

# 긍정적 행동 지원(PBS)에 대한 중국 특수교사의 중요도 및 실행도 인식과 그 차이\*

## Perceptions and differences in the importance and performance of Positive Behavior Support (PBS) among Chinese special education teachers

진원서\*\* · 이춘염 · 량 동 · 백종남\*\*\*

Chen, Yuanrui · Li, Chunyan · Liang, Dong · Baek, Jongnam

**초록** 본 연구는 중국 특수교사 1,020명을 대상으로 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, PBS)의 중요도 및 실행도에 대한 인식과 그 차이를 분석하여, 중국에서의 PBS 역량 강화를 위한 개선 방향을 모색하였다. 연구 도구는 미국 PBIS 센터의 자기평가 설문지(Self-Assessment Survey, SAS) 척도를 수정하여 사용하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 중국 특수교사들은 PBS의 중요도에 비해 실행도는 이에 미치지 못하는 경향을 보였으며, 특히 Tier 2(소그룹 지원)와 Tier 3(개별화 지원)에서 그 격차가 크게 나타났다. 둘째, 중요도-실행도 분석(Importance-Performance Analysis, IPA)을 바탕으로 중국의 PBS 발전을 위해 집중적인 노력이 필요한 항목으로는 학교지원 영역에서 전문성 개발, 교직원 참여, 행동 데이터 시스템, 데이터 기반 의사결정, 충실도 데이터로 나타났다. 학급지원 영역에서 학생의 긍정적 참여유도, 차별화된 수업, 학업 성공으로 나타났다. 그리고 Tier 2 (소그룹 지원) 영역에서 실행 충실도 항목이 각각 도출되었다. 본 연구는 중국 특수교사를 대상으로 PBS의 주요 실행 요소에 대한 인식 중요도와 실제 실행도를 IPA 기법을 통해 체계적으로 분석함으로써, PBS 실행 격차를 가시화하고 우선 개선 영역을 도출함으로써, 중국 특수교육 현장에서 PBS의 효과적인 정착을 위한 실천적 개선 방향을 제시하였다는 데 그 의미가 있다.

**주제어** 특수교사, 긍정적 행동지원(PBS), 중요도-실행도 분석(IPA), 중국

**Abstract** This study aimed to explore improvement strategies for strengthening Positive Behavior Support (PBS) implementation in China by analyzing the perceived importance and performance levels of PBS among 1,020 Chinese special education teachers. The research instrument was the Self-Assessment Survey (SAS) developed by the U.S. PBIS Center. The results of the study are as follows. First, although Chinese special education teachers generally perceived PBS as highly important, their reported level of performance fell short, with the gap particularly pronounced in Tier 2 (targeted group support) and Tier 3 (individualized support). Second, based on the Importance-Performance Analysis (IPA), key areas requiring intensive improvement were identified. These include, in the schoolwide support domain: professional development, staff involvement, behavior data systems, data-based decision-making, and fidelity data; in the classroom support domain: actively engage students, differentiated instruction, and academic success; and in the Tier 2 (targeted group support) domain: fidelity of implementation. This study is significant in that it systematically visualized the gap between the importance and performance of PBS implementation using IPA, and identified priority areas for improvement, thereby offering practical directions for the effective establishment of PBS in China's special education settings.

**Key words** special education teachers, Positive Behavior Support (PBS), Importance-Performance Analysis (IPA), China

\* This paper is a revised version of a study presented at the 2025 Summer Conference of the Korean Association for Behavior Analysis.

\*\* First author, Doctoral student, Dept. of Special Education, Woosuk University (yuanrui84116@163.com)

\*\*\* Correspondence author, Professor, Dept. of Special Education, Woosuk University (jongnamy@gmail.com)

Received: 23 July 2025, Revised: 04 August 2025, Accepted: 11 August 2025

© 2025 Korean Association for Behavior Analysis

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, 이후 PBS)은 응용행동분석(Applied Behavior Analysis, 이후 ABA)에 기반한 예방적이고 기능 중심의 접근으로, 전통적인 처벌 방식 대신 긍정적 중재를 통해 개인의 행동 발달을 도모하는 체계적 전략이다(Carr et al., 2002; Horner et al., 2010; Sugai & Horner, 2009). PBS는 다층 지원 체계(Multi-Tiered System of Support, MTSS)를 바탕으로 한 긍정적 행동 중재 및 지원(Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS)을 실천 프레임으로 하여, 학교, 학급, 개인 수준에서 구조화된 행동 지원을 제공한다(Sugai et al., 2016).

학교차원의 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS)은 미국 전역에서 널리 확산되고 있다(Muscott et al., 2008). PBS는 3단계 예방 모형(Tier 1~3)을 통해 보편적 지원, 소그룹 중재, 개별화 지원을 제공하며(Horner et al., 2010), 기능적 행동평가(Functional Behavior Assessment, 이후 FBA)를 기반으로 한 중재 계획을 통해 효과적인 행동 개선이 가능하다(Carr & Durand, 1985). PBS는 학생의 사회적 행동 향상뿐 아니라 교사의 중재 역량 강화, 학교문화 개선 등 다양한 차원에서 긍정적인 효과를 보이며(Choi et al., 2017; Condliffe et al., 2022; Kim & Song, 2006; McIntosh, 2023), 교육현장에서의 실천적 유용성이 높은 통합적 행동지원 모형으로 자리 잡고 있다.

최근 중국에서도 특수교육에서 PBS의 현지화된 실천을 점진적으로 모색하고 있다. Ministry of Education of the People's Republic of China(2017)는 「특수교육 향상 계획(제2기)」을 발표하여, 체계적인 지원 방식을 통해 장애 학생의 학습 및 행동 발달을 개선할 것을 강조하였다. 아울러 일부 지역에서는 PBS 프레임을 특수학교 및 통합교육 수업에 통합하고, 특수교사 연수 과정을 운영하기 시작하였다(Feng et al., 2024; Liu et al., 2012). 그러나 전국적 차원에서 PBS의 보급률과 특수교사의 인식에는 여전히 큰 차이가 있으며, 실천 수준이 높지 않고, 운영 절차 및 평가 체계 또한 충분히 정비되어 있지 않다는 주장이 제기된다(Huang & Zhu, 2019; Yuan, 2016).

중국에서 PBS의 도입은 아직 초기 단계에 머물러 있으나, 점차적으로 그 가능성과 필요성에 대한 인식이 확산되고 있다(Li, 2021). 일부 지역에서는 행동문제에 대한 전통적인 통제 중심 접근에서 벗어나 FBA를 기반으로 한 개별화된 행동지원의 중요성이 강조되고 있으며(Liu & Jiang, 2016), 선행 연구들은 PBS가 특수학교 및 통합교육 환경에서 문제 행동을 감소시키고 학생의 학습 참여를 향상시키는 데 효과적임을 보고하고 있다(Liu et al., 2012; Huang & Zhu, 2019). 특히 광둥성, 상하이시, 베이징시 등의 선진 교육구에서는 PBS의 일부 요소를 적용한 실험학교 운영, 특수교사 연수 프로그램 개발, 시범적 행동지원 계획 수립 등의 노력이 이루어지고 있다(Liu et al., 2012). 이는 중국 교육정책이 점차 '전면적 발달'과 '포용적 교육'으로 전환됨에 따라, PBS가 특수교육의 질을 높이는 수단으로 주목받고 있음을 시사한다(Li & Liu, 2022; Zhang et al., 2023).

그러나 PBS의 본격적인 확산을 위해서는 몇 가지 과제가 남아 있다. 첫째, 현재 중국에서는 PBS 관련 정책 실행 체계가 아직 완전히 구축되지 않았으며, 문제행동에 직면하거나 그 위협에 처해 있어 학업 성공에 영향을 미칠 수 있는 학생을 대상으로 한 행동 중재 및 지원 조치를 규범화하는 전용 법령도 마련되어 있지 않다. 이로 인해 실제 실행 과정에서 상당한 유연성과 모호성이 존재한다(Zhu & Mu, 2019). 둘째, 현행 PBS 관련 연수는 이론 중심이며, 현장 적용과 피드백이 부족하여 특수교사의 실질적인 실행 능력을 제고하기 어렵다는 지적이 있다(Huang & Zhu, 2019). 셋째, PBS 실행을 위한 구체적인 평가 지표 및 지속적 모니터링 체계가 부족하고, 학교 행정조직 내에서 PBS를 지원할 전문 인력의 배치도 미흡한 실정이다(Liu & Wang, 2022). 넷째, PBS의 문화적 적합성을 고려한 중국 특화형 모델 개발이 요구되며(Wu & Xu, 2024; Zhang et al., 2023), 지역 간 교육 자원의 불균형으로 인해 PBS의 적용 수준에 현격한 차이가 존재한다. 따라서 향후 중국의 특수교육 현장에서 PBS가 효과적으로 뿌리내리기 위해서는 중앙 정부 차원의 정책적 지원, 교사 대상의 실천 중심 연수 강화, 지역사회 및 가정과의 협력 기반 조성이 필요하다(Feng

et al., 2024; Huang & Zhu, 2019; Li, 2021).

특수교사는 PBS 시스템에서 행동 식별, 기능적 평가, 중재 설계, 가정과의 소통 등 핵심 역할을 수행하며, 이들의 인식과 참여는 PBS 실행의 성공을 결정짓는 주요 요인이다(Feuerborn & Chinn, 2012). 연구에 따르면, PBS에 참여한 특수교사는 교수 행동과 신념, 이해에서 긍정적 변화를 보였지만(Collins, 2007; Pauls, 2014), 일부는 PBS의 효과성에 회의적이거나 추가 업무 부담과 전략 수립의 어려움을 경험하고 있다(Baek & Cho, 2013). 따라서 PBS의 효과적 실행을 위해서는 특수교사의 이념 및 방법에 대한 이해가 필수적이며, 이는 교수 및 행동 지원의 질에 직접적인 영향을 미친다(Kang et al., 2021; Ryu & Kwak, 2023).

특히 현재 중국에서 PBS의 본격적인 현지화 적용이 추진되고 있는 가운데, 교사의 역할은 더욱 중요해지고 있다. Ministry of Education of the People's Republic of China(2025)가 발표한 「2024년 전국 교육 사업 발전 통계 공보」에 따르면, 전국에는 특수교육학교가 총 2,396개소 있으며, 다양한 형태의 특수교육에 등록한 학생 수는 15.82만 명, 재학생 수는 91.59만 명에 달하며, 특수교육 전임 교사는 8.13만 명이다. 이러한 수치는 최근 몇 년간 특수교육 자원이 지속적으로 확대되고 교원 인력 및 서비스 대상이 증가하고 있음을 보여주지만, 여전히 학교, 교사, 교육 서비스 제공 간에는 불균형한 구조가 존재함을 시사한다. PBS는 학생의 행동 발달과 학습 참여를 촉진하는 효과적인 전략으로 평가받고 있으나, 현재까지 중국의 특수교사 양성과정이나 교실 실천에 체계적으로 통합되지 못하고 있다. 또한, 특수교사의 PBS에 대한 인식 수준 및 실행 역량을 다룬 체계적인 연구는 여전히 부족하며, 교사가 주도하는 전략 수립 및 실행을 지원하는 정책 기반도 미비한 실정이다(Huang & Zhu, 2019; Yuan, 2016).

중국 특수교육 현장에서 PBS의 성공적인 정착을 위해서는 무엇보다도 실제 교육 주체인 특수교사의 인식과 실행 수준을 면밀하게 파악하는 것이 중요하다. PBS는 단순한 행동 중재 기술이 아니라, 교사의 가치, 신념, 수업 운영 방식 전반과 연결되어 있으며, 현장 적용 가능성을 판단하는 핵심 요인이 된다(Feuerborn & Chinn, 2012). 따라서 PBS 실행과 관련된 다양한 하위 요소들(예를 들어 PBS의 3단계 운영에 필요한 하위 요소들)에 대해 교사가 얼마나 중요하게 인식하고 실제로 실행하고 있는지를 구조화된 방법으로 분석하는 것이 필요하다.

특히 중국의 경우, 지역 간 자원 편차, 제도적 기반 부족, 연수 체계 미비 등으로 인해 특수교사의 PBS 실행 역량이 일관되지 않게 나타날 가능성이 높다(Huang & Zhu, 2019). 따라서 단순한 인식 조사나 실행 실태 보고를 넘어, 각 구성 요소별로 '중요도와 실행도의 균형'을 체계적으로 파악할 수 있는 분석 도구가 요구된다. 이를 통해 교육 당국과 학교는 PBS 실행에서의 우선 개선 영역을 구체적으로 식별하고, 실천 중심의 연수 및 지원 전략을 효과적으로 설계할 수 있다.

이러한 배경에서 본 연구는 중국 특수교사를 대상으로 PBS의 주요 실행 요소에 대한 인식 중요도-실행도 분석(Importance-Performance Analysis, 이후 IPA)을 실행하고, 양자의 차이를 파악하여 현장 중심의 개선 방향을 제시하고자 한다. IPA 분석법은 Martilla and James(1977)가 제안한 이후 교육 및 서비스 품질 평가에서 널리 활용되어 온 방법으로, 각 요소에 대한 인식 중요도와 실제 실행 수준 간의 관계를 시각적으로 파악할 수 있다는 점에서 실천적 의의가 크다(Feng et al., 2014). 특수교육 분야에서도 이 방법은 교수 설계(Baek et al., 2013), 교과 운영(Choi, 2021), 전환교육(Kim, 2016), 학급 관리(Jung, 2011), 안전 교육(Lee, 2024), 보조공학(Song, 2021) 등 다양한 영역에서 교사 및 관련 인력의 인식과 실행 간 차이를 분석하는 데 활용되어 왔으며, 이를 통해 특수교육 실행 전략과 교사 연수 방향을 구체화하는 데 실질적인 기초 자료를 제공해 왔다(Choi & Song, 2022; Kim et al., 2018; Park & Baek, 2021). 이러한 점에서 본 연구는 중국 특수교사를 대상으로 PBS 실행 요소에 대한 중요도와 실행도를 IPA 기법으로 분석하고, 그 차이를 기반으로 현장 중심의 개선 방향을 제시하고자 한다.

본 연구는 IPA 기법을 활용하여 중국 특수교사들이 PBS의 주요 실행 요소에 대해 인식하는 중요도와 실제 실행도를 체계적으로 분석하고, 그 차이를 파악함으로써 PBS 실행의 실천적 개선 방향을 제시하는 데 그 목적이 있다.

## 2. 연구문제

이 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, PBS 영역에서 중국 특수교사의 중요도 및 실행도 수준과 그 차이는 어떠한가?

둘째, PBS 실행 항목에서 중국 특수교사의 중요도-실행도 인식 차이의 양상은 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 중국 특수교사로서, 중국 특수교육 실천 현장에서의 PBS 실행 수준에 대한 전국적 경향성과 공통적 과제를 탐색하는 데에 초점을 두었다. 조사 지역은 National Bureau of Statistics of China(2021)의 지역 구분에 따라 중국의 동부, 중부, 서부, 동북 지역을 포괄하여 자료의 대표성과 범용성을 확보하고자 하였다. 본 연구의 대상을 선정하기 위해 지역을 층화한 후 편의표집(Convenience sampling based on regional stratification)으로 설문조사를 진행하였으며, 최종적으로 1,020부의 설문지를 회수하여 모두 분석에 포함하였다. 연구 대상자의 인구통계학적 특성은 <Table 1>과 같다.

<Table 1> Demographic Characteristics of Study Participants

| Variables                    | Category                   | n   | %     |
|------------------------------|----------------------------|-----|-------|
| Region                       | Eastern                    | 213 | 20.9  |
|                              | Central                    | 320 | 31.4  |
|                              | Western                    | 346 | 33.9  |
|                              | Northeastern               | 141 | 13.8  |
| Gender                       | Male                       | 237 | 23.24 |
|                              | Female                     | 783 | 76.76 |
| Years of Teaching Experience | Less than 1 year           | 116 | 11.37 |
|                              | 1-5 years                  | 308 | 30.20 |
|                              | 6-10 years                 | 185 | 18.14 |
|                              | 11-20 years                | 180 | 17.65 |
|                              | More than 20 years         | 231 | 22.65 |
| Professional Title           | Junior                     | 542 | 53.14 |
|                              | Intermediate               | 346 | 33.92 |
|                              | Senior                     | 132 | 12.94 |
| Affiliated Institution       | Special Education School   | 449 | 44.02 |
|                              | Inclusive Education School | 203 | 19.90 |
|                              | Other Institutions*        | 368 | 36.08 |

&lt;Table 1&gt; Demographic Characteristics of Study Participants

(continued)

| Variables                             | Category                  | n    | %      |
|---------------------------------------|---------------------------|------|--------|
| Disability Types of Students Served** | Physical Disabilities     | 454  | 44.3   |
|                                       | Intellectual Disabilities | 800  | 78.4   |
|                                       | Hearing Impairments       | 307  | 30.1   |
|                                       | Visual Impairments        | 153  | 15.0   |
|                                       | Speech Disorders          | 560  | 54.9   |
|                                       | Psychiatric Disabilities  | 377  | 37.0   |
|                                       | Multiple Disabilities     | 433  | 42.5   |
|                                       | Other Disabilities***     | 127  | 12.5   |
| Total                                 |                           | 1020 | 100.00 |

\* “Other Institutions” include special education resource centers, special education research and training institutions, service agencies for persons with disabilities, medical rehabilitation institutions, and special education colleges and research institutes.

\*\* “Disability Types of Students Served” were defined based on the Classification and Grading Criteria of Disability in China (GB/T 26341-2010). This section was designed as a multiple-choice question in the survey.

\*\*\* “Other Disabilities” (open-ended response) mainly include developmental disabilities, autism spectrum disorders, and similar conditions. Although these types are not separately listed in the GB/T 26341-2010 classification, they are commonly recognized and widely addressed in current special education practice.

## 2. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정 도구는 Center on PBIS(2023)에서 개발한 미국 PBIS 센터의 자기평가 설문지(Self-Assessment Survey, 이후 SAS)로서, 미국 교육부 특수교육프로그램실(Office of Special Education Programs, OSEP)과 초·중등교육실(Office of Elementary and Secondary Education, OESE)의 지원을 받아 개발된 것이다. 이 도구는 학교 구성원이 학교 전체 및 다양한 단계에서 PBS 시스템의 실행 현황과 개선 요구를 평가하도록 설계되었으며, Tier 1(Schoolwide Systems), Tier 1(Classroom Systems), Tier 2 Systems, Tier 3 Systems의 4개 영역(domain)으로 구성되었다.

본 연구는 원래 SAS 척도의 이론적 틀과 내용을 유지하되, 연구 대상과 목적에 맞게 측정 방식과 평정 척도를 조정하였다. 사용된 측정도구는 Tier 1(Schoolwide Systems), Tier 1(Classroom Systems), Tier 2 Systems, Tier 3 Systems의 4개 영역으로 구성되며, 각 영역은 각각 학교 전체 지원(15개 항목), 학급 지원(9개 항목), 소그룹 지원(11개 항목), 개별화 지원(14개 항목)으로 명명되었으며, 총 49개의 측정 항목으로 이루어졌다. SAS의 각 항목에 대한 특수교사의 중요도 및 실행도 인식을 측정하기 위해 각각 5점 리커트 척도(전혀 중요하지 않음~매우 중요함, 전혀 실행하지 않음~매우 잘 실행함)로 응답하도록 하였으며, 하나의 항목에 대해 중요도와 실행도를 나란히 평가하도록 구성하였다. 이를 통해 교사의 주관적 인식과 실제 실행 수준 간의 차이를 정량적으로 분석하고, 실행 개선을 위한 우선순위 도출이 가능하도록 하였다.

본 연구는 수집된 데이터를 기반으로 각 항목의 중요도 및 실행도 두 차원에서 내적 일관성을 검증하였으며, 산출된 Cronbach's Alpha 값은 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Composition and Reliability of the PBS Self-Assessment Tool (SAS)

| Code  | Domains                   | Items   | Reliability (Cronbach's Alpha) |             |
|-------|---------------------------|---------|--------------------------------|-------------|
|       |                           |         | Importance                     | Performance |
| a     | Tier 1 Schoolwide Systems | a01~a15 | 0.984                          | 0.983       |
| b     | Tier 1 Classroom Systems  | b01~b09 | 0.978                          | 0.976       |
| c     | Tier 2 Systems            | c01~c11 | 0.998                          | 0.987       |
| d     | Tier 3 Systems            | d01~d14 | 0.991                          | 0.990       |
| Total |                           | 49      | 0.995                          | 0.994       |

### 3. 연구절차

본 연구는 사전에 설정한 지역을 층화한 후 편의표집 방법을 사용하여, 중국에서 대표적으로 활용되는 온라인 설문 플랫폼인 '문권성(问卷星, <https://www.wjx.cn/>)'을 통해 자료를 수집하였다. 설문 조사는 2025년 4월 12일부터 4월 27일까지 총 16일간 중국의 특수교사를 대상으로 실행하였다. 설문지는 각 지역의 특수학교, 통합학교, 관련 연구기관 및 교육 행정기관의 협조를 바탕으로, 특수교육 관련 온라인 커뮤니티 및 사회관계망 서비스(예: 위챗 그룹, QQ 그룹 등)를 통해 설문 링크와 QR 코드를 광범위하게 배포하였다. 최종적으로 총 1,020부의 유효한 설문 응답이 수집되었으며, 모든 응답은 분석에 포함되었다.

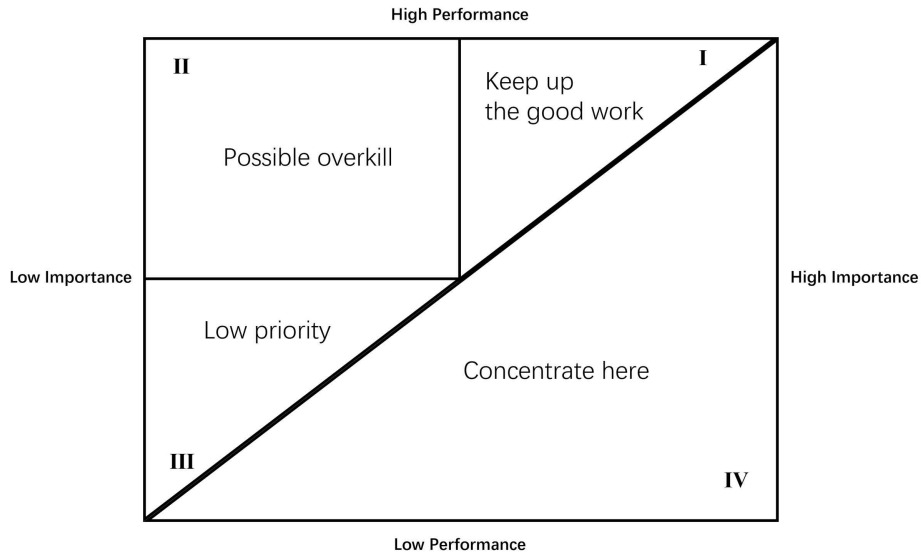
### 4. 자료처리

본 연구의 연구문제에 따른 자료처리 방법은 다음과 같다.

첫째, PBS 영역에서 중국 특수교사의 중요도 및 실행도 수준을 알아보기 위해 각 영역별 평균을 비교하였다. PBS 영역에서 중국 특수교사의 중요도 및 실행도 차이를 알아보기 위해 중요도-실행도 간 대응표본 t 검정(paired samples t-test)을 실시하였다.

둘째, PBS 실행 항목에서 중국 특수교사의 중요도-실행도 인식 차이의 양상은 어떠한 지 알아보기 위해, 먼저 각 항목의 중요도 및 실행도의 전체 항목 평균값을 기준값으로 사용하여 단일 표본 t 검정(one-sample t-test)을 실시하였다. 단일 표본 t 검정은 표본에서 얻은 평균값과 모집단 평균값 간의 차이를 추정하는 방법이다(Baek et al., 2013). 본 연구에서는 중요도와 실행도 차원의 전체 항목 평균값을 각각 산출하고, 이를 기준으로 각 항목 평균값의 상대적 위치를 추정하였으며, t 값이  $p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$  수준에서 유의한지 여부에 따라 높고 낮음을 해석하였다.

다음으로, 중요도를 X축에, 실행도를 Y축에 설정하고, 평균값( $t = 0$ )을 기준으로 교차점을 설정하여 중요도-실행도 매트릭스(Importance-Performance Analysis matrix, IPA matrix)를 구성하였다(Baek et al., 2025; Martilla & James, 1977). 전통적인 IPA에서는 제 1사분면부터 제 4사분면까지 네 영역이 균등한 면적으로 구분되며, 각 항목의 상대적 위치를 통해 관리 전략을 도출한다. 그러나 본 연구에서는 Abalo et al.(2007)이 제안한 '대각선 구분 방식(diagonal-based schemes)'을 적용하여, 기존 사분면 체계에 대각선 기준을 추가하였다. <Figure 1>에서 보는 바와 같이, 이 방식은 기울기 1의 대각선을 기준으로 중요도에 비해 실행도가 낮은 항목들을 하나의 별도 영역으로 묶어 제 4사분면의 기능을 확장하는 방식이다. 즉, 대각선 아래 위치한 모든 항목은 중요도에 비해 실행도가 낮은 영역으로 간주되며, 개선의 우선순위가 높은 항목으로 분류된다. 특히 중요도와 실행도 간의 차이가 클수록 해당 항목에 대한 개선 요구 수준도 높다고 해석할 수 있다.



Note. Abalo et al.(2007)

<Figure 1> Analytical Framework of Importance-Performance Matrix of PBS Perceived by Chinese Special Education Teachers

### Ⅲ. 연구결과

#### 1. 중국 특수교사의 PBS에 대한 중요도-실행도 인식 수준 및 차이

PBS 영역에서 중국 특수교사의 중요도 및 실행도 인식 수준과 중요도-실행도 차이를 알아본 결과는 <Table 3>과 같다.

<Table 3> Importance and Performance Level of Chinese Special Education Teachers in the PBS Area and the Importance-Performance Differences

|                           | Importance |      | Performance |      | Paired Difference |      |         |
|---------------------------|------------|------|-------------|------|-------------------|------|---------|
|                           | M          | SD   | M           | SD   | M                 | SD   | t       |
| Tier 1 Schoolwide Systems | 3.74       | 1.17 | 3.60        | 1.19 | 0.15              | 0.77 | 6.09*** |
| Tier 1 Classroom Systems  | 3.92       | 1.10 | 3.80        | 1.12 | 0.12              | 0.74 | 5.14*** |
| Tier 2 Systems            | 3.75       | 1.21 | 3.58        | 1.24 | 0.17              | 0.80 | 6.70*** |
| Tier 3 Systems            | 3.77       | 1.20 | 3.58        | 1.23 | 0.18              | 0.81 | 7.26*** |
| Total                     | 3.79       | 1.12 | 3.64        | 1.14 | 0.15              | 0.74 | 6.62*** |

\*\*\* p < .001

첫째, PBS 영역에서 중국 특수교사의 중요도 및 실행도 인식 수준을 알아본 결과, 중요도 수준은 전반적으로 중상 이상 수준(평균 3.75~3.92)으로, 모든 지원 수준에서 PBS의 필요성을 높게 인식하고 있음을 나타낸다. 실행도 수준은 중요도보다 약간 낮은 평균값(3.58~3.80)으로, 중요도 대비 실행도 간에 차이가 존재함을 보여준다. 가장 높은 중요도와 실행도는 학급 지원 수준에서 나타났다. 이는 PBS 실행의 중심이 학급 단위에서 이루어지고 있으며, 교사들의

실천과 관심이 이 영역에 집중되어 있음을 의미할 수 있다. 전반적으로 중국 특수교사들은 PBS의 중요도를 인식하면서도, 실제 실행 수준은 그보다 낮은 경향을 보이고 있어 실행력 제고를 위한 지원이 필요함을 시사한다.

둘째, 중국 특수교사의 PBS 중요도와 실행도 인식 간에 차이가 있는지를 알아보기 위해 중요도-실행도 간의 대응 표본  $t$  검정을 실시한 결과, 학교 전체 지원( $t = 6.09, p < .001$ ), 학급 지원( $t = 5.14, p < .001$ ), 소그룹 지원( $t = 6.70, p < .001$ ), 개별화 지원( $t = 7.26, p < .001$ )등 모든 영역과 전체( $t = 6.62, p < .001$ )에서 중요도가 실행도보다 유의하게 높게 나타났다. 중요도와 실행도 간 가장 큰 차이는 Tier 3(개별화 지원)에서 0.18의 평균 차이로 나타났으며( $t = 7.26$ ), 가장 적은 차이는 Tier 1 학급 지원에서 평균 0.12의 평균 차이로 나타났다( $t = 5.14$ ). 중국 특수교사들은 PBS의 모든 수준(Tier 1~3)에 대해 높은 중요도를 인식하고 있으나, 실제 실행 수준은 그에 미치지 못하고 있으며, 특히 소그룹 지원(Tier 2) 및 개별화 지원(Tier 3) 영역에서 실행도 격차가 크게 나타나 개선이 시급한 영역으로 분석된다. 이는 정책적·행정적 지원, 연수 프로그램 강화, 자원 분배의 재조정 필요성을 시사한다.

## 2. 중국 특수교사의 PBS에 대한 중요도-실행도 매트릭스 분석

PBS 실행 항목에서 중국 특수교사의 중요도-실행도 인식 차이의 양상이 어떠한지 알아보기 위해, 중국 특수교사의 PBS 중요도 인식 평균값( $M = 3.79$ )과 실행도 인식 평균값( $M = 3.64$ )을 각각 검정 기준값으로 설정하여 단일 표본  $t$  검정을 실시하였으며, 그 결과는 <Table 4>와 같다.

<Table 4> Differences in the Importance-Performance Perceptions of Chinese Special Education Teachers in PBS Implementation Items

| Domain                       | Code | Items                                      | Importance |      |          | Performance |      |          |
|------------------------------|------|--------------------------------------------|------------|------|----------|-------------|------|----------|
|                              |      |                                            | M          | SD   | $t$      | M           | SD   | $t$      |
| Tier 1<br>Schoolwide Systems | a01  | Team Composition                           | 3.81       | 1.29 | 0.57     | 3.60        | 1.33 | -1.08    |
|                              | a02  | Behavior Expectations                      | 3.84       | 1.23 | 1.20     | 3.68        | 1.26 | 1.00     |
|                              | a03  | Teaching Expectations                      | 3.80       | 1.32 | 0.22     | 3.69        | 1.34 | 1.25     |
|                              | a04  | Feedback and Acknowledgment                | 3.90       | 1.26 | 2.67**   | 3.79        | 1.28 | 3.80***  |
|                              | a05  | Behavior Definitions                       | 3.81       | 1.25 | 0.63     | 3.67        | 1.28 | 0.67     |
|                              | a06  | Response to Behavior                       | 3.73       | 1.29 | -1.53    | 3.61        | 1.30 | -0.69    |
|                              | a07  | Professional Development System            | 3.77       | 1.30 | -0.50    | 3.62        | 1.32 | -0.38    |
|                              | a08  | Professional Development Content           | 3.66       | 1.33 | -3.14**  | 3.50        | 1.35 | -3.28**  |
|                              | a09  | Staff Involvement                          | 3.66       | 1.32 | -3.19**  | 3.51        | 1.35 | -3.15**  |
|                              | a10  | Student / Family / Community Communication | 3.72       | 1.29 | -1.79    | 3.58        | 1.32 | -1.49    |
|                              | a11  | Student / Family / Community Engagement    | 3.77       | 1.28 | -0.46    | 3.64        | 1.31 | 0.05     |
|                              | a12  | Behavior Data System                       | 3.65       | 1.33 | -3.38*** | 3.49        | 1.38 | -3.47*** |
|                              | a13  | Data-based Decision Making                 | 3.65       | 1.36 | -3.32*** | 3.48        | 1.39 | -3.64*** |
|                              | a14  | Fidelity Data                              | 3.69       | 1.32 | -2.43*   | 3.53        | 1.36 | -2.52*   |
|                              | a15  | Annual Evaluation                          | 3.69       | 1.32 | -2.44*   | 3.55        | 1.35 | -2.09*   |

<Table 4> Differences in the Importance-Performance Perceptions of Chinese Special Education Teachers in PBS Implementation  
Items (continued)

| Domain                      | Code | Items                                          | Importance |      |         | Performance |      |         |
|-----------------------------|------|------------------------------------------------|------------|------|---------|-------------|------|---------|
|                             |      |                                                | M          | SD   | τ       | M           | SD   | τ       |
| Tier 1<br>Classroom Systems | b01  | Behavioral Expectations                        | 3.92       | 1.21 | 3.42*** | 3.78        | 1.23 | 3.69*** |
|                             | b02  | Procedures and Routines                        | 3.91       | 1.19 | 3.15**  | 3.80        | 1.24 | 4.10*** |
|                             | b03  | Feedback and Acknowledgment                    | 3.95       | 1.21 | 4.26*** | 3.84        | 1.22 | 5.26*** |
|                             | b04  | Response to Behavior                           | 3.86       | 1.22 | 1.80    | 3.74        | 1.24 | 2.49**  |
|                             | b05  | Active Supervision                             | 3.98       | 1.17 | 5.13*** | 3.88        | 1.19 | 6.48*** |
|                             | b06  | Actively Engage Students                       | 3.95       | 1.17 | 4.43*** | 3.60        | 1.33 | 4.59*** |
|                             | b07  | Differentiated Instruction                     | 3.87       | 1.20 | 2.09*   | 3.68        | 1.26 | 2.22*   |
|                             | b08  | Academic Success                               | 3.94       | 1.19 | 4.11*** | 3.69        | 1.34 | 5.44*** |
|                             | b09  | Classroom Professional Development and Support | 3.89       | 1.19 | 2.77**  | 3.79        | 1.28 | 3.73*** |
| Tier 2<br>Systems           | c01  | Behavior Support Team                          | 3.78       | 1.30 | -0.33   | 3.67        | 1.28 | -1.16   |
|                             | c02  | Team Procedures                                | 3.78       | 1.26 | -0.29   | 3.61        | 1.30 | -0.36   |
|                             | c03  | Student Identification                         | 3.75       | 1.27 | -0.91   | 3.62        | 1.32 | -1.45   |
|                             | c04  | Request for Assistance                         | 3.75       | 1.28 | -1.07   | 3.50        | 1.35 | -1.80   |
|                             | c05  | Options for Tier 2 Interventions               | 3.74       | 1.28 | -1.15   | 3.51        | 1.35 | -0.89   |
|                             | c06  | Access to Tier 1 Supports                      | 3.75       | 1.28 | -0.88   | 3.58        | 1.32 | -1.40   |
|                             | c07  | Professional Development                       | 3.73       | 1.28 | -1.46   | 3.64        | 1.31 | -1.81   |
|                             | c08  | Level of Use                                   | 3.73       | 1.29 | -1.50   | 3.49        | 1.38 | -1.80   |
|                             | c09  | Student Performance Data                       | 3.73       | 1.28 | -1.61   | 3.48        | 1.39 | -1.35   |
|                             | c10  | Fidelity of Implementation                     | 3.72       | 1.29 | -1.67   | 3.53        | 1.36 | -2.35*  |
|                             | c11  | Annual Evaluation                              | 3.76       | 1.29 | -0.82   | 3.55        | 1.35 | -1.87   |
| Tier 3<br>Systems           | d01  | Tier 3 Systems Planning Team                   | 3.76       | 1.29 | -0.63   | 3.78        | 1.23 | -1.65   |
|                             | d02  | Team Procedures                                | 3.75       | 1.27 | -0.94   | 3.80        | 1.24 | -1.61   |
|                             | d03  | Student Identification                         | 3.75       | 1.28 | -1.02   | 3.84        | 1.22 | -1.69   |
|                             | d04  | Request for Assistance                         | 3.76       | 1.27 | -0.81   | 3.74        | 1.24 | -1.86   |
|                             | d05  | Options for Tier 3 Intervention                | 3.75       | 1.26 | -1.06   | 3.88        | 1.19 | -1.71   |
|                             | d06  | Tier 3 Critical Features                       | 3.78       | 1.26 | -0.37   | 3.81        | 1.21 | -1.47   |
|                             | d07  | Access to Tier 1 and Tier 2 Supports           | 3.76       | 1.26 | -0.64   | 3.73        | 1.24 | -1.78   |
|                             | d08  | Stakeholder Engagement                         | 3.80       | 1.25 | 0.36    | 3.84        | 1.20 | 0.15    |
|                             | d09  | Professional Development                       | 3.77       | 1.28 | -0.46   | 3.78        | 1.22 | -0.88   |
|                             | d10  | Generalization and Maintenance                 | 3.79       | 1.27 | 0.01    | 3.59        | 1.32 | -0.31   |
|                             | d11  | Student Progress Monitoring                    | 3.76       | 1.26 | -0.77   | 3.63        | 1.27 | -1.38   |
|                             | d12  | Level of Use                                   | 3.77       | 1.27 | -0.49   | 3.58        | 1.31 | -1.83   |
|                             | d13  | Fidelity                                       | 3.76       | 1.27 | -0.73   | 3.57        | 1.32 | -1.67   |
|                             | d14  | Annual Evaluation                              | 3.75       | 1.26 | -0.89   | 3.60        | 1.30 | -1.88   |
| Total (Mean)                |      |                                                | 3.79       | 1.12 | 0.00    | 3.64        | 1.14 | 0.00    |

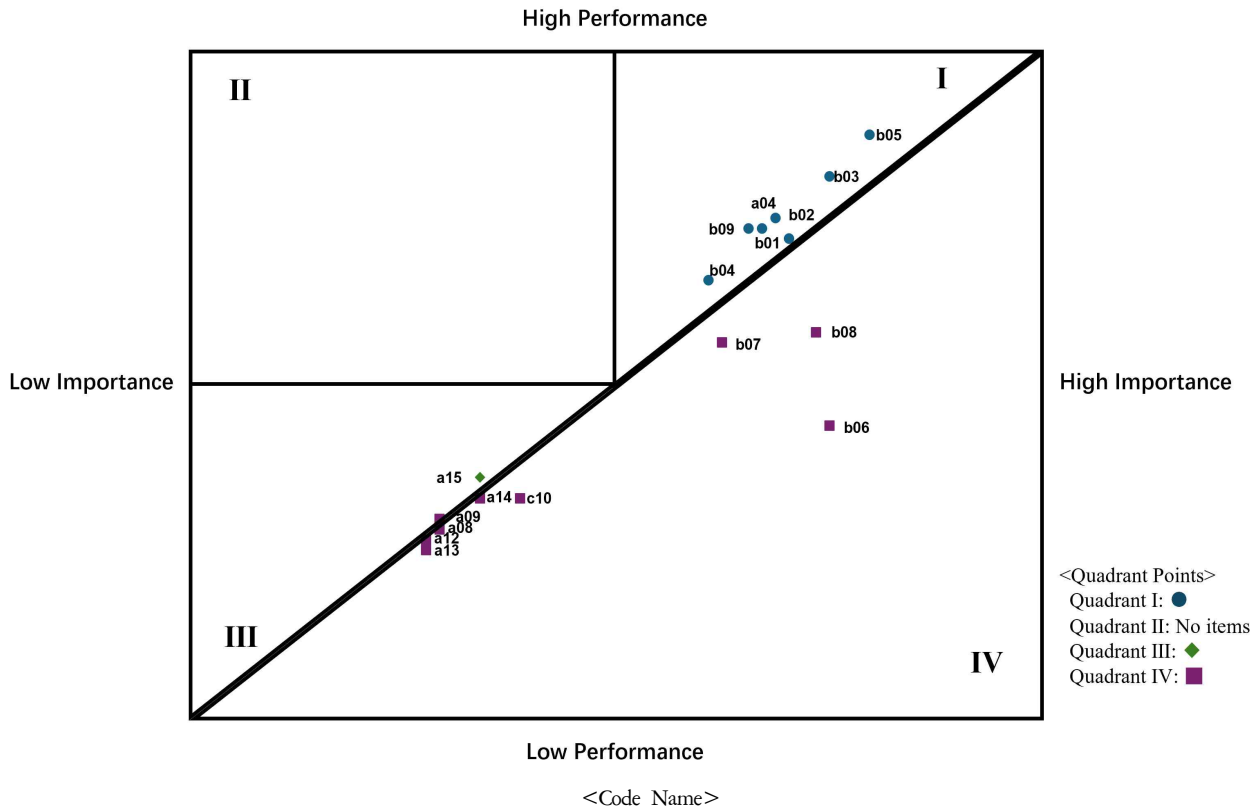
\* p &lt; .05, \*\* p &lt; .01, \*\*\* p &lt; .001

중요도 및 실행도 차원에서 총 17개 항목이 평균값보다 유의하게 높거나 낮은 것으로 나타났으며( $p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$ ), 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 중국 특수교사는 a04(피드백 및 인정 체계), b01(행동 기대), b02(절차 및 일상), b03(피드백 및 인정), b05(긍정적 감독), b06(학생의 긍정적 참여 유도), b07(차별화된 수업), b08(학업 성공), b09(교실 전문성 개발 및 지원) 항목에서 높은 중요도 인식을 나타냈다. 반면, a08(전문성 개발 내용), a09(교직원 참여), a12(행동 데이터 시스템), a13(데이터 기반 의사결정), a14(충실도 데이터), a15(연간 평가) 항목에 대해서는 중요도 인식이 유의하게 낮았다.

둘째, 중국 특수교사는 a04(피드백 및 인정 체계), b01(행동 기대), b02(절차 및 일상), b03(피드백 및 인정), b04(행동 반응), b05(긍정적 감독), b07(차별화된 수업), b08(학업 성공), b09(교실 전문성 개발 및 지원) 항목에서 높은 실행도 인식을 나타냈다. 반면, a08(전문성 개발 내용), a09(교직원 참여), a12(행동 데이터 시스템), a13(데이터 기반 의사결정), a14(충실도 데이터), a15(연간 평가), b06(학생의 긍정적 참여 유도), c10(실행 충실도) 항목에 대해서는 실행도 인식이 유의하게 낮았다.

중국 특수교사의 PBS 중요도와 실행도 인식 간의 차이를 보다 구체적으로 파악하기 위해, 중요도와 실행도 각 영역에서 유의한 차이가 나타난 17개 항목을 활용하여 <Figure 2>와 같은 IPA 매트릭스(IPA matrix)를 작성하였다.



<Figure 2> Importance-Performance Matrix of PBS Perceived by Chinese Special Education Teachers

중국 특수교사의 PBS 중요도-실행도 인식 매트릭스 결과 분석은 다음과 같다.

첫째, 제Ⅰ사분면(지속 유지 영역)에 해당하는 항목으로, 중요도와 실행도 모두 유의하게 높은 항목은 a04(피드백 및 인정 체계), b01(행동 기대), b02(절차 및 일상), b03(피드백 및 인정), b05(긍정적 감독), b09(교실 전문성 개발 및 지원)의 6개 항목이며, 중요도는 보통이지만 실행도가 유의하게 높은 b04(행동 반응) 1개 항목이 포함된다. 이 7개 항목은 중요도 인식이 높고 실제 실행도 좋은 수준을 보여, 중국 특수교사의 PBS 실행 과정에서 지속적으로 유지되어야 할 요소로 간주된다.

둘째, 제Ⅱ사분면(과잉 노력 회피 영역)에 위치하는 항목은 나타나지 않았다.

셋째, 제Ⅲ사분면(우선순위가 낮은 영역)에 해당하는 항목으로, 중요도와 실행도 모두 유의하게 낮은 항목은 a15(연간 평가) 1개로 확인되었다. 이 항목은 중요도와 실행도 모두 낮아, 중국 특수교사의 PBS 실행 과정에서 우선순위가 낮은 항목으로 분류된다.

넷째, 제Ⅳ사분면(집중 노력 필요 영역)에 해당하는 항목은 중요도는 유의하게 높지만 실행도는 유의하게 낮은 a08(전문성 개발 내용), a09(교직원 참여), a12(행동 데이터 시스템), a13(데이터 기반 의사결정), a14(충실도 데이터), b06(학생의 긍정적 참여 유도), b07(차별화된 수업), b08(학업 성공) 총 8개 항목이며, 중요도는 보통이지만 실행도는 유의하게 낮은 c10(실행 충실도) 1개 항목이 포함된다. 이와 같은 총 9개 항목은 중요도에 비해 실행도가 낮기 때문에 중국 특수교사의 PBS 실행 과정에서 우선적으로 집중해야 할 우선적인 항목으로 간주된다.

#### IV. 논의

이 연구의 결과에 따라 다음과 같이 논의한다.

##### 1. 중국 특수교사의 PBS에 대한 중요도-실행도 인식 수준 및 차이

본 연구에서는 중국 특수교사들이 인식하는 PBS의 중요도 및 실행도 수준과 그 차이를 분석한 결과, 전반적으로 중요도 인식은 높은 반면 실행도는 이에 미치지 못하는 경향이 확인되었으며, 특히 Tier 2(소그룹 지원) 및 Tier 3(개별화 지원)에서 그 격차가 두드러지게 나타났다. 이에 대해 다음과 같은 두 가지 측면에서 논의한다.

첫째, 중국의 특수교사들이 PBS의 중요성은 전반적으로 높게 인식하고 있음에도 불구하고, 실제 실행 수준은 낮게 나타나는 현상은 단순한 개인 차원의 문제가 아니라 구조적이고 제도적인 한계와 밀접한 관련이 있다. 특히 Tier 2와 Tier 3 수준의 PBS는 개별 학생의 특성과 문제행동에 맞는 맞춤형 중재와 전문성이 요구되기 때문에, 충분한 인력, 시간, 자원의 확보 없이 실질적인 실행이 어려울 수밖에 없다(Simonsen et al., 2008; Sugai et al., 2000). 실제로 PBS의 효과적인 실행은 교사의 역량뿐 아니라, 학교 차원의 행정적 지원, 다학제 간 협력체계, 행동 데이터를 활용한 의사결정 시스템이 얼마나 잘 갖춰져 있는가에 달려 있다고 평가된다(Sugai & Simonsen, 2012).

중국의 현실을 살펴보면, 이러한 실행상의 어려움이 다방면에서 나타난다. 우선, PBS에 대한 국가 차원의 정책적 기반이나 실행 지침이 미비하여, 현장의 실천이 주로 개별 학교나 교사 단위에서 비체계적으로 이루어지고 있다(Zhu & Mu, 2019). 다음으로, 행동 전문가나 상담 교사와 같은 전문 인력의 절대적 부족으로 인해, 중재의 연속성과 질이 담보되지 않는다는 문제가 제기되고 있다. 특히 자폐 범주성 장애 학생을 지원하는 데 있어, 중국 특수교육은 여전히 고립된 교사 중심 모델에 의존하고 있으며, 다학제 협력이 매우 제한적이라는 비판도 존재한다(Han & Cumming, 2019). 또한, PBS 관련 연수 기회의 부족과 현장에 적용 가능한 구체적 매뉴얼의 부재 역시 실행력을 떨어뜨리는 요인이다. Wu(2017)의 연구에 따르면, PBS 관련 연수를 받은 교사들은 행동중재 계획 수립 능력에서 확연한 차이를 보

였으며, 이는 질 높은 실행을 위해서는 체계적인 교사 교육이 선행되어야 함을 시사한다. 아울러, PBS는 미국과 같은 개인주의 문화권에서 기원한 이론으로, 행동의 자율성, 개인의 권리, 긍정적 강화 등을 강조하는 이념이 중국의 유교적 전통 및 권위 중심의 교육문화와 일정한 충돌을 일으킬 수 있다(Wang & Lam, 2017). PBS는 대표적인 근거 기반 실천(Evidence-Based Practice, EBP)으로, 문화 간 이식 과정에서 문화적 가치와 교육 제도 간의 긴장을 수반할 수밖에 없다. 따라서 중국에서 PBS를 도입하고 실행할 때에는 단순히 원형(original) 모델을 모방하기보다는, ‘문화적 적합성(cultural fit)’을 충분히 고려해야 한다. 특히 집단주의 성향, 교사-학생 간 권력 구조, 행동 규범 체계 등 중국 문화에 내재된 요소들을 반영하여 ‘문화적 적응(cultural adaptation)’을 체계적으로 추진할 필요가 있다. 이는 중재 목표 설정, 강화 전략 선택, 가족 참여 방식 등 PBS의 핵심 요소들을 현지화하여 조정하는 작업을 포함하며, 중국 교육문화의 가치와 실천 특성에 부합하는 PBS 실행 모델을 개발함으로써 PBS의 실효성과 지속가능성을 제고할 수 있을 것이다(Fox et al., 2021; McIntosh, 2023; Wang & Lam, 2017).

따라서 중국에서 PBS를 활성화하기 위해서는 몇 가지 중점 과제가 있다. 무엇보다 먼저, 국가 차원에서 PBS 실행을 위한 공식 지침과 법적 기반 마련이 시급하다(Zhu & Mu, 2019). 동시에 교사 대상의 실천 중심 연수 확대와 우수 사례 중심의 매뉴얼 보급이 이루어져야 하며(Wu, 2017), 중장기적으로는 학교 내 다학제 협력 체계와 행동 데이터 기반의 중재 시스템 구축이 병행되어야 한다(Sugai & Simonsen, 2012). 더불어 중국 사회의 교육문화적 특성과 조화를 이룰 수 있도록, 유교 사상의 공동체주의 및 교사의 권위를 적극적으로 반영한 ‘문화적으로 적응된 PBS 모델’의 재구성이 요구된다(Fox et al., 2021; Wang & Lam, 2017).

둘째, Tier 1 학급 수준에서는 중요도와 실행도 모두 상대적으로 높은 수준을 나타냈다. 이는 PBS 실행의 실질적인 중심이 학급 단위에서 이루어지고 있음을 시사하며, 일상적인 수업 환경 속에서 PBS를 자연스럽게 적용하는 것이 비교적 수월하다는 점을 반영한다(McIntosh et al., 2006). 이러한 현상은 중국 사회가 전통적으로 유교 사상에 뿌리를 둔 집단주의 및 공동체 중심의 가치를 중요시해 왔기 때문에, 학급 단위에서 공동체 규범에 따른 행동 지도가 쉽게 수용될 수 있는 문화적 환경이 조성되어 있음을 보여준다(Lee, 1996; Li, 2012).

PBS가 학급 단위에서 효과적으로 작동하는 이유는, 이처럼 공동 규범을 바탕으로 행동 기대치를 설정하고, 구체적인 강화 전략을 일관되게 공유·실행할 수 있는 구조 덕분이다. 중국에서는 교사가 단순한 지식 전달자가 아니라 ‘도덕적 모범자(道德榜樣, moral model)’로 인식되며(Gu, 2014), 이는 교사의 권위가 강하게 작용하는 결과로 작용한다(Tan, 2017). 이러한 문화적 특성은 PBS 실행 과정에서 교사가 설정한 규칙과 기대가 학생들에게 자연스럽게 내면화될 수 있는 기반을 제공하고, 일상적인 수업 속에서 도덕적 행동 강화를 실현할 수 있게 한다.

이러한 관점에서 볼 때, 중국의 전통 사상, 특히 덕육(德育, moral education)의 철학에 기반한 PBS Tier 1 모델의 개발도 충분히 고려할 만하다. 전교적 차원에서 공통된 규칙과 기대를 명확히 설정하고, 일상적 실천을 통해 행동 개선을 유도한다는 점에서(Sugai & Simonsen, 2012), PBS와 중국 덕육은 구조적으로 유사한 체계를 가진다. 특히 덕육에서는 반복적인 습관 형성을 통해 바람직한 도덕성을 기른다는 철학이 강조되는데, 이를 “습관이 몸에 배어 자연스러워진다(習慣成自然, Habit becomes second nature)<sup>1)</sup>”라는 표현으로 설명할 수 있다(Muyunda & Yue, 2022; Lee, 1996). PBS Tier 1 역시 반복적인 긍정적 행동 강화와 기대 행동의 명료화를 통해 학생의 행동 패턴을 변화시키는 데 중점을 두며(McIntosh et al., 2006), 이는 습관 형성에 의한 행동의 내면화라는 측면에서 덕육과 깊은 공통점을 갖는다(Lee, 1996; Tan, 2017).

1) “習慣成自然”은 중국 고전 《한서(漢書)·가의전(賈誼傳)》에 나오는 구절로, 원문은 “少成若天性, 習慣若自然”이다. 이는 ‘어릴 때 형성된 것은 마치 타고난 성품과 같고, 습관은 마치 자연스러운 것과 같다’는 의미를 담고 있다.

## 2. 중국 특수교사의 PBS에 대한 중요도-실행도 매트릭스 분석

본 연구에서는 중국 특수교사들이 인식하는 PBS 실행 요소의 중요도와 실행도 수준을 기반으로 IPA 매트릭스를 구성하고, 각 항목의 상대적 우선순위를 분석하였다. 그 결과, 각 사분면에 분포한 항목의 특징에 따라 다음과 같이 논의한다.

첫째, 제Ⅰ사분면(지속 유지 영역)에서 총 7개 항목이 ‘높은 중요도-높은 실행도’ 사분면에 포함되었다. 이들은 Tier 1의 학교 전체 지원(피드백 및 인정 체계)과 학급 지원(행동 기대, 절차 및 일상, 피드백 및 인정, 행동 반응, 긍정적 감독, 교실 전문성 개발 및 지원) 항목에 해당한다. 이는 중국 특수교사가 학급 수준 PBS 전략에 대해 일정 수준의 인식 및 실행 능력을 보유하고 있음을 보여주며, 이러한 결과는 정책 추진 및 특수교사 연수의 강화와 밀접한 관련이 있다(McIntosh et al., 2015). 그러나 제Ⅰ사분면에 Tier 2 및 Tier 3 항목이 나타나지 않아, 소그룹 지원과 개별화 지원이 아직 실행 체계로 자리 잡지 못했음을 시사한다. 이에 따라 학교는 특별 지원이 필요한 학생의 선별 절차를 마련하고, 체계적으로 소그룹 지원과 개별화 지원을 계획·제공·모니터링하며(McIntosh et al., 2006; McIntosh, 2023), 지원 인력의 역할을 명확히 하고, 데이터 기반으로 지원 유형과 강도를 결정하여 소그룹 지원 및 개별화 지원이 학교 전체 긍정적 행동지원 체계와 효과적으로 연계되도록 해야 한다(Bambara et al., 2009; Kim, 2014). 이러한 항목들은 PBS 우선 개선 영역으로 설정하여, 지속적인 전문성 개발, 교직원 협력 기회 확대, 데이터 시스템 구축 등을 통해 특수교사의 PBS 실행 역량을 강화해야 한다(Fox et al., 2021; McIntosh et al., 2013; Sugai & Horner, 2009).

둘째, 제Ⅱ사분면(과잉 노력 회피 영역)인 ‘낮은 중요도-높은 실행도’ 사분면에 포함된 항목은 없었으며, 이는 특수교사들이 PBS 전략에 대해 기본적인 인식을 보유하고 있으며, 실행 투입이 비교적 합리적으로 이루어지고 있음을 의미한다. 즉, 실행 투입이 인식의 우선순위와 대체로 일치하여 자원의 부적절한 배분 현상이 나타나지 않았다. 교사들이 PBS의 핵심 가치에 대한 이해를 지속적으로 강화하여(Collins, 2007), 지원 전략이 형식적으로 그치지 않도록 해야 한다.

셋째, 제Ⅲ사분면(우선순위가 낮은 영역)인 ‘낮은 중요도-낮은 실행도’ 사분면에는 a15(연간 평가) 1개 항목만 포함되었으며, 이는 특수교사들이 Tier 1 학교 전체 지원의 데이터 피드백 체계에 대한 관심이 부족함을 보여준다. 이는 한편으로 학교 전체 PBS가 아직 효과적으로 제도화되지 않았음을 반영하며, 다른 한편으로 특수교사들이 평가 참여에 대한 인식과 역량이 부족함을 의미한다(Huang & Zhu, 2019). 이에 따라 기초적인 데이터 분석 및 피드백 절차를 단계적으로 도입하여 특수교사가 체계 평가에서의 역할 인식과 참여도를 높여야 한다(McIntosh et al., 2006; Sugai & Horner, 2009).

넷째, 제Ⅳ사분면(집중 노력 필요 영역)인 ‘높은 중요도-낮은 실행도’ 사분면에는 총 9개 항목이 포함되었다. Tier 1의 학교 전체 지원(전문성 개발 내용, 교직원 참여, 행동 데이터 시스템, 데이터 기반 의사결정, 충실도 데이터)과 학급 지원(학생의 긍정적 참여 유도, 차별화된 수업, 학업 성공), Tier 2의 소그룹 지원(실행 충실도) 항목에 해당한다. 이는 제도적 지원 부족, 연수 기회 제한, 데이터 시스템의 부재, 교사 업무 부담 및 자원 부족 등의 문제로 인해 실행 단계에서 차별화된 수업 및 데이터 기반 지원 전략이 효과적으로 이행되지 못하고 있음을 보여준다(Jia et al., 2025; Liu & Jiang, 2016). 이러한 항목들은 PBS의 우선 개선 영역으로 설정하여, 지속적인 전문성 개발, 교직원 협력 기회 확대, 데이터 시스템 구축 등을 통해 특수교사의 PBS 실행 역량을 강화할 필요가 있다(Fox et al., 2021).

중국에서 긍정적 행동지원(PBS)을 효과적으로 실행하기 위해서는, 현재 교육현장의 실행 현황과 구조적 한계를 고려한 우선순위 중심의 단계적 접근이 필요하다. 본 연구 결과에 따르면, 특수교사들은 Tier 1 수준의 학급 단위 PBS 전략에 대해 일정 수준의 실행 역량을 보유하고 있으나, 학교 전체 차원의 체계적 실행과 중재 중심의 Tier 2 및 Tier 3 전략은 여전히 미흡한 상황이다. 특히 행동 데이터 기반 의사결정, 교직원 협력, 전문성 개발, 개별화 중재의 실행 수준이 낮게 나타났으며, 이는 제도적 지원 부족, 연수 기회의 제한, 다학제 협력의 부재 등 복합적인 요인에

서 기인한다(Fox et al., 2021; McIntosh et al., 2013; Wu & Xu, 2024).

따라서 중국에서는 무엇보다 학교 전체 수준의 체계적 PBS 환경 조성, 교사의 데이터 활용 역량 강화, 전문성 개발을 위한 지속적 연수, 그리고 문화적 맥락에 맞는 PBS 모델의 현지화가 선행되어야 한다(Wang & Lam, 2017; Wu, 2017; Zhu & Mu, 2019). 특히 Tier 2~3 수준의 실행력을 높이기 위해서는 학교 차원의 선별 체계, 다학제 협력 구조, 실행 매뉴얼 구축이 병행되어야 하며(Fox et al., 2021), 교사들이 평가와 데이터 기반 의사결정에 능동적으로 참여할 수 있도록 하는 ‘전문적 학습 공동체(Professional Learning Communities, PLC)’와 정책적 지원 체계 마련이 필요하다(Luh et al., 2025; Zhang & Pang, 2015).

## V. 결론

본 연구는 중국 특수교사를 대상으로 PBS의 주요 실행 요소에 대한 인식 중요도와 실행도를 IPA 기법을 통해 체계적으로 분석함으로써, PBS 실행 격차를 가시화하고 우선 개선 영역을 도출하였다. 이를 통해 중국 특수교육 현장에서 PBS의 효과적인 정착을 위한 실천적 개선 방향을 제시하였으며, 교사 중심의 연수 및 정책 설계에 기초 자료를 제공하고, 중국 내 PBS의 현지화 및 제도화를 촉진하는 데 기여할 것으로 기대된다.

본 연구의 학문적 및 실천적 의의를 다음과 같이 제시한다. 첫째, 본 연구는 중국 특수교사를 대상으로 PBS의 주요 실행 요소에 대한 인식 중요도와 실행도를 구조화된 방식으로 분석한 첫 시도 중 하나로, PBS의 지역 내 정착 가능성과 실행 현실을 정량적·시각적으로 진단했다는 점에서 의의가 크다. 둘째, IPA 분석을 활용하여 교사의 인식과 실행 간의 우선 개선 영역을 가시화함으로써, 중국 특수교육 현장에서 PBS 실행력을 향상시키기 위한 현장 중심의 실천 전략 수립에 유용한 근거 자료를 제공한다. 셋째, PBS의 성공적인 실행은 특수교사의 인식과 역량에 크게 의존하는 바(Kim, 2014), 본 연구는 특수교사의 실행 격차에 주목한 분석을 통해, 교육 당국과 연수 기관이 실제 교사 수요에 기반한 실천 중심 연수 및 지원체계 개선 방향을 설계할 수 있는 기초자료를 마련하였다. 넷째, PBS는 통합교육을 위한 효과적 도구로, 본 연구는 중국 내 PBS 현지화 및 제도화를 위한 실천적 논거를 제공함으로써, 국가 정책 방향에 부합하는 특수교육 실행모델 개발에 기여할 수 있다. 다섯째, 본 연구는 한국과 미국 등 선진국 중심으로 발전해 온 PBS의 실행 구조를 중국에 적용한 사례로, 향후 국제 비교 연구, 문화적 적합성을 고려한 PBS 모델의 개발 및 검증 등 후속 연구의 출발점으로 활용될 수 있다.

본 연구의 한계 및 후속 연구를 제언한다.

첫째, 설문 자료가 주로 특수교사의 자기보고에 의존하였기 때문에 사회적 기대 편향(social desirability bias)이 발생할 가능성이 있어 평가 결과의 객관성에 영향을 미칠 수 있다(Kwon & Lee, 2020). 후속 연구에서는 관찰 및 면담을 병행하거나(Patton, 2002), 사회적 기대 반응 경향 척도(social desirability scale)를 도입하여 편향의 영향을 최소화할 필요가 있다(Crowne & Marlowe, 1960).

둘째, 본 연구는 전국 단위 표본을 기반으로 수행되었으나, National Bureau of Statistics of China(2021)의 지역 구분을 따랐음에도 지역 간 PBS 발전 수준의 차이를 충분히 통제하지 못해 결과의 일반화에는 한계가 있다. 향후 연구에서는 지역 및 성·시 단위의 정책·자원·실행 수준을 고려한 층화 표집과 비교 분석을 통해, 지역 특성에 기반한 맞춤형 PBS 전략 수립을 위한 실증적 근거를 제시할 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 인구통계학적 배경 변인 설정이 다소 제한적이었으며, PBS 실행 수준에 영향을 줄 수 있는 교사의 전공, 자격 취득 경로, 연수 경험 등 핵심 요인들을 충분히 반영하지 못했다는 한계가 존재한다. 향후 연구에서는 이러한 변인의 하위 차원과 지표를 정교화하여 PBS 실행에 영향을 미치는 요인을 체계적으로 분석하고, 실효성 있는 교사 지원 및 전문성 개발을 위한 실효성 있는 전략 수립의 근거를 제시할 필요가 있다.

넷째, IPA 방법은 항목 간의 구조적 관계 및 변수 간의 심층적인 인과 관계를 반영하기 어렵다는 한계가 있다 (Baek et al., 2025). 후속 연구에서는 구조방정식모형(Structural Equation Modeling, SEM) 등의 방법을 도입하여(Kline, 2023), 결과의 설명력과 실천적 가치를 높일 필요가 있다.

다섯째, 본 연구는 횡단면 연구 설계(cross-sectional design)를 사용하여 특수교사의 인식과 실행 변화의 시간적 동태성을 밝혀낼 수 없었다. 후속 연구에서는 종단 추적 연구 설계(longitudinal design)를 적용하여(Singer & Willett, 2003), PBS 수용 및 실행 경로가 시간에 따라 어떻게 변화하는지를 심층적으로 탐구할 필요가 있다.

## References

- Abalo, J., Varela, J., & Manzano, V. (2007). Importance values for importance-performance analysis: A formula for spreading out values derived from preference rankings. *Journal of Business Research*, 60(2), 115-121.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.10.009>
- Baek, J., & Cho, K.-S. (2013). Teacher perception of problems in the process of developing and implementing school-wide PBS: Implications for tier 3 interventions. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 29(2), 149-182.
- Baek, J., Hong, E. R., Choi, J., & Park, G. (2025). An analysis of the importance-performance discrepancies in ethical issues of the Korean Behavior Analyst ethics code. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 12(1), 197-208.  
<https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.1.10>
- Baek, J., Seo, S., & Park, K. O. (2013). A study on the instructional design of special education teachers working with students with developmental disabilities. *Korean Journal of Special Education*, 48(1), 187-206.
- Bambara, L. M., Nonnemacher, S. L., & Kern, L. (2009). Sustaining school-based individualized positive behavior support: Perceived barriers and enablers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 161-176.  
<https://doi.org/10.1177/1098300708330878>
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Center on PBIS. (2023, June). *Self-Assessment Survey (SAS) manual*(Version 4). Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. <https://www.pbis.org/resource/sas>
- Choi, J. (2021). Perceptions of pre-service early childhood teachers about special education coursework through an IPA analysis. *The Journal of Education*, 41(1), 319-331. <https://doi.org/10.25020/je.2021.41.1.319>
- Choi, J.-H., & Song, E.-S. (2022). IPA on the 5th special education national development plan (2018-2022). *Journal of Educational Innovation Research*, 32(3), 229-257. <http://dx.doi.org/10.21024/pnuedi.32.3.202209.229>
- Choi, J.-H., Kang, S., & Kim, D. (2017). A study on development of individualized positive behavior support application model. *Journal of Educational Innovation Research*, 27(3), 159-179. <https://doi.org/10.21024/PNUEDI.27.3.201709.159>
- Collins, I. J. (2007). Examining the implementation of school-wide positive discipline intervention and its impact on teacher beliefs, values and practices (Doctoral dissertation, Georgia Southern University).  
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/253>

- Condliffe, B., Zhu, P., Doolittle, F., van Dok, M., Power, H., Denison, D., & Kurki, A. (2022). *Study of training in multi-tiered systems of support for behavior: Impacts on elementary school students' outcomes* (NCEE 2022-008). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED620902.pdf>
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Feng, M., Mangan, J., Wong, C., Xu, M., & Lalwani, C. (2014). Investigating the different approaches to importance-performance analysis. *The Service Industries Journal*, 34(12), 1021-1041. <https://doi.org/10.1080/02642069.2014.915949>
- Feng, Y., Yan, K., Chen, C., Ni, H., Lu, H., Wang, J., Tang, Y., Yu, N., Wu, X., & Chen, Y. (2024). An intervention of problem behaviors among elementary school students based on school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology: Techniques and Applications*, 12(10), 609-620. <https://doi.org/10.16842/j.cnki.issn2095-5588.2024.10.004>
- Feuerborn, L., & Chinn, D. (2012). Teacher perceptions of student needs and implications for positive behavior supports. *Behavioral Disorders*, 37(4), 219-231. <https://doi.org/10.1177/019874291203700403>
- Fox, R. A., Leif, E. S., Moore, D. W., Furlonger, B., Anderson, A., & Sharma, U. (2021). A systematic review of the facilitators and barriers to the sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Education and Treatment of Children*, 45(1), 105-126. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00056-0>
- Gu, M. (2014). *Cultural foundations of Chinese education* (Vol. 1). Brill.
- Han, C., & Cumming, T. M. (2019). Behavioural supports for students with autism spectrum disorders: Practice, policy, and implications for special education reform in China. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 41-60. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629120>
- 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. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Huang, Z., & Zhu, N. (2019). School wide positive behavioral support in America and its enlightenment. *Journal of Modern Special Education*, (2), 58-64.
- Jia, H., Zhang, W., & Wang, M. (2025). Challenges and improvement paths of professional development for special education teachers. *Journal of Suihua University*, 45(01), 118-121.
- Jung, H.-S. (2011). Analysis on importance and performance per instruction factor for enhancing teaching effects and expanding classroom participation of students with disabilities within inclusive classroom. *The Journal of Inclusive Education*, 2(2), 1-23. <https://doi.org/10.26592/KSIE.2011.6.2.1>
- Kang, Y., Son, S. H., & Jung, K. J. (2021). Special education teachers' experiences and support needs regarding positive behavior interventions and supports (PBIS) in special schools: A focus group interview (FGI). *Journal of special education: theory and practice*, 22(4), 69-98. <https://doi.org/10.19049/jsped.2021.22.4.04>
- Kim, K.-R., Choi, S.-B., & Kim, S.-S. (2018). The importance performance analysis of teaching competencies of hearing impaired education teachers. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 18(23), 1415-1437. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2018.18.23.1415>
- Kim, M. S., & Song, J. M. (2006). The effects of school-wide positive behavior support on the problem behaviors of students and school climate in an elementary school. *Korean Journal of Special Education*, 41(3), 207-227.
- Kim, W. (2014). General and special education teachers' perceptions of necessity and possibility of implementing SWPBS. *Special Education Research*, 13(3), 119-145. <https://doi.org/10.18541/ser.2014.10.13.3.119>

- Kim, Y. (2016). Level of importance and implementation and improvement directions in transition education for students with learning disabilities from the perspective of special education teachers. *Special Education Research*, 15(3), 155-176.  
<https://doi.org/10.18541/ser.2016.08.15.3.155>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Publications.  
<https://books.google.co.kr/books?id=t2CvEAAAQBAJ>
- Kwon, H., & Lee, H. (2020). The effect of social desirability bias on the measurement of self-reported response. *Studies on Korean Youth*, 31(4), 251-282. <https://doi.org/10.14816/sky.2020.31.4.251>
- Lee, J. W. (2024). Analyzing the importance and performance of safety training for special education teachers using IPA Analysis. *The Korean Journal of Physical Education*, 63(6), 781-794. <https://doi.org/10.23949/kjpe.2024.11.63.6.53>
- Lee, W. O. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences* (pp. 25-41). CERC and ACER.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning: East and West*. Cambridge University Press.
- Li, Y. (2021). An overview of the practical experience of school-wide positive behavior support (SWPBS) in the United States. *Journal of Modern Special Education*, (23), 76-78.
- Li, Z., & Liu, Q. (2022). Reflections on inclusive classroom management under the concept of positive behavior support. *Journal of Modern Special Education*, (21), 23-28.
- Liu, S., & Wang, H. (2022). The path and enlightenment of promoting the positive behavior intervention and support (PBIS) model in Maryland of USA. *Education Approach*, (04), 47-54.
- Liu, Y., & Jiang, S. (2016). School-wide positive behavior supports: An approach to behavior intervention. *Journal of Beijing Normal University(Social Sciences)*, (04), 20-30.
- Liu, Y., Wei, X., & Liang, S. (2012). Positive behavior support: Development and characteristics. *Chinese Journal of Special Education*, (5), 12-17.
- Luh, H. -J., Ni, H., Chen, C., & Feng, Y. (2025). Cultural adaptation of positive behavioral interventions and supports tier 1 in a Chinese elementary school. *School Psychology*, 40(2), 193-206. <https://doi.org/10.1037/spq0000677>
- Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79.  
<https://doi.org/10.1177/002224297704100112>
- McIntosh, K. (2023). Schoolwide positive behavioural interventions and supports and human rights: Transforming our educational systems into levers for social justice. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 5-12.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116223>
- McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Boland, J. B., & Good, R. H. III. (2006). The use of reading and behavior screening measures to predict nonresponse to school-wide positive behavior support: A longitudinal analysis. *School Psychology Review*, 35(2), 275-291. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087992>
- McIntosh, K., Kelm, J. L., & Canizal Delabra, A. (2015). In search of how principals change: A qualitative study of events that help and hinder administrator support for school-wide PBIS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 100-110.  
<https://doi.org/10.1177/1098300715599960> (Original work published 2016)
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G., & Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, 79(3), 293-311.  
<https://www.researchgate.net/publication/230801501>

- Ministry of Education of the People's Republic of China. (July 28, 2017). *The second phase special education promotion plan (2017-2020)*. Ministry of Education of the People's Republic of China.  
[http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201707/t20170720\\_309687.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201707/t20170720_309687.html)
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (June 11, 2025). *Statistical bulletin on the development of national education in 2024*. Ministry of Education of the People's Republic of China.  
[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/202506/t20250611\\_1193760.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202506/t20250611_1193760.html)
- Muscott, H. S., Mann, E. L., & LeBrun, M. R. (2008). Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire: Effects of large-scale implementation of schoolwide positive behavior support on student discipline and academic achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 190-205. <https://doi.org/10.1177/1098300708316258>
- Muyunda, G., & Yue, L. (2022). Confucius' education thoughts and its influence on moral education in China. *International Journal of Social Learning (IJSL)*, 2(2), 250-261. <https://doi.org/10.47134/ijsl.v2i2.141>
- National Bureau of Statistics of China. (February 18, 2021). *How are economic zones divided?* National Bureau of Statistics of China.  
[https://www.stats.gov.cn/zt\\_18555/zthd/sjtjr/d12kfr/tjzsqzs/202302/t20230216\\_1908940.html](https://www.stats.gov.cn/zt_18555/zthd/sjtjr/d12kfr/tjzsqzs/202302/t20230216_1908940.html)
- Park, S.-Y., & Baek, J. (2021). Importance-performance analysis(IPA) and the Impact variables of play support competencies perceived by early childhood special educators. *Korean Journal of Special Education*, 55(4), 35-56.  
<https://doi.org/10.15861/kjse.2021.55.4.35>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.  
<https://books.google.co.kr/books?id=FjBw2oi8El4C>
- Pauls, J. J. (2014). *Teacher perceptions and implementation of positive behavior support in urban language immersion schools* [Doctoral dissertation, University of Missouri-St. Louis]. IRL @ UMSL. <https://irl.umsil.edu/dissertation/256/>
- Ryu, J., & Kwak, S. (2023). Research on the implementation of positive behavior support in special school. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 10(3), 109-142. <https://doi.org/10.22874/kaba.2023.10.3.109>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 351-380.  
<https://dx.doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford University Press. <https://books.google.co.kr/books?id=PpnA1M8VwR8C>
- Song, J. (2021). *A study of Chinese education teachers on professional ability with assistive technology and satisfaction with assistive technology* [Doctoral dissertation, Woosuk University]. RISS.  
[https://woosuk.dcollection.net/public\\_resource/pdf/200000376566\\_20250715112246.pdf](https://woosuk.dcollection.net/public_resource/pdf/200000376566_20250715112246.pdf)
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012, June 19). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. University of Connecticut, Center for Positive Behavioral Interventions and Supports.  
<https://www.pbis.org/resource/positive-behavioral-interventions-and-supports-history-defining-features-and-misconceptions>
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.  
<https://doi.org/10.1177/109830070000200302>
- Sugai, G., Simonsen, B., Freeman, J., & La Salle, T. (2016). Capacity development and multi-tiered systems of support: Guiding principles. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 80-98. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.11>

- Tan, C. (2017). *Confucianism and education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.226>
- Wang, M., & Lam, Y. (2017). Evidence-based practice in special education and cultural adaptations: Challenges and implications for research. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 53-61.  
<https://doi.org/10.1177/1540796916685872>
- Wu, B., & Xu, S. (2024). Research progress on interventions of school-wide positive behavior intervention and support (SWPBIS) for problem behavior abroad. *Journal of Modern Special Education*, (08), 42-51.
- Wu, P.-F. (2017). The effect of teacher training on the knowledge of positive behavior support and the quality of behavior intervention plans: A preliminary study in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1653-1665.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050923>
- Yuan, Q. (2016). Domestic and international research and development of positive behavior support theory: 1990-2015. *Modern Business Trade Industry*, 37(14), 148-151. <https://doi.org/10.19311/j.cnki.1672-3198.2016.14.077>
- Zhang, F., Li, Y., & Wang, H. (2023). Construction and implications of tier 1 school-wide positive behavior support in the United States: A case study of Connecticut. *Journal of Modern Special Education*, (15), 75-79.
- Zhang, J., & Pang, N. S.-K. (2015). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0228-3>
- Zhu, N., & Mu, G. M. (2019). Behavioural support in mainland China. In F. Bryer & W. Beamish (Eds.), *Behavioural support for students with special educational needs: Advancing inclusive and special education in the Asia-Pacific* (pp. 141-155). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-13-7177-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-13-7177-6_9)