한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2018, Vol. 15, No. 3, 399-431
http://dx.doi.org/10.16983/kjsp.2018.15.3.399

다층지원체계 중심의 긍정적 행동지원에 관한 한국과 미국의 실험연구 비교분석*

장 은 진 (침례신학대학교)
이 미 영 (호원대학교)
정 재 우 (침례신학대학교)
조 광 순† (University of South Florida)
이 동 형 (부산대학교)
송 원 영 (건양대학교)
한 미 령 (침례신학대학교)

본 연구는 한국과 미국의 일반학교에서 실행한 다층지원체계 중심의 긍정적 행동지원(PBS)에 관한 실험연구 논문들을 비교분석하여 한국형 학교차원 PBS 모형 및 매뉴얼 개발을 위한 기초자료를 제공하고, 향후 한국에서의 PBS 실행에 관한 연구 방향의 제시 및 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위해 한국과 미국의 학술 검색엔진을 통해 2005년부터 2018년까지의 PBS 실행 논문 중, 보편적 1차 지원, 또는 1차 지원을 실행하면서 2차 혹은 3차 지원을 실행한 한국의 연구 논문 11편과 미국의 연구 논문 24편을 분석대상으로 하여 일반적 연구특성(대상, 설계, 기간, 종속변인 등)과 PBS의 주요특성 및 결과(대상자 선별과정, 중재 과정과 내용, 사회적 타당도 등)를 지원 차원 별로 구분하여 비교하였다. 분석 결과, 한국과 미국의 모든 연구에서 PBS는 지원 차원을 막론하고 학생 행동과 기타 영역에서 긍정적 성과가 있음을 보고하고 있었다. 1차 지원의 경우 한국은 학교 또는 학급의 교육환경 수정과 사회적 기술교수에 초점을 둔 반면, 미국은 이 외에도 표준화된 중재 프로그램에 관한 교사훈련과 체계적인 교사지원에 초점을 둔 것으로 나타났다. 2차 지원의 경우 미국은 한국에 비해 학교차원의 PBS 내에서 1차 지원과 함께 실행하고 있는 학교가 많았고, 주로 Check/In Check/Out(CICO)를 중재방법으로 사용하고 있었다. 또한 대상 선별방법에서 보다 체계적인 선별도구나 절차를 사용하였고, 부모가 적극적으로 참여하여 가정에서도 중재가 이루어지도록 하는 차이를 보였다. 3차 지원의 경우, 미국은 종합적 행동기능평가 결과를 중심으로 중재계획을 수립한 점과 선별방식이 체계화되었다는 점이 한국과 차이가 있었다. 이러한 결과를 바탕으로 한국에서의 다층지원체계 중심의 학교차원 PBS 실행을 위한 각 차원별 PBS 실행충실도와 사회적 타당도 및 맥락적 적합성(contextual fit)에 대한 타당화된 측정도구 개발의 필요성 등 시사점을 도출하였으며, 본 연구의 의의와 제한점, 향후 연구방향에 대해 논의하였다.

주요어 : 긍정적 행동지원, 학교차원, 다층지원체계, 일반학교, 실험연구, 한국과 미국의 연구 비교

---

* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2017S1A5A2A03068713).

† 교신저자(Corresponding Author) : 조광순, University of South Florida 아동가족학과 부교수, 대전광역시 유성구 북유성대로 190 / E-mail: kwangsun@usf.edu

최근 학생들의 규칙위반, 따돌림, 학교폭력, 학업중단, 교수방해 등과 같은 학교 내·외에서의 문제행동들에 대한 우려의 목소리가 높다. 학교현장에서 나타나는 학생들의 문제행동은 옆 친구와 잡담하는 것에서부터 집단적, 물리적으로 또래 학생에게 폭력을 가하는 것에 이르기까지 다양하다(최진오, 2010). 특히 학교폭력 문제를 필두로 한 학생들의 문제행동과 인성교육의 실천에 관한 문제는 교육 현장 뿐 아니라 사회적 차원에서도 중요 문제로 인식되고 있다. 더욱이 학생들의 문제행동과 맞물려 학생들이 교사에게 폭언을 하거나 심지어 폭행을 가하기도 하는 등 교권침해에 대한 문제도 날로 심각해지고 있는 상황이다(연합뉴스, 2017). 이로 인해 학교현장에서 학생을 지도하는 교사나 관련 기관 종사자들은 학생들의 문제행동에 대해 지도하고 교육하는데 어려움을 호소하고 있다.

이러한 학교현장의 문제들을 해결하기 위해 그동안 정부차원에서 학생들의 정신건강 증진과 인성교육에 대한 여러 가지 대안을 마련해 왔다. 각 단위 교육청마다 Wee센터를 설치하여 이를 중심으로 학교 상담지원활동을 실시하고 있으며, '정서행동특성검사'를 실시하여 보다 전문적인 심리검사나 상담활동이 필요한 학생을 찾아내고 각 학교와 연계하는 포털 시스템을 마련하고 있다. 또한 '어울림' 같은 획일적인 학교폭력 예방 프로그램을 개발 및 보급하여 외부 전문가들이 학교에 직접 찾아가 집단상담교육을 실시하고 이를 교사들이 활용할 수 있도록 매뉴얼을 제공하는 등의 제도적 노력이 이루어져 왔다. 뿐만 아니라 2015년에는 인성교육진흥법을 시행하여 학생들의 인성교육을 위한 지원을 법제화 하는 등 정부차원에서의 노력이 있어왔다. 하지만 이러한 제도를 제대로 시행하기 위해 필요한 전문상담교사 및 전문 인력 수는 턱없이 부족한 실정이고, 학교나 교육청에 소속된 직원 및 전문가들의 과도한 업무로 과부하 상태인 곳이 많아 적절한 수준의 개입이 이루어지지 않고 있는 실정이다(이주연 등, 2013). 또한, 학교현장의 교사들이 학생들의 문제행동을 개입하기 위해 그동안 많이 사용해 온 처벌중심의 사후 반응적 훈육 접근(예: 벌점제, 출석정지, 반성문 쓰기 등)은 그 효과나 교육적 가치 면에서 뚜렷한 한계가 있다는 인식이 커지면서 대안적인 훈육 접근의 필요성이 대두되고 있다(이동형, 2014).

한편, 학생들의 문제행동과 이와 관련되는 문제는 미국도 예외는 아니어서 미국의 학교현장에서도 학생들의 문제행동중재에 관한 관심과 연구가 1997년 미국 장애인 교육법(IDEA)이 개정된 이래로 이루어져 왔다(Sugai et al., 2000). 초기에 문제행동 중재에 있어 개별차원의 접근을 강조했던 것과는 달리, 점차 학생들의 문제행동을 예방하는 차원을 강조하여 학생이 속한 학급 또는 학교 차원에서 문제행동을 지원하거나 가정에서 문제행동에 대한 부모의 협력과 지원을 바탕으로 한 생태학적 접근이 강조되기 시작했다(Carr et al., 2002). 이러한 접근을 강조한 개입방법이 바로 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support; PBS)이다.

PBS는 1990년대 초반 미국에서 장애학생의 문제행동에 대한 중재에 적용되기 시작했다. 그러나 IDEA에서 긍정적 행동중재 및 지원(Positive Behavioral Interventions and Supports; PBIS)이라는 명칭이 처음 언급된 후 본격적으로 학교에서의 행동중재방안으로 사용되기 시작하였다. PBS(PBIS)는 문제행동에 대한 사후

대처방법이기 보다는 학생들에게 대안적인 사회적 기술을 교수하고, 문제행동을 야기하는 주변 환경을 변화시켜 문제행동 발생원인 자체를 제거한다는 특징이 있다(Bambara, 2005). 따라서 국내에서도 처벌중심의 학생 훈육방법의 한계점을 극복하고 선제적 차원에서 문제행동을 예방하는 대안적 접근으로서 주목을 받고 있다(장은진, 2017; 최진오, 2010).

PBS는 학생 개인이나 집단, 더 나아가 학교 전체를 대상으로 행동을 중재하는 예방적 접근으로 총 3단계 모델로 구성된다(Scheuermann, 2008/2009). 첫 번째 단계는 모든 학생을 대상으로 지원하는 보편적 지원단계이며, 이 단계에서 효과가 없는 학생들을 대상으로 두 번째 단계인 2차 지원을 제공한다. 이 단계에서는 학급에서 또는 학교 내 별도의 장소에서 2차 지원 대상의 문제를 지니고 있는 다른 학생들과 함께 개별적으로 또는 소집단 형태로 지원을 제공하며, 이 단계에서도 효과가 나타나지 않을 경우 심화 지원 단계인 3차 지원 단계로 넘어가 개별화된 지원을 제공하게 된다(장은진 2017; 최진오, 2010; Horner et al., 2014).

이 중 1차 PBS는 학교에서 지원하는 단위에 따라 학급차원(Class-Wide PBS; CW-PBS)과 학교차원(School Wide-PBS; SWPBS)으로 나눌 수 있으나, 최근 미국에서 SWPBS(SWPBIS)는 보편적 1차 지원만을 의미하는 것이 아닌 1~3차 지원이 모두 포함되는 개념으로 이해되고 있으며, 학교의 전체 학생들을 대상으로 각 학생들의 요구에 맞게 행동 및 학업 지원을 순차적으로 제공하는 다층지원체계(Multi-Tiered System of Support: MTSS)로 정의되고 있다(Gage, Whitford, & Katsiyannis, 2018; Horner et al., 2014). 이처럼 다층지원체계 중심의 PBS는 학교의 모든 학생들에게 동일한 보편적 지원 프로그램을 실행하면서 학생들의 요구에 따라서는 소집단이나 개별적으로 좀 더 심화된 지원 프로그램을 실행하는 것에 초점을 두고 있으며, CWPBS 또한 SWPBS 체계 내에서 학생들의 요구에 따라 순차적으로 1~3차 지원에 초점을 두고 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 추세를 고려하여 PBS의 개념을 개인차원, 교실차원, 학급차원, 학년차원 등으로 세분하여 정의하기 보다는 1~3차 지원이 모두 포함된 다양한 다층지원체계 중심의 PBS 모형을 포괄하는 개념으로 정의하였다.

각 지원별 특징을 살펴보면 1차 지원은 전체 학생을 대상으로 학교에서 요구되는 바람직한 행동과 규칙을 교수하는데 초점을 두며, 규칙을 준수하며 바람직한 행동을 보이는 학생들을 격려하여 학교의 풍토를 긍정적으로 변화시키는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 학교차원으로 측정이 가능한 기대행동과 규칙을 정의하여 적용하고 이에 대한 교수절차를 계획한다는 특징이 있다(Sugai & Horner, 2002).

2차 지원은 체계적인 선별과정을 거쳐 선정된 학생들을 중심으로 문제행동이 감소되고 사회적 기술이 향상되도록 사회적 기술프로그램, Check-In/Check-Out(CICO), 멘토링, 또래 교수 등과 같은 중재를 주로 적용하지만 학생에 따라서는 간단한 행동기능평가를 실시한 후, 행동의 기능에 따라 중재를 수정하여 적용하기도 한다(김예리, 박지연, 2017; Bruhn, Lane, & Hirsch, 2014). 또한 중재에 부모참여가 이루어지기도 한다(Campbell & Anderson, 2011).

3차 지원은 개별지원 단계로 2차 지원을 통해서도 문제행동이 감소하지 않아 집중적인 개입이 필요한 학생에게 심화된 행동지원을 하는 것을 말한다. 3차 지원에서는 행동기능평가를 실시하고 이를 통해 개별적으로 행동

기능에 따라 중재하고 필요시에는 부모와 외부 전문가 및 기관과의 연계를 통해 협력적으로 팀 중심의 지원을 실시하는 것이 초점이 된다(Turnbull, Bohanon., Griggs, Wickham, & Sailor, 2002).

이와 같은 PBS의 효과성은 연구를 통해 확인되고 있다. Solomon 등(2012)의 연구에서 16년간 수행된 SWPBS 연구 20편을 메타분석 한 결과, SWPBS를 실시하였을 때 학생들의 문제행동의 빈도가 감소하는 효과가 나타났다. 특히 3차 지원을 함께 실시한 경우 문제행동감소에 더욱 효과가 있었다. 이 연구에서 분석된 논문들에서의 문제행동은 등하교시간이나 점심시간에 뛰거나 소리 지르는 행동(Colvin, Sugai, Good, & Lee, 1997), 운동장에서 또래를 신체적, 언어적으로 위협하거나 운동 기구들로 장난치고 활동을 방해하는 행동(Lewis, Colvin, & Sugai, 2000; Lewis, Powers, Kelk, & Newcomer, 2002)등으로 정의되었다. 또한 메타분석을 통해 SWPBS가 징계율과 정학율 감소에 미치는 영향을 살펴본 Gage, Whitford와 Katsiyannis(2018)의 연구에서는 SWPBS가 시행되고 있는 90개의 학교에서 실행한 4편의 연구를 분석한 결과, SWPBS는 학생들의 정학빈도 감소에 긍정적인 영향을 주고 있는 것으로 밝히고 있다. 이는 PBS가 학생들의 문제행동의 감소에 효과가 있다는 것을 의미한다. 뿐만 아니라 SWPBS를 시행했을 경우 학업수행, 학생들의 사회 정서적 능력의 향상과도 관련이 있는 것으로 연구자들은 밝히고 있다(Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012; Horner, Sugai, Smolkowski, Eber, Nakasato, Todd, & Esperanza, 2009). 따라서 긍정적 행동지원이 학생들의 문제 행동의 감소 뿐 아니라 긍정적인 행동의 증가에도 효과가 있다는 것을 의미한다.

국내의 경우도 PBS가 도입된 2000년대 초반부터 최근까지 문헌 · 실험 · 조사 · 질적 연구들이 점차 증가하는 추세로, PBS를 실행하고 효과성을 검증한 연구도 많아지고 있다(이성용, 김진호, 2017). 하지만 선행 문헌연구에 따르면 한국의 PBS 실행 연구들은 미국과는 달리 특수학교를 대상으로 한 연구들에 편중되어 있으며, 개별학생을 대상으로 한 3차 지원을 실시한 연구가 많다(이효정, 김은혜, 2018).

그럼에도 국내연구에서 긍정적 행동지원의 효과성이 확인되고 있는데, 국내 일반학교를 대상으로 한 실험연구 경향을 분석한 최하영(2017)의 논문에 따르면 문제행동, 수업참여행동, 학교분위기 등에서 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 특히 일반학교현장에서 PBS를 적용한 경우 학생들의 문제행동 감소 뿐 아니라 학업수행 증진에도 영향을 미치는 것이 확인되었다(나현정, 장은진, 한미령, 조광순, 2018). 또한 일반학교를 대상으로 한 학교차원의 긍정적 행동지원 연구동향 분석논문들도 PBS의 긍정적인 효과를 보고하는 연구들이 증가되고 있음을 제시한다(정은주, 2013; 최하영 2017).

기존 PBS에 관한 문헌연구를 살펴보면, 최하영(2017)의 연구는 일반 초 · 중 · 고등학교에서의 실험연구를 분석한 점은 고무적이나 국내 실험연구에서의 연구방법, 중재방법만을 분석했다는 제한점이 있다. 기타 최근 PBS 연구동향을 분석한 논문의 경우, 특수교육 대상자에게 PBS를 실시한 연구동향을 분석한 논문이거나(김지영, 고혜정, 2014; 문병훈, 이영철, 2014), 3차 지원의 동향을 분석한 논문에 해당된다(김유리, 양영모, 노진아, 2015). 또한 이성용과 김진호(2017)의 연구에서도 키워드 네트

워크 분석을 통해 PBS 연구동향을 분석하였지만 연도별 증가추세나 실시된 연구들의 주요 연구방법, 대상 등을 분석하여, 연구 다각화의 필요성을 제시하는 데에 그쳤다는 한계가 있다. 가장 최근 연구인 김영표(2018)의 연구에서는 국내 SWPBS를 실시한 연구들의 동향을 분석하여 국내 SWPBS관련 비 실험연구와 실험연구의 특성을 파악한바 있다. 하지만 이 또한 다층지원체계 중심의 SWPBS가 가지고 있는 1, 2, 3차 지원별 특징에 따른 체계적인 분석을 하지 못한 제한점이 있다.

이처럼 PBS의 연구동향을 분석한 국내 선행연구들이 여러 편 있지만 아직 일반학교에서의 PBS 실행연구 현황을 세부적으로 분석한 국내 연구가 없어서 일반학교에 PBS를 적용하기 위해 구체적으로 참고할만한 기초 자료가 부족한 실정이다. 특히 PBS를 일반학교에 효과적으로 적용하여 정착시킨 미국의 현장 연구들을 바탕으로 우리나라 연구와의 차이점을 비교하고, 향후 한국에서의 PBS 연구의 방향성을 모색할 필요가 있는 데, 이러한 접근을 취한 연구로는 이효정과 김은혜(2018)의 연구가 유일하다. 그러나 이 연구의 경우, 실험연구 및 질적연구를 포함시켜 연구경향이나 실행에 따른 접근방법, 교수 및 강화전략, 종속변인들을 보다 세부적으로 분석하였다는 점에서 의의가 있지만, 교사지원, 부모참여나 협력, 2 · 3차 지원 대상자의 선별 절차 및 방법과 같은 향후 한국에서의 PBS 연구와 실행에 중요한 시사점을 줄 수 있는 많은 변인들이 분석에서 배제되어 국내 적용을 위한 충분한 시사점을 도출하고 있지 못하다. 또한, 학급차원과 학년차원의 지원을 넘어서서 학교 전체 학생들을 대상으로 한 SWPBS 적용가능성과 1~3차 지원을 동시에 적용할 경우 어떤 절차와 방법으로 실행할 수 있을지에 대한 기본 자료를 제공해 주지 못하고 있다. 따라서 전 세계적으로 PBS가 처음 시작되었을 뿐 아니라 주정부 및 연방정부 차원에서 다층지원체계 중심의 PBS를 적극 지원하고 있는 미국의 학교현장 연구를 기반으로, 한국의 학교현장에서 다층지원체계 중심의 PBS를 적용하는데 시사점을 줄 수 있는 다양한 변인들을 체계적으로 고려하여 현재까지 이루어진 국내 연구들과 비교 분석할 필요가 있다. 앞서 기술하였듯이, 1, 2, 3차 지원별 특징이 상이하므로, 본 연구에서는 지원 단계별로 구분하여 일반적 연구특성(연구대상, 연구설계, 중재기간, 종속변인 등)을 비교분석하는데 초점을 두었고, 또한 선별과정, 실질적인 중재과정과 내용, 사회적 타당도 평가 요소에 대해 살펴보고자 하였다. 아울러 국내에는 잘 알려지지 않은 학교 체계나 분위기, 특정한 대상에 따른 PBS 적용의 적합성을 검토하는 맥락적 적합성(contextual fit) 평가가 어떻게 이루어지는지도 알아보고자 하였다.

요컨대, 본 연구의 목적은 한국과 미국의 일반학교에서 다층지원체계 중심의 PBS를 실행하고 효과성을 검증한 실험연구 논문들을 분석하여 연구의 일반적 특성을 포함한 다양한 실행관련 변인에서 차이를 1, 2, 3 차원 별로 구분하여 비교 분석함으로써 한국형 학교차원 PBS 모형 및 매뉴얼 개발을 위한 기초자료를 제공하고, 향후 한국에서의 PBS 실행에 관한 연구 방향 및 시사점을 도출하는데 있었다. 이러한 연구목적을 위해, 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 한국과 미국의 PBS 연구에서 1, 2, 3차 각 지원별 연구대상, 연구설계, 중재기간, 종속변인 등 일반적인 연구특성은 어떠한가?

둘째, 한국과 미국의 PBS연구에서 1, 2, 3차 각 지원별 대상자 선별과정, 중재 과정과 내용, 사회적 타당도 및 맥락적 적합성 평가는 어떻게 이루어지고 있는가?

방 법

분석 대상논문 선정 기준

본 연구는 한국과 미국의 일반학교에서 실시된 PBS 연구 중 중재 효과가 나타난 준-실험설계나 실험설계 연구를 중심으로 분석하였다. 미국은 이미 한국보다 PBS의 실행과 연구가 활발히 진행되어 왔고, 단일 학교를 넘어 교육청, 주(state) 정부단위로 다층지원이라는 더 넓은 범위의 개념으로 PBS를 실시하고 있으나, 한국의 경우 단일 학급 · 학년 · 학교차원에서 PBS를 실시하고 있는 경우가 대부분이고 1, 2, 3차 지원을 모두 포함하여 실시한 연구가 없었기 때문에 미국 연구들과 동일한 기준으로 분석 대상논문을 선정하는 데에는 어려움이 있다. 따라서 본 연구는 다음과 같은 선정 기준을 정하였다.

첫째, 일반학교에서의 한국형 다층지원모형 개발에 따른 기초자료의 제시가 주요 목적임을 감안하여 미국 논문 선정 시 다층적 학교차원의 PBS 예방모형의 맥락에서 수행된 논문들만을 대상으로 하였다. 둘째, 대상논문 선정을 위해 학교에서 실시된 PBS관련 선행연구(김영란, 2009; 이효정, 김은혜, 2018; Bruhn, Lane, & Hirsch, 2014)를 참고하여 다음과 같은 구체적인 선정기준을 정하였다; (1) 일반학교에서 실시된 PBS 주제의 연구; (2) 다층지원모형에 근간을 두어 1, 2, 3차 지원을 실행한 연구. 단, 2, 3차 지원 연구는 반드시 내용에 최소한 보편적 1차 지원 또는 SWPBS, SWPBIS의 실시 및 계획을 간략하게나마 언급하면서 한 학급 이상에서 실시한 것으로 보고한 연구 논문; (3) 실험사례(단일대상) 연구설계 또는 집단 (준)실험연구 설계를 사용한 연구; (4) 1차 및 2차, 1차 및 3차, 1~3차와 같은 다층지원을 실시한 연구의 경우 내용에서 개입방법과 그로 인한 결과를 모든 차원에 따라 또는 개별 한 개 차원 실행에 관한 결과를 보고하고 있는 논문.

셋째, 한국에서 일반학교 학생을 대상으로 1차 지원을 실행한 연구는 2005년부터 시작되었으므로(정은주, 2013; 최하영, 2017), 이를 시작시점으로 2005~2018년 5월까지의 논문을 선정하였으며, 한국연구는 한국연구재단 등재(후보)지 이상 수준의 학술지에 게재된 논문, 미국의 경우 peer-reviewed journal에 게재된 논문만 포함하였다. 넷째, 한국과 미국 논문 선정 시 한 가지 차이점으로, 미국의 경우 보편적 1차 지원에 관한 연구는 주로 학교차원에서 전체 학생들을 대상으로 실행한 PBS 결과를 보고하고 있는 반면, 한국의 경우 보편적 1차 지원은 학교차원보다는 학급이나 학년차원에서 실행한 연구가 대부분이므로, 국내연구의 경우 학급이나 학년 차원이라 하더라도 다층지원체계의 중요성에 기반을 두어 보편적 지원을 중심으로 PBS 개입 효과를 알아본 논문일 경우에도 분석 대상 논문에 포함하였다.

끝으로, (1) 체계적 문헌고찰이나 메타분석, 이론적 또는 개념적 연구, 질적연구, 사례연구와 같은 비 실험연구, (2) 일반학교가 아닌 유치원, 대안학교, 특수학교에서 실시한 연구, (3) 학술대회자료이거나 석 · 박사 학위논문인 경우는 제외하였다.

분석 틀

Solomon 등(2012), Wolfe 등(2016), Bruni 등(2017), 그리고 최하영(2017)의 연구를 참고하여 한국과 미국연구를 함께 분석할 수 있도록 분석틀을 구성하였다. 이를 구체적으로 살펴보면, Solomon 등(2012)의 연구를 참고하여 대상, 참여 학생 수, 연구 설계, 기간, 종속변인 항목을 구성하였고, Bruni 등 (2017)의 연구에서 중재방법, 대상자 선별방법 항목을 구성하였다. 또한 Wolfe 등(2016)의 연구를 참고하여 학급 유형, 문제행동 항목을 구성하였고, 최하영(2017)의 연구를 참고하여 사회적 타당도, 사회적 기술교수 항목을 추가하였다. 아울러 자문과 연구자간 합의를 통해 교사지원, 기능평가방법, 부모협력방법, 실행충실도, 맥락적 적합성(contextual fit) 항목을 추가하여 최종 분석틀을 구성하였다. 이와 같은 분석틀에 입각하여 1, 2, 3차 지원별로 한국과 미국의 연구를 비교분석하였다.

대상논문 선정 절차 및 결과

앞서 기술한 논문 선정기준과 일치하도록 상세검색 방법을 설정한 후 1차적으로 한국 논문은 한국학술정보원(RISS)과 국회 전자도서관 검색엔진을 통해 대상논문을 수집하였으며, 미국 논문의 경우 'EBSCOhost ASP(Academic Search Premier)'와 'Google Scholar' 검색엔진을 사용하여 대상 논문을 수집한 후 본 연구의 선정 기준에 따라 분류한 뒤 연구자간 검토를 통하여 최종 동의된 논문만을 분석에 포함하였다. 검색 키워드는 'Positive Behavior Support', 'Positive Behavior Intervention and Support', 'MTSS', 'Multi-Tiered System of Support', 'SWPBS', 'School-Wide Positive Behavior Support' 'GWPBS', 'Grade-Wide Positive Behavior Support', 'CWPBS', 'Class-Wide Positive Behavior Support' 였으며, 국내 논문의 경우 '긍정적 행동지원', '긍정적 행동 개입지원'을 키워드에 포함시켜 검색하였다.

국내 연구의 경우, 중복되거나 키워드와 관련 없는 논문을 제외한 결과 1차적으로 181편의 논문을 선정하였다. 그 중 실험연구가 아닌 논문 74편을 제외하고 2차적으로 107편을 선정하였다. 마지막으로, 수집된 논문 중 일반학교에서 학급, 학년, 학교차원으로 지원을 실행한 논문이 아니거나 학술대회자료 96편을 제외하여 최종 11편의 논문을 선정하였다.

미국연구도 검색엔진을 사용하여 2005년부터 2018년 5월까지 출판된 연구를 검색하였고, 중복되거나 키워드와 관련 없는 논문을 제외한 결과 1차적으로 629편이 선정되었다. 이 중 해당 제목이나 내용이 일반학교나 학생대상이 아닌 논문 411편을 제외하여 2차적으로 218편의 논문이 선정되었다. 이후, 1, 2, 3차 지원 연구가 아니거나 2, 3차 지원 연구일 경우 보편적 지원 또는 SWPBS나 SWPBIS의 실시 및 계획 내용이 명시되지 않은 논문 101편을 제외하고 3차적으로 117편의 논문이 선정되었다. 마지막으로, 비 실험연구인 논문 93편을 제외하여 최종 24편의 논문을 선정하였다.

결과적으로 본 연구의 기준에 맞는 11편의 한국 논문과 24편의 미국 논문을 합친 총 35편을 선정하여, 구성한 틀에 따라 분석하였다.

결 과

각 지원별 일반적 연구의 특성 분석

한국과 미국 연구의 중재차원별 분석

일반학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 논문을 한국과 미국 연구의 중재 차원별로 분석한 결과는 표 1과 같다.

한국은 11편의 논문 중 1 · 2차 지원을 함께 실시한 연구가 2편(18%)인 반면 미국은 1 · 2

표 1. 긍정적 행동지원을 적용한 한국과 미국 연구의 중재 차원별 분석

번호	한국 논문 저자(연도)	중재차원			번호	미국 논문 저자(연도)	중재차원		
		1차	2차	3차			1차	2차	3차
1	김미선, 박지연(2005)	◎		◎	12	Ingram, Lewis-Palmer & Sugai(2005)	○		◎
2	김미선, 송준만(2006)	◎			13	Luiselli et al.(2005)	◎		
3	윤은미, 김자경, 강혜진(2007)	◎		◎	14	Oswald, Safran, & Johanson(2005)	◎		
4	이동철, 이재원(2011)	○		◎	15	Lassen & Steele(2006)	◎		
5	강삼성, 이효신(2012)	◎		◎	16	Morrison & Jones(2007)	◎		
6	차재경, 김진호(2014)	◎			17	Franzen & Kamps(2008)	◎		
7	이선아, 이효신(2015)	◎	◎		18	Lane et al.(2008)	○	◎	
8	문병훈, 이영철(2016)	◎			19	Todd et al.(2008)	○	◎	
9	김보경, 박지연(2017)	◎			20	McIntosh et al.(2009)	○	◎	○
10	김예리, 박지연(2017)	○	◎		21	Sherrod, Getch, & Ziomek-Daigle(2009)	○	◎	
11	나현정 등(2018)	◎			22	Lane et al.(2010)	○	◎	
					23	Little et al.(2010)	○	◎	
					24	Caldarella et al.(2011)	◎	○	○
					25	Campbell & Anderson(2011)	○	○	◎
					26	Miller et al.(2011)	○	◎	
					27	Simonsen et al.(2011)	○	◎	
					28	Dwyer, Rozewski, & Simonsen(2012)	○		◎
					29	Turtura, Anderson, & Boyd(2014)	○	◎	○
					30	Miller et al.(2015)	○	◎	
					31	Ross & Sabey(2015)	○	◎	
					32	Bruhn et al.(2017)	○	◎	
					33	Bunch-Crump & Lo(2017)	○	◎	◎
					34	Floress & Jacoby(2017)	◎		
					35	McDaniel et al.(2018)	○	◎	

◎는 중재 차원별 분석에 포함된 논문임을 표시한 것임

* 논문번호는 각 중재차원별로 분석에 사용된 논문의 고유 번호에 해당함

차를 함께 포함하여 실시한 연구가 총 16편(67%)으로 가장 많은 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 또한 한국은 1·3차 지원을 함께 실시한 연구가 4편(36%)인 반면 미국은 2차 지원 실시 여부가 내용에서 확인되지 않은 연구까지 포함하여 7편(29%)이었다. 한국 연구에서 1·3차 지원이 함께 실시된 경우는 지원 대상에 장애학생(지적장애, 발달장애-자폐, 학습장애)이 포함되어있는 경우였다.

중재 차원별로 분석한 대상논문 편수를 살펴보면 1차 지원은 한국 논문 9편(82%), 미국 논문은 7편(29%)으로 총 16편이 분석되었으며, 2차 지원은 한국논문 2편(18%), 미국논문 14편(58%)으로 총 16편, 3차 지원은 한국논문 4편(36%), 미국논문 4편(17%)으로 총 8편이 분석되었다. 다층지원을 실시한 논문을 1, 2, 3차 지원별로 각각 구분하여 분석하였기 때문에 최종 분석에 사용된 논문의 수와 차이가 있다.

1차 지원의 일반적 연구특성 분석

한국과 미국의 1차 지원 일반적 연구특성을 분석한 결과는 표 2와 같다. 한국 연구의 대상은 모두 초등학교였고, 연구설계는 사전·사후설계가 7편(78%)으로 가장 많이 사용되었으며, AB설계(1편, 11%)나 ABABAB설계(1편, 11%)를 사용한 연구도 있었다. 연구기간은 최대 9개월로 비교적 짧은 기간 이었다. 종속변인으로는 문제행동(7편, 63%)이었으며, 그 외에도 훈육빈도, 수업참여행동, 학업수행(학력평가점수), 학교생활만족도, 사회적 능력과 같은 개인차원의 종속변인과, 학교분위기와 같은 학급이나 학교차원의 변인을 측정한 연구들도 있었다. 종속변인에 미치는 효과에 대한 검증결과는 9편의 한국논문 모두 측정하고자 하는 종속변인에서의 긍정적 변화를 보고하였다.

한편, 미국의 경우 중학교에서 실시한 논문이 3편이었고(Caldarella et al., 2011; Lassen & Steele, 2006; Oswald, Safran & Johanson, 2005), 그 외에는 모두 초등학교에서 실시하였다. 연구설계는 중다 기초선 설계가 4편(50%)으로 가장 많았으며, 그 다음이 사전사후설계가 2편(29%)으로 많았다. 연구기간은 3편의 연구(43%)에서 3년 이상 실시하였다. 종속변인은 문제행동, 훈육실 의뢰 수(Office Discipline Referral: ODR), 학업수행이 모두 3편(42%)이었고, 그 밖에 Critical Events Index(CEI) 및 학급내 사회 측정적 지위 등 개인차원과 학교분위기(PBS-SQ)와 같은 학교차원의 변인, 그리고 교사칭찬과 교사의 적극적 감독 등의 교사차원, 강화 티켓 수와 School-wide Evaluation Tool(SET)점수를 사용하였다. 종속변인에 따른 연구결과, 총 7편의 논문 모두 측정하고자 하는 종속변인에서 긍정적인 변화가 있는 것으로 보고하고 있었다.

2차 지원의 일반적 연구특성 분석

한국의 2차 지원의 일반적 연구특성을 분석한 결과, 한국 연구는 총 2편으로 분석한 결과는 표 3과 같다. 두 편 모두 초등학교 대상의 연구였으며, 각 연구가 2명과 10명을 대상으로 중다 기초선 설계, 사전사후설계 연구방법을 사용하였고 종속변인으로는 문제행동, 사회성 기술, 교우관계가 포함되었다. 종속변인에 따른 연구결과는 2개 논문 모두 긍정적인 결과를 나타내었다. 미국의 2차 지원 연구는 총 14편으로 일반적 연구특성을 분석한 결과는 표 3과 같다. 초등학교에서 실시한 연구가 11편, 중학교가 2편, 초등학교와 중학교가 통합된 학교에서 실시한 연구가 1편으로 대부

표 2. 1차 지원 일반적 연구특성 분석

연구방법		한국 분석논문 번호									총계 (%)	연구방법	미국 분석논문번호							총계 (%)
		1	2	3	5	6	7	8	9	11			13	14	15	16	17	24	34	
대상	초	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9(100)	초	○			○	○		○	4(57)
	중										-	중		○	○			○		3(43)
	고										-	고								-
설계	사전사후	○	○	○	○	○		○	○		7(78)	사전사후		○				○		2(29)
	AB						○				1(11)	AB								-
	ABABAB									○	1(11)	ABABAB								
	중다기초선										-	중다기초선	○			○	○		○	4(57)
	종단										-	종단			○					1(14)
기간	6개월미만		○	○	○	○	○				5(56)	6개월미만		○		○	○		○	4(57)
	6개월-1년미만							○	○	○	3(33)	6개월-1년미만								-
	1년 이상										-	1년 이상	○		○			○		3(43)
	명시X	○									1(11)	명시X								-
종속변인	문제행동	○	○	○	○		○	○		○	7(63)	문제행동		○			○		○	3(42)
	훈육빈도		○								1(9)	훈육실 의뢰수1)	○		○			○		3(42)
	학업수행									○	1(9)	정학수	○							1(14)
	학교분위기		○						○		2(18)	지각						○		1(14)
	학교생활 만족도				○			○			2(18)	결석						○		1(14)
	사회적 능력								○		1(9)	CEI2) 및 학급 내 사회 측정적 지위3)				○				1(14)
	수업참여행동					○			○		2(18)	학업수행	○		○			○		3(42)
												학교분위기						○		1(14)
												강화 티켓수			○					1(14)
												교사칭찬							○	1(14)
												교사의 적극적 감독					○			1(14)
												SET			○					1(14)

1) Office Discipline Referral (ODR) 2) Critical Events Index (CEI), 3) Class-wide Sociometric Status

분 초등학교에서 실시하였다. 연구설계를 살펴보면 중다 기초선 설계는 8편(57%), 사전사후설계는 3편(21%), ABAB설계는 2편(14%), 혼합설계는 1편(7%)으로 나타났다. 종속변인으로는 문제행동이 5편(36%), 사회적 참여 행동 및 기술 훈련은 5편(36%)으로 많았고, 훈육실 의뢰 수, 쓰기수행, 수업방해행동, 수업참여행동이 각각 3편(21%)으로 나타났다. 이외에도 친

표 3. 2차 지원 일반적 연구특성 분석

연구방법		한국			연구방법	미국													
		분석논문번호		총계 (%)		분석논문번호													총계 (%)
		7	10			18	19	20	21	22	23	26	27	29	30	31	32	33	35	
대상	초	O	O	2(100)	초	O	O	O	O	O	O	O	O		O	O		O	O	12(86)
	중				중									O	O		O			2(14)
	고				고															-
설계	사전사후		O	1(50)	사전사후				O				O						O	3(21)
	ABAB				ABAB									O	O					2(14)
	중다기초선	O		1(50)	중다기초선	O	O			O	O	O				O	O	O		8(57)
	혼합설계				혼합설계			O												1(7)
종속변인	문제행동	O	O	2(100)	문제행동		O	O						O	O	O				5(36)
	사회기술		O	1(50)	사회기술							O								1(7)
	교우관계		O	1(50)	교우관계														O	1(7)
					쓰기수행	O				O	O									3(21)
					훈육실 의뢰수			O	O				O							3(21)
					친사회적 행동			O											O	2(14)
					과제집중행동							O								1(7)
					수업방해행동								O				O	O		3(21)
					수업참여행동										O		O	O		1(7)
					SSRS 1)								O							1(7)
					수행완료/정확									O						1(7)
					사회적 참여											O				1(7)
					SSIS등급 2)													O		1(7)
					SDQ 3)														O	1(7)
					정서														O	1(7)
					품행														O	1(7)
					과잉행동														O	1(7)
					BASC-2 4)														O	1(7)

1) SSRS(Social Skills Rating Scale) 2) SSIS: Social skill Improvement system 3) SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire): 강점 및 어려움질문지 4) BASC-2: 아동용 행동평가척도

사회적 행동, 교우관계 등의 종속변인이 사용되었다. 14편의 연구 모두 종속변인에 따른 긍정적 결과를 보고하였다.

3차 지원의 일반적 연구특성 분석

한국의 3차 지원의 일반적 연구특성을 분석한 결과는 표 4와 같다. 한국의 3차 지원 연

표 4. 3차 지원 일반적 연구특성 분석

연구방법		한국 분석논문번호				총계 (%)	연구방법		미국 분석논문번호				총계 (%)
		1	3	4	5				12	25	28	33	
대상	초	O	O		O	3(75)	초			O	O	O	3(75)
	중					-	중		O				1(25)
	고			O		1(25)	고						-
설계	중다기초선	O	O	O	O	4(100)	중다기초선					O	1(25)
	중재비교					-	중재비교		O				1(25)
	반전					-	반전			O			1(25)
	단일피험자					-	단일피험자				O		1(25)
학급 유형	일반					-	일반		O			O	2(50)
	특수			O		1(25)	특수				O		1(25)
	통합	O	O		O	3(75)	통합			O			1(25)
종속 변인	문제행동	O	O		O	3(75)	문제행동		O	O	O		3(75)
	수업참여행동			O		1(25)	학업성취도			O			1(25)
	교사와의 상호작용			O		1(25)	수업방해행동					O	1(25)
	신체활동			O		1(25)	수업참여행동					O	1(25)
학생수 (장애학생)		1(1)	1(1)	3(3)	1(1)		학생수 (장애학생)		2(0)	4(1)	3(0)	4(0)	

구는 총 4편이었고, 이는 각각 초등학교(3편, 75%)와 고등학교(1편, 25%)에서 실시되었다. 특히 고등학교에서 실시된 연구에서는 특수교육대상자를 대상으로 한 것이 특징이었다. 4편 모두 중다 기초선 설계를 사용하였으며, 종속변인으로 문제행동을 선정한 연구는 3편(75%), 수업참여 행동과 학생과 교사의 상호작용 및 신체활동을 종속변인으로 선정한 연구는 1편(25%)이었다. 표 4에 제시된 미국의 3차 지원의 일반적 연구특성을 분석한 결과, 미국의 연구도 4편이었으며, 초등학교에서 실시된 연구는 3편(75%), 중학교는 1편(25%)이었다. 설계방법은 각각 중다 기초선 설계, 중재비교설계, 반전설계, 단일피험자설계와 같은 연구방법을 사용하였다. 종속변인으로는 주로 문제행동을 선정한 연구가 3편(75%), 문제행동과 학업성취도는 1편(25%), 수업방해행동과 수업참여행동을 선정한 논문이 1편(25%)으로 분석되었다.

각 지원별 선별과정 및 중재 과정·내용 분석

1차 지원 중재과정·내용 분석

한국연구의 중재과정에 대해 분석한 결과는 표 5-1, 5-2와 같다. 이를 구체적으로 살펴보면, 표적 문제행동 유형의 경우 지시불이행

표 5-1. 한국논문의 1차 지원 중재과정 · 내용 분석

논문 번호	표적 문제행동 유형	교실 환경 수정	사전준비 및 교수활동	강화전략	사회적 기술교수
1	• 자리이탈, 지시거부, 소리지르기	• 자리배치	• 학급규칙 • 매일 아침 3회 집중구호 연습 • 교사교육	• 주 1회 자유 시간, 크리스마스 파티 • 조별 토큰강화, 희망활동시간 • 사진촬영 교실에 전시 • 자기행동평가-자기강화	• 총 10회기 / 회기당 20분
2	• 소리 지르기, 교사지시거부, 옆 친구 방해, 걷기이외행동, 친구 몸 집적대기	• 수업 종소리 • 표어부착 • 사물함 및 자리배치	• 학교규칙 및 기대행동 • 집중구호 익히기 • 교사교육	• 자유시간 • 토큰강화-우수그룹 선정, 질서 우수 반 표창 • 자기행동평가-자기강화	• 총 20회기 / 회기당 20분
3	• 자리이탈, 잡담, 부주의, 지시 불이행	-	• 학급규칙 • 교사교육	• 자가 체크-질서 왕 선별, 강화 • 우수 개인(모둠) 강화	• 총 10회기 / 회기당 40분
5	• 부적절자세, 소리지르기, 과제회피, 걷기이외행동, 부적절한 신체행동	• 자리배치 • 학급규칙 게시 • 복도-기대행동 게시	• 학급규칙 • 전 학급구호 • 문제 상황 규칙 • 교사교육	• 자유시간, 파티실시 • 학급질서 도우미 선정 • 자기행동평가-자기강화 • 반응대가(개인)	-
6	-	• 자리배치 • 장애관련자료 배부 • 하루일과 제시	• 학급규칙 • 교사교육	• 자기행동평가-자기강화 • 토큰강화 • 칭찬어린이 선발, 모범 모둠 자유시간	• 주 1-2회, 총 10회기 / 회기당 30분
7	• 소리 지르기, 지시불이행, 부적절한 자세	• 자리배치, 수업 종소리, 일과표제시, 스톱워치 • 시각적 교수 기기 사용, 자기점검, 자석번호표	• 학급규칙 • 교사교육	• 칭찬 및 토큰강화 • 하루생활 점검표 작성	-
8	• 산만, 방해, 뛰기, 비누미사용, 컵미사용, 수도꼭지 잠그지 않기, 식판 잘못 놓기, 식기구 잘못 놓기, 그네 울타리 안에서 기다림, 미끄럼틀 거꾸로 타기	• 학교생활규정 개정	• 기대행동 • PBS팀 연수	• 자기행동평가-자기강화 • 칭찬	-
9	-	• 기대행동 게시 • 급식실 이동시 교사의 입장지도	• 기대행동 • PBS팀 교육	-	• 총 12회기
11	• 교사지시거부, 옆 친구 방해, 딴 짓	• 기대행동 배너설치 • 게시물 부착, 미술작품 게시	• 기대행동 • 교사교육	• 토큰, 개인-집단강화	• 주 1회

표 5-2. 한국논문의 1차 지원 중재 과정 · 내용 분석 (계속)

논문번호	교사지원(사전교육 제외)	부모협력 방법	사회적 타당도	실행충실도	Contextual fit
1	• 1개월 간 일반 및 특수교사 주 2-3회 회의 • 주 1회 담임교사 모임, 월 1회 지원팀 회의	-	-	-	-
2	• 연구자가 각 반 교사에게 주 2회 피드백 제공 • 월 1회 팀 운영회; 총 2회 학교장, 교감과 지원 사항 논의	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-
5	-	-	-	• 학급 전체 학생용 자체제작 척도	-
6	• 담당교사들과 연구자의 주 1일 1시간 회의	-	자체제작 질문지	• 교사용 · 연구자용 자체제작 척도	-
7	-	-	-	• 10문항 자체제작 척도	-
8	• 주기적 PBS 팀 교육	팀으로 구성	자체제작 질문지	• 17개 항목 자체제작 척도	-
9	• 주 1회 30분 정기 팀 회의 • PBS운영 관련 실행팀 협의회	가정과 연계	자체제작 질문지	• 10문항 자체제작 척도	-
11	• 주 1회 회의	가정통신문 배부, 동의	Stormont 등의 연구에서 사용된 도구	-	-

(5편, 56%), 소리지르기(4편, 44%), 뛰기(4편, 44%)와 같은 구체적 행동 변화의 중재에 초점을 두고 있었고, 비누 미사용, 컵 미사용과 같은 기준이 모호한 행동 중재를 목표로 한 연구(문병훈, 이영철, 2014)도 있었다. 교실환경의 수정은 주로 자리배치의 변화가 가장 많았으며(5편, 56%), 표어나 기대행동을 게시(4편, 44%), 수업종소리 변경(2편, 22%), 하루일과 제시(2편, 22%)를 사용하였다. 사전교수활동은 학생과 교사 및 PBS팀을 대상으로 한 경우로 나뉘는데 학생 사전교수는 주로 기대행동 제작 및 선정이 가장 많았고(8편, 89%), 학급규칙을 낭송하거나 구호를 외치는 활동이 있었으며(3편, 33%), 교사 및 PBS팀 대상 사전교수는 교사교육이 가장 많았고(7편, 78%), PBS팀 사전교육(2편, 22%)이 그 다음으로 많았다. 강화전략은 자유시간제공이나 파티, 칭찬이나 질서왕 표창과 같은 보상이나 상장을 부여하는 경우(8편, 89%), 그밖에 토큰강화(5편, 56%), 자기강화(5편, 56%), 언어적 칭찬(2편, 22%) 순으로 강화를 사용하였다. 사회적 기술교수는 전체 9편 중 6편(67%)에서 실시되었고, 10회기 이상 진행되었다. 사전교육을 제외한 교사지원은 담임교사, PBS지원팀, 교장 · 교감 모임 및 협의를 통해 운영사항이나 진행상황을 협의하는 수준이었다. 부모참여는 부모가 PBS팀 구성원으로 들어가거나(문병훈, 이영철, 2016), 가정과 연계(김보경, 박지연, 2017), 부모동의(나현정 등, 2018)를 받는 경우가 있었고, 나머지 6편(67%)의 연구는 부모참여나 동의여부를

표 5-3. 미국논문의 1차 지원 중재 과정 · 내용 분석

논문 번호	표적 문제행동 유형	교실 환경수정	사전 준비 및 교수활동	강화전략	사회적 기술교수
13	• 싸움, 직원 위협 또는 폭행, 수업 방해, 버스 운행 중 문제, 반항, 재산파괴	• 규정 핸드북에 기대행동 첨부 • 기대행동 게시	• 훈육실행 목록 규정 핸드북 제작, 제시 • 훈육실 의뢰사건 및 문제행동 재정의 • 외부전문가 초빙, 교사훈련, 관찰, 피드백 제공 • 기대행동 교수	• 긍정행동에 대해 "Caught In The Act"(CIA)라는 표 제공. 주 · 달마다 뽑기를 통해 학생에게 보상 • 학교 방송을 통해서 기대행동을 한 학생 칭찬	-
14	• 달리기, 나쁜 말(악담), 밀기, 점프, 소리 지르기/큰소리 내기	• 규칙 게시(복도, 카페테리아, 화장실, 사물함)	• 대학 자문가에 의한 워크샵. 학교직원들 논의	• 언어/비언어적 칭찬, 상품권	-
15	-	• 학교 각 영역(식당, 복도, 사무실, 체육관)에 "Step to Success" 포스터 게시	• SET 척도로 SWPBS 실행 전 학교평가 • 대학 연구팀에 의한 전문성 개발 훈련 • 교사연수 • 기대행동교수	• 토큰강화, 학생사진 사무실 게시	• 사회기술교수
16	-	• 규칙 게시	• 교사와 연구팀이 수업 전반에 걸쳐 교육 교사교육(PPR 이론적 근거 설명, 개입 및 각 단계별 실행)	• 학급교수 간 칭찬을 통한 격려	-
17	• 일반적인 방해 행동(예, 시끄럽게 하기), 부적절한 언어사용 • 부적절한 신체 행동(예, 친구를 불필요하게 건드리기), 신체적 공격행동(다른 사람들에게 물건 던지기), 부적절한 사물 사용(예, 미끄럼틀 거꾸로 타기)	• 쉬는시간 규칙포스터 게시(학교운동장) • 쉬는시간 감독교사 - 'Acive Supervision' 이름표 걸기	• 상호작용 규정 개발, 관리자와 교사연수, 중재지침 자료 제공 • 기대행동 교수	• 토큰강화	-
24	• 지각, 무단결석, 무질서한 행동(예: 부적절한 언어, 신체 공격, 복장 규정 위반, 재산상 손해, 도난, 부정행위, 마약 소지, 공공기물 파손)	• 학교규칙 게시	-	• 교사-학생 간 칭찬노트	• 매달 20분씩 (10분-실습, 5분-사회기술 비디오 시청, 5분-피드백)
34	• 과제 이탈 행동(예, 과제나 교사에게서 시선이탈), 관심 끄는 행동(예, 교사 옷 잡아당기기), 부적절한 행동(예, 의자 발로 차기), 다른 사람과 이야기하기	-	• 교사 연수	• 바람직한 행동에 대한 칭찬	-

표 5-4. 미국논문의 1차 지원 중재 과정·내용 분석 (계속)

논문 번호	교사지원(사전교육 제외)	부모협력 방법	사회적 타당도	실행충실도	Contextual fit
13	• SWPBS 첫 실행 1년 동안, 매달 2일간 외부전문가에 의한 관찰 및 피드백. 필요시 E-mail이나 전화로 피드백 제공	-	자체 제작 질문지	-	-
14	• 긍정적 행동지원 팀 구성	-	-	-	-
15	• 매 분기 교사와 교직원들을 위한 훈련 연수제공(코칭)	-	-	-	-
16	-	사전 동의	○ (척도 명시안됨)	직접관찰을 통해 평가	-
17	• 교사 회의 - 의견 교환, 피드백 제공 • 연구자 - 교사 격려(피드백) • 교사들에게 뉴스레터를 통해 개입방법에 대한 정보제공	-	-	-	-
24	• 첫 1년, 매달 1회 교사와 직원모임(SWPBS 커리큘럼 훈련, 개입 절차 표준화, 적절한 실행 위한 격려) • 교사 동의 및 수용 촉진(긍정적 피드백, 전문적인 발달 훈련기회 제공, 강화 제공) • 그 후 3년 동안 6개월에 한 번씩 교사와 직원 모임	-	-	-	-
34	• 교사연수	-	-	교사 중재충실도 체크리스트	-

알 수 없었다. 사회적 타당도는 최근 나현정 등(2018)의 논문에서 미주리 대학교에서 개발된(Stormont et al., 2008/2012) 사회적 타당도 설문지를 번안하여 사용한 경우를 제외하고는 자체제작 설문지(3편, 33%)를 사용하거나 나머지 5편(56%)의 논문에서는 사회적 타당도를 평가하지 않았다. 실행충실도는 5편(56%)에서 자체 제작한 설문지를 사용하였으며, 맥락적 적합성은 평가하지 않았다.

1차 지원과 관련하여, 미국 연구의 중재과정·내용에 대해 분석한 결과는 표 5-3, 5-4에 제시되었다. 이를 구체적으로 살펴보면, 학급에서의 표적 문제행동 유형의 경우, 수업 방해 행동, 뛰기, 소리 지르기, 공격행동, 부적절

한 행동이나 언어사용과 같은 행동감소에 초점을 두었고, 교실환경의 수정은 주로 규칙을 게시(6편, 86%)하는 것이 많았다. 학생들을 대상으로 한 사전교수에서 기대행동교수는 4편(57%), 기대행동 선정 및 제작은 2편(29%)의 논문에서 보고하고 있었고, 교사를 대상으로 한 사전준비는 주로 교사연수(5편, 71%), 전문가지원(4편, 57%), 교사 · 교직원 모임(1편, 14%) 순이었다. 강화전략으로는 칭찬이나 격려(5편, 71%)를 가장 많이 사용하였고, 그밖에 토큰강화(3편, 43%)를 실시하였는데 한국과는 다르게 기대행동을 한 학생에게 티켓이나 팔찌를 제공하여 박스에 넣은 후 숫자를 세어 기대행동을 한 학생이나 반에 보상을 제공하는 체계적인 방식을 사용하고 있었다. 1차지원시 사회적 기술교수는 2편(29%)의 논문에서 보고하고 있고, 나머지 5편(71%)에서는 보고하지 않았다. 사전교육을 제외한 교사지원에서는 전문가 지원 및 피드백(4편, 57%)이 가장 많았고, 그밖에 직원모임이나 연수(3편, 43%)를 실시한 것으로 나타났다. 특히 한국과는 다르게 교사나 직원에게 칭찬이나 격려와 같은 사회적 강화나 보상을 제공(2편, 29%)함으로써 PBS가 보다 활발히 실행될 수 있도록 함을 알 수 있었다. 부모참여는 부모동의(1편, 14%) 수준에 그쳤고, 사회적 타당도를 알아본 연구는 1편(14%) 밖에 되지 않았으며, 사용한 도구는 자체제작한 질문지를 사용한 것으로 나타났다. 실행충실도는 직접관찰을 통해 평가하거나 교사 개입에 대한 중재충실도 체크리스트를 사용한 것으로 2편(29%)의 논문에서 보고하고 있었다. 맥락적 적합성은 한국과 마찬가지로 평가하지 않았다.

2차 지원 선별과정 및 중재과정 · 내용 분석

한국과 미국의 2차 지원 대상 학생 선별과정 및 중재 과정 · 내용은 표 6과 같다. 한국은 선별방법으로, 2편의 연구 모두 2차 지원 대상을 선별하기 위해 문제행동 평균발생비율이나 강화를 받은 횟수가 일정기준을 벗어나는 학생들을 선별하는 방법을 택했다. 김예리와 박지연(2017)의 연구에서는 보다 효과적으로 중재하기 위해 기능평가방법을 사용하여 면담 기록을 검토하거나 동영상관찰, 일과관찰을 통하여 문제행동을 평가하였고, 중재와 관련한 안내문을 매 회기 종료 시 가정으로 전달하기도 하였다. 중재방법으로 집단미술치료, 사회기술교수 프로그램, CICO를 대표적으로 사용하였고, 부수적으로 좌석배치, 행동계약서, 또래 도우미를 실시하였다. 부모협력은 이선아와 이효신(2015)의 연구에서만 안내문을 통하여 사회성 기술과 실천계획을 자가 점검할 수 있도록 하고 가정에서 부모지도가 이루어질 수 있도록 하는 수준에 그쳤다. 사회적 타당도와 실행충실도는 자체 제작한 설문지나 학급생활만족도를 통해 평가하는 수준이었으며, 맥락적 적합성은 평가되지 않았다.

미국의 경우에는 2차 지원 대상자 선별방법으로는 교사 지명이나 훈육실 의뢰 수, 직접관찰과 같은 방법들을 사용하면서도 SSBD, SRSS, TOWL-3, FACTS, SSRS와 같은 전문적인 검사도구들을 사용한 경우가 많았다. 또한 4편(29%)의 연구에서 기능평가를 실시하였으며 대개 교사/직원용 행동평가 체크리스트 도구를 사용하였고, Bunch-Crump와 Lo(2017)의 연구에서는 교직원용 기능평가 점검표, 학생용 기능평가 인터뷰 도구, ABC관찰과 같은 체계적인 절차를 사용하여 대상학생들의 행동기능평가를 한 것으로 보고하고 있었다. 중재방법은

표 6. 한국과 미국논문의 2차 지원 선별과정 및 중재과정 분석

구분	논문 번호	선별 방법	기능평가 방법	중재방법	부모협력방법	사회적 타당도	실행충실도	Contexcual fit
한국	7	1차 중재 후 문제행동 평균발생률 40%이상 학생, 부모 동의	-	• 좌석배치, 행동계약서 • CICO점검, 일일강화, 반응대가 • 미술치료집단(8회기) • 또래 도우미(3명)	-	학급생활만족도	6문항 자체제작 척도	-
	10	1차 중재에서 강화 받은 횟수가 하위 30% 학생 담임교사 추천, 부모 동의	면담기록검토(일기, 1학기 성적, 학습결과물), 동영상관찰(5회기), 일과관찰(5일)	• 사회기술교수(18회기) • 자기점검 교수 • 학급연계, 부모연계	안내문 제공(사회성기술, 실천계획 자가 점검, 부모지도) 및 매 회기 종료 시 가정으로 전달	자체 제작 질문지	14문항 자체제작 척도	-
미국	18	SSBD[1], SRSS[2], TOWL-3[3]	-	SRSD[7]	쓰기수행에 대한 부모협력, 한 달에 한번 관중의 역할 요청	IRP-15[11]	4가지 체이프 가드 평가[13]	
	19	훈육의뢰 수에 의한 관리자 지명; 반복적 수업방해 행동에 대한 교사 확인. 부모와 학생 동의	FACTS[9]를 사용하여 교사면담. ABC 관찰	CICO	부모의 보고 수집, CICO 보고서 카드에 기록된 자녀의 목표행동 수행에 대한 격려 및 보고서 사인	CICO 프로그램 수용가능성 설문지[10]	-	자기평가(Self-Assessment of Contexcual Fit in Schools) [14]
	20	ISSET[4]	-	CICO	개입 시작 전 사전 동의, 매일 CICO 카드 확인하는 역할	-	실행충실도 체크리스트	-
	21	훈육실 의뢰수	-	PRIDE[8]	-	-	-	-
	22	SSBD, SRSS, TOWL-3	-	SRSD	쓰기수행에 대한 부모협력, 한 달에 한번 관중의 역할 요청	IRP-15	4가지 체이프 가드 평가[13]	-
	23	SSBD, SRSS, TOWL-3	-	SRSD	쓰기수행에 대한 부모협력, 한 달에 한번 관중의 역할 요청	IRP-15	직접관찰(사용한 도구 명확하지 않음)	-
	26	교사용 체크리스트 Achenbach 행동체크리스트 보편적 중재에 대한 반응 부족	-	사회기술훈련	참여에 대한 사전 동의	-	-	-
	27	훈육실 의뢰수, 교사가 지명 FACTS[9],SSRS[6]	FACTS	CICO(BEP; 행동교육프로그램 포함)	개입 전 사전 동의 매일 CICO카드 확인하는 역할	IRP-15	CICO(BEP) 실행과정에 대해 3가지 충실도 체크리스트	-

표 6. 한국과 미국논문의 2차 지원 선별과정 및 중재과정 분석 (계속)

구분	논문 번호	선별 방법	기능평가 방법	중재방법	부모협력방법	사회적 타당도	실행충실도	Contextual fit
미국	29	학업환경에서 문제 행동을 보임 교사보고에 따라 체계적인 학업기술 및 학습기술문제로 Tier II 및 III 지원팀이 지명	교사 인터뷰 및 관찰[9]	CICO, ABC 학부모 연계	중재 전, 학부모와 CICO 코디네이터의 숙제 완수를 위한 전략 논의, 학부모는 매일 포인트 카드와 숙제를 자녀와 함께 검토, 목표를 달성 못한 날이나 목표를 달성 한 날에 적절한 대응 방법 습득	BEP Acceptability Questionnaire: 부모와 교사 설문	실행충실도 체크리스트	Contextual Fit Questionnaire: 실시의 용이성, 개입을 수행하는 데 필요한 노력의 양, 개입의 효과 여부
	30	빈번한 ODR에 대한 관리자 지명 문제 행동의 교사 확인 학생의 법적 후견인, 교사, 멘토 동의	-	CICO 멘토(교사연계-담임교사, 독서교사, 특수교육교사)	CICO 멘토가 작성한 학생의 일일행동보고카드부모가 확인 및 서명	-	-	-
	31	문제 행동이 빈번하고 적어도 2개의 ODR을 소지하고 사회적 기술 부족한 학생 추천 학부모와 교사가 학업 참여에 적극적인 동의와 학생의 구두 동의	-	CICO CICO+SS	학생이 일일진전보고서(daily progress report)에 부모가 서명	교사와 중재자에게 4개 항목으로 된 설문 실시 CICO+SS: 학생행동개선, 실행용이성, 실행용이성 인식 평가	개입자의 자기보고 체크리스트 및 연구자의 직접관찰 체크리스트	-
	32	실패 위험에 처하거나 자기조절이 필요한 학생, 다른 교실 행동중재 받지 못한 학생 부모 동의	-	SCORE IT(iPad 앱) 자기점검 교사점검	우편을 통한 부모 동의	-	연구보조자와 교사의 체크리스트	-
	33	SSIS, 교사추천, 팀 구성원 관찰, 행동데이터(심각도, 빈도), 교실 및 행정지원에 대한 반응, 훈육실 의뢰 결정	교직원용 기능평가 점검표와 학생용 기능평가 면담, ABC 관찰	CICO	학생 일상행동평가 검토에 대한 학부모 서명 CICO 실행자가 학부모를 대상으로 개별 교육	중재수용도설문지(중재의 효과성, 중요성, 실용성 인식 평가)	중재충실도 체크리스트	-
	35	교사지명, Strengths and Difficulties Questionnaire(SDQ)	-	CICO CP[12]	사전동의	Therapeutic Alliance Scale for Children (TASC)	직접관찰 체크리스트	-

1) SSBD: 행동장애를 위한 체계적인 스크리닝
2) SRSS: 학생위험스크리닝척도
3) TOWL-3: 작문언어검사-3
4) ISSET: 개별학생체계평가도구
5) FACTS: 교사/직원용 행동평가체크리스트
6) SSRS: 사회 기술 평가척도
7) SRSD: 자기조절전략발달
8) PRIDE: 훈육교육 긍정적 결과를 위한 집단상담

9) 교사 인터뷰(version of the Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff)
10) CICO 프로그램 수용 가능성 설문지: The teacher version of the CICO Program Acceptability Questionnaire
11) IRP-15: Intervention Rating Profile: 중재평가 프로파일
12) CP(Coping Power):대처능력 프로그램

13) 1. 개입자(특수교육대학원생)는 개입전문가에게 사전교육 받음. 2. 개입자는 개입시 발생했던 유의미한 사항에 대해 개입전문가와 매주, 혹은 매일 의사소통 함. 3. 개입자는 각 개입의 단계별 지시사항을 포함된 각 학생별 체크리스트를 가지고 각 개입마다 체크 4. 프로젝트 감독자인 대학원생이 중재 충실도에 대해 학생들을 관찰하고 측정하여 평가
14) 자기평가(Self-Assessment of Contextual Fit in Schools): (a) 계획에서 요구하는 내용에 대한 지식, (b) 계획이행에 필요한 기술 보유, (C) 요구사항을 편안하게 요청할 수 있는지, (d) 계획이행 자원 유무, (e) 계획 이행을 위한 행정지원 유무, (f) 계획 목표가 학생과 효과적으로 일치하는지, (g) 계획 목표가 학생에게 이익이 된다고 보는지, (h) 계획실행에 필요한 노력이 실행 가능한지 여부

14편 중 8편(57%)에서 CICO를 사용하였으며 이 중 5편(36%)이 교사 연계나 부모연계, 행동교육프로그램, ABC와 같은 중재방법들을 접목시켜 사용하는 방식이었다. 그 외 2편(14%)은 SRSD를 사용하였다. 미국은 보다 적극적인 부모협력방법들을 실시하고 있었는데, 예를 들어, 부모가 자녀와 쓰기수행에 협력, 한 달에 한 번 자녀의 글쓰기나 발표를 봐주는 관중역할, CICO 보고서를 부모가 확인하고 서명, 학교 코디네이터와 만나 숙제 완수를 위한 전략 논의, 학부모 대상 교육실시와 같은 방법을 사용하였다. 사회적 타당도는 CICO 프로그램 수용가능성 설문지나 Intervention Rating Profile-15(IRP-15)과 같은 구조화된 검사도구들을 사용하였다. 실행충실도는 10편(71%)의 논문에서 직접관찰이나 구조화된 체크리스트를 통해 그대로 평가하였고, 맥락적 적합성은 2편(14%)의 논문에서 평가되었는데, 주로 중재실행의 용이성, 중재 수행 시 필요한 노력의 양, 노력에 따른 중재효과 등을 평가하였다.

3차 지원 선별과정 및 중재과정 분석

한국과 미국의 3차 지원 선별과정 및 중재과정은 표 7과 같다. 한국의 경우 3차 지원 대상자를 선별하기 위한 방법으로 교사선정을 위주로 부모나 본인의 동의를 받았으며, 문제행동의 기능평가는 주로 교사나 학부모면담이나 직접관찰을 실시하였다. 또한, 직접관찰을 한 것으로 보고하고는 있으나 ABC분석이나 수업행동특성의 분석도, 구조화된 평가 체크리스트들과 같은 도구를 사용한 것인지는 명확하지 않았다. 중재방법은 선행사건 중재(예: 자리배치변경, 도우미 지정, 칭찬), 대체행동 교수(예: 손들고 요청하기), 후속 사건 중재(예: 차별강화 실시, 스티커 부여, 칭찬, 강화물 제공), 생활양식 중재를 사용하였다. 중재방법에 따른 연구결과는 4편의 논문 모두 긍정적인 결과를 보였다. 부모동의나 협력 실시여부, 사회적 타당도, 맥락적 적합성에 관한 평가정보는 없었으며, 실행충실도는 1편(25%)의 연구에서 장애학생용 자체제작 설문지로 평가하였다.

미국의 경우 3차 지원 대상자 선별 시 한국처럼 단순히 교사의 지명 이외에도 PBS팀 관찰, 일정 횟수 이상의 훈육실 의뢰 수, 축적된 행동자료를 기반으로 문제행동의 심각도나 빈도수준을 알 수 있는 자료를 사용하여 선정하기도 하였다. 기능평가 방법으로는 4편의 연구 모두 면담이 사용되었고, 체크리스트의 사용(2편, 50%) 또는 자기점검 도구(1편, 25%)를 사용하여 평가하였는데, 분석된 4편(Bunch-Crump & Lo, 2017; Campbell & Anderson, 2011; Dwyer, Rozewski, & Simonsen, 2012; Ingram, Lewis-Palmer & Sugai, 2005) 모두 기능평가를 실시할 때는 우선 학생이나 교사를 대상으로 면담을 한 뒤 이로 부터 얻은 자료를 바탕으로 체계적인 직접관찰을 실시하여 문제행동에 대한 정보를 문서화한 후 문제행동의 선행자극 및 후속자극을 확인하는 과정을 통해 중재계획을 수립한 점이 한국과의 차이점이었다. 중재방법에는 기능중심 중재 및 CICO, FBSM과 같은 2차 중재에서 사용된 방법들을 사용하기도 하였으나 세부적인 실시 방법에 대해서는 알기 어려웠다. 중재방법에 따른 연구결과 모두 긍정적인 효과를 나타내었다. 부모협력 방법으로는 CICO 보고서를 통해 부모에게 피드백을 제공하거나 CICO 실행자가 학부모대상으로 교육을 실시하기도 하였다. 사회적 타당도는 모든 연구에서 구조화된 인터뷰나 질문지를 사용하여 측정하였다. 실행충

표 7. 한국과 미국의 3차 지원 선별과정 및 중재과정 분석

논문번호		선별 방법	기능평가 방법	중재방법	부모협력방법	사회적 타당도	실행충실도	Contextual fit
한국	1	교사선정, 부모동의	자기보고기록양식 관찰, 면담	선행사건중재(자리배치 변경, 또래지원망 구축) 대체행동 교수(도움필요시 손들기) 후속사건중재(차별강화 실시)	-	-	-	-
	3	교사선정	전 학년도 기록물, 교사면담, 직접관찰, ABC기능분석(직접관찰)	선행사건중재(도우미 지정, 준비물 제공, 수정된 과제 제공) 후속사건중재(스티커 부여, 칭찬, 강화물제공)	-	-	-	-
	4	교사선정	기록 재검토, 면담과 관찰, 수업행동 특성분석	선행사건중재(시간표 예시, 자리배치 변경, 비수반성칭찬, 선호성) 대체행동 교수(손들고 요구 표현, 교사의 호명에 답하기) 후속사건중재(칭찬과 격려, 강화물제공)	-	-	-	-
	5	교사선정, 본인 · 부모동의	교사 · 학부모면담, 하루일과 관찰, 관련 자료 검토	선행사건중재(자리배치 변경, 시각적 단서, 또래 지원제공) 대체행동 교수(요구하기) 후속사건중재(칭찬스티커, 강화물제공) 생활양식중재(교실환경구성, 학급 내 역할부여)	-	-	장애학생용 자체제작 설문지	-
미국	12	연구자 지명, 특수교육 받지 않는 대상, 성적에 영향 주는 문제행동, PBS팀이 추천(FBA 미실행 대상)	학생 및 교사 면담, 직접관찰	기능중심 중재	개입 전 사전 동의 얻음	교사 대상 구조적 인터뷰	자체제작 체크리스트	-
	25	2~5개 정도의 훈육실 의뢰 SWPBS팀이 CICO가 적합하다고 생각했을 때 교사가 CICO에 지명	교사면담 및 관찰[2](면담 시 교사 · 교직원용 기능평가점검표)	CICO	CICO 일일 포인트 카드에 대한 부모 보고서 제출 및 학부모에게 피드백 제공	2개의 문항으로 구성된 질문지 평가	CICO 충실도 체크리스트	CFQ: 초기 CICO 단계화 교사 평가
	28	교사 지명	학생 파일 검토, 학생 및 교사면담, 직접관찰, 문제행동수준 문서화	대안행동 차별강화	-	-	-	-
	33	SSIS[1], 교사추천, 팀구성원 관찰 행동 데이터(심각도, 빈도) 교실 및 행정 지원에 대한 반응[2]	FACTS[3], 학생용 기능평가 인터뷰[4], ABC 관찰	CICO; FBSM[5]	행동기대치 교사 평점 기록, 일상 행동평가 검토서명(학부모), CICO카드 확인 및 코멘트, 학부모교육	연구자 제작 설문지(CICO 실행자·촉구자, 교사, 학생용)	중재(절차)충실도 체크리스트	-

1) SSIS: Social skill Improvement system
2) 좌석배치, 숙제시간 연장, 구체적 칭찬, 소그룹 지도, 행동 회의, 학부모 면담
3) Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff; FACTS) Parc A/B: 개정판 교사 · 교직원용 기능평가점검표
4) 학생용 기능평가 인터뷰 양식: Student-Directed Functional Assessment Interview form
5) FBSM: function-based self-monitoring

실도는 3편(75%)의 논문에서 구조화된 체크리스트로 평가하였으며, 맥락적 적합성은 1편(25%)의 연구에서 맥락적 적합성 질문지를 통해 중재실행의 용이성, 교사의 인식, 중재효과 등을 평가하였다.

논 의

본 연구는 한국과 미국의 일반학교를 대상으로 실시한 PBS 실험연구 총 35편을 다층지원의 각 차원별로 비교분석하여 향후 일반학교 대상 한국형 학교차원 PBS 모형 및 매뉴얼 개발의 기초자료를 제공함과 동시에 한국에서 PBS 실행연구가 나아가야 할 방향제시와 시사점을 도출하고자 하였다. 연구문제별로 분석결과에 따른 논의와 제언은 다음과 같다.

각 지원별 연구의 일반적 특성

중재 차원별로 종합 분석한 결과, 일반학교에서 PBS를 실행하여 보고하고 있는 한국의 연구는 미국의 연구에 비해 그 수가 훨씬 적었다(한국 11편, 미국 24편). 또한 한국의 경우, 1차와 2차 혹은 1차와 3차 지원을 함께 실시한 연구의 수 또한 극히 드물었고(1～4편), 1～3차 지원을 모두 실시한 연구는 한 편도 없었다. 하지만 미국의 경우 대부분의 연구가 1차와 2차 지원(11편), 혹은 1차와 3차 지원(2편), 1차, 2차, 3차 지원 모두를 실시한(5편) 것으로 보고하고 있었다. 이 점을 볼 때 미국에서는 다층지원모형을 적용하면서 체계적으로 학생들의 요구에 따라 적절한 중재를 하고 있는 것이 강조되고 있음을 알 수 있었다. 이러한 차이는 미국이 일반학교차원에서 PBS의 효과성을 검증한 연구결과들을 바탕으로 증거기반의 자료를 축적하였고, PBS가 일반학교차원에서 모든 학생들의 문제행동 예방에 초점을 두고 있는 것이라고 볼 수 있다(Stormont et al., 2008/2012). 또한 교육청과 주정부단위의 관심과 연구지원이 활발히 시행되고 있어 PBS 시스템이 체계적으로 갖춰졌기 때문이라고 본다(Sugai & Simonsen, 2012). 그에 비해 한국은 PBS 연구가 초기단계이므로 다층지원모형 실행 및 연구가 미국에 비해 미비한 것으로 볼 수 있다. 하지만, 보편적 지원을 포함한 SWPBS 문헌분석을 한 김경양 등(2010)의 연구에서는 SWPBS를 실행한 한국연구가 단 한 편도 포함되지 않았던 것과는 달리 2012년부터 SWPBS를 실행한 국내·외 연구를 분석한 이효정과 김은혜(2018)의 연구에서는 국내연구가 6편이 포함되었고, 본 연구에서도 11편이 포함되었던 것을 볼 때, 한국에서도 보편적 차원의 PBS 적용 연구가 지속적으로 늘어나고 있는 추세라고 볼 수 있다. 따라서 우리나라도 다층지원을 기반으로 체계적인 형태의 PBS가 실시되고 연구되어야 할 것이다. 이를 통해 효과성이 검증된 연구물들이 축적되어 다층지원체계 중심의 PBS의 개념과 실행 전략들이 일반교육 분야를 비롯한 다양한 장면에서 적용될 수 있도록 지방자치 혹은 국가적 측면에서의 관심, 연구와 더불어 정책수립이 더욱 필요할 것으로 사료된다.

각 지원별 일반적 연구특성을 분석한 결과, 한국 연구의 1차 지원은 모두 초등학생을 대상으로 실시되었고, 주로 사전·사후설계가 사용되었으며, 연구기간은 최대 9개월이었다. 반면, 미국은 초등학생과 중학생을 대상으로 시행되었고 주로 중다기초선 설계를 사용하였다. 연구기간의 경우 한국과는 달리 3년 이상 실행한 연구도 있었다. 한국과 미국의 1차 지

원 연구 종속변인은 주로 문제행동이었으며, 훈육실 의뢰 수, 훈육빈도, 학업수행 등과 같은 개인차원의 변인과 학교분위기와 같은 학교차원의 변인이 사용된 것으로 나타났다. 2차 지원에서는 한국과 미국 모두 주로 초등학교 학생들이 중재의 대상이 된 것으로 나타났고, 중학교 학생은 극소수의 미국 연구에서 그 효과를 보고하고 있었다. 연구설계는 대부분 단일대상연구 방법(중다기초선설계)가 사용되었다. 또한 한국과 미국 2차 지원의 공통적인 종속변인으로는 문제행동과 사회기술과 관련한 변인이 많이 사용되었다. 3차 지원에서 한국 연구는 중다기초선 설계를 사용하였고, 미국도 중다기초선설계, 중재비교설계, 반전설계, 단일피험자설계를 각각 사용하였다. 또한 한국과 미국의 종속변인으로는 주로 문제행동, 학업과 관련된 수업참여행동이었다. 이로 미루어 볼 때, 일반적인 특성에서의 차이는 크지 않으나 미국에서의 PBS연구가 조금 더 장기적으로 이루어지고 있으며, 다양한 종속변인을 살펴보는 연구가 이루어지고 있다는 점을 알 수 있다. 따라서 한국에서도 한국의 맥락 상황에 근거한 다양한 종속변인을 고려하여 PBS의 효과를 장기적으로 살펴보는 연구의 필요성을 제기하는 바이다. 한편, 초등학교와 중학교에서의 PBS 실행 효과에 대한 유의한 차이는 없지만 중학교에서의 PBS가 초등학교에서보다 평균 효과가 더 크다는 결과(Solomon et al, 2012)를 고려해 볼 때, 향후에는 한국도 초등학교 뿐 아니라 중학교에서 PBS를 실시하여 학생들의 문제행동 감소와 예방에 긍정적인 영향을 줄 것을 기대해볼 수 있음을 시사한다. 아울러, 종속변인으로 기대행동의 수행이나 사회적 능력 등 긍정적인 성과를 측정하는 연구는 상대적으로 적었다. 이는 2012년~2017년까지 SWPBS 실행연구를 분석한 이효정과 김은혜(2018)의 연구에서도 지적한 바 있다. Koegel(2018)의 제안대로 긍정적 행동지원은 절차와 성과에 있어서 모두 긍정적이어야 한다는 점을 고려한다면, 추후연구에서는 보다 다양한 긍정적인 성과를 측정하는 연구들이 필요할 것으로 생각된다.

대상자 선별, 중재 과정·내용, 사회적 타당도 및 맥락적 적합성 평가

각 지원별 대상자 선별과정과 중재 과정 및 내용 분석 결과, 1차 지원에서 평가된 문제행동을 살펴보면, 한국의 경우, 지시불이행, 소리 지르기, 뛰기와 같은 행동이 주요 중재의 초점이 되고 있는 것으로 나타났다. 반면 미국은 훈육실 의뢰 수, 정학, 지각을 포함한 문제행동 변화를 토대로 1차 지원의 효과를 알아보는 경우가 많았다. 교실환경의 수정에서는 한국과 미국이 공통적으로 기대행동 게시가 많이 사용되었고, 사전교수활동에서는 학생들에게 공통적으로 기대행동 선정 및 제작이 많이 사용되었다. 교사를 위한 사전교육의 경우, 한국보다 미국에서는 교사교육 외에도 전문가지원, 교사 및 직원연수를 진행하였고, 강화전략 면에서도 공통적으로는 토큰강화, 언어적 칭찬과 격려가 사용되나, 미국의 경우는 그 절차가 더 체계적인 방법을 사용하였다. 사회적 기술은 미국보다 한국에서 더 체계적으로 활용되고 있는 것으로 나타났고, 부모동의는 각각 사전 동의 수준이었다. 사전교육을 제외한 교사지원은 한국의 경우, 담임교사, PBS지원팀, 교장 · 교감 모임 및 협의를 통해 운영사항이나 진행상황을 협의하는 방식이었고, 미국에서는 전문가 지원 및 피드백과 직원모임이나 연수를 실시하여 사전 준비를 한

것으로 나타났다.

사회적 타당도 평가는 주로 자체 제작한 도구를 사용하여 이루어졌다. 실행충실도 평가는 한국과 미국간에 차이가 있었는데, 한국은 자체 제작한 도구를 주로 사용하여 간접적으로 평가한 반면, 미국은 연구팀의 직접관찰을 통해 신뢰도와 타당도가 확인된 중재충실도 척도를 사용하여 평가를 하고 있는 것으로 나타났다. 또 다른 특징은 미국의 경우, 한국과는 다르게 교사와 직원에게 칭찬이나 물질적 보상과 같은 사회적 강화나 보상을 제공함으로써 PBS가 보다 활발히 실행될 수 있도록 하는 점 이었다. 위의 분석 결과들에서 알 수 있듯이, 한국의 상황에 맞는 문제행동의 정의와 선정기준 및 장소별 문제행동 중재에 대한 체계적인 연구가 필요하다. 또한 학교차원의 PBS를 확대하고 유지하기 위해서는 자료를 기반으로 한 의사결정과 증거기반의 실행 및 실행자에 대한 지원 시스템의 통합이 중요하며 (Sugai & Horner, 2006), 한국 역시 PBS 실행 시 학생 중심의 교육환경이나 기술교육 뿐 아니라 PBS 실행을 위한 체계적인 교사훈련 및 지원을 적극 도입해야 할 것이다. 이러한 PBS의 적극적인 시행은 교사의 소진 예방 효과도 기대할 수 있을 것으로 보인다(Ross, Romer, & Horner, 2012). 또한, 한국 학교에서 적극적이고 효과적인 PBS 실행을 위해 기존의 교사나 전문상담사 뿐 아니라 학교심리학에 기반한 PBS 전문가 혹은 학교심리사와 같은 인력양성의 필요성도 제안하는 바이다.

2차 지원의 선별과정과 중재과정 분석 결과, 한국의 경우, 선별과정으로 문제행동 평균 발생비율이나 강화를 받은 횟수가 일정기준을 벗어나는 학생들을 선별하는 방법과 기능평가 방법을 사용하였다. 미국의 경우 교사 지명이나 훈육실 의뢰 수, 직접관찰과 같은 방법들과 전문적인 검사도구들을 사용하였고 기능평가방법도 사용하였다. 중재방법으로는 한국의 경우, 집단미술치료, 사회기술교수 프로그램, CICO를 대표적으로 사용하였고, 미국도 CICO를 교사 연계나 부모연계, 행동교육프로그램, ABC와 같은 중재방법들을 접목시켜 사용하였다. 부모협력의 경우, 한국은 안내문을 통하여 가정에서 부모지도가 이루어질 수 있도록 하는 수준이었다. 반면 미국의 경우는 학교 코디네이터와 만나 전략을 짜는 등 보다 적극적인 부모협력방법들을 실시하였다. 사회적 타당도와 실행충실도 평가의 경우, 한국은 주로 도구를 자체 제작하여 사용하였고, 맥락적 적합성은 평가되지 않았다. 반면, 미국의 경우, 사회적 타당도는 구조화된 검사도구들을 사용하였고 실행충실도는 직접관찰이나 구조화된 체크리스트를 통해 평가하였다. 또한, 맥락적 적합성은 주로 실시의 용이성, 중재 수행 시 필요한 노력의 양, 노력에 따른 중재효과 등을 평가하였다. 위의 분석 결과에서 알 수 있듯이, CICO의 활용(Maggin et al., 2015; Wolfe et al., 2016), 부모의 협력과 참여(Mendez et al., 2013), 2차 지원 대상의 신속한 식별과 지원 및 모니터링의 중요성, 데이터 기반의 의사결정(Carter et al., 2013) 등은 이미 유용함이 입증된 방법으로 향후 국내 PBS의 실행에도 적극 도입할 필요가 있다. 다만 중재방법의 경우 한국과 미국의 교사의 업무환경이나(예: 교사 1인당 학생 수, 교사의 역할) 정책(예: PBS 실행을 위한 지원)적인 차이를 고려해야 할 것이다. 따라서 한국 학교에서 2차 지원을 실행할 경우 기존 국내연구에서와 같이 PBS 관련 전문가를 통한 집단상담적인 방법도 유용할 것으로 생각된다.

3차 지원의 선별과정과 중재과정을 분석한 결과, 선별과정에서 한국은 교사선정을 위주로 부모나 본인의 동의를 받았으며, 문제행동의 기능평가를 사용하여 선별하였다. 미국의 경우는 교사의 지명 이외에도 PBS팀 관찰, 일정 횟수 이상의 훈육실 의뢰 수, 축적된 행동자료를 기반으로 문제행동의 심각도나 빈도수준을 알 수 있는 자료와 기능평가를 사용하여 선정하였다. 중재과정으로는 한국의 경우, 선행사건 중재, 대체행동 교수, 후속 사건 중재, 생활양식 중재 방법을 사용하였다. 미국의 경우, 기능중심중재, CICO, FBSM과 같은 중재방법을 사용하였다. 부모협력과 사회적 타당도, 실행충실도, 맥락적 적합성에서는 한국보다는 미국이 더 적극적이고 구체적인 방법으로 부모협력, 사회적 타당도, 실행충실도, 맥락적 적합성이 실시되었다. 위의 분석 결과에서 알 수 있듯이, 기능평가방법은 이미 기존의 메타분석 연구(Bruni et al., 2017)에서 행동기능평가 중심의 중재가 비기능기반의 중재보다 큰 효과성이 있음을 밝힌바 있으며, 다층지원 PBS에서의 행동기능평가는 학교 전체 혹은 학급 전체에서 발생하는 문제행동의 주된 이유를 파악하고 이를 토대로 중재를 개발하는 기초자료로 활용하는 특징적인 방법임을 고려할 때(최하영, 2017), 면담 대상에서도 교사와 학생, 학부모를 포함하여 다양한 측면에서 자료를 수집하는 것이 필요하다. 따라서 첫째, 학생이나 교사, 학부모 면담진행, 둘째, 인터뷰에서 얻은 자료를 바탕으로 체계적인 직접관찰의 실시, 셋째, 문제행동에 대한 정보의 문서화, 넷째, 문제행동의 선행자극 및 후속자극을 확인하는 과정을 통해 중재계획을 수립하여 기능평가를 토대로 체계화된 평가방식을 거치는 과정은 앞으로 한국에서 효과적인 3차 지원 계획 및 실행을 위해 적용되어야 할 사항으로 판단된다.

한편, PBS의 연구와 적용이 활발한 미국의 경우 2, 3차 지원 시 가정에서 부모나 보호자가 보다 적극적인 협력을 통해 개입할 수 있도록 하였는데, 특히 Turtura, Anderson과 Boyd(2014)의 연구에 의하면, 코디네이터와 만나 SW-PBS시행에 대한 이해와 전략을 논의하거나, CICO, 일일행동보고카드(Daily Behavior Report Card)를 부모와 함께 검토하고 서명하도록 하여 적극적으로 부모가 참여할 수 있도록 하였다. 이러한 부모참여와 협력에 관한 분석결과는 기존의 국내·외 학교 차원의 긍정적 행동지원 실행 연구를 분석한 이효정과 김은혜(2018), 최하영(2017), 그리고 김영란(2009)의 연구 결과에서는 제시하지 못했던 독특한 분석결과들이다. 하지만 부모참여와 협력을 이끌어낸 연구들이 많지 않아 분석 결과를 일반화 하는 데는 제한점이 있다. 그럼에도 불구하고 이러한 결과는 한국형 PBS 모델 개발 시 가정과 학교의 연계를 통해 PBS의 장기적인 효과를 유지할 수 있도록 하는 것이 필요함을 시사한다.

마지막으로, 한국 논문에서는 2, 3차 지원에서 사회적 타당도와 맥락적 적합성을 측정하기 위한 타당화된 도구를 거의 사용하지 않았고, 일부 자체 제작한 사회적 타당도 도구를 사용한 측정만이 시행되었다. 반면, 미국의 경우 중재평가 프로파일(IRP-15), Contextual Fit Questionnaire(CFQ)와 같은 타당화된 척도를 사용하고 있었다. 또한, 맥락적 적합성의 경우 한국논문에서는 학교 체계나 분위기, 특정한 대상자군에 따라 PBS 적용의 적합성을 검토하지 않은 반면, 미국논문에서는 CFQ와 같은 타당화된 도구를 사용하여 실행용이성이나, 노

력의 양에 대한 교사의 인식, 개입의 효과, 노력의 가치와 같은 부분을 평가하였다. 따라서 한국 학교실정에 맞는 PBS 적용의 적합성 검토를 통해 PBS가 학생, 학부모, 교사, 교직원에 의해 원활하게 실행되어야 할 필요가 있으며 이를 위한 측정도구들의 개발 또한 필요하다.

연구의 제한점 및 결론

본 연구의 제한점과 결론은 다음과 같다. 우선 PBS에 대한 연구에서 이미 미국은 한국에 비해 문헌고찰뿐만 아니라 축적된 실행성과에 대한 메타분석 연구까지 다양한 연구들이 진행되어 왔기 때문에 연구 논문 선정 조건이 다소 차이가 있었고 연구물의 편수에서 큰 차이가 있어 정확한 직접 비교는 가능하지 않았다는 점이다. 또한, 2차와 3차의 일반적 연구특성 분석에서 연구기간을 제외하였는데, 선정 논문에서 연구기간과 중재기간이 명확히 제시되어 있지 않았기 때문에 분석에서 제외하였고, 1차 지원은 모든 학생을 대상으로 하기 때문에 선별과정을 분석에서 제외시켰다. 또한, 특정 검색엔진만을 사용하거나 선정 및 제외과정의 한계로 인해 분석 대상이 되어야 할 모든 논문이 본 연구에 포함되지 않을 수 있다는 제한점도 있다.

아울러, 한국은 아직 학교차원의 PBS나 다층지원 PBS에 대한 연구자간 합의된 개념 정의가 없었으며, 이로 인해 한국과 미국에서의 PBS, 학교차원의 PBS, 다층지원체계 중심 PBS에 대한 개념 정의에 일치점을 찾기가 어려웠다. 따라서 향후 연구에서는 한국형 PBS나 학교차원의 PBS, 다층지원체계 중심 PBS에 대한 보다 명확한 개념 정의가 이루어져야할 것이다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 초기에 한국에서 PBS 실행연구가 실시된 연도를 기점으로 최근에 이르기까지 일반학교를 중심으로 보편적 1차 지원 및 2~3차 지원을 실시한 논문들을 대상으로 PBS 실행연구가 활발한 미국의 연구들과 비교 분석하였다는데 의의가 있다. 특히 연구의 일반적 특성뿐만 아니라 각 차원별로 지원에 필요한 대상학생의 선별방법을 비롯한 중재의 과정 및 중재방법 등 지원의 주요 요소 및 실행충실도, 사회적 타당도, 맥락적 적합성 등을 살펴봄으로써 본 연구는 한국형 다층지원체계 중심 학교차원 PBS 모형을 수립, 적용하는데 필요한 기초 정보를 제공하고 있다. 즉, 각 나라의 상황과 맥락에 따른 학교차원의 PBS 모형 개발과 적용, 연구가 필요한 시점에서 한국형 학교차원 PBS 모형 개발을 위한 시사점을 도출함으로써 한국의 일반학교에서도 문제행동의 예방적 차원에서 다층지원체계 중심의 PBS를 적용할 수 있는 연구기반의 근거 자료를 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 시사점을 바탕으로 한국형 다층지원체계 중심의 PBS 모형과 개입 매뉴얼이 개발되어 일반학교에서 학교차원의 PBS가 활발히 실행되고 이에 따른 효과 또한 후속연구를 통해 검증되기를 기대한다.

참고문헌

강삼성, 이효신 (2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 문제행동과 학교생활 만족도에 미치는 영향. 정서・행동장애연구, 28(3), 1-35.

김경양, 남보람, 김영란, 박지연 (2010). 학교차

원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구: 보편적 지원의 실행과 성과를 중심으로. 특수교육, 9(3), 117-140.

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

김미선, 송준만 (2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. 특수교육학연구, 41(3), 207-227.

김보경, 박지연 (2017). 학년 단위의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 보편적 지원이 통합학급초등학생의 사회적 능력, 수업참여 행동 및 학교분위기에 대한 인식에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 33(1), 85-105.

김영란 (2009). 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 81-106.

김영표 (2018). 학교차원 긍정적 행동 지원에 관한 국내 연구 경향 분석. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8(1), 229-236.

김예리, 박지연 (2017). 학년차원의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 표적집단 중재 실행연구. 정서행동장애연구, 33(3), 297-324.

김유리, 양영모, 노진아 (2015). 긍정적 행동지원 관련 단일 대상 연구의 동향 및 질적 지표에 의한 연구방법의 분석. 특수아동교육연구, 17(1), 51-81.

김지영, 고혜정 (2014). 지적장애 학생을 대상으로 한 긍정적 행동지원(PBS) 연구 메타분석: 국내 실험 연구를 중심으로. 특수교육재활과학연구, 53(1), 159-178.

나현정, 장은진, 한미령, 조광순 (2018). 학급차원의 보편정 긍정적 행동지원이 초등학생들의 문제행동 감소와 학업수행 증진에 미치는 영향. 한국심리학회지: 학교, 15(1), 91-109.

문병훈, 이영철 (2014). 지적장애학생을 위한 긍정적 행동지원(PBS) 메타분석: 최근 15년간(1999년-2013년) 국내 학위논문 및 학술지 논문을 중심으로. 지적장애연구, 16(1), 71-92.

문병훈, 이영철 (2016). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등 지적장애학생과 비장애학생의 문제행동 및 학교생활 만족도에 미치는 영향. 특수교육학연구, 51(2), 71-92.

박재천 (2017. 11. 12). 학생이 교사 위협·욕설·성희롱... 충북 올해 교권침해 59건. 연합뉴스

윤은미, 김자경, 강혜진 (2007). 긍정적인 행동지원이 정신지체학생과 급우의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 교사교육연구, 46(2), 1-22.

이동철, 이재원 (2011). 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합체육수업 시 장애학생의 수업행동, 교사와의 상호작용, 신체활동에 미치는 효과. 한국특수체육학회지, 19(3), 33-48.

이동형 (2014). 학생훈육에 대한 대안적 접근의 필요성. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2014(1), 178-178.

이선아, 이효신 (2015). 초등학교 학생의 수업 중 문제행동 개선을 위한 학급차원의 긍정적 행동지원의 적용. 정서·행동장애연구, 31(2), 61-84.

이성용, 김진호 (2017). 키워드 네트워크 분석을 통한 국내 긍정적 행동지원 연구동향 분석. 지적장애연구, 19(2), 147-172.

이주연, 정제영, 박주형, 주현준, 정성수 (2013). 학교폭력 예방 교육 및 치료 기관으로서 Wee센터 운영 실태 분석. 교육행정학연구, 31(2), 67-89.

이효정, 김은혜 (2018). 학교차원의 긍정적 행동지원 실행 연구 최신 동향 - 2012-2017년 국내외 학술지를 중심으로. 정서・행동장애연구, 34(1), 217-237.

장은진 (2017). 초등학교 학급차원 보편적 긍정적 행동지원 모형개발. 사회과학연구. 28(1), 175-191.

정은주 (2013). 초등학교 일반학급에서 긍정적 행동지원을 적용한 연구에 관한 문헌 분석. 특수교육저널: 이론과 실천, 14(3), 85-110.

차재경, 김진호 (2014). 학급단위의 보편적 차원 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업 참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 지적장애연구, 16(4), 85-109.

최진오 (2010). 학년 단위 긍정적 행동지원 모형 개발. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(2), 311-332.

최하영 (2017). 일반 초・중・고등학교에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 국내 실험 연구 분석. 행동분석・지원연구, 4(2), 23-43.

Bambara, L., & Kern L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors.* New York: Guilford Press.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics. 130*(5), e1136-e1145

Bruhn, A. L., Lane, K. L., & Hirsch, S. E. (2014). A review of tier 2 interventions conducted within multitiered models of behavioral prevention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(3), 171-189.

Bruhn, A. L., Woods-Groves, S., Fernando, J., Choi, T., & Troughton, L. (2017). Evaluating technology-based self-monitoring as a tier 2 intervention across middle school settings. *Behavioral Disorders, 42*(3), 119-131.

Bruni, T. P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S., & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school based interventions: A meta analysis of single case research. *Psychology in the Schools, 54*(4), 351-369.

Bunch-Crump, K. R., & Lo, Y. Y. (2017). An Investigation of Multitiered Behavioral Interventions on Disruptive Behavior and Academic Engagement of Elementary Students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(4), 216-227.

Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *RMLE Online, 35*(4), 1-14.

Campbell, A., & Anderson, C. M. (2011). Check in/check out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(2), 315-326.

Carr E. G. et al. (2002). Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4-16, 20.

Carter, D. R., Carter, G. M., Johnson, E. S., &

Pool, J. L. (2013). Systematic implementation of a Tier 2 behavior intervention. *Intervention in School and Clinic, 48*(4), 223-231.

Colvin, G., Sugai, G., Good, R. H., & Lee, Y. Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly, 12*(4), 344-363.

Dwyer, K., Rozewski, D., & Simonsen, B. (2012). A comparison of function-based replacement behaviors for escape-motivated students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*(2), 115-125.

Floress, M. T., & Jacoby, A. L. (2017). The Caterpillar Game: A SW-PBIS aligned classroom management system. *Journal of Applied School Psychology, 33*(1), 16-42.

Franzen, K., & Kamps, D. (2008). The utilization and effects of positive behavior support strategies on an urban school playground. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(3), 150-161.

Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A., (2018). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education,* 1-10.

Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, waitlist-controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*, 133-144.

Horner, R. H., et al. (2014). scaling up school-wide positive behavioral interventions and supports: experiences of seven states with documented success. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(4), 197-208.

Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*(4), 224-236.

Koegel, R. l. (2018). The evolution of positive behavioral intervention and support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(1), 4-5.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253.

Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., Little, M. A., Sandmel, K., & Brindle, M. (2010). Story writing: The effects of self-regulated strategy development for second-grade students with writing and behavioral difficulties. *The Journal of Special Education, 44*(2), 107-128.

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., Colvin G., & Sugai G. (2000). The Effects of Pre-Correction and Active Supervision on the Recess Behavior of Elementary Students. *Education and treatment of Children, 23,* 109-121.

Lewis, T. J., Powers, L. J., Kelk, M. J., & Newcomer, L. L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools, 39*, 181-190.

Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders, 35*(2), 157-179.

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2-3), 183-198.

McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., & Rossetto Dickey, C. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(2), 82-93.

Miller, L. M., Dufrene, B. A., Sterling, H. E., Olmi, D. J., & Bachmayer, E. (2015). The effects of check-in/check-out on problem behavior and academic engagement in elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(1), 28-38.

Miller, M. A., Fenty, N., Scott, T. M., & Park, K. L. (2011). An examination of social skills instruction in the context of small-group reading. *Remedial and Special Education, 32*(5), 371-381.

Oswald, K., Safran, S., & Johanson, G. (2005). Preventing trouble: Making schools safer places using positive behavior supports. *Education and Treatment of Children*, 265-278.

Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(2), 118-128.

Ross, S. W., & Sabey, C. V. (2015). Check-in check-out+ social skills: Enhancing the effects of check-in check-out for students with social skill deficits. *Remedial and Special Education, 36*(4), 246-257.

Scheuermann, B. & Hall, J. A. (2008). *Positive Behavioral Supports For The Classroom(1st ed.).* 김진호, 김미선, 김은경, 박지연 (2009). <긍정적 행동지원>. 서울: 시그마프레스.

Sherrod, M., Getch, Y., & Ziomek-Daigle, J. (2009). The impact of positive behavior support to decrease discipline referrals with elementary students. *Professional School Counseling, 12*(6), 421-427.

Simonsen, B., Myers, D., & Briere III, D. E. (2011). Comparing a behavioral check-in/ check-out (CICO) intervention to standard practice in an urban middle school setting using an experimental group design. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(1), 31-48.

Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2012). A meta analysis of school wide positive behavior support: An exploratory study using single case synthesis. *Psychology in the Schools, 49*(2), 105-121.

Stormont, M. Lewis, T. J., Beckner R., & Johnson, N. W. (2008). *positive behavior support systems in early childhood and elementary settings.* 노진아, 김연하 (2012) <프로그램 학교 차원의 긍정적 행동 지원 시스템을 실행하기>. 서울: 시그마프레스.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G. Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T.,.....Wilcox, B. (2000). Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessment in Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.

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

Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. Exceptionality, 16(2), 67-77.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions. *Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Connecticut.*

Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of check in-check out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(1), 46-55.

Turnbull, A., Bohanon, H., Griggs, P., Wickham, D., & Sailor, W. (2002). A Blueprint for Schoolwide Positive Behavior Support: Implementation of Three Components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-402.

Turtura, J. E., Anderson, C. M., & Boyd, R. J. (2014). Addressing task avoidance in middle school students: Academic behavior check-in/check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 159-167.

Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C. T., Sabey, C. V., Lund, E. M., & Ross, S. W. (2016). A systematic review of the empirical support for Check-In Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(2), 74-88.

Morrison, J. Q., & Jones, K. M. (2007). The effects of positive peer reporting as a class-wide positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16*(2), 111-124.

Maggin, D. M., Zurheide, J., Pickett, K. C., & Baillie, S. J. (2015). A systematic evidence review of the check-in/check-out program for reducing student challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(4), 197-208.

McDaniel, S. C., Lochman, J. E., Tomek, S., Powell, N., Irwin, A., & Kerr, S. (2018). Reducing risk for emotional and behavioral disorders in late elementary school: a comparison of two targeted interventions. *Behavioral disorders, 43*(3), 370-382.

Mendez, L. R., Ogg, J., Loker, T., & Fefer, S. (2013). Including parents in the continuum of school-based mental health services: a review of intervention program research from 1995 to

2010. *Journal of Applied School Psychology, 29*(1), 1-36.

원 고 접 수 일 : 2018. 00. 00.
수정원고접수일 : 2018. 00. 00.
최종게재결정일 : 2018. 00. 00.

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2018, Vol. 15, No. 3, 399-431

A Comparison of American and Korean Experimental Studies on Positive Behavior Support within a Multi-Tiered System of Supports

Eun Jin Chang[1)] Mi-Young Lee[2)] Jae-Woo Jeong[1)] Kwang-Sun Cho Blair[3)]
Donghyung Lee[4)] Wonyoung Song[5)] Miryeung Han[1)]

[1)]Korea Baptist Theological University [2)]Howon University [3)]University of South Florida
[4)]Pusan National University [5)]Konyang University

The purpose of this study was to summarize the empirical literature on implementation of positive behavior support (PBS) within a multi-tiered system of supports in American and Korean schools and to compare its key features and outcomes in an attempt to suggest future directions for development of a Korean school-wide PBS model and implementation manuals as well as directions for future research. Twenty-four American articles and 11 Korean articles (total 35 articles) that reported the outcomes of implementation of PBS at a tier 1 and/or tier 2, or tier 3 level and that met established inclusion criteria were analyzed using systematic procedures. Comparisons were made in the areas of key features and outcomes of PBS in addition to general methodology (e.g., participants, design, implementation duration, dependent measures) at each tier of PBS. The results indicated that positive outcomes for student behavior and other areas were reported across tiers in all American and Korean studies. At the tier 1 level, teaching expectations and rules were the primary focus of PBS in American and Korean schools. However, Korean schools focused on modifying the school and classroom environments and teaching social skills whereas American schools focused on teacher training on standardized interventions or curricular by experts and teacher support during implementation of PBS. At the tier 2 level, more American studies reported implementation of tier 2 interventions within school-wide PBS, and Check/In Check/Out (CICO) was found to be the most commonly used tier 2 intervention. The results also indicated that in comparison to Korean schools, American schools were more likely to use systematic screening tools or procedures to identify students who need tier 2 interventions and more likely to promote parental involvement with implementing interventions. At the tier 3 level, more Korean studies reported the outcomes of individualized interventions, but more American studies reported that designing individualized intervention plans based on comprehensive functional behavior assessment results and establishment of systematic screening systems were focused when implementing individualized interventions. Furthermore, few Korean studies reported the assessment of procedural integrity, social validity, and contextual fit in implementing PBS across tiers, indicating the need for development of valid instruments that could be used in assessing these areas. Based on these results, limitations of the study and suggestions for future research are discussed.

Key words : positive behavior support, school wide PBS, MTSS, multi-tiered intervention, comparison of American and Korean studies