

## 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애 초등학생의 수업 방해 행동 및 요구하기 기술 교수에 미치는 영향

이선희 (공주대학교 특수교육과, 박사과정생)

이광림 (둔산중학교, 교사)

서영희 (공주대학교 특수교육과, 박사과정생)

백은희\* (공주대학교 특수교육과, 교수)

---

### 〈요 약〉

---

본 연구에서는 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애 초등학생의 수업 방해 행동 및 요구하기 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구대상은 일반학교 특수학급에 재학 중인 자폐성 장애 초등 2학년 학생 1명을 대상으로 상황 간 중다 기초선 설계를 사용하여 개별화된 긍정적 행동지원을 실시하였다. 대상학생의 수업 방해 행동이 자주 발생하는 특수학급 수학, 국어 수업상황과 통합학급의 주제 활동 수업 상황에서 기능적 행동평가와 배경 및 선행사건 전략, 대체 행동 교수전략 및 후속결과 전략을 포함하는 다차원적인 긍정적 행동지원 중재를 실시하였고 그 결과 개별화된 긍정적 행동지원 중재는 대상학생의 문제행동 감소와 중재기간 중에 습득한 요구하기 기술을 증가시켰다. 요약하면, 개별차원의 긍정적 행동 지원은 통합상황에서 자폐성 장애 학생의 수업 방해 행동 감소와 요구하기 기술교수에 긍정적인 효과를 나타냈다.

---

〈주제어〉 개별화된 긍정적 행동지원, 수업방해 행동, 요구하기 행동, 자폐성 장애

---

\* 교신저자(ehpaik@kongju.ac.kr)

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성

1994년 ‘특수교육진흥법’의 전면개정 과정으로 통합교육이 법적으로 공인되었고, 그 실천방안으로 특수학급이 전국적으로 확대 실시되었으며, 2007년 ‘장애인 등에 관한 특수교육법’은 일반학교 내의 특수학급과 일반학급에서 완전 통합교육을 받는 학생들의 증가를 촉진하였다(송민영외, 2018). 2019년 교육부 연차보고서에 따르면 전체 특수교육대상자 92,958명 중 특수학급 50,812명, 완전통합 15,687명으로 약 71%인 66,499명이 통합교육을 받고 있음이 보고되었다(교육부, 2020). 일반학교 환경에서 장애 학생들의 수적 증가는 수업 중의 문제행동 증가로 이어지고, 이는 또래와의 사회적 관계 및 학급 분위기에 부정적인 영향을 미치므로, 교사들을 지원하면서 통합학급 내에서의 다양한 문제행동을 보이는 학생들의 학업적, 사회적 통합을 위한 실제적인 방법의 필요성이 증가하고 있다.

최근 일반학교 특수학급에서는 자폐성 장애 학생의 수가 증가하는 것을 볼 수 있다. Matson 등(2011)은 진단 기준의 확대, 장애에 대한 인식 증가, 조기 발견과 진단, 성인 자폐성 장애 인구의 증가 등을 자폐성 장애의 급격한 증가의 원인으로 보았다. 사회적 기술이나 의사소통 기술이 부족한 자폐성 장애 학생을 포함하는 발달장애 학생들은 문제행동으로 인하여 개인의 정서, 사회 및 인지발달에 부정적인 영향을 미치고 사회적 수용과 통합을 방해하여 학교현장에서 참여의 기회를 잃는 경우가 많다(Farrington, 1991; Kauffman, Lloyd, & Riedel, 1995). 의사소통 기술은 사회적 상호작용을 위해 필수적인 것으로 구어를 통한 의사소통의 어려움을 겪는 장애학생에게는 다른 사람이 쉽게 이해할 수 있는 대안적인 의사소통 형태와 전략을 습득할 수 있도록 체계적인 교수가 제공되어야 한다. 의사소통 기능의 첫 단계인 요구하기는 동기유발적이고 의사소통의 힘을 경험하게 해준다(양문봉, 2000). 충분한 의사소통 기술이나 사회적 기술을 가지고 있지 못한 자폐성 장애 학생들은 문제행동을 통해 다양한 상황에서 관심과 회피를 시도하여(McClellan & Werry, 2003) 교사들이 어려운 상황에 부딪히게 한다(Sugai, Horner, 2002). 이에 교사들의 어려움을 지원하면서 통합학급 내에서 도전적 행동을 보이는 학생들의 사회적, 학문적 통합을 위한 실제적인 방법으로 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support: PBS)의 필요성이 증가하고 있다. 긍정적 행동지원은 문제행동의 감소를 위해 혐오적인 기법 대신(Horner et al., 1990) 문제행동이 발생하는 실제 환경에서 문제행동의 원인과 기능을 분석하여, 행동의 감소나 소거를 위해 개인의 생활환경을 재설계하고, 시스템 변화를 통해 개인의 삶의 질을 향상시키고, 문제행동을 감소시키는 과학적인 교육 방법(Carr et al., 2002)이며, 문제행동의 사후 증재에 초점을 맞추기보다 문제행동을 유발하는 원인을 찾아 미리 예방함으로써 문제행동을 감소시키며 팀 접근을 통한 다차원적인 지원을 강조하고 있다(김정기, 한상민, 백은희, 2017; 유환조, 이영철,

2016; Lucyshyn et al., 2007).

최근 장애 학생을 대상으로 문제행동을 감소시키고 바람직한 행동을 증가시킨 개별화된 긍정적 행동지원 연구들이 많이 보고되고 있다(김대용, 백은희, 2016; 김정기, 한상민, 백은희, 2017; 문장원, 2011; 유환조, 이영철, 2016; 임은숙 외, 2015; 임혜주 외, 2013; 정평강, 2018; 최미점, 백은희, 김정민, 2013; 최아람, 김은경, 2018).

지적장애 및 자폐성 장애 학생들에게 의사소통의 대안적 체계를 가르쳐 문제행동을 감소시키고자 한 선행연구들로, 그림교환 의사소통체계(PECS)와 제스처 등 대안적 의사소통 체계를 활용한 긍정적 행동지원 중재는 초등학교 일반학급 지적장애 학생(김창호, 최미점, 2018; 부현숙, 백은희, 2015)과 특수학급 자폐성 장애 학생의 문제행동에 효과적이었다(한은선, 김은경, 2016). 그러나 선행연구의 경우, 연구 대상자가 간단한 구어 표현이 가능한 학생들이었고, 통합교육을 받는 일반학급에서의 문제행동의 감소에 초점이 맞추어지거나(부현숙, 백은희, 2015), 특수학급 상황에서 그림 의사소통체계를 활용하여 문제행동 감소와 기능적 행동의 획득에 초점이 맞추어졌다(한은선, 김은경, 2016). 따라서 대안적인 의사소통 체계의 활용 여부가 문제행동과 어떠한 관련이 있는가에 대하여서는 제시되지 않았다.

본 연구의 대상 학생의 경우에는 거의 구어를 통한 의사소통이 힘든 무발화에 가까운 학생으로 구어가 아닌 대체의사소통 체계를 활용하여 자신의 요구를 표현할 수 있도록 가르쳤을 때, 이러한 의사소통 수단의 활용이 문제행동과 어떠한 연관을 가지는가에 연구의 초점을 맞추었다. 따라서, 본 연구는 일반학급에서 교육을 받고 있는 발화가 어려운 자폐성 장애 초등학생에게 개별화된 긍정적 행동지원을 시행하면서 대체의사소통 체계(AAC)를 활용하여 요구하기 기술을 가르쳐 의사소통과 수업 방해 행동에 미치는 영향을 검증하고자 하였다.

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 대체의사소통 체계를 활용한 개별화된 긍정적 행동지원이 통합교육 환경에서 자폐성 장애 초등학생의 수업 방해 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 대체의사소통 체계를 활용한 개별화된 긍정적 행동지원이 통합교육 환경에서 자폐성 장애 초등학생의 요구하기 기술에 어떠한 영향을 미치는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구의 대상 학생은 충남지역 D시에 위치한 D초등학교 2학년에 재학 중인 자폐성 장애 2급 남자 학생으로 시간제 특수학급에 입급된 특수교육대상 학생이다. 연구 대상으로 선정된

학생은 수업 중의 빈번한 문제행동을 지속적으로 나타내어 개별화된 지원이 필요하다고 판단된 학생으로 간단한 말을 반복할 수 있고 평소에는 자발화가 거의 나타나지 않으며, 본인이 강하게 원하는 경우에만 제한적으로 표현한다. 수업 활동 시간에는 주의 집중하는 시간이 매우 짧고, 맥락과 관계없이 자주 웃거나 소리 지르기를 반복하는 특징이 있다. 특히 여러 명이 함께 학습하고 난이도가 높은 통합학급의 주제 활동 시간과 특수학급에서의 국어, 수학 시간에 자신의 활동을 제지당하면 책상을 손바닥으로 치거나 소리를 지르고, 수업이 지루하게 느껴지면 책상에 엎드리거나 가깝은 교실을 돌아다니는 문제행동을 보이는 학생으로 위협하지는 않으나 문제행동으로 인하여 학생 자신과 또래 학생의 수업에 집중도를 떨어뜨리고 학습 향상에 방해가 되는 행동으로 대상 학생의 학부모와 특수교사의 추천으로 의뢰되었다.

또한 한국판 적응행동검사, K-SIB-R (백은희 등, 2004) 검사결과 생활연령 7세 10개월인 이 학생의 생활 연령 등가 연령(age equivalents)은 4세 3개월이었다. 유아용 지능검사(K-WPPSI-IV)에서 지능지수 46으로 지적장애 가운데 중도 이하이다. 중재의 여부를 결정하기 위해 특수교사가 실시한 Eyberg 아동행동검사(Eyberg Child Behavior Inventory, Burns et. al., 1991) 결과 문제행동에 대한 중재가 시급한 것으로 나타났다.

대상 학생의 구체적인 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 자신과 또래의 생활과 학습에 방해를 주는 정도가 심하여 부모와 특수교사에 의해 의뢰된 학생

둘째, 문제행동에 대한 긍정적 행동지원 중재 경험이 없는 학생

셋째, 매일 학급에 출석하여 규칙적인 생활을 하며, 학부모가 연구 참여에 동의한 학생

대상 아동의 구체적인 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 대상 학생의 특성

성별	생활연령	장애등급	K-WPPSI-IV <sup>1)</sup>	K-SIB-R <sup>2)</sup> (등가연령)	Eyberg 아동행동검사 <sup>3)</sup>
남	7세 10개월	자폐 2급	IQ 46T	전반적 지원 4세 3개월	문제행동 : 14개 심도점수 : 135점

1) K-WPPSI-IV: 만 6세 0개월에서 10세 11개월까지의 아동지능검사

2) 한국판 적응행동검사 (백은희 등, 2004)

3) Eyberg 아동행동검사(Burns. et. al., 1991): 문제행동 수 11개, 평정치 합산 127점 이상 중재 필요

## 2. 연구 설계

본 연구는 배경사건 및 선행사건 전략, 대체행동 교수전략 및 후속사건 전략을 포함한 개별

차원의 긍정적 행동지원을 독립변인으로 하고, 다양한 상황에서의 대상 학생의 수업 방해 행동을 종속변인으로 하여 변인 간의 관계를 검증하기 위하여 특수학급 수학 수업, 국어 수업, 그리고 통합학급 주제 활동 수업, 세 상황에서의 상황 간 중다 기초선 설계를 사용하였다.

### 3. 연구 기간

연구 기간은 2019년 3월 둘째 주부터 6월 마지막 주까지 실시하였다. 3월 둘째 주에는 학부모의 동의를 얻어 특수교사가 연구 대상 학생을 의뢰하여 긍정적 행동지원팀이 구성하였고, 3월 마지막 주에는 대상 학생의 정보수집 및 표적행동을 선정하였고 4월 첫째 주에는 정보수집과 평가 및 측정도구를 준비하여 관찰과 평가를 실시하였다. 4월 둘째 주부터 5월 둘째 주까지 학생의 문제행동에 대한 기초선 측정과 행동측정 및 관찰과 평가를 계속하였고, 이를 토대로 도출된 결과의 값을 활용하여 대체행동 경로(competing behavior pathway)를 작성하였으며 중재에 필요한 도구에 대해 의논하였다.

중재전략은 문제행동의 기능에 따라 적용하고자 행동기능별 중재 계획을 수립하였다. 중재 계획과 실시과정에서 최적의 중재전략을 찾기 위하여 중재 팀이 대상 학생의 수업상황을 촬영한 동영상에 토대로 기초선을 조사하였고 중재는 긍정적 행동지원 계획 수립이 완성된 5월 셋째 주부터 특수교사와 담임교사에 의해 실시하였으며, 학교 스케줄에 따라 6월 넷째 주까지 실시하였다. 중재 실시 과정에서 기능별 중재전략의 평가가 지속되었으며, 이를 근거로 중재 방법 또한 계속 수정되었다. 또한 중재 방법의 자문과 지원을 위해 행동지원팀과 특수교사, 통합학급 교사를 포함한 팀 회의를 지속적으로 실시하였고 수시로 긍정적 행동지원 전문가가 현장을 방문하여 피드백을 제공하였다.

### 4. 연구 장소

본 연구는 충남 지역 D시 D초등학교 2학년 통합학급과 특수학급에서 실시되었다. 특수학급 교실은 건물 1층에 위치하고 있고, 교실 출입구 반대쪽에는 학생사물함이 놓여있다. 교실 앞쪽에는 칠판 및 교사용 책상이 있으며, 교실 입구 쪽에는 특수교육 지도사의 책상이 있다. 학생들은 2인용 테이블에 2명씩 앉아 수업을 받는다. 통합학급 교실은 특수학급 반대편 3층에 위치하고 있으며 교실 앞쪽에 칠판과 알림판이 있고 알림판에는 시간표가 붙여져 있다. 창문 쪽으로는 교사 책상과 컴퓨터, TV가 있고 교실 뒤편에는 게시판과 사물함이 놓여있으며 창가 반대쪽으로 학급문고가 있다.

대상 학생을 포함한 특수학급의 인원수는 총 3명이다. 대상 학생의 특수학급에서의 수업은 국어, 수학 수업으로 이루어진다. 대상 학생을 포함한 29명의 일반 학생이 함께 활동하고 있는

통합학급에서는 국어, 수학을 제외한 모든 수업활동에 참여하고 있다. 또한, 특수교육 지도사가 해당 학급에 배정되어 학생의 학습을 지원하고 있다.

## 5. 연구 절차

### 1) 긍정적 행동지원팀

긍정적 행동지원 중재를 위해 특수교사 1인, 통합학급 교사 1인, 대학의 특수교육전공 교수 1인, 행동분석 전문가 1인, 긍정적 행동지원을 연구하는 석·박사 연구 참여자 3인, 학부모 1인으로 중재 팀을 구성하였으며, 각 구성원별 역할을 분담하고 대상 학생을 위한 긍정적 행동지원 중재에 대한 협의회를 실시하였다.

특수교사와 통합학급 교사는 본 연구의 대상 학생이 소속된 학급의 담임교사로서, 본 연구에서 기능 행동평가, 각종 검사지와 기록지 작성, 개별 중재 실행과 기초선, 중재 및 유지 시 발생하는 학생 행동에 대한 데이터 수집과 중재 충실도 점검 및 가정 연계를 실시하였고 전반적인 중재의 실행을 담당하였다. 대학의 특수교육 전공교수는 점검과 피드백을 통해 중재의 전반적 계획 수립과 조정, 긍정적 행동지원 팀원에 대한 교육과 자문을 담당하였고, 행동분석 전문가는 행동지원 계획 작성과 검토, 수정 및 데이터 분석에 참여하였으며, 중재 과정의 초기 단계에 학교 현장을 방문하여 학생들의 행동을 관찰하고, 분석하면서 특수교사와 통합학급 담임교사를 직접 지원하였다.

긍정적 행동지원팀에는 특수교육전공의 박사과정 대학원생 2명, 석사과정 대학원생 1명이 포함되어 긍정적 행동지원 중재 계획 수립을 위한 매주 팀 회의에 참여하고, 중재 시 필요한 행동지원 교재 교구 제작을 지원하였으며, 문제행동평가 및 중재 계획 수립과 검토를 시행하였다.

### 2) 행동에 대한 기능평가

#### (1) 문서자료 검토

대상 학생의 기초정보를 파악하고자 대상 학생의 담당 특수교사 및 통합학급 담임교사와 상담 및 학교생활 관련 문서자료와 정보를 검토하였다. 문서자료에는 일상생활 및 적응행동 능력과 교과학습에 관한 자료, 학교생활기록부, 개별화 교육계획안(IEP) 등이 있었으며, 이를 근거로 담당 특수교사와 통합학급 담임교사와의 상담을 통해 대상 학생의 전반적인 행동특성과 가정생활 및 학교생활을 파악할 수 있었다.

#### (2) 기능적 행동평가 면담지(교사용)

본 연구에서는 문제행동의 기능을 알아보기 위하여 다양한 측정도구를 사용하였다. 대상 학

생의 문제행동 관련 기초정보를 수집하기 위해 우선 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, Crone & Horner, 2003)를 사용하였다. 기능적 행동 평가 면담지는 중재를 의뢰한 대상 학생의 교사와의 면담은 통해 작성되었다. 면담 후, 문제행동에 영향을 미치는 선행사건과 이후에 나타나는 후속결과를 포함하여 다양한 정보를 수집 분석한 결과 대상 학생은 자신에게 주어진 과제 또는 활동을 회피하기 위해 수업 방해 행동을 보이는 것으로 나타났다.

### (3) 문제행동 발생동기 평가 척도

문제행동의 기능을 파악하기 위하여 문제행동 발생동기 평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS, Durand & Crimmins, 1988)를 활용하였다. 각 질문마다 최저 0점, 최고 6점의 리커트 척도로 문제행동의 발생 동기에 대한 평가자가 답한 항목의 점수를 합산하여 각각 감각자극, 관심, 선호물 획득, 회피의 네 가지 변인 중 가장 높은 점수에 해당하는 변인을 조사하여 행동의 우선적 기능을 알아보려고 하였다.

각 변인의 합산점수는 최저 0점, 최고 24점으로, 평균점수는 최저 0점, 최고 6점으로 기록되며 점수가 높을수록 그 변인의 동기가 높다고 해석한다. 본 연구에서 문제행동 발생동기 평가 척도는 특수교사에 의해 작성되었다. 평가 결과, 대상 학생의 가장 높은 변인은 회피로 5.25점으로 나타났고, 선호물 획득 3.75점, 감각적 자극 3점, 관심 2.5점으로 나타났다. 평가 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 대상 학생의 MAS 결과

우선순위	1순위		2순위		3순위		4순위	
	회피		선호물 획득		감각적 자극		관심	
점수	전체 <sup>1)</sup>	평균 <sup>2)</sup>	전체	평균	전체	평균	전체	평균
	21	5.25	15	3.75	12	3.0	10	2.5

1) 전체 : 최저 0점, 최고 24점으로 기록되며, 점수가 높을수록 그 변인의 동기가 높음

2) 평균 : 최저 0점, 최고 6점으로 기록되며, 점수가 높을수록 그 변인의 동기가 높음

### (4) 직접관찰

대상 학생의 행동에 대한 직접적인 정보를 파악하기 위하여 ABC 행동기능 평가에 따라 학생의 행동을 관찰하고 분석하였다. ABC 행동기능 평가에서는 관찰자가 학생의 문제행동 발생 시기와 관련된 선행사건과 후속사건 및 연관된 사람, 상황, 장소 등을 기록한다. 본 연구에서는 대상 학생의 경우 수업 중 자신이 수행할 수 있는 과제가 없거나 교사로부터 주의를 받을 때 수업을 방해하는 행동이 나타났다. 활동 과제가 없고 교사의 설명이 이해하기 어려울 때 책상

위에 엮드리거나 팔을 길게 뻗은 다음 손바닥으로 머리를 받치고 책상 위에 놓는 등의 행동을 보여 교사가 주의를 주지 않고서는 그대로 수업을 진행하기 어려웠다. 활동 과제가 주어지면 학습 내용이나 교사의 설명과 관계없이 혼자 과제를 빠르게 끝내려 하고, 교사가 주의를 주면 고성으로 소리를 지르거나 손바닥으로 책상을 내리치는 행동을 보였다. 이 행동은 활동과제를 어떻게 수행해야 하는지에 대한 교사의 설명이나 주의가 끝날 때까지 한 번씩 시간차를 두고 나타났으며, 자신이 혼자 수행할 수 있는 과제를 받았을 때 멈추었다.

(5) 대체행동 선정 및 강화제 선호도 평가

대체행동 교수를 위하여 의사소통 방법 체크리스트(국립서울병원, 2014)와 강화제 선호도평가 설문지(Fisher et al., 1996)를 사용하였다. 대상 학생의 의사소통 방법과 강화제 선호도 평가 결과, 대상 학생이 자주 사용하는 의사소통 방법은 책상치기, 소리 지르기로 나타났다. 강화제 선호도 평가 결과, 대상 학생은 뽀로로 캐릭터와 도장 찍기, 블록놀이, 하리보 젤리를 선호하였다.

3) 수업 방해 행동 가설 설정 및 조작적 정의

대상 학생은 과제나 활동을 회피하기 위하여 책상에 엮드리거나 소리 지르기, 손바닥으로 책상을 내리치기 행동 등 여러 가지 방법으로 문제행동을 나타내었다. 따라서 본 연구에서는 동일 기능을 가진 다양한 행동을 하나의 반응군으로 보고 이러한 반응군으로 범주화하여 하나의 행동으로 보고 수업 방해 행동으로 정의하였다. 또한 대상 학생의 기능적 행동평가 결과를 근거로 하여 수업 방해 행동에 대한 가설을 설정하였다. 가설은 수업시간에 대상 학생에게 교사가 과제 또는 활동으로부터 회피를 허용하면 수업 방해 행동은 증가할 것이라고 설정하였다. 수업 방해 행동의 조작적 정의는 <표 3>과 같다.

<표 3> 수업 방해 행동 조작적 정의

수업 방해 행동	조작적 정의
책상에 엮드리기	수업시간에 교사가 학급 전체를 대상으로 수업을 진행하면 3분 이상 머리를 책상에 대고 엮드리거나 팔꿈치를 괴어 머리를 받치고 책상에 누듯이 기댄다.
고성으로 짧게 소리 지르기	1회 이상 고성으로 짧게 소리를 지른다.
손바닥으로 책상 내리치기	손바닥으로 1회 이상 책상을 내리친다.

4) 기초선 측정

본 연구에서는 상황간 중다 기초선 설계를 사용하여 수업 중 방해 행동의 발생빈도 변화를 비교하고자 하였으며, 이를 위하여 기초선 관찰을 실시하였다. 기초선 측정은 문제행동이 자주



발생하는 오전 시간 중 교사의 설명식 수업이 많은 특수학급의 국어, 수학 수업시간, 그리고 여러 명이 함께 학습하고 난이도가 높은 통합학급의 주제 활동 수업시간에 발생하는 수업 방해 행동을 측정하였고, 기초선 측정 기간 중에는 대상학생에게 특별한 중재를 실시하지 않았다. 기초선 측정은 매 수업 1차시 시작 후 10분을 1회기로 하여 매 회기마다 수업 상황을 캠코더로 촬영하여, 녹화된 영상을 관찰 측정하였다.

### 5) 개별차원의 긍정적 행동지원 계획 및 중재

본 연구에서는 기능평가에 근거한 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 계획하였다. 대상 학생의 행동 관찰 시 문제행동에 대한 배경사건, 선행사건, 문제행동 이후에 발생하는 후속사건을 ABC분석을 통해 확인하였다. 이를 토대로 행동지원계획인 배경사건, 선행사건 전략 및 대체행동교수 전략과 후속사건 전략을 계획하여 실행하였다. 긍정적 행동지원팀은 행동지원 전문가의 지원과 피드백을 받으며, 행동지원 팀 회의를 거쳐 대상학생의 행동기능을 파악하고 그 행동기능에 적절한 행동지원계획을 수립하였다. 행동지원 중재 실시 이후에도 중재 결과의 자료에 근거하여 계획을 수정, 보완하였다. 개별차원의 긍정적 행동지원 계획을 정리하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 수업 방해 행동의 긍정적 행동지원 계획

배경사건 전략	선행사건 전략	대체행동교수 전략	후속사건 전략
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 알림장 이용 아동</li> <li>숙면 등 생활습관</li> <li>부모 협조요청</li> <li>- 난이도 조절</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 과제선택 기회 제공</li> <li>- 활동선택 기회 제공</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3단계 촉진법을 통한 그림카드를 요구하기</li> <li>교수 '도와주세요', '쉬고 싶어요'</li> <li>- 3단계 촉진법을 통한 제스처(손들기)로 요구하기</li> <li>교수</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 문제행동 시 무시</li> <li>- 대체행동 시 즉각적인 반응과 언어적 칭찬 및 선호 캐릭터 도장 찍기 제공</li> <li>- 행동 강화판에 도장 5개 찍으면 원하는 활동이나 후 간식 제공</li> </ul>

#### (1) 배경사건 및 선행사건 전략

책상 엎드리기 행동에 대한 배경사건으로는 대상 학생이 전날 가정에서 충분한 숙면을 취하지 못한 날 자주 발생하고 등교 후 오전 수업시간에 문제행동이 더 많이 나타났다. 부모와의 알림장을 통한 기록을 보면 오전 수업시간에 문제행동이 심하게 발생한 날은 대상 학생이 선호하는 뽀로로 동영상을 늦은 시간까지 보거나 동영상 보는 것을 제지하는 날은 울며 자다 깨다를 반복하고 숙면을 취하기 어려웠다고 하였다. 따라서 집에서 충분한 숙면을 통해 학생의 컨디션을 유지할 수 있도록 건강 및 체력관리에 대한 협조를 알림장을 통하여 학부모에게 전달하

였다. 또한 학습과제가 어려운 경우에 이를 회피하고자 수업 방해 행동이 더 자주 나타났다. 특수교사와의 면담과 수업 중 촬영한 영상관찰을 토대로 개별화 수업이 진행되거나 색칠하기 등 대상 학생이 선호하는 과제가 주어지면 끝까지 완성하려는 모습이 관찰되었다. 따라서 개별 활동이나 과제 시 난이도를 조절하여 대상 학생의 수준에 맞는 과제 또는 선호활동을 제공하였다. 학습과제의 수준별 난이도 조절 학습은 한국교육과정평가원에서 제공하는 '기초학력 향상 지원 사이트 꾸꾸'를 이용하여 대상 학생의 수준에 맞는 교과주제별 학습자료 및 유형별 학습 자료를 선택하여 제공하였다.

선행사건 전략에서는, 교사주도의 전체적인 설명식 수업이 장시간 이루어질 때, 대상 학생은 지루함을 느끼고 책상에 엎드리는 행동을 보였다. 따라서 학생이 선호하는 과제를 먼저 제공한 후에 설명식 수업을 하였고, 수업 관련 활동 2가지를 바꾸니에 답아서 학생에게 제시하여 학생이 더 선호하는 과제를 선택할 수 있게 선행사건 전략을 세웠다. 선택과제에 대한 학습자료 또한 기초학력 향상 지원 사이트 꾸꾸(<http://www.basics.re.kr>)를 활용하였다. 즉, 개인의 필요에 따른 맞춤형 서비스를 제공하는(Clark & Hieneman, 1999; Carr, et. al., 2002) 긍정적 행동지원의 중재 철학에 따라 일반학교 수업상황에서 공교육 학습지원 사이트인 기초학력 향상 지원 사이트(<http://www.basics.re.kr>)의 맞춤형 학습지원을 활용하였다. 선택과제 학습 자료는 중재 전 해당 사이트에서 제공하는 진단검사의 결과를 바탕으로 대상 학생의 선호도와 수준을 고려하여 과제를 제공하였고 제공된 과제를 스스로 선택하도록 하여 문제행동 감소뿐만 아니라 학습능력 향상도 기대하고자 하였다.

## (2) 대체행동 교수전략

대상 학생의 부적강화에 의해 유지되는 문제행동은 부적강화를 이용하여 좀 더 사회적으로 적절한 대체행동을 강화시키는 것으로(Cooper et al., 2002), 대상 학생의 수업 방해 행동은 과제나 활동의 회피요인으로 작용하고 있어 문제행동을 통해 자신의 의사를 전달하지 않고 대체행동을 통하여 자신의 의사를 표현할 수 있도록 교수하였다. 대체행동은 문제행동의 기능과 같고 문제행동보다 쉬운 것으로 학생의 학습목록에 있는 활동을 긍정적 행동지원팀 회의를 통하여 선택하였다. 수업시간에 교사의 도움이 필요하면 손을 들어야 하는 규칙과 그림카드를 이용하여 요구하기 방법을 교수하였다. 대상 학생은 언어적 의사소통에 어려움이 있어 신체적 지도, 모델링, 언어적 지시를 통한 3단계 촉진법을 통하여 지도하였다. 대상 학생이 과제가 어렵거나 쉬고 싶을 때, 손을 들거나 그림카드를 들어 요구하면 즉시 긍정적인 반응을 보여주고 활동을 할 수 있도록 도와주었다.

## (3) 후속사건 전략

특수교사와 통합학급 담임교사는 대상 학생의 문제행동 발생 시 학생의 행동에 대해 무시하

고 수업을 진행하였다. 반면 손을 들거나 그림카드를 들어 자신의 요구사항을 표현하면 즉각적인 반응과 언어적 칭찬 및 학생이 요구하는 활동이나 과제를 할 수 있도록 촉구와 함께 과제를 완수할 수 있도록 도움을 주었다. 대상 학생의 자리 가까이에 선호활동에 필요한 준비물을 넣어둔 바구니를 비치하여 학생 스스로 선택하여 활동하도록 하였고, 활동이나 과제완성 시 학생이 선호하는 뿌로로 캐릭터 도장을 찍을 수 있도록 하였다. 또한 '쉬고 싶어요' 그림카드를 들어 휴식시간을 요구하면 잠시 과제에서 벗어나 쉴 수 있도록 허용하였다. 대체행동에 대한 강화판을 만들어 도장 5개를 찍으면 원하는 활동이나 선호 간식을 제공하였다.

#### (4) 유지

유지는 중재가 종료된 후 중재 효과의 지속성을 평가하기 위하여 중재 종료 후 기초선과 동일한 조건에서 실시하였다. 본 연구의 유지는 중재 종료 후 일주일 후인 7월 둘째 주에 기초선과 중재를 실행했던 동일한 상황에서 동일한 조건으로 총 3회기 관찰하였다.

### 6. 자료처리

본 연구는 대상 학생의 수업 방해 행동을 측정하기 위해 매 회기마다 수업상황을 캠코더로 촬영하였고 녹화된 영상을 보면서 행동 발생을 측정하였다. 각 회기의 측정은 수업 시작 후 10분간을 관찰하여 발생 기록지에 문제행동과 대체행동 발생 여부를 빈도수로 기록하였다. 대상 학생의 문제행동이 시작과 종료시점이 분명하고 문제행동이 수시로 발생할 수 있고 문제행동을 하는 데 시간이 오래 걸리지 않는 점을 고려하여 빈도기록을 선택하였고 매회기 일정한 시간을 측정하였다. 통합학급과 특수학급의 세 수업상황을 기초선, 중재, 유지단계로 문제행동과 대체행동의 발생 빈도수를 표로 제시하였고 그래프로 시각화하였다. 또한 본 연구의 중재 효과의 크기를 비중복 비율(Percentage of Nonoverlapping Data Points; PND)를 이용하여 분석하였다(Scruggs & Mastropieri, 2013). PND는 기초선과 중재 단계 사이에서 중복되지 않는 자료 값의 비율을 계산하는 방법이다. 기초선의 최고(최저)점보다 높은(낮은) 중재선의 자료점 총 수를 측정하여 이를 중재선 전체 자료점 수로 나눈 후 곱하기 100으로 산출하였다. PND에 대한 해석은 90%이상이면 매우 효과적인 중재, 70%이상 90%미만이면 효과적인 중재, 50%이상 70%미만이면 효과가 낮은 중재, 50%미만이면 비효과적인 중재로 해석하였다(Scruggs & Mastropieri, 2013).

### 7. 관찰자간 신뢰도

본 연구에서는 연구원 2인이 각각 녹화된 영상을 보면서 관찰과 분석을 실시하였고 관찰기록의 신뢰도를 입증하고자 하였다. 첫 번째 관찰자는 행동지원팀의 외부연구원으로 특수교육

전공 박사과정 대학원생 1인이고, 제2 관찰자는 행동지원팀 연구원으로 특수교육 전공 석사과정 대학원생 1인이다.

두 관찰자는 문제행동의 조작적 정의를 숙지하고 녹화된 자료를 보고 관찰자 일치도가 연 3회기 100%에 도달할 때까지 관찰자 훈련을 실시하였다. 관찰자 신뢰도는 기초선과 중재를 포함하여 전체 회기의 30%를 무작위로 선정하여 2명의 관찰자가 학생의 행동을 독립적으로 동시에 관찰하였다. 산출방법은 일치 구간 수를 일치 구간 수와 불일치 구간 수를 더한 값으로 나눈 뒤 100을 곱하여 백분율로 표시하였다. 본 연구에서 관찰자 간 신뢰도는 94.3%로 나타났다.

## 8. 중재충실도

중재충실도는 연구자가 중재 내용을 충실히 수행하고 있는지 알아보기 위하여 중재충실도 검증을 위한 체크리스트를 제작하였다. 이를 통해 배경사건 및 선행사건, 대체행동 교수전략과 후속사건 전략을 포함하는 개별차원의 긍정적 행동지원 중재에 관한 설명과 훈련을 받은 중재자가 단계별로 충실하게 수행하였는지를 측정하였다. 중재점검 체크리스트는 중재전략을 교수하는 동안 교사가 제공해야 하는 중재도구를 정확하게 제시하고 있는지, 또한 모델링과 촉진 등을 적절하게 제공하고 있는지 등의 내용을 포함한 중재절차를 작성하였다. 중재충실도는 '실제 수행이 관찰된 중재 단계의 수를 계획된 중재 단계의 수로 나눈 후 곱하기 100'의 공식에 따라 산출하였다. 각 중재자별 중재충실도 측정결과는 89.7%로 나타났다.

## 9. 사회적 타당도

목표행동의 사회적 의미, 방법의 적절함, 결과의 사회적 중요성이라는 세 가지 방법을 통해 사회적 타당도가 평가되어야 한다(Wolf, 1978). 중재 실행 가능성을 평가하는 타당도 검사는 연구목적 달성 정도의 확인 및 연구자의 성과에 대한 확신을 제공하며, 검사 내용에는 절차상의 적절성, 중재 목표의 필요성, 중재 결과의 중요성이 포함된다(양명희, 김황용, 2002). 또한 사회적 타당도는 중재 절차의 타당성과 긍정적 행동지원 중재 결과가 실제 생활환경에서 적용 가능하며 그 결과가 의미 있는지 확인해보는 과정이다(김정선, 2004; 이인숙, 2006; 차재경, 2013; Hieneman & Dunlap, 2001). 본 연구에서는 차재경(2013)이 사용한 문항을 수정, 보완하여 중재 절차의 적절성, 중재 목표의 중요성, 중재 결과의 중요성에 대한 10개 문항으로 구성된 5점 리커트 척도를 이용하였다. 직접 중재를 실시한 담임교사와 학교의 학부모, 특수교육 지도사, 통합학급 담임교사를 대상으로 실시 결과, 10개 항목의 평균 평점은 4.3(최소 3.점, 최대 5점)점으로 나타났다.

### Ⅲ. 연구 결과

개별화된 긍정적 행동지원이 일반초등학교 시간제 특수학급에 재학 중인 자폐성 장애 학생의 수업 방해 행동 및 요구하기 행동변화에 미치는 영향을 살펴보고, 중재 종료 후에도 행동변화를 유지하는가에 대해 알아보았다. 연구목적에 따라 통합학급 주제 활동 시간, 특수학급 국어, 수학시간 등 세 가지 상황에서 개별화된 긍정적 행동지원을 실시하여 수업 방해 행동의 문제행동에 미치는 영향을 분석하였고 대상 학생의 문제행동의 평균 발생빈도는 <표 5>에 요구하기 행동의 평균 발생빈도는 <표 6>에 제시되었으며, 문제행동에 대한 기초선, 중재, 유지 기간의 발생 그래프는 <그림 1>에 제시되었다.

<표 5> 상황별 수업 방해 행동의 평균 발생빈도 단위 : 횟수

상황	기초선 평균(범위)	중재 평균(범위)	유지 평균(범위)
수학(특수학급)	6.7 (6~7)	0.8(0~3)	0.3(0~1)
주제 활동(통합학급)	7.8 (4~12)	1.1(0~4)	0.7(0~2)
국어(특수학급)	8.6 (3~18)	0.6(0~2)	0

<표 6> 상황별 요구하기 행동의 평균 발생빈도 단위 : 횟수

상황	기초선 평균(범위)	중재 평균(범위)	유지 평균(범위)
수학(특수학급)	0	6.1(3~7)	6(5~7)
주제 활동(통합학급)	0	4.4(3~6)	6.7(6~7)
국어(특수학급)	0	5.7(4~7)	6(5~7)

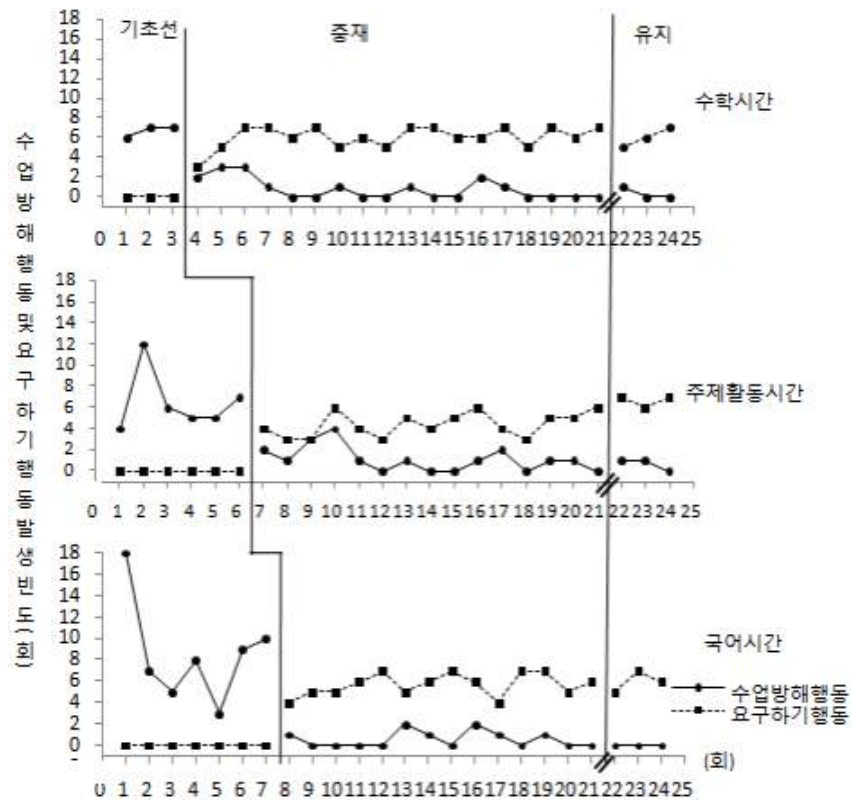
대상 학생의 특수학급 수학시간에서의 문제행동 발생빈도는 기초선 단계에서 평균 6.7회로 높은 수준을 보였으며, 자료 값의 범위는 6~7회로 나타났다. 중재 단계에서 수업 방해 행동 발생빈도는 평균 0.8회로 매우 감소하였으며, 범위는 0~3회로 전반적으로 낮은 빈도를 나타내었다. 유지 단계에서 발생빈도는 0.3회로 기초선보다 6.3회 감소하였다.

통합학급 주제 활동 시간의 문제행동 발생빈도는 기초선 단계에서 평균 7.8회를 보였고 자료 값의 범위는 4~12회로 나타났다. 중재 단계에서 문제행동 발생빈도는 평균 1.1회로 감소하였으며, 범위는 0~4회로 소거되거나 낮은 빈도를 나타냈다. 유지 단계에서의 발생빈도는 0.7회로 나타났다.

특수학급 국어 시간의 문제행동 발생빈도는 기초선 단계에서 평균 8.6회로 높은 빈도를 나타냈고 자료 값의 범위는 2~18회로 나타났다. 중재 단계에서 문제행동 발생빈도는 0.6회로 기초선보다 8회 감소하였으며, 유지 단계에서 문제행동이 발생하지 않았다.

개별화된 긍정적 행동지원이 대상학생의 문제행동에 미치는 중재 효과 크기를 나타내는 PND값을 살펴보면, 대상학생의 각 상황별 중재 및 유지 기간의 PND값은 100%로 매우 높은 수준의 중재 효과가 있는 것으로 나타났으며 각 상황 모두 100%로 매우 높은 수준의 중재 효과가 있는 것으로 나타났다.

특수학급 수학 시간에서의 요구하기 행동 발생빈도는 기초선 기간 나타나지 않았다가 중재 단계에서 요구하기 행동 발생률이 평균 6.1회로 증가하였고, 자료 값의 범위는 3~7회로 나타났다. 유지 단계에서 발생빈도는 평균 6회로 중재 기간보다 0.1회 다소 낮아졌으나 유지 기간 중 요구하기 행동이 점차 증가 추세를 보였다. 통합학급 주제 활동 시간에서도 기초선 단계에서는 요구하기 행동이 나타나지 않았다가 중재 단계에서 요구하기 행동 발생빈도는 평균 4.4회로 증가하였으며, 범위는 3~6회까지 증가하였다. 유지 단계에서 요구하기 행동 발생빈도는 평균 6.7



〈그림 1〉 긍정적 행동지원 중재에 의한 상황별 문제행동 및 대체행동의 발생빈도

회로 중재 단계의 평균보다 2.3회 증가한 것으로 나타났다. 또한, 특수학급 국어 시간의 요구하기 행동 발생빈도는 기초선 단계에서는 나타나지 않다가 중재 단계에서 평균 5.7회로 나타났고 자료 값의 범위는 4~7회로 나타났다. 유지 단계에서 발생빈도는 6회로 중재보다 약간 증가한 것으로 나타났다.

개별차원의 긍정적 행동지원이 대상 학생의 요구하기 행동에 미치는 중재 효과를 나타내는 PND값은 세 상황 모두 100%로 매우 효과적인 수준의 중재 효과가 있는 것으로 나타났다.

대상 학생의 문제행동의 평균 발생빈도를 보여주는 그래프인 <그림 1>을 보면, 평균 수준이 시각적으로 유의미한 차이를 보여주고 있다. 대상 학생의 문제행동 발생빈도 그래프의 기초선 단계와 중재 단계를 비교해보면 기초선 단계의 마지막 자료 값과 중재 단계의 첫 자료 값이 동일하지 않은 것으로 나타났다. 이는 세 가지 상황 모두에서 중재 효과의 즉각성이 나타났다.

#### IV. 논의 및 제언

본 연구에서는 개별차원의 긍정적 행동지원이 일반초등학교 시간제 특수학급에 재학 중인 자폐성 장애 학생의 수업 방해 행동 및 요구하기 기술에 미치는 영향을 검증하였다. 연구결과 개별차원의 긍정적 행동지원은 자폐성 장애 학생의 수업 방해 행동 감소에 유의미한 영향을 미쳤으며, 요구하기 행동은 증가시켰다. 연구 결과에 따른 논의 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 개별화된 긍정적 행동지원은 통합교육환경에서 자폐성 장애 초등학생의 수업 방해 행동 감소에 효과적이었다. 대상 학생은 기능평가실시 결과 과제를 회피하기 위해 책상 위에 엎드리거나 소리 지르기, 손바닥으로 책상 치기 등의 수업 방해 행동을 하였는데, 중재가 시작되자 문제행동이 거의 나타나지 않았으며(0.8회), 유지 단계에서는 문제행동 발생빈도가 거의 소거되었다(0.3회).

본 연구는 팀 접근을 통한 다차원적인 지원을 통해 학생의 수준에 맞는 과제를 제공하고 대상 학생이 선호과제를 직접 선택하게 함으로써 학생의 수업 방해 행동이 감소하는 결과가 나타났다. 이는 과제회피와 관련하여 과제의 난이도를 조절해 주고 선택의 기회를 제공하여 학생의 선호도와 흥미를 고려하여 기능적이고 의미 있는 활동을 제공할 필요가 있다는 주장을 입증하며(Bambara & Kern, 2005), 선행연구 결과(김대용, 백은희 2016; 김정기, 한상민, 백은희, 2017; 문장원 2011; 부현숙, 백은희 2015; 유환조, 이영철, 2016; 차재경 2013; 최아람, 김은경 2018, Lucyshyn et al., 2007)와 일치한다.

본 연구는 일반교사, 특수교사 및 학부모가 긍정적 행동지원의 협력적 팀 접근을 통하여 중재의 효과를 검증하였다. 팀 구성원은 여덟 명으로, 주 1회 모바일 메시지를 이용하여 아동지원을 위한 협의를 하였고, 필요한 경우 오프라인에서 팀 회의를 하였다. 행동지원팀은 중재에 필

요한 도구들을 만들어 제공하고, 동영상을 촬영하여 자료를 수집 및 분석하였으며, 학부모는 알림장 점검과 학생에 대한 정보를 충실하게 제공하였고, 일반교사와 특수교사가 협력하여 대상 학생 중재를 하였다. 협력적 팀 접근(김영란, 2008; 김주혜, 박지연, 2004; 문병훈, 이영철; 2014 부현숙, 백은희, 2015) 절차로는 대상 학생의 행동목록이나 선호활동에 대한 정보를 학부모와 담임, 특수교사와의 면담과정을 통해 수집, 행동지원팀에게 제공하였으며, 행동지원팀은 행동 강화판을 제작하고 후속사건 전략을 실행하는 데에 필요한 여러 가지 물품들을 구입하여 대상 학생이 의사표현을 하는 데에 도움을 줄 수 있도록 교사들에게 제공하였다.

또한, 학습지원 사이트인 기초학력 향상 지원 사이트를 이용하여 대상 학생에게 맞춤형 학습을 지원하였다. 해당 사이트에서 제공하는 진단검사의 결과를 바탕으로 대상 학생의 선호도와 수준을 고려하여 과제를 제공하였고 제공된 과제를 스스로 선택하도록 하여 문제행동 감소뿐만 아니라 학습능력 향상도 기대하고자 하였다.

연구의 제한점으로는 책상에 엎드리거나 소리 지르기, 손바닥으로 책상 치기 등의 문제행동을 수업 방해 행동으로 보고, 학교 내의 환경인 특수학급과 통합학급 2개의 교실 수업에서만 하였다는 데에 있다. 다양한 장소로의 일반화를 위하여, 후속연구로는 생태학적 환경이라 할 수 있는 운동장, 식당, 강당과 같은 학교환경과 가정과 지역사회 환경에서의 유사한 형태의 문제행동에 대한 상황 간 중재 효과 연구의 확장이 필요하다.

본 연구에서는 문제행동 중재와 함께 과제의 난이도 조절과 과제선택 기회 제공, 학생의 선호도와 흥미를 고려한 학습과제를 제공하기 위하여 공교육의 기초학력 향상 지원 사이트를 적용하였다. 학생들이 선호하는 매체를 활용하여 수업참여 동기를 높이는 인터넷 학습 사이트 AI 프로그램의 활용, 즉 본 연구에서의 교수적합화의 시도는 긍정적 행동지원이 개인 맞춤형 서비스에 초점을 맞춘다는 가치관을 담고 있다. 후속연구에서는 대상 학생에 대한 맞춤형 학습이 학업 성취와 문제행동의 감소에 미치는 영향에 대한 검증이 필요할 것이다.

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원은 자폐성 장애 초등학생의 요구하기 기술 습득에 효과적이었다. 대상 학생의 특수학급 수학, 국어, 통합학급 주제 활동 등 세 가지 상황 모두에서 요구하기는 기초선 단계에서는 나타나지 않았으나, 중재 단계에서 대상 학생이 요구하기 기술을 습득하여, 요구하기 발생빈도가 평균 5.4회로 나타났고 유지 단계에서는 6.2회로 유의미하게 높아졌다. 또한, 국어 시간에는 표현 언어의 미숙함과 의사소통이 제한적인 대상 학생의 특성상 선호하지 않는 과목으로 문제행동의 조작적 정의에 기술된 세 가지 행동이 모두 발생하여 다소 불안정한 추세를 보였으나 그림카드와 제스처를 이용한 요구하기 기술을 습득한 후 중재와 유지 단계에서 높은 수행을 보였다. 본 연구의 결과는 그림교환 의사소통체계(PECS)를 활용하여 자폐성 장애 아동의 회피 기능의 문제행동을 감소시킨 선행연구와(한은선, 김은경, 2016) 일치하며, 지적장애 학생에게 그림카드와 제스처를 사용한 문제행동 감소(김창호, 최미점, 2018; 부현숙, 백은희, 2015)를 초래한 연구결과와 동일한 중재 효과를 나타내었다. 본 연구에서는 특히 주제



활동 시간과 같은 일반 학생들과 어울리는 통합 환경에서 대체의사소통 체계를 학생 스스로가 자발적으로 사용할 수 있다는 가능성을 높였다는 데에 의의가 있다.

그러나 본 연구에서는 그림카드와 제스처를 활용한 요구하기 기술 습득에 초점을 맞추어 단순한 기술 습득에서 중재를 종료하였다. 후속연구에서는 좀 더 다양한 매체를 활용한 의사소통 기술과 음성과 같이 복잡한 요구하기 기술을 활용하여, 일반학생들과 의사소통 할 때 자발적 사용빈도와 관련한 연구가 필요하다.

본 연구에서는 대체의사소통 체계를 활용한 개별화된 긍정적 행동지원이 통합교육 환경에서 자폐성 장애 초등학생의 수업 방해 행동과 대체의사소통 수단을 활용한 요구하기 행동에 효과적인 것으로 나타났다. 긍정적 행동지원의 후속연구는 문제행동에 대한 개별차원의 지원을 넘어 학교 구성원들의 협력과 학부모, 지역사회와의 연계, 그리고 궁극적으로 이를 통한 장애 학생의 삶의 질 증진이라는 긍정적 행동지원의 목적이 실현될 수 있기 위하여, 지역사회 학교 (community school)의 개념(Turnbull et al., 2002)을 도입, 학교 및 지역사회에서의 포괄적 지원 체계의 구축이 필요할 것이다.

## 참고문헌

- 김대용, 백은희 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장장애학생의 공격행동과 수업참여 행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(4), 177-197.
- 김영란 (2008). 특수학교 교사의 긍정적 행동지원 적용을 위한 교수적 지원이 장애학생의 문제 행동과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. 특수교육, 7(2), 53-80.
- 김정기, 한상민, 박은수, 권혁상, 백운미, 백은희 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 4(2), 1-21.
- 김정선 (2004). 기능 분석에 의한 교육과정 수정이 정신지체 아동의 자리이탈 행동에 미치는 효과. 미간행 석사학위 논문, 경인교육대학교 교육대학원, 인천.
- 김주혜, 박지연 (2004). 긍정적 행동지원(PBS) 과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰. 특수교육연구, 11(2), 27-45.
- 김창호, 최미점 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원(PBS)이 지적장애 아동의 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 5(2), 21-43.
- 문장원 (2011). 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업방해 행동에 미치는 효과. 재활심리연구, 18(3), 301-319.
- 백은희 (2009). 정신지체 이해와 교육. 서울: 교육과학사.
- 보건복지부, 국립서울병원 (2014). 문제행동치료의 표준지침 및 치료매뉴얼. 서울: 보건복지부.

- 백은희 (2009). 정신지체 이해와 교육. 서울: 교육과학사.
- 부현숙, 백은희 (2015). 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 정신지체아동의 수업참여와 수업방해 행동에 미치는 영향. *지적장애연구*, 17(2), 49-71.
- 송민영, 이윤석, 서영희, 도경만, 백은희 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 일반학교 통합환경의 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원 연구*, 5(2), 159-179.
- 양명희, 김황용 (2002). 개별 피험자 연구에서 사회적 타당도 검사의 중요성. *정서·행동장애연구*, 18(3), 91-112.
- 양문봉 (2000). 자폐스펙트럼장애. 서울: 도서출판 자폐연구.
- 유환조, 이영철 (2016). 긍정적 행동지원이 지적장애를 수반한 자폐성장애 학생의 문제행동과 수업 참여행동에 미치는 효과. *특수교육저널: 이론과 실천*, 17(4), 347-368.
- 이인숙 (2006). 학교차원에서의 긍정적 행동지원(PBS)이 발달장애 학생의 행동 및 교사의 상호작용행동에 미치는 효과. *특수교육연구*, 13(2), 275-296.
- 임해주, 김정민, 백은희, 전해영 (2013). 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 정신지체학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 48(1), 49-69.
- 임은숙, 권득자, 신경옥, 백은희 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 초등부 발달장애학생의 자리이탈 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 31(2), 107-127.
- 정평강 (2018). 개별화된 긍정적 행동지원을 통한 장애학생 문제행동 개선 효과. *한국청소년복지연구*, 20(1), 211-233.
- 차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업참여 행동과 방해행동에 미치는 영향. 미간행 박사학위 논문, 순천향대학교 대학원, 충남.
- 최미점, 백은희, 김정민 (2013). 개별차원의 긍정적 행동지원이 정신지체 학생의 자리이탈 행동에 미치는 효과. *특수교육 저널: 이론과 실천*, 14(2), 97-114.
- 최아람, 김은경 (2018). 예방-교수-강화(PTR)의 긍정적 행동지원이 ADHD의심 학생의 수업참여행동과 수업방해 행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 5(1), 1-26.
- 한은선, 김은경 (2016). 그림교환의사소통체계(PECS)를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐성장애 초등학생의 문제행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 3(2), 17-41.
- Anne, W. T., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-Monitoring and Self-Recruited Praise: Effects on Problem Behavior, Academic Engagement, and Work Completion in a Typical Classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-122.
- Bethune, K. S. (2017). Effects of Coaching on Teachers' Implementation of Tier 1 School-Wide Positive Behavioral Interventions and Support Strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3),

131-142.

- Burns, G. L., & Patterson, D. R. (1991). Factor Structure of the Eyberg Child Behavior Inventory: Unidimensional or Multidimensional Measure of Disruptive Behavior? *Journal of clinical child psychology, 20*(4), 439-444.
- Carr, D. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Intervention and support, 4*(1), 4-16.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2015). *Functional assessment: strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*(4th ed.). Persons, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Clark, H. B., & Hieneman, M. (1999). Comparing the wraparound process to positive behavioral support: What we can learn. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(3), 183-186.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*(2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools; Functional Behavioral Assessment*. New York, NY: Guilford Press.
- Durand, V. M., & Crimmins, B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 18*(1), 99-117.
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 111.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. *The development and treatment of childhood aggression, 5*, 29.
- Fisher, W. W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., & Amari, A. (1996). Integrating caregiver report with a systematic choice assessment to enhance reinforcer identification. *American Journal on Mental Retardation*.
- Hieneman, M., Dunlap, G. (2001). Factors Affecting the Outcomes of Community-Based Behavioral Support: II. Factor Category Importance. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(2), 67-74.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., ... & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*(3), 125-132.
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Baker, J., & Riedel, T. M. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan, 76*(7), 542.
- Bowman, L. G., Fisher, W. W., Thompson, R. H., & Piazza, C. C. (1997). On the relation of mands

- and the function of destructive behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 30(2), 251-265.
- Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. C., Mann, J. & Wadsworth, G. (2007). Family implementation of positive behavior support for a child with autism: Longitudinal, single-case, experimental, and descriptive replication and extension. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 131-150.
- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425.
- Millenson, J. R., & Leslie, J. C. (1967). *Principles of behavioral analysis* (pp. 43-44). New York: Macmillan.
- McClellan, J. O. N., Breiger, D., McCurry, C., & Hlastala, S. A. (2003). Premorbid functioning in early-onset psychotic disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(6), 666-672.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2013). PND at 25: Past, present, and future trends in summarizing single-subject research. *Remedial and Special Education*, 34(1), 9-19.
- Todd, A. W., Horner, R. H., Sugai, G. & Sprague, J. R. (1999). Effective behavior support: Strengthening, School-wide systems through a team-based approach. *Effective School Practices*, 17(4), 23-33.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., ... & Riffel, L. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68(3), 377-402.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.

Abstract

---

## The Effects of Individualized Positive Behavior Support on Requesting Behavior and Classroom Disturbance Behavior of a Student with Autism Spectrum Disorder

Lee, Surnhee · Lee, Kwangrim · Seo, Younghee · Paik, Eunhee\*

The purpose of this study was to investigate the effects of an individualized positive behavior support on requesting behavior and classroom disturbance behavior of autism spectrum disorder in inclusive elementary school. Subject of this research was a student with autism spectrum disorder in special classroom. Individualized positive behavior support was implemented using multiple baseline design across settings. The intervention especially included the student's choice making of task activity, picture exchange and requesting gesture as well as solving the sleep problem at home using parent notice. The results showed that challenging behaviors like loud noise and hitting of the target student were significantly reduced and the communication behaviors of requesting increased through the individualized positive behavior support. The results of this research showed that individualized positive behavior support reduced challenging behavior and increased requesting behavior for a student with autism spectrum disorder.

Keywords : Individualized Positive Behavior Support, Challenging Behavior, Requesting Behavior, Autism Spectrum Disorder

게재 신청일 : 2019. 07. 05

수정 제출일 : 2020. 03. 16

게재 확정일 : 2020. 04. 18

---

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