

학년 단위 긍정적 행동지원 모형 개발

최진오*

계명대학교 교수

《요약》

학생들의 문제행동들이 갈수록 그 종류와 정도가 심각해져감에 따라 학교현장에선 문제행동에 대한 효과적 지도와 관리의 중요성이 매우 강조되고 있다. 이러한 문제행동들을 가장 효과적으로 지도하는 방법 중 하나가 바로 긍정적 행동지원이다. 본 연구의 목적은 이러한 긍정적 행동지원을 학년 단위로 구축하는 방안을 모색하는 것이다. 총 3단계에 걸친 학년 단위 긍정적 행동지원모형을 개발하였다. 우선, 1단계는 학년 전체 긍정적 행동지원 체제를 구축하는 과정으로 주요활동으로는 동학년 긍정적 행동지원팀 구성, 학년 기대행동 수립, 기대행동 교수, 감독 및 강화, 긍정적이며 수용적인 학년분위기조성, 문제행동의 지도 등을 제시하였다. 2단계는 소그룹 단위의 긍정적 행동지원체제를 구축하는 과정으로 소그룹 행동관리 프로그램 운영, 사회적 기술의 소그룹 교수, 자기관리기술의 소그룹 교수 등을 주요활동으로 제시하였다. 마지막 3단계는 개별아동 단위의 긍정적 행동지원으로 기능행동분석 기반 행동중재, 개별화된 사회적 기술 및 자기관리기술의 교수를 주요활동으로 제시하였다.

주제어 : 긍정적 행동지원, 문제행동, 생활지도, 정서행동장애

* 교신저자(choijin5@kmu.ac.kr)

I. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 우리나라 학교현장에서 교사들이 가장 큰 어려움을 호소하는 것 중 하나가 바로 학생들이 나타내는 문제행동이다. 학생들의 문제행동들은 가볍게는 수업 시 잡담을 하는 것부터 심각하게는 소수의 학생들에게 집단적, 물리적 폭력을 행사하는 것까지 그 형태와 깊이가 매우 다양하다(최진오, 2009). 이러한 문제행동들은 제대로 지도되지 않을 경우 교사들의 교육활동을 방해함은 물론 학생들의 학업수행에 큰 악영향을 끼친다. 특히, 학교폭력과 같은 심각한 문제행동들이 제대로 관리되지 않을 경우 그 여파는 단순히 교수 학습활동을 방해하는 것을 넘어서 피해학생들에게 심각한 정신적, 신체적 후유증을 남기기도 한다(고은우, 김경옥, 윤수연, 이소운, 2009).

전통적으로 우리나라 학교에서는 이러한 문제행동을 지도함에 있어 문제행동의 종류와 결과에 따라 일정한 벌을 부과하는 결과중심의 처벌적 방법을 많이 활용하여 왔다. 과거에는 때, 회초리와 같은 직접적인 처벌이 주를 이루었고, 근래에 들어 처벌이 금지됨에 따라 특권박탈, 벌점부과와 같은 간접적 처벌이 주로 많이 실시되고 있다. 교사들이 결과중심의 처벌적 방법을 주로 활용해온 이면에는 이러한 방법들이 학생들의 문제행동의 빈도수와 강도를 감소시키고 나아가 바람직한 학습 분위기를 형성시킬 것이라는 전제가 깔려 있다(Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005).

그러나, 최근의 연구 결과들은 이러한 결과중심의 처벌적 행동지도방법들의 효용성에 대해 끊임없이 의문점을 제기하고 있다. 처벌적 행동지도방법은 단기적으로는 효과적인 것처럼 보일수도 있으나 중-장기적 관점에서 살펴볼 때에는 별다른 효용성이 없는 것으로 보고되고 있다(권균, 1999; McCord, 1995). 처벌의 대상이 되는 아동들은 '문제아'로 낙인찍힘으로써 사회적, 정서적으로 고립되어 학교나 학급에 적응을 못하고 비슷한 형태의 문제행동을 반복할 가능성이 높아질 수도 있다(김은경, 2000). 또한, 처벌적 행동지도방법들은 이를 실시하는 학교나 교사에 대해 학생들이 부정적인 인식과 태도를 갖게 만듦으로써 지속적인 추수지도에 어려움이 있을 수 있을 뿐만 아니라 자칫 무단결석, 지각, 공격행동 등의 문제행동들을 부적으로 강화시킬 수 있는 것으로 나타났다(Mayer, 1995; Mayer & Butterworth, 1979).

이러한 처벌적 행동지도방안의 대안으로 최근 주목받고 있는 것이 바로 학교 광역 긍정적 행동지원(school-wide positive behavior support)이다. 학교 광역 긍정적 행동지원이란 단순히 문제행동 중재방안들이나 프로그램을 묶어 표현하는 말이 아닌 학생들의 사회적 행동들을 보다 긍정적으로 변화시키고 궁극적으로는 학생들의 삶의 방식을 변화시키기 위해 학교와 가정, 그리고 지역사회 교육역량을 총체적으로 증진시키기 위한 시스템적 접근을 말한다(Dunlap, Sailor, Horner, & Sugai, 2009). 보통

전체 학교차원, 소그룹차원, 개별학생차원의 3단계로 실시되는 학교 광역 긍정적 행동지원은 학생들의 문제행동 감소뿐만 아니라 학업성취에도 긍정적 효과를 보이는 것으로 나타났다.

McCurdy, Mannella, & Eldridge(2003)는 학교 광역 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동에 미치는 효과에 대해 분석하였다. 도시지역 초등학교를 대상으로 약 3년여에 걸쳐 분석된 바에 따르면 학교 광역 긍정적 행동지원은 문제행동을 일으키는 학생들의 숫자와 문제행동의 발생 횟수를 매해 현격히 감소시키는 것으로 나타났다. Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg(2005)는 학교 광역 긍정적 행동지원 시스템이 학생들의 문제행동과 학업성취에 어떠한 영향을 미치는지 조사하였다. 도시지역 초등학교를 대상으로 실시된 학교 광역 긍정적 행동지원은 학생들의 문제행동(예: 정학 등)들을 현저히 감소시켰을 뿐만 아니라 국어와 수학에 대한 학업성취에도 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. Franzen & Kamps(2008)는 학교 운동장에서 초등학교 학생들이 일으키는 문제행동들에 대한 학교 광역 긍정적 행동지원의 효과를 검증하였다. 도시지역 초등학교 학생들을 대상으로 학교 광역 긍정적 행동지원 체제를 구축하고 실시한 결과 학교 운동장에서 학생들의 물리적, 언어적 문제행동들이 현저히 감소하는 것으로 나타났다.

이러한 학교 광역 긍정적 행동지원이 성공적으로 정착되기 위해서는 다음의 몇 가지 중요한 기반들이 갖춰지지 않으면 안된다(Cohen, Kincaid, & Childs, 2007). 첫째, 명확한 공동의 목표를 공유하는 긍정적 행동지원 팀이 형성되어야 한다. 학교 광역 긍정적 행동지원은 교사 1인이 실시하는 것이 아닌 팀적 접근을 기본으로 한다. 각 구성원들이 공동의 목표에 대해 명확한 인식과 합의를 가지고 있는 팀이 구성되어야 한다. 둘째, 각 팀 구성원들의 전문성이 확보되어야 한다. 각 구성원들이 긍정적 행동지원의 개념을 정확히 이해하고 이에 따라 객관적이고 체계적으로 학생 지도가 이루어져야 한다. 셋째, 원활한 계획과 진행을 위한 관리적 지원이 뒤따라야 한다. 긍정적 행동지원이 성공적으로 이루어지기 위해선 팀 구성원들 간에 유기적인 협조와 소통이 필수적이며 이를 위한 관리적 지원이 반드시 수반되어야 한다. 넷째, 객관적 자료수집 및 그에 따른 과학적-실증적 지도가 이루어져야 한다. 각 팀 구성원들은 지속적인 감독을 통해 자료들을 수집하고 이를 바탕으로 문제행동 지도방안에 대한 확인, 수정 또는 교체가 이루어져야 한다. 마지막으로 학부모의 지원이 따라야 한다. 학교 광역 긍정적 행동지원이 효과적으로 실시되기 위해선 학교와 가정간의 연계지도가 매우 중요하며 이를 위한 학부모의 참여와 지원이 필요하다.

학교 광역 긍정적 행동지원의 성공적 정착을 위한 기반들을 살펴볼 때 우리나라의 많은 학교에서 이러한 기반들이 제대로 갖춰지기가 매우 어려운 것이 사실이다. 특히, 대도시에 많이 소재한 전체 36학급 이상의 대규모 학교의 경우 학교 광역 긍정적 행동지원 시스템이 성공적으로 정착-운영되기 어려운 몇 가지 구조적 제한점

들을 가지고 있다. 첫째, 많은 교사 수로 인해 공동의 목표를 공유하는 팀을 구성하는 것이 쉽지 않다. 36학급 이상 되는 학교의 경우 교과전담교사와 학교 관리자를 포함할 경우 교사 수가 50여명에 육박하게 된다. 이러한 다수의 교사들이 공동의 목표와 관심을 공유하기에 수많은 시간이 노력이 요구된다. 둘째, 순환교사제로 인해 교사의 전, 출입이 잦다. 우리나라 공립학교의 경우 교사들은 5년에 한 번 다른 학교로 옮기도록 되어 있다(강세정, 2003). 특히, 학교 광역 긍정적 행동지원의 핵심 역할을 수행해야하는 학교 관리자 또한 4년을 기준으로 자리를 옮긴다. 교사들과 학교 관리자의 잦은 전, 출입은 지속적인 긍정적 행동지원의 정착과 실시에 구조적 제한을 가져온다.

대규모 학교들의 구조적 한계를 극복하고 학교 광역 긍정적 행동지원체제를 성공적으로 정착시킬 수 있는 방안이 절실히 요구된다고 할 수 있는데 이에 대한 대안으로 제시될 수 있는 것이 바로 학년 차원에서 긍정적 행동지원 체제를 구축하는 것이다. 학년 차원에서 긍정적 행동지원을 실시할 경우 학교 광역 긍정적 행동지원을 보다 간략한 형태로 축소하는 것이 가능한데 이를 통해 위에서 언급한 대규모 학교들의 구조적인 문제점들을 극복할 수 있다. 현재 우리나라 대규모 학교의 경우 대부분의 학교활동이 학년단위로 운영된다. 학년부장교사를 중심으로 매주 또는 매일 동학년회의가 실시되고 있으며, 다양한 학교활동이 공동운영(예: 수학여행, 운동회 등)되고 있다. 또한, 동일한 연령대의 학생들을 지도하는 특성상 쉽게 공통의 화제가 만들어지고 논의된다. 동학년 교사들의 간의 이러한 긴밀한 협조체계와 동질성은 학년단위 긍정적 행동지원의 성공적 정착과 실시에 핵심적 근간이 될 수 있다.

이에 본 연구에서는 성공적인 학년단위 긍정적 행동지원 체제는 어떻게 구성되어야 하며, 어떠한 형태로 운영되어야 하는지에 대한 구체적인 모형을 개발해 보고자 한다. 다음 두 가지 연구 문제를 중심으로 본 연구를 이끌어가고자 한다.

- 첫째, 학년 단위 긍정적 행동지원 시스템은 어떠한 형태로 구성되어야 하는가?
- 둘째, 학년 단위 긍정적 행동지원 시스템의 주요활동 및 실행방안은 무엇이며 어떻게 실시되어야 하는가?

II. 긍정적 행동지원

긍정적 행동지원은 학교, 가정, 지역사회를 포괄하는 행동지원체제 구축을 통해 학생들이 일으키는 문제행동을 감소시킴으로써 궁극적으로 모든 학생들의 삶의 방식과 질을 향상시키는데 주안점을 둔다(Medan & Monda-Amaya, 2008). 따라서,

긍정적 행동지원에서는 단기적인 문제행동에 대한 처방보다는 문제행동이 발생하는 소지를 제거함으로써 문제행동의 발생을 예방하고, 학생들에게 문제행동을 대체할 수 있는 사회적 기술들을 가르치며, 나아가 문제행동에 영향을 주는 주위환경들을 변화시킴으로써 궁극적으로 문제행동을 유발하는 근원자체를 없애고자 노력한다 (Bambara, 2005).

1. 긍정적 행동지원의 특징

Bambara(2005)는 긍정적 행동지원의 핵심적 특징을 9가지로 제시하였는데 ‘생태학적 접근(ecological approach)’, ‘기능평가(functional assessment)’, ‘맞춤형 중재(customized intervention)’, ‘예방적, 교육적 중재(preventive and educational intervention)’, ‘생활양식중심 접근(lifestyle focused approach)’, ‘포괄적 계획(comprehensive plan)’, ‘팀적접근(team based approach)’, ‘존중적 접근(respectful approach)’, 그리고 ‘장기적 지원(long term support)’이 그것이다. 이를 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 생태학적 접근의 의미는 긍정적 행동지원이 문제행동을 바라보는 관점에서 찾아볼 수 있다. 긍정적 행동지원에서는 문제행동을 발생시키고 유지시키는 원인이 환경에 있으며 이렇게 문제행동을 발생, 유지시키는 환경을 바꾸어주기 전에는 문제행동은 지속적으로 반복될 수밖에 없다는 점을 명확히 한다(Crone & Horner, 2003). 따라서, 긍정적 행동지원에서는 문제행동을 발생시키는 환경적 원인들을 찾아내고 이를 전반적으로 재조정함으로써 문제행동의 발생 가능성을 낮추고자 노력한다. 둘째, 긍정적 행동지원은 기능평가를 기반으로 한다. 기능평가란 문제행동이 갖는 고유한 기능을 찾아내는 것을 말하며 긍정적 행동지원은 이를 바탕으로 중재방안을 계획-실시한다(Ingram, Lewis-Palmer, & Sugai, 2005). 셋째, 긍정적 행동지원은 맞춤형 중재를 실시한다. 맞춤형 중재란 대상학생의 흥미와 관심, 장-단점을 고려하여 개별화된 중재방안을 계획-실시한다는 것을 뜻한다(Crone, Horner, & Hawken, 2004).

넷째, 긍정적 행동지원은 예방적, 교육적 중재를 우선한다. 긍정적 행동지원이 실시되기 이전 문제행동지도는 주로 이미 발생한 문제행동에 대한 교정적(remedial), 처벌적(punitive) 중재가 주를 이루었다. 그러나, 이러한 문제행동지도는 단기적인 효과는 기대할 수 있으나 장기적 효과가 미흡하며 인권침해와 관련된 비판을 지속적으로 받아왔다(Dunlap et al., 2009). 긍정적 행동지원은 문제행동을 사전에 예방하고자 노력하며, 교육적 지도를 최우선적으로 실시한다(Kern & Clarke, 2005). 다섯째, 긍정적 행동지원은 궁극적으로 문제행동을 일으키는 학생들의 생활양식을 바꾸

는 데 주력한다. 문제행동을 일으키는 환경이 제거된다고 해도 학생들이 본인의 생활방식을 바꾸지 않는 한 그 효과는 더디게 나타날 수밖에 없다. 긍정적 행동지원에서는 학생들의 생활양식을 바꾸는 데 초점을 맞추므로써 중재의 효과가 신속하면서도 지속적으로 나타나도록 유도한다(Luiselli, Putnam, & Sunder land, 2002). 여섯째, 긍정적 행동지원은 단일한 행동지도 방법에 의존하지 않는다. 다양한 문제행동 지도방안을 포괄적으로 계획-실시함으로써 문제행동을 전 방위적으로 예방하며 중재한다(Bambara, 2005).

일곱째, 긍정적 행동지원은 팀적 접근을 전제로 한다. 문제행동에 대한 지도는 학교, 가정, 지역사회를 포괄하여 일관성 있게 실시될 때 더 효과적이다. 긍정적 행동지원은 학교장, 교사, 부모, 행동지도 전문가 등 필요한 모든 인적자원들이 힘을 합쳐 실시한다(Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans, & Leaf, 2008). 여덟째, 긍정적 행동지원은 학생의 필요, 관심, 흥미, 장-단점 등을 긍정적으로 존중하고 수용하여 실시된다. 대상학생들이 수동적으로 실시되는 프로그램을 수용하는 것이 아니라 자기결정권(self-determination)을 가지고 능동적으로 참여할 수 있도록 유도한다(Colvin & Fernandez, 2000). 마지막으로, 긍정적 행동지원은 문제행동에 대한 단기적인 효과보다는 장기적이며 지속적인 변화가 일어날 수 있도록 만드는 데에 초점을 맞춘다. 지속적이며 장기적으로 행동의 변화를 통해 궁극적으로는 학생들의 삶의 질을 향상시키고자 노력한다(Luiselli et al., 2002).

2. 학교 광역 긍정적 행동지원 체제

이러한 긍정적 행동지원이 학교차원에서 이루어질 경우 크게 3단계에 걸쳐 실시된다. 우선 첫 번째 단계는 초기중재(primary intervention)로 전교생을 대상으로 상시적으로 실시된다. 초기중재의 가장 큰 목적은 문제행동의 예방에 있다. 따라서, 초기중재단계에서는 사전교육을 통해 학교차원의 규칙과 학생들에게 기대하는 행동에 대한 명확한 제시와 교육이 우선적으로 실시된다. 전체 학생들에게 어떠한 행동이 용납되며 어떠한 행동이 용납되지 않는지, 문제행동을 일으켰을 경우 어떠한 형태의 결과가 따르는지에 대한 정확하고 객관적인 정보를 제공해줌으로써 학생들이 자신의 행동에 대해 책임을 질 수 있도록 유도한다. 또한, 전체 학생들에게 다양한 사회성 교육과 학교 생활적응 프로그램들을 실시함으로써 학생들이 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 만들어준다.

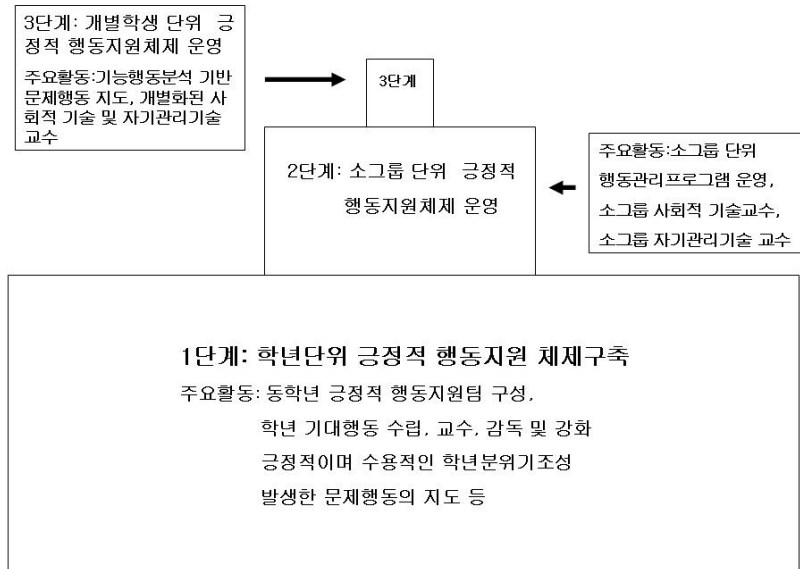
두 번째 단계는 중기중재(secondary intervention)로 초기중재를 통해 충분한 예방과 지도가 이루어지지 않았다고 판단되는 전체 학생 중 약 15% 내외의 위험군 학생(student at risk)들을 대상으로 실시된다(Gresham, Sugai, Horner, Quinn,

& McInerney, 1998). 이러한 학생들은 전 학년에서 비슷한 문제행동들을 나타낸 경우가 대부분이며 부모나 지역사회로부터 제대로 된 학습 및 행동지원을 받지 못하는 경우 또한 많다. 또한, 학급 내 급우관계를 잘 형성하지 못하거나 비슷한 문제행동을 나타내는 또래들과 함께 또래관계를 형성하는 경우가 빈번하다(Horner et al., 2005). 이러한 문제행동 유발요소들이 초기중재 효과를 희석시키기 때문에 위험군 학생들의 문제행동을 예방하고 지도하기 위해선 보다 개별화되고 강도 높은 중재방안이 요구된다. 중기중재의 예로는 분노조절훈련, 사회성기술훈련 등이 있으며 주로 소그룹단위로 지도된다.

세 번째 단계는 심화중재(specialized intervention)로 중기중재를 통해서도 충분한 문제행동의 지도가 이루어지지 않는 학생들을 대상으로 실시된다. 전체 학생들 중 약 5% 내외의 학생들이 이에 해당되는 데 고질적이며 심각한 수준의 문제행동을 나타내며 학습에 있어서도 문제가 있는 경우가 많다(Gresham et al., 1998). 이러한 학생들은 개별화되고 특화된 문제행동 중재를 받게 되는데 문제행동이 발생하는 원인을 분석한 후 이를 바탕으로 개별화 지도를 실시하는 기능행동분석(functional behavior analysis)문제행동 중재가 대표적이라 할 수 있다(Horner et al., 2005).

III. 학년 단위 긍정적 행동지원 모형

개발된 학년 단위 긍정적 행동지원은 일반적인 긍정적 행동지원 체제의 특징을 그대로 따른다. 따라서, 학년 단위 긍정적 행동지원 체제 구축의 목표는 학생들의 문제행동을 예방하고 발생한 문제행동에 대해 효율적이며 탄력적으로 대체할 수 있도록 학년환경을 조성하는 것이 되어야 하며, 체제 구축에 있어 앞서 언급한 긍정적 행동지원의 9가지 특성들이 되도록 많이 반영될 수 있도록 만들어가야 한다. 학년 단위 긍정적 행동지원 체제 또한 학교 광역 긍정적 행동지원 체제와 같이 3단계로 구축, 실시되는 것이 바람직하다<그림 1>. 이를 단계별로 살펴보면 다음과 같다.



<그림 1> 학년 단위 긍정적 행동지원 모형

1. 학년 전체 긍정적 행동지원 체제구축(1단계)

학년 단위 긍정적 행동지원의 1단계는 학교 광역 긍정적 행동지원과 마찬가지로 학년 전체 학생들을 대상으로 실시되며 가장 큰 목적은 문제행동의 발생을 미연에 방지하는 데에 있다. 학년 단위 긍정적 행동지원 1단계에서 실시해야 하는 활동으로는 ‘동학년 긍정적 행동지원팀 구성 및 목표공유’, ‘학년 기대행동 수립’, ‘학년 기대행동 교수, 감독 및 강화’, ‘긍정적이며 수용적인 학년분위기조성’ 그리고 발생한 ‘문제행동의 지도’ 를 들 수 있다. 각 활동을 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 동학년 긍정적 행동지원팀 구성 및 목표공유

긍정적 행동지원의 효과를 극대화하기 위해선 이를 위한 팀(team)의 구성이 가장 중요한 데 학년단위 긍정적 행동지원도 예외가 아니다. 학년단위의 긍정적 행동지원팀을 구축하기 위해 반드시 실시해야하는 첫 번째 과제는 동학년 교사 모두가 긍정적 행동지원 체제구축의 필요성과 중요성에 대한 공감하는 것이다. 동학년에 배정

된 일반교사, 특수교사, 교과전담교사들을 대상으로 긍정적 행동지원에 대한 충분한 연수와 교육을 실시함과 동시에 허심탄회한 토론의 자리를 만듦으로써 동일한 목표를 지향할 수 있도록 만들어주어야 한다. 우리나라의 경우 전년도 학기가 2월 중 하순경에 마치고 짧은 봄방학을 가진 후 3월 2일부터 새로운 학기를 시작한다. 교사들은 이 봄방학 기간에 새로운 학기에 대한 준비를 하게 되는데 이 기간을 이용하여 긍정적 행동지원 체제에 대한 동학년 연수와 교육, 회의를 실시한다면 교사들의 새 학기 준비와 맞물려 시너지효과(synergy effects)를 가져올 수 있을 것이다.

2) 학년 기대행동 수립

학년 기대행동이란 원활한 학교교육을 위해 한 해에 걸쳐 해당학년 학생들이 지키고 준수해야하는 가장 기본적인 행동들을 말한다. 이러한 학년 기대행동들은 크게 상시적, 시간 한정적, 장소 한정적인 행동들로 구분할 수 있다. 우선, 상시적 기대행동이란 학년이 시작할 때부터 끝날 때까지 학생들이 어떤 시간, 어느 장소에 있던지를 막론하고 지켜야할 행동을 의미한다. 예를 들어, 친구들과 싸움을 하지 않거나 교사에게 존댓말을 사용하는 것 등이 이에 해당한다. 시간 한정적 기대행동이란 특정 시간대에 학생들이 준수해야할 행동을 말하며 점심시간에 위험한 놀이를 하지 않는든지, 급식시간에 순서를 기다려 식사를 한다든지 등이 그 예가 될 수 있다. 장소 한정적 기대행동이란 특정장소에서 지켜야할 규칙으로 예를 들어, 과학실에서 실험도구를 가지고 장난을 치지 않는 것 등이 이에 해당된다.

새 학기가 시작되기 전 동 학년 교사들이 함께 모여 당해 학년 내에서 발생할 가능성이 높거나 과거의 경험에 비춰 볼 때 주의해야 할 문제행동들의 목록을 만든다. 만들어진 목록에 대해 교사들은 어떠한 문제행동들을 우선적으로 지도할 것인지, 상-하위 개념은 없는지 등을 파악한 후 이를 기초하여 학년 기대행동과 규칙을 작성한다. 이때에 주의할 점은 너무 많은 기대행동과 규칙을 만들 경우 학생들이 이를 제대로 습득하지 못할 가능성이 높다는 것이다. 따라서, 각 기대행동들의 교수 우선 순위를 정하고 지나치게 시간, 장소제한적인 기대행동은 함께 묶어 제시하거나 당면한 즈음에 별도로 지도하도록 하는 것이 바람직하다(예: 운동회 - 질서유지; 수학여행 - 교외생활 안전수칙).

3) 학년 기대행동 교수, 감독 및 강화

학년 기대행동들이 만들어졌으면 이를 학생들에게 가르치고 충분히 숙지할 수 있도록 반복-연습한다. 학년기대행동에 대한 교수는 새로운 학기가 시작되자마자 우선적으로 실시되어야 한다. 동학년 학생들 전체를 대상으로 기대행동들과 이를 설명하는 내용이 담긴 유인물을 만들어 배부하고 이를 학년 전체 또는 학급 내에서 반복

적으로 지도한다. 장소 제한적인 기대행동들은 이를 포스터 형태로 만들어 해당되는 장소 중 눈에 쉽게 띄이는 곳에 부착하고 장소를 방문 시 수시로 지도한다(예: 실험실 기대행동 - 실험실 칠판 옆면에 부착).

또한, 기대행동에 대한 내용들은 학부모에게 미리 전달해 혹시라도 발생할 수 있는 오해와 편견을 미리 예방하는 것이 중요하다. 예를 들어, 자녀가 긍정적 행동지원 2단계 소그룹지도 대상으로 선정되었을 경우 이에 대한 충분한 이해가 부족하다면 학부모들은 당황하거나 혼란스러워할 수 있다. 이는 자칫 학부모와 교사사이의 분쟁으로 이어질 수도 있다. 따라서, 학부모들에게 학년 단위 긍정적 행동지원의 의미와 내용, 과정 등을 사전에 상세히 설명하고 이에 대한 적극적인 협조를 얻는 것이 중요하다. 학부모를 대상으로 하는 학년 단위 긍정적 행동지원에 대한 유인물을 만든 후 새 학기 초에 있는 학부모회의 등을 활용하여 이를 적극적으로 홍보하는 방안을 생각해볼 수 있다.

학년 기대행동을 교수한 후 교사들은 기대행동들이 잘 준수되고 있는지 지속적으로 감독하고 이를 적절히 강화해야 한다. 특히 학기 초에는 학생들이 기대행동에 대한 준수가 습관화 될 수 있도록 모든 교사들이 감독, 강화과정에 함께 동참하는 것이 필요하다. 교사들은 감독한 결과에 대해 함께 모여 논의하고 필요에 따라 기대행동의 내용을 수정-보완한다. 기대행동 강화에 있어서는 기대행동 위반에 대한 부적강화보다는 기대행동 준수에 대한 정적강화를 제공함으로써 학생들의 긍정적이며 능동적인 참여를 유도한다. 정적강화방법으로는 학생 개인에게 제공하는 방법(예: 당일 기대행동 모범어린이 선정)과 학급 전체를 대상으로 하는 방법(예: 금주의 모범반 시상) 등이 있을 수 있다.

이러한 기대행동의 교수, 감독, 강화과정에 있어 교사들이 반드시 살펴보아야 할 것 중 하나는 학교환경이나 수업구조 중 이러한 기대행동들의 지도를 방해할 만한 요소들이 없는지 파악하는 것이다. 예를 들어, 수업시간을 정확히 지킬 것을 학년기대행동에 포함시켰다고 가정해볼 때 학년 내 화장실의 유지, 보수가 제대로 되지 않아 사용가능한 화장실의 개수가 부족해 원하는 학생들이 쉬는 시간동안 내에 모두 용변을 해결할 수 없다면 이러한 규칙은 제대로 준수될 수 없을 것이다. 교사들은 기대행동을 가르치고 이를 지속적이며 체계적으로 감독함으로써 이러한 환경적, 구조적 제약은 없는지 살펴보아야 한다.

4) 긍정적이며 수용적인 학년분위기조성

학년단위 긍정적 행동지원이 성공적으로 이루어지기 위해선 교사들 간의 협응뿐만 아니라 학생들의 적극적인 동참이 필요하다. 학생들 스스로 긍정적 행동지원체제 운영의 목적이 자신들의 성공적 학교생활을 돕기 위한 것임을 명확히 인식할 수

있도록 도와주며 이를 바탕으로 학생들의 능동적인 참여를 이끌어내야 한다. 이러한 능동적인 참여는 학생들 스스로 학년공동체의 소중함을 인식하고 있을 때에 가능하다. 자신이 소속된 학급, 학년이 안전하고 소중한 곳이며 그에 대한 소속감을 느낄 때에 학생들은 자신의 학급과 학년을 보다 나은 곳으로 만드는 과정에 동참하게 된다. 바람직한 학년공동체는 다음 다섯 가지 특성을 갖는다(Sapon-Shevin, 1999).

우선, 안전성이다. 학생들은 자신이 속한 학년공동체가 정신적, 물리적으로 안전한 곳이라고 확신할 수 있어야 한다. 둘째, 열린 소통이다. 학생들은 친구, 교사들과 자신들의 생각과 의견을 가감 없이 나눌 수 있고 그에 대한 무비난적인 조언을 받을 수 있어야 한다. 셋째, 상호교류이다. 학생들은 학년 내에서 다양한 친구들을 사귀며 우정을 쌓을 수 있어야 한다. 넷째, 목표공유이다. 교사와 학생들은 공동의 목표를 공유할 수 있어야 하며 이를 달성하기 위해 서로 협조해야 한다. 다섯째, 소속감이다. 학생들은 자신이 학년 내에서 가치 있고 중요한 존재로 인정받고 있다는 사실을 인지하고 학년에 대한 소속감을 가질 수 있어야 한다.

이러한 학년 공동체는 저절로 형성되는 것이 아니며 무엇보다 동학년 교사들의 적극적인 노력이 필요하다. 교사들은 학생들의 학교생활에 있어 상호존중에 대한 모범을 보일 수 있어야 하며 학생들의 의견을 적극적으로 듣고 수용할 수 있어야 한다. 또한, 수업과 학교활동을 통해 학생들에게 교사-학생, 학생-학생 간의 다양한 긍정적 상호작용의 기회를 제공함으로써 교사와 학생들 간의 관계에서 소외감을 느끼는 학생들이 없도록 유도해야 한다(Meadan & Monda-Amaya, 2008).

5) 문제행동의 지도

기대행동에 대한 충분한 교수와 적절한 감독, 강화가 이루어질 경우에도 문제행동의 발생비율이 줄어들긴 하나 완전히 사라지는 것은 아니다. 기대행동을 위반하는 문제행동이 발생하였을 경우 이에 대한 신속하고 체계적인 조치가 매우 중요하다. 학년 단위 긍정적 행동지원에서의 문제행동 지도는 처벌이 주가 되어서는 안 되며 교육과 훈육을 통한 재발 방지에 목적을 두어야 한다. 문제행동지도에 있어 고려해야 할 사항들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 발생하는 문제행동이 특정 학생들에게 국한된 것인지 학년 전반에 걸쳐 발생하는 것인지 파악할 필요가 있다. 만약 동일한 문제행동이 학년 전반에 걸쳐 발생되고 있다면 이는 발생 원인이 기대행동에 대한 잘못된 교수나 학교환경 등에 있을 가능성이 높다는 점을 보여준다(예: 학생들의 기대행동에 대한 잘못된 이해). 이러한 경우 기대행동에 대한 보충교수나 학교환경 등에 대한 수정을 통해 문제행동의 재발이 방지될 수 있다. 둘째, 문제행동의 발생이 특정학생에게 국한된 경우 그 심각성을 객관적으로 파악할 필요가 있다. 얼마나 자주 이러한 문제행동을 일으키는지

객관적으로 수치화시킴으로써(예: 일 당 몇 회) 교사 개인의 선입견이 배제된 정확한 실태의 파악이 가능하다.

학년 단위 긍정적 행동지원 1단계에서는 담임교사가 비차별적이며 교육적인 방법을 활용하여 문제행동을 지도하는 것이 바람직하다. 담임교사는 우선, 각각의 학년 기대행동들이 무엇이며 제대로 이해하고 있는지 여부를 점검하고, 기대행동을 준수해야 하는 이유를 충분히 설명하고 이해시키는 재교수의 과정을 실시해야 한다. 또한, 기대행동을 준수하는 데에 특별한 어려움은 없는지 학생들의 생각을 경청할 필요가 있다. 대상학생이 기대행동에 대한 내용에 대해 충분히 숙지했다고 파악되면 이를 지킬 것을 약속하고 독려한다. 이러한 과정을 실시하였음에도 불구하고 대상 학생의 문제행동 횟수나 강도가 감소하지 않을 경우 학년 단위 긍정적 행동지원 2단계 대상으로 분류하여 지도한다.

2. 소그룹 단위의 긍정적 행동지원(2단계)

소그룹 단위의 긍정적 행동지원은 학년전체중재를 통해서도 문제행동이 충분히 예방, 지도되지 않았다고 여겨지는 위험군 학생들을 대상으로 실시되며 한 학급(30명 기준) 당 약 4~5명 내외의 학생이 그 대상이 된다. 효과적인 소그룹 단위의 긍정적 행동지원을 위해선 지속적이며 일관성 있는 지도가 필수적이다. 따라서, 모든 대상학생들의 소그룹 참여가 가능한 시간을 별도로 확보하여 지도하는 것이 바람직하다(예: 아침자습시간, 특별활동시간 등). 소그룹 단위의 긍정적 행동지원 운영은 담임교사가 직접 자신의 반 학생들에게 실시할 수 있고 여의치 않을 경우 동학년 교사 중 1~2명이 지도교사가 되어 소집단 형태로 지도할 수도 있다.

1) 소그룹 행동관리 프로그램 운영

소그룹 행동관리 프로그램이란 소그룹 학생들을 대상으로 그들의 문제행동을 예방함과 동시에 긍정적 행동을 지원하기 위해 운영되는 프로그램을 말한다. 대표적인 소그룹 행동관리 프로그램으로 체크인/체크아웃(Check-In/Check-Out)을 들 수 있다(McIntosh, Campbell, Carter, & Dickey, 2009). 체크인/체크아웃 프로그램은 여러 선행연구를 통해 그 효용성이 확인되었는데 대상 학생들의 문제행동을 감소시키며 학습수행을 향상시키는 것으로 나타났다(Hawken, Adolphson, MacLeod, & Schumann, 2009; Hawken & Horner, 2003; Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008).

체크인/체크아웃 프로그램은 크게 4가지 세부 행동중재 방안으로 구성되어 있다. 첫째, 대상학생들은 학교생활을 시작하기 전 지도교사와 2~3분 내외의 짧은 모임

(체크인 과정)을 갖는다. 이때 교사들은 대상 학생들과 긍정적 상호작용을 갖으며 기대행동에 대해 주지시키고 학생들이 이를 준수할 수 있도록 격려한다. 둘째, 학교 생활평가 과정으로 담임교사는 대상학생들이 기대행동을 얼마나 잘 준수하고 있는지를 정해진 시간에 맞춰 평가한다. 셋째, 체크아웃과정으로 학생들은 일과종료 후 담당교사와 짧은 미팅을 갖고 당일 행동에 대해 간단한 피드백 및 강화(예: 수행점수에 따른 포인트 등)를 받는다. 마지막으로 학교/가정통신으로 학생들은 당일행동을 기록한 짧은 가정통신을 집으로 가져가 부모에게 확인을 받아 다음 날 제출한다.

2) 사회적 기술의 소그룹 교수

학교현장에서 문제행동을 일으키는 학생들을 지도할 때에 우선적으로 점검해야 할 것은 해당학생들이 이러한 문제행동을 대체할 수 있는 다른 적절한 행동을 할 줄 아는가 여부이다. 예를 들어, 다른 사람에게 사과하는 행동을 할 줄 모르거나 할 줄 알아도 매우 서투른 학생의 경우 자신이 친구들에게 잘못을 했을 경우에도 적절한 사과를 하지 못함으로 인해 더욱더 큰 분쟁을 초래할 수 있다. 실제로 문제행동을 일으키는 학생들의 많은 경우가 적절한 사회적 기술을 가지고 있지 못하다는 것은 여러 선행연구들을 통해 밝혀져 왔다(Lane et al., 2003; Powers, 2003). 대상학생들이 학교생활에 필수적인 사회적 기술을 습득하고 연습함으로써 대상학생들이 보다 원만한 교우관계를 유지하고 나아가 학교생활에 잘 적응함으로써 문제행동발생의 가능성을 낮추는 것이 사회적 기술교수의 목표이다.

학생들에게 가르치는 대표적인 사회적 기술로는 의사소통기술(communication skill), 문제해결기술(problem-solving skill), 분쟁해결기술(conflict resolution skill) 등을 들 수 있다. 이러한 기술들은 학년 수준이나 상황에 맞춰 역할놀이, 상황극, 노래, 게임, 영화 또는 비디오 교수 등 다양한 방법으로 가르쳐질 수 있다. 동학년 특별활동시간이나 클럽활동시간을 활용하여 이를 지도하는 것이 가능하다. 사회적 기술훈련의 예시는 <표 1>과 같다.

<표 1> 소그룹 사회적 기술훈련의 예

주 제	목 표	지도 방법
의사소통 기술	상대방의 생각과 감정을 이해하고 자신의 잘못을 인정하고 사과하는 방법을 배운다.	① 예시(철수가 뛰어가다 순이를 부딪혀 넘어뜨려 순이의 새 옷을 버림)를 제시하고 철수와 순이의 입장에서 생각과 감정을 기록해보게 한다. ② 순이의 마음이 풀어지도록 사과하는 방법에 대해 서로 토론해본다.

3) 자기관리기술의 소그룹 교수

사회적 기술의 교수가 위험군 학생들의 대인관계 관련 문제행동의 감소와 예방에 그 목적이 있다면 자기관리기술은 위험군 학생들이 자신의 감정과 행동을 정확하게 인지하고 조절함으로써 발생 가능한 문제행동을 스스로 감소시키고 예방하는 것에 가르치는 목적이 있다(Meadan & Monda-Amaya, 2008). 자기관리기술은 위험군 학생들의 자신감과 책임감을 길러주고, 타인에 대한 의존성을 없애며, 나아가 교사들이 대상학생들의 행동관리에 투입해야하는 시간과 노력을 줄여줌으로써 보다 효율적인 학년 및 학급관리가 가능하도록 만들어 준다(McDougall, 1998; Nelson, Smith, Young, & Dodd, 1991). 위험군 대상학생들을 대상으로 가르칠 수 있는 자기관리기술에는 자기감독(self-monitoring), 자기평가(self-evaluation), 자기강화(self-reinforcement), 자기교수(self-instruction) 등이 있다(Braswell, 1998; Hinshaw & Melnick, 1992; Rutherford, Quinn, & Mathur, 1996). 각각의 자기관리기술에는 고유한 활용성이 있는 만큼 학생들의 수준과 동학년 상황 등을 고려하여 적절히 선별-교수하는 필요하다. 사회적 기술과 마찬가지로 특별활동시간이나 클럽활동시간을 활용하여 소그룹 단위로 지도하는 것이 바람직하다.

3. 개별아동 단위의 긍정적 행동지원(3단계)

개별아동 단위의 긍정적 행동지원은 학년전체중재와 소그룹 중재를 통해서도 문제행동의 발생을 막을 수 없다고 판단되는 고위험군 학생들을 대상으로 실시된다. 대체로 30명 기준 한 학급 당 약 1~2명 내외의 학생이 이에 해당 된다고 할 수 있다. 이 학생들에게는 개별화되고 강도 높은 행동중재방안이 투입되게 된다. 담임교사를 중심으로 특수교사와 같이 문제행동기능분석 및 지도방안을 수립할 수 있는 교사가 한 팀이 되어 지도하는 것이 효과적이다. 특히, 이 단계에서는 대상학생들이 학습장애나 주의집중/과잉행동성장애와 같은 특정장애를 가지고 있는지 신중히 점검하고 관찰해야 한다. 만약 장애가 있다고 판단될 경우 담임교사는 부모에게 장애진단검사를 의뢰할 필요가 있다.

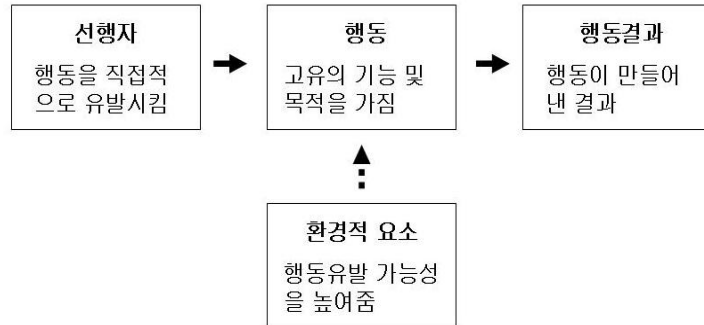
1) 기능행동분석 기반 행동중재

기능행동분석 기반 행동중재란 문제행동이 일어날 가능성을 높여주는 환경적 요소(setting events), 문제행동을 일으키는 선행자(antecedent), 문제행동에 따른 결과(consequence)를 분석하여 문제행동이 갖는 기능을 파악하고 이를 바탕으로 문제행동을 소거하는 행동중재방안을 말한다(Alberto & Troutman, 2003). 기능행동

분석은 문제행동을 포함한 인간의 모든 행동에는 그 행동을 통해 달성하고자 하는 목적(기능)이 존재한다는 점을 전제로 한다. 문제행동을 일으키는 학생들 또한 그 문제행동을 일으키는 목적(기능)이 있다는 것을 전제로 그러한 기능을 분석-파악하고 이를 바탕으로 행동중재방안을 계획-실행하는 것이 기능행동분석에 근거한 행동중재이다(Chandler & Dahlquist, 2002).

기능행동분석에서는 인간의 행동을 크게 4가지 요소로 구분하는 데 환경적 요소, 선행자, 행동, 그리고 행동 결과가 그것이다<그림 2>. 환경적 요소란 문제행동을 직접적으로 유발하지는 않지만 문제행동이 일어날 가능성을 높여주는 사건들을 말한다. 선행자란 문제행동을 직접적으로 유발시키는 직접적 사건을 말하며, 행동 결과란 문제행동이 유발된 후 행동의 결과로 나타난 현상을 뜻한다. 이에 대한 간단한 예를 들어보면 다음과 같다.

날씨가 무덥고 습도가 높은 어느 날 A에게 친구 B가 가벼운 신체접촉을 했다. 이에 A는 B에게 화를 내며 욕을 했고 B는 깜짝 놀라 신체접촉을 멈추고 자기 자리로 돌아갔다. 이 사건의 경우 ‘화를 내고 욕을 함’을 문제행동으로 생각해보면 이를 발생시킬 가능성을 높여주는 ‘무더운 날씨와 높은 습도’는 환경적 요소로, 문제행동을 직접적으로 유발시킨 ‘신체접촉’은 선행자로, 문제행동의 결과로 얻어진 ‘B가 하던 행동을 멈추고 자기 자리로 돌아감’이 행동 결과로 분석될 수 있다. 이 경우 만약 A가 이러한 행동을 보인 이유가 신체접촉을 피하기 위해서였다면 문제행동의 기능은 ‘접촉으로부터의 회피’가 되며 문제행동은 그 기능을 충실히 수행했다고 볼 수 있다. 이와 같이 문제행동을 각 요소별로 분석한 후 이를 바탕으로 중재방안을 계획-실시하게 되는데 이 때 가장 먼저 생각해볼 수 있는 것은 환경적 요소 또는 선행자를 제거 또는 바꿀 수 있는지를 파악하는 것이다. 위의 예의 경우 학급 내에 에어컨을 가동시켜 교실 내에 온도와 습도를 낮춰줄 수 있었다면 A가 화를 내고 욕을 할 가능성을 크게 낮출 수 있을 것이다. 마찬가지로 B가 신체접촉을 피했어도 문제행동은 일어나지 않았을 것이다. 환경적 요소와 선행자에 관한 중재는 문제행동의 예방적 효과를 기대할 수 있어 기능행동분석 기반 문제행동중재에서 가장 선호하는 방법 중 하나이다(Alberto & Troutman, 2003).



<그림 2> 기능행동분석

환경적 요소 또는 선행자 관련 중재가 용이치 않거나 이를 통해서도 충분한 수준의 문제행동 감소가 일어나지 않을 경우 문제행동의 기능에 기반을 둔 행동 결과 관련 중재를 실시하게 된다. 가장 대표적인 방법이 문제행동을 동일한 기능을 가지고 있으나 사회적으로 용인이 가능한 다른 행동으로 대체하는 것이다. 예를 들어, C라는 학생이 수업시간에 소리를 지르고 그 목적이 교사의 주의를 끌기 위한 것이라 가정해보자. 이 때 문제행동의 기능은 ‘교사의 관심’을 얻기 위한 것이 된다. 이러한 경우 대상학생에게 교사의 관심을 얻을 수 있는 다른 바람직한 행동(예: 손들고 조용히 선생님을 부르기)을 가르치고 문제행동을 이로 대체할 수 있도록 지도하는 것이 바로 행동 결과 관련 중재이다(Chandler & Dahlquist, 2002).

기능행동분석 기반 중재는 문제행동지도에 있어 현재까지 가장 효과적인 방법 중 하나로 평가되고 있다(Burke, Hagan-Burke, & Sugai, 2003; Crone, Hawken, & Bergstrom, 2007). 기능행동분석 기반 중재는 정확한 기능행동분석이 이루어질 때 효과를 발휘할 수 있다는 점에서 동학년에 배정된 특수교사의 도움을 받는 것이 좋다. 이 경우 특수교사는 기능행동분석 및 이에 따른 행동중재계획을 수립하고 담임교사가 이를 바탕으로 해당학생을 지도한다. 그러나, 학년에 배정된 특수교사가 없거나 도움을 줄 수 없는 경우 동학년 연수 시간을 활용하여 학년 전체가 이에 대한 연수와 훈련을 받는 것이 바람직하다.

2) 개별화된 사회적 기술 및 자기관리기술의 교수

소그룹 사회적 기술 및 자기관리기술 교수에도 불구하고 대상아동이 동일한 형태의 문제행동을 반복해서 일으킬 경우 보다 개별화된 사회적 기술 및 자기관리기술을 가르칠 필요가 있다. 개별화된 사회적 기술 및 자기관리기술 교수는 다음의 과정

을 통해 실시된다. 우선, 대상 아동의 문제행동을 분석하여 어떠한 기술 결함이 있는지 확인한다. 사회적 기술 및 자기관리기술의 결함은 크게 습득결함(acquisition deficit), 수행결함(performance deficit), 유창성결함(fluency deficit)의 3가지 형태로 구분이 가능하다. 습득결함이란 해당기술 자체를 가지고 있지 않을 것을 말하고, 수행결함이란 필요한 때에 적절한 해당기술을 수행하지 못하는 경우를 뜻하며, 유창성결함이란 해당기술을 활용하긴 하되 부적절한 기술을 사용하거나 서투르게 사용하는 경우를 말한다(Gresham, Sugai, & Horner, 2001).

둘째, 기술 결함을 확인하였으면 이를 바탕으로 필요한 사회적 기술 또는 자기관리기술을 가르치는 개별화된 프로그램을 만든다. 셋째, 모델링, 교사 지도하의 연습(guided practice), 개별연습(independent practice) 등의 과정을 거쳐 해당기술을 숙달한다. 넷째, 대상학생이 실제 상황에서 해당 기술을 어느 수준으로 활용하는지 살펴본 후 이에 대한 피드백을 제공하거나 부족한 부분에 대해, 별도 지도한다. 동학년 교사 모두 함께 모여 필요한 프로그램들을 만들고 담임교사들이 대상학생들을 지도하는 것이 바람직하다. 이 때 교사들은 개별화된 사회적 기술 및 자기관리기술 교수 시 발생하는 문제점과 주의사항들을 공유하여 다른 교사가 비슷한 시행착오를 겪지 않도록 도와준다. 개별화된 사회적 기술 또는 자기관리기술 훈련 프로그램의 예시는 <표 2>와 같다.

<표 2> 자기관리기술 훈련의 예

대 상	행 동	요구되는 자기관리기술	프로그램 구성
김철수 (가명)	철수는 친구들과 다툼이 생겨 화를 내기 시작하면 결과를 생각하지 않고 물리적 폭력을 행사함(예: 물건 집어던지기, 물어뜯기 등). 화가 가라앉은 후 이야기를 해보면 화가 나면 자신을 주체할 수 없다고 답함.	분노조절기술 (습득결함)	① 분노감정의 인지하는 자기점검법을 배운다. ② 분노상황을 어떻게 피하는지에 대해 배운다. ③ 근육이완 및 호흡법을 통해 분노감정을 누그러뜨리는 것을 배운다.

IV. 결 론

오늘날 학교현장에서 학생들의 문제행동들은 수업시간 중의 잡담이나 핸드폰 사용과 같은 단순 수업방해부터 집단따돌림, 학교폭력과 같은 심각한 경우까지 그 종류와 정도가 갈수록 다양해지고 심각해져가고 있다. 이러한 문제행동들은 담임교사, 특수교사, 교과전담교사, 학교 관리자 등이 함께 팀을 이뤄 체계적으로 대응해나갈 때 효과적으로 지도-관리할 수 있다. 이러한 문제행동 지도체제를 이루는 가장 효과적인 방법 중 하나가 바로 긍정적 행동지원이다. 본 연구에서는 이러한 긍정적 행동지원을 대규모 학교에서 보다 탄력적인 운영할 수 있도록 학년에서 활용 가능한 긍정적 행동지원 모형 안을 개발하였다.

학년 단위 긍정적 행동지원 모형은 학교 광역 긍정적 행동지원과 마찬가지로 3단계로 이루어진 모형으로 제시하였다. 우선 1단계는 학년전체중재로 문제행동의 발생을 사전에 예방하는 것을 목적으로 한다. 1단계의 주요활동으로는 동학년 긍정적 행동지원팀 구성 및 목표공유, 학년 기대행동 수립 및 교수, 긍정적이며 수용적인 학년분위기조성, 발생한 문제행동의 지도 등을 제시하였다. 2단계는 소그룹 단위의 긍정적 행동지원으로 학년전체중재를 통해서도 문제행동이 충분히 예방, 지도되지 않았다고 판단되는 위험군 학생들을 대상으로 실시하도록 계획했다. 주요활동으로는 소그룹 행동관리 프로그램 운영, 사회성 기술의 교수, 자기관리기술의 교수 등을 제시하였다. 마지막 3단계는 개별아동 단위의 긍정적 행동지원으로 학년전체중재와 소그룹 중재를 통해서도 문제행동의 발생을 막을 수 없다고 판단되는 고위험군 학생들을 대상으로 실시하도록 제시했다. 이 단계의 아동들은 장애진단을 받도록 보다 적극적으로 유도하는 것이 필요하며 주요 활동으로는 기능행동분석 기반 문제행동 중재, 개별화된 사회적 기술 및 자기관리기술의 교수 등을 제안했다.

이러한 학년 단위 긍정적 행동지원은 미국 등의 선진국을 중심으로 실시되고 있는 학교 광역 긍정적 행동지원을 한국의 대규모 학교 실태에 맞도록 조정한 한국형 긍정적 행동지원의 한 형태라고 할 수 있다. 앞으로는 이러한 학년 단위 긍정적 행동지원 모형의 실제적 효과에 대해 검증하는 연구들이 필요하다. 더불어 우리나라 학교 실정에 맞도록 조정된 다른 탄력적 형태의 긍정적 행동지원 모형개발에 대한 연구가 보다 활발히 이루어질 필요가 있다고 하겠다.

참고문헌

- 강세정 (2003). **초등교사 진보제도의 운영 실태와 개선요구 분석**. 석사학위 논문, 대구교육대학교.
- 고은우, 김경옥, 윤수연, 이소운 (2009). **이선생의 학교폭력 평정기**. 서울: 양철북.
- 권 균 (1999). 체벌의 가능성과 한계. 윤천 이성진 박사 정년기념사업 준비위원회편. **인간탐구의 행동과학적 접근** (pp. 245-262), 서울: 교육과학사.
- 김은경 (2000). 체벌의 신화와 실제. **한국사회학**, 34(1), 85-107.
- 최진오 (2009). 중, 고등학교 교사들의 문제행동 중재방법. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(4), 179-202.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Bambara, L. (2005). Evolution of positive behavior support. In L. Bambara, & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors*, (pp. 1-24). New York: Guilford Press.
- Bradshaw, C., Reinke, W., Brown, L., Bevans, K., & Leaf, P. (2008). Implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in elementary schools: Observations from a randomized trial. *Education and Treatment of Children*, 31, 1-26.
- Braswell, L. (1998). Self-regulation training for children with ADHD: A reply to Harris and Schmidt. *ADHD Report*, 6, 1-3.
- Burke, M. D., Hagan-Burke, S., & Sugai, G. (2003). The efficacy of function-based interventions for students with learning disabilities who exhibit escape-maintained problem behavior: Preliminary results from a single case study. *Learning Disabilities Quarterly*, 26, 15-25.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment: strategies to prevent and remediate challenging behaviors in school settings*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Cohen, R., Kincaid, D., & Childs, K. (2007). Measuring school-wide positive behavior support implementation: Development and validation of the benchmarks of quality. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 203-213.
- Colvin, G., & Fernandez, E. (2000). Sustaining effective behavior support systems in an elementary school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 251-253.
- Crone, D., Hawken, L., & Bergstrom, M. (2007). A demonstration of training, implementing and using functional behavioral assessment in 10 elementary and middle school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 15-29.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools*. New York, London: Guilford Press.

- Crone, D. A., Horner, R. H., & Hawken, L. S. (2004). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. New York: Guilford Press.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 3-16). New York: Springer.
- Franzen, K., & Kamps, D. (2008). Effects of school-wide positive behavior support strategies on an urban school playground. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 10*, 150-161.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.
- Gresham, F. M., Sugai, G., Horner, R. H., Quinn, M. M., & McInerney, M. (1998). *Classroom and schoolwide practices that support student's social competence: A synthesis of research*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education, 12*, 225-240.
- Hawken, L. S., Adolphson, S. L., MacLeod, K. S., & Schumann, J. (2009). Secondary-tier interventions and supports. In W. Sailor, G. Sugai, R. H. Horner, & G. Dunlap (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 395-420). New York: Springer.
- Hinshaw, S. P., & Melnick, S. (1992). Self-monitoring therapies and attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Modification, 16*, 253-273.
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support: An alternative approach to discipline in schools. In L. M. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors* (pp. 359-390). New York: Guilford Press.
- Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA indicated and contra-indicated intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions, 7*, 224-236.
- Kern, L., & Clarke, S. (2005). Antecedent and setting event interventions. In L. M. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors* (pp. 201-236). New York: Guilford Press.
- Lane, K. L., Wehby, J., Menzies, H. M., Doukas, G. L., Munton, S. M., & Gregg, R. M. (2003). Social skills instruction for students at risk for antisocial behavior: The effects of small-group instruction. *Behavioral Disorders, 28*, 229-248.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*(2-3), 183-198.

- Luiselli, J. Putnam, R., & Sunderland, M. (2002). Longitudinal evaluation of behavior support interventions in public middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 182-188.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28*, 467-478.
- Mayer, G. R., & Butterworth, T. (1979). A preventive approach to school violence and vandalism: An experimental study. *Personnel and Guidance Journal, 57*, 436-441.
- McCord, J. (1995). *Coercion and punishment in long-term perspective*. New York: Cambridge University Press.
- McCurdy, B. L., Mannella, M. C., & Eldridge, N. (2003). Positive behavior support in urban schools: Can we prevent the escalation of antisocial behavior? *Journal of Positive Interventions, 5*, 150-170.
- McDougall, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education classrooms. *Remedial and Special Education, 19*, 310-320.
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., & Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*, 82-93.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. E., (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic, 43*, 158-167.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., Young, K. R., & Dodd, J. M. (1991). A review of self-management outcome research conducted with students who exhibit behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 16*, 169-179.
- Powers, L. J. (2003). *Examining the effects of targeted group social skills intervention in schools with and without school-wide systems of positive behavior support*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia, MO: University of Missouri.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M., & Mathur, S. R. (1996). *Effective strategies for teaching appropriate behaviors to children with emotional/behavioral disorders*. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Todd, A., Campbell, A., Meyer, G., & Homer, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of check in check out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 46-55.

Development of Grade-Wide Positive Behavior Support System

Jinoh Choi

Keimyung University

<Abstract>

The purpose of this study is to investigate how to establish a grade-wide positive behavior support system(GWPBS) in large size schools. Three stages of GWPBS model is developed. The first stage is developing a general positive behavior support system for the entire student. Main tasks at this stage are setting up a positive behavior support team, establishing the list of behavior expectations, teaching-monitoring-reinforcing the behavior expectations, making positive and accepting grade atmosphere, and managing problem behaviors happened. The second stage is developing a positive behaviors support system for a group of students who are at risk. Main works at this stage are administering a small group behavior management program such as Check in/Check out, teaching social skills, and teaching self-management skills. The final stage is developing a positive behavior support system for the small number of students who are at high risk. Main works at this stage are administering behavior interventions based on functional behavior analysis(FBA) and teaching individualized social or self-management skills.

Key Words

: positive behavior support, problem behavior, behavior intervention, E/BD

논문 접수: 2010. 05. 05 심사 시작: 2010. 05. 10 게재 확정: 2010. 06. 16