

행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램의 효과 분석

Analysis of the Effectiveness of Behavior Intervention Specialist Training Program

송은숙* · 최진혁** · 이상아***

Song, Eun-Suk · Choi, Jin-Hyeok · Lee, Sang-Ah

초록 본 연구는 '2024 장애학생 행동중재 전문가 양성과정 직무연수'의 효과성을 분석하는 데 목적이 있다. 이 교원연수 프로그램은 특수 교사의 행동중재 전문성을 향상시키기 위해 2021년부터 P대학교 사범대학 부설 교육연수원이 시도교육청으로부터 위탁받아 운영되었다. 연수 프로그램은 150시간의 기초 과정(원격연수), 심화 과정(집합연수), 실습 과정(원격연수)으로 구성된 현장적용형 혼합형 연수 과정으로 개발되었고, 약 6개월 동안 총 189명의 교사가 참여하였다. 본 연구는 사전-사후 설문조사를 통해 특수교사의 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술의 변화를 비교하였다. 또한 교원연수 성과평가 설문조사를 통해 연수 만족도와 현업적용도를 분석하였다. 사전-사후 설문조사 결과, 첫째, 특수교사의 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술이 사전-사후 간 통계적으로 유의미하게 향상되었다. 둘째, 연수 종료 후 특수교사의 만족도와 현업적용도 전체 평균이 매우 높게 나타났고, 연수 참여 소감을 질적으로 분석한 결과, 양적 연구 결과를 뒷받침하는 근거를 확인하였다. 본 연구 결과를 바탕으로 향후 행동중재 전문가 양성을 위한 효과적인 교원연수 프로그램의 질 제고 방안을 논의하였다.

주제어 행동중재 전문가, 교원연수, 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술, 학습 만족도, 현업적용도

Abstract This study aims to evaluate the effectiveness of the '2024 Training Program for Behavior Intervention Specialists for Students with Disabilities' by measuring improvements in teachers' intervention procedures, efficacy and classroom management skills. This teacher training program has been conducted since 2021 by the College of Education's Teacher Training Institute at P University, commissioned by the Provincial Office of Education, to enhance special education teachers' expertise in behavior intervention. The training program consisted of a 150-hour blended learning course, including a foundational course (online training), an advanced course (in-person training) and a practicum course (online training), designed for practical application in the field. A total of 189 special education teachers participated in the program, which lasted approximately six months. This study employed a pre- and post-survey design to compare changes in special education teachers' implementation of behavior intervention procedures, teaching efficacy and classroom management skills before and after the training. Additionally, a program evaluation survey was conducted to assess participants' satisfaction with the training and its practical applicability in their professional settings. Based on the results of the pre- and post-surveys, first, special education teachers showed statistically significant improvements in the implementation of behavior intervention procedures, teacher efficacy and classroom management skills. Second, after the completion of the program, both overall satisfaction and workplace applicability among special education teachers were found to be very high. A qualitative analysis of participants' reflections and suggested improvements supported the quantitative findings. Based on these results, this study discusses strategies for enhancing the quality of teacher training programs aimed at cultivating experts in behavior intervention.

Key words Behavior intervention specialist, Teacher education, Behavioral intervention implementation, Teacher efficacy, Classroom management self-assessment, Satisfaction, Workplace Applicability

* First author, Busan Special Education Support Center (songes0913@gmail.com)

** Correspondence author, Pusan National University, Dept. of Special Education (drjinhyeokchoi@gmail.com)

*** Co-author, New Dream Development Center (sangahley@gmail.com)

Received: 18 March 2025, Revised: 8 April 2025, Accepted: 9 April 2025

© 2025 Korean Association for Behavior Analysis

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2023년, 연이어 발생한 교권 침해 사건 보도는 교육 현장에서 교권 침해의 심각성과 학생생활지도에 대한 어려움을 사회적으로 논의하는 계기가 되었다. 이는 범정부 차원에서 교원의 정당한 교육활동 보호와 학생의 학습권 보장을 위한 법적 및 제도적 방안 마련에 대한 요구를 증폭시키는 계기가 되었다(Lee & Lee, 2024).

2023년 8월, 교육부는 「교권 회복 및 보호 강화 종합방안」을 발표하고, 특수교사의 교육활동 보호를 위한 주요 조치로 행동중재 가이드라인 제정과 행동중재 전문가 양성 과정 확대(자격 취득 포함)를 제시하였다(Ministry of Education, 2023a). 또한 같은 해 9월, 「교원의 학생생활지도에 관한 고시(제2023-28호)」를 명문화하면서 심각한 문제행동을 보이는 특수교육대상자의 경우, 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 따라 개별화교육계획에 행동중재 지원에 관한 사항을 포함하도록 명시하였다. 같은 해 12월에는 「장애학생 행동중재 가이드라인」을 통해 행동중재 전문가 중심의 지원 방향을 강조하면서 행동중재 전문가 양성 방안을 구체화하였다(Ministry of Education, 2023b).

‘행동중재 전문가’는 일정 요건을 갖추고 특수학교와 특수교육지원센터에서 개별 학생 행동중재계획을 수립하고 실행하며 평가하는 역할을 수행한다(Ministry of Education, 2023b, 2024). 행동중재 전문가가 갖추어야 하는 일정 요건에는 행동중재 전문가 양성 교원연수 또는 행동분석 전문가 자격 취득 등을 내포하고 있다(Song & Choi, 2024). 따라서 행동중재 전문가 양성 교원연수는 특수교사를 대상으로 개별 학생 행동중재계획을 수립·실행·평가하고, 교육 현장에서 문제행동 중재 사례를 지도하고 감독·자문할 수 있는 행동중재 역량을 갖춘 전문가를 양성하는 데 그 목적이 있다.

이에 각 시도교육청에서는 2021년부터 행동중재 지원 분야에 대한 교육부의 국가시책 특별교부금 사업을 통해 특수교사의 행동중재 역량 강화를 위한 행동중재 전문가 양성 과정 교원연수를 추진해왔다(Ministry of Education, 2023b). 행동중재 전문가 양성을 위한 교원연수 운영 방법은 시도교육청에 따라 상이하지만 주로 대학 부설 교육연수원과 종합교육연수원 등에 위탁하거나 시도교육청 특수교육원에서 자체적으로 운영하는 방법으로 범주화된다. 예를 들어, 2024년 경기도교육청은 부산대학교 사범대학 부설 교육연수원에 위탁하여 행동중재 전문가 연수 과정을 운영하였고, 경상남도교육청은 특수교육원에서 행동중재 전문요원 연수 과정을 개설하여 운영하였다. 2023년 기준, 총 575명의 특수교사가 행동중재 전문가가 양성 연수를 이수하였고, 이들 중 일부는 특수학교와 특수교육지원센터에서 행동중재 업무를 담당하거나 행동중재 전문교사로 활동하고 있다(Busan Metropolitan City Office of Education, 2024; Ministry of Education, 2023b).

전문성을 갖춘 행동중재 전문가를 양성하기 위해서는 행동중재 역량 기반의 체계적인 교원연수 프로그램을 개발하여 운영하고, 교원연수 프로그램이 실제로 효과적인지 평가하고 환류하는 시스템을 마련하여 교원연수 프로그램의 질을 지속적으로 개선하는 일이 필요하다. 행동중재 전문가 양성 연수가 행동지원 정책이 보급되는 초기 단계에서 높은 수준의 전문성을 갖춘 인력을 배출하는 가장 효과적인 방법이기에는 하다. 그러나 다양한 연수 프로그램 부족과 현장 적합성 저조 등이 우려되고, 이로 인해 연수 프로그램의 전문성과 효과성에 대한 문제가 제기될 수 있다(Lee, 2017). 특히 교원연수의 성과평가는 연수 프로그램의 효과성을 제고하고, 교육과정의 지속가능성과 수정·보완에 대한 근거를 제공한다는 점(Park, Kim, Jang & Cha, 2017)에서 수요자 중심의 맞춤형 교육을 제공하는 중요성도 가진다.

이러한 필요성으로 본 연구는 2024년에 4개 시도교육청으로부터 위탁받아 P대학교 사범대학 부설 교육연수원에서 운영한 행동중재 전문가 양성을 위한 역량 기반 교원연수 프로그램(Song & Choi, 2024)의 성과와 질을 평가하고자 수행되었다. 행동중재 전문가 양성을 위한 역량 기반 교원연수 프로그램(Song & Choi, 2024)은 현장적용형 혼합학습 교

원연수 설계(Kim, 2011)를 토대로 디지털 매체에 특화된 ASSURE 모형(Heinich, Molenda, Russell & Smaldino, 2002)을 적용하여 개발되고 운영되었다(Park, Yong, Kim, Baek & Lee, 2023).

교원연수 프로그램의 효과는 궁극적으로 연수 참여자가 학습목표를 얼마나 체계적으로 달성하였는가에 초점을 두고 평가해야 한다. 특히, ASSURE 모형의 평가와 수정 단계에서는 연수 참여자들이 연수 프로그램에서 설정한 목표를 달성했는지에 대한 성취도 평가뿐 아니라 교수방법이 적절했는지, 매체가 목표 달성에 영향을 주었는지, 연수 참여자가 자료를 적절히 활용할 수 있었는지 등 교수방법과 매체에 대한 평가가 이루어져야 한다(Heinich et al, 2002; Park et al, 2023; Song & Choi, 2024).

또한 행동중재 전문가 양성 교원연수를 이수하고, 교실 장면에서 실제로 적용해 본 연수 참여자의 인식과 실천 변화를 살펴보는 연구가 선행되어야 한다. 변화는 지극히 개인적인 것이므로(Hall & Hord, 2006), 교사 개인이 생각하는 인식과 실천에 변화가 있을 때 실행 역량의 변화와 함께 교육의 변화도 가능하다(Lee, 2019). 즉, 교사의 변화는 향후 지속적인 행동중재 실행으로 긍정적인 학생 행동의 변화와 수업의 변화를 이끄는 주요 변인으로 작용한다(Lim & Choi, 2019).

이에 본 연구에서는 교원연수 프로그램의 효과를 크게 두 가지 측면에서 분석하고자 한다. 먼저, 행동중재 전문가 양성을 위한 역량 기반 교원연수 프로그램이 특수교사의 행동중재 실행 역량과 향후 교실 장면에서의 행동중재 실행에 미칠 영향을 알아보기 위한 행동중재 절차 실행도(Cooper, Heron & Heward, 2019; Jang, Kang & Kim, 2009), 교사효능감(Kwon, Bong & Kim, 2016), 학급관리기술(Lim & Choi, 2019; Son & Park, 2015; Washburn 2010)의 향상 정도를 살펴볼 것이다. 2000년대 초반 국내에 긍정적 행동지원(Positive Behavior Supports)이 소개되면서 증거 기반 실제의 효과성을 검증하는 연구가 이루어졌다(Choi, 2017). 특히, 행동중재 역량 강화를 위한 교사교육 전·후에 교사효능감과 학급관리기술 등을 주요 변인으로 효과를 입증하는 연구가 지속적으로 수행되어 왔다(Choi & Lee, 2015; Kim, 2008; Lee & Park, 2011; Lim & Choi, 2019; Son & Park, 2015). 이들 연구는 체계적으로 잘 구성된 교원연수 프로그램은 교사효능감과 학급관리기술 등이 향상되는 긍정적인 효과를 가져오고 교사교육 효과 분석 시, 교사의 인식 변화와 실천 변화, 나아가 학생의 성과 향상을 체계적으로 분석해야 함을 시사하였다(Desimone, 2009).

다음으로 교원연수 프로그램의 효과를 살펴보기 위해 교원연수 프로그램 평가와 교원연수 성과평가 설문도구 개발 관련 선행연구(Kim, Ha & Jung, 2022; Park et al., 2023)를 활용하였다(Song & Choi, 2024). 효과적인 교원연수 프로그램은 이론 중심보다는 교사가 직접 실천할 수 있는 내용이 포함되어야 하고, 연수 후에도 코칭, 멘토링, 공동체 학습 등을 통해 지속적으로 지원해야 한다. 또한 연수 내용이 교사의 실제 교육 환경과 맞아야 적용 가능성이 높아지며, 단순한 강의식 연수가 아니라 교사가 직접 참여하고 실습하는 형태여야 하고, 동료 교사들과 함께 학습하고 경험을 공유할 수 있는 기회가 많은 특징을 가진다(Desimone, 2009).

이에 본 연구에서는 행동중재 전문가 교원연수 프로그램에 대한 특수교사의 만족도와 함께 특수교사가 학습한 내용을 실제 교육 현장에서 적용하는 현업적용도까지 평가 범위를 확장하여 효과를 살펴보고자 한다. 현업적용도를 촉진하기 위해서는 실제 업무 상황에서 강사가 개입해야 가장 잘 수행되며, 이는 교육 후 또는 교육 도중에 이루어져야 한다(Park & Kim, 2015). 같은 맥락에서 문제행동을 중재하는 교사의 역량을 강화하는 교원연수 프로그램을 개발할 때, 사례 중심의 이론과 실제에 대한 교육, 행동분석 전문가의 자문 및 코칭을 지속적으로 제공하면, 특수교육 대상 학생의 행동을 긍정적으로 변화시키고 교실 수업의 변화에 기여할 수 있다는 연구 결과가 현장 실천을 통해 드러나고 있다(Cho, 2016; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre & Justice, 2008; Shin, Park & Kim, 2024). 즉, 교사교육에서 현업적용도는 교사가 학습한 내용을 실제 교육현장에서 적용하는 중요한 성과지표로 다루어져야 한다(Ciraso, 2012; Kim et al., 2022; Lee et al., 2016). 그러나 행동중재 역량 강화 교원연수의 효과를 검증하는 연구의 중요성에도 불구하고 그동안 연수 참여자를 대상으로 성취도, 만족도, 현업적용도까지 아우르는 성과를 측정하고자 하는 노력은 부재하였다.

이에 본 연구에서는 특수교사를 대상으로 운영된 행동중재 전문가 양성을 위한 역량 기반 교원연수 프로그램의 효과를 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술의 변화를 다각도로 분석하여 살펴보고자 한다. 특히 ASSURE 모형을 적용한 역량 기반 연수의 실제 효과를 검증하고, 참여자의 현업적용도 및 연수 참여 소감을 바탕으로 연수의 성과를 질적·양적으로 통합 분석함으로써, 행동중재 전문가 양성을 위한 교원연수 프로그램의 질적 개선을 위한 시사점을 도출하고자 한다. 이를 통해 연수의 실질적 효과성을 심층적으로 탐색하고, 향후 교원연수 프로그램의 질을 향상할 수 있는 방향을 제시하고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 문제는 다음과 같다.

첫째, 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램이 특수교사의 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술에 미치는 효과는 어떠한가?

둘째, 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램이 특수교사의 만족도, 현업적용도에 미치는 효과는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

연구 대상은 2024년 6월부터 11월까지 진행된 ‘2024 장애학생 행동중재 전문가 양성과정 직무연수’에 참여한 4개 시도교육청 소속 특수교사 189명이다. 연수 참여자 중에서 사전 설문조사에 참여한 교사는 117명이고, 사후 설문조사에 참여한 교사는 135명이다. 본 연구에서는 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램의 효과를 분석하기 위해서 사전-사후 설문조사에 모두 참여한 100명의 응답 자료를 분석하였다. 사전-사후 설문조사에 참여한 응답자의 배경정보는 <Table 1>과 같다.

<Table 1> Background Information of Respondents (N=100)

Category		n	%	Category		n	%
Provincial Education Office	Gangwon Province	14	14.0	Age Group	20s	5	5.0
	Gyeonggi Province	71	71.0		30s	32	32.0
	Busan City	8	8.0		40s	52	52.0
	Ulsan City	7	7.0		50s	11	11.0
School Level	Kindergarten	13	13.0	Educational experience	5 years or less	4	4.0
	Elementary School	56	56.0		6 - 10 years	22	22.0
	Middle School	15	15.0		11 - 15 years	29	29.0
	High School	14	14.0		16 - 20 years	25	25.0
	Vocational Grades	2	2.9		21 years or more	20	20.0
Institution	Special School	27	27.0	Gender	Male	14	14.0
	Special Class	51	51.0		Female	86	86.0
	Special Education Support Center	22	22.0	Total		100	100

2. 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램

장애학생 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램은 특수교사의 행동중재 역량을 강화하기 위한 목적으로 4개의 시도교육청과 P대학교 사범대학 부설 교육연수원이 연계해 개발되었고, 2024년 6월부터 11월까지 운영되었다. 본 교원연수 프로그램은 연수 참여자의 지리적 여건과 6개월이라는 장기적인 연수 기간을 고려해 현장적용형 혼합 학습 교사 연수 모형(Kim, 2011)과 Heinich et al.(2002)의 ASSURE 모형을 적용한 역량 기반 교육 프로그램(Park et al., 2023)으로 설계되었다. 본 연구에서 장애학생 행동중재 전문가 양성을 위한 교원연수 프로그램은 기초 과정, 심화 과정, 실습 과정으로 구성되었고, 개관은 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Overview of the Teacher Training Program for Behavior Intervention Specialists

Course	Format	Period	Main Contents	Hours
Basic	Remote	Jun.~Jul.	- Theoretical Understanding of Applied Behavior Analysis (ABA) - Understanding Types of Problem Behaviors - Single-Subject Research in Educational Settings - Measuring and Analyzing Behavior Change - Theory and Practice of Behavior Reduction and Skill Acquisition Strategies - Functional Behavior Assessment (FBA) and Evidence-Based Practice - Respecting the Human Rights of Students with Disabilities and Understanding Behavior Support Policy Directions	54
Advanced	Blended (In-person Intensive)	Aug., Sept., Nov.	- Exploring Action Learning-Based Problem Behavior Intervention Strategies - Developing and Implementing Behavior Intervention Plans (BIP) - Intervention Techniques and Practical Applications in Educational Settings - Medical Understanding and Intervention for Individuals with Developmental Disabilities - Parent-Teacher Partnership-Based Collaboration Strategies - Protection of Human Rights for Positive Behavior Support Recipients - Selection of Students and Behavioral Skill Practice, Crisis Management Strategies - Case Study Presentation and Sharing of Individualized Behavior Support	51
Practicum	Blended (Remote)	Sept.~Nov.	- practicum in Behavior Intervention (Case Study Practice) - Supervised Training by Behavior Analysts	45

아울러 본 연구의 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램은 ASSURE 모형(Heinich et al., 2002)의 6단계로 설계하였고, 각 단계를 다음과 같이 적용하였다. 첫째, 학습자 분석(Analyze Learners) 단계에서는 사전 설문조사와 연수 운영진 간 협의회를 통해 연수 참여자의 행동중재 연수 경험, 실행 역량, 중재에 대한 요구를 면밀히 파악하였다. 둘째, 목표 진술(State Objectives) 단계에서는 ABCD 원칙에 따라 ‘행동중재 연수 참여자는 장애학생의 문제행동 중재를 실행하는 데 필요한 기능적 행동평가와 증거 기반의 실제에 대한 전문 지식과 기능, 태도 등의 역량을 습득하여 자신이 지도하는 장애학생의 행동중재계획을 수립·실행·평가하고, 자신뿐만 아니라 동료 교사의 행동중재 전문성 향상에도 기여할 수 있다’로 설정하였다. 셋째, 교수방법, 매체, 자료 선정(Select Methods, Media & Materials) 단계에서는 기초·심화·실습 과정을 구분하여 블렌디드 러닝(Cronje, 2020)과 플립드 러닝(Lee, 2013)을 적용하고, PARTNER 모형(Choi & Kim, 2015)을 통해 교수 설계를 체계화하였다. 넷째, 매체와 자료 활용(Utilize Media & Materials) 단계에서는 학습관리시스템(Learning Management System, 이하 LMS), ZOOM, 카카오톡 등을 활용하여 교수·학습 자료와 환경을 적절히 구성하고, 연수생 간 실시간 상호작용을 강화하였다. 다섯째, 학습자 참여 유도(Require Learner Participation)

단계에서는 러닝 퍼실리테이션(Learning Facilitation, Jeong, 2020)을 바탕으로 학습 분위기 조성, 피드백, 발표, 협업 중심 활동을 설계하여 성인 학습자의 몰입과 전이를 유도하였다. 여섯째, 평가와 수정(Evaluate & Revise) 단계에서는 진단·형성·총괄 평가를 포함한 피드백과 자기평가를 통해 학습 성과를 확인하고, 향후 연수 개선 방향에 반영하였다. 본 연구는 ASSURE 모형의 6단계에서 수집된 자료를 통해 연수 프로그램의 효과성을 평가하고 차기년도 연수 프로그램의 현장 적합성을 높이고자 하였다.

장애학생 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램의 편성표와 세부 내용을 정리하여 제시하면 다음과 같다(Song & Choi, 2024). 본 교원연수 프로그램에서 기초 과정(비실시간 단방향 원격연수)은 18과목 54시간, 심화 과정(집합연수와 원격연수 혼합형) 16과목 51시간, 실습 과정(실시간 쌍방향 원격연수) 2과목 45시간, 총 36과목 150시간으로 편성·운영되었다. 기초 과정은 P대학교 사범대학 부설 교육연수원의 스마트 교육플랫폼인 학습관리시스템(LMS)에서 비실시간 단방향 원격연수 형태로 진행하였다. 또한 기초 과정은 응용행동분석과 긍정적 행동지원 등에 대한 이론적 이해를 토대로 문제행동 중재를 위한 기능적 행동평가와 증거 기반의 실제 등을 습득하는 기본 역량과 전문 역량에 초점을 두고 자기 주도적으로 학습할 수 있도록 설계되었다. 심화 과정은 연수 참여자의 여름방학 기간과 주말을 이용하여 실시간 대면 형태의 집합연수로 계획되었다. 또한 189명의 대규모 인원을 수용하고 지역 간 물리적 접근성을 고려해 경기도 평택에 소재한 호텔을 연수 장소로 섭외하였고, 4박 5일 동안 숙소와 식사 서비스를 제공하면서 집중적인 연수 참여가 가능하도록 진행하였다. 심화 과정은 기초 과정에서 학습한 이론적 지식을 행동중재 실제와 연계해 학습하고, 교육 현장에서 학생의 행동중재계획을 수립·실행·평가하는 데 필요한 중재 지원 방법과 전략, 그리고 장애학생 인권보호 등에 중점을 두고 설계되었다. 특히, 심화 과정은 전통적인 워크숍 중심의 교사 연수 방식의 단점을 최소화하기 위해 5~6명으로 소집단 분임을 구성하고, 대상 학생의 문제행동 기능평가, 증거 기반의 실제 선정, 행동중재계획을 작성하는 실습 분임 토의, 실습 과정에서 적용한 개별 학생 행동중재 사례연구 발표회 등으로 구성되었다. 실습 과정은 심화 과정에서 편성한 분임별로 행동분석 전문가를 배정하고 주 1회 소집단 슈퍼비전 과정을 진행하였다. 심화 과정은 행동분석 전문가의 실습 지도와 수행 피드백, 연수 참여자 간 상호작용 속에서 실제 행동중재계획을 수립·실행·평가하는 전문 역량을 향상하도록 설계되었다. 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램의 교과목 편성표는 <Table 3>과 같다.

본 교원연수 프로그램의 과정별 강사진은 강의 주제에 맞는 다양한 인력으로 구성하였는데, 기초 과정의 강사진은 현재 대학교에서 행동분석 관련 강의를 담당하는 교사나 강사, 행동중재 지원 관련 정책을 담당하는 교육부 연구관이나 인권보호 정책을 담당하는 시도교육청 장학사로 섭외하였다. 심화 과정의 강사진은 본 연구에서 개발한 행동중재 전문가 양성과정 직무연수를 이전에 이수하고 각 시도교육청에서 행동중재 전문가로 추천받은 특수교사, 행동분석 전문가 자격증을 소지하고 있는 특수교사, 특수교육 관련 법률 자문과 의료 지원을 제공하는 의사 등으로 섭외하였다. 실습을 지도하는 행동분석 전문가는 경기도, 강원도, 부산광역시, 울산광역시, 경상남도, 서울특별시 등 다양한 지역의 특수교육기관에서 근무하는 특수교사이면서 행동분석 전문가 자격증을 소지하고 있는 인력을 섭외하였다. 본 교원연수 프로그램의 3단계 연수 과정은 연속적으로 이어지는 장기적인 연수 체제로서 기초 과정과 심화 과정에서 학습한 지식과 경험과 기술, 태도 등은 실습 과정에서 행동중재 실행에 대한 행동분석 전문가의 코칭과 슈퍼비전을 통해 심화되고 확대되는 특징을 가진다(Kim, 2011; Kim & Lee, 2016; Song & Choi, 2024).

3. 연구 도구

1) 행동중재 절차 실행도

본 연구는 행동중재 전문가 교원연수 프로그램 전·후, 특수교사가 적용한 행동중재 절차의 실행도 차이를 살펴보기 위해 선행연구를 토대로 설문지를 직접 제작하였다. 먼저, 미국의 기본 FBA에서 BSP로의 훈련 교육과정(The Basic

<Table 3> Curriculum Structure for the Teacher Training Program on Behavior Intervention

Areas	Subjects (Basic Course)	Hours
Basic Competency	Introduction to the Necessity of Behavior Intervention	3
	Historical Background, Principles, and Characteristics of ABA	3
Professional Competency	Understanding Types of Problem Behaviors	3
	Single-Subject Research in Educational Settings	3
	Selecting and Defining Target Behaviors	3
	Behavior Measurement, Data Quality Enhancement and Evaluation	3
	Necessity and Application of Data Visualization/Behavior Change Analysis	3
	Types and Methods of Reinforcement	3
	Reinforcement Schedules	3
	Theory and Practice of Behavior Reduction Strategies	3
	Classroom-Based Behavior Analysis and Implementation	3
	Ethics of Behavior Intervention	3
	School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)	3
	Language Teaching Using Verbal Behavior Analysis	3
	Theory and Practice of Skill Acquisition Strategies	3
	Sensory-Based Behavior Intervention Strategies I & II for Students with Disabilities	3
	Policies Related to Behavior Intervention for Students with Disabilities	6
	Human Rights-Based Behavior Intervention	3
Subtotal		54
Areas	Subjects (Advanced Course)	Hours
Professional Competency	Exploring Problem Behavior Intervention Strategies Using Action Learning Models I & II	6
	Developing Behavior Intervention Plans (BIP) for Problem Behaviors	3
	Analyzing Diagnostic Evaluation Results and Crisis Management for Positive Behavior Support Recipients	3
	Medical Understanding and Intervention for Individuals with Developmental Disabilities	3
	Implementing Applicable Behavior Intervention Strategies in Educational Settings I (Communication)	3
	Implementing Applicable Behavior Intervention Strategies in Educational Settings II (Learning Skills)	3
	Implementing Applicable Behavior Intervention Strategies in Educational Settings III (Daily Living Skills)	3
	Case Studies on Understanding and Intervening in Problem Behaviors of Students with Developmental Disabilities	3
	Parent-Teacher Partnership-Based Collaboration Strategies	3
	Protection of Human Rights for Positive Behavior Support Recipients (Ethics of Behavior Intervention)	3
	Selection of Target Students and BIP Writing Practice	3
	Group Discussions I & II	6
	Individualized Student Intervention Case Studies and Presentations I & II	6
Subtotal		51
Areas	Subjects (Practicum Course)	Hours
Professional Competency	Behavior Intervention Practicum (Case Study Practicum)	45
	Supervised Training by Behavior Analysts	
Sub Total		45
Total		150

FBA to BSP Training Curriculum, Loman, Strickland-Cohen, Borgmeier & Horner, 2013)의 훈련 모듈과 주제를 참조하였다. 이후에 Jang et al.(2009), Jang and Kim(2013)의 연구에서 사용한 문제행동 중재 절차, Choi, Kim and Kang(2017)의 연구에서 제시한 학교 차원 긍정적 행동지원 모형의 개별 학생 행동중재계획 실행 절차, Won, Chang, Cho, Song and Nam(2020)의 한국형 긍정적 행동지원 3차 실행충실도 척도를 참고하여 설문 문항을 구성하였다. 이 설문지는 행동 중재의 이론적 토대인 응용행동분석의 주요 영역별 세부 수행 절차를 묻는 9개 영역 30문항으로 구성되었다. 또한 응답자 본인이 각 문항에 제시된 내용을 어느 정도 실행하고 있는지 5점 리커트 척도(예: 1점은 전혀 실행하지 않는다, 5점은 항상 실행한다)로 평정하는 자기보고 설문으로, 점수가 높을수록 행동중재 절차 실행도가 높은 것으로 해석한다. 설문지의 하위영역별 문항 구성과 신뢰도는 <Table 4>와 같다.

<Table 4> Sub-Domains and Reliability of Behavior Intervention Procedure Implementation Scale

Sub-Domains	Item Descriptions	# of Items	Cronbach' α	
			Pre-Test	Post-Test
Identification of Behavior and Determination of Intervention Needs	Evaluation of the social significance of behavior, prioritization	2	.791	.653
Functional Assessment through Information Collection	Collection of student background information, indirect assessment for functional evaluation, direct assessment such as observation, trend analysis, reinforcement preference assessment	5	.883	.839
Operational Definition and Hypothesis Development of Behavior	Operational definition of problem behavior, hypothesis development for problem behavior	2	.837	.867
Development and Implementation of Behavior Intervention Plan	Selection of behavior intervention strategies based on function, antecedent intervention, teaching alternative behaviors, consequence intervention	4	.934	.866
Observation and Measurement	Measuring behavior using frequency, rate and time scales, analyzing antecedents and consequences, planning observation time and method, measuring and observing behavior changes	4	.876	.894
Quantification and Visual Analysis of Records	Recording behavior using frequency, rate and time scales, documenting behavior changes in tables or graphs, interpretation	2	.804	.920
Evaluation of Behavior Intervention Plan Effectiveness	Regular data collection and evaluation, assessment of implementation fidelity, verification of instructional effectiveness, regular data sharing and effectiveness evaluation with the Behavior Intervention Support Team	5	.911	.921
Generalization Strategies	Providing practice opportunities in various conditions, exposure to natural environments, involving diverse people, gradual reduction of reinforcement	4	.923	.779
Crisis Management Plan	Response steps for crisis situations, specification of parental consent procedures	2	.753	.905
Total		30	.972	.961

2) 교사효능감

본 연구에서는 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램의 효과를 평가하기 위해 Lim and Choi(2019)가 개발한 교사효능감 검사를 사용하였다. 이 측정 도구는 Tschannen-Moran and Hoy(2001)가 개발한 짧은 유형의 교사효능감 검사

(Teachers' Sense of Efficacy Scale: TSES)에 Kwon, Bong and Kim(2016)이 교사-학생관계 교사효능감 척도를 추가해 타당화하였다(Lim & Choi, 2019). 교사효능감 검사는 응답자 본인이 각 문항에 제시된 내용을 어느 정도 실천할 자신이 있는지 5점 리커트 척도(예: 1점은 전혀 자신 없다, 5점은 매우 자신 있다)로 평정하는 자기보고 설문이며, 검사 점수가 높을수록 교사효능감이 높은 것으로 해석한다. 교사효능감 검사는 교수-학생 효능감, 교실 관리 효능감, 이해와 포용 효능감, 친밀감 형성 효능감의 4가지 하위영역으로 구성되어 있다. Lim and Choi(2019)가 보고한 교사효능감의 하위영역별 신뢰도는 교수-학습 효능감 사전 0.70, 사후 0.60, 교실관리 효능감 사전 0.75, 사후 0.87, 이해와 포용 효능감 사전 0.82, 사후 0.78, 친밀감 형성 효능감 사전 0.65, 사후 0.76이다. 본 연구의 하위영역별 문항 구성과 신뢰도는 <Table 5>와 같다.

<Table 5> Self-Efficacy Sub-Domains and Reliability of Teacher Efficacy Scale

Sub-Domains	Item Descriptions	# of Items	Cronbach' α	
			Pre-Test	Post-Test
Teaching and Learning Efficacy	Various assessment methods, appropriate questioning, presentation of diverse methods and examples, task presentation at an appropriate level, belief and support in academic performance, positive influence on learning activities, motivation enhancement, parent consultation and support	8	.860	.912
Classroom Management Efficacy	Controlling disruptive behavior, enforcing classroom rules, calming students, classroom management	4	.730	.848
Understanding and Acceptance Efficacy	Various communication methods, relationships where students approach first, building rapport before class, relationships based on student trust	5	.820	.841
Relationship Building Efficacy	Understanding of defiant behavior, understanding mistakes and errors, comprehension of disruptive behavior	3	.604	.713
Total		20	.935	.956

Note. Based on Lim and Choi's (2019) research, researchers organized it

3) 학급관리기술 검사

본 연구에서는 행동중재 전문가 양성을 위한 교원연수 프로그램이 교실 관리에 대한 교사효능감에 미치는 효과를 살펴보기 위해 Lim and Choi(2019)가 사용한 학급관리기술 검사(Classroom Management Self-Assessment: Revised Version, Washburn 2010)를 사용하였다. 이 검사 도구는 미국에서 Sugai and Colvin(2004)이 개발한 것을 Washburn(2010)이 수정하였고, 이후 Son and Park(2015)이 국내 상황에 맞게 번안해 수정한 도구를 Lim and Choi(2019)가 재구성해 사용하였다. 학급관리기술 검사는 원래 학교차원 긍정적 행동지원을 실행하는 교사들의 학급관리를 위한 증거 기반 실제 10개를 중심으로 35개의 질문과 교사의 부정적 상호작용에 대한 긍정적 상호작용의 비율을 계산하는 문항으로 개발되었다(Son & Park, 2015). Lim and Choi(2019)가 사용한 학급관리기술 검사는 10개 영역 31개 문항으로 구성되어 있는데, 본 연구는 긍정적인 상호작용 최대화 영역에서 교사의 부정적 상호작용에 대한 긍정적 상호작용의 비율을 계산하는 문항을 삭제해 30문항으로 수정해 사용하였다. 이 검사는 응답자 본인이 문항별로 채점기준(예: 0점은 아직 실행해 보지 않았다, 3점은 포기하지 않고 끝까지 실행하고 점검하였으며 필요하다면 사용하던 전략을 개선했다)에 따라 자신의 학급관리기술을 평정하는 4점 척도 검사이며, 점수가 높을수록 학급관리를 충실하게 실행했음을 의미한다(Park & Son, 2015). Son and Park(2015) 보고한 학급관리기술 전체 신뢰도는 사전 검사 0.84, 사후 검사 0.90이다. 본 연구에서 학급관리기술의 10개 하위영역별 문항 구성과 신뢰도는 <Table 6>과 같다.

<Table 6> Sub-Domains and Reliability of Classroom Management Skills Assessment

Sub-Domains	Item Descriptions	# of Items	Cronbach' α	
			Pre-Test	Post-Test
Maximizing Classroom Structure and Predictability	Clear instruction on classroom behavioral procedures, structuring the classroom environment, active student supervision	3	.812	.724
Establishing, Teaching and Positively Stating Classroom Rules	Positive description of classroom rules, clear instruction on classroom rules, providing student participation opportunities in rule-setting	3	.577	.704
Managing Student Behavior through Effective Instructional Delivery	Smooth and educational transition between activities, well-prepared lesson activities, clear explanation of learning objectives, providing explicit feedback at the end of lessons	4	.846	.825
Guiding Students' Active Engagement through Diverse Teaching Strategies	Using various engagement strategies and providing frequent participation opportunities, consistent execution of diverse student-centered teaching strategies, frequent student involvement in learning activities	3	.828	.790
Instructional Evaluation	Recognizing students' achievement of goals at the end of lessons, providing extra time or support to struggling students, recording improvements for future lessons	3	.753	.770
Maximizing Positive Interactions	Positive interaction with all students at least 2-3 times per lesson, providing reinforcement for rule compliance	2	.724	.825
Active Classroom Supervision During Lessons	Immediate reinforcement for compliance with classroom rules, utilizing diverse reinforcement systems, using differential reinforcement strategies	3	.837	.781
Using Graduated Strategies for Rule Violations	Using specific and brief corrective strategies, applying minimally restrictive procedures before more restrictive ones, responding objectively to rule violations	3	.774	.788
Supportive and Caring Relationships	Frequent communication with students' families, respectful attitude toward students	2	.731	.557
Teaching Responsibility and Providing Students with Meaningful Roles	Providing students with opportunities to take on classroom responsibilities, teaching self-control and self-monitoring strategies, social skills, problem-solving strategies, structured activities to promote peer collaboration	4	.860	.843
Total		30	.963	.960

Note. Based on Lim and Choi's (2019) research, researchers organized it

4) 교육 후 만족도

본 연구에서는 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램의 교육 후 만족도와 현업적용도를 측정하기 위해 교원연수 프로그램 개발과 성과평가 설문도구 관련 선행연구(Kim, Ha & Jung, 2022; Park, Yong, Kim, Baek & Lee, 2023)를 토대로 연구자가 제작한 설문지를 사용하였다. 먼저 만족도는 Kim, Ha and Jung(2022)의 연구에서 교육 후 학습 환경 만족도와 학습 만족도를 측정하는 문항을 본 연구에 맞게 수정·보완해 사용하였다. 예를 들어, 학습 환경 만족도 영역에서 '교육시스템의 화면 구성은 직관적이고 학습에 몰입하기에 적합하였다' 문항은 본 교원연수 프로그램의 3개 연수 과정(기초, 심화, 실습)을 반영해 '기초 과정의 학습관리시스템(LMS)의 화면 구성은 직관적이고 학습에 몰입하기에 적합하였다'와 '심화 과정의 실시간 화상회의 시스템(ZOOM)은 강의 수강과 사례 발표에 몰입하기에 적합하였다', '실습 과정의 실시간 화상회의 시스템(ZOOM)은 강의 수강과 사례 발표에 몰입하기에 적합하였다' 문항으로 추가하였다.

행동중재 전문가 양성을 위한 역량 기반 교원연수 프로그램은 ASSURE 모형을 적용해 현장적용형 혼합학습 교원연수 모형으로 설계되었다(Kim, 2011; Park, Yong, Kim, Baek & Lee, 2023; Song & Choi, 2024). 따라서 교원연수 프로그램의 효과를 평가할 때, 연수 참여자의 교육목표 달성, 교수방법과 매체의 효과성, 현업적용도 등에 대한 평가가 이루어져야 한다(Heinich et al., 2002; Kim, 2011; Park, Yong, Kim, Baek & Lee, 2023; Song & Choi, 2024). 이에 Kim, Ha and Jung(2022)의 교원연수 성과평가 설문도구의 학습 만족도 영역에서 ‘이번 교육의 방법은 적절하였다’ 문항은 ‘이번 교육의 방법(강의, 액션러닝, 분임 토의, 슈퍼비전, 사례연구 등)은 적절하였다’ 문항으로 수정하였다. 또한 연수 과정별 특성을 고려하여 ‘이번 교육의 기초 과정은 행동중재의 이론과 실제에 대한 자기 주도적 학습활동으로 적절하였다’, ‘이번 교육의 심화 과정은 동료 교사들과의 분임 활동을 통해 행동중재 절차 실습과 사례 공유에 적절하였다’, ‘이번 교육의 실습 과정은 행동분석 전문가를 통한 개별 학생 대상 행동중재 사례연구 실습에 적절하였다’ 문항으로 세분화하여 추가하였다.

본 연구에서 사용한 교원연수 프로그램의 만족도는 학습환경 만족도(8문항)와 학습 만족도(15문항)로 구성되었고, 5점 리커트 척도 문항(예: 1점은 매우 불만족한다, 5점은 매우 만족한다)으로 응답한다. Kim et al.(2022)의 연구에서 학습 환경 만족도와 학습 만족도의 신뢰도는 각각 0.86, 0.94로 보고하였다. 본 연구에서 만족도의 하위영역별 문항 구성과 신뢰도는 <Table 7>과 같다.

<Table 7> Sub-Domains and Reliability of Satisfaction and Workplace Applicability Scale

Sub-Domains	Item Descriptions	# of Items	Cronbach' α
Satisfaction	Support for training operation, adequacy of learning progress and information provision (basic level), appropriateness of learning management system (LMS, ZOOM) interface (basic, advanced, practical courses), ease of use and connection stability of LMS (ZOOM), satisfaction with training venue and facilities	8	.926
	Achievement of educational objectives, appropriateness of training duration (basic, advanced, practical courses), professionalism of subjects, appropriateness of training formats (remote, in-person), adequacy of instructional methods for each training stage, appropriateness of teaching media and materials, engagement level, readiness and structure of training, suitability of instructor composition and attitude, usefulness for professional development	15	.980
	Implementation of behavior intervention plans, improvement in behavior intervention competence, workplace utilization, performance enhancement, interaction with school personnel for behavior intervention	6	.903
Total		29	.970

Note. Based on the research of Kim, Ha and Jung (2022), the researcher revised and supplemented it

5) 교육 후 현업적용도

아울러 본 설문 도구는 행동중재 전문가 교원연수 프로그램의 실습 과정에서 이루어진 행동중재 사례연구와 실습 지도에 대한 현업적용도를 묻는 문항을 포함하였다. Kim et al.(2022)의 연구에서 연수 후 현업적용도를 측정하는 문항을 본 연구에 맞게 수정·보완해 사용하였다. 현업적용도는 교육 프로그램 종료 후 프로그램 자체를 참여자가 평가하는 것 이외에 교육 프로그램의 실제 성과를 확인해 볼 수 있다. 따라서 연수 참여자가 교원연수 프로그램을 통

해 학습한 지식, 기술, 태도를 실제 현장에서 적용하고 있는지를 평가할 수 있다(Kim, Ha & Jung, 2022). 본 연구에서는 교원연수 프로그램에서 학습한 내용을 토대로 연수 참여자가 실제로 지도하는 학생을 대상으로 행동중재계획을 실행하면서 실제 업무에 적용하고 있는지, 이를 통해 행동중재 역량이 향상되었는지 등에 대한 효과를 평가하였다. 본 연구에서 사용한 현업적용도는 5점 리커트 척도(예: 1점은 매우 불만족한다, 5점은 매우 만족한다)로 응답하는 6문항으로 구성되었다. Kim et al.(2022)의 연구에서는 안면 타당도만 살펴보았고, 본 연구에서 현업적용도의 문항 구성과 신뢰도는 <Table 7>과 같다.

마지막으로 연수 참여 소감을 묻는 주관식 문항을 추가해 질적 분석을 시도하였다.

4. 연구 절차

본 연구는 ‘2024년 장애학생 행동중재 전문가 양성과정 직무연수’에 참여한 특수교사 189명을 대상으로 교육 전-후에 설문조사를 실시하였다. 사전-사후 설문지 문항은 연수 시작 전에 연구자 1인이 먼저 개발하고, 교신 저자에게 검토받아 사용하였다. 본 연구의 교신저자는 응용행동분석을 전공하고 사범대학 특수교육학과 교수로 재직 중이며, 응용행동분석 관련 교과목을 교수한 경험이 풍부하다. 설문조사는 온라인 설문조사 플랫폼을 통해 실시하였는데, 사전 설문조사는 2024년 6월 10일부터 17일까지 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술 검사를 실시하였고, 사후 설문조사는 11월 16일부터 20일까지 사전 설문조사 검사와 함께 교육 후 만족도, 현업적용도, 참여 소감을 추가로 조사하였다.

5. 자료 분석

본 연구에서 수집된 설문 자료의 분석은 SPSS 29.0 통계 프로그램을 활용하였다. 구체적인 분석 방법은 다음과 같다. 첫째, 응답자의 배경정보는 빈도분석을 시행하였고, 각 검사 도구의 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach's α 값을 산출하였다. 둘째, 교육 전-후 교원연수 프로그램의 효과 확인은 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술의 사전-사후 평균 차이를 대응표본 t 검정으로 분석하였다. 셋째, 교육 후 만족도와 현업적용도 평균을 기술통계로 분석하였다. 넷째, 교육 후 주관식으로 작성한 연수 참여 소감은 내용분석으로 범주화해 정리하였다.

III. 연구 결과

1. 교원연수 전-후 행동중재 절차 실행도 변화 비교

교원연수 전-후 행동중재 절차 실행도 변화를 살펴본 결과, <Table 8>과 같다. 전체 평균 점수를 살펴보면, 행동중재 전문가 교원연수 전 평균 점수는 2.70이었고, 연수 후에는 평균 3.91로 나타나 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($t=-12.207$, $p<.001$). 행동중재 절차 실행도의 하위영역별 변화를 살펴보면, ‘행동중재계획의 효과 평가’($t=-15.230$, $p<.001$)과 ‘기록의 수량화 및 시각적 분석’($t=-13.073$, $p<.001$) 영역은 큰 평균 차이를 보인 반면에 ‘행동의 식별과 중재의 필요성 결정’($t=-6.872$, $p<.001$)과 ‘위기관리계획’($t=-6.657$, $p<.001$) 영역은 가장 작은 평균 차이를 보였다. 이러한 결과는 본 교원연수 프로그램이 특수교사의 행동중재 절차 실행 수준을 전반적으로 향상시키는데 효과가 있음을 보여준다. 그러나 즉각적인 지원이 필요한 ‘위기관리계획’ 영역의 실행도 평균 점수 변화는 가장 적게 나타났다. 이는 향후 본 교원연수 프로그램에서 장애학생의 위기행동에 관한 교과목 편성·운영할 필요가 있음을 알 수 있다.

<Table 8> Pre-Post Implementation Change after Teacher Training Program for Behavior Intervention Specialists (N=100)

Sub-Domains	M		SD		t	p
	Pre	Post	Pre	Post		
Identification of Behavior and Determination of Intervention Needs	3.21	4.03	1.05	0.75	-6.872***	.000
Functional Assessment through Information Collection	3.43	4.20	0.97	0.64	-6.998***	.000
Operational Definition and Hypothesis Development of Behavior	2.82	3.85	1.15	0.85	-7.508***	.000
Development and Implementation of Behavior Intervention Plan	3.05	4.10	1.06	0.70	-9.223***	.000
Observation and Measurement	2.68	3.92	0.99	0.82	-9.788***	.000
Quantification and Visual Analysis of Records	1.92	3.77	0.96	1.03	-13.073***	.000
Evaluation of Behavior Intervention Plan Effectiveness	1.84	3.69	0.89	0.95	-15.230***	.000
Generalization Strategies	2.72	3.85	1.09	0.72	-9.896***	.000
Crisis Management Plan	2.55	3.48	1.13	1.23	-6.657***	.000
Total	2.70	3.91	0.86	0.66	-12.207***	.000

*** $p < .001$

2. 교원연수 전-후 교사효능감 변화 비교

교원연수 프로그램 전-후 교사효능감 변화를 살펴본 결과, <Table 9>와 같다. 교사효능감의 전체 평균 점수를 살펴보면, 행동중재 전문가 연수 전에는 평균 3.75에서 연수 후에는 평균 4.00으로 통계적으로 유의미하게 증가하였다 ($t = -3.722$, $p < .001$). 교사효능감의 하위영역별 변화를 살펴보면, ‘교수·학습 효능감($t = -3.548$, $p < .001$)’, ‘친밀감 형성 효능감($t = -3.535$, $p < .001$)’, ‘학급관리 효능감($t = -3.377$, $p < .001$)’, ‘이해와 포용 효능감($t = -3.146$, $p < .01$)’ 순으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 행동중재 전문가 교원연수 프로그램이 특수교사의 효능감 향상에 효과가 있고, 특히, 수업 활동에서 ‘교수·학습 효능감’ 향상과 ‘교사-학생 관계의 친밀감 형성 효능감’에 큰 효과가 있음을 보여준다.

<Table 9> Pre-Post Change in Teacher Efficacy after Teacher Training Program for Behavior Intervention Specialists (N=100)

Sub-Domains	M		SD		t	p
	Pre	Post	Pre	Post		
Teaching and Learning Efficacy	3.80	4.04	0.53	0.58	-3.548***	.000
Classroom Management Efficacy	3.71	3.97	0.56	0.66	-3.377***	.000
Understanding and Acceptance Efficacy	3.70	3.96	0.62	0.63	-3.146**	.002
Relationship Building Efficacy	3.72	4.00	0.63	0.65	-3.535***	.000
Total	3.75	4.00	0.52	0.58	-3.722***	.000

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

3. 교원연수 전-후 학급관리기술 변화 비교

행동중재 전문가 양성과정 교원연수 전-후 학급관리기술 변화를 살펴본 결과, <Table 10>과 같다. 학급관리기술의 전체 평균 점수를 살펴보면, 연수 전에는 평균 3.06에서 연수 후에는 평균 3.41로 통계적으로 유의미하게 증가하였다

($t=-5.323$, $p<.001$). 학급관리기술의 하위영역에서 ‘규칙 위반에 대한 단계적 전략 사용($t=-6.020$, $p<.001$)’, ‘다양한 교수전략으로 학생들의 적극적인 수업 참여 지도($t=-5.747$, $p<.001$)’, ‘효과적인 교수전달 체계로 학생행동 관리($t=-4.932$, $p<.001$)’, ‘긍정적인 상호작용 최대화($t=-4.296$, $p<.001$)’, ‘책임감에 대해 가르치고 학생들이 의미 있는 일을 맡아서 할 기회 제공($t=-4.216$, $p<.05$)’ 영역 순으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 특수교사가 행동중재 전문가 교원연수에서 학습한 증거 기반의 실재를 수업 활동에서 체계적으로 실행하면서 학생을 적극적으로 수업에 참여시키는 한편, 규칙 위반에 대해 단계적인 전략을 사용하거나 책임감에 대해 지도하면서 의미 있는 일을 맡아서 할 기회를 제공하고 있음을 알 수 있다.

<Table 10> Pre-Post Change in Classroom Management Skills after Teacher Training Program for Behavior Intervention Specialists (N=100)

Sub-Domains	M		SD		t	p
	Pre	Post	Pre	Post		
Maximizing Classroom Structure and Predictability	3.20	3.40	0.68	0.62	-2.267*	.026
Establishing, Teaching and Positively Stating Classroom Rules	3.10	3.40	0.62	0.56	-3.822***	.000
Managing Student Behavior through Effective Instructional Delivery	3.00	3.39	0.62	0.53	-4.932***	.000
Guiding Students' Active Engagement through Diverse Teaching Strategies	2.90	3.37	0.63	0.57	-5.747***	.000
Instructional Evaluation	3.00	3.34	0.60	0.60	-3.933***	.000
Maximizing Positive Interactions	3.24	3.59	0.66	0.56	-4.296***	.000
Active Classroom Supervision During Lessons	3.17	3.49	0.66	0.52	-4.006***	.000
Using Graduated Strategies for Rule Violations	2.86	3.31	0.64	0.58	-6.020***	.000
Supportive and Caring Relationships	3.25	3.46	0.65	0.54	-2.621**	.010
Teaching Responsibility and Providing Students with Meaningful Roles	3.00	3.34	0.67	0.57	-4.216***	.000
Total	3.06	3.41	0.52	0.47	-5.323***	.000

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

4. 교원연수 후 만족도 분석

행동중재 전문가 양성 교원연수 후 만족도를 살펴본 결과는 <Table 11>, <Table 12>와 같다. 먼저, 연수 후에 특수교사의 학습 환경 만족도를 살펴보면, 전체 평균은 4.72로 매우 높게 나타났다. 학습 환경 만족도를 세부 문항별로 살펴보면, ‘교원연수 프로그램 운영자의 연수 운영 지원($M=4.83$)’, ‘(심화 과정)집합 연수 장소와 시설($M=4.80$)’, ‘(실습 과정)화상회의 시스템(ZOOM)의 사용 편리성과 연결의 안정성($M=4.79$)’, ‘(실습 과정)화상회의 시스템(ZOOM)의 적절성($M=4.78$)’ 순으로 높게 나타났다. 또한 학습 환경 만족도의 나머지 문항 평균 점수도 4.61 이상으로 전반적으로 매우 높게 나타났다. 이러한 결과는 본 연수가 진행되는 동안 제공된 운영자의 연수 지원, 심화 과정의 집합 연수의 숙박 시설과 장소, 실습 과정의 화상회의 시스템(ZOOM)의 적절성과 사용 편리성 및 연결의 안정성 등에 대한 연수 참여자의 만족도가 매우 높음을 알 수 있다.

행동중재 전문가 교원연수 후에 특수교사의 학습 만족도를 살펴보면, 전체 만족도 평균은 4.72로 매우 높게 나타났다. 학습 만족도의 세부 문항 중에서 ‘연수 강사 구성과 태도, 준비의 적절성($M=4.83$)’, ‘성실한 교육 준비도와 체계와 맥락 제공($M=4.80$)’, ‘교수방법에 따른 교수매체의 적절성($M=4.77$)’, ‘교육 현장에서 실천 가능한 행동중재 역량 개발에 도움 제공($M=4.78$)’, ‘교수방법에 따른 교수매체의 적절성($M=4.77$)’, ‘교육내용과 방법에 따른 학습 자료

<Table 11> Teacher Training Feedback about Teacher Training Program for Behavior Intervention Specialists (N=100)

Categories	N	M	SD
Support for Training Operation by Teacher Training Program Administrators	100	4.83	0.45
(Basic Course) Appropriateness of Learning Progress and Information Provision in the Learning Management System (LMS)	100	4.67	0.59
(Basic Course) Appropriateness of Screen Layout in the Learning Management System (LMS)	100	4.61	0.67
(Basic Course) Ease of Use and Connection Stability of the Learning Management System (LMS)	100	4.70	0.61
(Advanced Course) Suitability of Training Venue and Facilities for In-Person Training	100	4.80	0.49
(Advanced Course) Appropriateness of Video Conferencing System (ZOOM)	100	4.64	0.63
(Practical Course) Appropriateness of Video Conferencing System (ZOOM)	100	4.78	0.44
(Practical Course) Ease of Use and Connection Stability of Video Conferencing System (ZOOM)	100	4.79	0.46
Total	100	4.72	0.44

<Table 12> Learning Satisfaction After Behavior Intervention Specialist Training (N=100)

Categories	N	M	SD
Appropriateness of Goal Achievement for Behavior Intervention Specialist Training	100	4.60	0.62
Appropriateness of Educational Content Structure for Behavior Intervention in Students with Disabilities	100	4.73	0.57
Suitability of Training Program Organization and Operation	100	4.47	0.82
Provision of Specialized Knowledge and Methods Through a Variety of Behavior Intervention Courses	100	4.66	0.61
Appropriateness of Training Formats for Each Course Level	100	4.64	0.63
Suitability of Teaching Methods for Each Training Stage	100	4.75	0.50
Appropriateness of Teaching Media for Each Instructional Method	100	4.77	0.47
Adequacy of Learning Materials Based on Educational Content and Teaching Methods	100	4.77	0.45
(Basic Level) Appropriateness of Self-Directed Activities for Learning Behavior Intervention Theory and Practice	100	4.73	0.51
(Advanced Level) Appropriateness of Group Activities for Practicing Behavior Intervention Procedures and Sharing Case Studies	100	4.75	0.52
(Practical Level) Appropriateness of Case Study Practicum on Individual Student Behavior Intervention Led by a Behavior Analyst	100	4.76	0.55
Readiness and Coherence of Training Program Preparation	100	4.80	0.47
Engagement and Sustained Interest of Training Participants	100	4.73	0.57
Appropriateness of Instructor Composition, Attitude, and Preparedness	100	4.83	0.43
Support for Developing Practical Behavior Intervention Competencies Applicable in Educational Settings	100	4.78	0.50
Overall Satisfaction	100	4.72	0.46

의 적절성(M=4.77)', '(실습 과정) 행동분석 전문가를 통한 개별 학생 대상 행동중재 사례연구 실습의 적절성(M=4.76)', '연수 과정별 교수방법의 적절성(M=4.75)', '(심화 과정) 행동중재 절차 실습과 사례 공유를 위한 분임 활동의 적절성(M=4.75)' 문항 순으로 학습 만족도 평균이 높게 나타났다. 또한 학습 만족도의 모든 문항의 평균 점수가 4.47 이상으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 행동중재 전문가 양성을 위한 교원연수에 참여한 특수교사의 학습

만족도가 매우 높음을 보여준다. 이는 곧 장애학생을 위한 행동중재계획의 수립·실행·평가할 수 있는 실제적인 역량 함양의 목표 달성, 목표 달성에 적합한 교수방법과 교수매체 및 자료 등을 구성하고 연수를 지원하였음을 알 수 있다.

5. 교원연수 후 현업적용도 분석

마지막으로 행동중재 전문가 양성 교원연수가 종료된 이후에 특수교사의 현업적용도를 살펴보면, <Table 13>과 같이 전체 평균은 4.67로 매우 높게 나타났다. 현업적용도의 세부 문항 중에서 ‘개별 학생행동중재계획 실제 실행(M=4.77)’, ‘교육을 통해 행동중재 역량 증진(M=4.70)’, ‘교육을 통해 학습한 행동중재 내용의 업무 활용(M=4.70)’ 순으로 높게 나타났다. 또한 현업적용도의 나머지 문항도 평균 점수 4.39 이상으로 높게 나타났다. 이러한 결과는 연수 참여자가 기초 과정과 심화 과정에서 배운 행동중재 전문 지식과 실재를 실습 과정에서 분임별 행동분석 전문가의 실습 지도와 수행피드백을 받으면서 자신이 담당하는 학생을 대상으로 개별 학생행동중재계획을 수립·실행·평가하는 과정을 적용하는 본 교원연수 프로그램이 효과적이었음을 해석할 수 있다.

<Table 13> Teacher Training Performance Evaluation (Workplace Applicability) After Behavior Intervention Specialist Training (N=100)

Categories	N	M	SD
Actual Implementation of Individual Student Behavior Intervention Plans	100	4.77	0.53
Improvement in Behavior Intervention Competence Through Training	100	4.70	0.58
Enhancement of Work Performance Related to Behavior Intervention Through Training	100	4.69	0.68
Utilization of Behavior Intervention Knowledge Gained from Training in Work Duties	100	4.70	0.54
Recognition from Colleagues and Superiors for Improved Behavior Intervention Performance	100	4.39	0.84
Interaction with School Staff for Student Behavior Intervention	100	4.61	0.65
Overall Workplace Applicability	100	4.67	0.52

6. 연수 참여 소감 분석

특수교사가 행동중재 전문가 교원연수 프로그램에 참여하면서 느낀 소감을 자유롭게 기술한 응답 내용은 내용분석을 통해 연수 참여 동기와 참여 과정, 참여 결과로 범주화하고 중복 응답 빈도(1~2회 언급된 내용은 제외) 등을 반영해 정리하였다.

연수 참여 소감을 분석한 결과, 특수교사의 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학습 만족도, 현업적용도가 높게 평가되었던 정량 평가의 근거를 구체적으로 확인할 수 있었다. 이를테면, 특수교사는 교사 개인 차원에서 문제행동 중재 실행과 행동중재 전문 지식과 실제 부족에 대한 고민과 시행착오를 겪고 있으며 이로 인해 행동중재 전문성을 향상시키고자 교원연수 프로그램에 참여했음을 알 수 있었다. 또한 본 연수에 참여하여 행동중재 관련 이론과 실재를 학습하면서 학교 현장에서 행동중재 적용 가능성을 경험하고, 학기 중에 수업과 업무에 더해 행동중재 사례연구를 실습하면서 부담감을 가지기도 한 것으로 회고하였다. 그러나 뛰어난 역량을 갖춘 슈퍼바이저의 훌륭한 가르침과 동료 교사의 열정에 힘입어 학생과 행동을 보는 교사의 관점과 태도가 변화되고, 학생의 행동이 긍정적으로 변하는 작은 성공을 경험하면서 행동중재에 대한 의구심과 회의적인 태도가 자기 확신과 가르칠 수 있는 용기로 변화되었다고 회고하였다.

<Table 14> Teacher Training Participation Feedback in the Behavior Intervention Specialist Certification Program

Feedback Categories		Feedback Contents
Motivation for Participation	Perceived Difficulties and Professional Gaps in Behavior Interventions	Struggles and trial-and-error in the classroom when implementing behavior intervention for students with severe disabilities Lack of expertise in behavior observation, measurement, data recording and visual analysis, leading to doubts and uncertainty
	Acquisition of Evidence-Based Knowledge	Beneficial experience through exposure to the latest information on behavior intervention techniques Acquisition of evidence-based practices that can be immediately applied in the classroom Deepened learning and practical implementation of behavior intervention strategies
	Practical Integration of ABA Theory and Practice	Well-structured training integrating applied behavior analysis (ABA) theory with practical applications Appreciation for the opportunity to gain supervision hours toward a behavior analyst certification
	Coaching, Feedback and Peer Learning	Effective personalized coaching and performance feedback from supervisors on behavior intervention cases Appreciation for the expertise, enthusiasm and quality instruction provided by supervisors, leading to personal growth Admiration for fellow teachers' passion and sense of solidarity in facing similar challenges
	Implementation with Real Students	Recognizing both the feasibility and challenges of applying behavior intervention in real educational settings Demanding process of balancing coursework and hands-on practice, while implementing and evaluating behavior intervention plans with real students Realization of the importance of antecedent intervention, teaching alternative behaviors, and consequence intervention, along with experiencing small successes in school life Gaining confidence to apply behavior intervention strategies to many students in the classroom, instead of struggling alone
Feedback	Overcoming Training Challenges	Difficulty managing time for real-time face-to-face practicum during the semester Learning new technical terms and strategies as a challenge
	Perception Shift and Stereotype Reduction	Breaking negative stereotypes and biases about behavior intervention through diverse case studies and practical training, making the practicum the highlight of the program Expanded understanding of students' lives and interests, shifting away from negative perceptions of student behavior Opportunity to focus on increasing and reinforcing positive replacement behaviors rather than just eliminating problem behaviors
	Changes in Teacher Identity and Self-Efficacy	First-hand experience of how behavior intervention enhances both student engagement in lessons and teacher instructional competency Growth in student-teacher relationships and realization that teacher transformation leads to student change Reduction in stress and burden related to planning and executing behavior intervention programs Feeling of improved competence in behavior intervention execution due to support and feedback from supervisors and colleagues
Training Outcomes	Confidence, Motivation and Emotional Empowerment	Shift from skepticism and doubt about behavior intervention to self-confidence and an open-minded approach after experiencing success Sense of fulfillment from participating in one of the most enriching and valuable training programs of a teaching career Empowerment through small successes, reinforcing the joy of teaching and learning Sense of accomplishment in completing the rigorous 150-hour training without giving up, despite the challenges Increased interest and motivation to continue learning in the field of behavior intervention
	Professional Growth and Reflective Practice	Transformational experience for special education teachers, encouraging reflection and improvement in teaching methods Renewed sense of challenge and increased efficacy in an otherwise exhausting teaching career Reassessment and reaffirmation of personal values in special education

IV. 논의 및 결론

본 연구는 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램의 효과를 알아보기 위해 특수교사의 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술의 사전-사후 조사 결과를 비교하고, 연수가 종료된 후에 만족도와 현업적용도, 참여 소감을 분석하였다. 주요 연구 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램은 특수교사의 행동중재 절차 실행도를 향상시키는데 효과적이었다. 이는 본 연구와 동일한 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램에 대해 긍정적인 경험을 Lee and Kim(2024)의 연구 결과와 일맥상통한다. 또한 그간 국내에서 수행된 긍정적 행동지원 교사연수가 교사의 인식 변화와 함께 교수 능력의 실천 변화로 이어진다는 선행연구 결과(Cho, 2016; Lee & Pyo, 2022; Lee & Kim, Uh, 2022)를 지지한다. 특히, 본 연구에서는 행동중재 절차 실행도의 ‘행동중재계획의 효과 평가’와 ‘기록의 수량화 및 시각적 분석’ 영역에서 실행 점수가 상대적으로 크게 향상되었다. 이러한 결과는 연수 참여자가 개별 학생 행동중재 사례연구를 진행하면서 슈퍼바이저와 동료 연수생에게 정기적으로 자료를 공유하고 행동중재계획의 실행 충실도 등을 상호 평가하는 슈퍼비전의 효과가 크게 작용한 것으로 보인다. 또한 특수교사가 행동중재 절차를 실행함에 있어 교실에서 관찰하고 측정된 행동을 숫자나 표, 그래프와 같은 형태로 기록하고 효과를 검증하는 데 어려움을 가진다고 보고한 선행연구 결과(Jang et al., 2009; Rapport, 2005)를 재확인하는 한편, 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램을 통해 학생의 행동 변화를 수치화하고 표나 그래프로 기록하는 행동중재 실행도에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다.

반면, 본 연구에 참여한 특수교사들은 행동중재 절차 중 ‘위기관리계획’ 영역에서 다른 영역에 비해 상대적으로 낮은 향상도를 보였다. 이는 단순한 수치상의 차이가 아닌, 위기행동의 복잡성과 이를 다루는 데 필요한 다층적 역할을 반영하는 중요한 시사점을 담고 있다. 무엇보다 위기관리계획은 단순한 행동중재 전략이 아닌, 학생과 교사의 신체적·정서적 안전을 보장하고 권리를 보호하기 위한 윤리적 절차라는 점에서 그 중요성이 강조된다(Lee et al., 2019). 그러나 Park and Son(2018)의 질적 연구에 따르면, 특수교사들은 위기행동에 대응하는 과정에서 신체적 상해와 정서적 소진, 학교 내 체계 부족, 보호자와의 갈등, 예측 불가능한 행동에 대한 불안 등 복합적인 어려움을 경험하고 있으며, 이러한 맥락에서 위기관리계획의 실제 실행은 높은 심리적 부담을 동반하는 것으로 나타났다. 특히 위기 상황에서 교사 개인에게 과도한 책임이 전가되거나, 사후처리 체계가 명확하지 않은 경우 교사들은 반복되는 트라우마와 무기력감에 시달리게 된다. 이로 인해 위기상황을 사전에 예측하고 계획하는 데 있어 자신감을 갖기 어렵고, 이는 연수 이후 실제 적용으로 이어지는 데 한계로 작용할 수 있다.

또한 Park and Shin(2024)의 연구에서는 정서행동 위기학생을 지도하는 일반교사들 또한 위기대응 효능감이 낮게 나타났으며, 위기 상황에서 전문가 협조와 정보지원이 이루어질 때에만 학급관리 효능감이 유의하게 향상된다고 보고하였다. 이는 위기관리계획 수립과 실행이 개별 교사의 역량만으로는 감당하기 어려운 구조적 영역임을 보여주며, 교사 개인의 기술 역량 강화와 더불어 학교 차원의 제도적 지원과 협력 시스템 구축이 병행되어야 함을 시사한다. 결과적으로 위기관리계획 영역의 낮은 향상도는 단지 연수 내용의 부족 때문이 아니라, 위기행동이라는 특수한 행동 유형의 복잡성과 이를 둘러싼 교육적, 윤리적, 심리적, 구조적 요인들이 중첩된 결과일 수 있다. 이에 따라 향후 행동중재 전문가 양성 연수에서는 위기관리계획을 단순한 계획 수립의 기술로 가르치기보다는 위기 상황에서의 교사의 윤리적 책임과 심리적 안전, 현장 중심의 사례 기반 실습, 전문가 간 협업 체계 구축, 법적·제도적 이해를 통합한 다층적 교육으로 보완할 필요가 있다.

둘째, 역량 기반 교원연수는 특수교사의 교사효능감을 향상시키는데 효과적이었다. 이러한 결과는 교사교육이나 훈련을 포함한 긍정적 행동지원이 특수교사의 교사효능감을 향상시키는데 효과적이었다는 선행연구 결과(Choi & Lee, 2015; Kelm & McIntosh, 2012; Kim, 2008; Lee & Park, 2011; Lim & Choi, 2019; Ross & Horner, 2007; Son & Park, 2015)를 지지한다. 교사효능감이란 교사가 자신의 교육 수행 능력과 학생의 학습에 대한 책임과 확신을 가지는 것을 의

미한다(Bae, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 교사효능감이 높은 교사는 개인적인 성장과 동시에 학생의 성취에도 긍정적인 영향을 미치고(Nam & Choi, 2010), 교사효능감이 낮은 교사는 학생의 문제행동을 직면하였을 때 적절한 중재를 적용하는데 어려움을 보일 수 있다(Choi & Lee, 2015). 실제로 Emmer & Hickman(1991)은 학생의 문제행동 관리에 있어 교사효능감이 높은 교사는 교수 기법 수정, 노력에 대한 보상과 같은 보다 긍정적인 전략을 사용하는 반면, 교사효능감이 낮은 교사는 타임아웃, 경고와 같은 부정적인 전략을 사용한다고 보고하였다. 따라서 본 연구의 후속 연구에서는 연수 참여자의 행동중재계획서를 분석하여 교사효능감 향상을 실증적으로 확인할 필요성이 있다.

셋째, 특수교사의 학급관리기술 점수도 연수 전보다 후에 유의미하게 증가하였다. 특히, 학급관리기술의 하위영역 중에서 '규칙 위반에 대한 단계적 전략 사용', '다양한 교수전략을 통한 수업 참여 유도' 영역에서 비교적 높은 향상을 보였다. 이는 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램을 통해 증거 기반의 실제에 대한 전문 지식과 기술을 학습하고, 행동중재 사례연구와 실습 지도를 받으면서 학생 중심의 중재 전략을 체계적이고 효과적으로 수행한 결과로 보인다. 또한 학교 차원의 긍정적 행동지원(School Wide Positive Behavior System)이 특수교사의 학급관리기술 향상에 효과적이라고 보고한 선행연구(Kelm & McIntosh, 2012; Lim & Choi, 2019; Ross & Horner, 2007; Ross, Romer & Horner, 2012; Son & Park, 2015)와 일맥상통한다. 반면에 학급관리기술 도구의 '교실 구조화와 예측 가능성 최대화'와 '돌봄과 지지적 관계 형성' 영역은 사전-사후 검사의 향상 폭이 상대적으로 낮게 나타났다. 이는 현재 특수교육 현장에서 TEACCH(Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped CHildren)의 물리적 구조화, 시각적 일과표 등과 같은 교실 구조화와 예측 가능한 환경 마련을 위한 전략이 보편적으로 실행되고 있으며, 특수교사가 교실에서 행동중재 절차를 수립하여 분명하게 지도, 관리하고 있음을 보여준다. 또한, 특수교사들은 학생과 학부모의 교육적 요구에 민감하게 반응하며, 지속적인 의사소통과 협력을 통해 돌봄과 지지의 관계를 자연스럽게 형성하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

본 연구는 행동중재 전문가 연수에 참여한 특수교사의 참여 경험을 질적으로 분석하여 연수가 교사효능감과 학급관리기술에 미친 영향을 탐색하였다. 분석 결과, 특수교사는 응용행동분석(ABA)의 이론과 실재가 유기적으로 통합된 실습 중심의 연수 과정을 통해 학생 행동을 이해하고 개입하는 관점에서 긍정적인 변화를 경험한 것으로 나타났다. 문제행동의 소거보다는 긍정적인 대체행동의 습득과 증가에 집중하게 되었고, 교사 자신이 변화함으로써 학생과의 관계 역시 개선되었다고 진술하였다.

이러한 변화는 Desimone(2009)의 교사 전문성 발달 모형에서 강조한 연수 설계의 핵심 요소들과 밀접하게 부합한다. 본 연수는 행동중재 전문 지식과 기술 전달뿐 아니라 교사들이 실제 수업 맥락에서 학생을 대상으로 행동중재 계획을 직접 수립하고 체계적으로 실행하는 실습 중심의 구조로 구성되었으며, 이를 통해 교육 현장과 연계된 실천적 역량을 강화하였다. 아울러, 심화 과정과 실습 과정에서 제공된 슈퍼바이저의 전문적인 코칭과 수행 피드백, 그리고 동료 교사들과의 지속적인 상호작용은 학습 공동체적 환경을 조성하여 협력 기반의 심화 학습을 가능하게 하였다. 이러한 연수 경험은 교사들에게 행동중재 실행에 대한 자신감을 회복시키고, 교사로서의 정체성과 전문성에 대한 긍정적인 자기 인식을 형성하는 데 기여하였으며, 결과적으로 교사효능감의 실질적인 향상으로 이어졌다. 특히 연수 참여 교사들은 행동중재에 대한 스트레스와 부담감이 감소되고, 교직에 대한 소진을 극복하며 새로운 도전 의식을 갖게 되었다고 진술하였다.

이러한 결과는 긍정적 행동지원에 대한 교사의 관점 전환이 문제행동 중재의 효과를 높인다고 보고한 Lee(2021)의 연구와도 일치한다. 나아가 효과적인 연수 설계가 교사의 인식과 실행 능력에 긍정적인 변화를 촉진하고, 이는 학생의 행동 변화로까지 확장될 수 있음을 시사한다. 본 연구 결과는 향후 행동중재 전문가 교원연수 프로그램 개발에 있어 이론과 실제의 통합, 현장적용형 실습, 그리고 지속 가능한 피드백 구조의 중요성을 뒷받침하는 이론적·실천적 근거로 활용될 수 있다.

넷째, 연수가 종료된 이후에 특수교사의 만족도와 현업적용도를 평가한 결과, 높은 수준의 만족도와 현업적용도를

확인하였다. 덧붙여 본 연구에서 분석한 연수 참여 소감에서도 실습 과정에서 경험한 행동중재 사례연구와 슈퍼비전을 통해 교실 장면에서 실제로 자신이 지도하는 학생을 대상으로 행동중재계획을 효과적으로 수립·실행·평가하였다는 의견도 확인할 수 있었다. 현업적용도는 직무연수 참여자들이 습득한 행동중재 관련 지식 및 전략 등을 학급이나 학교 현장에서 얼마나 적용하고 있는지에 대해 평가하는 것이다(Kim et al., 2022). 이는 단순히 연수를 통해 교사의 지식과 기술, 태도가 얼마나 향상되었는지를 확인하는 것에서 벗어나 교사의 교육 실천에 내재화되고 이를 통해 학생의 학업 성과와 교육 경험에 긍정적인 영향으로 전이되는 과정이 중요하다(Park & Kim, 2015).

Kirkpatrick(1994)이 제시하는 교육훈련 모형에 따르면 연수 참여자의 기대와 자기효능감이 교육 프로그램을 학습하는 데 영향을 미치고, 자신이 속한 환경에 대한 지각을 형성하는 한편, 전이 동기, 학습과 행동 변화 간에 영향을 준다. 이는 장애학생 행동중재 관련 지식과 실재를 학습하고, 중재하고자 하는 열의가 넘치는 교사의 기대감, 그리고 실제 연수를 통해 교사효능감이 향상된 결과가 현업만족도 향상으로 이어지는 긍정적인 효과를 도출한 것이라 할 수 있다. 이러한 측면에서 본 연구는 행동중재 역량 강화를 위한 프로그램의 목적을 반영하여 현업적용도를 포함한 연수 효과를 평가했다는 점에서 다른 연구와 차별화되고 향후 행동중재 전문성 향상 교사교육 프로그램 개발과 평가의 방향을 제시한다는 점에 의의가 있다.

이상 본 연구의 결과를 토대로 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구는 사전·사후 설문조사에 모두 응답한 100명의 특수교사 자료를 분석하였고, 이들은 연령, 성별, 근무 기관, 교직경력 등에서 일정 수준의 다양성을 갖추고 있다. 그러나 전체 연수 수강자 189명 중 일부만 분석 대상에 포함되었기 때문에 결과 해석의 일반화에 있어 주의가 필요하다. 또한 연수 참여자의 행동중재 역량, 연수 참여 동기, 학교 현장의 특수성 등은 통제되지 않아 향상도에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 특히, 자발적 참여에 기반한 표본 구성은 행동중재에 대한 관심과 동기가 높은 교사가 과대표집 되었을 가능성도 존재한다. 향후 연구에서는 연수 참여자의 행동중재 역량 수준에 따른 분석이나 통제집단 설계를 통해 내적 타당도를 보완할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 그동안 선행연구에서 10명 안팎의 작은 표본 크기로 수행한 단일집단 사전·사후 설계를 발전시켜 100명 이상을 대상으로 행동중재 역량 강화 연수 프로그램을 적용하고 그 효과를 검증함으로써 통계적 신뢰성과 일반화 가능성을 확장하였다. 그러나 6개월이라는 긴 시간 동안 교원연수 프로그램을 적용하고, 행동중재 절차 실행도, 교사효능감, 학급관리기술 향상에 미치는 효과를 분석하였다. 이에 교원연수 프로그램 이외의 외생변수 통제의 어려움, 연수 참여자의 성숙 효과 등과 같은 제한점이 있을 수 있다. 따라서 추후에는 통제집단을 확보하여 보다 객관적으로 연수 효과를 검증하고 해석하는 연구가 필요하다.

셋째, 교사효능감은 영역별 특성을 가지는데(Pajares, 1997), 본 연구에서는 교사의 교수·학습과 학급관리, 학생과 교사의 관계에 초점을 두고 행동중재 전문가 교원연수가 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보았다. 또한 학급관리기술 검사와 현업적용도를 통해 행동중재 전문가 교원연수가 특수교사 자신과 학급관리에 어떠한 변화가 있는지 확인하고자 하였다. 그러나 집단적 교사효능감은 개인적 교사효능감에 정적인 영향을 미칠 수 있음이 밝혀지고 있다(Choi & Do, 2015). 이는 교사가 속한 집단 내 동료 교사들의 능력이 우수하다고 믿을수록 교사 개인의 효능감도 높아질 수 있음을 의미한다(Kim, 2015). 따라서 후속 연구에서는 개인적 교사효능감과 함께 집단적 교사효능감을 살펴보고, 동료 평가 등을 통해 현업적용도를 측정하는 연구가 수행된다면 본 교원연수 프로그램의 효과를 다각도로 살펴볼 수 있으리라 사료된다.

넷째, 본 연구는 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램의 효과를 분석하기 위해 특수교사의 행동 수준에서 실질적인 효과를 파악할 수 있는 현업적용도를 측정하고자 노력하였다(Kim et al., 2022). Kim et al.(2022) 연구에서는 전문가를 통한 안면타당도만 확인하였으나 본 연구에서는 설문조사를 통해 타당도와 신뢰도를 확보하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 실습 과정의 행동중재 사례연구 실습과 행동분석 전문가 실습 지도가 분임별로 상이한 일정으로 종료되어 현업적용도 평가 시기가 연수 종료 직후에서 1개월 이내로 편차가 있다. 따라서 후속연구에서는

현업적용도의 중단기 평가까지 계획하고 실시함으로써 연수 효과를 극대화하고 현업적용도를 높이기 위한 코칭이나 자문 등과 같은 후속 지원을 강구할 필요가 있다.

다섯째, 현업적용도와 관련하여 차기년도 연수과정을 운영할 때에는 연수가 종료된 이후에도 온라인 소집단 슈퍼비전에 참여한 교사공동체가 지속될 수 있는 사후관리 체계 또는 지속적인 행동중재 전문성 향상을 위한 지원 방안 마련이 필요하다. 본 교원연수 프로그램에서 슈퍼비전을 포함한 소집단 실습 과정은 약 4개월 동안 이루어졌다. 교육 기간만 보면 짧지 않은 기간이지만 다수의 연수 참여자가 보수교육이나 자격 취득과 연계되는 연수 프로그램을 희망하였다. 따라서 교육부에서 2025년에 개발 예정인 행동중재 전문가 표준교육과정(안)과 향후 이루어지는 행동중재 전문가 양성 교원연수 프로그램 개발 시, 이러한 요구를 반영할 필요가 있다.

여섯째, 행동중재 전문가 양성과정 교원연수 프로그램은 현장적용형 혼합학습 모형과 ASSURE 모형을 적용하여 보다 체계적이고 종합적으로 연수 효과를 평가하도록 설계되었다. 그러나 실제 연수 과정별로 효과를 평가할 때 연수 참여자의 피로도를 고려해야 하는 등의 현실적인 어려움이 있었다. 추후 연구에서는 연수 과정별 특성을 고려한 평가 방안을 마련하고 실천한다면 연수 참여자의 변화 과정 및 연수 효과를 보다 다양한 관점에서 살펴보고 연수 프로그램의 질 제고에 기여하리라 기대된다(Kim et al., 2022).

References

- Bae, S. H. (2009). *The teachers' efficacy and job satisfaction by happiness*[Unpublished master's thesis]. Dong-A University.
- Busan Metropolitan City Office of Education (2024). *2024 Busan special education operation plan*. Busan: Author.
- Choi, K. & Do, S. L. (2015). Influence of elementary school teachers' perceived work environment on teaching effectiveness mediated by collective and personal teacher efficacy: An application of multi-group analysis across teaching career. *The Journal of Yeolin Education*, 23(4), 233-254. 10.18230/tjye.2015.23.4.233
- 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. <http://doi.org/10.22874/kaba.2017.4.2.23>
- Choi, J. B. & Kim, E. K. (2015). Developing a teaching-learning model for flipped learning for institutes of technology and a case of operation of a subject. *Journal of Engineering Education Research*, 18(2), 77-88. <http://doi.org/10.18108/jeer.2015.18.2.77>
- Choi, J. H., Kim, D. Y., & Kang, S. G. (2017). A study on development of individualized positive behavior support application model. *Journal of Educational Innovation Research*, 27(3), 159-179. <http://doi.org/10.21024/pnuedi.27.3.201709.159>
- Choi, S. H. & Lee, H. S. (2015). The change in teacher efficacy of special teachers by school-wide positive behavior support. *The Korean Society of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(1), 203-220.
- Cho, Y. K. (2016). The effects of in-service training workshop based on case on recognition and implementation of positive behavior support to preschoolers' challenging behaviors of teachers in child care and education center. *Association for Future Early Childhood Education*, 23(4), 123-146. 10.22155/JFECE.23.4.123.146
- Ciraso, A. (2012). An evaluation of the effectiveness of teacher training: some results from a study on the transfer factors of teacher training in Barcelona area. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1776-1780. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.377>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied behavior analysis(3rd ed.)*. NJ: Pearson Education.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. <http://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Ministry of Education (2023a). *Comprehensive plan to restore and strengthen the protection of teaching rights*. Sejong: Author.

- Ministry of Education (2023b). *Guidelines for behavioral intervention for students with disabilities*. Sejong: Author.
- Ministry of Education (2024). *Guidelines for behavioral intervention for students with disabilities (supplement)*. Sejong: Author.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: patterns, principles and potholes(2nd ed.)*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (2002). *Instructional Technology and Media for Learning*(Seul, Y. H., Kwon, H. I., Park, I. W., Son, M., Song, S. H., Lee, M. J., Choi, U., & Hong, G. C., Trans.) Seoul: Pearson Education Korea. (Original published work 2002)
- Jang, M. S., Kang, G. W., & Kim, E. K. (2009). Special education teachers' perceptions of the acceptance and use of applied behavior analysis procedures in the schools. *The Korean Society of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(1), 53-79.
- Jang, M. S. & Kim, E. K. (2013). The development of problem behavior intervention procedure program for disabled students educated in inclusive elementary school. *The Korean Society For The Study Of Elementary Education*, 24(1), 139-163.
- Jeong, K. W. (2020). *Learning facilitation: Don't teach, let them learn*. Seoul: Plan B Design.
- Kelm, J. & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. 10.3102/0013189X0833114010.1002/pits.20624
- Kim, D. S., Ha, Y. J., & Jung, Y. J. (2022). A fundamental study on developing a scales for evaluating teacher education outcomes. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 22(23), 361-379. 10.22251/jlcci.2022.22.23.361361
- Kim, H. J. & Lee, S. K. (2016). Development of class critique training program for cultivating of class critique experts. *Journal of Studies on Schools and Teaching*, 1(2), 37-68. <http://doi.org/10.23041/jssst.2016.1.2.002>
- Kim, J. G. (2011). Teacher training models and practical strategies for the field-oriented blended learning. *Journal of Education & Culture*, 17(1), 33-57. <http://doi.org/10.24159/joec.2011.17.1.33>
- Kim, J. K. (2015). Relationship among personal teacher efficacy, collective teacher efficacy, and job satisfaction of special education teachers. *Journal of Educational Innovation Research*, 25(3), 181-200.
- Kim, Y. R. (2008). The effects of instructional consultation for a special education teacher to apply PBS on problem behaviors of a child with intellectual disability and teacher efficacy. *Special education research & practice*, 7(2), 53-80. <http://doi.org/10.18541/ser.2008.10.7.2.53>
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Program—The Four Levels*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Kwon, S. K., Bong, M. M., & Kim, S. I. (2016). Development of a teacher self-efficacy scale for building positive teacher-student relationships. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 30(3), 469-496. 10.17286/KJEP.2016.30.3.01
- Lee, C. Y., Kim, J. Y., & Uh, Y. J. (2022). The effect of positive behavior support teacher training on the perception of positive behavior support and problematic behavioral guidance efficacy of childcare teachers. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 22(4), 77-110. <http://dx.doi.org/10.21214/kecse.2022.22.4.77>
- Lee, D. Y. (2013). Research on developing instructional design models for flipped learning. *The Journal of Digital Policy & Management*, 11(12), 83-92. <http://dx.doi.org/10.14400/JDPM.2013.11.12.83>
- Lee, E. J. (2021). Narrative inquiry into special education teachers' positive behavior support intervention to problem behaviors of students with developmental disabilities. *Journal of Narrative and Educational Research*, 9(3), 283-307. <http://doi.org/10.25051/jner.2021.9.3.012>
- Lee, G. E. & Lee, S. H. (2024). An analysis of changes in teachers rights protection policies following the death of a new elementary school teacher: focusing on birkland's event-related policy learning model. *The Journal of Korean Teacher Education*, 41(1), 273-302. <http://doi.org/10.24211/tjkte.2024.41.1.273>
- Lee, G. J. & Park, J. Y. (2011). Effects of school-wide positive behavior support on students' problem behavior and teacher

- efficacy in a special middle school. *The Korean Society of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(4), 329-358.
- Lee, H. K. & Pyo, J. M. (2022). Development of positive behavior support program for infants and young children: focusing on problem behavior cases. *The Journal Of Humanities and Social Sciences* 21, 13(3), 2037-2052.
<http://doi.org/10.22143/HSS21.13.3.142>
- Lee, J. Y. (2019). 2015 An analysis of the effect of teacher training on understanding and implementation of the 2015 revised curriculum. *The journal of curriculum studies*, 37(1), 191-215.
- Lee, S. H., Jung, J. S., Kim, T. K., Choi, S. B., Ryu, M. Y., Oh, J. T., & Park, J. Y. (2016). 2016 A study on the application and performance improvement of the central education and training institute. Daegu: National Education Training Institute.
- Lee, S. H. & Kim, E. K. (2024). Experiences and perceptions of elementary special education teachers on positive behavior support (PBS): focusing on teachers participating in the behavior intervention specialist training program by the gyeonggido office of education. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 40(4), 385-412.
<https://doi.org/10.33770/JEBD.40.4.18>
- Lee, Y. S. (2017). *Exploring the conceptual model of teacher in-service training by applying the teacher learning community perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. Seoul National University.
- Lee, Y. S., Yeon, S. J., Jung, G. S., Lee, H. J., Kim, J. R., Min, H. Y., Kim, H. U., & Ju, R. (2019). 2019 Handbook on dealing with crisis behavior for students with disabilities. Incheon: Incheon Metropolitan City Office of Education.
- 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. <http://doi.org/10.22874/kaba.2019.6.1.41>
- Loman, S., Strickland-Cohen, M. K., Borgmeier, C., & Horner, R. (2013). Basic FBA to BSP trainer's manual. Retrieved January 31, 2025, from <https://www.pbis.org/resource/basic-fba-to-bsp-trainers-manual>
- Nam, I. S. & Choi, S. K. (2010). The effect of special school organizational culture on teachers empowerment and teachers efficacy. *The Korean Journal of Rehabilitation Psychology*, 17(3), 25-43.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Park, G. S. & Shin Y. H. (2024). A study on elementary school teachers' perceptions of the characteristics of students in emotional and behavioral crises and teaching efficacy. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 40(4), 361-384.
<https://doi.org/10.33770/JEBD.40.4.17>
- Park, O. N., Kim, S. Y., Chang, K. W., & Cha, S. J. (2017). The study on development of evaluation system for demonstrating effectiveness of librarian education program. *Journal of the Korean Society for Information Management*, 34(4), 173-199. <https://doi.org/10.3743/KOSIM.2017.34.4.173>
- Park, S. J. & Kim, T. Y. (2015). The structural relationship of the factors that affect transfer of in-service teacher training. *Korean Journal of Educational Research*, 53(4), 103-129.
- Park, J. Y. & Son, Y. N. (2018). A qualitative study on the perceptions of special educators regarding crisis behavior of students with disabilities in special schools. *Journal of Education and Culture*, 24(3), 473-499.
<https://doi.org/10.24159/joec.2018.24.3.473>
- Park, J. W., Yong, T. S., Kim, J. Y., Baek, S. S., & Lee, Y. R. (2023). Development of customized competency based universal health coverage training program for ASEAN based on ASSURE model: case study of UHC. *Journal of International Development Cooperation*, 15(2), 57-77. <https://doi.org/10.32580/idcr.2023.15.2.57>
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional

- development resources on teacher - child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 431-451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Rapport, M. D. (2005). Commentary: school-based observations of children at school: promise with prudence. *School Psychology Review*, 34(4), 537-542. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12088015>
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2007). Teacher outcomes of school-wide positive behavior support. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(6), n6.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Shin, Y. H., Park, K. O., & Kim, G. H. (2024). A focus group interview study on the experience of special education teachers as behavior intervention specialists: focusing on special education teachers in daegu and gyeongbuk. *The Korean Society of Emotional and Behavioral Disorders*, 40(3), 441-460. <http://doi.org/10.33770/JEBD.40.3.19>
- Son, Y. N. & Park, J. Y. (2015). The development and effects of the professional development program for school-wide positive behavior support leadership team in special schools : focused on teacher-efficacy, classroom management skill, and teachers' interaction behaviors. *Korean Journal of Special Education*, 50(2), 197-224. <https://dx.doi.org/10.15861/kjse.2015.50.2.197>
- Song, E. S. & Choi, J. H. (2024). Development of a competency-based teacher training program to train behavior intervention expert: applying the ASSURE model. *The Journal of Developmental Disabilities*, 28(4), 553-580. <http://doi.org/10.34262/kadd.2024.28.4.27>
- Sugai, G., & Colvin, G. (2004). Non-classroom management: self-assessment. *OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Oregon*. (pp. 1-5). Oregon, USA.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Washburn (2010). Classroom Management Self-Assessment: Revised Version. Center on Education and Lifelong Learning. Retrieved January 31, 2025, from <https://studylib.net/doc/5825676/classroom-management-self-assessment>
- Won, S. D., Chang, E. J., Cho, K. S., Song, W. Y., & Nam, D. M. (2020). Development and validation of the korean tier 3 school-wide positive behavior support implementation fidelity checklist(KT3-FC). *The Korean Psychological Association*, 17(2), 165-180. <http://doi.org/10.16983/kjsp.2020.17.2.165>