

행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원이 ADHD성향 아동의 문제행동 및 대체행동에 미치는 영향

고서연*

고려대학교 박사과정 수료

백영선**

고려대학교 박사과정 수료

손승현

고려대학교 교육학과 교수

《요약》

본 연구는 행동적 자문(Behavioral Consultation)을 통한 긍정적 행동지원이 통합학급에 입학된 ADHD성향 아동의 문제행동과 대체행동에 미치는 효과를 알아보는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 초등학교 통합학급 담임교사의 의뢰를 받은 1명의 ADHD성향 아동을 대상으로, 상황간 중다기초선 설계를 이용하여 기능평가에 기초한 다요소중재(배경사건 및 선행사건 중재, 대체행동 교수, 후속결과 중재)를 실시하였다. 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원에 따른 중재는 ADHD성향 아동의 문제행동을 효과적으로 감소시켰다. 둘째, 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원에 따른 중재는 ADHD성향 아동의 대체행동을 효과적으로 증가시켰다. 셋째, 행동적 자문을 의뢰한 교사는 자문에 대해 만족하였다. 이 연구는 그 효과성이 입증되었음에도 불구하고 높은 전문성이 요구됨으로 인해 통합학급에서 제대로 실시되지 못했던 기능평가와 긍정적 행동지원을 행동적 자문을 통해 접근 가능하게 해줌으로써, 현장에 적용 가능성을 높였다는 데 의의가 있다.

주제어 : ADHD성향 아동, 기능평가, 긍정적 행동지원, 행동적 자문

* 제 1저자

** 교신저자 (youngsun0709@naver.com)

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

초등학교 통합학급에서 주의력결핍 과다행동장애(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, 이하 ADHD)아동의 수가 증가하면서 교사들은 ADHD아동이 나타내는 문제행동으로 인해 학급관리에 상당한 어려움을 겪고 있다. 교사들은 ADHD아동을 수업 상황에서 가장 지도하기 힘든 학생으로 인식하고 있으며(박미화, 박미경, 2008; 원복연, 송재홍, 2016; 편도원, 곽승철, 2008), 그로 인해 높은 직무스트레스를 경험한다고 보고하였다(강민채, 박현주, 2014; 마소현, 서화자, 2014; 황순영, 2009). ADHD아동의 수업 중 문제행동은 교수자가 준비한 학습의 양이나 내용을 의도한 대로 이루어지지 못하도록 방해함으로써, 문제행동을 하는 학생 스스로의 학습뿐만 아니라 수업에 참여하는 다른 학생들에게도 부정적인 영향을 미치게 된다(박현옥, 최병호, 신중호, 2017; Barton, Coley, & Wenglinisky, 1998).

수업 중 발생하는 학생의 문제행동은 '타인방해 행동, 자리이탈 행동, 주의산만 행동'의 크게 3가지로 구분할 수 있는데, 일반학생에 비해 장애학생의 경우 이러한 형태의 문제행동 발생률이 높을 수밖에 없다(이은정, 2008). 그 중에서도 주의력 결핍, 과잉행동, 충동성이 주요 특성인 ADHD아동은 통합교육을 어렵게 하는 대상으로 지적될 만큼 많은 문제행동이 보고되고 있다(민지영, 김은경, 2011; 서유경, 안성우, 2018). 이러한 문제행동을 통제하기 위한 벌이나 훈육과 같은 전통적인 기법들은 그 효과가 지속되지 않고, 행동에 대한 기능분석 없이 특정 문제행동을 인위적으로 제거하기 때문에 또 다른 형태의 문제행동이 계속적으로 야기된다는 문제점들이 꾸준히 지적되어왔다(Mayer & Evans, 1991). 따라서 이러한 한계점을 타개하기 위해, 행동주의에 기반을 둔 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Support)이라는 체제적 중재전략이 시도되고 있다.

긍정적 행동지원이란 긍정적이고 예방적인 활동중재 체계를 통해 문제행동을 사전에 예방하고, 바람직한 행동을 증가시킴으로써 이미 발생한 문제행동을 감소 시키고자 하는 종합적인 중재 접근이다(양명희, 2012; Sugai & Horner, 2006). 긍정적 행동지원을 기반으로 한 적절한 중재를 계획하기 위해, 먼저 기능평가(Functional Assessment)가 실시된다. 기능평가는 인간의 행동은 고립적으로 발생하지 않으므로 행동이 발생하는 맥락을 면밀히 살펴보면 문제행동은 특정한 기능(이유, 목적)을 가지고 있다는 관점 하에, 선행사건, 행동, 후속결과에 관한 정보를 통해 문제행동의 기능을 결정하는 것을 주 목적으로 한다. 이렇듯 문제행동에 대한 맥락적 이해를 제공하는 기능평가에서 얻어진 정보를 이용하면, 문제행동 감소 및 긍정적 행동 촉진을

위한 효과적인 중재를 설계할 수 있다(Gresham, Watson, & Skinner, 2001).

기능평가와 긍정적 행동지원의 효과성이 입증됨에 따라, 1997년 미국에서는 장애인 교육법(IDEA) 개정안에 학교에서 장애학생들이 나타내는 문제행동을 다루기 위한 기능평가 및 긍정적 행동지원의 사용을 명시하였다. 2004년 IDEA 개정안에서는 교육환경에 관계없이 교사들로 하여금 선행사건 요인과 맥락적 요인을 사정하여 학생의 행동에 대한 기능적 분석을 수행할 것을 권장하였으며(Murdick, Gartin, & Stockall, 2003), 현재는 미국 연방 교육부 산하의 특수교육 프로그램국(The Office of Special Education Programs, OSEP)이 각 주와 지역 교육청에 긍정적 행동지원을 위한 기술 지원(technical assistance)을 제공하고 있다. 국내에서도 긍정적 행동지원에 대한 관심이 점차 높아지면서, 긍정적 행동지원을 적용한 중재연구가 매년 꾸준히 발간되고 있다. 특히 2008년부터 긍정적 행동지원을 다룬 논문의 수가 대폭 증가되었는데, 이는 긍정적 행동지원의 효과성이 국외 뿐 아니라 국내 연구에서도 입증되었음을 의미한다(정길순, 노진아, 2011).

하지만 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 학교현장에서 교사들에 의해 성공적으로 운영되기에는 몇 가지 현실적인 어려움이 존재한다. 먼저 긍정적 행동지원은 한 학생을 둘러싼 다양한 주변사람들 간의 협력을 요구하기 때문에, 학교 내 의욕적인 몇몇의 교사나 외부에서 파견된 소수 전문가의 노력만으로는 제대로 실행되기 어렵다. 또한, 통합교육의 흐름 속에서 갑자기 장애학생들을 가르치게 된 일반교사들의 경우, 대학에서 장애학생들의 학업과 행동을 다루기 위한 훈련을 제대로 교육받지 못했기 때문에 장애학생의 문제행동에 대한 이해가 부족할 수밖에 없다(김우리, 나경은, 김동일, 2013; 박계신, 2013).

현장에서의 위와 같은 어려움을 해소하기 위해, Cheney와 Barringer(1995)는 통합학급에서 행동문제를 보이는 학생들을 위한 서비스 실행 시 협력적이고 집중적인 자문(consulting)은 필수적이라고 보았다. Pianta와 Hamre(2009) 또한 개별 자문 제공을 통해 교사의 혁신적인 전문성을 개발할 수 있다고 하였다. 즉 행동적 자문(Behavioral Consultation)을 통해 외부의 전문가와 교사가 협력적 관계를 맺음으로써, 종합적인 중재를 제공하고자 하는 긍정적 행동지원의 취지를 살리고 교사의 전문성을 신장하는 기회를 도모할 수 있다. 하지만 대부분의 국내연구는 연구자가 직접 중재를 실시하는 방식으로 진행되어, 외부 전문가에게 자문을 의뢰하여 진행된 중재연구는 그 수가 매우 제한적이다. 또한 특수학교 및 특수학급에 소속된 장애학생들을 대상으로 한 연구가 대부분이며, 긍정적 행동지원에 대한 관심이 상대적으로 적은 일반학교나 통합학급의 학생을 대상으로 한 연구는 미흡한 실정이다(김지수, 김예리, 박지연, 2015; 박은영, 신미경, 채수정, 2018).

이에 본 연구는 행동적 자문(Behavioral Consultation)을 통한 긍정적 행동지원이 통합학급에 입급된 ADHD성향 아동의 문제행동과 대체행동에 미치는 효과를

알아보는 것을 목적으로 하였다. 이를 통해 일차적으로는 학생의 행동관리에 어려움을 겪고 있는 담임교사에게 도움을 제공하고, 그 효과성이 입증되었음에도 불구하고 통합학급 환경에서 제대로 실시되지 못했던 기능평가와 긍정적 행동지원에 대한 적용 가능성을 높이고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원이 ADHD성향 아동의 문제행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 둘째, 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원이 ADHD성향 아동의 대체행동에 어떠한 영향을 미치는가?
- 셋째, 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원에 대한 담임교사의 만족도는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

1) 대상 학생

연구대상 아동은 만 8세 2개월의 남학생으로, 인천광역시에 위치한 C초등학교 2학년 통합학급에 입학되어 있다. 주의결핍/다동성장애 평정척도 검사(조용태, 이근매, 2008) 결과, 3점에 체크된 문항이 16개로 나타나 ADHD진단 가능성 기준인 4개를 상향 초과하였다. 대상학생의 구체적인 정보 및 특성은 다음의 <표 1>과 같다.

2) 행동적 자문 의뢰자

위 대상학생에 대한 행동적 자문 의뢰자는 학생의 담임교사로, 8년 경력의 초등교사이다. 2년 6개월의 통합학급 담임 경력이 있으며, 2011년 통합교육에 대한 연수를 이수하였다. 담임교사는 아래의 <표 1>과 같은 학생의 문제행동에 대해 타일러 보기도 하고 혼내보기도 하였으며, 무시도 해보았지만 어떤 방법도 효과가 없었다며 본 연구팀에 행동적 자문을 의뢰하였다.

<표 1> 대상 학생의 검사 결과 및 특성

대상학생 정보	성별	생활연령(만)	학년	K-TRF
	남	8세 2개월	초등학교 2학년	공격성 34 비행 11
대상학생 특성	인지적 특성	이해력이 뛰어나 수업상황에서 진행되는 개별 활동을 빠르게 끝내고, 다소 높은 수준의 사고력을 요구하는 문제에 흥미를 보임.		
	사회적 특성	교사와 기본적인 상호작용은 할 수 있으나, 부주의하고 자신의 욕구대로 행동하려 함. 문제행동을 보임에도 불구하고 또래 집단과 원활히 의사소통하는 편이지만, 다소 경쟁관계에 있는 2-3명의 친구와는 자주 부딪침.		
	신체적 특성	또래에 비해 키가 작고 행동이 매우 민첩하여, 학교 내에서 걸어 다니는 일이 드물.		
문제행동의 유형	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 중에 아랑곳하지 않고 돌아다니며, 친하게 지내는 친구의 자리로 가서 수업과 관련 없는 질문을 하며 친구의 무릎 위에 앉는 행동을 계속적으로 함. · 수업 중에 가방을 메고 집에 가겠다고 함. · “나는 원래 책 안 읽어요.” 라며 아침 독서 시간에 책을 읽지 않음. · “나는 원래 청소는 안 해요.” 라며 청소시간에 혼자 청소하지 않음. · 기분이 나빠지면 교실 앞문을 발로 세계 걷어찼. · 평소 친하게 지내는 친구들과 자주 싸움. · 선생님과 친구들에게 욕설을 함. 			

2. 연구 설계

본 연구에서는 변인간의 기능적 관계를 검증하기 위해 상황간 중다기초선 설계(multiple baseline across conditions design)를 적용하였다. 기초선 단계에서는 아침독서, 통합교과, 창의적 체험활동 시간 동안 평소와 같은 수업활동이 이루어졌으며, 최소 3회기 이상 안정적인 데이터를 수집하였다. 중재 단계에서는 문제행동과 대체행동을 살펴보았으며, 각 상황에서의 자료가 안정적인 향상을 보일 때 다른 상황의 중재로 전이하였다. 2018년 6월 말까지 기능평가에 근거한 다요소 중재를 실시하였으며, 중재가 종료된 지 2주 후에 총 3회기 동안의 유지 자료를 수집하였다.

3. 행동적 자문 절차 및 방법

행동적 자문(Behavioral Consultation)은 학생의 행동을 효과적으로 다루기 위해 자문가(consultant)와 교사(consultee) 간의 표준화된 자문 면담을 통해 이루어

진다. 표준화된 자문의 첫 번째 단계는 문제규명 면담(problem identification interview)으로, 학생의 문제행동을 구체화하여 기초선 자료를 수집한다. 두 번째 단계는 문제분석 면담(problem analysis interview)으로, 기초선에서 수집된 자료를 통해 학생과 환경 간의 기능적 관계를 명확히 하여 구체적인 중재계획을 세운다. 세 번째 단계는 중재효과 면담(treatment effectiveness interview)으로, 학생의 문제행동이 변화된 정도를 파악하여 추가적인 중재가 요구되는지에 대한 여부를 점검한다(Bartels & Mortenson, 2002).

1) 실험 기간 및 장소

행동적 자문 기간은 2018년 3월 11일부터 7월 20일까지 총 19주 동안 이루어졌으며, 담임교사로부터 3월 11일과 18일 두 차례에 걸쳐 행동적 자문에 대한 의뢰를 받고 학생에 대한 일반적인 정보를 수집하였다. 3월 26일부터 4월 6일까지 2주 동안 기능평가를 위한 자료를 수집하였고, 이후 중재계획을 세우고 기초선을 측정하는 단계를 거쳐 5월 28일부터 6월 29일까지 5주 동안 중재를 실시하였다. 행동의 유지 효과를 측정하기 위해 중재가 끝난 지 2주 후인 7월 18일부터 20일까지 3일에 걸쳐 관찰하였다. 중재는 대상 학생이 통합교육을 받고 있는 교실, 강당 등 자연스러운 환경에서 이루어졌다. 통합학급은 담임교사 1명과 남학생 11명, 여학생 11명 총 22명으로 구성되어있다.

2) 기능평가

기능평가를 위해 Bambara와 Kern(2005)이 제시한 절차에 따라 간접적 방법과 직접적 방법을 병행하여 자료를 수집하였다. 간접적 방법으로써 학생에 대한 기존 자료를 재검토하고 교사면담을 실시하였으며, 직접적 방법으로 산포도 사정(scatter plot assessment)과 ABC 관찰지를 사용하였다.

(1) 간접적 방법

현재 학생이 나타내는 문제행동과 그에 대한 선행사건 및 강화인에 대한 정보를 확인하기 위해 Murdock, O'Neill와 Cunningham(2005)가 제작한 교사 팀을 위한 기능평가 질문지(Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff, FACTS)를 활용한 교사 면담을 실시하였다. 또한, 대상아동의 문제행동에 대한 동기를 파악하기 위해 Durand와 Crimmins(1988)가 제작한 문제행동 발생동기 평가지(Motivation Assessment Scale, MAS)를 이윤진(2014), 진경임(2012)의 번안을 참고하여 사용하였다. 문제행동 발생동기 평가지는 문제행동의 기능이나 동기를

빠르고 쉽게 평가할 수 있는 간접 평가 도구이다. 본 연구의 자문가인 연구자가 척도 활용방법에 대한 연수를 3월 18일 1시간 동안 담임교사에게 실시하였으며, 그에 따라 담임교사가 척도를 작성하였다. 그 결과, 다음의 <표 2>에 제시된 바와 같이 자리이탈과 교실이탈은 감각변인이 가장 상관이 있으며 불복종과 공격행동은 회피변인이 가장 상관이 있는 것으로 나타났다.

<표 2> 문제행동 발생동기 평가척도(MAS) 검사 결과

순위 문제행동	1		2		3		4	
	총점	평균	총점	평균	총점	평균	총점	평균
자리이탈	감각변인		관심변인		회피변인		보상변인	
	17	4.25	11	2.75	9	2.25	7	1.75
교실이탈	감각변인		회피변인		보상변인		관심변인	
	12	3	10	2.5	8	2	4	1
불복종	회피변인		보상변인		감각변인		관심변인	
	12	3	9	2.25	8	2	7	1.75
공격행동	회피변인		보상변인		관심변인		감각변인	
	12	3	12	3	6	1.5	4	1

(2) 직접적 방법

직접적 방법으로 산포도 사정을 통해 문제행동이 더 자주 발생하는 시간을 확인하고, ABC 기록지를 통해 문제행동을 유발하는 환경적·맥락적 변인과 문제행동에 뒤따르는 후속결과를 알아보려고 하였다. 이를 위해 Yell, Meadows, Drasgow와 Shriner(2009)를 참고하여 산포도 사정과 ABC 기록을 위한 기록지를 제작하였으며, 2018년 3월 25일 담임교사에게 이를 제공하며 작성법에 대한 연수를 1시간 동안 실시하였다. 이러한 절차를 거쳐 담임교사는 2018년 3월 26일부터 4월 6일까지 2주 동안 기록지를 작성하였고, 교사가 촬영한 동영상 자료와 인터뷰를 통해 연구자가 보완하였다.

산포도 사정을 위하여 담임교사는 2주 동안 시간별 발생하는 문제행동의 횟수를 기록하였으며, 그 내용을 요약한 결과가 다음의 <표 3>과 같다. 수집된 자료를 통해, 대상아동의 문제행동은 수학이나 국어와 같은 주지교과시간에는 거의 나타나지 않는 것을 알 수 있었다. 반면 창의적 체험활동 26회(40.63%), 아침독서 13회(20.31%), 통합교과 11회(17.9%) 등으로 나타나, 비교적 덜 구조화된 활동으로 운영되는 비주지교과(창의적 체험활동, 통합교과)와 비선호 활동인 아침독서시간에 문제행동을 주로 보이는 것으로 나타났다. 또한 다음의 <표 3>에 제시된 바와 같이 시간에 따른 문제행동 발생횟수를 분석한 결과, 점심을 먹기 이전 시간인 아침활동 시간부터 3교시까지 대부분의 문제행동(82.81%)이 발생하는 것으로 나타났다.

<표 3> 산포도 사정 결과 요약

시간		자리이탈	교실이탈	불복종	공격행동	시간별 발생 횟수
아침독서	08:40-09:00	1			13	14
1교시	09:00-09:45	9	2		5	16
2교시	09:50-10:30	5	7	1	4	17
3교시	10:40-11:20	3			3	6
점심시간	11:20-12:05		1	1		2
4교시	12:10-12:50	1				1
5교시	13:00-13:40		3		5	8
행동별 전체 발생횟수		19	13	2	30	64

<표 4> ABC 분석 요약

날짜	선행사건(A)	문제행동(B)	후속결과(C)
3월 26일	'만세 가위바위보' 놀이를 시작함	시작하자마자 '에이 재미없어'라고 말하며 맨 뒷자리로 이동하여 친구와 잡담을 함	교사가 원래 자리로 돌아가라고 하자, 기분 나쁜 내색을 하며 수업 활동에 참여하지 않음
3월 26일	친구들에게 소개해주고 싶은 책을 선정하여 띠지를 만드는 활동을 함	수업 활동에 참여하지 않으면서 다른 친구들 자리를 왔다 갔다 함	교사는 아무 말도 하지 않고 그대로 둠
3월 27일	다른 친구에게 간 공을 본인이 뺏아가려고 하여, 원래 친구에게 주도록 함	피구하는 자리에서 벗어나 참여하지 않음	다시 하자고 교사가 권유하였으나 거부하여 그냥 둠
3월 27일	'물은 알고 있다' 영상 시청 이후 학습지를 작성하도록 함	학습지를 하지 않은 채로 교사 책상에 반납하고, 핸드폰을 꺼내서 만짐	핸드폰을 집어넣도록 교사가 요구하였으나 거부하며 집에 가겠다고 함
3월 29일	팀을 나눠 풍선을 이용하여 배구경기를 하도록 하던 중, 친구가 놀리는 말을 함	욕을 하며 교실 앞문을 계속 발로 차고 죽는 게 낫다는 말을 함	교사가 듣기 불편하니 화장실에 가서 욕을 하라고 하자 오히려 더 화를 냄
3월 30일	지오보드를 이용한 수업이 종료되어 자리를 정리하고 청소하도록 함	청소를 하지 않고 활동을 계속 하다가, 완성되자 사진을 찍어달라고 함	교사는 별다른 반응 없이 사진을 찍어줌
4월 6일	봄을 담은 그림을 그리는 활동이 진행됨	자리에서 이탈하여 교실을 돌아다님	교사는 즉각적인 피드백 없이 학생을 지켜봄

산포도 사정을 통해 문제행동이 발생하는 빈도 및 시간대를 파악하였고, ABC 분석을 통해 문제행동이 발생하기 전과 후의 선행사건 및 결과를 분석하고자 하였다. 대상아동의 문제행동은 위의 <표 4>에 제시된 바와 같이, 교사가 안내한 수업활동이 비선호 활동인 경우, 자신이 원하는 대로 상황이 흘러가지 않는 경우에 반복적이고 지속적으로 발생하였다. 대상아동이 문제행동을 보이면 담임교사는 학기 초에는 옳지

않은 행동임을 설명해주고 혼내보기도 하였지만 별다른 효과를 보지 못하자, 시간이 지날수록 긍정적·부정적 피드백 모두를 제공하지 않고 무시하거나 지켜보는 것으로 나타났다.

3) 가설설정

기능평가 자료는 대상아동이 자리가탈 및 교실이탈과 같은 문제행동을 통해 자극을 획득하고(Sensory Regulation), 그러한 행동을 지적하는 교사에게 불복종하거나 또래에게 공격행동을 보임으로써 학습활동을 회피(Negative Reinforcement)하는 기능을 하고 있다는 것을 보여주었다. 기능평가를 진행하며 수집된 자료에 기초하였을 때, 대상아동의 문제행동과 관련되어있으며 행동을 유지시키는 후속 결과는 다음의 가설요약과 같다.

<표 5> 기능평가를 통한 가설요약

배경사건	선행사건	행동	결과
아동은 늦은 밤 시간까지 과도한 핸드폰 사용으로 인해 수면 시간이 부족한데,	비선호 활동과제 수행 요구를 받거나, 다른 학생에게 놀림을 받게 되자,	자리를 이탈하거나 불복종함으로써 과제수행을 거절하고, 공격행동을 보이거나 교실을 나가려 한다.	자극을 획득하고, 교사의 관심을 다른 방향으로 돌림으로써 학습과제를 회피하는데 성공한다.

4) 기초선

기초선 측정 기간에는 대상아동에게 중재를 제공하지 않은 상태에서 문제행동과 대체행동에 대한 자료를 수집하였다. 기초선 관찰은 아침독서 20분, 통합교과 40분, 창의적 체험활동 40분을 매일 관찰하고, 관찰시간을 4분 간격으로 구분하여 시간 간격 끝에 문제행동 발생여부를 기록하는 시간 간격별 순간 기록법(momentary-time sampling)을 사용하였다. 기초선 자료는 연속 3회기 이상 안정적으로 수집될 때까지 측정하였다.

(1) 문제행동의 조작적 정의

기능평가 결과 확인된 기능을 근거로, 수업 중 대상아동 본인과 또래들에게 부정적 영향을 미치는 행동 중 빈도가 높거나 그 정도가 심각하여 중재가 요구되는 네 가지의 행동을 선정하였다. 대상아동의 문제행동에 대한 조작적 정의는 선행연구(유환조, 이영철, 2018; Yell, Meadows, Drasgow, & Shriner, 2009)를 참고하여 아래의 <표 6>과 같이 정의하였다.

<표 6> 문제행동의 조작적 정의

문제행동	조작적 정의
자리이탈	수업활동과 무관하게 또는 교사의 요구나 지시 없이 본인 자리에서 이탈하여 다른 친구의 자리로 이동함
교실이탈	수업활동과 무관하게 또는 교사의 요구나 지시 없이 교실이나 학교 건물을 떠나려 시도함
불순응	과제 또는 활동에 참여하라는 교사의 지시를 3초 이내에 따르지 않음
공격행동	욕설을 하거나 사람 또는 물건에게 손, 발을 이용하여 폭력을 사용함

(2) 대체행동의 조작적 정의

대체행동의 조작적 정의 또한 기능평가 결과를 토대로 선행연구(민지영, 김은경, 2011; 유환조, 이영철, 2018)를 참고하여, 대상아동의 문제행동과 공존할 수 없는 수업참여행동과 바람직한 의사소통 행동으로 선정하였다. 대체행동에 대한 조작적 정의는 아래의 <표 7>과 같다.

<표 7> 대체행동의 조작적 정의

대체행동	조작적 정의
집중하기	<ul style="list-style-type: none"> 수업과 관련한 교사의 말이나 행동을 바라보거나 교사가 제시하는 학습 교재나 과제를 3초 이상 주시함 과제 완료시까지 착석을 유지함
과제 수행하기	<ul style="list-style-type: none"> 교사가 과제 수행을 지시하면 3초 이내에 행동으로 반응함 개별과제를 독립적 또는 도움을 요청하여 수행함
지시 따르기	<ul style="list-style-type: none"> 교사가 이름을 부르거나 질문했을 때 대답하거나 발표함 문제행동 발생 시 교사가 제지하면 3초 이내 또는 3회 제지까지 철회함
감정 표현하기	<ul style="list-style-type: none"> 친구와의 관계에서 화가 나면 자신의 감정을 말로 표현함 친구와의 대화를 통해 문제가 해결되지 못한 경우 교사에게 당시의 상황과 자신의 감정을 말로 표현함

5) 중재

중재프로그램은 교사의 의견을 반영하여 행동적 전문가인 연구자들이 선행연구(정진, 2016; Campos, Leon, Sleiman, & Urcuyo, 2017; Chandle & Dahlquist 2015)를 참고하여 개발하였으며, 통합학급 담임교사가 아침독서, 통합교과, 창의적 체험활동 시간에 순차적으로 실시하였다. 본 연구의 중재 프로그램은 배경사건 및 선행사건 중재, 대체행동 교수 중재, 후속결과 중재를 모두 포함한 다요소중재로 구성되었다. 대상아동에게 적용한 구체적인 중재내용은 아래의 <표 8>과 같다.

<표 8> 대상아동에 대한 다요소중재 내용

	배경사건 및 선행사건 중재	대체행동 교수 중재	후속결과 중재
아침 독서	<ul style="list-style-type: none"> 맨 앞쪽으로 자리를 재배치하여 넓은 공간에서 활동할 수 있도록 한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 손을 들어 교사에게 요청한다(독서량 조절/자유로운 자세로 읽기). 	<ul style="list-style-type: none"> 대체행동이 지속되면, 10분 간격으로 신체적 강화를 한다. 문제행동 시 '격려하기/부탁하기' 표현으로 대체행동을 설명한다. 도서목록 빙고게임 실시 책을 다 읽으면 으쓱 도장을 제공한다.
통합 교과 및 창의 적 체험 활동	<ul style="list-style-type: none"> 맨 앞쪽으로 자리를 재배치하여 넓은 공간에서 활동할 수 있도록 한다. 오전에는 활동량이 적은 주지교과 위주로, 오후에는 활동량이 많은 통합교과와 창의적 체험활동 위주로 시간표를 재구성한다. 활동 시 수업재료를 다양하게 제공한다.(다감각자극) 활동은 단계별 미션으로 세분화 하여 계획한다. 마음신호등 전략 전환교육 전략 게임 시 승패가 나뉘지는 활동은 적게 구성한다. 승패가 나뉘지는 게임 시 게임의 규칙을 명료하게 전달하고 규칙을 지켜야 하는 이유를 설명하며, 게임시간은 10분 단위로 평가함을 공지한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 손을 들어 교사에게 도움을 요청한다. 과제가 하기 싫은 이유를 명확하게 표현한다. 활동을 마무리하면 발표를 하도록 한다. 게임에 이의가 있을 시 10분 경기 종료 후에 교사에게 말한다. 의사소통카드 전략: 친구와 갈등상황에서 말로 자신의 감정을 표현한 후 카드를 교사에게 반납한다 	<ul style="list-style-type: none"> 활동을 끝내면 선호하는 활동물을 제공한다. 활동을 끝내고 친구를 도울 수 있게 한다. 자리이탈 시 신체적 접촉을 통해 자리에 앉힌다. 문제행동 시 '격려하기/부탁하기' 표현으로 대체행동을 설명한다. 다음 단계에 요구되는 미션을 안전신호로써 정확하게 지시한다. 언어적 강화만 제공한다. 규칙을 잘 지켜서 게임이 지속되면 10분씩 계속적으로 시간을 증가시킨다.

(1) 배경사건 및 선행사건 중재

대상아동의 문제행동을 예방하고 대체행동을 증가시키기 위해, 배경사건 및 선행사건 중재로서 환경수정, 마음신호등 그리고 전환교육 전략을 실시하였다.

환경수정은 선행연구를 참고하여(유환조, 이영철 2018; 차재경, 2013), 물리적 환경수정, 사회적 환경수정, 교수적 환경수정으로 분류하여 적용하였다. 평소 활동량이 많고 움직임이 큰 대상아동의 행동특성을 고려하여, 물리적 환경수정으로써 비교적 넓은 공간이 확보되는 교실 맨 앞쪽으로 자리를 재배치하여 주변 친구들과 신체적인 부딪힘을 최소한으로 줄이고 과제에 집중할 수 있도록 하였다. 또한 대상아동은 수업시간에 자신과 근접한 위치에 있는 친한 친구들의 자리로 가서 수업과 상관

없는 질문을 하거나 함께 앉아서 이야기를 나누는 등의 문제행동을 나타냈다. 따라서 이를 사전에 예방하고 문제행동을 줄이기 위해, 사회적 환경 수정으로써 대상아동과 친한 친구들 또한 자리를 재배치하였다. 앞서 언급한 산포도 사정 결과, 대상아동의 문제행동은 오전 시간에 주로 발생하였는데(82.81%), 감각 조절의 기능을 가진 대상아동이 상대적으로 문제행동을 보이기 쉬운 비주지교과 또한 대부분 오전에 배치되어 문제행동 발생에 악영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 따라서 교수적 수정방법으로써 오전에는 활동량이 적은 주지교과 위주로, 오후에는 활동량이 많은 통합교과와 창의적 체험활동 위주로 수업시간표를 재구성 하였다. 그리고 과제 완성까지 많은 시간이 소요되는 활동을 하는 경우, 학습과정을 여러 단계로 세분화하여 안전신호를 자주 제공함으로써 대상아동의 중도포기와 성급한 과제종결 이후에 나타나는 문제행동을 사전에 방지할 수 있도록 하였다. 또한 체육경기 시 승패에 과도하게 집착하는 모습을 보이는 대상아동의 특성을 고려하여, 팀의 협력을 강조하고 과정에 점수를 부여하는 체제로 변경하였다.

마음신호등 전략은 학급전체 학생들이 등교 직후, 칠판에 게시된 마음 신호등판에 자신의 감정을 상징할 수 있는 스티커를 붙이는 것이다. 이를 통해 등교 직후 학생들의 기분에 대한 정보를 얻음으로써, 교사는 오전에 수행할 수업활동의 내용이나 방법을 조정하였다. 또한 빨간색 스티커를 붙인 학생들에 대한 정보를 학급 친구들과끼리 공유함으로써, 갈등이 생기지 않도록 서로 배려하여 문제행동을 사전에 방지하고자 하였다. 그리고 소집단 면담을 통해 빨간색 스티커를 붙인 학생들이 자신의 감정을 적절하지 않은 방식으로 표현하는 것을 예방하였다.

전환교육 전략은 쉬는 시간과 같이 활동이 전환될 때, 이전 시간에 사용한 교과서와 활동물을 정리하고 다음 시간을 준비하는 기술을 모든 학생들과 함께 지속적으로 훈련하는 것이다. 대상아동은 이전 시간에 사용한 활동물을 정리하지 않고 다음 시간까지 계속해서 가지고 놀다가, 수업이 시작된 이후 교과서나 준비물을 찾으러 교실 뒤편의 사물함으로 가는 행동을 하였다. 수업 초반에 담임교사가 정리를 요구하면 불복종하였고, 활동물을 빼앗기거나 수업 중 책을 가지러 가는 행동에 대해 교사가 지적하면 공격적 행동을 나타내었다. 즉 대상아동의 불복종, 자리이탈, 공격행동 순으로 이어지는 문제행동의 패턴을 끊기 위해 전환교육 전략을 활용하였다.

(2) 대체행동 교수 증재

대상아동의 대체행동을 증가시키기 위해, 대체행동 교수 증재로써 아침독서와 통합교과 및 창의적 체험활동 시간에 '교사에게 요청하기'를 지도하였다. 먼저, 대상아동은 독서 자체가 혐오활동으로 인식되어 회피기능을 갖는 문제행동들을 보였다. 이에 대해 대상아동으로 하여금 손을 들고 "선생님, 5장만 읽게 해 주세요.", "선생님이 10분 동안 같이 읽어주세요."등을 요청하도록 가르쳤다. 통합교과 및 창의적

체험활동 시간에는 감각자극기능을 갖는 문제행동에 대한 대체행동으로 “선생님, 서서 활동해도 돼요?”, “과제 빨리 끝내면 다른 활동해도 돼요?”라고 요청하게 하였으며, 과제회피기능에 대해서는 “선생님, 어떻게 해야 할지 모르겠어요. 도와주세요.”, “어떻게 하는 건지는 알겠는데 자신이 없어요.” 등과 같이 구체적인 표현으로 요청하도록 하였다. 이를 통해 대상아동이 과제하기 싫은 이유를 교사가 구체적으로 파악하여, 대상아동의 요구에 부합하는 적절한 후속결과를 제공하도록 하였다.

의사소통카드 전략은 부정적 감정을 표현함에 있어 신체적 싸움보다는 언어로 각자의 감정을 표현함으로써 문제 상황을 해결하도록 훈련하는 전략이다. 기능평가 결과, 공격적 행동의 선행사건이 친구들 간의 상호작용임이 파악되어, 갈등관계에 자주 놓이는 다른 두 명의 친구들까지 확대하여 중재를 실시하였다. 먼저, 교사는 표현이 다른 두 종류의 카드 4장을 아동들에게 제공하고, 갈등상황에서 대체행동을 했을 때에 A유형의 의사소통카드를 교사에게 반납하게 하였다. 이때 교사는 신체적, 언어적 강화와 함께 으쓱도장을 제공하였다. 대체행동을 시도하였으나 갈등을 해결하지 못한 경우에는 선생님의 도움을 구하는 B유형의 카드를 교사에게 제시하도록 하였으며, 이때에도 신체적·언어적 강화를 제공하였다.

(3) 후속결과 중재

후속결과 중재에서는 토큰 강화를 사용하여 대체행동이 증가되거나 지속되도록 촉진하였다. 교사의 업무부담을 줄이기 위해 담임교사가 평소 학급관리를 위해 사용해오던 휴대전화 모바일 어플(Classroom123)을 그대로 활용하여 토큰 강화를 실행하였다. 어플에서 사용하는 으쓱도장은 칭찬스티커와 같은 개념으로, 대상아동이 대체행동을 하였을 때 제공된다. 일정한 수준의 으쓱도장이 모이면 도장의 개수별로 ‘선생님과 점심 먹기/리더쿠폰/으쓱 최고상’과 같은 최종 강화물을 제공하였다. 이때 최종 강화물은 행동관찰 및 면담을 통해 대상아동의 선호도를 분석한 결과를 반영하여 선정하였다.

반면에 문제행동이 나타날 때에는 “너는 잘해낼 수 있어. 우리 같이 힘을 모아서 좋은 반을 만들어보자.” 등과 같이 ‘격려하기/부탁하기’ 표현과 함께, 대체행동을 다시 설명해주었다. 대체행동이 발생하면 신체적·언어적 강화를 충분히 제공하였으며, 특히 하루의 시작인 아침독서 시간에 대체행동이 지속되면 5분 간격으로 규칙적인 강화를 제공하였다.

6) 유지

중재의 효과가 유지되는지 확인하기 위해, 중재가 종료된 지 약 2주 후인 7월 18일부터 20일까지 총 3회기에 걸쳐 자료를 수집하였다.

4. 자료수집 및 분석

대상아동의 문제행동과 대체행동을 측정하기 위하여 아침독서 20분, 통합교과 40분, 창의적 체험활동 40분 동안 아동의 행동을 관찰하도록 하였다. 자료의 측정을 위해 본 연구에서는 시간 간격별 순간 기록법(Momentary-Time Sampling, MTS)을 사용하였다. 시간 간격별 순간 기록법은 관찰시간을 일정한 시간 간격으로 나누고, 각각의 시간 간격이 끝나는 순간에 학생을 관찰하여 목표행동의 발생여부를 기록하는 방법이다(양명희, 2012). 선행연구에 따르면 시간 간격별 순간 기록법은 시간 간격별 부분 기록법(Partial Interval Recording, PIR)보다 관찰자의 오분류를 줄여, 행동기록의 정확성을 높이는 장점이 있다(Harrop & Daniels, 1986; Murphy & Harrop, 1994; Radley, O'Handley, & Labrot, 2015). 또한 교사의 관찰시간을 절약해주므로(양명희, 2012), 행동적 자문을 실행하는 본 연구에 적합한 방법으로 판단하였다. 또한 선행연구(Alvero, Rappaport, & Taylor, 2011; Brittle & Repp, 1984)를 참고하여, 추정오류를 최소화해주는 시간 간격인 240초, 즉 4분을 시간 간격으로 설정하였다. 이에 따라 행동 발생률은 아래와 같은 공식에 의해 측정되었다.

$$\text{행동 발생률(\%)} = \frac{\text{행동 발생 구간 수}}{\text{총 관찰 구간 수}} \times 100$$

연구자는 기록지를 담임교사에게 제공하고 작성하는 방법에 대한 연수를 실시하였다. 수업을 진행하는 동시에 대상아동에 대한 행동관찰을 해야 하는 교사의 부담감을 고려하여, 휴대전화 진동을 4분 간격으로 설정하여 주머니에 넣고 진동이 울릴 때 측정 결과를 작성하는 방법을 안내하였다.

5. 관찰자간 신뢰도

교사가 작성한 관찰기록의 신뢰도를 검증하기 위해, 연구자 2인과 담임교사 간 관찰자간 신뢰도를 산출하였다. 각 연구자는 문제행동 및 대체행동의 조작적 정의를 숙지한 후 담임교사가 녹화한 동영상을 보면서 각자 관찰기록지를 작성하였다. 각자 기록한 관찰기록지를 비교하며 일치하지 않는 부분은 동영상을 보며 협의하는 과정을 거쳐, 일치도가 90%이상에 이를 때 까지 관찰자 훈련을 실시하였다. 아래와 같은 공식(유환조, 이영철, 2018)에 따라 백분율로 환산한 결과, 학생의 문제행동 및 대체행동에 대한 관찰자간 신뢰도는 각각 96.25%, 97.50%로 나타났다.

$$\text{신뢰도}(\%) = \frac{\text{행동 발생에 대한 동의 구간 수}}{\text{행동 발생에 대한 동의 구간 수} + \text{비동의 구간 수}} \times 100$$

6. 중재 충실도

담임교사의 의견을 참고하여 행동적 자문가가 제안한 대로 담임교사가 중재를 충실히 수행하였는지 알아보기 위해, 중재 충실도에 대한 점검표를 작성하였다. 중재 충실도 검사지는 선행연구(이윤진, 2014; 진경임, 2012)를 참고하여 연구의 목적에 맞게 수정·보완하였다. 각 문항들은 환경구성을 수행한 정도, 중재계획을 수행한 정도, 강화 계획을 수행한 정도에 관한 내용을 포함하여 총 10문항으로 구성되어 있으며, 0, 1, 2점의 Likert식 척도로 작성하였다. 중재충실도 점검 결과, 전체 평균이 90%로 나타났다.

7. 사회적 타당도

본 연구에서는 중재 목표의 타당성과 중재 절차의 적절성, 중재 결과의 효과성을 점검하기 위해 선행연구(진경임, 2012)를 참고하여 사회적 타당도 검사를 실시하였다. 검사지는 총 10문항, 5점 Likert식 척도로 작성하며, 행동적 자문을 의뢰한 담임교사를 대상으로 평가하도록 하였다. 그 결과, 전체 평균이 100%로 나타났다.

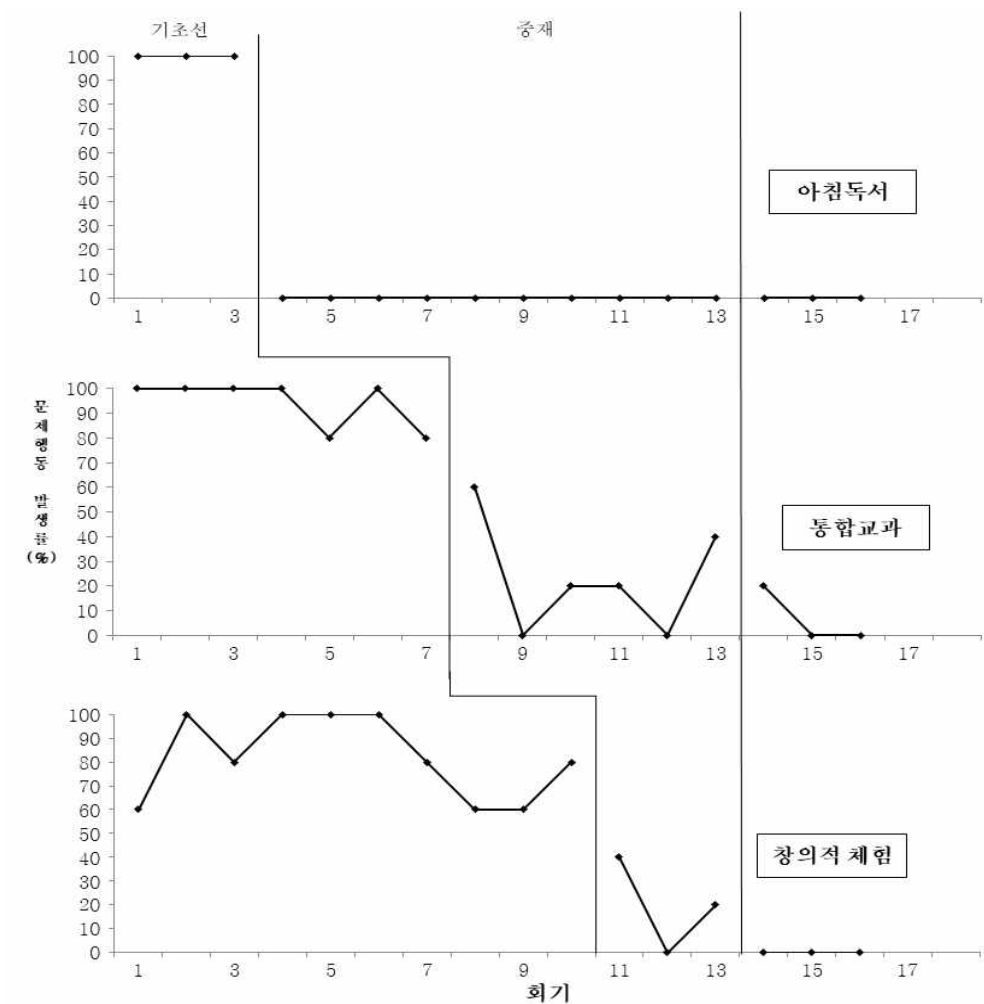
III. 연구 결과

대상아동의 문제행동과 대체행동은 상황간 중다기초선 설계에 의해 시간 간격별 순간 기록법으로 측정하였다. 측정된 자료의 결과는 행동 발생률로 계산하여 그래프로 제시하였으며, 중재의 효과성을 확인하기 위해 PND(Percentage of Non-Overlapping Data)를 계산하였다.

1. 상황별 문제행동의 중재효과

<표 9> 상황별 문제행동 발생률의 평균과 범위

구분		기초선	중재	유지
아침독서	평균	100	0	0
	범위	(100-100)	(0-0)	(0-0)
통합교과	평균	94.29	23.33	6.67
	범위	(80-100)	(0-60)	(0-20)
창의적 체험활동	평균	82	20	0
	범위	(60-100)	(0-40)	(0-0)



<그림 1> 상황별 문제행동의 변화

대상아동이 아침독서, 통합교과, 창의적 체험활동 시간에 보인 단계별 문제행동의 변화가 위의 <표 9>, <그림 1>과 같다. 대상아동의 비선호 활동인 아침독서 시간의 경우, 학생은 “나는 원래 책 안 읽어요.”라며 독서를 거부하고 자리를 이탈하여 끊임없이 돌아다니는 등의 문제행동을 보여 왔다. 아침독서에 참여하지 않으므로 기초선 기간에 100%였던 문제행동 발생률이 중재가 시작되자 그 즉시 0%로 감소하였다. 평균 94.29%의 문제행동 발생률을 보였던 통합교과 시간은 중재가 시작되자 23.33%로 감소하여 기초선 대비 75.26%의 감소를 보였다. 창의적 체험활동 시간의 경우, 기초선 기간에 82%였던 문제행동 발생률이 중재가 시작되자 20%로 감소하여 기초선 대비 75.61%의 감소를 보였다. 세 상황 모두 중재 효과의 즉시성이 확인되었으며, PND는 또한 모두 100%로 나타나 중재의 효과성을 입증하였다.

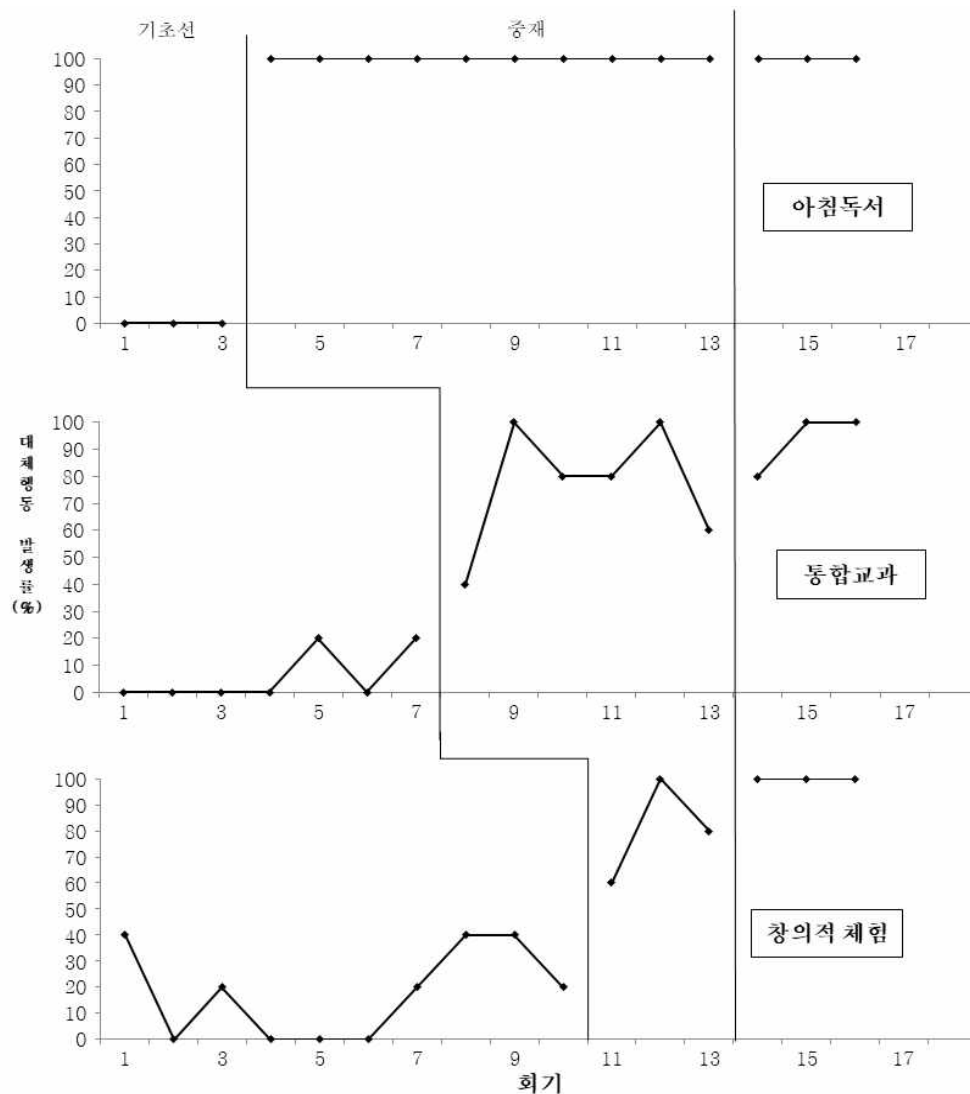
2. 상황별 대체행동의 중재효과

대상아동이 아침독서, 통합교과, 창의적 체험활동 시간에 보인 단계별 문제행동의 변화가 다음의 <표 10>, <그림 2>와 같다. 앞에서 언급하였듯이 대상아동은 자신의 비선호 활동인 아침독서 시간의 경우, 수업참여행동을 전혀 보이지 않아왔다. 하지만 중재가 시작되어 교사가 도서목록 빙고게임을 실시하고 책을 다 읽으면 으쓱도장을 제공하는 등의 강화물을 추가하자, “내가 책을 왜 읽어야하지?”라며 다소 불만스러워하면서도 독서 활동에 참여하는 모습을 보였다. 즉 중재의 즉각성이 매우 높았으며, 이후 중재 회기가 진행되자 불만을 표현하지 않고 독서하는 습관을 자연스럽게 갖게 되었다. 이에 따라 0%였던 대체행동 발생률이 중재 이후 안정적으로 100%로 변화하였다. 기초선 기간 동안 평균 5.71%의 대체행동 발생률을 보였던 통합교과 시간은 중재가 시작되자 76.67%로 증가하였다. 창의적 체험활동 시간의 경우, 기초선 기간에 18%였던 대체행동 발생률이 중재가 시작되자 80%로 증가하였다. 세 상황 모두 중재 효과의 즉시성이 확인되었으며, PND는 또한 모두 100%로 나타나 중재의 효과성을 입증하였다.

본 연구는 상황간 중다기초선 설계 하에 중재가 진행되었지만, 중재 전략 중 자리 재배치와 같이 환경 구성의 변경에 해당하는 것은 자연스러운 교실의 여건 상 엄밀히 진행되기 어려웠다. 따라서 통합교과 시간에 중재가 들어가기 시작한 8회기에 창의적 체험활동 시간에도 대체행동 발생률이 소폭 상승하는 모습을 보였다.

<표 10> 상황별 대체행동 발생률의 평균과 범위

구분		기초선	중재	유지
아침독서	평균	0	100	100
	범위	(0-0)	(100-100)	(100-100)
통합교과	평균	5.71	76.67	93.33
	범위	(0-20)	(40-100)	(80-100)
창의적 체험활동	평균	18	80	100
	범위	(0-40)	(60-100)	(100-100)



<그림 2> 상황별 대체행동의 변화

3. 행동적 자문에 대한 교사의 만족도

본 연구는 학생생활지도에 어려움을 토로하는 초등학교 통합학급 담임교사의 의뢰를 받아, 행동적 자문을 통해 중재의 효과성을 검증하였다. 이와 함께 Brinkman, Segool, Pham과 Carlson(2007)의 선행연구를 참고하여 행동적 자문에 대한 교사의 만족도를 통해 자문의 효과성을 점검해보고자 하였다. 이를 위해 선행연구(장영숙, 2016)를 참고하여 연구의 목적에 맞게 수정·보완한 행동적 자문에 대한 교사 만족도 조사를 제작하여 자문을 의뢰한 통합학급 담임교사에게 작성하도록 하였다. 만족도 조사는 행동적 자문 결과에 대한 만족도, 과정에 대한 만족도, 자문가에 대한 만족도 세 부분으로 구성되어 있으며, 각 5문항씩 총 15문항으로 제작되었다. 검사 결과, 세 영역 모두 평균 5점(매우 만족)으로 나타났다. 교사는 행동적 자문을 통해 그동안 학생의 문제행동 자체에만 관심을 두고 선행사건을 파악하려는 노력은 부족했으며, 감정적 소모에서 벗어나 객관적으로 학생의 행동을 분석하는 자세가 필요함을 알게 되었다고 진술하였다.

IV. 논의 및 제언

본 연구는 행동적 자문(Behavioral Consulting)을 통한 긍정적 행동지원이 통합학급에 입급된 ADHD성향 아동의 문제행동과 대체행동에 미치는 효과를 알아보는 것을 목적으로 하였다. 연구결과, 행동적 자문은 ADHD성향 아동의 문제행동 발생률을 감소시키고 대체행동을 발생률을 증가시켰다. 중재가 종료된 이후 유지기간 또한 문제행동 감소와 대체행동 증가에 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 바탕으로 본 연구의 의의와 후속연구를 위한 제언에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 본 연구는 수업상황에서 문제행동을 보이는 학생으로 인해 학급운영에 어려움을 겪고 있는 담임교사의 요청에 의해 실행되었다. 따라서 기능평가에 전문적 지식을 가진 행동적 자문팀의 중재설계와, 중재를 실시한 담임교사 간의 협업을 통해 단기간 내에 긍정적 변화를 이뤄냈다고 볼 수 있다(손유니, 2012; 유환조, 이영철, 2018). 기능평가에 근거한 행동적 자문은 표준화된 자문 면담의 절차를 걸쳐 진행되는데, 이러한 과정을 통해 얻은 정보는 아동이 보이는 문제행동의 기능과 개인적 특성 및 선호를 정확하게 파악하게 함으로써 대상아동 대한 적절한 중재를 설계할 수 있게 한다(Bartels & Mortenson, 2002; Kahveci & Ataman, 2017; Gresham, Watson, & Skinner, 2001). 따라서 가장 효율적이면서도 가장 효과적인 방법을 채택

하여 계획된 중재가 정확하고 지속적으로 대상아동에게 제공될 수 있었다.

둘째, 대상아동의 행동관찰을 위해 시간 간격별 순간 기록법(momentary-time sampling)을 사용하였다. 시간 간격별 순간 기록법은 관찰시간을 짧은 시간 간격으로 나누고, 각각의 시간 간격이 끝나는 순간에 학생을 관찰하여 표적행동의 발생여부를 기록하는 방법이다(양명희, 2012). 기존의 연구에서 주로 사용되는 부분 기록법에 비해 표적행동 과대측정오류를 감소시킨다고 보고되며, 수업진행과 행동 기록을 병행해야 하는 담임교사가 비교적 편리하고 정확하게 행동을 체크할 수 있는 장점이 있다(양명희, 2012; Harrop & Daniels, 1986; Murphy & Harrop, 1994; Radley, O'Handley & Labrot, 2015; Taylor, Skourides & Alvero, 2012). 본 연구에서는 이와 같이 행동측정의 정확성을 높이면서도 교사의 부담을 줄여줄 수 있는 측정방법을 활용하여, 행동적 자문의 현장 적용 가능성을 제고하고자 하였다.

셋째, 긍정적 행동지원 중재 전략(Positive Behavioral Intervention and Supports, PBIS)을 대상아동이 속한 환경에 맞춰 개별중재, 소집단 중재 그리고 학급전체를 위한 중재로 수준화하여 적용하였다(Sugai & Horner, 2006). 기능평가 분석 결과, 대상아동이 보이는 공격행동은 단독으로 촉발되기보다는 친구들과의 상호작용을 통해 발생하였다. 따라서 대상아동과 함께 갈등관계에 자주 놓이는 친구들을 소집단에 포함시켜 중재를 실시함으로써, 보다 효과적인 행동의 변화를 이끌어 낼 수 있었다. 또한 학급전체 학생을 대상으로 운영된 중재전략은 현재는 문제행동을 보이지 않는 대다수의 학생들에 대한 예방적 차원의 중재로 실행함으로써, 중재의 혜택을 대상아동 뿐 아니라 학급전체 학생들도 공유할 수 있도록 하였다.

넷째, 행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원은 통합학급 담임교사의 문제행동에 대한 인식의 변화를 가져왔다. 교사는 처음 자문팀과의 면담에서 “도저히 그 아이의 행동을 이해할 수가 없어요. 저 나름대로 애는 써보고 있는데, 수업이 제대로 진행이 안 될 때가 많으니까...앞으로 큰 문제없이 일 년만 잘 지나갔으면 좋겠다 싶으면서도 학생을 생각하면 뭐라도 교사로서 해줘야 할 텐데, 뭘 어떻게 해줘야 할지 모르겠어요.”라고 진술하였다. 교사는 대상아동의 문제행동으로 인해 많이 지쳐 있었으며, 자문팀에 도움을 요청하면서도 그 효과에 대해 반신반의하는 태도를 보였다. 이후 연구가 진행되면서 담임교사는 ABC 기록 작성과정에서 평소 자신이 학생들의 문제행동에만 초점을 맞춰 선행사건에 대한 주의 깊은 관찰이 부족했었다는 사실을 알게 되었다고 하였다. 또한 행동기능의 분석 과정에서는 대상아동에 대한 교사의 일부 피드백이 오히려 대상아동의 문제행동을 더욱 증가시켰던 원인이 되었음을 깨닫고 놀라워하였다. 또한 담임교사는 초기 면담에서 평소 학생들에게 칭찬이나 격려를 많이 해주는 유형이라고 자신을 설명하였으나, 실제 자문팀의 분석 결과 적절한 때의 긍정적인 강화가 많이 이뤄지지 않은 것으로 나타났다. 교사는 “한 아이만 칭찬해 주는 행동이 다른 학생들에게 상처가 될 것 같다, 자주 칭찬을 해주면 나중에는 칭찬도

소용없게 될까봐 걱정된다, 잘 하고 있는 학생은 굳이 강화가 필요 없을 것 같다.”는 생각을 가지고 있었다. 하지만 중재가 시작되면서 담임교사는 단순히 신체적·언어적 강화만으로도 대상아동의 긍정적인 행동변화에 강력한 영향을 줄 수 있다는 것을 알게 되었다. 중재종료 이후, 교사는 대상아동의 기능을 알게 되었으니 중재가 종료된 이후에서도 새로운 전략들을 적용할 수 있을 것 같다고 하며, 문제행동을 보이는 학생들에 대해 ‘교사와 기 싸움을 하거나 고집 센 아이’와 같은 시각에서 벗어나 좀 더 폭넓은 이해와 관점으로 학생들을 볼 수 있게 되었다고 진술하였다.

행동적 자문을 통한 긍정적 행동지원에 대한 후속연구를 위하여 본 연구의 제한점 및 그에 따른 제언을 제시하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 ABC 기록에 관한 교사 연수를 실시하였음에도 불구하고, 특수교육에 대한 이론적 배경이 다소 약한 통합학급의 교사가 그 내용을 엄밀히 이해하여 정확히 적용하는 데에는 어려움이 있었다. 따라서 단편적인 척도 작성법이나 ABC 기록 작성법에 관한 연수뿐만 아니라, 행동적 자문 초반에 행동주의에 대한 교사 연수가 필요하다. 기능평가에 근거한 행동적 자문은 행동주의 원리에 근거하고 있으므로, 사전 교사 연수를 통해 기능평가의 원리를 교사가 정확하게 이해할 수 있도록 교육하여야 하는 것이다. 행동주의의 원리에 대한 이해가 선행되어야, 기능평가와 긍정적 행동지원에 이르는 자문 기간 동안 중재자가 흔들림 없이 중재의 원리를 고수할 수 있기 때문이다.

둘째, 행동적 자문에 의한 중재 시 연구자는 중재설계자의 역할을, 담임교사가 중재실행자의 역할을 하게 된다. 따라서 중재전략을 중재자인 교사에게 전달할 때에는, 중재실행에 대한 교사지도안에 학생활동이나 예시표현 등을 포함하여 구체적이고 명료하게 작성하여야 한다. 이 때 중재자를 위한 체크리스트를 별도로 제공하여, 교사 스스로 중재를 계획한대로 바르게 적용하고 있는지의 여부를 지속적으로 확인하도록 하는 것도 필요하다.

셋째, 중재를 실행하는 교사의 입장에서는 학습지도 외로 생활지도 및 행정적인 업무 처리 등 기존에 책임져야 하는 많은 업무가 있다. 따라서 중재전략에 대한 실효성의 측면을 고려하여, 교사가 기존에 사용해 오던 학급운영 방법이나 선호하는 자료들을 먼저 탐색하고 최대한 교사가 익숙한 방법을 활용할 수 있도록 자문하는 것이 좋다.

참고문헌

- 강민채, 박현주 (2014). ADHD 아동교육에 대한 일반 초등교사의 스트레스 지각 수준. **발달장애연구**, 18(1), 1-22.
- 김우리, 나경은, 김동일 (2013). 예비특수교사와 예비일반교사들이 인식한 학교차원의 긍정적 행동지원(SWPBS) 모형의 적용 가능성. **특수교육**, 12(1), 305-325.
- 김지수, 김예리, 박지연 (2015). 긍정적 행동지원 실행에 참여한 전문가들의 경험과 인식에 관한 질적 연구. **정서·행동장애연구**, 31(4), 51-75.
- 마소현, 서화자 (2014). 통합상황에서의 ADHD 아동교육에 대한 초등학교 교사의 스트레스와 개선방안. **정서·행동장애연구**, 30(4), 339-361.
- 민지영, 김은경 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여 행동과 공격행동에 미치는 효과. **정서·행동장애연구**, 27(2), 1-32.
- 박계신 (2013). 학교차원 긍정적 행동지원 적용 자문 경험에 대한 자문화기술키. **정서·행동장애연구**, 29(4), 361-397.
- 박미화, 박미경 (2008). 초등학교 교사의 교사 효능감과 ADHD 학생에 대한 인식 및 대처방식 간의 관계. **지체·중복·건강장애연구**, 51(4), 137-156.
- 박은영, 신미경, 채수정 (2018). 장애학생을 위한 개별 차원의 긍정적 행동지원에 대한 단일 대상연구 메타분석. **행동분석·지원연구**, 5(1), 27-48.
- 박현욱, 최병호, 신종호 (2017). 자기회귀교차지연모형을 활용한 중학생의 수업방해행동, 교사 열의 및 강압적 훈육 간의 중단적 관계. **아시아교육연구**, 18(4), 563-588.
- 서유경, 안성우 (2018). 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD) 아동의 의사소통능력 특성. **학습자중심교과교육연구**, 18(6), 479-496.
- 손유니 (2012). 문제행동 중재과정에 포함된 교사 지원에 관한 문헌연구. **교원교육**, 27(4), 161-183.
- 양명희 (2012). **행동수정이론에 기초한 행동지원**. 서울: 학지사.
- 원복연, 송재홍 (2016). 초등학교 초임교사가 경험하는 직무스트레스에 대한 개념도 연구. **상담학연구**, 17(6), 437-452.
- 유환조, 이영철 (2018). 긍정적 행동중재와 지원이 발달장애 학생의 문제행동과 수업참여행동에 미치는 영향. **특수교육 저널: 이론과 실천**, 19(1), 25-47.
- 이윤진 (2014). 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제 행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. **조선대학교 교육대학원 석사학위논문**.
- 이은정 (2008). 무상토큰 반응대가기법이 ADHD 위험 유아의 수업방해행동에 미치는 영향. **공주대학교 교육대학원 석사학위 논문**.
- 장영숙 (2016). **신규교사의 전문성 성장을 위한 수업컨설팅 사례 연구**. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정길순, 노진아 (2011). 긍정적 행동지원 연구 동향 분석: 1997년에서 2010년까지의 국내 특수교육 관련학술지 논문을 중심으로. **특수아동교육연구**, 13(1), 103-124.
- 정진 (2016). **회복적 생활교육 학급운영 가이드북**. 경기: 피스빌딩.

- 조용태, 이근매 (2008). *주의결핍/다동성장애 평정척도*. 서울: 마인드프레스.
- 진경임 (2012). *기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 경도 정신지체학생의 문제행동과 사회적 상호작용에 미치는 효과*. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 차재경 (2013). *세 가지 차원에 따른 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업참여행동과 방해행동에 미치는 영향*. 순천향대학교 대학원 박사학위논문.
- 편도원, 박승철 (2008). ADHD아동의 교육·행동중재 관련 연구 분석. *정서·행동장애연구*, 24(2), 49-80.
- 황순영 (2009). 초등학교 통합학급교사의 ADHD학생 교육에 대한 스트레스 연구. *특수아동 교육연구*, 11(4), 77-110.
- Alvero, A. M., Rappaport, E., & Taylor, M. A. (2011). A further assessment of momentary time-sampling across extended interval lengths. *Journal of Organizational Behavior Management*, 31(2), 117-129.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. New York: Guilford Press.
- Bartels, S. M., & Mortenson, B. (2002). Instructional consultation in middle schools: Description of an approach to training teachers to facilitate middle school teams. *Special Services in the Schools*, 18(1/2), 1-21.
- Barton, P. E., Coley, R. J., & Wenglinisky, H. (1998). *Order in the classroom: Violence, discipline, and student achievement* (Policy Information Report). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Policy Information Center.
- Brinkman, T. M., Segool, N. K., Pham, A. V., & Carlson, J. S. (2007). Writing comprehensive behavioral consultation reports: Critical elements. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(3), 372.
- Brittle, A. R., & Repp, A. C. (1984). An investigation of the accuracy of momentary time sampling procedures with time series data. *British Journal of Psychology*, 75(4), 481-488.
- Campos, C., Leon, Y., Sleiman, A., & Urcuyo, B. (2017). Further evaluation of the use of multiple schedules for behavior maintained by negative reinforcement. *Behavior modification*, 41(2), 269-285.
- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2015). *Functional Assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Boston: Pearson.
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 174-182.
- Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(1), 99-117.

- Evans, G. H., Yukna, R. A., Sepe, W. W., Mabry, T. W., & Mayer, E. T. (1989). Effect of various graft materials with tetracycline in localized juvenile periodontitis. *Journal of periodontology*, *60*(9), 491-497.
- Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future direction. *School Psychology Review*, *30*(2), 156.
- Harrop, A., & Daniels, M. (1986). Methods of time sampling: A reappraisal of momentary time sampling and partial interval recording. *Journal of applied behavior analysis*, *19*(1), 73-77.
- Kahveci, G., & Ataman, A. (2017). The Effect of Conjoint Behavioral Consultation Program Related Teaching on Problem Behavior and Communication/Social Skills with a Blind and Autistic Child. *Journal of Education and Learning*, *6*(4), 372.
- Mayer, L. H., & Evans, I. M. (1991). Nonaversive intervention for behavior problems: A manual for home and community. *Child & Family Behavior Therapy*, *13*(2), 96-100.
- Murdick, N. L., Gartin, B. C., & Stockall, N. (2003). Step by step: How to meet the functional assessment of behavior requirements of IDEA. *Beyond Behavior*, *12*(2), 25-30.
- Murdock, S. G., O'Neill, R. E., and Cunningham, E. (2005). A comparison of results and acceptability of functional behavioral assessment procedures with a group of middle school students with emotional/behavioral disorders(E/BD). *Journal of Behavioral Education*, *14*(1), 5-18.
- Murphy, M. J., & Harrop, A. (1994). Observer error in the use of momentary time sampling and partial interval recording. *British Journal of Psychology*, *85*(2), 169-179.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, *38*(2), 109-119.
- Radley, K. C., O'Handley, R. D., & Labrot, Z. C. (2015). A comparison of momentary time sampling and partial interval recording for assessment of effects of social skills training. *Psychology in the Schools*, *52*(4), 363-378.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, *35*(2), 245-259.
- Yell, M. L., Meadows, N. B., Drasgow, E., & Shriner, J. G. (2009). *Evidence-Based Practices for Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

The Effect of Positive behavior support through Behavioral
consultation on challenging behaviors and alternative
behaviors of student with ADHD tendency

Ko, Seo-Yeon

Paek, Young-Sun

Son, Seung-Hyun

Korea University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate the effects of positive behavior support through behavioral consultation on challenging behaviors and alternative behaviors of student with ADHD tendency admitted to integrated class. For this purpose, multifactorial intervention based on functional assessment using a multiple baseline across conditions design for a child with ADHD tendency referred from integrated class teacher was conducted. The main results of the study are as follows. First, positive behavior support through behavioral consultation effectively reduced challenging behaviors of student with ADHD tendency. Second, positive behavior support through behavioral consultation had effectively increased the alternative behaviors of student with ADHD tendency. Third, the teacher who asked for behavioral consultation was satisfied with the consultation. This study has significant implications for behavioral consultation using the functional assessment and positive behavioral support that was not implemented actively in the integrated class.

Key Words : Student with ADHD tendency, Functional Assessment,
Positive Behavioral Support, Behavioral consultation.

논문 접수: 2018. 11. 12 심사 시작: 2018. 11. 12 게재 확정: 2018. 12. 27