

초등 통합학급 내 정서·행동장애 지원을 위한
공동 구성적 중재반응모형(PARTI) 탐색 및 한국형 연수 모형 적용 방안
An Exploratory Study on the Co-constructive Response to Intervention (PARTI) for
Supporting Emotional and Behavioral Disabilities in Elementary Inclusive Classrooms:
Focusing on the Application of a Korean Teacher Training Model

남 숙
Nam, Suk

초록 본 연구는 초등학교 통합교육 환경에서 증가하는 정서·행동 위기 및 잠재적 위험군 학생을 효과적으로 포용하기 위해 독일의 다층적 중재반응모형인 PARTI(Partizipation in Response-To-Intervention digital) 프로젝트를 고찰하고 한국형 공동 구성적 중재반응모형 및 연수 적용 방안을 탐색하였다. 기존의 사후 반응적·처벌적 훈육 체제와 교실 밖 분리 처치로 인한 지원 구조의 분절성을 극복하기 위해, 본 연구는 공교육 교육과정과 연계된 교육적 행동중재 정제성에 기반한 일반-특수교사 협력체제를 제안하였다. 이를 위해 교사 간 지식 교류의 핵심인 사회·정서 학습 기반의 통합교육용 일반 교육학 지식(General Pedagogical Knowledge-Inclusive Teaching-Social and Emotional Learning, 이하 GPK-IT-SEL) 스펙트럼과 공동 구성적 협력 이론, 참여 보장 3대 이론을 결합하였다. 나아가 국내 특수교사의 1:N 인력 배치 현실과 초등학교 학사일정을 반영하여 학년군 단위 전문적 학습공동체(전학공)를 매개로 한 단계별(진입기-실행기-조정기-심화기) 다층적 진단-중재 사이클과 차등 협력 모델을 설계하였다. 아울러 교사들의 서류 행정 부담을 최소화하고 다학제적 전문가 간 실시간 소통을 촉진하기 위해 마이크로러닝 연수 코스와 모바일 형성평가 시계열 자동 플로팅, 실시간 상호 성찰 기능이 융합된 원스톱 플랫폼인 한국형 공동 구성적 디지털 중재반응모형(Korea Partizipation in Response-To-Intervention digital, 이하 K-PARTI digital)의 구체적인 구축 및 현장 적용 전략을 제시하였다.

주제어 중재반응모형(RTI), 다층지원체제(MTSS), 통합교육용 일반 교육학 지식(GPK-IT-SEL), 한국형 공동 구성적 중재반응모형(K-PARTI digital)

Abstract This study explores the German Multi-Tiered System of Support (MTSS) framework, specifically the PARTI (Partizipation in Response-To-Intervention digital) project, and proposes a Co-constructive Response to Intervention model tailored for Korean elementary school settings (K-PARTI) along with practical teacher training strategies. To overcome traditional punitive disciplinary systems and the fragmentation of pull-out practices, this study establishes an educational behavioral intervention framework grounded in general-special education teacher collaboration linked to public curricula. By integrating the General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing on Social and Emotional Learning (GPK-IT-SEL) spectrum, co-constructive cooperation, and three core theories of social participation, it designs a four-phase (Entry, Implementation, Adjustment, Intensive) assessment-intervention cycle synchronized with the Korean elementary academic calendar and grade-level professional learning communities to address the 1:N special education teacher ratio. Furthermore, to alleviate administrative burdens and facilitate real-time multidisciplinary communication, the study puts forth concrete field-application strategies for a one-stop digital platform (K-PARTI digital) integrating micro-learning modules, automated time-series progress plotting, and interactive reflection spaces.

Key words Response to Intervention (RTI), Multi-Tiered System of Support (MTSS), GPK-IT-SEL, K-PARTI digital

* First and Correspondence author, assistant Professor, Department of Special Education, Korea Nazarene University (nams0405@kornu.ac.kr)

Received: 22 July 2026, Revised: 19 August 2026, Accepted: 21 August 2026

© 2026 Korean Association for Behavior Analysis

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

특수교육의 패러다임이 분리교육에서 통합교육으로 이동함에 따라 일반학교 일반학급에 배치되어 교육을 받는 정서·행동장애 특수교육대상학생 및 잠재적 위기학생의 수가 지속적으로 증가하고 있다(Lee & Baek, 2024). 이러한 교육 환경의 변화는 일반학급 담임교사에게 학업 지도뿐만 아니라, 교실 안에서 발생하는 다양한 외현화 및 내재화 문제행동을 직접 중재하고 생활지도를 책임져야 하는 심리적·교수적 부담을 안겨주고 있다. 선행연구에 따르면 일반교사들은 정서·행동장애학생을 통합학급에서 지도할 때 상당한 수준의 스트레스를 지각하고 있으며, 특히 교사의 전문성 부족이나 행정적 지원의 부재보다 교실운영 및 학생의 외부적 문제행동을 통제하는 개인적 차원에서 가장 큰 스트레스를 호소하고 있다(Hwang, 2008).

이러한 일반교사의 심리적 부담감과 교실 통제의 어려움은 국내에만 국한된 현상이 아니며 전 세계적인 교육계의 공통된 과제이다. 실제 전 세계 아동 및 청소년의 약 5.7%가 수업방해 및 외현화 문제행동 위험군에 속해 있으며 최근 그 출현율이 지속적으로 증가함에 따라 서구권 일반학급 교사들 역시 극심한 정서적 스트레스와 번아웃을 호소하고 있다(Nitz et al., 2023). 특히 독일의 경우 통합교육(Inklusion)의 급격한 확대와 난민 및 이주배경 학생들의 유입으로 인해 학급 내 언어적·문화적 이질성이 심화되면서 일반교사들이 느끼는 정서·행동 위기학생 지도에 대한 두려움과 심리적 장벽이 더욱 임계점에 달한 상태이다(Paal et al., 2015).

그러나 현장교사의 이러한 높은 스트레스와 심리적 부담감에도 불구하고, 학교 현장의 실제적인 교육적 행동지원 체계는 여전히 미비한 실정이다. 일반교사들은 정서·행동장애 위험군 학생을 위한 자신의 교육 전문성에 대해 부정적으로 인식하고 있으며(Hwang, 2021), 2023년 교육부의 ‘장애학생 행동중재 가이드라인’이 공표되었음에도 불구하고 현장에서는 구체적인 행동중재 전략의 부재와 실행 지원의 한계로 인해 여전히 큰 어려움을 겪고 있다. 기존의 학교교육 및 생활지도 체계는 문제가 발생한 이후에 개입하는 사후 반응적 방식을 취해왔다. 실제 교육부의 전국 특수교육대상 학생 문제행동 전수조사에 따르면 특수학교(급) 장애학생 중 행동중재의 시급성이 매우 높아 개별 중재가 우선적으로 필요한 고위험군 학생은 10,209명(11.9%)에 달하며 보편적 지원 외에 선제적 예방 중재가 없을 시 위기행동으로 악화될 가능성이 높은 잠재적 위기학생 또한 14,685명(17.1%)에 이르는 것으로 보고되었다. 특히 이러한 행동중재 지원 요구 비율은 유·초등 단계(20.3%)가 중·고등 단계(8.7%)에 비해 2배 이상 높게 나타나 학령 초기 및 초등 통합교육 맥락에서의 조기 예방 시스템 구축이 얼마나 시급한지를 실증적으로 뒷받침한다(Choi et al., 2025a).

교육부는 이에 대응하여 2023년 장애학생 행동중재 가이드라인을 공표하였으나 이는 총론 수준의 방향 제시에 그쳐 실효성이 낮고, 학교 내 자체 자원과 여건만으로는 다층적 중재의 실행 및 유지가 어려우며, 교사 개인이 감당해야 하는 교수적 스트레스와 아동학대 고소에 대한 심리적 장벽이 여전히 해소되지 못하고 있다는 현장의 비판에 직면해 있다(Choi et al., 2025a). 따라서 교사 개인의 희생이나 단발성 외부 자문에 의존하는 사후 반응적 체제를 넘어 학교 내부의 지속 가능한 역량을 강화할 수 있는 유기적이고 표준화 된 교사 연수 체제와 실행 프레임워크의 개발이 절실하다. 그동안 국내외 학교현장은 정서·행동 위기를 다룰 때 의학적·결함 중심 모델에 의존하여 낙인효과를 초래하는 사후적 판별 절차를 고수해 왔다(Choi et al., 2025a). 특히 정서·행동장애의 선별 및 판별 과정이 지닌 모호성과 의학적 진단에의 과도한 의존은 조기 발견과 즉각적인 교육적 개입을 가로막는 주요 걸림돌로 지적되어 왔다(Lee, 2010; Jung, 2013). 게다가 현장에서는 여전히 꾸중, 체벌, 벌점 부과, 격리 등 즉각적이고 처벌적인 전통적 훈육방식에 크게 의존하고 있는데, 이러한 방식은 단기적 효과에 그칠 뿐 중재가 없어지면 오히려 공격성을 증가시켜 사소한 부적응 행동을 심각한 학교폭력이나 중증 위기로 악화시키는 부작용을 낳는다(Kim & Noh, 2013). 이는 결

국 일반교사가 정서·행동 위기학생 지도를 기피하거나 소극적으로 대처하게 만드는 원인이 되며, 결과적으로 위기 학생들은 적절한 조기 중재의 기회를 놓치고 학업 포기나 심각한 학교 부적응으로 이어지는 악순환을 낳는다(Jung, 2010).

이러한 사후 처벌적 훈육의 한계와 제도적 공백을 극복하기 위해 독일 주정부 교육부장관협의회(Kultusministerkonferenz, 이하 KMK)는 2024년 12월 최신 의결을 통해 기존의 사후 분리적 특수교육 규정을 24년 만에 전면 폐지 및 개정하였다(KMK, 2024). 개정된 KMK(2024)의 공식 표준 지침은 정서·사회성 발달(emotional-soziale Entwicklung) 영역(우리나라의 정서·행동장애에 해당하며 본고에서는 맥락에 따라 혼용하여 사용)의 위기를 아동 개인의 기질적 결함으로 치부하던 고정된 시각에서 탈피하여 학교환경과 아동의 생태학적 상호작용의 결과로 재정의 하고 심각한 위기가 고착화되기 전 학교 전체 차원의 선제적 예방과 다층적 지원 체제 시스템을 의무화할 것을 연방차원에서 공식 선언한 것이다.

따라서 현재 일반학교가 안고 있는 전반적인 문제점과 통합학급 교사의 스트레스를 근본적으로 해결하기 위해서는 문제발견-중재-검사-판별-배치의 체계적 단계를 거쳐 중재의 타당성을 검증하는 예방적이고 다층적인 새로운 패러다임으로의 전환이 시급하다(Jung, 2010, 2013). 이러한 맥락에서 일반교육과 특수교육의 연계를 통해 모든 학생에게 증거기반 중재를 제공하는 다층지원체제(Multi-Tiered System of Support, 이하 MTSS) 기반의 중재반응모형(Response to Intervention: RTI)과 학교 및 학급 차원의 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support, 이하 PBS)의 통합적 접근을 강력한 대안으로 사용하고 있다(Kim & Park, 2009; Jung, 2010). 중재반응법과 긍정적 행동지원의 통합 체제는 학생이 적절한 연구 기반의 중재에 반응하는지 여부를 지속적으로 점검하고, 학습 및 행동 문제를 조기에 예방하며, 중재에 반응하지 않는 학생들을 심층 평가하여 개별화된 고강도 지원(3단계 중재)을 제공하는 것을 골자로 한다(Lee, 2010; Jung, 2013).

최근 국내에서도 일반학교 현장에 MTSS 기반의 긍정적 행동지원을 적용하여 초등학생의 문제행동 감소, 학업 참여 및 사회·정서역량 증진에 유의미한 효과를 거두었다는 실험연구들이 잇달아 보고되고 있다(Kang & Choi, 2025; Kim, 2023; Na et al., 2018). 또한, 일반교사에게 행동기술훈련(Behavior Skills Training, 이하 BST) 등의 체계적인 전문성 개발 프로그램을 제공했을 때, 교사들이 예방 중심의 수업을 재구성하고 긍정적 강화를 내재화하여 중재 실행 충실도를 높였다는 연구(Kang & Son, 2026)는 일반학급 중심의 실행 가능성을 뒷받침한다. 실제로 사례관리자를 중심으로 특수교사, 통합학급 교사, 그리고 대학생 멘토나 외부 치료사 등이 유기적인 간학문적 협력 체계를 구축하여 다차원적인 PBS를 실행했을 때, 대상 학생의 적응 능력이 향상될 뿐만 아니라 학교 구성원의 장애 인식과 신뢰 관계가 유의미하게 개선됨이 입증된 바 있다(Kwon, 2017).

나아가 다층지원체제(MTSS)의 1단계 학급 단위 중재인 ‘좋은 행동 게임(Good Behavior Game, 이하 GBG)’과 2단계 표적 집중 중재인 ‘일일 행동 리포트 카드(Daily Behavior Report Card, 이하 DBRC)’를 체계적으로 융합한 독일의 ‘Multimo’프로젝트 실증 연구에 따르면 중다 기초선 설계를 통해 초등 1-2학년 위기 학생들의 방해행동 데이터를 종단 분석한 결과 1단계 GBG 적용 즉시 즉각적이고 유의미한 행동 개선 효과(수준 효과 -0.86 , $p < .01$)를 거두었으며 2단계 DBRC의 연계 적용을 통해 방해행동의 점진적·지속적인 장기 감소 추세(기울기 효과 -0.02 , $p < .01$)를 과학적으로 입증한 바 있다(Nitz et al., 2023). 이는 학급 전체의 보편적 예방과 개별 표적화된 피드백의 결합이 현장에서 실제적인 행동변화를 견인할 수 있음을 보여주는 증거이다.

그러나 이처럼 MTSS 기반 행동중재의 현장 적용 필요성과 이론적 당위성이 높게 평가되고 있음에도 불구하고, 실제 일반학교 교사들이 인식하는 실행 필요성(중요성)과 실행 가능성(수행도) 사이에는 상당한 괴리가 존재한다(Seo, 2010; Lee, 2009). 일반교사와 특수교사 모두 다층적 행동지원 체제의 필요성은 깊이 공감하지만, 구체적인 교수·학습 전략의 부족, 관련 도구 및 프로그램의 미비, 과도한 행정 업무 부담, 전문성 증진을 위한 체계적인 훈련 기회 부족 등을 이유로 실제 실행 가능성은 매우 낮게 평가하고 있다(Park & Kang, 2024; Park, Choi, & Li, 2026;

Lee, 2009).

이러한 교사들의 낮은 실행 가능성 인식은 서구식 중재 모형을 자국의 교육 문화적 특수성에 맞춰 정교하게 조정하지 못했을 때 발생하는 구조적 장벽일 수 있다. 일례로 독일의 경우에도 전통적인 정서·행동 특수교육학계가 정신분석학적, 심리역동적, 인간중심적 패러다임에 경도되어 있었기에 미국의 과학적·행동주의 기반 PBIS 모형이 지닌 표준화된 매뉴얼이나 토큰 강화 시스템에 대해 교사들이 자율성을 침해당한다는 심리적 저항감을 표출해 왔다(Broecker, 2015). 또한 교사 개인이 현장에서 느끼는 주관적 안전감이자 실천적 확신인 행동의 안전성(Handlungssicherheit) 연구에 따르면, 실천가들은 명확한 역할 정의와 과업 목표의 구체성이 결여될 때 심각한 불확실성과 무력감을 경험하게 된다(Langerfeldt, et al., 2018). 따라서 교사의 실행 효능감을 높이기 위해서는 개인의 역량에 의존하기보다 동료 간 사례 협의회(Kollegiale Beratung)와 외부 슈퍼비전 등 체계적인 인적 지원 시스템이 학교 차원에서 제도화되어야 한다(Langerfeldt, et al., 2018).

이러한 인식 격차와 실행 장벽의 본질은 교사집단 간 지식의 단절과 분절적 지원 체제에서도 기인한다. 일반적으로 일반교사는 보편적 학급 관리 지식에 강점이 있으나 PBS 모형이나 구체적인 데이터 기반 측정 기법에 대한 선행 지식이 부족하고, 특수교사는 개별화 행동중재 지식에 전문성이 있으나 학급 전체의 역동을 다루는 데 한계가 있어, 양 주체 간 ‘정서·행동장애를 위한 교사의 통합교육적 일반 교육학 지식(General Pedagogical Knowledge-Inclusive Teaching-Social and Emotional Learning, 이하 GPK-IT-SEL)’의 격차가 발생한다(Kim, 2014). 또한, 현직교사뿐만 아니라 예비일반 및 특수교사들 역시 2·3단계 집중 중재로 갈수록 전문 기술의 한계와 학부모의 거부 등을 이유로 적용 가능성을 낮게 평가하고 있으며, 특수교사는 일반교사와의 팀 접근(협력)의 원천적 어려움을 가장 강력한 난제로 지적하고 있다(Kim, Na & Kim, 2013). 현재 학교 현장에 Wee 클래스 전문상담, 사회정서학습(SEL), 외부치료 지원 등이 일부 도입되어 있으나 이들 지원이 일반학급의 매일의 수업 일과와 유기적으로 결합하지 못하고 여전히 수업 중 분리(Pull-out) 상담 및 사후적 분절 개입에 머무르는 구조적 한계를 나타내고 있다. 즉, 일반교사는 학급을 전담하고 특수교사나 외부 전문가를 학생을 분리 처치하는 기존의 분절적 구조 하에서는 다층적 중재가 요구하는 긴밀한 데이터 연계와 공동 대응이 근본적으로 불가능하다.

미국의 선행 실행 사례에 따르면, RTI가 단발성 이벤트를 넘어 학교 전체의 시스템으로 정착하기 위해서는 교장 등 학교 관리자의 강력한 리더십을 바탕으로 공식적인 중재 시간을 확보하는 시간표의 구조적 개혁과 데이터 관리를 위한 전산화 시스템, 중재 전담 인력의 배치가 수반되어야 한다(Kim, 2015). 그러나 현재 국내 통합교육 환경에서 이루어진 PBS 관련 중재연구 동향을 살펴보면, 여전히 다층지원체제 중 3차 중재인 개별차원 지원에 치중되어 있으며, 연구 설계의 엄격성을 좌우하는 중재 충실도의 주기적 측정이나 타 환경으로의 일반화(Generalization) 및 사회적 타당도 검증이 상대적으로 미흡한 실정이다(Lee & Baek, 2024). 실제로 미국식 학교차원의 긍정적 행동지원(School-Wide Positive Behavior Support, 이하 SWPBS) 모형을 독일 초등학교 현장에 안착시키기 위해 진행된 ‘함께하는 학습을 위한 준비(Für gemeinsames Lernen)’프로젝트에 따르면, 다문화·이주 배경을 가진 학생과 부모들을 포용하기 위해 안내문 및 스크리닝 도구의 의미론적 등가성(Bedeutungsäquivalenz)을 조정하고 언어적 소통이 제한적인 학생을 위해 ‘METACOM 시각적 픽토그램/보완대체의사소통(AAC)’ 시스템을 행동 규칙판에 도입하며 트라우마 기반 케어(Trauma-Informed Care) 원칙을 결합하는 등 정교한 문화적 현지화 절차를 거친 후 교사들의 수용도와 실행 가능성을 사전 검증하는 단계적 로드맵을 수립하였다(Paal et al., 2015).

결국 본 연구는 미국 SWPBS가 지닌 외적 행동주의 및 하향식 표준화의 한계를 극복하고 참여 철학과 교수-진단 결합(RTI)을 통해 교사의 자율성과 공동 구성적 협력을 실현한 독일 PARTI(Partizipation in Response-To-Intervention digital) 프로젝트의 핵심 기제를 비판적으로 활용하고자 한다(Bardling et al., 2021; Grosche et al., 2021). 나아가 이를 한국 초등학교의 1:N 특수교사 배치 현실, 학사일정, 교내 전문적 학습공동체(전학공) 인프라, 그리고 국가 차원의 행동중재 전문가(교사) 양성 정책과 융합함으로써 국내 공교육에 적절한 독자적 한국형 공동 구성적 중재반응모형

(K-PARTI)을 구안 및 개발하고 그 실행 프레임워크를 제안하는 데 연구의 목적이 있다(Choi et al., 2025a).

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 미국 SWPBS와 구별되는 독일 PARTI 프로젝트의 이론적 배경(GPK-IT-SEL 지식 스펙트럼, 공동 구성적 협력 체제, 참여 보장 3대 이론)과 4단계 교사 연수 모형의 핵심 특성은 무엇인가?

둘째, 한국 초등학교의 1:N 인력 구조, 학사일정, 전문적 학습공동체(전학공) 인프라를 반영한 한국형 공동 구성적 중재반응모형(K-PARTI)의 다층적 진단-중재 사이클과 협력적 팀 운영 방안은 무엇인가?

셋째, 일반교사와 특수교사, 그리고 다학제적 전문가 간의 실시간 중재 데이터 공유 및 상호 성찰을 촉진하기 위한 디지털 연수 소통 플랫폼(K-PARTI digital)의 구체적인 구축 및 현장 적용 전략은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 정서·행동장애를 위한 교사의 통합교육적 일반 교육학 지식(GPK-IT-SEL)

통합교육 환경이 양적·질적으로 확대됨에 따라 교사에게 요구되는 전문성의 지형 또한 근본적인 변화를 맞이하고 있다. 기존의 교사 지식 논의는 일반교사의 교과 교수 지식(Pedagogical Content Knowledge: PCK)이나 특수교사의 개별화 장애 학생 중재 지식으로 양분되어 구조적 단절을 가속화해 왔다. 이러한 이분법적 전문성 구조의 한계를 극복하기 위해 최근 독일을 비롯한 유럽 통합교육 학계에서는 모든 학생의 보편적 학습 및 사회적 참여를 도모하는 ‘통합교육적 일반 교육학 지식(General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching: GPK-IT)’ 개념에 주목하고 있다(Gottfried et al., 2021; König et al., 2017). 특히 초등 통합학급 내에서 수업 방해행동(Unterrichtsstörungen)과 외현화 문제행동을 보이는 위기학생을 효과적으로 포용하기 위해서는 이 GPK-IT의 하위 영역으로서 정서·사회성 발달 및 사회·정서학습(Social and Emotional Learning)을 다루는 ‘GPK-IT-SEL’ 지식 스펙트럼의 정립이 필수적이다.

GPK-IT-SEL은 일반교사가 지닌 거시적 차원의 보편적 학급 관리 지식(General Pedagogical Knowledge: GPK)과 특수교사가 지닌 미시적 차원의 개별화 행동중재 및 통합·특수교육 지식(Inclusive Teaching: IT)이 유기적으로 결합된 융합적 지식체계이다(Gottfried et al., 2021). 일반적인 학급 환경에서 정서·사회성 발달 지원을 위한 교사의 지식 스펙트럼은 다음의 연속체로 구조화된다.

첫째, 학급 전체를 대상으로 하는 보편적 차원(Tier 1)에서 교사는 긍정적 학급 분위기 조성, 명시적인 칭찬과 기대 행동 규칙 수립, 그리고 보편적 사회·정서역량 강화를 위한 예방적 학급경영 지식을 갖추어야 한다. 둘째, 보편적 지원만으로 학급 적응에 한계를 보이는 잠재적 위기학생 및 소그룹 차원(Tier 2)에서는 체계적인 행동 선별(Screening) 및 다중원천 행동 평가, 그리고 표적화된 친사회적 기술 교수법에 대한 지식이 요구된다. 셋째, 정서·행동장애를 진단받았거나 중증 위기행동을 나타내는 개별학생 차원(Tier 3)에서는 기능행동평가(Functional Behavior Assessment, 이하 FBA)의 원리에 기반한 선행사건 중재, 대체행동 지도, 그리고 종단적 진전도 모니터링에 관한 고도의 전문적 지식을 공유해야 한다.

결과적으로 GPK-IT-SEL 지식 스펙트럼은 일반교사와 특수교사 어느 한 집단의 고유 영역이 아니며 통합학급 내 정서·행동 위기학생을 효과적으로 포용하기 위해 두 주체가 상호 참조하고 통합해야 하는 필수적인 전문적 기초이다. 따라서 성공적인 다층적 행동지원을 보장하기 위해서는 교사연수 단계에서부터 이 두 가지 이질적인 지식 스펙

트럼이 하나의 플랫폼 내에서 유기적으로 조우하고 확산될 수 있는 구조적 장치가 마련되어야 한다.

2. 협력적 책무성: 공동 구성적 협력과 3국 모형의 패러다임 비교

다층지원체제(MTSS) 및 중재반응모형(RTI)이 일반학교 현장에서 일시적인 실험 연구에 그치지 않고 지속 가능한 학교 단위 시스템으로 안착하기 위해 전제되어야 할 핵심 동인은 관련 주체 간의 협력적 책무성이다. 그러나 국내외 통합교육 현장에서 일반교사와 특수교사의 협력 방식을 살펴보면, 주로 행정적 정보를 단순 교환하거나 장애학생의 지도 책임을 특수교사에게 일임하고 일반교사는 학급 전체의 관리만을 전담하는 기계적·역할 분절적 분업 구조(Pull-out)에 머물러 있는 경우가 대다수이다(Bartling et al., 2021; Choi et al., 2025a). 이러한 분절적 지원 체제는 교사 간의 보이지 않는 장벽을 강화하며 데이터에 기반한 연속적인 다층적 중재의 흐름을 단절시키는 핵심 장벽으로 지적된다(Bartling et al., 2021).

이러한 직무적·공간적 단절을 극복하기 위해 본 연구가 도입하고자 하는 핵심 가치는 독일의 다학제적 전문가 협력 이론에서 강조되는 공동 구성적 협력(Kokonstruktive Kooperation)이다(Gräsel et al., 2006; Bartling et al., 2021). Huber(2015)는 정서·행동 문제의 해결은 결코 담임교사 개인의 고립된 노력이 아닌 일반교사, 특수교사, 학교 사회 복지사, 학교 심리학자가 유기적인 다전문가 팀을 조직하여 공동으로 해결할 때만 가능함을 역설하였다. 다전문가 팀 내에서 교사들은 단순히 주관적인 인상으로 아동을 판별하는 것이 아니라 수업 직후 1-2분 내에 아동의 학업 참여와 방해행동 수준을 실시간으로 평정하는 직접 행동 평정(Direct Behavior Rating, 이하 DBR)과 같은 연속적 행동 진단도구를 활용하여 정기적인 데이터 회의를 개최해야 한다(Huber, 2015). 데이터를 매개로 중재 충실도를 점검하고 지원 단계를 유연하게 조정하는 데이터 기반 의사결정 구조가 확립될 때 비로소 분절적 지원 구조의 장벽을 허물고 최고 수준의 공동 구성적 협력에 도달할 수 있다(Huber, 2015; KMK, 2024).

<Table 1> Levels of Co-teacher Collaboration and Their Application in Emotional and Behavioral Support

Level of Cooperation	Key Characteristics	Aspects of Emotional and Behavioral Support in Inclusive Classrooms
Level 1: Simple Information Exchange	Loose linkage, one-way sharing of materials and information	Special education teachers pass disability diagnostic documents or simple behavior histories to general education teachers
Level 2: Mechanical Division of Labor	Division of roles, independent execution in respective domains	General education teachers conduct class instruction, while at-risk students are pull-out and mediated separately in the special education classroom (resource room).
Level 3: Co-constructive Collaboration	Shared goals, knowledge fusion, mutual reflection and implementation	General and special education teachers form a team to co-design classroom rules and cross-validate intervention data in real time

공동 구성적 협력관계에 놓인 일반교사와 특수교사는 통합학급의 정서·행동 문제를 특수교육대상자 개인의 기질적 결함으로 치부하지 않는다. 이 관점은 최근 국내 특수교육 정책이 지향하는 전문가 양성의 패러다임과도 일치한다. 선행 정책 연구에 따르면 그간 국내외 행동중재 전문가 양성 체계(BCBA, QBA, KBA 등)는 주로 치료기관이나 가정 등 임상적 맥락에서의 개인 대상 행동 문제 해결에 치중되어 있어 이를 공교육 학교 현장의 복잡한 교수학습 역동에 직접 적용하는 데는 구조적 한계가 있음이 지적되어 왔다(Choi et al., 2025a). 본 연구의 K-PARTI 모형이 지향하는 협력 체제는 임상적 및 치료적 관점의 분리 처치가 아닌 국가 수준 교육과정(공통 및 기본 등) 운영 및 매일의 교실 수업, 생활지도 맥락과 긴밀히 융합된 교육적 행동중재(Educational Behavioral Intervention) 역량을 확립하는 데 목적을 둔다. 이 과정에서 일반교사의 거시적 학급경영 역량과 특수교사의 미시적 행동중재 전문성이 실시간으로

통합되며, 이는 교사 개인이 도달할 수 없는 고차원적인 실천적 행동 지식(Handlungswissen)의 형성으로 이어진다(Bartling et al., 2021). 즉 일반교사의 보편적 학급경영 역량(GPK)과 특수교사의 개별화 행동중재 역량(IT)이 통합학급이라는 생태학적 현장 안에서 유기적으로 결합할 때 비로소 공교육 맥락에 부합하는 수준의 공동 구성적 협력과 데이터 기반 책무성이 실현될 수 있다(Choi et al., 2025a).

이러한 맥락에서 미국의 표준적 SWPBS 모형, 이를 유럽적 맥락에서 비판적으로 수정한 독일 PARTI 모형, 그리고 본 연구가 구안하는 한국형 K-PARTI 모형의 패러다임적 차이를 비교 및 분석하는 것은 왜 우리가 독일 모형의 협력 기제를 응용하여 한국 공교육에 적합한 모델을 개발해야 하는지를 명확히 보여준다. 미국 모형이 외적 행동중재와 하향식 표준 매뉴얼에 의존하여 교사의 자율성을 제약했던 반면 독일 PARTI 모형은 아동의 참여권 보장과 교사 간 공동 구성적 협력을 중심으로 학교사회복지사 및 심리학자가 결합된 다학제 체제를 구축하였다(Bartling et al., 2021; Grosche et al., 2021). 본 연구의 한국형 K-PARTI 모형은 독일의 공동 구성 패러다임을 수용하되 특수교사의 1:N 배치 현실과 교내 전문적 학습공동체(전학공), 그리고 Wee 클래스 및 교육청 거점 행동중재지원센터 인프라를 유기적으로 연동한 독자적 2단계 동심원 협력 체제로 구안된다. 3국 모형의 구조적 차이점은 <Table 2>와 같다.

<Table 2> Paradigm Comparison of Multi-Tiered Behavioral Support Models Across the US, Germany, and Korea

Elements	US Model(SWPBS/MTSS)	German Model(PARTI)	Korean Model(K-PARTI, Proposed)
Philosophical Orientation	Behavior modification, Standardized school rules, external token economy	Participation guarantee, ecological instruction-assessment integration(RTI)	Classroom inclusion, curriculum-linked educational behavioral intervention
Core Collaboration System	Top-down leadership team & external behavior analysts(BCBA)	Co-constructive partnership(General-Special Ed.)+School social workers & psychologists	Grade-level cluster PLC(Internal)+ Wee Class & District Behavior Teams(External)
Staffing Reality	Specialist resident & full-time behavioral coach system	Equal placement of general and special education teachers	Differentiated cluster matching reflecting 1:N special education teacher ration
Data & Platform	SWIS-based centralized post-incident behavior tracking	Moodle-based online teacher training platform(parti-projekt.de)	K-PARTI digital: 30-sec mobile DBRC, real-time plotting & interactive reflection room

3. 위기학생 참여 보장을 위한 3대 이론적 전제와 일반 및 특수교사의 역할

다층적 중재반응모형인 PARTI 프로그램의 궁극적인 지향점은 정서·행동 위기학생의 단순한 물리적 배치를 넘어 학급 일과 및 또래 공동체 내에서의 완전한 참여(Participation)를 보장하는 데 있다(Bartling et al., 2021). 이를 학술적으로 뒷받침하고 일반교사와 특수교사의 다학제적 역할을 정립하기 위해 본 모형은 사회심리학 및 특수교육학의 핵심적인 3대 이론적 전제를 결합한다.

1) 집단 간 접촉 이론 (Intergroup Contact Theory)

Allport(1954)의 집단 간 접촉 이론은 이질적인 두 집단이 단순히 동일한 공간에 물리적으로 존재하는 것만으로는 편견이나 거부감이 해소되지 않으며, 대등한 지위, 공통의 목표, 협력적 상호작용, 권위자의 제도적 지원이라는 4가지 조건이 충족될 때 비로소 긍정적인 관계 형성과 사회적 통합이 이루어진다고 본다.

교사의 역할: 일반교사와 특수교사는 학급 내에서 협력 교수(Co-teaching/Team-teaching)를 직접 실천함으로써 학생들에게 다학제적 모델링을 제시해야 한다. 교사 팀이 대등한 동반자로서 수업을 이끄는 모습을 보일 때, 일반학생들 또한 정서·행동 위기학생을 차별적 시선이 아닌 학급 공동체의 대등한 구성원으로 수용하게 된다.

2) 사회적 기술 결함 모델 (Social Skills Deficit Model)

Gresham(1986) 등의 사회적 기술 결함 모델은 정서·행동 위기학생의 부적응 행동을 고의적인 수업 방해나 성격적 결함이 아닌, 특정 환경에서 요구되는 적절한 친사회적 행동 기술의 부재 혹은 획득·수행의 결함으로 규정한다. 즉, 행동 또한 학업과 마찬가지로 명시적으로 가르쳐야 하는 대상(Instructional Target)이다.

교사의 역할: 두 교사는 위기학생에게 요구되는 표적 대안행동을 구체적으로 바르게 정의하고, 이를 학급 전체 혹은 소그룹 상황에서 명시적으로 가르치기 위한 중재 전략(예: 학급 긍정적 행동 게임 등)을 공동 설계해야 한다. 특수교사는 대안행동 교수 기법을 제공하고, 일반교사는 이를 실제 학급 일과 내에서 촉진하고 강화할 수 있도록 물리적·교수적 환경을 구조화하는 역할을 맡는다.

3) 사회적 참조 이론 (Social Reference Theory)

사회적 참조 이론은 아동이 낯설거나 모호한 사회적 상황을 판단할 때, 자신이 신뢰하는 성인이나 권위자(교사)의 정서적 반응과 피드백을 참조하여 자신의 행동과 태도를 결정한다는 메커니즘을 설명한다(Spilles, Hagen & Hennemann, 2019). 통합학급 내에서 교사가 정서·행동 위기학생을 대하는 일거수일투족은 일반학생들이 해당 학생을 평가하는 절대적인 기준이 된다.

교사의 역할: 일반교사와 특수교사 팀은 위기학생의 문제행동에 대해 사후 처벌이나 감정적 꾸중으로 반응하는 대신, 데이터에 기반한 긍정적 행동지원(PBS) 전략에 따라 일관되고 차분한 피드백을 제공해야 한다. 교사 팀이 위기학생의 미미한 긍정적 변화를 포착하여 체계적으로 강화하는 모습을 학급 전체에 노출할 때 일반학생들 역시 이를 참조하여 위기학생에 대한 사회적 거부감을 낮추고 수용적인 또래 분위기를 형성하게 된다.

III. 독일 PARTI 프로젝트의 4단계 교사연수 모형 및 실증적 성과 분석

1. PARTI 프로젝트의 철학적 배경 및 교수-진단 결함 체제

독일의 통합교육(Inklusion) 개혁은 2009년 UN 장애인권리협약(UN-Behindertenrechtskonvention: UN-BRK) 비준 이후 보편적 인권 차원에서 전면적으로 확대되어 왔으나, 학교 현장에서는 여전히 외현화 문제행동(externalisierende Verhaltensprobleme)이나 수업 방해행동(Unterrichtsstörungen)을 보이는 정서·사회성 발달 위기아동을 포용하는 데 심각한 실천적 한계에 직면해 있다. 이러한 배경에서 발족된 독일 연방교육연구부(Bundesministerium für Bildung und Forschung: BMBF) 지원의 PARTI(Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell) 프로젝트는 정서·행동 위기학생을 격리 및 분리(Pull-out)하는 전통적인 의료적·결함 중심 모형에 반대하며, 모든 아동의 완전한 학급 공동체 참여(Partizipation)와 소속감 보장을 핵심적인 철학적 가치로 선언한다(Bartling et al., 2021).

PARTI 프로젝트의 철학적 토대는 단순히 물리적인 통합에 머무는 것이 아니라, 다층지원체제(MTSS) 내에서 아동의 사회적·학업적 참여를 제한하는 환경적 장벽을 제거하고 교사의 전문성을 재구조화하는 데 있다. 전통적인 특수교육적 접근이 아동의 내재적 결함을 진단한 후 사후적으로 처방하는 방식이었다면, PARTI 모형은 아동의 부적응 행동을 학급환경 및 교사의 교수행동과의 역동적 상호작용 속에서 이해한다. 즉, 정서·행동적 위기는 아동 개인의 고정된 특성이 아니라 중재의 강도와 환경적 지원의 적절성에 따라 변화 가능한 유동적 상태로 규정된다. 따라서 PARTI 프로젝트는 교실 안에서 예방과 중재가 실시간으로 이루어지며, 중재에 대한 아동의 반응을 토대로 다음 단계의 지원을 결정하는 중재반응모형(RTI)을 정서·사회성 발달영역에 체계적으로 접목하였다(Grosche et al., 2021).

이러한 철학을 현장에서 구체화하기 위해 PARTI 프로젝트가 도입한 핵심기제는 교수-진단 결함 체제(Verknüpfung

von Diagnostik und Förderung)이다(Bartling et al., 2021). 이 체제는 진단과 교수를 분절된 행위로 보지 않고, 하나의 연속적인 피드백 루프(Feedback Loop)로 통합한다. 구체적인 교수-진단 결합 체제의 작동 메커니즘은 다음과 같은 예방적·행동 데이터 기반적 특성을 지닌다.

첫째, 다층적 데이터 기반 의사결정의 실현이다. PARTI 모형에서는 학급 전체를 대상으로 하는 보편적 중재(Tier 1)의 실행과 동시에, 표준화된 다중원천 행동 선별도구(Screening)와 일일 행동 보고서(DBRC)를 활용하여 정서·사회성 위기학생의 기본선 데이터를 실시간으로 수집한다. 수집된 행동 데이터는 복잡한 수치에 머무는 것이 아니라, 그래프 등의 시각적 형태로 환원되어 일반교사와 특수교사가 중재의 효과성을 즉각적으로 판별할 수 있는 진단적 근거가 된다.

둘째, 순환적 중재 조정 메커니즘의 구축이다. 교수-진단 결합 체제 안에서 진단은 장애명 부여를 위한 일회성 평가가 아니라, 현재 실시 중인 교수학적·행동적 중재가 위기학생에게 작동하고 있는가를 검증하는 형성적 평가의 성격을 갖는다. 만약 수집된 일일 행동 데이터가 목표행동의 개선을 나타내지 못할 경우, 교사는 아동의 결함을 탓하는 대신 Tier 2(소그룹 지원) 또는 Tier 3(집중적 개별 중재)로 중재의 강도와 빈도를 즉각적으로 상향 조정한다(Bartling et al., 2021). 반대로 데이터가 안정세를 보이면 중재의 강도를 점진적으로 낮추어 아동이 자율적인 자기조절 능력을 획득하도록 유도한다.

<Table 3> Comparison of the Traditional Assessment-Instruction Model and the PARTI Integrated System

Elements	Traditional Model	PARTI System
Purpose of Assessment	Eligibility & Classification / Reactive	Evaluating Intervention Responsiveness / Formative
Core Tools	Standardized Norm-referenced Tests	Daily Behavior Report Cards, DBR-Direct, Behavior Contracts
Teacher Roles	Functional Fragmentation	Collaborative Data Collection & Joint Decision-making
Basis for Decisions	Subjective Impression or Intuition	Longitudinally Accumulated Objective Time-series Data

결과적으로 PARTI 프로젝트의 철학적 배경과 교수-진단 결합 체제는 일반교사와 특수교사로 하여금 진단 따로, 수업 따로의 직무적 타성을 깨뜨리게 만든다. 교사들은 데이터를 매개로 아동의 행동 변화를 매일 과학적으로 관찰하고, 이를 바탕으로 자신들의 교수 행동과 학급 환경을 공동 구성적(konstruktiv)으로 수정해 나간다. 이러한 진단과 교수의 밀착은 독일의 통합교육적 초등 교육현장에서 실행 충실도를 극대화하고, 정서·사회성 위기학생이 학급 동료들로부터 배제되지 않은 채 보편적 교육과정 안에서 온전히 성장할 수 있도록 지탱하는 이론적·실천적 뼈대가 된다.

2. 4단계 교사 연수 모형의 구조와 핵심 콘텐츠

독일 PARTI 프로젝트의 교사 전문성 개발 프로그램은 단발성 강의식 연수에서 벗어나 학교 전체 구성원의 실행 충실도를 보장하기 위해 구조화된 4단계 전일제 연수와 이를 현장 실천과 매개하는 5회의 전문적 코칭 세션으로 구성된다(Grosche et al., 2021). 이 모형은 일반교사와 특수교사가 다학제적 팀을 이루어 정서·사회성 발달 지원을 위한 예방부터 집중 개별 중재에 이르는 전 과정을 모듈화하여 습득하도록 설계되었다.

1) 1차 연수(Grundlagen): 일반-특수교사 파트너십 구축 및 참여 보장 3대 이론 공유

1차 연수의 핵심목표는 통합교육적 초등교실 내에서 다학제적 협력 체제의 뼈대가 되는 일반교사-특수교사 파트너십을 공고히 구축하고 학생의 완전한 참여를 도모하기 위한 이론적 토대를 구축하는 데 있다(Bartling et al., 2021).

본 연수에서는 모든 학생의 학업적·사회적·교수적 참여를 보장하기 위한 세 가지 핵심 이론적 프레임워크가 공유된다.

첫째, 정서·사회성 위기학생을 배제하지 않고 보편적 학급 공동체에 머물게 하는 포용적 교수학습

둘째, 교수-학습 과정과 진단적 평가를 실시간으로 결합하는 RTI 프레임워크

셋째, 교사가 아동의 행동 변화를 공동으로 책임지고 주도하는 다층적 행동지원 이론이다.

이 단계에서 교사들은 분절된 직무 타성을 극복하고 학급 내 문제행동의 책임을 공유하는 공동 구성적 협력의 실천적 원리를 체득하게 된다.

2) 2차 연수(Universal): 1단계 보편적 지원을 위한 학급 긍정적 행동게임(Klassekinderspiel) 설계

2차 연수는 다층지원체제의 최하단인 Tier 1 보편적 차원의 중재를 학급 전체에 실행 충실도 높게 적용하는 구체적인 교수학적 기술을 다룬다. 핵심 콘텐츠는 미국에서 효과성이 검증된 좋은 행동 게임(GBG)을 독일 초등학교 현장 맥락에서 문화적으로 생태학적 타당화를 거친 학급 긍정적 행동게임(Klassekinderspiel, 이하 KKS)의 설계와 모의적용이다(Grosche et al., 2021).

교사들은 이 연수를 통해 학급 전체가 준수해야 할 긍정적 행동규칙을 명시적으로 수립하고 학생들을 소그룹 팀으로 나누어 상호 의존적 팀 보상 체계를 설계하는 방법론을 훈련받는다. 이는 교사의 잔소리나 처벌 위주의 훈육을 지양하고 긍정적 또래압력과 게임 규칙을 통해 학급 전반의 외현화 문제행동 및 수업 방해행동을 선제적으로 예방하는 환경적 기제를 제공한다.

3) 3차 연수(Diagnostik): 다중원천 평가 기반 선별 및 직접 행동 평가

3차 연수는 보편적 지원만으로 학급 적응에 한계를 보이는 정서·사회성 위기 위험군 학생을 조기에 발견하고 이들을 위한 객관적 기초선 데이터를 수집하는 진단 모듈(Diagnostik-Modul)로 전환된다. 여기서는 교사의 주관적 편견을 배제하기 위해 다중원천 평가(Multi-source Assessment) 체계를 학습한다. 구체적으로는 일반교사와 특수교사, 필요시 학부모와 아동 본인의 입장을 종합하는 표준화된 행동 선별도구인 통합적 교사 평정척도(Integrated Teacher Rating Form, 이하 ITRF) 등의 다중원천 선별도구 활용법을 이해하고 사용한다.

이와 동시에 종단적 흐름 속에서 아동의 행동변화를 매일 과학적으로 모니터링하기 위한 직접 행동평가 기법이 전수된다(Bartling et al., 2021). 이를 통해 교사들은 일회성 지능검사나 심리평가에 의존하지 않고 교실 현장에서 유동적으로 변화하는 아동의 부적응 행동패턴을 시계열 데이터로 추적할 수 있는 눈을 갖추게 된다.

4) 4차 연수(Intensiv): 2·3 단계 집중 지원을 위한 일일 행동카드 및 3단계 협력 피드백

마지막 4차 연수는 고위험군 학생들을 위한 ‘Tier 2(소그룹 지원) 및 Tier 3(집중적 개별 중재)’의 실행 지침을 구축하는 데 집중된다. 핵심 실천 활동도구로 도입되는 것은 일일 행동카드(DBRC)와 행동계약서이다. 교사는 목표행동을 조작적으로 정의하고 매 수업시간 종료 후 아동에게 즉각적인 행동평정과 피드백을 제공하는 DBRC 시스템을 설계한다.

여기서 수집된 시계열 데이터는 데이터 기반 의사결정 프레임워크에 의해 분석되며 중재에 반응하지 않는 아동에 대해서는 3단계 협력 피드백 과정을 가동한다. 이는 일반교사와 특수교사뿐만 아니라 학교 사회복지사(Schulsozialarbeit), 학교 심리학자, 관리자가 포함된 다학제적 팀이 데이터 그래프를 함께 분석하며 중재의 강도를 극대화하거나 기능행동평가(Functional Behavior Assessment, 이하 FBA) 기반의 개별화된 집중 행동지원 계획을 수립하는 고도의 다학제적 의사결정 체제이다.

<Table 4> Structure and Core Contents of the 4-Stage In-service Teacher Training Model

Training Stage	Target & Level	Core Practice Contents (Practical Toolkit)	Academic & Practical Significance
Stage 1 (Grundlagen)	General-Special Education Teacher Collaboration (Foundation Building)	- Sharing the inclusive didactics framework - Sharing the understanding of the RTI system and multi-tiered support	Establishing a co-constructive collaboration partnership and philosophical alignment
Stage 2 (Universal)	Class-wide (Tier 1 Prevention)	- Designing the Class-wide Positive Behavior Game (KKS) - Establishing classroom rules and positive reinforcement systems	Preventing classroom disruptions and externalizing behavior problems through proactive environment structuring
Stage 3 (Diagnostik)	Early Screening of At-risk Students (Formative Assessment)	- Integrated Teacher Report Form (ITRF) - Direct Behavior Rating (formative evaluation) mechanism	Multi-source-based data collection and eliminating errors from subjective diagnostic bias
Stage 4 (Intensiv)	Intensiv Support for High-risk Students (Tier 2 & Tier 3)	- Daily Behavior Report Cards (DBRC) and behavior contracts - Multidisciplinary Tier 3 collaborative feedback system	Adjusting intervention intensity and providing individualized support through data-based decision making

3. PARTI 프로젝트의 실증적 성과 및 학술적 의의

1) 준실험설계를 통한 교사의 협력적 효능감 및 실무 연관성 검증

PARTI 프로젝트의 가장 큰 학술적 가치 중 하나는 단순한 주관적 만족도 조사를 넘어 통제집단을 설정한 준실험 설계(Quasi-experimental Design)를 통해 연수의 실질적 효과성을 통계적으로 검증했다는 점이다(Bartling et al., 2021). 총 11개 초등학교의 교사집단을 대상으로 연수 전(T1), 연수 중(T2), 연수 종료 후(T3)에 걸쳐 종단적 추적조사를 실시한 결과 본 모형은 교사의 심리적·실천적 역량 전반에 유의미한 정적변화를 이끌어냈다.

첫째, 다학제적 협력 효능감의 증진이다. 일반교사와 특수교사가 연수 및 코칭 세션에 팀 단위로 참여하여 공동 구성적으로 중재를 계획하고 실행하는 과정에서 ‘우리가 함께 노력하면 정서·사회 고위험군 학생의 위기를 교실 안에서 해결할 수 있다’는 협력적 효능감이 사후 평가에서 통계적으로 유의미하게 상승하였다. 이는 전통적인 통합 교육 환경에서 일반교사가 느끼던 실천적 고립감과 특수교사의 자문 역할 한계를 극복하는 대안적 성과를 보여준다.

둘째, 높은 실무 연관성과 수용성의 확보이다. 대다수의 교사 전문성 개발 프로그램이 현장 맥락과 동떨어져 휘발되는 것과 달리 PARTI 프로젝트는 학교 전체가 참여하고 실제 자신들이 가르치는 학급의 부적응 행동 데이터를 직접 다루었기 때문에 교사들이 인지한 실무 연관성이 매우 높게 나타났다(Bartling et al., 2021). 교사들은 무들(Moodle) 기반의 디지털 플랫폼과 실천 활동도구(KKS, DBRC)가 실제 수업 방해행동을 즉각적으로 감소시키는 데 매우 실용적이고 수용 가능한 도구라고 평가했으며 이는 높은 실행 충실도로 이어졌다.

2) 정서·사회성 발달 영역 교사 지식 측정 도구의 시사점

통합교육 내에서 정서·사회성 위기학생을 다루기 위해서는 교사의 직관이나 경험을 넘어선 표준화된 전문지식이 필수적이다. Gottfried et al.(2021)은 PARTI 프로젝트의 일환으로 교사들의 정서·사회성 영역 교수·진단 지식 스펙트럼을 객관적으로 측정하기 위해 ‘정서·사회성 발달 및 사회·정서학습을 위한 통합교육적 일반 교육학 지식’(General Pedagogical Knowledge for Inclusive Teaching focusing Social and Emotional Learning, 이하 GPK-IT-SEL) 도구를 개발하고 355명의 초등교사를 대상으로 타당화를 검증하였다. 이 연구성과가 본 연구 및 한국형 모형 개발에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 정서·행동 지원 지식의 다차원적 구조화이다. GPK-IT-SEL 도구는 교사의 전문 지식을 단순히 ‘문제행동 지도’라는 단일 차원에 가두지 않고 ① 정서·행동 위기에 대한 이론적·체계적 지식, ② 다층지원체제(MTSS) 내에서의 예방 및 중재 전략 지식, ③ 일일 행동보고서(DBRC) 등을 활용한 데이터 기반 형성적 진단 지식으로 세분화하여 정립했다. 이는 교사연수 교육과정이 어떤 지식 요소들을 균형있게 다루어야 하는지에 대한 표준 프레임워크를 제공한다.

둘째, 일반교사와 특수교사 간 지식 격차 확인과 협력의 필요성 증명이다. Gottfried et al.(2021)의 실증 분석 결과에 따르면 예상대로 특수교사가 일반교사에 비해 GPK-IT-SEL 전 영역에서 유의미하게 높은 지식수준을 보유하고 있음이 성향점수 매칭을 통해 통계적으로 확인되었다. 그러나 흥미로운 점은 두 교사 집단 모두 구체적인 행동 중재전략 지식에 비해 데이터 기반의 형성적 진단 및 모니터링 지식의 평균점수가 상대적으로 낮았다는 점이다. 이는 교사 개인의 역량에만 의존해서는 다층적 중재반응모형(RTI)을 실행하기 어려우며 특수교사의 전문적 지식이 일반교사의 보편적 학급경영(Tier 1)과 유기적으로 결합하는 자문 및 협력체제가 학교 구조 내에 제도화되어야 함을 시사한다.

결과적으로 독일 PARTI 프로젝트가 거둔 실증적 성과는 정서·사회성 위기학생을 위한 학교차원의 지원이 성공하기 위해서는 체계적인 다층예방구조(KKS 및 DBRC)의 제공, 교사의 전문지식(GPK-IT-SEL)의 객관적 측정 및 보완, 그리고 데이터를 매개로 한 일반-특수교사의 협력적 효능감 형성이 맞물려야 함을 학술적으로 증명하고 있다. 이는 비교적 사후 처벌 중심의 생활지도나 단발성 개별차원 PBS에 머물러 있는 우리의 통합교육 현장에 데이터 기반 시스템 적용이라는 이정표를 제시할 수 있다.

IV. 한국형 공동 구성적 중재반응모형(K-PARTI) 및 연수 적용 방안

1. 전문적 학습공동체(전학공) 기반의 일반-특수교사 협력적 팀 운영 전략

1) 1:N 특수교사 인력 구조를 고려한 학년군 단위 전학공 연계 및 공동 책무성 부여

독일 PARTI 프로젝트가 거둔 실증적 성과의 핵심은 일반교사와 특수교사가 분리되지 않고 하나의 PARTI 팀을 이루어 중재를 공동 구성했다는 점에 있다(Bartling et al., 2021). 그러나 특수교사 1인이 5-10개에 달하는 다수의 일반학급을 지원해야 하는 우리나라 초등학교의 1:N 인력 배치 현실에서 모든 통합학급 담임교사와 1:1로 고정 매칭하여 매주 개별 협의회를 운영하는 것은 물리적으로 불가능하다. 따라서 K-PARTI 모형은 현행 교내 인프라인 학년군 단위 전문적 학습공동체(전학공)를 매개로 한 다층적·차등 매치 전략을 제안한다. 이러한 다학제적 협력 체제를 우리 초등학교 현장에 성공적으로 정착시키기 위해서는 새로운 위원회를 신설하여 교사들에게 또 다른 행정적 부담을 지우기보다는 이미 안정적으로 구축되어 있는 현행 교내 인프라인 전문적 학습공동체(이하 전학공) 및 학년 협의회 체제를 적극적으로 활용한다.

첫째, Tier 1(보편적 지원) 차원에서는 특수교사가 저학년군(1-2학년) 등 특정 학년군 전학공에 정기적으로 참여하여 학급 긍정적 행동게임(KKS)의 규칙 수립과 보편적 환경 구성을 공동 컨설팅하는 1:N 블록형 지원을 실행한다. 둘째, Tier 2(표적 지원) 단계에서는 스크리닝 결과 위기학생이 다수 속한 2-3개 표적 학급 담임교사와 집중 실행 블록을 형성하여 일일 행동카드(DBRC) 평정 및 시계열 데이터(DBR) 모니터링을 분담한다. 셋째, Tier 3(집중 개별 지원) 단계에서는 심각한 위기행동을 나타내는 개별 학생의 학급에 한해 특수교사와 담임교사가 1:1 집중 실행 파트너십을 가동하되 학교 내 행동중재지원팀 및 교육지원청 행동중재지원단을 외부 슈퍼바이저로 연계하여 특수교사의 과도한 직무 부담을 분산시킨다(Choi et al., 2025a).

이 팀 체제의 핵심은 공동 책무성의 부여이다. 기존의 관행처럼 문제행동이 발생했을 때만 특수교사에게 자문을 구하거나 학생을 시·도 교육청 행동중재 컨설턴트팀에게 일임하는 방식에서 벗어나, 전학공 내부 규칙과 학교 교육과정 계획에 해당 학급의 정서·행동중재 계획 수립, 데이터 수집, 형성적 평가는 두 교사가 공동으로 결정하고 집행한다는 명시적 책무성을 부여하는 것이다. 이를 통해 두 교사는 매주 지정된 전학공 활동시간을 활용하여 위기 학생의 종단적 데이터 그래프를 함께 분석하고 중재 강도를 조정하는 정기적 회의를 개최할 수 있는 공식적인 물리적 시간과 제도적 명분을 확보하게 된다.

2) 분절적 지원 극복을 위한 GPK-IT-SEL 지식의 상호 교류 및 팀티칭 모델

그동안 초등 통합학급에서 정서·행동 위기학생에 대한 개입이 제한적이고 큰 효과를 보지 못한 주된 원인은 특수교사 또는 외부 중재팀이 위기학생을 교실 밖으로 데려가 처치하는 분절적 지원(Pull-out)의 한계와 일반교사의 학급 경영 지식(GPK)과 특수교사의 개별화 중재지식(IT)이 상호 교류되지 못했다는 점에 있다(Kim, 2014; Lee & Baek, 2024). K-PARTI 모형은 전학공 기반의 차등 매칭 팀을 통해 두 교사가 지닌 GPK-IT-SEL 지식의 상호 융합을 도모하며 이를 실현하기 위한 구체적인 방법론으로 통합학급 내 협력교수 모델을 제안한다.

지식의 상호교류는 전학공 내에서 이루어지는 수평적 워크숍과 수업 나눔을 통해 구체화된다. 특수교사는 일반교사에게 위기학생의 표적행동을 조작적으로 정의하는 법, 직접 행동평가를 통해 시계열 데이터를 시각화하는 법, 일일 행동카드(DBRC)를 활용한 개별화 강화 기법 등의 IT 지식을 공유한다. 반대로 일반교사는 특수교사에게 학급 전체의 일과 역동, 학생들의 보편적 또래 관계망 구조, 학년 교육과정의 흐름 등의 GPK 지식을 전달한다. 이러한 상호 교류의 접점에 두 교사는 비로소 아동의 학급참여를 촉진하는 융합적 지식인 GPK-IT-SEL을 공동으로 구성하게 된다(Gottfried et al., 2021).

<Table 5> K-PARTI Co-teaching Model Considering 1:N Staffing Structures

Stage	Role of the General Education Teacher(GPK)	Role of the Special Education Teacher(IT)	1:N Staffing Operational Structure
Tier 1: Universal Support	Leading core instruction, executing class-wide proactive rules	Grade-level cluster consultation, co-designing class game(KKS)	1:N Grade-level Cluster PLC(Consultation & Block Co-teaching)
Tier 2: Targeted Support	Daily DBRC scoring, applying daily positive reinforcement	Analyzing DBR time-series data, providing group coaching	Targeted Classroom Partnership (Focused Support for 2~3 At-risk Classes)
Tier 3: Intensive Support	Executing intensive behavior contracts in daily routines	Leading FBA & BIP design, linking with multidisciplinary teams	1:1 Intensive Team + External Behavior Support Teams

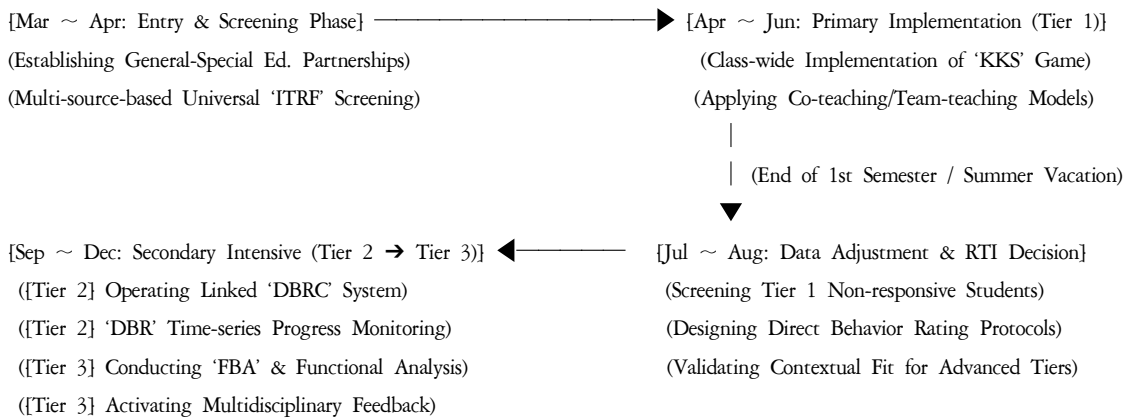
이 지식 융합의 완성은 교실 안에서 실천되는 스테이션 교수나 대안교수 형태의 팀티칭을 통해 구체화된다. 예를 들어 Tier 1(보편적 지원) 단계에서 학급 전체가 참여하는 학급 긍정적 행동게임(KKS)을 진행할 때 일반교사가 전체 수업의 흐름을 주도하고 규칙 준수 여부를 모니터링하면 특수교사는 학급 내 배치된 정서·행동 위기아동의 모호한 행동을 관찰하고 즉각적인 피드백을 제공하는 방식으로 역할을 융합한다. 이러한 협력적 역할 분담은 Tier 2(표적 지원)에서의 일일 행동 리포트 카드(DBRC) 평정과 직접 행동 평정(DBR) 시계열 데이터 관리, 그리고 Tier 3(집중 개별 지원)에서의 고정교수 및 기능행동평가(FBA) 기반 개별화 중재 설계로 갈수록 더욱 정교해진다.

이러한 단계별 K-PARTI 협력 교수 모델은 정서·행동 위기 학생이 ‘나는 문제아라서 특수학급 교실(도움실)에 간다’는 낙인효과를 겪지 않도록 방지한다. 즉 아동을 교실 밖으로 분리(Pull-out)하지 않고, 자신이 소속된 일반학급 안에서 최적의 특수교육적 서비스를 안전하고 일관되게 제공받도록 만든다. 궁극적으로 K-PARTI의 팀 운영 전략은 일

반교사와 특수교사 간의 심리적 거리감을 좁히고 분절되어 있던 각자의 전문성을 학급 중심의 포용적 교육학 지식 (GPK-IT-SEL)으로 결합하여 정서·행동 위기학생을 위한 학교차원의 든든한 다학제적 안전망을 형성하는 실천적 기반이 된다.

2. 한국 초등학교 학사일정을 반영한 K-PARTI 진단-중재 사이클 설계

독일 PARTI 프로젝트의 구조적 장점을 국내 초등교육 현장에 성공적으로 적용시키기 위해서는 우리나라 초등학교의 고유한 학사 흐름과 역동에 맞춘 체계적인 시계열적 운영 프레임워크가 수반되어야 한다. 이에 본 연구는 한국 초등학교 학사일정의 특성을 반영하여 일반교사와 특수교사가 학기 초부터 학년말까지 공동으로 수행해야 할 K-PARTI 진단-중재(RTI) 사이클을 <Figure 1>과 같이 제안한다.



<Figure 1> K-PARTI Assessment-Intervention Cycle Across the Elementary School Academic Calendar

1) [3~4월: 진입 및 선별기] 파트너십 형성 및 다중원천 기반 행동 선별검사 공동 수행

새학기 시작과 함께 일반교사와 특수교사는 전학공을 통해 K-PARTI 실행 팀을 구성하고 성찰 프로토콜을 수립한다. 이 시기에는 학급 내 규칙과 보편적 학급경영의 기틀을 공동으로 다지며 4월 중순에 이르면 주관적 편견을 배제하기 위해 다중원천 평정을 실시한다. 두 교사는 독일 PARTI 진단 체제를 응용하여 통합적 교사 평정척도(ITRF)를 활용해 학급 전교생을 대상으로 외현화 문제행동 및 수업 방해행동에 대해 보편적 스크리닝을 공동 수행하고 학생들의 행동수준을 다차원적으로 파악한다.

2) [4~6월: 1차 실행기] Tier 1 보편적 중재 집중 적용 및 통합학급 내 협력교수 실천

스크리닝 결과를 바탕으로 4월 말부터 6월까지 학급 전체를 대상으로 하는 Tier 1(보편적 지원) 중재를 실행한다. 두 교사는 독일의 KKS 체제를 한국 초등교실 맥락에 맞추어 재구성한 ‘한국형 학급 긍정적 행동게임’을 전학공에서 공동 기획한다. 학급 구성원들이 반드시 준수해야 할 긍정적 기대행동 규칙을 선정하고 소그룹 팀 구성 및 보상체계를 함께 설계하여 팀티칭을 적용한다. 일반교사가 교과수업과 전반적인 학급축진을 담당할 때 특수교사는 교실 내 순회를 통해 정서·행동 위기아동에게 즉각적이고 명시적 피드백을 제공함으로써 사후 처벌 없이도 위기아동이 학급 일과에 안전하게 참여할 수 있는 예방적 환경을 공동으로 구축한다.

3) [7~8월: 데이터 조정기] 1단계 미반응 학생 스크리닝 및 중재반응(RTI) 판정

1학기 말인 7월에 이르면 교사들은 지난 수개월간 누적된 행동 데이터를 기반으로 중단 모니터링 분석을 실시한

다. 학급 전체 행동게임(KKS)을 집중적으로 제공했음에도 불구하고 여전히 수업 방해행동의 빈도가 낮아지지 않거나 또래 배제 위험이 높은 1단계 미반응 학생을 찾아낸 뒤 여름방학 기간(7~8월) 동안 전학공을 활용하여 2학기에 투입될 심화지원 계획을 수립한다. 특수교사 주도하에 아동의 목표행동을 정밀하게 측정할 수 있는 직접 행동평가(DBR)의 프로토콜을 설계하며 일반교사는 학급 일과 내에서 이 진단평가가 실현 가능한지 교차 검증을 수행하여 중재의 생태학적 타당도를 확보한다.

4) [9~12월: 2차 심화기] Tier 2 표적 지원에서 Tier 3 집중 개별 지원으로의 단계적 연계

2학기가 시작되는 9월부터는 선별된 위험군 학생들을 대상으로 Tier 2(표적 지원) 중재를 가동한다. 이때 통합학급-특수학급 연계형 일일 행동카드(DBRC)를 전면 도입하여 일반교사는 일상 일과 내에서 즉각적인 평정과 일일 강화를 집행하고 특수교사는 직접 행동 평정(DBR) 시계열 데이터를 모바일 대시보드에 플로팅하여 진전도를 중단 모니터링한다. 만약 이러한 표적 지원에도 불구하고 아동이 지속적인 저반응을 보이거나 심각한 위기행동을 나타낼 경우 교사 팀은 즉각 Tier 3(집중 개별 지원) 단계로 중재 강도를 높인다. 특수교사 전담 하에 정교한 기능행동평가(FBA) 및 기능분석을 실행하여 개별화된 중재를 설계하고 관리자와 상담교사가 포함된 다학제적 팀 협의회를 소집하여 3단계 협력 피드백(Feed Up, Feed Back, Feed Forward)과정을 가동함으로써 학년말 전환기까지 공백 없는 통합교육적 행동지원을 완성한다.

3. K-PARTI digital: 협력 촉진을 위한 디지털 연수 소통 플랫폼 구축 제언

일반학교 교사들이 다층적 행동지원을 실행할 때 직면하는 가장 큰 물리적 장벽은 시간 부족과 과도한 서류 행정 부담이다. 독일 PARTI 프로젝트가 팬데믹 상황에서도 높은 실행 충실도를 유지할 수 있었던 원동력이 웹기반 디지털 플랫폼(www.parti-projekt.de)에 있었음에 착안하여 본 연구는 한국 초등 일반·특수교사 간의 실시간 소통과 전문성 융합을 촉진하기 위한 원스톱 디지털 플랫폼인 K-PARTI digital 구축 방안을 다음과 같이 제언한다.

1) 마이크로러닝(Micro-learning) 기반의 상시 교사 연수 모듈 구성 방안

현장 교사들의 연수 참여 부담을 경감하고 상시적인 지식 융합(GPK-IT-SEL)을 도모하기 위해 K-PARTI digital 플랫폼은 긴 전일제 연수를 조곤 5-10분 내외의 숏폼 형태인 마이크로러닝(Micro-learning) 연수 시스템을 채택한다. 연수 콘텐츠는 독일의 핵심 무들(Moodle) 시스템 구조를 이용하여 총 4개의 필수 실천 모듈로 구성한다.

모듈1: K-PARTI 기초 - 일반·특수교사 팀 협력의 철학과 참여 보장 3대이론(접촉이론, 사회적 기술 결합모델, 사회적 참조이론)을 매칭 가이드와 함께 제공한다.

모듈2: 보편적 학급중재 - 한국형 학급 긍정적 행동 게임(KKS)의 규칙 수립법, 보상 활동도구 활용법, 팀티칭 물리적 배치 시나리오를 동영상 매뉴얼로 제시한다.

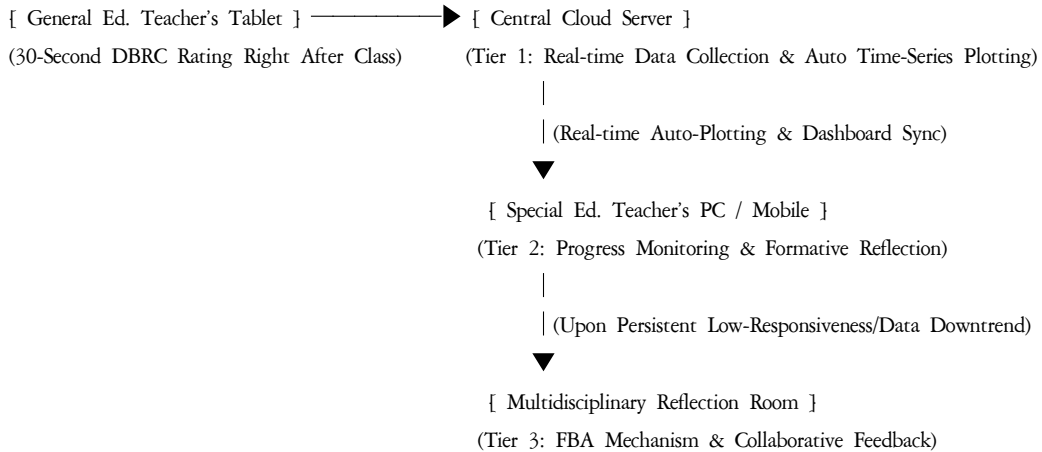
모듈3: 형성적 진단평가 - 모바일 ITRF 스크리닝 입력 방식과 직접 행동평가(DBR) 기록법을 인포그래픽으로 가독성 있게 전달한다.

모듈4: 개별 심화지원 - 고위험군 아동을 위한 일일 행동카드(DBRC) 맞춤형 조정과 학부모 가정 연계상담 템플릿을 제공한다.

모든 연수 코스는 일반교사와 특수교사가 원팀 계정으로 동시에 로그인하여 공동 퀴즈를 풀거나 협력과제(학급 규칙 설계서 등)를 온라인상에서 업로드해야만 다음 단계로 이수되는 구조로 설계되어 연수 단계에서부터 자연스럽게 공동 구성적 상호작용이 일어나도록 강제한다.

2) 일반-특수교사 간 실시간 중재 데이터 공유, 모바일 형성평가 플로팅 및 상호 성찰 시스템 설계

K-PARTI digital 플랫폼의 핵심 기술적 설계는 교실 안의 일반교사와 특수교사, 그리고 다학제적 전문가들을 실시간으로 연결하는 데이터 기반 소통 네트워크의 구현이다. 본 플랫폼은 교사들이 겪는 실제적인 서류 행정 부담을 최소화하는 동시에 수집된 데이터를 다층지원체제(MTSS)의 의사결정과 즉각 연계할 수 있도록 <Figure 2>와 같은 3 단계 데이터 구조로 설계할 수 있다.



<Figure 2> Real-time Data Flow and Device Connectivity of the K-PARTI Digital Platform

실시간 데이터 공유 및 자동 플로팅 설계(Tier 1 → Tier 2): 일반교사가 교실 현장에서 수업 직후 스마트폰이나 태블릿을 통해 정서·행동 위기학생의 목표 행동 달성도(DBRC 점수)를 30초 내로 간편하게 터치 입력하면 원천 데이터는 암호화된 중앙 클라우드 서버로 즉각 전송된다. 서버는 실시간 데이터 수집과 동시에 이를 시계열 형성평가 그래프로 자동 변환하여 특수교사의 PC 및 모바일 대시보드에 동시 업데이트한다. 이를 통해 특수교사는 일일이 수작업으로 그래프를 그리는 번거로움 없이 Tier 2(표적 지원) 단계에서 요구되는 아동의 행동 진전 추이 모니터링과 형성적 성찰을 상시 수행할 수 있게 된다. 일반교사가 교실 현장에서 입력한 DBRC가 클라우드 서버를 통해 시계열 형성평가 그래프로 자동 변환되는 기술적 구조는 국내 특수교육 디지털 정책 기조와도 깊은 부합성을 지닌다. 실제로 교육부는 장애학생의 위기행동에 대한 체계적인 중재와 진전도 점검을 위해 행동 발생 유형, 빈도, 강도 등을 종단적으로 누적 관리할 수 있는 ‘디지털 기반 행동분석 도구’를 공식 개발하여 현장 보급 및 시범 적용을 추진해오고 있다(교육부, 2023). 현재 이 디지털 인프라는 장애학생 행동중재 전문가(교사) 양성 표준과정(Choi et al., 2025a)과 연계되어 현장 교사들의 데이터 기반 의사결정을 지원하는 핵심도로 확장되는 추세이다. K-PARTI digital 플랫폼 설계는 이러한 국가적 디지털 활용 도구를 통합학급 현장에 맞추어 접목할 수 있는 모델이 될 수 있다. 단순히 한 명의 특수교사가 자료를 기록하는 것에서 나아가 일반교사의 실시간 모바일 입력장치(General Ed. Teacher's Tablet)와 특수교사의 분석장치(Special Ed. Teacher's PC / Mobile)를 서로 동기화 함으로써 데이터 기반 모니터링을 실현하는 동시에 동료 간 실시간 상호 성찰을 기술적으로 지탱하는 실천적 인프라로 기능하게 된다.

디지털 다학제적 상호 성찰 시스템(Tier 2 → Tier 3): 자동 생성된 시계열 데이터 그래프 하단에는 연속적인 저반응 또는 데이터의 하향세가 감지될 경우 즉각 Tier 3(집중 개별 지원) 단계로 전송되어 관련 전문가들(일반·특수교사, Wee 클래스 전문상담교사, 학교 관리자, 교육지원청 거점 행동중재 전담교사 등)만 접근할 수 있는 실시간 다학제적 성찰방이 개설된다. 이 디지털 미팅 룸에서는 독일 PARTI처럼 5단계 성찰 프로토콜 양식이 인터랙티브 대화창 템플릿으로 제공되어 교사들이 면대면으로 만날 시간이 부족하더라도 모바일 창을 통해 실시간 의사결정을 조율할 수 있다. 예를 들어, ‘오늘 3교시에 KKS 게임 중 아동이 DBRC 목표를 달성했네요. 후속 강화를 유지합시다’라고 상

황을 공유하면 특수교사와 다학제적 전문가 팀은 데이터를 기초로 '데이터가 3일 연속 하향세이니 내일 전학공 시간에 3단계 협력 피드백(3-Tier Collaborative Feedback)과 기능행동평가(FBA) 매커니즘을 가동해 중재를 정밀 조정합시다'와 같은 고강도 지원 전략을 실시간으로 조율하게 된다.

결과적으로 K-PARTI digital 플랫폼의 기기 연동 및 다층적 데이터 흐름 설계는 교사들이 학교 현장에서 겪는 서류 행정 업무의 피로도와 오프라인 소통의 물리적 시공간적 제약을 기술적으로 해소해준다. 실시간 행동 데이터를 매개로 교실 안의 일반교사와 교실 밖의 특수교사 및 다학제적 연구진을 유기적으로 결합함으로써 국내 초등 통합교육 상황에서 다층적 중재반응모형(RTI)의 현장 적용 가능성과 중재 실행 충실도를 끌어올릴 수 있는 실천적 인프라가 될 것이다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 시사점

1) 독일 PARTI 모형 분석을 통한 한국형 공동 구성적 예방-중재 체제 구축의 의의

본 연구는 초등학교 통합교육 환경에서 심각한 도전행동을 보이는 정서·행동 위기학생을 포용하기 위해 독일의 다층적 중재반응모형인 PARTI 프로젝트를 한국의 교육적 인프라와 학사 맥락에 맞추어 한국형 공동 구성적 중재반응모형(K-PARTI)을 제안하였다. 독일 PARTI 모형은 정서·행동문제를 지닌 아동을 격리하거나 배제하지 않고 일반학급이라는 보편적 환경 안에서 어떻게 전문성을 결합하여 아동의 학습 참여를 보장할 것인가에 대한 실천적 해답을 제공하고 있다(Bartling et al., 2021; Grosche et al., 2021). 독일 모형의 체계적인 분석을 기반으로 도출된 K-PARTI 모형의 구축은 한국 특수교육 및 통합교육 학계와 현장에 다음과 같은 세 가지 차원의 의의와 시사점을 던져준다.

첫째, 국내 통합교육 현장의 한계였던 분절적 지원 구조를 개선하고 교실 중심의 포용적 안전망을 형성했다는 점이다. 기존 국내 초등학교의 행동지원은 Wee 클래스나 외부 치료기관 등 교실 밖 분리상담 및 사후 개입에 편중되어 위기학생이 매일의 학급 공동체 안에서 지속적인 사회적 통합을 경험하는 데 한계가 있었다(Kwon, 2017). K-PARTI 모형은 1단계 보편적 지원인 한국형 학급 긍정적 행동게임(KKS)부터 2단계 심화 지원인 일일 행동카드(DBRC)에 이르기까지 모든 중재를 통합학급이라는 생태학적 환경 내에서 일반교사와 특수교사의 팀티칭을 통해 집행하도록 설계됨으로써 분리 없는 지원의 실천적 모델을 확립할 수 있다고 보았다.

둘째, 일반교사와 특수교사 간의 수평적 상호작용을 매개하는 공동 구성 패러다임의 정립이다. 그동안의 다학제적 협력은 특수교사가 일반교사에게 일방적으로 처방을 내리는 자문구조이거나 역할이 모호하게 분절된 형태에 그쳐 교사 간 협력 정서와 실행 효능감을 낮추는 원인이 되었다(Kim, 2014; Kim et al., 2013). K-PARTI 모형은 전문적 학습공동체를 인프라로 삼아 두 교사가 대등한 파트너십을 형성하고 다중원천 선별평가(ITRF)와 직접 행동평가(DBR) 데이터를 공동으로 평정 및 분석하게 만든다. 이 과정에서 일반교사의 학급 경영 지식(GPK)과 특수교사의 통합교육적 개별화 중재 지식(IT)이 융합되어 현장 중심의 실천적 사회·정서학습 지식인 GPK-IT-SEL을 공동으로 구성해 내는 학문적·실천적 토대를 마련할 수 있다고 보았다(Gottfried et al., 2021).

셋째, 우리나라 초등학교의 실제 학사일정과 디지털 연수 환경을 반영한 한국형 진단-중재 사이클과 K-PARTI digital 설계를 제안함으로써 현장 적용 가능성을 높였다는 점이다. 3월의 진입기부터 12월의 종단 모니터링에 이르는 시계열적 프레임워크는 교사들이 학사 운영 속에서 길을 잃지 않고 다층적 중재를 단계별로 밟아갈 수 있는 가이드 역할을 할 수 있을 것이다. 아울러 기술적 인프라로서 제안된 모바일 기반의 실시간 데이터 공유 및 자동 플로팅 시스템은 교사들의 서류 행정 부담을 낮추어 데이터 기반 의사결정이 매일의 교실 일과 속에서 살아 숨쉬는 기제로

작동할 수 있는 가능성을 보았다.

2. 정책적 제언 및 후속 연구 방향

K-PARTI 모형이 단기적인 실험 연구나 일부 연구학교의 사례에 머물지 않고 우리나라 초등 통합교육의 보편적인 제도적 시스템으로 안착하기 위해 향후 추진되어야 할 정책적 제언과 후속연구 방향을 다음과 같이 제안한다.

1) 한국형 GPK-IT-SEL 교사 지식 측정 도구 개발 및 타당화 연구 제언

K-PARTI 모형의 성공적인 작동과 실행 충실도를 담보하기 위해서는 중재를 직접 집행하는 일반교사와 특수교사의 전문적 지식 수준을 객관적으로 측정하고 진단하는 과정이 선행되어야 한다. 독일 PARTI 프로젝트 연구진은 교사들이 정서·사회성 위기학생을 다층적으로 지원하기 위해 갖추어야 할 지식의 범주를 GPK-IT-SEL로 규명하고 이를 측정하기 위한 표준화된 테스트 도구를 개발하여 타당화를 검증한 바 있다(Gottfried et al., 2021). 따라서 후속연구에서는 이러한 독일의 도구를 우리나라 초등교육과정과 교사양성 체제에 맞추어 번안하고 델파이조사 등을 통해 활용도구를 정교화하는 한국형 GPK-IT-SEL 측정도구 개발 및 타당화 연구가 다각도로 이루어지길 희망한다. 즉 본 도구는 일반교사가 갖추어야 할 특수교육적 중재 소양과 특수교사가 인지해야 할 보편적 학급 경영 및 학년 교육과정 역량을 상호교차 평가할 수 있는 문항들로 구성되기를 제안한다. 이를 통해 교사들이 지식적 강점과 공백을 방지하고 데이터 기반의 맞춤형 교사연수 모듈(K-PARTI digital 마이크로러닝 등)을 매칭하는 진단적 기제로 활용되어야 할 것이다. 더 나아가 이 도구를 교원양성 기관(교육대학교 및 사범대학 특수교육과)의 교육과정 효과성을 검증하는 종단적 지표로 활용되기를 제안한다.

2) K-PARTI 모형의 현장 안착을 위한 국가 정책 및 행·재정적 지원 인프라 연계

K-PARTI 모형이 학교 현장에 지속 가능한 시스템으로 정착하기 위해서는 최근 교육부와 국립특수교육원이 추진 중인 행동중재 정책 로드맵과의 긴밀한 연계가 필수적이다.

첫째, 국가 표준 교육과정(Choi et al., 2025a)의 실행가 트랙(기능적 FBA/BIP 중심 실천) 및 리더십 트랙(코칭·컨설팅 중심)과 K-PARTI 연수 체제를 상호 연동할 것을 제안한다. 일반교사와 특수교사가 K-PARTI 마이크로러닝 및 실행을 이수할 경우 이를 시·도교육청 직무연수 및 행동중재 전문교사 공적 인증 학점으로 인정하는 제도적 인센티브가 결합된다면 예비교사 단계부터 현직교사에 이르기까지 체계적인 전문성 계발 경로를 확립할 수 있을 것이다(Choi et al., 2025a).

둘째, 특수교사의 1:N 업무 과중을 방지하고 실질적인 공동 구성적 데이터 회의 시간을 보장하기 위해 정책 연구의 델파이 조사 결과에서 도출된 ‘행동중재 전문교사 1인당 연간 담당 사례 수 9-10명, 주당 교과 수업시수 5시간 이하로 조정’과 같은 법정 직무 가이드라인을 단위학교 학사 운영 지침에 공식 반영할 것을 제안한다(Choi et al., 2025a).

결론적으로 한국형 공동 구성적 중재반응모형(K-PARTI)은 단순한 행동중재 기법의 나열이 아니라 기술과 제도를 매개로 일반교사와 특수교사가 원팀이 되어 정서·행동 위기학생을 품어내는 교실 중심의 포용적 교육 시스템이다. 본 연구가 제안한 다층적 진단-중재 사이클과 디지털 소통 설계가 정교한 교사지식 측정 도구 및 거시적 행·재정적 인프라와 결합할 때 우리의 통합교육은 분절과 갈등을 넘어 교사들의 전문성 융합을 통한 진정한 학교 차원의 포용으로 좀 더 진일보할 것이다.

3. 연구의 한계점 및 후속 과제

본 연구는 독일의 다층적 중재반응모형(PARTI)을 국내 초등학교 학사 맥락 및 디지털 환경과 결합하여 한국형 공동 구성적 예방-중재 모형(K-PARTI)의 구체적인 실천 체계를 도출했다는 점에서 의의가 있으나 다음과 같은 한계점을 지닌다.

첫째, 본 연구는 문헌 고찰과 플랫폼 설계를 중심으로 진행된 이론적·개념적 프레임워크 탐색 연구로서, 제안된 K-PARTI 모형과 디지털 소통 플랫폼(K-PARTI digital)을 실제 초등학교 현장에 적용하여 그 효과성을 검증하는 실증적 데이터(예: 실제 위기학생의 도전행동 변화율이나 교사의 협력적 효능감 점수 등)를 충분히 수집 및 제시하지 못했다. 따라서 후속 연구에서는 현장 실험연구나 준실험설계를 통해 본 모형의 실제적 효과성과 중재 충실도를 과학적으로 검증할 필요가 있다.

둘째, K-PARTI digital 플랫폼의 기술적 구현 측면에서 일반교사의 실시간 모바일 평정(30초 내 입력)의 편의성을 강조했으나 실제 다인수 학급을 운영하는 교실 환경에서 교사가 느낄 수 있는 주관적 업무 부담이나 입력 데이터의 신뢰도(교사 주관에 따른 평정 편향)를 통제할 수 있는 구체적인 기술적·제도적 검증 장치를 정교화하지 못했다. 향후 플랫폼 고도화 과정에서 데이터 입력 표준화 지침과 교사 간 신뢰도 확보 방안이 보완되어야 한다.

셋째, 본 연구에서 제안한 행·재정적 지원 인프라는 국내 교육 재정 여건과 학급당 학생 수, 그리고 시·도 교육청별 특수교육 인력 수급 현황에 따라 현장 수용성에 큰 격차가 존재할 수 있다. 따라서 거시적 제도화를 추진하기 전 현행 나이스(NEIS) 인프라 및 교육청별 거점 행동중재지원센터와의 연계 가능성을 타당화하는 장기 연구가 수반되어야 할 것이다.

Reference

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bartling, A., Spilles, M., Kluge, J., Gottfried, K., Huber, C., Hennemann, T., König, J., Fussangel, K., Kaspar, K., Gräsel, C., Melzer, C., Strauß, S., & Grosche, M. (2021). Partizipation in einem Response-to-Intervention-Modell für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PARTI): Beschreibung und Evaluation einer praxisorientierten Fortbildungsreihe [Participation in a Response-to-Intervention model for students with emotional and behavioral disorders (PARTI): Description and evaluation of a practice-oriented training series for in-service teachers]. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), 664-675.
- Broecher, J. (2015). Lebenswelt und System: Zur Retextualisierung von Verhaltensstörungen [Lifeworld and system: On the retextualization of behavioral disorders]. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(3), 362-375.
- Choi, J. H., Park, K. S., Moon, H. M., Kim, E. R., Kim, D. Y., Shin, Y. H., Song, E. S., Park, D. A., Jo, Y. G., Oh, Y. S., Song, J. A., & Kim, D. G. (2025a). A study on the development of a training curriculum for behavioral intervention experts (teachers) for students with disabilities. National Institute of Special Education.
- Gottfried, K., Casale, G., Hennemann, T., Huber, C., Kaspar, K., Spilles, M., Strauß, S., & König, J. (2021). Adaptiver Umgang mit externalisierenden Verhaltensproblemen: Pädagogisches Wissen zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung [Adaptive dealing with external behavior problems: General Pedagogical Knowledge for inclusive teaching focusing social and emotional learning]. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 260-272. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.6>

- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? [Encouraging teachers to cooperate - a task for Sisyphus?]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501_1
- Grosche, M., König, J., Huber, C., Hennemann, T., Fussangel, K., Gräsel, C., Kaspar, K., Melzer, C., Strauß, S., & Bartling, A. (2021). Das Fortbildungskonzept des PARTI-Projekts: Ein auf Partizipation bezogenes Response-to-Intervention-Modell (PARTI) für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung [The training concept of the PARTI project: A participation-related Response-to-Intervention model (PARTI) for the special needs focus on emotional-social development]. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(2), 178-189. <https://doi.org/10.31244/9783830995135>
- Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen [Solving behavioral problems together! How multiprofessional teams can be effectively organized according to the RTI model]. *Lernen und Lernstörungen*, 4(4), 283-291. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000117>
- Hwang, S. Y. (2008). Identifying Regular Class Teachers' Stressors to integration for EBD Students. *The Journal of Special Children Education*, 10(4), 247-263. <https://doi.org/10.21075/kacsn.2008.10.4.247>
- Hwang, S. Y. (2021). A recognition of general teachers on educational support for students with emotional and behavioral disabilities in elementary schools. *Special Education Research*, 37(1), 43-60 <https://doi.org/10.31863/JSE.2021.02.37.1.43>
- Jung, D. Y. (2010). Problem behavior guidance for a new paradigm: Integrated approach of response to intervention and positive behavior support. *The 18th Annual Conference of Korean Association for Emotional & Behavioral Disorders*, 1-18.
- Jung, D. Y. (2013). Review of response to intervention as an alternative of current method for assessing students with emotional and behavior disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 29(2), 1-24.
- Kang, Y. M., & Choi, K. H. (2025). The effects of Positive Behavior Support (PBS) implemented through collaboration between elementary school teachers and parents on class participation behavior of students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 12(1), 35-55. <https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.1.3>
- Kang, Y. M., & Son, S. H. (2026). General education teachers' experiences of implementing behavioral interventions and developing professional expertise for students at risk for emotional and behavioral disorders through behavioral skills training: A hermeneutic phenomenology study. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 42(1), 383-417. <https://doi.org/10.33770/JEBD.42.1.15>
- Kim, J. G. (2015). School-based RTI: A case study of P elementary school in the Midwest USA. *The Journal of Special Children Education*, 17(2), 133-157. <https://doi.org/10.21075/kacsn.2015.17.2.133>
- Kim, J. Y. (2023). *The effects of grade-wide positive behavior support on academic engagement, social-emotional competence, and perceptions of school climate among elementary school students in inclusive classrooms*(Doctoral dissertation, Ewha Womans University).
- Kim, K. M., & Noh, J. A. (2013). A study on School-Wide Positive Behavioral Support as a preventive plan for school violence. *The Journal of Inclusive Education*, 8(1), 44-67. <https://doi.org/10.26592/ksie.2013.8.1.44>
- Kim, W. R. (2014). General and special education teachers' perceptions of necessity and possibility of implementing SWPBS. *Special Education Research*, 13(3), 119-145. <https://doi.org/10.18541/ser.2014.10.13.3.119>
- Kim, W. R., Na, K. E., & Kim, D. I. (2013). Possibility of implementing SWPBS model perceived by preservice general education teachers and preservice special education teachers. *Special Education Research*, 12(1), 305-325.
- Kim, Y. W., & Park, J. G. (2009). The implementation of universal design and response to intervention model in inclusive education settings. *The 2nd Changpa International Academic Conference*, 118-141.

- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung [Assessing pedagogical knowledge for inclusive teaching in prospective teachers: Test construction and validation]. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223-242. <https://doi.org/10.1007/s42010-017-0004-y>
- Kultusministerkonferenz [KMK]. (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* [Recommendations for school education, counseling and support of children and adolescents with special educational needs in emotional and social development] (Resolution of the Kultusministerkonferenz dated December 13, 2024).
- Kwon, H. S. (2017). The implementation of positive behavior support in inclusive elementary schools. *Special Education Research*, 14(3), 5-33. <https://doi.org/10.18541/ser.2017.08.16.3.5>
- Langerfeldt, A., Dartmann, D., Jacobs, C., Munderloh, J., Rudolf, J., & Wilmering, F. (2018). *Handlungssicherheit in der Sozialen Arbeit* [Certainty of action in social work] (Research Project Report, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg).
- Lee, D. S. (2009). The possibility of implementing RTI in Korea perceived by elementary school teachers. *The Journal of Special Children Education*, 11(3), 221-235. <https://doi.org/10.21075/kacsn.2009.11.3.221>
- Lee, J. E., & Baek, J. N. (2024). Qualitative indicator analysis and research trends of positive behavior support (PBS) in inclusive education settings. *Journal of Special Education*, 40(3), 179-209. <https://doi.org/10.31863/JSE.2024.08.40.3.179>
- Lee, Y. Y. (2010). Using response to intervention model to assess emotional and behavioral disorders for positive behavior support. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 26(2), 307-329.
- Ministry of Education. (2023). Behavioral intervention guidelines for students with disabilities.
- Na, H. J., Jang, E. J., Han, M. R., & Cho Blair, K. S. (2018). Impact of Universal Class-Wide Positive Behavior Support Reducing Problem Behavior and Increasing Academic Performance in an Elementary School Classroom. *The Korean Journal of School Psychology*, 15(1), 91-109. <http://doi.org/10.16983/kjsp.2018.15.1.91>
- Nitz, J., Hagen, T., Krull, J., Verbeck, L., Eiben, K., Hanisch, C., & Hennemann, T. (2023). Tiers 1 and 2 of a German MTSS: Impact of a multiple baseline study on elementary school students with disruptive behavior. *Frontiers in Education*, 8, 1208854. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1208854>
- Paal, M., Krull, J., Hennemann, T., & Grosche, M. (2015). Fit für gemeinsames Lernen: Eine Pilotstudie zur kulturellen Anpassung und Implementation von School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) im deutschen Grundschulkontext unter Berücksichtigung von Bedeutungsäquivalenz und METACOM-Symbolen [Fit for learning together: A pilot study on the cultural adaptation and implementation of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) in the German elementary school context considering semantic equivalence and METACOM symbols]. *Prävention und Rehabilitation*, 27(3), 114-129.
- Park, J. S., Choi, G. Y., & Li, M. J. (2026). An analysis of the importance and performance of MTSS-based positive behavioral interventions and supports in general education schools. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 27(1), 1-24. <https://doi.org/10.19049/JSPED.2026.27.1.01>
- Park, S. H., & Kang, Y. M. (2024). Perceptions, experiences, and support needs of participants in a positive behavior supports for students with emotional and behavioral crisis in general school: A focus group interview. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 11(1), 79-111. <https://doi.org/10.22874/kaba.2024.11.1.79>
- Seo, Y. J. (2010). Analysis of general and special education teachers' perceptions on response-to-intervention (RTI) model. *Special Education Research*, 9(1), 39-70.

Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2019). Social Referencing im inklusiven Unterricht: Wie das Lehrerverhalten die soziale Akzeptanz von Schülern Verhaltensproblemen beeinflusst [Social referencing in inclusive classrooms: How teacher behavior influences the social acceptance of students with behavioral problems]. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 201-215.