한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2020, Vol. 17, No. 3, 401-419
http://dx.doi.org/10.16983/kjsp.2020.17.3.401

한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 척도(KIFC-T1)의 개발과 타당화*

남 동 미
한국침례신학대학교 상담심리학과
박사

장 은 진†
한국침례신학대학교 상담심리학과
부교수

원 성 두
아주대학교 심리학과
대우조교수

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

송 원 영
건양대학교 심리상담치료학과
교수

본 연구의 목적은 국내의 교육실정에 맞는 한국형 학교차원의 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 척도를 개발하고 타당화하는 것이었다. 다층지원으로 구성된 학교차원의 긍정적 행동지원 중 1차 지원인 보편적 지원은 학교의 전체 학생들을 대상으로, 학생들의 문제행동을 예방하는 목적으로 지원하는 단계이다. 본 연구에서 개발된 1차 실행충실도 척도는 문헌연구와 전문가의 내용타당도 검증을 거쳐 11개의 평가준거의 48개 예비문항으로 구성되었다. 그 후에 학교차원의 긍정적 행동지원을 실행한 경험이 있는 특수학교 교사 185명을 대상으로 자료를 수집하였다. 수집한 자료를 기반으로 1차 실행충실도 척도의 요인분석과 문항의 속성을 분석하고, 내적 일관성 계수를 이용한 신뢰도 분석을 하였으며, 긍정적 행동지원 평가도구, 학생지도척도, 학교풍토척도, 긍정적 행동지원 효과성 척도와의 상관분석을 통해 공인 타당도를 검증하였다. 그 결과, 1차 실행충실도 척도는 35문항의 5요인 구조가 가장 타당한 것으로 나타났고, 신뢰도도 양호하였다(Cronbach's α=.956, 각 하위요인별 α=.834~.951). 또한 긍정적 행동지원 평가도구, 학생지도척도, 긍정적 행동지원 효과성 척도와는 유의미한 정적 상관관계를 나타내었다. 그러나 학교풍토척도와는 유의미한 상관관계를 보이지 않았고 이에 대해 논의에서 다루었다. 종합해 볼 때, 본 연구에서 개발된 1차 실행충실도 척도는 학교 현장에서 보편적 지원 실행 시 매우 중요한 충실도를 신뢰롭고 타당하게 평가할 수 있음을 시사한다.

주요어 : 학교차원 긍정적 행동지원, 다층지원, 1차 실행충실도, 보편적 지원

---

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

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

긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, PBS)은 학생들의 문제행동을 감소시키고, 바람직한 행동을 증진시키는 중재방법으로, 증거기반의 의사결정과 생태학적 관점을 기반으로 한 체계적인 접근을 말한다(Horner, 2000; Sugai et al., 2000). 즉 PBS는 학생들의 문제행동에 대한 자료들을 수집하여 평가하고, 이를 바탕으로 중재계획을 세워 바람직한 행동을 강화하고 증진시킨다. 또한 PBS는 학생들의 문제행동을 주변 환경인 학교와 가정 및 지역사회와의 상호작용을 통해 이해하고, 문제행동의 예방과 감소 및 바람직한 행동의 증진을 위해 관련 주체의 참여를 확장시킨 생활전반의 변화를 시도하는 체계적인 접근이다. 이를 통해 궁극적으로는 학생들의 삶의 질의 향상을 돕는다(홍준표, 2009; Hank et al., 2002).

PBS는 미국에서 개별 장애아동을 대상으로 실행되어져 왔으나, 1977년 미국 장애인 교육법(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)의 개정에 의해 개별적으로 실행되던 지원이 의무적으로 실행되도록 되었고, 2000년도 들어서 학교차원에서 전체 학생들을 대상으로 문제행동의 예방과 중재에 초점을 두게 되었다(Solomon, Klein, Hintze, Cressey, & Peller, 2012). 최근까지 25,000여 개 이상의 일반학교에서 학교 전체를 대상으로 한 학교차원의 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS)을 실행하였다(Gage, Lee, Grasley-Boy, & George, 2018). SWPBS는 문제행동의 감소, 바람직한 행동의 증가, 사회적 기술능력의 향상, 학업능력의 향상, 교사의 인식과 교수 효능감의 증가, 학교 분위기의 향상 등에 효과적인 것으로 나타났다(김경양, 남보람, 김영란, 박지연, 2010; 이효정, 김은혜, 2018; 장은진 등, 2018; Gage et al., 2018; Solomon et al., 2012). 국내에서도 초기에는 개별 장애아동을 대상으로 PBS가 실행되어져 오다가 2013년부터 특수학교에서 학교차원에서 실행한 PBS의 연구가 발표되었다(이효정, 김은혜, 2018; 장은진, 2017). 또한 PBS가 일반학교에서 발생하는 학교폭력과 같은 심각한 문제행동의 감소와 예방을 위한 대안으로 대두되었다(김경민, 노진아, 2013; 손경원, 주향란, 2012). 예를 들어, 일반학교에서 학급차원과(나현정, 장은진, 한미령, 조광순, 2018), 학년차원(김보경, 박지연, 2017; 김예리, 박지연, 2017) 및 학교차원으로(문병철, 이영철, 2016) PBS를 실행한 결과, 문제행동의 감소, 사회성 기술 증가, 학업 능력의 향상, 학교생활의 만족도 증가, 학교분위기 인식 향상 등의 효과가 보고되었다.

SWPBS는 PBS를 개별학교의 특성에 맞게 학교체계 내에서 전체 학생들의 행동과 학업에서 요구되는 행동지원들을 제공하기 위해 학교의 전체 학생들을 대상으로 실행하는 것이다(이효신, 김은혜, 2018; 장은진 등, 2018; Solomon et al., 2012). SWPBS는 3단계의 지원으로 구성되어 학생들의 필요에 맞게 순차적으로 지원을 제공한다. 1차 지원(Tier-1 support)은 모든 학생들을 대상으로 문제행동을 예방하는 차원의 보편적 지원 단계이며, 2차 지원(Tier-2 support)은 1차 지원으로 문제행동이 해결되지 않은 소수의 아동들을 대상으로 한 소집단 지원 단계이다. 그리고 3차 지원(Tier-3 support)은 심각한 문제행동을 보이는 개별학생을 대상으로 한 지원이다(Gage et al., 2018; Horner, Sugai, & Anderson, 2010). 그 중에 1차 지원은 SWPBS의 핵심적인 지원단계로(Mercer, Mclntosh, & Hoselton, 2017), 문제행동의 예방적 중재에 특화된 것이다(Solomon et al., 2012). 이러한 1차

지원은 학교의 모든 교직원의 참여, 기대행동 정의 및 교수, 기대행동의 강화체계 개발 및 실행, 문제행동의 자료를 기반한 팀 중심의 의사결정으로 구성된다(Horner et al, 2010; Mercer et al., 2017). 또한 1차 지원에 있어서 자료를 기반으로 의사결정을 해야 하는 또 다른 한 가지는 실행충실도(Implementation Fidelity)의 평가이며, 실행충실도는 지원의 중재가 원래 의도한 대로 충실하게 실행되고 있는지를 점검하는 것이다(Mercer et al., 2017). 이러한 실행충실도의 평가가 높을수록 지원에 의한 학생들의 성과가 증대된다고 보고되고 있는데, Flannery, Fenning, Kato와 Mclntosh(2014)에 의하면, 실행충실도의 평가가 높을수록 학생들의 훈육실 의뢰수가 유의미하게 감소되었다고 보고하였다.

실행충실도의 평가를 위한 측정도구들 중 미국의 경우, 타당화 연구가 보고된 측정도구로는 학교차원 평가도구(School-Wide Evaluation Tool, SET), 질적지표(Benchmarks of Quality, BoQ), 단계별 충실도 목록(Tiered Fidelity Inventory, TFI) 및 자체평가조사(Self-Assessment Survey, SAS)가 있다. SET는 가장 먼저 타당화 연구가 보고된 1차 지원 실행충실도 측정도구로(Horner et al., 2004), 7개의 핵심요소를 포함한 28문항으로 구성되어 있으며, 6-8시간의 평가 훈련을 거친 외부평가자가 이를 평가하도록 되어 있다. 실시와 채점에 4-6시간이 소요되며, 면접과 관찰 등 실시가 복잡한 문제점이 있다. 또한 SWPBS의 일부 핵심적 특성을 실행하지 않아도 높은 점수를 얻을 수 있다는 점과 평가결과가 실행과정에 대한 피드백보다는 실행결과에 초점을 맞추고 있다는 제한점이 있다(Cohen, Kincaid, & Childs, 2007). BoQ는 Cohen과 동료들(2007)에 의해 타당화된 1차 지원 실행충실도 측정도구로, 시간과 비용 면에서 SET의 제한점을 보완하여 외부 코치와 PBS 팀이 협력하거나 독립적으로 쉽고 용이하게 평가하도록 되어 있다. 10개의 핵심요소들을 포함한 총 53문항의 3점 리커트 척도(1=미실행, 2=개선필요, 3=실행)로 구성되어 있으며, 실행에 있어 해당 학교의 장점과 단점을 파악할 수 있도록 되어 있다. TFI는 가장 최근에 Algozzine과 동료들(2014)에 의해 개발된 측정도구로, 1차 지원뿐만 아니라 2차와 3차 지원을 모두 측정할 수 있다는 장점이 있으며, Mclntosh와 동료들(2017)에 의해 타당화 연구가 보고되었다. 1차에서 3차 지원을 포함한 총 45문항의 3점 리커트 척도(0=미실행, 1=부분실행, 2=실행)로 구성되었으며, 외부 코치나 코디네이터와 PBS팀이 협력 하에 실행 수준을 평가하도록 되어 있다(Kittelman, Eliason, Dickey, & Mclntosh, 2018). SAS는 학교 교직원들이 평가할 수 있도록 되어 있으나, 주로 1차 지원의 18문항이 많이 활용되고 있다(Mercer et al., 2017). 앞서 설명한 측정도구들과 차이점은 외부 코치나 팀이 아닌 내부 교직원들이 지각하는 실행충실도를 평가하도록 되어 있다. 1차에서 3차 지원을 포함한 43문항으로, 현재실행도(1=미실행, 2=부분실행, 3=실행)와 개선우선순위(1=낮음, 2=중간, 3=높음)의 2가지 차원에서 3점 리커트 척도로 평가하도록 되어 있으며, 여러 편의 타당화 연구가 보고되었다(Solomon, Tobin, & Schutte, 2015). 또한 SAS는 높은 실행충실도를 보이는 학교들 간의 차이를 민감하게 구분해 주는 것으로 알려져 있다(Mercer et al., 2017).

국내 실행충실도 연구에서, 정길순(2011)은 우리나라 교육 실정에 맞는 표준화된 실행충실도 측정도구 개발의 필요성을 언급하였다.

이는 PBS를 실행하기 위한 미국과 한국의 교육실정이 다름에 기인하는 것으로, 미국의 경우, 문제행동으로 인해 훈육에 의뢰되는 횟수를 토대로 별도의 행동지원이 요구되는 학생들을 선별하기도 하지만, 국내의 교육환경에서는 훈육 의뢰라는 개념이 없고, 미국은 SWPBS가 각 주의 지원 하에, 교육청 단위로 개별 학교를 다양하게 지원하면서 활발하게 실행되며 평가되고 있으나, 국내의 경우는 그렇지 않은 상황이다. 이와 같이 PBS 실행과 관련된 미국과 한국의 교육상황과 여건이 다르므로 미국에서 개발된 척도를 단순히 번역해서 한국 학교에서 실행하고 있는 PBS의 실행충실도 수준을 측정한다는 것은 문제가 있다. 따라서 미국에서 사용되는 실행충실도를 그대로 국내에서 사용하기에 제한점이 있어 한국 교육실정에 맞는 표준화된 실행충실도 척도가 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 정길순(2011)은 미국의 여러 가지 실행충실도를 분석하여 국내 유아 교육 기관의 실정에 맞게 1차에서 3차 지원까지의 평가준거와 세부준거들을 델파이 연구를 통해 개발하였고, 내용타당도를 검증하였다. 개발된 준거들은 1차 지원의 경우, 11개의 평가준거와 35개의 세부준거, 2차 지원의 경우, 4개의 평가준거와 13개의 세부준거, 3차 지원의 경우, 5개의 평가준거와 20개의 세부준거로 구성되었다. 그러나 아직까지 이 연구에서 개발된 평가준거들을 바탕으로 검증한 실행충실도 측정도구의 개발을 위한 후속연구는 없었다. 장은진 등(2018)에 의하면, 장애아동이나 일반학급 또는 학년을 대상으로 실행된 PBS 연구의 대부분은 자체적으로 실행충실도 측정도구를 제작하여 사용하고 있는 실정이다. 또한 이효정과 김은혜(2018)는 국내에서 실행된 SWPBS 연구에서도 대부분 자체적으로 제작한 실행충실도를 사용하고 있어, 국내에서도 표준화된 실행충실도 측정도구의 개발이 필요하다고 제언하였다. 즉, SWPBS가 효과를 발휘하기 위해 실행충실도가 매우 중요함에도 불구하고 아직까지 국내의 교육 실정에 맞게 표준화된 측정도구가 없는 실정이다. 그 이유 중 하나는 국내에서 SWPBS를 실행한 학교의 수가 매우 적어, SET, BoQ나 TFI와 같이 외부 코치나 코디네이터의 주도 하에 PBS 팀이 평가하는 팀 기반의 평가방법인 실행충실도 측정도구를 번안하고 타당화하는 연구를 하기는 어려운 실정이기 때문이다. 또한 미국의 표준화된 실행충실도 척도는 미국의 교육 실정에 맞게 개발되었기 때문에, 국내 표본이 적다고 이를 번안하여 그대로 사용하는 것은 국내 교육 실정에 맞지 않는다는 문제가 제기되었다(정길순, 2011).

종합해 볼 때, 국내의 교육 실정에 맞는 한국형 SWPBS 실행충실도 측정도구의 개발이 필요하다. 그리고 SWPBS를 실행한 학교의 수가 매우 제한적인 국내의 상황을 고려해 볼 때, SAS와 같이 팀이 아닌 교직원들이 SWPBS의 실행을 평가하는 방법의 측정도구를 개발하는 것이 현실적으로 적절하다고 볼 수 있다. 또한 국내에서 SWPBS는 주로 특수학교에서 실행되고 있기 때문에, 본 연구의 참여자들을 실제 PBS의 실행 경험이 있는 특수학교 교사들로 선정하는 것이 현실적으로 타당하다. 따라서 본 연구에서 예비문항을 개발할 때, SWPBS를 실행한 특수학교의 실정을 고려하여 구성하고자 하였다. 이효정과 김은혜(2018)는 학교 특성인 학교 유형이나 학급에 따라 SWPBS의 실행의 차이가 있으나, 실제로 SWPBS의 적용에 있어서는 특수학교나 일반학교가 특별한 차이가 없으며, 보편적 지원에서

도 특수학교나 일반학교 학생들의 문제행동과 기대행동이 큰 차이가 없다고 보고하였다. 이에 예비문항을 특수학교 실정에 고려하여 구성하여도 일반학교에서 사용하는 데 무리가 없을 것으로 보인다.

본 연구의 목적은 한국형 SWPBS 1차 지원 실행충실도 측정도구를 개발하고 타당화하는 것이다. 이에 정길순(2011)이 개발한 SWPBS의 1차 지원의 평가준거를 토대로 이 평가준거들을 실제 PBS를 실행한 특수학교의 실정을 고려하여 수정하고 보완한다. 그리고 이를 잘 반영한 SWPBS의 1차 지원 실행충실도 측정도구를 개발하고 탐색적 요인분석, 문항분석, 신뢰도 분석을 통해 요인구조와 최종문항을 선정하고, 상관분석을 통해 준거타당도를 검증하고자 하였다.

연구 문제 1. 한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 측정도구 개발을 위한 요인분석, 문항분석 및 신뢰도 분석은 어떠한가?

연구 문제 2. 개발된 한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 측정도구는 타당한가?

방 법

예비문항 개발

먼저, 정길순(2011)이 개발한 유아 교육기관 차원의 긍정적 행동지원에서 1차 지원인 보편적 지원 평가준거 11개와 세부준거 35개를 기반으로 하고, 효율적 행동지원 자체평가조사(Effective Behavior Support Self-Assessment Survey, EBS-SAS)의 질문 방식을 참조하여 국내 특수학교의 실정을 고려한 교사보고형 실행충실도 평가문항을 개발하였다. 예비문항은 11개의 하위요인인 보편적 지원팀 중심의 실행(5문항), 보편적 지원 실행계획(3문항), 학교관리자와 교육청 또는 관련 기관의 PBS 실행을 위한 예산 및 기타 관련 지원(4문항), 구조화되고 예측 가능한 환경 및 일과(8문항), 바람직한 행동의 정의 및 규칙개발(4문항), 바람직한 행동교수(3문항), 바람직한 행동강화(4문항), 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도(6문항), 안전교육(3문항), 가족참여(4문항), 보편적 지원 실행의 점검 및 평가(4문항)의 총 48문항으로 구성하였다.

그 후에, 예비문항에 대한 내용타당도 검증을 실시하였다. 심리학 교수 3인과 특수학교 교사 7인으로 구성된 10명의 전문가들을 대상으로 예비문항의 내용에 대한 적합성을 5점 리커트 측정방식(1=매우 적합하지 않다 2=적합하지 않다 3=보통이다 4=적합하다 5=매우 적합하다)으로 측정하도록 하였다. 타당도 검증을 위해 문항별 평균, 표준편차, 범위, 내용타당도 비율(Content Validity Ratio)등을 활용하였다. CVR 기준값은 Lawshe(1975)가 개발한 공식으로 다음과 같다.

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

Lawshe(1975)에 의하면, CVR이 양수이고 응답자가 평가한 값의 평균이 3.5이상인 경우의 문항들이 적합한 것으로 판단할 수 있다. 본 예비문항의 경우, 48문항 전체가 CVR이 양수

이고, 문항 적합성의 평균이 3.5이상이므로 48문항 모두가 내용상 적절한 것으로 나타났다. 이에 연구진 회의를 통해 48문항을 모두 사용하기로 결정하였다.

연구참여자

연구 참여자는 SWPBS를 실행한 경험이 있는 특수학교 교사 185명으로 일반적인 특성을 살펴보면 다음과 같다(표 1 참조). 성별의 경우, 여성이 133명(71.9%), 남성이 52명(28.1%)이었다. 연령을 살펴보면, 40대가 64명(34.6%)으로 가장 많았고, 30대가 51명(27.6%), 20대가 34명(18.4%) 순으로 나타났다. 최종학력의 경우, 학부졸업이 110명(59.5%), 석사졸업이 69명(37.3%), 박사졸업이 6명(3.2%)이었다. 연구 참여자의 총 교직 경력 년수의 평균이 13.08(표준편차=8.80)년이며, 재직 학교의 근속 년수의 평균은 9.89(표준편차=8.34)년으로 나타났다. 담당학급의 경우, 초등학급이 25명(13.5%), 중등학급이 20명(10.8%), 고등학급이 17명(9.2%)이며, 무응답이 77명 (41.6 %), 기타가 41명(22.2%)으로 나타났다. 이는 다양한 연령과 학력수준을 교육하는 특수학교의 상황을 반영한 결과로 볼 수 있다. SWPBS 실행 년수의 평균은 3.02(표준편차=1.83)년 이며, 1차 지원과 3차 지원의 경험이 있는 교사가 69명(37.3%)으로 가장 많았고, 1차 지원 경험이 있는 교사는 50명(27%), 1차, 2차, 3차의 모든 지원의 경험이 있는 교사는 37명(20%) 순으로 나타났다.

표 1. 연구참여자의 인구통계학적 특성 (N=185)

구분		빈도(%) 또는 M(SD)
성별	남성	52(28.1%)명
	여성	133(71.9%)명
연령	20대	34(18.4%)명
	30대	51(27.6%)명
	40대	64(34.6%)명
	50대 이상	33(17.8%)명
	무응답	3(1.6%)명
최종학력	학부졸업	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
담당학급	유치학급	5(2.7%)명
	초등학급	25(13.5%)명
	중등학급	20(10.8%)명
	고등학급	17(9.2%)명
	기타	41(22.2%)명
	무응답	77(41.6%)명
SWPBS 실행 년수 M(SD)		3.02(1.83)년
SWPBS 실행 경험	1차	50(27%)명
	3차	4(2.2%)명
	1차, 3차	69(37.3%)명
	1차, 2차, 3차	37(20%)명
	무응답	25(13.5%)명

측정도구

한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행 충실도 척도(KIFC-T1)

본 연구에서 개발하고자 하는 척도로, 선행연구와 연구진 회의를 통해 구성된 예비문항을 전문가들을 대상으로 내용타당도를 검증하여 11개의 하위요인((1) 보편적 지원팀 중심의 실행, (2) 보편적 지원 실행 계획, (3) 학교관리자와 교육청 또는 관련 기관의 PBS의 실행을 위한 예산 및 기타 관련 지원, (4) 구조화되고 예측 가능한 환경 및 일과, (5) 바람직한 행동

의 정의 및 규칙개발, (6) 바람직한 행동 교수, (7) 바람직한 행동 강화, (8) 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도, (9) 안전교육, (10) 가족 참여, (11) 보편적 지원 실행 점검 및 평가)의 총 48문항이 선정되었다.

본 척도는 3점 리커트 측정방식(1=미실행, 2=부분실행, 3=실행)으로 측정하도록 되어있다. 점수가 높을수록 1차 지원의 실행충실도가 높은 것으로 볼 수 있다. 본 연구에서 전체 Cronbach's α 계수는 .956이며, 각 하위요인의 Cronbach's α 계수는 .834에서 .951사이에 있다.

학교풍토척도

1차 실행충실도 척도와의 준거 타당도를 검증하기 위한 척도로 학교의 분위기를 측정하기 위해 Johnson, Stevens과 Zvoch(2007)가 개발한 학교풍토척도를 조성웅(2011)이 한국의 교육 실정에 맞게 타당화한 것을 사용하였다. 본 척도는 5개의 하위요인((1) 협력 6문항, (2) 학생과의 관계 4문항, (3) 학교지원 4문항, (4) 의사결정 3문항, (5) 교수혁신 4문항)의 총 21문항으로 구성되었고, 4점 리커트 측정방식(1=전혀 그렇지 않다, 2=대체로 그렇지 않다, 3=대체로 그렇다, 4=매우 그렇다)으로 되어있다. 또한 1번 문항은 역채점으로 구성되어있다. 총점이 높을수록 교사가 지각한 학교의 분위기가 좋다는 것을 의미한다. 본 연구에서 전체 Cronbach's α 계수는 .916 이며, 각 하위요인별 Cronbach's α 계수는 .544에서 .898 사이에 있다.

학생지도척도

준거 타당도를 검증하기 위해 사용될 척도로서, 교사가 긍정적으로 학생을 지도하는지를 측정하기 위해 Technical Manual for the Delaware School Survey(Bear et al., 2016)에 수록된 문항을 번안하여 사용하였다. 4점 리커트 측정방식(1=전혀 그렇지 않다, 2=대체로 그렇지 않다, 3=대체로 그렇다, 4=매우 그렇다)의 총 16문항으로 구성되어있다. 그중에 1, 4, 7, 10, 13번은 역채점 문항이다. 총점이 높을수록 교사가 긍정적으로 학생을 지도하는 정도가 높다는 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 계수는 .865로 나타났다.

긍정적 행동지원 평가도구

1차 지원 실행충실도 척도의 준거 타당도를 검증하기 위해 사용할 척도로, 보육교사가 유아의 문제행동에 대해 교실 차원의 긍정적 행동지원을 실행하면서 실행의 정도를 평가하기 위해 김영아(2018)가 개발한 긍정적 행동지원 평가도구를 사용하였다. 본 척도는 3개의 하위요인((1) 교수활동 33문항, (2) 기관 차원의 문제행동 지도계획 11문항, (3) 규칙선정 및 지도 12문항)의 총 56문항으로 구성되었고, 4점 리커트 측정방식(1=전혀 그렇지 않다, 2=대체로 그렇지 않다, 3=대체로 그렇다, 4=매우 그렇다)으로 측정하도록 되어있다. 총점이 높을수록 교사의 긍정적 행동지원의 실행의 정도가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 전체 Cronbach's α 계수는 .975이며, 각 하위요인별 Cronbach's α 계수는 .922에서 .958사이에 있다.

긍정적 행동지원 효과성 척도

준거 타당도 검증을 위한 척도로, SWPBS 실행의 효과성을 측정하기 위해 2008년 Stormont, Lewis, Beckner와 Johnson과 미주리 대학교의 긍정적 행동지원 센터(University of

Missouri Center for School-Wide Positive Behavior Support)에서 개발한 척도를 노진아와 김연하(2012)가 번안한 것을 사용하였다. 본 척도는 총 9문항의 3점 리커트 방식(1=그렇다, 2=보통이다, 3=아니다)으로 측정하도록 되어있고, 모두 역채점 문항이다. 총점이 높을수록 교사가 학교에서 제공하는 긍정적 행동지원의 실행이 효과가 있다고 생각한다는 것을 의미한다. 본 연구에서 Cronbach's α 계수는 .904이다.

분석방법

개발 중인 1차 지원 실행충실도 척도의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위한 자료 분석방법은 다음과 같다. 먼저 탐색적 요인분석을 통해 척도의 요인구조를 검토하고, 문항-총점의 상관분석을 포함한 문항분석을 통해 최종적으로 적합한 문항들을 선별하여 신뢰도 분석을 실시하였다. 그 후에 본 척도와 관련된 척도들 간의 상관분석을 통해 공인 타당도(Concurrent Validity)를 검증하였다. 모든 자료는 SPSS 21.0v를 사용하여 분석하였다.

결 과

탐색적 요인분석, 문항분석 및 신뢰도 분석

1차 지원 실행충실도 척도의 요인구조 검토와 문항선별을 위해 탐색적 요인분석과 문항-총점 간 상관분석을 실시하였다. 먼저, 자료의 적합성을 확인하기 위해서 KMO의 표준적합도(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)와 Bartlett의 구형성 검증을 실시하여 자료의 타당함을 확인하였다(KMO=.882, χ^2=6108.701, df=1128, p<.001). 요인분석을 위해 주축요인분해법(Principal Axis Factoring)과 직접 오블리민(Direct Oblimin) 사각 회전을 이용하여 5개의 요인이 추출되었다. 문항분석은 유연재와 김완석(2014)의 문항 제거 기준을 사용하였다. 첫째, 요인부하량이 .4이하인 문항, 둘째, 요인부하량이 두 개 이상의 요인에서 모두 .32 이상인 문항, 셋째, communality가 .4 이하이거나 1에 가까운 문항, 넷째, 문항-총점 간 상관이 .4 이하인 문항을 제거하여 총 48문항의 예비문항 중에서 35문항이 최종적으로 선별되었다. 요인분석 결과 추출된 5요인을 살펴보면, 요인 1은 총 12문항의 '보편적 지원 계획 및 실행'으로 명명되며, 설명변량은 40.862%로 나타났다. 요인 2는 총 4문항으로 '바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도'로 명명되며, 설명변량은 9.321%였다. 요인 3은 총 7문항으로 '구조화되고 예측 가능한 환경과 일과'로 명명되며, 설명변량은 7.101%로 나타났다. 요인 4는 총 7문항으로 '바람직한 행동정의와 규칙개발 및 강화'로 명명되며, 설명변량은 6.008%였고, 요인 5는 총 5문항으로 '보편적 지원 실행 점검 및 평가'로 명명되며, 설명변량은 3.523%로 나타났다. 또한 척도의 전체 누적 설명변량은 66.82%로 나타났다. 또한 신뢰도 분석을 통해 전체 문항의 내적 합치도(Cronbach's α)가 .956으로 우수하였고, 각 하위요인별 내적 합치도도 .834에서 .951로 양호하였다(표 2 참조).

준거 타당도 검증

1차 실행충실도와 관련이 있는 변인들 간의 상관분석을 통해 공인 타당도를 검증하였다

표 2. 1차 실행충실도의 탐색적 요인분석 및 신뢰도 분석 결과 (N=185)

하위요인	문항	요인부하량	communality	Cronbach's α
요인 1: 보편적 지원 계획 및 실행(12문항)	n1	.897	.721	.951
	n2	.899	.817	
	n3	.712	.648	
	n4	.824	.763	
	n5	.692	.718	
	n6	.474	.529	
	n7	.659	.668	
	n8	.737	.672	
	n9	.712	.660	
	n10	.689	.554	
	n11	.622	.597	
	n12	.413	.461	
요인 2: 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도(4문항)	n13	.765	.563	.902
	n14	.785	.570	
	n15	.605	.582	
	n16	.774	.764	
요인 3: 구조화되고 예측 가능한 환경과 일과(7문항)	n17	.700	.489	.877
	n18	.643	.468	
	n19	.711	.470	
	n20	.801	.468	
	n21	.675	.535	
	n22	.602	.525	
	n23	.509	.576	
요인 4: 바람직한 행동정의와 규칙개발 및 강화(7문항)	n24	.576	.403	.834
	n25	.645	.407	
	n26	.690	.494	
	n27	.545	.716	
	n28	.448	.750	
	n29	.558	.626	
	n30	.617	.691	
요인 5: 보편적 지원 실행 점검 및 평가(5문항)	n31	.380	.494	.914
	n32	.625	.674	
	n33	.740	.857	
	n34	.702	.855	
	n35	.729	.746	
요인 1 설명변량(%)		40.862		.956
요인 2 설명변량(%)		9.321		
요인 3 설명변량(%)		7.101		
요인 4 설명변량(%)		6.008		
요인 5 설명변량(%)		3.523		
누적 설명변량(%)		66.816		

표 3. 1차 실행충실도와 관련 변인과의 상관 분석 결과 (N=185)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 1차 실행충실도	1.00									
2. 요인 1	.89**	1.00								
3. 요인 2	.59**	.32**	1.00							
4. 요인 3	.74**	.52**	.50**	1.00						
5. 요인 4	.71**	.52**	.44**	.48**	1.00					
6. 요인 5	.79**	.65**	.55**	.48**	.46**	1.00				
7. 학교풍토	.16	.01	.29**	.28**	.31**	.18*	1.00			
8. 학생지도	.22**	.11	.40**	.29**	.31**	.31**	.63**	1		
9. PBS	.35**	.21**	.49**	.38**	.39**	.42**	.65**	.71**	1	
10. PBS 효과성	.39**	.36**	.24**	.38**	.24**	.40**	.26**	.30**	.38**	1

주. 요인 1: 보편적 지원 계획 및 실행, 요인 2: 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도, 요인 3: 구조화되고 예측 가능한 환경과 일과, 요인 4: 바람직한 행동정의와 규칙개발 및 강화, 요인 5: 보편적 지원 실행 점검 및 평가, PBS: 긍정적 행동지원

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

(표 3 참조). 그 결과, 1차 실행충실도는 학생지도, 긍정적 행동지원 및 긍정적 행동지원 효과성과는 p<.01 수준에서 유의미한 정적 상관을 나타내었다(r=.22, r=.35, r=.39). 그러나 1차 실행충실도는 학교 분위기를 측정하는 학교풍토와는 유의미한 상관을 나타내지 않았다.

논 의

본 연구는 학교차원에서 전체 학생들의 문제행동을 감소하고 예방하며, 대안행동인 바람직한 행동을 증진시켜, 궁극적으로는 학업성취와 정신건강, 삶의 질을 향상시키고자 시행되고 있는 학교차원의 긍정적 행동지원(SWPBS)의 1차 지원 실행충실도를 측정하기 위한 척도를 개발하고자 하였다. 보편적 지원인 1차 지원은 SWPBS에서 핵심지원단계로 모든 교직원의 참여, 기대행동 정의와 교수, 강화체계 개발과 실행, 문제행동의 자료에 기반한 팀 중심의 의사결정의 실행절차들로 구성되며, 이러한 절차들이 충실하게 실행되고 있는지를 평가하는 것은 학생들의 문제행동 감소와 학업성취능력에 유의미한 영향을 미친다(Childs, Kincaid, & George, 2010). 미국에서는 학교차원의 평가도구(SET)나 질적지표(BoQ)와 같이 표준화된 실행충실도 척도들이 있으나, 이러한 척도들은 한국의 교육 실정에 맞지 않아 국내에서 보편적 지원의 실행충실도를 평가하는데 어려움이 있다(정길순, 2011). 따라서 국내 교육환경에 맞는 SWPBS의 1차 지원 실행충실도를 개발하기 위해, 정길순(2011)이 개발한 11개의 평가준거와 35개의 세부준거들을 기반으로 효율적 행동지원 자체평가조사(EBS-SAS)의 질문방식을 참조하여 교사보고형

실행충실도 척도의 48문항의 예비문항을 구성하였다. 그리고 전문가들로부터 예비문항의 내용타당도를 검증받았다. 그 후에 PBS를 실행한 경험이 있는 특수학교 교사 185명의 자료를 수집하고 탐색적 요인분석, 문항분석, 신뢰도 분석 및 준거 타당도 검증을 통해 5요인((1) 보편적 지원 계획 및 실행, (2) 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도, (3) 구조화되고 예측 가능한 환경과 일과, (4) 바람직한 행동 정의와 규칙개발 및 강화, (5) 보편적 지원 실행 점검 및 평가)의 총 35문항을 최종적으로 개발하였다. 개발된 한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 척도(KIFC-T1)의 5개의 하위요인들은 기존의 정길순(2011)이 개발한 11개의 평가준거들 중 안전교육을 제외한 다른 준거들의 문항들을 잘 반영하고 있다. 이는 전문가들이 1차 실행의 충실함을 평가하는데 내용면에서 타당하다고 검증하였던 부분들이 거의 반영된 결과로 생각된다. 구체적으로 살펴보면, 요인 1의 보편적 지원의 계획 및 실행에는 11개의 평가준거의 보편적 지원 팀 구성, 보편적 지원 실행계획, 그리고 학교 관리자와 교육청 또는 관련 기관의 PBS 실행을 위한 예산 및 기타 관련 지원의 모든 문항들이 포함되어 있다. 요인 2의 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도는 11개의 평가준거 중 같은 명칭으로 총 6개 문항 중에 4문항이 포함되어 있다. 요인 3은 구조화되고 예측 가능한 환경과 일과로 11개의 평가준거 중 같은 명칭으로 8개 문항으로 구성되었는데, 그 중에 1문항이 제외되고 7문항이 반영되었다. 요인 4는 바람직한 행동정의와 규칙개발 및 강화로 11개의 평가준거 중 바람직한 행동의 정의 및 규칙 개발의 4문항, 바람직한 행동 교수의 1문항, 바람직한 행동 강화의 2문항을 반영한 총 7문항이 포함되었다. 요인 5의 보편적 지원 실행 점검 및 평가에서는 11개의 평가준거 중 보편적 지원 실행 점검 및 평가의 4문항과 가족참여의 1문항이 반영되어 총 5문항으로 구성되었다. 따라서 안전교육을 제외한 하위 준거들이 대부분 본 척도에 잘 반영되어 있다고 볼 수 있다.

KIFC-T1는 Horner와 동료들(2010) 및 Mercer와 동료들(2018)이 제시한 보편적 지원의 핵심적인 실행절차들 즉, 학교의 모든 교직원의 참여, 기대행동 정의 및 교수, 기대행동의 강화체계 개발 및 실행, 문제행동의 자료에 기반한 팀 중심의 의사결정을 모두 포함하고 있다. 또한 KIFC-T1는 김영아(2018)가 개발한 긍정적 행동지원 평가도구의 보편적 지원의 3개 하위요인인 규칙선정 및 지도, 교사의 교수행동, 기관 차원의 문제행동 지도계획을 반영하여 유의미한 정적 상관관계를 나타냄을 볼 수 있다.

본 연구에서 개발한 KIFC-T1과 미국의 보편적 지원 실행충실도 척도와의 공통점과 차이점을 살펴보면 다음과 같다. 우선, KIFC-T1이 SWPBS의 1차 지원에서 측정하고자 하는 핵심적인 부분들을 잘 반영하고 있는 것은 미국의 보편적 지원 실행충실도 척도들의 핵심내용과 일관된 개념들을 포함하고 있다는 공통점을 지닌다. 반면에 KIFC-T1은 한국 국내의 교육실정을 반영함으로써 미국의 보편적 실행충실도에서 사용되는 용어나 평가방법을 개선하여 국내의 실정에 맞게 측정하도록 하였다는 점이 차이점이라 할 수 있다.

KIFC-T1의 마지막 하위요인인 보편적 지원 실행 점검과 평가에 가족참여와 관련된 한 문항이 포함되었다. 표 2에서 볼 수 있듯이, 문항 31은 'PBS의 실행에 대해서 학부모가 다양

한 의견이나 피드백을 제공하는 등 적극적으로 참여하고 있다'라는 가족참여와 관련된 문항이다. 이 문항은 요인 5의 다른 문항들보다 요인부하량이 낮은 .38로 나타나나, 제거하지 않고 문항을 포함시켰다. 그 이유는 가족참여가 생태학적 관점에 기반한 PBS의 개념에 필수적인 요소이기 때문이다. 앞에서 설명하였듯이, PBS는 학생들의 문제행동을 이와 관련된 환경인 학교와 가정 및 지역사회와의 상호작용을 통해 이해하여, 문제행동을 감소하고 예방하며 바람직한 행동을 증진시킬 수 있도록 학교와 가정 및 지역사회의 참여를 확장시킨다. 이를 통해 문제행동을 나타내는 학생들의 생활 전반의 변화를 시도하여, PBS는 궁극적으로 학생들의 삶의 질을 향상시키고자 하는 생태학적 관점을 기반한 체계적 접근이다. 따라서 가족의 참여는 PBS에 필수적이며, 또한 학생들이 성공적인 학교생활을 하는데 중요하다(Scheuermann & Hall, 2008). 또한 PBS에서 가족참여의 중요성은 한국형 PBS의 모형개발 연구에서 PBS의 장기적인 효과가 유지되기 위해서는 가정과 학교의 연계가 필요함을 제언한 장은진 등(2018)의 설명과도 일치한다. 이러한 이론과 경험적 필요에 의해 가족참여와 관련된 한 개의 문항은 요인 5에 최종적으로 포함시켰다.

공인 타당도 검증에서, KIFC-T1는 학생지도척도와 긍정적 행동지원 평가도구 및 긍정적 행동지원 효과성 척도와는 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 그러나 학교분위기를 측정하는 학교풍토척도와는 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 앞에서 설명하였듯이, 실행충실도의 평가는 학생들의 문제행동의 감소와 학업의 성취 등 학생들의 성과에 많은 영향을 미치고 있어 일반적으로 긍정적이고 안전한 학교 분위기의 향상과 유의미한 관련이 있다. 그러나 본 연구결과에서는 학교풍토척도와는 유의미한 상관이 나오지 않았으며, 그 이유를 살펴보고자 한다. 대부분 보편적 지원의 실행과 학교 분위기를 평가하는 연구들에서는 학교 분위기를 측정할 때, PBS의 실행과 연관이 많은 학교 분위기의 요소들 즉, 교사와 학생들과의 관계, 학생과 학생들 간의 관계, 교수환경, 학교 안전, 교사의 칭찬과 격려 등을 평가하는 척도들을 활용하여 학생 혹은 교사들이 평가하도록 하였다(김미선, 송준만, 2006; 김보경, 박지연, 2017; Caldarella, Shatzer, Gray, Young, & Young, 2011). 이에 비해 본 연구에서 사용한 학교풍토척도는 PBS의 실행과 직접적인 관련이 있다기 보다는 일반적으로 학교라는 조직 내에서 직무를 맡은 교사가 인식하는 학교풍토를 측정하도록 하였다. 즉, 조직체가 공유하는 핵심 신념, 가치, 태도, 행동규범을 바탕으로 학교장과의 의사소통방식, 교사들과의 의사소통방식, 수업관련 기자재들 보유여부, 효과적인 교수방법에 대한 연구 등을 평가하도록 하였다. 그리고 학생들과의 관계에서는 주로 학생들의 바른 행동과 학습동기를 묻고 있어 교사와 학생들의 충분한 협력관계를 평가하기에는 제한점이 있다. 이에 학교풍토척도는 개발된 1차 실행충실도와는 유의미한 상관이 나오지 않은 것으로 볼 수 있다. 한편 국내에서는 SWPBS를 실행하는 학교의 수가 매우 제한적이며, 연구 참여자들이 SWPBS를 실행한 년수가 평균 3.02(표준편차 1.83)년이기 때문에, SWPBS의 실행이 안정적으로 유지되어 교사가 학교라는 조직 내에서 자신이 맡은 직무를 수행하면서 긍정적인 학교 분위기의 변화를 인식하기에는 실행기간이 짧을 수도 있을 것으로 보인다. 예를 들어,

Caldarella와 동료들(2011)은 학교 분위기의 개념이 대상에 따라 다양하게 정의될 수 있기 때문에, 보편적 지원 실행과 학교 분위기의 변화를 4년의 종단연구를 통해 제시하였다. 이러한 이유들을 볼 때, 본 척도와 학교풍토가 유의미한 상관이 나오지 않았다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 국내의 교육 실정에 맞는 한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 척도(KIFC-T1)를 개발하였고, 이를 통해 국내에서 실행되는 SWPBS에서 핵심지원단계인 보편적 지원 실행의 충실한 정도를 표준화된 척도를 가지고 측정할 수 있다는 것에 큰 의의가 있겠다. 그럼에도 불구하고 본 연구에서 가지는 제한점과 후속연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 국내에서 SWPBS가 주로 특수학교에서 실행되어, 본 연구에서는 특수학교 교사를 대상으로 한 자료를 사용하였다는 실제적인 한계를 지닌다. 따라서 가능하다면 향후에는 일반학교를 대상으로 SWPBS를 실시함과 동시에 일반학교 교사들을 연구 참여자로 포함시킨 후속연구가 필요해 보인다.

둘째, 본 연구에서는 수집된 자료를 바탕으로 탐색적 요인분석만을 실시하였다. 그마저도 표본의 크기가 충분하지 않았을 제한점을 지닌다. 즉, SWPBS를 실행한 학교의 수가 매우 적은 현실적인 한계 때문에 확인적 요인분석을 실시하지 못하였다. 따라서 후속연구에서는 한국에서도 SWPBS를 실시한 학교가 늘어남으로써 가능한 자료를 충분히 수집하여 탐색적 요인분석에서 찾아진 요인구조가 새로운 자료에서도 타당하게 검증되는지를 확인하는 확인적 요인분석이 필요하겠다.

셋째, 본 연구에서는 KIFC-T1은 예상과 달리 학교풍토 척도와는 유의한 상관을 보이지 않았다. 따라서 가능하다면 후속연구에서는 보편적 지원의 충실한 실행과 교사가 인식하는 학교 분위기와의 관계를 종단연구를 통해 제시하는 것도 필요해 보인다. 최근에 SWPBS의 일반학교 실행이 시도되고 있는 바, 종단연구의 효과성 검증을 통해, PBS실시에 따른 일반학교 교사들의 분위기를 긍정적으로 변화시킴으로써 교사들의 참여를 촉진시키는 데 영향을 미칠 수 있을 것으로 보인다.

넷째, 본 연구에서는 SWPBS의 1차 지원 실행충실도 개발과 타당화를 위해 종단적인 접근을 사용하지 못하였다. 따라서 향후에는 SWPBS의 1차 지원 실행충실도의 타당성을 높이고, 그 효과를 제대로 알아보기 위해서는 SWPBS의 실시와 그에 따른 변화들을 지속적인 종단연구를 통해 제시하기를 제안한다. 즉, SWPBS는 학생들의 문제행동의 예방과 대처를 위한 단편적인 프로그램이 아니라 학교의 시스템을 변화시키는 긍정적인 접근방식이다. 따라서 SWPBS가 한국의 교육환경 속에서 실행과정이 충분히 뿌리내리기 위해서는 전체 학생들을 대상으로 종단연구를 통한 효과검증을 실시하기를 제안하는 바이다.

마지막으로, SWPBS가 한국 학교에서 교사와 학생들의 만족한 학교생활과 삶의 질을 높일 수 있으리라 생각되며, 이 연구결과가 근거기반 개입에 기여하리라 기대한다.

참고문헌

김경민, 노진아 (2013). 학교폭력 예방을 위한 방안으로서 학교차원의 긍정적 행동지원의 적용 가능성 탐색. 통합교육연구, 8(1),

44-67.

김경양, 남보람, 김영란, 박지연 (2010). 학교차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구: 보편적 지원의 실행과 성과를 중심으로. 특수교육, 9(3), 117-140.

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

김보경, 박지연 (2017). 학년단위의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 보편적 지원이 통합학급 초등학생의 사회적 능력, 수업참여행동 및 학교분위기에 대한 인식에 미치는 영향. 정서행동장애연구, 33(1), 85-105.

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

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

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

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

손경원, 주향란 (2012). 학교폭력 예방을 위한 인성교육 기반 긍정적 행동지원의 이론과 실제. 도덕윤리과교육, 37, 427-465.

유연재, 김완석 (2014). 마음챙김 소비 척도 개발과 타당화. 한국심리학회지: 소비자광고, 15(2), 307-331.

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

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.

홍준표 (2009). 응용행동분석. 서울: 학지사.

Algozzine, R. E., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R. H., Lewis, T. J., . . . Sugai, G. (2014). *SWPBIS Tiered Fidelity Inventory*. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. Available from https://www.pbis.org.

Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2016). *Technical manual for 2016 Delaware School Survey: Scales for school climate; bullying, victimization; student engagement; positive, punitive, and social learning techniques; and the Delaware social and emotional competencies scale.* Newark, DE; Center for Disabilities Studies.

Caldarella, P., Shaizer, 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.

Cohen, R., Kincaid, D., & Childs, K. E. (2007). Measuring school-wide positive behavior support implementation: development and validation of Benchmarks of Quality. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 203-213.

Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & Mclntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavior interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 111-124.

Gage, N. A., Lee, A., Grasley, N., & George, H. P. (2018). The impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: a statewide quasi-experimental analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(4), 1-10.

Horner, R. H. (2000). Positive behavior supports. *Focus on Autism and* Other *Developmental Disabilities, 15*(2), 97-105.

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.

Johnson, B., Stevens, 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.

Kittelman, A., Eliason, B. M., Dickey, C. R., & Mclntosh, K. (2018). *How are schools using the SWPBS Tiered Fidelity Inventory(TFI)?* OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. Available from https://www.pbis.org.

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

Mclntosh, K., Michelle, M. M., Algozzine, R. F., George, H. P., Horner, R. H., Lewis, T. J., & Swain-Bradway, J. (2017). Technical adequacy of the SWPBIS Tiered Fidelity Inventory. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(1), 3-13.

Mercer, S. H., Mclntosh, K., & Hoselton, R. H. (2017). Comparability of fidelity measures for assessing tier 1 school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(4), 195-204.

Scheuerman, B. K. & Hall, J. A. (2009). 긍정적 행동지원 행동중재를 위한 최신 이론과 실제 (김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역). 서울: 시그마프레스 (2008).

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 School, 49*(2), 105-121.

Solomon, B. G., Tobin, K. G. & Schutte, G. M. (2015). Examining the reliability and validity of the effective behavior support Self-Assessment Survey. *Education and Treatment of Children, 38*(2), 175-191.

Stormont, M., Lewis, T. J., Beckner, R., & John, N. W. (2015). 프로그램·학교차원의 긍정적 행동 지원 시스템을 실행하기 (노진아, 김연하 역). 서울: 시그마프레스. (2008).

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., . . . Reuf, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessments in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.

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

원 고 접 수 일 : 2020. 11. 03.
수정원고접수일 : 2020. 12. 27.
최종게재결정일 : 2020. 12. 27.

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2020, Vol. 17, No. 3, 401-419

Development and Validation of the Korean Implementation Fidelity Checklist of Tier 1 School-Wide Positive Behavior Support (KIFC-T1)

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

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

The purpose of this study was to validate the Korean Implementation Fidelity Checklist of Tier 1 School-Wide Positive Behavior Support (KIFC-T1) for use in the Korean educational system. Tier 1 support, which is universal supports, within a multi-tiered, school-wide positive behavior support (SWPBS) model, aims to provide support to and prevent problem behaviors among all students in a school. The initial KIFC-T1 consisted of 48 items and 11 factors and was developed based on a literature review. Its content was validated by experts. The validated KIFC-T1 was introduced to 185 special school teachers who had experience implementing SWPBS and who used the instrument to assess the degree to which their schools had implemented Tier 1 support. Based on their responses, the construct validity of the KIFC-T1 was examined using factor, item, and internal consistency reliability analyses. The concurrent validity of the tool was examined using the PBS Evaluation Tool, School Climate Questionnaire, School Discipline Practice Scale, and PBS Effectiveness Scale. The analyses revealed that KIFC-T1 had a stable five-factor structure with 35 items, had good reliability (Cronbach's α=.956, each factor's Cronbach's α=.834-.951), and its results were statistically significantly correlated with those of the PBS Evaluation Tool, School Discipline Practice Scale, and the PBS Effectiveness Scale. However the KIFC-T1's results were not statistically significantly correlated with the results of the School Climate Questionnaire. These results suggest that KIFC-T1 is a reliable and valid tool for assessing the fidelity of universal support implementations.

Key words : school-wide positive behavior support, multi-tiered system of supports, tier 1 implementation fidelity, universal support

< 부 록 >

한국형 학교차원 긍정적 행동지원 1차 실행충실도 척도(KIFC-T1)

다음은 귀하가 재직 중인 학교의 보편적 지원이 충실하게 실행되고 있는지를 파악하는 질문들입니다. 각 문항을 잘 읽으시고, 자신의 실행 경험을 바탕으로 솔직하고 성실하게 해당란에 ✓표 해주시길 바랍니다.

번호	문항	현재 실행 현황		
		미실행	부분 실행	실행
요인 1: 보편적 지원 계획 및 실행				
1	보편적 지원을 위한 긍정적 행동지원(PBS)팀이 구성되어 있다.	①	②	③
2	보편적 지원을 위한 PBS팀원의 역할과 책임이 명료하다.	①	②	③
3	PBS팀은 월 1회 이상 정기적인 모임을 통해 지속적으로 상호작용한다.	①	②	③
4	PBS팀들은 서로 협력하며 의견수렴을 통해 의사를 결정한다.	①	②	③
5	대부분의 교직원들은 PBS팀의 자료 수집에 적극적으로 참여하며, 팀과 상호작용한다.	①	②	③
6	교직원, 학부모, 자원봉사자 등을 위한 보편적 지원 안내 자료(예: 보편적 지원 절차에 대한 매뉴얼)가 작성되어 있다.	①	②	③
7	보편적 지원체계 실행을 위한 교직원 연수 계획이 개발되어 있다.	①	②	③
8	전체 학생을 대상으로 한 보편적 지원 계획이 개발되어 있다.	①	②	③
9	학교관리자는 PBS실행과 관련하여 지속적으로 행정적 지원을 하고 있다.	①	②	③
10	학교관리자는 지속적으로 PBS팀의 구성원으로 참여하고 있다.	①	②	③
11	교육청 또는 관련기관이 긍정적 행동지원 실행을 위한 예산을 지원하고 있다.	①	②	③
12	학교장이 긍정적 행동지원 실행을 위한 예산을 지원하고 있으며, 학교 내에서 자체적으로 PBS 관련 예산이 편성되어 있다.	①	②	③
요인 2: 바람직하지 않은 행동에 대한 생활지도				
13	바람직하지 않은 행동이 발생했을 때 순차적으로 적용할 수 있는 행동대처 절차가 수립되어 있다.	①	②	③
14	바람직하지 않은 행동이 발생했을 때 미리 수립해 놓은 행동대처 절차에 따라 지도하고 있다.	①	②	③
15	학생들의 바람직하지 않은 행동에 대한 자료를 정기적으로 수집하고 있다.	①	②	③
16	학생들의 바람직하지 않은 행동에 대한 자료를 분석하여 그 내용을 생활지도 등 교육활동에 반영하고 있다.	①	②	③

(계속)

번호	문항	현재 실행 현황		
		미실행	부분 실행	실행
요인 3: 구조화되고 예측 가능한 환경과 일과				
17	수업을 위한 구체적인 교육활동 계획안이 마련되어 있다.	①	②	③
18	수업 시작 전에 교육활동 계획안과 필요한 모든 활동자료를 준비하여 수업에 임한다.	①	②	③
19	예측 가능한 활동이나 일과를 위한 공간이 구성되어 있다(예: 일정한 장소에 구비되어 있는 학습자료)	①	②	③
20	예측 가능한 활동이나 일과를 위한 공간은 활동영역별 관련성을 고려하여 배치되어 있다.	①	②	③
21	학생들이 독립적으로 활동하거나 작업할 수 있는 공간과 시간이 제공되고 있다.	①	②	③
22	교수학습활동은 정적 활동과 동적 활동, 교사주도 활동과 학생주도 활동, 대소집단 활동과 개별 활동 등이 균형 있게 구성되어 있다.	①	②	③
23	신호나 다른 알림 절차를 사용하여 학생들이 다음 활동으로 전환할 수 있도록 돕고 있다.	①	②	③
요인 4: 바람직한 행동정의와 규칙개발 및 강화				
24	무엇이 바람직한 행동인지 분명히 정해져 있다.	①	②	③
25	바람직한 행동을 교수하기 위해 상황(학교 전체, 학급 등)별로 긍정적이고 간단하게 진술된 5개 이하의 규칙을 정하고 있다.	①	②	③
26	교실 내에서 규칙을 상기시킬 수 있는 글, 그림, 또는 다른 매체를 이용하여 학생들의 눈높이에 맞게 규칙을 게시하고 있다.	①	②	③
27	교실 이외의 다른 학내 장소에 규칙을 상기시킬 수 있는 글, 그림, 또는 다른 매체를 이용하여 학생들의 눈높이에 맞게 규칙을 게시하고 있다.	①	②	③
28	학내 전체 교직원(예: 교사, 특수교육 보조인력, 급식조리원, 환경미화원, 학교지킴이 등)이 바람직한 행동 교수에 동참하고 있다.	①	②	③
29	바람직한 행동 강화를 위해 다양한 강화 방법과 절차(예: 칭찬스티커, 쿠폰, 칭찬메달 등)를 교실 내에서 적용하고 있다.	①	②	③
30	바람직한 행동 강화를 위한 강화 방법과 절차들을 교실 이외의 학교 내 모든 장소에서도 일관되게 적용하고 있다.	①	②	③
요인 5: 보편적 지원 실행 점검 및 평가				
31	PBS실행에 대해서 학부모가 다양한 의견이나 피드백을 제공하는 등 적극적으로 참여하고 있다.	①	②	③
32	보편적 지원의 실행에 대한 문서화된 지침서를 구비하고 있다.	①	②	③
33	보편적 지원의 실행에 대해 정기적으로 점검하여 평가 자료를 얻고 있다.	①	②	③
34	보편적 지원의 실행에 대해 점검하고 평가한 자료를 생활지도 등 교육활동의 개선을 위해 활용하고 있다.	①	②	③
35	보편적 지원을 충실히 실행하였는지 평가하기 위해 객관적인 또는 검증된 평가도구를 사용하고 있다.	①	②	③