발간등록번호
11-1620000-000826-01

2020년도 인권상황실태조사
연구용역보고서

# 발달장애학생을 둘러싼 **환경적 요인**과 **효과적 지원방안**에 대한 실태조사 연구

국가인권위원회
Nation Human Rights Commission of Korea

**책임연구원**
전북대학교 사회복지학과 교수 **김미옥**

**공동연구원**
성공회대학교 사회복지학과 외래교수 **박광옥**
전주대학교 특수교육학과 교수 **이현주**
미국 캘리포니아주 특수교사,
BCBA(Board Certified Behavior Analist) **곽혜민**
서울정진학교 특수교사 **김제린**

**연구보조원**
전북대학교 사회복지학과 박사과정 **김민진**
전북대학교 사회복지학과 박사과정 **정준영**
전북대학교 사회복지학과 석사과정 **강세진**

이 보고서는 연구용역수행기관의 결과물로서,
국가인권위원회의 입장과 다를 수 있습니다.

---

# 발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인과 효과적 지원방안에 대한 실태조사 연구

2020년도 국가인권위원회 연구용역보고서를 제출합니다.

2020. 12.

연구수행기관 **전북대학교 산학협력단**
연구 책임자 **김 미 옥** (전북대학교)

# 목 차

연구요약 12

## 제1장 연구개요

- 1. 연구목적 및 배경 24
- 2. 연구의 범위 26
- 3. 연구 내용 및 방법 27
  - 1) 연구내용 28
  - 2) 연구방법 31
- 4. 연구의 의의 33

## 제2장 발달장애학생 및 특수학교 현황

- 1. 발달장애학생의 정의 및 특성 36
- 2. 발달장애학생의 현황 37
- 3. 발달장애학생의 특수교육 현황
  - 1) 전반적인 특수교육 및 장애학생 현황 38
  - 2) 발달장애학생의 특수교육 기관별 현황 41

## 제3장 발달장애학생의 도전행동과 환경

- 1. 도전행동 개념과 양상
  - 1) 도전행동에서의 ‘도전’의 의미 46
  - 2) 도전행동의 개념 50
  - 3) 도전행동의 양상 52
- 2. 도전행동 발생 현황 및 지원
  - 1) 도전행동 발생 현황 54
  - 2) 도전행동에 대한 지원 56
  - 3) 특수교육기관에서의 도전행동 지원 57
- 3. 도전행동과 환경
  - 1) 도전행동과 환경과의 관계 59
  - 2) 도전행동에 영향을 주는 환경적 요인들 60

## 제4장 국내·외 발달장애학생 지원체계와 도전행동

- 1. 영국의 지원체계
  - 1) 장애학생 지원을 위한 법적 근거 72
  - 2) 장애학생 지원을 위한 현황과 체계 및 관련 지침 74
  - 3) 도전행동 지원체계와 위기지원 79
  - 4) 도전행동 지원을 위한 전문인력 양성 체계 및 관리 84
  - 5) 장애학생을 둘러싼 안전한 학교 환경 조성 86
- 2. 미국의 지원체계
  - 1) 특수교육과 복지서비스 지원을 위한 법적 근거 88
  - 2) 미국 캘리포니아(California)주의 지원체계 90
  - 3) 장애학생에 대한 행동지원 계획 92
  - 4) 미국의 구조화된 환경과 교수법 97
  - 5) 미국특수학교에서의 도전행동 대처 100
- 3. 한국의 지원체계
  - 1) 발달장애학생을 위한 법적 근거 108
  - 2) 국내 장애학생 인권보호 및 행동지원을 위한 관련 지침 113
- 4. 시사점 122

## 제5장 발달장애학생의 도전행동관련 지원 사례 조사

- 1. 교육청 차원에서의 지원 사례
  - 1) 서울특별시교육청 128
  - 2) 인천광역시교육청 136
  - 3) 부산광역시교육청 140
- 2. 긍정적 행동 지원 관련 특수학교 사례조사
  - 1) 조사개요 142
  - 2) 주요 분석 결과 143
- 3. 시사점 161

## 제6장 발달장애학생의 도전행동 지원환경에 대한 질적 조사

- 1. 조사개요
  - 1) 연구참여자 166
  - 2) 자료수집과정 및 분석 167
- 2. 조사결과분석 169
  - 1) 발달장애학생 도전행동 지원 현황 171
  - 2) 발달장애학생의 도전행동 지원의 실태와 어려움 181
  - 3) 발달장애학생 도전행동 지원 요구 211
- 3. 시사점
  - 1) 발달장애학생의 도전행동 지원 현황에 대한 시사점 230
  - 2) 발달장애학생의 도전행동 지원 현황 232
  - 3) 발달장애학생 도전행동 지원의 실태와 어려움 233

## 제7장 발달장애학생의 도전행동 지원환경에 대한 양적 조사

- 1. 조사 개요
  - 1) 조사대상 및 자료수집과정 238
  - 2) 조사내용 및 구성 238
  - 3) 자료분석방법 240
- 2. 분석결과
  - 1) 응답자의 일반적 사항 241
  - 2) 도전행동에 대한 인식 247
  - 3) 학교의 물리적 환경 252
  - 4) 대인 간 환경 258
  - 5) 학교생활 및 학습 환경 265
  - 6) 도전행동에 대한 지원 환경 272
  - 7) 도전행동 지원에 대한 제반 환경 292
  - 8) 가정생활 및 양육 환경 298
  - 9) 도전행동 발달장애학생을 위한 지원 302
- 3. 시사점 316

# 목 차

## 제8장 결론 및 제언

1. 발달장애학생의 도전행동으로 인한 위기관리지원 Tips 324
2. 발달장애학생의 도전행동과 환경에 관한 지원 방안
    1) 전제조건 : 이해당사자에 대한 도전행동 교육 기회 확대 332
    2) 도전행동 관련 환경 지원 체계 구축 333
    3) 전달체계측면에서 지속성과 실효성 확보 340
3. 후속연구를 위한 제언 342

**참고문헌** 346

**부 록** 352

# 표 목차

<표 1> 발달장애학생의 정의 36
<표 2> 특수교육대상자 및 발달장애학생 현황 38
<표 3> 학교 유형, 설립 유형, 학급 수에 따른 특수교육기관 현황 40
<표 4> 학교 유형, 설립 유형, 학급 수에 따른 장애학생 현황 41
<표 5> 학교 유형, 학교급, 학년에 따른 발달장애학생 수 현황 42
<표 6> 도전행동을 보이는 발달장애인의 권리와 가치 47
<표 7> 영국의 도전적 행동 관련 정책 아젠다(Policy Agenda) 47
<표 8> 특수교육 기관에서 제시하는 문제행동의 세 가지 수준 51
<표 9> 도전행동의 양상 52
<표 10> 특수교육 기관 내 발달장애 학생의 도전행동의 양상(예시) 53
<표 11> 도전행동의 주요 원인별 중재 방법(부산시교육청, 2014) 57
<표 12> Parris와 Watson(2013)의 지원 환경 영역별 주요 지표 62
<표 13> McGill(2014)의 유능한 환경 특성과 주요 지표 64
<표 14> Ruef 등(2002)의 긍정적 행동 지원을 위한 교사의 전략 66
<표 15> AET(2020)의 발달장애인을 위한 안전한 환경 67
<표 16> AET(2018)의 권한 부여 환경(Enabling environments)에 대한 조성 방법 68
<표 17> 욕구 사정에 따른 계획 수립 단계 75
<표 18> SENCO(Special Educational Needs Co-ordinators)의 자격 기준 76
<표 19> 의료적 지원이 필요한 장애학생을 위한 학교 정책 반영 사항 76
<표 20> HM Goverment(2018)의 정보공유지침(Information Sharing) 78
<표 21> NICE(2014)의 Autism Quality standard가 제시하는 서비스 질적 기준 80
<표 22> 제한적 개입의 정의 81
<표 23> NICE(2015)가 제시하는 직원 교육프로그램의 내용 82
<표 24> NICE(2015)가 제시하는 제한적 개입 감소 프로그램의 기능 82
<표 25> NICE(2015)가 제시하는 Manual restraint 83
<표 26> Environmental Observation Form의 환경 요소 102
<표 27> 장애학생 인권 범주별 세부 내용 115
<표 28> 장애학생 인권 범주별 추진 내용 118
<표 29> 부산광역시교육청 인권지원단별 특색사업 운영 141
<표 30> 조사 대상 특수학교 정보 143
<표 31> A학교 학교 전체 규칙 및 장소별 행동 규칙 147
<표 32> D학교 학교규칙 교육계획 148
<표 33> E학교 강화운영계획(2020학년도 2학기 운영예정) 149
<표 34> A학교 문제행동 수준별 정의 및 교정적 전략 150
<표 35> D학교의 수준별 문제행동에 대한 교정적 전략 150
<표 36> A학교 위기관리계획(실행초기) 151
<표 37> A학교 위기관리체계 152
<표 38> C학교 위기행동 발생에 따른 대처방안 안내서 152
<표 39> C학교 위기관리계획(개별행동중재계획 양식에서 일부 발췌) 153

<표 40> C학교 꿈두레 쉼터 운영 규정 155
<표 41> C학교 꿈두레 쉼터 담당자 대응 지침 156
<표 42> D학교 심리안정실 운영 지침 157
<표 43> 연구참여자 배경정보 166
<표 44> 포커스그룹면담용 질문 167
<표 45> 분석 결과 요약 169
<표 46> 특수학교 근무 특수교사 집단에서 나타난 내용 요약 176
<표 47> 일반학교 특수학급 근무 특수교사 집단에서 나타난 내용 요약 177
<표 48> 포커스그룹면담을 통해 나타난 발달장애학생 도전행동 지원 231
<표 49> 조사 영역 및 항목 239
<표 50> 교사의 일반적 사항 242
<표 51> 특수교육보조원의 일반적 사항 243
<표 52> 주 양육자의 일반적 사항 245
<표 53> (전체) '도전행동'에 대한 용어 및 의미 인지 248
<표 54> (전체) 도전행동의 구체적 행위 248
<표 55> (전체) 도전행동의 발생 이유 249
<표 56> (교사 vs 특수교육보조원) 도전행동 직면 시의 감정 250
<표 57> (주 양육자) 도전행동 직면 시의 감정 251
<표 58> (과정별/학교유형별) 도전행동이 많이 발생하는 시간 251
<표 59> (전체) 학교 환경의 전반적 수준 252
<표 60> (과정별/학교유형별) 교실 내부의 물리적 환경 변화 시도 여부 254
<표 61> (과정별/학교유형별) 장애학생을 위한 필요 공간 유무 254
<표 62> (과정별/학교유형별) 있을 시 장애학생을 위한 필요 공간 규모 255
<표 63> (전체) 없을 시 장애학생을 위한 공간 필요 여부 255
<표 64> (과정별/학교유형별) 없을 시 장애학생을 위한 공간 필요 여부 256
<표 65> (과정별/학교유형별) 교사를 위한 휴게 공간 유무 256
<표 66> (과정별/학교유형별) 없을 시 교사를 위한 휴게 공간 필요 여부 257
<표 67> (과정별) 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 유무 257
<표 68> (과정별) 없을 시 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 필요 여부 258
<표 69> (전체) 발달장애학생/자녀와의 관계 수준 259
<표 70> (전체) 발달장애학생/자녀와의 의사소통 수준 260
<표 71> 과정별/학교유형별) 발달장애학생의 의사소통 지원을 위한 주된 방법 261
<표 72> (전체) 발달장애학생과 학교 내 구성원 간 전반적 관계 수준 261
<표 73> (과정별/학교유형별) 최근 3년간 발달장애학생의 인권침해 경험 여부 262
<표 74> (과정별/학교유형별) 발달장애 학생의 인권침해 주 내용 263
<표 75> (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 인권침해 주 가해자 263
<표 76> (과정별/학교유형별) 인권침해 시 주 대응 방식 264
<표 77> (전체) 발달장애학생의 학교생활 적응수준 265
<표 78> (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 학교생활 적응수준 265
<표 79> (전체) 발달장애학생의 수업 참여 수준 266
<표 80> (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 수업 참여 수준 267
<표 81> (전체) 수업 참여가 원활하지 않은 이유 267
<표 82> (과정별/학교유형별) 새로운 수업 진행방식의 시도 여부 268
<표 83> (전체) 발달장애학생의 교과 외 활동 참여 수준 269
<표 84> (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 교과 외 활동 참여 수준 269
<표 85> (전체) 교과 외 활동이 원활하지 않은 이유 270
<표 86> (과정별/학교유형별) 새로운 교과 외 활동 진행방식의 시도 여부 270
<표 87> (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 쉬는 시간 활동 271
<표 88> (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 수업 및 학교생활 지도 시 어려움 유무 271
<표 89> (과정별/학교유형별) 코로나 19 시기 수업 및 학교생활 지도 시 어려움 내용(다중응답) 272
<표 90> (전체) 도전행동 발달장애 학생 지도 시 어려움 273
<표 91> (전체) 자녀의 도전행동 대응 및 지원 시 어려움 274
<표 92> (전체) 개인별 행동지원계획 수립 필요 여부 274
<표 93> (과정별/학교유형별) 현 개인별 행동지원계획 수립 여부 275
<표 94>(과정별/학교유형별) 개인별 행동지원계획 미 수립 이유 275
<표 95> (과정별/학교유형별) 학교 내 도전행동 대응 및 지원의 주된 방법 276
<표 96> (과정별/학교유형별) 학교 내 도전행동 지원 및 대응 방법의 적절성 277
<표 97> (과정별/학교유형별) 가정 내 도전행동 대응 및 지원의 주된 방법 279
<표 98> (과정별/학교유형별) 가정 내 도전행동 지원 및 대응 방법의 적절성 280
<표 99> (과정별/학교유형별) 신체적 개입 실시 유무 281
<표 100> (과정별/학교유형별) 주로 실시하는 신체적 개입 유형 282
<표 101> (과정별/학교유형별) 신체적 개입을 실시하는 주된 이유(다중응답) 282
<표 102> (과정별/학교유형별) 도전행동 지원방법으로서 신체적 개입의 필요성 여부 283
<표 103> (과정별/학교유형별) 신체적 개입에 대한 당사 또는 부모 대상 사전 동의 여부 284
<표 104> (과정별/학교유형별) 주 양육자와의 정기적 소통 유무 284
<표 105> (과정별/학교유형별) (없을 시) 주 양육자와의 정기적 소통 부재 이유 285
<표 106> (과정별/학교유형별) 타 교사(특수교육보조원 포함)와의 정기적 소통 유무 285
<표 107> (과정별/학교유형별) 타 교사(특수교육보조원 포함)와의 정기적 소통 부재 이유 286
<표 108> (전체) 도전행동으로 인한 상해 경험 유무 287
<표 106> (과정별/학교유형별) 도전행동으로 인한 교사의 상해 경험 유무 287
<표 110> (과정별) 도전행동으로 인한 특수교육보조원의 상해 경험 유무 287
<표 111> (과정별/학교유형별) 상해 경험 시 교사대상 학교의 조치 및 지원 내용(다중응답) 288
<표 112> (과정별/학교유형별) 상해 경험 시 교사 대상 학교의 조치 및 지원 충분 수준 288
<표 113> (과정별) 상해 경험 시 특수교육보조원 대상 학교의 조치 및 지원 내용(다중응답) 289
<표 114> (과정별) 상해 경험 시 특수교육보조원 대상 학교의 조치 및 지원 충분 수준 290
<표 115> (과정별/학교유형별) 상해를 입힌 발달장애학생의 최종 조치 290
<표 116> (과정별/학교유형별) 상해를 입힌 발달장애학생 가해자 신분 학폭위 회부 여부 291
<표 117> (전체) 발달장애학생 가해자 신분 학폭위 회부의 적절성 여부 291

# 표 목차

<표 118> (전체) 도전행동 지원에 대한 학교의 의지 수준 292
<표 119> (과정별/학교유형별) 도전행동 지원에 대한 관리자 및 교사의 전반적 의지 292
<표 120> (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 지침 및 매뉴얼 구비 여부 293
<표 121> (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 전담 부서 설치 및 인력 배치 여부 294
<표 122> (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 전담 인력 타 업무 수행 여부 294
<표 123> (과정별/학교유형별) 발달장애 학생 이해 교육 실시 여부 295
<표 124> (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 교육 참석 여부 295
<표 125> (과정별) 도전행동 관련 교육 참석 여부 296
<표 126> (과정별/학교유형별) 주 양육자의 도전행동 관련 교육 참여 의사 297
<표 127> (전체) 도전행동 교육관련 욕구 297
<표 128> (과정별/학교유형별) 자녀와 타 가족 구성원 간 전반적 관계 수준 298
<표 129> (과정별/학교유형별) 가족 간 갈등 여부 299
<표 130> (과정별/학교유형별) 갈등이 가장 큰 관계 299
<표 131> (과정별/학교유형별) 자녀의 도전행동으로 인한 갈등 여부 300
<표 132> (과정별/학교유형별) 양육 스트레스 수준 300
<표 133> (과정별/학교유형별) 전문기관 치료 및 프로그램 이용 여부 301
<표 134> (과정별/학교유형별) 전문기관 치료 및 프로그램 비용(월 평균 총 비용) 301
<표 135> (전체) 학교 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원 302
<표 136> (과정별/학교유형별) 학교 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원 303
<표 137> (전체) 국가 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원 304
<표 138> (과정별/학교유형별) 국가 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원 305
<표 139> (전체) 원활한 수업 참여를 위한 제도적 필요 지원 306
<표 140> (과정별/학교유형별) 원활한 수업 참여를 위한 제도적 필요 지원 307
<표 141> (전체) 원활한 교과 외 활동 참여를 위한 제도적 필요 지원 307
<표 142> (과정별/학교유형별) 원활한 교과 외 활동 참여를 위한 제도적 필요 지원 308
<표 143> (적절한 신체적 개입을 위한 지원 사항 309
<표 144> (과정별/학교유형별) 적절한 신체적 개입을 위한 필요 사항 309
<표 145> (과정별/학교유형별) 도전행동 발달장애학생 교사를 위한 전반적 지원 310
<표 146> (과정별/학교유형별) 상해 경험 시 교사를 위해 가장 필요한 지원 311
<표 147> (과정별) 도전행동 발달장애학생 담당 특수교육보조원을 위한 지원 312
<표 148> (과정별) 상해 경험 시 특수교육보조원을 위해 가장 필요한 지원 312
<표 149> (전체) 코로나19 시기 발달장애학생 지도를 위한 제도적 지원 313
<표 150> (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 발달장애학생 지도를 위한 제도적 필요 지원 314
<표 151> (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 필요한 교육 콘텐츠 314
<표 152> (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 자녀의 양육과 돌봄에 필요한 지원 315

# 그림 목차

〔그림 1〕 연구내용 및 방법 28
〔그림 2〕 학교 급에 따른 도전행동 유형 55
〔그림 3〕 학급배치에 따른 도전행동 유형 55
〔그림 4〕 특수교육 기관의 위기행동 단계별 중재 절차 및 방법 58
〔그림 5〕 세 가지 차원의 지원 환경: 물리적, 대인 간, 활동 및 생활환경 61
〔그림 6〕 McGill(2016)의 도전행동 발달장애인의 지원영역 65
〔그림 7〕 Individual Healthcare plan(IHCP) 수립 과정 78
〔그림 8〕 Instructional Accommodating and Modification 활용 양식 96
〔그림 9〕 시각적 스케줄 예 98
〔그림 10〕 공간 구조화의 예 99
〔그림 11〕 활동 구조화의 예 100
〔그림 12〕 Multi-Tiered System of Supports(MTSS)의 구조 101
〔그림 13〕 교육활동 중 인권침해 위기상황 대응 단계 예 121
〔그림 14)치료지원 전담팀 운영 체계 138
〔그림 15〕 D학교 위기관리체계 154
〔그림 16〕 C학교 개별지원체계 160

# 연구 **요약**

# 제1장 **연구개요**

○ 이 연구는 발달장애학생의 도전행동에 대한 환경적 요인을 밝히고, 이에 대한 장단기적인 지원방안 마련을 위한 기초자료를 확보하는데 그 목적이 있음.

○ 주요 연구내용 및 방법은 다음과 같음

| | | | |
|---|---|---|---|
| **발달장애학생 및 특수학교 현황 조사** | | - 발달장애학생의 정의 및 특성<br>- 발달장애학생 현황<br>- 발달장애학생 특수교육 현황 | 문헌연구 |
| **도전행동과 환경 개념 문헌고찰** | | - 도전행동의 개념<br>- 도전행동과 환경의 관계 고찰 | 문헌연구 |
| **국내외 발달장애학생 지원체계와 도전행동** | | -영국, 미국, 한국의 지원체계<br>- 시사점 도출 | 해외사례 벤치마킹 |
| **발달장애학생의 도전행동과 환경에 대한 실태조사** | **우수 사례조사** | - 교육청 사례조사<br>- 특수학교 사례조사 | 질적 사례연구 |
| | **양적조사** | - 중고등학교 발달장애학생의 환경적 요인 서베이<br>- 학교환경:교사(특수교사 및 특수학급 교수) 및 특수교육보조원<br>- 가정환경: 주 양육자 | 서베이 |
| | **질적조사** | - 다양한 이해당사자에 대한 초점집단인터뷰 : 시·도 교육청 장학사, 특수교사(특수학교 및 일반학교 특수학급), 보조인력, 외부 전문가, 발달장애학생의 가족 집단 등 | 개별 인터뷰 및 초점집단 인터뷰 |

**발달장애학생의 도전행동에 대한 환경 요인과 현황 이해**

↓

**발달장애학생의 인권 향상을 위한 지원방안 마련**

# 제2장 **발달장애학생 및 특수교육 현황**

○ 국내 전체 특수교육대상자는 총 92,958명이며 그 중 지적장애학생은 49,624명으로 전체 특수교육대상자의 53.4%이고, 자폐성장애학생은 13,105명으로 전체 특수교육대상자의 14.1%를 차지하고 있음. 따라서 전체 특수교육대상자 가운데 발달장애학생은 총 62,729명이고, 이는 전체의 67.5%로 나타남.

○ 현재 특수교육기관 현황을 살펴보면(특수교육통계, 2019), 학교 수는 일반학교의 일반학급은 7,777교, 일반학교의 특수학급은 8,200교, 특수학교는 177교임. 학교 설립 유형에 따라 살펴보면, 일반학급 국립은 25교, 공립 6,273교, 사립 1,479교이고 그 중 특수학급 국립은 40교, 공립 7,959교, 사립 201교임. 특수학교 국립은 5교, 공립 81교, 사립 91교이며 장애영역별 특수학교의 현황을 살펴보면, 시각장애 특수학교는 13교, 청각장애 특수학교 14교, 지적장애 특수학교 122교, 지체장애 특수학교 21교, 정서장애 특수학교 7교임.

# 제3장 **발달장애학생의 도전행동과 환경**

○ '도전행동'이란 용어는 미국의 the Association for Severe Handicaps에 의해 사용된 용어로, 장애인의 행동 문제 지원에 있어 그 초점을 개인이 아닌, 서비스 환경에 둘 것을 강조하기 위해 도입되었음. 여기에서 '도전(challenge)'이란 전문가의 권위에 도전하는 것이 아니라 돌봄자, 전문가 집단이 한 개인의 행동의 원인과 그 의미를 이해하기 위해 필요한 효과적인 방법과 개별적인 행동에 대응하는 방법을 창의적으로 찾아야 한다는 것을 의미함.

○ 선행연구에 따르면 발달장애인이 도전행동을 보이는 비율은 10%에서 17%로 다른 장애유형보다 높은 비율을 차지하고 있었으며(Wolverson, 2012), 발달장애인의 50%는 자해행동을 갖고 있는 것으로 나타남(Borthwick-Duffy, 1994).

○ 현재 국내 특수교육 현장에서 논의되고 있는 도전행동에 대한 개입방법은 크게 신체적 개입, 약물치료, 긍정적 행동지원 등이 있음. 그러나 최근 장애인의 인권이 강조되면서 도전행동을 지원하는 개입방법은 장애인의 존엄성과 독립을 존중하고, 무엇보다 그들의 성장과 정서적 안녕을 위한 것이어야 함(김용득 외, 2011; BILD, 2010; 김미옥 외, 2015:2018)을 강조함.

○ 도전행동에 대한 지원에 있어 환경의 중요성은 도전행동이 단순히 행동당사자의 장애나 문제로 인한 것이 아니라, 인간과 환경간의 상호작용의 결과로 인한 것이라는 이해(Royal College of Psychiatrists 외, 2007; Bush, 2013)에 기초해야 함.

## 제4장 **발달장애학생 지원체계와 도전행동**

○ 영국의 장애학생지원을 위한 법적 근거는 아동법(Children Act, 1989)을 시작으로 교육법(Education Act, 1996), 아동가족법(Children and families act, 2014) 등에서 찾아볼 수 있음. 영국에서는 전문인력 양성을 위한 교육체계와 서비스 제공 조직 내에 필수 교육 운영과 관리를 위한 모니터링 체계를 갖추고 있음. 특히 도전행동을 지원함에 있어서는 무엇보다 의료, 보건, 사회복지, 교육이 연계되어 지원할 수 있는 체계 마련과 더불어 질적인 인력 양성의 중요성을 강조함.

○ 미국의 특수 교육법(The Education for All Handicapped Children, 1975)은 여러 개정을 거쳐 2004년에 현재의 IDEA(Individuals with Disabilities Education Act)가 됨. 개정된 현행법(IDEA 2004)은 특수 아동의 장애를 13가지로 구분하고 그들이 일반 아동들과 동일하게 교육 받을 수 있는 권리를 보장하는 초점을 둠. 학교 내에서는 반드시 전문적 인력 양성을 위한 교육을 제공하며 도전행동 지원을 위한 프로그램을 채택하여 적용하고 있음. 미국 내에서 활용되는 프로그램들은 Pro-ACT, Safety-Care 등 다양하게 존재하며 거의 모든 프로그램들이 행동의 이해 및 예방적인 접근 방법과 테크닉을 주로 다루는 반면 위기 상황에서의 '신체 개입'에 있어서는 신중하게 다루어져야 함을 강조함.

○ 한국의 발달장애학생을 위한 법적 근거로는 장애인복지법, 장애아동복지지원법, 발달장애인권리보장 및 지원에 관한 법률, 장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률, 장애인등에 대한 특수교육법, 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 등이 존재함. 장애학생에 대한 행동지원과 관련해서는 일부 시도에서 학교 내 행동지원팀을 운영하여 인권침해 위기상황에 단계별로 신속하게 대응할 수 있도록 기반을 마련하고자 노력하는 추세임.

## 제5장 **발달장애학생의 도전행동지원 우수 사례 조사**

○ 서울특별시교육청의 2020년도 특수교육방향은 장애 · 비장애 모두가 행복한 교육을 지향하며 이에 따라 모두의 가능성을 여는 책임교육, 안전하고 쾌적한 특수교육환경, 미래를 준비하는 사회통합, 더불어 함께하는 학교문화를 구성하려는 목표를 수립하여 추진함.

○ 인천광역시교육청의 특수교육 운영 목표는 '꿈이 있는 교실, 소통하는 학교, 공정한 인천교육'을 기반으로 '꿈을 실현하는 혁신 미래교육, 모두를 책임지는 교육복지, 현장중심의 교육행정, 자치와 협력의 소통교육, 신뢰받는 안심교육'을 정책목표로 삼고 추진중임.

○ 부산광역시교육청의 특수교육 운영 목표는 '창의성과 감성을 키우는 미래교육, 안전하고 믿을 수 있는 책임교육, 소통과 협력의 참여교육'을 기반으로 '생애단계별 맞춤형 교육으로 특수교육대상자의 성공적 사회통합 실현'의 목표를 기반하여 추진함

○ 특수학교 중심의 학교차원의 긍정적 행동지원 도입과 실행 노력은 2017년 시도 교육청 단위 공모사업 선택제 운영이 본격화되고 교육부에서 국가시책사업(특수교육지원 강화) 일환으로 문제행동 중재 프로그램 운영에 대한 특별교부금이 배부되면서 전국 특수학교로 확장됨(김정효, 2017).

## 제6장 **발달장애학생의 도전행동 지원환경에 대한 질적 조사**

○ 발달장애학생의 도전행동 지원 환경을 조사하기 위하여 포커스그룹 면담조사(Focus group interview, FGI)를 실시함. 발달장애학생의 도전행동 지원 환경에 대한 다각적인 관점을 수집하기 위해 포커스그룹 면담조사의 연구참여자들은 5개 집단으로 구분하여 진행하였고, 시 · 도 교육청 장학사, 특수교사(특수학교 및 일반학교 특수학급), 보조인력, 외부 전문가, 발달장애학생의 가족 집단으로 총 28명이 참여함.

○ 주요 분석결과는 다음과 같음.

| 대주제 | 하위주제 | 내용 |
|---|---|---|
| 발달장애학생 도전행동 지원 현황 | 중등 발달장애학생이 지닌 도전행동 특성 | ● 사춘기에 심해지는 도전행동<br>● 고착화되어 가는 도전행동<br>● 고위험군에 해당되는 도전행동의 심각성 |

| | | |
|---|---|---|
| | 국가 차원의 도전행동 지원 정책과 제도 | ● 교육부의 도전행동 지원: 장애학생 인권지원단 등<br>● 시·도 교육청의 도전행동 지원: 문제행동지원단 등 |
| | 학교 차원의 도전행동 지원 시스템 | ● 특수학교의 도전행동 지원: 학교 차원의 긍정적 행동지원 (PBS)<br>● 일반학교 특수학급의 도전행동 지원<br>● 중등 교육환경이 지닌 고유한 특성 |
| | 외부기관, 가정의 도전행동 지원 | ● 외부기관의 도전행동 지원<br>● 가정에서의 도전행동 지원 |
| 발달장애학생 도전행동 지원의 실태와 어려움 | 현행 도전행동 지원 제도의 문제점 | ● 제도 안착까지 소요되는 오랜 시간<br>● 도전행동 지원 구성원의 동의와 협력<br>● 비개방적, 비유연한 학교 시스템과의 충돌<br>● 학교, 기관 중심적인 도전행동 지원<br>● 자원 발굴, 연계 및 협력의 어려움<br>● 전문적 지원에 대한 불만족<br>● 교사의 업무 과중 초래 |
| | 행동중재계획 부재 | ● 형식적인 혹은 부재한 행동중재계획<br>● 행동중재계획 및 중재 협의 과정 미비 |
| | 도전행동 지원의 행·재정적 지원 미비 | ● 도전행동 지원을 위한 예산 부족<br>● 도전행동 지원 제도 및 정보의 격차<br>● 지역 간 도전행동 지원 인프라 격차 |
| | 도전행동 전문인력 및 전문성 부족 | ● 도전행동 지원 전문인력, 추가인력의 부재<br>● 기능을 지닌 도전행동 파악의 어려움<br>● 전문적인 행동 중재 방법에 대한 고민<br>● 전문인력 간 도전행동 중재에 대한 책무성 문제<br>● 보조인력의 전문성 부족 |
| | 도전행동 지원을 위한 물리적 환경의 부재 | ● 도전행동 지원을 위한 별도의 공간 부재<br>● 심리안정실 운영의 어려움<br>● 도전행동으로 인해 교육 활동에서 배제되는 경험 |
| | 교사, 가족 등 주변인 지원 부재 | ● 교사의 상해 지원 제도 부재<br>● 교사의 효능감 저하 및 심리적 불안감 초래<br>● 도전행동으로 인해 지친 장애학생의 가족 |
| | 도전행동에 관한 상이한 관점 | ● 도전행동 정의에 대한 시각 차이<br>● 도전행동 개선에 대한 비현실적인 기대감 |
| | 도전행동 중재에 관한 딜레마 | ● 신체적 중재 및 개입에 대한 주저함<br>● 장애학생의 인권보호, 교육과 훈육의 경계에 대한 고민 |
| 발달장애학생 도전행동지원 요구 | 다차원적인 도전행동 지원 시스템 구축 | ● 도전행동을 다차원적으로 협력하여 지원하는 관점 필요<br>● 외부기관 협력을 기반으로 하는 도전행동 지원 모형 확대<br>● 도전행동 지침과 매뉴얼 제공<br>● 도전행동 데이터베이스 구축의 긍정적 영향력 |
| | 도전행동 지원 시스템 구축을 위한 행·재정적 지원 | ● 도전행동 지원 시스템을 위한 충분한 예산 마련 및 배분<br>● 도전행동 지원 추가인력 충원<br>● 도전행동 지원 인프라와 자원의 격차 해소 |
| | 도전행동 지원 전문인력 양성 및 배치 | ● 도전행동 지원 전문인력 양성 및 배치<br>● 특수교사의 도전행동 지원 전문성 증진<br>● 일반교사의 도전행동 지원 전문성 증진<br>● 보조인력의 도전행동 지원 전문성 증진 |
| | 학생과 교사가 보호되는 안전한 학교 환경 조성 | ● 도전행동 지원을 위한 공간 마련<br>● 심리안정실 운영의 활성화<br>● 교사의 상해 지원 제도 마련 |
| | 가족 지원 | ● 가족의 휴식 지원 프로그램<br>● 도전행동 지원 방법에 관한 부모교육 운영 |
| | 도전행동에 대한 이해 교육 | ● 기능을 지닌 도전행동이라는 관점에 대한 이해 및 대체행동 교육 필요<br>● 일반학생을 대상으로 하는 도전행동에 대한 이해 교육 |

## 제7장 **발달장애학생의 도전행동지원환경에 대한 양적 조사**

○ 조사 대상은 중 · 고등부 발달장애 학생을 지도하고 양육하는 특수교사(원적학급 교사 포함), 특수교육보조원, 주 양육자를 대상으로 하였으며, 자료 검토를 통해 자료의 누락 없이 총 707부를 분석에 활용하였음.

○ 주요 조사결과를 간략히 정리하면, 다음과 같음[1].

- ‘도전행동’이라는 용어와 의미를 인지하고, 의미에 동의하고 있는지를 분석한 결과, 교사(56.5%)와 특수교육보조원(58.1%)의 경우에는 과반 수 이상이 ‘도전행동’이라는 용어를 알고 있다고 응답하였으며, 주 양육자는 40.0%로 다소 낮은 비율로 나타남.
- 조사 참여자들이 인식하는 도전행동의 구체적 행위로는 ‘공격행동(타해, 싸움)’이 가장 높은 비율을 나타냈으며(교사: 10.3%, 특수교육보조원: 11.1%, 주 양육자 11.6%), 다음으로 ‘언어폭력 및 욕설’(교사: 8.9%, 특수교육보조원: 9.5%, 주 양육자: 9.1%), ‘위협과 협박’(교사: 8.5%, 특수교육보조원: 8.8%, 주 양육자 8.6%) 순으로 나타남. 응답자들은 전체적으로 도전행동을 표면적으로 드러나고 타인에게 위해가 되는 공격적이고 폭력적인 행위라고 인식하고 있었음.

---

[1] 조사내용이 방대하여, 자세한 내용은 연구보고서의 본문을 참고하기 바람

- 발달장애학생의 도전행동은 주로 ‘주지교과 시간(예: 국어, 수학, 과학 등)’에 나타나는 것으로 조사됨(전체: 49.2%, 중학교: 51.0%, 특수학교: 50.9%). 다음으로 높은 비율은 ‘기타’(17.4%)로 기타에는 ‘시험’, ‘오후 시간’, ‘학생의 상황, 신체나 정서 상태에 따라 다름’, ‘자기가 싫어하는 것을 할 때’, ‘특정 시간을 말할 수 없음’ 등이 포함됨.
- 특수학급의 경우에는 타 조사 집단과 다르게 ‘쉬는 시간’(17.6%)이 두 번째로 높은 비율을 보였으며, 전체적으로 교과 시간이나 기타 외에도 ‘쉬는 시간’에 도전행동이 발생하는 비율(전체 13.6%)이 높게 나타남.
- 학교 내 도전행동에 대한 주된 대응 및 지원 방법은 ‘물리적 환경 조정’(26.6%), ‘예측 가능하고 구조화된 일과’(14.7%), ‘과제수정’(12.2%), ‘언어적 지시’(9.0%) 순으로 높은 비율을 나타냄. 과정과 학교 유형별로도 ‘물리적 환경 조정’이 가장 높은 비율을 나타냈으며(중학교: 27.9%, 고등학교: 25.0%, 특수학급: 24.2%, 특수학교: 32.1%), 다소 상이한 차이는 보이지만 전체 비율과 유사하게 모든 과정과 학교유형에서 ‘예측 가능하고 구조화된 일과’(중학교: 18.3%, 특수학교: 16.1%), ‘과제 수정’(고등학교: 14.4%, 특수학급: 14.5%) 등의 방법을 사용하였음.
- 가정 내 도전행동에 대한 주된 대응 및 지원 방법은 ‘언어적으로 하지 말라고 함’(41.3%), ‘행동이 나타나기 전에 자녀가 의사 표현을 할 수 있도록 물어보거나 원하는 것이 무엇인지 관찰함’(21.3%), ‘다른 행동을 할 수 있도록 관심을 유도함’(17.5%) 순으로 높은 비율을 나타냄.
- 신체적 개입을 실시하는지에 대해서는 응답자의 48.9%가 신체적 개입을 사용한다고 하였으며, 과정별로는 중학교(52.4%)가 고등학교(44.4%)보다 높은 비율을 나타냄. 학교 유형별로는 특수학교(75.9%)가 특수학급(37.1%) 보다 신체적 개입을 실시하는 비율이 2배 가까이 높은 것으로 조사됨.

○ 신체적 개입의 유형을 조사한 결과, 주로 ‘직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지’(50.5%)와 ‘공간적 분리와 활동 제한’(42.6%)을 사용하는 것으로 조사됨. 과정별로는 중학교가 ‘공간적 분리와 활동 제한’(46.5%)을, 고등학교의 경우에는 ‘직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지’(58.1%)를 많이 사용함. 학교 유형별로 특수학급과 특수학교 모두 ‘직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지’(각각 48.0%, 53.4%)의 비율이 가장 높게 나타났음.

## 제8장 **결론 및 제언**

○ 전제조건 : 이해당사자에 대한 도전행동 교육 기회 확대

○ 학교환경에서의 도전행동 관련 환경 지원 체계 구축
- 개별화교육계획 및 행동지원계획 수립 및 관리 내실화
- 외부 전문인력 및 학부모, 자원체계와의 연계 체계 구축
- 학교 차원의 대응 및 지원계획 수립 및 교육방안 마련
- 학교 내 도전 행동 대응 전담 부서 및 인력 배치
- 교직원 대상 상해 지원 방안 마련 필요

○ 법적/제도 환경에서의 도전행동 관련 환경 지원 체계 구축
- 장애인 등에 대한 특수교육법에 행동지원계획 의무화 명시
- 신체적 개입에 대한 기준 등의 시행 체계 마련
- 교육부에 총괄 전담인력 배치 및 전문가 인력네트워크 구축
- 도전행동 발달장애학생의 학교생활 모니터링 체계 의무화
- 도전행동 발달장애학생을 위한 학교내외의 지원체계 마련

○ 인적환경에서의 도전행동 관련 환경 지원 체계 구축
- 교사양성단계에서 행동지원 관련 과목 수강 의무화
- 현직교사를 위한 연수강화 및 기술지원(예: 컨설팅, 코칭 등) 확대
- 의무교육 참여자 범위 확대 및 정기 교육을 통한 질 관리

○ 전달체계측면에서 지속성과 실효성 확보
- 도전행동에 대한 조기 및 생애주기지원체계 구축
- 근거기반 정보공유시스템 구축
- 도전행동에 대한 예방지원체계 구축
- 정부부처 간 협력 시스템 강화

# 제 1 장

# 연구 개요

24 **1.** 연구 배경 및 목적

26 **2.** 연구의 범위

27 **3.** 연구 내용 및 방법

32 **4.** 연구의 의의

# 1 연구 배경 및 목적

2019년 등록 장애인 중 발달장애인은 24만1천명으로, 매해 그 수가 증가하고 있다. 전체 등록 장애인 중 발달장애인이 차지하는 비율은 2010년 7%에서 2019년 10%로 지속적인 증가추세이다. 이 중 2019년 4월 기준 교육청 통계에 따르면, 전국 특수학교 177개소에 재학 중인 발달장애[2]학생은 20,757명, 일반학교 일반학교[3]에 재학 중인 발달장애 학생은 43,746명으로 점진적으로 분리교육에서 통합교육으로 나아가는 추세를 보여준다.

발달장애인의 수가 증가하고, 교육환경이 변화하면서, 이에 따른 다양한 이슈들이 제기되고 있다. 그 중에서도 발달장애학생의 인권관련 이슈들은 교사의 교육적 중재와 인권침해의 경계가 불분명하여, 상대적으로 제한적으로 보고되고 있다. 이러한 상황에서 최근에는 특수학교 교사가 발달장애학생을 신체적으로 제압하는 장면이 언론에 보도되어(2018) 국가인권위원회에서 해당 특수학교를 직권조사하고 권고한 바 있다. 또한 유사한 사건에서도 발달장애학생을 폭행한 교사들에 대하여 당시 신체적 개입이 불가피한 상황이었다는 이유로 수사기관이 불기소 처분을 하여 사회적 이슈가 되기도 하였다. 이는 장애의 특성으로 인하여 의사소통과 상호작용, 행동조절에 있어서 어려움을 겪는 장애학생의 행동을 단지 문제행동이나 과잉행동, 사회 부적응행동으로 인식하고, 행동의 배경에 대한 환경과 원인에 대한 이해와 예방접근보다는 사후 문제해결에 초점을 맞춘 결과라고 할 수 있다.

이에 발달장애학생 당사자와 교사 및 또래 학생 모두의 안전을 보장하면서도 학생의 교육권 및 교사의 교권을 보호하기 위한 현황 파악 및 방안 마련이 필요하다. 하지만 발달장애학생의 인권침해상황에 대한 실태조사가 이루어지지 않아, 발달장애학생과 이해당사자들이 직면한 인권관련 어려움이 명확히 드러나고 있지 않은 실정이다. 이러한 상황은 국내 선행연구들에서 발달장애학생의 신체적 개입과 관련된 행동적 상황을 '문제행동, 위기행동'등의 용어로 혼용하고 있는 상황에서도 유추할 수 있다. 그러나 국외의 최근 연구들에서는 발달장애인의 행동적 특성이 개인이나 장애로 인한 것이라기 보다는 환경적 요인을 강조하고 있다. 이러한 경향에 따라 문제행동이라는 발달장애학생 개인의 책임으로 비난하기 보다는 도전행동(challenging behavior)[4]라는 용어를 사용하여 발달장애학생이 보이는 행동양상이 변화가능한 환경적 산물임을 강조하고 있다.

---

[2] 지적장애와 자폐성장애를 포함

[3] 일반학교(유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교)의 특수학급 및 전일제 일반학급 포함

발달장애인의 행동에 대한 초기 연구들은 그 원인을 장애로 인한 기질적인 특성이나 성향 등의 문제에 집중하였고, 이에 따라 증상의 치료에 초점을 맞추었다. 그러나 장애에 대한 사회적 모델이 등장하면서 행동에 대한 환경적 · 심리적 원인에 관심을 갖게 되었고 '도전행동은 사회적 산물'이라는 관점이 대두되었다. 이에 도전행동을 유발하는 환경 안에서의 위험요인들에 대한 관심이 증가하였고, 발달장애인 개인 스스로 변화를 시작해야 하는 관점으로부터 서비스 제공자나 환경에서 먼저 변화를 시작해야 하는 것으로 지원 및 논의의 초점이 이동하였다(김미옥 외, 2014; 2018). 이는 발달장애인의 도전행동에 대한 지원이 단순히 행동당사자의 장애나 문제로 인한 것이 아니라, 인간과 환경간의 상호작용의 결과로 인한 것이라는 이해(Royal College of Psychiatrists 외, 2007; Bush, 2013)에서 출발하고 있다. 따라서 도전행동을 이해하고, 적절한 지원을 위해서는 발달장애인을 둘러싼 환경이 이들에게 어떠한 영향을 주고 있는지를 알아야 하며(Bush, 2013), 발달장애인이 보다 더 일상생활에 많이 관여하고(engagement), 삶에서 경험하는 활동영역과 삶의 질을 향상시킬 수 있도록 적절한 환경을 구성하려는 세심한 노력이 필요하다(McGill, 2014; NICE, 2015; 김미옥 외, 2018).

발달장애인을 지원하기 위한 환경은 다양한 요소로 구성되어 있다. Bush(2013)는 접촉하고 느끼는 물리적 환경뿐만 아니라 실제 환경에서 경험할 수 있는 활동과 자극, 주변사람들과의 상호작용으로 구분하여 제시하고 있다. 또한 Department of Health(2007)는 물리적 환경뿐만 아니라 서비스의 특성으로서 대인간 환경 및 활동/생활환경을 포함하는 포괄적인 개념으로 지원자의 수, 지원자의 훈련과 직무경험, 지원방식 및 태도, 지원 환경의 질적 수준, 이로 인해 얻게 되는 기회까지도 포함하는 광범위한 환경을 제시하고 있다. 환경의 중요성은 특수교육분야에서도 강조되고 있다. 미국 특수교육현장에서는 자폐성 장애 학생을 위해 개발된 TEACCH(Treatment and Education of Autistic and Communication related handicapped Children) 모델에 기반하여 자폐성 장애 학생의 특성을 고려하여 교육환경을 구성할 것을 제시하고 있다. 여기에서 구조화된 교육환경은 자폐성 장애를 가진 학생들의 불안을 감소시키고, 수업 중 발생할 수 있는 도전행동을 예방으로써 학습활동에 더 많이 관여(engage)할 수 있도록 해 교육목표를 달성하는 데 기여하게 되는 것에 초점을 둔다(Kabot and Reeve, 2010; 김미옥 외, 2018).

---

[4] '도전행동'이라는 용어는 영국에서 King's fund라는 영향력 있는 보고서(King's fund, 1987)를 통해 처음으로 사용됨(김미옥 외, 2015). '도전(challenge)'이라는 용어는 발달장애인에게 나타나는 행동 양상을 개인이나 장애의 탓으로 비난하기 보다는 '지원'이 필요한 '기능'을 가진 하나의 특성으로 권리적 측면에서 이해하고자 하는데서 비롯된 것임. 이러한 측면에서 도전행동이라는 용어는 단순히 장애로 인한 행동 문제 개선에 초점을 두기보다는 환경의 변화를 통해서 행동 양상이 변화되고 이는 사회적 포함(social inclusion)에 영향을 줌을 강조하고 있음. 여기에서 도전은 발달장애인이 전문가의 권위에 도전하는 것을 의미하는 것이 아님. 일단 도전행동이 어떠한 동기로 인해 나타나면, 이의 소거 혹은 변화가 쉽지 않기 때문에 전문가집단에게 하나의 도전처럼 다가온다는 의미로 사용된 것임. 이 용어는 서비스 환경에 초점을 둘 것을 강조하고 있으며. 이를 위해 전문가 집단이 효과적인 지원을 위한 창의적인 지원전략을 찾아야 한다는 의미에서 도전이라는 용어를 사용함. 이론적으로는 강점관점(Strength Perspective)에 기반하여 문제라는 용어가 변화를 위한 기회라는 측면에서 도전이라는 용어로 대체되어 사용되고 있는 큰 흐름과 일맥상통한다고 볼 수 있음(김미옥 외, 2018: Royal College of Psychiatrists et al, 2007). 최근 미국이나 영국의 경우 국가문서나 장애관련 연구들에서 빈번히 도전행동이라는 용어가 사용이 증가하고 있음(자세한 사항은 이 보고서의 3장을 참고). 우리나라의 경우 김미옥 외(2014)의 연구에서 처음 사용된 이후 법적 용어는 아니지만 문제 행동에 대한 적절한 관점과 지원 방향을 재설정하기 위한 목적으로 장애인복지 연구 분야 및 실천 현장에서 자주 사용되고 있음. 2020년 12월 기준 우리나라에서 장애인의 도전행동에 대한 학술연구(학위논문 제외)는 약 26편 발간됨(출처: http://www.riss..kr, 주요어: 도전행동, 장애). 본 연구에서는 권리적 측면을 강조함과 동시에 국내외 최근동향에 따라 문제행동이나 부적응행동 등 보다는 도전행동이라는 용어를 사용하였음을 밝혀둠.

이러한 맥락에서 본 연구에서는 발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인을 살펴보고, 이를 실태 조사하여 효과적 지원방안을 마련해보고자 한다. 이를 본 연구에서는 연구범위를 다음과 같이 설정하고자 한다. 첫째, 발달장애학생은 중고등학생으로 한정한다. 생애주기상 중고등학교 시점은 아동에서 청소년으로의 전환과 함께 성인기로의 진입을 앞둔 것으로 매우 중요하다. 특히 이 시기는 사춘기 등 발달주기 특성과 맞물리면서, 도전 행동 등의 행동적 양상이 변화하고 증가하는 경향이 있다. 따라서 중고등학생 시점에서 도전행동의 양상 및 환경적 요인을 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 학교체계는 특수학교 및 특수학급을 포괄하고자 한다. 이는 최근 통합교육이 강조되는 추세에서 특수학교 뿐 아니라 특수학급에 재학중인 발달장애학생을 위한 건강환 환경조성의 필요성에 근거한 것이다. 특수학교 및 특수학급에 대한 조사를 통하여 발달장애학생과 관련된 인권침해환경의 내용 및 특성 등을 밝혀보고자 한다. 셋째, 이러한 환경적 요인을 탐색하고자 하는 환경으로는 크게 학교환경에서는 교사(특수학교 및 특수학급 교사)와 특수학교 교육보조원, 가정환경에서는 주양육자를 대상으로 하고자 한다. 이를 통해 학교 및 가정환경에서의 도전행동과 관련된 환경적요인을 탐색하고, 효과적인 지원방안을 모색해보고자 한다. 이를 통해 이 연구는 발달장애학생의 도전행동에 대한 환경적 요인을 밝히고, 이에 대한 장단기적인 지원방안 마련을 위한 기초자료를 확보하는데 그 목적이 있다.

## 2 연구의 범위

이 연구는 보다 발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인에 대한 심층 이해와 보다 실효성있는 방안 도출을 위해 다음과 같이 연구범위를 설정하였다.

○ 연구대상

중고등학교 재학 중인 발달장애학생을 둘러싼 환경

○ 조사범위

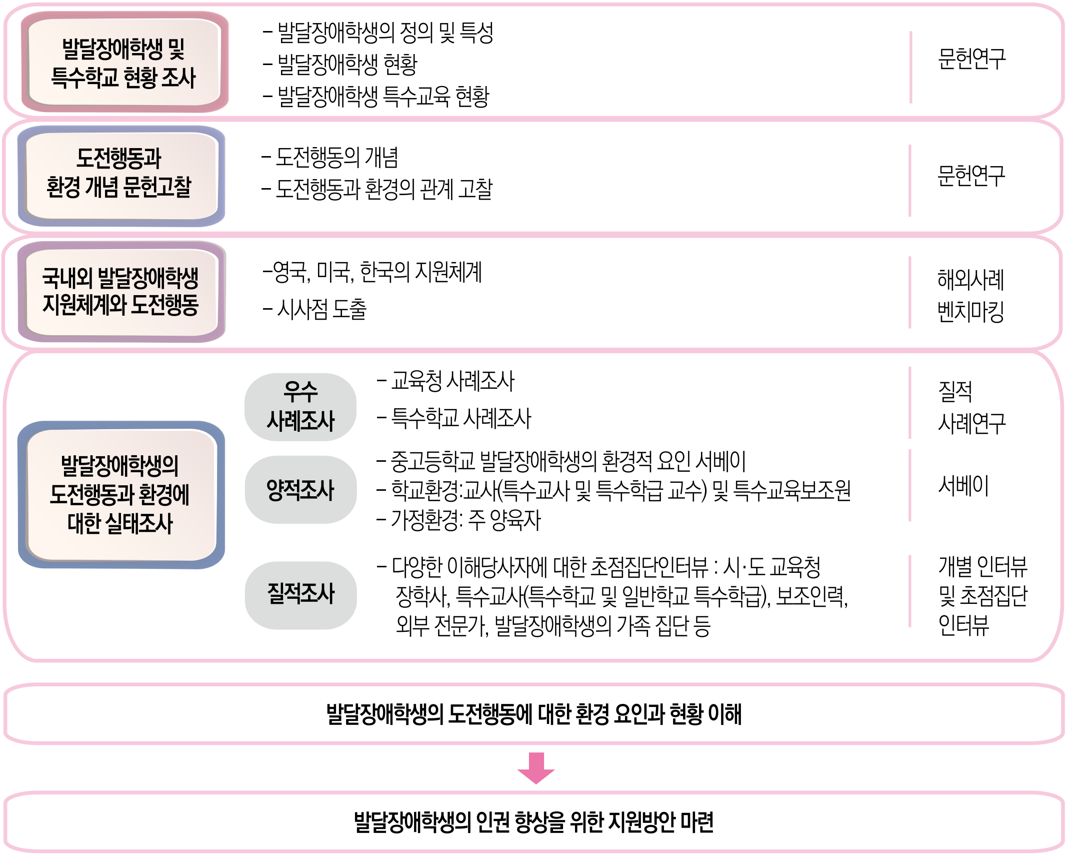
특수학교 및 특수학급의 교사, 특수교육 보조원, 발달장애학생 주양육자, 교육청 등 다양한 이해관계자

○ 조사방법

혼합방법론(miixed methods): 환경적 요인의 심층탐색을 위한 질적 · 양적 방법 활용

## 3 연구 내용 및 방법

이 연구는 발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인과 효과적 지원방안을 탐색하기 위해 다음과 같은 연구내용 및 연구방법을 활용하고자 한다. 본 연구의 주요 연구내용 및 방법을 정리하면 〈그림 1〉과 같다.



| | | | |
|---|---|---|---|
| 발달장애학생 및 특수학교 현황 조사 | | - 발달장애학생의 정의 및 특성<br>- 발달장애학생 현황<br>- 발달장애학생 특수교육 현황 | 문헌연구 |
| 도전행동과 환경 개념 문헌고찰 | | - 도전행동의 개념<br>- 도전행동과 환경의 관계 고찰 | 문헌연구 |
| 국내외 발달장애학생 지원체계와 도전행동 | | -영국, 미국, 한국의 지원체계<br>- 시사점 도출 | 해외사례 벤치마킹 |
| 발달장애학생의 도전행동과 환경에 대한 실태조사 | 우수 사례조사 | - 교육청 사례조사<br>- 특수학교 사례조사 | 질적 사례연구 |
| | 양적조사 | - 중고등학교 발달장애학생의 환경적 요인 서베이<br>- 학교환경:교사(특수교사 및 특수학급 교수) 및 특수교육보조원<br>- 가정환경: 주 양육자 | 서베이 |
| | 질적조사 | - 다양한 이해당사자에 대한 초점집단인터뷰 : 시·도 교육청 장학사, 특수교사(특수학교 및 일반학교 특수학급), 보조인력, 외부 전문가, 발달장애학생의 가족 집단 등 | 개별 인터뷰 및 초점집단 인터뷰 |

발달장애학생의 도전행동에 대한 환경 요인과 현황 이해

발달장애학생의 인권 향상을 위한 지원방안 마련

〔그림 1〕 연구내용 및 방법

## 1) 연구내용

본 연구의 주요연구내용은 크게 다음과 같이 구분될 수 있다.

### (1) 발달장애학생 및 특수학교 현황 조사

이 연구에서 살펴보는 발달장애학생의 정의 및 현황, 학교환경으로서 특수학교 및 특수학급의 실태를 살펴보았다. 이를 통해 이 연구의 대상이 되는 발달장애학생의 인구사회학적 특성 및 환경의 실태를 이해하고자 하였다.

- 발달장애학생의 정의 및 특성
- 발달장애학생 현황
- 발달장애학생 특수교육 현황

### (2) 도전행동과 환경 개념 문헌고찰

발달장애학생의 인권침해를 유발하는 다양한 상황 중에서도 주요한 원인 중 하나인 행동적 양상, 특히 도전행동의 개념과 선행연구 등을 살펴보았다. 또한 최근 중요하게 강조되는 도전행동과 환경의 관계에 대해서도 국내외 선행연구 고찰을 통하여 살펴보고, 실태조사 설문지 개발 및 지원방안 마련에 활용하였다.

- 도전행동의 개념
- 도전행동과 환경의 관계 고찰

### (3) 국내외 발달장애학생지원체계와 도전행동

보다 효과적인 지원방안을 도출하기 위하여 국외 사례로 영국과 미국의 발달장애학생지원체계를 살펴보았다. 또한 우리나라의 지원체계를 살펴봄으로써, 국내외 비교를 통한 향후 발달장애학생의 지원체계에 대한 시사점을 도출하고자 하였다.

- 영국, 미국, 한국의 지원체계
- 시사점 도출

### (4) 발달장애학생의 도전행동과 환경에 대한 실태조사[5]

발달장애학생의 인권과 관련된 환경 이해를 위해서, 다음과 같이 3가지 연구내용으로 구

---

[5] 본 연구기간이 코로나 19로 인한 대면조사가 어려운 상황이어서, 모든 조사과정이 매우 어렵게 진행되었다. 질적 조사에서는 비대면 면접 등 다양한 온라인 방법을 활용하였다. 또한 서베이 과정에서는 학부모 조사 등이 힘들었으나, 인권위원회와 교육부의 협력으로 어려운 가운데서도 조사가 진행되었다. 코로나 19의 어려운 상황에서도 이 연구의 질적, 양적 조사과정에 협력해주신 모든 분들께 진심으로 감사의 말씀을 전합니다.

조화하여 보다 심층적인 실태 파악을 하고자 하였다. 이는 우수사례조사를 통해 현재 특수교육현장에서의 발달장애학생에 대한 도전행동 대응 실태를 파악하여, 양적조사를 위한 설문지 개발에 활용하였다. 또한 사례조사에서 나타는 주요 문제 및 대응방안에 대한 보다 깊은 이해를 위해 다양한 이해당사자를 중심으로 한 초점집단인터뷰 방법을 활용하여 질적 조사를 실시하였다. 이를 토대로 발달장애학생의 도전행동과 관련된 환경적 요인에 대한 현황을 파악하고, 심층 이해를 바탕으로 한 지원방안 마련을 하고자 하였다.

#### ① 우수사례조사

우수 사례조사에서는 2020년 현재, 교육청 및 특수학교 단위에서 발달장애학생의 도전행동에 대해 대응하는 사례를 찾아 그 내용을 탐색하였다. 이를 기초로 교육청 및 특수학교 단위의 실행과정에서 나타나는 문제점 및 현황을 파악하고자 하였다.

#### ② 질적조사

질적 조사에서는 우수사례조사의 연구결과에 기초하여 더 깊은 이해를 위한 다양한 이해관계자에 대한 심층인터뷰를 실시하였다. 특히 초점집단인터뷰 방법을 활용하여 각각의 이해관계자들이 동일한 주제에 관해 의견을 나누고 대안을 모색하는 장으로 활용하고자 하였다. 이를 위해 시·도 교육청 장학사, 특수교사(특수학교 및 일반학교 특수학급), 보조인력, 외부 전문가, 발달장애학생의 가족 등 다양한 집단을 대상으로 인터뷰하고, 그 결과를 통한 시사점을 도출하였다.

#### ③ 양적조사

양적조사에서는 우수사례주사 연구결과를 통하여 1차 조사설문지를 개발하였고, 질적조사 연구결과를 통해 설문지를 수정보완해 최종 조사설문지를 완성하였다. 이를 통해 학교환경에서는 교사 및 특수교육 보조원, 가정환경에서는 주양육자를 대상으로 조사를 실시하여, 발달장애학생을 둘러싼 환경의 도전행동에 대한 인식, 대응방안 등에 대한 현황을 파악하고자 하였다.

### (5) 발달장애학생의 인권 향상을 위한 지원방안 마련

발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인을 파악하기 위한 국내외 문헌연구, 혼합방법론을 활용한 실태조사결과에 근거하여 발달장애학생의 인권 향상을 위한 보다 효과적인 방안을 제시하였다.

## 2) 연구방법

본 연구에서는 혼합연구방법을 활용하여 현상에 대한 심층 이해를 도모하고자 하였다. 이를 토대로 보다 실효성있는 대안을 모색하고자 하였다.

### (1) 문헌조사(Literature review)

본 연구에서는 발달장애학생의 환경을 둘러싼 문제점 및 효과적 지원방안을 모색하고자 발달장애학생의 정의 및 특성, 특수학교 현황 등에 대해 살펴보았다. 또한 발달장애학생의 행동적 양상 중 도전 행동과 관련된 선행연구고찰을 통하여, 그 개념, 환경과의 관계 등을 살펴보고, 연구 전반에 활용하였다.

### (2) 해외사례벤치마킹

발달장애학생의 도전적 행동에 대한 효과적인 지원, 인권보호를 위한 학교내외의 제도적 장치 마련 등을 위해 영국과 미국의 지원사례를 살펴보았다. 이를 국내 현황과 비교 고찰하여 시사점을 도출하였다.

### (3) 혼합방법론(Mixed Methods)

발달장애학생을 둘러싼 보다 다각도의 심층이해를 위해 질적사례연구, 질적조사 중 개별 및 초점집단인터뷰 방법, 서베이 등을 함께 활용하는 혼합방법론을 활용하였다.

### ① 질적 사례연구(Qualitative Case Study)

특수교육 현장에서 현재 발달장애학생의 도전행동에 대한 대응실태를 살펴보고자 교육청과 특수학교 단위에서 실시되는 사례를 조사하였다. 이를 위해 질적 사례연구방법을 활용하여 구체적인 내용을 살펴보고, 질적, 양적 조사의 기초자료로 활용하였다. 또한 현재의 한계 및 문제점 도출을 통하여 보다 현장 친화적인 대안 도출을 도모하고자 하였다.

### ② 질적조사: Inndividual & Focus Group Interview 활용

발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인에 대한 보다 깊은 이해를 위해 다양한 이해당사자, 즉 특수교사, 특수교육보조원, 교육청 장학사, 외부전문가, 부모 등을 대상으로 개별 및 초점집단인터뷰를 실시하였다. 이를 통해 다양한 이해관계자의 입장에서 도전행동에 대한 인식의 차이를 살펴보았고, 표집과정에서 수도권 이외의 지역을 의도적으로 포함하여 지역별 편차 등도 살펴보고자 하였다. 이를 통해 보다 적용가능한 현실적인 대안을 도출하고자 하였다.

### ③ 양적조사(Survey)

발달장애학생의 환경을 둘러싼 주요 문제점 및 현황, 지원방안 등을 살펴보고자 발달장애학생이 학교환경으로는 특수학교 및 특수학급 교사, 특수교육보조원을 대상으로 서베이를 실시하였다. 또한 가정환경에서의 실태를 알아보고자 학부모 중 주양육자를 대상으로 서베이를 실시하여 그 결과를 비교 논의하였다.

## 4 연구의 의의

이 연구는 국내에서는 최초로 발달장애학생을 둘러싼 도전행동의 환경적 요인을 살펴보고자 한 것이다. 따라서 다음과 같은 연구의 의의가 있다.

첫째, 국내 최초로 발달장애학생을 둘러싼 교육환경에 대한 실태조사를 통해 발달장애학생의 인권보호를 위한 기초자료를 마련하였다.

둘째, 이 연구는 발달장애학생의 인권보장을 미시적인 시각이 아닌 거시적이고 포괄적인 관점으로 조망하고자 한 것이다. 즉 교육권에서 보다 넓은 관점의 인권, 즉 발달권을 포함하는 환경에 초점을 두고 대안을 모색한 점에서, 향후 그 적용범위가 성인기로의 전환에 까지 파급효과를 가질 수 있을 것으로 본다.

셋째, 이 연구는 조사결과를 기초로 발달장애학생을 둘러싼 교육환경의 문제점을 발견하여, 조기에 지원할 수 있는 예방적 접근에 대한 대안을 모색하고, 교육 및 가정환경에서의 주요 문제에 대한 실효성있는 해결방안을 제시하였다는 점에서 그 의의가 있다. 이를 토대로 향후 발달장애학생 관련 차별사건 조사 시 참고기준을 마련하고 궁극적으로는 발달장애학생의 인권향상에 기여할 것으로 본다.

# 제 2 장

# 발달장애학생 및 특수학교 현황

36 1. 발달장애학생의 정의 및 특성
37 2. 발달장애학생의 현황
38 3. 발달장애학생의 특수교육 현황

## 1 발달장애학생의 정의 및 특성

발달장애학생에 대해 법적으로 규정된 정의는 없다. 다만 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」의 영향을 받아 발달장애학생은 지적장애학생과 자폐성장애학생을 포함하는 용어로서 특수교육 현장과 학문 분야에서 사용되고 있다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」제15조에서는 장애학생(동법에서는 '특수교육대상자'라고 칭함)의 장애유형을 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 정서행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애, 건강장애, 발달지체로 10가지 범주로 구분한다. 이에 발달장애는 지체장애, 시각장애 등과 같이 하나의 장애범주를 지칭하는 용어가 아니고, 발달장애학생은 유사한 교육적 지원과 요구를 가진 집단을 의미한다(박경숙, 2002). 또한「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」제2조 제1항에서 "발달장애인이란, 「장애인복지법」제2조 제1항의 장애인으로서 지적장애인, 자폐성장애인을 말한다."라고 정의하여, 이후 특수교육 학문 및 교육 분야에서는 발달장애학생이라는 용어는 지적장애학생과 자폐성장애학생을 포함하는 의미로 사용되고 있다.

이상을 정리하면, 발달장애학생의 공통적인 특징은 사회성 기술의 습득과 사용에 있어서의 제한, 언어발달의 지연 혹은 지체, 자립생활 및 일상생활 기술의 습득과 사용에 있어서의 어려움이다. 따라서 발달장애학생들에게는 일상생활 기술 향상을 위한 지원, 언어 및 의사소통 관련 중재, 특별한 학습지원, 자기결정 능력 향상을 위한 지원 등의 교육적 요구가 있음을 알 수 있다(박경숙, 2002).

〈표 1〉 발달장애학생의 정의

| 관련 법령 | 발달장애학생의 정의 |
|---|---|
| 「장애인 등에 대한 특수교육법 시행령」[별표] 특수교육대상자 선정 기준(제10조 관련) | 3. 지적장애를 지닌 특수교육대상자<br>: 지적기능과 적응행동상의 어려움이 함께 존재하여 교육적 성취에 어려움이 있는 사람<br>6. 자폐성장애를 지닌 특수교육대상자<br>: 사회적 상호작용과 의사소통에 결함이 있고, 제한적이고 반복적인 관심과 활동을 보임으로써 교육적 성취 및 일상생활 적응에 도움이 필요한 사람 |
| 「발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률」 제2조 제1항 | "발달장애인"이란 「장애인복지법」제2조 제1항의 장애인으로서 다음 각 목의 장애인을 말한다.<br>가. 지적장애인: 정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하여 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람<br>나. 자폐성장애인: 소아기 자폐증, 비전형적 자폐증에 다른 언어·신체표현·자기조절·사회적응 기능 및 능력의 장애로 인하여 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받아 다른 사람의 도움이 필요한 사람<br>다. 그 밖에 통상적인 발달이 나타나지 아니하거나 크게 지연되어 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받는 사람으로서 대통령령으로 정하는 사람 |

발달장애학생의 특성을 이해하기 위해서는 지적장애학생과 자폐성장애학생의 특성을 살펴볼 필요가 있다. 지적장애학생은 인지 발달에 있어서 제한된 인지 능력, 짧은 집중력, 추상적 개념 사용의 어려움, 정보 일반화의 어려움, 모방학습과 우발학습 능력 부족이라는 특성이 있다. 또한, 언어 발달 지연, 언어 발달 부족으로 다른 영역에의 발달을 방해, 조음의 어려움 등 언어 발달적인 특성이 있고, 사회성 발달의 지연, 과잉행동 및 문제행동, 신변처리기술의 부족, 일상생활기술의 부족 등 사회성 발달적인 특성이 있다(이소현, 박은혜, 2011). 자폐성장애학생은 사회적 또는 정서적인 상호작용의 부족, 사회적 상호작용을 조절하는 비언어적 행동 사용에 있어서의 제한 등 사회적 상호작용에 있어서 어려움이 있다. 또한, 구어 발달의 지체, 상동적이고 반복적인 언어의 사용 등 질적인 의사소통의 사용에 있어서의 어려움이 있고, 한정된 흥미에 몰두, 의식에의 집착 등 상동적이고 반복적인 행동을 보이는 특성이 있다(이소현, 박은혜, 2011).

이상을 정리하면, 발달장애학생의 공통적인 특징은 사회성 기술의 습득과 사용에 있어서의 제한, 언어발달의 지연 혹은 지체, 자립생활 및 일상생활 기술의 습득과 사용에 있어서의 어려움이다. 따라서 발달장애학생들에게는 일상생활 기술 향상을 위한 지원, 언어 및 의사소통 관련 중재, 특별한 학습지원, 자기결정 능력 향상을 위한 지원 등의 교육적 요구가 있음을 알 수 있다(박경숙, 2002).

## 2 발달장애학생의 현황

국내 발달장애학생의 현황은 2019년 특수교육통계 자료를 통해 살펴볼 수 있다. 국내

전체 특수교육대상자는 총 92,958명이며 이를 장애유형별 학생 수로 살펴보면, 〈표2〉과 같다.

〈표 2〉 특수교육대상자 및 발달장애학생 현황

| 배치별 | | | 특수<br>학교 | 일반학교 | | 특수교육<br>지원센터 | 계 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | 특수학급 | 일반학급 | | |
| 특수교육대상자 수 | | | 26,084 | 50,812 | 15,687 | 375 | 92,958 |
| 학생수 | 장애<br>영역별 | 시각장애 | 1,221 | 268 | 444 | 4 | 1,937 |
| | | 청각장애 | 709 | 717 | 1,772 | 27 | 3,225 |
| | | 지적장애 | 14,205 | 30,996 | 4,384 | 39 | 49,624 |
| | | 지체장애 | 3,730 | 3,791 | 2,574 | 105 | 10,200 |
| | | 정서·행동장애 | 210 | 1,314 | 658 | | 2,182 |
| | | 자폐성장애 | 5,424 | 6,832 | 848 | 1 | 13,105 |
| | | 의사소통장애 | 134 | 1,203 | 867 | | 2,204 |
| | | 학습장애 | 17 | 910 | 482 | | 1,409 |
| | | 건강장애 | 16 | 177 | 1,570 | | 1,763 |
| | | 발달지체 | 418 | 4,604 | 2,088 | 199 | 7,309 |
| | | 계 | 26,084 | 50,812 | 15,687 | 375 | 92,958 |

*출처 : 2019 특수교육통계

시각장애학생은 1,937명, 청각장애학생은 3,225명, 지체장애학생은 10,200명, 정서·행동장애학생은 2,182명, 의사소통장애학생은 2,204명, 학습장애학생은 1,409명, 발달지체학생은 7,309명이다. 이 가운데 지적장애학생은 49,624명으로 전체 특수교육대상자의 53.4%이고, 자폐성장애학생은 13,105명으로 전체 특수교육대상자의 14.1%이다. 따라서 전체 특수교육대상자 가운데 발달장애학생은 총 62,729명이고, 이는 전체의 67.5%이다.

## 3 발달장애학생의 특수교육 현황

### 1) 전반적인 특수교육 및 장애학생 현황

특수교육은 “특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위하여 특성에 적합한 교육과정 및 특수교육 관련서비스 제공을 통하여 이루어지는 교육(「장애인 등에 대한 특수교육법」 제2조)”이다. 장애학생은 만 3세부터 만 17세까지 의무교육을 받을 권리를 가지고 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교까지 의무교육이며, 전공과와 만 3세 미만의 장애 영유아교육은 무상교육이다(동법 제3조 제1항, 제2항).

특수교육기관 즉, 특수교육이 이루어지는 기관은 다음과 같다. 특수교육대상자로 선정된 장애학생은 특수교육운영위원회의 심사를 거쳐 특수교육기관인 일반학교의 특수학급, 특수학교 혹은 일반학교의 일반학급 중 하나에 배치되어 교육을 받는다(동법 제17조). 여기에서 ‘특수학급’이란 특수교육대상자의 통합교육을 위해 일반학교에 설치된 학급을 의미하고, 통합교육을 위해 특수학급이 아닌 일반학교의 일반학급에 배치되어 교육을 받는 학생들도 있다. 일반학교에 특수학급은 장애학생의 인원수에 따라 1학급 혹은 3학급까지 설치된다. ‘통합교육’이란 일반학교에서 장애학생이 장애유형, 장애정도에 따라 차별을 받지 않고 또래와 함께 개개인의 교육적 요구에 적합한 교육을 받는 것을 의미한다(동법 제2조 제6항). ‘특수학교’는 신체적, 정신적, 지적 장애 등으로 인하여 특수교육이 필요한 사람에게 초등학교, 중학교, 또는 고등학교에 준하는 교육과 실생활에 필요한 지식, 기능 및 사회적응 교육을 하는 것을 목적(초·중등교육법 제55조)으,로 특수교육대상자가 모여서 특수교육을 받는 분리된 특수교육기관을 의미한다. 특수학교는 장애영역별로 구분되고, 시각장애 특수학교, 청각장애 특수학교, 지적장애 특수학교, 지체장애 특수학교, 정서장애 특수학교가 있다.

그 외에, 이동이나 운동기능 등 장애정도가 심하여 각급 학교에서 교육을 받기 곤란하거나 불가능한 학생은 복지시설(장애인복지시설, 아동복지시설 등), 의료기관, 가정 등에 순회교사가 방문하여 특수교육과 서비스를 제공하는 ‘순회교육’이 실시된다(동법 제25조). 이러한 순회교육을 담당하고 특수교육대상자의 조기발견과 진단평가, 교수학습 활동의 지원, 특수교육 관련 서비스의 지원, 특수교육 연수 등을 담당하는 ‘특수교육지원센터’는 각 시·도교육청에 설치되어 운영되고 있다.

특수학교의 학급 및 일반학교의 특수학급 설치 기준은 동법 제27조에 의하면, 유치원 과정은 특수교육대상자가 1인 이상 4인 이하일 경우 1학급을 설치, 초등학교와 중학교 과정은 특수교육대상자가 1인 이상 6인 이하일 경우 1학급을 설치, 고등학교 과정은 특수교육대상자가 1인 이상 7인 이하일 경우 1학급을 설치하고, 각 기준을 초과하는 경우에는 2개 이상의 학급을 설치한다. 순회교육의 경우는 장애의 정도와 유형에 따라 학급 설치 기준을 하향 조정할 수 있다.

이상의 종합하여 현재 특수교육기관의 현황을 살펴보면 다음과 같다(특수교육통계, 2019), 학교 수는 일반학교의 일반학급은 7,777교, 일반학교의 특수학급은 8,200교, 특수학교는 177교이다. 학교 설립 유형에 따라 살펴보면, 일반학급 국립은 25교, 공립 6,273

교, 사립 1,479교이다. 특수학급 국립은 40교, 공립 7,959교, 사립 201교이다. 특수학교 국립은 5교, 공립 81교, 사립 91교이다. 학급 수에 따른 특수교육기관의 현황을 살펴보면, 일반학교의 일반학급은 14,884학급, 일반학교의 특수학급은 11,105학급, 특수학교는 4,843학급이다. 장애영역별 특수학교의 현황을 살펴보면, 시각장애 특수학교는 13교, 청각장애 특수학교 14교, 지적장애 특수학교 122교, 지체장애 특수학교 21교, 정서장애 특수학교 7교이다.

〈표 3〉 학교 유형, 설립 유형, 학급 수에 따른 특수교육기관 현황

| 학교 유형 | 설립별 | 학교수 | 학급 수 | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 계 | 장애 영아 | 유치원 | 초등 학교 | 중학교 | 고등 학교 | 전공과 |
| 특수 학교 | 전체 | 177 | 4,843 | 50 | 276 | 1,629 | 1,062 | 1,185 | 641 |
| | 국립 | 5 | 167 | 3 | 12 | 53 | 32 | 38 | 29 |
| | 공립 | 81 | 2,675 | 15 | 109 | 888 | 598 | 681 | 384 |
| | 사립 | 91 | 2,001 | 32 | 155 | 688 | 432 | 496 | 228 |
| 특수 학급 | 전체 | 8,200 | 11,105 | – | 949 | 5,807 | 2,384 | 1,932 | 33 |
| | 국립 | 40 | 46 | – | 3 | 17 | 10 | 16 | – |
| | 공립 | 7,959 | 10,807 | – | 944 | 5,782 | 2,282 | 1,767 | 32 |
| | 사립 | 201 | 252 | – | 2 | 8 | 92 | 149 | 1 |
| 일반 학급 | 전체 | 7,777 | 14,884 | – | 1,472 | 6,826 | 3,103 | 3,483 | – |
| | 국립 | 25 | 65 | – | – | 10 | 18 | 37 | – |
| | 공립 | 6,273 | 12,512 | – | 607 | 6,758 | 2,646 | 2,501 | – |
| | 사립 | 1,479 | 2,307 | – | 865 | 58 | 439 | 945 | – |

* 자료: 2019 특수교육통계(교육부, 2019)를 재구성하여 제시함.

현재 장애학생의 현황을 살펴보면 다음과 같다(특수교육통계, 2019). 일반학교의 일반학급에는 장애학생이 15,687명(16.9%)이고, 일반학교의 특수학급에는 50,812명(54.7%)이며, 특수학교에는 26,084명(28%)이 배치되어 있다. 학교 설립 유형에 따라 살펴보면, 일반학급 국립에는 71명, 공립 13,147명, 사립 2,469명이 있다. 특수학급 국립에는 265명, 공립 49,323명, 사립 1,224명이 있다. 특수학교 국립에는 877명, 공립 14,455명, 사립 10,752명이 있다.

〈표 4〉 학교 유형, 설립 유형, 학급 수에 따른 장애학생 현황

| 학교 유형 | 설립별 | 학생 수 | | | | | | | 교원 수 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 계 | 장애 영아 | 유치원 | 초등 학교 | 중학교 | 고등 학교 | 전공과 | |
| 특수 학교 | 전체 | 26,084 | 157 | 929 | 7,751 | 5,319 | 6,769 | 5,159 | 8,383 |
| | 국립 | 877 | 7 | 38 | 246 | 158 | 212 | 216 | 310 |
| | 공립 | 14,455 | 53 | 337 | 4,152 | 2,974 | 3,817 | 3,122 | 4,628 |
| | 사립 | 10,752 | 97 | 554 | 3,353 | 2,187 | 2,740 | 1,821 | 3,445 |
| 특수 학급 | 전체 | 50,812 | – | 3,422 | 26,282 | 9,907 | 10,978 | 223 | 11,477 |
| | 국립 | 265 | – | 11 | 81 | 62 | 111 | – | 47 |
| | 공립 | 49,323 | – | 3,404 | 26,159 | 9,519 | 10,028 | 213 | 11,160 |
| | 사립 | 1,224 | – | 7 | 42 | 326 | 839 | 10 | 270 |
| 일반 학급 | 전체 | 15,687 | – | 1,638 | 7,058 | 3,236 | 3,755 | – | – |
| | 국립 | 71 | – | – | 10 | 19 | 42 | – | – |
| | 공립 | 13,147 | – | 687 | 6,985 | 2,750 | 2,725 | – | – |
| | 사립 | 2,469 | – | 951 | 63 | 467 | 988 | – | – |

* 자료: 2019 특수교육통계(교육부, 2019)를 재구성하여 제시함.

학교급별 장애학생의 현황을 구체적으로 살펴보면, 유치원 6,521명(7%), 초등학교 41,091명(44.2%), 중학교 18,462명(19.9%), 고등학교/전공과 포함 26,884명(28.9%)이다. 그리고 순회교육을 받고 있는 장애학생은 총 4,123명이고, 가정에는 1,477명, 시설에는 833명, 병원에는 80명, 일반학교에는 1,733명이 있다. 또한 특수교육 교원은 총 20,773명이고, 일반학교의 특수학급에 11,477명, 특수학교에 8,746명이 근무하고 있다.

## 2) 발달장애학생의 특수교육 기관별 현황

발달장애학생의 특수교육 현황을 특수교육기관을 중심으로 살펴보면 다음과 같다(특수교육통계, 2019). 국내에는 특수학교가 177교 있고, 이 가운데 지적장애 특수학교는 122교로 전체의 69%이다. 자폐성장애학생은 대부분 지적장애 특수학교에 배치되어 교육을 받고, 정서행동장애 특수학교에서 교육을 받기도 한다. 따라서 지적장애 특수학교의 현황을 발달장애학생의 특수학교 현황으로 보아도 될 것이다. 일반학교의 일반학급과 특수학급은 특수학교처럼 장애유형별로 구분되는 것이 아니고, 다양한 장애유형을 가진 특수교육대상

자가 혼재하고 있기 때문에 발달장애학생이 교육 받는 기관의 현황으로 구분하기는 어렵다.

발달장애학생의 현황을 학교 유형에 따라 살펴보면 다음과 같다(특수교육통계, 2019). 특수학교에 재학 중인 지적장애학생은 14,205명, 자폐성장애학생은 5,424명이고, 이를 종합하면 발달장애학생은 총 19,629명이다. 일반학교의 일반학급에는 지적장애학생은 4,384명, 자폐성장애학생은 848명이고, 이를 종합하면 발달장애학생은 총 5,232명이다. 일반학교의 특수학급은 30,996명, 자폐성장애학생은 6,832명이고, 이를 종합하면 발달장애학생은 총 37,828명이다.

구체적으로 학교급에 따라 살펴보면 다음과 같다(특수교육통계, 2019).

첫째, 특수학교의 학교급에 따른 발달장애학생 현황에서 중학교 과정의 특수학교에는 지적장애학생이 3,025명, 자폐성장애학생이 1,140명으로, 이를 종합하면 발달장애학생은 총 4,165명이다. 고등학교 과정의 특수학교에는 지적장애학생이 3,982명, 자폐성장애학생이 1,325명으로, 이를 종합하면 발달장애학생은 5,307명이다. 전공과 과정의 특수학교에 지적장애학생이 3,479명, 자폐성장애학생이 773명으로, 이를 종합하면 발달장애학생은 4,252명이다.

둘째, 특수학급의 학교급에 따른 발달장애학생 현황은 다음과 같다. 중학교 과정의 특수학급에는 지적장애학생이 7,119명, 자폐성장애학생은 1,012명으로 이를 종합하면 발달장애학생은 총 8,131명이다. 고등학교 과정의 특수학급에는 지적장애학생이 8,098명, 자폐성장애학생이 1,071명으로, 이를 종합하면 발달장애학생은 총 9,169명이다. 전공과 과정의 특수학급에는 지적장애학생이 191명, 자폐성장애학생이 21명으로 이를 종합하면 발달장애학생은 총 212명이다.

〈표 5〉 학교 유형, 학교급, 학년에 따른 발달장애학생 수 현황

| 학교 유형 | 장애 유형 | 전체 학생 수 | 중학교 |  |  |  | 고등학교 |  |  |  | 전공과 |  |  |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  | 소계 | 1 학년 | 2 학년 | 3 학년 | 소계 | 1 학년 | 2 학년 | 3 학년 | 소계 | 1 년차 | 2 년차 |
| 특수 학교 | 지적 장애 | 14,205 | 3,025 | 940 | 997 | 1,088 | 3,982 | 1,297 | 1,245 | 1,440 | 3,479 | 1,851 | 1,628 |
|  | 자폐성 장애 | 5,424 | 1,140 | 359 | 390 | 391 | 1,325 | 439 | 419 | 467 | 773 | 427 | 346 |
| 특수 학급 | 지적 장애 | 30,996 | 7,119 | 231 | 2,411 | 2,477 | 8,098 | 2,651 | 2,664 | 2,783 | 191 | 111 | 80 |
|  | 자폐성 장애 | 6,832 | 1,012 | 340 | 333 | 339 | 1,071 | 338 | 347 | 386 | 21 | 14 | 7 |
| 일반 학급 | 지적 장애 | 4,384 | 1,125 | 405 | 344 | 376 | 1,242 | 437 | 381 | 424 | - | - | - |
|  | 자폐성 장애 | 848 | 142 | 50 | 36 | 56 | 157 | 43 | 58 | 56 | - | - | - |

* 출처: 2019 특수교육통계(교육부, 2019)를 재구성하여 제시함.

셋째, 일반학급의 학교급에 따른 발달장애학생 현황은 다음과 같다. 중학교 과정의 일반학급에는 지적장애학생이 1,125명, 자폐성장애학생이 157명으로 이를 종합하면 발달장애학생은 총 1,282명이다. 고등학교 과정의 일반학급에는 지적장애학생이 1,242명, 자폐성장애학생은 157명으로 이를 종합하면 발달장애학생은 1,399명이다.

# 제 3 장

# 발달장애학생의 도전행동과 환경

46 1. 도전행동 개념과 양상
54 2. 도전행동 발생 현황 및 지원
59 3. 도전행동과 환경

# 1 도전행동의 개념과 양상

## 1) 도전행동에서의 '도전'의 의미

최근 문제행동, 부적응행동, 과잉행동 등의 용어 대신에 도전행동이라는 용어가 널리 활용되고 있다. '도전행동'이란 용어는 원래 미국의 the Association for Severe Handicaps에 의해 사용된 용어로, 장애인의 행동 문제 지원에 있어 그 초점을 개인이 아닌, 서비스 환경에 둘 것을 강조하기 위해 도입되었다. 여기서 말하는 '도전(challenge)'이란 전문가의 권위에 도전하는 것이 아니라 돌봄자, 전문가 집단이 한 개인의 행동의 원인과 그 의미를 이해하기 위해 필요한 효과적인 방법과 개별적인 행동에 대응하는 방법을 창의적으로 찾아야 한다는 것을 의미한다. 즉 이러한 방법을 찾아 지원에 적용함으로써 개인의 문제행동이 더 이상 이전과 동일한 기능을 발휘하지 못하거나 감소시킬 것을 전제한다고 있다(Royal College of Psychiatrists 외, 2007). 이에 서비스 조직은 개인이 보이는 행동상의 문제들에 관계없이 긍정행동개발(positive behavioural development)을 촉진하고, 당사자에게 해가 되는 행동(damaging behaviour)의 발생을 감소시키며, 당사자가 양질의 삶을 누릴 수 있는 접근방식을 찾기 위해 노력해야 하는 도전을 의미하는 것이다. 이처럼 '도전행동'이라는 용어는 개인의 고유한 특성뿐만 아니라 지원방식도 개인이 문제행동을 하는 데 영향을 주고 있음을 강조하려는 의도를 포함하고 있다.

영국 Royal College of Psychiatrists 외(2007, 2016)의 연구에서는 도전행동은 개인의 행동 자체가 아닌, 그 행동에 대한 서비스 조직 및 전문가의 대응에 따라 도전행동의 판정 여부가 달라질 수 있음을 제시한다. 즉, 발달장애인이 문제가 될 수 있는 행동을 하더라도 서비스 제공자가 이 행동에 적절히 대응할 수 있으면 해당 행동은 도전행동이라고 평가되지 않아야 하며 심각한 문제적 행동 또는 사회적으로 용납되지 않는 행동을 개인의 정신병리 문제로 보지 않고, 이를 대응하기 위해 서비스 내용 및 서비스 체계의 부재를 그 원인으로 보아야 한다는 것이다. 따라서 도전행동에 대한 의미있는 지원을 하기 위해서는 도전행동을 보이는 발달장애인을 비난하지 않고, 그를 둘러싼 환경의 변화를 통해 도전행동의 변화를 도모하려고 해야 함을 강조하고 있다. 이러한 관점에서 영국의 Challenging Behaviour National Strategy Group(2013)은 도전 행동 헌장(The Challenging Behaviour Charter)을 제시하고 있다. 특히 이 헌장에서는 도전행동을 보이는 발달장애인도 비장애인과 똑같은 권리, 기회, 지원에 대한 접근권을 보장할 것을 강조하고 있다.

〈표 6〉 도전행동을 보이는 발달장애인의 권리와 가치

1. 모든 개인은 보다 더 건강학 그들의 지역사회와 문화 안에서 차별받지 않고 존중받으며 인권을 행사할 수 있도록 지원되어야 한다.
2. 도전행동을 보일 위험에 있는 모든 아동의 권리 보장: 이들의 욕구도 구분되어야 하며, 조기개입 및 지원으로 이어져야 한다.
3. 모든 가족의 신체적 정신적 삶의 질을 유지할 수 있도록 적절한 지원을 받을 권리가 있다.
4. 모든 개인은 개별화된 지원과 서비스를 받을 권리가 있다. 이 지원과 서비스는 각 개인의 지원욕구에 대한 구체적인 이해를 기반으로 개발된 것이며, 개별화되고, 유연하며, 변화에 대응하는 것을 의미한다.
5. 모든 개인은 건강한 삶을 누릴 권리가 있으며, 이를 성취하기 위한 적절한 지원이 있어야 한다.
6. 모든 개인은 삶의 제 측면에서 타인과 똑같은 권리를 갖고 있다.
7. 모든 개인은 capable 환경을 조성하기 위해 필요한 지원과 서비스에 대한 권리가 있다. 이는 긍정행동지원, 증거기반의 접근의 원칙에 기반을 두며, 추가적인 전문적 개입, 개인의 욕구에 대한 대응도 이에 해당한다.
8. 모든 개인은 개입에 의해 어떤 방식으로든 다치거나, 해를 입거나, 모욕당하지 않을 권리가 있으며, 지원과 서비스는 이를 달성하기 위해 노력해야 한다.
9. 모든 개인은 선의(good)와 최신의 증거(up to date evidence)에 기반을 둔 지원과 돌봄을 제공받을 권리가 있다.

*자료: Challenging Behaviour National Strategy Group, 2013.

영국의 경우, 도전적 행동에 대한 법적 근거는 인권법(The Human Rights Act)과 UN 아동권리 협약(The United Nations Convention on the Rights of the Children)의 맥락에서 논의되었는데 이를 통해 종사자들에 의해 발생되는 장애인 학대에 관한 중요한 원칙들이 지정되었고, 이 지침의 이행을 통해 도전적 행동에 관한 인권 관점의 서비스를 강화 하고자 하였다(김미옥 외 2014, 2017, 재인용). 영국의 도전적 행동 관련 정책 아젠다를 살펴보면 다음과 같다.

〈표 7〉 영국의 도전적 행동 관련 정책 아젠다(Policy Agenda)

| | |
|---|---|
| **도전적 행동 지원에 관한 정책** | 1. 서비스 공급자의 법적 책임은 무엇인가? 그리고 어떤 법적 보호가 도전적인 행동을 나타내는 서비스 이용자에게 제공되어야 하는가?<br>2. 강제적인 신체적 개입의 사용 또는 비사용에 대한 결정에 맞서는 서비스의 가치와 윤리적 기준은 무엇인가?<br>3. 예방 전략과 대체적인 접근을 통해 도전적 행동에 대한 강제적인 신체 개입의 사용이 어떻게 최소화 될 수 있는가?<br>4. 도전적 행동에 대한 지원이 항상 서비스 이용자의 최고의 관심 영역 내에서 사용되도록 보장하기 위해 어떤 단계가 취해질 것인가?<br>5. 도전적 행동에 대한 지원을 사용할 때 서비스 이용자, 직원 및 대중들과 관련된 위험은 무엇인가? 그리고 어떻게 이러한 것들을 최소화 할 수 있는가? |

|  |  |
|---|---|
|  | 6. 도전적 행동 지원이 서비스 이용자의 안녕 또는 안전 문제를 일으키지 않고 어떻게 사용될 수 있는가?<br>7. 서비스 관리자들은 정책이 적절하게 시행되도록 보장하기 위해 무엇을 할 수 있는가?<br>8. 고용주와 관리자들은 직원에 대해 어떤 책임을 가지는가?<br>9. 바람직한 실천의 개발을 위해 직원 교육이 어떻게 도움이 될 수 있는가? |
| **법률과 도전적 행동에 대한 강제적인 신체적 개입** | 1. 기관의 서비스는 성인 또는 아동들의 도전적 행동에 대한 강제적인 신체 개입의 사용에 찬성하는가? 만약 그렇다면, 당신은 형사법과 시민법의 양 측면에서 정당성을 제공할 수 있는가?<br>2. 도전적 행동에 대한 강제적인 신체 개입의 사용은 지침 및 정부 부처와 규제단체에 의해 제시된 바람직한 실행에 따라 일관성을 유지하는가?<br>3. 강제적인 신체 개입이 항상 개별 서비스 이용자의 최상의 이익 내에서 사용됨을 보증하기 위한 절차가 마련되어 있는가? |
| **폭력과 공격성의 방지** | 1. 어떤 이용자들이 폭력적 또는 무모한 행동을 표출하기 쉬운가?<br>2. 각 서비스 이용자들을 위해서:<br>● 도전적 행동을 발생시키는 환경은 무엇인가?<br>● 도전적 행동을 발생시키는 개인적 요인은 무엇인가?<br>● 폭력과 공격성의 자극제가 무엇인가?<br>3. 각각의 서비스 이용자에게 쓰인 일차적 예방 수단은 무엇인가?<br>4. 각각의 서비스 사용자에게 쓰인 부차적 예방 수단은 무엇인가?<br>5. 발생한 심각한 도전적 행동에 대응하기 위한 계획된 전략이 있는가? |
| **도전적 행동과 위험평가** | 1. 도전적 행동에 대응하기 위한 강제적인 신체 개입이 최근에 사용되었으며, 직원 구성원에 의해 사용되도록 승인되었는가?<br>2. 각각의 절차를 사용하는 것과 관련된 잠재적인 위험요소는 무엇인가?<br>3. 도전적 행동에 대한 강제적인 신체 개입이 사용될 때, 누가 위험에 처하게 되는가?<br>4. 도전적 행동에 대한 강제적인 신체 개입이 서비스 이용자, 직원 및 대중 구성원에게 적대적인 결과를 가져올 가능성을 축소하기 위해 어떤 방법이 행해졌는가? |
| **위험의 최소화 및 서비스 이용자의 안녕 증진** | 1. 도전적 행동에 대한 지원의 모든 경우에 합당한 힘이 최소화하여 사용되도록 보증하기 위해 어떤 방법이 행해졌는가?<br>2. 서비스 이용자의 최상의 이익이 되는 지원을 보증하기 위해 어떻게 모니터 되었는가?<br>3. 도전적 행동에 대한 지원을 받는 서비스 이용자들이 얼마나 자주 검토되고, 대안적인 접근법들이 충분히 탐색되는 것을 보증하기 위해 어떤 절차가 취해지는가?<br>4. 도전적 행동에 사용된 강제적인 신체 개입이 통증의 원인이 되지 않도록 보증하기 위해 어떤 방법들이 취해졌는가?<br>5. 잠재적인 위험요소를 평가하고 재평가하기 위해, 그리고 위험을 관리하기 위해 어떤 방법이 취해졌는가?<br>6. 강제적인 신체 개입에 노출되는 서비스 이용자들은 사건에 즉각적으로 뒤따르는 고통의 징후에 대한 평가를 받는가? 그리고 만약에 고통 또는 상해의 증거가 있을 경우 어떤 방법이 취해지는가? |
| **책임 관리** | 1. 도전적 행동에 대한 지원을 사용함에 있어, 직원들에게 지표가 되는 정책이 있는가?<br>2. 기관의 직원들은 도전적 행동에 대한 지원의 사용과 관련이 있는 정책의 내용에 완전히 정통한가?<br>3. 직원들과 서비스 이용자들, 부모와 대변인들은 정책의 내용에 대해 상의해 왔는가?<br>4. 도전적 행동을 나타내는 이용자에게 서비스를 제공하는 책임을 공유하는 다른 조직과 상의해 왔는가?<br>5. 발달장애인을 위한 신체적 개입 안내와 관련된 문서화된 지침이 있는가?<br>6. 도전적 행동에 대한 지원의 사용을 기록하기 위해 어떤 방법이 사용되었는가? 이러한 정보는 실천을 향상시키기 위해 어떻게 사용되었는가?<br>7. 서비스 이용자, 그들의 가족들 및 대표자들이 이의 절차를 어떻게 사용하는가?<br>8. 조직 내 자원의 관리는 강제적인 신체적 개입의 사용에 어떻게 영향을 미치며 그것은 어떻게 향상될 수 있는가? |
| **직원에 대한 고용주의 책임** | 1. 직원에 대한 고용주의 책임이 정책 문서에 안전하고 적절하게 묘사되어 있는가?<br>2. 도전적 행동에 대한 지원의 사용으로부터 발생한 직원의 상해 또는 정신적인 고통을 입은 경우에 직원에게 지원되는 보상은 무엇인가?<br>3. 바람직한 실천을 모니터하고 도전적 행동 관련 사건을 보고하도록 직원들이 어떻게 격려를 받는가? |
| **직원 훈련 도전적** | 1. 조직은 도전적인 행동을 표출하는 서비스 이용자와 함께 일하는 직원을 위한 훈련 프로그램을 제공하는가?<br>2. 훈련을 담당하는 교육관은 적절한 경험과 자격을 갖추었는가?<br>3. 적절한 경험 및 훈련을 갖춘 직원들이 도전적인 행동 관련 사건에 대응할 수 있다는 것을 보증하기 위한 준비는 무엇인가? |

※ 출처 : British Institute of Learning Disabilities(2002). Guidence for Restrictive physical Interventions., 김미옥 외(2017), p71-72에서 재인용함

초창기인 1970년에는 지방자치단체(Local Authority Section 7)와 사회서비스법(Social Service Act) 7항에 서비스 제공자에 의한 장애인의 학대에 대한 내용을 구체적으로 명시하기 시작하였고, 1993년 보건부(Department of Health) 지침과 1996년 교육법 550항(Education Act Section 550)에서 발달장애 및 자폐스펙트럼 장애 등의 심각한 행동장애를 가진 사람들의 요구에 맞춘 지원(도전적 행동 통제 및 제지를 위한 힘의 사용)을 위한 권고를 제시하였다. 또한 아동법(The Children Act, 4권 복지시설)에서 '바람직한 지시와 훈련'이라는 맥락 하에 발달장애인의 도전적 행동에 대한 제지, 붙들기 등 신체적인 접촉의 사용에 대한 종합적 지침과 규정을 정리하였다. 지침서에는 복지시설 환경에서 발달장애인의 도전적 행동과 관련된 서비스 제공자의 신체적 개입은 거의 사용되지 말아야 하며, 단지 자신이나 타인에게 상해를 입히는 경우, 또는 소유물을 심각하게 훼손하는 것을 막기 위해 적절히 사용 되어야 한다고 권고하고 있다(1.82절).

이후 보건부에서 학습장애 또는 자폐증을 가진 성인의 돌봄에 관련된 지침인 '비밀은 없다(No Secrets)'와 사회복지 직원에 대한 폭력 특별 대책위원회의 보고서인 '안전한 장소: 사회복지사에 대한 폭력 투쟁'(A Safer Place : Combating Violence Against Social Care Staff)에서 도전적 행동 지원에 관련된 구체적인 지원 내용을 언급하고 있다. 특히 영국은 학습장애인이나 발달장애인을 지원하는 특정 연구소인 BILD(British Institute of Leaning Disability)를 설립하여 교육부나 보건부에서 도전적 행동과 관련된 지원과 모범적인 정책을 만들도록 위임하고 있으며, BILD에서는 도전적 행동 지원을 위한 모델과 정책 개발, 도전적 행동으로 인한 위험 사정, 도전적 행동 지원 교육 등을 지속적으로 시행하고 있다.

인권법과 시민법으로부터 시작된 도전적 행동에 대한 논의는 지속적으로 제기되고 있으며, 이는 정책 아젠다로 확장되는 모습이다. 도전적 행동을 위한 정책은 발달장애인의 권리, 선택, 독립을 강조하며, 도전적 행동을 지원하는 모든 서비스는 그들의 자립과 선택을 증진시키고, 개개인의 성장과 안녕을 위한 기회를 최대화 할 수 있는 환경 확립에 최고의 목적을 둔다. 또한 도전적 행동 지원의 원칙과 관련하여 각각의 아젠다를 제시하여 철저히 서비스에 적용할 수 있도록 관리하고 있으며, 발달장애인뿐만 아니라 서비스를 지원하는 직원에 대한 책임도 명시하고 있다. 따라서 모든 장애인 지원 기관은 이 아젠다에 근거하여 도전적 행동 지원에 대한 정책을 마련하도록 권고하고 있다. 이러한 정책 아젠다들은 인권관점에 기반하여 도전적 행동 지원에 대한 정책과 제도가 마련되어야 할 필요성을 제시해준다.

### 2) 도전행동의 개념

도전행동은 기존에 문제행동(problem behavior), 행동장애(behavior disorder), 이상행동(abnormal behavior), 일탈행동(aberrant behavior), 역기능적 행동(dsyfunctional behavior), 부적응 행동(maladaptive behavior) 등으로 사용해왔던 용어의 대체용어로(Emerson and Einfeld, 2011) 최근 활용되고 있다. 해외에서는 도전행동을 그 기준에 따라 다양하게 정의하고 있다.

첫째, 도전행동을 ‘행동의 양상과 결과’를 중심으로 정의하는 것이다. Emerson et al.(1988)은 도전행동을‘개인과 타인의 신체적 안전이 심각한 위험에 처해지거나 혹은 지역사회 시설을 이용하는데 중대한 제한이 있거나 접근을 불가능하게 만드는 행동’으로 정의하고, 행동의 강도, 빈도, 기간을 고려하여 도전행동을 명명할 것을 제시하였다. 이에 Qureshi와 Alborz(1992)도 도전행동을 정의할 때 행동이 심각한 피해 또는 상해를 일으키고, 1주에 한번 이상 발생하며, 매일 일정 시간 이상 일어나는 경우를 조건으로 하였다. 즉, 우려되는 행동이라 할지라도 발생 빈도가 낮고, 낮은 강도의 수준이며, 오랜 기간 지속되지 않을 경우 도전행동으로 판단해서는 안 된다는 것이다.

둘째, 도전행동을 ‘대상과 영역’을 중심으로 정의하는 것이다. 영국 보건부(Department of Health, 1992)에서 발간한 만셀 보고서에서는 도전행동을 자해, 타해 행동을 보이는 최중증 발달장애인 뿐만 아니라 정신과 질환을 진단받은 경증 발달장애인, 그리고 방화, 성범죄 등 범법행위를 한 사람들까지 포함하는 등 도전행동의 범위를 확대하여 해석하고 있다. 그리고 이러한 행동의 강도와 심각성은 상황에 따라 매우 다양하게 나타난다고 보며, 결과적으로 자신 또는 타인의 건강 및 안전과 개인의 삶의 질에 상당히 심각한 영향을 미치는 행동으로 정의하였다. 관련하여 Worcester(2005)는 표면적으로 드러난 것과 관계없이 일상의 사회적, 학업적, 의사소통, 적응적 기능 측면에서 손상된 결과를 가져오는 모든 행동이라고 보았다.

셋째, 도전행동을 ‘구체적인 행동유형으로’ 정의하는 것이다. Gates(1996)는 서비스 제공자를 포함하여 관련 사람들이 도전행동을 쉽게 판단하기 위한 구체적 행동 목록의 필요성을 강조하였다. 이에 Nihira et al.(1993)은 자해, 폭력, 반항, 정형화된 행동, 기이한 버릇, 비정상적 성적행동, 부적절한 상호작용 방식 등이 포함된 ‘행동체크리스트(behavioral checklist)’를 제시하기도 하였다. 또한 Wolverson(2006)은 손 물기, 머리 잡아당기기, 배설물 먹기 등 발달장애인의 자해 행동을 구체적으로 언급하였으며, Powell et al.(2003)은 도전행동을 또래나 성인과 친사회적 상호작용이나 학습을 방해하는 행동으로 정의하고, 성질부림, 신체적 공격성, 언어적 공격성, 무반응, 기물파손, 상동행동, 자해, 위축, 기성울음으로 구체화하였다. 이와 같이 도전행동은 일반적으로 자신 혹은 다른 사람들에게 위협이 되거나 해가 되는 행동을 의미하지만, 아직까지 도전행동을 개념화하는 다양한 관점과 시도가 진행되고 있음에도 뚜렷하게 합의된 내용은 없다.

한편, 국내의 사회복지영역에서는 국내에서는 사회복지영역에서는 최근에 주로 도전행동이라는 용어로 정리되어 활용되고 있으나(김미옥 외, 2019), 특수교육 현장에서는 문제행동이나 위기행동 등의 용어가 혼용되어 사용되고 있다. 여기서 문제행동은 “장애학생들이 학교나 가정에서 보이는 여러 가지 문제를 야기하는 정서적 또는 행동 상의 어려움”으로 정의하고, ‘일반적 수준의 행동 문제’, ‘일시적 위기행동’, ‘집중적인 관리가 필요한 행동’ 등 세 가지 수준으로 구분하고 있다(인천광역시교육청, 2019).

〈표 8〉 특수교육 기관에서 제시하는 문제행동의 세 가지 수준

| 구분 | 정의 |
|---|---|
| 일반적 수준의 행동 문제 | 소극적인 문제행동으로 타인에게 혼란을 주지 않거나 혼란을 주더라도 미미한 정도의 문제 |
| 일시적 위기 행동 | 순간적으로 본인이나 타인에게 위협이 되거나 기물을 파손시킬 가능성이 있는 행동 |
| 집중적인 관리가 필요한 행동 | 반복적이거나 간헐적으로 위기 상황을 야기하며 자신과 타인에게 지속적으로 위협을 가하는 행동 |

※ 출처: 인천광역시교육청, 2019.

위 세 가지 구분 중 일시적 위기 행동과 집중적인 관리가 필요한 행동은 상대적으로 심한 행동으로 분류될 수 있고, 즉각적인 개입이 필요한 수준이라 볼 수 있다. 처음에는 일반적 수준의 문제행동일지라도 적절한 개입과 지원이 제공되지 않을 경우 그 행동은 상황이나 시간에 따라 악화될 수 있으며, 교사 및 학생 자신, 다른 학생에게 위협이 될 수 있는 심각한 위기행동이 될 수 있다(인천광역시교육청, 2019). 특수교육 기관에서는 이러한 수준의 행동을 위기행동이라 칭하고, “장애학생 본인과 주변 사람(예: 교사, 특수교육 실무사, 다른 학생들 등)의 신체적, 심리적 안전에 위협이 되는 심각한 문제행동으로 이 행동에 대한 즉각적인 조치와 많은 관심이 요구되는 행동”(인천광역시교육청, 2019; Stevenson, 2018)으로 정의하고 있다. 이러한 위기행동은 학생 자신 또는 타인에 대한 폭력이나 자해, 기물 파손 등 다양한 형태로 나타날 수 있으며, 학생의 위기행동에 대한 적절한 중재와 관리 계획이 요구된다고 본다.

특수교육현장에서는 도전행동, 위기행동, 문제행동 등의 용어가 혼용되어 사용되고 있어서, 이에 대한 검토가 함께 이루어져야 함을 알 수 있다. 이 연구에서도 도전행동이라는 용어를 사용하되, 도전행동에 대한 개념 설명 및 문제행동이나 위기행동과 관련된 문헌 검토,

관련된 특수교육 현장의 실태를 함께 파악하고자 하였다. .

### 3) 도전행동의 양상

도전행동의 양상은 여러 학자에 의해 다양하게 제시되고 있다. Emerson(1988)은 도전행동의 구체적 형태로 공격, 기물 파괴, 자해, 정형화된 습관, 개인에게 해를 끼칠 수 있는 행동(예: 먹을 수 없는 물건 먹기), 종사자나 돌보는 사람에게 도전적인 행동(예: 거부, 소리 지르기, 잠 안 자기, 과잉행동), 대중에게 불쾌한 행동(예: 반추, 얼굴 온몸을 문지르거나 부딪치기) 등을 제시하였다. Nihira 등(1993)은 도전행동에 대한 구체적 행동을 독특한 버릇에서부터 폭력, 파괴 등 자·타해 행동까지 체크리스트 형태로 제시하였으며, Wolverson(2006)은 발달장애인의 도전행동 중 많은 비중을 차지하고 있는 자해 행동의 구체적 양상을 제시하였다.

Garry와 Joseph(2011)은 모든 도전행동을 행동결핍과 행동과잉이라는 2가지 유형으로, Kaufman(2013)은 문제행동을 공격적이고 반사회적인 행동, 부적절하고 미성숙한 행동, 인격 장애의 3가지 유형으로 분류하여 구체적 행동을 제시하였다.

Bambara와 Kern(2005)은 문제행동을 자신이나 타인의 신체에 상처를 내는 파괴적 행동, 즉각적으로 자기 또는 다른 사람을 해롭게 하지는 않지만 지속되면 학습과 긍정적 상호작용에 악영향을 주는 방해 행동, 학습이나 사회적 상호작용에 직접적으로 방해되지는 않지만 사회적 수용을 어렵게 하거나 자신의 이미지에 부정적 영향을 주는 가벼운 방해 행동 등 3가지로 구분하여 설명하고 있다. 이와 같이 도전행동의 양상에는 전문가별로 개인의 수준에서 심하지 않은 행동에서부터 개인 또는 타인에게 위해가 되는 심한 행동까지 다양한 유형들이 포함되어 있다.

〈표 9〉 도전행동의 양상

| 구분 | | 구체적 예시 |
|---|---|---|
| Nihira et al(1993) | | - 폭력, 부적절한 방식의 대인관계, 파괴, 허용되지 않는 또는 이상한 습관, 반항, 과도한 운동, 불신, 성적 탈선 행동, 틀에 박힌 행동, 자해, 독특한 버릇, 심리적 장애 등 |
| Wolverson(2006) | | - 자신의 머리를 잡아당김, 자기 유도 구토, 구토 후 재 섭취, 음식이 아닌 것이나 용변을 먹음, 피부 파기, 상처파기, 귀, 입, 눈, 코, 성기 및 항문 파기, 손을 물기, 머리와 얼굴 때리기, 발로 차기, 무릎으로 얼굴과 가슴 가격하기, 신체 부위를 딱딱한 표면에 부딪히기 등 |
| Garry and Joseph (2011) | 행동 결핍 | - 말을 분명하게 하지 않고 다른 아이들과 어울리지도 않음. 과제를 끝까지 하지도, 집안일을 돕지도, 바깥에 나가지도, 고민에 대해 부모와 의논하지도 않음.교통신호를 지키지도, 다른 사람의 호의와 친절에 감사표현도, 다른 사람과의 약속도 지키지 않음 등 |
| | 행동 과잉 | - 심하게 짜증을 내고 식사 시 음식을 바닥에 내동댕이치며 TV 리모컨을 자꾸 만지작거림. 어른들의 대화에 자주 끼어들고 욕설을 함. 손톱을 계속 물어뜯고 부정적인 생각을 하며 불안해 함 등 |
| Kaufman (2013) | 공격적 반사회적 행동 | - 친구들을 통제하려고 함, 소유권이나 규칙에 대하여 공격성을 보임, 과도한 주의를 요구함, 건방지고 불복종적이고 부정적임, 이기적이고 질투가 심하고 과잉행동을 나타냄, 과도한 말을 지나치게 함, 울화가 있음, 불신과 비난의 성향이 강함, 난폭한 말, 저주, 욕설을 심하게 함 등 |
| | 부적절하고 미성숙한 행동 | - 부주의하고 과제를 미완성함, 금방 잊어버리고 기억하지 못함, 지시에 잘 따르지 못함, 과제 이해능력이 부족함, 주의가 산만함, 동기가 결여되어 있고 무감각함 등 |
| | 인격 장애 | - 지나치게 까다롭고 예민함, 항상 슬픔에 잠겨있음, 자신감이 결여되어 있고 실패를 매우 두려워함, 자기감정을 적절하게 표현하지 못함, 집단 활동을 기피함, 새로운 상황이나 어려운 과제는 회피함 등 |
| Bambara and Kern(2005) | 파괴적 행동 | - 다른 사람의 몸을 꼬집기, 자신의 얼굴을 할퀴기, 때리거나 발로 차거나 깨물기 등 |
| | 방해 행동 | - 물건 망가뜨리기, 옷이나 책 찢어버리기, 학교 규칙 어기기 등 |
| | 가벼운 방해 행동 | - 이유 없이 손뼉치기, 몸을 좌우로 계속 흔들기, 제자리에서 빙글빙글 돌기 등 |

※ 자료: Nihira et al., 1993; Wolverson, 2006. Garry and Joseph, 2011. Kaufman, 2013. Bambara and Kern, 2005.

한편, 최근 특수교육 관련 문헌에서 제시하고 있는 도전행동의 양상을 살펴보면, 크게 가벼운 행동문제, 심각한 행동문제 등 행동의 수준에 따라 구분하여 설명하고 있다(인천광역시교육청, 2019). 가벼운 행동문제에는 반항/불손/불순응, 산만한, 부적절한 신체적 접촉 등이 포함되며, 심각한 행동에는 욕설, 수업 방해가 되는 산만함, 지속적인 괴롭힘 등이 포함된다.

〈표 10〉 특수교육 기관 내 발달장애 학생의 도전행동의 양상(예시)

| 가벼운 행동 | 심각한 행동 | |
|---|---|---|
| - 반항/불손/불순응 | - 심각한 욕설 | - 개인 소지품/교실물건 파손 |
| - 산만함 | - 심각한 반항/불손/불순응 | - 절도 등 |
| - 놀림/약 올리기 | - 수업 방해가 되는 산만함 | |
| - 부적절한 언어 | - 싸움/신체적 공격 | |
| - 부적절한 신체적 접촉 | - 지속적인 괴롭힘 | |
| - 다른 사람 물건 남용 등 | - 거짓말 | |

※ 출처: 인천광역시교육청, 2019.

## 2 도전행동 발생 현황 및 지원

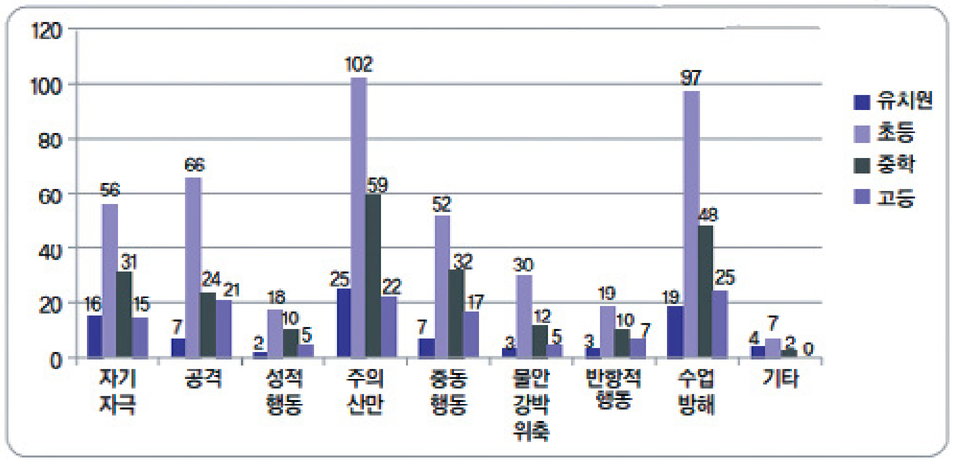
### 1) 도전행동 발생 현황

도전행동은 여러 장애유형 중 발달장애인과 밀접한 관련이 있다. 선행연구에 따르면 발달장애인이 도전행동을 보이는 비율은 10%에서 17%로 다른 장애유형보다 높은 비율을 차지하고 있는 것으로 나타났다(Wolverson, 2012). 특히 자해행동의 경우, 발달장애인의 50%가 갖고 있는 것으로 나타났다(Borthwick-Duffy, 1994).

발달장애인에게 나타나는 도전행동의 구체적 양상을 살펴보면, 아동기와 15세에서 34세 사이에 도전행동이 가장 많이 발생하다가 그 이후 감소하는 것으로 나타났다. 그리고 공격, 파괴 및 자해 행동의 경우, 장애 정도가 중증일수록 더 많이 나타나며, 남성이 여성보다 도전행동을 더 많이 보이는 것으로 조사되었다(Moss et al., 2000). 또한 발달장애인이 의사소통에 어려움이 있거나 추가적 손상이 있고, 특정 행동을 수반하는 경우 도전행동이 더 많이 나타났다(Borthwick-Duffy, 1994). 마지막으로 발달장애인이 정신과적 질환을 가지는 경우(Priest and Gibbs, 2004)와 거주시설에서 생활하고 있는 장애인일수록 도전행동이 더 많이 발생하는 것으로 조사되었다(Bruininks et al., 1995).

이처럼 발달장애인이 다른 장애유형보다 도전행동을 많이 보이는 이유에 대해 다양한 원인들이 제기되고 있다. Qureshi(1993)는 발달장애인이 효과적으로 의사소통을 하는 능력, 의미 있는 관계를 형성하는 능력, 삶을 전반적으로 통제할 수 있는 능력, 의사소통과 관련된 지식이나 기술, 주변의 지지가 부족한 이유를 제시하였다.

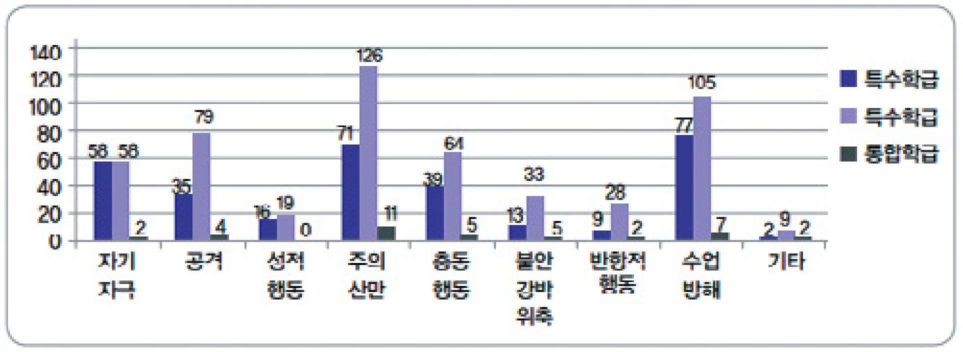
현재 특수교육 기관에서 도전행동을 보이는 장애 학생에 대한 전반적인 현황을 파악하기 위해 시행되는 조사는 부재하다. 일부 선행연구를 통해 관련 현황을 살펴보면, 김우현(2011)은 특수학교에 근무하는 교사들 중 86.5%가 장애학생의 공격행동으로 인한 상해를 입은 적이 있다고 하였고, 이소정(2014)은 서울지역 지적장애 및 정서장애 특수학교에 근무하는 특수교사 334명을 대상으로 한 조사연구에서 특수교사의 82.8%가 학생으로 인한 상해 경험을 가지고 있으며, 26.3%는 10회를 초과하는 상해 경험이 있다고 보고하였다. 이러한 결과는 일반학교 교실 내 폭력 현황을 조사한 연구(장준오, 2012)에서 일반교사들의 0.9%가 신체적 폭행을 경험하였다고 보고한 것에 비하면 매우 심각한 수준임을 추정할 수 있다.



※ 출처: 부산광역시교육청, 2014.

〔그림 2〕 학교 급에 따른 도전행동 유형

부산광역시교육청(2014)은 109명의 교사를 대상으로 수업 중 많이 나타나는 도전행동의 유형을 조사한 결과, 먼저 학교급별로는 중학교의 경우 '주의 산만한 행동', '수업 방해 행동' 등이 높은 비율을 나타냈으며, 고등학생의 도전적 행동에는 '수업 방해 행동', '주의 산만 행동', '공격행동' 순으로 높은 비율을 보였다.



※ 출처: 부산광역시교육청, 2014.

〔그림 3〕 학급배치에 따른 도전행동 유형

학급배치에 따라 도전행동 유형의 발생 빈도 차이를 살펴본 결과, 특수학교에서는 77명

의 교사가 '수업 방해 행동'이 가장 많이 나타난다고 응답하였고, 특수학급과 통합학급에서는 '주의산만 행동'의 빈도가 많다고 응답하였다.

## 2) 도전행동에 대한 지원

발달장애인의 도전행동에 대한 지원은 초기에는 행동을 일시적으로 중단하고 피해를 최소화하기 위해 분리를 통한 중재 혹은 제재를 가하는 신체적 개입(Hall and Belfiore, 1997)이 주를 이루었다. 그러나 이러한 지원방법은 최근에는 보다 인권 친화적이며 긍정적 행동지원으로 그 패러다임이 변화하고 있다(Brown et al., 2008).

현재 국내 특수교육 현장에서 논의되고 있는 도전행동에 대한 개입방법은 크게 신체적 개입, 약물치료, 긍정적 행동지원 등이 있다. 신체적 개입은 도전행동에 대응하기 위해 이용자의 움직임이나 이동 등을 신체적으로 일부 또는 전체적으로 제약하는 방법(Hollins and Paterson, 2009)이며 약물치료는 행동의 증상을 완화시키거나 치료하기 위해 항정신성 약물 등을 처방하는 것을 말한다. 현재 도전행동을 보이는 장애인의 50-60%가 정신과 약물을 복용하는 것으로 나타나고 있는데, 다른 개입방법에 비해 용이하고 비용이 저렴하여 부작용을 고려하지 않은 체 항정신성 의약품 투약이 손쉽게 이루어지고 있다(이동석 외, 2016; Emerson and Einfeld, 2011). 마지막으로 긍정적 행동지원은 1980년 중반에 발달장애인의 심각한 문제 행동을 다루기 위한 새로운 행동접근으로 강압적인 행동수정의 대안으로 등장하였다. 긍정적 행동지원은 인간중심 계획에 가치를 두고 통합에 대한 관점으로 도전적인 행동의 원인을 파악하고, 그러한 행동이 왜 발생하는지에 대한 가설에 따라 개인의 사회적, 환경적, 문화적 배경에 적합한 종합적인 중재를 고안하는 접근방법이다.

한편, 최근 장애인의 인권이 강조되면서 도전행동을 지원하는 개입방법은 장애인의 존엄성과 독립을 존중하고, 무엇보다 그들의 성장과 정서적 안녕을 위한 것이어야 한다(김용득 외, 2011; BILD, 2010: 김미옥 외, 2015:2018)는 것이 강조되고 있다. 도전행동에 대한 과도한 개입은 발달장애인들에게 상해를 일으키기도 하고 법적인 문제를 야기할 수 있기 때문이다. 따라서 도전행동에 대한 적절한 지원을 위해서는 다음과 같은 가치들이 필수적으로 수반되어야 한다(김미옥 외, 2014).

이에 도전행동에 대한 지원은 발달장애인의 존엄성과 독립이 존중되어야 하고, 자기결정과 참여가 이루어져야 한다. 또한 지원의 모든 내용들은 발달장애인에게 학습의 경험이 되어야 하며, 그들의 성장과 정서적 안녕을 위한 것이어야 한다(BILD, 2010; 김용득 외, 2011).

이를 위해서는 단순히 문제가 되는 행동만을 소거하는 것이 아니라 모든 일련의 지원과정이 궁극적으로 발달장애인의 성장에 도움이 되는 방향으로 설계되고 실천되어야 한다.

## 3) 특수교육기관에서의 도전행동 지원

최근 특수교육 기관에서도 도전행동을 보이는 장애 학생을 위해 다양한 중재방법을 개발·적용하고 있다. 각 지역 교육청 단위에서 행동 문제를 가지고 있는 장애 학생을 적절하게 중재하고 지원하기 위해 교사를 대상으로 관련 교육들이 진행되고 있으며, 일관되고 체계적인 개입을 위해 매뉴얼 개발하여 보급하고 있다(부산광역시교육청, 2014; 인천광역시교육청, 2019).

부산광역시교육청(2014)은 도전행동을 보이는 장애 학생을 위해 행동의 주요 원인별로 크게 사회적 기술의 부족으로 인한 문제행동, 의사소통의 어려움으로 인한 문제행동, 학업 성취의 어려움으로 인한 문제행동으로 구분하여 적절한 중재방법을 제시하고 있다.

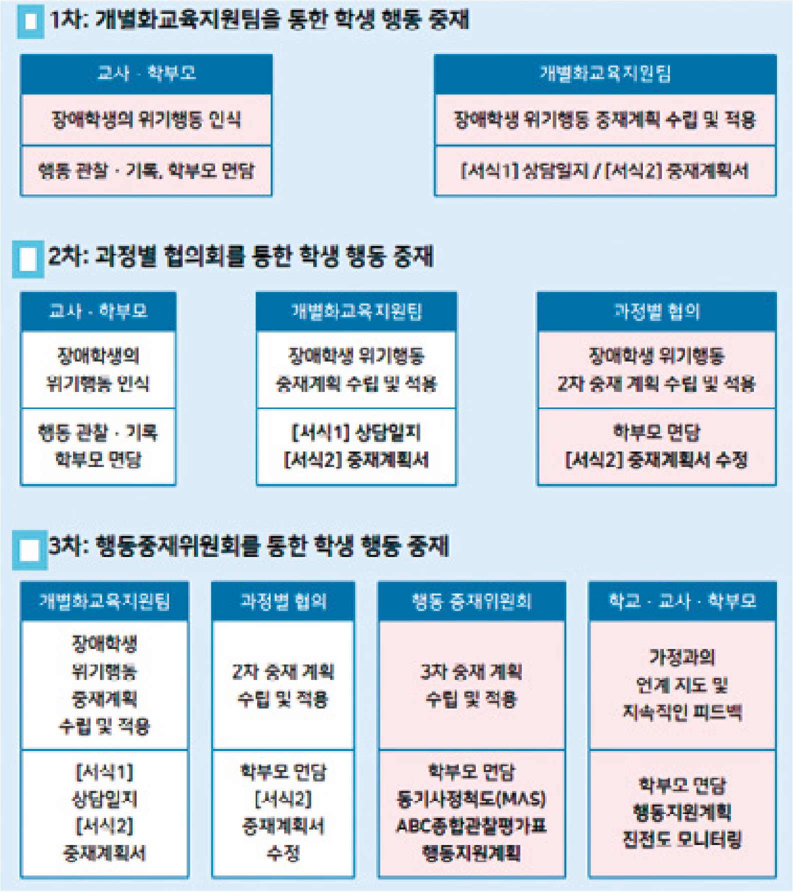
〈표 11〉 도전행동의 주요 원인별 중재 방법(부산시교육청, 2014)

| 행동 원인 | 중재방법 | |
|---|---|---|
| **사회적 기술의 부족으로 인한 문제행동** | 놀이중심전략 | - 사회적, 상징적 놀이 목록을 확장하여 학생들 사이의 상호 즐거움과 상호작용적인 놀이를 촉진하는 중재 |
| | 사회적 상황 이야기 | - 특정 사회적 상황과 관련된 분명한 사회적 단서와 적절한 반응을 설명해 주는 개별화된 인지적 중재 방법 |
| | 사회적 의사결정 전략 | - 1단계는 사회적 분석, 2단계는 상황-선택-결과-선택-전략-모의 연습, 3단계는 멈추고, 관찰하고, 생각하고, 행동하기 등 단계별로 중재하는 방법 |
| **의사소통의 어려움으로 인한 문제행동** | 그림 교환 의사소통 체계(PECS) | - 실제 생활에서 학생 자신의 생각, 욕구와 감정을 표현하기 위해 그림을 사용하여 의사소통하는 방법 |
| | 우발(우연) 교수(IL) | - 학생의 관심과 동기를 기초로 일상적인 활동 중에 지도 |
| | 비연속 개별시도 교수(DTT) | - 특정 기술을 가르치기 위해 구조화된 교수 환경 내에서 'ABA' 원리를 강력하게 적용하는 것으로 학생들이 지시하면 반응하지만 지시하지 않으면 반응하지 않는 것을 가르치는 중재 |
| | 공동행동일과(JARs) | - 학생이 언어를 사용할 수 있는 기회를 지원하고 증가시키기 위하여 학생의 환경을 구성하는 방법 |
| | 중심축 반응훈련(PRT) | - 다양한 목표행동에 영향을 미치는 중심 영역에 교육적 기법을 적용하는 방법(주요영역: 의사소통) |

| 행동 원인 | 중재방법 | |
|---|---|---|
| | 기능적 의사소통 훈련(FCT) | - 문제행동과 동일한 기능을 가진 대체행동을 교수하여 훈련하는 방법 |
| **학업성취의 어려움으로 인한 문제행동** | 구조화된 교수 (TEACCH) | - 물리적 구성, 시각적 일과표, 작업 시스템, 과제 구성의 요소들을 조절하여 교수하는 방법 |
| | 인지행동 수정(CBM) | - 자신의 행동과 성취를 조절하고 적절하게 자기-강화를 적용하도록 교수하는 것을 목표로 하는 방법 |

※ 출처: 부산광역시교육청, 2014.

예를 들어 의사소통의 어려움으로 인한 문제 행동의 경우에는 학생이 자신의 생각, 욕구와 감정을 표현하기 위해 그림을 사용하는 의사소통을 하는 환경을 조성한다거나 학업성취의 어려움으로 인한 문제행동은 물리적 구성, 시각적 일과표, 과제 구성의 요소들을 조절하는 구조화된 교수법을 사용하도록 제시하고 있다.


1차: 개별화교육지원팀을 통한 학생 행동 중재
교사 · 학부모
장애학생의 위기행동 인식
행동 관찰 · 기록, 학부모 면담
개별화교육지원팀
장애학생 위기행동 중재계획 수립 및 적용
[서식1] 상담일지 / [서식2] 중재계획서
2차: 과정별 협의회를 통한 학생 행동 중재
교사 · 학부모
장애학생의 위기행동 인식
행동 관찰 · 기록 학부모 면담
개별화교육지원팀
장애학생 위기행동 중재계획 수립 및 적용
[서식1] 상담일지 [서식2] 중재계획서
과정별 협의
장애학생 위기행동 2차 중재 계획 수립 및 적용
학부모 면담 [서식2] 중재계획서 수정
3차: 행동중재위원회를 통한 학생 행동 중재
개별화교육지원팀
장애학생 위기행동 중재계획 수립 및 적용
[서식1] 상담일지 [서식2] 중재계획서
과정별 협의
2차 중재 계획 수립 및 적용
학부모 면담 [서식2] 중재계획서 수정
행동 중재위원회
3차 중재 계획 수립 및 적용
학부모 면담 동기사정척도(MAS) ABC종합관찰평가표 행동지원계획
학교 · 교사 · 학부모
가정과의 연계 지도 및 지속적인 피드백
학부모 면담 행동지원계획 진전도 모니터링

※ 자료: 부산광역시교육청, 2014.

〔그림 4〕 특수교육 기관의 위기행동 단계별 중재 절차 및 방법

인천광역시교육청(2019)의 경우에는 장애 학생의 위기 행동 발생 시 중재 단계를 제시하고 있는데, 1차 개별화교육지원팀을 통한 학생 행동 중재, 2차 과정별 협의회를 통한 학생 행동 중재, 3차 행동중재위원회를 통한 학생 행동 중재 등 단계별 중재방법을 제시하고 있다.

## 3 도전행동과 환경

### 1) 도전행동과 환경과의 관계

초기 도전행동은 초기 의료 모델에 따라 개인의 선천적 기질, 장애 조건에 의해 기인하는 불가피한 결과(Bilton et al., 2002)로 도전행동을 보이는 장애인은 시설 돌봄이 필요한 대상(Wolverson, 2012)으로 인식되었다. 그러나 사회적 모델이 등장하면서 행동에 대한 환경적 · 심리적 원인에 관심을 갖게 되었고 '도전행동은 사회적 산물'이라는 관점이 대두되었다. 즉, 도전행동을 개인의 문제가 아니라 기존의 사회적 통제와 만족스럽지 못한 서비스에 대한 정당한 행동으로 보는 것이다(김용득 외, 2011; 김미옥 외, 2014; 이동석 외, 2016). 또한 도전행동이 개인의 기질적 요인과 상황에 대한 환경적 요인이 상호작용하여 발생한다는 관점도 제기되었다. 이로 인해 발달장애인의 도전행동을 예방하기 위해서는 발달장애인 개개인의 특성, 그리고 기관의 환경적 특성, 그리고 개인의 특성과 환경적 특성의 상호작용에 대해 파악하는 것이 중요하게 대두되고 있다.

도전행동에 대한 지원에 있어 환경의 중요성은 도전행동이 단순히 행동당사자의 장애나 문제로 인한 것이 아니라, 인간과 환경간의 상호작용의 결과로 인한 것이라는 이해(Royal College of Psychiatrists 외, 2007; Bush, 2013)에서 출발하고 있다. 따라서 도전행동을 이해하고, 적절한 지원을 위해서는 발달장애인을 둘러싼 환경이 이들에게 어떠한 영향을 주고 있는지를 알아야 하며(Bush, 2013), 발달장애인이 보다 더 일상생활에 많이 관여하고(engagement), 삶에서 경험하는 활동영역과 삶의 질을 향상시킬 수 있도록 적절한 환경을 구성하려는 세심한 노력이 필요하다(McGill, 2014; NICE, 2015; 김미옥 외, 2018).

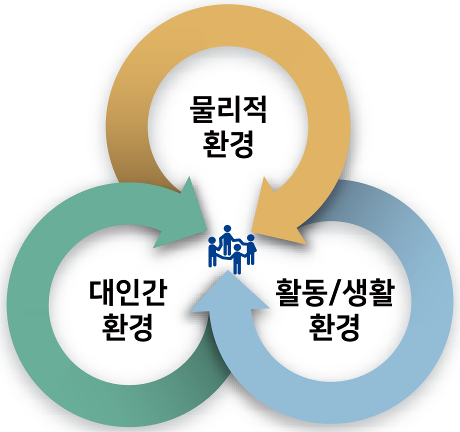
특히 발달장애인의 환경은 비장애인의 환경과 비교하여 기회와 가능성이 제한되어 있다. 구체적으로 발달장애인의 특성상 본인의 환경에서 개인이 선택하고 영향력을 행사하거나, 타인과 의사소통할 수 있는 기회가 제한됨을 선행연구들에서 다수 보고하기도 하였다(Royal College of Psychiatrists et al., 2007). 이러한 환경에서는 발달장애인의 욕구가 제대로 충족되기 어려우며, 개인의 욕구에 서비스 환경이 적절히 대응하지 못함으로써 발달장애인이 보다 도전행동을 할 가능성이 높아지고, 도전행동이 반복되며 특정 유형의 행동으로 굳어지게 된다(Department of Health, 2007; Royal College of Psychiatrists 외, 2007). 따라서 발달장애인의 도전행동에 대한 지원은 단순히 행동의 감소나 제거가 아니라, 이들의 삶의 질 전반의 향상을 목적으로 해야 하며, 발달장애인 개인의 특성을 이해하고, 발달장애인이 생활하는 환경 전반에 걸쳐 도전행동을 발생시키는 요인 및 도전행동에 적절히 대처하기 어렵게 만드는 요인을 찾아 변화시키는 것이 필요하다.

## 2) 도전행동에 영향을 주는 환경적 요인들

도전행동에 영향을 미치는 환경적 요인을 파악하게 되면 도전행동 예방과 지원에 효과적인 환경을 마련할 수 있다. 발달장애인의 도전행동에 영향을 미치는 제반 환경은 여러 학자들에게 의해 다양한 차원으로 제시되고 있는데 몇 가지 주요 내용을 살펴보면 다음과 같다.

### (1) Parris와 Watson(2013)의 도전행동 지원 환경

Parris와 Watson(2013)은 도전행동 지원 환경의 구성은 물리적 환경, 대인 간 환경, 그리고 활동 및 생활환경으로 나누어 제시하였다. 이러한 세 가지 차원의 환경은 서로 배타적으로 구분되어 있지 않으며, 실제로 일부 특성들이 서로 중복되어 존재하기 때문에 환경에 대한 유연한 이해를 필요로 한다(Parris and Watson, 2013).



자료: Parris and Watson, 2013. 김미옥 외, 2018에서 재인용

〔그림 5〕 세 가지 차원의 지원 환경: 물리적, 대인 간, 활동 및 생활환경

이 중 물리적 환경(physical environment)은 발달장애인의 주위 환경 중 만질 수 있고, 감각적으로 경험하고 인지할 수 있는 환경을 의미하며, 아래 사항들을 고려할 수 있다.

- 이용자 개인이 생활하는(활동하는) 물리적 공간은 규모와 안전 기준에 적합한가?
- 이용자 개인이 생활하는(활동하는) 물리적 공간은 발달장애인에게 안락함을 줄 수 있는가?
- 이용자 개인이 생활하는(활동하는) 물리적 공간의 소음, 밝기, 온도 등의 조건은 생활하기에 적절한가? 이용자 개인에 맞게 조절할 수 있는가? 이용자 당사자가 통제할 수 있는가?
- 이용자는 기관 내 기본적 욕구충족을 위해 어떻게 접근하고 이용할 수 있는가?(식사 및 간식시간이 한정되어 있는가? 자유롭게 이용할 수 있는가?)

대인 간 환경(interpersonal environment)은 발달장애인의 주위 환경 중 사회적인 특성과 관련된 것으로 주변 사람들 및 그들과의 관계, 타인과의 의사소통 및 상호 작용 등을 포함한다.

- 종사자들은 특정 이용자와의 의사소통하는 방법을 알고 있는가?
- 종사자들은 특정 이용자를 지원하는 방법을 알고 있는가?
- 이용자의 상호작용유형은 무엇인가?
- 이용자에게 무엇을 기대하고 있는가?
- 이용자는 외로움을 느끼지 않는가?
- 이용자가 '도전적 행동'을 할 때만 이용자 자신이 원하는 것을 얻고 있지 않은가?
- 타인(타 이용자, 가족, 종사자들)들은 이용자(의 도전적 행동에 대해)에 대해 어떻게 행동하는가?
- 최근 이용자의 생활에 어떤 변화가 있었는가?

활동 및 생활환경(programmatic environment)은 발달장애인이 할 수 있거나 실제로 참여하고 있는 하루 일과, 기술, 활동 등을 의미한다. 이와 관련하여 서비스 환경에서는 발달장애인의 구체적인 활동 욕구와 지원 정도를 파악할 필요가 있다.

- 이용자는 어떤 활동에 참여하도록 지원받고 있는가?
- 이용자에게 '활동'들은 어떤 방식으로 제시되고 있는가?
- 이용자는 활동 시작시간과 마치는 시간을 어떻게 알게 되는가?
- 어떤 유형의 지원이 요구되는가?
- 이용자와 활동에 대해 무엇을 기대하고 있는가?
- 이용자의 하루 일과(routine)는 유연하게 짜이는가?

이와 같이 Parris와 Watson(2013)가 제시하고 있는 세 가지 차원의 환경 영역에서 발달장애인의 도전행동을 예방하고 지원하는데 고려해야 할 지표는 아래 표와 같다. 구체적으로 물리적 환경에서는 도전행동을 보이는 발달장애인에게 얼마나 적절한 규모의 공간, 안락하고 편안한 환경, 기본 욕구가 충족될 수 있는 편의시설 등이 제공되고 있는지가 포함될 수 있다. 대인 간 환경 영역의 주요 지표에는 서비스 제공자와 발달장애인 간의 의사소통, 발달장애인의 상호작용 유형, 타인과의 관계, 종사자 간의 일관된 지원방식 등이 포함된다.

〈표 12〉 Parris와 Watson(2013)의 지원 환경 영역별 주요 지표

| 환경 영역 | 주요 지표 |
|---|---|
| **Physical environment (물리적 환경)** | - 개인별 물리적 공간의 적합성 |
| | - 안락한 환경 |
| | - 개인별 소음 수준의 적절함 |
| | - 개인별 조명(밝기) 수준의 적절함 |
| | - 개인별 온도의 적절함 |
| | - 기본적 욕구(간단한 스낵, 음료 등)를 충족하기 위한 접근 가능여부 |
| **Interpersonal environment (대인간 환경)** | - 종사자들은 이용자와의 의사소통하는 방법을 알고 있는가? |
| | - 종사자들은 이용자를 지원하는 방법을 알고 있는가? |
| | - 이용자의 상호작용유형은 무엇인가? |
| | - 이용자에게 무엇을 기대하고 있는가? |
| | - 이용자가 외로움을 느끼지 않는가? |
| | - 이용자가 '도전적 행동'으로 묘사되는 행동을 보일 때만 이용자 자신이 원하는 것을 얻고 있지 않은가? |
| | - 타인(타 이용자, 가족, 종사자들)들은 이용자에 대해 어떻게 행동하는가? |
| | - 최근 이용자의 생활에 어떤 변화가 있었는가? |
| **Programmatic environment (활동/생활 환경)** | - 이용자는 어떤 활동에 참여하도록 지원받고 있는가? |
| | - 이용자에게 '활동'들은 어떤 방식으로 제시되고 있는가? |
| | - 이용자는 활동 시작 시간 및 마치는 시간을 어떻게 알게 되는가? |
| | - 어떤 유형의 지원이 요구되는가? |
| | - 이용자와 활동에 대해 무엇을 기대하고 있는가? |
| | - 이용자의 하루 일과(routine)는 유연하게 구성되는가? |

*자료: Parris and Watson, 2013. 김미옥 외, 2018에서 재인용

### (2) McGill(2016)의 유능한 환경(Capable Environment)

McGill(2016)은 도전행동의 발생 가능성을 증가시키는 특성을 가진 환경을 도전적 환경(challenging environment), 그리고 이와 반대로 양질의 지원 서비스를 통해 도전행동의 발생을 감소시키고 도전행동을 지닌 당사자와 서비스 제공자 모두에게 삶의 질 향상 등의 긍정적 성과를 가져올 수 있는 환경을 유능한 환경(capable environment)으로 구분하였다(김미옥 외, 2017). 도전적인 환경은 일반적으로 제도적 형태의 돌봄과 지원이나 열악한 양육이나 지원이 수반된 환경을 말하며, 역량 기반 환경은 개인을 효과적으로 지원하고, 긍정적인 상호 작용과 기회를 지원하기 위해 최적의 지원들을 제공하는 환경을 말한다. 구체적으로 적절한 건축 설계 및 물리적 환경, 일관된 의사소통에 대한 지원, 의미 있는 활동에 참여하고 자립생활 기술을 개발할 기회, 긍정적인 사회적 상호작용을 할 기회, 건강 유지를 위한 지원, 개인적 욕구와 선호를 촉진하는 지원, 조직 가치와 숙련된 제공자 등이 수반되는 환경을 말한다.

이러한 유능한 환경에서는 긍정적인 사회적 상호작용이 발생하며 의사소통 및 의미 있는 활동에 대해 지원이 이루어진다. 또한 예측가능하고 일관된 서비스 환경을 제공하며, 이용자와 가족, 친구와의 관계형성 및 유지를 위해 지원한다. 이용자는 자신의 생활과 관련된 선택을 할 수 있으며 보다 독립된 기능을 하도록 격려 받고 개인의 건강보호에 대한 지원을 제공받는다. 또한 사회적으로 수용 가능한 물리적 환경이 구축되어 있으며 서비스 지원인력

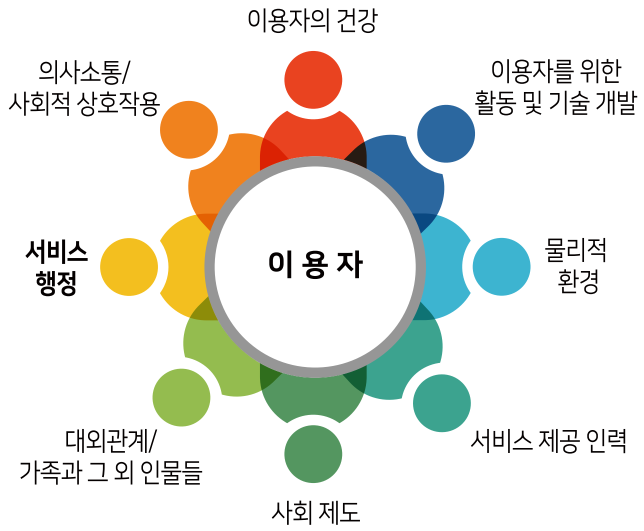
의 숙련도가 높고 서비스 관리운영이 효율적 · 효과적으로 이루어진다(NICE, 2015). 다음 표는 이러한 유능한 환경이 가지고 있는 특성을 보다 구체적으로 설명하고 있다.

〈표 13〉 McGill(2014)의 유능한 환경 특성과 주요 지표

| 특성 | 주요 지표 |
|---|---|
| **긍정적인 사회적 상호작용 (Positive social interactions)** | - 제공자가 이용자에 대한 기본적 애정을 가짐<br>- 제공자가 이용자가 좋아하고 이해하는 방식(언어, 표시/상징, 신체)으로 상호작용함 |
| **의사소통 지원 (Support for communication)** | - 제공자가 이용자가 이해하는 방식으로 의사소통을 함<br>- 이용자 고유의 의사소통 방식을 이해하고 대응 가능함<br>- 이용자의 의사소통 정보를 통해 의사소통 환경이 지원되고, 다른 제공자와 공유됨 |
| **의미 있는 활동 참여 지원 (Support for participation in meaningful activity)** | - 제공자는 가사, 여가, 직업활동, 사회적 관계에서 이용자의 욕구가 반영된 맞춤형 지원을 제공함<br>- 지원 시 언어, 손동작, 상징, 물건 등 다양한 매체를 적절하게 사용함 |
| **개별화된 일상과 활동을 존중하는 일관되고 예측 가능한 환경 제공 (Provision of consistent and predictable environments which honour personalised routines and activities)** | - 여러 명의 제공자가 지원을 하더라도 이용자가 항상 비슷한 경험을 하도록 일관된 지원을 함<br>- 제공자는 이용자가 자신에게 발생하거나 발생할 수 있는 일을 가능한 많이 이해할 수 있도록 이용자 개인에게 적합한 다양한 의사소통과 방식을 사용함(예: 시각적인 시간표, 규칙적 일과 등) |
| **가족 및 친구와 관계를 형성하고 유지를 위한 지원 (Support to establish and/or maintain relationships with family and friends)** | - 제공자는 이용자의 가족이 이용자의 생애에 중요하게 영향을 미치며, 다른 사람들(파트너, 친구, 지인 등)과의 관계의 중요성을 이해함<br>- 제공자는 적극적으로 대인관계를 지원하는 동시에 관계에서 발생할 수 있는 위험을 파악함 |
| **선택의 기회 제공 (Provision of opportunities for choice)** | - 제공자는 이용자가 그들의 시간을 어떻게 보내고, 어떤 서비스를 받을 것인가에 대해 가능한 많이 관여하도록 함(예: 아침 시리얼을 무엇을 먹을 것인가에 대한 간단한 선택에서부터 지원자를 결정하는 중대한 결정까지) |
| **보다 향상된 자립 기능 독려 (Encouragement of more independent functioning)** | - 제공자는 이용자가 새로운 기술을 배우고, 새로운 경험을 시도하며, 자신의 생활에서 책임감을 가질 수 있도록 지원함 |
| **개인적인 돌봄과 건강 지원 (Personal care and health support)** | - 제공자는 이용자 개인에 대한 돌봄과 건강관리 욕구에 주의를 기울임<br>- 이용자가 고통스럽거나 불안한지를 살피며, 전문 건강관리 지원을 받을 수 있도록 함 |
| **적절한 물리적 환경 제공 (Provision of acceptable physical environment)** | - 제공자는 이용자가 공간, 미적 감각, 소음, 조명, 안전 등과 관련하여 자신의 욕구/선호를 충족시키는 환경에 접근하고 이를 유지할 수 있도록 지원함 |
| **이용자를 이해하고 배려하는 마음을 가진 숙련된 서비스 제공자 (Mindful, skilled carers)** | - 제공자는 도전적 행동이 발생하는 일반적 원인과 개인의 행동에 대한 구체적 영향을 이해함<br>- 제공자는 이해를 증진하기 위해 이용자의 가족과 친구로부터 정보를 얻음<br>- 제공자는 도전적 행동을 유발할 수 있는 조건들을 신속히 파악하고, 이러한 정보와 이해를 이용자에 대한 지원에 반영하거나 지원을 조정함 |
| **효과적인 관리 및 지원 (Effective management and support)** | - 제공자에게 다양한 행정적 역량과 기술을 가진 사람들에 의한 관리와 지원이 제공됨 |
| **효과적인 조직 상황 (Effective organisational context)** | - 조직 차원에서 제공자의 지원이 이용자 개인 및 제공자 모두가 서로의 안전과 돌봄의 질을 보장받기 원하는 욕구가 있음을 인식하고, 도전적 행동에 대한 보다 폭넓은 이해 안에서 전달되고 조정될 수 있도록 지원함 |

*자료: McGill, 2016. 김미옥 외, 2017에서 재인용

이를 기반으로 McGill(2016)은 도전행동을 나타내는 발달장애인을 지원하기 위해 필요한 영역을 제시하였는데, 구체적으로 발달장애인의 도전행동에 담긴 의미를 이해하고, 그들의 욕구를 제대로 파악하며, 그들에게 적합한 서비스를 제공하기 위해서는 발달장애인과 관련된 다양한 영역을 총체적으로 이해하고, 적절한 서비스와 지원을 개발하여 이용자에게 적합한 방식으로 이를 제공해야한다고 강조하였다. 아래 그림은 McGill(2016)이 제시한 도전행동 지원과 관련된 다양한 영역이다.



*자료: McGill, 2016. 김미옥 외, 2017에서 재인용

〔그림 6〕 McGill(2016)의 도전행동 발달장애인의 지원영역

### (3) Ruef 등(2002)의 긍정적 행동 지원: 교사를 위한 환경적 전략

Ruef 등(2002)은 긍정적 행동지원(PBS)이 도전행동을 직접적으로 감소시키는 데 중점을 둔 접근방법이 아니라 시스템의 변화, 환경과 교수법 조정, 긍정적 행동으로의 대체 등 확대된 다각적인 방법이 포함된 개입이라고 강조하였다. 즉, 긍정적 행동지원(PBS)은 행동

을 제거하는데 목표를 두기 보다는 오히려 장애인이 동일한 목적을 달성할 수 있는 새로운 적절한 행동으로 대체할 수 있도록 행동의 목적을 이해하는데 있다는 것이다(Carr et al, 1994; Horner et al., 1992).

이러한 점은 기반으로 Ruef 등(2002)은 특수교육 기관에서 도전행동을 보이는 학생들을 효과적으로 지도하고 지원하기 위해 교사가 학생들이 그들의 감정과 욕구를 잘 알 수 있도록 지원하고, 근본적인 환경을 고려한 지원이 필요하다고 하였다. 근본적으로 학생의 도전행동에는 원인이 존재하며 모두가 그 행동에 대한 책임을 공유해야 함을 강조하면서 교사들을 위한 몇 가지 전략을 제시하였다.

〈표 14〉 Ruef 등(2002)의 긍정적 행동 지원을 위한 교사의 전략

| 전략 | 주요 내용 |
|---|---|
| **교실 환경의 변화** | - 개별 학생의 욕구에 맞는(개별 학생에게 필요한) 환경 및 편의 제공<br>- 적절한 공간 배치: 충분한 개인 공간, 소음 정도 등<br>- 접촉의 패턴 고려: 너무 많은 공간(과도한 행동), 너무 좁은 공간(흥분, 공격 행동)이 행동에 주는 영향 고려 |
| **예측 가능한 일정 확대** | - 개별 학생마다 구조화된 일정 제시<br>- 변화되는 일정에 대한 충분한 설명과 이해<br>- 다른 활동으로의 원활한 전환 지원(짧은 대기 시간 등) |
| **선택할 수 있는 기회 확대** | - 교사들은 도전적인 행동을 하는 학생에게 선택권을 제공할 때 다음과 같은 사항을 고려함(Carr et al., 1994).<br>: 선택할 수 있는 능력 사정<br>: 이용 가능한 폭 넓은 선택 유형 및 범위 제공<br>: 도전적 행동을 제어하는 요소와 관련된 기회 마련<br>: 사용 가능한 하나를 선택하고, 해당 선택 사항을 준수하도록 기회 제공<br>: 선택을 하지 못할 경우 교사가 적절한 선택지 제공<br>: 가능한 경우 활동 또는 작업에 선택할 수 있는 기회 포함<br>: 지속적인 모니터링 실시 |
| **교과 과정의 적절한 수정** | - 해당 교과목이 도전적 행동을 일으킬만한 요인이 있는지 검토<br>- 개별 학생에 맞게 과제나 활동 조정<br>- 다양한 교구 및 자료를 제시하여 개별 학생 수준에 따른 교육 진행<br>- 동료 교사 및 학생 교차 지원 |
| **바람직한 행동으로 대체** | - 긍정적 행동을 형성하기 위한 강화물(긍정적 강화, 보상)의 적절한 사용<br>- 달성 가능한 단계로 세분화하여 바람직한 행동 학습<br>- 교사가 학생의 바람직한 행동 학습에 대한 지속적 관심과 자극 |
| **자립 생활 기술 학습** | - 적절한 다양한 방법과 자립 생활 기술에 대한 학습 기회 제공 |

*자료: Ruef et al., 2002.

### (4) AET(2018, 2020)의 안전한 권한 부여 환경(Enabling environments)

영국의 자폐성 장애 관련 기관인 AET(Autism education trust)에서는 발달장애학생이 안전한 교실 환경에 있을 때 가장 잘 배우고 행복할 수 있음을 언급하며 안전한 교실환경 마련을 위한 아이디어를 제시하였다. 물리적 환경 외에도 신체적, 정서적, 사회적 편안함을 느낄 수 있는 환경 마련을 강조하였으며, 또한 문화적으로 차별(인종, 계급, 부모의 사회적 지위 등)에 대해서도 중요하게 언급하고 있다.[6]

또한 AET(Autism education trust)에서는 2018년 발간한 '자폐성 장애인 지원 표준가이드'(Autism standards)에서 자폐성 장애인의 학습 효과와 적절한 교육 환경에 필요한 요인을 제시하였는데, 요인들에는 학생 개인차원과 관계형성 부분, 커리큘럼과 학습 관련 부분, 환경에 대한 논의가 포함되어 있다.

〈표 15〉 AET(2020)의 발달장애인을 위한 안전한 환경

| 구분 | 주요 내용 |
|---|---|
| **Physical safety<br>(물리적 안전)** | - 깔끔하고 정돈된 상태 유지(Keep the classroom neat and tidy) |
| | - 환경 조성 시 물리적 전략 고려(Consider physical maneuvering when you arrange your classroom) |
| | - 활동과 움직임에 따라 구조화(Build in time for exercise and movement)<br>: 학생들이 움직일 수 있는 공간의 충분성과 규모에 따라 가구 배치나 물품 보관장소도 달리함 |
| **Emotional safety<br>(정서적 안전)** | - 라포를 형성하기(Building Rapport) |
| | - 학생에 대한 이해하기(Learning Profiles/Knowing Your Students)<br>: 학생 개별 수준에 따른 지원 계획<br>: 학생의 장점, 단점에 대한 총체적 이해<br>: 행동 제한 설정<br>: 가족과의 의미 있는 관계 설정<br>: 학생에게 self-definition의 기회 허용, 학교와 삶에서의 자신의 위치 이해 |
| | - 발달장애 학생별 개별적 지원과 전략 구성(No One Size Fits All) |

*자료: https://www.autismeducationtrust.org.uk

---

[6] http://www.autismeducationtrust.org.uk

〈표 16〉 AET(2018)의 권한 부여 환경(Enabling environments)에 대한 조성 방법

| 환경 구분 | 주요 방법 |
|---|---|
| Enabling environments | - 감각적 자극 충족(잠재적 자극 포함) |
| | - 자유시간에 무엇을 하는지(실내. 실외 활동) |
| | - 다양한 Cues(촉각, 시각, 청각) |
| | - 조직문화(직원들이 침착한 태도로 공감적 접근을 할 수 있도록 장려, 자폐성장애학생에게 교육할 수 있는 가이드라인 설정 여부) |
| | - 활동영역의 명확성(활동별 영역 구분, 안전성 등) |
| | - 도전행동분석에 있어 외현적 환경 요인 고려 |
| | - 직원의 태도, 인식(자신감 수준, 발달장애 이해정도, 전문적 교육 제공 및 관리 체계) |
| | - 효과적인 의사소통(부모, 교사, 돌봄자 등 모두) |
| | - 발달장애학생에 대한 장기적 목표와 기대 |
| | - 창의적 접근과 과정(기존 관행에 대해 반성, 토론, 평가할 수 있는 시간과 지원근거에 대한 합의, 일관성 등) |

*자료: https://www.autismeducationtrust.org.uk

이 중 환경에 대한 부분에서 권한 부여 환경(Enabling environments)을 제시하면서, 자폐성 장애 학생을 포함하여 도전행동을 보이는 발달장애 학생이 교실 환경에서 자신의 역량을 발휘할 수 있도록 그들에게 다양한 권한을 부여하는 방법을 강조하였다.

# 제 4 장

# 발달장애학생 지원체계와 도전행동

72 1. 영국의 지원체계
88 2. 미국의 지원체계
108 3. 한국의 지원체계
122 4. 시사점

# 1 영국의 지원체계

## 1) 장애학생 지원을 위한 법적 근거

영국의 장애학생지원을 위한 법적 근거는 아동법(Children Act, 1989)을 시작으로 교육법(Education Act, 1996)과 인권법(The Human Rights Act, 1998), 정신능력법(The Mental Capacity Act, 2005), 보건사회복지법(The Health and Social Care Act, 2008), 평등법(Equality Act, 2010), 보육법(The Care Act, 2014)으로 이어진다. 그 중 교육법(Education Act, 1996)에서는 특수교육욕구가 있는 학생에 대한 구체적 지원 계획과 법적 근거를 제시하고 있는데 이때 해당하는 장애영역은 ADHD와 자폐성 장애, 행동이나 사회성 기술에 영향을 미칠 수 있는 것과 난독증이나 학습장애, 시각·청각·만성적인 신체장애를 가진 학생들을 포함한다.

특히 발달장애를 둘러싼 지원체계를 마련함에 있어 당사자의 의사결정능력에 대한 판단 근거와 지원 기준을 제시한 정신능력법(The Mental Capacity Act, 2005)은 특정 의사결정을 스스로 행할 능력이 없는 개인을 보호하여 그들에게 영향을 미치는 의사결정에 가능한 참여할 수 있도록 도모하며 다른 사람이 행동이나 결정을 하기 위한 법적인 장치를 규정하는 법이다. 이에'모든 사람에게는 의사결정능력이 있다'는 점을 전제하고 있으며, 성인(16세 이상)은 의사결정을 할 필요가 있는 시점에 그 능력이 없다고 제시되지 않는 한 법적으로 완전한 능력이 있다고 추정한다. 따라서 스스로 의사결정이 가능하도록 모든 적절한 지원을 받을 수 있도록 하거나 의사결정과정에 최대한 참여하도록 요구하고 있으며 의사결정능력이 결여된 자의 생활을 제한하거나 컨트롤을 하는 것을 금지한다.

이때, 의사결정이 현실적으로 어려운 사람의 경우 제정법상 엄격한 요건에 따라「최선의 이익(best interest)」이라는 접근 방식을 통해 의사결정대행의 가능성을 남기고 있다. 궁극적으로 의사결정능력이 없는 성인을 돌보는 자나 함께 작업을 하는 자 모두 본인을 위해서 의사결정을 할 때 또는 행동할 때에는 반드시 본법에 따라야 하며 여기서 말하는 「모두」란 임의후견인·법정후견인 외에 의료 관계자나 간호 종사자, 신변을 돌보는 가족·친구로부터 후견 업무에 종사 하는 보호 재판소(Court of Protection)까지 장애인을 둘러싼 모든 사람을 말한다. 발달장애학생의 지원 계획을 수립하기 위해서는 무엇보다 의사결정과정에 당사자와 그를 둘러싼 가족, 친지 등 다양한 사람들이 참여해야 하기 때문에 무엇보다 강조되고 있다.

**능력 판단을 위한 2단계 판단기준**

- 1단계: 사람의 정신 또는 뇌의 손상(① 정신병에 관계하는 상태, ② 치매, ③ 중도 지적장애, ④ 뇌장애의 후유증, ⑤ 혼란, 졸음 혹은 의식상실을 초래하는 신체상 또는 내과적 증상, ⑥ 정신착란, ⑦ 두부외상에 따른 뇌진탕, ⑧ 알코올 또는 마약의 사용에 따른 여러 징후 등 또는 기능장애의 유무). 당사자에게는 정신 또는 뇌의 정상적인 움직임에 영향을 미치는 상해 또는 손상이 있어야하며, 본인의 이와 같은 장애 또는 손상이 없다고 한다면 당사자는 본 법에서 명명하는 무능력이라고 할 수 없음.
- 2단계: 손상 혹은 장애로 본인은 특정의 의사결정을 필요로 하는 때에 행할 수 있는 능력 유무 단순히 질병이나 장애를 안고 있다는 사실만으로 의사결정능력이 부정되는 것이 아니라 장애와 의사결정을 할 수 없다는 것 사이에 인관관계가 있는지의 여부가 중요

*자료: The Mental Capacity Act, 2005.

관련하여 Autism Act(2009)는 자폐성장애인의 욕구를 충족시키고 관련 목적을 규정하기 위한 법률로 국무장관은 자폐성장애 지원을 위한 전략에 대한 지원체계와 계획을 마련하여 공표되어야 하며 지속적으로 수정·보완하여 작성되어야 함을 명시하고 있다. 따라서 자폐스펙트럼을 가진 사람이 아동에서 성인으로 전환될 때 관련 서비스 제공과 관련 계획 수립에 있어서의 법적 근거를 마련하고 있으며 이를 위해 지역당국(영국의 카운티 의회, 광역의회, 지역 협의회, 자치구의회, 공동위원회 등)과 NHS, 공공의료시설, 관련 보건·복지서비스 제공기관의 역할과 책무를 명시하고 있다.

다음으로 아동가족법(Children and families act, 2014)은 아동과 가족을 지원하기 위한 핵심 법령으로, 이 법에서는 지방자치단체의 기능에 대한 역할 강조와 더불어 본질적으로 아동 및 청소년 지원 및 참여를 기반으로 자녀 및 부모, 당사자의 견해, 소망과 감정에 대해 고려해야 함을 구체적으로 제시하고 있다. 또한 관련 기능을 행사함에 있어 의사결정에 전적으로 참여하는 형태를 따라야 하고, 이러한 결정에 참여할 수 있도록 도움을 받는 주변인들의 중요성, 그리고 이들의 발달을 촉진하고 가능한 최고의 교육 및 성과를 달성할 수 있도록 체계적인 지원이 필요함을 강조한다.

더불어 전반적인 학생 지원과 관련하여 보다 더 총체적인 접근이 이루어질 수 있도록 **EHC(Education, health and care) Plan**을 수립하여 법적 보호와 지원을 제공하는 것이 주요한 내용이다. 장애학생의 경우 이러한 틀 안에서 개인예산제를 활용할 수 있는 옵션이 존재하며 학교 내의 조치인 IEP는 더 이상 존재하지 않아 더욱 포괄적인 지원체계가 마련되는 기반이 되었다. 따라서 학교 기반 제공은 16세 이전의 경우 SEN(Special education

Need/SEND(Special educational needs and disabilities) 지원으로 대체되고 16세 이상의 경우 FE(Further education)가 수립된다. 따라서 보다 더 총체적인 서비스 지원 기반을 마련하고 보건서비스 기관과 지역 당국이 공동으로 아동을 위한 서비스를 의뢰하고 계획해야 함을 명시하고 있다.

관련하여 Special Educational Needs and Disability Regulations와 Special Educational Needs (Personal Budgets) Regulations(2014)는 아동가족법(The Children and Families Act, 2014)에 따라 지역사회, 영국 내 모든 학교 등 교육기관에 대한 세부 내용을 명시하고 있다. 이에 특수교육욕구가 있는 아동과 청소년에 대한 욕구사정, EHC 지원계획, 검토 및 재사정, EHC 계획 유지 관리 중단 및 중재, 기타 지원체계와의 조정, 학교의 의무(SENCO의 역할, SEN 정보 보고), 지역 서비스 연계, 만16세 이상의 지원계획 수립 시 승인될 수 있는 기관의 유형, 고려해야 할 사항들, 승인철회를 결정할 때 고려할 점과 절차, 부모가 역량이 부족한 경우와 당사자 역량이 부족한 경우에 의사결정을 대신할 수 있는 사람에 대한 명시를 통해 보다 분명한 절차와 내용을 제시하고 있다.

## 2) 장애학생 지원을 위한 현황과 체계 및 관련 지침

영국의 특수교육대상학생을 지원하기 위한 정부기관은 교육부(Department for Education) 뿐만 아니라 보건복지부(Department of Health and Social Care), 고용연금부(Department for Work and Pensions), 교육기술지원청(Education and Skills Funding Agency), 주택도시공사(Ministry of Housing, Communities and Local Government)등이 함께 협력하여 제시하고 있다.

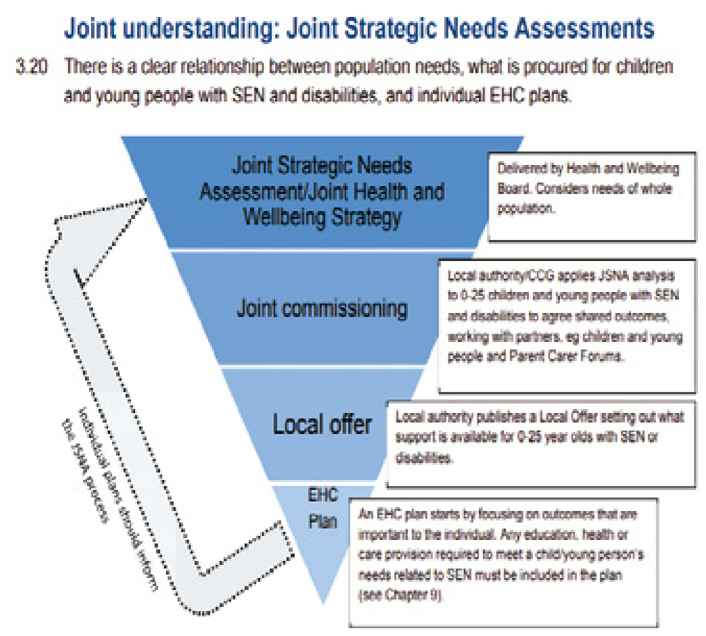
그 중 가장 핵심이 되는 지침은 앞서 제시한 Special educational needs and disability code of practice(2015)으로 단계적으로 새로운 시스템으로의 전환(EHC 계획으로의 이전)을 지원하기 위한 과도기에 놓임에 따라 해당 기간 동안 지방 당국이 아동과 관련한 범주 안에서 상충할 수 있는 내용들을 정리하여 제시하고 있다. 특히 아동·청년기에 학습 장애나 그 외 장애를 갖고 있는 경우 SEN(Special education Need)을 가지고 있기 때문에 특별한 교육적 제공을 필요로 한다. 따라서 EHC plan수립과 평가에 대한 근거 및 SEN이 필요한 아동청소년에 대한 교육, 보건, 보육, 전환교육, 고등교육, 특히 장애학생수당(DSA)과 DSA신청 절차 및 시간 계산에 대한 지원, 개별예산제, 여가활동 및 성인기 지원 등 총체적인 지원 계획 수립 및 운영 지침을 제공하여 보다 실천현장의 혼선을 예방하기 위한 노력을 기울이고 있었다.

또한 이 계획은 다음과 같은 목표를 달성하기 위해 수립된다.

- 자녀, 부모, 청년의 의사결정 참여
- 아동 및 청소년의 욕구를 조기에 파악하고 이를 지원하기 위한 조기 개입
- 당사자와 부모에 대한 선택과 통제력 강화
- 지원을 제공하기 위한 교육, 보건 및 사회 복지 서비스 간의 협업
- SEN을 통해 아동 및 청소년의 욕구를 충족하기 위한 양질의 서비스 제공
- 포괄적 실천과 학습 장벽 제거
- 독립적 생활과 고용을 포함한 성공적인 성인 준비

이처럼 EHC 계획에는 SEN 또는 장애가 있는 아동이나 청년에게 제공되는 교육, 보건 및 사회보장 지원이 상세하게 설명되어 있다. 이때 다학제적 접근이 이루어지고 있는데 2006년 「국민건강서비스법」 제3조에 따라 지역 기관이 책임지는 아동·청소년에게 서비스를 제공할 의무를 가진 의료 위탁 그룹(CCG), 지역 당국 또는 당국이 책임지고 있는 아동

〈표 17〉 욕구 사정에 따른 계획 수립 단계

| | |
|---|---|
| ◎ SEN 또는 장애를 가진 어린이와 청소년을 위한 교육과정 및 학습 환경에 대한 적응과 추가 학습지원에 대한 접근방식<br>● 장애 아동, 청소년 및 SEN이 이용할 수 있는 시설 이용 가능(AAC를 포함한 보조 도구 및 보조 기술 포함)<br>● 서비스 제공자가 부모와 청소년과 협력하는 방법을 포함, 결과를 향한 학생과 학생의 성취도 평가 검토.<br>● SEN 또는 장애를 가진 아동과 청소년을 지원하기 위한 교사, 강사 또는 기타 전문가 간의 전문성 확보 – 다양한 수준의 전문성을 확보하기 위한 전문성 개발 포함. | <br>**Joint understanding: Joint Strategic Needs Assessments**<br>3.20 There is a clear relationship between population needs, what is procured for children and young people with SEN and disabilities, and individual EHC plans.<br>Joint Strategic Needs Assessment/Joint Health and Wellbeing Strategy<br>Delivered by Health and Wellbeing Board. Considers needs of whole population.<br>Joint commissioning<br>Local authority/CCG applies JSNA analysis to 0-25 children and young people with SEN and disabilities to agree shared outcomes, working with partners, eg children and young people and Parent Carer Forums.<br>Local offer<br>Local authority publishes a Local Offer setting out what support is available for 0-25 year olds with SEN or disabilities.<br>EHC Plan<br>An EHC plan starts by focusing on outcomes that are important to the individual. Any education, health or care provision required to meet a child/young person's needs related to SEN must be included in the plan (see Chapter 9).<br>individual plans should inform the JSNA process |

*자료: Department for Education, 2015, Special educational needs and disability code of practice.

및 청년을 위한 서비스를 제공하는 NHS 신탁 또는 NHS 재단, 지역 당국이 책임지고 있는 아동 및 청소년과 관련된 기능을 갖춘 지역 보건 위원회가 함께 회의 후 일련의 지원 내용을 결정하게 된다.

또한 모든 학교에 의무적으로 배치되는 SENCO(Special Educational Needs Co-ordinators)의 역할과 자격기준을 명시하면서 보다 장애학생에 대한 지원체계의 효율성과 지속가능한 유지체계를 마련하고 있다.

### 〈표 18〉 SENCO(Special Educational Needs Co-ordinators)의 자격 기준

관련 학교의 적절한 권한은 법 제67조제2항에 따라 임명된 SENCO가 (2)항 또는 (3)항의 모든 요건을 충족하도록 보장해야 함.

(2) 본 항의 요구사항은 다음과 같다.
  (a)교사 자격을 가진 자
  (b)2002년 교육법 제135A조 (1)에 따라 만들어진 규정에 따라 도입 기간을 완료해야 하는 경우, 그러한 도입 기간을 완료한 경우
  (c)학교에서 교사로 일하고 있는 자
(3) 본 항에서 요구하는 자격 사항은 학교의 교장 또는 대리 교사(또는 아카데미 학교의 경우 이에 준하는 교사)여야 함.

*자료: Department for Education, 2015, Special educational needs and disability code of practice.

다음으로 Supporting pupils at school with medical conditions Statutoryguidance (2015)의 지침에서는 의료적 지원이 필요한 장애학생에 대한 활동을 보장하고 보다 안전한 학교를 구성하기 위한 논의를 담고 있다. 이는 아동가족법(Childrenand Families Act, 2014)과 평등법(Equality Act, 2010)에 근거하고 있으며 의료적 지원을 필요로 하는 장애학생이 원만하게 학교에 적응하고 활동할 수 있도록 학교 내에 의료적인 관리 기반을 구축하고 의료적인 상황으로 인해 수학여행이나 체육활동 등 모든 영역의 활동에서 배제되지 않아야 함을 강조한다. 이에 학교 정책에 다음과 같은 것들이 포함되어야 함을 명시하고 있다.

### 〈표 19〉 의료적 지원이 필요한 장애학생을 위한 학교 정책 반영 사항

- 적절한 교육을 받은 직원이 충분한지 확인할 책임자
- 모든 관련 직원이 아동의 상태를 인지하도록 하는 약속
- 직원이 부재하거나 교체될 경우에도 변동 없이 이용할 수 있도록 보장할 수 있는 준비 사항
- 공급 교사들을 위한 브리핑
- 학교 방문, 휴일 및 기타 학교 활동에 대한 위험 평가(일반적인 시간표 제외)
- 개별 의료 계획 모니터링

-개별의료계획에 기록해야 할 정보를 결정할 때 관리자는 다음을 고려해야 함.
①의료 상태, 그 유발 요인, 징후, 증상 및 치료
②약물(약물, 부작용) 및 기타 치료, 시간, 시설, 장비, 시험, 식품 및 음료에 대한 접근, 자신의 상태, 식이요법 요구 사항 및 환경 문제(예: 혼잡한 복도, 수업 간 이동 시간)를 포함한 학생의 욕구
③학생의 교육, 사회 및 정서적 욕구에 대한 구체적인 지원(결석 관리 방법, 시험 완료를 위한 추가 시간 요구 사항, 휴식 기간 사용 또는 수업 따라잡기 지원, 상담 시간 등)
④응급 상황을 포함하여 필요한 지원 수준(일부 어린이들은 자신의 건강 필요를 책임질 수 있음) 어린이가 약물 관리를 스스로 하는 경우, 모니터링을 위한 적절한 준비와 함께 이를 명확히 명시.
⑤의료 전문가로부터 아동의 의료 상태에 대한 지원을 제공하기 위한 이러한 지원, 교육 요구, 역할에 대한 기대 및 숙련도 확인을 제공할 사람, 그리고 그러한 지원이 없을 때 대비할 사람
⑥학교 내에서 아동의 상태와 필요한 지원을 알아야 하는 사람(학부모 및 교장의 서면 허가 또는 교직원이 투약할 수 있는 약제 또는 수업시간 중 학생이 스스로 투약할 수 있는 약제 준비)
⑦학생의 위험도 평가와 학교 시간표를 벗어나 수학여행이나 기타 학교 활동에 필요한 별도의 준비나 절차
⑧부모/자녀에 의한 개인정보의 문제가 제기되는 경우, 지정된 개인에게 자녀의 상태에 대한 정보를 위임.
⑨연락할 대상자와 비상사태 대비 등 비상사태 시 수행할 조치. 일부 아동은 자신의 담당 주치의가 작성한 응급 의료 계획을 가지고 있을 수 있으며, 이 계획은 개별 의료 계획의 개발에 사용될 수 있음.

*자료: Department for Education, 2015, Supporting pupils at school with medical conditions Statutory guidance.

관리 기구(교육청)는 학교 내에서 의학적 상태를 가진 학생을 지원하기 위한 정책을 개발하고 시행하는 것을 포함하여, 학교 내에 의학적 지원 욕구를 가진 학생을 지원하기 위한 체계적인 준비를 해야 한다. 따라서 내부에 충분한 직원이 적절한 교육을 받았는지, 그리고 그들이 의료 조건을 가진 아이들을 지원할 책임을 질 수 있는 역량을 지니고 있는지 확인하고 지속적으로 관리될 수 있도록 해야 함을 강조한다. 이처럼 본 지침은 의료적 지원을 필요로 하는 장애학생을 위해 정부와 교사, 부모, 학생, 학교직원, 학교 간호사, 기타 건강관리 전문가, 보건서비스 제공자, 지역당국, 교육청, 의료적 전문가 집단 위원회(clinical commissioning groups)의 역할에 대해 구체적으로 제시한다.

아동이 새로운 진단을 받았거나 전학, 장기 결석 후 학교로 복귀, 욕구의 변화 등 새로운 변화 발생 시
부모나 건강관리전문가가 학교에 고지함

교장이나 이 업무를 담당하고 있는 senior member가 코디네이터와 만나
아동의 의료적 지원 욕구를 논의함

핵심 학교 관계자와 아동, 부모, 건강관리전문가, 해당 질병에 자문을 줄 수 있는 의사 등
다양한 전문가가 모여 IHCP 수립을 위한 미팅을 진행함

상호협력 안에서 IHCP를 발전시킴
동의서 작성 등 제반과정 수행

학교 직원의 트레이닝 진행

건강관리전문가 위원회가 계획서를 통지 / 직원 사인

IHCP 시행 및 모든 직원에게 열람

부모와 건강관리 전문가가 참여하여 IHCP 1년에 한 번씩 리뷰 진행(업데이트 및 수정보완)

*자료: Department for Education, 2015, Supporting pupils at school with medical conditions Statutory guidance.

〔그림 7〕 Individual Healthcare plan(IHCP) 수립 과정

무엇보다 아동의 안전과 복지를 위한 지원체계와 환경을 조성하고 아동학대와 방임을 예방하기 위해서는 각 지원 기관에서 해당 욕구를 지닌 학생에 대한 정보 축적 및 교류와 이러한 정보를 공유할 수 있는 시스템이 필수적으로 수반되어야 한다. 따라서 이러한 체계를 마련함에 있어서의 구체적인 내용을 다음과 같이 제시하고 있다.

〈표 20〉 HM Goverment(2018)의 정보공유지침(Information Sharing)

1. 일반 데이터 보호 규정(GDPR/The General Data Protection Regulation), 데이터 보호법(Data Protection Act) 2018, 인권법은 정보 공유를 정당화하는 데 있어 장애물이 아니라, 활용가능한 개인의 정보가 적절하게 공유될 수 있도록 하는 틀을 제공한다는 점을 명시해야 한다.
2. 개인의 정보는 '왜, 무엇을, 어떻게, 누구와 공유될 수 있는지'에 대해 처음부터 개인에게 개방적이고 정직하게 안내해야 하며, 그렇게 하는 것이 안전하지 않거나 부적절한 경우가 아니라면, 이들의 동의를 구해야 한다.
3. 관련 정보의 공유에 대해 의심스러운 경우 다른 실무자, 또는 정보 관리 리더의 조언을 구한다.
4. 가능한 경우 동의를 얻어 정보를 공유하고, 자신의 정보를 공유하는 데 동의하지 않는 사람이 있는 경우 그 의사를 존중한다. 그러나 2018년 「GDPR 및 데이터 보호법」에 따라, 신체적·정신적·정서적 안전이 위험에 처할 수 있는 경우와 같이 합법적인 근거가 있는 경우에는 동의 없이 정보를 공유할 수 있다.
5. 정보 공유 의사결정은 개인의 안전과 삶의 질에 대한 고려와 그들의 행동에 의해 영향을 받을 수 있는 다른 사람들까지의 안전과 삶의 질에 기초한다.
6. 필요성, 비례성, 목적성, 적절성, 정확성, 시기적절성, 보안성: 공유한 정보가 공유되는 목적에 필요한 정보인지, 공유해야 하는 개인과만 공유되고, 정확하고, 최신 정보인지, 시기적절하게 공유되고, 안전하게 공유되는지 확인해야 한다.
7. 정보를 공유함에 있어서 그 결정과 그 이유를 기록해 둬야 한다. 특히 정보를 공유하기로 결정한 경우, 공유한 내용, 누구와 어떤 목적으로 공유했는지 기록해야 한다.

*자료: HM Goverment, 2018, Information Sharing.

정보공유지침은 조직 차원에서의 데이터 사용과 관련하여 투명하고 책임감 있는 의미를 부여하기 위함으로 개인 데이터를 취급하는 모든 조직은 정보를 수집, 저장 및 공유하기 위해 포괄적이고 체계적인 준비가 필요함을 강조한다. 이에 개인의 정보를 언제 · 어떻게 공유해야 하는지에 대한 기준과 더불어 그 범위와 기록 방식 등에 대해서도 제시하고 있다. 특히 보호와 관련된 정보는 '특수 범주 개인 데이터'로 간주되기 때문에 무엇보다 실무자의 인식과 태도가 매우 중요하며 유관 기관들과 개인의정보공유를 위해서는 위와 같은 규칙을 준수해야 함을 명시하고 있다.

### 3) 도전행동 지원체계와 위기지원(Restrictive intervention)

NICE(2015)의 Challenging behaviour and learning disabilities: prevention and interventions for people with learning disabilities whose behaviour challenges에서는 도전행동을 지닌 발달장애인을 지원하기 위한 예방 · 개입전략 마련과 더불어 특정한 행동유형이 가진 위험을 대처하기 위해 신체적 개입을 포함한 위기개입 기준을 담은 매뉴얼을 소개하고 있다. 먼저 도전행동과 발달장애 매뉴얼에서는 도전행동을 개입함에 있어 무엇보다 발달장애와 도전행동에 대한 명확한 이해를 기반으로 직원들을 훈련시키고 슈퍼비전과 지원의 과정이 끊임없이 이어져야 함을 강조한다. 특히 발달장애의 특징과 개인적 환경적 요소에 대한 이해, 도전행동의 충족되지 않은 욕구의 지표가 된다는 사실과 더불어 개인적 · 사회적 · 물리적 환경의 변화를 통해 효과적인 개입을 할 수 있다는 점을 제시하고 있다.

또한 서비스 제공기관에서는 직원의 건강과 심리적 지원을 위한 조치들을 마련해야 하며 지속적인 직원 역량강화를 위한 기회제공이 필요함을 강조한다. 직원 훈련의 내용은 주로

개인의 하루 일과와 활동 개발, 개인의 환경과 일과 적용, 대체행동과 새로운 기술 습득을 가르치기 위한 전략, 가족을 포함한 돌봄인을 포함한 개인별 지원계획의 수립과 지원, 초기 대응을 위한 지원체계와 제한적 개입을 위한 전략과 실천 등이 포함되어 있다. 또한 도전행동을 지원하기 위해서는 무엇보다 정확한 초기 사정이 이루어져야 하며 이를 위한 총체적인 사정을 위한 기준을 제시하고 있다.

이후 도전행동을 지원하기 위해 행동지원계획(Behavior support plan)을 수립함에 있어서 무엇보다 환경 변화와 일일 활동 안에서의 적극적인 참여를 촉구할 수 있는 구조마련이 필요함을 강조한다. 또한 중재전략과 사후개입전략이 행동지원계획에 포함되어야 하는데 도전행동으로 유발되는 위험이 지나치게 클 경우 사후개입전략을 초기 개입으로 사용하는 것을 고려할 수 있으며 상황이 안정되면 사전 예방적 전략을 적용해볼 수 있게 함으로서 안전을 위협하는 위기상황에 제한적 개입이 선행될 수 있는 여지를 남기고 있다.

물론 제한적 개입 전략의 경우 윤리적이고 인권을 보장할 수 있는 범위 안에서 이행되도록 해야 하며 관련 내용은 NICE(2015)의 Violence and aggression 매뉴얼을 따르도록 명시하고 있다. 이처럼 제한적 개입을 고려할 때 기계적인 구속에 대한 신체적 건강문제나 생리적 제약으로 유발되는 위험, 학대로 간주될 수 있는 심리적 위험에 대한 문제, 근골격계 위험과 같은 생체역학적 위험, 발달장애인의 감각민감도 등을 총체적으로 고려하고 이 모든 과정은 발달장애인을 둘러싼 모든 사람들과 논의해야 하며 이 모든 과정은 발달장애인에게 최선의 이익이 될 수 있도록 고민해야 한다. 이와 관련하여 NICE(2014)의 Autism Quality standard에서는 자폐성장애인을 위한 질적 기준을 제시하면서 관련하여 자폐성 장애의 특징, 한계에 대한 이해와 더불어 서비스 품질 질적 기준을 수행하기 위한 훈련과 역량강화에 관한 내용을 제시하고 있다.

〈표 21〉 NICE(2014)의 Autism Quality standard가 제시하는 서비스 질적 기준

Statement 1. 자폐증팀으로부터의 진단적 사정
Statement 2. 사정과 진단
Statement 3. 개별화 계획
Statement 4. 돌봄과 지원의 연계
Statement 5. 심리적 개입을 위한 핵심
Statement 6. 중재를 위한 핵심
Statement 7. 도전행동발생 전 전조행동 사정
Statement 8. 도전행동을 위한 개입

*자료: NICE, 2014, Autism Quality standard..

다음으로 Restraint Reduction Network에서는 제한적 개입에 대한 정의를 다음과 같이 제시하고 있다. 여기에서는 직접적으로 신체적 접촉을 통한 제한뿐만 아니라 심리적인 제한까지도 포함하기 때문에 무엇보다 신중하게 다루어져야 할 내용임을 강조한다. 또한 이러한 행위에 대해 국가의 정책을 준수하고 서비스 지원의 질을 해치지 않으며 개인에 대한 위험을 감소시키고 제한을 정당화할 수 있는 표준 기준을 명확히 제시하고 있고 이 과정에 있어서도 Mental Capacity Act(2005)에서 가장 강조하고 있는 장애 당사자의 최선의 이익 결정과정을 따르고 있는 것이 특징이다.

〈표 22〉 제한적 개입의 정의

| ● 제한적 개입의 정의 | |
|---|---|
| 신체적 제한<br>(Physical restraint) | · 직접적인 신체적 접촉 개입. 신체 일부의 움직임을 제한 |
| 화학적 제한<br>(Chemical restraint) | · 행동 통제 및 억제 목적으로 처방 및 약물사용 |
| 환경적 제한<br>(Environmental restraint) | · 장애물, 장벽 또는 자물쇠를 사용하여 자유로운 활동을 제한 |
| 고립<br>(Seclusion) | · 보호감금 및 격리 |
| 심리적 제한<br>(Psychological restraint) | · 선택권 박탈, 행동 통제, 협박과 강요의 사용 포함 |
| 기계적 제한<br>(Mechanical restraint) | · 행동통제 및 제한을 위해 기계, 장치의 사용 |

*자료: Restraint Reduction Network, 2019, Training standards.

NICE(2015)의 Violence and aggression: short-term management in mental health, health and community settings 보고서에서는 도전행동으로 명명될 수 있는 범위 중 폭력이나 공격적인 행동에 직원들이 상당한 피해를 입고 있는 상황에 대한 대응 방법을 매뉴얼로 제시한 것으로 이때 폭력적이거나 공격적인 행동은 신체적·언어적으로 표현되거나 신체적 손상의 지속 여부, 의도와 관계없이 다른 사람에게 위해나 부상을 초래할 수 있는 행동이나 범위를 포함하는 것으로 정의하고 있다.

또한 아동·청소년의 경우 성인과는 다른 지원 체계와 직원훈련 프로그램을 마련해야 하며 제한적 개입 기술 매뉴얼을 수행함에 있어서도 아동의 연령, 신체적 특성과 더불어 인지적, 감정적, 정서적 성숙도를 함께 고려해야 함을 강조한다. 더욱이 폭력이나 공격적인 행동을 지원하기 위한 원칙에서 무엇보다 서비스 이용자들의 경험을 향상시키고 직원들에 대한 지속적인 교육과 훈련이 이루어져야 하며 의사결정에 있어서 이용자를 참여시키는 것,

그리고 서비스 이용자의 권리를 침해하지 않고 다학제적인 전문가들과 함께 지원하는 과정을 만들어야 함에 대한 중요성을 강조하고 있었다. 따라서 보건, 교육, 복지 관련 서비스 제공자 조직은 제한적 개입을 방지하거나 최소화하기 위해 다음과 같은 교육이 이루어져야 함을 제시한다.

〈표 23〉 NICE(2015)가 제시하는 직원 교육프로그램의 내용

- 개인적 관계, 관리의 연속성과 건강 증진에 대한 긍정적인 접근 방식과 같은 사람 중심의 가치 기반 관리 접근 방식
- 정신건강 문제와 폭력, 공격의 위험 사이의 관계에 대한 이해
- 개인적, 헌법적, 정신적, 신체적, 환경적, 사회적, 의사소통적, 기능적, 행동적 요인을 포함하여 행동이 폭력적이거나 공격적이 될 가능성이 있는 이유를 평가하기 위한 방법
- 임박한 폭력을 줄이거나 방지하고 공격성을 완화하기 위한 방법 및 기술
- 제한적 개입이 필요할 때 안전하게 수행할 수 있는 방법 및 기술
- 문서화 및 보고체계에 대한 이해
- 공식적인 외부 서비스 검토 및 활용에 대한 이해

*자료: NICE, 2015, Violence and aggression: short-term management in mental health, health and community settings.

더불어 보건, 교육, 사회복지 서비스 제공자 조직은 제한적 개입을 사용하는 모든 서비스가 폭력과 공격성의 발생과 제한적 개입의 사용을 줄이기 위해 제한적 개입 감소 프로그램을 갖고 있어야 하며 이 프로그램은 다음과 같은 기능을 수행할 수 있다.

〈표 24〉 NICE(2015)가 제시하는 제한적 개입 감소 프로그램의 기능

- 효율적인 서비스 리더십 발휘
- 제한적 개입의 필요성을 증가시키거나 감소시킬 수 있는 환경적 요인 고려
- 서비스 사용자와 보호자의 능력 향상 및 강화
- 서비스 사용자를 위해 개인적으로 의미 있고 신체적인 운동을 하는 레저 활동 확장
- 명확하고 간단한 치료 경로 사용
- 위기와 리스크 관리 계획 및 전략을 활용하여 제한적 개입 필요성 감소
- 평가 후 보고 및 검토
- 제한적 개입의 보고, 모니터링 및 사용 개선에 있어 기술의 현재 및 잠재적 사용 방법 확인
- 삶의 질 변화 등 서비스 사용자 경험을 포함한 일상적인 결과와 품질 향상 프로그램을 지원하기 위한 결과 조치(안전, 효과 및 서비스 사용자 경험) 모니터링
- 정기적인 직원 교육 실시

*자료: NICE, 2015, Violence and aggression: short-term management in mental health, health and community settings.

이 보고서에서 주목할 지점은 예방적인 전략 수립과 전체적인 도전행동 지원과정을 포함하여 위험사정, 개별화된 약물 지원 전략 등 세부 지원 전략뿐만 아니라 구체적인 Manual restraint을 소개하고 있다는 점이다. 신체적 구속을 함에 있어서도 다음과 같은 구체적인 지원 매뉴얼을 명시하고 있어 무엇보다 현장에서 안전하게 실천하고 그에 따르는 위험을 줄여나갈 수 있는 구조를 만든 것이 특징이다.

〈표 25〉 NICE(2015)가 제시하는 Manual restraint

**〈Manual restraint〉**

-Manual restraint을 사용할 때 서비스 이용자를 바닥으로 이동시키는 것은 피해야 하지만 긴급하게 필요한 경우 가능한 반듯이 누운 자세가 좋으며 엎드린 자세가 필요한 경우 가능한 짧은 시간에만 사용하고 호흡곤란이나 신체를 더 위험에 빠지지 않도록 하는 방법은 절대 사용해서는 안됨.

-또한 신체적으로 건강하지 않거나 장애인, 임신 중, 비만일 경우 각별한 주의가 필요하며 서비스 이용자의 존엄과 안전을 최대한 보존하는 것을 목표로 하고 10분 이상 지속해서는 안됨.

-직원 한 명이 신체적 개입을 사용하는 동안 상황을 관리하고 이끌어야 하며 다른 직원은 필요한 경우 다음과 같은 도움을 줘야 함.

·이용자의 머리와 목을 보호하거나 지지하는 것

·이용자의 기도 및 호흡곤란이 이루어지지는 않는지와 맥박, 얼굴 변화 등을 확인

**〈Mechanical restraint〉**

-서비스 제공기관에서는 매우 위험하고 긴급한 사안에 한정하여 기계적 구속을 사용해야 하며 해당 사용 내용을 위원회에 보고해야 함.

-기계적 구속은 다음의 목적을 위해 최후의 수단으로만 사용되어야 함.

·타인을 향한 매우 극심한 폭력과 극단적인 상황

·다른 곳으로 이송해야 하는 상황(이 때는 전체적인 위험 관리의 내용에 명확하게 명시해야 함)

**〈Rapid tranquillisation〉**

-이는 구강 약물 복용이 불가능하거나 긴급하게 약물 진정이 필요한 경우 주사를 사용한 약물 투입으로 어떤 약물을 사용할지에 대해서는 다음과 같은 것들을 고려해야 함.

·서비스 이용자의 선호도, 기존 신체적 건강 문제 또는 임신 등의 상황

·만취 가능성 또는 부작용을 포함한 약물에 대한 반응

·다른 의약품과의 상호작용 가능성 및 처방과 투여된 의약품의 일일 용량 등

**〈Seclusion〉**

-Mental Health Act(1983)에 따라 격리가 필요하다고 인정된 경우에만 사용가능하고 인정되지 않은 이용자가 비상시에 격리된 경우 즉시 Mental Health Act(1983)에 따른 정신건강평가를 실시해야 함.

-격리를 사용하는 경우 다음과 같이 지정된 격리실이 있어야 함.

·이용자를 명확하게 관찰하고 의사소통할 수 있는 직원

·방 밖 온도 조절과 단열, 통풍이 잘 되는 곳

·화장실 사용이 가능하고 가구 창문 등은 견고하여 부서지지 않는 것으로 배치

-격리는 가능한 최단 시간동안만 이루어져야 하며 최소 2시간 간격으로 격리 필요성이 모니터링하고 이용자에게도 이러한 과정을 설명해야 함.

-격리된 서비스 이용자를 위한 관찰 시간을 설정하고 이때 적절한 교육을 받은 직원이 배치되어야 하며 가능한 시선 안에 있어야 함. 또한 개인의 물품 보관을 원할 때는 타인에게 피해가 되지 않는 범위 내에서 허용해야 함.

*자료: NICE, 2015, Violence and aggression: short-term management in mental health, health and community settings.

이처럼 보건, 교육, 사회복지 서비스 제공자 조직은 폭력 사건과 제한적 개입의 사용에 대한 모든 데이터를 수집, 분석 및 종합해야 하며, 그 과정에 서비스 이용자를 반드시 참여시켜야 함을 강조하고 있다. 이러한 정보는 관련된 모든 팀원들과 공유되어야 하며 정보공유(Information Sharing)매뉴얼의 절차에 의거해 필요에 따라서는 타 기관과 공유될 수 있다. 이러한 일련의 과정을 통해 보건, 교육, 사회복지 서비스 제공 조직은 서비스 이용자와 직원을 포함하여 겪은 과정과 경험을 모니터링하거나 동등한 서비스 이용자 그룹을 개발하여 폭력 및 공격성 및 제한적 개입의 사용에 대한 데이터를 분석 · 보고하고 공공 웹사이트에 게시해야 한다.

## 4) 도전행동 지원을 위한 전문인력 양성 체계 및 관리

영국에서는 전문인력 양성을 위한 교육체계와 서비스 제공 조직 내에 필수 교육 운영과 관리를 위한 모니터링 체계를 갖추고 있다. 특히 도전행동을 지원함에 있어서는 무엇보다 의료, 보건, 사회복지, 교육이 연계되어 지원할 수 있는 체계 마련과 더불어 질적인 인력 양성의 중요성을 반복적으로 강조하고 있다. 이를 위한 교육과정 및 운영 체계는 다음과 같다.

### (1) Restraint Reduction Network의 교육 커리큘럼 및 관리

Restraint Reduction Network에서는 영국 내의 정신 건강 상태, 학습 장애, 자폐성 장애 및 치매에 걸린 사람을 위해 NHS 위탁 서비스에 제공되는 제한적 개입 요소를 가진 모든 의무화된 교육에 대한 교육을 제공하고 있다. 이는 Code of Practice for Trainers(2001; revised 2006 and 2010)의 정책에 따라 이루어지고 있다. 이처럼 제한적 개입 구성요소가 포함되어 있는 교육은 영국공인인증서비스(UKAS) 인가 기관인 www.ukas.com에 의해 표준에 따라 인증되어야 하며 영국 내 교육 및 보건, 사회복지 전반과 가족구성원이 교육에 참여하게 하고 있다. 인증절차의 핵심은 구속 감소 네트워크 훈련 표준 2019 평가 Tool에 따르며 빨강, 황색, 녹색(RAG) 등급 체계를 갖추고 있으며 3년간의 품질보증 주기 동안 할당된 평가자에 의해 모니터링 및 조사되어 교육과 관찰, 피드백을 계속적으로 제공하게 된다.

### (2) NHS(2014)의 Safeguarding policy

NHS는 모든 직원이 효과적으로 훈련되고 최소 레벨 1 이상의 아동 및 성인 보호 교육을 받을 수 있도록 보장하기 위한 구조를 마련하고 있다. 레벨 3 이상의 교육은 역할 기능과 직무 설명에 명시된 책임에 따라 결정되며 직원들은 안전 교육을 위해 이전에 건강 e-러닝 플랫폼으로 알려진 NSA(National Skills Academy)에서 관련 교육을 이수 받고, 보건교육 영국 보건교육(HEE/Health Education England)은 지역교육 및 훈련 위원회(LETB/Local Education and training Boards)와 연계하여 모든 전문 교육과 훈련을 담당하고 있다. 또한 HEE는 NHS 잉글랜드와 NHS 개선 및 의무사항 전달을 지원하는 전략적 리더십과 인력정보를 제공하고 있으며 각 지역은 훈련 규정을 검토하고 필요에 따라 직원을 위한 추가 훈련을 결정할 수 있다.

**가. 기초적인 예방 의식(Basic Prevent Awareness/BPA)**

레벨 1 또는 레벨 2 교육을 받아야 하는 직원은 기본 예방 의식 교육을 받아야 함. 기본 예방 의식 교육은 예방 훈련 및 역량 프레임워크에 따라 구성되어 있으며 예방을 위한 기본적인 지식과 기술에 대해 안내하고 있음.

**나. Workshop Raising Awareness of Prevent (WRAP)**

레벨 3, 레벨 4 또는 레벨 5 교육을 받아야 하는 직원은 WRAP을 받아야 함. 정신건강전문가, 사회서비스 제공자 등이 포함되며 이들은 안전 문제가 있는 아동이나 취약한 성인의 요구를 평가, 계획, 개입 및 평가하는 데 잠재적으로 기여할 수 있는 직원임. WRAP는 BPA 훈련과 동일한 기본 기술을 제공하도록 설계되어 있음.

### 5) 장애학생을 둘러싼 안전한 학교 환경 조성

장애학생을 둘러싼 환경 조성은 다양한 각도로 이루어져야 함을 강조한다. 이에 안전에 대한 개념도 행동으로 발생하는 일련의 상황에 대한 대처를 넘어서 학교 안에서 발생할 수밖에 없는 여러 안전상황에 대한 지침들을 마련하고 있다. Keeping children safe in education : Statutory guidance for schools and colleges(2017)에서는 모든 직원이 학교 또는 대학 내에서 아동의 안전 보호를 위한 지원 체계를 알고 있어야 하며 이러한 시스템 안에는 다음과 같은 것들이 포함되어야 함을 강조하고 있다.

·child protection policy
·behaviour policy
·staff behaviour policy(sometimes called a code of conduct)
·safeguarding response to children who go missing from education
·role of the designated safeguarding lead (including the identity of the designated safeguarding lead and any deputies)

*자료: Department for education, 2017, 2019, Keeping children safe in education : Statutory guidance for schools and colleges.

또한 모든 직원은 정기적으로 업데이트되는 적절한 보호 및 아동보호 교육을 받아야 한다. 학대, 신체적 학대, 감정적 학대, 성적학대, 방임과 같은 문제는 독립적으로 일어나는 사건이 아니라 여러 문제가 겹친 복합적인 문제로서 다루어져야 하며 언제라도 발생할 수 있는 일로서 인식되어야 한다. 특히 또래 안에서 발생하는 또래 간 학대는 더욱 중요하게 다루어져야 할 것이다(괴롭힘, 때리기, 머리카락 당기기, 물기 등 신체적 학대, 성폭력 강간, 성희롱 등 성행위, 성적용도로 활용될 도촬, 폭력 등). 또한 발생된 학대에 대한 대처는 다음과 같은 절차를 준용하며 무엇보다 다양한 기관들이 협업하여 이러한 사안에 대응해야 함을 강조한다. 그렇기 때문에 정보공유(information sharing)의 중요성이 대두되는 것이다.[7]

특히 The designated safeguarding lead는 트레이닝 과정을 지속적으로 받아야 하며 2년에 한 번씩 보수교육을 이수해야 한다. 더불어 무엇보다 이러한 과정에 정부기관의 주도적인 역할이 필요함을 강조한다. 이에 따라 학교 인사권자는 지정된 교사를 임명해야 하여 해당 업무를 수행할 수 있도록 하며 이때 적절하게 훈련된 교사가 선임되어야 한다. 또한 교사 외의 지원자들에 대한 강화된 DBS 자격증(Disclosure and Barring Service (DBS)/범죄기록조회 등 자격기준 분명/안전한 채용 결정지원 시스템)에 대해 검토해야 하며 이는 정부의 지침에 근거한 것으로 보다 안전한 인력풀을 구성하기 위한 노력을 기울이고 있다.

장애학생의 경우 더욱 추가적인 안전문제에 직면하게 되는데 이러한 양상은 다른 학생에 비해 또래집단 고립이 쉽게 일어날 수 있으며 괴롭힘을 받더라도 외형적으로 아무런 징후를 보이지 않을 수 있다는 점을 고려하여 일상 속에서 의사소통의 장벽과 이러한 어려움을 극복할 수 있는 의사소통체계의 필요성, 그리고 장애학생의 행동, 기분, 상태에 대한 고려 없이 막연히 장애특성으로만 이해되고 남용될 수 있는 가정들에 대해 세심하게 고려해야 함을 강조한다. 더욱이 궁극적으로 학교의 문화, 정신, 환경은 학생과 직원 모두의 정신적 행복에 큰 영향을 미치게 된다. 따라서 적대적이거나 공격적이거나 혼란스럽거나 예측할 수 없는 환경은 정신 건강에 해로울 수 있으며, 스트레스 받는 수업과 근무 환경으로 이어지며 학교의 총체적인 접근방식은 교실에서 가르치는 것을 넘어 다음을 포함한 학교생활의 모든 측면을 강조한다.

- 문화, 윤리 및 환경: 학생과 교직원의 건강과 복지는 리더십 실습, 학교의 정책, 가치관 및 태도를 포함한 '교육적' 또는 '교육적' 커리큘럼을 통해 사회 및 물리적 환경과 함께 촉진.
- 교육: 교육과정을 통해 건강과 삶의 질에 대한 학생들의 지식을 계발
- 가족 및 지역사회와의 협력체계: 가족, 외부 기관 및 더 넓은 지역사회와의 능동적인 참여로 어린이 건강과 삶의 질에 대한 일관된 지원 촉진.

*자료: Department for education, 2017, 2019, Keeping children safe in education : Statutory guidance for schools and colleges.

정신건강에는 ①공포증, 불안상태 및 우울증과 같은 정서장애, ②절도, 반항, 방화, 공격성 및 반사회적 행동과 같은 행동장애, ③발달장애(특정 영역에 있어서의 발달지연), 주로 자폐성 장애, ④애착장애(비정상적인 애착 패턴으로 사회적응의 어려움을 겪는 것), ⑤외상 후 스트레스 장애, ⑥식생활장애, 습관장애, 체질장애, 정신분열, 조울증 등 정신질환을 포함한 다른 정신건강 문제를 포함하고 있으며 이러한 정신건강문제를 진단하기 위해서는 매우 신중을 기해야 한다.

이때 적절하게 훈련된 전문가만이 정신 건강 문제에 대한 진단을 시도해야 하며 비전문적 진단은 아무리 좋은 의미가 있다 하더라도 정신건강 문제를 악화시키거나 촉진시킬 수 있다. 이에 학교는 매일 아이들을 관찰하고 그들이 정신 건강 문제를 경험하고 있거나 정신 건강 문제를 일으킬 위험이 있다는 것을 암시하는 행동을 하는 아이들을 찾아낼 수 있기 때문에 특수교육 코디네이터(SENCO) 역할을 하는 자격을 갖춘 교사는 학교에서 일하는 모든

---

[7] 'special category personal data' are aware that the Data Protection Act, 2018.

직원들이 아동에 대한 책임을 이해하도록 환경을 마련하는 것이 중요하다. 따라서 SENCO는 동료들이 학교가 학생들의 욕구를 어떻게 파악하고 충족시키는지 이해하고, 필요한 경우 동료들에게 조언과 지원을 제공하고, 필요한 경우 외부 전문가들과 연락을 취하도록 하는 역할을 수행하게 된다.

그리고 아동들이 이용하는 모든 건강서비스는 전문성 있는 아동과 청소년 정신건강서비스(CYPMHS: children and young people's mental health services) 등 보건복지지원 범위에 포함된다. 2021년까지 모든 지역들은 매년 재정비되고 보건복지가회가 감독하는 multi-agency Local Transformation Plan(LTP/아동의 정신 건강을 위한 서비스가 어떻게 개선되고 있는지를 설명하는 전략 문서)을 발표해야 한다. 이 문서는 지방 당국의 웹사이트에서 확인하고 이용할 수 있어야 하며 학교는 특정 장애(정신 건강 문제 등)를 가진 학생에 대한 정보와 같이, 학생들이 필요로 하는 것에 대해 알고 있는 것을 보다 광범위하게, 그들의 관점, 경험, 지식을 공유하여 욕구가 있는 학생들을 위해 더 잘 전달할 수 있는 시스템을 형성하는데 도움을 주고 전문 서비스를 위탁하고 제공하는 데 있어서 중요한 기능을 수행한다.

## 2 미국의 지원체계

### 1) 특수교육과 복지서비스 지원을 위한 법적 근거

미국의 장애인 교육 및 복지의 기본을 마련하는 기초 법률로는 1990년에 재정된 장애인법(ADA), 재활법(The Rehabilitation Act), 사회 보장법(Social Security Act), 그리고 장애인교육법(IDEA)가 대표적이다. 장애인법(ADA)과 재활법(the Rehabilitation Act)에서 장애인을 정의할 때는 한 가지 이상의 주요 일상 활동에 실질적인 제약을 갖는 신체적이나 정신적 손상이 있거나 과거에 있었던 기록을 가진 자로 폭넓게 정해놓고 있으며 장애인들이 그들의 일터나 지역사회에서 차별 받지 않고 활동 할 수 있도록 하는 인권법(civil right)이다.

1975년에 제정된 이래로 미국의 특수 교육법(The Education for All Handicapped Children)은 여러 개정을 거쳐 2004년에 현재의 IDEA(Individuals with Disabilities Education Act)가 되었다. 개정된 현행법(IDEA 2004)은 특수 아동의 장애를 13가지로 구분하고 그들이 일반 아동들과 동일하게 교육 받을 수 있는 권리를 보장하는 초점을 둔다. 미국의 법은 제정할 때 반드시 효력이 끝나는 시점을 정해놓고 있으며 실효성 면에서 필요한 법인 경우에는 그 효력이 소실되기 전에 국회에서 재평가와 논의, 필요한 수정을 거쳐 재 승인을 받게 된다.

#### ◆ 장애인법(Americans with Disabilities Act: ADA)

1990년 처음 법으로 제정된 ADA는 장애가 있는 개인의 민권 보호에 대한 법안으로 2009년에 보안을 거쳐 재승인 안(ADAAA)으로 변화되었다. 즉 장애를 가진 개인에게 장애가 없는 사람들과 동등한 기회를 보장하고 직장, 공공 숙박 시설, 교통, 통신 및 정부 기관에서 차별을 금지하고 있다. 즉, 고용의 차별을 금지시키고 공공기관 활동에 지장이 없어야 하며 민간 제공의 공공 편의 시설 및 서비스에서 장애인을 차별하지 못하게 하고 있다.

#### ◆ 재활법 (Rehabilitation Act)

1973년 재정된 재활법의 일부인 제504조항은 장애를 가진 개인에 대한 차별을 금지하는 연방정부의 인권 법으로 IDEA로 특수교육이 보장된 장애 학생의 범주에는 속하지 않지만 능력과 환경의 차이로 교육에 좀 더 세심한 배려가 필요한 학생들에게 동등한 교육을 받을 수 있도록 교육 권리를 보장한다. 이에 ADA와 함께 장애인의 사회생활에 차별을 막아주는 중요한 법으로 자리 잡고 있다.

#### ◆ 장애인 교육법(Individuals with Disabilities Education Act: IDEA)

1975년에 첫 제정된 미국의 장애 아동 교육(The Education for All Handicapped Children) 은 여러 번의 개정을 거쳐 2004년 IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) 로 이름을 알린 연방법이다. 개정된 현행법 (IDEA, 2004)은 특수 아동의 장애를 13가지로 구분하고 그들이 일반 아동들과 동일하게 교육 받을 수 있는 권리와 보호자의 권리를 보호하는 데 초점을 둔데 의미가 있다. 그 외에도 개정된 현행법(IDEA 2004)을 통해 미국 특수교육의 방향성에 큰 영향을 주고 있는 권리로는 다음이 있다.

① 적절한 무상 공교육 제공(Free Appropriate Public Education): 학생이 필요로 하는 특수교육과 기타 서비스가 무상으로 제공되어야 함을 의미한다. 예를 들어, 지체 장애가 있는 학생이 언어 지연까지 있다면 이 학생은 특수교사, 물리 치료사 뿐만 아니라 언어치료사의 서비스를 제공 받을 권리가 있다.

② 최소한의 분리(Least Restrictive Environment): 장애의 유무를 떠나 모든 학생들은 일반 학급에서 또래와 교육을 받는 것이 원칙이라는 뜻이다. 아이가 장애를 가지고 있어도 정당한 근거 없이는 완전히 특수학급으로 이 아이를 분리시킬 수 없다. 그렇기 때문에 가능하면 많은 시간을 비장애 학생과 함께 교육 받을 권리를 법으로 보장한다.

③ 개별 교육 계획(Individualized Education Program): 장애가 있는 학생은 기본적으로 개별 교육 계획(IEP)을 통해 개별화된 학업 환경이 조성된다. IEP는 학생을 보호하는 법적 효력을 가진 서류로써 학생이 받게 될 모든 서비스의 세부적인 정보가 포함됨을 원칙으로 한다. 따라서 학교는 IEP팀이 작성하고 동의하여 서면으로 작성된 모든 서비스를 제공할 의무가 있고 이를 이행하지 않으면 법적 책임을 져야 한다. 예를 들어, 학기 초에 작업치료사가 일을 갑자기 그만두면서 '일주일에 60분의 작업치료' 가 IEP에 명시 되어있음에도 이행되지 못했다가 새로 시작한 작업치료사가 결국은 학생이 받지 못했던 분량의 서비스까지도 떠안은 일도 발생할 수 있는 것이다. 그만큼 IEP의 법적 효력은 크다고 볼 수 있다.

이에 IEP는 일 년에 한번 IEP팀에 의해서 계획되고 동의하에 실현되는 것이 보통이지만 이 서류는 아이의 교육 계획이 수정될 때마다 적절히 몇 번이고 수정될 수도 있다. 따라서 3년에 한 번씩은 전 영역의 평가 및 검사(assessment)를 통해서 다시 계획과 지원 내용이 마련되게 된다.

④ 부모의 참여 보장(Parental Participation): 개별 교육 계획(IEP)은 각 학생의IEP팀에 의해서 계획되고 동의하에 실현되는데 이때 IEP 팀은 보통 학생의 부모님, 학교장(또는 교감), 서비스 제공자들(언어치료사, 작업치료사, 물리치료사 등), 학교 심리학자, 일반 교사, 그리고 특수 교사로 이루어지는데 누구보다도 가장 큰 영향력을 가진 이는 학생의 부모라고 할 수 있다. 장애 아동의 교육에 관한 모든 의사 결정에는 부모가 동등한 일원으로 장애 아동의 교육에 관한 모든 의사 결정에는 부모가 동등한 일원으로 참여하도록 법이 부모의 권리를 보장하고 있다. 현행법 상 학교 측은 보모의 동의(consent)없이는 검사나 평가 등을 시작할 수 없고, 학생의 개별 교육 계획에 관련한 어떤 변화도 부모가 충분히 이해할 수 있는 방식으로 (예, 통역사가 필요한 경우) 부모에게 고지할 의무가 있다.

## 2) 미국 캘리포니아(California)주의 지원체계

캘리포니아 주의 공립과 사립학교의 특수학급 및 특수학교는 주법(state law)과 연방법(federal law)의 관리와 제지 아래에 있다. 연방법에서 분명히 말하듯 교육 구(district) 및 학교는 장애가 있는 학생에게 적절한 무상공교육(FAPE/Free Appropriate Public Education)을 제공해야 하는 의무가 존재한다. 따라서 3세 미만의 영아를 위한 조기지원 서비스뿐만 아니라 유치원부터 중등 교육(K-12) 까지를 포함하며 개별교육계획서(IEP)를 통해 문서화된 모든 관련 서비스를 포함한다.

여기에서 적절한(appropriate)의 의미는 다음과 같이 정의될 수 있다. 1982년 미국 대법원은 교육청(Board of Education)과 Rowley Case의 판결을 통해 연방법이 말하는 '적절한' 교육 프로그램에 배치된 학생은 그 안에서 본인의 고유한 요구를 충족시키며 개별 교육 계획(IEP)을 통해 교육적 혜택을 누려야 한다고 말하고 있다. 하지만 적절한 교육이라 함이 여느 학생에게 가능한 '최상의' 교육 프로그램 또는 '잠재적 극대화'에 중점을 둔 현실성이 없는 권리를 의미하는 것은 아니다.

Rowley 사건은 Gregory K. v. Longview School District [811 F.2d 1307 (9th Cir. 1987)] 라는 결정으로 캘리포니아를 관할하는 연방 법원에 의해 특별히 채택되었으며 법원은'교육의/교육적 혜택'의 의미를 지속적으로 모색하고 있다. 장애 학생의 교육 및 배치(the plan of instruction and placement)를 계획하고 논의함에 있어서 '교육의 혜택'이란 결국 학생이 개별 교육 계획(IEP)의 핵심 목표를 달성하기 위해 진전을 보이고 있는지 여부에 따라 측정될 수 있다.

장애 학생으로 하여금 일반 학급에서 교육적 혜택을 누리며 적절한 교육 프로그램을 제공받으려면 종종 이들을 보살피고 도와줄 보조교사(또는 실무사)가 필요한 경우도 있다. 연방법은 일반 학급에서 장애 학생을 돕기 위해 보조자가 필요한 상황을 포함하여 교육 혜택을 받기 위해 보조 전문가를 제공해야 한다고 규정한다(34 C.F.R. Secs. 300.114 & 300.115). 예를 들어, 심각한 신체장애를 가진 학생이 학업에 필요한 작업, 예를 들어 메모 작성과 같은 작업을 수행하도록 돕거나 심각한 행동 문제가 있는 학생을 위한 행동 지원 프로그램을 돕기 위해 보조원이 필요할 수도 있다. 이에 따라 캘리포니아 교육청은 보조교사(또는 실무사)가 장애 아동에게 서비스를 제공 할 수 있도록 필요한 '지식 및 기술'을 갖추도록 하기 위해 적절하게 준비와 교육될 수 있도록 자격을 설정하고 유지할 것을 요구한다.

이러한 자격은 주에서 인정하는 인증, 면허, 등록 또는 준전문가를 위한 기타 유사한 전문 요건과 일치하는데 이러한 자격은 대체 및 기간제 보조원이라 하더라도 면제되지 않는다(34 C.F.R. Secs. 300.156(a), (b)). 예를 들어, 팔로알토(Palo Alto) 공립 교육구는 구술 및 필기시험을 통해서 기본적인 학업 소양을 확인한 보조교사(또는 실무사)들로 하여금 배치 후 한 달 안에 '행동의 이해 및 위기관리' 관한 교육과정으로 12시간의 의무교육을 실시하고 일 년에 한번 보수교육을 받도록 한다. 또한 적절한 무료 공교육(FAPE)과 함께 하는

또 하나의 축을 이루는 '최소한의 분리(Least Restrictive Environment)'원칙은 학생 배치에 있어서 장애 때문에 무조건 적으로 특수 학급으로 분리되어서는 안 되고 일반 학생들과 함께 같은 교과 과정을 배울 수 있는 환경이 최우선적으로 고려되어 한다는 것을 의미한다.

이처럼 '특수 교육의 혜택(benefit)'은 일반적으로 개별 교육 계획(IEP) 목표 및 목표를 달성하기 위한 의미 있는 진전(meaningful progress)으로 해석된다. 관련 서비스는 장애학생이 이런 의미 있는 진전을 하기 위한 과정에서 필요한 서비스이고 특수 교육 프로그램의 혜택을 받는 데 필요한 모든 서비스를 의미한다. 즉, 연방 규정이 정의하는 관련 서비스란 장애 아동이 특수 교육의 혜택을 받을 수 있도록 지원하는 데 필요한 수단으로서 음성 언어 병리 및 청각 서비스, 통역, 심리 서비스, 물리 및 작업 치료, 레크리에이션, 치료 레크리에이션, 아동의 장애 조기 식별 및 평가, 재활 상담, 이동 서비스(orientation and mobility services)를 포함한 상담 서비스, 진단 또는 평가 목적의 의료 서비스를 포함한다. 또한 학교 보건 서비스 및 학교 간호사, 학교 사회 복지 서비스, 학부모 상담 및 훈련도 포함된다(34 C.F.R. Sec. 300.34).따라서 캘리포니아에서의 관련 서비스 목록(일반적으로 "지정 교육 및 서비스"라고 함)은 연방 목록과 유사하다.

## 3) 장애학생에 대한 행동지원 계획

장애 학생의 도전행동을 지원하기 위해서 연방정부나 캘리포니아 주 특수교육법은 따로 '관련 서비스'를 구별하여 정하지는 않고 있다. 하지만 심각한 도전행동을 지원하기 위해 교육구 및 학교 차원의 서비스를 마련하도록 명시하고 있다(Cal. Ed. Code Secs. 56520-56524). Hughes Bill로도 알려진 이 법령은 혐오 자극을 이용한 행동 중재(aversive behavior interventions)의 사용을 금지하고 행동기능분석평가(functional analysis assessment)를 실시한 후 심각한 행동 문제가 있는 특수 교육 학생을 위한 긍정적 행동 지원 계획(positive behavior intervention plans)의 개발 및 실행을 의무화하고 있다(5 C.C.R. Secs. 3001, 3052). 또한 연방법 및 주법에 의하면 자신의 학습 및 다른 사람의 학습을 방해하는 학생이 있다면 IEP 팀이 나서서 이 학생을 위해 긍정적인 행동 개입 및 해당 행동을 지원하기 위한 전략을 세워야 한다고 규정한다(34 C.F.R. Sec. 300.324(a)(2); Cal. Ed. Code Sec. 56341.1(b)(1)).

### (1) 발현 결정(manifestation determination)

발현결정 회의는 행동문제로 교칙을 위반한 장애 학생이 이 행동으로 인해서 제적(퇴학)될 수 있는지 또는 이런 행위로 인해 10일 이상 연속 정학 또는 다른 곳으로 배치 될 수 있는지 여부를 결정하기 위한 IEP팀과 관련 구성원간의 회의이다. 이 회의는 학교에서 학생을 퇴학 시키거나 배치를 변경하기로 결정한 날로부터 10일 이내에 개최되어야하며, 이 회의에서 IEP팀은 학생의 개별 교육 계획(IEP)과 구성원 간 관련 정보를 검토 한 다음 두 가지를 결정한다.

먼저, 이 행동이 학생의 장애로 인해 발생했거나 '직접적이고 실질적인 관계'가 있는가?와 해당 행동이 교육구(또는 학교)가 개별 교육 계획(IEP)를 제대로 이행하지 않은 것과 직접적인 연관이 있는가? 를 살피게 된다. 이 두 질문 중 하나라도 '예'라고 답하면 학생은 퇴학당할 수 없으며 배치 변경 시 학부모 또는 심리 담당관(hearing officer)의 동의가 필요하다. 또한 IEP팀이 그 행동이 학생의 장애의 징후라고 판단하는 경우, 그 행동이 아래 논의된 심각한 위반 중 하나가 아닌 이상, 원래 배치로 돌아가게 된다. 이때 학교는 학생에 대한 행동 평가를 다시 수행하거나 해당 행동을 지원하기 위해 학생의 기존 행동 계획을 수정해야 한다(20 U.S.C. Sec. 1415(k)(1)(F); 34 C.F.R. Sec. 300.530(f)). 반면, IEP팀이 두 질문 모두에 '아니오'라고 답하면 학생은 퇴학 조치를 받을 수도 있다.

### (2) 심각한 도전행동 지원

장애 학생이 심각한 행동 문제를 보이는 경우, 교육구는 행동중재사례관리자 (긍정행동중재에 대한 교육과 경험이 있는 사람)가 '기능 분석 평가'를 제공하고 행동중재계획을 작성해야 한다. 사례 관리자(case manager)는 먼저 행동의 기능을 식별하고 이러한 도전행동과 동일한 기능을 수행하지만 사회적으로 적절한 방식인 긍정적 대체 행동을 가르친다.

여기에서 '심각한 행동 문제(serious behavior problem)'란 자해 또는 공격성 행동, 심각한 재산 피해를 초래하는 행동, 또한 심각하고 꾸준히 지속되어 왔으며 학생의 IEP에 명시된 교육/행동 접근 방식이 효과가 없는 행동으로 정의한다(5 California Code of Regulations. Sec. 3001(a-b)). 또한 긴급 또는 위기 상황(behavior emergency)은 이전에 관찰된 적이 없는 심각한 행동의 발현 또는 행동 중재 계획(BIP)이 개발되지 않은 심각한 행동 문제가 나타났을 때를 의미한다. 또한 이미 개발되고 설계된 BIP가 있더라도 효과적이지 않아서 본인과 타인에게 위험을 초래하는 상황을 말한다(5 C.C.R. Section

3001(d)).

이때 긴급 또는 위기 상황에서의 대처(behavior emergency intervention)는 심각한 행동으로 인해서 개인 또는 타인에게 심각한 신체적 손상을 입힐 위험 상황에서 그 행동을 제어하는 데 사용할 수 있는 것으로 긴급 개입은 일반적으로 최후 수단의 개입이며 많은 경우 학생의 제지 또는 격리를 포함한다. 따라서 긴급 개입은 행동개입계획(BIP)의 대체물로 사용되어서는 안 된다. 또한 긴급 개입 중 신체적 구속이나 격리를 사용하는 개입은 적절하게 훈련 된 요원에 의해서만 그리고 비상 상황을 통제하는 데 합리적으로 적절한 시간 동안 최소한의 힘으로 사용해야 함을 매우 강조하고 있다(5 C.C.R. Section(i)). 이에 상황이 종료된 후에는 긴급개입보고서를 통해 관련된 상황 정보를 문서화해야 한다.

행동중재계획(BIP)이 없는 개인에 대해서 긴급개입보고서가 작성된 경우, 지정된 책임 관리자(예를 들어, 교장) 는 2일 이내에 개별교육프로그램(IEP) 팀 회의를 소집하고 긴급개입보고서를 검토하여 기능적 행동 평가의 필요성 및 중간 계획의 필요성을 결정해야 한다. IEP팀이 기능적 행동평가를 수행하지 않거나, 중간 계획을 개발하지 않고 또는 둘 다를 수행하지 않는다면 이 또한 그 이유를 문서화해야 한다.

또한 긍정적 행동지원계획서가 있지만, 이전에 보지 못한 심각한 행동 문제를 포함하는 사건 또는 이전에 설계된 개입이 효과가 없는 사건이 발생하여 행동 응급 보고서가 작성된 경우 IEP팀에 회부되어 보고서 검토 및 긍정적 행동지원계획서를 수정해야 할 필요성이 있는지를 즉각 판단해야한다(Education Code Section 56521.1(g) and (h)). 특히 캘리포니아는 법으로 행동 긴급 개입 또는 위기 상황에서 절대 사용해서는 안 되는 개입의 유형을 다음과 같이 명확히 제시하고 있다.

(1) 전기쇼크(electric shock)와 같이 신체적 통증을 유발하거나 유발할 가능성이 있는 모든 개입
(2) 개인의 얼굴 가까이에 유해하거나 유독성이 있는 불쾌한 냄새의 스프레이, Gas 또는 물질을 방출하는 개입
(3) 인간의 기본적 권리를 통제 및 거부 하는 개입(적절한 수면, 음식, 물, 대피소, 침구, 신체적 편안함 또는 화장실 시설 접근 제한 등)
(4) 개인에게 언어적 학대, 조롱 또는 굴욕감을 주도록 고안된 중재 또는 과도한 정신적 충격을 유발할 것으로 예상되는 중재
(5) 훈련된 요원에 의해 제한적으로 사용(시간, 힘)되는 긴급 개입을 제외한 신체 제한으로, 특수 장치나 물체를 사용하여 사지를 동시에 고정시켜 신체의 움직임을 제한하는 개입
(6) 안에서 열 수 없는 종류의 격리 시설로 주 정부의 허가가 없는 경우
(7) 개인에 대한 적절한 감독이 이루어지지 않는 개입
(8) 개인의 감각 중 하나 이상을 박탈하는 개입 (예, 눈을 보이지 않게 하는)

이처럼 긴급 개입 상황에서는 필요 이상의 힘과 시간을 사용하지 않아야 한다. 긴급 개입을 장기간 사용해야 하는 상황이라면 학교 현장 관리자나 법 집행 기관(예, 경찰)의 도움을 구해야 하는 등 엄격한 기준이 준수되고 있다(Education Code Section 56521.1(c) and (d)(3)).

### (3) 도전행동 지원이 개별교육계획(IEP)에 미치는 영향

IDEA는 장애 아동에게 반드시 사용해야하는 특정 개입, 지원 또는 전략을 지정하지 않는다. 연방 특수교육 프로그램 사무국(OSEP)은 기능적 행동평가(FBA)를 수행하는 것이 일반적으로 긍정적 행동 개입 전략을 개발하기 전에 선행되지만, 행동이 학습을 방해하는 아동의 경우 초점이 개입과 전략에 있다고 말한다.

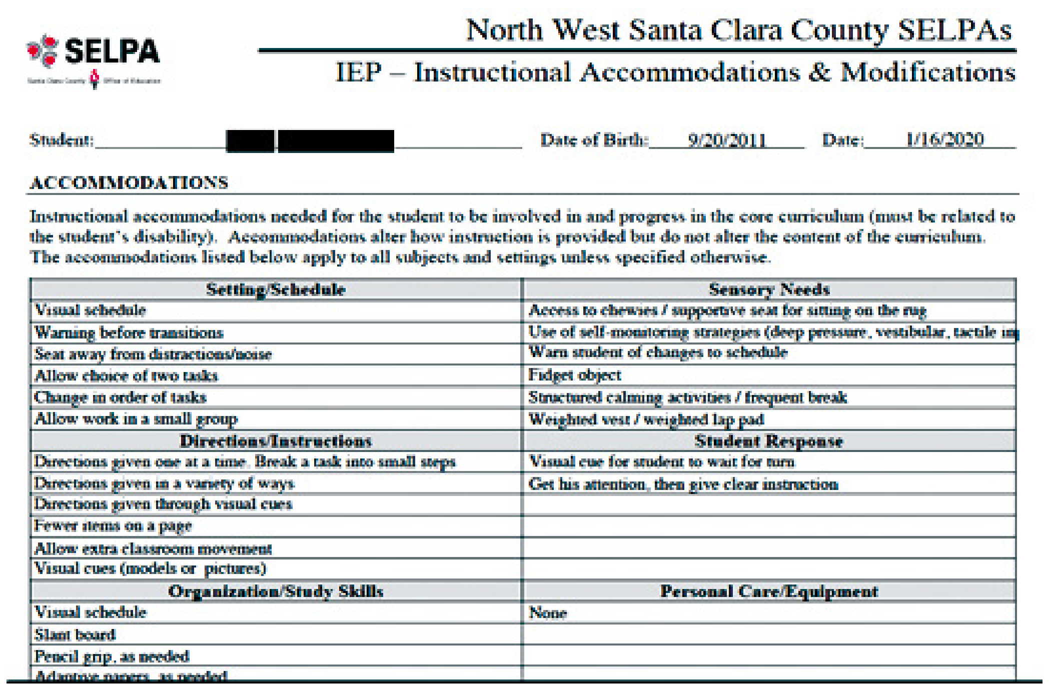
이에 IEP팀은 IEP의 연간 목표, 프로그램의 수정, 교사 지원 및 IEP에서 행동 목표를 달성하는 데 필요한 관련 서비스를 통해 도전행동을 지원할 수 있으며 이때 사전적으로 예방할 수 있는 계획들을 수립하는 것에 초점을 두고 있음을 강조한다. 따라서 IEP팀이 BIP가 아동에게 적합하다고 판단하면 IEP에 포함되어야 한다. 자녀가 학습과 사회화를 개선하기 위해 BIP가 필요한 경우, BIP를 IEP에 포함시키고 IEP의 목표를 조정할 수 있다[8].

IEP는 개인마다 상이하게 계획되지만 보편적으로 초·중학생의 경우는 보통 읽기(reading), 수학(math), 쓰기(writing), 사회성 언어(social communication), 사회성 및 놀이 기술(social/play skills), 자조 기술(daily living), 행동(attention/behavior) 등을 큰 범위로 구성하고 있다. 또한 구체적이고 성취 가능한 목표를 잡기 위해서 평가(assessment)를 하고 IEP 회의를 하기 전에 부모들과 준비 회의를 거치기도 한다. 이때 특수교사는 한 학생의 전체적인 프로그램을 관리하는 사람이기도 하지만 언어치료사, 작업치료사 및 행동 전문가와 긴밀히 정보를 주고받으며 회의를 준비하는 것이 보통이다. 이처럼 회의준비기간이 길고 체계적으로 이루어질수록 IEP회의는 수월하다.

목표를 설정하면서 또 하나 중요한 일은 어떤 환경적, 물리적 지원이 있어야 이 목표를 달성 할 수 있는지를 결정하고 문서화하는 일이다. IEP 문서의 중요한 구성요소로 '학습에 필요한 지원(Instructional Accommodating and Modification)'에서 구체적이고 세부적으로 명시한다. 〔그림 1〕에서 보듯이 특정 학생의 '적절한 교육 기회' 를 제공하기 위해서 환경 및 감각적인 요구를 만족시켜야 하며 IEP는 법적 문서이기 때문에 일단 기록된 모든 세부사항을 학교 팀(일반 및 특수교사, 치료사 및 행정가)은 이를 성실히 이행할 의무가 있다.

---

[8] (71 Federal Register 46683 (August 14, 2006); 71 Federal Register46721 (August 14, 2006); Questions and Answers on Discipline Procedures, U.S. Department of Education Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS), 52 Individuals with Disabilities Education Law Report 231 (June 1, 2009), Q. E-1, E-2, E-3.)



SELPA

North West Santa Clara County SELPAs

IEP – Instructional Accommodations & Modifications

Student: [redacted] Date of Birth: 9/20/2011 Date: 1/16/2020

ACCOMMODATIONS

Instructional accommodations needed for the student to be involved in and progress in the core curriculum (must be related to the student's disability). Accommodations alter how instruction is provided but do not alter the content of the curriculum. The accommodations listed below apply to all subjects and settings unless specified otherwise.

| Setting/Schedule | Sensory Needs |
|---|---|
| Visual schedule | Access to chewies / supportive seat for sitting on the rug |
| Warning before transitions | Use of self-monitoring strategies (deep pressure, vestibular, tactile in |
| Seat away from distractions/noise | Warn student of changes to schedule |
| Allow choice of two tasks | Fidget object |
| Change in order of tasks | Structured calming activities / frequent break |
| Allow work in a small group | Weighted vest / weighted lap pad |
| **Directions/Instructions** | **Student Response** |
| Directions given one at a time. Break a task into small steps | Visual cue for student to wait for turn |
| Directions given in a variety of ways | Get his attention, then give clear instruction |
| Directions given through visual cues | |
| Fewer items on a page | |
| Allow extra classroom movement | |
| Visual cues (models or pictures) | |
| **Organization/Study Skills** | **Personal Care/Equipment** |
| Visual schedule | None |
| Slant board | |
| Pencil grip, as needed | |
| Adaptive papers, as needed | |

*이 학생을 위한 환경적 지원: 시각화 스케줄을 마련하고, 자리 배치 시 주의가 산만해질 수 있는 원인을 고려하며, 카펫에서 수업을 들을 때 허리를 받쳐줄 특수 의자를 제공, 감각통합 차원의 지원물품의 구비, 필요하다면 과제의 순서를 바꿔서 제시할 것, 자주 일어나서 걸을 수 있는 기회를 제공, 감각의 과부하 시 쉴 수 있는 공간 마련

〔그림 8〕 Instructional Accommodating and Modification 활용 양식

### (4) 기능적 행동 평가(FBA) 를 수행 할 자격

Education Code Section 56320(b)(3)에서 제시하는 장애학생 평가(assessment)는 '그 분야에서 교육을 받고 지식이 풍부한 전문가'에 의해서 이뤄지고 관리되어야 한다고 규정한다. 또한 Education Code는 국가 행동분석가인증위원회(BACB)에서 공인 행동분석가(BCBA)로 인정한 사람이 행동 평가를 수행할 수 있지만, 각 교육 기관이 행동 평가를 수행하기 위해 반드시 BCBA를 사용할 필요는 없다고 말한다. 따라서 이 분야에서 '교육을 받고 훈련된 전문가'라고 인정될 만 하면 행동평가를 수행 할 수 있음을 명시하고 있다. 예를 들어, 학교 심리학자 자격증 준비와 관련된 캘리포니아 교사 자격증 위원회 표준을 보면 응시자는 행동평가를 포함한 다양한 평가 방법에 능숙해야 한다고 명시하고 있다(Education Code sections 56322, 56525(a) and (b)). 실제적으로 많은 학교와 학군에서 학교 심리학자가 특수교사와 IEP팀과 함께 협업하여 행동평가 및 행동 계획서를 설계하기도 한다.

## 4) 미국의 구조화된 환경과 교수법(structured teaching)

미국 내 산 마테오(San Mateo County) 및 인근 산타클라라(Santa Clara County) 카운티 지역도 2000년 전부터 카운티가 주도한 특수 학급은 TEACCH(Treatment and Education of Autism and related Communication–handicapped Children)를 활용하여 학생들의 특성을 고려하고 효과적인 환경을 구성하는데 초점을 두고 있다. 그러다가 TEACCH 의 구체적인 지원 방식들이 근거 기반 중재로 분류되면서 '구조화된 환경과 교수법(structured teaching)' 이란 이름으로 다시 한 번 효과를 인정받게 된다.

2009년 국립자폐센터(National Autism Center)가 실시한 국립 표준 연구(National Standard Project)에서 '스케줄(schedule)' 이 다수의 행동지원 중재와 더불어 근거 기반 중재에 이름을 올렸고 비슷한 시기 National Professional Development Center on ASD의 비슷한 연구에서는 과제 분석(task analysis), 시각화정보의 제공(Visual Supports), 구조화된 과제 시스템(Structured Work Systems) 이 같은 카테고리(즉 자폐 학생의 학업 및 행동 향상에 효과를 준다는 충분한 연구 및 데이터가 있다고 봄)로 분류되었다.

구조화된 환경의 개념은 TEACCH의 지원방식에서 온 것으로 학생들이 많은 시간을 보내는 장소(교실, 운동장, 집, 혹은 지역사회)의 다양한 시각적 구조물을 자폐성 장애의 진단적 특성을 고려하여 이용, 조작하고, 재배치하면 학생들이 그 환경에서 더 잘 이해하고, 배우며 더 나아가 그 곳에 오는 것을 선호한다는 맥락을 담고 있다(Mesibov · Shea · Schopler, 2005). 즉, 특수 학급에서의 '정돈되고 구조화'된 모습은 학생이 교실로 들어서는 순간부터 무엇을 해야 하는지, 어디에서 해야 하는지, 그리고 얼마나 오래 해야 하는지에 대한 정보가 확연히 드러남을 의미한다. 이때 '무엇'은 해당 교과과정이 될 수도 있고 학생의 개별 학업 계획서에 명시된 목표 중 하나가 될 수 있는 의미 있는 활동이다.

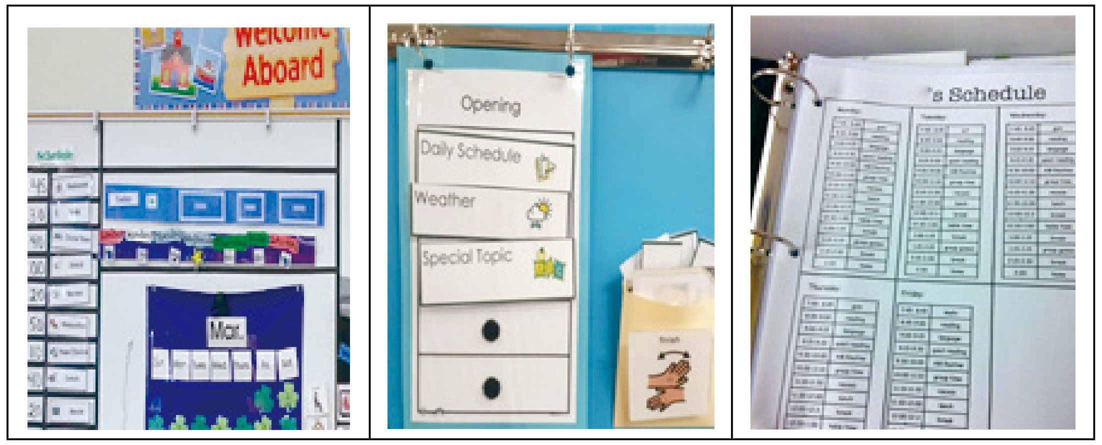
많은 연구에서 자폐성 발달 장애를 가진 학생들은 일반적으로 주어진 활동이나 경험의 기회, 그들을 둘러싼 환경을 제대로 의미 있게 활용하거나 이해하는데 어려움이 있다고 말하고 있다(Frith, 2003; Mesibov · Shea · Schopler, 2005). 그런 면에서 구조화된 환경과 학습이란 자폐의 진단 및 행동적 특성을 인정하고 오히려 그 특징을 이용해 환경에서 나아가 교수 방법에(교구포함) 까지 영향을 미치는 광범위한 지원방식으로 이해된다.

### (1) 시간의 구조화

학생이 교실 안에서 생활하는 긴 시간을 의미 있게 정돈하기 위해서 사용하는 것이 일

과 스케줄과 활동 스케줄로 이는 구조화된 환경과 교수법의 가장 중요한 요소 중 하나이다(Mesibov · Shea, 2008). 스케줄은 눈에 잘 보이는 곳에 배치되어야 하고 하루의 중요한 일과를 오류 없이 담아 학생들에게 긴 하루가 예측 가능하게 하는데 중점을 둔다. 하지만 늘 생각지도 못한 일이나 계획의 변화가 생기기 때문에 그런 순간이야말로 교사가 학생과 같이 스케줄을 점검하고 고치는 과정을 통해서 '유연성' 키울 수 있는 기회가 될 수도 있다.

또한 학생 개인 스케줄은 개개인의 나이, 욕구와 특성에 맞게 개별화 되어 사용한다. 예를 들어, 글자를 못 읽는 학생은 그림 표기가 필수일 것이고, 고학년인 경우 (또는 자기주도 학습이 가능한 경우)는 필요한 교과 과정을 마치고 본인이 하고 싶은 활동을 선택하여 스스로 스케줄을 만들 수 있는 기회를 줄 수 도 있을 것이다. 처음에는 교사가 모델링과 촉진을 통해서 어디에서 어떻게 스케줄을 이용하는지 도와야 하지만 시간이 지나면 학생들 스스로 운용하면서 더욱더 독립적으로 시간과 공간을 활용하게 된다.

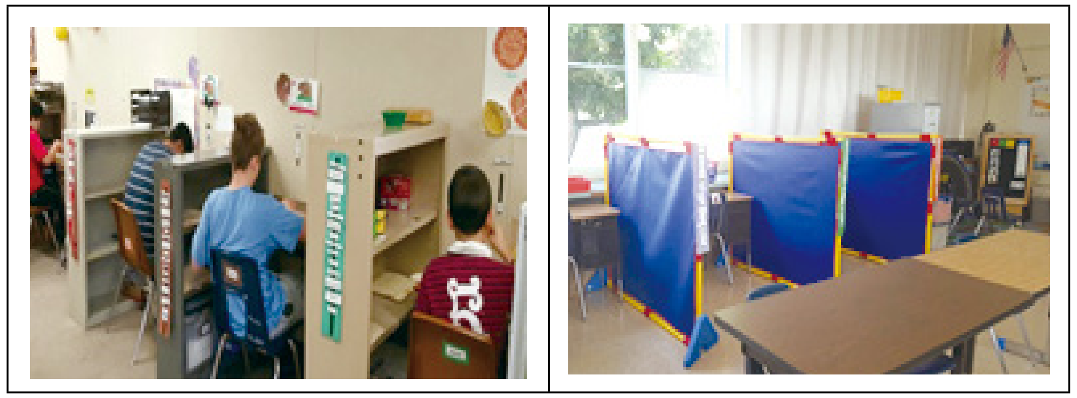


〔그림 9〕 시각적 스케줄 예

### (2) 공간의 구조화

주변을 정리한다는 것은 난무하는 시각적, 감각적 정보로부터 학생들의 주의 집중을 교사에게로 끌어오고자 하는 노력이다. 또한 눈에 익은 예측 가능한 공간은 학생으로 하여금 불필요한 긴장감 유발 없이 편안하게 배움에 전념할 수 있게 해주는 장점이 있다. 이에 TEACCH와 구조화된 환경과 교수법에서는 쉬는 공간, 개인별 작업 공간 및 소/대규모 활동의 공간이 시각적으로 명확히 구분되어야 한다고 말한다.

이런 명확한 구분은 학생 수가 많은 교실에서 더욱 효과를 가져올 수 있다. 과제가 끝난 학생이 잠시 쉴 수 있는 곳으로 가면 아직 과제를 덜 마친 학생에게는 공간적 분리인 동시에 명확한 행동적 기대를 제시할 수 있는 근거가 되기 때문이다. 또한 교구나 사무 용품을 정리해서 서랍에 넣어 두고 태그를 만들어 서랍장에 붙여 두면 공간이 정돈되는 것 뿐 아니라 학생들이 독립적으로 필요한 물건을 찾을 수도 있을 뿐 아니라 이러한 순간조차 배움의 기회(예를 들어 사회성 언어 자극)로 충분히 활용할 수 있다.

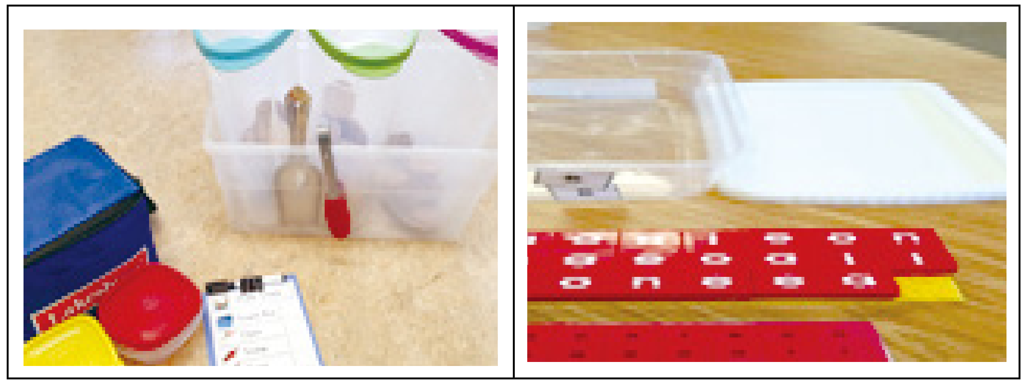


〔그림 10〕 공간 구조화의 예

### (3) 활동의 구조화

미술 활동이든 수학 수업이든 수업을 시작하기 전에 어떤 순서로 수업이 전개될 것인가를 소개하는 것이 활동의 구조화의 시작이다. 학생들이 스스로 개별 과제를 해야 한다면 그 개별 과제를 얼마나 오래 할 것인지, 총 몇 개(문항) 인지에 대한 정보를 시각적으로 지원하고 개별 과제가 끝이 나면 어떤 선호 활동을 선택 할 수 있는지도 명확히 제시한다. 계획 단계에서 학생들의 고유한 행동적 특성을 고려하여 참여시키면 수업이 더 쉽게 흘러갈 것이다.

또한 교구를 제작하고 사용하는 단계에서도 '구조화'의 노력은 과제의 시작과 끝, 목적을 스스로를 명확히 제시하면서 학생들이 성공적으로 과제를 수행하게 돕는다. 어린 학생들에게 과제(퍼즐)를 제시할 때 스스로 과제를 마치고 뒷정리까지 할 수 있도록 적당한 크기의 받침(그릇)에 담아서 제시하는 것도 구조화의 한 예라 하겠다.



〔그림 11〕 활동 구조화의 예

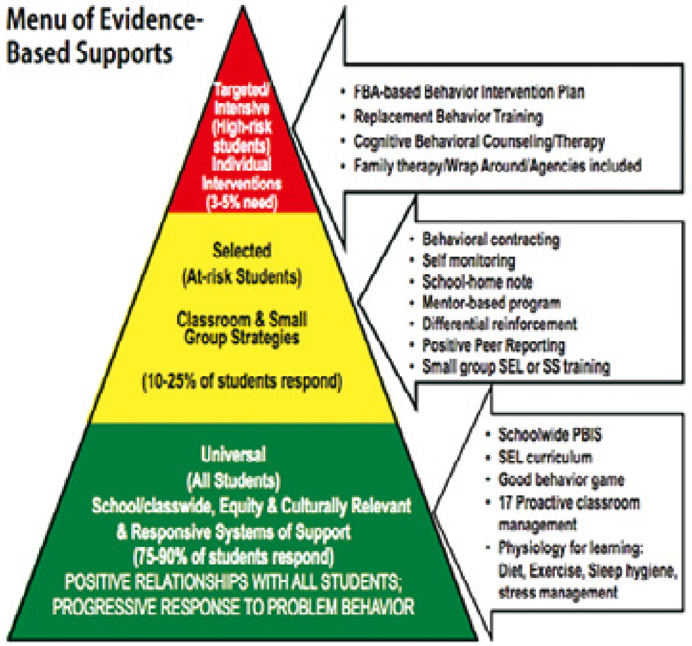
## 5) 미국특수학교에서의 도전행동 대처

### (1) Multi–Tiered System of Supports(MTSS) 체계

미국 내 캘리포니아 주 정부가 제시한 Multi–Tiered System of Supports(MTSS)는 학생 중심의 총체적 지원 시스템으로 학군 및 공립 학교로 하여금 모든 학생들이 하나의 교과과정 속에서 같이 교육 받으며 학생의 수준에 맞는 학습의 기회가 제공되고 개별의 요구를 만족시킬 수 있는 환경을 만들 것을 요구한다.

대다수의 학생들은 피라미드의 가장 아래쪽에서 출발한다. 학교 차원의 긍정행동지원 시스템 마련은 전체 학생들의 사회적 행동적 측면을 지원하기 위한 의미로 가장 아래쪽에 대다수의 학생들을 위한 노력이다. 학생들의 전반적인 삶의 질을 향상시키기 위한 노력의 일환으로 사회, 정서 순환에 관련한 교과과정에 많은 시간과 노력을 투자한다. 그에 반해, 가장 위쪽은 상대적으로 많은 지원이 필요한 그룹이 있다. 전체 학생의 3–5%를 차지하며 중증 및 최중증의 장애학생들, 심각한 정서 및 행동 문제를 가진 학생들이 포함된다. 보통 이런 공립학교의 지원 시스템에서 혜택을 보지 못하는 학생은 IEP 팀의 결정에 따라 특수학교로 배정받기도 하는데 특수학교에서 보다 전문적인 행동 및 사회성 프로그램을 제공받을 수 있기 때문이다.

또한 학교 차원의 지원 시스템은 심각한 도전 행동 발생을 미연의 방지하고 많은 학생에게 재원의 혜택을 주겠다는 의도로 명확하게 제시된 3그룹의 지원 방식을 자연스럽게 교과과정에 녹여내기 위해서 교장(교감) 및 학교 심리학자는 수시로 점검하고 교사들을 교육한다.


Menu of Evidence-Based Supports
Targeted/Intensive (High-risk students) Individual Interventions (3-5% need)
Selected (At-risk Students)
Classroom & Small Group Strategies
(10-25% of students respond)
Universal (All Students)
School/classwide, Equity & Culturally Relevant & Responsive Systems of Support
(75-90% of students respond)
POSITIVE RELATIONSHIPS WITH ALL STUDENTS; PROGRESSIVE RESPONSE TO PROBLEM BEHAVIOR
• FBA-based Behavior Intervention Plan
• Replacement Behavior Training
• Cognitive Behavioral Counseling/Therapy
• Family therapy/Wrap Around/Agencies included
• Behavioral contracting
• Self monitoring
• School-home note
• Mentor-based program
• Differential reinforcement
• Positive Peer Reporting
• Small group SEL or SS training
• Schoolwide PBIS
• SEL curriculum
• Good behavior game
• 17 Proactive classroom management
• Physiology for learning: Diet, Exercise, Sleep hygiene, stress management

〔그림 12〕 Multi–Tiered System of Supports(MTSS)의 구조

### (2) 개인별행동계획(Behavior Support Plan)의 수립

자폐성 발달장애는 진단적 특성(예:반복적 행동)이 간혹 '문제행동 또는 도전행동'으로 간주되어 이러한 행동을 지원하기 위해 행동 계획서가 만들어 지기도 한다. 하지만 이런 행동들은 행동을 제압하기 보다는 사회성 언어를 향상 시킬 수 있는 교과과정이나 활동을 편성하여 대체 행동 교육을 신경 쓰거나, 지나치게 한쪽으로 치우진 관심을 분산시키기 위해서 나이에 맞는 흥미로운 교구나 활동을 지속적으로 노출시키는 방향으로 접근하는 경우가 많아졌다. 이러한 흐름은 '자폐 및 발달장애'의 진단적 행동 특성을 인정하고 교육 프로그램을 제공하는 쪽으로 나아가는 노력이라 할 수 있다.

하지만 장애 학생이 본인이나 타인에게 해가 되는 행동을 지속적으로 하거나 심각한 정도의 기물 파손, 기존의 계획서와 지원이 효과가 없이 계속적으로 학업을 방해 하는 행동을 하는 경우에는 법령에 근거하여 행동기능평가를(Functional Behavior Assessment) 통해 개인별 행동지원계획(Behavior Support Plan)이 수립된다. 행동기능 평가 및 분석은 보

통 학교 심리학자나 학군에 소속된 행동 전문가(BCBA)가 주도하여 특수교사, 부모 등 IEP 팀을 인터뷰하고, 학생을 직접 관찰하여 필요한 정보를 수집하며 시작된다. 기능평가란 기존의 학생 관련 서류를 검토하여 이 도전행동이 '왜' 계속 발현하는지에 대한 가설을 세우는 과정이다. 이 모든 과정이 결국은 이 학생을 어떻게 도와야 하는지를 찾는 것이 목적인만큼 기능을 분석하고 그에 맞게 작성된 개인별 행동계획서야 말로 사실 교사나 실무자에게 더욱 중요한 문서라 하겠다.

행동의 원인이나 근거가 되는 '왜' 를 밝히는 과정에서 사용되는 다양한 방법 중에 학생이 배치된 환경을 관찰하는 것은 무엇보다 중요한 단서를 제공하는데 이때 'Environmental Observation Form'의 각 항목은 행동의 변화와 직접 연관된 환경적인 구성에 어떤 항목을 포함 시키는지를 가늠하는데 좋은 지표가 될 수 있다.

〈표 26〉 Environmental Observation Form의 환경 요소

| 환경 요소 | 내 용 |
|---|---|
| 물리적 환경<br>(physical setting) | 소음, 혼잡함, 온도 등 |
| 사회적 환경<br>(social setting) | 교사와 주변 학생들과의 상호작용 패턴 |
| 활동(Activities) | 활동, 학습자의 욕구 수준을 고려한 커리큘럼 |
| 시간구성요소<br>(Scheduling Factor) | 시간, 활동 단계, 활동 전환 등 |
| 독립성의 정도<br>(Degree of Independence) | 강화물의 제공 수준, 적절성 등 |
| 참여 정도<br>(Degree of Participation) | 활동 그룹 규모, 장소, 참여 척도 등 |
| 사회적 상호작용<br>(Social Interaction) | 교육적 기회 제공을 위한 사회적 의사소통 등 |
| 선택의 정도<br>(Degree of choice) | 환경 안에 존재하는 선택의 양과 방식 등 |

*자료 : www.pent.ca.gov.

이 구성에서는 교실의 온도, 소음 정도, 혼잡 정도, 개인 간의 상호작용의 패턴, 활동이나 교과가 학생의 욕구와 수준에 맞는지, 수업의 순서나 이동 할 때 문제가 있는지, 독립성의 정도, 수업 참여의 정도, 그룹의 크기 및 위치, 사회성 언어의 욕구와 수준이 활동과 적절히 배치되는지, 마지막으로 선택권이 주어지는 기회가 있는지 등이 포함된다.

이처럼 행동기능분석과 개인별행동계획서는 학교나 기관, 지역에 상관없이 반드시 포함되어야 하는 항목이 존재하며(예: 목표 설정, 행동의 기준선, 수집 데이터 분석, 가설, 대체 행동 설정, 대체 행동을 교수 절차, 강화 절차, 그리고 계획이 실패했을 경우 위기상황과 대처 계획) 일단 작성이 되었더라도 IEP 팀원(부모포함) 의 동의 하에 운영이 되는 것이 원칙이다.

### (3) 위기 예방 및 지원(Crisis Prevention and Intervention)

미국에서의 특수교육은 학업과 관련한 교과과정 외에도 행동지원계획서를 기반으로 한 사회적으로 용인되는 대체 행동을 가르치는 교육과정도 중요한 한 부분이다. 이렇게 행동 문제가 줄어들면 자연스럽게 교과과정에 참여하는 시간도 늘어나고 사회적으로 더 나은 관계를 형성할 수 있는 기회가 늘어나기 때문이다. 그러나 이러한 기대에도 불구하고 현실적인 어려움은 상당하다.

특히 도전행동을 지원하다보면 상당한 위험에 노출될 수밖에 없고 이때 무분별한 신체적 개입을 사용했을 때는 의도치 않은 크고 작은 사고들이 발생할 수밖에 었다. 미국 내에서도 이러한 상황들은 이슈화되었고 학부모와 지역사회의 불만과 폭로로 이어졌다(Council of Parent Attorneys and Advocates, 2009; National Disability Rights Network, 2009). 이런 장애인 학부모 연대의 노력은 2009년 겨울 연방법을 통해 장애학생을 대상으로 신체지원 방식에 대한 구체적인 규제와 근거를 만들게 되었다(H.R. 4247 and S. 2860, 2009). 이에 보이지 않는 곳에서 암묵적으로 행해지던 '응급 지원'이 보다 체계적으로 정리되었으며 위기의 순간에 학생과 교사 모두를 지킬 수 있는 전문적인 교육이 필요한 하나의 '분야'로 서서히 자리 잡기 시작한 획기적인 순간이라 할 수 있겠다.

#### ① 예방(Prevention and de-escalation)차원의 접근

도전행동으로 인해서 응급 상황에 이르면 어쩔 수 없이 '신체 개입' 과 같은 응급 지원이 필요할 것이다. 그러나 행동이 발생하기 전에 발생할 수 있는 여지를 줄이는 예방적인 접근법이야 말로 도전행동의 빈도를 감소시킬 뿐 아니라 많은 경우 신체 개입까지 가는 것을 막아줄 수 있다(George, 2000; D. N. Miller, George and Fogt, 2005; J. Miller, Hunt, and George, 2006).

개인 간 상호 작용에서 주로 사용되는 예방적 지원 방식으로는 국내에도 많이 알려진 긍정행동지원(positive behavior interventions and supports, PBIS)이 있다. 이 지원방식은 주로 학생들에게 기대되는 행동을 가르치고, 그런 행동과 성과를 인정하고 칭찬하는데 초점을 둔다. 또한 관찰과 기록 통해서 성과를 측정하고 계획을 수정하며 학교에서 집까지

넓게 적용하되 구체적인 장소(교실, 운동장, 집 등)에 까지 체계적이고 꾸준히 적용하였을 때 효과를 보는 것으로 많은 연구를 통해서 알려져 있다(Sugai et al., 2005).

또한 학군 및 학교는 전문적인 과정을 바탕으로 한 예방적인 접근법을 주도하기도 하는데 예를 들어 bullying preventing programs(e.g., Bonds and Stoker, 2000; Espelage and Swearer, 2004; Garrity, Jens, Porter, Sager, and Short-Camilli, 1994; Hoover and Oliver, 1996; Newman, Horne, and Bartolomucci, 2000; Olweus, 2000)과 schoolwide social skills or character education programs(e.g., Boyer, 1995; Likona, 1988; and organizations such as the Search Institute, Character Counts, and The Character Education Partnership)들이 존재한다.

### ② 위기 예방 및 지원 연수 프로그램 (Crisis Prevention and Intervention Training Program)

학교 차원의 특별 교과과정과 개인 간의 예방적 접근법은 도전행동의 빈도에 긍정적 영향을 줄 수 있겠지만 만약에 벌어지는 위기의 순간을 안전하고 효과적으로 지원할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 전문화된 연수 프로그램은 무엇보다 중요하다.

Couvillon et al(2010)의 연구에서는 미국 전역에서 사용되고 있는 20개 종류의 위기 예방 및 지원 프로그램을 대상으로 설문과 인터뷰를 진행하고 연수 프로그램의 종류와 목적과 용어 정의, 교과과정과 그에 따른 시간 배분, 자격증, 자격 유지 조건(주기), 연수방법 등을 논의한 바 있다. 공통적으로는 거의 모든 프로그램들(한 곳 제외, 신체 개입은 교과과정에 없음)이 행동의 이해 및 예방적인 접근 방법과 테크닉을 주로 다루는 반면 위기 상황에서의 '신체 개입'에 있어서는 신중하게 다루어져야 함을 강조함과 더불어 구체적인 위험 요소를 제시하고 교과과정에 포함하고 있었다. 현재 미국에서 이루어지는 연수 프로그램은 다음과 같다.

- Nonviolent Crisis Intervention® (NCI)
- Professional Assault Crisis Training(Pro-ACT)
- Safety-Care
- Safe Crisis Management
- BESST
- Safe and Positive Approaches
- Therapeutic Options
- Positive Behavior Facilitation (PBF)
- Therapeutic Crisis Intervention(TCI)
- Managing Aggressive Behavior (MAB)

가. Pro-ACT training (professional assault crisis training; 기술이 아닌 원칙에 기반한)

Pro-ACT는 조직과 기관을 대상으로 하는 교육 프로그램으로 증거기반실천을 원칙에 기반하여 의료, 거주시설, 교육환경 세팅에서 다양하게 적용되고 있다. 이러한 내용에 따라 워크샵은 미국, 캐나다, 오스트레일리아, 뉴질랜드, 북아프리카, 독일, 러시아, 핀란드 등 많은 국가에서 실시되고 있다. 프로그램의 시작은 Paul A. Smith, ph. D.로 1975년 최초의 교육 시작 후 계속된 프로그램 개발로 이어지고 있으며 1982년부터 자격증을 부여하기 시작하였다.

이 과정에서는 문제해결을 통한 안전과 존엄성, 존중을 중시하고 있으며 교육의 내용은 전문성을 향상시키기 위해 관리감독과 일관되고 강한 정책이 적용되어야 함과 더불어 일정한 직원교육을 꾸준히 제공되어야 함을 강조하고 있다. 교육의 목적은 직원들이 장애인의 공격적인 행동을 어떻게 안전한 행동으로 바뀔 수 있는지에 대한 명확한 이해가 이루어져야 하며 반사적인 행동보다는 조직된 계획대로 행동하기를 권장한다. 시스템화 된 계획이 없을 경우 응급계획이 일상적인 계획으로 남게 되기 때문이다.

〈Pro-ACT Workshop의 구성〉

1.목적(purpose)
2.전문성(professionalism)
3.준비(Preparation)
  - Attire
  - Mobility
  - precautions
  - Observation
  - Self-control
4. Identifying Triggers & Alternatives
5. Response
  - Framework
  - Crisis communication
  - Evasion
  - Restraint
6. Documentation
7. Debriefing
8. Evaluation

*자료: https://proacttraining.com/ 김미옥 외, 2018에서 재인용.

나. Safety-Care

미국의 또 다른 신체적 개입을 위한 전문 과정으로서 이틀에 걸쳐 12-16시간 교육 과정으로 이루어져 있으며 도전적 행동을 보이는 학생, 성인 등과 함께 일하는 직원을 위한 트레이닝 도구로서 자격은 1년 동안 유지된다. 이 과정은 응용행동분석을 기반으로 강화와 기능적 행동평가를 통해 행동에 접근하며 대체행동을 찾아 강화시키는 것에 중점을 두고 있다. 주요 내용은 도전적 행동의 이해, 행동의 강화, 대체행동, 예방, 도전적 행동의 최소화, 감소, 긴급개입, 디브리핑, 롤 플레이 등이 포함된다.

특히 중점적으로 다루는 부분은 도전적 행동으로 치닫기 전의 상황에 그 위기를 최대한 지연시키고 어떻게 하면 좀 더 안전한 환경을 제공해 도전적 행동이 심화되는 것을 예방할 수 있는지, 행동이 발생한 상대에게 안전하게 다가가거나, 나를 보호할 수 있는 방안, 직원에게도 위기 상황이 발생했을 때 상대방도 다치지 않게 보호하면서 빠져나올 수 있는 방법 등이 교육에 포함된다. 신체적 개입 및 접촉은 모든 수단이 실패하고 어쩔 수 없는 위기 상황에서 이뤄져야 함을 강조하고 있으며 도전적 행동을 지원함에 있어 예방적 전략과 안정적인 팀 워크가 이루어져야 한다고 강조한다.

〈Safety–Care Trainee Manual의 구성〉

1. Introduction
    1) about safety-care
        ①Important points
        ②Ground rules
        ③Goals of safety management
        ④Interdisciplinary treatment
        ⑤Regulatory and policy Issues
    2) Understanding challenging behavior
        ①Levels of severity
        ②conditions associated with challenging behavior
        ③Other important factors
    3) Reinforcement of challenging behavior

2. Incident Prevention
    1) Creating a safe and Therapeutic Environment
    2) Elbow check
    3) Safety habits
        ①Bite prevention
    4) Staff behavior and Emotional reactions
        ①Managing your own behavior
    5) How to reinforce effectively
    6) Differential Reinforcement
        ①Ways to delivering DR
        ②Practical considerations

4. Physical satety
    1) protective stance
    2) safety shuffle
    3) shoulder check
    4) Wrist Release
    5) Stripping a grab
    6) Hair pull Releases
        ①Front hair pull release
        ②Complex hair pull situation
    7) Bite releases

5. Physical management
    1) Deciding when to use physical management
        ①Risks
        ②Criteria for use of physical management procedure
        ③Compliance with Regulations and policies
    2) Minimizing risk during physical management
        ①Safety monitoring
        ②Emergency Release from physical management
        ③Individual prohibition of physical management procedures
    3) What to do during physical management
        ①Stability hol d vs Escort
        ②De-escalation During physical management

3. Incident Minimization
    1) antecedents to dangerous behavior
        ①Triggers
        ②Signals
    2) Safety stance
    3) Calling for assistance
    4) Leadership and Teamwork
    5) De-escalation
        ①De-escalation and behavior plans
        ②safety during De-escalation
        ③Avoidance of power struggles
        ④The De-escalation process
        ⑤The help strategy
        ⑥The prompt strategy
        ⑦The wait strategy
    6) Supportive guide
    7) Management of dangerous objects

    4) Planned release from physical management
    5) What to do after release
    6) 1-person stability hold
    7) 2-person stability hold
    8) Forward escort
    9) Reverse escort
    10) Seated stability hold
    11) Chair stability hold
    12) Leg wrap

6. Post-Incident Procedures
    1) Recovery
    2) Debriefing
        ① Debriefing the individual after an incident
        ② Staff debriefing
    3) Data collection and analysis

7. Role plays
    1) Role play procedure

※위의 내용은 교육과정에서 사용되는 교재의 목차임

*자료: https://qbs.com/safety-care/ 김미옥 외, 2018에서 재인용.

다. CPI

CPI는 1980년 대인서비스 전문가들을 트레이닝 시키기 위해 개발된 것으로 도전행동을 지원하기 위해 직원의 의무와 가장 최선의 서비스를 제공하기 위함이다. 안전과 인간의 존중성을 강조하며 비폭력적인 방식으로 침해하지 않는 방법을 안내하고 훈련시킨다.

CPI의 기초는 위기 예방과 개입방법에 대해 비폭력 위기개입 프로그램을 제시하고 있으며(Nonviolent Crisis Intervention® program) 잠재적으로 파괴적이거나 위험한 상황을 직면하는데 있어 적응가능한 해결책을 제시하기 위하여 예방 교육프로그램(Prepare Training® program)도 개발하는 등 활발하게 운영되고 있다. 이 프로그램의 전략들은 이러한 도전적 행동과 관련된 상황의 빈도와 심각성을 감소시키고 직원의 자신감을 향상시키고 상호 신뢰, 서비스의 안전성을 향상시키는데 효과적이다.

이러한 위기관리 연수 프로그램은 기본적인 행동의 이해와 프로그램의 접근법 및 소개, 선행 사건의 이해, 예방적 접근, 신체 개입의 절차, 모니터링, 보고 및 후속조치를 기본 골자로 총 12-36시간 이수를 기본으로 하고 있다. 각 프로그램의 기본 철학과 접근법에 근거하여 다양하게 제시되고 있으며 현재 미국의 많은 학교나 기관은 스스로의 가치관이나 경제적 현실을 고려하여 위에 제시된 전문화된 연수 프로그램 중에서 하나를 선택하여 교직원 및 교사를 훈련시키고 학교(기관) 차원의 안전한 환경을 도모하고 있다.

## 3 한국의 지원체계

### 1) 발달장애학생을 위한 법적 근거

#### (1) 장애인복지법

우선 장애인복지법은 1981년 심신장애자복지법이라는 이름으로 제정되었으며 1989년 12월 전면 개정된 것을 시작으로 1999년 전면개정과 지속적인 부분개정이 이루어졌다. 이 법은 국내 장애인 정책 수립과 시행을 위한 기본법으로 장애인의 인간다운 삶과 권리 보장을 위한 국가와 지방자치단체 등의 의무와 책임을 명시하고 있으며(제1조) ‘장애인’을 신체적·정신적 장애로 오랫동안 일상생활이나 사회생활에서 상당한 제약을 받는 자로 정의하고 있다(제2조 제1항). 이에 따라 신체적 장애와 정신장애에 따라 모두 15개의 장애유형을 제시하고 있으며(시행령 제2조; 별표1), 이 중 정신장애는 발달장애와 정신장애로 구분하고 있고 발달장애는 지적장애와 자폐성장애를 포함하는 것으로 규정한다(제2조 2항). 이후 2019년 법 개정 시 장애등급제도가 폐지되고 장애 정도에 따라 장애의 정도가 심한 장애인과 심하지 않은 장애인으로 나누는데, 정신적 장애의 경우 장애의 정도가 심한 장애인에 대해서만 별도의 규정을 제시하고 있다.

또한 장애 발생 예방과 장애의 조기발견, 장애인 자립지원과 보호 및 장애인 복지 향상에 대한 국가와 지방자치단체의 정책 수립 의무(제6조, 제9조)뿐 아니라 이에 대한 국민의 노력과 협조 책임(제10조)도 강조함으로써 장애아동의 위기 행동 예방 및 중재 지원에 대한 사회적 책임의 근거를 마련하고 있으며 국가와 지방자치단체로 하여금 장애인의 생활기능 향상을 통한 일상생활 및 사회생활 적응을 지원하기 위한 재활의료, 장애인보조기구, 사회적응 훈련 등의 제공을 위한 정책을 마련(제18조, 제19조)하고 있다. 더불어 연령·능력·장애의 종류 및 정도에 따라 충분한 교육을 받을 수 있도록 교육내용과 방법을 개선하는 등의 필요 정책(제20조)을 강구하도록 하고 있으며, 무엇보다 장애 유형·장애 정도별로 재활 및 자립 지원서비스를 제공하는 등 필요한 정책 수립(제35조)을 강조함으로써 발달장애아동의 위기 행동 예방과 중재를 위한 다양한 교육 및 치료 서비스 제공의 근거를 명시하고 있다.

따라서 이러한 법적 근거에 따라 국가와 지방자치단체는 발달장애 아동의 위기행동 예방 및 중재 지원 방안을 비롯한 장애인 정책 수립 과정에서 장애인과 보호자 등에 대한 의견 수렴과 참여를 보장해야 하고(제5조), 장애인 가족의 삶의 질 향상과 안정적 생활 영위를 위한 가족 지원 시책을 수립해야 한다. 또한 인간으로써의 존엄과 가치를 존중받을 권리(제4조)와 장애를 이유로 생활 속에 차별받지 않을 권리(제8조)를 명시화함으로써 발달장애 아동의 위기행동 예방 및 중재 지원과 관련 의사결정에 있어 반드시 지켜져야 할 헌법적 원칙과 한계를 제시하고 있다.

#### (2) 장애아동복지지원법

장애아동복지지원법은 성인 장애인 중심의 복지정책을 보완하고, 모든 장애아동과 가족을 위한 보편적 복지 서비스 제공을 위한 특별법 제정의 필요성에 따라 2011년에 제정된 법으로 장애아동의 특별한 복지적 욕구에 적합한 지원을 통합적으로 제공함으로써 장애아동이 안정된 가정생활 속에서 건강하게 성장하고 사회에 활발하게 참여할 수 있도록 하며, 장애아동 가족의 부담을 줄이는데 이바지함을 목적으로 하고 있다(제1조).

여기에서 ‘장애아동’이란, 18세 미만의 사람 중 「장애인복지법」제32조에 따라 등록한 장애인을 말하며, ‘장애아동복지지원’이란 장애아동의 특별한 복지적 욕구에 따라 의료비지원, 보육지원, 가족지원 및 장애아동의 발달에 필요한 지원 등 다양한 인적·물적 자원을 제공하는 것을 말한다(제2조). 국가와 지방자치단체의 임무로 장애아동과 가족을 위한 복지지원대책, 복지지원 사업의 연구·개발, 장애의 조기발견 홍보 등의 업무수행, 중앙장애아동지원센터 및 지역장애아동지원센터 설치·운영을 규정하고 있다(제6조 ~ 제9조).

더불어 모든 학대 및 유기·착취·감금·폭력 등으로부터 보호받고, 안정된 환경에서의 부모양육과 인성 및 정신적·신체적 능력을 최대한 계발을 위한 적절한 교육을 제공받으며,

건강하고 행복한 생활 영위를 위한 의료적 · 복지적 지원과 여가를 즐기고 놀이와 문화예술 활동 참여 기회를 제공받으며 의사소통 능력, 자기결정 능력 및 자기권리 옹호 능력을 향상시키기 위한 교육 및 훈련 기회를 제공받는 것을 장애아동의 권리로 규정하였다(제4조). 따라서 가정과 학교환경에서 위기행동과 관련된 지원을 제공받는 것 또한 법으로 보장된 권리임을 시사하고 있다.

이에 장애아동의 특별한 욕구에 적합한 지원 제공 원칙(제1조)을 강조하고, 지방자치단체로 하여금 개인별지원계획 수립을 통한 지원(제17조)을 제시함으로써 발달장애아동을 위한 개별화된 행동 지원 계획 수립과 운영의 원칙을 명시하고 있다. 또한 국가와 지방자치단체로 하여금 장애아동의 인지, 의사소통, 적응행동, 감각 · 운동 등의 기능향상과 행동발달을 위하여 적절한 발달재활서비스지원(제21조)을 제공하도록 함으로써 장애아동의 위기행동 중재 지원을 위한 법적 근거를 제시하고 있다.

### (3) 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률

이 법은 발달장애인을 대상으로 학대, 성폭력, 착취 등의 범죄가 반복되는 상황에서 복지서비스와 환경이 필요에 비해 매우 부족하고 가족들의 양육 또는 부양 부담이 높은 현실에 대한 사회적 우려가 커가는 가운데 발달장애인의 권리보장과 복지지원 및 체계적 서비스 지원체계 제공의 법적 근거를 제공하기 위해 2014년 제정되었다. 이에 따라 발달장애인의 의사를 최대한 존중하여 그들의 생애주기에 따른 특성 및 복지 욕구에 적합한 지원과 권리 옹호 등이 체계적이고 효과적으로 제공될 수 있도록 필요한 사항을 규정함으로써 발달장애인의 사회참여를 촉진하고, 권리를 보호하며, 인간다운 삶을 영위하는 데 이바지함을 목적으로 한다(제1조).

이 법에서 정의하는 '발달장애인'이란 「장애인복지법」 제2조 제1항의 장애인으로서 지적장애인과 자폐성 장애인 등을 포함하고 있다(제2조).

가. 지적장애인: 정신 발육이 항구적으로 지체되어 지적 능력의 발달이 불충분하거나 불완전하여 자신의 일을 처리하는 것과 사회생활에 적응하는 것이 상당히 곤란한 사람
나. 자폐성장애인: 소아기 자폐증, 비전형적 자폐증에 따른 언어 · 신체표현 · 자기조절 · 사회적응 기능 및 능력의 장애로 인하여 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받아 다른 사람의 도움이 필요한 사람
다. 그 밖에 통상적인 발달이 나타나지 아니하거나 크게 지연되어 일상생활이나 사회생활에 상당한 제약을 받는 사람으로서 대통령령으로 정하는 사람

이에 따라 국가와 지방자치단체의 임무로 장애아동과 가족을 위한 복지지원대책, 복지지원 사업의 연구 · 개발, 장애의 조기발견 홍보 등의 업무수행, 중앙장애아동지원센터 및 지역장애아동지원센터 설치 · 운영을 규정하고 있으며(제6조 ~ 제9조), 복지지원 대상자 선정과 복지지원 제공의 절차를 명시하고(제12조 ~ 제16조), 복지지원의 내용으로 의료지원, 보조기구지원, 발달재활서비스, 장애영유아 보육지원, 가족지원, 돌봄 및 일시적 휴식지원 서비스 지원, 지역사회 전환서비스지원 등을 제시하고 있다(제19조 ~ 제25조).

또한 발달장애인이 모든 학대 및 유기 · 착취 · 감금 · 폭력 등으로부터 보호받고, 안정된 환경에서의 부모양육과 인성 및 정신적 · 신체적 능력을 최대한 계발을 위한 적절한 교육을 제공받으며, 건강하고 행복한 생활 영위를 위한 의료적 · 복지적 지원과 여가를 즐기고 놀이와 문화예술활동 참여 기회를 제공받고 의사소통 능력, 자기결정 능력 및 자기권리 옹호 능력을 향상시키기 위한 교육 및 훈련 기회를 제공받는 것을 마땅한 권리로 규정하고 있다(제4조). 따라서 가정과 학교환경에서 위기행동과 관련된 지원을 제공받는 것 또한 법으로 보장된 권리임을 시사한다.

### (4) 장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법률

이 법에서는 모든 생활영역에서 장애를 이유로 차별을 받거나 하는 행위에 대해 권익을 구제하고 장애인의 완전한 사회참여와 평등권 실현을 위한 내용을 천명하고 있으며 자기결정권 및 선택권(제7조)과 교육에 있어 장애로 인한 문제행동과 관련한 차별금지(특히 학교별 문제행동과 관련된 학칙 마련 시 이에 대한 심의가 이루어지도록 함)를 명시하고 있다. 이에 제13조(차별금지)에서는 교육책임자가 장애로 인해 특정 수업이나 실험 · 실습 · 현장견학 · 수학여행 등 학습을 포함한 모든 교내외 활동에서 장애를 이유로 참여를 제한, 배제, 거부해서는 안 되며 이에 따르는 정당한 편의제공 의무를 제시하고 있다.

### (5) 장애인등에 대한 특수교육법

이 법은 교육기본법 제18조에 따라 국가 및 지방자치단체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형과 정도의 특성을 고려한 교육을 실시하기 위한 근거를 제시한 것으로 만3세부터 만17세까지 특수교육대상자는 의무교육을 받을 권리임을 천명하고 있다. 이에 따라 국가 및 지방자치단체는 특수교육

대상자를 위한 특수교육종합계획의 수립, 특수교육대상자의 조기발견, 취학지도, 특수교육의 내용, 방법 및 지원체제의 연구 · 개선, 특수교육교원의 양성 및 연수, 특수교육기관 배치계획의 수립과 특수교육기관의 설치 · 운영 및 시설 · 설비의 확충 · 정비, 특수교육에 필요한 교재 · 교구의 연구 · 개발 및 보급, 특수교육대상자에 대한 진로 및 직업교육 방안의 강구, 장애인에 대한 고등교육 방안과 특수교육대상자에 대한 특수교육 관련서비스 지원방안의 강구를 명시하고 있다.

또한 제8조에서는 교원의 자질향상에 대한 노력을 기울이기 위해 정기적인 교육과 연수를 실시해야 하며 이때 인권 존중에 관한 내용이 포함되어야 한다고 명시되어 있지만 구체적인 지침이나 내용은 보고되지 못하고 있다. 더불어 제22조(개별화교육)에서 각급 학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 보호자, 특수교육교원, 일반교육교원, 진로 및 직업교육 담당 교원, 특수교육 관련서비스 담당 인력 등으로 개별화교육지원팀을 구성하고 이 팀은 매 학기 마다 특수교육대상자에 대한 개별화교육계획을 작성하여야 한다고 명시하고 있다.

### (6) 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률

이 법에서 정의하는 학교폭력은 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취 · 유인, 명예훼손 · 모욕, 공갈, 강요 · 강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란 · 폭력 정보 등에 의하여 신체 · 정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다. 따라서 국가 및 지방자치단체는 학교폭력을 예방하고 근절하기 위하여 조사 · 연구 · 교육 · 계도 등 필요한 법적 · 제도적 장치를 마련하여야 함과 국무총리 소속 학교폭력대책위원회와 시 · 도 소속 학교폭력대책지역위원회를 둬야 함을 명시하고 있다. 또한 제16조의2(장애학생의 보호)에서는 누구든지 장애 등을 이유로 장애학생에게 학교폭력을 행사해서는 안 된다고 하지만 실질적으로 도전행동을 지닌 발달장애학생의 행위는 피해자와 가해자의 사이를 넘나들고 있기 때문에 이러한 상황에 대한 조치와 지원근거 마련은 무엇보다 이루어져야 할 필요성이 대두된다.

## 2) 국내 장애학생 인권보호 및 행동지원을 위한 관련 지침

### (1) 교육부 특수교육 발전 계획 및 방향

「제4차 특수교육 발전 5개년 계획('13~'17)」이 이전 계획과 달라진 점 중 하나는 장애학생의 인권보호가 추진과제의 4대 분야 중 하나로 강조된 것이다. 이는 장애학생의 인권보호 및 인권침해 예방을 위한 정부의 의지를 보여주는 것이며, 장애학생 인권보호를 위한 특수교육 현장의 실천 과제를 부여했다는 것에 의미를 둘 수 있다. 특히 중점 추진과제에 '장애학생 인권 친화적 분위기 조성'이 계획되어 인권교육에 대한 강화방안이 다음과 같이 교육현장에서 수행되고 있다. 먼저 장애학생의 인권침해 예방을 위해 특수학교 및 일반학교 장애학생을 대상으로 매 학기 1회 이상 성교육 실시, 연수 및 홍보 철저, 우수 자료 현장보급 등을 수행하도록 하고 있으며 둘째, 특수교육지원센터 내 「장애학생 인권보호 상설모니터단」을 설치하여 매월 최소 1회 이상 지역 내 학교(특수학교 및 일반학교)를 방문하여 장애학생 인권보호를 위한 모니터링을 실시하며, 장애학생 인권보호를 위한 교육 및 연수 등 다양한 지원 사업을 수행해야 함을 명시하고 있다. 셋째, 초 · 중 · 고 학생대상으로 장애이해 및 장애학생 성폭력 예방 교육을 연 2회 의무 실시하고, 특수학교(급) 장애학생 대상 연 2회 이상 인권보호에 관한 교육을 실시하도록 하고 있으며, 각 급 학교에 장애학생의 인권보장을 위한 내부규정을 두도록 지도하고 있다. 넷째, 장애학생의 안전지원 강화를 위해 특수학교에 장애학생 등 · 하교 안전계획을 수립 · 운영하도록 하며, 방과 후 장애학생 대상 성폭력 피해예방을 위해 관할 경찰서와 협력하고, 재난을 대비하여 장애학생 우선 대피를 위한 위기대응 매뉴얼을 재정비하고 있다.

이러한 흐름에 따라 「제5차 특수교육 발전 5개년 계획('18~'22)」에 근거한 2020년도 특수교육 운영계획을 살펴보면 균등하고 공정한 교육기회를 보장함과 동시에 특수교육 교원의 전문성 신장을 위한 노력을 담고 있다. 이에 따라 특수교육교원의 교과별 수업[9] 전문가 양성 및 장애특성별[10] 지도역량 강화를 위한 연수를 확대시키고 이와 관련하여 특수교육 교육과정 및 교수 · 학습자료 활용을 위한 전문가 과정 연수와 장애학생 문제행동 중재 및 지원을 위한 행동중재 전문가 과정 연수를 실시할 것을 제시하며 시도 교육청 차원의 조치사항을 명시하고 있다. 더불어 심각한 문제행동을 보이거나 의료적 지원이 필요한 경우 보건교사와 협력하여 긍정적 행동지원단 등 관련 전문가와 연계 지원을 강화하고 학교차원에서

---

[9] )교육과정 재구성, 교과별 교수-학습 방법 및 교재교구 활용, 장애특성별 교과 지도 방법 등

[10] 긍정적 행동지원, 보완대체의사소통 지도, 점자 및 보행훈련 지도, 교육용 수어능력 평가 · 인증, 장애특성별 통합교육 지원 등

는 문제행동 중재 계획 수립과 운영을 제안한다.

또한 통합교육 및 특수교육 지원 내실화를 위해 개별화교육계획 내실화를 위한 지원체계를 확대함을 명시하고 있다. 개별화교육계획의 법적 요건 이행과 수립에 대한 내용에서는 특수교육대상학생의 인적사항과 교육지원이 필요한 영역의 현재 학습수행수준, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가계획 및 제공할 특수교육 관련서비스의 내용과 방법 등을 포함해야 하며 치료지원 등 특수교육 관련서비스 제공 시 그 지원 사항을 개별화교육계획에 포함하여 작성하도록 제시하고 있다.

더불어 다양한 학생집단, 교사조직, 지원인력 등을 활용한 특수교육대상학생의 요구에 적합한 개별화교육 제공 강화를 위해 교육과정 및 교과의 특성, 학생의 장애정도에 따른 다양한 학생집단 편성을 활용하며 특수교육대상학생의 요구를 고려하여 다양한 교사조직 및 특수교육 보조인력(특수교육보조원, 사회복무요원, 자원봉사자 등) 활용을 확대하겠다는 계획을 밝혔다. 이처럼 특수교육대상학생의 교육적 요구와 행동특성 등을 고려한 개별화교육계획을 수립하여 실시하고, 특수교육 교육과정 연계를 위한 방안 모색하고자 하며 이는 국가인권위원회의 권고사항을 반영한 결과라 할 수 있다[11].

이와 관련하여 특수교육분야의 특별교부금 국가시책사업으로 장애유형별 맞춤형 지원을 강화하고자 하는 노력을 담고 있다. 여기에서 긍정적행동지원 프로그램 운영과 관련한 내용을 언급하고 있으며 학교/학급/개별 차원의 프로그램 운영비를 지원하겠다는 내용으로서 보다 학교 내에 정착시키고자 하는 의도를 담고 있다. 그 외 각 시도별로 긍정적 행동지원을 정착시키고 안전한 학교현장을 만들기 위한 노력들은 크고 작게 이루어지고 있다.

### (2) 장애학생과 관련한 인권에 대한 초점

국립특수교육원(2012)에서 발간한 장애학생 인권관련 제도 개선을 위한 기초연구에서는 장애학생의 인권에 대해 다음과 같이 설명하다. 학생은 일반적으로 교육대상으로서의 국민(시민)을 가리키는 것으로 장애학생은 교육대상으로서의 장애인이라 할 수 있다. 따라서 장애학생으로서의 권리는 「헌법」을 비롯한 제반 법령에 보장된 권리 가운데 보편적 인간으로서의 권리와 함께 교육대상으로서의 권리, 아동으로서의 권리, 학생으로서의 권리, 장애인으로서의 차별받지 않을 권리들을 살피고 그에 따르는 범위를 도출하였다.

---

[11] 국가인권위원회 권고('19.10.23): 발달장애 학생의 행동 특성이 나타나는 원인을 면밀히 파악하고 분석하여 구체적 지원방법이 포함되도록 개별화교육을 개선하기 바람

〈표 27〉 장애학생 인권 범주별 세부 내용

| 코드 | 인권범주 | 세부 내용 |
|---|---|---|
| 1 | 교육을 받을 권리 | - 동등한 교육권의 보장<br>- 개별화된 교육과정 운영<br>- 관련 서비스 지원과 정당한 편의 제공<br>- 평생교육의 등장 |
| 2 | 보호를 받을 권리 | - 아동·청소년으로서 보호<br>- 성폭력으로부터의 보호<br>- 가정·학교 등에서의 폭력으로부터의 보호<br>- 사생활 보호 |
| 3 | 생존 및 건강에 대한 권리 | - 적절한 생활수준 보장<br>- 영양관리<br>- 질병 예방 및 보건 위생<br>- 재활 및 치료지원 |
| 4 | 시설, 이동 및 정보접근에 대한 권리 | - 교육시설 및 교육활동 접근<br>- 정보접근<br>- 의사소통 방식과 대체정보자료 제공 |
| 5 | 직업 및 고용에 대한 권리 | - 진로 및 직업 교육과 정보 제공<br>- 진로 및 직업 교육시설·설비 제공과 전문인력 양성<br>- 직업선택 및 유지 |
| 6 | 문화 및 여가에 대한 권리 | - 문화·예술 활동을 누릴 수 있는 권리<br>- 체육·여가 활동을 누릴 수 있는 권리 |
| 7 | 자유 및 의사표현에 대한 권리 | -의사표현 및 자기결정 보장<br>-사상 및 종교의 강요 배제 |
| 8 | 인권침해 예방과 권리구제 | - 장애학생의 인권침해 예방과 침해학생에 대한 구제<br>- 교사·부모·학생에 대한 장애인권교육을 통한 제도<br>- 인권침해에 대한 구제기구 및 구제요청 절차 |

*출처: 국립특수교육원(2012). 장애학생 인권 관련 제도 개선 기초연구. 17쪽.

이러한 인권 범주에 의거하여 장애학생의 권리에 대해 법적 근거와 내용을 살피면서 제도적 기반을 구성하더라도 갖고 있는 한계에 대해 드러내며 장애학생의 인권개선 방안 방향을 '교육 기회의 보장과 확대, 교육지원 환경의 개선, 교육 차별 금지 및 인권교육 강화'로 제시하였다. 먼저, 교육기회의 보장과 확대 영역에서는 시설 장애학생에 대한 교육의 내실화 도모와 발달장애인의 중등교육 이후 교육기회가 부재한 현실을 지적하면서 전공과 등 평생교육과 관련한 프로그램을 제시할 것을 요구하였다. 교육지원 환경 개선을 위해서는 특수교육 관련 서비스가 전반적인 개선과 장애학생 통합교육 환경 개선 등의 내용을 지적했으며

교육 차별 금지 및 인권교육 강화를 위해 과밀학급 해소와 교원 확보, 일반교원의 연수 및 학교 구성원의 인권교육 강화를 위해 교육과학기술부(국립특수교육원)가 직접 연수 내용을 개발하고 연간계획을 수립하며 직무 연수 범위를 포괄적으로 다룰 수 있도록 하는 것에 대해 언급하였다.

이러한 연구 결과를 통해 발달장애학생의 인권에 대해 집중적인 조명은 이루어지지 못했지만 장애학생 전반의 인권에 대한 개념화를 도출하고 이에 따른 장기적 계획과 방향수립을 위한 기초연구로 활용되었다.

이에 관련하여 국립특수교육원에서 2014년 발간한 장애학생 인권실태 · 인식 조사 연구에서는 장애학생 인권보호 향상을 위한 조사가 제도적으로 수행될 수 있도록 장애학생 인권 · 인식 현황에 관한 사전적 기초자료를 확보하고, 인권관련 정책 수립 및 연구의 기초적 현황을 파악하기 위해 전국의 모든 초 · 중 · 고 특수교육대상자 중 영아, 유치원생, 전공과 학생 및 기타 응답이 불가능한 학생을 제외한 전국의 71,413명을 대상으로 전수조사를 실시하였다. 이에 일반사항, 교육기회, 교육환경, 교육활동 참여, 이동, 사생활, 인권침해, 정보접근, 안전사고, 문화 · 예술 등 총 10개 부문의 각 하위 조사항목으로 구성하였다. 결과적으로는 전반적으로 인권침해 경험이 낮은 것으로 나타났는데 이는 장애학생에 대한 인권의 개념이 불명확한 상태에서 측정된 만족도에 불과하여 그 한계가 있지만 그럼에도 처음으로 시도된 실태조사라는 점에 의의가 있다.

그럼에도 불구하고 장애학생에 대한 인권을 보호하고 적절한 권리를 보장하기 위한 환경 마련은 쉽지 않은 현실이다. 특히 인지적 장애를 지닌 발달장애학생의 경우 자신의 권리에 대해 옹호하거나 의사소통의 어려움으로 표현이 제한적이기 때문에 상당한 갈등을 야기하고 있는 현실이다. 국가인권위원회에 진정되는 사례를 살펴보면 2015년도에는 통합교육환경에서의 장애인 교육권 증진을 위해 다음과 같은 정책권고안을 제시하였다.

1. 17개시 · 도교육감에게,
   가. 학교폭력대책지역위원회에 장애인 전문가 참여
   나. 성비균형을 고려한 보조인력 확충 및 보조인력 대상의 인권교육실시
   다. 교육편의지원에 대한 예산 확대와 교육 · 안내
   라. 특수교육지원센터에 특수교육 전공 장학사 배치
   마. 일반교사의 통합학급 운영 역량강화를 위한연수실시
   바. 장애학생의 자기옹호 역량강화 및 전체 학생에 대한 학교폭력 예방교육 강화

2. 교육부장관에게,
   가. 장애학생 인권보호 상설모니터단 활동 강화
   나. 특수교육지원센터에 장애학생 의사소통지원을 위한 인력 배치 및 지원 체계구축
   다. 학교폭력대책기구에 장애인 전문가 참여
   라. 평가조정을 포함한 교육편의지원에 대한 연구 추진
   마. 특수교육교원 법정 정원 확보와 특수학교(급) 신 · 증설을 위한 계획 수립 및 이행
   바. 17개시 · 도교육청 대상의 권고사항의 이행을 위한 정책적 · 재정적인 지원

3. 기획재정부장관과 행정자치부장관에게, 특수교육교원 증원과 법정 정원 확보를 위한 행정적 · 재정적 지원

또한 2019년도에는 학교 현장에서 자폐성 장애를 지닌 학생이 도전행동을 한다는 이유로 목을 조르고 바닥에 눕히는 등 폭력을 가하는 사안들에 대해 다음과 같은 권고안을 제시하기도 하였다. 상황을 충분히 고려하더라도 특수교육 전문 인력인 피조사자 1이 발달장애가 있는 초등학교 2학년 학생의 발을 잡고 2차례나 교실로 끌고 들어갔고, 피조사자 2는 피해자 3에 대해 위 인정사실과 같이 신체적 접촉을 한 사실에 기반하여 이들의 행위는 장애인차별금지법 제32조 제1항 및 장애인복지법 제59조의9(금지행위) 제2호를 위반함으로써, 헌법 제12조에서 보호하고 있는 피해자들의 신체의 자유를 침해한 행위로 판단하였다. 헌법재판소는 헌법 제12조 제1항의 “신체의 자유는 신체의 안정성이 외부로부터의 물리적인 힘이나 정신적인 위험으로부터 침해당하지 아니할 자유와 신체활동을 임의적이고 자율적으로 할 수 있는 자유를 말한다.”(헌법재판소 1992. 12. 24 자 92헌가8 결정, 헌법재판소 2005. 5. 26 자 99헌마 513, 2004헌마190(병합) 결정)라고 판시한 바 있다.

특히 도전행동을 보이는 장애인들의 신체를 제압하거나 일정한 장소에 가두는 등의 행위들은 신체에 대한 물리적인 힘과 정신적인 위협을 동반하여 신체활동을 임의적이고 자율적으로 할 수 있는 자유를 제한하는 행위이다. 관련하여 보건복지부가 2016. 9. 발표한『이용자의 도전적 행동 관련 종사자 인권교육 교재개발』자료에 의하면, 영국 보건부와 발달장애인협회(British Institute Learning Disabilities)가 마련한 세부지침을 소개하면서 신체적 개입은 도전적 행동이 이용자와 다른 이용자, 종사자 등에게 상해를 입히는 등의 불가피한 상황에 한하여 시행되어야 하며, 예방적 차원의 다양한 전략과 긍정적 행동지원 등 근본적인 원인을 해결하기 위한 지원을 시행한 후 최후의 수단으로 사용되어야 하고, 불가피하게 신체적 개입이 시행되어야 할 경우 최소한의 필수적인 신체적 개입만을 사용해야 하고, 반드시 훈련된 종사자에 의해 시행되어야 함을 원칙으로 한다고 제언하고 있다. 그러나 학교현장에서 도전적 행동을 보이는 장애인의 행동을 이해하고 지원하기 위한 판단 기준과 방법, 이행 절차 등이 수립되어 있지 않고 도전적 행동 유형별로 구체적인 대응 매뉴얼이 마련되어 있지 않음을 지적하였다.

이에 교육부장관에게는, 발달장애 학생 등의 도전적 행동을 예방하고 사전에 준비된 매뉴얼에 따라 지원할 수 있도록 보건복지부의 ‘도전적 행동의 개인별 지원 절차’나 영국 보건부와 발달장애인협회의 신체적 개입에 대한 지침을 참고하여 특수학교 교육현장에서의 다

양한 발달장애 학생의 도전적 행동에 대하여 사례별로 적용할 수 있는 구체적인 방법이 포함된 매뉴얼을 마련할 것을 권고하였으며 발달장애 학생이 학교폭력대책자치위원회 심의에 가·피해자로 참석하는 경우 외부전문가의 조력을 받을 수 있도록 대책을 마련해야 하고 발달장애 학생의 행동 특성이 나타나는 원인을 면밀히 파악하고 분석하여 구체적 지원방법이 포함되도록 개별화교육을 개선하기 바란다는 권고안을 제시한 바 있다.

### (3) 교육부의 장애학생 인권보호를 위한 계획

특수교육 현장에서 인권보호를 위한 계획 수립의 시작은 광주 A학교 성폭력 사건을 계기로 장애인 인권에 대한 사회적 관심이 고조됨에 따라 정부에서 관계부처 합동으로 장애인 성폭력 대책 추진 사항 및 보완대책을 발표한 것이다. 이에 따라 교육부에서는 2011년에 「장애학생 인권보호 지원 방안」을 수립하여 시행하면서 다음과 같은 추진 내용을 제시하였다.

〈표 28〉 장애학생 인권 범주별 추진 내용

| 정책 과제 | 주요 추진 내용 |
|---|---|
| 장애학생 인권침해 예방 및 대처교육의 내실화 | – 장애학생 및 가족의 자기보호 역량 강화를 위한 교육자료 개발<br>– 비장애학생 대상 장애인권 교육 의무화 및 실천 프로그램 개발<br>– 교직원 대상 장애인권 교육 연수 및 교사의 지침서 개발 |
| 장애학생 인권상담 및 지원체계의 활성화 | – 국립특수교육원 내에 ‘인권보호팀’ 설치 운영<br>– 특수교육지원센터 내에 ‘상설모니터단’ 운영 |
| 장애학생 교육권 보장을 위한 교육여건 개선 | – 원거리 통학 불편 및 과밀학급 해소를 위한 특수학교(급) 신설 및 증설<br>– 건강하고 즐거운 학교생활을 위한 장애학생 체육활동 지원 확대<br>– 장애학생의 교육차별 해소를 위한 스마트러닝 지원 강화 |

이후 지속적으로 국내 특수교육현장에서 일련의 인권침해 사건들이 이슈화되면서 교육부에서는 특수교육법 제4조(차별의 금지), 제8조(교원의 자질향상)제3항, 제20조(교육과정의 운영 등), 제21조(통합교육), 장애인차별금지법 제13조(차별금지), 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 제16조의2(장애학생의 보호)에 따라 장애학생 인권침해 감지체계 구축을 위한 노력의 일환으로 2018년 12월 장애학생 인권보호 종합 대책을 발표하게 된다. 여기에서는 제도적으로는 장애학생 보호 및 차별금지 등을 보장하고 있으나 여전히 장애학생에 대한 인식 부족 및 인권 감수성의 취약을 보완하고자 하며 그간의 문제점들을 분석하고 장애학생 인권침해 사안의 재발방지를 위한 근본적인 대책 마련을 도모하기 위함임을 강조한다. 특히 장애학생 인권지원단과 관련하여 18년 기준 특수교육지원센터 내 202개 장애학생 인권지원단을 운영하고 있음에도 인권침해 대응체제와 안전망 미흡, 인권보호를 위한 제반환경 마련과 대응역량, 사회적 인식의 부족이 문제점으로 논의되었다.

이에 온라인 인권보호 지원센터를 구축하여 장애학생 성폭력, 폭행, 차별행위 등 인권침해 사안을 누구나 제보할 수 있는 온라인 인권보호 지원센터 국립특수교육원: 장애학생온라인인권보호 지원센터[12]를 제시하고 장애학생 인권침해 실태를 3년 주기로 조사하도록 하는 일련의 조치들을 제시하고 있다. 장애학생에 대한 행동지원과 관련해서는 학교 내 행동지원팀을 운영하여 인권침해 위기상황에 단계별로 신속하게 대응할 수 있도록 기반을 마련하고 있다. 이때 교육청 단위에서는 행동지원전문가단을 운영하여 특수학교(급) 장애학생의 정기적인 행동지원을 모니터링하고 관련 사안들에 대한 컨설팅을 위해 행동지원전문가단을 운영, 확대하고 있다.

구체적인 지원계획의 내용은 다음과 같다.

○ 장애학생 인권침해 위기상황별 대처 매뉴얼 개발
 · 상황별 대처 매뉴얼 개발: 상황별 대처 행동 매뉴얼 개발·보급('19.)
 · 학교폭력 사안처리 가이드북 보완: 장애학생 특성을 반영하여 적용

○ 인권침해 피해학생 보호 및 치유 지원 강화
 · 피해학생 단계별 지원체계 강화, 장애학생 인권보호 유관기관 협의체 구축
 · 장애학생 인권지원단 중심 지역사회 유관기관 협의체를 구성하여, 매학기 초 정기 간담회 실시 등 정보 공유 및 협업체계 구축

○ 장애학생 자기보호 역량 강화
 · 자기보호 프로그램 개발·보급: 중도·중복장애학생 의사소통 몸짓상징* 및 정보통신 기술을 활용한 자기보호 프로그램 개발·보급
  ※ ('19) 몸짓상징 프로그램 개발 → ('20) 정보통신기술 활용 자기보호 프로그램 개발
  – 장애학생이 인권침해 피해 사실을 표현할 수 있도록 몸짓상징 프로그램 및 보완대체의사소통 보조기기 등 활용 교육 강화
  – 학교수준 교육과정 편성 시 장애학생 자기 권리옹호 내용 포함 권장
   ※ 국립특수교육원의 장애학생 인권침해 예방 및 자기보호 역량 강화 교육 자료

○ 학교의 장애학생 인권보호 역량 강화

---

[12] 국립특수교육원: 장애학생온라인인권보호 지원센터(https://www.nise.go.kr/hright/index.jsp)

· (국립특수교육원) 장애인권교육 핵심교원 및 행동지원 전문교사 과정 신설·운영
· 교직원 인권교육 확대: 관리자, 교사, 행정직원 등 대상 확대 및 내실화

○ 장애학생 지원 사회복무요원 배치·관리 및 교육 강화
· 인권교육 강화: 장애인권교육이 포함된 사회복무요원 직무교육 실시·강화
– (교육청) 신규 배치 사회복무요원 대상, 3개월 이내 장애인권교육이 포함된 직무교육 16시간 이상 실시
– (학교) 사회복무요원 대상 장애이해·인권교육 연 2회 이상 실시

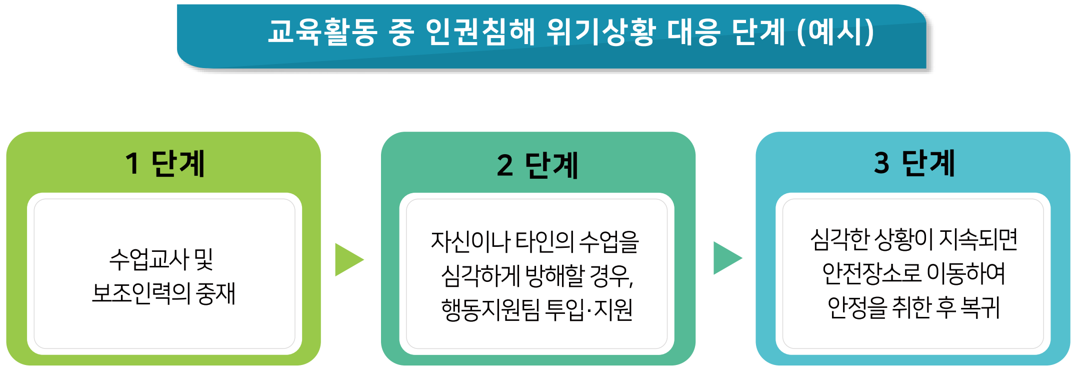
○ 장애인권 감수성 향상 교육 강화
· 장애이해교육 강화 : 기관별 보유 중인 장애인식개선 및 장애인권 교육자료 공유체계 구축
· 학칙 강화: 유 · 초 · 중 · 고 · 특수학교 학칙 내 장애학생 인권보호를 위한 조항 신설·강화

○ 장애학생 인권교육 강화
· 특수학교(급) 장애학생을 대상으로 인권 및 자기보호 역량 강화 교육 실시
– 장애학생을 대상으로 자신의 권리 인식 및 자기보호 역량 강화를 위한 교육 실시
– 의사소통 및 사회적 상호작용을 촉진하기 위해 몸짓상징 프로그램* 및 보완대체의사소통 보조기기** 등 활용교육 강화
* 몸을 이용한 비구어 의사소통 방법으로 손짓, 눈짓, 몸짓, 목소리, 얼굴 표정, 터치 단서 등의 방법을 통칭
** 말과 언어에 어려움이 있는 학생의 의사소통을 위해 문자와 음성출력이 되거나 가리켜 표현이 가능하게 하는 보조기기
※ 국립특수교육원 장애학생 및 가족의 자기보호 역량 강화를 위한 교육자료 (5종 : 시각장애, 청각장애, 지체장애, 지적장애·정서장애, 학습장애) 등 인권관련 자료 활용
· 각급학교에 장애학생 인권 보장을 위한 학칙 등 신설·강화
– 유·초·중·고·특수학교 학칙 내 장애학생 인권보호를 위한 조항 신설·강화

※ 장애학생 인권보호 관련 학칙 예시
· 학생 및 교직원 대상 장애이해교육 및 장애인권 감수성 교육 실시 규정
· 장애학생 대상 학교폭력 사안처리 시 특별 지원 사항
· 장애학생 인권보호 관련 우수학생에 대한 '포상' 조항 신설 등

– 학교 구성원 간 공동체 의식을 높일 수 있는 1교 1특화프로그램' 운영
* 건전한 학교문화 형성을 위한 학교(급) 규칙 만들기 및 생활수칙 실천 운동 등
· 장애학생 인권 보장을 위한 일반교사와 협업 체계 구축
– 장애·비장애 학생이 함께하는 연극, 통합동아리(장애인 인권 UCC 제작, 학교폭력예방캠페인, 인권 관련 공모전 및 행사 참가 등) 등 운영

또한 장애학생 행동지원 체계 구축을 위해 교내 행동지원팀을 운영하여 인권침해 위기 상황에 단계별로 대응할 수 있도록 하며 교육청 단위에서 행동지원전문가단(치료지원전담팀[13])을 운영하여 특수학교와 특수학급에 재학 중인 장애학생의 정기적인 행동지원 모니터링과 컨설팅을 위한 체계마련을 제시하였다. 이때의 행동정의는 자신 또는 타인의 학습을 방해하는 행동에 대한 기능평가와 대처방안 지원을 포함하고 있으며 발달장애학생 행동중재 및 의료지원을 위해 거점병원에 행동발달증진센터와 연계하여 응용행동분석치료, 약물치료, 감각통합치료, 언어치료, 사회기술훈련 지원 등의 내용을 명시하고 있다. 또한 장애학생 인권보호 유관기관 협의체를 구축하여 범정부 유관기관 협의체(보건복지부, 고용노동부, 여성가족부, 병무청, 경찰청, 중앙장애인권익옹호기관, 장애인단체 등)와 지역사회 유관기관 협의체(특수학교, 장애인권익옹호기관, 장애인가족지원센터, 장애인복지관, 발달장애인 지원센터, 해바라기 아동센터 등)를 통해 협업체계를 구축하겠다는 계획을 발표했지만 구체적인 내용은 제시되지 못한 한계가 있다.


교육활동 중 인권침해 위기상황 대응 단계 (예시)
1 단계
수업교사 및 보조인력의 중재
2 단계
자신이나 타인의 수업을 심각하게 방해할 경우, 행동지원팀 투입·지원
3 단계
심각한 상황이 지속되면 안전장소로 이동하여 안정을 취한 후 복귀

※ 행동지원팀 구성(예) : 교감, 행동지원 전문가, 보건교사, 보조인력 등

〔그림 13〕 교육활동 중 인권침해 위기상황 대응 단계 예

이러한 계획에 따라 서울시교육청에서는 '행동중재 특별지원단'을 운영하고 있으며 이를 통해 장애학생 인권 문제의 발단이 되는 문제행동 중재 대책을 강구하고직접적인 장애학생 행동문제 지원을 위한 체계를 마련하고 있다. 이에 1차 년도(2019년) 시범 운영을 바탕으로 전문가 인력풀 확충, 전문가와 학교의 협력 증대, 학교 내부 전문가 양성 촉진을 도모하고 있으며 행동중재 전문가 인력풀(의료진, 특수교육 교수, 행동분석 전문가, 감각통합 전문가, 의사소통 전문가, 교사, 사회복지사 등)를 구축하고자 노력하고 있다. 또한 개별적 지

---

[13] 행동지원전문가단: 행동분석전문가, 교수, 행동지원 전문교사, 치료사, 상담사, 의사 등으로 구성하여 행동분석 및 지원계획, 교원 연수 등을 지원

원 필요 학생 현황 관리 및 지원 대책을 마련하고자 학생의 문제행동 기능평가, 교직원 및 학부모 컨설팅, 교사 연수, 학부모 교육, 멘토링, 사례 협의회 등을 실시하며 전문가의 집중 지원이 필요한 경우 심사 후 학교 컨설팅 및 개별 지원과 더불어 행동 중재 코디네이터를 통한 사례관리(개별지원팀 구성원 간 의사소통 수행, 학생 서비스 점검, 사례협의 수행 등) 시스템을 운영하고 있다.

## 4 시사점

앞서 국내·외 장애학생을 둘러싼 환경과 도전행동지원을 위한 법적 근거 및 지침들을 살펴보았으며 이러한 내용들을 통해 다음과 같은 함의들이 제시될 수 있다.

첫째, 문화적·역사적 차이가 존재하지만 그럼에도 국내와 국외의 지원체계를 살펴보았을 때 국외의 지원체계들이 매우 체계적이고 장기적인 관점에서 고려되었음을 살필 수 있었다. 무엇보다 정부 주도적으로 장애학생에 대한 총체적 삶을 고려한 지원책들이 제반 법령과 지침들에 충분히 반영된 내용들을 살필 수 있었으며 이에 따라 지방당국의 역할과 책무가 분명히 제시되어 보다 일관적인 지원체계와 교육환경 마련이 이루어질 수 있는 기반이 되었다. 특히 영국의 지원체계에서는 2014년도에 학교 내의 IEP를 넘어서서 포괄적인 생애주기 지원계획인 SEN으로 대체되어 지원되는 맥락은 장애학생의 삶을 지원함에 있어 매우 큰 의의를 지니고 있다고 할 수 있다. 미국에서는 IEP를 활용하지만 지원되는 내용과 맥락은 여러 전문가들과 매우 유기적으로 협업하여 체계적으로 구성되어 학교 현장에서 활용됨을 알 수 있었다. 국내에서도 이러한 시대적 흐름을 반영하고 자구책들을 마련하고자 하지만 제도를 마련한 것에 그치고 구체적인 실체들은 아직 마련되지 못하는 한계를 지녔다.

둘째, 국외와 국내의 특수교육현장을 살폈을 때 무엇을 가르칠 것인지에 대한 근본적인 목표 차이가 존재함을 알 수 있었다. 국외의 특수교육현장에서는 단순한 언어체계의 이해나 사회성 기술을 주입시키려 하기 보다는 개별화된 내용과 개인의 역량, 수준, 기능, 욕구를 기준으로 맞춤형 교수계획이 수립되고 이에 따라 개별화된 교구들이 제시되어 보다 개인의 교수목표를 달성하기 위한 노력들을 기울이고 있었다. 국내에서도 특수교사들의 개인적 노력은 이루어질 수 있으나 기본적으로 교육부가 제시하고 있는 교육과정을 따라가야 하는 현실이 발달장애학생을 교수함에 있어 어려움으로 남아있다. 국내 법적 근거 안에서 학교 재량에 맞는 교과목 구성에 대한 내용이 명시되어 있지만 제도와 정책, 그리고 현실의 간극이 분명히 드러나고 있었으며 현장에서는 관련 교과목의 수업시수를 따라가기에도 바쁜 현실적인 고민도 존재한다.

셋째, 발달장애학생의 도전행동을 바라보는 시선의 차이가 엄격하게 존재하고 있었다. 국외에서는 보다 사람중심의 관점 속에서 이 학생의 행동이 왜 일어나는지, 그리고 개인의 삶에 있어서 이 행동이 어떠한 의미를 갖고 있는지를 살피는 과정을 충분히 갖고 개인이 학교를 넘어서서 집이나 지역사회에 함께 적응해나갈 수 있는 보다 더 넓은 목표를 가지고 일련의 계획을 수립하고 있었다. 그러나 국내에서는 도전행동에 대한 정의조차 불분명하게 정리되지 못한 채 용어의 활용만 이루어지고 있으며 문제행동이나 위기행동으로 명명하는 행동의 범위 또한 수업활동에 방해가 되는 행동 중심으로 나열되고 있었다. 이는 발달장애학생을 바라보는 모든 사람들의 인식 개선이 이루어져야 하며 교사의 역할과 책무 또한 시대적 흐름에 따라 변화해야 함을 시사하는 부분이기도 하다.

넷째, 이와 관련하여 환경에 대한 관점도 상이한 현실이었다. 국외에서는 장애학생을 둘러싼 총체적인 환경을 검토하고 이에 대한 의미를 찾으며 보다 더 나은 환경마련을 위한 다각적인 고려가 이루어지고 있었다. 안전한 학교현장을 만들기 위한 노력에서도 한정된 범위의 안전에만 그치지 않고 포괄적인 안전의식향상을 위한 노력을 살필 수 있었으며 매우 세심하게 구성된 지침을 통해 가능한 발생할 수 있는 혼선을 줄이고 일관되게 학교에서 발달장애학생을 둘러싼 다차원적인 환경을 마련할 수 있는 기반이 되었다. 그럼에도 국내에서는 여전히 교실환경 내 또는 학교 조직차원의 물리적 환경에만 집중하는 경향이 있었으며 이와 관련된 대인 환경이나 활동환경의 고려는 상대적으로 약한 것으로 나타났다.

다섯째, 발달장애학생을 둘러싼 다양한 지원인력에 대한 엄밀한 자격기준과 관리체계가 존재함을 살필 수 있었다. 양적인 시간을 기준으로 단순한 이수에 만족하는 의무교육이 아니라 체계적인 인력관리를 통해 질적 지원인력을 끊임없이 배출하고 발생할 수 있는 다양한 위험을 사전에 예방하고자 하는 세심한 노력들이 내실 있게 이루어지고 있었다. 영국의 사례에서도 SENCO의 역할과 기능을 통해 끊임없이 특수교사들이 배우고 성장하고 함께 고민할 수 있는 건강한 문화형성을 위한 책무가 쥐어졌으며 이에 따라 정체되지 않고 지속적인 성장과 발전을 위한 기반이 되었다. 또한 일시적인 배치가 아니라 학교에 의무적으로 배치시킴으로써 보다 안정적으로 지속될 수 있는 체계가 마련되었다. 국내에서도 교육청 단위로 이러한 컨설팅팀을 운영하고 있으나 단편적인 지원책에 불과하여 실질적으로 교사들의 부담을 줄여줄 수 있는지에 대한 상당한 한계를 내포하고 있는 현실이다. 따라서 상황에 대한 단편적 개입보다는 보다 구조적인 개편과 실질적인 내용과 과정, 정부차원의 지원이 필요하다.

여섯째, 국외의 특수교육현장에서의 지원체계 핵심은 모든 전문가와 기관이 동등한 위치

에서 협업하는 문화가 조성되었다는 것이다. 어떠한 특정 집단의 의견에 끌려가기보다는 장애학생의 보다 더 나은 삶과 환경 마련을 위해 최선의 이익을 위한 고민과 노력을 함께 한다는 것은 장애학생 뿐만 아니라 학부모, 특수교사에게도 상당한 지지체계가 되고 있다. 반면, 국내의 특수교육현장은 교사 중심의 수업운영방식이 고착되었다보니 교실 내 · 외에서 해당 반 학생에게 발생하는 모든 상황은 교사의 몫으로 고스란히 남게 된다. 그렇기 때문에 인권침해사례나 학교 폭력사건으로 다루어질만한 사안들, 안전사고에 대한 예민한 맥락이 보이지 않게 존재하고 있으며 이러한 대응체계 또한 일관되지 못하고 학교 자체적으로 처리되는 부분들도 상당하다. 더욱이 이러한 불완전한 현장 체계는 예측할 수 없는 다양한 행동양상을 지닌 발달장애학생을 교수한다는 것에 있어 상당한 어려움으로 남아있다. 따라서 보다 더 교사와 학생 모두가 안전하게 학교생활을 영위할 수 있도록 체계적인 지원구조와 내실 있는 내용이 현장에 제공되어야 할 필요성이 대두된다.

일곱째, 미국과 영국에서 발달장애학생의 도전행동이나 위기상황을 대처하기 위한 제도적 근거와 전문적인 교육프로그램 운영, 그리고 이에 따르는 엄격한 인력양성과 질 관리가 이루어지는 지점은 매우 주목할 만하다. 심각한 생명에의 위험이나 기타 위기 상황에서는 불가피하게 신체적 개입 등과 같은 위기 개입이 이루어질 수밖에 없다. 따라서 무조건적인 규제보다는 제도적 근거 안에서 제약을 하더라도 최소한의 개입 기준을 제시하고 법적 문서화시켜 근거 기반 중심의 실천을 가능하게 만들어 놓은 지점은 매우 큰 의의를 지닌다. 더불어 신체적 개입과 위기관리를 위한 전문 교육과정을 운영하고 의무적으로 이수하게 함으로서 남용될 수 있는 가능성을 줄이고 학교 내 · 외로 전문 인력을 양성하고자 노력하는 제도와 정책은 무엇보다 국내의 적용에 있어 반드시 고려되어야 할 부분이다. 다만 미국의 경우 민간단체에서 운영하는 교육프로그램을 주정부 교육청에서 교육감이 채택하여 적용할 수 있지만 국내 정서 상 교육부나 국가 기관 단위에서의 교육과정이 개발되고 운영되어 장기적인 질 관리 및 인력양성이 이루어질 수 있는 구조가 마련되어야 할 것이다.

이처럼 본 장에서는 국내 · 외 특수교육현장과 장애학생을 둘러싼 다양한 지원체계에 대해 살펴보았다. 국외의 체계를 막연히 따라가기보다는 국내의 제도 안에서 충분히 운영되고 녹여낼 수 있는 구체적인 내용들이 도출되어 특수교사와 장애학생, 학부모 모두가 보다 즐겁고 안전하게 학교생활을 영위할 수 있는 기반이 되길 바란다.

# 제 5 장

# 발달장애학생의
# 도전행동지원
# 우수 사례조사

128 1. 교육청 차원에서의 지원 사례
142 2. 긍정적 행동 지원 관련 특수학교 사례조사
161 3. 시사점

# 1 교육청 차원에서의 지원 사례

앞서 살펴본 국내 법령 및 지침에 근거하여 교육부 산하 시도 교육청 단위에서는 특수교육 전반에 걸친 목표와 추진 계획을 수립하면서 세부적으로 발달장애학생의 행동 중재를 위한 다양한 프로그램 시범사업과 관련한 연구사업들을 수행하고 있다. 특히 장애학생 전반에 대한 인권 보호를 위한 노력을 넘어서서 발달장애학생의 행동지원과 관련해서 집중적인 지원체계와 방안마련에 대한 연구들이 제시되고 있는 것은 매우 고무적인 성과라 할 수 있을 것이다.

발달장애학생의 도전행동의 경우 오랫동안 만성화된 경우가 많아 일시적이거나 단편적인 중재로는 해결될 수 없음과 교사를 포함하여 학교, 학부모, 정부 모두의 책임성에 대한 공통된 이해를 기반으로 이들의 교육권 보장을 위한 특수교육차원의 지원 프로그램 운영 결과가 보고되기도 하였다. 이에 따라 특별교부금 국가시책사업의 일환으로서 서울특별시교육청과 부산광역시교육청, 충청남도교육청에서는 별도의 운영 예산을 편성하여 학교 차원에서의 중재 프로그램을 구성하고 시행할 수 있는 기반을 만들고 관련한 학교들의 노력을 제시하는 등 보다 한국형 모델을 수립하기 위한 노력들이 시도된 것에서 살펴볼 수 있었다. 따라서 본 장에서는 교육부의 지원 목표에 따른 각 시도 교육청 단위의 운영계획과 발달장애학생을 둘러싼 환경, 행동지원과 관련한 인권보호적 차원에서의 노력과 시도들을 살펴보고자 한다.

## 1) 서울특별시교육청

서울특별시교육청의 2020년도 특수교육방향은 장애·비장애 모두가 행복한 교육을 지향하며 이에 따라 모두의 가능성을 여는 책임교육, 안전하고 쾌적한 특수교육환경, 미래를 준비하는 사회통합, 더불어 함께하는 학교문화를 구성하려는 목표를 수립하였다. 이러한 목표 아래 중점 추진과제는 교육부에서 제시하는 기준에 따라 균등하고 공정한 교육기회 보장, 통합교육 및 특수교육 지원 내실화, 진로 및 직업교육 지원 강화, 장애공감문화 확산 및 지원체계 구축을 삼고 있다.

### (1) 균등하고 공정한 교육기회 보장

#### ① 특수교육기관 확충

장애학생의 균등하고 공정한 교육기회 보장을 위해서 서울시에서는 특수학교 및 특수학급 확충을 위한 교육기회 확대, 특수교육대상학생 맞춤형 지원을 위한 특수학교(급) 다양화·특성화를 도모하기 위해 장애유형 및 지역여건을 반영한 특수학교 설립·운영방안을 위한 정책연구가 2018~2019년도에 걸쳐 시도되었다. 이에 과정별 소규모 특수학교, 지역의 특수성을 반영한 통합교육을 지향하는 특수학교, 장애-비장애 동수의 특수학교, 학교-병원이 통합된 특수학교, One-Stop 특수교육 서비스 체제를 갖춘 특수학교 등 지역별·과정별·장애유형별 특성을 반영한 특수학교 등에 대한 대안들이 도출되었다. 또한 대안교육의 형태도 제시되었는데 개별화교육지원팀 회의를 통해 대안교육을 위탁 의뢰하는 방안과 이에 따라 특수교육대상학생의 특성을 고려한 맞춤식 교육을 제공할 수 있는 장점을 활용할 수 있도록 구조를 마련하기도 하였다.

#### ② 특수교육교원의 전문성 신장

교원 역량강화 및 교권 보호를 위한 내용으로는 『교육기본법』 제18조(특수교육), 『장애인 등에 대한 특수교육법』 제8조(교원의 자질향상), 『같은 법 시행령』 제5조(교원의 자질 향상), 『교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법』 제17조(교원치유센터의 지정 등)의 법적 근거에 기준하여 특수교육교원 전문성 신장을 위해 교육지원청 주관 특수학급 교사 맞춤식 연수를 진행하고 특수교육 교육과정 및 특수교육 핵심영역 역량 강화 연수에 '교육과정 재구성, 교과별 교수-학습 방법, 장애 특성별 교과 지도 방법, 긍정적 행동지원 등'의 내용을 포함하도록 명시하였다. 또한 교원 대상 자격연수·60시간 이상 직무연수 과정에 장애이해 또는 장애학생 인권보호 교과목을 포함하도록 하였다. 더불어 교실 수업 및 평가 방법 개선을 위한 교원학습공동체 조직·운영을 위해 자유학기제 및 자유학년제 관련 교원학습공동체 운영, 교육지원청과 학교 단위의 신규 및 저경력 교사에 대한 멘토링제 운영 강화, 일반교과 교육과정 및 교과지도 관련 연수 확대, 장애특성별 지도 역량 강화 연수 확대 등을 제시하고 있다. 그리고 서울특별시교육청 중등교육과 '서울특별시 교육청 교육활동

보호 매뉴얼(2019)'을 활용하여 교권보호 및 교원 치유지원센터 운영들을 지원하고 있다.

### ③ 정당한 교육편의 제공 강화

학교 내 특수교육대상자를 위한 정당한 교육편의 제공 강화로 교육권 보장 및 학력신장을 위해 특수교육 보조공학기기 지원체계 강화로서 특수교육지원센터 내 장애유형별 맞춤형 보조공학기기 확충 등 보조공학기기 대여 시스템 구축, 학교별 특수교육대상자의 통학 편의를 위한 통학차량 지원, 통학비 지원, 통학 보조인력 지원 등 통학지원 대책을 마련하고 있다. 또한 학교 안전 및 편의시설 확충을 위해 '장애물 없는 생활환경(Barrier Free)'구축을 위한 노력으로서 유치원 및 학교 신 · 증축 시 '장애물 없는 환경(BF)'인증 의무[14]를 준수하고 장애학생 안전 및 편의를 위한 장애인 편의시설 확충을 제시하고 있다.

## (2) 통합교육 및 특수교육 지원 내실화

### ① 개별화교육계획 수립 · 운영의 내실화

『장애인 등에 대한 특수교육법』 제4조(차별의 금지), 제22조(개별화교육), 『같은 법 시행규칙』제4조(개별화교육지원팀의 구성 등), 제11조(특수교육대상자의 학교 배치)에 의거하여 특수교육대상자에 대한 개별화교육계획 법적 요건 이행 및 수립을 철저하게 이행할 것을 명시하고 있다. 이때 학교에서는 매 학년 시작일 부터 2주 이내 개별화교육지원팀(보호자, 특수교육교원, 일반교육교원, 진로 및 직업교육 담당교원, 특수교육 관련서비스 담당인력 등으로 구성)을 구성하여 매 학기 시작일 부터 30일 이내에 개별화교육계획서를 작성하여야 함을 제시한다. 이때 개별화교육계획에는 특수교육대상학생의 인적사항과 교육지원이 필요한 영역의 현재 학습수행수준, 교육목표, 교육내용, 교육방법, 평가계획 및 제공할 특수교육 관련서비스의 내용과 방법 등을 포함해야 하며 치료지원 등 특수교육 관련서비스 제공 시 그 지원 사항을 개별화교육계획에 포함해야 함을 강조한다. 더불어 개별화교육계획 작성 시 일반교육교원, 학부모 참여 및 충분한 안내와 의견수렴 절차를 준수하고 단위 학교별, 학년별 개별화교육지원 관련 부모교육을 실시하여야 한다. 또 매 학기마다 개별화교육계획에 따른 각 특수교육대상학생의 학업성취도 평가를 실시하고, 그 결과를 통합학급 교사, 특수교육대상학생 또는 보호자에게 통보해야 한다.

또한 특수교육대상학생의 교육적 요구와 행동특성 등을 고려하여 구체적인 지원방법이 포함되도록 개별화교육계획을 수립하고 교육과정을 연계한 실시 방안 모색해야 한다. 국가인권위원회 권고('19.10.23)에 따라 발달장애 학생의 행동 특성이 나타나는 원인을 면밀히 파악하고 분석하여 구체적 지원방법이 포함되도록 개별화교육을 개선해야 함을 강조하고 있으며 이때 이들을 지원하기 위한 지원 체계로서 '교육과정 및 교과의 특성, 학생의 장애정도에 따른 다양한 학생 집단 편성 활용, 특수교육대상학생의 요구 및 학교 여건을 고려하여 다양한 교사 조직 활용, 특수교육실무사, 사회복무요원, 자원봉사자 등 다양한 특수교육 보조인력 활용 확대, 특수학급 미설치교에 대한 개별화교육계획 지원 컨설팅 확대'들을 제시하고 있다.

○ **교육지원청 및 학교 시행 사항**

① 개별화교육계획 수립 시 일반교육교원 및 학부모의 참여 등을 통한 의견 수렴 절차 준수
② 관할 특수교육지원센터 및 인근 특수학교(급) 유관기관과 협력하여 특수학급 미설치교에 대한 '개별화교육지원팀' 구성 및 관리 강화
③ 개별화교육지원팀 구성 · 운영 시 일반교육교원의 참여 및 역할 확대 방안 강구
④ 일반교육교원과의 협력 교수 등 다양한 교사 조직 활용 방안 강구
⑤ 교사자율연구회 운영 지원, 학교급별 · 교과별 개별화교육 관련 우수사례 공유
⑥ 특수학급 및 일반학급 특수교육대상자 개별화교육계획 운영현황 점검 강화
⑦ 개별화교육지원팀 구성 및 개별화교육계획 수립 · 운영 관련 연수 · 컨설팅 장학 강화
⑧ 개별화교육계획 수립 시 특수교육대상학생의 문제행동 지원방법 등을 구체적으로 작성 요망
⑨ 개별화교육계획 수립 및 운영 시 '개별화교육계획 운영 가이드북' 활용

### ② 중도중복장애학급 교육과정 편성 · 운영 지원

『장애인 등에 대한 특수교육법』 제20조(교육과정의 운영 등), 제22조(개별화교육), 제28조(특수교육 관련서비스), 『학교보건법』 제15조의 2(응급처치 등), 『학교보건법 시행령』 제23조(학교의사, 학교약사 및 보건교사), 『학교보건법 시행규칙』 제11조(보조인력의 역할 등)에 따라 중도중복장애학생의 특성, 교육적 요구와 필요를 고려한 생활기능중심 교육과정 편성 · 운영 지원과 더불어 심각한 문제행동을 보이거나 의료적 지원이 필요한 경우 보건교사와 협력하여 긍정적행동지원단 등 관련 전문가와의 연계 지원 강화 체계를 구축하도록 명시하고 있다.

특히 의료적 지원이 필요한 학생을 위한 개별 맞춤형 지원 강화를 위해 의료적 지원이

---

[14] 「장애인 · 노인 · 임산부 등의 편의증진 보장에 관한 법률」제10조의2에 의거함.

필요한 장애학생 지원 방안 시범적으로 운영하도록 하고 있는데 이는 영국의 지원 체계와 유사하게 지역사회 내 의료기관과 업무 협약(MOU) 체결 방안, 간호사 면허가 있는 전문인력 배치 방안 등[15]을 고려할 수 있음을 명시하고 있다. 이처럼 의료적 지원이 필요한 학생의 개별화교육지원팀 회의 시 의사, 간호사, 치료사 등을 포함하거나 소견을 반영해야 하며'의료적 지원 자문단' 구성 · 운영하여 단위학교에서 교육청으로 요청 시 해당 전문가로 구성 · 운영하는 방안과 학생의 건강과 안전에 필요한 사항 컨설팅을 제공할 수 있는 지원 체계를 마련하고자 한다.

### (3) 장애공감문화 확산 및 지원체계 구축

#### ① 특수교육지원센터 내 '장애학생 인권지원단' 운영

서울특별시에서는 특수교육지원센터 내 장애학생인권지원단을 운영하고 있는데 이는 교육지원청 전문직 및 특수교육지원센터 내 인력과 지역 내 외부 전문가로 구성(8명 이상/초등교육지원과장, 장학사, 특수교사 각 1명, 특수학교(급) 교장(감) 1명, 경찰서 여성청소년수사팀장(성폭력수사팀장) 1명, 장애학생 보호자 1명, 성교육 전문가 1명, 상담전문가 1명, 기타 법률 전문가, 사회복지사, 장애인권 전문가, 의료 전문가 등)되어 있다.

장애학생 인권지원단에서는 장애학생의 인권침해 예방을 위한 지원(정기 현장지원, 특별지원) 기능 수행과 장애학생 인권보호를 위해 관련 교육, 연수 및 지역 내 학교 지원 활동을 수행하고 있다. 이때 월 1회 이상 일반 및 특수학교 등을 방문하여 정기 현장지원 실시(경찰서 여성청소년수사팀장 또는 팀원 필수 참여)하거나 특수학교 정기현장지원을 연 2회 이상으로 확대 실시하고 비장애학생, 장애학생, 교직원, 학부모 교육 시 장애학생 인권 관련 주제를 포함하고 인권지원단의 분야별 전문가 강사를 활용할 수 있도록 하고 있다.

더불어 경찰청과의 협업 강화를 통한 더봄학생(학교폭력에 노출된 경험이 있거나 인권침해를 받을 가능성이 높아 지속적인 관심과 지원이 요구되는 장애학생) 지원 확대를 위하여 지역 내 더봄학생 대상 방문 · 수시상담 및 더봄학생 거주지 순찰을 강화하고 유관기관(관할 경찰서, 장애인권익옹호기관 등)과 연계하여 장애학생 학교(성)폭력 피해 예방 및 인권보호를 강화하며 학교폭력대책심의위원회 개최 시, 진술조력 기능을 포함하도록 하고 있다. 특히 장애학생 학교(성)폭력 사안과 관련된 경우, 학교에서 요청 시 전담기구 사안조사 및 학교폭력대책심의위원회 개최 시에 인권지원단 위원 등이 자문위원 또는 참고인으로 참여할 수 있다[16].

#### ② 장애학생의 인권교육 강화

특수학교(급) 장애학생 대상으로 자신의 권리 인식 및 자기보호 역량 강화를 위한 교육을 실시하고 있으며 이때는 국립특수교육원 장애학생 및 가족의 자기보호역량 강화를 위한 교육자료(5종: 시각장애, 청각장애, 지체장애, 지적장애 · 정서행동장애, 학습장애)를 활용하도록 하고 있다. 더불어 의사소통 및 사회적 상호작용을 촉진하기 위해 몸짓상징 프로그램[17] 및 보완대체의사소통 보조기기 등을 활용하며 인식개선을 위해 유 · 초 · 중 · 고 비장애학생을 대상으로 장애인권교육을 연 2회 의무적으로 실시할 수 있도록 하고 있다. 더불어 이는 학교 관리자, 교사, 행정직원 등을 대상으로 한 장애인권교육을 확대하여 다음과 같이 적용하고 있다.

◇ 특수학교 관리자 : 학년 시작 전, 장애학생 인권침해 예방 및 사안 대처 역량 강화 연수 5시간 이상 실시(국립특수교육원)
◇ 일반학교 관리자 : 장애이해(인권)교육이 포함된 특수교육 관련 집합연수 3시간 이상 실시
◇ 특수교사 : 매년 장애인권 감수성 향상 연수 이수(학교별 자체계획 수립)
◇ 일반교사 : 60시간 이상 자격 · 직무 연수과정에 장애이해 및 장애학생 인권보호를 위한 교과목 1개 이상 개설
◇ 행정직원 등 : 학교별 계획을 수립하여 직장교육 등을 통해 장애인권교육 실시

더불어 유 · 초 · 중 · 고 · 특수학교 학칙에 장애학생 인권보장을 위한 학칙을 신설 · 강화하고자 하고 있다. 이에 건전한 학교문화 형성을 위한 학교(급) 규칙 만들기 및 생활수칙 실천 운동 등을 실행해야 하며 장애학생 인권 보장을 위한 일반교사와 협업 체계 구축을 권장하고 있다. 이러한 사업의 내용으로는 장애 · 비장애 학생이 함께하는 연극, 통합동아리(장애인 인권 UCC 제작 공모전 참가, 학교 폭력 예방 캠페인, 인권 관련 공모전 및 행사 참가 등) 운영 등이 있을 수 있다.

특히 특수학교(급) 장애학생을 대상으로 매 학기 1회 이상 성교육을 실시하도록 하고 있

---

[15] 지역장애인보건의료센터, 장애인 건강검진기관, 장애인 주치의 지원 병 · 의원, 학교 소재지 근처 종합병원 등 지역사회 유관기관 협력체계 강화,「학교보건법」 제15조의 2(응급처치 등) 학교의 장은 질병이나 장애로 인하여 특별히 관리 · 보호가 필요한 학생을 위하여 보조 인력을 둘 수 있으며 단, 보조인력은 「의료법」 제7조에 따른 간호사 면허가 있어야 함

[16] 장애학생 인권지원 길라잡이(국립특수교육원, 2018), 장애학생 인권지원단 운영 매뉴얼(교육부, 2019), 장애학생 인권보호 자원지도 시스템(국립특수교육원 홈페이지 내 설치 예정) 활용

[17] 몸을 이용한 비구어 의사소통 방법(손짓, 눈짓, 몸짓, 목소리, 얼굴 표정, 터치 단서 등의 방법을 통칭)

으며 이때 타인으로부터 발생되는 성폭력 및 성추행 대처방법을 지도하고 특수교육대상자가 성폭력 또는 성추행 가해자로 오인 받지 않도록 사회적 기술 교육을 실시하도록 하고 있다. 비장애학생 성교육 시에는 장애학생에 대한 성폭력 예방교육을 병행하여 실시하며 교육지원청 '장애학생 인권지원단' 을 활용한 성교육 및 상담활동을 강화하도록 하고 있다.

또한 '행동중재 특별지원단' 운영하도록 하여 장애학생 인권 문제의 발단이 되는 문제행동 중재 대책을 강구하도록 하고 있다. 이에 1차년도(2019년) 시범 운영을 바탕으로 전문가 인력풀을 확충하고 전문가와 학교의 협력 증대, 학교 내부 전문가 양성을 촉진하고자 한다. 행동중재 전문가 인력풀은 의료진, 특수교육 교수, 행동분석 전문가, 감각통합 전문가, 의사소통 전문가, 교사, 사회복지사 등이 포함되며 개별적 지원이 필요한 학생 현황 관리 및 지원 대책을 마련하기 위한 조직체계이다. 여기에서는 학생의 문제행동 기능평가, 교직원 및 학부모 컨설팅, 교사 연수, 학부모 교육, 멘토링, 사례 협의회 등을 수행하며 전문가의 집중 지원이 필요한 경우 심사 후 학교 컨설팅 및 개별 지원 계획이 실행되며 행동중재 코디네이터를 통한 사례관리(개별지원팀 구성원 간 의사소통 수행, 학생 서비스 점검, 사례협의 수행 등)를 할 수 있다.

학교차원에서는 긍정적 행동지원팀 운영을 통해 장애학생의 문제 행동을 경감시킬 수 있는 노력과 장애학생 문제행동 지원 시 유관기관과 협력 체제 구축, '공모사업 학교자율운영제' 활용, 학교차원의 긍정적 행동지원 운영학교 지원 강화를 위한 전문가로 구성된 긍정적 행동지원단 운영 및 지원체계를 마련해야 함을 명시하고 있다.

**○ 각급학교 시행사항**

① 장애학생 대상 성교육 실시 계획 수립
② 특수학교(급) 장애학생 대상 자기보호 역량 교육 및 인권교육 계획(연 2회) 수립
③ 특수교육지원센터 내 '장애학생 인권지원단' 운영 계획 수립
④ 각급학교에서 장애학생 대상 성범죄 발생 시 기관의 장 또는 교직원은 수사기관에 즉시 신고, 교육지원청 학교통합지원센터 보고/ 학교(성)폭력 발생 시 사안처리는 학교폭력 담당과, 피해학생 인권보호 및 2차 피해예방은 인권지원단에서 지원하도록 조치(가해학생 또는 피해학생이 장애학생인 경우 특수교육 전문가를 전담기구 및 학교폭력대책심의위원회에 참여시켜 장애학생의 장애정도, 행동특성 등을 고려하도록 할 것)
⑤ 특수학급이 설치되어 있는 일반학교의 장은 학교(성)폭력 예방 교육 계획 수립 시 장애학생 인권교육 계획을 포함하여 수립(연 2회 의무 실시)
⑥ 교내·외 교육활동 시 장애학생을 배제하거나 착석 유지를 위해 물리적인 도구나 위력으로 통제하는 등 인권침해 사례가 발생하지 않도록 지도·감독 철저
⑦ 학교단위 위기상황 대처를 위한 장애학생 행동지원 체계 구축
⑧ 각급학교 문제행동 등으로 인한 고위험군 학생 지원계획 수립 및 컨설팅 실시

### ③ 특수교육 보조인력 운영 지원

『장애인 등에 대한 특수교육법』 제28조(특수교육 관련서비스), 『같은 법 시행령』 제25조(보조인력), 『같은 법 시행규칙』 제5조(보조인력의 역할 및 자격)에 따라 특수교육 보조인력(특수교육실무사, 사회복무요원)에 대한 역량 강화 계획을 제시하고 있다. 신규 채용 특수교육실무사 대상으로 30시간 원격직무연수를 의무적으로 실시해야 하며 이때 국립특수교육원부설 원격연수원의 '특수교육 보조인력 역량 강화 과정' 사이버연수를 활용하도록 하고 있다. 더불어 특수교육 보조인력에 대한 직무 역량 강화를 위해 교육지원청별로 연 4회 특수교육 보조인력 연수를 실시하도록 하고 있으며 이때 연수에 포함되는 내용은 장애학생 인권보호, 아동학대 및 성폭력 예방 등 신고 의무자 교육, 복무규정, 교육현장 관계자 역할이해 및 협력 증진, 상담 등을 포함한다. 또한 특수교육 보조인력에 대한 학교별 자체 연수 계획 수립 운영을 강화해야 하며 장애특성을 고려한 맞춤형 지원 방법(보조기기 관리, 점자, 보행지도, 수어 등)을 포함할 수 있다.

학교 내에 사회복무요원에 대해서는 담당 교사의 지시에 따른 보조 역할을 수행할 수 있으며 특수교육 관련 직무 교육을 반드시 이수해야 한다. 신규 사회복무요원을 배치했을 때는 3개월 이내 원격 직무교육 15시간 이상 필수적으로 이수해야 하며 기배치된 사회복무요원 대상으로도 연 2회 이상 학교 내 직무교육[18]을 실시해야 함을 명시하고 있다.

서울시의 경우 특수교육대상학생 교육활동 지원 보조인력 인건비 편성 기준을 제시하고 있었는데 교육지원청별 체험활동 등 교육활동 지원 일일 보조인력 인건비 지원이 포함되어 있었으며 특수교육대상 학생의 수련활동, 소규모테마형교육여행, 현장체험학습, 창의적 체험활동 등 교육활동 보조를 위한 일일보조인력 인건비의 일부를 보조하고 있었다.

**○ 특수교육실무사 활용 방안**

1. 신분
   - ◇ 교육공무직원
2. 자격
   - ◇ 특수교육대상자의 교육활동을 지원할 수 있는 자로서, 채용 후 특수교육 보조인력 직무연수(30시간)을 이수할 수 있는 자
3. 주요 업무
   - ◇ 교사의 고유 업무인 수업 · 학생지도 · 평가 · 상담 · 행정업무 등을 대신할 수 없음
   - ◇ 담당교사의 지시에 따라 특수교육대상자의 교내외 교육활동(교수-학습활동, 방과후학교, 등하교지도, 현장체험학습 등)에 대하여 보조 역할 담당

---

[18] 연수내용: 장애이해, 장애학생인권교육, 아동학대 및 성폭력 예방교육, 신고 의무자 교육 등

    - 교수 · 학습활동: 학습자료 및 학용품 준비, 이동 보조, 교실과 운동장에서의 학생 활동 보조, 학습자료 제작 지원 등
    - 개인욕구: 용변 및 식사지도, 보조기 착용, 착탈의, 건강보호 및 안전생활 지원 등
    - 적응행동: 적응행동 촉진 및 부적응행동 관리 지원, 또래와의 관계형성 지원, 행동지도를 위한 프로그램 관리 등
    - 기타 요구: 방과후학교, 수련활동, 소규모테마형교육여행, 현장체험학습, 창의적 체험활동 등 학교장이 부여하는 교육활동 관련 업무

◇ 특수교육실무사의 구체적인 역할 및 지원시간은 개별화교육지원팀 협의를 통하여 학교장이 결정
◇ 교무행정전담 업무 등 직무와 무관한 업무는 담당하지 않도록 하고, 업무수행에 필요한 사무기기를 제공하는 등 환경 조성에 힘씀

4. 활용 및 관리
◇ 특수학교(급): 복무관리는 학교장 및 행정실, 담당은 특수학급 담임교사
◇ 특수학급 미설치교: 복무관리는 학교장 및 행정실, 담당은 학급 담임교사

## 2) 인천광역시교육청

인천광역시교육청의 특수교육 운영 목표는 ‘꿈이 있는 교실, 소통하는 학교, 공정한 인천교육’을 기반으로 ‘꿈을 실현하는 혁신 미래교육, 모두를 책임지는 교육복지, 현장중심의 교육행정, 자치와 협력의 소통교육, 신뢰받는 안심교육’을 정책목표로 삼고 있다. 특히 인천 특수교육 장학 방향에서는 수업중심 학교문화 조성을 위한 자율장학을 위해 교사 전문적 학습공동체 운영과 전문성 신장을 위한 심층 지원활동 활성화를 위한 노력과 더불어 교감, 교무부장, 연구부장 협의회를 구성 운영하는 안들을 제시하고 있었다. 또한 특수교육 배움 중심 수업지원단 운영을 위해 멘도-멘티가 함께하는 수업코칭과 교사 수업공개 및 연구를 통한 전문성 신장을 위한 노력을 기울이고 있었다. 전체적인 지원 체계는 서울특별시와 동일했지만 인천광역시교육청에서 차별적으로 제시하고 있는 내용들을 중심으로 살펴보고자 한다.

### (1) 균등하고 공정한 교육기회 보장

특수교육대상자의 정당한 교육편의 제공 환경을 구축하기 위해 일반학교에 배치되는 특수교육대상자의 평가조정 지원 강화와 대안평가 방안을 마련하도록 하고 있으며 특수교육대상자 평가조정 현장안착을 위한 안내 및 현장지원을 강화하도록 하고 있다. 특수교육지원센터 내 장애유형별 맞춤형 보조공학기기 확충 등 보조공학기기 대여 시스템을 구축하고 효과적으로 활용할 수 있도록 방문교육 등을 시행하고 있다. 또한 학교별 특수교육대상자의 통학 편의를 위한 통학차량 지원, 통학비 지원, 통학 보조인력 지원 등 통학지원 대책을 마련하도록 하고 있으며 이를 통해 특수교육대상학생이 현장체험학습, 수련회 등 학교 밖 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 체계를 마련하고 있다.

### (2) 통합교육 및 특수교육 지원 내실화

장애유형별 통합교육 지원을 확대하기 위해 특수교육지원센터의 상담 및 정보 지원 등 통합교육 지원을 강화하고 있다. 이때 현장의 요구와 장애유형별 특성에 따른 신속한 지원을 위해 특수교사, 심리상담사, 사회복지사 등으로 구성된 ‘통합교육지원단’을 운영하도록 하고 있으며 교원, 학생, 학부모 등을 위한 지역 기반 정보지원 시스템을 운영하고 있다.

또한 지역 여건과 특성에 적합한 장애유형별(시각장애, 청각장애, 자폐성장애, 건강장애) 거점지원센터를 확대하며 일반학교 특수교육대상자의 장애유형별 특성에 적합한 전문적 교육지원을 위해 권역별로 거점지원센터 지정 · 운영하도록 하고 있다. 거점지원센터에는 장애유형별 전문적 지원을 위한 청능훈련, 보행훈련, 수어통역, 점자지도 등 전문인력을 우선적으로 배치하고 있으며 효율적인 통합교육 지원인력 운용을 위해 거점지원센터와 지역사회 유관기관(특수학교, 장애인단체, 점자도서관, 수어통역센터 등)들과의 협력체계를 강화하도록 하고 있다.

### (3) 장애공감문화 확산 및 지원체계 구축

인천시에서는 의료적 지원이 필요한 학생을 위한 개별 맞춤형 지원에 대한 내용을 구체적으로 제시하고 있었는데 의료적 지원이 필요한 장애학생의 개별화교육계획 수립 시, 의료적 지원 관련 내용[19]을 포함하여 작성하고 의사, 간호사, 치료사 등을 개별화교육지원팀 회의 시 포함하거나 소견을 반영하여 수립하도록 하고 있다. 특히 의료적 지원이 필요한 학생이 있는 학교에 보건교사의 상시적 의료조치와 간호사 면허가 있는 보조인력 등 의료적 지

---

[19] 가래흡인(석션) 지원 시간 및 횟수, 섭식 지원 형태 및 방법, 호흡 상태, 복용 약물 종류 및 방법,의료적 지원 제공자 등

원 전문 인력을 배치[20]하고 확대할 수 있는 기반을 구성하고 있다.

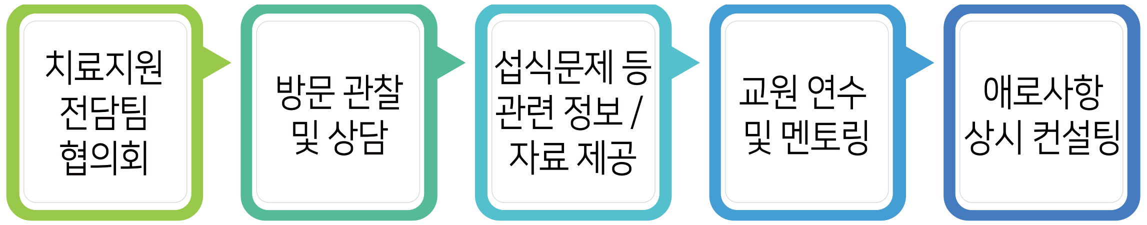
또한 의료적 지원이 필요한 학생 지원 계획을 수립하고, ‘치료지원전담팀(특수교육지원센터 또는 특수학교에서 의사, 관련학과 교수, 치료사 등 전문가로 구성된 전담팀 운영)’을 통해 학생의 건강과 안전에 필요한 사항에 관한 컨설팅을 제공할 수 있도록 하고 있다.

또한「장애인 등에 대한 특수교육법 시행규칙 제5조」에 따라 특수교육 보조인력에 대한 내용에서는 특수교육 보조 인력이 필요한 중도중복장애학생에게 우선 지원의 기준과 특수교육 보조인력 채용 시 성범죄 등 범죄이력 조사를 철저하게 이루어질 수 있도록 하고 있으며 특수교육 보조인력이 교사의 지시에 따라 처리하여야 할 업무를 명확화[21]하여 보다 효율적으로 기능할 수 있도록 하고 있다.

**○ 특수교육 보조인력의 주요업무**

* 담당교사의 지시에 따라 특수교육대상자의 교수 · 학습활동, 신변처리, 급식, 교내외 활동, 방과후 활동, 등하교 지도 등에 대하여 보조 역할을 담당
  - (교수 · 학습활동) 학습자료 및 학용품 준비, 이동보조, 교실과 운동장에서의 학생활동 보조, 학습자료 제작 지원 등
  - (개인욕구) 용변 및 식사지도 등 신변처리, 보조기 착용, 착탈의, 건강보호 및 안정생활 지원
  - (적응행동) 적응행동 촉진 및 부적응 행동관리 지원, 또래와의 관계형성 지원, 행동지도를 위한 프로그램 관리 등
    ※교사의 고유 업무인 수업 · 학생지도 · 평가 · 상담 등을 대신할 수 없음

이러한 보조인력에 대한 역량강화를 위한 조치로는 신규 채용 인력의 경우 30시간 이상 장애학생 인권보호 관련 내용이 포함된 직무연수를 의무적으로 실시하도록 하고 있으며(원격연수 포함[22]) 장애특성을 고려한 맞춤형 지원 방법 및 직무능력 향상 연수(점자, 보행지도, 수화, 보조공학기기 관리, 정보화 지원 역량 등)를 실시하도록 하고 있다.



〔그림 14〕 치료지원 전담팀 운영 체계

인천광역시교육청의 지원 체계를 살펴보면 무엇보다 학교 현장의 어려움을 적절히 해소할 수 있는 자구책들을 마련하고 있었고 더불어 발달장애학생과 관련한 다양한 연구보고서를 발간하기도 했다. 2016년 특수교육 정책연구로서 ‘자폐성 장애특성을 반영한 특수교육 운영 모델 개발연구’에서는 자폐성 장애학생을 위한 특수교육 운영 모델의 구성 근거와 자폐성 장애에 대한 이해, 사회적 상호작용 및 관계형성의 어려움, 언어 및 의사소통의 제약, 제한적이고 반복적인 행동 · 관심 · 활동, 감각 및 운동기능, 인지 및 학업성취의 어려움, 특별한 관심 및 재능과 같은 장애특성을 고려한 교사의 자질과 역량에 대해 살펴보고 이에 따른 환경 지원의 중요성을 강조하고 있다. 또한 교육과정을 구성함에 있어서 구성 지침과 교수 환경 마련의 실제, 개별화교육 계획에 따른 실행과 평가 방안을 제시하고 있다. 특히 자폐성 장애학생의 행동지원과 관련하여 지원의 원칙과 행동이해의 기반, 기능평가 및 지원 전략에 대해 제시하고 있으며 중등교육 이후의 전환 지원을 위한 기준 등 자폐성 장애학생의 전반적인 지원계획 및 방향을 제시한 의의가 있다.

자폐성 장애학생을 위한 교수 내용 구성에서는 보다 총체적인 접근이 이루어져야 하며 사회의사소통을 증진시키기 위한 전략, 정서와 행동조절 강화를 위한 전략, 생애주기별 특성 및 다양한 욕구의 반영, 범주성 장애 특성에 근거한 개별화지원계획의 수립의 원칙을 제시하고 있었다. 관련하여 교수환경 구성을 위해서는 구조화된 학습 환경, 시각적 지원 환경, 자연적인 학습 환경, 강점 및 특별한 관심을 활용한 물리적 환경 구성을 제안하고 있다. 본 연구에서는 환경의 범위를 물리적 환경과 사회적 환경으로 구분하였으며 물리적 환경에는 감각적 속성을 고려한 환경, 예측 가능성과 참여를 증진시키는 구조화된 환경, 변화와 이동에 적응할 수 있는 융통성 있는 환경으로, 사회적 환경은 또래문화, 교사, 기타 교직원 및 관련 인력을 위한 지원 환경으로 제시하였다.

특히 행동지원과 관련해서는 그간 행동지원의 초점이 문제행동 자체를 감소시키기 위한 중재전략 수립에 있었음을 지적하면서 문제행동을 바라보는 관점과 태도를 정립해야 함을 강조하였다. 특히 인지장애를 지닌 발달장애학생에게 의사소통의 어려움은 도전행동을 유발하는 가장 큰 원인임을 제시하면서 기본적인 행동원리를 이해하고 예방적인 교수환경과 총체적인 접근이 이루어져야 하며, 증거기반의 실제를 적용하여 행동의 기능평가 및 지원전

---

[20] 정책연구 ‘장애학생 맞춤형 지원을 위한 특수교육 보조인력 역량 강화 방안’(교육부, 2014) 참조

[21] 「학교보건법」제15조의 2(응급처치 등) 학교의 장은 질병이나 장애로 인하여 특별히 관리 · 보호가 필요한 학생을 위하여 보조인력을 둘 수 있으며 단, 보조인력은 「의료법」제7조에 따른 간호사 면허가 있어야 함

[22] 연수내용: 특수교육 이해, 장애학생 인권보호, 장애유형별 일상생활 보조 방법, 복무규정/ 신규 채용된 보조인력은 채용일로부터 1주일 이내에 직무연수 실시 권장

략이 수립되어야 하는 등 학교 내 교사가 수행해야 될 직접적인 전략들에 대해 설명하고 있었다.

2017년도는 정서행동장애 학생을 위한 협력체계 지원 가이드북을 마련하였으며 2019년도에는 이러한 개별적인 노력을 넘어서서 보다 더 체계적인 지원 환경 마련을 위해 장애학생 위기행동 대처 매뉴얼을 제시하였다. 이는 「장애인등에 대한 특수교육법」시행령 제29조 및 시행규칙 제4조, 제5차 특수교육발전 5개년 계획 4대 분야 중 인권친화적 분위기 조성에 따르는 내용을 근거로 마련되었으며 장애학생들이 가지는 행동의 문제와 위기관리계획이 필요한 위기행동에 대해 정의하고 이를 위한 행동중재를 위한 기본 지침을 제시하였다.

특히 학교 내에서 행동을 지닌 장애학생 중 약 5%에 해당하는 집중적인 지원이 필요한 장애학생에 대한 위기관리계획 수립을 위해 학교 전반의 지원인력들의 도움이 필요하며 무엇보다 학부모의 동의를 얻어야 하고 그에 따르는 적절한 중재 전략들이 기록되어야 함과 더불어 적극적인 후속 조치 마련을 위해 유관기관들의 노력이 함께 이루어져야 함을 강조한다. 신체적 개입과 관련해서도 국가인권위원회의 권고안에 따라 유형에 따라 개입의 기준에 대해 일부 명시하고 있으며 신체적 개입을 최소화할 수 있는 예방적 전략 수립에 초점을 두고 있으며 긴급하게 위기상황이 발생했을 때의 대처 순서를 제시하는 것을 제시하고 있다. 이러한 연구들은 학교 현장에서 직면하고 있는 어려움들에 대해 실제적인 접근으로 해소해 나가고자 하는 노력으로 볼 수 있으며 이러한 신체적 개입 등 기준마련의 어려움을 제도적으로 상호 보호할 수 있는 구조마련이 필요함을 드러내고 있었다.

### 3) 부산광역시교육청

부산광역시교육청의 특수교육 운영 목표는 '창의성과 감성을 키우는 미래교육, 안전하고 믿을 수 있는 책임교육, 소통과 협력의 참여교육'을 기반으로 '생애단계별 맞춤형 교육으로 특수교육대상자의 성공적 사회통합 실현'을 정책목표로 삼고 있다. 이러한 목표 아래 중점 추진과제는 교육부에서 제시하는 기준에 따라 균등하고 공정한 교육기회 보장, 통합교육 및 특수교육 지원 내실화, 진로 및 직업교육 지원 강화, 장애공감문화 확산 및 지원체계 구축을 삼고 있어 동일한 계획을 운영 · 수립하고 있다. 특히 부산광역시교육청의 특색사업은 장애공감문화 확산 및 지원체계 강화를 위해 장애공감문화조성 교육활동과 인권보호를 위한 인권지원단별 특색사업을 수행하고 있었으며 관련한 내용들은 다음과 같다.

〈표 29〉 부산광역시교육청 인권지원단별 특색사업 운영

| 구분 | 사업내용 | 대상 | 비고 |
|---|---|---|---|
| 시교육청 | 장애학생 예방상담 프로그램 운영 | 더봄학생 소속 초·중·고(특수) | - 공모를 통한 외부전문기관 위탁 운영 |
|  | 인권보호 실천 프로그램 운영 | 초·중·고 각 1교 | - 공모를 통한 인권보호 실천 프로그램 운영학교 선정, 지원 |
|  | 장애학생 인권보호 앱 홍보 | 유·초·중·고(특수) 및 학부모 (학생포함) | - 구글 스토어에서 다운로드 |
|  | 인권보호 홍보물 제작 배포 | 유·초·중·고(특수) | - 홍보 리플릿 제작, 배부 |
| 서부 | 장애학생 대상 성교육 지원 | 초·중·고 | - 학교방문 교육 실시<br>(외부 전문기관 연계) |
| 남부 | 장애학생 인권보호 연수 지원 | 교사 및 학부모 | - 별도 계획에 의거 연수 실시 |
| 북부 | 비장애학생 대상 장애학생 인권보호 교육 | 초·중·고 | - 학교방문 교육 실시<br>(외부 전문기관 연계) |
| 동래 | 인권보호 및 범죄예방 인형극 순회공연 | 유치원 | - 학교방문 공연 실시<br>(외부 전문기관 연계) |
| 해운대 | 장애인권 공감 토크콘서트 | 학부모 |  |

특히 특수교육분야에서 처음으로 2014년도에 장애학생의 문제행동 중재 매뉴얼을 제시하였으며 여기에서는 시각장애, 청각장애, 지체장애, 지적장애, 정서 및 행동장애, 자폐성장애와 같은 장애유형별로 표현하는 문제행동의 특성과 중재사례를 살피고 이에 따르는 문제행동 중재 이론 및 방안을 제시하였다. 여기에서는 행동수정, 응용행동분석, 긍정적 행동지원 이론에 기반한 중재전략을 제시하고 있으며 행동 자체에 초점을 두고 있어 그 외의 환경적인 요인들을 다루지 못한 한계가 있지만 그럼에도 발달장애학생의 행동 지원과 관련해 제시된 최초의 교육청 연구보고서라는 것에 의의가 있다.

## 2 특수학교 차원에서의 지원 사례

2000년부터 시작된 국내 긍정적 행동 지원에 대한 관심은 현장 연구의 증가로 이어졌고(김미선, 2005; 김영란, 2012; 손유니, 2015), 2012년부터 시도 교육청을 중심으로 긍정적 행동지원 컨설팅 지원단 구성을 비롯한 긍정적 행동지원 도입을 추진하였다(김정효, 2017). 더불어 2012년 전후를 기점으로 장애학생 대상 생활지도 과정에서 발생한 교직원들의 과잉 대처 또는 비윤리적 처사로 인해 장애학생 인권보호를 위한 사회적 요구가 커져갔고, 처벌 중심의 생활지도가 만연화된 학교 현장의 위기의식도 고조되어 갔다. 이러한 움직임 속에서 현장 교사들과 연구자들은 학교 전반의 생활지도 방식의 전환이 필요하다는데 공감하고, 특수학교를 중심으로 학교 차원의 긍정적 행동지원의 도입이 시작되었다.

특수학교 중심의 학교차원의 긍정적 행동지원 도입과 실행 노력은 2017년 시도 교육청 단위 공모사업 선택제 운영이 본격화되고 교육부에서 국가시책사업(특수교육지원강화) 일환으로 문제행동 중재 프로그램 운영에 대한 특별교부금이 배부되면서 전국 특수학교로 확장되었다(김정효, 2017). 양적 증가에도 불구하고 실제 각 학교현장에서 실행되고 있는 예방적 행동지원체계의 실행내용과 수준을 확인하기 어려운 상황이다. 무엇보다 단기간 확립이 어려운 포괄적 체제변화가 요구되어 개별학교 상황에 맞게 보편적 또는 개별적 지원의 핵심요소를 점층적으로 도입하고 있으며, 이에 따라 학교별 운영전략의 모습은 유사성과 차별성을 모두 반영하고 있다. 본 연구는 학교 차원의 긍정적 행동 지원의 핵심요소를 중심으로 특수학교들이 안정적이고 예측 가능한 생활지도 환경을 제공하기 위해 시도하고 있는 전략들을 살펴보고자 하였다.

### 1) 조사개요[23]

사례조사를 <표 30>의 특수학교를 대상으로 담당자 면담과 운영 자료(예: 운영계획서, 연수자료)를 활용한 사전조사를 실시하였다. 본 사례연구에 참여한 학교는 총 5개소로 그 특징은 다음과 같다. 먼저 수도권에 위치한 사립 특수학교인 A, B 학교는 긍정적행동지원과 관련한 체계를 2013년부터 시작하였으며 보편지원과 개별지원을 함께 이어오고 있다. C학교는 충청북도에 위치한 사립특수학교로 2016년부터 시작되었으며 D와 E 학교는 수도권에 위치한 국공립 특수학교로 각각 2014, 2017년도부터 보편지원과 개별지원을 위한 체계를 구축하고 있다.

<표 30> 조사 대상 특수학교 정보

| 학교 | 유형 | 소재지 | 도입시기 | 실행 |
|---|---|---|---|---|
| A특수학교 | 사립 | 수도권 | 2013 | 보편적 지원, 개별적 지원(지속) |
| B특수학교 | 사립 | 수도권 | 2013 | 보편적 지원, 개별적 지원(지속) |
| C특수학교 | 사립 | 충청북도 | 2016 | 보편적 지원, 개별적 지원(지속) |
| D특수학교 | 공립 | 수도권 | 2014 | 보편적 지원(지속) |
| E특수학교 | 공립 | 수도권 | 2017 | 보편적 지원(2020년 재도입) |

### 2) 주요 분석 결과

#### (1) 학교 차원의 긍정적 행동지원 실행을 위한 운영체제 구축

심각한 도전 행동과 관련된 당장의 문제를 해결하고자 학교에서 유용가능한 자원과 시간의 집중적 투자를 기대하는 목소리에도 불구하고 많은 행동 전문가들은 모든 학생들을 대상으로 하는 보편적 행동지원의 확립을 통한 예측 가능하고 안정적인 학교환경 제공의 필요성을 강조하였다. 국내 특수학교 또한 이러한 관점을 공유하고 보편적 지원 도입을 위한 체계적인 실행 계획을 수립하고 실행 동력을 지속시킬 시스템 확립을 시작으로 생활지도체제 변화를 시도하고 있다.

##### ① 학교팀 운영과 효율적 의사소통체제 수립

---

[23] 본 조사에 활용된 주요 자료는 서울시교육청 2019 장애학생 문제행동중재(긍정적 행동지원) 운영사례 자료집, 2019 A학교 긍정적 행동지원 운영계획서, 2019학년도 B학교 사례회의 연구집, 2020 C학교 긍정적 행동지원중점학교 공모계획서(첨부파일 및 발표자료 포함), 2020 D학교 긍정적 행동지원 운영계획서, 2020 E학교 긍정적 행동지원 운영계획서에 기초하여 본 연구에 맞게 그 내용을 재분석 한 것이다

보편적 지원을 실행하는 대부분의 특수학교들은 실행계획수립, 준비, 실행, 평가 등의 과정 속에서 학교구성원의 의견을 수렴하고 중요한 의사결정을 수행할 학교팀을 다양한 형태로 조직하고 운영한다. 대표적으로 A학교의 경우 긍정적 행동지원단으로 실무팀(T1), 리더십팀(T2), 실행팀(T3)를 구성하고 다른 규모의 구성원과 역할을 부여하고 있다. 우선, 실무팀은 교장, 교감, 안전생활부장, 교무부장(초등, 중등), 연구부장, 과정별 부장을 포함한 10명으로 구성되어 필요에 따라 기존의 부장회의를 통해 부서별 긍정적 행동지원 업무와 관련하여 논의를 수행한다. 이는 초기 도입단계에서 실무팀에게 집중된 업무 중 일부를 부서별 고유업무에 포함시키면서 주무부서 또는 실무진에 집중되었던 부담을 경감시켰다. 하지만 실질적 의사결정과정을 운영하는 핵심적인 팀은 리더십팀이다. 안전생활부장, 과정부장, 과정별 대표교사들을 포함한 리더십팀은 월1회씩 정기적인 회의를 가지고 학교규칙, 교수자료, 교수방법과 관련된 운영방안 및 개선방안에 관한 의사결정을 수행하였다. 특히 과정별 부장교사와 대표교사를 포함시켜 의사결정 역할과 운영에 있어 추진력을 가지게 되었다. 그에 반하여 실행팀의 경우 실질적 실행과정을 주도할 전체 교사를 포함하고 기존의 과정별 회의를 활용하여 학급 단위에서의 적극적 참여방안을 논의할 수 있도록 하였다. 이러한 A학교의 업무지원팀 운영 형태와 유사한 방식으로 D학교 또한 실무팀, 리더십팀, 실행팀으로 이루어진 학교지원팀을 구성하여 각각의 역할을 부여하고 있다.

B, C, E학교의 경우 별도의 실무팀과 실행팀을 구성하고 있지 않지만, 학교 차원의 의견수렴과 의사결정을 수행할 대표성을 갖춘 협의체를 두고 있는데, 도입 후 정체기를 가진 후 2020년 재도입을 시작한 E학교의 경우 교감, 교무부장, 안전생활부장, 과정별부장 등 총 8명의 구성원이 포함된 리더십팀을 구성하고 월 1회씩 회의를 가지고 핵심요소별 실행계획을 수립하기 위한 의사결정 역할을 수행하였다. 과정별 부장을 포함시켜 과정별 협의회를 통한 교사들의 의견수렴과 실행과정을 점검하고, 리더십팀 회의록과 진행상황을 교직원과 공유한다. 또한, B학교는 학교차원의 긍정적 행동지원 운영과 관련된 주요의사결정을 수행할 부장교사와 담당자를 중심으로 운영위원회를 구성하여 추진과제를 협의 또는 심의하고, 추진과정과 성과를 정기적으로 평가한다. 유사한 방식으로 C학교는 관리자, 긍정적 행동지원부장과 소속계원, 과정부장, 담임교사, 학부모, 전문가로 이루어진 중재지원위원회를 구성하고 학급차원에서의 꿈두레 행동규칙을 교수하고 강화하는 방안을 협의한다.

### ② 업무조직 재편성을 통한 업무부담 경감 지원

앞에서 언급되었듯이 A학교는 실무팀에 집중된 과중한 업무를 다른 부서와 분담할 수 있도록 업무 분장을 재배치하고, 이를 통해 운영부서와 실무팀이 핵심적인 업무에 집중할 수 있도록 하였다. 이러한 운영의 효율성을 극대화하기 위한 행정적 지원은 교사들의 실행 참여의지를 유지시키는데 결정적인 역할을 수행한다. 특히 B학교와 C학교는 조직개편을 통해 담당인력을 보완하였는데, 이러한 노력을 눈여겨볼 필요가 있다. B학교의 경우 2명 이상의 담당인력을 배치하고 업무추진력을 높이고 있는데, 예를 들어 주관부서인 교육연구부에서 3명의 소속계원이 긍정적 행동지원 관련 업무(PBS 개별지원, PBS 연수, 교육홍보계)를 담당하고 있다. 더 나아가 C학교는 별도의 담당부서(긍정적 행동지원부)를 조직하여 부장과 3명의 계원(초등/중학/고등부)을 포함하고 있다. 이러한 업무분장의 재배치 또는 담당인력 보강 등의 지원은 학교 차원의 협조와 관리자의 행정적 지원이 선행되지 않으면 어려운 작업이다. 그에 반하여 D와 E학교의 경우 안전생활부 소속 업무로 담당 계원 1명이 배치되는 형태를 보이고 있는데, 업무과중과 심리적 소진에 취약한 측면이 있다.

### ③ 교사 실행 역량 강화

학교 차원의 실행 역량 강화는 증거기반체제의 지속가능성을 확보하는데 반드시 선행되어야 한다. 전반적으로 교직원 전문성 개발 프로그램은 강의형 연수, 교원학습공동체, 개별교사 대상 기술적 지원 등의 다양한 형태로 운영된다. 공통적으로 모든 학교들이 교사연수를 학기별 1회 이상 제공하고 있다. 전반적으로 특수학교 PBS 운영의 방향과 실제, 위기상황 장애 학생에 대한 대처기술, 교실에서 적용 가능한 감각통합활동, AAC 적용실제, 효과적인 학급관리 및 교수활동을 위한 증거기반실제 등의 다양한 주제를 다루고 있는데, 학기별로 학교의 실행단계와 교사요구를 조사하여 주제를 선정하고 있다. 예를 들어 B학교는 과정별 수요 조사 후 연수주제를 선정하고 과정별로 소규모 연수프로그램을 운영하는데, 행동치료 전문가가 연중 4회 이상 연수를 제공하고, C학교의 경우 행동지원운영계획을 시작으로 응용행동분석의 실제, 도전행동 지도방법 등 행동지도 관련 연수, 연말 운영결과보고를 중심으로 연 3-4회 이상 연수프로그램을 운영하고 있다. 주제선정과 관련하여 D학교는 긍정적 행동지원 운영과 관련된 교사 대상 요구조사를 반영하여 학기별 1회 이상의 교사연수를 운영한다.

앞에 논의된 학교들이 다년간의 실행과정 속에 정기적인 연수프로그램을 운영하고 있지만, 상대적으로 도입 초기에 집중적인 연수프로그램을 운영한다. E학교의 경우 재도입 과정에서 긍정적 행동지원의 효과성에 대한 신뢰를 회복하고 필요성에 대한 인식 강화를 통해 자발적 참여를 증대시키고자 공모형 직무연수 프로그램(15시간)을 실시하였고 리더십팀 구성원을 포함한 보편적 지원의 핵심요소에 대한 직무연수를 운영하였다. 당시 강의, 설문조사, 분임활동을 혼합하여 핵심요소별 원칙과 기능을 학습하고, 이를 기초로 기존의 생활지

도 방식의 평가 및 개선방안을 논의하였다. 당시 분임별 토의내용은 리더십팀의 의사결정을 위한 참고자료로 활용되었다.

이처럼 각 학교 상황에 맞게 강의식 집중연수 이외에 다양한 형태의 교사지원프로그램을 운영하는데, 대표적으로 A학교는 교원학습 공동체 운영을 통해 긍정적 행동지원 운영에 관한 과정별 교사들의 의견을 교환하고, 협의된 내용을 적용과 평가의 순환적 학습과정을 통해 개인의 성장과 자율성을 강화시키고 있다. 또한 장기간 운영과정 속에 교직원들의 의욕이 침체된 경우 실행충실도 평가와 설문조사 등을 통해 교직원 인식을 강화하고 정체된 분위기를 전환시키고자 하였다. 또한 C학교는 교원 학습 동아리를 자율적으로 연중 운영하고 있으며 다양한 주제별 강의, 전문가 자문, 실습, 교재교구 개발 등 교사들의 자발적 참여와 긍정적 행동 지원의 인식 강화를 도모하고 있다. 이외에도 교사들의 심리적 소진을 예방하고 자기효능감을 강화시키고자 교직원 힐링캠프 및 다양한 체험 프로그램(예: 등산, 볼링, 영화관람, 요가 등)을 운영하고 있다. 더불어 교직원 상담 프로그램을 통해 심리치료 기회를 제공하여 교사로써 자부심을 가지고 교육활동에 전념할 수 있도록 지원하고 있다. 마지막으로 심각한 도전행동을 보이는 학생들을 위한 개별지원체제를 운영하는 학교들의 경우 전문가 자문 및 사례회의 관리를 통해 교사의 중재실행역량을 강화하고 있다. 이와 관련된 내용은 개별행동지원에서 별도로 논의하고자 한다.

#### ④ 학부모 및 보조인력과의 협력 강화

학교와 가정의 협력은 사회적 행동 교수와 문제행동에 대한 일관성 있는 대처를 확보함으로써 행동 변화를 이끌어내고 일반화하는데 반드시 선행되어야 한다. 모든 학교들이 학부모 대상 연수를 연1-2회 이상 제공하고 있다. 대표적으로 B학교는 긍정적 행동 지원 전용 홈페이지 운영을 통해 개별지원대상 학부모들이 행동중재데이터를 실시간 확인하고 변화의 추이를 점검할 수 있도록 하고, 전문가상담실을 통해 온라인 질의와 전문가 자문 기회를 제공하고 있다. 이외에도 학부모 대상 문제행동 예방과 대처를 위한 전문가 연수를 연 2회 제공하고 있다. 또한 C학교는 학부모 설문 조사를 참고로 학부모 연수 주제를 선정하고 연중 총 4회기(매주 1회)의 전문가 연수를 운영하고 5명 이내의 모둠을 구성하여 전문가 코칭을 제공받을 수 있도록 한다. 뿐만 아니라 돌봄부담으로 인한 스트레스 완화와 양육에 대한 자신감을 강화하고자 가족상담프로그램을 운영하고 있는데, 전문상담기관과 연계하여 6회기에 걸친 개별 또는 집단상담 기회를 제공한다. D학교는 학부모 요구 조사를 통해 학기별 2회 이상 학부모 연수를 제공하고 있으며, 학부모 참여를 촉진하기 위한 가정 연계 이벤트(예: 가정에서 바람직한 행동을 하는 자녀의 모습을 사진으로 담아 전송하기, 부모가 자녀에게 카드 쓰기, 약속다짐표에 학부모 서명 받기)를 개최하기도 한다.

학급관리 주체로써 교사의 역할이 중요하지만, 실제 교수학습장면에서 보조인력의 협력을 전제로 한다. 특히 심각한 도전행동을 보이는 학생들의 경우 보조인력을 활용한 추가지원을 제공하는 경우가 많으며, 위기행동 발생에 따른 후속조치 과정에서 보조인력의 역할은 교사를 도와 학급안전관리에 참여하게 된다. 이러한 입장에서 B학교는 사례회의대상 학생의 보조인력을 대상으로 긍정적 행동지원에 대한 이해와 보조인력으로서의 역할에 대해 연 2회 이상 전문가 연수를 제공하고 있다.

### (2) 기대행동 정의 및 교수

예방적 생활지도의 핵심은 장애학생들을 대상으로 기대행동과 규칙을 직접적으로 가르치는 것이다. 모든 조사대상 학교들 또한 학교 차원의 기대 행동을 결정하고, 기대행동을 장소별로 구체화하고 있다. 기대 행동은 학교구성원들이 강조하는 가치 규범들을 중심으로 3-4개를 선택하고, 구성원들의 흥미를 유도하기 위해 재미있는 구호에 맞춰 만들기도 한다. 원칙적으로 장소별 기대행동의 구체적 예시들을 정의할 때, 부정어를 포함하지 않고 어떤 행동을 해야 하는지에 관해 긍정적이고 구체적으로 기술한다. 이러한 장소별 행동규칙은 학생들이 쉽게 보고 이해할 수 있도록 시각적 자료로 해당 장소에 직접 게시된다. 기대 행동과 장소별 규칙의 대표적인 예시는 <표 31>와 같다.

〈표 31〉 A학교 학교 전체 규칙 및 장소별 행동 규칙

| | 스스로 | 바르게 | 다함께 |
|---|---|---|---|
| 식당 | □ 배식 받기<br>□ 도구 사용하여 먹기<br>□ 식판, 잔반정리하기 | □ 바른 자세로 앉기<br>□ 식사시간 지키기<br>□ 음식 골고루 적당량 먹기 | □ 차례대로 줄서기<br>□ 인사나누기(안녕하세요, 잘 먹겠습니다, 잘 먹었습니다) |
| 교실 | □ 교실 찾아가기<br>□ 가방, 알림장, 신발, 옷정리하기<br>□ 자기 자리 앉기<br>□ 의자 정리하기<br>□ 물건 제자리에 두기<br>□ 자기 물건 챙기기 | □ 친구들과 선생님께 인사하기<br>□ 수업시간 쉬는 시간 구분하기<br>□ 수업시간 바르게 앉아있기<br>□ 선생님 말씀 듣고 행동하기<br>□ 물건 아껴 쓰기<br>□ 쓰레기를 휴지통에 넣기 | □ 친구들과 사이좋게 지내기<br>□ 함께 교재교구 사용하기<br>□ 함께 하는 활동 참여하기<br>□ 교실 깨끗이 사용하기 |
| 화장실 | □ 옷 내리고 입기<br>□ 비누 사용하여 손씻기<br>□ 휴지 사용(적당량, 휴지통에 넣기) | □ 남·여 화장실 구분이용<br>□ 용변 후 물 내리기<br>□ 남학생 용무 시 적당히 옷 내리기 | □ 이용 시 차례 지키기<br>□ 물 아껴쓰기<br>□ 세면대 깨끗이 사용하기 |

|  |  |  |  |
|---|---|---|---|
| 이동 | □ 우측통행하기<br>□ 안전하게 걷기<br>□ (안전바 잡고 이동하기) | □ 장난치지 않고 오르내리기<br>□ 뛰지 않고 천천히 걷기 | □ 밀지 않고 차례대로 걷기 |
| E/L | □ 조용히 이동하기 | □ 필요한 버튼만 누르기<br>□ 내린 후 타기 | □ 질서 지켜 타기<br>□ 필요한 때에만 타기 |

학교 구성원이 공유하는 행동 규칙들은 공식적 교육 계획에 따라 학급 단위에서 직접적으로 교수된다. 일반적으로 담당부서 또는 실무팀에서 교수학습자료를 제작하여 교사들에게 제공하며, 학기 초 집중적으로 제공되는 직접교수과 함께 월요조회, 사전예고, 방송교육 등 다양한 방식으로 연중 지속적으로 학습과 연습의 기회를 제공한다. 학교별 교육 계획 예시는 아래와 같다.

〈표 32〉 D학교 학교규칙 교육계획

| 순 | 시기 | 방법 | 담당자 |
|---|---|---|---|
| 1 | PBS 선포식 | PBS 운영 관련 내용을 학생, 교사, 보조인력 등이 함께 공유하고 규칙 지키기와 관련한 다짐의 시간 갖기 | 전 교사<br>보조인력 |
| 2 | 월 1회 과정별 조회 | 지켜야 할 규칙과 바람직하지 않은 행동 설명 및 준수 내용 확인하기 | 과정부장<br>담임교사 |
| 3 | 매일 담임교사의 첫 번째 수업 | 수업 시작 전 행동 규칙 지도하기 | 담임교사 |
| 4 | 관련 교과 수업<br>등하교시, 점심시간, 쉬는 시간 등 일상 상황 | 다양한 교내 장소와 시간과 관련해 일상에서 지켜야 할 규칙을 다양한 교수자료 활용해 교수하기 | 담임교사<br>교과교사 |
| 5 | 행동발생 전후 | 규칙 준수 관련 사진이나 영상을 활용하거나 이야기 나누기를 통해 스스로의 행동을 평가하도록 지도하기 | 담임교사<br>교과교사 |

### (3) 기대행동 강화전략

반복적인 기대행동 교육과 함께 학교는 학생들이 기대행동을 실천하고 성공적인 경험을 통해 자신감을 가질 수 있도록 학교차원의 강화체계를 구성한다. 강화프로그램 운영의 원칙은 바람직한 행동 직후 신속하게 전달하되, 강화의 대상이 무엇인지에 관한 구체적 피드백을 함께 제공하는 것이다. 학교규칙 또는 개별행동규칙 준수행동에 대해 학급 단위에서 매시간 운영되는 토큰 프로그램은 간헐적으로 운영되는 상위수준의 강화프로그램과 연결된다. 즉각 강화에 기초한 학급 단위 토큰프로그램 운영을 위해 담당부서 또는 실무팀이 다양한 강화판 샘플과 운영방법에 대한 자료를 제작하고, 학기별 이벤트(예: 칭찬시장) 등을 통해 학생들과 교사들의 학교규칙에 대한 인식을 강화하고, 긍정적 경험을 가질 수 있도록 한다. 구체적 예시는 아래와 같다.

〈표 33〉 E학교 강화운영계획(2020학년도 2학기 운영예정)

| 구분 | 수여기준 | 적용범위 | 적용시기 | 운영방법 |
|---|---|---|---|---|
| 일일<br>(즉시)<br>강화 | 학교규칙<br>개별행동규칙 | 학급담임/<br>교과교사 | 매시간 즉시<br>평균1/교시 | - 기존 학급별 설치된 강화판 활용<br>- 규칙준수행동 즉시 구체적 칭찬과 함께 스티커(찍찍이별) 부여<br>- 스티커 6개가 모이면 큰별1개를 칭찬주머니에 넣어주고 학급별 강화물제공 (예: 비타민) |
| 바르다<br>상점<br>(간헐) | 학교규칙<br>개별행동규칙 | 학급담임 | 2주 단위<br>(화2-3교시) | - 칭찬주머니에 큰별 8개가 모이면 바르다 상점 이용 쿠폰 제공(저학년의 경우 큰별 5개를 직접 교환)<br>- 방역수칙준수로 인해 교장/교감 선생님, 학부모 등이 직접 배달 |
| 칭찬<br>시장 | 리더십회의에서 정한 특정규칙 (2-3개) | 모든 교사<br>(학년무관) | 학기별 1회 | - 2주간 집중홍보(교내방송 연계)<br>- 복도에 설치된 과정별/학년별 게시판(교실 근처)에 개별강화판 부착 |
| 약속<br>지킴상 | 담임추천1인 | 담임/부서 | 학기말 1회 | - 과정별 조회에서 학교장 수여<br>- 한달 간 사진 게시 |

### (4) 문제행동 관리체계

학교는 문제행동을 심각성에 따라 정의하고, 이에 대한 후속조치를 수준별로 제한적인 형태로 제시한다. 예를 들어 A와 D학교는 문제행동을 담임차원에서 해결할 수 있는 사소한 문제행동과 관리자에게 보고하고 기록을 남겨야할 심각한 문제행동으로 구분하고 유형별 예시를 구체적으로 제시한다. 수준별 도전행동에 대한 최소한의 교정전략은 아래 표와 같이 구성되어 있다. 이는 학생의 부적절한 행동에 대한 모든 교직원의 일관성있는 대처를 통해 문제행동이 강화되는 것을 차단하고 감소시키며, 선행적으로 제공된 기대행동 교수 및 강화와 병행함으로써 규칙준수행동을 증가시키기 위함이다. 이때, 학생 행동에 대한 직업적인 개입의 정도가 크고 학습 환경으로부터의 일시적 배제가 포함된 경우 보고서 작성을 요구한

다. 이는 점검과 보고체계를 포함하여 문제행동에 대한 불필요한 과잉 대처를 예방하고 특정 조건 하에서 교육적 목적으로 최소한의 제한적 조치를 실행하도록 한다.

〈표 34〉 A학교 문제행동 수준별 정의 및 교정적 전략

| 행동수준 | I 수준(사소한 문제행동) | II 수준(심각한 문제행동) |
|---|---|---|
| 해결방법 | 담임수준에서 해결 | 학생 행동 보고서 작성 후 안전생활부에제출 |
| 문제행동 | □ 바르지 않는 자세<br>□ 자리 이탈<br>□ 손장난<br>□ 소음 내기<br>□ 과제 거부<br>□ 상동행동<br>□ 성적 이상행동(바지에 손 넣기 등) | □ 타인에게 상해를 입힐 정도의 공격행동<br>□ 교실/학교 이탈<br>□ 감정 폭발행동(드러눕기 등)<br>□ 기물 파손<br>□ 물건/돈 훔치기<br>□ 자신에게 상해를 입힐 정도의 자해행동<br>□ 위험한 행동(찻길에 뛰어들기, 창틀 매달리기)<br>□ 공공장소에서 옷 벗기, 자위행동 |
| 중재방법 | □ 눈맞춤<br>□ 재지시<br>□ 과제 조정<br>□ 자리 조정<br>□ 근접(가까이 다가가기)<br>□ 반응대가 (한칸 아래로 or 스티커 박탈)<br>□ 규칙 재교육<br>□ 신체적 촉진 | ( I 수준 결과 포함하고)<br>□ 교실 안에서 별도 공간(생각 의자)<br>□ 교실 외 별도 공간(심리안정실, 빈 교실)<br>□ 권리 박탈 (선호하는 활동 박탈 등)<br>□ 부모면담 |

〈표 35〉 D학교의 수준별 문제행동에 대한 교정적 전략

| 학생행동 수준 | 사소한 도전행동(수준 1) | 심각한 도전행동(수준 2) |
|---|---|---|
| 행동의 예 | □ 바르지 않은 자세<br>□ 부적절한 손 장난<br>□ 소음 내기<br>□ 과제거부<br>□ 상동행동<br>□ 성적 이상행동 | □ 타인에게 상해를 입힐 정도의 공격행동<br>□ 교실 이탈이나 교출<br>□ 기물파손<br>□ 심각한 자해행동<br>□ 기타: 1수준에 비해 빈도가 강도가 더하며 기존 활동을 멈추어야 할 정도의 수준 |
| 가능한 후속 결과의 예 | □ 눈 맞춤이나 근접 지시<br>□ 무관심<br>□ 난이도 조절한 과제 제공<br>□ 언어 지시 혹은 말 없는 부드러운 신체 접촉<br>□ 자리 재배치 | □ 신체적 도움<br>□ 반응대가<br>□ 비배제 타임아웃(절차 배제, 교실 안의 생각의자)<br>□ 배제 타임아웃(교실 외 생각의자, 심리안정실 이동)<br>□ 부모 면담<br>□ 기타(사전 협의를 통한 개인별 후속결과)<br>□ 수준1의 후속결과에 이어짐 |
| 해결 방법 | □ 담임교사 수준에서 해결 | □ 도전행동보고서, 학생상담누가기록부 작성<br>□ (사안에 따라) 학교의 도전행동중재 지원팀 협의, 행동지원계획 수립 및 실행 |

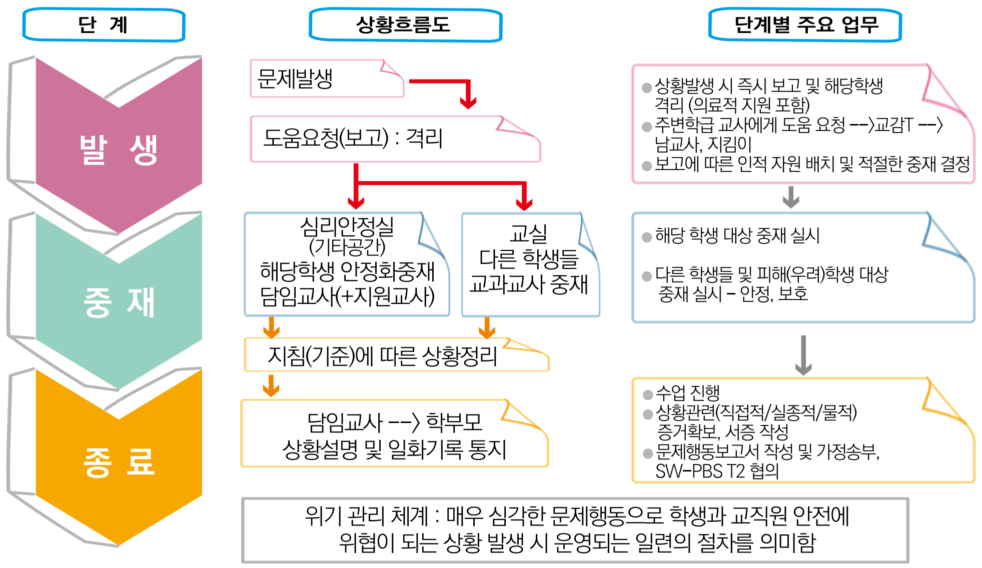
### ① 학교차원의 위기관리체계

문제행동 중에서도 신속한 안전조치가 요구되는 위기행동에 대한 대처방안과 관련 지침을 수립하고, 정해진 절차대로 실천함으로써 학생과 교사를 보호하고 학부모와 지역사회에 발생상황과 중재절차에 대한 구체적 정보를 공유함으로써 학교의 행동관리체제에 대한 신뢰감을 확보하고자 노력한다. 대표적으로 A학교는 위기관리체계 수립을 위해 위기 상황에 처한 교사 이외의 추가 인력을 제공할 필요성을 강조하고 모든 교직원들의 협조를 요청하였다. 이에 따라 문제발생시 대체교사를 확보하고, 이외에도 학교보안관 등의 보조인원도 결정되었다. 도입초기에는 개별학생별 위기관리계획을 작성하였는데 문제행동 특성, 예상되는 문제행동 발생 요인, 문제행동 예방전략과 위기상황에 대한 대처방안이 포함되었다. 개인별 문서형태로 운영되던 위기관리계획은 상당한 연수와 자문이 요구되었고, 당시 교사역량에 따라 운영상의 차이가 크고 실제 담임교사들에게 상당한 부담을 안겼다. 보다 실행가능한 형태의 위기관리계획을 수립하기 위한 다년간의 재정비과정을 통해 2016년 학교차원의 위기행동 대처 절차로써 위기관리체계가 그림과 같이 완성되었고, 각 단계에서 교사의 과제를 명확하게 이해할 수 있도록 상황흐름도 형태로 안내하였다.

〈표 36〉 A학교 위기관리계획(실행초기)

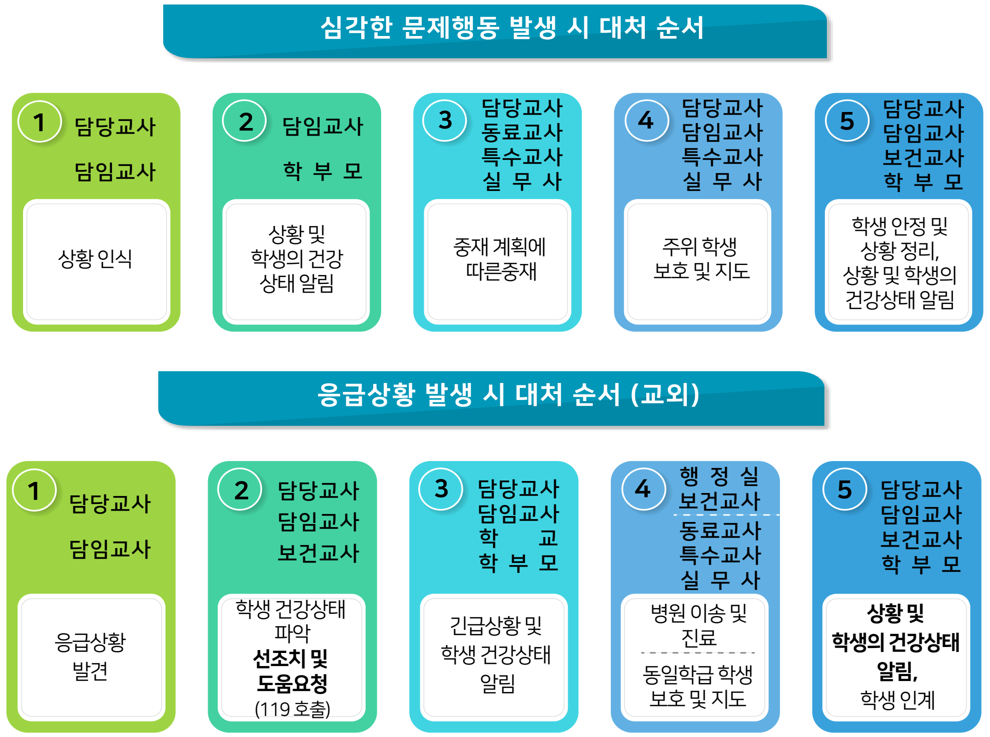
1. 담임(교과)교사는 동학년 교실(초0-0)이나 컴퓨터로 학생들을 안전하게 대피시킨다.
   - 특수교육 보조원이 000와 000, 000 학생을 담당하여 이동한다.
   - *** 학생이 000, 000을 도와 대피장소로 이동한다.
2. 담임(교과)교사는 교감선생님에게 연락하여 상황을 전달한다.
3. 연락을 받은 지킴이 선생님과 교과(담임)교사는 즉각 교실로 이동한다.
4. 담임교사는 지킴이 선생님과 협력하여 3층에 위치한 행동지원실로 000 학생을 이동시킨다.
5. 000 학생이 행동지원실로 이동하게 되면 특수교육 보조원과 교과교사는 대피장소에 있는 0학년 0반 학생들을 교실로 이동시키고 교실에서 수업을 진행한다.
6. 행동지원실에서 담임교사는 000 앞에 서서 공격을 위한 시도를 차단하고 5분동안 조용히 앉아 있으면 교실로 돌아갈 수 있다고 설면한다(타이머 작동).
7. 행동지원실에서 000 학생이 안정을 되찾게 되면 (예: 5분 동안 조용히 있으면) 000 학생과 함께 교실에서의 바른 행동을 안내한 후 교실로 돌아간다.
8. 교실로 돌아왔을 때 지킴이 선생님과 담임교사는 000 학생 바로 옆에 서서 10분 간 학생이 과제를 다시 시작하거나 자리에 조용히 앉아 있는 등 안정 상태 확인 후 일과를 다시 시작한다.
9. 교사는 위기 사건에 대한 공식적 일화기록(진행사건, 행동 특성, 결과에 대한 일련의 과정)을 알림장이나 전화를 통해 학부모에게 설명한다.

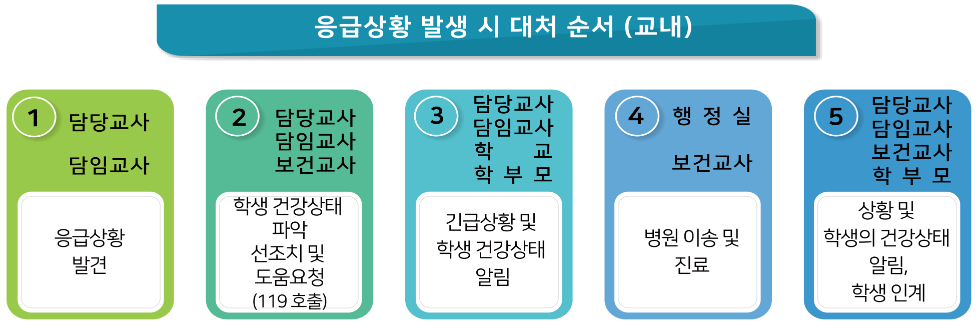
〈표 37〉 A학교 위기관리체계


단 계
상황흐름도
단계별 주요 업무
발 생
중 재
종 료
문제발생
도움요청(보고) : 격리
심리안정실
(기타공간)
해당학생 안정화중재
담임교사(+지원교사)
교실
다른 학생들
교과교사 중재
지침(기준)에 따른 상황정리
담임교사 --〉 학부모
상황설명 및 일화기록 통지
● 상황발생 시 즉시 보고 및 해당학생 격리 (의료적 지원 포함)
● 주변학급 교사에게 도움 요청 --〉교감T --〉 남교사, 지킴이
● 보고에 따른 인적 자원 배치 및 적절한 중재 결정
● 해당 학생 대상 중재 실시
● 다른 학생들 및 피해(우려)학생 대상 중재 실시 – 안정, 보호
● 수업 진행
● 상황관련(직접적/실증적/물적) 증거확보, 서증 작성
● 문제행동보고서 작성 및 가정송부, SW–PBS T2 협의
위기 관리 체계 : 매우 심각한 문제행동으로 학생과 교직원 안전에 위협이 되는 상황 발생 시 운영되는 일련의 절차를 의미함

C학교 또한 위기상황별 대처요령에 대한 매뉴얼을 제작하여 교사들과 공유하고, 구체적인 위기간리계획을 기능평가결과와 중재방안으로 구성된 개별행동중재계획의 일부로 포함하도록 하고 있다.

〈표 38〉 C학교 위기행동 발생에 따른 대처방안 안내서


심각한 문제행동 발생 시 대처 순서
1 담당교사 담임교사
상황 인식
2 담임교사 학 부 모
상황 및 학생의 건강 상태 알림
3 담당교사 동료교사 특수교사 실 무 사
중재 계획에 따른중재
4 담당교사 담임교사 특수교사 실 무 사
주위 학생 보호 및 지도
5 담당교사 담임교사 보건교사 학 부 모
학생 안정 및 상황 정리, 상황 및 학생의 건강상태 알림
응급상황 발생 시 대처 순서 (교외)
1 담당교사 담임교사
응급상황 발견
2 담당교사 담임교사 보건교사
학생 건강상태 파악
선조치 및 도움요청
(119 호출)
3 담당교사 담임교사 학 교 학 부 모
긴급상황 및 학생 건강상태 알림
4 행 정 실 보건교사
동료교사 특수교사 실 무 사
병원 이송 및 진료
동일학급 학생 보호 및 지도
5 담당교사 담임교사 보건교사 학 부 모
상황 및 학생의 건강상태 알림,
학생 인계


응급상황 발생 시 대처 순서 (교내)
1 담당교사 담임교사
응급상황 발견
2 담당교사 담임교사 보건교사
학생 건강상태 파악
선조치 및 도움요청
(119 호출)
3 담당교사 담임교사 학 교 학 부 모
긴급상황 및 학생 건강상태 알림
4 행 정 실 보건교사
병원 이송 및 진료
5 담당교사 담임교사 보건교사 학 부 모
상황 및 학생의 건강상태 알림,
학생 인계

〈표 39〉 C학교 위기관리계획(개별행동중재계획 양식에서 일부 발췌)

**(　　　　)를 위한 위기관리 계획**

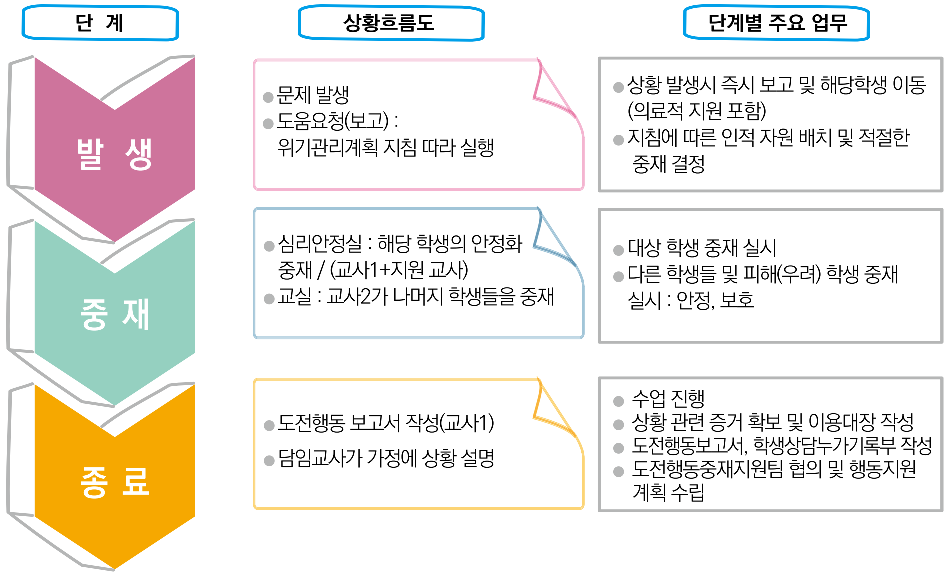
다음 절차는 (　　)가 자신의 안전 및 다른 사람들의 안전을 위협하는 극심한 행동을 나타내었을 때 행동 지원 전략과 함께 실행된다.:

(　　)가:
* 위층에서 아이를 밀었을 때
* 창문으로 사물을 던지려고 하거나 창문을 깨뜨리려고 할 때
* 크고 위험한 물건(예, 의자, 덤프트럭)을 집거나, 아이들에게 그 물건을 던지겠다고 위협할 때

성인은:
* (　　)의 어깨를 감싸고 (　　)가 그 공간을 벗어나도록 부드럽게 안내함으로써 (　　)가 교실이나 놀이터를 떠나도록 신체적으로 지도할 것이다(아이의 손이나 팔을 잡아당겨서는 안 된다.
* (　　)가 (놀이터 문 밖에 있는)벤치나 땅에 앉도록 지도할 것이다.
* (　　)가 진정할 때까지(예, 숨을 헐떡거리지 않을 때까지, 주먹을 필 때 까지, 울음을 멈출 때 까지) 어떠한 말이나 상호작용 혹은 눈 맞춤도 하지 않고 (　　) 곁에 서 있을 것이다.* (　　)가 최소 2분 이상 진정하였을 때 기대되는 행동을 나타내고 규칙을 지키도록 촉구하기
* (　　)와 함께 교실이나 놀이터로 돌아온 후 문제행동이 모두 종료되었다는 것을 확인하기 위해 10분 정도 (　　)를 따라 다닌다.
* 사건을 (　　)의 행동일지에 적고 사건 보고를 완성한다.

D학교는 도전행동 발생 전후를 중심으로 시기별 과정으로 위기관리계획을 운영하고 있다. 첫째, 도전행동 발생 이전 단계로 도전행동 고위험군 학생을 과정별, 학부모와의 협의를 거쳐 대상학생을 추천받고, 리더십팀의 협의를 거쳐 최종 대상학생을 선정한다. 이때 담임 및 교과교사들과 학부모는 도전행동의 기능을 체크리스트를 활용하여 평가한다. 담임교사와 교과교사는 도전행동 발생에 대한 대처방안(대처가능한 교정적 전략과 위기상황 발생

시 지원인력과 역할 등)을 논의하고, 학부모에게 도전행동 중재지원 방안을 안내하고 협조를 확인한다. 둘째, 위기행동이 발생하면 관련 교사는 학교차원의 위기관리지침에 따라 사안을 처리하고 도전행동보고서를 작성하며 담임교사는 가정에 해당사실을 알린다. 그림1과 같이 단계별 교사의 도움요청 방법과 실행절차들이 구체적으로 정의되며, 상황흐름도와 같이 시각화를 통해 급박한 상황에서 교사들이 직관적으로 각 단계를 확인할 수 있도록 하고 있다. 셋째, 위기행동에 대한 후속조치가 완료된 이후에는 사안의 심각성에 따라 교감, 창의인성부장, 생활안전부장, 학생소속 과정부장, 담임교사, 교과교사로 구성된 도전행동 중재지원팀을 구성하고 협의를 통해 행동지원계획을 공식적으로 수립하고 학생 개별누가파일에 보관한다. 이때 담임교사는 이러한 행동지원계획을 가정에 안내하고 협조를 구한다. 이러한 절차에 따라 중재계획을 실행함에도 불구하고 반복적인 문제가 발생할 경우 학교생활지도위원회를 소집하고 학생생활규정 및 현행지침에 따라 추가적인 조치를 결정한다. 마지막으로 대부분의 학교들이 일정 범위의 예산을 할당하여 위기행동 발생에 따른 교사 상해를 예방하고, 충격을 완화하기 위해 교사보호장구를 구입하고 있다.


단 계
상황흐름도
단계별 주요 업무
발 생
●문제 발생
●도움요청(보고) : 위기관리계획 지침 따라 실행
●상황 발생시 즉시 보고 및 해당학생 이동 (의료적 지원 포함)
●지침에 따른 인적 자원 배치 및 적절한 중재 결정
중 재
●심리안정실 : 해당 학생의 안정화 중재 / (교사1+지원 교사)
●교실 : 교사2가 나머지 학생들을 중재
●대상 학생 중재 실시
●다른 학생들 및 피해(우려) 학생 중재 실시 : 안정, 보호
종 료
●도전행동 보고서 작성(교사1)
●담임교사가 가정에 상황 설명
● 수업 진행
● 상황 관련 증거 확보 및 이용대장 작성
● 도전행동보고서, 학생상담누가기록부 작성
● 도전행동중재지원팀 협의 및 행동지원 계획 수립

〔그림 15〕 D학교 위기관리체계

### ② 심리안정실 이용방안

교내 심리안정실을 구비하고 있는 학교들(예: A, C, D학교)의 경우 구체적 지침과 보고체계를 구비하고 있다. 대표적으로 C학교는 심리안정실을 꿈두레 쉼터로 지칭하며 이에 대한 구체적 운영 규정을 두고 심리안정실의 설치조건, 사용조건, 운영방안 등에 관한 10가지 조항을 규정하고, 교사들이 참고할 쉼터 담당자 대응지침을 구체적으로 제시하고 있다. 특히 사용조건으로 학급 내에서 심리적 안정을 취할 수 있는 다른 방법이 충분히 시도되고, 심리 안정실 이유가 구도로 학생에게 고지되어야 하며 이에 대한 학생의 동의를 요구한다. 심리안정실 1회 이용시간은 20분으로 한정되어 있고, 알림장을 통해 학부모에게 고지하도록 하고 있다. 다른 학교들과 마찬가지로 심리안정실 이용시간동안 학생 행동을 5분단위로 모니터링하고, 관찰사항을 기록하도록 하고 있다.

〈표 40〉 C학교 꿈두레 쉼터 운영 규정

**꿈두레 쉼터 운영 규정**

(2018.03.23.제정)

**제1장 총칙**

제1조(목적) 심리 안정실은 학교 교육과정 운영 중 학생 개인과 학급 전체 구성원의 안전과 학습권을 저해하는 위기 상황이 발생하였을 때 학생의 심신을 안정시킬 수 있는 장소를 제공함으로써 긍정적인 학습 환경 및 분위기를 조성하는 데 그 목적이 있다.

제2조(명칭) 심리 안정실의 명칭은 꿈두레 쉼터로 한다. 꿈두레는 꿈을 이루기 위해 학교 구성원이 함께 노력한다는 뜻으로, 꿈을 이루기 위해 한 마음으로 나아갈 때 잠시 쉬어가는 장소라는 뜻이다.

제3조(기능) 문제행동의 예방 및 위기 상황 발생 시 빠른 대응을 통해 안전한 교육 환경을 조성하기 위한 교육적 기능을 수행하여야 한다.

제4조(설치) 심리 안정실은 다음 각 호의 사항을 충족하도록 설치하여야 한다.
① 이용하는 학생의 안전을 최우선으로 하여야 한다.
② 일반 교육환경으로부터 독립된 별도의 조용한 공간이어야 한다.
③ 자극을 최소화하여 심리적 안정을 취할 수 있는 환경이어야 한다.
④ 편안하게 앉거나 누워서 신체적인 안정을 취할 수 있는 공간이어야 한다.
⑤ 냉·난방 조절이 용이하여 항시 쾌적한 상태가 유지되는 공간이어야 한다.
⑥ 학생의 행동을 관찰할 수 있는 설비가 갖추어져야 한다.

**제2장 운영**

제5조(사용조건) 심리 안정실은 다음 내용을 충족하였을 때 사용함을 원칙으로 한다.
① 대상 학생이 심리 안정실을 이용하기 전에 심리적 안정을 취할 수 있는 학급 내에서 심리적 안정을 취할 수 있는 다른 방법이 충분히 시도되어야 한다.
② 심리 안정실을 이용하는 학생에게 심리 안정실을 이용하는 이유가 충분히 고지되어야 한다.

③ 심리 안정실을 이용하는 학생이 심리 안정실 이용에 동의하여야 한다.

제6조(운영) 심리 안정실은 다음 각 호의 내용으로 운영한다.
① 운영 부서는 연구2부로 한다.
② 학생 개인과 학급 전체 구성원의 안전과 학습권을 침해하는 위기 상황이 발생하였을 때 해당 수업 교사의 교육적 판단 하에 이용한다.

제7조(기록) 심리 안정실의 이용 후 다음 각 호의 내용의 방법으로 기록한다.
① 심리 안정실 이용 중 학생의 관찰 사항(행동, 행동 발생 상황, 후속 조치 등)에 대해 관찰자가 반드시 기록하여야 한다.

제7조(기록) 심리 안정실의 이용 후 다음 각 호의 내용의 방법으로 기록한다.
① 심리 안정실 이용 중 학생의 관찰 사항(행동, 행동 발생 상황, 후속 조치 등)에 대해 관찰자가 반드시 기록하여야 한다.
② 기록지는 심리 안정실 문에 부착해두어 관찰자가 빠른시간 내에 기록하는 데 용이하게 한다.
③ 기록지는 긍정적 행동 지원 부장, 행동중재팀 운영 1·2계 업무 담당자에게 제출한다.
④ 기록 내용은 긍정적 행동 지원부 및 담임교사, 수업 교사, 관찰자 등의 협의를 통해 평가되어야 한다.

**제3장 담당자의 배치 및 역할**

제8조(담당자의 배치) 심리 안정실 운영은 긍정적 행동 지원 부장, 행동중재팀 운영 1·2계원이 운영·관리하며, 학생이 이용할 때에는 관찰자가 반드시 동행하도록 한다.

제9조(담당자의 역할) 심리 안정실 담당자의 역할은 다음 각 호와 같다.
① 쾌적하고 청결한 실내 환경을 유지하며, 위험한 물건이 없는지 수시로 확인한다.
② 심리 안정실 이용 중 발생하는 문제나 불편 사항은 담당자에게 보고한다.
③ 심리 안정실을 운영할 때 학생 관리 방안을 숙지하고, 교사 및 특수교육실무원, 자원봉사자 등을 대상으로 교육한다.
④ 퇴근 전 냉·난방기 등 모든 기자재의 전원을 끈다.

제10조(학생 이동 및 관리) 교실과 심리 안정실 사이의 학생 이동 및 관리를 위해 도움이 필요할 경우, 특수교육실무원 또는 사회복무요원이 보조한다.

### 〈표 41〉 C학교 꿈두레 쉼터 담당자 대응 지침

**꿈두레 쉼터 담당자 대응 지침**

1. 꿈두레 쉼터를 학생과 함께 이용하는 교사는 위급 상황이 아닌 한 절대 대상 학생의 행동에 반응해서는 안 된다.
2. 꿈두레 쉼터를 학생과 함께 이용하는 교사는 학생 입실 시 반드시 인적 사항을 기록하여야 한다.
3. 꿈두레 쉼터를 학생과 함께 이용하는 교사는 학생 입실 시 반드시 경과와 후속 조치 사항을 기록해야 한다. 5분 단위 기록을 원칙으로 하며, 특이 사항이 없는 경우 “특이사항 없음”으로 기록한다.
4. 꿈두레 쉼터를 학생과 함께 이용하는 교사는 학생이 자해 행동으로 인 하여 다치거나 위급한 상황이 발생했을 경우, 즉시 보건실로 연락한 후 가능한 필요한 조치를 취하여야 한다.
5. 꿈두레 쉼터를 학생과 함께 이용하는 교사는 반드시 학생의 입실 시간 (20분)을 준수하여야 한다.

대부분 사안 발생 시 수업 중인 교사가 대상 학생과 함께 심리안정실로 이동하며, 다른 지원교사와 보조인력은 해당교실 내 다른 학생들을 보호하는 역할을 수행한다. D학교는 심리안정실 이용이 10분을 넘지 않도록 하고 교실로의 복귀 기회를 제공한다. 하지만 학교에 따라 폭발행동이 안정화되지 않고 지속적인 공격 또는 자해행동 등이 지속되는 경우 연장할 수 있도록 한다. 심리안정실 이용 시 반드시 관찰자가 외부에서 대기하고, 위급한 상황에 신속히 대처할 수 있도록 하며 관찰자로 하여금 이용대장에 입실기록과 관찰 중 학생행동에 대한 정보를 기록하게 하고 있다. 특히 폭발행동의 전조증상이 나타날 때 심리정서안정을 위한 선제적 조치로써 학생에게 심리안정실 이용을 제안하고, 이때에도 기본적인 운영지침을 심리안정실을 이용하지만 안전상의 문제가 없다면 교사 이외의 보조인력과 동행할 수 있도록 허용하고 있다.

### 〈표 42〉 D학교 심리안정실 운영 지침

① 사안 발생할 경우 당시 수업 교사가 대상 학생과 함께 심리안정실로 이동한다. 심리안정실에 학생을 데리고 가거나 나오는 과정에서 대상학생을 강화시키지 않도록 주위 사람들의 반응을 최소화 한다. 만약 반응을 많이 보일 수밖에 없는 상황이 계속된다면 타임아웃 실시가 부적절하므로 중지할 수 있다.
② 이용 시간은 연령과 도전행동에 따라 다르나 가능한 10분을 넘지 않도록 한다.
③ 학생이 밖으로 나오자마자 다시 도전행동을 하면 재입실 시킬 수 있다.
④ 알람을 설치해 학생 스스로 완료시간을 인식하게 하고 알람이 울려도 학생이 나오지 않을 때 타인의 도움을 받아 데리고 나온다. 이를 통해 대상 학생이 실시하는 사람의 지시와 규칙에 따르도록 지도해야 한다.
⑤ 심리안정실은 1인 이용을 원칙으로 하며 이용 대상 학생이 동시에 2명 이상 중복될 경우 학생의 특성이나 사안의 경중을 고려해 적절히 조절하도록 한다.
⑥ 이용 시 반드시 관찰자가 대기하여야 하며 이용대장에 입실기록과 관찰 중 특이사항을 기록한다.
⑦ 퇴실 시 심리안정실 이용 교사가 전등, 냉난방기 등 모든 전기제품의 전원을 끄고 사용한 시설을 점검하도록 한다.
⑧ 배제 타임아웃 이외에 다른 용도(학생이 폭발행동 관련 전조증상을 나타날 때 심리·정서적 안정을 위한 예방 차원)로 심리안정실을 사용할 경우, 위기관리체계 상황에 해당되지 않는다. 따라서 대상 학생은 교사 이외에 보조인력과 동행할 수 있고, 동행자는 학생의 입실시간 동안 관찰석에서 대기하며 이용대장을 작성한다.

⑨ 특별실별 방역대책에 따라 이용자는 사용 전후 이용수칙을 따르며 매일 방과후 실담당교사가 점검 및 관리한다.
⑩심리안정실 이용대장 내용은 학년말 결재를 득하여 담당부서에서 1년간 보관한다.

### (5) 개별적 행동 지원

보편적 지원의 확립은 긍정적이고 구조화된 교수학습환경 속에서 학생들이 학교 규칙을 이해하고 반복적이고 성공적 실천 기회를 통해 자기 행동을 점검하고 개선해나갈 수 있도록 한다. 하지만, 모든 학생들의 요구를 만족시킬 단일 시스템은 존재하지 않는다. 보편적 지원만으로 행동변화를 기대하기 어려운 학생들을 위해 개별적 지원을 제공한다. 일반적으로 학생선정과 자료수집, 기능평가와 행동지원계획 수립, 행동지원 계획 실행 및 점검의 순서로 지속적인 사례관리가 이루어진다. 하지만 이러한 체계적인 사례관리를 위한 교직원의 실행역량을 갖추기 위해 지속적인 교직원 연수와 외부전문가의 기술적 지원이 전제되어야 한다. 특히, 비용과 시간의 투자가 매우 높은 만큼 충분한 준비와 실행역량을 갖추지 않은 상태에서 개별지원을 무리하게 진행할 경우 기대효과를 바라지 못할 뿐 아니라 인적 · 물적 자원의 낭비와 교사의 심리적 소진만을 초래할 가능성이 크므로 높은 요구에도 불구하고 많은 학교들이 선불리 추진하지 못하고 있다. 따라서 본 연구는 개별행동지원체제를 장기간 실행해온 특수학교들을 중심으로 학교별 사례를 살펴보고자 한다.

#### ① 수도권 소재 A 특수학교

6월부터 개별지원대상학생 선정을 시작으로 3단계에 걸쳐 개별지원이 운영된다. 실무팀에서 교육과정부 지원을 받아 학생부가 중심이 되어 운영한다. 첫째, 개별지원학생은 학교 규칙을 가르치고 규칙준수행동을 강화함에도 관심을 보이지 않고, 지속적인 문제행동으로 자신과 다른 학생들의 학습에 부정적 영향을 미치는 학생에 대해 담임교사들의 추천을 받아 교사용 행동평가척도인 TRF(Teacher's report form) 결과와 담임의견을 중심으로 교사협의회를 통해 선정한다. 개별지원대상 학생들에 대한 기초정보를 준비하고 교육청 지원단으로 활동 중인 전문가들에게 제공하여 협의를 거쳐 개별지원 우선순위를 확정한다. 이러한 결과를 담임교사에게 알리고 선정순위에 따라 학부모에게 관련 서비스를 안내하고 동의여부를 확인한다. 이렇게 개별지원대상학생 선정이 완료되고 담임교사와 학부모로부터 문제행동과 관련된 정보(예: 기능평가를 위한 체크리스트, 부모면담에 기초한 기능평가 등의 자료를 수집한다.

둘째, 기능평가는 교육청 긍정적 행동지원전문가 에게 문제행동 관련 자료를 송부하여 자문을 요청하고, 자문내용을 솔루션회의 참석자들과 공유하여 협의회날짜 이전에 각자 초안을 작성하여 솔루션회의에서 의견을 나눈 후 기능평가와 이에 기초한 행동지원계획안을 협의한다. 이후 추가 솔루션회의를 통해 학생별 개별지원방향을 확정하고 이를 개별화교육계획 서류에 첨부하여 개별지원운영내용과 방식을 공식화한다. 셋째, 행동지원계획의 본격적 실행과 관리는 다양한 영역의 서비스를 활용하여 운영된다. 외부 행동전문가와 연계하여 해당 서비스 기관에서의 개별치료와 담임교사 및 학부모 대상 컨설팅, 학부모 심리상담을 통한 양육역량강화, 대학생 멘토활동 등이 활용되고, 각각의 영역별 서비스 제공 절차를 원활하게 진행하기 위해 관련종사자를 위한 활동안내 오리엔테이션 등의 사전교육을 제공하고, 개별사례관리를 위한 협의회를 운영한다. 시작, 점검, 종결 단계에서 개별지원 관련자들이 모두 참석하는 협의회를 통해 운영사항을 점검하고 최종 운영평가와 개선사항을 협의하고, 협의내용을 문서화한다.

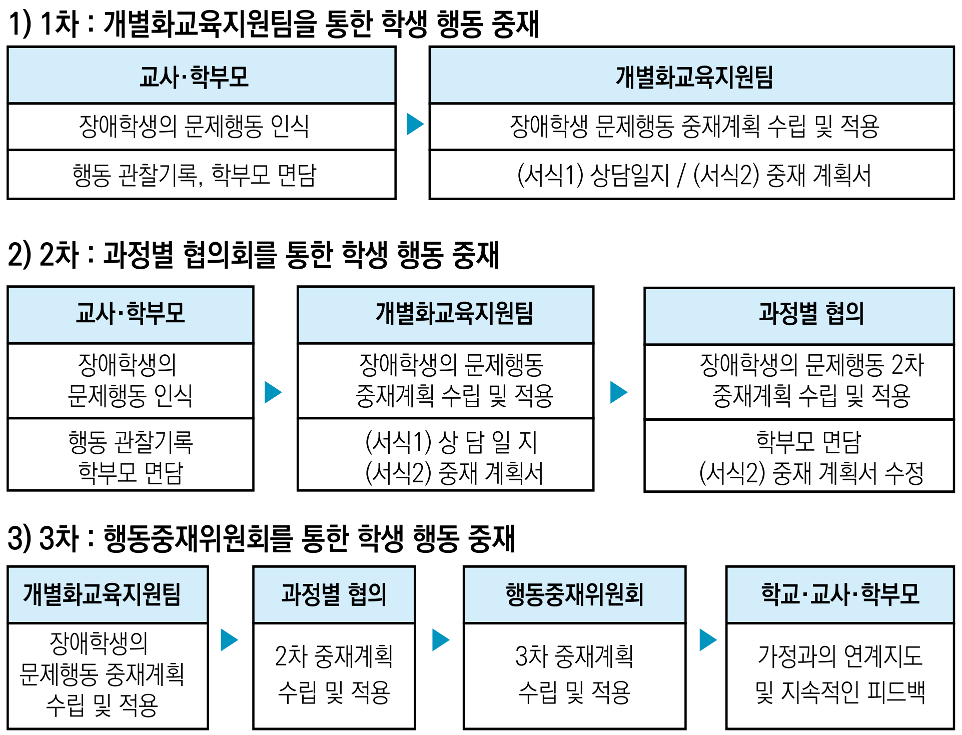
#### ② 수도권 소재 B 특수학교

B학교는 교사들의 추천을 받아 과정별 협의회를 통해 개별지원대상을 선정하고 사례회의팀을 과정별로 1팀 이상 구성한다. 이때 사례회의팀은 담임, 부담임, 교과교사, 학부모, 보조인력과 함께 자문역할을 수행할 행동전문가가 포함되며, 연중 격주단위로 사례회의를 진행한다. 사례회의 초반에 행동문제 기능분석, 목표행동설정, 예방법 및 대체행동교수전략을 포함한 중재계획을 수립하고, 사례회의팀은 전문가 자문을 받으며 적용과 평가의 순환적 과정을 통해 효과적 중재전략을 습득하고 개선해나간다. 무엇보다 중재계획 실행을 위한 교사, 보조인력, 학부모 대상 연수프로그램이 함께 운영되어 모든 관련자들이 실행역량을 구비하고 각자의 역할을 충실히 수행할 수 있도록 한다. 행동중재계획 실행과정에서 문제행동 발생빈도에 관한 데이터를 기록하며 정기적인 사례회의를 통해 학생성과를 점검하고 수정방안을 논의한다. 특히 B학교는 긍정적 행동지원 전용 홈페이지 운영을 통해 데이터입력과 결과산출을 빠르게 관리할 수 있도록 하고, 실시간 행동변화추이를 학부모와 교사들이 확인할 수 있게 하여 효율적인 개별행동지원 운영을 위한 기반환경을 제공하고 있다.

#### ③ 비수도권 소재 C 특수학교

C학교는 5단계에 기초한 개별지원체제를 구축하고 있는데, 우선 담임교사 관찰 및 기

능평가, 학부모 상담자료 등을 바탕으로 과정별 협의를 거쳐 대상자를 선정한다. 이때 문제행동의 빈도, 지속성, 강도 면에서 정도가 심한 학생들을 우선적으로 고려하고, 학부모 참여 및 가정에서의 연계지도가 가능한 학생을 우선 선정한다. 둘째 기능적 행동평가가 문제행동 체크리스트(예: 문제행동기능평정척도, 행동기능에 대한 설문 등)와 ABC행동관찰기록지를 활용하여 문제행동의 기능을 평가한다. 셋째, 개별화교육지원팀, 과정별 협의체 또는 행동중재지원위원회에서 기능적 행동평가 결과에 기초한 행동지원계획을 수립하고 필요에 따라 행동분석전문가를 포함하여 행동지도방안에 대한 자문을 구한다. 아래 그림과 같이 행동중재지원위원회는 개별화협의회와 과정별 협의체를 통한 논의에도 불구하고 행동지원계획 개선과 효과적 실행을 위한 추가적 지원이 필요한 경우 구성되며, 관리자, 행동전문가, 정신과 전문의 또는 보건교사, 학부모, 담임/교과교사, 긍정적 행동지원 부장 및 계원, 과정부장을 포함한다. 넷째, 행동지원계획의 예방, 교수, 반응적 전략에 따라 필요한 자료들을 제공하고 주요 전략들을 실행하는데, 중재 충실도 점검을 위해 실행점검표를 작성한다. 마지막으로 지속적인 실행과정 속에서 학생행동변화를 기록하고 목표행동의 유지 및 일반화에 대해서도 관찰한다.


1) 1차 : 개별화교육지원팀을 통한 학생 행동 중재
교사·학부모
장애학생의 문제행동 인식
행동 관찰기록, 학부모 면담
개별화교육지원팀
장애학생 문제행동 중재계획 수립 및 적용
(서식1) 상담일지 / (서식2) 중재 계획서
2) 2차 : 과정별 협의회를 통한 학생 행동 중재
교사·학부모
장애학생의 문제행동 인식
행동 관찰기록 학부모 면담
개별화교육지원팀
장애학생의 문제행동 중재계획 수립 및 적용
(서식1) 상 담 일 지 (서식2) 중재 계획서
과정별 협의
장애학생의 문제행동 2차 중재계획 수립 및 적용
학부모 면담 (서식2) 중재 계획서 수정
3) 3차 : 행동중재위원회를 통한 학생 행동 중재
개별화교육지원팀
장애학생의 문제행동 중재계획 수립 및 적용
과정별 협의
2차 중재계획 수립 및 적용
행동중재위원회
3차 중재계획 수립 및 적용
학교·교사·학부모
가정과의 연계지도 및 지속적인 피드백

〔그림 16〕 C학교 개별지원체계

위와 같은 개별지원체제를 효율적으로 운영하기 위해 학생행동지도에 필요한 기초정보 및 관찰, 영상 기록 수집을 위해 개인정보동의서를 안내하고 학부모로부터 서명을 받아 보관한다. 다양한 행동지도 관련 관찰양식을 학교홈페이지를 통해 공유하고 담당부서 교사가 담임교사 및 학부모 협력을 통해 행동데이터를 수집하고, 기능평가를 위한 자료수집결과를 분석한다. 필요에 따라 행동분석전문의 컨설팅 서비스를 받아 행동지도방안 및 환경구성 등에 대한 정보를 제공받는다.

## 3 시사점

본 조사에 포함된 특수학교들은 학교특성에 적합한 다양한 모습의 다층예방모형을 도입하고 실행하고 있다. 장기간의 준비 시간이 소요되는 만큼 실행역량 강화를 위한 노력을 지속하고 보편적 지원을 기반으로 상위수준의 예방지원체계로 확장해나가고 있었다. 조사학교들의 실행과정을 살펴보면 기대행동 교육과 학급 또는 학교단위의 강화프로그램을 우선 도입하여 처벌 중심의 생활지도 환경을 예방과 교육 중심의 방식으로 전환하고, 도전 행동에 대한 수준별 정의와 교정적 전략을 제한적으로 규정하여 필요 이상의 강압적 방식이 아니라 단호하고 일관성있는 대처로 도전행동이 의도치 않게 강화받지 않고 감소할 수 있게 한다.

특히 심각한 문제행동에 대한 제한적 조치가 이루어질 경우 그 요건을 구체적으로 제시하고 관리자 및 학부모 대상 보고체계를 통해 절차 준수 여부를 확인하고, 관련 정보를 투명하게 공개하여 학교 구성원 간 신뢰성을 강화하기 위해 노력하고 있다. 그럼에도 특수학교들이 실행 수준에 따라 모든 핵심 요소들을 갖추고 있지 않거나 충실한 실행여부를 확인할 수 없으며, 시간의 경과에 따라 실행동력을 잃고 변화를 위한 모든 과정들이 중단되기도 한다. 이에 따라 시도 교육청들이 자체적으로 개발한 실행점검표 등을 활용하여 학교별 실행과정을 자율적으로 평가하고 개선해나가도록 독려하고 있으나[24], 도입시기, 학교특성, 기술지원으로의 접근성 등에 따라 실행 수준에 적지 않은 차이가 예상되고 있다.

발달장애학생 대상 증거기반중재 선택과 실행을 지원하기 위한 연구 및 기술지원체제,

---

[24] 2019 서울시교육청 장애학생 문제행동중재 운영사례 자료집 참고

실행 점검과 효율적 데이터 관리를 위한 통합정보시스템 등 기반환경이 체계적으로 구축되지 않았고, 도전행동관리를 위한 충분한 법적 · 제도적 기반이 마련되지 않은 상황에서(김예리, 2017; 김미옥, 김고은, 2017) 학교 현장에서 쌓아온 성과들은 괄목할만하다. 조사대상 학교들의 성과는 열악한 환경에서 특수학교가 지역교육청 및 대학, 병원 등의 전문가 집단과의 협력을 통해 자체적인 실행 동력을 구성하고 제한된 자원을 적극적으로 활용하여 최선을 다해 노력해왔음을 반영한다. 그럼에도 지속가능한 실행 역량을 형성한다는 것은 학교 단위의 노력만으로 단기간에 해결될 수 있는 문제가 아니다. 1997년 미국 장애인교육법 개정이 시사하는바와 같이 위기행동을 보이는 장애학생을 위한 기능평가와 행동중재계획 수립과 실행을 위한 법적 근거를 마련하고 학교 차원의 행동지원체제 확립에 필요한 충분한 행 · 재정적 지원이 제공되어야 함을 제안한다(김미옥, 김고은, 2018; 박지연, 손유니, 2018). 이와 함께 교사들의 적극적 참여와 문제해결에 실질적 도움을 제공하기 위한 기술지원체제는 연중 접근성이 보장되는 다양한 형태의 전문성 강화 프로그램 뿐 아니라 발달장애학생 지원을 위한 증거기반실제의 선별과 활용을 도와줄 수 있는 효율적인 플랫폼이 제공되어야 한다(박지연, 손유니, 2018).

또한 대부분의 학교들이 학교 차원의 행동지원체제 준비와 실행 과정에서 학부모 참여기회를 다양한 방식으로 제공하고 있다. 또한, 자녀의 심리안정실 이용 또는 행동 관련 데이터 수집 및 활용 등에 대한 학부모 동의를 확인하는데, 특히 D학교는 긍정적 행동지원 운영계획서를 학부모와 직접 공유함으로써 관련 정보를 충분히 전달하고 정확한 이해에 기초한 동의를 요청하고 있다. 뿐만 아니라 많은 학교들이 자녀 양육 관련 학부모의 어려움을 조사하고, 다양한 주제에 대한 정기적인 연수 기회를 제공하고 있다. 특히 개별지원체제를 갖춘 학교의 경우 개별지원대상 학생의 학부모를 대상으로 연수 및 컨설팅의 기회를 제공하고, 사례회의에 학부모를 주요 구성원으로 포함시켜 가정-학교 간 협력을 기반으로 자녀의 행동 개선을 위한 공동의 노력을 기울이고 있다. 그럼에도 학교 생활지도 환경의 변화를 위한 리더십팀과 같은 의사결정기구에 학부모를 포함하는 경우는 매우 드물다. 실행계획 및 운영에 관한 설문 등을 통한 학부모 의견수렴 뿐 아니라 학부모 대표를 의사결정 과정에 직접 포함시킴으로서 학교공동체의 대표성을 확보하고 상호 입장을 존중하며 불필요한 갈등상황을 방지하는 것이 필요하다.

마지막으로 본 연구의 조사대상 학교는 모두 특수학교이다. 학교 차원의 실행 노력은 행동지원체제의 필요성에 대한 학교 구성원의 높은 인식을 전제로 한다. 하지만 이러한 참여분위기를 일반학교에서 동일하게 기대하기 어렵다. 특히 통합환경에서 장애학생의 도전행동 중재에 대한 책임이 전적으로 특수교사에게 부담되는 경우 해당 학생의 생활공간인 일반학급 차원의 중재가 보장되기 어렵고, 이러한 환경에서 특수교사가 시도할 수 있는 재량은 제한적일 수밖에 없다. 모든 학생들의 성공적 학교생활을 위한 특수교육과 일반교육의 공유된 책무성을 전제로 일반학교 차원의 행동지원체제 수립을 위한 본격적 논의가 시작되어야 한다.

# 제 6 장

# 발달장애학생의 **도전행동 지원 환경**에 대한 **질적** 조사

166 **1. 조사 개요**

169 **2. 조사결과분석**

230 **3. 시사점**

# 1 조사개요

## 1) 연구참여자

발달장애학생의 도전행동 지원 환경을 조사하기 위하여 포커스그룹면담조사(Focus group interview, FGI)를 실시하였다. 발달장애학생의 도전행동 지원 환경에 대한 다각적인 관점을 수집하기 위해 포커스그룹면담조사의 연구참여자들은 5개 집단으로 구분하여 진행하였고, 시 · 도 교육청 장학사, 특수교사(특수학교 및 일반학교 특수학급), 보조인력, 외부 전문가, 발달장애학생의 가족 집단이다. 포커스그룹면담조사에는 총 28명이 참여하였고, 구체적으로 시 · 도 교육청 장학사는 3명, 특수교사는 특수학교에 근무하는 특수교사 6명과 일반학교 특수학급에 근무하는 특수교사 4명, 보조인력은 특수교육보조원 5명, 외부 전문가 5명, 발달장애학생의 가족 5명이다. 발달장애학생의 도전행동을 지원하는 대표적인 정책은 긍정적 행동지원으로 아직 국내에서 몇몇 시 · 도와 특수학교에서 운영하는 것이라는 점을 고려하여, 본 포커스그룹면담에 참여한 시 · 도 교육청 장학사와 특수학교 근무 특수교사는 긍정적 행동지원을 운영하는 전문가로 추천을 받았다. 연구참여자의 기초적인 배경정보는 다음 표와 같다.

〈표 43〉 연구참여자 배경정보

| 구분 | 순서 | 직위 | 소속 | 지역 |
|---|---|---|---|---|
| 시·도 교육청 장학사 | 1 | 장학사 | 도 교육청 | 전라북도 |
| | 2 | 장학사 | 시 교육청 | 인천광역시 |
| | 3 | 장학사 | 특수교육지원센터 | 충청북도 |
| 특수교사 | 1 | 특수교사 | 특수학교 | 서울특별시 |
| | 2 | 특수교사 | 특수학교 | 경기도 |
| | 3 | 특수교사 | 특수학교 | 충청북도 |
| | 4 | 특수교사 | 특수학교 | 전라북도 |
| | 5 | 특수교사 | 특수학교 | 서울특별시 |
| | 6 | 특수교사 | 특수학교 | 전라북도 |
| | 7 | 특수교사 | 일반학교 특수학급 | 경기도 |
| | 8 | 특수교사 | 일반학교 특수학급 | 충청북도 |
| | 9 | 특수교사 | 일반학교 특수학급 | 인천광역시 |
| | 10 | 특수교사 | 일반학교 특수학급 | 충청북도 |
| 보조인력 | 1 | 특수교육보조원 | 특수학교 | 전라북도 |
| | 2 | 특수교육보조원 | 특수학교 | 전라북도 |
| | 3 | 특수교육보조원 | 특수학교 | 서울특별시 |
| | 4 | 특수교육보조원 | 특수학교 | 서울특별시 |
| | 5 | 특수교육보조원 | 특수학교 | 서울특별시 |
| 외부 전문가 | 1 | 협회이사, 연구소 원장 | 시소감각통합상담연구소 | 서울특별시 |
| | 2 | 심리상담사, 외래교수 | 청소년 발달센터 | 서울특별시 |
| | 3 | 외래교수, 연구부장 | 연구소 | 경기도 |
| | 4 | 학회이사, 연구소 소장 | 시소감각통합상담연구소 | 서울특별시 |
| | 5 | 행동중재전문관 (특수교육학 박사) | 시교육청 | 경기도 |
| 발달장애학생의 가족 | 1 | 부모 | - | 경기도 |
| | 2 | 부모 | - | 경기도 |
| | 3 | 부모 | - | 경기도 |
| | 4 | 부모 | - | 강원도 |
| | 5 | 부모 | - | 서울특별시 |

## 2) 자료수집과정 및 분석

### (1) 면담 질문지 개발

포커스그룹면담 질문지는 연구자가 선행연구를 통해 질문 초안을 개발한 후, 연구진과의 논의를 통해 수정 및 보완하였다. 면담 질문 내용은 발달장애학생의 도전행동을 지원하는 실태는 어떠한지, 어떤 어려움을 경험하고 있는지, 향후 어떤 지원이 필요하다고 생각하는지 등에 관한 내용으로 구성되었다. 구체적인 면담질문 내용은 다음과 같다.

〈표 44〉 포커스그룹면담용 질문

| 영역 | 문항 내용 |
|---|---|
| 현황 | ● 현재 장애학생/자녀의 도전행동/문제행동에 대응하거나 지원하는 방법에 대해 말씀해주세요. |

| | |
|---|---|
| | (예: 인권지원단이나 문제행동지원단 등의 조직, 학교 차원의 긍정적행동지원(PBS)이나 보편적지원, 외부기관 연계 및 협력, 관련 연수나 교육 등).<br>● 장애학생/자녀의 도전행동/문제행동에 대한 예방적 접근에 대해 말씀해주세요. (예: 학교 규칙 제정, 강화계획, 정보수집과 평가 체제, 교직원 대상으로 하는 행동지원 관련 연수 등)<br>● 장애학생/자녀의 도전행동/문제행동에 관한 계획을 수립한다면 말씀해주세요. (예: 위기관리계획, 행동지원계획, 개별화교육계획 내 행동지원에 관한 내용 서술 등) |
| 실태 및 어려운 점 | ● 장애학생/자녀 도전행동/문제행동을 대응하거나 지원할 때 겪었던 어려움에 대해 말씀해주세요.<br>(예: 환경적 지원, 물리적 지원, 교육적 지원, 행정적 지원, 사회·정서적 지원 측면에서의 어려움) |
| 지원 요구 | ● 장애학생/자녀의 도전행동/문제행동 지원을 위해 필요한 지원에 대해 말씀해주세요<br>(예: 환경적 지원, 물리적 지원, 교육적 지원, 행정적 지원, 사회·정서적 지원 측면에서 필요한 지원)<br>● 장애학생/자녀의 도전행동/문제행동을 효과적으로 지원하는 방안을 마련할 때 반드시 고려되어야 할 사항을 말씀해주세요. |

### (2) 면담 실시 및 면담 자료 전사

포커스그룹면담은 각 집단별로 1회씩 포커스그룹면담을 진행하였고, 특수교사 집단의 경우에는 특수학교와 일반학교 특수학급 근무지에 따라 구분하여 면담을 진행하였다. 본 연구가 진행되는 시점에는 코로나 19로 인해 대면 접촉을 통한 면담조사가 현실적으로 어려운 상황이었으므로, 온라인 화상회의 시스템을 활용하여 진행되었다. 연구참여자들이 참석하기 편한 시간대를 선정하여 진행하였다. 포커스그룹면담을 실시하기 이전에 모든 연구참여자에게 연구의 목적과 개요에 대해 설명하였고, 연구 참여에 대한 동의를 받았고 면담 질문 내용을 공유하였다.

포커스그룹면담 내용은 연구참여자에게 동의를 구한 후 음성녹음 하였고, 면담 1주 이내에 전사가 이루어졌다. 연구진은 면담 녹음파일을 들으며 전사본의 신뢰도를 확인하였다. 완성된 전사본은 한글 파일로 작성하였고, 시 · 도 교육청 장학사 A4용지 33쪽, 특수학교 근무 특수교사 A4용지 42쪽, 일반학교 특수학급 근무 특수교사 A4용지 30쪽, 보조인력 A4용지 43쪽, 외부 전문가 A4용지 25쪽, 발달장애학생의 가족 A4용지 27쪽으로, 총 200쪽 분량이었다.

### (3) 자료 분석

포커스그룹면담 자료는 질적 내용분석방법(Hsieh & Shannon, 2005)을 이용하여 분석하였다. 질적 내용분석방법을 위해 먼저 전사본을 반복하여 읽으며 분석을 시작하였다. 이를 통해 발달장애학생 도전행동 지원 환경에 대한 현황, 실태와 어려운 점, 지원 요구와 관련된 핵심 내용이 담긴 문장을 표시하고 부호화하여 코드명을 정한 후 상호 관련이 있는 코드들을 묶어 범주화하여 1차 코드북을 개발하였다. 그 후 다음 전사본을 읽으며 1차 코드북에서 사용한 코드에 내용을 추가하거나 기존의 코드를 수정하고 새로 나타난 코드를 추가하는 방식을 거쳐 2차 코드북을 개발하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 최종 코드북에 포함된 코드와 범주들 간의 관계를 고찰하여 3개의 대주제와 18개의 하위주제들을 도출하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종 코드북을 바탕으로 포커스그룹 면담에 대한 연구 결과를 서술하였다.

## 2 조사 분석 결과

포커스그룹면담을 실시한 후, 각 연구참여자들이 들려준 면담내용과 필드노트 등의 내용을 분석한 결과를 나열하면 <표 45>와 같이 3개의 대주제와 18개의 하위주제가 도출되었다.

<표 45> 분석 결과 요약

| 대주제 | 하위주제 | 내용 |
|---|---|---|
| 발달장애학생 도전행동 지원 현황 | 중등 발달장애학생이 지닌 도전행동 특성 | ● 사춘기에 심해지는 도전행동<br>● 고착화되어 가는 도전행동<br>● 고위험군에 해당되는 도전행동의 심각성 |
| | 국가 차원의 도전행동 지원 정책과 제도 | ● 교육부의 도전행동 지원: 장애학생 인권지원단 등<br>● 시·도 교육청의 도전행동 지원: 문제행동지원단 등 |
| | 학교 차원의 도전행동 지원 시스템 | ● 특수학교의 도전행동 지원: 학교 차원의 긍정적 행동지원(PBS)<br>● 일반학교 특수학급의 도전행동 지원<br>● 중등 교육환경이 지닌 고유한 특성 |
| | 외부기관, 가정의 도전행동 지원 | ● 외부기관의 도전행동 지원<br>● 가정에서의 도전행동 지원 |

| | | |
|---|---|---|
| 발달장애학생 도전행동 지원의 실태와 어려움 | 현행 도전행동 지원 제도의 문제점 | ● 제도 안착까지 소요되는 오랜 시간<br>● 도전행동 지원 구성원의 동의와 협력<br>● 비개방적, 비유연한 학교 시스템과의 충돌<br>● 학교, 기관 중심적인 도전행동 지원<br>● 자원 발굴, 연계 및 협력의 어려움<br>● 전문적 지원에 대한 불만족<br>● 교사의 업무 과중 초래 |
| | 행동중재계획 부재 | ● 형식적인 혹은 부재한 행동중재계획<br>● 행동중재계획 및 중재 협의 과정 미비 |
| | 도전행동 지원의 행·재정적 지원 미비 | ● 도전행동 지원을 위한 예산 부족<br>● 도전행동 지원 제도 및 정보의 격차<br>● 지역 간 도전행동 지원 인프라 격차 |
| | 도전행동 전문인력 및 전문성 부족 | ● 도전행동 지원 전문인력, 추가인력의 부재<br>● 기능을 지닌 도전행동 파악의 어려움<br>● 전문적인 행동 중재 방법에 대한 고민<br>● 전문인력 간 도전행동 중재에 대한 책무성 문제<br>● 보조인력의 전문성 부족 |
| | 도전행동 지원을 위한 물리적 환경의 부재 | ● 도전행동 지원을 위한 별도의 공간 부재<br>● 심리안정실 운영의 어려움<br>● 도전행동으로 인해 교육 활동에서 배제되는 경험 |
| | 교사, 가족 등 주변인 지원 부재 | ● 교사의 상해 지원 제도 부재<br>● 교사의 효능감 저하 및 심리적 불안감 초래<br>● 도전행동으로 인해 지친 장애학생의 가족 |
| | 도전행동에 관한 상이한 관점 | ● 도전행동 정의에 대한 시각 차이<br>● 도전행동 개선에 대한 비현실적인 기대감 |
| | 도전행동 중재에 관한 딜레마 | ● 신체적 중재 및 개입에 대한 주저함<br>● 장애학생의 인권보호, 교육과 훈육의 경계에 대한 고민 |
| 발달장애학생 도전행동지원 요구 | 다차원적인 도전행동 지원 시스템 구축 | ● 도전행동을 다차원적으로 협력하여 지원하는 관점 필요<br>● 외부기관 협력을 기반으로 하는 도전행동 지원 모형 확대<br>● 도전행동 지침과 매뉴얼 제공<br>● 도전행동 데이터베이스 구축의 긍정적 영향력 |
| | 도전행동 지원 시스템 구축을 위한 행·재정적 지원 | ● 도전행동 지원 시스템을 위한 충분한 예산 마련 및 배분<br>● 도전행동 지원 추가인력 충원<br>● 도전행동 지원 인프라와 자원의 격차 해소 |
| | 도전행동 지원 전문인력 양성 및 배치 | ● 도전행동 지원 전문인력 양성 및 배치<br>● 특수교사의 도전행동 지원 전문성 증진<br>● 일반교사의 도전행동 지원 전문성 증진<br>● 보조인력의 도전행동 지원 전문성 증진 |
| | 학생과 교사가 보호되는 안전한 학교 환경 조성 | ● 도전행동 지원을 위한 공간 마련<br>● 심리안정실 운영의 활성화<br>● 교사의 상해 지원 제도 마련 |
| | 가족 지원 | ● 가족의 휴식 지원 프로그램<br>● 도전행동 지원 방법에 관한 부모교육 운영 |
| | 도전행동에 대한 이해 교육 | ● 기능을 지닌 도전행동이라는 관점에 대한 이해 및 대체행동 교육 필요<br>● 일반학생을 대상으로 하는 도전행동에 대한 이해 교육 |

## 1) 발달장애학생 도전행동 지원 현황

### (1) 중등 발달장애학생이 지닌 도전행동의 특성

#### ① 사춘기에 심해지는 도전행동

발달장애학생의 도전행동이 사춘기가 되면서 발생하거나 증폭되는 경우가 있었다. 중학교 혹은 고등학교 시절은 생애발달기적으로 사춘기를 겪는 시기이니 발달장애학생의 돌발적인 감정이나 행동이 도전행동으로 표출된다는 것이었다. 특수교사, 가족 집단은 이러한 맥락에서 발달장애학생의 도전행동의 발생 이유를 분석하려고 하였다. 하지만 외부 전문가 집단에서는 사춘기로 인해 도전행동의 강도가 심해지는 건은 확실하지만 없었던 도전행동이 갑자기 나타나는 것은 아니라는 점을 강조하며, 도전행동이 사춘기로 인한 것이라고 원인을 찾는 것은 오히려 적절한 중재의 타이밍을 놓칠 수 있게 된다고 우려를 표현했다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “아이들도 동일하게 사춘기를 겪는데, 그 사춘기 어떤 심리적인 감정 이런 것들이 폭발이 일어나는 시기가 애들마다 조금씩 다 다른 것 같아요. 중학생 때가 많기는 한데요. 그걸 하지 않는 애들은 중학교 때 얌전하다가 고등학교 때 문제행동을 일으키고요. 꼭 하고 넘어가더라고요. 그런데 그런 것들이 아이들마다 약간 좀 다른 것 같기는 해요.” |
| **가족** | “사춘기 들어서면서 더 심해졌고, 어떻게 보면 아이의 인지 수준이 낮고 엄마와의 관계가 사회적 관계의 거의 전부여서요. 좀 화가 나거나 그럴 때 엄마한테만 했던 행동을 전문가들이 파악하기로는 인지영역이나 사회적 관계가 확장되면서 그것이 학교에서 친구들이나 선생님한테로 감정의 폭이 넓어지면서 화 조절이 안 될 때는 막 표현을 하기 시작했어요. 뭘 집어 뜯는다든지, 꼬집고, 너무 심하게 화가 났을 때는 물기도 하고요.” |
| **외부 전문가** | “사춘기 때문에 정도가 심해지는 건 있어도, 어렸을 때부터 이야기를 들어보면, 그러한 모습들이 분명히 예전에는 띄엄띄엄 있었고 강도는 달랐지만 이런 모습을 보일 수 있었겠다는 그런 사인들을 분명히 어렸을 때부터 보였다는 거죠. |

| | |
|---|---|
| | 그래서 사춘기라는 것이 너무 좀 퉁쳐서 그냥 사춘기 때문인 것 같아요. 이렇게 손을 놔버리는 경우들도 있는 것 같아요.” |

### ② 고착화되어 가는 도전행동

발달장애학생의 도전행동은 사춘기, 부적응, 새로운 환경으로의 변화 등 갑자기 나타나기 보다는 어렸을 때부터 지속적으로 나타났던 행동이고, 사회적으로 적절한 의미 있는 행동으로 변화하지 않으면 도전행동이 오히려 강화되어 지속성을 띠면서 중학교나 고등학교에서 고착화되어 심하게 나타날 수 있었다. 쉽사리 중재가 안 되는 도전행동의 공통된 특징은 초등학교 때부터 발현되어 고착화가 되었다는 것이고, 중 · 고등학생이 되면서 몸집이 커지고 도전행동의 기능성이 강화되어가므로 행동중재가 어려웠다. 특수교사, 외부 전문가 집단은 초등학교 혹은 더 어렸을 때부터 적절하게 행동중재가 이루어지지 못하였음에 대한 아쉬움을 표현했다. 특히, 특수학급 환경에서는 도전행동의 고착화가 다른 양상으로 나타났는데, 발달장애학생이 도전행동을 하더라고 허용이 되는 환경이 조성됨으로 인해 도전행동이 심각하게 변화해간다는 것이다. 일반학급에서 발생하는 도전행동을 일반교사가 적절하게 대처하지 못하게 되면 장애학생들은 도전행동을 학습해나갈 수 있었다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | “중·고등학교 특수학급에 온 아이들은 문제행동이 오랜 시간 누적된 경우가 많거든요. 그러다보니깐 특수교사들이 이 문제행동을 수정하는데 머뭇거리는 부분이 있는 것 같아요.”<br>“욕하고 침 뱉는 문제행동들이 너무 많아서, 부모님 오셔서 원칙대로 한 번 하기는 했거든요. 그런데 원칙대로 한다는 게 이제 그 친구가 자기는 항상 봐준다고 생각을 하니깐, 자기가 어떤 행동을 해도 학교에서 그냥 넘어가준다고 생각하니까, 그 행동이 더 고착화 되어 가는 것 같았어요.” |
| **가족** | “고등학교 1학년이고, 어렸을 때부터 있었던 것 같아요. 4살 때부터 애들 얼굴 뜯고, 자해, 타해, 막 누워서 거의 떼를 부리다시피 해서 1-2시간 그럴 때도 있었고요. 그런데 어렸을 때에는 아기니까 강도가 약했다면, 커질수록 힘이 너무 세지니깐 더 심하게 보이는 듯한 상황이에요.” |

### ③ 고위험군에 해당되는 도전행동의 심각성

발달장애학생이 보이는 도전행동으로는 때리기, 던지기, 물어뜯기, 던지기, 소리지르기 등이 언급되었다. 도전행동의 유형이나 정도는 발달장애학생에 따라 다양하게 나타났고, 어느 교육환경(특수학교 vs. 일반학교 특수학급)에 있던지 간에 발생했다. 하지만 이 중에서도 학생 자신이나 타인에게 심각한 안전에 위협을 가하는 고위험군에 속하는 도전행동을 보이는 발달장애학생에 대해서는 포커스그룹에 참여한 모든 집단은 많은 어려움을 호소하였다. 고위험 도전행동을 보이는 발달장애학생을 어떻게 하면 다치지 않도록 도울 수 있고, 교사도 어떻게 하면 다치지 않을 수 있고, 이렇게 모두가 안전하게 학교생활을 할 수 있을까에 관한 안전한 해결 방안과 인권적인 조치에 대한 고민이 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | 고위험군 학생에 대한 인권적인, 교사도 학생도 안전할 수 있는 해결방안이 뭐가 있는지에 대해서 집중해주시면 좋겠어요. 결론적으로 그런 부분이거든요. 저는 1년 반을 고민했는데 사실은 여기에 대한 해답을 아직 못 찾았어요. 이 학생이 정말 이제 눈에 불을 켜고 달려들 때, 우리 반에 정수리 물린 친구도 있고요. 저는 작년에 골절을 당했고, 허리부터 해서 안 다친 곳이 없고요. 이 학생이 한 번 1교시부터 시작을 하면 6교시까지 소리 지르고 헤딩하고요, 이제 달려들기 때문에 저희 반 모든 학생이 대피를 하게 되고, 수업은 1교시부터 6교시까지 중단이 되고요. 정말 이런 어려움이 있어요.” |

## (2) 국가 차원의 도전행동 지원 정책과 제도

### ① 교육부의 도전행동 지원 : 장애학생 인권지원단 등

발달장애학생의 도전행동 지원에 관한 교육부의 정책과 제도는 발달장애학생에게만 국한되어 있지 않고 모든 장애학생의 도전행동, 문제행동, 인권보호 측면에 초점을 두고 있다. 교육부, 전국 모든 시 · 도 교육청, 직속 교육지원청에서는 장애학생의 인권보호를 위해 ‘장애학생 인권지원단’이 조직되어 있고, 이는 필수 설치 기구로 운영되고 있다. 2018년 12월에 ‘장애학생 인권보호 종합대책’이 발표되었고, 장애학생의 심각한 문제행동을 인권 침해 없이 지원할 수 있도록 ‘행동보호 전문가단’을 두도록 명시하였다. 하지만 이는 필수설치 기구 보다는 조력지원단체의 성격을 지니고 있으며, 또한 프로그램 중심으로 운영되고 있다는 점이 나타났다. 따라서 행동보호 전문가단이 앞서 언급한 인권지원단과 같은 효력을 기대할 수 있을지에 대한 현실적인 우려가 존재했다. ‘장애학생 인권보호 종합대책’의 발표 이후, 2019년 하반기에 위기행동대처계획 등 각급 학교에서 장애학생의 위기행동이 나타났을 경우에 대처방안을 수립하도록 하는 내용을 담은 교육부 차원의 매뉴얼(출처: 이영선 외(2019). 2019년 장애학생 위기행동 대처 매뉴얼. 인천: 인천광역시교육청)을 각급 학교에 보급하였다. 하지만 2020년 현재 코로나 19로 인해 비대면 수업, 사회적 거리두기 등 수업 운영의 비원활화로 인해 아직 ‘장애학생 인권보호 종합대책’의 파급효과를 파악하기 어려운

실정에 놓여 있다고 하였다.

#### ② 시 · 도 교육청의 도전행동 지원 : 문제행동지원단 등

시 · 도 단위에서는 ‘장애학생 인권지원단’이 조직되어 운영되고 있었다. 특수학교와 일반학교로 구분하여 발달장애학생을 위한 도전행동 지원 정책의 차이가 있었는데, 특수학교에는 문제행동지원단을 조직하도록 하고 일반학교에는 장애학생 인권지원단이 사안 발생 시 중재를 하는 형태였다. 도전행동 지원에 관련된 교원연수를 멘토-멘티 프로그램 등 다양하게 제공하였다. 시 · 도별로 명칭의 차이는 있지만 문제행동지원단, 특수교육지원단, 긍정행동지원단 사업 등 유사한 형태의 행동지원을 오래 전부터 시행해왔다. 하지만 장애학생의 도전행동을 지원한다는 점에서 목표는 동일했다. 그러나 행동지원의 절차 및 운영, 인력 및 자원 인프라 유무 등 지역별 격차가 존재하였고, 이로 인해 발생하는 어려움이 있었다. 예를 들어, 시 · 도별로 도전행동 지원의 초점을 보편적 지원에 두느냐 개별지원에 두느냐가 달랐고 이에 따라 도전행동 지원의 실질적인 운영 형태가 달라졌다. 수도권 외 지역에서는 BCBA 행동전문가, 심리상담사, 감각통합치료사 등 장애학생의 도전행동과 관련된 외부 전문 인력이 부족하고 전문기관이나 자원 확보에 어려움을 겪었다.

학교 차원의 PBS와 관련하여 시 · 도 교육청에서는 개별지원 사업을 지원하고 있다. 고위험행동을 보이는 장애학생들을 각 시 · 도에서 선정하여 예산을 지원하고, 개별지원 프로그램을 제공하는 것이다. 국내 모든 시 · 도에서 시행하는 것이 아니나, 가장 대표적인 예로 ‘○○시 행동중재특별지원단 사업’이 있고, 고위험군 학생 지원을 다각적인 측면에서 집중적으로 실행하여 효과가 있다는 측면에서 긍정적이다. 도전행동 관련 전문가(행동분석가, 건강통합전문가, 의사소통, 부모교육, 부모상담)기 모여서 장애학생과 그 학생의 학급, 가정에 필요한 지원들을 찾아내고, 같이 솔루션 회의를 하고, 사례 협의를 가지면서 도전행동에 대한 개별지원을 시행하고 있었다.

### (3) 학교 차원의 도전행동 지원 시스템

#### ① 특수학교의 도전행동 지원 : 학교 차원의 긍정적 행동지원(PBS)

특수학교 단위의 발달장애학생 도전행동 지원 시스템은 ‘긍정적 행동지원(Positive behavior support, 이하 PBS)’이라는 정책으로 운영되었다. 교육부에서 2017년에 공적자금 목적성경비로 전체 특수학교에 PBS를 실시하도록 교부한 이후, 학교 차원의 PBS의 도입과 확산이 빠르게 이루어졌다. 하지만 긍정적 행동지원이 모든 특수학교에서 행동지원팀을 중심으로 운영되어야 한다는 법제화는 되어 있지 않고, 정책의 안착, 실질적인 정책의 시행 정도 등에 대해서는 학교별로 차이가 존재했다.

학교의 특성(예: 국공립학교 vs. 사립학교; PBS 부서 중심 운영 vs. 학교폭력업무 부서 내 운영; 지적장애 특수학교 vs. 정서행동장애 특수학교)에 따라 같은 PBS를 하더라도 현황과 실태는 차이가 있었다. 아무래도 사립학교가 국공립학교보다 PBS 정착과 체화 속도가 빨랐고 지속력이 있었고, PBS 부서가 마련되어 정책이 운영되는 경우에는 타부서에서 동일 업무를 맡아서 운영하는 경우보다 PBS를 다차원적으로 시스템화하여 집중적으로 운영하고 있었다. 도전행동이 발달장애학생에게만 나타나는 것이 아니며 오히려 정서행동장애 학생들에게 더 심한 빈도와 정도로 나타나는 것이므로, 특수학교의 장애유형이 어떤 것이냐에 따라 교내에서 시행되는 PBS의 운영 방법이나 접근 방식에도 차이가 있었다. 또한 교내에 PBS 시스템 도입 시기, 정착화된 정도, 교내 구성원의 공감대 형성 정도에 따라 실질적인 운영에 있어서의 현황도 달랐다.

학교 차원의 PBS는 각급 학교 내에서 자율적으로 시스템화하여 운영하는 것이고, 공통적으로 보편적 지원, 소그룹 지원, 개별 지원으로 구분되었다. 보편적 지원은 도전행동에 관한 예방적 접근을 의미하는 것이며 교내 전체 장애학생들을 대상으로 한다. 예를 들어, 학교 및 교실 규칙 제정하기, 학교 규칙을 교내 전체에 공유하기, 규칙 강화를 위한 토큰제도 활용하기(예: 칭찬마켓을 열어 학생들에게 보편적 규칙을 지키는 경우, 토큰을 받고 이를 강화해주는 이벤트 열기) 등이 있다. 소그룹 지원은 도전행동이 있는 장애학생들을 그룹으로 지원하는 방법으로, 도전행동에 대한 중재이다. 개별지원은 도전행동을 보이는 장애학생들을 개별적으로 지원하는 방법으로, 기능평가, ABA 중심의 사례회의 등이 시행된다(한 특수학교에서는 이를 개별집중지원이라고 불렀고, 지역 내 병원과 연계하여 외부전문가와 협력하여 도전행동을 지원하는 모델로 구축했다). 학교 단위에서는 주로 보편적 지원 중심으로 PBS가 이루어지고 있었고, 개별지원의 필요성과 중요성은 잘 알고 있으나 전문인력, 예산, 지원의 부족 등 각급 학교에서는 현실적인 어려움이 존재했다.

학교 차원의 PBS와 관련하여 시 · 도 교육청에서 지원하는 개별지원 사업은 고위험행동을 보이는 장애학생들을 선정하여 지원하는 것으로, 단위 학교에서는 고위험행동이 있는 장애학생을 선별하여 교육청에 신청하였고, 교육청에서는 선정위원회를 거쳐 개별지원 대상자를 선별하고 개별지원 프로그램을 제공하는 것이다. 그러나 이러한 개별지원 사업은 일종의 외부기관에 의존하는 형태였고, 소수의 학생만이 지원 대상이 된다는 점, 모든 장애학생을 위한 지원 프로그램이 아니라는 점, 매해 연속 지원이 불가능 혹은 불확실하다는 점, 해당 기관의 예산에 의존적이라는 점 등 일선 학교에서는 해당 사업의 장점을 인지하고 있으

나 '선별'이라는 구조적 특성으로 인해 발생하는 특이한 불안감이 존재하고 있었다.

〈표 46〉 특수학교 근무 특수교사 집단에서 나타난 내용 요약

| 구분 | 내용 |
|---|---|
| 특수학교 1<br>(사립/지적장애) | ● 2013년 학교 차원의 긍정적 행동지원 시작<br>● 보편적 지원: 교정규칙과 위기관리계획 수립, 위기관리 교육 매뉴얼 운영<br>● 소집단 지원: 2-3년 정도 운영 중<br>● 개별 지원: 3-8명 학생 선발, ABA 중심의 사례회의(기능평가, 솔루션 회의, 맞춤형 서비스 지원)<br>● 생활지도위원회, 학교폭력위원회 별도 운영 |
| 특수학교 2<br>(공립/지적장애) | ● 2018년 긍정적 행동지원 시작<br>● 도 교육청 예산으로 운영<br>● 학교폭력 업무 내에서 긍정정 행동지원 담당 |
| 특수학교 3<br>(사립/정서·행동장애) | ● 2019년 긍정적 행동지원 부서 신설<br>● 보편적 지원: 학급 컨설팅, 협력교수<br>● 개별 지원: IEP 논의, 기능평가, 중재계획 협의 |
| 특수학교 4<br>(사립/지적장애) | ● 2017년 긍정적 행동지원 목적사업비 지원<br>● 2019년 긍정적 행동지원 TF팀 신설<br>● 보편적 지원: 준비 중임<br>● 타학교 사례, 교내 연수 |
| 특수학교 5<br>(사립/정서·행동장애) | ● 2012년부터 개별지원 시작<br>● 2019년부터 학교차원의 긍정적 행동지원 시작<br>● 보편적 지원: 규칙 제정, 칭찬 마켓<br>● 개별 지원: 사례회의, 개별 집중지원<br>● 지역사회 기관 연계 중심의 개별 지원 시행 |

### ② 일반학교 특수학급의 도전행동 지원

일반학교 특수학급은 통합교육 환경이므로 발달장애학생의 도전행동 지원 시스템은 특수학교와는 다른 양상으로 운영되고 있었다. 특수학교는 일반학교의 특수학급에 비해 장애 정도가 심한 학생들이 재학하고 도전행동의 정도 또한 심한 경우가 빈번하기 때문에 PBS 등 학교에서 시행할 수 있는 도전행동 지원 시스템은 현재 특수학교에서만 이루어지고 있었다. 그렇다고 하여 일반학교 특수학급에 재학하는 발달장애학생들에게 도전행동이 없는 것은 아니며, 어떤 환경에 배치되었던지 간에 발달장애학생들의 도전행동은 나타났고 이를 지원하기 위해 특수교사들은 많은 노력을 기울이고 있었다. 일반학교 특수학급에서는 발달장애학생 도전행동 및 지원에 관해 다각적인 정보 수집 및 공유, 긍정적이고 지원적인 학교 환경(특수학급 포함) 조성, 일반교사와 일반학생 대상 장애이해교육 및 통합교육 프로그램 실시 등 특수교사 차원에서 개인적인 노력을 기울였다.

첫째, 발달장애학생의 도전행동에 관한 정보를 다각적으로 수집하기 위해, 학부모, 이전 학년 담임교사, 통합학급 내 일반교사와의 상담 혹은 회의를 활용하였다. 이 때에는 발달장애학생의 도전행동이 언제 주로 나타나는지, 어떤 양상으로 나타나는지, 어디에서 주로 나타나는지, 어떤 중재 방법이 효과적이었는지 등에 관한 정보를 수집하였다. 이렇게 수집한 정보들은 일반교사, 학교 관리자 등과 공유하여, 도전행동이 발현하였을 때 적절하게 대처할 수 있도록 예방적 노력을 하였다. 발달장애학생이 상급학년으로 진학하는 경우에는 미래의 담임교사와의 회의를 통해 도전행동과 관련된 정보를 공유하였다.

둘째, 긍정적이고 지원적인 학교 환경을 조성하는 예방적 노력을 기울였다. 통합교육 환경에서는 안정을 취할 수 있는 물리적 공간 부재, 발달장애학생의 낮은 수업 참여도, 부정적인 또래 관계, 발달장애학생의 감각적 이슈 등이 도전행동을 유발시키는 요인이 될 수 있으므로, 이들을 최소화하는 환경 조성에 힘썼다. 예를 들어, 특수학급 내에 발달장애학생들이 안정과 편안함을 가질 수 있는 작은 공간을 마련하고, 발달장애학생의 도전행동과 수업 참여행동은 상반되는 행동으로 함께 일어날 수 없으므로 일반학급에서 교과수업을 받을 때 수업에 참여하고 집중할 수 있도록 별도의 과제를 제시하는 지원을 해주었으며, 또래 관계를 긍정적으로 개선하기 위해 일반학생들을 대상으로 자유학기제를 이용해 통합교육 수업을 하거나 특수학급에 자연스럽게 방문할 수 있도록 환경을 조성하였다. 하지만 여전히 발달장애학생의 도전행동 지도와 관련하여 일반교사들의 협조를 구하는데 어려움이 있었다.

셋째, 일반교사와 일반학생 대상으로 장애이해교육 및 통합교육 프로그램 실시하였다. 특히 일반교사들이 발달장애학생의 장애 특성 및 도전행동 대처법에 대해 잘 알 수 있도록 학기 초에 교직원연수를 통해 정보를 공유하였다. 통합교육 환경의 특성 상, 발달장애학생과 특수교사가 상시 함께 있는 것이 아니므로(예: 시간제 통합교육을 받는 경우, 일반학급과 특수학급을 오가며 수업을 받음), 일반학교에서는 발달장애학생의 도전행동을 지원할 때 학교 구성원이 이에 관한 정보를 모두 공유하고 협조를 구하여 협력하는 과정이 중요하기 때문이었다. 뿐만 아니라 일반학생들이 장애학생의 도전행동을 잘 이해하고 장애학생에 대한 긍정적인 인식을 지니는 것도 중요하므로, 일반학생들을 대상으로 하는 장애이해교육 및 통합교육 프로그램을 실시하였다.

〈표 47〉 일반학교 특수학급 근무 특수교사 집단에서 나타난 내용 요약

| 구분 | 공통된 내용 | 차별화된 내용 |
|---|---|---|
| 특수학급 1<br>(공립/중학교) | ● 일반교사와 정보 공유를 위한 협의회 운영<br>● 도전행동 중재를 위해 일반교사와 협력하여 진행 | – 장애학생 대상 감정표현 교육<br>– 생활인권위원회에서 논의<br>– 도전행동에 관련된 상담일지 자세히 작성 |
| 특수학급 2<br>(공립/중학교) | | – 학교생활규칙 적용<br>– 개별화교육계획 내 행동중재 내용 포함하여 계획 |

| | | |
|---|---|---|
| 특수학급 3<br>(공립/중학교) | ● 학기 초에 일반교사 대상 교직원 연수 진행, 장애 특성 및 도전행동 중재방법 안내<br>● 발달장애학생의 원적학급 수업 참여 증진을 위해 교수학습자료 별도 제작 및 제공<br>● 일반학생 대상 장애인식 개선 교육, 도전행동 설명 및 대처방법 안내 | – 학부모 지원<br>– 학부모 상담, 정보 수집과 교환<br>– 전학년 담임교사와 상담 및 정보 수집<br>– 발달장애학생의 선호도 조사<br>– 편안한 학교 환경 마련<br>– 개별화교육계획에 행동지원 내용 서술, 긍정적 행동지원 양식에 작성 |
| 특수학급 4<br>(공립/중학교) | | – 도전행동의 ABA 관찰 및 분석<br>– 학무모 상담, 정보 수집과 교환, 중재법에 대한 합의 및 협력 |

### ③ 중등 교육환경이 지닌 고유한 특성에 대한 이해

중등학교의 교육 시스템이 초등학교와 비교했을 때 확연히 달랐는데, 이는 일반학교 환경에서의 발달장애학생의 도전행동을 언급할 때 고려해야 하는 점이었다. 중등학교로의 변화에 적절하게 적응하지 못하거나 달라진 교육 환경이 발달장애학생의 요구와 특성을 전혀 반영하지 못하게 되는 경우, 발달장애학생의 도전행동이 나타났다. 초등학교는 담임제로 운영되어 담임교사와 장애학생 간 상호작용이 밀접하게 이루어질 수 있는 시스템인데, 중학교와 고등학교는 교과제로 운영되기 때문에 담임교사가 있더라도 장애학생의 특성 파악 및 상호작용에 제한점이 존재했다. 발달장애학생에게는 교과 선생님이 계속 변화하니 매 수업에서 적응하기 어려운 부분도 있을뿐더러 발달장애학생의 모든 장애 특성이나 도전행동 특성에 대해 모든 교과 교사들이 인지하고 있는 것은 아니므로 도전행동에 대한 일관된 접근이 어려운 시스템적인 특성이 존재했다. 초등학교에서는 담임교사와 협의 하에 특수교육보조원 혹은 특수교사가 수업 시간에 들어가서 발달장애학생의 도전행동을 관찰 및 지원하는 것이 가능하지만, 중등학교에서는 수업의 개방에 대해 일반교사들은 대부분 부담스러워하였다. 또한 교과 선생님들의 수업 스타일이 각자 다르므로 특수교사가 통합학급에서의 상황을 모두 알고 중재하기 어려웠다.

학업 위주의 교육 문화 조성도 일반학교 환경에서의 발달장애학생의 도전행동을 언급할 때 고려해야 하는 점이었다. 특히 고등학교에서는 대학 입시 중심의 수업이 이루어지므로 발달장애학생의 통합교육과 도전행동에 대한 낮은 이해도가 나타났다. 통합교육 환경에서 특수교사들은 장애이해교육, 장애인식개선 등을 통해 일반학생, 일반교사의 장애에 대한 이해 정도를 높이고 긍정적인 인식을 갖도록 하였는데, 고등학교에서는 도루묵이 되는 경우를 경험했고, 나아가 일반학생들이 학업적인 피해를 입고 통합교육이 오히려 역차별이라는 인식이 생긴다고 하였다. 학업 위주의 학교 문화에서 발달장애학생에게 도전행동이 있으면 전일제로 특수학급에 머무르게 되는 경우들이 다수 발생했다. 일반학급으로부터 특수학급으로 분리되고 배제되어 일반 교육과정 수업에 참여하는 기회를 박탈당한 발달장애학생의 근본적인 교육적 권리와 교육권이 역차별로 인식되는 모순에 우려를 표했다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “학생이 수업 시간에 수업은 따라가기 어렵고, 자기 할 일은 없고, 그리고 초등학교 때 옆에 복무요원이 있든지, 실무사가 있든지, 아니면 학급 선생님이 하루 종일 수업을 하니 얘의 수준을 알고 적절하게 조정을 하신다지만, 중등에서는 교과 선생님이 계속 바뀌면서 하거든요. 그 누구도 아이의 수준을 맞춰줄 수가 없고요.”<br>“고3 학생들의 경우는 학습에 대한 민감도가 높아져 있거든요. 장애학생들이 문제행동을 일으키게 되면 학습권이 굉장히 침해를 본다고 아이들이 생각을 해요. 그래서 이제 아이들이 그 동안 참아왔는데 고3 때는 못 참게 되는 것이죠. 이럴 때 역차별이라는 인식이 생기게 되더라고요. 아이들과 일반교사에게 역차별이라는 인식이 생겨버리면, 저희가 이를 다시 이해시키는 것이 어렵게 되더라고요.” |
| **외부 전문가** | “중고등학교는 이제 교과목이기 때문에 담임선생님이 아무리 담임이라고 하더라도 통합교사가 아무리 적극적으로 행동지원에 열심히 노력을 한다고 해도, 본인이 맡은 교과목이 학생을 자주 만날 수 없는 과목이면 아침조례와 종례 빼고는 못 만나고요. 다른 교과 선생님들과 상호작용이 있어서 도대체 무슨 사단이 났는데 얘기 종례시간 전에 이렇게 뒤집어져서 특수학급에서 쫓겨났는지 이런 상황을 전혀 모르시는 경우도 많이 있는 것 같고요.” |

## (4) 외부기관, 가정의 도전행동 지원

### ① 외부기관의 도전행동 지원

발달장애학생의 도전행동을 지원할 때에는 굉장히 다양한 요인이 복합적으로 작용하고 있었고, 교육 현장만으로는 발달장애학생의 도전행동을 중재하고 지원하기에는 역부족이었으므로 감각통합치료, 행동분석, 건강통합, 부모상담 등 외부기관의 각 분야 전문가 집단의 지원이 요구되었다. 예를 들어, 발달장애학생이 보이는 도전행동이 가정의 문제와 결부되어 있는 경우에는 학교 자체적으로 문제를 도저히 해결할 수 있는 방안을 찾기 어려운 사례가 있었다(예: 가정폭력, 가족 내 성폭력 등 위기가정, 저소득층가정 등). 이를 해결하기 위해 시청의 주관 하에 장애인가족지원센터, 장애인부모회, 학교, 교육청, 아동상담전문가관 등 다양한 지역사회 기관들이 모여서 ‘통합사례회의’를 가졌고, 학생에 대한 정보를 한 자리에서 공유하고 각각 기관들이 어떻게 지원을 할 것인가에 초점을 두고 역할분담을 하며 문제를 해결해가는 긍정적인 경험을 하였다고 하였다. 이처럼 발달장애학생의 도전행동 지원을 위해서는 종합적인 접근법이 필요하다는 점을 강조하였고, 특히 심리치료나 지원 서비스,

행동치료 서비스, 가족 상담과 지원 서비스가 필요하다고 하였다.

학교나 가정에서 외부기관으로 발달장애학생/자녀의 도전행동 지원을 위한 협력을 요청하여 이루어졌다. 외부기관에서 발달장애학생의 도전행동 중재 및 지원이 이루어지기도 했고, 정확한 행동의 분석을 위해 학교를 방문하여 정보 수집 및 분석이 이루어지기도 했다. 주로 특수교사와의 협의회 혹은 회의를 통해 도전행동의 관찰, 분석, 중재 및 지원 방법, 상담 등이 이루어져서 발달장애학생을 위한 직접 지원이 이루어졌고, 때로는 특수교사 컨설팅 등 간접적인 지원도 이루어졌다. 또한 발달장애학생의 가족을 상담하는 등 가족지원도 실행되었다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “품행장애학생이 있었어요. 신규 발령 때 품행장애학생은 좀 힘들었어요. 그래서 혼자 정보를 많이 검색하거나 선배교사에게 조언을 구하거나 했고요. 건강가족지원센터, 지원센터와 연계해서 제가 상담을 받고, 아이를 데리고 가기도 하고요. 구청에 연락을 하니까 장애인복지과가 있었고, 사회복지사님께서 학교로 오셔서 상담도 했어요. 아동보호기관과 연계해서 도움이 될 수 있는 방법을 검색해보고요. 지역사회와 연계해서 프로그램을 많이 진행했었어요.” |
| **외부 전문가** | “저는 오히려 교구 활용을 많이 하시도록 말씀을 드리고, 실제 실물도 많이 봐서 제가 보따리상을 추천을 드리고 보여드리고 할 때, 선생님들이 되게 도움 많이 받았다고 하세요. (중략) 교구를 간단하게 만들어서 써보시고 선생님 스스로의 자질을 온전하게 기대지 않도록 조금 짐을 덜어드리는 것이요.” |

### ② 가정에서의 도전행동 지원

발달장애학생의 도전행동을 지원할 때 가정과의 연계는 굉장히 중요했다. 가정과 학교가 일관성 있는 지원 전략을 사용하지 않는다면, 아무리 좋은 긍정적 행동지원을 제공한다고 하더라고 효과성이나 장기적인 성과를 기대하기 어려웠다. 이는 시 · 도 교육청, 특수교사, 외부 전문가, 가족 집단들의 의견이 일치했다. 가정과의 연계와 협력을 위해 특수학교에서는 학부모 연수를 진행하여 장애자녀의 도전행동을 이해하고 효과적인 전략의 사용을 익힐 수 있도록 가정의 어려움을 지원하면서 학교와의 협력을 이끌었다. 일반학교 특수학급에서도 발달장애학생의 도전행동을 면밀히 파악하기 위해 학부모 상담을 진행하고, 학교에서의 행동지원 전략을 가정과 공유하여 일관되게 할 수 있도록 협력을 진행했다. 하지만 발달장애학생이 중, 고등학생이 되면 도전행동의 고착화, 신체 성장으로 인한 도전행동의 과격화, 오랫동안 지속된 도전행동으로 인해 지친 가족의 심리 정서 등으로 인해 가족과의 연계와 협력이 원활하게 이루어지는 것은 아니었다. 하지만 가족이 장애자녀의 도전행동 지원을 위한 부모교육을 요청하는 등 지원방법에 대해서 학교에 적극적으로 제안하는 사례도 있었다. 발달장애학생의 부모가 도전행동에 대해 가장 잘 알고 있지만, 중재하고 대처하는 방법에 대해서는 교육이나 연수 등을 통해 알고 싶다는 요구도 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “가정과 연계 지도가 안 된다고 하면 사실상 정기적으로 갈 수 없고 일반화 유지가 될 수 없기 때문에요. 학부모 참여라든가 관련된 사업을 꼭 해야 한다고 생각을 합니다. 저희 학교도 학부모 양육기술 연수를 합니다. 학부모 3-4명 모시고 팀별로 만들어서 학부모님 4명, BCBA 전문가 4명 이렇게 매칭해서, 4회기 정도 커리큘럼을 짜서 실제 연수를 진행하세요. 첫 회기는 ABA 여러 전략들, 두 번째 회기에는 가정에서 행동 특성, 세 번째 회기는 실제 부모님께서 행동을 메모 해오시거나 영상을 준비해오시면 그것을 이제 같이 공유하고, 그 때 부모님께서 어떻게 지도해주시면 좋을지에 대해 이야기합니다. 교사가 물론 할 수 있지만, 교사는 여하튼 학부모와의 관계를 지속 유지시켜야 하기 때문에, 객관적으로 말씀 드리기 어려운 부분이 있거든요.”<br>“장애학생 가족의 경우, 치료 지원을 받지 않는 경우가 많았어요. 그래서 학교 주변에 있는 치료센터에 전화를 해서, 원장님이 학교에 오셔서 협의를 했고요. 기초수급가정이었기 때문에 할머니가 양육하고 할머니가 지적장애가 있어서, 아이에게 지원해줄 수 있는 것이 하나도 없었어요. 그래서 지역아동센터와 연계해서 방과후활동을 지원하고, 치료지원기관과 연계해서 아이가 고등학교를 졸업할 때까지 받을 수 있는 금액만큼 미술치료나 심리치료를 지원 해달라고 부탁드렸어요.”<br>“보호자와의 면담을 통해 부모가 아이의 문제행동에 대한 민감도, 가정 내에서 중재하는 방법, 그 다음에 제가 중재를 어떤 방법으로 해볼 수 있는데 그 방법에 대한 것을 어머님도 원하시는지, 이런 것들도 함께 면담을 통해 나누게 되어요.” |
| **가족** | “부모교육 같은 경우는 제가 요청 드렸어요. 원래는 학교에 선생님 교육이나 이런 건 있었고요. 제가 요청 드렸던 것은, 가족 내에서도 아이를 대하는 방식이 똑같아야 하는데, 엄마 다르고 아빠 다르고 동생 다르고 이렇게 되는 것이에요. 그러니까 아이는 엄마는 통하는데 아빠한테는 안 통하니까 일관성이 없어서 아이가 인지가 그렇게 좋은 아이도 아닌데다가 혼란스러워지는 것이지요. 그래서 제가 요청을 드렸어요. 이거는 제가 혼자 알아가지고 저만 노력해서 될 일이 아닌 것이에요. 아이를 놓고 봤을 때 주변 사람들이 다 일관되는 행동을 해야 하는 것이에요.” |

## 2) 발달장애학생의 도전행동 지원의 실태와 어려움

### (1) 현행 도전행동 지원 제도의 문제점

### ① 제도 안착까지 소요되는 오랜 시간과 과정

학교 차원 긍정적 행동지원도 정착화 되기까지, 교내 구성원 모두에게 체화되기까지는 굉장히 오랜 시간이 걸렸다. 실제 사례로, 서울에서 최초로 이를 도입한 한 특수학교는 2013년에 시작하였고 그동안 운영 방법의 수정 및 운영 과정을 거쳤고, “최근의 분위기는 이제야 학교에 이런 문제행동 중재를 위한 시스템으로 학교 차원 PBS가 자리를 잡은 셈입니다. 저희는 잘 자리 잡기 위해 3년 정도 필요하다고 봤습니다.”라고 하여 오랜 기간에 걸쳐 제도 정착화의 노력을 통해 안착되어 운영되고 있었다. 이는 긍정적 행동지원이 단일 지원방법이나 교수방법이 아니고, 다차원적인 지원의 관점과 철학이 요구되는 시스템 차원의 변화와 구성원들의 역량강화를 필요로 하기 때문이었다. 따라서 교원 인사이동이 발생하는 공립학교에서는 사립학교와 대조적으로 시스템 안착이 어려웠다. 지속적인 인력의 변동은 구성원 대다수의 동의를 구하기 어려운 상황을 만들기 때문이다.

특수교사에게도 긍정적 행동지원은 익숙해지기까지 시간이 필요했다. 도전행동 지원에 대한 전문적인 지식도 필요하지만, 실제로 다치지 않고 적절하게 대처를 하려면 훈련이 필요하였고, 지식 습득보다도 훈련을 통해 체화되기까지의 시간이 훨씬 오래 걸리기 때문이었다. 따라서 특수교사 집단에서는 인력 준비가 되지 않은 상황에서 제도의 확산이 먼저 이루어진다면, 일선 현장의 혼란이 커질 것이라는 우려가 나타났다. 따라서 긍정적 행동지원 제도가 학교 단위에 안착되기까지 장기적인 안목으로 행정 운영하는 자세가 요구되고, 시스템의 기본 요소들이 충분히 잘 준비될 수 있도록 인력 및 조직 환경의 제반 조성이 이루어져야 하고, 단계적으로 도입되어 적용-평가-수정-재적용 선순환적 과정의 자연스런 수용이 이루어지도록 해야 한다.

| | |
|---|---|
| 시·도 교육청<br>장학사 | “완전히 나에게 아이의 도전행동 지원의 무게를 덜어주는 지원을 꿈꿨던 그 분이 그 아이의 무게를 여러 사람이 같이 나누어 들면서 같이 고민하고 협의하는 과정이 지원이었구나, 이러한 공감을 드러내는 데까지 1년이 걸렸어요.” |
| 특수교사<br>/특수학급 | “교육부가 2017년에 공적자금으로 목적경비로 전체 특수학교에 긍정적행동지원을 실시하도록 교부한 이후에 갑자기 확신이 된 느낌입니다. 많이 알려지기는 했지만 그만큼 내적으로 교사들이 실제로 다치지 않고 적당한 대처를 하려면 훈련이 되어야 하는 부분인데, 그게 이제 지식도 있고 훈련도 되고 몸에 체화되는 부분이어야 하는데, 그런 시간이 부족합니다.”<br>“2013년도에 위기관리계획을 세우고 2017년도에 저희 TF팀이 할 수 있는 리더십팀에서 이를 도표화하여 학급에 나눠드렸지만, 이 시스템과 매뉴얼이 일이 있을 때마다 잘 굴러가고 정말 정착했다고 말씀드릴 순 없습니다. |

| | |
|---|---|
| 특수교사<br>/특수학급 | (중략) 왜냐하면 이것을 알고 있고 지키려고 하는 것은 단계가 필요하고 시간이 필요한 문제이고, 그것이 상세하고 체계화되어 있을수록 제대로 적용하기는 어렵습니다. 선생님들은 이런 일이 발생하지 않기 위해 예방을 위한 노력을 많이 하시지, 이런 일이 일어났을 때 이대로 체계에 따라 하기에는 굉장히 두려운 일입니다.” |

### ② 제도 운영에 관한 구성원의 동의와 협력

발달장애학생의 도전행동 지원에 관여하는 모든 구성원의 동의와 협력 과정이 필수적이었고, 이는 도전행동 지원이 성공적인 결과를 맺는데 도움이 되었다. 학교 차원의 긍정적 행동지원이 운영되기 위한 기본 전제로 교내 구성원 대다수의 동의가 필요하다고 하였다. 실제로 장애학생 도전행동에 관한 사례회의를 진행한다면, 교사의 자발적 참여가 굉장히 중요했다. 이에 한 특수학교는 교사에게 사례회의 참석을 강요하지 않고 자발적으로 참석을 요청해서 동의와 협력의 과정이 자생적으로 생겨나도록 하였다. 구성원의 절반만 긍정적 행동지원에 대해 동의를 하더라도 잘 운영할 수 있는데, 대다수의 동의를 구하지 않고 대부분의 학교가 이를 진행하고 있어 실질적으로 잘 운영되는가 하는 부분에 대한 회의를 나타났다.

| | |
|---|---|
| 시·도 교육청<br>장학사 | “행동지원 그 자체는 공동체의 합의 하에 전 환경이 움직이라는 시스템적으로 포괄적으로 움직이라는 철학이자 체계가 움직이라는 뜻이에요. 단편적 교육 프로그램, 뭐 ABA를 해야, 감각통합을 해라는 식으로 효과가 있었다는 단편적 교육 프로그램을 1차에 하든 2차에 하든 3차에 하든간에 단편적인 프로그램을 외부 전문가라던지 기관들을 연계하는 것에만 포커스가 맞춰지다 보니깐요. 연계는 하지만 그게 유기적인 협력으로 이어지는가는 의문이 들어요. 많은 기관을 연계하고 많은 전문가가 합류를 했지만, 이게 협력이었고요. 그 학교 자체의 철학이나 시스템으로 자리 잡아야 구성원이 변동되어도 그 시스템대로 움직이는 게 PBS의 원래 의도인데, 구성원들이 빠리조 나면 남는 노하우가 없어요. 그걸 해봤던, 프로그램을 돌렸던 교사가 빠지고 나면요. (중략) 이 계획을 업무 담당자와 관리자가 결재를 받아 수립하는 데 초점을 두지, 실천하는 역할들이 전 시스템이 다 체화되어야 한다는 그 공통 의식이 좀 부족해요.” |
| 특수교사<br>/특수학교 | “‘내가 굳이 긍정적 행동지원이라고 이름을 붙여서 교수를 할 필요가 있을까. 여태 나는 잘 해왔는데‘ 이런 생각들이 많으신 것 같고요. 굳이 그렇게 많은 일을 만들어야 할 필요가 있을까. 선생님들 동의를 다 얻어야 한다고 말씀하셨는데, 저희는 초기 단계라서 동의단계는 아직 얻지 않았지만, 해야 한다고 이야기는 하고 있어요.”<br>“특수학교 사립학교에서는 선생님들께서 문제행동이 있으면 학교 내에서 해결해야 하는 상황이 많다 보니깐 조금 더 적극적으로 혹은 체계적으로 접근을 하는 부분이 많은 반면에 공립의 경우에는 구성원이 계속 바뀌는 부분이 있어요. 긍정적 행동지원을 학교 차원에서 하려면 구성원 대다수의 동의가 있어야 하는데 그런 부분에 진행이 사실 어려운 부분이 있는 거죠.” |

| | |
|---|---|
| | "긍정적 행동지원이 구성원의 대사수가 동의를 해야지 제대로 굴러갈 수 있는데요. 사실은 대다수의 동의를 구하지 않고 대부분의 학교가 진행을 하고 있거든요. 사실 50% 정도의 동의만 얻어도 참 그 사업이 잘 굴러가고, 그 담당자의 의도나 뜻대로 좀 굴러갈 텐데요. 사실 50%도 좀 미만이라는 생각이 들거든요." |
| **가족** | "올해 이렇게 솔루션을 진행하면서, 관찰을 해본 결과, 애는 이렇게 케어를 하면 안 되겠구나, 이런 것들이 이제 서로 의논이 되고, 협의가 되고, 그러니까 한 분의 의견이 적용이 된 게 아니잖아요. 팀이 이루어져서 이 아이에 대해서 일반적인 상황이 아닌 이 아이에 대한 상황만 관찰을 하고 계획을 세우다보니까, 작년보다는 조금씩 이 행동수정이라기보다는 좀 안정화 시키는 데 도움이 되는 거 같은 것이에요." |

### ③ 비개방적, 비유연한 학교 시스템과의 충돌

발달장애학생의 도전행동을 지원할 때에는 굉장히 다양한 요인이 복합적으로 작용하고 있었다. 따라서 교육 현장에서만 발달장애학생의 도전행동을 중재하고 지원하기에는 역부족이었다는 점에 특수교사, 외부 전문가, 보조인력의 의견이 모아졌다. 하지만 외부기관에 대한 학교의 비개방적인 문화, 비유연한 교육과정 운영, 교사의 협조적이지 못한 태도 등으로 인해 발달장애학생을 위한 도전행동 지원 제도가 운영되고 있으나 제대로 실행되는데 학교 시스템이 지닌 구조적인 어려움이 있었다. 현행 발달장애학생의 도전행동 지원 제도 가운데 개별지원의 형태는 외부기관과의 협력 중심이나, 학교 문화가 지닌 이러한 비개방성으로 인해 행동의 관찰, 분석 등 정보 수집을 위한 학교 방문과 수업 관찰에 제약을 받게 되었다. 도전행동을 보이는 발달장애학생의 경우 집중적인 지원, 일상생활지원 등이 이루어져야 하나 학교에서는 교과 위주의 수업을 운영해야 하는 것이 우선이 되므로 이와 같은 교육과정의 비유연성으로 인해 도전행동 지원 제도를 실행하거나 도전행동을 중재할 때에 충돌을 겪게 된다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | "교사가 본인의 수업을 공개해야 하고, 외부 전문가 분들이 각 학생에 대해 정확히 이해하지는 못하기 때문에요. 그 과정에서 교사가 조금 꺼려하거나, 아니면 교사를 이해하지 못하는 계획들 때문에 실질적으로 사업이 진행되는 데 어려움이 있다고 들었거든요."<br>"학부모, 교사가 다 같이 연계가 되어야 분석부터 해서 쭉 이루어지는데요. 교사는 솔직히 자기 수업을 공개해서 외부에 치료사분이 오셔서 분석하고, 계속 협의해야 하고, 그 과정이 너무 힘든 거죠. 그러니까 본인 수업을 공개해야 한다는 부담감이 있고, 그래서 안 하시려 하시더라고요. (중략) 자녀가 피해 받은 학부모는 수업이 공개됨으로 인해 아이 정보가 노출되고 이런 부분들을 굉장히 꺼려하시더라고요." |

| | |
|---|---|
| **외부 전문가** | "교실 상황을 제대로 보지 못했던 것이 아쉬웠어요. 학교로 가는 부분에 대해서 교사와 전문가들 사이에 협업은 어느 정도 굉장히 필요하고, 서로 어떤 역할을 해야 하는지 알고 있었지만, 실제로 조금 더 많은 시간, 많지는 않지만 최소한의 정보를 수집하고 학생의 수업이라든지 행동의 발생 상황들을 볼 수 있는 시간들이 없어서 아쉬웠고요. (중략) 어머님하고 치료사인 저하고 교사하고 같이 아이의 학교생활을 서로 공유하면서 행동이 언제 발생하고 그 맥락에서는 어떤 요인들이 있는지를 같이 파악해나가요. 저희는 되게 좋은데요, 이게 시스템적으로 학교에서는 선생님이 좀 와주십사 이렇게 하고 싶으신데, 그 행정적인 절차에서 이런 부분이 허락 받기가 굉장히 어렵다고 선생님이 그러시더라고요. 그래서 학교를 방문하지 못하고, 그냥 선생님이 직접적으로 저한테 많은 부분을 학교에서 있었던 상황을 어떻게 하고 있다는 것을 이야기 해줬고요. 같이 논의하는 이런 시간을 갖는 것이 제도적으로 이루어진다면 좋겠다고 생각합니다."<br>"커리큘럼 자체를 지켜야 한다든지 그런 부분에 대한 유동성, 그리고 그 학생 수준에 맞는 커리큘럼이요. 이제 사실은 자조활동이나 식사도 배움의 활동이어야 하는데, 그런 부분들에 대해서 집중을 할 수 있는 커리큘럼의 변동을 학교에서 충분히 가지고 있는가 입니다." |
| **보조인력** | "딱 시간표대로만 하려고 하니깐요. 그 때 그 때 상황에 맞게 교사 선생님들의 재량에 맞게 어느 정도 조금 해주었으면 하는데요. 아무 것도 모르는 제 입장에서는 그래요." |

### ④ 학교, 기관 중심적인 도전행동 지원

발달장애학생의 도전행동을 위한 현행 제도는 다소 학교 중심적이라는 의견이 제시되었다. 학교가 주축이 되어 학교 내에 제도를 계획 및 구축하고, 외부 기관과의 연계 및 협의체를 구성하여 협력을 이끄는 등 개인 중심적인 접근법보다는 기관 중심적인 접근법으로 볼 수 있었다. 따라서 발달장애학생의 가족은 불편한 마음, 방어적인 자세, 죄스러운 마음 등을 가지게 되었다. 이를 대표적으로 드러내는 사례는, 학교에서는 한 발달장애학생의 도전행동 중재를 위해 다양한 기관 전문가를 부르고 가족과 함께 협의회를 개최하였는데, 정작 발달장애학생의 부모는 지치고 민감한 심리 · 정서적 상태에서 도전행동으로 인해 다시 한 번 낙인이 찍히는 것 같은 부정적인 감정을 가지게 되었다는 것이다.

| | |
|---|---|
| **외부 전문가** | "고3인 그 아이는 의자를 천장에 꽂는 아이에요. 선생님이 어떻게든 도와주고 싶어서, 병원, 행동분석 선생님, 가정 연계했어요. 제가 부모님 상담을 부탁 받아서 학교로 갔어요. 어머님을 상담하러 학교로 오시라고 했고요. 그 자체부터 이미 부담이 확 들어가 있는 것이에요. 학교에서 돈을 대주는 데에도 불구하고, 불려오는 느낌 인거죠." |

| | |
|---|---|
| | 그런데 학교에서는 그런 거에 대한 민감성이 많지가 않으시고, 학교 상담실이 있으니 오시라고 해서 매우 불편한 마음으로 오시죠. 오셔서 우리 애가 뭘 잘못했나요, 이러면서 계속 방어적으로 나오시고요. 그래서 학교가 주체가 되어 가지고 하는 것에 대해 부모님들의 입장에서는 좀 많이 힘들어하세요. 학교 분위기가 지지적 분위기임에도 불구하고, 어머니 개인이 느끼시는 것은 내가 죄인이 된 느낌이고, 우리 아이가 전교에서 찍혀서 지원을 받는 것 같은 느낌을 받으셔서요. 저는 이게 학교가 주체가 될 때 부모님 마음이 편하지 않으신 것이 가장 어렵게 느껴졌어요.” |

### ⑤ 자원 발굴, 연계 및 협력의 어려움

특수학교, 시 · 도 교육청, 외부 기관에서 모두 공통적으로 협력이 어렵다는 점이 나타났다. 시각의 차이는 존재하였지만, 특수학교에서는 도전행동 지원을 위한 전문기관과의 협력 시 · 도가 교사의 업무 과중을 초래하거나 아무런 도움을 받지 못하는 경우가 생기므로 협력이 어렵다는 것이었다. 시 · 도 교육청에서는 지역사회 내 도전행동 지원을 위한 인력 및 자원 인프라가 부족한 경우가 있고, 자원이 있더라도 학교와 외부 기관을 연계하는 과정 자체에 어려움이 발생한다고 하였다. 반면 외부 기관에서는 학교 세팅에서 발달장애학생의 도전행동 지원을 시행하고 싶으나, 학교의 폐쇄적인 문화, 거부적인 반응 등으로 인해 쉽사리 학교로 진입하여 도전행동 지원을 할 수 없다는 점이 협력의 저해 요인으로 부각되었다.

| | |
|---|---|
| **외부 전문가** | “사실 자원을 발굴하기가 되게 어려워요. 교육청의 입장에서는 학교로 어떤 전문성을 가진 자원들을 연계시켜 드리고 학교가 기존의 학교 안에 있는 내부자원으로 어떤 아이들의 행동을 관리하거나 그렇게 즐겁게 학교생활 하도록 지원하기가 어렵기 때문에 그 문제들이 산적해있는 건데요. 그렇다면 내부자원이 아닌 외부자원을 어떻게든 연결을 해줘야 하는데요. 그 외부자원을 찾기가 교육청 차원에서도 굉장히 어렵더라고요. 근데 그게 어려운 것은 외부자원이 없어서는 아닌 것 같아요. 굉장히 많은 전문성을 가진 선생님들이 많이 계신데 학교랑 그런 연결고리를 찾는 지점들이 굉장히 어렵긴 했어요.”<br>“분명한 지원의 요구를 가지고 있어요. 그런데 그걸 위한 문턱이 너무 높아요. 그래서 그냥 그 자원을 연계하기 위한 그 문턱도 너무 높고, 자원 간 벽도 너무 크고요. 그런 생각이 많이 들었어요. 그래서 어떻게 하면 이 문턱을 좀 낮출까, 어떻게 하면 조금 더 쉽게 갈 수 있는 채널을 만들 수 있을까. (중략) 전문 치료사 선생님들도 되게 많죠. 그런데 그 선생님들의 전문성을 어떻게 확인하고 연계할 수 있을까를 고민하게 되잖아요. 그럼 또 다시 문턱이 생기는 것이에요. 그 사람의 전문성을 검증하기 위해서요. 뭔가를 하기 위해 계속 문턱을 만들어 내면서, 문턱이 낮아져야 한다고 이야기하는 과정들이 되게 아리어니하고 생각을 하고, 그것을 좀 해소해야 하지 않나 하는 생각이 듭니다.” |

| | |
|---|---|
| | “복지관 안에 있는 치료사들은 태생적으로 본인의 치료실을 벗어나기가 어렵답니다. 실적 계산을 하기 어려워요. 외부에서 의뢰가 들어오면 협력하는 것이나, 이런 것들은 본인이 직접 서비스를 하지 않고 간접적으로 어떤 지원이나 이런 것을 들어갈 때에는 실적 카운팅이 어렵습니다. 그리고 사실은 해본 적도 많이 없을 것이에요.” |

### ⑥ 전문적 지원의 부족으로 인한 불만족

현행 도전행동 제도는 외부 전문가, 전문인력과의 연계를 시도하는데, 이러한 연계 경험에서 만족스럽지 못한 경험을 하였고 이로 인해 도전행동 지원 제도에 대한 부정적인 시각이 존재하였다. 한 특수교사는 시 · 도 교육청으로부터 전문인력을 연계 받아서 발달장애학생의 도전행동에 대한 컨설팅을 받은 적이 있었는데, 특수교육이나 행동수정 전공이 아닌 전문가와 연계가 되었고, 행동지원을 위한 실질적인 솔루션을 제공받지 못한 경험이 있었다. 발달장애학생을 위해 행동지원 전공 전문가의 도움이 필요하다는 것은 알지만, 학교에서 모든 전문가를 검색하여 연계를 시도하는 것은 현실적으로 어려운 일이고, 전문가의 인력 풀도 알고 있지 못하므로, 전문가로부터 실질적인 도움을 받지 못하였을 때 실망감이 컸고 오히려 도전행동 지원 제도에 대한 불만족이 생겼으며, 향후 지원을 받고자 하는 의지가 사라지는 것으로 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수학교 /특수학급** | “외부기관이나 교육청 단위의 지원단에 요청을 할까 고민을 하다가도 하지 않은 이유가 4-5년 전에 학생 행동문제 관련해서 학급에 근무하시던 선생님이 인권지원단에서 방문을 해서 지도를 해주신 적이 있었는데, 담당 장학사님이 특수교육 관련 전공자가 아니셔서, 오셔서 그냥 이야기를 듣고 원칙대로 하라는 이야기만 주구장창 늘어 놓고 가셨던 기억이 납니다. 원칙대로 할 거 같았으면 제가 왜 요청했을까 싶은 생각도 들었고, 이미지가 썩 좋게 남아있지 않았던 부분도 있습니다. 그래서 학생의 행동문제 개선함에 있어서 외부보다는 어쨌든 학교 안에서 노력했던 부분이 있지 않았나 생각이 듭니다.” |

### ⑦ 교사의 업무 과중 초래

발달장애학생의 도전행동을 지원하는 총괄적인 실제적인 역할을 맡은 사람은 바로 담임교사인 특수교사였다. 학생 지도, 수업, 담임 업무, 그 외 업무까지 하면서 하나의 추가된 행동중재계획을 수립하고 실행하는 것은 현실적으로 어려움이 있다고 토로하였다. 따라서 담임 특수교사의 업무 비중을 균형 있게 조율하면서 지원을 할 것인가에 대한 고민이 뒤따라야 함이 나타났다. 학교 차원에서 특수교사들은 긍정적행동지원단, 문제행동지원단 등

시 · 도 교육청의 지원을 받을 수 있으나, 이를 알고 있음에도 불구하고 신청을 꺼리게 되었다. 외부 기관의 전문적인 도움을 받아 발달장애학생의 도전행동을 지원하는 취지와 중요성에 대해 공감하나, 이를 실행하기 위한 행정은 특수교사의 몫으로 남기 때문이었다. 따라서 현재 교사가 도움을 받을 수 있는 도전행동 지원 제도는 전문인력 중심의 지원 시스템이라기보다는 전문인력의 도움을 받되 교사가 중심이 되어 실행하는 시스템이라는 인식이 강하였다. 현재 교사가 지닌 다양한 업무를 고려하였을 때, 서류 문서화 작업의 양이 방대한 도전행동 지원 제도까지 업무로 실행하기까지는 많은 고민을 하게 된다는 것이다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | “나를 도와달라고 부른 특수교사도 너무 너무 힘들어했어요. 긍정적 행동지원 모형이 이런 모향일 줄 몰랐다는 것이에요. 컨설팅 일지를 써야 하지, 컨설팅을 받아야 하지, 관찰도 다 해야 하지, 관찰된 것을 분석을 해야 하지. 이래서 3차지원인 가장 파괴에 이른 위기행동은 교육청이 중간다리 역할을 해서 외부 전문가와 팀 협력 체계를 구축하기 위해 교육청이 많이 관여했었어요.” |
| **특수학교 /특수학급** | “교육청 차원에서 긍정적 행동지원단 이런 부분을 많이 고민했었는데요. 그 지원을 한다고 해도 제출해야 하는 보고서가 너무 많은 것이에요. 이거는 오히려 뭘 도움을 받기보다는 큰 일 하나 더 맡아서 무슨 논문의 주제가 제가 되고 학생이 되는 것 같았고요. 그래서 감히 신청할 수가 없겠더라고요. 그래서 저는 학교 차원 안에서 선생님들과 같이 긴밀하게 얘기를 진행한 것 같습니다. 도움을 받고요.” |
| **외부 전문가** | “교사들이 신청하지 못하는 이유 중 하나는 신청하면 다 내 몫이거든요. 왜냐하면 다른 사람들은 나를 안 도와줘요. 내 반의 내 아이의 행동을 관리해야 하고, 그만큼 주변의 같은 학교의 같은 학년의 선생님이고 우리 학급에 들어오는 선생님이라고요. 이렇게 서로 간에 쉽게 말해서 짐을 덜어주고 할 수 있는 문화가 많이 잘 형성되지 않은 것이 좀 많다는 생각이 들었어요. 너무 도움이 필요하지만 선뜻 도움이 필요하니 해보자 라는 마음을 내기가 좀 어려운 상황이 있는 것 같아요.” |

### (2) 행동중재계획의 미비

#### ① 형식적인 혹은 부재한 행동중재계획

특수학교에서는 발달장애학생의 도전행동 지원에 관한 계획으로 ‘교정 규칙’, ‘위기관리 계획’이 언급되었고, 이는 도전행동 발생에 대한 예방적 접근으로 활용되면서도 사후 절차를 명확히 알리는 절차로 활용되었다. 위기관리계획을 수립하고 매뉴얼화하였다는 점은 약속을 의미했다. 하지만 위기관리계획을 수립하여 운영하기 까지는 매뉴얼의 체화 과정이 필요했다. 위기관리계획은 장애학생의 고위험 도전행동이 발생하였을 때의 “학교의 지침, 학교의 약속”의 성격을 지녔다는 장점이 있지만, 동시에 절차에 따라 이행하지 않았을 경우에는 제재의 성격(혹은 법리적 해석의 근거)이 있으므로 교사에게는 민감하게 느껴지는 부분이었다. 교사는 위기관리계획을 알고 있으면 이런 일이 발생하지 않기 위해 예방의 노력을 많이 기울이는데, 실제로 위기 상황이 발생하였을 때 절차에 따라 이행 한다는 것은 굉장히 두려운 일로 느꼈다. 특히 절차가 상세하고 구체적일수록 교육 현장에서 제대로 적용하는 것은 매우 어렵다고 하였다. 또한 고위험행동을 보이는 장애학생에게 위기관리계획이 사후 대처의 성격을 띄고 실질적으로 어떻게 도움을 주어야 그 행동이 감소할 것인지에 대한 고민이 적다는 점이 지적되었다. 즉, 위기관리 대응 매뉴얼이 형식적인 절차에 그칠 수 있다는 우려가 나타났다. 반면 특수학급에서는 개별화교육계획 내에 도전행동과 관련된 내용을 삽입한다던지, 상담일지를 작성하는 노력을 하고 있었다. 인천의 경우 긍정적 행동지원 내용을 개별화교육계획에 삽입하여 계획을 별도로 작성하도록 교사들 간에 공유를 하였다. 하지만 개별화교육계획 내에 행동지원 계획을 수립하도록 하는 법적 규정이 부재하므로, 이는 교사 개인 차원에서 이루어지고 있었다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “고위험군 학생들을 어떻게 지원할 것인가는 정말 오랜 고민이 있었고, 사실 방법도 없더라고요. 그래서 일단 저희는 제일 처음 시도한 것이 학교 인근에 있는 ㅇㅇ시립아동병원을 이용했어요. 고위험군 학생에 대해서 손 놓고 있을 수 없지 않느냐 해서요. 저희도 위기관리대응 매뉴얼이 있어요. 매뉴얼이 있지만 사실을 굉장히 형식적일 분이라는 생각이 들었고요. 학생과 학생을 담당하는 담임교사를 실질적으로 도와주려면 뭔가 조치가 있어야 한다고 생각했어요. 이런 문서로는 해결되지 않는다는게 느껴졌거든요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “개별화교육계획에 아이의 간단한 인적사항, 특성을 쓰는 공간이 있는데요. 거기에 문제행동에 대해서 간단하게 서술하고, 행동수정 희망 요구라든지, 어떤 방향으로 나아지고 싶다라던지 요구사항에 대해서는 제가 간단하게 서술해요. 그런데 개별화교육계획에 상세하게 행동중재계획을 서술하지는 않고요. 제가 따로 수첩에 메모를 하는 정도로 약식으로 하고 있습니다.”<br>“상담일지를 엄청 썼던 것 같아요. 공격행동 있는 친구가 화가 나면 안경을 부러뜨리거든요. 그래서 자신의 안경을 부러뜨려요. 안경을 8번 정도, 1년 동안 한 달에 한 번 정도씩을 부러뜨렸는데, 그러면 제가 다시 펴 주고요. 그래서 상담일지를 저는 꼼꼼하게 쓰는 편이에요. 왜냐하면 제가 그 친구에 대한 정보가 하나도 없이 아이를 받았거든요. 그 전 정보가 너무 없었던 것이에요. 그랬는데 제가 감당이 안 될 정도로 공격행동들이 나타나서, 처음엔 되게 좌절했어요.” |

| | |
|---|---|
| 보조인력 | “담임을 부른다거나 잠깐 그 상황에서 피한다 이런 것들은 업무적으로 공식화 되어가 매뉴얼화 되지 않았어요.”<br>“보통 학기 초에 많이 하죠. 서로 모르니깐요. 얘가 작년에 그랬다는데, 작년보다 좀 나아져야 하지 않아요 하면서요. 선생님 올해는 얘가 글씨를 썼으면, 올해는 문장을 쓸 수 있게 한 번 해볼께요. 얘가 혼자 스스로 밥을 먹게끔 한 번 해볼까요. 그런 식으로 간단하게 계획을 세우죠.” |

### ② 행동중재계획 및 중재의 협의 과정 미비

발달장애학생의 도전행동을 지원하기 위한 도전행동중재계획 및 중재 전략을 수립할 때, 이를 둘러싼 인력들 간의 논의 및 협의의 과정이 부족함이 나타났다. 특수교사가 학생의 가족 구성원과 협의가 이루어지는 경우가 적다는 점이 나타났다. 보조인력들도 도전행동 지원 전략을 교사로부터 전해 듣고 이를 수행하는 것이지, 계획 과정에서의 논의나 협의 과정은 없다고 하였다. 협의 과정보다는 문제행동 결과에 대한 보고가 주를 이루는 의사소통이 이루어지고 있었다.

| | |
|---|---|
| 특수교사<br>/특수학교 | “일반 선생님들과 협조를 많이 해서 협의하는 시간이 필요한데, 항상 늘 바쁘시고 그러다보니 이제 뭔가 이야기를 하면 그냥 미뤄지는... 그러니까 소통을 좀 꺼려하시는 분들이 계셨어요.”<br>“문제행동을 소거하려고 하는데 통합학급 아이들이 그 문제행동을 모방해서 강화가 되어나 소거하기 어려운 상황이 있었습니다. (중략) 저희가 교사연수를 함에도 불구하고, 일반교사들이 장애학생의 문제행동 지도에 의지나 관심이 저희만큼 아무래도 있지 않기 때문에, 협의와 같이 아이를 위해 같이 해보려는 부분들이 부족할 경우 저희가 좀 어려운 점이 있어요.” |
| 가족 | “특수반 선생님이 솔루션에 대한 것을 학부모와 전혀 상의를 안 하셨어요. 분명히 긍정적 행동지원 프로그램을 진행하고 있는데요. 어떤 문제점이나 어떤 교수님한테 솔루션을 받아서 어떻게 해결하고 있다는 것에 대해서 전혀 협의가 없으셔서, 중학교 1학년 때에는 그냥 이 프로그램이 흐지부지 된 것 같아요. (중략)<br>개별화교육에서도 맞춤형 교육, 아이가 어떤 문제행동을 했을 때나 선생님이 안 나오셨을 때 아이를 누가 케어 해주는가에 대한 회의를 했어요. 아이의 문제행동을 어떻게 중재하고 집중적으로 어떻게 교육해야겠다는 회의는 전혀 없었던 것 같아요.”<br>“전화는 한 번씩 중세요. 아이가 갑자기 바지에 실수를 했다거나 소리를 질렀어요. 얘는 스트레스를 받으면 머리카락을 뽑더라고요 한 번씩. 이렇게 했어요 라는 결과를 말씀을 해주시는 것이죠. 바지에 실수를 해서 가방에 실수한 결과물을 보여드립니다. 머리카락을 이렇게 뽑아봤어요. 뭐 소리를 질렀어요. 이렇게 했습니다 결과 보고에요. 선생님들이 섭섭해 하실 수도 있지만, 아무튼 그냥 보여 지는 이 상태로만 이야기한다면 거기까지인 것이지요. 그렇게 해서 선생님이 어떻게 대처를 해서 어떻게 했다는 그런 커뮤니케이션이나 주고받는 것은 없는 것 같아요.” |
| 보조인력 | “작년에 맡았던 지도사에게 대충 물어보죠. 상태를요. 우리 애를 그 때는 어떻게 했으면 좋겠냐고 물어보면, 대충 이제 전달을 받아요. 그러면 한 일주일 정도, 3월 달은 고생해야 할 것 같아요. 서로 알아 가는데 대해서요.”<br>“저도 그냥 그 때 그 때 선생님 성향에 맞춰서 그렇게 해왔기 때문에요. 그걸 원하시는 선생님이 있었고요. 담임선생님이 바라시는 게 있다면 거기 맞출 수밖에 없죠.”<br>“한 학기를 시작하기 전에 목표에 대한 대화 시간을 가지면 참 좋을 것 같은데요. 그런 적은 한 번도 없는 것 같아요. 선생님 나름대로 다 교육철학이 틀리잖아요. 어떤 선생님은 약간 행동주의적 교육 관념을 가진 사람들도 있고, 그러면 선생님의 교육철학에 맞게 저희들도 그 생각을 알아서 협조를 하면 훨씬 좋을 텐데요. 그런 시간을 갖는 것이 부족한 거 같아요.” |

## (3) 도전행동 지원의 행 · 재정적 지원 미비

### ① 도전행동 지원을 위한 예산 부족

특수학교 차원에서 발달장애학생의 도전행동 지원을 위해 가장 절실히 필요하면서 현실적인 고충을 지니고 있는 부분은 도전행동 지원을 위한 예산 부족이었다. 교육부에서 긍정적 행동지원을 위한 예산이 교부되었지만 이는 지속적이지 않았고, 시도 및 지역 교육청과 연계하여 도전행동 지원 서비스를 제공하게 되면 예산 측면에서 의존성을 피할 수 없었다. 소수의 학생만이 지원 대상이 된다는 점(아주 심각한 도전행동을 가진 장애학생만을 소수 선별하여 지원하는 구조), 모든 장애학생을 위한 지원 프로그램이 아니라는 점(대상학생 선별 과정에서 탈락될 수 있다는 불안감), 매해 연속 지원이 불가능 혹은 불확실하다는 점, 해당 기관의 예산에 의존적이라는 점 등 일선 학교에서는 해당 사업의 장점을 인지하고 있으나 ‘선별’이라는 구조적 특성으로 인해 발생하는 특이한 불안감이 존재하고 있었다. 마냥 교육청 사업에만 의존할 수 없는 구조이므로, 각 특수학교에서는 자구책으로 학교 자체적으로 방안을 마련해야 할 수 밖에 없다고 하였다. 실제로 한 특수학교는 지역 지자체의 지원을 받아 학교 자체적으로 외부기관과 협력하는 다각적인 모형의 개별집중지원의 PBS를 실행했는데, 이는 굉장히 이례적인 사례로 대부분의 특수학교에는 해당되지 않았다. 따라서 특수학교에서는 장애학생 도전행동 지원을 위한 예산 마련 등 교육청이나 지자체의 지원이 없

다면 현재 학교 예산으로는 도전행동 지원이 현실적으로 어렵고 자구책을 마련을 해야 한다는 부담감이 존재했다. 이처럼 예산 문제가 언급되는 이유는, 행동분석센터 등과 같은 기관에서는 지원에 해당하는 비용이 일정 부분 발생하게 되기 때문이었다. 물론 각 특수학교는 학교 예산이 있지만, 도전행동 혹은 심각한 위기행동을 보이는 소수의 장애학생에게 몇 백만원 상당의 서비스 비용으로 사용하게 되면, 학교 전체 운영 예산의 형평성 문제가 발생하게 된다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청<br>장학사** | “학생의 1년, 전체 ㅇㅇ시에서 10명밖에 할 수 없는 이유가, 개별 학생 당 1,000만원 * 10명=1억원 프로그램인 것이에요. 사실 예산 문제가 크고요.” |
| **특수교사<br>/특수학급** | “학교 차원으로 긍정적 행동지원이 어쨌든 시작이 되었으니깐 명맥을 유지해서 연결이 되어야 하는 부분이여서 2019년에 ㅇㅇ교육청에서 진행하는 것을 했으니, 또 될 가능성이 희박하잖아요. 그래서 지역 교육청 내 다른 센터에 긍정적 행동지원을 신청해서 학생 2명이 선정이 되어서 개별지원이 된 거에요. 전체 차원은 좀 힘들었고요. 저희가 또 자체적으로 지원을 하려고 하니깐 ABA 연구소가 어떤 국가 공인기관이 아닌데 1명 지원하는데 비용이 일정 부분 많이 발생하잖아요. 그래서 그걸 뭐 쪼개고 쪼개서 몇 회기 이렇게 했더니 대략 학생 2명 지원하는데 300만원이 들었더라고요. 그러면 학교 예산에서 쪼개서 300만원을 소수의 학생한테 몰아주게 되면, 나머지 학생한테 또 약간 형평성에 어긋나는 게 아니냐는 학교 관리자의 의견이 있었어요. (중략) 저희가 자체적으로 운영하기에는 어려움이 있어서 지역교육청이나 교육청이랑 연계해서 하다보니깐 거기에 의존해야 하고 그러다보니깐 진행 자체가 더디어지는 부분이 있고요. 마냥 교육청에만 의존할 수는 없고 교육청에 의존하는 것은 개별적인 지원으로 신청하는 부분이니깐요. 그건 그대로 하되 학교차원에서 이렇게 목표행동 1-2가지 정하면 어떨까 의견만 내둔 상태이고요.”<br>“행동중재지원단에서 한 학기에 1명 선발해서 지원해주고 있어요. 작년부터 이용을 하고 있고요. 마지막으로 외부기관 말고 우리 학교 자체 내에서 방안을 마련을 해야 한다 했어요. 내년에도 교육청에 지원을 했는데 우리 학생이 떨어지면, 지원이 많아서 우리 학교가 대상이 안 된다 하면 손 놓고 있을 수 없으니까요.” |

### ② 도전행동 지원을 위한 제도 및 정보의 격차

발달장애학생의 도전행동을 지원할 수 있는 자원도 부족하지만 관련 정보와 제도의 격차가 존재했다. 특수교사 집단에서는 도전행동 지원 제도를 정확한 모르거나, 지원 제도가 있더라도 해당 지역에서는 운영이 불가능하다고 하였다. 즉, 어떤 지역에서는 긍정적 행동지원단이 활발하게 활용되고 있는가 하면, 어떤 지역에서는 아직 시범 적용의 단계이거나 특정 지역에서는 이용을 하지 못하는 경우가 있어 제도의 격차가 나타났다. 특히 발달장애학생의 가족에게 도전행동 지원 제도에 관한 정보는 취약하였다. 발달장애자녀의 도전행동의 심각성으로 인해 긴급 돌봄, 전공과, 주간보호센터, 복지관 등 신청을 하여도 제지당하는 경험을 하면서 정서적인 상처를 받았고 권리를 옹호하기 보다는 상황에 체념하는 모습들이 나타났다. 전반적으로 장애학생을 위한 서비스가 중증장애, 한부모 가정 등 자격 조건이 우선시되는 경우가 많고, 정작 장애자녀를 위한 제도가 정책이 없을 때가 많다고 느끼고 있었다. 발달장애학생의 도전행동 지원 관련된 제도나 정보를 모르는 경우도 있었지만, 도전행동이 심할 경우 보조인력의 전문성 부재, 학습 분위기 미조성 등으로 인해 서비스를 제지받는 경우도 있었다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학교** | “구성원들 간에 문제하든지, 관리자의 생각이라든지 이런 부분도 여러 가지가 이렇게 다이나믹이, 학교마다 다르고, 그런 상황에서 운영이 되고 있다고 생각합니다.” |
| **특수교사<br>/특수학급** | “부모교육, 부모 안내, 부모상담 이런 것들이 조금 더 현실적으로 이뤄져야겠다는 생각을 합니다. 교육청 차원에서 학기별로 문제행동지원 연수들을 희망하는 사람과 하는데, 그게 좀 현실적이기 않다는 느낌을 받아요. 그리고 코로나 상황이라 그런지 모르겠지만, 부모님들이 zoom을 이용하지 못하는 분도 있고, 거리가 멀어서 이동하기 어려워서 막상 듣기 어려운 부분도 있고요.”<br>“문제행동지원단은 제가 지금 있는 곳이 ㅇㅇ군 단위라서 저희 지역에는 해당이 안 되더라고요. ㅇㅇ 특수교육지원센터에서 긍정적 행동지원단을 운영한다는 것을 알게 되었는데, 저희 군 단위에서는 아직 지원이 안 되고 있고, 전문가들 집단이 마치 인권지원단과 유사하게 운영이 되는 것 같아요.” |
| **가족** | “긴급돌봄 서비스를 하는 데에서 그렇게 공격성이 있거나 심한 아이는 제한한다는 말을 들었어요. (중략) 우리 아이가 심한 건 사실 인정하지만 아이를 대하는 기본적인 것이 안 되어 있는 것이 아니냐는 식으로 제가 항의한 적도 있어요. 그니깐 특수학교라고 해서 아예 저희 아이를 위해서 무언가 교육이 이루어지는 건 전혀 없고, 우리 아이가 심하다보니까 그 학교에서 연계해서 이루어지는 교육조차도, 학급 받을 만한 분위기가 준비가 안 되어 있어서, 제가 아예 신청을 못 하는 상황이에요. 이제 아이를 데리고 교육장소에 가는 것조차도 힘들어서 이렇게 교육 신청을 안 하고, 학교에서 받는 거나 시에서 받는 거나 이런 혜택은 전혀 못 받고 있어요.”<br>“신청을 해봐도 저희 아이의 순서가 오질 않더라고요. 혹시 이게 되었어도, 제지를 받아요. 너무 아이의 행동이 심하니, 이거를 계속 이어갈 수 없다는 것이에요. 어떻게 보면 물론 우리 아이가 학습에 준비가 안 된 상황도 있지만, 이제 몇 번에 이런 거절과 함께 제가 상처를 입어서요, 이제 아예 도전조차 안하는 그런 상황도 좀 있어요.”<br>“누구를 위한 시행인가. 정말 꼭 필요한 사람들한테 시행이 되어야 하는데, 그건 아니고 자기들이 만들어 놓고 거기에 맞추는 것이잖아요. 좀 그런 것들이 시행되었으면 좋겠어요.” |

| | |
|---|---|
| **외부 전문가** | “IEP가 없으면서 행동지원이 굉장히 필요한 아이들이 오히려 그런 아이들이 선생님들은 더 힘들고 더 안타깝다고 말씀들을 많이 하시죠. 왜냐하면 교육청에서 진행하는 사업들, PBS 사업은 특수교육대상자를 일단 1차 대상으로 정해서 삼고 있어요. 그런 아이들 때문에 학교에 지원을 나가보면, 선생님들이 그래도 도움반도 있고 교사도 있으니 찮은데요. 우리 반에 다른 애가 ADHD라는데… 이러면서 이야기를 번외로 물어보시거든요. 아이들이 사실은 정말로 사각지대에 있는 아이들이죠.” |

### ③ 지역 간 도전행동 지원 인프라 격차

앞서 언급한 도전행동 지원 제도와 정보의 격차는 지역 간에 나타났다는 점에서 주목할 필요가 있었다. 발달장애학생의 도전행동을 지원하기 위해서는 환경적인 지원이 필수적인데, 이를 위해서는 외부 전문가의 개입이 필요했다. 하지만 지역 내에 행동분석 등 도전행동 관련 전문가가 소수였고, 이에 적절한 인력을 활용하지 못하게 되는 상황이 발생했다. 긍정적 행동지원 적용은 주로 서울 및 수도권을 중심으로 이루어지고 있었고, 비수도권 지역으로 파급이 되지 않았다. 서울 및 수도권을 중심으로 형성된 인프라를 기반으로 ‘학교–연구자 결합 모델’이 가능하였으나, 이것이 지역으로 전파되기에는 시간이 걸린다고 하였다. 발달장애학생의 도전행동 지원 관련 인프라와 자원이 충분히 지역사회 내에 구축되어 있지 않다면, 협업에 대한 의사가 있더라고 실질적으로 도전행동 지원이 실행되는 데에는 큰 제약이 존재했다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | “지역적인 어려움으로 인해서 어려웠어요. 그래서 첫 출발 단계에서 가장 어려웠던 부분은 행동분석 전문가를 모신다는 것이 너무 힘들었어요.”<br>“서울은 많은 대학들이 있고 거기에 참여할 연구진 교수진이 좋았고, 그 교수진과 연구진들이 서울 특수학교나 특수학급에 PBS를 정착시키는 데에 큰 역할을 했어요. 그런데 서울의 모델이 인천까지도 파급되기 어렵거든요. 그 역할을 했던 분들을 경기나 인천까지 와서 똑같은 활동을 해달라고 요청을 못해요. 서울 것도 소화하기 힘들어하세요. (중략) 서울 집중적인 교육 자원이 17개 시도를 순회할 수 있게 되었으면 해요.” |
| **특수학교 /특수학교** | “저희 지방은 중소도시이기 때문에 전문가가 많지 않거든요. 저희가 필요에 따라서 BCBA 자격을 가진 선생님을 모시기도 하고, 정신과 전문의를 수소문해서 모시기도 하는데요.” |
| **가족** | “다른 어머님이 말씀하시는 중재단 이런 이야기를 할 때 너무 깜짝 놀랐어요. 그런 게 있냐는 생각이 들 정도로요. 이 쪽은 경기 북부 지역이다 보니깐, 교육 환경이 더 열악한 것 같다는 생각도 들어요.” |

## (4) 도전행동 지원 전문인력 및 전문성 부족

### ① 도전행동 지원을 위한 전문 인력과 추가인력의 부족

발달장애학생의 도전행동을 지원할 때 가장 실질적으로 어려운 부분은 인력의 부족이었고, 이는 시 · 도 교육청, 특수교사, 보조인력, 가족 집단들에서 공통적으로 발견되었다. 학교 상황에서 특수교사는 발달장애학생이 도전행동을 보이면 1:1 지원이 필요한 상황이 되는데, 학급 내 다른 장애학생들도 있기 때문에 인력 부족으로 인해 모두를 위한 지원이 적절하게 이루어지지 않는다고 하였다. 한 학급에 보통 6–7명의 학생이 배치되고, 이 중에서 한 발달장애학생의 도전행동이 심각한 수준으로 나타나면 집중 중재 혹은 대응해야 하는 인력이 필요함과 동시에 나머지 장애학생의 교육을 담당해야 하는 인력도 필요했다. 특수교사 한 명이 모든 일을 해내는 것은 무리였다. 특수교육보조원가 배치된 경우에는 도전행동을 보이는 발달장애학생의 안정을 위한 접근을 시도하게 되지만, 특수교육보조원도 특수교육뿐 아니라 응용행동분석학에 대한 전문성이 부족하므로 적절한 도전행동 지원이 이루어지기 어려웠다(예: 조용하거나 야외로 데리고 나가서 걷는 방법 등). 특수교사가 도전행동을 보이는 발달장애학생의 중재를 집중적으로 하는 상황은 다른 장애학생의 학습과 지원 측면에서 방치된다고 볼 수 있는 것이었고, 이는 상당히 딜레마적인 상황이 되었고 결국에는 인력이 부족하여 모든 학생의 교육권을 지원하기 어렵게 되었다.

이러한 인력 부족 문제는 발달장애학생의 가정에도 영향을 미치고 있었다. 장애학생에게는 특수교육보조원, 사회복무요원 등 보조인력 지원이 제공될 수 있으나 모든 장애학생이 지원받을 수 있는 서비스가 아니기 때문이다(예: 장애 정도에 따른 보조인력의 지원이며, 도전행동의 유무나 심각성을 고려 조건으로 두지 않음). 그래서 발달장애학생이 도전행동을 학교에서 감당하기 어려운 상황이 되면, 가족 구성원이 직접 학교로 와서 장애자녀를 집으로 일찍 귀가시키는 조취를 취하게 된다고 하였다. 이는 가족의 장애자녀 돌봄 부담을 증가시키므로 큰 문제였고, 뿐만 아니라 발달장애학생의 도전행동이 개선되어야 하는 적절한 시기나 접근법을 놓치게 되기 때문에 도전행동을 지원에 관한 근본적인 의문이 제기되었다.

시 · 도 교육청에서도 도전행동 지원 제도를 운영하면서 실행 인력풀을 구축해야 하는데, 도전행동 관련 업무를 담당하는 인적자원이 부족하다는 어려움이 있었다. 어려움의 근본적이 이유로 도전행동과 관련된 외부전문가(응용행동분석 전공자, 행동치료사, 감각통합치료사 등)를 양성하는 교육과정이나 양성 기관이 국내에는 굉장히 부족하다는 점도 지적되었다.

| | |
|---|---|
| **가족** | “제가 입학해서 상담할 때 요구한 것은 보조교사를 요구했거든요. 왜냐하면 너무 아이의 행동이 심하다 보니깐요. 그런데 교육청에서는 안 됐다고 하더라고요. 안된다고 해서 보조교사를 못 받았고, 학교 차원에서 내 아이의 도전행동 관련해서 하는 것은 일찍 데리고 오는 것이에요. 행동문제가 좀 조짐이 보이면 일찍 학교에 가서 집으로 데리고 오는 편이거든요. (중략) 아이가 폭발할 때는 정말 힘이 너무 세지거든요 사실은요. 교사에게도 이게 순간적으로 애들한테 막 가해진 행동들도 눈 깜짝할 새에 일어나는 일들이라서, 저는 문제행동이 차라리 발생하기 전에 데리고 오는 편이죠. (중략) 선생님들에게도 상처 생기고 장난 아니었거든요. 머리 잡아당기는 것은 기본에다가 얼굴 할퀴고요, 상처 입으시면 제가 죄송하더라고요. 그래서 그런 모습을 보이면 그냥 불러달라고 하는 입장이에요.”<br>“활동보조 선생님을 써서 우리 아이를 케어받는 그런 사업이 있었는데요. 우리 아니도 여자아이이지만 힘이 세요. 아주 많이 세요. 힘이 세서 웬만한 선생님들이 담당하시기가 힘들어요. 그래서 활동보조 선생님을 모시기 쉽지 않아요.” |
| **보조인력** | “학급당 숫자가 너무 많아요. 3-4명 정도만 있으면 아무 것도 안하려는 ㅇㅇ이는 제가 끼고, 2-3번 더 한 번 해보겠어요. 그런데 할 수가 없는 것이에요. (중략) 우리 반에 내 손이 안가고 할 수 있는 애가 7명 중에 한 3명밖에 안 되어요.”<br>“학교 반 아이들이 6-7명 되어서 밖에서 생각하기에는 굉장히 적은 인원이라고 생각이 들 수도 있겠지만, 그 애들 하나 하나를 다 관심을 가지고 해야 하는데요. 공동으로 하는 과목으로 공부를 하다 보면, 그런 면은 약간 부족한 면이 있는 것 같다는 생각이 들어요.” |

### ② 기능을 지닌 도전행동 파악의 어려움

발달장애학생의 도전행동의 결과보다는 선행사건을 고민하는 예방적 접근에 대해 고민을 하다보면, 분명히 도전행동을 하는 이유가 있을 것이라는 생각을 하게 된다고 하였다. 이는 특수교사, 외부 전문가, 가족, 보조인력 집단이 모두 동일하게 언급하였다. 보조인력 집단은 발달장애학생의 도전행동을 가장 가까이에서 밀접하게 관찰하게 되는데, 그 기능을 파악하는데 어려움을 겪는다고 하였다. 무언가를 말하려고 하였는데 적절하게 의사표현이 되지 않아서 도전행동으로 발현이 된 경우, 자신의 감정을 적절하게 표현하는 방법을 몰라서 도전행동의 형태로 나타나게 되는 경우 등이 있다는 생각을 하게 된다고 하였으나 이를 파악하기 어렵다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **보조인력** | “아이가 원하는 것을 내가 못 알아들었을 때, 분명히 자해행동이 되었든 뛰는 행동, 타해 행동들이 본인들이 원하는 것이 있는데, 내가 못 알아들을 뿐이잖아요. 그럴 때가 제일 답답해요. 애들한테 미안한만요. 그래 네 마음을 몰라주니까. 그럴 때가 가장 힘든 것 같아요. ㅇㅇ이도 이유 없이 반항하지 않아요. 저만의 이유가 있는데, 단지 우리가 모를 뿐이지요. 못 알아들을 때가 제일 답답하고 미안하고, 도대체 어떻게 해야 하는지요.”<br>“뭘 줘도 다 거부해요. 모두 거부해서 선생님들도 항상 고민을 해요. 도대체 너는 뭘 줘야 하냐, 모든 걸 다 거부해요. 이렇게 친구들 하는 거 보면 눈빛은 하고 싶어 하는 눈빛이에요. 호기심에 가득한 눈으로 쳐다봐요. 그런데 전혀 안 해요 아무 것도요.” |

### ③ 전문적인 도전행동 지원 방법에 대한 고민

발달장애학생의 도전행동 지원을 체계적으로 진행하여 그 상황에 적절한 대체행동이 나타나도록 교육을 하고자 하는 목적으로, 다양한 도전행동 지원 및 중재 방법을 실행하고 있었다. 하지만 이유나 기능을 파악하기 어려운 도전행동, 오랜 시간 동안 고착화된 도전행동, 가정에서의 방임 등으로 인해 나타나는 도전행동 등 발달장애학생이 보이는 도전행동의 스펙트럼은 다양했고, 응용행동분석이나 행동중재를 전공으로 하지 않은 특수교사에게 고도의 전문성을 부족하였으므로 항상 전문적인 행동 중재 방법에 대한 고민이 있다고 하였다. 물론 특수교사가 되기 위한 양성과정에서 행동수정, 긍정적 행동지원 방법에 대해 배웠지만, 행동치료 전문가와 같이 전문적인 양성과정은 아니기 때문이라고 하였다. 다양한 중재를 실행하고 있으면서도, 도전행동이 본질적으로 단기간에 급격히 향상되는 것이 아니므로, 현재 실행하고 있는 접근법에 대해 옳은 것인가에 대한 질문이 늘 가진다고 하였다. 특히 특수교육보조원 집단은 특수교육에 관한 전문적인 교육을 받지 않았었기 때문에 주로 특수교사의 도전행동 중재 접근법을 따르고 있었고, 발달장애학생을 다른 공간으로 분리시킨다던지 산책을 하는 등 안정을 취할 수 있도록 돕는 역할을 하고 있었다. 이에 전문적인 행동 중재 방법에 대한 고민은 더 큰 부분이 될 수 밖에 없었다.

| | |
|---|---|
| **시도 교육청 장학사** | “선생님들께 이야기를 나눠보면, 내가 맡은 아이가 과연 교사로서 가장 힘든 부분은 사실 그런 부분이에요. 교사로서 이 아이에게 무엇을 해줘야 할지가 막연하게, 내가 무엇을 해야 하는지를 모를 때요.” |

### ④ 전문인력 간 도전행동 중재에 대한 책무성 문제

발달장애학생의 도전행동 중재에 관해서 특수교사, 일반교사, 보조인력 등이 개입을 하

게 될 때 책무성의 문제가 발생했다. 발달장애학생이 도전행동이 일반학급에서 나타났을 때, 일반교사들의 대처는 발달장애학생을 특수학급으로 보내는 방법을 주로 사용했다. 일반학급 내에서 발생하는 부적응 기능을 지닌 도전행동이라고 하더라고 기본적으로 특수학급의 책임으로 돌리거나 특수학급으로 분리 배제시키는 모습을 보였다. 도전행동이 나타나면 교수활동을 하려고 하기 보다는 인력을 요청하거나 회피하는 모습이 나타났다. 이는 장애학생 교수활동의 책무성에 관한 이슈이자, 장애학생의 교육 권리에 대한 부분이기도 하였다. 발달장애학생이 도전행동으로 인해 특수학급에 전일제로 있게 되는 경우, 특수교사는 주어진 수업 시수를 운영하면서 그 학생을 위한 중재도 동시에 해야 하는 상황이 뒤따르게 되었다. 또한, 보조인력은 발달장애학생의 일상생활을 가장 밀접하게 지원하는 위치라고 하였지만 장애학생의 도전행동, 교육활동에 대해서는 보조적인 역할을 가지고 있기 때문에 중재에 적극적으로 개입하지 않는 모습이 나타났다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | “일반교사는 장애학생이 문제행동을 일으켰을 때 이를 지원하는 인력 요청만 하시지, 일반교사가 ‘내가 어떤 중재 전략 이라든지, 나의 변화로 인해서 이 아이가 변화할 수 있다’라는 기대가 상대적으로 없으세요. 단순히 힘들고 어렵기만 하신 것이에요. ‘왜 이런 아이가 우리 반에 와서 나를 이렇게 힘들게 할까?’ 이렇게 생각하시죠. 이러한 인식 개선을 어떻게 서포트 해야 할지에 대한 고민이 많아요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “일반교사가 왜 그 아이를 지도해야 하냐, 이 아이는 장애학생이니깐 특수교사가 지도해야 하지 않냐. 이렇게 말씀하시는 분도 많고요. 우리 아이들을 원적학급 소속으로 인정하지 않는 선생님들도 꽤 계셔요. (중략) 그래서 그냥 무슨 문제만 있으면 ‘너 내려가서 특수반에 있어’라고 하는 선생님을 만났을 때 특수교사로서 소외되고 외롭다는 생각을 하게 되요.”<br>“장애학생을 지도할 때 학교 안에서 특수교사가 전적으로 해결해야 한다는 생각이 들었습니다. 물론 특수교사가 해야 하는 부분도 일정 부분 있지만, 실제로 경험을 해보면 수업 시간 중에 뭐 갑자기 전화가 온다거나, 현장학습 중이라든지. 이게 저도 이제 어떤 상황인지도 모르고 대처하기도 어려운데, 수업 중에 있는데, 우리 아이들을 내팽겨치고 올라갈 수도 없는, 그렇다고 안 갈수도 없는 부분이요. 그런 딜레마에 빠지기도 합니다.” |
| **보조인력** | “교실에서는 담임선생님도 계시고 선생님들이 계시니까 저희는 도전행동 중재를 시도하거나 행동을 안 하죠. (중략) 애들이 과격 행동이 나타날 때, 뒤집어지는 행동이 나타날 때, 전투전이나, 화장실 가려고 할 때, 미묘한 거를 저희가 느끼고 그러는데요. 교실이나 아니면 문제행동이 일어났을 때에는 저희는 그냥 지켜보고, 그러고 있어요. 저희가 할 수 있는 권한도 없고요. 그럴 때에는 진짜 저희가 마음속으로만 ‘애를 이럴 때 그럴 때 이렇게 하면 좋을텐데, 이렇게 하고 싶다’라는 생각은 가지고 있지만 그냥 실천을 안 하고 약간 제3자처럼 있어요.” |

### ⑤ 보조인력의 전문성 부족

특수교육보조원, 사회복무요원 등 보조인력의 장애학생 도전행동에 대한 전문성 부족으로 인해 교육 현장에서는 발달장애학생의 도전행동 뿐 아니라 교육 지원을 하는데 어려움을 겪고 있었다. 특수교육보조원, 사회복무요원은 모두 특수교육학에 관한 전문 과정을 수료한 전문가가 아니었고, 몇 시간의 연수를 이수하고 특수교육 환경에서 보조인력으로 근무하고 있었다. 오랜 시간 동안 근무한 특수교육보조원은 장애학생의 행동 대처 능력이 경험을 통해 능숙할 수 있었으나, 대부분은 전문성 부족으로 인해 도전행동 중재가 어려운 상황을 경험하였고, 보조인력이라는 역할로 인해 도전행동 중재에 적극적으로 나서지 못하기도 하였다. 특수교육보조원은 교사가 아니므로 발달장애학생들이 일부러 만만하게 여겨서 도전행동을 보이거나 중재가 어려운 상황들이 발생했다. 특히 사회복무요원은 아무런 선별 과정 없이 특수학교에 배치되어 근무를 하게 되고, 장애학생에 대한 배경지식이나 연수 과정 없이 특수학교에서의 업무를 하게 되기 때문에 도전행동이 심한 장애학생들과의 마찰이 끊임없이 발생하게 되고 이로 인한 현장의 곤란함이 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “병무청에서 사회복무요원 인력 배치가 되잖아요. 그러면 저희도 16명 정도 되거든요. 무작위로 와요. 주소지에 따라서 무작위로 오고, 특수학교에 대한 전혀 생각도 안하고요. 장애학생에 대한 인식이 전혀 없는 상태에서 배치를 받아 보니깐, 정말 많은 문제가 일어나고 있어요. 뉴스에 났던 그 내용들이요. (중략) 아이들이 보조인력한테 얼굴에 침도 뱉고 할퀴기도 하면, 보조인력이 한 두 번 참다가 욱해서 주먹도 나가고요. 별의 별 일이 나 일어나요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “학교 실무사가 있기도 했지만 학생들이 또 조금 교사가 아니라는 것을 먼저 알고 좀 만만하게 보고 따르지 않는 경우도 다수 있었던 것 같아요.” |
| **보조인력** | “제가 전문적으로 공부를 한 것도 아니고, 그냥 아이들이 예뻐서 시작을 했던 것이었어요. 이렇게 막상 대하니깐, 내가 생각했던 것보다 쉽지는 않더라고요.”<br>“저는 애들이 막 발산하고 울고 떼쓰고 하면 교실을 나와요. 애들은 아무래도 담임선생님 보다도 우리가 좀 만만하기 때문에, 그런 생각이 있어서요. 선생님이 혼내도 우리를 쳐다봐요. 도와달라는 것이에요. 그게 있어 가지고 선생님 말을 좀 안 듣는 경향이 좀 있어서, 선생님도 그런 요구를 한 번 하셨고 해서, 제가 나오면 이제 선생님이 엄하게 하고, 그러면 나아지는 것 같아요. 그런 상황이 있으면 저는 밖으로 잠깐 나와요.”<br>“ㅇㅇ이가 화장실에서 머리를 바닥에 또 박는 것이에요. 이 상황은 저한테는 위기적으로 느낀 거죠. (중략) 담임이 계시지 않은 상황에서는 독단적으로 우리가 뭘 하는 것은 위험적인 요소가 따를 때에는, 그 때는 조금 식겁했어요 사실은.” |

### (5) 도전행동을 지원을 위한 물리적 환경의 부재

#### ① 도전행동 지원을 위한 별도의 공간 부재

발달장애학생이 심각한 도전행동을 보일 때에는 굉장히 급격하게 최고조화 되었다가 안정을 찾는 양상이 나타났다. 최고조화된 된 순간에는 어떤 행동 중재의 시도를 하지 않으려고 하였는데, 이러한 순간과 안정을 찾는 시기에 발달장애학생을 위한 편안하고 안정적인 휴식을 취할 수 있는 별도의 공간이 필요했다. 하지만 실제 교육 환경에서는 발달장애학생의 도전행동을 지원하기 위한 목적으로 마련된 별도의 공간이 부재하다는 문제점이 나타났다. 따라서 기존에 있는 환경 속에서 도전행동 지원을 위한 방안을 찾거나, 교실 밖으로 나가서 환경의 전환을 통해 발달장애학생에게 안정을 찾도록 시간을 주는 등의 노력을 기울이고 있었다.

| | |
|---|---|
| **외부 전문가** | “발달장애가 있기 때문에 소통과 활동이 가능하게끔 하는 다른 수단이 필요한 부분이기 때문에요. 그 사람이 참여할 수 있게끔 환경 구성이 너무 안 되어 있는 학교의 기본적인 활동이나 사람의 참여를 돕게끔 학교 커리큘럼이나 환경 구성이 좀 어렵다고 보여지는 거죠.” |
| **보조인력** | “산책을 한 바퀴 돌아다니면서 기분 전환 시켜주고 들어오면, 그래도 잠깐 괜찮더라고요. 환경을 좀 바꿔 주어요. 계속 교실에 있는 것 보다요. 너무 자해를 해서 손을 이제 못 잡게 그러면 오히려 막 손이 아닌 다른 것으로 찍고 그러더라고요. 그래서 그냥 저는 산책을 많이 해요.” |

#### ② 심리안정실 운영의 실질적인 어려움

특수학교에서는 발달장애학생의 행동과 심리 안정을 위해 물리적 환경을 구축하는 방법으로 심리안정실을 마련했다. 하지만 대부분의 심리안정실의 벽에는 쿠션 처리가 되어 있는 빈 방의 형태였고, 별다른 기자재는 없었다. 심리안정실이 마련되어 있더라도 도전행동을 보이는 1명 장애학생이 안정을 취하기 위해 수업 도중에 교사가 나머지 4-5명의 학생들을 교실에 두고 갈 수가 없다는 현실적인 이유가 있었고, 이로 인해 심리안정실은 원래 기능을 하지 못하였으며 비활성화된 공간이 되어버렸다. 과거에는 사회복무요원 등 보조인력이 심리안정실로 도전행동을 보이는 발달장애학생을 데리고 가었는데, 최근 이것이 금지되었기 때문에 심리안정실은 더욱 이용을 하지 못하는 상황이 되었다. 또한, 심리안정실은 보통 한 학교에 한 개의심리안정실이 마련되어 있었고, 층수가 다른 경우에는 심리안정실까지 이동하기가 어렵다는 점 등 심리안정실로의 접근성 측면에서 이용 상의 실질적인 어려움이 존재했다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학교** | “심리안정실에 기자재는 별다른 것이 없고요. 볼풀 같은데 작은 게 있는데, 그게 너무 관리가 안 되다 보니깐 지저분해져서 올 초에는 다 치웠고요. 벽 절반 정도는 쿠션 처리가 되어 있기는 한데, 학교 내에 다른 특별실처럼 활성화되어 운영이 되거나 그러지는 못하고요. 학생이 너무 힘들어할 때 잠깐 가서 쉬고 안정 취할 수 있는 환경이었는데, 여기로 데리고 가려면 수업 중에 교사가 나머지의 4-5명의 학생을 두고 갈 수가 없으니깐, 사회복무요원이 데리고 가는 상황이 많았거든요. 그런데 최근에 사회복무요원들과 학생들 인권침해 부분이 많다 보니깐, 학생을 단독으로 복무요원에게 맡기지 말라는 분위기가 되면서, 여기도 요즘은 크게 이용하지 않고 있는 분위기에요.” |

#### ③ 환경적 변화 등 사전 중재의 미비

발달장애학생의 도전행동이 나타나기 이전에 이를 예방할 수 있는 사전 중재가 미비한 것으로 나타났다. 도전행동 지원 제도는 주로 개별지원에 초점을 두고 협력 모형을 강조하는 것이었으며, 보편적 지원으로 예방적인 노력을 특수학교와 특수학급에서는 실시하고 있었으나, 여전히 사전 중재 측면에서는 미비함이 나타났다. 가족 집단에서는 학교 교실 공간의 협소함, 학급 당 인원수와 지원 인력의 문제점, 학교에서는 아주 정밀한 개별화된 지원이 가정만큼 이루어지기 어렵다는 점 등이 언급되며, 환경적인 구조화를 통해 도전행동을 예방하는 노력이 필요함을 언급하였다. 보조인력 집단은 담당 발달장애학생을 밀접하게 지원하고 행동지원에 있어서는 관찰자의 역할을 하므로 도전행동이 발생하기 이전에 어떤 맥락이 있었는지를 살펴보다보면, 사전 예방적인 부분들이 미비하다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **가족** | “저는 우리 아이 성향을 어느 정도 알기 때문에, 정말 이 물건을 건들이면 안 될 물건이라는 건 아이 눈 앞에 보이지 않게 놓거든요. 근데 이제 학교는 그럴 수가 없잖아요. 그런데 저희 집에서는 아이의 눈에 띄지 않게 정말 이 아이가 이걸 깨든 뭘 하든 상관없다 하는 것만 보이고, 중요한 물건은 아이 눈에 안 띄게 미연에 방지를 하는 편이죠.” |
| **보조인력** | “ㅇㅇ이는 일단 기본적으로 소리를 질러요. 그리고 의자에서 벌떡 일어나서 벽으로 가요. 아니면 바닥으로 가서 누워서 엎드리는 거죠. 일단 소리를 지르면 주시하고 봐야 해요. 위기적인 행동을 하기 전에 어떤 일이 일어나냐면, 담임선생님이 ‘ㅇㅇ야, 화장실 갔다 와야지, 너 제자리에 앉아야지, 너 뭐 해야지’ 이런 조건들이 붙는거죠. (중략) 이걸 해야 된다는 거에 대해서 스트레스를 받는 거 같아요. 본인이 좋아하는 게 있어요. 색종이질 하고 가위질 하는 거요. 처음에는 거기에만 몰입을 했었어요. 그런데 거기에 몰입을 하다 보니까 이제 다음 시간에 정리를 해야 한다고 하면 다시 뒤집어지는 거죠.” |

### ④ 도전행동으로 인해 교육 활동에서 배제되는 장애학생

발달장애학생의 도전행동이 심하면 교육 활동에서 배제되어 분리된 환경으로 이동하게 되는 경험들이 나타났다. 일반학급에서 발달장애학생이 도전행동을 보이면 특수교사나 보조인력이 투입되어 행동 중재가 이루어지기 보다는 특수학급으로 이동하여 도전행동이 일어났던 상황으로부터 분리되었다. 그리고 도전행동이 심각하여 학교에서 감당하기 어려운 경우에는 발달장애학생의 가족이 학교로 와서 자녀를 데리고 일찍 하교하는 것으로 종결되기도 하였다. 이는 발달장애학생의 도전행동 지원을 위한 별도의 공간이 부재하다는 점, 도전행동 지원을 위한 인력 부족, 도전행동 지원에 대한 공동의 이해 부족, 지원 시스템의 미정착 등과 결부되어 있는 문제로 해석할 수 있지만, 그럼에도 불구하고 발달장애학생이 도전행동을 보이게 되면 일차적으로 취하는 행동이 환경으로부터의 분리와 그로 인한 교육 활동에의 배제라는 점은 근본적으로 고민해봐야 하는 문제였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | "일반교사가 왜 그 아이를 지도해야 하냐, 이 아이는 장애학생이니깐 특수교사가 지도해야 하지 않냐. 이렇게 말씀하시는 분도 많고요. 우리 아이들을 원적학급 소속으로 인정하지 않는 선생님들도 꽤 계셔요. (중략) 그래서 그냥 무슨 문제만 있으면 '너 내려가서 특수반에 있어'라고 하는 선생님을 만났을 때 특수교사로서 소외되고 외롭다는 생각을 하게 되요." |
| **가족** | "좀 노골적으로 배제된 경험이 많았어요. 작년 같은 경우에는 단체 행사나 활동이 있다면 아이의 체력이 안 되지 않겠냐, 그러니까 돌려서 말씀 하시는데, 좀 참여를 안해줬으면 좋겠다. 예를 들면, 작년에 아이가 중학교 3학년이었으니까 졸업여행은 보내고 싶은데 제가 '보내고 싶습니다'라고 말씀드리니 '좀 멀리까지 왔다 가는 거니까 애가 힘들지 않겠냐?' 이렇게 우회적으로 말씀 하신다든지요. 방과후활동은 제가 스스로 빼긴 했어요. 왜냐하면 어떤 어머님이 말씀하셨듯이, 아이가 수업 방해하고 이런 경우가 많은데 너무 죄송하고요. 스스로 주눅이 들어가지고요. 담임 선생님은 수업을 하셔야 하니 본인이 따로 데리고 계시고 있다고 하더라도, 제가 너무 죄송한 마음이 들어서 방과 후 활동은 제가 참여를 안 시키고 했음에도 이게 공식적인 활동 있잖아요. 그런 것들에 대해서는 조금 요구 아닌 요구를 예외적으로 드린 경험이 있어요." (가족)<br>"저는 일반학교 특수반이다보니깐, 선생님들이 이런 아이를 처음보신 분이 많은 것 같아요. 그래서 힘들어하시는 분들이 너무 많았어요. 처음 경험하다 보니깐 어떻게 애를 해야 할지 모르고 애가 너무 공격적이라서 선생님들이 오히려 무서워하시는 분이 많았거든요. 무서워하시고 얘를 혼자 놓고 밖에서 어머니한테 전화가 오고 이런 상황이요. 빨리 와 달라고 해서 간 적이 있었거든요." |

## (6) 교사, 가족 등 주변인을 위한 지원 부재

### ① 교사의 상해 지원 제도 부재

발달장애학생의 도전행동으로 인해 교사가 상해를 입는 경우, 신체적 혹은 심리 · 정서적 지원을 받을 수 있는 공식적인 제도가 부재하였다. 장애학생인권보호지원단의 대상은 장애학생이고, 시 · 도 교육청이나 지원단에서 논의하는 사안은 장애학생의 입장만을 듣는 것이고, 교사의 이야기는 교원보호위원회로 송부되었다. 즉 장애학생인원보호지원단에서는 직접적으로 교사를 지원하는 루트는 없으므로 교사가 맞거나 위험에 노출되었을 때 직접적으로 도울 방법이 없었다. 교권보호위원회에서는 교사를 위한 심리상담, 병가 등 공가처리를 위한 원칙을 제시하였지만, 장애학생의 도전행동과 관련된 명확한 내용이 있지 않았고, 특수교사들은 이를 모르거나 알고 있더라고 소극적인 태도인 듯 하였다. 또한, 특수교사의 상해가 마치 특수교사의 숙명인 것처럼 바라보는 인식이 존재하였고, 특수교사 스스로도 중재를 잘못해서 상해를 입었다는 죄책감을 갖게 되기도 하였다. 발달장애학생의 도전행동이 타인에게 상해를 입히게 되는 상황이 되면, 특수교사는 타인의 상해를 막기 위해서라도 신체적으로 개입을 하여 도전행동을 막으려는 시도를 할 수 밖에 없게 되는데, 이 과정 중에서 학생이나 교사 모두에게 상해가 초래될 수 있다는 것이었다.

| | |
|---|---|
| **시도 교육청 장학사** | "장애학생의 인권 보호는 저희가 많이 어찌 되었든 간에 정책이든지 프로그램이든지 많이 되고 있는데요, 교사의 인권 보호는 아직도 좀 모연하죠. 갈 길이 멀다." |
| **특수교사 /특수학교** | "저도 작년에 뒤에서 학생이 밀어서 갈비뼈 두 개가 금이 갔었거든요. 그런데 이제 치료비라는 부분이 사실은 공무원 연금공단에 신청을 해서 공상 신청을 하고, 그 공상 신청 기간에 따라서 공상 지원이 되는 부분이에요. 그런데 제가 10월 말, 그 쯤에 다쳤었는데 그 당시에는 심신이 피로하니까 빨리 처리하지도 못하고, 하고 싶지도 않아고, 그런 상태에서 좀 늦어지다 보니깐, 몇 번 서류 보완도 있었고요. 절차가 되게 오래 걸리는 거죠. 그래서 저는 치료비를 자비로 부담한 상태에서, 공상 지원은 되겠으나 아직 최종적으로 받지는 못한 상황이거든요."<br>"치료비는 좀 둘째 문제인 것 같아요. 사실은 선생님들이 다 사보험을 들고, 공적위원회 열고 보상을, 정말 크게 다치면 당연히 학교가 하는 것이 맞지만요. 간단한 골절이나 어디 긁히고 다치고 외상 이런 것들은, 선생님들 사보험으로 그냥 넘어가는 것이죠. 그거 뭐 10만원, 만원 치료비 받지 하는 선생님은 없을 것이고요. 근본적으로 어떻게 학생을 통제해야 할까, 방법이 없잖아요. 저희 관리자 선생님도 이것에 대해서는 답을 못하세요. '아휴, 그래, 고생이 많다, 그냥, 그래, 어떻게 해, 그냥 좀 버텨..' 버티긴 버티는데요. 학생이 안전해야 하잖아요. 교사도 안전해야 하잖아요." |

| | |
|---|---|
| **특수학교 /특수학급** | “상해 입으면 부모님께 말씀드리죠. 하지만 부모님은 ‘죄송합니다’ 한 마디였어요. 그 이상의 뭐는 없더라고요. 동료 선생님에게 특히 관리자에게 이야기를 해도, 특수교사의 약간 운명처럼, 숙명 같은 그렇게 받아들이는 것이에요. 그게 굉장히 많이 좀 서운하기도 했어요.”<br>“교사들에 대한 보호조치가 아무 것도 없다면, 저희가 일방적으로 맞거나 다른 애들이 일방적으로 그렇게 공격을 당할 수밖에 없어요. 그래서 어떤 때는 저는 그냥 아예 문을 닫았어요. 하도 문을 치고 닫고 부수려고 난리가 났고, 제 힘으로 안 되더라고요. 그래서 좀 감정이 진정되고 나면 교실로 들어갔던 경우도 있고요. 그 친구는 무는 학생이었거든요. 너무 심하게 물어가지고 그냥 잡히면 죽는다 이렇게요. 다 여자 선생님들만 계셔서 밖에서 서로 문을 잠그고 못 나오게 하면 안에서 책을 찢고 난동을 피우가다 진정이 되더라고요. 이럴 경우에 저는 참 어려움이 많은 것 같아요.” |

### ② 교사의 효능감 저하 및 심리적 불안감 초래

발달장애학생의 도전행동을 적절하게 지원하는 것도 교육의 일부이며 특수교사의 역할이나, 도전행동 지원이 다각적으로 협력하여 이루어지지 않고 교사가 홀로 이를 해결해야 하는 현 상황에서는 도전행동 지원 과정 자체에 대한 불확실성이 존재하였고, 이것이 지속되다보면 교사의 효능감이 저하되는 상황이 발생하였다. 아침에 학교에 가면 장갑 2개 먼저 끼고 시작한다는 교사, 한 달에 한 번씩 안경이 부러진다는 교사, 늘 물리고 뜯기고 맞는다는 교사들의 사례들이 언급되었다. 이러한 상황은 당연히 교육 환경에서 근무하는 특수교사의 심리적 불안감을 가져왔고, 도전행동은 분명히 지도 및 교육이 이루어져야 하는 부분이나 신체적 개입은 어디까지 해야 하는지, 인권 보호의 수준은 어느 선까지 인지, 보호가 중요하면 교육이 소극적으로 이루어질 수 밖에 없는데 이러한 경계선에서 교사는 어떤 선택을 해야 하는지에 대한 고민이 솔직히 있다고 하였다. 교권 뿐 아니라 학생의 학습권도 보장되어야 하고, 당연히 인권도 보장되어야 하는 현 상황에서 앞서 언급한 바와 같이 도전행동 특히 위기행동이 나타났을 때의 가이드라인이 명확하게 제시되는 것이 정말 필요하다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “교원지위법이 작년에 생기긴 했으나 결국엔 할 수 있는 건 없더라고요. 이 학생이 문제행동이 어떻게 된다고 해서 교사가 더 맞았어요, 이러면 학부모님들은 다 ‘그러니깐 특수교사 아니냐’ 이런 일방적인 이해를 바라는 부분도 굉장히 많고요. 그래서 저의 목표는 정년은 못하겠지만 정년 가까이 갈 때 나도 안 다치고 너도 안 다치고가 목표인데요. 사실 그게 굉장히 어렵더라고요.” |

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | “상처나 상해가 있다든지 이런 부분이 있어났을 때 결국엔 그냥 내가 좀 더 미리 예방하지 못해서, 내가 좀 더 미리 그 부분을 피하지 못해서라고 하는 스스로의 자책 비슷하게요. 그냥 저는 조용하게 묻어갔던 기억이 대부분이었던 것 같습니다. 그래서 이 부분에 대해 명확한 기준이요. 지금은 교육청 차원에서 해결을 위한 위원회가 있다고 못 들은 거 같은데요. 뭔가 좀 더 명확하게 현실성 있는 정책들이 생겼으면 좋겠다는 생각입니다.”<br>“내 경력이 하나도 소용이 없구나. 내가 지금까지 뭘 했을까 좌절했어요. 이도 저도 안 되니깐요. 그러다가 막 화도 나더라고요. 분노도 일어나고요. 왜냐하면 이게 몇 번 공격을 당하고 나면, 되게 좌절과 함께 무기력이 굉장히 찾아왔거든요. 그래서 그 친구 때문에 일단 나도 보호하고 다른 선생님들도 보호하기 위해서 상당히 상담일지를 꼼꼼히 썼어요.” |

### ③ 도전행동으로 인해 지친 발달장애학생의 가족

발달장애학생의 도전행동이 장기전으로 지속화되면 그 누구보다도 발달장애학생의 가족 구성원들은 매우 지쳐있었다. 발달장애자녀의 도전행동의 심각하거나 고착화가 되면, 이를 중재하기 위한 학교나 외부기관으로부터의 노력에 부담을 느끼거나 방어적인 사례들이 있었다. 발달장애자녀의 도전행동이 심할 경우에는(거의 매일 나타나는 경우) 등교 시키는 것이 조심스럽기 때문에 학교를 보내지 않는 날도 있었는데, 이런 경우 장애자녀의 돌봄은 온전히 가족의 몫이 되었고, 가족 구성원들은 심리 · 정서적으로 지칠 수밖에 없었다. 이로 인해 가정에서 방임되고 있는 상태로 보여지는 발달장애학생도 발견할 수 있다고 하였다. 최근 코로나 19로 인해 외부 활동이 제한되고 등교가 중지되면서, 과거에 도전행동 중재로 인해 소거되거나 빈도가 줄어들었던 행동들이 다시 나타나는 모습도 살펴볼 수 있었다. 이로 인해 발달장애자녀의 가족은 더 큰 심리 정서적 어려움에 놓여 있었다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “한 학생의 문제행동 수정을 하였었는데, 부모님도 함께 도와주셔야만 가능한 아이였어요. 이게 시간이 길어지다 보니깐 부모님도 지치시는 경우가 있었어요. 제가 차근차근 하나씩 아이의 문제행동을 소거하는 과정이었는데, 부모님이 잠깐 확인해주시는 것을 소홀히 하니깐 발작이 일어난 경우가 있었거든요. 부모님도 피로도가 높아진 거죠. 그게 발작이 일어난 순간, 교사와 부모가 갑자기 지치는 것이에요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “저는 부모님과 상담을 하면서 되게 많이 벽을 느꼈어요. 그 친구가 새벽에 4시가 넘어서 잠을 자요. 그러면 학교에 오면 얼마나 졸릴까요. 눈을 못 뜨거든요 수업시간에. 그런데 저희가 하루 종일 잠만 자게 할 수 없잖아요. 그거를 교사로서 방치할 수 없으니까 수업을 해야 하니깐 깨우잖아요. 깨우면 이제 공격행동이 시작되는 것이에요. 그래서 부모님과 연락을 하면서, 핸드폰을 못 하게 하거나 와이파이를 꺼달라고 하거나 하면 핸드폰을 빼앗기가 어렵다 와이파이도 못 끄겠다 하셔요. |

| | |
|---|---|
| | 엄마도 애가 굵고 무서워서 애가 안 보일 때 아침에 집을 나가신다는 것이에요. 애랑 아무도 안 부딪힌다는 거에요. (중략) 이게 반복되어서, 부모교육과 부모님과의 관계성을 어떻게 해나가야 할까. 저는 굉장히 많이 벽에 부딪혔던 것 같아요.” |
| **가족** | “한참 안정이 되었다가, 코로나 영향이 있어서 집에 있는 시간이 많아졌잖아요. 그러니까 아이가 발산할 데가 없어요. 외부 활동을 안 하고 답답하고 그러니깐, 가정에서 다시 행동이 시작되었어요. 작년에 심했을 때는 매일 화가 올라와서 주변 사람 특히 주 양육자가 저니깐. 제가 좀 못 견디게 폭력행동이 많았었죠.” |
| **외부 전문가** | “그 아이가 이제 고3이었고 이미 행동문제가 굉장히 많이 굳어진 상황이었고, 그 다음에 어머님은 굉장히 지치시는 상황이었어요. 그 상황에서 어머니가 기대하시는 것도 없었고요. 학교에서 들어오는 중재에 대해서 매우 방어적이시고, 그런 것에 대한 부담을 좀 느끼시는 것들이 상당히 이제 어렵다고 생각했어요.”<br>“청소년기에 부모님들이 많이 지쳐 계시잖아요. 저희 팀에 의뢰된 어머님들은 기본적으로 우울 지수가 MMPI에서 임상 수준이에요.” |
| **보조인력** | “학부모들 입장에서는 우리 애를 좀 집에서 케어하기 힘드니까 조금 내보내고 싶다. 어떤 어머님들의 표현은 더 과감해요. 집에서 죽거나, 코로나에 걸려서 죽거나, 학교 나가서 죽거나 같으니까 애를 받아줘라. (중략) 집에서 감당이 안 되니깐 무조건 내보내는 거죠.”<br>“저희 학생 한 명은 학교 올 때 안쓰럽게 와요. 밥도 못 먹고, 물만 대신해서 먹고 오시고 하고요. 어느 날은 물로 없어서 못 먹는 날도 있고요.” |

### (7) 도전행동에 대한 관점의 차이

#### ① 도전행동 정의에 대한 시각 차이

발달장애학생이 보이는 행동은 보는 사람의 시각에 도전행동으로 볼 수도 있고 아닐 수도 있기 때문에 지속적인 도전행동 지원과 중재에 어려움이 생겼다. 특수교사들도 어떤 시각을 가지고 있느냐에 따라 도전행동을 보는 기준이 다를 수 있었다. 도전행동 지원의 지속성을 고려한다면, 매년 담임교사가 바뀌는 현 교육 현장에서 각 교사가 발달장애학생의 도전행동을 정의하는 관점이 달라진다면 행동중재 및 접근법도 달라질 수밖에 없었고 지속력이 낮아지게 되는 결과를 초래하였다. 발달장애학생의 가족 집단도 교사마다 장애자녀의 도전행동에 대한 정의와 접근 방법이 달랐다는 점을 문제점으로 꼽았고, 이로 인해 장애자녀와 본인들이 혼란스러워지게 된다고도 하였다. 외부 전문가 집단은 학교 내 어떤 부서에서 긍정적 행동지원 업무를 맡게 되느냐에 따라 도전행동과 처리 과정에 대한 시각이 다르다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “특수교사들마다 표적행동을 보는 시각이 다른 것 같아요. 이런 시각 차이가 생겨버리면, 문제행동 수정을 제가 열심히 했는데 그게 지속되기 어려운 점도 있는 것 같아요.”<br>“학년 초에는 약을 먹다가, 이게 이제 집에 가정문제로 인해 보호자가 바뀌게 되고 이러면서 복약하는 부분에 대해 불만을 가진 보호자가 일방적인 의도로 약을 끊어버리고 하는 과정에서, 그 학생이 평소에 비해서 많이 피해망상이라든지 이런 것이 심해졌던 기억이 납니다. (중략) 모든 상황을 다 기록하고 보호자한테 상황을 매일 보고하다시피 알리려 전화하면, 처음에는 받다가도 결국엔 늘 집에서 힘들다는 것으로 귀결되고요.” |
| **가족** | “가정에서도 엄마랑 아빠랑 조금 대처 방법이 달랐고요. 학교에서도 아이를 케어하는 선생님들마다 시간마다 케어 방법이 다 다르니깐요. 아이가 좀 혼란이 많았던 것 같아요. 그래서 굉장히 행동이 증폭되었어요. (중략) 대처방법들이 주변 사람들마나 다 달랐던 거에요. 아이에 대해서요. 그러니깐 아이가 더 혼란스러워하고, 점점 더 증폭이 되는 상황에서 그렇게 1년을 보냈었고, 이제 그 상황이 조금 유지가 되는 상황이에요.”<br>“어떻게 보면 관점에 따라서 부모나 가까이 있는 사람들은 사회생활하기에는 문제행동일 수 있지만, 전문가들이 볼 때에는 아이가 자기를 표현하는 방법이라 이야기를 해요. 어느 선까지가 문제행동이고 아닌지를 사실 부모로서 파악할 때가요. 내가 내 아이를 문제행동이야! 라고 이야기하면, 또 안 된다고들 하시니까요.” |
| **외부 전문가** | “연구부서에서 맡으면 선생님들의 자체 세미나처럼 되어 버리고, 인성부에서 맡으면 지금 우리가 이야기하고 있는 PBS적으로 행동의 기능을 생각하고 그 맥락을 생각하는 차원이 아니라, 이게 폭력이냐 아니냐, 이게 피해자가 이 사례에 대해 변호사를 부르냐 안 부르냐 이런 차원으로 확 넘어가 버리는 거죠.” |

#### ② 도전행동 개선에 대한 비현실적인 기대감

장애학생의 도전행동이 단기간에 변화할 것이라는 기대감과 협력적인 지원 모형에 대한 준비되지 않은 인식이 어려운 점으로 나타났다. 장애학생의 도전행동을 지원하기 위해 외부 전문가와 협업을 진행하면 금방 그 학생의 행동이 변화하게 되고 교실로 복귀할 수 있을 것으로 기대하나, 현실은 그렇지 못하고 실제로 어렵다는 것이다. 그리고 협력적인 지원 모형이라는 것은 정보의 수집(관찰일지, 데이터 기록 등), 정보에 근거한 의사소통과 협의의 과정(컨설팅 등)이 연속적으로 이루어지는데, 이러한 과정에 대한 피로감이 우선적으로 다가온다는 것이다. 아직은 장애학생의 도전행동에 대해 단기간의 지원으로 모든 문제가 해결될 수 있다는 믿는 인식이 보다 팽배하기 때문에, 장기간의 시간과 노력이 필요한 지원 모형(예: 학교차원의 긍정적 행동지원)과는 괴리감이 느껴지는 것이었다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청<br>장학사** | “외부 전문가 협력과 현장 특수교사들 간에 협업을 중요시했어요. 왜냐하면 외부전문가가 빠져나가고 난 다음에 특수교사가 상담에 많은 시간을 그 아이와 보내야 하는데, 학교 현장이 그리는 지원의 그림은 외부 전문가가 와서 이 아이를 집중, 개별 프로그램을 돌리고, 그러면 아이가 변화되어서 본인에게 합류하면, 이 아이가 위기행동 없이 편히 지내게 되는 그런 꿈을 그렸어요. 그런데 실제 그것이 굉장히 비현실적인 지원의 모형이고, 실제 지원은 특수교사가 있는 곳에 외부 전문가가 와서 굉장히 심층적인 관찰과 분석을 해주고, 이 아이의 분석 자료를 부모, 다른 특수교사, 부장, 교감 이렇게 회의를, 이 아이의 교육활동에 관여하는 가족과 교사와 외부전문가들이 회의를 하고, 그 컨설팅 일지를 계속 기록한 다음에 그 아이의 문제행동, 심각한 위기행동을 바라보는 관점을 변화시키는 과정이 굉장히 중요했거든요.” |
| **특수교사<br>/특수학교** | “긍정적 행동지원이 왜 필요한지, 어떤 효과가 있는지... 잘못 인식을 하는 경우에는 이를 담당하는 부서가 학생을 대신 지도해준다거나 대신 데려가서 무엇을 해준다는 식의 잘못된 인식을 가끔 가지고 계시더라고요. 실제 그게 아니잖아요.” |

### (8) 도전행동 중재에 대한 딜레마

#### ① 장애학생의 인권보호, 교육과 훈육의 경계에 대한 고민

특수교사와 시 · 도교육청에서는 발달장애학생의 도전행동 지원을 둘러싼 인권보호와 교육, 훈육의 경계에 대한 모호함이 교육 현장에서 겪는 딜레마 상황이라고 여기면서 조심스럽게 언급했다. 현재 장애학생에 대한 신체적 접촉, 신체적 개입을 금지하고 있고 이에 대한 필요성을 특수교사들은 인지하고 있었지만, 신체적인 개입이 필요하게 되는 급박한 상황은 분명 발생하였다. 발달장애학생의 공격행동이 다른 학생을 공격하는 상황, 발달장애학생의 자해행동이 신체에 위협이 되는 상황, 교사의 상해가 심각한 상황 등은 신체적 개입이 반드시 적용되는 상황이라고 하였다. 행동의 중지, 분리 등이 신속히 필요한 상황에서 맥락을 파악하지 못하고 상황만을 보게 되면 교사가 학생에게 폭력을 행사한 것처럼 보이는 경우가 있다고 하였다.

이처럼 교사가 장애학생을 지도하기 위한 교육 혹은 훈육 방법으로 행하던 모든 행위들이 인권침해라고 법리적으로 해석일 될 수도 있다는 상황에 처하게 되면, 인권보호가 우선시 되므로 교육활동에서는 적극성을 띄지 못할, 소극적인 교육 조치를 취하게 될 가능성이 다분해진다고 하였다. 이에 교사로서는 학생이 지닌 교육적인 권리에 대해 고민을 해보게 되고, 어디까지가 교육과 훈육이고 어디까지가 인권을 침해하는 것인지에 대한 모호함이 존재한다는 것이다. 지나친 장애학생 인권보호 강화 정책이 오히려 적극적인 교육활동을 축소시킬 수도 있고, 실제 교육 현장에서 이러한 경계선 상의 모호함이 나타나고 있으므로, 적극적인 교육활동을 장려하는 방법도 고려하면서 인권보호를 위한 정책이 동시에 강조되어 장애학생의 인권과 교육권이 함께 보장되어야 한다는 의견이 제시되었다.

그렇지만 발달장애학생의 가족은 학교 내에서 이루어지는 교육과 관련 서비스(방과후활동, 긴급돌봄 등)를 통해서 장애자녀를 위한 교육과 성장이 이루어지기를 기대하고 있었다. 그러나 장애자녀의 도전행동이 심하게 나타나는 경우에는 교실 환경에서 장애자녀가 분리되는 상황 등을 간접적으로 지켜보았는데, 도전행동의 심각성을 알고 있고 다른 학생의 학습권도 중요하다는 맥락은 이해할 수 있으나 장애자녀의 교육 혜택이라는 측면에서 생각하였을 때에는 만족하기 어려웠다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청<br>장학사** | “특수교사들이 인권에 있어서 굉장히 작아지는 게 우선 장애학생의 몸에 손이 닿으면 다 손해 본다고 생각하시기 때문에요. 인사하라고 머리 굽히는 것도요. 미끄럼틀에서 학생이 안내려오는데 끌어내리지 않아요. 그럼 인권침해라고 할까봐서요. 근데 땡볕에서 내려오라고 아이를 억지로 내리지 않는 것을 인권침해로 고소한 사례도 있어요. 잡아서 내려오게 하면 되지, 말로 했는데에도 안내려온다고 손을 안대는 게 오히려 방치고 학대라는 거에요. (중략) 교직을 행하다가 범칙금 300만원이 내려졌을 때, 그러면 정말 매뉴얼에 ‘아이에게 인사시킬 때는 등이나 머리에 손을 얹지 말고 말로만 해라’라는 매뉴얼이 생겨야 하는 걸까요? 고개 숙이라고 하는 거 자체가 과실치사가 된다면, 그렇게 해서 범칙금이나 불문 경고가 내려졌을 때, 교사는 어떻게 보호되는지도 같이 따라줘야 할 것 같아요. (중략) 장애학생의 인권보호는 강화되었을지 모르지만 교사의 교육활동은 축소될 것이죠. 그러니깐 지나친 인권보호 강화정책이 적극적인 교육활동을 축소시킬 것과 같이 선택을 하실 것인지요. 적극적인 교육활동도 장려 매개하려면 다른 보호책이 있지 않으면 교사들은 굉장히 소극적으로 가게 될 것이에요.” |
| **특수교사<br>/특수학급** | “교과 수업 시간에 통합되어 가야 하는데, 지도가 계속 이어지다 보면 학생이 수긍하지 않다 보면 교과 통합 시간에 수업을 거르고 지도를 이어가야 하는 경우가 분명 있거든요. 물론 교과 담당교사에게 양해를 구하고 하기는 하지만, 그것들이 시간이 지나고 난 후에 수사기관에서 밝힌다 했을 때 교육권 침해 아니냐고 하면 할 말이 없거든요. 지도를 하다 보면, 왜 그랬냐 라고 큰 소리 치기도 하면, 그 과정에서 정서적 학대라는 이야기가 될 수도 있고요. 분명히 그런 부분을 고민하기 시작하면 소극적으로 이어질 수 있다고 생각하거든요. 그래서 교사가 할 수 있는 최소한 보호자 동의를 받아서, 제시하거나 또는 제거할 수 있는 어떤 기준들이 마련되었으면 좋겠다고 생각했습니다” |

| | |
|---|---|
| 가족 | "제가 신청했을 때에는 음악이라는 것을 접해서 아이도 심적으로 이제 안정을 좀 얻는다던지 이런 걸 기대했고, 체육을 신청할 때는 아이가 에너지를 거기에 소비를 해서 화나는 행동의 발산을 이 쪽으로 좀 돌리고 싶었는데요. 우이 아이가 문제행동이 심하니깐 다른 아이들의 수업을 방해하잖아요. 그러니깐 그 수업에 참여할 수 없으니까, 우리 아이는 밖에서 산책을 한다든지 선생님하고 안는 것을 좋아하니깐 선생님을 안나주고 있다든지요. 제가 보니까 상황이 이런 것 같더라고요. 그래서 제가 기대하는 어떤 교육과는 좀 떨어져 있는, 전혀 그런 교육 혜택을 못 받는 상황이라고 보면 될 것 같아요." (가족)<br>"3학년이면 5교시도 받고 6교시도 해야 하는데 애초에 그 특수교사가 그런 부분에 대해서 배제를 시켜서 너무 학교 자체가 인식이 그렇게 된 것이에요. 그래서 나중에 정상수업을 요구했더니 교장선생님 자체도 이 부분에서 인식을 못 하시는 것이에요. 당연하게, 이 수업을 못하고 단축수업 하고 가는 것을 너무 당연하게요. 그런데 이게 사실 어떻게 보면 우리가 교육받을 권리를 빼앗기는 건데요." |

#### ② 신체적 중재 및 개입에 대한 주저함

발달장애학생의 도전행동 스펙트럼은 굉장히 다양했는데 그 중에서도 위기행동은 주변인 및 주변 상황이 모두 중지되고 학생과 주변인(또래, 교사, 보조인력 등)의 안전을 위한 대처에 집중해야 했다. 그만큼 위기행동은 행동의 심각성이 최고조에 달하고 전조증상이나 선행자극 등을 파악할 겨를도 없이 순식간에 발생된다는 특징이 있었고, 이에 학생 본인의 안전뿐 아니라 주변에 있는 사람들의 안전에도 심각하게 위협이 되었다. 교육 현장에서 특수교사와 보조인력 등은 발달장애학생의 위기행동에 대해서는 신체적 개입 등 즉각적인 중재가 필요하다고 하였다. 하지만 신체적 개입은 하면 안되는 것으로 인지하고 있었고, 그렇기 때문에 쉽사리 위기행동에 대한 중재 시도를 하지 못하게 되는 상황에 대한 무력감이 표출되었다. 교사나 보조인력 집단은 위기행동에 대한 대처방법으로 위기행동으로 인해 가해지는 폭력을 그대로 수용하여 맞는 등 상해를 입는다거나, 그 상황에서 도망쳐 피하는 것 등 이었다. 그렇지만 발달장애학생의 위기행동이 교사나 또래의 안전을 위협하는 상황으로 이어지게 되는 경우에는 규정을 지킬 수만은 없기 때문에, 교사 본인 혹은 타인의 안전을 위해 어쩔 수 없이 신체적으로 개입을 하여 상황을 진정시켜야 한다고 하였다. 이처럼 신체적 개입을 하는 방법과 상황이 허용되는 구체적인 지침이 마련되어 있지 않은 상황에서 무조건적으로 모든 장애학생들에 대한 신체적 개입을 금하는 규정은 불합리하다는 의견이 제시되었다.

| | |
|---|---|
| 특수교사<br>/특수학급 | "요즘에는 솔직히 아무리 공격적인 애라고 해도, 저희가 신체 접촉을 통해 힘으로 제압하는 것이 안 되잖아요. 그렇게 하면 큰 일이 나기도 하고요. 그런 부분 때문에 굉장히 고민을 했던 것 같아요."<br>"신체적 접촉을 할 수 없는 상황이기 때문에 오히려 옛날보다 더 문제행동을 중재하는 방법이 어렵지 않나 생각합니다."<br>"저희가 때에 따라서 신체적 구속을 해야 하는 상황이 오거든요. 위험한 행동이 지속될 경우에요. 그런데 이런 것들이 요즘에는 아동학대로 오해를 받는다거나, 그래서 특수교사들이 이런 상황이 되었을 때 소극적이 되거나 위축되는 경우도 있는 것 같아요. 예전에는 저희가 적극적으로 했다면요. 요즘은 인권도 자꾸 강조되고 이러다 보니깐 저희도 혼란이 오는 것 같아요. 어떤 식으로 접근해야 위험 행동을 해결할 수 있을까에 대한 고민도요." |
| 보조인력 | "ㅇㅇ이는 주변에 있는 사람들 특히 나 같은 경우 되게 잘 맞아요. 때리니깐요. 어느 순간에 텐션이 올라가면 막 소리 지르면서 때리는데요 그러다보면 그 옆에 아이한테 바로 또 다른 반응이 와요. 그러면 저는 이 친구를 일단 잡고는 있지만, 그 나머지 아이한테 무슨 말을 하지는 않죠, 선생님이 일단 계시는 상황인 것이니깐요. (중략) 일단은 위험한 행동을 했을 때 잡아야죠. 제재는 일단 뭐 내가 얘를 때리는 게 아니라 일단 잡아야 되는 거요. 힘을 누를 수밖에 없는거요. 그거밖에 없는 것 같더라고요."<br>"옆에서 때면 나는 피해야 되는 건 맞죠. 근데 이걸 피해야 되는데도 불구하고 그 옆으로 내가 피했는데도 아이가 계속 때리잖아요. 이 폭력이 커지는 거죠. 그 때는 어쩔 수 없니 나도 일어나서 뒤에 어깨를 잡는다던지 손을 잡는다던지 이렇게 해야지 담임선생님이 있다고 나는 가만히 있거나 피하거나 그래야 하나요?"<br>"사회복무요원 중에 한 명이 '학생들에게 맞으면 우리는 어떻게 해야 됩니까? 나도 때립니까?'라고 물어보았는데요. 그런데 교감 선생님이 '일단은 때리지는 마시고 맞으세요.'라고 했다고 해요. 왜냐면 일단은 맞았지만 더 맞지 않도록 어떤 행동을 할 수 있게 해야 한다는 거에요. 아이를 패디기 치거나 그러진 않을 건데, 일단은 주먹으로 때리면 손을 잡아서라도 어떻게든 일단 손을 잡아야죠. 근데 그냥 맞으라, 맞지 않도록 다른 곳으로 피해라고 하면, 아이들은 우리가 타깃이 안 되면 또 다른 타깃에게 가거든요. 옆에 반 친구들이나 누구에게나요. (중략) 팁을 알려주면 좋겠어요." |

### 3) 발달장애학생 도전행동 지원 요구

#### (1) 다차원적인 발달장애학생의 도전행동 지원 시스템 구축

### ① 도전행동을 다차원적으로 협력하여 지원하는 관점 필요

발달장애학생의 도전행동을 바라보는 관점의 변화, 즉 다양한 전문가 집단이 전방위적으로 도전행동을 지원하는 인식이 필요함이 언급되었다. 발달장애학생을 중심에 두고 다양한 영역(학교, 가정, 외부기관 등)의 전문가 혹은 밀접한 사람들이 도전행동을 동일하게 정의내리고 공통된 방법으로 중재 전략을 활용하는 것이 도전행동 개선의 효과성을 가져올 수 있다는 것이다. 전문가가 투입된다고 하여 장애학생의 도전행동이 한 순간에 단기간에 변화하는 것은 어렵고 실제로 비현실적이므로, 도전행동을 완화하기 위한 공동의 지원과 협의의 과정을 요하는 '관점의 변화'가 필요하다는 것이다. 이러한 관점의 변화는 발달장애학생의 도전행동 지원을 위해 노력하는 모든 구성원들에게 지원 및 중재 전략이 체화될 수 있도록 하는 과정과 시간이 필요할 것이라고 한다. 전방위적인 접근과 함께 단기적인 변화를 꿈꾸기보다는 '장기적인 관점'에서 도전행동을 지원해야 한다는 인식이 필요하다고도 하였다. 이는 긍정적 행동지원의 철학 및 기본 가치라고 할 수 있는데, 긍정적 행동지원이 제도적으로 실행되면서 이와 같은 내용이 누락되기 쉽다고 하였다. 발달장애학생의 도전행동을 가장 밀접하게 지원하는 특수교사에게 이러한 관점의 변화는 기존에 장애학생의 도전행동을 1:1로 개별적으로 지원하던 체제에서 개인에게 주어졌던 무게를 덜 수 있게 되고, 다양한 전문가가 공동으로 장애학생을 지원하면서 갖는 고민의 시간과 협의하는 과정을 통해 개인에게 주어졌던 무게감이 감소될 수 있다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | "외부 전문가 협력과 현장 특수교사들 간에 협업을 중요시했어요. 왜냐하면 외부전문가가 빠져나가고 난 다음에 특수교사가 상담에 많은 시간을 그 아이와 보내야 하는데, 학교 현장이 그리는 지원의 그림은 외부 전문가가 와서 이 아이를 집중, 개별 프로그램을 돌리고, 그러면 아이가 변화되어서 본인에게 합류하면, 이 아이가 위기행동 없이 편히 지내게 되는 그런 꿈을 그렸어요. 그런데 실제 그것이 굉장히 비현실적인 지원의 모형이고, 실제 지원은 특수교사가 있는 곳에 외부 전문가가 와서 굉장히 심층적인 관찰과 분석을 해주고, 이 아이의 분석 자료를 부모, 다른 특수교사, 부장, 교감 이렇게 회의를, 이 아이의 교육활동에 관여하는 가족과 교사와 외부전문가들이 회의를 하고, 그 컨설팅 일지를 계속 기록한 다음에 그 아이의 문제행동, 심각한 위기행동을 바라보는 관점을 변화시키는 과정이 굉장히 중요했거든요." |
| **가족** | "아이를 대하는 것이 선생님들마다 다 달랐어요. 어떤 선생님은 강압적으로 아이를 제어하려 하다 보니 아이가 더 반항적으로 되고, 상황에 따라서 집단으로 중재를 하려고 그러면 아이가 더 흥분을 하게 되거든요. 그런 것들을 몰랐던 것이에요. 아무도… 그런데 그런 상황이 몇 번 있으면서 아이가 이렇게 화가 나는 상황에서는 사람들이 나를 제압하려고 하니까 '내가 공격을 받는구나'라고 입력이 되어 버린 거죠. 그래서 그런 것들을 굉장히 조심해야 한다는 것을 올해 전문가님께서 교육을 하면서 말씀해주고 계신 것이에요. 주변 사람들이 다 그 교육 내용을 숙지하고, 아이를 다룰 때 조심하고 있다 보니깐, 아이가 조금 행동 양상이 줄어 들었어요. 흥분했을 때도요." |

### ② 협력을 기반으로 하는 도전행동 지원 모형 확대

달장애학생의 도전행동 지원을 위해서 외부기관과의 협력이 필요했다. 학교 환경에서 교사 개인의 노력으로 모든 장애학생의 모든 도전행동을 지원하는 것은 한계가 있었고, 지역사회 내 외부기관 전문가의 개입이 필요했다. 또한 학생 개인의 문제이기보다는 가정의 문제로 인해 지역사회 기관이 함께 노력해야 하는 부분이 있기도 하였다. 예를 들어, 시청 주관의 통합사례회의는 장애학생의 도전행동을 가정 배경을 고려해서 지원하기 위해 결성된 것으로, 장애인가족지원센터, 장애인부모회, 교육청, 학교, 아동상담전문기관이 모여서 정보를 공유하고 지원책을 모색했고 효과적이었다. 또 다른 예로 한 특수학교는 고위험행동 학생 지원을 위한 방법을 고민하여 의학적 지원에 대한 필요성을 느껴 지역 내 병원과 연계를 맺었고, 치료사가 학교로 와서 수업을 참관하고 행동 전략을 수립하고 실행하고 피드백을 주고받는 형식으로 진행하였다. 이처럼 지역사회와 긴밀한 유기적인 연계 및 협력을 통해 종합적으로 장애학생의 도전행동을 지원하는 모형이 필요함이 언급되었다. 이러한 모형이 자리 잡는다면 인력 이동이 있더라도 시스템이 무너지지 않고 장기적으로 유지가 가능하다는 의견도 제시되었다. 또한 발달장애학생의 도전행동 지원을 어느 한 사람이 도맡아서 수행하는 것이 아닌 이상, 다차원적으로 많은 전문가들이 각자의 자리에서 지원하는 역할을 하는 것이라면, 교육 현장에서 특수교사와 함께 발달장애학생의 지원을 돕는 특수교육보조원, 사회복무요원 등 보조인력과의 협력이 필요하다는 것이 언급되었다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | "누가 나를 돕는다는 지원, 위기행동을 돕는다는 지원 모형이 내가 그리던 모형과는 달랐는데, 결국은 아이를 보는 관점을 정면으로 계속 부딪히는 1:1 갈등 관점이 아니라 아이를 둘러싼 모든 환경과 관련된 모든 사람들이 아이를 360도로 둘러싸고 전방위적으로 살폈다는 그것에 사람들이 그 경험에 좋은 피드백을 주셨고, 그 경험을 가진 특수교사가 많아지지 않으면 3차 지원에 대한 허상이 너무 많아는 거에요." |
| **특수교사 /특수학교** | "긍정적 행동지원이 학교차원의 긍정적 행동지원도 있는데, 개별집중지원의 형태로 가야하지 않을까 생각해요. 그래야 선생님들도 실질적으로 도움을 받고 현장감 있게 중재를 실행하고, 말 그대로 긍정적 행동지원 취지에 맞게 운영 되는 것이 아닐까요. 직접지원을 받지 않고 학교 차원의 긍정적 행동지원을 했을 때 선생님들의 피로도가 굉장히 커요. 문서적으로 학교 규칙을 정하고 뭘 하고 그러고 보고서를 내라 했을 때 피로도가 굉장히 높은데, 개별집중지원은 치료사 선생님께서 담임의 업무를 굉장히 경감시켜주려고 노력을 많이 하시거든요. 중재 자료를 미리 만들어 오시거나, 아니면 어떤 중재 자료가 필요하면 미리 구입해 와서 그날 적용해보고 최대한 담임교사를 서포트하는 입장으로 들어가기 때문에요. 지원을 받는 담임교사의 만족도가 굉장히 높고요. 치료를 받는 학생도 아무래도 효과가 더 있지 않을까 싶거든요." |

| | |
|---|---|
| 외부 전문가 | "이 학생이 PBS 사례가 될 게 아니라, 가족이 지역사회에 있는 사회복지 사례로 해야 한다. 그러니까 가장 가까운 곳에 복지관, 장애인복지관에 사례관리팀에 저는 의뢰하라고 이야기를 해요. 그래서 가족 전체가 지원을 받을 수 있고요. 계속 이제 예의주시 할 수 있는 가족으로 케이스가 일단 발굴이 되어야, 그 안에서 학생은 학교에서도 지원 받고, 밑에 동생들은 어디서 지원 받고 이렇게 할 수 있도록요." |
| 보조인력 | "아이들 세세한 감정이나 전문적인 것은 저희가 모르죠. 하지만 그 날 그 날 아이들 사랑하는 마음, 그 날의 기분, 아이들의 상태 이런 것들은 저희들이 훨씬 더 안다고 자신 있게 말할 수 있죠. 자신 있게 말할 수 있는데, 그냥 그래서 서로 우리가 선생님들은 전문적으로 하시고, 저희들은 그런 부분에서 상호 보완해가면서 가면 아이들에게 좋고 서로 기분 좋겠어요."<br>"교사들도 여러 가지 상황들이 있고, 사회복무요원들도 무턱대고 욕만 할 수 없는 거고요. 왜냐하면 규칙이 없는 상황에 들어와서 '너희들은 시키는 대로만 해라. 그러면 오히려 학생들이 이렇게 하게 되면 안 한다'라고 하죠. 그리고 우리들이 무슨 말을 해도 안 받아 들여지고요. 학교 안에서는 삼박자가 맞아야 되는데요, 그 삼박자가 아니고 자꾸 어긋하더라고요." |

### ③ 도전행동, 위기행동에 대처하는 지침과 매뉴얼 제공

발달장애학생의 도전행동을 지원하기 위한 중재 계획을 수립하는 것에 대한 의무사항은 없기 때문에, 장애학생을 위한 법적인 문서인 개별화교육계획(IEP)와 같이 행동중재계획에 관한 내용, 협의체 구성 등 법적인 의무 사항이 마련되는 것에 대한 제안이 언급되었다. 하지만 현재 개별화교육계획 수립에도 많은 어려움을 일선학교 교사들이 지니고 있다는 점을 고려할 필요가 있다고 하였고, 행동중재계획의 필요성을 인지하지만 실행 가능성에 대한 교사의 책무성을 논하기 위해서는 발달장애학생 도전행동 지원을 위한 인력, 행·재정적 지원이 우선되어야 할 것이라고 하였다. 왜냐하면 특수교사는 장애학생 관련 업무만 하지 않고 다른 업무들도 하고 있었고, 개별화교육계획을 세우는 것도 어려운 상황에서 행동중재계획까지 세우는 것은 현실적으로 어려움이 클 것이라고 하였다.

발달장애학생 도전행동 지원을 위한 정보를 제공하는 중재 매뉴얼 등이 많이 보급되면 좋겠다는 의견이 나타났다. 그리고 특수학교에서 교출을 하는 학생을 대비하기 위해 '교출 탐색 모의훈련'을 학년 초에 하듯이(어떤 한 학생이 교출 했다는 가정 하에 교내 구역을 나누어 1차로 탐색하고, 교내에 없는 것으로 밝혀지면 지역을 나누어서 2차 탐색을 하는 모의훈련), 위기행동에 대해서도 매뉴얼화가 되고 모의훈련이 반복적으로 실시되어야 할 필요가 있다고 하였다.

무엇보다도 신체적 개입이 필요한 위기행동이 나타나는 경우에는 어떤 상황에서 어떤 방법으로 어떻게 대처하는 것에 대해 기준을 세우고 매뉴얼화하여 보급하는 것이 필요하다고 하였다. 이 때 기준이라는 것은 장애학생의 특성, 위기행동의 유형이나 정도에 따라 달라질 수 있는 부분이므로, 개별화된 기준의 마련이 필요하다고 하였고 학부모와의 동의를 구하는 것도 언급되었다. 혹은 최소한의 기준을 마련하여 신체적 개입이 가능한 부분과 그렇지 않은 부분에 대해 알려주는 것이 필요하다고 하였다.

| | |
|---|---|
| 특수교사 /특수학교 | "우리나라 실정에 맞는 프로그램들이 많이 개발이 되어야 하는데, 그런 프로그램들도 지금 많이 부족한 상황이고요. 또 학생들의 다양한 문제행동에 대한 중재 매뉴얼도 많이 보급이 되면 좋겠어요."<br>"위기관리계획을 학교 차원 말고 개별학생에 대해 만들어야 한다고 생각했어요. 왜냐하면 제가 이 학생의 행동을 통제하려고 하면요, 이 학생에게 올라타고 사지를 잡고 헬멧을 씌우고 모든 보호장구를 다 껴서 이 친구를 눌러야지만 해결이 되거든요. 그래서 여기서는 또 사고가 발생할 수가 있거든요. 충분히 개연성이 있어요. 제가 그 친구를 만나서 2주간 수업을 못하고 그 친구와 씨름하고 위에 올라타 있으면서, 얘가 여기서 혹시라도 숨을 멈추면 어떻게 되지 이런 불안감도 있고요. 그래서 학교 차원의 위기관리계획 매뉴얼도 중요하지만, 개별학생에 대한 위기관리계획을 꼭 만들어야 한다고 생각했어요. 이런 상황에서는 아이의 사지를 어떻게 통제하고 어떻게 한다는 것을 문서화해서, 부모님도 확인하고 학교도 검토하고 담임교사도 모두가 합의된 그런 안을 만들어겠다."<br>"위기상황이 발생했을 때에는 긴급 벨을 누른다거나, 학교 내에서 긴급 요청 벨이요. 그러면 1번은, 2번은 어떤 인력이 달려온다거나 하는 식의 시스템화를 하려면 결국에는 학부모님 동의하지 않으실 것이에요. 그것에 대한 근거가 마련되어야 하니깐요. 정신병동에 있는 것을 벤치마크해서 학교에 법제화 한다거나 이런 식의 배경도 좀 필요하지 않을까 싶은 생각이 들기도 해요. 이게 오히려 인권이랑 안 맞을 수 있는 부분이긴 하지만, 학생의 인권도 있고, 교사의 인권도 있고, 모두 다 있으니깐요. 서로를 보호하는 방법에서 결국은 뒷받침 될 근거가 있어야 학부모님도 설득하고 설명할 수 있는 부분이지 않을까 싶어요." |
| 특수교사 /특수학급 | "끝까지 도전행동이나 문제행동을 멈추지 않는 경우가 종종 있습니다. 그 경우에 교사가 취할 수 있는 어떤 매뉴얼이나 어느 정도의 강제적인 조치도 마련되어 있어야 한다고 생각합니다. 강제적인 조치라는 것이 매가 몽둥이를 들고 애를 때리겠다 이런 강제조치가 아니고, 교사를 보호 할 수 있는, 그리고 학생과 교사를 그 상황만큼은 어느 정도 합법적으로 분리시킬 수 있는 그런 상황 혹은 기회들이 있어야 한다고 생각합니다. (중략) 내가 이 아이에게 별도로 어떤 자극이나 전혀 강화를 제공하지 않고 학생 스스로 반성할 수 있는 시간을 줄 수 있는 기준을 얼마까지이다, 혹은 학생을 앉혀 놓고 어느 정도의 이야기를 할 수 있는 정도의 언어적인 지도는 이 정도까지이다 처럼요. 그래야 그 안에서는 제가 할 수 있는 부분이니깐, 그게 좀 현실적으로 마련이 되어 진다면 앞으로 지도하는데 소극적으로 지도하는 부분이 줄어들 수 있지 않을까 생각합니다." |

| | |
|---|---|
| **보조인력** | “시간을 갖고, ‘선생님 내가 올해는 이런 식으로 우리 반 애들을 이렇게 하고 싶어요. 그러니까 실무사 선생님은 어떤 식으로 도와주셨으면 좋겠어요.’ 이렇게 본인의 생각을 말씀하시면 저희가 알아듣고 아이의 행동에 대해 적고요. 그 반 아이들이 모두 도전행동이 있는게 아니고 한두명이 손이 가고 그 아이들에게 쏠릴 수밖에 없잖아요. 저희가 이렇게 도움을 줄 수 있는 아이들은 저희가 눈치껏 도와주고요.” |

### ④ 도전행동 데이터베이스 구축의 긍정적 영향력

PBS 장기화를 위한 노력으로 한 특수학교에서는 장애학생의 도전행동 정보를 온라인으로 수집하여 입력하고 관리하는 데이터베이스를 개발하였고 운영하고 있었는데, 향후 발전 방안 모색을 위한 좋은 사례였다. 이는 2018년에 긍정적 행동지원 전용 홈페이지를 구축하여, 교사가 매일 PBS를 실행하면서 수집하는 행동체크 자료들을 온라인에 간단하게 기입하도록 하였고, 이 자료는 월 혹은 연단위의 통계 자료로 확인할 수 있었다. 학부모에게 자녀의 도전행동 지원에 대한 과정과 성과를 공유할 때 높은 신뢰감을 얻는 계기가 되었다. 하지만 이 과정은 교사의 높은 참여도를 요구하기 때문에 실질적인 실효성 측면에서 고민이 더 필요하다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “긍정적 행동지원 프로그램은 장기적으로 가야 한다고 생각해서, 홈페이지를 만들었어요. 2018년에 긍정적 행동지원 전용 홈페이지를 만들어서 거기다가 자료를 탑재하고, 자료 공유를 하고요. 행동체크리스트 기능을 탑재했어요. 그래서 담임선생님들이 아이들 PBS 하려 하면 매일 행동 체크를 하고 종이에 써야 하고, 그 시간적 소모가 굉장히 크기 때문에, 온라인을 이용해서 거기다가 간단하게 기입하고요. 그러면 나중에 통계자료가 나오게 되어 있어요. 그래서 월별로 이 행동이 어땠고, 연 단위로 어떤 그래프가 그려지는지와 같은 기능을 넣어서 사례 회의에 참여하는 모든 선생님들은 온라인 행동 체크 리스트를 이용해서 행동을 기록하고 연말에 결과를 내는 것이에요. 하지만 실효적이지는 않다고 생각해요. 선생님들이 굉장히 참여도가 높게 되고요, 결과를 부모님에게 보여줬을 때 부모님이 받아들이는 느낌은 굉장히 신뢰성이 올라가거든요. 그러나 실질적인 실효성 부분에서는 좀 고민이 많아요.” |

## (2) 발달장애학생 도전행동 지원 시스템 구축을 위한 행 · 재정적 지원

### ① 도전행동 지원 시스템을 위한 충분한 예산 마련 및 배분

교육 현장에서는 현재 실행하는 긍정적 행동지원과 같이 발달장애학생의 도전행동을 지원하는 시스템 차원으로 노력하는 방향성에 동의하고 있었으나, 운영의 질적 부분을 개선하고 실행의 실제성을 증진하기 위해서는 예산 확보가 필요하다고 하였다. 위기행동을 지닌 발달장애학생을 지원하기 위해 다각적인 차원에서 중재를 실시하게 되면 결국에는 많은 인력이 동원되어 프로그램 서비스가 투입되는 것인데, 이는 연 단위로 계산하면 인당 몇 백만원에서 천 만원까지 소요되는 예산이 필요한 것이었다. 시 · 도교육청이나 각 급 학교 단위에서 소수의 학생을 선발하여 집중 지원을 하는 것도 개별 학생당 천 만원씩 예산이 필요하다면, 10명을 지원한다고 하면 거의 1억원 상당이 소요되는 프로그램이었다. 미시적인 차원에서 각자의 자리에서 발달장애학생의 도전행동 지원을 위해 노력하는 전문인력들의 전문성을 증진시키는 것도 선행되어야 하지만, 무엇보다도 거시적인 차원에서 전문인력들의 수행 능력을 뒷받침하는 예산이 충분히 확보되어 각 학교에 배분되지 않는다면 결국에는 발달장애학생의 도전행동 지원 시스템의 질적 측면에 대한 논의는 다시 이루어지게 될 수밖에 없으므로, 도전행동 지원 시스템을 위한 충분한 예산을 마련하고 배분하는 노력이 필요하다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “행재정적 지원으로는 이것을 이제 담임교사나 특정 교사가 진행하기에는 어려움이 있는 것 같아요. 보편적 지원은 학교 전체 아이들을 대상으로 하고, 개별 업무도 굉장히 많기 때문에요. 그래서 부서 단위로 진행이 되면 훨씬 더 수월하다고 생각을 해요. 조금 더 체계적으로 구체화되어 진행할 수 있을 것이라고 생각하고요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “인력의 지원, 행정적인 지원이 주어지면 특수교사가 좀 더 이렇게 자꾸 소극적이 되지 않고, 좀 더 적극적으로 전문가와 함께 올바른 방법이라고 생각하는 것으로 더 적극적으로 액션을 취하지 않을까 라는 생각이 들었고요.” |

### ② 도전행동 지원을 위한 추가인력 충원

발달장애학생의 도전행동을 지원하기 위해서는 적절하고 충분한 추가인력의 충원이 필요하다고 하였고, 이는 특수교사, 가족, 외부 전문가, 보조인력 집단 모두에게서 공통적으로 나타났다. 추가인력이 배치되어 교사와 학생이 1:1로 교육 지원을 받을 수 있는 여건이 되면 좋겠으나, 1교실 2담임제, 복수담임제, 중재지원교사 배치 등과 같이 학급당 인원수 과잉 현상을 보완하고 발달장애학생의 도전행동 지원과 계획을 함께 할 수 있도록 추가인력이 배치되는 것이 필요하다는 것이었다. 실제로 한 특수학교는 긍정적 행동지원 중점학교 예산 지원과 더불어 정원 외 기간제 교사 지원이 가능했고, 1교실 2담임제를 운영하고 있었다. 정원 외 기간제 교사는 긍정적 행동지원 부서에 소속되어 있고, 도전행동 중재 지원, 관

찰 및 조사가 필요한 상황에서 함께 활동하였는데, 추가인력 배치의 긍정적인 사례로 고려해볼 수 있겠다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학교** | "외국은 1:1로 보조인력이 붙는다고 들었거든요. 저희는 1:1로 붙기는 너무 어려운 상황이고, 지금 학급의 특수교육지도사가 1명 배치된 학급도 있고 배치가 아예 안 된 학급들도 있거든요. 그래서 문제행동을 일으키는 아이들이 1명만 있어도 힘든 상황에, 갈수록 중증화되는 그런 아이들의 행동 상황을 봤을 때, 보조인력이 많이 필요할 것 같다는 생각이 듭니다. (중략) 학급당 인원이 줄어들거나 혹은 한 반에 담임 부담임처럼 교사 2명이 동시에 들어가게 되면, 어떤 문제행동이 생겼을 때나 위기상황이 생겼을 때 나머지 학생들을 대처할 수 있는 인력과 해당 학생을 대처할 수 있는 인력이 생기듯이요. 약간 뜬구름 잡는 얘기, 현실 불가능할 수도 있는데, 결국에는 인적자원이 충분히 서포트 되어야지 이게 실행이 될 것 같은 부분인거죠."<br>"행동중재계획을 담임 혼자 계획하고 진행하고 유지하기까지가 어렵거든요. 저도 몇 해 전에 혼자 이것을 했었는데, 계획을 짜서 레코딩을 해서 평가하고요. 저의 모든 시간이 다 들어가 있기 때문에 어렵더라고요. 이런 보조인력이 있으면 좋겠어요." |
| **특수교사<br>/특수학급** | "학교마다 학교폭력 전담 경찰관을 배치하듯이, 학교마다 행동중재 전문가를 배치해주면 어떨까 생각해요. 그래서 학교 교사가 필요에 의해서 지원단에 요청하는 것이 아니라, 그냥 모든 학교에 이런 인력들을 지원해주는 것이지요."<br>"과거에는 복수담임이라는 게 있었어요. 그래서 아침에 통합학급 중에서도 좀 문제행동이 심한 곳은 일주일에 한 번씩 제가 담임선생님 대신해서 조회, 종례를 했어요. 그 반 아이들과 친해지고 일주일에 한 번씩 가다보니까 아이들과 친해지나 보니, 이에 그 아이들이 우리 아리들에 대해 조금 더 친근하게 대해주고 우리 교실에 내려와서 노는 횟수가 늘어나더라고요." |
| **가족** | "7-8명 되는 학급 내에서 돌발 상황이 생겼을 때, 이 아이를 담당하는 보조인력이 반드시 있어야 한다고 생각하거든요. 작년에는 개별지원 대상이 아니었고 혹여 개별지원 대상이라고 하더라도 인력이라는 건 결국에 예산의 문제이기 때문이에요. 학교에서도 이 부분에 굉장히 미안해하셨어요. 인력이 반드시 필요한 아이들인데, 개별적으로 담당하고요. 그래서 하다못해 제가 와 있으면 안 되냐고 하니, 그건 안 된다고 하시더라고요. 그래서 활동보조는 좀 붙여서 보내도 되겠습니까? 아이가 이제 타해가 있으니까, 자해도 좀 있고요. 좀 안전한 상황이 제일 우선이니깐요."<br>"보조인력이 필요해요. 선생님이 좀 많아서, 아이를 1:1로 해줄 수 있는 선생님이 있으면 좀 더 안심이 되지 않을까 하는 생각이 있어요." |

| | |
|---|---|
| **외부 전문가** | "교사가 학생과 1:1 상황이 되었을 때에는 굉장히 좋은 부분이 더 많고, 선생님도 1:1일 때 내가 이 학생을 더 알겠다고 해요. 그런데 평소에 1:1로 지내기가 어려우니깐 그럴 때 선생님 한 분에 학생 비율이 좀 많은 상황에 교실 세팅이 지금의 어려움을 가중하고 있다는 생각이 들어요. 개인적으로 저희는 1:1로 학생과 부모님을 만나니깐, 학생에 대한 충분한 정보를 저희가 알고 있는데 저희가 만난 학생의 선생님을 만나는 기회가 사실 없는 거예요." |
| **보조인력** | "교사들이 ABC 기록을 해도, A를 모르고 촉발요인이 뭔지를 항상 모른다고 하는데요. 어떻게 보면 뒤에서 이걸 바라보고 있는 사람들은 어느 정도 아는 거죠. 아침에 이 친구가 어떤 행동을 했을 때, 또 교사들이 어떤 행동을 했을 때, 분위기가 한 시간 두 시간, 1교시 2교시가 지나가서 몇 교시에 터질 때까지요. 저희는 그 전초전을 아는 거죠." |

### ③ 도전행동 지원에 관련된 인프라와 자원의 격차 해소

발달장애학생 도전행동 지원 제도와 정책은 모든 특수학교 교육기관에서 동일하게 시행되는 것은 아니었고, 학교별로 제도의 운영 현황은 조금씩 달랐다. 가족에게는 도전행동 지원과 관련된 정보의 접근성이 낮았고, 지역별로 도전행동 지원 인프라와 자원은 격차가 심했다. 따라서 도전행동 지원에 관련된 인프라와 자원의 격차가 해소될 수 있도록 정보 접근성 확보를 위한 제도적 마련이 필요하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학교** | "전문가 인프라도 저희는 지방 중소도시라 전문가를 찾기가 어렵거든요. 정신과 전문의도 저희가 이제 학교 근교에 병원에 다 전화를 걸어서 '긍정적 행동지원 사업을 하려고 하니 와서 같이 이야기 나눠주고 도와주시면 좋겠다'고 거의 20곳에 전화를 했어요. 그 중 한 곳이 오케이를 해주셔서 그 곳과 인터뷰를 하고 있어요." |

## (3) 발달장애학생의 도전행동을 지원하는 전문인력 양성 및 배치

### ① 도전행동 지원 전문인력 양성 및 배치

시 · 도 교육청, 특수교사, 외부 전문가에게서 공통적으로 나타난 요구는 발달장애학생의 도전행동 지원을 위한 전문인력의 양성과 배치였다. 시 · 도 교육청과 특수교사 집단은 현재 외부 전문가들과 같은 전문인력이 학교 내 혹은 지역사회에 더 많이 양성되어야 할 필요성

을 언급하였고, 외부 전문가 집단은 도전행동만을 지원하는 인력이 학교 내에 배치될 필요가 있다고 하였다. 발달장애학생의 도전행동 지원의 질적 제고를 위해서는 지원을 담당하는 전문인력의 문제가 가장 컸다. 현재 도전행동을 전문적으로 지원할 수 있는 전문인력이 부족하므로 도전행동 중재를 실행하려고 하여도 인력풀 구축에 어려움이 있었고, 실제로 전문인력을 양성하는 교육과정이나 기관이 부족하기 때문이다. 특수학교에서는 도전행동 지원을 했던 전문인력이 사라지거나 긍정적 행동지원 프로그램을 운영했던 담당교사가 다른 학교로 이동을 하게 되면, 기존에 도전행동을 지원했던 노하우가 남지 않는 상황이 발생하였으므로, 안정적인 전문인력의 배치도 중요했다. 따라서 응용행동분석, 행동치료, 상담, 감각통합 등을 전공한 전문인력의 양성을 활성화시키는 제도적 접근이 필요하고, 현직 교사들 중에서도 도전행동 지원을 중점적으로 맡는 역할을 지닌 교사를 재교육을 통해 양성하는 등의 고민이 필요할 것이다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | “저는 상설모니터링 때부터 인권지원단, 특수교육지원단을 하고 있었는데, 가장 절박한 게 오히려 뭐나면 이것만(도전행동 지원) 들여다볼 사람이 있으면 좋겠다는거에요. 지역마다 장학사님들도 특수교육 업무가 너무나 많잖아요. 그런데 그 업무만 하는 것도 아니고요. (중략) 저는 이 업무가 여러 업무 중에 하나라서 많은 사례가 들어오고 그러는데, 정말 이것만 들여다보면 좋겠다는 생각을 하게 되어요. (중략) 이 문제를 꾸준히 오랫동안 지켜보고, 이 분제를 파악하고 분석하고 어떤 정책을 내어 놓고 지켜볼 인력이 더 필요하겠다는 생각을 많이 합니다.” |
| **특수교사 /특수학교** | “돈이 있다고 긍정적 행동지원 프로그램을 할 수가 없는 거죠. 저희가 이제 학교별로 예산이 있어서 상담전문가 등 요청을 하려고 해도 사실 전문가를 모시기가 어려워요. 양성이 안 되어 있는 것이에요. 전문가 양성도 시급하다고 생각이 듭니다.” |
| **특수교사 /특수학급** | “특수교육실무사가 있기는 했지만 학생들이 교사가 아니라는 것을 먼저 알고 좀 만만하게 보고 따르지 않는 경우도 다수 있었던 것 같아요. 그래서 내가 학생들을 지도하거나 지도하는 과정에서 어떤 문제가 발생했을 때, 내가 벽에 부딪혔다는 생각을 했을 때, 실시간 자문을 구할 수 있는, 특수교육 관련된 행정 혹은 행동지도 이런 부분들을 포괄할 수 있는 전문가의 조언이 있으면 어떨까 라는 생각을 해보았습니다.” |
| **외부 전문가** | “특수교사가 모두 특수교육을 전공한 분들이지만 그 중에서도 행동적인 중재라든지 이런 것들이 필요한 학생의 경우 논의를 하고 조율하는 역할을 해주시는 분이 있으면 어떨까 라는 생각이 들었어요. 외부의 전문가들조차도 어떤 기관으로서 학교를 컨택하거나 할 때 보면 전체를 조율하는 조율자가 꼭 필요하잖아요. 그래서 학교에서도 그런 역할이 있다면 학교 내부에서 지원해야 하는 상황에서 필요한 것들을 잘 학교에서 적용해볼 수 있지 않을까라는 생각이 들었습니다.” |

### ② 특수교사의 도전행동 지원 전문성 증진

장애학생의 도전행동을 관리하는 전문 인력의 부족과 전문성 증진 과정이 미비함이 실질적인 어려운 점으로 나타났다. 따라서 도전행동 지원 방법, 긍정적 행동지원 전략, 인권감수성 콘텐츠가 체화될 수 있도록 하는 교원연수 과정들이 제공되어야 한다는 점이 강조되었다. 여기에서 강조된 부분은 ‘체화’될 수 있도록 교원 교육이 이루어져야 한다는 것이고, 이를 위해서는 몇 시간 연수로는 안 되고 체계적인 심도 있는 연수 과정이 장기간에 걸쳐서 구성되어야 한다고 하였다. 장애학생 도전행동 지도의 가장 최전선에서 중요한 역할을 가지고 있는 사람이 바로 특수교사이고, 이러한 교사의 도전행동 지원이나 PBS에 대한 전문성 증진이 필요하다는 의견이 나타났다. 교사들이 겪는 실질적인 어려움은 교사로서 장애학생이 보이는 심각한 도전행동에 대해 무엇을 해줘야 할지 막막하고 막연하게 느껴질 때이었고, 따라서 도전행동을 지원하는 방법론에 대한 요구가 필요함이 나타났다. 그리고 연수의 과정도 학생들의 교육과정처럼 구조화하여 체계적으로 제공할 필요가 있음이 나타났다. 또한 장애학생 인원지원단의 경우, 저경력 교사들로 구성되어 있어서 장애학생의 전반적인 행동이나 도전행동을 지도하는 경력이 다분한 교사들로 인력 구성이 이루어져야 할 필요성이 나타났다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청 장학사** | “학교에서 선생님들이 일괄적으로 공부를 해서 역량을 키우지 않으면, 학생에 대한 지도와 가장 최전선에서 아이를 지도해야 하는 역할을 하셔야 하기 때문에요. 선생님들 스스로 공부하고 성장할 수 있게끔 교수님들께서 과제를 내 주시고, 그래서 교사 연구회를 만들었던 것이 유익한 것인 아니었나 하는 생각이 듭니다.”<br>“현장교사들 이야기를 들어보면, 결국엔 대 문제라는 것이에요. 모든 교사 개개인의 역량 강화가 정말 필요한데요. 몇 시간짜리 연수로는 안 된고, 체화되는 과정들이 정말 필요한데요. 제가 신규 저경력 연수, 일정연수 등 어디든 이걸 다 집어 넣고 있는데요, 정말 이 부분이 인권감수성과 연계되어 같이 필요한 부분이잖아요. 그래서 그냥 이 연수가 흔해 빠졌으면 좋겠다, 여기 가도 저기 가도 이 연수가 있고, 그래서 좀 이게 정말 일반화 되었으면 좋겠다는 생각을 하게 됩니다.” |
| **특수교사 /특수학교** | “기본적으로 교사의 행동지도에 대한 능력 신장이 되어야 한다고 생각해요. 왜냐하면 학생에 대한 행동지도는 교사가 하거든요. 담임교사가 하기 때문에 다른 사람이 절대 해줄 수 없거든요 이 부분은요. 이것이 제일 중요한 부분이라서 교사의 실제적인 능력 신장이 있어야 한다고 생각합니다.”<br>“교출탐색 모의훈련처럼 어떤 위기행동에 대해서도 매뉴얼화가 된다면, 그것에 대한 모의훈련이 반복적으로 실시되어야 하지 않을까 싶어요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “긍정적 행동지원 관련 연수를 저도 작년에는 많이 찾아보고 들었는데요. 실제 집합연수에서도 권위 있는 교수님이 본인 이야기를 하고, 질문 할 시간이 없는거에요. 그래서 그냥 이야기를 잔뜩 듣고, 질문하고 싶은 부분은 막상 하지 못하고 종결되어 끝나는 것이에요. 그러니깐 그 문제들이 해결이 안 되는 거에요.” |

| | |
|---|---|
| | “실제로 선생님들을 위해 행동수정 관련 연수들이 이루어지고 있는데요. 거기에서 대부분은 이론 중심적인 내용들이에요. 그러다보니깐 선생님들이 이런 연수에 많이 참여하지 않는 것도 있는 것 같고요. 실제 저희가 필요한 것은 저희 반 아이에 대한 사례를 솔루션 받고 싶은 것이거든요. 마치 ‘금쪽같은 내 새끼’, ‘우리 아이가 달라졌어요’ 프로그램처럼 전문가가 그 아이의 가정환경, 양육태도, 학교생활적응, 학생의 기질적인 성향 등 모든 것을 종합적으로 판단해서 전문가가 솔루션을 주는 과정이 필요하다고 봅니다.” |

### ③ 일반교사의 도전행동 지원 전문성 증진

통합교육을 받고 있는 발달장애학생들을 위해서는 일반교사의 도전행동에 대한 이해와 중재 및 대처방법에 대한 전문성이 필요하다는 점이 나타났다. 일반교사의 장애에 대한 인식 개선을 통해 장애학생의 교수학습활동 뿐 아니라 도전행동을 나타냈을 때 교육적인 조치를 적절하게 취할 수 있도록 전문성이 훈련되어야 할 필요가 있다는 것이다. 이러한 전문성이 있다면, 특수교사가 발달장애학생의 도전행동을 지원할 때 일반교사와의 정보 교환, 상담, 교수적 협력, 행동 중재 협력이 원활하게 이루어질 것이다. 이러한 맥락에서 통합교육 환경에서 일반교사들이 특수교육 관련 직무연수를 필수적으로 받도록 법적으로 의무 규정화할 필요가 있음을 제안하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “저희가 통합교육 관련 교사들에게 특수교육 관련 연수를 이수하라고 권장을 하는데, 실제 이수를 받는 선생님들이 많이 않으시거든요. 근데 당시 그 반 선생님께서는 특수교육 관련 연수를 들었고, 그 연수를 들어서 그런지 모르겠지만 굉장히 많은 것을 알고 계셨어요. 어떨 때는 제가 특수교사임에도 불구하고 그 선생님에게 더 많은 것을 배울 정도로요. 선생님들에게 저희가 이런 연수를 권장하지만 권장에서 끝나기 때문에 선생님들이 연수를 안 듣는 경우가 많거든요. 통합교육 교사들에게 이런 연수를 의무화하는 것도 필요하다는 생각이 듭니다. 정보 교환, 선생님이 연수를 받음으로써 아이에 대해 이해를 하시고, 그런 것을 바탕으로 저와 정보 교환을 했을 때, 더 원활하게 소통이 되고, 그 반 아이가 적응할 수 있게 적극적으로 도와주셨던 것 같아요.”<br>“일반교사가 장애학생들을 측은하게 보시는 경향이 많아요. 전부 허용해줘야 겠다는 생각이요. 그래서 과잉 친절을 베푸시는 경우가 많거든요. 그런 인식이 많기 때문에 선생님들께서 생활지도, 문제행동에 대한 생활지도를 하려 하실 때에 죄책감을 느끼시기도 해요.” |

### ④ 보조인력의 도전행동 지원 전문성 증진

특수교육보조원, 사회복무요원 등 보조인력의 발달장애학생 도전행동 지원에 관한 전문성과 역량 증진의 필요성이 언급되었다. 이는 특수교사 집단에서 언급되었을 뿐 아니라, 보조인력 집단에서도 전문성 증진 교육이 필요하다는 의견이 제시되었다. 특히 사회복무요원은 아무런 선별과정 없이 특수학교 배치되어 근무를 하고 장애학생에 대한 배경지식이나 연수 과정 없이 특수학교에서의 업무를 하게 되기 때문에, 도전행동이 심한 장애학생들과의 마찰이 끊임없이 발생하게 되었고, 이를 예방하기 위해서 사회복무요원들을 대상으로 도전행동 지원에 관한 전문적이고 체계적인 연수 과정이 필요하고, 무엇보다 인식의 변화를 이끌 수 있는 인권감수성과 관련된 연수 과정이 필요함이 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학교** | “사회복무요원이 특수학교에 와서 일하는데, 최소한 인력이 배치될 때에는 스크리닝은 있어야 하고, 지원을 받든지 아니면 특수학교 특성을 충분히 알려주고 그에 대한 교육을 받아서 최소한의 교육을 이수한 사람이 특수학교에 배치가 되어야한다고 생각해요. 그래야 학생도 안전하고요, 보조인력도 지킬 수 있고, 담임교사도 관련 스트레스로부터 해방이 될 것 같아요.” |
| **보조인력** | “장애인학교에 근무하지만 저희가 장애인에 대해서 진짜 아는 게 너무 없는 것이에요. 약간 그렇게 소외된 사람들을 우리가 이해하고 공감하고 할 수 있는 그런 연수나 시간이 필요해요.”<br>“연수를 통해서 특수교육실무사들도 그렇고 사회복무요원들도 그렇고 더 소속감 같은 것도 느낄 것 같아요.” |

## (4) 모두가 보호되는 안전한 학교 환경 조성

### ① 도전행동 지원을 위한 공간 구성

발달장애학생 도전행동 지원을 위한 별도의 공간이 마련되고 잘 구성되어야 할 필요가 나타났다. 발달장애학생의 도전행동을 촉발시키지 않고 편안하고 안정감을 느낄 수 있는 공간이 필요했다. 또한 발달장애학생의 도전행동을 예방하기 위해서도전반적인 환경의 변화를 이끄는 예방적 지원에 대한 강조가 필요하였다. 이는 다른 말로 하면 긍정적 행동지원에서 보편적 지원에 해당하는 것으로, 도전행동이 일어난 후 후속조치로 중재를 하는 것도 중요하지만 도전행동이 일어나기 않도록 환경의 구조화, 장애 특성을 고려한 교실환경 구성 등 선행조치를 통해 예방을 하는 것도 중요함을 의미했다. 발달장애학생의 도전행동으로 인해 다른 학생들의 학습에 방해가 될 때에도 무조건적으로 교실 밖이나 특수학급 혹은 다른 실로 이동하여 분리시키는 것보다, 교실 내에서 진정할 수 있는 별도의 작은 공간을 마련하

는 것도 대안적인 방법으로 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학급** | “아이가 기분이 좋아질 수 있는 환경을 만들어주는 것이 굉장히 중요하다고 생각해요. 그래서 특수학급은 학교 교실 분위기가 굉장히 중요한 것 같아요. 아이가 등교했을 때, 정리가 되어 있고, 따뜻하고, 편안한 느낌을 주는 분위기 조성이 중요한 것 같고요. 아이에게 갑자기 공격행동이 나올 때, 잠깐 쉴 수 있는 공간이 필요하다고 생각해요. 저희 교실은 없지만 옆 반 교실은 커튼을 설치해서 인형이나 쿠션을 두고 화분도 두고, 아이가 심리적으로 편안함을 느낄 수 있는 공간을 만들어뒀거든요. 상담할 때는 마음치유공간을 만들어서, 아이가 갑자기 수업 시간에 뛰쳐나간다고 할 때, 혼자 있고 싶어 할 때, 그 공간에서 쉴 수 있도록 하고요.” |
| **외부 전문가** | “자폐 성향이 있는 사람들이 감각이 굉장히 예민한데, 예민한 감각에 맞는 조명이라든지, 아니면 조금 더 편안하게 혼자 있을 수 있는 소위 ‘hiding place’라고 하죠. 그런 공간이 교육을 진행하는 학교의 행정 하시는 교장 선생님이나 이런 분의 권위에 의해 만들어진다기보다, 학생의 장애나 수준에 따라서 그 건강이나 감각이나 뭐 운동에 대한 물리적 지원이 좀 맞춰져서 이루어질 수 있는 물리적 환경도 이루어져야 할 것 같아요.” |
| **보조인력** | “교실 뒤에 별도로 앉을 수 있는 자리가 있잖아요. 심한 친구는 데리고 거기에 가서, 다른 애들 공부 방해되지 않게끔 그렇게 해요. 아이가 좋아하는 것이나 쉽게 따라할 수 있는 것을 별도로 주고요. 처음에는 뒤를 쳐다 보고 정면을 안보고 그러더니 나중에는 그 작업을 좋아하더라고요. 그래서 제가 그 자리에 앉아봤더니 편해요. 거기 칸막이를 해 둔 그 자리가 되게 아늑하고 편하더라고요. 그래서 애들이 의외로 적응을 빨리 했어요.” |

### ② 심리안정실 운영의 활성화

발달장애학생의 도전행동 지원을 위한 별도의 공간을 구축한다면 심리안정실이 대표적이었으나, 심리안정실은 원래 모습과는 다른 시설 설비를 구축하여 운영, 다른 용도로 활용 등 문제점이 나타났다. 이미 심리안정실을 구축한 학교에서는 그 공간을 제정비하여 적절한 용도로 운영을 활성화할 수 있도록 하는 것이 필요했다. 그리고 심리안정실로 가기까지의 접근성을 쉽게 마련해주기 위한 방안에 대한 고민이 필요했고(예: 층별로 심리안정실 등 공간 구축), 교실에서 심리안정실로 가기까지 적절하게 인력 충원이 될 수 있도록 하는 지원도 일차적으로 필요했다.

| | |
|---|---|
| **특수교사<br>/특수학교** | “저희 학교는 총 3층인데, 2층에만 심리안정실이 있어요. 그래서 심리안정실을 이용할 때 조금씩 어려움이 발생했어요. 이제 2층에 1개만 있기 때문에 심리안정실의 접근성이나 개수에 대해서, 이용에 어려운 점이 발생하고 있고요.” |

### ③ 교사의 상해 지원 제도 마련

발달장애학생의 도전행동은 다양한 범주이지만 즉각적인 신체적 개입이 필요할 정도의 촌각을 다투는 위기행동들도 다수 나타났다. 이로 인해 특수교사, 특수교육보조원 등이 상해를 입는 사례가 굉장히 자주 등장하였다. 하지만 그들의 대부분은 많이 맞는다는 것을 언급하였지만, 꽤나 일상적인 일이고 의례히 일어나는 일처럼 이야기하였고, 직무 환경에서 상해를 입는다는 것이 당연한 것이 아님에도 불구하고 이를 당연하게 여기는 주변의 시각과 기대로 인해 정서적 상처를 입는 모습도 보였다. 발달장애학생의 도전행동으로 인해 상해를 입은 특수교사는 마치 전문성이 부족하여 얻은 결과 마냥 부정적인 자기귀결을 하기도 하였다. 따라서 특수교사와 특수교육보조원 집단은 교사의 안전과 상해 지원을 위한 제도적 장치가 마련되어야 함을 언급하였다. 이는 학생도 안전하고 교사도 안전하기를 바란다는 모두가 안전한 학교 환경 조성 측면에서 언급되었다. 현재 특수교사, 특수교육보조원 등 보조인력의 상해, 특히 장애학생의 도전행동 중재를 하는 도중에 발생한 상해를 지원하는 제도적 장치는 마련되어 않고, 학교 자체적으로 상담일지 작성, 부모와의 소통 및 협력 요청, 외부 기관과의 협력 등 이러한 상황을 해결하기 위한 노력을 하고 있었다. 하지만 상해를 입는다는 것은 도의적인 차원을 넘어서 제도적으로 보호 장치가 마련되어야 할 것이다.

| | |
|---|---|
| **시·도 교육청<br>장학사** | “교사들의 인권보호를 위해 추가될 내용이 아니고, 신생일거에요. 전무해요. 교사들이 행동지원을 하다가 입는 상해나 심리적 스트레스를 다루어야 하는데, 다루기 시작할 때 가장 어려운 게 교사가 어렵다고 주관적으로 호소하면 안 어려운 교사가 없고, 어디서부터 장애학생의 위기행동이나 심각한 정서행동 문제로 인해 특수교사가 어려운 것인지를 정하는 기준치가, 출발하기가 굉장히 어려울거에요. 특수교사는 워낙 소진이 많아요. 외상을 받은 이후부터는 특수교사에게 어떤 보호 조치를 할 것인지, 그렇다면 몸에 구체적인 외상을 입기 전, 정신적 심리적 소진에 대해서는 특수교사를 돕지 않을 것인지, 계속 의문에 의문을 더할 것 같아요. 처음 시작할 때요. 부모님들도 특수교사를 보호하자고 하는데, 본인들의 자녀들의 심각한 정서행동문제를 교육하는 것에 상충될 때에는 부모님은 교사 편을 안 들어주세요.” |
| **특수교사<br>/특수학교** | “학생 교육권은 중요하죠. 그런데 교육권 내에 다른 학생, 더불어 교사의 안전과 인권 보장이 되어야 하는데, 그렇지 않은 경우가 발생하죠. 저희는 학부모와 교사 상담을 외부기관과 협력하여 진행하고 있어요. 교사가 많이 맞거든요. 많이 맞고요. 근데 치료비를 못 받더라고요. 이게 학교폭력이 아니거든요. 그래서 지역병원과 협약을 맺어서 병원비라도 좀 감면을 받을 수 있게 진행하고 있습니다.” |

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | “이런 부분에 대해 교육청 차원에서 배상이 있으면 참 좋겠다는 생각입니다. 일반교사 같은 경우에는 교권침해를 막기 위한 위원회가 있거든요. 그래서 어느 정도 보상 해주는 것으로 알고 있어요. 그런데 특수교사는 사람들의 인식이 ‘특수학생인데 그런 것에 대해서 너네 알잖아’ 이런 식으로 접근하는 것이 특유의 문제인 것 같아요.” |

### (5) 발달장애학생의 가족 지원

#### ① 가족의 휴식 지원 프로그램

발달장애학생의 가족 구성원은 일상화되고 고착화된 도전행동으로 인해 심리 · 정서적으로 많은 부담감과 어려움이 있었다. 실제로 장애자녀의 도전행동의 심각성으로 인하여 긴급돌봄이나 성인서비스(주간보호시설 등) 등 서비스를 받지 못하는 경우도 있었고, 물론 이것은 서비스 혜택 및 전달 과정 상의 문제점을 해결해야 하는 이슈이지만, 가족에게는 당장 장애자녀를 돌보고 교육할 곳이 부족하거 이는 전적으로 가족의 몫이 된다는 것을 의미한다는 점을 알아야 했다. 이처럼 심리 · 정서적으로 많이 지쳐 있는 가족 구성원에게는 휴식을 지원할 수 있는 다양한 프로그램들이 마련되어 제시되어 그들의 긍정적인 정서를 지지하고 건강한 가족으로 회복할 수 있도록 다각적인 차원의 노력이 필요하다는 점이 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | “어머님은 가정에만 있는데 하루쯤은 아이를 벗어나서 나만을 위한 시간을 보내고 싶다고 하시더라고요. 그래서 학교에 대한 특수교사의 지원도 필요하고, 통합학급 아이들을 애상으로 또래갈등 프로그램도 필요하지만, 무엇보다 아이를 늘 24시간 보고 있는 학부모를 위한 정서적인 지원 프로그램이 저는 중요하다고 생각합니다.”<br>“장애학생 학부모를 대상으로 부모님께서 쉴 수 있는 힐링 프로그램을 좀 더 지원해주는 것이 있으면 좋겠어요. 가장 어려운 건, 가정환경이 어려울 때, 어려운 가정환경을 제가 지원해줄 수 없는데요. 물리적으로 어렵고 학부모가 어리고 열악한 상황일 때는 그 아이의 문제행동을 중재하는데 한계가 있다고 저는 생각을 많이 들었어요. 그래서 그런 가정이 가장 안타까웠어요. 여유가 있는 집은 여행도 가고 아이가 긍정적인 행동을 해볼 수 있는 경험이 많은데요. 어머니가 지쳐 있을 때, 아이가 긍정적 경험을 해본 적이 없어서, 스트레스가 쌓이는 가정, 그 가정이 저는 개인적으로 가장 안타깝고 그 아이를 위해서 학교에서 많이 외부활동을 해주는 것이 좋은 것 같아요.” |
| **보조인력** | “케어하면서 느낀 중요한 건, 애들이 태어나면 어려운 환경에 처한 사람들이 이야기하도록 전문가가 상담하고, 보듬어 가면서 건강하고 튼튼한 가정으로 만들어가는 건 우리 사회가 좀 더 치중하고 해야 할 것 같아요. 근본적인 것은 그건 게 필요한 거 같아요.” |

#### ② 도전행동 지원 방법에 관한 부모교육 운영

발달장애학생의 가족에게도 도전행동을 지원하고 중재하는 방법에 대한 교육이 필요하다는 의견이 나타났다. 특수교사 집단은 학교에서 실시하는 도전행동 지원의 일관성과 효과성을 위해 가정의 협력이 중요하다고 인식하였고, 이 측면에서 부모교육을 실시하고 있으며 중요하다고 하였다. 하지만 발달장애학생의 가족 집단에게서 장애자녀의 도전행동 지원에 관한 부모교육이 필요하다는 의견이 직접적으로 제시되었다. 일차적으로 부모도 어떻게 장애자녀의 도전행동을 지원해야 하는지 모를 수 있으므로 교육이 필요하다는 것이었다. 현 정책이나 프로그램들이 장애자녀에 대한 양육 스트레스를 해소하는데 주로 초점을 두고 있는데, 가족 집단에게는 실질적으로 장애자녀의 도전행동 지원 방법을 알고자 하는 욕구가 나타났다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | “학부모님에 대해서 왜 이런 차원의 지원들이 있었는지, 그 부분에 대해서도 안내가 충분히 이루어져야지 실제적으로 효과가 있지 않을까 싶은 생각이 들어요.” |
| **특수교사 /특수학급** | “부모교육, 부모안내, 부모상담 이런 것들이 조금 더 현실적으로 이뤄져야겠다는 생각을 합니다. 이전에 중학교 여학생이 있었는데, 학년 초에는 약을 먹다가, 이게 이제 집에 가정문제로 인해 보호자가 바뀌게 되고 이러면서 복약하는 부분에 대해 불만을 가진 보호자가 일방적인 의도로 약을 끊어버리고 하는 과정에서, 그 학생이 평소에 비해서 많이 피해망상이라든지 이런 것이 심해졌던 기억이 납니다.” |
| **가족** | “학교에서는 되려 아이는 부모가 가장 잘 아는 거라고 항상 아이는 부모가 제일 잘 알고, 그 말이 맞기도 하지만, 부모도 아이에 대해 잘 모를 때가 많거든요. 아이가 우리처럼 소통을 하는 것도 아니고, 말을 하는 것도 아니고요. 아기 때부터 서로에게 몸으로만 대화를 했기 때문에 유추하고 충족할 뿐이지 아이가 100% 이런 마음을 가지고 이걸 원해하는 것을 어떻게 알겠어요. 부모도 알 수 없거든요. 근데 항상 ‘부모가 잘 알아요’라고 하는 부담감이 외부의 교육으로부터 좀 받고 싶을 때가 많아요. 아이의 문제행동이나 치료에 관한 교육이 만족스럽게 되었던 적은 없는 것 같아요. 아이의 문제를 같이 교육해서 해결되어야 하는 그런 문제가 아니라, 부모의 스트레스를 해결해주면 되는 것이라는 거죠. 사회적으로도 학교에서도 ‘부모의 스트레스를 이만큼 해결해주면 된거지’ 라는 느낌을 많이 받았어요.” |

### (7) 발달장애학생의 도전행동에 대한 이해

#### ① 기능을 지닌 도전행동이라는 관점에 대한 이해 및 대체행동 교육 필요

특수교사 집단과 발달장애학생의 가족 집단에서는 장애학생이 보이는 도전행동의 기능 분석과 파악에 초점을 두고, 그 기능을 적절하게 표현하고 소통하는 능력 향상을 중점적으로 교육할 필요가 있다는 의견이 나타났다. 발달장애학생의 도전행동이 심각한 수준일 경우에는 이를 적절하게 대처하는 것이 급하고 주로 초점을 두게 되는데, '왜 이러한 도전행동이 발생하는 것일까? 왜 이러한 도전행동이 지속적으로 나타나는 것일까?'라는 의문을 가지고 발달장애학생의 도전행동의 기능을 면밀히 분석해보면, 주로 의사소통의 어려움, 감정표현의 미숙함 또는 제한, 또래관계 형성에 대한 욕구 등으로 인해 나타나게 된다는 점을 알 수 있었다. 따라서 발달장애학생의 도전행동은 '기능'을 가졌다는 측면에서 이해하는 관점이 필요했다. 이를 위해 학교와 가정에서는 발달장애학생을 위해 의사소통, 감정표현, 교우관계 형성에 초점을 두고 이러한 내용을 교육과정이나 실생활과 연계하여 교육활동을 진행할 수 있겠다. 예를 들어, 발달장애학생에게 의사소통 교육에 보다 중점을 두고, 의사소통이 어려운 장애학생들에게는 이를 보완하여 지원해줄 수 있는 보완대체의사소통(AAC), PECS 등을 적극적으로 활용하는 것이 필요하다고 하였다. 또한 감정을 적절하게 표현하는 능력을 향상하는 교육활동이 이루어질 필요가 있고, 친구를 사귀고 긍정적인 교우관계를 유지해나갈 수 있는 사회성기술 중심의 교육활동도 이루어질 필요가 있다고 하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학교** | "'아이들한테 행동문제가 왜 일어나는 것일까?'를 파고 또 파고 분석했더니, 결국엔 의사소통에서 많이 발생한다는 결론을 냈어요. 그래서 ○○구에 있는 언어치료실, AAC 의사소통 기관과 협약을 맺어서 행동문제를 보이는 학생을 위한 교재, 교구, AAC, 사이트, 교육 자료를 제공하고 있어요."<br>"심한 문제행동을 가진 아이들의 기능을 살펴볼 때, 기능이나 문제가 '이게 먹기 싫거, 이게 하기 싫어' 등 굉장히 단순한 내용인데, 왜 이 아이들은 이것을 하나도 혹은 이렇게 배우지 못하고 다 몸집 큰 학생들이 되었을까를 생각하면요. 아주 어렸을 때부터 미국에는 ABA, 조기 프로그램 등 아주 지능이 상당히 낮다고 하더라도 일찍부터 yes, no를 배우는 것처럼 아주 철저하게 의사소통을 배우는 일이 계속되면 좋겠어요. 그래서 아이가 단순한 이유를 가지고 문제행동을 하지 않도록 말입니다. 특수교육 분야에서 일찍 여기에 치중해야겠다는 생각이 들었습니다." |
| **특수교사 /특수학급** | "아이의 가장 큰 특징은 자기감정을 모른다는 것이에요. 무조건 짜증난다고만 하더라고요. 친구들이 그냥 다 짜증난다. 한 가지의 감정만 파악하고 있어서, 감정에 대해서 굉장히 공부를 많이 시킨 것 같아요.<br>그리고 아이들과 감정 교류하는 방법에 대해 아침마다 감정카드를 붙이고요, 수업에서도 이런 부분을 연계하려고 교육과정을 짰어요."<br>"장애학생이 할 수 있는 과제를 이제 원적학급 시간마다 계속 챙겨줬어요. 제 일은 많아지긴 했어요. 하지만 교실에 가서 문제행동을 일으켜서 후폭풍을 몰고 오는 것보다는 나았어요. 아이도 선생님한테 뭔가 수업 시간에 열심히 하고 있으니까 칭찬을 받고 칭찬을 받으니까 행동이 좀 더 부드러워지고. 이런 여러 가지가 선순환되었어요." |

| | |
|---|---|
| | "통합시간에 장애학생이 뭔가를 스스로 할 수 있다는 것 자체가 문제행동을 줄여나가는 방법 중 하나라고 생각을 하기 때문에, 그런 부분에 있어서요. 물론 일반선생님들은 100% 만족을 못하시겠지만 제가 할 수 있는 한 노력을 하는 부분입니다." |
| **가족** | "아이가 욕구를 해소해야 하는 부분이 있잖아요. 저 나이 아이들은 밖에서 운동도 하고 수다도 떨고 친구도 만나고 하는 욕구는 장애가 있든 없든 간에 그 에너지를 발산해야 하는 부분이 있더라고요. 일반 아이들은 평범한 사람의 모습으로서의 에너지를 발산한다면, 우리 아이는 같은 에너지가 있다면 그렇게 발산하지 못하니깐 다르게 발산해야 하거든요. 그러니깐 발산할 수 있도록 밖에 산책을 요구할 때가 있어요."<br>"특수교사도 전문가인데 우리 아이들의 행동이나 어떤 문제에 대해서 관심 있게 가져서 어떤 노력을 해가지고 이걸 문제를 없애는 것보다, 대체행동으로 가야 하는 것 자체를 인식을 잘 못하시는 것 같아요." |

### ② 일반학생을 대상으로 하는 도전행동에 대한 이해 교육

발달장애학생이 일반학교에서 통합교육을 받는 상황에서는 일반학생들이 발달장애학생에 대한 이해, 그리고 도전행동에 대한 이해와 대처법에 대한 이해 교육이 필요하다고 하였다. 그렇기 때문에 특수학급에서 특수교사는 일반학생을 대상으로 장애이해교육, 또래갈등 프로그램, 통합교육 프로그램(방과후활동 혹은 자유학기제를 이용) 등을 실시하고 있었고, 이를 통해 학생들이 서로를 이해해서 문제행동이 문제시화되지 않을 수 있는 맥락으로 자연스럽게 받아들일 수 있도록 하였다. 특수교사 집단에서는 발달장애학생의 도전행동의 기능 중에서 교우관계 형성 및 유지를 언급하였고, 이를 위해 장애학생이 사회성기술을 배우는 것도 필요하지만 일반학생들도 장애학생들과의 자연스러운 만남의 기회가 많아지고 이를 통해 서로를 이해하는 경험치를 쌓는 것도 중요함을 이야기하였다.

| | |
|---|---|
| **특수교사 /특수학급** | "학년 초에 교직원 연수, 학생들 소개하는 절차를 진행해요. 어떻게 규칙을 적용해야 하는지, 주로 해야 하는 것은 가능한 한 생활관련 규정은 동일하게 적용하라는 것을 안내해드리고요. 지도 방법과 수준을 조정하는 부분들까지 이야기합니다."<br>"우리 아이들이 또래관계가 굉장히 중요하잖아요. 누구보다도 친구가 사귀고 싶은데, 사귀는 방법에 있어서 미숙하다 보니깐요. 이제 많이 소외되는 경우가 있고요. 한 아이가 초등학교 때부터 통합반 아이를 도우미 친구를 해 본 경험이 있어서, 그 반에 있는 ADHD 학생을 굉장히 잘 지원해줬어요. (중략) 일반친구들한테 있던 문제행동도 줄어들면서, 선생님이 많이 칭찬하니 아이가 성장하더라고요. 그래서 이 아이 주변에 이 아이를 이해해줄 수 있는 좋은 친구들을 만들어주는 것도 문제행동을 감소시키는 하나의 방법이라고 생각합니다." |

> “통합학급 친구들이 특수학급에 자연스레 들어올 수 있는 환경 조성도 좋은 것 같아요. 아이들이 함께 저희 아이들과 어우러지면서, 저희 아이들을 이해해주고, 또 저희 아이들도 자기 친구들이 오기 때문에 굉장히 긍정적인 행동을 많이 보이는 아이로 발전하는 것을 제가 많이 느끼고 있거든요. 그래서 통합학급 아이들이, 특수학급이라는 곳을 경계하지 않고 자연스럽게 함께 어우러질 수 있는 그런 환경 조성이 아이의 문제행동 접근에 효과적이었다고 봅니다. (중략) 또 저희 아이들이 나타내는 그 문제행동을 자연스럽게 보면서, 그것을 너무 문제시화 하지 않는 것도 생기더라고요.”

## 3 시사점

본 장에서는 발달장애학생의 도전행동 지원의 현황, 어려움, 요구를 다각적으로 파악하기 위해 시 · 도 교육청 장학사, 특수학교 및 특수학급 특수교사, 특수교육보조원, 외부 전문가, 발달장애학생의 가족을 대상으로 포커스그룹면담을 실시하였다. 그 결과, 발달장애학생의 도전행동 지원 현황, 발달장애학생 도전행동 지원의 실태와 어려움, 발달장애학생 도전행동 지원 요구로 범주화할 수 있었다.

### 1) 발달장애학생의 도전행동 지원 현황에 대한 시사점

발달장애학생 도전행동 지원 요구는 시스템 구축, 행재정적 지원, 전문인력 양성 및 배치, 안전한 환경 조성, 가족 지원, 이해교육으로 구분되었다. 그리고 앞서 언급한 어려운 점에 대한 시사점과 중복되는 부분이 있으므로, 발달장애학생 도전행동 지원 요구에 대한 시사점은 종합적으로 요약하여 아래 표와 같이 제시한다.

〈표 48〉 포커스그룹면담을 통해 나타난 발달장애학생 도전행동 지원

| 구분 | 지원 요구에 대한 시사점 |
|---|---|
| 다차원적인 도전행동 지원 시스템 구축 | ● 도전행동을 다차원적으로 협력하여 지원하는 관점 형성<br>● 긍정적 행동지원 운영의 장기적인 관점 필요<br>● 긍정적 행동지원 정착 및 안정화를 위한 지원 제공<br>● 긍정적 행동지원에 대한 인식 개선<br>● 협력을 기반으로 하는 도전행동 지원 모형 확대 |
| 행동중재계획 | ● 행동중재계획 수립 및 적용<br>● 행동중재계획 및 도전행동 중재를 위한 협의 및 협력 강조<br>● 위기관리계획/위기관리대응 매뉴얼의 의무화 및 실천적인 활용 방안 마련 |
| 도전행동 지원을 위한 행·재정적 지원 | ● 도전행동 지원 시스템의 안정적 운영을 위한 예산 지원<br>● 도전행동 지원인력(예: 추가인력, 전문인력)을 위한 예산 지원<br>● 도전행동 지원 인프라와 자원 확대<br>● 지역 간, 학교 간 도전행동 지원 인프라 격차 해소 방안 마련 |
| 도전행동 지원 전문인력 양성 및 배치 | ● 도전행동을 지원하는 전문인력(예: 행동전담교사, 행동전문가 혹은 응용행동분석전문가) 양성 및 배치<br>● 도전행동 지원을 위해 학급 내 추가인력 배치<br>● 특수교사의 도전행동 지원 전문성 증진 교육(예: 직무연수 과정 개설 확대, 솔루션 중심의 연수과정 개설)<br>● 일반교사의 장애학생 도전행동 지원에 관한 전문성 교육 의무화 (예: 교원양성과정 내 과목 개설 혹은 내용 포함, 직무연수 과정 개설)<br>● 보조인력 (예: 특수교육보조원, 사회복무요원)의 도전행동 지원 전문성 증진을 위한 교육 의무화 및 기준 강화 |
| 안전한 학교 환경 조성 | ● 도전행동 지원을 위한 공간 마련<br>● 심리안정실 운영의 활성화<br>● 교사의 상해 지원 제도 마련 |
| 가족 지원 | ● 가족의 휴식 지원 프로그램 운영<br>● 도전행동 지원 방법에 관한 부모교육 운영<br>● 다양한 가족지원 프로그램 운영 |
| 도전행동에 대한 이해 | ● 기능을 지닌 도전행동이라는 관점에 대한 이해 및 대체행동 교육 강조<br>● 일반학생을 대상 장애이해교육 및 인권감수성 교육 |
| 도전행동에 대한 법적 제도적 규정 및 지침 | ● 도전행동 중재에 관한 법적 제도적 규정 및 지침 마련<br>● 신체적 개입에 대한 법적 제도적 규정 및 지침 마련<br>● 도전행동 지원인력에 대한 전문성 기준 마련 |

## 2) 발달장애학생의 도전행동 지원 현황

발달장애학생의 도전행동 지원 현황은 국가 수준, 학교 수준, 외부기관과 가정 수준으로 구분할 수 있었다. 이에 앞서 중등학교 연령대의 발달장애학생의 도전행동의 고유한 특성을 인지할 필요가 있었는데, 사춘기에 접어들면서 혹은 몸집이 커지면서 도전행동의 강도가 심해졌고, 도전행동이 지속적으로 나타나면서 고착화되었고, 본인이나 타인에게 심각한 위협을 미치는 고위험군 도전행동들이 있었다.

국가 차원에서는 교육부, 시 · 도 교육청, 교육지원청에는 ‘장애학생 인권지원단’이 운영되었고, 2018년 ‘장애학생 인권보호 종합대책’이 발표되었다. 또한 학교 차원의 PBS과 관련하여 개별지원 사업을 운영하였다. 학교 차원에서는 특수학교에서는 학교 차원의 PBS를 운영하고 있었고, 보편적 지원, 소그룹 지원, 개별지원으로 구분되었다. 일반학교 특수학급에서는 긍정적인 환경 조성, 일반교사 연수 및 협의회, 장애이해교육, 원적학급 수업 지원 등 발달장애학생의 도전행동을 지원했다. 외부기관은 응용행동분석, 감각통합, 심리치료, 부모상담 등 전문분야의 외부 전문가들이 학교 차원의 PBS 혹은 개별적인 컨택을 통해 발달장애학생의 도전행동을 지원했다. 가정에서도 발달장애자녀의 도전행동 지원이 이루어졌고, 학교나 외부기관과의 협력을 통한 일관된 행동 중재, 부모 상담 및 지원 등이었다.

종합하면, 국가, 학교, 가정, 외부기관에서는 발달장애학생의 도전행동을 각 차원에서 중재하고 있었고, 학교 차원의 PBS 등 행동주의와 연구기반실제에 근거한 제도와 방법과 전략들을 활용하고 있었다. 시도 교육청의 인권지원단은 도전행동 사후 중재에 초점을 두었고, 학교 차원의 PBS나 일반학교의 지원 전략들은 도전행동의 사후 중재와 함께 사전 중재에도 중점을 두었다. 하지만 학교의 지원 시스템은 각 학교별로, 학교 유형에 따라 다른 모습이었고, 행 · 재정, 인식 등 제약, 운영의 어려움이 존재했다. 따라서 최근 발달장애학생의 도전행동 지원의 중요성 재강조 및 확대를 위해 ‘장애학생 인권보호 종합대책’이 발표되었으나, 코로나 19로 인해 아직까지 파급효과를 파악은 제한적이다. 따라서 발달장애학생의 도전행동 지원 현행 제도가 학교에 안정적으로 정착되고, 외부 기관과의 협의체 구성 및 가정과의 연계를 바탕으로 운영되도록 제도의 안정화와 확대를 위한 정책적 지원이 필요하겠다. 이를 위해 인권지원단, 학교 차원의 PBS 등 현행 제도의 운영 실태와 효과성을 파악하고 점검하는 조사도 이루어져야 할 것이다. 코로나 19 시대의 발달장애학생 도전행동 지원 현황과 포스트 코로나 19를 대비한 비대면 도전행동 지원 등 다양한 방법 모색에 대한 연구도 필요할 것이다.

## 3) 발달장애학생 도전행동 지원의 실태와 어려움

발달장애학생 도전행동 지원의 실태와 어려움으로는 현행 제도의 문제점, 도전행동지원계획의 부재, 행 · 재정적 지원 미비, 전문인력과 전문성 부족, 지원 환경 부재, 주변인에 대한 지원 부재, 도전행동에 대한 관점으로 구분되어 나타났다.

첫째, 현행 제도는 아직 정착되지 않은 상황이었고, 안착되기까지 시간이 소요된다는 점, 구성원의 동의와 협력이 필요하다는 점, 비개방적인 학교 문화와 충돌하여 외부 기관 개입이 어렵다는 점, 기관 중심적인 지원 모형, 자원 발굴/연계/협력의 어려움, 현행 제도 이용에 대한 불만족, 교사의 업무 과중 초래가 제도 운영에 있어서의 실질적인 어려움으로 언급되었다. 따라서 이와 같은 제한점을 극복하는 정책적 지원이 필요하겠다. 특히 학교 차원의 PBS의 정착을 위해서는 PBS에 관한 학교 구성원 대상 이해교육이 필요하고, 이를 통해 공동의 이해를 바탕으로 협력하여 PBS가 운영될 수 있도록 이끌어야 할 것이다. 도전행동 지원은 단기간 효과를 기대하기보다 장기간 안목을 가지고 교내 구성원 역량 강화 교육을 통해 제도가 안정적으로 안착되도록 해야 할 것이다. 이 제도는 발달장애학생을 지원하는데 목적이 있는 것이므로, 기관 중심적인 관점보다는 장애학생 당사자와 가족 중심적인 관점이 잘 반영되어 운영하여 가족과의 연계와 협력이 유기적으로 이루어지도록 해야 할 것이다. 또한 외부기관과의 원활한 협력을 위해 중등학교 수업의 개방, 교육과정의 유연한 조정 등을 고려해볼 필요가 있겠다. 현장 교사들이 제도 이용을 통해 실질적인 도움을 받고, 업무의 부담이 아닌 실질적인 지원을 받을 수 있도록 제도의 행정 운영 방법에 대한 고려가 필요하겠다.

둘째, 현재 행동지원계획에 대한 규정은 없으므로 교육 현장에서 이를 찾아보기 어려웠고, 주로 개별화교육계획 내에 작성하거나 상담일지 작성 등 형식적으로 이루어지고 있었으며, 계획이나 중재를 위한 교사-가족-특수교육보조원 간의 협의 과정은 미비하였다. 행동지원계획은 도전행동 지원에 대한 목표를 서술한 것이자 중재를 수행하는 절차와 역할에 대해 명시하고 도전행동 지원 인력들이 합의한 문서이므로, 도전행동 지원의 효과성을 도모하고 교사의 교육 활동에 대한 법적인 문서로도 작용할 수 있다. 따라서 우선적으로 행동지원계획의 작성을 위한 법적인 기준을 마련하는 것이 필요하고, 행동지원계획의 작성법에 관한 구체적인 지침과 매뉴얼을 개발하여야 한다. 그러나 이는 문서 작성이라는 교사의 업무 부담을 가중시키게 될 수 있으므로 간편화 방법 등 현장에 적용하는 절차와 방법에 대한 신중한 고려가 반드시 필요할 것이다.

셋째, 발달장애학생의 도전행동 지원 제도가 운영되고 있음에도 여전히 예산의 부족이라는 큰 벽이 있었고, 도전행동 지원에 관한 정보의 격차, 지역 간 도전행동 지원 전문 인프

라 격차가 존재했다. 도전행동에 대한 개별지원은 학교 내 활동보다는 외부기관과의 협력을 통해 이루어졌고, 학교 차원의 PBS 운영에도 예산 지원과 확보가 필요했다. 충분하지 못한 예산은 도전행동 지원 대상 학생과 그렇지 않은 학생으로 구분되는 결과도 낳았다. 따라서 도전행동 지원 제도가 도전행동을 보이는 발달장애학생 모두가 이용하도록 충분한 예산의 확보와 지원이 우선되어야 할 것이다. 발달장애학생의 가족과 비수도원 지역에도 도전행동 지원과 관련된 제도 및 정보가 동일하게 제공될 수 있도록 제도의 확대, 정보의 접근성에 노력을 기울일 필요가 있다. 도전행동 지원 전문인력 및 기관 확대와 공급, 온라인 지원 등 다양한 지원 방법 등 지역 간 인프라의 차이를 해소하는 제도적인 노력이 필요하다.

넷째, 현재 발달장애학생 도전행동 지원인력은 매우 부족한 현실이고, 추가인력도 부족할뿐더러 전문인력은 매우 적었다. 보조인력의 도전행동 중재 전문성은 부족하여 이슈들이 발생했고, 발달장애학생 도전행동 지원에 관한 특수교사와 일반교사 간의 책무성 이슈도 나타났다. 특수교사 또한 도전행동 중재와 대처에 대한 전문성이 부족하다고 느꼈다. 따라서 앞서 언급한 시사점과 동일한 맥락으로 도전행동 지원인력 양성 및 배치를 위한 예산의 확보가 이루어져야 하고, 장기적인 안목에서 행동중재전문인력(가칭)이 각 학교나 교육지원청 단위로 배치가 될 수 있도록 양성과정이 마련되어야 할 것이다. 추가인력을 각 학급 단위에 배치하거나 특수교육보조원, 사회복무요원 등 보조인력의 전문성을 증진시켜 도전행동 지원을 위한 추가인력으로 활용할 수 있을 것이다. 도전행동 지원이 효과적으로 이루어지기 위해 지원인력의 역량 강화는 근본적인 부분으로, 특수교사, 일반교사, 보조인력, 외부전문가 등 지원인력의 전문성 증진을 위한 교육이 이루어져야 할 것이다.

다섯째, 도전행동 지원을 위한 별도의 공간은 부족하였고, 심리안정실이 마련되어 있어도 운영의 어려움이 나타났으며, 이에 따라 발달장애학생은 도전행동이 심해지면 원적학급에서 특수학급으로 혹은 학급에서 가정으로 보내지는 경우가 발생했다. 이는 도전행동 지원을 위한 물리적 환경이 부재하다는 점에 기인하는 것으로, 현재 심리안정실이 있는 경우에는 운영의 활성화를 위한 방안을 마련할 필요가 있을 것이고, 그렇지 않은 경우에는 심리안정실 혹은 유사한 기능을 가진 별도의 공간을 확보하여 물리적 환경 지원을 위해 사용할 수 있도록 학교 행정 및 재정적 지원이 마련되어야 할 것이다. 그리고 도전행동으로 인해 물리적 공간 분리가 필요한 상황에 대한 정의, 심리안정실 등 물리적 공간 활용 방법 등에 관한 구체적인 지침이 마련될 필요가 있다. 그래서 발달장애학생이 도전행동을 보였을 때 일차적으로 분리나 배제가 이루어지지 않도록 하고, 위급한 상황에서 분리와 배제가 필요한 경우를 규정화하여 물리적 공간을 적절하게 이용할 수 있도록 할 필요가 있다.

여섯째, 발달장애학생의 도전행동으로 인해 교사, 보조인력이 상해를 입거나 가족 구성원에게 부정적인 심리 · 정서적 영향을 미치는 경우들이 발생했고, 교사나 가족을 지원하는 제도는 부재 혹은 부족했다. 특히 발달장애학생의 도전행동으로 인해 다치는 특수교사와 특수교육보조원들이 상당히 많았고, 상해 지원 제도는 부재했다. 따라서 발달장애학생의 도전행동으로 인해 신체적 상해나 정서적 어려움을 가지게 되는 교사, 보조인력, 가족 등 주변인들의 상황을 면밀히 재검토해볼 필요가 있고, 이를 근거로 보상, 상해 지원을 위한 제도적 정비를 할 필요가 있다. 또한 가족이 심리 · 정서적으로 지원을 받을 수 있도록 다양한 가족지원, 상담, 휴식지원이 마련되어야 할 것이다.

일곱째, 학교 현장에서는 발달장애학생의 도전행동에 대한 신체적 개입이나 중재를 해서는 안 된다고 생각하여 주저하는 모습이 나타났고, 도전행동 중재를 하면서도 인권보호와 교육권의 경계가 모호하였고 이로 인해 교육 활동이 소극적이 될 수 있다고 하였다. 교육 현장의 체벌은 금지되어 있으나 신체적 개입이나 중재에 대한 명확한 근거는 없음에도 현장 교사들은 교육활동으로 발생한 신체적 접촉이 학대나 폭력으로 간주될 수 있다는 현실에 부담감을 가지고 있었고, 학대 가해자로 간주되어 오인될 소지가 있었다. 이에 도전행동 중재를 함에 있어서 인권과 교육권을 생각하게 되며 딜레마적인 상황에 놓였다. 발달장애학생의 도전행동 지원에서 인권과 교육권은 분리될 수 없음에도 불구하고, 교육 현장에서 이러한 딜레마 상황에 놓인다는 것은 도전행동의 개념 및 지원 방법에 관한 법적 혹은 명확한 개념적 규정이 없는 상황에서 자의적인 해석이 상황에 따라 가능해지기 때문일 수 있다. 따라서 발달장애학생에 대한 인권침해의 범위와 정의, 발달장애학생 도전행동 중재와 관련하여 인권침해로 여겨지는 상황과 범위에 대한 명확한 지침 혹은 가이드라인이 제시될 필요가 있다. 그리고 이는 발달장애학생의 교육권과 결부지어서 고려되어야 하고, 도전행동 중재 또한 교육의 일부임을 고려할 필요가 있다. 또한, 발달장애학생 도전행동의 중재가 적절하게 이루어지기 위해서는 신체적 개입에 대한 최소한의 기준이나 제한적인 사용에 대한 법적 기준도 마련되어 제시될 필요가 있다.

# 제 7 장

# 발달장애학생의 **도전행동** 지원 환경에 대한 **양적** 조사

238 **1. 조사 개요**
247 **2. 분석결과**
315 **3. 시사점**

# 1 조사개요

## 1) 조사대상 및 자료수집과정

본 연구는 도전행동을 보이는 발달장애학생을 둘러싼 다양한 환경적 요인과 지원 실태를 파악하기 위해 양적 조사를 실시하였다. 조사 대상은 중·고등부 발달장애 학생을 지도하고 양육하는 특수교사(원적학급 교사 포함), 특수교육보조원, 주 양육자를 대상으로 하였으며, 조사는 2020. 10월부터 11월까지 진행되었다. 자료 수집 방법은 온라인 조사로 진행되었으며, 원활한 자료 수집을 위해 국가인권위원회가 교육부에 협조를 요청하여 교육부와 지역교육청의 지원을 통해 진행되었다. 최종 수집된 조사지는 총 707부(총 교사 368부, 특수교육보조원 179부, 주 양육자 160부)이며, 자료 검토를 통해 자료의 누락 없이 총 707부를 분석에 활용하였다.

## 2) 조사내용 및 구성

조사지는 교사, 특수교육보조원, 주 양육자용으로 구분하여 총 3종이 개발되었다. 교사를 대상으로 한 조사내용에는 도전행동에 대한 인식, 물리적 환경, 타인과의 관계 및 학교생활, 수업 및 교과 외 활동, 도전행동의 지원 및 대응, 도전행동을 지원하기 위한 제반 환경 등과 관련된 문항들이 포함되었다. 특수교육보조원을 대상으로 한 조사내용은 특수교사와 동일한 내용으로 구성되었으며, 특수교육보조원에게만 해당하는 문항이 추가로 포함되었다. 주 양육자를 위한 조사내용에는 도전행동에 대한 인식, 물리적 환경, 가족 간 관계, 수업 및 교과 외 활동, 도전행동의 지원 및 대응, 도전행동을 지원하기 위한 제반 환경 등의 문항들이 포함되었다. 구체적인 조사 영역 및 항목은 아래 〈표 49〉과 같다.

〈표 49〉 조사 영역 및 항목

| 대상 | 조사항목 | |
|---|---|---|
| 교사<br>(원적학급 교사 포함) | 도전행동에 대한 인식 | – 도전행동의 용어와 도전의 의미 인지 여부, 도전의 의미 동의 여부, 도전행동의 구체적 행위, 도전행동의 심각도와 빈도, 도전행동의 발생 이유, 도전행동을 직면했을 시 감정 |
| | 학교/급의 물리적 환경 | – 학교/급의 물리적 환경 수준, 물리적 환경 변화 시도 여부, 교사를 위한 휴게 공간 유무, 장애학생 개인을 위한 별도의 공간 유무 |
| | 타인 간의 관계 및 학교생활 | – 발달장애 학생과의 관계, 의사소통 수준, 주된 의사소통 방식, 발달장애 학생과 타인과의 전반적 관계 수준, 학교생활 적응 수준 |
| | 수업 및 교과 외 활동 참여 | – 수업 참여 및 기대 수준, 수업에 원활하게 참여하지 못하는 이유, 새롭게 시도한 수업 방식, 수업 참여를 위한 제도적 지원, 교과 외 활동 참여 및 기대 수준, 활동에 원활하게 참여하지 못하는 이유, 원활한 교과 외 활동 지원을 위안 제도적 지원, 코로나 19 시기 발달장애학생에 대한 수업 및 학교생활 지도의 어려움, 필요한 교육 콘텐츠, 코로나19 시기 필요한 제도적 지원 |
| | 도전행동 지원 및 대응 | – 개인별 행동지원계획 수립 필요여부, 개인별 행동지원계획 수립 여부 및 포함 요소, 수립하지 않은 이유, 사전 고려 사항, 도전행동 주 지원 및 대응 방식과 적절성, 신체적 개입 실시 이유, 사전 동의 여부, 신체적 개입 필요성, 신체적 개입을 위한 필요 사항, 도전행동에 대한 주 양육자/특수교육보조원 또는 타 교사와의 소통 여부와 소통이 없는 이유, 도전행동으로 인한 상해 여부, 학교의 조치 및 충분 수준, 향후 필요한 지원, 도전행동으로 타 학생 및 교사가 상해를 입었을 경우 발달장애학생의 최종 조치, 발달장애학생이 폭력가해자로 학교폭력대책심의위원회 회부 여부와 적절성 |
| | 도전행동 지원을 위한 제반 환경 | – 도전행동에 대한 학교의 인식과 대응 수준, 내부 규정, 매뉴얼 구비 및 적용, 도전행동 관련 교육 참여 및 욕구, 도전행동 발달장애학생의 행동 중재를 위한 학교 차원 필요 지원, 교사를 위한 학교 차원의 필요 지원, 국가 차원의 필요 지원 |
| | 응답자의 일반적 사항 | – 성별, 연령, 학교유형, 학교 소재지, 담당 학년, 고용형태, 총 교직 경력 |
| 특수교육 보조원 | 도전행동에 대한 인식 | – 도전행동의 용어와 도전의 의미 인지 여부, 도전의 의미 동의 여부, 도전행동의 구체적 행위, 도전행동의 심각도와 빈도, 도전행동의 발생 이유, 도전행동을 직면했을 시 감정 |
| | 학교/급의 물리적 환경 | – 학교/급의 물리적 환경 수준, 물리적 환경 변화 시도 여부, 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 유무, 장애학생 개인을 위한 별도의 공간 유무 |
| | 타인 간의 관계 및 학교생활 | – 발달장애 학생과의 관계, 의사소통 수준, 주된 의사소통 방식, 발달장애 학생과 타인과의 전반적 관계 수준, 학교생활 적응 수준 |
| | 수업 및 교과 외 활동 참여 | – 수업 참여 및 기대 수준, 수업에 원활하게 참여하지 못하는 이유, 새롭게 시도한 수업 방식, 수업 참여를 위한 제도적 지원, 교과 외 활동 참여 및 기대 수준, 활동에 원활하게 참여하지 못하는 이유, 원활한 교과 외 활동 지원을 위안 제도적 지원, 코로나 19 시기 발달장애학생에 대한 수업 및 학교생활 지도의 어려움, 필요한 교육 콘텐츠, 코로나19 시기 필요한 제도적 지원 |
| | 도전행동 지원 및 대응 | – 개인별 행동지원계획 수립 필요여부, 사전 고려 사항, 도전행동 주 지원 및 대응 방식과 적절성, 신체적 개입 실시 이유, 사전 동의 여부, 신체적 개입 필요성, 신체적 개입을 위한 필요 사항, 도전행동에 대한 주 양육자/특수교육보조원 또는 타 교사와의 소통 여부와 소통이 없는 이유, 도전행동으로 인한 상해 여부, 학교의 조치 및 충분 수준, 향후 필요한 지원, 발달장애학생이 폭력가해자로 학교폭력대책심의위원회 회부 여부와 적절성 |

| | | |
|---|---|---|
| | 도전행동 지원을 위한 제반 환경 | – 도전행동에 대한 학교의 인식과 대응 수준, 내부 규정, 매뉴얼 구비 및 적용, 도전행동 관련 교육 참여 및 욕구, 도전행동 발달장애학생의 행동 중재를 위한 학교 차원 필요 지원, 교사를 위한 학교 차원의 필요 지원, 국가 차원의 필요 지원 |
| | 응답자의 일반적 사항 | – 성별, 연령, 학교유형, 학교 소재지, 담당 학년, 고용형태, 총 교직 경력 |
| 주 양육자 | 도전행동에 대한 인식 | – 도전행동의 용어와 도전의 의미 인지 여부, 도전의 의미 동의 여부, 도전행동의 구체적 행위, 도전행동의 심각도와 빈도, 자녀에게 나타나는 도전행동의 유형과 빈도 및 수준, 도전행동의 발생 이유, 도전행동을 직면했을 시 감정, 도전행동으로 인해 받는 돌봄 스트레스 수준 |
| | 학교/학급 물리적 환경 | – 학교/급의 물리적 환경 수준, 물리적 환경 변화 시도 여부, 장애학생 개인을 위한 별도의 공간 유무 |
| | 가족 간 관계 | – 자녀와의 관계 수준, 자녀와의 의사소통 수준, 자녀와 다른 가족 구성원 간의 관계, 가족 간 갈등 여부, 갈등이 가장 큰 관계, 갈등의 주요 원인 |
| | 학교 내 타인 간 관계 및 학교생활 | – 전반적인 학교생활 적응수준, 학교 내 타인과의 전반적 관계 수준, 도전행동으로 인한 인권침해 사항, 자녀가 학교폭력 가해자로 학교폭력대책심의위원회에 회부된 경험 유무 및 적절성 |
| | 수업 및 교과 외 활동 참여 | – 수업 참여 및 기대 수준, 수업에 원활하게 참여하지 못하는 이유, 새롭게 시도한 수업 방식, 수업 참여를 위한 제도적 지원, 교과 외 활동 참여 및 기대 수준, 활동에 원활하게 참여하지 못하는 이유, 원활한 교과 외 활동 지원을 위안 제도적 지원, 코로나 19 시기 발달장애학생에 대한 수업 및 학교생활 지도의 어려움, 필요한 교육 콘텐츠, 코로나19 시기 필요한 제도적 지원 |
| | 도전행동 지원 및 대응 | – 도전행동 주 지원 및 대응 방식과 적절성, 학교 교육 외 도전행동을 지원하기 위해 이용한 전문기관의 치료 및 프로그램, 자녀의 도전행동을 인해 상해를 입은 경험 유무, 자녀의 도전행동에 대응하다가 자녀에게 상해를 입힌 경험 유무, 교육 참여 욕구와 교육 주제, 가정에서 도전행동을 지원하고 대응하면서 겪는 어려움, 코로나19 시기 자녀 양육과 돌봄에 필요한 제도적 지원 |
| | 도전행동 지원을 위한 제반 환경 | – 도전행동에 대한 학교의 인식과 대응 수준, 학교 내 개인별행동지원계획 수립 필요 여부, 적절한 신체적 개입을 위한 필요한 사항, 도전행동 발달장애학생의 행동 중재를 위한 학교 차원 필요 지원, 국가 차원의 필요 지원 |
| | 응답자의 일반적 사항 | – 자녀와의 관계, 주 양육자의 성별, 연령, 최종학력, 장애유무, 배우자 유무, 현재 취업 여부, 동거가족 구성원, 월 평균 가구 소득, 기초생활수급 여부<br>– 자녀의 성별, 연령, 장애유형, 중복장애 유무, 학교 유형 및 과정과 학년, 학교 소재지, 약물복용 여부 |

### 3) 자료분석방법

자료 분석은 SPSS 20.0 통계 패키지를 활용하여 빈도, 기술, 교차 분석을 실시하였으며, 분석 결과는 크게 도전행동에 대한 인식, 학교의 물리적 환경, 대인 간 활동, 학교생활 및 학습 환경, 도전행동에 대한 지원 환경, 도전행동 지원의 제반 환경, 가정생활 및 양육 환경, 도전행동 발달장애 학생을 위한 지원 영역으로 구분하여 작성하였다.

분석 후 결과값은 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 공통 질문에 대해서는 교사, 특수교육보조원, 주 양육자를 비교한 값을 제시하였다.

둘째, 기본적으로 교사를 대상으로 조사한 질문은 과정(중학교, 고등학교), 학교유형(특수학급, 특수학교)별로 비교하였고, 특수교육보조원의 경우에는 과정(중학교, 고등학교)별로 비교하여 결과값을 제시하였다.

셋째, 각 대상자에게만 해당되는 질문의 경우에는 별도의 제목과 표기를 통해 결과값을 분리하여 제시하였다.

넷째, 교사와 특수교육보조원에게 동일하게 질문한 결과값이 유사하게 나왔을 경우 해당 질문에 직접적으로 관련이 있는 대상의 결과값을 대표로 제시하였다. 상이하게 도출되었을 경우에는 본문에 다른 사항을 언급하였다.

## 2 분석결과

### 1) 응답자의 일반적 사항

#### (1) 교사

교사의 일반적 사항을 살펴보면, 성별의 경우 ‘여자’(77.7%)가 ‘남자’(22.3%)보다 높은 비율을 나타냈으며, ‘30대’(49.2%)가 가장 높은 비율을 보였다. 현 재직학교 의 소재지는 ‘광주’와 ‘서울’이 가장 높은 비율(각각 12.8%)을 보였으며, 다음으로 ‘경기’(9.0%), ‘전북’(8.2%), ‘대구’와‘인천’(7.6%), ‘충남’(7.3%) 순으로 높게 나타났다. 담당 교육 과정은 ‘중학교’ 56.5%, ‘고등학교’ 43.5%로 중학교의 비율이 다소 높게 나타났으며, 총 교직 경력은 ‘5년 이상~10년 미만’이 32.0%로 가장 높은 비율을 보였다. 구체적인 사항은 아래 표와 같다.

〈표 50〉 교사의 일반적 사항

| 구분 | | 전체 |
|---|---|---|
| 성별 | 남자 | 22.3 |
| | 여자 | 77.7 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 연령 | 20대 | 13.3 |
| | 30대 | 49.2 |
| | 40대 | 28.3 |
| | 50대 이상 | 9.2 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 학교 유형 | 특수학급 | 69.6 |
| | 특수학교 | 30.4 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 학교 소재지 | 강원 | 6.5 |
| | 경기 | 9.0 |
| | 경남 | 3.0 |
| | 경북 | 5.2 |
| | 광주 | 12.8 |
| | 대구 | 7.6 |
| | 대전 | 3.8 |
| | 부산 | 5.2 |
| | 서울 | 12.8 |
| | 세종 | 2.4 |
| | 울산 | 0.4 |
| | 인천 | 7.6 |
| | 전남 | 6.0 |
| | 전북 | 8.2 |
| | 제주 | 1.4 |
| | 충남 | 7.3 |
| | 충북 | 0.8 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 담당 과정 | 중학교 | 56.5 |
| | 고등학교 | 43.5 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 고용 형태 | 정교사 | 83.7 |
| | 기간제 교사 | 16.3 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 최종 학력 | 대졸 | 70.1 |
| | 대학원졸 | 29.9 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 특수교육 전공 유무 | 예 | 75.3 |
| | 아니오 | 24.7 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) |
| 총 교직 경력 | 3년 미만 | 12.8 |
| | 3년 이상-5년 미만 | 7.1 |
| | 5년 이상-10년 미만 | 32.0 |
| | 10년 이상-15년 미만 | 29.5 |
| | 15년 이상 | 18.6 |
| | 전체 | 100.0<br>(366) |

### (2) 특수교육보조원

특수교육보조원의 일반적 사항을 살펴보면, 성별의 경우 대부분이 ‘여자’(95.5%)였으며, 연령은 ‘50대’(53.6%), ‘40대’(33.5%)가 높은 비율을 차지하였다. 재직학교의 소재지는 ‘서울’이 가장 높은 비율(각각 16.8%)을 보였으며, 다음으로 ‘경기’(10.6%), ‘대구’(8.4%), ‘강원’과 ‘광주’(7.3%) 순으로 높게 나타났다. 담당 교육 과정은 ‘중학교’ 58.1%, ‘고등학교’ 41.9%로 중학교의 비율이 다소 높게 나타났으며, 고용형태는 ‘무기직’(91.6%)이, 총 교직 경력은‘5년 이상~10년 미만’(42.2%)이 가장 높은 비율을 보였다. 구체적인 사항은 아래 표와 같다.

〈표 51〉 특수교육보조원의 일반적 사항

| 구분 | | 전체 |
|---|---|---|
| 성별 | 남자 | 4.5 |
| | 여자 | 95.5 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |
| 연령 | 20대 | 3.4 |
| | 30대 | 7.3 |
| | 40대 | 33.5 |
| | 50대 | 53.6 |
| | 60대 이상 | 2.2 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |

| 구분 | | 전체 |
|---|---|---|
| 학교 유형 | 국공립 | 79.9 |
| | 사립 | 20.1 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |
| 학교 소재지 | 강원 | 7.3 |
| | 경기 | 10.6 |
| | 경남 | 5.0 |
| | 경북 | 6.7 |
| | 광주 | 7.3 |
| | 대구 | 8.4 |
| | 대전 | 2.2 |
| | 부산 | 5.0 |
| | 서울 | 16.8 |
| | 세종 | 2.8 |
| | 울산 | 1.7 |
| | 인천 | 5.0 |
| | 전남 | 6.7 |
| | 전북 | 3.4 |
| | 제주 | 2.2 |
| | 충남 | 6.7 |
| | 충북 | 2.2 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |
| 담당과정 | 중학교 | 58.1 |
| | 고등학교 | 41.9 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |
| 고용형태 | 기간직 | 8.4 |
| | 무기직 | 91.6 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |
| 최종학력 | 고졸 | 19.0 |
| | 대졸 | 77.7 |
| | 대학원졸 | 3.3 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |
| 총 경력 | 3년 미만 | 15.6 |
| | 3년 이상-5년 미만 | 6.9 |
| | 5년 이상-10년 미만 | 42.2 |
| | 10년 이상-15년 미만 | 27.2 |
| | 15년 이상 | 8.1 |
| | 전체 | 100.0<br>(173) |
| (특수교육보조원 외) 발달장애학생 지원경험 여부 | 있음 | 57.0 |
| | 없음 | 43.0 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) |

### (3) 주 양육자

주 양육자의 일반적 사항을 살펴보면, 발달장애학생의 ‘어머니’(88.8%)가 가장 높은 비율을 차지했으며, 연령은 ‘40대’(68.1%)가 가장 높은 비율을 차지하였다. 동거 가족은 ‘4인’이 50.9%로 가장 높은 비율을 보였으며, 동거 가족 중 장애 구성원은 1인(78.6%)이 가장 많았다. 자녀의 성별은 ‘남자’(66.9%)가 여자(33.1%)보다 높은 비율을 나타냈으며, 고등학교에 재학 중인 비율(53.8%)이 중학교(46.2%)보다 높게 나타났다. 특수학급(50.6%)보다 특수학교(49.4%)보다 높은 비율을 나타냈다. 구체적인 사항은 아래 표와 같다.

〈표 52〉 주 양육자의 일반적 사항

| 구분 | | | 전체 |
|---|---|---|---|
| 주양육자의 일반적사항 | 장애자녀와의 관계 | 어머니 | 88.8 |
| | | 아버지 | 6.2 |
| | | 형제자매 | 3.1 |
| | | 조부모 | 0.6 |
| | | 기타 | 1.3 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 성별 | 남자 | 8.7 |
| | | 여자 | 91.3 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 연령 | 30대미만 | 8.1 |
| | | 40대 | 68.1 |
| | | 50대 | 21.9 |
| | | 60대 이상 | 1.9 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 장애 유무 | 예 | 3.7 |
| | | 아니오 | 96.3 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 배우자 유무 | 예 | 85.0 |
| | | 아니오 | 15.0 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 최종 학력 | 초등학교 졸업 | 0.6 |
| | | 중학교 졸업 | 1.9 |
| | | 고등학교 졸업 | 30.0 |
| | | 대학교 졸업 | 59.4 |
| | | 대학원 졸업 | 8.1 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |

| 구분 | | | 전체 |
|---|---|---|---|
| | 현재 취업 여부 | 취업 | 56.9 |
| | | 미취업<br>(단시간, 임시, 일용직 포함) | 43.1 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 동거 가족 구성원 | 2인 | 2.6 |
| | | 3인 | 23.9 |
| | | 4인 | 50.9 |
| | | 5인 이상 | 22.6 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 동거 가족 중 장애 구성원 | 1인 | 78.6 |
| | | 2인 이상 | 5.0 |
| | | 3인 이상 | 16.4 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 월 평균 가구 소득 | 200만원 미만 | 13.2 |
| | | 200만원 이상~300만원 미만 | 15.6 |
| | | 300만원 이상~400만원 미만 | 23.1 |
| | | 400만원 이상~500만원 미만 | 18.1 |
| | | 500만원 이상 | 30.0 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 기초생활수급 여부 | 예 | 6.9 |
| | | 아니오 | 93.1 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| 장애 자녀의 일반적 사항 | 성별 | 남자 | 66.9 |
| | | 여자 | 33.1 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 장애 유형 | 지적 | 65.6 |
| | | 자폐성 | 34.4 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 중복장애 유무 | 예 | 16.3 |
| | | 아니오 | 83.8 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 약물복용 여부 | 예 | 21.2 |
| | | 아니오 | 78.8 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 학교 소재지 | 서울 | 11.3 |
| | | 강원 | 5.6 |
| | | 경기 | 15.6 |
| | | 경남 | 3.1 |
| | | 경북 | 7.5 |
| | | 광주 | 5.0 |
| | | 대구 | 16.3 |
| | | 대전 | 3.0 |
| | | 부산 | 5.0 |
| | | 세종 | 1.3 |
| | | 울산 | 0.6 |
| | | 인천 | 6.9 |
| | | 전남 | 5.0 |
| | | 전북 | 3.1 |
| | | 제주 | 1.9 |
| | | 충남 | 6.9 |
| | | 충북 | 1.9 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 학교 유형 | 특수학급 | 50.6 |
| | | 특수학교 | 49.4 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |
| | 재학 과정 | 중학교 | 46.2 |
| | | 고등학교 | 53.8 |
| | | 전체 | 100.0<br>(160) |

## 2) 도전행동에 대한 인식

### (1) ‘도전행동’의 인지

'도전행동'이라는 용어와 의미를 인지하고, 의미에 동의하고 있는지를 분석한 결과, 교사(56.5%)와 특수교육보조원(58.1%)의 경우에는 과반 수 이상이 ‘도전행동’이라는 용어를 알고 있다고 응답하였으며, 주 양육자는 40.0%로 다소 낮은 비율을 나타냈다.

‘도전’의 의미를 알고 있는지에 대해서는 모든 참여 대상의 과반 수 이상이 알고 있으며(교사: 75.5%, 특수교육보조원: 76.6%, 주 양육자: 79.7%), 그 의미에 동의한다고 응답하였다(교사: 68.3%, 특수교육보조원: 86.7%, 주 양육자: 66.7%).

그러나 응답자들이 작성한‘도전’의 개념을 분석한 결과, ‘도전’의 의미를 ‘공격적인 행동’, ‘욕구를 표출하는 것’, ‘타인에게 위해가 되는 행위’ 등 대부분의 응답자가 도전의 의미를 정확하게 알지 못하는 것으로 나타났다.

〈표 53〉 (전체) '도전행동'에 대한 용어 및 의미 인지

(단위: 명, %)

| 구분 | '도전행동' 용어 인지 여부 | | | '도전'의 의미 인지 여부 | | | '도전'의 의미 동의 여부 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 예 | 아니오 | 전체 | 예 | 아니오 | 전체 | 예 | 아니오 | 전체 |
| 교사 | 56.5 | 43.5 | 100.0<br>(368) | 75.5 | 24.5 | 100.0<br>(208) | 68.3 | 31.7 | 100.0<br>(164) |
| 특수교육 보조원 | 58.1 | 41.9 | 100.0<br>(179) | 76.6 | 23.4 | 100.0<br>(111) | 86.7 | 13.3 | 100.0<br>(83) |
| 주 양육자 | 40.0 | 60.0 | 100.0<br>(160) | 79.7 | 20.3 | 100.0<br>(64) | 66.7 | 33.3 | 100.0<br>(51) |

## (2) 도전행동의 구체적 행위

조사 참여자들이 인식하는 도전행동의 구체적 행위로는 '공격행동(타해, 싸움)'이 가장 높은 비율을 나타냈으며(교사: 10.3%, 특수교육보조원: 11.1%, 주 양육자 11.6%), 다음으로 '언어폭력 및 욕설'(교사: 8.9%, 특수교육보조원: 9.5%, 주 양육자: 9.1%), '위협과 협박'(교사: 8.5%, 특수교육보조원: 8.8%, 주 양육자 8.6%) 순으로 높은 비율을 보였다. 응답자들은 전체적으로 도전행동을 표면적으로 드러나고 타인에게 위해가 되는 공격적이고 폭력적인 행위라고 인식하고 있었다.

〈표 54〉 (전체) 도전행동의 구체적 행위

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 자해행동 | 7.8 | 7.8 | 7.3 |
| 공격행동(타해, 싸움) | 10.3 | 11.1 | 11.6 |
| 부적절한 신체적 접촉(공격 및 위협적 행동 외) | 8.3 | 7.4 | 8.6 |
| 소리 지르기 | 8.0 | 8.1 | 7.8 |
| 언어폭력 및 욕설 | 8.9 | 9.5 | 9.1 |
| 상동 행동 | 2.8 | 2.8 | 2.6 |
| 수업 방해 행동 | 6.8 | 7.2 | 6.8 |
| 강박적인 행동 | 3.7 | 4.6 | 4.8 |
| 개인 소지품 및 학교/교실 기물 파손 | 7.6 | 8.5 | 8.6 |
| 과도한 음료/음식물 섭취 및 요구 | 4.1 | 3.8 | 3.5 |
| 구토한 음식물 섭취 | 4.1 | 3.2 | 3.2 |
| 부적절한 성적 행동 | 6.8 | 5.5 | 5.8 |
| 과제 거부 행동 | 4.0 | 3.6 | 2.7 |
| 위협과 협박 | 8.5 | 8.8 | 8.6 |
| 타인을 괴롭힘 | 8.1 | 8.0 | 8.6 |
| 기타 | 0.2 | 0.1 | 0.4 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

## (3) 도전행동의 발생 이유

도전행동의 발생 이유도 모든 조사 집단에서 유사한 결과를 나타냈다. '장애로 인한 기질적 특성 때문에'가 가장 높은 비율을 보였으며(교사: 37.23%, 특수교육보조원: 44.1%, 주 양육자 43.7%), 다음으로 '원하는 것(원하지 않는 것)에 대한 의사를 표현하기 위해'(교사: 22.8%, 특수교육보조원: 21.2%, 주 양육자: 21.2%) '학생 개인의 성격 및 성향 때문에'(교사: 9.0%, 특수교육보조원: 12.3%, 주 양육자 10.6%) 순으로 높은 비율을 나타냈다. 대부분의 조사 참여자들이 장애 특성 및 성향 등 개인적 차원에서 도전행동이 발생한다고 인식하고 있었다.

〈표 55〉 (전체) 도전행동의 발생 이유

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 장애로 인한 기질적 특성 때문에 | 37.2 | 44.1 | 43.7 |
| 정신과적인 문제 때문에 | 8.4 | 9.5 | 2.5 |
| 학생 개인의 성격 및 성향 때문에 | 9.0 | 12.3 | 10.6 |
| 약물을 복용하지 않거나 약물 부작용 때문에 | 2.7 | 3.4 | 1.9 |
| 원하는 것(원하지 않는 것)에 대한 의사를 표현하기 위해 | 22.8 | 21.2 | 21.2 |
| 주변 환경이 갑작스럽게 변했기 때문에 | 2.4 | 2.2 | 3.8 |
| 불만족스러운 환경(더러운 환경, 소음 등) 때문에 | 1.4 | 1.1 | 1.9 |
| (따분하거나 지루함 등) 감정을 표현하기 위해 | 3.5 | 2.8 | 4.4 |
| 타인의 폭력이나 학대에 노출되어서 | 1.6 | – | 0.6 |
| 타인과의 상호작용이 부족하거나 적절하지 않기 때문에 | 9.8 | 3.4 | 8.1 |
| 기타 | 1.1 | – | 1.3 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

### (4) 도전행동 직면 시의 감정

#### ① 교사/특수교육보조원

교사와 특수교육보조원이 도전행동을 직면했을 때 가장 크게 느끼는 감정은 ‘다른 학생들의 수업과 학교생활에 방해될 것이 걱정이 됨’(4점 기준/ 교사: 3.26점, 특수교육보조원 2.93점)인 것으로 나타났다. 다음으로 ‘심리적, 육체적으로 탈진됨’(교사: 3.01점, 특수교육보조원: 2.80점), ‘학부모들의 민원이 발생될 것이 두려움’(교사: 2.68점, 특수교육보조원: 2.47점)을 크게 느끼는 것으로 조사되었다. 대부분의 응답자들이 도전행동이 타 학생의 수업과 학교생활에 방해가 될 수 있고, 민원의 소지가 될 수 있다는 감정을 느끼는 것으로 나타나 도전행동에 대한 기본적 인식이 부정적인 것을 알 수 있다.

〈표 56〉 (교사 vs 특수교육보조원) 도전행동 직면 시의 감정

(단위: 점)

| 구분 | 교사 | 특수교육보조원 |
|---|---|---|
| 내가 할 수 있는 일지 많지 않아 무력감을 느낌 | 2.59 | 2.51 |
| 심리적, 육체적으로 탈진됨 | 3.01 | 2.80 |
| 내가 하고 있는 일을 그만두고 싶어짐 | 2.27 | 2.03 |
| 학교에서 일하는 것 자체가 두려움 | 2.13 | 1.89 |
| 장애 학생에 대한 지도에 두려움이 생김 | 2.40 | 2.16 |
| 다른 학생들의 수업과 학교생활에 방해될 것이 걱정이 됨 | 3.26 | 2.93 |
| 학부모들의 민원이 발생될 것이 두려움 | 2.68 | 2.47 |
| 학교 다른 종사자들과의 관계도 기피하게 됨 | 1.98 | 1.75 |

※ 주: 1→4로 갈수록 ‘매우 그렇다’를 의미함

#### ② 주 양육자

주 양육자가 도전행동을 직면했을 때 가장 크게 느끼는 감정은 ‘자녀의 미래가 걱정됨’(4점 기준/ 3.49점)인 것으로 나타났다. 다음으로 ‘자녀가 나에게 너무 많이 의존함’(2.98점), ‘자녀가 나이 드는 것을 보는 것이 고통스러움’(2.80점)을 크게 느끼고 있었다. 대부분의 주 양육자가 도전행동을 보이는 자녀를 볼 때 현재의 어려움과 문제뿐만 아니라 향후 자녀의 삶에 대한 걱정과 우려가 가장 먼저 앞서는 것으로 나타났다.

〈표 57〉 (주 양육자) 도전행동 직면 시의 감정

| 구분 | 주 양육자 |
|---|---|
| 자녀와 같이 있으면 우울함 | 2.04 |
| 자녀로 인해 가족관계가 악영향을 받음 | 2.06 |
| 자녀에게 심하게 화가 남 | 2.03 |
| 자녀와 같이 있으면 불편함 | 1.76 |
| 사람들이 집에 오면 불편함. | 2.28 |
| 자녀 돌봄으로 인해 나를 위한 충분한 시간이 없음 | 2.64 |
| 자녀 돌봄으로 인해 사생활이 허락되지 않음 | 2.63 |
| 자녀 돌봄으로 인해 사회생활에 지장이 있음 | 2.66 |
| 나는 자녀에게 최선을 다하지 못하는 것 같음 | 2.33 |
| 자녀의 미래가 걱정됨 | 3.49 |
| 자녀가 나이 드는 걸 보는 것이 고통스러움 | 2.80 |
| 자녀가 나에게 너무 많이 의존함 | 2.98 |

※ 주: 1→4로 갈수록 ‘매우 그렇다’를 의미함(단위: 점)

### (5) 도전행동이 많이 발생하는 시간

발달장애학생의 도전행동은 주로 ‘주지교과 시간(예: 국어, 수학, 과학 등)’에 나타나는 것으로 조사되었다(전체: 49.2%, 중학교: 51.0%, 특수학교: 50.9%). 다음으로 높은 비율은 ‘기타’(17.4%)로 기타에는 ‘시험’, ‘오후 시간’, ‘학생의 상황, 신체나 정서 상태에 따라 다름’, ‘자기가 싫어하는 것을 할 때’, ‘특정 시간을 말할 수 없음’ 등이 포함되었다. 특수학급의 경우에는 타 조사 집단과 다르게 ‘쉬는 시간’(17.6%)이 두 번째로 높은 비율을 보였으며, 전체적으로 교과 시간이나 기타 외에도 ‘쉬는 시간’에 도전행동이 발생하는 비율(전체 13.6%)이 높게 나타났다.

〈표 58〉 (과정별/학교유형별) 도전행동이 많이 발생하는 시간

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 주지교과 시간(예: 국어, 수학, 과학 등) | 49.2 | 51.0 | 46.9 | 48.4 | 50.9 |
| 체험중심교과 시간(예: 체육, 음악, 미술 등) | 3.8 | 3.1 | 4.3 | 3.5 | 4.4 |
| 교과 외 활동 시간 (예: 현장학습, 체험활동, 동아리 활동 등) | 6.8 | 6.3 | 7.5 | 7.4 | 5.4 |
| 쉬는 시간 | 13.6 | 12.5 | 15.0 | 17.6 | 4.5 |
| 학교 내 이동 시간 | 2.1 | 1.0 | 3.8 | 1.6 | 3.6 |
| 점심시간 | 4.1 | 4.3 | 3.8 | 3.9 | 4.5 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 등하교 시간에 | 3.0 | 2.8 | 3.1 | 2.4 | 4.4 |
| 기타 | 17.4 | 18.8 | 15.6 | 15.2 | 22.3 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

## 3) 학교의 물리적 환경

### (1) 학교 환경의 전반적 수준

학교 환경의 전반적 수준을 분석한 결과, 대부분의 조사 집단이 학교 환경이 보통 이상의 수준으로 잘 갖춰져 있다고 응답하였다(5점 기준/교사: 3.84점, 특수교육보조원: 3.89점, 주 양육자: 3.92점). 이 중 주 양육자가 평가하는 수준이 다른 집단보다 다소 높게 나타났다.

학교 환경에서 가장 낮은 점수를 보인 부분은 ‘개별 학생의 필요와 상황에 따라 변경 가능한 학교 내부 공간’(교사: 3.07점, 특수교육보조원: 3.38점, 주 양육자: 3.56점), ‘학생들의 감각/정서/행동상의 요구를 충족시키기 위한 공간’(교사 3.20점), ‘신체 활동을 위한 공간’(교사: 3.43점, 특수교육보조원: 3.38점, 주 양육자: 3.56점)으로 나타났다. 즉, 장애학생에게 조금 더 필요할 수 있는 개별 또는 집단 공간의 확보가 상대적으로 취약한 것으로 조사되었다.

〈표 59〉 (전체) 학교 환경의 전반적 수준

(단위: 점)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 전체 평균 | 3.84 | 3.89 | 3.92 |
| 교실 내부 공간의 크기는 학생들이 수업을 듣거나 교과 외 활동을 하기에 충분함 | 3.79 | 3.89 | 3.92 |
| 교실 내부 공간은 학생들이 수업을 듣거나 교과 외 활동을 하기에 안전함 | 3.93 | 3.93 | 4.05 |
| 학생들이 학교 내부의 위치를 잘 이해하고 사용할 수 있도록 안내/표지판이 잘 구성되어 있음 | 3.74 | 3.93 | 3.87 |
| 편의시설(식생활관, 화장실 등)은 학생들이 이용하기 편리한 위치에 편하게 사용할 수 있도록 설치되어 있음 | 4.00 | 3.89 | 3.96 |
| 편의 물품(예: 정수기, 자동판매기 등)은 학생들이 이용하기 편리한 위치에 구비되어 있음 | 3.84 | 3.65 | 3.84 |
| 교실 내부 공간의 밝기는 적절함(너무 밝거나 너무 어둡지 않음) | 4.33 | 4.34 | 4.12 |
| 교실 내부 공간의 온도는 계절(냉난방, 습도 등)에 맞게 적절히 유지됨 | 4.35 | 4.39 | 4.24 |
| 교실 내부 공간은 환기가 잘 되고 있음 | 4.37 | 4.40 | 4.19 |
| 교실 내부 공간은 항시 깨끗한 상태를 유지하고 있음 | 4.25 | 4.42 | 4.16 |
| 교실 내부 공간은 학생들이 수업과 교과 외 활동을 하는 데 어려움이 없을 정도의 적절한 소음이 발생하고 있음 | 4.06 | 3.90 | 3.97 |
| 학생들의 감각/정서/행동상의 요구를 충족시키기 위한 공간(예: 심리안정실, 감각통합실 등)이 이용하기 편한 장소에 위치하고 있음 | 3.20 | 3.53 | 3.59 |
| 개별 학생의 필요와 상황에 따라 학교 내부 공간(예: 학급, 활동실 등)과 설비의 배치를 자유롭게 변경할 수 있음 | 3.07 | 3.38 | 3.56 |
| 학생들의 학급 규칙 준수와 긍정적 상호작용을 지원하기 위해 다양한 시각적 자료들(예: 그림상징, 학교 규칙)이 교실 내부의 적절한 위치에 배치되어 있음 | 3.58 | 3.75 | 3.70 |
| 신체활동을 위한 공간(강당, 운동장, 놀이터, 물리치료실, VR실, 수영장 등)이 학교 내외에 마련되어 있음 | 3.43 | 3.38 | 3.56 |
| 학교가 통학 또는 지역사회를 이용하는데 편리한 곳에 위치하고 있음 | 3.64 | 3.68 | 3.58 |

### (2) 교실 내부의 물리적 환경 변화

교실의 물리적 환경 변화와 관련하여 응답자의 55.2%가 교실 환경을 개선하거나 조정하는 등의 변화를 시도한 적이 있다고 응답하였다. 특히 과정별로는 중학교(58.2%)가, 학교유형별로는 ‘특수학교’(76.8%)가 환경 변화를 시도한 비율이 높게 나타났다. 구체적인 개선 및 조정 사항에는 ‘교실 내 비품의 자리 변경’, ‘위험한 물건 제거’, ‘시각적 환경 구성’, ‘가림막 설치’, ‘안전매트 설치’, ‘규칙 및 약속에 대한 알림판 배치’, ‘조명, 환기 시설 정비’ 등이 포함되었다.

〈표 60〉 (과정별/학교유형별) 교실 내부의 물리적 환경 변화 시도 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 55.2 | 58.2 | 51.3 | 45.7 | 76.8 |
| 아니오 | 44.8 | 41.8 | 48.7 | 54.3 | 23.2 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### (3) 장애학생을 위한 공간

#### ① 장애학생을 위한 필요 공간 유무

장애학생을 위한 필요 공간이 설치되었는지를 조사한 결과, 조사 참여자의 69.0%가 ‘아니오’라고 응답하였다. 과정별로는 중학교 69.7%, 고등학교 68.1%가, 학교 유형별로는 특수학급 87.1%가 장애학생을 위한 필요 공간이 마련되어 있지 않은 것으로 조사되었다. 반면, 특수학교의 경우에는 72.3%가 장애학생을 위한 필요 공간이 설치되어 있다고 응답하여 학교 유형별로 장애학생을 위한 필요 공간의 확보 수준에 큰 격차가 나타났다(예의 기준/특수학급: 12.1%, 특수학교: 72.3%).

〈표 61〉 (과정별/학교유형별) 장애학생을 위한 필요 공간 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 31.0 | 30.3 | 31.9 | 12.9 | 72.3 |
| 아니오 | 69.0 | 69.7 | 68.1 | 87.1 | 27.7 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

#### ② 장애학생을 위한 필요 공간 규모

장애학생을 위한 필요 공간이 설치되어 있는 경우 대부분 ‘1개’의 규모로 설치된 것으로 나타났다(전체 43.5%). 과정별로는 고등학교가 ‘1개’의 규모 다음으로 ‘3개’의 비율이 22.6%, 학교 유형별로는 특수학급이 ‘1개’(60.0%) 규모 외에 ‘3개’의 비율이 20.0%로 높은 비율을 보였다.

〈표 62〉 (과정별/학교유형별) 있을 시 장애학생을 위한 필요 공간 규모

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 1개 | 43.5 | 41.9 | 45.3 | 60.0 | 36.3 |
| 2개 | 23.5 | 25.8 | 20.8 | 5.7 | 31.3 |
| 3개 | 17.4 | 12.9 | 22.6 | 20.0 | 16.3 |
| 4개 | 9.5 | 14.5 | 3.8 | 11.4 | 8.7 |
| 5개 이상 | 6.1 | 4.9 | 7.5 | 2.9 | 7.4 |
| 전체 | 100.0<br>(115) | 100.0<br>(62) | 100.0<br>(53) | 100.0<br>(35) | 100.0<br>(80) |

#### ③ 장애학생을 위한 공간의 필요 여부

현재 장애학생을 위한 공간이 별도로 설치되지 않았을 경우 향후 이들을 위한 공간이 필요한지를 조사한 결과, 조사 집단별로는 교사가 68.5%, 주 양육자 51.9%, 특수교육보조원 50.3% 순으로 해당 공간이 필요하다고 응답하였다.

〈표 63〉 (전체) 없을 시 장애학생을 위한 공간 필요 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 예 | 68.5 | 50.3 | 51.9 |
| 아니오 | 31.5 | 49.7 | 48.1 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(169) |

※ 주: 현재 장애학생을 위한 공간이 별도로 설치되어 있지 않다고 한 응답자만 해당

과정별로는 고등학교가 74.3%, 학교 유형별로는 특수학교 90.3%로 장애학생을 위한 공간이 필요하다고 응답한 비율이 높게 나타났다. 이러한 결과는 앞서 살펴 본 현재 장애학생을 위한 공간 확보 비율이 높은 조사 집단(설치됨 기준/고등학교 31.9%, 특수학교: 72.3%)과 동일한 양상을 나타내고 있어 관련 학교에서 현재 어떻게 하고 있는지에 따라 학교의 인식과 조치에 좋은 모델링이 되고 있다는 것을 추정해볼 수 있다. 향후 필요한 공간에 대한 의견에는 ‘심리안정실’, ‘감각통합실’, ‘전용탈의실’, ‘위생관리실’, ‘수면실’, ‘개별공간’, ‘휴게실’ 등이 포함되었다.

〈표 64〉 (과정별/학교유형별) 없을 시 장애학생을 위한 공간 필요 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 68.5 | 64.1 | 74.3 | 65.5 | 90.3 |
| 아니오 | 31.5 | 35.9 | 25.7 | 34.5 | 9.7 |
| 전체 | 100.0<br>(254) | 100.0<br>(145) | 100.0<br>(109) | 100.0<br>(223) | 100.0<br>(31) |

### (4) 교사를 위한 공간

#### ① 교사를 위한 휴게 공간 유무

교사를 위한 휴게 공간과 관련해서는 응답자의 65.2%가 설치되어 있다고 응답하였다. 과정별로는 중학교(65.4%)와 고등학교(65.0%)가 유사한 비율로 설치된 것으로 조사되었으나 학교 유형별로는 특수학급(75.8%)에 비해 특수학교(41.1%)의 설치 비율이 매우 낮게 나타났다. 특수학교의 경우 앞서 살펴 본 장애학생을 위한 필요 공간의 설치 비율(72.3%)과 상반된 결과를 나타내 교사를 위한 공간 확보가 열악한 수준인 것으로 조사되었다.

〈표 65〉 (과정별/학교유형별) 교사를 위한 휴게 공간 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 65.2 | 65.4 | 65.0 | 75.8 | 41.1 |
| 아니오 | 34.8 | 34.6 | 35.0 | 24.2 | 58.9 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

#### ② 교사를 위한 휴게 공간 필요 여부

향후 교사의 휴게 공간 설치 필요성과 관련해서는 대부분의 응답자(전체 95.3%)가 휴게 공간이 필요하다고 응답하였다. 이는 과정별과 학교유형별 모두 높은 비율을 나타냈다(중학교: 95.8%, 고등학교: 94.7%, 특수학급: 96.8%, 특수학교 93.9%).

〈표 66〉 (과정별/학교유형별) 없을 시 교사를 위한 휴게 공간 필요 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 95.3 | 95.8 | 94.7 | 96.8 | 93.9 |
| 아니오 | 4.7 | 4.2 | 5.3 | 3.2 | 6.1 |
| 전체 | 100.0<br>(129) | 100.0<br>(72) | 100.0<br>(57) | 100.0<br>(63) | 100.0<br>(66) |

### (5) 특수교육보조원을 위한 공간

#### ① 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 유무

특수교육보조원을 대상으로 휴게 공간이 설치되어 있는지를 조사한 결과, 전체 48.6%가 '예'라고 응답하였다. 과정별로 살펴보면, 고등학교(46.7%)가 중학교(50.0%)보다 낮은 설치율을 나타냈으며, 교사의 휴게 공간 설치 비율(65.2%)과 비교하여 약 16.6% 낮은 것으로 조사되었다.

〈표 67〉 (과정별) 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 |
| 예 | 48.6 | 50.0 | 46.7 |
| 아니오 | 51.4 | 50.0 | 53.3 |
| 전체 | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(75) |

#### ② 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 필요 여부

향후 특수교육보조원의 휴게 공간 설치 필요성과 관련해서는 대부분의 응답자(전체 85.9%)가 휴게 공간이 필요하다고 응답하였다. 이는 과정별로도 모두 높은 비율을 나타냈으며(중학교: 82.7%, 고등학교: 90.0%), 중학교(설치됨 기준/50.0%)보다 다소 낮은 설치 수준을 보인 고등학교(46.7%)의 경우가 다소 높은 욕구를 보였다.

〈표 68〉 (과정별) 없을 시 특수교육보조원을 위한 휴게 공간 필요 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 95.3 | 95.8 | 94.7 | 96.8 | 93.9 |
| 아니오 | 4.7 | 4.2 | 5.3 | 3.2 | 6.1 |
| 전체 | 100.0<br>(129) | 100.0<br>(72) | 100.0<br>(57) | 100.0<br>(63) | 100.0<br>(66) |

## 4) 대인 간 환경

### (1) 발달장애학생/자녀와의 관계 수준

발달장애학생/자녀와의 관계 수준을 분석한 결과, 대부분의 조사 집단에서 보통 이상의 관계 수준을 나타냈다(4점 기준/교사: 3.17점, 특수교육보조원: 3.15점, 주 양육자: 3.07점). 관계 수준에서 상대적으로 낮은 점수를 보인 부분은 교사와 특수교육보조원의 경우에는 '나는 발달장애학생에 대한 접근방식과 상호작용에서 신뢰와 편안함을 느낌'(교사: 2.95점, 특수교육보조원: 2.99점)이었으며, 주 양육자는 '나는 발달장애자녀가 타인과의 관계망을 형성할 수 있다고 생각함'(2.69점)이 가장 낮은 점수를 나타냈다. 다음으로 교사의 경우에는 '나는 발달장애학생이 보이는 모든 변화를 파악하여 교육에 반영하고 있음'(2.96점), 특수교육보조원은 '나는 발달장애학생에 대한 접근방식과 상호작용에서 신뢰와 편안함을 느낌'(2.99점), 주 양육자는 '나는 발달장애자녀에 대한 접근방식과 상호작용에서 신뢰와 편안함을 느낌'(2.86점)이 낮게 나타났다. 이와 같이 교사와 특수교육보조원은 공통적으로 발달장애학생과의 상호작용에서 확신이 없으며, 적절한 교육과 지원을 하지 못하고 있다고 생각하는 경향이 나타났다. 주 양육자의 경우에는 자녀가 타인과 관계를 형성할 때 어려움이 있으며, 다른 조사 집단과 마찬가지로 자녀와의 상호작용에서 확신을 갖지 못하는 것으로 조사되었다.

〈표 69〉 (전체) 발달장애학생/자녀와의 관계 수준

(단위: 점)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 전체 평균 | 3.17 | 3.15 | 3.07 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 시끄럽고 붐비는 상황을 좋아하는지, 싫어하는지를 알고 있음 | 3.23 | 3.19 | 3.40 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 누구와 함께 하는 것을 좋아하고, 누구와 함께 있는 것을 싫어하는지 알고 있음 | 3.21 | 3.18 | 3.33 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 타인(또래 포함)의 관심을 원할 때가 있다고 생각함 | 3.42 | 3.31 | 3.14 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 타인과의 관계망을 형성할 수 있다고 생각함 | 3.18 | 3.01 | 2.69 |
| 나는 발달장애학생에(자녀에) 대한 접근방식과 상호작용에서 신뢰와 편안함을 느낌 | 2.95 | 2.99 | 2.86 |
| 나는 발달장애학생에게(자녀에게) 적절한 수준의 사회적 상호작용과 지원을 제공하고 있다고 생각함 | 3.03 | 3.00 | 2.94 |
| 나는 발달장애학생과(자녀와) 긍정적인 관계를 형성하고, 이를 지원하기 위해 적극적으로 일하고 있음 | 3.18 | 3.30 | 3.13 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 도전행동을 하는 자기만의 이유가 있다고 생각함 | 3.36 | 3.30 | 3.24 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 타인과 어울릴 수 있는 기회를 갖도록 격려하고 지원함 | 3.17 | 3.17 | 2.96 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 보이는 모든 변화를 파악하여 교육(양육)에 반영하고 있음 | 2.96 | 3.08 | 2.98 |

※ 주: 1→4로 갈수록 '매우 그렇다'를 의미함

### (2) 발달장애학생/자녀와의 의사소통 수준

발달장애학생/자녀와의 의사소통 수준을 분석한 결과, 특수교육보조원(4점 기준/ 3.05점)을 제외하고, 교사와 주 양육자는 다소 낮은 의사소통 수준을 나타냈다(교사: 2.99점, 주 양육자: 2.88점). 의사소통 수준에서 상대적으로 낮은 점수를 보인 부분은 교사의 경우 '나를 포함한 모든 교사와 학교 관계자들이 발달장애학생에게 일관되고 동일한 방식으로 의사소통을 함'(2.68점), 다음으로 '나는 발달장애학생도 또래 학생, 교사들과 의사소통을 할 수 있는 적절한 방법을 알고 있다고 생각함'(2.76점)이 낮은 수준을 나타냈다. 특수교육보조원은 '나는 발달장애학생도 또래 학생, 교사들과 의사소통을 할 수 있는 적절한 방법을 알고 있다고 생각함'(2.88점)이 가장 낮은 점수를 나타냈다. 다음으로 '나는 발달장애학생과 대화 나누기 좋은 장소와 위치에서 대화함'(2.89점)이 낮게 나타났다. 주 양육자는 '나는 자녀도 또래 학생, 교사들과 의사소통을 할 수 있는 적절한 방법을 알고 있다고 생각함'(2.64

점), '나는 언어로 전달하는 의사소통을 보완하기 위해 그림, 몸짓, 신호 등을 사용하고 있음'(2.69점) 순으로 낮은 점수를 보였다. 종합적으로 조사 집단 모두 발달장애학생/자녀가 타인과 적절한 의사소통을 하는데 어려움이 있다고 인식하고 있었다. 특히 교사의 경우에는 학교 내에서 일관된 의사소통 방식을 사용하는 데 어려움이 있으며, 주 양육자는 자녀에게 다양한 의사소통 방식을 사용하는 데 익숙하지 않은 것으로 조사되었다.

〈표 70〉 (전체) 발달장애학생/자녀와의 의사소통 수준

(단위: 점)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 전체 평균 | 2.99 | 3.05 | 2.88 |
| 나는 발달장애학생과(자녀와) 효과적으로 의사소통을 할 수 있는 방법을 알고 있음 | 2.95 | 3.04 | 3.02 |
| 나는 발달장애학생도(자녀도) 또래 학생, 교사들과 의사소통을 할 수 있는 적절한 방법을 알고 있다고 생각함 | 2.76 | 2.88 | 2.64 |
| 나는 발달장애학생이 내가 말하는 것을 잘 이해할 수 있도록 해당 학생의 언어 수준에 맞춰 말함 | 3.15 | 3.12 | 3.10 |
| 나는 발달장애학생의(자녀의) 의사소통을 격려하고 존중함 | 3.29 | 3.31 | 3.10 |
| 나는 언어로 전달하는 의사소통을 보완하기 위해 그림, 몸짓, 신호 등을 사용하고 있음 | 3.06 | 3.12 | 2.69 |
| 나는 발달장애학생과(자녀와) 대화 나누기 좋은 장소와 위치에서 대화함 | 3.04 | 2.89 | 2.78 |
| 나는 발달장애학생과(자녀와)의 의사소통에 사용되는 도구나 지원 방법들을 일관된 방식으로 사용하고 있음 | 2.99 | 2.98 | 2.78 |
| 나를 포함한 모든 교사와 학교 관계자(가족구성원)들이 발달장애 학생에게(자녀에게) 일관되고 동일한 방식으로 의사소통을 함 | 2.68 | 2.90 | 2.74 |
| 나는 발달장애학생과(자녀와) 대화할 때 발달장애학생이 지금 이야기하고 있는 내용을 이해했는지 항상 확인함 | 3.17 | 3.09 | 2.94 |
| 나를 포함한 교사와 학교 관계자들이 발달장애학생 개인을 (자녀를) 어떻게 지원해야 하는지를 알고 있음 | 2.78 | 3.03 | 2.92 |
| 나는 발달장애학생이(자녀가) 의사소통과 관련해서 나에게 보내는 모든 신호들을 관찰하고, 적절한 반응을 보임 | 3.02 | 3.19 | 3.02 |

### (3) 발달장애학생의 의사소통 지원 방법

학교에서 발달장애학생의 의사소통 지원을 위한 주된 방법은 전체적으로 '언어적 촉진'(25.0%)이 가장 높은 비율을 나타냈으며, 다음으로 '흥미 있는 활동 및 자료 제시'(16.3%), '자기 결정 및 선택의 기회 제공'(14.9%) 순으로 높은 비율을 보였다. 특히 중학교의 경우에는 전체 비율과 다르게 '모방 및 시범 보이기'(13.9%), '해당 의사 표현을 대체할 수 있는 행동 교육'(13.0%)의 비율도 높게 나타났다. 특수학교도 '해당 의사 표현을 대체할 수 있는 행동 교육'(13.4%), '모방 및 시범 보이기'(10.7%)가 높은 비율을 보였다.

〈표 71〉 과정별/학교유형별) 발달장애학생의 의사소통 지원을 위한 주된 방법

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 보완 대체 의사소통 도구 지원 및 활용 | 6.0 | 6.7 | 5.0 | 3.9 | 10.7 |
| 언어적 촉진 | 25.0 | 25.5 | 24.4 | 23.8 | 27.7 |
| 흥미 있는 활동 및 자료 제시 | 16.3 | 15.4 | 17.5 | 16.0 | 17.0 |
| 의사소통을 유도할 수 있는 환경 구성 | 10.3 | 10.1 | 10.6 | 11.8 | 7.1 |
| 협력 과제 제시 등 타인과의 상호 작용 촉진 | 3.0 | 3.4 | 2.5 | 2.7 | 3.6 |
| 모방 및 시범 보이기 | 13.6 | 13.9 | 13.1 | 14.8 | 10.7 |
| 해당 의사 표현을 대체할 수 있는 행동 교육 | 10.6 | 13.0 | 7.5 | 9.4 | 13.4 |
| 자기 결정 및 선택의 기회 제공(자기 주도성 강화) | 14.9 | 11.5 | 19.4 | 17.6 | 8.9 |
| 기타 | 0.3 | 0.5 | - | - | 0.9 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### (4) 타인과의 전반적 관계

학교 내 발달장애학생과 타인과의 관계 수준을 살펴본 결과, 모든 조사 집단에서 '다른 학급 내 비 장애학생'(4점 기준/교사 2.41점, 특수교육보조원: 2.43점, 주 양육자: 2.53점), '원적 학급 내 비 장애학생'(교사 2.53점, 특수교육보조원: 2.47점, 주 양육자: 2.68점), '다른 학급 내 장애학생'(교사 2.72점, 특수교육보조원: 2.58점, 주 양육자: 2.97점) 순으로 관계가 원만하지 않다고 응답하였다. 이와 같이 발달장애학생들은 학교에서 전반적으로 비 장애 및 장애 또래 학생과의 관계에 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났으며, 특히 비 장애 학생과의 관계 형성 및 유지에 집중적인 지원이 필요한 것으로 조사되었다.

〈표 72〉 (전체) 발달장애학생과 학교 내 구성원 간 전반적 관계 수준

(단위: 점)

| 구분 | 교사 | 특수교육보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 가장 원만한 관계<br>(3순위) | 원적학급 또는 담당교사<br>(3.21) | 담당 특수교사<br>(3.39) | 담당 특수교사<br>(3.47) |
| | 특수교육보조원<br>(3.10) | 타 학급 교사_특수교사<br>(3.02) | 기타<br>(3.44) |

| 구분 | 교사 | 특수교육보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
|  | 타 학급 특수교사<br>(3.09) | 학생 돌봄 인력<br>(활동지원사 등)<br>(3.02) | 학생 돌봄 인력<br>(활동지원사 등)<br>(3.41) |
| 가장 원만하지 않는 관계<br>(3순위) | 또래 학생_다른 학급 내<br>비 장애학생<br>(2.41) | 또래 학생_다른 학급 내<br>비 장애학생<br>(2.43) | 또래 학생_다른 학급 내<br>비 장애학생<br>(2.53) |
|  | 또래 학생_원적 학급 내<br>비 장애학생<br>(2.53) | 또래 학생_원적 학급 내<br>비 장애학생<br>(2.47) | 또래 학생_원적 학급 내<br>비 장애학생<br>(2.68) |
|  | 또래 학생_다른 학급 내<br>장애학생<br>(2.72) | 또래 학생_다른 학급 내<br>장애학생<br>(2.58) | 또래 학생_다른 학급 내<br>장애학생<br>(2.97) |

※ 주: 1→4로 갈수록 '매우 원만하다'를 의미함

## (5) 학교 내 인권침해 상황

### ① 인권침해 경험 여부

최근 3년간 발달장애학생이 학교에서 인권침해를 경험한 적이 있는지를 조사한 결과, 전체 응답자 중 18.8%가 경험이 있다고 응답하였다. 과정별로는 중학교(21.6%)가 고등학교(16.3%)보다 다소 높은 비율을 보였으며, 학교 유형별로는 특수학교(19.0%)의 인권침해 비율이 특수학급(18.5%)보다 다소 높게 나타났다.

〈표 73〉 (과정별/학교유형별) 최근 3년간 발달장애학생의 인권침해 경험 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 |  | 학교유형별 |  |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 18.8 | 21.6 | 16.3 | 18.5 | 19.0 |
| 아니오 | 81.2 | 78.4 | 83.7 | 81.5 | 81.0 |
| 전체 | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(86) | 100.0<br>(81) | 100.0<br>(79) |

### ② 인권침해의 주 내용

구체적인 인권침해 내용으로는 '정서적 학대'가 전체 59.4%로 가장 높은 비율을 나타냈다. 과정별로는 고등학교(60.0%)가, 학교 유형별로는 특수학급(81.3%)의 비율이 높게 나타났다. 다음으로는 '방임 및 유기'가 전체 21.9%로 높은 비율을 보였는데, 중학교가 23.5%, 특수학교 31.3%로 높은 비율을 나타냈다. '신체적 학대'(15.6%)의 경우에는 중학교(17.7%)와 특수학교(25.0%)에서 높은 비율을 보였다. 전반적으로 중학교와 특수학교에서 다양한 유형의 학대를, 고등학교와 특수학급의 경우에는 주로 정서적 학대를 당한 것으로 조사되었다.

〈표 74〉 (과정별/학교유형별) 발달장애 학생의 인권침해 주 내용

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 |  | 학교유형별 |  |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 정서적 학대(무시, 욕, 따돌리기 등) | 59.4 | 58.8 | 60.0 | 81.3 | 37.4 |
| 신체적 학대(때리기, 가두기 등) | 15.6 | 17.7 | 13.3 | 6.4 | 25.0 |
| 성적 학대(성희롱, 강간, 음란물 보여주기 등) | 3.1 | 0.0 | 6.7 | 0.0 | 6.3 |
| 방임 및 유기(적절한 교육 및 치료 미제공 등) | 21.9 | 23.5 | 20.0 | 12.3 | 31.3 |
| 경제적 착취(근로 대가 미제공, 명의도용 등) | - | - | - | - | - |
| 전체 | 100.0<br>(32) | 100.0<br>(17) | 100.0<br>(15) | 100.0<br>(16) | 100.0<br>(16) |

### ③ 인권침해의 주 가해자

인권침해의 주 가해자를 조사한 결과, '또래 학생'(전체 63.3%)의 비율이 가장 높게 나타났다. 다음으로 '학교 관리자 및 교사'(20.0%), '또래 아동의 부모 및 가족'과 '기타'(각각 6.7%) 순으로 높은 비율을 보였다. '기타'의 내용에는 '방과 후 교사', '통학버스 기사', '보조교사' 등이 포함되었다.

과정별로 살펴보면, 중학교, 고등학교 모두 '또래 학생'(각각 62.5%, 64.3%)의 비율이 높게 나타났으며, 학교 유형별로는 특수학급이 '또래 학생'(100.0%), 특수학교는 '학교 관리자 및 교사'(40.0%)의 비율이 높았다. 이 결과는 앞서 발달장애학생과 학교 내 또래 학생과의 관계가 가장 원만하지 않은 것으로 조사된 결과와 연관되는 사항으로 이를 해결하기 위한 지원이 시급한 것으로 나타났다.

〈표 75〉 (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 인권침해 주 가해자

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 |  | 학교유형별 |  |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 또래학생 | 63.3 | 62.5 | 64.3 | 100.0 | 26.7 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 학교 관리자 및 교사 | 20.0 | 25.0 | 14.3 | - | 40.0 |
| 특수교육보조원 | - | - | - | - | - |
| 사회복무요원 | 3.3 | - | 7.1 | - | 6.7 |
| 또래 아동의 부모 및 가족 | 6.7 | - | 14.3 | - | 13.3 |
| 기타 | 6.7 | 12.5 | - | - | 13.3 |
| 전체 | 100.0<br>(30) | 100.0<br>(16) | 100.0<br>(14) | 100.0<br>(15) | 100.0<br>(15) |

#### ④ 인권침해의 주 대응 방식

발달장애학생이 인권침해에 어떻게 대응하고 있는지를 조사한 결과, 조사 참여자의 66.6%가 '다니고 있는 학교의 교사 및 관리자에게 알림'이라고 응답하였다. 다음으로 '기타'(20.0%), '괴롭힌 사람에게 직접 하지말라고 말함'(6.7%) 순으로 높은 비율을 보였다. '기타'의 의견에는 '다음부터 무조건 피함', '가해자에게 자녀의 상태를 설명하고 설득함' 등이 포함되었다. 그리고 '아무것도 하지 않음'의 비율도 6.7%로 다소 높게 나타났다.

과정별로 살펴보면, 중학교, 고등학교 모두 '다니고 있는 학교의 교사 및 관리자에게 알림'(각각 56.3%, 78.6%)의 비율이 높게 나타났으며, 학교 유형별로도 '학교의 교사 및 관리자에게 알림'(각각 86.7%, 46.7%)이 가장 높은 비율을 보였다. 특히 '아무것도 하지 않음'이라는 응답한 비율은 중학교(12.5%)와 특수학급(13.3%)에서 높게 나타났다.

〈표 76〉 (과정별/학교유형별) 인권침해 시 주 대응 방식

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 괴롭힌 사람에게 직접 하지 말라고 말함 | 6.7 | 12.5 | - | - | 13.2 |
| 다른 가족이나 친한 사람에게 도움을 요청함 | - | - | - | - | - |
| 다니고 있는 학교의 교사 및 관리자에게 알림 | 66.6 | 56.3 | 78.6 | 86.7 | 46.7 |
| 경찰서에 신고함 | - | - | - | - | - |
| 국가인권위원회, 장애인권익옹호기관, 장애 관련기관, 주민센터 등에 말하거나 상담을 요청함 | - | - | - | - | - |
| 기타 | 20.0 | 18.7 | 21.4 | - | 40.1 |
| 아무것도 하지 않음 | 6.7 | 12.5 | - | 13.3 | - |
| 전체 | 100.0<br>(30) | 100.0<br>(16) | 100.0<br>(14) | 100.0<br>(15) | 100.0<br>(15) |

## 5) 학교생활 및 학습 환경

### (1) 학교생활의 전반적 적응

발달장애학생의 학교생활 적응 수준을 조사한 결과, 대부분의 조사 집단이 '잘 적응하고 있음'으로 응답하였다(교사: 72.5%, 특수교육보조원: 78.6%, 주 양육자: 89.4%). 학교생활을 직접적으로 관찰하는 교사와 특수교육보조원이 주 양육자보다 발달장애 학생의 전반적인 학교생활 적응 수준을 다소 낮게 판단하는 경향을 보였다.

〈표 77〉 (전체) 발달장애학생의 학교생활 적응수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 전혀 적응하지 못하고 있음 | 3.0 | 3.9 | 1.3 |
| 적응하지 못하고 있음 | 24.5 | 18.5 | 9.3 |
| 적응하고 있음 | 62.2 | 68.7 | 60.6 |
| 매우 잘 적응하고 있음 | 10.3 | 8.9 | 28.8 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

과정별로 살펴보면, 고등학교(76.9%)가 중학교(69.4%)보다 학교생활에 잘 적응하는 비율이 높게 나타났다. 학교 유형별로는 특수학급(73.8%)이 특수학교(69.7%)보다 전반적인 학교생활 적응 수준이 높은 것으로 조사되었다.

〈표 78〉 (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 학교생활 적응수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 전혀 적응하지 못하고 있음 | 3.0 | 3.8 | 1.8 | 2.4 | 4.4 |
| 적응하지 못하고 있음 | 24.5 | 26.9 | 21.3 | 23.8 | 25.9 |
| 적응하고 있음 | 62.2 | 58.7 | 66.9 | 61.7 | 63.4 |
| 매우 잘 적응하고 있음 | 10.3 | 10.6 | 10.0 | 12.1 | 6.3 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### (2) 수업 참여

#### ① 수업 참여 수준

모든 조사 집단이 발달장애학생이 전반적인 수업 참여가 원활하지 않다고 응답하였다(4점 기준/교사: 2.49점, 특수교육보조원: 2.56점, 주 양육자: 2.95점). 수업 참여에 대한 부분도 발달장애학생의 수업 참여를 직접적으로 관찰할 수 있는 교사, 특수교육보조원이 주 양육자보다 다소 낮은 수준으로 응답하였다.

현 수업 참여 수준과 별개로 발달장애학생에게 적절한 지원과 환경이 제공된다면, 주 양육자는 원활한 수업이 가능할 것으로 기대하고 있었으며(4점 기준/ 3.14점), 교사와 특수교육보조원은 '그렇지 않다'(각각 2.95점, 2.85점)라고 응답하여 주 양육자에 비해 다소 부정적인 의견을 제시하였다.

〈표 79〉 (전체) 발달장애학생의 수업 참여 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 도전행동을 보이는 발달장애학생은 전반적으로 수업에 원활하게 참여하고 있음 | 2.49 | 2.56 | 2.95 |
| 적절한 지원과 환경이 수반된다면 도전행동을 보이는 발달장애학생이 수업에 원활하게 참여할 수 있다고 생각함 | 2.95 | 2.85 | 3.14 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

※ 주: 1→4로 갈수록 '매우 그렇다'를 의미함

과정별로는 중학교(2.48점)가 고등학교(2.51점)보다 수업 참여가 원활하지 않는 것으로 조사되었으며, 학교 유형별로는 특수학교(2.35점)가 특수학급(2.55점)보다 원활하지 않는 것으로 나타났다.

적절한 지원과 환경 하에 발달장애 학생의 원활한 수업 참여가 기대되는지에 대해서는 과정 또는 학교유형 모두 다소 부정적인 입장으로 응답하였다(중학교: 2.93점, 고등학교 2.98점, 특수학급: 2.94점, 특수학교 2.98점).

〈표 80〉 (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 수업 참여 수준

(단위: 점)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 도전행동을 보이는 발달장애 학생은 전반적으로 수업에 원활하게 참여하고 있음 | 2.49 | 2.48 | 2.51 | 2.55 | 2.35 |
| 나는 적절한 지원과 환경이 수반된다면 도전행동을 보이는 발달장애 학생이 수업에 원활하게 참여할 수 있다고 생각함 | 2.95 | 2.93 | 2.98 | 2.94 | 2.98 |

※ 주: 1→4로 갈수록 '매우 그렇다'를 의미함

#### ② 수업 참여가 원활하지 않은 이유

수업 참여가 원활하지 않는 이유는 조사 집단 간에 다소 상이한 차이를 나타냈다. 교사와 특수교육보조원은 가장 주된 이유로 '의사소통의 어려움 등 장애 정도가 심해서'(각각 47.1%, 56.4%)를, 주 양육자는 '수업 내용이 수준에 맞지 않아서'(44.8%)라고 응답하였다. 이와 같이 교사와 특수교육보조원은 장애학생의 개인적 차원에서, 주 양육자는 학교/수업 환경 차원에서 주된 이유를 찾는 경향이 나타났다.

〈표 81〉 (전체) 수업 참여가 원활하지 않은 이유

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 의사소통의 어려움 등 장애 정도가 심해서 | 47.1 | 56.4 | 31.0 |
| 수업 내용이 수준에 맞지 않아서 | 19.5 | 24.4 | 44.8 |
| 장애 특성에 맞는 교수학습 자료 및 도구가 제공되지 않아서 | 5.7 | 6.4 | 6.9 |
| 수업 방법이 경직되어 있고 재미가 없어서 | 1.1 | 3.8 | 3.4 |
| 실생활과 연계되지 않는 교과 중심의 수업방식이어서 | 4.6 | 2.6 | 3.4 |
| 수업 운영이 구조화되지 않아 자신이 받는 수업 상황을 예측하기 어려워서 | 5.7 | 2.6 | 3.4 |
| 교사가 학생 행동의 원인을 파악하고 적절하게 대응하지 못해서 | 5.7 | 2.6 | 3.4 |
| 특수교육보조원 등 보조 인력이 지원되지 않아서 | 1.1 | - | 3.4 |
| 기타 | 9.2 | 1.3 | - |
| 전체 | 100.0<br>(174) | 100.0<br>(78) | 100.0<br>(29) |

#### ③ 새로운 수업 진행방식의 시도

발달장애학생을 위해 수업 진행방식을 새롭게 개선 또는 조정하기 위한 시도에 대해서는 응답자의 52.4%가 이러한 시도를 한 적이 없다고 응답하였다. 실시한 비율을 기준으로 과정별로는 고등학교(50.0%)가 중학교(45.7%)보다 시도한 경험이 다소 높게 나타났으며, 학교 유형별로는 특수학교(57.1%)가 특수학급(43.4%)보다 새로운 수업 진행방식을 시도한 적이 더 많은 것으로 조사되었다.

〈표 82〉 (과정별/학교유형별) 새로운 수업 진행방식의 시도 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 47.6 | 45.7 | 50.0 | 43.4 | 57.1 |
| 아니오 | 52.4 | 54.3 | 50.0 | 56.6 | 42.9 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### (3) 교과 외 활동 참여

#### ① 교과 외 활동 참여 수준

교사와 특수교육보조원은 발달장애학생이 전반적인 교과 외 활동 참여가 원활하지 않다고 응답하였다(4점 기준/교사: 2.74점, 특수교육보조원: 2.76점). 그러나 주 양육자는 자녀가 교과 외 활동에 원활하게 참여하고 있다고 응답(3.28점)하여 수업 참여 수준과 마찬가지로 학교에서 발달장애 학생을 직접적으로 관찰할 수 있는 교사, 특수교육보조원이 주 양육자보다 다소 낮은 수준으로 응답하였다.

현 교과 외 활동 참여 수준과 별개로 발달장애 학생에 적절한 지원과 환경이 제공된다면, 모든 조사 참여 집단이 원활한 수업이 가능할 것으로 기대하고 있었다(4점 기준/교사: 3.08점, 특수교육보조원: 3.01점, 주 양육자: 3.29점). 특히 교사와 특수교육보조원의 경우 수업 참여에 대한 기대(교사: 2.95점, 특수교육보조원: 2.85점)보다 긍정적인 기대치를 나타냈다.

〈표 83〉 (전체) 발달장애학생의 교과 외 활동 참여 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 도전행동을 보이는 발달장애학생은 전반적으로 교과 외 활동에 원활하게 참여하고 있음 | 2.74 | 2.76 | 3.28 |
| 적절한 지원과 환경이 수반된다면, 도전행동을 보이는 발달장애학생이 교과 외 활동에 원활하게 참여할 수 있다고 생각함 | 3.08 | 3.01 | 3.29 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

※ 주: 1→4로 갈수록 '매우 그렇다'를 의미함

과정별로는 고등학교(2.78점)가 중학교(2.71점)보다 교과 외 활동 참여가 원활하지 않은 것으로 조사되었으며, 학교 유형별로는 특수학교(2.48점)가 특수학급(2.85점)보다 원활하지 않은 것으로 나타났다. 특히 특수학교의 경우 수업과 교과 외 활동 모두 발달장애학생의 참여가 원활하지 않은 것으로 조사되었다.

적절한 지원과 환경 하에 발달장애학생의 원활한 교과 외 활동 참여가 기대되는지에 대해서는 모든 과정 및 학교 유형에서 다소 긍정적으로 응답하였다(중학교: 3.08점, 고등학교 3.09점, 특수학급: 3.12점, 특수학교 3.00점).

〈표 84〉 (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 교과 외 활동 참여 수준

(단위: 점)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 도전행동을 보이는 발달장애학생은 전반적으로 교과 외 활동에 원활하게 참여하고 있음 | 2.74 | 2.71 | 2.78 | 2.85 | 2.48 |
| 나는 적절한 지원과 환경이 수반된다면, 도전행동을 보이는 발달장애학생이 교과 외 활동에 원활하게 참여할 수 있다고 생각함 | 3.08 | 3.08 | 3.09 | 3.12 | 3.00 |

※ 주: 1→4로 갈수록 '매우 그렇다'를 의미함

#### ② 교과 외 활동이 원활하지 않은 이유

교과 외 활동 참여가 원활하지 않는 이유도 수업 참여와 마찬가지로 조사 집단 간에 다소 상이한 차이를 나타냈다. 교사와 특수교육보조원은 가장 주된 이유로 '좋아하는 활동이 아니어서'(각각 38.1%, 42.9%)라고, 주 양육자는 '특수교육보조원 등 보조 인력이 지원되지 않아서'(37.5%)라고 응답하였다. 여기에서도 수업 참여와 마찬가지로 교사와 특수교육

보조원은 장애 학생의 선호 등 개인적 차원에서, 주 양육자는 학교 및 제도적 환경 차원에서 주된 이유를 찾고 있었다.

〈표 85〉 (전체) 교과 외 활동이 원활하지 않은 이유

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 좋아하는 활동이 아니어서 | 38.1 | 42.9 | 12.5 |
| 활동 내용이 수준에 맞지 않아서 | 17.8 | 16.1 | 25.0 |
| 특수교육보조원 등 보조 인력이 지원되지 않아서 | 5.1 | 14.3 | 37.5 |
| 활동 참여를 위한 이동이 불편해서 | 2.5 | - | - |
| 안전사고의 우려 때문에 | 16.1 | 7.1 | - |
| 친구들이 싫어해서 | 5.1 | 5.4 | - |
| 비구조화된 환경이 주를 이뤄 불안해서 | 11.0 | 14.3 | 12.5 |
| 기타 | 4.2 | - | 12.5 |
| 전체 | 100.0<br>(118) | 100.0<br>(56) | 100.0<br>(8) |

### ③ 새로운 교과 외 활동 진행방식의 시도

발달장애학생을 위해 교과 외 활동 진행방식을 새롭게 개선 또는 조정하기 위한 시도에 대해서는 응답자의 77.2%가 이러한 시도를 한 적이 없다고 응답하였다. 실시한 비율을 기준으로 과정별로는 고등학교(26.9%)가 중학교(19.7%)보다 시도한 경험이 다소 높게 나타났으며, 학교 유형별로는 특수학교(28.6%)가 특수학급(20.3%)보다 교과 외 활동 때 새로운 진행방식을 시도한 적이 더 많은 것으로 조사되었다. 전반적으로 교과 외 활동에서 새로운 진행방식을 시도한 비율이 수업 때의 시도 비율보다 적게 나타났다.

〈표 86〉 (과정별/학교유형별) 새로운 교과 외 활동 진행방식의 시도 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 22.8 | 19.7 | 26.9 | 20.3 | 28.6 |
| 아니오 | 77.2 | 80.3 | 73.1 | 79.7 | 71.4 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

## (4) 쉬는 시간 활동

발달장애학생이 쉬는 시간에 하는 활동은 '개인이 좋아하는 활동을 하면서 시간을 보냄'(41.3%), '혼자 가만히 아무것도 하지 않고 있음'(16.6%), '화장실을 가거나 먹는 등 기본적 욕구를 채움'(13.9%) 순으로 높은 비율을 보였다. 모든 과정과 학교 유형에서 '개인이 좋아하는 활동을 하면서 시간을 보냄'과'혼자 가만히 아무것도 하지 않고 있음'의 비율이 높게 나타났으며, 특히 고등학교와 특수학급의 경우 '또래 학생과 대화를 하거나 놀이를 함'이 높은 비율(각각 18.1%, 18.8%)을 보였다. 이와 같이 대부분의 발달장애 학생이 쉬는 시간에 또래와의 상호작용 없이 혼자서 하는 활동이나 아무것도 하지 않는 것으로 조사되었다.

〈표 87〉 (과정별/학교유형별) 발달장애학생의 쉬는 시간 활동

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 또래 학생과 대화를 하거나 놀이를 함 | 14.9 | 12.5 | 18.1 | 18.8 | 6.3 |
| 잠을 자거나 휴식을 취함 | 10.6 | 10.1 | 11.3 | 12.9 | 5.4 |
| 화장실을 가거나 먹는 등 기본적 욕구를 채움 | 13.9 | 13.5 | 14.4 | 9.8 | 23.2 |
| 혼자 가만히 아무것도 하지 않고 있음 | 16.6 | 18.3 | 14.4 | 16.8 | 16.1 |
| 개인이 좋아하는 활동을 하면서 시간을 보냄 | 41.3 | 43.8 | 38.1 | 38.7 | 47.3 |
| 기타 | 2.7 | 1.8 | 3.7 | 3.0 | 1.7 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

## (5) 코로나19 시기 상황

### ① 코로나19 시기 어려움 유무

코로나19 시기 응답자의 64.1%가 발달장애학생의 수업 및 학교생활 지도에 어려움을 겪은 것으로 조사되었다. 과정별로는 중학교(65.4%)가 고등학교(62.5%)보다, 특수학교(78.6%)가 특수학급(57.8%)보다 더 많은 어려움을 경험한 것으로 나타났다.

〈표 88〉 (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 수업 및 학교생활 지도 시 어려움 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 64.1 | 65.4 | 62.5 | 57.8 | 78.6 |
| 아니오 | 35.9 | 34.6 | 37.5 | 42.2 | 21.4 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ② 코로나19시기 어려움의 주 내용

코로나19 시기의 구체적인 어려움으로는 '(불규칙한 등교로 인해) 연속적인 교수학습의 어려움'이 23.3%로 가장 높은 비율을 나타냈으며, 다음으로 '(불규칙한 등교로 인해) 지속적인 도전행동에 대한 행동 중재의 어려움'(22.6%), '방역수칙 준수 지도(마스크 착용, 거리 두기 등)의 어려움'(21.8%), '체험학습 등 다양한 활동의 기회 제한으로 자립 및 직업 지원 어려움'(19.3%) 순으로 높은 비율을 보였다.

고등학교와 특수학급의 가장 큰 어려움은 '연속적인 교수학습의 어려움'(각각 23.1%, 25.6%)이었으며, 중학교와 특수학교의 경우에는'지속적인 도전행동에 대한 행동 중재의 어려움'(각각 24.2%, 24.8%)으로 조사되었다.

〈표 89〉 (과정별/학교유형별) 코로나 19 시기 수업 및 학교생활 지도 시 어려움 내용(다중응답)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| (불규칙한 등교로 인해) 연속적인 교수학습의 어려움 | 23.3 | 23.4 | 23.1 | 25.6 | 19.5 |
| (불규칙한 등교로 인해) 지속적인 도전행동에 대한 행동 중재의 어려움 | 22.6 | 24.2 | 20.2 | 21.4 | 24.8 |
| 장애학생의 무기력, 우울감 증가 및 학습의욕 저하로 학습 분위기 조성 어려움 | 11.7 | 12.7 | 10.3 | 12.7 | 10.2 |
| 체험학습 등 다양한 활동의 기회 제한으로 자립 및 직업 지원 어려움 | 19.3 | 17.4 | 22.3 | 21.4 | 15.9 |
| 방역수칙 준수 지도(마스크 착용, 거리 두기 등)의 어려움 | 21.8 | 22.3 | 21.2 | 17.4 | 29.2 |
| 기타 | 1.3 | 0.0 | 2.9 | 1.5 | 0.4 |
| 전체 | 100.0<br>(605) | 100.0<br>(363) | 100.0<br>(242) | 100.0<br>(379) | 100.0<br>(226) |

## 6) 도전행동에 대한 지원 환경

### (1) 발달장애학생(자녀) 지도(양육) 시 어려운 점

### ① 교사/특수교육보조원

교사와 특수교육보조원이 발달장애학생 지도 시 겪은 어려움으로 '행동 중재 방법에 대한 구체적 지식과 기술 부족'(교사: 24.2%, 특수교육보조원: 27.4%)이 가장 많았으며, 공통으로 많이 겪는 어려움은 '상해(사고)에 대한 심리적 두려움'(교사: 18.2%, 특수교육보조원: 18.4%)인 것으로 나타났다. 이 외에도 교사는 '가족과의 의사소통 및 협력의 어려움'(12.2%), '인권보호와 교육적 지원의 경계 모호'(12.0%) 등의 어려움을, 특수교육보조원은 '인권보호와 교육적 지원의 경계 모호'(18.4%) 등의 어려움을 많이 겪는 것으로 조사되었다.

〈표 90〉 (전체) 도전행동 발달장애 학생 지도 시 어려움

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 |
|---|---|---|
| 행동 중재 방법에 대한 구체적 지식과 기술 부족 | 24.2 | 27.4 |
| 지속적이고 체계적 중재를 위한 인력 부족 | 11.1 | 9.5 |
| 행동 지원에 관한 법령 및 매뉴얼 부재 | 8.2 | 9.5 |
| 학교 차원의 개별 행동지원 시스템 부재 | 3.3 | 4.5 |
| 상해(사고)에 대한 심리적 두려움 | 18.2 | 18.4 |
| 행동 중재에 필요한 교과 및 환경 조정의 어려움 | 8.2 | 2.2 |
| 가족과의 의사소통 및 협력의 어려움 | 12.2 | 8.4 |
| 행동지원을 위한 예산 부족 | 0.3 | - |
| 지역사회 내 행동지원 기관 및 전문가 지원 부족 | 0.4 | - |
| 상해(사고) 후 조치 절차와 방법 | 1.4 | 1.7 |
| 인권보호와 교육적 지원의 경계 모호 | 12.0 | 18.4 |
| 기타 | 0.5 | - |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) |

### ② 주 양육자

주 양육자가 자녀 양육 시 겪은 가장 큰 어려움은 '행동 중재 방법에 대한 구체적 지식과 기술 부족'(31.9%)이었으며, 다음으로 '자녀의 욕구와 행동 문제에 대한 이해 부족'(26.9%), '다른 가족 구성원의 양육 부재 또는 비협조'(8.1%), '가족 또는 타인의 상해(사고)에 대한 심리적 두려움'(6.3%) 등이 높은 비율을 나타냈다. 주 양육자의 경우 교사와 특수교육보조원과 마찬가지로 자녀의 도전행동을 어떻게 대응하고 지원해야 하는지에 대한 구체적 방법을 알지 못해 어려움을 겪는 것으로 조사되었다.

〈표 91〉 (전체) 자녀의 도전행동 대응 및 지원 시 어려움

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 |
|---|---|
| 행동 중재 방법에 대한 지식과 기술 부족 | 31.9 |
| 다른 가족 구성원의 양육 부재 또는 비협조 | 8.1 |
| 자녀의 욕구와 행동 문제에 대한 이해 부족(예: 의사소통 불가로 자녀의 욕구를 전혀 파악하기 어려움) | 26.9 |
| 가족 또는 타인의 상해(사고)에 대한 심리적 두려움 | 6.3 |
| 학교/교사의 자녀의 행동 문제에 대한 소극적 대응 태도 | 2.5 |
| 학교/교실 내 자녀에게 불이익 상황 발생(관계, 학급 편성 등) | 4.3 |
| 도움을 요청할 수 있는 전문기관/인력 부족 | 4.4 |
| 양육 스트레스 증가와 소진 | 13.8 |
| 기타 | 1.8 |
| 전체 | 100.0<br>(160) |

## (2) 개인별 행동지원계획

### ① 개인별 행동지원계획 수립 필요 여부

개인별 행동지원계획 수립이 필요한 지를 조사한 결과, 모든 조사 집단의 과반 수 이상이 동 계획이 필요하다고 응답하였다(교사: 59.0%, 특수교육보조원: 82.1%, 주 양육자: 85.6%). 특히 주 양육자가 개인별 행동지원계획 수립에 대한 큰 욕구를 나타내고 있어 장애학생 중심의 교육 차원에서 반드시 도입될 필요가 있다.

〈표 92〉 (전체) 개인별 행동지원계획 수립 필요 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 예 | 59.0 | 82.1 | 85.6 |
| 아니오 | 41.0 | 17.9 | 14.4 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

### ② 현 개인별 행동지원계획 수립 여부

현재 개인별 행동지원계획을 수립하고 있는지에 대해서는 조사 참여자의 21.5%가 동 계획을 수립하고 있다고 응답하였다. 현재 수립하고 있는 기준으로 중학교(22.1%)가 고등학교(20.6%)보다 더 높은 비율을 나타냈으며, 특수학교(25.9%)가 특수학급(19.5%)보다 더 많이 수립하는 것으로 나타났다. 그러나 구체적인 수립 방법과 내용을 살펴볼 필요가 있는데, 예로 개별화교육계획(IEP)의 일부 내용으로 작성하는 등 다소 구체적이지 않거나 형식적인 수준에서 작성되고 있는 계획을 포함하고 있다면, 실제 수립 비율은 낮아질 수 있다.

〈표 93〉 (과정별/학교유형별) 현 개인별 행동지원계획 수립 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 21.5 | 22.1 | 20.6 | 19.5 | 25.9 |
| 아니오 | 78.5 | 77.9 | 79.4 | 80.5 | 74.1 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ③ 현 개인별 행동지원계획 미 수립 이유

현재 개인별 행동지원계획이 수립하지 않는 이유를 조사한 결과, '장애학생의 개인별 행동지원을 할 상황이 안 되기 때문에'(41.5%)가 가장 높은 비율을 나타냈으며, 다음으로 '기타'(22.5%), '학교 차원에서 필수로 요구되는 사항이 아니기 때문에'(14.5%), '법에 근거한 의무사항이 아니기 때문에'(13.8%) 순으로 높은 비율을 보였다. '기타'에는 '학생의 모든 계획은 IEP에 자세히 다뤄져야 한다고 생각함', '상황에 따라 행동유형이 달라 학생의 다양성을 문서에 담기 어려움', '별도의 지원계획이 필요 없다고 생각함' 등이 포함되었다.

과정과 학교 유형별로도'장애학생의 개인별 행동지원을 할 상황이 안 되기 때문에 '가장 큰 이유로 제시되었다(중학교: 42.6%, 고등학교 40.2%, 특수학급: 39.3%, 특수학교: 47.0%). 이러한 상황이라면 개인별 행동지원계획이 의무화된다고 하더라도 인력 부족, 교과 및 교과 외 활동 준비 등 업무 과중으로 계획수립에 어려움이 있을 것으로 예상된다.

〈표 94〉 (과정별/학교유형별) 개인별 행동지원계획 미 수립 이유

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 법에 근거한 의무사항이 아니기 때문에 | 13.8 | 12.3 | 15.7 | 13.6 | 14.5 |
| 학교 차원에서 필수로 요구되는 사항이 아니기 때문에 | 14.5 | 14.2 | 15.0 | 14.6 | 14.5 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 장애학생의 개인별 행동지원을 할 상황이 안 되기 때문에(예: 인력 부족, 교과 또는 교과 외 활동 준비 등 업무과다) | 41.5 | 42.6 | 40.2 | 39.3 | 47.0 |
| 장애학생의 행동지원에 지식과 기술이 부족하기 때문에 | 7.7 | 7.4 | 7.8 | 8.7 | 4.7 |
| 기타 | 22.5 | 23.5 | 21.3 | 23.8 | 19.3 |
| 전체 | 100.0<br>(289) | 100.0<br>(162) | 100.0<br>(127) | 100.0<br>(206) | 100.0<br>(83) |

## (3) 도전행동 대응 및 지원 방법

### ① 학교 내 대응 및 지원 방법

학교 내 도전행동에 대한 주된 대응 및 지원 방법은 '물리적 환경 조정'(26.6%), '예측 가능하고 구조화된 일과'(14.7%), '과제수정'(12.2%), '언어적 지시'(9.0%) 순으로 높은 비율을 나타냈다. 과정과 학교 유형별로도 '물리적 환경 조정'이 가장 높은 비율을 나타냈으며(중학교: 27.9%, 고등학교: 25.0%, 특수학급: 24.2%, 특수학교: 32.1%), 다소 상이한 차이는 보이지만 전체 비율과 유사하게 모든 과정과 학교유형에서 '예측 가능하고 구조화된 일과'(중학교: 18.3%, 특수학교: 16.1%), '과제 수정'(고등학교: 14.4%, 특수학급: 14.5%) 등의 방법을 사용하였다.

〈표 95〉 (과정별/학교유형별) 학교 내 도전행동 대응 및 지원의 주된 방법

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 물리적 환경 조정(예: 자리 배치 변경 등) | 26.6 | 27.9 | 25.0 | 24.2 | 32.1 |
| 예측 가능하고 구조화된 일과 | 14.7 | 18.3 | 10.0 | 14.1 | 16.1 |
| 과제 수정(난이도, 양, 제시 방법 등) | 12.2 | 10.6 | 14.4 | 14.5 | 7.1 |
| 교수 방식 수정 | 3.0 | 2.4 | 3.8 | 2.3 | 4.5 |
| 학습지원(예: 자원봉사 등을 활용한 개별지도) | 2.2 | 3.4 | 0.6 | 2.7 | 0.9 |
| 접근성 강화(예: 물리적 거리, 학생의 관심 사항 등) | 6.5 | 5.8 | 7.5 | 6.3 | 7.1 |
| 언어적 지시 | 9.0 | 8.7 | 9.4 | 10.5 | 5.4 |
| 신체적 촉진 | 1.6 | 1.0 | 2.5 | 1.2 | 2.7 |
| 강화 중심 중재 전략 | 3.5 | 3.4 | 3.8 | 2.3 | 6.3 |
| 대체 행동/사회성 기술 교수 | 4.9 | 4.3 | 5.6 | 4.7 | 5.4 |
| 의사소통 지원(예: 시각적 도구 활용 등) | 1.9 | 1.9 | 1.9 | 2.0 | 1.8 |
| 자기관리/조절 기술 교수 | 5.7 | 5.2 | 6.3 | 7.4 | 1.8 |
| 권리 박탈 | 0.3 | 0.5 | - | 0.4 | - |
| 신체적 제한(예: 방어 및 안전 유지) | 0.5 | 0.5 | 0.6 | - | 1.8 |
| 타임아웃(비배제/배제 포함) | 1.1 | 0.5 | 1.9 | 0.8 | 1.8 |
| 부모 상담 | 5.2 | 4.7 | 5.6 | 5.9 | 3.5 |
| 외부 전문가와의 협력 지원 | 0.5 | 0.4 | 0.6 | 0.3 | 0.8 |
| 기타 | 0.6 | 0.5 | 0.5 | 0.4 | 0.9 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

학교에서 사용하는 도전행동에 대한 주된 지원 및 대응 방법의 적절성을 조사한 결과, 대부분의 응답자들이 각 방법을 적절(적절함: 평균 95.3%)하다고 인식하는 것으로 나타났다. 특히 '교수 방식 수정', '접근성 강화', '의사소통 지원', '자기관리/조절 기술 교수' 등은 모든 응답자가 적절한 방법으로 인식(각각 100.0%)하고 있었다. 그러나 학대 등 인권침해로 연결될 가능성이 큰 '권리박탈'(75.0%), '신체적 제한'(100.0%), '타임아웃'(76.0%) 등의 방식도 과반 수 이상의 응답자가 적절하다고 인식하는 것으로 조사되었다.

〈표 96〉 (과정별/학교유형별) 학교 내 도전행동 지원 및 대응 방법의 적절성

(단위: 명, %)

| 구분 | | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 물리적 환경 조정<br>(예: 자리 배치 변경 등) | 적절함 | 97.7 | 99.1 | 95.6 | 97.4 | 98.4 |
| | 적절하지않음 | 2.3 | 0.9 | 4.4 | 2.6 | 1.6 |
| | 전체 | 100.0<br>(177) | 100.0<br>(109) | 100.0<br>(68) | 100.0<br>(115) | 100.0<br>(62) |
| 예측 가능하고 구조화된 일과 | 적절함 | 98.0 | 98.4 | 97.2 | 100.0 | 93.9 |
| | 적절하지않음 | 2.0 | 1.6 | 2.8 | - | 6.1 |
| | 전체 | 100.0<br>(98) | 100.0<br>(62) | 100.0<br>(36) | 100.0<br>(65) | 100.0<br>(33) |
| 과제 수정<br>(난이도, 양, 제시 방법 등) | 적절함 | 98.5 | 98.6 | 98.3 | 98.1 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | 1.5 | 1.4 | 1.7 | 1.9 | 0.0 |
| | 전체 | 100.0<br>(132) | 100.0<br>(73) | 100.0<br>(59) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(28) |
| 교수 방식 수정 | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | - | - | - | - | - |
| | 전체 | 100.0<br>(46) | 100.0<br>(27) | 100.0<br>(19) | 100.0<br>(30) | 100.0<br>(16) |

| 구분 | | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 학습지원<br>(예: 자원봉사 등을 활용한 개별지도) | 적절함 | 93.1 | 94.7 | 90.0 | 95.8 | 80.0 |
| | 적절하지않음 | 6.9 | 5.3 | 10.0 | 4.2 | 20.0 |
| | 전체 | 100.0<br>(29) | 100.0<br>(19) | 100.0<br>(10) | 100.0<br>(24) | 100.0<br>(5) |
| 접근성 강화<br>(예: 물리적 거리, 학생의 관심 사항 등) | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | - | - | - | - | - |
| | 전체 | 100.0<br>(84) | 100.0<br>(43) | 100.0<br>(41) | 100.0<br>(52) | 100.0<br>(32) |
| 언어적 지시 | 적절함 | 94.5 | 92.5 | 97.4 | 97.1 | 86.4 |
| | 적절하지않음 | 5.5 | 7.5 | 2.6 | 2.9 | 13.6 |
| | 전체 | 100.0<br>(91) | 100.0<br>(53) | 100.0<br>(38) | 100.0<br>(69) | 100.0<br>(22) |
| 신체적 촉진 | 적절함 | 96.0 | 100.0 | 92.3 | 100.0 | 90.9 |
| | 적절하지않음 | 4.0 | 0.0 | 7.7 | - | 9.1 |
| | 전체 | 100.0<br>(25) | 100.0<br>(12) | 100.0<br>(13) | 100.0<br>(14) | 100.0<br>(11) |
| 강화 중심 중재 전략 | 적절함 | 97.1 | 97.6 | 96.3 | 97.4 | 96.8 |
| | 적절하지않음 | 2.9 | 2.4 | 3.7 | 2.6 | 3.2 |
| | 전체 | 100.0<br>(69) | 100.0<br>(42) | 100.0<br>(27) | 100.0<br>(38) | 100.0<br>(31) |
| 대체 행동/사회성 기술 교수 | 적절함 | 97.4 | 97.5 | 97.2 | 100.0 | 92.0 |
| | 적절하지않음 | 2.6 | 2.5 | 2.8 | - | 8.0 |
| | 전체 | 100.0<br>(76) | 100.0<br>(40) | 100.0<br>(36) | 100.0<br>(51) | 100.0<br>(25) |
| 의사소통 지원<br>(예: 시각적 도구 활용 등) | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | - | - | - | - | - |
| | 전체 | 100.0<br>(37) | 100.0<br>(19) | 100.0<br>(18) | 100.0<br>(26) | 100.0<br>(11) |
| 자기관리/조절 기술 교수 | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | - | - | - | - | - |
| | 전체 | 100.0<br>(82) | 100.0<br>(42) | 100.0<br>(40) | 100.0<br>(60) | 100.0<br>(22) |
| 권리 박탈 | 적절함 | 75.0 | 71.4 | 80.0 | 77.8 | 66.7 |
| | 적절하지않음 | 25.0 | 28.6 | 20.0 | 22.2 | 33.3 |
| | 전체 | 100.0<br>(12) | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(5) | 100.0<br>(9) | 100.0<br>(3) |
| 신체적 제한<br>(예: 방어 및 안전 유지) | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | - | - | - | - | - |
| | 전체 | 100.0<br>(23) | 100.0<br>(10) | 100.0<br>(13) | 100.0<br>(12) | 100.0<br>(11) |
| 타임아웃<br>(비배제/배제 포함) | 적절함 | 76.0 | 69.2 | 83.3 | 84.2 | 50.0 |
| | 적절하지않음 | 24.0 | 30.8 | 16.7 | 15.8 | 50.0 |
| | 전체 | 100.0<br>(25) | 100.0<br>(13) | 100.0<br>(12) | 100.0<br>(19) | 100.0<br>(6) |
| 부모 상담 | 적절함 | 98.7 | 97.6 | 100.0 | 98.3 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | 1.3 | 2.4 | - | 1.7 | - |
| | 전체 | 100.0<br>(75) | 100.0<br>(42) | 100.0<br>(33) | 100.0<br>(60) | 100.0<br>(15) |
| 외부 전문가와의 협력 지원 | 적절함 | 93.8 | 100.0 | 85.7 | 92.9 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | 6.2 | - | 14.3 | 7.1 | - |
| | 전체 | 100.0<br>(16) | 100.0<br>(9) | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(14) | 100.0<br>(2) |
| 기타 | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| | 적절하지않음 | - | - | - | - | - |
| | 전체 | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(2) | 100.0<br>(5) | 100.0<br>(6) | 100.0<br>(1) |

### ② 가정 내 대응 및 지원 방법

가정 내 도전행동에 대한 주된 대응 및 지원 방법은 '언어적으로 하지 말라고 함'(41.3%), '행동이 나타나기 전에 자녀가 의사 표현을 할 수 있도록 물어보거나 원하는 것이 무엇인지 관찰함'(21.3%), '다른 행동을 할 수 있도록 관심을 유도함'(17.5%) 순으로 높은 비율을 나타냈다.

과정과 학교 유형별로도 '언어적으로 하지 말라고 함'이 가장 높은 비율을 나타냈으며(중학교: 43.2%, 고등학교: 39.5%, 특수학급: 40.7%, 특수학교: 41.8%), 다소 상이한 차이는 보이지만 전체 비율과 유사하게 모든 과정과 학교유형에서 '행동이 나타나기 전에 자녀가 의사 표현을 할 수 있도록 물어보거나 원하는 것이 무엇인지 관찰함'(중학교: 25.7%, 특수학급: 24.7%), '다른 행동을 할 수 있도록 관심을 유도함'(고등학교: 18.6%, 특수학교: 19.0%) 등의 방법을 사용하였다.

〈표 97〉 (과정별/학교유형별) 가정 내 도전행동 대응 및 지원의 주된 방법

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 언어적으로 하지 말라고 함 | 41.3 | 43.2 | 39.5 | 40.7 | 41.8 |
| 신체적으로 제압함 | 2.5 | 1.4 | 3.5 | 1.2 | 3.8 |
| 처방한 약을 먹임 | 5.6 | 6.8 | 4.7 | 6.2 | 5.1 |
| (의도적으로) 무관심함 | 1.9 | - | 3.5 | 1.3 | 2.5 |
| 공간을 분리하여 혼자 있게 함 | 1.9 | - | 3.5 | 0.0 | 3.8 |
| 다른 행동을 할 수 있도록 관심을 유도함 | 17.5 | 16.2 | 18.6 | 16.0 | 19.0 |
| 자녀가 좋아하는 것(음식, 물건, 활동)을 주거나 하게 함 | 7.5 | 5.4 | 9.3 | 8.6 | 6.3 |
| 행동이 나타나기 전에 자녀가 의사 표현을 할 수 있도록 물어보거나 원하는 것이 무엇인지 관찰함 | 21.3 | 25.7 | 17.4 | 24.7 | 17.7 |
| 기타 | 0.5 | 1.3 | - | 1.3 | - |

| 구분 | 전체 | 과정별 |  | 학교유형별 |  |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 전체 | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(86) | 100.0<br>(81) | 100.0<br>(79) |

가정에서 사용하는 도전행동에 대한 주된 지원 및 대응 방법의 적절성을 조사한 결과, 대부분의 응답자들이 각 방법을 적절(적절함: 평균 83.1%)하다고 인식하는 것으로 나타났다. 특히 '행동이 나타나기 전에 자녀가 의사 표현을 할 수 있도록 물어보거나 원하는 것이 무엇인지 관찰함'(100.0%), '다른 행동을 할 수 있도록 관심을 유도함'(97.1%) 등 주로 사용하는 방법에 대해 대부분의 응답자가 적절한 방법으로 인식하고 있었다. 그러나 학대 등 인권침해로 연결될 가능성이 큰 '신체적으로 제압함'(55.6%), '(의도적으로) 무관심함'(76.9%), '공간을 분리하여 혼자 있게 함'(69.2%) 등의 방식도 과반 수 이상의 조사 참여자가 적절하다고 응답하였다.

〈표 98〉 (과정별/학교유형별) 가정 내 도전행동 지원 및 대응 방법의 적절성

(단위: 명, %)

| 구분 |  | 전체 | 과정별 |  | 학교유형별 |  |
|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 언어적으로 하지 말라고 함 | 적절함 | 92.6 | 91.5 | 93.6 | 90.0 | 95.5 |
|  | 적절하지않음 | 7.4 | 8.5 | 6.4 | 10.0 | 4.5 |
|  | 전체 | 100.0<br>(94) | 100.0<br>(47) | 100.0<br>(47) | 100.0<br>(50) | 100.0<br>(44) |
| 신체적으로 제압함 | 적절함 | 55.6 | 100.0 | 33.3 | 100.0 | 42.9 |
|  | 적절하지않음 | 44.4 | - | 66.7 | - | 57.1 |
|  | 전체 | 100.0<br>(9) | 100.0<br>(3) | 100.0<br>(6) | 100.0<br>(2) | 100.0<br>(7) |
| 처방한 약을 먹임 | 적절함 | 91.7 | 100.0 | 85.7 | 100.0 | 80.0 |
|  | 적절하지않음 | 8.3 | - | 14.3 | - | 20.0 |
|  | 전체 | 100.0<br>(12) | 100.0<br>(5) | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(5) |
| (의도적으로) 무관심함 | 적절함 | 76.9 | 100.0 | 70.0 | 71.4 | 83.3 |
|  | 적절하지않음 | 23.1 | - | 30.0 | 28.6 | 16.7 |
|  | 전체 | 100.0<br>(13) | 100.0<br>(3) | 100.0<br>(10) | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(6) |
| 공간을 분리하여 혼자 있게 함 | 적절함 | 69.2 | 66.7 | 71.4 | 80.0 | 62.5 |
|  | 적절하지않음 | 30.8 | 33.3 | 28.6 | 20.0 | 37.5 |
|  | 전체 | 100.0<br>(13) | 100.0<br>(6) | 100.0<br>(7) | 100.0<br>(5) | 100.0<br>(8) |
| 다른 행동을 할 수 있도록 관심을 유도함 | 적절함 | 97.1 | 93.8 | 100.0 | 100.0 | 94.1 |
|  | 적절하지않음 | 2.9 | 6.3 | - | - | 5.9 |
|  | 전체 | 100.0<br>(69) | 100.0<br>(32) | 100.0<br>(37) | 100.0<br>(35) | 100.0<br>(34) |
| 자녀가 좋아하는 것(음식, 물건, 활동)을 주거나 하게 함 | 적절함 | 66.7 | 66.7 | 66.7 | 63.2 | 70.0 |
|  | 적절하지않음 | 33.3 | 33.3 | 33.3 | 36.8 | 30.0 |
|  | 전체 | 100.0<br>(39) | 100.0<br>(18) | 100.0<br>(21) | 100.0<br>(19) | 100.0<br>(20) |
| 행동이 나타나기 전에 자녀가 의사 표현을 할 수 있도록 물어보거나 원하는 것이 무엇인지 관찰함 | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
|  | 적절하지 않음 | - | - | - | - | - |
|  | 전체 | 100.0<br>(68) | 100.0<br>(32) | 100.0<br>(36) | 100.0<br>(34) | 100.0<br>(34) |
| 기타 | 적절함 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | - |
|  | 적절하지 않음 | - | - | - | - | - |
|  | 전체 | 100.0<br>(3) | 100.0<br>(2) | 100.0<br>(1) | 100.0<br>(3) | 100.0<br>(0) |

### (4) 신체적 개입

#### ① 신체적 개입 실시 유무

신체적 개입을 실시하는지에 대해서는 응답자의 48.9%가 신체적 개입을 사용한다고 하였으며, 과정별로는 중학교(52.4%)가 고등학교(44.4%)보다 높은 비율을 나타냈다. 학교유형별로는 특수학교(75.9%)가 특수학급(37.1%) 보다 신체적 개입을 실시하는 비율이 2배 가까이 높은 것으로 조사되었다.

〈표 99〉 (과정별/학교유형별) 신체적 개입 실시 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 |  | 학교유형별 |  |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 48.9 | 52.4 | 44.4 | 37.1 | 75.9 |
| 아니오 | 51.1 | 47.6 | 55.6 | 62.9 | 24.1 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

#### ② 실시한 신체적 개입 유형

신체적 개입의 유형을 조사한 결과, 주로 '직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지'(50.5%)와 '공간적 분리와 활동 제한'(42.6%)을 사용하는 것으로 조사되었다. 과정별로는

중학교가 '공간적 분리와 활동 제한'(46.5%)을, 고등학교의 경우에는 '직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지'(58.1%)를 많이 사용하였다. 학교 유형별로 특수학급과 특수학교 모두 '직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지'(각각 48.0%, 53.4%)의 비율이 가장 높게 나타났다.

〈표 100〉 (과정별/학교유형별) 주로 실시하는 신체적 개입 유형

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 직접적인 신체접촉을 통해 도전행동 제지 | 50.5 | 45.6 | 58.1 | 48.0 | 53.4 |
| 공간적 분리와 활동 제한 | 42.6 | 46.5 | 36.5 | 44.0 | 40.9 |
| 행동 제한을 위한 장비사용 (예: 자해 방지를 위한 헬멧 착용 등) | 4.3 | 4.4 | 4.1 | 4.0 | 4.5 |
| 행동 억제를 위한 약물 복용 | 1.5 | 1.8 | 1.3 | 2.0 | 1.2 |
| 기타 | 1.1 | 1.7 | - | 2.0 | - |
| 전체 | 100.0<br>(188) | 100.0<br>(114) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(100) | 100.0<br>(88) |

### ③ 신체적 개입을 실시한 이유

신체적 개입을 실시하는 가장 큰 이유는 '또래 학생의 안전이 필요한 긴급한 상황이기 때문에'(38.2%)인 것으로 나타났다. 다음으로 '학생 자신에게 위해가 될 수 있는 긴급한 상황이기 때문에'(30.5%), '학급 내 종사자 및 지원 인력이 상해를 입을 수 있는 상황이기 때문에'(26.1%) 순으로 높은 비율을 보였다. 과정 및 학교 유형별 상황도 전체 비율의 양상과 동일하게 나타났다. 이와 같이 신체적 개입은 발달장애학생뿐만 아니라 또래 학생에게 위험한 긴급 상황에 주로 사용하는 것으로 조사되었다.

〈표 101〉 (과정별/학교유형별) 신체적 개입을 실시하는 주된 이유(다중응답)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 학생 자신에게 위해가 될 수 있는 긴급한 상황이기 때문에 | 30.5 | 30.0 | 31.2 | 30.4 | 30.7 |
| 또래 학생의 안전이 필요한 긴급한 상황이기 때문에 | 38.2 | 39.1 | 37.0 | 36.8 | 39.6 |
| 학급 내 종사자 및 지원 인력이 상해를 입을 수 있는 상황이기 때문에 | 26.1 | 26.6 | 25.4 | 25.5 | 26.7 |
| 가장 효과적인 방법이기 때문에 | 3.0 | 1.3 | 5.2 | 4.4 | 1.5 |
| 다른 행동 중재 방법을 모르기 때문에 | 1.2 | 1.7 | 0.6 | 1.5 | 1.0 |
| 기타 | 1.0 | 1.3 | 0.6 | 1.4 | 0.5 |
| 전체 | 100.0<br>(406) | 100.0<br>(233) | 100.0<br>(173) | 100.0<br>(204) | 100.0<br>(202) |

### ④ 도전행동 지원방법으로서 신체적 개입의 필요성

도전행동 지원방법으로서 신체적 개입이 반드시 필요한지와 관련해서는 조사 참여자의 83.3%가 신체적 개입이 반드시 필요한 방법이라고 응답하였다. 과정 및 학교 유형별로도 전체 비율과 유사하게 나타났지만, 중학교(85.3%)와 특수학교(87.1%)의 비율이 다소 높게 나타났다.

〈표 102〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 지원방법으로서 신체적 개입의 필요성 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 83.3 | 85.3 | 80.3 | 80.0 | 87.1 |
| 아니오 | 16.7 | 14.7 | 19.7 | 20.0 | 12.9 |
| 전체 | 100.0<br>(180) | 100.0<br>(109) | 100.0<br>(71) | 100.0<br>(95) | 100.0<br>(85) |

### ⑤ 신체적 개입에 대한 사전 동의

신체적 개입에 대한 사전 동의 여부를 조사한 결과, '구두동의'가 65.4%로 가장 높은 비율을 나타냈으며, 다음으로 '서면동의'(16.8%), '동의를 받지 않음'(17.8%) 순으로 높은 비율을 보였다. 그러나 구두로 동의를 받는 경우에는 쌍방 간 의사소통에 착오가 생길 수 있으며, 신체적 개입에 필요한 사전 논의가 충분히 진행되지 않을 가능성이 크기 때문에 명확한 동의라 할 수 없다. 이러한 점을 고려할 때 실제 '동의를 받지 않음'의 비율은 더 커질 수 있다.

과정과 학교 유형별로 살펴보면, 동의를 받지 않는 기준으로 중학교(19.2%)가 고등학교(15.6%)보다 동의를 받지 않는 비율이 더 높았으며, 특수학교(21.5%)가 특수학급(14.4%)보다 높은 비율을 보였다.

〈표 103〉 (과정별/학교유형별) 신체적 개입에 대한 당사 또는 부모 대상 사전 동의 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 서면동의 | 16.8 | 18.3 | 14.3 | 15.4 | 18.3 |
| 구두동의 | 65.4 | 62.5 | 70.1 | 70.2 | 60.2 |
| 동의를 받지 않음 | 17.8 | 19.2 | 15.6 | 14.4 | 21.5 |
| 전체 | 100.0<br>(197) | 100.0<br>(120) | 100.0<br>(77) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(93) |

### (5) 도전행동 지원관련 소통

#### ① 주 양육자와의 정기적 소통

주 양육자와 도전행동 지원과 관련하여 정기적으로 소통하고 있는지를 조사한 결과, 조사 참여자의 87.2%가 '예'라고 응답하였다. 과정과 학교 유형별로는 중학교(90.4%)와 특수학교(94.6%)의 비율이 높게 나타났다.

〈표 104〉 (과정별/학교유형별) 주 양육자와의 정기적 소통 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 87.2 | 90.4 | 83.1 | 84.0 | 94.6 |
| 아니오 | 12.8 | 9.6 | 16.9 | 16.0 | 5.4 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

주 양육자와의 정기적 소통이 진행되지 않는 주된 이유로는 '기타'가 37.5%로 가장 높은 비율을 보였다. '기타'에는'협의할 만큼 심각한 문제가 아님', '가정학대로 시설 거주 중임', '도전행동은 부모와 논의하는 사안은 아님. 교사 간 논의가 우선시 됨' 등이 포함되었다. 대부분의 교사들이 도전행동 관련 주제를 주 양육자와 논의하기 보다는 타 교사 및 전문가와 논의하는 사안으로 인식하는 경향이 나타났으며, 주 양육자에게 소통이 불가능한 상황이 발생할 경우 정기적인 소통이 어려운 것으로 나타났다.

'기타'를 제외하고, 고등학교와 특수학교의 경우에는 '행동 지원에 주 양육자(또는 가족)의 협력이 잘 이루어지지 않아서'(각각 18.5%, 16.7%), 중학교와 특수학급은 '주 양육자와 정기적 소통을 할 수 있는 시간이 없어서'(각각 23.8%, 21.4%)가 주된 이유로 나타났다. 특히 특수학교의 경우에는 '주 양육자는 도전행동이라고 생각하지 않아서'(16.7%)가 높은 비율을 보여 교사와 주 양육자 간 도전행동을 바라보는 인식차가 발생하는 것으로 조사되었다.

〈표 105〉 (과정별/학교유형별) (없을 시) 주 양육자와의 정기적 소통 부재 이유

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 주 양육자는 도전행동이라고 생각하지 않아서 | 8.3 | 9.5 | 7.4 | 7.1 | 16.7 |
| 주 양육자가 학교 전반에 대한 불신이 있어서 | 4.3 | | 7.4 | 4.8 | - |
| 주 양육자의 장애 등으로 의사소통이 어려워서 | 4.3 | 4.8 | 3.8 | 4.8 | - |
| 주 양육자의 지나친 기대와 요구가 있어서 | 4.2 | 9.5 | - | 4.8 | - |
| 행동 지원에 주 양육자(또는 가족)의 협력이 잘 이루어지지 않아서 | 12.5 | 4.8 | 18.5 | 11.9 | 16.7 |
| 주 양육자와 정기적 소통을 할 수 있는 시간이 없어서 | 18.8 | 23.8 | 14.8 | 21.4 | - |
| 양육자에게 효과있는 중재 방법을 알려줄 수 없어서 | 10.1 | 14.3 | 7.4 | 11.9 | - |
| 기타 | 37.5 | 33.3 | 40.7 | 33.3 | 66.6 |
| 전체 | 100.0<br>(48) | 100.0<br>(21) | 100.0<br>(27) | 100.0<br>(42) | 100.0<br>(6) |

#### ② 타 교사와의 정기적 소통

타 교사(원적/특수학급 교사, 특수교육보조원)와 도전행동 지원과 관련한 소통을 정기적으로 하는지에 대해서는 조사 참여자의 96.2%가'예'라고 응답하였다. 과정 및 학교 유형별로는 고등학교(96.3%)와 특수학교(97.3%)의 비율이 높게 나타나 다른 집단보다 교사 간 소통이 조금 더 원활히 진행되는 것으로 조사되었다.

〈표 106〉 (과정별/학교유형별) 타 교사(특수교육보조원 포함)와의 정기적 소통 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 96.2 | 96.2 | 96.3 | 95.7 | 97.3 |
| 아니오 | 3.8 | 3.8 | 3.8 | 4.3 | 2.7 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

타 교사 간 정기적 소통이 진행되지 않는 주된 이유도 주 양육자와 동일하게‘기타’가 42.9%로 가장 높은 비율을 보였다. ‘기타’에는 ‘정기적으로 이야기를 할 만큼 심각하지 않음’, ‘논의할 교사가 없음’ 등이 포함되었다. 이는 대부분의 교사들이 정기적으로 논의가 필요한 행동이라고 생각하지 않거나(지원의 필요성을 느끼지 않거나 또는 자신이 지원할 수 있는 사안이 아니라고 생각하거나) 담당 학생의 도전행동에 대한 다양한 상황을 소통하고 지원 방안을 논의할 수 있는 시스템이 부재한 것을 알 수 있다.

‘기타’를 제외하고, 고등학교와 특수학교의 경우에는 ‘수업 및 업무 과중으로 인해 정기적 소통을 할 수 있는 시간이 없어서’(각각 16.7%, 33.3%), 중학교와 특수학급은 ‘도전행동에 대한 지원 방식이 달라서’(각각 25.0%, 27.3%)가 주된 이유로 나타났다.

〈표 107〉 (과정별/학교유형별) 타 교사(특수교육보조원 포함)와의 정기적 소통 부재 이유

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 도전행동의 양상과 수준에 대해 서로 생각하는 것이 달라서 | 14.3 | 25.0 | - | 18.2 | - |
| 도전행동에 대한 지원 방식이 달라서 | 21.4 | 25.0 | 16.7 | 27.3 | - |
| 행동지원에 해당 교사의 협력이 잘 이루어지지 않아서 | - | - | - | - | - |
| 해당 교사 및 인력과의 관계 형성 및 의사소통에 어려움이 있어서 | 7.1 | 12.5 | - | 9.1 | - |
| 해당교사가 효과 있는 중재 방법을 알려줄 것 같지 않아서 | - | - | - | | - |
| 수업 및 업무 과중으로 인해 정기적 소통을 할 수 있는 시간이 없어서 | 14.3 | 12.5 | 16.7 | 9.0 | 33.3 |
| 기타 | 42.9 | 25.0 | 66.6 | 36.4 | 66.7 |
| 전체 | 100.0<br>(14) | 100.0<br>(8) | 100.0<br>(6) | 100.0<br>(11) | 100.0<br>(03) |

## (6) 도전행동으로 인한 상해

### ① 상해 경험 유무

도전행동으로 인한 상해 경험을 조사한 결과, 특수교육보조원(57.5%), 교사(45.9%), 주 양육자(13.1%) 순으로 높은 비율을 나타냈다. 특히 특수교육보조원은 학교에서 학생에 대한 적절한 대응과 지원을 신속하게 수행할 수 있는 권한이 부족할 수 있기 때문에 상해비율이 높게 나타날 수 있는데, 차후 이들이 어떠한 상황에서 상해를 입게 되는지, 그 당시 어떠한 대응을 하는지 등의 상황을 조사할 필요가 있다.

〈표 108〉 (전체) 도전행동으로 인한 상해 경험 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 예 | 45.9 | 57.5 | 13.1 |
| 아니오 | 54.1 | 42.5 | 86.9 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

교사가 상해를 입는 경우는 과정별로는 고등학교(48.1%)가 중학교(44.2%)보다 발생 비율이 높게 나타났으며, 학교유형별로는 특수학교(73.2%)가 특수학급(34.0%)보다 약 2배 이상 높은 비율을 보였다.

〈표 109〉 (과정별/학교유형별) 도전행동으로 인한 교사의 상해 경험 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 45.9 | 44.2 | 48.1 | 34.0 | 73.2 |
| 아니오 | 54.1 | 55.8 | 51.9 | 66.0 | 26.8 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

특수교육보조원의 경우 과정별로 도전행동으로 인해 상해를 입는 비율은 중학교(58.7%)와 고등학교(56.0%)가 유사하게 나타났으나, 중학교가 다소 높게 나타났다.

〈표 110〉 (과정별) 도전행동으로 인한 특수교육보조원의 상해 경험 유무

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 |
| 예 | 57.5 | 58.7 | 56.0 |
| 아니오 | 42.5 | 41.3 | 44.0 |
| 전체 | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(75) |

### ② 교사 대상 상해 조치 및 지원

교사가 상해를 입었을 시 학교 차원에서 진행된 조치 및 지원은 ‘학교 안전 공제회 조치

외 자체적인 조치나 지원이 없었음’(29.9%)이 가장 높은 비율을 나타냈다. 특히 이 부분은 고등학교(31.3%)와 특수학급(40.8%)에서 높은 비율을 보였다. 다음으로 ‘보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함)’(26.1%)이 높은 비율을 나타냈는데, 중학교(28.7%)와 특수학교(33.3%)에서 이와 같은 조치를 많이 취하는 것으로 조사되었다. ‘안정을 위한 충분한 휴식 보장’도 14.7%로 다소 높은 비율을 나타냈는데, 이 조치는 고등학교(15.6%)와 특수학교(17.6%)에서 많이 진행되고 있었다.

〈표 111〉 (과정별/학교유형별) 상해 경험 시 교사대상 학교의 조치 및 지원 내용(다중응답)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업지원 등) | 14.7 | 13.9 | 15.6 | 11.7 | 17.6 |
| 보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함) | 26.1 | 28.7 | 22.9 | 18.4 | 33.3 |
| 심리상담, 힐링 프로그램 등 상해 후 회복 지원 | 3.3 | 2.6 | 4.2 | 1.9 | 4.6 |
| 도전행동 예방 및 추후 대처방안 지원 | 8.1 | 7.8 | 8.3 | 7.8 | 8.3 |
| 교사의 권리구제방안에 대한 정보 제공 | 6.6 | 7.8 | 5.2 | 4.9 | 8.4 |
| 기타 | 11.3 | 10.5 | 12.5 | 14.5 | 8.4 |
| 학교 안전 공제회 조치 외 학교 자체적인 조치나 지원이 없었음 | 29.9 | 28.7 | 31.3 | 40.8 | 19.4 |
| 전체 | 100.0<br>(211) | 100.0<br>(115) | 100.0<br>(96) | 100.0<br>(103) | 100.0<br>(108) |

이러한 조치에 대해 대부분의 교사들은 해당 조치가 충분하지 않다고 응답하였다(평균 69.6%, 충분하지 않음: 43.3%, 매우 충분하지 않음: 26.3%). 과정별로는 중학교 69.9%, 고등학교 69.3%가, 학교유형별로는 특수학급 72.7%, 특수학교 66.3%가 상해에 대한 학교 조치에 대해 충분하지 않다고 응답하였다.

〈표 112〉 (과정별/학교유형별) 상해 경험 시 교사 대상 학교의 조치 및 지원 충분 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 매우 충분하지 않았음 | 26.3 | 28.0 | 24.4 | 31.8 | 20.5 |
| 충분하지 않았음 | 43.3 | 41.9 | 44.9 | 40.9 | 45.8 |
| 충분했음 | 26.3 | 26.9 | 25.6 | 22.7 | 30.1 |
| 매우 충분했음 | 4.1 | 3.2 | 5.1 | 4.6 | 3.6 |
| 전체 | 100.0<br>(171) | 100.0<br>(93) | 100.0<br>(78) | 100.0<br>(88) | 100.0<br>(83) |

### ③ 특수교육보조원 대상 상해 조치 및 지원

특수교육보조원이 상해를 입었을 시 학교 차원에서 진행된 조치 및 지원은 ‘보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함)’(33.1%)이 가장 높은 비율을 나타냈다. 이 부분은 중학교(36.8%)에서 높은 비율을 보였다. 다음으로 ‘학교 안전 공제회 조치 외 학교 자체적인 조치나 지원이 없었음’(21.8%)이 높은 비율을 나타냈는데, 고등학교(29.2%)에서 이와 같은 조치를 많이 취하는 것으로 조사되었다. ‘기타’(13.7%)의 비율도 다소 높게 나타났는데, 기타의 구체적인 내용에는 ‘학교의 조치를 기다리기보다 자비로 해결함’, ‘스스로 넘어감’, ‘특수교사에게 알리는 선에서 정리함’ 등이 포함되었다. ‘기타’의 상황은 중학교(14.5%)에서 조금 더 높은 비율을 보였는데, 일부 특수교육보조원의 경우 상해 시 자신의 상황을 알리고 적절한 조치와 지원을 받는데 다소 적극적이지 않는 것으로 나타났다. 전술했듯이 특수교육보조원이 도전행동으로 인해 상해를 입는 상황과 이후 조치에 대한 부분을 면밀히 조사하여 모든 학교에 적용될 수 있는 조치 방안 및 절차 등이 마련될 필요가 있다.

〈표 113〉 (과정별) 상해 경험 시 특수교육보조원 대상 학교의 조치 및 지원 내용(다중응답)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 |
| 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업지원 등) | 15.3 | 14.5 | 16.7 |
| 보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함) | 33.1 | 36.8 | 27.1 |
| 심리상담, 힐링 프로그램 등 상해 후 회복 지원 | 1.6 | 1.3 | 2.1 |
| 도전행동 예방 및 추후 대처방안 지원 | 9.7 | 10.5 | 8.3 |
| 특수교육보조원의 권리구제방안에 대한 정보 제공 | 4.8 | 5.3 | 4.2 |
| 기타 | 13.7 | 14.5 | 12.4 |
| 학교 안전 공제회 조치 외 학교 자체적인 조치나 지원이 없었음 | 21.8 | 17.1 | 29.2 |
| 전체 | 100.0<br>(124) | 100.0<br>(76) | 100.0<br>(48) |

대부분의 특수교육보조원들은 이러한 조치가 충분하지 않다고 응답하였다(평균 65.0%, 충분하지 않음: 46.6%, 매우 충분하지 않음: 18.4%). 과정별로는 중학교의 68.8%가, 고등학교의 59.5%가 상해에 대한 학교 조치가 충분하지 않다고 응답하였다.

〈표 114〉 (과정별) 상해 경험 시 특수교육보조원 대상 학교의 조치 및 지원 충분 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 |
| 매우 충분하지 않았음 | 18.4 | 18.0 | 19.0 |
| 충분하지 않았음 | 46.6 | 50.8 | 40.5 |
| 충분했음 | 32.1 | 31.2 | 33.3 |
| 매우 충분했음 | 2.9 | - | 7.2 |
| 전체 | 100.0<br>(103) | 100.0<br>(61) | 100.0<br>(42) |

## (7) 상해를 입힌 발달장애학생에 대한 조치

### ① 발달장애학생의 최종 조치

타인에게 상해를 입힌 발달장애학생에 대한 학교의 최종 조치는 ‘학부모 상담’(56.5%)이 가장 높은 비율을 나타냈다. 다음으로 ‘개별 행동 지원’(19.8%), ‘전문기관 위탁 또는 전문가 연계’(10.1%) 순으로 높은 비율을 보였다. 과정과 학교 유형별로도 전체 비율과 유사하게 모든 조사 집단이 ‘학부모 상담’의 비율이 높게 나타났다. 그 외에 특수학교의 경우 ‘개별 행동 지원’(25.9%)이 특수학급(17.2%)보다 높은 비율을 보였으며, 특수학급은 ‘전문기관 위탁 또는 전문가 연계’(13.7%)가 특수학교(1.8%)보다 매우 높은 비율을 나타냈다.

〈표 115〉 (과정별/학교유형별) 상해를 입힌 발달장애학생의 최종 조치

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 학부모상담 | 56.5 | 54.8 | 58.8 | 54.3 | 61.6 |
| 개별 행동 지원 | 19.8 | 21.6 | 17.5 | 17.2 | 25.9 |
| 전문기관 위탁 또는 전문가 연계 | 10.1 | 10.6 | 9.4 | 13.7 | 1.8 |
| 학급 교체 | 0.8 | 0.5 | 1.3 | 1.2 | - |
| 출석정지 | 3.8 | 2.4 | 5.6 | 3.1 | 5.4 |
| 전학 | 0.8 | 0.5 | 1.2 | 0.7 | 0.8 |
| 퇴학 | - | - | - | - | - |
| 기타 | 8.2 | 9.6 | 6.2 | 9.8 | 4.5 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ② 학교폭력심의위원회 회부

발달장애학생이 도전행동으로 인해 학교폭력심의위원회 폭력 가해자로 회부된 경우는 응답자의 17.1%로 다소 높은 비율을 나타냈다. 과정별로는 고등학교(18.8%)가 중학교(15.9%)보다 높은 비율을 보였으며, 학교 유형별로는 특수학교(21.4%)가 특수학급(15.2%)보다 회부 비율이 높았다.

〈표 116〉 (과정별/학교유형별) 상해를 입힌 발달장애학생 가해자 신분 학폭위 회부 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 17.1 | 15.9 | 18.8 | 15.2 | 21.4 |
| 아니오 | 82.9 | 84.1 | 81.2 | 84.8 | 78.6 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

학교폭력심의위원회 회부가 적절한지에 대해서는 특수교육보조원 76.0%, 교사 71.4%, 주 양육자 50.0% 등 모든 조사 집단의 과반 수 이상이 학폭위 회부가 적절하다고 응답하였다. 전술하였듯이, 대부분의 조사 참여자들이 도전행동을 표면적으로 드러나고, 타인에게 위해가 되는 공격적이고 폭력적인 행위라고 인식한 분석 결과와 관련될 수 있다. 즉 도전행동이 학폭위에 회부될 만큼 타인에게 상해를 입히고, 피해를 줄 수 있는 행위로 인식하고 있다는 것을 다시 한 번 보여주고 있다.

〈표 117〉 (전체) 발달장애학생 가해자 신분 학폭위 회부의 적절성 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 예 | 71.4 | 76.0 | 50.0 |
| 아니오 | 28.6 | 24.0 | 50.0 |
| 전체 | 100.0<br>(63) | 100.0<br>(25) | 100.0<br>(4) |

※ 주: 담당 발달장애학생이(자녀가) 가해자로 학폭위에 회부된 적이 있는 응답자만 해당함

## 7) 도전행동 지원에 대한 제반 환경

### (1) 도전행동 지원에 대한 학교의 의지

도전행동 지원에 대한 학교의 의지를 조사한 결과, 모든 조사 집단이 학교 관리자(5점 기준/교사: 3.51점, 특수교육보조원: 3.58점, 주 양육자: 3.59점)와 교사들(교사: 3.68점, 특수교육보조원 3.77점, 주 양육자: 3.74점)이 보통 이상의 지원 의지를 가지고 있다고 응답하였다. 그리고 모든 조사 집단에서 학교 관리자(교장, 교감)보다 학교 교사들이 도전행동 지원에 대해 더 높은 지원 의지를 가지고 있다고 하였다.

〈표 118〉 (전체) 도전행동 지원에 대한 학교의 의지 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 학교 관리자(교장, 교감)는 전반적으로 도전행동을 보이는 발달장애학생의 행동 지원과 지도에 의지를 가지고 있음 | 3.51 | 3.58 | 3.59 |
| 학교 교사들은 전반적으로 도전행동을 보이는 발달장애학생의 행동 지원과 지도에 의지를 가지고 있음 | 3.68 | 3.77 | 3.74 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

※ 주: 1→5로 갈수록'매우 그렇다'를 의미함

학교 관리자(교장, 교감)의 의지와 관련해서는 중학교, 고등학교가 동일한 수준(5점 기준/각각 3.51점)으로 나타났으며, 특수학교(3.58점)가 특수학급(3.48점)에 비해 학교 관리자의 의지 수준이 높다고 응답하였다. 학교 교사의 의지와 관련해서는 고등학교(3.69점)가 중학교(3.67점)보다 높은 점수를 나타냈으며, 특수학교(4.04점)가 특수학급(3.53점) 보다 교사의 도전행동 지원에 대한 의지 수준이 높은 것으로 조사되었다.

〈표 119〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 지원에 대한 관리자 및 교사의 전반적 의지

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 학교 관리자(교장, 교감)는 전반적으로 도전행동을 보이는 발달장애학생의 행동 지원과 지도에 의지를 가지고 있음 | 3.51 | 3.51 | 3.51 | 3.48 | 3.58 |
| 학교 교사들은 전반적으로 도전행동을 보이는 발달장애학생의 행동 지원과 지도에 의지를 가지고 있음 | 3.68 | 3.67 | 3.69 | 3.53 | 4.04 |

※ 주: 1→5로 갈수록'매우 그렇다'를 의미함

### (2) 도전행동 관련 제반 지원

#### ① 도전행동 관련 지침 및 매뉴얼

도전행동 관련 지침 및 매뉴얼을 구비하고 있는지에 대해서는 조사 참여자의 74.5%(마련되어 있으나 적용되고 있지 않음: 10.1%, 마련되어 있지 않음: 64.4%)가 관련 지침 및 매뉴얼이 없다고 응답하였다. 마련되어 적용하고 있는 비율을 기준으로 중학교와 고등학교의 경우에는 유사한 비율을 나타냈으며(각각 25.0%, 26.3%), 특수학교(38.4%)가 특수학급(19.9%)보다 높은 비율을 보였다.

〈표 120〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 지침 및 매뉴얼 구비 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 마련되어 적용되고 있음 | 25.5 | 25.0 | 26.3 | 19.9 | 38.3 |
| 마련되어 있으나 적용되고 있지 않음 | 10.1 | 10.6 | 9.4 | 6.7 | 17.9 |
| 마련되어 있지 않음 | 64.4 | 64.4 | 64.3 | 73.4 | 43.8 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

#### ② 도전행동 관련 전담 부서 및 인력

전담 부서 설치와 인력배치 여부를 조사한 결과, 조사 참여자의 67.4%가 '아니오'라고 응답하였다. 설치 및 배치된 비율을 기준으로 중학교는 33.2%, 고등학교 31.9%가 전담 부서와 인력이 있다고 응답하였다. 학교 유형별로는 특수학교 47.3%, 특수학급 26.%의 비율을 나타냈다. 위의 관련 매뉴얼과 지침에 대한 결과와 종합해보면, 전반적으로 특수학급이 도전행동 지원을 위한 제반 환경이 취약한 것으로 조사되었다.

〈표 121〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 전담 부서 설치 및 인력 배치 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 32.6 | 33.2 | 31.9 | 26.2 | 47.3 |
| 아니오 | 67.4 | 66.8 | 68.1 | 73.8 | 52.7 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

전담 인력이 배치되었다 하더라도 대부분의 전담인력(67.8%)이 도전행동 지원 외에 다른 업무도 수행하고 있는 것으로 나타났다. 과정별에서는 중학교의 경우가 69.6%로, 학교유형별에서는 특수학교가 77.4%로 높은 비율을 보였다.

〈표 122〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 전담 인력 타 업무 수행 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 67.8 | 69.6 | 65.4 | 60.3 | 77.4 |
| 아니오 | 32.2 | 30.4 | 34.6 | 39.7 | 22.6 |
| 전체 | 100.0<br>(121) | 100.0<br>(69) | 100.0<br>(52) | 100.0<br>(68) | 100.0<br>(53) |

## (3) 도전행동 교육

### ① 발달장애 학생 이해 교육

학교 내 발달장애학생을 이해하기 위한 교육과 관련하여 조사 참여자 중 57.9%가 교사를 대상으로 관련 교육이 실시되었다고 응답하였다. 과정별로는 중학교(60.1%)가 고등학교(55.0%)보다 높은 비율을 보였으며, 학교유형별로는 특수학급(59.8%)이 특수학교(53.6%)보다 교육을 실시한 비율이 높게 나타났다.

학생을 대상으로 이러한 교육이 진행된 비율은 37.5%로 매우 낮게 나타났는데, 교사 대상 교육과 마찬가지로 중학교(40.9%), 특수학급(44.5%)의 비율이 높게 나타났다.

〈표 123〉 (과정별/학교유형별) 발달장애 학생 이해 교육 실시 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 교사 대상 | 예 | 57.9 | 60.1 | 55.0 | 59.8 | 53.6 |
| | 아니오 | 42.1 | 39.9 | 45.0 | 40.2 | 46.4 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |
| 학생 대상 | 예 | 37.5 | 40.9 | 33.1 | 44.5 | 21.4 |
| | 아니오 | 62.5 | 59.1 | 66.9 | 55.5 | 78.6 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ② 교사의 교육 참여 현황

교사가 참석한 도전행동관련 교육은 '도전행동 중재 관련 교육'(54.6%), '도전행동 발달장애학생 교수법 관련 교육'(50.5%), '의사소통지원 관련 교육'(43.5%), '감각통합 관련 교육'(25.8%) 순으로 높은 비율을 나타냈다. 그리고 대부분 비 의무교육에 참여한 것(평균 23.4%)으로 조사되었다. 이와 같이 교사가 도전행동 지원에 필요한 교육에 스스로 탐색하여 참여하는 비율이 높은 것을 볼 때 해당 교육에 대해 높은 욕구를 가지고 있으며, 의무교육에 원하는 교육이 개설되지 않았다는 것을 추정해볼 수 있다. 과정 및 학교 유형별로 보면, 중학교와 특수학교의 경우에는 '도전행동 중재 관련 교육'(각각 55.7%, 66.1%)을, 고등학교와 특수학급은 '도전행동 발달장애학생 교수법 관련 교육'(각각 53.2%, 48.1%)에 많이 참여한 것으로 나타났다.

〈표 124〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 관련 교육 참석 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 도전행동 중재 관련 교육 (긍정적 행동 지원, 신체적 개입 등) | 예(의무교육) | 27.2 | 28.8 | 25.0 | 26.2 | 29.5 |
| | 예(비 의무교육) | 27.4 | 26.9 | 28.1 | 23.4 | 36.6 |
| | 아니오 | 45.4 | 44.3 | 46.9 | 50.4 | 33.9 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |
| 도전행동 발달장애학생 교수법 관련 교육 | 예(의무교육) | 21.7 | 21.6 | 21.9 | 22.2 | 20.5 |
| | 예(비 의무교육) | 28.8 | 26.9 | 31.3 | 25.8 | 35.7 |
| | 아니오 | 49.5 | 51.5 | 46.8 | 52.0 | 43.8 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

| 구분 | | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 의사소통 지원관련 교육 | 예(의무교육) | 19.3 | 18.3 | 20.6 | 18.0 | 22.3 |
| | 예(비 의무교육) | 24.2 | 24.5 | 23.8 | 19.5 | 34.8 |
| | 아니오 | 56.5 | 57.2 | 55.6 | 62.5 | 42.9 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |
| 감각통합 관련 교육 | 예(의무교육) | 12.5 | 13.5 | 11.3 | 12.9 | 11.6 |
| | 예(비 의무교육) | 13.3 | 13.9 | 12.5 | 12.1 | 16.1 |
| | 아니오 | 74.2 | 72.6 | 76.2 | 75.0 | 72.3 |
| | 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ③ 특수교육보조원의 교육 참여 현황

특수교육보조원이 참석한 도전행동 관련 교육은 ‘도전행동 중재 관련 교육’(58.1%), ‘의사소통지원 관련 교육’(56.4%), ‘도전행동 발달장애학생 교수법 관련 교육’(52.5%) 순으로 높은 비율을 나타냈다. 그리고 대부분 의무교육에 참여한 것(평균 36.9%)으로 조사되었다. 이는 특수교육보조원은 도전행동 지원과 관련한 교육을 의무교육을 통해 참여하고 있으며, 의무교육이 아닌 경우 자발적으로 교육에 참여하는 비율이 낮은 것으로 나타났다. 중학교의 경우에는 ‘도전행동 중재 관련 교육’(60.6%)을, 고등학교는 ‘의사소통지원 관련 교육’(57.4%)에 많이 참석한 것으로 조사되었다.

〈표 125〉 (과정별) 도전행동 관련 교육 참석 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 |
| 도전행동 중재 관련 교육<br>(긍정적 행동 지원, 신체적 개입 등) | 예(의무교육) | 38.0 | 38.5 | 37.3 |
| | 예(비 의무교육) | 20.1 | 22.1 | 17.3 |
| | 아니오 | 41.9 | 39.4 | 45.4 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(75) |
| 도전행동 발달장애학생 교수법 관련 교육 | 예(의무교육) | 35.2 | 37.5 | 32.0 |
| | 예(비 의무교육) | 17.3 | 18.3 | 16.0 |
| | 아니오 | 47.5 | 44.2 | 52.0 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(75) |

| 구분 | | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 중학교 | 고등학교 |
| 의사소통지원 관련 교육 | 예(의무교육) | 37.4 | 33.7 | 42.7 |
| | 예(비 의무교육) | 19.0 | 22.1 | 14.7 |
| | 아니오 | 43.6 | 44.2 | 42.3 |
| | 전체 | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(75) |

### ④ 도전행동 교육관련 욕구

도전행동 교육에 대한 욕구를 조사한 결과, 주 양육자의 경우 조사 참여자의 68.8%가 교육에 참여할 의사가 있다고 응답하였다. 과정별로는 중학교(73.0%)가 고등학교(65.1%)에 비해, 학교 유형별로는 특수학교(77.2%)가 특수학급(60.5%)보다 높은 비율을 보였다.

〈표 126〉 (과정별/학교유형별) 주 양육자의 도전행동 관련 교육 참여 의사

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 68.8 | 73.0 | 65.1 | 60.5 | 77.2 |
| 아니오 | 31.2 | 27.0 | 34.9 | 39.5 | 22.8 |
| 전체 | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(86) | 100.0<br>(81) | 100.0<br>(79) |

구체적 교육 주제에 대한 욕구를 살펴보면, 모든 조사 집단에서 ‘도전행동 대응 방법’에 대한 욕구가 가장 높은 것으로 나타났다(교사: 46.2%, 특수교육보조원: 46.4%, 주 양육자:27.3%). 이 외에도 교사의 경우 ‘도전행동에 대한 전반적 이해’(11.7%), ‘발달장애에 대한 전반적 이해’(10.9%) 순으로 높은 비율을 나타냈다. 특수교육보조원과 주 양육자는 ‘발달장애에 대한 전반적 이해’(각각 17.3%, 18.2%)와 ‘도전행동에 대한 전반적 이해’(15.1%, 14.5%) 등의 교육에 대한 욕구가 높은 것으로 조사되었다.

〈표 127〉 (전체) 도전행동 교육관련 욕구

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 발달장애에 대한 전반적 이해 | 10.9 | 17.3 | 18.2 |
| 도전행동에 대한 전반적 이해 | 11.7 | 15.1 | 14.5 |
| 도전행동에 대한 진단 및 평가 | 4.6 | 3.9 | 5.5 |

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 도전행동 대응 방법(안전조치 및 교정적 전략) | 46.2 | 46.4 | 27.3 |
| 행동지원계획 수립 및 실행 전략 | 8.4 | 3.9 | - |
| 도전행동에 대한 대체 행동 판별 및 교수방법<br>(예: AAC 중재방법, 성교육, 사회성기술교육 등) | 6.3 | 5.6 | 15.5 |
| 도전행동에 대한 사전/예방 전략 | 7.1 | 5.0 | 6.3 |
| 스트레스 및 소진 관리 | 4.1 | 2.8 | 12.7 |
| 기타 | 0.7 | - | - |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(110) |

## 8) 가정생활 및 양육 환경

### (1) 자녀와 타 가족 구성원 간 전반적 관계 수준

발달장애자녀와 타 가족 구성원과의 전반적 관계 수준을 살펴본 결과, 모든 관계가 전반적으로 원만한 것으로 나타났다. 상대적으로 원만하지 않는 관계는 '남동생'(4점 기준/3.06점), '(외가, 친가)할아버지'(3.16점)로 조사되었다. 중학교, 특수학급, 특수학교는 '남동생'과의 관계가 원만하지 않는 것으로 나타났으며(각각 2.94점, 3.10점, 3.04점), 고등학교의 경우에는 '(외가, 친가)할아버지'(3.10점)와의 관계가 상대적으로 원만하지 않는 것으로 나타났다.

〈표 128〉 (과정별/학교유형별) 자녀와 타 가족 구성원 간 전반적 관계 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 어머니 | 3.58 | 3.58 | 3.58 | 3.58 | 3.57 |
| 아버지 | 3.24 | 3.28 | 3.21 | 3.19 | 3.30 |
| 형 | 3.31 | 3.33 | 3.30 | 3.36 | 3.29 |
| 누나 | 3.32 | 3.22 | 3.38 | 3.36 | 3.27 |
| 남동생 | 3.06 | 2.94 | 3.13 | 3.10 | 3.04 |
| 여동생 | 3.20 | 3.25 | 3.15 | 3.27 | 3.13 |
| (외가, 친가) 할머니 | 3.25 | 3.31 | 3.20 | 3.31 | 3.20 |
| (외가, 친가) 할아버지 | 3.16 | 3.23 | 3.10 | 3.27 | 3.07 |

※ 주: 1→5로 갈수록'매우 그렇다'를 의미함

### (2) 가족 간 갈등

#### ① 가족 간 갈등 여부

발달장애자녀와 가족 구성원 간 전반적인 관계 수준은 원만한 것으로 조사되었지만, 특정 구성원 간에 있어서는 가족 간 갈등이 나타났다. 조사 참여자의 52.5%(가끔 있음: 46.9%, 자주 있음: 5.6%)가 가족 간 갈등을 겪고 있었으며, 특히 중학교(54.1%)와 특수학급(55.5%)에서 갈등 비율이 높게 나타났다.

〈표 129〉 (과정별/학교유형별) 가족 간 갈등 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 전혀 없음 | 11.2 | 13.5 | 9.3 | 11.2 | 11.5 |
| 거의 없음 | 36.3 | 32.4 | 39.5 | 33.3 | 39.2 |
| 가끔 있음 | 46.9 | 47.3 | 46.5 | 46.9 | 46.8 |
| 자주 있음 | 5.6 | 6.8 | 4.7 | 8.6 | 2.5 |
| 전체 | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(86) | 100.0<br>(81) | 100.0<br>(79) |

#### ② 갈등이 가장 큰 관계

갈등이 가장 큰 관계는 '부 또는 모와 장애 자녀 간'(32.1%)인 것으로 나타났으며, 다음으로 '부부 간'(31.0%), '장애 자녀와 비 장애 자녀 간'(22.6%) 순으로 높은 비율을 보였다. 과정별로는 중학교는 '부 또는 모와 장애 자녀 간'(40.0%), 고등학교에서는 '부부 간'(38.6%)의 비율이 높았다. 학교 유형별로는 특수학급은 '부 또는 모와 장애 자녀 간'(37.8%), 특수학교는 '부부 간'(28.2%)의 비율이 높게 나타났다.

〈표 130〉 (과정별/학교유형별) 갈등이 가장 큰 관계

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 부부 간 | 31.0 | 22.5 | 38.6 | 33.3 | 28.2 |
| 부 또는 모와 장애 자녀 간 | 32.1 | 40.0 | 25.0 | 37.8 | 25.6 |
| 부 또는 모와 비 장애 자녀 간 | 9.5 | 7.5 | 11.4 | 4.4 | 15.4 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 장애 자녀와 비 장애 자녀 간 | 22.6 | 22.5 | 22.7 | 20.0 | 25.6 |
| 부부와 조부모(시부모, 친정부모) 간 | 3.6 | 5.0 | 2.3 | 4.5 | 2.6 |
| 기타 | 1.2 | 2.5 | - | - | 2.6 |
| 전체 | 100.0<br>(84) | 100.0<br>(40) | 100.0<br>(44) | 100.0<br>(45) | 100.0<br>(39) |

### ③ 도전행동으로 인한 갈등

자녀의 도전행동이 가족 간 갈등의 이유가 되기도 하였다. 조사 참여자의 51.2%가 도전행동으로 인해 가족 간 갈등이 나타났다고 응답하였으며, 특히 중학교(52.5%), 특수학교(61.5%)의 비율이 높게 나타났다.

〈표 131〉 (과정별/학교유형별) 자녀의 도전행동으로 인한 갈등 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 51.2 | 52.5 | 50.0 | 42.2 | 61.5 |
| 아니오 | 48.8 | 47.5 | 50.0 | 57.8 | 38.5 |
| 전체 | 100.0<br>(84) | 100.0<br>(40) | 100.0<br>(44) | 100.0<br>(45) | 100.0<br>(39) |

※ 주: 갈등이 있다고 한 응답자만 해당함

## (3) 양육 스트레스 수준

주 양육자의 스트레스 수준은 전체 4.80점(10점 기준)의 수준으로 나타났으며, 고등학교(5.05점)와 특수학교(5.33점)에 재학 중인 양육자의 스트레스가 다른 집단보다 높은 수준을 보였다.

〈표 132〉 (과정별/학교유형별) 양육 스트레스 수준

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 주 양육자의 양육 스트레스 수준 | 4.80 | 4.51 | 5.05 | 4.28 | 5.33 |

※ 주: 1→5로 갈수록'매우 그렇다'를 의미함

## (4) 전문기관 치료 및 프로그램

### ① 전문기관 치료 및 프로그램 이용 여부

주 양육자는 자녀의 도전행동 지원을 위해 학교 교육 외에 전문기관의 치료 및 프로그램을 이용(53.1%)하는 것으로 나타났다. 과정 및 학교 유형별로는 중학교(63.5%)와 특수학급(56.8%)이 다소 높은 비율을 보였다. 이는 학교 내 도전행동을 위한 다양한 지원이 진행되지 않거나 필요에 맞는 치료 및 서비스 제공이 미비하며, 이러한 상황은 특수학급의 경우에 더 열악하다는 것을 추정해볼 수 있다.

〈표 133〉 (과정별/학교유형별) 전문기관 치료 및 프로그램 이용 여부

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 예 | 53.1 | 63.5 | 44.2 | 56.8 | 49.4 |
| 아니오 | 46.9 | 36.5 | 55.8 | 43.2 | 50.6 |
| 전체 | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(86) | 100.0<br>(81) | 100.0<br>(79) |

### ② 치료 및 프로그램 비용

치료 및 프로그램 이용에 소요되는 비용은 대부분 '50만원 이상~80만원 미만' (33.7%), '30만원 이상~50만원 미만'(31.3%)을 지출하는 것으로 조사되었다. 이 중 국가의 지원을 받지 않고 본인부담금으로 지출하는 비용은 '10만원 이상~30만원 미만'(46.9%)인 것으로 조사되었다.

〈표 134〉 (과정별/학교유형별) 전문기관 치료 및 프로그램 비용(월 평균 총 비용)

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 10만원 미만 | 3.6 | 4.4 | 2.6 | 6.7 | 0.0 |
| 10만원 이상-30만원 미만 | 19.3 | 13.3 | 26.3 | 13.3 | 26.3 |
| 30만원 이상-50만원 미만 | 31.3 | 33.3 | 28.9 | 37.8 | 23.7 |
| 50만원 이상-80만원 미만 | 33.7 | 33.3 | 34.2 | 33.3 | 34.2 |
| 80만원 이상-100만원 미만 | 3.6 | 6.7 | 0.0 | 4.4 | 2.6 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 100만원 이상 | 8.4 | 8.9 | 7.9 | 4.4 | 13.2 |
| 전체 | 100.0<br>(83) | 100.0<br>(45) | 100.0<br>(38) | 100.0<br>(45) | 100.0<br>(38) |

## 9) 도전행동 발달장애학생을 위한 지원

### (1) 발달장애학생 지원

### ① 학교 차원의 전반적 지원

교사는 발달장애학생을 위한 학교 차원의 지원으로 '개별지원 학생 선별 및 지원체계 구축'(17.4%)이 가장 필요하다고 응답하였으며, 다음으로 '위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유'(16.0%),'외부 기관/전문가 연계를 통한 심리치료 및 행동 지원'(14.1%) 순으로 높은 비율을 나타냈다.

특수교육보조원은 '위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유'(27.9%), '개별지원 학생 선별 및 지원 체계 구축'(20.1%)이 높은 비율을 보였다.

주 양육자는 '개별지원 학생 선별 및 지원체계 구축'(21.9%), '도전행동 이해를 위한 평가(예: 행동기능평가, 감각통합기능평가, 의사소통평가 등) 실시'(15.6%), '위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유'(10.6%) 순으로 높은 비율을 나타냈다.

〈표 135〉 (전체) 학교 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 개별지원 학생 선별 및 지원 체계 구축 | 17.4 | 20.1 | 21.9 |
| 위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유 | 16.0 | 27.9 | 10.6 |
| 도전행동 이해를 위한 평가(예: 행동기능평가, 감각통합기능평가, 의사소통평가 등) 실시 | 5.4 | 3.4 | 15.6 |
| 교사, 학부모 등이 포함된 개별화 지원팀 운영 | 7.6 | 6.7 | 9.4 |
| 도전행동 예방, 대체행동 교수 등을 포함한 행동지원계획 수립 및 실행/관리 | 9.5 | 7.3 | 8.8 |
| 예측 가능하고 안정적인 학교환경 구성을 위한 학교 차원의 생활지도 방안 마련 | 5.4 | 5.6 | 1.9 |
| 도전행동 발생 후 학부모에게 발생 및 대처에 관한 신속한 보고 | 4.6 | 4.5 | 3.8 |
| 외부 기관/전문가 연계를 통한 심리치료 및 행동 지원 | 14.1 | 5.0 | 10.0 |
| 도전행동 학생에게 맞춘 친화적 환경 재구성 | 3.0 | 3.4 | 1.9 |
| 도전행동 학생에 적합한 교육 기자재 및 자료 개발 및 지원 | 1.9 | 2.2 | 1.3 |
| 심리 안정실(도전행동 발달장애 학생의 심신 안정을 위한) 운영 | 4.6 | 3.4 | 5.0 |
| 가족 상담 및 교육 지원 | 4.9 | 5.6 | 2.4 |
| 교사, 또래 학생 대상 장애 이해 교육 | 3.3 | 2.8 | 6.2 |
| 안전을 위한 보호장구 지원 | 1.4 | 2.1 | - |
| 도전행동 지원을 위한 자체 예산 지원 | 0.9 | - | 1.2 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

과정 및 학교유형별로 중학교와 특수학급에서는 '개별지원 학생 선별 및 지원 체계 구축'(각각 21.6%, 19.5%)을, 고등학교와 특수학교에서는 '위기상황 대처요령에 대한 계획수립 및 교직원과의 정기적 공유'(각각 17.5%, 21.4%)가 가장 필요한 지원인 것으로 조사되었다.

〈표 136〉 (과정별/학교유형별) 학교 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 개별지원 학생 선별 및 지원 체계 구축 | 17.4 | 21.6 | 11.9 | 19.5 | 12.5 |
| 위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유 | 16.0 | 14.9 | 17.5 | 13.7 | 21.4 |
| 도전행동 이해를 위한 평가(예: 행동기능평가, 감각통합기능평가, 의사소통평가 등) 실시 | 5.4 | 5.8 | 5.0 | 6.3 | 3.6 |
| 교사, 학부모 등이 포함된 개별화 지원팀 운영 | 7.6 | 6.7 | 8.8 | 7.4 | 8.0 |
| 도전행동 예방, 대체행동 교수 등을 포함한 행동지원계획 수립 및 실행/관리 | 9.5 | 9.6 | 9.4 | 9.8 | 8.9 |
| 예측 가능하고 안정적인 학교환경 구성을 위한 학교 차원의 생활지도 방안 마련 | 5.4 | 5.3 | 5.6 | 4.7 | 7.1 |
| 도전행동 발생 후 학부모에게 발생 및 대처에 관한 신속한 보고 | 4.6 | 4.8 | 4.4 | 4.3 | 5.4 |
| 외부 기관/전문가 연계를 통한 심리치료 및 행동 지원 | 14.1 | 12.0 | 16.9 | 15.2 | 11.6 |
| 도전행동 학생에게 맞춘 친화적 환경 재구성 | 3.0 | 2.9 | 3.1 | 2.0 | 5.4 |
| 도전행동 학생에 적합한 교육 기자재 및 자료 개발 및 지원 | 1.9 | 1.4 | 2.5 | 2.3 | 0.9 |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 심리 안정실(도전행동 발달장애 학생의 심신 안정을 위한) 운영 | 4.6 | 4.3 | 5.0 | 3.9 | 6.3 |
| 가족 상담 및 교육 지원 | 4.9 | 4.3 | 5.6 | 4.7 | 5.4 |
| 교사, 또래 학생 대상 장애 이해 교육 | 3.3 | 3.4 | 3.1 | 4.7 | 0.0 |
| 안전을 위한 보호장구 지원 | 1.4 | 2.4 | - | 0.8 | 2.7 |
| 도전행동 지원을 위한 자체 예산 지원 | 0.9 | 0.6 | 1.2 | 0.7 | 0.8 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ② 국가 차원의 전반적 지원

교사는 발달장애학생을 위한 국가 차원의 지원으로 ‘도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련’(20.1%)이 가장 필요하다고 응답하였으며, 다음으로 ‘교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원’(19.3%), ‘학교 내 행동 중재 전문인력 배치’(14.7%) 순으로 높은 비율을 나타냈다.

특수교육보조원의 경우에는 ‘교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원’(24.0%), ‘도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련’(17.9%), ‘교육청 차원의 의무적인 예방적 행동지원체계 구축 지원’(17.3%) 순으로 높은 비율을 보였다.

주 양육자는 ‘교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원’(22.5%)이 가장 필요하다고 하였으며, ‘학교 내 행동 중재 전문인력 배치’(20.6%), ‘기능평가와 행동지원계획 관련 법적 근거 마련’(14.4%)이 필요하다고 응답하였다.

〈표 137〉 (전체) 국가 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 기능평가와 행동지원계획 관련 법적 근거 마련 | 11.7 | 15.6 | 14.4 |
| 교육청 차원의 의무적인 예방적 행동지원체계 구축 지원 | 10.1 | 17.3 | 9.4 |
| 교육청 차원의 장기적 실행계획 수립 및 시행 | 7.1 | 1.7 | 6.3 |
| 교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원 | 19.3 | 24.0 | 22.5 |
| 학교 내 행동 중재 전문인력 배치 | 14.7 | 12.3 | 20.6 |
| 지역별/영역별 전문가 인력풀 구축 | 5.7 | 1.1 | 1.9 |
| 도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련(예: 도전행동에 대한 일반적 중재 원칙, 신체적 개입 및 분리에 관한 기준과 제한 등) | 20.1 | 17.9 | 5.0 |
| 도전행동 지원에 대한 충분한 예산 지원 | 2.7 | 1.7 | 8.1 |
| 국가 차원의 연구 기관 및 지원센터 설치 | 1.9 | - | 3.8 |
| 도전행동 지원에 대한 정보 플랫폼 운영 | 4.1 | 3.4 | 0.6 |
| 학교 역량(교사, 부모 등) 강화를 위한 교육 및 예산 지원 | 2.2 | 5.0 | 7.4 |
| 기타 | 0.4 | - | - |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

과정 및 학교 유형별로 중학교의 경우에는 ‘교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원’(21.2%)을, 고등학교, 특수학급, 특수학교에서는‘도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련’(각각 20.6%, 21.9%, 16.1%)이 가장 필요한 지원인 것으로 조사되었다.

〈표 138〉 (과정별/학교유형별) 국가 차원의 도전행동 발달장애학생을 위한 전반적 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 기능평가와 행동지원계획 관련 법적 근거 마련 | 11.7 | 11.5 | 11.9 | 11.7 | 11.6 |
| 교육청 차원의 의무적인 예방적 행동지원체계 구축 지원 | 10.1 | 10.6 | 9.4 | 10.9 | 8.0 |
| 교육청 차원의 장기적 실행계획 수립 및 시행 | 7.1 | 7.2 | 6.9 | 7.8 | 5.4 |
| 교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원 | 19.3 | 21.2 | 16.9 | 21.1 | 15.2 |
| 학교 내 행동 중재 전문인력 배치 | 14.7 | 13.5 | 16.3 | 10.2 | 25.0 |
| 지역별/영역별 전문가 인력풀 구축 | 5.7 | 5.8 | 5.6 | 5.9 | 5.4 |
| 도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련(예: 도전행동에 대한 일반적 중재 원칙, 신체적 개입 및 분리에 관한 기준과 제한 등) | 20.1 | 19.7 | 20.6 | 21.9 | 16.1 |
| 도전행동 지원에 대한 충분한 예산 지원 | 2.7 | 1.9 | 3.8 | 2.0 | 4.5 |
| 국가 차원의 연구 기관 및 지원센터 설치 | 1.9 | 2.4 | 1.3 | 2.0 | 1.8 |
| 도전행동 지원에 대한 정보 플랫폼 운영 | 4.1 | 3.8 | 4.4 | 3.9 | 4.5 |
| 학교 역량(교사, 부모 등) 강화를 위한 교육 및 예산 지원 | 2.2 | 1.4 | 3.1 | 2.0 | 2.7 |
| 기타 | 0.5 | 1.0 | 0.0 | 0.8 | 0.0 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ③ 원활한 수업 참여를 위한 제도적 지원

교사는 발달장애학생의 원활한 수업 참여를 위한 제도적 지원으로 ‘유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정’(19.0%)이 가장 필요하다고 응답하였으며, ‘개별지도를 위한 인력 및 예산 지원’과 ‘장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행’(각각 16.6%), ‘다양한 교수학습자료 지원’(16.0%) 순으로 높은 비율을 나타냈다.

특수교육보조원의 경우에는 ‘개별지도를 위한 인력 및 예산 지원’(21.2%), ‘유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정’(19.0%), ‘장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행’(16.9%) 순으로 높게 나타났다.

주 양육자는 ‘개별지도를 위한 인력 및 예산 지원’(32.5%)이 가장 필요하다고 하였으며, ‘장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행’(13.1%), ‘유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정’(11.9%) 순으로 높은 비율을 보였다.

〈표 139〉 (전체) 원활한 수업 참여를 위한 제도적 필요 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정 | 19.0 | 19.0 | 11.9 |
| 다양한 교수학습자료 지원 | 16.0 | 11.2 | 8.7 |
| 개별지도를 위한 인력 및 예산 지원 | 16.6 | 21.2 | 32.5 |
| 학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애학생을 위한 수업지도 계획 수립 | 9.8 | 10.1 | 10.6 |
| 장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행 | 16.6 | 16.8 | 13.1 |
| 긍정적 행동지원 등 다양한 교육/연수 지원 | 11.1 | 9.4 | 10.0 |
| 수업 배제 및 차별 예방을 위한 교사대상 인권교육 실시 | 3.3 | 1.1 | 6.3 |
| 보조 인력(특수교육보조원, 사회복무요원 등)에 대한 교육/연수 지원 | 4.1 | 11.2 | 6.9 |
| 기타 | 3.5 | - | - |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

과정 및 학교유형별로 중학교의 경우에는 ‘장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행’(20.2%)을, 고등학교와 특수학교는 ‘유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정’(각각 26.3%, 26.8%)을, 특수학급에서는 ‘다양한 교육학습 자료 지원’(18.0%)이 가장 필요한 지원인 것으로 조사되었다.

〈표 140〉 (과정별/학교유형별) 원활한 수업 참여를 위한 제도적 필요 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정 | 19.0 | 13.5 | 26.3 | 15.6 | 26.8 |
| 다양한 교수학습자료 지원 | 16.0 | 14.4 | 18.1 | 18.0 | 11.6 |
| 개별지도를 위한 인력 및 예산 지원 | 16.6 | 17.8 | 15.0 | 14.8 | 20.5 |
| 학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애학생을 위한 수업지도 계획 수립 | 9.8 | 11.1 | 8.0 | 10.5 | 8.0 |
| 장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행 | 16.6 | 20.2 | 11.9 | 16.8 | 16.1 |
| 긍정적 행동지원 등 다양한 교육/연수 지원 | 11.1 | 10.1 | 12.5 | 13.3 | 6.3 |
| 수업 배제 및 차별 예방을 위한 교사대상 인권교육 실시 | 3.3 | 5.3 | 0.6 | 3.9 | 1.8 |
| 보조 인력(특수교육보조원, 사회복무요원 등)에 대한 교육/연수 지원 | 4.1 | 4.8 | 3.1 | 3.9 | 4.5 |
| 기타 | 3.5 | 2.8 | 4.5 | 3.2 | 4.4 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ④ 원활한 교과 외 활동 참여를 위한 제도적 지원

교사는 발달장애학생의 원활한 교과 외 활동 참여를 위한 제도적 지원으로 ‘개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원’(24.2%)이 가장 필요하다고 응답하였으며, ‘다양한 진행방식의 활동 개발’(20.4%), ‘학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애 학생을 위한 교과 외 활동계획 수립’(17.7%) 순으로 높은 비율을 나타냈다.

특수교육보조원은 ‘다양한 진행방식의 활동 개발’(25.1%)이 가장 필요하다고 하였으며, ‘개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원’(22.3%), ‘학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애학생을 위한 교과 외 활동계획 수립’(20.7%) 순으로 높게 나타났다.

주 양육자는 교사와 동일하게 ‘개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원’(24.4%),‘다양한 진행방식의 활동 개발’(23.1%), ‘학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애학생을 위한 교과 외 활동계획 수립’(21.3%) 순으로 높은 비율을 보였다.

〈표 141〉 (전체) 원활한 교과 외 활동 참여를 위한 제도적 필요 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 다양한 진행방식의 활동 개발 | 20.4 | 25.1 | 23.1 |
| 개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원 | 24.2 | 22.3 | 24.4 |
| 안전한 활동을 위한 지침 및 매뉴얼 마련 | 16.3 | 13.4 | 9.4 |

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애 학생을 위한 교과 외 활동 계획 수립 | 17.7 | 20.7 | 21.3 |
| 긍정적 행동지원 등 다양한 연수/교육 프로그램 | 9.5 | 10.1 | 8.1 |
| 교과 외 활동 배제로 인한 차별 예방을 위한 교사 대상 인권 교육 실시 | 4.1 | 1.1 | 6.3 |
| 교사 외 참여 인력(방과 후 강사, 특수교육보조원, 사회복무요원 등)에 대한 교육/연수 지원 | 6.0 | 6.7 | 7.4 |
| 기타 | 1.8 | 0.6 | - |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

모든 과정과 학교유형에서 '개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원'을 가장 필요로 하였다(중학교: 22.1%, 고등학교 26.9%, 특수학급 21.9%, 특수학교 29.5%). 그 외에도 중학교의 경우 '학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애 학생을 위한 교과 외 활동계획 수립'(20.7%)을, 고등학교는 '다양한 진행방식의 활동 개발'(23.8%)을 필요로 하였다. 특수학급과 특수학교의 경우에도 '다양한 진행방식의 활동 개발'(각각 20.3%, 20.5%)에 대한 지원이 필요한 것으로 조사되었다.

〈표 142〉 (과정별/학교유형별) 원활한 교과 외 활동 참여를 위한 제도적 필요 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 다양한 진행방식의 활동 개발 | 20.4 | 17.8 | 23.8 | 20.3 | 20.5 |
| 개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원 | 24.2 | 22.1 | 26.9 | 21.9 | 29.5 |
| 안전한 활동을 위한 지침 및 매뉴얼 마련 | 16.3 | 16.8 | 15.6 | 15.2 | 18.8 |
| 학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애 학생을 위한 교과 외 활동 계획 수립 | 17.7 | 20.7 | 13.8 | 19.5 | 13.4 |
| 긍정적 행동지원 등 다양한 연수/교육 프로그램 | 9.5 | 7.7 | 11.9 | 10.2 | 8.0 |
| 교과 외 활동 배제로 인한 차별 예방을 위한 교사 대상 인권 교육 실시 | 4.1 | 6.3 | 1.2 | 5.5 | 0.9 |
| 교사 외 참여 인력(방과 후 강사, 특수교육보조원, 사회복무요원 등)에 대한 교육/연수 지원 | 6.0 | 8.2 | 3.1 | 5.9 | 6.3 |
| 기타 | 1.8 | 0.4 | 3.7 | 1.5 | 2.6 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160 | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112 |

### ⑤ 적절한 신체적 개입을 위한 지원

모든 조사 집단에서 '개별화된 신체적 개입 계획 수립 및 학생(가족)의 동의'(교사: 46.5%, 특수교육보조원 52.5%, 주 양육자 43.8%)가 필요한 것으로 조사되었다. 이 외에도 '신체적 개입을 위한 교육 및 훈련'(교사: 20.1%, 특수교육보조원: 21.2%, 주 양육자 26.9%), '교육부(교육청)차원의 신체적 개입에 대한 가이드'(교사: 17.7%, 특수교육보조원 14.0%) 등을 원하는 것으로 나타났다. 특히 주 양육자의 경우 '신체적 개입 전문가 배치'(15.6%)에 대한 욕구도 크게 나타났다.

〈표 143〉 (적절한 신체적 개입을 위한 지원 사항

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 개별화된 신체적 개입 계획 수립 및 학생(가족)의 동의 | 46.5 | 52.5 | 43.8 |
| 신체적 개입을 위한 교육 및 훈련 | 20.1 | 21.2 | 26.9 |
| 신체적 개입 전문가 배치 | 12.0 | 6.7 | 15.6 |
| 교육부(교육청)차원의 신체적 개입에 대한 가이드 | 17.7 | 14.0 | 6.9 |
| 신체적 개입에 대한 전문가 모니터링 및 슈퍼비전 | 2.4 | 5.6 | 6.3 |
| 기타 | 1.3 | - | 0.5 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

모든 과정과 학교유형에서 '개별화된 신체적 개입 계획 수립 및 학생(가족)의 동의'(중학교: 47.1%, 고등학교: 45.6%, 특수학급: 46.5%, 특수학교: 46.4%)가 가장 필요한 것으로 나타났다. 그 외에도 '신체적 개입을 위한 교육 및 훈련'(중학교: 19.7%, 고등학교: 20.6%, 특수학급: 20.3%, 특수학교: 19.6%)을, '교육부(교육청)차원의 신체적 개입에 대한 가이드 마련'(중학교: 16.3%, 고등학교: 19.4%, 특수학급: 18.0%, 특수학교: 17.0%)에 대한 지원이 필요한 것으로 조사되었다.

〈표 144〉 (과정별/학교유형별) 적절한 신체적 개입을 위한 필요 사항

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 개별화된 신체적 개입 계획 수립 및 학생(가족)의 동의 | 46.5 | 47.1 | 45.6 | 46.5 | 46.4 |
| 신체적 개입을 위한 교육 및 훈련 | 20.1 | 19.7 | 20.6 | 20.3 | 19.6 |
| 신체적 개입 전문가 배치 | 12.0 | 12.5 | 11.3 | 11.7 | 12.5 |
| 교육부(교육청)차원의 신체적 개입에 대한 가이드 마련 | 17.7 | 16.3 | 19.4 | 18.0 | 17.0 |
| 신체적 개입에 대한 전문가 모니터링 및 슈퍼비전 | 2.4 | 1.9 | 3.1 | 1.5 | 4.5 |
| 기타 | 1.3 | 2.5 | - | 2.0 | - |

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

## (2) 교사 지원

### ① 전반적 지원

교사를 위한 전반적 지원에는 ‘외부 기관/전문가 연계를 통한 협업 및 컨설팅’(19.0%)이 가장 필요한 것으로 나타났으며, 다음으로 ‘학교 내부 전담 부서 설치 및 인력 배치’(18.2%), ‘교사 연수 또는 교육 참여 기회 제공’(15.8%)이 필요한 것으로 조사되었다.

과정 및 학교 유형별로는 중학교와 특수학급의 경우 ‘외부 기관/전문가 연계를 통한 협업 및 컨설팅’(각각 22.1%, 21.1%), 고등학교는 ‘교사 연수 또는 교육 참여 기회 제공’(20.6%), 특수학교는 ‘학교 내부 전담 부서 설치 및 인력 배치’(23.2%)를 가장 많이 필요로 하였다.

〈표 145〉 (과정별/학교유형별) 도전행동 발달장애학생 교사를 위한 전반적 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 교사 연수 또는 교육 참여 기회 제공 | 15.8 | 12.0 | 20.6 | 16.8 | 13.4 |
| 학교 내부 전담 부서 설치 및 인력 배치 | 18.2 | 18.8 | 17.5 | 16.0 | 23.2 |
| 외부 기관/전문가 연계를 통한 협업 및 컨설팅 | 19.0 | 22.1 | 15.0 | 21.1 | 14.3 |
| 추가 지원 인력 배치 | 10.3 | 8.2 | 13.1 | 9.0 | 13.4 |
| 심리상담 및 치료 지원 | 13.0 | 12.0 | 14.4 | 14.8 | 8.9 |
| 휴식 지원 | 6.3 | 7.2 | 5.0 | 7.0 | 4.5 |
| 안전 및 교권 보호를 위한 보호장구 보급 | 4.9 | 5.3 | 4.4 | 3.9 | 7.1 |
| 학교 차원의 협의체(예: 개별화 교육 협의회, 긍정적 행동 지원단 등) 구성을 통한 교사/학생 지원방안 결정 및 지원 | 7.6 | 7.7 | 7.5 | 8.6 | 5.4 |
| 학부모 교육 | 4.6 | 6.3 | 2.5 | 2.3 | 9.8 |
| 기타 | 0.3 | 0.4 | 0.0 | 0.5 | 0.0 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ② 상해 시 지원

교사가 상해를 입었을 시 필요한 지원으로는 ‘교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안 논의’(51.3%)가 가장 필요한 것으로 나타났으며, 다음으로 ‘안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)’(17.6%), ‘도전행동 예방 및 추후 대처방안 논의’(16.9%)가 필요한 것으로 조사되었다.

과정 및 학교 유형별로는 모든 조사 집단에서 ‘교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안 논의’(중학교: 53.8%, 고등학교: 48.1%, 특수학급: 51.6%, 특수학교: 50.9%)가 가장 필요한 것으로 조사되었다. 이 외에 중학교, 고등학교, 특수학급에서는 ‘안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)’(각각 16.9%, 18.5%, 23.4%)을, 특수학교는 ‘보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용지원 포함)’(12.7%)을 필요로 하였다.

〈표 146〉 (과정별/학교유형별) 상해 경험 시 교사를 위해 가장 필요한 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등) | 17.6 | 16.9 | 18.5 | 23.4 | 10.9 |
| 보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함) | 6.7 | 9.2 | 3.7 | 1.6 | 12.7 |
| 교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안 논의 | 51.3 | 53.8 | 48.1 | 51.6 | 50.9 |
| 학부모 연락 및 가정 협조 사항 논의 | 6.7 | 3.1 | 11.1 | 4.7 | 9.1 |
| 도전행동 예방 및 추후 대처방안 논의 | 16.0 | 15.4 | 16.7 | 17.2 | 14.5 |
| 교사의 권리구제방안에 대한 정보 제공 | 1.7 | 1.6 | 1.9 | 1.5 | 1.9 |
| 전체 | 100.0<br>(119) | 100.0<br>(65) | 100.0<br>(54) | 100.0<br>(64) | 100.0<br>(55) |

## (3) 특수교육보조원 지원

### ① 전반적 지원

특수교육보조원을 위한 전반적 지원에는 ‘관련 연수 또는 교육 참여 기회 제공’(30.7%)이 가장 필요한 것으로 나타났으며, 다음으로 ‘추가 지원 인력 배치’(17.3%), ‘해당 발달장애 학생에 대한 구체적인 정보 공유 및 논의’(12.8%)가 필요한 것으로 조사되었다.

과정별로 중학교와 고등학교 모두 ‘관련 연수 또는 교육 참여 기회 제공’(각각 30.8%, 30.7%)을 가장 필요로 하였으며, 이 외에도 ‘추가 지원 인력 배치’(중학교: 16.3%, 고등학교: 18.7%), ‘해당 발달장애학생에 대한 구체적인 정보 공유 및 논의’(중학교: 14.4%), ‘휴식지원’(고등학교: 13.3%)을 필요로 하였다.

〈표 147〉 (과정별) 도전행동 발달장애학생 담당 특수교육보조원을 위한 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 |
| 관련 연수 또는 교육 참여 기회 제공 | 30.7 | 30.8 | 30.7 |
| 추가지원 인력 배치 | 17.3 | 16.3 | 18.7 |
| 심리상담 및 치료 지원 | 8.9 | 11.5 | 5.3 |
| 휴식지원 | 11.2 | 9.6 | 13.3 |
| 안전 및 교권 보호를 위한 보호장구 보급 | 7.3 | 5.8 | 9.3 |
| 해당 발달장애학생에 대한 구체적인 정보 공유 및 논의 | 12.8 | 14.4 | 10.7 |
| 해당 발달장애학생 지원에 대한 명확한 역할 및 권한 부여 | 11.8 | 11.6 | 12.0 |
| 전체 | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(104) | 100.0<br>(75) |

### ② 상해 시 지원

특수교육보조원이 상해를 입었을 시 필요한 지원으로 '안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)'(26.9%)을 가장 원하는 것으로 나타났으며, 다음으로 '특수교육보조원의 권리구제방안에 대한 정보 제공'(25.4%), '도전 행동 예방 및 추후 대처방안 논의'(17.9%)가 필요한 것으로 조사되었다.

과정 및 학교유형별로는 모든 조사 집단에서 '안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)'(중학교: 23.8%, 고등학교: 32.0%)이 가장 필요한 것으로 조사되었다. 고등학교의 경우에는 이 외에도 '특수교육보조원의 권리구제방안에 대한 정보 제공'(32.0%)을 가장 원하는 것으로 나타났다. 중학교에서는 '도전행동 예방 및 추후 대처방안 논의'와 '특수교육보조원의 권리구제방안에 대한 정보 제공'(각각 21.4%)을 필요로 했다.

〈표 148〉 (과정별) 상해 경험 시 특수교육보조원을 위해 가장 필요한 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | |
|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 |
| 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등) | 26.9 | 23.8 | 32.0 |
| 보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함) | 14.9 | 14.3 | 16.0 |
| 교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안 논의 | 7.5 | 9.5 | 4.0 |
| 학부모 연락 및 가정 협조 사항 논의 | 7.4 | 9.6 | 4.0 |
| 도전행동 예방 및 추후 대처방안 논의 | 17.9 | 21.4 | 12.0 |
| 특수교육보조원의 권리구제방안에 대한 정보 제공 | 25.4 | 21.4 | 32.0 |
| 전체 | 100.0<br>(67) | 100.0<br>(42) | 100.0<br>(25) |

## (4) 코로나19 시기 필요 지원

### ① 학교 내 지원

코로나19 시기 발달장애학생을 지도하기 위해 필요한 지원으로 모든 조사 집단에서 '장애학생 개인별 특성을 고려한 정부 차원의 코로나19 대응을 위한 세부지침 마련'(교사: 32.1%, 특수교육보조원: 25.7%, 주 양육자: 23.1%)이 가장 필요한 것으로 조사되었다. 다음으로 교사와 특수교육보조원의 경우 '학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격학습프로그램 등)'(각각 29.3%, 14.0%)을, 주 양육자는 '학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격학습프로그램 등)'과 '긴급 돌봄 사업의 확충'(각각 17.5%)이 필요한 것으로 나타났다.

〈표 149〉 (전체) 코로나19 시기 발달장애학생 지도를 위한 제도적 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 교사 | 특수교육 보조원 | 주 양육자 |
|---|---|---|---|
| 방역인력(수시 교실 환경 청소 및 소독 등) 지원 | 5.7 | 9.5 | 15.0 |
| 방역물품(마스크, 소독 티슈 등) 지원 | 5.7 | 10.1 | 4.4 |
| 비대면/온라인 학습 등 관련 연수 및 교육 개최 | 6.3 | 11.7 | 7.5 |
| 학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격학습프로그램 등) | 29.3 | 14.0 | 17.5 |
| 장애학생 개인별 특성을 고려한 정부 차원의 코로나 19 대응을 위한 세부지침 마련 | 32.1 | 25.7 | 23.1 |
| 긴급 돌봄 사업의 확충 | 10.1 | 12.3 | 17.5 |
| 특수교육보조원 등 지원 인력 증원 | 4.0 | 12.3 | 11.3 |
| 개별 중재프로그램 개발 및 매뉴얼 보급 | 6.0 | 4.4 | 3.7 |
| 기타 | 0.8 | - | - |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(179) | 100.0<br>(160) |

과정 및 학교유형별로는 모든 조사 집단에서 '장애학생 개인별 특성을 고려한 정부 차원의 코로나 19 대응을 위한 세부지침 마련'(중학교: 33.2%, 고등학교: 30.6%, 특수학급: 33.2%, 특수학교: 29.5%)을 가장 원하고 있었으며, 다음으로 '학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격 학습프로그램 등)'(중학교: 28.4%, 고등학교: 30.6%, 특수학급: 29.3%, 특수학교: 29.5%)이 필요한 것으로 나타났다.

〈표 150〉 (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 발달장애학생 지도를 위한 제도적 필요 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 방역 인력(수시 교실 환경 청소 및 소독 등) 지원 | 5.7 | 5.3 | 6.3 | 4.3 | 8.9 |
| 방역물품(마스크, 소독 티슈 등) 지원 | 5.7 | 4.8 | 6.9 | 5.1 | 7.1 |
| 비대면/온라인 학습 등 관련 연수 및 교육 개최 | 6.3 | 4.7 | 8.1 | 7.4 | 3.6 |
| 학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격학습프로그램 등) | 29.3 | 28.4 | 30.6 | 29.3 | 29.5 |
| 장애학생 개인별 특성을 고려한 정부 차원의 코로나19 대응을 위한 세부지침 마련 | 32.1 | 33.2 | 30.6 | 33.2 | 29.5 |
| 긴급 돌봄 사업의 확충 | 10.1 | 12.0 | 7.5 | 10.2 | 9.8 |
| 특수교육보조원 등 지원 인력 증원 | 4.0 | 3.4 | 5.0 | 3.9 | 4.5 |
| 개별 중재프로그램 개발 및 매뉴얼 보급 | 6.0 | 7.2 | 4.4 | 5.9 | 6.3 |
| 기타 | 0.8 | 1.0 | 0.6 | 0.7 | 0.8 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

코로나19 시기 필요한 교육 콘텐츠로는 '보호자와 함께 쉽게 만들 수 있는 학습교구키트(kit) 제공을 통한 가정학습'(37.0%), '특수교육 대상 학생 전용 학습사이트 개설'(20.4%), '장애유형에 맞는 App개발'(16.0%) 등의 순으로 나타났다.

과정 및 학교유형별로는 모든 조사 집단에서 '보호자와 함께 쉽게 만들 수 있는 학습교구키트(kit) 제공을 통한 가정학습'(중학교: 35.1%, 고등학교: 39.4%, 특수학급: 34.4%, 특수학교: 42.9%)이 가장 필요한 것으로 조사되었다. 이 외에 '특수교육 대상 학생 전용 학습사이트 개설'(중학교: 18.8%, 고등학교: 22.5%, 특수학급: 22.7%, 특수학교: 15.2%)을, 특수학교의 경우에는 '장애유형에 맞는 App개발'(18.8%)을 필요로 했다.

〈표 151〉 (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 필요한 교육 콘텐츠

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| VR(가상현실) 기반 교육 프로그램 | 5.2 | 4.8 | 5.6 | 3.5 | 8.9 |
| App기반 실시간 쌍방향 소통 원격교육 | 10.6 | 11.1 | 10.0 | 12.1 | 7.1 |
| 보호자와 함께 쉽게 만들 수 있는 학습교구 키트(kit) 제공을 통한 가정학습 | 37.0 | 35.1 | 39.4 | 34.4 | 42.9 |
| 특수교육 대상 학생 전용 학습사이트 개설 | 20.4 | 18.8 | 22.5 | 22.7 | 15.2 |
| 교과별 학습콘텐츠 제작 및 온라인 학습 | 7.8 | 9.1 | 6.3 | 10.5 | 1.8 |
| 장애유형에 맞는 App 개발 | 16.0 | 18.3 | 13.1 | 14.8 | 18.8 |
| 기타 | 3.0 | 2.8 | 3.1 | 2.0 | 5.3 |
| 전체 | 100.0<br>(368) | 100.0<br>(208) | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(256) | 100.0<br>(112) |

### ② 가정 내 지원

코로나19 시기 필요한 가정 내 지원으로는 '긴급 돌봄서비스'(30.0%), '1:1 개별화된 서비스 확대'(23.8%), '경제적 지원(예: 생계비, 가족돌봄휴가, 유급휴가 비용 지원)'(14.4%) 등의 순으로 나타났다.

과정 및 학교유형별로는 모든 조사 집단에서 '긴급 돌봄서비스'(중학교: 29.7%, 고등학교: 30.2%, 특수학급: 28.4%, 특수학교: 31.6%)가 가장 필요한 것으로 조사되었다. 이 외에 '1:1 개별화된 서비스 확대'(중학교: 24.3%, 고등학교: 23.3%, 특수학급: 24.7%, 특수학교: 22.8%)를 필요로 했으며, 고등학교와 특수학교의 경우 '가족 및 친인척 돌봄에 대한 한시적 예산 지원'(각각 15.1%, 15.2%)이 필요한 것으로 나타났다.

〈표 152〉 (과정별/학교유형별) 코로나19 시기 자녀의 양육과 돌봄에 필요한 지원

(단위: 명, %)

| 구분 | 전체 | 과정별 | | 학교유형별 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 중학교 | 고등학교 | 특수학급 | 특수학교 |
| 긴급 돌봄서비스 (예: 방역체계를 갖춘 기관 또는 인력 파견을 통한 돌봄) | 30.0 | 29.7 | 30.2 | 28.4 | 31.6 |
| 온라인 기반 비대면 서비스 개발과 적용을 위한 환경 구축(예: 필요 장비 및 교육 지원) | 7.5 | 6.8 | 8.1 | 7.4 | 7.6 |
| 1:1 개별화된 서비스 확대 | 23.8 | 24.3 | 23.3 | 24.7 | 22.8 |
| 가족 및 친인척 돌봄에 대한 한시적 예산 지원 (예: 돌봄급여 제공) | 13.1 | 10.8 | 15.1 | 11.1 | 15.2 |
| 경제적 지원(예: 생계비, 가족돌봄휴가, 유급휴가 비용 지원) | 14.4 | 16.2 | 12.8 | 17.3 | 11.4 |
| 학교 및 서비스 기관의 방역 강화 및 개인 보호장비 지원 | 2.5 | 2.7 | 2.3 | 1.2 | 3.8 |
| 장애아동용 안전 매뉴얼 제작 및 배포 | 1.8 | - | 3.5 | 3.7 | - |
| 학교 및 서비스 기관의 인력 추가 (예: 인력 확진자로 인한 서비스 중단 예방) | 6.9 | 9.5 | 4.7 | 6.2 | 7.6 |
| 전체 | 100.0<br>(160) | 100.0<br>(74) | 100.0<br>(86) | 100.0<br>(81) | 100.0<br>(79) |

## 3 시사점

이와 같이 양적 조사를 통해 도출된 시사점은 다음과 같다.

첫째, 대부분의 발달장애 학생의 관계자들은 도전행동을 표면적으로 빈번하게 나타나는 행동, 타인에게 위해나 방해가 되는 행동, 기질적 특성 등 개인 차원의 문제로 발생하는 행동으로 인식하고 있었다. 교사, 특수교육보조원, 주 양육자 등 모든 조사 집단에서 도전행동을 공격행동(교사: 10.3%, 특수교육보조원: 11.1%, 주 양육자 11.6%), 언어폭력 및 욕설(교사: 8.9%, 특수교육보조원: 9.5%, 주 양육자: 9.1%), 위협과 협박(교사: 8.5%, 특수교육보조원: 8.8%, 주 양육자 8.6%) 등 타인에게 위험하고 피해가 갈 수 있는 행동으로 인식하고 있었으며, 타인에게 위해가 되지는 않지만 자주 빈번하게 나타나는 상동행동, 과제 거부 행동 등도 도전행동으로 인식하였다. 또한 조사 집단 모두 도전행동의 원인을 기질적 특성 등 개인적 차원에서 찾고 있으며(교사: 37.23%, 특수교육보조원: 44.1%, 주 양육자 43.7%), 특히 교사와 특수교육보조원이 도전행동을 직면했을 때 가장 크게 느끼는 감정은 다른 학생들의 수업과 학교생활에 방해될 것이 걱정되거나(4점 기준/ 교사: 3.26점, 특수교육보조원 2.93점) 학부모들의 민원이 발생될 것이 두려움이었다(교사: 2.68점, 특수교육보조원: 2.47점). 이와 같이 도전행동은 타인의 생활에 부정적인 영향을 미치고 있다는 생각을 갖고 있었다. 이러한 인식은 발달장애학생을 지도하고 양육하는데 도전행동 발생과 수준에 영향을 미치는 환경을 개선하기보다 학생 개인의 행동을 직접적으로 중재하는데 초점을 둔 대응과 지원이 주로 진행될 가능성이 높다. 조금 더 도전행동을 바라보는데 있어 긍정적인 관점을 가질 필요가 있으며, 도전행동 발달장애학생의 지원에 옹호(advocacy)의 기능이 포함되어야 할 것이다. 이를 위해 장애인식개선/이해교육 차원이 아닌 교직원의 연수나 교육과정에 권익옹호교육을 의무적으로 포함하는 것을 고려할 수 있다. 또한 부모와 당사자도 자신의 의사를 표현하고, 필요한 지원과 권리를 주장할 수 있도록 자기옹호 등 권익옹호교육을 교과 또는 부모 교육과정에 필수적으로 포함하여 정기적으로 진행될 필요가 있다.

둘째, 발달장애학생을 위한 다각적인 물리적 환경 개선이 필요한 것으로 나타났다. 물리적 환경 개선은 발달장애학생과 교사 및 특수교육보조원 등의 인력을 위한 환경을 동시에 고려될 필요가 있으며, 환경 개선은 보편적인 접근과 개별적인 접근으로 구분되어 진행될 필요가 있다. 학교는 보편적인 접근으로 장애학생을 포함한 모든 학생들이 이용하기 편하게 환경을 구성하고, 동시에 교사, 특수교육보조원을 위한 필요 공간을 확보해야 할 것이다. 특히 조사결과, 특수교육보조원의 경우 대부분의 학교에서 휴게 공간 등 필요 공간이 부족한 것으로 나타났다(설치됨 48.6%). 이들에게 필요한 공간을 확보하여 발달장애학생을 안정적으로 지도할 수 있도록 지원해야 한다. 이와 같이 보편적인 환경이 마련된다 하더라도 최중증 발달장애학생을 위한 개별적인 접근이 진행되어야 한다. 조사 결과, 도전행동을 보이는 발달장애학생의 경우 행동 중재와 개별 지원이 진행될 수 있는 공간(예: 심리안정실, 개인위생실 등)이 충분하게 확보될 필요가 있는 것으로 나타났다(설치됨 31.0%). 또한 공간을 마련하는 것뿐만 아니라 학교 차원에서 학생 개인에게 맞춰 환경을 조정하고 개선하는 것이 필요한데, 이러한 시도들이 미미한 것으로 나타나 이를 활성화시킬 수 있는 방안이 마련될 필요가 있다.

셋째, 장애학생과 비 장애학생 간 관계 증진을 위한 방안이 시급하게 마련되어야 한다. 조사결과, 발달장애학생과 타인과의 관계수준에서 '다른 학급 내 비 장애학생', '원적 학급 내 비 장애학생'과의 관계가 가장 원만하지 않은 것으로 나타났다. 또한 최근 3년간 발달장애학생의 인권을 침해한 가해자가 또래 학생의 비율(63.3%)이 가장 높게 나타났다. 학교 내 장애학생과 비 장애학생 간 원만한 관계를 지원하기 위해 향후 교과 수업을 포함하는 방향으로 가되, 특정 형식을 요하지 않는 교과 외 활동부터 통합 활동의 기회를 확대하는 것이 필요하다. 이러한 활동은 학령기의 경우 초등학교 때부터 진행되어야 하며, 서로 긴밀한 상호작용이 나타날 수 있도록 소그룹 편성 진행 등 유연한 교과 외 활동의 진행 방식을 허용하고 독려할 필요가 있다.

넷째, 학교 내 발달장애학생이 수업과 활동에서 배제되지 않도록 하는 방안이 필요하다. 조사결과, 발달장애학생들이 수업과 교과 외 활동에 전반적으로 원활하게 참여하지 못하는 것으로 나타났는데, 특히 중학교, 특수학교에 재학 중인 학생의 참여가 더 원활하지 않은 것으로 조사되었다(4점 기준/중학교 2.48점, 특수학교 2.35점). 또한 발달장애학생은 쉬는 시간에도 혼자서 무언가를 하거나 아무것도 하지 않고 있는 비율(57.9%)이 높게 나타났으며, 이 경우에도 중학교, 특수학교의 학생이 쉬는 시간에 또래 등과 상호작용 없이 혼자서 있거나 아무것도 하지 않고 있는 것으로 나타났다(중학교: 62.1%, 특수학교: 63.4%). 이러한 상황에서도 학교 차원에서 발달장애 학생의 원활한 수업 및 교과 외 활동 참여를 위해 새로운 방식을 시도한 비율이 매우 낮게 나타났다(수업: 47.6%, 교과 외 활동: 22.8%). 이를 개선하기 위해 학교에서는 발달장애학생이 수업 시간(교과, 교과 외 활동)에 원활하게 참여할 수 있는 학습 환경에 대한 진단과 컨설팅을 실시하거나 또는 학교 내 위원회를 구성하여 운영할 수 있다. 뿐만 아니라 장애학생에게 유익한 교육과정(예: 유연하게 변경할 수

있는 교육과정, 장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행)을 편성하고, 다양한 교육 매체 및 1:1 지원 인력 배치를 통한 학습활동이 진행될 수 있도록 제도적 지원이 필요하다.

다섯째, 교사 및 특수교육보조원의 도전행동으로 인한 상해와 관련하여 사전 예방 및 사후 조치에 대한 방안이 마련되어야 한다. 도전행동으로 인한 상해 경험 유무를 조사한 결과, 교사 45.9%, 특수교육보조원의 57.5%가 상해를 경험하였으며, 특수학교에 재직 중인 교사의 비율(73.2%)이 높게 나타났다. 상해에 대한 학교의 조치 및 지원한 내용을 살펴보면, 학교 안전 공제회 조치 외 학교 자체적인 조치나 지원이 없거나(교사: 29.9%) 보건실 또는 병원 치료 지원(특수교육보조원: 33.1%) 수준의 조치가 진행되었으며, 교사와 특수교육보조원은 이러한 학교의 조치 및 지원이 충분하지 않다고 응답하였다(교사: 69.6%, 특수교육보조원: 60.0%). 교사, 특수교육보조원을 대상으로 도전행동이 나타나는 발달장애학생 지도 시의 어려움에는‘상해(사고)에 대한 심리적 두려움’이 포함되었다(교사: 18.2%/2순위, 특수교육보조원: 18.4%/2순위). 이러한 상황에서 교사와 특수교육보조원은 항상 상해에 대한 두려움을 가지고 장애학생들을 지도하는데 한계와 어려움을 겪을 수밖에 없다. 이를 해결하기 위해 교직원 대상 상해 지원에 대한 교육부 및 학교 차원의 방안이 마련될 필요가 있다. 또한 필요한 경우 전문 심리상담의 지원을 제공해야 하며, 안전한 실천에 대한 매뉴얼을 개발하여 보급하고, 관련 훈련 및 교육(안전하게 상황을 피하기 등)이 진행될 필요가 있다.

여섯째, 도전행동 지원을 위한 다각적 차원의 제반 환경을 구축할 필요가 있다. 조사 참여자의 과반 수 이상이 학교 차원에서 도전행동을 지원하기 위한 매뉴얼 및 지침이 마련되어 있지 않거나 활용되지 않는 것(74.5%)으로 나타났다. 이와 관련하여 국가 차원의 필요 지원으로‘도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련’(20.1%)이 가장 높은 비율을 보였다. 또한 도전행동 지원 전담 부서 및 인력이 배치된 경우는 매우 낮은 비율(32.6%)을 보였으며, 인력이 배치된다 하더라도 도전행동 지원만 전담하는 경우는 32.2%로 나타났다. 신체적 개입의 경우에도 다소 많이 시행되고 있음에도 불구하고(예: 중학교 52.4%, 특수학교 75.9%) 대상자 또는 부모에게 확실한 사전 동의를 받는 경우는 매우 낮은 비율을 나타냈다(서면 동의: 16.8%). 학교의 도전행동 지원과 관련하여 주 양육자는 공교육 외에 치료 및 프로그램을 이용하는 비율이 전체 53.1%로 나타났으며, 상당한 비용을 방과 후 치료 및 프로그램에 사용하는 것으로 나타났다(평균 34만원, 50만원 이상~80만원 미만, 33.7%). 이러한 문제들을 해결하기 위해 교육부 차원의 도전 행동 지원 지침 및 매뉴얼(신체적 개입 포함) 마련하고, 필요한 법적 근거를 반드시 마련할 필요가 있다. 또한 학교 차원의 전담 부서를 설치하고 인력을 배치하며, 교육청 단위의 도전행동 지원 관련 외부 전문 인력풀을 구성하여 학교로 연계하는 것이 필요하다. 그리고 학교 차원에서 도전행동 발달장애인에게 다양한 지원 프로그램 제공할 수 있도록 ‘특수교육관련서비스’에 도전행동 지원에 필요한 치료 및 프로그램을 포함하는 것을 고려할 필요가 있다.

일곱째, 도전행동 발달장애학생 지원에 필요한 교육 체계를 마련하고, 교육의 대상을 확대할 필요가 있다. 교사, 특수교육보조원, 주 양육자의 발달장애학생/자녀의 지도 및 양육 시 가장 큰 어려움이 ‘행동 중재 방법에 대한 구체적 지식과 기술 부족’(교사: 24.2%, 특수교육보조원: 27.4%, 주 양육자: 31.9%)으로 나타났다. 이러한 어려움에 조사 참여자들은 ‘도전행동 대응 방법’에 대해 교육을 받기를 원하고 있었다(교사: 46.2%, 특수교육보조원: 46.4%, 주 양육자: 27.3%). 현재 학교 내에서 시행되고 있는 방법과 관련하여 교사들은 학교 내에서 시행되고 있는 방법 중 인권침해로 이어질 수 있는 ‘권리박탈’(적절함: 75.0%), ‘신체적 제한’(100.0%), ‘타임아웃’(76.0%) 등의 방법이 적절하다고 응답하였다. 가정 내 대응 및 지원 방법에 있어서도 ‘신체적으로 제압함’(55.6%),‘공간을 분리하여 혼자 있게 함’(69.2%) 등의 방법도 적절하다고 응답하였다. 이는 교육을 통해 긍정적인 대응 및 지원 방식을 학습하고, 발달장애학생(자녀)의 인권침해(예: 학대 등)로 이어질 수 있는 대응 방식에 대한 감수성을 가질 필요가 있다는 것을 의미한다. 그리고 교육의 기회가 상대적으로 적을 수 있는 주 양육자의 경우 도전행동관련 교육의 욕구가 68.8%로 높게 나타났으며, 특수교육보조원의 경우에도 가장 필요한 지원이 ‘관련 연수 또는 교육 참여 기회 제공(30.7%)’으로 조사되었다. 이와 같이 도전행동을 지원하기 위해 상시적인 교육체계를 구축할 필요가 있으며, 교사 중심이 아니라 교육의 기회가 상대적으로 적을 수 있는 주 양육자와 특수교육보조원를 포함한 교육체계를 마련하고, 일정 부분 의무교육으로 운영될 필요가 있다.

여덟째, 도전행동 발달장애학생의 가정환경을 고려한 맞춤형 가족 지원이 마련될 필요가 있다. 조사결과, 주 양육자의 51.2%가 도전행동을 인한 가족 갈등을 겪는 것으로 나타났다. 특히 중학교(52.5%)와 특수학교(61.5%)가 다른 대상보다 높은 비율을 보였으며, 가장 갈등이 큰 관계는 ‘부 또는 모와 장애 자녀 간’(32.1%),‘부부 간’(31.0%), ‘장애 자녀와 비 장애 자녀 간’(22.6%) 순으로 조사되었다. 또한 주 양육자의 자녀 돌봄 및 양육 시 어려움으로‘양육 스트레스 증가와 소진’(13.8%), ‘다른 가족 구성원의 양육 부재 또는 비협조’(8.1%)가 높은 비율을 보였다. 무엇보다 자녀의 도전행동으로 인해 갈등을 겪는 비율(51.2%)이 높게 나타났는데, 이를 위해 가족 또는 주 양육자를 대상으로 전문 상담(개별, 가족치료)과 휴식 지원 서비스가 제공될 필요가 있다. 또한 주 양육자 교육뿐만 아니라 가족 대상 맞춤형 교육과 도전행동 지원에 대한 컨설팅과 학교와 가정이 연계된 행동 중재 프로그램이 시행될 필요가 있다.

아홉 번째, 코로나 19 등 재난상황을 대비하여 도전행동 발달장애학생의 지도 및 지원에 대한 조사를 실시하고, 비대면을 포함한 다각적인 지도 및 지원 방식이 마련될 필요가 있다. 교사와 특수교육보조원은 코로나19 시기 도전행동 발달장애 학생의 학교생활 및 학습 지도에 있어 큰 어려움을 겪고 있었으며(64.1%), 중학교(65.4%)와 특수학교(78.6%)에서 더 큰 어려움이 있었던 것으로 조사되었다. 구체적인 어려움으로는 '불규칙한 등교로 인해 연속적인 교수학습의 어려움'이 23.3%로 가장 높은 비율을 나타냈으며, 중학교와 특수학교의 경우에는 '불규칙한 등교로 인해 지속적인 도전행동에 대한 행동 중재의 어려움'(중학교: 24.2%, 특수학교: 24.8%)을 가장 큰 어려움으로 제시하였다. 조사결과, 아래와 같은 지원 욕구가 나타났다.

| 구분 | | 필요 지원(3순위) | |
|---|---|---|---|
| 학교 내 지원 | 발달장애 학생 지원 및 지도 | 장애학생 개인별 특성을 고려한 정부 차원의 코로나 19 대응을 위한 세부지침 마련(32.1%) | 중학교(33.2%)<br>특수학급(33.2%) |
| | | 학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격학습프로그램 등)(29.3%) | 고등학교(30.6%)<br>특수학교(29.5%) |
| | | 긴급 돌봄 사업의 확충(10.1%) | 중학교(33.2%)<br>특수학급(33.2%) |
| | 필요한 교육 콘텐츠 | 보호자와 함께 쉽게 만들 수 있는 학습교구 키트(kit) 제공을 통한 가정학습(37.0%) | 고등학교(39.4%)<br>특수학교(42.9%) |
| | | 특수교육 대상 학생 전용 학습사이트 개설(20.4%) | 고등학교(22.5%)<br>특수학급(22.7%) |
| | | 장애유형에 맞는 App 개발 | 중학교(18.3%)<br>특수학교(18.8%) |
| 가정 내 지원 | | 긴급 돌봄서비스(30.0%) | 고등학교(30.2%)<br>특수학교(31.6%) |
| | | 1:1 개별화된 서비스 확대(23.8%) | 중학교(24.3%)<br>특수학급(24.7%) |
| | | 경제적 지원(예: 생계비, 가족돌봄휴가, 유급휴가 비용 지원)(14.4%) | 중학교(16.2%)<br>특수학급(17.3%) |

열 번째, 도전행동 발달장애 학생, 교사 및 특수교육보조원을 위한 전반적 지원 욕구(3순위)는 다음과 같이 나타났다.

| 구분 | | 필요 지원(3순위) | |
|---|---|---|---|
| 발달장애 학생 | 학교차원의 전반적 지원 | 개별지원 학생 선별 및 지원 체계 구축(17.4%) | 중학교(21.6%)<br>특수학급(19.5%) |
| | | 위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유(16.0%) | 고등학교(17.5%)<br>특수학교(21.4%) |
| | | 외부 기관/전문가 연계를 통한 심리치료 및 행동 지원(14.1%) | 고등학교(16.9%)<br>특수학급(15.2%) |
| | 국가차원의 전반적 지원 | 도전행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련(예: 도전행동에 대한 일반적 중재 원칙, 신체적 개입 및 분리에 관한 기준과 제한 등)(20.1%) | 고등학교(20.6%)<br>특수학급(21.9%) |
| | | 교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원(19.3%) | 중학교(21.2%)<br>특수학급(21.1%) |
| | | 학교 내 행동 중재 전문인력 배치(14.7%) | 고등학교(16.9%)<br>특수학교(25.0%) |
| | 원활한 수업 참여를 위한 지원 | 유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정(19.0%) | 고등학교(26.3%)<br>특수학교(26.8%) |
| | | 개별지도를 위한 인력 및 예산 지원 | 중학교(17.8%)<br>특수학교(20.5%) |
| | | 장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행 | 중학교(20.2%)<br>특수학급(16.8%) |
| | 원활한 교과 외 활동을 위한 지원 | 개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원(24.2%) | 고등학교(26.9%)<br>특수학교(29.5%) |
| | | 다양한 진행방식의 활동 개발(20.4%) | 고등학교(23.8%)<br>특수학교(20.5%) |
| | | 학교 및 학급 차원의 도전행동을 보이는 장애 학생을 위한 교과 외 활동 계획 수립(17.7%) | 중학교(20.7%)<br>특수학급(19.5%) |
| | 적절한 신체적 개입을 위한 지원 | 개별화된 신체적 개입 계획 수립 및 학생(가족)의 동의(46.5%) | 중학교(47.1%)<br>특수학급(46.5%) |
| | | 신체적 개입을 위한 교육 및 훈련(20.1%) | 고등학교(20.6%)<br>특수학급(20.3%) |
| | | 교육부(교육청)차원의 신체적 개입에 대한 가이드(17.7%) | 고등학교(19.4%)<br>특수학급(18.0%) |
| 교사 | 전반적 지원 | 외부 기관/전문가 연계를 통한 협업 및 컨설팅(19.0%) | 중학교(22.1%)<br>특수학급(21.1%) |
| | | 학교 내부 전담 부서 설치 및 인력 배치(18.2%) | 중학교(18.8%)<br>특수학급(23.2%) |
| | | 교사 연수 또는 교육 참여 기회 제공(15.8%) | 고등학교(20.6%)<br>특수학급(16.8%) |
| | 상해 시 지원 | 교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안 논의(51.3%) | 중학교(53.8%)<br>특수학급(51.6%) |
| | | 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)(17.6%) | 고등학교(18.5%)<br>특수학급(23.4%) |
| | | 도전행동 예방 및 추후 대처방안 논의(16.0%) | 고등학교(16.7%)<br>특수학급(17.2%) |
| 특수교육 보조원 | 전반적 지원 | 관련 연수 또는 교육 참여 기회 제공(30.7%) | 중학교(30.8%) |
| | | 추가 지원 인력 배치(17.3%) | 고등학교(13.3%) |
| | | 해당 발달장애 학생에 대한 구체적인 정보 공유 및 논의(12.8%) | 중학교(14.4%) |
| | 상해 시 지원 | 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)(26.9%) | 고등학교(32.0%) |
| | | 특수교육보조원의 권리구제방안에 대한 정보 제공(25.4%) | 고등학교(32.0%) |
| | | 도전행동 예방 및 추후 대처방안 논의(17.9%) | 중학교(21.4%) |

# 제 8 장

# 결론 및 제언

324 1. 발달장애학생의 도전행동으로 인한 위기관리지원 Tips

332 2. 발달장애학생의 도전행동과 환경에 관한 지원 방안

342 3. 후속연구를 위한 제언

# 1 발달장애학생의 도전행동으로 인한 위기관리지원 Tips

발달장애학생의 도전행동으로 인한 위기관리 및 지원은 쉽지 않다. 이 연구의 앞 부분에서 다양한 이론적 논의 및 실태, 국내외 사례 및 조사 연구결과들을 제시하였다. 여기에서는 해외사례(특히, 미국 캘리포니아주의 경험을 중심으로)에 기초하여 효과적인 위기관리 및 지원에 대해 10가지 실천 Tips을 제시하고자 한다. 사회 · 문화적인 차이는 있으나, 발달장애학생의 도전행동이나 위기상황을 대응하는 과정에 있어서 반드시 지켜야 할 원칙은 유사하다고 보기 때문이다. 긴급하게 개입을 해야 하는 위기상황일지라도 학생의 권리를 침해하지 않으면서 교사도 안전하게 대처할 수 있는 명확한 대응체계가 마련이 매우 중요하다. 이를 통해 위기관리에 관한 질 관리, 위기지원 프로그램 마련, 이에 따른 양질의 전문 인력이 양성되어야 할 것이다[25].

## (1) ‘안전한 위기관리와 지원’에 관한 교육 의무화 및 재교육이 필요하다

미국은 기관이나 학군에 따라서 현재 운영되는 다양한 교육 프로그램 중 선택하여 교육받을 수 있다. 주로 Safety Care, Pro-Act, CPI 등 다양한 위기관리 교육 프로그램이 있고, 개별 기관에서 직접 제작한 프로그램을 통해 교육을 받을 수 있는 구조이다. 앞서 언급한 세 가지 위기관리 교육 프로그램은 전체적으로 비슷한 형식으로 구성되어 있는데 다만‘위기’를 바라보는 가치와 초점이 조금씩 다르다. 또한, 직접 ‘신체 개입’에 사용되는 구체적인 테크닉을 다르게 명명하거나, 실제 테크닉을 사용하는 포지션이 다른 경우도 있다. 같은 위기관리 교육 프로그램을 사용하는데도 기관의 신념에 따라서 제한적으로 사용하는 테크닉도 많다. 예를 들면, 한 기관의 교육과정에서는 실무자보다 학생(또는 이용자)의 체격이 현저히 차이가 나는 상황에서만 1인 개입을 허용하는 반면 다른 기관의 교육과정에서는 무조건 실무자가 2인 이상일 때만 신체 개입을 허용하는 경우도 있다.

이처럼 교육 프로그램을 운영하는 기관을 통해서 교육을 수료하게 되면 그 기관에서 제공한 교육을 바탕으로 의사소통 및 개입이 이루어져야 하는 것이 원칙이다. 학교 내에서는 특수교사, 보조교사 및 특수교육을 담당하는 치료사들, 또한 행동 중재 프로그램을 담당하는 이들은 ‘위기관리와 지원’에 관한 연수를 가장 먼저 이수해야 하는 핵심 인력이라고 할 수 있다. 이들을 대상으로 1차적인 수료(재수료)가 이뤄지면 다음 2차 이수 대상자들은 학교 관리자와 일반 학급 교사들이다. 특히 미국은 통합교육이 강조 되는 학교나 학군에서는 필요에 따라 학교 버스 운전자, 조리원, 영양사 등을 포함한 행정실 직원까지도 연수를 받는다. 따라서 우리나라에서도 발달장애학생의 도전행동과 관련된 다양한 이해당사자들이 최소한의 교육을 이수할 수 있도록 의무화하고 정기적인 재교육과정을 통해 적절한 지원을 할 수 있도록 해야 할 것이다.

## (2) 위기상황 대처 보다 긴장완화가 더 중요할 수 있다

이 연구보고서의 제4장에서 소개하고 있는 Safety Care, Pro-Act, 그리고 CPI 연수의 가장 많은 부분을 차지하는 내용은 막상 행동이 폭발한 시점의 위기상황에 대한 대처보다는 ‘긴장 완화(de-escalation)’에 관한 것이다. 처음 누군가가 불편함을 호소한 때, 감정 조절이 실패했다고 보일 때 적절하게 ‘중재’하면 시간적, 정신적, 물질적으로 더 큰 피해로 이어지는 것을 예방할 수 있다는 의미이다. 예를 들어 수업이 한창 진행 중인 조용한 교실에서 한 학생이 손가락이 아파서 글을 못 쓰겠다고 불평을 하기 시작한다. 교사는 다른 학생들의 집중을 방해하고 싶지 않아서 이 학생의 불만 섞인 혼잣말을 무시했다. 하지만 불평은 더 큰소리로 계속되고 곧 교사는 참다가 결국 큰 소리로 이 학생의 이름을 부르며 제지하고 만다. 이에 학생은 부끄러운 마음과 도움을 받지 못한 것에 화가 나 가지고 있던 연필을 집어 던지는데 옆에 있던 학생의 이마에 파편이 튀고, 이마에는 피가 나기 시작한다. 그 날 오후 교사는 교감에게 이 사건을 보고하고 지정된 양식에 ‘수업을 방해’하고 ‘공격적인 행동’을 보인 학생에 대해서 문서화한다.

이런 상황은 사실 어디서나 쉽게 발생하는 시나리오다. 운이 나쁘게도 파편이 튀고 누군가가 피를 흘리게 되었지만, 이런 상황은 사실 더 나쁘게 끝이 날 가능성도 높다. 따라서 이러한 상황을 예방하기 위해‘안전한 위기관리 및 지원’에 관한 연수에서는 교사들에게 ‘긴장완화 (de-escalation)’의 중요성을 강조한다. 이런 상황에서 교사는 불편함을 호소하는 학생을 무시하고 수업을 진행하는 것이 아니라 어떤 도움이 필요한지, 촉진을 통해서 주어진 과제로 다시 주의를 집중 할 수 있는 테크닉을 익히고 구현하기 위해 상당시간 노력을 기울인다.

---

[25] 이 부분은 발달장애학생의 도전행동으로 인한 위기관리 및 지원을 위해 필요한 사항을 정리한 것이다. 본 연구진 중 현재 미국 특수학교 교사이면서, BCBA(Board Certified Behavior Analyst)로서 활동한 경험에 기초하여 주로 미국 캘리포니아 주 사례를 중심으로 작성된 것이다.

### (3) 반드시 지정된 연수를 마친 사람만이 위기 상황에 대해 개입할 수 있다.

초기(initial) 교육은 보통 6시간 이상이어서 이틀에 걸쳐 하는 경우가 많다. 재교육은 보통 하루로 진행되고 이 과정을 모두 마치면 ‘참가 확인서’ 또는 ‘수료증’이 발급된다. 개인 사정으로 수업의 일부를 참석하지 못하면 ‘수료증’을 받을 수 없을 만큼 철저히 교육하고 있으며 이 과정을 이수한 사람만이 기관에서 발생하는 위기 상황 지원을 위한 팀원으로 참여할 수 있다. 이전의 경험 중 특수학교 내에서 수업을 받던 학생이 갑자기 교실을 뛰쳐나가 매우 위험한 순간이 있었는데 그 상황 안에 같이 있던 보조교사가 신입이고 아직‘위기관리와 지원’ 교육을 받지 못한 상황이어서 가장 물리적으로 가까이 있던 사람이었음에도 직접 개입하지 못하고 교육을 받은 팀원을 섭외해 지원해야만 했던 적도 있다. 이처럼 위기 상황은 누구나 알고 있는 지식, 소위 말하는 상식에 의존하지 않는 것이‘관리’의 전문성을 확보하는 일이다.

### (4) 기관의 리더는 “Hands off” 문화 정착에 대한 신념을 가지는 것이 중요하다.

행동 중재 프로그램을 관리하는 교사나 긍정 행동 지원을 이끄는 학교의 리더들은 어떤 상황에서라도 학생의 권리와 존엄을 최우선시 하는 태도를 유지해야 한다. 이런 가치와 신념을 가진 관리자들은 긴급한 개입을 요구하는 ‘위기상황’에서도 최대한 “Hands off” 를 외치며 최대한 학생의 권리를 침해하지 않으려고 노력하며 교사들과 문제해결의 과정에서도 이러한 가치와 신념을 바탕으로 실마리를 풀어내고자 노력한다. 예를 들어, 통합 교육을 받던 학생이 수업 중 감정 조절에 실패해 공격적인 행동을 보이며 바닥에 누워 울거나 소리지르는 상황(tantrum)이 발생했다. 몇 분이 흘러도 스스로 진정이 되지 않는 상황에 이 학생을 지원하던 보조교사는 어찌 할 바를 몰라 하는 중이었다. 그 자리를 책임지는 일반 교사는 그 학생이 스스로 진정될 수 있도록 시간과 공간을 주기 위해 20명의 학생들을 데리고 뒷뜰로 이동해 수업을 계속한다. 학생을 들어 올려 이동시키는 등의 ‘신체개입’을 하는 대신 다른 학생들이 자리를 비껴주는(evacuation) 프로토콜은 통합 교육을 중요시 하는 일반 학교에서 흔하게 사용하는 방법이기도 하다.

### (5) 교육과정을 통해서 팀원 간의 소통과 이해 및 협력이 가장 중요한 가치임을 확인한다.

앞서 소개한 Safety Care, Pro–Act, CPI 등의 교육 프로그램은 교과 과정이나 구체적인 테크닉에 대한 정보를 공개하지 않는다. 전체적인 프로그램의 구성을 이해하지 못한 채 부분적으로 필요한 부분만 기술하여 적용하여 발생하는 폐해 때문이다. 그렇기 때문에 무엇보다 이 위기상황을 지원하는 사람들은 위기지원과 상황관리에 대해 충분한 이해와 성찰, 팀원들 간의 소통과 협력이 중요하게 이루어져야 한다. 이 세 가지 연수의 마지막은 늘 비슷한 형식으로 끝이 났다. 바로 “Role Play” 방식인데, 소규모로 팀을 구성하여 연수 참가자들이 각자의 시나리오를 받아 들고 배운 내용을 토대로 문제해결(problem solve)을 해보는 것이다. 예를 들어 쉬는 시간에 운동장에서 과격한 행동을 하는 몇 명의 중학생을 발견하고 교사는 이를 바로 제지하지만 교사의 요구는 무시당하고 상황이 긴박하게 흘러가기 시작한다. 이와 같은 시나리오를 받아 든 참가자들은 연수를 통해서 강조된 ‘긴장 완화 (de–escalation)’에 초점을 맞춰서 역할극을 구성하고 모든 참가자 앞에서 시연을 한다. 이를 지켜본 다른 팀의 연수 참가자들은 스스럼없이 피드백을 주고받는데, 하나의 사건을 보는 접근 방식에 대한 열띤 토론을 통해서 서로의 의견을 듣고 이해하는 의미있는 과정이다. 물론 시연이 끝났다고 해서 누군가가 ‘정답’을 주지도 않는다.

또 다른 예시를 보면, 특수학급에서 수업을 듣던 학생이 보조 교사와 함께 화장실을 가려고 나서는 중에 돌변해 복도에서 보조 교사를 공격하기 시작했다. 학생의 덩치가 작지만 날렵하게 주먹을 휘두르는 성향을 지녀 이에 대한 대처가 요구되는 상황이었다. 이 시나리오를 받은 팀은 연수에서 배운 ‘supportive guide’를 이용해 어떻게 이 학생의 어깨를 안전하게 잡을지, 화장실로 데려가야 하는지 교실로 데려가야 하는지에 대해서 열띤 토의가 이루어진다. 일반적으로 이러한 토의 과정에 직접적으로 참여하지는 않지만 메스터 트레이너(Master Trainer)가 토론의 끝에 ‘정답’을 던져주기도 한다. 이때는 교실이나 복도에 있는 팀원을 불러야 한다는 것이다. 실무자나 보조교사가 행동이 나타난 학생과 혼자 있는 상황은 가능하면 피하라는 것이다. 어쩔 수 없이 신체적 개입을 한다고 하더라도 1인 개입보다는 2인 개입이 학생과 교사 모두에게 더 안전한 테크닉이다. 또한 보조교사가 도움을 줄 수 있는 동료가 나타남으로 인해 심리적으로 안정이 되면서 위기 상황임에도 여유를 가지고 긴장 완화 (de–escalation)로 마무리 지을 수 있다.

이처럼 위기상황을 대처함에 있어서 가져야 할 마음가짐은 혼자서 ‘위기’의 순간에 놓이면 의도치 않는 실수를 할 가능성이 커진다는 것을 인지하고 그런 순간을 만들지 않으려고 최선을 다한다는 점이다. 앞에서 제시된 시나리오에서 보조교사가 혼자 학생을 데리고 교실을 벗어나야 한다면 동료에게 어디로 간다고 꼭 보고하고 전화기나 무전기를 휴대해 도움이 필요한 순간 바로 커뮤니케이션이 가능하게 해야 한다. 이처럼 동료들의 이해와 협력, 소통은 위기지원에 있어 매우 중요한 지점이다.

### (6) 손이나 발로 가격을 당하는 상황(스트라이크)에서는 피할 수 있으면 가능한 피하는 것이 원칙이다.

특수 교육 대상자들을 교육하는 과정에서 교사들은 이들의 보편적인 행동 유형을 파악하기 시작한다. 화가 나면 물건을 던지는 성향이 있는 학생이라면 그 학생이 공부하는 자리에는 잡아서 던질 만한 물건(특히 가위나, 무게가 있는 물건)은 배치하지 않는 것이 원칙이다. 이것이 “예방”차원의 위기관리다. 발로 차거나 시도 때도 없이 교사나 학생들의 멱살을 잡는 행동이 있는 학생이 있다면 늘 안전거리를 확보하는 것도 중요하다. Safety Care에서는 이를 Safety Distance라고 부르며 이런 학생들과 대화를 시도하기 위해서 접근할 때는 정면에서 접근할 것이 아니라 45도 각도에서 비스듬하게 바라볼 것을 권장한다. 혹 가격을 당하더라도 신체의 가장 중요한 장기가 있는 가슴과 배 쪽을 피하기 위해서다. 정면에서 손이나 발로 가격 당하는 상황에서 빠르게 뒤로 물러서는 연습(shuffle walk)은 기본적이지만 가장 중요한 테크닉으로 연수 과정에서 실습을 통해서 충분히 몸에 익힌다. Safety Care에서는 ‘supportive guide’ 를 이용해 흥분한 학생의 진행 방향을 순간적으로 바꾸거나 짧은 거리의 안전 곳으로 이동시킬 때 사용하는 테크닉이다. 이런 테크닉은 연수 과정에서 매스터 트레이너가 지켜보는 과정에서 몇 번이나 시연을 해서 완전히 몸에 익히도록 연습한다(예시. Shoulder Check from https://qbs.com/)

### (7) 위기상황에서 가장 효과적이고 안전한 대처는 기다림이다.

Safety Care, Pro-Act, CPI에서 공통적으로 말하는 위기상황에서의 가장 효과적이고 안전한 대처 방법은 기다리는 것이다. 앞서 언급된 바와 같이 ‘Hands off’ 원칙을 따른다. 예를 들어 특수반에 있는 학생이 간식을 더 먹고 싶다고 울며 보채다가 교사가 제지하자 바닥을 뒹굴며 탠트럼을 부리기 시작한다. 이 학생 가까운 곳에 발로 차였을 때 무너질 만한 가구가 없고, 다른 학생들도 크게 동요하지 않는 상황이면 스스로 진정해서 다음 활동으로 전이가 가능할 때까지 기다리는 것이 원칙이다. 물론 교사나 보조교사가 이 학생의 회복 과정 동안 슈퍼바이징을 해야 한다. 30분, 1시간이 걸려도 이렇게 기다리는 것으로서 학생이 자신의 감정을 다스릴 수 있도록 돕고 유능하게 대처하는 것이 좋다고 훈련받는다. 또 다른 상황을 살펴보면 쉬는 시간에 놀이터에서 학생들이 신나게 놀고 있는 상황에서 한 학생은 미끄럼틀에 위에 앉아서 풍경을 바라보기를 주로 하는 편이다. 그런데 쉬는 시간이 끝나는 종이 울려도 학생이 움직이지를 않고 있고 다른 학생들은 모두 교실로 들어가 수업을 시작했다. 보조 교사와 학생 둘만 남은 상황에 교사가 학생의 팔을 가볍게 끌어봤지만(신체 촉진) 강하게 뿌리치며 돌아갈 의사가 없음을 내비친다. 마음이 급해진 보조교사는 가지고 있던 시각 지원물을 꺼내 들며(프리맥 카드) 스스로 일어서 전이하기를 기대한다. 이 상황에서 보조교사는 기다려야 한다. 전화기를 꺼내 들어 교사나 관리자에게 상황을 설명해 도움을 요청할 수도 있지만 지원군이 온다 해도 그들은 기다려야 한다. 스스로 이 학생이 일어서서 걸어 들어 갈 때까지.

### (8) 다른 학생이 공격의 대상이 되는 상황이거나 되돌릴 수 없는 위험 상황이라고 판단될 때만 일시적인 신체 개입을 실시한다.

신체 개입은 가장 강도가 높은 지원으로 매우 신중하게 결정하여 실행해야 한다. 그리고 신체 개입을 지원하기 위한 상황은 자신과 타인에게 심각한 위험을 야기하는 등의 위기상황에서만 일시적이고 계획적으로 이루어져야 한다. 예를 들어 특수반에서 4명의 학생이 둘러앉아 소규모 활동으로 순서를 정해 스마트 보드에 교사가 만든 디지털 교구 수업에 참여하고 있는 상황이다. 그런데 늘 감각 추구(달리기, 매달리기 등)를 하는 학생이 자기 차례에 일어나 스마트보드로 걸어오다가 갑자기 방향을 바꾸어 앉아 있던 다른 학생의 머리를 세게 부딪치게(squeeze)한 일이 있었다. 다행히 큰 사고로 이어지지는 않았지만 예상치도 못하게 순간적으로 일어난 일이었고 이런 종류의 신체 접촉은 안전문제를 야기할 수 있다. 이에 이 일이 있고 난 뒤 같은 활동을 할 때 교사는 이 학생의 차례가 되면 Safety Care에서 배운 Supportive Guide[26] 테크닉을 이용해 이 학생이 자기 자리에서 일어나 스마트보드로 바로 갈 수 있게 도왔다. 이로서 사전에 예방할 수 있는 환경을 만드는 것이다.

또 다른 상황을 살펴보면 학생들이 하교한 조용한 오후, 교실 문을 닫으려고 밖으로 나가려는 중 낯이 익은 2학년 학생이 쏜살같이 잔디를 가로질러 가는 것이 보였다. 그 학생 뒤로 학교 심리교사(school psychologist)와 교장이 뒤를 따라 뛰고 있었다. ‘위기’상황임을 직감하고 도움이 필요한지 알아보기 위해서 그 쪽으로 걸어가는데 교장이 걸음을 멈추고 누군가에게 전화를 하는 것이 보였다. 이제 심리 교사가 학생과 단둘이 어딘가에 있을 것이라는 생각에 빨리 달려 장소에 도착했다. Safety Care에서는 위기상황에서는 절대 혼자가 있는 상황을 만들지 말라고 가르쳤기 때문이다. 심리 교사가 뒤 쫒아 온 나에게 학생이 20분 동안 도망 다니며 학교에서 벗어나려고 하는 상황이라며 Safety Care의 테크닉인 “2 person hold and escort”로 교무실로 데려가자고 말했다. 교장은 당시 부모에게 연락을

---

[26] Supportive Guide: 옆에서 다가와 한 손은 클라이언트(학생)의 팔꿈치 위쪽을 살며시 잡고 다른 손으로는 맞은편 어깨 아래를 잡는다. 손목이나 팔꿈치의 관절을 잡지 않는 것이 포인트. 클라이언트와 함께 걷다가 순간적인 힘을 실어 상체를 원하는 방향으로 움직임으로서 클라이언트의 방향을 조정한다.

한 상황이었기에 나는 이 학생을 잘 모르지만 심리 교사의 리드에 맞춰 함께 신체 개입을 하게 되었다. Safety Care는 위기의 순간 리더는 한 명이고 다른 사람은 그의 말을 따른다고 가르친다. 하지만 학생을 잡는 순간 이 학생이 몸에 힘을 빼고 바닥에 주저앉아 누워버렸다. 심리 교사와 나는 학생의 몸에서 손을 떼고 조용히 기다렸다. 이 학생은 나를 모르기 때문에 내 말은 큰 위로도 되어주지 못하고 영향도 없을 거라는 생각이 들었기 때문이다. 그렇게 한참이 지나 저 멀리서 교장 선생님이 이 학생의 부모와 함께 걸어오고 있었다. 상황은 그렇게 종료되었다. 다음날 나는 교무실 편지함에서 'Sorry' 라고 적힌 편지를 발견했다.

Safety Care ™: 2 person stability hold

### (9) 이러한 과정은 지속적인(on-going) 슈퍼바이징 시스템이 구축되어야 한다.

'위기 상황에 대한 대처'는 단순한 이론적 지식이나 한 번의 연수를 통해 전문성을 가질 수 없다. 늘 예상하지 못했던 다른 방식으로 상황은 전개되기 때문에 충분한 경험이 중요하고 팀원 간의 대화를 통해 문제해결 과정에서 놓친 부분들이 없는지 늘 체크하는 과정이 필요하다. 이러한 과정이 반복적으로 이루어졌을 때 비로소 경험치가 쌓인다. 따라서 미국에서 해당 기관이나 학교는 행동 전문가나 심리학자를 중심으로 빈번하게 발생하는 사례에 관해 충분한 문서화뿐만 아니라 서로를 체크하는 시스템이다.

예를 들어 앞에서 언급된 에피소드가 정리된 후, 나는 심리교사에게 찾아가 그녀의 기분을 살폈다. 심리교사는 올해 처음으로 학교에 부임해서 이런 경험이 많지 않은 듯했다. 위기 상황에서 침착하게 리더로서 지시를 하고 생각지 못한 상황으로 전개될 때 유연하게 신체 개입을 중단하고 학생을 기다려준 것에 대해서 나는 긍정적인 피드백을 늘어놓았다. 그러다가 나는 학생이 키가 너무 작아서 개입하는 과정에서 부자연스러웠던 부분들이 있다고 이야기하자 그럴 때는 우리가 한 쪽 무릎을 꿇고 개입하는게 좋겠다고 하여 그 자리에서 둘이 몇 번을 시연해 보고는 그래도 다시는 이 개입을 안 할 수 있다면 좋겠다고 웃었다. 이처럼 상황이 끝난 이후에도 과정과 대처 방식에 대해 복기하고 더 나은 방향을 고민하는 과정이 충분히 반복적으로 이루어져야 할 것이다.

### (10) 대체 행동을 가르치는 것은 기관(학교)에서 제공하는 서비스의 한 축이 되어야 한다.

예상치 못한 위기상황은 늘 예고 없이 발생하지만 특수 교육 대상자들 중에는 이미 오랜 세월 강화되어 지속적으로 나타나는 도전행동 때문에 '개별화 행동 중재 계획'을 가진 이들도 많다. 이 학생들이 사실 어디에 배치되어 있든(특수 학급, 일반 학급, 특수학교) 그들의 교육 프로그램은 행동 중재를 중심으로 구성되어야 한다. 대체 행동을 가르치는 과정이 '교육'이고 행동 중재 프로그램이라고 불리고 있는데 국어나 산수 같은 교과 과정을 가르치는 것도 물론 학령기에 중요하지만 집중적으로 행동 중재에 초점을 두는 프로그래밍도 중요하다. 그렇지 않으면 특수 교사는 매일 '도전 행동'과 '위기'상황만 직면하고 대처하다가 하루를 허비하게 될 것이다.

예를 들어 '행동 중재 계획'을 가지고 있는 학생의 IEP(개별화교육계획)는 이 학생의 수준에 맞는 읽기, 쓰기, 수학 연산 목표 외에도 통합교육에서 필요한 사회성 기술(기다리기, 적절하게 도움 요청하기 등)도 목표로 설정되어 있다. 이 학생의 도전 행동을 대체할 대체 행동으로 기능적 의사소통도(FCT) 목표 중 하나다. 이 학생이 하루 6시간 동안 가장 중점을 두고 배우는 것은 행동 중재에 관한 부분(사회성 기술 및 기능적 의사소통)이고 하루 30분에서 많게는 1시간가량 적절하게 제시된 환경과 교구를 통해서 읽기, 쓰기 및 수학 시간이 배정되어 있다. 물론 장기적으로는 행동 중재의 비중을 낮추면서 교과과정에 투자하는 시간을 늘리는 것이 교사의 목표이지만 우선적으로 필요로 하는 것이 무엇인지 우리는 끊임없이 판단하고 그에 적절한 교수방법을 제시하며 발달장애학생이 보다 유익한 학교생활을 할 수 있도록 도와야 할 것이다.

# 2 발달장애학생의 도전행동과 환경에 관한 지원 방안

## 1) 전제조건
## : 이해당사자에 대한 도전행동 교육 기회 확대

발달장애학생 뿐 아니라 학교, 가족, 지역사회 모두의 안전과 권리보장을 위해서는 도전행동과 관련하여 발달장애학생을 둘러싼 환경 이해가 중요하다. 주요 이해당사자로는 발달장애학생을 중심으로, 이를 둘러싼 가족, 특수교사 및 지원인력, 그리고 사회(학교교우 및 시민 등) 등이 있다. 이들의 도전행동에 대한 인식 및 관점이 발달장애학생의 주요한 환경으로 작용하기 때문에 이에 대한 정확한 이해가 중요하다. 이를 통해 발달장애학생의 도전행동을 적절한 행동중재를 받을 학생의 권리 측면 뿐 아니라 이해당사자의 안전 측면에서 동시에 살펴볼 필요가 있다.

본 연구의 양적조사결과 교사, 부모, 보조원 공통적으로 도전적 행동으로 인식하는 구체적인 행동의 범위가 넓게 나타났으며, 심각한 수준이 아니더라도 빈번하게 나타나는 행동이라면 도전적 행동으로 인식하는 경향이 나타났다. 세 집단 모두 도전적 행동 이유는 '장애로 인한 기질적 특성 때문에'로 가장 많이 인식, 장애학생의 개인 차원에서 주된 이유를 찾고 있었다(교사 37.2%, 보조원 44.1%, 주 양육자 43.7%). 일부 교직원은 도전적 행동을 학교폭력위원회에서 다루어야 하는 사안으로 인식하고 있기도 하였고(학폭위 회부된 적이 있다고 응답자 중 교사 71.4%, 보조원 76.0%). 학부모 역시 도전적 행동 지원에 대한 의지 수준이 보통 이상의 수준으로 평가(관리자: 3.59, 교사: 3.74)하고 있었으며, 특수교사 응답을 기준으로 보았을 때 전체 학생을 대상으로 발달장애 학생을 이해하는 교육이 대부분 실시되지 않고 있는 것으로 보고되었다(62.5%). 질적조사에서는 도전행동에 대해 문제행동, 위기행동 등 여러 용어들이 혼재되어 활용되고 있었으며, 주로 수업활동에 방해가 되는 행동 중심으로 구분되고 이해되는 경향이 발견되었다. 권리보장은 정확한 도전행동에 대한 앎이 전제되어야 한다. 따라서 현재 시행되는 장애이해교육에 발달장애인의 행동특성, 도전행동, 권익옹호 등에 대한 교육이 추가될 필요가 있다.

### (1) 발달장애학생 및 가족

권리측면에서 도전행동을 이해할 때 가장 먼저 고려되어야 하는 대상은 바로 발달장애학생 당사자이다. 심각한 도전행동이 있을지라도 발달장애학생의 교육권과 발달권이 보장되어야 한다. 이를 위해 적절한 교육환경을 보장받을 수 있는 권리보장을 위한 노력이 필요하다. 특히, 도전행동이 단순한 행동을 넘어 기능적 요소를 가짐을 고려할 때, 발달장애학생에게 충분한 의사소통지원체계 등이 마련이 필요하다. 또한 스스로의 권익을 옹호할 수 있는 자기옹호 등에 대한 교육기회 제공도 검토될 필요가 있다. 가족 역시 도전행동에 대한 정확한 이해와 권익옹호를 위한 교육기회가 제공될 필요가 있다.

### (2) 특수교사, 지원 인력(특수교육보조원 등), 관리자 등 학교 구성원

발달장애학생의 도전행동에 대한 적절한 지원을 위해서는 특수교사 뿐 아니라 학교 구성원 모두의 도전행동에 대한 인식전환 및 교육이 필요하다. 이를 위해 장애이해 교육에 도전행동, 권익옹호 등에 대한 교육이 추가되어야 하며, 이를 통해 도전행동 지원에 대한 권리 측면에서의 이해 구축이 필요하다. 미국의 경우, 특수학교에 근무하는 운전인력 등에 이르기까지 도전행동을 보이은 발달장애학생이 마주하게 되는 인력은 도전행동에 관한 교육을 받도록 명시하고 있다. 따라서 각 학교별로 도전행동을 보이는 학생들이 있는 경우, 학교전체에 도전행동이해를 위한 교육이 선행될 필요가 있다.

## 2) 도전행동 관련 환경 지원 체계 구축

### (1) 학교환경

#### ① 개별화교육계획 및 행동지원계획 수립 및 관리 내실화

장애인 등에 대한 특수교육법 제22조(개별화교육) 제 1항은 각급학교의 장은 특수교육대상자의 교육적 요구에 적합한 교육을 제공하기 위하여 보호자, 특수교육교원, 일반교육교

원, 진로 및 직업교육 담당 교원, 특수교육 관련서비스 담당 인력 등으로 개별화교육지원팀을 구성한다고 규정하고 있다. 제2항은 개별화교육지원팀은 매 학기 마다 특수교육대상자에 대한 개별화교육계획을 작성하여야 한다고 명시하고 있다. 그러나 본 조사결과 개별화교육계획은 실제로는 교과과정에 묶여 한정된 교육기간에 적용해야 하는 현실적 상황으로 인해, 생애주기별 학생 요구와 기대를 충분히 반영하지 못하고 있는 것으로 조사되었다. 또한 개별화교육계획시 학생의 특별한 요구, 예컨대 도전행동 등이 있을 경우, 이에 대한 행동지원계획이 반드시 필요하다. 그러나 현재 우리나라는 행동지원계획은 법적 의무사항이 아니어서 매우 제한적으로 이루어지는 것으로 나타났다. 그나마 각 학교별로 교사의 재량에 맡겨져 있는 상황으로 그 실효성을 담보하기 어려운 현실이었다. 따라서 개별화교육계획의 내실화를 위한 노력이 필요하며, 도전행동이 있는 발달장애학생의 경우 행동지원계획 및 위기지원에 대한 계획 수립이 반드시 이루어지도록 특수교육법 등을 개정하는 방안이 검토되어야 한다. 이를 통해 도전행동을 보이는 발달장애학생에 대한 행동지원계획 작성을 법적으로 의무화될 필요가 있다.

### ② 외부 전문인력 및 학부모, 자원체계와의 연계 체계 구축

미국이나 영국 등의 경우에는 개별화교육계획 수립 시 학부모 참여를 전제로 하고 있었다. 그러나 본 조사결과 우리나라는 학부모 상담 등의 제한적인 형태로만 부모 의견이 반영되고 있는 것으로 나타났다. 예컨대, 미국은 부모의 참여(Parental Participation)를 보장하기 위해서 개별교육계획은 각 학생의 IEP팀에 의해서 계획되고 동의하에 실현된다. 이때 IEP 팀은 보통 학생의 부모님, 학교장(또는 교감), 전문가들(언어치료사, 작업치료사, 물리치료사 등), 학교 심리학자, 일반 교사, 그리고 특수 교사로 이루어지는데 누구보다도 가장 큰 영향력을 가진 이는 학생의 부모라고 할 수 있다. 장애 아동의 교육에 관한 모든 의사 결정에는 부모가 동등한 일원으로 참여하도록 법이 부모의 권리를 보장하고 있다. 영국도 부모의 참여보장과 교육과 정보 접근 제공 자체가 학교 뿐만 아니라 교육청 차원에서도 꾸준히 이루어지고 있다. 계획 과정에 학부모 참여 보장은 권리측면에서 뿐 아니라 교육의 일관성, 가정환경으로의 지속성 확보에도 매우 중요하다. 따라서 개별화교육계획을 담임교사가 주도하되, 학부모의 참여가 보장되고 다학제적 팀협력이 이루어지는 학교차원의 노력을 구조화할 필요가 있다. 이를 통해 발달장애학생의 개별화교육계획이 가정환경과 연결될 수 있고, 지역사회 전문가 참여를 통해 학령기를 넘어 성인기로 이어질 수 있는 기초여건이 마련될 수 있다고 본다. 또한 무엇보다도 개별화교육계획에 다학제적 전문가들이 참여하여 계획의 질을 향상할 수 있는 기회가 될 것으로 본다. 모든 특수교육대상학생은 아니어도 도전행동을 보이는 발달장애학생의 경우라도, 이러한 학부모 및 다학제적 접근의 구조화를 우선적으로 시행해 볼 수 있을 것이다.

### ③ 학교 차원의 대응 및 지원계획 수립 및 교육방안 마련

발달장애학생의 도전행동에 대한 적절한 지원을 위해서는 각 학교차원에서 대응 및 지원체계 방안이 마련될 필요가 있다. 이를 위해 각 학교별로 도전행동을 보이는 발달장애학생을 위해 누가, 어떻게, 어디에서 지원할 것인지에 대한 구체적인 지침 및 관리방안을 마련할 필요가 있다. 이를 통해 발달장애학생이 도전행동을 보이는 경우, 바로 이에 대응할 수 있는 체계 마련이 필요하다. 이러한 학교 차원의 대응체계 마련에는 본 보고서의 앞장에서 언급한 학교의 유능한 환경[27]구성에 대한 검토가 동시에 이루어져야 할 것이다. 이를 통해 심리안정실 등의 물리적 환경 뿐 아니라 학교에서 각 학생의 특성에 맞는 활동과 교과과정 구성의 유연성을 확보하고, 학생과 교사, 친구 들과의 긍정적 관계 형성에도 보다 효과적으로 대응하기 위한 방안 마련들이 이루어져야 할 것이다.

### ④ 학교 내 도전 행동 대응 전담 부서 및 인력 배치

발달장애학생을 위한 도전행동에 즉각적이고 효율적인 대응을 위해서는 학교내에 이를 전담하는 부서 및 인력이 필요하다. 그러나 본 연구결과 특수교사들은 학교 내 지침 및 매뉴얼이 마련되어 있지 않는 경우가 74.5%(마련되어 있지 않음 64.4%, 마련되어 있으나 적용되고 있지 않음 10.1%)로 보고하였다. 또한 학교 차원에서 전담부서와 인력이 있는 경우는 32.6%, 전담인력을 배치했더라도 도전적 행동 지원 외 업무를 겸하는 경우가 67.8%로 조사되어 상당수의 학교에서 학교차원의 대응체계가 마련되어 있지 않음을 알 수 있었다. 도전 행동은 담당인력의 많은 에너지와 스트레스를 동반하는 것으로 특수교사 1인이 홀로 책임지기에는 많은 어려움이 발생한다. 따라서 학교내에 도전 행동 대응 전담부서 및 인력이 마련되어 학교내에서 신속히 대응할 뿐 아니라 교육청 등과의 업무협력과 학교내 안전한 환경 조성 등을 위한 체계적인 지원체계가 마련될 수 있도록 해야 한다.

---

[27] McGill(2016)은 도전행동의 발생 가능성을 증가시키는 특성을 가진 환경을 도전적 환경(challenging environment), 그리고 이와 반대로 양질의 지원 서비스를 통해 도전행동의 발생을 감소시키고, 도전행동을 지닌 당사자와 서비스 제공자 모두에게 삶의 질 향상 등의 긍정적 성과를 가져올 수 있는 환경을 유능한(capable environment)으로 구분하였음(김미옥 외, 2017).

### ⑤ 교직원 대상 상해 지원 방안 마련 필요

본 연구결과 발달장애학생의 도전행동으로 인한 상해 경험은 교사 45.9%, 보조원 57.5%로 매우 높은 수치를 보여주었다. 그럼에도 불구하고, 그 대응에 있어서는 학교 안전공제회 조치 외 학교 자체적인 조치나 지원 부재(교사 29.9%), 보건실 또는 병원 치료 지원(보조원 33.1%)이 가장 높은 비율로 나타났다. 또한 발달장애학생 지도시 어려움으로 상해(사고)에 대한 심리적 두려움(교사: 18.2%/2순위, 보조원: 18.4%/2순위)으로 조사되었다. 따라서 발달장애학생의 도전행동으로 인한 상해발생시 학교 및 교육부 차원에서 구체적인 가이드라인 마련이 필요할 것으로 본다. 교사차원으로는 교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안이 논의되어야 하며, 특수교육보조원 차원에서도 상해시 지원방안 등이 검토되어야 할 것이다. 이 외에도 상해 이후 심리적 두려움과 스트레스를 완화할 수 있는 전문 심리 상담 지원 등에 대한 고려 역시 필요할 것으로 본다. 이를 통해 발달장애학생의 권리와 안전에 대한 보장과 함께 교직원의 안전 및 권리 역시 보장되는 방안이 함께 고려될 필요가 있다.

## (2) 법적/제도 환경

### ① 장애인 등에 대한 특수교육법에 행동지원계획 의무화 명시

발달장애학생의 도전행동에 대해 적절한 지원을 하기 위해서는 도전행동의 기능을 정확히 파악하고 행동지원계획이 체계적으로 작성, 실행되어야 한다. 행동지원계획은 특수교사를 중심으로 지원팀원들 간 동의를 얻어낸 타당성 있는 계획으로 작성하고 공유하되 이 문서가 법적 문서로서 효력을 가지게 되도록 해야 한다. 본 연구결과 다른 종사자와 소통에 어려움이 있다고 답한 교사들 중에 35.7%는 도전 행동의 양상과 수준 및 그에 따른 지원 방식이 달라서 라고 응답했다. 공유된 행동지원계획에 근거하지 않고 각자 지원하기 때문에 발생하는 문제인 것이다. 따라서 현재 법적으로 의무화되어있는 IEP뿐 아니라 BSP는 법적 문서로 의무화하는 방안이 적극적으로 검토되어야 할 것이다. 실제로 본 연구결과 왜 개인별 행동지원계획서를 작성하지 않느냐는 질문에 응답자의 69.8%가 50% 가량의 응답하신 교사들이 스스로 할 수 있지만 자원이 부족하거나 의무사항이 아니어서라고 대답했다. 따라서 BSP를 의무화하고, 이에 대한 실질적인 인력 및 예산 지원이 함께 이루어져야 할 것이다.

### ② 신체적 개입에 대한 기준 등의 시행 체계 마련

발달장애학생의 도전행동에 대한 신체적 개입은 인권침해의 소지가 있을뿐더러 학생 뿐 아니라 교사의 안전에도 큰 위협이 될 수 있다. 미국에서는 Nonviolent Crisis Intervention® (NCI), Professional Assault Crisis Training(Pro-ACT), Safety-Care 등 다양한 전문 프로그램이 있어서, 이에 대한 교육이수 후 실제 상황에서의 위험을 최소화하기 위한 체계가 마련되어 있다. 그러나 아직 우리나라는 이러한 전문 교육프로그램이 없고, 관련 지침들도 매우 미약한 수준이다. 본 연구결과, 신체적 개입을 실시한 경험이 있는 경우는 교사 48.9%, 보조원 40.9%로 나타났으며, 경험이 있는 응답자의 83.3%(교사), 90.5%(보조원)가 신체적 개입이 도전적 행동 지원에 필수적인 방법이라고 인식하고 있었다. 또한 신체적 개입에 대해 대부분 구두로 사전 동의를 얻는 것으로 나타났다(교사: 65.4%). 관련 희망 교육으로는 '도전적 행동 대응 방법'(교사: 46.2%, 보조원: 46.4%) '도전적 행동에 대한 전반적 이해'(교사: 11.7%, 보조원: 15.1%) '발달장애에 대한 전반적 이해'(교사: 10.9%, 보조원: 17.3%)로 나타나서 도전행동에 대한 지원방법에 대해 더 많은 교육기회가 필요함을 알 수 있었다. 따라서 신체적 개입에 대한 기준 및 교육프로그램 개발 등의 시행체계 마련에 대한 적극적 검토가 필요하다. 이를 통해 교사들을 대상으로 한 정기적 교육을 의무화함으로써 학생뿐 아니라 교사의 안전과 인권을 보장할 수 있어야 한다.

### ③ 교육부에 총괄 전담인력 배치 및 전문가 인력네트워크 구축

발달장애학생의 도전 행동에 대한 통합적 지원을 위해서는 학교 내에 전담부서 및 인력 배치 뿐 아니라 이를 총괄하는 교육부(교육청 및 특수교육지원센터 등)에 전담부서 및 인력 배치가 필요하다. 예컨대, 행동지원팀이 교육청 등에 있어서 행동중재 및 학교환경에 대한 지식과 경험을 갖춘 전문가 양성 및 파견, 지역사회 연계 등 각 학교를 지원할 수 있는 체계가 마련되어야 한다. 현재 국내에서 유일하게 행동중재 전문관을 고용(시간제)하고 있는 서울시교육청도 특별중재 사례관리담당 역할에 국한되어 있다. 그러나 해외에서는 교육청 등에 이러한 행동중재전문가가 배치되어 지역내의 도전행동에 대한 포괄적인 대응체계를 갖추고 있다. 이를 통해 효과적인 행동지원을 위한 정보(증거기반실제, 실행 자료 · 평가지, 양식, 예시 등)를 공유하고, 이를 분석 관리함으로써 증거기반실제로 환류 되는 선순환 구조를 구성하고 있다. 따라서 이러한 해외사례를 벤치마킹하여, 발달장애학생의 도전행동에 대한 체계적인 지원체계를 구조화할 필요가 있다.

### ④ 도전행동 발달장애학생의 학교생활 모니터링 체계 의무화

발달장애학생의 도전행동에 대해 효과적인 지원을 위해서는 가능한 조기에 이를 사정하여 지원하는 것이 매우 중요하다. 또한 초중고등의 발달주기에 따라 각각 도전행동을 보이는 학생의 규모를 정기적으로 파악하고 관리되는 체계가 있어야 한다. 그러나 현재 우리나라는 발달장애학생의 도전행동의 양상을 정확히 추적조사하고 관리하는 체계가 없다. 따라서 각 학교차원에서 도전행동 장애학생의 개별 현황을 나이스(NEIS)에 입력하여 지역 또는 교육부 차원에서 전체 현황이 취합될 수 있도록 하는 방안 등이 검토될 필요가 있다. 이를 통해 전국 규모로 도전행동 장애학생을 파악할 수 있게 되면, 지역별 대응체계 확보를 위한 지원 규모 등을 결정하여 보다 효과적인 체계 구축이 가능해질 것으로 본다. 또한 한 학생 차원에서 보면, 생애주기에 따라 도전행동의 양상이 어떻게 달라지는지를 파악할 수 있어, 학부모와 연계방안 마련이외에도 이후 성인기로 진입시 지역사회와 연계를 효율적인 모니터링 자료로도 활용이 가능할 수 있을 것이다.

### ⑤ 도전행동 발달장애학생을 위한 학교내외의 지원체계 마련

장애인등에 대한 특수교육법 제28조(특수교육 관련서비스) 제1항은 ① 교육감은 특수교육대상자와 그 가족에 대하여 가족상담, 부모교육 등 가족지원을 제공하여야 한다. 〈개정 2019. 12. 10.〉. 제2항은 ② 교육감은 특수교육대상자가 필요로 하는 경우에는 물리치료, 작업치료 등 치료지원을 제공하여야 한다고 명시하고 있다. 본 연구 결과, 발달장애학생의 주 양육자는 공교육 외에 치료 및 프로그램을 이용하는 비율이 전체 53.1%로 나타났다. 이는 중학교 과정(63.5%), 특수학급(56.8%)이 고등학교(44.2%), 특수학교(49.4%)보다 다소 높은 비율을 보여주고 있다. 여기에 소요되는 비용도 평균 34만원 이상, 50만원 이상-80만원 미만(33.7%) 정도로 상당한 비용을 방과 후 치료 및 프로그램에 사용하는 것으로 나타났다. 따라서 도전행동 등에 대한 지원을 장애인 등에 대한 특수교육법 제2항의 내용 중 하나로 포함하는 방안, 예컨대, 물리치료, 작업치료 등에 추가하는 방안이 검토될 수 있을 것으로 보인다. 이를 통해 결과적으로 발달장애학생이 도전행동을 보일 경우, 이에 대한 전문적이고 개별적인 지원을 받을 수 있는 체계가 마련되는 기초가 될 수 있을 것이다. 또 다른 방안으로는 현재 교육부의 방과 후 프로그램처럼 바우처 또는 현금 지급 등을 시범적으로 실시해보는 것을 고려할 수 있다. 이러한 방안들은 장기적으로 도전행동을 보이는 발달장애 학생들에게 포괄적이고도 조기지원을 받을 수 있는 여건 조성에 기여할 것으로 본다. 다만, 이를 실행하기 위해서는 도전행동 발달장애학생의 인구규모 산정 등을 전제하여 예산 확보 방안 등 구체적인 방안이 마련되어야 하므로 후속연구 등을 통해 시범 실시 후 보다 실효성있는 대안이 마련되어야 할 것이다.

## (3) 인적 환경

### ① 교사양성단계에서 행동지원 관련 과목 수강 의무화

장기적으로 발달장애학생을 위한 특수학급 및 특수학교의 효과적인 지원체계를 준비하기 위해서는 교사양성단계에서 행동지원관련 과목의 수강을 의무화하는 방안을 고려할 필요가 있다. 이를 통해 행동지원에 대한 전반적인 이해의 토대 위에서 현장에서 심화학습을 할 수 있도록 하는 이원구조를 구축할 필요가 있다.

### ② 현직교사를 위한 연수강화 및 기술지원(예: 컨설팅, 코칭 등) 확대

학교 차원의 실행능력(보편+개별 포함) 향상을 위해서는 전체 교직원 연수와 리더십팀(운영조직) 연수 확대 및 다양화 등 현직교사들을 위한 연수 및 기술지원을 강화할 필요가 있다. 이를 통해 교사들의 도전행동에 대한 대응 역량을 강화해야 할 것이다.

### ③ 의무교육 참여자 범위 확대 및 정기 교육을 통한 질 관리

학교 내에서 발달장애학생의 도전행동에 질적으로 기능할 수 있는 전문인력 양성을 위한 노력이 수반되어야 한다. 이를 위해 의무교육 참여자 범위와 내용이 확대되고 구체화될 필요가 있다. 예컨대, 특수교사 뿐 아니라 특수교육보조원 등도 적절한 의무교육이 필요하다. 미국 캘리포니아 교육청은 보조교사(또는 실무사)가 장애 아동에게 서비스를 제공 할 수 있도록 필요한 '지식 및 기술'을 갖추도록 하기 위해 적절하게 준비와 교육될 수 있도록 자격을 설정하고 유지할 것을 요구하고 있다. 이러한 자격은 대체 및 기간제 보조원이라 하더라도 면제되지 않는 등 매우 까다롭게 기준을 정하고 있었다. 교육내용으로는 의료적 지원을 위한 내용(의료적 처치, 약물관리, 정신건강 관련 등), 도전행동 지원 및 위기관리, 발달장애학생과 의사소통, 개별화교육계획 및 행동지원계획 수립과 운영, 조직 문화 정착을 위한 노력, 학생의 행동관련 데이터 구축 및 정보 교류에 관한 매뉴얼, 주의점 등이 포함되어야 할 것이다. 이 교육은 교육을 한번 이수하는 것으로 끝나는 것이 아니라 끊임없이 반복교

육을 통해 전문성을 향상시키기 위한 노력이 강제적 조치로서 함께 이루어져야 할 것이다.

## 3) 전달체계측면에서 지속성과 실효성 확보

### (1) 도전행동에 대한 조기 및 생애주기지원체계 구축

발달장애학생의 도전행동에 대한 지원은 가능한 조기에 이루어지고 연속적으로 연계되는 체계 구축이 메우 필요하다. 학령기 진입이전, 학령기 초에 가능한 행동지원계획이 수립되고 이 계획이 지속적으로 관리되고 운영될 필요가 있다. 위에서 언급한 바와 같이 교육부에 행동중재전문가 등의 전담부서가 있는 경우, 초등의 지원기록이 중등과 고등으로 이어지고, 성인기에 연결되어 지속적인 관리가 이루어지도록 해야 할 것이다. 해외에서는 사람중심접근의 강조에 따라 IEP가 성인기 이후로 연계되어 지역사회 환경에서 바로 활용될 수 있도록 하는 방법들이 활용되고 있다. 즉, 사람중심 관점 속에서 이 학생의 행동이 왜 일어나는지, 그리고 개인의 삶에 있어서 이 행동이 어떠한 의미를 갖고 있는지를 살피는 과정을 충분히 갖고 개인이 학교를 넘어서서 집이나 지역사회에 함께 적응해나갈 수 있는 보다 더 넓은 목표를 가지고 일련의 계획을 수립하고 있는 것이다. 특히 영국의 지원체계에서는 2014년도에 학교 내의 IEP를 넘어서서 포괄적인 생애주기 지원계획인 SEN으로 대체되어 지원되고 있다. 미국 역시 IEP를 활용하지만 지원되는 내용과 맥락은 여러 전문가들과 매우 유기적으로 협업하여 체계적으로 구성되어 학교 현장에서 활용되고 있다. 따라서 가능한 조기에 그리고 생애주기접근에 기초하여 연속적으로 지원받은 통합체계구축이 마련되어야 할 것이다.

### (2) 근거기반 정보공유시스템 구축

미국이나 영국에서는 근거기반 정보들을 활발히 공유함으로써 교사들의 상호역량을 향상하고 근거에 근거를 더함으로써 효과성을 높이는 정보공유시스템이 활성화되어 있었다. 예컨대, 영국의 Information Sharing(Advice for practitioners providing safeguarding services to children, young people, parents and carers)에서는 조직 차원에서의 데이터 사용과 관련하여 투명하고 책임감 있는 의미를 부여하기 위함으로 개인 데이터를 취급하는 모든 조직은 정보를 수집, 저장 및 공유하기 위한 포괄적이고 체계적인 준비가 필요함을 강조하고 있다[28]. 보건, 교육, 사회복지 서비스 제공자 조직은 폭력 사건과 제한적 개입의 사용에 대한 모든 데이터를 수집, 분석 및 종합해야 하며, 그 과정에 서비스 사용자를 참여시켜야 한다. 이러한 분석결과를 보건 및 사회보장 제공 기관들은 각 팀, 병동 및 서비스 내에서 폭력 및 공격성, 제한적 개입의 사용에 대한 데이터를 포함하고 서비스 간의 유사성과 차이점에 대한 이유를 포함하는 위원회 보고서를 공공 웹사이트에 게시해야 한다. 최근 우리나라역시 개인정보보호법이 중요하게 강조되는 만큼, 이러한 해외사례를 참고하여 개인의 정보를 보호하면서도 근거기반 실천을 할 수 있는 기초를 마련할 필요가 있을 것이다.

### (3) 도전행동에 대한 예방지원체계 구축

발달장애학생의 도전행동을 위한 지원은 무엇보다도 예방이 중요하다. 가능한 적절한 예방지원체계를 통해 도전행동을 통한 신체적 개입이나 위험으로부터 안전한 환경을 조성하고자 하는 것이다. 따라서 예방전략, 완화중재전략, 긴급개입전략, 신체적 개입에 대한 기준 및 근거 마련이 필요하다. 또한  문서화 및 보고절차, 기록에 대한 중요성을 인지하여, 도전행동에 대한 근거 중심 지원실천의 토대를 마련할 수 있어야 한다. 미국의 경우 행동지원계획(BIP)이 없는 개인에 대해서 긴급개입보고서가 작성된 경우, 지정된 책임관리자(예를 들어, 교장) 는 2일 이내에 개별교육프로그램(IEP) 팀 회의를 소집하고 긴급개입보고서를 검토하여 기능적 행동 평가의 필요성 및 중간 계획의 필요성을 결정해야 한다. IEP팀이 기능적 행동평가를 수행하지 않거나, 중간 계획을 개발하지 않고 또는 둘 다를 수행하지 않는다면 이 또한 그 이유를 문서화하는 등 구체적인 근거를 마련하고 있다. 그러나 현재 우리나라는 도전행동에 대한 사후관리적 성격의 대응체계 등이 더 다수를 차지하고 있다. 일반학교 환경의 경우 학생 개인의 행동문제에 대한 학교 개입의 필요성은 더욱 낮은 상황이다. 예방 중심의 행동지원 체제 확립의 필요성에 대한 인식 강화와 동력을 확보하기 위해 다양한 관계자(학부모단체, 교원단체, 관련서비스 종사자, 연구자)들간 합의와 인식 공유를 전제로 예방지원체계 구축을 위한 지침 및 인력, 예산 등 행재정지원이 필요할 것이다.

---

[28] 구체적인 내용을 위해서는 이 보고서의 제4장을 참고하라

### (4) 정부부처간 협력 시스템 강화

발달장애학생의 도전행동에 대한 적절한 대응을 위해서는 교육부와 복지부 등의 정부부처간 긴밀한 협력구조가 불가피할 것으로 보인다. 중고등과정의 방과후 돌봄, 학부모 교육, 지역사회자원 연계 등의 통합적 사례관리를 위해서도 학교와 지역 복지기관들과의 협력이 매우 중요하다. 또한 학령기를 넘어 성인기에도 도전행동에 대한 지원이 필요하고, 지역사회통합돌봄체계에 연계되어 지역사회에서 살기 위해서는 학령기와 성인기의 전환 연계, 생애주기별 장애학생 및 가족의 요구에 적합한 가족지원 등이 다각도로 검토되어야 한다. 특히 가족들에 대해서는 학교차원에서 다양한 지원체계 마련이 용이하지 않으므로 복지차원의 지역기관들을 중심으로 학부모 대상 교육(영유아 단계부터), 지역사회 내 양육 및 행동중재 관련 지원 서비스 구축 및 접근성 강화(언제든지 필요할 때 물어볼 수 있고, 도움받을 수 있는 곳) 등의 네트워크 구성이 필요하다. 이 외에도 주양육자의 정신적/신체적 건강관리 서비스(특히 정신과 상담 및 물리치료 등)에 대한 의료비 지원 등도 검토해 볼 수 있을 것이다. 이를 통해 학교환경, 가정환경, 지역사회환경이 연계되어 발달장애 학생의 도전행동에 대한 장기적 관점과 접근이 가능해 질 것으로 본다.

## 3 후속연구를 위한 제언

이 연구는 중고등과정의 발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인과 이에 대한 대응방안을 살펴보았다. 이 과정에서 질적, 양적 조사방법을 활용하여 발달장애학생의 도전행동과 관련된 실태를 국내 최초로 규명한 것은 이 연구의 큰 의의라고 할 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 발달장애학생의 도전행동에 대한 지속적이고 효과적인 지원체계 구축을 위해서, 다음과 같은 후속연구의 필요할 것으로 본다.

첫째, 학령기 이후 시설 및 재가의 성인 발달장애인의 도전행동에 대한 실태를 조사할 필요가 있다. 이를 통해 성인기 이후의 발달장애인이 갖는 도전행동 관련 현황, 주요 어려움, 대응방안 등을 살펴보고, 발달장애인의 권리를 보장할 수 있는 방안을 생애주기접근을 통해 총괄적으로 규명하고 제시할 수 있을 것으로 본다. 이러한 후속연구가 이루어진다면, 도전행동을 보이는 발달장애학생의 전체 규모를 예측해보고, 이를 위한 정부차원의 보다 효율적인 방안 마련이 가능할 것으로 본다. 또한 특수학교 뿐 아니라 사회복지시설 종사자를 위한 도전 행동에 대한 권리차원의 교육 매뉴얼 개발 및 체계 구축도 대안 마련이 가능해질 것으로 본다.

둘째, 학교 교사 및 가족 등의 이해당사자를 위한 인권교육매뉴얼 개발이 필요하다. 본 연구에서 나타난 바와 같이 특수학교의 교사 등 이해당사자 등의 교육은 현재보다 훨씬 더 다양한 방법으로 더 많이 교육기회가 보장되어야 하며, 이를 위해서는 교육교재 개발이 선행되어야 한다. 교사용과 학부모용, 특수교육보조원용 등 각각의 특성에 맞는 교육과정이 구축되어야 할 것이다. 또한 대상별 인권교육뿐 아니라 학교단위의 인권교육프로그램도 개발되어 학교내의 모든 이해당사자 예컨대, 교사이외의 행정인력 등도 도전행동에 따른 권리보장을 이해할 수 있는 인권교육이 될 수 있도록 해야 할 것이다. 특히 그동안 도전행동에 대한 그동안의 선행연구들은 권리보장이라는 측면보다는 도전행동 소거나 치료 등에 보다 큰 관심을 가지고 이루어진 측면이 있었다. 권리측면에서 이들의 권리를 보장하기 위한 연구나 교육은 매우 미약한 것이 사실이다. 당위론적인 권리의 강조가 있을 뿐 권리교육으로서의 도전행동에 대한 접근과 이해는 부족했던 것이다. 따라서 인권위원회에서 권리에 초점을 두고 도전행동을 보이는 발달장애학생을 위한 인권교육의 내용을 구성하고 개발한다면, 이들의 권리보호에 큰 함의를 가질 수 있을 것으로 기대된다.

마지막으로 미국의 Nonviolent Crisis Intervention® (NCI),Professional Assault Crisis Training(Pro-ACT), Safety-Care등과 같이 한국형 신체개입과 관련된 위기관련 프로그램을 개발하여 배포할 필요가 있다. 이를 통해 정기적으로 신체적 개입에 대한 적절한 교육이 이루어진다면, 신체적 개입과정에서 인권침해에 대한 위험성도 낮추게 되고, 최소한의 가이드라인을 마련함으로써, 발달장애학생의 권리역시 보장될 수 있을 것으로 본다. 그동안 국내의 많은 연구들에서 신체개입시 발생할 수 있는 인권침해 소지에 대해 언급하고, 교육 필요성을 강조해왔으나, 정작 국내에서 활용할만한 교윱프로그램 개발이 되지 않아 제한적이고 피상적으로 신체개입에 대한 교육이 이루어져 왔다.  따라서 이러한 국내형 프로그램이 개발된다면, 특수교육 뿐 아니라 사회복지 현장에서도 그 활용도가 매우 높을 것으로 기대된다. 예컨대, 현재 미국 전역에서 사용하고 있는 '위기관리프로그램'의 종류는 다양하다[29]. 보통 6-12시간을 최소 수료시간으로 정하고 이론 및 실습으로 구성되어 있

---

[29] 이 보고서의 제3장을 참고하라.

다. 그 내용은 행동의 정의 및 행동의 습득에 관한 이론, 대체 행동, 강화의 이론적 배경 및 활용, 긴장완화의 여러 가지 테크닉, 안전한 습관, 신체개입 테크닉, 팀 종사자의 협력의 중요성, 문서화 및 개인별 행동 계획서 등으로 구성되어 있다. 미국의 경우 통합교육이 강조되는 학교나 학군에서는 필요에 따라 학교 버스 운전자, 조리원, 영양사 등을 포함한 행정실 직원까지도 연수를 받고 있었다. 한편 영국 NICE(2015)의 Violence and aggression: short-term management in mental health, health and community settings에서는 구체적인 Manual restraint를 제시하고 있다. 이에 따라 최소한의 개입을 위한 매뉴얼을 소개하고 있는데, 우리나라 역시 이러한 해외사례를 벤치마킹하여 한국형 프로그램이 개발되어 교육기회를 확장해갈 때 보다 실효성있는 예방지원체계가 구축될 수 있을 것이다. 후속연구를 통하여 이러한 지점들이 보완되어 신체개입시 나타날 수 있는 인권침해가 감소하고, 효과적인 도전행동 대응체계 구축이 마련될 수 있기를 기대해본다.

# 참고문헌

교육부, 2019, 2019 특수교육통계.

김미선 · '송준만, 2006, 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향, 특수교육학연구 41(3), 207-227.

김미옥 · 김고은, 2017, 『발달장애인의 도전적행동 지원에서의 쟁점과 전망』, 비판사회정책, 56:59-64.

김미옥 · 김고은 · 김은영 · 전재현 · 변소현 · 김석 · 김민진, 2015,『시설이용자의 도전적 행동에 대한 개인별 지원계획 방안』, 보건복지부, 한국장애인복지시설협회, 전북대학교산학협력단.

김미옥 · 김고은 · 정민아, 2018,『장애인복지시설 서비스 환경과 긍정적 돌봄의 관계 - 발달장애인의 도전적 행동에 대한 지원을 중심으로-』, 한국장애인복지학, 40:237-262.

김미옥 · 김고은 · 정민아 · 김보람, 2017, 『경기도 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육과정 및 교재 개발연구』, 경기도장애인복지종합지원센터, 전북대학교산학협력단.

김미옥 · 김동기 · 김고은 · 이상민 · 김석 · 정준영, 2014, 『시설이용자의 도전적 행동에 대한 개별화조치계획 방안』, 보건복지부, 한국장애인복지시설협회, 전북대학교산학협력단.

김미옥 · 박은진 · 성명진 · 김오송 · 지석연 · 한성경 · 추국화 · 최경숙 · 신혜용 · 이정필 · 박수희, 2017, 『도전적 행동 발달장애인 지원 전문지원인 교재』, 고양시장애인종합복지관, 아산사회복지재단.

김미옥 · 정민아 · 김민진 · 최은광 · 이재진 · 곽혜민 · 김석, 2018, 『장애인거주시설 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육프로그램 개발 연구』, 사회복지법인창혜복지재단 청록원, 아산사회복지재단.

김미옥 · 정은혜 · 김보람, 2018, 물리적 환경과 서비스제공자의 인식이 도전적 행동을 보이는 발달장애인과의 의사소통에 미치는 영향: 이용자와 서비스제공자 관계의 매개효과를 중심으로, 한국장애인복지학, 41:195-220.

김미옥 · 제철웅 · 김지혜 · 김고은 · 정민아 · 박은진 · 김오송 · 최선자 · 문회원 · 정은혜 · 정준영 · 노시경, 2019, 『최중증 성인 발달장애인 낮활동 시범사업 성과평가 및 운영지침 개발 연구』, 서울시, 전북대학교산학협력단.

김미옥 외, 2019, 『발달장애인의 도전적행동 지원가이드』, 서울시 장애인권익옹호기관.

김삼섭 · 박은혜 · 김기룡, 2014, 『장애학생 교육권 증진을 위한 실태조사』, 국가인권위원회, 공주대학교 산학협력단.

김영란 · 박지연, 2014, 학교차원의 긍정적 행동지원이 특수학교 장애학생의 수업참여행동과 문제행동, 개별화교육목표 성취에 미치는 영향, 특수교육학연구 49(3), 1-28.

김예리, 2017, 학년차원의 긍정적 행동지원에 참여한 교사 및 부모의 경험과 인식에 관한 질적 연구. 특수교육 학연구, 52(2), 103-132.

김우현, 2011, 특수학교 교사의 상해 경험 조사연구, 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.

김용득 · 김고은 · 이성봉 · 임진미 · 전지영, 2011, 『장애인거주시설 서비스 최저기준 적용 매뉴얼5 신체적 개입』, 한국장애인복지시설협회, 성공회대학교 사회복지연구소.

김용득 · 김미옥 · 변경희 · 소진이 · 장기성 · 이복실 · 강희설 · 이금지 · 백경원, 2009, 『장애인거주시설 서비스 최저기준 마련을 위한 연구』, 보건복지가족부, 성공회대학교 사회복지연구소.

김정효, 2017, 특수학교차원의 긍정적 행동지원: 성베드로학교 이야기, 학지사.

나수현, 2014, 장애학생의 초등학교에서 중학교로의 성공적 전환을 위한 지원요소 및 실행방안, 특수교육학 연구, 49(1), 215-240.

나수현 · 박승희, 2008, 초등 장애학생의 일반중학교 전이에 필요한 기술: 일반중학교 교사의 인식을 중심으로. 정서 · 행동장애연구, 24(1), 259-284.

나수현 · 박승희, 2009, 초등학교에서 중학교로의 전환 지원 프로그램이 장애학생의 중학교 학교적응도에 미치는 영향. 특수교육학연구, 44(3), 85-109.

명경미 · 김다현 · 민병란 · 서현석 · 이현수 · 임소인 · 임수진 · 한은정 · 한은주 · 황정현, 2013, 『장애학생 인권침해 예방을 위한 교사용 지침서 개발 보고서』, 국립특수교육원.

박경숙, 2002, 발달장애학생의 교육대책과 과제, 발달장애학회지, 6(2), 89-117.

박지연 · 손유니, 2018, 장애학생 위기행동을 경험한특수학교 교사의 인식에 관한 질적 연구. 교육문화연구, 24(3), 473-500.

부산광역시교육청, 2014, 『장애학생의 문제행동 중재 매뉴얼』.

손유니 · 박지연, 2015, 특수학교 차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과: 교사효능감, 학급관리기술, 교사상호작용행동을 중심으로. 특수교육학연구, 50(2), 197-224.

은여경 · 김계옥 · 강성종 · 김주영 · 박종운 · 정귀순, 2012, 『장애학생 인권 관련 제도 개선 기초연구』, 국립특수교육원.

이동석 · 박광옥 · 성명진 · 안은자 · 김용혁 · 김은서 · 황은선 · 이지은, 2016, 『이용자의 도전적 행동관련 종사자 인권교육 교재개발』, 장애우권익문제연구소.

이미지 · 김동일, 2019, 특수학급 발달장애 학생의 초 · 중등 학교급 전환에 요구되는 교육지원요소 탐색: 개념도 방법을 적용하여, 특수교육학연구, 54(3) 95-121.

이소현 · 박은혜, 2011, 특수아동교,. 서울: 학지사.

이소정, 2014, 서울지역 특수학교 교사의 상해경험 양상과 영향 분석에 근거한 학교안전사고 예방 및 지원 방안 고찰, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

이정현 · 강영택 · 박승근 · 은여경 · 이한우 · 임희진 · 조형석, 2014, 『장애학생 인권실태, 인권 조사 연구 보고서』, 국립특수교육원.

인천광역시교육청, 2016,『자폐성 장애특성을 반영한 특수교육 운영 모델 개발 연구』.

인천광역시교육청, 2019,『2019년 장애학생 위기행동 대처 매뉴얼』.

장준오, 2012, 『교실 내 폭력-교사의 폭력피해를 중심으로』, 대한범죄학회 추계학술대회 자료집.

Bambara, L. M., and Kern, L. 2005. Individualized supports for students with problem behaviors: _ Designing positive behavior plans. New York: The Guilford Press.

Borthwick-Duffy, S. A. 1994. Prevalence of destructive behaviours. In: Thompson, T., Gray,D.B.(Eds.),

Destructive behaviour in developmental disabilities: diagnosis and treatment. Sage,Thousand Oaks,CA.

BILD. 2010. Code of practice for the use and reduction of restrictive physical interventions. British Institute of Learning Disabilities(BILD).

Brown, F., Michaels, C. A., Olivia, C. M., and Woolf, S. B. 2008. Personal Paradigm shifts among ABA and PBS experts. Journal of Positive Behavioural Interventions 10(4): 212-227.

Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S., and Kennedy, C. H., 2005, 'Moving from elementary to middle school: Supporting a smooth transition for students with severe disabilities', Teaching Exceptional Children 37(3):8-14.

Challenging Behaviour National Strategy Group, 2013, 『The Challenging Behaviour Charter』, Challenging Behaviour Foundation.

Department for education, 2014, Special Educational needs and disability: A Guide for parents and carers.

Department for education, 2014, The Equality Act 2010 and schools : Departmental advice for school leaders, school staff, governing bodies and local authorities.

Department for education, 2014, Further education: guide to the 0 to 25 SEND code of practice

# 참고문헌

: Advice for further education colleges, sixth form colleges, 16 to 19 academies, and independent specialist colleges approved under section 41 of the Children and Families Act 2014.

Department for education, 2014, Schools: guide to the 0 to 25 SEND code of practice, Advice for school governing bodies/proprietors, senior leadership teams, SENCOs and classroom staff.

Department for education, 2015, Supporting pupils at school with medical conditions : Statutory guidance for governing bodies of maintained schools and proprietors of academies in England.

Department for education and Department of Health, 2015, Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years : Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities.

Department for education, 2016, Special educational needs and disability: managing the September 2014 changes to the system, Advice for local authorities and their partners.

Department for education, 2017, Good intentions, good enough? : A review of the experiences and outcomes of children and young people in residential special schools and colleges.

Department for education, 2018, Mental health and behaviour in schools.

Department for education, 2019, Keeping children safe in education : Statutory guidance for schools and colleges.

Department of Health. 1992. Mansell report on services for people with learning disabilities and challenging behaviour or mental health needs. HMSO, London.

Department of Health. 2007. Services for people with learning disabilities and challenging behaviour or mental health needs.

Emerson, E., Cummings, R., and Barret, S, 1988, Challenging behaviour and community services: 2 Who are the people who challenge services?, Mental Handicap 16:16–19.

Emerson, E. and Einfeld, S., 2014, Challenging Behaviour, Cambridge University Press.

Garry, M., and Joseph, P., 2011, Behavior Modification: What It Is and How to Do It. (9th Ed.), NY: Pearson Publishing.

Gates, B., 1996, Issues of reliability and validity in measurement of challenging behaviour(behavioural difficulties) in learning disability: a discussion of implications for nursing research and practice. J. Clin. Nurs 5: 7–12.

Hall, A., and Belfiore, P. J., 1997, Reduction of aggressive behaviors with change in activity: Linking descriptive and experimental analyses. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities 32: 331–339.

HM Government, 2018, Working Together to safeguard Children: A guide to inter–agency working to safeguard and promote the welfare of children.

HM Government, 2018, Working Together transitional guidance: Statutory guidance for Local Safeguarding Children Boards, local authorities, safeguarding partners, child death review partners, and the Child Safeguarding Practice Review Panel.

HM Government, 2018, Information sharing: Advice for practitioners providing safeguarding services to children, young people, parents and carers.

Holden, B., and Gitlesen, J. P., 2006, A total population study of challenging behaviour in the county of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers, Research in Developmental Disabilities 27(4):456–465.

Hollins, L. P. and Paterson, B., 2009, Physical intervention trainers: the case for greater accountability. Journal of Psychiatric Mental Health Nursing 16: 376–381.

Hughes, L. A., Banks, P., and Terras, M.M., 2013, Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review, Support for Learning 28(1): 24–35.

Kauffman, J. M., 2013, Characteristic of emotional and behavioral disorders of children and youth(10th edition). NJ: Pearson Education.

McGill, P., Vanono, L., Clover, W., Smyth, E., Cooper, V., Hopkins, L., Barratt, N., Joyce, C., Henderson, K., Davis, S., and Deveau, R., 2016, Preventing Challenging Behaviour of Adults with Complex Needs in Supported Accommodation, February, 2016. Seminar Presentation.

Nihira, K., Leland, H., and Lambert, N., 1993, AAMR adaptive behaviour scale–residential and community examiner manual, second ed. Pro ed, Texas.

NHS, 2017, Prevent Training and Competencies Framework, NHS England.

Parris, A . and Watson, K., 2013, Environmental interventions, pp.29–48, Chapter 3. in Hardy, S. & Joyce, T. (eds) (2013) Challenging Behaviour and People with Learning Disabilities A Handbook. Hove: Pavilion.

PBS Academy and Challenging Behaviour Foundation, 2016, Positive Behavioural Support: An information pack for family carers.

Priest, H., and Gibbs, M., 2004, Mental health care for people with learning disabilities. Churchill Livingstone, Edinburgh.

Qureshi, H., and Aborz, A., 1992, Epidemiology of challenging behaviour, Mental Handicap Research, 5: 130–145.

Qureshi. H., 1993, Prevalence of Challenging Behaviour in adults. In: Fleming, I., Kroese, B.S.(Eds), People with Learning Disability and severe Challenging Behavior–New Developments in Services and Therapy. Manchester University Press.

Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society and Royal College of Speech and Language Therapists, 2007, Challenging behaviour: a unified approach.

Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society and Royal College of Speech and Language Therapists, 2016, Challenging behaviour: a unified approach–update.

Wolverson, M., 2006, Self–Injurious Behaviour and Learning Disabilities. Therapy Weekly August 24: 8–10.

Wolverson, M. 2012, Challenging Behaviour, in: learning disabilities Toward inclusion: sixth edition, 319–337, Helen, l. A., Debbie, J.C., Jonathan, E. and Eamon, S. in edited by UK: Elsevier.

https://www.autismeducationtrust.org.uk

# 부록[30]

---

[30] 양적조사는 특수교사, 원적학급교사, 주양육자, 특수교육보조원을 대상으로 실시되었다. 이 중 부록에서는 지면 한계상 특수교사(원적학급교사)용을 제시하였다. 주양육자용과 특수교육보조원용 조사지는 특수교사용과 대부분 항목이 동일하며, 일부 항목에 한하여 각 대상자의 특성에 따라 수정보완한 것임을 밝혀둔다.

# 발달장애 학생의 환경적 요인과 효과적 지원방안에 대한 실태조사

- 교사(특수교사, 원적학급 교사) 작성용 -

본 조사는 국가인권위원회'발달장애학생의 환경적 요인과 효과적 지원방안에 대한 실태조사'의 일환으로 진행되며, 귀교에 재학 중인 도전행동을 보이는 발달장애학생(지적장애, 자폐성장애 학생만 해당)의 전반적인 학교생활과 학습 환경을 알아보기 위한 조사입니다.

조사지는 크게 도전행동에 대한 인식, 학교 및 학급의 물리적 환경, 도전행동을 보이는 발달장애학생의 대인 관계 및 학교생활 환경, 수업 및 교과 외 활동 환경, 도전행동 지원 및 대응 환경, 도전행동을 보이는 발달장애학생을 위한 학교의 지원 환경, 응답자의 일반적 사항으로 구성되어 있습니다.

본 조사 결과는 도전행동을 보이는 발달장애학생과 종사자의 권익을 위한 환경 구성과 지원방안을 마련하는 데 기초 자료로 활용될 예정입니다. 설문조사에 응답하신 모든 내용은 통계법 제33조에 의거하여 무기명으로 통계 처리되고, 모든 응답 내용은 연구 목적으로만 활용되며, 철저히 비밀이 보장됨을 약속드립니다.

설문에 끝까지 응답해주신 분들께는 모바일 상품권 1만 원권을 보내드립니다. 귀한 시간을 내어 조사에 참여해 주셔서 깊이 감사드립니다.

2020년 10월

국가인권위원회 전북대학교 JEONBUK NATIONAL UNIVERSITY

**책임연구원: 전북대학교 사회복지학과 김미옥 교수**

| | |
|---|---|
| **문의처** | 본 조사와 관련하여 문의 사항이 있으시면 아래로 연락주시기 바랍니다.<br>**¤ 김민진 연구원 (0**-oooo-@@@@)** |

---

**○ 귀하가 인식하는 발달장애 학생(지적, 자폐성장애)의 도전적 행동에 관한 문항입니다. 해당하는 부분에 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.**

**도전적 행동의 개념**

도전행동은 개인과 타인의 신체적 안전이 심각한 위험에 처하거나 혹은 지역사회 생활 및 시설을 이용하는데 중대한 제한이 있거나 접근을 불가능하게 만드는 행동을 의미함(Emerson et al., 1988)

1. 귀하는 도전적 행동이라는 용어를 들어보신 적이 있습니까?

① 예 (☞1-1번으로) ➠

**1-1) 도전적 행동에서 '도전'의 의미를 알고 있습니까?**
① 예(☞1-2번으로)
② 아니오(☞2번으로)

**1-2) 도전'의 의미는 무엇입니까?**

**1-3) '도전'의 의미에 동의하십니까?**
① 예
② 아니오

② 아니오(☞2번으로)

2. 귀하가 도전적 행동이라고 생각하는 행동을 모두 체크해 주십시오. ☞ 해당되는 부분 모두 √

① 자해행동
② 공격행동(타해, 싸움)
③ 부적절한 신체적 접촉(공격 및 위협적 행동 외)
④ 소리 지르기
⑤ 언어폭력 및 욕설
⑥ 상동 행동
⑦ 수업 방해 행동
⑧ 강박적인 행동
⑨ 개인 소지품 및 학교/교실 기물 파손
⑩ 과도한 음료/음식물 섭취 및 요구
⑪ 구토한 음식물 섭취
⑫ 부적절한 성적 행동
⑬ 과제 거부 행동
⑭ 위협과 협박

⑮ 타인을 괴롭힘 ⑯ 기타 (                                        )

※ 출처: 인천광역시교육청(2017) 정서행동장애 학생을 위한 협력체제 지원가이드북, 인천광역시교육청(2019) 장애학생 위기행동 대처 매뉴얼을 기반으로 내용 재구성

3. 귀하는 (2번에서 선택한) 행동이 어느 정도의 빈도와 수준으로 나타날 때부터 행동 중재 및 지원이 필요하다고 생각하십니까?

| 번호 | 행동유형 | 빈도 | | | | 심각도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ① 한달에 한번 정도 | ② 한주에 한번 정도 | ③ 하루에 한번 정도 | ④ 매시간 한번 정도 | 심각하지 않음 | ⟶ | | | 심각함 |
| | | | | | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 1 | 온라인 조사 시 2번에서 선택한 행동 유형만 뜰 것임 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |

4. 귀하의 학급에는 발달장애(지적, 자폐성장애) 학생이 몇 명입니까?

전체 학생 총(        )명 중 (        ) 명

4-1. 귀하의 학급에서 (2번에서 선택한) 행동을 보이는 발달장애 학생은 몇 명입니까?

| 번호 | 행동 유형 | 인원(명) |
|---|---|---|
| 1 | 온라인 조사 시 2번에서 선택한 행동 유형만 뜰 것임 | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 총인원 | | |

5. 귀하가 발달장애학생의 도전행동을 직면했을 때 어떤 감정을 느끼는지 해당하는 수준에 √해 주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1순위 | | 2순위 | |

① 장애로 인한 기질적 특성 때문에 ② 정신과적인 문제 때문에
③ 학생 개인의 성격 및 성향 때문에 ④ 약물을 복용하지 않거나 약물 부작용 때문에
⑤ 원하는 것(원하지 않는 것)에 대한 의사를 표현하기 위해 ⑥ 주변 환경이 갑작스럽게 변했기 때문에
⑦ 불만족스러운 환경(더러운 환경, 소음 등) 때문에 ⑧ (따분하거나 지루함 등) 감정을 표현하기 위해
⑨ 타인의 폭력이나 학대에 노출되어서 ⑩ 타인과의 상호작용이 부족하거나 적절하지 않기 때문에
⑪ 교육과 훈련이 부족한 교사가 수업을 진행하기 때문에 ⑫ 기타(                                        )

※ 출처: 김미옥 외(2017) 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육과정 및 교재개발 연구를 기반으로 내용 재구성

6. 귀하가 발달장애 학생의 도전적 행동을 직면했을 때 어떤 감정을 느끼는지 해당하는 수준에 √해 주십시오.

| 번호 | 구분 | 전혀 그렇지 않다 ① | 대체로 그렇지 않다 ② | 대체로 그렇다 ③ | 매우 그렇다 ④ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 내가 할 수 있는 일이 많지 않아 무력감을 느낀다. | | | | |
| 2 | 심리적, 육체적으로 탈진된다. | | | | |
| 3 | 내가 하고 있는 일을 그만두고 싶어진다. | | | | |
| 4 | 학교에서 일하는 것 자체가 두렵다. | | | | |
| 5 | 장애 학생에 대한 지도에 두려움이 생긴다. | | | | |
| 6 | 다른 학생들의 수업과 학교생활에 방해될 것이 걱정이 된다. | | | | |
| 7 | 학부모들의 민원이 발생될 것이 두렵다. | | | | |
| 8 | 학교 다른 종사자들과의 관계도 기피하게 된다. | | | | |
| 9 | 기타(                                        ) | | | | |
| 10 | 기타((                                        ) | | | | |

※ 출처: 김미옥 외(2017) 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육과정 및 교재개발 연구를 기반으로 내용 재구성

7. 학교에서 발달장애 학생이 도전적 행동을 많이 보이는 시간은 언제입니까?

① 주지교과 시간(예, 국어, 수학, 과학 등) ② 체험중심교과 시간(예: 체육, 음악, 미술 등)
③ 교과 외 활동 시간(예: 현장학습, 체험활동, 동아리 활동 등) ④ 쉬는 시간
⑤ 학교 내 이동 시간 ⑥ 점심시간
⑦ 등하교 시간에 ⑧ 기타(                                        )

○ 귀 학교 및 학급의 물리적 환경에 관한 문항입니다. 해당하는 보기 번호를 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.

8. 귀 학교와 학급의 전반적인 환경 수준에 관한 질문입니다. 해당하는 수준에 √해 주십시오.

☞ 1에서 5로 갈수록 해당 항목에 동의하는 수준이 높음을 의미함, 해당하는 공간이 없는 경우‘비해당’에 √

| 번호 | 항목 | ---------------------------〉<br>동의 수준이 높음 | | | | | 비<br>해당 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | 교실 내부 공간의 크기는 학생들이 수업을 듣거나 교과 외 활동을 하기에 충분(너무 크지도, 너무 작지도 않은)하다. | | | | | | |
| 2 | 교실 내부 공간은 학생들이 수업을 듣거나 교과 외 활동을 하기에 안전하다. | | | | | | |
| 3 | 학생들이 학교 내부의 위치를 잘 이해하고 사용할 수 있도록 안내/표지판이 잘 구성되어 있다. | | | | | | |
| 4 | 편의시설(식생활관, 화장실 등)은 학생들이 이용하기 편리한 위치에 편하게 사용할 수 있도록 설치되어 있다. | | | | | | |
| 5 | 편의 물품(예: 정수기, 자동판매기 등)은 학생들이 이용하기 편리한 위치에 구비되어 있다. | | | | | | |
| 6 | 교실 내부 공간의 밝기는 적절(너무 밝거나 너무 어둡지 않은)하다. | | | | | | |
| 7 | 교실 내부 공간의 온도는 계절(냉난방, 습도 등)에 맞게 적절히 유지된다. | | | | | | |
| 8 | 교실 내부 공간은 환기가 잘 되고 있다. | | | | | | |
| 9 | 교실 내부 공간은 항시 깨끗한 상태를 유지하고 있다. | | | | | | |
| 10 | 교실 내부 공간은 학생들이 수업과 교과 외 활동을 하는 데 어려움이 없을 정도의 적절한 소음이 발생하고 있다. | | | | | | |
| 11 | 학생들의 감각/정서/행동상의 요구를 충족시키기 위한 공간(예: 심리안정실, 감각통합실 등)이 이용하기 편한 장소에 위치하고 있다. | | | | | | |
| 12 | 개별 학생의 필요와 상황에 따라 학교 내부 공간(예: 학급, 활동실 등)과 설비의 배치를 자유롭게 변경할 수 있다. | | | | | | |
| 13 | 학생들의 학급 규칙 준수와 긍정적 상호작용을 지원하기 위해 다양한 시각적 자료들(예: 그림상징, 학교 규칙)이 교실 내부의 적절한 위치에 배치되어 있다. | | | | | | |
| 14 | 신체활동을 위한 공간(강당, 운동장, 놀이터, 물리치료실, VR실, 수영장 등)이 학교 내외에 마련되어 있다. | | | | | | |
| 15 | 학교가 통학 또는 지역사회를 이용하는데 편리한 곳에 위치하고 있다. | | | | | | |

※ 출처: 연구진이 선행연구 검토를 통해 직접 구성함:

9. 귀하는 2019년부터 현재까지 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 욕구와 필요에 따라 교실 내부의 물리적 환경의 변화(예시: 공간 재배치, 내부 인테리어, 편의시설 및 장비 설치 등)를 시도한 적이 있습니까?

① 예 ② 아니오

9-1) (①번, 예의 경우) 시도한 물리적 환경 변화에 대한 구체적인 내용을 간략하게 작성해 주십시오.

10. 귀 학교에 교사를 위한 휴게공간이 있습니까?

① 예

② 아니오 ➠ 10-1) 교사를 위한 휴게공간이 필요하다고 생각하십니까?

① 예 ② 아니오

10-2) 교사를 위한 휴게공간 이외에 필요한 공간이 있다면 간략하게 작성해 주십시오.

의견이 없는 경우‘해당사항 없음’에 √

11. 귀 학교에 장애학생 개인을 위한 별도의 공간(심리안정실, 개인 위생처리 공간 등)이 있습니까?

① 예 ➠ 11-1) 장애학생 개인을 위한 공간이 학교 내에 총 몇 개 있습니까?

( )개

② 아니오 ➠ 11-2) 장애학생 개인을 위한 별도의 공간이 필요하다고 생각하십니까?
① 예 ② 아니오

11-2) 장애학생의 개인을 위한 별도의 공간 이외에 장애학생을 위해 필요한 공간이 있다면 간략하게 작성해 주십시오.

☞ 의견이 없는 경우'해당사항 없음'에 √

○ 도전적 행동을 보이는 발달장애(지적, 자폐성장애) 학생의 타인과의 관계 및 학교생활에 관한 문항입니다. 해당하는 보기 번호를 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.

12. 귀하와 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생 간의 관계에 관한 질문입니다. 해당하는 수준에 √해 주십시오.

| 번호 | 항목 | 전혀 그렇지 않다 ① | 대체로 그렇지 않다 ② | 대체로 그렇다 ④ | 매우 그렇다 ⑤ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 나는 발달장애 학생이 시끄럽고 붐비는 상황을 좋아하는지, 싫어하는지를 알고 있다. | | | | |
| 2 | 나는 발달장애 학생이 누구와 함께 하는 것을 좋아하고, 누구와 함께 있는 것을 싫어하는지 알고 있다. | | | | |
| 3 | 나는 발달장애 학생이 타인(또래 포함)의 관심을 원할 때가 있다고 생각한다. | | | | |
| 4 | 나는 발달장애 학생이 타인과의 관계망을 형성할 수 있다고 생각한다. | | | | |
| 5 | 나는 발달장애 학생에 대한 접근방식과 상호작용에서 신뢰와 편안함을 느낀다. | | | | |
| 6 | 나는 발달장애 학생에게 적절한 수준의 사회적 상호작용과 지원을 제공하고 있다고 생각한다. | | | | |
| 7 | 나는 발달장애 학생과 긍정적인 관계를 형성하고, 이를 지원하기 위해 적극적으로 일하고 있다. | | | | |
| 8 | 나는 발달장애 학생이 도전적 행동을 하는 자기만의 이유가 있다고 생각한다. | | | | |
| 9 | 나는 발달장애 학생이 타인과 어울릴 수 있는 기회를 갖도록 격려하고 지원한다. | | | | |
| 10 | 나는 발달장애 학생이 보이는 모든 변화를 파악하여 교육에 반영하고 있다. | | | | |

※ 출처: 김미옥 외(2017) 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육과정 및 교재개발 연구를 기반으로 내용 재구성

13. 귀하와 도전적 행동을 하는 발달장애 학생 간의 의사소통에 관한 질문입니다. 해당하는 수준에 √해 주십시오.

| 번호 | 항목 | 전혀 그렇지 않다 ① | 대체로 그렇지 않다 ② | 대체로 그렇다 ④ | 매우 그렇다 ⑤ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 나는 발달장애 학생과 효과적으로 의사소통을 할 수 있는 방법을 알고 있다. | | | | |
| 2 | 나는 발달장애 학생도 또래 학생, 교사들과 의사소통을 할 수 있는 적절한 방법을 알고 있다고 생각한다. | | | | |
| 3 | 나는 발달장애 학생이 내가 말하는 것을 잘 이해할 수 있도록 해당 학생의 언어 수준에 맞춰 말한다. | | | | |
| 4 | 나는 발달장애 학생의 의사소통을 격려하고 존중한다. | | | | |
| 5 | 나는 언어로 전달하는 의사소통을 보완하기 위해 그림, 몸짓, 신호 등을 사용하고 있다. | | | | |
| 6 | 나는 발달장애 학생과 대화 나누기 좋은 장소와 위치에서 대화한다. | | | | |
| 7 | 나는 발달장애 학생과의 의사소통에 사용되는 도구나 지원 방법들을 일관된 방식으로 사용하고 있다. | | | | |
| 8 | 나를 포함한 모든 교사와 학교 관계자들이 발달장애 학생에게 일관되고 동일한 방식으로 의사소통을 한다. | | | | |
| 9 | 나는 발달장애 학생과 대화할 때 발달장애 학생이 지금 이야기하고 있는 내용을 이해했는지 항상 확인한다. | | | | |
| 10 | 나를 포함한 교사와 학교 관계자들이 발달장애 학생 개인을 어떻게 지원해야 하는지를 알고 있다. | | | | |
| 11 | 나는 발달장애 학생이 의사소통과 관련해서 나에게 보내는 모든 신호들을 관찰하고, 적절한 반응을 보인다. | | | | |

※ 출처: 김미옥 외(2017) 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육과정 및 교재개발 연구를 기반으로 내용 재구성

14. 귀하가 도전적 행동을 하는 발달장애 학생의 의사소통을 지원하기 위해 사용하는 방법은 무엇인지, 가장 많이 사용하는 순서대로 2가지만 선택해주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

①보완 대체 의사소통 도구 지원 및 활용
②언어적 촉진
③흥미 있는 활동 및 자료 제시
④의사소통을 유도할 수 있는 환경 구성
⑤협력 과제 제시 등 타인과의 상호 작용 촉진
⑥모방 및 시범 보이기
⑦해당 의사 표현을 대체할 수 있는 행동 교육
⑧자기 결정 및 선택의 기회 제공(자기 주도성 강화)
⑨기타(                    )

※ 출처: 김미옥 외(2017) 발달장애인의 도전적 행동 지원을 위한 교육과정 및 교재개발 연구를 기반으로 내용 재구성

15. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생들이 주변 사람들과 잘 지내고 있습니까? 전반적인 관계의 수준을 고려하여 해당하는 수준에 √해 주십시오. ☞ 해당 구성원이 없는 경우 비해당 선택

| 번호 | 항목 | | 매우 원만하지 않다 | 원만하지 않다. | 원만하다 | 매우 원만하다 | 잘 모르겠음 | 비해당 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ① | ② | ③ | ④ | | |
| 1 | 학부모 | | | | | | | |
| 2 | 또래 학생 | 동일 학급 내 장애학생 | | | | | | |
| | | 다른 학급 내 장애학생 | | | | | | |
| | | 원적 학급 내 비장애 학생 | | | | | | |
| | | 다른 학급 내 비장애 학생 | | | | | | |
| 3 | 원적 학급 또는 담당 특수교사 | | | | | | | |
| 4 | 타 학급 교사 | 일반교사 | | | | | | |
| | | 특수교사 | | | | | | |
| 5 | 특수교육지도사 | | | | | | | |
| 6 | 사회복무요원 | | | | | | | |
| 7 | 차량실무사 | | | | | | | |
| 8 | 돌봄 전담사 | | | | | | | |
| 9 | 학생 돌봄 인력(활동지원사 등) | | | | | | | |

16. 귀하는 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 전반적으로 학교생활에 어느 정도 적응하고 있다고 생각하십니까?

① 전혀 적응하지 못하고 있음
② 적응하지 못하고 있음
③ 적응하고 있음
④ 매우 잘 적응하고 있음

---

**○ 도전적 행동을 보이는 발달장애(지적, 자폐성장애) 학생의 수업 및 교과 외 활동에 관한 문항입니다.**
**해당하는 보기 번호를 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.**

17. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 전반적인 수업 참여도와 귀하의 참여 기대 수준은 어느 정도입니까? 해당하는 수준에 √해 주십시오.

| 항목 | 전혀 그렇지 않다 | 대체로 그렇지 않다 | 대체로 그렇다 | 매우 그렇다 |
|---|---|---|---|---|
| | ① | ② | ③ | ④ |
| a. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생들은 전반적으로 수업에 원활하게 참여하고 있다. | | | | |
| b. 나는 적절한 지원과 환경이 수반된다면 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 수업에 원활하게 참여할 수 있다고 생각한다. | | | | |

17-1. (a에서 ①, ②번, 그렇지 않다고 응답한 경우) 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 수업에 적극적으로 참여하지 못하는 이유는 무엇인지, 가장 주요한 순서대로 2가지만 선택해 주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

① 의사소통의 어려움 등 장애 정도가 심해서
② 수업 내용이 수준에 맞지 않아서
③ 장애 특성에 맞는 교수학습 자료 및 도구가 제공되지 않아서
④ 수업 방법이 경직되어 있고 재미가 없어서
⑤ 실생활과 연계되지 않는 교과 중심의 수업방식이어서
⑥ 수업 운영이 구조화되지 않아 자신이 받는 수업 상황을 예측하기 어려워서
⑦ 교사가 학생 행동의 원인을 파악하고 적절하게 대응하지 못해서
⑧ 특수교육지도사 등 보조 인력이 지원되지 않아서
⑨ 기타(                              )

18. 귀하는 2019년부터 현재까지 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 적극적인 수업 참여를 위해 기존 수업 진행방식에서 새로운 방식을 시도한 적이 있습니까?

① 예
② 아니오

18-1) (예의 경우) 시도한 새로운 방식에 대한 구체적인 내용을 간략하게 작성해 주십시오.

19. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 수업에 원활하게 참여하기 위해 제도적 차원에서 필요한 지원은 무엇인지, 가장 필요한 순서대로 2가지만 선택해주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

① 유연하게 변경할 수 있는 학교 교육과정

② 다양한 교수학습자료 지원

③ 개별지도를 위한 인력 및 예산 지원

④ 학교 및 학급 차원의 도전적 행동을 보이는 장애학생을 위한 수업지도 계획 수립

⑤ 장애학생을 위한 생활기능중심 교육 시행

⑥ 긍정적 행동지원 등 다양한 교육/연수 지원

⑦ 수업 배제 및 차별 예방을 위한 교사대상 인권교육 실시

⑧ 보조 인력(특수교육지도사, 사회복무요원 등)에 대한 교육/연수 지원

⑨ 기타(                    )

20. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 전반적인 교과 외 활동(방과후 활동, 체험학습, 현장실습 등) 참여도와 귀하의 참여 기대 수준은 어느 정도입니까? 해당하는 수준에 √해 주십시오.

| 항목 | 전혀 그렇지 않다 ① | 대체로 그렇지 않다 ② | 대체로 그렇다 ③ | 매우 그렇다 ④ |
|---|---|---|---|---|
| a. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생들은 전반적으로 교과 외 활동에 원활하게 참여하고 있다. | | | | |
| b. 나는 적절한 지원과 환경이 수반된다면, 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 교과 외 활동에 원활하게 참여할 수 있다고 생각한다. | | | | |

20-1. (a에서 ①, ②으로 응답한 경우) 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 교과 외 활동에 적극적으로 참여하지 못하는 이유는 무엇인지, 가장 주요한 순서대로 2가지만 선택해 주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

① 좋아하는 활동이 아니어서

② 활동 내용이 수준에 맞지 않아서

③ 특수교육지도사 등 보조 인력이 지원되지 않아서

④ 활동 참여를 위한 이동이 불편해서

⑤ 안전사고의 우려 때문에

⑥ 친구들이 싫어해서

⑦ 비구조화된 환경이 주를 이루기 때문에 불안해서

⑧ 기타(                    )

21. 귀하는 2019년부터 현재까지 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 적극적인 교과 외 활동을 위해 기존 활동 진행 방식에서 새로운 방식을 시도한 적이 있습니까?

① 예          ② 아니오

21-1) (예의 경우) 시도한 새로운 방식에 대한 구체적인 내용을 간략하게 작성해 주십시오.

22. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 교과 외 활동에 원활하게 참여하기 위해 제도적 차원에서 필요한 지원은 무엇인지, 가장 필요한 순서대로 2가지만 선택해주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

① 다양한 진행방식의 활동 개발

② 개별 또는 소그룹 활동을 위한 인력 및 예산 지원

③ 안전한 활동을 위한 지침 및 매뉴얼 마련

④ 학교 및 학급 차원의 도전적 행동을 보이는 장애 학생을 위한 교과 외 활동 계획 수립

⑤ 긍정적 행동지원 등 다양한 연수/교육 프로그램

⑥ 교과 외 활동 배제로 인한 차별 예방을 위한 교사 대상 인권 교육 실시

⑦ 교사 외 참여 인력(방과 후 강사, 특수교육지도사, 사회복무요원 등)에 대한 교육/연수 지원

⑧ 기타(                    )

23. 발달장애 학생들은 수업 또는 교과 외 활동 후 다른 수업 및 교과 외 활동이 진행되기 전 쉬는 시간에 주로 무엇을 하고 있습니까?

① 또래 학생과 대화를 하거나 놀이를 함

② 잠을 자거나 휴식을 취함

③ 화장실을 가거나 먹는 등 기본적 욕구를 채움

④ 혼자 가만히 아무것도 하지 않고 있음

⑤ 개인이 좋아하는 활동을 하면서 시간을 보냄

⑥ 기타(                    )

24. 코로나 19 감염병 시기 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생에 대한 수업 및 학교생활 지도에 어려움이 있습니까?

① 예 ➠

24-1) 어떠한 어려움을 겪고 있는지 모두 선택해주십시오.

① (불규칙한 등교로 인해) 연속적인 교수학습의 어려움
② (불규칙한 등교로 인해) 지속적인 도전적 행동에 대한 행동 중재의 어려움
③ 장애학생의 무기력, 우울감 증가 및 학습의욕 저하로 학습 분위기 조성 어려움
④ 체험학습 등 다양한 활동의 기회 제한으로 자립 및 직업 지원 어려움
⑤ 방역수칙 준수 지도(마스크 착용, 거리 두기 등)의 어려움
⑥ 기타( )

② 아니오

25. 코로나 19 감염병 시기 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생이 집에서 수업을 들어야 할 때 필요한 교육 콘텐츠는 무엇인지, 가장 필요한 순서대로 2가지만 선택해 주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1순위 | | 2순위 | |

① VR(가상현실) 기반 교육 프로그램
② App기반 실시간 쌍방향 소통 원격교육
③ 보호자와 함께 쉽게 만들 수 있는 학습교구 키트(kit) 제공을 통한 가정학습
④ 특수교육 대상 학생 전용 학습사이트 개설
⑤ 교과별 학습콘텐츠 제작 및 온라인 학습
⑥ 장애유형에 맞는 App 개발
⑦ 기타( )

26. 코로나 19 감염병 시기 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생을 지도하기 위해 제도적 차원에서 필요한 지원은 무엇인지, 가장 필요한 순서대로 2가지만 선택해 주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1순위 | | 2순위 | |

① 방역 인력(수시 교실 환경 청소 및 소독 등) 지원
② 방역물품(마스크, 소독 티슈 등) 지원
③ 비대면/온라인 학습 등 관련 연수 및 교육 개최
④ 학습교구 지원(실내 체험 교구, 태블릿PC, 원격학습프로그램 등)
⑤ 장애학생 개인별 특성을 고려한 정부 차원의 코로나 19 대응을 위한 세부지침 마련
⑥ 긴급 돌봄 사업의 확충
⑦ 특수교육지도사 등 지원 인력 증원
⑧ 개별 중재프로그램 개발 및 매뉴얼 보급
⑨ 기타( )

**○ 귀하의 발달장애 학생(지적, 자폐성장애)의 도전적 행동의 지원 및 대응에 관한 문항입니다. 해당하는 부분에 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.**

27. 귀하는 학교 차원에서 개별화교육계획(IEP)과 별도로 발달장애 학생의 도전적 행동에 대한 개인별 행동지원계획 수립이 필요하다고 생각하십니까?

① 예 ② 아니오

28. 귀하는 학교 차원에서 발달장애 학생의 도전적 행동에 대한 개인별 행동지원계획을 개별화 교육계획(IEP)과 별도로 수립하고 있습니까?

① 예 ➠

28-1) 개인별 행동지원계획에 포함되는 요소를 모두 선택해주십시오.
☞ 해당되는 부분 모두 √

① 장애학생의 기본 정보
② 장애학생의 행동평가관련 결과
③ 장애학생 또는 부모와의 상담 내용
④ 전반적 장애학생 행동의 중재 및 지원 방법
⑤ 신체적 개입, 위기 지원 계획
⑥ 중재 및 지원에 대한 평가
⑦ 기타( )

② 아니오 ➠

28-2) 개인별 행동지원계획을 수립하지 않는 가장 주된 이유는 무엇입니까?

① 법에 근거한 의무사항이 아니기 때문에
② 학교 차원에서 필수로 요구되는 사항이 아니기 때문에
③ 장애학생의 개인별 행동지원을 할 상황이 안 되기 때문에
(예: 인력 부족, 교과 또는 교과 외 활동 준비 등 업무과다)
④ 장애학생의 행동지원에 지식과 기술이 부족하기 때문에
⑤ 기타( )

29. 귀하가 현재 발달장애 학생의 도전적 행동을 지원하고 대응하기 위해 사전에 고려하는 사항은 무엇입니까?

| 번호 | 항목 | 고려함 | 고려하지 않음 |
|---|---|---|---|
| | | ① | ② |
| 1 | 위기 행동을 촉진하는 상황 | | |
| 2 | 학생의 도전적 행동의 전조 행동 | | |
| 3 | 학생의 개별 성향이나 성격 | | |
| 4 | 학생이 선호/비선호하는 것(간식, 그림, 영상, 장소, 과목, 활동 등) | | |
| 5 | 학생이 선호/비선호하는 사람(또래 학생, 교사, 지원 인력 등) | | |
| 6 | 부모의 양육방식(가정에서의 훈육 방법) | | |
| 7 | 위험 가능성과 안전 | | |
| 8 | 학생의 신체적 건강 상태 | | |
| 9 | 학생의 감정 상태 | | |
| 10 | 이전 교사들이 시도한 행동중재전략의 효과성 | | |
| 11 | 기타( ) | | |

30. 귀하가 발달장애 학생의 도전적 행동을 어떻게 지원 또는 대응하고 있는지, 가장 많이 사용하는 순서대로 3가지만 선택해주십시오.

| 1순위 | | 2순위 | | 3순위 | |
|---|---|---|---|---|---|

① 물리적 환경 조정(예: 자리 배치 변경 등)
③ 과제 수정(난이도, 양, 제시 방법 등)
⑤ 학습지원(예: 자원봉사 등을 활용한 개별지도)
⑦ 언어적 지시
⑨ 강화 중심 중재 전략
⑪ 의사소통 지원(예: 시각적 도구 활용 등)
⑬ 권리 박탈
⑮ 타임아웃(비배제/배제 포함)
⑰ 외부 전문가와의 협력 지원

② 예측 가능하고 구조화된 일과
④ 교수 방식 수정
⑥ 접근성 강화(예: 물리적 거리, 학생의 관심 사항 등)
⑧ 신체적 촉진
⑩ 대체 행동/사회성 기술 교수
⑫ 자기관리/조절 기술 교수
⑭ 신체적 제한(예: 방어 및 안전 유지)
⑯ 부모 상담
⑱ 기타( )

※ 출처: 연구진이 선행연구 검토를 통해 직접 구성함

31. 귀하가 30번에서 체크한 지원 또는 대응 방식이 적절한 방법이라고 생각하십니까?

| 번호 | 행동 유형 | 적절하다. | 적절하지 않다. |
|---|---|---|---|
| | | ① | ② |
| 1 | 온라인 조사 시 30번에서 선택한 지원 및 대응 방식만 뜰 것임 | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |

32. 귀하는 발달장애 학생의 도전적 행동을 지원 또는 대응하기 위해 신체적 개입을 실시한 적이 있습니까?

① 예 ➠

32-1) 어떠한 신체적 개입을 주로 실시하고 있습니까?
① 직접적인 신체접촉을 통해 도전적 행동 제지
② 공간적 분리와 활동 제한
③ 행동 제한을 위한 장비 사용(예: 자해 방지를 위한 헬멧 착용 등)
④ 행동 억제를 위한 약물 복용
⑤ 기타( )

➠ 32-2) 신체적 개입을 실시하는 이유를 모두 선택해주세요.
① 학생 자신에게 위해가 될 수 있는 긴급한 상황이기 때문에
② 또래 학생의 안전이 필요한 긴급한 상황이기 때문에
③ 학급 내 종사자 및 지원 인력이 상해를 입을 수 있는 상황이기 때문에
④ 가장 효과적인 방법이기 때문에
⑤ 다른 행동 중재 방법을 모르기 때문에
⑤ 기타( )

➠ 32-3) 신체적 개입에 대한 부모 또는 학생에게 사전 동의를 받고 있습니까?
① 예 ( ☞ 해당되는 부분 모두 √ □ 서면 / □ 구두)
② 아니오

➠ 32-4) 신체적 개입이 발달장애 학생의 도전적 행동 지원과 대응에 반드시 필요한 방법이라고 생각하십니까?
① 예
② 아니오

② 아니오

33. 귀하는 발달장애 학생에게 적절한 신체적 개입을 위해 필요한 사항은 무엇인지, 가장 필요한 순서대로 2가지만 선택해주세요.

| 1순위 | | 2순위 | |
|---|---|---|---|

① 개별화된 신체적 개입 계획 수립 및 학생(가족)의 동의
② 신체적 개입을 위한 교육 및 훈련
③ 신체적 개입 전문가 배치
④ 교육부(교육청) 차원의 신체적 개입에 대한 가이드
⑤ 신체적 개입에 대한 전문가 모니터링 및 슈퍼비전
⑥ 기타(　　　　　　　　　　)

34. 귀하는 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 지원과 학교생활에 관해 가정(주 양육자)과 정기적으로 이야기를 나누고 있습니까?

① 예
② 아니오 ➠

34-1) (②번, 아니오의 경우)
정기적으로 이야기를 나누지 않는 주된 이유는 무엇입니까?
① 주 양육자는 도전적 행동이라고 생각하지 않아서
② 주 양육자가 학교 전반에 대한 불신이 있어서
③ 주 양육자의 장애 등으로 의사소통이 어려워서
④ 주 양육자의 지나친 기대와 요구가 있어서
⑤ 행동 지원에 주 양육자(또는 가족)의 협력이 잘 이루어지지 않아서
⑥ 주 양육자와 정기적 소통을 할 수 있는 시간이 없어서
⑦ 양육자에게 효과 있는 중재 방법을 알려줄 수 없어서
⑧ 기타(　　　　　　　　　　)

35. 귀하는 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 지원과 학교생활에 관해 특수교육지도사 또는 원적학급 교사(또는 담당 특수교사)와 정기적으로 이야기를 나누고 있습니까?

① 예
② 아니오 ➠

35-1) (②번, 아니오의 경우)
정기적으로 이야기를 나누지 않는 주된 이유는 무엇입니까?
① 도전적 행동의 양상과 수준에 대해 서로 생각하는 것이 달라서
② 도전적 행동에 대한 지원 방식이 달라서
③ 행동 지원에 해당 교사의 협력이 잘 이루어지지 않아서
④ 해당 교사 및 인력과의 관계 형성 및 의사소통에 어려움이 있어서
⑤ 해당 교사가 효과 있는 중재 방법을 알려줄 것 같지 않아서
⑥ 수업 및 업무 과중으로 인해 정기적 소통을 할 수 있는 시간이 없어서
⑦ 기타(　　　　　　　　　　)

36. 귀하가 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생을 지도하면서 겪는 어려움이 무엇인지, 가장 어려운 순서대로 2가지만 선택해주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

① 행동 중재 방법에 대한 구체적 지식과 기술 부족
② 지속적이고 체계적 중재를 위한 인력 부족
③ 행동 지원에 관한 법령 및 매뉴얼 부재
④ 학교 차원의 개별 행동지원 시스템 부재
⑤ 상해(사고)에 대한 심리적 두려움
⑥ 행동 중재에 필요한 교과 및 환경 조정의 어려움
⑦ 가족과의 의사소통 및 협력의 어려움
⑧ 행동지원을 위한 예산 부족
⑨ 지역사회 내 행동지원 기관 및 전문가 자원 부족
⑩ 상해(사고) 후 조치 절차와 방법
⑪ 인권보호와 교육적 지원의 경계 모호
⑫ 기타(　　　　　　　　　　)

37. 귀하는 발달장애 학생의 도전적 행동으로 인해 상해(병원 진료와 상관없이 외관 상 상처를 입은 경우)를 입은 적이 있습니까?

① 예 ➠

37-1) 상해를 입었을 때 학교 자체에서 어떠한 조치 또는 지원을 제공했습니까?
☞ 해당되는 부분 모두 √
① 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)
② 보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함)
③ 심리상담, 힐링프로그램 등 상해 후 회복 지원
④ 도전적 행동 예방 및 추후 대처방안 지원
⑤ 교사의 권리구제방안에 대한 정보 제공
⑥ 기타(　　　　　　　　　　)
⑦ 학교 안전 공제회 조치 외 학교 자체적인 조치나 지원이 없었음

37-2) 그 당시 학교의 조치 및 지원은 충분했습니까?
① 매우 충분하지 않았음(☞37-3번으로)
② 충분하지 않았음(☞37-3번으로)
③ 충분했음(☞38번으로)
④ 매우 충분했음(☞38번으로)

37-3) (①, ②번 충분하지 않은 경우) 교사가 상해를 입었을 경우 가장 필요한 학교의 조치 및 지원은 무엇이라고 생각합니까?
① 안정을 위한 충분한 휴식 보장(예: 조기 퇴근, 수업 지원 등)
② 보건실 또는 병원 치료 지원(치료비용 지원 포함)

③ 교권보호위원회 또는 학교생활위원회 등을 통한 교사지원방안 논의
④ 학부모 연락 및 가정 협조 사항 논의
⑤ 도전적 행동 예방 및 추후 대처방안 논의
⑥ 교사의 권리구제방안에 대한 정보 제공
⑦ 기타(                                        )

② 아니오

38. 발달장애 학생의 도전적 행동으로 인해 타 학생 또는 교사가 상해를 입었을 경우 학교가 해당 발달장애 학생에게 가장 많이 시행한 최종 조치는 무엇입니까?

① 학부모 상담 ② 개별 행동 지원 ③ 전문기관 위탁 또는 전문가 연계
④ 학급 교체 ⑤ 출석정지 ⑥ 전학
⑦ 퇴학 ⑧ 기타 (                          )

39. 발달장애 학생의 도전적 행동으로 인해 타 학생이 상해를 입어 해당 발달장애 학생이 학교폭력 가해자로 학교폭력대책심의위원회에서 다뤄진 적이 있었습니까?

① 예 ➠

37-1) 귀하가 생각하시기에 그 과정과 결과가 적절한 방법이었다고 생각하십니까?
① 예
② 아니오

② 아니오

**○ 귀 학교의 도전적 행동을 보이는 발달장애(지적, 자폐성장애) 학생을 지원하기 위한 제반 환경에 관한 사항입니다. 해당하는 보기 번호를 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.**

40. 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 지원 및 지도에 대한 관리자 및 교사의 전반적인 의지에 관한 질문입니다. 해당하는 수준에 √해 주십시오.
☞ 1에서 5로 갈수록 해당 항목에 동의하는 수준이 높음을 의미함

| 항목 | ——————→ 동의 수준이 높음 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 학교 관리자(교장, 교감)는 전반적으로 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 지원과 지도에 의지를 가지고 있다. | | | | | |
| 학교 교사들은 전반적으로 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 지원과 지도에 의지를 가지고 있다. | | | | | |

41. 학교 차원에서 다양한 수준의 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생들을 지원하기 위한 내부 지침 또는 매뉴얼이 마련되어 있습니까?

① 마련되어 있고 적용되고 있음 ( ☞ 해당되는 부분 모두 √ : □ 내부 자체 규정 있음 / □ 내부 자체 대응 매뉴얼 있음 )
② 마련되어 있으나 적용되고 있지 않음 ( ☞ 해당되는 부분 모두 √ : □ 내부 자체 규정 있음 / □ 내부 자체 대응 매뉴얼 있음 )
③ 마련되어 있지 않음

42. 귀교에서는 학교 차원에서 발달장애 학생의 도전적 행동에 대한 전반적 지원이나 대응을 위한 전담 부서 혹은 담당자가 배치되어 있습니까?

① 예 ( ☞ 해당되는 부분 모두 √ : □ 전담 부서 있음/ □ 전담 교사 있음)
② 아니오(☞ 43번으로 이동)

42-1) 전담 교사는 도전적 행동에 대한 지원과 관련 없는 다른 업무(자치활동 등)들도 함께 담당하고 있습니까?

① 예 ② 아니오

43. 귀교에서는 2019년부터 현재까지 학교 차원에서 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생을 이해하는데 필요한 교육을 실시한 적이 있습니까?

| | | |
|---|---|---|
| **전체 교사 대상** | ① 예 | ② 아니오 |
| **전체 학생 대상** | ① 예 | ② 아니오 |

44. 귀하는 2019년부터 현재까지 발달장애인의 도전적 행동과 관련한 교육에 참여한 적이 있습니까?

| | | |
|---|---|---|
| **도전적 행동 중재 관련 교육<br>(긍정적 행동, 신체적 개입 등)** | ① 예<br>(☞ 해당되는 √ : □ 의무교육 / □ 비 의무교육) | ② 아니오 |
| **도전적 행동 발달장애 학생의<br>효과적 교수법 관련 교육** | ① 예<br>(☞ 해당되는 √ : □ 의무교육 / □ 비 의무교육) | ② 아니오 |
| **의사소통 지원 관련 교육<br>(보완대체의사소통수단 활용 등)** | ① 예<br>(☞ 해당되는 √ : □ 의무교육 / □ 비 의무교육) | ② 아니오 |
| **감각통합 관련 교육** | ① 예<br>(☞ 해당되는 √ : □ 의무교육 / □ 비 의무교육) | ② 아니오 |
| **기타<br>(            )** | ① 예<br>(☞ 해당되는 √ : □ 의무교육 / □ 비 의무교육) | ② 아니오 |

45. 도전적 행동과 관련하여 어떤 내용의 교육을 받고 싶은지, 가장 원하는 순서대로 2가지만 선택해주십시오.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | |

① 발달장애에 대한 전반적 이해
② 도전적 행동에 대한 전반적 이해
③ 도전적 행동에 대한 진단 및 평가
④ 도전적 행동 대응 방법(안전조치 및 교정적 전략)
⑤ 행동중재계획 수립 및 실행 전략
⑥ 도전적 행동에 대한 대체 행동 판별 및 교수방법 (예: AAC 중재방법, 성교육, 사회성기술교육 등)
⑦ 도전적 행동에 대한 사전/예방 전략
⑧ 스트레스 및 소진 관리
⑨ 기타(                    )

46. 귀하는 학교가 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 중재를 위해 어떠한 지원을 제공해야 하는지, 가장 원하는 순서대로 3가지만 선택해주십시오.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | | **3순위** | |

① 개별지원 학생 선별 및 지원 체계 구축
② 위기상황 대처요령에 대한 계획 수립 및 교직원과의 정기적 공유
③ 도전적 행동 이해를 위한 평가(예: 행동기능평가, 감각통합기능평가, 의사소통평가 등) 실시
④ 교사, 학부모 등이 포함된 개별화 지원팀 운영
⑤ 도전적 행동 예방, 대체행동 교수 등을 포함한 행동중재계획 수립 및 실행/관리
⑥ 예측 가능하고 안정적인 학교환경 구성을 위한 학교 차원의 생활지도 방안 마련
⑦ 도전적 행동 발생 후 학부모에게 발생 및 대처에 관한 신속한 보고
⑧ 외부 기관/전문가 연계를 통한 심리치료 및 행동 지원
⑨ 도전적 행동 학생에게 맞춘 친화적 환경 재구성
⑩ 도전적 행동 학생에 적합한 교육 기자재 및 자료 개발 및 지원
⑪ 심리 안정실(도전적 행동 발달장애 학생의 심신 안정을 위한) 운영
⑫ 가족 상담 및 교육 지원
⑬ 교사, 또래 학생 대상 장애 이해 교육
⑭ 안전을 위한 보호장구 지원
⑮ 도전적 행동 지원을 위한 자체 예산 지원
⑯ 기타 (                    )

47. 귀하는 학교가 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생을 담당하는 교사를 위해 어떠한 지원을 제공해야 하는지, 가장 원하는 순서대로 3가지만 선택해주십시오.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | | **3순위** | |

① 교사 연수 또는 교육 참여 기회 제공
② 학교 내부 전담 부서 설치 및 인력 배치
③ 외부 기관/전문가 연계를 통한 협업 및 컨설팅
④ 추가 지원 인력 배치
⑤ 심리상담 및 치료 지원
⑥ 휴식 지원
⑦ 안전 및 교권 보호를 위한 보호장구 보급
⑧ 학교 차원의 협의체(예: 개별화 교육 협의회, 긍정적 행동 지원단 등) 구성을 통한 교사/학생 지원방안 결정 및 지원
⑨ 학부모 교육
⑩ 기타 (                                        )

48. 귀하는 도전적 행동을 보이는 발달장애 학생의 행동 지원 및 지도를 위해 국가 차원에서 지원해야 할 사항이 무엇인지, 가장 필요한 순서대로 3가지만 선택해주십시오.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1순위** | | **2순위** | | **3순위** | |

① 기능평가와 행동중재계획 관련 법적 근거 마련
② 교육청 차원의 의무적인 예방적 행동지원체계 구축 지원
③ 교육청 차원의 장기적 실행계획 수립 및 시행
④ 교육청 또는 특수교육지원센터 내 전담 인력의 배치를 통한 표적 집단 또는 개별지원
⑤ 학교 내 행동 중재 전문인력 배치
⑥ 지역별/영역별 전문가 인력풀 구축
⑦ 도전적 행동 지원 및 대응에 대한 교육부 차원의 지침 마련(예: 도전적 행동에 대한 일반적 중재 원칙, 신체적 개입 및 분리에 관한 기준과 제한 등)
⑧ 도전적 행동 지원에 대한 충분한 예산 지원
⑨ 국가 차원의 연구 기관 및 지원센터 설치
⑩ 도전적 행동 지원에 대한 정보 플랫폼 운영
⑪ 학교 역량(교사, 부모 등) 강화를 위한 교육 및 예산 지원
⑫ 기타(                    )

○ 귀하의 일반적 사항입니다. 해당하는 부분에 √하거나 관련 내용을 작성하여 주십시오.

| 항목 | 보기 | |
|---|---|---|
| 49. 성별 | ① 남자 | ② 여자 |
| 50. 연령 | (　　　　　) 세 | |
| 51. 학교 유형 | ① 국공립 중학교 (특수학급 수:　　　)<br>③ 국공립 고등학교 (특수학급 수:　　　)<br>⑤ 국공립 특수학교 | ② 사립 중학교 (특수학급 수:　　　)<br>④ 사립 고등학교 (특수학급 수:　　　)<br>⑥ 사립 특수학교 |
| 52. 학교 소재지 | (시, 도) | (시, 군, 구) |
| 53. 담당 학년 | ① 중학교(　　　학년) | ② 고등학교(　　　학년) |
| 54. 고용 형태 | ① 정교사 | ② 기간제 교사 |
| 55. 최종학력 | ① 대졸 | ② 대학원 졸 |
| 56. 특수교육 전공 유무 (대학교, 대학원 교육과정에 한함) | ① 예 | ② 아니오 |
| 57. 총 교직 경력 | (　　　　　) 년 (　　　　　)개월 | |
| 58. 현 재직학교 경력 | (　　　　　) 년 (　　　　　)개월 | |

끝까지 성실하게 응답해주셔서 감사합니다. 감사함에 대한 답례로 모바일 상품권 1만원권을 보내드립니다. 답례품 제공을 위해서 휴대전화 번호를 작성 부탁드립니다. 입력해주신 정보는 답례품 발송 외에 다른 목적으로 절대 사용되지 않습니다.

▣ 답례품 제공을 위한 휴대전화 번호 제공에 동의하십니까?

□ 동의함　　　□ 동의하지 않음

▣ 귀하의 답례품 수신을 위한 휴대전화 번호를 정확히 작성 부탁드립니다.

(　　　　　　　　　　　　　　)

**발달장애학생을 둘러싼 환경적 요인과**
**효과적 지원방안에 대한 실태조사 연구**

■ 한국문헌번호(ISBN) : 978-89-6114-817-7 93370

■ 인쇄일 및 발행일 2020. 12. 24
■ 주소 : 04551 서울시 중구 삼일대로 340 나라키움 저동빌딩
http://www.humanrights.go.kr
■ 문의전화 : 장애차별조사1과 02)2125-9967
■ FAX : 02)2125-0924