

학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 초등학생들의 문제행동 감소와 학업수행 증진에 미치는 영향*

나 현 정

산내초등학교

장 은 진[†]

침례신학대학교

한 미 령

공주대학교
특수교육대학원

조 광 순

University of
South Florida

본 연구의 목적은 한국의 초등학교에서 실시한 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support; PBS)이 학생들의 문제행동과 학업수행에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이를 위해 2016년 3월부터 9월까지 D광역시 한 일반 초등학교에서 주의력결핍 과잉행동장애와 우울증을 지닌 학생을 포함한 총 21명(남: 11명, 여: 10명)으로 구성된 6학년 한 학급을 대상으로 PBS의 1차 지원에 초점을 둔 보편적 PBS를 실시하였으며, 학급 담임은 5년 경력을 지닌 교사로 본 연구의 실행자로 참여하였다. 연구 설계는 단일 대상 연구 설계 중 반전설계를 이용하였으며, 문제행동의 변화는 비디오 촬영 후, 훈련된 관찰자들이 1분 단위로 전체 학생들의 문제행동발생 수를 체크하여 아동 당 평균문제행동 발생률을 계산하여 PBS 전후 비교를 통해 알아보았다. 학업수행결과는 PBS 전후의 학력평가에서 60점 미만의 수행을 보인 학생 수의 비율을 측정하여 알아보았으며, 학생과 학부모에게 사회적 타당도 검사를 실시하였다. 담임교사는 PBS 워크샵과 PBS지원팀의 개별교육에 참가하였다. 학생들에 대한 보편적 PBS중재전략으로는 기대행동과 교실 규칙 개발, 개별 및 집단강화를 통한 토큰체계 실시, 학급차원의 사회기술 훈련을 실시하였고, 동시에 학부모와 학교와의 협력체계를 유지하였다. 그 결과, 학생 당 평균 문제행동발생률과 학업성취가 낮은 학생 비율이 감소하였다. 끝으로 본 연구의 의의와 한계점 및 제언을 논의하였다.

주요어 : 긍정적 행동지원, 학급차원, 1차 지원, 문제행동, 학업수행, 초등학교

* 본 연구는 나현정의 2016년 석사학위논문을 수정·보완한 것으로, 2017년 한국학교심리학회 춘계 학술대회 및 미국 긍정적 행동지원 학회의 14th International Conference on Positive Behavior Support에서 구두발표 되었음.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 장은진, 침례신학대학교 상담심리학과 부교수, 대전광역시 유성구 북유성대로 190, E-mail : ejchang@kbtus.ac.kr

국내 교육계에서 주목 받고 있는 문제 중 하나는 학교폭력 문제이다. 연일 학교폭력과 관련한 언론보도들이 나오고 있으며, 이와 관련하여 각계 각 층에서 염려의 목소리를 내놓고 있다. 학생정신건강을 위한 정부차원의 활동들이 이루어짐에도 불구하고 교육현장에서 문제행동이 줄어들기보다 심각성이 더해지고 있어 학교관계자와 전문가들이 많은 우려를 나타내고 있다(이오연, 2015; 김보경, 박지연, 2017). 학자들은 학교폭력의 근본적인 해결을 위해서는 사후의 처리방안보다 예방교육의 중요성을 강조하고 있다(Shaw, 2004). 그리고 그 예방교육을 위해서는 학교폭력의 씨앗이 되는 문제행동의 발현으로 관심이 집중되어야 한다고 주장한다. Stormont 등(2008/2012)은 “학교폭력 예방을 위해서는 그 무엇보다도 학교 내에서 발생하는 전체 학생들의 문제행동 발생 비율을 감소시켜야하고, 문제행동의 강도에 따라 적합한 대안을 제공하는 시스템을 개발해야 한다.”라고 주장하였다.

학교폭력 관련 선행연구에 따르면, 초등학교 시절의 작은 문제행동은 청소년기의 학교폭력과 비행으로 이어진다고 한다. 초등학교 시기에 걸쳐 문제의 가능성이 잠재되었다가 고학년 및 중고등학교 시기에 나타나는 것이다(김광수, 2007). 따라서 학교폭력에 대한 조기개입 뿐 아니라 근본적인 예방을 위해서는 문제행동이 나타나는 지점, 즉 초등시절부터 문제행동에 대한 교육을 시작해야 한다.

초등학생의 문제행동은 초등교사들 사이에서도 학급운영에서 직면하는 가장 큰 어려움 중 하나이다. 초등 교사는 몇몇 과목을 제외한 전체 과목을 가르치며 하루 종일 같은 공간에서 동일한 학생들과 상호작용을 한다. 등교에서부터 하교 시간까지 같은 공간에서 다

수의 학생들이 주고받는 상호작용은 매우 다양하며, 특히 사회적 기술이 미성숙한 학생들은 여러 문제행동을 일으킨다. 이렇게 다양한 기질과 심리적, 물리적 배경환경을 지닌 20~30여명의 학생들이 만들어 내는 크고 작은 갈등과 문제행동은 학급을 운영하는 교사에게 큰 어려움을 준다. 따라서 교사는 당황하지 않고 효율적으로 적용할 수 있는 학급관리 혹은 훈육방법이 필요하다. 기존의 학교교육에서 주로 문제행동을 다루는 훈육 방법은 결과 중심의 처벌을 가장 많이 사용해왔다(김수연, 이대식, 2008; 김경민, 노진아, 2013). 그러나 비난, 징계, 배제와 같은 처벌적인 사후반응은 사실 문제행동을 변화시키는데 효과적이지 않고 오히려 문제행동을 강화하는 것으로 증명되고 있다(Heumann & Warlick, 2001). 또한 학교장면에서 학교별로 한 명의 전문상담교사나 전문상담사가 학생들의 문제행동과 정신건강을 관리하고 지원하기에는 인력이 턱 없이 부족할 뿐 아니라 외부지원을 받는 경우에는 지원의 지속성을 기대하기 어렵고, 일상에서 도움을 줄 수 있는 교사 및 또래 학생들과 연계하여 일관되고 체계적인 지원활동을 할 수 없다는 한계가 있다.

학생들의 문제행동에 대처하기 위한 정부차원의 노력으로 1993년 청소년 대화의 광장 개원, 2006년 학교보건법 제정, 2007년 정서행동 특성검사 시행과 Wee 프로젝트 계획, 2012년 청소년상담복지개발원, 2013년 어울림프로그램, 2015년 인성교육진흥법제정과 같은 방안들이 있었음에도 불구하고 여러 한계점을 지니고 있었다. 대부분 사후 대처에 집중되어 있거나 학생을 둘러싸고 있는 생태론적 관점에서의 문제행동이해가 배제되어 있다는 점, 또한 학교 내에서의 문제행동을 외부 전문가가

개입하기에 한계가 있고, 이는 문제행동의 대처와 관리에서 교사들의 능력을 약화시킬 수 있으며, 특정 교과시간에 실시되는 프로그램이나 교육은 문제행동에 대한 대체행동을 일반화 시키는데 어려움과 한계를 가지고 있다. 따라서 교사는 기존의 전통적인 훈육방법이 아닌 문제행동을 효과적으로 다룰 수 있는 전문적인 능력을 갖추어야 한다(윤예니, 2009).

학생들의 문제행동의 유형과 심각성에 대한 선행연구에서 허미영, 전효정(2013)이 교사들을 대상으로 문제행동 유형에 따른 심각성을 알아본 결과, 교사들은 수업 중 폭력적이고 공격적인 행동과 부주의하고 충동적인 행동, 수업방해 및 학업성취와 관련된 행동에서 심각성을 높게 인식하고 있었다. 또한 장미순, 김진호(2014)의 연구에서도 초등학교 교사들을 대상으로 문제행동의 심각성을 분석한 결과, ‘또래에게 언어적으로 공격하는 행동’, ‘또래 관계에서 감정조절의 실패’, ‘어수선한 행동으로 수업 방해’, ‘또래에 대한 신체적 공격’, ‘또래 관계에서 사회적 기술의 미숙’, ‘또래와 상호작용 회피’ 순으로 나타났다.

한편 학생들이 보이는 다양한 문제행동들은 학업수행의 어려움(Jimerson, Egeland, & Teo, 1999)과 학교생활의 부적응(McClelland, Morrison, & Holmes, 2000)을 유발하기도 한다. 이러한 문제행동을 나타내는 학생은 교사로부터 부정적 피드백을 더 자주 받게 되고, 이로 인해 교사와의 관계가 소원해지며, 학업수행과 학교생활에 어려움을 겪게 된다. 그 결과로, 낮은 학업성취로 인해 학교를 중퇴하거나 비행문제를 나타내기도 한다(Vitaro, Larocque, Janosz, & Tremblay, 2001).

이렇듯, 학생들의 문제행동에 대해 교사가 어떻게 대처하느냐에 따라 학생들의 학업수행

에 영향을 미칠 수 있고, 나아가 학교생활의 적응에도 영향을 미칠 수 있다. 그렇다면 교사는 어떻게 해야 효율적으로 학생들의 문제행동을 다룰 수 있을까? 이 문제에 대한 해답을 얻기 위해 문제행동을 다루기 위한 수많은 연구가 지속되어 오고 있다. 그 중 Alberto와 Troutman(2009)의 연구에 따르면, 문제행동을 중재하고자 할 때 문제행동에만 초점을 두면 그 행동이 감소되었다고 하더라도 쉽게 사라졌다가 중재를 중단하는 즉시 나타나거나 다른 문제행동으로 대체되는 현상을 보일 수 있다고 하였다. 따라서 문제행동을 중재할 때는 문제행동에 영향을 줄 수 있는 요인을 분석하고 그 요인에 대한 중재가 함께 이루어져야 한다(신윤희, 2008).

이상에서처럼 문제행동을 다루기 위한 관점들과 문제행동이 낮은 학업수행을 초래한다는 선행연구 결과들을 통해 볼 때, 문제행동에 효과적으로 대처하여 문제행동을 감소시키고, 이에 따라 학업성취를 증가시키는 대안이 필요해 보인다.

이러한 대안으로 학교차원의 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Support; SWPBS)이 주목받고 있으며 그 일환으로 ‘학급차원의 긍정적 행동지원(Class-Wide Positive Behavior Support; CWPBS)의 도입 시도가 이루어지고 있다(김미선, 송준만, 2006; 이성봉, 2006; 김경양, 남보람, 김영란, 박지연, 2010; 최진오, 2010; 손경원, 주향란, 2012; 장은진, 2017). 학교차원의 긍정적 행동지원은 문제행동에 따라 적절한 행동지원 전략을 실행하는 것으로, 사회적 행동교수에 집중하고, 자료에 기반을 두어 의사결정을 하며, 학교 내 다양한 환경에서 일관적으로 적용되는 교육 체계이다(Horner, Sugai, & Adersion, 2010; Sugai &

Horner, 2002).

학교차원의 긍정적 행동지원은 학교의 모든 장소에서 학생의 행동 수행을 관찰하고 평가하며 중재한다. 또한 모든 학생을 대상으로 3 단계의 예방 모델을 사용하여 예방과 중재를 동시에 실시한다. 3단계 중 첫 번째 단계는 보편적 지원으로 학교의 전체 학생을 대상으로 하여 학업과 행동에 지원 및 교수하는 단계이다(이인숙, 조광순, 2005; 최진화, 류명옥, 노진아, 2015). 두 번째 단계는 그룹 지원으로 1차 지원에서 부적절하거나 바람직하지 못한 행동을 빈번히 나타내는 학생을 작은 규모의 집단으로 개입하는 단계이다(Scheuermann & Hall, 2011). 이 단계에서는 기대행동에 초점을 두고 사회적 기술을 익히는 프로그램을 실시하거나, Check-in/Check-out(CICO)과 같이 목표표한 행동을 하루 동안 점검하고 그 결과를 교사와 함께 '일일행동점검표(Daily Report Card)'를 통하여 피드백을 주고받는 활동을 통해 교수가 이루어진다. 마지막 세 번째 단계는 개별적 차원의 지원 단계로 앞의 두 지원 단계에서도 문제행동의 개선이 이루어지지 않은 소수 학생을 대상으로 개별적으로 지원이 제공된다. 이 단계에서는 전문가와의 연계를 통해 문제행동의 기능평가를 실시하여 체계적이고 전문적인 행동지원이 이루어지는 단계이다.

또한 학교차원의 긍정적 행동지원의 일환인 학급차원의 긍정적 행동지원에 대해, 장은진(2017)은 학급차원의 긍정적 행동지원 적용의 5가지 준비단계와 5가지 방안을 제시하였다. 5가지 준비단계에는 긍정적 행동지원팀 구성, 학부모와의 협력, 기대행동선정, 강화계획수립, 긍정적 행동지원 환경조성이 있고, 5가지 방안에는 문제행동을 대체할 수 있는 기대행동을 가르치는 사회적 기술 교수 실시, 기대행

동 형성을 위한 적절한 강화, 문제행동에 대한 일관적인 지도, 교사의 지속적인 모니터링과 문제행동수정, 효과평가단계가 속한다. Scheuermann과 Hall(2011)은 예방적 차원으로 교실의 학습 환경의 중요성을 지적하였다. 즉, 교실을 위한 분명한 규칙과 절차를 만들고, 하루 일과에 대한 명확한 계획을 세워 학생들의 문제행동을 미리 예방하도록 한다. 또한 학급의 전체적인 분위기가 따뜻하고 안전함을 느낄 수 있도록 물리적 환경을 변화시키고, 교사와 학생간의 긍정적인 상호작용을 통해 학생들의 수업참여를 활성화시킬 수 있도록 한다. 이러한 학교와 학급차원의 긍정적 행동 지원이 활발히 실시될 경우, 학교폭력예방, 학생들의 학업성취도 증가, 학교생활 만족도 증가, 학교분위기 변화, 교사의 효능감 증가 등의 학교환경의 긍정적 효과를 보고하고 있다(김정선, 여광웅 2005; 김미선, 송준만, 2006; 여희영, 2010; 손유니, 박지연, 2015; 장은진, 2017).

미국에서는 일반학교를 대상으로 보편적 긍정적 행동지원을 실시하여 위의 선행연구와 같이 학교폭력예방, 학업성취도 증가, 학교생활 만족도 증가 등 긍정적 행동지원에 대한 효과성을 검증하고 있다(Morrissey, Bohanon, & Fenning, 2010). 그러나 국내에서의 긍정적 행동지원에 관한 연구는 장애학생들을 대상으로 개별차원의 지원에 초점을 둔 특수교육과 관련한 연구들이 대부분이다(김경양, 남보람, 김영란, 박지연, 2010). 일반 학급에서 실시한 연구도 있으나, 장애학생의 통합과 관련된 것으로 일반 학생에게 초점을 맞춘 연구는 부족한 실정이다. 또한 학급차원에서 긍정적 행동지원의 효과성을 증명한 국내의 선행연구도 방법 면에 있어서 실시된 연구의 숫자나 일반학

교에 적용하기에는 기반이 되는 자료가 부족하여 많은 제한점을 갖고 있는 상태이다(장은진, 2017). 대부분의 연구에서 긍정적 행동지원을 실행한 후, 문제의 발생 빈도수를 측정하여 시행하기 전과 비교하거나 시행하지 않은 다른 비교대상과 비교한 방법이 사용되었다. 이러한 방식은 긍정적 행동지원이 실시되는 동안 행동의 변화 과정을 보여주는 것이 어렵고, 긍정적 행동지원 이외에 다른 요인들이 문제행동의 발생에 영향을 미칠 수 있는 점을 알아내지 못하기 때문에 긍정적 행동지원만의 효과성을 보여주기에는 부족한 점이 있다. 또한 선행연구에서 교사들이 수업방해와 학업수행에 관련된 문제행동의 심각성을 지적하였으나, 문제행동과 학업수행과의 관계에 대한 연구는 미미한 실정이다.

본 연구에서는 이러한 제한점을 바탕으로 선행연구를 통해서 입증된 보편적 긍정적 행동지원의 효용성과 교육현장의 적용 가능성을 증명하고자 하였다. 이를 위해 일반학교 6학년 학생들을 대상으로 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 적용되었을 때, 수업 중 전체 학생들이 보이는 문제행동에 어떤 변화가 있는지를 살펴보고, 동시에 학업수행에도 어떤 영향을 미치는지를 알아보하고자 하였다.

방 법

연구 참여자

본 연구는 D광역시에 위치한 한 초등학교의 6학년 한 개 학급을 대상으로 하였으며, 구성원은 남자 11명, 여자 10명으로 총 21명이었다. 연구기간은 2016년 3월 4주 ~ 9월 4주

까지 진행되었으며, 사전에 학부모에게 연구에 대한 설명과 함께 동의 및 협조를 바라는 통신문을 발송하여 연구 참여 동의서를 회수하였고, 학교 관리자에게 긍정적 행동지원에 대해 설명한 후 시행 동의를 구하여 진행되었다.

연구 참여자의 세부적인 특성을 살펴보면, 특수학급에서 지원을 받는 특수교육대상 학생은 없으나 주의력결핍과잉행동장애(ADHD)와 분노조절장애 진단을 동시에 받아 통원 치료를 받고 있는 학생 1명이 포함되었다. ADHD 아동은 사소한 일에 화를 잘 내며 분노행동(예: 욕하기, 물건으로 공격하기, 허락 없이 돌아다니기, 죽인다고 위협하기 등)을 보이고, 수업 불참 행동(예: 교사에게 반항하기, 옆드려 있기, 아무것도 안하고 앉아있기)을 자주 보여 Wee클래스 전문 상담사와 협력하고 있는 상태였다. 또한 우울증을 지닌 학생도 1명 포함되었는데, 이 학생은 다른 학생에게 방해가 되는 두드러진 문제행동을 보이지는 않으나 수업에 참여하거나 과제를 수행할 때, 친구들과 관계를 하는데 힘들어 하는 모습을 보였다.

학생들의 전체적인 수업 분위기는 조용한 편이고 학습동기가 매우 낮으며, 발표나 모둠토의 참여 등 학습 참여행동이 적은 편이었다. 또한 한 손으로 장난을 하거나, 다른 곳을 계속해서 응시하는 등 수업에 참여하지 않고 딴짓을 하는 행동을 하는 학생들이 많았다. 3월에 치러진 시 교육청 주관 진단평가에서 다른 3개의 학급에 비해 국어, 수학, 사회, 과학, 영어에서 모두 평균점수가 낮았고, 교과학습 부진 학생이 6명이었으며, 각 과목별 부진학생은 총 12명이었다. 교과학습 부진학생의 수는 다른 학급에 비해 1~2명 정도 많았다.

측정도구 및 자료수집

문제행동의 직접관찰

문제행동은 장미순, 김진호(2014)의 연구에서 수업상황 중에서 나타나는 문제행동 범위를 바탕으로 선행연구(김미선, 박지연, 2009; 윤예니, 2009)에서 측정하였던 문제행동을 참고하여 본 연구에서 조작적 정의를 한 후 측정하였으며, 구체적인 문제행동의 유형과 정의는 표 1과 같다.

직접관찰을 통한 문제행동의 자료는 시간표집 기록방법을 사용하여 수집하였다. 훈련된 관찰자들이 문제행동 발생 여부를 1분 단위로 기록하여 전체 관찰 시간 중 문제행동이 발생한 비율을 학생별로 측정하였다. 한편 전체 학급 학생들의 문제행동 발생 여부를 1분 구간별로 측정해야 하는 어려움 때문에, 관찰자들은 수업 장면을 녹화한 뒤 촬영한 자료를 다시 보면서 기록하였다. 비디오 녹화를 통한 자료 수집은 일주일에 2~3회 정도 진행 되었으며 같은 과목, 비슷한 시간대인 화요일, 목

요일 5교시를 선택하여 수집되었다. 문제행동의 기록은 훈련을 받은 관찰자 2명이 독립적으로 조작된 정의에 따라 실시하였으며, 두 관찰자 간의 일치도를 정확하게 알아보기 위해 수업 중 발생하는 문제행동을 자리배치표에 1분 단위로 기록하였다. 학급 내 어느 학생이든 정의에 포함된 문제행동을 하면 관찰자들이 기록을 하여 각각의 1분 간격 내에서의 행동발생 빈도수를 기록하였다. 총 40분의 수업 중 수업 초반부와 후반부를 제외한 35분을 관찰 측정하였다.

문제행동변화 자기보고 설문지

직접관찰 외에 부수적으로 학생용 자기보고 설문지를 사용하여 문제행동의 긍정적 행동지원 전후 변화를 알아보았다. 설문지는 총 4가지 질문으로 구성되었으며, 수업 중 ‘교사 지시 따르기, 옆 친구와 방해 행동, 혼자 딴 짓 하기, 수업참여’ 정도에 대한 문항이 포함되었다. 각 항목은 변화된 정도를 1점에서부터 10점까지 나타내도록 하였다. 많이 변화될수록

표 1. 문제행동의 조작적 정의와 구체적 행동목록

문제 행동	조작적 정의	구체적 행동
교사의 지시 거부하기	교사가 수업에 관련된 안내를 하거나 해야 할 과제를 제시할 때 시작행동을 하지 않거나 계속적으로 진행하지 않아서 교사가 말이나 행동으로 개입하는 것	1) 교사의 지시를 거부하여 교사가 언어나 행동으로 경고 2) ‘~하자’ 는 안내를 듣고 시행하지 않는 행동
옆 친구 방해하기	수업 중 허락 없이 옆 친구와 떠들거나 수업에 방해되는 행동을 하는 것	1) 옆 친구와 지속적으로 떠드는 행동 2) 옆 짝꿍, 주변의 친구들에게 불필요한 신체접촉을 가하는 것
혼자 딴 짓 하기	수업 중 주의가 결핍된 행동을 보여 교사가 말이나 행동으로 개입하는 것.	1) 옆드려서 아무것도 하지 않는 행동 2) 물건을 만지거나 손장난을 하는 행동 3) 수업과 관련이 없는 곳을 계속적으로 응시하는 행동

10점에 가까우며 적게 변화되었을수록 1점에 가깝다.

학업수행

학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 학업수행에 어떤 영향을 미쳤는지를 측정하기 위하여 현재 연구 참여자의 학교에서 시행하고 있는 학력평가점수를 사용하였다. 평가결과의 활용을 위해 3월 진단학력평가의 학급 평균점수와 5월에 실시된 중간학력평가의 학급 평균점수를 비교하여 각 반별 학습부진 학생들의 비율이 어떻게 달라졌는지를 살펴보았다. 학습부진 학생의 비율 계산은 학급의 과목별 학습부진 학생 수를 모두 합한 수에 전체 학급의 학생 수 × 중재가 들어간 과목 수(4가지, 국어, 수학, 사회, 과학)로 나눈 뒤 100을 곱한 값으로 나타내었다.

사회적 타당도 설문지

긍정적 행동지원은 타당한 의사결정을 중시한다. 이에 본 연구에서 실시한 학급차원의 긍정적 행동지원이 학생들에게 어떠한 영향을 미쳤는지 설문지를 통하여 학생과 학부모의 의견을 알아보았다. 긍정적 행동지원의 중재가 이들로부터 긍정적인 평가를 받게 되었다는 것은 긍정적 행동지원이 사회적 타당성을 갖게 된다는 의미를 가진다.

사회적 타당도에 관한 설문지는 Stormont et al. (2008)이 미주리 대학교 긍정적 행동지원센터(University of Missouri Center for School-Wide Positive Behavior Support)와 공동으로 개발한 학생용 및 학부모용 설문지를 노진아, 김연아 가 번역한 것 (Stormont et al., 2008/2012)을 사용하였다. 사회적 타당도는 총 7문항이며, 3점 척도(그렇다, 보통이다, 아니다)로 구성되어있다.

연구절차

본 연구에서 실시한 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원은 이론적 배경에서 언급한 요소와 계획 단계에서 연구 참여자의 특성과 조건에 맞추어 적용되었다. 학급차원의 보편적 긍정적 지원 내용은 표 2와 같다.

연구 설계는 한 학급을 연구대상으로 하는 단일피험자설계(single-subject design)방법 중 반전설계를 적용하였다. 반전설계는 개인이 가지는 특성이나 외부의 다른 요인들이 문제행동 발생에 미치는 영향을 최소한으로 배제할 수 있는 실험설계이다(홍준표, 2009).

본 연구에서는 반전설계 중, 중재를 3번 반복하여 중재 효과를 알아보는 ABABAB설계를 사용하였다. 이 설계는 3번 이상의 실험통제를 보여줌으로써 What Works Clearinghouse(WWC)에서 요구하고 있는 단일피험자 설계의 질적 기준을 충족하는 설계이다(Kratochwill et al., 2013). 본 연구에서는 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 중재되지 않는 기초선 기간(A1) - 보편적 긍정적 행동지원 중재(B1) - 보편적 긍정적 행동지원 중재 중지(A2) - 중재(B2) - 중지(A3) - 중재(B3) - 유지기로 설계하였다. 그 중 여름방학 전까지 마지막 중재(B3)를 투입하고 한 달간의 여름방학을 보낸 뒤 유지기 측정을 통하여 긍정적 지원을 하고 있지 않은 상태에서 학생들의 행동변화가 유지되고 있는지를 측정하였다.

본 연구에서는 중다요소중재 접근방법을 적용하여 행동지원 전략 중 한 가지만을 사용하지 않고, 보편적 긍정적 행동지원에 사용할 수 있는 다양한 지원전략을 적용하여 학급차원의 행동지원을 하도록 하였다. 긍정적 행동 지원은 단순한 전략이 아닌 시스템 자체의 변

표 2. 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원

보편적 긍정적 행동지원 요소	세부내용
협력팀 구성 및 교사교육	· PBS협력 팀 구성 및 매주 정기적 모임 실시 · 2~3월 중 PBS 책자 및 관련 논문 연구
부모협력 및 학교 협력	· PBS(긍정적 행동지원)에 관한 가정통신문 배부 및 동의 · 학교 관리자에게 PBS에 대한 설명 및 동의
학급 환경 조성	· 기대행동이 적힌 배너 설치 · 기대행동과 관련된 게시물 부착 · 기대행동과 관련된 미술 작품 게시
기대행동 강화	· 3월 교실 관찰을 통하여 학생들에게 요구되는 기대행동 설정 · 존중하기, 책임감 갖기, 적극적인 학습자 되기로 선정 · 기대행동이 나타날 때 즉각적인 언어 피드백과 함께 강화물 제시 · 개인별 강화와 전체강화 동시에 적용
사회적 기술 교수	· 기대행동과 관련한 사회적 기술 교수안 계획 · 기대행동 이외에 학생들에게 필요한 사회적 기술을 교수함. · 창의적 체험활동(화요일 1교시)시간을 이용하여 학습

화를 이야기하고 있기 때문에 연구자는 기존에 사용되던 학급 운영 방법과 토큰체계, 집단 강화 등을 체계화하여 중재하였다.

학급차원의 보편적 긍정적 행동지원 준비단계는 다음과 같다. 첫째, 팀 구성 및 교사 교육을 실시하였다. 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원을 위해 담임교사인 연구 실행자, 긍정적 행동지원을 연구 중인 박사과정생 4명, 교수진 3명으로 구성된 긍정적 행동지원팀을 구성하였다. 본 연구에서는 담임교사가 연구 실행자이기 때문에 중재 시작 전에 협력지원팀과 긍정적 행동지원에 대한 이해와 실행 교육을 실시하였다.

둘째, 가정과 학교에 협력을 요청하였다. 가정에 통신문을 발송하여 긍정적 행동지원 시스템을 안내하였고, 사전 동의와 적극적인 협조를 구함으로써 긍정적 행동지원이 학급 내

에서 정착될 수 있도록 요청하였다. 또한 학교관리자인 교장, 교감에게 연구에 대해 설명한 뒤 시행 동의를 받았다.

셋째, 기대행동을 선정하였다. 학급의 기대행동을 선정하기 위해 행동관찰을 실시하여 연구자가 3월 한 달 간 수업을 진행한 뒤에 수업 동영상의 네 차례 분석하여 두드러지게 나타나는 문제행동을 종합하였다. 선정된 3가지 기대행동은 ‘존중하기, 책임감 갖기, 적극적인 학습자 되기’이다. 연구자(제 1 저자)는 기대행동선정과 동시에 기대행동에 따른 구체적 행동목록을 제시하여 학생들이 어떻게 행동해야 하는지에 대해 명확히 하는 작업을 거쳤다.

넷째, 강화물을 선정하였다. 기대행동을 강화하기 위해서 적합한 강화물을 선정하는 일은 매우 기본적인데 중요한 일이다. 따라서 학생들이 선호하는 강화물을 선정하기 위해 미

리 설문조사를 실시하여 강화물을 선정하였다.

학급차원의 보편적 긍정적 행동지원의 중재 단계는 다음과 같다. 첫째, 보편적 긍정적 행동지원 환경을 조성하였다. 연구자는 학생들에게 보편적 긍정적 행동지원이 실시 중임을 알리고, 지켜야 할 기대행동을 인식시키기 위해 배너 설치, 다짐 액자 전시, 기대행동과 강화물 안내자료 배부를 실시하였다. 둘째, 기대행동을 강화하였다. 이를 위하여 연구자는 개인강화와 집단강화를 동시에 적용하였다. 강화방법으로는 기대행동에 따른 구체적 행동목록에 제시된 행동들을 증가시켜주는 정적강화를 사용하였다. 예를 들어, 수업 중이나 일과 중 기대행동에 따른 구체적 행동이 나타날 때 즉각적으로 언어적 피드백과 함께 칭찬도장을 제공하였다. 언어적 피드백에는 지켜야 하는 기대행동을 언급하며 구체적으로 나타난 행동을 칭찬하였다. 특별히 수업 중 기대행동 강화를 위하여 고정간격강화를 적용하였다. 연구자는 5분, 10분마다 멀티타이머를 사용하여 알람이 울리도록 하였다. 연구자만 감지할 수 있도록 진동이 울리면 연구자는 수업을 하고 있는 학생들을 훑어보았다. 그리고 기대행동을 보이는 학생이 있다면 언어적 피드백과 함께 칭찬도장을 주었다. 그리고 1주일에 하루 또는 이틀을 정하여 전체 학급의 학생들이 1개 이상의 개인도장을 받았을 때 학급전체에 “별”이라는 특별 스티커를 지급하였다. 이 “별” 스티커의 정해진 규칙숫자에 따라 학생들이 희망하는 집단강화물인 물총놀이와 야외 학습을 실시하였다.

셋째, 사회적 기술을 교수하였다. 긍정적 행동지원에서 사회적 기술 교수는 문제행동을 예방하고 이미 발생한 문제행동에 대한 대체행동을 제시하는 바람직한 방법이다. 사회적

기술 교수는 매주 화요일 1교시 창의적 체험 활동 시간을 통하여 시행하였다. 사회적 기술 교수의 도입은 실제 학급에서 지켜지지 않는 규칙상황, 학급의 문제 상황, 생활 속 문제 상황을 제시하여 학생들이 배움의 필요성을 느끼도록 하였다. 그리고 먼저 이 문제를 해결하기 위해서 어떻게 하면 좋을지 학생들과 토의하는 시간을 가졌다. 의견을 나눈 후, 연구자는 나온 의견을 참고하여 문제를 해결하기 위한 적합한 절차를 설명한 후 모의시연을 가졌다. 이는 대표학생이 모의시연을 해 본 후, 전체학급이 모의시연을 할 수 있도록 기회를 제공하는 방식이었다.

자료분석

각 학생의 문제행동은 관찰자가 촬영된 수업영상(35분)을 보면서 조작적 정의에 따라 1분 단위로 발생여부를 기록한 것을 토대로 문제행동이 발생한 시간간격(단위) 수를 전체 시간간격수인 35로 나눈 후 100을 곱해 문제행동발생률을 구해 분석하였다. 그리고 그 결과에 그날 수업에 참여한 인원수로 나누어 백분율로 변환한 뒤 아동 당 평균문제행동발생률을 구하였다.

관찰자간 일치도는 상담심리를 전공하고 있는 졸업예정자 2명을 관찰자로 두어 자료를 수집하였다. 직접관찰에 들어가기 전 관찰자는 문제행동에 대한 조작적 정의를 사전에 연습한 후 실제 교실현장에 와서 학생들의 문제행동을 관찰하고, 교실환경, 자리배치 등을 익혀 적응하는 기간을 가졌다. 이후 녹화된 비디오를 보고 관찰 훈련을 통해 일치도가 90% 이상이 되도록 하였다. 관찰자간의 일치도는 각각의 1분 시간간격 별 관찰한 기록을 비교

하면서 관찰이 일치한 간격 수를 전체 간격수로 나누어 백분율로 산출하였다. 관찰자간 일치도는 91.1~98.8%의 범위를 보이며, 평균 95.7%의 일치도를 보였다.

학업수행은 국어, 수학, 사회, 과학의 평균점수를 산출하여 보편적 긍정적 행동지원을 시행하기 전인 진단학력 평가의 평균점수와 첫 번째 중재를 한 후 치른 중간학력평가의 점수를 비교하여 60점미만의 학력부진학생이 차지하는 비율이 다른 학급에 비하여 얼마나 감소했는지를 살펴보았다. 시행한 결과는 SPSS ver 22.0을 사용하여 분석하였다.

결 과

행동관찰 평정 결과

학급차원의 보편적 긍정적 행동지원 실시 결과 그림 1과 표 3처럼 아동 당 평균문제행동발생

동발생률이 감소되었다. 본 연구에서는 총 3번의 중재와 중지기간을 가졌으며(A1-B1-A2-B2-A3-B3), 여름방학을 포함한 마지막 중재 한 달 후 유지기를 관찰하였다.

그림 1에서 보는 것과 같이 관찰 회기별 행동발생율의 차이가 많이 나기는 하지만 전반적으로 볼 때 중재를 시작 하였을 때 아동 당 평균 문제행동발생률은 줄어들었으나 중지 기간에는 다시 증가되었다. 그러나 중재, 중지

표 3. 회기별 아동 당 평균 문제행동발생률 (%)

회기	1	2	3	4
기초선 A1	22.7	23.2	11.9	15.3
중재 B1	9.6	8.8	17.8	3.8
중지 A2	8.7	21.2	8.4	15.3
중재 B2	6.3	8.8	4.2	4.4
중지 A3	9.3	15.5	15.5	8.8
중재 B3	7.2	11.1	5.7	2.2
유지기	7	9.9	12.4	11.4

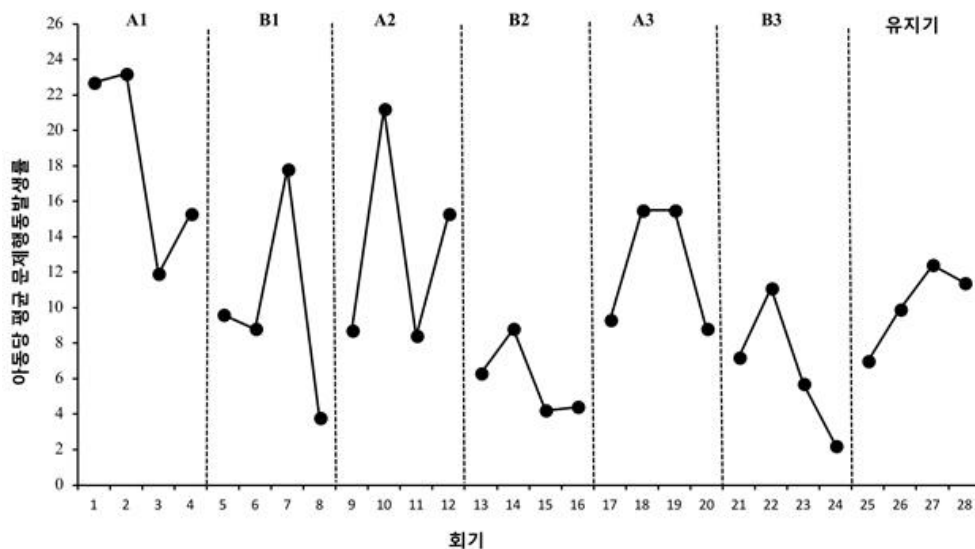


그림 1. 아동 당 평균문제행동발생률 변화 그래프

회기가 거듭될수록 문제행동발생률은 처음 기초선에서 관찰되었던 문제행동발생률 보다 감소되었음을 확인할 수 있었다. 기초선(A1)은 총 4회기에 걸쳐 관찰되었으며 가장 많게는 22.7%에서부터 가장 적게는 11.9%의 아동 당 평균문제행동발생률을 보였다. 그 이후 실시된 중재(B1)에서 첫 회기에 9.6%로 감소하였으며, 아동 당 평균문제행동발생률이 3.8%까지 줄어들었다. 이후 두 번째 중지기간(A2)에 8.7%로 다시 증가하였고 최대 21.2%까지 증가하였다. 하지만 기초선의 최고 문제행동발생률인 23.2%보다는 적은 수치를 기록하였다.

두 번째 중재기간(B2)에는 첫 회기에 6.3%로 급격히 감소하였으며, 계속적으로 감소하다가 마지막 회기에 4.4%까지 감소되었다. 세 번째 중지기간(A3)에서는 다시 아동 당 평균 문제행동발생률이 최고 15.5%까지 증가하였지만 전반적으로 두 번째 중지기간(A2)보다 문제행동발생률이 감소되었다. 마지막 중재기간(B3)이 시작되자 문제행동발생률이 다시 예전 상태로 감소하는 경향을 나타내었으며, 마지막 회기에는 2.2%로 전체 관찰기간 중 최저 문제행동발생률을 나타내었다.

마지막 중재 종료 후 한 달 뒤인 9월 첫 주부터 관찰자들은 아동 당 평균 문제행동발생률을 측정하였다. 그 결과 마지막 중재(B3)보다는 약간 증가된 수치를 보였지만 이전의 기초선 보다는 훨씬 감소되었으며, 가장 많이 발생한 12.2%의 수치는 첫 번째 중재(B1) 때의 문제행동발생률 보다 오히려 낮았다.

대개 학교에서는 한 달 여 간의 여름방학 동안 학생들이 학교에서의 생활을 잊어버리므로 학교 일과 중의 규칙들이나 해야 할 일들을 개학 후에 다시 교육해야 할 때가 많다. 그러나 본 연구에서 여름방학을 지나고 온 이

후에 측정된 자료를 보면 아동 당 평균 문제행동발생률이 급격히 증가하지 않고 오히려 첫 번째 중재보다 낮게 나타나는 것을 볼 수 있다. 이는 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 학생들의 문제행동 발생을 감소시키면서 중재가 중지 되어도 그 효과가 어느 정도 유지됨을 의미한다.

문제행동변화 자기보고 설문결과

학생들의 문제행동에 관한 자기보고식 설문조사에서 연구 참여자인 21명 중 결석자를 제외하고 19명이 설문에 응답하였다. 표4의 설문조사 결과를 살펴보면, 수업 중 ‘교사의 지시 따르기, 옆 친구와 방해하기, 혼자 딴 짓하기, 수업참여’의 각 범주별로 긍정적 행동지원을 통해 전반적으로 수업 중의 문제행동이 줄어들었다고 응답하였다.

표 4를 보면 총 10점 만점 중 ‘수업 중 교사 지시 따르기’와 ‘수업 중 친구와 장난하거나 말하기’문항에서 변화정도가 가장 높다고

표 4. 문제행동 변화 정도에 대한 자기 보고 설문결과(N=19)

설문내용	M	SD
1. 나는 수업 중 선생님의 지시사항을 잘 따른다.	7.3	1.45
2. 나는 수업 중 친구와 장난을 하거나, 말을 하는 행동이 줄어 들었다.	7.3	1.97
3. 나는 수업 중 딴 짓을 하는 행동이 줄어들었다.	6.7	2.15
4. 나는 긍정적 행동지원 전에 비하여 수업에 열심히 참여하게 되었다.	7.2	1.77

응답하였고, ‘수업 중 혼자 딴 짓하기’ 문항에서 상대적으로 변화 정도가 적다고 보고하였다. 그러나 전반적으로 6점 이상의 변화정도를 보였고, 수업 참여행동이 긍정적으로 변화하였다는 응답은 평균 7.2점으로 높은 수치를 보였다. 이러한 결과는 연구에 참여한 학생들 스스로도 문제행동이 줄어들었음을 인식하고 있음을 말해준다.

학업수행의 변화

학급차원의 보편적 긍정적 행동지원은 학습부진 학생의 비율을 감소시켰다. 보통 학습부진 학생은 각 과목 당 60점미만을 얻는 학생으로 판별한다. 각 과목별 학습부진 학생 수를 합산하여 전체 과목별 학생 수로 나누어 차지하는 비율을 살펴보니, 본 연구에서 연구 대상이었던 A반 학생들의 학습부진 비율이 중재 전 보다 2.3% 감소한 것으로 나타났다. 그러나 이 결과만 가지고 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원의 효과라고는 단정 짓기 어려울 수 있는데, 그 이유는 3월과 5월에 치러진 평가의 범위와 문제가 다르기 때문에 중재의 효과가 아닌 평가의 난이도에 따라서도 학습부진 학생의 비율이 달라질 수 있기 때문이다. 그러므로 본 연구의 연구 참여 학급 뿐 아니라 같은 학교의 다른 6학년 세 학급과도 학습부진 학생 비율을 비교하여 보았다. 비교결과는 아래 표 5와 같다.

표 5에서 볼 수 있듯이 학습부진 학생이 줄어든 학급은 연구대상 학급이 유일하였으며, C반은 학습부진 학생의 비율이 동일하였고 나머지 B, D반은 오히려 학습부진 학생 수의 비율이 증가하였다. 그러므로 동일한 시험을 본 다른 학급에 비해 학습부진 학생 비율이 줄어

표 5. 각 반의 부진아(과목별 60점미만) 학생 비율 변화(n=부진학생 명수)

사전/중재	A반	B반	C반	D반
	(n) (%)	(n) (%)	(n) (%)	(n) (%)
사전 (진단학력평가)	n=11 13.0%	n=9 10.7%	n=7 8.3%	n=9 10.7%
중재 (중간 학력평가)	n=9 10.7%	n=13 15.5%	n=7 8.3%	n=13 15.5%
증감	-2.3%	+4.8%	-	+4.8%

들었다는 점은 긍정적 행동 지원 이후 학업수행이 증진되었다고 볼 수 있다.

한편, 진단학력평가 보다 중간학력평가의 문제출제범위가 더 넓기 때문에 학습부진학생 수의 비율이 증가할 가능성이 높은 상황에서 연구대상 학급의 학습부진학생 발생 비율이 감소하였다는 것은 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 학생들의 학업수행에 효과적으로 작용한 것으로 볼 수 있다.

사회적 타당도 설문

우선 학생의 사회적 타당도 설문결과를 살펴보면 학생들은 긍정적 행동지원과 관련한 대부분의 문항에서 3점 중 2점 이상의 점수를 보였다. 특히 학급에서 느끼는 안전 여부에 응답한 항목과 기대행동에 따른 학습의 만족감, 교사의 충실한 기대행동 교수에서 높은 점수를 나타내었다. 반면 가정에서도 기대행동을 지킨다는 항목은 2.3으로 항목 중 상대적으로 낮은 점수를 보였다. 하지만 역시 중간 척도 2점 보다는 높은 점수를 보였다. 구체적인 결과는 표 6과 같다.

학부모용 사회적 타당도 설문조사에서는 13

표 6. 학생용 사회적 타당도 설문결과 (N=19)

설문내용	M	SD
학급에서 느끼는 안전 여부	2.6	0.49
학생 간 상호 존중 여부	2.3	0.49
기대행동에 따른 학습의 만족감	2.7	0.46
기대행동의 숙지	2.8	0.35
교사의 충실한 기대행동 교수	2.9	0.30
가정으로서의 기대행동의 전이	2.3	0.64
학급에 대한 만족도	2.8	0.35

표 7 학부모용 사회적 타당도 설문결과 (N=13)

설문내용	M	SD
자녀의 기대행동 숙지 여부	2.7	0.43
기대행동과 학교규칙의 실행여부	2.7	0.43
가정으로서 긍정적 행동지원에 대한 정보 제공	2.3	0.65
기대행동의 교수 여부	2.8	0.37
학급에서 느끼는 자녀의 안전성 여부	2.7	0.43
기대행동을 실천하는 교사의 신뢰 여부	2.8	0.37
긍정적 행동지원이 향후에도 실시 되길 희망	3.0	0

명의 학부모가 응답에 참여하였는데, 표 7의 설문조사결과를 살펴보면 대부분의 설문결과에서 3점 중 2.5이상의 높은 점수를 보였다. 특히 학급차원의 긍정적 행동지원 시스템을 내년에도 지속적으로 시행하기 원하는 것에 대한 항목에서는 3.0의 점수가 나타나 긍정적 행동지원에 대한 학부모의 만족도와 신뢰성을 엿볼 수 있었다. 반면 학급 규칙과 기대행동 등 긍정적 행동지원에 관한 정보를 가정으로

주었는지 묻는 항목에서 가장 낮은 점수(2.3)를 보였는데, 이는 학기 초 긍정적 행동지원의 안내문이 나간 이후 매달 자녀의 숙제, 지각, 준비물 횡수 등을 보내긴 하였지만 기대행동, 학교규칙에 대한 언급과 실행여부를 부모님께 지속적이고 적극적으로 전달하지 못했던 것이 원인이라 생각된다.

논 의

본 연구에서는 기초선 관찰을 통해 자주 발생하는 문제행동을 선별하였고, 이를 바탕으로 기대행동을 선정한 뒤 긍정적 행동지원팀과 논의를 통해 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원을 초등학교 6학년 학급에 적용하였다. 학급차원의 긍정적 행동지원을 실시한 후 수업 중 발생하는 문제행동과 학업수행의 변화를 살펴 본 결과는 다음과 같다. 첫째, 긍정적 행동지원의 중재가 개입되는 시기에 학생들의 수업 중 발생하는 문제행동발생률이 감소하였다. 둘째, 긍정적 행동지원이 시작되기 전에 시행했던 진단학력평가보다 긍정적 행동지원 이후에 실시된 중간학력평가에서의 학업수행이 높아졌다. 이와 같은 결과를 바탕으로 본 연구 결과가 갖는 의미와 제한점을 고찰하고자 한다.

첫째, 연구대상인 6학년 학생들에게 보편적 긍정적 행동지원 실시 결과 아동별 평균 문제행동발생률이 점차 감소하였는데, 이는 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 학생들의 문제행동 감소에 영향을 끼친다는 선행연구결과와 일치한다(김미선, 송준만 2006; 윤예니, 2009; 강삼성, 이효신, 2012; 차재경, 김진호, 2014). 6학년 학생들의 문제행동 발생 감소에

영향을 미친 까닭은 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 문제가 있는 소수나 집단대상이 아닌 전체 학급 시스템을 변화시켰기 때문으로 볼 수 있다. 전체 학급을 대상으로 한 보편적 긍정적 행동지원을 실시하지 않고 소집단이나 개인을 대상으로 문제행동 개입을 하고자 할 경우에는 대부분 실패 가능성이 높는데, 이는 전략이 잘못되었기보다 학생이 생활하는 전체 환경이 지속적으로 학생의 대체 행동이나 친사회적 행동을 지원하지 못하고 있기 때문이며(Stormont et al., 2008/2012), 문제행동 발생은 반드시 학생의 학습상황과 기능적으로 관련되어 있을 가능성이 높기 때문이다(Lewis et al., 2004; Stormont et al., 2008/2012). 한편, 학생뿐만 아니라 학습 환경과 제도적 환경에 보편적 지원 전략의 중재가 중단된 후에도 감소된 문제행동발생률이 계속 유지되는 결과를 통해 긍정적 행동지원의 효과를 높이기 위해서는 시스템 측면의 변화가 있어야 한다는 선행연구 결과를 경험적으로 지지하는 바이다(Scott & Barrett, 2004).

둘째, 교실 내에서 연구자인 학급교사의 모니터링이 보편적 긍정적 행동지원의 효과를 높여주었다. 즉 교사는 모니터링을 통해 준비단계에서 계획한 강화계획을 수정·보완하여 학생들에게 더 적합한 강화계획을 실행할 수 있었다. 또한 문제행동의 감소를 객관적으로 볼 수 있어, 긍정적 행동지원 실행에 대한 확신과 유능감을 가질 수 있었다. 이는 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원의 실행을 위한 필수적인 요소로 체계적인 관리와 모니터링이 성공적인 결과를 가져온다는 선행연구에 부합한다(Conroy, Sutherland, Snyder, & Marsh, 2008; 장은진, 2017).

셋째, 보편적 긍정적 행동지원의 적용 시

학생들에게 사용한 매력적인 강화물이 문제행동 발생 감소에 영향을 미친다는 선행연구 결과를 지지하였다(김미선, 박지연, 2009). 칭찬 도장을 모아 강화물로 교환하는 토큰경제 시스템을 사용함과 동시에 학생들이 선호하는 강화물을 설문을 통해 선정함으로써 학생들이 기대행동을 하는 동기가 증진되었고, 이는 자연스럽게 문제행동의 감소에 영향을 미쳤다. 또한 개인적 강화 이외에도 집단강화를 실시하였는데, 이는 학생들에게 매우 호응이 높았다. 학생들은 주어진 2시간의 자율시간 동안 학급의 추억을 쌓을 수 있는 행사를 기획하고 실천하는 경험을 통해서 민주적이고 자발적인 학급 운영을 경험하였으며, 큰 즐거움을 느낌으로써 이 또한 긍정적 행동지원이 학교생활 만족도를 향상시킨다는 선행연구를 지지한다(윤예니, 2009).

넷째, 교사의 일방적 설명이 아닌 학생들 간 토의를 통해 어떤 것이 올바른 행동인지를 스스로 깨닫게 하고 동시에 사회적 기술을 가르쳐서 문제행동을 대체할 수 있는 바람직한 행동을 제시함으로써 문제행동을 감소시키는 결과를 가져왔다. 이는 교사가 반드시 멈추는 행동 대신에 할 수 있는 효과적인 대응행동을 알려주어야 한다는 Kaiser와 Rasminsky(2007)의 연구결과와 일치하는 결과이다.

다섯째, 보편적 긍정적 행동지원 시행에 따른 문제행동의 감소가 수업참여 행동의 증가를 가져오고 학업수행이 높아진 결과를 볼 때, 긍정적 행동지원이 학업성취에 긍정적인 영향을 끼친다는 선행연구를 뒷받침한다(Lassen, Steele, & Sailor, 2006). 매우 소극적이고 동기가 낮은 상태인 학생들이 중재 이후, '적극적인 학습자 되기'라는 기대행동을 강조하여 기대행동 모습을 강화하자 발표하기 위하여 손을

들거나 교사와 눈을 맞추며 수업을 듣고자 하는 의욕적인 모습들이 증가되었다. 더불어 교사의 학급운영 교수전략에도 효과적인 것처럼 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 학생들의 수업참여와 더 나아가 학생 간 관계, 학업성취, 교수 환경, 학습·평가, 태도, 문화, 안전 의식 영역 전반에 걸친 학교 분위기에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구와 일치하는 결과이다(김미선, 송준만, 2006).

특히 그동안 국내에서는 긍정적 행동지원의 적용을 통해 학업수행 및 학업성취와 관련한 연구결과가 거의 없었고, PBS 연구의 대부분이 3~4학년 대상이어서 고학년을 대상으로 한 연구가 상대적으로 적었다. 또한 보편적 차원의 중재보다 개별차원 중재가 대다수였다. 그러나 본 연구는 고학년인 6학년 한 학급을 대상으로 보편적 차원의 긍정적 행동지원의 중재효과를 입증함과 동시에 학생들의 학업수행 증진에 긍정적인 영향을 미친다는 것과 시행방법이 기존의 경쟁적이며 학습에만 몰입하는 방법에서 사회적인 기술을 가르치는 것으로 확대되었다는 것에 의의가 있다.

하지만 본 연구가 지닌 제한점들도 있는데 첫째, 초기 기초선 수집 과정에서 자료의 편차가 컸다는 점이다. 3월 중순 기초선 관찰이 시작되었고, 1학기 동안의 반전설계 실행을 위해서는 4회의 기초선 관찰 후 바로 중재에 들어갈 수밖에 없었다는 한계를 지닌다. 둘째, 초등학교 6학년 한 학급의 21명 학생만을 대상으로 실시하였으므로 연구 결과를 일반화하는 데는 무리가 있다. 셋째, 학업수행 변화를 비교할 때 진단학력평가와 첫 번째 중재시행 이후에 치러진 중간학력평가의 결과를 이용하였는데 진단학력평가와 중간학력평가의 문제 출제범위가 다르고 동일한 도구가 아니라는

점이 학업수행증진을 엄격하게 판단하기에는 다소 무리가 있어 평가 결과의 정확한 비교를 위해서는 표준화된 동일검사를 실시하거나 동일 검사를 실시한 비교집단과의 엄격한 비교가 있어야 하겠다. 마지막으로 기대행동이 지속적으로 유지되기 위해서는 학급에서 실행되고 있는 기대행동과 규칙에 대해 가정에서도 실행할 수 있도록 지속적으로 가정과의 연계가 필요하나, 본 연구에서는 학기 초에 안내문을 통해 가정의 적극적인 협조를 구하였고 이후 진행 과정에서는 보다 적극적으로 가정과의 연계를 하지 못했다는 한계점이 있다.

본 연구가 갖는 의의와 제한점을 바탕으로 앞으로의 추후 연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 보편적 차원의 지원에서 더 나아가 2차 지원, 3차 지원에 대한 절차와 방법에 대한 연구가 필요하다. 보편적 차원의 적용에도 불구하고 변화가 어려운 10~15% 학생들을 위해서 집단 차원, 개인적 차원의 지원이 필요한 실정이다. 이에 학급차원에서 교사가 비교적 손쉽게 실행할 수 있는 2차, 3차 지원의 절차와 중재방법의 연구가 진행되어 다층모델의 긍정적 행동지원 검증이 진행되어야 한다.

둘째, 장기적인 연구를 통하여 중재의 효과를 심도 있게 살펴보아야 한다. 미국의 경우, 보편적 차원의 적용만 하더라도 2~3년 정도의 기간을 거쳐 긍정적 행동지원의 정착이 이루어진 후 2, 3차 지원을 적용한다. 따라서 장기적인 연구를 통해 긍정적 행동지원이 가지는 문제행동의 수정과 더불어 학교 시스템과 문화, 분위기를 변화시키는 것까지 영역을 확대하여 나아가야 할 필요가 있겠다.

셋째, 학급차원에서 학년차원, 학교차원으로의 점층적인 적용범위 확대연구가 이루어져야

한다. 긍정적 행동지원은 프로그램의 시행이 아닌 시스템의 변화를 추구하기 때문에 긍정적 행동지원이 가진 목적을 온전히 추구하기 위해서는 학교차원의 적용이 이루어져야 한다. 모든 교직원들의 동의와 협력을 통해서 기대 행동을 정하고, 긍정적 행동지원팀을 꾸려 관리자부터 평교사까지 문제행동을 해결하기 위한 중재방법을 의논하며, 학교의 분위기를 바꾸어 교사조차도 강화를 받아 긍정적 행동지원을 받는 일부구성원이 되는 것까지 긍정적 행동지원의 전체적인 적용은 학교와 교육에 변화를 가져올 것이다. 즉, 본 연구에서처럼 학급차원의 적용 및 효과성 검증을 바탕으로 학년 차원으로 확대 적용하여 중재방법을 개발하고, 궁극적으로는 학교차원의 적용까지 연구될 필요가 있다.

넷째, 국내 교육 실정에 맞는 표준화된 도구 개발이 필요하다. 긍정적 행동지원 실행시, 중재가 제대로 진행되고 있는지를 측정하는 중재충실도와 이 프로그램이 사회적으로 미치는 영향에 대한 타당도를 측정할 수 있는 사회적 타당도 측정도구가 필요하다. 그러나 현재 국내에는 신뢰도검사와 타당도 검사를 거쳐 표준화된 PBS관련 검사 도구가 없는 실정이다. 본 연구에서 사용한 사회적 타당도 도구는 미국의 선행연구에서 사용된 질문지를 번역하여 사용한 것이다. 긍정적 행동지원을 연구한 다른 연구에서도 대부분 미국에서 사용한 것을 번안하여 적용한 것이 많았는데 질문의 특성상 우리나라 교육의 상황과 분위기에 맞지 않는 질문이 있어 국내의 교육 상황에 맞는 표준화된 도구가 필요함을 느꼈다. 이에 후속연구에서는 신뢰도와 타당도를 거친 중재충실도, 사회적 타당도를 측정할 수 있는 측정도구의 개발이 이루어져야 하겠다. 이를

바탕으로 한국의 현실에 적합한 긍정적 행동지원 모형을 개발하고 실행한다면 우리나라의 학교장면에서 문제행동이 줄어들고 바람직한 행동이 증가될 것으로 예상된다. 동시에 학교 환경이 변화되는 것 뿐 아니라 학업수행도 증가됨으로써 학생과 교사, 나아가 학부모가 학교에 대해 편안함과 만족감을 느끼게 될 것이다.

참고문헌

- 강삼성, 이효신 (2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 28(3), 1-35.
- 김경민, 노진아 (2013). 학교폭력 예방을 위한 방안으로서 학교차원의 긍정적 행동지원의 적용 가능성 탐색. *통합교육연구*, 8, 44-67.
- 김경양, 남보람, 김영란, 박지연 (2010). 학교차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구. *특수교육*, 9(3), 117-140.
- 김광수 (2007). 초등학생의 또래관계 문제 개선을 위한 상담전략과 실제: 용서상담교육의 적용. *초등상담연구*, 6(1), 19-46.
- 김미선, 박지연 (2009). 다차원적인 긍정적 행동지원이 장애아동의 문제행동에 미치는 영향: 사례연구. *특수교육*, 8(2), 135-160.
- 김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 41, 207-227.
- 김보경, 박지연 (2017). 학년 단위의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 보편적 지원이 통

- 합학급 초등학생의 사회적 능력, 수업참여행동 및 학교 분위기에 대한 인식에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 33(1), 85-105.
- 김수연, 이대식 (2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처방안. *특수교육학연구*, 43, 183-201.
- 김정선, 여광웅 (2005). 학교(School-setting)에서의 긍정적 행동지원(PBS)이 정인지체학생의 문제행동에 미치는 효과. *특수교육연구*, 12(1), 305-338.
- 손경원, 주향란 (2012). 학교폭력 예방을 위한 인성교육 기반 긍정적 행동지원의 이론과 실제. *도덕윤리과교육*, (37), 427-465.
- 손유니, 박지연 (2015). 특수학교 차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과. *특수교육학연구*, 50, 197-224.
- 신윤희 (2008). 초등학생들의 문제행동과 관련 요인 연구. 대구대학교 박사학위논문.
- 여희영 (2010). 학교 차원의 긍정적 행동지원이 대안학교 중등 학생들의 문제 행동, 삶의 질, 학교 분위기에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 윤예니 (2009). 학급차원의 보편적 긍정적 행동 지원이 초등학교 6학년 학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성봉 (2006). 문제행동지도에서의 긍정적 행동지원 전략. *진리논단*, 12, 513-529.
- 이오연 (2015). 초등교사의 학생 문제행동에 대한 지각과 심리적 소진의 관계. *경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문*.
- 이인숙, 조광순 (2005). 가정과 유치원, 지역사회에서의 긍정적 행동지원이 자폐유아의 바람직한 행동 및 문제행동에 미치는 효과. *유아특수교육연구*, 5(2), 161-190.
- 장미순, 김진호 (2014). 초등학교 학생 문제행동에 대한 교사 인식 연구. *정서·행동장애연구*, 30(2), 436-458.
- 장은진 (2017). 초등학교 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원 모형개발. *사회과학연구*, 28(1), 175-191.
- 차재경, 김진호 (2014). 학급단위의 보편적 차원 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업참여행동과 방해행동에 미치는 영향. *지적장애연구*, 16(4), 95-109.
- 최진오 (2010). 학년 단위 긍정적 행동지원 모형 개발. *특수교육저널: 이론과 실천*, 11(2), 311-332.
- 최진화, 류명옥, 노진아 (2015). 학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. *특수교육저널: 이론과 실천*, 16(2), 19-42.
- 허미영, 전효정 (2013). 학령기 아동의 교실 내 문제행동 지원방안 연구. *어린이재단 연구논문모음집*, 2013(0), 174-219.
- 홍준표. (2009). *응용행동분석*. 학지사.
- Alberto, P. & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers (8th de.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L., & Marsh, S. (2008). Classwide interventions: Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30.
- Heumann, J. & Warlick, K. (2001). *Prevention research and the IDEA discipline provisions: A guide for school administrators*. Washington, DC United States.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M.

- (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14.
- Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116-126.
- Kaiser, B. & Rasminsky, J. S. (2007). *Challenging behavior in young children*. Boston, MA: Pearson.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34, 26-38.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701-712.
- Lewis, T. J., Lewis-Palmer, T., Newcomer, L. L., & Stichter, J. (2004). Applied behavior analysis and the education and treatment of students with emotional and behavioral disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*(pp. 523-545). New York, NY: Guilford.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research quarterly*, 15(3), 307-329.
- Morrissey, K. L., Bohanon, H., & Fenning, P. (2010). Positive behavior support: Teaching and acknowledging expected behaviors in an urban high school. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 26-35.
- Scheuermann, B. K. & Hall, J. A. (2011). *Positive behavioral supports for the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Scott, T. M. & Barrett, S. B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 21-27.
- Shaw, M. (2004). Comprehensive approaches to school safety and security: An international view. *Lessons in danger: School Safety and Security*, 91-107.
- Stormont, M., Lewis, T., Becknet, R., & Johnson, N. W. (2012). 긍정적 행동지원 시스템을 실행하기[Implementing Positive Behavior Support Systems: in Early Childhood and Elementary Settings]. (노진아, 김연하 역). 시그마프레스(원전은 2008에 출판)
- Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M., & Tremblay, R. E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, 21(4), 401-415.

원고접수일 : 2018. 03. 22.
수정원고접수일 : 2018. 04. 24.
최종게재결정일 : 2018. 04. 25.

Impact of Universal Class-Wide Positive Behavior Support on Reducing Problem Behavior and Increasing Academic Performance in an Elementary School Classroom

Hyunjeong Na¹⁾ Eun Jin Chang²⁾ Miryeong Han³⁾ Kwang-Sun Cho Blair⁴⁾

¹⁾Sannae Elementary School

²⁾Korea Baptist Theological University

³⁾Kongju National University

⁴⁾University of South Florida

The purpose of this study was to examine the impact of universal class-wide positive behavior support (PBS) implementation on student problem behavior and academic performance in a 6th-grade elementary school classroom. Participants were 21 students (11 boys and 10 girls) including a student with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and a student with depression, and the classroom teacher with 5 years of teaching experience. The study was conducted from March to September 2016, and the classroom outcomes were evaluated employing a reversal design, a type of single case experimental design. Data on problem behavior were collected using a 1-min momentary time sampling procedure, to obtain an estimate of class-wide problem behavior. The overall level of class-wide problem behavior was obtained as the average percentage of intervals with problem behavior per student. Academic performance was determined by measuring the change in the total number of students who performed at low levels on achievement tests. Social validity was assessed with both students and parents. The classroom teacher participated in a group PBS workshop and individual training provided by a PBS support team. During implementation, the classroom teacher developed and taught class-wide expectations and rules, implemented token economies to provide reinforcement at the individual student and classroom levels, and class-wide social skills training. Throughout the study, the teacher collaborated with other school personnel and the students' parents. The results indicated decreases in both problem behavior and the number of low performing students. The implications, limitations, and future directions of the study are discussed.

Key words : Positive Behavior Support, Class-Wide, Tier 1, Universal Support, Problematic Behavior, Academic Performance, Elementary School