스펙트럼장애 학생 1명이며 연구방법은 교실에서 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황 중 일어나는 자리이탈 행동에 대하여 상황간 중다기초선설계를 적용하였다. 기능적 행동평가를 토대로 문제행동을 정의하고 가설 설정 후 배경 및 선행사건 중재, 대체행동교수, 후속결과 중재가 포함된 개별차원의 긍정적 행동지원을 적용하였을 때 자리이탈 행동이 어떻게 변화되는지를 관찰하였다. 연구결과 개별차원의 긍정적 행동지원 중재는 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황 중 일어나는 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동을 감소시켰다. 이는 교사교육을 통해 PBS 훈련을 받은 교사와 함께 긍정적 행동지원 중재를 시행한 팀접근이 특수학교 전공과 자폐스펙트럼장애 학생의 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤다는 데 의의가 있다.

---

〈주제어〉 개별차원의 긍정적 행동지원, 자폐스펙트럼장애, 자리이탈 행동

---

\* 제1저자(dmsdo0815@hanmail.net)

\*\* 교신저자(ehpaik@kongju.ac.kr)

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

자폐스펙트럼장애 학생의 문제행동은 학교에서 상황에 따라서 다양한 형태로 나타나고 있으며 교사뿐만 아니라 자신과 다른 타인의 학습활동까지 방해하는 부정적인 영향을 주며 이러한 결과로 인해 학우들과의 원만한 사회적 관계가 형성되지 못하고 학교생활에 어려움을 겪게 된다.

자폐스펙트럼장애 학생은 이러한 행동으로 인하여 행동에 대한 처벌을 받거나 그 행동만을 수정하고자 하는 시도가 많았으며 전통적으로 교사들은 학교 현장에서 학생들의 문제행동에 따른 중재방법을 행동수정 방법으로 많이 사용하여 왔다. 행동수정은 문제행동의 형태에 초점을 맞추어 행동의 변화를 요구하는 중재기법이었고 이러한 행동수정 중재기법은 학생의 환경과 삶의 질을 고려하지 않았으며 바람직한 행동에 대한 유지와 일반화에 상당한 제한이 있었을 뿐 아니라 학생의 인격을 고려하지 않은 방법이기 때문에 윤리적인 측면에서도 문제가 제기되어 왔다(강경숙, 2004; 박근필, 이영철, 2017). 이러한 행동수정 중재방법 때문에 문제점이 제기되어 행동중재 변화 방법의 하나로 행동의 원인을 파악하는 기능적 행동평가를 기초로 한 긍정적 행동지원의 중요성이 대두되고 있으며(Carr et al., 2002), 1980년대 미국 중증장애협회(TASH)에서는 중증장애 학생의 권익과 관련해서, 비윤리적이고 혐오적인 행동수정 중재 방법을 대신할 수 있는 긍정적 행동지원에 대한 중재를 제안하였다. 미국 장애인 교육법 IDEA(1997)에서도 역시 훈육이 필요하고 또한 자신 및 타인의 학습행동을 방해하는 학생들을 위해 기능적 행동평가에 근거한 긍정적 행동지원을 제안하였다(Mueller, Bassett, & Brewer, 2012).

최근 활발하게 연구되어지고 있는 긍정적 행동지원 중재는 문제행동의 발생에 대한 가설과 정보를 바탕으로 배경사건 및 선행사건, 대체행동, 후속사건에 대하여 긍정적 행동지원 중재를 실시하고 문제행동을 사전에 예방하고 감소시키는 전략으로(이소현, 박은혜, 2011; Bambara & Kern, 2008; Scheuermann & Hall, 2009) 장애학생의 문제행동 하나만을 감소시키는 것이 아니라(고동희, 2003) 장애학생의 환경전체를 통해 다차원적인 방향에서 접근하고 지원하며 예방하는 것이다(Sugai & Horner, 2002).

긍정적 행동지원은 개인의 삶의 방식까지 고려해 삶의 질을 향상시키고 문제행동을 장기적 관점에서 예방할 수 있는 지원이 마련되어야 하는데(Bambara & Knoster, 1998) 이 연구에서 자폐스펙트럼장애 학생이 보이는 자리이탈 행동에 대하여 개별차원의 긍정적 행동지원에 관한 선행 연구를 살펴보면 임해주, 김정민, 백은희, 전해영(2013)의 연구에서는 개별차원의 긍정적 행동지원 중재로 인해 수업방해 행동인 정신지체학생의 자리이탈 행동과 교실이탈행동이 감소되고 유지되는 것으로 보고되었으며, 최미점, 백은희, 김정민(2013)의 연구에서도 국어, 작업, 미술수업

상황에서 자리이탈 행동이 감소하였고 중재 종료 후에도 행동이 지속적으로 감소하는 것으로 보고되었다. 또한 김정민, 전병운, 임해주(2014)의 연구에서도 개별차원의 긍정적 행동지원 결과를 볼 때 반응행동과 착석행동 및 과제수행 행동이 중재를 시작하면서 지속적으로 증가하는 것을 볼 수 있다. 그 외에도 긍정적 행동지원은 다양한 선행 연구에서 다양하게 나타나는 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보고되었다(부현숙, 백은희, 2015; 임은숙, 신경옥, 권득자, 백은희, 2015; 유환조, 이영철, 2016; 김정기, 한상민, 권혁상, 박은수, 백은미, 백은희, 2017; 송민영, 이운석, 서영희, 도경만, 백은희, 2018; 손승현, 고서연, 백영선, 2018).

특수학교 전공과 학생을 대상으로 한 긍정적 행동지원 선행연구에서는(김창호, 백은희, 박민휘, 2008; 김창호, 백은희, 2009) 학교 및 가정에서의 긍정적 행동지원에 대한 중재를 실시하여 문제 행동의 수정에 효과를 입증하였다. 이처럼 최근 기능평가를 기반으로 한 개별차원의 긍정적 행동지원에 관한 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 그러함에도 불구하고 고등학교를 졸업한 특수학교 전공과 학생을 대상으로 한 사례연구는 매우 드문 실정이다. 직업의 중요성을 고려할 때, 직업 상황에서의 문제행동의 발생은 학생들의 적응과 직업의 유지에 매우 중요하다(김창호, 백은희, 2009). 따라서 본 연구에서는 고등학교를 졸업한 전공과 자폐스펙트럼장애 학생을 대상으로 직업훈련 상황에서의 문제행동의 감소를 시도하였다.

긍정적 행동지원은 환경적, 생태학적 변인에 의한 예방과 중재를 강조하며, 특히 중재를 실시하는 인적 자원을 훈련하고 협력하는 것은 긍정적 행동지원 변인의 효과를 검증하기 위한 중요한 조건상황(condition)이 된다(최미점, 백은희, 김정민, 2013). 따라서 본 연구에서는 고등학교를 졸업한 자폐스펙트럼장애 학생이 특수학교의 전공과에서 직업훈련을 받는 상황에서 문제행동의 감소를 시도하였다. 특히 본 연구에서는 대학의 긍정적 행동지원팀의 일원인 연구자가 특수교사에게 긍정적 행동지원 교사교육을 실시하여 중재 절차를 개발하고 시행하는 팀접근을 시도하였다.

본 연구의 구체적 연구문제는 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교에 소재한 전공과 세 가지 수업상황, 창의적 체험활동, 포장조립운반 및 직업준비수업 상황에서 전공과 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보는 것이었다.

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 K지역 공립 특수학교에서 대상학생의 담임교사가 긍정적 행동지원 중재팀에게 자문을 구하였으며, 의뢰내용 분석을 통해 부모의 동의를 얻어 문제행동 중재를 해야 할 심각성

을 느껴 중재를 진행하게 되었다. 대상학생은 수업 중 빈번하게 일어나는 문제행동으로 인해 자신과 또래에게 지속적으로 방해를 보였기 때문에 담임교사가 문제행동중재를 의뢰하였으며, 대상학생의 개별화교육계획안, 전환교육계획안 등의 정보 자료를 통해 학생 특성 및 정보를 수집하였다.

대상학생의 이해와 평가를 위해 문제행동이 빈번하게 발생하는 환경을 조사하고, 문제행동을 유발하는 선행사건과 후속결과의 관계를 확인하기 위해 다양한 기능적 행동평가를 실시하였다.

대상학생은 자폐성 장애 1급으로 학습수준은 문장으로 된 글을 소리 내어 읽을 수 있고, 제시된 문장의 글을 보고 따라 쓸 수 있으며, 원하는 것을 짧은 문장이나 단어로 소리 내어 요구할 수 있다. 또한 교사가 하는 질문에 대해 “예, 아니오.” 혹은 단어로 대답할 수 있는 의사소통 수준을 갖고 있다. 그리고 10 이하의 수를 읽고 쓸 수 있으며, 한 자리 수 끼리의 덧셈과 뺄셈이 가능하고 시계를 보고 읽을 수 있다. 기본생활습관 및 신변처리는 다른 사람의 도움 없이 가능한 정도의 수준을 보이며, 지나칠 정도의 꼼꼼함과 주변정리에 깔끔한 모습을 보인다.

대상학생이 주로 보이는 문제행동은 원하는 것을 얻기 위해, 혹은 원하는 활동을 수행하기 위해 수업 중 이탈하는 횟수가 잦다는 것이다. 이에 대한 행동중재여부를 판단하기 위해 아동기 자폐증 평정척도(Childhood Autism Rating Scale; CARS)와 Eyberg 아동행동검사(Eyberg Child Behavior Inventory)(Burns & Patterson, 1990)를 실시하였다.

대상학생의 아동기 자폐증 평정척도(CARS)검사 결과는 47점으로 중증 자폐에 해당하며 Eyberg 아동행동검사 결과 문제행동 심도점수는 117점으로 평정치 합산 127점 기준점수를 초과하지 않으므로 치료를 권장할 정도의 수준은 아니지만, 문제행동의 수가 11개로 개선의 여지가 필요한 것으로 보인다. 대상학생의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상학생의 특성

성별	생활연령(세)	학교/ 학년	장애유형	CARS <sup>1)</sup>	Eyberg 아동행동검사 <sup>2)</sup>
남	20	K 특수학교 전공 2학년	자폐성장애 1급	47점	문제행동심도점수: 117 문제 행동 수: 11

<sup>1)</sup>CARS(아동기 자폐증 평정 척도): 15~29.5점은 자폐증 아님, 30~36.5점은 자폐증, 37~60.0점은 중증자폐증

<sup>2)</sup>Eyberg 아동행동검사: 문제행동 수 11개 이상, 평정치 합산 127점. 중재 필요

## 2. 연구 도구

### 1) 아동기 자폐증 평정척도검사

아동기 자폐증 평정척도(김태련, 박랑규 역, Childhood Autism RatingScale:CARS, 1986)는 자폐증과 발달장애를 구분하거나, 자폐증의 정도를 구별하는 목적으로 하는 대표적인 도구이다. 검사

는 총 15개의 항목으로 구성되어 있으며, 최저 15점부터 최고 60점까지이며, 이 범위 중 자폐증과 발달장애를 구분하는 점수는 30점이다. 본 연구에서 대상학생은 자폐성장애 1급으로 의학적인 진단을 받았으나 대상학생의 자폐정도를 확인하여 교육적으로 사용하기 위해 실시하였다. 대상학생의 평정척도 검사결과 47점으로 중증 자폐에 해당하였으며 교육적인 중재가 절실히 요구되었다.

## 2) Eyberg 아동행동검사

Burns와 Patterson(1990)이 재표준화한 Eyberg 아동행동검사는 대상학생의 문제행동에 대한 정도를 알아보기 위하여 사용하였다. Eyberg 아동행동검사는 36개의 항목으로 구성되었고, 7점 척도로 부모가 평정하도록 이루어져 있다. 검사 결과는 심도 점수가 127점이며, 문제행동 수가 11점 이상일 때 치료가 필요하며 점수가 높아질수록 문제의 정도가 심하다(Burns & Patterson, 1990). 본 연구에서 대상학생의 검사 결과는 심도 점수가 117점이며, 문제행동 수가 11점으로 치료를 권장할 정도의 수준은 아니지만 문제행동에 대한 개선의 여지가 필요한 것으로 보여 중재를 실시하였다.

## 3) 기능적 행동평가지

대상학생이 보이는 문제행동의 기능을 평가하기 위해 기능적 행동평가지(Functional Behavioral Assessment Interview: FBAI)(Crone & Horner, 2003)를 사용하였다. 기능적 행동평가지는 담당교사와의 인터뷰를 통해 작성 되었으며, 이는 대상학생이 스스로 작성을 할 수 없고 중재가 이루어지는 환경이 학교라는 점을 고려하여 대상학생의 보호자가 아닌 담당교사를 선정하였다. 본 연구에서는 대상학생을 잘 아는 담임교사와 부모의 면담으로 간접관찰을 통해 정보를 수집하였고 기능적 행동평가를 통해 문제행동의 형태와 문제행동에 영향을 주는 구체적이고 포괄적인 정보를 수집하였다.

## 4) 문제행동 발생동기 평가 척도

문제행동 발생동기 평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS)(Durand & Crimmins, 1998)는 총 16개의 문항으로 이루어져있고, 각 질문은 최저 0점에서부터 최고 6점으로 7점 리커트 척도로 나타낸다. 문제행동의 발생동기를 알아내기 위해 대상학생이 해당하는 점수를 합산하여 각 점수마다 물질(보상)변인, 감각변인, 회피변인, 관심변인의 네 가지 변인 중 가장 높은 점수로 나타나는 변인을 확인하여 기능을 파악한다. 각 문항은 7개의 척도로 평정되며 네 가지의 변인별 평균점수를 내어서 문제행동에 대한 우선순위를 결정한다. 본 연구에서의 대상학생의 문제행동에 대한 기능관련 점수는 물질(보상)변인이 17(4.25)점으로 가장 높게 나타났다.

### 5) A-B-C 관찰기록지

대상학생의 문제행동과 선행사건 및 후속결과의 연관성을 확인하기 위하여 A-B-C 관찰기록지를 사용하였고 대상학생의 전반적인 교실수업상황을 관찰하였다. 본 연구에서는 대상학생의 자리이탈 행동이 주로 발생하는 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황에서 직접 관찰이 진행되었다. A-B-C 관찰기록은 문제행동의 기능을 파악하고 환경 속 요인에 대한 자료를 수집하기 위해 사용 되는 방법이며 문제행동은 배경사건 및 선행사건, 문제행동, 후속결과를 분석하여 이에 따른 행동의 기능을 알아보도록 되어 있다. 본 연구에서의 관찰은 매 회기마다 대상학생의 수업상황을 녹화하였고 녹화자료를 통해 자료수집을 하였다.

## 3. 연구 장소

본 연구의 장소는 K시에 소재한 공립특수학교로 전공과 2학년 교실이다. 본 연구가 진행된 수업시간은 담임교사가 진행하는 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황으로 선정하였다. 연구가 이루어진 주 공간인 전공과 2학년 교실은 건물 4층에 위치하고 교실을 드나드는 출입문을 기준으로 앞쪽에는 교사용 책상과 컴퓨터, 벽걸이 TV, 그리고 화이트보드 등이 있다. 책상 배치는 '11'자 형태로 되어 있고, 연구를 진행할 대상학생을 포함한 7명의 학생이 수업을 받고 있다. 대상학생을 중심으로 뒤쪽에는 개인 사물함이 배치되어 있고, 교실 벽 뒤쪽에는 교구를 넣을 수 있는 각종 교구함이 교구장 안에 배치되어 있다. 교구장 왼쪽인 교실 구석에는 세면대와 함께 거울이 부착되어 있다.

## 4. 실험설계 및 실험절차

### 1) 실험 설계

본 연구는 배경사건 및 선행사건 중재, 대체행동 교수, 후속결과 중재를 포함하는 개별차원의 긍정적 행동지원을 독립변인으로 선정하고, 자리이탈 행동을 종속변인으로 선정한 단일대상 연구이다. 본 연구에서는 자폐스펙트럼장애 학생 1명을 대상으로 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황에 대한 각각의 수업상황에서 학생의 행동변화를 관찰하기 위해 상황간 중다기초선설계(Multiple Baseline Design Across Settings)를 적용하였다.

### 2) 실험 절차

#### (1) 긍정적 행동지원팀의 구성 및 역할

자폐스펙트럼장애 학생의 긍정적 행동지원을 위해 팀이 구성되었다. 학교 행정가, 대학의 전문가, 특수학교 담임교사, 학부모, 특수교육 실무사, 외부행동전문가 연구진 4인으로 구성되었으

며, 연구 대상학생을 위한 긍정적 행동지원에 대한 협의를 통하여 구성원별로 역할을 정하였다.

학교 행정가는 특수학교의 교장으로 긍정적 행동지원팀의 관리자로서 학교 환경에 대한 정보를 제공하고 교직원의 협력 및 팀이 학생 중심의 목표를 성취할 수 있도록 적극적인 지원을 담당하였다.

대학의 전문가는 긍정적 행동지원 전문가이자 대학의 특수교육전공 교수로서 대상학생에 대한 문제행동의 정의, pathway, 중재전략, 중재에 대한 구체적인 계획 수립 및 조정을 하였고 긍정적 행동지원에 대한 전반적인 교육과 자문을 제공하였다.

특수학교 담임교사는 개별화 교육 계획 제공, 중재계획에 대한 협의, 중재 실행 및 지원, 의견 수렴, 의사소통의 역할을 하였으며, 특수교육 실무사는 담임교사의 중재실행에 필요한 중재에 대한 지원을 제공하였고 담임교사를 보조하는 역할을 담당하였으며, 학부모는 발달력, 치료교육경험 등의 정보제공, 학생의 긍정적 행동지원중재에 관한 사전 동의 및 협의를 하였다.

외부 행동전문가가 포함된 연구진은 수집된 정보에 대한 검토, 기능적 행동평가 자료 분석, 진단, 계획, 실행을 위한 기술 개발, 기초선, 중재실행에 대한 모니터 및 관찰기록, 중재계획안과 절차실행에 대한 타당성 점검을 실시하였다.

긍정적 행동지원팀은 행동지원 중재를 위해 매주 팀 회의에 참여하였고 문제행동에 대한 기능적 행동평가, 중재전략의 계획과 수립 등 전반적인 진행절차에 대한 검토를 실시하였다. 긍정적 행동지원팀의 구성 및 역할은 <표 2>와 같다.

<표 2> 긍정적 행동지원팀의 구성 및 역할

팀구성	인원	역할
학교 행정가 (학교장)	1	· 긍정적 행동지원팀의 관리자 · 학교 환경에 대한 정보제공 · 교직원의 협력 및 팀이 학생 중심의 목표를 성취할 수 있도록 적극적인 지원
대학의 전문가	1	· 문제행동의 정의, pathway, 중재전략, 중재에 대한 구체적인 계획 수립 및 조정과 피드백, 긍정적 행동지원에 대한 전반적인 교육과 자문
특수학교 담임교사	1	· 개별화 교육계획 및 대상학생의 정보제공 · 중재지원과 의사소통의 역할
특수교육 실무사	1	· 긍정적 행동지원 중재에 대한 지원
학부모	1	· 발달력, 치료교육경험 등의 정보제공, 중재에 대한 사전 동의 및 협의
외부 행동전문가	4	· 긍정적 행동지원팀의 기능평가 및 계획, 진행, 관리 등 중재 전반에 관한 모니터링 · 행동지원계획의 타당성 확인

(2) 기능적 행동평가

기능적 행동평가(Functional Behavior Assessment: FBA)를 위해 학교 환경에서 대상학생을 둘러싸고 있는 인적자원인 지원팀은 학교 행정가, 대학의 전문가, 특수학교 담임교사, 특수교육 실무사, 학부모, 외부행동전문가 4인이며 연구절차에 따른 각 구성원의 역할을 정하여 지원팀을 구성하였다. 행동지원팀에 대한 구성원의 교육과 훈련의 내용은 <표 2>에 제시되었다.

(3) 문제행동 발생동기평가 척도

담임교사와의 인터뷰를 통하여 문제행동 발생동기평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS)에 따라서 행동에 대한 정보를 수집하였다.

MAS의 각 항목당 전체 점수는 4~24점이며 점수가 높을수록 목표행동의 발생동기가 높다. 또한 평균 점수는 전체점수를 4로 나누어 나타내고 1점에서 5점의 분포를 보이며 점수가 높을수록 발생동기가 높다.

문제행동의 기능관련 점수는 물질(보상)변인 17(4.25), 감각변인 12(4), 회피변인 9(2.25), 관심변인 5(1.25)순으로 나타났다. 따라서 대상학생의 문제행동의 기능은 물질(보상)변인으로 가설을 설정할 수 있다. 대상학생의 MAS 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 문제행동 발생동기 평가(MAS) 결과

자리이탈 행동	우선	1순위		2순위		3순위		4순위	
	순위	물질(보상)변인		감각변인		회피변인		관심변인	
	점수	전체	평균	전체	평균	전체	평균	전체	평균
		17	4.25	12	4	9	2.25	5	1.25

(4) A-B-C 관찰기록

대상학생의 직접관찰을 위한 도구로는 A-B-C 관찰기록지를 사용하여 대상학생의 문제행동이 자주 발생하는 시간을 관찰하고 선행사건, 문제행동, 후속결과를 토대로 행동의 기능을 분석하였다. 관찰결과 각 수업시간에 교사가 수업에 관한 설명을 하거나 수업 활동 시 물건이 필요한 상황이 발생하면 교사의 허락 없이 자리를 이탈하여 물건을 꺼내려고 하였고, 학생이 이미 물건을 획득한 후, 교사는 자리에 앉도록 언어적 지시를 함으로써 그 행동을 유지시키고 있었다. 학생에게 긍정적 행동지원을 실시하기 전에 문제행동에 대해 다음과 같이 조작적 정의를 내렸다. 문제행동 및 대체행동의 조작적 정의는 <표 4>와 같다.

이를 통해 대상학생에게 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 위해 문제행동인 자리이탈 행동에 대하여 가설을 설정하였다. 대상학생의 문제행동에 대한 가설설정에는 <표 5>와 같다.



〈표 4〉 문제행동 및 대체행동의 조작적 정의

문제행동의 조작적 정의	
자리이탈 행동	창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황 중 학생은 교사의 허락 없이 3초 이상 의자에서 일어나는 행동
대체행동의 조작적 정의	
손 들고 허락 구하기	의자에 앉아 손을 들고 원하는 물건을 한 단어로 “○○” 이라고 말하며 허락을 구한다.

〈표 5〉 가설 설정

구분	설정된 가설
배경사건	대상학생의 선호물건을 교구함에 넣어 교구장에 넣어두면 자리이탈 행동이 감소할 것이다.
선행사건	대상학생이 수업시작 전, 학급규칙 안내를 시각적으로 제시하고 교사의 규칙에 대한 설명을 듣는다면 자리이탈 행동은 감소할 것이다.
대체행동	대상학생이 수업시간 중 적절한 의사소통 표현방법으로 물건을 얻는다면 자리이탈 행동은 감소할 것이다.
후속사건	대상학생이 적절한 대체행동으로 물건을 요구할 때, 교사가 즉시 물건을 제공하면 자리이탈 행동은 감소할 것이다.

(5) 기초선

기초선 기간은 중재가 이루어지기 전 각 수업시간에 자리이탈 행동의 발생률을 측정하였다. 기초선 기간 동안에는 교사는 대상학생에게 특별한 요구를 하거나 중재전략을 사용하지 않았다. 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황에서 매 회기 20분 동안 25초간 관찰 후 5초간 기록을 하였으며, 정해진 관찰시간에 대하여 동일한 단위시간 간격으로 나누어서 그 단위시간에 행동발생유무를 확인할 수 있는 부분간격기록법을 사용하였다.

(6) 중재

본 연구는 행동적 기능평가를 기초로 하여 대상학생의 문제행동을 배경사건 중재와 선행사건 중재, 대체행동 교수, 후속결과 중재가 포함된 긍정적 행동지원 중재를 계획하였다. 다음은 각 상황에서 배경사건, 선행사건, 대체행동 교수 및 후속결과에 대한 중재방법을 나타내고 있다.

배경사건 중재는 교사가 교구를 바구니에 보관하거나 교구장에 보관하도록 하였고 선행사건 중재는 교사가 수업시작 전에 수업시간 중 지켜야 할 규칙을 말해 주거나 선호 과제를 2개 제

시하고 원하는 과제를 선택하도록 하였다. 대체행동교수는 원하는 물건을 한 단어로 “○○” 이라고 말하도록 교사의 모델링 및 언어적 촉구를 통해 반복적으로 따라 말하도록 훈련하고 모델링 및 언어적 촉구를 했는데도 문제행동이 일어날 경우, 교사는 신체적 촉구를 통해 대상학생의 팔을 잡고 손을 들며 “○○” 이라고 모델링 해주고, 따라 말하도록 하였다. 문제행동을 보이려고 할 때, “무엇을 가지고 오고 싶어? 라고 물어보며 앞서 제시하여 훈련한 표현을 사용할 수 있도록 언어적 촉구를 통해 말할 수 있도록 하였다. 후속결과 중재에서는 교사는 수업 중 학생이 원하는 것을 말하며 허락을 구할 때 들어 줄 수 있도록 하였다. 또한 허락을 구하지 않고 문제행동이 발생했을 때는 1차적으로 그림카드를 보여주며 대체행동을 할 수 있도록 유도하였다. 긍정적 행동지원 중재전략은 <표 6>과 같다.

<표 6> 자리이탈 행동에 대한 개별화된 긍정적 행동지원 중재 전략

배경사건 중재	선행사건 중재	대체행동교수	후속결과 중재
- 교사는 교구를 교구장에 보관	- 교사가 수업시작 전에 수업시간 중 지켜야 할 규칙을 말해 줌  - 과제를 2개 제시, 원하는 과제 선택	- 원하는 물건을 한 단어로 “○○”이라고 말하도록 교사의 모델링 및 언어적 촉구에 따라 말하기 훈련  - 모델링 및 언어적 촉구 신체적 촉구  - 문제행동을 보이려고 할 때, “무엇을 가지고 오고 싶어? 라고 언어적 촉구	- 학생이 원하는 것을 말하면 강화제 제공  - 허락을 구하지 않고 문제행동이 발생했을 때는 1차적으로 그림카드를 보여주며 대체행동을 하도록 유도

(7) 유지

유지는 중재효과가 지속되는지를 평가하기 위하여 중재 종료 2주 후에 1주간 실시하였다. 유지기간은 기초선과 동일한 환경에서 실시하였고, 창의적 체험활동, 포장조립운반과 직업준비수업 상황에서 일주일간 총 3회기를 관찰하였다.

5. 자료처리

본 연구는 대상학생의 문제행동인 자리이탈 행동 발생률을 기초선 기간부터 유지 기간 동안 녹화 및 직접 관찰을 통해 측정하였다. 매회기 수업시작 후 20분을 30초 간격(25초 관찰, 5초

기록)으로 나누어 40구간으로 관찰하는 부분간격기록법을 사용하였다. 부분간격기록법을 사용한 이유는 본 연구의 학생의 경우 자리이탈 행동은 발생여부가 중요한 행동이기 때문이다. 자리이탈 행동의 발생 구간 백분율의 계산은 기초선, 중재, 유지 기간 내에서 발생한 문제행동을 각 회기의 구간 기록 수를 더한 뒤 총 구간 수로 나눈 후 100을 곱하여 산출하였으며 이를 세 가지 상황으로 나누어서 표와 시각적 그래프로 제시하였다.

중재효과분석에서는 간편통계방법인 자료의 비중복 비율(Percentage of Non-overlapping Data Point Values: PND)을 사용하였고(최미점, 백은희, 2015), 자리이탈 행동의 비중복 비율은 기초선 단계에서의 최저값보다 낮은 값의 개수를 중재가 실시되어진 전체 회기 수로 나눈 후 100을 곱하여 산출하였다.

## 6. 중재충실도

본 연구를 진행한 담임교사가 연구를 충실하게 실시하였는지 평가하기 위해 중재 회기의 25% 이상을 무작위로 선택하여 중재충실도를 구하였다. 연구자와 연구자에게 훈련을 받아 중재를 실시한 담임교사가 각각 녹화된 영상을 독립적으로 본 후 중재충실도를 평가하였다. 총 8 항목으로 사전에 계획한 대로 중재가 정확하게 실시되었을 경우 ‘예’, 중재가 실행되지 않거나, 잘못된 중재를 사용하였을 경우에는 ‘아니오’로 평가하였다. 각 상황에서의 중재충실도는 평균 86.9%로 나타났다. 중재충실도는 ‘예’에 체크된 문항 수의 합을 전체 문항 수의 합으로 나눈 후 100을 곱하여 산출하였다.

## 7. 관찰자간 신뢰도

관찰은 연구자와 관찰의 신뢰도를 입증하기 위해 외부행동전문가 1인이 추가적으로 관찰을 진행하였다. 제 2관찰자인 외부행동전문가가 문제행동에 대한 조작적 정의를 이해한 후에 녹화된 영상을 보며 독립적으로 관찰 기록한 내용이 제 1관찰자와 제 2관찰자의 일치도가 90% 이상이 될 때까지 훈련을 실시한 후 관찰자간 신뢰도를 측정하였다. 관찰자간 신뢰도는 기초선과 각 중재 조건에 대하여 전체 회기의 25%에 해당되는 회기를 무작위로 추출하여 측정하였고, 두 명의 관찰자가 독립적으로 녹화된 영상을 보면서 관찰 기록지에 체크하며 관찰자간 신뢰도를 구하였다. 본 연구는 총 20분을 30초(25초 관찰, 5초 기록)의 간격으로 나누었기 때문에 총 40구간이 있고, 관찰자간 일치도(100%)는 일치를 보인 행동발생의 숫자를 총 행동 발생의 숫자로 나눈 후 100을 곱하여 산출하였다. 이 결과 자리이탈 행동에 대한 행동의 관찰자간 일치도는 기초선에서 평균 98%, 중재에서 평균 99%, 유지에서는 98%를 보였다.

### 8. 사회적 타당도

본 연구에서 목표로 선정된 문제행동의 사회적 중요성과 중재 절차가 타당한지를 파악하고, 연구의 목적에 도달하였는지 확인하기 위한 사회적 타당도는 아버지와 중재를 진행한 담임교사를 통해 측정되었다. 총 8문항으로 이루어진 기록 양식지에 체크하는 방식으로 측정하였으며 최고 3점, 최저 1점으로 총 24점 만점으로 구성되었다. 사회적 타당도의 결과는 교사 20점( 83.3%), 학부모 18점( 75%)으로 평가되었다.

## III. 연구결과

본 연구는 긍정적 행동지원이 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동에 미치는 영향을 확인하기 위해 진행되었다. 학생이 문제행동을 보이는 수업시간 중 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황에 대하여 상황간 중다기초선설계를 적용하고, 긍정적 행동지원이 미치는 효과를 분석했다.

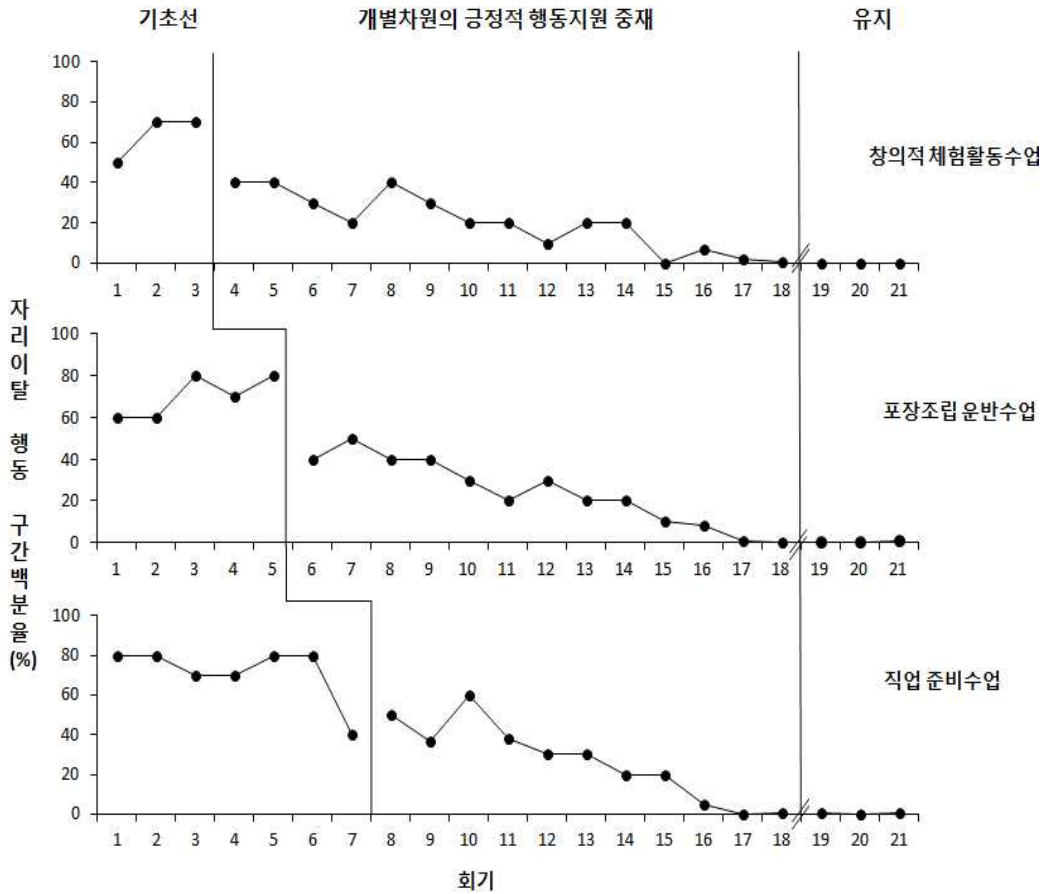
개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동에 미치는 영향에 대한 연구결과는 <표 7>과 같고 <그림 1>의 그래프로 제시하였다.

〈표 7〉 대상학생의 상황간 자리이탈 행동 발생 구간 평균 백분율 단위: %

상황	기초선		중재		유지	
	평균	(범위)	평균	(범위)	평균	(범위)
창의적 체험활동수업	63.3	50~70	20	0~40	0	0
포장조립운반수업	70	60~80	23.8	0~50	0.3	0~1
직업준비수업	71.4	40~80	26.5	0~60	0.7	0~1

창의적 체험활동수업 상황에서 자리이탈 행동의 평균 구간백분율은 기초선에서 63.3(50~70)%로 나타났으며 중재기간 중 평균 구간백분율은 20(0~40)%로 나타났다. 기초선보다 자리이탈 행동의 평균 구간백분율이 43.3% 감소하였으며 유지기간에는 자리이탈 행동이 나타나지 않았다. 효과크기를 해석하는 기준은 비중복 비율의 결과에서 PND 90% 이상은 높은 수준의 효과를, 70% 이상에서 90% 미만은 보통 수준의 효과를, 50%~70% 미만은 낮은 수준의 효과를, 50% 미만은 효과가 없음으로 간주한다(남경옥, 신현기, 2008). 창의적 체험활동수업 상황에서 자리이탈 행동은 기초선과 중재의 효과크기를 확인한 결과 비중복 비율값(PND)이 100%로 나타났다.

권은애 외 / 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 전공과 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동에 미치는 영향



〈그림 1〉 개별차원의 긍정적 행동지원 중재에 따른 상황간 자리이탈 행동 구간백분율

포장조립운반수업 상황에서 자리이탈 행동의 평균 구간백분율은 기초선에서 70(60~80)%로 나타났으며 중재기간 중 평균 구간백분율은 23.8(0~50)%로 나타났다. 기초선보다 평균 구간백분율이 46.2%로 현저히 감소하였으며 유지기간에는 0.3(0~1)%로 낮은 평균 구간백분율을 보였다. 포장조립운반수업 상황에서 자리이탈 행동은 기초선과 중재의 효과크기를 확인한 결과 비중복 비율값(PND)이 100%로 나타났다.

직업준비수업 상황에서 자리이탈 행동의 평균 구간백분율은 기초선에서 71.4(40~80)%로 나타났으며 중재기간 중 평균 구간백분율은 26.5(0~60)%로 나타났다. 기초선보다 자리이탈 행동의 평균 구간백분율이 44.9% 감소했음을 확인할 수 있으며 유지기간에는 0.7(0~1)%의 낮은 평균 구간백분율로 문제행동의 감소를 보였다. 자리이탈 행동은 기초선과 중재의 효과 크기를 확인한 결과 창의적 체험활동수업, 포장조립운반수업 상황에 비해 직업준비수업 상황에서 비중복 비율값(PND)이 82%의 효과 크기를 나타내는 것으로 확인할 수 있었다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 특수학교 자폐스펙트럼장애 학생을 대상으로 개별차원의 긍정적 행동지원을 실시하여 대상학생의 자리이탈 행동에 미치는 영향을 알아보기 위해 진행되었다. 본 연구에서는 상황간 중다기초선설계(Multiple Baseline Across Settings)로 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황에서의 자리이탈 행동에 대한 원인을 파악하고 문제행동을 정의한 후 기능 평가를 실시하여 긍정적 행동지원 전략을 수립하여 중재를 실행하였다. 그 결과 기초선에 나타났던 자리이탈 행동은 중재 기간 중 현저히 감소하는 모습을 보였고, 중재종료 2주 후에도 감소하는 모습이 관찰되었다.

본 연구의 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

본 연구의 결과 자리이탈 행동 평균 구간백분율이 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황의 세 가지 상황에서 모두 감소하였다. 창의적 체험활동수업 상황은 기초선에 비해 중재에서 43.3% 감소하였고 포장조립운반수업 상황은 기초선에 비해 중재에서 46.2% 감소하였다. 또한 직업준비수업 상황에서는 기초선에 비해 중재에서 44.9%로 감소하였다. 이러한 결과를 보인 것은 기능적 의사소통에 대한 습득이 비교적 빨랐고 문제행동의 1순위 기능인 물질(보상)변인에서 기능적 의사소통을 통해 원하는 물건이 즉시 제공되어 문제행동이 감소하는 모습을 보였기 때문이다. 따라서 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황에서 연구의 결과 개별차원의 긍정적 행동지원은 자폐스펙트럼장애 학생의 자리이탈 행동에 긍정적인 영향을 미쳤다.

학생은 창의적 체험활동, 포장조립운반, 직업준비수업 상황 모두에서 자리이탈 행동이 감소되었다. 이는 학교생활에서 자리이탈 행동 감소에 미치는 영향을 알아본 선행연구 결과와 일치한다(임은숙, 신경옥, 권득자, 백은희, 2015; 최미점, 백은희, 김정민, 2013). 또한 긍정적 행동지원은 문병훈, 이영철 (2016)의 연구에서 특수학교 지적장애를 수반한 자폐스펙트럼장애 여학생의 자리이탈 행동을 감소시켰으며 김정기, 한상민, 권혁상, 박은수, 백운미, 백은희(2017)의 연구에서 특수학교 지적장애 초등학생의 자리이탈 행동의 감소에 긍정적인 영향을 미친 결과도 일치함을 알 수 있다. 또한 비중복 비율(PND)을 통해 측정된 자리이탈 행동은 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 적용한 결과 높은 수준을 보이는 것으로 나타나, 긍정적 행동지원을 통한 중재가 자폐스펙트럼장애 학생의 공격행동 감소에 긍정적 영향을 미친 선행연구와도 일치한다(정창욱, 2015).

본 연구는 기능적 행동 평가를 통하여 문제행동과 환경 변인 사이의 관계를 파악(Lucyshyn et al., 2007)하였다. 자료의 수집 후 개별차원의 긍정적 행동지원팀이 중재를 지원할 특수학교 담임교사에 대한 교육을 실시하여 긍정적 행동지원 중재 절차를 진행하는 팀접근을 통한 효과검증을 실시하였다는 것에 의의가 있다. 긍정적 행동지원팀은 행정가의 허락을 받아 연구자가 담

임교사의 중재지원을 위한 협력적 팀을 이루어 대학의 전문가, 특수교육 실무사, 학부모, 외부 행동 전문가가 참여하였다. 본 연구는 실험실이 아닌 학생이 생활하고 있는 학교환경에서 대상 학생과 매일 함께 하는 담임교사에 의해 주된 중재자 역할이 이루어지기 때문에 생태학적 타당도가 높고, 일반화 절차를 거치지 않고서도 학생의 전반적인 학교생활에서의 자리이탈 행동이 감소하는 모습을 보였다.

대상학생의 경우 중재가 제거된 유지기간 동안 문제행동이 발생하지 않았다. 대상학생은 원하는 것을 짧은 문장이나 단어로 말할 수 있어 단어 습득에 어려움이 있는 학생은 아니기 때문에 기능적 의사소통 습득이 비교적 빨랐고 즉시 원하는 물건을 제공받음으로써 언어의 사용빈도가 늘어났다는 담임교사의 보고가 있었다. 이로 인해 유지기간 동안 대상학생은 선행사건 중재에서 사용한 교실 규칙을 이미 알고 있었고, 중재기간 동안 강화를 받았던 경험으로 인하여 중재를 철회한 2주 후인 유지기간 동안 강화가 제공되지 않았음에도 자리이탈 행동은 더 이상 보이지 않았다. 본 연구의 제한점은 다음과 같다.

대상학생의 자리이탈 행동이 줄어드는 것을 확인하였지만, 자리이탈 행동의 감소로 인한 수업참여행동에 대하여 다루지 못하였다. 후속 연구에서는 대상학생의 자리이탈 행동 감소의 효과로 인해 수업참여 행동에 대한 측정이 이루어져야 할 필요가 있을 것이다.

또한, 본 연구는 학생이 생활하고 있는 교실환경에서 수업시간에만 중재가 실시되었다. 학생이 생활하는 다른 환경이나 상황에서의 문제행동까지 확인하지 못하였고, 교실환경에서 중재가 이루어졌기 때문에 예상치 못한 변화에서 일어나는 외부 변인을 통제하지 못했다. 특히 기능적 행동평가 결과 1순위인 물질(보상)변인에 대한 중재를 진행하면서, 2순위인 감각변인도 함께 소거되었지만 감각변인의 소거의 이유가 중재의 효과인지 외부 변인에 의한 것인지 확인하지 못하였다. 후속 연구에서는 이러한 변인을 통제하여 다른 외부 변인이 학생의 문제행동에 영향을 미치지 않았는가를 확인할 필요가 있을 것이다.

본 연구에서 실행한 중재는 학생을 주로 담당하고 있는 담임교사가 실시하였기 때문에 다른 교사가 수업을 진행 할 때 대상학생의 행동을 측정하는 일반화 절차는 진행되지 않았다. 후속 연구에서는 담임교사 뿐 아니라 다른 교사의 개입이 학생의 자리이탈 행동에 효과를 미치는지를 확인할 필요가 있을 것이다. 또한 세 가지 수업상황이 한 교실에서 이루어져서 비록 다른 수업내용과 상황이라 할지라도 행동에 대한 영향력에 있어서 결과가 독립적인가에 대한 의문점이 있으므로 이에 대한 후속연구가 필요할 것이다.

본 연구의 기초선 기간은 비교적 짧은 것으로 보이나 기초선 기간 이전에 대상학생이 속한 수업을 진행하는 담임교사가 수업시간 중 학생의 행동을 관찰하였고 팀 회의를 거쳐 중재를 진행하였다. 그럼에도 불구하고 연구자와 중재를 진행한 담임교사 간 의사소통이 원활하지 못하여 직업 준비시간 기초선이 안정적으로 확보되지 못한 채 중재에 들어갔다는 연구의 제한점이 있다. 따라서 후속 연구에서는 실험 처지의 효과 입증을 위해, 기초선이 안정성을 보일 때 중재

에 들어갈 필요가 있을 것이다.

본 연구에서는 대상학생이 1명으로 진행된 상황간 중다기초선설계로 연구가 진행되었다. 후속연구에서는 일반화를 위하여 다른 장애를 가진 학생을 대상으로 하여 동일한 방법을 적용한 중재가 동일한 효과가 있는지 입증하여 연구의 목적에 대한 타당성과 연구결과의 근거를 뒷받침 할 수 있도록 진행할 필요가 있을 것이다.

또한, 효과 검증에 사용된 비중복 비율값(PND)의 비율이 시각적 그래프 수량화에 대한 문제를 해결할 수는 있었지만, 자료 값 간의 수준차를 확인할 수 없었다. 이에 후속연구에서는 비중복 비율값(PND)의 약점을 보완할 수 있는 간략한 표준화 평균 차와 같은 다양한 중재 효과검증을 할 수 있는 방법을 사용하여 연구결과에 대한 신뢰성을 향상시킬 필요가 있을 것이다.

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 통해 고등학교를 졸업하고 전공과에 입학한 자폐스펙트럼장애 학생의 세 가지 수업 상황 중 자리이탈 행동의 감소를 검증하였다. 직업상황에서의 적응행동은 성인기 지역사회 적응과 밀접한 관련이 있다. 따라서 이러한 전공과 학생들의 지역사회 적응을 위한 긍정적 행동지원 연구의 일반화를 위하여 장애 정도를 다양화하여 시행될 필요가 있을 것이다.

본 연구에서는 담임교사인 특수교사가 외부 전문가로부터 긍정적 행동지원의 중재방법을 연수받은 후 중재를 직접 진행하였다. 최근 긍정적 행동지원은 지역 특수교육지원센터와 협력하여 학교차원으로 많이 시행되고 있다. 따라서 본 연구의 실험 결과와 같이 성인기에 접어드는 전공과 학생들에게도 긍정적 행동지원 중재가 효과적이라면, 전공과 담당 교사들의 교사 연수 프로그램은 긍정적 행동지원의 내용과 중재방법을 포함시킬 필요가 있을 것이다. 이와 같은 교사 연수 및 훈련은 긍정적 행동지원 중재의 주요 특성인 맞춤형 팀 접근(Carr et al., 2002)을 통한 장애 학생들의 삶의 질 개선과 문제행동 감소가 보다 효과적으로 이루어지도록 할 것이다.

## 참고문헌

- 강경숙 (2004). 기능평가를 통한 장애학생의 행동지원에 관한 현장적용연구 분석. 특수교육연구, 11(1), 26-45.
- 고동희 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김대용, 백은희 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애학생의 공격행동과 수업참여행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(4), 177-197.
- 김정민, 전병운, 임해주 (2014). 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 자폐성장애 중학생의 특수학급에서의 수업참여행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 49(2), 45-67.



- 김정기, 한상민, 박은수, 권혁상, 백운미, 백은희 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 지적장애 초등학생의 수업방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 4(2), 1-21.
- 김지영, 고혜정 (2014). 지적장애 학생을 대상으로 한 긍정적 행동지원(PBS)연구 메타분석: 국내 실험 연구를 중심으로. *특수교육재활과학연구*, 53(1), 159-178.
- 김창호, 백은희 (2009). 긍정적 행동지원(PBS)이 특수학교 전공과 정신지체 학생의 자위행동에 미치는 효과. *특수교육학연구*, 44(3), 149-167.
- 김창호, 백은희, 박민휘 (2008). 긍정적 행동지원(PBS)이 특수학교 정신지체 학생의 문제 행동에 미치는 효과. *특수교육학연구*, 43(3), 193-209.
- 김창호, 최미점 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원(PBS)이 지적장애 아동의 문제행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 5(2), 21-43.
- 김태련, 박량규 역 (1996). *아동기 자폐증 평정척도*. 서울: 특수교육.
- 남경옥, 신현기 (2008). 인지적 장애를 지닌 아동을 위한 보완대체의사소통 중재에 대한 메타분석-단일대상연구를 중심으로. *특수교육학연구*, 42(4), 193-212.
- 문병훈, 이영철 (2016). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등 지적장애학생과 비장애학생의 문제행동, 활동참여 행동 및 학교생활 만족도에 미치는 영향. *우석대학교 대학원 박사학위 논문*.
- 박근필, 이영철 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 자폐성장애 고등학생의 문제행동과 일반화에 미치는 효과. *특수교육재활과학연구*, 56(1), 1-25.
- 부현숙, 백은희 (2015). 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 정신지체 아동의 수업 참여와 수업 방해 행동에 미치는 영향. *지적장애연구*, 17(2), 49-71.
- 손승현, 고서연, 백영선 (2018). 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원이 ADHD성향 아동의 문제 행동 및 대체행동에 미치는 영향. *특수교육저널: 이론과 실천*, 19(4), 345-369.
- 송민영, 이윤석, 서영희, 도경만, 백은희 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 일반학교 통합환경의 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 5(2), 159-179.
- 유환조, 이영철 (2016). 긍정적 행동지원이 지적장애학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. *특수교육저널: 이론과 실천*, 17(1), 61-83.
- 이서옥, 송주영, 김운이, 김보배, 백은희 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 5(2), 833-104.
- 이소현, 박은혜 (2011). *특수아동교육*. 서울: 학지사.
- 이승호 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 통합된 자폐성 장애 유아의 문제행동에 미치는 효과. *단국대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 임은숙, 권득자, 신경옥, 백은희 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 초등부 발달장애학생의 자리이탈 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 31(2),

107-127.

- 임해주, 김정민, 백은희, 전해영 (2013). 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 정신지체학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 48(1), 49-69.
- 정창욱 (2015). 개별화된 긍정적 행동지원이 특수학교 자폐성장애 고등학생의 공격행동에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정환별, 백은희, 김정민 (2011). 개별차원의 긍정적 행동지원이 정신지체 초등학생의 자리이탈 행동과 과제수행 행동에 미치는 효과. 특수아동교육연구, 13(1), 193-217.
- 차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업 참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 최미점, 백은희, 김정민 (2013). 개별차원의 긍정적 행동지원이 정신지체 학생의 자리이탈 행동에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 14(2), 97-114.
- 최미점, 백은희 (2015). 통합상황에서의 긍정적 행동지원이 유아의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 공주대학교 대학원 박사학위 논문.
- 홍준표 (2009). 응용행동분석. 서울: 학지사.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역). 서울: 학지사. (원출판년도 2005).
- Bambara, L. M., & Knostrer, T. (1998). *Designing positive behavior support plans, innovations*(Monograph No. 13). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Burn, G. L., & Patterson, D. R. (1990). Conduct problem behaviors in a stratified random sample of child and adolescents: New standardization data on the Eyberg Child Behavior Inventory, *Psychological Assessment*, 2, 391-397.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive Behavior support: Evolution, of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16, 20.
- Cooper J. O., Heron T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 505-518.
- 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.

- Hagopian, L. P., Fisher, W. W., Sullivan, M. T., Acquistio, J., & LeBlanc, L. A. (1998). Effectiveness of functional communication training with and without extinction and punishment: A summary of 21 inpatient cases. *Journal of applied behavior analysis, 31*(2), 211-235.
- Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. A., & Wadsworth, G. (2007). Family implementation of positive behavior support for a child with autism: Longitudinal, single-case, experimental, and descriptive and extension. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(3), 131-150.
- Mithaug, D. E., & Mar, D. K. (1980). The relation between choosing and working prevocational tasks in two severely retarded young adults. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13*, 177-182.
- Mueller, T. G., Barrrt, D. S., & Brewer, R. D. (2012). Planning for the future: A model for using the principles of transition to guide the development of behavior intervention plans. *Intervention in School and Clinic, 48*(1), 38-46.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2009). 긍정적 행동지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역). 서울: 시그마프레스. (원출판년도 2008).
- Sugai, G. & Horner, R. H (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and behavior Disorders, 10*(3), 94-101.
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice, 1*(1), 16-23.

## The Effects of Individualized Positive Behavior Support on the Out-of-Seat Behavior of a Student with Autism Spectrum Disorder in Post-High School Specialized Vocational Program

Gweon, Eunae · Yun, Hyejung · Yoo, Soowon  
Lee, Junghoon · Paik, Eunhee\*

The purpose of this study was to examine the effects of the individualized positive behavior support (PBS) on out-of-seat behavior of a student in vocational education program after high school with autism spectrum disorder in transition program after special school graduation. A multiple baseline design across settings was utilized as a research design in this investigation. Functional behavioral assessment (FBA) was used to develop the problem behavior hypothesis and individualized positive behavior support has been provided as an intervention in special school setting. Results of the study indicated that individualized PBS decreased out-of-seat behavior for a student with autism spectrum disorder in transition program after schooling. The effects of PBS for a student with autism spectrum disorder in post-high school specialized vocational program suggested that more research of PBS intervention would be necessary to generalize the results of this study and quality of life perspective.

Keywords: Individualized Positive Behavior Support, Autism Spectrum Disorder, Out-of-Seat Behavior

게재 신청일 : 2019. 07. 15  
수정 제출일 : 2019. 08. 18  
게재 확정일 : 2019. 08. 26

---

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