

행동계약에 의한 초인지 전략 실천 효과성에 관한 연구 : ADHD아동을 중심으로

지 중 민*

신현초등학교

《 요 약 》

연구자는 행동계약에 의한 초인지 전략 실천 효과성을 탐구하기 위하여 양적 방법과 질적 방법을 혼합하여 사용하였다. 행동계약에 의한 초인지 전략의 사용이 ADHD아동의 자리이탈 행동, 친구 방해하기 행동, 과제 수행 행동에 미치는 효과를 알아보기 위하여 단일대상연구 방법 중 상황 간 중다기초선설계를 실시하였고 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서의 증재 효과를 탐구하기 위하여 자문화기술지 방법을 사용하였다. 단일대상연구 결과 행동 계약에 의한 초인지 전략의 사용은 ADHD아동의 자리이탈 행동, 친구 방해하기 행동, 과제 수행 행동을 개선시키는데 효과 있음을 보였으며 자문화기술지에 의한 질적 분석은 ADHD아동의 과제 수행 행동은 좋아졌으나 학습의 질적 향상은 가져오지 못했음을 밝혔다.

주제어 : 행동계약, 초인지, 단일대상연구, 자문화기술지

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

단국대의료원 환경보건센터가 2007년 9월부터 2008년 8월까지 천안시 초등학교 1만 7000여명의 초등학생에 대해 듀폴(Dupaul rating scale) 검사를 한 결과 주의력 결핍 과잉행동장애 학생(Attention Deficit Hyperactivity Disorder; 다음부터 ADHD로 씀) 전체 유병률은 9.6%(1620명)로 나타났다. 성별에 따라서는 남아가 13.3%로 여아의 5.9%보다 2.5배 높았으며 나이별로는 만 8세의 아동이 11.4%로

* 교신저자(jongmin4@paran.com)

가장 높았다(단국대학교의료원 환경보건센터 홈페이지). 2009년 교사 1인당 학생 수가 초등학생 19.8명(통계청, 2010)임을 생각한다면 초등학교 교사들은 평균적으로 ADHD아동을 1년에 1명 이상 지도하고 있다고 말할 수 있다. 이런 상황에서 교사들이 ADHD아동을 어떻게 지도할 것인지에 대한 방법과 관련지식을 알아야 함은 필수이다.

ADHD를 분명하게 설명해 주는 한 가지 원인은 없으며 다양한 인과기제의 결과로 인식되고 있다(Barkley, 1998). ADHD는 생물학적 또는 유전적 요인 등과 같은 원인으로 인해 주의집중 시간이 짧고 충동적이며, 높은 활동성을 지니게 된다. ADHD는 범주적 장애가 아니라 과잉행동, 충동성, 산만성 등의 수준이 문제 되는 장애로(Levy, Hay, McStephan, Wood, & Waldman, 1997) 대부분의 아동에게서 ADHD적인 특성을 찾아볼 수 있지만 ADHD로 판명되는 아동들은 평균 이상의 문제행동을 지속적으로 발생시킨다.

ADHD아동들은 개인적 자유가 허용되는 유치원을 지나 규율과 규칙을 강조하는 학교에 입학하면서부터 학교생활에 잘 적응하지 못하는 부적응성을 보인다. 수업 시간에 가만히 앉아 있지 못하고 몸을 뒤틀고 딴 짓을 하여 교사로부터 꾸중과 벌을 받게 되지만 자기 자신은 왜 꾸중과 벌을 받는지 잘 인식하지 못하여 학교에 대한 거부감을 느끼게 된다(신현균, 김진숙, 2000). 또한 또래 관계에서 자기중심적인 경향으로 인해 학급의 친구들과 잘 소통하지 못하며 협동 활동에 심각한 어려움을 보여 또래들로부터 배척당하기도 한다. 학급 활동에 소외된 ADHD아동은 교사와 또래들에게 주목받고 싶은 마음에 또는 수업 상황을 인내하지 못하여 큰소리치르기, 친구의 학습 방해하기, 친구 때리기 등과 같은 수업 중 허용되지 않는 문제행동을 한다. 따라서 ADHD아동의 학습 결손 예방과 학교생활 적응을 위해서는 문제행동 수정이 학급에서 꼭 이루어져야 한다.

ADHD아동은 부타할 때보다는 직접적인 방식으로 지시할 때 주의를 잘 기울이며(Anastopoulos, Smith, & Wein, 1998) 비교적 즉각적이며 동기화된 강화가 주어질 때 학급 친구들과 비슷하게 수행한다(Pffifner & Barkley, 1998). ADHD아동의 동기화된 강화를 효과적으로 이용하는 방법으로 행동계약법이 있다. 행동계약법은 ADHD아동의 문제행동 수정에 효과적인 것으로(조남태, 2005; 박영애, 2004; Robinson, Newby & Ganzell, 1981), ADHD아동은 행동계약서에 제시되어 있는 목표행동의 이행을 약속한 후 목표 행동의 수행여부에 따라 강화와 벌을 받게 된다.

ADHD 장애를 가진 아동의 약 80%가 학업수행에서 문제를 보여 과제 수행 정도가 교사의 기대 수준에 못 미치고 있으며(Cantwell & Baker, 1991) 이들 학생의 20~30%는 특정 학업기능 습득의 결손으로 인해 '학습장애'로 분류된다(Dupaul & Gary, 2007). ADHD아동들은 심리적 불안과 충동성으로 인하여 학습 중 집중하지 못하고 산만한 경향을 보인다. 또한 자신의 흥분된 감정을 조절하지 못하고 학습을 함으로써 학습에 집중하지 못하고 지루해한다. 이것은 몽상하기, 낙서하기 등과 같은

학습 중 산만행동을 발생시키기 쉬우며 이는 학습의 저하와 실패의 한 원인으로 작용하게 된다. 따라서 ADHD아동으로 문제행동을 보이며 학습수행 능력이 낮은 학생들에게는 수업 활동 중 자신의 상태를 점검하며 과제를 계속 수행할 수 있는 초인지 전략이 필요하다(김동일, 김애화, 손승현, 정광조, 2009). 선행연구들은 초인지 전략이 ADHD아동의 쓰기 학습(이슬기, 손승현, 2009; Re, Caeran, & Cornoldi, 2008; Reid & Lienemann 2006; Saddler, 2006)과 학습장애 학생들의 읽기 학습(강아름, 김자경, 2009; 송효진, 허승준, 2004) 및 과제 수행 행동(박정미, 박영준, 권혁용, 2009; 김정일, 2006)에 효과 있음을 제시하고 있다.

연구자는 선행연구를 분석한 결과 행동 계약을 활용한 행동 수정과 초인지 전략을 활용한 인지행동수정이 ADHD아동의 문제행동과 과제 집중 행동 향상에 도움이 됨을 알 수 있었다. 그러나 기존의 연구가 행동수정과 인지행동수정 각각에 편중을 두어 연구가 수행되었고 실험 대상에 대한 실험 전·중·후 질적 연구가 충분히 이루어지지 않아 연구 대상학생이 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서 중재의 효과가 어떻게 작용하는지 탐색할 수 없었다. 이에 연구자는 단일대상연구방법과 자문화기술지 방법을 혼합하여 연구를 수행함으로써 행동계약에 의한 초인지 전략의 사용이 ADHD아동의 문제행동과 과제 수행능력에 미치는 효과와 ADHD아동이 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서의 중재 효과성을 탐색해보고자 했다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 행동 계약에 의한 초인지 전략의 사용은 ADHD아동의 자습상황, 독서상황, 쓰기상황에서의 자리이탈 행동, 친구 방해하기 행동, 과제 수행 행동에 어떠한 효과가 있는가?

가. ADHD아동은 행동 계약에 의한 초인지 전략을 습득하여 자습상황, 독서상황, 쓰기상황에서의 문제행동과 과제 수행 행동 조절에 효과적으로 사용하는가?

나. ADHD아동은 행동 계약에 의한 초인지 전략을 유지하며 자습상황, 독서상황, 쓰기상황에서의 문제행동과 과제 수행 행동 조절에 효과적으로 사용하는가?

둘째, ADHD아동의 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서의 중재 효과는 어떠한가?

II. 연구 방법

연구자는 본 연구를 수행하기 위하여 양적인 연구 방법과 질적인 연구 방법을 혼합하여 사용하였다. 연구자는 행동 계약에 의한 초인지 전략이 ADHD아동의 자리 이탈 행동, 친구 방해하기 행동, 과제 수행 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단일대상연구를 수행하였으며, 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서의 중재 효과를 알아보기 위하여 자문화기술지 방법을 이용한 질적 연구를 수행하였다.

1. 중재 효과에 관한 실험 분석

1) 중재 대상

연구자는 인천광역시 S초등학교 2학년에 재학 중인 아동 1명을 대상으로 하였다. 이 아동의 나이는 9세이나 생일이 1월생으로 학급에서 생활 연령이 가장 높았으며 심각한 과잉행동, 충동성, 주의산만을 보였다. 이 학생을 2개월 이상 지속적으로 관찰한 현재 학년 담임교사, 2009학년도 담임교사, 현재 학급에서 함께 생활하는 특수교육보조원 이렇게 3명의 관찰자가 ADHD 평가 척도인 K-ARS 검사를 실시였다. K-ARS 검사는 Dupaul(1991)이 개발한 척도를 한국어판으로 표준화한 것으로(김영신, 소유경, 노주선, 최낙경, 김세주, 고윤주, 2003) 총점이 17점 이상일 경우 ADHD아동으로 선별된다. 이 학생을 2개월 이상 관찰한 3명의 관찰자가 평정한 결과 이 학생은 관찰자 모두에게서 총점 40점 이상의 높은 점수를 얻었다. 이 학생은 중복장애가 없고 약물치료를 받지 않았으나 미술치료와 같은 간단한 정서치료를 받은 경험이 있다.

<표 1> 중재대상아동의 특성

과잉행동	<ul style="list-style-type: none"> - 자리에 앉아 있지 못하며 수업 중 교실 돌아다니기 - 쉬는 시간에 학교 돌아다니며 학교 기물 부수기 - 손을 계속 움직이며 손장난하기(가위로 책상파기, 지우개 계속 자르기 등)
충동성	<ul style="list-style-type: none"> - 수업 중 갑자기 일어나 춤추기 - 수업 중 갑자기 큰소리로 친구에게 말하기 - 스스로 조절하지 못하며 휘파람 불기 - 친구들과 협동과제를 수행하지 못하며 싸우기
주의산만	<ul style="list-style-type: none"> - 책, 공책, 책가방, 준비물 등 자신의 물건을 정리하지 못함 - 주변에 항상 쓰레기가 널려있음 - 자기와 상관없는 대화 내용에 민감하게 반응하기 - 학습을 혼자 수행하는데 어려움을 보임(쓰기, 읽기를 하는데 심각한 어려움을 보임)

2) 실험 설계

연구자는 행동계약에 의한 초인지 전략이 ADHD아동의 자리이탈 행동, 친구방해하기 행동, 과제 수행 행동에 미치는 효과를 알아보기 위하여 단일대상연구를 실시하였다. ADHD아동 1명을 대상으로 세 가지 상황인 자습시간, 독서시간, 쓰기시간에서의 변화를 알아보는 상황 간 중다기초선설계(multiple baseline design across settings)를 사용하였다. 자습상황은 아침 8시 30부터 8시 50분 사이의 10분, 독서상황은 2교시 시작한 후 10분, 쓰기상황은 3교시 시작한 후 10분으로 설정하였다. 중재는 각 상황이 시작되기 전 쉬는 시간에 이루어졌으며 상황종료 후 ADHD아동은 자기 행동 평가지(self-assessment test)를 하였다. 연구자는 중재 대상아동이 자리에 가만히 앉아서 스스로 자신의 행동을 통제하며 과제를 수행해야 하는 시간이기애 이러한 상황을 실험 상황으로 설정하였다.

기초선 단계에서는 대상학생에게 어떠한 중재나 단서를 제공하지 않은 채 관찰만을 실시하였다. 일반적으로 기초선 단계에서 가장 안정적인 경향을 보이는 상황에 대하여 중재를 먼저 실시하나(이소현, 박은혜, 김영태, 2007) 연구자가 중재대상아동의 생활특성을 분석한 결과 아침 자습상황에서 문제행동을 발생시키면 그 상황이 뒤에 있는 학습 상황에 전이 되어 학습활동에 심각한 문제를 야기 시켰다. 이에 연구자는 아침에 하는 활동인 자습활동에 대한 중재를 먼저 할 것을 결정하였다. 각 중재 상황에서 과제 수행 행동이 기준에 도달하면 다음 상황으로 이동하여 중재를 실시하였다. ADHD아동의 행동 유지 상태를 관찰하기 위하여 유지 단계를 두었으며 행동 계약 없는 자습상황, 독서상황, 쓰기상황에서의 자리이탈, 친구 방해하기, 과제 수행 행동을 관찰하였다. 각 상황에서 주어진 관제는 <표 2>와 같다.

<표 2> 상황별 과제

상황	자습상황	독서상황	쓰기상황
과제	색칠하기 과제	독서활동 과제	독서 감상문 쓰기 과제

3) 실험 도구

(1) 행동 계약서

연구자는 ADHD아동의 행동 수정에 효과적인 행동 계약서 방법을 사용하였다(고은주, 2010; 조남태, 2005; 박영애, 2004). 연구자와 중재 대상아동은 자리를 이탈하여 교실 돌아다니지 않기, 친구의 학습 활동 방해하거나 간섭하지 않기, 자신의 학습 활동에 집중하기를 약속하는 행동 계약을 수행하였다(그림 1 참고). 중재대

상아동은 자신이 지켜야 할 행동을 소리 내어 말하며 상황에 맞는 올바른 행동을 할 것을 교사와 약속하였고 행동 계약 속에는 중재대상아동이 스스로 목표를 정하는 활동(self-goal setting)과 자신이 정한 목표를 달성했을 때 자기 자신에게 줄 상(self-reinforcement)을 스스로 설정하는 활동을 두어 수행 행동에 대한 동기화가 일어나도록 하였다.

나의 행동 약속!

_____는 _____시간에 다음과 같이 행동할 것을 약속 합니다.

☆ 아래의 내용을 큰소리로 읽고 () 속 “약속합니다” 칸에 ○ 합니다.

1. 교실을 돌아다니지 않겠습니다(약속합니다).
2. 친구를 방해하지 않겠습니다(약속합니다).
3. 학습 활동에 집중하며 열심히 하겠습니다(약속합니다).

☆ 약속을 잘 지키면 나에게 상을 주도록 하겠습니다.

• 나의 행동 목표 점수	() /15 점
• 목표를 달성하면 나에게 주는 상	

<그림 1> 행동 계약서

(2) 자기 행동 평가서

본 연구자는 중재대상아동이 스스로 자신의 계약 행동 수행정도를 평가할 수 있는 자기 행동 평가지(self-assessment test)를 사용하였다(그림 2 참고). 중재대상아동은 각각의 상황에 따른 행동 수행 후 스스로 자신의 행동 수행 정도를 평가(self-monitoring)하여 자신의 수행 수준을 점검하였다. 자신이 목표에 도달했을 때 자신이 설정한 상을 자신에게 줌으로써 자신의 행동에 대한 보상을 받고 옳은 행동에 대한 강화가 일어나도록 하였다.

(3) 자기 진술 언어

자기 진술(self-statements) 언어는 자신의 행동을 통제하며 과제를 수행하는 효과적인 방법이다(Harris, Graham, Mason & Friedlander, 2007). 중재대상아동은 자기 진술 언어를 사용하는 교사의 시범을 본 후 자기 진술 언어 사용법을 연습하였고 자신의 행동을 통제하는 대처 수단으로 사용하였다(표 3 참고).

나의 행동 평가하기!

★ 나는 약속을 잘 지켰나요? 스스로 평가를 하기 전에 다음 내용을 꼼꼼이 생각해보고 솔직하게 자신을 평가해봅시다.

1. 의자에서 일어나 교실을 돌아다니지는 않았나요?

해당란에 ○ 하세요.

매우 잘함(5점)	잘함(4점)	보통(3점)	못함(2점)	매우 못함(1점)

2. 과제를 집중하며 열심히 했나요?

해당란에 ○ 하세요.

매우 잘함(5점)	잘함(4점)	보통(3점)	못함(2점)	매우 못함(1점)

3. 친구 일에 불필요하게 간섭하며 방해하지는 않았나요?

해당란에 ○ 하세요.

매우 잘함(5점)	잘함(4점)	보통(3점)	못함(2점)	매우 못함(1점)

★ 위의 결과를 보고 나에게 상주기.

• 나의 행동 목표 점수는 몇 점입니까?	(점)
• 나의 목표 점수를 달성했습니까?	(예, 아니요)
목표 점수를 달성했으면 나에게 상을 주세요.	

<그림 2> 자기 행동 평가서

<표 3> 자기 진술 언어 예

자리이탈 행동을 하고 싶을 때	- 조금만 참자!, 수업 중 돌아다니면 안돼, 난 잘 참을 수 있을 거야!
과제 수행 행동을 할 때	- 과제를 먼저 하자, 딴 생각을 하지 말자, 난 잘 할 수 있을 거야, 얼마 남지 않았어, 끝을 내자, 집중해서 빨리 끝내자
친구 방해하기 행동을 하고 싶을 때	- 친구 일에 끼어들지 말자, 친구를 간섭하지 말자, 내가 할 일을 하자, 참아보자.

(4) 시계 단서 플래시

연구자는 중재대상아동에게 산만한 행동과 과제 수행 행동을 촉진시키는데 효율적인 시간 단서 주기를 사용하였다(김동일 외, 2009). 장애아동들은 행동 단서가 주어졌을 때 수행을 효율적으로 수행할 수 있다(Reagon & Higbee, 2009). 중재대상 아동은 각각의 상황에서 정해진 시간 안에 과제를 수행해야 하며 시간 단서는 학습의 TV로 제시되었다(그림 3 참고).



<그림 3> 시계 단서 플래시 모습

4) 관찰 및 측정

(1) 측정 행동의 정의

중재대상아동의 자리가탈 행동, 친구방해하기 행동, 과제 수행 행동을 관찰하기 위하여 각 행동에 대한 조작적 정의를 하였다.

① 자리가탈 행동

대상학생이 수업과 관계없는 일로 자신의 의자에서 일어나 교실을 돌아다니는 행위이다. 단순히 자기 자리에서 일어나서 앉은 경우는 자리가탈을 했다고 간주하지 않는다.

② 과제 수행 행동

대상학생이 주어진 과제를 해결하기 위해 학습에 집중하는 행동을 의미한다. 대상학생이 과제 수행과 관련 없는 장소에 시선 두기, 친구와 이야기하기, 친구의 행동에 큰소리로 간섭하기, 자신 만의 몽상에 빠져 멍하게 있기, 교실 돌아다니기 활동을 할 때는 과제 수행을 하지 않은 것으로 본다.

③ 친구 방해하기 행동

각 상황에서의 과제 내용 및 과제 수행 행동과 관련 없는 대화 및 행동을 하여 친구의 과제 수행을 방해하는 것을 의미한다. 그러나 과제 수행 행동과 관련하여 친구에게 조언 구하기 행동은 친구 방해하기 행동으로 간주하지 않는다.

(2) 관찰 및 자료 수집

기초선, 중재, 유지 단계의 자습상황, 독서상황, 쓰기상황은 연구자가 직접 관찰하여 기록하였으며 특수 교육 보조원을 보조 기록자로 두어 관찰자간 신뢰도를 산출하였다.

짧은 시간의 관찰에는 사건 기록법이나 간격 기록법을 사용하여 초 단위의 관찰을 실시하며 시간 표집법은 장기간에 걸친 행동을 관찰하기 위하여 분 단위 관찰을 실시한다(Alberto & Troutman, 2005). 그러나 연구자가 설정한 상황에는 약 23명의 초등학교 2학년 학생들이 함께 있는 상황이었다. 짧은 집중 시간과 많은 활동 요구를 가진 2학년 학생들의 발달특성을 고려하여 간격기록법과 시간 표집법의 장점을 혼합한 방법인 30초 간격 시간 표집법을 선택하여 10분 동안 관찰을 실시하였다. 10분 동안 ADHD아동은 학급의 친구들과 함께 자습상황에서는 색칠하기, 독서상황에서는 독서하기, 쓰기상황에서는 독서한 내용에 대한 인상적인 내용 100음절

이상 쓰기가 과제로 주어졌다. 쓰기 상황에서 ADHD아동이 10분 이내에 쓰기를 종료했다고 언급할 경우 관찰기록을 중지하였다(30초 간격 시간표집법은 매 30초 시점에서 표적행동을 관찰하는 것으로 중재대상아동이 8분 10초 되는 시점에서 쓰기를 다했다고 언급한다면 연구자는 관찰 기록을 중지하며 더 이상 관찰 기록을 하지 않는다. 8분 10초 동안 관찰자는 매 30초 시점마다 관찰을 했으므로 16구간을 관찰했고 그 구간 중 8구간에서 문제 행동을 일으켰다고 표시했다면 중재대상아동의 문제 행동 발생률은 50%가 된다.).

5) 실험 절차 및 장소

(1) 실험 절차

기초선 기간 연구자는 직접 관찰을 하며 중재대상아동의 행동을 기록하였다. 자습상황, 독서상황, 쓰기상황 순으로 중재를 실시했으며 모든 상황에 대한 중재가 종료된 후 유지 검사를 실시하여 중재대상아동의 행동 변화를 점검하였다.

① 기초선

연구자는 실험 대상자가 2학년 학생인 특성을 고려하여 모든 상황을 10분 동안으로 설정하였다. 중재대상아동에게 자습상황에는 색칠하기 과제를, 독서상황에는 독서하기 과제를, 쓰기상황에는 독서 후 쓰기 과제를 주었다. 이 기간 동안 연구자는 언어적 피드백, 몸짓에 의한 피드백, 시각적 피드백 등과 같이 과제를 수행하도록 촉구하는 단서를 주지 않으며 단지 중재대상아동의 행동을 관찰하여 기록하기만을 실시하였다.

② 중재

연구자는 중재대상아동의 자리이탈과 친구방해하기의 문제행동 감소와 과제 집중 행동의 향상을 위한 전략으로 자기 진술 (self-statements)언어 사용법을 시범 보였다. 중재대상아동은 교사의 시범을 본 후 자기 진술 언어 사용법을 연습하였고 자신의 행동을 통제하는 대처 수단으로 사용하였다.

연구자와 중재대상아동은 각 상황에 따른 과제를 시작하기 전에 자리를 이탈하지 않으며, 친구를 방해하지 않고, 자신의 과제를 충실히 수행할 것을 다짐하는 행동 계약을 하였다. 행동 계약 속에는 중재대상아동이 스스로 목표를 정하는 활동(self-goal setting)과 자신이 정한 목표를 달성했을 때 자기 자신에게 줄 상(self-reinforcement)을 설정하도록 하여 약속한 행동의 수행에 대한 동기화가 일어나도록 하였다.

중재대상아동은 연구자와의 행동계약 후 각 상황에 맞는 과제를 수행하고 연구자는 시간 단서인 시계 플래시를 교실 TV 화면으로 제시하였다. 이는 중재대상아동에게 정해진 시간 안에 과제를 수행하도록 하는 자극을 줌으로써 과제 수행을 촉구하는 역할을 하였다.

중재대상아동은 각 상황에 따른 과제 수행 후 자신의 수행정도를 스스로 평가(self-monitoring)하는 활동을 하였다. 이 활동을 통하여 중재대상아동은 자신의 행동을 점검하며 자신이 설정한 행동 목표 점수를 달성했는지 확인했고 행동 계약 단계에서 스스로 설정한 보상(self-reinforcement)을 자기 자신에게 주었다. 중재의 전체적인 절차 예는 <표 4>와 같다.

관찰에 의한 과제집중 행동 발생률이 3회기 연속 60% 이상 일 때 다음 상황에 대한 중재를 실시하였다. 60%로 설정한 이유는 각 상황 간 유사성이 있어 상황 간 전이가 쉽게 이루어질 수 있음을 고려하여 설정한 것이었다. 마지막 중재상황에서 과제집중 행동이 연속 3회 60%이상 이면 모든 중재를 종료하였다.

상황 간 중다기초선설계에 따라 실험을 수행할 때 상황 간 독립성이 유지되면서 중재가 실천 되는 상황에는 기능적 유사성이 있어야 한다(이소현, 박은혜, 김영태, 2007). 이 실험은 ADHD아동의 실천적 효과성을 얻기 위하여 실제 학급 생활 맥락 내에서 이루어졌으며 연구자는 중재자의 역할과 담임교사의 역할을 동시에 수행하였다. 연구자는 자습상황, 독서상황, 쓰기상황에서 학습 내용에 따른 상황 간 독립성을 확보하고자 하였으나 담임교사에 의한 수업 운영과 ADHD아동의 학급 생활이라는 큰 맥락에서 보았을 때 상황 간 완벽한 독립성을 유지하지 못할 것으로 생각하였다.

<표 4> 중재의 단계와 내용

단계	내용
1. 자기 진술 언어 사용법 연습	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 자기 진술(self-statements) 언어를 어떻게 사용하는지 시범 보인다. 예) 친구 일에 간섭하거나 방해하고 싶을 때 “그건 친구 일이야 간섭하지 말자, 끼어들지 말자, 내가 할 일을 하자” 등과 같이 말하기 - ADHD아동은 교사의 시범을 보고 자기 진술 언어 사용을 연습한다.
2. 행동 계약서 작성하기	<ul style="list-style-type: none"> - 교사는 “행동 계약서” 내용을 설명한다. 스스로 올바른 행동을 할 것을 다짐하는 내용이며 자신이 설정한 행동 목표 점수를 달성했을 때 자신이 설정한 보상이 주어짐을 말한다. - ADHD아동은 행동 계약을 약속하며 자기 목표 달성과 관련한 자기 보상을 스스로 정한다. 아동의 보상 내용은 실천 가능한 것이어야 한다(본 연구에서 ADHD아동은 칭찬 스티커를 주로 요구하였음).

<표 4> 중재의 단계와 내용 (계속)

단계	내용
3. 과제 부여	- 교사는 각 상황별 과제를 부여한다. 자습상황에서는 색칠하기 학습지를, 독서상황에서는 책을, 쓰기상황에서는 독서 감상문 공책을 준비했는지 준비상황을 검토한 후 활동을 시작한다.
4. 시계 단서 플래시 제시 및 관찰	- 교사는 ADHD아동을 포함한 학급 전체 학생들의 준비상황을 확인한 후 시계 단서 플래시를 학급의 TV화면으로 제시한다. - 교사는 시계 단서 플래시에 10분 시간을 설정한 후 시작버튼을 누르며, ADHD아동의 행동을 관찰하기 시작한다. - 과제 수행을 다 못하더라도 10분이 경과 되면 교사의 관찰과 학생들의 과제 수행을 끝내도록 한다.
5. 자기 행동 평가서 작성	- ADHD아동은 상황 종료 후 자기 행동 평가서(self-assessment test)를 스스로 작성한 후 목표 점수에 도달하면 자기가 설정한 보상을 받도록 한다.

③ 유지

중재 종료 후 5일 후 중재에 의한 행동 변화가 유지되는지 살펴보기 위하여 중재가 없는 상태에서의 자리가탈, 친구방해하기, 과제 수행 행동을 각 상황에서 2회기에 걸쳐 관찰하였다.

(2) 실험 장소 및 시간

실험 장소는 초등학교 2학년 교실이며 학급의 학생은 23명이다. 남자 12명 여자 11명이며 남자아이 중 1명은 심한 자폐 성향을 보여 특수교육보조원이 배치되어 함께 생활한다. 자습상황은 아침 8시 30부터 8시 50분 사이의 10분, 독서상황은 2교시 시작한 후 10분, 쓰기상황은 3교시 시작한 후 10분으로 설정하였다. 중재는 각 교시를 시작하는 쉬는 시간에 이루어졌으며 실험 기간은 5초부터 6월 중순 사이의 6주 동안이며 1주에 3~4회씩 이루어졌다.

6) 자료 처리

본 연구는 행동 계약에 의한 초인지 전략이 ADHD아동의 문제행동 및 과제 수행 행동에 미치는 영향을 알아보기 위한 것으로 행동 계약에 의한 초인지 전략이 독립변인이며 ADHD아동의 문제행동 및 과제 수행 행동이 종속변인이다.

연구자는 30초 간격 시간표집법으로 각 상황별 ADHD아동의 자리가탈 행동, 과제 수행 행동, 친구 방해하기 행동을 관찰하였다. 30초 간격 시간표집법은 매 30초

시점에서 표적행동을 관찰하는 것으로 연구자는 30초가 되는 시점에 ADHD아동을 관찰하여 표적행동을 보였을 때는 ○, 보이지 않았을 때는 × 표시를 하였으며 관찰 후 관찰한 자료를 토대로 다음과 같은 방법으로 행동 발생률을 구하였다.

(1) 자리이탈 행동

$$(자리이탈\ 행동\ 발생\ 구간\ 수 / 시간\ 표집\ 전체\ 구간\ 수) \times 100\%$$

(2) 과제 수행 행동

$$(과제\ 수행\ 행동\ 발생\ 구간\ 수 / 시간\ 표집\ 전체\ 구간\ 수) \times 100\%$$

(3) 친구 방해하기 행동

$$(친구\ 방해하기\ 행동\ 발생\ 구간\ 수 / 시간\ 표집\ 전체\ 구간\ 수) \times 100\%$$

연구자는 실험을 실시하며 관찰 기록한 내용을 상황 간 중다기초선 설계 그래프로 처리하였다. 또한 연구자는 연구 데이터의 신뢰도를 확보하기 위하여 전체 중재 회기의 약 10%에 대하여 제 2관찰자를 두어 관찰 기록을 실시하였다. 연구자는 제 2관찰자인 학급의 특수교육보조원을 대상으로 관찰 기록법에 대한 훈련을 실시하여 관찰자간 일치도가 100%일 때 실제 상황에 대한 관찰 기록을 수행하도록 했다. 전체회기 중 20%에 대하여 연구자와 공동 관찰기록을 하였으며 관찰자간 신뢰도는 100%를 달성하였다. 연구자는 중재도구 중 하나인 시계 단서 플래시를 사용하였고 실험 중 시계 단서 플래시는 교실의 대형 TV화면으로 제시되었다. 제1관찰자인 연구자와 제2관찰자인 특수교육보조원은 함께 지내는 시간이 많았고 시계 단서 플래시가 TV 화면으로 제시되었기 때문에 관찰기록이 일치한 것으로 생각되었다.

2. 중재 효과에 관한 질적 분석

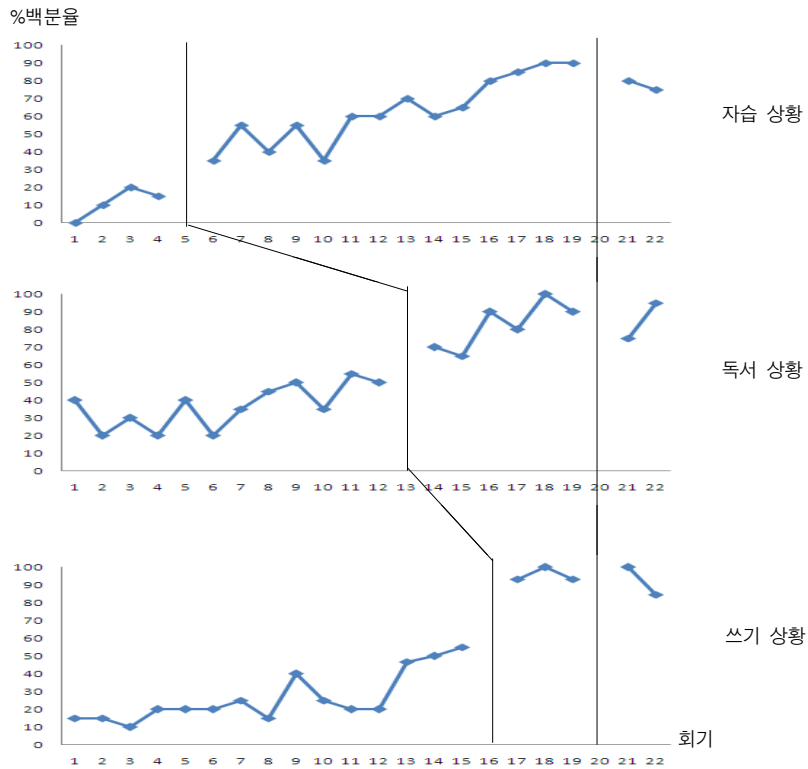
1) 자문화기술지

연구자는 행동계약에 의한 초인지 전략 사용의 중재 효과를 알아보기 위하여 양적 연구의 수단으로 단일대상연구를 실천하였고, 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서의 중재 효과를 알아보기 위하여 자문화기술지 연구 방법을 사용하였다.

자문화기술지는 연구자 자신의 경험적 사실에 대한 문화기술적인 측면에서의 이해와 해석을 이끌어 내는 연구이다(Chang, 2008). 연구자들은 자문화기술지를 통하여 자기 자신에 대한 반성과 성찰을 하게 되고 이러한 성찰의 과정 속에서 사회문화와 관련을 맺으며 살아가는 자신을 깊이 이해하게 된다. 자문화기술지는 문화기술적 측면에서의 이해와 해석 그리고 의미부여의 과정이 이루어지기 때문에 자서전 또는 일기와 구별되는 특성을 보인다. 자문화기술지는 자기, 타인 그리고 자기와 타인이 존재

하는 맥락적 환경에서의 상호작용을 더욱 풍부하게 드러내는 특징을 가지며(박순용, 장희원, 조민아, 2010) 자문화기술지를 사용하는 연구자는 자신의 경험에 대한 깊은 성찰과 반성을 통하여 어떻게 타인의 마음을 정화시키고 더 나아가 자신의 반성적 경험이 사회문화를 어떻게 변화시킬 것인가에 대한 고민에 직면하게 된다(Humphreys, 2005).

연구자는 자문화기술지 방법을 사용하여 중재 효과에 대한 질적 분석을 하고자 했으며 고백적이며 분석적인 자문화기술지 글쓰기를 하여 중재 실천가로서의 솔직한 마음을 표현함과 동시에 중재의 효과가 ADHD아동 및 그가 속한 학급에 어떠한 의미가 있는지 찾고자 하였다.



<그림 4> 과제 수행 행동

2) 자료 수집 및 분석

자문화기술지는 다른 질적 연구 방법들처럼 면접자료, 기록자료, 자기 회상 및 반성 자료, 사진 자료, 영상 자료들을 연구 데이터로 사용한다. 연구자는 자문화기술지 방법을 사용하면서 연구의 타당성을 높이기 위하여 반성적 자기성찰, “나”를 포함한 학급 전체의 맥락에서 이야기 전개하기, 장기간(약 10개월)의 연구 자료 수집하기, 사진자료, 관련 사람들의 인터뷰 자료, 영상자료, 상담자료, 학급 운영 기초 자료와 같은 다양한 자료 수집하기를 실시하였다. 또한 연구자의 학급에 배치되어 있는 특수교육보조원과 ADHD아동의 전 학년 담임교사와 함께 질적 연구 결과에 대한 논의를 함으로써(member check) 질적 연구의 신뢰성을 확보하고자 하였다.

연구자는 수집한 자료들에 대한 주제 분석을 실시한 후 범주를 형성하여 의미를 도출하는 과정을 거쳤으며 도출 한 의미를 바탕으로 글쓰기를 실시하였다. 연구자는 쓴 글과 관련하여 특수교육보조원과 중재대상아동의 전 학년 담임교사와 면담(member check)을 한 후 최종 연구 결과로 결정하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 중재 효과에 관한 실험 분석 결과

1) 과제 수행 행동에 미친 효과

자습상황, 독서상황, 쓰기상황 간 과제 수행 행동의 평균을 비교한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 상황 간 과제 수행 행동

상황	기초선	중재	유지
자습상황	11.3%	62.9%	77.5%
독서상황	36.7%	82.5%	85.0%
쓰기상황	26.5%	95.5%	92.3%

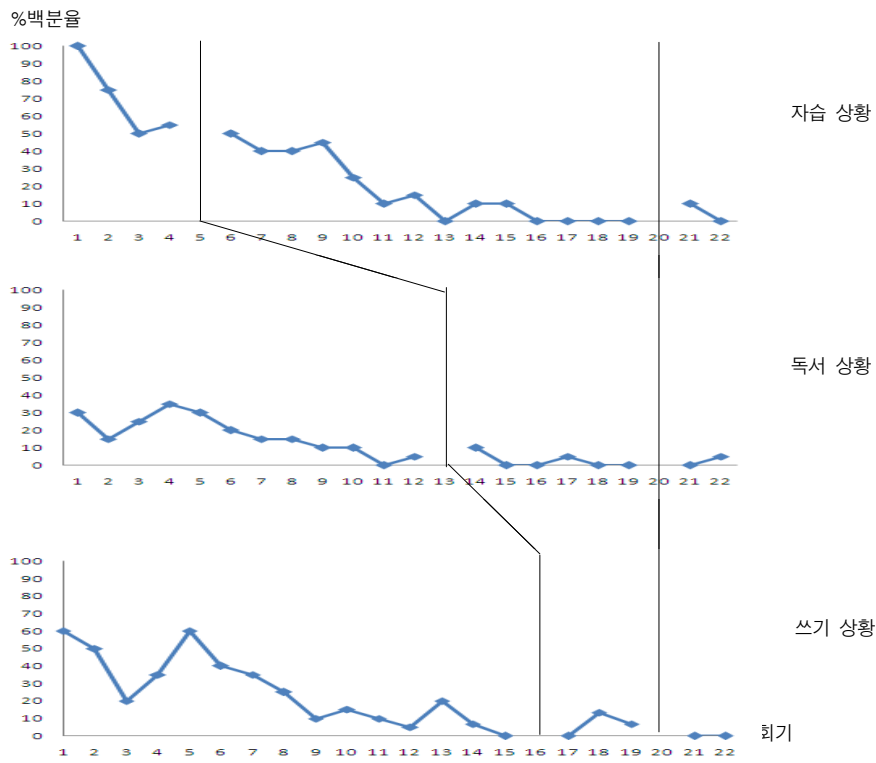
과제 수행 행동에 대한 자습상황에서의 기초선 평균은 11.3%로 자습 활동을 거의 수행하지 않으며 자리이탈 행동과 친구 방해하기 행동을 했다. 중재 단계에서의 과제 수행 행동 평균은 62.9%이며 유지 단계에서의 평균은 77.5%로 행동계약에 의한 초인지 전략의 활용이 ADHD아동의 과제 수행 행동의 증가에 효과 있음을 보였다. 독서상황에서의 과제수행행동은 기초선 평균 36.7%를 보였으나 중재 단계에서는 평균 82.5%를, 유지 단계에서는 평균 85.0%의 과제 수행 행동을 보임에 따라 행동계약에 의한 초인지 전략의 사용은 효과 있었다. 쓰기상황에서의 과제 수행 행동은 기초선 평균 26.5%로 낮았으나 중재를 실시하며 과제 수행 행동이 증가하여 중재 평균 95.5%를 보였으며, 유지 단계에서는 92.3%를 보임에 따라 행동계약에 의한 초인지 전략의 사용은 ADHD아동의 쓰기 수행 행동을 향상시키는데 효과 있음을 보였다. 과제 수행 행동에 대한 각 상황별 기초선, 중재, 유지 기간을 비교한 결과는 <그림 4>와 같다.

2) 자리이탈 행동에 미친 효과

자습상황, 독서상황, 쓰기상황 간 자리이탈 행동의 평균을 비교한 결과는 <표 6>과 같다. <표 6>에 나타난 것과 같이 자습상황에서의 기초선 평균은 70.0%였으나 중재 기간 중 평균은 17.5%로 나타났고 유지 기간에는 5%로 거의 자리이탈 행동이 없는 것으로 나타났다. 독서상황에서의 기초선 평균은 17.5%로 자습상황과 많은 차이를 보였다. 이는 자습상황과 독서상황에 대한 인식의 차이에서 오는 것으로 ADHD아동은 독서상황에서는 자리를 이탈하며 움직이지 않아야 하는 것으로 인식하고 있는 것으로 추정된다. 독서상황에서는 중재 기간 동안 자리이탈 행동이 2.5%로 자리이탈 행동을 거의 보이지 않았으며 유지 단계에서도 2%로 자리이탈 행동이 거의 발생하지 않아 행동계약에 의한 초인지 전략이 효과 있음을 보였다. 쓰기 상황의 기초선 평균은 26.1%로 자습 상황과 비교하여 많은 차이가 난다. ADHD아동은 쓰기상황 또한 독서상황처럼 움직임을 하지 않아야 하는 정적인 상황으로 인식하고 있는 것으로 추정된다. 중재 단계에서의 평균은 6.7%이며 유지 단계에서의 평균은 0%로 자리이탈 행동을 감소시켰으므로 행동계약에 의한 초인지 전략이 쓰기상황에서도 효과 있음을 보였다. 자리이탈 행동에 대한 각 상황별 기초선, 중재, 유지 기간을 비교한 결과는 <그림 5>와 같다.

<표 6> 상황 간 자리이탈 행동

상황	기초선	중재	유지
자습상황	70.0%	17.5%	5.0%
독서상황	17.5%	2.5%	2.0%
쓰기상황	26.1%	6.7%	0.0%



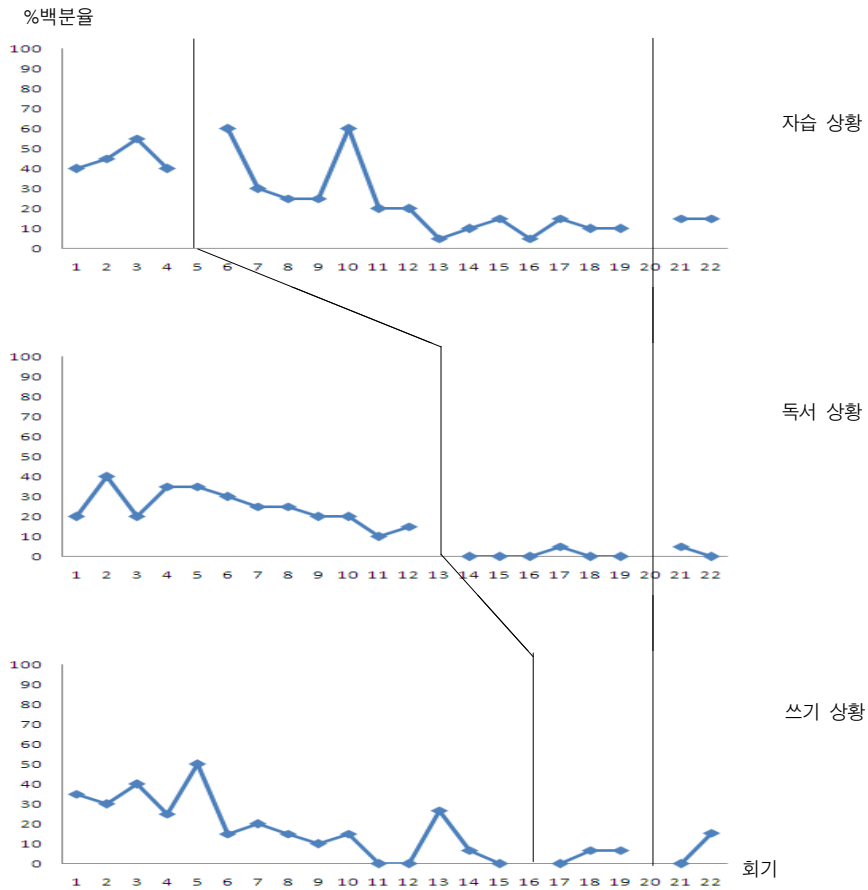
<그림 5> 자리이탈 행동

3) 친구 방해하기 행동에 미친 효과

자습상황, 독서상황, 쓰기상황 간 친구 방해하기 행동의 평균을 비교한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 상황 간 친구 방해하기 행동

상황	기초선	중재	유지
자습상황	45.0%	22.1%	15.0%
독서상황	24.6%	0.8%	2.5%
쓰기상황	19.2%	4.5%	7.7%



<그림 6> 친구 방해하기 행동

자습상황에서의 친구 방해 행동은 기초선 평균 45.0%를 보였으나 중재 단계 평균은 22.1%로 낮아졌으며 유지 단계에서는 15.0%로 더욱 낮아져 행동계약에 의한 초인지 전략의 활용이 효과 있음을 보였다. 쓰기상황에서의 친구 방해 행동은 기초선 평균 19.2%이다. 이 단계 또한 앞에서 언급한 것처럼 자습상황과는 2배 차이가 난다. 중재 단계에서의 평균은 4.5%로 중재가 효과 있음을 보였고, 중재 후 있는 유지단계에서는 평균 7.7%를 보여 행동계약에 의한 초인지 전략의 활용이 효과 있음을 증명하였다. 친구 방해하기 행동에 대한 각 상황별 기초선, 중재, 유지 기간을 비교한 결과는 <그림 6>과 같다.

연구자는 ADHD아동을 대상으로 행동계약에 의한 초인지 전략을 실천한 결과 과제 수행 행동 증가, 자리이탈 행동 및 친구 방해하기 행동 감소에 효과적임을 알 수 있었다. 각각의 행동에 따른 자습상황, 독서상황, 쓰기상황들에서의 실험 단계별 전체 평균을 제시하면 <표 8>과 같다.

<표 8> 각각의 행동에 대한 전체 상황들에서의 실험 단계별 전체 평균

행동 \ 단계	기초선	중재	유지
과제 수행 행동	24.8%	80.3%	84.9%
자리이탈 행동	37.9%	8.9%	2.3%
친구 방해하기 행동	29.6%	9.2%	8.4%

2 질적 분석 결과

연구자는 자문화기술지 방법을 이용하여 중재의 현장 실천 맥락에서 효과성을 탐구해보고자 했다. 연구자는 분석 결과 “서로 고통 받는 학교생활”, “중재의 겉모습”, “중재 후 무너진 질서와 규칙”이라는 3개의 주제(Theme)를 도출하였다.

1) 중재 전 - 서로 고통 받는 학교생활

새로운 학년에 2학년을 담임한 나는 ADHD아동이 우리 반에 있는지 몰랐다. 그 아이의 엄마가 학부모 총회 날 나에게 와서 올 때까지 나는 MK가 ADHD 인지 상상도 못했다. 나는 아들을 두 명 키우고 있어 남자 아이들의 장난치는 성향을 잘 알고 있었다. 그래서 단지 그의 행동이 ADHD라기 보다는 장난이 좀 심하고 자기 관리를 잘하지 못하는 남자 아이로만 생각했었다.

어머니: 혹시 MK 1학년 때 선생님께서 무슨 말씀 들으셨어요?

담 임: 아니요? 무슨 말씀을 하시는지?

어머니: 1학년 때 담임선생님께서 우리 아이가 좀 떠든다고 ADHD가 의심된다고 병원에 가보라고 하시더라고요,

담 임: (놀라며) 그래요!

어머니: 1학년 때 선생님께서 아이를 늘 쥐 잡듯이 잡았어요, 전 지금도 그 선생님을 피해요,

(학부모 총회 날 부모님과의 면담 회상)

나는 학부모 총회 날 단지 MK의 학교생활 모습을 어머니께 알려주며 학교 준비물과 과제를 잘 챙겨줄 것을 부탁하려고 했는데 뜻밖의 사실을 알게 되었다. 사실 MK의 학교 생활태도는 엉망진창이었고 이런 모습을 지켜보는 나는 매일 그에게 고성과 잔소리를 해댔었다.

그 주위는 항상 모든 물건들이 널브러져 있었다, 가방은 바닥에 뒹굴고 연필은 책상에서 몇 자루씩 주인을 잃은 듯 여기저기 있었다, 그는 항상 무엇인가를 파는 습관이 있었다, 가위의 끝으로 지우개를 파서 구멍을 내거나 자를 톱인 양 사용하며 책상을 자르느라 정신이 없었다, 글씨 쓰는 것을 무척이나 힘들어했으며 글씨를 읽을 수 없을 정도로 엉망 이었다, 수업 중에는 항상 책이 없었으며 수업 시간에는 수업 내용과 상관없이 자기만의 세계에 빠져 하루를 보냈다, 그가 학교에 와서 하는 일이라고는 밥 먹는 일뿐이었다,

(MK의 생활 태도 회상 자료)

이 학생의 1학년 때 담임교사는 MK를 보자마자 ADHD로 의심했으며 이 학생의 이상 행동에 엄청나게 많은 스트레스를 받았고 이 학생의 행동을 억제시키기 위하여 아주 무섭게 했다고 고백했다.

그 아이를 보자마자 ADHD로 생각했다, 손을 잡기도 가만히 있지 못하고, 집중력이 없어서 수업 중 발표할 때 앞 친구의 말을 반복하기를 많이 했다, 급식시간에 돌아다니고 주변에 쓰레기가 널려있었다, 그리고 이상한 소리를 내며 혼자 놀이를 많이 해서 필통을 꺼내지 못하게 하기도 했다, 무엇을 시키면 이미 아는 것이라며 하지 않으려 했고 다른 것에 관심을 보이지 일쑤였다, 억지로 시키면 대충 하려했으며 다른 사람 앞에서 이상한 표정을 지어보이길 좋아했다, 또한 자주 고개를 가우뚱해 있었다,

(MK의 1학년 때 담임과의 면담에서)

MK는 이상 행동과 관련하여 자신도 그렇게 하고 싶지 않은데 자신도 모르게 자꾸만 그렇게 한다고 했다. 그리고 자신의 행동을 스스로 통제하지 못하겠으며 자신도 모르게 이상 행동이 자꾸만 나온다고 했다.

저는 다른 친구들만큼 돌아다닌다고 생각해요, 그냥 다리가 짹짹해서 앉아있을 수가 없어요, 앉아서 견디고 싶는데 그렇게 못하겠어요, 짹짹해서 휘파람을 불고요, 알림장은 글이 짧아서 쓸 수 있는데 독서기록장은 글을 길게 써야 하기 때문에 힘이 들고 그래서 쓰기 싫어요, 아이들 앞에서 '슈렉' 춤을 추는 것은 재미있지만 친구들과 어울려 학습하며 무엇인가를 만들어 내는 것은 어렵고 힘들어요,

(MK와의 3월 면담에서)

MK는 칭찬 받는 것을 좋아했다. 교사에게서 칭찬을 받으면 어머니께 무엇인가 자신이 원하는 것을 얻을 수 있으므로 항상 무엇인가를 하지 않고 칭찬의 징표인 스티커 또는 칭찬 상품을 달라고 교사인 나를 졸랐다. MK는 상장을 무척 받고 싶어했으나 상장을 받지는 못했다. 그 자신의 산만함으로 인하여 과제수행능력이 무척 안 좋았기 때문이다. 이러한 모든 것을 고려해보았을 때 그는 무엇인가를 잘 하고 싶은 동기는 있으나 자신의 수행행동을 통제하지 못했다. MK에게는 자신의 행동을 통제하는 행동 치료와 자신의 행동을 반성하며 자신의 과제를 수행할 수 있는 초인지적 행동 치료가 필요했다.

MK는 시험시간에 시험지를 풀지 않고 혼자 멍하니 놀았다. 40분의 시험 시간 중 30분 놀고 10분 동안 문제를 풀었다. 이런 모습을 보는 자체가 나에게서는 고통이었다. 그리고 정해진 시간에 알림장을 쓰지 않아 친구들이 다 간 후 남아서 알림장을 썼다. 내가 알림장 쓰는 시간에 집중해서 알림장을 쓰라고 소리 지르고 어르고 달래고 해도 MK에게는 소용없었다. MK는 글씨 쓰는 것을 너무 싫어했다. 무언가에 집중하는 것을 너무 싫어했다.

ADHD아동들은 개인적 영역의 이상으로 인하여 친구들에게 배척당하여 학교생활을 하는데 곤란함을 겪는다. 또한 결손 학습의 누적으로 인하여 학습부진현상을 보이게 된다. MK 또한 이러한 모습을 보였다. MK는 내가 없으면 전혀 무엇인가를 하려하지 않았으며 교실을 돌아다녔다. MK가 무엇을 조금이라도 하도록 하기 위해서 나는 늘 그와 싸워야 했다. MK와의 잦은 싸움은 나를 지치게 했으며 심하게 싸운 날은 MK를 포기하고 싶다는 생각이 들었으나 교사로서 그를 포기할 수 없었다. 단지 교사이기 때문에 말이다. 교사, 학부모, ADHD아동 각각은 각자의 상황에서 현 상황을 어떻게 이해하고 어떤 방법을 써서 어떻게 개선시켜야 할지 몰라 고통을 겪어야 했다.

2) 중재 중 - 중재의 걸모습

나는 문제 행동을 줄이며 과제 집중을 향상시키도록 하는데 목적을 둔 중재를 계획하였다. 스스로 자신의 행동을 통제할 수 있는 초인지 방법으로 자기 점검, 자기 평가, 자기 보상, think aloud를 함께 사용하였다. 나는 기존의 연구에서 각각 효과적인 것으로 밝혀진 연구 결과를 복합적으로 사용함으로써 중재의 효과를 극대화하고자 하였다. 중재 상황으로 자습시간, 독서시간, 쓰기시간을 설정하여 중재를 실시하였다. MK는 보상 욕구가 강하였으며 주어지는 보상이 자신이 원하는 것이면 더욱 열심히 문제 행동을 줄이며 과제에 집중하려는 태도를 보였다. MK는 자신이 원하는 보상으로 학급용 “칭찬스티커”를 주로 요구했다. “칭찬스티커”는 토큰과 같은 역할을 하는 것으로 칭찬스티커의 누적 개수에 따라 필통, 장난감과 같은 선물이 주어졌으며 또래 집단에서 “칭찬스티커”의 개수는 모범어린이의 정도를 나타내었다. MK는 중재기간 동안 자신이 원하는 보상을 받는다는 기쁨으로 열심히 자신의 과제에 집중했으며 특히 시간적 단서를 자신의 행동 통제를 촉진하는 수단으로 사용하였다.

MK: 선생님 5분남은 거 맞죠?

담임: 그래

MK: 시간이 넘더라도 조금만 봐주세요.

(MK와의 대화 회상)

나는 특수교육분야를 전문적으로 연구하는 사람으로서 ADHD아동의 개인 특성에 맞춘 중재를 실시하여 중재의 효과를 어느 정도 예측할 수 있었고 만약 초기에 그 효과가 나타나지 않았더라면 새로운 중재를 유연하게 적용했을 것이다.

나는 실험이 끝난 후에도 중재 전략을 계속 사용하여 이 학생의 문제행동 감소와 과제수행행동의 증가를 이끌었다. 중재 실시 후 MK는 수업 집중도가 좋아졌으며 발표에 적극적으로 참여하려는 모습을 보였다. 중재 후 MK는 칭찬에 대한 요구가 더 강해졌다.

MK: 선생님 제가 손들면 먼저 시켜주세요.

담임: 알았어, 수업 잘 듣고 발표나 열심히 해.

(MK와의 대화 회상)

중재 전 MK는 수업에 집중하지 못하여 칭찬을 받지 못했고 칭찬을 받지 못하여 불만이 있었다. 그러나 중재 후 자신의 행동을 통제하며 학습에 집중하였고 발표를 열심히 한 결과 많은 칭찬과 보상을 받을 수 있었다. 중재 전 MK는 알림장을 쓰려

하지 않았으나 중재 후 알림장을 정해진 시간 내에 마치도록 노력하는 모습을 보였다. 독서 또한 열심히 하려는 모습을 보였으며 친구들과 어울려 협동하려 했다.

MK: 선생님 학예회 때 하는 카드 섹션에 참가하고 싶어요.

담임: 여럿이 하는 거라 협동을 잘 해야 하는데 할 수 있겠어?

MK: 예 잘 할 수 있어요.

(MK와의 대화 회상)

중재 전 협동을 잘하지 못하여 친구들로부터 따돌림 당했던 MK는 자신이 맡은 부분을 잘 수행하려고 노력하는 모습을 보였다. 가끔 자기만의 세계에 빠져 있는 모습을 보이기는 하지만 적어도 자기만의 세계와 공공의 세계를 구별하는 모습을 보였다.

3) 중재 후 - 학습의 무너진 질서와 규칙

MK는 중재 후 문제행동을 줄이며 과제에 집중하는 모습을 보였다. 그러나 발전의 양상이 형식적인 면에 국한되는 모습을 보였다. 알림장을 쓸 때 주어진 시간 안에 쓰는 모습을 보이기는 하지만 바른 글씨로 쓰지 않아 읽기 힘들었으며 독서를 할 때도 독서하는 행동을 보이기는 하지만 실제 독서를 하고 있지는 의문이 들었다.

독서를 한 후 독서기록을 써야 칭찬 스티커를 주는데 MK는 독서기록 쓰기를 어떻게 하는지 방법을 몰랐던 것 같다. 물론 나는 몇 번을 지도했지만 말이다. 만약 독서기록 쓰기에 관한 전문적인 중재가 MK에게 행해졌다면 MK는 독서기록 쓰기를 할 수 있었을 지도 모르겠다. 나는 일반적인 독서기록 쓰기를 지도했었다. 이와 같은 상황을 고려해볼 때 일반교사는 특수교육을 필요로 하는 아동에 대한 적절한 중재를 수시로 실천할 수 있는 능력을 가져야함에도 불구하고 그러한 능력을 갖고 있지 못한 것이 현 통합교육의 큰 문제점 중의 하나로 지적될 만하다. 통합교육이라면 중증 장애학생만을 생각하는 경향이 있어 ADHD아동들은 특수교육대상아동 순서에서 밀리는 경향이 있으며 또한 교사나 또래 친구들은 ADHD아동을 특수교육 대상학생으로 인식하고 있지 않은 것 같다. ADHD아동들에게 전문적인 중재가 조기에 이루어져야 함에도 불구하고 그저 장난꾸러기 학생으로 봄으로써 중재의 적절한 시기를 놓쳐 학업 부진 학생 또는 사회성부진 학생을 양산하는 결과를 가져온다(Minskoff & Allsopp, 2003).

나의 중재가 MK를 치료했다기보다는 성장과 성숙을 앞당겼을 뿐이라고 생각한다. 전문가에 의한 적절한 중재가 실천되었다고 해도 단기간의 중재가 이 학생의 모든 ADHD 특성을 바꿔놓지는 못했기 때문이다. 실제로 MK는 문제행동의 강도가 줄어들기는 했지만 여전히 문제행동을 일으키며 친구들과 협동하는데 어려움을 보이고

있다.

MK는 나와 거래를 하려고 했다. 어떤 공부를 할 테니 짝을 바꿔달라거나 국어 시간에 운동장에 나가자고 하거나 운동장에서 축구를 하자는 등 자신의 요구를 공부의 조건으로 말했다.

MK: 선생님 다음 시간에 운동장에 나가서 축구하면 독서기록장 열심히 쓸게요, 운동장에 나가요, 운동장에 안 나가면 아무것도 안 할 거예요.

(MK와의 대화 회상)

반 학생들은 내가 MK에게만 칭찬도 많이 하고 발표도 잘 시킨다고 불만을 토로 했다. 이러한 잦은 불만이 퍼져 학급의 규칙과 규율이 무너지는 사태가 오기도 했다.

학생들: 선생님은 왜 MK에게만 칭찬 스티커를 2장 주세요? 공평하지 않잖아요!

(반 학생들과의 대화 회상)

MK가 점점 좋아지고 있다는 것, 조금씩 변하고 있다는 것이 중재를 실시한 나 자신에게 보람으로 느껴질 뿐이다. 아니 좀 더 솔직히 말하면 전문가인 내가 중재를 실시했기 때문에 꼭 좋은 효과를 내어야 한다는 생각에 더 많은 노력을 기울였다.

MK가 친구들과 어울리는 태도가 좋아지기는 했지만 주위의 친구들은 적절한 이유 없이 MK를 도와주는 것에 대한 반감을 보였다. 또래 아이들은 형식적인 협동에서 질적인 협동으로 이동하는 모습을 보이고 있는데 MK는 이제 형식적인 모습의 협동을 시작하는 단계에 있으므로 협동을 하더라도 친구들과 다툼이 잦기 일쑤였다.

또래친구: MK 너는 가만히 있어! 네가 하면 망치게 되니까 너는 가만히 있는 게 도와 주는 거야!

민 규: 그럼 나는 뭐해!

또래친구: 가만히 구경하고 있으라니까!

민 규: 나도 할 거라니까!

(MK와의 친구들의 대화 회상)

MK의 일기장을 우연치 않게 보게 되었다. 글쓰기를 잘 하지 않는 아이라 어떻게 글을 썼나 궁금해서 그의 일기장을 유심히 살펴보았다. 그의 일기는 나를 놀라게 했다. 그는 짧은 몇 마디의 글로 엄마에 대한 감정을 드러내고 있었다.

엄마 제발 저를 때리지 마세요, 공부할 때 늦게 한다고 때리지 마세요, 공부할 때 존다고 때리지 마세요, 엄마 제발 때리지 마세요,

(MK의 일기장에서)

엄마는 이 아이가 정말 장애학생으로 살아갈까봐 많은 걱정을 했으며 항상 MK의 결을 지키며 그림자처럼 따라다녔다. 자신의 아이가 이상하다고 말하지만 감싸주지 않은 교사들이 미웠고 남들처럼 학교생활에 적응하지 못하는 아들이 걱정되었다. 그래서 아들의 생활 상태를 점검하며 매를 들었다. 나는 MK 엄마에게 친절하려 했고 MK의 장점에 관하여 자주 말했다. 이런 내 말에 편안함을 느꼈는지 3학년 때도 MK를 맡아 줄 것을 부탁했다.

엄마: 선생님 3학년 때도 부탁드립니다 있을까요?

담임: 글썄요, 제 마음대로 하는 것이 아니라서요, 전 아마도 6학년을 할 것 같은데요,

(엄마와의 전화 면담 회상)

나는 솔직히 이 학생을 또 지도하기 싫었다. 너무 힘들고 지겨웠다. 내가 특수교육을 전문적으로 공부하는 전문가 이기는 하지만 이론에서 효과적인 중재를 찾아 실천하여 ADHD아동을 변화시켜야 한다는 나 자신에 대한 의무감과 책임감을 느끼고 싶지 않았기 때문이다. 남들이 하지 않는 일을 또 하고 싶은 마음이 없었다. 아니 이제는 좀 쉬고 싶었다. 평범하지 않은 ADHD아동을 또 맡는다는 그 자체가 부담이 되었다. 특수교육을 알지 못하는 일반교사들은 ADHD아동들을 보면 약을 먹을 것을 부모들에게 권했다. 효과적인 중재를 실천하는 것보다 약을 먹고 교실에 조용히 앉아 있기를 원했기 때문이다.

○○가 약을 안 먹으니까 수업을 못하겠어, 약 좀 먹으라 그래, 다른 아이들도 생각 좀 해야지,

(동료 교사와의 대화 회상)

행동계약에 의한 초인지 전략 중재를 실천하여 MK의 문제행동과 과제집중 행동을 개선시켰으나 실험 후 MK는 더 많은 보상조건을 요구하거나 교사에게 자신의 행동을 거래하는 모습을 보이기도 했다. 학급의 또래 친구들은 MK에게만 신경을 쓴다고 불만을 나타냈으며 왜 모든 학급 규칙에서 MK만 자주 봐주는지 교사인 나에게 따지듯 물어 나를 당황하게 만들었다.

IV. 논의 및 제언

연구자는 행동계약에 의한 초인지 전략이 ADHD아동의 문제 행동과 과제 수행 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 단일대상 연구법을 이용한 실험연구를 실시하였고 ADHD아동의 실험 상황을 포함한 일상 학교생활 환경에서의 중재 효과를 탐구하기 위하여 자문화기술지 방법에 의한 질적 연구를 하였다. 연구자는 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 점을 논의하며 적절한 제언을 하고자 한다.

첫째, 행동계약에 의한 초인지 전략의 사용은 ADHD 아동의 자리이탈 행동 및 친구 방해하기와 같은 문제행동 감소와 과제수행 행동 증가에 효과가 있는 것으로 나타났다. 연구자는 중재대상아동을 관찰하며 자리이탈 행동과 친구 방해하기 행동의 감소가 과제 수행 행동의 증가로 이어지지 않음을 확인했다. 중재대상아동은 행동계약에 의한 동기화에 의하여 자리이탈 행동과 친구 방해 행동을 하지 않고 조용히 자기만의 세계에 빠져 혼자 몽상하며 놀았다. 초인지 전략의 한 방법인 시간 단서주는 중재대상아동의 몽상을 깨웠으며 수행을 촉구하는 자극제 역할을 하였다.

과제 수행 행동과 관련하여 중재대상아동은 쓰기활동을 몹시 어려워하며 쓰기 활동을 거부하는 모습을 보였다. 이는 ADHD아동은 복잡한 문제해결 전략과 조직 기술을 필요로 하는 과제를 어려워하며 공책 필기, 과제 완성, 책상 정리, 공부 기술 등에서 어려움을 겪으므로(Barkley, 1990) 이들의 학습을 위해서는 학습 전략에 대한 중재가 이루어져야 한다. 연구자는 중재실험을 통하여 행동계약에 의한 초인지 전략의 사용이 ADHD아동의 과제 수행 행동을 증가시키는데 효과 있음을 보였다. 그러나 연구자는 질적 분석을 통하여 과제 수행 행동의 증가가 과제의 질 향상으로 이어지지 않는다는 것을 확인하였다. 중재를 받은 ADHD아동은 형식적인 과제 수행 행동을 보이기는 하였으나 연구자는 그의 과제 결과물을 읽을 수 없었고 알아볼 수 없었다. 형식적 수행만을 한 것이었다. ADHD아동의 학습에서의 진척을 이끌기 위해서는 학습의 영역에 따른 좀 더 전략적인 중재가 이후에 이루어져야 한다.

자리이탈 행동과 관련하여 자습상황이 독서상황이나 쓰기상황보다 기초선, 중재, 유지 단계에서 높음을 보였다. 연구자가 생각하기에 이는 ADHD아동의 상황에 대한 인식 차에서 기인한 것으로 추정된다. ADHD아동은 자습상황을 독서시간이나 쓰기 시간보다는 자유로운 시간으로 인식하고 있어 좀 더 돌아다녀도 된다는 인식을 갖고 있었던 것 같다. ADHD아동은 문제행동을 일으키며 과제 수행 행동을 하지 않는 경향을 보이기는 하지만 상황에 대한 인식은 하고 있는 것이다. 자신이 인식하는 상황에 따라 자신의 행동을 통제하고 조절하려는 의식이 있음을 이를 통해 알 수 있었다. 따라서 ADHD아동의 문제행동을 개선시키기 위해서는 문제행동 그 자체에 대한 수정과 함께 문제행동을 왜 일으키지 말아야 하며 주어진 상황에서 어떻게 행동해야

하는지에 대한 인지행동수정도 함께 다루어져한다.

연구자는 “행동계약에 의한 초인지 전략”의 효과성을 알아보기 위하여 상황 간 중다기초선설계를 이용한 실험을 수행하였다. 상황 간 중다기초선설계 방법으로 실험을 수행할 때 상황 간 독립성이 유지되면서 중재가 실천 되는 상황에는 기능적 유사성이 있어야 한다(이소현, 박은혜, 김영태, 2007). 연구자는 ADHD아동의 실천적 효과성을 얻기 위하여 실제 학급 생활 맥락 내에서 ADHD아동을 대상으로 실험을 수행하였다. 연구자는 중재자의 역할과 담임교사의 역할을 동시에 수행하였다. 연구자는 중재 상황인 자습상황, 독서상황, 쓰기상황에서 상황 간 독립성을 확보하고자 하였으나 중재자인 담임교사에 의한 수업 운영과 ADHD아동의 학급 생활이라는 큰 맥락에서 보았을 때 상황 간 완벽한 독립성을 유지하지 못하였다. 그로 인하여 중재 효과의 전이가 발생하여 안정적인 기초선을 확보하지 못한 상태에서 중재를 실천하였으므로 이 연구의 제한점으로 지적될 만하다.

둘째, 연구자는 질적 분석을 통하여 ADHD아동을 둘러싼 사람들은 서로 고통받고 있으며 그 고통의 근원은 ADHD아동을 잘 이해하지 못한 데에서 비롯된 오해와 편견임을 알 수 있었다. 교사는 학급의 어떤 아이가 ADHD인지 아닌지 알지 못해 그 아이에게 소리 지르고 벌주는데 급급하였고, 그 아이의 엄마는 ADHD라는 것을 남들에게 속이려 자신을 괴롭혔으며 ADHD아동이라 말하는 사람을 피하려 했다. ADHD아동 자신은 사람들이 왜 야단치며 자리에 가만히 앉아만 있으라고 하는지 전혀 이해하지 못했다. ADHD아동에 대한 효과적인 조기 중재가 이루어지기 위해서는 교사와 학부모 간의 정보공유는 필수적이거나 ADHD아동에 대한 정보를 감추며 속이기에 급급할 경우 ADHD아동에 대한 효과적인 중재가 실천되기에 어려움이 있다(Dupaul & Stoner, 2007).

중재의 효과성을 고려하여 중재는 중재대상학생의 현실적 상황 맥락에서 또는 현실적 상황이 아닌 독립적 맥락에서 실천될 수도 있다. 중재 실천 환경과 관련하여 연구자는 현실적 상황에 대한 전이를 고려하여 현실적 맥락에서의 중재를 실천하였다. 연구자의 세심하지 않은 실험 후 행동으로 인하여 학급 학생들에게 ADHD아동을 편애한다는 생각을 심어주었고 ADHD아동의 강도 높은 보상요구를 들어주면서 학급의 규율과 규칙을 무너트렸다. 현실적 상황 맥락에서 중재를 실천할 때에는 중재 자체의 효과성뿐만 아니라 중재가 실천 되는 상황적 맥락에 대한 세심한 고려가 있어야 한다(이대식 외, 2006). 중재를 실천하는 사람이 일반교사임을 가정할 때 ADHD아동에 대한 일반교사의 행동이 다른 학생들에게 반향을 불러일으켜 중재의 역효과를 가져올 수 있으므로(지종민, 2010) 일반교사는 학급 학생들에 대한 이해 속에 효과적인 중재가 이루어지도록 세심한 주의를 해야 한다.

연구자는 행동계약에 의한 초인지 전략 사용의 효과성을 탐구하기 위하여 단일대상연구와 자문화기술지 연구 방법을 수행하였다. 연구자가 단일대상연구에 더하여

자문화기술지 방법에 의한 질적 연구를 수행한 까닭은 중재의 현장 실천 맥락에서 효과성을 탐색해보기 위해서였다. 연구자는 효과적인 중재가 이론적으로 발견되는 것에서 더 나아가 현장에서 널리 실천될 때 특수교육의 일반화는 이루어질 것이라 생각한다. 연구자는 자문화기술지를 통하여 중재를 실천하는 교사의 마음을 솔직하게 고백하였고 그 고백을 통하여 전문가라도 중재를 실제 실천하는 것은 어렵고 힘든 일임을 밝혔다. 나 자신의 고백을 통하여 더 많은 사람들이 중재를 실천하도록 용기를 주는데 이 연구가 기여하길 바란다.

끝으로 본 연구자는 행동 계약에 의한 초인지 전략의 효과성 연구를 하고자 하는 연구자들에게 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 이 실험에서 연구자는 ADHD아동 1명만을 대상으로 하였기 때문에 행동 계약에 의한 초인지 전략의 효과성을 일반화 하는데 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 다양한 장애 유형에서 여러 명의 아동을 대상으로 실험이 이루어져야 한다. 둘째, 연구자는 상황 간 중다기초선 설계를 사용하였으나 공간적으로 한 학급 내에서 실험이 이루어짐으로써 상황 간 완전한 독립성을 확보했다고 말하기 어려우므로 후속연구에서는 기초선의 독립성이 확보된 상태에서 중재가 이루어짐으로써 기능적 인과 관계를 명확히 나타내어야 한다.

참고문헌

- 강아름, 김자경 (2009). 자기점검을 통한 시험전략 교수가 학습장애아동의 읽기 성취에 미치는 효과. **유아교육**, 18(2), 35-47.
- 권명옥, 양경애 (2008). 컴퓨터를 활용한 그림그리기 활동이 ADHD아동의 과잉행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 24(3), 219-240.
- 고은주 (2010). **행동계약이 ADHD아동의 수업태도에 미치는 효과**. 석사학위 논문, 광주교육대학교 교육대학원.
- 교육과학기술부 (2010). **2010 특수교육 통계**. 서울: 교육과학기술부.
- 김동일, 김애화, 손승현, 정광조 (2009). **학습장애학생 학습기술 습득프로그램**. 인천광역시교육청·교육과학기술부.
- 김영신, 소유경, 노주선, 최낙경, 김세주, 고은주 (2003). **한국어판 부모 및 교사용 ADHD 평가 척도(K-ARS)의 기준 연구**. **신경정신의학**, 42(3), 352-359.
- 김정일 (2006). 미술소그룹활동내 자기행동관리가 ADHD아동의 과제이행 증진과 방해성 행동 감소에 미치는 효과: 사례연구. **정서·행동장애연구**, 22(1), 103-122.
- 김현진, 강옥려 (2008). 통합학급 담당교사의 통합교육에 대한 인식 및 운영에 대한 분석 연구. **특수교육연구**, 15(2), 33-55.
- 민천식, 박은희 (2005). 주의집중 과제가 ADHD아동의 주의집중력에 미치는 효과. **초등특수교육연구**, 7(1), 39-61.

- 박순용, 장희원, 조민아 (2010). 자문화기술지: 방법론적 특징을 통해 본 교육인류학적 가치의 탐색. *교육인류학연구*, 13(2), 55-79.
- 박영애 (2004). *아동중심 행동계약이 ADHD아동의 문제행동에 미치는 효과*. 석사학위 논문, 진주교육대학교 교육대학원.
- 박정미, 박영준, 권혁용 (2009). 도예활동을 이용한 자기점검이 지적장애 학생의 주의 집중행동 증가와 자아존중감 향상에 미치는 효과. *지적장애연구*, 11(4), 95-115.
- 변찬석, 오난영 (2004). 미술치료 프로그램이 ADHD아동의 주의산만행동과 공격성행동에 미치는 효과. *초등특수교육연구*, 6(1), 189-220.
- 송효진, 허승준 (2004). 학습장애 아동의 읽기이해력 향상을 위한 중심내용 파악 및 자기점검 전략 훈련의 효과. *특수교육저널: 이론과 실천*, 5(1), 317-339.
- 신현균, 김진숙 (2007). *주의력 결핍 및 과잉행동장애*. 서울: 학지사.
- 오현경, 조선미, 현명호 (2006). Think Aloud 프로그램이 ADHD아동의 사회적 행동에 미치는 효과. *한국심리학회지: 건강*, 11(1), 1-24.
- 유지영, 김춘경 (2008). 음악치료 기법을 활용한 프로그램이 ADHD아동의 문제행동개선과 사회 기술향상에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 24(2), 255-274.
- 유지영, 전은주, 김춘경 (2009). ADHD아동의 문제행동 감소 및 사회성 기술 향상을 위한 음악과 미술치료프로그램의 효과성 비교연구. *정서·행동장애연구*, 25(3), 73-92.
- 이소연, 박은혜, 김영태 (2007). *교육 및 임상현장 적용을 위한 단일대상연구*. 서울: 학지사.
- 이대식, 김수연, 이은주, 허승준 (2006). *통합교육의 이해와 실제: 통합학급에서의 효과적인 교육방법*. 서울: 학지사.
- 이슬기, 손승현 (2009). SRSD(자기조절전략)을 활용한 쓰기교수가 ADHD아동의 쓰기능력에 미치는 효과. *학습장애연구*, 6(2), 43-68.
- 조남태 (2005). *행동계약을 통한 토큰강화가 ADHD아동의 문제행동 개선에 미치는 효과*. 석사학위 논문, 진주교육대학교 교육대학원.
- 지종민 (2010). 초등학교 교사들의 통합교육 실천 어려움에 관한 이야기: 내러티브 탐구를 중심으로. *특수교육저널: 이론과 실천*, 11(4), 181-205.
- Anastopoulos, A. D., Smith, J. M., & Wein, E. E. (1998). Counseling and training parents. In R. A. Barkley, *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed., pp. 373-393). New York: Guilford Press.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2005). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed.). NJ: Merrill.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). Association between attention-deficit hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.

- Dupaul, G. J., & Stoner, G. (2007). **ADHD 학교상담**(김동일 역). 서울: 학지사. (원전은 2003에 출판).
- Dupaul, G. J. (1991). Parent and teacher rating of ADHD symptoms: Psychometric properties in a community-based Sample. *Journal of Clinical Child Psychology, 20*, 245-253.
- Humphreys, M. (2005). Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry, 11*(6), 840-860.
- Levy, F., Hay, D. A., McStephan, M., Wood, C., & Waldman, I. (1997). Attention-deficit hyperactivity disorder: A category or a continuum? Genetic analysis of large-scale twin study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 737-744.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powrful writing strategies for all students*. Baltimore: Brookes.
- Minskoff, E., & Allsopp, D. (2003). *Academic success strategies for adolescents with learning disabilities and ADHD*.
- Pfiffner, L. J., & Barkley, R. A. (1998). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley, *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook or diagnosis and treatment* (2nd ed., pp. 458-490). New York: Guilford Press.
- Raymond, G., & Miltenberger. (2002). **행동수정** (안병환, 윤치연, 이영순, 이효신, 천성문 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 2001년에 출판).
- Re, A. M., Caeran, M., & Cornoldi, C. (2008). Improving expressive writing skills of children rated for ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 535-544.
- Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(3), 659-664.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children, 73*(1), 53-68.
- Robinson, P. W., Newby, T. J., & Ganzell, S. L. (1981). A Token System for a class of underachieving hyperactive children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 14*(3), 307-315.
- Saddler, b. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 29*, 291-304.

The practice effects on the use of
metacognitive strategies through behavior contracts

Jee, Jong Min

Shin-Hyun elementary school

<Abstract>

The purpose of this study is to explore the practice effects on the use of metacognitive strategies through behavior contracts. I used multiple baseline design across settings among single subject designs and autoethnography for this research. The use of metacognitive strategies through behavior contracts decreased problem behaviors of a child with attention deficit hyperactivity disorder such as seat-leaving behaviors and friends-disturbing behaviors and increased assignment-implementing behaviors. But Researcher found through autoethnography that a child with attention deficit hyperactivity disorder implemented assignments insincerely. A child with attention deficit hyperactivity disorder just pretended to implement assignments. Researcher suggested that general education teachers of elementary schools must take responsibility for children with attention deficit hyperactivity disorder in relation to early intervention because there are some of children with attention deficit hyperactivity disorder in schools. General education teachers always have being observed children with attention deficit hyperactivity disorder for a long time, so general education teachers maybe are able to know the characteristic of children with attention deficit hyperactivity disorder and to implement effective interventions.

Key Words

: metacognitive strategies, behavior contracts, multiple baseline design across settings, autoethnography

논문 접수: 2011. 02. 05 심사 시작: 2011. 02. 09 게재 확정: 2011. 03. 16

