행동분석·지원연구(*Journal of Behavior Analysis and Support*)
2026, Vol. 13, No. 1, pp. 127-149
https://doi.org/10.22874/kaba.2026.13.1.7

ISSN 2383-5435(Print)
ISSN 2733-8495(Online)

저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감과 실행 맥락 요인에 대한 탐색적 분석

An Exploratory Analysis of Self-Efficacy for Implementing Behavioral Interventions and Contextual Factors in Early-Career Special Education Teachers*

조성하**
Cho, Sung ha

초록 본 연구는 저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감의 수준을 파악하고, 이와 관련된 실행 맥락 요인을 탐색하는 데 목적이 있다. 대학-현장 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 행동중재 수행 경험이 행동중재 수행 자기효능감과 어떠한 관련을 보이는지를 분석하고, 행동중재 연수 요구를 확인하여 현장 중심 전문성 지원 방향을 제시하고자 하였다. 연구 참여자는 교직 경력 5년 미만의 유·초·중등 특수교사 165명이며, 온라인 설문조사를 통해 자료를 수집하였다. 자료 분석은 기술통계, t-검정, 일원분산분석, Pearson 상관분석 및 다중회귀분석을 활용하였다. 연구 결과, 저경력 특수교사의 행동중재 연수참여 의향은 높게 나타났으나, 학교 지원 및 실행 환경에 대한 인식은 상대적으로 낮았다. 대학-현장 간극 인식은 행동중재 수행 자기효능감과 유의한 정적 관계를 보였으며, 행동중재를 자주 수행하는 교사일수록 자기효능감과 간극 인식이 모두 높은 경향이 나타났다. 반면 연수참여 의향은 주요 변인들과 유의한 관련을 보이지 않았다. 또한 행동중재 연수 요구에서는 사례 기반 전략, 위기 대응, 기능적 행동평가 및 행동 중재 계획과 같은 현장 적용 중심 내용에 대한 요구가 가장 높게 나타났다. 이러한 결과는 저경력 특수교사를 위한 전문성 지원이 이론 중심보다는 실행과 피드백을 강조한 실습 기반 연수로 설계될 필요가 있음을 시사한다.

주제어 저경력 특수교사, 행동중재 수행 자기효능감, 대학-현장 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경, 행동중재 연수 요구

Abstract The purpose of this study was to examine the level of self-efficacy for implementing behavioral interventions among early-career special education teachers and to explore contextual factors associated with it. The study analyzed the relationships among perceived gaps between teacher preparation and field practice, perceived school support and implementation environment, and experience in implementing behavioral interventions, and examined teachers' training needs to inform practice-oriented professional support. The participants were 165 special education teachers with less than five years of teaching experience. Data were collected through an online survey and analyzed using descriptive and inferential statistics. The results indicated that teachers showed high levels of intention to participate in behavioral intervention training, whereas perceptions of school support and the implementation environment were relatively low. Perceived gaps between preparation and practice were positively associated with self-efficacy, and more frequent implementation was linked to higher self-efficacy and greater perceived gaps. In contrast, training intention was not significantly related to the major variables. Teachers reported the greatest need for practice-oriented training, including case-based strategies, crisis response procedures, functional behavioral assessment (FBA), and behavior intervention plan (BIP) development. These findings suggest that professional support should emphasize practice-based training focused on implementation and feedback rather than theory-centered instruction.

Key words Early-career special education teachers, self-efficacy for implementing behavioral interventions, perceived gap between teacher preparation and field practice, school support and implementation environment, behavioral intervention training needs

* This work was supported by the Baekseok University Research Fund.
** Corresponding author, Department of Special Education, Baekseok University (sungha@bu.ac.kr)
Received: 13 March 2026, Revised: 9 April 2026, Accepted: 9 April 2026
Ⓒ 2026 Korean Association for Behavior Analysis

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육 현장에서 장애학생의 문제행동은 학습 참여를 저해할 뿐만 아니라 또래 관계 형성, 학급 운영, 교사의 교수 활동 전반에 영향을 미치는 중요한 요소로 작용한다. Ministry of Education(2023)에 따르면, 행동 중재가 우선적으로 필요한 지적·자폐성 장애 학생의 비율은 최근 5년간(2019~2023) 연평균 3,103명이 증가했으며, 2023년 기준 유·초·중·고 특수학교·특수학급의 장애학생 8만5,728명 중 행동 중재 시급성이 매우 높아 즉각적 지원이 필요한 학생은 1만209명(11.9%)으로 집계되었다. 예방적 중재가 없으면 위기행동 발생 가능성이 높은 학생도 1만4,685명(17.1%)에 달하는 것으로 나타나, 학령인구 감소에도 지속적인 행동중재가 필요한 학생은 증가하고 있다.

이에 대응하여 Ministry of Education(2023)은 교원의 교육활동 보호와 장애학생의 학습권 보장을 위해 '장애학생 행동중재 가이드라인'을 통해 학교 차원의 체계적인 행동중재 지원 체계 구축과 교원 역량 강화를 정책적으로 강조한 바 있다. 또한 Choi et al.(2025)은 장애학생 행동중재 전문가(교사) 양성과정 개발 연구를 통해 문제행동의 증가와 현장 교사의 부담 심화에 대응하기 위해 학교 기반의 전문 인력 양성과 체계적인 연수 체계 구축의 필요성을 제기하였다. 따라서 장애학생의 문제행동을 이해하고 체계적으로 중재하는 것은 교사의 전문성과 관련된 핵심 역량으로 요구된다.

한편 특수교사 혼자서는 수업 진행과 학생 위기행동 대응을 병행하기 어려운 구조 속에서, 학생 안전 조치와 행동중재, 민원 대응 등 특수교사의 관련 업무 부담도 함께 가중되고 있다. 장애가 심한 학생이 증가하는 추세 속에서 특수교사에게 요구되는 신체적·정서적 부담은 높아지고 있으며(Kim, 2017), 이러한 맥락에서 최근 특수교육 현장에서는 장애학생의 문제행동에 대한 교사의 효과적인 행동중재의 중요성이 강조되고 있다.

그러나 이러한 정책적인 흐름에도 불구하고 학교 현장에서는 행동중재를 지원하는 인력, 시간, 협력 구조가 충분하지 못한 경우가 많으며, 정책과 실행 간 괴리가 발생하는 주요 원인으로 지적된다. Park and Joo(2025)는 행동중재 시스템의 구조적 미비, 교사의 전문성 부족, 구성원 간 협력 부족, 행동 데이터의 비연속적 관리 등으로 인해 행동중재가 비효율적으로 운영되는 문제를 지적하였다. 이처럼 행동지원의 요구가 구조적으로 증가하는 상황에서 학교 차원의 전문적 지원 체계가 충분히 마련되지 않으면 교육 현장에서 교사가 느끼는 부담은 계속 누적될 가능성이 크다(Choi et al., 2025).

특히 저경력 특수교사는 행동중재 수행 과정에서 다양한 어려움을 경험하는 것으로 보고되고 있다. Seok and Jeon(2019)은 초임 특수교사는 행동중재 수행 과정에서 시간 부족, 자원 부족, 전문성 부족, 협력 및 소통의 어려움을 동시에 경험하며, 이러한 요인은 중재 실행에 대한 부담과 좌절감으로 이어질 수 있다고 하였다. 또한 Shin and Choi(2025)의 연구에서는 특수교사가 문제행동 중재 전략의 중요성은 높게 인식하고 있으나 실제 수행은 상대적으로 덜한 것으로 나타났으며, 그 원인으로 시간 부족, 업무 과중, 전문성 부족과 같은 구조적 제약이 제시되었다. 동시에 특수교사의 기능적 행동평가, 선행사건 기반 중재, 자기관리 등 핵심 전략에 대한 요구도가 높게 나타나 체계적인 연수와 지원의 필요성 강조되었다. 이러한 결과는 행동중재 수행이 개인의 역량뿐만 아니라 학교 및 제도적 지원 체계와 밀접하게 관련된다는 것을 의미한다. 따라서 저경력 특수교사의 행동중재 수행을 이해하는 것은 단순한 개인의 역량 문제가 아니라, 실행 맥락과 구조적인 조건을 함께 고려해야 하는 과제로 볼 수 있다.

특수교육에서 행동중재는 학생의 학습 참여와 학교 적응을 지원하는 핵심적 교수 역량으로 간주되며, 기능적 행동평가, 행동 중재 계획, 데이터 기반 의사결정, 중재충실도 점검, 위기 대응과 같은 체계적 절차를 포함한다. 행동중재가 팀 기반 접근을 요구함에도 개별 교사의 전담으로 이어지는 경향이 있으며, 결과적으로 저경력 교사의 부담과 실행의 어려움을 심화시키는 요인으로 작용한다.

Huberman(1989)의 교사 경력 단계 이론(teacher career cycle model)에 따르면, 경력 탐색 단계에 있는 예비교사는 생존(survival)과 발견(discovery)을 경험하고, 다양한 요구에 직면하면서 직무 수행의 적응 과정을 경험하게 된다. 또한 Klassen and Chiu(2011)는 예비교사에서 현직 교사로의 전환과 같은 직업적 전이는 새로운 전문적 역량과 책임을 요구하며, 이 과정에서 교사는 이 직업을 수행할 수 있을지에 대한 의구심과 함께 기대와 경험 사이의 간극을 인식하게 된다고 하였다. 실제 교육 현장에서 저경력 특수교사는 이러한 절차를 충분히 반복적으로 수행할 기회를 갖지 못한 채 업무를 시작하는 경우가 많으며(McGuire & Meadan, 2024), 이는 대학 교육과 현장 수행 간 간극 인식으로 이어질 가능성이 있다. Kim and Jang(2022)은 교사들이 대학에서 습득한 지식과 현장 요구 간의 차이를 인식하는 경험이 전문성 발달 과정에서 중요한 요인으로 작용한다고 보고하였다.

이러한 맥락에서 자기효능감(self-efficacy)은 교사의 실제 수행과 밀접하게 관련된 핵심적인 심리 요인으로 알려져 있다. 자기효능감은 특정한 과제를 성공적으로 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 신념을 의미하며(Bandura, 1997), 교사의 교수 행동, 지속성, 수행 결과에 영향을 미치는 중요한 요인이다. Klassen and Chiu (2011)는 교사의 자기효능감이 경력 단계에 따라 변화하는 양상을 보이며, 경력 초기와 중기에 증가하다가 경력 후반기에 감소하는 곡선(curvilinear) 관계를 나타내고, 경력 초기 단계에서 중요한 발달적 특성을 보인다고 하였다. 또한 예비 특수교사를 대상으로 한 연구에서는 자기효능감이 전공 인식과 교직수행능력과 유의한 관계를 가지며, 자기효능감이 높을수록 교직수행능력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Park & Choi, 2018). 이는 자기효능감이 교수 수행 역량과 연결되는 핵심 변인이라고 이해할 수 있다.

교사의 전문성 발달은 개인적인 요인뿐만 아니라 학교 조직 맥락과도 밀접하게 관련된다. Kraft, Marinell, and Yee(2016)는 관리자 지원, 동료 협력, 학습 기회, 피드백 시스템 등이 교사의 직무 수행과 전문성 발달에 큰 영향을 미친다고 하였으며, Johnson, Kraft, and Papay(2012)는 학교 맥락(school context)이 교사의 전문성 발달과 직무 효능감에 크게 영향을 미치며, 경력 초기의 교사의 경우에는 학교 맥락에서 제공되는 지원이 교사의 자기효능감 형성과 전문성 개발 참여 의도에 중요한 역할을 한다고 강조하였다. 나아가 Tschannen-Moran and Hoy(2001)는 교사 효능감은 조직적 지원(organizational support), 자원(source), 협력(collaboration)의 영향을 받는다고 하였으며, Desimone(2009)는 교사의 전문성 개발(professional development)에의 참여와 효과는 맥락적 지원(contextual support) 및 연수 특성의 영향을 받는다고 강조하였다.

행동중재 역량 강화를 위한 교원 연수는 교사의 실제 수행 능력 향상에 효과적인 것으로 나타났다. Song, Choi, and Lee(2025)는 행동중재 연수 프로그램 참여 이후 교사의 행동중재 실행도, 자기효능감, 학급관리 기술이 유의미하게 향상되었다고 보고하였으며, 사례 기반 실습과 코칭, 협력적 학습 구조가 현장 적용성을 높이는 핵심 요인으로 확인되었다. 또한 교사의 전문성 개발 참여는 개인의 전문성 향상에 대한 기대, 직무 수행 요구, 학습 기회에 대한 인식 등 다양한 요인과 관련된 의도(intention)의 형태로 나타나며(Richter et al., 2011), 교사의 연수참여 의향은 단순히 연수의 필요성을 인식하는 수준을 넘어, 실제 전문성 개발 활동에 참여하고자 하는 의도를 반영하는 중요한 지표로 볼 수 있다.

이러한 선행 연구는 교사의 전문성 발달이 자기효능감, 조직적 맥락, 전문성 개발 참여 의도 등 다양한 요인의 영향을 받는다는 점을 제시하고 있으나, 저경력 특수교사를 대상으로 행동중재 수행 자기효능감과 대학-현장 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경, 행동중재 수행 경험과 같은 실행 맥락 요인을 통합적으로 분석한 연구는 제한적이다. 또한 기존 연구에서는 교사가 기대와 실제 수행 간의 차이를 인식하는 경험이 초기 적응 과정에서 혼란과 부담을 유발할 수 있다고 강조하였으나, 간극 인식이 단순한 어려움의 지표가 아니라 실제 수행 경험을 통해 교사의 학습과 성찰을 촉진하는 동기로 기능할 가능성이 있다는 사실에 대해서는 충분히 규명되지 않았다. 특히 정책적 요구와 현장 부담이 증가하는 상황에서 저경력 특수교사의 행동중재 수행을 실행 맥락과 함께 분석하는 연구는 시급하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구는 저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감 수준을 파악하고, 대학-현장 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경, 행동중재 수행 경험 등 실행 맥락 요인 간의 관계를 탐색적으로 분석하여, 이러한 요인들이 저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감 형성과 어떠한 관련을 가지는지에 대한 초기 단계의 설명적 근거를 제시하는 데 그 목적이 있다. 또한 배경 변인 및 수행 경험에 따른 차이와 연수참여 의향 및 요구를 분석하여 행동중재 실행을 지원하기 위한 실천적 시사점을 도출하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 저경력 특수교사의 대학-현장 행동중재 간극 인식, 행동중재 수행 자기효능감, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 연수참여 의향의 수준은 어떠한가?

둘째, 배경 변인 및 행동중재 수행 경험에 따라 대학-현장 행동중재 간극 인식, 행동중재 수행 자기효능감, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 연수참여 의향에 차이가 있는가?

셋째, 저경력 특수교사의 대학-현장 행동중재 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 행동중재 수행 경험은 행동중재 수행 자기효능감과 어떠한 관련이 있는가?

넷째, 저경력 특수교사의 행동중재 연수참여 의향 수준과 요구 내용은 어떠한가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구 참여자

연구 참여자는 근무 경력 5년 미만의 유·초·중등 특수교사로, 대상 지역은 전국 17개 시도로 구분하였다. 눈덩이 표집(snowball sampling)을 활용하였으며, 초기 참여자를 통해 다른 지역 특수교사에게 설문 참여를 요청하는 방식으로 지역적 다양성을 확보하고자 하였다. 조사 기간은 2026년 2월 23일부터 2026년 3월 4일까지로 Google Forms를 활용한 온라인 설문으로 진행하였으며, 모든 참여자는 연구 목적과 개인정보 처리 방침에 대한 설명을 확인한 후 온라인 동의 절차를 거쳐 설문에 응답하였다. 설문 응답은 익명으로 수집되었으며, 보상 지급을 위해 수집된 연락처 정보는 응답 자료와 분리하여 관리하였다. 전체 참여자 수는 165명이었으며 결측치 여부를 기준으로 응답 자료를 검토한 결과 제외 대상은 없어 최종 165명을 분석 대상으로 선정하였다. 연구 참여자의 구체적인 특성은 <Table 1>과 같다.

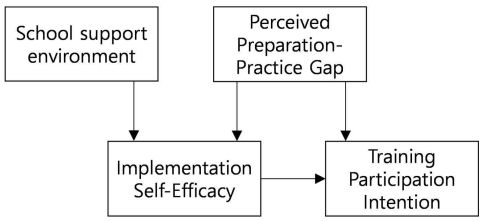
2. 연구모형

본 연구는 저경력 특수교사의 대학-현장 행동중재 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 행동중재 수행 자기효능감, 연수참여 의향 간의 관련 양상을 탐색하고자 하였다. 구체적으로는 저경력 특수교사가 인식하는 대학-현장 행동중재 간극과 학교 지원 및 실행 환경 인식이 행동중재 수행 자기효능감과 어떠한 관련을 보이는지, 이러한 변인들이 연수참여 의향과 어떠한 관련을 보이는지를 분석하고자 하였다. 이를 위해 간극 인식과 학교 지원 및 실행 환경 인식을 선행 변인으로, 행동중재 수행 자기효능감을 핵심 결과 변인으로 설정하였으며, 연수참여 의향과의 관련성도 함께 검토하였다. 이에 따른 연구모형은 <Figure 1>과 같다.

<Table 1> Demographic and Professional Characteristics of Participants (n = 165)

Variable	Category	n	%
Teaching experience	Less than 1 year	20	12.1
	1 to less than 2 years	42	25.5
	2 to less than 3 years	40	24.2
	3 to less than 4 years	34	20.6
	4 to less than 5 years	29	17.6
Location*	Seoul Metropolitan Area	29	17.6
	Chungcheong	34	20.6
	Gyeongsang	61	37.0
	Jeolla	21	12.7
	Gangwon and Jeju	20	12.1
Workplace Type	Special school	73	44.2
	Special class	68	41.2
	Special education support center	24	14.5
School level	Kindergarten	11	6.7
	Elementary	96	58.2
	Middle	36	21.8
	High	22	13.3

* Seoul Metropolitan Area includes Seoul, Incheon, Gyeonggi-do; Chungcheong includes Daejeon, Sejong, Chungcheongnam-do, Chungcheongbuk-do; Gyeongsang includes Busan, Daegu, Ulsan, Gyeongsangnam-do, Gyeongsangbuk-do; Jeolla includes Gwangju, Jeollanam-do, Jeollabuk-do; Gangwon and Jeju include Gangwon-do and Jeju-do.



<Figure 1> Proposed Research Model

3. 연구 도구

1) 설문 개발 및 타당도 검증

본 연구는 설문 문항의 내용 적합성을 확보하기 위해 전문가 4명을 대상으로 2차에 걸쳐 내용타당도(content validity)를 검증하였다. 전문가 집단은 설문 개발 경험이 있는 특수교육 전공 교수 2명과 특수교육 현장 경험이 풍부한 교직 경력 12년과 17년인 특수교사 2명으로 구성하였다. 1차 검증은 26문항을 대상으로 4점 리커트 척도(1=적절하지 않음, 4=매우 적절함)를 사용하여 실시하였으며, 문항 수준 내용타당도 지수(item-content validity index; I-CVI)는 .75-1.00 범위이고, 평균 척도 수준 내용타당도 지수(scale-content validity index; S-CVI/Ave)는 .99로 나타났다. 정성적 의견을 종합한 결과, 일부 구성요소의 내용이 충분하지 않다는 전문가 의견이 제시되어 하위 구성요소를 구체화하는

문항을 추가하고 문항의 표현을 수정 및 보완하였다. 그 결과 하위 문항을 포함하여 총 44문항으로 재구성되었다.

재구성된 44문항에 대해 동일 전문가 집단을 대상으로 2차 내용타당도를 실시한 결과, 문항 수준 내용타당도 지수(I-CVI)는 모든 문항에서 1.00으로 나타났으며, 척도 수준 내용타당도 지수(S-CVI/Ave) 또한 1.00으로 나타났다. 전문가 수가 3~5명인 경우 I-CVI 1.00을 권장한 Polit and Beck(2006)의 기준에 따라 문항을 확정하였다.

내용타당도 검증 이후, 설문 문항의 이해도 확인 및 표현의 명확성 제고를 위해 저경력 특수교사 3명을 대상으로 인지적 디브리핑(cognitive debriefing)을 실시하였다. 설문 응답 후 전화 및 서면으로 의견을 수렴하였으며, 문항의 의미에는 변동이 없으나 표현의 명확성을 높이기 위해 3개 문항의 문구를 수정하였다. 최종 설문은 해당 수정 사항을 반영하여 확정하였다.

2) 설문 구성

설문 구성은 특수교사를 대상으로 배경 변인에 따른 인식 차이를 설문을 통해 분석한 선행연구(Jeon et al., 2026)를 참고하였다. 설문 문항의 구조와 내용은 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Structure of Survey Instrument

Domain	Content Summary	Number of Items
Demographic and professional context	Teaching experience, work location, Workplace Type, school level	4
Professional experience and training	Applied experience in behavioral intervention, in-service training participation, pre-service coursework, behavioral intervention practice	12
Perceived gap between teacher preparation and field practice	Perceived alignment and discrepancy between university preparation and field practice	10
School support and implementation environment	Institutional support, collaborative systems, environmental conditions supporting behavioral intervention implementation	6
Self-efficacy for implementing behavioral interventions	Confidence in conducting FBA*, developing BIP**, data-based decision making, ensuring intervention fidelity, responding to critical situations	7
Intentions for behavioral intervention training	Perceived need, participation intentions, expected benefits of behavioral intervention training	4
Training content needs	Preferred topics for future training	1

* FBA: Functional Behavioral Assessment

** BIP: Behavioral Intervention Plan

설문 문항은 7개 영역으로 조직되었다. 첫째, 배경 정보 영역에서는 교직 경력, 근무 지역, 근무 학교급 등 참여자의 기본적 특성과 근무 환경을 수집하였다. 둘째, 전문적 경험 및 훈련 영역은 행동중재 사례 적용 경험, 연수참여 경험, 예비교사 과정에서의 교과목 수강 경험, 행동중재 수행 경험을 측정하는 문항으로 구성되었다. 셋째, 대학 교육과 현장 실행의 간극 인식 영역은 행동중재 실행과 관련하여 대학에서의 준비도와 실제 교육 현장에서의 실행 차이에 대한 인식을 측정하는 문항으로 구성되었다. 넷째, 행동중재 수행 자기효능감 영역은 기능적 행동평가, 행동중재 계획 수립 및 실행, 데이터 기반 의사결정, 중재 충실도 점검, 위기 대응 등 행동중재의 핵심 절차 수행에 대한 교사의 자신감을 측정하는 문항으로 구성되었다. 다섯째, 학교 지원 및 실행 환경 인식 영역은 행동중재 실행을 지원하는 제도적 구조와 실행 여건에 대한 인식을 측정하는 문항으로 구성되었다. 여섯째, 행동중재 연수참여에 대한 의향 영역은 행동중재 관련 연수에 대한 필요성 인식, 향후 참여 의향, 연수 방식에 따른 참여 의향의 변화, 연

수의 현장 적용 가능성에 대한 기대를 측정하는 문항으로 구성되었다. 마지막으로 연수 내용 요구 영역은 행동중재 연수에서 희망하는 내용을 선택하는 문항으로 구성되었다. 대부분의 문항은 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 응답하도록 구성되었다. 일부 문항(예: 장애 유형, 학부 수강 과목)은 복수 응답이 가능하도록 구성되었으며, 행동중재 연수 내용 요구 영역의 문항은 제시된 보기 중 2개를 선택하도록 구성되었으며, 분석의 용이함을 위해 유사 내용의 항목을 연구자가 개념적으로 범주화하였다. 구체적으로는 기능적 행동평가, 행동 중재 계획, 데이터 수집 및 분석, 중재충실도 관련 항목은 '평가 및 계획 역량'으로, 환경 구조화 및 교수적 지원 관련 항목은 '환경 및 교수 지원'으로, 관리자·동료 협력과 컨설턴트 활용 관련 항목은 '협력 및 지원 체계'로, 사례 기반 행동중재 전략과 위기행동 대응절차 관련 항목은 '실행 및 위기 대응 역량'으로, 행동중재 이론 및 윤리 관련 항목은 '기초적 지식'으로 범주화하였다. 각 문항의 선택 여부를 0과 1로 코딩한 후 합산하여 범주의 평균과 중앙값, 표준편차를 산출하였다.

3) 연구모형 핵심 변인의 측정

(1) 대학 교육과 현장 실행의 간극 인식

본 연구에서의 대학 교육과 현장 실행의 간극이란, 준비 단계(pre-service)의 예비교사로서 탐색을 통해 가졌던 직업적 기대와 현직에 진입한 후 실제 학교 현장에서 요구되는 행동중재 실행 역량 간의 차이에 대해 저경력 특수교사가 지각하는 심리적 불일치로 정의할 수 있다. 간극 인식은 부정적 평가가 아닌 준비-실행 간 차이에 대한 인지적 인식 수준으로 정의되며, 단순한 결핍 인식이 아니라, 실제 수행 경험과 결합하여 형성되는 전문적 인식 과정으로 이해할 수 있다. 이러한 문항은 교사의 준비도와 실제 수업 실행 간 차이에 관한 선행 연구(Klassen & Chiu, 2011)를 참고하여 구성하였다. 이 영역에 해당하는 문항은 총 10문항으로, 모든 문항은 리커트 5점 척도(전혀 그렇지 않다 = 1점, 매우 그렇다 = 5점)로 응답하도록 하였다. 본 연구에서 대학 교육과 현장 실행의 간극 인식 문항의 내적 일관성을 확인한 결과 Cronbach's α는 .89로 나타났다.

(2) 학교 지원 및 실행 환경 인식

본 연구에서의 학교 지원 및 실행 환경 인식이란, 행동중재 실행 과정에서 교사가 인식하는 제도적 지원, 관리자 및 동료 교사와의 협력 체계, 실행을 위한 시간과 자원, 학교 내 절차적·환경적 여건을 의미한다. 본 문항은 Kraft, Marinell, & Yee(2016)의 학교 조직 맥락에 관한 연구를 참고하여 구성하였다. 총 6문항으로 이루어졌으며, 리커트 5점 척도(전혀 그렇지 않다 = 1점, 매우 그렇다 = 5점)로 응답하도록 하였다. 본 연구에서 학교 지원 및 실행 환경 인식 문항의 내적 일관성을 확인한 결과 Cronbach's α는 .81로 나타났다.

(3) 행동중재 수행 자기효능감

본 연구에서의 행동중재 수행 자기효능감이란, 특수교사가 기능적 행동평가, 행동 중재 계획 수립 및 실행, 데이터 기반 의사결정, 중재 충실도 점검 등 행동중재의 핵심 절차를 성공적으로 수행할 수 있다고 인식하는 자신의 능력에 대한 신념으로 정의할 수 있다. 이러한 문항은 Bandura(1997)의 자기효능감 이론과 Tschannen-Moran & Hoy (2001)의 Teachers' Sense of Efficacy Scale(TSES)을 참고하여 행동중재 수행 맥락에 맞게 재구성하였다. 이 영역에 해당하는 문항은 7문항으로, 모든 문항은 리커트 5점 척도(전혀 그렇지 않다 = 1점, 매우 그렇다 = 5점)로 응답하도록 하였다. 본 연구에서 행동중재 수행 자기효능감 문항의 내적 일관성을 확인한 결과 Cronbach's α는 .91로 나타났다.

(4) 행동중재 연수참여에 대한 의향

본 연구에서의 행동중재 연수참여에 대한 의향이란, 특수교사가 행동중재 관련 전문성 향상을 위해 향후 연수 프로그램에 참여하고자 하는 동기와 의도로 정의할 수 있다. 이러한 문항은 Desimone(2009)의 전문성 개발 참여 핵심 특성과 Richter et al.(2011)의 교사 연수참여 예측 요인 연구를 참고하여 행동중재 연수에 대한 교사의 동기와 의향을 측정하도록 구성하였다. 이 영역에 해당하는 문항은 4문항으로, 모든 문항은 리커트 5점 척도(전혀 그렇지 않다 = 1점, 매우 그렇다 = 5점)로 응답하도록 하였다. 본 연구에서 행동중재 연수참여에 대한 문항의 내적 일관성을 확인한 결과 Cronbach's α는 .87로 나타났다.

4. 자료 분석 방법

설문 응답 자료는 Microsoft Excel을 사용하여 전처리한 후, Jamovi 프로그램 2.6.44 버전을 사용하여 분석하였다. 배경 정보는 빈도와 백분율로 제시하였다. 5점 리커트 척도로 구성된 문항은 영역별 평균과 표준편차를 산출하였으며, 영역 점수는 해당 문항의 평균값으로 계산하였다. 각 영역의 내적 일관성을 확인하기 위해 Cronbach's α계수를 산출하였다. 집단 간 차이를 검증하기 위해 t-검정 및 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였으며, t-검정과 분산분석에서 분산의 동질성 가정을 확인하기 위해 Levene의 검정을 실시하였다. 분산분석에서 유의한 차이가 나타난 경우 Tukey의 사후검정을 실시하였다. 유의 수준은 .05로 설정하였다. 복수 응답 문항은 다중 응답 방식으로 처리하여 선택 빈도와 비율을 산출하였다. 주요 변인 간 관계를 확인하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 대학-현장 행동중재 간극 인식과 학교 지원 및 실행 환경 인식이 행동중재 수행 자기효능감에 미치는 영향을 확인하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 또한 대학-현장 행동중재 간극 인식과 행동중재 수행 자기효능감이 연수참여 의향에 미치는 영향을 확인하기 위해 추가적인 다중회귀분석을 실시하였다. 본 연구에서는 학교 지원 및 실행 환경 인식을 행동중재 수행 자기효능감의 선행 변인으로 설정하였으며, 연수참여 의향과의 관계는 별도의 회귀분석을 통해 검토하였다.

회귀분석의 가정을 확인하기 위해 다중공선성, 잔차 정규성, 등분산성을 검토하였다. 다중공선성 검토 결과, VIF 값은 1.24~1.47 범위로 나타나 다중공선성 문제는 없는 것으로 확인되었다. 또한 잔차의 정규성은 Q-Q plot을 통해 확인하였으며, 전반적으로 대각선에 근접한 분포를 보여 정규성 가정이 크게 위반되지 않았다. 잔차 산점도를 확인한 결과, 잔차가 특정 패턴 없이 무작위로 분포하고 있어 등분산성 가정이 충족되었다. 선형성 가정에서도 문제가 나타나지 않았다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구는 저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감의 수준을 파악하고, 대학-현장 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경, 행동중재 수행 경험 등 실행 맥락 요인과의 관련성을 규명하는 데 그 목적이 있다. 또한 배경 변인 및 수행 경험에 따른 주요 변인의 차이를 분석하여 행동중재 실행에 영향을 미치는 조건을 탐색하고자 하였다. 이에 따른 본 연구의 결과는 다음과 같다.

1. 예비교사 단계에서의 행동중재 경험

대부분의 저경력 교사들은 예비교사 교육과정에서 행동중재와 관련된 교과목을 최소 1과목 이상 수강한 경험이

있는 것으로 나타났다. 예비교사 단계에서의 행동중재 관련 경험 수준은 서열 척도로 측정하였으며, 각 범주에 1점부터 5점까지의 점수를 부여하여 평균값을 산출하였다. 해당 척도가 등간척도가 아니므로 평균값과 함께 응답 분포를 병행하여 제시하였다(<Table 3> 참조). 분석 결과, 대부분의 항목에서 '이론적으로만 접해봄'과 '수업 과제로 1회 이상 수행해 봄'에 응답이 집중되어 전체의 절반 이상을 차지한 항목이 다수인 것으로 나타났다. 기능적 행동평가(M = 2.81), 행동 중재 계획(M = 2.74), 데이터 그래프 작성 및 시각적 분석(M = 2.61), 중재충실도(M = 2.53)와 같은 핵심 행동중재 절차 영역에서 평균값이 상대적으로 낮게 나타났으며, '독립적으로 수행함'으로 응답한 비율도 낮은 것으로 확인되었다. 반면 ABC 기록(M = 3.12)과 문제행동 기능 가설 작성(M = 3.13)은 비교적 높은 평균값을 나타냈으나, 피드백 또는 독립 수행 수준의 응답은 적은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대학의 예비교사 교육과정에서 행동중재의 실제 적용 경험이 충분히 제공되지 않고 있을 가능성을 의미한다.

<Table 3> Pre-service Exposure to Behavioral Intervention Components (n = 165, n (%))

Item	None	Theory	Assignment	Practice with Feedback	Performed independently	M
ABC Recording	3 (1.8)	37 (22.4)	79 (47.9)	29 (17.6)	17 (10.3)	3.12
Functional hypothesis development	1 (0.6)	39 (23.6)	81 (49.1)	26 (15.8)	18 (10.9)	3.13
FBA* planning	5 (3.0)	61 (37.0)	69 (41.8)	24 (14.5)	6 (3.6)	2.81
BIP** development	8 (4.8)	63 (38.2)	69 (41.8)	17 (10.3)	8 (4.8)	2.74
Graphing and visual analysis	10 (6.1)	71 (43.0)	62 (37.6)	16 (9.7)	6 (3.6)	2.61
Fidelity checklist use	5 (3.0)	88 (53.3)	53 (32.1)	14 (8.5)	5 (3.0)	2.53
Crisis/safety planning	3 (1.8)	76 (46.1)	52 (31.5)	21 (12.7)	13 (7.9)	2.97

* FBA: Functional Behavioral Assessment

** BIP: Behavioral Intervention Plan

Note. None = no prior experience; Theory = exposure through lectures only; Assignment = completed at least one course-based assignment; Practice with feedback = repeated practice with guidance; Performed independently = able to carry out the procedure independently. M = mean score (1-5).

2. 현장 행동중재 경험 및 연수참여 현황

전체 응답자 165명 중 123명(74.5%)은 행동중재를 실제로 적용한 경험이 있는 것으로 나타났다. 행동중재 경험이 있다고 응답한 123명을 기준으로 행동중재 적용 대상 장애의 유형을 살펴본 결과, 자폐스펙트럼장애가 104명(84.6%)으로 가장 높은 비율을 차지하였으며, 그다음으로 지적장애 58명(47.2%), 정서・행동장애 13명(10.6%), 의사소통장애 1명(0.8%)의 순으로 나타났다(복수 응답). 이들의 행동중재 절차 적용 빈도를 살펴본 결과, '학기 중 1~2회 정도'가 48명(39.0%)으로 가장 높은 비율을 차지하였으며, 그다음으로 '거의 수행하지 않음'이 26명(21.1%), '월 1회 정도'가 26명(21.1%), '거의 매주 수행'이 15명(12.2%), '월 2~3회 이상'이 14명(11.4%)의 순으로 나타났다. 한편, 응답자 전체를 대상으로 행동중재 관련 연수의 참여 경험을 살펴본 결과, '교육청 또는 학교 주관 직무연수'가 105명(63.6%)으로 가장 높은 비율을 차지하였으며, '개인 신청 민간 연수'가 3명(1.8%), '둘 다 참여'가 5명(3.0%)으로 나타났다. 한편 '연수참여 경험 없음'은 52명(31.5%)으로 나타났다.

<Table 4> Current Behavioral Intervention Experience and Training Participation

Variables	Category	n	%
Experience of behavioral intervention implementation (n = 165)	Yes	123	74.5
	No	42	25.5
Type of disability (multiple responses, n = 123)	Autism spectrum disorder	104	84.6
	Intellectual disability	58	47.2
	Emotional and behavioral disorders	13	10.6
	Communication disorders	1	0.8
Frequency of implementation (n = 123)	Rarely implemented	26	21.1
	1-2 times per semester	48	39.0
	About once per month	20	16.3
	2-3 times per month	14	11.4
	Almost weekly	15	12.2
Participation in behavioral intervention training (n = 165)	Government/school based training	105	63.6
	Private training	3	1.8
	Both	5	3.0
	No experience	52	31.5

3. 주요 변인의 기술통계 및 신뢰도

주요 변인의 기술통계 및 신뢰도를 분석한 결과, 행동중재에 대한 대학 교육과 현장 실행의 간극 인식의 평균은 3.05(*SD* = .72), 행동중재 관련 학교 지원 및 실행 환경 인식에 대한 평균은 2.90(*SD* = .81), 행동중재 수행 자기효능감의 평균은 3.22(*SD* = .75), 행동중재 연수참여 의향의 평균은 4.32(*SD* = .67)로 나타났다. 네 변인 중 연수참여 의향이 가장 높은 평균으로 나타났으며, 학교 지원 및 실행 환경 인식이 가장 낮은 수준으로 나타났다.

<Table 5> Descriptive Statistics and Reliability of Key Variables

Variables	*M*	*SD*	α
Perceived gap between teacher preparation and field practice in behavioral interventions	3.05	.72	.89
Perceived school support and implementation environment for behavioral interventions	2.90	.81	.81
Self-efficacy for implementing behavioral interventions	3.22	.75	.91
Intentions to participate in behavioral intervention training	4.32	.67	.87

4. 배경 변인에 따른 주요 변수의 차이

1) 행동중재 수행 자기효능감의 차이

학교급에 따른 행동중재 수행 자기효능감의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 학교급에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F(3,161) = 3.45, p = .018). 사후검정(Tukey)을 실시한 결과, 유치원 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감은 초등학교, 중학교, 고등학교 특수교사에 비해 상대적으로 낮은 것으로 나타났으

며, 집단 간 차이는 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 유치원 특수교사가 초등학교, 중학교, 고등학교 특수교사에 비해 행동중재 실행에 대한 자신감이 상대적으로 낮을 수 있음을 의미한다. 그러나 결과 해석 시, 유치원 특수교사의 표본 수가 다른 집단에 비해 적다는 점을 고려하여 해석하는 것이 필요하다.

<Table 6> Differences in Self-efficacy for Implementing Behavioral Interventions by School Level

School level	N	*M*	*SD*
Kindergarten	11	2.57^{a}	.79
Elementary	96	3.22^{b}	.68
Middle	36	3.37^{b}	.89
High	22	3.28^{b}	.63

Note. F(3,161) = 3.45, p = .018. Means with different superscripts (a, b) differ significantly at p < .05 (Tukey HSD).

근무유형에 따른 행동중재 수행 자기효능감의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 근무유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F(2,162) = 3.78, p = .025). 사후검정(Tukey)을 실시한 결과, 특수교육지원센터 교사의 행동중재 수행 자기효능감은 특수학교 교사에 비해 유의하게 낮은 것으로 나타났으며, 특수학급 교사는 두 집단과 유의한 차이를 보이지 않았다. 이러한 결과는 근무유형에 따라 행동중재 수행 자기효능감에 차이가 나타날 가능성을 의미한다. 그러나 결과 해석 시, 집단 간 표본 수 차이를 고려하여 해석하는 것이 필요하다.

<Table 7> Differences in Self-efficacy for Implementing Behavioral Interventions by Workplace Type

Workplace Type	N	*M*	*SD*
Special education support center	24	2.87^{a}	.70
Special school	73	3.34^{b}	.79
Special class	68	3.21^{ab}	.69

Note. F(2,162) = 3.78, p = .025. Means with different superscripts (a, b) differ significantly at p < .05 (Tukey HSD).

행동중재 절차 적용 빈도에 따른 실행 자기효능감 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 적용 빈도에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F(4,118) = 4.45, p = .002). 사후 검정(Tukey)을 실시한 결과, 행동중재 절차를 거의 매주 수행하는 교사는 거의 수행하지 않는 교사에 비해 행동중재 수행 자기효능감이 유의하게 높은 것으로 나타났으며, 그 외 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 행동중재 실행 경험의 빈도에 따라 행동중재 수행 자기효능감의 수준에 차이가 나타날 가능성을 의미한다.

<Table 8> Differences in Self-efficacy by Frequency of Behavioral Intervention Implementation (n = 123)

Frequency of implementation	N	*M*	*SD*
Rarely implemented	26	2.81^{a}	.80
1-2 times per semester	48	3.26^{ab}	.66
About once per month	20	3.32^{ab}	.48
2-3 times per month	14	3.37^{ab}	.67
Almost weekly	15	3.68^{b}	.67

Note. F(4,118) = 4.45, p = .002. Means with different superscripts (a, b) differ significantly at p < .05 (Tukey HSD).

2) 학교 지원 및 실행 환경 인식의 차이

근무 지역에 따른 학교 지원 및 실행 환경 인식의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F(4,160) = 3.75, p = .006). 사후검정(Tukey) 결과, 강원 및 제주지역 교사는 경상 지역과 충청지역 교사에 비해 학교 지원 및 실행 환경 인식을 유의하게 낮게 인식하는 것으로 나타났으며, 그 외 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 근무 지역에 따라 행동중재 실행을 지원하는 환경에 대한 인식에 차이가 나타날 가능성을 의미한다.

<Table 9> Differences in Perceived School Support for Behavioral Interventions Implementation by Region

Region	N	*M*	*SD*
Seoul metropolitan area	29	2.78^{ab}	.88
Chungcheong	34	3.04^{b}	.59
Gyeongsang	61	3.08^{b}	.79
Jeolla	21	2.81^{ab}	.95
Gangwon & Jeju	20	2.36^{a}	.59

Note. F(4,160) = 3.75, p = .006. Means with different superscripts (a, b) differ significantly at p < .05 (Tukey HSD).

근무유형에 따른 학교 지원 및 실행 환경 인식의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F(2,162) = 19.0, p < .001). 사후검정(Tukey) 결과, 특수교육지원센터 교사와 특수학교 교사는 특수학급 교사에 비해 학교 지원 및 실행 환경 인식을 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났으며, 특수교육지원센터 교사와 특수학교 교사 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 근무유형에 따라 행동중재 실행을 지원하는 환경에 대한 인식 수준에 차이가 나타날 가능성을 의미한다.

<Table 10> Differences in Perceived School Support for Behavioral Interventions Implementation by Workplace Type

Workplace Type	N	*M*	*SD*
Special education support center	24	3.35^{b}	.60
Special school	73	3.13^{b}	.77
Special class	68	2.49^{a}	.74

Note. F(2,162) = 19.0, p < .001. Means with different superscripts (a, b) differ significantly at p < .05 (Tukey HSD).

근무 학교급에 따른 학교 지원 및 실행 환경 인식의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 집단 간 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다(F(3,161) = 1.64, p = .182). 이러한 결과는 학교급에 따라 학교 지원 및 실행 환경 인식 수준이 유사하게 나타났음을 보여준다. 교직 경력에 따른 학교 지원 및 실행 환경 인식의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시한 결과, 집단 간 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다(F(4,160) = 1.62, p = .171).

3) 대학-현장 간극 인식의 차이

교직 경력에 따른 대학 교육과 현장 실행의 간극 인식의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 교직 경력에 따른 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다(F(4,160) = 0.51, p = .73). 이러

한 결과는 교직 경력에 따라 간극 인식 수준이 유사하게 나타났음을 시사한다.

<Table 11> Differences in Perceived Gap by Teaching Experience

Teaching career	N	*M*	*SD*
Less than 1 year	20	3.00	.73
1 to less than 2 years	42	3.10	.74
2 to less than 3 years	40	3.15	.82
3 to less than 4 years	34	2.99	.69
4 to less than 5 years	29	2.94	.59

Note. F(4,160) = 0.51, p = .73

행동중재 절차 적용 빈도에 따른 간극 인식의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(F(4,118) = 2.78, p = .030). 사후검정(Tukey) 결과, '거의 매주 수행함' 집단이 '거의 수행하지 않음' 집단에 비해 간극 인식 수준이 유의하게 높은 것으로 나타났으며, 그 외 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 즉, 행동중재 실행 경험의 빈도에 따라 간극 인식 수준에 차이가 나타났다.

<Table 12> Differences in Perceived Gap by Frequency of Behavioral Intervention Implementation (n = 123)

Frequency of implementation	N	*M*	*SD*
Rarely implemented	26	2.66^{a}	.78
1-2 times per semester	48	3.16^{ab}	.64
About once per month	20	3.09^{ab}	.64
2-3 times per month	14	2.91^{ab}	.66
Almost weekly	15	3.31^{b}	.99

Note. F(4,118) = 2.78, p = .030. Means with different superscripts (a, b) differ significantly at p < .05 (Tukey HSD).

행동중재 절차 적용 빈도에 따른 주요 변수의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 대학-현장 행동중재 간극 인식(F(4,118) = 2.775, p = .030)과 행동중재 수행 자기효능감(F(4,118) = 4.445, p = .002)에서 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 반면 연수참여 의향과 학교 지원 및 실행 환경 인식에서는 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다(p > .05).

교직 경력에 따른 주요 변수의 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시한 결과, 교직 경력에 따른 집단 간 차이는 실행 자기효능감(F = 1.324, p = .263), 대학-현장 행동중재 간극 인식(F = 0.509, p = .729), 연수참여 의향(F = 1.032, p = .392), 학교 지원 및 실행 환경 인식(F = 1.622, p = .171) 모두에서 집단 간 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다.

4) 행동중재 연수참여 의향의 차이

배경 변인에 따른 행동중재 연수참여 의향의 차이를 검토한 결과, 학교급, 근무유형, 교직 경력, 행동중재 절차 적용 빈도, 연수참여 경험에 따른 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았다. 이는 저경력 특수교사의 연수참여 의향이

특정 배경 변인에 의해 뚜렷하게 구분되지 않음을 의미한다.

5) 행동중재 경험 및 연수참여 경험에 따른 차이

행동중재 경험 유무에 따른 행동중재 수행 자기효능감 차이를 확인하기 위해 독립표본 t-검정을 실시한 결과, 행동중재 경험이 있는 교사와 없는 교사 간의 행동중재 수행 자기효능감의 차이는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다($t(163)= -0.533$, $p = .595$). 또한 연수참여 경험에 따른 차이를 확인하기 위해 일원분산분석을 실시한 결과, 행동중재 수행 자기효능감($F(3,161) = 0.127$, $p = .944$), 연수참여 의향($F(3,161) = 0.989$, $p = .399$), 대학-현장 행동중재 간극 인식($F(3,161) = 1.852$, $p = .140$), 학교 지원 및 실행 환경 인식($F(3,161) = 0.473$, $p = .702$) 모두에서 집단 간 유의한 차이는 나타나지 않았다.

5. 주요 변인 간 관계

본 연구에서는 주요 변인 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관계수(product-moment correlation coefficient)를 산출하였다. 분석 결과, 대학-현장 행동중재 간극 인식은 행동중재 수행 자기효능감과 유의한 정적 상관을 나타냈다($r = .487$, $p < .001$). 학교 지원 및 실행 환경 인식 또한 행동중재 수행 자기효능감과 유의한 정적 상관을 나타냈으며($r = .312$, $p < .001$), 대학-현장 행동중재 간극 인식과도 유의한 정적 상관을 나타냈다($r = .426$, $p < .001$). 반면 행동중재 연수참여 의향은 대학-현장 행동중재 간극 인식, 행동중재 수행 자기효능감, 학교 지원 및 실행 환경 인식과 유의한 상관을 나타내지 않았다.

<Table 13> Correlations of Key Variables

Key Variables	1	2	3	4
Perceived gap between teacher preparation and field practice in behavioral intervention	-			
Perceived school support for behavioral intervention implementation	.43***	-		
Self-efficacy for implementing behavioral interventions	.49***	.31***	-	
Intentions to participate in behavioral intervention training	.08	-.02	.07	-

Note. ***$p < .001$

실행 자기효능감에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위해 대학-현장 행동중재 간극 인식과 학교 지원 및 실행 환경 인식을 독립변수로 하여 다중회귀분석(Linear Regression)을 실시하였다. 분석 결과, 회귀 모형은 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($F(2,162) = 27.0$, $p < .001$), 모형의 설명력은 25.0%로 나타났다($R^2 = .250$). 대학-현장 행동중재 간극 인식은 실행 자기효능감에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으나($\beta = .432$, $p < .001$), 학교 지원 및 실행 환경 인식은 실행 자기효능감에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않았다($\beta = .128$, $p = .091$).

<Table 14> Regression Analysis Predicting Self-efficacy for Implementing Behavioral Interventions

Key Variables	β	t	p
Perceived gap between teacher preparation and field practice in behavioral intervention	.432	5.75	< .001
Perceived school support for behavioral intervention implementation	.128	1.70	.091

Note. Model fit: $R^2 = .250$, $F(2,162) = 27.0$, $p < .001$

연수참여 의향에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위해 행동중재 수행 자기효능감, 대학-현장 행동중재 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 행동중재 절차 적용 빈도를 독립변수로 투입하여 다중회귀분석을 실시하였다. 분석 결과 회귀모형은 통계적으로 유의하지 않았다($F(4,118) = 0.92$, $p > .05$). 모형의 설명력은 3.0%로 나타났다($R^2 = .030$). 개별 변인의 영향력을 살펴본 결과, 모두 연수참여 의향에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다($p > .05$).

<Table 15> Regression Analysis Predicting Intentions to Participate in Behavioral Intervention Training

Key Variables	β	t	p
Perceived gap between teacher preparation and field practice in behavioral intervention	.052	0.46	.647
Self-efficacy for implementing behavioral intervention	.167	1.46	.147
Perceived school support for behavioral intervention implementation	-.091	-0.90	.372
Frequency of behavioral intervention implementation	-.071	-0.74	.462

Note. Model fit: $R^2 = .030$, $F(4,118) = 0.92$, $p > .05$.

6. 행동중재 연수 요구

행동중재 연수 요구를 분석한 결과, 사례 기반 행동중재 전략이 45.5%로 가장 높은 요구를 나타냈으며, 다음으로 위기 대응 절차 및 안전 계획(30.3%), 행동 중재 계획 수립(27.3%), 기능적 행동평가 실시(25.5%)의 순으로 확인되었다. 반면 행동중재 이론 및 원리(4.9%)와 윤리 및 법적 기준(7.3%)과 같은 기초적인 내용에 대한 요구는 상대적으로 낮은 것으로 나타났다.

<Table 16> Training Needs for Behavioral Intervention (Multiple Responses)

Training Topic	n	%
Case-based behavioral intervention strategies	75	45.5
Crisis response procedures and safety planning	60	30.3
Behavior Intervention Plan (BIP*) development	45	27.3
Functional Behavioral Assessment (FBA**) practice	42	25.5
Environmental structuring and instructional adaptation	32	19.4
Use of behavioral intervention consultant teams	24	14.6
Collaboration with administrators and colleagues	20	12.1
Ethical and legal standards in behavioral intervention	12	7.3
Intervention fidelity monitoring and feedback	12	7.3
Data collection, graphing, and interpretation	10	6.1
Advanced concepts and principles of behavioral interventions	8	4.9

* BIP: Behavioral Intervention Plan

** FBA: Functional Behavioral Assessment

행동중재 적용 빈도에 따른 기능적 행동평가 연수 요구의 차이를 검증하기 위해 카이제곱 검정을 실시하였다. 분석 결과, 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다(χ^2 = 4.41, p = .353). 행동중재 적용 빈도에 따른 행동 중재 계획 연수 요구의 차이 역시 집단 간 통계적으로 유의하지 않았다(χ^2 = 4.23, p = .376). 또한 행동중재 적용 빈도에 따른 위기행동 대응 연수 요구의 차이에서도 집단 간 통계적으로 유의하지 않았다(χ^2 = 2.24, p = .692). 행동중재 적용 빈도에 따른 사례 기반 행동중재 전략 연수 요구의 차이에서도 집단 간 차이는 통계적으로 유의하지 않았다(χ^2 = 1.85, p = .764). 각 집단의 위기행동 대응 연수 요구 비율은 14.3%~35.0% 범위로 나타났으며, 사례 기반 행동중재 전략 연수 요구 비율은 35.7%에서 53.8% 범위로 나타났다.

연수 요구의 내용을 상위범주로 유목화하여 기술통계를 분석한 결과, 실제 행동중재 실행 전략과 위기 대응 역량 범주(M = 0.76)가 가장 높은 요구 수준으로 나타났다. 다음으로 기능적 행동평가, 데이터 기반 의사결정, 행동 중재 계획 수립 등을 포함하는 평가 및 계획 역량 범주(M = 0.66)가 상대적으로 높은 수준으로 나타났다. 반면 관리자 및 동료교사 협력, 컨설턴트 활용을 포함하는 협력 및 지원 체계 범주(M = 0.27)와 환경 구조화 및 교수 전략 수정과 관련된 환경 및 교수 지원 범주(M = 0.19)는 상대적으로 낮은 요구 수준으로 나타났다. 또한 행동중재 이론 및 윤리와 관련된 기초 전문성 범주(M = 0.12)는 가장 낮은 요구 수준으로 나타났다. 실행 및 위기 대응 역량 범주의 중앙값이 1로 나타나, 응답자의 대부분이 해당 범주에 속한 연수를 적어도 1개 이상 선택한 것으로 나타났다.

<Table 17> Descriptive of Behavioral Intervention Training Needs by Category

Training Needs Category	Components	*M*	Median	*SD*
Implementation and crisis response	Crisis, Case	0.76	1	.64
Assessment and planning	FBA*, Data, BIP**, Fidelity	0.66	0	.76
Collaboration and support systems	Collaboration, Consultant	0.27	0	.50
Environmental and instructional support	Environment	0.19	0	.40
Foundational Knowledge	Theory, Ethics	0.12	0	.38

* FBA: Functional Behavioral Assessment

** BIP: Behavioral Intervention Plan

Note. Values represent the average number of selected training topics within each category. Higher values indicate greater demands for training in the corresponding category.

Ⅳ. 논의

1. 저경력 특수교사의 행동중재 관련 인식, 자기효능감, 연수참여 의향의 전반적 수준

본 연구에서는 저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감의 수준과 수행 맥락과 관련된 요인을 파악하고, 연수참여 의향과 요구를 살펴보았다. 분석 결과, 저경력 특수교사의 행동중재 수행 자기효능감은 평균 3.22로 중간보다 조금 높은 수준으로 나타났으며, 대학-현장 행동중재 간극 인식은 3.05, 학교 지원 및 실행 환경 인식은 2.90으로 나타났다. 반면에 행동중재 연수참여 의향은 4.32로 가장 높게 나타나 저경력 특수교사들이 행동중재 수행 역량 향상에 대한 필요성을 강하게 인식하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 연수참여 의향은 전반적으로 높은 수준을 보인 반면 주요 변인 간 관계에서는 행동중재 수행 자기효능감이 상대적으로 밀접하게 관련된 변인으로 나타났다.

행동중재 수행 자기효능감이 중간보다 조금 높은 수준을 보인 결과는, 교사의 자기효능감이 경력 초기 단계에서

점진적으로 형성되는 특성을 보인다는 Klassen and Chiu(2011)의 연구와 일치하며, 교사가 제한된 경험 속에서도 일정 수준의 수행 가능성에 대한 신념을 형성할 수 있음을 보여준다. 또한 교사 효능감이 초기 경험과 인지적 해석에 의해 영향을 받는다는 Tschannen-Moran and Hoy(2001)의 논의와도 맥을 같이한다. 행동중재 수행 자기효능감은 간극 인식과 행동중재 수행 경험, 일부 학교 맥락과 관련되는 것으로 확인되었으며, 이러한 결과를 토대로 저경력 특수교사의 전문성 지원에 있어서 연수참여 자체를 높이는 것보다 행동중재 수행 자기효능감 형성과 실제 수행 기회를 강화하는 것이 더 중요하다는 것을 알 수 있다.

예비교사 단계에서의 행동중재 경험을 살펴보면, 응답자의 대부분이 행동중재 관련 내용을 전혀 접하지 못한 것은 아니었으나, 기능적 행동평가, 행동 중재 계획 수립, 데이터 그래프 작성 및 시각적 분석, 중재충실도 점검과 같은 핵심 절차에서는 '이론적으로만 접함' 또는 '수업 과제로 1회 이상 수행해봄'에 머물러 있었다. 이러한 결과는 대학의 예비교사 교육과정에서 행동중재 관련 내용이 다루어지고는 있으나, 실제 교육현장에서 독립적으로 활용할 수 있을 정도로 반복된 경험은 충분히 제공되지 않고 있음을 시사한다. 이러한 결과는 학부 시절 관찰 및 실습 경험만으로 현장에서 행동중재를 실행하는 것은 다소 제한점이 있다고 보고한 Kang, Seomun, and Park(2025)의 연구와 일치한다. 또한 예비교사 단계에서의 행동중재 경험이 주로 이론 중심 또는 제한된 실습에 머무른다는 McGuire and Meadan(2024)의 연구와도 일치하며, 실제 수행 능력으로의 전이가 제한될 수 있음을 시사한다.

한편 전체 응답자의 74.5%가 현장에서 행동중재를 수행한 경험이 있다고 응답하였으나, 적용 빈도는 '학기 중 1~2회'가 가장 높은 비율을 차지하였다. 이는 일부 특수교사들은 행동중재를 실제로 수행하고 있으나, 체계적인 수행이라기 보다는 필요시 제한적으로 수행되는 양상일 가능성을 엿볼 수 있다. 이러한 결과는 행동중재가 학교 현장에서 체계적으로 적용되기보다는 상황적으로 필요에 따라 제한적으로 활용되는 경향이 있다는 Simonsen et al.(2008)의 연구와 유사한 맥락으로 보인다. 학교 지원 및 실행 환경 인식이 주요 변인 중 가장 낮게 나타난 것은 저경력 특수교사 개인의 의지 또는 필요성 인식과 별개로 행동중재 수행을 뒷받침하는 학교 차원의 지원은 충분하지 않다고 인식하고 있음을 보여준다. 특히 학교 지원 및 실행 환경 인식은 직접 효과보다 맥락적 조건으로 작용할 가능성을 시사하며, 회귀에서 유의하지 않았으므로 중요한 예측요인으로 해석하기보다는 행동중재 수행의 맥락의 차이를 보여주는 변인으로 이해해야 할 필요가 있다.

연수참여 의향이 매우 높게 나타난 결과는 주목할 만하다. 대학 교육과 현장 실행의 간극 인식과 행동중재 수행 자기효능감은 행동중재 연수참여 의향을 유의하게 예측하지 않은 것은 교사가 대학 교육과 현장 간의 간극을 인식하거나 행동중재 수행 자기효능감이 높더라도, 연수참여 의향이 반드시 증가하는 것은 아니라는 것을 의미하는 한편, 저경력 특수교사의 행동중재 연수참여 의향이 전반적으로 높은 수준($M = 4.32$)으로 나타나 변인 간 차이가 제한적으로 나타났을 가능성도 있다. 이러한 결과는 교사 전문성 개발에 대한 참여 의향이 개인 간 차이보다 직무 요구와 전문성 향상 요구에 대한 인식에서 비교적 보편적으로 형성된다고 한 Richter et al.(2011)의 연구와 일치하며, Desimone(2009)가 제시한 바와 같이 교사의 전문성 개발 참여는 개인적인 동기만이 아니라 직무 맥락에서 요구되는 필요성에 의해 형성될 수 있음을 시사한다.

이러한 결과를 종합하면, 저경력 특수교사들은 행동중재를 교육현장에서 요구되는 핵심 역량으로 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 저경력 특수교사를 대상으로 한 행동중재 지원은 단순한 이론 강의 수준을 넘어, 현장 적용 가능성을 높이는 실행 역량 강화에 초점을 두고 설계되어야 할 필요가 있다.

2. 배경 변인과 행동중재 수행 경험에 따른 차이

배경 변인에 따른 차이를 분석한 결과, 행동중재 수행 자기효능감은 학교급, 근무유형, 행동중재 절차의 적용 빈도에 따라 유의한 차이가 나타났다.

먼저 학교급에 따라서는 유치원 특수교사의 자기효능감이 초·중·고 특수교사보다 유의하게 낮게 나타났다. 유치원 특수교사는 조기 교육 단계의 발달 초기 단계의 장애유아의 행동 특성을 다루어야 하기에 행동중재 절차를 체계적으로 적용하기 위한 지원이 상대적으로 충분하지 않다고 볼 수 있다. 다만 유치원 집단의 표본수가 작다는 점에서 해석에는 주의가 필요하다. 근무유형에 따라서는 특수교육지원센터 교사의 자기효능감이 특수학교 교사보다 유의하게 낮게 나타났다. 이러한 결과는 특수교육지원센터 교사가 직접적인 중재를 수행하기보다는 순회 지원, 자문, 조정 등의 역할을 주로 수행하기 때문으로 생각된다. 반면에 특수학교 교사는 행동중재가 실제 교육활동에서 빈번하게 수행될 수 있으므로, 반복된 경험을 통해 자기효능감이 상대적으로 높게 형성되었을 가능성이 있다. 특수학급 교사는 두 집단과 유의한 차이를 보이지 않았는데, 특수학급이 학생 구성, 지원 체계, 교사의 역할 범위 등이 학교별로 차이가 있을 수 있기 때문으로 해석될 수 있으며, 또 한편으로는 통합교육 환경에서 행동중재를 지원하는 체계가 학교 간에 일관되지 않을 가능성을 의미하기도 한다.

무엇보다 행동중재 절차 적용 빈도에 따라 행동중재 수행 자기효능감과 대학-현장 간극 인식 모두에서 유의한 차이가 나타난 점은 중요한 결과이다. 행동중재를 거의 매주 수행하는 교사는 거의 수행하지 않는 교사보다 행동중재 수행 자기효능감이 유의하게 높았으며, 간극 인식 역시 더 높게 나타났다. 자기효능감의 경우, 반복된 수행 경험의 축적이 자신의 수행 가능성에 대한 신념과 관련될 수 있음을 보여준다. 이러한 결과는 행동중재 수행 경험이 교사의 전문성 인식과 밀접하게 관련되어 있을 가능성을 시사한다. 반면 수행 빈도가 높은 집단에서 대학-현장 간극 인식이 더 높게 나타난 것은, 행동중재를 자주 수행하는 교사일수록 대학에서 배운 내용과 현장에서 실제로 요구되는 역량의 차이를 더 크게 체감했을 가능성이 있다. 즉, 현장 경험이 적은 교사는 간극 자체를 충분히 인식하지 못하는 반면에 실제로 행동중재를 반복 수행하는 교사는 무엇이 부족했고 무엇이 더 필요했는지를 더 명확하게 판단할 수 있는 것이다. 따라서 대학-현장 간극 인식이 높다는 것을 단순히 부정적인 적응의 결과로 해석하기 보다는 현장 실천을 통해 형성된 현실적 인식의 한 양상으로 이해할 필요가 있다.

학교 지원 및 실행 환경 인식의 경우에는 근무 지역과 근무유형에 따라 차이가 나타났다. 강원 및 제주지역 교사는 경상 및 충청지역 교사보다 학교 지원 및 실행 환경을 더 낮게 인식하였으며, 특수학급 교사는 특수학교와 특수교육지원센터 교사보다 지원 수준을 더 낮게 인식하였다. 이러한 결과는 행동중재 수행이 개인 역량만이 아니라, 지역 및 기관의 유형에 따라 자원 접근성, 협력 구조, 행정 지원과 같은 맥락적 조건의 영향을 받아 차이가 발생할 수 있다는 것을 의미한다. 특히 일반학교 내의 특수학급은 학교 전체의 행동지원 체계, 관리자 이해, 동료교사 협력, 시간 확보 등의 측면에서 상대적으로 취약한 조건에 놓일 가능성이 있다. 이러한 결과는 학교 조직 맥락이 교사의 수행과 전문성 발달에 영향을 미친다고 한 Johnson et al.(2012)과 Kraft et al.(2016)의 연구를 지지하는 결과로 볼 수 있으며, 저경력 교사의 경우 지원 환경의 질이 수행 경험과 인식에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

한편 교직 경력에 따라서는 주요 변인에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 5년 미만의 저경력 특수교사를 대상으로 한 본 연구의 특성상 연차 차이보다 실제 행동중재를 어느 정도 수행했는지, 어떤 맥락에서 근무하는지와 같은 경험 및 환경 요인이 더 밀접하게 관련되어 있을 수 있다는 것을 의미한다.

3. 행동중재 수행 자기효능감과 실행 맥락 요인 간의 관계

주요 변인 간 관계를 분석한 결과, 대학-현장 행동중재 간극 인식과 학교 지원 및 실행 환경 인식은 모두 행동중재 수행 자기효능감과 유의한 정적 상관관계를 나타냈다. 대학-현장 간극 인식은 자기효능감과 비교적 강한 정적 상관관계를 나타냈고, 다중회귀분석에서도 자기효능감에 유의한 영향을 미치는 변인으로 확인되었다. 반면에 학교 지원 및 실행 환경 인식은 상관 수준에서는 유의하였으나, 다른 변인을 통제한 회귀모형에서는 유의한 영향이 나타나지 않았다.

이 결과에서 주목할 부분은 대학-현장 간극 인식과 행동중재 수행 자기효능감 간의 정적 관계이다. 일반적으로는 대학과 현장 간 차이를 크게 느낄수록 자기효능감이 낮을 것이라고 예상할 수 있으나, 본 연구에서는 반대로 간극 인식이 높을수록 자기효능감도 높게 나타났다. 특히 간극 인식과 자기효능감 간 정적 관계가 나타난 점은 기존 연구에서 간극을 주로 부정적 적응 또는 스트레스 요인으로 해석한 것과는 차별적인 결과로 볼 수 있다. 이러한 결과는 행동중재를 실제로 수행하는 교사일수록 대학에서 배운 내용과 현장 요구 간의 차이를 크게 인식하는 동시에 실제 경험의 축적을 통해 자신의 수행 능력에 대한 신념도 형성되었을 가능성이 시사한다. 따라서 대학-현장 간극 인식이 단순한 결핍 인식(deficit perception)이라기보다는, 실제 수행 경험을 바탕으로 형성된 초기 단계의 '반성적 전문성 인식(reflective professional awareness)'일 가능성이 있으며(Korthagen & Nuijten, 2022; Schön, 1983), 행동중재를 반복적으로 수행하는 과정에서 교사는 현장의 요구를 보다 정교하게 이해하게 되고, 이 과정에서 자신의 수행 가능성에 대한 신념과 동시에 준비-실행 간 차이를 더 명확하게 인식할 수 있다. 또한 간극 인식은 경력 기간보다 경험을 해석하고 재구성하는 반성의 질과 관련된다고 볼 수 있다. 행동중재 절차 적용 빈도에 따라 행동중재 수행 자기효능감과 대학-현장 행동중재 간극 인식에서 유의한 차이가 나타난 결과 또한 이러한 해석을 뒷받침한다. 대학-현장 간극 인식이 높다는 것은 단순히 부정적인 적응의 결과로 해석하기보다 초기 전문성 발달 과정에서 나타나는 인지적 재구성의 한 양상으로 이해할 필요가 있다.

한편, 학교 지원 및 실행 환경 인식이 행동중재 수행 자기효능감과 상관관계는 보였으나 회귀분석에서는 유의하지 않았다는 점도 중요하다. 이러한 결과는 학교의 지원 환경 인식이 교사의 자기효능감과 무관하다기 보다는 자기효능감 형성에 있어서 환경적 변인으로 작용하고, 보다 직접적인 영향을 미친 요인은 교사 개인이 실제로 겪고 인식한 수행 경험일 수 있다는 것을 의미한다. 다시 말해, 학교 지원 및 실행 환경은 자기효능감을 돕는 배경 조건으로 작용할 수 있으나, 자기효능감의 중심에는 실제 행동중재를 이해하고 수행한 경험, 그 과정에서 형성된 전문적 자기인식이 있을 가능성이 크다. 저경력 교사의 높은 자기효능감은 경험의 결과라기보다는 초기 성공경험과 주변의 지원, 수행 경험에 대한 반성이 결합된 결과로 이해할 수 있으며, 경력의 길이와 반드시 비례하지 않고, 초기에도 충분히 형성될 수 있는 자원으로 볼 수 있다.

또한 대학 교육과 현장 수행의 간극 인식과 행동중재 수행 자기효능감은 행동중재 연수참여 의향을 유의하게 예측하지 않는 것으로 나타났다. 연수참여 의향에 대한 회귀모형 또한 통계적으로 유의하지 않았으며, 행동중재 수행 자기효능감, 대학-현장 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 행동중재 수행 빈도 모두 유의한 설명 변인으로 나타나지 않았다. 이러한 결과는 저경력 특수교사의 연수참여 의향이 특정 심리적 인식 변수에 의해 설명되는 변인이라기보다, 저경력 특수교사 집단에 전반적으로 높게 형성된 보편적인 전문성 요구일 가능성을 시사한다. 실제로 본 연구에서 연수참여 의향은 높은 평균 수준(M = 4.32)을 나타냈으며, 이는 응답 분산이 제한되었을 가능성이 있다. 이러한 특성은 개인 간 차이를 설명하는 예측모형에서는 통계적으로 유의한 결과가 나타나지 않는 조건으로 작용했을 수 있다.

이러한 결과를 종합하면, 저경력 특수교사의 행동중재 전문성을 지원하는 것이 단순히 지원 환경을 개선하는 것만으로는 충분하지 않으며, 대학 단계와 현장 단계가 연결되는 수행 중심의 학습 경험을 강화할 필요가 있다. 예비교사 교육과정에서 기능적 행동평가, 행동 중재 계획, 데이터 기반 의사결정, 중재충실도 점검, 위기 대응과 같은 핵심 절차를 실제 사례와 반복 실습 중심으로 제공하고, 현직 초기 단계에서 멘토링, 사례 회의, 피드백 기반 코칭을 통해 실제 적용 경험을 축적하는 지원 체계가 필요하다.

4. 행동중재 연수참여 의향과 연수 내용 요구의 특징

본 연구에서는 대학-현장 행동중재 간극 인식, 학교 지원 및 실행 환경 인식, 행동중재 수행 자기효능감이 연수참

여 의향을 유의하게 설명하지 않는 것으로 나타났다. 연수참여 의향에 대한 회귀분석 결과, 모형의 설명력은 매우 낮은 수준인 3.0%로 나타났으며(R^2 = .030), 모든 변수가 연수참여 의향에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 연수참여 의향이 본 연구에서 고려한 개인의 인식 변수에 의해 충분히 설명되지 않는다는 것을 의미한다. 연수참여 의향의 평균이 전반적으로 높게 나타난 결과로 미루어 볼 때, 해당 변인은 개인 간 차이를 충분히 반영하지 못하는 특성을 가질 가능성이 있으며, 전반적인 저경력 특수교사의 요구일 가능성이 있다. 이는 교사의 연수 참여 의향이 특정 인식 변수에 의해 설명되기보다는 전반적으로 형성된 직무 요구와 전문성 개발 필요에 의해 결정될 수 있다는 Richter et al.(2011)의 연구와도 일치하는 결과이다.

한편, 대학 과정에서의 행동중재 절차 경험과 행동중재 수행 자기효능감 간 유의한 관계가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 이론적 경험이 실제 학교 현장에서 반복적으로 수행되는 실행 경험으로 충분히 연결되지 못했을 가능성을 시사하며, 행동중재 수행 자기효능감이 이론적 경험보다는 실제 실행 경험과 학교 환경과 보다 밀접하게 관련될 수 있음을 의미한다.

연수 요구의 구체적인 내용을 살펴보면 '사례 기반 행동중재 전략', '위기 대응 절차 및 안전 계획', '행동 중재 계획 수립', '기능적 행동평가 실시'가 높은 비율을 차지하였다. 반면에 '행동중재 이론 및 원리', '윤리 및 법적 기준'은 상대적으로 낮은 요구를 보였다. 각각의 내용을 상위범주로 유목화하여 분석했을 때에도 '실행 및 위기대응' '역량'과 '평가 및 계획' 역량에 대한 요구가 가장 높게 나타났다. 특히 '위기행동 대응'에 대한 연수 요구가 행동중재 실행 빈도와 크게 관련을 보이지 않았다는 점은 해당 역량이 대부분의 저경력 특수교사에게 공통으로 요구되는 기본 역량일 가능성을 시사한다. 이러한 결과는 저경력 특수교사들이 즉각적으로 현장에서 적용할 수 있는 전략과 위기 대응 능력을 우선적으로 필요로 하고 있음을 의미한다.

행동중재 절차 적용 빈도에 따라 대학-현장 간극 인식과 실행 자기효능감에서 유의한 차이가 나타난 결과는, 실제 행동중재 수행 경험이 교사의 전문성 인식과 밀접하게 관련될 수 있다는 것을 보여준다. 또한 기능적 행동평가, 행동 중재 계획, 사례 기반 전략에 대한 연수 요구 역시 행동중재 수행 경험 수준에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았으며, 이러한 결과는 행동중재를 자주 수행하는 교사와 거의 수행하지 않는 교사 모두가 유사하게 실천 중심 연수를 필요로 하고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 저경력 특수교사가 요구하는 연수는 행동중재를 실제 사례에서 어떻게 평가-계획-실행-점검해 나갈 것인지를 다루는 구체적인 실습형 연수로 이해할 수 있으며, 이는 실제 적용 중심의 연수가 교사의 수행 능력 향상에 효과적이라는 Garet et al.(2001)과 Desimone(2009)의 연구와도 일치한다.

이러한 결과를 종합하면, 저경력 특수교사를 위한 행동중재 연수는 이론 중심의 내용보다는 사례 기반 중재 전략, 위기 대응 절차, 평가와 계획을 실제 상황에 적용하는 수행 중심의 내용으로 구성될 필요가 있다. 또한 단순한 연수 참여 경험의 유무보다는 연수의 내용과 질, 실제 수행 경험과의 연계가 중요할 가능성이 있다.

5. 시사점 및 제언

저경력 특수교사의 행동중재 수행을 지원하기 위해서는 다음과 같은 방향을 검토할 필요가 있다.

첫째, 예비교사 교육단계에서 행동중재 관련 교육을 이론 중심에서 수행 중심으로 전환해야 한다. 기능적 행동평가, 행동 중재 계획, 데이터수집 및 해석, 중재충실도 점검, 위기 대응 절차와 같은 핵심 요소는 일회성 과제 수준이 아니라 반복 실습과 피드백을 접할 기회가 제공될 필요가 있다.

둘째, 현직 초기 저경력 특수교사를 대상으로 한 연수는 단순 사례 제시 수준을 넘어 동일 사례를 기반으로 기능적 행동평가-행동 중재 계획-실행-피드백까지 전 과정을 반복적으로 경험할 수 있는 수행 중심으로 재설계될 필요가 있다. Choi et al.(2025)는 이론 위주의 연수만으로는 실제 학교 현장에서 기능적 행동평가와 행동 중재 계획을 독립적으로 수행하기 어려우며, 사례 기반 실습과 슈퍼비전이 유기적으로 연계된 실천 중심 교육과정이 행동중재 전문성

향상의 핵심 요건임을 확인한 바 있다. 본 연구에서도 연수참여 의향은 이미 높은 수준으로 나타났으나, 행동중재 수행 자기효능감은 실제 수행 경험과 밀접하게 관련된 것으로 확인된 만큼, 소집단 사례 회의, 슈퍼비전 기반 연수 등이 적극적으로 검토될 필요가 있다. 특히 위기행동 대응에 대한 높은 요구는 단순한 지식 전달이 아니라, 시뮬레이션 기반 훈련과 피드백 체계를 포함하는 연수 설계의 필요성을 시사한다.

셋째, 학교 차원에서는 특수학급 및 지역 간 격차를 고려한 지원 체계 마련이 필요하다. 특수학급 교사와 일부 지역 교사들이 학교 지원 및 실행 환경을 더 낮게 인식한 것은 행동중재 수행을 개인의 역량에만 의존하게 둘 수 없음을 보여준다. 관리자 이해 증진, 동료교사 협력 구조 마련, 자문 인력 연계, 실행 시간 확보 등 학교 수준의 제도적 지원 방안이 함께 마련되어야 하며, 이러한 필요성은 신규 및 저경력 교사들은 교사 전문성 및 협력 네트워크 강화, 교육 당국의 지원이 필요하다는 의견을 제시한 Kang et al.(2025)의 연구와도 일치한다.

이러한 결과를 종합하면, 저경력 특수교사의 연수참여 의향이 이미 충분히 높은 상황에서 단순히 연수참여 자체를 촉진하는 것보다는, 행동중재를 실제로 수행하고 피드백을 받을 수 있는 실행 기반 지원을 강화하는 방향으로 전환할 필요가 있다. 본 연구에서 연수참여 의향은 전반적으로 높은 수준으로 나타났으나, 이를 설명하는 개인 인식 변인의 영향은 제한적인 반면에 행동 중재 수행 자기효능감은 대학-현장 간극 인식, 행동중재 수행 경험, 일부 학교 맥락과 유의한 관련을 보였다. 즉, 실제 수행 경험이 동반될 때 비로소 자기효능감 형성과 연결될 수 있다는 것이다. 이는 저경력 특수교사의 전문성 형성에서 실제 수행 경험과 그에 대한 피드백이 중요한 역할을 할 가능성을 시사한다.

한편, 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 제한점을 가진다. 첫째, 본 연구는 눈덩이 표집을 통해 자료를 수집하였기 때문에 연구 결과의 해석은 탐색적 수준에서 제한적으로 이루어질 필요가 있다. 둘째, 연수참여 의향의 평균이 매우 높은 수준(M = 4.32)으로 나타나 응답 분산이 제한되었을 가능성이 있으며, 이는 관련 변인 간 관계가 통계적으로 유의하게 나타나지 않은 원인 중 하나일 수 있다. 셋째, 대학-현장 행동중재 간극 인식이 행동중재 수행 자기효능감과 정적으로 관련된 결과는 단순한 결핍 모형으로 설명하기 어렵다. 후속 연구에서는 질적 연구나 종단 연구를 통해 이 관계의 형성 과정을 심층적으로 검토할 필요가 있다.

References

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman and Company.

Choi, J. H., Park, G. S., Mun, H. M., Kim, E. R., Kim, D. Y., Shin, Y. H., Song, E. S., & Park, D. A. (2025). *Development of a training program for behavioral intervention specialists (teachers) for students with disabilities.* Korea National Institute for Special Education.

Choi, J. H., Park, G. S., Mun, H. M., Kim, E. R., Shin, Y. H., Song, E. S., & Park, D. A. (2025). Special education practitioners' perceptions of the training-operation system of the behavior intervention specialist teacher system for students with disabilities. *Journal of Behavior Analysis and Support, 12*(3), 183-206. https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.3.10

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31-57.

The jamovi project. (2023). *jamovi (Version 2.6)* [Computer software]. https://www.jamovi.org

Jeon, B. C., Kim, S. R., Lee, Y. C., Choi, H. J., & Seo, H. J. (2026). An analysis on special education teachers' perception of AI tool utilization in elementary and secondary schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 31*(1), 219-241. https://doi.org/10.56460/kdps.2026.31.1.219

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*(10), 1-39.

Kang, Y. M., Seomun, J., & Park, J. S. (2025). Novice and early-career special education teachers' perceptions of preparedness, professional experiences, and future challenges in behavioral interventions for students with disabilities: Focus group interviews. *Journal of Special Education, 41*(3), 143-176. https://doi.org/10.31863/JSE.2025.08.41.3.143

Kim, C. H., & Jang, I. S. (2022). A study on the analysis of research trends on self-effectiveness of teachers in education field. *The Journal of Educational Development, 42*(1), 21-41.

Kim, J. K. (2017). Relationship among burnout, collective teacher efficacy, and job satisfaction of teachers in special schools. *Journal of Educational Innovation Research, 27*(4), 43-58. https://doi.org/10.21024/pnuedi.27.4.201712.43

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee. D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1411-1499. https://doi.org/10.3102/0002831216667478

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 114-129. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E. E. (2022). Core reflection: A model for enhancing professional growth. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103538. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103538

McGuire, S. N., & Meadan, H. (2024). Preservice teachers' perspectives and use of behavior management strategies. *Psychology in the Schools, 61*, 475-495. https://doi.org/10.1002/pits.23062

Ministry of Education (2023). *Guidelines for behavioral intervention for students with disabilities.*

Park, H. R., & Choi, S. K. (2018). A Study on the analysis of background variables and structure relationships among pre-special teacher's self-efficacy, academic stress, major recognition, and teaching ability. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science, 57*(2), 63-84. https://doi.org/10.23944/Jsers.2018.06.57.2.4

Park, K. O., & Joo, G. Y. (2025). Special education teachers' and behavior intervention specialists' experiences and perceptions of school-wide positive behavior interventions: A grounded theory study. *Journal of Special Education for Curriculum and Instruction, 18*(1), 235-265. https://doi.org/10.24005/seci.2025.18.1.235

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health, 29*(5), 489-497. https://doi.org/10.1002/nur.20147

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 116-126. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.008

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.

Seok, S., & Jeon, H.-I. (2019). Beginning special education teachers' experience of intervention and awareness of positive behavior support. *Journal of the Korea Contents Association, 19*(10), 11-20. https://doi.org/10.5392/JKCA.2019.19.10.011

Shin, B. H., & Choi, J. H. (2025). A special educator's perception and needs on the strategies for the problem behavior

intervention in students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavior Analysis and Support, 12*(2), 121-137. https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.2.6

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*(3), 351-380.

Song, E. S., Choi, J. H., & Lee, S. A. (2025). Analysis of the effectiveness of behavior intervention specialist training program. *Journal of Behavior Analysis and Support, 12*(1), 57-80. https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.1.4

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. T*eaching and Teacher Education, 17*, 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1