creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:24011-200000276240

2014년 8월
교육학석사(특수교육)학위논문

기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 윤 진

기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향

The Effects of Positive Behavior Support with Functional Assessment on the Problem Behaviors and Class Participation Behaviors of Student with intellectual disability and ADHD

2014년 8월 25일

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 윤 진

dCollection @ chosun

기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향

지 도 교 수　　정 은 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2014년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 윤 진

dCollection @ chosun

이윤진의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 대학교 교수 허유성 (인)

심사위원 대학교 교수 김정연 (인)

심사위원 대학교 교수 정은희 (인)

2014년 6월

조선대학교 교육대학원

dCollection @ chosun

목 차

ABSTRACT ····· vi

I. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적과 필요성 ····· 1
2. 연구문제 ····· 2
3. 용어의 정의 ····· 2

II. 이론적 배경 ····· 5
1. ADHD아동의 문제행동 특성 ····· 5
1) ADHD 개념 ····· 5
2) ADHD 아동의 행동특성 ····· 5
2. 긍정적 행동지원 ····· 10
1) 긍정적 행동지원의 개념 ····· 10
2) 기능 평가를 통한 긍정적 행동지원 ····· 11
3. 최근 개별차원의 긍정적 행동지원에 대한 선행연구 문헌 분석 ····· 13

III. 연구방법 ····· 25
1. 연구 대상 ····· 25
2. 연구 설계 ····· 26
3. 연구 도구 ····· 27
1) 참여자 선정을 위한 진단도구 ····· 27
2) 기능평가도구 ····· 27
4. 연구 절차 ····· 29
1) 연구 장소 및 기간 ····· 29
2) 기능평가 ····· 29
3) 기초선 ····· 33
4) 중재 ····· 33

dCollection @ chosun

5) 일반화 ····· 35
6) 유지 ····· 35
5. 자료처리 ····· 35
1) 문제행동의 조작적 정의 ····· 35
2) 수업참여행동의 조작적 정의 ····· 36
3) 관찰자간 신뢰도 ····· 37
4) 중재 충실도 ····· 38
5) 사회적 타당도 ····· 38

IV. 연구 결과 ····· 39
1. 문제행동과 수업참여행동에 대한 변화 ····· 39
1) 문제행동의 변화 ····· 39
2) 수업참여행동의 변화 ····· 41
2. 일반화 상황에서의 행동 변화 ····· 42
3. 유지 ····· 43

V. 논의 및 제언 ····· 44
1. 논의 ····· 44
2. 제언 ····· 46

■ 참고문헌 ····· 47

■ 부록 ····· 53

dCollection @ chosun

표 목 차

<표. Ⅱ-1> 분석틀 ····· 16
<표. Ⅱ-2> 분석 논문의 연도별 편수 ····· 17
<표 Ⅱ-3> 연구 대상의 학령기 및 장애영역과 인원 ····· 17
<표 Ⅱ-4> 실험환경에 따른 분류 ····· 18
<표 Ⅱ-5> 실험설계에 따른 분류 ····· 18
<표 Ⅱ-6> 긍정적 행동지원 연구의 종속변인에 따른 분류 ····· 19
<표 Ⅱ-7> 측정기록 및 방법에 따른 분류 ····· 19
<표 Ⅱ-8> 문제행동 발생동기 평가(MAS) 결과 원인(변인) 및 방법 ····· 20
<표 Ⅱ-9> 대체기술 중재 전략에 따른 분류 및 방법 ····· 21
<표 Ⅱ-10> 신뢰도 검증 내용 및 결과 ····· 21
<표 Ⅲ-1> 대상학생의 특성 ····· 25
<표 Ⅲ-2> 문제행동 발생동기 평가 척도(MAS) 검사 결과 ····· 30
<표 Ⅲ-3> 대상학생의 행동 기능에 대한 가설 ····· 32
<표 Ⅲ-4> 상황별 문제행동의 정의 ····· 36
<표 Ⅲ-5> 수업참여행동 조작적 정의 ····· 37
<표 Ⅳ-1> 상황별 문제행동 발생율의 평균과 범위 ····· 39
<표 Ⅳ-2> 상황별 수업참여행동 발생률의 평균과 범위 ····· 41
<표 Ⅳ-3> 일반화 상황의 행동발생률의 평균과 범위 ····· 42

dCollection @ chosun

그림목차

[그림 Ⅳ-1] 기초선, 중재, 유지 기간의 목표행동 발생율 ····· 40
[그림 Ⅳ-2] 일반화 상황에서 목표행동 발생율 ····· 42

dCollection @ chosun

부록 목차

부록 1 기능평가 면접지 ····· 53
부록 2 문제행동 발생동기 평가척도 ····· 55
부록 3 A-B-C 행동기능 평가지 ····· 57
부록 4 교사 팀을 위한 기능평가 질문지 ····· 58
부록 5 중재 충실도 점검표 ····· 60
부록 6 사회적 타당도 조사지(교사용) ····· 61
부록 7 보호자 연구 참가 동의서 ····· 62

dCollection @ chosun

ABSTRACT

The Effects of Positive Behavior Support with Functional Assessment on the Problem Behaviors and Class Participation Behaviors of Student with intellectual disability and ADHD

Youn Jin Lee
Advisor: Prof. eun-hee Jung, Ph.D.
Department of Special Education
Graduate School of Choson University

The purpose of this study is to find the effects of positive behavior support with functional assessment, classes of homeroom teacher and subject teacher, and after school classes on the problem behaviors and class participation of intellectual disability students with ADHD.
The subject of this study was an intellectual disability student with ADHD. Functional assessment was conducted through record reviews, indirect views using Motivation Assessment Scale(MAS), and direct views using the test for A-B-C action function. These processes were carried out to collect not only the information about problem behaviors and class participation but also different variables of the comprehensive setting. In this study, the homeroom teacher, the subject teacher, the after school teacher, and the teacher who was in charge of the living facility in which the subject students was living participated. The hypothesis was established through the functional analysis of the factors that influence

dCollection @ chosun

behaviors and class participation behaviors based on the data collected through the functional assessment. Positive behavior support with multiple elements was conducted according to the hypothesis drawn by the functional analysis. The design of the study measured the problem behaviors and class participation behaviors using multiple probe across subjects design.

The results as the following could be obtained through this study.

First of all, positive behavior support mediation brought the decrease in the problem behaviors and the increase in the class participation behaviors of the intellectual disability student with ADHD. It was found that class participation behaviors increase and problem behaviors decrease when preceding incident mediation, replacement behaviors mediation, and follow-up result centered mediation were carried out to provide the meaningful classes through the instructional correction based on the result from the functional assessment.

Secondly, positive behavior support through functional assessment was generalized in problem behaviors and class participation behaviors. This study investigated the problem behaviors and class participation behaviors in the home economics class at intervals to find out if mediation strategy has the generalization effect on behavior change in different situations where it is not pursued as follows: the baseline stage once, the mediation stage three times, and the maintenance stage once. The problem behaviors showed 90.00% incidence at the average in the baseline stage, but decreased to 25.0% at the average in the mediation stage and also presented their low incidence by showing 35.0% at the average in the maintenance stage. In addition, the class participation behaviors showed the low incidence of 25.0% at the average in the baseline stage, but showed the high incidence of 78.33% at the average after the mediation stage has started and 80% at the average in the maintenance stage, which means the class participation behaviors increased at the stable level.

Thirdly, even if there were some differences depending on the situations, the effect of the problem behaviors decreased and class participation behaviors increased through positive behavior support was maintained after the mediation has finished.

dCollection @ chosun

In conclusion, it was found that positive behavior support based on functional assessment has a positive effect on the decrease of problem behaviors and the increase of class participation behaviors of intellectual disability students with ADHD

dCollection @ chosun

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

긍정적 행동지원은 기존의 문제행동을 바라보는 시각과는 달리 문제행동을 일으키는 사람이더라도 그 개인의 입장을 존중해주는 접근으로 문제행동 자체를 제거되어야 할 것으로 보지 않고 중요한 의사소통 행위로 바라본다. 이러한 문제를 지원하기위해 행동지원팀의 정기적인 모임을 통한 지적장애 학생의 행동에 대해 평가 및 그에 따른 중재를 실행하는 것은 문제행동 감소와 대체행동 교수 등에 효과적이다(Kennedy et al., 2001).

행동문제는 적합한 사회성 기술이 부족한 경우가 많다. 긍정적 행동지원은 타인과의 의사소통과 상호작용 기술과 같은 바람직한 사회적 기술을 습득시켜 또래관계 형성 및 행동문제를 감소시키기 때문에 매우 교육적인 접근이다. 그러면서도 요즘의 수요자 중심의 다양성을 존중하는 교육 방향과 맞물려 지원계획 수립부터 학생 개개인의 고유한 특성을 고려한 지원을 계획하고 실행하기에 개별화된 접근 방식을 지닌다는 장점이 있다(이대식・김수연・이은주・허승준, 2006).

최근 긍정적 행동지원으로 인해 문제행동 감소뿐만 아니라 이와 연관된 학생 삶의 질 전반에 걸쳐 의미 있는 변화가 나타남을 국・내외의 연구 결과들을 통해 알 수 있다. Jenny와 Snell(2000)은 긍정적 행동지원의 성과로 학생의 행동 변화 측면에서는 행동문제 감소, 의사소통 기술 및 사회성기술, 자기관리 기술에 있어 향상이 나타나며 학교와 가정에서의 활동 참여 증진과 또래와의 상호작용 증진, 자율성 및 사회적 관계와 지원망 확대, 건강 향상 등 학생 삶에 있어 많은 변화가 나타남을 밝히고 있다. 이 밖에도 외국의 많은 선행연구들은 긍정적 행동지원이 문제행동 감소에 있어 상당한 효과가 있으며 긍정적 행동 및 대안기술 사용증가, 학급참여행동과 일반화 영향으로 학생 삶의 질 향상에 영향을 주고 있음을 밝히고 있다(Clarke et al., 2002; Kennedy, Long, Kristine & Cox, 2001; Kincaid et al., 2002).

국내에서도 2000년 이후 기능평가를 기반으로 실시한 긍정적 행동지원에 관한 연구가 활발히 진행되고 있다. 기능평가에 근거한 선행사건 중심의 중재에 관한 연구(노현정, 2002; 오주현, 2003)를 통해 긍정적 행동지원의 중재 방안의 효과성을 보고한 이후 많은 연구들이 장애학생의 문제행동 감소뿐만 아니라 또래와의 상호작용, 과제수행과 학업활동참여, 대안기술, 생활방식에 미치는 영향을 고찰하여 그 효과성 및 일반화 가능성에 대해 입증하였다(김미선, 박지연, 2005; 김정선,

dCollection @ chosun

2005; 김정향, 2007; 이인숙, 2007; 최문지, 2008).

그러나 긍정적 행동지원에 관한 대부분의 연구가 특수학교나 특수학급 차원에서 이루어져 초등교육 현장에서 가장 많은 장애 학생들이 속해 있는 일반적인 통합교실에서의 긍정적 행동지원에 관한 연구는 매우 부족한 실정이다. 또한 중재자가 통합학급의 담임교사에 의한 지원이 아니라 특수교사나 별도의 연구자를 통한 중재였으며, 그 중재가 1주일에 2~3회 정도 특정 시간을 중심으로 간헐적으로 이루어진 경우가 대부분이었다. 그러므로 이 연구에서는 다양한 문제행동을 보이는 지적장애학생을 대상으로, 문제행동에 대한 변인을 기능평가를 통해 판별하고, 이를 근거로 긍정적 행동지원 중재절차를 적용하여 보고자 하였다.

이에 본 연구에서는 특수학교 내에서 담임교사 수업시간, 교과전담교사 수업시간, 방과후학교 수업 시간에 기능평가를 통한 긍정적 행동지원을 실시하여 ADHD를 수반한 지적장애학생의 문제행동과 수업참여 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였다.

2. 연구문제

위와 같은 연구 목적을 달성하기 위해 알아보고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 기능평가를 통한 긍정적 행동지원 중재는 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동과 수업참여행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 기능평가를 통한 긍정적 행동지원 중재는 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동과 수업참여행동을 일반화할 수 있는가?

셋째, 기능평가를 통한 긍정적 행동지원 중재가 종결된 후에도 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 변화된 행동과 수업참여행동은 유지 되는가?

3. 용어의 정의

1) ADHD를 수반한 지적장애 학생

본 연구에서 ADHD를 수반한 지적장애 학생이란 K-WISC-Ⅲ(Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children-Ⅲ; 곽금주, 박혜원, 김청택, 2001)검사에서 지능지수 65로 판정 받고, DSM-Ⅳ(1994)의 검사에서 주의력 결핍 및 과잉행동, 충동성 행동

Collection @ chosun

장애를 나타내고 있으며, 특히 안정되지 못하고 자리를 이탈하는 행동과 또래활동에서의 방해 행동 및 공격행동을 나타내고 있는 특수학교 초등학교 6학년학생을 말한다.

2) 기능평가

문제행동은 특정한 환경적 요인 및 심리적 요인들에 의해 발생을 한다. 기능평가는 이러한 요인들을 체계적인 방법으로 원인을 파악할 수 있고, 그 요인들에 대한 처치를 통해 문제행동을 감소시켜주거나 적절한 대체행동을 지원한다는 가정 하에 실시되는 문제해결도구이다(Jones, Dohrn, & Dunn, 2004). 본 연구에서 기능평가는 기록검토, 간접적 방법, 직접관찰을 통하여 문제행동과 수업참여행동에 대한 정의를 내리고 정의에 따른 가설을 설정하는 기능분석의 절차로서 기초선 관찰 이전에 실시하는 것을 의미한다.

3) 긍정적 행동지원

긍정적 행동 지원은 장애를 지닌 아동이 보이는 문제행동을 감소시키고 예방할 뿐만 아니라 사회적이고 학습적인 성취를 지원하는 체계적이고 종합적인 개별화 전략으로, 새로운 긍정적인 행동을 교수함으로써 아동의 기능을 확장시키는 교육적 측면과 그 아동이 속한 다양한 환경을 재구성하는 체계 개선의 측면을 동시에 포함한다.(Lucyshyn, Horner, Dunlap, Albin, & Ben, 2002). 본 연구에서 긍정적 행동지원은 특수학교 학급 내에서 대상학생이 보이는 문제행동과 수업참여행동에 대한 기능평가 후 선행사건 중재, 대체행동 중재, 후속결과 중재를 하는 것이다. 즉, 대상학생의 교육적 환경 내에서 상황별 특수교사(담임교사, 교과전담교사, 방과후교사, 생활시설 담당교사) 및 연구자가 행동지원팀을 구성하여 대상학생의 문제행동과 수업참여행동에 대한 기능평가를 실시하여 문제행동의 특성과 수업참여행동의 환경적 맥락에서 얻어낸 가설에 따라 선행사건 중심 중재, 대체행동 교수중재, 후속사건 중심 중재를 포함하는 다요소 중재를 의미한다.

4) 문제행동

본 연구에서 문제행동은 학교생활 중 수업시간에 나타나는 부적절한 행동으로 수업진행에 영향을 미치는 문제행동을 의미한다. 즉, 수업활동의 흐름에 영향을 주어, 또래의 수업 및 대상학생의 수업활동 수행에 문제가 되어 수업의 효과를

dCollection @ chosun

저해하는 자리 이탈행동, 방해 행동, 공격행동을 의미한다.

4) 수업참여행동

본 연구에서의 수업참여행동은 수업활동 내에서 일반적으로 해야 할 일들에 대하여 수행하는 것을 뜻하며 교사의 호명에 교사를 쳐다보면서 대답을 하는 행동, 교사가 제시하는 학습 교재를 5초 이상 주시하여 쳐다보는 행동, 교사의 질문에 시선을 마주치며 “예, 아니요” 또는 구체적인 답을 하거나 발표를 하는 행동, 기타 교사가 지시한 행동을 수행하는 행동 등의 행동적 요소와 학업적 요소로 행동 및 필요한 언어적 표현을 하는 것 등을 의미한다.

dCollection @ chosun

II. 이론적 배경

1. ADHD 아동의 문제행동 특성

1) ADHD의 개념

현재 사용되고 있는 주의력 결핍과 과잉행동 장애는 안달하는 아이, 뇌염 증후군, 미세 뇌 손상, 과대 동작, 과잉행동, 주의력 결핍장애(ADD : Attention Deficit Disorder), 과잉행동 수반 및 미수반 주의력 결핍 장애, 주의력 결핍 과잉행동 장애(ADHD : Attention Deficit Hyperactivity Disorder)의 명칭을 거쳐 발전된 명칭이라 할 수 있다.

오래전부터 ADHD에 대한 명확한 정의를 내리려는 전문가들 간의 노력에 의해 미국정신 의학협회(American Psychiatric Association : APA)가 특정 문제를 명료화하기 위해 행동과 관련된 용어 사용법을 마련한 것이 전문용어에 대한 혼선을 풀기 위한 첫 시도였다. 대부분 심리학자나 정신과 의사들이 내리는 진담명은 APA의 '정신장애 진단 및 통계 편람(DSM-IV)'에 정의된 것이다.

1968년 발행된 DSM-Ⅱ에는 공식적으로 허용된 용어인 아동이 과대운동 반응(과잉행동)이 처음 소개되었으며, 1987년의 개정판 DSM-Ⅲ-R은 다양한 행동 패턴을 다루려고 시도하면서 주의력 결핍 과잉행동 장애(ADHD)라는 용어를 소개하였고 모든 행동적 특징을 목록화 하였다. 1994년에 발행된 DSM-Ⅳ에 수록된 ADHD 기준에 따른 용어는 DSM-Ⅲ-R과 다름이 없다. 1994년도에 DSM-Ⅴ에 의한 정의로 발전되었으며 이러한 용어 변화는 이 영역의 장애에 대한 이해가 확대되고 있다는 점을 말해준다(이상복 · 이상훈 · 이효신, 1996). 이와 같은 발전은 가장 최근 2012년도에 DSM-Ⅴ에 의한 정의로 발전되었다.

2) ADHD 아동의 행동특성

미국 정신의학회의 정신장애 진단 및 통계편람(1994)에 따르면 ADHD의 발생빈도는 미국 초등학교 학생에서 2~20%라는 보고가 있으며, 대개 초등학교 저학년에서는 약 3~5%로 본다. 엄격하게 추정해도 미국의 2백만 명 이상의 학령기 아동이 이 장애를 가지고 있는 것으로 추정되는데, 이것은 미국 내 모든 교실에서 적어도 한 두 명의 ADHD 아동이 있다는 것을 의미한다. 이렇게 볼 때

dCollection @ chosun

ADHD는 가장 흔한 아동기 장애 중 하나라고 볼 수 있다. 남녀 성비는 3:1 내지 5:1로, 여자아이보다는 남자아이에게서 더 많이 나타난다.

ADHD 아동에게 동반되는 2차적 특징은 첫째, 정서적 특징으로 '비일관성'이 있다. 이들은 감정이 수시로 바뀌고 예측이 불가능하여 부모가 어떻게 만족시켜 주어야 할지 모르겠다고 호소한다. 둘째, 행동적 특징으로 개인적으로는 자신의 몸이나 옷, 식사 등의 습관적 행동을 잘 통제하기 힘들어하며, 안전의식이 적어 위험성이 높은 행동을 많이 한다. 위험한 행동을 통해 생기는 자극을 즐기기 때문에 안전에 대한 의식을 무시한다. 셋째, 학업상의 특징으로 지능이 평균 이상임에도 불구하고 생각해야 하는 과제를 심하게 기피하며 언어화된 과제수행을 꺼리는 경우가 많다.

주의력결핍-과잉행동장애 아동에게서 주의할 점은 이들 중 25%는 학습장애를 동시에 갖고 있으므로 학습상의 무제가 학습장애로 인한 것인지 주의력결핍 과잉행동의 문제로 발생된 것인지의 구분할 필요가 있다. 넷째, 사회적 특징으로 주의력결핍-과잉행동장애 아동에게 가장 힘든 영역 중 하나가 또래관계 형성이다. 이들은 언어적이든 비언어적이든 다른 사람의 표현을 보고 사회적 단서를 찾기가 힘들다. 즉 실제적인 경험 속에서 스스로 관계형성에 대한 지식을 배우는 것이 힘들다.

이러한 ADHD 아동의 중요한 행동 특징인 주의력 결핍, 충동성, 과잉행동과 관련된 3가지 행동특징과 ADHD 아동의 행동 특성이 부모들이나 교사들에게 어떻게 보여지고 있는지 살펴보면 다음과 같다.

(1) 주의력 결핍

주의력 결핍은 한마디로 과제에 주의해야 하는 상황에서 비생산적인 문제에만 세심한 주의를 기울이는 행동이나 말 등을 말한다. ADHD 아동들은 공부나 활동을 할 때 처음부터 끝까지 주의를 기울이지 못하며 일이나 시간도 능률적으로 활용하지 못한다. 즉 무언가를 제대로 해내기 위해서는 연속적인 주의집중이 필요한데 주의집중을 하지 못해 결국 과제를 불완전하게 한다.

DSM-Ⅳ에서 제시하는 아동의 주의력 결핍에 대한 조작적 기준은 다음과 같다. 흔히 세부적인 면에 대해 면밀한 주의를 기울이지 못하거나, 학업, 작업 또는 다른 활동에서 부주의한 실수를 저지른다. 흔히 일을 하거나 놀이를 할 때 지속적으로 주의를 집중할 수 없다. 흔히 다른 사람이 직접 말을 할 때 경청하지 않는 것으로 보인다. 이것은 반항적 행동이나 지시를 이해하지 못해서가 아니다. 흔히 과업과 행동을 체계화하지 못한다. 흔히 지속적인 정신적 노력을 요구하는 과업으로 학업이나 숙제 같은 것에 참여하기를 피하고, 싫어하고 저항한다. 흔히

dCollection @ chosun

활동하거나 숙제하는 데 필요한 물건들(예 : 장난감, 학습과제, 연필, 책, 또는 도구)을 잃어버린다. 흔히 외부의 자극에 의해 쉽게 산만해진다. 흔히 '일상적인 활동을 잊어버린다.' 등으로 특징을 제시하고 있다(강경혜, 2003).

주의집중 결여는 개인간의 상호작용 및 학교생활에서 큰 방해요인이 된다. 이러한 아동은 자신이 해야 할 일과 다른 사람이 한 이야기를 잊어버린다. 당연히 자기가 하는 일에 계획과 구성이라는 개념은 들어 있지 않다. 하지만 흥미로운 활동에 관심을 갖게 되면 엄청난 집중력을 나타낸다. 예를 들면 비디오 보기, TV나 영화 보기 등의 활동이나 새롭고 신기한 상황에서는 뛰어난 주의력을 보이기도 한다. 또한 감독자가 가까이서 관찰하는 경우에도 주의 집중이 가능하다.

이렇게 주의력이 부족한 아이들은 초점을 쉽게 잃는다. 싫증을 내고, 산만해지며. 한 가지 과제를 끝마치기도 전에 다른 과제로 넘어간다. 학교 공부를 끝내는 데에도 오랜 시간이 걸리거나 아예 완성을 하지 않는다. 누군가 감독을 하고 있으면 많은 일을 하면서도 혼자 있으면 하는 일이 거의 없어 교사를 당혹시킨다. 이런 증세는 날마다 다르게 나타난다. 어떤 날은 제대로 행동하다가도 다음날이 되면 완전히 다른 세계에 있는 것처럼 행동한다.

또한, 주어진 목표보다는 관심이 있는 다른 영역, 과제, 대상에 집중하는 경향이 있다. 주의 산만은 주의가 1차적인 목표에서 다른 감각적인 대상으로 넘어가기 때문에 생기는 현상이다. 따라서 유용한 정보를 선택하는 데 서투른 아동은 과제 수행과는 관련 없는 주위 사물이나 움직이는 물체, 소리가 나는 것, 즉 그 순간에 관심을 끄는 물건에 온 정신을 빼앗겨 방안 이곳저곳을 두리번거린다. 큰 소리로 말을 걸어도 아이는 듣지 않으며 멍한 시선으로 상대방을 바라볼 뿐이다.

(2) 충동성

ADHD 아동은 문제를 일으키는 행동을 일부러 하는 게 아니라 행동이 미치게 될 파장에 대해 아무런 생각을 하지 않고 즉흥적으로 행동하는 것일 뿐이다. 이 아동들은 무엇이 옳고 그런지에 대해 잘 알고 있음에도 불구하고 반응을 하고 난 다음에서야 이를 깨닫게 되니 이미 늦어버리는 것이다.

충동성은 감정이나 행동에 대한 자기조절 능력을 제대로 발휘하지 못하는 것을 말한다. 따라서 이런 아동은 종종 생각 없이 말하고 함부로 행동한다. 말과 행동의 결과나 사람과의 관계를 고려하지 않고 서둘러 반응하기도 한다. 행동과 결과의 관계를 알지 못하며, 기다릴 줄 모른다. 아동이 무엇을 생각하고, 어떤 감정인지를 이런 성급한 행동으로 바로바로 알 수 있다. 행동의 결과를 먼저 충분히 생각하지 않고 무조건 재빠르게 행동하는데, 이는 악의가 있어서가 아니라 단지 생각하지 않기 때문이다. 규칙을 알고는 있으나 그것을 따르고 지키는 자기조

dCollection @ chosun

절 능력에 어려움이 많다.

충동을 억제하는 능력의 부족은 아동에게 가장 많은 문제를 일으킨다. 부모들은 내 아이가 어떻게 그렇게 바보 같은 행동을 할 수 있는지 이해하지 못한다. 납득을 시키려는 것은 상황에 도움이 되지 않으며 아동은 단순히 자신이 한 행동에 대해서만 기분이 상할 뿐 다음에도 마찬가지로 아무 생각 없이 행동하게 된다. 다른 사람이 말하는데 끼여들기를 잘 하며 짜증을 쉽게 내고 인내심 또한 극도로 부족하다. 학교에서는 질문이 끝나기도 전에 클린 답이 나온다. 지시를 반밖에 듣지 않았는데 반응을 먼저 한다. 부주의하게 서둘러 일을 처리하여 실수가 많다.

DSM-Ⅳ에서의 아동의 충동성에 대한 조작적 기준을 살펴보면, 흔히 질문이 채 끝나기 전에 성급하게 대답한다. 흔히 차례를 기다리지 못한다. 흔히 다른 사람의 활동을 방해하고 간섭한다(강경혜, 2003).

이와 같이 충동적인 아동의 대부분은 충동을 억제하지 못하고 무계획적이며 무질서한 행동 징후를 보인다. 그리고 돌발적인 행동을 하며 언제나 초조한 모습을 띠며, 괴성을 지른다거나 큰소리로 외친다. 이와 같은 충동성 때문에 상처를 입거나 물건을 파손하는 경우가 많다.

(3) 과잉행동

역사적으로 볼 때 ADHD 아동의 주요특성은 과잉행동에 있었다. 과잉행동 하나만으로는 커다란 문제가 되지 않지만 이런 기질이 충동성과 병행된다면 분주하며 화를 잘 내는 성질의 결합으로 다이너마이트와 같은 역할을 하게 된다. 이렇게 침착하지 못한 아동들 중에는 태어나기 전부터 유난히 활기가 있는 아이들도 있고, 갓난아기 때부터 힘들고 요구도 많은 아동들도 상당히 많다. 대부분의 아이들의 변화는 부모가 느끼기에 걸음마를 시작할 무렵에 찾아온다고 한다. 집안을 온통 뒤집어 놓고 사사건건 충돌을 일으킨다.

'과잉행동'이라고 진단 내려진 아동들은 모든 아동들의 3~4%에 해당된다고 많은 연구들이 보고한 바 있다. 흥미는 있으나 설명하기 어려운 현상이 모든 과잉행동아의 90%정도가 남자아동이라는 것이다. 과잉행동아동은 가정의 경제수준에 관계없이 발생하며 어떤 형태의 가족에서도 동일한 비율로 발생한다. 그러나 이들의 문제는 경쟁적이며 제한적인 도시에서보다는 한가한 정원에서 극복해 내기가 쉽다.

DSM-Ⅳ에서 아동의 과잉행동에 대한 조직적 기준을 살펴보면 흔히 손발을 가만히 두지 못하거나 의자에 앉아서도 몸을 옴지락거린다. 흔히 앉아 있도록 요구되는 교실이나 다른 상황에서 자리를 떠난다. 흔히 부적절한 상황에서 지나치

dCollection @ chosun

게 뛰어다니거나 기어오른다. 이것은 청소년 또는 성인에서는 주관적인 좌불안석으로 제한될 수 있다. 흔히 조용히 여가 활동에 참여하거나 놀지 못한다. 흔히 '끊임없이 활동하거나' 마치 '자동차(무엇인가)에 쫓기는 것처럼' 행동한다. 흔히 '지나치게 수다스럽게 말을 한다.' 등의 6가지로 특징을 제시하고 있다(강경혜, 2003).

과잉행동이란 일상생활을 해 나가는데 있어서 같은 연령의 다른 아동과는 뚜렷하게 무목적 적인 행동이 많은 것을 의미한다. 과잉행동에 대한 설명은 다양하지만, 그들의 문제들은 전형적으로 불안정하고 예측할 수 없고 주의가 산만하고 충동적이고 성급하고 파괴적인 행동으로 특징 지워진다. 또한 과잉행동은 소 근육이나 대 근육 등을 제어하지 못하는, 행동의 규제가 어려운 것을 말한다. 과잉행동이 나타나게 되는 시기는 아주 어렸을 때이며 이미 그 부모들은 그 자녀가 특별히 다른 형제들과는 다르다고 생각하게 된다.

유치원기의 아동들은 대부분 부산하기 때문에 이야기 시간에 가만히 있는 것을 힘들어한다. 부산한 아동들은 집에서는 주의를 왔다 갔다 하며, 물건들을 만지고, 냉장고 문을 열었다 닫았다 한다. 과잉행동은 저학년기에 사라지는 경향이 있어서 십대가 되면 훨씬 더 줄어들기는 하나 어른이 된 후에도 여전히 급하고 화를 잘 내는 사람들도 많다.

과잉행동을 하는 아동도 12~14세경이 되어 나이가 들면 보통 몸을 사용하는 과잉행동 중에서 많이 벗어난다. 그러나 그 나이 이전에 요구되어지는 교육적 임무를 수행하기 위해서 또는 생활 속에서 그들이 보이는 끊이지 않는 불필요한 활동 등을 약화시키기 위해서는 의사의 진단과 그에 따른 적절한 약물복용이 필수적이다. 그렇게 함으로써 그들을 진정시키고 그 부모를 도우며 그들의 자존심을 지켜줄 수 있다.

이와 같이 ADHD 아동들의 과잉행동은 다른 사람을 괴롭히며, 충동성은 공격적으로 되기 쉽다. 또는 순서를 기다리거나 실패를 수용하는 등 인내와 좌절을 견디는 상황을 힘들어해 쉽게 감정폭발로 이어진다. 이러한 요인들로 인해 주의력결핍-과잉행동이 있는 아동은 곧잘 또래로부터 소외당하곤 한다.

이 외에도 ADHD 아동은 끼어들기를 잘하고, 요구가 많으며, 묻기를 좋아하고, 물러서야 할 때를 모른다. ADHD와 함께 나타나는 만족할 줄 모르는 성향은 부모들의 신경을 가장 많이 마비시키는 행동이다. 한번 어떤 생각을 마음속에 하고 나면 다른 아동들이라면 벌써 그만두었을 시점이 훨씬 지나서도 계속해서 그것을 되풀이한다. 이 아이들은 아주 침착한 사람이라도 지칠 만큼 핑계를 대며 필요 없는 말을 되풀이 한다. 만족할 줄 모르는 것을 스트레스를 가장 많이 주는 행동이다(조수철, 1990).

이와 같이 ADHD장애 아동의 기능 장애 문제는 외부자극에 대한 왜곡된 인지

dCollection @ chosun

과정과 부적절한 일반화, 그리고 일반적인 부적응 행동의 결과로 해석하고 있다. 그리고 ADHD장애 아동들이 학업성취에 있어 낮은 점수를 받는 등의 학업면에 어려움을 겪게 되는 것이 효과적인 학습을 위해 요구되는 주의집중 결함에서 유래된다고 보았다(류문화, 1996). 또한, ADHD장애 아동은 쉽게 흥분하고 좌절함으로 인해 기분변화의 예측이 힘들고, 외부의 자극에 대해 산만하게 반응하고 주의집중 시간이 짧고, 성미가 급하고, 지나치게 잘 흥분하는 특성을 지니고 있다고 하였다(Rita & Allen1997).

ADHD 아동들의 주의력결핍 과잉행동자애와 관련된 선행연구들(김은숙 · 성영혜, 2001; 이상복 · 김영미, 2007; Barkley, 2002; Evereet & Everett. 1999; Johnston & Ohan, 2007; Mash & Wolfe, 1999; Perry, 2007)은 이러한 성향을 지니고 있는 아동들을 조기에 중재할 것에 대해 논의하고 있다. 이는 이러한 특성들이 외현적으로 나타남으로써 자신과 타인의 학습 환경을 방해하며(이상복 · 김영미, 2007), 개인 뿐 아니라 그 가족과 사회에 상당한 대가를 치르게 하기 때문이다(Barkley, 2002; Scott, Knapp, Henderson, & Maungham, 2001).

따라서 아동의 행동이 공격적이고 싸움을 자주하며 다른 사람을 방해하기도 하고 충동적이기 때문에 부적절한 행동을 억제하려고 하면 더욱더 심하게 거부반응 행동특성을 나타나게 된다. 어릴 때의 이러한 문제행동이 고쳐지지 않았을 때 성인이 되어서도 정서적인 문제가 될 수 있기 때문에 주의력 결핍 과잉행동은 수정되어야 한다.

2. 긍정적 행동지원

1) 긍정적 행동지원의 개념

긍정적 행동지원은 Sugai 등(2000)에 의하면 IDEA에서 긍정적 행동 중재와 지원으로 정의되고 있으며, 이러한 긍정적 행동 지원은 문제행동을 지닌 아동들을 위한 효과적이면서 개별화된 중재를 개발하기 위하여 진단을 근거로 하는 협력적인 접근으로 정의된다(Lucyshyn, Horner, Dunlap, Albin, & Ben, 2002).

긍정적 행동지원이란 문제행동의 이유를 이해하고 문제행동이 왜 발생하는지에 대한 가설에 따라 개인의 독특한 사회적, 환경적, 문화적 배경에 적합한 종합적인 중재를 고안하는 문제해결 접근방법이다. 즉, 긍정적 행동 지원은 장애를 지닌 아동이 보이는 문제해동을 감소시키고 예방할 뿐만 아니라 사회적이고 학습적인 성취를 지원하는 체계적이고 종합적인 개별화 전략으로, 새로운 긍정적인

dCollection @ chosun

행동을 교수함으로써 아동의 기능을 확장시키는 교육적 측면과 그 아동이 속한 다양한 환경을 재구성하는 체계 개선의 측면을 동시에 포함한다. 이러한 긍정적 행동지원의 가장 중요한 목표는 단기간에 문제행동을 감소시키는 것이 아니라 개인의 전반적인 삶의 실에 영향을 미칠 수 있도록 장기간에 걸쳐 지속되는 변화를 만들어 내는 것이다. 또한 특정 문제행동을 없애거나 감소시키는 데 구한되지 않는다. 물론 특정 문제행동을 없애거나 감소시키는 것이 행동지원의 가장 큰 성과 중 하나인 것은 분명한 사실이지만 새로운 의사소통, 사회성, 자기조절 기술을 개발하고 또래나 교사, 지역사회 구성원들과 좀 더 긍정적인 관계를 형성하고 자신이 속한 학급과 지역사회에서 좀 더 적극적인 역할을 하게 된다는 목적을 동시에 지닌다. 이와 같이 긍정적 행동지원은 아동에게 문제행동을 대처할 수 있는 기술을 가르치고 문제행동에 기여하는 환경을 변화시크는 교육적이고 미리 대체가 가능하고 대상을 존중하는 중재라는 특성을 지닌다(Linda, Bambara, Lee Kern, 2005).

그러므로 긍정적 행동 지원은 신체적인 고통을 가하거나 개인의 존중감을 손상시키는 혐오적인 방법의 사용을 제한하며, 가치가 인정된 성과, 행동 과학, 임상적으로 타당도가 입증된 교수방법, 체계의 변화하는 네 가지 요소를 중심철학으로 한다.

따라서 긍정적 행동 지원을 적용하는 경우 교사들은 선행사건이나 후속결과를 조절하거나 강화를 제공하는 등의 단순한 행동 관리 차원에서의 접근을 하기보다는 좀 더 폭넓은 중다요소 중재를 사용하게 된다.

2) 기능 평가를 통한 긍정적 행동지원

Sugai와 Horner(2002)에 의하면 긍정적인 행동지원 체계 아래 중재는 세 가지 수준의 주도적인 예방에 초점을 둔다. 일차적인 예방적 차원의 긍정적 행동 중재는 첫째, 기능평가의 정보에 기초하고, 둘째, 아동과 가족의 중요한 사회적인 맥락과 강점에 초점을 두며, 셋째, 문제행동을 비효과적이고, 비효율적으로 무관하게 만들어 바람직하거나 적절한 행동이 발생하도록 하는 것이다.

Lucyshyn, Dunlap과 Albin(2002)에 의하면 긍정적 행동지원은 아동의 문제행동을 진술하기 위해 이미 확립된 전략으로 문제행동을 나타내고 있는 아동에게 개별화된 중재를 개발하기 위한 협력적이고 가치 중심적인 접근법이라고 할 수 있다. 즉, 긍정적인 행동지원은 복합적인 요소가 포함된 기능평가로부터 시작되고 그 모형은 문제행동을 감소시키기 위해 기능평가방법을 사용한다고 할 수 있다.

하연희, 곽승철, 강영애(2006)는 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 발달장애

dCollection @ chosun

아동의 문제행동과 과제참여행동에 효과적이라고 하였으며, 손창건(2007)은 기능평가에 근거한 선행사건 중재, 후속결과 중재, 대체행동기술 중재, 생활방식 중심의 중재에 효과적이라고 하는 등 국내에서도 기능평가를 토대로 중다요소를 포함한 긍정적 행동지원을 실시하여 문제행동 감소에 미치는 효과를 입증한 연구들이 증가하고 있으나 다양한 기능적 평가에 대한 활용 가능한 비교 연구는 많지 않다.

Turnbull 등(2002)은 긍정적 행동지원이 문제행동을 예방하면서 사회적이고 학습적인 결과 성취를 위해 중요한 기여를 하는 개별화전략으로, 긍정적 행동지원에서 중요한 점은 사전 대책을 강구하는 것이며, 자료중심의 결정과 문제해결 방향제시에 있다고 보았다. 또한, Cunningham과 O'Neill 등(2000)은 묘사적 관찰방법이 행동의 기능을 확인하는데 기능적 분석과 동등한 결과를 얻을 수 있다고 제시해왔지만, 반면에 Lermam과 Iawata 등(1993)은 다른 방법을 제안하였다. 몇몇 저자들은 면접, 설문지, 묘사적 관찰, 실험적 분석과 같은 다양한 접근법들의 결과들을 직접 비교했던 제한된 양에 주목했고, Sturmey(1995) 역시 이 분야에서 더 많은 연구를 요구해왔다.

Horner 등(1990)이 제시한 긍정적 행동지원의 구성요소는 문제행동의 기능평가, 중다요소의 중재, 문제행동이 발생하는 실체 환경에서의 행동지도, 문제행동을 발생시키는 선행사건의 조작, 적응행동을 위한 대안기술의 지도, 생활방식의 변화, 효과적인 결과를 위한 환경의 조성, 행동지원 절차의 사회적 타당성의 확보, 인간의 존엄성 확보 등이 있다. 따라서 긍정적 행동지원 중재는 일반적으로 자연적인 환경에서 아동에게 안내, 촉진, 강화를 통하여 새로운 기술을 가르치기 위한 전략을 포함하고, 인간의 존엄성이나 사회적 타당성에 바탕을 둔 행동지원 절차의 적용이 고려되어야 한다.

이와 같이 긍정적 행동지원은 인간중심의 존엄성에 바탕을 두고 삶 전체에 걸쳐 문제행동 예방과 지원을 목적으로 한 지원체계 및 철학으로, 그 직접적인 실행에 있어서는 기능평가를 실시하여 그 결과를 토대로 환경의 수정, 새로운 기술의 교수, 사회적으로 타당한 행동지원 절차의 실행을 통해 아동과 주변 사람들의 삶의 질 향상에 초점을 둔 행동 중재 접근 방법을 의미한다고 할 수 있다.

또한, 현재 우리나라에서 긍정적 행동지원의 효과에 대한 연구들을 살펴보면 크게 두 가지 흐름으로 구별할 수 있는데 하나는 새로운 행동접근법으로 제시되어지고 있는 긍정적 행동 지원의 기본철학과 개념들을 소개하면서 혐오적인 처치의 사용을 금지하고 기능적인 행동분석의 필요성을 강조하는 것이다(조광순, 1999).

이상에서 살펴본 바에 의하면 장애 아동에 대한 긍정적 행동지원에 대한 대부분의 연구는 자폐 또는 전반적 발달 장애 특성을 보이는 아동을 대상으로 하고

dCollection @ chosun

있고 ADHD를 수반한 지적장애 학생을 대상으로 한 연구는 드물다. 또한 삶의 질 변화와 관련된 긍정적 행동지원의 적용은 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 연구에서 많이 이루어지 않았으며 중재 효과에 대한 유지 또는 일반화에 대한 정확한 평가도 이루어지지 않았다. 또한 생태학적 접근, 맥락적 적합성, 인간의 존엄성, 가족중심의 서비스 등에 대한 연구도 부족한 실정이다.

현재까지 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 연구는 통합학급에서 시행되어 ADHD 아동이 특수학교나 특수학급 보다는 일반학급에서 주로 통합 교육을 받고 있는 현실을 감안할 때 현실적인 접근이 이루어지지 않은 것이고, 이 때문에 연구 결과의 현실적인 적용이 힘들었다.

본 연구는 다소 제한적일 수 있지만 ADHD를 수반한 지적장애 학생을 위한 성공적이고 구체적인 행동지원을 특수학교의 동질성을 지닌 환경에서 평가 및 일반화시켜 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 행동 변화뿐만 아니라 실체적인 삶의 질을 향상시키고자 하였다.

3. 최근 개별차원의 긍정정적 행동지원에 대한 선행연구 문헌 분석

문제행동의 발생을 예방하고 효과적으로 관리하기 위한 전략으로 최근에 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support)에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 긍정적 행동지원은 문제행동의 이유를 이해하고 문제행동이 왜 발생하는지에 대한 가설에 따라 개인의 독특한 사회적, 환경적, 문화적 배경에 적합한 종합적인 중재를 고안하는 문제해결 접근방법이다. 긍정적 행동지원의 가장 중요한 목표는 단기간에 문제행동을 감소시키는 것이 아니라 개인의 전반적인 삶의 질에 영향을 미칠 수 있도록 장기간에 걸쳐 지속되는 변화를 만들어내는 것이다(조광순, 이인숙, 2005).

초기 우리나라의 긍정적 행동지원 관련 연구들을 살펴보면 각 중재 요소들을 중심으로 한 연구들로서 문제행동을 대체할 수 있는 기능적 의사소통 훈련에 관한 연구들(윤진영, 이소현, 2000; 윤치연, 1999; 이성봉, 2000)과 협동놀이 교수(박승희, 안수경, 2000), 사회적 기술지도(이경선, 1999), 기능평가에 근거한 선행사건 중심의 중재(노현정, 2002; 오주현, 2003)등을 통해 긍정적 행동지원의 각 요소들에 대한 중재방법들이 효과적임을 보고하고 있다. 특히, 고동희(2003)의 연구는 특수학교의 교실 수업에서 배경 및 선행조건 중재, 대안기술교수 중재, 후속결과 중재의 중다요소 중재를 실시한 연구로서 문제행동에 대한 기능평가와 중다요소 중재를 통한 긍정적 행동지원의 효과를 밝히고 있다. 이 연구를 통해 학교 현장

dCollection @ chosun

에서 긍정적 행동지원이 왜 더 요구되는가를 보여주고 있다.

우리나라에서는 긍정적 행동지원의 효과성과 중요성이 대두됨에 따라 다양한 연구의 필요성이 제기되고 있는 시점이다. 특수교육뿐만 아니라 일반교육에서도 최근의 행동중재 방향인 기능적 평가에 입각한 긍정적 행동지원의 중요성을 교육하고 인식시키는 것이 필요하다(차재경, 김진호, 2007). 지금까지 우리나라에서 긍정적 행동지원 관련 문헌 분석을 한 선행연구들을 보면 자폐아동을 위한 긍정적 행동지원에 관한 실험연구의 질적 지표에 의거한 분석(김보람, 나경은, 2010(은 국내 실험연구의 질적 수준을 알아보았으며, 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰(차재경, 김진호,2007)은 국내에 발표된 실험연구를 대상으로 분석하였다. 또한 유아교육환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원 요소 분석(이수정, 2008)은 국내외 유아교육환경에서 실행된 실험연구를 분석하였다. 문헌분석을 한 선행연구들을 분석한 결과 긍정적 행동지원에 관련된 연구들의 전체적인 동향과 질적 수준을 알아보는 연구는 없는 것으로 나타났다.

긍정적 행동지원은 다양한 환경에서 문제행동을 보이는 장애학생에게 적용되어 왔으며, 최근에는 개별적 차원, 특정한 그룹차원, 학교나 교실 전체를 대상으로 하는 보편적 차원의 세 가지 실행 수준에 따라 넓은 범주의 맥락 안에서 다양한 아동들을 대상으로 적용되고 있다(Sugai & Horner, 2002).

긍정적 행동지원 관련 연구문헌에 대한 동향을 분석한 논문은 분야와 수적인 면에서 매우 제한적이다. 그동안 이루어진 긍정적 행동지원 관련 연구동향분석은 '긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰'(차재경, 김진호, 2007), '발달장애아동 및 학생을 위한 행동지원에 대한 국내연구고찰'(이상희, 2007), '긍정적 행동지원 과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰'(김주혜, 박지영, 2004),'자폐아동을 위한 긍정적 행동지원에 관한 실험연구의 질적 지표에 의거한 분석'(김보람, 나경은, 2010),'유아교육환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원요소 분석'(이수정, 2008), '정신지체 학생을 위한 긍정적 행동지원 국내 외 실험연구 고찰'(김창호, 2011)정도이며(정길순, 노진아, 2011), 또한, 유아특수교육 대상자를 위한 긍정적 행동지원 국내연구동향 분석(백진희, 2012), 발달지체유아를 위한 문제행동중재 국내연구 동향 분석(유용화, 2008), 국내 긍정적 행동지원 관련 연구의 동향분석(강민채, 2011), 최근에 들어 긍정적 행동지원 관련 국내 연구의 전체적인 흐름을 분석한 연구가 이루어지고 있다.

이 같은 흐름 속에서 문제행동 중재와 특수교육 분야에 대한 긍정적 행동지원에 대한 연구 동향에 대해 분석 연구가 이루어지고 있으나 개별적 지원이 요구되는 특수교육 현장에서 긍정적 행동지원에 대한 연구의 방향을 제시해줄 개별적 차원의 긍정적 행동지원에 대한 연구 동향을 체계적으로 정리한 문헌 분석이 요구되는 실정이다.

dCollection @ chosun

따라서 본 연구는 최근 학술지에 수록된 연구 중에서 개별적 차원의 개인지원을 위한 긍정적 행동지원의 연구 동향을 파악하여 향후 연구과제 및 연구방향을 조망하고, 특수교육 현장에서 개별지원을 위한 긍정적 행동지원의 계획 및 실행에 필요한 자료를 얻을 수 있을 것으로 기대된다.

1) 분석대상논문 자료수집 방법 및 선정기준

(1) 자료 수집 방법

연구에 필요한 논문은 컴퓨터 자료 검색을 통해 수집하였다. 검색은 국내 전문 전자데이터 베이스인 KISS(한국 학술정보원)에 이용하여 긍정적 행동지원에 관한 자료를 수집하였다. 검색 시 주제어는 '긍정적 행동지원', 'PBS', '기능평가', 로 하여 검색한 결과 47편의 자료를 확인하였다.

(2) 선정 기준

본 연구에서는 검색된 논문 중 다음의 기준에 따라 분석 대상 논문을 선정하였다. 첫째, 긍정적 행동지원을 적용한 논문을 선정하였다. 제목에 긍정적 행동지원이라는 용어가 들어가지 않더라도 긍정적 행동지원 접근방법을 사용하였거나 그와 관련된 내용이 포함되어 있다면 분석 대상 논문으로 선정하였다. 둘째, 보편적 지원(학교차원, 학급차원)과 그룹 지원을 제외하고 개별차원의 지원을 한 논문만을 선정하였다. 셋째, 2009년부터 2013년까지 국내에서 연구 및 발표된 학술지 논문을 대상으로 하였다.

이상의 기준에 따라 총 47편의 논문 중 연구 동향 분석 10편, 보편적 지원(학교차원 3편, 학급차원 4편) 7편, 그룹지원(팀 협력지원 5편, 가족지원 3편) 8편, 기타(기조강연 1편, 판별 1편, 학술강연 2편) 4편 총 29편을 제외하고 개별차원의 18편의 논문 중 2009년 이전 논문을 제외한 11편의 논문을 분석하였다.

2) 분석변인과 분석틀

(1) 분석변인

dCollection @ chosun

본 연구에서 선정된 긍정적 행동지원 연구 논문을 고찰하기 위한 분석 방법은 다음과 같다.

먼저 분석변인을 선정하기 위하여 일반적인 실험연구를 구성하는 주요요소와 최근 국내의 긍정적 행동지원 관련 문헌연구 및 특수교육관련 문헌분석(강민채, 2011; 이미애, 2007; 김성숙, 김진호, 2012; 이수정, 2008 등)의 양식을 참고, 개별지원 연구 분석에 적합하도록 연구자가 보완하여 분석 기준을 작성하여 분석변인을 다음과 같이 도출하였다.

분석변인은 연구대상, 실험환경, 실험설계 및 절차, 독립변인, 기능평가 및 문제행동, 목표행동, 측정도구 및 방법, 관찰자간 신뢰도, 중재 충실도, 사회적 타당도, 결과, 유지, 일반화까지 총 13개의 변인으로 분류하였다.

(2) 분석틀

분석하고자 하는 11편의 논문을 13개의 분석변인에 따라 분석 후 6가지 분석영역으로 결과를 구성하여 결과제시 틀을 만들었다. 결과 제시 분석틀은 <표. Ⅱ-1> 과 같다.

<표. Ⅱ-1> 분석틀

영역	세부 변인 내용
연구의 일반적 특징	연도별 학술지 동향, 연구대상, 실험환경, 실험설계 및 절차
목표행동과 측정도구 및 방법(종속변인)	문제행동, 사회성, 학업성취, 측정방법
기능평가와 문제행동	기능평가방법, 구체적 문제행동
행동중재 프로그램(독립변인)	대처기술, 대처기술과 인내기술, 적응기술
연구의 신뢰도	관찰자간 신뢰도, 중재충실도, 사회적 타당도
연구의 효과	결과, 유지, 일반화

본 연구는 개별적 차원의 긍정적 행동지원 프로그램을 적용한 11편의 국내학술지에 게재된 논문을 6가지의 영역에 따른 13개의 변인으로 분석하였다. 그에 대한 결과를 연구의 일반적 특징, 목표행동과 측정도구 및 방법(종속변인), 기능평가와 문제행동, 행동중재 프로그램(독립변인), 연구의 신뢰도, 연구의 효과까지 6개 영역으로 나누어 다음과 같이 제시하였다.

dCollection @ chosun

1) 분석 결과

(1) 연구의 일반적 특징

① 분석 논문의 연도별 편수

분석 논문의 연도별 편수는 <표 Ⅱ-2>과 같다. 발표연도별로 볼 때 2009년도 2편, 2010년도 3편, 2011년도 3편, 2012년도 1편, 2013년도 2편으로 총 11편의 논문을 분석하였다.

<표 Ⅱ-2> 분석 논문의 연도별 편수

2009	2010	2011	2012	2013	계
2	3	3	1	2	11

② 연구 대상

본 연구에서 분석한 총 11편 논문의 연구 대상의 학령기 및 장애영역과 인원은 <표 Ⅱ-3> 와 같이 제시하였다.

<표 Ⅱ-3> 연구 대상의 학령기 및 장애영역과 인원

학령기					장애영역						대상인원			
					단일영역			혼합영역						
유치원생	초등학생	중학생	고등학생	계	지적장애	자폐	ADHD	발달장애/지적장애	시각장애/뇌병변	계	1명	2명	3명	계
2	7	·	2	11	3	4	2	1(2/1)	1(1/1)	11	7	3	1	11

연구 대상의 학령기는 초등학생을 대상으로 한 연구가 7편으로 가장 많았고, 유치원생과 고등학생을 대상으로 한 연구가 각각 2편씩 있으며 중학생을 대상으로 한 연구는 없었다. 장애 유형별로는 자폐장애가 4편, 지적장애가 3편, ADHD를 대상으로 한 연구가 2편이었고, 발달장애/지적장애, 시각장애/뇌병변 아동의 혼합 영역을 대상으로 한 연구가 각각 1편씩으로 나타났다.

dCollection @ chosun

③ 실험환경

본 연구에서 분석한 총 11편 논문의 실험환경은 <표 Ⅱ-4> 과 같다. 실험환경에 따른 분류는 한 곳 이상의 복합장소에서 이루어진 연구가 8편으로 단일 장소에서 이루어진 3편의 연구보다 많았다.

<표 Ⅱ-4> 실험환경에 따른 분류

장소	논문수
특수학급교실	2
일반학급 교실	1
특수학급교실 + 일반학급 교실	2
특수학급교실 + 일반학급 교실 + 특별교실	2
장애전담어린이집 교실	2
특별 교실(개별화 교육실, 행동지원실)	2
계	11

④ 실험 설계 및 절차

본 연구에서 분석한 총 11편 논문의 실험 설계에 따른 분류는 <표 Ⅱ-5> 와 같다. 상황간 중다간헐기초선설계가 4편으로 가장 많았으며, 반전설계가 2편이었으나 상황간 중다기초선설계는 없었다.

<표 Ⅱ-5> 실험설계에 따른 분류

실험설계		논문수
중다기초선설계	대상자간 중다기초선설계	1
	상황간 중다기초선설계	1
	행동간 중다기초선설계	·
중다간헐기초선설계	대상자간 중다간헐기초선설계	2
	상황간 중다간헐기초선설계	4
	행동간 중다간헐기초선설계	1
반전설계		2
계		11

dCollection @ chosun

(2) 목표행동과 측정도구 및 방법

① 목표행동(종속변인)

분석된 총 11편 연구의 종속변인은 크게 문제행동 개선, 사회성, 학업성취 향상의 세 가지로 구분하여 <표 Ⅱ-6>에 제시하였다.

<표 Ⅱ-6> 긍정적 행동지원 연구의 종속변인에 따른 분류

종속변인	논문수
문제행동	4
사회성	·
문제행동 + 사회성	1
문제행동 + 학업성취	5
학업성취 + 사회성	1
계	11

긍정적 행동지원 연구의 종속변인에 따른 분류를 보면 문제행동 개선 + 학업성취 향상이 5편으로 가장 많았고, 문제행동 개선 연구가 4편, 문제행동 개선 + 사회성 향상과 학업성취 및 사회성 향상이 각각 1편씩으로 나타났다.

② 측정기록 및 방법

측정기록 및 방법에 따른 분류는 <표 Ⅱ-7>과 같다. 간격기록법이 6편, 빈도기록법이 3편, 등간기록법이 2편순으로 나타났으며, 간격기록법은 부분간격기록법이 가장 많았다. 방법으로는 캠코더를 이용한 영상촬영이 6편, 영상촬영과 관찰기록지를 이용한 연구가 4편, 관찰기록지만 이용한 연구가 1편이었다.

<표 Ⅱ-7> 측정기록 및 방법에 따른 분류

기록법	논문수	방법	논문수
간격기록법	6	영상 촬영	6
지속시간기록법	·	관찰 기록지	1
빈도기록법	3	영상촬영 + 관찰 기록지	4
등간기록법	2		
계	11	0	11

dCollection @ chosun

(3) 기능분석 결과 및 방법

기능분석 결과 문제행동의 원인이 관심 기능 + 회피 기능 + 보상 기능이 5편으로 가장 많았으며, 관심 기능 + 보상 기능과 감각 기능 + 관심 기능 + 회피 기능이 각각 2편, 관심 기능 + 회피 기능과 회피 기능 + 보상 기능이 각각 1편으로 나타났다. 관찰 방법으로는 면담 + 직접 관찰과 기록물 + 직접 관찰+ 면담의 방법이 각각 4편씩으로 가장 많았다. 문제행동 발생동기 평가(MAS) 결과 원인(변인) 및 방법은 <표 Ⅱ-8>과 같다.

<표 Ⅱ-8> 문제행동 발생동기 평가(MAS) 결과 원인(변인) 및 방법

원인(변인)	논문수	방법	논문수
관심 기능	·	간접관찰	·
회피 기능	·	직접관찰	·
보상 기능	·	면담	·
관심 기능 + 회피 기능	1	간접관찰 + 직접 관찰	1
관심 기능 + 보상 기능	2	면담 + 간접 관찰	1
회피 기능 + 보상 기능	1	면담 + 직접 관찰	4
관심 기능 + 회피 기능 + 보상 기능	5	간접관찰 + 직접 관찰+ 면담	1
감각 기능 + 관심 기능 + 회피 기능	2	기록물 + 직접 관찰+ 면담	4
계	11		11

(4) 긍정적 행동지원 중재프로그램

분석한 총 11편의 연구에서 긍정적 행동지원의 중재 전략은 대체기술 중재와 대처 및 인내기술 중재가 각각 5편, 일반 적응기술 중재가 1편으로 나타났다. 중재 방법으로는 선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재와 배경사건 중재+선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재가 각각 4편이었고 기타 각각 1편이었다. 대체기술 중재 전략에 따른 분류 및 방법은 <표 Ⅱ-9>과 같다.

dCollection @ chosun

<표 Ⅱ-9> 대체기술 중재 전략에 따른 분류 및 방법

중재 전략		논문수	중재 방법	논문 수
문제행동에 대한 대체기술 중재 전략	대체기술	5	배경사건 중재+선행사건 중재	1
			대체행동 교수 중재+후속결과 중재	1
	대처 및 인내기술	5	선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재	4
	일반 적응기술	1	배경사건 중재+선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재	4
			선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재+생활방식 중재	1
계		11	계	11

(5) 신뢰도 검증

신뢰도 검증을 위한 분석은 각 논문의 측정 방법에 따라 측정자 수를 나누어 평균으로 구하여 분석하였고, 총 11편의 평균과 범위를 구하여 <표 Ⅱ-10> 에 제시하였다. 측정 내용을 살펴보면 관찰자간 신뢰도 측정+중재 충실도 측정이 5편, 관찰자간 신뢰도 측정+중재충실도 측정+사회적 타당도 측정이 3편, 관찰자간 신뢰도 측정이 2편, 관찰자간 신뢰도 측정+사회적 타당도 측정이 1편으로 나타났다.

검증 결과의 평균과 범위는 관찰자간 신뢰도는 11편 논문의 평균이 93.49%, 범위는 90.0~96.40%로 나타났으며, 중재 충실도는 11편 논문의 평균이 89.69%, 범위는 85.42~96.0%로 나타났다. 사회적 타당도는 4편 논문의 평균이 90.99%, 범위가 87.0~96.40%로 나타났다.

<표 Ⅱ-10> 신뢰도 검증 내용 및 결과

측정 내용	논문 수	측정 내용	평균 및 범위	논문 수
관찰자간 신뢰도 측정	2	관찰자간 신뢰도	93.49(90.096.40)	11
중재충실도 측정	·	중재 충실도	89.69(85.42~96.0)	8
사회적 타당도 측정	·	사회적 타당도	90.99(87.0~96.40)	4
관찰자간 신뢰도 측정+중재 충실도 측정	5			
관찰자간 신뢰도 측정+사회적 타당도 측정	1			
관찰자간 신뢰도 측정+중재충실도 측정+사회적 타당도 측정	3			
계	11			

dCollection @ chosun

(6) 연구 결과와 유지 및 일반화

분석한 총 11편 모두에서 긍정적 행동지원이 효과가 있는 것으로 나타났다. 각 연구는 긍정적 행동지원 중재의 목표행동으로 설정된 문제행동의 감소, 학업성취 증가, 사회성 증가가 일반적으로 나타났다. 이효신, 김은영(2012)의 연구에서 배경사건, 선행사건, 대체기술 및 후속결과 중재와 사회적 강화 기법을 긍정적 행동지원에서 실행한 결과가 선행사건+대체기술, 대체기술+후속결과를 중재한 다른 결과들보다 더 효과적으로 나타났다. 정소영, 백은희(2013)의 지원팀 협력에 의한 학습난이도 조절과 선호활동 및 과제 제시를 하여 쓰기고착화의 문제행동이 감소한 결과를 보고하였다. 또한, 행동지원팀의 규칙준수를 강조한 연구에서 과제수행 행동과 수업참여 행동에 효과적인 것으로 나타났다(정환별, 백은희, 김정민, 2011; 민지영, 김은경, 2011).

중재 효과의 유지에 대해서는 9편의 연구에서 측정되었다. 유지 측정의 시기는 중재 종료 후 1주 후에 실시한 연구가 2편, 10일 후에 실시한 연구가 1편, 2주 후에 실시한 연구가 4편, 3주 후에 실시한 연구가 2편인 것으로 나타났다. 유지 측정한 보고서 모두 긍정적 행동지원 중재의 효과가 유지되었다고 보고 하였다. 일반화 측정의 논문은 1편이었으며, 민지영, 김은경(2011)의 연구에서 일반화 측정은 상황을 달리하여 실시 한 것으로 나타났다. 측정은 기초선 1회 중재 기간 2회, 유지 기간 1회의 간헐적으로 측정하였으며 공격행동의 빈도가 중재 상황과 유사한 결과를 얻었다고 보고하였다.

긍정적 행동지원 관련 연구동향분석은 “긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구문헌고찰”(차재경, 김진호, 2007), “발달장애아동 및 학생을 위한 행동지원에 대한 국내연구고찰”(이상희, 2007), “긍정적 행동지원 과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰”(김주혜, 박지연, 2004), ‘자폐아동을 위한 긍정적 행동지원에 관한 실험연구의 질적 지표에 의거한 분석’(김보람, 나경은, 2010), ‘유아교육환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원요소 분석’(이수정, 2008),‘정신지체 학생을 위한 긍정적 행동지원 국내 외 실험연구 고찰’(김창호, 2011),‘기능평가를 통한 장애유아의 행동지원 실험연구 분석‘(이미애, 2007),’긍정적 행동지원 관련 단일대상연구의 메타분석‘(윤희봉, 2011),’국내 유아특수교육 분야의 실험 사례연구 분석‘(김하종, 2005),’국내 긍정적 행동지원 관련 연구의 동향분석‘(강민채, 2011)정도이며 (정길순, 노진아, 2011), 최근에 들어 긍정적 행동지원 관련 국내연구의 전체적인 흐름을 분석한 연구가 이루어지고 있다.

이처럼 긍정적 행동지원 관련 국내 연구동향에 대한 선행연구들을 살펴보았을

dCollection @ chosun

때 실험연구에 국한되거나 특정주제나 양적인 면에서 제한점을 가지고 있다. 또한 긍정적 행동지원 관련 연구들이 학령기 자폐성향의 아동을 대상으로 하는 경우가 많다.

본 연구에서는 학술지논문을 분석하여 국내 긍정적 행동지원 관련 연구의 전반적인 흐름을 파악해보고자 이 연구를 실시하게 되었다. 이러한 필요성에 의하여 이 연구에서는 2009년부터 2013년 현재까지 최근 5년간의 긍정적 행동지원 관련 연구 논문 총 11편을 선정하여 6가지 영역으로 구성된 총 13개의 구체적 분석 변인에 따라서 분석하였다. 이러한 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 분석된 총 11편의 연구 대상은 초등학교 자폐아동이 많았으며, 다음으로 초등학교 지적장애 아동을 대상으로 한 연구가 많았다. 이러한 분석 결과는 긍정적 행동지원에 관한 국내외 실험연구 고찰(김성숙, 김진호, 2012)에 대한 연구 결과와 유사하다. 최문지, 박은혜, 김주혜(2009)는 발달장애와 지적장애 아동을 대상으로, 이효신, 김은영(2012)은 시각장애와 뇌병변 의 혼합영역의 장애 아동을 대상으로 한 연구는 고무적이라고 할 수 있다. 이는 다양한 장애 유형과 연령을 대상으로 긍정적 행동지원의 구체적인 효과들을 살펴보는 연구들이 필요하다는 것을 알 수 있다.

실험환경은 대상 아동이 학습을 하는 학교나 어린이집 교실 또는 특별교실의 환경에서 중재를 실시 한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 앞으로 지역사회와 같은 다양한 환경으로의 확대다 요구된다고 할 수 있다. 실험 설계 및 절차에서는 상황간 중다간헐기초선설계가 많았는데, 이는 분석된 실험연구에서 개별적 긍정적 행동지원 연구 논문으로 제한하였던 이유로 해석될 수 있다.

둘째, 분석된 연구의 목표행동(종속변인)은 주로 문제행동과 학업성취의 두 개의 목표행동을 설정한 연구가 5편으로 가장 많았으며, 다음으로 문제행동만을 목표행동으로 한 연구가 4편으로 많았다. 최근 연구에서 긍정적 행동지원이 문제행동을 예방하면서 학업성취와 사회성 성취를 높이는 것을 감안할 때 향후 연구에서는 다양한 목표행동을 대상으로 하는 것도 필요하다.

셋째, 기능분석 결과 문제행동의 원인이 관심 기능 + 회피 기능 + 보상 기능 5편으로 가장 많았으며, 관찰 방법으로는 면담 + 직접 관찰과 기록물 + 직접 관찰+ 면담의 방법이 각각 4편씩으로 가장 많았다. 이러한 결과는 문제행동의 원인이 다양하고 복잡하며, 이러한 기능 분석을 위해 Jones와 그의 동료들(2004)이 제시한 기능평가의 단계와 O'Neill 등(1997)이 제안한 기능평가 방법을 충실히 수행한 것으로 해석할 수 있다. 그러나 문제행동의 원인이 다양하고 복잡한 만큼 대상아동의 기능에 따른 효과적이고 적합한 기능평가가 이루어져야 한다.

넷째, 분석한 총 11편의 긍정적 행동지원연구의 중재방법에 대해 논의해보면 다음과 같다. 분석된 연구에서 긍정적 행동지원의 중재 전략을 보면 기능평가에

dCollection @ chosun

근거한 중다요소전략(배경사건, 선행사건 중재, 대체기술교수 중재, 후속결과 중재)이 많이 적용되었음을 알 수 있다. 배경사건, 선행사건 중재로 환경과 맥락의 교수적 수정이 이루어졌으며, 후속결과 중재로 정적강화, 대체행동, 사회적 강화가 많았다. 대체기술 중재 전략은 대체기술(문제행동과 동일한 목적이나 기능을 지니고 있는 사회적으로 수용 가능한 대체기술을 사용하도록 하는 것)과, 대처 및 인내기술(어려운 상황이나 스트레스 상황을 대처하고 문제행동을 하지 않고 인내할 수 있도록 교수하는 것)이 각각 5편으로 가장 많았다. 중재방법은 선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재와 배경사건 중재+선행사건 중재+대체행동 교수 중재+후속결과 중재가 각각 4편씩으로 가장 많았다. 이러한 전략과 방법은 문제행동 기능이 사회적 기술 및 상호작용 기술부족에 기인하여 발생할 수 있다는 점에 중점을 두고 있다고 해석할 수 있다.

다섯째, 신뢰도 검증 측면에서는 관찰자간 신뢰도 측정+중재 충실도 측정 논문이 5편으로 가장 많았으며, 관찰자간 신뢰도 측정만 한 논문이 2편으로 나타났다. 이러한 결과는 관찰자간 신뢰도는 중요하게 적용하면서, 중재 충실도와 사회적 타당도는 비교적 중요하게 생각하지 않을 수 있기에 이에 대한 보완이 필요하다.

여섯째, 분석된 연구들의 결과를 보면, 모든 연구에서 긍정적 행동지원의 중재가 문제행동의 감소, 학업성취 증가, 사회성 증가 등에 있어서 긍정적 영향이 있는 것으로 나타났다. 그리고 중재 종료 후에도 반전설계 후 사후검증 없었던 1편의 논문을 제외하고 10편의 논문에서 유지가 이루어 졌다고 하였다. 그러나 11편의 논문 중 일반화 측정은 1편이었다. 이는 연구의 중재가 다른 상황이나 다른 장소에서 일반화하는 것이 행동중재의 궁극적인 목적이 된다는 관점에서 볼 때 추후 긍정적 행동지원의 연구에서는 일반화에 대한 연구가 더욱 강조되어야 할 것이다.

결론적으로 분석한 논문에서 볼 때 중재자가 교사인 경우가 가장 많았는데 그 중에서도 특수교사에 의해 중재가 이루어지는 경우가 더 많았다. 이는 긍정적 행동지원이 통합 환경에서 많이 이루어지지 않고 있음을 나타내는 것이라고 할 수 있다. 교사와 부모, 치료사, 관찰자 등이 참여하는 협력팀을 구성한 경우는 2편의 논문에서 나타났다. 긍정적 행동지원은 통합 환경에서 일반교사와 부모가 참여한 팀협력이 중요한 요소이다. 따라서 추후 긍정적 행동지원의 계획과 실행에 있어서 협력팀을 통한 구성원간의 참여와 협력된 연구가 모색 되어야 할 것이다.

dCollection @ chosun

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 전남에 소재한 H특수학교 6학년 지적장애 남학생 1명을 대상으로 학생과 학부모의 동의서(부록7)를 받아 진행 하였으며, 대상 학생의 특성은 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 대상학생의 특성

연령/학년/성별		만 12세 6개월 / 6학년 / 남
장애유형		지적장애 3급, ADHD 판정
지능지수 (K-WISC-Ⅲ)		65
사회성숙도 검사		SA: 6세 6개월 / SQ: 78.78
신체적 특성		신체적으로 기능상으로 문제는 없으나, 또래와 비교하여 왜소하며 신체적 발달이 느린 편임.
언어적 특성		글을 읽을 수 있으며 평상시 대화에 있어서 타인의 말뜻을 알아듣고 자신의 의사표시를 몇 개의 문장 단위로 말할 수 있으나 집중력이 낮고 산만하여 글을 읽고 내용을 이해하는데 어려움이 있음
사회적 특성		또래와 연관된 어른과 교사들에 친절한 말투로 다가서지만 친교의 방법이 일관되지 못하고 서투르며 공격적이거나 방해하는 행동으로 관심을 끌고자 함
행동적 특성	문제행동	주의가 산만하고 수업에 집중을 하지 못하여 자리 이탈이 심함. 부적절한 행동에 대해 주의를 주면 인상을 쓰고 반항하는 태도를 보이고 수업 중 반항하는 뜻으로 책을 찢거나 공책을 찢어 원하는 것을 만들기도 하며 자신보다 약한 친구들을 때리거나 꼬집는 공격행동을 함. 자신의 의견을 받아주지 않으면 또래 학생의 책이나 학습도구 등을 바닥에 쓸어내려 수업을 방해 함
	수업참여행동	과목 시간에 맞는 책과 공책을 스스로 준비를 하지만 주의 집중 시간이 짧고 또래의 활동에 관여를 많이 하며 지속적인 수업참여가 어려움. 수업활동 시 교사에 대한 의존이 높으며 수업 중 발표 의욕이 높아 손을 자주 드나 질문에 알맞은 답을 하지 못하는 경우가 많음. 조작활동과 미술과목에 흥미가 높아 다른 과목보다 적극적으로 참여 함.

dCollection @ chosun

대상학생은 지적장애 3급과 ADHD로 진단 받았다. 신체적으로는 또래와 비교하여 조금 느리게 발달단계를 거치고 있으며, 언어적으로는 질문 및 자발적 언어표현이 많으며, 평상시 대화에 있어서 타인의 말뜻을 알아듣고 자신의 의사표시를 몇 개의 문장 단위로 말할 수 있으나 집중력이 낮고 산만하여 스스로 글을 읽고 내용을 이해하는데 어려움이 있다.

대상학생의 사회적 특성으로는 또래와 연관된 어른과 교사들에 친절한 말투로 다가서지만 감정의 기복의 심하고 사람을 대하는 감정이 일관되지 못하고 쉽게 다른 감정으로 돌아서는 등 지속적이지 못하며, 공격적이거나 방해하는 행동으로 관심을 끌고자 표현을 한다.

수업참여행동은 과목 시간에 맞는 책과 공책을 스스로 준비를 하지만 주의 집중시간이 짧고 또래의 활동에 관여를 많이 하며 지속적 수업참여가 어려움. 수업활동 시 교사에 대한 의존이 높으며 수업 중 발표의욕이 높아 손을 자주 드나 질문에 알맞은 답을 하지 못하는 경우가 많음. 조작활동과 미술과목에 흥미가 높아 다른 과목보다 적극적으로 참여 하며 학교생활을 잘하고 싶은 마음을 갖고 있으나 충동성을 잘 조절하지 못하고 감정의 기복이 심하여 주변사람들과 자주 마찰을 일으킨다.

2. 연구 설계

본 연구는 지적장애가 있는 ADHD 판정을 받은 특수학교 초등학교 6학년 남학생의 학교생활 내에서의 긍정적 행동지원을 통해 문제행동과 수업참여행동에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위한 실험연구이다. 연구의 설계는 중재나 교수방법을 통해 변화되어야 할 대상학생의 표적행동인 행동문제와 수업참여행동에 대한 중재효과를 입증하고자하였다. 따라서 같은 행동에 대해 서로 다른 상황에서 중재하여 종속변인과의 기능적 관계를 밝히고 중재효과를 입증하기 위하여 단일대상 연구법 중 상황간 중다기초선 설계를 적용하였다. 기능평가는 연구자와 담임교사가 실시하였으며, 학급전체의 운영과 규칙적용 및 중재는 학급 담임교사가 하였다. 중재는 대상 학생에 대한 체계적인 기능평가에 기초한 다요소 중재(선행사건 중심 중재, 대체행동 교수 중재, 후속결과 중심 중재)를 실시하였다. 종속변인은 문제행동 및 수업참여행동이며, 실험의 진행은 기초선, 중재, 일반화, 유지 순으로 적용하였다.

dCollection @ chosun

3. 연구 도구

1) 참여자 선정을 위한 진단도구

(1) 사회성숙도 검사(SMS)

이 도구는 사회적 적응 행동을 평가하고 측정하기 위해서 김승국, 김옥기(1995)가 Doll의 바이랜드 사회성숙 척도를 보완하여 표준화한 것으로 0~30세까지의 아동과 성인을 대상으로 자조, 이동, 작업, 의사소통, 자기관리, 사회화 등의 6개 영역 총 117개 문항으로 구성되는 적응 행동을 측정하는 검사이다. 각 문항이 난이도 순서로 배열되어 있으며, 점수는 0점, 0.5점, 1점 등 3개의 척도로 평정한다. 본 연구에서는 대상 아동의 사회지수(Social Quotient: SQ)와 사회연령(Social Age: SA)을 통하여 학생의 사회적 적응 행동 능력을 알아보기 위하여 사용하였다.

(2) 한국 웩슬러 아동 지능검사(K-WISC-III)

본 연구에서는 대상 아동의 지적능력을 측정하기 위하여 K-WISC-III(Korean-Wechsler Intelligence Scale for Children-III; 곽금주, 박혜원, 김청택, 2001)를 사용하였다. K-WISC-III는 6세 0개월에서 16세 11개월 사이 아동을 대상으로 한 것으로 12개의 소검사에 동형 찾기라는 소검사가 첨가되었다. 언어성 소검사와 동작성 소검사의 두 부분으로 구성되어 있으며 언어이해(VCI), 지각조직(POI), 주의집중(FDI), 처리속도(PSI)의 네 개의 요인에 근거한 지표 점수가 계산된다. 본 연구에서는 대상 학생의 지적 능력을 알아보기 위하여 사용하였다.

2) 기능평가도구

(1) 기능평가 행동 면담지

기능평가를 위한 자료 수집을 위해, 대상학생의 문제행동과 환경적 조건 그리고 주변 사건에 대한 전체적 이해를 얻기 위하여 기능행동평가 면담지(O'neil et al, 1997)를 사용하였다. 기능평가 면접지는 문제행동이 가장 많이 발생하는 상황

dCollection @ chosun

과 가장 적게 발생하는 상황, 아동의 생리적, 신체적 상태 등 문제행동과 관련된 환경 내의 여러 관련 변인을 확인하고 효과적인 중재방법을 찾기 위한 정보나 보호자 등 그 대상학생을 잘 알고 있는 사람의 면접을 통해 알아내는 데 유용한 도구이다. 기능평가 행동 면담지는 <부록 1>에 제시하였다.

(2) 문제행동 발생동기 평가 조사지

대상학생의 부적응행동의 기능을 알아보기 위해 문제행동 발생동기 평가조사지(Motivation Assessment Scale(MAS),(Durand & Crimmins, 1988)를 사용하였다. 문제행동 발생동기 평가 조사지는 모두 16개 질문에 대한 답을 평정척도로 나타내도록 되어 있으며, 문제행동 발생에 대한 환경적 요인과 대처양상을 확인할 수 있고, 문제행동을 유지시킬 수 있는 변인들을 MAS의 해석에 따른 득점으로 알아낼 수 있다. 만약 유지되는 변인들의 한 영역이 가장 높은 점수를 받았다면 이것이 대상학생의 문제행동에 가장 중요한 영향을 미치는 것이라고 가정하였다. 문제행동에 미치는 변인은 감각변인, 회피변인, (물질적)보상변인, 관심변인으로 나누어 해석된다. 문제행동 발생동기 평가 조사지는 <부록 2>에 제시하였다.

(3) A-B-C 관찰기록지

기능평가를 위한 직접자료 수집과정으로 A-B-C 관찰지(Bijou, Peterson & Ault, 1968)를 사용 하였다. 이 분석지는 관찰자가 대상자의 문제행동 발생 시 구체적인 상황을 기술하도록 되어있으며 관찰 대상의 문제행동 발생 시 구체적인 상황을 기술하여 선행사건, 행동, 후속결과, 행동의 기능을 분석할 수 있다. A-B-C 관찰기록지는 <부록 3>에 제시하였다.

(4) 목표행동 발생 기록지

본 연구에서는 각 구간에서 매 회기마다 수업시간은 20분(시작 후 10분, 종료 전 10분)의 관찰시간 동안 시간 부분 간격법(55초 관찰, 5초기록)을 사용하여 기록지에 아동 행동을 측정하였다. 관찰 기록지에는 상황에 대한 정보(대상 학생명, 관찰일자, 관찰시간, 목표행동, 실험회기)와 각 목표행동을 분류하여 표시하도록 구성되어 있다. 연구자와 담임교사 및 특수교육 실무사 1인이 캠코더로 녹화한 것을 관찰하고 측정하였다. 목표행동 발생 기록지는 <부록 4>에 제시하였다.

dCollection @ chosun

(5) 긍정적 행동지원 도구

본 연구에서는 대상 학생의 문제행동 감소와 또래와의 상호작용 증가를 위해 배경사건 중재, 선행사건 중재, 대체행동 교수중재, 후속결과 중심 중재에 걸친 중다요소적 중재를 실행하였다. 학생의 선호도를 반영하여 자기점검을 위한 생활일지 제작, 긍정적 대체행동 상황별 행동표, 칭찬스티커를 제작하여 강화목록을 표로 만들고 시각적으로 제시하여 사용하였다.

4. 연구 절차

1) 연구 장소 및 기간

전남에 소재한 H특수학교 6학년 1반에서 2014. 03. 03~2014. 05. 02까지 연구를 위한 사전관찰과 가설설정 및 기초선, 중재, 일반화를 실시하였다. 유지는 중재 2주후 실시하였으며 총 31회기를 실시하였다.

2) 기능평가

본 연구에서는 중재 절차를 개발하기 전 학생의 문제행동에 대한 기능을 파악하기 위하여 기록 검토와 문제행동 발생동기 평가 척도(Motivation Assessment Scale; MAS), (Durand & Crimminsl, 1992)를 사용한 간접평가 및 Bijou 등(1968)이 개발한 A-B-C 행동기능 분석지를 이용하여 직접 관찰을 하였으며 기능분석을 통한 가설을 설정하였다. 교사 팀을 위한 기능평가지는 <부록 4>에 제시하였다.

(1) 기록 검토

학교생활에 대한 4학년부터 현재까지의 관련 기록들 즉, 진단평가 기록, 4학년, 5학년 학년 상담 및 면담기록, 행동발달 누가기록, IEP기록, 학습결과물 등을 통한 학생의 학습자 특성과 문제행동을 중심으로 학생의 행동에 대한 기록물을 검토하였다. 누가기록에 의한 학습 수행 평가에 있어서 기본교육과정의 수학 및 쓰기 및 일기 영역이 보통 수준이었으나 문장이해 능력이 부족한 것으로 나타났으며, 미술과목을 선호하는 것으로 나타났다. 4학년, 5학년 학년의 자료 및 담임선생님 면담 결과 학급에서 문제행동이 자주 발생하여 수업 및 생활지도에 어려움

dCollection @ chosun

이 많았으며 여전히 많은 문제점이 남아 있는 것으로 나타났다. 행동발달 누가기록을 통해서는 볼 때 학급 또래들을 많이 괴롭히는 행동들로 인해 상호작용에 어려움을 보였던 것으로 나타났다. 학습 결과물을 통한 관찰에 있어서는 모든 학습지와 과제의 충실도가 낮았으며, 이는 어려운 문제에 대해 해결하려는 의지보다 빨리 해결하는 것에 중점을 두고 어려운 과제 수행에 대한 이유를 핑계로 또래들을 괴롭히거나 산만한 행동, 수업분위기를 방해하는 다른 행동을 보이는 경우가 많았다.

(2) 간접 평가

문제행동 발생동기 평가 척도를 사용하여 문제행동의 동기를 파악하였다. 문제행동은 대상학생이 생활하는 장애인 생활 시설에서도 발생하고 있었으나 학교생활에서 두드러지게 발생하고 있었으며 특히 담임교사 수업시간과 미술교과전담교사 수업시간 및 방과후학교 수업시간에 많이 발생하고 있다. 문제행동 발생동기 평가 조사지는 16개의 구조화된 질문으로 구성되어 문제 행동 발생에 대한 환경적 요인과 대처 양상을 확인할 수 있고 문제행동을 유지시킬 수 있는 변인들을 MAS의 해석에 따른 득점으로 밝힐 수 있다. 만약 유지되는 변인들의 한 영역이 가장 높은 점수를 받았다면 이것은 학생의 문제행동에 가장 중요한 영향을 미치는 것이라고 가정할 수 있다. 문제행동에 영향을 미치는 변인은 감각변인, 회피변인, 관심변인, 보상변인으로 나누어 해석된다. 본 연구에서는 학생의 문제행동에 대해 장애인 생활시설 내 담당교사와 학교 담임교사의 상담을 통해 기능평가에 대해 설명하고 조사지를 작성하였다. 이 문항들을 1점(전혀 그렇지 않다)~5점(매우 그렇다)의 5점 평정척도를 이용하여 평가한 후 다시 백분율로 환산하였다. 대상학생의 MAS 결과는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 문제행동 발생동기 평가 척도(MAS) 검사 결과

상관순위	1		2		3		4	
문제행동	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수	전체점수	평균점수
자리이탈	관심변인		보상변인		회피변인		감각변인	
	20	5	16	4	11	2.8	4	1
공격행동	관심변인		보상변인		회피변인		감각변인	
	13	3.3	11	2.8	7	1.8	2	0.5
방해행동	관심변인		보상변인		회피변인		감각변인	
	14	3.5	12	3	4	1	3	0.8

dCollection @ chosun

표와 같이 질문지를 이용하여 장애인 생활시설 내 담당교사와 학교 담임교사와 면담한 내용을 분석한 결과 대상학생의 문제행동은 자신에게 주는 관심을 멈추거나 보상이 보장되지 않을 경우 또는 복잡한 과제나 해결하기 어려운 과제를 제시하는 경우 회피하고자할 때 문제행동이 가장 많이 나타났다. 이러한 문제 행동은 자리를 이탈하는 행동, 부적절한 이유를 들어 또래 학생을 공격하거나 방해하는 행동, 수업과 무관한 말을 혼자말로 중얼거리는 등의 형태로 행동을 보였다.

(3) 면담

대상 학생을 잘 알고 있는 담임교사, 교과전담(미술)교사, 방과후학교 교사 및 생활시설의 대상 학생 생활담당지도사를 통해 직접 관찰 이전에 대상 학생의 행동의 발생, 비발생과 관련한 인적 요소 또는 장소, 객관적 맥락을 예견할 수 있는 면담을 실시하여 기록을 하였다.

면담 실시 결과 생활시설에서는 등교를 위해 준비하는 동안 자신이 선호하거나 지명하는 옷 입는 문제로 마음에 들지 않으면 숨거나 욕설을 하며 신경질을 부리며 다른 학생들의 승차를 방해하는 문제행동을 확인하였으며, 담임교사, 교과전담(미술)교사, 방과후학교 교사의 면담에서는 공통적의 또래를 괴롭히거나 공격하는 행동과 자리이탈 및 수업을 방해하는 문제 행동이 나타났다.

(4) 직접관찰

담임교사 수업 시간, 교과전담교사(미술) 수업 시간, 방과후학교 수업시간에 걸친 학교의 일과에서 문제행동의 발생과 비발생의 관계를 알아보기 위해 2014년 3월 3일부터 3월 14일까지 11일 동안 실시하였다.

담임교사 수업 시간은 40분씩 총 4회 동안 160분, 교과전담교사(미술) 수업 시간은 3회 동안 총 120분, 방과후학교 수업시간 중에는 40분씩 총 4회 동안 160분을 A-B-C 관찰 기록지에 각각의 교실에서 담임교사의 관찰과 캠코더 자료를 재시청하는 방식으로 아동의 행동을 관찰하였다.

담임교사 수업 시간 중 수업 준비를 하면서 다른 준비물을 꺼내놓거나 준비물을 준비하기 위해서 불필요한 자료들을 꺼냈다가 다시 넣는 행동을 수시로 하였으며 또래 친구들의 자료를 다른 또래의 물건과 바꾸어 놓는 과정에서 실랑이를 자주 보였으며, 자리를 이탈하는 경우가 많았다. 수업 중에는 수업 내용과 무관하게 담임교사를 자주 불러 수업과 무관한 요구하기 행동이 많았다.

교과전담교사(미술) 수업 시간 중에는 미술실 이동을 위해 복도 보행 시 또래들을 앞서거니 뒤서거니 하면서 손이나 어깨로 밀치는 행동을 하였다. 또한 미술

dCollection @ chosun

실에 들어서면서 밝게 인사를 하였지만 지시하지 않은 미술 도구들을 만지거나 꺼내어 책상위에 놓고 수업계획과는 다를 만들기를 하자고 조르는 행동을 하였으며, 수업 중에는 크레파스로 낙서하거나 물건을 던지는 행동과 또래 친구의 활동을 방해하거나 불필요한 자리 이탈이 많았다. 방과후학교 수업시간에는 피곤하다며 쉬었다하기를 원했으며, 피곤하다며 의자에 비스듬히 앉거나 의자에서 미끄러져 내려가는 행동을 반복적으로 하였다.

또는 공작 활동을 하기 위한 도구들을 입에 물고 있다가 또래 친구를 향해 뱉어내는 행동으로 수업 방해 및 공격행동을 하였다. 수업 중간정도에서 방과후학교 선생님에게 간식을 달라고 요청하기도 하였으며 요청을 들어주지 않으면 혼자말로 욕을 하거나 책상을 밀쳐버리는 행동을 하였다.

(5) 가설설정

기록 검토와 간접 평가, 면담, 직접적 관찰을 통하여 수집된 정보를 바탕으로 대상 학생의 문제 행동 기능을 규명하기 위해 자료 분석을 실시하였다. 그리하여 문제행동을 정의하고 문제행동 발생과 관련된 배경사건, 선행사건, 후속 사건들을 밝히고 이를 바탕으로 수업시간에 나타나는 행동에 대한 가설을 설정하였으며 그 결과는 <표 Ⅲ-3>과 같다. 가설 문장은 선행사건, 기능, 행동의 요소를 포함하여 기술하였다.

<표 Ⅲ-3> 대상학생의 행동 기능에 대한 가설

구분	행동의 기능	가설
문제 행동	수업활동 시 자리이탈 행동을 보이는 것은 선호하는 활동의 보상을 획득하고 싶기 때문이다.	가설 1: 교사와 가깝고 정면으로 보이는 곳에 자리를 배치하지 않는다면 선호하는 활동이나 보상을 획득하기 위하여 자리이탈 행동이 증가할 것이다
	자신이 선호하는 옷을 입지 못하거나 수업활동 시 발표할 기회를 얻지 못할 때 방해하는 행동을 보이는 것은 관심을 획득하고 싶기 때문이다.	가설 2: 자신이 선호하는 옷을 입지 못하도록 한다면 관심을 획득하기 위하여 숨거나 욕설을 하고 신경질을 부리며 다른 학생들의 승차를 방해하는 행동이 증가할 것이다. 또한 수업활동 시 발표할 기회를 자주 주고 또래와 협동학습을 할 수 있는 기회를 주지 않는다면 관심을 획득하기 위하여 방해 행동이 증가할 것이다.
	학습을 할 때 공격행동을 보이는 것은 교사의 도움이 없거나 흥미 없는 과제로부터 회피하고 싶기 때문이다.	가설 3: 학습을 할 때 교사가 도움을 주지 않거나 자신에게 흥미 없는 과제수행을 요구하면 과제를 회피하기 위해 또래를 공격하는 행동이 증가할 것이다.
수업 참여 행동	수업 중 수업참여행동이 감소하는 것은 교사의 관심과 긍정적 강화행동과 같은 관심을 획득하고 싶기 때문이다.	가설 4: 학생 수준에 적합한 과제가 주어지지 않고 수업 중 교사의 관심과 긍정적 강화행동을 지속적으로 보여 주지 않는다면 관심을 획득하기 위하여 문제행동은 증가하고 수업참여행동은 감소할 것이다.

dCollection @ chosun

(6) 최종기술 판별 및 지원방안 확정

최종기술 판별 및 지원방안의 확정은 담임교사와 특수 교사가 위의 과정을 통해 판별된 문제 행동을 제거함으로써 문제행동 감소와 수업 참여활동을 증가시키기 위하여 필요 있는 구체적인 기술들을 판별 및 개발하여 대상 학생을 가장 잘 지원할 수 있는 방법들로 결정하였다.

3) 기초선

기초선은 준비된 목표행동발생 기록지에 대상학생의 문제행동의 조작적 정의에 따라 상황별로 각각 20분의 관찰을 통해 기록하였다. 기초선이 3회 이상 안정적일 때 각 상황에 대한 중재를 실시하였다.

4) 중재

기초선이 설정된 후 기능평가에 근거한 개별적 행동지원 방안을 마련하여 계획된 시간에 대상학생에게 적용하였다. 교과 수업 중 기초선 측정결과 대상 아동의 문제행동 발생률이 가장 높게 나타난 담임교사 수업시간 중재를 먼저 실시하였다. 관찰을 위한 측정은 담임교사 수업과 교과전담교사 수업 및 방과후학교 수업 시작 후 10분이 경과한 후부터 20분간 동영상 촬영을 통해 행동 발생률을 측정하였다. 담임교사 수업 시간 중재가 연속 3회기 동안 안정을 보인 후 교과전담교사 수업 시간 중재를 실시하였으며, 교과전담교사 수업 시간 중재가 연속 3회기 동안 안정을 보인 후 방과후학교 수업 시간 중재를 실시하였다. 수업참여행동 관찰은 모든 실험 단계별에서 촬영된 자료를 측정하였다. 중재의 종료는 각 상황에서 문제행동 발생률은 30% 미만, 수업참여율은 70% 초과하여 연속해서 5회기 이상 안정된 자료를 확보하는 것이었다.

(1) 선행사건 중심 중재

본 연구에서는 선행사건 중재를 위하여 담임교사(국어), 교과전담교사(미술), 방과후학교 교사와 협력 회의를 거쳐 교수적 수정을 통한 대상 학생에게 의미있는 수업을 제공하기 위해 수업과 관련한 내용적 측면, 환경적 측면, 맥락적 측면에서 수업을 재구성 하였다.

dCollection @ chosun

내용적 측면은 대상 학생의 수준과 능력에 맞는 학습 목표를 재설정 하였다. 이는 대상 학생의 개별화 교육계획과 주간학습 계획 및 방과후학교 프로그램을 참고하여 교수적 수정을 통한 선행사건 중재를 실시하였다. 교수적 수정은 공통적으로 과제의 난이도 조절과, 매 수업시간마다 수행해야 할 과제 상기시키기, 2~3회의 발표기회 주기, 또래와 협력학습 기회를 제공하기이다. 환경적 측면에서는 교사가 직접 통제 가능하며 시선을 마주할 수 있도록 자리를 재배치하였다. 이때 옆자리 또래역시 평소 마찰이 가장 적은 학생을 선택하여 자리를 배치하였다. 맥락적 측면에서는 수업이 시작되면 단절 없이 진행될 수 있도록 하는 것이다. 이는 대상 학생으로 하여금 수업에 집중할 수 있도록 하여 자리 이탈이나 방해 행동 및 공격행동의 기회를 예방할 수 있을 것이다. 따라서 수업 시작 전 수업자료의 선택 기회를 제공하고 자료의 용도를 명확히 알려주며 수행할 과를 상기시켜준다. 또한, 학생에게 호명, 질문, 발표 등으로 관심과 집중이 될 수 있도록 수업 내용에 계획적으로 삽입하여 진행을 하였다.

(2) 대체행동 교수중재

본 연구에서는 대체행동 교수중재를 위하여 기능평가의 결과를 바탕으로 자기점검표를 활용하여 자기점검을 하도록 하였다. 자기점검의 내용은 발생 가능한 문제행동을 예방할 수 있도록 문제행동과 관련된 문구를 사용하였다. 자료 준비가 되었나요?, 친구와 인사를 했나요?, 바르게 앉았나요?, 선생님 말씀 잘 들었나요?, 친구와 사이좋게 공부했나요? 발표 순서를 지켰나요?, 손을 들고 발표했나요?, 대상 학생이 일기 쉽고 이해할 수 있도록 작성하였다. 이러한 자기 점검표 작성은 학생과 함께 작성을 하였으며, 교수적 수정을 위하여 교사 협의 시 수업의 맥락 파악과 수업에 필요한 과정과 태도를 목록화 하여 작성하고 이를 자기점검표로 활용하였다. 제공된 자기점검표의 활용은 대상 학생이 해당 항목에 동그라미를 치고 총 동그라미 수를 기록하도록 하였다. 이러한 과정을 위해 중재가 시작되면 실험 환경의 수업시간에 각 2회씩 총 6회의 연습을 거쳐 실행하였다.

(3) 후속결과 중심 중재

후속결과 중심 중재는 수업 중 대상 학생이 보이는 행동에 대해 차별강화를 하였다. 기능행동 평가 기간에 작성된 강화목록표를 사용하였다. 중재 초기에는 강화의 빈도를 높이고 안정이 되면 간헐적 강화를 제공하였다. 주로 사용 될 강화제는 자기점검표의 결과로 획득된 칭찬 스티커이며, 획득한 동그라미 수만큼 칭찬스티커를 제공하여 스스로 칭찬스티커를 강화목록 표에 붙이도록 하여 시각

dCollection @ chosun

적으로 나타나도록 사용하였다. 부가적으로 발표기회 부여 및 구체적인 칭찬의 사회적 강화를 제공하였다. 이러한 중재는 생활시설에서도 연계 될 수 있도록 생활담당 교사와 전화통화 및 알림장을 이용하여 전달되도록 하였다. 이러한 과정에서 생활 시설에서도 동일한 방법으로 강화가 제공되도록 하였다.

5) 일반화

일반화는 중재 상황과 다른 담임교과 이외의 과목인 실과과목의 수업 상황에서 대상 아동의 문제행동과 수업참여행동을 측정하였다. 조건은 기초선, 유지 단계와 동일하며, 기초선 기간에 1회기, 중재 기간에 4회기 간격으로 3회기, 유지 기간에 1회기를 실시하여 총 5회기 실시하였다. 일반화 과정에서 긍정적 행동지원의 특성상 모든 중재를 중지하기에는 어려움이 있으므로 학급에서 모든 아동들이 사용하는 칭찬과 같은 사회적 강화와 교사의 긍정적 상호작용은 계속 사용하였다.

6) 유지

유지는 중재 기간 종료 2주후 3회기씩 실시하여 행동 변화를 관찰하였다. 유지 기간 동안은 기초선과 동일한 조건 하에서 실시하였다.

5. 자료 처리

1) 문제행동의 조작적 정의 및 자료처리

본 연구에서의 문제행동 조작적 정의는 선행연구(고동희, 2003; 김번영, 박승희, 2007; 노현정, 이소현, 2003; 이은주, 2006)에서 사용한 정의들을 참고하여 상황별로 높은 빈도를 나타내는 부적절한 행동으로 선정하였다. 각 구간에서 매 회기마다 수업시간 중 20분(시작 후 10분, 종료 전 10분)의 관찰시간 동안 부분간격 기록법을 사용하여 기록지에 행동을 측정하였다. 1회기 동안 연구자가 20분을 1분 간격으로 나누어 20구간으로 관찰하였으며 55초 관찰 5초 기록 하는 방법으로 하였다. 문제행동의 발생률은 다음과 같은 공식에 의해 산출되며, 상황별 문제행동의 정의는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

dCollection @ chosun

$$문제행동\ 발생률(\%)= \frac{문제행동\ 발생\ 구간수}{총\ 관찰\ 구간\ 수} \times 100$$

<표 Ⅲ-4> 상황별 문제행동의 정의

구분	정의
자리이탈행동	-수업 활동시간 중에 교사의 허락 없이 3초 이상 의자에서 이탈하는 행동 -교사의 허락 없이 학습과 무관하게 의자에서 이탈하여 옆 자리에 앉는 행동
공격행동	-친구들을 놀리거나 때리는 행동 -친구나 선생님의 허락 없이 남의 물건이나 신체를 만지는 행동 -친구들의 교재교구나 물건을 집어던지거나 책상 아래로 쓸어내리는 행동 -친구들을 꼬집거나 밀쳐 내는 행동
방해행동	-친구들의 교재교구나 물건을 책상 아래로 쓸어내리기 -수업시간과 관련 없는 책이나 사물 꺼내어 놓는 행동 -수업과 관계없는 책이나 공책에 낙서하는 행동 -수업과 관계없는 곳을 5초 이상 응시하기 -친구들의 수업참여 시 말을 거는 행동 -교사의 지시에 5초 이내에 응하지 않는 행동

2) 수업참여행동의 조작적 정의

본 연구에서의 수업참여행동의 조작적 정의는 교과 수업 중에 이루어지는 기능적 행동으로 담임교사 면담과 관찰, 선행연구(송유하, 박지연, 2008)에서 사용한 정의를 참고하고 기능평가 분석 결과를 바탕으로 대체행동교수 후 대상 학생의 수업시간에 나타내기를 기대하는 행동으로 선정하였다. 수업참여행동 발생률은 문제행동 발생률과 동일한 방법으로 각 구간에서 매 회기마다 수업시간 중 20분(시작 후 10분, 종료 전 10분)의 관찰시간 동안 시간 부분 간격법을 사용하여 기록지에 행동을 측정하였다. 1회기 동안 연구자가 20분을 1분 간격으로 나누어 20구간으로 관찰하였으며 55초 관찰 5초 기록 하는 방법으로 하였다. 수업참여행동 발생률은 다음과 같은 공식에 의해 산출하였으며, 상황별 문제행동의 정의는 <표 Ⅲ-5>와 같다.

dCollection @ chosun

$$수업참여행동\ 발생률(\%) = \frac{수업참여행동\ 발생\ 구간수}{총\ 관찰\ 구간\ 수} \times 100$$

<표 Ⅲ-5> 수업참여행동 조작적 정의

상황	정의
수업 시간	-교사의 호명에 교사를 쳐다보면서 대답을 하는 행동 -교사가 제시하는 학습 교재를 5초 이상 주시하여 쳐다보는 행동 -교사의 질문에 시선을 마주치며 “예, 아니오” 또는 구체적인 답을 하거나 발표를 하는 행동 -교사가 지시한 행동을 수행하는 행동

3) 관찰자간 신뢰도

신뢰도란 관찰자가 관찰하려고 하는 것을 얼마나 일관성 있게 안정적으로 측정하였나 하는 것으로서 관찰자간 신뢰도는 다른 관찰자들이 어느 정도 일치된 관찰을 하는지를 나타내는 척도라고 말 할 수 있다(이소현, 박은혜, 김영태, 2000). 본 연구의 신뢰도 측정을 위해 연구자와 특수교육을 전공한 연구보조자가 녹화한 학교생활 영상을 보고 함께 행동관찰 기록표를 기록하였다. 연구보조자가 문제행동과 수업참여행동에 대한 관찰을 측정하기 전에 대상 학생에 대한 문제행동과 수업참여행동에 대한 조작적 정의를 미리 알려준 후 일치도 훈련을 하였다. 수업시간은 시작 후 10분, 종료직전10분, 총 20분 동안(55초 관찰, 5초 기록) 기록을 바탕으로 두 명의 관찰자가 대상 아동의 문제행동 및 수업참여행동에 대하여 부분간격 기록법을 사용하여 기록하였다. 관찰해야할 시간을 짧은 간격으로 나누고 목표행동이 각 구간마다 지속되지 않더라도 최소 1회 이상 발생하면 (+)로, 발생하지 않으면 (-)로 기록하였다. 본 자료 수집 전 관찰자간의 일치도가 평균 90%이상 되도록 관찰자 연습을 한 후 실험 회기의 25% 이상 회기의 녹화 테이프를 무작위로 선정하여 공동 관찰하여 관찰자간 일치도가 90%에 도달했을 때 신뢰도 값을 산출하였다. 공동 관찰시 두 관찰자는 대상 학생의 행동이 녹화된 테이프를 동시, 또는 독립적으로 시청하면서 자료를 수집하였다. 관찰자간 신뢰도는 다음과 같은 공식에 의해 산출하였다.

dCollection @ chosun

$$신뢰도(\%)= \frac{행동발생에\ 대한\ 동의\ 구간\ 수}{행동발생에\ 대한\ 동의\ 구간\ 수 + 행동발생에\ 대한\ 비동의\ 구간\ 수} \times 100$$

본 연구의 기초선 및 중재, 유지 기간 동안 학생의 문제행동에 대한 전체 관찰자간의 평균 일치도는 91.8%(범위 85.7~97.2%)였고, 문제행동에 대한 일치도는 92.8%(범위 88.2~97.2%), 수업참여행동에 대한 일치도는 90.8%(범위 85.7~96.5%)

4) 중재 충실도

중재 충실도는 연구자가 중재 내용을 충실히 수행하고 있는지를 알아보기 위해 제작하였다. 총 중재 회기의 30%의 회기에 해당하는 자료를 분석하였다. 중재에 관한 설명과 훈련을 받은 보조교사가 연구자의 중재 장면을 담임교사 수업, 교과전담교사 수업, 방과후학교 수업에서 관찰하고 이용하여 기록용지에 기록한 후 이것을 다시 백분율로 환산하였다. 중재 충실도 검사 기록지는 <부록 5>과 같다.

이 문항들을 1점(매우 실행이 안됨)~5점(매우 잘 실행됨)의 척도를 이용하여 이 연구의 전체 중재 충실도는 85.4%(82.3~88.5)로 나타났다.

5) 사회적 타당도

사회적 타당도 검사는 중재의 실행 가능성을 평가하는 것으로, 밖으로는 연구목적이 달성되었는지 확인해주고, 안으로는 연구자의 성과에 대한 확신을 도와주는 것으로 검사 내용으로는 중재 목표의 중요성, 중재 절차의 적절성, 중재 결과의 중요성이 포함되어야 한다(양명희, 김황용, 2002). 본 연구에서 사용한 사회적 타당도 조사지는 연구자가 보완하여 5점 Likert식 척도로 작성한 질문지를 사용하여 연구자, 담임교사, 대상 학생의 보호자를 대상으로 중재가 종료된 후에 평가하도록 하였다. 사회적 타당도 검사 기록지는 <부록 6>과 같다.

이 문항들을 1점(전혀 그렇지 않다)~5점(매우 그렇다)의 5점 평정척도를 이용하여 평가한 후 다시 백분율로 환산하였다. 이 연구의 전체 사회적 타당도는 93.3%(92.2~94.0)로 나타났다.

dCollection @ chosun

Ⅳ. 연구 결과

1. 문제행동과 수업참여행동에 대한 변화

1) 문제행동의 변화

대상 학생의 문제행동에 대한 기능평가를 실시 한 후 그 결과에 따른 긍정적 행동지원을 중재하여 그 변화를 직접 관찰하였다. 대상 학생의 각 상황별로(담임교사 시간, 교과전담교사 시간, 방과후학교 시간)관찰된 행동의 발생률을 분석한 문제행동의 변화가 <표 4. 1>과 <그림 Ⅳ. 1>에 제시되어 있다.

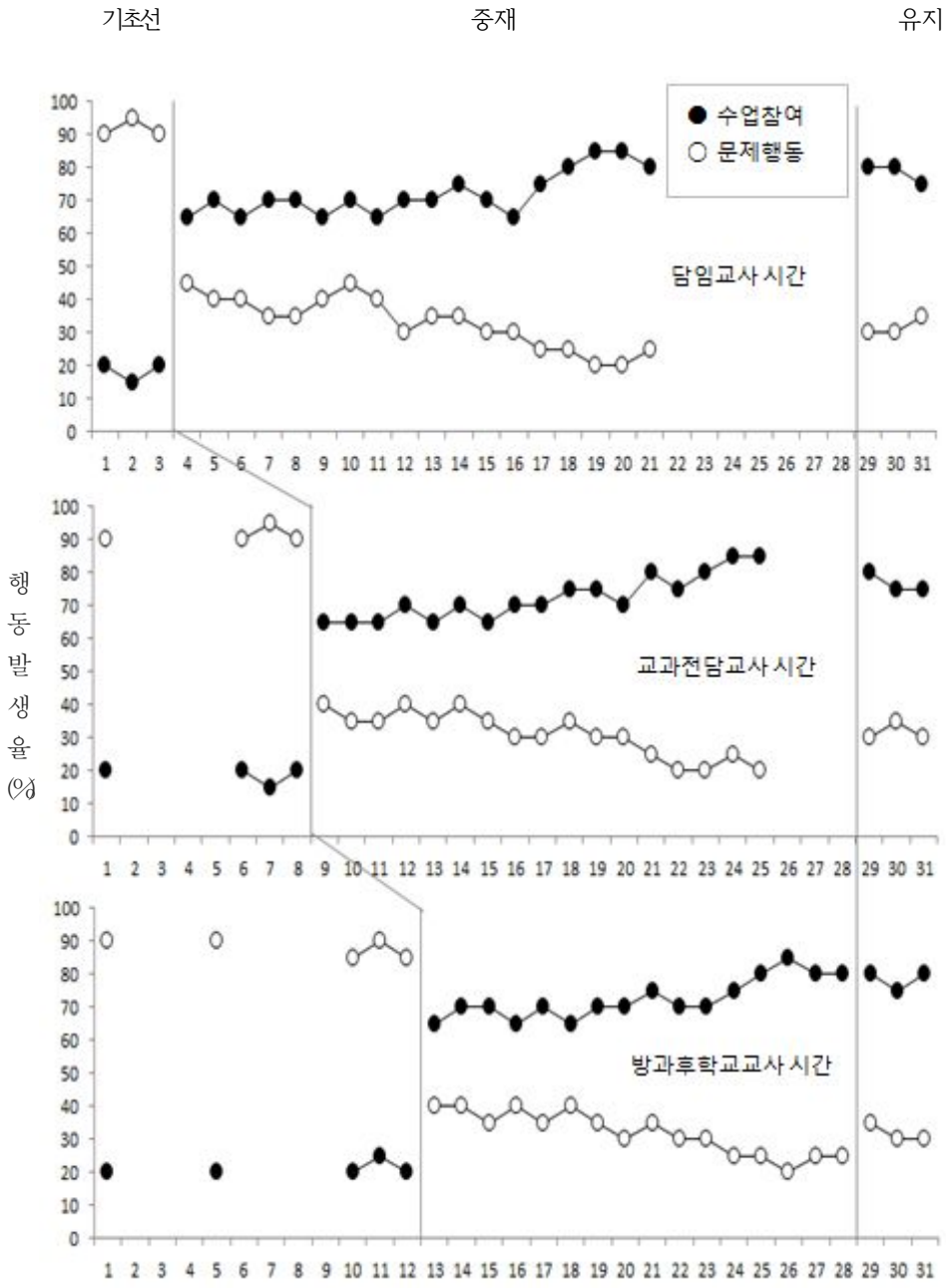
<표 Ⅳ. 1> 상황별 문제행동 발생율의 평균과 범위(%)

구분		기초선	중재	유지
담임교사 시간	평균	91.67	33.06	31.67
	범위	90～95	25～45	30～35
교과전담교사 시간	평균	91.25	30.88	31.67
	범위	90～95	20～40	30～35
방과후학교 시간	평균	88.0	31.88	31.67
	범위	85～90	25～40	30～35

담임교사 시간의 경우, 기초선 기간은 평균 91.67%의 문제행동을 보였으나, 중재가 시작되면서 첫 회기에 45.0%로 감소하였다, 이후 17회기에 25.0%로 감소하여 소폭의 감소를 보이다가 21회기까지 25.0%로 안정을 유지하는 문제행동 변화율을 보였다. 중재기간 동안 꾸준히 감소하여 평균 33.06%(25.0～45.0)의 변화율을 보였다.

교과전담교사 시간의 경우, 기초선 기간은 평균 91.25%(90.0～95.0)의 문제행동을 보였으나, 중재가 시작되면서 첫 회기에 40.0%로 감소하였다, 이후 21회기에 25.0%로 감소하여 소폭의 감소를 보이다가 25회기에 20.0%로 안정을 유지하는 문제행동 변화율을 보였다. 중재기간 동안 꾸준히 감소하여 평균 30.88%(25.0～40.0)의 변화율을 보였다.

dCollection @ chosun



<그림 Ⅳ. 1> 기초선, 중재, 유지 기간의 목표행동 발생율(%)

방과후학교 시간의 경우, 기초선 기간은 평균 88.0%(85.0~90.0)의 문제행동을 보였으나, 중재가 시작되면서 첫 회기에 40.0%로 감소하였다, 이후 24회기에 25.0%

dCollection @ chosun

로 감소하여 28회기까지 25.0%로 안정을 유지하는 문제행동 변화율을 보였다. 중재기간 동안 꾸준히 감소하여 평균 31.88%(25.0~40.0)의 변화율을 보였다.

2) 수업참여행동의 변화

대상 학생의 각 상황별로(담임교사 시간, 교과전담교사 시간, 방과후학교 시간) 나타난 수업참여행동의 변화가 <표 4. 2>과 <그림 Ⅳ. 1>에 제시되어 있다.

<표 Ⅳ. 2> 상황별 수업참여행동 발생률의 평균과 범위(%)

구분		기초선	중재	유지
담임교사 시간	평균	18.33	71.94	78.33
	범위	15.0~20.0	65.0~80.0	75.0~80.0
교과전담교사 시간	평균	18.75	72.35	76.67
	범위	15.0~20.0	65.0~85.0	75.0~80.0
방과후학교 시간	평균	21.0	72.50	78.33
	범위	20.0~25.0	65.0~80.0	75.0~80.0

담임교사 시간의 경우, 기초선 기간은 평균 18.33%의 수업참여행동을 보였으나, 중재가 시작되면서 첫 회기에 65.0%로 증가하였고, 이후 증감을 보이다 17회기에 75.0%로 증가하여 21회기까지 80.0%로 안정을 유지하는 수업참여 변화율을 보였다. 중재기간 동안 꾸준히 증가하여 평균 71.94%(65.0~80.0)의 변화율을 보였다. 교과전담교사 시간의 경우, 기초선 기간은 평균 18.75%의 수업참여행동을 보였으나, 중재가 시작되면서 첫 회기에 65.0%로 증가하였고, 이후 증감을 보이다 21회기에 80.0%로 증가하여 25회기까지 85.0%로 안정을 유지하는 수업참여 변화율을 보였다. 중재기간 동안 꾸준히 증가하여 평균 72.35%(65.0~85.0)의 변화율을 보였다.

방과후학교 시간의 경우, 기초선 기간은 평균 21.0%의 수업참여행동을 보였으나, 중재가 시작되면서 첫 회기에 65.0%로 증가하였고, 이후 증감을 보이다 24회기에 75.0%로 증가하여 28회기까지 80.0%로 안정을 유지하는 수업참여 변화율을 보였다. 중재기간 동안 꾸준히 증가하여 평균 72.50%(65.0~80.0)의 변화율을 보였다.

dCollection @ chosun

2. 일반화 상황에서의 행동 변화

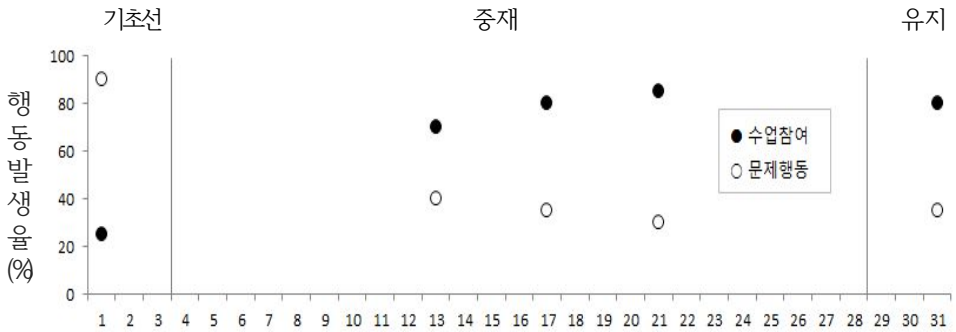
중재 전략이 목표되지 않았던 다른 상황에서도 아동의 행동변화에 일반화 효과가 있는지를 알아보기 위하여 문제행동과 수업참여행동을 실과시간 상황에서 기초선 1회기, 중재 3회기, 유지 1회기를 간헐적으로 알아보았다. 그 결과는 <표 4. 3>과 <그림 Ⅳ. 2>에 제시하였다.

<표 Ⅳ. 3> 일반화 상황의 행동발생률의 평균과 범위(%)

구분			기초선	중재	유지
실과시간	문제행동	평균	90.00	35.00	35.00
	수업참여행동	평균	25.0	78.33	80.00

<표 4. 3>과 <그림 Ⅳ. 2>에서 보는 바와 같이 문제행동은 기초선 단계에서 평균 90.00%를 나타났으나 중재 단계에서 평균 25.0%로 감소하였으며, 유지단계에서도 평균 35.0%로 문제행동 발생율이 낮게 나타났다.

또한 수업참여행동은 기초선 단계 평균 25.0%로 낮은 참여율을 보였으나 중재를 실시하면서 평균 78.33%로 높은 수업참여율을 나타냈으며 유지단계에서도 평균 80.0%로 수업참여행동이 안정된 수준에서 증가하는 것으로 나타났다.



<그림 Ⅳ. 2> 일반화 상황에서 목표행동 발생율(%)

이상의 결과를 종합해 볼 때, 긍정적 행동지원은 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 행동을 감소와 수업참여행동 향상은 중재상황과 유사한 상황에서도 일반화되었음을 나타내는 것이다.

dCollection @ chosun

3. 유지

유지 기간 동안 대상학생은 세 가지 상황에서 감소된 문제행동과 향상된 수업참여행동에서 유지되었다. 그 결과는 <표 4. 1>과 <그림 Ⅳ. 1>에서 보는 바와 같이, 대상학생의 감소된 문제행동은 유지단계에서 담임교사 시간, 교과전담교사 시간, 방과후학교 시간 모두에서 동일하게 평균 31.67%의 문제행동 발생률이 유지되었다. 이러한 수행은 세 가지 상황 모두에서 중재 단계의 마지막 5회기 자료점의 수행보다는 다소 높게 나타났다. 그러나 대상학생의 감소된 문제행동이 중재 종료 후에도 유지되었음을 의미 한다.

또한, 대상학생은 유지단계에서 담임교사 시간에 평균 66.1%, 교과전담교사 시간에 평균 60.5%, 방과후학교 시간에 평균 64.4%의 수업참여행동 발생률을 보였다. 이러한 수행은 세 가지 상황 모두에서 중재 단계의 마지막 5회기 자료점의 수행보다는 다소 낮지만 유사한 수행으로, 이는 대상학생의 향상된 수업참여행동이 중재 종료 후에도 유지되었음을 나타내는 것이다.

dCollection @ chosun

V. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구는 기능평가를 통한 긍정적 행동지원으로 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동과 수업참여에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 본 연구를 통하여 다음과 같은 결과를 얻을 수 있었다. 결과를 토대로 연구문제에 따라 선행 연구들을 비교하여 다음과 같이 논의 하고자 한다.

첫째, 긍정적 행동지원 중재는 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 발생률 감소와 수업참여 행동 발생률의 증가를 가져왔다.

본 연구는 대상 학생과 그가 속한 환경에 관한 정보 수집 과정을 명확하게 규정한 기능평가를 통해서 문제행동의 의도를 밝히고 문제행동 상황을 분석하여 그 원인과 기능을 파악하였다. 기능평가를 통해 얻은 자료는 대상 학생에 맞게 교실환경을 수정하고 각 수업활동 상황에서 적절한 과제 제시, 자리배치, 주의집중, 및 선호 활동을 계획하여 흥미를 유발하고 학생의 요구를 충족시킬 수 있는 긍정적 행동지원 중재 절차를 적용하여 수업참여행동이 증가하면서 문제행동이 감소하였다.

이러한 결과는 체계적인 기능평가에 기초한 선행사건 및 배경사건 중재, 대체행동 교수 중재, 후속결과 중재, 체제변화 교수의 다요소 중재가 문제행동 감소에 효과가 있다고 보고한 선행 연구들과도 일치한다고 할 수 있다(이인숙, 조광순, 2005; 최승희, 이효신, 2011; Dunlap, Kern-Dunlap, & Clarke, 1991). 또한, 기능평가를 통한 중재가 수업활동에 효과가 있었다는 선행 연구들과 일치한다고 할 수 있다(하연희, 곽승철, 강영애, 2006; 김정선, 여광응, 2005; 노현정, 이소현, 2003).

본 연구에서 수업참여 증가와 문제행동 감소를 위한 전략으로 과제의 난이도 조절과, 매 수업시간마다 수행해야 할 과제 상기시키기, 2~3회의 발표기회 주기, 또래와 협력학습 기회를 제공하도록 교수적 수정을 하였다. 특히 환경적 측면에서 교사가 직접 통제 가능하며 시선을 마주할 수 있도록 자리를 재배치하였으며, 이때 옆자리 또래 역시 평소 마찰이 가장 적은 학생을 선택하여 자리를 배치함으로서 수업에 집중할 수 있도록 하여 자리 이탈이나 방해 행동 및 공격행동의 기회를 예방할 수 있도록 맥락적 측면도 고려하였다.

이러한 결과 역시 수업참여에 학생의 선호나 관심과 주의집중을 할 수 있도록 하는 환경적 맥락을 통합시키는 방법이 문제행동 감소와 관련이 있다는 선행연

dCollection @ chosun

구(Kern et al., 2007)와도 같은 결과이다. 이와 같이 교수적 수정을 통한 대상 학생에게 의미 있는 수업을 제공하기 위해 수업과 관련한 내용적 측면, 환경적 측면, 맥락적 측면에서 수업을 재구성해주는 선행사건 중재와, 기능평가 결과를 바탕으로 자기점검표를 활용하여 자기점검을 하도록 하는 대체행동 중재를 하였을 때 수업참여행동은 증가하고 문제행동은 감소된 것을 확인하였다.

둘째, 기능평가를 통한 긍정적 행동지원 중재가 문제행동과 수업참여행동의 일반화되었다. 본 연구는 중재 전략이 목표되지 않았던 다른 상황에서도 행동변화에 일반화 효과가 있는지를 알아보기 위하여 문제행동과 수업참여행동을 실과시간 상황에서 기초선 1회기, 중재 3회기, 유지 1회기를 간헐적으로 알아보았다. 문제행동은 기초선 단계에서 평균 90.00%를 나타났으나 중재 단계에서 평균 25.0%로 감소하였으며, 유지단계에서도 평균 35.0%로 낮은 문제행동 발생율을 나타냈다. 또한 수업참여행동은 기초선 단계 평균 25.0%로 낮은 참여율을 보였으나 중재를 실시하면서 평균 78.33%로 높은 수업참여율을 나타냈으며 유지단계에서도 평균 80.0%로 수업참여행동이 안정된 수준에서 증가하는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 기능평가를 통해 분석한 기능을 과제에 삽입하였을 때 문제행동 감소와 과제수행이 향상되고 맥락이 다른 환경에서도 일반화 되었다는 선행연구(권길복, 2001; Foster-Johnson et al., 1994)결과를 지지해 준다. 또한 오주현(2003)에 의하면 과제참여행동은 문제행동과 함께 나타날 수 없는 상반된 행동이었기 때문에, 문제행동과 과제참여행동은 같은 방법에 의해 중재될 수 있고, 방해 행동 감소와 함께 학습차여시간이 증가와 다른 학습상황에서 일반화 되었다는 선행 연구와도 일치한다.

이상의 결과를 종합해 볼 때, 본 연구의 긍정적 행동지원은 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 행동 감소와 수업참여행동 향상은 중재상황과 유사한 상황에서도 일반화되었음을 나타내는 것이다.

셋째, 중재 종료 후에도 상황 따라 다소 정도의 차이를 보였으나 긍정적 행동지원을 통해 감소된 문제행동과 향상된 수업참여행동의 효과가 유지되었다. 본 연구의 다요소 긍정적 행동지원의 결과 대상학생의 감소된 문제행동은 유지단계에서 세 가지 상황에서 동일하게 평균 31.67%의 문제행동 발생률이 유지되었다. 또한, 담임교사 시간에 평균 66.1%, 교과전담교사 시간에 평균 60.5%, 방과후학교 시간에 평균 64.4%의 수업참여행동 발생률을 보였다.

이는 긍정적 행동지원이 문제행동이 직접 발생하는 학생이 속해 있는 생태적 맥락에서 실시되었을 때 그 중재의 효과가 아동의 실생활에 일반화되고 유지될 수 있다는 선행연구들의 결과를 지지한다(김미선, 박지연, 2005; Clarke et al., 2002). 이러한 수행은 세 가지 상황 모두에서 중재 단계의 마지막 5회기 자료점의 수행보다는 다소 낮지만 유사한 수행으로, 이는 대상학생의 향상된 수업참여

dCollection @ chosun

행동이 중재 종료 후에도 유지되었음을 의미한다.

결론적으로 기능평가를 통한 긍정적 행동지원의 중재는 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 감소와 수업참여행동의 변화에 긍정적인 영향을 미쳤으며, 중재 상황과 유사한 상황에서도 일반화되었으며, 유의미한 유지 효과가 있다고 할 수 있다.

2. 제언

이상의 논의를 종합해 볼 때 기능평가를 통한 긍정적 행동지원의 중재는 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 감소와 수업참여행동의 변화에 긍정적인 방안이라고 할 수 있으며 이를 통한 제언은 다음과 같다.

첫째, ADHD를 수반한 지적장애 학생의 교실 장면의 제한된 수업상황에 대한 중재 지원으로 연구가 실시되었으나 후속연구에서는 연구의 목표가 전반적인 생활 환경에서의 다양한 변화를 통한 삶의 질 향상에 에 초점을 둔 연구가 필요할 것이다.

둘째, 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 교사뿐만 아니라 가정의 부모와 다른 가족구성원이 참여하는 생애 전반에 영향을 미칠 수 있는 주제가 시도되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 다요소 중재를 통해 특수학교의 교실 환경에서 실행되었다는 점에서 직접 교수할 수 있는 시간적, 물리적 여건의 확보가 용이하였다. 긍정적 행동지원의 필요성이 더 요구되는 일반 학급의 상황에서 다수의 학생을 지도할 때 직접 교수 여건이 어려울 수 있다. 그러나 통합 환경 내에서 특수교사와 일반교사 간의 정보 공유와 효과적인 협력적 교수 실행 등으로 지적장애 학생들에게 특별히 요구되는 기능평가를 통한 긍정적 행동지원을 위한 후속 연구들이 이루어져야 할 것이다.

dCollection @ chosun

참고문헌

강경혜(2003). 주의집중훈련 프로그램이 ADHD 아동의 수업 방해행동 감소에 미치는 효과, 석사학위 논문, 공주대학교 교육대학원

강민채(2011). 국내 긍정적 행동지원 관련 연구의 동향분석. **특수아동교육연구, (13)**3, 163-183.

고동희 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원, 석사학위논문.

권길복, 조광순 (2001). 기능평가를 통한 통합유치원 정신지체 유아의 문제행동 중재효과에대한 사례 연구, 유아특수교육연구 1(2), 159-178.

김미선, 박지연 (2005). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구, 40**(2), 355-376.

김보람, 나경은 (2010). 자폐아동을 위한 긍정적 행동지원에 관한 실험연구의 질적 지표에 의거한 분석. **특수교육저널: 이론과 실천, 11**(2), 21-25

김성숙, 김진호(2012). 긍정적 행동지원(PBS)에 관한 국내 외 실험연구 고찰. **지적장애연구 14**(3), 133-156.

김은숙, 성영혜 (2001). 부부갈등 및 부부관계 특성과 아동의 주의력결핍 과잉행동성향과의 관계. 아동연구. **숙명여자대학교 아동연구센터, 15**(1), 1-29.

김정선 (2005). 학교에서의 긍정적 행동지원이 지적장애 학생의 문제행동, 대안기술 및 생활방식에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.

김정선, 여광응 (2005). 학교에서의 긍정적 행동지원의 정신지체학생의 문제행동에 미치는 효과. **특수교육연구, 12(1)**, 305-338.

김정수 (2004). 교수적 수정이 정신지체 아동의 수업 중 문제행동 감소에 미치는 효과, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김정향 (2007). 긍정적 행동지원이 지적장애 초등학생의 학급 내 문제 행동과 과제수행에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

김주혜, 박지영(2004). 긍정적인 행동지원(PBS)과정에서의 핵심관련자 간 협력에 관한 고찰. **특수교육연구, 11**(2), 27-45.

노현정 (2002). 기능평가에 기초한 선행사건 중심의 중재가 장애학생의 문제행동, 과제수행행동, 과제성취도에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.

노현정, 이소현(2003). 기능평가에 기초한 선행사건 중심의 중재가 장애학생의 문제행동, 과제수행행동, 과제성취도에 미치는 영향, **정서・행동장애연구,**

dCollection @ chosun

19(4), 303-322.
박승희, 안수경 (2000). 협동놀이 교수가 정신지체 아동의 공격적 행동에 미치는 영향. **교육과정 평가연구. 3**(1), 한국교육과정평가원, 221-236.
백진희(2012). 유아특수교육 대상자를 위한 긍정적 행동지원 국내연구동향 분석. 단국대학교 특수교육대학원, 석사학위논문.
손창건(2007). 긍정적 행동지원을 통한 정신지체학생의 습관성 문제행동 개선 효과. 석사 학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.
송유하, 박지연(2008). 행동 도표를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐 유아의 문제행동과 활동참여행동에 미치는 영향. 정서·**행동장애연구. 24**(2), 1~25.
오주현(2003). 기능평가에 기초한 상황이야기 중재가 장애 학생의 방해행동, 과제수행 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
유영화(2008). 발달지체유아를 위한 문제행동중재 국내연구 동향 분석. 단국대학교 특수교육대학원, 석사학위논문.
윤진영, 이소현 (2000). 기능적 의사소통 훈련이 회피기능의 자해행동 교정에 미치는 영향. **언어청각장애연구. 5**(2), 211-226.
윤치연(1996). 주의력결핍·과잉행동 장애아동의 진단과 평가. 제 11회 정서 및 학습장애아 교육 연수회 교재. 대구 : 한국정서·학습장애아 교육학.
윤치연 (1999). 기능분석을 통한 의사소통 훈련이 행동 장애 아동의 문제행동에 미치는 효과. 대구대학교 대학원, 박사학위논문.
이경선 (1999). 구조화된 사회성 기술 교수가 정신지체아의 공격성 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위논문.
이대식, 김수연, 이은주, 허승준(2006). **통합교육의 이해와 실제: 통합학급에서의 효과적인 교육방법**. 서울: 학지사.
이상희(2007). 발달장애 아동 및 학생을 위한 행동지원에 대한 국내 연구 고찰. **인문과학논집, 19**, 41-54.
이상복, 김영미 (2007). 주의집중 활동이 주의력결핍 과잉행동 아동의 과제불이행 및 과다언어행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구, 23**(2), 29-48.
이상복·이상훈·이효신(1996). **주의력결핍 과잉행동아동의 행동지도 방법**. 대구 : 대구대학교 출판부
이수정(2011). 학급차원의 사회적 통합증진 활동이 장애유아와 또래 간 개별 사회적 행동에 미치는 영향. **특수교육학연구, 46**, 197-222.
이인숙(2007). 학급차원의 긍정적 행동지원이 발달장애 학생의 행동 및 또래의 상호작용행동에 미치는 영향. **특수교육연구, 14**(1), 193-214.
이인숙, 조광순 (2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근 방법의 최근 동향 및 행후과제. **특수교육저널: 이론과 실천, 6(3), 69-92**.

Collection @ chosun

정길순, 노진아(2011). 긍정적 행동지원 연구 동향 분석. **특수아동교육연구, 13**(1), 103-124.

조광순(1999). 특수아동들의 학급 내 문제행동 중재를 위한 기능평가의 현황, 과제 및 향후 방향. **초등특수교육연구, 1**(1), 111-140.

조광순, 이인숙(2005)특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후 과제. **특수교육저널 :이론과 실천, 6**(3),69-92.

조수철(1990). 주의력 결핍 과잉행동의 인지적 특성, 소아 · **청소년 정신의학, 1**(1), 5-20

차재경, 김진호 (2007). 긍정적 행동지원에 관한 국내 실험연구 문헌고찰. **정서·행동장애연구, 23**(3), 51-74

최문지(2008). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합 학급에서의 문제행동 및 학업활동 참여행동에 미치는 영향. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.

최승희, 이효신 (2011). 교사의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애학생의 부적응행동에 미치는 영향. **정서·행동장애연구, 27(1)51-76**.

하연희, 곽승철, 강영애(2006). 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 발달장애 아동의 문제행동과 과제참여 행동에 미치는 효과. **특수아동교육연구, 8**(4), 75-96.

하연희, 곽승철, 강영애 (2006). 기능평가를 통한 자폐성 장애학생의 자해행동과 공격행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구, 27(1), 141-167**.

American Psychiatric Association(1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV.* Washington, D.C. : American Psychiatric Association.

Barkley, R. A. (2002). Major life activity and healthy outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry, 63*(Suppl. 12), 10-15

Clarke, S., Worcester, J., Dunlap, G., Murray, M., & Bradley-Klug, K. (2002). Using multiple measures to evaluate positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(3), 131-145.

Cunningham, E., & O'Neill, R.(2000). Comparison of functional assessment and analysis methods with young children with autism. *Educational and Training in mental Retardation and Developmental Disabilities,* 35, 406-414.

Dunlap, G., Kern-Dunlap, Clake, S., & Robbins, F. R, (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis, 23, 387-397.*

dCollection @ chosun

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

Everett, C. B., & Everettm S. V. (1999). *Family Therapy for ADHD : Treating Children, Adolescents, and Adults. Guilford Press: Paterson Marsh Ltd.:* 김동일 역 (2005). ADHD 가족치료: 주의력결핍 및 과잉행동 장애 아동·청소년·성인을 위한 가족치료. 서울: 학지사

Foster-Johnson, L., Ferro, J., & Dunlap, G. (1994). Preferred curricular activities and reduced problem behaviors in students with intellectual disabilities. *Journal of applied Behavior Analysis, 27,* 493-503.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R, L., Carr, E. G., Sailor., W., Albin R. W., & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "noraversive" behavioral support. *Journal of the Association for Person With Severe Handicaps, 15*, 125-132.

Jones, V., Dohrn, E., & Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders,* Boston: Allyn & Bacon.

Johnston, C., & Ohan, J. L. (2005). The importance of parental attributions in families of children with Attention-Deficit/Hyperactivity and disruptive behavior disorders. *Clinical Child and family Psychology Review, 8*(3), 167-182

Kaiser, J. (2007). Addressing Challenging behavior: Systematic Problems, Systematics Solutions. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 114-118.

Kennedy, C. H., Long, T., Kristine, J., & Cox. J. et al. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking positive behavior supports and person-centered planning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*(3), 161-172.

Kern, L., & Clemens, N. (2007) Strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools, 44*, 66-75

Linda M. Bambara & Lee Kern. (2005). Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: *Designing Positive Behaviors Plans.* New York: Guilford Press.

Luchshyn, J. M., Dunlap, G., & Albin, R. W. (Eds.). (2002). Families and positive behavior support: *Addressing problem behavior in family contexts.* Baltimore: Brookes.

Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (1999). Abnormal Child Psychology. Brook/Cole : Wadsworth: 조현춘 · 송영혜 · 조현재 공역. (2003). 아동이상심리학. 서울

Collection @ chosun

: 시그마프레스.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Perry, D. F. (2007). A Missed Opportunity: Categorical Programs Fail to Meet the Needs of Young Children and their Caregivers. *Journal of Early Intervention, 29*(2), 107-111.

Rity, W. N.,&Allen, C. I.(1997). *Behavior Disorders of childhood. New Jersey : Prentice Hall.*

Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maugham, B. (2001). Financial cost of social exclusion: *Follow up study of antisocial children into adulthood. British Medical Journal, 323*(7306), 191-196

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 130-135.

Sugai, G., & Homer, R. H. (2002), The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.

Sugai, G., Horner, R, H., Dunlap, & Ruef. M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(2), 131-143.

Sturmey, p.(1995). Analog baselines: A critical review of the methodology. *Research in Developmental Disabilities. 16*(4), 269-284.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A Bluepoint for schoolwide positive behavior support: Implementation of components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-403.

dCollection @ chosun

분석논문

김형준, 전민정, 김정민, 백은희, 곽승철(2013). 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 지적장애학생의 문제행동에 미치는 효과. **지적장애연구 제 15집 2호. 15**(2), 129~150.

민지영, 김은경(2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여 행동과 공격행동에 미치는 효과. **정서・행동장애연구, 27**(2), 1~32.

박민휘, 백은희(2010), 긍정적 행동지원이 통합학급 정신지체 아동의 수업 방해행동과 수업 참여 행동에 미치는 효과. **특수교육학연구, 45**(1), 269~289.

장성은, 최성규(2009). ADHD 아동의 긍정적 행동지원을 통한 문제행동 단일사례연구. **초등특수교육연구, 13**(1), 1~15.

정대영, 김영아(2010). 긍정적 행동지원이 자폐성장애 유아의 수업방해행동 및 사회적 상호작용 행동에 미치는 효과. **특수아동교육연구, 12**(3), 299~323.

정대영, 박은미(2010). 자기관리 전략을 활용한 긍정적 행동지원이 고기능자폐아동의 문제행동에 미치는 영향. **정서・행동장애연구, 26**(4), 1~21.

정소영, 백은희(2013). 개별화된 긍정적 행동지원이 통합환경에서의 자폐성장애학생의 쓰기고착행동에 미치는 효과. **정서・행동장애연구, 29**(2), 69~91.

정환별, 백은희, 김정민(2011). 개별차원의 긍정적 행동지원이 정신지체 초등학생의 자리이탈 행동과 과제수행 행동에 미치는 효과. **특수아동교육연구, 13**(1), 193~217.

이효신, 김은영(2012). 긍정적 행동지원이 장애유아의 문제행동 감소에 미치는 효과. **정서・행동장애연구, 28**(4), 63~90.

최문지, 박은혜, 김주혜(2009). 긍정적 행동지원이 장애학생의 통합 학급에서의 문제행동 및 학업활동참여행동에 미치는 영향. **지적장애연구, 11**(1), 21~41.

한홍석, 박주연(2011). 긍정적 행동지원이 중증 자폐성 장애학생의 자해행동과 공격행동에 미치는 영향. **정서・행동장애연구, 27**(1), 141~167.

dCollection @ chosun

부록

<부록 1> 기능평가 면접지

기능평가 면접지

아동이름:	연령:	성별: 남 여
면접자:	날짜:	답변자:

1. 염려되는 문제행동 목록과 문제행동에 대한 기술
   a b
   c d
2. 염려되는 문제행동의 우선순위는?
   a b
   c d
3. 문제행동의 원인(동기)이라고 여겨지는 것은?
   a b
   c d
4. 문제행동 발생 후 취했던 중재 절차는?
   a b
   c d
5. 문제행동이 일어나는 때(상황)는?
   a b
   c d
6. 행동이 발생하는 빈도는? 행동에 따라 나열
   a b
   c d
7. 언제부터 이들 행동이 나타나기 시작했나?
   a b
   c d
8. 이들 문제행동이 나타나지 않을 때(상황)가 있다면?
   a b
   c d
9. 항상 행동이 발생하는 상황은?
   a b
   c d
10. 특정시간이나 날짜에 발생하는지?
   a b
   c d
11. 환경내의 사람 수에 반응하여 문제행동이 나타나는지?
   a b
   c d
12. 특정 사람과의 상호작용 시 발생하는가?
   a b
   c d
13. 특정 활동을 하는 시간에만 발생하는가?
   a b
   c d

dCollection @ chosun

14. 사회성 기술이나 의사소통기술 부족과 관련이 있다고 생각하는가?
a b
c d
15. 학생이 좋아하는 강화제는?
a b
c d
16. 문제행동에 영향을 줄 만한 약의 복용은 하고 있는지?
a b
c d
17. 잠이나 휴식의 부족, 배고픔, 목마름 등과 같은 신체에 필요한 것의 공급 부족은 아닌지?
a b
c d
18. 몸의 불편함(두통, 복통, 눈이나 귀의 염증 등)과 관련된 것이라고 생각이 드는가?
a b
c d
19. 음식물이나 환경내의 특정 물질과 관련된 알러지 때문일 가능성은 있는가?
a b
c d
20. 다른 행동도 이 행동과 함께 발생하는가?
a b
c d
21. 행동이 곧 발생할 것이라고 신호해 주는 것은 없는가?
a b
c d
22. 문제행동 발생 후의 결과는?
a b
c d

dCollection @ chosun

<부록 2> 문제행동 발생동기 평가척도

문제행동 발생동기 평가척도

(Motivation Assesment Scale: MAS)

대상학생		평가자		평가일	
문제행동					
평가장소					

이 질문지는 학생이 특정한 방식으로 행동하는 상황을 파악하기 위해 고안된 질문지입니다. 이 정보로부터 얻은 결과에 따라 적절한 중재를 선택할 수 있습니다. 이를 완성하기 위해 특별히 먼저 해결해야 하거나 관심을 끄는 행동을 선택해야 합니다. 그리고 그 행동을 구체적으로 기술합니다. 예를 들면 '공격행동'보다 '발로 찬다'가 더 좋은 기술 방식입니다. 구체적인 기술 후 각 질문을 주의 깊게 읽고, 관찰한 행동을 가장 잘 나타낸 것에 동그라미 합니다.

질문	대답				
1.학생이 장시간 혼자 있을 때, 행동이 계속 발생합니까?	1	2	3	4	5
2.어려운 과제 수행을 요구할 때 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5
3.학생이 과제 수행을 요구할 때 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5
4.학생이 갖고 있지 않은 장난감, 음식, 혹은 활동을 얻기 위해 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5
5.학생이 장시간 혼자 있을 때, 행동이 같은 방식으로 반복해서 발생합니까?(예:1시간 이상 의자를 앞뒤로 흔든다)	1	2	3	4	5
6.학생이 어떤 과제 요청을 받을 때 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5
7.학생에게 관심을 기울이지 않았을 때 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5
8.좋아하는 장난감, 음식물 혹은 활동 등을 빼앗을 때 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5
9.학생이 행동을 즐기는 것처럼 보입니까?	1	2	3	4	5
10.학생에게 무엇인가를 지시할 때 거부하거나 화를 냅니까?	1	2	3	4	5

1: 전혀 그렇지 않다 2: 그렇지 않은 편이다 3: 보통이다 4: 그런 편이다 5: 매우 그렇다

dCollection @ chosun

질문	대답				
11.학생에게 관심을 가지지 않을 때, 거부하거나 화를 냅니까?	1	2	3	4	5
12.학생에게 음식물, 장난감 혹은 요청한 활동을 제공한 후에 행동이 멈춥니까?	1	2	3	4	5
13.행동이 발생할 때 학생이 조용하고, 주변을 인식하지 못하는 것처럼 보입니까?	1	2	3	4	5
14.학생에게 주어진 결정이나 과제를 멈춘 후 (1~5분)행동이 잠깐 멈춥니까?	1	2	3	4	5
15.학생이 당신과 함께 시간을 보내기 위해 행동을 하는 것처럼 보입니까?	1	2	3	4	5
16.학생이 원하는 것을 할 수 없다는 것을 알았을 때 행동이 발생합니까?	1	2	3	4	5

1: 전혀 그렇지 않다 2: 그렇지 않은 편이다 3: 보통이다 4: 그런 편이다 5: 매우 그렇다

감각변인		회피변인		관심변인		보상변인	
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	

구분	감각변인	회피변인	관심변인	보상변인
전체점수				
평균점수				
상관점수				

dCollection @ chosun

<부록 3>

A-B-C 행동기능 평가지

대상학생		관찰일		관찰자	

시간	**상황** (사람, 장소, 사건 등)	**배경사건** (목표행동이 원인이 되는 환경에서 일어난)것	**선행사건** (목표행동이 발생하기 바로 전 환경에서 일어난 것)	**문제행동** (행동의 기술)	**후속사건**

dCollection @ chosun

<부록 4>

교사 팀을 위한 기능평가 질문지

교사		학생		날짜	

1. 행동의 서술 :

문제행동이 어떤 것인가? 한 번에 한 가지씩 기술하시오.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

2. 문제행동을 유발시키는 것

각각의 문제행동을 유발시키는 것(조건)으로 보이는 것을 기술하시오. 당신이 바로 위에서 적은 것과 같은 순서대로 각각의 문제행동을 유발시키는 조건을 기술하시오.

1.
2.
3.
4.
5.

3. 행동에 대한 강화

당신의 관찰에 의하면, 학생은 그 문제행동으로 무엇을 얻고 있습니까?

1.
2.
3.
4.
5.

dCollection @ chosun

4. 요약 진술문

1)학생에 대한 앞의 정보로부터 행동을 유발하는 조건, 행동 그리고 그 행동으로부터 학생이 획득하는 것을 포함하는 간략한 요약진술문을 쓰시오.(예: 학생이 과제를 받았을 때 그는 교사의 관심을 받기 위해 교실을 향해 연필을 던질 것이다).

1.
2.
3.
4.
5.

2) 앞에 제시된 각각의 요약진술문에 대하여 당신은 학생이 그러한 행동을 하는 이유가 된다고 얼마나 확신합니까? 그 정도를 1에서 4까지의 숫자로 표시하시오.
1: 전혀 확신하지 않음 2: 어느 정도 확신함 3: 확신함 4: 매우 확신함

3) 위에 제시된 요약진술문을 가장 심한 문제행동부터 가장 약한 문제행동 순으로 그 순위를 매개시오.

dCollection @ chosun

<부록 5>

중재 충실도 점검표

상황	담임교사 수업 교과전담교사 수업 방과후학교 수업
작성자	

문항	실행정도				
	1	2	3	4	5
1. 자리를 재배치하였습니까?					
2. 학습목표 수정 및 과제의 난이도를 조절하였습니까?					
3. 선호하는 과제를 부여하였습니까?					
4. 선호하는 활동을 통해 과제를 수행할 수 있도록 교수하였습니까?					
5. 수업 중에 지켜야 할 일을 목록화 하였습니까?					
6. 수업 중에 지켜야 할 바람직한 행동 및 규칙에 대한 교수를 하였습니까?					
7. 바람직한 행동을 했을 때 적절하게 강화가 이루어졌습니까?					
8. 또래와 협동학습을 진행하였습니까?					
9. 자기점검표를 확인 하였습니까?					
10. 칭찬 스티커를 활용하였습니까?					

1: 매우 실행이 안 됨, 2: 잘 실행 안 됨, 3: 보통, 4: 잘 실행됨, 5: 매우 잘 실행됨

dCollection @ chosun

<부록 6>

사회적 타당도 조사지(교사용)

평가자	담임교사_____ 교과전담교사_____ 방과후학교_____
평가일	

내용	실행정도				
	전혀 그렇지 않다(1점)	그렇지 않은편이다(2점)	보통이다(3점)	그런편이다(4점)	매우 그렇다(5점)
1. 면접자 관찰법을 활용한 기능평가 방법은 활용성이 높다					
2. 자료의 수집 및 분석 방법이 효율적이라고 생각한다.					
3. 대상 학생에게 긍정적 피드백을 적절히 제공하였다고 생각한다.					
4. 기능평가 결과에 대한 정보를 관인과 공유를 하였다.					
5. 기능평가 결과는 중재 계획에 도움이 된다.					
6. 중재의 훈련 절차는 그 효가 있다.					
7. 중재의 훈련 절차는 적용하기에 용이하다.					
8. 일반적으로 학생의 행동이 개선되었다.					
9. 기능평가를 통한 자기관리 중재는 일반화 효과가 있다					
10. 다음에도 이러한 기회를 통해 중재를 실시하고 싶다.					

dCollection @ chosun

<부록 7> 보호자 연구 참가 동의서

연구 참가 동의서

안녕하십니까?

저는 조선대학교 교육대학원 특수교육전공 석사과정 이윤진입니다.

본 연구는 “기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동에 미치는 영향”에 관한 연구입니다.

본 자료는 연구 자료로만 활용될 것입니다.

귀하는 귀하와 귀하가 보호하고 있는 학생이 본 연구에 참여할 것인지 여부를 결정하기 전에 본 연구의 목적과 기간 등 왜 수행되고 무엇을 수행하는지에 대한 설명을 듣게 될 것입니다. 설명을 들으시고 이 연구에 자발적 참여 의사가 있을 시에 연구는 수행될 것입니다.

신중하게 설명을 들으시고 참여 의사를 밝혀 주시기 바라겠습니다.

귀하의 서명은 귀하와 귀하가 보호하고 있는 학생이 본 연구에 참여를 원한다는 것을 의미합니다.

참가 동의서

학생이름		생년월일	
장애유형		성별	
학교명			
주소			
연락처			

본인은 본 연구에 대한 제반 설명을 들었으며, 자유의사로 “기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동에 미치는 영향”에 관한 연구에 참여를 희망합니다.

2014. 02. 27.

학 생 : 서명

보호자 : 서명

dCollection @ chosun