

컨설팅을 통한 학급차원의 긍정적 행동지원이
교사의 보편적 중재실행능력과
초등학생들의 기대행동에 미치는 효과*

The Consulting of Class-wide Positive Behavior Support
in Elementary School: Improving Teacher Implementation
of Universal Intervention and Children's Expected Behavior

백영선** · 손승현***

Paek, YoungSun · Son, SeungHyun

초록 본 연구는 컨설팅을 통한 학급차원의 긍정적 행동지원의 효과를 검증하기 위해 컨설팅 개입시기에 따른 교사의 보편적 중재실행능력과 학생들의 기대행동 변화율의 차이를 확인하였다. 이를 위해 실험집단은 교사연수 이후 컨설팅 통해 보편적 중재가 실행되었고, 비교집단은 교사연수만으로 교사주도의 중재를 실행한 뒤, 컨설팅이 제공되었다. 연구결과, 컨설팅이 초기에 개입된 실험집단 교사의 보편적 중재실행능력이 비교집단보다 높게 나타났다. 하지만 이후 비교집단에도 컨설팅이 제공되면서 중재종료 시점에는 두 집단의 평균이 같아진 것으로 나타났다. 기대행동 변화율의 차이는 중재초반부터 실험집단이 비교집단보다 기대행동이 높게 상승하였고, 중재가 종료되고 철회된 이후에도 이러한 중재의 효과가 일정하게 유지되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 컨설팅을 통한 보편적 중재의 유의미한 효과와 교사의 긍정적 행동지원 수행에 있어 컨설팅의 초기 개입의 중요성을 시사한다.

주제어 긍정적 행동지원, 생활지도 컨설팅, 문제행동, 통합교육, 정서·행동장애

Abstract In this study, in order to verify the effect of Class-wide positive behavior support based on the consulting model, the difference between the teacher's universal intervention ability and the student's expected behavior change rate with and without counseling was confirmed. To this end, the experimental group was provided with universal intervention through consulting after teacher training, and the comparison group was provided with teacher-led intervention after only teacher training. As a result of the study, the universal intervention implementation fidelity of teachers in the experimental group, who was initially involved in consulting, was higher than in the comparison group. However, as consulting was provided to the comparison group after that, it was found that the average of the two groups became the same at the end of the intervention. At the beginning of the intervention, the experimental group showed a steeper increase in the slope in expected behavior than the comparison group, and this effect remained even after the intervention was terminated and withdrawn. These results suggest the significant effect of universal intervention based on the consulting model and the importance of early intervention in the teacher's positive behavior support performance.

Key words Class-Wide Positive Behavior Support, Behavioral Consultation, Inclusive Education, Emotional and behavioral disorder

* This manuscript is a partial revision of the doctoral dissertation by Paek-YoungSun(2022).

** Gyeonggi Institute of Education

*** Corresponding author, E-mail: sshysk@korea.ac.kr

Professor, Department of Education, Major in Special Education, Korea University, Seoul, Korea

Received: 22 July 2022, Revised: 17 August 2022, Accepted: 18 August 2022

© 2024 Korea Association for Behavior Analysis

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

현재 우리나라는 수업방해학생 및 정서행동장애 고위험군 학생 지도과정에서 교사의 아동학대 위험 소지로 인해 법 개정 정책토론회가 열리는 등 특히 초등학교에서는 학생의 문제행동과 그에 대한 교사의 생활지도가 현안으로 떠오르고 있다(Kim, 2022). 지난해 재판부는 말을 듣지 않는 7세 아동을 빈 교실에 홀로 약 8분간 격리한 교사의 행위를 정서적 학대로 보고 1심에서 벌금 300만원을 선고하였다(Korean Teachers' Newspaper, 2022.8.17.). 한 학생을 생각의자에 일정 시간 동안 앉아 있게 하는 방식 등의 '타임아웃'은 교육현장에서 일반적으로 활용되는 행동지도 방법이다(Riffle & Michiner, 2019; Tincani, 2011). 하지만 이러한 훈육방식 역시 아동의 정신 건강과 발달에 해를 끼칠 정도라면 아동학대로 처벌될 수 있다는 취지의 판결이 이례적이다(The Kyunghyang Shinmun, 2021. 1. 27.).

이러한 사회적 이슈에 맞춰 올해 한국교원단체총연합회에서는 유·초·중·고·대학 교원 8,431명을 대상으로 「제41회 스승의 날 기념 교원 인식 설문조사」를 실시하였다. 그 결과에 따르면, '문제행동, 부적응 학생 생활지도(24.6%)'가 교직생활 중 가장 큰 어려움으로 조사됐으며, '교원들의 사기가 최근 1~2년간 떨어졌다(79%)'고 응답한 인원의 대다수가 이로 인한 문제점으로 '학생생활지도 기피, 관심저하(38.1%)'를 꼽았다. 우리나라 대다수의 교사가 학생들의 문제행동과 생활지도에 어려움을 느낌에도 불구하고, 학급에서 활용할 수 있는 행동중재에 대한 구체적인 훈련을 받지 못함은 그간의 많은 선행연구 통해 꾸준히 지적되어왔다(Noh, 2015; Park & Kim, 2017; Oh & Lee, 2021; Lee & Park, 2011; Jung & Seo 2020; Choi et al., 2020).

'잔소리, 꾸중, 타임아웃, 부모호출'은 교사들이 지금까지 교육현장에서 흔하게 사용해 온 전통적인 훈육방식이다. 이러한 방법들의 가장 큰 약점은 학생의 학습권 침해 혹은 아동학대 문제제기의 가능성을 차치하고서도, 문제행동의 원인이나 환경적 영향을 고려하기보다 행동의 유형에 집중한 일시적인 해결방안이라는 점이다. 즉, 학생의 문제행동 동기가 해결되지 않는다면 문제행동은 계속되거나 또 다른 형태의 문제행동을 일으킬 가능성이 커지게 된다(Mayer & Evans, 1991; Scheuermann & Hall, 2017).

우리나라뿐 아니라 해외에서도 이러한 한계점을 타개하기 위해 행동주의에 기반을 둔 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Support: 이하 PBS)이라는 체계적 중재전략이 시도되고 있다. 미국의 특수교육 프로그램 기술지원센터(U.S. Office of Special Education Programs Technical Assistance Center)는 PBS를 학교의 모든 학생이 성공적인 학교생활을 할 수 있도록 증거기반의 3단계(Tier1~Tier3) 다층적 예방 모형을 적용하는 것으로 설명한다(Walker et al., 1996). 이는 교과과정이나 일회성 훈련프로그램이 아니라 시스템 변경을 통해 학생 행동에 긍정적인 변화를 만들어 냄으로써, 사회성 증진과 학업적 향상을 도모함을 의미한다(OSEP, 2021). 현재는 미국 연방 교육부 산하의 특수교육 프로그램국(The Office of Special Education Programs: OSEP, 2021)이 각 주와 지역교육청에 PBS를 위한 기술 지원(technical assistance)을 제공할 만큼 교육현장에서 활발하게 적용되고 있으며, 국내에서도 PBS에 대한 관심이 점차 높아지고 있다.

PBS는 효과적인 교실운영을 위한 체계적인 방법으로 이미 수많은 사례를 통해 경험적으로 검증되었다(Horner et al., 2009; Myers, Simonsen, & Freeman, 2020; Sugai, 2007). 이러한 연구들은 학급을 대상으로 실시된 보편적 중재가 학생들의 과제수행을 증가시키고, 문제행동 감소에 긍정적인 영향을 미침을 증명한다(Caldarella et al., 2017, 2019; Conklin, Kamps, & Wills, 2016; Naylor, Kamps, & Will, 2018; Wills et al., 2014). 이러한 이유로 학급차원으로 실시된 PBS는 교실환경에서 문제행동을 보이는 학생들을 중재하기 위한 연구 기반 접근법으로 탁월함을 입증하며 계속 발전해오고 있다.

하지만 PBS가 교실현장에 적용됨에 있어 가장 큰 장벽은 PBS실행을 위해서는 고도의 전문적 지식이 요구되기 때문에 일선 교사들이 쉽게 접근하기에는 한계가 있다는 것이다(Lee & Lee, 2021). 실제로 교사연수를 통해 PBS실행력

제고를 위한 교육부 차원의 노력이 계속되고 있음에도 불구하고, 여전히 교사들은 PBS의 필요성에 비해 현장 적용의 가능성은 낮은 것으로 인식하고 있다. 이러한 양상은 PBS가 교육현장에 본격적으로 적용된 2010년에서 2020년까지도 큰 변화가 없는 것으로 나타났다(Kang et al., 2020; Kim, 2013; Kim, 2014; Kim, 2014; Park, Park & Kim, 2017; Paik, 2014; Lee, 2018; Oh & Kim, 2011; Yoo & Paik, 2020; Jang & Kang, 2009; Jung, 2010; Choi et al., 2020). 즉, 교사가 교육현장에서 긍정적 행동지원을 독립적으로 능숙하게 적용하기 위해서는 교사연수만으로는 부족하다는 것을 시사한다(Son, 2012).

Cheney and Barringer(1995)는 이러한 요구를 충족시킬 수 있는 연수형태의 교사교육 이외에 협력적이고 집중적인 컨설팅 지원이 필수적인 요소라고 강조하였다(Cheney & Barringer, 1995; Keenan, 1997). 컨설팅은 외부의 전문가와 교사가 협력적 관계를 맺어 교육과정에 기초한 실제적인 지원을 제공해줌으로써, 교사의 전문성을 신장시킨다는 점에서 기존의 교사 연수와 차이가 있다(Kim, 2008). Buysse and Wesley(2005)는 학교에서 수행되는 행동컨설팅의 정의를 컨설턴트와 컨설티(consultee)가 함께 문제를 파악하고 이에 대한 중재계획 및 실행과정을 통해 컨설티의 지식과 기술을 향상시킴으로써 학생의 긍정적인 변화를 이끌어내는 방법으로 설명한다(Rimehaug & Helmersberg, 2010). 이러한 전문가가 개입된 PBS지원은 교사의 부담을 줄이고, 더욱 안정적인 중재효과를 담보할 수 있다는 점에서 분명한 대안이 될 것이다. 나아가 실제적인 교사의 PBS실행이 가능하도록 함으로써 PBS에 대한 교사의 접근성을 높일 수 있는 방안이 될 것이다(Baek & Jo, 2013; Lee & Lee, 2017).

이에 본 연구는 컨설팅을 통한 학급차원의 긍정적 행동지원 모델을 실제 학급현장에 적용해보고 그 효과를 실증적으로 분석해봄으로써 현장 적용 가능성을 탐색하고자 한다. 이를 위해 컨설팅 개입시기에 따른 학급차원의 긍정적 행동지원이 교사의 보편적 중재실행능력과 학생들의 기대행동 발생에 미치는 효과를 분석하고자 하였다. 이를 위해 Paek and Son(2022)의 연구에서 개발한 학급차원의 긍정적 행동지원 컨설팅 모델을 활용하여 연구를 수행하고자 한다. 본 연구는 학생생활지도에 대한 조례 및 법률 제·개정에 대한 교육계의 요구에 따라 최근 주목되고 있는 학생 문제행동의 이슈를 교사의 자립적인 행동중재 역량을 제고하는 교육적 측면으로 접근하였다. 이러한 연구 결과가 이후 교육청 단위의 통합적 지원체계를 구축하는 데 있어 선제적인 방안으로 활용되기를 기대한다.

2. 연구 문제

이를 바탕으로 설정한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 본 연구에서의 실험집단은 교사연수 이후에 즉각적인 컨설팅을 통해 PBS를 실행한 담임교사와 그에 속한 학급 학생들이며, 비교집단은 교사연수 이후에 일정기간 교사주도로 PBS실행한 후 지연된 컨설팅을 제공받은 담임교사와 그에 속한 학급 학생들이다.

첫째, 실험집단과 비교집단 담임교사의 보편적 중재실행능력은 차이가 있는가?

둘째, 실험집단과 비교집단 학생들의 기대행동은 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

<Table 1>은 본 연구의 참여 학급의 담임교사에 대한 정보이다. 본 연구에 참여한 교사들의 경력은 4년~7년 사이로 신입 교사는 아니지만 대체로 교육경력이 높지는 않았다. 4명의 교사 모두 통합학급을 운영하고 있었으며, 문제행동의 이해와 처치에 대한 지식을 대학에서의 교양수업을 통해 접한 것으로 나타났다.

<Table 1> Information about teachers participating in universal (Tier 1) intervention

Division	Experimental group		Comparison group	
Name	Experiment 1	Experiment 2	Comparison 1	Comparison 2
Experience	4th year	5th year	7th year	6th year
Class in charge	Integrated class	Integrated class	Integrated class	Integrated class
Sex	Female teacher	Male teacher	Female teacher	Female teacher
Educational experience about problem behavior	Liberal arts class	Liberal arts class	Liberal arts class	Liberal arts class

<Table 2>는 본 연구에 참여한 학급정보이다. 실험집단과 비교집단은 저학년(1학년) 1개 반과 고학년(5, 6학년) 1개 반으로 각각 2개 학급으로 구성하였다. 특수학급에서 수업을 듣느라 교실 이동이 잦은 학생들은 안정적인 데이터 확보가 어려워 보편적 중재 대상에는 포함하였지만 본 연구의 분석을 위한 데이터는 수집하지 않았다. 또한, 중재 진행 과정에서 전학을 간 경우에는 해당 데이터를 일괄 폐기하였으며, 학기 중에 전학을 온 학생의 경우는 사전 측정 기록이 확보되지 않아 보편적 중재는 제공하지만 데이터 분석에는 제외하였다. 추가로 실험집단과 비교집단 선정은 연구 참여 교사 간의 무작위 선택(뽑기)을 통해 결정되었다.

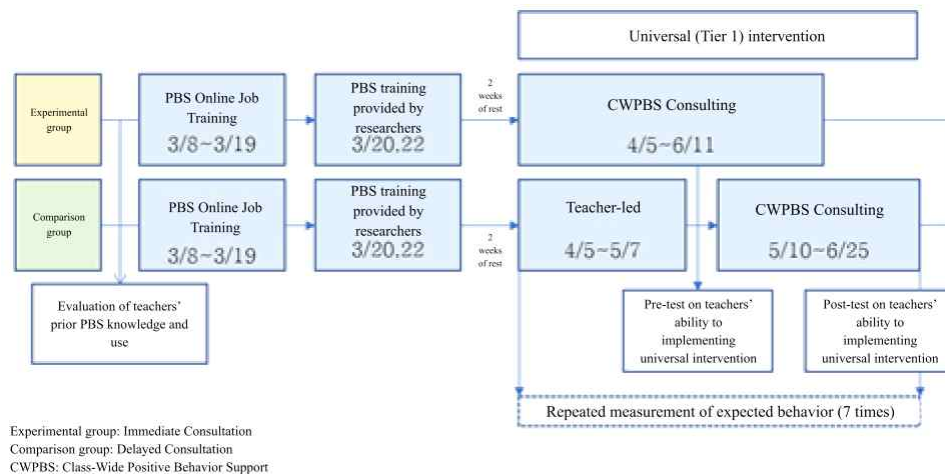
<Table 2> Information about students participating in universal (Tier 1) intervention

Experimental group			Comparison group		
Area	Class (number of students)	Gender	Area	Class (number of students)	Gender
Chungcheongnam-do	1st grade	M 16	Chungcheongnam-do	1st grade	M 12
A Elementary school	(29 students)	F 13	A Elementary school	(24 students)	F 12
Gyeonggi-do	6th grade	M 12	Jeollabuk-do	5th grade	M 15
B Elementary School	(25 students)	F 13	C Elementary School	(22 students)	F 7
Total 54 students (M 28/F 26)			Total 46 students (M 27/F 19)		

2. 연구 설계

실험집단과 비교집단 교사 간의 컨설팅 개입시기에 따른 보편적 중재실행능력의 차이를 검증하고자 사전사후 실험설계(pretest-posttest design)를 적용하였다. 이를 위해 실험집단 교사는 컨설팅을 통한 중재진행 한 달 후, 비교집단 교사는 교사주도 중재진행 한 달 후인 컨설팅 개입 직전에 사전검사를 실시하였다. 이후 실험집단과 비교집단 모두 컨설팅 개입을 통한 보편적 중재가 종료된 직후에 사후검사를 실시하였다.

실험집단과 비교집단 학생 간의 컨설팅의 개입시기에 따른 기대행동 변화율의 차이를 파악하고자 반복측정설계(repeated measure design)를 적용하였다. 이를 위해 보편적 중재가 시작되는 시점에서 종료 시까지 학생들의 기대행동을 주 1회씩 총 7회에 걸쳐 반복측정하였다. <Figure 1>은 본 연구 설계에 대한 요약이다.



<Figure 1> Summary of study design

3. 연구 도구

1) 교사 PBS사전 지식측정

PBS사전 지식에 대한 동질성을 검증하기 위해 실험집단과 비교집단의 교사를 대상으로 PBS온라인 교사연수에 참여하기 전, PBS에 대한 사전 인식과 적용 현황에 대한 검사를 실시하였다. 평가에 활용한 검사지는 장소아, 강옥려 (Jang & Kang, 2009)가 초등학교 통합교사와 특수교사의 긍정적 행동지원 실태 및 지원요구를 알아보기 위해 개발한 도구로 본래의 문항구성은 교사 배경 정보 4문항, PBS의 인식 8문항, PBS 적용 현황 19문항, PBS 적용을 위한 지원 요구 5문항 등 총 36문항으로 구성되었으나 본 연구의 목적에 부합하지 않은 문항은 일부 수정·보완하여 활용하였다.

2) 보편적 중재실행능력 측정

본 연구에서는 긍정적 행동지원의 절차에 따라 중재를 계획하고 올바르게 이행했는가에 대한 여부를 확인하기 위해 교사를 대상으로 중재실행 충실도(Implementation Fidelity)를 평가하였다. 측정에 활용된 검사지는 백영선, 손승현 (Paek & Son, 2022)의 연구에서 개발된 CWPBS_Tier1 실행충실도 평가표이다. 본래 미국 특수교육부 OSEP(Office of Special Education Programs)에서 제공하는 'SWPBIS Tiered Fidelity Inventory(TFI version 2.1)' 중 보편적 중재 충실도 평가를 위한 'Universal SWPBIS Fidelity Inventory'를 본 연구의 목적과 상황에 맞도록 일부 내용을 수정, 보완하여 개발되었다.

TFI는 Tier1에서 Tier3까지 개별적 혹은 포괄적으로 수행된 긍정적 행동지원 구현 진행 상황을 모니터링 하는데 활용할 수 있는 유일한 검사도구이다(Algozzine et al., 2019). 평가항목에 대한 세부기준을 제공함으로써 응답자가 각 항목이 전혀 구현되지 않았는지, 부분적으로 구현되었는지 또는 완전히 구현되었는지를 객관적으로 평가할 수 있도록 제작되었다(McIntosh et al., 2017). 이에 본 연구에서도 이와 동일한 형태를 적용하여 보편적 중재를 PBS의 체계에 따라 충실히 실행했는지를 '팀 운영절차, 기대행동수립, 중재계획, 기대행동교수, 데이터기반 측정 및 평가'등을 중심으로 10문항에 대해 세부기준을 제공하여 0점(실행 안 됨), 1점(일부 실행됨), 2점(잘 실행됨)의 Likert식 척도로 응답하도록 개발하였다.

3) 기대행동 측정

실험집단과 비교집단 학생 간의 기대행동 발생율을 비교하기 위해 활용된 기록지는 Paek and Son(2022)의 연구에서 개발된 ‘보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_반복측정)’이다. 해당 기록지는 Riffel and Mitchiner(2019)의 저서에 소개된 보편적 선별 평가표(Burke et al., 2012)를 수정, 보완하여 개발되었다.

해당표는 가로축에는 기대행동 3가지를 기입하고 세로축 첫 번째 칸에는 학급번호 순서대로 학생들의 이름을 기입하도록 구성되었다. 이때 교사관찰을 통해 학급 학생들이 능동적으로 행동하지 못하는 바람직한 행동 3가지를 선별한다. 이후 사전측정을 위해 교사는 각 학생이 기대행동을 얼마나 잘 수행하는지를 관찰하여 0점(수정 안 됨, 일시적 수정), 1점(개별 지시 후 수정), 2점(전체 지시 후 수정), 3점(독립적 수행)으로 표기한다.

컨설팅의 특성상 컨설턴트의 요구를 반영하는 것은 무엇보다 중요하기 때문에 교사의 요구와 객관적인 자료를 동시에 참고하여 의사결정을 하는 것이 중요하다. 때문에 본 연구에서는 교사의 요청과 더불어 문제행동 사전측정 시에 학생들이 주로 문제행동을 보이는 수업시간이 평균적으로 국어와 수학시간으로 나타나 국어와 수학 과목에 한정하여 기대행동을 측정하였다(Ko & Lee, 2003; Kim & Park, 2005; Kleinert et al., 2017).

4. 컨설팅 절차 및 방법

본 연구에서는 Paek and Son(2022)의 연구에서 개발된 <학급차원의 긍정적 행동지원 컨설팅 모델>을 실제 학급현장에 적용해봄으로써 컨설팅 개입시기에 따른 교사의 중재실행능력 차이와 보편적 중재의 효과성을 검증하고자 한다.

이를 위해 중재를 시작하기 전 PBS실행과 관련한 온라인 직무연수 30시간을 실험집단과 비교집단의 담임교사 모두 이수하도록 하였다. 해당 연수는 티처빌 연수원에서 제공하는 ‘통합교육의 실제: 마음을 열어가는 교실상담(30시간)’이다. 해당 연수는 총 30차시로 구성되었으며, ‘행동지원의 이론적 배경, 행동지원을 위한 자료 수집 및 평가, 형식적 행동 평가, 기능적 행동 평가’ 등의 주제로 구성되었다.

PBS온라인 연수 이후에 연구자가 담임교사를 대상으로 직접연수를 제공한 내용은 Son and Park(2015)의 연구에서 개발한 ‘학교 리더십팀 전문성 향상 프로그램’을 본 연구의 목적과 상황에 맞추어 수정·보완하여 사용하였다. 본래의 전문성 향상 프로그램은 보편적 지원 8회기, 개별지원 4회로 총 12회기로 구성되었다. 또한, 실험집단이나 비교집단에 구분 없이 모든 교사가 연구자가 제공하는 구조화된 활동지를 기반으로 보편적 중재를 수행할 수 있도록 해당 활동지의 사용 방법과 목적에 대해 추가로 교육하였다. 이러한 교사연수와 컨설팅은 코로나19 확산으로 인해 대면 모임이 제한됨에 따라 온라인 플랫폼인 줌(Zoom)을 통해 진행하였다(Yoon, 2021).

보편적 중재 실행을 위한 CWPBS컨설팅 모델은 PBS의 4단계 절차인 ‘사전 조사 및 자료검토, 보편적 중재 계획, 보편적 중재 실행(중재 후 피드백), 데이터 기반 자료검토’로 구성된다. 이러한 PBS각 절차는 ‘관계형성 및 역할과 책임설정, 정보수집, 목표 및 전략설정, 실행 및 진도점검’의 컨설팅의 4단계 모델에 근거하여 지원된다. 이때, 각 컨설팅 절차에서 수행할 내용은 Paek and Son(2022)의 연구를 통해 개발된 ‘구조화된 활동지’를 활용하였으며, 컨설팅 진행 방법은 ‘컨설팅 진행 안내문’에 따라 수행하였다. 이에 대한 구체적인 절차와 그에 따른 내용은 <Table 3>과 같다.

1) [A1]사전 조사 및 자료검토

<Table 3>의 [A1]사전 조사 및 자료검토를 위한 컨설팅 단계 중 [A1-1]관계형성 및 역할설정에서는 컨설턴트가 오늘의 컨설팅 진행내용을 교사에게 요약하여 안내한 후, 교사가 사전 작성한 컨설팅 의뢰서를 함께 확인하는 것으로 시작한다. 이후, 컨설팅 계약서의 내용을 함께 읽은 후 문서에 각자 서명한다.

<Table 3> Procedure and content of classroom-level positive behavior support consulting model for universal intervention

PBS Procedure	Consulting Procedure	Contents according to consulting procedure (evaluation items)
{A1}Preliminary research and data review	{A1-1}Building relationships and establishing roles and responsibilities	Introducing the contents of upcoming consultation for the day
		[A1-1]Writing a consulting request form
		[A1-1]Writing a consulting contract
	[A1-2]Collecting information	[A1-2]Fill out the teacher interview record
	[A1-3]Setting goals and strategies	[A1-3]Creating a expected behavior planning table
{A2}Universal intervention plan	{A2-1}Building relationships and establishing roles and responsibilities	[A1-4]Universal intervention behavior observation record sheet (For teachers_pre-measurement) Guidance on how to write
		Introducing the contents of upcoming consultation for the day: Guidance on the roles of teachers and consultants in planning and implementing intervnetion, emphasizing teachers' accountability in participation
	[A2-2]Collecting information	[A1-4]Universal intervention behavior observation record sheet (Teacher_Pre-measurement) Check
	{A2-3}Setting goals and strategies	[A2-3]Creating a universal intervention plan
		[A2-3]Creating a universal intervention plan checklist
{A3}Universal intervention implementation (post-intervention feedback)	{A2-4}Implementing and progress evaluation	Universal intervention behavior observation record sheet (Teacher_Repeated Measurement) Instructions for writing recrod sheet
		[A2-4] Guidance on completing universal intervention behavior observation self-record sheets
	{A3-1} Building relationships and establishing roles and responsibilities	Introducing the contents of upcoming consultation for the day
		[A3-1]Fill out the teacher interview record (1-2 questions)
		[A3-2]Fill out the teacher interview record (3-4 questions)
{A4}Review of data-based materials	[A3-2]Collecting information	[A2-4]Universal intervention behavior observation record sheet (Teacher_Repeated Measurement) Check
	{A3-3}Setting goals and strategies	[A2-3]Recheck the universal intervention plan: Check intervention goals/ Review the intervention plan based on behavior observation record sheet and counseling record sheet
		[A3-4]Guiding the creation of a universal intervention checklist for teachers / regularly checking and providing feedback
	{A3-4}Implementing and progress evaluation	[A2-4]Universal intervention behavior observation record sheet (For teachers_repeated measurement) Guidance on writing/regularly checking and giving feedback
		Modifying and supplementing intervention strategies based on data
{A4}Review of data-based materials	[A4-1]Building relationships and establishing roles and responsibilities	Introducing the contents of upcoming consultation for the day
	{A4-2}Collecting information	[A4-2]Writing a teacher interview record sheet: Impressions and evaluation of universal intervention implementation/Finding teacher strengths
		[A4-3]Writing a teacher interview record sheet: Guiding teachers on how to reflect data when planning their own universal intervention
	[A4-3]Setting goals and strategies	[A2-4]Universal intervention behavior observation record sheet (For teachers_repeated measurement) Analyzing the entire data
	{A4-4}Implementing and progress evaluation	Share universal intervention results with teachers
		[A4-4]Evaluate CWPBS Tier 1 after completing the implementation fidelilty evaluation table
		[A4-4]Writing social validity
		[A3-4]Compiling teacher checklist for universal intervention implementation

[A1-2]정보수집에서는 중재계획 전, 담임교사 및 해당 학급에 대한 전반적인 정보를 수집하기 위해 [A1-2]교사면담 기록지를 활용하여 담임교사와 면담을 진행한다.

[A1-3]목표 및 전략 설정에서는 [A1-3]기대행동수립표를 활용하여 긍정적인 표현의 기억하기 쉬운 3개 정도의 기대행동을 선정한다. 여기서 기대행동은 일부 학생의 문제행동에 초점을 맞추는 것이 아니라 학급전체가 배우면 좋을 일반적이고 바람직한 행동임을 교사에게 알린다. <Table 4>는 본 연구에서 교사가 수립한 실험집단과 비교집단의 기대행동 리스트이다. 학급별로 3가지씩 제시된 기대행동은 상대적으로 더 중요하거나 덜 중요한 의미를 갖지 않아 순위의 의미는 갖지 않는다.

[A1-4]실행 및 진도점검에서는 [A1-4]보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_사전측정)의 목적과 사용방법을 교사에게 설명한다. 또한, 좀 더 안정적인 사전기록을 확보를 위해 중재 시작 전 최소 2회 이상의 반복측정이 필요함을 알린다. <Table 5>는 본 연구에서 활용한 [A1-4]보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_사전측정)의 활용예시이다.

<Table 4> Expected behavior of experimental and comparison groups

Grade	Experimental group	Grade	Comparison group
1st grade	When given a task, start the task within 5 seconds	1st grade	Sit in the seat during class
	Sit in the seat during class		When given a task, start the task within 5 seconds
	Gather class supplies(textbook preparation, writing utensils, class supplies)		Bring class supplies(textbook, pencil, eraser)
6th grade	Raise hand and wait before speaking in the class	5th grade	Raise hand and wait before speaking in the class
	Complete the assignment within the time limit		When given a task, start the task within 5 seconds
	Answers or nods to indicate understanding of the teacher's explanation		Take out textbooks immediately when class starts

2) [A2]보편적 중재 계획

<Table 3>의 [A2-1]관계형성 및 역할과 책임 설정에서는 오늘의 컨설팅 진행내용과 함께 중재계획서 작성 및 실행에 있어 교사와 컨설턴트의 역할에 대해 안내한다.

[A2-2]정보수집에서는 교사가 사전에 작성해 온 [A1-4]보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_사전측정)를 확인한 후, 하위 그룹에 어떤 학생들이 있는지 함께 알아본다.

[A2-3]목표 및 전략설정에서는 [A2-3]보편적 중재계획표를 활용하여 Riffel and Michiner(2019)가 제안한 TIPP전략을 기반으로 계획한다. 이때 [A2-3]보편적 중재계획 체크리스트를 함께 작성함으로써 중재계획에 대한 문제점의 유무를 검토할 수 있다. 본 연구에서 보편적 중재 전략으로 활용된 TIPP전략은 기대행동 3가지를 학생들에게 효과적으로 교수하고 강화할 수 있다. 이니셜이 가진 의미T(Teach it), I(Imprint it), P(Practice it), P(Praise it)에 따라 계획을 세운다. T의 경우 학생들이 지켜야 하는 행동을 무엇이고, 어떻게 행동해야 하는지를 간결하고 명확하게 설명한다. I는 다양한 방법을 동원하여 학생들이 기대행동 3가지를 모두 외울 수 있게 한다. P는 학생들이 기대행동을 올바르게 따라 할 수 있도록 교사 혹은 학생 대표를 통해 시범을 보인 후 따라 하게 한다. 마지막 P의 경우는 교사의 역할에 대한 것으로 기대행동에 대한 강화방식을 학생들과 협의하고, 일관된 방식으로 지속적인 강화제 제공이 가능하도록 계획한다. 이러한 전략교수는 최대한 자주 반복적으로 이루어지는 것이 중요하다. 본 연구에서 활용한 [A2-3]보편적 중재 계획표 활용예시를 <Figure 2>에 제시하였다.

[A2-4]실행 및 진도점검에서는 [A2-4]보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_반복측정)의 목적과 작성방법을 다시 한

<Table 5> Example of using a universal intervention behavior observation record

Universal intervention behavior observation record (for teachers_repeated measurement)														
Date: 2021 ()Month ()Day ()Day Teacher:()														
Relevant class period: 1st period √ 2nd period 3rd period 4th period 5th period 6th period														
#Check relevant class period														
Expected behavior/ Student name	Open the relevant page before the class starts				Sits at at the assigned seat				Cleans assigned seat				score	rank
Kim O O	0	1	2	3√	0	1	2	3√	0	1	2	3√	9	6
Choi O O	0	1	2	3√	0	1	2	3√	0	1	2√	3	8	5
Lee O O	0	1	2√	3	0	1	2√	3	0	1	2	3√	7	4
Seo O O	0	1	2√	3	0	1	2√	3	0√	1	2	3	4	3
Baek O O	0√	1	2	3	0	1√	2	3	0√	1	2	3	1	1
Go O O	0	1√	2	3	0√	1	2	3	0	1√	2	3	2	2

1. When class begins, open the page corresponding to the class content.

- 1) A Student who opened the book on their own without teacher instructions: 3 points
- 2) A Student who opened the book when the teacher instructed everyone ("Now class has started, shouldn't we open the book?"): 2 points
- 3) A Student whom the teacher gave instructions by calling a specific name ("Baek OO~ teacher told you to open your book, right?"): 1 point
- 4) A Student who has been given instructions more than twice: 0 points

2. Sitting in one's seat during class

- 1) A Student who sitted in assigned seat throughout class without teacher's pointing out: 3 points
- 2) A Student who sitted when teacher instructs everyone (who walks around like this during class?) : 2 points
- 3) A Student whom the teacher instructed by calling out a specific name(GoOO~ go to your seat and sit): 1 point
- 4) A student who has been given instructions more than twice: 0 points

3. Keep one's place clean

- 1) A student who has no trash around their desks and chairs and are neatly organized without instructions from the teacher: 3 points
- 2) A student who cleaned up when the teacher instructed everyone (check whether there is trash on the desk and around you, and hang the bag on the chair): 2 points
- 3) A student whom the teacher gave instructions by calling a specific name (Baek OO~ teacher told you to clean up your surroundings, right?): 1 point
- 4) A Student who has been given instructions more than twice: 0 points

번 안내한 후, 사전측정 때와 동일한 조건에서 관찰되어야 함을 강조한다. 본 연구에서는 교사의 요청과 더불어 문제행동 사전측정 시에 학생들이 주로 문제행동을 보이는 과목이 평균적으로 국어와 수학시간으로 나타나 국어와 수학 과목에 한정하여 기대행동을 측정하였다(Ko & Lee, 2003; Kim & Park, 2005; Kleinert et al., 2017). 그리고 학생 스스로 자신의 기대행동을 기록하게 하는 [A2-4]보편적 중재 행동관찰 자기기록지의 활용 방법과 목적을 교사에게 안내한다.

[A2-3] Universal intervention plan table

Select 3 expected behaviors at the class level		1. Sit in your seat during class	2. Start the task within 5 seconds	3. Gather supplies (textbook, pencil, eraser)	
TIPP strategy (Riffel, 2011)					
T	Teach it	Teach clearly and verbally what the rules are during each class. : The teacher verbally explains what the three classroom rules are and how to behave.	Consistently praise children when they are observed following the rules during each lesson: Place stickers on their records along with verbal reinforcement.	"When the teacher tells you to color, you have to color right away." "When the teacher tells you to solve a problem, you have to solve it right away."	"When I come to school in the morning, I have to make sure I have my pencil and eraser ready." "If you don't have anything with you, ask the teacher to lend it to you before class starts."
I	Imprint it	Always remember the rules every class: Use a variety of strategies to help you memorize the three classroom rules. ex) Memorizing the first letter, making a poster	Every period, the teacher asks, 'Where are the seats during class?' When this happens, students are asked to memorize and say, 'Sit in my seat and study.'	Every period, when the teacher says, 'Okay, let's start,' the students have them memorize and say 'Let's start right away'.	Before saying goodbye to school, when the teacher says, 'What about your school bag when you get home?', the students are asked to memorize and say, 'Check your school bag before going to bed.' Every day, I write 'Check my bag before going to bed' in my reminder.
P	Practice it	During each class, students practice putting the rules into action. (Teaching modeling): After the teacher demonstrates directly, have students follow along with their actions.	Show the teacher sitting at the desk with the correct posture. It also shows incorrect examples of standing up or moving around at will.	The teacher and student switch roles and show the teacher starting the task as soon as it is given. Open the textbook and show the steps to start the task using an actual imager.	The teacher shows the materials needed for each class on a video display.
P	Praise it	Consistently praise children when they are observed following the rules during each lesson: Place stickers on their records along with verbal reinforcement.	Have students who are sitting with good posture put stickers on them. Give consistent praise between classes, such as "Everyone is doing great."	Have students who start their assignment right away put a sticker on it. The results of students who started the task immediately after receiving instructions can be viewed by everyone through the video display.	Have students who have prepared everything carefully put a sticker on it. Students who borrowed supplies from the teacher because they were missing items are also asked to put stickers on them.

<Figure 2> Example of using the universal intervention plan table

3) [A3]보편적 중재실행(중재 후 피드백)

<Table 3>의 [A3-1]관계형성 및 역할과 책임 설정에서는 오늘의 컨설팅 진행내용 안내와 함께 [A3]교사면담기록지의 1번, 2번 문항을 활용하여 교사면담을 실시한다. 이 과정에서 현재 실행 소감과 함께 불편사항이나 제안점에 대한 정보를 얻을 수 있다.

[A3-2]정보수집에서는 교사면담기록지의 3번, 4번 문항을 활용한 교사면담을 통해 보편적 중재에 반응하지 않는 하위순위의 학생에 대한 교사의 의견을 수집한다. 이후 교사와 함께 [A2-4]보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_반복측정)를 확인한다. 이러한 과정을 통해 보편적 중재에 반응하지 않는 하위 15% 이내의 학생 리스트를 함께 작성함으로써, 향후 추가적으로 진행될 수도 있는 표적집단 중재를 위한 대상자 그룹에 대해 담임교사가 주목할 수 있도록 한다.

[A3-3]목표 및 전략 설정에서는 보편적 중재계획표를 다시 확인함으로써 기대행동과 그에 따른 중재전략을 교사가 명확하게 인지할 수 있도록 한다. 교사면담기록지의 내용과 행동관찰기록지의 객관적 자료를 기반으로 기존의 중재계획을 수정, 보완할 수 있다.

[A3-4]실행 및 진도점검에서는 먼저, 보편적 중재의 올바른 시행 여부에 대해 [A3-4]보편적 중재실행 교사자기점검표를 활용하여 담임교사 스스로 평가할 수 있도록 안내한다. 이때, 컨설팅트는 1주에 1회 이상 작성된 교사자기점검표를 정기적으로 확인하고 피드백한다. 다음으로 보편적 중재가 종료되는 시점까지 기대행동을 반복측정 할 수 있도록 [A2-4]보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_반복측정)의 작성방법과 제출일시를 안내한다. 교사의 직접관찰을 기반으로 주 1회 이상 측정하여 해당 기록지를 컨설팅트에게 매주 제출함으로써 정기적인 피드백을 받을 수 있도록 안내한다.

4) [A4] 데이터 기반 자료검토

<Table 3>의 [A4]데이터 기반 자료검토는 보편적 중재를 위한 PBS절차의 마지막 단계로 중재가 종료된 직후에

진행되는 절차이다. 이 절차의 실행을 위한 컨설팅 단계 중 [A4-1]관계형성 및 역할과 책임 설정에서는 오늘 진행될 컨설팅 내용을 요약하여 교사에게 전달한다. 더불어 중재실행에 대한 교사의 노력을 격려하고, 컨설팅을 통해 발견된 교사의 장점을 알려주는 등의 교사지지 기반의 면담시간을 갖는다. 이때 교사면담기록지에 지속적으로 발견된 담임교사의 장점을 기록하여 이를 기반으로 컨설팅을 진행한다.

[A4-2]정보수집에서는 PBS를 수행하면서 교사 자신이나 학생에 대해 새롭게 알게 된 점, 아쉬운 점, 칭찬할 점 등에 대해 질문함으로써 보편적 중재에 대한 전체적인 평가의 시간을 갖는다.

[A4-3]목표 및 전략설정에서는 [2]정보수집 단계에서 수집된 정보를 기반으로 컨설팅 종료 이후에 교사가 독자적으로 보편적 중재를 시행할 경우, 참고할 사항에 대해 정리하여 안내한다.

[A4-4]실행 및 진도점검에서는 먼저, 보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_반복측정)전체 자료를 컨설팅 전에 취합하여 분석한 후, 이에 대한 분석결과를 그래프나 표로 쉽게 표현하여 컨설팅 시에 담임교사에게 제공한다. 마지막으로 [A4-4]CWPBS_Tier1 실행충실도 평가표를 활용하여 담임교사가 컨설팅에 따라 PBS절차대로 올바르게 보편적 중재를 지원했는지를 컨설턴트와 함께 평가한다.

5. 자료 수집 및 분석

1) 보편적 중재실행능력

연구문제2-1의 보편적 중재의 교사실행능력 측정에 활용된 활동지는 Paek and Son(2022)의 연구에서 개발된 CWPBS_Tier1 실행충실도 평가표이다. 측정방식은 교사가 1차 작성하여 컨설턴트에게 제출한 후, 2차로 교사응답에 대한 근거자료를 컨설팅 시에 컨설턴트가 확인함으로써 최종 평가하였다. 또한, 이러한 컨설턴트의 평가에 대해 전문가 2인을 통해 검사지의 각 평가항목에 대한 근거자료가 올바르게 부합하는지를 추가적으로 점검하였다. 측정시기는 실험집단 교사의 경우 컨설팅 초기개입을 통해 보편적 중재가 진행되던 5주차에, 비교집단 교사의 경우 교사주도로 보편적 중재 진행되던 5주차에 1차 측정(사전측정)을 하였다. 이후 두 집단 모두 컨설팅을 통해 보편적 중재가 완료되는 시점에서 2차 측정(사후측정)을 하였다. 컨설팅 개입시기에 따라 실험집단과 비교집단 교사 간에 보편적 중재실행능력의 차이를 분석하고자 SPSS 21.0을 사용하여 독립표본 t검증을 실시하였다.

2) 기대행동

연구문제2-2의 측정에 활용된 활동지는 Paek and Son(2022)의 연구에서 개발된 보편적 중재 행동관찰기록지(교사용_반복측정)이다. 측정방식은 국어와 수학 시간에 담임교사가 학생들의 행동을 직접 관찰하여 기록지에 학생별로 기록하는 방식으로 측정하였다. 매주 1회씩 총 7번에 걸쳐 담임교사가 학생의 기대행동 발생빈도를 반복측정하였으며, 결과표는 매주 컨설팅 시에 컨설턴트에게 제출된다.

컨설팅 개입시기에 따른 보편적 중재의 효과성 검증을 위해 먼저, SPSS 21.0 프로그램을 활용한 독립표본 t검증을 실시하였다. 이후 보편적 중재에서 컨설팅 개입 시점에 따른 실험집단과 비교집단 학생의 기대행동 변화율을 추정하고자 위계적 선형모형(Hierarchical Linear Model: HLM)을 통해 자료를 분석하였다. 위계적 선형모형은 고정효과(fixed effects)와 무선효과(random effects) 및 편차에 관한 우도비 검정(the likelihood-ratio test on deviance statistics)을 통해 분석결과를 제시한다(Lee, 2008). 본 연구에서 고정효과는 보편적 중재 실행 전 기대행동 발생빈도의 초기치(intercept)와 변화율을 나타내는 기울기(slope)에 대한 결과를 제시하였다. 보편적 중재 기간에 측정된 총 7번의 반복측정 데이터를 기반으로 3구간의 시간변수와 함께 집단변수를 투입하여 아래와 같은 2수준의 분할함수 성장모형으로 자료를 분석하였다.

level 1 model

$$Y_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i}*(T_1t) + \pi_{2i}*(T_2t) + \pi_{3i}*(T_3t) + e_{it}$$

level 2 model

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01}*(GROUP_i) + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11}*(GROUP_i) + r_{1i}$$

$$\pi_{2i} = \beta_{20} + \beta_{21}*(GROUP_i) + r_{2i}$$

$$\pi_{3i} = \beta_{30} + \beta_{31}*(GROUP_i) + r_{3i}$$

mixed model

$$Y_{it} = \beta_{00} + \beta_{01}*GROUP_i + \beta_{10}*T_1t + \beta_{11}*GROUP_i*T_1t + \beta_{20}*T_2t + \beta_{21}*GROUP_i*T_2t + \beta_{30}*T_3t + \beta_{31}*GROUP_i*T_3t + r_{0i} + r_{1i}*T_1t + r_{2i}*T_2t + r_{3i}*T_3t + e_{it}$$

위의 1수준 모델에서 Y는 학생의 기대행동 발생빈도를 뜻한다. 보편적 중재에 참여한 학생의 기대행동 변화율을 추정하고자 총 3구간 T_1ti, T_2ti, T_3ti의 시간변수를 투입하였다. 2수준 모델에서는 컨설팅이 개입된 시점에서 두 집단 간의 기대행동 변화율의 차이를 검증하고자, 실험집단과 비교집단을 각각 0과 1로 코딩한 집단변수(GROUPi)를 투입하였다. 이를 통해 컨설팅이 초기부터 개입된 실험집단과, 교사주도의 보편적 중재 실행 이후 컨설팅이 개입된 비교집단 간의 기대행동 발생빈도가 시간에 따라 어떠한 양상을 보이는지 알아보았다.

3) 사회적 타당도

중재 목표의 타당성과 중재 절차의 적절성, 중재 결과의 효과성을 점검하기 위해서 보편적 중재가 종료된 직후에 중재에 참여한 담임교사를 대상으로 사회적 타당도 조사를 1회 실시하였다. 해당 조사지는 선행연구(Ko, Bea & Son, 2018; Jin, 2012)를 참고하여 총 10문항으로 구성하였으며, 응답수준에 따라 0점(전혀 그렇지 않다), 1점(그렇지 않은 편이다), 2점(보통이다), 3점(그런 편이다), 4점(매우 그렇다)의 Likert식 척도로 작성하였다. 그 결과 전체 평균이 100%로 나타났다.

III. 연구 결과

1. 교사의 보편적 중재실행능력 차이

본 연구에서는 실험집단과 비교집단 간 담임교사의 보편적 중재실행능력 차이를 검증하고자 ‘CWPBS_Tier1 실행충실도 평가표’를 사용하여 중재 진행 중과 완료 후에 각각 1회씩 총 2회를 측정하였다. 비교집단 담임교사의 경우 1차 측정은 교사주도로 중재가 진행되던 즉, 컨설팅 개입이 시작되기 직전에 이뤄졌으며, 2차 측정은 컨설팅을 통해 중재가 완료된 시점에 이루어졌다.

<Table 6>은 보편적 중재실행능력을 확인할 수 있는 ‘CWPBS_Tier1 실행충실도 평가표’에 대한 집단별 평균과 표준편차이다. 먼저, 1차 측정에서 컨설팅이 초기 개입된 실험집단의 교사 평균은 1.800로 비교집단의 교사 평균인 .600보다 높게 나타났다. 2차 측정에서는 두 집단 모두 2점(만점)을 획득하여 두 집단의 표준편차가 0이 됨으로써 t 값이 제시되지 않았다.

<Table 6> Examination of differences in homeroom teachers' ability to implement universal intervention between groups

Group		Primary measurement (pre)	Secondary measurement (post)
Experimental group (2 people)	M	1.800	2.000
	SD	.141	.000a
Comparison group (2 people)	M	.600	2.000
	SD	.282	.000a
t		5.367*	

* $p < .05$

<Table 6>에서 1차 측정시기는 비교집단의 교사가 5주간 교사주도로 중재를 진행한 직후로, 컨설팅이 개입되기 직전이다. 즉, 컨설팅이 초기부터 개입된 실험집단의 교사가 교사주도로 중재를 실행한 비교집단 교사보다 보편적 중재실행능력이 높게 나타났다($p < .05$). 그리고 비교집단 교사의 경우 교사주도의 보편적 중재를 실행했던 1차 측정 때 보다 컨설팅이 개입된 이후인 2차 측정 시에 평균이 향상된 것으로 나타났다.

2. 학생들의 기대행동 변화를 통한 보편적 중재 효과성 검증

1) 기술통계

본 연구의 참여를 희망했던 교사 중 저학년(1-2), 고학년(5-6)의 각 학년 군마다 2학급씩 선발하여 총 4개 학급, 100명을 모집하였다. 실험집단은 1학년과 6학년으로 구성된 2개 학급 54명의 학생이며, 비교집단은 1학년과 5학년으로 구성된 2개 학급, 46명의 학생이다. 실험집단과 비교집단 선정은 연구참여 교사 간의 무작위 선택을 통해 결정하였다. 두 집단 간 기대행동 발생빈도의 차이를 검증하기 위해 총 7번의 반복측정 데이터를 기반으로 독립표본 t검증을 실시하였다.

<Table 7> Descriptive statistics for repeated measurement of expected behavior in universal intervention

		1st measurement	2nd measurement	3rd measurement	4th measurement	5th measurement	6th measurement	7th measurement
Experimental group (54 people)	M	7.361	7.843	8.259	8.574	8.676	8.704	8.741
	SD	1.609	1.262	.925	.639	.559	.471	.473
Comparison group (46 people)	M	7.707	7.576	7.554	8.130	8.435	8.685	8.522
	SD	1.293	1.656	1.640	1.199	.742	.530	.547
t		-1.169	.912	2.695**	2.355*	1.849	.189	2.146*

* $p < .05$ ** $p < .01$

위의 <Table 7>을 보면, 두 집단에 중재가 시작되기 직전인 1차 측정에서는 집단 간에 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이어 두 집단에 중재가 시작된 1주차인 2차 측정에서는 컨설팅을 제공한 실험집단의 평균이 교사주도의 비교집단보다 높게 나타났지만, 이러한 차이는 통계적으로 유의하지는 않았다. 반면, 중재가 시작된 후 3주차에 실시된 3차 측정에서 컨설팅을 제공한 실험집단($M=8.259$)이 교사주도로 중재를 실행한 비교집단($M=7.554$)보다 평균이 높았으며, 이러한 차이는 통계적으로도 유의하게 나타났다($p < .01$). 이후 비교집단에도 컨설팅이 제공된 직후인 4차 측정($M=8.130$)에는 3차 측정(7.554)과 비교하여 평균이 크게 증가하였으나, 즉각적 컨설팅이 개입되었던 실험

험집단(M=8.574)과의 차이는 여전히 통계적으로 유효하게 나타났다. 5차 측정부터는 실험집단(M=8.676)과 비교집단(M=8.435)의 차이가 통계적으로 유의하지 않게 나타났다($t=1.849$). 이는 두 집단 간의 기대행동 발생수준이 같아짐으로써 컨설팅을 통한 보편적 중재의 효과가 두 집단 모두에게 유효함을 설명한다. 마지막으로 두 집단에 컨설팅 중재가 종료된 이후에 측정된 7차 측정에서 실험집단(M=8.741)과 비교집단(M=8.522)의 평균이 이전 측정 시기인 6차 측정 평균과 유사하게 나타남으로써 중재가 종료되어 모든 전략이 철회된 후에도 중재 효과가 두 집단 모두에게 유지됨을 확인할 수 있었다.

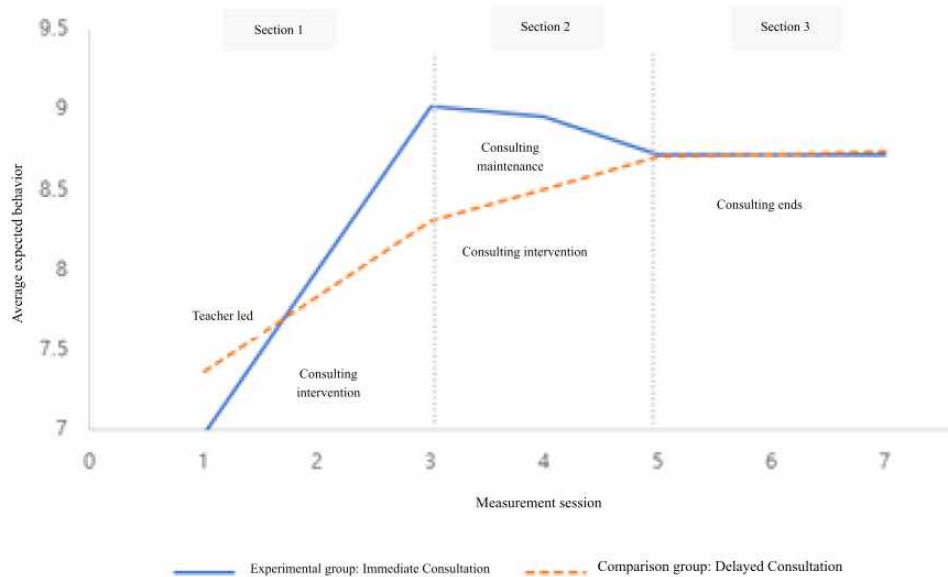
2) 실험집단과 비교집단의 기대행동 변화율 분석

학급차원의 긍정적 행동지원 컨설팅에 따른 보편적 중재의 효과를 검증하기 위해 총 3구간에 대한 컨설팅 개입 시기가 다른 집단변수를 투입하여 분할함수 성장모형으로 데이터를 분석하였다. 이에 대한 분석결과는 <Table 8>과 같다.

<Table 8> Results of piecewise growth modeling according to measurement time points of expected behavior and groups

Fixed effect	Coefficient	Standard error	t	Degree of freedom	Probability of significance
Initial value, π_0					
Intercept, β_{00}	6.975	.433	16.085	98	<.001
Group (Experiment 1, Comparison 2), β_{01}	.390	.281	1.388	98	.168
Section 1 change rate, π_1					
Intercept, β_{10}	1.017	.202	5.015	98	<.001
Group (Experiment 1, Comparison 2), β_{11}	-.550	.131	-4.187	98	<.001
Section 2 change rate, π_2					
Intercept, β_{20}	-.059	.200	-.296	98	.768
Group (Experiment 1, Comparison 2), β_{21}	.261	.130	2.010	98	.047
Section 3 change rate, π_3					
Intercept, β_{30}	-.000	.119	-.005	98	.996
Group (Experiment 1, Comparison 2), β_{31}	.014	.077	.193	98	.848

<Table 8>를 보면, 보편적 중재가 실행되기 전의 학생의 기대행동 수준을 의미하는 1차 측정결과, 실험집단(0으로 코딩) 학생의 초기치는 6.975이며, 비교집단(1로 코딩)의 초기치는 이보다 .390 높은 약 7.365로 나타났으나, 이 차이는 통계적으로 유의하지는 않았다($p=.168$). 실험집단에 컨설팅을 통한 중재, 비교집단에 교사주도의 중재가 각각 투입된 후의 1구간 변화율(π_1)을 보면 다음과 같다. 실험집단의 경우 1.017 만큼 급격한 증가를 보였지만, 비교집단은 실험집단보다 .550 낮은 소폭의 상승률을 보였으며, 이러한 두 집단 간의 차이는 통계적으로도 유의하였다($p<.001$). 비교집단에도 컨설팅이 개입된 이후의 구간을 의미하는 2구간 변화율(π_2)에서는 실험집단은 .059 정도의 성장을 보였으며, 비교집단은 이보다 .261 더 높은 가파른 상승률을 나타냈다. 이러한 두 집단 간의 계수의 차이는 통계적으로 유의하게 나타났다($p=.047$). 마지막으로 3구간 변화율(π_3)은 두 집단에 처치된 중재가 모두 종료된 시점 이후의 두 집단에 기대행동 발생빈도의 기울기를 의미한다. 이 구간에서의 계수 값은 실험집단의 경우 -.000, 비교집단의 경우 .014로 거의 유사한 변화율을 보였으며, 때문에 통계적으로도 유의하지 않게 나타나 ($p=.848$) 중재종료 이후의 두 집단의 기대행동 발생빈도는 유사한 성장을 보이고 있음을 알 수 있다.



<Figure 3> Difference in expected behavior change rate between experimental group and comparison group

위의 <Figure 3>은 실험집단과 비교집단의 기대행동 변화율에 대한 그래프이다. 1차 측정에서 두 집단 간 초기치에 .390의 차이가 존재하고 오히려 비교집단이 높은 값을 갖는 것으로 나타났으나, 그 차이를 검증한 결과 유의확률이 .168로 나타나 통계적으로 유의한 차이 없는 것으로 확인되었다.

컨설팅이 초기에 개입된 실험집단의 경우 중재초기부터 기대행동이 급격하게 증가하였으며, 중재 중반까지 적정 수준으로 지속되다가 컨설팅 종료 이후에도 중재의 효과가 안정적으로 유지됨을 보여주었다. 반면에 비교집단의 경우 중재초기 소폭으로 증가한 기대행동이 컨설팅 개입 이후에 조금 강한 증가세를 보였으나, 중재종료 시점에 이르러서야 두 집단의 기대행동 발생수준이 유사해진 것으로 나타났다. 이러한 결과는 컨설팅의 개입시기에 따라 기대행동의 변화율에 차이가 존재함을 말해준다. 나아가 즉각적 컨설팅을 통한 중재실행이 기대행동을 더 빠르게 촉진시킬 뿐만 아니라 높은 수준의 중재의 효과가 중재기간 동안에 일정한 수준으로 지속되었다는 점에서 컨설팅의 초기 개입의 중요성을 입증하는 결과라 할 수 있다. 마지막으로 중재종료 이후에도 중재의 효과가 두 집단 모두에게 안정적으로 유지되고 있음을 추가적으로 파악하였다. 앞서 설명한 바와 같이, 중재가 철회되는 시점에야 비로소 두 집단 간의 기대행동 수준은 유사해졌으나, 그 과정을 볼 때 비교집단보다 실험집단에 속한 학급의 경우 중재의 효과를 더 빠르고 크게 확보하면서 학기를 진행했다는 점에서는 기대행동의 수준의 차이를 넘어서는 의미를 가진다고 해석할 수 있다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 컨설팅 개입시기를 달리한 두 집단 간의 기대행동 변화율과 교사의 중재실행능력의 차이를 확인함으로써, 학급차원의 긍정적 행동지원 실행에 있어 컨설팅의 효과를 검증하였다. 도출된 연구결과를 기반으로 본 연구의 의미를 다음과 같이 논의하고자 한다.

첫째, 긍정적 행동지원(이하 PBS)의 효과는 이미 수많은 국내외 연구를 통해 입증되었다. 때문에 안정적인 중재의 효과를 담보하기 위해서는 중재 실행자가 얼마나 올바르게 중재를 계획하고, 얼마나 일관된 방식으로, 지속적으로 시행했느냐가 무엇보다 중요하다(Childs et al., 2016; Flannery et al., 2014; Pas & Bradshaw, 2012). 본 연구는 컨설팅을

통해 중재 실행자인 교사가 중재계획과 수행 그리고 종결에 이르기까지 빠르고 명확하게 의사결정을 할 수 있도록 지원함으로써, PBS의 안정적 수행과 중재의 효과를 극대화하였다. 또한 이 과정에서 중재실행 교사자기점검표를 교사가 반복적으로 작성하도록 하고, 매주 컨설팅 시에 이에 대한 점검과 피드백을 제공함으로써 중재의 질이 안정되게 유지되도록 하였다. 이러한 요소들이 중재 성공에 주요한 영향을 미쳤다고 유추할 수 있다.

둘째, PBS는 문제행동에 대한 사후처리보다 예방적 차원의 중재 전략을 통해 문제행동을 미연에 방지하고, 경미한 행동이 심각한 문제행동으로 발전되지 못하도록 하는 것에 초점을 맞춘다(Scheremann & Hall, 2017). 본 연구는 보편적 중재를 통해 심각한 문제행동으로 전이되는 것을 방지하는 PBS의 예방적 차원에 입각하여 운영하였다(Bambara & Kern, 2008; Horner et al., 2009). 이를 위해 친사회적이고 바람직한 행동을 사전에 교수하고, 이러한 행동이 관찰될 때마다 강화함으로써, 학습 기회를 최대화하고 안전하고 존중받는 학급 환경을 형성할 수 있도록 하였다.

셋째, 긍정적 행동지원(PBS)이 교육 현장에 적용될 때 중요한 요소 중 하나는 실행충실도(Implement fidelity)의 점점이다. 때문에, 중재연구의 특성상 중재실행자가 바르고 일관되게 중재를 실행할 수 있는 능력은 중재의 효과에 주요한 영향을 미칠 수밖에 없어 PBS중재에서 중요한 평가요소가 된다(Nam et al., 2020). 이와 관련하여 김미선, 박지연(Kim & Park, 2005)의 연구에서는 중재실행도를 높이기 위해 연구자가 중재실행에 대한 피드백을 교사에게 주기적으로 제공하도록 하였다. 이러한 연구자 주도의 중재 모니터링을 통해 교수계획을 수정·보완해 가는 방식은 본 연구의 PBS컨설팅의 과정과도 유사한 맥락을 갖는다. 이러한 측면으로 볼 때, 컨설팅을 통해 수행된 학급차원의 긍정적 행동지원은 보편적 중재실행도를 높이는 데 주요한 영향을 미쳤다고 볼 수 있다.

넷째, 본 연구는 코로나-19 확산으로 인해 대면활동이 제한됨에 따라 온라인 플랫폼(zoom)을 통해 컨설팅을 통한 학급차원의 긍정적 행동지원의 전 과정을 진행하였다. 연구에 참여한 학급 중 1학년의 경우에는 지역을 불문하고 주5회 등교일이 유지되었으나, 5학년, 6학년의 경우에는 지역에 따라 약간의 차이가 있을 뿐 코로나-19 여파로 인한 등교일 축소나 단축수업은 피할 수 없었다. 이러한 갑작스러운 교육환경의 변화는 학생뿐 아니라 교사에게도 영향을 미쳐 평소에도 힘들었던 교실운영과 생활지도의 어려움을 더욱 증가시켰다. 이러한 상황에서 컨설팅은 교사로서 하여 효과적이고 적용 가능한 행동지도의 지침을 마련하게 함으로써 교실환경에서 PBS의 적용 가능성과 효과성을 입증하였다(Yoon, 2021).

본 연구를 바탕으로 한 교육현장에서의 적용 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 보편적 중재 초기에 수립된 기대행동이 중재 실행 중간에 바뀌는 일이 없도록 컨설팅 시 교사와 충분한 협의가 필요하다. 이는 기대행동 수립을 위해 학급에서 빈번하게 나타나는 문제행동을 파악할 때, 교사의 일시적인 판단에 따라 기대행동이 설정될 수도 있기 때문이다. 이를 위해 추후 연구에서는 교사가 컨설턴트와 협의한 기간에 학생들의 행동을 반복적으로 관찰기록함으로써, 객관적 자료에 기반하여 기대행동을 수립할 수 있도록 정확한 안내를 제공할 것을 제언한다. 또한, 학급 규칙이 별도로 존재하는지 사전에 확인하고, 이를 최대한 활용하여 학생들이 지켜야 할 규칙을 최소화할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에 참여한 비교집단 교사는 대부분 1교시 시작 전, 하루 한 번 정도 기대행동을 교수한 것으로 나타났다. 하지만 컨설팅 개입 후 매 교시 반복적인 교수가 제공되면서, 기대행동 발생빈도가 확연하게 증가하는 것을 확인할 수 있었다. 이는 규칙을 따르지 않았던 비교집단의 대다수 학생은 교사에게 불복종하려는 의도가 있었다기보다 매일 지켜야 하는 기대행동을 잊어버린 단순한 원인에 의한 결과라고도 해석할 수 있겠다. 때문에 추후 연구에서는 보편적 중재에서 수립된 중재전략을 교사가 반복적으로 학생들에게 교수할 수 있도록 컨설팅 시 강조해서 안내할 것을 제안한다.

셋째, 컨설팅을 의뢰한 교사가 강화전략을 올바르게 이해하고 중재에 이를 적극적으로 활용할 수 있도록 지속적인 안내가 필요하다. 본 연구에 참여한 교사들 가운데 강화제 사용에 대한 부정적인 의견을 가진 교사들도 있었다. 어차피 칭찬은 평소 받던 아이들이 또 받게 될 수밖에 없어서 오히려 그렇지 못한 학생들의 동기를 떨어뜨리고, 비

교의식을 갖게 한다는 이유에서였다. 또한, 강화물은 비록 긍정적인 행동이라 할지라도 물건을 얻기 위해서 일시적으로 하는 행위는 의미 있는 변화가 아니라는 의견이었다. 때문에 추후 연구에서는 강화제에 대한 교사의 인식변화와 동의를 기반으로 PBS가 수행될 수 있도록 컨설팅 시 지속적인 교육과 안내를 제공할 것을 제안한다.

넷째, 컨설팅을 의뢰한 교사가 보편적 중재의 효과로 무엇을 기대할 수 있는지에 대한 충분한 동의와 이해를 갖추는 것이 중요하다. 학급차원의 긍정적 행동지원을 통한 중재는 학생들의 모든 문제를 해결해 줄 수 있지는 못하다. 때문에 보편적 중재를 통한 학급전체에 대한 교사의 기대를 문서로 명시해야 할 필요가 있다. 이를 통해 컨설팅 초기부터 종료 시점까지 초기에 수립되었던 행동목표를 지속적으로 교사가 재확인할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

다섯째, 컨설팅 시 ‘관계형성 및 역할과 책임 설정’의 단계를 중요하게 다뤄야 할 필요성이 있다. 중재의 효과를 담보하기 위해서는 중재 실행자인 교사의 역할이 무엇보다 중요하다. 때문에 교사의 심리·정서적인 안녕에 관심을 가지고 관찰할 필요가 있다(Kleinert et al., 2017; Reinke, Lewis-Palmer, & Merrell, 2008). 본 연구에서는 ‘관계형성 및 역할과 책임 설정’의 단계에서 교사의 장점을 찾아주고 지지기반의 면담을 수행하면서 교사와의 신뢰 관계를 형성할 때, 교사는 계획된 대로 중재를 충실하게 수행할 뿐만 아니라 적극적으로 중재에 개입하는 모습을 확인할 수 있었다. 때문에 추후 연구에서도 ‘관계형성 및 역할과 책임 설정’의 단계를 중요하게 다룰 것을 제안한다.

여섯째, 본 연구에서는 학급차원의 긍정적 행동지원 컨설팅을 통해 교사의 긍정적 행동지원 실행능력이 향상되었는지를 검증하기 위해 연구기간 중에 사전사후검사를 수행하였다. 하지만 본 연구를 통해 습득된 긍정적 행동지원 실행능력이 연구종료 이후에도 교사의 독자적인 PBS수행에 영향을 미치는가에 대한 검증은 추가적으로 하지 못하였다. 때문에 학급차원의 긍정적 행동지원 컨설팅이 PBS수행에 대한 교사의 효능감이나 독립적 활용에 지속적인 영향을 미치는가를 확인하기 위해 중재종료 후 일정기간이 지난 이후에 재확인하는 방식으로 후속 연구가 수행되어야 할 필요가 있다.

References

- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P., & Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of Positive Behavior Intervention and Supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 89-99. <https://doi.org/10.1177/1098300715590398>
- Choi, J. H., Park, J. K., Kim, K. H., & Kim, E. R. (2020). The Actual Status of SW-Positive Behavior Support and the Perception of Elementary Special Education Teachers and Elementary School Teachers. *The Journal of Special Children Education*, 22(3), 47-69. <https://doi.org/10.21075/kacs.2020.22.3.47>
- Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2016). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 75-100. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9252-5>
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly*, 29, 111-124. <https://doi.org/10.1037/spq0000039>
- Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1098300709332067>

- Jang, S. A., & Kang, O. R. (2009). A Survey on Practices and Supportive Needs for PBS of Special and Inclusive Classroom Teachers in Elementary Schools. *Korean Journal of Elementary Education*, 20(1), 193-211.
<https://doi.org/10.20972/kjee.20.1.200907.198>
- Jin, K. I. (2012). *Effect of positive behavioral support through functional assessment on problem behavior and social interaction of students with mild mental retardation*. Master's thesis, Kongu National University
- Jung, E. M., & Seo, Y. J. (2020). Autoethnographpy of the short-career elementary teacher about her guiding experiences for students with emotional and behavioral problems. *The Journal of Elementary Education*, 33(4), 245-271.
<https://doi.org/10.29096/JEE.33.4.10>
- Jung, S. Y. (2010). *A Study on the Elementary Teachers' Perception and Practices of Positive Behavioral Support*. Doctoral dissertation, Seoul National University of Education
- Kang, J. M. (2022. August 17.). *888 cases of assault on teachers over 5 years... No more 'school rights being beaten'*. Hangyo,
<https://www.hangyo.com/news/article.html?no=96452>.
- Kang, S. G., Kwon, H. S., Lim, K. W., & Kwak, S. C. (2020). Analysis of Secondary School Special Education Teachers' Perceptions on Applying School-Wide Positive Behavior Intervention and Support System. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(1), 1155-1178. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.1.1155>
- Keenan, S. M. (1997). *Program elements that support teachers and students with learning and behavior problems*. In P. Zions (Ed.), *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems: Perspectives, experiences, and best practices*(pp. 117-138). Austin, TX: PRO-ED.
- Kim, B. J. (2022). *An effort to protect teachers' right to decide on teaching methods*. National Assembly member Kang Deuk-gu and the Federation of Teachers' Trade Unions' presentation on the policy debate to prepare laws based on student life guidance.
- Kim, M. J. (2013). *Recognition for positive behavior supports survey*. Master's thesis, DAEGU UNIVERSITY.
- Kim, M. S., & Park, J. Y. (2005). The Effects of Classroom-Wide Positive Behavior Support on the Problem Behaviors of Students with and without Disabilities in an Elementary School. *Korean Journal of Special Education*, 40(2), 355-376.
- Kim, T. I. (2014). Kindergarten Teachers' and Elementary School Teachers' Perception on Positive Behavior Support. *Early Childhood Education Research & Review*, 18(3), 237-255.
- Kim, U. R. (2014). General and Special Education Teachers' Perceptions of Necessity and Possibility of Implementing SWPBS. *Special Education Research*, 13(3), 119-145.
- Kim, Y. R. (2008). The Effects of Instructional Consultation for a Special Education Teacher to Apply PBS on Problem Behaviors of a Child with Intellectual Disability and Teacher Efficacy. *Spæial Education Research*, 7(2), 53-80.
- Kleinert, W. L., Silva, M. R., Coddington, R. S., Feinberg, A. B., & James, P. S. (2017). Enhancing Classroom Management Using the Classroom Check-Up Consultation Model With In-Vivo Coaching and Goal Setting Components. *Schod Psychology Forum*, 11(1), 5-19.
- Ko, D. H., & Lee, S. H. (2003). The Effects of Positive Behavior Support on the Problem Behaviors of Students with Disability. *JOURNAL OF EMOTIONAL & BEHAVIORAL DISORDERS*, 19(2), 1-21.
- Ko, S. Y., Baek, Y. S., & Son, S. H. (2018). The Effect of Positive behavior support through Behavioral consultation on challenging behaviors and alternative behaviors of student with ADHD tendency. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 19(4), 345-369. <https://doi.org/10.19049/JSPED.2018.19.4.15>
- Korean Federation of Teacher's Associations (2022. 5. 11.) *Announcement of the results of the 41st Teacher's Day*

- Commensoration Survey on Teacher Awareness*. https://www.ifta.or.kr/home/bbs/board.php?bo_table=news&wr_id=455
- Lee, H. J. (2018). Current Situation and Challenges Faced by Special School Teachers Implementing Schoolwide Positive Behavior Support. *Special Education Research*, 17(3), 59-76. <https://doi.org/10.18541/ser.2018.08.17.3.59>
- Lee, K. K., & Lee, M. S. (2017). The Effects of Conjoint Behavioral Consultation on the Class-Disturbance Behaviors and Proactive Aggression of Elementary School Students. *The Korean Society Of Educational Psychology*, 4(2), 1-27.
- Lee, S. H., & Park, E. H. (2011). *Teaching Exceptional Children and Youth*. Seoul: hakjisa.
<https://www.campusbook.co.kr/store/books/BO-20240305000100075>
- Lee, S. R., & Lee, Y. S. (2021). A Review of Research Trends and Program Characteristics Implementing Class-Wide Function-related Intervention Team (CW-FIT). *Journal of Behavior Analysis and Support*, 8(1), 89-114.
<https://doi.org/10.22874/kaba.2021.8.1.89>
- Lee, T. S. (2008). Analysis of Developmental Patterns and Placement Effects of Students with LD on the Arithmetic-word Problems. *Journal of Special Education*, 15(1), 173-191.
- Mayer, L. H., & Evans, I. M. (1991). Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community. *Child & Family Behavior Therapy*, 13(2), 96-100.
- McIntosh, K., Massar, 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.
<https://doi.org/10.1177/1098300716637193>
- Myers, D., Simonsen, B., & Freeman, J. (2020). *Implementing Classwide PBIS: A Guide to Supporting Teachers*. New York, NY: Guilford Press.
- Nam, D. M., Jang, E. J., Won, S. D., Cho Blair, K. S., & Song, W. Y. (2020). Development and Validation of the Korean Implementation Fidelity Checklist of Tier 1 School-Wide Positive Behavior Support (KIFC-T1). *The Korean Journal of School Psychology*, 17(3), 401-419. <https://doi.org/10.16983/kjsp.2020.17.3.401>
- Naylor, A. S., Kamps, D., & Wills, H. (2018). The effects of the CW-FIT group contingency on class-wide and individual behavior in an urban first grade classroom. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 1-30.
<https://doi.org/10.1353/etc.2018.0000>
- Noh, J. A. (2015). Special Education Teachers' Perceptions of Evidence-based Behavioral Intervention Strategies. *The Journal of Special Children Education*, 17(2), 113-132. <https://doi.org/10.21075/kacs.2015.17.2.113>
- Oh, H. J., & Kim, M. S. (2011). Research on Special Education Teachers' Awareness and Implementation on Classroom-Wide Positive Behavior Support. *Korean Journal of Physical, Multiple & Health Disabilities*, 54(3), 85-100.
<https://doi.org/10.20971/kcpmd.2011.54.3.85>
- Oh, Y. B., & Lee, H. Y. (2021). Qualitative Study on the Intervention Experiences of Elementary Inclusive Class and Special Class Teachers on Challenging Behaviors of Children with Disabilities. *The Journal of Education* 41(1), 41-64.
<https://doi.org/10.25020/je.2021.41.1.41>
- OSEP Technical Assistance Center. *Positive Behavioral Interventions & Supports*. Retrieved 1 August, 2022 from <https://www.pbis.org>.
- Park, H. H., & Kim, E. K. (2017). A Review of Korean Research Trends in Interventions of Students At-Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *JOURNAL OF EMOTIONAL & BEHAVIORAL DISORDERS*, 33(4), 81-107.
<https://doi.org/10.33770/JEBD.33.4.5>
- Park, J. H., Park, J. K., & Kim, E. L. (2017). Current Status and Recognition of Special Education Teachers on PBS for

- Elementary School Students with Developmental Disorders. *Korean Journal of Physical, Multiple, & Health Disabilities*, 60(2), 119-140. <http://dx.doi.org/10.20971/kcpmd.2017.60.2.119>
- Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Examining the association between implementation and outcomes: State-wide scale-up of school-wide positive behavior intervention and supports. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39, 417-433. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9290-2>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37, 315-332. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087879>
- Riffle, L. A., & Michiner, M. (2019). *Positive Behavior Support at the Secondary “Targeted Group” Level: Yellow Zone Strategies*. Positive Behavior Support at the Secondary “Targeted Group” Level: Yellow Zone Strategies (J. Y. Park, & Y. R. Kim, Transfer). Seoul: hakjisa. (Original work published 2015)
- Rimehaug, T., & Hølmberg, I. (2010). Situational Consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 185-208. <https://doi.org/10.1080/10474412.2010.500509>
- Scheuermann, B. K., Hall, J. A. (2017). *Positive behavioral interventions and supports: Current theory and practice for behavioral intervention*(J. H. Kim, M. S. Kim, E. K. Kim, & J. Y. Park, Transfer). Seoul: sigma press. (Original work published 2016) <https://ebook-product.kyobobook.co.kr/dig/epd/ebook/E000003172813>
- Son, Y. N. (2012). A Review of Literature on Teacher support in the Process of Behavior Intervention. *Korean Journal of Teacher Education*, 28(4), 161-183.
- Son, Y. N., & Park, J. Y. (2015). The Development and Effects of the Professional Development Program for School-Wide Positive Behavior Support Leadership Team in Special Schools: Focused on Teacher-Efficacy, Classroom Management Skill, and Teachers’ Interaction Behaviors. *Korean Journal of Special Education*, 50(2), 197-224.
- Sugai, G. (2007). Prompting behavioral competence in schools: A commentary on exemplary practices. *Psychology in the schools*, 44, 113-118. <https://doi.org/10.1002/pits.20210>
- Tincani, W. (2011). *Preventing Challenging Behavior in Your Classroom Positive Behavior Support and Effective Classroom Management*. Preventing Challenging Behavior in Your Classroom Positive Behavior Support and Effective Classroom Management (H. I. Jun, Transfer.) Seoul: sigma press. (Original work published 2011)
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sparague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among schoolage children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209. <https://doi.org/10.1177/106342669600400401>
- Wills, H. P., Iwaszuk, W. M., Kamps, D., & Shumate, E. (2014). CW-FIT: Group contingency effects across the day. *Education and Treatment of Children*, 37(2), 191-210. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0016>
- Yoo, S. H. (2021. January 27.) “Isolating children in their first year of elementary school in empty classrooms is not discipline, but abuse”. (2022, August 17) The Kyunghyang Shinmun. <https://www.khan.co.kr/national/court-law/article/202101271046001>
- Yoo, Y. K., & Paik, E. H. (2020). The Perception of Special Education Teachers on the Importance and the Implmentability of Individualized Positive Behavior Support in Inclusive Middle School. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 7(3), 41-64. <https://doi.org/10.22874/kaba.2020.7.3.41>
- Yoon, J. Y. (2023). *The Effects of Positive Behavior Support through Online Consulting on Disruptive Behavior in Adult*

Developmental Disorders. The Korean Society of Special Education Academic conference materials collection(pp. 98-103).