

초등교사의 관점에서 본 ADHD 긍정적 행동지원 전략: 효과성, 수용도 및 활용도를 중심으로

김 원 희

이 동 형[†]

부산대학교

최근 ADHD 아동·청소년에 대한 학교기반 중재의 중요성이 강조되고 있지만 각종 연구문헌에서 제시하는 다양한 긍정적 행동지원(PBS) 전략들이 어떠한 공통요인에 의해 묶일 수 있는지 탐색하거나, 이러한 전략들을 현장의 교사들은 어떻게 지각하고 활용하고 있는지를 알아본 실증연구는 찾아보기 어렵다. 이에 본 연구는 학교기반 ADHD 중재에 관한 연구문헌을 검토하여 PBS를 위해 권장되는 총48가지 전략을 수집한 후 선행사건중재(A), 대체기술교수(B), 반응중재(C)의 세 범주에 따라 분류, 설문지를 구성한 뒤 이러한 전략들의 효과성, 수용도, 활용도를 부산, 경남, 충남 지역 소재 9개 초등학교 일반교사 177명에게 평가하게 하였다. 각 PBS 전략별 효과성 평정치를 기초로 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 선행사건중재(A) 전략으로 7개 요인, 대체기술교수(B) 전략으로 2개 요인, 반응중재(C) 전략으로 1개의 요인이 각각 도출되었다. 초등교사들이 가장 효과적인 것으로 지각하는 전략요인은 ‘학습준비성/흥미유지’, ‘학부모협조’였으며, 가장 효과적이지 않은 것으로 지각한 전략요인은 ‘방해행동제지준비’로 나타났다. 수용도의 경우, ‘학습준비/흥미유지’ 요인이 가장 높았고, ‘자기-조직화지도’, ‘시선/목소리조정’, ‘과제조정’ 요인이 가장 낮았다. 활용도의 경우, ‘학습준비/흥미유지’ 전략요인이 가장 높았으나, ‘자기-조직화지도’, ‘과제조정’ 전략요인의 활용도가 가장 낮은 것으로 나타났다. 한편, 10가지 전략요인들에 걸쳐 수용도에 비해 활용도가 유의하게 낮았으며, 특히 ‘학부모협조’는 가장 큰 차이를 보였다. 또한 일부 전략요인의 경우 교직경력이나 담임학년에 따라 효과성 지각, 수용도 혹은 활용도에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 본 연구의 의의, 시사점, 한계점을 제시하였다.

주요어 : ADHD, 긍정적 행동지원, 초등교사

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 이동형, 부산대학교 사범대학 교육학과, 부산광역시 금정구 부산대학교 63번길 2 / Tel : 051-510-2638 E-mail : leepsy@pusan.ac.kr

건강보험심사평가원이 2007년부터 2011년까지 20세 이하의 소아청소년을 대상으로 ADHD에 대해 심사 결정 자료를 분석한 결과 2007년 진료인원 48,000명에서 2011년 57,000명으로 5년간 약 9천명이 증가(18.4%)하여, 연평균 4.4%의 증가율을 보인 것으로 나타났다. 그 중 7세~13세 점유율이 68.2%나 차지했다(김선희, 2012). 이처럼 ADHD는 해마다 증가 추세를 보이고 있으며, 이로 인해 ADHD에 대한 일반인들의 이해와 의식은 많이 고취되었으나 ADHD 아동·청소년의 학교적응에는 여전히 많은 어려움이 있다.

최근 개정된 DSM-5(American Psychiatric Association, 2013)에 따르면 ADHD는 부주의와 과잉행동-충동성을 핵심증상으로 하며, 주의력 결핍형, 과잉행동-충동형, 혼합형의 세 하위유형으로 분류된다. 학교에서 ADHD 학생들은 흔히 부주의 증상으로 인해 독립적으로 과제를 수행하지 못하고 또래들에 비해 적절한 수준의 과제집중 행동을 보이지 못하며, 이는 학업문제로도 쉽게 이어져 ADHD 학생의 약 80%는 학업수행에 문제를 나타낸다(Cantwell & Baker, 1991). ADHD 아동·청소년은 또한 충동적이고 과도하게 행동하는 반응양식으로 인해 안전부절하며 자리에 가만히 앉아 있지 못한다. 또한 과도하게 움직이거나 말을 많이 하며, 수업시간에 교사의 질문이 끝나기도 전에 불쑥 말을 하거나 다른 사람을 방해한다. 이처럼 ADHD 아동·청소년의 핵심증상은 본인은 물론이고 교사 및 한 교실에서 공부하는 또래들에게도 많은 어려움을 주고 있으며, ADHD로 진단된 아동·청소년은 대부분의 학교상황에서 학업적, 사회적 곤란을 경험한다(Teeter, 1998). 국내 연구에 따르면, 약 80%의 교사들이 ADHD 아동이 다른 아동들의 학습

과 긍정적 학급 분위기 형성에 방해를 주는 것으로 인식하고 있으며(정종성, 최진오, 2010), ADHD 아동의 수업진행 방해, 개별지도 곤란, 잦은 다툼과 사고 우려 등의 문제로 인해 지도에 많은 어려움을 겪고 있다. 뿐만 아니라 약 89%의 교사들은 ADHD 아동으로 인해 교사 본인이 너무 많은 시간과 에너지를 빼앗기고 있다고 생각하는 것으로 나타났다(하은희, 2004). 김숙경(2006)에 따르면 ADHD 아동 지도에 어려움을 겪는 이유로 26.7%의 초등학교교사가 '전문 지도법 부족'을 꼽았으며, 이정은과 김춘경(2009) 또한 초등학교교사들이 ADHD관련 문제행동을 선별해낼 수는 있으나 적절한 대처방법이나 중재전략에 대한 지식은 낮다고 보고하고 있다. 강경림, 김영혜, 양영옥(2011) 역시 ADHD 학생 지도에 있어 가장 큰 장애물이 'ADHD 학생 지도에 대한 지식 부족(39.2%)'으로 나타났다고 보고하고 있다. 교사는 ADHD 아동과 가까이서 상호작용하고 적절한 중재를 할 수 있는 중요한 위치에 있음에도 불구하고 이처럼 ADHD 아동에 대한 전문적인 지도역량의 부족으로 많은 어려움을 경험하고 있다.

김윤희와 서수균(2011)은 ADHD 아동·청소년의 학업문제에 대한 비약물적 개입의 연구동향을 분석하면서 행동에 뒤따르는 결과를 조작하는 행동적 중재는 주로 학업행동의 변화에 효과를 보이는 반면, 과제/교수법 수정, 학업기술훈련 등 선행요인을 다루는 학업적 중재는 학업수행을 높이는 데 효과적이라고 보고하였다. 따라서 ADHD 아동에 대한 효과적인 학교기반 중재는 행동에 따른 결과를 조작하여 문제행동 자체의 감소에만 초점을 두는 사후반응적 방식보다는 문제가 발생하는 맥락적, 환경적 요인을 파악하여 이를 선제적

으로 바꾸고 아동이 능동적으로 환경을 통제 하는데 필요한 대체기술을 적극적으로 교수 하는 방향으로 이루어져야 한다. 이러한 맥락에서 최근 등장한 유력한 접근이 바로 긍정적 행동지원(positive behavior support: PBS)이다(Clarke, Worcester, Dunlap, Murray, & Bradley-Klug, 2002).

긍정적 행동지원(이하 PBS)은 단순히 긍정적이고 비처벌적인 행동관리 전략들을 모아놓은 것이 아니라 문제 행동의 이유를 이해하여 의미있는 중재를 고안하기 위한 전략(Bambara & Kern, 2008)이다. 또한 PBS는 문제행동이 발생하고 난 이후에 문제를 해결하는 차원이 아니라 학생을 둘러싼 환경적인 상황을 개선함으로써 문제행동을 예방하고, 대처할 수 있도록 돕는 포괄적인 행동지원의 의미를 담고 있다(Carr, Dunlap, Horner, Kogel, Turnbull, & Sailor, 2002). 초기에 PBS라는 용어는 문제행동에 대한 혐오적 중재 접근을 대신하는 대안적 의미로 사용됐지만 지금은 학교 및 학급 차원, 개인 차원에서 학생들에 대한 다양한 영역에서의 실제적인 지원서비스를 의미한다(Carr et al., 2002; Sugai, Horner, Dunlap, Heneman, Lewis, & Nelson, 2000). 하루 중 대부분의 시간을 학교에서 보내는 ADHD 아동·청소년에게 학교 기반 PBS는 중요하고 의미 있는 대안적 접근일 수 있으며, 명확한 기대 행동을 제시하고, 긍정적 행동에 대한 동기나 보상을 제공, 문제를 일으킬만한 환경을 변화시킴으로써 ADHD 아동 및 청소년과 긍정적으로 상호작용할 수 있다(Bambara & Kern, 2008). 학교 기반 PBS 전략은 문제행동을 유발하는 사건 및 환경을 변화시키기 위한 선행사건중재(A: Antecedent), 문제행동을 사회적으로 바람직한 행동으로 대체하여 교수하는 대체기술교수(B:

Behavior), 강화나 벌의 원리에 기초하여 문제 행동을 감소시키고 바람직한 후속결과를 이끌어 내는 반응중재(C: Consequence)로 나누어진다.

많은 실증연구들이 이러한 A, B, C 영역의 다양한 PBS 전략이 ADHD 아동·청소년을 위한 효과적인 중재임을 보여주고 있다(곽옥련, 2010; 민지영, 김은경, 2011; 박명숙, 유은정, 2011; 이상희, 2011; 이윤진, 2014; 임은영, 2011; 장은정, 2013; 전선아, 2013). 그러나 이러한 연구들은 대부분 소수의 ADHD 아동·청소년을 대상으로 특정 행동지원 전략을 적용하여 그 효과성을 평가하는 사례연구들로, 이러한 전략들을 일반화하여 ADHD 아동·청소년들에게 보편적으로 적용하도록 권고하는 데에는 한계가 있다. 또한, ADHD로 진단되었거나 ADHD 성향을 보이는 아동·청소년들을 지도하는 교사들의 관점에서 다양한 ADHD PBS 전략들에 대해 포괄적으로 접근한 실증연구는 아직 없었다. 특히 학교기반의 ADHD 중재에 대한 국내외의 여러 전문학술서(이소현, 박은혜, 1998; 유형근, 신효선, 김현경, 이혜정, 2010; Braswell & Bloomquist, 1991; Brock, Puopolo, Cummings, & Husted, 2004; DuPaul & Stoner, 2007; Teeter, 1998; Wolraich & DuPaul, 2013)에서 권고하고 있는 ADHD 아동·청소년에 대한 다양한 행동지원 전략들이 실증적으로 어떻게 범주화될 수 있는지 알아보거나, 각 전략이 국내 학교 현장의 교사들에게 어떻게 인식되며 활용되고 있는지에 대한 기초연구는 전혀 이루어지지 않았다. ADHD와 관련한 학술문헌을 통해 다양한 중재전략이 제시되고 있음에도 불구하고 실제로 현장의 교사들이 ADHD 아동·청소년을 효과적으로 다룰 만한 지도법이 부재하다고 느끼는 것(서화자,

전은하, 박현주, 2013; 손정숙, 2005)은 학술문헌에서 권고하는 ‘효과적인’ 중재전략에 대한 교사의 지식 부족이나 구체적인 중재기술의 부족에 기인할 수도 있지만 이러한 전략들의 효과성이 현장교사의 관점과는 차이가 있기 때문일 수도 있다.

ADHD 아동·청소년을 위한 PBS 분야의 연구와 실제에 있어서 이러한 현 문제점을 인식하여, 본 연구는 먼저 학교기반의 ADHD 중재에 대한 국내외 전문학술서에서 권고하는 다양한 중재전략들을 문헌조사를 통해 수집하였다. 그리고 PBS의 관점에서 선행사건중재(A), 대체기술교수(B) 및 반응중재(B)로 구분하고 수집된 개별 전략들에 대한 초등교사들의 효과성(각 전략에 대해 교사가 효과적이라고 지각하는 정도) 평정치를 얻어 이를 기초로 A, B, C 전략별로 탐색적 요인분석을 실시함으로써 이러한 전략들에 기저하는 요인들을 도출하고자 한다. 또한 지각된 효과성 외에도 개별적인 교수/행동관리 전략에 대한 교사의 인식이나 활용 실태를 알아 본 선행연구들(황순영, 2007; Chafouleas, Riley-Tilliman & Sassu, 2006; Martinussen, Tannock, & Chaban, 2010; Vereb & Dipema, 2004)에서 자주 보고된 바 있는 수용도(교사가 각 전략을 앞으로 활용할 의향이 있는 정도) 및 활용도(교사가 각 전략을 실제로 활용하는 정도) 차원을 추가로 고려하여 각 전략요인별로 효과성 지각, 수용도, 활용도가 높거나 낮은 전략요인들을 밝힐 뿐만 아니라, 수용도에 비해 실제 활용도가 낮은 전략요인들을 찾아 ADHD 학생을 지도하는 교사에 대한 심리학적, 교육적 지원의 확충을 위한 시사점을 찾아보고자 한다. 본 연구는 또한 교사의 경력에 따라 ADHD 학생에 대한 인식 및 교육적 기대 및 대처방식 등에

서 차이를 시사하고 있는 선행연구(김민서, 2012; 사홍석, 2008; 임정미, 2003; 한나래, 2007) 및 담임학년에 따라 ADHD 아동·청소년에 대한 대처방식에 유의미한 차이가 있었다는 선행연구(임미란, 2013)에 입각하여 초등교사의 교직경력, 담임학년에 기초하여 ADHD PBS 전략요인에 대한 효과성 지각, 수용도, 활용도에 차이가 있는지 살펴보고자 한다.

본 연구의 결과는 초등교사의 관점에서 ADHD 학생에 대한 PBS 전략의 효과성, 수용도 및 활용도에 대한 기초 자료를 제공함으로써 교실현장의 관점에서 PBS 전략들에 대한 이해를 돕고, 아울러 학교기반의 교사자문이나 교사연수와 같은 심리·상담전문가의 전문적 교사지원 활동에 다양한 시사점을 제공할 것으로 기대할 수 있다. 본 연구의 구체적인 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

연구문제 1. 학교기반 ADHD PBS 전략들은 기저하는 요인들에 따라 어떻게 구분될 수 있는가?

연구문제 2. ADHD PBS 전략요인들 중 초등교사의 관점에서 효과성, 수용도 및 활용도가 가장 높은 전략요인들과 낮은 전략요인들은 무엇인가?

연구문제 3. ADHD PBS 전략요인별 수용도와 활용도의 차이는 어떠한가 가장 크거나 작은 차이를 보이는 전략요인은 무엇인가?

연구문제 4. 교직경력, 담임학년에 따라 효과성, 수용도 및 활용도에 있어서 유의한 차이를 보이는 ADHD PBS 전략은 무엇인가?

방 법

연구대상

본 연구는 부산, 경남, 충남에 위치한 9개 초등학교 교사 177명을 대상으로 하였다. 연구대상자의 인구학적 특성은 표 1과 같다.

표 1. 대상자의 인구학적 특성

	구분	빈도	백분율(%)
성 별	남	50	28.2
	여	119	67.2
	결측치	8	4.6
연 령	20대	29	16.4
	30대	52	29.4
	40대	46	26.0
	50대	44	24.9
	60대 이상	5	2.8
	결측치	1	0.6
	교 직 경 력	2년미만	14
2년이상~5년미만		24	13.6
5년이상~10년미만		32	18.1
10년이상~15년미만		30	16.9
15년이상~20년미만		33	18.6
20년이상		43	24.3
결측값		1	0.6
담 임 학 년	1학년	19	10.7
	2학년	21	11.9
	3학년	24	13.6
	4학년	25	14.1
	5학년	26	14.7
	6학년	36	20.3
	전담교사	25	14.1
	결측값	1	0.6
	합계	177	100

연구대상자들에게 연구목적을 설명하고 참여동의를 얻은 후 연구자들이 본 연구의 목적에 맞게 개발한 설문지(‘측정도구’ 참조)를 배포하고 회수하였다. 총 200명의 교사가 설문지에 응답하였으나, 불성실하게 응답한 23부가 제외되어 총 177명의 자료만 분석에 포함되었다.

측정도구

본 연구에서는 연구목적에 맞게 연구자들이 개발한 설문지를 사용하였다. 설문지는 연구목적에 대한 설명, ADHD로 진단을 받았거나 ADHD 성향을 지닌 학생들이 교실에서 보이는 특성을 예시하는 글, 48개의 PBS 전략문항(부록 1 참조), 그리고 인구통계학적 질문의 순으로 구성되었다.

PBS 전략문항은 다음과 같은 절차에 따라 개발되었다. 먼저 학교기반의 ADHD 중재에 대한 국내외의 대표적인 전문저술 7편(이소현, 박은혜, 1998; 유형근 외, 2010; Braswell & Bloomquist, 1991; Brock, Puopolo, Cummings, & Husted, 2004; DuPaul & Stoner, 2007; Teeter, 1998; Wolraich & DuPaul, 2013)을 연구자 2인이 검토하여 각 저자가 권장하는 전략들 중 초등학교 교실에서 PBS를 위해 적절한 것으로 판단되는 총 48가지 전략을 수집하였다. 그 후 연구자 2인의 협의 하에 각 전략을 대표하는 문항 초안을 작성하였으며, 이어 현직 초등학교사 8인의 검토를 받아 수정 및 보완되었다. 이렇게 완성된 전략문항은 다시 본 연구자 2인에 의해 PBS의 선행사건중재(A), 대체기술교수(B), 반응중재(C) 세 범주 중 하나로 독립적으로 분류되었는데, 분류 결과에 대한 연구자 간의 최초 일치도는 92%(44문항)였다. 불

일치하는 4문항에 대해서는 논의를 통해 합치시켰으며, 필요한 경우 A, B, C 소속이 보다 명확하도록 문항 내용을 추가로 수정하였다.

설문지에서 각 PBS 전략문항은 효과성을 먼저 4점 리커트 척도(1점: “효과가 없을 것이다” ~ 4점: “매우 효과가 있을 것이다”)에 평가하도록 제시되었다. 이어 동일한 문항들이 다시 제시되면서 각 문항에 대해 수용도(“앞으로 얼마나 활용할 의향이 있습니까?”)와 활용도(“실제로 얼마나 자주 사용하십니까?”)를 4점 리커트 척도(1점: “전혀” ~ 4점: “매우 자주”)에 평가하도록 구성되었다.

분석

ADHD PBS 전략요인을 도출하기 위해 선행사건중재(A) 대체기술교수(B), 반응중재(C) 세 범주별로 주성분분석에 의한 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인분석 시 직각회전방법 중 Varimax 회전방법을 이용하였으며, 고유치 1.0 이상의 요인을 추출하였다. ADHD PBS 전략요인 중 교사들이 가장 효과적으로 지각하는 요인을 알아보기 위해 반복측정 일원 ANOVA를 실시하였고 Holm의 순차적 Bonferroni 절차(Green, Salkind, & Akey, 1997)를 활용하여 사후검증을 실시하였다. 각 전략요인별 활용도와 수용도를 알아보기 위해서는 대응표본 *t*검정을 실시하였다. 또한 교직경력과 담임학년에 따른 전략요인들의 효과성, 활용도 및 수용도 차이를 살펴보기 위해 MANOVA를 실시하였다.

결 과

ADHD PBS 전략들의 탐색적 요인분석

초등교사들이 사용하는 다양한 ADHD PBS 전략들을 기저 요인들에 따라 구분하기 위해 지각한 효과성을 바탕으로 선행사건중재(A), 대체기술교수(B), 반응중재(C)영역에 따라 탐색적 요인분석을 실시하였으며 그 결과가 표 2, 표 3, 표 4에 제시되었다. 요인분석 결과 회전 후 요인부하량이 .30 이하로 매우 낮거나 요인 소속이 명확하지 않은 문항, 문항제거 시 신뢰도(Cronbach α) 값을 고려할 때 적절하지 않은 문항(8번, 9번, 24번, 25번, 36번 문항)을 삭제한 후 다시 요인분석을 실시하여 선행사건중재(A) 영역에서는 모두 7개의 요인이 추출되었으며, 요인의 이름은 문항 내용을 고려하여 각각 ‘지시/기대명료화’, ‘학습준비/흥미유지’, ‘주의분산조정’, ‘방해행동제지준비’, ‘시선/목소리조정’, ‘학부모협조’, ‘과제조정’으로 명명하였다. 대체기술교수(B)영역에서는 2개의 요인이 도출되었으며, 각각 ‘모델링/자기감찰지도’, ‘자기-조직화지도’로 명명하였다. 반응중재(C)영역에서는 단일요인이 나타났으며, ‘조작적 절차’로 명명하였다.

ADHD PBS 전략요인별 지각된 효과성, 수용도, 활용도의 평균 차이검증

10가지 ADHD PBS 전략요인들의 효과성(Wilks' $\Lambda=.35$, $p<.001$), 활용도(Wilks' $\Lambda=.47$, $p<.001$), 수용도(Wilks' $\Lambda=.55$, $p<.001$)는 각각 통계적으로 유의한 차이가 있었으며, 각 PBS 전략요인별 효과성, 수용도, 활용도의 평균 및 표준편차, 차이검증 결과는 표 5와 같다. 10가지 전략요인들 간의 짝비교에 따른 Familywise 오차율을 .01 수준으로 통

표 2. 선행사건중재(A) 전략의 탐색적 요인분석 결과

PBS 전략 문항(요약)	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	요인7
26. 일과 사전 공지	.755	.155	.360	.062	.111	.183	.106
31. 학습규칙 숙지 확인	.706	.108	.301	.079	.083	.081	.322
46. 중요 목표행동 사전 공지	.692	.019	.112	.246	.158	.245	.015
45. 긍정적 지시	.687	.001	.184	.301	.195	-.011	-.025
43. 학습규칙 이해여부 확인	.596	.149	.487	.177	.079	.038	-.170
30. 학습규칙 게시	.560	.229	.058	.103	.317	-.095	.374
27. 일관적인 규칙이나 일과 유지	.518	.160	.390	.104	.242	.261	.173
21. 교사 주변 자리 배치	-.004	.846	.166	.059	-.005	-.010	-.169
18. 보조도구를 활용한 학습흥미유발	.088	.793	-.081	-.062	.126	.018	.051
13. 도우미 학생 배치	.044	.792	-.041	.122	.072	.125	-.004
44. 교사가 순회하며 행동점검 및 피드백	.090	.713	-.022	.135	.086	.185	.262
19. 알림사항을 학생과 학부모에게 동시 공지	.353	.642	.104	-.261	-.001	.079	.198
4. 학습 준비물 사전 점검	.049	.593	-.198	-.024	.213	.433	.048
10. 시각적 분산요소 제거	.031	-.061	.695	.173	.178	.111	.188
17. 학생 집중 여부 점검	.311	-.026	.692	.064	.379	.020	-.047
20. 단순하고 분명한 지시사항 전달	.464	-.011	.690	-.009	.021	.183	-.022
11. 집중력 방해요소를 없앤 개인 학습공간 제공	.281	-.104	.618	.128	.308	-.133	.118
2. 학습과제의 순서, 장소, 시간 등의 선택권 제시	.262	.013	.515	.061	-.040	-.171	.494
22. 중요정보 제공 전 주의집중 신호 사용	.454	.226	.489	.147	.074	.079	.173
37. 원활한 수업흐름을 위해 수신호, 제스처 등을 미리 정함	.150	-.029	.214	.830	.038	.145	.082
39. 학생이 움직일 수 있는 자연스러운 기회 제공	.252	.015	.142	.801	.094	.070	.023
38. 조용히 하도록 하는 신호 정함	-.035	.104	.023	.748	.145	-.039	.361
40. 돌아다니다 앉을 수 있는 빈의자 마련	.412	.027	.038	.687	.227	.017	-.102
14. 수업 중 학생과 눈맞춤 유지	.150	.083	.218	.163	.745	.051	.268
16. 적절한 목소리와 방법으로 수업 진행	.146	.213	.222	.136	.726	.167	-.079
15. 짧게 자주 쉴 수 있는 기회 제공	.353	.021	.406	.251	.535	.132	.078
12. 시선확인 및 좌석배치 변형	.431	.205	.091	.083	.521	-.197	.203
5. 학생의 학습과제 수행 관련 학부모 협조	.265	.220	-.043	.034	.194	.740	.158
48. 학부모 협조를 통한 효과적 가정학습지도 요구	.034	.285	.229	.128	-.119	.631	-.057
3. 짧은 학습과제 제시 후 긴 과제 제시	.108	.181	.148	.209	.262	.211	.693
1. 학습과제 분량 분할하여 제시	.314	-.116	.405	.169	.054	.401	.415
전략요인명	지시/기대 명료화	학습준비/ 흥미유지	주의분산 조정	방해행동 제지준비	시선/ 목소리 조정	학부모 협조	과제 조정
신뢰도(Cronbach α)	.89	.86	.83	.84	.79	.57	.61
고유치	9.54	3.18	1.89	1.43	1.39	1.12	1.07
설명분산(%)	32.85	10.95	6.53	4.94	4.65	3.85	3.70
누적설명분산	32.85	43.80	50.33	55.27	55.92	63.77	67.47

표 3. 대체기술교수(B) 전략의 탐색적 요인분석 결과

PBS 전략 문항(요약)	요인1	요인2
32. 본보기 학생을 통해 학급 규칙 적극 지도	.848	.099
42. 일정간격으로 자신이 자리에 잘 앉아 있었는지 스스로 기록	.838	.124
28. 그 날의 할 일을 학생 스스로 목록을 작성하도록 지도	.712	.363
41. 학생이 흥분상태에 있거나 끊임없이 이야기 하는 경우 교사가 차분한 목소리로 대처 및 올바른 행동 지시	.638	.403
6. 점검표, 플래너, 캘린더 등을 통해 중요한 활동 및 과제 숙지 지도	-.056	.884
35. 학습기술이나 전략을 구체적으로 지도	.322	.730
47. 학습목표 작성 및 실천 조력	.477	.634
7. 여러 과제나 활동에 제목을 붙여 구분하도록 지도	.401	.614
전략요인명	모델링/ 자기감찰 지도	자기-조직화 지도
신뢰도(Cronbach α)	.82	.78
고유치	4.08	1.17
설명분산(%)	50.95	14.61
누적설명분산(%)	50.95	65.56

표 4. 반응중재(C) 전략의 탐색적 요인분석 결과

PBS 전략 문항(요약)	요인1
34 규칙 위반시 학생이 좋아하는 것을 박탈하여 문제행동 감소	.829
23 교사의 질문을 이해하지 못할 경우 편안하게 다시 묻도록 격려	.768
33 규칙 이행시 미리 정한 강화물 제공	.739
29 단위시간별 완수 활동목록을 만들어 완수할 때 마다 강화	.734
요인명	조작적 절차
신뢰도(Cronbach α)	.77
고유치	2.36
설명분산(%)	59.01

제하기 위해 Holm의 순차적 Bonferroni 절차 (Green, Salkind, & Akey, 1997)를 활용하여 차이 검증을 실시한 결과, 초등교사들이 가장 효과

적인 전략으로 지각한 요인은 ‘학습준비/ 흥미 유지’와 ‘학부모협조’ 요인이었으며, 가장 효과성이 낮다고 지각한 요인은 ‘방해행동제지

표 5. ADHD PBS 전략요인별 지각된 효과성, 수용도, 활용도의 평균, 표준편차 및 평균 차이검증 결과

종류	PBS 전략요인	Wilks' Lambda	M	SD	차이검증
효과성	(A-2요인)학습준비/흥미유지	.35***	3.28	.61	a
	(A-6요인)학부모협조		3.13	.57	a
	(C요인)조작적 절차		2.83	.53	b
	(A-3요인)주의분산조정		2.72	.58	b, c
	(B-2요인)자기-조직화지도		2.70	.55	c, d
	(A-5요인)시선/목소리조정		2.67	.58	c, d
	(A-7요인)과제조정		2.64	.59	c, d
	(A-1요인)지시/기대명료화		2.62	.59	c, d
	(B-1요인)모델링/자기감찰지도		2.58	.61	d
	(A-4요인)방해행동제지준비		2.31	.71	e
수용도	(A-2요인)학습준비/흥미유지	.55***	3.19	.46	a
	(A-6요인)학부모협조		3.07	.44	b
	(C요인)조작적 절차		2.96	.47	c
	(A-1요인)지시/기대명료화		2.94	.45	c, d
	(A-4요인)방해행동제지준비		2.90	.52	c, d
	(B-1요인)모델링/자기감찰지도		2.89	.48	c, d
	(A-3요인)주의분산조정		2.88	.42	c, d
	(B-2요인)자기-조직화지도		2.86	.50	d
	(A-5요인)시선/목소리조정		2.85	.49	d
	(A-7요인)과제조정		2.84	.49	d
활용도	(A-2요인)학습준비/흥미유지	.47***	2.66	.68	a
	(C요인)조작적 절차		2.22	.58	b
	(A-6요인)학부모협조		2.18	.72	b, c
	(A-3요인)주의분산조정		2.10	.55	c, d
	(A-5요인)시선/목소리조정		2.07	.51	c, d, e
	(A-1요인)지시/기대명료화		2.06	.57	d, e
	(A-4요인)방해행동제지준비		2.01	.53	d, e
	(B-1요인)모델링/자기감찰지도		2.00	.52	e
	(B-2요인)자기-조직화지도		1.99	.56	e
	(A-7요인)과제조정		1.98	.60	e

*** $p < .001$ 주. 같은 알파벳 표시는 $p < .01$ 수준에서 평균차이가 통계적으로 유의하지 않은 동질집단을 의미함

준비' 요인이었다.

앞으로 얼마나 자주 사용할 의향이 있는지를 묻는 수용도와 관련해서는 학습준비/흥미유지 요인이 가장 높게 나타났고, 수용도가 가장 낮은 전략으로는 자기-조직화, 시선/목소리 조정, 과제조정 요인으로 나타났다. 또한 초등교사들이 현장에서 가장 많이 활용하고 있다고 보고한 PBS 전략요인은 '학습준비/흥미유지' 요인이었으며, 학교현장에서 활용도가 가장 낮은 전략으로는 '모델링/자기감찰지도', '자기-조직화지도', '과제조정' 요인이었다.

ADHD PBS 전략요인별 활용도와 수용도의 차이검증

10개의 각 전략요인별 활용도와 수용도의 차이검증을 실시한 결과는 표 6과 같다. 모든 요인에서 활용도와 수용도 간에 유의한 차이가 있었으며, 활용도와 수용도의 가장 큰 차

이를 보인 전략요인은 '학부모 협조', '지시/기대 명료화', '방해행동제지준비' 순이었다. 활용도와 수용도 차이가 가장 작은 전략은 '학습준비/흥미유지', '조작적 절차', '시선/목소리 조정' 순으로 나타났다.

교직경력에 따른 ADHD PBS 전략요인별 효과성, 수용도, 활용도의 차이

교직경력에 따른 PBS 전략요인의 활용도는 MANOVA 분석 결과 전반적으로 유의한 차이를 보였으며($Wilks' \Lambda = .80, p < .05$), 단변량 분석에서 '학습준비/흥미유지' 전략요인을 제외한 모든 전략요인에서 유의한 차이를 보였다(표 7 참조). Tukey 사후검증 결과 교직경력 10년 이하의 교사들이 10년 이상 20년 미만, 또는 20년 이상의 교직경력을 가진 교사들에 비해 전략요인별 활용도가 높게 나타났다. 효과성 및 수용도는 교직경력에 따라 유의한 차

표 6. ADHD PBS 전략요인별 수용도 및 활용도의 평균 차이검증 결과

PBS 전략요인	수용도 M	활용도 M	수용도 M - 활용도 M	t
(A-6요인)학부모협조	3.0740	2.1836	.89034	17.686***
(A-1요인)지시/기대명료화	2.9423	2.0568	.88545	21.387***
(A-4요인)방해행동제지 준비	2.8951	2.0121	.88303	19.323***
(B-1요인)모델링 및 자기감찰	2.8853	2.0033	.88207	21.040***
(B-2요인)자기-조직화	2.8628	1.9915	.87121	19.525***
(A-7요인)과제조정	2.8358	1.9766	.85914	17.064***
(A-3요인)주의분산조정	2.8848	2.1003	.78455	20.057***
(A-5요인)시선/목소리조정	2.8499	2.0722	.77769	17.957***
(C요인)강화 및 반응	2.9590	2.2185	.74055	14.807***
(A-2요인)학습준비/흥미유지	3.1941	2.6637	.53048	11.412***

*** $p < .001$

표 7. 교직경력에 따른 ADHD PBS 전략요인별 활용도의 평균 차이검증 결과

구분	PBS 전략요인	Wilks' Lambda	F	Tukey
활용도	(A-1요인)지시/기대명료화	.80*	11.372***	(10년미만)>(10년-20년)* (10년미만)>(20년이상)*
	(A-2요인)학습준비/흥미유지		1.923	
	(A-3요인)주의분산조정		10.347***	(10년미만)>(10년-20년)* (10년미만)>(20년이상)*
	(A-4요인)방해행동제지 준비		4.944**	(10년미만)>(10년이상-20년미만)*
	(A-5요인)시선/목소리조정		7.778**	(10년미만)>(10년이상-20년미만)* (10년미만) >(20년이상)*
	(A-6요인)학부모협조		10.374***	(10년미만)>(10년이상-20년미만)* (10년미만)>(20년이상)*
	(A-7요인)과제조정		8.105***	(10년미만)>(10년이상-20년미만)* (10년미만)>(20년이상)*
	(B-1요인)모델링 및 자기감찰		6.172**	(10년미만)>(10년이상-20년미만)* (10년미만)>(20년이상)*
	(B-2요인)자기-조직화		10.407***	(10년미만)>(10년이상-20년미만)* (10년미만)>(20년이상)*
	(C요인)조작적 절차		3.441*	(10년미만)>(20년이상)*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

이를 보이지 않았다.

담임학년에 따른 ADHD PBS 전략요인의 효과성, 수용도, 활용도의 차이

담임학년에 따른 PBS 전략요인의 지각된 효과성은 MANOVA 결과 전반적으로 유의한 차이를 보였으며(Wilks' Lambda=.81, $p < .05$), 단변량 검증결과 선행사건중재(A)전략의 하위요인인 '방해행동제지 준비' 전략에서 유의한 차이가 있었다. Tukey 사후검증 결과 저학년(1-3학년: $M=2.48$, $SD=.64$) 담임교사가 고학년(4-6학

년: $M=2.17$, $SD=.77$) 담임교사에 비해 '방해행동제지준비전략'을 더 효과적이라고 지각하는 것으로 나타났으며, 교과전담교사($M=2.39$, $SD=.60$)와 저학년(1-3학년)담임, 교과전담교사와 고학년(4-6학년) 담임 간에는 유의한 차이가 없었다(표 8 참조).

담임학년에 따른 PBS 전략요인의 수용도는 전반적으로 유의한 차이를 보였으며(Wilks Lambda=.82, $p < .05$), 단변량 검증 결과 '시선/목소리조정', '조작적 절차' 전략요인에서 유의미한 차이를 보였다. Tukey 사후검증결과 저학년(1-3학년: $M=3.01$, $SD=.43$) 담임교사가 고학

표 8. 담임학년에 따른 ADHD PBS 전략요인별 효과성, 수용도의 평균 차이검증 결과

구분	종속변수	Wilks Lambda	F	Tukey
효과성	(A-1요인)지시/기대명료화		.657	
	(A-2요인)학습준비/흥미유지		1.237	
	(A-3요인)주의분산조정		1.010	
	(A-4요인)방해행동제지 준비		3.670*	(1-3학년)>(4-6학년)*
	(A-5요인)시선/목소리조정	.81*	.301	
	(A-6요인)학부모협조		1.882	
	(A-7요인)과제조정		.644	
	(B-1요인)모델링 및 자기감찰		1.409	
	(B-2요인)자기-조직화		.571	
	(C요인)조작적 절차		.403	
수용도	(A-1요인)지시/기대명료화		.648	
	(A-2요인)학습준비/흥미유지		1.029	
	(A-3요인)주의분산조정		1.506	
	(A-4요인)방해행동제지 준비		2.287	
	(A-5요인)시선/목소리조정	.82*	6.141**	(1-3학년)>(4-6학년)**
	(A-6요인)학부모협조		.971	
	(A-7요인)과제조정		.201	
	(B-1요인)모델링 및 자기감찰		1.942	
	(B-2요인)자기-조직화		.570	
	(C요인)조작적 절차		3.939*	(1-3학년)>(4-6학년)*

* $p < .05$, ** $p < .01$

년(4-6학년: $M=2.75$, $SD=.49$) 담임교사에 비해 ‘시선/목소리 조정’ 전략요인에 대한 수용도가 더 높게 나타났고, 교과전담교사($M=2.77$, $SD=.54$)와 저학년(1-3학년)담임, 교과전담교사와 고학년(4-6학년) 담임 간에는 유의미한 차이가 없었다(표 8 참조). 또한 ‘조작적 절차’ 전략요인에서 저학년(1-3학년, $M=3.10$,

$SD=.41$) 담임교사가 고학년(4-6학년, $M=2.89$, $SD=.52$) 담임교사에 수용도가 더 높게 나타났고, 교과전담교사($M=2.86$, $SD=.35$)와 저학년(1-3학년)담임, 교과전담교사와 고학년(4-6학년) 담임 간에는 유의한 차이가 없었다. 전략요인의 활용도는 담임학년에 따라 유의한 차이를 보이지 않았다.

논 의

본 연구는 ADHD로 진단되었거나 ADHD 성향을 보이는 아동·청소년을 지도하는 초등교사가 다양한 ADHD PBS 전략에 대해 어떻게 인식하고 있으며 활용 현황은 어떠한지 알아보는 실증연구가 부족한 점을 감안하여, 초등학교 일반교사 177명을 대상으로 다양한 ADHD PBS 전략에 대한 효과성 지각, 수용도 및 활용도를 알아보았다. 이를 위해 먼저 ADHD에 대한 학교기반 중재 관련 국내의 학술문헌을 검토하여 총 48가지 전략들을 수집하고, 전략문항을 구성하여 초등교사의 효과성 평정에 기초한 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인분석을 통해 도출된 PBS 전략요인 간의 효과성 지각, 수용도 및 활용도의 평균 차이를 검증하였고, 각 전략요인 별로 수용도와 활용도의 차이를 비교하였으며, 교직경력과 담임학년에 따라 효과성 지각, 수용도, 활용도에 있어서 차이가 있는지 알아보았다. 주요결과를 해석하고, 선행연구에 비추어 논의하며, 후속연구를 위한 시사점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 48가지 PBS 전략에 대한 요인분석 결과, 선행사건중재(A) 영역에 7개 요인, 대체기술교수(B) 영역에 2개 요인, 반응중재(C) 영역에 1개 요인이 도출되었다. 일부 요인(‘학부모 협조’ 및 ‘과제조정’)은 2문항의 적은 문항수로 구성되었지만 각 요인은 문항의 내용에 기초하여 모두 적절히 해석 가능하였다. 또한 2문항으로 구성된 2개 요인을 제외하고는 모두 적절한 내적합치도(.77~.89)를 보였다. 기존의 PBS 관련 연구들이 PBS 전략들을 대체로 개별 전략 수준에서 다루거나, 지나치게 일반적 범주에 따라 접근한 것과는 달리, 본 연구는 요

인분석을 통해 10개의 공통요인을 도출하고, 실증적으로 도출된 잠재변인에 기초하여 다양한 PBS 전략들을 의미있게 구분하였다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 그러나 본 연구의 탐색적 성격을 감안한다면, 후속연구를 통해 이러한 전략요인들의 안정성을 확인해보는 연구가 필요하다.

둘째, 10가지 PBS 전략요인 간의 효과성 지각, 수용도, 활용도의 평균차이를 분석한 결과, 선행사건중재(A) 영역의 ‘학습준비/흥미유지’ 전략요인은 효과성을 비롯한 수용도, 활용도 모든 측면에서 가장 높은 평균을 나타냈다. 이 전략요인에 속하는 대표적인 전략들은 학생과 근접성을 유지하거나, 학생의 주의나 흥미를 불러일으키기 위해 보조교구를 활용하거나, 도우미 학생을 활용하는 등 교사가 일상적인 교수활동 중에 비교적 쉽게 실천할 수 있으면서 ADHD 학생뿐 아니라 다른 학생들의 주의나 흥미를 끄는 데도 도움이 되는 전략들로 구성되어있다. 즉 학습준비/흥미유지 요인에 포함되는 전략들은 대체로 교사의 입장에서 실천이 용이하고 수업진행에 보편적인 유익을 준다는 점에서 해당 전략들의 수용도 및 활용도뿐 아니라 효과성이 높게 평가된 것으로 해석해 볼 수 있다.

셋째, 초등교사들이 가장 효과적이지 않은 것으로 지각한 ADHD PBS 전략요인은 ‘방해 행동제지 준비’였다. 이 전략요인은 또한 수용도 및 활용도 면에서도 다른 전략요인에 비해 상대적으로 낮게 평가되었다. 이 전략요인에 속하는 전략들의 예로는 원활한 수업흐름을 위해 미리 수신호를 정하거나 학생이 자연스럽게 돌아다닐 수 있도록 기회를 제공하는 것, 돌아다니다가 앉을 수 있는 의자를 마련하는 등이 있다. ADHD 아동·청소년들은 그 특성

상 수업시간과 같이 제한된 환경 내에서 운동 반응을 효과적으로 통제하는 것이 쉽지 않아, 수업활동 중 돌아다니는 행동이나 본인과 타인의 학습을 방해하는 문제행동은 여러 연구에서 개입의 초점이 되어 왔다(김윤희, 서수균, 2011). 그러나 본 연구결과는 이러한 문제행동이 발생하는 경우를 대비하여 이를 효과적으로 제지하기 위해 학생과 미리 수신호나 약속을 정한다거나 아예 자연스럽게 돌아다니도록 기회를 만들어주는 전략들이 교사들의 관점에서는 그리 효과적이지도 않고, 수용도도 낮으며, 실제로 잘 활용되지도 않음을 보여준다. 이는 ‘방해행동제지 준비’ 전략들이 ADHD 학생의 행동적 요구(특히, 충동성과 과잉활동성)에 맞추어 교수환경을 조정한다는 측면에서는 이론적으로나 개념적으로는 타당한 것으로 보이지만, ADHD는 ‘앎(knowing)’의 문제가 아니고 ‘행함(doing)’, 곧 행동억제의 결함을 반영하는 문제라는 점을 고려한다면(Barkley, 1998), 이미 산만성과 과잉활동성을 드러내는 ADHD 아동·청소년을 미리 약속된 수신호 등을 통해서 제지하는 노력이 그리 효과적이지 않을 가능성이 크기 때문으로 유추해 볼 수 있다. 또한 자연스럽게 돌아다닐 기회를 주거나 돌아다니다 앉을 수 있는 의자를 마련하는 것 등도 해당 학생의 행동적 요구에 맞추어 주는 측면에서는 의의가 있는 전략이며 도움이 될 수 있지만, 학급 전체를 대상으로 수업을 진행하는 교사의 관점에서는 이러한 조치가 오히려 수업 분위기를 흐릴 수 있는 소지가 있어 보인다. 그러나 본 연구결과가 일반학급 교사들을 대상으로 하여 얻은 결과라는 점을 감안한다면, 이러한 전략들이 다른 학습맥락(예: 일반학급 보다 작은 규모의 특수학급)에서는 보다 효과적이고 수용 및 활용가능한 전

략인지는 후속연구를 통해 밝혀 볼 필요가 있다.

넷째, ‘자기-조직화지도’와 ‘과제조정’ 전략 요인은 효과성 지각 측면에서는 중간정도로 평가되었지만, 수용도 및 활용도 측면에서는 가장 낮게 평가된 전략요인들이었다. 이는 ADHD 학생이 점검표, 플래너, 캘린더 등을 활용하도록 돕거나, 학습기술이나 전략을 구체적으로 지도하는 등의 자기조직화를 돕는 중재가 교사들의 입장에서 ADHD 학생을 지도하는 데 어느 정도는 효과적이라고 지각하는 반면, 실제로는 잘 실천되고 있지 못하며 이러한 중재를 실행할 의향(수용도) 또한 낮은 것을 의미한다. 또한 ADHD 학생의 주의력에 맞추어 과제의 분량이나 제시 방식을 조정하는 것도 논리적으로는 타당한 중재임에도 불구하고 교사의 관점에서는 수용도나 활용도가 모두 낮게 나타나고 있다. 이러한 전략요인들을 수용하고 활용하는 데 있어서의 어려움은 대체로 교사들이 느끼는 교육현장의 여건을 반영하는 것으로 해석해 볼 수 있을 것이다. 학급 내 보조 인력 없이 1명의 교사가 ADHD 학생을 포함하여 많은 수의 학생을 지도해야 할 뿐만 아니라 수업 이외에 행정업무 처리를 위해 상당한 시간을 할애해야 하는 등 현재 초등교사의 일반적인 근무여건을 고려할 때, 이러한 PBS 전략들을 체계적으로 적용하는 것은 많은 현실적인 난점을 동반할 가능성이 있다. 따라서 우리나라 교육현장의 여건에 비추어 볼 때 이러한 영역의 효과적인 중재를 위해서는 무엇보다도 특수교사, 상담교사, 심리 및 상담전문가 같은 전문적 지원인력과 자문(consultation)이나 협력(collaboration)을 활성화하는 방향으로 교사지원체계를 강화할 필요가 있다.

다섯째, 각 전략요인별로 활용도와 수용도 간의 차이검증을 실시한 결과, 모든 전략요인에서 활용도가 수용도에 비해 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 10가지 전략요인들 모두 초등교사들이 활용하고 싶은 의지(수용도)에 비해 실제로 활용하는 정도가 낮아 현장에서 ADHD PBS 전략을 실천하는 것이 쉽지 않음을 시사한다. 하둘이와 박완주(2014)에 따르면 대부분의 학령기 ADHD 아동은 일반학생들과 통합교육을 받고 있어서 초등학교 교사가 학교현장에서 ADHD 학생을 일반학생과 함께 교육해야 하는 점에 대한 높은 스트레스를 경험하고 있다고 보고하고 있다. 또한 배은경(2013)은 대부분의 초등교사가 ADHD 아동에 대한 중재가 필요하다고는 인식하고 있으나 과반수 이상의 교사들이 실제로 ADHD 아동을 지도하는 것은 어렵다고 인식하고 있는 것으로 보고하고 있다. 이처럼 초등교사들이 학교현장에서 ADHD 학생을 교육하는데 많은 어려움을 겪고 있으면서도 실제로 ADHD PBS 전략들을 잘 활용하지 못하는 이유는 여러 가지로 분석해 볼 수 있다. 선행연구에 따르면 초등학교 일반교사의 경우 ADHD에 관한 지식이 매우 낮은 것으로 나타났는데(서화자 외 2013; 하둘이, 박완주 2014), ADHD에 대한 지식정도와 행동중재 수용도는 정적인 상관을 보여 ADHD에 대한 지식수준이 높은 교사일수록 학생들을 위한 행동관리 전략도 더욱 적극적으로 수용하는 것으로 보고되고 있다(황순영, 2007; Vereb & Dipema, 2004). 이러한 연구들에 비추어 볼 때 ADHD에 대한 교사들의 지식 부족이 교육적 중재 수용도를 낮추는 원인이 될 수 있음을 알 수 있다. 또한 ADHD 학생을 위한 교사연수 및 훈련프로그램 참여 저조 등을 들 수 있다. 국

내 초등교사의 ADHD 아동 또는 정신건강관련 교육연수 경험은 적게는 15%, 많게는 45.6%(강경림 외, 2011; 권현수, 2007; 박미화, 박미경, 2008; 정종성, 최진호, 2010)로 나타났으며 교사연수를 받은 집단은 받지 않은 집단과 비교하여 교수방법에 있어서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(서석진, 강미라, 양경애 2013). 연수경험이 없는 교사일수록 학생의 문제행동의 원인이 이해되지 않아 더 높은 스트레스를 지각할 뿐만 아니라(황순영, 2009), ADHD 아동들에 대한 교사의 미비한 대처로 이어질 수 있는 것이다(Wright, Morton, & Beale, 1997).

여섯째, 10개의 ADHD PBS 전략요인들 중에서 활용도와 수용도 간에 가장 큰 차이를 보인 것은 ‘학부모 협조’ 요인이었다. 문항 구성내용을 살펴보면 학부모를 통해 ADHD 학생의 학업수행을 돕고, 가정 내에서도 학습이 이루어지도록 하는 내용으로 이루어져 있는데, 본 연구에서 ‘학부모 협조’ 전략요인은 효과성 지각 측면에서도 ‘학습준비도/흥미유지’ 요인과 함께 가장 효과적인 전략요인으로 나타났다. 즉, 초등교사의 관점에서 이 전략은 ADHD 아동·청소년을 지도하는 데 효과적이며 활용하고자 하는 의지, 즉 수용도 또한 높지만 이에 비해 실제 현장 활용도는 낮아, ‘이상’과 ‘실제’ 간의 간극이 큰 전략임을 알 수 있다. Wolraich와 DuPaul(2013)은 학부모가 비록 학교에 있지 않다 하더라도 ADHD 자녀의 학교적응을 위해 다양한 방식으로 의미있는 역할을 수행할 수 있다고 주장하면서 부모중재를 학교기반 ADHD 중재에 있어서 매우 중요한 요소로 보았다. 그러나 부모와 교사가 협력하기 위해서는 서로에 대한 신뢰와 전문성에 대한 인정이 기초가 되어야 하는데

ADHD 아동·청소년의 부모들은 교사들이 제공하는 자녀에 대한 정보에 대해 감정적으로 대처하거나 소극적인 대처를 하는 경우도 종종 발생한다(Masino & Hodapp, 1996). 실제로 국내연구를 보면 교사와 학부모와의 의사소통 장애로 인해 심각한 어려움을 겪고 있는 교사가 많은 것으로 나타나고 있으며(강경림 외, 2011), ADHD 학생에 대한 교육적 중재에 있어 학부모는 자녀의 특성에 대해 잘 알고 있을 가능성이 높고, 효과적으로 대처할 수 있는 중요한 중재자로서 의미있고 중요한 교육 주체가 될 수 있지만, ADHD 학생이 가지고 있는 문제에 대한 교사와의 시각 차이, 교육적 중재에 대한 상호합의의 어려움 등으로 교사와 협력하는데 어려움을 겪을 수 있는 것으로 나타나고 있다. 따라서 앞서 지적한 자기조직화 지도 전략요인과 함께 학부모 협조 영역은 학교현장의 상담교사나 심리 및 상담전문가가 교사의 필요에 맞추어 추가적으로 지원해야 할 영역으로, ADHD 아동·청소년에 대한 문제해결과정을 교사 및 학부모가 함께 공유하며 중재안을 개발하고 협력하는 연합행동자문(conjoint behavioral consultation)과 같은 학교기반의 자문서비스(이동형, 2011)가 ADHD 아동·청소년에 대한 PBS를 위해 국내의 학교현장에서도 필요함을 시사한다. 한편, 활용도와 수용도 간에 가장 차이가 적은 전략요인은 ‘학습준비도/흥미유지’였다. 이 전략의 경우 효과성 지각, 활용도, 수용도가 모두 높다는 점을 감안할 때 교사의 입장에서 가장 자연스럽게 잘 실천되고 있는 PBS 전략인 것으로 해석할 수 있다.

일곱째, 교직경력에 따라 ADHD PBS 전략요인의 효과성 지각, 활용도, 수용도에 차이가 있는지 알아본 결과, 효과성 지각이나 수용도

에서는 유의한 차이가 나타나지 않았지만, ‘학습준비/흥미유지’를 제외한 모든 다른 PBS 전략요인에서 교직경력 10년 미만의 교사들이 10년 이상, 또는 20년 이상의 경력을 가진 교사들보다 높은 활용도를 보고하였다. 이는 교육경력이 많을수록 교육적 중재 수준이 높게 나타난다고 보고한 하둘이와 박완주(2014)의 연구결과와 상반되는 것으로, 교직경력이 높을수록 교육적 중재를 사용하는 것에 자신감을 가질 수도 있지만 반대로 익숙해진 근무환경과 여건에 안주하면서 교육적 효과를 위한 개선이나 중재 노력이 신규 교사나 경력이 낮은 교사에 비해 덜 할 수도 있음을 시사하는 결과로 이해할 수 있다.

끝으로, 담임학년에 따라 일부 PBS 전략요인에 대한 효과성 지각과 수용도에서 유의한 차이가 있었다. 효과성 측면에서 저학년(1-3학년) 담임교사들이 고학년(4-6학년) 담임교사들에 비해 ‘방해행동제지준비’ 전략요인을 더 효과적이라고 지각하였는데 이는 ADHD의 발달적 특성상 과잉활동성이 저학년 학생들에게서 보다 심각하게 나타나며 따라서 교사입장에서 방해행동을 제지하는 효과적인 준비가 저학년 학급에서 보다 필요하기 때문인 것으로 해석된다. 또한 저학년(1-3학년) 담임교사들이 고학년(4-6학년) 담임교사들에 비해 ‘시선/목소리조정’, ‘조작적 절차’ 전략요인 대한 수용도가 높았는데, 이 결과는 이러한 전략들이 대체로 초등학교 고학년보다는 저학년 학급에 보다 적절하기 때문인 것으로 해석해 볼 수 있다.

선행연구들이 ADHD 아동·청소년에 대한 PBS 전략들을 개별전략 수준에서 다루는 데에 그쳤다면, 본 연구는 광범위한 PBS 전략을 문헌조사를 통해 수집하여 PBS의 A, B, C 영역에 따라 분류하고 탐색적 요인분석을 통해

PBS 전략들에 기저하는 요인들에 기초하여 이들을 의미있는 방식으로 범주화하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 본 연구는 ADHD로 진단되거나 ADHD 성향을 보이는 초등학생들을 실제로 지도하는 현장교사의 관점에서 ADHD 아동·청소년의 중재에 활용가능한 PBS 전략 요인별로 교사의 효과성 지각, 수용도, 활용도를 비교 연구하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구는 ADHD 아동·청소년을 일상적으로 지도하며 중재하는 초등학교의 관점에서 다양한 PBS 전략에 대한 인식과 활용실태를 구체적으로 파악하는 데 기여할 뿐 아니라, ADHD 아동·청소년을 직접 중재하거나 ADHD 아동·청소년의 교사를 지원하는 학교현장의 상담교사, 심리전문가, 상담전문가에게 PBS의 성공적 적용을 위해 어떤 영역에서 자문과 협력을 통한 지원에 우선순위를 두어야 하는지 실제적인 시사점을 제공하고 있다.

본 연구는 초등학교 표집의 범위가 제한적이었으며(예: 특수교사 배제, 지역적 편중), 본 연구에 포함된 대부분의 PBS 전략이 선행사건 중재(A) 영역에 집중되어서 B, C 영역에 속하는 전략들에 대한 탐색이 충분히 이루어지지 못한 한계점이 있다. 또한 일부 전략요인의 경우 2문항으로 제한되어 신뢰도 지수가 낮은 것으로 나타나기도 하였다. 따라서 본 연구의 탐색적 성격을 감안한다면, 후속연구에서는 본 연구에서 도출된 요인들의 안정성을 확인하는 요인분석적 연구가 필요할 것이며, A 영역뿐 아니라 B와 C 영역의 전략들을 추가 보완하여 ADHD PBS 전략요인을 탐색해 보고, 이에 따른 교사들의 인식과 활용도를 연구해 볼 필요가 있을 것이다.

요컨대, 몇 가지 방법론적 한계가 있지만, 본 연구는 ADHD 아동·청소년에 대한 다양

한 PBS 전략들을 어떻게 범주화할 수 있으며, 이러한 전략들을 현장의 교사들이 어떻게 인식하고 활용하고 있는지를 보여주고 있다. 본 연구 결과가 학교기반 ADHD 중재의 이론과 실천 분야의 후속 연구를 자극하고 학교현장의 교사와 심리 및 상담 전문가들에게 유용한 정보를 제공할 것을 기대해 본다.

참고문헌

- 강경림, 김영혜, 양영옥 (2011). 주의력결핍과 이행동장애 아동에 대한 초등학교사의 지도 실태와 지식. 아동간호학회, 17(2), 136-144.
- 곽옥련 (2010). 교사와 또래의 긍정적 행동지원이 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 수업시간 문제행동에 미치는 영향. 창원대학교 석사학위논문.
- 권현수 (2007). 일반교사의 특수교육 관련 연구에 대한 인식 조사. 특수교육저널: 이론과 실천, 8(4), 477-497.
- 김민서 (2012). 주의력결핍 과잉행동(ADHD) 아동에 대한 초등학교사의 인식 및 대처. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선희 (2012, 5, 9). ADHD 증가 추세 속 9~10세, 남자에 더 많아. 하이닥. <http://m.hidoc.co.kr/Hidoc/News01/20978>에서 2014, 5, 9 인출.
- 김숙경 (2006). 초등학교 교사의 ADHD에 대한 인식 및 지도 실태. 대구대학교 석사학위논문.
- 김원희, 서수균 (2011). ADHD 아동 및 청소년의 학업문제에 대한 비약물적 개입의 동향과 과제. 한국심리학회지: 학교, 8, 79-

- 110.
- 민지영, 김은경 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 아동의 수업참여 행동과 공격행동에 미치는 효과. *정서·행동장애연구*, 27(2), 1-33.
- 박미화, 박미경 (2008). 초등학교 교사의 교사 효능감과 ADHD 학생에 대한 인식 및 대처방식 간의 관계. *중복지체부자유아연구*, 51(4), 137-156.
- 배은경 (2013). 초등교사의 ADHD, 학생정서행동발달선별검사, 교사연수에 대한 인식 연구. *정서·행동장애연구*, 29(3), 433-457.
- 사홍석 (2008). ADHD 아동의 통합교육에 대한 초등학교 교사의 인식. *한남대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 서석진, 강미라, 양경애 (2013). ADHD 아동에 대한 초등교사의 인식. *학습전략중재연구*, 4(1), 79-102.
- 서화자, 전은하, 박현주 (2013). 일반초등교사의 ADHD 관련 지식 및 ADHD아동 통합교육에 대한 태도. *정서·행동장애연구*, 29(4), 399-422.
- 손정숙 (2005). 유아교사의 ADHD에 대한 인식 및 지도실태 연구. *대구대학교 석사학위논문*.
- 유형근, 신호선, 김현경, 이혜정 (2010). *산만하고 충동적인 아이들*. 서울: 학지사
- 이동형 (2011). 가족-학교 협력에 기초한 자문 모델의 이해와 활용. *한국심리학회지: 일반*, 30(2), 419-442.
- 이상희 (2011). 긍정적 행동지원이 ADHD 유아의 교육활동 참여행동과 문제행동에 미치는 영향. *공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문*.
- 이소현, 박은혜 (1998). *특수아동교육*. 서울: 학지사
- 이윤진 (2014). 기능평가를 통한 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 지적장애 학생의 문제행동 및 수업참여행동에 미치는 영향. *조선대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이정은, 김춘경 (2009). ADHD 아동의 학교기반 중재를 위한 교사교육 프로그램 구성의 예비연구. *열린교육연구*, 17, 343-364.
- 임미란 (2013). 주의력결핍 과잉행동장애 아동에 대한 교사의 대처방식에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. *승실대학교 대학원 석사학위논문*.
- 임은영 (2011). 긍정적행동지원이 ADHD 아동의 문제행동에 미치는 효과. *공주대학교 대학원 석사학위논문*.
- 임정미 (2003). ADHD 아동에 대한 초등교사의 인식 및 역할연구. *수원대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 장은정 (2013). 긍정적 행동지원이 ADHD아동의 문제행동과 삶의 질에 미치는 영향. *경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 전선아 (2013). 통합교육 환경에서 긍정적 행동지원이 ADHD를 수반한 학습부진아동의 수업 행동. *단국대학교 석사학위논문*.
- 정종성, 최진오 (2010). 초등교사의 ADHD에 대한 지식수준, ADHD아동 통합에 대한 태도 및 생활지도방법 활용에 대한 분석. *특수교육저널*, 11(3), 371-393.
- 하둘이, 박완주 (2014) 초등교사의 공감 및 의사소통 유형과 주의력결핍 과잉행동장애 학생에 대한 대처방식. *정신간호학회지*, 23(2), 103-112.
- 하은희 (2004). 주의력결핍 과잉행동 아동에 대한 교사의 인식 및 교육적 중재 방안 연구. *인하대학교 교육대학원 석사학위논문*.

- 한나래 (2007). 주의력결핍과잉행동장애 아동의 학교 관련 특성에 대한 교사의 인식. 대전 대학교 대학원 석사학위논문.
- 황순영 (2007). 유치원 교사의 ADHD에 대한 지식과 중재에 대한 수용도. *정서·행동장애연구*, 9(2), 165-179.
- 황순영 (2009). 초등학교 통합학급 교사의 ADHD 학생 교육에 대한 스트레스 연구. *특수아동교육연구*, 11(4), 77-100.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원 [*Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*]. (이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 역). 서울: 학지사. (원전은 2005에 출판)
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Braswell, L., & Bloomquist, M. L. (1991). *Cognitive-behavioral therapy with ADHD children*. New York: The Guilford Press.
- Brock, S. E., Puopolo, M., Cummings, C., Husted, D. (2004). ADHD: Classroom interventions. In A. S. Canter, L. Z. Paige, M. D. Roth, I. Romero, & S. A. Carroll. (Eds.), *Helping children at home and school II: Handout for families and educators*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). Association between attention-deficit hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Kogel, R. L., Turnbull, A. P., & Sailor, W. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.
- Clarke, S., Worcester, J. A., Dunlap, G., Murray, M., & Bradley-Klug, K. (2002). Using multiple measure to evaluate positive behavior support: A case example. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 131-145.
- Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & Sassu. (2006). Acceptability and reported use of daily behavior report cards among teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 174-182.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2007). ADHD 학교 상담 [*ADHD in schools: Assessment and Intervention Strategies* (2nd ed.)]. (김동일 역). 서울: 학지사. (원전은 2003에 출판).
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (1997). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Martinsen. R., Tannock, R., & Chaban, P. (2010). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child Youth Care Forum*, 40, 193-201.
- Masino, L. L., & Hodapp, R. M. (1996). Parental educational expectations for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 62(6), 515-535.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Heneman, M., Lewis, T. J., & Nelson, C. M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Teeter, P. A. (1998). *Interventions For ADHD*. New

- York: The Guilford Press.
- Vereb, R. L., & Dipema, J. C. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD, and treatment acceptability: An initial investigation. *School Psychology Review*, 33, 421-428.
- Wolraich, M. L., & DuPaul, G. J. (2013). ADHD 진단 및 중재 [*ADHD Diagnosis and Management: A Practical Guide for the Clinic and the Classroom*]. (강경숙, 박혜성, 김남희 역). 서울: 학지사. (원전은 2010에 출판)
- Wright, J. V., Morton, R., C., & Beale, E. W. (1997). *Including the multicultural student with ADHD in the regular classroom*. 4(2), 28-31. Landover, MD: CHADD.
- 원 고 접 수 일 : 2014. 10. 10.
수정원고접수일 : 2014. 12. 12.
최종게재결정일 : 2014. 12. 15.

Positive Behavior Support Strategies for ADHD: Perceived Effectiveness, Acceptability, and Reported Use by Elementary Teachers

Kim, Won-Hee

Lee, Donghyung

Pusan National University

The importance of positive behavior support(PBS) has been increasingly emphasized in recent research literature on school-based interventions for ADHD. However, there have been very few empirical studies on how a variety of PBS strategies for ADHD could be conceptualized in terms of their underlying structures and how they are perceived and utilized by elementary school teachers. This study investigated elementary teachers' perceived effectiveness, acceptability, and reported use of 48 PBS strategies for children at risk of ADHD or with ADHD. Based on a literature review on effective school-based interventions for ADHD, a questionnaire of 48 PBS strategies in one of the three categories of Antecedent(A), Behaviors(B) and Consequences(C) were developed and administered to 177 elementary school teachers in three geographical areas in Korea. Participants evaluated the effectiveness, acceptability, and reported use of each of 48 PBS strategies on a 4-point Likert type scale. As a result of exploratory factor analyses of all PBS strategies based on their effectiveness ratings, 7 factors for A, 2 factors for B, and 1 factor for C were derived. Most effective PBS strategy "factors" as perceived by elementary teachers were "maintaining interest/readiness for learning" and "requesting parent assistance"; the least effective strategy factor was "getting ready for blocking disruptive behaviors". The most acceptable strategy factor was "maintaining interest/readiness for learning" and the least acceptable ones included "teaching self-organization" "adjusting gaze/voice" and "modifying assignments" The most frequently used PBS strategy factor was also "maintaining interest/readiness for learning" while the least used techniques were "teaching self-organization" and "modifying assignments" Across all PBS strategy factors, the ratings of actual reported use were significantly lower than their acceptability, and "requesting parent assistance" was found to have the largest difference between its reported use and its acceptability. There were significant differences in reported effectiveness, acceptability, or reported use of several PBS strategy factors by the number of years of teaching experience and lower- vs. upper-grade teachers. Based on these findings, implications for research and practice in PBS and school-based ADHD interventions were fully discussed.

Key words : ADHD, positive behavior support, elementary school teachers

부록 1. ADHD 긍정적 행동지원(PBS) 전략 문항

1. 분량이 많은 학습과제는 학생이 해결할 수 있는 만큼 여러 번 나누어 제시한다.
2. 학습과제의 순서, 장소, 시간 등을 학생이 스스로 선택할 수 있게 한다.
3. 짧은 학습과제를 먼저 제시하여 정확도를 확인해 본 후 보다 긴 과제를 제시한다.
4. 학습과제에 필요한 준비물을 학생이 갖추었는지 점검한다.
5. 알림장이나 별도의 메모 등을 활용하여 학생의 학습과제 수행을 학부모가 점검할 수 있게 한다.
6. 점검표, 플래너, 캘린더 등을 사용하여 중요한 활동이나 과제 등을 잊지 않도록 지도한다.
7. 여러 과제나 활동이 있을 경우 제목을 붙여 쉽게 구분하도록 지도한다.
8. 미흡한 상태로 제출된 학습과제는 되돌려 보내 다시 하도록 요구한다.
9. 학습과제 수행 시 자주 점검하면서 피드백과 격려를 제공한다.
10. 교실 내 시각적으로 학생의 주의를 분산시킬 수 있는 요소를 확인하여 미리 제거한다.
11. 산만한 자극을 최대한 감소시킨 개인 학습공간을 제공한다.
12. 모든 학생의 시선을 수시로 확인하고 서로 마주볼 수 있도록 좌석을 받침이나 U자로 배치한다.
13. 도움을 줄 수 있는 학생을 옆자리에 앉게 하거나 같은 모둠에 배치한다.
14. 진행 중인 특정 수업이나 활동에 적절한 방법으로 학생과 눈 맞춤을 유지한다.
15. 수업이나 학교 일과 중에 짧게 자주 쉴 수 있는 기회를 부여한다.
16. 수업을 생동감 있는 목소리와 다양한 방법으로 박진감 있게 진행한다.
17. 학생이 수업에 집중하고 있는지를 자주 점검한다.
18. 학생이 흥미롭게 학습에 입할 수 있도록 다양한 동영상을 보조 도구로 활용한다.
19. 숙제나 학습활동을 전달할 때에는 학생에게 알림장으로 부모에게 문자로 동시에 전달한다.
20. 학생에게 지시를 전달할 때에는 지시내용을 단순하고 분명하게 전달한다.
21. 전달사항을 잘 알아들을 수 있도록 타 아동이 방해되지 않는 교사 주변이나 앞자리에 앉힌다.
22. 중요한 정보를 제공하기 전에 주의를 집중하도록 알려주는 신호를 사용한다. (예: “준비되었니?” “자, 잘 들어봐.” 등)
23. 교사의 질문을 이해하지 못한 경우 학생이 편안하게 질문할 수 있도록 격려한다.
24. 수업 중 질문을 하거나 답을 할 때 규칙이나 적절한 질문 내용에 대하여 사전에 지도한다.
25. 말하기 전에 먼저 생각해보고 말하도록 돕는다. (예: 질문을 한 뒤에 약 5-10초 정도의 ‘생각하는 시간’이 지난 후에 대답하도록 지도 한다)
26. 그날의 정해진 일과를 미리 알려준다.
27. 교실 내 일과나 규칙을 일관성 있게 유지한다.
28. 그 날의 할 일에 대해 학생 스스로 목록을 작성할 수 있도록 지도한다.
29. 각 단위의 시간마다 완수해야 할 활동의 목록을 만들어 활동을 완수할 때 마다 강화한다.
30. 학습규칙을 학생이 잘 볼 수 있는 곳에 게시한다.
31. 학생이 학습규칙을 명확하게 이해하고 있는지 확인한다.
32. 규칙을 준수하는 학생들의 본보기(예. 규칙을 준수하는 학생을 찾는 다)를 통해 이러한 규칙에 대해 적극적으로 지도한다.
33. 규칙이나 합의한 사항(예. 수업시간에 집중, 정해진 시간 동안 조용히 하기 등)을 잘 지켰을 때 칭찬해 주거나 미리 정한 강화물을 제공한다.
34. 규칙이나 합의한 사항을 위반 했을 때 학생이 좋아하는 어떤 것(예: 선호하는 활동의 기회, 특권, 강화물 등)을 박탈함으로써 문제행동을 감소시킨다.
35. 학생에게 부족한 학습기술이나 전략을 구체적으로 가르친다.
36. 정리정돈 기술을 가르친다.
37. 수업을 끊지 않고도 학생과 소통할 수 있도록 수신호나 제스처 등을 미리 정하여 사용한다.
38. 조용히 하도록 지시하는 신호를 미리 정한다. (예: 종 울리기)
39. 자리를 이탈하여 움직일 수 있는 자연스러운 기회를 제공한다. (예를 들어 교무실에 심부름 다녀오기 등)
40. 교실 내에서 돌아다니다 앉을 수 있는 빈 의자를 마련한다.
41. 학생이 흥분상태에 있거나 부적절하게 끊임없이 이야기 하는 경우 교사가 차분한 목소리로 대화하여 올바르게 행동하도록 지시한다.
42. 학생에게 일정 간격으로 자신이 자리에 잘 앉아 있었는지를 스스로 기록하고 점검하는 방법을 가르친다.
43. 학생이 언제 자리에 앉아 있어야 하고 언제 돌아다녀도 되는지에 관한 학습 규칙을 완전히 이해하고 있는지 확인한다.
44. 교사가 학생의 행동을 점검하며 피드백하기 위해 교실을 돌아다닌다.
45. 부정적인 지시를 긍정적인 지시로 대체하여 학생에게 전달한다. (예: ‘뛰지 말아라’ 대신 ‘조용히 걸어라’)
46. 본격적인 활동을 시작하기 전에 그 활동에서 중요하다고 기대되는 행동을 학생들에게 알려준다.
47. 학생과의 합의를 통해 목표행동과 결과를 명시한 ‘학습 목표’를 작성하고 실천하도록 돕는다.
48. 가정에서 효과적인 학습지도가 이루어지도록 부모의 협조를 구한다.