

특수학교에서의 긍정적 행동지원 운영 사례에 대한 연구

Research on the Implementation of Positive Behavior Support in Special School

유정석* · 곽승철**

Ryu, JeongSeok · Kwak, SeungCheol

초록

연구목적: C교육청에서 운영하는 긍정적 행동지원 중점학교 사례를 통해 특수학교에서의 긍정적 행동지원 운영에 필요한 실제적 지식과 이를 바탕으로 효과적인 실행을 위한 지원 방향에 대해 알아보고자 한다. 연구방법: 5개 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 참여한 5명의 담당 부장교사를 대상으로 특수학교에서의 긍정적 행동지원 평가목록을 활용하여 긍정적 행동지원 중점학교 운영의 질적 수준을 확인하였다. 평가목록에 따른 평가 결과를 토대로 중점학교의 구체적 실행 상황을 이해하기 위한 면담을 진행하였으며 핵심 어휘 추출 및 분류작업으로 면담 자료를 분석하였다. 연구결과: 특수학교에서의 긍정적 행동지원 중점학교 운영의 질적 수준은 5개 교 평균 82.73으로 매우 우수한 것으로 평가되었다. 긍정적 행동지원 중점학교 실제 운영 상황에 대한 면담 내용은 분석 결과 사람, 시스템, 문화와 관련된 핵심 내용이 도출되었다. 논의 및 제언: C교육청 특수학교에서의 긍정적 행동지원 중점학교 운영 사례는 C교육청 및 긍정적 행동지원을 운영하는 다른 지역의 특수학교에 실제적 문제해결을 위한 또 다른 사례가 될 것이다.

주제어

긍정적 행동지원, 특수학교, 중점학교, 운영 사례

Abstract

Research Objective: This study aims to explore practical knowledge essential for the effective implementation of positive behavior support in special schools, using a case study of a school with a focus on positive behavior support operated by the C Education Office. The intention is to understand the practical knowledge required and to identify support strategies for the successful execution of positive behavior support in special education settings. Research Method: The study involved five head teachers responsible for the operation of five schools emphasizing positive behavior support in special education. The qualitative level of the operation of positive behavior support in these schools was assessed using an evaluation checklist. Based on the evaluation results, interviews were conducted to understand the specific implementation situations of the schools. The interview data were analyzed through keyword extraction, categorization, and classification. Research Findings: The qualitative level of positive behavior support in the operation of schools emphasizing positive behavior support in special education was evaluated as very high, with an average score of 82.73 across the five schools. The analysis of interview data revealed key themes related to people, systems, and culture in the actual operational situations of schools emphasizing positive behavior support. Discussion and Recommendations: The case of operating schools with a focus on positive behavior support in the C Education Office's special education provides a practical example for problem-solving in other special schools operated by the C Education Office and in different regions implementing positive behavior support.

Key words

Positive Behavior Support, Special School, positive behavior support-focused schools, The case of operating

* Kongju University, Ph.D. candidate

** Corresponding author, E-mail: sckwak@kongju.ac.kr

Kongju University, Professor

Received: 8 November 2023, Reviewed: 3 December 2023, Accepted: 6 December 2023

© 2024 Korea Association for Behavior Analysis

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 우리는 학교 현장에서 교육활동을 비롯한 학교생활과 관련하여 다양한 문제를 보이는 학생들을 만나며 이들을 지도하는 데 많은 어려움을 겪고 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 학급긍정훈육, 회복적 생활교육, 긍정적 행동지원 등 많은 대안적 지도 방안에 대한 논의와 연구, 현장 적용이 실행되어 왔다(Kim et al., 2022). 하지만 긍정적 행동지원이 우리나라에 들어온 지 20여 년이 훌쩍 지난 지금 특수교육 분야를 제외한 일반교육 분야에서는 아직도 긍정적 행동지원이라는 용어가 낯설다. Kim(2023)의 일반학교에서 긍정적 행동지원이 실행되기 어려운 이유에 대한 연구에 따르면 일반교육과 특수교육의 지나친 이분화, 특별히 추가해서 별도로 더 해야 하는 무엇, 특수교육 대상 학생들만을 위한 내용이라는 긍정적 행동지원에 대한 학교 현장의 인식 등이 국내 일반교육 환경에서 긍정적 행동지원을 적극적으로 받아들이지 못하는 이유가 된 것으로 보인다. 하지만 정작 긍정적 행동지원을 먼저 도입한 특수교육 분야를 살펴보더라도 특수학교를 위주로 긍정적 행동지원이 실행되고 있다. 그렇다고 모든 특수학교가 긍정적 행동지원을 적극적으로 받아들여 실행하는 것도 아니다(Kim, 2023).

장애가 있는 학생은 의사 표현의 어려움으로 인해 사회적으로 용인될 수 없는 방식으로 자신의 의사를 표현하기도 한다. 이러한 행동은 결과적으로 정확한 의사 전달 대신 다양한 문제를 발생시키는 경우가 있다(Choi & Park, 2022). 그렇기 때문에 단순히 문제가 되는 행동을 금지하기보다는 기능에 맞는 적절하고 바람직한 행동으로 대체할 수 있도록 교육하는 것은 매우 중요하다(Scheuermann, Hall, 2017).

문제행동에 관한 선행 연구들은 문제를 일으키는 장애학생의 행동 자체가 아니라 행동에 대한 기능을 파악하는 원인분석과 함께 긍정적인 중재 및 일관된 반응의 중요성에 대해 말하고 있으며(Kim & Kim, 2014; Choi & Kim, 2019) 이러한 관점을 반영한 대표적인 방법이 긍정적 행동지원이다. 긍정적 행동지원은 문제행동의 기능을 파악하여 문제행동 발생과 관련된 가설을 수립하고 환경과 대체 행동, 후속 결과에 대한 다 요소 중재를 적용하는 종합적인 문제 해결 접근 방식이다(Lee & Kim, 2018). 또한 긍정적 행동지원은 학생이 보이는 문제행동을 예방하고 감소시키면서 학생에게 의미 있고, 필요한 교육적·사회적 성과를 달성할 수 있는 지원체제로 종합적이면서 개별화된 전략이다(Kang, Son & Jung, 2021). 긍정적 행동지원은 환경의 변화와 문제행동 예방에 초점을 둔 보다 적극적인 방법으로 학생들의 행동을 효과적으로 지원할 수 있다(Kim, 2023; Kim & Park, 2023; Choi, 2010; Bradley, 2001; Eber, Sugai, Smith, Scott, 2002; Sugai, Horner, 2002). 긍정적 행동지원이 교육 현장에서 더 주목받게 된 이유는 전통적인 중재 방법의 한계가 드러났기 때문이다(Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster, Bradshaw, 2014; Scheuermann, Hall, 2017). 사후처벌적인 전통적인 중재 방법은 학생의 문제행동을 지도하는 데 효과적이지 않으며 혐오적이고 비윤리적인 문제를 초래할 위험이 있다(Beak & Cho, 2013; Kincaid, Dunlap, Kern, Lane, Bambara, Brown, Knoster, 2016). 미국의 경우 긍정적 행동지원은 지속적인 국가적 지원을 받으며 장애인교육법(Individuals with Disabilities Education Act)을 통해 1997년부터 교사가 학생의 개별 행동 중재 전략을 계획할 때 긍정적 행동지원을 고려하도록 하였다(Jung, 2013).

우리나라의 경우 미국과 달리 긍정적 행동지원이 개별 차원에서 많이 실행되고 있으나 특수학교를 중심으로 학교 차원의 긍정적 행동지원을 실행하려는 노력 또한 계속되고 있다(Kim & Park, 2014; Lee & Kim, 2018). 2017년 교육부는 특수교육 분야 특별교부금 국가시책사업으로 ‘특수교육 지원 강화’추진 계획을 통해 전국적으로 문제행동 중재를 위한 예산을 교부하였다. 이러한 정책적 지원의 배경에는 우리나라 특수학교 학생들의 장애가 나날이 중증, 중복화되어가는 현재의 추세와 관련이 있다(Ministry of Education, 2022). 학생들이 보이는 여러 행동상의 어려움과 이에 대한 학부모의 적절한 중재 요구는 특수교사들에게도 큰 어려움과 과제로 다가오고 있는데, 이 또한 특수학교가 학교 차원의 긍정적 행동지원을 실행하게 된 요인이 되었다(Kim, 2017). 특히 공격적 행동을 보이는 학생을 지도한 경험

이 있는 특수교사를 대상으로 한 선행 연구에서는 학교 현장의 어려움이 잘 나타나 있다(Han, 2019). 이 연구에서 제시한 학교 현장의 어려움을 간략히 살펴보면 경미한 상처부터 입원 치료가 필요한 심각한 부상, 한 명의 교사에 게만 주어지는 교육의 책무성, 심리적 소진 및 일상생활까지 확대된 어려움, 수업 방해, 보호자와의 관계 악화 등 다양한 문제가 촉발되고 있다. 또한 이러한 어려움들은 교사가 일시적 또는 영구적으로 학교 현장을 떠나게 만드는 요인이 되기도 한다고 하였다.

요즘 사회적으로 논란이 되고 있는 학교 안·밖의 여러 가지 사안들은 오늘에 이르러 새롭게 나타난 것이 아니다. 예전부터 학교가 가지고 있었던 문제들이 수면 위로 드러난 것일 뿐이다. 학교 차원의 긍정적 행동지원이 시작된 미국 등에서는 이미 24,000여 개 이상의 학교에 학교 차원의 긍정적 행동지원이 적용되었으며, 이를 통해 학업 성취도, 출석률, 사회적 능력 향상 및 문제행동 예방 등의 여러 가지 부분에서 긍정적인 결과와 영향을 보고하고 있다(Moon & Jung, 2019; Lim & Choi, 2019; Lee, Lee, Seo & Paik, 2020; McIntosh, 2014; Nocera, Whitbread, & Nocera, 2014). Kang, Son and Jung(2021)는 긍정적 행동지원의 적용이 학생의 부적절한 행동 감소와 적절한 행동 증가라는 효과 외에도 교사의 자기 효능감 향상과 전문성 신장에 긍정적 영향을 미치기에 가능한 한 빨리 학교 현장에 적용되어야 한다고 하였다(Horner, Sugai, Smolkoski, Eber, Nakasato, Todd, & Esperanza, 2009; 2012; McIntosh, Mercer, Hume, Frank, Turri, & Mathews, 2013; Choi & Lee, 2015). 이에 본 연구에서는 ‘모두가 행복한 학교’를 목표로 추진되고 있는 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 대한 질적 수준을 살펴보고 담당 부장교사들의 이야기를 통해 질적 수준 평가 결과에 따른 실제적 운영의 실행 상황에 대해 알아보고자 한다. 실제적 운영의 실행 상황을 살펴봄으로 중점학교를 운영하는 실무자들에게 중점학교 운영에 대한 실제적 지식을 제공할 것이다. 중점학교 운영 사례연구를 통해 학생과 학교, 가정 모두가 행복한 학교 차원의 긍정적 행동지원이 교육 현장에 의미 있게 안착하고 실행되는데 필요한 중점학교 운영에 대한 실무자들의 실제적 지식과 중점학교를 지속적으로 실행할 수 있는 지원 방향에 대해 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

첫째, 특수학교에서의 긍정적 행동지원 중점학교 운영의 질적 수준은 어떠한가?

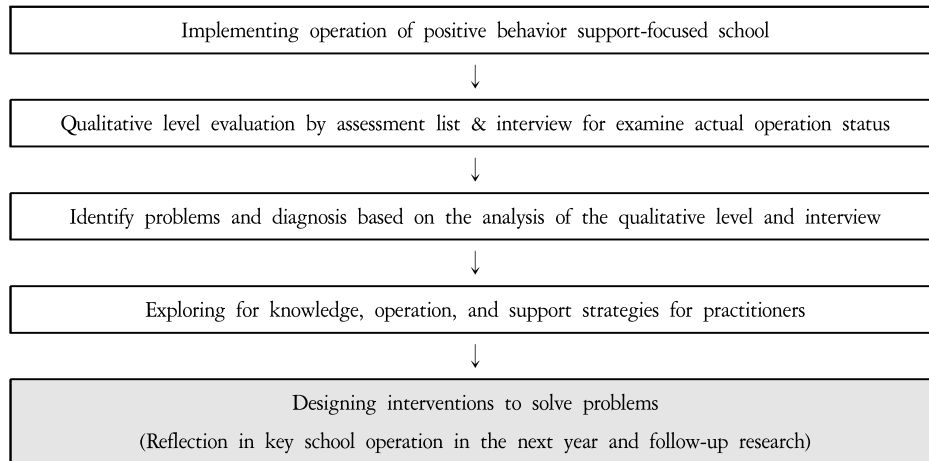
둘째, 특수학교에서의 긍정적 행동지원은 어떻게 실행되고 있는가?

II. 연구 방법

1. 실제 지향 사례연구

Dul and Hak(2017)의 실제 지향 사례연구의 원리를 C교육청 특수학교에서의 긍정적 행동지원 중점학교 운영 사례에 적용하였다. 실제 지향 사례연구는 이론 개발에 기여하는 이론 지향 연구와 달리 업무를 추진하는 실무자들에게 필요한 지식을 제공하는 것을 목적으로 하며 이러한 지식을 실제적 지식이라 한다. 실제 지향 사례연구에서 실제란 실무자가 맡은 업무를 수행하기 위한 활동을 하는 현실 상황, 즉 실제 상황을 말한다. 여기서 실제란 해결이 필요한 문제 상황이라기보다는 구조화되지 않은 문제들로 보아야 한다고 하였으며 실무자란 실제 상황에서 무언가를 조직하거나 실행하는 책임을 가진 사람 또는 집단이다. 이러한 실제 지향 사례연구는 실제적인 문제 해결을 위한 ‘개입의 사이클(Intervention cycle)’을 제안하고 있다. 개입의 사이클을 통해 구체적인 실제 상황에서 어떤 요소와 어떤 특성들이 결과에 영향을 미치며 나아가 긍정적인 결과를 가져오는지에 대해 알아보고자 한다.

본 연구에서는 실제 사례 탐색의 구체적인 방법으로 개입의 사이클 5단계를 수정 적용하였다. 개입의 사이클 5단계는 순환적 과정을 가지고 있으나 이를 <Figure 1>과 같이 수정하여 중점학교의 전반적인 운영에 대한 질적 수준을 평가하고 학교별 긍정적 행동지원 중점학교 운영을 담당한 참여자들의 면담 내용을 통해 실행 상황을 분석하였다. 실행 상황에 대한 분석을 통해 긍정적 행동지원 중점학교 운영 담당자, 즉 실무자가 필요로 하는 실제적 지식인 학교 차원의 긍정적 행동지원이 학교 현장에 성공적으로 안착하는 데 필요한 요소를 알아보고자 한다.



<Figure 1> Research procedures through 5 steps of 'Cycles of Intervention'

2. C교육청 긍정적 행동지원 중점학교 현황 및 특징

본 연구는 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 운영에 관한 구체적인 사례를 통해 긍정적 행동지원 중점학교 운영의 질적 수준과 실제적 운영 실행 상황에 대해 알아보고 이를 통해 중점학교 운영에 대한 실무자들의 실제적 지식과 이를 바탕으로 중점학교를 지속적으로 실행할 수 있는 지원 방향에 대해 알아보고자 한다. C교육청에서 운영하는 긍정적 행동지원 중점학교 공모사업에 참여하여 학교 차원의 긍정적 행동지원을 실행하고 있는 발달장애 특수학교의 담당 부장교사 5명을 연구대상으로 하였다. C교육청 긍정적 행동지원 중점학교를 연구 대상으로 선정한 이유는 다음과 같다. 첫째, 학교 차원의 긍정적 행동지원을 실험적으로 실시하는 학교 및 특별사업으로 진행되는 학교는 있으나 도 교육청 차원에서 예산과 인력을 지원하여 한 학교가 여러 해에 걸쳐 지속적으로 추진하는 사업은 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교뿐이라는 점이다. 특히 긍정적 행동지원 중점학교의 원활한 운영을 위해 정원의 기간제교사 1명을 추가 배치하는 방식으로 실질적인 인력지원 정책을 추진하는 곳은 전국에서 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교뿐이다. 둘째, 2019년 처음으로 C교육청의 정책적 지원을 받아 긍정적 행동지원 중점학교 사업이 시작되어 현재 2023년 5개교로 확대된 시점에서 특수학교 차원의 긍정적 행동지원을 위한 내용들이 충실하게 적용되어 실행되고 있는지 확인하고 점검해 볼 필요가 있다. 셋째, C교육청 긍정적 행동지원 중점학교의 운영 목표는 학생, 학부모(가정), 교사(학교) ‘모두가 행복한 학교’이다. ‘모두가 행복한 학교’라는 의미를 살펴보면 교육을 통해 학생이 행복하고, 학생의 교육적 변화로 인해 학부모가 학교를 신뢰하며 이러한 신뢰를 바탕으로 교사가 보람을 느끼는 학교를 목표로 하는 것이다. 이러한 목표를 이루기 위해 긍정적 행동지원이 학교 현장에서 얼마나 의미 있게 실행되고 있으며 실행에 영향을 미치는 요인이 무엇인지에 관한 확인이 필요하다. 마지막으로 이러한 평가와 연구 결과를 바탕으로 학교 차원의 긍정적 행동지원 목적 달성을 위한 효과적이고 실질적인 실행을 위한 중요 요소 확인 및 지원 방향을 모색하고자 한다. 이러한 이유로 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교를 연구의 대상으로 선정하였으며 C교육청 긍정적 행동지원 중점학교의 기본 현황은 다음의 <Table 1>과 같다.

<Table 1> Basic status of the C office of education's positive behavior support-focused schools

Basic status of the C office of education's positive behavior support-focused schools					
Current Status List	A Special School	B Special School	C Special School	D Special School	E Special School
Establishment classification	public	public	private	public	private
Disability type	Intellectual Disability	Intellectual Disability	Emotional disorder	Intellectual Disability	Intellectual Disability
Number of students	234	162	219	111	99
Number of teachers	79 (Male 25, Female 54)	52 (Male 8, Female 44)	72 (Male 26, Female 46)	44 (Male 12, Female 32)	42 (Male 13, Female 29)
a key school					
Operating Period	5 years	1 year	5 years	3 years	3 years*

* After the first operation in 2019, re-opertaing PBS-focused school since 2022

1) C교육청 긍정적 행동지원 중점학교 운영 내용

학생의 다양한 행동에서 비롯되는 문제와 어려움 등으로 학생 및 교사의 안전, 학생의 학습권과 교육활동 참여 기회가 위협받는 상황이 발생하게 되면 학교는 모두의 안전과 원활한 교육활동을 이어 나가기 위해 학생의 문제행동에 적절히 대처할 필요가 있다. 더불어 학생의 다양한 행동에 대한 교육공동체의 인식 제고 및 교사들의 행동 중재 역량 강화로 행동상의 어려움을 보이는 특수교육 대상 학생의 일상 회복을 지원하고 학생의 학습권과 교사의 교육권을 동시에 보장하기 위해 긍정적 행동지원 중점학교를 운영하고 있다. 긍정적 행동지원 중점학교의 세부 운영 내용은 다음의 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Details of operational contents for positive behavior support-focused school

Operational area	Details of operation
Student program	- Program operation plan at the individual, class (small group), and school level - Functional assessment for student's individual intervention and operation of program to cooperate with family - Small group play activities for classes, provision of psychological support program
Support for faculty members and parents	- Planning for strengthening capacity of school personnel including learning community, school personnel training, consulting, etc - Operation of a teacher's mind recovery program (individual intervention support teachers, etc.) - Support for linkage between parents and medical experts
Establishment of behavior support system	- Organizing a positive behavior support team and constructing a support system - Establishing crisis management plan and operation plan - Operation of calming room, purchase of textbooks and materials related to behavior support
Community connection	- Support for connection with medical institutions, behavioral development promotion centers, and treatment institutions - Establishment and operation of the behavior intervention expert manpower pool

2) C교육청 긍정적 행동지원 중점학교의 주요 특징

C교육청은 도내 11개의 특수학교 중 공모를 통해 2019년 3개교를 시작으로 긍정적 행동지원 중점학교 사업을 추진하였으며 2023년 현재 5개 특수학교로 확대 선정하여 운영하고 있다. 현재의 5개교는 매년 학교 현장의 요구에 맞춰 증가한 것이다. 긍정적 행동지원 중점학교는 전 교직원 70% 이상의 동의로 시작되며 1,500만원~2,000만원의 운영비와 더불어 정원의 기간제교사 1명이 추가 배치된다. 중점학교 운영 방침에는 PBS팀 구성과 정원의 기간제 교사

<Table 3> Main characteristics of C Office of Education's positive behavior support-focused schools

	Main characteristics of C Office of Education's positive behavior support-focused schools
Selection and operation of five schools	Select and operate five special schools in the province through a public offering Starting with the first three schools in 2019, steadily increased to 5 schools as of 2023 Operation expense for positive behavior support-focused schools from 15 million won to 20 million won is provided depending on situations such as numbers of students and numbers of selected schools.
a program for the educational community	Plan to ensure that programs are run in a balanced manner for students, faculty members and parents Operation of individual, targeted groups, and universal intervention programs at school level Creating an educational environment where schools and families (Parents) communicate through the operation of linked programs The policy of Chungbuk's positive behavior support-focused school is to create a happy school for everyone where students are happy, teachers are rewarding, and guardians can relying.
Support for students requiring individual intervention	Operation of case and student council Application of evidence-based practice based on functions of the behavior Deployment of professional personnel through behavior analysis expert training course (special teachers possessing behavior analysis expert qualifications) Collaborate with external experts (BCBA, university professors, etc.) using the workforce pool
Related to the work of the teacher in charge	Assign a special education teacher who earned BCBA or KBA qualification by majoring in ABA at a master's level or higher and who earned KBA qualification by expert training courses The PBS Plan of the Office of Education specifies the role of the teacher in charge in the official document (in charge of tasks related to positive behavior support-focused school such as training and council, other tasks, and supporting classes for other teachers are not allowed)
Part-time teachers other than regular staff	Provide support for teachers in charge of positive behavior support with teaching and work tasks of positive behavior support-focused school When selecting a school that focuses on supporting positive behavior, additional personnel are assigned outside the quota*
The consent of the faculty staff	Apply for positive behavior support-focused school under the condition that more than 70% of faculty member including school administrators agree
Crisis management plan	Establish a crisis management plan for intervening in serious violent problem behavior and link with school personnel and family Establish an organized and cooperative joint response system in consideration of the individual characteristics of students rather than the individual responses of homeroom teachers or subject teachers
etc	Efforts to create a cooperative system for the educational community Application of active preventive interventions led by PBS team (Creating a school culture with fun learning through the planning and operating of various programs such as project classes, experiential learning, and individual educational activities) Sharing and improving operation results through consulting and result report meetings by school (participating in class sharing festivals) Sharing information and excellent operation cases and etc. through continuous consultation with the person in charge of operation of positive behavior support-focused school Supporting the operation of a key school for positive behavior support by the C Office of Education's Special Education Center for behavior intervention support center

* Above are the most helpful support in the school field which were requested by management staff as essential in the future.

의 PBS팀 업무지원에 관한 내용이 명시되어 있으며 이는 긍정적 행동지원 중점학교 운영의 실질적인 실행을 위한 제도적 지원이다. 특히 정원의 기간제교사는 타 시도교육청의 학교 차원의 긍정적 행동지원 사업과 구분되는 C교육청만의 특징으로 긍정적 행동지원 중점학교 운영 담당자 및 긍정적 행동지원팀(PBS 팀)만의 수업 및 업무를 지원하는 역할을 한다.

더불어 C교육청에서는 2년 과정으로 특수교사를 대상으로 한 행동분석전문가 자격 과정을 추진하여 특수교사를 행동분석전문가로 육성하고 있다. 이렇게 행동분석전문가로 육성된 교사를 특수학교에 배치하여 긍정적 행동지원 중점학교 업무를 총괄하도록 하고 있으며 정원의 기간제 교사는 긍정적 행동지원 업무를 추진하는 실무자들에 대한 지원을 한다. 긍정적 행동지원 중점학교 업무를 충실히 수행하기 위해서는 예산과 더불어 일을 기획하고 추진하는 인력이 매우 중요하며 이는 PBS의 MTSS(Multi Tears Support System)를 위한 협력체계의 기본 바탕으로 정원의 기간제 교사 추가 배치와 이를 통한 PBS팀의 효율적인 구성은 긍정적 행동지원 중점학교의 실질적인 핵심 지원 요소이다. 이러한 PBS팀 구성에 대한 C교육청의 정책적 지원으로 중점학교 5개교의 PBS팀은 구성원의 전문성 확보와 효과적인 운영을 위한 기본 조건을 확보하였다.

C교육청 긍정적 행동지원 중점학교의 주요 특징을 요약하면 다음과 같다. 첫째, 도 교육청 공모사업으로 학교의 자발적 참여를 기반으로 긍정적 행동지원 중점학교가 운영된다는 점이다. 둘째, 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 대한 방침을 바탕으로 개별 학교만의 특색있는 사업이 추진된다는 점이다. 셋째, 긍정적 행동지원 중점학교 운영을 위한 물적, 인적자원을 제도적으로 지원하고 있다는 점이다. 이에 대한 구체적인 내용은 다음 <Table 3>과 같다.

3. 연구 참여자

연구 참여자는 긍정적 행동지원 중점학교 운영을 총괄하는 담당 부장교사로 하였다. 연구 참여자들은 ‘특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록’을 통해 중점학교 운영에 대한 질적 수준을 직접 평가하였으며, 긍정적 행동지원

<Table 4> Study participant basic characteristics

Characteristics		A teacher	B teacher	C teacher	D teacher	E teacher
Sex	Female	✓	✓	✓		
	Male				✓	✓
Educational experience	Less than 5 to 10 years	✓		✓	✓	✓
	for more than 10 years		✓			
Affiliated school level	Elementary		✓	✓		
	Middle	✓			✓	✓
	High					✓
Highest education level	master	✓		✓	✓	✓
	Doctor		✓			
PBS Team	Less than 2 to 4 years	✓	✓		✓	✓
	for more than four years			✓		
Related qualifications	KBA (Korea Behavioral Analysis Expert)	*	✓	✓	✓	*
	BCBA (International Behavioral Analysis Expert)			✓		
	Graduated from Master's Program in Applied Behavioral Analysis	✓				

*Among the department members, teachers with KBA (Korea Behavioral Analysis Expert) qualifications are included.

중점학교 운영에 대한 초점집단면담(FGI), 개별면담, 협의회, 컨설팅 등에 참여하였다. 긍정적 행동지원 중점학교 운영을 위해 담당자의 전문성을 확보하고자 C교육청이 행동분석전문가 양성 과정을 통해 한국행동분석전문가(KBA)로 양성한 교사, 또는 그 밖의 행동분석 관련 자격이나 학위를 취득한 교사가 긍정적 행동지원 중점학교 운영을 담당하고 있다. 연구 참여자인 운영 담당 부장교사의 기본 정보는 다음 <Table 4>와 같다.

4. 자료 수집 및 분석

1) 자료 수집

본 연구에서는 긍정적 행동지원 중점학교의 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 운영에 대한 평가와 긍정적 행동지원 중점학교의 실행 상황에 대해 알아보기 위해 다음과 같이 자료를 수집하였다.

(1) 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 질적 수준 평가

Kim(2019)에 의해 개발된 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 효과성 담보를 위한 질적 적절성 평가목록으로 복합가중치가 반영된 ‘특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록’을 활용하였다. 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록은 4개 영역, 16개 평가 항목, 59개 평가 지표로 구성되어 있으며 세부 내용은 CIPP(Context: 상황, Input: 투입, Process: 과정, Product: 산출) 평가 모형에 근거하여 기초 단계 평가(상황 평가)는 3개 평가 항목의 10개의 평가 지표, 계획 수립 단계 평가(투입 평가)는 4개 평가 항목의 17개 평가 지표, 실행 단계 평가(과정 평가)는 5개 평가 항목의 20개 평가 지표, 결과 평가(산출 평가)는 4개 평가 항목의 12개 평가 지표로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용된 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록은 1, 2, 3차 델파이 조사를 거쳐 긍정률, 합의도, 수렴도, 내용타당도 비율을 산출하여 비교하였으며 대부분의 평가 지표는 델파이 조사를 진행하면서 긍정률, 합의도, 수렴도 및 내용타당도 비율이 증가하였다. 또한 모든 평가 지표는 합의도, 수렴도 및 내용타당도 비율 등이 타당한 것으로 나타났다(김대웅, 2019). 평가 목록의 59개 평가 항목은 복합가중치가 반영된 점수가 배점되어 있으며 매우 우수 100~81%, 우수 80~61%, 보통 60~41%, 미흡 40~21%, 매우 미흡 20% 이하로 결과를 산출하였다. 이러한 평가 목록을 활용하여 C교육청에서 운영하는 긍정적 행동지원 중점학교 운영 담당 부장교사들이 각 학교의 긍정적 행동지원 운영에 대한 질적 수준을 평가하였다. 각 학교별로 긍정적 행동지원 중점학교 운영 기간이 다르기에 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 질적 수준 평가는 2023년을 기준으로 1년 운영에 대한 부분을 평가하였다. 이렇게 산출된 평가 항목에 대한 점수를 바탕으로 평가 영역, 평가 항목에 대한 백분율을 산출하여 각 학교별 평가 결과에 대한 확인 및 평가를 용이하게 하였다.

(2) 긍정적 행동지원 중점학교 실제 운영에 대한 실행 상황 확인을 위한 면담

면담을 위한 핵심 질문은 각 학교의 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록에 의한 평가 결과를 바탕으로 Lee(2018)의 설문지를 참고하여 구성하였다. 긍정적 행동지원 중점학교의 실제 운영에 대한 실행 상황을 알아보고자 반구조화된 질문 문항을 사용하였다. 반구조화된 실제 상황에 대한 질문의 핵심문항은 <Table 5>와 같다. 더불어 핵심 문항을 중심으로 보다 깊이 있는 운영에 대한 실제 상황을 알아볼 수 있도록 문항의 순서 구분 없이 비형식적인 자유로운 면담을 진행하였으며 면담 내용에 대한 현장 질문을 추가하였다. 이 외에도 운영 담당자로서 경험하고 느낀 점 등을 자유롭게 답할 수 있도록 하였다. 면담은 참여자들에게 유선으로 사전 동의를 얻은 후 진행하였으며, 대면과 비대면의 방식을 병행하여 진행하였다. 연구자는 C교육청의 중점학교 운영을 지원하는 업무를 하고 있기에 연구 참여자들과 소통할 기회가 많았으며 연구 참여자들과의 면담은 23년 3월~11월까지 진행하였다. 초점집단면담(FGI)을 1회 진행하였으며 개별면담은 2~3회씩 진행하였으며 필요에 따라 유선 등 비대면 형식으로 1~2회 추가 면

답을 시행하였다. 초점집단면담(FGI)과 개별면담은 1시간에서 1시간 30분 사이로 진행하였다. 그 밖에 연 1회의 긍정적 행동지원 중점학교 컨설팅, 연 2회의 담당자 협의회를 통해 운영에 대한 자료를 수집하였다.

<Table 5> Key questions about actual status

• The degree of the necessity of positive behavior support-focused school?
• As a result of the evaluation of the quality level of positive behavioral support, excellent and insufficient parts were identified in the operation of the positive behavioral support-focused school. What do you think is the reason for the result?
• What are the requirements related to the operation of a positive behavior support-focused school?
• Open questions for opinions related to positive behavior support-focused schools.

2) 자료 분석

개별면담, 초점집단면담(FGI), 컨설팅 협의 내용을 전사한 자료 및 메모 등의 자료에 대해 Strauss and Corbin(1990)의 반복적 비교분석법(constant comparison method)을 사용하여 분석하였다. 긍정적 행동지원 중점학교 운영 담당 부장 교사를 대상으로 2023학년도 중 실시한 개별면담, 초점집단면담(FGI), 컨설팅 등의 전사 자료(A4용지 78장)들을 1차 비교 분석하여 핵심어휘를 추출하고 연구자 각각의 의견을 핵심어휘에 따라 2차 분석 및 분류하는 작업을 통해 면담 자료를 분석하였다. 이러한 핵심어휘 추출 및 2차 분류작업으로 도출된 내용에 대한 타당성 확보를 위해 특수교육학 박사학위 소지자 2명의 검토를 거쳤으며 자료의 진실성 확보를 위해 연구 참여자들에게 분석·정리한 자료에 관한 내용 확인 및 해석에 대한 오류 확인의 검토 과정을 거쳤다.

III. 결과

1. 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 대한 질적 수준

복합가중치가 반영된 ‘특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록’(Kim, 2019)을 활용하여 5개 긍정적 행동지원 중점학교 운영의 질적 수준을 파악하였으며 C교육청 긍정적 행동지원 중점학교의 운영평가 결과는 다음 <Table 6>과 같이 5개교 평균 82.73으로 매우 우수한 수준으로 평가되었다.

<Table 6> Results of operating evaluation of positive behavior support-focused schools using evaluation list

Results of operating evaluation of positive behavior support-focused schools using evaluation list				
A Special School	B Special School	C Special School	D Special School	E Special School
78.70	88.50	87.65	79.79	78.99
excellent	very excellent	very excellent	excellent	excellent

평가 영역별로 살펴보면 상황 평가에서는 ‘나’ 학교가 93점으로 가장 높았으며 ‘다’ 학교가 74점으로 가장 낮은 평가 결과를 보였다. 투입 평가에서는 ‘나’ 학교가 94점으로 가장 높고 ‘라’ 학교가 68점으로 가장 낮았으며 과정 평가에서는 ‘다’ 학교 93점과 ‘라’ 학교 77점, 산출 평가에서는 ‘마’ 학교 81점과 ‘라’ 학교 61점으로 각 영역별 최고와 최저 점수의 결과를 보였다. 학교별로 영역별 최고점에서 최저점을 살펴보면 ‘가’ 학교 과정 평가→산출 평가→상황 평가→투입 평가의 순으로, ‘나’ 학교 투입 평가→상황 평가→과정 평가→산출 평가, ‘다’ 학교 과정 평가→투입

평가→상황 평가→산출 평가, ‘라’ 학교 과정 평가→상황 평가→투입 평가→산출 평가, ‘마’ 학교 투입 평가→상황 평가→산출 평가→과정 평가의 순으로 나타났으며 영역별 평가 결과는 모두 매우 우수~우수 사이의 결과를 보였다. 단, 평가 결과는 운영 담당자들의 주관적인 평가에 의한 것으로 학교별 점수를 단순 비교하는 것은 의미 없으며 담당자들의 중점학교 운영에 대한 인식 수준을 확인하는 정도로 보아야 할 것이다. 이러한 인식 수준에 대한 의미와 내용은 이후 실제 운영 사례에 대한 면담을 통해 확인하였다. 평가 목록의 세부 항목에 대한 평가 결과는 다음 <Table 7>와 같다.

<Table 7> Results of detailed evaluation of positive behavior support evaluation list

Results of detailed evaluation of positive behavior support evaluation list												
School					Evaluation area	Evaluation items	School					
A	B	C	D	E			A	B	C	D	E	AVG
76	93	74	81	78	Situation evaluation positive behavior support Evaluation of basic steps of operation	Accountability and spontaneity of teachers	80	100	65	85	100	86
Average 80						Measurement and selection of problem behavior	80	92	87	81	70	82
						Positive behavior support team	66	86	71	78	59	72
71	94	86	68	84	Input evaluation Evaluation of a step for positive behavior support operation plan	Physical support	60	67	82	74	52	67
Average 80						Human support	64	94	89	93	94	87
						Operational support	76	97	87	50	77	77
						Troubleshooting support	93	100	80	20	85	76
82	89	93	87	77	Progress evaluation Evaluation of a step for positive behavior support implementation	Operational schedule and procedures	99	81	82	83	93	88
Average 86						Universal support	80	57	89	96	91	83
						Functional behavioral assessment	71	91	100	78	72	83
						Individual support	81	96	95	89	64	85
						Crisis management plan	100	100	80	100	100	96
78	72	73	61	81	Result evaluation Evaluation of Positive Behavioral Support Results	Satisfaction survey	79	50	88	48	68	67
Average 73						The effect of universal support	80	80	71	83	96	82
						The effectiveness of individual support	75	67	75	65	76	72
						Continuous management	80	80	63	42	80	69

연구 참여자들은 평균적으로 상황과 투입, 산출 평가가 우수, 과정 평가를 매우 우수로 평가하였다. 평가 항목별로 살펴보면 매우 우수 평가를 받은 항목은 위기관리계획, 운영 일정 및 절차, 인적자원, 교원의 책무성과 자발성, 보편적 지원과 기능적 행동평가, 문제행동의 측정과 선정, 보편적 지원의 효과다. 가장 낮게 평가한 항목은 만족도 조사, 물리적 지원, 지속적 관리, 개별지원의 효과, 긍정적 행동지원팀 항목 순이다. 특히 5개교 중 4개 학교가 100점 매우 우수, 1개 학교 80 우수로 모든 학교에서 높게 평가된 항목이 있는데 이러한 결과를 보인 평가 항목은 위기관리계획이다. 중도·중복장애 학생이 있는 특수학교의 특성상 예기치 않게 직면하게 되는 위기 상황에서 대상 학생 본인을 비롯하여 주변의 다른 학생, 교직원 등 학교 내 모든 구성원의 안전을 최우선으로 하여 교육활동과 긍정적 행동지원 중점학교가 운영되고 있다는 것을 짐작해 볼 수 있다.

2. 긍정적 행동지원 중점학교 실제 운영에 대한 실행 상황

긍정적 행동지원 중점학교 운영의 질적 수준에 대한 실행 상황을 알아보기 위해 중점학교 운영 담당 부장교사를 대상으로 면담을 진행한 후 면담 내용을 분석하였다. 분석한 결과 다음 <Table 8>과 같이 핵심어휘를 중심으로 3개의 대주제와 10개의 소주제가 도출되었다.

<Table 8> Results of the interview with the head teachers in charge of the operation of the positive behavior support-focused school

Main topic	Subtopic
The key to implementation is people “In the end, it’s people who work.”	PBS team’s expertise
	The many things a teacher has to do and an effort for implementing interventions in the reality
Systems for implementation ‘It takes a whole village to raise a child.’	Form a team for PBS work
	the need for team approach in intervention PBS, which is a specific department’s job
a culture of sharing values and responsibilities “It’s not you and me, it’s us.”	Lack of understanding in PBS and different values
	Administrator’s awareness and support
	The need for positive behavioural support
	The formation of a culture of togetherness

1) 실행을 위한 핵심은 사람 ‘결국 일하는 건 사람’

‘인적 지원’은 매우 우수한 높은 평가를 받은 항목이다. 또 평가 영역에서 과정 평가는 가장 높은 점수로 매우 우수 평가를 받은 영역인데 이러한 높은 수준의 실행을 위해서는 담당 교직원의 전문성이 매우 중요하며, 학교 차원의 긍정적 행동지원을 담당하는 전담 인력은 필요한 역량을 갖춰야 한다(Stormont, Beckner, Johnson, 2012). 또한 Kang, Son and Jung(2021)는 학생 행동에 대한 관찰, 기록, 평가의 전문성 확보를 위해 행동분석전문가가 팀원으로 참여하는 것이 좋다는 의견을 제시하였다.

(1) PBS팀의 전문성

긍정적 행동지원 프로그램은 행동의 기능에 기반하여 환경까지 고려한 다 요소 중재 전략을 수립하고 실행하는 것이 중요한 요소이다. 이러한 과정에는 전문적 지식 및 경험에 대한 전문성이 필요하다고 연구 참여자들은 말하고 있다.

구성원들이 ABA 또는 PBS에 대해 많이 공부하고 관련 자격을 가진 선생님도 있어요. 팀 내 이러한 전문성을 가진 구성원은 함께 가치를 공유하고 일을 하는 데 방향을 제시해 주는 등 여러 가지로 의미 있죠. (23.5.16. ㄱ교사 개별면담)

행동분석전문가 양성 과정을 이수하고 관련 자격을 취득한 선생님들이 관련 업무를 대부분 맡아 전문성을 갖추고 일 처리를 할 수 있는 것 같습니다. (23.6.8. ㄴ교사 개별면담)

업무 담당자로서 PBS에 대한 전문성은 매우 중요한 것 같습니다. 전문성을 유지하기 위해 연수나 업무 담당자

또는 담당 부서원들 간의 지속적인 소통과 협의가 필요하다고 생각합니다. 실제로도 긍정적 행동지원 중점학교를 운영하는 5개교 담당 교사의 협의 및 의견 교류를 통해 학교 차원을 넘어 도 교육청 차원의 지원과 중재를 할 수 있었다고 생각합니다. (23.4.6.ㄴ교사 개별면담)

기능적 행동평가 부분에 특히 신경을 많이 썼죠. 행동의 기능에 근거한 중재가 이루어져야 의미 있는 행동변화가 가능하기에 이 부분은 늘, 항상 신경을 쓰고 있습니다. 또, PBS를 담당하고 있는 저도 석사 때 ABA를 전공하고 BCBA와 KBA 자격을 가지고 있으며 다른 BCBA 선생님들과 지속적인 사례연구와 협의를 통해 학생들의 행동에 대한 기능을 파악하고 기능에 맞는 중재를 적용하려 노력하고 있습니다. (23.6.5.ㄷ교사 개별면담)

(2) 교사가 해야 할 많은 일들과 현실

교사들은 교과지도 및 생활지도 외에도 행정업무와 민원 업무, 각종 연수 등 학교에서 다양한 종류의 많은 일들을 해야 한다. 학교에서 교사들은 주어진 업무 중 어느 것 하나도 소홀히 할 수 없는 게 현실이다. 교사들은 이렇게 많은 업무 속에서 또 무언가를 더 한다는 것은 결코 쉽지 않다는 현실에 대한 어려움을 표현하고 있다.

선생님들은 업무, 민원, 문제행동 등으로 소진이 너무 심하여 무언가를 추진하기 위한 동력 자체가 약한 것 같은 느낌입니다. 학교 현장은 굉장한 피로가 누적되어 있어요. 학부모, 학생, 관리자 등으로부터의 긍정적 피드백이 적어 심리적 소진을 충전할 여유가 없습니다. 선생님들은 기본적으로 학생 교육에 대한 계획·실행·평가 업무, 담임으로서 교육의 책무성, 학부모와의 관계, 행정업무, 법정 연수 등 과도한 업무와 이로 인한 신체적, 정신적 소진이 큼니다. PBS는 학교 현장에 꼭 필요하다고 느끼지만... PBS가 학교 문화로 정착하지 못하는 건 이런 이유 아닐까요? 심리적 회복을 위한 지원과, 유능감 증진을 위한 심층 연수(지원)가 필요합니다. (ㄹ교사 개별, FGI, 컨설팅 면담 내용 종합)

PBS 중점학교의 경우 전담 부서의 업무지원을 위해 정원의 기간제 교사와 사업비를 지원받고 있습니다. 특히 정원의 교사는 수업과 업무를 지원하기에 실질적으로 PBS 업무를 진행하는 데 있어 꼭 필요한 부분이므로 정원의 기간제 교사 지원만큼은 꼭 지속되길 바랍니다. 결국 일을 하는 건 사람입니다. 사람이, 인력이 필요하다는 뜻입니다. (ㄱ교사 개별, FGI 면담 내용 종합)

중재 충실도를 측정하는 것이 가장 미흡한 부분이에요. 중재 충실도를 실행할 시간이 너무 부족해요. 수업, 체험학습 등 학교의 다양한 프로그램과 교육과정 운영에서 중재를 일관되게 충실하게 적용하고 실행하는 것은 매우 어려워요. 특히 외부 강사의 경우는 더 어렵습니다. 모두가 모여 설명하고 이해하고, 협의하기는 시간상으로 어려운 것이 현실이죠... (ㄱ교사 개별, FGI 면담 내용 종합)

동료교사와 협력이 잘 안되죠. PBS보다는 내가 맡은 업무가 먼저 아니겠어요? 아니 이(긍정적 행동지원과 관련된) 또한 담임교사가 맡은 (처리해야 할) 업무 중 하나로 인식하는 거죠. 학급경영, 학생 지도를 포함해서 다른 일도 내가(각 교사가) 할 일이 많으니까.. 학교에서 교사가 할 일을 일일이 나열하면 너무 많아 끝도 안 날 거예요... 실천이 미약하다? '어렵다!'가 맞을 듯합니다. 실천이 어려운 이유는 여러 가지가 있겠지만 학교 안에서 교사가 할 일은 너무 많은 것이 가장 크다고... (23.9.26.ㄴ교사 개별면담)

(3) 중재의 실행을 위한 노력

평가 영역 중 과정 평가는 평균 86으로 가장 높은 평가 결과를 보인 영역이며 그중에서도 ‘위기관리계획’은 96으로 모든 항목 중에서 가장 높은 평가 결과를 보였다. 특수학교의 교육활동이 위기행동을 보이는 학생 본인을 비롯하여 구성원 모두의 안전과 안정을 최우선으로 한다는 것을 알 수 있다. 더불어 과정 평가의 모든 평가 항목에서 매우 우수로 평가였으며 이러한 결과가 선생님들의 노력에 의한 것임을 알 수 있다.

보편적 지원을 위한 노력을 많이 했고 결과도 보편적 지원에서 높다고 생각합니다. 사실 우리 학교는 학생 수가 많지 않아 개별 중재를 해야 하는 학생이 많지 않기도 하고 또 긍정적 행동지원이 어떤 것인지를 알리기 위해서는 보편적 중재가 가장 의미 있었습니다. 중점학교 선생님들과의 지속적인 협의로 얻은 아이디어를 보편적 중재에 많이 적용했습니다... 보편적 중재 프로그램을 학생들이 의외로 너무 좋아해서 학교 분위기도 바뀌고, 아이들이 바뀌고, 선생님과 학부모님들의 인식도 바뀌고... 사실 이런 변화에 저도 좀 놀랐습니다. (23.6.27.교사 개별면담)

저희 학교는 보편적 중재를 학생, 교사 모두를 대상으로 진행하고 있습니다. 아이들도 좋아하고 선생님들도 좋아하고... 아이를 가르치는 건 선생님이지만... 우선 선생님들의 긍정적 행동지원에 대한 인식이 조금씩 변하고 있는 것을 느낍니다. 아이, 생활지도, 학교생활 등 이제는 선생님들이 저희 PBS팀에 먼저 상담을 신청하는 경우가 늘고 있습니다. (23.7.13.교사의 메시지)

위기관리계획은 지금 다시 평가하라면 점수를 좀 낮추고 싶어요. 점수 바꿔주세요... 계획은 잘 짜고 실행도 열심히 하지만 요즘 물리적인 한계를 체감해요. 감정이 폭발하는 아이들은 교실에서 선생님 혼자 절대 감당 못해요. 교실에 그 아이만 있는 게 아니거든요. 이럴 때 적극적으로 도와주고 싶은데 인원이 적고 일이 많아 바로바로 즉각적인 도움을 주지 못하는 게 미안해요. 너무 큰 애들은 여교사가 감당하기도 어렵고.. 중점학교 운영 취지에 맞지 않게 부서가 구성되고 다른 업무가 배정되어서.. (23.9.26.교사 개별면담)

특수교사는 이미 교원 양성 과정에서부터 긍정적 행동지원에 대한 내용을 배우고 있다. 하지만 이들은 문제행동의 기능에 기반한 중재 전략을 수립하고 실행하는 행동분석(중재) 전문가라기보다는 학생의 장애 특성과 교육에 대한 전문적 지식을 가지고 있는 특수교육 전문가라는 표현이 맞다. 긍정적 행동지원에 대해 알고 있는 것과 실제로 관찰, 측정, 평가 및 기능적 행동평가를 통한 행동의 기능에 기반한 행동중재 프로그램을 현장에 적용하고 실행하는 것은 다른 문제이다. 장애학생을 가르치는 특수교사는 이유만으로 특수교육 전문가인 교사를 행동중재를 위한 행동분석 전문가로 오해해서는 안 될 것이다. 중점학교 운영 담당자들은 PBS팀원의 전문성이 중요하다는 의견을 나타내고 있으며 이러한 맥락 속에서 C교육청의 특수교사가 행동분석전문가의 역할을 하도록 만드는 ‘행동분석전문가 양성과정’의 운영과 이들을 중점학교 운영 담당자로 배치하는 정책은 중점학교 운영에 큰 의미가 있다.

Lee(2018)의 선행 연구에서는 학교 차원의 긍정적 행동지원 실행에서 가장 어려운 부분으로 지적된 주제가 ‘시간 제약’이었다. ‘시간 제약’의 원인으로 업무과다, 인력 부족, 피로도, 높은 학급당 학생 수를 제시하였는데 이러한 결과는 본 연구 결과와도 일치하는 부분이다. 과정 평가 영역 개별지원 항목의 ‘중재 충실도’ 평가에서는 5개교 중 3개교가 미흡, 2개교가 매우 미흡 가장 낮은 평가를 보였으며 담당 교사들의 면담 내용에서도 앞서 언급한 시간 제약에 대한 이야기와 같은 내용이 언급된다. 이러한 이유가 중재 충실도 평가에서 매우 낮은 평가 결과를 보인 결과이기도 하다. 더불어 과정 평가는 전 항목에서 매우 우수한 평가 결과를 보였으며 이는 PBS팀원들이 전문성을 바탕으로 최선을 다하고 있다는 것을 알 수 있다. 단, 이러한 평가 결과는 긍정적 행동지원 실행을 위해 팀원들의 전문성을

확보하는 것으로 끝나서는 안 된다는 것을 의미한다. 전문성 확보는 단지 긍정적 행동지원의 시작일 뿐이다. 학교에서 교사들의 교육활동과 긍정적 행동지원 실행을 어렵게 만드는 시간 제약을 극복하기 위해서는 지속적인 정책적 지원이 반드시 이루어져야 한다.

2) 실행을 위한 시스템 ‘한 아이를 키우려면 온 마을이 필요하다.’

시스템이 잘 갖추어져야 학교 차원의 긍정적 행동지원이 원활하고 효과적일 수 있다. 시스템이 잘 갖추어진다는 것은 교사의 수업시수, 학교에서 이루어지는 많은 행정적 업무와 관련된 업무분장, 구성원들 간의 효율적 의사소통 등 무수히 많은 부분에 대한 내용이다(Lee, 2018). <Table 7>의 평가 목록에 따른 평가 결과를 보면 팀 구성과 업무분장, 물리적 지원에 대한 항목에서 67, 72의 가장 낮은 평가 결과를 보였으며 이러한 결과는 담당자들의 면담에서 긍정적 행동지원 실행의 어려움으로 나타났다. 결국 시스템이 아니라 특정 개인이나 업무부서에만 의존하는 것은 학교 차원의 긍정적 행동지원을 지속적으로 운영하기 어렵게 만드는 요인이다. 긍정적 행동지원은 특정 개인이나 부서의 업무가 아니라 학교 내 교육 체제가 되어야 한다.

(1) PBS 업무 추진을 위한 팀 구성

긍정적 행동지원 운영 기초 단계인 상황 평가 영역의 평가 항목 중 ‘긍정적 행동지원팀’ 항목은 ‘독립적인 업무분장’, ‘리더십팀, 실무팀, 실행팀의 구성’, ‘관리자의 PBS팀 포함 여부’의 내용으로 평가 지표가 이루어져 있다. Crone, Hawken, Horner(2022)는 행동지원팀 구성과 역할 그리고 책임을 통해 행동지원팀의 중요성을 이야기하고 있다. 그러나 운영 담당자들은 긍정적 행동지원 실행을 위한 팀 구성에 대해 평균 72로 ‘물리적 지원’(67), ‘만족도 조사’(67), ‘지속적인 관리’(69) 다음으로 낮게 평가하였다. 기초 단계인 PBS팀 구성에 대한 어려움은 긍정적 행동지원 실행의 어려움으로 나타났다.

사립학교는 어떤 면에서 PBS팀 구성원의 전문성을 유지하기에 유리한 부분도 있지만 현재의 팀 구성처럼 대부분의 구성원이 기간제 교원으로 구성된다면 이러한 장점을 살리기 어려운 것이 현실입니다. (C교사 FGI 면담 내용 종합)

PBS를 위한 독립적인 업무분장, 행동분석가의 컨설팅 운영 등의 부분에서 많은 부분이 미흡했던 것 같네요... C 특수교육원의 도움으로 BCBA와 함께 행동중재를 진행하고 컨설팅도 받고 있지만 학교 자체적으로 진행한 적은 없어 이 부분이 좀 부진한 것 같습니다. 수업, 체험학습 등 학교의 다양한 프로그램과 교육과정 운영에서 (PBS팀 만으로) 중재를 일관되고 충실하게 적용하고 실행하는 것은 매우 어려웠고... (23.5.16. ㄱ교사 개별면담)

교사 개인이 책임지는 방식에서 함께 책임지는 시스템으로 꼭 바뀌어야 하는 것이라는 생각이 듭니다. 혼자서는 당연히 어렵고 현재의 변화도 혼자로는 불가능했을 것이라고 생각합니다. 특히 정원외로 1명의 교사를 더 지원해 주어 PBS업무를 처리하게 해준 것은 의미 있는 팀 구성을 위한 신의 한 수였다고 생각합니다. 이러한 실질적인 지원이 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 있어 선생님들의 소극적 참여에서 적극적 참여로 점차적인 참여의 확대를 가능하게 한 힘이었습니다. (23.6.27. ㄴ교사 개별면담)

도 교육청 공모사업 안내 공문에 긍정적 행동지원 중점학교 운영 방침 중에 ‘담당자는 긍정적 행동지원 중점학교 업무만 한다’라는 문구가 있는데... 하지만 우리 학교 긍정팀은 학교폭력 외 치료지원 등 다양한 업무를 팀원들이 맡고 있고... 실제로 긍정적 행동지원 업무를 충실하게 실행할 수 있는 팀 구성에 대한 강력한 지침이나 관리

감독이 필요하다는 생각이 들기도 해요... PBS를 운영하는 팀 구성이 매우 아쉽죠. 인원이 너무 적어요. 그래서 도움을 주고 싶어도 못 주는 경우가 많아요. 선생님들도 적은 인원이 아등바등하는 거 아니까 어지간하면 도움을 요청 안 하시고... (ㄴ교사 개별, FGI, 컨설팅 면담 내용 종합)

공립학교의 경우 구성원들의 이동은 팀의 전문성을 일정 수준으로 꾸준히 유지하기에 어려운 부분이 많다고 느껴집니다. 이러한 부분에 대한 계획이 필요하다는 생각도 합니다. (23.10.11.ㄴ교사 컨설팅 면담 내용)

(2) 팀 접근 중재의 중요성

평가 지표 ‘PBS팀 구성’은 매우 우수부터 매우 미흡까지 학교별로 다양한 평가 결과를 보였다. 팀 구성의 어려움은 즉각적인 실행의 어려움으로 나타났으며 긍정적 행동지원의 학교 정착을 어렵게 할 수 있다는 의견도 나왔다. 반면 팀과 함께 긍정적인 노력과 변화를 보인 학교도 있었다. 과정 평가 영역은 평균 86으로 평가 영역 중 가장 높게 평가된 영역으로 운영 일정 및 절차 항목에서도 평균 88로 매우 우수하다고 평가되었다. ‘운영 일정 및 절차 항목’은 ‘위기관리계획’ 다음으로 높게 평가된 영역으로 팀 접근의 중요성에 대해 확인할 수 있었다.

문제행동을 보이는 학생 수가 너무 많아요. 아니 학교의 학생 수 자체가 너무 많아요. 이렇게 많은 학생들 속에서 담임교사 및 동료 교직원의 도움 없이 PBS팀에서 모든 학생의 문제행동을 기록하고 평가한다는 것은 실질적으로 불가능에 가깝고... 그렇다고 전 교직원을 대상으로 이런 전문적인 부분을 교육하는 것도 어렵죠. (23.6.5.ㄴ교사 개별면담)

몇 명의 담당부서원으로는 한계에 늘 부딪혀요. 과정별로 담당자를 두었으면 좋겠다는 생각도 합니다. 학생 지도의 책무성이 개인이나 하나의 업무 담당부서에만 주어져서는 안 된다고 느꼈습니다. PBS는 담당부서의 행정적 업무가 아니라 학교 전체 공동의 목표임을 공유해야 해요. 이러한 가치를 모든 구성원이 공유하지 않으면 PBS의 의미 있는 학교 정착은 어려우리라 생각합니다. (ㄴ교사 개별면담, 컨설팅 내용 종합)

심각한 문제행동을 보이는 학생을 지도하는 일은 쉬운 일이 아닙니다. 많은 부분을 신경 써야 하죠... 이러한 일들은 아무리 능력이 많아도 한 사람의 힘으로는 한계가 명확하다고 생각합니다. 물리적으로도 불가능하죠. 한 명의 교사가 동시에 두 곳에 존재할 수는 없으니까요... 특히 위기관리계획을 계획이 아니라 실행하기 위해서는 반드시 팀 접근이 필요하다고 생각합니다. 이젠 책상에 앉아 생각하지 말고 한 번이라도 실행해 보면 바로 알 수 있죠. 교직원들의 협력도 중요하고, 관리자의 지원도 필요하고, 보호자의 적극적인 참여도 필요합니다. 열심히 한다고 모든 일이 다 잘되진 않잖아요? 하지만 전부 다는 아니어도 변화를 보이는 아이들이 있어 조금씩이라도 멈추지 않고 나아가는 것 같습니다. (23.5.17.ㄴ교사 개별면담)

팀 접근의 중재는(교사들 간의 협력) ‘일 년 버텨보자’에서 ‘어떻게 지도해 볼까?’로 학교 분위기의 변화를 만들었습니다. 담임교사 혼자 교실 안에서만 문제를 해결하려 노력하는 것이 아니라 PBS팀과 함께하려는 노력을 많이 하게 되었죠. 교직원들 간 다른 학급과 동료 교사에게에 대한 이해도가 높아지고 정식 회의는 아니어도 많은 이야기를 나누며 노력하며 함께 하려는 공동의 노력 자체가 늘었습니다. (ㄱ교사 개별, FGI 면담 내용 종합)

(3) 특정 부서만의 업무인 PBS

학교 구성원들은 긍정적 행동지원 중점학교 운영을 위해 하나의 담당부서 만드는 과정을 PBS팀 구성으로, 담당부

서의 업무 추진을 팀 접근으로 잘못 인식하는 경우가 있었다. 이러한 인식은 긍정적 행동지원을 PBS팀(부서)만의 업무로 생각하는 문제를 만들고 있는 것으로 나타났다.

몇 명의 담당부서원으로는 한계에 늘 부딪힙니다. 솔직히 말하면 매 순간 한계를 마주합니다... 전 교직원의 70~80% 이상의 동의로 진행하였으나 실질적으로는 적극적으로 참여가 되지 않는 현실... 주무 부서의 일이며 자신의 일이 아니라 생각하는 듯한 느낌... 전체 구성원의 공통된 가치 형성과 합의를 위한 노력이 더욱 필요한 게 현실... 다른 부서와 연계하여 운영하면 좋을 것 같다는 생각에 연계 운영도 많이 노력하지만, 실질적으로 어려운 부분이 많죠. PBS를 단순히 긍정 부서의 업무 또는 담당부장의 업무로 인식해서 그런 것 같기도 하고...(23.9.26.ㄴ교사 개별면담)

긍정적 행동지원을, 문제행동을 다루는 특정 부서의 업무로 인식하는 것 같습니다. 이런 분들은 사소한 행동도 PBS팀에 맡기려는 경우가... 긍정적 행동지원을 문화이자, 교육철학을 바탕으로 한 학교의 체계로 보는 것이 아니라 하나의 특정 업무, 특정 부서에서 실행하는 프로그램으로만 보는... (23.6.5.ㄷ교사 개별면담)

긍정적 행동지원 중점학교를 하면서 (학교의) 많은 부분이 바뀌었습니다. 예전에는 학생에 대해 한 명의 교사가 책임자였다면 이제는 학교 전체가 함께하려고 하는 분위기... 저희 학교는 ‘한 아이를 온 마을이 키운다’라는 마음으로 함께 하려 노력하고... (ㄹ교사 면담 내용 종합)

긍정적 행동지원을 위한 팀 구성은 모든 선생님이 긍정적 행동지원을 실행하는 데 중요한 요소로 인식하는 부분이다. 예방적 중재와 행동의 기능에 기반한 중재전략 적용 및 실행, 위기관리계획, 긍정적인 행동중재 프로그램 적용 및 점검을 위해서는 이러한 것들을 실행할 수 있는 조직이 필요하다. PBS팀 접근은 팀 구성과 함께 긍정적 행동지원을 실행하기 위한 기초 단계이자 실재를 위해 중요한 부분을 차지한다. 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록과 담당자들의 평가 결과에서 ‘팀 구성’과 ‘팀 접근 중재’에 대한 중요성은 이미 언급되었다. 그래서 C교육청 긍정적 행동지원 중점학교에서는 PBS팀 구성과 팀 접근에 대한 실질적인 지원을 위해 노력하고 있으나 현장에서는 아직도 많은 어려움이 존재하는 것으로 나타났다. 아무런 변화 없이 예전처럼 한 명의 담당자를 지정하여 업무를 맡기면 되는 것이 아니다. 미시적으로는 학교 안 업무 구조화에 의한 담당부서를 팀으로 볼 수도 있지만 거시적으로는 가정의 보호자, 학교의 교사, 학생의 삶에 영향을 주는 주변 사람들이 함께하는 것이며 이렇게 모두가 함께하는 것이 팀 접근이라고 볼 수 있다. 중요한 것은 유능한 사람 한 명이 아니라 학생의 환경 안에 존재하는 여러 사람이 함께한다는 것이다. 담임교사나 업무 담당 교사 또는 특정 부서 등 한 명의 교사, 하나의 부서에만 교육의 책무성을 온전히 지워주는 것은 안 된다. 사람이나 특정 부서가 아니라 학교 전체가 함께 움직이는 시스템이 필요하다. 개인이나 특정 부서만의 열정이 아니라 시스템이 자리를 잡아야 지속가능한 정책이 실행될 것이다.

3) 가치관과 책임을 공유하는 문화 ‘너와 내가 아닌 우리’

긍정적 행동지원 중점학교 운영의 가장 큰 어려움은 교직원들 간의 긍정적 행동지원에 대한 인식의 차이이다. 이러한 인식의 차이가 다양한 문제들과 어려움의 시작으로 느껴진다고 하였다. 긍정적 행동지원에 대한 이해의 부족과 부정적인 인식은 긍정적 행동지원에 대해 서로 다른 가치관을 형성하였고 이러한 가치관은 학생의 행동 문제를 대하는 태도와 지도 방식의 차이로 이어져 결과적으로 긍정적 행동지원의 실행에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다.

(1) PBS에 대한 이해 부족 및 서로 다른 가치관

과정 평가 영역의 ‘운영 일정 및 절차’ 항목은 평균 88로 매우 높게 평가되었다. 하지만 세부 평가지표인 ‘PBS팀 회의 빈도’에서는 평균 56으로 낮은 평가 결과를 보였다. 바쁜 업무 추진으로 PBS팀 구성원 간의 협의 시간을 확보하기 어려운 부분도 있겠지만 중재에 대한 교직원들의 소극적인 참여도 요인이었을 것으로 분석되었다.

PBS는 이론만 좋고 현실적으로는 불가능하다는 인식이 아직도 많아요. 이런 선생님들은 이론과 실체는 다르다고 말씀하시는 경우가 많죠... 실제로 PBS를 진행하고 학생의 변화를 직접 경험해보기 전에는 부정적으로 인식하고 한때 유행하는 이론이라고 생각하시는 분들도 많으세요. 1차, 2차 중재 없이 바로 3차 중재가 실행되는 것이 아니라 1, 2차 중재를 바탕으로 3차 중재가 이루어져야 한다는 인식이 아직도 많이 부족한 것 같습니다. 아무것도 안 하시다 갑자기 ‘00이 좀 어떻게 해봐’라고 말씀하시는 선생님도 계세요. (ㄴ교사 개별, FGI 면담 내용 종합)

PBS를 문제행동만을 다루는 특별한 프로그램이라고 생각하시는 선생님들이 있습니다. 그래서 본인 학급의 학생 중 문제행동을 보이면 스스로 지도하려는 게 아니라 PBS 담당자를 불러 맡기려 하는 이상한 상황이 발생하기도 합니다. 또, 교사 협의를 하면 ‘이렇게까지 해야 해?’라고 말씀하시는 분이 있습니다. 말하지 않아도 분위기나 표정에서 느끼기도 하지만... (ㄷ교사 개별, FGI 면담 내용 종합)

정원의 기간제교사를 지원해 주는 방식은 제가 알기로 타 시·도에서는 진행하지 않는 우리 도만의 특징으로 알고 있는데 도 교육청의 이러한 효과적인 지원이 있어도 이를 뒷받침할 학교 구성원들의 이해와 지원이 뒷받침되지 않으면 많은 부분에서 어려움을 느낄 수밖에 없습니다. 변화를 느껴본 사람들, 예를 들어 본인의 반에 문제행동을 보이는 학생이 있는 반은 많은 도움을 받고 이러한 도움을 바탕으로 이해도가 향상되지만, 학급 학생들이 우수한 학급은 PBS의 가치를 전혀 이해하지 못하시는 것 같기도... (ㄱ교사 개별, 협의회 내용 종합)

업무 담당자만 바라보며 PBS를 희생, 봉사 등의 단어로 생각하는 경우도 있고, 문제행동을 중재하고 교육하는 과정이 교사가 먼저 변화하고 노력해서 학생의 변화를 이끌어내는 것이 아니라 오은영 박사 같은 전문가가 해주길 바라는 마음, 누워서 떡 먹으려 하는 느낌... 올해 일 년만 버티면 내년에는 (문제행동을 보이는 학생을) 안 본다는 생각을 가진 일부도 있습니다. 적극적 교육보다는 1년 버티기와 현실 회피를 선택하신 선생님은 PBS가 무의미? 무가치? 하게 느껴지나 봅니다. (ㄹ교사의 개별면담, 메시지 내용 종합)

(2) 관리자의 인식과 지원

세부 평가 지표 ‘학교 관리자가 포함된 PBS팀’의 평가는 5개교 평균 76으로 그다지 높지 않은 결과를 보였다. ‘학교 관리자가 포함된 PBS팀’에 대한 평가에서는 관리자가 PBS팀에 문서로만 포함되었다는 것을 의미하는 학교도 있었다. 학교별로 실행 현황을 살펴보면 긍정적 행동지원에 대한 관리자의 인식은 실행에 대한 지원으로 이어지고 이러한 관리자 인식과 지원의 차이는 긍정적 행동지원 중점학교를 운영함에 있어 매우 중요한 요소 중 하나로 확인되었다.

관리자가 PBS팀에 포함은 되어있으나 팀에 포함되었다는 것이 반드시 함께 일을 한다는 의미는 아닙니다. 말씀은 많이 하시지만 솔직히 관심도 없는 것 같고, 이해도도 떨어지는 것 같고, 그러니 (긍정적 행동지원 업무에 대해) 잘 모르시는 것 같네요. 관리자가 방해를 하는 것은 아니지만... 긍정적 행동지원에 대한 관심이나 철학이 부족하고 긍정적 행동지원을 하나의 업무처리로 보는 경향이 있어서 학교 차원의 지원이 잘 안되죠... (23.9.26.ㄴ교

사 개별면담)

업무 자체는 PBS에 초점이 맞춰져 있으나 실제로 운영할 수 있는 환경은 부족하죠. 예를 들어 담당 부장이 초 등담당임인 경우! 또 매년 새로운 구성원으로 팀이 꾸려져 업무 연속성, 전문성이 현저히 부족한 인원으로 부서가 운영되고 있어요. 처음부터 아주 열심히 긍정 업무를 해오던 선생님을 다른 부서에 배정하셨거든요. 단순히 학교 안에서 수행되는 하나의 업무로서 그 외 다른 의미는 없는 것 같은 느낌이 듭니다. 이렇게 된 이유 중 가장 큰 게 긍정적 행동지원에 대한 교장 선생님의 인식과 지원 때문이에요. (C교사 FGI 면담, 협의회 내용 종합)

업무 담당자만 바라보며 모든 것을 알아 넣는 시스템... 한 번에 모든 걸 알아 넣고 소멸하는 시스템. 이런 건 바뀌어야 한다고 생각합니다. 학생만을 위한 PBS가 긍정적인가요? 학생, 학부모, 교직원 모두가 행복한 학교를 위한 시스템이 필요하다고 생각합니다. 이러한 학교 시스템은 많은 부분에서 관리자의 역할이 가장 중요하다고 생각합니다. 팀의 구성 및 적절한 업무 배정... 여기서도 중요한 건 관리자의 지원이라고 생각하고요... (G교사 개별 및 FGI 면담 내용 종합)

(3) 긍정적 행동지원에 대한 필요성

평가 항목 ‘교직원의 책무성과 자발성’의 세부 평가 지표 내용은 ‘전 직원의 동의’, ‘개별 지원 담당 교사의 자발성’이며 평균 86으로 매우 우수하다고 평가된 항목이다. 이렇게 높은 평가 결과를 보인 이유는 학교 현장에서 학생의 문제행동 지도에 대한 필요성을 인식하고 있다는 결과이다.

학생을 위해 노력하는 과정이 (다른 이들에게) 보여졌으며 개별중재를 통해 학부모님의 신뢰를 얻을 수 있었습니다. 사실은 좀 현실과는 동떨어진 것 아닌가 하는 생각으로 시작하였지만 보편적중재를 다양하게 시작하면서 학생 변화를 눈으로 확인하게 되어 스스로 강화되는 시간이었죠.. (23.5.17. B교사 개별면담)

PBS가 만능은 아니지만 과정은 분명 의미 있다고 생각합니다. 모든 교사가 학생의 행동문제 자체보다는 어떻게 해야 할지 모르는 것 때문에 무력감, 좌절감을 느끼며 이런 부분이 진짜 힘든 부분이거든요. 뭐 희망이 없는 느낌 이랄까? 이런 부분은 PBS가 보완할 수 있다고 생각합니다. 학생이 변하고, 혼자가 아니라 함께하는 팀이 있으니까요. 긍정적 행동지원 중점학교를 운영하면서 선생님들은 조금 숨을 쉴 수 있게 된 것 같아요. 사실 긍정적 행동지원 중점학교 몇 년 했다고 막 좋아지는 것은 아니지만 이렇게 함께 고민하고 도와주는 사람이 곁에 있다는 것만으로도 힘이 된다는 선생님들이 의견이 꽤 있어요. (23.5.16. G교사 개별면담)

우선 우리 학교는 긍정적 행동지원 중점학교를 하면서 많은 부분이 바뀌었습니다. 정말 문화가 바뀌었다는 표현이 맞을 것 같습니다. 뭔가를 하려고 하니 뭔가는 하더라고요.. 그러니 작은 변화라도 생기고, 그 변화가 또 다른 시작의 힘이 되고.. 제가 잘해서가 아니라 함께 고민하고 노력하는 선생님, 또 이렇게 다른 학교 사례도 공유하고.. 말 그대로 긍정적인 것 같습니다. (23.3.27. D교사 개별면담)

(4) 함께하는 문화의 형성

긍정적 행동지원에서 중요한 것은 행동을 변화시키는 긍정적인 프로그램과 이를 적용하는 시스템이다. 운영 담당자들은 이런 긍정적 행동지원을 교육철학이자 학교의 문화로 표현하였으며 학교 구성원들 간의 소통을 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

과정 평가 영역에서 운영 일정 및 절차에 대한 부분은 열심히 한 것 같습니다. 1년 계획을 수립하고 PBS팀의 회의를 통해 진행하는 운영 절차는 바쁜 가운데서도 꼭 지키려 노력했어요. 긍정적 행동지원은 팀으로 학교가 함께 하는 문화를 만드는 것이 중요하기에 선생님들과의 적극적인 소통을 신경을 써서 노력했고... (23.6.27.교사 개별면담)

어디 하나 노력하지 않은 부분이 없지만... 긍정적 행동지원에 대한 인식과 문화 형성을 위해 특히 연수 부분에 신경을 많이 썼죠. 학교 전 구성원을 대상으로 한 교직원 연수와 학부모 연수를 정기와 수시로 진행했고, 사안에 따라 필요하면 필요한 인력을 대상으로 연수를 진행하기도 하고... (23.10.5.교사 컨설팅 내용)

작년에 굉장히 파괴적인 중학교 2학년 남학생이 전학을 오고 한 달 뒤 매우 폭력적인 중2 남학생 한 명이 또 전학을 왔습니다. 두 학생의 담임교사는 경력 3년, 1년 차 여교사였습니다. 학생이 처음 교실에서 책상을 집어 던질 때 마네징처럼 서서 눈물만 흘리던 담임(여)교사의 모습이 생생합니다. 만약 담임교사 한 사람에게 교육적 책무성을 전부 짊어지게 했다면 그건 교육이라기보다는 1년을 그저 묵묵히 버티는 인고의 시간이었을 거예요. 하지만 우리 학교에서는 긍정적 행동지원팀과 위기관리계획을 통해 대상 학생을 전 교직원이 함께 교육하려 했습니다. PBS팀과 함께 예방적 중재, 대체 행동 기술 교수, 일관된 후속 결과를 통해 교육한 결과 학생의 문제행동을 잘 통제하며 지도하였습니다. 교장, 교감 선생님 이하 전 부장교사가 함께 협의한 적도 있었고요. 이러한 노력 덕분에 담임교사는 아이를 일관되게 잘 지도할 수 있었고, 아이가 변화하고, 보호자의 인식도 변했습니다. 그리고 아이와 함께 담임교사도 성장할 수 있었습니다. 담임교사에게 내적으로 많이 성장했다는 피드백을 받았죠. 학년말에 그 담임(여)교사는 이렇게 말했습니다. ‘선생님, 저 좀 잘한 거 같아요. 뿌듯합니다.’... 심각한 문제행동을 보이는 중증의 자폐 학생이 있습니다. 자해가 굉장히 심해서 아무것도 못 하는 학생이었는데 올해 초 행동의 기능을 평가하고 전 교사를 대상으로 지원자를 모집하여 24명의 교사와 함께 1일 약 4시간(교사) 정도의 집중적인 개별중재를 실시하였습니다. 긍정팀은 중재 전략을 개발하고 24명의 교사에게 교육하였으며 모든 일정을 관리했습니다. 학생은 생각보다 빠른 변화를 보였으며 이러한 학생의 변화는 학부모의 신뢰, 관리자의 지지, 교사의 보람으로 돌아왔습니다. (23.6.8.교사 개별면담 및 23.10.11.컨설팅)

오늘날 나타나는 문제행동에 대한 학교 현장의 어려움은 비효과적인 전통적인 중재 방법이 아닌 환경의 변화와 문제행동 예방에 초점을 둔 긍정적 행동지원(Kim, 2023; Kim & Park, 2023; Choi, 2010; Bradley, 2001; Eber et al., 2002; Sugai et al., 2002)을 필요로 하고 있다. 하지만 구성원들의 긍정적 행동지원에 대한 인식의 차이는 긍정적 행동지원의 필요성에 대한 인식에서도 차이를 만들었다. 학교 현장에서 긍정적 행동지원에 대한 인식 중 하나는 교사가 시행하는 긍정적 행동지원이 추가적으로 무언가 더 해야 하는 업무 과중이라는 부정적 인식이다(Kim, 2023). 긍정적 행동지원은 행동 변화를 위한 긍정적인 행동중재 프로그램과 시스템을 적용하는 것을 의미한다(Scheuermann, Hall, 2017). 하나의 프로그램을 뜻하는 것이 아니라 시스템의 적용까지도 의미하는 것이다. 시스템을 만들고 적용하는 것은 특정 교사 한 명이나 하나의 부서에서 하는 것이 아니다. 학교라는 조직 전체의 몫인 것이다. 조직 전체가 하나의 목표를 위해 움직이기 위해서는 가치관의 공유를 바탕으로 문화를 형성해야 한다. 혼자만의 문화, 특정 부서만의 문화가 아니라 학교 전체의 문화가 형성되어야 할 것이다. 더불어 관리자는 학교 전체 교직원 중 적은 비율을 차지하는 극소수의 구성원이지만 학교 내 영향력만큼은 그 누구보다도 큰 존재이다. 학생과 교육의 변화를 위한 작은 능력 있는 한, 두 명의 교사일 수 있으나 학교 문화와 교육철학의 변화를 이끄는 건 배려하고 소통할 줄 아는 리더다. 그렇기에 관리자의 긍정적 행동지원에 대한 인식은 매우 중요한 요소이다. Moon(2016) 역시 긍정적 행동지원에 대한 인식 향상을 위한 대책이 시급함을 언급하였다. 학교 차원의 긍정적 행동지원이 특정 개인이나 부서의

업무가 아닌 학교 전체의 교육 시스템으로 실행되기 위해서는 ‘나와 너’가 아닌 ‘우리’로 공동의 가치관과 교육철학을 바탕으로 한 문화가 형성되어야 할 것이다.

IV. 논의 및 제언

본 연구에서는 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 대한 실제적 사례연구를 통해 학교 구성원 모두를 위한 운영의 실체가 어떠해야 하는지를 알아보았다. 중점학교 운영 담당 부장교사를 연구 참여자로 하여 Kim(2019)이 개발한 ‘특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록’을 활용하여 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교에 대한 질적 수준을 확인하였다. 더불어 평가 목록에 의한 결과를 바탕으로 중점학교 실행에 대한 담당 부장교사들의 면담 내용을 분석하여 중점학교 운영 실무자를 위한 실제적 지식인 중점학교 실행에 필요한 요소를 확인하고 더 나아가 지원 방향에 대해 알아보고자 하였다.

먼저, 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 대한 질적 수준을 평가한 결과 5개교 평균 82.73으로 매우 우수한 수준으로 나타났다. 이에 따라 높은 평가를 받은 영역과 낮은 평가를 받은 영역에 대한 내용을 중심으로 우수한 점과 부족한 점 두 가지 측면에서 논의하고자 한다.

첫째, 각 학교 담당 부장교사들이 평가한 ‘특수학교 차원의 긍정적 행동지원 운영에 대한 평가 목록’ 결과를 살펴보면 5개교 평균 82.73점으로 매우 우수하다고 평가하였다. 평가 영역별 평균으로는 상황, 투입, 산출 평가 우수, 과정 평가를 매우 우수로 평가하였다. 특히 과정 평가 영역 중 위기관리계획이 평균 96으로 전체 평가 항목 중에서 가장 높게 평가되었다. 학교 현장에서 교사가 직면할 수 있는 학생들의 행동은 다양하며 이로 인한 어려움 역시 다양하다. 또 어떤 행동은 즉각적인 개입을 필요로 하는 심각한 행동으로 당사자인 학생 본인과 다른 학생, 교직원 등 주변 사람들에게 큰 피해를 줄 수도 있다(Incheon Metropolitan City Office of Education, 2019). 그렇기에 학교 구성원들의 안전과 안정이 교육활동에 있어 기본이 되며 반드시 지켜져야 할 부분임을 확인할 수 있었다.

둘째, 평가 항목별 평균으로는 투입 평가 영역의 물리적 지원 항목이 67로 가장 낮은 평가를 받았으며 같은 영역의 운영을 위한 지원, 문제 해결 지원, 상황 평가 영역의 긍정적 행동지원팀 항목이 70대의 비교적 낮은 평가 결과를 보였다. 73으로 평가 영역 중 평균 가장 낮은 평가를 받은 산출 평가 영역은 보편적 지원의 효과 항목을 제외한 만족도 조사, 지속적 관리 항목이 평균 60대, 개별지원의 효과가 평균 70 초반의 낮은 평가 결과를 보였다. 이는 교사들의 면담 내용 분석 결과 ‘사람’과 연관된 부분으로 교사가 해야 할 많은 일들과 맥을 같이 한다. Lee(2018) 역시 긍정적 행동지원 실행에서의 어려움 중 ‘시간 제약’을 언급하였으며 시간 제약이 발생하는 이유로는 교사의 많은 업무를 들었다. Kim(2019)은 ‘특수학교 차원의 긍정적 행동지원 운영 평가 항목’을 개발함에 있어 업무의 중요도에 따라 복잡가중치를 적용하였고 중점학교 역시 해야 할 일이 많은 교사들은 업무처리를 함에 있어 우선순위를 두게 되었다. 산출 평가 영역과 관련된 항목들은 우선순위에서 후 순위였으며 이러한 문제를 해결하기 위해서는 실제로 업무를 추진하는 교사에게 대한 지원이 이루어져야 할 것이다.

다음으로 긍정적 행동지원 중점학교 실제 실행 상황에 대한 중점학교 운영 담당자들의 면담 분석 결과는 핵심어휘를 중심으로 3개의 대주제와 10개의 소주제가 도출되었다. 특수학교에서 학교 차원의 긍정적 행동지원을 실시하는데 어떠한 지원이 필요한지를 사람, 시스템, 문화로 구분하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 긍정적 행동지원을 실행 함에 있어 가장 중요한 요소는 사람으로 나타났다. 긍정적 행동지원이라는 것이 결국은 학생을 바르게 교육하는 것으로 다른 요소가 아닌 사람이 주체인 것이다. 배우는 존재도, 가르치는 존재도 모두 사람인 것이다. 우리가 의도한 대로 긍정적인 프로그램과 시스템을 통해 학생을 가르치고자 할 때 이를 실행할 사람, 즉 인력이 가장 중요한 문제이다. Beak and Cho(2013), Lee et al.(2018)은 팀이 전문성을 담보하지 않고는 성공적

인 긍정적 행동지원이 될 수 없음을 언급하였듯 전문성을 갖춘 PBS 팀원은 학교 차원의 긍정적 행동지원을 실행하는 데 핵심적인 요소이며 팀을 조직하고 업무를 배정하는 것도 모두 사람이 가장 중요한 요소로 파악되었다. 그러나 학교 현장은 교사가 해야 하는 다양하고 많은 업무로 소진이 매우 심각한 상태이며 이러한 소진 상태는 중재를 실행하거나 교육활동의 추진을 저해하는 요소로 확인되었다. 그렇기에 모든 중점학교에서는 정원의 기간제 교사를 배치하는 추가 인력에 대한 지원이 학교 현장에 가장 필요한 정책이라고 하였다. 이러한 인력에 대한 지원 정책은 변함없이 지속되길 바라는 최우선 정책으로 확인되었다.

둘째, 선행 연구(Lee, Park & Park, 2015) 결과에서와 같이 긍정적 행동지원의 실제적인 실행을 위한 시스템, 즉 체제와 관련된 내용이 드러났다. 긍정적 행동지원은 개인적인 접근이 아닌 팀 중심의 접근이 필요하다. 이는 강성구와 권혁상, 임경원 그리고 Kang, Kwon, Lim and Kwak(2020)의 선행 연구 결과에서 확인된 학교 차원의 전문팀 구성을 통한 지원이 필요하다는 인식과 협력적 팀 접근의 중재를 통해 중재 효과를 검증한 선행 연구(Lee et al., 2020) 결과에도 부합한다. 하지만 지금까지 긍정적 행동지원에 대한 예산과 인력지원이 긍정적 행동지원을 실행하는 부서와 핵심 관련자들을 팀으로 조직하고 운영하기 위한 지원이었다면 이제부터는 학교 차원으로 확대되어 ‘온 마을이 한 아이를 키우는’ 시스템을 위한 지원이 되어야 한다. Kim and Park(2004)은 학생과 상호작용하는 주변인들, 즉 핵심 관련자들 간의 협력이 중요하다고 하였다. 이제는 학교 내 팀의 개념이 하나의 부서에 국한되는 것이 아니라 핵심 관련 부서(팀) 간의 협력으로 확대되는 것이 중요하다고 본다. 학교 전체가 긍정적 행동지원을 함께 실행한다면 1차 보편적 중재는 학생생활부에서, 2차 표적집단 중재는 방과후학교부에서, 3차 개별중재는 연구부에서, 위기관리계획은 교무부에서 진행하는 것처럼 특정 부서가 아니라 학교 전체와 이를 촉진할 전문성을 갖춘 교사 또는 외부 전문가가 함께하는 확장된 새로운 팀의 개념과 시스템이 필요하다. 보다 명확히 표현하자면 긍정적 행동지원을 위한 팀을 넘어 각 팀의 유기적인 협력에 집중해야 한다. 이제 더 이상 유능한 개인 또는 특정 부서에만 교육에 대한 책무성을 주어서는 안 된다. 그렇기에 학교 현장의 제한적인 팀 개념을 확대하여 학교의 모든 부서가 유기적으로 상호 보완하며 학교 전체가 하나의 팀이 되는 협력적 체제가 필요한 것이다. 이제 이론적인 부분을 현장에 실제 적용하여 긍정적 행동지원은 어느 한 부서의 담당 교사 또는 전문성을 갖춘 유능한 개인의 몫이 아니라 학교 구성원 모두가 공동의 책임과 목표를 가지고 협력하는 시스템이 되어야 지속 가능할 것이다.

셋째, 마지막으로 확인된 주제는 실행을 위한 가치관과 책무성을 공유하는 문화의 형성이다. 긍정적 행동지원 중점학교를 운영하면서 가장 어려운 부분은 구성원들 간의 긍정적 행동지원에 대한 인식의 차이(Beak & Cho, 2013)라고 하였으며 이는 학교 차원의 긍정적 행동지원 실행 및 어려움에 대한 선행 연구(Lee, 2018)의 가치공유 영역에서 가장 높은 어려움을 보이고 동료 교사 간의 정서적 연대 및 지지의 필요성을 언급한 연구 결과와도 일치한다(George, Harrower, & Knoster, 2003). 문제행동을 교사 대신 지도해 주는 내·외부 전문가가 실행하는 특별한 프로그램, 추가적인 필요 이상의 업무, 현장 적용은 쉽지 않은 이론적 개념 등의 부정적인 인식과 오해는 백종남과 조광순(Back & Cho, 2013)의 연구 결과와 같이 긍정적 행동지원의 필요성과 실행 및 학생을 대하는 태도와 지도 방식 등 많은 부분에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 문제를 만드는 것도 문제를 해결하는 것도 사람으로 동료 교사, 보호자, 관리자 등 주변의 사람들과 얼마나 소통하고 협력하는지에 따라 전혀 다른 결과를 도출할 수 있다. 결국 같은 가치관으로 같은 목표를 추구해야 하기에 긍정적 행동지원은 교육철학이며 문화가 되어야 한다.

C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교 운영 사례를 통해 다음과 같은 정책적 시사점을 제안하며 마칠 것이다.

첫째, 특수학교 차원의 긍정적 행동지원 평가 목록에 따른 중점학교 운영의 질적 수준에 대한 평가는 5개교 평균 매우 우수로 질적으로 높은 수준의 운영이 이루어지고 있는 것으로 자체 평가되었다. 하지만 세부 항목과 평가지표를 확인해 보면 학교별로 부족한 부분도 확인해 볼 수 있다. 이러한 객관적인 평가 자료의 분석을 통해 우수한 부분을 더욱 공고히 하고 부족한 부분을 보완한다면 긍정적 행동지원 중점학교 운영에 있어 매년 발전적인 결과를 도출할 것으로 기대한다.

둘째, 긍정적 행동지원이 학교 현장에 안착하기 위해서는 이를 위한 적절한 지원이 필요하다. 적절한 지원은 학교마다 다를 것이기에 학교 현장의 요구에 맞는 지원이 이루어져야 할 것이며 학교 안에 많은 업무와 사안들을 해결하기 위해 필요한 현장의 요구에 맞는 적절한 지원이 지속되어야 할 것이다. 특히 중점학교 운영 결과를 통해 확인한 학교 현장의 어려움과 요구 중 가장 큰 비중을 차지하는 것은 인력의 부족과 이를 위한 인력의 지원이었다.

셋째, C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교는 교육의 책무성이 유능한 한 명의 교사로 시작하여 업무를 전담하는 담당 부서(팀)로 확대되었다. 이제는 담당부서를 넘어 학교 전체가 하나의 팀으로 전 구성원이 함께 긍정적 행동지원을 실행할 수 있는 시스템의 구축이 필요하다.

넷째, 모든 구성원이 긍정적 행동지원의 가치를 공유하고 이를 바탕으로 상호 보완적인 공동의 문화를 형성해야 한다. 이러한 문화는 공동의 교육철학이 되어 시스템으로 발현되고 전 구성원은 시스템 속에서 지속적인 실행과 성과를 만들어야 한다.

마지막으로 실제 실행 상황에 대한 면담 내용 분석을 통해 도출된 3개의 대주제인 사람, 시스템, 문화에 대한 범주는 서로 완전히 분리된 것이 아니라 많은 부분을 공유하고 있다. 사람이 문화를 만들고, 문화는 시스템을 산출하고, 시스템은 사람을 움직인다. 이번 연구를 통해 확인된 실제적 내용은 사람, 시스템, 문화이며 이는 개별적인 것이 아니라 유기적인 것으로 모두가 함께하는 것이다.

본 연구는 특수학교에서의 긍정적 행동지원 운영 사례에 대한 연구로 C교육청의 긍정적 행동지원 중점학교로 선정되어 사업을 진행하는 발달장애 특수학교 5개교만을 연구 대상으로 하였다. 그렇기에 본 연구 결과를 특수학교에서의 긍정적 행동지원 실행을 위한 행정적, 제도적 차이를 보이는 타지역의 특수학교 및 다른 장애 영역의 특수학교에 적용하여 일반화하는 데는 어려움이 있다. 그러나 C교육청의 사례는 서로 다른 특징과 지원체계를 가진 타지역 운영자에게 참고자료가 될 수 있을 것이다. 또한 학교 차원의 긍정적 행동지원에 대한 전반적인 질적 수준을 평가하고 운영자들의 경험을 자세하게 살펴봄으로써 단순히 C교육청 사례에 대한 평가를 넘어서 학교 차원의 긍정적 행동지원을 적용하고 실행하려는 실무자의 지식에 공헌할 수 있을 것으로 기대한다. 이에 C교육청 긍정적 행동지원 중점학교 운영 사례는 C교육청 또는 타지역의 긍정적 행동지원을 운영하는 특수학교에 실제적 문제 해결을 위한 또 다른 사례가 될 것이다. 긍정적 행동지원은 학생의 행동과 그 행동으로 인해 발생하는 문제에만 초점을 맞춘 중재 전략이 아니다. 학생과 학생의 주변을 둘러싼 모든 환경을 고려해야 하며 단순한 프로그램이 아닌 교육철학이 되어야 한다. 이러한 특성을 이해한다면 긍정적 행동지원을 실행함에 있어 담당 실무자나 담당부서에만 의지하는 태도에서 벗어나 모든 구성원이 하나의 팀이 되어야 한다는 사실을 거듭 확인하게 된다. 국내 최대 규모의 회사를 이끌었던 고동진(Go, 2023) 전 삼성전자 사장은 회사라는 조직 내에 ‘내 일’, ‘네 일’은 없으며 ‘회사의 일’이 있을 뿐이라고 했다. 그리고 그 어떤 조직보다 뚜렷한 목적과 규율, 성과를 바탕으로 최고라는 평가를 받는 미국 해군 네이비셀에서 근무한 Willink and Babin(2019)은 ‘극한의 오너십(Extreme Ownership)’을 이야기하며 내 작전뿐만 아니라 내 작전과 관련된 모든 것에 관한 책임감을 강조했다. 모두가 행복한 학교라는 이상적인 목적을 달성하기 위해 왜 우리가 공동의 책임감을 형성하고 함께 문제를 해결하는 문화가 필요한지에 대한 깊은 논의가 지속되길 바란다.

References

- Baek, J. N., & Cho Blair, K. S. (2013). Teacher Perception of Problems in the Process of Developing and Implementing School-Wide PBS: Implications for Tier 3 Interventions. *JOURNAL OF EMOTIONAL & BEHAVIORAL DISORDERS* 29(2), 149-182.
- Bradley, M. R. (2001). Positive Behavior Support: Research to practice. *Beyond Behavior*, 11(1), 3-5.

- Brenda K. Scheuermann, Judy A. Hall. (2017). *Positive Behavioral Supports for the Classroom, 3rd Edition* (J. H. Kim, Trans.). Seoul: Sigmapress. (Original work published 2016).
http://www.sigmapress.co.kr/shop/m_mall_detail.php?ps_ctid=01050300&ps_goid=2595&depth_2_display=none
- Choi, H. s., & Park, J. Y. (2022). A Meta-analysis of Functional Communication Training on Challenging Behaviors of Students with Disabilities. *Journal of Special Education*, 38(1), 273-290. <https://doi.org/10.31863/JSE.2022.02.38.1.273>
- Choi, H. Y. (2017). A Descriptive Analysis of Research on Universal Positive Behavior Support in Korean Journal. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 4(2), 23-43. <https://doi.org/10.22874/kaba.2017.4.2.23>
- Choi, J. H. (2010). Development of Grade-Wide Positive Behavior Support System. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 11(2), 311-332.
- Choi, J. H., & Kim, M. Y. (2019). A Meta-Analysis of Problem Behaviors for Students with Developmental Disabilities. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 4(2), 101-130. <https://doi.org/10.22874/kaba.2019.6.2.101>
- Choi, S. H., & Lee, H. S. (2015). The Change in Teacher Efficacy of Special Teachers by School-Wide Positive Behavior Support. *JOURNAL OF EMOTIONAL & BEHAVIORAL DISORDERS*, 31(1), 203-220.
- Deanne A. Crone, Leanne S. Hawken, Robert H. Horner. (2022). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools* (J. H. Chli, Trans.). Seoul: hakjisa. (Original work published 2020).
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014) A comment on the term “positive behavior support”. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 133-136. <https://doi.org/10.1177/1098300713497099>
- Eber, L., Sugai, G., Smith, C. R., & Scott, T. M. (2002) Wraparound and positive behavior interventions and supports in the school. *Journal of Emotional Disorders*, 10(3), 171-180. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030501>
- George, H. P., Harrower, J. K., & Knoster, T. (2003). School-wide prevention and early intervention: A process for establishing a system of school-wide behavior support. *Preventing School Failure*, 47, 170-176. <https://doi.org/10.1080/10459880309603363>
- Go, D. J. (2023). *What is work*. Seoul : minumsa.
- Han, J. M. (2019). *An Autoethnography on the Teaching Experience of Special Education Teachers for Students with Aggressive Behavior*. Master's thesis, Kongju National University, Chungcheongnam-do. <https://doi.org/10.33770/JEBD.39.2.8>
- Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, k., Eber, L., Nakasato, J., Tood, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-145. <https://doi.org/10.1177/1098300709332067>
- Jan Dul, Tony Hak. (2017). *Case Study Methodology in Business Research* (D.Y. Ahn & H. S. Lee, Trans.). Seoul: PYMATE. (Original work published 2008).
- Jocko Willink, Lief Babin. (2022). *Extreme Ownership* (K. M. Choi, Trans.). Seoul: MAVEN. (Original work published 2017).
- Jung, E. J. (2013). A Research Synthesis on Interventions for Positive Behavior Support Applied to the Elementary School Students in Inclusive Classrooms. *Journal of Special Education: Theory and Practice*, 14(3), 85-110.
- Kang, S. G., Kwon, H. S., Lim, K. W., & Kwak, S. C. (2020). Analysis of Secondary School Special Education Teachers Perceptions on Applying School-Wide Positive Behavior Intervention and Support System. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(1), 1155-1178. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.1.1155>
- Kang, Y. M., Son, S. H., & Jung, K. J. (2021). Special Education Teachers' Experiences and Support Needs Regarding Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) in Special Schools: A Focus Group Interview (FGI). *Journal of special education : theory and practice*, 22(4), 69-98. <https://doi.org/10.19049/JSPED.2021.22.4.04>

- Kim, D. Y. (2019). *The development of evaluation ivventory for special school-wide positive behavior support*. Doctoral dissertation, Pusan National University. Pusan. <https://dcollection.pusan.ac.kr/srch/srchDetail/000000142002>
- Kim, J. H., & Park, J. Y. (2004). An Examination of the Collaboration among Stakeholders in the Implementation of Positive Behavior Support. *Journal of Special Education*, 11(2), 27-45.
- Kim, J. Y., & Park, J. Y. (2023). Effects of Grade-Wide Positive Behavior Support on Academic Engagement Behavior, Social-Emotional Competency, and Perceptions of School Climate in Fifth Grade Elementary School Students. *Korean Journal of Special Education*, 57(4), 79-112. <https://doi.org/10.15861/kjse.2023.57.4.79>
- Kim, S. H., Kim, S. Y., Kim, H. R., & Kim, H. R. (2022). Comparison of Elementary Teachers' Perception of Positive Behavior Support(PBS), Positive Discipline in the Classroom(PDC), Restorative Discipline. *The Journal of Inclusive Education* 17(1), 81-109. https://www.kci.go.kr/kciportal/landing/article.kci?arti_id=ART002839271
- Kim, S. Y. (2023). Why Is Positive Behavioral Support (PBS) Difficult to Implement in General Schools?: An Analysis of the Experience of Elementary Teachers Who Implemented Tier 1 Universal Support. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 23(6), 681-699. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.6.681>
- Kim, Y. M., & Kim, H. R. (2014). Analysis of Research Trends on Problem Behavior Interventions of Students with Disabilities in Korea. *The Journal of Special Children Education*, 14(6), 293-306. <https://doi.org/10.21075/kacs.2014.16.2.171>
- Kim, Y. R., & Park, J. Y. (2014). The Effects of School-wide Positive Behavior Support in a Special School on the Academic Engagement Behavior, Problem Behaviors and Individualized Education Goal Attainment of Students with Disabilities. *Korean Journal of Special Education*, 49(3), 1-28.
- Kim, J. H. (2018). *Story of St. Peter's School, positive behavior support at the special school level*. Seoul: Hakjisa. (Original work published 2017).
- Kincaid, Don; Dunlap, Glen; Kern, Lee; Lane, Kathleen Lynne; Bambara, Linda M.; Brown, Fredda; Fox, Lise; Knoster, Timothy P. (2016). Positive Behavior Support: A Proposal for Updating and Refining the Definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 69-73. <https://doi.org/10.1177/1098300715604826>
- Lee, H. J. (2018). Current Situation and Challenges Faced by Special School Teachers Implementing Schoolwide Positive Behavior Support. *Special Education Research*, 17(3), 59-76. <https://doi.org/10.18541/ser.2018.08.17.3.59>
- Lee, H. J., & Kim, E. H. (2018). Literature Review of Studies Implementing School-Wide Positive Behavior Support, 2012-2017. *JOURNAL OF EMOTIONAL & BEHAVIORAL DISORDERS*, 34(1), 217-237. <https://doi.org/10.33770/JEBD.34.1.12>
- Lee, H. J., Park, J. H., & Park, J. H. (2015). Practices in Mentor Activities of Positive Behavior Support for Individual Intervention: Focusing on a Metropolitan Office of Education PBS Team. *Special Education Research*, 14(1), 307-334.
- Lee, S. H., Lee, K. L., Seo, Y. H., & Paik E. H. (2020). The Effects of Individualized Positive Behavior Support on Requesting Behavior and Classroom Disturbance Behavior of a Student with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.22874/kaba.2020.7.1.1>
- Lee, Y. S., Yeon, S. J., Jung, K. S., Lee, H. J., Kim, J. R., Min, K. Y., Kim, H. H., & Ju., R. (2019). *2019 Crisis Behavior Response Manual for Students with Disabilities*. Incheon: INCHEON Metropolitan City Office of Education. <https://www.nise.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=193&boardSeq=705377&dev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&searchable=&m=1005&opType=N>
- Lewis, T. J. (2001). Building infrastructure to enhance schoolwide systems of positive behavior support: Essential features of technical assistance. *Beyond Behavior*, 11(1), 10-13.
- Lim, S. Y., & Choi, H. Y. (2019). The effects of School-wide Positive Behavior Support in special middle school on teachers'

- classroom management skill, teacher-efficacy, and the Problem behaviors of students with disabilities. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 4(1), 41-69. <https://doi.org/10.22874/kaba.2019.6.1.41>
- McIntosh, K. (2014). *Factors predicting sustainability of school dimtate interventions: Research from PBIS*. Paper presented at the OSEP PD Conference, Washington, DC
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G., & Mathews, s. (2013), Factors related to sustained implementation of school-wide positive behavior support. *Exceptional Children*, 73(3), 293-311.
- Ministry of Education(2022). *Special Education Statistics 2022*. Sejong: Ministry of Education.
- Moon, J. W., & Jung. B. J. (2019). The School-wide Sustainability of Positive Behavioral Intervention Effects. *JOURNAL OF EMOTIONAL & BEHAVIORAL DISORDERS*, 35(4), 23-29. <https://doi.org/10.33770/JEBD.35.4.2>
- Moon. B. H. (2016). Experience and implications of implementing school-level positive behavior support in elementary schools as a special education teacher. *The Korean Society of Emotional and Behavioral Disorders Proceeding of the Design Conference of KSDS*, 2016(1), 63-83.
- Nocera, E. J., Whitbread, K. M., & Nocera, G. P. (2014). Impact of school-wide positive behavior supports on student behavior in the middle grades. *Researchin middle Level Education*, 37(8), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2014.11462111>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded theory proædures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series in positive behavior support in school. *Journal of Emotinal and Behaviorl Disorders*. 10(3), 130-135. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030101>