

보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 대안학교 중등 장애 고위험군 학생의 학교적응행동 변화에 대한 연구

임은숙* (중등수원칠보산자유학교, 교사)

황복선** (나사렛대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구의 목적은 학교 내 모든 환경에서 학생들에게 바람직한 기대행동들을 교수하는 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 대안학교 중등 장애 고위험군 학생의 학교적응행동 변화에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 연구대상학생은 수도권에 소재한 대안학교에 재학하고 있는 2명의 13세에서 14세 사이의 장애 고위험군 학생으로 구성되었다. 개인성장기록부와 교사면담 자료는 질적 연구방법을 통해 학교적응행동 변화에 해당하는 내용을 추출·범주화하여 분석되었다. 추가적으로 이규미·김명식(2008)이 개발한 학교적응행동 검사를 사용하여 학교생활 적응수준을 사전·사후로 구분하여 비교하였다. 질적·양적 연구결과에 의하면 학생들에게 기대행동에 따른 규칙행동을 교수하고 환경을 변화시키며 강화를 제공하였던 보편적 차원의 긍정적 행동지원 프로그램은 2명의 대상학생 학교적응행동(예: 학교공부기술, 학교친구 및 교사와의 관계, 학교생활적응)을 전반적으로 변화시키는 긍정적인 결과를 도출하였다. 이와 같은 결과를 바탕으로, 대안학교 중등 장애 고위험군 학생의 학교적응행동 변화를 바람직한 방향으로 유도하기 위한 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 구안하는데 필요한 교육적 시사점에 대하여 논의하였다.

〈주제어〉 보편적 차원의 긍정적 행동지원, 학교적응행동, 대안학교, 장애 고위험군

* 제1저자(art9474@daum.net)

** 교신저자(bshwang@kornu.ac.kr)

I. 서 론

적응행동이란 한 개인이 가정 및 학교를 포함한 사회에서 일상생활을 하는 데 필요한 기술을 충족하는 삶의 변화와 환경적 요구에 대처할 수 있는 능력(송준만 외, 2016)을 말한다. 일반적으로 많은 사람들은 자신이 가지고 있는 적응능력과 더불어 주변 환경으로부터 지지를 받으며 사회생활에 적응해나간다. 최근 교육현장에서는 행동지도에 대한 요구가 점점 높아지고 있으며 학생들의 요구와 특성 또한 다양화되고 있다(이상훈, 2013). 특히, 정서적 불안정이나 행동 조절의 어려움을 나타내는 학생들은 학교에서 학업 및 행동과 관련된 기술의 결핍으로 인하여 학교에서의 부적응에 직면하고 있다. 부적응 행동은 학습을 방해할 뿐만 아니라 정신건강상의 어려움을 야기시키는 등 장기적이며 부정적 결과를 초래하는 위험 요인이 되고 있으며(Walker & Sprague, 1999), 정상적인 사회적 발달과 긍정적인 친구관계를 방해하고, 또래로부터 거부당하게 만드는 수용적인 상호작용의 문제를 발생시키는 주원인이 되기도 한다(Hallahan & Kauffman, 2003). 따라서 다양한 문제양상을 보이는 학생들에게 필요한 학교에서 요구되는 기술인 적응행동을 증진시키기 위한 노력이 지원된다면 교사와 또래 관계, 학습활동, 규칙 준수 등에서 자신의 욕구를 합리적으로 해결하여 조화로운 관계를 유지하고(최해룡, 2013) 규칙 위반으로 인하여 발생하는 갈등관계도 예방할 수 있을 것이다. 많은 시간을 학교에서 보내고 있는 청소년기 학생들의 학교생활 적응은 현재의 삶뿐 아니라 미래의 삶에도 큰 영향을 미치게 된다(이혜영, 2012). 그러므로 학교는 행동문제로 인하여 학교적응에 어려움을 나타내는 학생들의 학교 적응 능력 증진시키기 위해 학교차원에서 학교 규율 및 규칙 체계와 관련한 중재전략을 고민해야 할 필요가 있을 것이다(Todd, Horner, Sugai., & Sprague, 1999).

일반적으로 적용한 행동중재방법에는 문제가 있다고 생각하지 않고 대상학생에게만 문제가 있다고 생각하는 교사 관점의 중재방법(Martella, Nelson, & Marchand-Martella, 2003)에서 탈피하여, 중재 효과를 극대화하기 위해서는 문제행동에 대한 대체행동과 예방 전략을 마련하는 중재방법의 개발이 필요하다. 오늘날 학교현장에서는 행동중재방법의 일환으로 첫째, 문제행동을 사전에 예방하고 둘째, 이를 대체할 수 있는 행동을 교수하며 셋째, 학습 환경을 잘 관리하기 위한 긍정적이고 교육적인 그리고 연구에 기반을 둔 긍정적 행동지원 중재가 부각되고 있다(Carr et al., 2002). 특히, 중재의 적용단위를 개인에서 학교 전체로 확장시켜 문제행동을 예방하고 모든 학생의 학업적·사회적 성공을 달성하기 위한 학교차원의 긍정적 행동지원이 확대되고 있다. 학교차원의 긍정적 행동지원 방법은 학생들의 필요에 따라 1단계 1차적인 예방단계로서 보편적 차원의 중재, 2단계 그룹지원 및 3단계 개별 차원의 일대일 지원을 제공하는 긍정적 행동지원 방법이다(Sugai & Horner, 2002; Turnbull, Edmonson, Sailor, Freeman, Guess, Lassen et al., 2002).

예방단계인 보편적 차원의 지원단계는 학교 내 모든 학생을 대상으로 하는 포괄적인 중재방법이다(Bambara & Kern, 2008). 일반적으로 긍정적 행동지원 중재의 효과는 개별적인 차원의 접

근보다 학교전체 또는 학급이라는 집단을 대상으로 관리하는 체제에서 더 크게 나타난다고 보고하고 있으며(Maureen et al., 2008), 보편적 지원의 경우 심각한 문제행동을 보이는 고위험군 학생이나 장애 학생뿐만 아니라 문제행동을 일으킬 가능성이 있는 학생들에게도 매우 효과적이라는 연구결과가 보고되고 있다(김보경, 2017; 나현정, 2017; 문병훈, 2016; Warren et al., 2006; Turnbull et al., 2002).

공교육에 대한 대안으로 시작된 대안학교는 학교 부적응 문제를 나타내거나 대안적 교육 방식을 선호하는 학생들의 교육적 요구를 충족시키기 위한 대안교육을 실행하는 장으로서 다양한 가치관을 수용(최해룡, 2013)하는 학교체제이다. 때문에 학교부적응 문제를 경험함으로써 파생되는 행동 및 학업 상의 심각한 문제를 개선하기 위해 지원을 필요로 하는 학생들의 입학이 증가하고 있는 추세이다(교육부, 2015; 구본용, 2013). 이러한 이유로 대안학교에 입학한 장애 고위험군 학생들은 특수교육대상학생으로 분류되지는 않았으나 다양한 정서·행동문제 즉, 공격적이고 충동적인 행동 등으로 인하여 학교적응에 어려움을 겪고 있다(변미진, 2012). 이들은 인지적 능력이 발달장애 학생들과 달리 평균수준에 속하기 때문에 특별한 교육적 중재나 서비스를 제공받기는 어려운 대상이다(이상훈, 2011). 그러므로 통합교육 환경 내에서 모든 학생을 대상으로 행동문제를 예방하고 사회적으로 적절한 행동을 교수하는 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재는 다양한 이유로 특수교육적 서비스를 받지 못하고 있는(예: 특수교육대상학생으로 선정되는 것에 대한 학부모의 비동의 등) 장애 고위험군 학생들의(이상훈, 2013) 학교적응을 도울 수 있는 활로가 될 것이다.

통합교육 환경 내에서 학교적응행동에 대한 보편적 지원 연구의 효과를 종합하여 살펴보면, 문제행동의 감소 및 수업(활동)참여 행동의 증가, 혼육지도나 지각행동에 대한 긍정적인 변화가 유도되었으며 교사 학생 간 긍정적 상호작용이 증가되었다(강삼성, 이효신, 2012; 김미선, 2005; 김보경, 2017; 김선희, 이성봉, 2015; 문병훈, 2016; 박은수, 김은경, 2014; 박종미, 2011; 여희영, 2010; 윤예니, 2009; 이가정, 박지연, 2011; 차재경, 김진호, 2014; Turnbull et al., 2002; Warren et al., 2006). 그러나 대부분의 연구들은 전체 학생들을 대상으로 중재기간에 있어 2내지 3개월 정도의 짧은 실험기간을 거쳐 연구가 진행되었으며 학교적응행동에 있어서도 특정 한 두 가지 하위 학교적응행동에만 연구의 종속변인으로 국한하여 그 결과를 보고하고 있기 때문에 포괄적인 학교적응행동에 대한 성과 입증에 어렵다는 제한점을 가지고 있다. 아울러 한 개인의 적응행동을 살펴보기 위해서는 개인에 대한 충분한 정보와 그 개인을 둘러싸고 있는 환경 변인을 고려하여야 하기 때문에 표준화된 평가 결과와 함께 면담이나 학교기록 등을 통하여 적응행동에 대한 실질적인 정보를 포괄적으로 수집하는 과정이 필요하다(이미숙 외, 2016). 수치로서 연구결과가 도출되는 양적연구는 의미와 맥락을 파악하기 어려운 반면(김재철, 2008), 참여자의 경험을 바탕으로 도출된 직접자료를 통하여 의미를 파악하는 질적연구는 그 맥락적 의미를 파악할 수 있도록 지원하기 때문에 연구 결과에 대한 타당성이 높다(박승민 외, 2012)고 볼 수 있다.

본 연구에서는 보다 포괄적인 학교적응행동에 대한 변화를 살펴보기 위하여 이규미와 김명식(2008)이 요인분석을 통해 도출해낸 중학생의 학교적응 척도 내 학교공부와 학교생활, 친구 및 교사에 대한 3가지 적응력을 차용하여 학교적응행동의 포괄적인 개념으로 사용하고자 한다. 학교적응행동 변화에 대한 맥락적인 의미를 제공하는 질적 연구를 수행하기 위하여 학교의 공식문서인 학생 개인성장기록부와 교사면담 전사록을 분석하고, 추가적으로 양적자료의 지원을 제공하기 위하여 학교적응행동 검사의 사전·사후 결과를 비교하여 학교적응행동에 대한 변화를 고찰하고자 한다. 요약하면, 본 연구의 목적은 통합교육 상황 내 중·고등부 학생들이 재학하고 있는 대안학교에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실행하였을 때 나타나는 장애 고위험군 학생들의 포괄적인 학교적응행동에 대한 변화를 살펴보고자 하였으며 이에 대한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 실시하였을 때 나타나는 대안학교 중등 장애 고위험군 학생의 학교공부와 관련된 적응행동 기술의 변화는 어떠한가?

둘째, 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 실시하였을 때 나타나는 대안학교 중등 장애 고위험군 학생의 학교친구 및 교사와의 관계에 대한 변화는 어떠한가?

셋째, 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 실시하였을 때 나타나는 대안학교 중등 장애 고위험군 학생의 학교생활 적응에 대한 변화는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여 학교는 수도권에 소재한 도시형 중·고등 통합 대안학교로 학교에는 장애 고위험군 학생 2명을 포함하여, 특수교육 서비스를 받고 있는 학생이 4명, 일반학생 17명이 재학하고 있다. 학급은 중학과정 1학년과 고등과정 1학년 각각 한 학급씩 구성되어 있으며, 중학과정 2·3학년의 경우 한 학급으로 통합·편성하여 운영되고 있으며, 총 3학급으로 구성되어 있다. 본 연구의 참여 교사는 전체교사로서 대표교사 1명, 생활교사 3명, 특수교사 1명으로 남교사 3명, 여교사 2명 총 5명의 교사가 참여하였다. 학교의 학제는 중학교 3년, 고등학교 2년으로 전체 1학년부터 5학년까지 5년 과정으로 구성되어 있으며 현재 최고학년이 4학년이다. 전체 연구 참여 학생의 유형별 학생 수, 평균 생활연령, 전반적 행동특성은 <표 1>에 제시하고 있다.

특히, 본 연구의 초점이 되는 연구대상인 장애 고위험군 대상학생 A는 중학생으로 생활연령은 13.7세이다. 아동·청소년 행동평가척도(K-CBCL) 결과에 의하면, 문제행동 총점이 T점수 68점으로 임상범위에 해당되며 내재화 척도는 T점수 66점, 외현화 척도는 T점수 65점으로 두 척

〈표 1〉 전체 연구 참여 학생의 유형별 학생 수, 평균 생활연령, 전반적 행동특성

구분	구성 학생 수	생활 연령(세)	전반적 행동특성
일반학생	17	13.9	대부분의 학생들이 공동체 생활에 대한 이해가 깊고 서로를 존중하고 배려하는 태도가 익숙하지만 장애고위험군 학생들의 충동적인 행동을 이해하는 데에는 어려움을 보임.
장애 고위험군 학생 ^a	2	14.2	관계의 어려움으로 인해 상담지원이 지속적으로 요구된 학생으로 이 학생들은 과잉행동이나 충동성 또는 사회적 기술 부족 등으로 학교 규칙을 어기는 행동을 자주 나타내어 또래관계에서 반복적인 갈등을 겪고 있음.
특수교육대상 학생 ^b	4	13.7	정해진 규칙을 잘 지키고 학습지원으로 영어와 수학과목에서 개별화 교육계획을 적용받고 있으며 집단 활동에서도 또래의 지지나 지원을 자연스럽게 받으며 비교적 학교생활에 잘 적응하고 있음.
계	23	13.9	

^a K-CBCL(TRF): 「아동·청소년행동평가척도」 검사결과 임상범위에 해당하는 학생.

^b 본 연구 대상학교에서 특수교육서비스를 받고 있는 학생.

도 모두 임상범위에 해당하는 것으로 나타났다. 한국판 적응행동검사(K-SIB-R) 결과에 의하면, 등가연령은 12세이고, 부적응 행동지수는 심각성의 경계(-16점)에 해당한다.

대상학생 B는 중학생으로 생활연령은 14.1세이며, 아동·청소년 행동평가척도(K-CBCL) 결과에 의하면 문제행동 총점이 T점수 66점으로 임상범위에 해당되며 내재화 척도는 T점수 75점, 외현화 척도는 T점수 64점으로 두 척도 모두 임상범위에 해당하는 것으로 나타났다. 한국판 적응행동검사(K-SIB-R) 결과에 의하면, 등가연령은 12.1세이고, 부적응 행동지수는 심각성의 경계(-18점)에 해당한다. 본 연구대상이 되는 연구 참여 장애 고위험군 학생의 구체적인 정보는 다음의 <표 2>에 제시하고 있다.

2. 연구 장소

본 연구의 실험 장소는 교육이 이루어지는 모든 장소를 포함한다. 학교는 도시 인근 전원주택지 내에 소재하고 있으며 단층건물에 2개의 교실과 교사실, 급식실이 있으며 그리고 학교 내에는 넓은 마당과 텃밭이 있다. 공간이 부족하기 때문에 학년별 또는 통합 형태의 수업을 기준으로 교실을 구분하여 사용하고 있다. 수업이 이루어지는 곳은 학교 내 2개의 교실과 마을의(구)경로당, 교회, 학교 내·외부 텃밭, 마을 내 시민농장과 목공소 등이 해당되며 필요에 따라 사용하고 있었으며 지역 청소년 문화공간도 교내 동아리 모임 장소로 활용하고 있었다. 학교

〈표 2〉 장애 고위험군 학생의 생활연령, 문제행동 점수, 적응행동의 사회연령과 부적응지수 및 지원 정도, 전반적 행동특성

대상 학생	생활연령(세)	K-CBCL (TRF) ^a	K-SIB-R		
			등가연령	부적응행동 지수(GMI) ^b	지원정도 ^c
A	13.7	68	12.04	심각성의 경계(-16)	제한적 지원(60)
행동특성은 대부분의 활동에서 적극적으로 참여하려는 태도를 보이며 혼자보다는 여럿이 함께 하는 것을 좋아하지만 충동적이고 산만한 행동으로 인해 또래로부터 거부당하는 일이 빈번함. 자신의 물건을 잘 챙기지 못하거나 주의집중에 어려움이 있다 보니 과제나 해야 할 일을 종종 잊는 경우가 많아서 모둠활동과 같이 협력이 필요한 활동에서 방해가 되는 경우도 있음.					
B	14.1	66	12.16	심각성의 경계(-18)	간헐적 지원(73)
행동특성은 또래와의 관계에서 충동적이고 자극적인 언행으로 갈등상황을 자주 발생시키며 충동적으로 상대를 손과 발로 때리거나 물건을 집어던지는 행동이 보이기도 함. 주어진 일이나 시간 등에 강박적으로 반응하며 기다리거나 참는 것을 힘들어하고 상대방을 재촉하거나 닦하는 행동을 자주 보이는 경향이 있음					

^a K-CBCL(TRF): 「아동·청소년행동평가척도」 검사는 문제행동 총점, 내재화 및 외현화 척도의 경우 T점수 64이상인 경우 임상범위, T점수 60 미만은 정상범위, T점수 60~63을 준임상범위로 구분함.

^b K-SIB-R: 「한국판 적응행동검사」 검사의 일반적 부적응행동지수는 (-41)매우 심각, (-40~-31)심각, (-30~-21)약간 심각, (-20~-11)심각성의 경계, (-10이상)정상으로 분류함.

^c K-SIB-R: 「한국판 적응행동검사」 검사의 지원정도는 전반적 지원(1~24), 확장적 지원(25~39), 빈번한 지원(40~54), 제한적 지원(55~69), 간헐적 지원(70~84)으로 5단계로 분류함.

내에 있는 교실은 전체학생들이 모여서 활동하는 교실과 학년 교실로 구분되어 있다. 학생들은 수업시간 외에 두 개의 교실을 자유롭게 이용할 수 있으며 점심시간에는 교사와 학생들이 학교 마당에 비치된 평상과 두 개의 교실을 자유롭게 이용하여 식사를 하게 된다. 본 연구의 보편적 차원의 중재는 교실을 비롯하여 수업이 이루어지는 모든 공간에서 실시되었다.

3. 연구 설계

본 연구는 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 실행하였을 때 대안학교 중등 장애 고위험군 학생들이 학교적응행동에 보이는 변화를 고찰하기 위하여 질적 연구 방법인 연역적 내용 분석 방법을 적용하였다. 연역적 내용 분석방법은 새로운 맥락을 통하여 선행연구 결과를 재검증해 보고자 할 때 사용되며 범주화 매트릭스를 만든 후 범주에 맞게 자료를 코딩하는 방법이다(김

영천, 정성원, 2017). 연역적 내용 분석 자료는 문서자료인 전체학생의 ‘개인성장기록부’와 교사 면담 자료를 그 내용에 근거하여 학교적응행동의 3가지 하위영역으로 분류하고, 각 하위영역 내에서 범주에 따라 코딩하여 중재 전·후로 비교·분석하였다.

추가적으로 중재를 통한 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 대한 양적인 변화를 살펴 보기 위하여, 이규미·김명식(2008)이 개발한 학교적응행동 검사를 연구 목적에 따라 학교공부, 학교친구 및 학교교사, 학교생활 등 3개의 영역으로 구분하여 중재 전·후로 비교·분석하였다.

4. 중재 측정 도구

1) 개인성장기록부

본 연구는 ‘개인성장기록부’를 학교적응행동 분석 자료로 활용하였다. ‘개인성장기록부’는 전체 과목 교사와 담임교사가 매 학기말에 작성하는 학교의 공식적인 문서이다. 이는 학교생활, 자립성 및 관계 맺기와 15개 교과목 별로 성취수준과 수업참여도 및 과제수행에 대한 학업능력을 객관적인 사실에 근거하여 서술형으로 작성한 것이다. ‘개인성장기록부’에 기록된 생활과 자립성 및 관계 맺기에 대한 내용과 교과목별 성취수준과 수업참여도 및 과제수행에 대한 학업능력 내용은 학생 개인별로 A4용지(글자크기 10, 줄 간격 160) 총 3쪽에서 4쪽 분량으로 작성되며 장애 고위험군 학생들의 개인성장기록부는 A4용지 총 15쪽 분량에 해당하였다(글자크기 10, 줄 간격 160).

2) 교사면담 질문지

본 연구는 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 대한 교사면담 질문지를 개발하여 사용하였다. 면담 질문지의 주요 내용은 이규미와 김명식(2008)이 요인분석을 통해 도출해낸 중학생의 학교적응 척도 즉, 학교공부와 학교생활, 학교친구 및 학교교사에 대한 3가지 적응력에 대한 내용을 수렴하는 질문문항을 구성하여 교사들의 경험과 생각을 질문하였다. 면담 질문의 내용은 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 교사면담을 위한 학교적응행동 영역별 질문내용

학교적응행동 영역	질문내용
학교공부	장애 고위험군 학생들의 학교공부에 대한 참여정도는 어떠합니까? 장애 고위험군 학생들의 학교공부와 관련한 태도는 어떠합니까?
학교친구 및 학교교사	장애 고위험군 학생들의 친구관계와 협동성은 어떠합니까? 장애 고위험군 학생들의 교사에 대한 친밀감 및 교류는 어떠합니까?
학교생활	장애 고위험군 학생들의 질서와 규칙준수의 정도는 어떠합니까? 장애 고위험군 학생들의 학교생활 전반에 대한 태도는 어떠합니까?

3) 학교적응행동 검사

장애 고위험군 학생들의 학교생활에 대한 자발적인 참여 및 학교 구성원들과의 긍정적인 관계에 필요한 적응기술을 측정하기 위하여, 이규미와 김명식(2008)이 개발한 학교생활적응 척도를 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 사용하였다. 학교생활적응 검사는 학교공부, 학교친구 및 학교교사, 학교생활 즉 3개의 영역으로 구분하여 적용하였으며 총 38개 문항으로 Likert식 4점 평정척도를 사용하여 평가하였다. 본 연구도구는 하위요인별 전체 학교생활 적응점수가 높을수록 학교생활 적응도가 높다고 해석되며, 하위요인별 Cronbach α 는 .83~.90으로 나타났으며 전체 문항에 대한 Cronbach α 는 .93으로 문항내적 일관성 신뢰도가 매우 높은 것으로 나타났다.

5. 연구 절차

1) 연구 기간

본 연구의 기간은 약 12개월 정도로, 2017년 2월 셋째 주부터 2018년 3월 둘째 주까지 실행되었으며, 2월에 운영총회에서 교사와 학부모를 대상으로 실시한 학교차원 긍정적 행동지원의 안내를 시작으로 2018년 3월 전체 교사에 대한 면담을 마지막으로 연구를 종료하였다. 2017년 2월에는 주연구자를 중심으로 연구 참여 학교인 도시형 중·고등 통합 대안학교에 재학하고 있는 전체 학생을 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재 대상으로 선정하였고, 실제적인 보편적 차원의 지원은 4월 둘째 주부터 12월 넷째 주까지 실시하였으며 방학기간인 7월 넷째 주부터 8월 셋째 주까지 한 달 동안은 제외하고 약 8개월간에 걸쳐 진행되었다.

2) 전체 교사와 학부모 대상 사전 안내교육

본 연구의 준비 단계로서 학기가 시작되기 전 운영총회와 신입학부모 교육을 통해 전체 교사와 학부모를 대상으로 보편적 차원의 긍정적 행동지원에 대한 이해를 돕기 위한 사전 교육을 실시하였다. 사전 교육 자료집은 보편적 지원의 절차와 보편적 지원의 핵심인 '기대행동'과 학교철학과의 관련성에 대한 내용으로 구성하였다.

3) 협력팀 구성

본 연구는 긍정적 행동지원을 실행하기 위해 학생들을 둘러싸고 있는 인적 자원인 긍정적 행동지원 전문가와 특수교사(연구자), 대표교사, 생활교사를 중심으로 협력팀을 구성하였다. 행정팀은 긍정적 행동지원 전문가와 대표교사로 구성되었으며 실행팀은 대표교사와 생활교사 및 특수교사인 연구자로 구성되었다. 행정팀은 팀의 목표와 중재 절차에 대한 모니터링을 실시하였고, 연구동의에 대한 협조와 중재 참여교사를 격려하는 역할을 수행하였다. 실행팀은 사전·사후검사와 설문작성, 중재 실시 및 자료수집과 분석을 수행하였으며 주 1회 실시한 협의회를

통해 중재절차를 점검하였다.

4) 교사교육

본 연구에서 적용된 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재는 협력팀 내부의 협의 결과를 바탕으로 대안학교의 고유한 문화적 특성에 기반을 두고 실행하였다(김경양, 남보람, 김영란, 박지연, 2010). 실행팀은 기존의 교육과정 운영과 학생 생활지도 방식을 개선하고 전체 학생들에게 기대되는 행동을 중심으로 기대행동 및 규칙 개발에 참여하였으며, 중재, 강화계획 및 환경의 조정 전략을 계획하였다. 교사교육은 사전 안내교육 1회를 포함하여 총 3회에 걸쳐서 실시하였으며 특히, 행동지원 전략을 계획하기 이전과 이후에 각 1회(40분 동안)씩 2회에 걸쳐서 연구자가 4명의 교사를 대상으로 교사교육을 진행하였다. 교사교육의 내용은 선행 연구들(손유니, 2015; Bambara & Kern, 2008; Scheuermann, Hall, 2017; Sugai & Horner, 2002)의 내용을 수정·보완하여 긍정적 행동지원(PBS)에 대한 기본 원리와 가정, 보편적 차원의 중재 절차 및 전략, 실행 성과에 대한 자료수집 과정으로 구성하였다.

5) 보편적 차원의 중재 전략

(1) 기대행동에 따른 규칙 선정

보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재전략의 핵심인 ‘기대행동 정의하기’는 공동체성을 지향하는 대안학교라는 특성상 교사의 일방적인 지시가 아닌 학생들과 함께 필요성을 공유하고 모두가 따를 수 있는 방법으로 진행하였다. 기대행동에 대한 정의와 각각의 장소에 따른 규칙은 전체 학생을 대상으로 성장통 시간에 총 5회의 수업(50분)에서 개발하였다. 교사와 학생들은 각각의 규칙을 왜 지켜야하는가를 논의하는 과정에서 학교에서 기대하는 인간상을 언급하였으며 학교의 교육철학에서 요구되는 기대행동과 그에 따른 규칙을 다시금 재정립해야 할 필요성을 인식하였다. 기대행동 개발을 위한 교수 계획안에는 학교의 교육철학과 공동체의 의미 알기, 기대행동과 규칙개발 및 규칙교수가 포함되어 있었으며 기대행동에 따른 규칙과 학교적응행동과의 관련성 그리고 장소별 규칙 매트릭스는 <표 4>에 제시된 바와 같다.

(2) 규칙 게시

실행팀은 학생들과 함께 기대행동을 준수하기 위해 규칙을 손 글씨 규칙판으로 만들어서 4개의 교실에 게시하였고 마당이나 외부공간에 게시해야 하는 일부 규칙은 미술수업 시간에 목공예로 안내판을 만들어서 게시하였다. 또한 ‘말은 역할(청소·식사당번)에 책임 다하기’라는 규칙을 스스로 점검하기 위해서 식사당번 체크리스트와 각 청소구역별로 작성된 청소 체크리스트 그리고 등교시간 지키미 기록판을 장소별로 게시하여 학생들이 해당 내용을 기록할 수 있도록 유도하였다.

〈표 4〉 기대행동에 따른 규칙과 학교적응행동과의 관련성 및 장소별 규칙 매트릭스

장 소	기대행동에 따른 규칙과 학교적응행동과의 관련성					
	존중		책임		안전	
교실	· 수업시간에 공부	· 학 교 · 바른말 사용하기	· 학 교 · 과제, 준비물 챙기기	· 학 교 · 말은 역할에 책임 다하기	· 학 교 · 실내에서 걸기	
급식실	· 식사	· 학 교 · 인사하기	· 학 교 · 잔반 없이 먹기	· 학 교 · 시종 지키기	· 학 교 · 줄서기	
학교밖	· 학 교 · 갈등은 대화로 해결하기	· 학 교 · 사	· 학 교 · 등교시간 지키기	· 학 교 · 활	· 학 교 · 자전거 안전수칙 지키기 · 농기구 바르게 사용하기	

(3) 환경의 재구조화

환경의 재구조화란 삶의 질을 높이고 문제행동을 예방 또는 감소시키기 위하여 교육과 체계를 변화시키는 방법을 의미한다(Carr et al., 2002). 본 연구에서는 기존의 학교 환경을 물리적 환경과 사회적 환경으로 구분하여 점검한 후, 교사와 학생면담 그리고 관찰 등을 근거로 협력팀이 논의한 내용을 구체화시켜 수정 및 보완하였다. 환경의 재구조화 전략은 Turnbull et al, (2002)의 연구를 참고하여 공교육에 비하여 교육과정이 비교적 유연하게 운영되는 대안학교의 특성에 맞게 <표 5>와 같이 계획하여 시행하였다. 특히, 사회적 환경 측면에서 서로에 대한

〈표 5〉 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재전략의 개요

기대행동에 따른 규칙 선정 및 규칙게시 물리적·사회적 환경의 재구조화	규칙 교수	강화 계획
<ul style="list-style-type: none"> · 기대행동 3가지를 선정한 후 장소별로 세부 규칙 마련 · 각각의 해당 장소에 규칙 게시 · 책상과 의자 학생 수에 맞게 배치 · 신발장 및 식기건조기에 이름표 부착, 실내입구 발판 설치 · 식사·청소·등교시간 체크리스트 게시 · 전체회의 시간에 발언 토크판 활용 · 교육과정(전체회의, 성장통, 인권, 미술수업 등)에서 사회적 기술 및 다양성 교육 연계 운영 · 갈등 발생 시 전체 학생을 대상으로 '평화의 서클' 진행 · 훈육지도 일지를 마련하여 내용을 공유하고 일관성 있게 지도 · 학생자치회에서 매주 기대행동에 따른 규칙 수행여부 평가 	<ul style="list-style-type: none"> · 전체회의 시간에 기대행동에 따른 규칙 교육(동영상활용) · 담임교사가 학생들과 함께 규칙에 대한 실천사항을 점검하고 격려하는 등 매일 규칙 안내 · 자기점검표 활용에 대한 안내 	<ul style="list-style-type: none"> · 규칙을 지켰을 때 칭찬 제공 및 시상

존중과 책임, 갈등해결 등을 교육과정에서 체계적으로 다루어 학교가 추구하는 교육철학을 학생들이 내면화하고 실천하도록 지도하였다(환경의 재구조화에 대한 구체적인 내용은 <표 5>를 참고).

(4) 규칙 교수

기대행동을 교수하기 위해서 3가지 기대행동에 대한 세부규칙을 마련한 후 학생들이 학교생활에서 규칙을 지키는 모습과 그렇지 않은 모습을 사진과 동영상에 담아 교수자료를 만들었다. 이는 4분가량의 분량으로 전체 학교구성원의 모습이 모두 담겨져 있었기 때문에 모두가 흥미를 가지고 시청하였으며 실제로 규칙을 지키는 모습이 시각적으로 제시되자 장애 고위험군 학생들을 포함한 모든 학생들이 규칙에 대한 중요성과 방법을 명확하게 인식할 수 있었다. 규칙 교수 절차로는 먼저, 연구자가 규칙을 언어적 설명과 시범을 통해 제시하고 학생이 시행해보도록 지도하였으며 학생의 시행에 따른 피드백을 제공하였으며 정확하게 시행한 내용을 바탕으로 칭찬을 제공해 주었다. 규칙 교수의 점검은 매주 월요일 오후 전체회의 시간에 기대행동에 따른 규칙 수행 점검을 매번 안건으로 다루어 교사와 학생들이 규칙을 잘 지키고 있는지, 그렇지 않다면 어떠한 노력이 필요한지에 대해 논의하고, 모두가 실천할 수 있도록 격려하는 시간을 가졌다. 특히, ‘인사하기’를 실천하기 위해서 캠페인의 일환으로 학교의 모든 구성원이 자신이 원하는 인사내용을 쓰거나 그림을 그려서 그 배지를 착용하고 서로 인사배지를 보며 반갑게 인사하도록 지도하였다. 규칙 지키기에 대한 자기점검표를 사용하기 원하는 학생에게는 규칙의 세부 항목이 적힌 자기점검표 양식을 제공하여 자율적으로 규칙 지키기의 실천여부를 기록하도록 장려했다. 그리고 ‘등교시간 지키기’와 ‘맡은 역할(청소·식사당번)에 책임 다하기’와 같은 규칙을 실천한 결과는 교실에 그래프와 체크리스트로 게시하였기 때문에 개인별로 기록하고 누가적인 사항을 모두가 시각적 그래프를 통해 확인하며 평가하는 것이 가능하도록 구성하였다(<그림 1> 참고).



<그림 1> 맡은 역할에 책임 다하기와 체크리스트, 등교시간 지키기 그래프 및 자기점검표

(5) 강화 계획

본 연구에서의 강화 계획은 규칙을 어긴 행동에 초점을 맞추지 않고 규칙을 잘 지켰을 때 충분히 칭찬하는 방법이다. 특히, '등교시간 지키기'는 학생이 개별적으로 표기 할 수 있도록 교실입구에 등교 기록판을 게시하여 표기가 누적됨에 따라 막대그래프로 확인할 수 있도록 구조화하였기 때문에 교사의 즉각적인 칭찬이 가능하게 해 주었다. 그리고 매주 전체 회의시간을 통해 규칙을 잘 지킨 학생들을 공식적으로 호명하였으며 학기별로 규칙을 잘 실천한 학생에게는 도서상품권을 제공하여 성실함을 격려하였다. 또한 규칙 지키기 자기점검표를 자율적으로 사용하도록 권장하였다. 자기점검표 양식에는 기대행동과 규칙을 활동별로 구분하여 제시하였으며 매 시간 학생은 자신이 각각의 규칙을 잘 지켰는지의 여부를 ○, × 로 표기할 수 있도록 구조화하였다. 자기점검표를 자발적으로 사용한 장애 고위험군 학생들의 경우에는 이전과 비교하여 개선된 사항을 바탕으로 담당교사가 개인적으로 피드백을 제공하고 교사회에 공유하여 모든 교사가 개별적으로 관심을 보이며 수시로 격려해주었다. 또한 매 학기말에 행동에 대한 긍정적인 변화를 상장에 기록하여 상품과 함께 개별적으로 시상하였으며 장애 고위험군 학생 1명은 1학기말에 다른 1명은 2학기말에 시상자로 선정되었다.

본 연구의 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재 전략의 내용은 기대행동에 따른 규칙을 선정하고 교수하기, 물리적 환경과 사회적 환경을 재구조화하기, 강화를 제공하기 등으로 구성되어 있다. 보편적 차원의 행동지원 중재전략의 구체적인 내용은 <표 5>에 제시하였다.

6. 자료 처리

1) 질적 자료 분석

본 연구에서는 보편적 차원 중재를 실행하였을 때 나타나는 대안학교 중학부 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 대한 변화를 살펴보고자, 질적 내용 분석 방법의 일련적 내용 분석 방법을 사용하여 자료를 분석하였다. 객관적인 사실에 근거하여 작성된 학교의 공식적인 문서인 '개인성장기록부'와 중재 종료 후 중재에 참여한 전체 교사 5명을 대상으로 개별면담을 실시하여 작성된 교사면담 전사록은 장애 고위험군 학생의 학교적응행동에 대한 주제를 도출해 내기 위한 기본 자료였다. 연역적 내용 분석을 위한 자료는 중재 전과 중재 후에 생성된 '개인성장기록부' 내용과 중재 후에 생성된 교사면담 전사록이 해당되며, 이규미와 김명식(2008)이 요인분석을 통해 도출해낸 중학생의 학교적응 척도 즉, 학교공부와 학교생활, 학교친구 및 학교교사에 대한 3가지 적응력을 기반으로 각각 내용에 따라 분류하였다. '개인성장기록부'의 생활과 자립성에 대한 내용은 학교생활 적응력으로 관계 맺기에 대한 내용은 학교교사 및 학교친구에 대한 적응력으로 그리고 교과목별 성취수준과 수업참여도 및 과제수행에 대한 학업능력은 학교공부에 대한 적응력으로 분류하고 재범주화 하여 코딩하였다.

(1) 질적 자료 분석의 진실성 확보 방안

질적 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위하여 본 연구에서는 삼각측정과 동료확인, 외부인사점검(external auditing), 참여자 확인 방법을 실시하였다(Greene, 2011; Creswell, 2017). 먼저, 삼각측정법에서는 면담과 문서자료 등 다양한 자료를 수집·분석하여 자료의 정확성을 검증하고 연구자의 지나친 주관성을 배제하고자 노력하였다. 외부인사점검(external auditing)은 특수교육 전문가로서 관련분야의 연구 경력을 소지하고 있는 대학교수를 활용하여 연구 전반에 대한 지도를 받는 과정으로 이루어졌다. 외부인사는 서술의 정확성, 연구 문제와 자료와의 관계, 질적 내용 분석 결과들 간의 관계를 해석하는 수준을 검토하는 등 연구과정과 연구결과 전반에 대해 객관적으로 평가하는 과정에 개입하였다. 또한 연구결과를 통해 도출된 내용은 면담에 참여한 5명의 교사에게 확인받게 되는 참여자 확인 방법을 적용하여 질적 자료 분석 결과에 대한 진실성을 확보하기 위해 노력하였다. 연구 참여 교사들에게 면담 분석결과를 제공하고 잘못 분석되거나 동의할 수 없는 부분이 있는지 확인해줄 것을 요청하였고 교사들은 연구결과에 동의한다는 의견을 주었다. 이러한 연구 과정을 통하여 연구자의 주관적 의견을 최대한 배제하고 객관적 관점에서 자료를 분석하고 그 결과의 신뢰성을 높이고자 노력하였다. 질적 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위한 세부 내용을 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 질적 연구의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위한 세부 관련내용

신뢰성과 타당성 확보 방법	세부 관련내용
삼각측정법	· 자료원: 학생 개인성장기록부, 교사면담 전사록
외부인사 점검	· 전사자료 확인 · 연구문제와 분석 자료와의 관계성 검토 · 결과 해석 검토
참여자 확인	· 면담자료에 대한 확인 및 동의

2) 양적 분석

본 연구에서는 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실행하였을 때 나타날 수 있는 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 대한 변화를 살펴보기 위하여, 학교생활적응 척도검사를 실시하였다. 이규미와 김명식(2008)이 개발한 학교생활적응 척도를 본 연구의 목적에 맞게 수정하여 학교공부, 학교친구 및 학교교사, 학교생활 즉 3개의 영역으로 구분하여 사전·사후 검사결과를 하위요인별 점수로 산출하였으며 그 결과를 그래프로 제시하고 점수 변화의 의미를 비교하였다.

Ⅲ. 연구 결과

본 연구에서는 보편적 차원 긍정적 행동지원을 실행하였을 때 나타나는 대안학교 중학부 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 대한 변화를 살펴보고자 질적 분석과 양적 분석을 실시하였다. 질적 분석은 질적 내용 분석 방법의 일환인 연역적 내용 분석 방법을 사용하여 자료를 분석하였으며 대상학생별 학교적응행동에 대한 요약된 내용은 <그림 2>, <그림 3> 과 같다. 특히 본 연구에서는 학교적응행동 변화에 대한 맥락적인 의미를 제공하기 위하여 공식문서인 학생 개인성장기록부와 교사면담 전사록을 분석하고 그 질적 자료를 중심으로 연구결과를 제시하고자 한다.

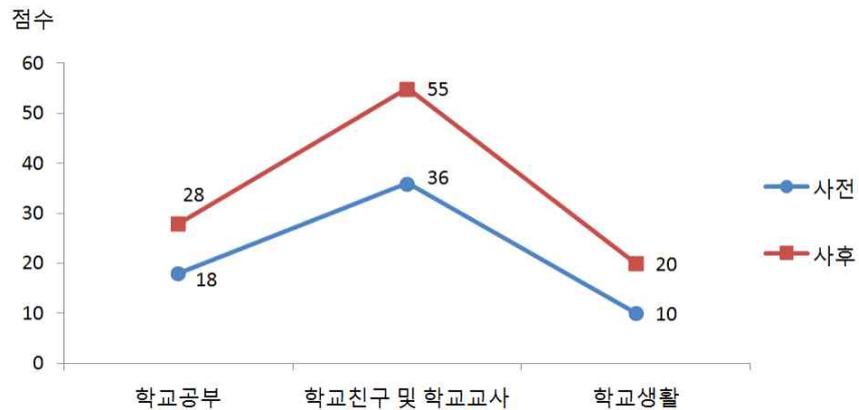
추가적으로 질적 자료를 보완하기 위하여 학교적응행동에 대한 학교생활적응 척도를 실시하였으며 중재 전과 후의 하위요인별 점수 결과의 차이는 <그림 4>, <그림 5>와 같다. 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재가 학교적응행동에 미치는 영향을 살펴보면, 학교공부, 학교친구 및 학교교사, 학교생활 3개 하위요인에 있어 약간의 개인차가 나타나고 있으나 전반적으로 장애 고위험군 대상학생 2명 모두의 학교적응행동이 긍정적인 방향으로 개선된 것으로 나타났다.

학교적응 행동	중재 실시 이전	중재 실시 이후
학교공부	<ul style="list-style-type: none"> · 수업에 대한 관심과 흥미 · 주의집중이 부족 · 수업준비(과제와 교재 준비) 능력 미흡 	<ul style="list-style-type: none"> · 학업에 대한 성취감과 자신감 제고 · 수업태도 향상 · 수업준비(필기구와 교재 준비) 능력 미흡하나 다소 향상
학교친구 및 교사	<ul style="list-style-type: none"> · 집단에서 자신이 해야 할 역할에 대해 미흡한 태도 · 갈등이 빈번하게 발생되나 해결하려는 노력 시도 	<ul style="list-style-type: none"> · 주변을 살피고 도움이 필요하면 적극적인 지원 · 또래관계 개선 및 긍정적 관계 맺기를 위한 적극적인 태도
학교생활	<ul style="list-style-type: none"> · 자신의 욕구에 치중하고 책임감 결여 · 가급적 혼자 하는 역할 선택 	<ul style="list-style-type: none"> · 모든 활동에 적극적이고 즐겁게 참여하고 자신의 역할에 책임을 다함 · 자기관리 미흡으로 갈등 야기 · 학교의 규칙과 문화 체득

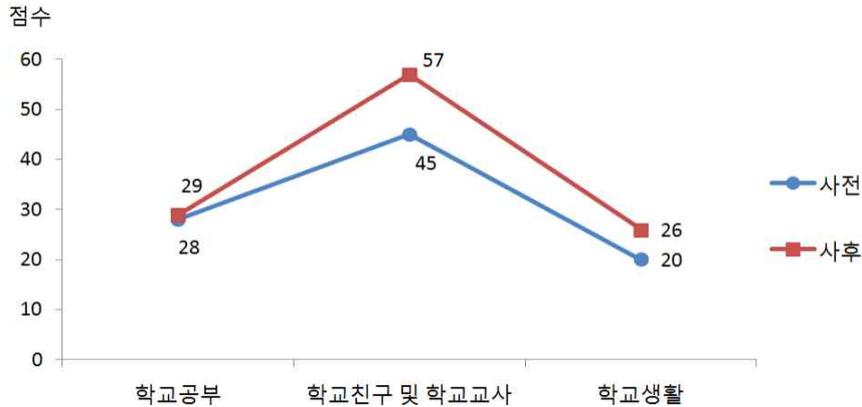
<그림 2> 학교적응행동에 대한 장애 고위험군 학생 A의 질적 자료 분석 내용

학교적응행동	중재 실시 이전	중재 실시 이후
학교공부	<ul style="list-style-type: none"> · 공부에 대한 깊이와 이해하여 발표하는 능력 미흡 · 발표에 대한 자신감 · 이해를 위해 질문하는 태도 	<ul style="list-style-type: none"> · 자기주도적 학습 태도 · 추상적인 과제에 대한 배움 의지 · 학습에 대한 계획성 있는 태도
학교친구 및 교사	<ul style="list-style-type: none"> · 교내 선·후배와의 갈등 · 자신의 행동조절 및 통제에 대한 어려움 · 교사에 대한 신뢰감 표현 	<ul style="list-style-type: none"> · 친구, 선후배를 지원하고 관계 맺기에 대한 적극적인 노력 · 자신을 성찰하는 능력 향상 · 교사에 대한 신뢰감 제고
학교생활	<ul style="list-style-type: none"> · 계획의 변화에 대한 불안 도출 · 타인의 조언에 대하여 수용하고 실천하려는 노력 	<ul style="list-style-type: none"> · 자기관리 노력과 학교의 규칙과 문화 체득 · 맡은 역할에 대해 적극적인 태도로 모둠활동에 즐겁게 참여

〈그림 3〉 학교적응행동에 대한 장애 고위험군 학생 B의 질적 자료 분석 내용



〈그림 4〉 학교적응행동에 대한 장애 고위험군 학생 A의 사전-사후 검사 결과



〈그림 5〉 학교적응행동에 대한 장애 고위험군 학생 B의 사전-사후 검사 결과

1. 장애 고위험군 학생의 학교공부에 대한 적응행동 변화

1) 대상학생 A

장애 고위험군 학생 A의 학교공부에 대한 적응행동 분석 결과를 살펴보면 **보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에는** 수업에 대해 관심과 흥미를 보이는 등 열심히 참여하였으나 주의집중의 어려움과 수업준비 및 교재나 주어진 과제를 잘 챙기지 못하는 어수선했던 모습이 나타났다.

수업에 매우 열심히 참여하고 내용에 흥미를 많이 보이거나 성실하게 과제를 해오는 연습을 할 필요가 있습니다. (성장기록2016-A-1:12~13)

스스로 교재준비나 주어진 과제를 잘 챙기지 못해서 수업이 다소 어수선했게 시작되고 그러한 분위기가 지속되기도 합니다. (성장기록2016-A-2:8~9)

주변에 관심이 많다보니 작물에 집중하는 시간이 짧네요. (성장기록2016-A-2:13~14)

중재가 진행되면서 수업준비에 대한 개선이 필요하나 수학교과에 대한 성취감 및 전반적인 수업태도 향상 그리고 공부에 대한 자신감이 나타났다.

수업준비와 태도가 많이 좋아졌습니다. (성장기록2017-A-2:8~9)

연필, 공책, 교재를 성실하게 준비하는 태도가 필요합니다. (성장기록2017-A-1:26)

작년 같은 경우에는 특정 아이들이 집중 못하고 그러는데, 많이 좋아졌어요. 그런 친구들은 유도를 해야 하죠 올해는 작년처럼 수업에 집중 못하는 친구들은 없는 것 같아요. 작년에 비해 OO는 수업에 잘 참여해요. (T3-1:6~8)

예를 들어, OO이 같은 경우는 정말 수학시간에 정말 너무 열심히 했거든요. 그러다 보니까 자기가 할 수 있는 부분에서 정말 성취를 많이 느끼고 그래요. (T4-4:23~24)

OO이처럼 수업시간에 다른 친구들의 활동을 방해할 때는 자리배치에 변화를 줘요. 규칙을 다시 한번 상기시키기도 하고요. 가급적이면 칭찬도 많이 해주고 있고 공부하는 거에 있어서 자신감도 생긴 것 같아요. (T5-1:13~15)

2) 대상학생 B

장애 고위험군 학생 B의 학교공부에 대한 적응행동 분석 결과를 보면 **보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에는** 공부에 대한 깊이와 이해하여 발표하는 능력은 미흡하지만 발표할 때의 자신감 있는 태도 그리고 이해를 도모하기 위해 질문하는 태도가 나타났다.

공부를 할 때도 단순한 정보를 습득하는 것에서 스스로 원리를 깨우치려는 노력이 보입니다. 그러면서 공부에 대한 깊이도 깊어졌습니다. (성장기록2016-B-1:13~15)

모든 자료를 가지고 자신의 것으로 소화하여 발표하는 면에서는 아쉬움이 남았습니다. (성장기록2016-B-1:20~22)

친구들 앞에서 발표하는 ◇◇이는 언제나 자신감이 넘칩니다. 자신 있게 발표하고 질문을 받는 것도 잊지 않습니다. (성장기록2016-B-2:6~8)

수업 중 의문 나는 것들은 그대로 넘기지 않고 꼭 질문을 합니다. 질문의 대답이 만족스럽지 않으면 이해될 때까지 묻습니다. 그리고 이해된 것을 공책에 빼곡하게 정리 합니다. (성장기록2016-B-2:11~12)

중재가 진행되면서 자기 주도적으로 학습하는 힘과 추상적인 과제도 배우고자 하는 의지 그리고 학습적인 면에서 전반적으로 안정되고 계획성 있는 태도가 나타났다.

◇◇이는 알게 된 것들을 계속 정리하고 묻고 정리합니다. 학구욕이 상당히 강해서 알게 된 것들은 필기로 정리를 합니다. 이렇게 정리하고 묻고 정리하는 모습이 참 보기 좋습니다. (성장기록2017-B-1:16~18)

이번학기에는 어려운 문제를 스스로 풀이하면서 수학을 조금 더 깊이 있게 즐기는 모습입니다. 시간이 오래 걸려도 자신의 힘으로 풀이하는 성취감을 느끼는 모습에서 혼자서 학습하는 힘이 갖추어져가는 것이 보입니다. (성장기록2017-B-1:23~25)

과학을 좋아하고 관심 있어 하는 ◇◇이는 자신이 알고 있는 내용들을 친구와 교사에게 적극적으로 설명하고 수업시간에 배운 내용과 관련된 정보들을 확장해 가는 모습이 관찰됩니다. 원리를 바탕으로 추상적으로 사고하는 과정을 조금 복잡해하고 어려워하지만, 포기하지 않고 이해하려는 노력을 통해서 결국은 알아냅니다. (성장기록2017-B-2:5~8)

◇◇이는 저하고 학업적인 이야기도 많이 하고 관련 분야의 책을 읽고 모르는 것은 쉬는 시간이나 점심시간에 질문하고 확실히 학습 쪽으로도 많이 안정된 것 같아요. 흥미도 많이 생겼고... (T4-2:14~15)

관심 있는 분야의 책도 읽고 졸업이후에 파일럿이 되기 위해 학교나 집에서 자신이 계획 세운대로 지키기 위해서 노력한다고 하더라고요. (T5-1:33~34)

2. 장애 고위험군 학생들의 학교친구 및 교사에 대한 적응행동 변화

1) 대상학생 A

장애 고위험군 학생 A의 학교친구 및 교사에 대한 적응행동 분석 결과를 보면 **보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에는** 자신의 에너지를 과하게 표출하거나 집단에서 자신이 해야 할 역할에 대해 미흡한 태도를 보이는 학생이다 보니 관계에서의 어려움 및 위축된 모습을 나타내고 있으나 관계를 변화시키려는 노력이 나타났다.

자신의 에너지를 과하게 표출하거나 단체생활에서 개인적으로 놓치는 부분이 많아 친구들과 다소 갈등이 있기도 하였습니다. 관계에 너무 많은 에너지를 쏟다보니 정작 해야 할 것들을 놓치는 경우도 많고... (성장기록2016-A-3:22~24)

관계의 어려움으로 인해 다소 위축된 면도 있지만 이전에 비해 좀 더 신중해지고 주변을 살피는 등 관계를 풀어나가는 태도에는 변화가 보입니다. (성장기록 2016-A-1:4~5)

중재가 진행되면서 관계를 확장시키기 위한 노력과 함께 어려움이 느껴지면 포기하는 모습이 관찰되었다. 반면에 활기차고 밝은 기운으로 주변을 살피고 도움이 필요하면 적극적으로 나서며 이전에 비해 또래관계가 안정되게 나타났다. 또한 도움이 필요한 곳을 찾아 적극적으로 도우며 자신의 작은 수고가 또래에게 도움이 된다는 것을 진심으로 즐거워하는 모습도 나타났다. 교사에게 자신의 억울한 이야기를 들려주거나 교사와 소통하는 것을 좋아하는 모습이 나타났다.

같은 학년 친구들과 선배들로 관계를 확장시키기 위해 노력을 하다가도 조그마한 어려움을 만나면 포기하는 모습도 (중략) 관계 맺는 것과 자신의 생각을 표현할 때 자신감이 필요해 보입니다. (성장기록2017-A-1:6~7)

늘 활기칩니다. 어떤 일을 하던지 밝은 기운을 내뿜으려 주변 분위기를 밝게 만들어 줍니다. (중략) 큰 갈등 없이 안정된 관계를 유지하며 학교생활을 하였습니다. (성장기록2017-A-1:1~2)

자신의 작은 수고가 또래에게 도움이 된다는 사실을 진심으로 즐거워하는 것 같습니다. (성장기록2017-A-3:31~32)

자신에게 맡겨진 일 뿐만 아니라 다른 스태프를 챙기는 것도 적극적입니다. 도움이 필요한 곳을 잘 알고 재빠르게 친구들을 돕습니다. 촬영에 필요한 중요한 소품을 친구들과 함께 제작해서 보다 완성도 높은 영화를 만들 수 있었습니다. (성장기록 2017-A-3:36~39)

아이들과 관계도 훨씬 좋아지고 규칙을 지키면 갈등이 훨씬 덜 발생되니까요. (T5-2:26~27)

OO이는 억울할 때(규칙을 어겼을 때) 자신의 이야기를 하기도 하는데 그럴 때면 또 이야기를 들어줘요. 그래도 자신들이 정한 규칙이라는 기준이 있으니 OO이와 이야기 하기가 한층 편해요. 잘 받아들이기도 하고 OO이가 이제는 후배들하고도 잘 지내잖아

요. (T5-2:11~12)

2) 대상학생 B

장애 고위험군 학생 B의 학교친구 및 교사에 대한 적응행동 분석 결과를 보면 **보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에는** 선·후배와의 갈등을 겪으며 힘들어하는 모습과 자신의 행동을 스스로 조절하고 통제하는데 있어서 어려움이 나타났다. 교사에 대한 신뢰를 바탕으로 상담에 임하고 자신을 돌아보는 태도가 나타나기도 했다.

학기 초에는 지난 학기에 어울려 놀았던 후배와 갈등이 깊어지면서 관계 속에서 힘들어 했습니다. 각자 자신의 입장들이 있고 그것을 서로 이해해주기를 바라지만 아직 누군가를 더 품어줄 수 있을 만큼의 마음의 여유와 성숙이 부족한 듯 보입니다. 학기가 지나가고 갈등이 깊었던 후배와는 적당한 거리를 두며 갈등을 비켜가려고 노력 중입니다. (성장기록2016-B-1:2~4)

선배들과도 갈등이 많이 줄었습니다. 사춘기를 넘어서고 있는 선배들은 좀 더 넓은 품으로 ◇◇이를 이해하려는 모습이 관찰됩니다. 그러면서 자연스럽게 커다란 부딪힘이 많이 줄어들었습니다. ◇◇이도 그러한 형들의 모습에서 고마움을 느끼기도 하지만, 후배로서 하지 말아야 하는 행동을 하거나 언행의 수위가 높아지는 부분도 여전히 관찰됩니다. (성장기록2016-B-1:7~10)

어른에 대한 신뢰가 깊은 ◇◇이는 교사의 말에 귀 기울이며 자신을 끊임없이 돌아봅니다. (성장기록2016-B1:11)

중재가 진행되면서 진지하게 스스로를 돌아보고 있으며 스스로 노력하는 것에 비해 자신의 변화가 적어 힘들어하는 모습을 보였다. 대상학생 B는 관계 맺기에 대해 어려움을 느끼면서도 노력을 멈추지 않았고 친구들을 챙기고 후배들을 이끌며 어려운 일에서는 적극적으로 돕는 모습이 나타났다. 교사가 야단을 쳐도 크게 실망하지 않고 받아들이는 모습과 약속한 것을 실천하려고 노력하는 모습이 나타났으며 자신을 돌아보고 성찰하는 능력이 향상되는 등 긍정적인 변화가 보였다. 또한 교사에 대한 신뢰를 바탕으로 상담을 요청하는 등 적극적인 태도도 나타났다.

평소에 관계에 어려움을 느끼고 있는 ◇◇이는 관계 맺기에서 스스로 노력하는 것보다 자신이 천천히 바뀌는 것에 때로는 힘들어하기도 합니다. 그러나 노력을 멈추지

않는 ◇◇이 모습이 대견해 보입니다. (성장기록2017-B-1:1~2)

서로 의지하며 친구들을 챙기는 모습이 눈에 크게 띄었습니다. 다른 친구들을 살피기도 하고 어려운 일에서는 적극적으로 친구들을 돕는 든직한 모습도 있었습니다. (성장기록2017-B-3:29~30)

이번 학기에는 ◇◇이의 상담 요청이 많았습니다. (중략) 자신의 감정을 감추지 않고 솔직하게 털어놓는 모습을 보며 진지하게 스스로를 돌아보고 있는 마음이 보였습니다. (성장기록2017-B6, 8~9)

이런 이야기를 공유해주고 지지해주는 교사가 있으니 자기 이야기를 많이 해요. 아무튼 ◇◇이는 저에 대한 신뢰가 있는 것 같고 다행이에요. (T5-1:34~35)

3. 장애 고위험군 학생들의 학교생활에 대한 적응행동 변화

1) 대상학생 A

장애 고위험군 학생 A의 학교생활에 대한 적응행동 분석 결과를 보면 **보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에는** 활동에 있어 자신의 욕구에 치중하고 책임감이 결여된 태도를 나타내었으며 이와 같은 태도는 주변으로부터 부정적인 반응을 야기하여 감정이 상하는 경우가 많았고 가급적 혼자 하는 역할을 선택하게 되었다.

다른 사람의 감정을 읽고 살피는데 어려움이 컸던 OO이가 자신이 하고 싶은 활동만 고집하거나, 해야 하는 역할을 소홀히 했을 때 보여 지는 모둠원들의 부정적인 반응으로 인하여 감정이 상하는 경우가 많았습니다. (성장기록2016-A-2:26~28)

OO이는 스스로 갈등을 최소화하기 위해서 가급적 혼자 할 수 있는 역할을 선택하였고, 교사에게 물어가며 노력하는 모습을 보였습니다. (성장기록2016-A-2:28~29)

중재가 진행되면서 모든 활동에서 적극적이고 즐겁게 참여하며 자신의 역할에 책임을 다했으나 자기관리 미흡으로 작은 갈등이 야기되기도 하였다. 그러나 자기점검의 활용, 명확한 규칙이나 규칙의 시각적인 안내를 통해 학교생활이 보다 정리되는 모습으로 나타났다.

모든 활동에 적극적으로 즐겁게 참여하는 편입니다. (성장기록2017-A-2:25~26)

자신의 주변을 정돈하고 챙기는 것이 안 되는 모습이 가끔 눈에 띕니다. 그것이 때로는 친구, 선배들과의 작은 갈등으로 이어지기도 합니다. (성장기록2017-A-1:3~4)

OO이가 많이 변화되었는데 이거는 애가 사춘기 끝나면서 자연스럽게 찾아오는 게 큰 것 같고 또 하나는 학교의 평화 문화 같은 게 약간은 형성이 되는 것 같아요. 몸으로 체득이 되는 것 같아요. 저는 OO이가 기대 되요. 어른이 되었을 때 좋아질 것 같아요. 확신이 있어요. (T1-3:9~11)

자기점검표를 안내하고 스스로 체크하게 했어요(OO이와 ◇◇이). 그것을 가지고 이야기를 나누었고 왜 그런 결과가 나오게 되었는지 이야기를 듣다보면 서로 이해가 되고 공감도 돼서 좋죠! 그러면서 대부분의 규칙도 잘 지키게 되었고 의식적으로 노력하는 것 같아요. (T5-2:24~26)

OO이와 ◇◇이는 바람직한 행동을 꾸준히 하지 못하고 잘하다가도 한번 잘못하면 그동안 보여줬던 모습이 있으니까 ‘네가 그럼 그렇지 뭐’ 라는 식의 시선도 있고요. 시간이 필요한 것 같아요. 다행히 명확한 규칙이나 그런 규칙을 시각적으로 안내하고 하니 학교생활이 좀 정리가 되는 것 같아요. 청소같이 자기가 해야 할 역할을 친구들이 잔소리하지 않아도 스스로 해내고 제대로 못해서 아이들과 싸우는 일도 줄었고 이렇게 천천히 변화되면서 나아지겠죠... (T5-3:25~29)

2) 대상학생 B

장애 고위험군 학생 B의 학교생활에 대한 적응행동 분석 결과를 보면 **보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에는** 타인의 조언을 진지하게 받아들이고 실천하려는 노력을 보였고 자신이 계획한 일정에서는 책임감을 가지고 마무리하려고 노력하였으나 계획에 변화가 발생되면 과도한 불안으로 힘들어하는 모습이 관찰되었다.

조언을 건네면 가볍게 흘리지 않고 진지하게 받아들이며 실천하기 위해서 노력합니다. (성장기록2016-B-2:29~30)

무거운 퇴비를 옮기고 삽으로 흙을 섞는 모습에서 작년보다 힘도 세지고 농사일에 능숙함이 보였습니다. 배추를 키우면서 물을 주고 잡초를 뽑는 것은 열심히 했지만, 벌레를 잡는 일에는 소극적이었습니다. (성장기록2016-B-2:15~17)

여행 준비기간에 교통편과 일정을 꼼꼼하게 잘 계획하고 알아봐서 학년여행에 커다란 도움을 주었습니다. 여행기간 중에도 자신이 계획한 일정에서는 앞장서서 모두를 이끌고 책임감을 가지고 일정을 무사히 마무리 하려 노력했습니다. (성장기록 2016-B-3:26~28)

시간에 대한 철저함으로 계획보다 조금 늦어지거나 버스를 놓치는 순간에 많이 힘들어 하는 모습이 관찰되고는 했습니다. 계획한 시간에서 벗어나는 것이 ◇◇이에게는 커다란 불안으로 다가오는 듯합니다. (성장기록2016-B-3:33)

중재가 진행되면서 감정을 감추지 않고 솔직하게 털어놓는 모습과 자신에게 맡겨진 역할에 적극적으로 참여하여 잘 수행하고 후배들을 이끄는 모습이 나타났다. 아울러 자기점점의 활용, 명확한 규칙이나 규칙의 시각적인 안내를 통해 학교생활이 보다 정리되는 모습으로 나타났다.

자신의 감정을 감추지 않고 솔직하게 털어놓는 모습을 보며 진지하게 스스로를 돌아보고 있는 마음이 보였습니다. (성장기록2017-B-1:7~8)

자신에게 맡겨진 역할에 적극적으로 참여하고 후배들을 이끌어 준비과정부터 후반 작업까지 꼼꼼히 살피는 ◇◇의 성장한 모습을 엿볼 수 있었습니다. (성장기록 2017-B-2:28~30)

모둠으로 프로젝트를 진행하였습니다. 서로 협의하고 도와가면서 수업시간을 넘어 쉬는 시간까지 몰두하며 즐겁게 활동했습니다. (성장기록2017-B-3:14~15)

자기점점표를 안내하고 스스로 체크하게 했어요(OO이와 ◇◇이). 그것을 가지고 이야기를 나누었고 왜 그런 결과가 나오게 되었는지 이야기를 듣다보면 서로 이해가 되고 공감도 돼서 좋죠! 그러면서 대부분의 규칙도 잘 지키게 되었고 의식적으로 노력하는 것 같아요. (T5-2:24~26)

OO이와 ◇◇이는 바람직한 행동을 꾸준히 하지 못하고 잘하다가도 한번 잘못하면 그동안 보여줬던 모습이 있으니까 '네가 그럼 그렇지 뭐' 라는 식의 시선도 있고요. 시간이 필요한 것 같아요. 다행히 명확한 규칙이나 그런 규칙을 시각적으로 안내하고 하니 학교생활이 좀 정리가 되는 것 같아요. 청소같이 자기가 해야 할 역할을 친구들이 잔소리하지 않아도 스스로 해내고 제대로 못해서 아이들과 싸우는 일도 즐었고 이

렇게 천천히 변화되면서 나아지겠죠... (T5-3:25~29)

Ⅲ. 논의 및 결론

본 연구에서는 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 대한 교사 관찰을 기반으로 작성한 학생성장기록부와 교사면담 자료를 분석한 결과, 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재는 대안 학교에 재학하고 있는 중등 장애 고위험군 학생의 학교공부, 학교친구 및 교사, 학교생활에 대한 포괄적인 적응행동을 긍정적인 방향으로 변화시키는데 순기능적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 통합교육 환경 내에서 학교적응행동에 대한 보편적 지원이 문제행동의 감소 및 수업(활동)참여 행동의 증가, 혼욕지도나 지각행동에 대한 긍정적인 변화를 유도하였으며 교사 학생 간 긍정적 상호작용이 증가되었다(강삼성, 이효신, 2011; 김미선, 2005; 김보경, 2017; 김선희, 이성봉, 2015; 문병훈, 2016; 박은수, 김은경, 2014; 박종미, 2011; 여희영, 2010; 윤예니, 2009; 이가정, 박지연, 2011; 차재경, 김진호, 2014; Turnbull et al, 2002; Warren et al, 2006)고 보고한 선행 연구들의 결과를 지지한다.

그 내용을 학교적응행동의 3가지 하위 영역별로 고찰해 보면, 첫째, 중등 장애 고위험군 학생들의 학교공부에 대한 적응행동에서 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에 비해 학업에 대한 자신감 및 학습태도가 바람직한 방향으로 향상되었음을 알 수 있다. 특히, 교재나 과제 및 필기구 등을 잘 챙기지 못했던 대상학생 A는 수업 규칙에서 제시된 경청하기와 책임 있는 행동으로 이끌기 위한 관련규칙 교수가 제공되면서 학습태도에 있어 긍정적인 방향으로의 변화로 이어졌다. 이는 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재가 수업을 방해하는 행동을 감소시키고 주의집중 및 자발적 참여 행동을 증가시켰다는 연구 결과와 일치한다(강삼성, 이효신, 2012; 김보경, 박지연, 2017; 김선희, 이성봉, 2015; 문병훈, 이영철, 2016; 이정렬, 2014; 차재경, 김진호, 2014).

둘째, 통합 상황 속에서 장애 고위험군 학생들의 학교친구 및 교사와의 관계에 대한 적응행동에 있어서도 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에 비해 또래관계가 안정되고 교사에 대한 신뢰가 생성되는 등 긍정적인 변화가 나타났다. 대상학생 A는 관계를 살피며 도움이 필요할 때 적극적으로 또래를 도우려는 행동이 나타났고, 대상학생 B도 어려운 일이 있으면 적극적으로 돕거나 좋은 사회적인 상호관계를 맺기 위해 노력하는 모습을 보였다. 보편적 차원의 중재가 장애 고위험군 학생들의 교사와의 관계에서 보다 긍정적이고 신뢰로운 관계로 변화시켰다는 본 연구의 결과는 선행연구에서 교사들의 칭찬 횟수가 증가되어 교사와 학생 간의 상호작용에 긍정적인 영향을 미쳤다는 결과와 일치한다(김보경, 박지연, 2017; 박은수, 김은경, 2014; 손유니, 2015; 이동철, 이재원, 2011). 특히, 학년차원의 긍정적 행동지원을 통한 표적

집단 중재의 실시가 학생들의 교우관계를 향상시키는데 효과적이라는 김예리와 박지연(2017)의 연구 결과와 비교해 보았을 때, 보편적 차원의 지원만으로 통합 상황 속에서 장애 고위험군 학생들의 교우관계를 긍정적인 방향으로 변화시켰다는 본 연구의 성과는 교육 현장에 고무적인 시사점을 제공해 준다고 볼 수 있다.

셋째, 대안학교 중등 장애 고위험군 학생들의 학교생활에 대한 적응행동 측면의 변화를 살펴 보면 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하기 이전에 비해 학생들은 자신이 맡은 역할에 대해 책임감 있는 태도를 보였으며 규칙 지키기 행동에도 긍정적인 변화가 나타났다. 2명의 학생 모두 자발적으로 자기점검표를 활용하였으며, 맡은 역할에 대한 체크리스트가 제시되면서부터는 규칙을 분명하고 명확하게 받아들여 지켜나가고자 하는 모습이 관찰되는 등 학교활동에 대한 참여도가 제고되었다. 이는 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재가 학생들이 수행해야 할 역할을 명확하게 제시하고 교수하는 등 학생들이 학교활동에 적극적으로 참여하도록 유도한다는 연구 결과(김보경, 박지연, 2017; 문병훈, 이영철, 2016; 차재경, 김진호, 2014; 강삼성, 이효신 2012; 이동철, 이재원, 2011; 여희영, 2010)와 일치한다.

보편적 차원의 긍정적 행동지원의 적용이 장애 고위험군 학생의 포괄적인 학교적응행동의 변화에 긍정적인 영향을 미쳤다는 본 연구결과를 바탕으로, 대안학교를 포함하는 다양한 통합 교육 환경 내에서 청소년기 학생들이 소지한 부적응 문제행동에 대해 적절한 교육적 지원을 받지 못하고 있는 장애 고위험군 학생들의 학교적응능력을 향상시킬 수 있는 사회적으로 타당한 교육적 시사점을 제공해주었다. 아울러 최근까지 보편적 차원의 긍정적 행동지원을 적용한 선행 연구들은 학교적응행동의 일부 영역에만 국한하여 한, 두 가지 학교적응행동에 대한 양적 수치를 바탕으로 연구결과를 도출하였기 때문에 자료의 직접적인 의미와 맥락을 파악하기 어려운 경우가 많았다. 반면 본 연구는 질적 내용 분석방법을 적용하여 연구 참여자의 경험을 바탕으로 도출된 직접자료를 통해 그 의미를 분석하고 맥락과 심층의 의미까지도 파악할 수 있었기 때문에 연구결과에 대한 타당성을 높일 수 있었다(박승민, 외, 2012)는 데 의의가 있다. 포괄적인 학교적응행동의 긍정적인 변화는 궁극적으로 청소년기 장애 고위험군 학생들이 성장하면서 누적될 수 있는 위험한 수준의 문제행동을 격감시키고 사회적으로 수용 가능한 대체행동을 증가시킬 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있을 것이다.

그러나 관련 후속 연구를 통해 개선되어야 할 본 연구의 제한점으로는 첫째, 장애 고위험군 학생들의 행동을 지속적으로 직접 관찰하지 못하고 질적 내용 분석에만 의존하여 살펴보았기 때문에 그 결과의 해석이 제한적일 수 있으므로 후속연구를 통해서도 단일대상연구방법 등을 병행하여 시각적 그래프의 분석결과를 토대로 장애 고위험군 학생들의 행동변화를 추적할 필요가 있을 것이다. 즉, 중재의 직접적인 효과를 검증할 수 있는 다양한 방법들을 함께 병행하여 증거기반연구의 기준을 충족시키는 연구 작업이 필요할 것이다. 둘째, 변미진(2012)의 양적 연구 결과에 의하면 학급 전체 학생을 대상으로 실시한 사회성 향상 프로그램이 정서·행동 고위험

군 학생들에게는 개별 지원이 부족하여 그들의 학교 적응에 있어 의미 있는 변화를 유도하지 못했다고 밝히며 개별 학생에게 집중적인 교수가 필요함을 제시하였다. 이와 같이 적용한 연구 방법에 따라 상이한 연구결과의 도출을 통해 보편적 차원의 중재가 장애 고위험군 학생들의 학교적응행동에 긍정적인 변화를 유도하였는지 그 효과성을 밝히는 후속연구가 필요하다. 후속연구에서는 지금까지 선행연구에서 적용한 연구방법을 보완하고 질적 연구와의 병행을 제안하는 혼합 연구 설계 방법을 적용한 연구가 활성화될 필요가 있을 것이다. 셋째, 박지영과 박승희(2008)의 연구에 의하면, 국내 대안학교에는 최근 특수교육 대상학생들이 증가하고 있다는 시사점을 제시하였다. 그 연구결과를 기반으로 공교육 체계와는 다르게 운영되는 대안학교의 특성에 따라 다양한 학생들을 위한 맞춤형 교육지원과 교사교육을 위한 보편적 차원의 긍정적 행동지원 프로그램의 운영 내용, 프로그램 설계 지침 등을 마련해 주는 후속연구들이 필요할 것이다. 마지막으로 교육청 단위에서 지원하고 있는 긍정적 행동지원 연구 사업의 대상이 되지 못하는 대안학교 교육 종사자들을 위해서도 기대행동에 따른 규칙을 선정하고 교수하며, 물리적 환경과 사회적 환경을 재구조화하고 강화를 계획하는 등 보편적 차원의 행동지원 프로그램을 적용할 수 있도록 대안학교 교사용 훈련 프로그램 마련을 위해 국가 차원의 정책 수립에 대한 후속연구가 필요할 것이다.

참고문헌

- 강삼성, 이효신 (2012). 학급수준의 긍정적 행동지원이 통합학급 초등학생의 행동과 학교생활만족도에 미치는 영향. 정서행동장애연구, 28(3), 1-35.
- 구분용 (2013). 학업중단청소년에 대한 이해. 학업중단 청소년 통합지원 방안마련을 위한 심포지움, 7-27.
- 교육부 (2015). 2014 학업중단 학생현황조사 보도자료.
- 김경양, 남보람, 김영란, 박지연 (2010). 학교차원의 긍정적 행동지원에 관한 문헌연구: 보편적 지원의 실행과 성과를 중심으로. 특수교육, 9(3), 117-140.
- 김미선 (2005). 학교차원의 긍정적 행동지원이 장애학생을 포함한 학생들의 문제 행동과 학교분위기에 미치는 영향. 미간행 박사학위 논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 김보경, 박지연 (2017). 학년 단위의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 보편적 지원이 통합학급 초등학생의 사회적 능력, 수업참여행동 및 학교 분위기에 대한 인식에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 33(1), 185-105
- 김선희, 이성봉 (2015). 학급차원의 긍정적 행동지원이 자폐스펙트럼장애 초등학생의 수업참여행동과 부적응행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 2(1), 22-38.

- 김영천, 정상원 (2017). 질적연구방법론 V: Data Analysis, 경기: 아카데미프레스.
- 김예리, 박지연 (2017). 학년차원의 긍정적 행동지원을 통해 실시된 표적집단 중재 실행연구. 정서·행동장애연구, 33(3), 297-324.
- 김재철 (2008). 연구방법론 관점에서 본 교육심리학 연구의 과제와 향후 방향. 교육심리연구, 22(4), 897-918.
- 나현정 (2017). 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원 시스템(PBS)이 초등학교 학생들의 문제행동과 학업성취에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문. 침례신학대학교 상담복지대학원, 충남.
- 문병훈 (2016). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등 지적장애학생과 비장애학생의 문제행동, 활동참여행동 및 학교생활만족도에 미치는 영향. 미간행 박사학위 논문, 우석대학교 대학원, 전주.
- 박승민, 김광수, 방기연, 오영희, 임은미 (2012). 근거이론 접근을 활용한 상담연구과정. 서울: 학지사.
- 박은수, 김은경 (2014). 학급차원의 긍정적 행동지원이 유아들의 친사회적 행동과 문제행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 2(1), 22-38.
- 박종미 (2011). 학급차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 3학년 통합학급 학생들의 문제행동과 학급 분위기에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문, 서울교육대학교, 서울.
- 박지영, 박승희 (2008). 대안학교 초등 장애학생의 통합교육: 교사의 통합교육 실행과 인식 및 지원 요구. 특수교육학연구, 43(3), 69-100.
- 변미진 (2012). 동화를 활용한 사회서 향상 프로그램이 정서·행동장애 위험아동이 포함된 일반학급 초등학생의 학교생활적응도, 정서능력, 자아존중감에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 송준만, 강경숙, 김미선, 김정효, 김현진, 이경순, 이금진, 이정은, 정귀순 (2016). 지적장애아교육. 서울: 학지사.
- 손유니 (2015). 특수학교차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과: 교사효능감, 학급관리기술, 교사상호작용행동을 중심으로. 미간행 박사학위 논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 여희영 (2010). 학교 차원의 긍정적 행동지원이 대안학교 중등학생들의 문제행동, 삶의 질, 학교 분위기에 미치는 영향. 미간행 석사학위 논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 윤예니 (2009). 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 초등학교 6학년 학생의 문제행동과 학교생활만족도에 미치는 영향. 미간행 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 이가정, 박지연 (2011). 학교 차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 중학생의 문제행동과 특수교사의 교사효능감에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 27(4), 329-358.
- 이규미, 김명식 (2008). 중학생 학교적응 척도의 확인적 요인분석을 통한 타당화 연구. 한국심리

- 학회지, 5(1), 27-40.
- 이동철, 이재원 (2011). 학급차원의 긍정적 행동지원이 통합체육수업 시 장애학생의 수업행동, 교사와의 상호작용, 신체활동에 미치는 효과. 한국특수체육학회지, 19(3), 33-48.
- 문병훈, 이영철 (2016). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등 지적장애학생과 비장애학생의 문제 행동 및 학교생활만족도에 미치는 영향. 특수교육학연구, 51(2), 71-92
- 이미숙, 구신실, 노진아, 박경옥, 서선진 (2016). 특수교육학 개론. 서울: 학지사.
- 이상훈 (2013). 정서·행동장애학생의 교육지원과 특수교육지원센터의 역할. 정서·행동장애연구, 29(1), 1-21.
- 이정열 (2014). 학급차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 초등학교 학생들의 수업방해행동과 지시따르기 행동에 미치는 영향. 석사학위 논문. 충남: 한국교원대학교 대학원.
- 이혜영 (2012). 학생의 학교부적응 연구 동향과 과제. 교육정책 국제심포지엄(KEDI_KAERA) 연수자료, 79-110. KEDI-KAERA.
- 차재경, 김진호 (2014). 학급단위의 보편적 차원 긍정적 행동지원이 통합학급 학생들의 수업 참여행동과 방해 행동에 미치는 영향. 지적장애연구, 16(4), 85-109.
- 최해룡 (2013). 학교부적응 학생의 대안학교 재적응 교육에 관한 근거이론 연구. 미간행 박사학위논문. 경북대학교 대학원, 경북.
- Bambara, L. M., & Kern, K. (2008). 장애학생을 위한 개별화 행동지원; 긍정적 행동지원의 계획 및 실행(이소현, 박지연, 박현옥, 윤선아 공역). 서울: 학지사(원출판년도 2005).
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jennifer C. Greene (2011). 사회과학 혼합연구방법의 이론과 실제(이진희, 이병호, 윤은주 공저). 서울: 시그마프레스(원출판년도 2011).
- John W. Creswell. (2017). 연구방법: 질적·양적 및 혼합적 연구의 설계(정종진, 김영숙, 성용구, 성장환, 류성림, 박관우, 허재복 공저). 서울: 시그마프레스(원출판년도 2017).
- Martella, R. C., Nelson, J. R., & Marchand-Martella, N. E. (2003). *Maintaining disruptive behaviors in the schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Maureen, A. C., Kevin, S. S., Ange;a, L. S., & Samantha, M. (2008). Classwide Interventions effective instruction makes a difference. *Exceptional Children*, 40(6), 24-30.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2017). 긍정적 행동중재와 지원: 행동중재를 위한 최신 이론과 실제(제3판)(김진호, 김미선, 김은경, 박지연 공역). 서울: 시그마프레스(원출판년도 2016).

- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24*(1-2), 23-50.
- Todd, A. W., Horner, R. H., Sugai, G., & Colvin, G. (1999). Individualizing school-wide discipline for students with chronic problem behaviors: A team approach. *Effective School Practices, 17*(4), 72-82.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Sailor, W., & Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, S., Turnbull, R., Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-402.
- Walker, H. M., & Sprague, J. R. (1999). The path to school failure, delinquency, and violence: Causal factors and some potential solutions. *Intervention in School Clinic, 35*, 67-73.
- Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P., & Beech, S. E. (2006). School-wide positive behavior support: Addressing behavior problems that impede student learning. *Educational Psychology Review, 18*(2), 187-198.

A Study on School Adaptive Behavior Changes of Middle School Students At-Risk through the Universal Positive Behavior Support Program in an Alternative School

Lim, Eunsook · Hwang, Bogseon*

The purposes of this study were to investigate the impact of universal positive behavior support program connected with teaching desirable expected behaviors in all school environments on School Adaptive Behavior changes of middle school students at-risk in an alternative school. Two students at-risk in age range from 13 to 14 years who were enrolled in a metropolitan-area alternative school were participated in this study. Utilizing qualitative research method, individual growth documents and teacher interview data were analyzed by extracting and categorizing appropriate contents on School Adaptive Behavior changes. In addition, pretest-posttest data on participants' School Adaptive Behavior scores were compared using a school adaptive behavior scale developed by Lee and Kim(2008). Qualitative and quantitative results of this study indicated that two participants at risk in the alternative school were changed positively their School Adaptive Behaviors(i.e., school study behavior, peer and teacher relationship, school life adjustment) following the implementation of universal positive behavior support programs which were consisted of teaching appropriate behaviors according to expected behaviors, changing the school environment desirably, and proving the reinforcement on students' behaviors. Based on these findings, to promote ideally School Adaptive Behavior changes on middle school students at risk in the alternative school, I discussed educational implications to develop the components of universal positive behavior support program.

Keywords: Universal Positive Behavior Support, School Adaptive Behavior, Alternative School, At-Risk

게재 신청일 : 2019. 03. 25

수정 제출일 : 2019. 04. 21

게재 확정일 : 2019. 04. 27

* 황복선(교신저자) : Dept. of Special Education, Korea Nazarene Univ.(bshwang@kornu.ac.kr)