한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2020, Vol. 17, No. 2, 165-180
http://dx.doi.org/10.16983/kjsp.2020.17.2.165

한국형 긍정적 행동지원 3차 실행충실도 척도(KT3-FC)의 개발과 타당화*

원 성 두
아주대학교 심리학과
강의교수

장 은 진†
침례신학대학교 상담심리학과
부교수

조 광 순
University of South Florida
Child and Family Studies, 부교수

송 원 영
건양대학교 심리상담치료학과
교수

남 동 미
침례신학대학교 상담심리학과
박사

본 연구의 목적은 다층적 행동지원 모형을 적용하고 있는 학교차원 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Supports, SWPBS)을 국내 학교현장에서 근거기반 실천으로 보급하기 위해 개별화지원에 해당하는 3차 지원의 실행충실도 평가도구를 개발해 타당화하는 것이었다. 3차 지원 실행충실도 평가도구를 개발하기 위해 문헌 개관 및 전문가 내용 타당도 검증을 통해 핵심 평가요소 6개 요인으로 구성된 37개의 예비문항을 선정하였다. 이후 학교차원 긍정적 행동지원 실행 경험이 있는 현직 교사 185명(남 52명, 여 133명)을 대상으로 3차 지원 실행충실도 척도, 개별화지원 척도, 학교풍토 척도, 학생지도 척도, 긍정적 행동지원 효과성 척도로 구성된 설문지를 배포해 자료를 수집하였다. 탐색적 요인분석에서 각 하위요인에 4문항으로 구성된 5요인 구조(요인 1: 개별화지원 계획의 점검 및 평가, 요인 2: 정신건강 서비스 연계를 통한 지원, 요인 3: 위기관리 계획, 요인 4: 문제행동 평가, 요인 5: 개별화지원 팀 구성)의 총 20문항이 최종 문항으로 선정되었다. 또한 내적 합치도는 전체 문항 α=.950, 하위요인은 α=.888 ~ .954로 모두 양호하였다. 상관분석에서 3차 지원 실행충실도 척도는 개별화지원 척도, 학교풍토 척도, 학생지도 척도, 긍정적 행동지원 효과성 척도와 각각 유의미한 상관을 나타내면서 양호한 수렴타당도를 나타내었다. 마지막으로, 확인적 요인분석에서 5요인 구조의 모형 적합도는 양호하였고, 신뢰도 및 타당도가 안정적인 것으로 나타났다. 따라서 SWPBS의 실행충실도를 점검하고 평가하는 데 본 척도가 신뢰롭고 타당하게 사용될 수 있을 것으로 보인다. 또한 한국형 3차 지원 실행충실도 척도가 국내 학교현장에서 SWPBS를 근거기반의 행동적 개입으로 활용하는 데 기여할 수 있을 것이다.

주요어 : 학교차원 긍정적 행동지원, 3차 지원, 실행충실도, 척도개발, 타당화

---

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

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

학교차원 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Supports, SWPBS)은 특수교육 장면에서 주로 심각한 문제행동을 보이는 장애학생들만을 대상으로 실행되어 왔던 긍정적 행동지원(Positive Behavior Supports, PBS)을 '학교'라는 공동체 안에서 함께 생활하는 모든 학생들을 위한 포괄적 중재로 발전시킨 것이다(김영란, 박지연, 2014; 김우리, 2014). SWPBS는 학교기반 행동중재를 위한 의사결정의 틀로 1차 예방(universal, 보편적 지원), 2차 예방(targeted, 소집단 지원), 3차 예방(individualized, 개별화 지원) 등 다층적 행동지원 예방 모형을 적용하고 있다(장은진 등, 2018). 또한 SWPBS는 바람직한 행동을 교육하고 강화함으로써 문제행동을 예방하고 학생들의 사회적 및 학업적 기능 개선을 도모하는 확장된 범위의 체계적이고 총체적인 학교 접근을 의미한다(김영란, 박지연, 2014).

국내외를 막론하고 심리학, 교육학, 응용행동분석, 의학, 간호학 등 다양한 학문 분야에서 서비스 제공자들이 개입의 효과성을 판단하는 데 있어서 근거기반 실천(Evidence-Based Practice, EBP)(임민경, 이지혜, 이한나, 김태동, 최기홍, 2013; APA, 2006; Kazdin, 2008)에 관심을 가지고 그 기준을 따르고 있는 추세이다. 개념적으로 EBP는 임상가가 근거기반 심리치료(Evidence-Based Treatment, EBT)를 자신의 전문성뿐만 아니라 환자의 특성, 가치 및 선호를 고려하여 적용하는 것이라고 정의된다. 특히 EBP의 핵심 요소 중 하나인 근거기반 심리치료(Chambless & Hollon, 1998; Chambless & Ollendick, 2001)에서 무선할당을 비롯한 엄정한 실험설계뿐만 아니라 표준화된 치료 매뉴얼을 사용해 측정 가능한 성과지표를 명확히 선정해야 하고 개입의 핵심 구성요소가 의도한 대로 얼마나 정확하게 전달되고 있는지를 평가하는 것이 무엇보다도 중요하다.

이와 마찬가지로, 아동청소년의 문제행동 개선 및 바람직한 행동을 증진하기 위한 중재기법 중 하나인 SWPBS는 학교에서 학생들이 사회적 및 학업적 성공에 도달하는 데 실질적인 도움을 주기 위해서 EBP의 핵심 요소를 따르고 있다(Horner, Sugai, & Anderson, 2010; Sugai & Horner, 2006, 2010).

최근 한국의 학교현장에서 학교폭력, 따돌림, 규칙위반, 교수활동방해 등 외현화 문제뿐 아니라 우울, 불안, 정서문제로 인한 사회적 결함 및 회피 등 내재화 문제가 심각한 것으로 알려져 있어서(송원영 등, 2019) 학교 차원의 체계적인 개입이 시급한 상황이다. 이러한 상황에서 SWPBS는 문제행동에 따라 적절한 행동지원 전략을 실행하면서, 사회적 행동교수에 집중하고, 자료에 기반을 두어 의사결정을 하며, 학교 내 다양한 환경에서 일관적으로 적용되는 심리교육 체계라는 점에서(나현정, 장은진, 한미령, 조광순, 2018) 아동청소년의 문제행동을 교사 개인이 아니라 학교 전체가 체계적으로 중재 및 예방하는 개입법이 될 수 있다. 실제로, 교사 대상 요구도 조사에서 80% 이상이 긍정적 행동지원이 학생들의 문제행동 지도에 학교 현장에서 도움이 된다고 보고하였다(장은진, 2017). 특히 SWPBS의 다층적 행동지원 모형 중 '개별화지원'이라고 불리는 3차 지원은 2차 지원을 통해서도 문제행동이 감소하지 않아 집중적인 개입이 필요한 학생에게 심화된 행동지원을 제공하게 되는데, 행동기능 평가, 개별적인 행동기능에 대한 중재, 부모뿐만 아니라 외부 전문가 및 유관 기관과의 연계를 통한 협력적 팀 중심 지원 등이 핵심 요소(장은진 등, 2018)라는 점에서 심

각한 문제행동을 보이는 학생들에게 효과적인 개입법이라고 할 수 있다.

SWPBS가 학생들의 문제행동 감소, 바림직한 행동 증가, 학교분위기 개선, 학업수행 향상, 교사의 효능감 증진 등에 긍정적인 효과가 있다고 알려져 있는 상황에서(장은진 등, 2018) 실질적인 효과를 보기 위해서는 개입의 준비, 개시, 실행, 유지 단계에서 실행충실도를 지속적으로 점검하고 평가하는 것이 무엇보다 중요하다(정길순, 2011; Bradshaw, Debnam, Koth, & Leaf, 2009). 즉, 아동청소년의 문제행동의 개선 및 기대행동 증진을 목적으로 시행하는 심리학적 중재 프로그램의 성과를 확인하기 위해서는 중재 과정에서 프로그램의 주요 구성요소가 얼마나 잘 반영되고 있고, 문제행동에 대한 평가 및 프로그램의 시행이 얼마나 충실하게 이루어지고 있는지를 정확하게 평가하는 것은 무엇보다 중요하다. 따라서 SWPBS를 국제적 기준으로 알려져 있는 EBP로 활용 및 보급하기 위해서는 프로그램의 실행충실도를 측정하는 표준화된 도구 개발이 반드시 필요하다.

SWPBS 3차 지원 실행충실도 평가도구를 개발하기 위해서는 먼저 3차 지원의 구성요소를 살펴볼 필요가 있다. 3차 지원의 구성요소로 Horner 등(1990)은 문제행동의 기능평가, 중다요소 중재, 문제행동이 발생하는 실제 환경에서의 행동지도, 문제행동을 발생시키는 선행사건의 조작, 적응행동을 위한 대안기술의 지도, 생활방식의 변화, 효과적인 결과를 위한 환경의 조성, 행동지원 절차의 사회적 타당성 확보, 인간의 존엄성 확보 등을 제안하였다. 또한 미국특수교육지원국 산하 긍정적 행동지원센터는 3차 지원의 구성요소로 행동기능평가, 팀 기반의 종합평가, 학습과 행동지원의 연결, 평가정보에 근거한 개별중재, 문제 상황의 예방 및 대체행동 교수 등을 포함시켰다(정길순, 2011). 한편, Turnbull 등(2002)은 기능평가, 팀에 의한 종합적 평가, 학업과 행동지원의 관련성, 평가에 근거한 개별화된 중재, 자료수집 및 자료에 의한 의사결정 등을 제안하였다.

이러한 3차 지원의 핵심 구성요소에 기초해 미국에서 개발되어 있는 대표적인 실행충실도 평가도구에는 상위단계 질적 지표(Benchmarks for Advanced Tiers, BAT)(Anderson et al., 2009)와 개별 학생 시스템 평가도구(Individual Student Systems Evaluation Tool, ISSET)(Anderson et al., 2011)가 있다. BAT는 개별화지원 집중지원시스템, 평가 및 지원계획개발, 점검 및 평가 등 3요인 25문항으로 구성되어 있고, ISSET는 개별화지원 사정, 실행, 점검 및 평가 등 3요인 11문항으로 구성되어 있다. 하지만 두 척도 모두 타당도와 신뢰도가 검증되지 않은 상태이다.

한편, 정길순(2011)은 유아교육기관 차원의 긍정행동지원을 위한 실행충실도 측정 도구를 개발하기 위해 문헌연구 및 전문가 델파이 조사를 통해 실행충실도의 준거를 제안하였다. 준거 개발팀의 사전 문항 선정 및 3차에 걸친 델파이 조사를 통해 최종적으로 3차 지원 실행충실도의 구성요소로 5개 준거(개별화지원팀 구성, 문제행동 기능평가, 개별화지원 실시, 위기관리계획, 개별화지원 계획의 점검 및 평가)와 20개 세부 준거를 제안하였다. 하지만 3차 지원의 대상이 심각한 문제행동을 보이는 학생들이라는 점에서 핵심 요소여야 하는 외부 전문가 및 유관 기관과의 연계를 통한 협력적 팀 중심 지원은 포함되어 있지 않은 상태이다. 또한 SWPBS 대상자가 초등학생이 아

닐 뿐만 아니라 척도의 신뢰도 및 타당도를 확인하지 않은 상태라서 학교차원에서 사용 가능한 표준화된 측정도구라고 보기는 어려운 상태이다.

한국에서 SWPBS를 실행한 일반학교가 거의 전무한 실정이어서 3차 지원 실행충실도 평가도구의 타당화 연구를 위한 표본 수가 매우 제한적이고, 한국과 미국의 교육 현장의 특성이 상이해 미국에서 개발한 실행충실도를 한국 학교현장에 그대로 적용하는 데는 한계가 있다. 따라서 일반학교 대신에 현재 SWPBS를 시행하고 있는 특수학교를 대상으로 연구를 진행하기로 하였다. 또한 미국에서 개발된 대표적인 실행충실도 측정도구들은 대부분 외부나 내부 코디네이터의 주도하에 학교 실행팀에서 학교 전체의 실행충실도를 평가하는 방식을 취하고 있다. 이에 반해, 국내에서 SWPBS를 실행하는 학교가 아직 소수이고 실행팀도 교사로 국한되어 있어서 실행팀의 다양한 구성원을 전제로 평가 도구를 번안하여 타당화 연구를 수행하는 데에 한계가 있다. 이에 SWPBS에 참여하고 있는 특수교사를 연구대상으로 선정하였다.

따라서 본 연구의 목적은 근거기반 실천의 핵심요소라고 할 수 있는 프로그램의 실행충실도에 대한 지속적인 점검 및 평가를 위해 긍정적 행동 3차 지원 대상자의 특성을 고려하고, 국내 교육현장에 적용이 용이하도록 긍정적 행동 개별화지원인 3차 지원 실행충실도 척도를 개발해 타당화를 실시하는 것이다.

방 법

예비문항 개발

한국형 SWPBS 3차 지원 실행충실도 척도(Korean Tier 3 School-Wide Positive Behavior Support Implementation Fidelity Checklist, KT3-FC)를 개발하기 위해 Horner 등(1990), Turnbull 등(2002), 정길순(2011) 등의 연구에 기초해 6요인(개별화지원 팀 구성 6문항, 문제행동 평가 5문항, 개별화지원 계획 및 실행 7문항, 위기관리 계획 5문항, 개별화지원 계획의 점검 및 평가 6문항, 정신건강 서비스 연계를 통한 지원 8문항)으로 구성된 총 37개의 예비문항을 선정하였다.

예비문항에 대해 상담심리학 교수 3인, 특수학교 교사 7명 등 총 10명의 응답자에게 내용타당도 검증을 위한 설문을 실시하였다. 타당성 검증을 위한 질문지는 요인별 각 문항에 대한 적합성을 5점 리커트 척도상('적합하지 않다'=1점 ~ '매우 적합하다'=5점)에서 응답하도록 제작되었다. 문항별 평균과 표준편차, 범위, 내용타당도 비율(Content Validity Ratio, CVR) 등을 사용하였다.

내용타당도 비율(CVR)을 계산하는 공식(Lawshe, 1975)은 다음과 같다.

$$CVR = \frac{N_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Lawshe(1975)의 제안에 따라 CVR 값이 양수(+)로 나오는 경우, 즉 응답자 절반 이상이 '적합함'으로 응답한 문항들 중 응답자가 평정한 적합도가 평균 3.5인 경우 문항의 내용이 적절한 것으로 판단하였다. 그 결과 37개 문항의 적합성은 모두 평균 3.5 이상이었고,

CVR 값 또한 모두 양수(+)인 것으로 나타났다. 따라서 타당화 연구를 위해 37개 문항을 모두 사용하기로 결정하였다.

연구 참여자

조사 대상자는 SWPBS를 실행한 경험이 있는 현직 교사 185명으로 남자 52명(28.1%), 여자 133명(71.9%)이었다. 대상자의 연령은 40대가 64명(35.0%)으로 가장 많았으며, 30대가 51명(27.9%), 20대가 34명(18.6%), 50대 33명(18%) 순으로 나타났다. 최종학력은 대학졸업이 110명(59.5%)으로 가장 많았고, 석사졸업은 69명(37.3%), 박사졸업 6명(4.2%)이었다. 총 교직 경력은 13.08(*SD*=8.80)년이었고, 현 학교 재직 기간은 9.89(*SD*=8.34)년인 것으로 나타났다. 아울러 SWPBS 실행 년수는 평균적으로 3.02(*SD*= 1.83)년이었다. 특수교사가 담당하고 있는 학급은 고등학생 15.7%, 중학생 18.5%, 초등학생 23.1%, 유치원 4.6% 등이었다. 모든 참여자들은 연구에 대해 충분한 설명을 듣고 연구동의서에 서명을 하여 자발적으로 참여의사를 표시하였다.

표 1. 연구 참여자의 인구통계학적 특성 (n=185)

변인	빈도(%) 또는 M(SD)
성별	
남	52(28.1%)명
여	133(71.9%)명
연령대	
20대	34(18.6%)명
30대	51(27.9%)명
40대	64(35.0%)명
50대 이상	33(18%)명
무응답	3(1.6%)명
최종학력	
대학졸업	110(59.5%)명
석사졸업	69(37.3%)명
박사졸업	6(3.2%)명
총 교직 경력 M(SD)	13.08(8.80)년
재직 학교 근속 M(SD)	9.89(8.34)년
SWPBS 실행 년수	3.02(1.83)년

측정도구

한국형 긍정적 행동지원 3차 실행충실도 척도(KT3-FC)

문헌조사 및 연구진의 논의, 전문가 내용타당도 검증을 통해 선정된 3차 지원 실행충실도 척도의 문항은 6가지 범주(개별화지원 팀 구성, 문제행동 평가, 개별화지원 계획 및 실행, 위기관리 계획, 개별화지원 계획의 점검 및 평가, 정신건강 서비스 연계를 통한 지원) 총 37문항이었다. 본 척도는 응답자가 3점 리커트 척도 상(미실행=1점, 부분실행=2점, 실행=3점)에서 응답하도록 되어 있고, 점수가 높을수록 3차 지원 실행충실도가 높다고 해석할 수 있다. 전체 문항의 내적 합치도(Cronbach's α)가 .950으로 우수하였고, 각 하위요인은 .885 ~ .954로 양호한 신뢰도를 나타내었다.

학교풍토척도

3차 지원 실행충실도의 준거변인으로서 학교분위기를 측정하기 위해 Johnson, Stevens 및 Zvoch(2007)의 학교풍토척도를 조성웅(2011)이 한국 실정에 맞게 표준화한 것을 사용하였다. 본 척도는 '협력', '학생과의 관계', '학교자원',

‘의사결정’, ‘교수혁신’ 등 5가지로 하위요인을 총 21문항으로 측정하도록 구성되어 있다. 20문항은 모두 긍정 문항이며, 1번 문항(‘대부분의 선생님들은 교실 수업을 전적으로 통제한다.’)만이 역채점 되며, 4점 리커트 척도(전혀 그렇지 않다=1 ~ 매우 그렇다=4)상에서 응답하도록 구성하였고, 총점이 높을수록 교사가 지각한 학교 분위기가 좋다는 것을 의미한다. 본 연구에서 학교풍토 척도의 내적 합치도는 α=.916으로 우수하였다.

학생지도척도

3차 지원 실행충실도의 준거변인으로서 교사의 긍정적 학생 지도를 측정하기 위해 Technical Manual for the Delaware School Survey (Bear et al., 2014)에 수록되어 있는 문항을 한국어로 번안하여 사용하였다. 총 16문항(1, 4, 7, 10, 13번 역채점)에 대해 4점 리커트 척도(전혀 그렇지 않다=1 ~ 매우 그렇다=4)상에서 응답하도록 되어 있다. 총점이 높을수록 교사가 학교에서 긍정적 학생지도를 하고 있음을 의미한다. 본 연구에서 학생지도 척도의 내적 합치도는 α=.865로 양호하였다.

개별화 지원 전략 척도

3차 지원 실행충실도의 준거변인으로서 개별화 지원 전략의 실행 수준을 평가하기 위해 조은경과 조윤경(2017)이 긍정적 행동지원의 개별화 지원 전략을 중요도 및 실행도 측면에서 평가하기 위해 개발한 문항을 사용하였다. 본 척도는 총 20문항으로 구성되어 있고 4점 리커트 척도(전혀 그렇지 않다=1 ~ 매우 그렇다=4)상에서 응답하도록 되어 있다. 점수가 높을수록 교사가 개별화 지원에서 요구하는 다양한 전략을 적절히 활용하고 있음을 의미한다. 본 연구에서 개별화지원 전략 척도의 내적 합치도는 α=.951로 우수하였다.

긍정적 행동지원 효과성 척도

실행충실도의 준거변인으로서 SWPBS의 효과성을 측정하기 위해 Stormont, Lewis, Beckner와 Johnson(2008)이 미주리 대학교 긍정적 행동지원센터(University of Missouri Center for School-Wide Positive Behavior Support)와 공동으로 개발한 설문지를 노진아와 김연하(2012)가 번역한 문항을 사용하였다. 본 척도는 총 9문항으로 구성되어 있고 3점 리커트 척도(그렇다=1 ~ 아니다=3)상에서 응답하도록 되어 있어서 모두 역채점 된다. 점수가 높을수록 교사가 긍정적 행동 지원과 관련하여 학교에서 제공되는 자원과 정보가 적절하다고 느끼고 있고, 이와 관련하여 긍정적 행동지원으로 인한 효과가 있다고 생각함을 의미한다.

본 연구에서 긍정적 행동지원 효과성 척도의 내적 합치도는 α=.904로 우수하였다.

분석방법

개발한 3차 지원 실행충실도 척도의 신뢰도와 타당도를 알아보기 위해 SPSS 23.0과 AMOS 23.0을 사용하여 수집된 자료를 분석하였다. 첫째, 탐색적 요인분석을 통해 척도의 요인구조를 살펴본 후 가장 적합한 문항을 선정하였다. 둘째, 문항-총점 상관 분석을 통해 전체 문항과 각 요인의 내적 합치도를 확인하였다. 셋째, 척도의 수렴 및 변별 타당도를 살펴보기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 마지막으로, 확인적 요인분석을 통해 척도의 요인구조의 안정성, 잠재변수의 신뢰도 및 타당도를 살펴보았다.

결 과

탐색적 요인분석 및 신뢰도 검증

SWPBS 시행 경험이 있는 전국의 특수교사를 대상으로 실시한 학교차원 긍정적 행동 3차 지원 실행충실도 척도의 예비문항에 대하여 단일주축요인(Principal Axis Factoring) 추정방법으로 요인분석을 실시하였고, 사교회전(Direct Oblimin)을 적용하였다. KMO의

표 2. 3차 실행충실도의 탐색적 요인분석 결과 및 신뢰도 계수 (n=185)

하위요인	문항	Factor loading	Communality	Cronbach's α
요인 1: 개별화지원 계획의 점검 및 평가	n1	.627	.699	.943
	n2	.825	.793	
	n3	.897	.897	
	n4	.884	.865	
요인 2: 정신건강 서비스 연계를 통한 지원	n5	.791	.680	.939
	n6	.825	.805	
	n7	.938	.876	
	n8	.952	.889	
요인 3: 위기관리계획	n9	-.940	.889	.954
	n10	-.900	.864	
	n11	-.885	.846	
	n12	-.840	.797	
요인 4: 문제행동 평가	n13	.800	.781	.936
	n14	.940	.889	
	n15	.848	.811	
	n16	.749	.766	
요인 5: 개별화지원 팀 구성	n17	.558	.422	.888
	n18	.996	.947	
	n19	.907	.855	
	n20	.623	.522	
요인 1 설명변량(%)		50.562		.950
요인 2 설명변량(%)		9.854		
요인 3 설명변량(%)		7.750		
요인 4 설명변량(%)		6.208		
요인 5 설명변량(%)		5.084		
누적 설명변량(%)		79.459		

MSA(measure of sampling adequacy) 값은 .883이었고, Bartlett의 구형성 검증(χ^2=3434.958, df=190, p<.001)에서 요인분석에 적합한 자료인 것이 확인되었다. 최종 문항 선정을 위해 요인부하량이 0.4 이하, 요인부하량이 두 개 이상의 요인에 모두 .32 이상, communality가 0.4 이하거나 1에 가까운 경우, 문항-총점 간 상관이 0.4 이하를 문항 제거 기준으로 삼았다. 표 2에 제시되어 있는 바와 같이, 5요인이 추출되었고 각 요인에 4문항씩 20문항이 최종 문항으로 선정되었다. 요인별로 살펴보면, 요인 1은 '개별화지원 계획의 점검 및 평가'로 명명되었고, 설명 변량은 50.6%였다. 요인 2는 '정신건강 서비스 연계를 통한 지원'으로 명명되었고, 설명 변량은 9.9%였다. 요인 3은 '위기관리계획'으로 6.2%의 설명 변량을 나타내었다. 또한 요인 4는 '문제행동 평가'로 설명변량이 5.1%였고, 요인 5는 '개별화지원 팀 구성'으로 5.1%의 설명 변량을 나타내었다. 아울러 전체 척도의 누적 설명 변량은 79.5%인 것으로 나타났다. 한편, 전체 문항의 내적 합치도(Cronbach's α)가 .950로 우수하였고, 각 하위요인은 .885 ~ .954로 양호한 신뢰도를 나타내었다.

타당도 검증

3차 실행충실도와 관련 있는 변인들 간의 상관 분석을 통해 수렴 타당도를 검증하였으며, 그 결과를 표 3에 제시하였다. 3차 실행충실도는 개별화지원 전략과 유의미한 정적 상관을 나타내었고(r=.54, p<.001), 학교풍토, 학생지도, 긍정적 행동지원 효과성과도 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 정적 상관을 보였으므로(각각 r=.29, r=.41, r=.46), 수렴타당도가 양호하다고 해석하였다.

표 3. 실행충실도와 관련 변인과의 상관 분석 결과 (n=185)

변인	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. 3차 실행충실도	1.00									
2. 요인 1	.84***	1.00								
3. 요인 2	.75***	.53***	1.00							
4. 요인 3	.79***	.58***	.49***	1.00						
5. 요인 4	.80***	.59***	.45***	.56***	1.00					
6. 요인 5	.74***	.60***	.38***	.46***	.56***	1.00				
7. 개별화지원 전략	.54***	.48***	.35***	.49***	.45***	.40***	1.00			
8. 학교풍토	.29***	.32***	.18*	.32***	.15	.24**	.50***	1.00		
9. 학생지도	.41***	.34***	.30***	.42***	.29***	.27***	.59***	.63***	1.00	
10. PBS 효과성	.46***	.46***	.35***	.36***	.30***	.22**	.29***	.26***	.29***	1.00

주. 요인 1: 개별화지원 계획의 점검 및 평가, 요인 2: 정신건강 서비스 연계를 통한 지원, 요인 3: 위기관리계획, 요인 4: 문제행동 평가, 요인 5: 개별화지원 팀 구성

*p<.05, **p<.01, **p<.001

확인적 요인분석

5요인으로 구성된 3차 지원 실행충실도 척도의 요인 안정성을 알아보기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과 CFI=.927, TLI=.904, RMSEA=.094로 나타났다. 일반적으로 모형 적합도는 CFI와 TFL가 .90이상 이면 RMSEA가 약간 커도 적합하다고 볼 수 있어서(홍세희, 2000), 본 연구에서 제시한 모형의 적합도는 해당 기준을 충족해 이론적으로 구성한 3차 지원 실행충실도 척도의 요인 구조가 안정적인 것으로 나타났다. 아울러 표 4에 제시되어 있는 바와 같이, 모든 문항의 표준화된 계수(λ)는 p<.001 수준에 모두 유의하였다.

Fornell과 Lacker(1981)가 제안한 신뢰도와 타당도 해석 기준을 고려할 때, 각 잠재변수의

표 4. 3차 실행충실도의 확인적 요인분석 (n=185)

잠재변수	측정변수	λ	AVE	CR	상관계수 (상관의 제곱) F1과 F2	F1과 F3	F1과 F4	F1과 F5	F2와 F3	F2와 F4	F2와 F5	F3와 F4	F3와 F5	F4와 F5
개별화 지원 계획의 점검 및 평가 (F1)	n1	.822	.810	.944										
	n2	.879												
	n3	.956												
	n4	.937												
정신건강 서비스 연계를 통한 지원 (F2)	n5	.767	.782	.934										
	n6	.830												
	n7	.961												
	n8	.962												
위기관리 계획 (F3)	n9	.931	.839	.954	.530 (.281)	.606 (.367)	.602 (.362)	.585 (.342)	.505 (.255)	.440 (.194)	.329 (.108)	.584 (.341)	.447 (.200)	.581 (.338)
	n10	.921												
	n11	.921												
	n12	.891												
문제행동 평가 (F4)	n13	.883	.789	.937										
	n14	.934												
	n15	.862												
	n16	.873												
개별화지원 팀 구성 (F5)	n17	.599	.675	.889										
	n18	.978												
	n19	.959												
	n20	.683												

구성개념신뢰도(construct reliability, CR)가 .70 이상이고, 평균 분산 추출(average variance extracted: AVE)도 .50 이상이어서 신뢰도가 양호한 것으로 나타났다. 한편, 또한 잠재변수 간 상관이 통계적으로 유의하였고, 상관계수가 지나치게 높지 않아 3차 지원 실행충실도 척도의 수렴 및 변별 타당도가 확보되었다고 볼 수 있다.

논 의

본 연구는 국내 학교현장에서 SWPBS 3차 지원 충실도를 객관적으로 측정하기 위한 한국형 긍정적 행동지원 3차 실행충실도 척도(KT3-FC)를 개발해 신뢰도와 타당도를 확인하기 위해 실시하였다. 1단계에서는 3차 지원 실행충실도 평가도구와 관련된 국내외 선행연구를 개관한 후 6요인의 37개 예비문항을 개발해 전문가 대상 내용타당도 검증을 시행하였다. 2단계에서는 학교현장에서 긍정적 행동지원 실행 경험이 있는 현직 교사를 대상으로 선정된 예비문항의 신뢰도와 타당도를 확인하였다.

연구진에 의해 개발된 KT3-FC는 전문가 내용 타당도 검증에서 6요인으로 구성된 37개의 예비문항의 적합성이 양호한 것으로 나타난 반면, 탐색적 요인분석 결과 5요인 구조(요인 1: 개별화지원 계획의 점검 및 평가, 요인 2: 정신건강 서비스 연계를 통한 지원, 요인 3: 위기관리 계획, 요인 4: 문제행동 평가, 요인 5: 개별화지원 팀 구성)가 가장 적합한 것으로 나타났고, 문항 선정 기준을 고려할 때 각 요인에 4문항씩 총 20문항이 선정되었다. 전체 척도 및 5개 소척도의 내적 합치도는 모두 양호한 것으로 나타났다.

KT3-FC의 5요인 구조는 SWPBS 3차 지원의 핵심요소(장은진 등, 2018; Horner et al., 1990; Turnbull et al., 2002)를 대부분 포함하고 있는 것으로 보인다. 또한 경험적으로 요인구조가 입증되지는 않았지만 대표적인 학교차원 긍정적 행동 3차 지원 실행충실도 평가도구인 상위단계 질적 지표(Benchmarks for Advanced Tiers, BAT)(Anderson et al., 2009)와 개별학생 시스템 평가도구(Individual Student Systems Evaluation Tool, ISSET)(Anderson et al., 2011)의 핵심 평가요소가 충분히 반영되었다고 볼 수 있다. BAT와 ISSET가 모두 3요인 구조를 가지고 있는데 반해, 5요인 구조로 구성된 KT3-FC가 학교현장에서 실행충실도를 보다 더 다양한 측면에서 객관적으로 평가할 수 있을 것으로 생각된다.

KT3-FC의 각 요인의 설명 변량을 살펴보면, 요인 1 '개별화지원 계획의 점검 및 평가'의 설명 변량이 가장 컸는데, 이는 실행충실도의 평가에 있어서 학생의 행동 변화에 대한 지속적인 점검 및 정기적인 평가, 상황에 따른 계획 수정 및 향후 지원방향 결정이 매우 중요한 요인이기 때문인 것으로 보인다. 아울러 3차 지원 실행충실도 측정 도구인 BAT와 ISSET에 공통적으로 포함되어 있는 '점검 및 평가' 요인과 일치하는 것이다.

두 번째로 설명 변량이 컸던 요인 2 '정신건강 서비스 연계를 통한 지원'은 정길순(2011)의 평가 준거에는 포함되어 있지 않았던 요인이다. 하지만 3차 지원의 대상이 소집단 개입으로도 문제행동 개선 효과를 나타내지 않는 아동청소년이므로 SWPBS 3차 지원의 실행에 있어서 정신건강 전문가와의 협력이 반드시 필요함을 시사하는 것이다. 또한 국내에

서 긍정적 행동지원 실행 시 정서행동검사 결과에 기초한 학생 선별 후 심층심리검사를 시행하고 있고, Wee센터를 통한 심리상담 서비스 제공뿐만 아니라 외부 상담 및 심리치료 전문가와 협력하고 있는 한국 학교현장의 실정이 적절히 반영된 것으로 보인다.

수렴타당도를 확인하기 위해 실시한 상관분석에서 예상한 대로 KT3-FC 총점은 준거변인으로 가정한 개별화지원 전략, 학교풍토, 학생지도, 긍정적 행동지원 효과성과 모두 유의미한 정적 상관을 나타내면서 척도의 양호한 수렴타당도가 확인되었다. 특히, KT3-FC 총점이 개별화지원 전략과 가장 큰 상관계수(r=.54)를 나타내면서 실행충실도 수준이 3차 지원의 실제적인 개입과 가장 관련성이 높다는 것이 시사되었다. 아울러 3차 지원 실행충실도가 학교풍토와 학생지도와 수렴된다는 것은 SWPBS가 학생 개인의 문제행동 변화뿐만 아니라 교사가 지각하는 학교 분위기 개선, 교사의 학생지도 방식의 변화와도 관련성이 높다는 것을 의미한다.

확인적 요인분석을 통해 KT3-FC의 요인 구조의 안정성이 확인되었고, 측정변수가 잠재변수를 적절히 설명하는 것으로 나타났다. 나아가 5가지 잠재변수의 신뢰도와 타당도가 양호한 것으로 나타났는데, 동일한 구성개념을 측정하는 도구는 하위 잠재변수 간의 상관이 지나치게 높게 돼 독립적인 요인으로 사용하기 어렵게 되는데, KT3-FC는 각 잠재변수가 수렴하면서도 변별되는 것으로 나타나 연구 및 교육 현장에서 활용도가 높다고 볼 수 있겠다.

연구 결과를 종합해 보면 5요인 20문항으로 개발된 KT3-FC는 안정적인 신뢰도 및 타당도를 가지고 있다. 또한 본 척도의 요인 및 문항의 수를 고려할 때 교육 인적 자원이 부족한 한국 학교현장에서 SWPBS 운영자들이 손쉽게 사용할 수 있는 도구가 될 것으로 보이며, 향후 한국형 SWPBS의 개발 및 보급에 이바지할 수 있을 것이다. 나아가 KT3-FC는 근거기반 실천의 핵심 요소인 행동개입 프로그램의 실행충실도를 지속적이고 객관적으로 점검하고 평가하는 데 기여할 수 있을 것이다.

이와 같이, KT3-FC은 3차 지원 실행충실도 평가도구로서 장점을 가지고 있지만 연구 진행과정에서 다음과 같은 몇 가지 제한점이 있다.

첫째, 한국에서 SWPBS를 실시한 경우는 대부분 특수학교였으므로 연구 참여자가 모두 특수학교 교사였다는 점이다. SWPBS가 효과를 나타내기 위해서는 일반학교 교사뿐만 아니라 외부 또는 내부 코디네이터 등 다양한 참여자들이 협력하는 시스템적 접근을 시도한다. 또한 일반학교에서 SWPBS를 실시하기 위해서는 일반학교 교사도 연구 참여자로 포함되는 것이 필요하다. 그럼에도 불구하고 자료수집 대상이 특수학교 교사로 한정되었다는 점은 국내에서 SWPBS가 활성화되었을 때 다양한 참여자들이 본 척도를 사용하는 데 다소 제약이 될 수도 있겠다.

둘째, 정길순(2011)의 연구에서 중요한 평가준거로 확인되었던 '개별화지원 계획 및 실행'이 하위 요인으로 포함되지 않았다는 점이다. 즉, SWPBS 3차 지원에서 교사 대상의 자문 및 연수 실시, 긍정행동 교수 등이 포함되는데 구체적으로는 이 부분이 빠져있다는 한계를 지닌다. 물론 본 척도에서는 1요인인 '개별화 지원 계획의 점검 및 평가'가 '개별화 지원 계획 및 실행'을 상당 부분 포함하고 있다. 또한 2요인인 '정신건강 서비스 연계를 통한 지원'에 담임교사가 상담교사나 전문가와 학생

의 문제를 논의하는지를 측정하고 있다. 4요인인 '문제행동 평가'에서 문제행동의 기능분석 여부를 팀 회의에서 결정하는지를 측정한다. 아울러, 5요인인 '개별화지원 팀 구성'에서 팀 구성원이 개별화지원교육을 받는지를 측정하고 있다. 따라서 개별화지원 계획 및 실행은 다른 하위요인을 통해 충분히 다루고 있는 것으로 보인다. 따라서 가능하다면 향후 연구에서 이 부분에 대한 보다 상세한 연구를 진행하는 것도 필요할 것이다.

셋째, 본 척도는 기존 실행충실도 응답방식을 참고해 실행 여부를 3점 척도 상(미실행, 부분실행, 실행)에서 응답하도록 제작하였는데, 이러한 응답방식은 응답자의 반응 선택의 어려움을 초래할 수 있을 것으로 생각된다. 따라서 향후 연구에서 응답자에게 응답의 편의성을 제공하려면 5점 리커트 척도와 같은 응답방식을 채택하여 연구를 진행하는 것도 좋을 것이다.

넷째, 본 연구에서 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 위해 사용된 자료가 동일했다는 것이 분석 결과를 일반화하는 데 문제가 될 수 있다. 즉 확인적 요인분석은 탐색적 요인분석에서 찾아진 요인구조가 모집단으로 일반화 가능한지를 확인하기 위한 것이므로 향후 연구에서 탐색적 요인분석에서 사용하지 않은 다른 표본을 대상으로 확인적 요인분석을 시행하는 것이 필요하겠다.

이상에서 본 연구의 제한점과 향후 연구를 위한 제언을 하였음에도 불구하고, 본 연구가 가지는 가장 큰 의의는 다음과 같다. 학교차원 긍정적 행동지원은 학교현장에서 학생들이 나타내는 다양한 문제들을 교사 개인이 아니라 학교 전체가, 그리고 문제행동의 결과에 따른 처벌보다는 문제행동의 예방과 조기개입의 실행에 초점을 맞추고 있다. 따라서 한국 학교현장에서 흔히 발생하고 있는 외현화 및 내재화 문제를 학교차원 긍정적 행동지원 중 개별화지원에 해당하는 3차 지원을 통해 개입하는 과정에서 본 척도가 근거기반 실천의 기초를 제공할 수 있을 것이다. 끝으로, 실제 한국의 학교현장 상황에 적합한 한국형 학교차원의 긍정적 행동지원을 위한 평가와 개입을 위한 근거기반 도구 중 하나로 활용되기를 기대한다.

참고문헌

김영란, 박지연 (2014). 학교차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 장애학생의 수업참여 행동과 문제행동, 개별화교육목표 성취에 미치는 영향. 특수교육학연구, 49(3), 1-28.

김영아 (2018). 유아 문제행동 지도를 위한 긍정적 행동지원 평가도구 개발. 미래유아교육학회지, 25(1), 159-182.

김우리 (2014). 학교차원의 긍정적 행동지원(SWPBS) 모형의 중요성과 학교 현장에서의 실행가능성에 대한 일반교사와 특수교사의 인식. 특수교육, 13(3), 119-145.

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

송원영, 장은진, 최가영, 최재광, 조광순, 원성두, 한미령 (2019). 초등학생 문제행동선별척도: 교사용(CPBS-E)의 개발과 타당화. 한국심리학회지: 학교, 16(3), 433-451.

임민경, 이지혜, 이한나, 김태동, 최기홍 (2013).

근거기반실천과 심리치료. 한국심리학회지: 일반, 32(1), 251-270.

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

장은진, 이미영, 정재우, 조광순, 이동형, 송원영, 한미령 (2018). 다층지원체계 중심의 긍정적 행동지원에 관한 한국과 미국의 실험연구 비교분석. 한국심리학회지: 학교, 15(3), 399-431.

정길순 (2011). 유아교육기관 차원의 긍정적 행동지원 평가 준거 개발. 공주대학교 대학원, 박사학위논문.

조성웅 (2011). 특성화고등학교 교사의 변화몰입과 교사효능감, 학교풍토 및 학교장 변혁적 리더십의 인과적 관계. 서울대학교 대학원, 석사학위논문.

조은경, 조윤경 (2017). 3차원 긍정적 행동지원 전략에 대한 보육교사와 특수교사의 중요도와 실행도 분석. 특수교육, 16(4), 63-87.

Anderson, C. M., Childs, K. E., Kincaid, D., Horner, R., George, H. P., Todd, A. W., Sampson, N. K., & Spaulding, S. A. (2009). *Benchmarks for Advanced Tiers (BAT).* Unpublished instrument. Educational and Community Supports, University of Oregon & University of South Florida

Anderson, C. M., Lewis-Palmer, T., Todd, A. W., Horner, R. H., Sugai, G., & Sampson, N. K. (2011). *Individual Student Systems Evaluation Tool (ISSET).* Eugene, OR: Educational and Community Supports. Available from http://www.pbis.org

APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist, 61*(4), 271-285.

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

Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S., & Boyer, D. (2014). *Technical manual for Delaware School Survey: Scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques.* Newark, DE: Funded by the Delaware Positive Behavior Support Project at the Center for Disability Studies at University of Delaware and Delaware Department of Education.

Bradshaw, C. P., Debnam, K., Koth, C. W., & Leaf, P. (2009). Preliminary validation of the implementation phases inventory for assessing fidelity of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 145-160.

Chambless, D. L., & Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 7-18.

Chambless, D. L., & Ollendick, T. H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual review of psychology, 52*(1), 685-716.

Cohen, R., Kincaid, D., & Childs, K. E. (2007). Measuring school-wide positive behavior support implementation: Development and validation of the benchmarks of quality. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4),

203-213.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., . . . O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 15*(3), 125-132.

Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8). 1-14.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality, 8*(3), 205-215.

Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET) a research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(1), 3-12.

Irvin, L. K., Horner, R. H., Ingram, K., Todd, A. W., Sugai, G., Sampson, N. K., & Boland, J. B. (2006). Using office discipline referral data for decision making about student behavior in elementary and middle schools: An empirical evaluation of validity. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(1), 10-23.

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and psychological measurement, 67*(5), 833-844.

Kazdin, A. E. (2008). Evidence-based treatment and practice: new opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. *American Psychologist, 63*(3), 146-159.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel psychology, 28(4)*, 563-575.

Stormont, M., Lewis, T. J., Beckner, R., & Johnson, N. W. (2007). *Implementing positive behavior support systems in early childhood and elementary settings*. 노진아, 김연하 (2012) <프로그램· 학교 차원의 긍정적 행동 지원 시스템을 실행하기>. 서울: 시그마 프레스.

Sugai, G., & Horner, R. H. (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. (2010). School-wide positive behavior support: Establishing a continuum of evidence-based practices. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 11*(1), 62-83.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., . . . Park, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-402.

원 고 접 수 일 : 2020. 03. 13.
수정원고접수일 : 2020. 03. 30.
최종게재결정일 : 2020. 04. 05.

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2020, Vol. 17, No. 2, 165-180

Development and Validation of the Korean Tier 3 School-Wide Positive Behavior Support Implementation Fidelity Checklist (KT3-FC)

Sung-Doo Won[1] Eun Jin Chang[2] Kwang-Sun Cho Blair[3] Wonyoung Song[4] Dong Mi Nam[5]

[1]Department of Psychology, Ajou University, Teaching Professor
[2]Department of Counseling Psychology, Korea Baptist Theological University, Associate Professor
[3]Department of Child and Family Studies, University of South Florida, Associate Professor
[4]Department of Counseling and Psychotherapy, Konyang University, Professor
[5]Department of Counseling Psychology, Korea Baptist Theological University, Ph.D.

As a tiered system of supports, School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) is an evidence-based practice in the educational system of Korea. An important aspect of SWPBS is the ongoing progress monitoring and evaluation of implementation fidelity. This study aimed to develop and validate the Korean Tier 3 School-Wide Positive Behavior Support Implementation Fidelity Checklist (KT3-FC). The preliminary KT3-FC consisted of a 37-item, 6-factor checklist. In the first phase of the study, 10 experts reported that the range of content validity of the KT3-FC was adequate. In the second phase of the study, 185 teachers (52 men and 133 women) who implemented SWPBS completed the KT3-FC, Individualized Supports Questionnaire, School Climate Questionnaire, School Discipline Practice Scale, and PBS Effectiveness Scale. An exploratory factor analysis resulted in a 5-factor structure, with 20 items, instead of 37 items, consisting of: (a) progress monitoring and evaluation of the individualized supports, (b) provision of supports by aligning and integrating mental health and SWPBS, (c) crisis management planning, (d) problem behavior assessment, and (e) establishment of individualized support team. The internal consistency of the KT3-FC was good (full scale α = .950, sub-factor α = .888 ~ .954). In addition, the KT3-FC showed good convergent validity, having statistically significant correlations with the Individualized Support Questionnaire, School Climate Questionnaire, School Discipline Practice Scale, and the PBS Effectiveness Scale. Finally, the confirmatory factor analysis showed that the 5-factor model of the KT3-FC had some good model fits, indicating that the newly developed fidelity measure could be a reliable and valid tool to assess the implementation of Tier 3 supports in Korean schools. Accordingly, the KT3-FC could contribute to implement SWPBS as an evidence-based behavioral intervention for Korean students.

Key words : School-Wide Positive Behavior Support, Tertiary Support, Implementation Fidelity, Checklist development, Validation

부 록

한국형 긍정적 행동지원 3차 실행충실도 척도(KT3-FC)

다음은 선생님께서 재직 중인 학교의 긍정적 행동지원 실행 현황을 파악하기 위한 질문들입니다. 각 문항을 잘 읽으시고, 현재 귀교에서 각 실행요소가 학교차원에서 어느 정도로 실행되고 있는지 선생님 자신의 경험과 지식을 바탕으로 솔직하고 성실하게 평가해 주시기 바랍니다. 질문내용을 먼저 읽으신 후, 왼편에 위치한 '현재 실행 상황'을 보시고 해당하는 곳에 ✓표 해주시길 바랍니다.

번호	문항	현재 실행 현황		
		미실행	부분실행	실행
	요인 1: 개별화지원 계획의 점검 및 평가			
1.	수집 및 분석된 자료를 기관 내 PBS팀, 교직원, 가족을 포함한 개별화지원 팀 구성원들과 정기적으로 공유하고 있다.	①	②	③
2.	개별화지원 실행의 실행충실도를 정기적으로 평가하고 있다.	①	②	③
3.	정기적으로 점검된 자료의 통합과 기타(개별화지원에 대한 팀구성원들의 만족도, 활용성 등) 자료 수집을 통해 개별화지원 효과를 평가하고 있다.	①	②	③
4.	정기적으로 점검된 자료의 통합과 기타(개별화지원에 대한 팀구성원들의 만족도, 활용성) 자료 수집 결과에 기초해 개별화지원계획의 수정 혹은 향후 지원 방향을 결정하고 있다.	①	②	③
	요인 2: 정신건강 서비스 연계를 통한 지원			
5.	정서행동검사에서 위험군과 잠재 위험군 대상 학생에게 심층 심리검사를 실시하고 있다.	①	②	③
6.	정서행동검사 결과에 기초하여 선발된 3차 지원 대상 학생에게 적절한 중재를 제공하고 있다.	①	②	③
7.	심리치료를 받고 있는 3차 지원 대상 학생의 담임교사는 상담교사 혹은 상담사와 학생의 진전과 관련된 자료 수집에 참여하고 있거나 진전을 위해 매주, 혹은 필요시 만날 수 있다.	①	②	③
8.	심리치료를 받고 있는 3차 지원 대상 학생의 부모는 상담교사 혹은 상담사와 함께 자녀의 진전과 관련된 자료 수집에 참여를 하고 주기적으로 담임교사와 함께 상담교사 혹은 상담사와 만나 자녀의 진전에 대해 논의하고 있다.	①	②	③
	요인 3: 위기관리계획			
9.	자해행동 관련 위기상황에 대한 대처 방안이 수립되어 있다.	①	②	③
10.	물건파손 관련 위기상황에 대한 대처 방안이 수립되어 있다.	①	②	③
11.	위기상황을 위한 대처단계를 명시하고 있다.	①	②	③
12.	명시된 위기상황 대처단계에 대한 학부모의 동의 절차가 이루어지고 있다.	①	②	③
	요인 4: 문제행동 평가			
13.	문제행동의 조작적 정의가 명시되어 있다.	①	②	③
14.	문제행동의 우선순위가 명시되어 있다.	①	②	③
15.	문제행동의 기능에 대한 가설은 선행사건과 문제행동, 후속결과를 포함시켜 설정한다.	①	②	③
16.	문제행동 기능평가를 다시 해야 하는지, 실행을 통한 기능분석이 필요한지 팀회의를 통해 결정한다.	①	②	③
	요인 5: 개별화지원 팀 구성			
17.	개별화지원을 위한 팀은 학생, 가족 등 학생을 잘 아는 관련자를 포함하고 있다.	①	②	③
18.	팀 구성원들에 대한 역할이 명시되어 있다.	①	②	③
19.	팀 구성원들에 대한 책임이 명시되어 있다.	①	②	③
20.	팀 구성원들은 개별화지원 절차에 대한 교육을 받고 있다.	①	②	③