

가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 아스퍼거 증후군 초등학생의 문제행동과 과제수행에 미치는 효과

이중희* (단국대학교 대학원)

〈요 약〉

이 연구는 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 아스퍼거 증후군 초등학생의 문제행동과 과제 수행에 미치는 효과에 대해 알아보고자 실시되었다. 초등학교에 재학 중인 아스퍼거 증후군 남자 아동 1명을 대상으로 AB 설계를 사용하여 기초선, 중재 순으로 실험을 실시하였다. 중재는 기능평가를 기초로 하여 기초선 자료 수집 이후 배경 및 선행사건 중재, 후속결과 중재, 장기적 지원으로 계획하여 연구자 및 대상 아동의 모가 가정에서 실시하였으며 대상 아동의 일과 중 성경쓰기 과제 이후에 보였던 문제행동과 성경쓰기 과제 수행도의 변화를 살펴보았다. 연구 결과, 배경 및 선행사건, 후속결과, 장기적 지원의 다요소 중재를 통하여 기초선 보다 문제행동의 발생률이 감소하였으며 과제 수행도가 향상되었다. 연구 결과를 바탕으로 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 아스퍼거 증후군 아동의 문제행동 및 과제 수행도에 미치는 요인들을 중재의 특성, 대상 아동의 특성, 선행 연구와 관련지어 논의하였다.

〈주제어〉 아스퍼거 증후군, 개별차원의 긍정적 행동지원, 문제행동, 과제수행

* 교신저자(borumdal81@gmail.com)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

1944년 Hans Asperger에 의해 소개되고, 1981년 Lorna Wing에 의해 본격적으로 알려진 아스퍼거 증후군(Asperger's Syndrome: 이하 AS)은 전형적인 자폐(Autistic Disorder: AD)와는 다르게 평균이나 평균 이상의 지능을 가졌지만 사회적 능력 및 화용적인 언어 능력에서의 어려움, 반복적이고 정형화된 행동 패턴, 감각 및 운동 상의 어려움을 보이는 발달장애이다(Attwood, 2010). 최근 발표된 정신장애 진단 및 통계 편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 5판인 DSM-5에서는 자폐성장애(Autism Spectrum Disorders)를 장애 정도 및 지원 정도의 수준으로 하위 범주를 나누어 AS가 포함되지 않았으나(American Psychiatric Association, 2013) 1994년에 전반적 발달장애(PDD) 아래 하위 진단명으로 포함된 이후부터 DSM-IV-TR에 이르기까지 자폐와는 다른 진단명으로 존재하였다(APA, 2000).

이러한 AS 학생에게는 행동적으로 부주의함, 분노 폭발, 불안과 두려움 등의 문제를 보이기도 하는데(손승현, 2008; Attwood, 2010) AS에게 보이는 분노 폭발이나 공격성 등의 문제행동은 연령에 관계없이 초등학교, 중학교, 고등학교 AS 학생들에게 보이는 공통적인 특성이다(Church, Alisanski, & Amanullah, 2000; Lee, 2009). 이러한 문제행동은 사회적인 단서를 이해하는데 어렵고, 타인과의 관계 형성에 실패의 경험으로 오는 불안, 강박적인 행동 패턴 등과 결합하여 나타난다고 할 수 있다(Attwood, 2010; Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010). 이러한 행동상의 특성으로 인해 교사 및 치료사 등의 관련인들은 AS 학생들에게 행동문제에 대한 적절한 지원과 중재를 제공하여 학생의 행동과 정서가 균형을 가질 수 있도록 해야 한다(Safran, Safran, & Ellis, 2003). 앞서 언급하였듯이 AS 학생들은 평균 이상의 인지 능력을 갖고 있고, 추상적인 사회적 단서를 어려워하는 특성으로 인해 전형적인 자폐와는 다른 중재 방법이 필요한데 AS 학생들이 어려워하는 사회적 상황을 해석하여 이해할 수 있도록 해야 한다는 것이다(Simpson, Ganz, & Mason, 2012).

Myles와 Simpson (2002)에 의하면 높은 인지 능력을 필요로 하며 자신의 행동을 조절할 수 있는 인지 행동 중재가 AS 학생들에게 효과적이고, 국내의 한 연구(김은경, 2012)에서도 AS 학생의 사회적 의사소통 향상을 위해 인지 중심 접근의 중재가 많이 사용되었으며 이는 효과적이라고 하였다. 인지 행동 중재는 자기조절을 통하여 자신의 행동을 스스로 관리하도록 교수하기 때문에 문제행동을 예방하고, 행동의 일반화를 증대하며 보다 더욱 잘 유지될 수 있다는 장점이 있으며 자기관리 기술, 문제해결 훈련, 분노조절 훈련 등이 포함된다(양명희, 2012). 이렇듯 AS 학생들에게 인지적인 방법으로 접근하여 학생이 어려워하는 사회적 상황에 대한 해석과 자신의 행동을 조절하는 것은 중요하다고 볼 수 있다.

최근 행동관리에 대한 패러다임의 변화로 처벌 중심의 중재를 사용하기 보다는 학생에게 보이는 문제행동의 주변 환경을 수정하여 학생이 능동적으로 환경을 통제할 수 있도록 필요한 기술을 교수하는 문제행동 예방 전략인 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Supports: 이하 PBS)의 개발 및 적용이 강조되고 있다(Clarke et al., 2002). 이러한 PBS는 기능평가를 통해 문제행동의 이유를 이해하고, 장애를 지닌 학생과 그 가족에게 의미 있고 그들을 존중하며 철학적이고 가치 중심적인 방법을 제공하는 것으로 아동에게 필요한 능력을 지원함으로써 문제행동의 감소 뿐 아니라 개인의 삶의 질을 향상시킨다(양명희, 2012; Bambara & Kern, 2008; Scheuermann & Hall, 2009). 장기적인 지원을 통해 체계를 변화시킨다는 요소로 모든 구성원들의 참여를 강조하며 학교에서는 학생뿐만 아니라 교사, 교직원, 행정가들이 모두 PBS 실행에 참여하며 가정에서는 가족 구성원들 모두 참여하게 된다(Bambara & Kern, 2008; Scheuermann & Hall, 2009).

이러한 PBS는 학교차원, 학급차원, 개별차원의 PBS로 실시될 수 있으며 미국에서는 학교차원의 PBS가 많이 이루어지고, 필요성이 강조되는 반면에 우리나라에서는 학급차원이나 개별차원의 PBS로 연구가 이루어지고 있다(김미선, 박지연, 2005; 민지영, 김은경, 2011; 이수정, 이소현, 2011; 최미점, 백은희, 2015; 최진화, 류명옥, 노진아, 2015). 많은 수는 아니지만 학교나 유치원 외에 가정에서 PBS가 실행된 연구도 이루어졌다(김미선, 2009; 문희원, 박지연, 2008). 이러한 PBS 관련 선행연구들은 문제행동을 대체할 수 있는 기능적 의사소통, 사회성 기술, 과제수행 행동, 과제 성취도 및 과제 참여행동 등 다양하게 그 효과를 검증하였으나(박혜진, 신현기, 2010; 최승희, 이효신, 2011; 한홍석, 박주연, 2011) 연구대상이 다양하지 않고, 심한 문제행동을 보이는 정신지체나 ASD 학생들을 대상으로 한 연구가 주를 이루었다.

사회적인 해석의 어려움을 보이는 AS 학생의 문제행동에 대해 자연스러운 환경인 가정에서 예방적인 차원으로 인지 행동 중재를 요소로 하는 PBS 실행은 필요하리라 생각된다. 따라서 이 연구에서는 문제행동을 보이는 AS 초등학생을 대상으로 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 AS 초등학생의 문제행동 및 과제 수행도에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다.

2. 연구문제

첫째, 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 AS 초등학생의 문제행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 AS 초등학생의 쓰기 과제수행에 어떠한 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구 대상

이 연구의 대상은 AS 진단을 받은 1명의 초등학생으로 다음과 같은 기준으로 선정되었다.

첫째, 병원이나 관련 기관에서 AS로 진단받은 아동

둘째, 한국 웨슬러 지능검사(K-WISC-III) 결과 IQ 지수 70 이상인 아동

셋째, 문제행동으로 인해 가정에서 어려움이 있다고 부모로부터 보고된 아동

넷째, 부모가 연구 참여에 동의한 아동

다섯째, 본인이 연구 참여에 동의한 아동

대상 아동의 구체적 특성은 다음 <표 2-1>과 같다.

2. 연구 설계

이 연구는 단일대상연구 방법 중 A-B설계를 사용하여 실시되었다. 이 설계는 중재를 실시하지 않는 상황인 기초선 단계에서 대상 아동의 행동을 관찰하여 자료를 수집한 후 중재 단계에서 중재로 인한 대상 아동의 행동 변화를 관찰하는 기초선과 중재 단계로 이루어진 설계이다(이소현, 박은혜, 김영태, 2000). 따라서 독립변인으로 인한 종속변인의 변화를 살펴보기 위해 기초선, 중재의 단계로 진행하였으며 사전에 수립한 기준에 충족할 경우 다음 단계로 진행하였다. 기초선 단계에서 최소 3회기 이상의 안정적인 자료를 수집한 후에 중재를 시작하였다. 단일대상연구 방법의 특징 중 하나는 유연성으로 중재 및 설계의 변경이 연구 도중에도 가능하다는 점이다(양명희, 2015; Kazdin, 2016). 이에 중재가 시작된 이후에 아동의 반응에 따라 독립변인인 중재에 추가적인 요소가 필요하다고 판단되어 수정된 중재를 실시하였다. 중재 종료 기준인 중재 목표는 문제행동의 발생률이 연3회기 0%를 보이면 중재를 종료하는 것으로 목표를 설정하였으나 과제 수행도에서 많은 향상을 보이지 않아 칸이 있는 공책으로 자료를 변경하는 것을 추가하여 두 번째 중재를 실시하였으므로 중재 목표를 성경쓰기 정확도가 연3회기 80% 이상이면 중재를 종료하는 것으로 설정하였다.

〈표 2-1〉 대상 아동 검사 결과 및 특성

영역	내용
연령	만 9세 10개월
학년	초등학교 4학년
성별	남
장애유형	아스퍼거 증후군
K-WISC-III	전체 지능(FSIQ) : 137 동작성 지능(PIQ) : 128 언어성 지능(VIQ) : 144
KISE-BAAT	읽기 : 100 수학 : 100 쓰기 : 84(글 구성력 44)
학업적 특성	<ul style="list-style-type: none"> 수학과 과학에 높은 흥미와 관심을 보이며 관련 책 읽기를 좋아함. 기초학습 영역 중 쓰기에 어려움을 보이며 특히 글씨 쓰기(handwriting)에서 정확도와 유창성이 떨어져 글자의 크기가 다르고 글자를 겹쳐 써서 알아보기 못함. 3학년까지는 학교성적이 상위권이었으나 서술형평가로 인해 성적이 떨어졌으며 이점을 대상 아동 또한 정확히 인지하고 있음.
언어적 특성	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 관심사(과학, 통계 자료)에 대해 성인에게 이야기 하는 것을 좋아함. 기본적인 얼굴 표정의 인지는 가능하나 복잡한 비언어적인 단서를 해석하는데 어려움. 어색하지만 상대방의 이야기를 듣고 반응할 수 있으며 두 번 정도의 대화가 오고가는 것은 가능함.
사회·정서적 특성	<ul style="list-style-type: none"> 또래들과 상호작용 할 수 있는 사회적 기술은 습득하였으나 수행의 어려움을 보임. 2~3명의 집단에서는 어울릴 수 있으나 집단이 커질수록 활동에 참여하지 못하고 방관함. 자신이 잘 어울릴 수 있는 또래의 특성을 인지하고 있으며 공통된 관심사가 있는 2~3명의 친구들과 방과 후에 놀이를 함. 상황 인지를 어려워하여 자신이 이해할 수 없는 상황에서는 분노폭발을 보였으나 최근에는 그 횟수가 줄어들었으며 자신이 이해하지 못하는 상황에 대해서는 모르겠다 는 표현을 함. 모나 여자형제와의 관계가 집중적이었으나 최근 부와의 관계가 호전되어 전체적으로 가족 구성원들의 대상 아동에 대한 이해 및 지지가 높은 편임.
행동 특성	<ul style="list-style-type: none"> 자신이 이해하기 힘들거나 받아들일 수 없는 상황에서는 울거나 언어적인 공격행동(뛰 이래!, 마귀가 따로 없어! 등)을 보이며 물건을 파괴하려는 공격행동(문을 랑 닫기, 던지기 등)을 보임. 자신의 행동을 계획한대로 조직하여 행하는 자기조절적인 면에서 어려움을 보였지만 집에서의 일과를 예측 가능하게 구조화시켜 자기점검을 통해 행동을 조절하고 있음.

3. 연구 절차

1) 실험 기간 및 장소

총 실험 기간은 9월 13일부터 11월 16일까지이다. 연구 대상 아동의 선정은 9월 13일에 부모와 대상 아동의 동의를 통해 이루어졌으며 이후 기능평가는 9월 25일부터 10월 4일까지 진행되었다. 10월 16일부터 문제행동 및 과제수행에 관한 기초선 자료를 수집하였고, 기초선 자료 수집 후에 중재를 시작하여 자료를 수집하였다.

중재 및 관찰은 대상 아동의 가정에서 진행되었으며 인위적인 환경이 아닌 대상 아동이 생활하는 자연스러운 환경에서 이루어졌다. 대상 아동은 글씨 쓰기에 어려움을 보여 하루 일과 중 성경 한 페이지를 쓰기 연습하는 시간으로 보내고 있었다. 연구자와의 수업이 끝난 후 성경 쓰기를 하는 거실과 아동이 성경쓰기를 하는 동안 연구자와 대상 아동 모와의 상담이 이루어지는 아동의 방에서 중재 및 관찰이 이루어졌다. 이러한 상황은 대상 아동 모와의 면담을 통해 선정되었다.

2) 기능평가

기능평가는 문제행동과 관련된 선행사건이나 후속결과에 관한 정보를 수집하는 과정이고, 문제행동에 관한 가설을 수립할 수 있도록 정보를 제공해 주는 절차이다(양명희, 2012; Bambara & Kern, 2008). 이 연구에서는 기능평가의 세 가지 방법인 간접적 방법, 직접적 방법, 기능분석(양명희, 2012) 중 간접적 방법과 직접적 방법을 사용하여 문제행동의 기능을 확인하였다.

(1) 간접적 방법

간접적인 방법으로는 부모 및 대상 아동 면담, 체크리스트를 사용하여 진행하였다. 부모 면담을 통해서 삶의 주요 사건들, 건강과 관련된 정보 등에 관한 개괄적 정보와 문제행동에 대한 선행사건, 후속결과 등 문제행동과 직접 관련이 있는 구체적 정보를 모두 수집하였다. 대상 아동의 문제행동은 연구자와의 수업이 끝나고 부모 상담을 진행하는 동안에 특히 빈번하게 발생하고, 엄마를 향해 언어적 공격행동을 하거나 문을 크게 닫는 등의 물건 파괴 행동으로 나타나며 그 외에 가정에서의 다른 상황에서는 문제행동이 특별히 발생하지 않는다는 것을 알 수 있었다. 간접적인 방법으로 Durand와 Crimmins (1988)의 문제행동 발생동기 평가척도(Motivation Assessment Scale: MAS)를 대상 아동의 모가 작성하였다. 문제행동 발생동기 평가척도(MAS)를 사용하여 문제행동의 동기를 파악한 결과 <표 2-2>에 제시한 바와 같이 물건 파괴하기와 신체적 및 언어적 공격하기는 보상변인과 가장 상관이 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 대상 아동과의 면담을 통해 문제행동을 일으키는 상황에 대해 자신이 어떻게 생각하는지 등의 구체적인 정보를 수집하였다.

〈표 2-2〉 문제행동 발생동기 평가척도 검사 결과

문제행동	상관순위		1		2		3		4	
	전체 점수	평균 점수								
물건 파괴하기	보상변인		회피변인		관심변인		감각변인			
	20	5	13	3.25	7	1.75	4	1		
신체 및 언어적 공격하기	보상변인		회피변인		관심변인		감각변인			
	20	5	13	3.25	7	1.75	4	1		

(2) 직접적 방법

직접적인 방법으로 연구자가 문제행동이 발생하는 상황을 직접 관찰하였다. 연구자와 모와의 상담이 이루어지는 방에서의 직접 관찰과 대상 아동이 거실에서 성경쓰기를 하는 상황은 동영상 촬영을 통해 문제행동이 발생하는 상황을 관찰하였다.

직접 관찰에 대한 ABC 분석 결과 <표 2-3>과 같이 대상 아동은 관찰 기간인 연구자와의 수업이 끝난 후 부모 상담이 진행되는 동안 문제행동이 빈번히 발생하였다. 성경 쓰기의 결과물에 따라 게임을 할 수 있는 기회가 주어지는데 게임을 할 수 있다는 엄마의 지시에 대해서는 문제행동을 보이지 않았으나 성경쓰기를 다시 해야 한다는 지시에는 문제행동을 보였다. 또한

〈표 2-3〉 ABC 분석 요약문

날짜	선행사건(A)	행동(B)	후속결과(C)
9/25	성경쓰기 결과물을 자세히 본 후 구체적으로 글자를 가리키며 너 무 못썼다고 다시 쓰라고 말함.	아동은 울먹이는 작은 목소리로 “너무해.”라고 말함.	성경쓰기 활동을 다시 함.
9/27	엄마는 성경쓰기 결과물을 자세히 보지 않았고, 알겠으니 아이패드들 가져오라고 말함.	아동은 “앗싸~”라고 말하며 아이패드를 가지러 감.	엄마는 아이패드의 잠금을 풀어주었고, 아동은 15분간 게임을 함.
10/1	성경쓰기 결과물을 자세히 본 후 “우리 아들 오늘 글씨 잘 썼네.”라고 칭찬하고, 아이패드를 가져오라고 말함.	아동은 “네~”라고 말하며 아이패드를 가지러 감.	엄마는 아이패드의 잠금을 풀어주었고, 아동은 15분간 게임을 함.
10/4	성경쓰기 결과물을 대충 훑어 본 후 너무 못 썼으니 다시 쓰라고 지시함.	아동은 큰 소리로 “자기 마 음대로야! 엄마는 악마야!”라고 말하며 문을 쿵 닫고 방을 나감.	엄마는 아동을 불러 게임 시간이 5분 단축되었다고 말함.

성경쓰기 결과물에 대한 엄마의 피드백이 구체적일수록 대상 아동에게 보이는 문제행동의 강도가 약하고, 피드백이 구체적이지 않을 경우 문제행동의 강도가 커지는 것을 알 수 있었다.

(3) 가설설정

간접적 방법과 직접적 방법을 통해 수집된 정보를 바탕으로 문제행동에 대한 가설을 설정하였다. 검증 가능한 가설 문장에는 아동의 이름, 선행사건, 문제행동, 문제행동의 기능을 포함해야 한다(양명희, 2012). 따라서 이러한 네 가지 요소를 포함한 세 가지의 가설을 기술하였다.

<표 2-4> 문제행동에 대한 가설

가설 1	성경쓰기 후 다시 쓰라는 지시를 받으면 OO는 과제를 피하기 위해 소리를 지르거나 문을 크게 닫는 행동을 한다.
가설 2	성경쓰기 후 다시 쓰라는 지시를 받으면 OO는 게임을 할 수 있는 기회를 얻기 위해 소리를 지르거나 문을 크게 닫는 행동을 한다.
가설 3	성경쓰기 후 구체적이지 않은 피드백을 받으면 OO는 과제를 피하고 게임을 할 수 있는 기회를 얻기 위해 크게 소리 지르고 문을 크게 닫는 행동을 한다.

3) 기초선

대상 아동에게 중재를 제공하지 않은 상황인 기초선 단계에서는 문제행동에 대한 자료와 성경쓰기 과제수행에 대한 자료를 수집하였다. 평상시와 마찬가지로 성경쓰기 과제에 대해 모의 일관되지 않은 피드백과 강화물(게임을 할 수 있는 기회)이 제공되었다. 하루 일과 중 연구자와 모의 부모 상담 및 대상 아동의 성경쓰기 과제가 시작되는 시점부터 부모 상담이 끝나는 시간까지 대상 아동의 행동을 관찰하였다.

4) 중재

중재는 기능평가를 기초로 하여 기초선 자료 수집 이후 연구자에 의해 계획된 중재를 연구자 및 대상 아동의 모가 실시하였다. 대상 아동에게 적용한 구체적인 중재의 내용은 <표 2-5>와 같다.

(1) 배경 및 선행사건 중재

배경 및 선행사건 중재는 문제행동의 촉발요인들이 완전히 제거되거나 변화되어서 더 이상 문제행동을 일으키는 요인으로 작용하지 않도록 환경을 재구성하는 것이다(양명희, 2012; Bambara & Kern, 2008; Scheuermann & Hall, 2009). 이 연구에서는 대상 아동이 성경쓰기 결과에 대해 구체적인 피드백을 받으면 문제행동의 강도가 약하다는 가설을 바탕으로 선행사건 중재인

성경쓰기 결과를 구체적이고, 객관적으로 채점 및 평가 할 수 있도록 채점 기준안을 마련하였다. 채점 기준안은 낱글자의 맞춤법, 띄어쓰기, 문장부호를 정확하게 작성하였는지, 각각의 낱글자가 서로 겹쳐지지 않았는지, 글자의 크기가 일정한지 등에 관한 규정을 말하는 것이다. 이러한 채점 기준안을 마련한 후에 대상 아동에게 각각의 규정에 대해 설명하였고, 성경 쓰기 이후에 스스로 자신의 결과물을 원본과 비교하여 채점을 할 수 있도록 자기점검의 방법을 교수하였다. 이에 대상 아동은 성경 쓰기 과제 수행 후에 스스로 원본과 비교하여 채점을 하였으며 자기점검지에 그 날의 점수를 기입하였다.

이러한 채점 기준안을 통해 구체적인 피드백을 제공받았음에도 불구하고 과제수행도에는 많은 변화를 보이지 않아 추가적인 선행사건 중재를 실시하였다. 첫 번째 중재 단계에서 대상 아동은 성경쓰기를 줄 공책에 작성하였고, 두 번째 중재에서는 칸 공책으로 변경하여 작성할 수 있도록 하였다. 칸 공책을 통해 대상 아동이 칸에 맞게 글씨의 크기를 조절하고 띄어쓰기를 하여 과제수행도가 향상될 수 있도록 선행사건 중재를 추가한 것이다.

〈표 2-5〉 대상 아동에 대한 다요소 중재 내용

배경 및 선행사건 중재	후속결과 중재	장기적 지원
<ul style="list-style-type: none"> • 채점 기준안을 마련하여 자기점검을 통해 직접 자신의 쓰기 결과물을 채점할 수 있도록 가르친다. • 줄 공책으로 제공되었던 자료를 칸이 있는 공책으로 제공하여 과제 수행 시 아동이 성공을 경험할 수 있도록 기회를 제공한다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 엄마로부터 칭찬을 듣는다. • 정해진 시간 동안 게임을 할 수 있는 기회를 부여 받는다. 	<ul style="list-style-type: none"> • 복잡한 문제해결 기술을 가르친다. • 과제의 길이가 많은 경우 “써야하는 양이 너무 많아요. 줄여주세요.”라는 요청하기 기술을 가르친다.

(2) 후속결과 중재

문제행동의 발생을 이해하기 위해서는 이전의 배경이나 선행사건 만으로는 충분하지 않고 행동 발생에 뒤따라 그 행동이 제공하는 목적 또는 기능, 행동을 강화하고 유지시키는 조건 또한 고려해야 한다(양명희, 2012; Bambara & Kern, 2008). 이 연구에서는 후속결과 중재와 관련하여 대상 아동의 목표행동에 대해 정적강화를 하였다. 정적강화(positive reinforcement)란 증가시키고자 하는 바람직한 행동이 발생하면 즉시 유쾌하고 정적인 자극을 제시함으로써 그 표적행동의 미래 발생률을 증가시키는 것이다(양명희, 2012). 따라서 성경쓰기 과제 수행의 목표 도달 행동을 지속적으로 유지 및 증가시키기 위하여 성경쓰기 과제 이후 대상 아동 또는 사회적 칭찬과 함께 대상 아동이 선호하는 게임을 할 수 있도록 기회를 제공하여 강화하였다. 성경쓰기 과제 완성 후 채점을 하였고, 60점 이상일 경우 이러한 정적강화가 적용되었다.

대상 아동이 추상적인 표현을 이해하는데 어려움을 보이므로 대상 아동 모가 제공하는 사회적 칭찬은 더욱 구체적으로 설명되어야 할 필요성이 있어 연구자는 대상 아동 모에게 칭찬의 방법에 대해 설명하였다. 대상 아동이 신체적 접촉을 좋아하여 안아주기와 같은 신체적 접촉과 함께 “글씨가 겹쳐지지 않았고, 예쁘게 잘 썼다.”와 같이 대상 아동의 모는 구체적인 칭찬을 제공하였다.

(3) 장기적 지원

긍정적 행동지원의 네 번째 요소는 장기적인 예방 및 긍정적인 성과 유지로 대상의 삶의 양식을 변화시키는 것과 관련되며(Bambara & Kern, 2008) 이러한 체계 변화를 통한 장기적 지원은 PBS의 핵심 요소이기도 하다(Scheuermann & Hall, 2009). 이 연구에서는 대상 아동의 장기적인 지원을 위해 두 가지를 계획하고 실행하였다. 먼저 대상 아동이 AS라는 장애 특성을 고려하여 지속적인 문제해결 기술을 교수하였다. 대상 아동은 간단한 문제 상황에 대한 이해 및 해결 기술은 습득하였으나 복잡한 문제 상황에 대해서는 이를 이해하고 해결하는데 어려워하였다. 따라서 대상 아동이 좋아하는 동화책을 선정하였고, 내용에서 복잡한 문제 상황이 제시되는 경우 이를 사용하여 문제해결 기술을 교수하였다. 문제해결 훈련은 형식을 갖춘 훈련을 통해 자신의 문제를 효과적으로 해결하는 방법을 가르치는 것이다(양명희, 2012; Zirpoli, 2008). 이러한 문제해결 훈련은 문제 상황에 대한 인식 및 정의, 문제를 유발하는 요인들이 무엇인지 파악, 감정적인 해결 방안 도출 및 평가, 선택한 해결 방법 평가의 순으로 진행되고, 복잡한 문제 상황에 대한 해결 기술을 찾을 수 있도록 한다. 대상 아동은 중재자인 연구자와 함께 동화책에서 선별한 복잡한 문제 상황에 대한 해결 방법을 도출해 보았고, 바로 이와 유사한 상황이 대상 아동에게 발생 한 적이 있는지에 대해 이야기하여 책의 상황과 실제 상황을 매칭하고, 일반화 할 수 있도록 하였다.

두 번째로 대상 아동은 성경쓰기 과제의 양이 많아도 그에 대한 불만 표현이나 과제를 줄여달라는 요청을 하지 않았다. 모와의 면담을 통해서도 평소에 다른 사람에게 어떠한 도움을 요청하는 일이 없다는 것을 알 수 있었다. 따라서 두 번째 장기적 지원으로 자신의 역량으로 할 수 없거나 힘든 상황일 경우 도움을 청하는 요청하기 기술을 교수하였다. 주로 성경쓰기 과제와 관련하여 교수하였으며 이 외에도 도움을 요청할 수 있는 상황에 대해 생각해 보고, 적용할 수 있도록 하였다.

4. 자료 수집 및 분석

1) 종속변인의 정의

(1) 문제행동

문제행동은 모와의 면담과 직접 관찰을 바탕으로 다음과 같이 조작적으로 정의되었다. 대상 아동에게 보이는 물건 파괴하기 및 신체 및 언어적 공격하기는 강도가 다양하게 나타났지만 강도를 고려하지 않았고, 모와의 면담을 통해서 이러한 행동들은 모두 사회적으로 수용되지 못하는 행동이라고 판단되어 문제행동에 포함시켰다.

〈표 2-6〉 문제행동의 조작적 정의

문제 행동	물건 파괴하기	<ul style="list-style-type: none"> • 문을 큰 소리가 나게 닫는 행동 • 공책, 책, 연필 등을 던지는 행동
	신체 및 언어적 공격하기	<ul style="list-style-type: none"> • 손으로 상대방을 때리거나 미는 행동 • 소리를 지르며 “너무해!” “악마 같아!” • 소리 내어 울거나 흐느껴 우는 행동

(2) 과제 수행도

과제 수행도는 성경쓰기 과제에 대한 낱글자, 띄어쓰기, 문장부호의 정확도를 말하며 채점 기준안을 통한 채점, 교수 자료인 줄 공책에서 칸 공책으로의 변경이 이러한 정확도에 영향을 미치는지를 알아보고자 종속변인으로 선정하였다.

〈표 2-7〉 정확도의 조작적 정의

정확도	• 낱글자와 문장부호, 띄어쓰기가 맞게 쓰여진 개수
-----	------------------------------

2) 관찰 및 자료 수집 방법

대상 아동의 문제행동과 과제 수행도를 측정하기 위하여 연구자와의 중재가 끝난 이후 성경 쓰기가 시작되는 시점부터 성경 쓰기 과제 완성 및 채점까지의 시간 동안 동영상 촬영을 통한 관찰 및 연구자 직접 관찰을 실시하였다.

문제행동의 경우 부분간격기록법을 사용하여 전체 관찰 시간을 15초 간격(10초 관찰, 5초 기록)으로 나누고 단위시간 중 어느 때라도 표적행동이 나타나면 “+”로 기록을 하고 보이지 않으면 “-”로 기록하였다. 과제 수행도의 경우 영속적 행동결과 기록(permanent product recording) 방법을 사용하였으며 회기별로 공책에 전체 글자 및 띄어쓰기의 개수와 이 중 대상 아동이 정확하게 작성한 글자 및 띄어쓰기 칸의 수를 기록하였다. 이로써 과제 수행도의 정확도는 정반응

과 오반응의 빈도를 통해 비율로 산출되었다.

3) 자료 분석

수집된 자료에 대해 시각적 분석법을 사용하여 중재의 효과를 분석하였다. 시각적 분석법은 통계적으로 유의미하게 큰 변화를 보이지 않더라도 사회적인 측면의 미세한 변화를 탐지할 수 있으며, 중재의 효과가 크게 나타나는 독립변인들을 판별할 수 있고, 자료의 모든 측면을 점검하여 변인들 간의 관계를 확인할 수 있는 방법이다(양명희, 2015; 이소현, 박은혜, 김영태, 2000; Alberto & Troutman, 2007; Kazdin, 2016). 표적 행동의 수행 수준(level) 변화율, 4분법(quarter-intersect method)을 사용한 경향(trend), 평균(mean), 인접구간에서의 비중복비율(Percentage of Nonoverlapping Data: PND) 등에 대한 시각적 분석을 하였다.

5. 관찰자 훈련 및 관찰자간 신뢰도

관찰 및 평가 기록의 신뢰도를 높이기 위해 연구자 외에 특수교육을 전공하는 박사과정생을 제 2관찰자로 선정하여 목표행동을 측정하였다. 제 2관찰자는 종속변인에 대한 조작적 정의를 숙지하였으며 관찰자간 일치도가 연속 2회 90% 이상 보일 때까지 관찰자 훈련을 지속하였다.

전체 과정 중 30%에 해당하는 자료를 무작위로 선정하여 이에 대한 연구자와 제 2관찰자간의 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 시간 간격별 부분간격기록법으로 측정한 공격행동의 신뢰도는 (일치한 간격의 수/전체 간격의 수)×100, 비율로 평가한 과제 수행도의 신뢰도는 (작은 수/큰 수)×100의 공식으로 산출되었다. 대상 아동에게 나타난 공격행동의 관찰자간 신뢰도 결과는 93.90%이며 과제 수행도의 평가자간 신뢰도 결과는 100%로 나타났다.

Ⅲ. 연구결과

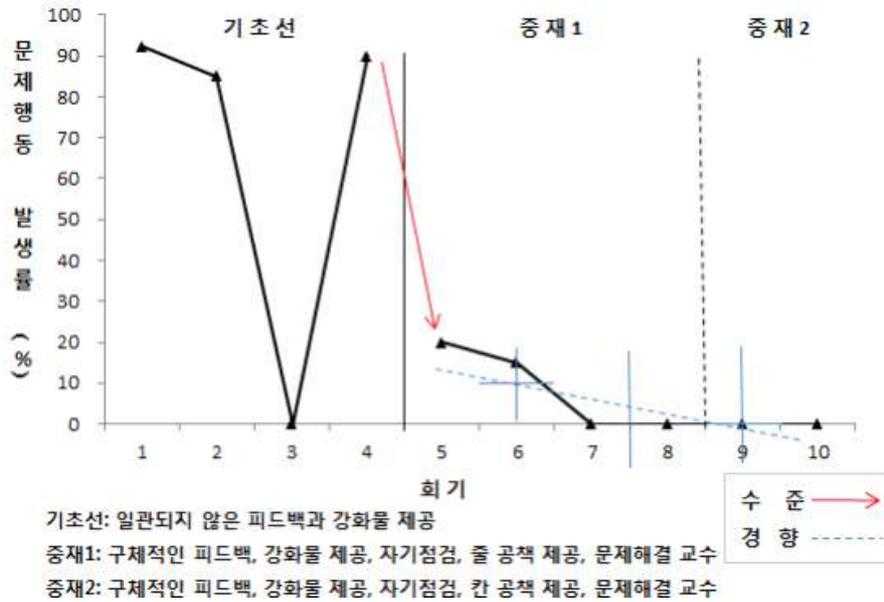
1. 공격행동의 변화

대상 아동이 보인 단계별 문제행동의 변화는 <표 3-1>과 <그림 3-1>에 제시되어 있다.

<표 3-1> 단계별 문제행동 발생률의 평균과 범위 (단위 : %)

구분	기초선	중재1	중재2
평균	66.75	8.75	0
범위	0-92	0-20	0

이종희 / 가정에서 실시한 개별치원의 긍정적 행동지원이 아스퍼거 증후군 초등학생의 문제행동과 과제수행에 미치는 효과



<그림 3-1> 단계별 문제행동의 변화

대상 아동에게 나타난 문제행동의 경우 기초선 단계에서는 평균 66.75%(범위 0-92%)의 발생률을 보였다. 이 단계는 중재가 투입되지 않은 단계로 엄마로부터 구체적이지 않고 일관되지 않은 성경쓰기 과제 수행에 관한 피드백을 제공받았으며 이때 아동은 줄 공책에 성경쓰기 과제를 수행하였다. 기초선 단계 중 3회기에는 대상 아동의 모가 아동의 성경 쓰기 과제에 대한 피드백을 제공하지 않았고, 수행도에 상관없이 아동에게 게임을 할 수 있는 기회를 제공하여 대상 아동은 문제행동을 보이지 않았다. 이러한 3회기의 발생률을 제외하더라도 1, 2, 4회기 문제행동 발생률의 평균은 89%로 높게 나타났다.

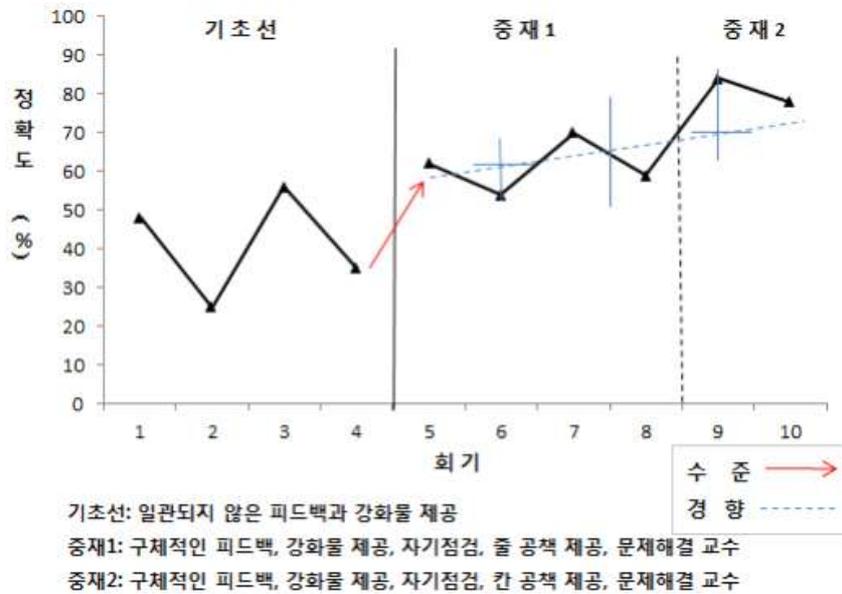
기초선 단계 이후 구체적인 성경쓰기 과제에 대한 채점 기준안이 마련되고, 아동이 직접 채점을 시행하는 중재가 시행되자 문제행동의 발생률이 20%로 급격히 감소하였다. 이에 중재1 단계에서는 문제행동의 발생률이 평균 8.75%(범위: 0-20)로 기초선 단계에 비해 크게 감소하였다. 특히 7회기 이후부터는 이러한 문제행동 발생률이 0%로 안정적으로 나타났고, 줄 공책을 칸 공책으로 변경한 중재2 단계에서도 문제행동의 발생률이 0%로 교수자료와는 상관없이 안정적으로 나타났다.

2. 과제 수행도의 변화

대상 아동의 과제 수행도에 대한 변화는 <표 3-2>와 <그림 3-2>에 제시되어 있다.

〈표 3-2〉 단계별 과제 수행도의 평균과 범위 (단위 : %)

구분	기초선	중재1	중재2	기초선-중재1 PND	중재1-중재2 PND
평균	41	61.25	81	100	100
범위	25-48	54-70	78-84		



〈그림 3-2〉 단계별 과제 수행도의 변화

대상 아동에게 나타난 과제수행도의 경우 기초선 단계에서는 평균 41%(범위 25-48%)의 정확도를 보였다. 평소와 같이 일관되지 않은 피드백과 강화물이 제공된 단계이며 안정적인 수행은 아니지만 증감을 보이며 아동은 줄 공책에 성경쓰기 과제를 수행하였다.

채점 기준안이 마련되고, 대상 아동이 직접 채점을 하는 자기점검 중재가 제공되자 약간 증가된 수준으로 62%의 정확도를 보였으며 칸 공책으로 변경하는 두 번째 중재가 제공되기 전인 8회기까지 계속적으로 증감은 있지만 향상의 경향을 보였다. 문제행동에 비해 많은 변화를 보이지 않아 두 번째 중재인 칸 공책으로 자료를 변경하는 것을 추가로 제공하자 과제 수행도인 정확도가 계속적으로 증가의 경향을 보였다.

기초선과 중재1 단계에서의 자료점의 비중복비율인 PND는 100%를 보여 중재1이 과제 수행도에 크게 영향을 주었음을 보여주고, 중재1과 중재2 단계에서의 PND 또한 100%를 보여 중재2가 과제 수행도에 크게 영향을 주었음을 나타낸다.

IV. 논의 및 결론

이 연구에서는 가정에서 개별차원의 긍정적 행동지원을 AS 아동에게 실시하였을 때 문제행동과 과제 수행도에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보았다. 연구 결과, 배경 및 선행사건, 후속 결과, 장기적 지원의 다요소 중재를 통하여 기초선 보다 문제행동의 발생률이 감소하였으며 과제수행도가 향상되었다.

연구 결과를 바탕으로 개별차원의 긍정적 행동지원이 AS 아동의 문제행동 및 과제 수행도에 미치는 요인들을 중재의 특성, 대상 아동의 특성, 선행 연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 체계적인 기능평가에 근거하여 중재를 계획 및 실행한 점이 AS 아동의 문제행동에 개선을 가져왔다고 볼 수 있다. 포괄적인 PBS 계획을 개발하기 위해서는 개괄적 정보와 구체적 정보 모두를 고려하여 정보를 수집하는 절차인 기능평가가 반드시 이루어져야 하고, 이러한 기능평가를 통해 종합적이고 다요소(선행사건중재, 대체행동교수, 후속사건중재, 장기적 지원) 중재 계획을 수립하는 것은 매우 중요하다(양명희, 2012; Bambara & Kern, 2008; Scheuermann & Hall, 2009). 이 연구에서는 간접적인 방법과 직접 관찰을 통해 문제행동의 기능을 파악하였으며 그 결과를 바탕으로 다요소 중재를 실시하였다. 이는 기능평가를 통한 행동지원이 장애 학생의 문제행동에 긍정적인 효과를 가져왔다는 선행연구의 결과와 일치한다(김정선, 여광웅, 2005; 민지영, 김은경, 2011).

둘째, AS 아동에게는 사회적인 상황에 대한 해석 및 구체적인 설명이 중요함을 알 수 있었다. AS 아동들은 구체적이지 않거나 추상적인 단서를 이해하는데 어려움을 보이며 이러한 사회적인 해석의 어려움으로 분노폭발이나 공격행동과 같은 문제행동을 보인다(Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010). 이 연구에서의 대상 아동에게 과제 수행 후에 받는 피드백은 이해할 수 없는 구체적이지 않고 명확하지 않은 평가였으며, 이로 인해 다양한 강도의 문제행동을 보였다. 하지만 자신의 과제를 채점할 수 있는 구체적인 채점 기준안을 마련하여 아동 스스로 채점을 할 수 있도록 자기 점검의 중재를 실시하자 급격한 문제행동의 감소를 보였다. 이는 대상 아동에게 어려웠던 구체적이지 않은 피드백을 명확히 이해할 수 있도록 제공하여 나타난 것으로 여겨지며 이후에도 문제행동이 안정적으로 발생하지 않는 것으로 보아 채점 기준안은 자신의 과제 수행에 대해 이해하고 받아들일 수 있었던 것으로 보여진다. 따라서 이는 AS 아동의 문제행동에 대해 인지적인 방법으로 사회적인 해석 및 구체적인 설명을 제공한 중재가 효과적이라는 선행연구의 결과(김은경, 2012)를 뒷받침한다고 볼 수 있다.

셋째, AS 아동 특성에 맞는 글씨 쓰기(handwriting) 교수가 필요함을 시사한다. AS은 근육 및 운동 능력에 있어서의 서투름과 난필이거나 걸음걸이가 어색한 특성을 보인다(이소현, 2006; Attwood, 2010; Sasosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010). 대상 아동은 중재단계에서 문제행동에 비해 과제수행도는 많은 향상을 보이지 않았으며 줄 공책을 칸 공책으로 변경하여 자료를 수정하는

방법을 사용하였음에도 불구하고 많은 향상을 보이지 않았다. 이는 AS 아동의 글씨 쓰기를 위해서 자료를 변경하는 방법으로는 부족하고 AS 아동의 특성을 바탕으로 이루어지는 작업치료 등의 중재가 필요함을 시사한다. 선행연구에 의하면 글씨 쓰기는 소근육 운동 기술(fine motor skills)뿐만 아니라 표기처리 능력(날자 및 글자의 형태에 대한 인식)에 더욱 많은 영향을 많이 받는다고 한다(Abbott & Berninger, 1993). AS 아동의 경우 소근육 운동 기술에서의 어려움을 보이지만 정보를 시각적으로 처리하는 능력에서 강점을 보임에도 불구하고(Attwood, 2010) 글자 크기나 형태를 알아볼 수 있게 작성하는데 어려움을 보이므로 일반 학생들의 글씨 쓰기 교수로는 AS 아동의 글씨 쓰기 교수가 적합하지 않을 수 있음을 시사한다.

넷째, 가족이 참여한 PBS가 AS 아동의 문제행동 개선 및 삶의 질에 긍정적이었음을 알 수 있었다. 앞서 언급하였듯이 PBS는 응용행동분석과는 달리 장기적인 지원을 통해 체계를 변화시키기 위해 모든 구성원들이 참여하는 것이 핵심 특성이다. 이 연구에서는 대상 아동의 모가 연구에 참여하였고, 성경 쓰기 과제 수행 후에 대상 아동에게 구체적인 칭찬을 제공하였다. 가족 구성원이 연구에 참여하여 대상 아동이 생활하는 가정 안에서 자연스럽게 중재를 한 점이 AS 아동의 문제행동 개선에 영향을 주었음을 시사한다. 또한 대상 아동의 문제행동 개선과 함께 대상 아동과 모의 관계도 좋아짐을 면담을 통해 알 수 있었다. 이러한 결과는 가족이 참여한 PBS는 대상 아동의 문제행동에 긍정적인 영향을 준다는 선행연구(김미선, 2009; 문희원, 박지연, 2008)의 결과와 일치한다.

이상의 논의를 바탕으로 이 연구의 결론을 내리면, 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동 지원은 AS 초등학생의 문제행동과 과제수행도에 긍정적인 영향을 가져왔다고 할 수 있다.

연구 결과와 제한점을 바탕으로 후속 연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 대체기술 교수를 포함한 다요소중재의 효과를 검증하는 것이 필요할 것이다. 이 연구에서는 다요소 중재를 적용하였지만 문제행동의 기능을 대체할 수 있는 대체기술 교수는 포함하지 않았다. 대체기술 교수가 이루어지지 않았음에도 불구하고 문제행동의 발생률에 있어서 많은 긍정적인 영향을 보였으므로 대체기술 교수를 포함한 다요소 중재와 그렇지 않은 중재를 비교하는 연구도 필요할 것이다.

또한 대상 아동은 수학과 과학 영역에 있어서 매우 높은 흥미를 보였으며 쓰기에 있어서 흥미가 매우 낮고 글 구성력이 낮게 나타났으나 이에 대한 지원은 이루어지지 않았다. 또한 실험이 시작되기 전부터 이루어졌던 성경쓰기 과제를 계속적으로 진행하였는데 이는 대상 아동의 쓰기 능력의 수준을 고려하지 않은 점이라 할 수 있다. 따라서 더욱더 장기적으로 쓰기에 대해 흥미를 가질 수 있도록 관심 및 흥미 영역을 고려한 쓰기 교수와 작문 능력에 관한 체계적인 중재를 포함하는 장기적인 지원이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 독립변인과 종속변인 간의 기능적인 관계를 입증할 수 있는 연구 설계가 필요할 것이다. 이 연구는 한 명의 AS 초등학생을 대상으로 이루어졌으며 유지 및 일반화를 실시하지 못하

였다. 따라서 연구설계에 있어서 더욱 엄격하게 설계된 방법으로 내적타당도 및 외적타당도를 입증할 수 있는 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, AS 아동의 글씨 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 연구가 필요할 것이다. 앞서 언급하였듯이 일반 학생들의 글씨 쓰기 능력에 미치는 요인과 AS 아동의 글씨 쓰기 능력은 다름을 알 수 있었다. 하지만 AS 뿐만 아니라 다른 장애학생을 대상으로 한 글씨 쓰기 교수에 관한 선행 연구는 부족한 실정이며 이는 많은 AS 아동들에게 보이는 난필을 중재하기 위해 많은 연구가 이루어져야 함을 시사한다.

넷째, AS 아동에게 보이는 문제행동 뿐만 아니라 가족 구성원들이 느끼는 변화나 삶의 질에 어떠한 변화가 있는지에 대한 체계적인 분석이 이루어져야 할 것이다. 이 연구에서는 면담을 통해서 대상 아동과 모의 관계가 긍정적으로 변화한다는 것을 알 수 있었지만 체계적인 조사 및 분석은 실시하지 못하였다. 따라서 생태학적인 접근이라는 PBS의 핵심 특성에 맞추어 대상 및 가족 구성원들의 삶의 질에 어떠한 변화가 있는지에 대한 체계적인 분석 또한 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 김미선 (2009). 가족의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애 자녀의 문제행동과 대체행동에 미치는 효과. *자폐성장애연구*, 9(1), 21-35.
- 김미선, 박지연 (2005). 학급차원의 긍정적 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애 학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. *특수교육학연구*, 12(2), 309-329.
- 김은경 (2012). 아스퍼거 장애학생의 사회적 의사소통 중재에 대한 메타분석과 단일대상연구 효과 크기 적절성 검토. *특수교육연구*, 19(1), 321-359.
- 김정선, 여광웅 (2005). 학교에서의 긍정적 행동지원이 정인지체학생의 문제행동에 미치는 효과. *특수교육학연구*, 12(1), 305-338.
- 문희원, 박지연 (2008). 가족이 참여한 긍정적 행동지원이 가정에서의 저녁 일과시간에 발생하는 자폐유아의 문제행동에 미치는 영향. *유아특수교육연구*, 8(2), 97-115.
- 민지영, 김은경 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여 행동과 공격행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 27(2), 1-32.
- 박혜진, 신현기 (2010). 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애학생의 문제행동과 일반학생의 대응태도 변화에 미치는 효과. *지적장애연구*, 12(1), 1-29.
- 손승현 (2008). 아스퍼거 장애 아동을 위한 통합교육 전략. *특수아동교육연구*, 10(1), 191-213.
- 양명희 (2012). *행동수정이론에 기초한 행동지원*. 서울: 학지사.

- 양명희 (2015). 개별 대상 연구. 서울: 학지사.
- 이소현, 박은혜, 김영태 (2000). 교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구. 서울: 학지사.
- 이수정, 이소현 (2011). 학급 차원의 사회적 통합 증진 활동이 장애 유아와 또래 간 개별 사회적 행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 46(1), 197-222.
- 최미점, 백은희 (2015). 통합 상황에서 긍정적 행동지원이 발달지체 유아의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(3), 143-168.
- 최승희, 이효신 (2011). 교사의 긍정적 행동지원이 자폐성 장애학생의 부적응행동에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 27(1), 51-67.
- 최진화, 류명옥, 노진아 (2015). 학급 차원의 긍정적 행동지원이 일반 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 영향. 특수교육저널: 이론과 실천, 16(2), 19-42.
- 한홍석, 박주연 (2011). 긍정적 행동지원이 중증 자폐성 장애학생의 자해행동과 공격행동에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 27(1), 141-167.
- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478-508.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2007). 교사를 위한 응용행동분석(이효신 역). 서울: 학지사. (원출판년도 2006)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th ed)*. washington DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(4th ed)*. washington DC: Author.
- Attwood, T. (2010). 아스퍼거증후군(이효신, 방명애, 박현옥, 김은경 역). 서울: 시그마프레스. (원출판년도 2007)
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원: 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역). 서울: 학지사 (원출판년도 2005)
- Berninger, V. (2001). Understanding the lexia in dyslexia. *Annals of Dyslexia, 51*(1), 23-48.
- Church, C., Alisanki, S., & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 12-20.
- Clarke, S., Worcester, J. A., Dunlap, G., Murray, M., & Bradley-Klug, K. (2002). Using multiple measure to evaluate positive behavior support: A case example. *Journal of Positive Interventions, 4*(3), 131-145.
- Kazdin, A. E. (2016). 단일대상연구 제2판(임경원, 이병혁, 서선진, 박경옥, 김호연, 김은경 역). 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2011)

- Lee, H. J. (2009). Adaptive behaviors of adolescents with asperger syndrome. *특수교육학연구*, 44(1), 129-147.
- Myles, B. S. (2006). 아스퍼거증후군: 성공적인 통합교육을 위한 전략(이소현 역). 서울: 학지사 (원출판년도 2005).
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 132-137.
- Safran, S. P., Safran, J. S., & Ellis, K. (2003). Intervention ABCs for children with Asperger syndrome. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 154-165.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., & Cowan, R. J. (2010). *High-functioning Autism/asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention*. New York, NY: Guilford.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2009). 긍정적 행동지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역). 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2008)
- Simpson, R., Ganz, J. B., & Mason, R. (2012). Social skill interventions and programming for learners with autism spectrum disorders. In D. Zager, M. Wehmeyer & R. Simpson, R. (Eds), *Educating students with autism spectrum disorders*. (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Zirpoli, T. J. (2008). 통합교육을 위한 행동관리의 실제 제5판(유재연, 임경원, 김은경, 이병혁, 박경옥 역). 서울: 시그마프레스 (원출판년도 2008)

The Effects of Individualized Positive Behavioral Supports on Problem Behaviors and On-Task Behavior of An Elementary School Student with Asperger's Syndrome at Home

Lee, Jonghee*

The study investigated effects of individualized positive behavioral supports on problem behaviors and on-task behavior of an elementary school student with asperger's syndrome at home. An elementary school student with asperger's syndrome participated in this study. Based on the functional assessment, individualized positive behavioral supports plan was established for this child. A-B design has been used. And child's problem behaviors were measured using a partial interval recording and on-task behavior was measured permanent product recording. The results are encouraging because they suggest that individualized positive behavioral supports at home could change on problem behaviors of a child with asperger's syndrome. Implication for implementing individualized positive behavioral supports were discussed.

Keywords: Asperger's Syndrome, Individualized Positive Behavioral Supports, Problem Behavior, On-task Behavior

게재 신청일 : 2016. 09. 26

수정 제출일 : 2016. 10. 10

게재 확정일 : 2016. 10. 24

* 이종희(교신저자) : Graduate School of Dankook Univ.(borumdal81@gmail.com)