

학교 행동지원의 분석 범위 확장과 실행체계의 전환: 교육적 행동중재의 정립

Expanding the Scope of Analysis and Reorienting Implementation Systems in School-Based Behavioral Support: Establishing Educational Behavioral Intervention

최진혁*

Choi, Jinhyeok

초록 이 논문은 학교 행동중재가 학생의 문제행동과 행동중재계획을 중심으로 조직될 때 수업, 교육과정, 교사행동 및 학교의 실행체계가 분석에서 분리될 수 있다는 문제에서 출발한다. 행동분석적 교수의 전통과 한국 특수교육 정책 및 행동분석 전문체계의 변화를 검토하여 학교 행동지원의 분석 범위와 실행체계가 어떠한 방향으로 전환되어야 하는지를 분석하고, 이를 토대로 교육적 행동중재를 학교 기반 행동분석의 개념적 접근으로 정립하였다. 이 개념은 분석의 중심을 학생의 문제행동에서 교수유관성으로, 성과를 행동감소에서 교육적 레퍼토리와 참여로, 전문지원의 초점을 외부 전문가의 계획에서 학교에 남는 수행으로, 전문직 간 관계를 직역의 경쟁에서 역할 정합성으로 전환한다. 이를 구체화하기 위해 여섯 가지 핵심 원리, 일곱 가지 사례 성립조건, 역할 정합성과 다층 순환모형을 제시하고, 학교 기반 응용행동분석, 기능적 행동평가와 행동중재계획, PBS/PBIS 및 SST/CABAS®와의 관계를 규정하였다. 마지막으로 개념의 적용범위와 한계를 검토하고, 교수유관성, 교사 수행, 학생성과 및 전문지원 전달체계에 관한 후속 연구과제를 제안하였다. 교육적 행동중재의 가치는 새로운 처치체계를 추가하는 데 있지 않고, 행동분석적 전문성이 실제 수업에서 교사와 학교의 수행으로 구현되어 학생의 학습과 참여로 이어지도록 하는 데 있다.

주제어 교육적 행동중재, 교수유관성, 학교 기반 응용행동분석, 교사 수행, 특수교육

Abstract This conceptual paper begins with the problem that when school-based behavioral intervention is organized primarily around student problem behavior and behavior intervention plans, actual instruction, curriculum, teacher behavior, and school implementation systems may become disconnected from analysis and intervention. By reviewing the behavior-analytic tradition of teaching and the development of special education policy and the behavior-analytic professional system in Korea, the paper examines how the analytic framework and implementation system of school-based behavioral support need to shift. On this basis, it articulates Educational Behavioral Intervention as a school-based behavior-analytic conceptual framework. Educational Behavioral Intervention analyzes and adjusts functional relations among student responses, teacher behavior, instructional tasks, and consequences within the curriculum and everyday school life. It seeks not only to prevent and reduce problem behavior but also to teach repertoires required for learning, communication, self-management, and participation, while enabling teachers and schools to revise intervention and instruction according to students' actual responses. The framework shifts the focus of analysis from student problem behavior to instructional contingencies, the focus of outcomes from behavior reduction to the development of educationally meaningful repertoires and participation, the focus of professional support from plans produced by external specialists to performance retained within the school, and interprofessional relations from jurisdictional competition to role alignment. To specify this framework, the paper presents six core principles, seven case-level criteria, role alignment, and a multilevel cyclical model, and clarifies its relations with school-based ABA, FBA/BIP, PBS/PBIS, and SST/CABAS®. It concludes by examining the scope and limitations of the concept and proposing research priorities concerning instructional contingencies, teacher performance, student outcomes, and systems for delivering professional support. The value of Educational Behavioral Intervention lies not in adding a new treatment package, but in enabling behavior-analytic expertise to be enacted through sustainable teacher and school practices that improve students' learning and participation.

Key words Educational Behavioral Intervention, instructional contingency, school-based applied behavior analysis, teacher performance, special education

* Corresponding author, Professor, Department of Special Education, Pusan National University (drjinhyeokchoi@pusan.ac.kr)

Received: 26 July 2026, Revised: 19 August 2026, Accepted: 21 August 2026

© 2026 Korean Association for Behavior Analysis

I. 서론: 학교 행동지원의 분석 범위 확장과 실행체계 전환의 필요성

“문제행동이 수업에서 발생한다면, 행동중재는 왜 수업과 분리된 별도의 서비스로 조직되는가”라는 질문이 주어진다면 성급히 답하기 어렵다. 학교에서 학생은 과제를 제시받고 교사의 지시와 촉진에 반응하며, 그 반응에 뒤따르는 결과를 경험한다. 과제의 복잡성과 제시 순서, 반응기회의 빈도, 오류수정의 방식, 강화의 즉시성과 질, 교사와 또래의 반응은 학생의 행동과 학습이 형성되고 유지되는 조건이 된다. 하지만 학교 행동중재의 분석대상을 학생의 표적 행동에만 한정하면, 그 행동이 발생하고 유지되는 수업의 기능적 관계가 분석에서 제외될 수 있다. 행동분석이 사회적으로 중요한 행동을 환경과의 기능적 관계 속에서 분석하고, 개념적으로 체계적이며 효과적이고 일반화되는 변화를 요구해 왔다는 점에서 학교 행동중재 역시 학생행동과 수업의 관계를 분석의 중심에 두어야 한다(Baer, Wolf & Risley, 1968).

기능적 행동평가(Functional Behavior Assessment, FBA)와 행동중재계획(Behavior Intervention Plan, BIP)은 문제행동을 학생의 성격, 의도, 장애 특성으로 환원하지 않고, 행동을 유지하는 환경적 관계에 근거하여 중재하도록 하였다는 점에서 학교 행동지원의 중요한 진전이다(Hanley, Iwata & McCord, 2003; Iwata et al., 1994). 그러나 기능적으로 타당한 가설과 기술적으로 정교한 계획이 존재한다는 사실만으로 자연적인 수업환경에서 정확하고 지속적인 실행이 보장되는 것은 아니다(Codding et al., 2005; Noell et al., 2000). BIP에 선행사건 조정, 대체행동 교수와 후속결과 전략이 포함되어 있더라도 과제의 복잡성과 제시 순서, 교사의 반응기회 제공, 촉진 및 오류수정, 정반응의 강화조건과 숙달기준(mastery criterion)이 달라지지 않는다면 행동중재는 수업에 부가된 절차로 남을 수 있다(Greer & McDonough, 1999; Kern et al., 1994). 특히 BIP가 개별화교육계획(Individualized Education Plan, IEP) 및 교과목표와 병렬적으로 존재하고, 학생의 행동과 학습에 관한 측정자료가 중재의 유지, 수정, 종결에 함께 사용되지 않는다면 행동중재와 교육과정은 서로 다른 의사결정체계로 작동할 수 있다.

학교 행동중재의 또 다른 문제는 전문성의 절대적 부족보다 서로 다른 전문성과 권한이 학교 안팎에 어떻게 배치되고 연결되는가에 있다. 외부 행동분석가와 치료사는 복합적인 기능평가, 중재설계, 윤리적 판단과 전문적 슈퍼비전에 필요한 기술적 전문성을 제공할 수 있다(Sellers, Alai-Rosales & MacDonald, 2016; Turner, Fischer & Luiselli, 2016). 그러나 이러한 전문성이 학교 교육과정과 교직원 업무에 관한 최종 의사결정 권한을 자동으로 부여하는 것은 아니다. 반면 교사는 학생에게 과제, 지시, 촉진과 후속결과를 반복적으로 제공하고 교육결과에 대한 일상적 책무를 지지만, 고난도 기능평가와 중재설계 및 자료해석에는 추가적인 전문지원이 필요할 수 있다. 관리자는 시간, 인력, 예산과 조직운영에 관한 권한을 갖지만, 그 직위만으로 행동분석적 전문성을 보유한다고 볼 수는 없다. 핵심 문제는 이러한 기능이 여러 사람에게 분산되어 있다는 사실 자체가 아니다. 핵심 문제는 기술적 판단, 교육적 결정, 실제 실행, 조직적 지원과 결과에 대한 책무를 연결하는 역할과 자료환류 체계가 분명한가에 있다(Fixsen et al., 2005; Greer, 1994).

이러한 문제 제기는 외부 행동전문가의 필요성을 부정하지 않는다. 심각한 자기상해행동이나 공격행동, 의학적 변인, 감각적 변인의 개입 가능성이 있는 행동, 정교한 기능분석이 필요하거나 기존 중재가 반복적으로 실패한 사례에서는 숙련된 외부 전문가의 직접적이고 집중적인 평가와 중재가 우선될 수 있다(Hanley et al., 2003; Iwata et al., 1994). 다만 전문성이 특정 학생의 평가와 문서화된 계획에만 머물고 교사가 행동과 학습자료에 따라 교수전략을 조정하는 수행을 형성하지 못한다면, 외부지원이 종료된 이후 학교에 남는 실행역량은 제한될 수 있다. 계획의 이해와 실제 수업에서의 실행은 서로 다른 수행이며, 이를 연결하려면 모델링, 연습, 직접관찰, 수행 피드백과 현장 적용이 필요하다(Parsons, Rollyson & Reid, 2012). 따라서 외부 전문성의 성과는 직접서비스의 효과뿐 아니라 교사와 학교가 이후 무엇을 관찰, 분석, 실행, 수정할 수 있게 되었는가를 통해서도 평가할 필요가 있다. 이는 고위험 행동에 대한 직접서비스를 교사훈련으로 대체하자는 주장이 아니다. 고위험 행동에 대한 고난도 평가, 직접중재, 공동설계, 수행

피드백, 전문적 슈퍼비전과 학교의 일상적 실행을 사례의 위험도와 지원단계에 따라 연결하자는 제안이다.

한국 공교육에서는 이 문제가 더욱 분명하게 드러난다. 2026년 4월 1일 기준 특수교육대상자는 124,195명이며, 이 가운데 91,986명(74.1%)이 일반학교에 배치되어 있다(Ministry of Education, 2026). 이 수치는 장애학생의 문제행동이 증가했다는 증거가 아니라, 다양한 행동, 의사소통, 학습 레퍼토리를 지닌 학생을 특수학교뿐 아니라 일반학교의 교육 과정과 수업 안에서 지원해야 하는 공교육의 책무가 확대되었음을 보여준다. 제5차와 제6차 특수교육발전 5개년 계획 및 「장애학생 행동중재 가이드라인」은 장애학생 행동지원을 학교와 교육행정기관의 공식 과제로 구체화해 왔다(Ministry of Education, 2017, 2023a, 2023b). 그러나 정책적 책무와 전문인력 지원체계의 확대가 교사의 기능적 분석, 교수설계와 자료에 근거한 의사결정 수행을 자동으로 형성하는 것은 아니다.

이 논문의 출발점은 서로 다른 국가, 제도, 전문적 역할의 맥락에서 반복되어 온 하나의 질문, 즉 “행동분석의 전문성은 누구의 행동을 통해 구현되며 학교 안에 어떠한 수행과 체계로 남는가”에 있다. 이 질문은 학교 행동중재가 학생의 문제행동과 계획문서에 분석의 중심을 둘 때 실제 수업, 교육과정, 교사의 수행과 학교의 지원체계가 서로 분리될 수 있다는 문제와 연결된다. 따라서 이 논문의 목적은 학교 행동지원의 분석 범위를 어떠한 방향으로 확장하고 실행체계를 어떻게 전환해야 하는지를 검토하며, 행동분석적 교수의 전통과 한국 특수교육 및 행동분석 전문체계의 변화에 근거하여 교육적 행동중재를 학교 기반 행동분석의 개념적 접근으로 정립하는 데 있다.

첫째, 학교 행동중재의 분석 범위를 학생의 문제행동에서 학생-교사-과제-후속결과가 이루는 교수유관성으로 확장해야 하는 이론적 근거를 검토한다.

둘째, 행동분석적 교수의 전통과 한국 특수교육 및 행동분석 전문체계의 발전을 통해 교사의 역할, 학교의 공적 책무와 전문지원 방식이 어떻게 변화해 왔는지를 분석한다.

셋째, 교육적 행동중재의 개념적 지위, 정의, 핵심 원리와 사례 성립조건을 정립하고, 교사의 수행, 역할 정합성, 전문지원과 학교 실행체계를 연결하는 개념모형을 제안한다.

넷째, 교육적 행동중재와 기존 행동분석적 접근의 관계, 개념의 적용범위와 한계를 규정하고, 교수유관성-교사 수행-학생성과 및 전문지원 전달체계에 관한 후속 연구과제를 제안한다.

II. 행동분석적 교수의 전통: 교수유관성과 교사의 역할

교육적 행동중재의 정립은 행동분석에 새로운 교수원리를 덧붙이는 데서 시작하지 않는다. 행동분석은 오래전부터 학생의 수행을 학습이력과 현재의 환경조건 사이의 기능적 관계로 설명해 왔으며, 효과적인 교수는 학생에게 제시되는 과제와 교수기회, 학생의 반응 및 그에 뒤따르는 결과를 체계적으로 배열하는 일로 보아 왔다. 이 전통에서 교사는 이미 정해진 중재절차를 전달하는 사람이 아니라, 학생의 실제 반응을 관찰하고 그 결과에 따라 자신의 교수행동을 수정하는 주요 실행자이다. 따라서 교육적 행동중재가 요구하는 분석 범위의 확장은 행동분석의 바깥에서 새로운 교육철학을 도입하는 일이 아니다. 행동분석이 축적해 온 과학적 교수의 원리와 교사의 역할을 학교 행동지원의 중심에 다시 두는 일이다.

1. 행동과 환경: 학생 내적 설명에서 수업의 기능적 관계로

행동분석에서 행동은 개인 내부에 자리한 고정된 특질이 아니라, 유기체의 학습이력과 현재 환경 사이에서 형성되고 유지되는 관계이다(Skinner, 1953). 이 관점은 학생의 문제행동을 진단명, 성격, 의도 또는 동기의 부족으로 먼저 설명하기보다, 그 행동이 어떤 조건에서 발생하고 어떤 결과에 의해 유지되어 왔는지를 살펴보게 한다. Baer, Wolf,

& Risley(1968)가 시한 응용행동분석의 차원에서도 핵심은 행동을 측정하는 데 그치지 않고, 사회적으로 중요한 행동과 환경의 기능적 관계를 확인하여 효과적이고 일반화되는 변화를 이끌어 내는 데 있었다.

학교에서 학생이 경험하는 환경은 물리적 공간이나 교실 배치에 한정되지 않는다. 과제의 난이도와 제시 방법, 교사의 지시, 반응기회, 촉진, 오류수정과 후속결과는 학생의 행동과 학습에 영향을 미치는 교수조건(instructional conditions)이다(Albers & Greer, 1991; Greer & McDonough, 1999). 이러한 조건은 대부분 교사의 교수행동(teaching behavior)을 통해 수업에서 나타난다. 학생행동을 분석할 때 교사행동을 함께 살펴보는 것은 문제의 원인을 교사에게 돌리기 위한 것이 아니라, 학교가 실제로 바꿀 수 있는 조건을 확인하기 위한 것이다. 학생의 문제행동을 환경과의 관계로 설명하면서도 과제제시, 지시, 촉진과 후속결과를 제외한다면, 학생의 행동은 분석하면서 그 행동이 발생하고 변화하는 수업은 충분히 분석하지 못하게 된다(Carr, Taylor & Robinson, 1991).

그렇다고 모든 문제행동을 부적절한 교수의 결과로 볼 수는 없다. 의학적 상태, 통증, 수면, 감각적 결과 및 가정과 지역사회에서 형성된 강화이력도 행동의 발생과 유지에 영향을 줄 수 있다(Hanley et al., 2003; Kennedy & Meyer, 1996; O'Reilly, 1995). 교육적 행동중재가 강조하는 것은 학교가 행동의 모든 원인을 통제한다는 점이 아니다. 학교가 직접 조정할 수 있고 학생이 반복적으로 경험하는 교수조건을 기능적 분석에서 제외해서는 안 된다는 점이다. 학생의 행동기능과 교수, 교육과정, 학교환경에 대한 분석은 함께 이루어져야 한다.

2. 교수유관성과 전략적 과학자로서의 교사

Skinner(1968)는 교수를 교사가 알고 있는 내용을 전달하는 활동이 아니라, 학생이 목표반응을 수행할 조건을 마련하고 그 반응에 적절한 결과를 제공하며, 학생의 수행에 따라 다음 교수를 조정하는 일로 보았다. Keller(1968)의 개인화 교수체계(Personalized System of Instruction, PSI)도 학습자의 실제 수행, 습득·숙달기준, 즉각적인 피드백과 개인별 진전을 교수의 중심에 두었다. 이 전통에서 교사의 역할은 설명을 많이 하는 데 있지 않다. 학생이 반응할 기회를 제공하고, 그 반응에 적절히 대응하며, 수행의 변화에 따라 수업을 조정하는 데 있다.

교수유관성(instructional contingency)은 교사가 과제, 지시, 모델링, 촉진과 같은 교수기회를 제공하고, 학생이 이에 반응하며, 그 반응에 따라 교사가 강화, 오류수정, 피드백 또는 다음 과제를 제공하는 기능적 관계를 말한다. Greer & McDonough(1999)가 제안한 learn unit은 교사의 교수기회, 학생반응과 교사의 후속결과를 하나의 교수단위로 묶어 이 관계를 직접 관찰하고 측정하게 한다. 다만 learn unit이 학교수업을 설명하는 유일한 분석단위라는 뜻은 아니다. 과제의 난이도, 학생의 선행 레퍼토리, 동기조작, 또래와 지원인력의 행동 및 학교의 조직적 조건도 함께 살펴보아야 한다.

Greer(1991)가 제시한 전략적 과학자로서의 교사(teacher as strategic scientist)는 행동분석 이론을 알고 있거나 연구결과를 수업에 적용하는 교사만을 뜻하지 않는다. 교사는 행동과 교수의 원리를 새로운 수업 상황에 적용하고, 적절한 반응기회와 피드백을 제공하며, 학생의 수행이 달라지지 않을 때 그 원인을 다시 분석하고 교수전략을 바꿀 수 있어야 한다. 원리를 설명하는 것, 계획한 절차를 정확히 실행하는 것, 학생의 반응에 따라 이를 수정하는 것은 서로 연결되어 있지만 같은 수행은 아니다.

Greer(1991), Greer & McDonough(1999), Keller(1968), Skinner(1968) 등이 제시한 교수를 바라보는 관점은 행동중재와 수업을 별개로 다루어 온 관행을 다시 보게 한다. 학생의 과제회피가 높은 과제 난이도, 낮은 성공률, 불충분한 촉진, 정반응에 대한 지연된 결과 또는 문제행동 직후의 과제중단과 관련되어 있다면, 중재는 도움이나 휴식을 요청하는 방법을 가르치는 데서 끝나서는 안 된다(Carr & Durand, 1985; Weeks & Gaylord-Ross, 1981). 과제의 난이도와 제시 단계를 조정하고 필요한 선행기술을 가르치며, 도움 요청이나 과제 참여가 문제행동보다 더 쉽고 일관되게 필요한 도움이나 휴식으로 이어지도록 수업의 조건을 바꾸어야 한다(Kern et al., 1994).

행동중재와 교수를 같은 개념으로 볼 필요는 없다. 행동중재는 이동, 식사, 가정, 지역사회와 위기상황에서도 이루어질 수 있으며, 위험도가 높은 행동에서는 즉각적인 안전 확보와 안정화가 교육과정 참여보다 앞설 수 있다. 교육적 행동중재가 주장하는 것은 모든 행동중재를 교과수업 안에서 실시해야 한다는 점이 아니다. 학교에서 제공되는 행동중재가 학생의 장기적인 교육목표와 단절되어서는 안 된다는 점이다. 집중적이고 직접적인 행동중재도 장기적으로는 학생이 더 안전하고 독립적으로 의사소통하며 학교생활과 교육과정에 참여하는 데 필요한 레퍼토리의 형성으로 이어져야 한다.

3. 학생의 실제 반응에 근거한 교수 의사결정

자료 기반 의사결정(data-based decision making)의 핵심은 자료를 수집하는 데 있지 않다. 학생의 실제 반응이 교사의 다음 행동을 바꾸는 데 있다. 즉, 데이터 기반 교수(data-driven instruction)는 본질적으로 학생의 반응에 민감하게 조정되는 교수(student-driven/student responsive instruction)이다. 학생의 반응을 기록하고 그래프를 작성하더라도, 이를 근거로 과제, 촉진, 오류수정, 강화조건을 바꾸지 않는다면 자료수집은 행정적 기록에 머물 수 있다. Keohane & Greer(2005)는 교사가 학생의 그래프를 분석하여 교수상의 문제를 확인하고 적절한 전략을 선택하도록 의사결정 알고리즘을 가르쳤으며, 교사의 정확한 의사결정이 증가하면서 학생이 습득한 교수목표도 증가한 결과를 보고하였다.

학생의 정반응률이 습득기준(mastery criterion)에 도달하지 못했다면, 교사는 자극제시, 반응기회, 촉진, 오류수정, 강화조건과 교수단계를 다시 살펴보아야 한다. 이후의 행동과 학습자료는 이러한 조정이 적절했는지를 판단하는 근거가 된다. 교육적 행동중재의 실행을 평가할 때에도 계획된 절차를 정확히 따랐는가만 볼 것이 아니라, 학생의 반응에 따라 적절한 시점에 전략을 유지, 수정, 중단했는지를 함께 살펴보아야 한다(Greer, Weber & Sun, 2024).

교사를 전략적 교육 과학자로 본다는 것은 모든 행동분석 업무를 교사에게 맡기거나 중재의 책임을 교사 개인에게 돌린다는 뜻이 아니다. 자신의 교수행동을 점검하고 행동과 학습자료에 따라 수정할 수 있어야 한다는 주장과, 모든 교사가 복잡한 기능분석이나 고난도 윤리적 판단을 독립적으로 수행해야 한다는 주장은 구분되어야 한다. 교사는 자신의 한계를 알고 필요한 자료를 갖추어 상위지원을 요청하며, 외부 전문가와 함께 설계한 중재를 학교와 수업에 맞게 실행하고 평가할 수 있어야 한다. 학교도 이를 가능하게 할 시간, 자료체계, 수행 피드백과 전문적 지원을 제공해야 한다. 교사의 과학적 수행을 개인의 헌신에만 맡겨서는 안 된다(Greer, 1994).

4. 새로운 학습레퍼토리, 효과적인 교육의 권리와 일반화

강화는 행동중재에 별도로 덧붙이는 보상 기법(technique, tactic)이 아니라, 행동이 학습되고 유지되는 기본 행동원리이다. 중요한 질문은 강화를 사용할 것인가가 아니라, 학생의 어떤 행동에 어떤 결과가 뒤따르고 그 결과가 이후 행동을 어떻게 바꾸고 있는가이다. 칭찬이나 토큰도 그 뒤에 해당 행동이 실제로 증가할 때 강화기능을 한 것으로 판단할 수 있다(Skinner, 1953). 반대로 문제행동 직후 과제가 중단되거나 성인의 집중적인 반응, 선호활동에 대한 접근이 반복적으로 뒤따라 문제행동이 유지된다면, 학교는 의도와 관계없이 문제행동을 강화하고 있을 수 있다(Hanley et al., 2003; Iwata et al., 1994;).

학생을 위한 장기적인 교육목표는 인위적인 후속결과를 계속 제공하는 데 있지 않다. 학생이 다양한 자연적 강화와 사회적 강화의 원천과 접촉하고, 그 안에서 보다 독립적으로 배우고 참여할 수 있도록 필요한 레퍼토리를 넓히는 데 있다. 그러나 교사의 말과 칭찬, 또래활동, 책과 인쇄물, 학습의 성공과 사회적 상호작용이 모든 학생에게 처음부터 강화적으로 기능한다고 가정할 수는 없다. 관찰학습(Greer, Singer-Dudek & Gautreaux, 2006), 모방(Baer, Peterson & Sherman, 1967), 화자-청자 레퍼토리의 통합(Greer & Speckman, 2009), 관찰을 통한 조건강화(Greer & Singer-Dudek,

2008)에 관한 연구는 이러한 수행과 강화기능도 학습이력과 교수조건에 따라 형성될 수 있음을 보여준다. 이를 모든 문제행동 중재에 일률적으로 적용하거나 교육적 행동중재를 특정 언어행동발달 이론으로 한정할 필요는 없다. 중요한 점은 학교교육이 요구하는 관찰, 모방, 언어적 지시에 대한 반응과 사회적 강화에 대한 반응을 모든 학생이 이미 갖추고 있다고 전제해서는 안 된다는 것이다.

행동중재를 교수의 과학, 학습의 과학 안에서 다룬다는 것은 효과적인 기법을 선택하는 문제에 그치지 않는다. 학생에게 실제로 도움이 되는 교육과 중재를 제공해야 한다는 책무와 연결된다. Van Houten et al.(1988)은 기능적인 기술을 배울 기회와 효과적인 행동적 처치를 받을 권리를 강조하였고, Barrett et al.(1991)은 학생이 단순히 학교에 배치되거나 수업에 참석하는 것을 넘어 실제로 배울 수 있는 교육을 받을 권리가 있다고 보았다. 사회적 타당도 역시 목표, 절차, 결과가 학생의 삶과 교육에 실제로 의미가 있는지를 묻는다(Wolf, 1978). 학생이 장기간 배우지 못하고 있는데도 학교가 같은 중재를 반복하면서 그 원인을 장애나 낮은 잠재력으로만 설명한다면, 학교가 제공하는 교육과 중재의 효과를 다시 점검해야 한다.

일반화도 중재가 끝난 뒤 우연히 나타나기를 기다리는 결과가 아니다. 비연속시도훈련(Discrete Trial Training, DTT)과 같은 행동분석적 교수절차도 절차의 명칭만으로 일반화 가능성을 판단할 수 없다. 사람, 장면, 자극, 반응과 강화조건을 어떻게 계획하고, 학습한 반응을 자연적인 환경에서 사용할 기회를 어떻게 제공했는가를 살펴보아야 한다. Stokes & Baer(1977)는 일반화를 중재 초기부터 계획하고 가르쳐야 할 기술적 과제로 제시하였다. 이 원리는 ‘학생이 새로 배운 반응을 다른 교사, 과제, 장면에서 사용하는가’뿐 아니라, ‘교사가 한 사례에서 익힌 분석, 교수, 의사결정을 새로운 학생과 과제에 적용하는가’, ‘학교가 외부지원 종료 이후에도 정확한 실행과 문제해결을 유지하는가’로 확장할 수 있다. 학생행동의 일반화는 기존 문헌에서 직접 다루어 온 성과이고, 교사와 학교의 문제해결 수행까지 일반화의 주요 대상으로 포함하는 것은 이 논문이 제안하는 행동분석의 관심 확장이다.

이러한 행동분석적 교수 전통은 학교 행동중재에서 학생의 행동만을 분석하는 것으로 충분하지 않음을 보여준다. 학생의 반응을 변화시키려면 과제, 교사의 지시와 촉진, 반응기회, 오류수정과 후속결과가 함께 분석되어야 하며, 학생의 수행은 교사의 다음 교수결정을 바꾸는 자료로 기능해야 한다. 다만 이러한 원리가 행동분석의 학문적 전통에 존재한다는 사실만으로 실제 학교에서 자동적으로 구현되는 것은 아니다. 행동분석적 전문성이 공교육의 교육과정, 교사의 역할 및 학교의 의사결정체계 안에서 어떠한 위치를 부여받았는지는 별도로 살펴볼 필요가 있다. 다음 장에서는 한국 특수교육 정책과 행동분석 전문체계가 발전해 온 경로를 검토하고, 두 경로가 학교 행동지원에서 어디까지 연결되어 왔는지를 분석한다.

III. 한국 특수교육과 행동분석 전문체계의 제도적 변화

행동분석적 교수의 전통은 학생의 반응, 교사의 행동과 수업조건을 하나의 기능적 관계로 분석해 왔다. 그러나 이러한 과학적 전통이 한국의 학교 행동지원에 그대로 구현된 것은 아니다. 한국에서는 한편으로 특수교육 정책이 교육기회의 확대에서 통합교육의 질, 맞춤형 행동지원과 학교의 공적 책무를 강조하는 방향으로 변화해 왔다. 다른 한편으로 행동분석 전문체계는 행동치료 서비스 제공인력의 자격과 교육기준을 논의하던 단계(Baek & Park, 2020; Hong, 2014; LeePark, 2014)에서 학교 차원 긍정적 행동지원, 윤리, 슈퍼비전과 교사훈련을 다루는 단계로 확대되었다. 두 흐름은 같은 학생과 학교를 향해 발전해 왔으나, 정책이 정한 책무와 행동분석이 축적한 전문성이 교사의 실제 교수행동과 학교의 문제해결 체계 안에서 자연스럽게 연결된 것은 아니다. 교육적 행동중재는 바로 이 연결의 문제를 다루어야 한다. 한국의 특수교육 정책과 행동분석 전문체계는 서로 다른 경로를 따라 발전해 왔으며, 두 흐름은 최근 학교 기반 행동지원과 교사 전문성이라는 지점에서 가까워지고 있다. 이러한 변화를 ① 행동지원의 공적 책무,

② 학교 기반 행동분석 전문체계, ③ 역량기반 교사훈련의 발전이라는 세 측면에서 제시한다. <Table 1>은 이러한 발전과 함께 실제 수업에서 여전히 해결해야 할 연결의 문제를 요약한다.

<Table 1> Dual Developmental Trajectories of Special Education Policy and the Behavior-Analytic Professional System in Korea

Period	Developments in Special Education Policy	Development of the Behavior-Analytic Professional System	Remaining Challenges from the Perspective of Educational Behavioral Intervention
Before the mid-2010s	Expansion of educational opportunities, therapeutic support, and access to services	Discussions on education and credentialing standards for behavior-treatment personnel and the need for public quality assurance	Clarifying the relationship between therapeutic and welfare services, the school curriculum, and teachers' roles
2017-2020	The Fifth Five-Year Plan for Special Education Development formally identified the training of behavior support specialists, positive behavior support, and the improvement of inclusive education as national policy priorities	Development of PBS models reflecting the organizational context of Korean special schools and expansion of preventive, school-wide support	Specifying how policy goals lead to changes in instructional tasks, teacher behavior, and student responses in actual classrooms
2021-2023	Expansion of training programs provided by metropolitan and provincial offices of education; behavioral intervention guidelines and the Sixth Five-Year Plan further specified individualized support, the roles of support centers, and formal school procedures	Expansion of policy analyses on behavioral support and discussions of the ethics, accountability, and supervision of behavior analysts	Distinguishing and connecting the existence of teams, documents, and professional personnel with the quality of actual implementation
2024-2025	Discussions on standardizing the preparation and operational system for behavioral intervention specialist teachers	Accumulation of research on competency-based training, performance feedback, supervision, and school-based professional roles	Extending the evidence base beyond course completion and expert consensus to actual teacher performance, student outcomes, and long-term maintenance

※ Note. Policy documents indicate how behavioral support has developed into an official responsibility of national and local education authorities and describe the direction of the relevant service-delivery system. They should not be interpreted as evidence of the effectiveness of interventions, training programs, or system implementation. The final column represents the conceptual analysis proposed in this study. Representative sources include Choi et al. (2025); Choi et al. (2025); Ministry of Education (2017, 2023a, 2023b, 2025); Park (2014, 2020, 2022); Park et al. (2023); Song and Choi (2024); Song, Choi, and Lee (2025); and Song, Choi, and Park (2025).

1. 교육기회 확대에서 행동지원의 공적 책무로

한국 특수교육은 장애학생이 교육받을 장소와 기회를 확대하는 단계에서, 배치된 환경에서 실제로 무엇을 배우고 어떻게 참여하는지를 보장하는 단계로 이동해 왔다. 특수교육대상자의 다수가 일반학교에서 교육받는 현재의 배치 구조는 행동지원이 특수학교나 외부 치료기관에만 국한된 과제가 아님을 보여준다(Ministry of Education, 2025). 학생이 일반학교나 일반학급에 배치되어 있더라도 수업과제를 이해하고 반응할 기회가 제한되거나, 또래와의 상호작용에 참여하지 못하고, 행동지원이 별도의 장소와 인력에게 맡겨진다면 교육과정에 대한 접근은 형식적인 수준에 머물 수 있다. 따라서 통합교육의 질은 배치장소만이 아니라 학생이 실제 수업에서 어떤 교수기회를 제공받고, 무엇을 새롭게 배우며, 교육목표에 어느 정도 접근하고 있는가를 통해 판단해야 한다.

「제5차 특수교육발전 5개년 계획」은 통합교육과 특수교육의 내실화, 교원 전문성과 지원체계 강화를 국가 수준의

과제로 제시하고, 행동지원 전문가 양성과 긍정적 행동지원을 세부 정책에 포함하였다(Ministry of Education, 2017). 이는 장애학생의 행동지원이 개별 교사나 보호자의 사적 문제를 넘어 학교와 교육행정기관이 책임져야 할 영역으로 이동했음을 의미한다. 그러나 정책과제의 공식화와 학교의 실제 수행은 동일하지 않다. Choi & Song(2022)의 분석에서 통합교육 및 특수교육 내실화는 중요도에 비해 실행도가 낮게 평가된 영역이었다. 정책의 필요성에 대한 동의가 실제 수업의 변화로 바로 이어지지 않는다는 뜻이다.

「제6차 특수교육발전 5개년 계획」은 국가책임에 기반한 맞춤형 특수교육, 통합교육 환경의 질 개선, 교원 전문성과 특수교육지원센터의 역할을 강조하였다(Ministry of Education, 2023b). 제6차 계획의 기초연구와 정책 중요도 조사에서도 통합교육의 질, 학생 맞춤형 지원, 교원의 전문성과 교육과정 운영은 서로 분리하기 어려운 과제로 나타났다(Choi et al., 2021; Choi & Kim, 2023). Ministry of Education(2023a)의 「장애학생 행동중재 가이드라인」은 행동중재를 교사의 즉흥적 생활지도에 맡기지 않고 평가, 계획, 협력, 실행, 기록과 검토의 과정으로 제시했다는 점에서 의미가 있다. 다만 행동지원팀의 구성, FBA와 BIP의 작성, 사례회의의 개최만으로 실제 수업의 과제, 지시, 반응기회, 오류수정과 강화조건이 달라졌다고 볼 수는 없다. 정책은 책무와 절차를 정할 수 있지만, 기능적 분석과 교수설계, 수행피드백과 자료에 근거한 수정 능력을 직접 형성하지는 않는다.

2. 행동치료 인력에서 학교 기반 행동분석 전문체제로

국내 행동분석 전문인력에 관한 초기 논의는 행동치료 또는 행동재활 서비스 제공인력의 자격요건, 교육과목, 실습시간과 공적 관리의 필요성을 중심으로 이루어졌다. Park(2014)은 국내 행동치료 관련 인력 양성체계의 차이와 질 관리 문제를 분석하였고, 이후 논의는 서비스 범위, 실습기준과 슈퍼비전 요건을 구체화하는 방향으로 이어졌다. 이는 행동중재 전문성을 개인의 경험이나 기관별 기준에 맡기지 않고, 공통된 기준에 따라 확인하고 관리하려는 발전이었다. 전문직화의 범위도 자격과 이수요건을 정하는 데서 윤리, 전문적 한계, 슈퍼비전과 서비스 결과에 대한 책무를 다루는 방향으로 넓어졌다. Park et al.(2023)은 한국 행동분석전문가의 윤리규정 개발을 통해 전문적 역량, 개인 정보와 기록, 서비스 이용자의 권리, 훈련과 슈퍼비전 및 연구윤리를 전문적 실천의 구성요소로 제시하였다. 이 흐름에서 전문성은 행동분석 지식을 보유하고 있는가에만 있지 않다. 어떤 범위의 서비스를 책임 있게 제공할 수 있는지 판단하고, 자신의 한계를 인식하며, 필요한 슈퍼비전을 구하고, 서비스 결과에 따라 판단과 실행을 수정할 수 있는가가 포함된다.

학교 차원 긍정적 행동지원에 관한 국내 연구는 행동중재의 분석수준을 개별 학생에서 학급, 학교, 교육청 체계로 확대하였다. Choi, Kim & Kang(2017)은 한국 특수학교의 조직적 맥락을 고려한 긍정적 행동지원 모형을 제안하였고, Park(2020)은 위기학생 지원을 사후 대응에서 예방적이고 다층적인 학교차원 체계로 전환할 필요성을 논의하였다. Park(2022)의 정책분석에서도 팀 기반 지원, 인적자원, 물적 자원, 운영체계와 구성원의 역량이 주요 과제로 다루어졌다. 이는 PBS/PBIS가 교수나 학교체계를 다루지 않았다는 뜻이 아니라, 학교체계가 실제 수업의 과제, 교사행동, 학생반응을 어떻게 변화시키려는가를 더 직접적으로 확인해야 한다는 과제를 남긴다.

행동분석 전문자격과 학교의 공식 직무는 동일하지 않다. 전문자격은 일정한 교육 및 실습과 윤리기준을 갖추었음을 보여줄 수 있지만, 학교 교육과정이나 교직원의 업무에 관한 행정적 권한을 자동으로 부여하지 않는다. 반대로 교사가 학생을 교육할 권한과 책무를 지닌다는 사실이 고난도 기능분석이나 전문적 슈퍼비전을 독립적으로 수행할 역량을 보장하지도 않는다. 이 차이는 자격이나 직역의 우열을 가르는 근거가 아니라, 서로 다른 전문성과 역할을 학교 안에서 어떻게 연결할 것인가의 문제이다.

3. 역량기반 훈련과 미완의 연결

최근 국내 행동중재 교사교육 연구는 전문성을 강의 수강과 이론지식의 습득으로만 판단하던 방식에서 벗어나, 사례분석, 현장 적용, 반복적 피드백과 슈퍼비전을 포함하는 수행 중심 접근으로 이동하고 있다. Song & Choi(2024)는 역량기반 교원연수 프로그램을 개발하였고, Song et al.(2025)은 기능 기반 BIP 훈련과 온라인 소집단 슈퍼비전의 구성요소를 제안하였다. Song et al.(2025)은 연수 운영 이후의 교사 관련 성과를 분석하였다. 이 연구들은 프로그램 설계, 슈퍼비전의 구성과 연수 운영 결과를 연결하는 연구 흐름을 형성한다. 다만 이를 장기적인 교사 수행, 학생의 행동, 학습성과와 학교 조직역량이 확인된 것으로 확대해서는 안 된다.

2025년 「장애학생 행동중재 전문가(교사) 양성과정 개발 연구」는 이러한 흐름을 실행가와 리더십의 두 트랙으로 구조화하고, 행동중재 이론과 원리 이해, 자료 수집·해석·활용, 의사소통과 협력, 행동중재 실행, 조정과 리더십, 윤리적 실천을 핵심역량으로 제안하였다(Choi et al., 2025). 또한 행동중재 전문교사를 개별 학생에게 직접 중재를 제공하는 실행자에 한정하지 않고, 동료교사의 수행을 지원하고 학교 행동지원체계를 조정하며 외부 전문성과 학교의 실행을 연결하는 역할로 제시하였다(Choi et al., 2025). 이는 학교 교육과정과 IEP, 현장 적용과 슈퍼비전을 하나의 양성과정 안에서 연결하려는 시도라는 점에서 의미가 있다. 다만 정책연구에서 교육과정과 역할을 제안하고 전문가의 내용타당도를 확인했다는 사실은 장기적인 실행효과와 학생성과가 입증되었다는 뜻이 아니다.

한국 특수교육 정책은 학교가 책임져야 할 행동지원의 범위와 전달체계를 넓혀 왔고, 국내 행동분석은 그 책임을 수행하는 데 필요한 기능적 분석, 학교차원 지원, 윤리, 훈련과 슈퍼비전의 자원을 축적해 왔다. 그러나 두 발전이 함께 이루어졌다는 사실만으로 행동분석적 전문성이 교사의 실제 교수행동과 학교의 지속적인 문제해결 역량으로 전환되었다고 보기는 어렵다. 정책은 책무를 정할 수 있지만 수행을 직접 가르치지 않으며, 자격과 연수는 지식과 기술을 제공할 수 있지만 이를 실행할 시간, 권한, 자료환류 체계를 자동으로 마련하지 않는다. 이 미완의 연결은 행동중재가 제도적으로 확대된 이후에도 학생의 문제행동, BIP 문서와 외부 전문가의 개입을 중심으로 이해될 수 있음을 보여준다. 이러한 한계는 학교에서의 행동중재 분석범위가 좁아지는 결과를 가져왔다.

한국 특수교육 정책과 행동분석 전문체계의 변화는 행동지원을 학교와 교육행정기관의 공식적인 책무로 만들고, 이를 수행할 전문성의 기준을 발전시켜 왔다. 그러나 정책, 연수과정, 행동지원팀과 전문인력이 마련되었다는 사실만으로 학생이 실제 수업에서 접하는 교수조건이 달라지는 것은 아니다. 전문적 판단이 계획서와 사례회의에 머물고, 교사의 과제제시와 촉진, 반응기회와 후속결과가 변화하지 않는다면 제도적 확대가 학생의 학습과 참여로 이어지기 어렵다. 따라서 다음 장에서는 학교 행동중재가 확대되는 과정에서도 분석이 문제행동, 계획문서와 외부 전문성에 집중될 수 있는 현상을 살펴보고, 분석 범위를 교수유관성까지 확장해야 하는 이유를 논의할 필요가 있다.

IV. 학교 행동중재의 분석 범위 확장: 문제행동에서 교수유관성으로

한국의 특수교육 정책과 행동분석 전문체계가 확대되었다고 해서 행동중재가 실제 수업 안에 기능적으로 통합되었다고 보기는 한계가 존재한다. 행동분석의 개념이 학교의 행정절차, 기록양식과 업무분장으로 구체화되는 과정에서 행동-환경의 복합적인 기능관계가 측정하고 관리하기 쉬운 지표와 문서로 단순화될 수 있기 때문이다. 즉, 학교 안에서의 행동분석이 기본원리와의 연결보다 기술적 절차를 중심으로 발전하는 ‘기술적 표류(technical drift)’에 직면하게 되는 것이다(Hayes, Rincover & Solnick, 1980). 행동의 빈도와 강도, FBA와 BIP의 작성 여부, 사례회의 횟수와 실행 체크리스트는 학교의 책무성과 중재의 일관성을 확보하는 데 필요한 자료이다. 다만 이러한 지표와 문서가 행동중재의 중심이 되면 학생이 실제로 접하는 과제, 교사의 지시와 촉진, 반응기회와 후속결과는 분석에서 주변화될 수

있다. 이는 행동중재가 제도적으로 확대되더라도 실제 학교에서는 학생의 문제행동, BIP 문서와 외부 전문가의 개입이 행동중재의 중심으로 남을 수 있다는 것을 뜻한다. 이러한 현상을 ‘학교 행동중재의 개념적 축소’로 살펴보고, 분석 범위를 학생의 문제행동에서 교수유관성으로 확장해야 하는 이유를 제시한다.

‘학교 행동중재의 개념적 축소’는 행동-환경의 기능적 관계를 분석하기 위해 마련된 기록, 문서, 절차가 오히려 분석의 범위를 제한하여, 행동의 기능뿐 아니라 수업조건, 학생에게 새롭게 형성되어야 할 레퍼토리, 교사의 수행과 학교의 조직적 조건을 충분히 다루지 못하게 되는 현상을 의미한다. 이러한 문제의식은 응용행동분석이 단순한 절차의 적용이 아니라 기능적 관계에 대한 분석과 개념적 체계성을 요구해 왔다는 원칙(Baer, Wolf & Risley, 1968), 행동분석이 기본원리와의 연결보다 기술적 절차를 중심으로 발전할 수 있다는 기술적 표류(technical drift)에 대한 비판(Hayes et al., 1980), 그리고 학교 기반 중재에서는 계획된 절차와 실제 실행을 구분하여 확인해야 한다는 실행충실도 연구에 근거한다(Fiske, 2008; McIntyre et al., 2007).

다만 이러한 축소를 FBA/BIP나 PBS/PBIS의 본래 한계로 보아서는 안 된다. 기능분석과 기능적 행동평가는 행동의 형태가 아니라 행동을 유지하는 유관성에 근거하여 중재를 설계하도록 하였고, 기능적 의사소통훈련은 문제행동 감소와 새로운 의사소통 레퍼토리의 형성을 연결하였다(Iwata et al., 1994; Carr & Durand, 1985). 과제와 교육과정의 수 정도 기능 기반 중재의 직접적인 요소가 될 수 있다(Kern et al., 1994). PBS/PBIS 역시 예방, 삶의 질, 사회적 타당도, 다층지원과 학교체계의 변화를 행동지원의 범위에 포함해 왔다(Carr et al., 2002; Horner & Sugai, 2015). 따라서 비판의 대상은 이러한 접근 자체가 아니라, 학교 적용과정에서 본래의 기능적·교육적·체계적 관계가 기록과 문서 및 절차 준수로 축소되는 현상이다.

1. 학교 행동중재의 개념적 축소와 교육적 실행의 분리

문제행동의 빈도, 지속시간, 강도와 발생장면을 기록하는 것은 중재의 필요성, 변화와 안전을 판단하는 데 필수적이다. 그러나 어떤 행동이 언제 몇 회 발생했는가를 기록하는 것과, 그 행동이 어떤 조건에서 발생하고 어떠한 결과에 의해 유지되는지를 분석하는 것은 서로 다른 활동이다. ABC 기록, 면담과 행동사건 보고는 기능가설을 세우는 자료가 될 수 있지만, 같은 사건이 반복되었다는 사실만으로 기능적 관계가 확인되는 것은 아니다(Hanley et al., 2003). 문제행동에 관한 자료가 충분하더라도 학생에게 어떤 반응기회가 제공되었는지, 정반응, 도움 요청, 대체행동에 어떤 결과가 뒤따랐는지, 과제와 교사행동이 어떻게 달랐는지를 함께 살펴보지 않으면 수업 안에서 작동하는 기능적 관계를 충분히 파악하기 어렵다.

교육적 행동중재는 문제행동 자료를 학생의 학습자료와 교사의 수행자료에 연결하자는 것이다. 문제행동 자료를 줄이거나 배제하자는 것이 아니다. 예를 들어 과제 제시 이후 공격행동이 발생했다면 과제의 난이도, 학생의 직전 정반응률, 교사의 지시 방식, 반응기회와 촉진, 도움 요청의 여부, 문제행동 이후의 과제 변화 및 적절한 반응에 뒤따른 결과를 함께 분석해야 한다. 기능평가 결과에 따라 과제와 교육과정을 조정하는 것은 문제행동과 학습을 함께 변화시키는 기능 기반 중재의 중요한 요소이다(Kern et al., 1994). 자료의 목적은 학생의 문제를 더 상세하게 기록하는 데 있지 않고, 다음 수업에서 교사가 어떤 조건을 조정할 것인지를 판단하는 데 있다.

BIP도 행동중재 그 자체가 아니라 실행자의 행동을 안내하는 계획이다. 문서에 ‘선택권 제공’, ‘휴식 요청 교수’, ‘적절한 행동 강화’가 포함되어 있더라도 과제가 학생의 현재 레퍼토리에 비해 지나치게 어렵고, 교사의 과제제시, 촉진, 오류수정이 달라지지 않으며, 적절한 반응이 문제행동보다 더 쉽고 일관되게 필요한 결과로 이어지지 않는다면 학생이 실제로 경험하는 수업의 조건은 달라지지 않을 수 있다. 따라서 BIP에는 행동기능뿐 아니라 학생의 교육 목표, 필요한 선행기술, 과제의 난이도와 교수 단계, 교수방법, 습득·숙달기준 및 행동, 학습자료의 검토방식이 함께 포함되어야 한다. BIP와 IEP의 연계도 동일한 행동목표를 두 문서에 반복하여 제시하는 것으로 완성되지 않는다.

문제행동이 어떤 교육목표에 대한 접근을 제한하는지, 대체행동이 의사소통, 학업, 사회적 목표와 어떻게 연결되는지, 수업과제가 중재계획에 따라 실제로 어떻게 조정되는지, 행동감소와 학습진전을 같은 의사결정 과정에서 검토하는지를 확인해야 한다(Choi et al., 2025). 심각한 자기상해행동과 공격행동은 학생과 다른 학생 및 교직원의 안전을 위협하고 수업참여를 제한할 수 있으므로 신속한 안정화가 우선되는 상황도 있다. 그러나 문제행동이 감소했다라도 학생이 과제에 참여하지 않고 새로운 의사소통이나 자기관리 반응을 사용하지 않으며 특정 성인의 지속적인 지원 없이는 변화가 유지되지 않는다면 교육적 변화가 충분히 이루어졌다고 보기 어렵다. 학교 행동중재의 성과는 문제행동과 안전뿐 아니라 새로운 대체, 학습반응, 수업참여와 교육목표의 진전을 함께 포함해야 한다.

외부 전문가가 FBA를 실시하고 BIP를 작성하여 교사에게 설명하는 방식은 학교가 보유하지 못한 전문성을 신속하게 보완할 수 있다는 장점이 있다. 특히 복잡하거나 위험도가 높은 사례에서는 숙련된 외부 전문가가 평가와 초기 중재를 주도할 필요가 있다. 다만 계획을 이해하고 설명하는 것과 실제 수업에서 행동의 전조를 판별하고, 적절한 시점에 촉진과 후속결과를 제공하며, 행동, 학습자료에 따라 전략을 수정하는 것은 서로 다른 수행이다. 학교 컨설팅 이후 교사의 실행은 일정하지 않을 수 있으며, 직접적인 수행 피드백은 행동지원계획의 실행 정확도를 높일 수 있다(Noell et al., 2000; Coddling et al., 2005). 실행이 부정확할 때 이를 교사의 의지 부족으로 단정하기보다, 교사가 필요한 수행을 충분히 학습했는지, 계획이 지나치게 복잡하거나 모호하지 않은지, 실제 수업의 시간, 인력, 과제 구조 안에서 실행 가능한지, 실행을 유지할 피드백과 조직적 지원이 제공되었는지를 함께 살펴보아야 한다.

2. 표준학습자 가정과 수업조건의 재분석

학교 행동중재가 학생만을 변화의 대상으로 삼게 되는 보다 근본적인 이유는 기존 수업을 중립적이고 고정된 조건으로 보는 데 있다. 일반적인 집단수업은 학생이 교사의 언어적 지시에 반응하고, 여러 사람에게 제시된 정보 가운데 자신과 관련된 자극을 변별하며, 다른 사람의 수행을 관찰하여 배우고, 사회적 칭찬이나 지연된 결과 아래에서 과제를 지속하고, 활동을 독립적으로 전환할 수 있다고 전제하는 경우가 많다. 그러나 관찰학습, 사회적 자극의 조건강화, 화자-청자 레퍼토리의 통합에 관한 연구는 이러한 수행이 학년이나 연령에 따라 자동으로 갖추어지는 능력이 아니라 학습이력과 교수조건에 따라 형성될 수 있는 레퍼토리임을 보여준다(Greer et al., 2006; Greer & Singer-Dudek, 2008; Greer & Speckman, 2009).

‘표준학습자 가정(standard learner assumption)’은 일반적인 수업이 학습에 필요한 레퍼토리가 학생에게 이미 형성되어 있다고 전제하고, 그 전제가 충족되지 않을 때 나타나는 낮은 수행의 원인을 수업 조건보다 장애, 동기, 태도 또는 의도와 같은 학생 개인의 속성에서 찾는 경향을 말한다. 실제 수업에서 이러한 가정이 작동하는지는 교육과정 요구하는 수행과 학생의 현재 독립 수행 사이의 차이, 즉 ‘교육과정-학습자 레퍼토리 부정합(curriculum-learner repertoire mismatch)’을 통해 확인할 수 있다. 이 부정합은 학생이나 교육과정에 내재한 고정적 속성이 아니라, 특정 과제와 교수방법이 요구하는 반응과 현재의 교수 조건에서 학생이 실제로 산출할 수 있는 반응 사이의 관계를 기술하는 개념이다. 따라서 동일한 학생이라도 과제의 난이도, 반응 방식, 촉진, 교수자료 및 강화 조건이 달라지면 수행이 달라질 수 있으며, 동일한 과제 역시 학생에 따라 서로 다른 기능을 지닐 수 있다.

이러한 ‘교육과정-학습자 레퍼토리 부정합’은 과제가 요구하는 단계와 독립반응의 수준, 학생의 정반응률과 오류 유형, 촉진 없이 수행한 반응의 비율, 지시 후 반응지연시간, 도움이나 휴식 요청의 효율성 및 교수조건을 변경한 뒤의 행동, 학습 변화를 통해 확인할 수 있다. 학생이 현재 갖추고 있는 레퍼토리는 이후 접할 수 있는 학습기회와 강화유관성의 범위를 바꿀 수 있으므로, 교육과정에 접근하는 데 필요한 레퍼토리는 직접 분석하고 가르칠 필요가 있다(Rosales-Ruiz & Baer, 1997). Weeks & Gaylord-Ross(1981)는 과제의 난이도가 일부 학생의 문제행동과 기능적으로 관련될 수 있음을 보여주었다. 이는 어려운 과제가 모든 문제행동의 원인이라는 뜻이 아니다. 과제회피 기능이 확인

된 사례에서는 학생의 행동뿐 아니라 교육과정과 교수조건도 중재의 직접적인 대상으로 다루어야 한다는 의미이다.

교육과정-학습자 레퍼토리 부정합에 대한 중재는 두 방향으로 이루어져야 한다. 우선 학생이 현재 수업에 참여할 수 있도록 과제, 촉진, 반응방식과 강화조건을 조정해야 한다. 동시에 장차 더 적은 지원으로 폭넓은 교육과정에 접근할 수 있도록 의사소통, 관찰, 학습, 자기관리 레퍼토리를 직접 가르쳐야 한다. 목표를 낮추는 것과 목표에 도달할 수 있도록 교수의 단계를 구체화하는 것은 다르다. 높은 기대는 학생에게 같은 실패를 반복시키는 데 있지 않고, 실제 학습이 이루어질 수 있도록 수업의 조건을 세밀하게 조정하는 데 있다.

교사의 판단과 교수행동도 이러한 수업조건과 분리하여 설명하기 어렵다. 교육과정이 요구하는 수행과 학생의 현재 레퍼토리 사이의 차이가 충분히 확인되지 않으면 학생의 낮은 반응은 “원래 그렇다”, “알면서 하지 않는다”, “강화를 사용하면 버릇이 나빠진다”와 같은 설명으로 대체될 수 있다. 이러한 규칙은 복잡한 수업 상황에서 교사의 행동을 빠르게 안내할 수 있지만, 학생의 행동과 학습자료와 변화된 결과에 반응하지 않은 채 유지되면 같은 과제와 대응을 반복하게 할 수 있다(Hackenberg & Joker, 1994; Hayes et al., 1986). 그렇다고 교사의 판단을 개인적 편견이나 사명감 부족으로 설명해서는 안 된다. 반복되는 공격행동과 수업방해는 교사에게 매우 부담스러운 상황이 될 수 있으며, 과제를 줄이거나 요구를 철회하는 행동은 단기적으로 갈등을 줄일 수 있다. 심각한 문제행동이 반복되는 상황에서 성인의 교수활동이 줄어들거나 교사의 회피행동과 학생의 문제행동이 상호적으로 유지될 가능성도 보고되어 왔다(Gunter et al., 1994). 따라서 교사의 판단과 행동도 학생의 문제행동, 반복된 중재실패, 부족한 지원, 학교의 책임 구조와 언어적 관행 속에서 형성된 행동으로 분석해야 한다.

교사의 관점과 수행을 변화시키기 위해서는 인식교육만으로 충분하지 않다. 학생의 현재 수행과 교사의 교수 행동을 직접 관찰한 뒤, 새로운 교수 전략 모델링하고 교사가 이를 연습하여 실제 수업에 적용하도록 하며, 학생의 행동과 학습 변화에 근거해 구체적인 피드백을 제공해야 한다. 학생의 작은 성공이 교사에게 바로 확인되면 정확한 교수행동을 계속하게 하는 중요한 결과가 될 수 있다. 반대로 학생의 변화는 보이지 않고 실행오류만 지적된다면 기존의 교수방식과 회피가 유지될 수 있다.

특수교육의 차별성은 일반교육보다 낮은 목표를 설정하는 데 있지 않다. 학생이 공통의 교육목표와 학교생활에 접근하는 데 필요한 선행 레퍼토리와 교수조건을 보다 구체적으로 분석하고, 현재의 참여를 가능하게 하는 환경조정과 장기적인 독립성을 위한 교수를 함께 설계하는 데 있다. 이러한 관점에서 행동중재는 학생을 기존 수업에 맞추는 기술이 아니라 학생, 교사, 교육과정을 모두 변화 가능한 대상으로 다루는 교육적 실천이어야 한다. 그러나 분석 범위를 넓히는 것만으로 학교에서의 행동중재 특성화가 성립하는 것은 아니다. 행동의 기능, 교육과정과 개별화 교육계획, 교수유관성, 새로운 레퍼토리의 교수, 학생의 실제 반응에 따른 수정이 어떠한 원리로 연결되어야 하는지를 명확히 해야 한다. 따라서 기능 기반 행동지원과 과학적 교수를 학교의 실제 수업과 실행체계 안에서 연결하는 교육적 행동중재의 개념을 명확히 정립할 필요가 있다.

V. 교육적 행동중재의 정립

앞선 분석은 ‘기능 기반 행동지원’과 ‘과학적 교수’ 가운데 어느 하나만으로 학교 행동중재를 충분히 설명하기 어렵다는 점을 보여준다. 학생의 행동기능을 정확하게 확인하더라도 그 결과가 교육과정, 교사의 교수행동과 학습자료에 연결되지 않으면 중재는 실제 수업과 분리된 서비스로 남을 수 있다. 반대로 과제와 교수방법을 효과적으로 조정하더라도 행동의 기능과 강화유관성을 분석하지 않으면 효과적인 수업개선일 수는 있으나 행동분석적 행동중재로 보기는 어렵다. 교육적 행동중재는 기능 기반 행동지원과 과학적 교수를 학교의 교육적 의사결정 안에서 연결하고, 학생의 실제 반응에 따라 교사와 학교가 수업과 지원을 수정하도록 하는 학교 기반 행동분석의 개념적 접근이다.

‘교육적 행동중재’라는 용어는 선행 정책연구에서 특수교육 및 통합교육 환경의 교육과정, 수업, 생활지도에 행동 원리를 통합하고, 문제행동의 감소를 넘어 수업참여, 사회 및 정서적 적응, 학습기술과 일상생활 기능을 지원하는 실천을 설명하기 위해 사용되었다(Choi et al., 2025). 본 논문은 이러한 실천적 정의를 출발점으로 삼되, 앞서 검토한 개념논문, 실험연구, 학교 기반 연구를 바탕으로 교육적 행동중재의 분석단위, 핵심 원리, 사례 성립조건 및 기존 행동분석적 접근과의 관계를 다시 구성한다.

1. 개념적 지위와 공식 정의

교육적 행동중재(Educational Behavioral Intervention, EduBI)는 새로운 중재기법의 묶음이나 독립된 자격제도를 뜻하지 않는다. 행동중재 전문교사 양성과정의 다른 명칭도 아니며, 급진적 행동주의(radical behaviorism)나 선택론(selection theory)처럼 모든 행동을 설명하는 포괄적인 이론도 아니다. 이는 학교 행동지원에서 서로 분리되어 작동할 수 있는 학생행동, 교수, 교육과정과 전문지원을 기능적으로 연결하기 위한 학교 기반 행동분석적 개념틀(conceptual framework)이다.

본 논문에서는 교육적 행동중재를 다음과 같이 정의한다.

교육적 행동중재란 교육과정과 학교생활 안에서 학생반응, 교사행동, 과제와 후속결과의 기능적 관계를 분석 및 조정하고, 문제행동의 예방 및 감소와 함께 학생의 학습, 의사소통, 자기관리, 참여에 필요한 레퍼토리를 가르치며, 학생의 실제 반응에 따라 교사와 학교가 중재와 수업을 지속적으로 수정하는 학교 기반 행동분석적 교육실천이다.

이 정의에서 교육과정은 학교가 학생에게 가르쳐야 할 목표와 내용을 의미하며, 한국 공교육에서는 국가교육과정과 개별화교육계획을 통해 구체화된다. 교육적 행동중재가 수업을 중심에 둔다고 해서 급식, 이동, 전환, 휴식, 등하교와 위기상황의 지원을 제외하는 것은 아니다. 이러한 장면의 행동중재도 장기적으로 학생이 보다 안전하고 독립적으로 의사소통하며 학교생활과 교육과정에 참여하도록 하는 교육목표와 연결되어야 한다.

학생의 행동, 학습, 참여와 안전은 교육적 행동중재의 일차적인 성과이다. 교사와 학교가 새롭게 형성한 문제해결 수행은 학생성과를 대신하는 별도의 최종목표가 아니라, 학생의 변화가 자연적인 학교환경에서 유지되고 다른 사람, 과제, 장면으로 이어지도록 하는 실행체계의 성과이다. 교사와 학교의 역량이 향상되었다라도 학생에게 교육적으로 의미 있는 변화가 나타나지 않는다면 중재와 지원체계를 다시 살펴보아야 한다.

2. 교육적 행동중재의 핵심 원리

첫째, 기능적 관계와 교육과정 연계의 원리이다. 교육적 행동중재는 행동의 형태나 장애 진단명에 따라 정해진 절차를 적용하지 않는다. 행동이 어떤 조건에서 발생하고 어떤 결과에 의해 유지되는지를 확인하고, 그 결과를 학생의 교육목표와 실제 학교생활에 연결하여 중재를 설계한다. 모든 학생에게 동일한 수준의 평가를 요구하는 것도 아니다. 평가의 수준은 행동의 위험도와 복잡성, 기존 지원에 대한 반응과 필요한 지원강도에 따라 달라질 수 있으며, 복잡하거나 위험도가 높은 사례에서는 보다 정교한 기능평가와 실험적 기능분석이 필요할 수 있다(Hanley et al., 2003). 기능평가에 따라 과제와 교육과정을 조정하는 것은 문제행동과 학습을 함께 변화시키는 기능 기반 중재의 한 부분이다(Kern et al., 1994).

둘째, 교수유관성 분석과 교사 실행의 원리이다. 학교 행동중재의 분석대상은 학생의 문제행동만이 아니다. 교사

가 제시하는 과제와 지시, 학생에게 제공되는 반응기회와 촉진, 학생의 반응 및 그 반응에 뒤따르는 후속결과가 어떻게 연결되어 있는지를 함께 살펴보아야 한다. Learn unit은 이 관계에서 교사의 교수행동을 누락하지 않도록 하는 유용한 분석단위이다(Greer & McDonough, 1999). 교육적 행동중재의 주요 실행자는 학생을 지속적으로 가르치며 실제 수업을 구성하는 교사이다. 다만 이는 교사가 모든 평가와 고난도 중재를 독립적으로 수행해야 한다는 뜻이 아니다. 교사는 필요한 전문지원을 받으면서 학생의 실제 반응에 따라 자신의 교수행동을 조정할 수 있어야 한다.

셋째, 교육과정-학습자 레퍼토리 정합성의 원리이다. 학생이 수업에 반응하지 못할 때 장애, 동기, 태도 또는 의지의 문제를 먼저 추론하기보다 교육과정과 수업과제가 어떤 반응을 요구하고 있으며, 학생이 현재의 교수조건에서 실제로 어떤 반응을 수행할 수 있는지를 확인해야 한다. 이 둘 사이의 차이는 학생 내부의 고정된 결함이 아니라 과제, 교수방법과 학생의 현재 레퍼토리 사이의 관계이다. 현재의 수업참여를 가능하게 하도록 과제, 촉진과 반응방식을 조정하는 동시에, 학생이 이후 더 적은 지원으로 교육과정에 접근하는 데 필요한 의사소통, 관찰학습, 과제수행과 자기관리 레퍼토리를 직접 가르쳐야 한다(Rosales-Ruiz & Baer, 1997; Weeks & Gaylord-Ross, 1981). 목표를 낮추는 것과 목표에 도달할 수 있도록 교수단계를 구체화하는 것은 다르다.

넷째, 교육적 레퍼토리의 확장과 학생의 실제 반응에 근거한 의사결정의 원리이다. 교육적 행동중재는 문제행동을 억제하는 데 머물지 않고, 문제행동과 동일하거나 유사한 기능을 보다 적절하게 수행할 수 있는 의사소통, 도움 요청, 휴식 요청, 자기관리, 과제참여와 사회적 반응을 직접 가르쳐야 한다(Carr & Durand, 1985). 새롭게 형성된 반응은 문제행동을 대신하는 데 그치지 않고, 학생이 더 다양한 사람, 활동, 교수자료와 자연적인 강화원천에 접근하도록 해야 한다. 행동과 학습자료는 이미 실시한 중재를 사후적으로 정당화하기 위한 기록이 아니라, 교사와 지원팀의 다음 행동을 바꾸는 근거가 되어야 한다. 학생이 수업과 중재에 어떻게 반응하고 있는지에 따라 중재를 유지, 수정, 축소, 종결하거나 상위 전문지원을 요청해야 한다(Keohane & Greer, 2005).

다섯째, 일반화 및 유지와 전문지원의 연결 원리이다. 학생의 변화가 특정 교사 및 장소나 인위적인 강화에만 의존하지 않도록 사람, 과제, 활동, 환경과 자연적인 결과를 중재 초기부터 포함해야 한다(Stokes & Baer, 1977). 또한 교사와 학교가 한 사례에서 형성한 분석, 교수, 의사결정 수행을 다른 학생과 수업에도 적용할 수 있는지 확인해야 한다. 중재의 유지에는 평가, 교육적 결정, 실제 실행과 피드백의 역할이 분명하게 연결될 필요가 있다. 학교 내부 역량은 외부 전문가의 도움 없이 모든 사례를 해결하는 능력이 아니라, 자체 역량의 한계를 판단하여 필요한 지원을 요청하고 외부 전문가의 평가, 직접중재, 컨설팅과 슈퍼비전을 학교의 일상적인 실행에 연결하는 능력이다. 위험도가 높은 사례에서는 외부 전문가의 직접서비스가 우선될 수 있지만, 안정화 이후에는 학교생활과 수업으로의 전이를 함께 계획해야 한다.

여섯째, 효과성, 권리, 사회적 타당도를 함께 평가하는 원리이다. 행동중재가 효과적이어야 한다는 것은 윤리적 실천의 기본조건이지만, 효과만으로 중재의 정당성이 완성되지는 않는다. 학생의 존엄성, 선택, 신체적 안전, 학습권과 교육과정에 접근할 권리를 보장해야 한다. 동시에 교사가 폭력과 지속적인 수업방해로부터 보호받고 정당한 교육활동을 수행할 수 있는 조건, 다른 학생이 안전하게 학습할 권리도 함께 고려해야 한다. 교육적 행동중재는 학생의 권리와 교사의 교육활동을 서로 경쟁하는 가치로 보지 않는다. 중재목표와 절차 및 결과의 사회적 타당도는 학생, 보호자, 교사 등 관련 당사자의 평가를 통해 중재 전 과정에서 확인해야 한다(Bannerman et al., 1990; Van Houten et al., 1988; Wolf, 1978).

3. 사례 성립조건과 학교체계 구현조건

특정 사례를 교육적 행동중재로 판단하려면 최소한 다음 조건이 충족되어야 한다.

- ① 교육적 목표: 문제행동의 감소뿐 아니라 학생이 새롭게 습득해야 할 학습, 의사소통, 참여, 자기관리와 독립성

에 관한 목표가 명시되어 있는가?

② 기능적 근거: 중재가 행동의 형태나 진단명에 따라 선택된 절차가 아니라 행동과 환경 사이의 기능적 관계에 근거하고 있는가(Hanley et al., 2003)?

③ 교수조건의 분석과 조정: 학생의 행동만을 변화의 대상으로 삼지 않고 과제의 난이도와 제시 방법, 교사의 지시, 촉진, 반응기회와 후속결과를 함께 분석하고 조정하는가(Greer & McDonough, 1999; Kern et al., 1994)?

④ 새로운 레퍼토리의 교수: 문제행동을 억제하는 데 그치지 않고, 기능적으로 적절하면서 교육적으로 의미 있는 새로운 반응을 직접 가르치는가(Carr & Durand, 1985)?

⑤ 학생의 실제 반응에 따른 수정: 행동, 학습자료에 따라 중재를 유지, 수정, 축소하거나 상위지원을 요청하는 의사결정이 실제로 이루어지는가(Keohane & Greer, 2005)?

⑥ 교육과정과의 연계: 중재의 목표와 실행이 교육과정, 개별화교육계획 및 학교생활 참여목표와 연결되어 있는가(Choi et al., 2025)?

⑦ 권리와 사회적 타당도: 학생의 존엄성, 안전, 선택과 학습권, 절차의 최소제한성, 교사의 정당한 교육활동 및 관련 당사자가 평가한 사회적 타당도를 함께 검토하는가(Van Houten et al., 1988; Wolf, 1978)?

이 기준은 학교에서 이루어지는 모든 행동중재를 교육적 행동중재로 분류하기 위한 목록이 아니다. 기능적 근거가 없거나, 교육과정과 실제 수업에서 분리되어 있거나, 학생에게 새로운 레퍼토리를 가르치지 않거나, 학생의 실제 반응에 따라 계획을 수정하지 않는 사례는 학교에서 실시되었다는 사실만으로 교육적 행동중재가 되지 않는다.

개별 사례가 이러한 조건을 충족하더라도 학교가 이를 지속적으로 실행할 수 있다고 단정할 수는 없다. 학교체계 수준에서는 누가 평가와 교육적 결정을 담당하고, 누가 실제 수업에서 중재를 실행하며, 누가 수행 피드백을 제공하고 결과에 응답할 것인지가 분명해야 한다. 교사에게는 계획의 설명만이 아니라 모델링, 연습, 실제 수업의 관찰과 구체적인 수행 피드백이 제공되어야 하며(Noell et al., 2000; Coddling et al., 2005), 행동과 학습자료와 교사의 실행자료는 중재의 수정과 시간, 인력, 전문지원의 배분을 결정하는 데 사용되어야 한다. 담당자가 바뀌거나 외부지원이 종료된 이후의 유지도 처음부터 계획해야 한다(Stokes & Baer, 1977). 이러한 조직 차원의 조건은 개별 사례를 교육적 행동중재로 판별하기 위한 직접적인 요건이라기보다, 교육적 행동중재가 외부 전문가의 일시적인 개입에 머물지 않고 학교의 일상적인 교육실천으로 지속되기 위한 조건이다.

4. 기존 행동분석적 접근과의 관계

교육적 행동중재는 응용행동분석과 분리된 새로운 과학이 아니다. 기능적 분석, 측정, 강화, 자극통제, 대체행동 교수와 일반화라는 행동분석의 기본원리를 계승하면서, 학교 기반 ABA 안에서 교육과정, 교수유관성, 교사의 수행과 학교의 실행을 분석의 중심에 둔다. FBA와 BIP는 중재를 설계하는 핵심 도구이지만, 평가와 계획 문서가 작성되었다는 사실만으로 교육적 행동중재가 성립하는 것은 아니다. 중재가 실제 수업의 조건을 변화시키고, 학생의 행동과 학습 변화에 따라 다음 교육적 의사결정이 이루어져야 한다.

교육적 행동중재는 PBS/PBIS가 강조해 온 삶의 질, 사회적 타당도와 환경 및 체계의 변화(Carr et al., 2002), PBS/PBIS가 학교 수준에서 구현해 온 예방적 다층지원과 자료에 근거한 팀 의사결정체계(Horner & Sugai, 2015)를 계승한다. 또한 전략적 교수과학(Strategic Science of Teaching, SST)이 강조하는 학생의 학습진전에 따른 교수전략의 조정(Greer et al., 2024)과 학교교육에 대한 행동분석의 포괄적 적용(Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling, CABAS[®])이 제시한 learn unit, 교사 수행과 학교조직 수준의 체계적 관리(Selinske, Greer, & Lodhi, 1991)를 직접적인 교수과학적 기반으로 삼는다.

임상적 행동중재와 교육적 행동중재는 동일한 행동원리를 공유하며 과학적 엄밀성이나 전문성의 우열로 구분되지

않는다. 임상적 행동중재는 개인의 임상적으로 중요한 행동과 기능을 여러 환경에서 직접 다룰 수 있으며 학교에서 제공될 수도 있다. 교육적 행동중재는 교육과정, 실제 수업 및 교사와 학교의 장기적인 실행책무를 일차적인 맥락으로 삼는다. 두 접근은 한 학생을 지원하는 과정에서 동시에 적용되거나 사례의 단계에 따라 이어질 수 있다. <Table 2>는 기존 접근이 상대적으로 분석의 중심에 두어 온 대상과 교육적 행동중재가 이들을 어떻게 계승하고 연결하는지를 정리한 것이다.

<Table 2> Conceptual Relations among School-Based ABA, FBA/BIP, PBS/PBIS, SST/CABAS®, and Educational Behavioral Intervention

Approach	Primary Focus of Analysis and Key Outcomes	Relation to Curriculum and Teachers	Relation to Educational Behavioral Intervention
School-Based ABA	Analysis and modification of socially significant behavior-environment relations in schools; functional relations, behavior change, and generalization	May include instruction, teacher behavior, and school organization, as well as student behavior, within the scope of analysis	Provides the scientific principles and methodological foundation
FBA/BIP	Identification of the function of individual behavior and development of function-based intervention plans; problem behavior, replacement behavior, and implementation data	Can be linked to the curriculum and IEPs, but assessment results and written plans alone do not ensure integration in practice	Provides essential assessment and intervention-design tools, but is not sufficient in itself
PBS/PBIS	PBS emphasizes quality of life, contextual fit, and social validity, whereas PBIS emphasizes prevention, tiered support, team-based decision making, and schoolwide systems	Includes the explicit teaching of expected behavior, preventive environmental adjustments, and implementation through school organizational systems	Provides the preventive and organizational foundation
SST/CABAS®	SST focuses on modifying instructional strategies in response to student learning, whereas CABAS® addresses the behavior-analytic operation of student, teacher, and school-organizational systems; major outcomes include learning rates and teacher performance	Directly analyzes curriculum, instructional contingencies, teacher performance, and teacher education	Provides the direct foundation in the science of teaching
Educational Behavioral Intervention	Focuses on instructional contingencies within the curriculum and on the performance of teachers and schools in designing, implementing, and revising them; student behavior, learning, and participation are treated as primary outcomes	Treats the functional integration of the curriculum, IEPs, actual instruction, and school life as a defining condition	Serves as a conceptual framework that connects the principles and tools of existing approaches within instruction, professional support, and school implementation systems

※ Note. These approaches are not mutually exclusive and may be applied together within the same case. This table is an author-developed synthesis comparing the relative analytic focus of each approach and its relationship to Educational Behavioral Intervention. Representative sources include Baer et al. (1968), Carr and Durand (1985), Carr et al. (2002), Greer and McDonough (1999), Greer et al. (2024), Horner and Sugai (2015), Iwata et al. (1994), Kern et al. (1994), and Selinske et al. (1991).

교육적 행동중재의 기여는 기존 접근에 새로운 원리를 추가하는 데 있지 않다. 기능적 분석과 계획, 예방적 학교체계 및 과학적 교수가 실제 수업과 학교의 의사결정 안에서 연결되어 있는지를 하나의 분석문제로 다루는 데 있다.

교육적 행동중재의 개념적 위치는 다음 네 가지로 정리할 수 있다. 첫째, ABA의 기능적 분석, PBS/PBIS의 예방적 접근·사회적 타당도·체계 변화, SST/CABAS®의 과학적 교수 전통을 계승한다. 둘째, FBA와 BIP를 교육과정, IEP 및

실제 수업과 연결하고, 외부의 전문성이 학교의 일상적 실행으로 이어지도록 한다. 셋째, 분석의 초점을 학생의 문제행동에만 두지 않고 교수유관성, 교사의 수행, 교육과정과 학습자 레퍼토리 간의 관계로 확장한다. 넷째, 일반화의 범위를 학생행동의 변화에서 교사와 학교 조직의 문제해결 수행으로 넓히고, 전문성의 성과 기준 역시 계획문서의 완성도에서 학교에 축적되고 지속되는 실행 역량으로 확장한다.

그러나 이러한 개념적 통합이 학교 현장에서 실제로 작동하려면 전문성, 권한, 책무성과 실행 역할 간의 정합성이 확보되어야 한다. 앞서 제시한 교육적 행동중재의 정의, 핵심 원리 및 사례 성립 조건은 특정 사례가 교육적 행동중재에 해당하는지를 판단하는 기준을 제공하지만, 그 자체만으로 학교가 이를 정확하고 지속적으로 실행할 수 있음을 보장하지는 않는다. 누가 평가를 주도하고 교육적 의사결정을 내릴 것인지, 누가 실제 수업에서 중재를 실행할 것인지, 그리고 누가 실행을 점검하고 수행 피드백을 제공할 것인지가 명확해야 한다. 아울러 각 역할에 요구되는 전문성·권한·책무에 상응하는 시간, 인력 및 자원이 함께 배치되어야 한다.

VI. 교육적 행동중재의 실행체계: 역할 정합성과 개념모형

교육적 행동중재의 주요 실행자는 학생과 매일 상호작용하며 수업을 설계하고 운영하는 ‘교사’이다. 그러나 교사가 주요 실행자라는 사실은 고난도 기능적 행동평가, 고위험 행동에 대한 직접중재, 전문적 슈퍼비전, 위기대응 및 학교 차원의 행정과 조직적 조정까지 모두 독립적으로 담당해야 함을 의미하지 않는다. 학교 행동지원은 행동분석적 판단, 교육과정과 개별화교육계획에 관한 교육적 의사결정, 실제 수업에서의 실행, 수행 피드백, 그리고 시간·인력·자원의 조정 등 서로 다른 전문성과 권한을 요구하는 복합적 실천이다. 따라서 평가, 설계, 실행, 슈퍼비전과 학교 운영의 기능을 한 사람에게 집중하기보다 적절한 역할 주체에게 배분하고 유기적으로 연결해야 한다. 핵심 문제는 역할이 분화되어 있다는 사실 자체가 아니라, 전문적 판단과 교육적 결정, 실제 실행, 그리고 결과에 대한 책무가 서로 단절되는 데 있다(Greer, 1994). 이러한 요소들이 일관되게 연결된 상태를 역할 정합성으로 정의하고, 교수유관성의 순환이 전문적·조직적 지원 조건 속에서 작동하는 이러한 구조를 개념모형으로 제시할 필요가 있다.

1. 역할 정합성과 학생 및 교사의 권리 보호

본 논문에서 역할 정합성(role alignment)은 특정 사례에 필요한 전문성, 교육적·행정적 권한, 결과에 대한 책무와 실제 수업에서의 실행 역할이 각 역할에 맞게 배분되고 연결된 상태를 의미한다. 고난도 기능평가와 중재의 기술적 타당성은 행동분석적 전문성이 있는 사람이 판단해야 한다. 교육과정, 개별화교육계획과 수업의 조정은 교사와 학교의 교육적 결정에 포함되며, 인력, 시간, 예산과 교직원 업무의 조정은 관리자의 행정적 권한에 속한다. 행동분석 자격이 학교의 행정적 권한을 자동으로 부여하지 않으며, 관리자라는 이유만으로 고난도 행동분석의 기술적 타당성을 판단할 수 있는 것도 아니다.

학교에서 제공되는 전문지원도 기능에 따라 구분해야 한다. 직접서비스는 전문가가 학생에게 직접 평가와 중재를 제공하는 것이고, 컨설팅은 교사와 학교팀의 사례분석과 계획수립을 지원하는 것이다. 코칭은 실제 수업을 관찰하고 피드백하여 현재의 실행을 개선하는 기능이다. 전문적 슈퍼비전(professional supervision)은 실행자의 역량을 평가하고 모델링, 연습, 피드백을 제공하며, 서비스의 기술적 질과 윤리적 질을 점검하는 책임을 포함한다(Sellers et al., 2016; Sellers, Valentino & LeBlanc, 2016; Turner et al., 2016). 이는 업무를 배분하고 공식적 지시를 내리는 행정적 감독과 구분되어야 한다. 계획을 설명하는 것만으로 실제 수행이 형성되지는 않으며, 모델링, 연습, 직접관찰과 수행 피드백이

함께 제공될 때 실행의 정확성이 높아질 수 있다(Coddington et al., 2005; Noell et al., 2000; Parsons et al., 2012).

외부 행동전문가, 학교 내부 행동중재 전문교사, 관리자와 교육청, 특수교육지원센터는 서로 대신하는 역할이 아니다. 외부 행동전문가는 고난도 평가, 집중적인 직접중재, 전문적 슈퍼비전과 중재의 질에 대한 검토를 제공할 수 있다. 학교 내부 전문교사는 이러한 판단을 교육과정과 실제 수업에 맞게 구체화하고, 교사의 실행을 관찰, 지원하며, 행동과 학습자료를 학교팀과 외부 전문가에게 전달할 수 있다. 관리자는 시간, 인력, 예산, 자료체계와 위기대응 절차를 마련하고, 교육청과 특수교육지원센터는 순회지원, 사례 조정과 상위 전문지원을 연결한다. 교사는 교육적 행동중재의 주요 실행자이지만 모든 전문기능을 독립적으로 수행하는 사람은 아니다.

학교 내부 역량도 외부 전문가 없이 모든 사례를 해결하는 상태를 뜻하지 않는다. 학교가 자체 역량의 한계를 판단하고 필요한 지원을 요청하며, 외부 전문가의 평가와 직접중재를 교사의 수업과 학교의 의사결정에 연결할 수 있는 상태를 의미한다. 위험도가 높은 사례에서는 외부 전문가의 직접서비스가 우선될 수 있으며, 안정화 이후에는 공동설계, 공동실행, 교사 코칭과 지속적인 점검을 사례의 필요에 따라 조정해야 한다.

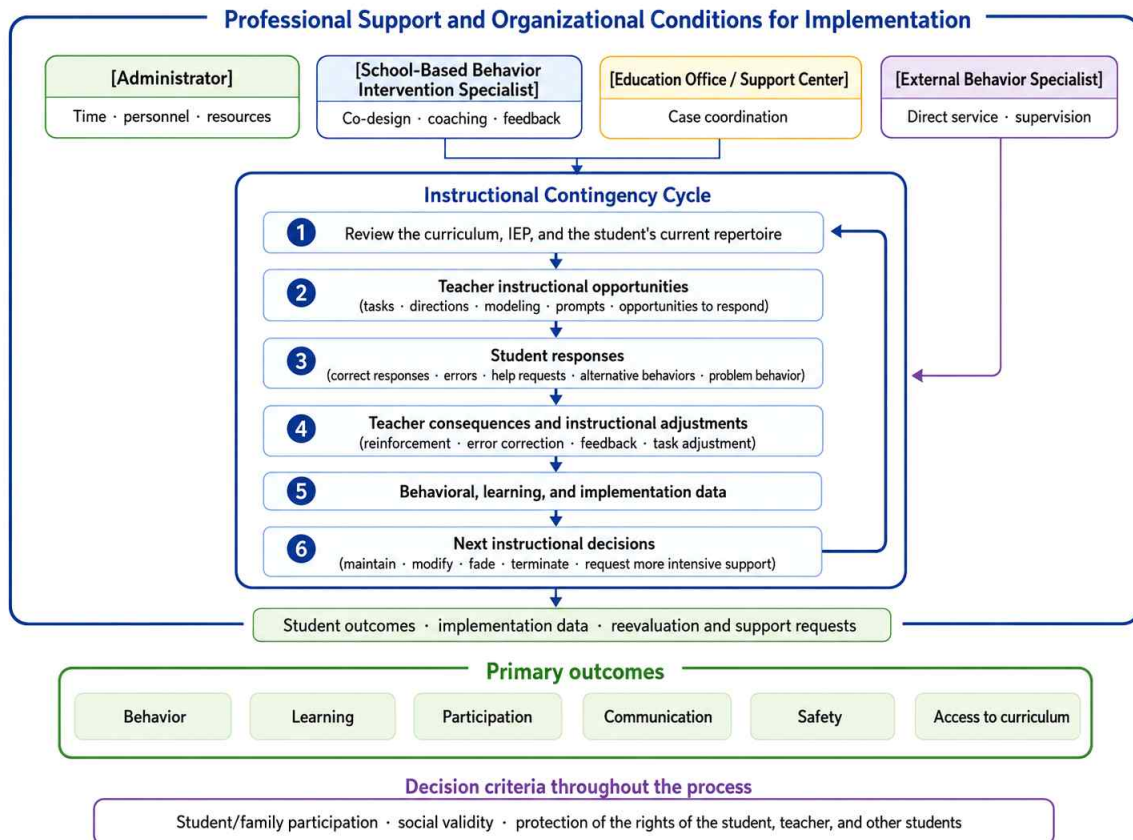
역할 정합성은 학생과 교사의 권리를 보호하기 위한 조건이기도 하다. 학생은 존엄성, 선택, 안전, 학습권과 교육 과정에 접근할 권리를 보장받아야 한다. 교사도 반복적인 공격행동과 심각한 수업방해로부터 보호받고 정당한 교육 활동을 수행할 수 있어야 하며, 다른 학생에게도 안전하게 학습할 권리가 있다. 이 권리들은 서로 경쟁하는 가치가 아니다. 학생이 효과적인 교육과 중재를 받고 교사가 안전하게 가르칠 수 있는 조건을 함께 마련해야 한다(Van Houten et al., 1988).

사회적 타당도는 중재가 끝난 뒤 만족도를 확인하는 절차에 머물러서는 안 된다. 목표의 교육적 의미, 절차의 제한성, 학생이 보이는 선택, 참여, 반복적인 거부, 실제 실행 가능성, 다른 학생과 가족에게 미치는 영향 및 장기적인 교육기회를 중재 전 과정에서 살펴보아야 한다(Hanley, 2010; Schwartz & Baer, 1991; Wolf, 1978). 위기상황에서는 즉각적인 안전 확보가 우선될 수 있으나, 위기지원은 제지나 분리에서 끝나지 않고 수업으로의 복귀, 대체행동 교수와 교수조건의 조정으로 이어져야 한다.

2. 교육적 행동중재의 다층 순환모형

교육적 행동중재는 특정 절차를 정해진 순서에 따라 적용하는 선형적인 모형이 아니다. 학생-교사-수업의 교수유관성과 전문지원-교사 수행-학교 지원의 관계가 행동과 학습자료를 통해 반복적으로 조정되는 순환모형으로 이해할 수 있다. 교육적 행동중재는 교수유관성의 순환과 이를 지원하는 조직적 순환이 행동, 학습, 실행자료를 통해 서로 조정되는 체계로 볼 수 있다. <Figure 1>은 이 두 수준의 관계를 제시한다.

이 모형에서 학생의 행동, 학습, 참여, 안전 및 교육과정 접근은 일차적 성과이며, 교사와 학교의 수행은 이러한 학생성과를 유지·일반화하고 축적된 문제해결 역량을 새로운 학생, 과제, 상황으로 확장하기 위한 실행체계 수준의 성과이다. 따라서 학생에게 교육적으로 의미 있는 변화가 나타나지 않는다면 개별 중재의 실행 여부만이 아니라 교수유관성, 전문지원 및 조직적 실행조건을 함께 재검토해야 한다. 이 개념모형은 학생의 실제 반응이 교사의 후속 교수결정을 변화시키고, 행동-학습-실행 자료가 학교의 지원 수준과 전문지원 방식을 다시 조정하는 순환적 관계를 제안한다. 이때 교사의 수행과 학교의 실행역량은 학생성과를 대체하는 최종목표가 아니라, 학생의 행동, 학습, 참여 변화가 자연적인 학교환경에서 유지되고 다른 사람, 과제, 상황으로 일반화되도록 하는 핵심 조건이다. 다만 모형에 제시된 화살표는 이미 확정된 인과관계를 의미하지 않는다. 각 관계가 실제 학교 현장에서 성립하는지, 그리고 그 관계가 사례의 위험도와 학교의 전문적 조건과 조직적 조건에 따라 어떻게 달라지는지는 경험적으로 검증되어야 한다.



※ **Note.** The central cycle represents the instructional contingencies operating in actual classroom instruction, whereas the outer layer represents the professional support and organizational conditions that enable their implementation. Here, multilevel does not refer to Tiers 1-3 of PBIS; rather, it refers jointly to the instructional level and the organizational and professional-support level. The roles shown in the outer layer do not imply equivalent expertise or authority but represent the relationships through which support and data-based feedback are exchanged across roles. The arrows indicate conceptual relationships to be examined in future research rather than empirically established causal relations. Student and family participation, social validity, and the protection of rights apply throughout the entire intervention process. The model was developed by the author based on the conceptual foundations provided by Greer (1994), Greer and McDonough (1999), Keohane and Greer (2005), Noell et al. (2000), and Parsons et al. (2012).

<Figure 1> A Multilevel Cyclical Model of Educational Behavioral Intervention

VII. 교육적 행동중재의 적용범위, 한계 및 후속 연구

교육적 행동중재는 학생의 문제행동과 행동중재계획(BIP)에 집중되어 온 학교 행동중재의 분석범위를 교수유관성, 교육과정과 학습자 레퍼토리의 관계, 교사의 수행, 전문지원 및 학교의 실행체계로 확장한다. 앞 장의 개념모형은 실제 수업에서 이루어지는 교수유관성과 이를 가능하게 하는 전문적 조건과 조직적 조건을 하나의 분석체계 안에 배치함으로써, 수업 · 행동중재 · 전문지원 · 조직 운영이 서로 분리되어 작동할 때 발생하는 관계의 단절을 드러낸다. 이러한 분석범위의 확장은 학생행동, 교수, 교육과정, 교사훈련, 슈퍼비전 및 학교조직 간의 관계를 통합적으로 검토하는 데 유용할 수 있다.

그러나 하나의 개념이 이처럼 다양한 요소를 포괄할수록 기존 이론과 실천을 새로운 용어로 재서술하거나, 모든 바람직한 학교 행동지원을 포함하는 과잉포괄적 개념으로 확대될 위험도 커진다. 분석범위의 확대는 기존 접근과의 개념적 중복뿐 아니라 적용 경계의 모호성과 핵심 변인의 측정 어려움을 초래할 수 있다. 또한 교사를 주요 실행자

로 보는 관점은 교사 개인에게 책임을 전가하는 주장으로, 학교의 실행역량을 강조하는 관점은 외부 전문성의 필요성을 축소하는 주장으로 잘못 해석될 수 있다. 따라서 교육적 행동중재가 학술적 분석개념이자 경험적으로 검증 가능한 연구 프로그램으로 기능하려면, 기존 접근에 비해 무엇을 추가로 분석하는지, 어떠한 조건과 사례에 적용되는지, 어떤 변인과 자료를 통해 타당성을 판단하는지, 그리고 그 결과에 따라 개념과 적용범위를 어떻게 수정할 것인지를 명확히 제시해야 한다. 따라서 이러한 쟁점을 중심으로 교육적 행동중재의 적용범위와 경계, 개념 판별 기준 및 핵심 변인의 측정 방안을 검토할 필요가 있다.

1. 개념적·실증적 한계와 적용범위

첫째, 교육적 행동중재는 학교 기반 ABA, FBA/BIP, PBS/PBIS 및 전략적 교수과학과 높은 연속성을 가진다. 기능적 관계, 교육과정 수정, 대체행동 교수, 교사의 수행, 학교체계, 사회적 타당도와 일반화는 행동분석 문헌에서 오래전부터 다루어져 왔다(Baer et al., 1968; Carr et al., 2002; Horner & Sugai, 2015; Greer et al., 2024). 따라서 이 개념의 기여를 새로운 기법이나 행동원리에서 찾기는 어렵다. 교육적 행동중재의 기여는 학생의 문제행동과 교수유관성, FBA/BIP와 교육과정, IEP, 외부 전문가의 판단과 교사의 실제 수업, 전문성과 학교의 권한, 책무, 학생행동의 일반화와 학교의 문제해결 수행 사이의 연결을 하나의 분석문제로 다루는 데 있다. 후속 연구에서 이러한 분석틀이 기존 접근으로 확인하기 어려웠던 실행의 단절을 추가로 발견하지 못하거나 학교의 의사결정을 바꾸지 못한다면, 개념의 범위와 이론적 위치는 조정되어야 한다. 이는 단순한 재명명이라는 뜻이 아니라 추가적인 분석가치를 경험적으로 확인해야 한다는 뜻이다.

둘째, 학생행동, 교수, 교육과정, 교사훈련, 슈퍼비전, 학교조직과 윤리를 같은 수준의 구성요소로 다루면 개념의 범위가 지나치게 넓어질 수 있다. 교육적 행동중재의 중심 분석단위는 교사-학생-과제-후속결과가 이루는 교수유관성이다(Greer & McDonough, 1999). 역할 정합성, 관리자 지원, 슈퍼비전과 학교 내부 역량은 교수유관성을 설계, 실행하고 유지하기 위한 조건이다. 학생의 행동, 학습, 참여, 안전과 교육과정 접근은 일차적인 성과이며, 교사와 학교의 수행은 이를 유지하고 다른 사례로 확장하기 위한 실행체계의 성과이다. 이 위계를 분명히 하면 학교에서 이루어지는 모든 바람직한 행동지원을 교육적 행동중재로 분류하는 것을 피할 수 있다.

‘교육적’이라는 표현도 학교에서 실시되었다는 사실이나 학업목표의 포함 여부만으로 판단하기 어렵다. 고위험 행동을 감소시키는 직접중재는 안전을 확보하고 수업으로의 복귀를 가능하게 한다는 점에서 교육적 의미를 가질 수 있다. 반대로 수업참여가 증가했다라도 학생의 선택과 존엄성을 과도하게 제한한다면 교육적으로 타당하다고 보기 어렵다. 따라서 교육적이라는 조건은 새롭게 형성된 기능적 레퍼토리, 교육과정과 학교생활에 대한 실제 접근, 학생의 선택, 참여, 반복적인 거부, 절차의 제한성과 장기적인 교육기회를 통해 판단해야 한다(Barrett et al., 1991; Hanley, 2010; Van Houten et al., 1988; Wolf, 1978).

셋째, 교사와 학교 내부 역량의 강조가 교사 책임론이나 외부 전문성의 축소로 오해될 수 있다. 교사를 주요 실행자로 보는 이유는 교사가 학생의 일상적인 수업을 구성하고 그 반응을 지속적으로 확인할 수 있기 때문이다. 이는 교사가 복잡한 기능분석, 고위험 행동에 대한 직접중재, 전문적 슈퍼비전과 윤리적 판단을 모두 독립적으로 수행해야 한다는 뜻이 아니다. 교사의 수행은 학생 수, 수업시간, 업무량, 계획의 복잡성, 지원인력, 관리자 지원과 수행 피드백의 영향을 받는다. 계획의 전달만으로 실행이 보장되지 않고 모델링, 연습, 직접관찰과 피드백이 수행을 향상시킬 수 있다는 연구는 교사행동을 개인의 의지보다 훈련과 실행조건의 문제로 다루어야 함을 보여준다(Coddling et al., 2005; Noell et al., 2000; Parsons et al., 2012).

학교 내부 역량도 외부 전문가 없이 모든 사례를 해결하는 능력을 뜻하지 않는다. 고위험 행동, 의학적 변인, 정신건강 변인이 관련된 사례, 정교한 기능분석이 필요하거나 기존 중재가 반복적으로 실패한 사례에서는 외부 전문

가의 직접평가 및 집중중재와 상위 수준의 슈퍼비전이 우선될 수 있다. 학교의 역량은 자체 한계를 판단하고 필요한 전문지원을 요청하며, 외부 전문가의 판단과 서비스를 교사의 수업과 학교의 의사결정에 연결하는 능력이다. 교사 중심성과 외부 전문성은 서로 대체하는 원리가 아니라 사례의 위험도와 지원단계에 따라 다른 기능을 담당하는 조건이다(Sellers, Alai-Rosales, et al., 2016; Sellers, Valentino, et al., 2016; Turner et al., 2016).

넷째, 이 논문에서 제안한 주요 개념과 관계에 관한 직접적인 증거는 아직 충분하지 않다. 학교 행동중재의 개념적 축소, 표준학습자 가정, 교육과정-학습자 레퍼토리 부정합과 역할 정합성을 측정하는 합의된 기준도 없다. 그러나 이 개념들은 관찰 가능한 관계로 바꿀 수 있다. 교육과정-학습자 레퍼토리 부정합은 과제가 요구하는 수행, 학생의 독립반응, 정반응률, 오류유형과 교수조건 변경 전후의 변화로 확인할 수 있다. 역할 정합성은 권고와 실제 실행의 일치, 의사결정에 걸린 시간, 실행자의 조정 권한, 자료환류와 중재중단 여부를 통해 살펴볼 수 있다. 실행의 질도 절차의 정확성뿐 아니라 중재가 행동기능에 부합하는지, 학생의 현재 레퍼토리와 학교의 시간과 인력 안에서 실행 가능한지를 함께 측정해야 한다(Fiske, 2008; Keohane & Greer, 2005; McIntyre et al., 2007). 국내 문제행동 중재연구에 대한 방법론적 검토도 기능평가, 개념적 체계성, 기술적 명료성과 일반화를 계속 점검할 필요가 있음을 보여준다(Choi & Kim, 2019; Hong et al., 2024).

이 개념은 한국의 국가교육과정, 교원제도, 교육청과 특수교육지원센터라는 맥락에서 구성되었기 때문에 구체적인 역할 배치를 다른 국가에 그대로 적용하기 어렵다. 그러나 전문적 판단, 교육적 권한, 실제 실행과 결과에 대한 책무를 어떻게 연결할 것인지는 다른 교육체계에서도 검토할 수 있는 질문이다. 또한 이 개념은 저자의 교사, 관리자, 연구, 교원연수와 정책연구 경험에서 출발하였다. 이러한 위치는 문제를 발견한 배경을 설명하지만 개념의 타당성을 입증하지는 않는다. 정책연구의 제안과 전문가 합의를 중재효과로 확대하지 않고, 개념개발자와 독립된 연구자, 교사, 학생, 보호자가 사례의 판별과 실제 효과를 검토해야 한다. 국내 표준 교육과정 연구도 교육과정과 실행모형의 내용타당도를 제시했을 뿐, 장기적인 교사 수행과 학생성과는 후속 연구과제로 남겨 두었다(Choi et al., 2025).

2. 후속 연구의 제안

첫 단계에서는 교육적 행동중재를 사례와 비사례로 일관되게 판별할 수 있는지 확인해야 한다. 행동분석가, 일반 교사와 특수교사, 관리자, 학생, 보호자 및 정책전문가가 핵심 원리와 사례 성립조건의 내용타당도를 검토하고, 같은 사례에 대한 평가자 간 판단이 어느 정도 일치하는지를 확인할 필요가 있다. 기존 접근으로 분석했을 때와 비교하여 교육적 행동중재가 추가로 드러내는 실행의 단절과 의사결정이 무엇인지도 살펴보아야 한다.

두 번째 단계에서는 교수유관성, 교육과정-학습자 레퍼토리 부정합, 역할 정합성과 학교의 행동중재 역량을 관찰 가능한 자료로 바꾸어야 한다. 자기보고 설문만으로는 충분하지 않다. 실제 수업에서의 과제제시, 촉진, 후속결과, 학생의 독립반응, 정반응률, 학습진전, BIP와 IEP의 연계, 외부 권고와 실제 실행의 일치, 자료수집에서 중재 수정까지 걸린 시간 및 담당자 변경 이후의 유지자료를 함께 활용해야 한다. 절차적 충실도, 기능적 정합성과 교육적 적합성을 구분하여 측정할 기준도 필요하다(Fiske, 2008; McIntyre et al., 2007).

세 번째 단계에서는 교육적 행동중재가 제안하는 변화의 과정을 직접 검증해야 한다. 행동중재가 교육과정, IEP, 일상적인 수업과 자연적인 강화조건에 더 긴밀하게 연결될수록 학생의 수업참여, 유지와 일반화가 높아지는지 확인해야 한다(Stokes & Baer, 1977). 행동과 학습자료가 교사의 과제제시, 촉진, 오류수정과 강화조건을 실제로 바꿀 때 효과가 없는 중재가 지속되는 기간이 줄어드는지도 살펴보아야 한다. 강의 중심 연수와 수행기반 훈련을 비교하고, 외부 전문지원이 교사의 기능적 분석, 정확한 실행, 자료해석과 교수전략 수정을 거쳐 학생성으로 이어지는지도 단일대상연구, 순차분석 및 종단연구를 통해 검증할 필요가 있다(Noell et al., 2000; Parsons et al., 2012).

마지막 단계에서는 학교 상주형, 교육청-특수교육지원센터 순회형과 혼합형 체계, 그리고 외부 직접서비스, 공동설

계, 공동실행, 코칭, 전문적 슈퍼비전의 서로 다른 조합을 비교해야 한다. 지원 대기시간, 학생의 안전과 수업 복귀, 교사의 실행, 중재의 유지, 담당자의 사례부담, 비용과 지역 간 접근성을 함께 평가해야 한다. 학생의 선택과 반복적인 거부, 교사와 보호자의 평가, 다른 학생에게 미치는 영향, 교사의 안전과 업무부담 및 장기적인 교육기회도 포함해야 한다(Hanley, 2010; Schwartz & Baer, 1991; Wolf, 1978).

교육적 행동중재를 지지하는 결과만을 축적해서는 개념의 적용범위를 분명히 할 수 없다. 기존 PBS/PBIS와 과학적 교수만으로 충분히 설명되는 사례, 학교 내부의 실행역량보다 외부 전문가의 지속적인 직접서비스가 더 적합한 사례 및 역할 정합성이 학생성과와 중재의 유지에 관련되지 않는 경우도 함께 확인해야 한다. 예상한 관계가 나타나지 않는다면 사례 성립조건, 개념의 적용범위와 실행체계에 관한 가정을 수정해야 한다. 이러한 수정 가능성을 유지할 때 교육적 행동중재는 당위적인 구호에 머물지 않고, 학교 행동지원의 분석 범위와 실행체계를 경험적으로 발전시키는 연구 프로그램으로 기능할 수 있다. 결론에서는 지금까지의 논의를 학교 행동지원에 요구되는 네 가지 변화로 종합한다.

VIII. 결론: 행동중재를 다시 교수의 과학으로

교육적 행동중재는 FBA/BIP, PBS/PBIS, 임상적 행동분석 또는 전략적 교수과학을 대체하는 새로운 중재체계가 아니다. 행동분석이 축적해 온 기능적 분석, 과학적 교수, 사회적 타당도와 일반화의 원리를 교육과정과 실제 수업 안에서 연결하기 위한 학교 기반 행동분석적 개념틀이다. 이 논문이 제안하는 것은 새로운 절차를 추가하는 일이 아니라, 학교 행동중재가 무엇을 분석하고 누구의 수행을 변화시켜야 하는가를 다시 묻는 일이다.

첫째, 분석의 출발점을 학생의 문제행동에만 두어서는 안 된다. 학교에서 학생행동은 과제, 지시, 촉진, 반응기회와 교사의 후속결과 속에서 발생하고 변화한다. 따라서 행동중재는 학생에게만 변화를 요구하는 절차가 아니라, 학생의 반응에 영향을 미치는 교수유관성을 함께 분석하고 조정하는 과정이어야 한다.

둘째, 문제행동의 감소를 교육적 성과의 끝으로 보아서는 안 된다. 안전의 확보와 문제행동의 감소는 반드시 필요한 성과일 수 있다. 그러나 학생이 의사소통, 도움 요청, 과제 참여와 자기관리 등 새로운 레퍼토리를 습득하고 교육과정과 학교생활에 보다 독립적으로 참여할 때 교육적 변화는 더욱 분명해진다.

셋째, 외부 전문가의 평가와 계획은 학교에 남는 실행으로 이어져야 한다. 고난도 평가와 직접중재에는 외부 전문가의 전문성이 필요할 수 있다. 다만 장기간 지속될 변화는 교사가 실제 수업에서 학생의 반응을 관찰하고, 행동과 학습자료에 따라 교수전략을 수정하며, 학교가 필요한 시점에 다시 전문지원을 요청할 수 있을 때 유지된다. 외부 전문성의 성과는 계획서의 완성도뿐 아니라 교사와 학교가 이후 무엇을 관찰하고 실행하며 수정할 수 있게 되었는가를 통해서도 확인해야 한다.

넷째, 학교 행동중재의 핵심은 어느 직역이 행동중재를 소유하는가에 있지 않다. 전문성, 권한, 책무와 실제 수업에서의 실행 역할이 적절하게 연결되어 있는가가 중요하다. 교사는 교육적 행동중재의 주요 실행자이지만 모든 전문기능을 독립적으로 담당하는 사람은 아니며, 외부 전문가는 높은 수준의 전문성을 제공하지만 학교의 교육적·행정적 권한을 대신하지 않는다. 역할 정합성은 학생이 효과적인 교육과 중재를 받을 권리, 교사가 안전한 조건에서 정당한 교육활동을 수행할 권리, 다른 학생이 안정적으로 학습할 권리를 함께 보호하기 위한 조건이다.

교육적 행동중재의 가치는 새로운 명칭을 더하는 데 있지 않다. 학생의 실제 반응에 따라 교사가 수업을 바꾸고, 학교가 지원을 조정하며, 공교육이 그 변화의 유지와 일반화를 책임지는 교수의 과학으로 행동중재를 다시 위치시키는 데 있다.

References

- Albers, A. E., & Greer, R. D. (1991). Is the three-term contingency trial a predictor of effective instruction? *Journal of Behavioral Education*, 1(3), 337-354. <https://doi.org/10.1007/BF00947188>
- Baek, J., & Park, G. S. (2020). A study on characteristics and academic value of Journal of Behavior Analysis and Support (the first issue-2019). *Journal of Behavior Analysis and Support*, 7(2), 67-89. <https://doi.org/10.22874/kaba.2020.7.2.67>
- Baer, D. M., Peterson, R. F., & Sherman, J. A. (1967). The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10(5), 405-416. <https://doi.org/10.1901/jeab.1967.10-405>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Bannerman, D. J., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., & Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: The rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(1), 79-89. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-79>
- Barrett, B. H., Beck, R., Binder, C., Cook, D. A., Engelmann, S., Greer, R. D., Kyrklund, S. J., Johnson, K. R., Maloney, M., McCorkle, N., Vargas, J. S., & Watkins, C. L. (1991). The right to effective education. *The Behavior Analyst*, 14(1), 79-82. <https://doi.org/10.1007/BF03392556>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Carr, E. G., Taylor, J. C., & Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(3), 523-535. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-523>
- Choi, J., & Kim, D. Y. (2023). Policy preference survey for special education development plan formulation. *Journal of Educational Innovation Research*, 33(1), 71-94. <https://doi.org/10.21024/pnuedi.33.1.202303.71>
- Choi, J., Kim, D. Y., & Kang, S. G. (2017). A study on development of individualized Positive Behavior Support application model. *Journal of Educational Innovation Research*, 27(3), 159-179. <https://doi.org/10.21024/pnuedi.27.3.201709.159>
- Choi, J., & Kim, M. Y. (2019). A meta-analysis of interventions for problem behavior of students with developmental disabilities. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 6(2), 101-130. <https://doi.org/10.22874/kaba.2019.6.2.101>
- Choi, J., Park, G. S., Mun, H. M., Kim, E. R., Kim, D. Y., Shin, Y. H., Song, E. S., & Park, D. A. (2025). *Development of a training program for behavioral intervention specialists (teachers) for students with disabilities: Final report*. National Institute of Special Education.
- Choi, J., Park, G. S., Mun, H. M., Kim, E. R., Shin, Y. H., Song, E. S., & Park, D. A. (2025). Special education practitioners' perceptions of the training and operation system for behavioral intervention specialist teachers for students with disabilities. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 12(3), 183-206. <https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.3.10>
- Choi, J., Park, J. K., Kim, D. I., Baek, E. H., Kim, J. H., Ko, H. J., Kim, J. J., Kim, D. Y., Song, E. S., Hwang, J. W., Jung, S. K., & Seo, E. K. (2021). *A foundational study for the sixth five-year special education development plan*. National Institute of Special Education.
- Choi, J., & Song, E. S. (2022). IPA on the 5th special education national development plan ('18~'22). *Journal of Educational*

- Innovation Research*, 32(3), 229-257.
<https://doi.org/10.21024/pnuedi.32.3.202209.229>
- Codding, R. S., Feinberg, A. B., Dunn, E. K., & Pace, G. M. (2005). Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 205-219.
<https://doi.org/10.1901/jaba.2005.98-04>
- Fiske, K. E. (2008). Treatment integrity of school-based behavior analytic interventions: A review of the research. *Behavior Analysis in Practice*, 1(2), 19-25. <https://doi.org/10.1007/BF03391724>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication No. 231). University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Greer, R. D. (1991). The teacher as strategic scientist: A solution to our educational crisis? *Behavior and Social Issues*, 1(2), 25-41. <https://doi.org/10.5210/bsi.v1i2.165>
- Greer, R. D. (1994). A systems analysis of the behaviors of schooling. *Journal of Behavioral Education*, 4(3), 255-264.
<https://doi.org/10.1007/BF01531981>
- Greer, R. D., & McDonough, S. H. (1999). Is the learn unit a fundamental measure of pedagogy? *The Behavior Analyst*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1007/BF03391973>
- Greer, R. D., & Singer-Dudek, J. (2008). The emergence of conditioned reinforcement from observation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 89(1), 15-29. <https://doi.org/10.1901/jeab.2008.89-15>
- Greer, R. D., Singer-Dudek, J., & Gautreaux, G. (2006). Observational learning. *International Journal of Psychology*, 41(6), 486-499. <https://doi.org/10.1080/00207590500492435>
- Greer, R. D., & Speckman, J. M. (2009). The integration of speaker and listener responses: A theory of verbal development. *The Psychological Record*, 59(3), 449-488. <https://doi.org/10.1007/BF03395674>
- Greer, R. D., Weber, J., & Sun, Y. (2024). A strategic science of teaching for a more just education system. *Behavior and Social Issues*, 33, 435-455. <https://doi.org/10.1007/s42822-024-00157-6>
- Gunter, P. L., Denny, R. K., Shores, R. E., Reed, T. M., Jack, S. L., & Nelson, C. M. (1994). Teacher escape, avoidance, and countercontrol behaviors: Potential responses to disruptive and aggressive behaviors of students with severe behavior disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 3(2), 211-223. <https://doi.org/10.1007/BF02234068>
- Hackenberg, T. D., & Joker, V. R. (1994). Instructional versus schedule control of humans' choices in situations of diminishing returns. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 62(3), 367-383. <https://doi.org/10.1901/jeab.1994.62-367>
- Hanley, G. P. (2010). Toward effective and preferred programming: A case for the objective measurement of social validity with recipients of behavior-change programs. *Behavior Analysis in Practice*, 3(1), 13-21. <https://doi.org/10.1007/BF03391754>
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147>
- Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Zettle, R. D., Rosenfarb, I., & Korn, Z. (1986). Rule-governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45(3), 237-256.
<https://doi.org/10.1901/jeab.1986.45-237>
- Hayes, S. C., Rincove, A., & Solnick, J. V. (1980). The technical drift of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(2), 275-285. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-275>
- Hong, I. R., Park, G. S., Kwon, J. H., Ahn, S. J., & Choi, M. H. (2024). Analysis of the characteristics of the seven

- dimensions of Applied Behavior Analysis of single-subject research design publications in the 『Journal of Behavior Analysis and Support』. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 11(3), 63-89.
<https://doi.org/10.22874/kaba.2024.11.3.4>
- Hong, J. P. (2014). Characteristics and development of applied behavior analysis. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 1(1), 1-19. <https://doi.org/10.22874/kaba.2014.1.1.1>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80-85. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-197>. (Original work published 1982)
- Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher ... *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79-89.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>
- Kennedy, C. H., & Meyer, K. A. (1996). Sleep deprivation, allergy symptoms, and negatively reinforced problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(1), 133-135. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-133>
- Keohane, D.-D., & Greer, R. D. (2005). Teachers' use of a verbally governed algorithm and student learning. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(3), 252-271. <https://doi.org/10.1037/h0100749>
- Kern, L., Childs, K. E., Dunlap, G., Clarke, S., & Falk, G. D. (1994). Using assessment-based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 7-19. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-7>
- LeePark, H. (2014). Special education as science, applied behavior analysis, and single subject research. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 1(1), 41-58. <https://doi.org/10.22874/kaba.2014.1.1.41>
- McIntyre, L. L., Gresham, F. M., DiGennaro, F. D., & Reed, D. D. (2007). Treatment integrity of school-based interventions with children in the Journal of Applied Behavior Analysis, 1991-2005. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(4), 659-672. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.659-672>
- Ministry of Education, Republic of Korea. (2017). *The fifth five-year plan for the development of special education, 2018-2022*.
- Ministry of Education, Republic of Korea. (2023a). *Guidelines for behavioral intervention for students with disabilities*.
- Ministry of Education, Republic of Korea. (2023b). *The sixth five-year plan for the development of special education, 2023-2027*.
- Ministry of Education, Republic of Korea. (2026). *2026 special education statistics*.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D., & LeVelle, J. (2000). Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(3), 271-284. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-271>
- O'Reilly, M. F. (1995). Functional analysis and treatment of escape-maintained aggression correlated with sleep deprivation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 225-226. <https://doi.org/10.1901/jaba.1995.28-225>
- Park, G. S. (2014). Analysis of training systems for behavior-therapy-related personnel in Korea and proposals for national qualification. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 53(2), 39-68.
<https://doi.org/10.15870/jsers.2014.06.53.2.39>
- Park, G. S. (2020). Preventing and supporting at-risk students through school-wide positive behavior support. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 7(1), 23-50. <https://doi.org/10.22874/kaba.2020.7.1.23>
- Park, G. S. (2022). Analysis of behavioral support policies for students eligible for special education in Korea. *Journal of Behavior*

- Analysis and Support*, 9(1), 1-25. <https://doi.org/10.22874/kaba.2022.9.1.1>
- Park, G. S., Choi, J., Hong, I. R., & Baek, J. N. (2023). A Delphi-based foundational study for developing an ethics code for Korean behavior analysts. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 10(2), 49-78. <https://doi.org/10.22874/kaba.2023.10.2.49>
- Parsons, M. B., Rollyson, J. H., & Reid, D. H. (2012). Evidence-based staff training: A guide for practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 2-11. <https://doi.org/10.1007/BF03391819>
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 533-544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-204. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-189>
- Selinske, J. E., Greer, R. D., & Lodhi, S. (1991). A functional analysis of the comprehensive application of behavior analysis to schooling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(1), 107-117. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-107>
- Sellers, T. P., Alai-Rosales, S., & MacDonald, R. P. F. (2016). Taking full responsibility: The ethics of supervision in behavior analytic practice. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 299-308. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0144-x>
- Sellers, T. P., Valentino, A. L., & LeBlanc, L. A. (2016). Recommended practices for individual supervision of aspiring behavior analysts. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 274-286. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0110-7>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.
- Song, E. S., & Choi, J. (2024). Development of a competency-based teacher training program for behavioral intervention specialists: Applying the ASSURE model. *The Journal of the Korean Association on Developmental Disabilities*, 28(4), 553-580. <https://doi.org/10.34262/kadd.2024.28.4.27>
- Song, E. S., Choi, J., & Lee, S. A. (2025). Analysis of the effectiveness of a behavioral intervention specialist teacher-training program. *Journal of Behavior Analysis and Support*, 12(1), 57-80. <https://doi.org/10.22874/kaba.2025.12.1.4>
- Song, E. S., Choi, J., & Park, D. A. (2025). A Delphi study for establishing a behavioral intervention supervision system: Training modules for function-based behavior intervention plans and components of online small-group supervision. *The Journal of Special Children Education*, 27(1), 141-175. <https://doi.org/10.21075/kacsn.2025.27.1.141>
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349-367. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349>
- Turner, L. B., Fischer, A. J., & Luiselli, J. K. (2016). Towards a competency-based, ethical, and socially valid approach to the supervision of applied behavior analytic trainees. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 287-298. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0121-4>
- Van Houten, R., Axelrod, S., Bailey, J. S., Favell, J. E., Foxx, R. M., Iwata, B. A., & Lovaas, O. I. (1988). The right to effective behavioral treatment. *The Behavior Analyst*, 11(2), 111-114. <https://doi.org/10.1007/BF03392464>
- Weeks, M., & Gaylord-Ross, R. (1981). Task difficulty and aberrant behavior in severely handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(4), 449-463. <https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-449>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>