행동분석·지원연구
Journal of Behavior Analysis and Support
2020, Vol. 7, No. 3, pp.41-64

https://doi.org/10.22874/kaba.2020.7.3.41

개별화된 긍정적 행동지원 중재 중요도와 실행도에 대한 중학교 특수학급 교사의 인식*

유윤경 (양수중학교, 교사)
백은희**(공주대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구에서는 중학교 특수학급 교사들을 대상으로 개별화된 긍정적 행동지원 중재 절차의 중요도 인식과 실행과 관련한 인식을 조사하고 운영상 필요한 지원요구는 무엇인지 알아보고자 한다. 이를 위해 경기도 중학교 특수학급 교사 100명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 분석방법으로는 IBM SPSS 25를 활용하여 항목별 중요도와 실행도 인식이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 대응표본 t-검정(Paired sample t-test) 및 반복측정 분산분석(Repeated measures ANOVA)을 실시하였다. 주관식 문항에 대하여서는 빈도분석을 하였다. 본 연구 결과 특수 교사의 중요도 인식 정도는 기능평가, 중재, 위기관리계획, 문제행동의 선정 및 우선 순위화 순으로 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 특수 교사의 실제적 실행 정도는 중재, 기능평가, 문제행동의 선정 및 우선 순위화, 위기관리 순으로 실행 정도가 높은 것으로 조사되었다. 긍정적 행동지원 실행을 위해 필요한 요구는 학교 전체 문화조성, 시간과 인력 확보, 행동 중재 전문성 확보 등으로 조사되었다.

〈주제어〉 중학교 특수학급, 개별화된 긍정적 행동지원 실행도, 개별화된 긍정적 행동지원 중요도, 지원요구

* 이 연구는 제1저자의 2020년 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문을 수정 보완한 것임.
** 교신저자(ehpaik@kongju.ac.kr)

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

중학교 재학 시기 청소년들은 발달이 활발하게 이루어지고 감수성이 예민하며 주변 환경의 영향을 많이 받는다. 최근 우리나라의 학교 교육 현장은 주의집중 및 감정 조절 능력의 문제, 수업방해 행동 및 폭력행동 증가, 집단 따돌림 문제, 게임중독, 비디오 증후군 등의 학생 문제 행동이 증가하고 있는 추세이다(장소아, 강옥려, 2009). 지적장애 학생들 또한 자신이나 타인을 방해하는 문제행동 때문에 일반학급의 활동에 제대로 참여하지 못하고, 학교생활에서 어려움을 겪는다(황혜정, 2017).

국내에서의 사례를 보면, 최근 장애 학생들이 특수학교보다 특수학급에 더 많은 비율로 진학하고 있지만(백은희, 2020) 일반학교 통합 교육 상황에서는 이들의 문제행동에 대한 이해도가 낮아 인권침해 사례가 늘고 있으며, 장애 학생이 학교 폭력의 피해자일 때도 있지만 가해자가 되는 경우도 종종 발생하고 있다. 통합학급 수업 중 나타나는 지적 장애 학생의 공격 행동, 자해 행동, 파괴 행동과 방해 행동 등은 일반학생과 특수학급 학생 모두에게 수업을 어렵게 만드는 주요 요인이 되고 있다(박은혜, 이소현, 2006; 이인숙, 조광순, 2005; 박민휘, 백은희, 2010; 부현숙, 2015).

최근 특수교육에서는 장애학생의 문제행동에 대한 중재접근으로 긍정적 행동지원이 널리 사용되고 있다. 긍정적 행동지원은 문제행동의 예방에 초점을 맞추고 장애 학생의 결함보다는 능력과 가능성을 고려하고 자기 결정과 자기 주도권을 중요시하며 일상 환경에서 중재를 강조하면서 기존의 행동주의 중재의 단점을 보완하였다(Bambara & Kern, 2005; 이소현 외 역, 2012).

긍정적 행동지원 중재는 교사, 가족, 주변의 사람들과 어울리는 자연스러운 지역사회에서 생태학적 관점으로 환경과 문제행동 사이의 관계를 이해하고, 변화시키거나 감소시키기 위한 지원절차를 사용하여 장애 학생의 행동을 지원하며, 궁극적으로는 개인의 삶을 개선시키고자 한다(송준만 외, 2012). 1997년 미국 장애인 교육법(IDEA, P.L. 105-17)에서는 현재 특수교육을 받고 있는 학생뿐 아니라 장애 위험이 있는 아동들에게도 기능평가를 포함하는 긍정적 행동지원 방법을 사용하여야 한다고 규정하고 있다(고동희, 2003; 조한나, 2004; 최진아, 2007; 김현일, 2012; Scott & Nelson, 1999; Heckaman et al., 2000). 이러한 맥락에서 긍정적 행동지원 중재는 특정 문제행동을 보일 위험이 높은 학생을 포함한 모든 학생에 대하여 폭넓게 제공되어 문제행동을 예방하고(차재경, 2013) 개인의 요구에 맞는 포괄적인 지원 계획의 개발에 초점을 맞춘다.

중학교에 진학한 장애 학생은 초등학교 때와 다른 물리적 환경과 빈번한 이동수업, 다양한 동아리 활동 및 교과수업에 참여해야 하며 이 과정에서 일반 학교 교육과정을 학습하는 통합수업에 의미 있게 참여하는데 어려움을 겪는다(나수현, 2008; 윤지영, 2015, 재인용). 그러므로 특

수학급 교사는 학교에서 나타나는 학생들의 문제행동과 학교생활 적응을 도울 수 있어야 하며, 긍정적 행동지원 전략을 교실현장에서 실행하고자 하는 교사의 인식과 의지가 매우 중요하다. 긍정적 행동지원은 사회적으로 의미있는 행동변화를 위해 교육환경의 역량을 향상시키는 행동중재프로그램과 시스템 적용을 의미한다(김상희, 이병인, 2019). 중학생의 발달적 특성과 교사가 겪는 행동지도의 어려움을 고려할 때 중학교 특수학급교사의 긍정적 행동지원에 대한 중요도 인식과 실행정도에 관한 연구 필요성이 높다(임선영, 최하영, 2019).

특수학교 교사를 대상으로 한 긍정적 행동지원에 대한 교사 인식 선행연구에서는 성별, 연령, 학력에 관계 없이 긍정적 행동지원 중요도를 높게 인식하고 있었고 현재 실행하고 있는 것으로 나타났다(신상용, 2014). 또한 효과적인 긍정적 행동지원의 실행을 위한 교사 연수와 관련 제도의 필요성도 높게 나타났다. 특수학교 교사는 긍정적 행동지원에 대한 연수시간이 길수록 중요도 인식수준 또한 높았다(윤일도, 2013; 신상용, 2014).

국내의 일반학교 교사들 또한 긍정적 행동지원에 대한 연수가 필요하다고 인식하고 있으며 긍정적 행동지원에 대한 인식이 높을수록 긍정적 행동지원 실행 현황도 높은 것으로 조사되었다(신상용, 2014). 일반학교 근무 특수교사들은 긍정적 행동지원을 위해 프로그램 개발에 대한 학교장의 관심, 협력적 팀 접근, 행정적인 지원과 업무 경감을 통한 시간 확보 순으로 중요하게 생각하는 것으로 조사되었다(정숙이, 2010; 임혜원, 2015; 박지혜, 2016).

일반학교와 특수학교 교사 모두를 대상으로 하였을 때 긍정적 행동지원에 대한 중요도 인식은 장애 학생의 지도 경험 유·무 및 긍정적 행동지원 관련 연수와 유의미한 상관관계가 있었다(신상용, 2014). 또한 장애 학생의 지도 경험이 있고 긍정적 행동지원과 관련한 연수 시간이 많을수록 긍정적 행동지원의 필요성에 대한 인식 수준이 높게 나타났으며 특수학교 중등부, 특수학교 고등부, 일반 중학교 및 일반 고등학교 순으로 교사의 인식 수준이 높게 나타났다(김미진, 2012; 박지혜, 2016). 특수교사의 소속에 따른 긍정적 행동지원 인식 수준을 살펴본 결과 긍정적 행동지원의 '적용', '실행', '지식' 등 대부분의 영역에서 특수학교 교사가 특수학급 교사보다 인식 수준이 높은 것으로 나타났다(박지혜, 2016). 그러나 이제까지 긍정적 행동지원 인식조사에서 대상이 되는 교사들은 주로 유치원과 초등학교 저학년 교사였으며, 특수학급 교사보다는 특수학교에 근무하는 교사를 대상으로 이루어진 경우가 많았다. 즉, 일반 중학교 특수학급 교사의 긍정적 행동지원 인식에 대해 조사한 연구는 부족하였다.

특수교육 환경에서 발생하는 문제행동은 다양하며 빈도수나 강도는 연령이 높아질수록 심화된다(황혜정, 2017). 일반학교 통합교육 상황에서 문제행동에 대한 긍정적 행동지원을 실행하기 위해서는 특수교사가 동료 일반교사들과 팀 접근을 통해 협력과 지원을 받아야 하지만 이러한 팀 접근이 실제적으로는 어렵다. 원활한 팀 접근을 위한 한 방안으로 2019년 특수교육 연차보고서에 따르면 경기도교육청은 장애공감문화 확산 및 지원체계 강화의 일환으로 장애학생에 대한 긍정적 지원체계를 구축하고 있다. 지원 체계의 목표는 장애학생의 문제행동 감소와 원활한

학교생활의 적응 및 긍정적 행동지원에 대한 교사 및 학부모의 지도 역량 강화에 있다. 구체적 방안으로 긍정적 행동지원의 연계성을 위하여 지방자치단체 관련 기관과의 지원 시스템을 구축하고 외부 전문가를 자문위원으로 전문성을 확보하여 중재에 있어서 팀 접근을 강화하였다.

본 연구는 통합교육 상황에서 긍정적 행동지원을 할 때 나타나는 문제점을 찾아서 해결하고 보다 실현 가능하도록 하기 위하여 일반중학교 특수학급 교사들을 대상으로 설문 조사를 하였다. 즉, 개별화된 긍정적 행동지원 중재 절차의 중요도와 실행과 관련한 특수교사의 인식을 조사하고, 운영상 필요한 행정 제반에 걸친 지원요구는 무엇인지 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구에서 개별화된 긍정적 행동지원 중재 절차에 대한 특수학급 교사의 중요도와 실제적인 실행도에 대한 인식과 지원 요구를 알아보기 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 개별화된 긍정적 행동지원에 대한 일반중학교 특수교사의 중요도에 대한 인식은 어떠한가?

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원에 대한 일반중학교 특수교사의 실행도에 대한 인식은 어떠한가?

셋째, 개별화된 긍정적 행동지원의 실행에 필요한 교사들의 지원요구는 무엇인가?

Ⅱ. 연구 방법

1. 연구대상

연구대상은 경기도에 소재하는 특수학급에서 근무하는 중학교 특수교사 120명을 대상으로 설문지를 스마트폰 앱으로 배부하였고, 100부의 설문지를 회수하였다. 설문지 회수를 촉구하기 위하여 설문지 작성에 대한 감사로 상품권 카드를 제공하였다. 본 연구대상의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였다.

그 결과 성별은 남자 24명, 여자 76명으로 나타났고, 연령은 20대와 30대가 62명이고 40대 이상이 38명이었다. 경력은 10년 이상 교사가 41명이고 10년 미만 교사가 59명으로 나타났다. 자격증별 분류로는 특수교사 자격증만 가진 교사가 67명이고, 특수교사와 일반교사 자격증을 둘 다 가진 교사는 29명, 기타 및 무응답이 4명이었다. 문제행동 중재와 관련하여 연수 경험이 있는 교사는 86명이고 긍정적 행동지원 관련 연수 경험이 있는 교사는 81명으로 약 80%가 행동 중재와 관련된 연수 경험이 있는 것으로 나타났다.

2. 연구 도구

본 연구에 사용된 설문지는 중학교 특수학급 교사의 개별차원 긍정적 행동지원에 대한 중요도, 실행도 및 지원요구를 알아보기 위해 3차원 긍정적 행동지원에 대한 보육교사와 특수교사의 중요도와 실행도 분석(조은경, 2017)에서 조은경이 개발한 설문지를 본 연구의 목적과 필요성에 맞게 수정 및 재구성하였다.

설문지 문항의 내용은 Part Ⅰ. 연구대상 배경정보(6문항), Part Ⅱ. 긍정적 행동지원에 대한 중요도 및 실행도에 대한 인식(25문항), Part Ⅲ. 긍정적 행동지원 실행을 위한 지원요구(8문항)로 구성하였다. Part Ⅰ은 연구대상 배경정보를 묻는 객관식 형식으로 성별, 연령, 교육경력, 소지자격, 문제행동 및 긍정적 행동지원 연수 경험으로 구성하였다. Part Ⅱ는 긍정적 행동지원에 대한 중요도 인식과 실행 정도를 묻는 문항으로 긍정적 행동지원에 실행에 필요한 문제행동의 원인 분석과 중재 행동 선정, 기능적 평가, 중재, 위기관리계획 등의 내용으로 구성하였다. 실행 여부와 중요도 인식 문항은 Likert 3점 척도로 되어있으며 중요도 척도는 '매우 중요(3점)', '어느 정도 중요(2점)', '중요하지 않음(1점)'으로 표시하도록 하였고, 실행도 척도는 '실행함(3점)', '어느 정도 실행함(2점)', '실행하지 않음(1점)'으로 표시하도록 하였다. Part Ⅲ는 긍정적 행동지원 실행에 필요한 지원요구를 묻는 주관식 문항으로 평소 교사가 긍정적 행동지원 실행에 필요하다고 생각한 내용을 자유롭게 기술할 수 있도록 하였다. 구체적 내용은 개별화된 긍정적 행동지원 실행에 필요한 지원 내용, 교사 연수의 내용, 전문가 지원 여부, 실행 시 어려운 점들로 구성하였다.

설문지는 긍정적 행동지원 전문가(특수교육전공 교수 1인)에게 설문지의 내용타당도를 검증을 3차에 걸쳐 받았다. 설문내용에 대한 자문을 구한 후에 모호한 용어의 경우 수정하였고, 긍정적 행동지원의 중요도, 실행도와 지원요구에 따라 문항의 순서를 바꾸거나 관련 항목끼리 유목화하여 수정하였다.

3. 연구 절차

본 연구의 절차는 예비조사와 본조사로 이루어졌다.

예비조사는 경기도 내에 소재한 국공립, 사립학교에 근무하는 특수교사 총 10명을 대상으로 3월에 실시하였다. 예비조사를 한 결과를 토대로 설문지의 내용과 구성 및 문항 수에 대해 긍정적 행동지원 전문가(특수교육전공 교수 1인)에게 3차에 걸쳐 검토를 받았으며, 용어를 수정하여 최종 설문지를 제작하였다.

본 연구 조사는 4월 2째 주부터 4월 4째 주까지 경기 동부에 소재하고 있는 중학교 특수학급 교사 120명에게 연구 목적과 필요성을 설명하고 구글 설문지를 만들어 발송하였다. 설문지

에는 개별차원의 긍정적 행동지원, 기능평가, 선행사건, 대체행동 교수중재, 후속 결과 중재에 대한 간단한 설명을 덧붙여 응답자가 설문지 작성 시 참고할 수 있도록 하였다.

해당 사이트에서 대상자의 응답율을 높이기 위해 커피 쿠폰을 응답자에게 제공하였다. 전체 발송한 설문지는 120부이고 이 중 107명이 설문에 참여하여 응답율은 89%를 나타내었으며 이 중 무응답이 20% 이상인 설문지 7부를 제외한 100부에 대한 통계처리를 하였다.

4. 자료 처리

본 연구를 위해 진행한 통계분석 방법은 다음과 같다. 연구대상의 일반적 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였다. 측정도구의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 계수를 확인하였다. 측정도구의 Cronbach's α=.939로 나타났고, 문제행동의 정의 및 우선순위화 .647, 기능평가 .827, 중재 .921, 위기관리계획 .753으로 나타났다. 항목별 중요도 인식과 실행도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 대응표본 t-검정(Paired sample t-test) 및 반복측정 분산분석(Repeated measures ANOVA)을 실시하였고, 유의한 차이를 보이는 경우 Bonferroni 보정을 통한 다중비교를 실시하였다. 상기 통계분석을 위해 IBM SPSS 25를 활용하였고, 유의수준 5%를 기준으로 통계적 유의성 여부를 판단하였다. 긍정적 행동지원 실행을 위한 지원 요구 인식을 파악하기 위해서는 서술형 설문 응답을 범주화하여 빈도분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 개별차원 긍정적 행동지원의 중요도 인식

1) 문제행동의 분석과 중재 대상 행동 선정

문제행동의 분석의 중요도 인식과 중재 대상 행동 선정의 중요도 인식 간에 유의한 차이가

〈표 1〉 문제행동의 분석과 중재 대상 선정의 중요도 인식 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*t*	*df*	*p*
1	문제행동 분석	48	49	3	2.45	0.56	5.338***	99	.000
2	중재 대상 행동 선정	76	24	0	2.76	0.43			

*** p<.001

있는지 확인하기 위하여 대응표본 t-검정을 실시하였다. 그 결과, 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=5.338, p<.001). 즉, 현장에서 교사들은 문제 행동원인의 분석(M=2.45)보다는 중재 대상 행동 선정(M=2.76)을 더 중요하게 생각하는 것으로 나타났다.

2) 기능적 행동 평가

기능적 행동 평가를 구성하는 항목의 중요도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의하지 않은 결과를 보여 구형성 가정을 만족하였다. 따라서 반복측정 분산분석의 구형성 가정 결과를 바탕으로 하여, 기능적 행동 평가를 구성하는 네 개 항목 간 중요도 인식 차이를 검증한 결과, 문제행동의 직접관찰(M=2.73), 기능분석 실시(M=2.70), 문제행동 관찰지에 기록(M=2.69), 기능적 평가 결과를 행동 중재에 반영(M=2.63)의 네 개 항목에 대한 중요도 인식은 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았으며 전반적으로 모든 항목에서 매우 중요하다고 생각하는 비율이 높았다.

〈표 2〉 기능적 행동 평가 항목 간 중요도 인식 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
3	문제행동의 직접 관찰	73	27	0	2.73	0.45	1.315	.270
4	기능분석 실시	71	28	1	2.70	0.48		
5	문제행동 관찰지에 기록	70	29	1	2.69	0.49		
6	기능적 평가 결과를 행동 중재에 반영	64	35	1	2.63	0.51		

Mauchly's W=0.951(χ^2=4.888, *df*=5, p=.430), Greenhouse-Geisser ε=.970, Huynh-Feldt ε=1.000

3) 중재 전략간 중요도 인식

중재를 구성하는 항목별 중요도 인식이 유의한 차이를 보이는지 확인하기 위해 반복측정 분산분석과 대응표본 t-검정을 실시하였다. 중재는 다시 배경사건 및 선행사건 중재(7～11번), 대체행동교수(12～16, 19), 자기조정(17, 18), 후속결과(20, 22, 23)로 나누어 중재를 구성하는 항목의 중요도에 대한 차이 검증을 실시하였다.

배경사건 및 선행사건 항목 간 중요도 인식이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여, 배경사건 및 선행사건 중재 항목 간 중요도 인

〈표 3〉 중재에 있어서 배경사건 및 선행사건 항목 간 중요도 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
7	원인에 따른 문제행동 예방a	74	26	0	2.74	0.44	3.566** (d<a)	.009
8	선호 활동이나 자료 선택 기회 제공b	68	32	0	2.68	0.47		
9	교실 환경 변화c	61	39	0	2.61	0.49		
10	시각적 시간표 활용d	57	41	2	2.55	0.54		
11	활동 종료 전 알림e	68	31	1	2.67	0.49		
Mauchly's W=0.759(χ^2=26.920, *df*=9, p=.001), Greenhouse-Geisser ε=.871, Huynh-Feldt ε=.906								

** p<.01

식의 차이 검증 결과 통계적으로 유의한 차이를 보였는데(F=3.566, p<.01), 원인에 따른 문제행동을 예방(M=2.74)하는 것을 시각적 시간표를 활용(M=2.55)하는 것보다 중요하게 생각하는 것으로 나타났다.

대체행동교수 항목 간 중요도 인식이 유의한 차이가 있는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여, 배경사건 및 선행사건 중재 항목 간 중요도 인식의 차이 검증 결과 항목별 중요도 인식은 통계적으로 유의한 차이를 보였다(F=2.264, p<.05).

〈표 4〉 중재에 있어서 대체행동교수 항목 간 중요도 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
12	대체행동 지도 경험a	75	25	0	2.75	0.44	2.264* (f<e,c,a) (b<c,a)	.049
13	의사소통의 수단 활용b	67	30	3	2.64	0.54		
14	대체행동 교수c	74	25	1	2.73	0.47		
15	학교에서 규칙 공지d	71	29	0	2.71	0.46		
16	도움 요청 의사소통 교수e	74	24	2	2.72	0.49		
19	대안적 의사소통 교수f	64	34	2	2.62	0.53		
Mauchly's W=0.777(χ^2=24.538, *df*=14, p=.039), Greenhouse-Geisser ε=.919, Huynh-Feldt ε=.970								

* p<.05

대체행동 지도경험(M=2.75), 대체행동 교수(M=2.73), 도움 요청 의사소통 교수(M=2.72)를 대안적 의사소통 교수(M=2.62)보다 더 중요하게 생각하고, 대체행동 지도경험과 대체행동 교수를 의사소통의 수단 활용(M=2.64)보다 더 중요하게 생각하는 것으로 검증되었다.

다음으로 중재의 자기조정을 구성하는 항목 간 중요도 인식이 유의한 차이를 보이는지 대응표본 t-검정을 통해 검증한 결과, 자기점검 교수와 분노조절 교수 간에는 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=3.612, p<.001). 즉, 분노조절 교수(M=2.61)를 자기점검 교수(M=2.42)보다 중요하게 생각하는 것으로 나타났다.

〈표 5〉 중재에 있어서 자기 통제 항목 간 중요도 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*t*	*df*	*p*
17	자기점검 교수	49	44	7	2.42	0.62	3.612***	99	.000
18	분노조절 교수	63	35	2	2.61	0.53			

*** $p<.001$

다음으로 중재의 후속결과를 구성하는 항목 간 중요도 인식이 유의한 차이를 보이는지 반복측정 분산분석을 통해 검증하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여, 후속결과 항목 간 중요도 인식의 차이를 검증한 결과 후속결과 항목 간 중요도 인식은 통계적으로 유의한 차이를 보였다(F=22.987, p<.001).

물질적 강화제 제공(M=2.79)과 칭찬 제공(M=2.73)을 단계적인 교정 절차 적용(M=2.52)보다

〈표 6〉 중재에 있어서 후속결과 항목 간 중요도 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
20	물질적 강화제 제공a	79	21	0	2.79	0.41	22.987*** (b<a,c)	.000
22	단계적인 교정 절차 적용b	53	46	1	2.52	0.52		
23	칭찬 제공c	73	27	0	2.73	0.45		
Mauchly's W=0.836(χ^2=17.525, *df*=2, p<.001), Greenhouse-Geisser ε=.859, Huynh-Feldt ε=.873								

*** $p<.001$

중요하게 생각하는 것으로 나타났다.

4) 위기관리계획

위기관리계획을 구성하는 항목 간 중요도 인식이 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의하지 않은 결과를 보여 구형성 가정을 만족하였다. 따라서 반복측정 분산분석의 구형성 가정 결과를 바탕으로 하여 차이 검증을 실시한 결과, 항목 간 중요도는 통계적으로 유의한 차이를 보였다 (F=6.140, p<.01).

즉, 위기관리계획을 수립하고 적용(M=2.73)하는 것이 공격행동 발생 후에 심리안정실 활용(M=2.57)하는 것과 심리안정실에서 개별 프로그램 실시하는 것(M=2.55)보다 더 중요하게 생각하는 것으로 나타났다.

〈표 7〉 위기관리계획의 항목 간 중요도 N=100

	항목	매우 중요 (3)	어느정도 중요 (2)	중요하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
21	위기관리계획 수립 적용a	73	27	0	2.73	0.45	6.140** (c,b<a)	.003
24	공격행동시 심리안정실 활용b	60	37	3	2.57	0.56		
25	심리안정실에서 1:1 프로그램 실시c	60	35	5	2.55	0.59		
Mauchly's W=0.996(χ^2=0.442, *df*=2, p=.802), Greenhouse-Geisser ε=.996, Huynh-Feldt ε=1.000								

** *p*<.01

5) 긍정적 행동지원 절차 간 중요도

요인별 중요도 인식을 비교하고 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여 검증한 결과, 기능적 행동 평가, 중재, 위기관리계획, 문제행동의 분석과 중재 대상 행동 선정 순으로 중요하게 인식하는 것으로 확인되었지만, 반복측정 분산분석 결과 네 가지 요인의 중요도 인식은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

〈표 8〉 긍정적 행동지원 절차 간 중요도 인식 N=100

요인	중요도		*F*	*p*
	M	SD		
문제행동의 분석과 중재 대상 행동 선정	2.61	0.40	1.918	.136
기능적 행동 평가	2.69	0.36		
중재	2.66	0.33		
위기관리계획	2.62	0.42		
전체	2.65	0.30		
Mauchly's W=0.730(χ^2=30.705, *df*=5, p<.001), Greenhouse-Geisser ε=.835, Huynh-Feldt ε=.858				

2. 개별차원 긍정적 행동지원의 실행도 인식분석

1) 문제행동의 분석과 중재 대상 행동 선정

문제행동 분석의 실행도 인식과 중재 대상 행동 선정의 실행도 인식 간에 실행도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과 통계적으로 유의한 차이를 보였다(t=4.780, p<.001).

즉 현장에서 중재 대상 행동 선정(M=2.41)이 문제행동 분석(M=2.11) 보다 실행정도에 있어서 더 많이 실행되고 있는 것으로 나타났다.

〈표 9〉 문제행동의 원인 분석 및 중재 대상 행동 선정의 실행도 N=100

	항목	실행 (3)	어느정도 실행 (2)	실행하지 않음 (1)	M	SD	*t*	*df*	*p*
1	문제행동 원인 분석	30	51	19	2.11	0.69	4.780***	99	.000
2	중재 대상 행동 선정	44	53	3	2.41	0.55			

*** p<.001

2) 기능적 행동 평가

기능적 행동 평가를 구성하는 항목 간 실행도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여 검증한 결과, 문제행동의 직접 관찰(M=2.41), 문

〈표 10〉 기능적 행동 평가 항목 간 실행도 N=100

	항목	실행 (3)	어느정도 실행 (2)	실행하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
3	문제행동의 직접 관찰	50	41	9	2.41	0.65	1.893	.133
4	기능분석 실시	39	48	13	2.26	0.68		
5	문제행동 관찰지에 기록	46	41	13	2.33	0.70		
6	기능평가 결과를 행동 중재에 반영	44	42	14	2.30	0.70		
Mauchly's W=0.882(χ^2=12.299, *df*=5, p=.031), Greenhouse-Geisser ε=.932, Huynh-Feldt ε=.962								

제행동 관찰지에 기록(M=2.33), 기능평가 결과를 행동 중재에 반영(M=2.30), 기능분석 실시(M=2.26) 모두 실행도가 전반적으로 높았지만, 항목 간 실행도에 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다.

3) 중재 전략 실행도

중재를 구성하는 항목별 실행도가 통계적으로 유의한 차이를 보이는지 검증하고자 대응표본 t-검정 및 반복측정 분산분석을 실시하였다. 중재는 다시 배경사건 및 선행사건 중재(7～11번), 대체행동교수(12～16, 19), 자기조정(17, 18), 후속결과(20, 22, 23)로 나누어 중재를 구성하는 항목의 중요도에 대해 차이 검증을 하였다.

배경사건 및 선행사건 항목 간 실행도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정

〈표 11〉 중재에 있어서 배경사건 및 선행사건 항목 간 실행도 N=100

	항목	실행 (3)	어느정도 실행 (2)	실행하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
7	원인에 따른 문제행동 예방a	43	51	6	2.37	0.60	2.720* (a,c,d<e,b)	.029
8	선호 활동이나 자료 선택 기회 제공b	59	35	6	2.53	0.61		
9	교실 환경 변화c	46	46	8	2.38	0.63		
10	시각적 시간표 활용d	49	42	9	2.40	0.65		
11	활동 종료 전 알림e	57	38	5	2.52	0.59		
Mauchly's W=0.894(χ^2=10.876, *df*=9, p=.284), Greenhouse-Geisser ε=.950, Huynh-Feldt ε=.993								

* p<.05

분산분석을 실시한 결과, Mauchly의 구형성 검증에서 카이제곱 통계량은 유의하지 않은 결과를 보여 구형성 가정을 만족하였다. 따라서 반복측정 분산분석의 구형성 가정 결과를 바탕으로 하여 차이 검증을 실시한 결과, 항목 간 통계적으로 유의한 차이를 보였는데(F=2,720, p<.05), 장애학생에게 수업 활동 종료 전 알려주는 것(M=2.52)과 선호 활동이나 자료 선택의 기회를 제공(M=2.53)하는 것이 원인에 따른 문제행동 예방(M=2.37), 교실 환경 변화(M=2.38), 시각적 시간표 활용(M=2.40)보다 통계적으로 유의하게 잘 실시되는 것으로 나타났다.

대체행동교수 항목 간 실행도가 유의한 차이를 보이는지 반복측정 분석분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여 검증한 결과, 항목 간 실행도는 유의한 차이를 보였다(F=8.074, p<.001).

학교에서 수업시간에 규칙을 공지(M=2.62)하는 것이나 교실에서 도움을 요청하는 의사소통을 교수(M=2.51)하는 것은 대안적 의사소통을 교수(M=2.29)하는 것보다 실행정도에 있어서 통계적으로 유의하게 많이 실행되고 있는 것으로 나타났다. 그리고 의사소통의 수단 활용(M=2.33)이나 대체행동 교수(M=2.41)보다 학교에서 규칙 공지 실행도가 유의하게 높았다.

〈표 12〉 중재에 있어서 대체행동교수 항목 간 실행도 N=100

	항목	실행 (3)	어느정도 실행 (2)	실행하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
12	대체행동 지도 경험a	52	44	4	2.48	0.58	8.074*** (f<e,d) (b,c<d)	.000
13	의사소통의 수단 활용b	46	41	13	2.33	0.70		
14	대체행동 교수c	46	49	5	2.41	0.59		
15	학교에서 규칙 공지d	65	32	3	2.62	0.55		
16	도움 요청 의사소통 교수e	54	43	3	2.51	0.56		
19	대안적 의사소통 교수f	41	47	12	2.29	0.67		
Mauchly's W=0.635(χ^2=44.161, *df*=14, p<.001), Greenhouse-Geisser ε=.861, Huynh-Feldt ε=.905								

*** p<.001

다음으로 자기조정 항목 간 실행도에 유의한 차이가 있는지 대응표본 t-검정을 통해 검증한 결과, 항목 간 실행도는 유의한 차이를 보였다(t=4.988, p<.001). 분노 조절을 교수(M=2.28)하는 것을 자기점검을 교수(M=1.93)하는 것보다 실행정도에 있어서 통계적으로 유의하게 많이 실행되고 있는 것으로 나타났다.

〈표 13〉 중재에 있어서 자기통제 항목 간 실행도 N=100

	항목	실행 (3)	어느정도 실행 (2)	실행하지 않음 (1)	M	SD	*t*	*df*	*p*
17	자기점검 교수	23	47	30	1.93	0.73	4.988***	99	.000
18	분노조절 교수	41	46	13	2.28	0.68			

*** p<.001

다음으로 후속결과 항목 간 실행도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여 검증한 결과, 항목 간 실행도는 유의한 차이를 보였다(F=37,660, p<.001).

물질적 강화제를 제공(M=2.58)하는 것과 칭찬을 제공(M=2.58)하는 것을 단계적인 교정 절차 적용(M=2.17)보다 통계적으로 유의하게 많이 실행하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 14〉 중재에 있어서 후속결과 항목 간 실행도 N=100

	항목	실행 (3)	어느정도 실행 (2)	실행하지 않음 (1)	M	SD	*F*	*p*
20	물질적 강화제 제공a	60	38	2	2.58	0.54	37.660*** (b<a,c)	.000
22	단계적인 교정 절차 적용b	30	57	13	2.17	0.64		
23	칭찬 제공c	61	36	3	2.58	0.55		
Mauchly's W=0.897(χ^2=10.665, *df*=2, p=.005), Greenhouse-Geisser ε=.907, Huynh-Feldt ε=.922								

*** p<.001

4) 위기관리계획

위기관리계획을 구성하는 항목 간 실행도가 유의한 차이를 보이는지 검증하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. Mauchly의 구형성 검증 결과 카이제곱 통계량은 유의하지 않은 결과를 보여 구형성 가정을 만족하였다. 따라서 반복측정 분산분석의 구형성 가정 결과를 바탕으로 하여 차이 검증을 실시한 결과, 항목 간 실행도는 유의한 차이를 보였다(F=3.651, p<.05).

위기관리계획 수립을 하고 적용(M=2.15)하는 실행 정도가 공격행동 발생 후 심리안정실을 활용(M=1.94)하는 것과 심리안정실에서 개별 프로그램을 실시(M=1.94)하는 것보다 통계적으로

〈표 15〉 위기관리계획 항목 간 실행도 N=100

	항목	실행	어느정도 실행	실행하지 않음	M	SD	*F*	*p*
21	위기관리계획 수립 적용a	36	43	21	2.15	0.74	3.651* (a>b,c)	.028
24	공격행동시 심리안정실 활용b	31	32	37	1.94	0.83		
25	심리안정실에서 1:1 프로그램 실시c	34	26	40	1.94	0.86		
Mauchly's W=0.980(χ^2=1.947, *df*=2, p=.378), Greenhouse-Geisser ε=.981, Huynh-Feldt ε=1.000								

* p<.05

유의하게 많이 실행되고 있는 것으로 나타났다.

5) 긍정적 행동지원 절차 간 실행도

중재절차 간 실행도를 비교하기 위해 반복측정 분산분석을 실시하였다. 그 결과 문제행동의 분석과 중재 대상 행동 선정은 평균 2.26, 기능적 행동 평가는 평균 2.33, 중재는 평균 2.40, 위기관리계획은 평균 2.01로 나타났다.

Mauchly의 구형성 검증에서 카이제곱 통계량은 유의한 결과를 보여 구형성 가정을 만족하지 않았다. 따라서 반복측정 분산분석에서 구형성 가정 미충족 시 활용가능한 Huynh-Feldt 결과를 바탕으로 하여 검증한 결과, 실행도는 요인별로 유의한 차이를 보이는 것으로 검증되었고 (F=20.057, p<.001), 중재(M=2.40), 기능적 평가(M=2.33), 문제행동의 원인 분석과 중재 대상 행동 선정(M=2.26)의 실행도가 위기관리계획(M=2.01)의 실행도 보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. 그리고 문제행동의 원인 분석과 중재 대상 행동 선정의 실행도보다 중재의

〈표 16〉 긍정적 행동지원 절차간 실행도 N=100

요인	실행도		*F*	*p*	Bonferroni
	M	SD			
문제행동 분석과 중재 대상 행동 선정a	2.26	0.54	20.057***	.000	d<a,b,c a<c
기능적 행동 평가b	2.33	0.55			
중재c	2.40	0.41			
위기관리계획d	2.01	0.63			
전체	2.33	0.40			
Mauchly's W=0.693(χ^2=35.792, *df*=5, p<.001), Greenhouse-Geisser ε=.792, Huynh-Feldt ε=.813					

*** p<.001

실행도가 유의하게 높았다.

3. 개별 차원 긍정적 행동지원 실행을 위한 지원 요구 인식

본 연구의 설문조사 참여 대상자가 100명을 빈도와 백분율이 동일하므로 이하 표에서는 빈도만 명기하였다.

1) 교수자로서 긍정적 행동지원 사용 경험

교수자로서 긍정적 행동지원을 사용한 경험은 100명 중 74명이 있는 것으로 확인되었다.

〈표 17〉 긍정적 행동지원 사용 경험 N=100

변수	구분	빈도
교수자로서 긍정적 행동지원을 사용한 경험	있다	74
	없다	26

2) 긍정적 행동지원이 필요한 문제유형

긍정적 행동지원을 사용 경험이 있는 교사에게 서술형 질문을 통해 인식, 개선점 등을 수집하였다. 먼저 긍정적 행동지원은 어떠한 문제행동에 필요한지에 대한 서술형 질문을 한 결과, 공격행동에 대해 서술한 교사가 35명으로 가장 많았고, '수업 방해행동' 25명, 기타 행동에는 모든 문제행동, 기능이 밝혀진 문제행동 등이 포함되었다.

〈표 18〉 긍정적 행동지원이 필요한 문제행동 유형 N=100

행동 유형	빈도
공격행동	35
수업방해행동	25
기본생활 관련행동	23
자해행동	17
기타	10

3) 긍정적 행동지원 시 방해요인

긍정적 행동지원 시 방해요인에 대해 서술형 질문을 실시한 결과, '전문성'에 대해 서술한 교사가 32명으로 가장 많았고, 그 다음으로 '학부모 협력' 28명, '행·재정적 지원' 15명 등의 순

으로 나타났다. 전문성 영역에는 일관성 있는 중재 적용, 팀 접근 실시, 문제행동의 기능파악, 대체행동 교수 등의 내용이 포함되었다. 학부모 협력에는 학부모의 긍정적 행동지원 협조의 어려움, 가정과의 연계부족 등의 내용이 있었고, 행·재정적 지원에는 행정업무의 과다, 보조 인력 부족, 수업 시간 조정의 어려움, 필요 예산 부족 등의 내용이 포함되었다.

〈표 19〉 긍정적 행동지원 시 방해요인 N=100

방해요인	빈도
전문성	32
학부모 협력	28
행 · 재정적 지원	15
통합학급교사와의 의사소통	14
장기지원	11

4) 효과적인 긍정적 행동지원을 위해 학교로부터 필요한 지원

효과적인 긍정적 행동지원을 위해 학교로부터 필요한 지원에 대해 서술형 질문을 실시한 결과, '행정지원'에 대해 서술한 교사가 45명으로 가장 많았고, 그 다음으로 '행동중재 전문가지원' 39명, '특수교육에 대한 일반교사의 관심과 협력' 26명 등의 순으로 나타났다. 행정적 지원에는 학급당 인원 수 감소, 보조인력 증가, 특별실 구축, 교실 환경 개선이 등이 기술되었다. 행동중재 전문가 지원에는 긍정적 행동지원 중재 양식 개발, 중재 방법 기술 전수 등을 요구하였다. 특수교육에 대한 일반교사의 관심과 협력에는 특수학급 교육에 대한 관심과 지지, PBS중재 협력팀에 일반교사의 참여, 특수학급에서 규칙을 일반학급에서 적용 등의 내용이 포함되었다.

〈표 20〉 효과적인 긍정적 행동지원을 위해 학교로부터 필요한 지원 N=100

구분	빈도
행정 지원	45
행동중재 전문가 지원	39
특수교육에 대한 일반교사의 관심과 협력	26

5) 긍정적 행동지원에 대한 교사 연수에서 필요한 내용

긍정적 행동지원에 대한 교사 연수에서 필요한 내용에 대해 서술형 질문을 실시한 결과, '구체적 사례 제공'에 대해 서술한 교사가 42명으로 가장 많았고, 그다음으로 '협력적 체제 구축 방안' 32명, '긍정적 행동지원 중재 전문가 지원' 15명 등의 순으로 나타났다. 구체적 사례 제공

이라고 응답한 답변 중에는 문제행동 상황에서 중재 전략이 무엇인지 구체적으로 알고 싶다는 의견이 많았다. 기타의견으로 가정과의 연계방안과 긍정적 행동지원 철학 등이 포함되었다.

〈표 21〉 긍정적 행동지원에 대한 교사 연수에서 필요한 내용 N=100

	빈도
구체적 사례 제공	42
협력적 체제 구축 방안	32
PBS 전문가 지원	15
기타	11

6) 긍정적 행동지원 실행을 위해 개선해야 할 점

긍정적 행동지원 실행을 위해 개선해야 할 점에 대해 서술형 질문을 실시한 결과, '학교 전체 문화조성'에 대해 서술한 교사가 35명으로 가장 많았고, 그 다음으로 '시간과 인력 확보' 24명, '행동 중재 전문성 확보' 23명 등의 순으로 나타났다. 학교 전체의 문화 조성에서는 긍정적 행동지원에 필요한 학교장의 관심과 협력, 일반교사의 문제행동 중재에 대한 관심, 긍정적 행동지원의 필요성에 대한 공유, 일반교사와 특수교사의 문제행동 중재에 있어서의 협력 등이 필요하다고 하였다. 시간과 인력 확보의 내용에는 보조인력 충원, 장기간에 걸친 일관성 있는 중재의 필요성, 행동 중재 전문가의 교사 지원 등을 요구하였다. 기타 의견으로는 교사 간 일관성 있는 지도, 일반교사의 특수학급 대한 관심 등이 있었다.

〈표 22〉 긍정적 행동지원 실행을 위해 개선해야 할 점 N=100

구분	빈도
학교 전체 문화조성	35
시간과 인력 확보	24
행동중재 전문성 확보	23
기타	18

7) 긍정적 행동지원을 위한 전문가 필요성

긍정적 행동지원을 위한 전문가 필요성에 대해 서술형 질문을 실시한 결과, 필요하다는 의견이 75명으로 필요하지 않다는 의견 21명보다 상대적으로 많았다.

〈표 23〉 긍정적 행동지원을 위한 전문가 필요성 N=100

구분	빈도
필요함	75
필요하지 않음	21
무응답	4

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 개별화된 긍정적 행동지원 중재 절차에 대한 중학교 특수학급 교사의 중요도 인식과 실제 현장에서의 실행도 및 지원요구를 알아보고자 하였다. 본 연구의 연구 문제와 결과에 따른 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 일반중학교에서 특수학급을 운영하고 있는 특수 교사는 개별화된 긍정적 행동지원 중재를 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 영역별로는 중재 대상 행동의 우선 순위 선정, 행동의 직접관찰, 강화제와 위기관리계획 수립이 중요하다고 보았다. 이러한 결과는 신상용(2014)의 특수학교 유치부 교사와 중등부 교사 모두 긍정적 행동지원의 주요 개념에 대한 높은 중요도 인식 결과와 정신지체 특수학교 교사의 긍정적 행동지원의 중요도 인식이 높았다는 연구결과(윤일도, 2013)와 일치한다.

임혜원(2015)은 유치원 교사의 긍정적 행동지원의 인식조사에서 생활방식 및 배경사건 중재, 기능평가의 필요성과 방법, 중재 관련 요소, 선행사건 중재 대체행동 중재, 후속결과 중재, 평가을 개별적으로 보고 중요도 인식을 조사하였다. 본 연구에서는 영역을 긍정적 행동지원 절차를 중심으로 문제행동의 분석과 중재 대상 행동 선정, 기능적 행동평가, 중재 및 위기관리 계획 등으로 나누어 각 영역 내에서 세부적 내용 항목의 중요도 인식을 조사하였다는 점에서 기존 연구와 차별화된다.

둘째, 개별화된 긍정적 행동지원의 실행에 있어서 특수 교사의 실제적 실행에 있어서는 문제행동 선정, 직접 관찰, 학교에서 규칙 공지 및 위기관리계획 수립에 대한 실행도가 높았다.

중요도와 실행도를 비교할 때, 중요도 인식보다 실행도가 상대적으로 낮게 나타났으며, 교사가 인식하는 개별차원 긍정적 행동지원에 대한 중요도 만큼 실제 중재를 하지 못하는 것으로 해석된다. 즉, 긍정적 행동지원의 각 항목에 대해 알고는 있지만 그 지식이 실제 행동 중재의 적용에까지는 미치지 못함을 뜻한다. 조은경(2017)의 연구에서도 1차, 2차, 3차 하위 영역을 포함하는 긍정적 행동지원(PBS)에 대한 중요도 인식에서 보육교사와 특수교사의 중요도 인식이 실행도에 비해 높았으며 신상용(2013)의 연구에서도 현장에서 긍정적 행동지원을 적용하고 있

는 것으로 볼 수 있으나, 인식의 정도에 비해 실행 및 적용 현황은 약간 낮은 것으로 나타났다. 긍정적 행동지원을 실행하지 못하는 이유로 일반 초등학교 특수학급의 학생들이 1년마다 통합학급 담임교사가 교체되어 문제행동 중재가 지속적으로 이루어지기 힘들다고 하였다(장소아, 2009). 후속연구에서는 실행하지 못하는 이유에 대한 심층적인 분석이 필요할 것으로 보인다. 또한, 긍정적 행동지원 실행과 문제행동 중재에 있어서 중학교 담임교사의 역할과 지원방안에 대한 연구가 필요할 것이다. 또한 본 연구는 중등 특수학급 교사의 문제행동 중재를 현장에서 직접 관찰한 것이 아니라 설문지를 통해 실행 정도를 설문 조사하였다. 후속 연구에서는 실제 현장에서 교사의 실행도를 관찰하고 평가하여 다양한 사례를 통한 실행 정도를 측정할 필요가 있다.

셋째, 개별화된 긍정적 행동지원의 실행에 있어서 필요한 교사들의 지원 요구로는 학교의 행정지원을 가장 필요로 하는 것으로 나타났으며, 교사연수 내용으로는 구체적인 사례 중심을 요구하며, 환경으로는 긍정적 행동지원 실행을 위한 학교 전체의 문화 조성이 필요하다고 하였다. 긍정적 행동지원 전문가의 필요성에 대해서는 응답자의 과반수 이상이 필요하다고 하였다.

개별화된 긍정적 행동지원은 공격행동, 수업방해 행동, 기본생활 관련 행동의 순으로 필요한 것으로 나타났다. 이는 긍정적 행동지원 중재가 주로 공격행동, 자해행동, 이상행동 중재에 사용되며(김미진, 2010) 교사들이 가장 지도하기 어려운 문제행동이 공격적 행동으로(홍성호, 2015; 박문성, 2005), 특수교사는 장애학생의 공격행동 중재를 위하여 긍정적 행동지원에 대한 필요성을 높게 인식하고 있다는 선행 연구결과와 일치한다(황혜정, 2017).

긍정적 행동지원에 대한 교사 연수에 있어서는 구체적 사례 제공, 문제행동 중재 기술 및 협력적 체제 구축 방안에 대한 내용이 포함될 것이 제안되었다. 노진아, 박현주(2009)는 교사들이 긍정적 행동지원에 대한 내용을 잘 모르기 때문에 다양한 현장 연수가 필요하다고 하였다. 교사들은 긍정적 행동지원 연수 시에 이론적인 내용보다는 실제 적용 사례를 들어 자세한 설명이 필요하며(황혜정, 2017), 구체적인 중재 계획 수립 방법을 다루기를 희망한다(신상용, 2014).

본 연구에서 특수 교사들은 문제행동 중재에 대한 필요성을 느끼는 동시에 전문가의 지원을 필요로 한다고 응답하였다. 교사들은 긍정적 행동지원 실행에 있어 문제행동에 대한 선행사건, 배경사건 중재, 대체행동 교수를 위한 복합적 중재 전략 적용과 긍정적 행동지원의 설계, 실행, 협력 및 일관된 교수와 같은 중재의 전문성 부족과(황혜정, 2017; 김미진, 2012) 학부모 협력 부족을 중재의 방해요인으로 제안하였다. 따라서 후속 연구는 중재의 제 절차 가운데 구체적으로 교사들이 어떠한 부분을 어려워하는지, 전문성의 영역과 가능한 인력에 대한 심층적인 조사가 필요할 것이다.

본 연구는 중학교 특수학급 교사의 개별화된 긍정적 행동지원의 중요도와 실행도에 대한 인식을 설문 조사를 통해 알아보고자 하였다. 본 연구 결과 효과적인 긍정적 행동지원 실행을 위해서는 학교의 행정적 지원과 전문가 지원이 필요한 것으로 나타났다. 즉, 긍정적 행동지원 팀

조직 및 운영, 행 · 재정적인 지원, 업무경감을 통한 시간 확보가 필요하다고 한 선행연구(정숙이, 2010)와 같이 학교 전체 문화의 조성이 필요한 것으로 제안되었다. 긍정적 행동지원의 효과적인 학교 적용을 위해서는 관리자로서 학교장의 관심이나 이해도가 중요한 영향을 미치며, 학교 차원에서 실행을 위한 재정 및 행정적인 지원, 제도적인 배려가 필요하다(정숙이, 2010; Crone, Hawken, & Horner, 2015).

본 연구의 제한점으로는 설문지 내용 구성에 있어서 전체 일반적인 긍정적 행동지원 중재와 관련한 부분이 많았으며, 긍정적 행동지원의 단계적 특성을 담은 심층적인 내용을 담지 못하였다는 것이다. 후속연구는 1차 보편적 지원, 2차 소집단 지원과 개별화된 긍정적 행동지원 중재의 각각의 특성에 따른 교사의 인식과 요구에 대한 연구가 필요할 것이다. 또한, 연구의 외적 타당도를 위하여 지역적으로 특정 도 단위가 아닌 전국 단위의 중학교 특수학급 교사를 대상으로 긍정적 행동지원에 대한 인식을 조사할 필요가 있을 것이다.

참고문헌

교육부 (2019). 특수교육연차보고서.

고동희 (2003). 교사의 긍정적 행동지원이 장애학생의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

김미진 (2012). 긍정적 행동지원(PBS)에 대한 인식 조사 연구. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.

김상희, 이병인 (2019). 통합학급에서 보편적 수준의 긍정적 행동지원이 일반유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 행동분석 · 지원연구, 6(2), 49-82.

김현일 (2012). 긍정적 행동지원이 자폐장애아동의 수업 방해 행동 감소에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원, 대구.

나수현 (2008). 초등학교에서 중학교로의 전이 지원 프로그램이 장애학생의 중학교 초기 학교적응에 미치는 효과. 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.

박문성 (2005). 유아기 아동의 부적응실태 및 지도 방안에 대한 연구. 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 경기.

박민휘, 백은희 (2010). 긍정적 행동지원이 통합학급 정신지체 아동의 수업방해행동과 수업참여행동에 미치는 효과. 특수교육연구, 45(1), 269-289.

박지혜 (2016). 발달장애 초등학생을 위한 긍정적 행동지원 활용 실패 및 인식. 석사학위논문, 부산대학교 대학원, 부산.

박현주, 노진아 (2009). 통합교육환경에서 발달지체 유아를 위한 긍정적 행동지원의 현황. 특수

아동교육연구, 11(3), 279-295.
백은희 (2020). 지적장애이해와 교육. 경기: 교육과학사.
부현숙 (2015). 개별화된 긍정적 행동지원이 초등학교 통합학급 정신지체 학생의 수업행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주대학교 교육대학원, 충남.
송준만 (2012). 지적장애아 교육. 서울: 학지사.
신상용 (2014). 긍정적 행동지원에 대한 특수학교 유치부 교사와 중등부 교사의 인식 비교. 석사학위논문, 강남대학교 대학원, 서울.
윤일도 (2013). 긍정적 행동지원에 대한 정신지체학교 교사의 인식 및 실행에 관한 연구. 석사학위논문, 고신대학교 교육대학원, 부산.
윤지영 (2015). 서울 지역 중학교 특수학급 학생의 학교적응에 영향을 미치는 변인탐구. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원, 서울.
이인숙, 조광순 (2005). 가정과 유치원, 지역사회에서의 긍정적 행동지원이 자폐유아의 바람직한 행동 및 문제행동에 미치는 효과. 유아특수교육연구, 5(2), 161-190.
임선영, 최하영 (2019). 특수학교 중학교 차원의 긍정적 행동지원이 특수교사의 학급관리기술 및 교사효능감과 학생의 문제행동에 미치는 효과. 행동분석·지원연구, 6(1), 41-69.
임혜원 (2015). 일반유치원교사의 긍정적 행동지원(PBS)에 대한 인식 및 요구조사. 석사학위논문, 단국대학교 특수교육대학원, 경기.
장소아 (2009). 초등학교 통합교사와 특수교사의 긍정적 행동지원 실태 및 지원 요구. 석사학위논문, 서울교육대학교, 서울.
장소아, 강옥려 (2009). 초등학교 통합교사의 긍정적 행동지원 실태 및 지원 요구. 한국초등교육, 20(1). 198-211
정숙이 (2010). 긍정적 행동지원에 대한 초등학교 교사의 인식 및 실행에 관한 연구. 석사학위논문, 서울교육대학교 대학원, 서울.
조은경 (2017). 3차원 긍정적 행동지원에 대한 보육교사와 특수교사의 중요도와 실행도 분석. 석사학위논문, 한국성서대학교, 서울.
조한나 (2004). 시각적 단서에 의한 선행사건 중심 중재가 자폐성 장애아동의 문제행동에 미치는 효과. 석사학위논문, 단국대학교 대학원, 경기.
차재경 (2013). 세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업참여행동과 방해행동에 미치는 영향. 박사학위논문, 순천향대학교 대학원, 서울.
최진아 (2007). 긍정적 행동지원을 통한 문제행동 중재가 중증 정신지체학생의 부적응 행동에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교 대학원, 대구.
홍성호 (2015). 유아의 문제행동에 대한 보육교사의 인식 및 행동지원의 지도전략 실행도와 중요도에 관한 연구. 인하대학교 교육대학원, 인천.

황혜정 (2017). 긍정적 행동지원 실행에 대한 특수교사의 인식, 문제점과 개선방안. 석사학위논문, 우석대학교 교육대학원, 전북.

Bambara, L. M. & Kern, L. (2008). 장애 학생을 위한 개별화 행동지원- 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 공역). 서울: 학지사. (원출판년도 2007).

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment* (2nd ed.). Guilford Press.

Heckman, K., Conroy, M., Fox, & J. Chait, A. (2000). Functional assessment-based intervention research on students with or at risk or emotional and behavioral disorders in school; setting. *Behavioral Disorders, 25*(3), 196-210.

Scott, T. M., & Nelson, C. M. (1999). Functional behavioral assessment: Implications for training and staff development. *Behavioral Disorders, 24,* 249-252.

Abstract

The Perception of Special Education Teachers on the Importance and the Implmentability of Individualized Positive Behavior Support in Inclusive Middle School

Yoo Yun kyung · Paik, Eunhee*

The purpose of this study was to investigate the perception of middle school special education teachers on importance and implementability of the individualized positive behavior support, and to find out what administrative support is needed for positive behavior support in inclusive middle school setting. Specific research questions were as follows. First, what is the perceptions of special education teachers on the importance of the individualized positive behavior support in inclusive middle school? Second, what is the perceptions of special education teachers on implementability of individualized positive behavior support in inclusive middle schools? Third, what support is necessary to implement and manage the individualized positive behavior support in inclusive middle school? Paired Sample t-test and Repeated Measures ANOVA methods were operated, utilizing IBM SPSS 25 for quantitative data analysis. Open questions were also included to know the needed support for teachers. The results of the study were as follows: First, it was found that the special education teachers perceived functional behavior assessment, intervention, and crisis intervention plan being important factors mostly. Secondly, teachers had been implemented functional behavior assessment, prioritizing target behavior defining and crisis intervention plan at school. Lastly, it is necessary to provide administrative support for teachers like enough time for intervention, school culture change and professional help like applied behavior analysis for positive behavior intervention support in inclusive middle school.

Keywords : importance, Implmentability, positive behavior support, middle school special education teachers

게재 신청일 : 2020. 11. 24
수정 제출일 : 2020. 12. 12
게재 확정일 : 2020. 12. 21

* 백은희(교신저자) : Dept. of Special Education, Kongju National Univ.(ehpaik@kongju.ac.kr)