

해결 중심적 단기상담이 정인지체아동의 수업집중 행동 개선에 미치는 효과*

송 현 중**

전남대학교 특수교육학부 교수

조 성 은

전남대학교 강사

《요 약》

본 연구의 목적은 해결 중심적 단기상담이 정인지체아동의 수업집중 행동에 미치는 효과를 검증하는 것이었다. 연구의 대상은 초등학교에서 통합교육을 받고 있는 정인지체아동 3명이었다. 본 연구는 단일대상연구의 반전설계(기초선 구간 3회기, 중재구간 9회기, 유지구간 3회기)에 기초하여, 해결 중심적 단기상담 프로그램에 의한 수업집중 행동과 수업 비 집중행동의 변화를 분석하였다. 그 결과 세 명의 아동 모두에서 중재의 효과가 나타났으며, 이러한 중재효과는 중재가 끝난 후의 유지구간에서도 유지되는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 토대로 하여, 장애아동을 위한 상담과 추후연구를 위한 몇 가지의 제언을 하였다.

주제어 : 해결중심상담, 해결중심 단기상담, 정인지체아동, 장애아동 상담, 장애학생 상담, 수업 집중 행동, 단일대상연구

1. 서 론

오늘날 학교 현장에서 장애학생을 위한 통합교육이 확대되고 있지만, 장애학생들에게 필요한 상담 서비스는 제대로 제공되지 못하고 있다는 점이 지적되고 있다(송현중 등, 2005; Deck, Scarborough, Sferrazza, Estill, 1999; Hosie, 1979; Trotter, 1993). 통합교육 상황에서 장애학생의 학교생활 적응을 위해서는 특수교사와 통합학급 담임교사뿐만 아니라 상담교사 역시 적극적인 역할을 해야 한다. Bowen(1998)에 의하면, 이전에는 모든 것이 잘 준비된 학교나 교실에서 생활하다가 통합교육의 실시로 인해서 일반학교 또는 일반교육 학급에 배치된 장애학생들은 새로운 문제를 많이 경험하게 된다. 장애학생들은 일반교육 학급으로의 배치에 대하여 정서적, 사회적으로 준비가 되어 있지 않을

* 이 논문은 2006학년도 전남대학교 학술연구비의 지원을 받아 수행된 연구임.

**교신저자(hjsong@chonnam.ac.kr)

뿐만 아니라, 학습영역에서도 많은 부적응을 경험한다.

특히 통합교육 상황에서, 장애아동의 수업집중 곤란 행동의 문제는 교사들이 지도하기에 가장 어려운 문제의 하나로 지적되고 있으며, 최근에 그 출현율이 증가하는 추세에 있다(노재수, 1997). 주의력 결핍 또는 과잉행동장애를 비롯한 수업집중 곤란행동을 보이는 아동은 인지적 측면에서 주의집중 시간이 매우 짧아 교사의 지도를 따르거나 혼자 놀이를 하는 데에 어려움을 나타내며, 복잡한 인지과제에서 학습이 곤란하다(조수철, 1990; 하은혜, 1991). 또 이러한 아동은 인지기능의 발달 저해로 인하여 학습에서 어려움을 겪을 가능성이 높으며, 학습장면에서의 과잉활동, 짧은 주의 간격, 충동성 등으로 인하여 학업성취가 낮아질 수 있다. 또 이 아동들은 목표의식과 조직력이 부족하고, 집단학습 상황에서의 질서 유지가 어렵고, 특정한 학습에서의 지각의 결함을 유발할 수도 있다(강이화, 2002).

주의력 결핍이나 과잉행동장애아동이 아니더라도 여러 유형의 많은 장애학생들 중에서는 통합학급의 학습활동에서 주의산만과 같은 수업 비 집중 행동을 자주 나타내는 아동이 많다. 주의산만 아동은 지나치게 많은 행동을 하며 주의집중 시간도 짧다. 또 교실에서 조용히 앉아 있지 못하고 자주 뛰어다니는 행동을 보이며, 수업시간에도 교사의 지도와 학습과제에 집중을 하지 못하고 자신과 동료학생들의 학습활동에 방해가 되는 경우가 많다. 이처럼 수업시간에 주의를 집중하지 못하는 행동은 학업실패를 예언하는 중요한 변인 중의 하나이며, 이는 다시 학교생활 부적응으로 심화될 수도 있다(강은주, 이효신, 2002; 강이화, 2002; 김계현, 김수미, 1999; 이유송, 2007). 그러므로 통합교육 상황에서 주의산만 행동을 보이는 장애학생의 수업집중 행동을 개선하는 일은 장애학생의 학습과 학교생활 적응에 매우 중요한 의미를 갖는다.

그동안 장애학생의 수업집중 곤란 행동을 지도하기 위한 방법으로 주로 약물치료, 행동수정 기법, 인지-행동적 기법 등이 광범위하게 적용되어 왔다(김경애, 2000; 김선애, 2000; 박순자, 2002; 우종하, 1988; 이수영, 2004). 그러나 최근에는 약물치료나 전통적인 문제 중심적 상담과의 차별성을 강조한 해결 중심적 단기 상담(Solution-focused brief counseling: SFBC)의 적용 가능성이 적극적으로 모색되어 왔다. 그동안 해결 중심적 단기상담 모델은 가족상담, 장애아동 어머니의 문제해결능력 향상, 비행청소년의 문제해결능력 향상, 알콜 중독자 치료, 시험불안의 감소 등에 효과가 큰 것으로 밝혀졌다(김승금, 1999; 박미숙, 1999; 정민희, 1998; 최예리, 1998). 또 Kral(1988)은 학교장면에서 해결 중심적 단기상담을 학생들의 개인상담과 집단상담 장면에서 효과적으로 적용할 수 있는 개입의 5단계 모형을 제시하기도 하였다. 송현중 등(2006)은 해결 중심적 상담은 그 원리와 기법이 쉽고, 상담기간이 짧으며, 대안 행동 제시가 효과적이며, 통찰보다 행동을 강조하고 있으며, 내담자의 자기 존중감을 강조하고, 학생의 흥미를 유발할 수 있다는 점에서 학교에서 정신지체아동을 상담하는데 매우 유용하다고 강조하였다. 그리고 최근에는 해결 중심적 단기상담 프로그램이 주의산만 아동의 지도에 효과가 있음을 증명한 연

구(강이화, 2002; 이유송, 2007) 결과들이 보고되고 있다.

이러한 선행연구 결과를 고려할 때, 해결 중심적 단기상담은 수업집중이 곤란한 정인지체아동의 수업집중 행동을 개선시키는 데에 효과가 있을 것으로 기대된다. 이는 수업집중 행동의 개선이 정인지체아동의 학습영역에서의 실패를 예방하는 데 도움이 된다는 점에서 교육적 의의가 크다. 또 정인지체아동을 위한 실질적인 개입방법의 효과를 검증한다는 점에서 학문적인 의의도 크다.

한편 상담 개입방법을 통한 장애아동의 행동 변화를 연구하고자 할 때 전통적인 집단 연구의 방법을 그대로 적용하기에는 여러 가지 어려움이 따른다. 그런데 최근에 점차 확산되고 있는 단일대상 연구의 방법은 소수 참여자를 대상으로 하며, 명백한 행동에 대한 평가를 위주로 하며, 행동의 지속적 평가와 중재효과의 반복적인 특성을 분석하며, 통계적 분석보다 시각적 분석을 위주로 한다(이소현 등, 2001)는 점에서 전통적인 집단연구보다 장애아동의 행동 연구에 더욱 적합하다고 판단된다.

이러한 연구의 필요성에 따라, 본 연구에서 밝히고자 하는 구체적인 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 단일대상 연구의 설계에 기초한 해결 중심적 단기상담 프로그램은 정인지체아동의 수업집중 행동의 개선에 효과가 있는가? 둘째, 해결 중심적 단기상담 프로그램이 정인지체아동의 수업집중행동의 개선에 미치는 효과는 유사한 행동특성을 갖고 있는 다른 정인지체아동들에게도 일반화가 가능한가?

II. 연구 방법

1. 대상

본 연구의 대상은 일반 초등학교에서 통합교육을 받고 있는 정인지체아동 3명이다. 이 아동들은 주의산만 행동으로 인하여 학습활동에 대한 집중이 어려운 아동들로서 해당학교 특수교사와 통합학급 담임교사로부터 수업집중행동 향상을 위해 추천받은 학생들이다. 대상 아동들의 구체적인 특징은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 아동의 특징

구 분	아동 A	아동 B	아동 C
학 년	5	6	6
장애유형	정신지체	정신지체	정신지체
지능지수	44(K-WISCIII)	59(K-WISCIII)	43(K-WISCIII)
학습수준	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 사람의 이야기를 들을 수 있으나, 이야기를 듣고 새롭게 알게 된 내용을 말하는 데 어려움이 있음. · 받아 올림이 없는 한자리 수 연산을 손가락을 이용하여 해결 가능. 	<ul style="list-style-type: none"> · 이야기를 읽고 자신의 생각이나 느낌을 두 문장으로 적을 수 있으나, 발표에 매우 소극적임. · 받아 올림이 있는 두자리 수 연산을 할 수 있음. 	<ul style="list-style-type: none"> · 들려주는 이야기를 바른 자세로 앉아 들을 수 있으나, 자신의 생각과 느낌을 말하는 데 어려움이 있음. · 받아 올림이 한 번 있는 한자리 수 연산을 할 수 있음.
수업 중 행동 특성	<ul style="list-style-type: none"> · 학습에 대한 의욕이 많이 떨어지며 흥미가 부족함. · 손을 물어뜯고, 다리를 떨며, 손톱을 이용하여 지우개를 파거나, 연필을 돌리는 행동을 지속적으로 보임. 	<ul style="list-style-type: none"> · 집단 활동에의 참여를 꺼리며, 자신감이 부족하고, 교사와 눈 맞춤을 거의 하지 않음. · 아동 C의 시비나 참견으로 인하여 C 아동과의 싸움이 잦으며, 신경질적인 반응을 자주 보임. 	<ul style="list-style-type: none"> · 참을성과 집중력이 많이 부족하고, 차례를 지키지 않음. · 수업 중에 자주 자리를 이탈하는 등 과잉행동을 보임. 다른 학생에 대한 참견이 많고, 학습과 관련 없는 이야기를 많이 함.

2. 실험설계 및 중재 방법

1) 실험설계

본 연구는 단일대상연구의 반전 설계(AB 설계)를 기본으로 하여 기초선 구간, 중재 구간, 유지 구간으로 구성된 설계로 수행하였다. 관찰 자료 수집은 기초선 구간 3회기, 중재구간 9회기, 유지구간 3회기의 총 15회기에 걸쳐 이루어졌다. 회기 간 간격은 기초선 구간과 유지 구간에서는 2-3일이었으며, 중재구간에서는 1-2일이었다. 연구 대상 아동의 학교교육활동에 따라 회기 간 간격을 다소 융통성 있게 설정하였으며, 중재 효과의 일반화를 확인하기 위하여 동일한 실험 절차를 3명의 대상아동에게 동일하게 적용하였다.

2) 중재 프로그램의 내용 및 기법

중재 프로그램은 다음과 같은 구성전략에 따라 구성하였다. 첫째, Kral(1988)이 제안한 해결중심 상담의 5단계 모형을 토대로 하여 전체 프로그램을 관계 맺기(1-2회기), 상담목표 설정(3회기), 해결 유도하기와 해결 중심적 개입(4-8회기), 목표유지(9회기)의 다섯 단계로 구성하였다. 둘째, 5단계의 모형 중에서 3단계인 ‘해결 유도하기’와 4단계인 ‘해결 중심적 개입’은 상담의 실제에서는 명확하게 구분하기 어렵기 때문에 통합적으로 적용하였다. 셋째, 해결 중심적 접근이 단기상담을 지향한다는 점에서 중재 회기의 횟수를 가능한 한 최소화 하여 총 9회기로 제한하였다. 넷째, 대상 아동이 모두 초등학교 장애 아동이라는 점을 고려하여 한 회기의 시간을 60분으로 설정하였다. 다섯째, 한 회기의 활동은 도입, 전개, 종결의 세 부분으로 구성하였다. 도입부분에서는 상담의 준비, 동기유발, 라포 형성, 지난 회기 회상 등을 하고, 전개 부분에서는 그 회기의 주요 활동 내용들을 실시하고, 종결 부분에서는 느낌 나누기와 식물 기르기, 과제 주기 등을 실시하도록 구성하였다. 마지막으로, 대상 아동이 장애아동임을 고려하여 각 회기의 활동내용에 해결 중심적 상담 기법 외에 놀이, 그림, 만화, 식물을 이용한 활동들을 포함하였다. 각 회기에 적용한 주요 활동내용과 기법들을 요약하면 다음과 같다.

1회기에서는 상담에 대한 오리엔테이션, 별칭 짓기와 자기소개, 규칙 정하기, 느낌 나누기, 희망의 씨앗 심기(작은 화분에 강낭콩과 꽃씨 심고, 계속 관리하여 싹을 틔우면서 긍정적 변화에 대한 희망과 믿음을 시각적으로 확인하도록 돕기 위함) 등을 실시하였다. 준비물로는 자기소개지, 이름표, 화분, 강낭콩, 꽃씨를 사용하였다.

2회기에서는 지난 회기 돌아보기, 상담이 시작된 이후 달라진 점 말하기, 라포 형성 게임(피클 탑 쌓기, 팽풍놀이), 나에게 대해 생각해 보기(잘하는 것, 칭찬받은 것, 노력해야 할 점), 느낌 나누기, 화분 관리하기 등을 실시하였다. 준비물로는 피클, 탁구공, 활동용지(나는 어떤 사람인가), 화분을 사용하였다.

3회기에서는 지난 회기 돌아보기, 목표 말하기(바꾸고 싶은 내 모습, 어떻게 달라지고 싶은가?), 척도질문하기(현재 수업 집중 상태의 측정, 스마일 그림의 개수로 표현), 집중력 연습하기(두 그림을 활용한 차이점과 공통점 찾기), 과제 제시(칭찬 받아오기), 느낌 나누기, 화분 관리하기 등을 실시하였다. 준비물로는 집중력 활동용지, 척도질문용지, 화분을 사용하였다.

4회기에서는 지난 회기 돌아보기, 수업 집중 행동과 관련된 긍정적 변화에 대한 격려하기, 마법의 지팡이 소개, 기적 그림(수업행동과 관련하여 자신이 가장 바라는 모습) 그리기, 수업 집중을 잘할 때의 방법 찾아보기, 척도질문하기, 느낌 나누기, 화분 관리하기 등을 실시하였다. 준비물로는 마법의 지팡이, 도화지, 그리기 재료, 척도질문 용지, 화분을 사용하였다.

5회기에서는 지난 회기 돌아보기, 과제 확인 및 격려하기, 만화(늘 실수하던 주인공이 노력하여 실수하지 않고 칭찬을 받는 내용) 보기와 그에 대한 느낌 말하기, 자신의

성공경험과 예외 경험(수업에 집중을 잘했을 때, 선생님께 칭찬을 받았을 때) 찾아보기, 척도질문하기, 느낌 나누기, 화분 관리 등을 실시하였다. 준비물로는 만화, 과제 칭찬 용지, 척도질문 용지, 화분을 사용하였다.

6회기에서는 지난 회기 돌아보기, 수업집중 행동과 관련된 긍정적 변화 확인하기(척도질문하기)와 그에 대한 느낌 나누기, 성공 경험 및 예외상황 탐색하기(수업 집중 잘했을 때, 방해요인을 잘 극복했을 때), 잘하는 점 찾아보기(그림으로 표현), 수업 집중과 관련하여 잘하는 것 더 자주 하기, 느낌 나누기, 화분 관리하기 등을 실시하였다. 준비물로는 척도질문 용지, 그림 그리기 도구, 화분을 사용하였다.

7회기에서는 지난 회기 돌아보기, 수업집중 행동과 관련된 긍정적 변화 확인하기(척도질문하기), 척도에서 한 단계 더 나아가기 위해 해야 할 점 찾아보기, 지뢰 밭(수업 집중 방해요인) 탐색 및 대응방법 찾아보기, 느낌 나누기, 화분 관리하기 등을 실시하였다. 준비물로는 척도질문 용지, 지뢰밭 찾기 용지, 화분을 사용하였다.

8회기에서는 지난 회기 돌아보기, 수업집중 행동과 관련된 긍정적 변화 확인 및 격려하기, 성공적인 수업집중 또는 방해요인 극복 경험 이야기하기, 집중력 연습하기(왼쪽 글자와 오른쪽 글자의 일치 여부 확인하기), 나의 수업태도에 대한 선생님들의 반응 말하기, 과급효과(나의 긍정적 변화 → 선생님들의 긍정적 반응 → 나의 긍정적 변화의 선순환 효과) 확인하기, 앞으로의 노력을 위한 '나의 다짐' 만들기, 느낌 나누기, 화분관리 등을 실시하였다. 준비물로는 나의 다짐 활동 용지, 화분을 사용하였다.

9회기에는 지난 회기 돌아보기, 수업행동과 관련하여 달라진 내 모습 확인하기(척도질문 사용), 긍정적 변화를 가져온 요인 확인하기, '나의 다짐' 되새기기, 화분에 심은 씨의 성장을 확인하면서 변화를 위한 노력의 중요성 강조, 상담에 대한 느낀 점 말하기, 그동안의 노력에 대한 격려하기, 수료식 등의 활동을 실시하였다. 준비물로는 척도질문 용지, 화분, 수료증을 사용하였다.

3) 프로그램 진행자

중재기간 동안에 대상 아동들은 방과 후에 이 프로그램에 함께 참여하였다. 그리고 프로그램의 진행은 연구자의 지도하에 이 아동들을 담당하는 특수교사가 진행하였다. 그 이유는, 장애아동을 상담할 때는 라포 형성에 오랜 시간이 필요할 뿐만 아니라, 아동의 생각과 감정을 이해하고 의사소통을 하는 능력이 더욱 중요하기 때문에 상담능력을 소지한 특수교사가 진행하는 것이 적합하다고 판단하였기 때문이다. 본 프로그램을 진행한 특수교사는 상담을 전공한 석사학위 소지자이며, 본 프로그램의 개발 단계에서부터 연구보조원으로 참여하였기 때문에 프로그램 진행에 필요한 충분한 준비를 갖추고 있었다고 판단된다.

3. 도구

본 연구에서는 아동의 수업집중 행동을 측정하기 위해 김계현과 김수미(1999)가 여러 선행연구결과들을 토대로 하여 선정한 수업 집중 행동과 수업 비 집중 행동 목록을 사용하였다. 이 목록은 수업 집중 행동의 세 가지 유형과 수업 비 집중 행동의 두 가지 유형을 포함하고 있다. 수업 집중 행동은 능동적으로 수업에 참여하는 행동(4항목), 수업과 관계된 자극에 집중하는 행동(5항목), 교사의 지시에 따르는 행동(1항목)으로 구성되며, 수업 비 집중 행동은 수업과 관계없는 자극에 집중하는 행동(10항목)과 교사의 지시에 따르지 않는 행동(5항목)으로 구성되어 있다.

4. 관찰 및 기록 방법

수업행동 관찰은 특수교사가 본 연구의 대상아동들을 포함하여 모두 5명의 특수아동들을 위해 학습도움실(특수학급 교실)에서 진행되는 수업 중에 이루어졌다. 아동의 수업행동 관찰은 두 명의 관찰자가 연구대상 아동 3명 모두를 동시에 관찰하는 방법으로 이루어졌다. 관찰자는 대상 아동들과 사전 또는 관찰 중 교류는 갖지 않았으며, 수업시간 중에 교실의 오른쪽과 왼쪽에서 아동의 행동을 잘 볼 수 있는 곳에 각각 한 명씩 배치되어 관찰을 하였다. 본격적인 행동관찰을 하기 전의 관찰 연습 때에는 대상 아동들이 관찰자들의 존재에 대하여 많은 관심을 가졌으나, 세 번의 관찰 연습시간을 거치면서 그러한 관심은 많이 줄어들었다. 따라서 본 행동관찰에 있어서는 관찰자의 존재가 아동들의 수업행동에 의미 있는 영향을 미치지 않은 것으로 판단되었다.

이 두 명의 관찰자는 학부에서 특수교육을 전공한 특수교사 자격증 소지자로서 특수아동의 행동 특성을 잘 이해하고 수업 집중 행동을 적절하게 기록할 수 있는 능력이 있는 사람들이었다. 본격적인 관찰에 앞서 관찰자들에게 다음과 같은 내용의 관찰자 교육을 3회 실시하였다. 먼저 관찰하고자 하는 행동을 설명하고 관찰방법과 기록방법을 교육하였다. 그런 다음 실제 수업 시간에 아동의 행동을 수업 집중 행동과 수업 비 집중 행동으로 나누어 관찰과 기록을 연습하게 한 후, 수업 집중 행동과 비 집중행동이 명확하게 구분되지 않은 행동들을 하나하나 예를 들어가며 연구자, 수업담당 교사, 관찰자 간 협의를 통하여 그 구분을 명확하게 분류하는 연습을 하였다.

행동 관찰의 결과는 직접관찰에 의한 순간표집법으로 기록하였다. 즉 40분의 수업시간을 1분씩 40개의 구간으로 나누어 각 구간의 마지막 순간에 아동의 행동을 관찰하여, 이 행동이 수업 집중행동에 해당하는지 아니면 수업 비 집중행동에 해당하는지를 구분하여 미리 준비한 아동 행동 관찰 기록지에 기록하였다.

세 아동의 행동 관찰에 대한 신뢰도를 알아보기 위해 기초선 구간(2회기), 중재 구간(8회기), 유지 구간(14회기)에서 각각 1회씩 총 3회의 관찰자간 신뢰도(Kappa 계수)를

산출하였다. 그 결과는 다음 <표 2>에서 보는 바와 같이 매우 신뢰할만한 수준이다.

<표 2> 관찰자 간 신뢰도

아 동	구 간		
	기초선(2회기)	중재(8회기)	유지(14회기)
아동 A	.89	.86	.97
아동 B	.78	.94	.94
아동 C	.95	.89	.97

5. 자료 처리

본 연구에서 수집된 자료는 각 아동별로 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동의 변화를 보여주는 그래프로 나타냈다. 아동의 각 회기별 수업 집중 행동과 수업 비 집중 행동의 빈도는 두 명의 관찰자가 기록한 빈도의 평균이다. 연구의 결과를 그래프로 시각화한 이유는 본 연구가 소수(3명)의 장애아동을 대상으로 하여 단일대상 연구의 형태로 수행되었기 때문에 수집된 자료에 대한 통계적 처리를 하는 것을 통계적 가정에 맞지 않는 것으로 판단되었기 때문이다. 따라서 사례 각각의 내적 변화를 보여주는 그래프로 시각화하여 해결 중심적 단기 상담이 장애아동의 수업 집중 행동의 변화에 미치는 효과를 보여주고자 하였다.

III. 결 과

본 연구의 결과로써 각 대상 아동들의 수업집중 행동과 수업 비 집중행동의 변화를 표로 제시하면다음 <표 3>, <표 4>와 같다.

<표 3> 수업 집중 행동 변화

아 동	기초선 구간				중재 구간										유지 구간			
	1	2	3	평균	4	5	6	7	8	9	10	11	12	평균	13	14	15	평균
A	20	20	22	20.7	22	22.5	21	21.5	28.5	26.5	27	33.5	31.5	26.0	33.5	31.5	32	32.3
B	25	27	26.5	26.2	28.5	25	29.5	28.5	33	34.5	31	35.5	34.5	31.1	37	36.5	38	37.2
C	20	22	20.5	20.8	21.5	·	26	22	24	28.5	29.5	28	31.5	26.4	32.5	33.5	33	33.0

주) C 아동의 5회기(중재 2회기)는 결석으로 인하여 관찰하지 못함.

<표 4> 수업 비 집중 행동 변화

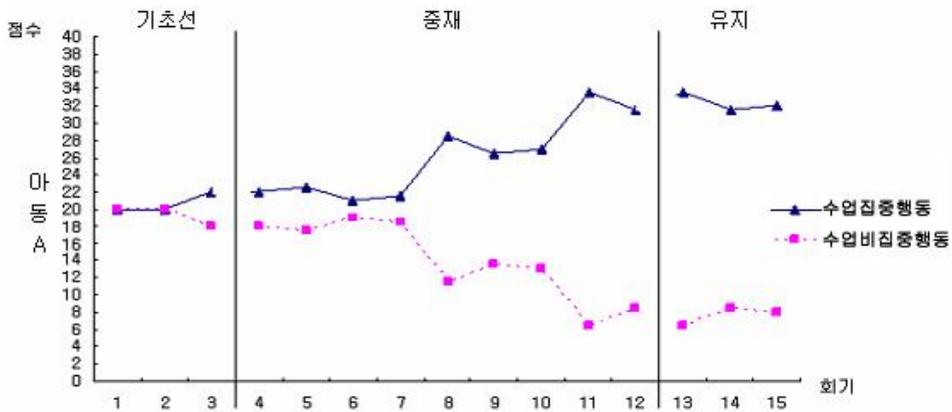
아동	기초선 구간				중재 구간								유지 구간					
	1	2	3	평균	4	5	6	7	8	9	10	11	12	평균	13	14	15	평균
A	20	20	18	19.3	18	17.5	19	18.5	11.5	13.5	13	6.5	8.5	14.0	6.5	8.5	8	7.7
B	15	13	13.5	13.8	11.5	15	10.5	11.5	7	5.5	9	4.5	5.5	8.9	3	3.5	2	2.8
C	20	18	19.5	19.2	18.5	·	14	18	16	11.5	10.5	12	8.5	13.6	7.5	6.5	7	7.0

주) C 아동의 5회기(중재 2회기)는 결석으로 인하여 관찰하지 못함.

표 3과 표 4의 내용을 토대로 하여 각 아동의 행동 변화 양상을 그래프로 나타내고 그 결과를 해석하면 다음과 같다.

1. 아동 A의 행동 변화

아동 A의 행동 변화 그래프는 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 아동 A의 행동변화 그래프

<그림 1>에서 보듯이, 기초선 구간에서 A 아동의 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있으며, 다음 회기에 중재에 들어가는 데 문제가 없다. 이 구간에서 수업 집중 행동의 평균 빈도는 20.7이고, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 19.3이다.

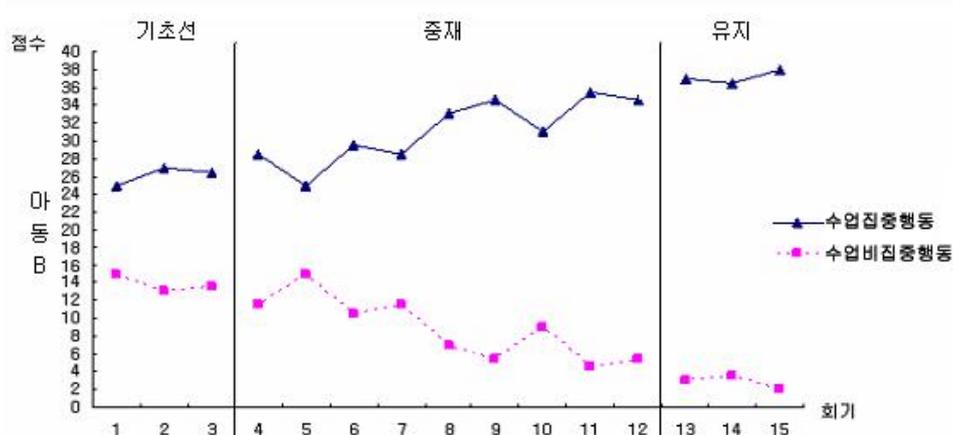
중재 구간에서 A 아동의 수업집중 행동은 점차 증가하는 양상을 보이고 있으며, 이

와 반대로 수업 비 집중 행동은 점차 감소하는 양상을 보이고 있다. 이 구간에서 수업 집중 행동의 평균 빈도는 26.0이며, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 14.0이다. 이러한 결과를 기초선 구간과 비교해 볼 때, 아동 A의 수업 집중 행동 개선을 위한 해결 중심적 단기상담의 중재 효과는 매우 큰 것으로 해석할 수 있다.

유지구간에서 아동 A의 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있다. 이 구간에서의 수업 집중 행동의 평균 빈도는 32.3이며, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 7.7로써 중재구간의 마지막 회기(12회기)와 비슷한 수준을 유지하고 있다. 이렇게 볼 때, 중재가 끝난 후에도 중재의 효과가 유지되고 있다고 해석할 수 있다.

2. 아동 B의 행동 변화

아동 B의 행동 변화 그래프는 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 아동 B의 행동변화 그래프

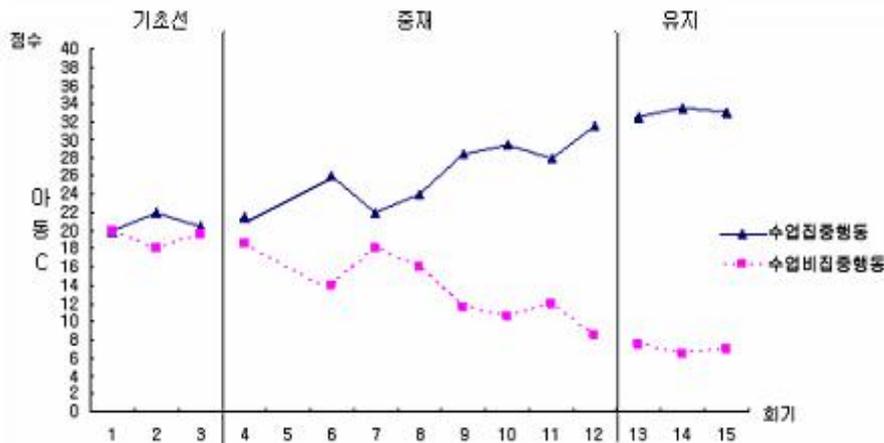
<그림 2>에서 보듯이, 기초선 구간에서 B 아동의 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있으며, 다음 회기에 중재에 들어가는 데 문제가 없다. 이 구간에서 수업 집중 행동의 평균 빈도는 26.2이고, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 13.8이다. 이러한 수준은 아동 B의 행동이 아동 A와 아동 C에 비해 기초선 구간에서의 수업 집중 행동은 더 높고, 수업 비 집중 행동은 더 낮음을 보여준다. 즉 아동 B는 중재 전에도 수업활동에 비교적 잘 집중하고 있음을 보여주는 것이다. 그리고 이는 앞에서 제시한 아동의 특성이나 특수교사의 설명과도 일치하는 것이다.

중재 구간에서 B 아동의 수업집중 행동 역시 점차 증가하는 양상을 보이고 있으며, 이와 반대로 수업 비 집중 행동은 점차 감소하는 양상을 보이고 있다. 이 구간에서 수업 집중 행동의 평균 빈도는 31.1이며, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 8.9이다. 이러한 결과를 기초선 구간과 비교해 볼 때, 아동 B의 수업 집중 행동 개선을 위한 해결 중심적 단기상담의 중재 효과는 매우 큰 것으로 해석할 수 있다.

유지구간에서 아동 B의 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있다. 이 구간에서의 수업 집중 행동의 평균 빈도는 37.2이며, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 2.8로서 중재구간의 마지막 회기보다 더 나은 수준을 보여주고 있다. 이렇게 볼 때, 중재가 끝난 후에도 중재의 효과가 유지되고 있다고 해석할 수 있다.

3. 아동 C의 행동 변화

아동 C의 행동 변화 그래프는 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 아동 C의 행동변화 그래프

<그림 3>에서 보듯이, 기초선 구간에서 C 아동의 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있으며, 다음 회기에 중재에 들어가는 데 문제가 없다. 이 구간에서 수업 집중 행동의 평균 빈도는 20.8이고, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 19.2이다.

중재 구간에서 C 아동의 수업집중 행동은 점차 증가하는 양상을 보이고 있으며, 이와 반대로 수업 비 집중 행동은 점차 감소하는 양상을 보이고 있다. 이 구간에서 수업

집중 행동의 평균 빈도는 26.4이며, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 13.6이다. 이러한 결과를 기초선 구간과 비교해 볼 때, 아동 C의 수업 집중 행동 개선을 위한 해결 중심적 단기상담의 중재 효과는 매우 큰 것으로 해석할 수 있다.

유지구간에서 아동 C의 수업집중 행동과 수업 비 집중 행동은 비교적 안정적인 경향을 보이고 있다. 이 구간에서의 수업 집중 행동의 평균 빈도는 33.0이며, 수업 비 집중 행동의 평균 빈도는 7.0으로서 중재회기의 마지막 회기와 비슷한 수준을 유지하고 있다. 이렇게 볼 때, 중재가 끝난 후에도 중재의 효과가 유지되고 있다고 해석할 수 있다.

IV. 논 의

본 연구는 해결 중심적 단기상담이 정인지체아동의 수업 집중 행동에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이었다. 이를 위해 본 연구에서는 단일대상연구의 방법을 적용하여 일반학교에서 통합교육을 받고 있는 세 명의 정인지체 아동을 대상으로 하여 9회기의 해결 중심적 단기상담을 실시하고 그 효과를 분석하였다. 그 결과 해결 중심적 단기상담은 세 명의 정인지체아동 모두에게서 수업 집중 행동은 증가시키고, 수업 비 집중 행동은 감소시키는 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과에 대한 선행연구 결과와의 비교와 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 결과는 해결중심 단기상담이 초등학교의 주의산만 아동 또는 ADHD 아동의 수업집중 행동에 미치는 효과를 검증한 선행연구(강이화, 2002; 이유송, 2007) 결과와 일치한다. 이렇게 볼 때, 해결 중심적 단기상담은 주의가 산만한 장애학생들의 수업집중 행동을 개선시키는 데 효과적인 개입방법이 될 수 있음이 다시 한번 검증되었다고 할 수 있다.

둘째, 해결 중심적 단기상담은 장애아동들의 수업집중 행동을 개선하기 위한 유용한 도구가 될 수 있을 것이다. 본 연구는 세 명의 경도 정인지체아동을 대상으로 하였으며, 강이화(2002)와 이유송(2007)의 연구는 DSM-IV와 ADD-H 포괄적 교사 평정 척도에 의해 진단된 ADHD 아동들을 대상으로 하여 해결 중심적 단기상담이 수업 집중 행동의 개선에 대해 갖는 효과를 확인하였다. 이렇게 볼 때, 해결 중심적 단기상담은 다양한 유형의 장애학생들의 수업 집중 행동 개선을 위한 효과적인 조력방안이 될 수 있을 것으로 판단된다. 그리고 이는 학습 도움실(특수학급)뿐만 아니라 통합교실에서의 교실관리 또는 수업분위기 조성을 위한 수업전략을 마련하는 데에도 매우 유용하게 적용될 수 있을 것이다.

셋째, 긍정적 변화를 위한 파급효과(ripple effect)의 유도가 효과적이다. 본 연구에

서는 아동들이 상담시간에 배운 바람직한 행동을 수업시간에 조금이라도 보일 때마다 교사가 적절한 언어적 비언어적 보상과 격려를 하였다. 이러한 교사의 개입으로 인하여 아동의 행동은 좀 더 개선되었고, 이는 다시 교사의 보상과 아동의 또 다른 수업 집중 행동을 이끌어내는 파급효과를 가져왔기 때문이다.

넷째, 장애학생을 위한 학교상담의 활성화가 필요하다. 본 연구의 대상이 된 세 명의 정인지체아동들이 상담에 대해서 보인 적극적인 태도와 관심은 기대 이상으로 매우 긍정적이었다. 상담이 진행될수록 이들은 상담 시간을 늘 기다리며 상담자보다 먼저 와서 기다렸으며, 통합학급 담임교사에게 학습 도움실에서 뭔가 비밀스러운 이야기를 나누고 있음을 은근히 자랑하는 반응을 자주 보였다(대상 아동들이 정인지체 아동들임을 고려하여, 이들에게 ‘상담’이라는 용어를 사용하지 않고 ‘이야기 시간’이라는 용어를 사용하였음). 이러한 반응은 장애아동을 위한 학교상담의 필요성과 가능성을 분명하게 보여주는 것이다. 따라서 아직 학교상담의 주요 대상이 되지 못하고 있는 장애학생들을 위한 학교상담 활동의 활성화를 촉진할 필요가 있다.

다섯째, 정인지체 아동의 특성을 고려한 상담 프로그램의 내용과 진행방법의 개발이 필요하다. 정인지체 아동은 어휘의 양이 부족하고, 지시사항의 이해력이 낮으며, 발표 또는 자기 의견을 제시하는 능력이 부족하기 때문이다. 본 연구에서도 프로그램의 내용을 가능한 한 쉬운 활동 위주로 구성하였고, 활동 내용을 설명할 때도 최대한 자세히 설명해 주었으며, 때로는 예를 제시해 주는 등의 추가적인 조력을 제공할 필요가 있었다. 그러므로 정인지체아동을 비롯한 장애아동들을 위한 상담프로그램의 개발과 진행에 있어서 특수교사의 조언을 구하는 노력이 매우 중요하다.

여섯째, 본 연구의 결과가 긍정적으로 도출된 것은 수업에 참여한 학생들의 수와 관련되었을 가능성이 있다. 즉 본 연구에서 아동들의 행동 관찰은 5명의 장애아동들만을 대상으로 하는 학습 도움실(특수학급 교실)에서 이루어졌다. 그러므로 교사가 학생들의 주의집중을 비교적 쉽게 유도할 수 있었을 것으로 생각된다. 이는 연구결과의 일반화 가능성과 관련된 것으로서, 장애학생들이 통합학급에서 다수의 학생들과 함께 통합교육을 받는 수업상황에서도 본 연구결과와 유사한 수업행동 개선 효과가 있을 것인지는 확신하기 어렵다. 그러므로 이 점을 좀 더 명확하게 규명하기 위해서는 학생 수가 많은 통합학급 상황에서의 수업행동 개선 효과에 관한 후속연구가 필요하다.

마지막으로, 본 연구는 반전설계에 기초한 단일대상연구의 형태로 진행되었기 때문에 통제집단을 둔 집단연구처럼 중재의 효과를 직접 비교하기는 어렵다. 그러므로 중재의 효과는 중재구간에서의 행동변화와 유지구간에서의 중재효과의 지속 여부를 통하여 판단해야 한다. 그리고 이 때 중재의 효과를 충분히 검증하기 위해서는 유지구간의 회기가 충분히 확보되는 것이 좋다. 그러나 본 연구에서는 단 3회기(2-3일 간격)의 유지회기를 통해 중재효과의 유지 여부를 검증하였으므로 중장기의 유지효과를 확신하기는 어렵다. 그러므로 해결 중심적 단기상담의 중장기적 유지효과를 좀 더 분명히 밝히기

위해서는 보다 더 많은 유지회기를 가진 후속연구가 필요할 것으로 생각된다.

참고문헌

- 강은주, 이효신(2002). 미술활동을 통한 ADHD 특성 아동의 문제행동 개선 연구. **특수아동교육연구**, 4(2), 1-16.
- 강이화(2002). 주의 산만 아동을 위한 해결 중심적 단기상담 프로그램의 구성과 적용. 인천교육대학교 석사학위논문.
- 김동일, 김계현, 김병석, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 신중호(2002). **특수아동상담**. 학지사.
- 김선애(2000). 주의력 결핍아의 집중력 향상을 위한 인지행동 집단상담의 효과. 성균관대학교 석사학위논문.
- 김성천, 이소영, 장혜림 역(2002). 해결중심 집단치료. 청목출판사.
- 김승금(1999). 해결 중심 단기상담이 고등학생의 시험불안에 미치는 영향. 신라대학교 석사학위논문.
- 김영숙(2001). **교사와 부모를 위한 특수아 상담의 이해**. 교육과학사.
- 김윤옥(2003). **특수아동 상담 입문**. 문음사.
- 노재수(1997). 과잉행동을 수반한 주의력 결핍 아동에 대한 일반 아동의 수용태도. 영남대학교 석사학위논문.
- 박미숙(1999). 해결 중심 단기 집단상담 프로그램이 비행청소년의 문제해결력에 미치는 효과 및 상담효과 요인 분석. 부산대학교 석사학위논문.
- 송현중 역(2001). **단기상담 - 학교상담자를 위한 해결 중심적 접근**. 학지사.
- 송현중, 권주석(2006). 정신지체 학생을 위한 해결 중심적 단기상담의 적용 방안. **정신지체연구**, 8(1), 81-101.
- 송현중, 조성은(2005). 통합교육과 학교상담: 학교상담자의 태도와 역할. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 6(4), 215-234.
- 우종하(1988). 인지적 행동수정 훈련이 아동의 충동성 및 학업성적에 미치는 효과. 성균관대학교 박사학위논문.
- 이소현, 박은혜, 김영태(2001). **교육 및 임상현정 적용을 위한 단일대상연구**. 학지사.
- 이수영(2004). 주의산만 아동에 대한 집단상담 프로그램이 아동의 집중력 향상에 미치는 효과. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 이유송(2007). 해결중심 단기상담이 주의산만 아동의 집중력 향상에 미치는 효과. 광주교육대학교 석사학위논문.
- 정민희(1998). 해결중심 단기치료모델을 적용한 알코올 중독 환자집단 사례연구. 청주대학교 석사학위논문.
- 조수철(1990). 주의력 결핍 과잉행동아의 개념과 생물학적 연구. **소아청소년 정신의학**, 1(1), 5-20.
- 정은(2004). '특수아동'(장애아동) 상담의 실천적 이해를 위한 방법론적 탐색. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 5(2), 319-340.
- 조용태, 이선미(2005). 특수아 상담의 이해와 전략. 도서출판 특수교육.
- 최예리(1998). 해결중심 단기 집단상담 프로그램이 학령 전 장애아동을 둔 어머니들의 문제해결능력에 미치는 효과. 중앙대학교 석사학위논문.
- 하은혜(1991). 주의력 결핍 과잉행동아의 약물치료에 따른 모자 상호행동과 인지과학적 행동증상의 변화. 연세대학교 석사학위논문.
- American Psychiatric Association(1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV(4th ed.)*. Donnelly & Sons Company.
- American School Counselor Association(1999). The professional school counselor and the special

- needs student. <http://www.schoolcounselor.org>.
- American School Counselor Association(2000). The professional school counselor and attention deficit/hyperactivity disorder(ADHD). <http://www.schoolcounselor.org>.
- Baker, S. B. (1992). *School counseling in the twenty first century*. New York: Merrill.
- Bowen, M. L.(1998). Counseling interventions for students who have mild disabilities. *Professional School Counseling, 2*(1), 16-25.
- Brearley G. (1997). *Counselling children with special need*. Blackwell Science.
- Deck, M., Scarborough, J. L., Sferrazza, M. S., & Estill, D. M. (1999). Serving students with disabilities: Perspectives of three school counselors. *Intervention in School and Clinic, 34*, 150 - 155.
- Hosie, T. W. (1979). Preparing counselors to meet the needs of the handicapped *Personnel and Guidance Journal, 58*, 271-275.
- Johnson, L., & Pugach, M. (1991). Peer collaboration: Accommodating students with mild learning and behavioral problems. *Exceptional Children, 57*, 454-461.
- Kral, R. (1988). *Strategies that works*. WI: BFTC.
- Parker, H. C.(1992). *The ADD hyperactivity handbook for schools*. FL: Impact.
- Tarver-Behring, S., Spagna, M., & Sullivan, J. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling, 1*(3), 51-56.
- Trotter, T. V. (1993). Counseling with exceptional children. In A. Vernon(Ed.), *Counseling children and adolescents* (pp. 119-135). Denver, CO: Love Publishing Co.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership(2nd ed)*. Columbus, OH: Merrill.
- Wood Dunn, N. A., & Baker, S. B. (2002). Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. *Professional School Counseling, 5*(4), 1096-2409. Database: Academic Search Premier.

The Effect of Solution-focused Brief Counseling on the Attention behavior During the Class of Children with Mental Retardation

Song, Hyun Jong

Chonnam National University

Cho, Seong Eun

Chonnam National University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effect of solution-focused brief counseling(SFBC) on the in-class attentive behavior of children with disabilities. The subjects were three children with mild mental retardation. They attended an elementary school in which inclusive education programs were supported for them. This study was based on the reversal design of single subject research which included baseline, intervention, and follow-up. Nine-sessions SFBC program was provided for the subjects, and their attentive behaviors and inattentive behaviors were observed and recorded by two trained observers in special education class. The main results were as follows. First, the attentive behaviors of the subjects were gradually increasing during the intervention sessions. Second, the inattentive behaviors were gradually decreasing during the intervention sessions. Third, the maintenance effects of the intervention were shown in the follow-up sessions. Based on the results, several suggestions were made for the counseling for the children with disabilities and future studies.

Key words: solution-focused counseling, brief counseling, counseling for the children with disabilities, attention behavior, single subject research

논문 접수: 2008. 10. 20 심사 시작: 2008. 11. 18 게재 확정: 2008. 12. 22