

초임 특수교사들의 행동중재 경험과 긍정적 행동지원에 대한 인식

Beginning Special Education Teachers' Experience of Intervention and Awareness of Positive Behavior Support

석송, 전해인

건양대학교 일반대학원 교육학과 특수교육학 전공

Sung Seok(18805502@konyang.ac.kr), Hae-In Jeon(hjeon@konyang.ac.kr)

요약

초임 특수교사들이 교직생활을 하는데 있어서 장애학생의 행동중재는 교직 적응 면에서 중요한 이슈가 된다. 본 연구는 초임 특수교사들의 행동중재 경험과 긍정적 행동지원에 대한 인식을 알아보는 것을 통해 초임 특수교사들에 대한 지원에 도움이 되고자 하였다. 본 연구의 참여자는 경력이 2년 이하인 특수교사 5명을 대상으로 이루어졌으며 모든 면담은 일대일 심층면담으로 실시하였다. 모든 면담을 전사본으로 작성 후, 지속적 비교법을 통해 분석한 결과 '계기', '선택의 연속', '중재에 대한 아쉬움', '긍정적 행동지원에 대한 인식'의 대주제 4가지가 도출되었다. 또한, 9가지 하위주제로는 '교육적 필요', '생활적 필요', '중재의 시작', '중재의 과정', '중재의 결과', '자원의 부족', '소통의 부족', '새로운 분야', '새로운 시도'가 도출되었다. 논의에서는 연구결과에서 도출된 초임 특수교사의 행동중재에 대한 요구와 긍정적 행동지원에 대한 인식에 대하여 논의하고, 연구의 제한점을 제시하며 제언하였다.

■ 중심어 : | 긍정적 행동지원 | 질적 연구 | 초임특수교사 | 특수교육 |

Abstract

The purpose of this research is to investigate the experience for behavior intervention and awareness of positive behavior support among beginning special education teachers. For this, 5 special education teachers with less than 2 years of experience participated in this research. One-on-one in-depth interviews were carried out with them, and all interview results were transcribed and analyzed according to the constant comparison method resulted in 4 major themes follows: 'motivation', 'a series of choice', 'regret for intervention' and 'awareness of Positive Behavior Support'. also, 9 sub themes follows: 'educational needs', 'living needs', 'starting intervention', 'process of intervention', 'results of intervention', lack of resources', 'lack of communication', 'new attempts', 'new areas'. During a discussion, requests for behavior intervention and awareness of positive behavior support, which had been drawn in the research results, were discussed, and the limitation of this research was suggested.

■ keyword : | Positive Behavior Support | Qualitative Research | Beginning Special Education Teachers | Special Education |

I. 서론

장애학생들의 사회적 통합을 가장 어렵게 하는 것 중 하나는 그들이 가지고 있는 부적절한 행동이라고 할 수 있다. 부적절한 행동은 사회적 규범에서 벗어나 생활에 적응하는데 어려움을 겪게 만드는 행동이라고 이야기 한다[1]. 장애를 가진 학생의 약 40% 정도가 한 가지 이상의 부적절한 행동을 가지고 있으며[2], 부적절한 행동은 장애학생의 신체적, 정서적, 교육적 발달에 부정적 요소로 작용하고, 상호작용 기술 등의 사회적 발달에서 어려움을 유발한다[3]. 따라서 장애학생의 부적절한 행동에 대해 긍정적인 행동지원을 제공하는 것은 그들의 삶에 있어 매우 중요하다[4].

부적절한 행동을 감소시키기 위해서는 원인을 파악하고 진단하여 체계적인 중재를 하는 것이 중요하다[5]. 그러나 과거의 행동 수정은 강압적이고 혐오적인 중재 전략들이 많이 사용되었는데[6-11], 이러한 방법은 장애학생 스스로 행동을 조절하는데 효과가 부족하고, 부적절한 행동의 강도와 빈도를 더욱 증가시키며, 학생과 교사 간의 관계를 악화 시킬 수 있다는 윤리적 문제를 발생시켰다[12]. 긍정적 행동지원은 과거의 혐오적인 행동중재를 비판하는 움직임에서 시작되었으며[13][14], 부적절한 행동을 사회적으로 수용 가능한 행동으로 가르치고, 학습 환경을 조성하여[15], 부적절한 행동을 감소시키고, 바람직한 행동을 향상시키는 것을 목표로 한다[16-18].

따라서, 부적절한 행동을 중재하기 위해 효과가 입증된 긍정적 행동지원에 기반한 중재 방법들을 사용해야 하며[19], 이를 위해 특수교사들의 행동중재 실태와 인식을 파악하는 것이 중요하다. 그러나 특수교사의 행동중재와 관련한 기존의 선행 연구들은 학교 및 학급 차원의 긍정적 행동지원이 장애학생의 부적절한 행동에 미치는 영향에 대한 연구들[9][20][21]과 개별화된 긍정적 행동지원이 장애학생의 공격행동, 수업참여 행동 등, 부적절한 행동에 미치는 영향에 대한 연구들[22-30]에 초점이 맞추어져 있는 반면, 긍정적 행동지원에 참여한 특수교사들의 경험과 인식에 대해 조사한 연구[30]와 특수교사의 긍정적 행동지원 경험 및 요구에 대하여 조사한 연구들[19][31]은 많지 않다.

특히, 초임 특수교사들은 교직 생활을 시작하는 단계이기 때문에 수업과 교직 적응 등에 어려움을 겪고 있다[32]. 그들은 수업, 학생 통솔 및 교과지도, 개별화 교육계획 작성, 특수교육대상자 선정을 위한 진단 및 평가 도구 사용, 통합교육 지원 등의 업무와 학생의 행동중재를 함께 진행해야 한다[33]. 한편, 행동중재는 초임 특수교사에게 있어 어려움으로 다가오며, 잘못 대처했을 때, 회의감과 좌절감을 느끼게 한다[34]. 이는 업무 수행과 학생과 교사 간 관계에 부정적인 영향을 주며[35], 결과적으로 장애학생들이 받는 교육적 서비스에도 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 초임 특수교사들이 행동중재와 관련하여 가질 수 있는 회의감, 좌절감을 극복하여 장애학생들에게 적절한 교육 서비스를 제공할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 연구가 필요하다.

초임 특수교사들을 대상으로 실시한 행동중재 경험에 대한 연구는 송민철, 홍재영(2018)의 저경력 특수교사의 수업 멘토링 경험에 대한 실험연구[32]와 김만인(2016)의 초임 특수교사와 경력 특수교사가 인식하는 진단-평가 및 중재수업에 대한 관계 연구[36]가 있었다. 그렇지만 초임 특수교사들의 행동중재 경험과 그들이 가지고 있는 긍정적 행동지원에 대한 인식을 조사한 질적 연구는 찾아볼 수 없었다. 따라서 본 연구에서는 초임 특수교사들과 면담을 통해 그들의 행동중재 경험을 알아보고, 동시에 그들이 가지고 있는 긍정적 행동지원에 대한 인식에 대해 살펴보고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 초임 특수교사들의 행동중재 경험은 어떠한가?

둘째, 초임 특수교사들은 긍정적 행동지원을 어떻게 인식하고 있는가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 목적에 맞는 연구 참여자를 모집하기 위해 다음과 같은 기준을 선정하였다. 첫째, 2017년 이후에 특수학교 또는 일반학교의 특수학급 등에서 교직 생활을 시작한 2년 이하의 경력을 가진 특수교사를 대상으로

로 하였다. 둘째, 행동중재 경험이 있는 특수교사를 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자의 구체적인 정보는 [표 1]과 같다.

표 1. 연구 참여자 정보

구분	연구 참여자 정보				
	성별	연령	경력	교육기관형태	소속
T1	남	27	1년	특수학교	초등
T2	여	28	2년	특수학교	중등
T3	여	28	2년	특수학급	중등
T4	남	34	2년	특수학교	초등
T5	여	25	1년	특수학교	초등

2. 자료 수집 절차

2.1 면담 질문지 개발

면담 질문지는 김지수, 김예리, 박지연(2015)의 연구 [30]에서 사용된 질문지를 참고하여 본 연구의 목적에 맞춰 학생에 대한 특성과 행동중재에 대한 경험, 행동중재 실행과정에서 겪은 어려움 등으로 재구성하였다. 질문지는 1인의 특수교육 전문가와 대학원에서 특수교육전공 박사과정에 재학 중인 1인, 그리고 특수교육전공 석사과정에 재학 중인 3인의 도움을 받아 동료 토의를 통해 개발하고, 면담 전, 면담 후 검토를 통해 목적에서 벗어나거나 의미가 명확하지 않은 질문, 중복되는 질문 등은 제거, 수정, 추가 하였다. 구체적인 면담 질문지의 내용은 [표 2]와 같다.

표 2. 면담 질문 내용

	질문 내용
기본 정보	참여자의 경력, 근무기관
질문 열기	행동중재 대상 아동의 행동특성, 나이, 성별
핵심 질문	행동중재 적용 이유, 표적행동 선정 이유, 행동중재 이후 학생의 변화, 행동중재 적용 시 어려움, 긍정적 행동지원에 대한 인식, 긍정적 행동지원 경험, 긍정적 행동지원 실시 의향
마무리	타 교사를 위한 조언

2.2 면담 실시

면담 전, 연구의 전반적인 내용에 대한 사전 설명 후, 시간 및 장소를 조절하여 일정을 정하였다. 모든 면담은 면대면 면담을 통해 이루어 졌으며 2018년 9월부터

동년 12월 까지 진행되었다. 면담 장소는 연구 참여자의 거주지, 직장 근처 카페 등 부담이 되지 않는 곳으로 선정하였고, 연구 참여자 1인에 대한 면담은 1회에서 3회에 걸쳐 이루어졌다. 면담에 앞서 면담 내용 녹음에 대한 동의와 함께 본 연구의 목적과 연구가 가져올 수 있는 피해, 비밀 보장, 면담 내용 파기 등의 내용이 담긴 연구 동의서를 통해 충분히 설명 후 면담을 시작하였다.

3. 자료 분석

면담 자료의 분석은 Corbin과 Strauss(2008)의 지속적 비교법[37]을 이용하여 부호화 및 유형화 하였으며 총 5회의 개정을 통해 코드북을 제작하였다. 먼저, 예비면담을 통해 코딩과 자료 분석 방법에 대한 사전 훈련을 실시한 후, 자료를 분석하였다. 각 면담에 대한 전사본을 독립적으로 코딩한 후, 동료들과 함께 코드명에 대하여 논의하여 1차 코드북을 개발하고, 전사본을 다시 한 번 읽어보며 코드를 추가, 삭제, 수정한 후, 회의를 통해 2차 코드북을 개발하였으며, 3차, 4차 코드북에서는 각 코드에 해당하는 인용구를 정리하고 범주화하는 과정을 가졌다. 마지막 5차 코드북을 통해 코드를 분석하고 범주화 한 결과 총 4가지의 대주제와 9가지의 하위 주제가 도출되었다.

4. 신뢰도 확보를 위한 노력

질적 연구의 신뢰도를 향상시키기 위해 다음과 같은 방법을 사용하였다. 첫째, 1인의 특수교육 전문가와 대학원에서 특수교육전공 박사과정에 재학 중인 1인, 특수교육전공 석사과정에 재학 중인 1인의 연구자가 자료 분석을 공동으로 수행하여 객관성을 높이고자 하였다. 둘째, 특수교육 전문가 1인과 전사된 내용과 코드의 일치도를 확인하여 신뢰도를 높이고자 하였다. 셋째, 연구자의 주관성을 최대한 배제시키기 위하여 면담 자료 해석 과정을 공유하고 상호작용 효과를 높이고자 2018년 9월부터 약 3개월 간 일주일에 1회씩 정기적으로 모임을 가졌다.

III. 연구결과

초임 특수교사의 행동중재 경험과 긍정적 행동지원에 대한 인식에 대하여 수집한 자료를 분석한 결과, 4개의 대주제와 9개의 하위주제가 도출되었다. 대주제와 하위주제의 내용은 [그림 1]과 같이 도식화하였으며, 구체적인 주제와 코드명은 [표 3]과 같다.

표 3. 면담내용 분석 결과

대주제	하위주제	주요 코드
계기	교육적 필요	학습시간 부족: 부적절한 행동으로 인해 생기는 절대적인 학습시간의 감소 표현의 부족: 학생들이 생활하기 위해 필요한 소통 방법의 부족
	생활에 필요	건강관리: 위생문제와 청결문제에서 오는 건강의 악영향 파괴적 행동: 본인과 주변 사람들 또는 물건에 해를 입히는 행동
선택의 연속	중재의 시작	보이지 않는 두려움: 정해지지 않은 결과에서 오는 삶에 대한 책임감 완벽한 시작: 기능평가에 보다 신경을 쓰게 되는 이유
	중재의 과정	행동의 이유: 부적절한 행동이 나타나게 되는 이유가 되는 상황, 혹은 사건 다르게 표현하기: 사회적으로 보다 수용 가능한 행동으로 변화 행동의 영향: 부적절한 행동 후 나타나는 결과에 변화를 주어 행동에 긍정적 영향을 주는 방법
	중재의 결과	기다림: 행동변화가 나타나기까지의 시간은 학생마다 모두 다름 새로운 시작: 행동변화가 보이지 않거나 부정적인 결과일 때 새로운 방법의 도전 유지의 시작: 행동변화가 긍정적일 때, 중재 제거 후 관찰되는 행동
중재에 대한 아쉬움	자원의 부족	부족한 시간: 한 학생에게 할애할 수 있는 절대적 시간의 부족 기술의 부족: 다양한 방법을 시도할 수 없는 이유
	소통의 부족	나와 다른 사람들: 일관성이 중요하기 때문에 학생 주변 사람들의 도움이 필요함 가장 중요한 사람: 중재를 할 때 가장 중요한 사람은 학생
긍정적 행동지원에 대한 인식	새로운 분야	공동된 인식: 연구 참여자들이 공통적으로 생각하는 긍정적 행동지원 부담감: 경험하지 못한 것에서 오는 막연함
	새로운 시도	지식의 깊이: 긍정적 행동지원에 대한 자신의 이해도 의논과 자문: 의견을 나누어 자신의 이해도를 높임

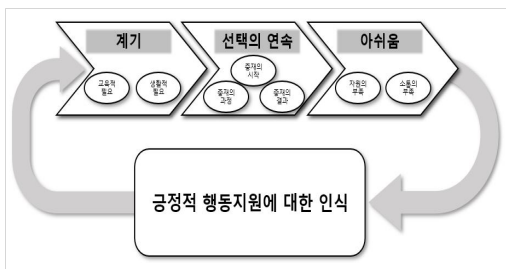


그림 1. 초임 특수교사의 행동중재 방법과 긍정적 행동지원에 대한 인식

1. 계기

특수교사가 장애학생에게 행동중재를 시작하게 되는 동기로서 장애학생에게 교육적인 측면과 생활적인 측면에서 필요성을 느껴 시작된다고 이야기 하였다.

1.1 교육적 필요

연구 참여자들이 행동중재를 사용하게 된 계기 중 하나는 부적절한 행동에 의한 학습시간의 결손이었다. 쉬는 시간 안에 놀이 활동을 끝내지 못하거나, 화장실에서 나오지 않는 행동, 주변 학생들을 물고, 때리고, 꼬집는 등의 행동은 학습시간을 부족하게 하며, 필요한 학습량을 채우지 못하게 된다고 이야기 하였다.

“이 아이 같은 경우는 최소 10분? 10분 이상을 계속 해요. 수업이 시작해도 놀이 활동을 지속하다 보니까, (중략) 자연스럽게 그만큼 수업에 집중할 수 있는 시간이 줄어드는 것 같아요.”(T4-1-15)

연구 참여자들은 많은 장애학생이 표현능력이 부족하여 부적절한 행동을 사용할 때, 의사소통에 문제를 가져오고, 이는 부적절한 행동으로 나타나면서 그 행동이 고착되는 것 같다고 하였다.

“이 학생이 2학기에 전학을 왔는데 꼭 자기가 하기 싫거나 원하지 않는 것을 요구할 때마다 물거나 꼬집거나 이러는 걸 보니까, 그냥 봤을 때 피하는 행동처럼 보이더라고요.”(T5-1-12)

1.2 생활적 필요

장애학생의 부적절한 행동은 본인과 주변에 영향을 주며, 부적절한 행동을 중재해 주는 것은 장애학생의 생활에 긍정적인 변화를 가져온다고 하였다.

청결과 위생은 건강과 직접적으로 연결되기 때문에 매우 중요하다. 예를 들어 급식실에서 밥을 먹을 때 손가락을 이용하지 않고, 주변을 더럽히며 먹는 행동이나 손에 잡히는 것을 무엇이든 입으로 가져가는 행동은 교사들의 중재가 반드시 필요하다고 하였다.

“이 학생이 밥을 손가락으로 안 먹고 손으로 집어먹

거나.. (중략).. 게걸스럽게 먹으면서 주위를 어지럽히니까....”(T1-1-20)

장애학생의 파괴적인 행동은 본인과 친구들의 안전에 위협한 요소가 된다. 파괴적인 행동은 학생이 무리로부터 소외되는 결과를 가져올 수 있기 때문에 행동에 대한 이유가 무엇인지 빠르게 파악하여 완전히 소거시키는 것이 필요하다고 이야기 하였다.

“이 학생은 교실에서 상습적으로 주위 친구들을 물고, 밀고, 꼬집고 심지어 물건을 던지는 행동까지 해요.. 나중에는 친구에서 그치지 않고 저희한테까지 그러니까.. (중략) 그 중 무는 행동이 너무 심해서 시작하게 되었어요.”(T5-1-13)

2. 선택의 연속

초임 특수교사에게 행동중재는 선택의 연속이다. 중재의 설계하고, 실행하고, 마무리 할 때 까지 그들의 판단에 따라 중재 결과가 정해지기 때문이다. 때문에 초임 특수교사들은 학생에게 미칠 영향을 생각하며 많은 고민을 한다고 이야기 하였다.

2.1 중재의 시작

연구 참여자들은 자신의 중재에 부정적인 결과가 나오는 것을 두려워했다. 행동중재의 다양한 방법과 경험의 부족은 잘못된 중재를 하고 있어도 중간에 알아차리기 힘들게 만든다고 하였다.

“내가 잘 하고 있는건가.. 싶은 마음을 잡는게 제일 힘들었어요. 중재를 하면서도 처음에는 행동이 안 줄어드니까 혹시 (중략) 틀렸나 싶기도 하고 많이 해본게 아니니까 제대로 하고 있는지도 걱정도 됐어요.”(T2-4-10)

대부분의 연구 참여자들은 중재를 보다 완벽하게 실행하기 위해 중재 시작 전, 부적절한 행동에 대한 기능평가가 매우 중요하다고 이야기 하였다.

“우선 저는 부적응 행동을 경미한 방해 행동 이라고

판단하고 기초선 파악부터 시작했어요. (중략) 3월부터 5월까지 횡수를 세어보면서 일화기록을 했는데....”(T2-3-10)

2.2 중재의 과정

연구 참여자들은 다양한 행동중재 방법들 중 대상 학생의 목표행동과 환경, 행동특성 등을 고려하여 적절한 방법을 결정해야 하지만, 장애학생들의 경우 개별적인 특성이 매우 다양하고 개인마다 교육적 요구도 모두 다르기 때문에 중재방법을 선택하는데 어려움을 느낀다고 하였다.

처음에는 장애학생의 부적절한 행동이 돌발적이고 예측 불가능하다고 생각했지만, 시간이 흐를수록 장애학생의 부적절한 행동에는 이유가 있음을 깨달았다고 했으며, 부적절한 행동의 직전 상황을 확인하고, 적절한 조절을 통해 장애학생의 부적절한 행동이 나오는 상황을 예방할 수 있을 것이라고 하였다.

“이 학생이 밥을 손가락으로 안 먹고 손으로 집어먹거나.. (중략) 그래서 아동용으로 바꿔주니까, 어... 이제 전에 있던 큰 수저로, 어른용 수저를 사용한 것 보다 안정적으로 자기가 입에 넣어볼 수 있게 되더라고요. (중략) 결국 손으로 밥을 먹고 음식을 던지는 데는 이유가 있었던거죠...” (T1-3-13)

또한 연구 참여자들은 부적절한 행동이 신체적·정신적인 이유로 표현하기 어렵거나 잘못된 표현방법에 익숙하기 때문인 것 같다고 이야기 하였다. 따라서 장애학생들의 부적절한 행동을 사회적으로 수용 가능한 행동으로 바꿔주어야 한다는 의견을 제시하였다.

“화장실만 가면 휴지 한통을 다 풀어서 변기에 넣는데... (중략) 표적행동에 가까운 행동을 체계적으로 차별 강화 해줬어요.” (T2-5-7)

연구 참여자들이 가장 많이 사용하는 방법은 부적절한 행동에 후속조치를 해주는 것이라고 이야기 하였다. 부적절한 행동 후, 이어지는 결과를 취하기 위한 것일 가능성이 높기 때문에 후속조치를 해주는 것은 행동의

변화를 가장 빠르게 볼 수 있는 방법 같다고 이야기 하였다.

“책상 위에 올라가서 쿵쿵거리는 애가 있었어요. (중략) 그 애가 책상에서 뛰는 행동을 할 때는 반응대가로 그 도장을 하나씩 지우는 식으로 중재를 했어요.”(T3-5-10)

2.3 중재의 결과

연구 참여자들은 중재의 효과가 만족스러울 때도 있지만 그렇지 않은 중재도 있다는 이야기를 하였다. 또한 중재 후에는 변화된 행동을 유지하고 일반화 할 수 있도록 중재를 소개시켜야하기 때문에 마지막까지 긴장을 놓아서는 안 된다는 의견도 밝혔다.

장애학생들은 다양한 특성 때문에 변화가 나타나는 시간에 많은 차이가 있다. 따라서 연구 참여자들은 행동중재를 적용할 때, 다양한 변화를 주는 것도 중요하지만 학생이 반응을 보일 때까지 기다려주는 것도 중요하다고 이야기 하였다.

“처음에는 줄어드는게 잘 안 보여서 중재 방법이 잘 못된건가... 한참 고민하고 있었는데, 점점 빈도가 뜸해 지더니 이제는 거의 안 그래요.”(T3-5-20)

연구 참여자들은 중재가 효과를 보지 못했을 때, 중재를 계속할 것인지, 새롭게 시작할 것인지 빠른 판단이 필요하다고 이야기 하였다. 또한 중재가 마무리 될 때까지 효과를 보지 못했다면 중재방법에서 원인을 찾아야 할 것이라는 의견을 제시하였다.

“수저랑 식판을 빌려서, 이제 매일 숟가락으로 푸는 연습을 했어요. (중략) 근데 중간에 하다가 잘 안 되가지고 이거를, 수저를 바꿔봤어요. (중략) 아동용으로 바꿔주니까,”(T1-2-20)

중재 후, 점차 줄여나가면서 감소된 행동이 유지되는지, 또는 다른 장소, 다른 환경에서 일반화가 이루어지는지 점검해야 한다고 하였다. 부적절한 행동은 학생에게 쉽거나 편한 행동이기 때문에 다시 회귀하려는 본능

이 있다고 하였다.

“강화는 없애는게 좋으니까 행동이 안 나타날 때쯤 완전히 강화를 끊고서 진짜 사라진 건지 많이 불안했거든요? (중략) 근데 지금까지 안 나타나는 걸 보면 완전히 없어졌다고 봐도 될 것 같아요.”(T2-4-25)

3. 중재에 대한 아쉬움

3.1 자원의 부족

연구 참여자들이 공통적으로 언급한 아쉬움으로 시간의 부족과 기술 및 경험 부족을 이야기 하였다. 중재를 계획하고 실행하고 평가하는 과정이 한 학기에서 두 학기 내에 이루어져야 하는데, 담당 학급에 대상 학생 한 명이 아니고, 추가적인 업무들 때문에 시간이 부족하다는 견해를 밝혔다.

“만약에 돌봐줘야 할 학생 수가 많으면.. 어.. 이렇게, 개별적으로 (중략) 시간을 이렇게 한 사람한테 다 쏟을 수가 없으니까... 제가 해야 할 일도 있고...”(T1-4-10)

또한 경험과 기술의 부족으로 인해 위급상황에 대한 대처나 실수 같은 것들에 좌절감과 회의감을 느꼈지만, 동시에 자신을 되돌아보고 반성하는 계기가 되었으며 같은 실수가 반복되지 않도록 중재의 방법을 더 공부하거나 다른 사람에게 조언을 얻고자 하였다.

“사람들한테 받는 관심? 애정? 그런 것들이 부족해서 더 공격적으로 나왔던 거라고 생각해요. 근데 이게 머리로 알고 있어도 그런 행동이 나오면 순간 짜증이 나거나 화가 날 때가 있는데 그런 마음을 표정으로 드러내지 않는 것이 많이 힘들었어요.” (T5-7-10)

3.2 소통의 부족

연구 참여자들은 대상 학생과 직접 중재를 할 수 없는 시간을 부탁하는 것에 어려움을 느꼈다고 이야기 하였다. 예를 들어 통합학급 교사에게 중재 방법을 이야기 하고 부탁하거나, 부모님께 가정에서의 중재 방법에 대해 말씀드리고 지켜지도록 하는 것에서 어려움이 있다고 하였다.

“음... 일단 특수학급에 있다 보니까 학생들이 있는 시간이 있고 없는 시간이 있잖아요? 그래서 일관성 있게 행동중재 하기가 조금 어려웠던 것 같아요. (중략) 그렇다고 반에 있는 선생님께 이런 중재하고 있는데 선생님도 해주세요. 라고 부탁하기도 어렵고..”(T3-4-15)

일부 연구 참여자들은 장애학생 스스로 부적절한 행동에 대해 알아야 하기 때문에 학생에게 행동중재 적용 이유를 이해시켜야 하며, 이것이 행동중재를 시작하는데 있어 가장 중요한 것 같다고 이야기 하였다.

“학생에게 행동계약서를 작성하고 이행하는 일련의 단계를 잘 이해시키고 기억하도록 하는게 어려웠어요. (중략) 그래서 지속적으로 규칙도 상기시켜주고 행동에 적응 되도록 칭찬하는 것을 중요하게 여겼어요.”(T4-4-17)

4. 긍정적 행동지원에 대한 인식

연구 참여자들에게 긍정적 행동지원에 대해 질문하였을 때, 연구 참여자들은 공부한 경험이 있지만 자세히는 모르며, 긍정적인 면이 있는 것을 알고 있고, 조금 더 경험을 쌓고 기회가 주어진다면 실행해보고 싶다고 하였다.

4.1 새로운 분야

연구 참여자들의 긍정적 행동지원에 대한 공통적인 인식으로는 부적절한 행동의 선행사건을 조절해주거나 부적절한 행동을 보다 긍정적인 대체 행동으로 대신할 수 있도록 해주는 것, 그리고 부적절한 행동에 대한 후속반응을 조절하여 부적절한 행동이 강화되지 않도록 만들어주는 것이 먼저 떠오른다고 하였다.

“옛날에 했던 행동중재는 벌이나 타임아웃처럼 윤리적 문제를 발생시킬 수 있고 일시적인 효과만을 가져오는 것이었다면...”(T4-5-4)

또한 연구 참여자들은 긍정적 행동지원에 대한 이야기를 들었을 때 부담감을 느꼈다고 하였다. 이는 긍정적 행동지원 팀을 구성하여 실행해야 한다는 생각에 부

담감을 느낀 것도 있으며, 해보지 못한 것에 대한 두려움과 경험의 부재 때문이었다고 하였다.

“긍정적 행동지원.. 당연히 알고 있죠. 알고 있는데... 일단 긍정적 행동지원에 대해서 제가 너무 모르고 있다는게 가장 큰 것 같아요. 연수도 몇 번 들었는데 학교에서 사용해보려고 하면 막막하더라구요. (중략) 이해도가 조금 더 높아야 할 것 같고..”(T4-8-6)

4.2 새로운 시도

연구 참여자들은 긍정적 행동지원에 대한 지식의 부족을 인정하고 이를 채우기 위해 긍정적 행동지원을 주제로 하는 연수를 추가적으로 더 신청하거나 긍정적 행동지원과 관련된 서적을 통해 공부하여 학생들에게 직접 적용할 수 있는 수준까지 끌어올리고 싶다고 이야기 하며 계획에서 멈추지 않고 반드시 실행해 보겠다는 굳은 다짐을 보여주었다.

“지금까지 긍정적 행동지원에 대한 연수를 2번 들었어요. 그런데 아직도 긍정적 행동지원에 대한 이해도가 깊지 않다고 생각해요. (중략) 앞으로 연수를 계속 신청할 예정인데 조금 더 지식을 쌓고 이해할 수 있게 되면 실제 상황에 적용해보려구요.”(T4-5-7)

또한 연구 참여자들은 긍정적 행동지원에 대한 지식을 쌓고 이해하는 시간을 효율적으로 사용하기 위해 동료 교사와 의논하고 함께 실행하는 방법 혹은 긍정적 행동지원을 경험한 교사들에게 자문을 구하는 방법을 시도해 보겠다는 입장을 전하였다.

“긍정적 행동지원을 해보고 싶어요. 그래서 요즘은 학생들이 보이는 문제행동에 대해서 다른 동료 교사들하고 얘기를 많이 나눠보고, 그 중 괜찮은 게 있으면 시도해 보고 있어요. (중략) 마찬가지로 긍정적 행동지원도 혼자서 힘들 것 같고 동료들하고 같이 해볼 수 있으면 좋겠어요.”(T5-5-16)

IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 연구 참여자들과의 일대일 심층 면담을 통해 초임 특수교사들이 경험한 행동중재와 그들이 가지고 있는 긍정적 행동지원에 대한 인식에 대해 알아 보았다. 각 주제가 시사하는 바와 함께 주제들 간의 유기적 관계에 대해 논의 하고자 한다.

첫째, '계기'에서는 장애학생들을 대상으로 한 행동중재 계획이 장애학생들의 교육과 삶에 있어 중요하다고 하였다. 초임 특수교사들은 경험이 적기 때문에 학생들의 개별 특성을 빠르게 파악하고 지원해주기란 쉽지 않다. 그럼에도 연구 참여자들은 학생들이 보다 사회적으로 인정받는 삶을 살 수 있도록 지원하고 있다. 또한 장애학생들의 경우 개별적 특성이 다양하며 중재방법도 수없이 많다. 하지만 그에 대한 매뉴얼은 미비하여 교사가 개별로 공부하고 익혀야 하는 실정이다. 따라서 장애학생들의 특성에 따른 중재방법 및 위기상황 대처 방법에 대한 가이드북이 조속히 마련되어야 할 것이다.

둘째, '선택'에서 초임 특수교사들은 자신의 선택이 아이에게 미칠 영향을 생각하며 신중하게 중재를 설계하고, 실행한다고 하였다. 이 과정에서 교사는 장애학생이 보이는 부적절한 행동의 기능을 파악하고 선행사건 중재, 대체행동 기술 교수, 후속결과 중재 등 적절한 중재를 계획하고 실행하는데 이는 대상학생의 지원을 위해 여러 연구 참여자가 신중하게 지원계획을 수립하고 실행 및 조정하며 추후 계획을 논한다는 김지수 외(2015)의 연구[30]와 맥락을 같이한다.

셋째, '중재에 대한 아쉬움'에서는 중재가 효과를 보지 못했을 때, 아쉬움과 좌절감, 회의감 등을 느낀다고 하였다. 한정된 시간에 여러 명의 학생에게 중재를 해주어야 하는 데서 오는 집중의 아쉬움, 경험과 기술의 미숙으로 인한 적절한 대처 실패에서 오는 좌절감, 학생의 통합학급 교사 혹은 가족들과의 소통에서 오게 되는 회의감 등을 예로 들었다. 이는 긍정적 행동지원 실행 시, 시간이 너무 많이 소요되고 장기적이고 지속적인 지도가 어려우며 관련 분야의 지식이 부족하다는 강옥려, 장소아(2009)의 연구[19]와 일치한다.

넷째, '긍정적 행동지원에 대한 인식'에서 대부분의 연구 참여자들은 긍정적 행동지원을 이야기 했을 때,

강옥려, 장소아(2009)의 연구[19] 결과와 같이 가장 먼저 팀을 꾸려서 지속적인 회의를 통한 지원을 생각하였고, 그 다음이 기능평가를 통해 부적절한 행동에 대한 선행사건, 대체행동, 후속결과 조절을 떠올리는 것을 볼 수 있었다. 이러한 결과는 긍정적 행동지원의 세부적인 전략을 우선적으로 떠올린다는 최봉란(2013)의 연구[31]결과와는 약간의 차이가 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 본 연구의 연구 참여자들은 경력 1년 혹은 2년의 초임 특수교사들이기 때문에 긍정적 행동지원을 실행한 경험이 부족하다. 그럼에도 그들은 긍정적 행동지원을 실시하기 위해 개인적으로 공부를 하거나 자문을 구하고, 긍정적 행동지원 관련 연수를 듣는 등 긍정적 행동지원에 있어 심도 있는 학습에 대한 열의를 보였다. 이들 초임 특수교사에 대한 체계적인 행동중재 연수가 필요하며, 교사 양성과정에서 보다 집중적이고 현장 중심의 행동지원 교육이 필요하겠다.

본 연구의 제한점과 앞으로의 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 5명의 초임 특수교사들을 연구 참여자로 선정하여 본 연구의 결과를 절대적인 이정표로 사용하기는 어렵다. 향후의 연구에서는 보다 많은 인원을 대상으로 연구를 진행한다면 초임 특수교사들이 적용하는 다양한 중재 경험과 더 많은 요구에 대해 알 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서는 개인정보 보호 등의 이유로 행동중재를 실시한 연구 참여자의 입장 외에 주변의 동료교사 혹은 학생들의 부모님 등 여러 목소리를 다양하게 수렴할 수 없었다. 이후의 연구에서는 주변 인물의 협조를 통해 그들의 이야기와 수업 관찰 또는 동영상 촬영 자료 등과 같은 더욱 풍부한 자료를 수집하여 연구를 진행한다면, 초임 특수교사들이 행동중재를 계획하고 실시하는데 더욱 의미 있는 결과가 도출될 것이다.

본 연구의 결과를 토대로, 초임특수교사들이 장애학생에 대한 양질의 행동중재를 제공할 수 있고, 교직원 전반 및 자신의 행동중재에 효능감을 가질 수 있도록 교사 양성 과정 중에는 현장과의 연계를 통해 행동중재를 경험하도록 하며, 재직하는 초임 특수교사들을 위해 긍정적 행동지원에 대한 재교육 기회를 제공하는 등의 연수가 더욱 확대되는 것이 필요하겠다.

참고 문헌

- [1] 전상희, “장애학생의 문제행동 이해,” 장애학생의 문제 행동 중재방안 및 사례, pp.63-78, 2008.
- [2] 방명애, “장애학생의 문제행동 중재 동향,” 장애학생의 문제행동 중재방안 및 사례, pp.3-29, 2008.
- [3] 이소현, “자폐 장애의 일탈적 특성 고찰을 통한 특수교육적 접근의 방향성 정립: 사회성 발달의 중심으로,” 특수교육학연구, 제34권, 제2호, pp.227-256, 1999.
- [4] G. Sugai, B. Simonsen, C. Bradshaw, R. Horner, and T. J. Lewis, “Delivering high quality school-wide positive behavior support in inclusive schools,” In Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice, Taylor and Francis, pp.306-321, 2014.
- [5] 김준규, 박희숙, 추성경, *아동생활지도*, 동문사, 2015.
- [6] 김은혜, 이효정, “학교 차원의 긍정적 행동지원 실행 연구 최신 동향: 2012-2017년 국내의 학술지를 중심으로,” 정서·행동장애연구, 제34권, 제1호, pp.217-237, 2018.
- [7] 김창호, 최미점, “개별차원의 긍정적 행동지원(PBS)이 지적장애 아동의 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구,” 행동분석·지원연구, 제5권, 제2호, pp.21-43, 2018.
- [8] 권희연, 박중휘, 김미선, “긍정적 행동지원 중재 전략에 대한 특수교사의 경험 및 인식,” 재활복지, 제21권, 제4호, pp.77-99, 2017.
- [9] 박근필, *학급차원과 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애 고등학생의 문제행동, 활동참여행동 및 삶의 질에 미치는 영향*, 우석대학교 대학원, 석사학위논문, 2018.
- [10] 우정화, *긍정적 행동지원이 장애위험유아의 주의산만 행동과 방해 행동에 미치는 영향*, 단국대학교 대학원, 석사학위논문, 2015.
- [11] 유환조, *긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 문제 행동, 수업참여행동 및 인식에 미치는 영향*, 우석대학교 대학원, 석사학위논문, 2015.
- [12] 양명희, *행동수정이론에 기초한 행동지원*, 학지사, 2016.
- [13] G. Dunlap, M. Hieneman, T. Knoster, L. Fox, J. Anderson, and R. W. Albin, “Essential elements of inservice training in positive behavior support,” Journal of Positive Behavior Interventions, Vol.2, No.1, pp.22-32, 2000.
- [14] P. A. Alberto and A. C. Troutman, *Applied behavior analysis for teacher*, Prentice Hall, 2005.
- [15] B. K. Scheuermann and J. A. Hall, *Positive Behavioral Supports for the Classroom*, (김진호, 김미선, 김은경, 박지연 역), 시그마프레스, 2007/2009.
- [16] 조광순, 이인숙, “특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후 과제,” 특수교육저널: 이론과 실천, 제6권, 제3호, pp.69-92, 2005
- [17] G. Dunlap and L. Kern, Assessment and intervention for children with the instructional curriculum, In J. Reichle & D. Wacker (Eds.), *Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies*, Paul H. Brookes, 1993.
- [18] G. Sugai, R. H. Horner, G. Dunlap, M. Hieneman, T. J. Lewis, and C. M. Nelson, “Applying positive behavior support and functional behavior support in schools,” Journal of Positive Behavior Interventions, Vol.2, No.3, pp.131-143, 2000.
- [19] 강옥려, 장소아, “초등학교 통합교사와 특수교사의 긍정적 행동지원실태 및 지원요구,” 한국초등교육, 제20권, 제1호, pp.193-211, 2009.
- [20] 문병훈, *학교차원의 긍정적 행동지원이 초등 지적장애 학생과 비장애학생의 문제행동, 활동참여행동 및 학교생활 만족도에 미치는 영향*, 우석대학교 대학원, 석사학위논문, 2016.
- [21] 조연길, *교사의 긍정적 행동지원이 지적장애 고등학생의 수업 중 문제행동에 미치는 영향*, 나사렛대학교 대학원, 석사학위논문, 2016.
- [22] 김대용, *개별화된 긍정적 행동지원이 자폐성 장애학생의 공격행동과 수업참여행동에 미치는 영향*, 공주대학교 대학원, 석사학위논문, 2016.
- [23] 김정경, *개별화된 긍정적 행동지원이 중학교 발달장애 학생의 자리이탈 및 과제수행 행동에 미치는 효과*, 공주대학교 대학원, 석사학위논문, 2015.
- [24] 김주원, *행동도표를 활용한 긍정적 행동지원이 자폐성장애학생의 문제행동에 미치는 영향*, 한국교원대학

- 교 대학원, 석사학위논문, 2016.
- [25] 박성하, *긍정적 행동지원이 자폐성장애 중학생의 자 리이탈 행동과 지시 따르기 행동에 미치는 효과*, 공주 대학교 대학원, 석사학위논문, 2015.
- [26] 배선화, *통합학급에서의 긍정적 행동지원이 유아의 문제행동과 사회적 유능감에 미치는 효과*, 단국대학교 대학원, 석사학위논문, 2015.
- [27] 이민정, *부모-교사 협력 긍정적 행동지원이 발달장애 아동의 문제행동 개선에 미치는 효과*, 대구대학교 대학원, 석사학위논문, 2017.
- [28] 이승호, *개별차원의 긍정적 행동지원이 통합된 자폐성 장애유아의 문제 행동에 미치는 효과*, 단국대학교 대학원, 석사학위논문, 2017.
- [29] 장세영, *긍정적 행동지원을 통한 발달장애인의 문제 행동중재효과*, 대구대학교 대학원, 석사학위논문, 2017.
- [30] 김지수, 김예리, 박지연, “긍정적 행동지원 실행에 참여한 전문가들의 경험과 인식에 관한 질적 연구,” *정서·행동장애연구*, 제31권, 제4호, pp.51-75, 2015.
- [31] 최봉란, *특수교사의 긍정적 행동지원 중재 경험과 지원 요구 분석*, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문, 2013.
- [32] 송민철, 홍재영, “저경력 특수교사의 수업 멘토링 경험에 대한 실험연구,” *학습자중심교과교육연구*, 제18권, 제20호, pp.1249-1280, 2018.
- [33] 김민환, “수업에 관한 저경력 교사들의 인식과 실행 과정상의 주요 문제 분석,” *학습자중심교과교육연구*, 제16권, 제3호, pp.335-358, 2016.
- [34] 황순영, “초임특수교사의 교직생활 적응과정에 관한 연구,” *특수교육학연구*, 제40권, 제4호, pp.185-210, 2006.
- [35] 정정진, “특수교사의 역할갈등에 관한 연구,” *재활복지*, 제6권, 제2호, pp.112-145, 2002.
- [36] 김만인, *초임특수교사와 경력특수교사가 인식하는 진단·평가 및 중재수업에 대한 관계 연구*, 한국특수교육문제연구소 학술대회발표자료집, p.173, 2016.
- [37] J. Corbin and A. Strauss, *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for grounded theory*, Sage, 2007.

저 자 소 개

석 승(Sung Seok)

준회원



- 2018년 2월 : 건양대학교 초등특수교육과
- 2018년 3월 ~ 현재 : 건양대학교 교육학과 석사과정

<관심분야> : 긍정적 행동지원, 특수교육, 장애아동 행동중재

전 혜 인(Hae-In Jeon)

정회원



- 2006년 2월 : 이화여자대학교 특수교육학과(특수교육학 박사)
- 2006년 9월 ~ 현재 : 건양대학교 초등특수교육과 부교수

<관심분야> : 특수교육, 정서 및 행동장애아 교육, 장애아동 행동중재, 장애인 가족지원