

## 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향

이서옥\* (충주성심학교, 교사)  
송주영 (부천정보산업고등학교, 교사)  
김운이 (보라어린이집, 교사)  
김보배 (청주중앙여자중학교, 교사)  
백은희\*\* (공주대학교 특수교육과, 교수)

---

### 〈요 약〉

---

이 연구에서는 개별차원의 긍정적 행동지원이 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향에 대해 살펴 보았다. 이를 위해 1명의 청각장애 유아를 선정하였으며, 미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동 총 세 개의 교실 상황을 관찰하는 상황간 중다 기초선 설계(multiple baseline design across settings)를 실시하였다. 본 연구는 기능적 행동평가를 통해 유아의 활동지 훼손하기, 물건 던지기, 입에 물건 넣기를 과제이탈 행동으로 정의하고, 개별차원의 긍정적 행동지원을 적용하였을 때 과제이탈 행동이 어떻게 변화하는지를 관찰하였다. 연구 결과, 청각장애 유아에게 개별차원의 긍정적 행동지원이 과제이탈 행동이 감소하는 효과가 있는 것으로 나타났으며, 중재 종료 후에도 과제이탈 행동이 감소하는 효과가 유지되었다. 본 연구에서는 개별차원의 긍정적 행동지원의 중재효과와 후속 연구에 관한 방향을 제시하였다.

---

〈주제어〉 개별차원의 긍정적 행동지원, 청각장애 유아, 과제이탈 행동

---

\* 제1저자(kieslso@naver.com)

\*\* 교신저자(ehpaik@kongju.ac.kr)

## I. 서 론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

유치원과 어린이집에서 교사들이 가장 어려워하는 장애를 지닌 유아들의 행동 특성은 분노, 폭발, 텐트럽과 자신이나 다른 사람들을 해치려는 행동, 학급 활동을 방해하거나, 지시를 따르지 않거나, 친구들과 협동하지 않거나, 학교 규칙을 어기는 행동이다.(Bambara & Kern, 2005). 문제 행동은 유아의 학습 및 사회적 관계에 부정적인 영향을 미치고, 유아의 가족과 교사에게 양육 및 교육의 어려움을 주게 된다. 예를 들어, 유아가 수업시간에 문제 행동을 보이는 경우, 전체 유아의 교육 활동에 방해가 된다. 또한 유아 자신의 학습에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 문제 행동으로 인해 친구를 사귀는 것이 어려우며, 통합 상황에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Hanson & Carta, 1996). 더 나아가 유아의 사회·정서적, 인지적 발달에 부정적인 영향을 미치고, 더욱 제한적인 환경에서 교육을 받게 되는 원인이 되었다.

문제 행동은 주로 후속 결과 중심의 반응적 중재인 행동주의에 근거한 응용행동분석의 접근 방법을 통해 중재되어 왔다(홍준표, 2009). 이러한 접근은 일시적으로 문제행동의 발생빈도는 낮출 수 있다. 그러나 문제 행동의 원인보다는 행동 변화 자체에 초점을 두고(Lassen et al., 2006), 타임아웃, 과잉교정, 눈 가리기 및 암모니아 사용과 같은 중재방법을 채택하여 윤리적인 면에서 문제가 제기되었다(백은희, 2009; Bambara & Kern, 2008). 또한 하나의 문제 행동을 억제하는 것이 다른 형태의 문제행동으로 나타나거나, 문제행동 그 자체에만 중재의 초점이 맞추어져, 행동 발생을 예방하는데 한계를 보여주었으며(민지영, 김은경, 2011; 이수정, 2008), 변화된 문제 행동의 유지 및 일반화에 어려움을 보였다(Scott & Nelson, 1998).

이에 반해 최근 활발히 연구되고 있는 긍정적 행동지원은 문제행동 감소는 물론 문제 행동 예방을 목적으로 하며, 사회적·학습적 성취를 지원하는 체계적이고, 종합적인 전략(Turnbull et al., 2002)이며, 교육 및 체계의 변화, 즉 환경을 재설계함으로써 삶의 질을 높이고 문제 행동을 최소화하는 응용과학이다(Carr et al, 2002; 정환별, 백은희, 김정민, 2011). 즉 긍정적 행동지원은 문제행동 예방을 강조하고, 이를 위해서 문제 행동을 유발하는 자극을 제거하거나 바람직한 행동을 유발하는 자극을 도입하는 환경의 재설계, 문제 행동을 대체할 수 있는 의사소통과 사회적 기술 교수를 강조한다(Dunlap, Foster-Johnson, Clarke, Kern, & Childs, 1995). 긍정적 행동지원의 실행 단계는 대상의 범위, 중재의 강도에 따라 학교차원의 중재, 그룹차원 중재, 개별차원 중재, 즉 3단계 중재로 나누어지며(Walker, & Shinn, 2002), 학교 차원의 중재와 그룹차원의 중재로 개선되지 않는 문제 행동에 대해서는 개별차원 중재가 주로 적용된다(최미점, 백은희, 2015; 김대용, 백은희, 2016; Sugai & Honer, 2002). 개별차원 중재는 기능적 행동평가를 실시하여 문제 행동의 기능 파악 및 학생 개인의 문제 행동에 대한 배경사건, 선행사건 및 후속결과를 밝혀 가

설을 수립하고, 이에 기초하여 적합한 배경 및 선행사건 중재, 대체행동 교수, 후속결과 중심 중재를 포함하는 다중 요소 중재를 포괄적으로 적용하는 것이다(이소현, 박은혜, 2011; Bambara & Kern, 2005; Crone & Honer, 2015). 이러한 개별차원의 긍정적 행동지원은 수업 방해 행동(최아람, 김은경, 2018; 김정기 외, 2017; 부현숙, 백은희, 2015; 임해주 외, 2013), 자리 이탈 행동(정환별 외, 2011; 최미점, 백은희, 김정민, 2013), 공격행동(김대용, 백은희, 2016, 황복선, 2014), 과제 시작 지연 행동(박은수, 김은경, 2014) 주의 산만 행동(유환조, 이영철, 2016), 통합 상황에서의 문제행동(이승호, 이병인, 2017), 가정에서의 문제행동(이중희, 2016), 획득기능 문제 행동 및 회피 기능 문제 행동(한은선, 김은경, 2016) 등 장애 아동의 다양한 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 미쳤다. 또한 문제 행동 효과가 중재 후에도 유지되었다(최아람, 김은경 2018; 김정기 외, 2017; 부현숙, 백은희, 2015; 임해주 외, 2013; 정환별 외, 2011; 최미점 외, 2013; 김대용, 백은희, 2016; 박은수, 김은경, 2014; 유환조, 이영철, 2016). 중재 효과의 일반화와 관련해서는 대상에 따른 일반화(황복선, 2014; 최혜승, 김의정, 2005), 장소에 따른 일반화가 검증되었다(고동휘, 이소현; 2003; 이인숙; 2007).

본 연구는 청각장애 특수학교 유치부에 재학 중인 유아를 대상으로 실시하였다. 청각장애 유아를 대상으로 긍정적 행동 지원을 중재한 사례는 거의 없었다. 본 연구의 대상 유아는 특수교사 인터뷰 및 관찰 등을 통해 유아의 문제 행동이 유아의 학습 및 또래와의 교우 관계에도 부정적인 영향을 미치고 있다고 판단되었다. 따라서 본 연구에서는 '수어'에서 차용한 제스처를 긍정적 행동지원중재에서 대체행동으로 선택하고 훈련하였다. 이는 대상 유아가 다니고 있는 학교가 청각장애 특수학교이기 때문이다. '수어'란 수화언어의 줄임말로 농인의 공용어로서 농문화 속에서 시각·동작 체계를 바탕으로 생겨난 고유한 형식의 언어를 말하는 데(국가법령정보센터, 1997), 특수학교에서 함께 생활하고 있는 또래 유아들과 교사들이 이미 수어를 알고 있으며, 대상 유아도 청각장애로 수어를 일상생활에서 많이 접했을 가능성이 높았기 때문이다. 그러나 대상 아동이 발달장애 위험 유아였기 때문에 상징의 의미를 쉽게 추측이 가능하고, 이해하기 쉬운 도상성(iconicity)이 높고 표현의 용이성이 높은 제스처를 선정하였다(김운이, 최상배, 2018). 구어로 의사소통을 하지 못하는 청각장애 유아를 대상으로 '도움 요청하기'와 '거부의사 표현하기'의 두 가지의 표현을 제스처로 표현하는 것이 효과가 있을 것으로 판단하였다. 이렇게 선정된 '도움 요청하기'와 '거부하기' 제스처의 사용은 표현하고자 하는 것을 간단하고 명료하게 나타낼 수 있는 의사소통의 도구가 될 수 있다.

본 연구는 선행 연구들을 토대로 청각장애 특수학교에 재학 중인 청각장애 유아를 대상으로 이러한 수어를 기초로 한 의사소통 수단을 중재에 포함시킨 개별차원의 긍정적 행동지원이 아동의 문제행동인 과제이탈 행동에 미치는 영향과 중재의 효과가 중재 종료 후에도 유지되는지 알아보려고 하였다.

## 2. 연구 문제

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원이 청각장애 특수학교에 재학 중인 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였으며, 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 개별차원의 긍정적 행동지원 중재가 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 통해 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동이 중재 종료 후에도 유지되는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

본 연구의 대상 유아는 청각장애로 진단받은 만4세 여아로 다음과 같은 진단 기준으로 선정되었다. 첫째, 청각장애로 병원에서 진단받았으며, 둘째, 문제행동으로 인해 수업을 방해하고 있다고 담임교사로부터 보고된 아동이며, 셋째, 문제행동에 대해 체계적인 중재를 받은 경험이 없는 유아이며, 넷째, 보호자로부터 대상 유아의 연구계획 및 실행에 대해 동의를 받은 유아이다.

대상 유아의 구체적인 특성은 <표 1>과 같다.

### 2. 연구 도구

#### 1) 기능적 행동평가 면담지 - 교사용

이 연구에서 대상 유아의 문제행동에 대한 정보를 수집하기 위해 기능적 행동평가 면담지(Functional Behavior Assessment Interview: FBAI, Crone & Horner, 2003)를 사용하였다. 대상 유아를 잘 알고 있는 담임교사와의 면접을 통해 간접적인 정보를 수집하였다. 중재 환경이 학교였으며, 유아의 행동을 가장 면밀하게 관찰할 수 있었다고 판단하여 담임교사를 면담자로 결정하였다. 기능적 행동평가 면담지를 통해 문제행동에 영향을 미치는 선행사건을 포함한 포괄적이고 구체적인 정보를 수집하였다.

#### 2) 문제행동 발생동기 평가 척도

이 연구에서는 문제행동의 기능을 알아보기 위해 문제행동 발생동기 평가 척도(Motivation Assessment Scale: MAS)를 사용하였다(Durand & Crimmins, 1992). 이 척도는 총 16개의 구조화된

〈표 1〉 대상 유아의 구체적인 특성

영역	내용
생활연령	4세 6개월
성별	여
장애유형	청각장애
K-SIB-R <sup>a</sup>	2.2세
Eyberg <sup>b</sup>	심도점수 89점, 문제행동 수 6개로 중재가 필요한 수치는 아니지만, 문제행동으로 인한 학습 지체 및 친구들과의 상호작용의 문제를 고려할 때 중재가 필요함.
SELSI <sup>c</sup>	수용언어 5개월, 표현언어 9개월
일반적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 태어난 직후 신생아청력검사(ABR)에 PASS가 나왔으나, 영유아건강검진 중에 청력에 문제가 있음을 알게 되었음.</li> <li>· 수술 전에는 양이가 모두 90dB이상의 청력 손실을 보였으며, 2016년 7월과 2017년 8월에 인공와우 수술을 순차적으로 받았음.</li> </ul>
언어적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 대부분 손을 잡아끌거나 필요한 물건을 쳐다보는 등 행동으로 욕구를 표현함.</li> <li>· 단모음이나 양순음 정도는 모방하려고 노력하나, 말소리 모방에 어려움을 보임.</li> <li>· 소리에 대한 반응을 보이기는 하나, 변별에 어려움을 보이고 있음.</li> </ul>
사회-정서적 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 또래와의 상호작용에서 상당한 어려움을 보임.</li> <li>· 또래와 놀이하기를 원하나 혼자 놀이하는 것이 대부분임.</li> <li>· 새로운 환경에는 경계심을 보이며, 처음 보는 물건을 만지는 것을 싫어함.</li> </ul>
행동 특성	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업시간에 갑자기 물건을 던지거나 활동지를 찢는 행동을 자주 보임.</li> <li>· 수업시간에 제시되는 과제에 대부분 집중하지 못하며, 수행하는 것에 어려움을 보임.</li> <li>· 놀이 중에도 장난감을 던지는 행동을 보이기도 함.</li> </ul>

<sup>a</sup> 한국형 적응행동검사

<sup>b</sup> cEyberg 아동행동검사(심도점수 127점, 문제행동 수 11개 이상은 중재가 필요함)

<sup>c</sup> 영·유아 언어발달검사

질문으로 구성되었으며, 아동을 잘 아는 사람이 작성하는 간접 평가 방법이다. 그리고 선호 물건 및 활동 획득 변인, 회피 변인, 관심 변인, 감각자극 변인 중 네 가지 변인으로 나누어 문제행동의 기능과 기능의 우선순위를 파악할 수 있다.

### 3) A-B-C 행동기능 평가지

이 연구에서는 대상 유아의 문제행동에 대한 직접적인 정보를 수집하기 위해 Bijou, Peterson, 그리고 Ault(1968)의 A-B-C 행동기능 평가지를 사용하여 행동을 기록하였다. A-B-C 행동기능평

가지에는 대상 유아의 관찰된 행동, 환경 및 영향을 미치는 조건, 사건에 대한 선행사건, 행동, 후속결과를 기록하도록 하였는데, 관찰자가 대상 유아의 과제이탈 행동이 발생할 때 보이는 구체적인 상황을 기록하도록 하였다.

#### 4) 문제행동 발생 기록지

이 연구에서는 문제행동을 측정하기 위해 문제행동 발생 기록지를 제작하였다. 기록지는 관찰되는 문제행동을 기록하고, 기능적으로 평가할 수 있도록 하였다. 기록지에는 관찰자, 관찰일, 회기, 실험단계, 발생빈도를 기록하여 구체적인 정보가 작성되도록 하였다. 본 연구에서는 매 회기마다 수업 시작 5분 후부터 30분간 관찰하였으며, 빈도를 체크하여 문제행동의 발생 유무를 기록하였다.

### 3. 연구 장소

이 연구의 장소는 C시에 위치한 특수학교 내 유치원 교실이다. 활동은 교실 내에서 이루어졌으며, 유아 책상 배열은 L자로 배치되어 있다. 본 교실의 뒤쪽에는 유아들이 자유롭게 놀이할 수 있거나 편히 쉴 수 있는 영역으로 구성되어 있다.

### 4. 실험 설계 및 절차

#### 1) 실험 설계

이 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원을 독립변인으로, 과제이탈 행동을 종속변인으로 하는 단일대상연구이다. 개별차원의 긍정적 행동지원은 미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동에 실시되었는데, 이 세 수업 상황이 장소는 동일하나 활동의 내용이나 상황이 서로 독립적으로 진행되었다. 첫째, 미술 활동은 종이접기, 색칠하기, 만들기 등의 미술과 관련된 활동이 진행되었다. 학급의 구성원은 대상 유아를 포함하여 청각장애 유아 4명, 특수교사 1명, 특수교육실무사 1명이며, 수업은 특수교사가 담당하였다. 둘째, 주제 활동은 월별 생활 주제에 맞는 활동이 제공되었다. 학급의 구성원은 동일하며, 수업은 특수교사가 담당하였다. 셋째, 방과후 활동은 방과후 교육과정에 따른 체험 중심 활동이 제공되었다. 학급 구성원은 동일하며, 수업은 방과후 교사가 담당하였다. 그러므로 이 연구에서는 대상 유아 1명을 대상으로 미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동의 세 가지 수업상황에서 관찰되는 과제 이탈 행동에 대한 증재의 변화를 관찰하였으며, 상황 간 중다 기초선 설계(multiple baseline across setting design)를 사용하였다.

## 2) 실험절차

본 연구의 실험기간은 2018년 3월부터 2018년 6월까지로, 긍정적 행동지원팀 구성 및 대상자 선정이 2주간 진행되었으며, 이후 기능적 행동평가는 2주간 진행되었다. 기초선은 안정된 반응이 나타났음을 확인한 후 중재를 시작하였다. 중재 또한 중재 효과가 안정적으로 나타날 때까지 중재하였고, 유지 효과를 측정하기 위해 일주일 동안 휴지기를 두었고, 이후 3회기에 걸쳐 관찰하였다.

### (1) 긍정적 행동지원팀의 구성 및 역할

기능적 행동평가 및 긍정적 행동지원을 위해 먼저 팀을 구성하였고, 각 구성원의 역할을 정하였다. 구성원은 대학의 전공 교수, 대상 유아의 담임교사인 특수교사, 방과후 교사, 학부모, 행동분석 전문가, 연구진 2인 등 총 7명으로 긍정적 행동지원팀을 구성하였고, 역할에 따른 중재를 실시하기 전 협의 과정을 거쳤다. 대학의 전공 교수는 중재에 대한 자문 및 전체적인 절차를 점검하였고, 특수교사는 기능적 행동평가 및 중재를 실시하였다. 학부모는 유아에 대한 정보를 제공하는 역할을 담당하였으며, 학교 밖 외부 행동분석 전문가는 긍정적 행동지원팀의 계획 및 진행, 관리 평가 및 중재 전반 모니터링 역할을 하였다. 석·박사 연구생으로 이뤄진 외부 연구진 2인은 기능적 행동평가와 중재 계획, 및 실행을 지원하는 역할을 담당하였다. 긍정적 행동지원팀은 매주 1회씩 모여 중재에 대한 점검을 실시하였다. 긍정적 행동지원팀의 역할은 <표 2>와 같다.

〈표 2〉 긍정적 행동지원팀의 구성과 역할

구성	인원(명)	역할
대학의 전공 교수	1	전체적인 중재전략 개발 자문
특수교사	1	기능적 행동평가 및 중재 실행
방과후 교사, 특수교육실무사	2	중재 실행
학부모	1	대상 유아 관련 정보 제공
행동분석전문가	1	긍정적 행동지원팀의 계획 및 진행, 관리 평가 및 중재 전반 모니터링
외부 연구진	2	평가, 계획, 실행을 위한 지원

### (2) 기능적 행동평가

#### ① 문서자료 검토

대상 유아의 개별화 교육계획, 생활기록부, 한국판 적응행동검사, Eyberg 문제행동 검사 등의

검사 결과를 수집하였고, 이를 토대로 대상 유아의 전반적인 학교생활, 행동특성 등을 알 수 있었다.

② 면담

대상 유아의 기록을 검토한 후에 더욱 구체적인 정보를 파악하기 위해 대상 유아의 담임교사를 대상으로 기능적 행동평가 면담지를 사용하였다. 대상 유아는 활동 중에 종이를 찢거나 물건을 던지거나 입에 물건을 넣는 등의 행동이 수업시간에 수시로 일어났으며, 교사가 제지할 때까지 발생한다고 하였다. 언어활동, 미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동 등 그룹 활동 시간에는 빈번하게 일어났으며 간식시간, 점심시간, 자유놀이활동 시간에는 간헐적으로 나타났다. 면담 결과, 교사가 과제를 제시했을 때 과제가 너무 어렵거나, 교사가 다른 친구들과 과제를 수행하고 있을 때 교사의 관심을 끌기 위해 종이를 찢거나 물건을 던지거나 물건을 입에 넣는 행동이 나타났다.

③ 문제행동 발생동기 평가 척도

대상 유아의 담임교사인 특수교사에게 문제행동 발생동기 평가 척도를 실시함으로써 문제행동의 기능을 파악하고자 하였다. 대상 유아의 문제행동은 회피 변인이 19점으로 가장 높았으며, 관심변인, 감각적 자극, 물질적 보상 순으로 나타났다. 따라서 대상 유아의 문제 행동의 제 1순위 기능은 회피로 나타났다. 구체적인 측정 점수는 <표 3>과 같다.

<표 3> 문제행동 발생동기 평가 척도 측정 점수

순위	1순위		2순위		3순위		4순위	
	회피		관심		감각적 자극		물질적 보상	
점수	전체	평균	전체	평균	전체	평균	전체	평균
	19	4.75	9	2.25	5	1.25	5	1.25

④ 직접관찰

직접관찰은 미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동의 상황에서 대상 유아의 행동을 비디오로 녹화한 뒤 관찰하였다. 문제행동의 기능에 관련된 정보를 얻기 위해 직접관찰을 하였으며, A-B-C 행동기능 평가지를 통해 대상 유아의 문제 행동 발생 시 관련된 사건, 사람, 장소 등 선행사건과 후속결과를 기록하였다.

대상 유아는 종이 오리기, 색종이 접기, 비즈와 같은 소근육을 사용하는 과제에서 문제행동을 주로 보였다. 특히 과제를 제시하고 혼자 수행하도록 했을 때 아동은 문제 행동을 빈번하게

보였다. 그리고 문제 행동 이후에 과제 수행 철회 및 휴식 시간을 가졌다. 반면 특수교육실무사가 과제 수행을 도와주거나, 교사가 과제의 난이도를 낮추어 주었을 때(예-선 긋기 과제에 밀그림 제공) 문제 행동이 거의 발생하지 않았다.

⑤ 가설 설정 및 조작적 정의

문서자료 검토, 면담, 문제행동 발생동기 평가 척도를 통해 수업시간에 선생님께 받은 활동지를 2개 이상의 조각으로 찢거나 구기는 행동, 수업시간에 아동의 손이 닿는 물건을 던지는 행동, 수업시간에 먹을 수 없는 물건을 입에 넣거나, 입으로 핥는 행동을 문제 행동으로 정의하였으며, 문제행동의 조작적 정의는 <표 4>와 같다.

<표 4> 과제이탈 행동의 조작적 정의

문제행동	세부 문제행동	조작적 정의
과제 이탈 행동	활동지 훼손하기	수업시간에 선생님께 받은 활동지를 2개 이상의 조각으로 찢거나 구긴다.
	물건 던지기	수업시간에 아동의 손에 닿는 물건을 던진다.
	입에 물건 넣기	수업시간에 먹을 수 없는 물건을 입에 넣거나, 입으로 핥는다.

대상 유아의 기능적 행동평가 결과를 토대로 과제이탈 행동에 대한 가설을 설정하였다. 대상 유아의 문제행동은 과제의 난이도가 너무 높거나 분량이 많은 과제를 제시하였을 때 문제행동이 발생할 것이라고 가설을 설정하였다. 문제행동에 대한 가설은 <표 5>와 같다.

<표 5> 문제행동에 대한 가설

문제행동	설정된 가설
과제이탈 행동	과제의 난이도가 높거나 분량이 많은 과제를 제시하면, 과제를 회피하고자 활동지를 구기거나 찢거나, 물건을 던지거나, 입에 물건을 넣거나 입으로 핥는다.

(3) 교사교육

본 연구에서는 중재를 충실하게 실시하기 위해 중재를 직접적으로 실시하는 방과후 교사와 대상 유아의 활동을 개별적으로 돕거나 교사 중재를 보조하는 특수교육실무사에게 중재에 관한 교사교육을 실시하였다. 교사교육 프로그램은 임은숙, 권득자, 신경옥, 백은희(2015)의 연구에서 제시한 긍정적 행동지원에 대한 교사교육내용을 발췌하여 본 연구에 맞게 수정하여 활용하였으며, 긍정적 행동지원의 중재 계획과 실행에 관한 내용으로 구성하였다. 긍정적 행동지원에 대한

<표 6> 긍정적 행동지원에 대한 교사교육 내용

교육 내용
긍정적 행동지원의 개념, 가치 공유
긍정적 행동지원팀의 역할
긍정적 행동지원의 중재 절차
긍정적 행동지원 실행 방법 및 역할

교사교육 내용은 <표 6>과 같다.

(4) 기초선

기초선 측정은 각 상황, 즉 미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동에서 기초선을 측정하였다. 기초선 기간에는 대상 유아에게 중재 전략을 사용하지 않았으며, 교실의 일상적인 환경을 유지하였다. 기초선이 안정적으로 유지될 때까지 실시하였다.

(5) 중재

본 연구의 중재 단계에서는 긍정적 행동지원팀의 회의를 통하여 긍정적 행동지원 전략이 수립되었다. 대상 유아에 대한 구체적인 행동지원 전략은 <표 7>과 같다.

① 배경사건 중재

이 연구에서 배경사건 중재를 위해 자리 재배치, 시각스케줄표, 과제 난이도 및 양 조절을 계획하였다. 우선 유아가 특수교사와 마주보고 앉으며, 특수교사나 특수교육실무사의 직접적인 도움을 즉시 받을 수 있는 자리로 이동하였다. 또한, 유아가 과제의 양이 많다고 느껴 과제이탈 행동이 발생한다는 가설에 기초하여 책상에 과제와 휴식 시간을 알 수 있는 시각 스케줄표를 마련하였다. 초기에는 과제-휴식-과제-휴식 순으로 제공하다가 과제를 완성하는 빈도가 높아지면서 점차 과제-과제-휴식-과제-과제-휴식 순으로 시각스케줄을 조절하여 과제에 참여하는 시간을 늘리고, 휴식의 횟수를 줄일 수 있도록 배경사건을 중재하였다. 또한, 어려운 과제를 회피하고자 과제이탈 행동이 나타난다고 가정하였는데, 이에 난이도를 낮춘 활동 자료를 마련하였다. 색종이 접기, 가위 오리기, 스티커 붙이기 등에서 50% 정도 완성된 과제를 제공하여 나머지 50%를 아동이 완성하도록 하였으며, 과제 완성 빈도가 높아지면 점차적으로 교사가 완성하는 분량은 줄이고, 유아가 완성하는 분량을 늘리도록 하였다. 글자쓰기 활동에서는 점선으로 밑그림을 그린 과제를 제시하여 과제의 난이도를 낮췄다. 또한 유아에게 제시되는 과제의 양이 많을 때, 과제이탈 행동이 나타난다고 하였으며, 이때 유아에게 제시할 과제를 나누어 제공하도록 하였다.

〈표 7〉 긍정적 행동지원 중재전략

구분	배경사건 중재	선행사건 중재	대체행동교수중재	후속사건중재
중재 전략	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 특수교사나 특수교육실무원의 직접적인 도움을 받을 수 있는 자리로 재배치하기</li> <li>· 과제와 휴식 시간을 알 수 있는 시각 스케줄표를 제시하고, 시각스케줄을 조절하여 과제에 참여하는 시간 늘리기</li> <li>· 밀그림이 그려진 활동지를 제시하거나 50% 정도 완성된 종이 접기나 스티커를 붙이는 등의 과제를 제공하다가 점차 교사보다 유아가 완성하는 분량을 늘리기</li> <li>· 유아에게 제시되는 과제의 양을 나누어 제시하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 두 가지 활동을 제시하여 활동 스스로 선택하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 도움을 받을 수 밖에 없는 상황을 제시하고, 모델링을 통해 ‘도움 요청하기, 거부하기’ 제스처를 개별적이고 반복적으로 제공하기</li> <li>· 교실 내 상황에서 유아의 반응을 기다린 후, 신체적/언어적 촉진을 통한 ‘도움요청하기, 거부하기’ 제스처 제공하기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 유아가 제시한 과제를 완성했을 때, 사회적 강화와 함께 음식물, 휴식시간 등으로 강화하고, 점차적으로 음식물 강화를 철회하기</li> <li>· 제스처로 표현했을 때, 적절하게 반응하여 즉각적으로 강화하기</li> <li>· 과제회피행동 발생했을 때, 특수교사나 특수교육실무원이 수정 피드백을 즉각적으로 제공하기</li> </ul>

② 선행사건 중재

선행사건 중재를 위해 교실 안에서 중재자는 두 가지 활동을 준비하였다. 유아에게 두 가지 활동을 함께 제시하고 유아 스스로 활동을 선택하도록 하였다. 이를 통해, 유아 스스로 과제의 흥미도를 높여 과제이탈 행동을 줄이고자 하였다.

③ 대체행동교수 중재

대체행동 교수는 2단계로 실시되었는데, 첫 번째 단계에서는 교사의 도움을 받을 수 밖에 없는 상황(예: 뚜껑이 열리지 않는 음료수)을 제시하고, 교사가 모델링을 통해 ‘도움 요청하기’ 제스처를 구어와 함께 개별적으로 지도하였다. 이때, 개별 교수를 반복적으로 실시하였다. 두 번째 단계에서는 교실 내 중재하는 상황에서 유아가 도움을 요청할 때, 교사는 먼저 유아의 반응을 기다려 주었다. 그 후, 유아가 ‘도움 요청하기’ 제스처를 사용하지 않으면, 촉진자(특수교육실무사)가 모델링을 해주거나 신체적/언어적 촉진과 함께 아동의 손을 함께 잡아 ‘도움 요청하기’ 제스처를 제공하였다.

활동을 하고 싶지 않을 때, ‘거부하기’ 제스처를 표현하기를 교수할 때도 마찬가지로 2단계로 실시하였다. 먼저, 거부할 수 밖에 없는 상황(예: 싫어하는 반찬 권하기)을 제시하고, 교사가 모

델링을 통해 ‘거부하기’ 제스처를 구어와 함께 개별적으로 반복 지도하였다. 두 번째로는 교실 내 중재상황에서 유아가 과제수행을 거부할 때, 교사는 먼저 아동이 ‘거부하기’ 제스처를 사용할 수 있도록 기다려 주었다. 그 후, 유아가 ‘거부하기’ 제스처를 사용하지 않으면, 촉진자(특수교육실무사)가 모델링을 해주거나 신체적/언어적 촉진과 함께 유아의 손을 함께 잡아 ‘거부하기’ 제스처를 제공하였다.

#### ④ 후속사건 중재

후속사건 중재로는 대상 유아가 제시한 과제를 완성했을 때 사회적 강화와 함께 음식물, 휴식 시간 등으로 강화하였다. 다만, 음식물 강화제는 중재 초기에만 제공하였으며, 유아의 문제행동이 줄어들어 따라 음식물 강화제를 철회하도록 하였다. 또한 도움 요청하기 제스처를 표현한 경우에 사회적 강화와 함께 도움을 제공하였고, 거부하기 제스처를 표현한 경우에 활동을 바로 중단함으로써 대상 유아의 대체행동이 증가할 수 있도록 하였다. 그러나 과제이탈 행동이 발생했을 경우에는 특수교사나 특수교육실무사가 유아에게 다시 적절한 행동에 대한 피드백을 즉각적으로 제시하였다.

#### (6) 유지

유지 단계에서는 중재 효과가 시간이 지난 후에도 지속되는지를 알아보고자 하였다. 중재가 종료된 후 일주일 동안 휴지 기간을 가졌으며, 각 상황별로 3회기씩 유지 효과를 측정하였다. 유지 효과는 기초선과 동일한 환경에서 관찰되었다.

### 5. 자료 수집 및 분석

이 연구에서는 과제이탈 행동의 변화를 측정하기 위해 수업 시작 5분 후부터 30분간 녹화를 하였다. 녹화된 자료에서 과제이탈 행동을 관찰하여 문제행동 발생 기록지에 빈도를 기록하였으며, 세 가지 수업 상황의 기초선, 중재, 유지단계의 과제이탈 행동의 발생빈도를 표와 그래프로 제시하였다.

### 6. 관찰자 간 신뢰도

이 연구에서 관찰자간 신뢰도를 입증하기 위해 중재자 외 1인이 과제이탈 행동 발생을 기록하였다. 제 1관찰자는 중재를 직접 실행한 연구자이면서 특수교사이고, 제 2관찰자는 대학원 박사과정 중에 있는 특수교사이자 행동분석 전문가이다. 조작적 정의를 숙지한 두 관찰자간 신뢰도가 90%이상 일치할 때까지 관찰훈련을 실시하였다. 관찰자간 신뢰도는 상황 별로 기초선, 중

재, 유지 단계를 포함한 전체 회기 중 25%를 무작위로 선정하였으며, 산출방법은 적게 체크된 과제이탈 행동 횟수를 더 많이 체크된 과제이탈 행동의 횟수로 나누어 100을 곱하여 산출하였다.

그 결과, 관찰자 간 신뢰도 평균과 범위는 미술 활동에서 95.9(92.0-100)%, 주제 활동에서 95.6(90.3-100)%, 방과후 활동에서는 97.3(86.6-100)%로 나타났다.

## 7. 중재충실도

중재충실도는 중재를 실시하고 있는 특수교사와 방과후 교사가 중재점검표를 작성하였으며, 중재충실도를 구하였다. 중재충실도 측정 항목은 김명화(2016), 김대용, 백은희(2016)의 연구에서 발췌하여 수정, 보완하였으며, 총 6항목으로 중재를 충실하게 이행하였는지에 관한 문항을 중심으로 구성하였다. 중재충실도는 중재회기 중 30%를 임의로 선정하였으며, 녹화된 회기를 관찰하여 측정하였다. 측정은 5점 평정척도를 사용하여 '전혀 그렇지 않다'를 1점으로 시작하여 '매우 그렇다'를 5점으로 평가하였고, 이를 다시 백분율로 환산하였다. 그 결과 중재충실도의 평균과 범위는 미술 활동은 97.9(93.3-100)%, 주제 활동은 97.4(96.6-100)%, 방과후 활동은 98.8(96.6-100)%로 나타났다.

## 8. 사회적 타당도

본 연구에서는 사회적 타당도를 측정하기 위해 김미점(2015), 박은수(2011)의 연구에서 발췌하여 수정, 보완하였으며, 총 7문항으로 중재 계획의 타당성 및 효과성, 기능적 행동평가의 타당성, 중재결과의 적절성 및 효과성 등을 측정하였다. 사회적 타당도 측정은 5점 평정척도를 사용하여 '전혀 그렇지 않다'가 1점부터 '매우 그렇다'가 5점으로 평가하였다. 이를 다시 백분율로 환산하였다. 사회적 타당도는 담임교사와, 부모가 설문지를 작성하였는데, 구체적인 사회적 타당도 설문지 결과를 살펴보면, 담임교사는 97.1%, 부모는 94.2%로 나타났으며, 사회적 타당도의 평균은 95.6%로 나타났다.

# Ⅲ. 연구결과

## 1. 개별차원의 긍정적 행동지원이 과제이탈 행동에 미치는 영향

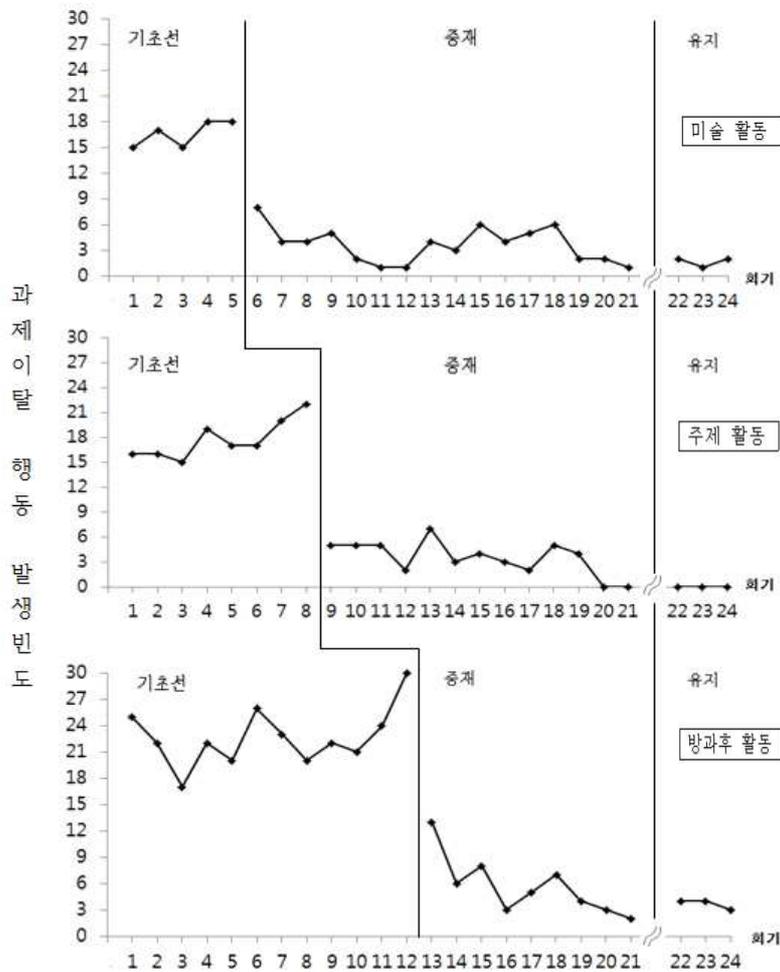
본 연구는 연구 대상 유아의 각 상황별 과제이탈 행동 발생빈도를 기초선, 중재, 유지 별로 과제이탈 행동 발생빈도를 모두 더한 뒤에 각 단계별 회기 수로 나누어 구하였다. 각 상황에

다른 과제이탈 행동 평균발생률은 <표 8>로 제시하였으며, 회기 별 문제행동 발생 빈도는 <그림 1>과 같이 그래프로 제시하였다.

<표 8> 대상 유아의 상황별 과제이탈 행동 평균 발생빈도

단위 : 횟수

상황	기초선		중재		유지	
	평균	(범위)	평균	(범위)	평균	(범위)
미술 활동	16.6	15~18	3.6	1~8	1.6	1~2
주제 활동	17.7	15~22	3.6	0~7	0	0
방과후 활동	22.6	17~30	5.6	2~13	3.6	3~4



<그림 1> 개별차원의 긍정적 행동지원에 따른 상황간 과제이탈 행동 발생빈도 변화

이서옥 외 / 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향

미술 활동 상황에서 과제이탈 행동의 평균 발생빈도는 기초선에서 16.6회로 나타났으며, 중재 기간 중 과제이탈 행동의 평균 발생빈도는 3.6회로 나타나 기초선보다 그 횟수가 현저하게 감소하였다. 미술 활동 상황에서 과제이탈 행동에 대한 기초선과 중재의 효과크기를 확인하기 위한 비중복 비율값(PND)은 100%로 나타났다.

주제 활동 상황에서 과제이탈 행동의 평균 발생빈도는 기초선에서 17.7회로 나타났으며, 과제이탈 행동이 증가하는 상승 경향을 보였기에 9회기부터 중재를 실시하였다. 중재 기간 중 과제이탈 행동의 평균 발생빈도는 3.6회로 나타나 기초선 보다 그 횟수가 감소하였다. 주제 활동 상황에서 과제이탈 행동에 대한 기초선과 중재의 효과크기를 확인하기 위한 비중복 비율값(PND)은 100%로 나타났다.

방과후 활동 상황에서 과제이탈 행동의 평균 발생빈도는 기초선에서 22.6회로 나타났으며 중재 기간 중 과제이탈 행동의 평균 발생빈도는 5.6회로 나타나 기초선 보다 그 횟수가 감소했음을 확인할 수 있다. 방과후 활동 상황에서 과제이탈 행동에 대한 기초선과 중재의 효과크기를 확인하기 위한 비중복 비율값(PND)은 100%로 나타났다.

## 2. 개별차원의 긍정적 행동지원이 과제이탈 행동의 유지에 미치는 영향

대상 유아의 유지 단계에서 미술 활동 시간에 나타난 과제이탈 행동 발생빈도는 1.6회, 범위는 1~2회였다. 주제 활동 시간에는 과제이탈 행동이 발생하지 않았다. 방과후 활동 시간에 나타난 과제이탈 행동 발생빈도는 3.6회로 측정되었으며, 범위는 3~4회였다. 이는 세 가지 상황에서 감소된 과제이탈 행동 발생빈도가 유지 단계에서 모두 양호하게 유지가 되고 있음을 보여 준다.

## IV. 논의 및 결론

본 연구는 개별차원의 긍정적 행동지원이 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 특수학교 내 서로 다른 세 가지 수업상황(미술 활동, 주제 활동, 방과후 활동)에서 개별차원의 긍정적 행동지원을 실시하였으며, 연구 설계는 상황간 중다 기초선 설계를 사용하였다.

첫째, 개별차원의 긍정적 행동지원이 청각장애 유아의 과제이탈 행동의 감소에 효과가 있었다. 대상 유아는 과제를 회피하기 위해 활동지를 훼손하고, 물건을 던지고, 입에 물건을 넣는 행동을 한 것으로 나타났다. 중재를 실시한 6회기에서 21회기까지의 경향선을 살펴보았을 때 전반적으로 과제이탈 행동이 감소하고 있음을 확인할 수 있었다. 13회기에서 18회기까지 문제

행동이 증가하는 모습을 볼 수 있었는데 이 기간 동안 대상 유아가 감기로 인해 약을 복용 중이었다. 따라서 감기로 인해 문제행동이 증가하는 모습을 보인 것이라 판단된다.

중재 전략으로 환경의 재구성, 과제 양식의 재구성, 도움 요청하기와 거부를 위한 제스처 교수 결과, 과제이탈 행동이 감소하였다. 이는 긍정적 행동지원이 발달장애아동의 학교생활에서의 문제행동에 미치는 영향을 알아본 선행연구 결과와 일치한다(김정기 외, 2017; 부현숙, 백은희, 2015; 임해주 외, 2013; 정환별 외, 2011; 최미점 외, 2013; 김대용, 백은희, 2016; 박은수, 김은경, 2014; 유환조, 이영철, 2016; 차채경, 2007; 한은선, 김은경, 2016; 이승호, 이병인, 2017; 최아람, 김은경, 2018; Hart et al., 2017).

본 연구에서 Eyberg 아동행동검사(Robinson, et al., 1980)를 실시했을 때 대상 유아의 문제 행동 문항 평정치의 합은 89점이며, 문제 행동의 수는 총 6항목이었다. 대상 유아는 따라서 심각한 문제행동을 가진 아동은 아니었으나, 문제 행동으로 인해 친구들이 함께 어울리기를 꺼려하는 것을 보며 중재가 필요하다고 판단하게 되었다. 특히 특수교사, 방과후 교사, 특수교육실무사, 자원봉사자가 중재를 실시하기 전에 관찰을 실시한 결과, 문제 행동으로 인해 대상 유아가 또래보다 학습이 지체되는 모습을 보였고, 친구들과의 상호작용 시 종이를 구겨서 친구에게 던지거나 친구의 옷에 침을 뱉는 등 수업시간 내내 다른 학생의 학습을 방해하는 행동이 나타났고, 이러한 행동으로 인해 또래 친구들과 상호작용에 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 판단되어 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하게 되었다. 후속 연구에서는 보다 중증의 문제행동에 대한 긍정적 행동지원 연구가 시행될 필요가 있을 것이다.

본 연구에서 유아의 문제행동이 일어나게 되는 원인을 과제회피로 보았다. 유아의 과제회피 욕구를 적절하게 표현할 수 있는 의사소통에 어려움을 겪고 있기 때문에 문제행동이 나타난다는 것이다.

과제회피를 위한 문제 행동을 감소시키기 위해, 최상배, 전병원, 권희연, 박경옥(2017)의 연구에서 청각장애 유아가 사용한 제스처가 표현하고자 하는 것을 간단하고 명료하게 나타낼 수 있는 보완대체의사소통의 수단으로 사용되었고, 과제이탈 행동이 많이 감소하였음을 확인할 수 있었다. 또한, 이는 보완대체의사소통을 통해 시각 중복장애 학생의 문제행동을 감소시킨 선행 연구와도 일치한 결과이다(김정기 외, 2017). 후속연구에서는 구어로 의사소통이 어려운 지적장애, 자폐성장애, 중복장애 등 특수교육 대상 유아들의 대체의사소통훈련을 통한 효과를 검증할 필요가 있을 것이다. 또한 본 연구에서는 유아의 특성상 제스처를 사용했지만, 후속 연구에서는 문제행동의 기능이 의사소통을 위한 것이라면 다양한 보완대체의사소통을 통한 중재효과를 검증할 필요가 있을 것이다.

둘째, 개별차원의 긍정적 행동지원 중재를 통하여 청각장애 유아의 과제이탈 행동이 중재 종료 후에도 유지가 되었다. 본 연구에서는 유지를 위해 1주일간의 휴지기를 두었으며 미술 활동에서는 과제이탈 행동의 평균발생빈도가 1.6회, 방과후 활동에서는 평균 발생빈도는 3.6회로 이

는 중재 후반기 수치와 비슷하거나 낮게 유지되었고, 주제 활동에서는 유지 기간 중 과제이탈 행동이 전혀 발생하지 않았다. 이를 통해 종료 후에도 중재효과가 유지가 되고 있음을 알 수 있었다.

본 연구의 제한점으로는 1주일의 짧은 휴지기를 두었다는 것이다. 여름방학을 앞두고 7월에는 가족캠프 등의 다양한 행사로 인해 각 활동을 제대로 측정할 할 수 없는 상황이었으며 따라서 연구의 종료를 위해 1주일간의 휴지기를 둘 수밖에 없었다. 이러한 연구의 제한점을 개선하기 위하여 후속 연구에서는 좀 더 긴 기간의 휴지기를 두어 중재 후 유아의 행동이 잘 유지되고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 문제행동이 나타나게 된 원인을 청각장애 유아들에게서 보편적으로 나타나는 의사소통의 어려움으로 보았고 긍정적 행동지원을 통하여 문제행동이 감소한 것을 본 연구의 실험결과를 통해서 확인할 수 있었다. 따라서 후속연구에는 다양한 장애로 인한 문제행동을 중심으로 긍정적 행동지원 중재를 적용할 필요가 있을 것이다.

본 연구에서 개별차원의 긍정적 행동지원 중재는 특수학교 유치원의 청각장애 유아의 과제이탈 행동 감소에 효과가 있었다. 그러나 학교 내의 구조적인 교실 환경에서만 중재의 결과를 보았기 때문에 다른 장소로의 일반화 여부를 관찰할 수 없었다. 이종희(2016)의 연구에 따르면 가정에서 실시한 긍정적 행동지원이 대상 유아의 문제행동 감소에 효과가 있었다. 따라서 후속 연구에서는 교실 상황뿐만 아니라 아동의 가정 및 지역사회와 연계하여 비 구조화된 다양한 상황에서 중재를 실시했을 때 결과를 검증하는 연구와 다른 장소로의 일반화에 대한 연구가 더 필요할 것이다.

## 참고문헌

- 고동희, 이소현 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애 학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 19(2), 1-21.
- 국가법령정보센터 (1997). 한국수화언어법에 따른 수화에서 수어로의 명칭변경 시행(2016.8.4.) <http://www.law.go.kr>
- 김대용, 백은희 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성장애허생의 공격행동과 수업참여행동에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(4), 177-197.
- 김대용 (2016). 개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애학생의 공격행동과 수업참여행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 공주대학교 특수교육대학원, 충남.
- 김명화 (2016). 개별차원의 긍정적 행동지원이 문제행동과 작업과제참여행동에 미치는 영향-보호작업장의 지적장애인을 대상으로-, 미간행 박사학위논문, 초당대학교 대학원, 전남
- 김운이, 최상배 (2018). 핵심어기호체계가 비구어 발달장애아동의 손기호 표현과 발화에 미치는

- 효과. 특수교육학연구, 52(4), 161-180
- 김정기, 한상민, 박은수, 권혁상, 백운미, 백은희 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 지적장애 초등학생의 수업방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 4(2), 1-21.
- 민지영, 김은경 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여행동과 공격행동에 미치는 효과. 정서·행동장애연구, 27(2), 1-33.
- 박은수 (2011). 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 서울.
- 박은수, 김은경 (2014) 긍정적 행동지원이 고립 의심 유아의 자기주도행동과 문제행동에 미치는 영향. 특수교육, 13(3), 205-225
- 백은희 (2009). 정인지체: 이해와 교육. 서울: 교육과학사.
- 부현숙, 백은희 (2015) 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 정인지체 아동의 수업 참여와 수업 방해 행동에 미치는 영향. 지적장애연구, 17(2), 49-71
- 양혜란 (2016). 손짓기호 언어중재가 언어발달지체 유아의 구어에 미치는 효과. 미간행 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원, 경남.
- 이소현, 박은혜 (2011). 특수아동교육. 서울: 학지사.
- 이승호, 이병인 (2017). 개별 차원의 긍정적 행동지원이 통합된 자폐성 장애 유아의 문제 행동에 미치는 효과, 유아특수교육연구. 17(2), 65-88.
- 이인숙(2007). 학급차원의 긍정적 행동지원(PBS)이 발달장애학생의 행동 및 또래의 상호작용행동에 미치는 효과. 특수교육연구, 14(1), 193-2144.
- 이종희 (2016). 가정에서 실시한 개별차원의 긍정적 행동지원이 아스퍼거 증후군 초등학생의 문제행동과 과제수행에 미치는 효과. 행동분석·지원연구, 3(2), 65-84.
- 임해주, 김정민, 백은희, 전해영 (2013) 개별차원의 긍정적 행동지원이 중증 정인지체학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 특수교육연구, 48(1), 49-69
- 임은숙, 권득자, 신경옥, 백은희 (2015), 학급차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 초등부 발달장애학생의 자리이탈 행동과 수업참여 행동에 미치는 효과, 정서·행동장애연구, 31(2), 107-127.
- 유환조, 이영철 (2016). 긍정적 행동지원이 지적장애를 수반한 자폐성장애학생의 문제행동과 수업참여 행동에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 17(4), 347-368.
- 정환별, 백은희, 김정민 (2011). 개별차원의 긍정적 행동지원이 정인지체 초등학생의 자리이탈 행동과 과제수행 행동에 미치는 효과. 특수아동교육연구, 13(1), 193-217
- 차재경 (2007). 긍정적 행동지원이 발달장애아동의 학교생활 문제행동에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문, 순천향대학교 대학원, 충남.
- 최미점, 백은희, 김정민 (2013) 개별차원의 긍정적 행동지원이 정인지체 학생의 자리이탈 행동에

- 미치는 효과. 특수교육저널, 14(2), 97-114.
- 최미점, 백은희 (2015). 통합상황에서의 긍정적 행동지원이 유아의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 특수교육학연구, 50(3), 143-168.
- 최미점 (2015). 통합상황에서의 긍정적 행동지원이 유아의 수업행동과 사회적 상호작용에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 공주대학교대학원, 충남.
- 최상배, 전병운, 권희연, 박경옥 (2017). 한국수어의 교육적 활용 가능성 탐색: 농과 발달장애아동을 중심으로, 한국청각·언어장애교육연구, 8(1), 51-69.
- 최아람, 김은경 (2018). 예방-교수-강화(PTR)의 긍정적 행동지원이 ADHD의심 학생의 수업참여행동과 수업방해행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 5(1), 1-26.
- 최혜승, 김의정 (2005). 기능평가에 근거한 중재가 자폐아동의 문제행동에 미치는 효과. 특수교육저널: 이론과 실천, 6(3), 311-333.
- 한은선, 김은경 (2016). 그림교환의사소통체계(PECS)를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐성장애 초등학생의 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 3(2), 17-41.
- 한홍석, 박주연 (2011). 긍정적 행동지원이 중증 자폐성 장애학생의 자해행동과 공격행동에 미치는 영향, 정서·행동장애연구, 27(1), 141-167.
- 홍준표 (2008). 응용행동분석. 서울: 학지사.
- 황복선 (2014). 예방-교수-강화를 적용한 긍정적 행동지원 프로그램이 지적장애아동의 문제행동과 대체행동 변화에 미치는 영향. 발달장애연구, 18(4), 94-124.
- Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A., & Niparko, J. K. (2009). Predicting behaviour problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication. *Development and Psychopathology*, 21, 373-392, doi:10.1017/S0954579409000212
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2014). 보완대체 의사소통(박현주 역). 서울: 학지사.(원출판년도 2008)
- Bambara, L. K., & Kern, L. (2008). *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behavior Plans*. New York: Guilford.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., & Ault, M. H. (1968) A method to integrate descriptive and experimental field studies at level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 175-191.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools; Functional Behavioral Assessment*. New York, NY: Guilford Press.
- Crone, D. A. & Honer, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavior assessment*. New York; Guilford Press.

- Carr, E. G., Dunlap, G., Honer, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., Koegel, L. K. & Fox, L. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of applied science, *Journal of positive Behavior Intervention and Support*, 4(1), 4-16.
- Carr E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication based intervention for problem behavior; A user's guide for producing positive change*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Crais, E., Watson, L., & Baranek, G., (2009), Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language pathology*, 18, 95-108.
- Dunlap, G. Foster-Johnson, L, Clarke, S., Kern, L., & Childs, K E. (1995). Modifying activities to produce functional outcomes: Effects on the disruptive behaviors of students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 248-258
- Durand, M. V. & Crimmins, D. (1992). *Motivation Assessment Scale(MAS)*. Topeka, KS: Monaco & Associates.
- Hanson, M. J., & Carta, J. J. (1995). Addressing the Challenges of families with multiple risks. *Exceptional Children*, 62(3), 202-212.
- Hart, K. C. & Fabiano, G. A. & Evans, S. W. & Manos, M J. & Hannah, J. N. & Vujnovic, R. K. (2017). Elementary and Middle School Teachers' Self-Reported Use of Positive Behavioral Supports for Children With ADHD: A National Survey. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 25(4), 246-256
- 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.
- Robinson, E. A., Eyberg, S. M., & Ross, A. W. (1980). The standardization of an inventory of child conduct problem behaviors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 22-28
- Scott, T. M., & Nelson, C. M.(1998). Confusion and failure in facilitating generalized social responding in the school setting: Sometimes 2+2=5. *Behavior Disorders*, 23, 264-275
- Sugai & Honer (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports, *Child and family behavior therapy*, 24(1-2) 23-50
- Turnbull, A., Edmondson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Beech, S., Freeman, R., Guess, D., Hale, N., Lassen, S., McCart, A., Riffle, L., Schmercheck, D., Turnbull, H.R., Warren, J. & Wilcox, B. (2002). A Blueprint for the four components on a positive behavior support schoolwide model. *Exceptional Children*, 68(3), 377-403
- Walker, & Shinn (2002). Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary,

이서옥 외 / 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 유치부 청각장애 유아의 과제이탈 행동에 미치는 영향

and tertiary prevention goals for safe and effective schools. In M. R. Shinn, G. Stoner, & H. M. Walker (Eds.), *Intervention for academic and behavior problems: preventative and remedial approaches*(pp. 1-26). Silver Spring, MD: National Association of school Psychologists.

## The Effects of Individualized Positive Behavior Support on Off-Task Behavior of a Kindergarten Child with Hearing Impairment in Special School

Lee, Seo-Ok · Song, Joo-Young · Kim, Un-I · Kim, Bo-Bae · Paik, Eun-Hee\*

The purpose of this study was to examine the effects of the individualized positive behavior support on off-task behavior of a kindergarten child with hearing impairment. The participant was a kindergarten child with hearing impairment in a special school. The study utilized multiple baseline design across settings: art activities, theme activities, and after-school activities. Through the functional behavior assessment, the problem behavior was identified as off-task behavior: damaging work sheets, throwing things away, and putting things into the mouth. The findings from the study indicated that individualized positive behavior support was helpful reducing off-task behaviors of a kindergarten child with hearing impairment during both intervention and maintenance phase. The implication included the effects of individualized behavior support and the guidelines for future research.

Keywords: Individualized Positive Behavior Support, Child with Hearing Impairment, Off-Task Behavior

게재 신청일 : 2018. 08. 29

수정 제출일 : 2018. 10. 24

게재 확정일 : 2018. 10. 26

---

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