

학교차원 긍정적 행동지원 적용을 통한 위기학생 예방 및 지원 방안 모색*

박계신** (나사렛대학교 유아특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 방안을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 학생정신건강행태와 위기학생 현황을 살펴보고, 위기학생 예방 및 지원을 위한 교육부 정책 과제인 학교 안전통합시스템(Wee프로젝트)의 현황과 한계를 알아보았다. 아울러 학교차원 긍정적 행동지원의 특징과 위기학생과 정서·행동장애학생들을 대상으로 한 학교차원 긍정적 행동지원의 성과를 고찰하였다. 연구 결과 우리나라 청소년의 스트레스 인지율, 우울감 경험률 및 사망원인 중 고의적 자해(자살)율과 정서·행동특성 검사의 학교 내 관심군 학생과 학교폭력 가·피해자 학생 등의 위기학생 비율은 높은 것으로 나타났다. 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)은 위기학생 대응에 긍정적 성과가 제시되었으나, Wee클래스 구축의 미흡, 전문 상담가 배치 부족, 낮은 이용률 등의 한계점들이 제시되었다. 학교차원 긍정적 행동지원은 학교 기반의 체제로 위기학생 및 정서·행동장애학생의 학업적·사회적·행동적 기술 향상에 연구 검증된 성과가 제시되었다. 본 연구에서는 학교차원 긍정적 행동지원의 특징을 활용한 효율적이고 학교 주도적인 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 방안에 대해 논의하였다.

〈주제어〉 학교차원 긍정적 행동지원, 위기학생, 정서·행동장애학생, Wee프로젝트

* 이 연구는 2020학년도 나사렛대학교 학술연구비 지원에 의하여 수행되었음.

** 교신저자(gspark@kornu.ac.kr)

I. 서론

지난 10여 년 간 위기학생, 학교부적응 학생 등의 용어들은 우리나라 언론에 빈번히 등장하였고, 각종 연구와 정부 정책의 중요 과제가 되어 왔다. 이러한 현상은 학교현장에 위기학생이 많고 또한 이들을 위한 지원이 필요하다는 것을 의미한다. 위기(at-risk)는 현재에는 나타나지는 않았지만 적절한 개입이 없을 때 미래에 청소년들에게 부정적인 결과를 가져올 수 있는 상황으로 잠재적인 위협을 내포하고 있다(McWhirter et al., 2007, p. 8). OECD는 위기청소년을 “빈곤, 부모의 양육 및 지도감독 부재(without parental care), 가출 및 노숙, 소년원 등 구금시설에 있는 청소년, 학대 및 방임, HIV/AIDS 등 보건 및 건강 상 문제, 장애를 포함하여 특별한 교육적 요구(special educational needs)가 있는 청소년”으로 사회적, 교육적 접근이 필요한 대상으로 정의하고 있다. 특히 학교에서의 실패를 포함한 다양한 위기 요인(risk factors)에 의해 별도의 지원과 개입이 없을 경우 성인기로의 성공적인 이행이 어려울 것으로 예상되는 경우를 의미한다(OECD, 1995). 「청소년복지지원법」(2012)에서는 개인·가정·교육·사회적 위기상황에 처해 있거나 그러한 위기상황에 노출될 가능성이 있는 청소년으로서, 적절한 개입 없이는 정상적인 발달은 물론 학교생활이나 직업생활을 영위해 나가기 어려운 청소년으로 제시하고 있다.

우리나라에서는 교육부, 여성가족부, 보건복지부 등의 정부 부처에서 위기학생 또는 학교부적응 학생들을 지원하기 위한 국가수준의 지원 사업들을 실시하고 있다. 구체적으로는 교육부 차원의 학교안전통합시스템(Wee프로젝트), 여성가족부와 복지부 차원에서 실시되는 지역사회청소년통합지원체제(CYS-Net), 청소년상담복지센터, 청소년동반자, 학교 밖 청소년 지원 등이다(김현진 등, 2018; 윤철경, 최인재, 김윤나, 2011; 현주, 2013). 그러나 정부 부처의 다각적인 노력에도 2019년 청소년 통계에 따르면 2017년 기준 9~24세 청소년 10만 명당 사망원인은 고의적 자해(자살)가 7.7명으로 가장 많았고, 2007년부터 11년간 청소년 사망원인이 1위로 나타났다(통계청, 여성가족부, 2019). 또한 2018년 중·고등학생의 우울감 경험률도 27.1%로 전년 25.1%보다 2% 상승하였고(질병관리본부, 2018), 학교폭력도 새로운 유형이 지속적으로 발생하는 것으로 보고되었다(교육부, 2019b).

다양한 사업 중 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)는 특별히 학교 중심의 정신보건 사업으로 교육부와 복지부의 공동 사업인 학생 정서·행동특성 검사와 연계하여 운영되며, 학교와 교육지원청이 협력하여 위기학생의 예방과 조기 개입, 고위기 학생 치료, 학교폭력 가해학생 선도 및 피해학생 치유와 재활 등을 지원하는 사업이다. Wee프로젝트는 지난 12년 동안 위기학생의 문제를 해결하기 위해서 학교 및 지역사회에서 조기에 위기학생을 발굴하고 맞춤형 상담을 통해 문제를 해결하기 위한 노력을 수행하며 학습부진, 무동기·무의욕 등의 학업부적응과 학교폭력, 교우관계 미숙(사회적 고립) 등의 관계부적응, 그리고 규칙부적응 등 다양한 형태의 위기 및 부적응 학생들의 심리, 정서, 행동을 개선하는 데 일정 부분 긍정적인 성과가 있는 것으로

나타났다(김현진 등, 2018; 윤철경 등, 2011). 그러나 Wee프로젝트는 Wee 클래스 설치 계획 추진 부적절, 전문상담인력의 배치 미흡, 정서·행동특성검사 실시 후 후속 조치의 미흡 등으로 위기 상황에 있는 학생이 적절한 지원을 받지 못하는 경우가 발생하는 한계점들이 제시되고 있다(김현진 등, 2018; 이상민, 오인수, 서수현, 2007; 전인식 등, 2015).

그동안 위기학생에 대응 방법은 정신보건과 복지 센터 등의 지역사회 체계가 주체적으로 주로 움직였으며, 학교가 상대적으로 소극적인 태도를 보여 왔다(김경년, 정지윤, 204; 배상수, 2016; 하경희, 2017). 학교는 우리나라 청소년의 위기 위험률이 높음을 인식하고 위기학생 예방과 지원을 위한 정부 정책 방향과 실행 성과 및 한계점을 인지하여 학교 주도적으로 위기학생 예방과 지원을 위한 대책을 마련하고 실행하는 것이 필요하다.

이 연구에서는 전 세계 19여 개국의 2만개 이상의 학교에서 학생의 도전적인 학업적·사회적·정서적 행동문제를 해결하기 위해 활용하고 있는 학교차원의 다층지원체제(schoolwide multitiered systems of support)(Lewis, et al, 2017)를 활용하여 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원을 위한 효율적인 방안을 모색하고자 하였다. 약 30년 전 정서·행동장애학생 분야의 선도 학자들은 정서·행동장애학생 지원을 위해 강력하게 연구 검증된 체제와 실제들을 종합하였다(Peacock Hill Working Group, 1991). 학생 정서·행동 위기를 예방하고 동시에 위기의 강도에 따라 연속적인 서비스를 지원하는 다층지원체제는 실증 연구를 통해 그 효과가 지속적으로 검증되고 있다. 학교차원 긍정적 행동지원(이하 SWPBS) 또한 다층지원체제로 학교 기반의 체제이며 위기학생 및 정서·행동장애학생의 성공적인 삶의 가능성을 향상시키고, 교사들이 학생들을 성공적으로 가르칠 수 있도록 보장한다는 측면에서 그 성과가 주목받고 있다.

그동안 학교 내 문제행동 및 학교폭력예방을 위한 방안의 일환으로 학교차원의 긍정적 행동 지원이 학교 현장에 정착되어야 함을 제시한 연구들(김경민, 노진아 2013; 김현욱, 안세근, 2017, 손경은, 주향란, 2012; 장은진, 2017)이 제시되었지만, 선행연구들은 학교폭력이나 훈육제도 등에만 초점을 맞춰 SWPBS의 필요성을 제시하였고, 학교 내 학교폭력가·피해자 학생이외의 학교 정서·행동검사를 통한 관심군 학생이나 학교부적응학생 등의 위기학생에 대한 전체적인 조망이나 학교안전통합시스템(Wee프로젝트) 운영 등의 위기학생 대응에 대한 학교와 정부 정책에 대한 깊은 고찰이 부족하였다. 이는 새로운 체제 도입에 대한 교육 현장의 낮은 중재 수용성을 초래할 수 있으며 Wee프로젝트를 통한 지역사회 관련 기관과의 실질적인 연계 방안을 통합하지 않은 별개의 체제 운영을 초래할 수 있다. 또한 선행연구들은 SWPBS의 핵심 특징인 중재에 대한 반응 논리에 대한 적용과 고찰에 대해서도 간과하여 학업적 부적응을 지닌 위기학생들에 대한 학업 지원의 필요성을 고려하지 않고 있다.

이 연구에서는 이러한 점에 문제의식을 갖고 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)의 현황 및 한계를 심도 있게 고찰해보고 도출된 한계점을 보완하는 측면에서 SWPBS를 적용한 효율적이고 학교 주도적인 위기학생 예방 및 지원 방안을 모색하는 것을 목적으로 하였다. 이러한 목적을

위해 우선 질병관리본부의 청소년건강행태온라인조사 자료, 교육부 내부자료 내용을 토대로 한 김현진 등(2018)의 연구, 국감 보도자료 결과 및 1차 학교폭력 실태조사 결과 등을 근거로 우리나라 학생의 정신건강행태와 위기학생의 현황을 알아보았다. 또한 위기학생 예방 및 지원을 위한 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)의 한계를 알아보기 위해 정부 산하 기관의 연구보고서, 교육부 보도자료 및 관련 문헌들을 포괄적으로 수집하여 고찰하였다. 아울러 SWPBS의 특징과 위기학생과 정서·행동장애학생들을 대상으로 한 SWPBS의 성과에 대한 국내외 논문 및 문헌을 고찰하였다. 마지막으로 도출된 결과들을 토대로 학교 주도적이고 효율적인 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 방안을 논의하였다. 이 연구는 학교 내 위기학생 예방과 지원을 위한 학교 체제 구축과 운영에 대한 유용한 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

이 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 우리나라 학생의 정신건강행태와 학교 내 위기학생 현황은 어떠한가?

둘째, 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)의 현황과 한계는 어떠한가?

셋째, SWPBS의 핵심 특징과 위기학생 및 정서·행동장애학생을 대상으로 한 성과는 어떠한가?

넷째, 주도적이고 효율적인 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 방안은 무엇인가?

II. 위기학생 개념 및 발생 현황

1. 위기학생 정의 및 특징

위기청소년은 그동안 우리 사회에서 문제청소년, 비행청소년, 범죄청소년 등의 행위 결과 중심의 용어로 서술하였으나 근래에 들어서는 이들 청소년들이 처한 상황을 강조하는 위기청소년 (At-Risk Youth)이라는 용어가 국제적 차원에서 보다 광범위하게 사용되고 있으며 우리나라에서도 국가적 차원의 청소년 정책 및 행정에서 보편화되고 있다(홍봉선 외, 2010, p. 13).

청소년복지지원법 시행령(제8조 및 시행규칙 제10조, 제1조)에서는 첫째, 비행·일탈 예방을 위하여 지원이 필요한 청소년, 둘째, 보호자가 없거나 실질적으로 보호를 받지 못하는 청소년, 셋째, 학업중단 청소년(학교 밖 청소년)으로 위기청소년에 대한 특별지원 대상자 선정 기준으로 삼고 있다. 윤철경 등(2011)은 위기청소년을 청소년의 조화로운 성장과 정상적인 생활에 필요한 기초적인 여건이 미비하여 사회적·경제적 지원이 필요한 청소년으로 정의하였으며, 차명호, 정경용, 정지현(2011)은 정책적, 교육적, 심리적, 가족적 개입 없이는 학교 교육이 제공하는 긍정적 경험을 누릴 수 없는 학생이라고 제시하였다. 교육과학기술부에서 2008년 학교안전통합시스템(Wee project) 구축 사업을 시행하면서 위기학생이라는 용어를 학교 내 위기청소년과 학교부적응 학생이라는 의미로 사용하였다(한유경 등, 2012, p. 2).

위기청소년의 위기 요인은 청소년의 성적 행동, 약물의 남용, 학업과 관련된 부적응과 학업 중단, 범죄 및 비행행동을 포함한 개인위험요인, 부모나 형제의 약물남용, 부모의 정서적·교육적 방임, 부모의 지지와 개입의 결여, 부모가 연루된 범죄 등의 가족위험 요인, 임금의 정도, 직업 훈련의 여부와 질 등을 포함하는 지역사회 위험요인, 교사의 관심부족, 학생의 발달과정에 대한 교사의 이해부족, 교육정책의 부족, 적절한 프로그램의 결여, 학교폭력, 부적합한 교사의 지도와 지지와 관련된 학교 위험요인이 있다(김영수, 2020, p. 16-17). 학교, 수준의 위기로인은 보다 구체적으로 학업부진 및 학업중단 요인, 교사 및 교과과정 요인, 학교또래 요인으로 나누어 볼 수 있으며, 학업중단 및 학업부진 요인으로는 학업중단, 잦은 결석과 지각, 학업부진 및 낮은 성적, 개별 교습의 실패, 학교전학이 나타나며 교사의 태도, 적절치 않은 지도방식, 학생의 발달과정에 대한 교사의 낮은 기대치, 교사들의 낙인·무관심·지지부족이 나타난다. 학교또래 요인으로는 학교폭력, 또래의 비행여부, 또래의 위험행동 수용, 집단따돌림이 나타나는 특성이 있다(최상근, 2010, p. 8).

앞선 연구들을 살펴볼 때, 위기학생은 현 단계에서 경제적, 가족적, 사회적, 건강상의 다면적 요인에 의해 위기를 경험하고 있거나 이러한 이유로 다음 단계로의 성장과 발달이 원활히 이루어지지 않아 향후 위기상황을 초래할 수 있고, 정책적, 교육적, 심리적, 가족적 개입이 없이는 학교 교육의 긍정적 경험과 사회 적응이 어려운 학생이라고 할 수 있다. 학교 내 위기는 학업부진 및 학업중단 요인, 교사 및 교과과정 요인, 학교또래 요인 등의 요인으로 발생할 수 있으므로 이러한 위기로인을 상쇄할 수 있는 학교 차원의 보호요인의 제공이 필요하다.

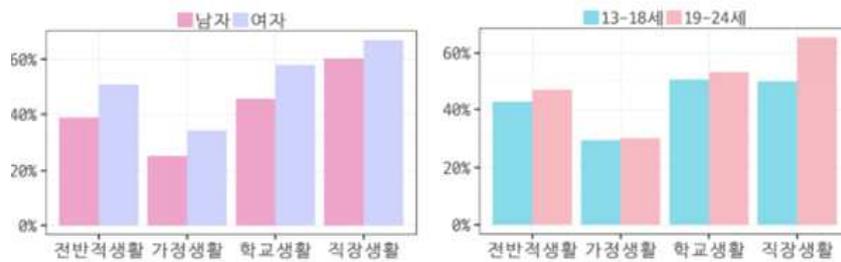
2. 학생 정신건강행태 및 위기학생 현황

학생 정신건강행태 및 위기학생 현황을 알기 위해 질병관리본부에서 매년 조사, 발표하고 있는 청소년건강행태온라인조사 자료, 교육부 내무자료 내용을 토대로 한 김현진 등(2018)의 연구결과, 국감 보도자료 결과 및 1차 학교폭력 실태조사 결과를 참고하였다.

학생의 위기 제반 문제들을 보기 위해서는 현재 우리나라 학생들이 건강행태가 어떠한지 우선 살펴볼 필요가 있다. 청소년건강행태온라인조사는 우리나라 청소년의 건강행태 현황을 파악하기 위해 전국의 중학교 1학년부터 고등학교 3학년까지의 학생을 대상으로 하는 익명성의 자기 기입식 온라인 조사이다. 해당 조사는 모집단 층화 추출 방식에 따라 시도별, 도시 규모별, 지역군별, 학교구분별(일반계고/특성화계고), 남·여·공학별로 할당·배분한 전국의 중학교와 고등학교 각각 400개교(1200개 학급)를 전수 조사하며 대표성을 인정받고 있는 전국 단위 자료원이다(최지희, 전지아, 2017).

2018년 질병관리본부의 청소년 건강행태 온라인조사 통계에 따르면, <그림 1>에서 나타난 바와 같이 13~24세 청소년의 45.0%는 「전반적인 생활」에서 스트레스를 받고 있으며, 청소년

의 경우 응답자의 51.8%가 학교생활의 스트레스가 높은 것으로 나타났다(질병관리본부, 2018). 스트레스 인지율은 평상시 스트레스를 '대단히 많이' 또는 '많이' 느끼는 편인 사람의 백분율을 의미한다(질병관리본부, 2018).



〈그림 1〉 청소년 스트레스 인지율

질병관리본부 (2018). 청소년 건강행태 온라인조사 통계. 청주: 저자.

중·고등학생의 우울감 경험률은 최근 12개월 동안 2주 내내 일상생활을 중단할 정도로 슬프거나 절망감을 느낀 적이 있는 사람의 분율을 나타내는 것으로 <그림 2>에서 나타난 바와 같이 10년 전인 2008년 보다 감소되는 추세이기는 하나 2018년 27.1%로, 2017년 25.1% 보다 2.0%p 높게 나타났으며, 남학생 21.1%, 여학생 33.6%로 여학생이 남학생보다 12.5% 높았으며, 남학생 및 여학생 모두 학년이 올라갈수록 우울감 경험률도 높은 것으로 나타났다(질병관리본부, 2018).



〈그림 2〉 중·고등학생의 우울감 경험률

질병관리본부 (2018). 청소년 건강행태 온라인조사 통계. 청주: 저자.

최근 청소년의 사망원인 중에서 가장 높은 비율을 차지하고 있는 것이 '자살'이다. <그림 3>에서 나타난 바와 같이 2017년 9~24세의 청소년 사망원인은 「고의적 자해(자살)」가 가장 많고, 다음은 「운수사고」, 「악성신생물(암)」순으로 나타났다. 2007년 이후 청소년의 사망원인은 「고의적 자해(자살)」가 가장 많고, 최근에는 감소하는 추세를 보이고 있으나 여전히 다른 원인에 비하여 높은 비율을 보이고 있다(질병관리본부, 2018).



〈그림 3〉 청소년 사망원인

질병관리본부 (2018). 청소년 건강행태 온라인조사 통계. 청주: 저자.

김현진 등(2018, p. 24)의 연구에서는 2016년 교육부의 내부 자료를 근거로 학교 내 위기학생 정보를 제시하였는데 학교 내 위기학생은 주로 학교폭력 가·피해학생, 장기결석, 정서·행동특성검사 관심군, 대안교육 위탁기관 학생 등으로 중복되는 학생을 포함하여 1,308,000여명 정도로 추정하였다. 구체적으로 학교폭력 가·피해학생은 61,988명(2016년), 장기무단결석, 즉 학교부적응, 대안교육이수 등의 사유로 10일 이상 무단결석한 학생은 10,096명(무단결석 사유 중 해외출국은 제외, 2017년), 정서·행동특성검사에서 관심군으로 나온 학생은 60,558명(자살위험 포함, 2016년), 그리고 대안교육위탁기관에 있는 학생은 5,284명(2016년)으로 제시하였다.

교육부의 최근 5년간 학생정서행동 특성검사 결과 및 조치현황 분석 결과를 살펴보면, 2018년 자살위험 학생은 23,324명으로 2015년과 비교해 무려 약 270%가 증가한 것으로 나타났다. 학생 정서·행동특성 검사결과 관심군 학생 수는 2018년 87,333명으로 나타나 2015년에 비해 143%가 증가했고, 우선관리군 학생 수도 59,320명으로 같은 기간에 166%가 증가하였다(유진, 2019. 9. 30). 매년 학생정서행동 특성검사 실시 학생 수가 학령인구 감소로 줄었다는 것을 고려할 때 관심군, 우선관리군, 자살위험 학생 수 모두 더 많은 비율로 증가하였음을 알 수 있다.

또한 2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과, 학교폭력에 대한 학생들의 민감도가 높아지고(피해 시 신고비율이 78.4%(14)에서 81.8%(19.)로 증가), 물리적 유형의 학교폭력 비중이 감소(신체폭행이 11.5%(14.)에서 8.6%(19.)로 감소, 금품갈취가 8.0%(14.)에서 6.3%(19.)로 감소)한 것으로 나타났으나, 언어폭력, 집단따돌림 등과 같은 정서적 폭력 비중이 증가한 것으로 나타났다(교육부, 2019b).

요약하면, 우리나라 학생들은 높은 스트레스 인지율, 우울감 경험률, 사망원인으로 고의적 자해(자살)을(질병관리본부, 2018)을 나타낸다. 이러한 결과는 현재 위기 상황에 놓여 있는 청소년들만의 모습이 아니라 일반 학생들의 모습이라는 것을 고려해야 한다. 또한 학교폭력 가·피해학생을 포함한 학교 내 위기학생은 꾸준한 비율로 발생하고 정서·행동특성검사의 관심군 학생의 경우도 그 비율이 증가하고 있는 추세로 나타났다. 이러한 결과는 위기학생에 대한 예방과

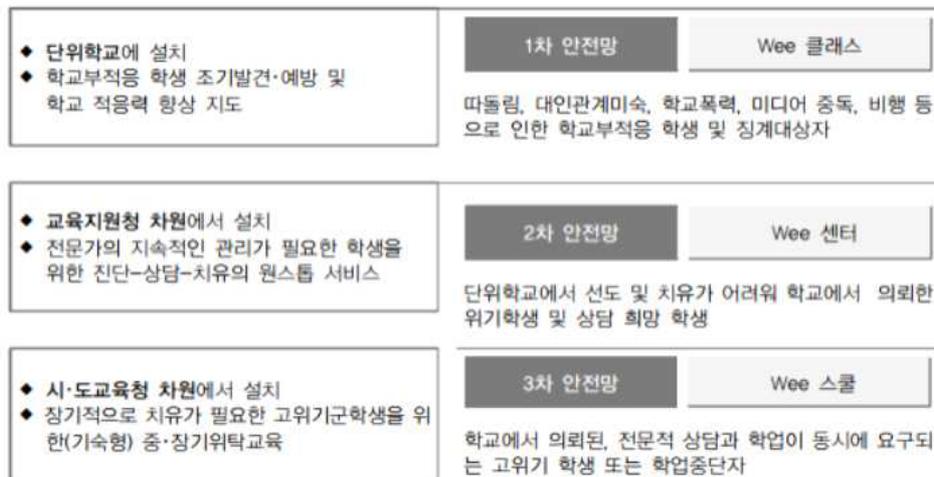
지원을 위한 정부와 학교 차원의 지속적인 정책 마련과 실행이 필요함을 시사한다.

Ⅲ. 학교안전통합시스템(Wee프로젝트) 현황 및 한계

위기학생 예방과 교육의 중요성에 대한 인식과 사회적 수요에 의해 최근 교육부, 여성가족부, 보건복지부 등의 정부차원의 다양한 정책들이 발현되고 수행되고 있다. 정책의 발현은 교육개혁을 가져오며, 교육과 관련한 사항을 결정할 때 영향을 주는 중요한 요인이다(최혜윤, 2009, p. 13). 이 연구에서는 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 체제 구축에 대한 함의를 도출하기 위해 교육부를 중심으로 지난 12년간 학교 위기학생 예방과 대응을 위해 실행되어 온 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)의 현황 및 한계점을 중심으로 살펴보았다.

1. 학교안전통합시스템(Wee프로젝트) 체계 및 현황

Wee프로젝트는 학교-교육지원청-지역사회가 협력하여 위기학생의 예방과 조기 개입, 위기 상황(학습무기력, 미디어 중독, 정서불안, 집단 따돌림, 비행, 관계 형성 미숙, 학교폭력 등으로 인한 학교 및 학습 활동에 어려움)에 중복해서 노출되는 고위기 학생 치료, 학교폭력 가해학생 선도, 피해학생 치유와 재할 등을 지원하는 사업이다(김현진, 2018). Wee프로젝트는 <그림 4>

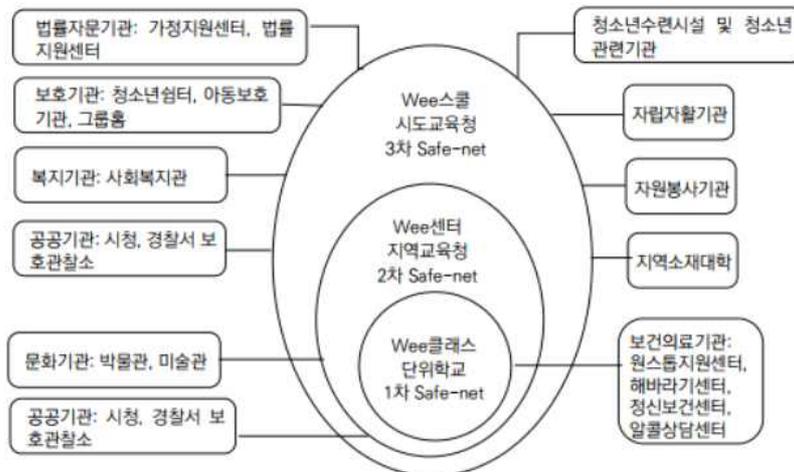


<그림 4> Wee 프로젝트 운영 체제

출처: 전인식 등(2015). 학생상담지원센터(Wee 센터) 운영 내실화를 위한 직무기준 및 평가체제 구축 방안 연구. (연구보고 CR2015-02). 서울: 한국교육개발원.

와 같이 단위학교의 Wee클래스, 지역단위의 Wee센터와 Wee스쿨의 3단계 안전망(safe-net) 체제를 갖추고 위기학생들에게 다양하고 전문화된 서비스를 제공하여 위기학생이 학교생활에 적응할 수 있도록 지원을 하고 있다(전인식 등, 2015).

각 안전망들은 서로 연계적으로 운영되어 Wee클래스에서는 Wee센터로 의뢰하고, Wee센터에서는 Wee스쿨로 의뢰하는 연계서비스로 추진되며, Wee센터의 경우 Wee클래스를 통해 의뢰된 위기학생에게 상담 서비스를 제공하기도 하지만 단위학교의 요청에 따라 학교를 방문하여 예방적 상담 프로그램을 실시하기도 한다. Wee프로젝트는 <그림 5>에서 보여주는 것과 같이 지역사회 유관 기관과 긴밀한 협력체계를 구축하고 있다. 2017년 현재 전국적으로 Wee클래스는 총 6,624개, Wee센터(피해·가해 지원 체제 포함)는 총 209개, 가정형 Wee센터는 2017년 총 15개소가 운영 중이다(김현진 등, 2018).



<그림 5> Wee 프로젝트와 지역사회 유관기관과의 협력 체제

출처: 이해영 등 (2012). 학생의 학교 부적응 진단과 대책. (연구보고 RR2012-05). 서울: 한국교육개발원.

2. 학교안전통합시스템(Wee프로젝트) 한계

정부는 Wee프로젝트의 성공적 정착을 위해 한국교육개발원에 운영전담부서를 두고 Wee프로젝트 종사자를 위한 정책연구, 연수, 컨설팅, 시스템 운영 등을 지원하며 위기학생 문제를 해결하기 위해서 학교 및 지역사회에서 조기에 위기학생을 발굴하고 맞춤형 상담을 통해 문제를 해결하기 위해 노력해 오고 있다. 그러나 위기학생 지원에는 아직도 많은 한계점들이 제시되었다.

선행 연구들은 Wee프로젝트의 한계점을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, Wee프로젝트 시설

구축의 미흡이다. Wee클래스나 Wee센터가 설치되지 않은 학교와 지역이 많아 위기학생이 있다고 하더라도 안정적인 상담·지원이 이루어지지 못하고 있음이 지적되어왔다. 2016년 4월 기준 학교 내 Wee 클래스의 구축율은 초등학교 36.2%, 중학교 81.2%, 고등학교 79.6%로 초등학교가 가장 저조한 것으로 나타났다. 또한 전국의 17곳 중 8곳이 50% 이하의 설치율로 나타났으며, 대구의 경우 총 설치율이 96.6%로 매우 높게 나타났으나 전북의 경우는 31.6%로 매우 저조한 설치율을 나타내어 지역 간 편차가 심한 것으로 나타났다(교육통계연보, 2016). 2018년 4년 기준의 초·중·고 Wee클래스 현황 분석 결과를 살펴보면 초등학교 Wee클래스 설치율은 39.2%, 중학교는 82.2%, 고등학교는 81.8%로 2년 전에 비해 크게 증가하지 않은 것으로 나타났으며, 여전히 초등학교 Wee클래스 설치율이 가장 낮은 것으로 나타났다. 초등학교 Wee클래스 설치율을 살펴볼 때 지역 간 편차도 여전히 나타났는데 가장 낮은 지역은 전북(13.4%)이며 제주(18.9%), 충북(20.2%), 광주(21.6%)순이며, 가장 높은 지역은 대구 93.4%로 나타났다(김동기, 2018, 9, 30).

둘째, 전문상담인력의 배치의 미흡이다. 초중등교육법 제19조의 2에 따르면 학교에 전문상담교사를 두거나 시·도 교육행정기관에 전문상담순회교사를 둔다고 명시돼 있다. 그러나 2018년 4월 기준 전국 Wee클래스 대비 전문상담교사 비율은 초등 15.4%, 중등 40.6%, 고등 45.4%로 나타났으며, 특히 초등학교의 경우 Wee클래스 수 대비 전문상담교사 비율이 가장 저조하고(김혜영 의원실 보도자료 자료, 2018) 한 Wee클래스 당 전문상담 교사나 전문 상담사가 배치되어있지 않은 경우도 있음이 보고되었다(김현진 등, 2018).

셋째, Wee프로젝트는 예방보다 고위험군 발견에 적절한 정책이다. 초·중·고교 학생을 대상으로 2007년부터 실시되고 있는 학생정서·행동특성 검사 및 관리 사업은 학생을 대상으로 선별검사를 실시하고, 검사결과를 처리 및 통보한 다음 위기수준별로 관리하는 과정으로 진행되어 조기발견과 조기치료에 중점을 두고 있다. 따라서 예방적인 건강 증진차원과는 거리가 있고 고위험군 발견에 적절한 정책이라는 한계가 제시되었다(최은진, 2012).

넷째, 정서행동특성검사 실시 후 후속조치의 미흡이다. 전인식 등(2015)에 따르면 정서행동특성검사의 학교폭력 관련 조사에서 가해 징후가 있는 학생 175,616명과 피해 징후가 있는 학생 250,171명으로 나타났으나, 후속조치로 각각 110,620명(63.0%)와 161,876명(64.9%)에 대해서만 심층평가, 상담 및 보호조치 등의 후속조치를 하였고, 나머지 64,996명(37.0%)과 88,295명(35.1%)에 대해서는 후속조치를 하지 않은 것으로 보고되었다.

이외에도 아동·청소년에 대한 정신건강 사업이 개별 학교 단위나 단기적 연계수준에 머물러서 학교와 지역 사회 간의 실제적인 연계 협력 방안이 거의 이루어지지 못하거나(이은경 등, 2015; 하경희, 2017), 학생 정서·행동 특성 검사 및 Wee프로젝트 사업 참여에 대한 학부모의 낮은 인식으로 참여 비율이 낮음이 지적되었다(홍현주 등, 2016).

IV. SWPBS 특징 및 성과

1. SWPBS의 특징

SWPBS은 학교 내 사회적·정서적 문제의 예방 및 조기 중재를 위한 지원 체계로 학생의 요구에 반응하여 점차 강도 있는 중재를 제공하는 다층지원체제로(Horner, Sugai, Anderson, 2010; Sugai & Horner, 2006) 학생들의 적절한 사회적 행동 형성, 학교 분위기 향상 및 학업 수행 향상 등 긍정적인 성과가 보고되었다(Horner, Sugai, & Anderson, 2010; Sugai & Horner, 2006). 최근 세계의 여러 나라들은 학교 내 장애 학생을 대상으로 한 특수교육의 지원 범위를 넘어 더 많은 학생들의 학업적·사회적·정서적 요구를 해결하기 위해 성과가 연구 검증된 학교차원의 다층 지원체제를 구축하는 데 투자하고 있다(Lewis et al., 2017).

SWPBS은 일반적으로 3단계의 층으로 구성된다. 1단계 또는 보편적 차원의 중재는 모든 교직원 이 모든 학교 환경에서 모든 학생을 지원하기 위해 시행한다. 보편적 차원의 중재에서는 일반적으로 적절한 행동을 촉구하도록 환경을 구조화하는 것을 포함하며 긍정적인 기대(예: 자신, 타인 및 환경을 존중하기)를 성취하도록 학생들을 가르치고, 학생들의 수행을 인정하며, 부적절한 행동에 대해서는 교육적인 것에 중점을 둔 간단한 교정이나 기대행동의 재교육과 같은 다양한 후속결과들로 대응한다. 보편적 차원의 중재를 지속적으로 받는데도 불구하고 문제 행동을 계속해서 나타내는 학생의 경우, 교사는 자기 관리 전략, 소집단 사회성 기술 교육, 분노 관리 기술, 구조화된 멘토링 등의 접근법을 포함하는 2단계 접근인 표적 집단 중재를 실시한다(Crone, Hawken, & Horner, 2010). 이 단계의 중재는 일차적 중재를 강화하고, 행동 문제를 감소 또는 소멸시키도록 고안되며, 유사한 욕구를 지닌 소집단 아동들에게 적용되고, 또한 각기 다른 개별적 욕구에 부응할 수 있는 중재들이다(Crone, Hawken, & Horner, 2010; Lane & Wehby, 2002; Lewis, Colvin, & Sugai, 2000; Scott, 2001).

1단계 및 2단계 지원에 대한 반응이 극도로 낮거나 만성적인 행동을 하는 학생의 경우, 교사는 개별적이고 집중적인 3단계 개별 차원의 중재를 개발하고 실행한다. 개별 차원의 중재는 기능 기반의 개별행동중재계획을 계획하기 위해 기능행동평가를 실시한다(Sugai et al., 2000). 또한 다학제적 서비스를 필요로 하는 복합적 요구를 지닌 학생들을 위해 팀은 학생과 가족의 요구가 지원의 중심에 있음을 보장하기 위해 사람 중심 또는 랩 어라운드(Wraparound) 절차를 사용한다(Eber et al., 2009; Eber et al., 2002). 랩 어라운드 서비스 접근 방식은 문제행동에 대한 기능평가와 행동중재계획이 필요한 복잡한 요구를 지닌 정서행동장애 학생을 포함한 상위 1-2%의 학생에게 성공적인 수단을 제공하는 것으로 제시되었다(Eber et al., 2002; Shirk, Kaplinski, & Gudmundsen, 2009).

SWPBS은 사후 대응적인 대처에서 벗어나 문제행동이 발생 이전에 조치를 하는 예방적인 성

격을 지니며, 응용행동분석에서 사용하는 행동수정 기법을 사용하기 때문에 과학적인 증거 수집을 강조하고, 신뢰롭고 객관적인 자료에 근거한 의사결정을 한다. 긍정적 행동지원을 채택한 학교들은 또한 복합체제의 관점을 채택하는데 복합체제에는 학교 차원, 교실차원, 교실 밖의 환경 차원, 개별 차원의 체제를 포함하여 각 체제를 위기 예방 및 지원을 위한 환경으로 구성하고, 기능평가에 기반 한 다요소중재를 활용하여 문제에 접근한다.

또한 SWPBS의 또 다른 중요한 특징 중 하나는 보편적 선별과 중재에 대한 반응모델이다. 보편적 선별은 또한 SWPBS의 중요한 구성요소이다. O'Shaughnessy 등(2003)에 따르면 보편적 선별은 학교가 관심 영역(예, 독서 문제, 문제행동)에 따라 학교의 전체 학생을 선별하는데 유용하다. 보편적 선별의 장점은 학업적·정서적·행동적 위기 수준이 높은 학생들을 빠르게 판별하는데 유용하며 예방적 전략으로 활용될 수 있다. 중재에 대한 반응모델이 학업 성과에 대한 주의 깊은 진전 점검을 통해 학생 맞춤형의 교수 전략 및 중재의 양과 정도를 결정하듯이(Clarke et al., 2011), SWPBS는 학생 성과에 대한 주의 깊은 진전 점검을 통해 개별 학생의 요구에 기반 한 사회적 행동 지침, 환경 지원 및 지원의 양과 강도를 결정한다(Sugai & Horner, 2006). 보편적 선별 평가 결과에 근거하여, 교육과정, 교수 전략 및 행동적 수정이 전체 학생 집단을 대상으로 실시될 수 있으며, 현재 고위기 혹은 위기 위험이 있는 학생들의 진보를 점검할 수 있다. 학교나 학급의 전체 학생들을 대상으로 한 양질의 교육과정과 교수 전략의 제공 또는 행동적 중재는 학생들이 2차 혹은 3차 중재에서 보다 강도 높은 서비스를 받아야할 필요를 감소시킨다. 궁극적으로 양질의 교육과정 부재로 인한 학업 및 행동 지체를 나타내는 학생들을 부적절하게 특수교육 서비스나 Wee프로젝트에 의뢰하는 것이 감소하게 될 것이다.

또한 SWPBS는 다음과 같은 문제해결 논리를 지닌다. 첫째, 학교와 교육청 관계자들이 팀을 이루어 협력한다. 둘째, 데이터 중심의 문제 해결 절차를 강조한다. 셋째, 다양한 데이터 자원을 통해 현재 확인된 문제행동의 유형을 토대로 문화적 및 상황적으로 적합한 성과(예: 출석률 증가, 교무실 혼육 의뢰 및 정확률 감소)를 선정한다. 넷째, 학생들의 요구를 해결하기 위해 긍정적인 기대 행동을 설정하여 가르치고 강화한다. 다섯째, 교직원의 긍정적이며 능동적인 전문성 개발을 위한 기술 지원 시스템을 구축한다. 여섯째, 데이터를 사용하여 중재 충실도 및 성과를 점검한다. 일곱째, 실제와 시스템의 투명성을 보장하기 위해 학생과 교직원에게 절차와 성과를 공유한다(Sugai, O'Keefe, & Fallon, 2012).

2. 위기학생 및 정서·행동장애 학생 대상 SWPBS 성과

그동안 국외에서는 위기학생 및 정서·행동장애학생을 대상으로 한 SWPBS 연구가 초등학교(Lane et al., 2008; Wills, et al., 2010), 중등학교(Ness, Sohlberg & Albin, 2011), 공립학교(Lane et al., 2002; Little et al., 2010; Marchant et al., 2007), 대안 교육 환경(Farkas et al., 2012; George, et al.,

2013; McDaniel, Robinson, & Houchins 2016) 등 다양한 환경에서 수행되었다(Lewis, et al., 2017). 국내에서는 긍정적 행동지원의 실천 연구가 대부분 특수학교 현장에서 수행되었으며, 일반학교에서 실행된 연구들은 지적장애나 자폐성 장애 등을 대상으로 한 경우가 대부분이고(송민영, 이윤석, 서영희, 도경만, 백은희, 2018), 위기학생이나 정서·행동장애학생을 대상으로 한 연구는 아직 미미하나 최근 대안학교나 일반학교에 재학하는 정서·행동장애학생과 위험학생을 대상으로 효과를 살펴본 연구가 제시되었다(여희영, 2010; 임은숙, 2018; 최아람, 김은경 2018).

Farkas 등(2012), Fogt과 Piripavel(2002)과 George 등(2013)은 정서·행동장애학생을 대상으로 하는 두 곳의 대안 학교 환경(K-12)에서 SWPBS의 보편적 차원의 중재를 실행하고 그 효과를 조사했다. Fogt과 Piripavel(2002) 및 George 등(2013)은 보편적 차원의 중재 실행을 통해 정서·행동장애학생의 신체적 구속, 일시적 격리(타임아웃), 정학, 징계 조치에 대한 경찰의 개입 및 무단 결석이 감소하였음을 제시했다. Farkas 등(2012)은 SWPBS의 보편적 차원 중재를 통해 학생의 적절한 행동의 증가와 위반 행동의 감소 결과가 나타났음을 제시했다.

우리나라 연구 중 여희영(2010)은 대안학교 중등 학생 전체를 대상으로 하는 보편적 차원의 중재와 대안학교에 통합된 장애 학생에 대한 개별적 차원의 중재를 포함하는 학교차원의 긍정적 행동 지원을 실시하였다. 연구 결과, 전체 학생들의 문제 행동 발생 수, 혼욕 지도, 지각 발생 수는 감소하였고, 학생의 삶의 질은 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, 학교 분위기에 대한 인식에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 아울러 개별 학생의 문제 행동은 감소하였고, 대상 학생들은 학교생활 전반에서 긍정적인 변화가 나타났다고 제시하였다.

임은숙(2018)의 연구는 대안학교에서 중·고등부 학생들을 대상으로 보편적 차원의 긍정적 행동지원 중재를 실시하여 정서·행동장애 고위험 학생들의 적응행동, 교사의 자기 효능감 그리고 학교 분위기 인식의 변화를 검증하였다. 연구 결과, 보편적 차원의 긍정적 행동지원 구현이 대안학교 중·고등부 전체학생의 적응행동에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않았으나 장애 고위험군 중학생들의 적응행동에는 유의한 영향을 미쳤고, 전체 학생들의 학교분위기 인식에 통계적으로 유의미하게 영향을 미쳤다고 제시했다.

Lane 등(2008), Lane 등(2010), Little 등(2010)은 중재에 대한 반응모델의 다층지원체제를 통한 학업 중재가 행동장애학생 학생의 쓰기에 미치는 효과에 대해 연구하였다. 연구 결과, 자기 통제 전략 개발 교수가 문장 쓰기에서의 문법(literary elements) 요소의 수, 단어 수 등 정서·행동장애학생들의 작문의 질이 증가하였음을 제시하였다.

또한 다층지원체제에서 제공되는 2단계 표적 집단 중재를 통해 시행된 행동 중재가 위기학생이나 정서·행동장애학생의 사회적 행동에 미치는 효과를 분석한 연구가 수행되었다. Gresham 등(2006)은 사회적 기술 지도와 바람직한 행동에 대한 차별강화를 받는 정서·행동장애 위기학생 4명 중 3명이 파괴적 행동이 감소하였고, 4명 중 2명이 부정적인 사회적 상호 작용이

감소했으며, 4명 중 3명이 혼자놀이 시간이 감소했음을 제시하였다. Marchant 등(2007)은 사회 기술 교육, 자기 관리 전략 및 차별 강화 등의 다요소 중재가 내면화장애학생의 의사소통 및 적절한 또래 놀이의 향상을 초래했음을 제시했다.

Kamps 등(2011)은 기능평가에 기반 한 학급 차원 중재가 정서·행동장애 위기 학생의 과제 수행 행동을 증가시키고 대부분의 학급 학생의 방해 행동을 감소시켰다고 밝혔다. McDaniel 등(2016)은 점검, 연결 및 기대(Check, Connect, Expect)에 참여한 정서·행동장애 위기 학생들이 중재가 시작되고 개입 단계 전반에 걸쳐 지속적인 행동과 학업의 개선이 이루어졌으며, 일일 진도 보고서 점수도 점진적으로 증가한 것으로 보고하였다. 최아람과 김은경(2018)은 예방-교수-강화(PTR)를 적용한 긍정적 행동지원이 ADHD의심 학생의 수업참여행동과 수업방해 행동에 미치는 영향을 알아보았다. 연구 결과 ADHD의심 학생의 수업참여행동의 발생률은 증가하였고, 수업방해행동의 발생률은 감소하였다. 이 연구의 결과는 예방-교수-강화(PTR)를 적용한 긍정적 행동지원이 ADHD의심 학생의 수업참여행동의 향상에 효과적이며 초등 저학년 시기의 적절한 조기개입이 중요함을 시사하였다.

V. 학교 차원 위기학생 예방 및 지원 방안에 대한 논의

이 연구에서는 우리나라 학생의 정신건강행태 및 위기학생 현황을 알아보고 위기학생의 예방과 대응을 위해 실행되고 있는 학교안전통합시스템(Wee프로젝트)의 현황 및 한계를 살펴보았다. 또한 SWPBS의 특징과 위기학생 및 정서·행동장애학생을 대상으로 한 성과를 고찰하였다. 연구 결과를 통해 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원을 위한 방안을 논의하면 다음과 같다.

1. 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 체제의 구축이 필요하다.

우리나라 학생들의 스트레스 인지율, 우울감 경험률, 사망원인으로의 자해(자살)율은 높고, 학교폭력 가·피해학생, 장기결석, 정서·행동특성검사 관심군, 대안교육 위탁기관 학생 등의 학교 내 위기학생은 1,308,000여명으로 매우 많은 수로 추정되었다(김현진 등, 2016). 또한 학교폭력도 꾸준한 비율로 발생하고 있다(교육부, 2019b). 하지만, 현재 Wee클래스 구축이 미흡하고 전문 상담교사나 전문상담사가 배치되지 않은 지역에서는 위기학생이 적절한 지원을 받지 못하는 경우가 발생하고, Wee클래스나 Wee 센터가 구축되었다 해도 전문상담사가 배치되지 않거나, 서비스 지원이 단기적 연계 수준에 머무르는 경우가 많기 때문에 학교는 위기학생의 예방과 지원을 Wee프로젝트에만 의존할 수만은 없는 실정이다.

최근 연구들은 교실과 학교 환경이 긍정적이고 예방적이며 반응적일 때 학생들의 학업과 사

회적 성취에서 혜택을 받을 수 있음을 제시하였다(Guerra & Williams, 2003; Horner, Sugai, & Anderson, 2010; Zins, et al., 2004). 학교는 서비스의 접근성을 높일 수 있을 뿐만 아니라, 도움을 요청하는 데 따르는 낙인을 감소시키고, 정신건강증진 및 예방의 효과를 높일 수 있는 장소(Nabors & Reynolds, 2000)로 중요성을 갖는다. 위기학생의 다양한 요인에 따른 서비스 지원의 역할을 하는 Wee프로젝트의 지속적인 인프라 확충과 운영을 위한 정책적 지원이 필요하겠지만, 이와 함께 학교는 위기학생 지원에 대한 정부 정책 및 학생의 욕구를 파악하고 학생 위기 예방 및 지원을 위해 전체 교직원들이 정기적이고 효율적으로 의사소통하여 사업 목표와 우선순위를 세우고, 체계적이고 명확한 계획에 기반 한 안전하고 예방적인 학교 환경을 만들기 위해 학교 주도적·학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 체제를 구축 것이 필요하다. 또한 학교는 교사와 학생들이 학교의 위기 예방 및 지원에 관한 정책을 명확하게 이해하고, 도움이 필요할 때 실제로 접근 가능하도록 체제와 절차를 공유하는 역할을 하는 것이 필요하다(홍현주, 2016).

최근 교육청 단위에서 제시한 「학생위기지원 종합계획」(경기도 교육청, 2019)을 살펴보면 교육청 차원의 지원 체계, 교육청 학생위기지원단, 학교위기관리위원회 조직 등의 위기관리 지원에 대한 체계를 제시하고 있으나 학교장을 중심으로 한 단위학교의 체계 모형은 제시되어 있지 않다. 따라서 위기학생 및 정서·행동장애학생에게 성과가 검증된 SWPBS를 학교 기반의 체제 구축에 적용하는 것은 시기적절하고 유용할 것으로 사료된다.

학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 체제의 구축과 운영은 고위험 위기 학생 지원을 위한 학교-지역사회 연계를 위해서도 또한 매우 중요하다. 최은진(2012), 이은경 등(2015), 홍현주 등(2016)의 연구는 고위험군 학생의 추후관리 및 지역사회 정신보건센터와의 연계가 효율적이지 않았음을 제시하였으며, 유희정 등(2013), 최은진(2012), 하경희(2017)는 이러한 원인으로 학생 정신보건을 포함한 지역사회 서비스를 학교 체계 내에 통합하여 운영할 수 있는 학교 체제를 갖추지 못함을 한계점으로 지적하였다. 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 체계의 구축은 학교-지역사회 협력을 위한 역할을 수행하기 위해서도 당위성을 갖는다.

2. 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 체제의 전담 조직 구성이 필요하다.

학교 정서·행동특성검사 관심군 학생이 발견된 경우나 학교폭력 가·피해학생, 장기결석자, 공격행동 등의 위기학생이 발생할 경우, 학교는 학생 심리검사 및 관리 절차에 따라 학교 안전통합시스템(Wee프로젝트)로 학생을 연계하거나 초·중등교육법시행령 31조(학생의 징계 등)에 기초한 단위 학교 생활규정에 따라 담임교사나 생활지도부 담당 교사 등이 훈계 혹은 훈육(벌점 부과, 과제부과, 격리조치, 출석중지 등)을 실시한다(교육부, 2011). 또한 학교폭력 사안의 경우, 학교폭력대책자치위원회가 학교폭력 신고접수일로부터 사안 심의·의결까지 14일 이내 처리해야 하며, 학교폭력가·피해학생의 사후 조치에 대해서도 Wee프로젝트와 연계하여

처리한다.

학교 내에는 위기 사항을 처리하기 위한 조직으로는 Wee클래스 조직, 생활지도부, 학생복지부, 학교폭력대책자치위원회 등 다양한 형태의 학교 담당 부서와 위원회가 조직되어 있다. 그러나 이러한 위원회와 조직의 주요 기능은 위기 사안 발생 예방 보다는 대체로 발생 이후의 사안 처리를 위한 기능을 수행하며 조직 구성이나 역할 분담이 명확하지 않은 경우가 있고, 외부기관에 학생을 연계하는 역할로 그 책임을 다하는 것이 대부분이다(홍현주 등, 2016, p. 155).

Wee클래스 조직에는 교장, 교감, 관련업무 부장교사, 담임교사와 학부모 자원봉사자가 포함되어 있으나, 위기학생에 대한 실질적인 업무를 담당하는 인력은 Wee클래스 교사 1인인 경우가 많으며, 또한 Wee클래스 운영의 한계에서 살펴보면 Wee클래스를 담당하는 전문상담교사나 전문상담사가 부재한 학교가 많다(교육부, 2017; 이동갑, 2017). 아울러 학교에서는 위기학생 예방 및 지원 관련 학생 정신건강의 업무가 보건교사와 상담교사 간의 첨예한 역할갈등의 요소가 되고 있어서, 이에 대한 명확한 역할 규정이 필요하다고 제시되었다(홍현주 등, 2016). 학교폭력대책자치위원회의 구성의 경우 위원회 5인 이상 10인 이하로 구성하고 현행법상 학부모 대표를 과반수 포함하도록 하고 있어 처리 과정에서 학부모 대표의 객관성 부족과 전문성 부족으로 사안이 원활한 처리가 어려운 경우가 발생하고 있다(김현진 등, 2018; 전인식, 2015).

위기학생과 정서·행동장애학생의 예방과 지원에 성과가 검증된 SWPBS에서는 다층지원체제의 구축과 함께 전담 조직(리더십 팀)의 구성을 강조한다(김정기 등, 2017; 박계신, 2013). Sugai와 Horner(2002)는 행정적 지원과 교직원의 활동적인 참여가 SWPBS의 성공에 매우 결정적인 요소이기 때문에 학교장이 반드시 팀의 구성원이 되어야 하고 학교 직원 중 존경받는 교직원과 학부모가 팀 구성원으로 포함될 수 있다고 제시했다. 홍현주 등(2016)의 연구 또한 이와 맥을 같이 하는데 연구의 인터뷰에 참여한 대상자들은 학교 전체의 관심을 이끌어 내어 보다 책임성 있게 사업을 수행해 나가기 위해서는 총 책임을 부장교사 이상이 맡아야 한다고 답변하였다.

따라서 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 체제의 전담 조직(가칭 위기에방·지원팀)은 Wee클래스, 진로상담부, 생활지도부, 학생정서·행동특성검사 협의위원회, 학교폭력대책자치위원회 등의 학교 내 위기학생 예방 및 지원과 관련된 기존의 조직과 위원회를 포괄하고 총괄하는 기능을 하며, 구성원으로 학교장을 포함한 각 조직과 위원회의 책임자와 관련자를 포함할 수 있다. 위기에방·지원팀은 지역사회기관과의 협력 체계로서의 기능을 수행하는 것 또한 필요하므로 지역사회 전문가를 팀원으로 포함할 수 있다. 이러한 조직의 구성은 일반교육, 상담, 복지, 보건, 특수 교육, 학부모, 전문가 등의 모든 자원을 한 곳에 모아 협력적으로 위기 예방 및 지원을 가능하게 할 수 있을 것이다. 위기에방·지원팀의 역할로는 위기학생 관련한 교육부, 복지부 등의 정부 정책에 따른 학교 정책을 협력적으로 수립하고, 정서·행동장애학생과 위기학생을 대상으로 성과가 증명된 SWPBS의 보편적인 선별, 다층지원체계를 통한 연속적 지원 체계의 계획 수립 및 실행, 학교와 교실 내 위기관리를 위한 교사 역량 개발 및 행정 지원, 교육과정 수

정 관련 협의, 학교 생활지도와 관련한 학교와 학급 차원의 긍정적 규칙 설정 및 성과 달성에 대한 점검, 보상 체계 계획과 실행, 지역사회기관 연계 등이 포함될 수 있다. 이와 같은 체계적인 위기학생 예방 및 지원 절차의 실행과 교직원의 역량 강화를 통해 학교는 외부 전문가에게 의존하는 모델에서 내부 전문가에 의해 실행하는 모델 체계로 전환할 수 있는 역량을 갖추게 된다(Lewis & Wehby, 1999).

3. 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 체제는 다층지원체제 형식을 갖추는 것이 필요하다.

학교는 위기학생의 예방부터 고위기 학생을 위한 강도 높은 지원까지 가능할 수 있도록 일상적인 위기학생 예방 및 지원 체제로 다층지원체제를 고려할 수 있다. 다층지원체제에서는 학생의 요구에 반응하여 점차 강도 높은 중재를 제공하고자 중재의 층이 구성되어 있으며 위기학생의 학업 및 행동의 두 가지 영역에서 그 성과가 증명되고 있다(Chaparro, et al., 2012; Farkas et al., 2012; Little et al., 2010).

Wee프로젝트는 고위기 학생의 지원에는 적절하나 예방적 접근이 미흡했음이 제시되었다(최은진, 2012). 따라서 학교는 위기 예방에 대해 주도적으로 대책을 마련하는 것이 필요하다. 학교 내 다층지원체제를 구축할 경우 보편적 차원의 1단계 중재를 전교생을 위한 예방 중재로 적용하게 할 수 있다. 비일관적인 교수, 처벌적인 교실, 상호작용 및 사회적 기술 학습 및 연습 기회의 부족, 모호한 규칙, 개별적 차이에 대한 적절한 지원의 부족 등이 학교 내 문제행동을 유발할 수 있음으로(Sprague & Golly, 2004) 부적절한 학교 훈육을 긍정적이고 예방적인 방식으로 개선하고, 학년 차원 혹은 학급 차원의 행동 규칙을 설정하여 학생들을 교수, 점검 및 인정함으로써 학생의 적절한 행동과 학업 성취를 촉진할 수 있다. 부적절한 행동에 대해서는 교육적인 것에 중점을 둔 간단한 교정이나 행동 규칙의 재교육과 같은 다양한 후속결과들로 대응할 수 있다(Sugai & Horner, 2009). 아울러 최근 강조되는 정부의 인성교육을 통한 학교폭력 예방을 위한 프로그램도 1단계 중재에 포함하는 방안도 고려할 수 있다(손경원, 주향란, 2012).

보편적인 지원에 반응하지 않는 학생의 경우, 소집단을 구성하여 자기 관리 전략, 구조화된 멘토링, 친사회적 기술지도, 집중적 학습지도 등의 2단계 접근을 실시할 수 있다. 1단계 및 2단계 지원에 대한 반응이 극도로 낮거나 만성적인 행동을 하는 학생의 경우, 학교는 위기대응 전담 조직을 중심으로 개별적이고 집중적인 3단계 개별 차원 중재를 개발하고 실행할 수 있다. 현재 학교는 고위기 학생이 발생할 경우 지역사회 Wee센터, Wee스쿨 혹은 정신보건센터로 의뢰하여 서비스를 지원받도록 절차를 진행한다.

우리나라의 Wee프로젝트는 정신보건, 사회복지 서비스 등이 포함된 랩 어라운드 절차(Eber et al, 2009; Eber, et al., 2002)와 유사한 포괄적이며 다학제적 접근으로 고위기 학생 지원에 매우 중요하다. 그러나 현황 분석에서 살펴보았듯이 학생정서·행동특성검사 실시 후 후속조치가 미

흡하고 아동·청소년 정신건강 서비스에 대한 부정적 인식으로 서비스 이용률이 낮음이 지적되었다(강은정, 2007). 이러한 한계점에 대한 보완 방안으로 최근 정신보건 서비스 제공의 장소로 학생들이 대부분의 시간을 보내는 학교가 가장 효율적인 장소임이 강조되고 있다(하경희, 2017; 홍현주 등 2016).

SWPBS는 고위기 학생을 포함한 학교 차원의 서비스 제공을 실행하며, 고위기 학생의 경우 3차 중재 접근을 통해 학교 내에서 교사가 실행할 수 있는 전략으로 개별학생의 기능행동평가에 기반한 개별행동중재를 제시한다(Sugai et al., 2000). 기능행동평가는 문제행동을 이해하고 발생 원인과 관련된 선행사건이나 후속결과에 대한 정보를 수집하는 것을 목적으로 한다(O'Neill et al., 1997). 행동기능평가 정보는 학교와 학급 내에서 발생한 위기요인들을 효과적으로 상쇄할 수 있는 문제행동에 대한 다요소중재 수립을 위해 사용되며 이러한 행동기능평가와 행동중재계획의 수립과 실행에 교사가 참여하는 것은 교사의 문제행동관리 역량과 효능감을 높이는 데 유용한 것으로 제시되었다(임선영, 2019; 최승희, 이효신, 2015).

4. 중재반응논리를 적용하여 위기학생의 학업적 기술 지원 절차를 실행하는 것이 필요하다.

위기학생 요인에는 학업적 부적응이 포함된다. SWPBS가 위기학생의 사회적 행동지원에 긍정적인 성과가 검증되었지만(여희영, 2010; 임은숙, 2018; Kamps et al., 2011; Marchant et al., 2007; McDaniel et al., 2016), 아울러 학업적 측면에도 긍정적인 성과가 나타났다(최아람, 김은경, 2018; Lane et al., 2008; Lane et al., 2010; Little et al., 2010). 정서·행동장애 학생 중 다수가 학업적 결함을 나타낸다. 학업과 행동 사이에는 분명히 관계가 있으며 문제행동이 학업 성과에 미치는 영향과 낮은 학업 성취가 부적절한 행동에 미치는 영향에 관해서는 두 요인 간 상관관계가 있음이 증명되어왔다(Kauffman & Landrum, 2006; Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003). OECD의 위기청소년에 대한 정의에도 특별한 교육적 요구가 있는 청소년이 포함된다(OECD, 1995).

Wehby, Lane와 Falk(2003)는 학교가 정서·행동장애학생의 문제행동을 통제하고 훈육하는 것에는 관심을 갖지만, 학업적 요구에는 관심을 덜 기울이는 경향이 있다고 지적했다. 위기학생에게 학업 지원이 제대로 이루어지지 않을 경우 학업중단의 결과가 초래될 수 있으므로 학업중단을 효과적으로 막기 위해서는 개별학생의 위기 경로를 파악하여 단계별 위기 상태에 따른 학업적 지원을 제공하는 것이 필요하다(김현국 등, 2011; 윤여각, 2002).

다층지원체계는 위기학생 중 학습장애나 주의력결핍과잉행동장애를 지닌 학생을 판별하기 위한 방법으로도 사용될 수도 있다. 그러나 예방적이며, 위기 발생 선행적이며, 학교차원의 다요소 중재 접근의 지닌 가장 우선시 하는 목적은 가장 강도 높은 지원이 필요한 소수(약 5%)의 학생들을 판별하는 것이 아니라 90%-95%의 학생들이 학업적·정서적·행동적 영역에서 보편적인 지원을 받을 수 있도록 연구 검증된 지원과 중재를 제공하는 것이다.

따라서 중재에 대한 반응 논리 모델을 통해 다층지원체제 맥락에서 1, 2단계에서의 지원과 중재를 실행하고 그에 따른 학업 중재 결과를 통해 더 강도 높은 중재의 필요 여부를 판별하는 것이 필요하다. 만일 1단계 보편적 차원의 중재 과정에서 학생의 학업성취가 전혀 나아지지 않는 경우 일반교육교사, 특수교육교사, 전문상담교사 혹은 외부 전문가가 협력적으로 2단계 표적 집단 중재를 일정 기간 실시할 수 있다(손승현 등, 2016; 이애진, 양민화, 김보배, 2016). 2단계 표적 집단 중재 결과 학생의 낮은 학업성취가 학생의 정서적 문제에 기인한 것이 아닌 개인 내적 문제(예, 지적장애, ADHD 등)이거나 불안, 우울, 대인관계, 행동문제로 인한 학습의 어려움(예, 우울, 불안 등)이 의심될 때, 3단계 개별 차원의 중재로 이동하거나 혹은 특수교육 전달체제와 연계하여 광범위한 평가를 진행하며, 그 결과에 따라 필요한 경우 개별화교육계획 수립을 통한 맞춤형 교육지원 및 관련 서비스 지원을 제공하는 것이 고려되어야 한다.

5. 위기학생 예방 및 지원 체제 운영 효과 점검을 위해 데이터 중심의 문제 해결 절차를 실행하는 것이 필요하다.

SWPBS은 문제해결 논리로 체제 구축이나 예방을 강조하지만, 아울러 데이터 중심의 문제 해결 절차를 강조한다. 측정과 점검을 통해 진단과 변화를 파악하는 것은 위기의 심각화를 예방하고 더 많은 비용이 소요되는 것을 막을 수 있다. 자료 수집은 SWPBS의 모든 단계에서 중요한 요소이다. 실제적으로 학교에서는 위기학생을 Wee클래스나 Wee센터 등에 연계만 하는 역할을 수행하지만, Wee프로젝트를 통한 서비스 현황에 대한 정보를 학기말에서야 기관을 통해 받을 뿐 그 전에는 학생에 대한 서비스 진행 정보나 학생의 상황을 알지 못하는 것으로 제시되었다(홍현주 등, 2016, p.155). 이에 반해 SWPBS에서는 학생 행동에 대해 학교 기반의 프로그램의 실행 충실도를 점검하고 학생에 대한 영향을 점검하기 위한 데이터를 수집한다(Sugai & Horner, 2006; Sugai, O'Keefe, & Fallon, 2012). 보편적 차원의 단계에서는 학교 기반의 프로그램의 필요성을 확인하기 위해, 표적 집단 중재에서는 사회적·학업적 중재의 효과를 점검하기 위해, 개별차원의 중재 단계에서는 기능행동평가에 기반 한 개별행동중재의 효과를 점검하기 위해서 자료를 수집하여 수집된 자료에 근거하여 중재의 수정이나 중단을 결정한다.

문제해결 논리 또한 학교의 전담 조직에 의해 실행된다(Sugai, O'Keefe, & Fallon, 2012). 전담 조직은 데이터 자원을 통해 현재 확인된 문제행동의 유형을 토대로 문화적 및 상황적으로 적절한 결과(예, 출석률 증가, 교무실 혼유 의뢰 및 정학률 감소)를 정하고, 학생들의 요구를 해결하기 위해 경험적으로 증명된 실재를 충실도 높게 실행하며 정기적인 회의를 통해 중재와 측정 과정에서 나타나는 문제점과 해결 방안에 대해 지속적으로 의견을 교환하는 역할을 수행하는 것이 필요하다. 이러한 문제해결논리는 데이터에 근거한 학교 정책 수립을 가능하게 하며, 나아가 우리나라 교육현장에 적합한 실증적인 근거를 찾는 데 중요하다.

VI. 결 론

우리나라 학생들의 스트레스 인지율, 우울감 경험률 및 사망원인으로의 자해(자살)율이 높고 학교 내 학교폭력 가·피해학생과 정서·행동특성검사의 관심군 학생 등의 위기학생 출현률이 높음을 감안할 때 학교는 위기학생 예방 및 지원을 위한 체계와 전담 조직을 마련하는 것이 필요하다. Wee프로젝트는 지난 12년 동안 학교 및 지역사회의 위기학생 조기발견과 맞춤형 상담을 통해 학습부진, 무동기·무의욕 등의 학업부적응과 학교폭력, 교우관계 미숙(사회적 고립) 등의 관계부적응, 규칙부적응 등 다양한 형태의 위기 및 부적응 학생들의 심리, 정서, 행동을 개선하는 데 일정 부분 긍정적인 성과가 있는 것으로 나타났다. 그러나 Wee프로젝트 시설 확충과 전문상담교사나 전문상담사 배치 미흡으로 위기학생이 적절한 지원을 받지 못하는 경우가 있고, Wee프로젝트를 통한 서비스 지원 수혜를 받는다 해도 단기적 수준에 머무르는 경우가 많으므로 학교는 위기학생의 예방과 지원을 Wee프로젝트에만 의존할 수만은 없는 실정이며 학교 주도적이고 학교 기반의 체계구축과 지원조직 구성이 필요하다.

학교는 서비스의 접근성을 높일 수 있을 뿐만 아니라, 낙인을 감소시키고, 정신건강증진 및 예방의 효과를 높일 수 있는 장소임으로 Wee프로젝트에 대한 부정적 인식으로 참여하지 않는 위기학생들에게 서비스 제공을 용이하게 하고 추후관리의 사각지대에 놓은 학생들을 지원하는데 유용하다. 학교 기반 위기학생 예방 및 지원 체계는 위기학생의 예방부터 고위기 학생을 위한 강도 높은 지원까지 가능할 수 있도록 다층지원체제를 구축하는 것이 필요하며, 위기학생의 사회적 행동 뿐 아니라 학습 영역을 포함하여 중재반응논리모델을 적용하는 것이 필요하다. 중재반응논리모델에 따른 보편적 선별을 통해 위기학생에게 특별한 교육적 요구가 있는 경우 집중적인 3차 중재나 특수교육지원 체계와 연계한 지원을 계획할 수 있다.

또한 위기학생 예방 및 지원 체계 내에는 전담 조직을 두어 학교 내 위기학생 예방 및 지원과 관련된 모든 조직과 위원회를 총괄하는 기능을 수행하며 위기학생 예방 및 지원에 관한 학교 정책에 따라 세부 수행 과제들을 각 조직에 분담하여 수행하게 하고 이를 점검하는 역할을 수행할 수 있을 것이다. 구성원으로는 학교장을 포함하여 각 조직의 담당 교직원과 학부모, 지역사회 전문가가 포함될 수 있다.

학교 기반 위기 예방 및 대응 체제는 또한 데이터 중심의 문제 해결 절차를 강조하는 것이 필요하다. 자료 수집은 다층지원체제의 모든 단계에서 중요한 요소이며 지속적인 자료를 수집과 분석을 통해 체제의 수정이나 중재의 중단을 결정하는 것이 필요하다.

본 연구에서는 우리나라 위기학생 예방 및 지원의 현실을 분석하기 위해 Wee프로젝트의 현황과 한계를 고찰하였고, 그 한계점을 보완하는 측면에서 SWPBS의 특징을 적용한 학교 기반의 위기학생 예방 및 지원 방안을 모색하고자 하였다. 그러나 본 연구에서 제시한 위기 예방 및 대응 체제는 향후 현장의 의견을 반영하여 지속적으로 수정해 나가는 것이 필요하며, 실제로

구현되기 위해서는 구현을 위한 정책적·제도적 방안 마련이 우선시 되어야 한다.

Fixsen 등(2009)은 증거기반실제를 선택하는 것과 실제를 구현하는 것은 완전히 다르다고 지적하였다. 즉, 체제를 구축하는 것만으로는 만병통치가 될 수 없다는 것이다(Fixsen et al., 2010). 새로운 관행을 구현하고 유지하는 것은 구현 환경, 실행자의 역량, 이용 가능한 자원, 조직 구조 및 문화, 교직원 역량 개발을 위한 연수와 코칭, 행정 지원 등 여러 가지 복잡한 요인과 상호 연관이 있다(Fixsen et al., 2005; Tseng, 2012). 실행자가 충실히 또는 설계대로 구현하지 않으면 연구에서 입증된 동일한 결과가 나타나지 않을 수 있으며 가장 효과적으로 구현하는 방법을 마련하는 것이 중요하다. 향후 연구에서는 현장의 인식과 경험, 정책 수립자들의 의견을 수렴하여 효율적인 학교 기반 체제 구성과 운영을 위한 지속적인 검토·수정·보완 과정이 필요하다.

참고문헌

- 장은정 (2007). 한국 아동 정신건강 현황과 정책과제. 보건복지포럼, 128, 60-72.
- 경기도교육청 (2019). 학생위기지원 종합계획. 수원: 저자.
- 관계부처합동 (2014). 제3차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획(2015~2019년도). 서울: 저자.
- 교육과학기술부 (2012). 『학교폭력근절을 위한 종합대책』. 서울: 저자.
- 교육부 (2016). 교육통계연보. 세종: 저자.
- 교육부 (2019b). 2019년 1차 학교폭력 실태조사. 세종: 저자.
- 김경년, 정지윤 (2014). 학교와 지역사회 기관 간 네트워크 형성: 동종선호에 의한 협력 및 구조적 공백의 중개. 교육행정학연구, 32(4), 23-49.
- 김경민, 노진아 (2013). 학교폭력 예방을 위한 방안으로서 학교차원의 긍정적 행동지원의 적용가능성 탐색. 통합교육연구, 8(1), 44-67.
- 김동기 (2018, 9, 30). 김혜영 의원, 초등학교 Wee클래스 설치율 현저히 저조. 브릿지경제. Retrieved from <http://m.viva100.com/view.php?key=20180930010009912>.
- 김영수 (2020). 통합상담프로그램이 위기청소년의 자기효능감, 자기조절능력, 공감능력에 미치는 효과. 미간행박사학위논문, 서울벤처대학원대학교, 서울.
- 김정기, 한상민, 박은수, 권혁상, 백운미, 백은희 (2017). 개별차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 4(2), 1-21.
- 김현국, 강명숙, 권기승, 김성기, 이현정, 채효정 (2011). 서울초중고교 학업중단 학생의 실태조사와 예방 및 복귀 지원을 위한 정책 대안 개발 연구. 서울: 서울특별시교육청.
- 김현욱, 안세근 (2017). 학교폭력 근절을 위한 초등학교에서의 긍정적 행동지원(PBS) 적용 가능성 탐색. 비교교육연구, 27(2), 81-100.

- 김현진, 김지연, 이승현, 류지웅 (2018). 청소년 비행 예방 및 위기청소년 지원 종합대책 방안 연구. (협동연구총서 18-04-01). 세종: 경제·인문사회연구회.
- 박계신 (2009). 정서·행동장애 학생의 성공적인 통합교육 실현을 위한 대안 모색. 정서·행동장애연구, 25(1), 19-52.
- 박계신 (2013). 학교차원 긍정적 행동지원 적용 자문 경험에 대한 자문화기술지. 정서·행동장애연구, 29(4), 361-397.
- 박우식, 김대성 (2017). 인성교육의 실천적 방법으로서 학급훈육 결정 모형 연구: 학급훈육 이론을 중심으로. 초등교육연구, 30(4), 23-46.
- 배상수 (2016). 학교 보건사업 협력 네트워크 분석. 보건교육건강증진학회지, 33(3), 1-11.
- 손경원, 주향란 (2012). 학교폭력 예방을 위한 인성교육 기반 긍정적 행동지원의 이론과 실제. 도덕윤리과 교육, 37, 427-465.
- 손승현, 강옥려, 김소희, 양민화 (2016). 읽기장애위험군 학생들의 교육을 위한 중재반응모델(RTI) 적용 가능성 탐색: 어휘중재 적용 효과 분석을 바탕으로. 학습장애연구, 13(1), 1-25.
- 송민영, 이윤석, 서영희, 도경만, 백은희 (2018). 개별차원의 긍정적 행동지원이 일반학교 통합환경의 지적장애 초등학생의 수업 방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원 연구, 5(2), 159-179.
- 유진 (2019. 9. 30). 【국감】 자살위험 학생 수 2만명 초과 ... 학생들 정신건강 관리 필요. 뉴트리션. Retrieved from <http://www.nutrition2.asia/news/articleView.html?idxno=31029>.
- 여희영 (2010). 학교 차원의 긍정적 행동지원이 대안학교 중등 학생들의 문제 행동, 삶의 질, 학교 분위기에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 이화여자대학교 대학원, 서울.
- 유희정, 김봉년, 신윤미, 박은진, 이경숙, 이명수, 노남훈 (2013). 아동청소년 정신건강증진 서비스 가이드라인 개발 연구보고서. (연구보고 11-1352000-001093-01). 세종: 보건복지부
- 윤여각, 박창남, 전병유, 진미석 (2002). 학업중단 청소년 및 대안교육 실태조사. (연구보고 CR2002-09). 서울: 한국교육개발원.
- 윤철경, 최인재, 김윤나 (2011). 학교 부적응 학생을 위한 교육지원 방안. (연구보고 CR2011-55-5). 서울: 한국교육개발원.
- 이근영, 원세연, 이종현, 이혜정 (2013). 경기도 Wee 프로젝트 운영 현황 및 활성화 방안. 경기도: 경기도교육연구원.
- 이동갑 (2017). 위(Wee)프로젝트 정책평가 연구. 미간행 박사학위논문, 한국교원대학교 교육정책전문대학원, 청주.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(3), 539-567.
- 이애진, 양민화, 김보배 (2016). 철자쓰기부진 아동을 위한 Tier 2 한글파닉스 교수 프로그램의

- 효과성 탐색. 학습장애연구, 13(3), 117-141.
- 이은경, 김홍민, 이성원, 이진이, 박주호 (2015). CIPP모형 기반 학교-지역사회 연계협력 수행평가 지수 개발: 교육복지사업학교를 중심으로. 교육문제연구, 28(4), 141-165.
- 이혜영, 손홍숙, 김일혁, 김미숙 (2012). 학생의 학교 부적응 진단과 대책. (연구보고 RR2012-05). 서울: 한국교육개발원.
- 임은숙 (2018). 보편적 차원의 긍정적 행동지원이 대안학교 중등부 학생 적응행동, 교사 자기 효능감 및 학교분위기에 미치는 영향. 미간행 박사학위논문, 공주대학교 대학원, 공주.
- 장은진 (2017). 초등학교 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원 모형개발. 사회과학연구, 28(1), 175-191.
- 전인식, 김인규, 이기용, 김소아 (2015). 학생상담지원센터(Wee 센터) 운영 내실화를 위한 직무기준 및 평가체제 구축 방안 연구. (연구보고 CR2015-02). 서울: 한국교육개발원.
- 질병관리본부 (2018). 청소년 건강행태 온라인조사 통계. 청주: 저자.
- 차명호, 정경용, 정지현 (2010). 전국 초, 중, 고학생의 위험행동 실태 및 지원방안 연구. 청소년학연구, 17(3), 233-252.
- 최돈민 (2013). 학교와 지역사회의 네트워크 구축 방안. 교육종합연구 11(4), 269-291.
- 최상근 (2010). 학업중단 위기 학생의 실태 분석 및 지원방안. (연구보고 CR2010-12). 서울: 한국교육개발원.
- 최상근, 김동민, 오인수, 신을진, 김인규, 이일화, 이석영, 최보미 (2011). Wee 프로젝트 운영 성과분석 및 발전계획 수립연구. (연구보고 CR2011-33). 서울: 한국교육개발원.
- 최승희, 이효신 (2015). 학교차원의 긍정적 행동지원을 통한 특수교사의 교사효능감 변화. 정서·행동장애연구, 31(1), 204-221.
- 최아람, 김은경 (2018). 예방-교수-강화(PTR)의 긍정적 행동지원이 ADHD의심 학생의 수업참여행동과 수업방해 행동에 미치는 영향. 행동분석·지원연구, 5(1), 1-26.
- 최원현 (2012). 한 명의 엘리트 양성보다 한 명의 위기학생을 줄여야. 교육정책포럼, 228. 서울: 한국교육개발원.
- 최은진 (2012. 6). 아동·청소년정신건강증진을 위한 정책개선방향. 보건복지포럼, 188. 78-86.
- 최지희, 전지아 (2017. 3). 청소년의 정신건강 현황과 건강행태와의 관련성. 보건복지포럼, 245. 72-83.
- 최혜윤 (2009). 유아교육 공교육화를 위한 유아교육 정책분석: 1999-2007 정부 보도자료를 중심으로. 미간행석사학위논문, 이화여자대학교, 서울.
- 통계청, 여성가족부 (2019). 2019년 청소년 통계. 세종: 저자.
- 하경희 (2017). 학생정신건강을 위한 학교와 지역사회 간의 협력방안에 관한 연구: 학생정신건강 지역협력모델 사업 참여자 인식을 중심으로. 정신보건과 사회사업, 45(3), 64-91.

- 한유경, 오인수, 정계영, 박효정, 윤철경, 정찬호, 김화영, 이지은 (2012). 위기학생 진단 및 교육적 지원에 관한 연구. (정책연구 2012-42). 서울: 교육과학기술부
- 현 주 (2013). 위기학생 지도와 인성교육의 중요성. (연구보고 CP2013-02-2). 세종: 한국교육개발원.
- 홍봉선, 남미애, 원혜옥, 아영아, 전영주, 박명숙, 김민, 노혁, 오승환, 이용교 외 (2010). 청소년문제론. 고양: 공동체.
- 홍현주, 하경희, 김진아, 김우식, 오은지 (2016). “한국에서의 학교 기반 정신건강사업의 효과적 요인에 대한 연구: 학생 정신건강 지역협력모델 구축·지원 사업을 중심으로”. *정신보건과 사회사업*, 44(2), 140-166.
- Chaparro, E. A., Smolkowski, K., Baker, S. K., Hanson, N., & Ryan-Jackson, K. (2012). A model for system-wide collaboration to support integrated social behavior and literacy evidence-based practices. *Psychology in the Schools*, 49, 465-482.
- Clarke, B., Lembke, E., Hampton, D., & Hendricker, E. (2011). *Understanding the R in RTI: What we know and what we need to know about measuring student response in mathematics*. Baltimore, MD: Brookes.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Eber, L., Hyde, K., Rose, J., Breen, K., McDonald, D., & Lewandowski, H. (2009). Completing the continuum of schoolwide positive behavior support: Wraparound as a tertiary-level intervention. In Sailor, W., Dunlop, G., Sugai, G. (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 671-703). New York, NY: Springer.
- Eber, L., Sugai, G., Smith, C. R., & Scott, T. M. (2002). Wraparound and Positive Behavioral Interventions and Supports in the Schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 171-180.
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K., & Cicchese, V. (2012). Schoolwide positive behavior support in an alternative school setting: An evaluation of fidelity, outcomes, and social validity of Tier I implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 275-288.
- Fixsen, D. L., Blase, K., Duda, M., Naom, S., & Van Dyke, M. (2010). Implementation of evidence-based treatments for children and adolescents: Research findings and their implications for the future. In Weisz, J., Kazdin, A. (Eds.), *Implementation and dissemination: Extending treatments to new populations and new settings* (2nd ed., pp. 435-450). New York, NY: Guilford Press.
- Fixsen, D., Blase, K., Horner, R., & Sugai, G. (2009). *Scaling up evidence-based practices in education*. SISEP

scaling up brief, February.

- Fogt, J. B., & Piripavel, C. M. D. (2002). Positive school-wide interventions for eliminating physical restraint and exclusion. *Reclaiming Children & Youth, 10*, 227-232.
- George, M. P., George, N. L., Kern, L., & Fogt, J. B. (2013). Three-tiered support for students with EBD: Highlights of the universal tier. *Education & Treatment of Children, 36*, 47-62.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31*, 363-377.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*(8), 1-14.
- Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*, 154-167.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2006). *Children and youth with emotional and behavioral disorders: A history of their education*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What's special about special education for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 37*, 148-156.
- Lane, K. L., Graham, S., Harris, K. R., Little, M. A., Sandmel, K., & Brindle, M. (2010). Story writing: The effects of self-regulated strategy development for second-grade students with writing and behavioral difficulties. *The Journal of Special Education, 44*, 107-128.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*, 234-253.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Menzies, H. M., Gregg, R. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2002). Early literacy instruction for first-grade students at-risk for antisocial behavior. *Education and Treatment of Children, 25*, 438-458.
- Lewis, T. J., & Wehby, J. (1999). Building effective systems of support at the classroom level. In T. J. Lewis & G. Sugai (Eds.), *Safe schools: School-wide discipline practices* (pp. 24-32). Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Lewis, T., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide Systems of Positive Behavior Support: Implications for Students at Risk and With Emotional/Behavioral Disorders. *AERA Open, 3*(2), 1-11.
- Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral

- support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*, 35, 157-179.
- Marchant, M. R., Solano, B. R., Young, K. R., Renshaw, T. L., Fisher, A. K., & Caldarella, P. (2007). Modifying socially withdrawn behavior: A playground intervention for students with internalizing behaviors. *Psychology in the Schools*, 44, 779-794.
- McDaniel, S. C., Robinson, C., & Houchins, D. E. (2016). The effects of Check, Connect, and Expect on behavioral and academic growth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24, 42-53.
- McWhiter, J. J., McWhiter, B. T., McWhiter, E. H., & McWhiter, R. J. (2012). *At Risk Youth 5th ed.* Belmont, CA: Broks/Cole.
- OECD (1995). *Our Children at Risk*, Paris.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Storey, K., & Sprague, J. R. (1997). *Functional analysis of problem behavior: A practical assessment guide* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- O'Shaughnessy, T. E., Lane, K. L., Gresham, F. M., & Beebe-Frankenberger, M. E. (2003). Children placed at-risk for learning and behavioral difficulties: Implementing a school-wide system of early identification and intervention. *Remedial and Special Education*, 24(1), 27-35.
- Peacock Hill Working Group. (1991). Problems and promises in special education and related services for children and youth with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16, 299-313.
- Scott, T. M., & Eber, L. (2003). Functional assessment and wraparound as systemic school processes: Primary, secondary, and tertiary systems examples. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 131-143.
- Scott, T. M., & Hunter, J. (2001). Initiating school-wide support systems: An administrator's guide to the process. *Beyond Behavior*, 11, 13-15.
- Shirk, S. R., Kaplinski, H., & Gudmundsen. (2009). School-based cognitive-behavioral therapy for adolescent depression. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 106-117.
- Signal, L. N., Walton, M. D., Mhurchu, C. N., Maddison, R., Bowers, S. G., Carter, K. N., . . . & Pearce, J. (2012). Tackling 'wicked' health promotion problems: A New Zealand case study. *Health Promotion International*, 31, 441-455
- Sprague, J. R., & Golly, A. (2004). *Best behavior: Building positive behavior support in schools*. Longmont, Co: Sopris West Educational Services.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.

- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., . . . & Rued, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 131-143.
- Sugai, G., O'Keefe, B. V., & Fallon, L. M. (2012). A contextual consideration of culture and school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*, 197-208.
- Wehby, J. H., Lane, K., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(4), 194-197.

A Study on the Prevention and Support Plan for At-risk Students through the Application of School-Wide Positive Behavior Support

Park, Gye-Shin*

The purpose of this study was to find ways to prevent and support at-risk students at the school level. To this end, the situation of at-risk students was considered, and the status and limitations of the school safety integrated system (Wee Project) were investigated. In addition, the characteristics of School-Wide Positive Behavior Support(SWPBS) and the results of SWPBS for students at risk and students with emotional and behavioral disabilities were reviewed through domestic and foreign papers. As a result of the study, among Korean adolescents, there is a high rate of stress perception, depressive experience, and deliberate self-harm(suicide) among the causes of death. It was found that there were many students in the interest group of the school emotional and behavioral characteristics test, and the ratio of the victims of school violence and victims was high. The School Safety Integration System(Wee Project) was found to have limitations such as insufficient Wee class construction, insufficient professional counselor placement, and so on. SWPBS has been tested and verified in improving academic, social, and behavioral skills of students with emotional and emotional disabilities. In this study, the prevention and support plan for at-risk students through the application of SWPBS were suggested.

Keywords : School-wide Positive Behavior Support, At-risk students, Students with Emotional and Behavioral Disorders, Wee project

게재 신청일 : 2019. 11. 24

수정 제출일 : 2020. 04. 08

게재 확정일 : 2020. 04. 18

* 박계신(교신저자) : Dept. of Early Childhood Special Education, Korean Nazarene Univ.(gspark@kornu.ac.kr)