

학급 차원의 기능기반 중재 팀 적용 연구 동향 및 프로그램 특성 고찰

이소라 (인하대학교 교육학과, 박사과정생)

이영선* (이화여자대학교 특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구는 학급 차원의 기능기반 중재 팀(CW-FIT) 프로그램을 적용한 국외연구 동향과 프로그램 특성을 분석하고자 하였다. 이에 2010년부터 2020년까지 영문으로 발행된 논문 검색을 통해 선정 및 제외기준에 따라 총 16편의 논문을 선정하였다. 연구의 일반적 특성(발표 연도, 연구대상, 연구 방법) 분석을 통해 연구 동향을 살펴보고 지원 차원(1차 지원, 2차 지원)별 프로그램의 특성을 세부적으로 분석하였다. 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 국외연구에서 CW-FIT 프로그램은 대부분 초등학교 일반학급에서 이루어졌으며 다수의 연구에서 반전설계를 통해 빈도기록법, 시간표집법으로 1차 지원의 실행을 통한 학급과제 수행행동을 측정하였다. 둘째, CW-FIT 프로그램의 주요 구성요소인 사회적 기술 교수와 집단강화를 통해 행동 문제를 나타내는 학생의 과제수행행동과 방해행동, 학급과제수행행동 그리고 교사의 칭찬에서 긍정적인 결과를 보여주었다. 셋째, 1차 지원보다 1·2차 지원이 보다 효과적이었음을 나타내었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 후속 연구의 방향과 교육 현장에서의 적용을 위한 방안을 논의하였다.

〈주제어〉 긍정적 행동지원, 다층지원, 문헌연구, 학급 차원의 기능기반 중재 팀

* 교신저자(ylee@ewha.ac.kr)

I. 서 론

수업시간에 발생하는 문제행동은 교사의 교수 활동을 방해하는 행위 혹은 심리적·신체적으로 안정적이지 않은 행동(Shrigley, 1979)으로 여겨지거나 교수 및 학습 활동을 현저하게 방해하는 행동(Emmer, 1997) 등으로 다루어진다. 이는 수업에 참여하는 다른 학생들의 학습을 방해할 뿐만 아니라 교수 활동과 학습 분위기에 심각한 영향을 미침으로써 교육 활동 전반에 걸쳐 부정적인 결과를 초래한다(이상철, 2013; 이영주, 이승희, 2019). 학교급 전반에 걸쳐 약 50%의 교사들이 자신이 생각한 것보다 문제행동을 다루는 데 보다 많은 시간을 사용하였으며(Beaman, Wheldall, & Kemp, 2007) 특히, 정서 및 행동 문제를 보이는 학생들이 나타내는 학급 규칙 또는 지시 불이행, 공격적이고 산만한 행동 등의 수업 방해 행동을 관리하는 것이 힘들었음을 보고하였다(이영주, 이승희, 2019). 결과적으로 수업 방해 행동을 다루는 과정은 교사의 에너지 소모와 스트레스 증가로 이어질 수 있기에 학급 전체와 개별 학생을 효과적으로 관리할 수 있는 역량이 요구된다(김미선, 2008). 따라서 학생의 과제수행행동 향상과 문제행동 감소를 위해 학급에서 학생들의 참여와 협력을 이끌어내고 질서를 확립해 나갈 수 있는 효율적인 학급관리 실행을 위한 교사지원이 필요하다(Emmer & Stough, 2001).

학급관리는 충분한 학습을 위한 수업 구조의 제공과 명확한 기대 설정, 적극적인 상호작용과 더불어 행동 전략의 사용을 포함한다(Simonsen et al., 2008). 효과적인 학급관리를 위해 집단강화(Group contingency), 차별 강화(Differential reinforcement), 적절한 행동을 위한 단서 등의 전략과 기능적 행동 평가(Functional behavior assessment)의 실행이 제안되었다(Caldarella et al., 2019; Stage & Quiroz, 1997). 이를 아우르는 효과가 입증된 증거기반 실제로 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support; PBS)이 추천되고 있다. 이는 예방적 차원으로 자연스러운 환경에서 명확한 교실 규칙과 일과 계획을 세움으로써 문제행동을 사전예방하며 안전하고 따뜻한 학급 분위기 조성을 토대로 교사와 학생 간의 긍정적인 상호작용을 통해 수업참여를 향상시킬 수 있도록 한다(나현정 등, 2018; Scheuermann & Hall, 2011). 또한 다층지원체계로서 모든 학생을 대상으로 하는 1차 지원, 보편적 지원에 반응하지 않은 소그룹에 대한 2차 지원, 2차 지원에도 불구하고 개별화된 지원이 요구되는 3차 지원을 포함하며(이효정, 김은혜, 2018) 이를 기반으로 적용 대상을 학급으로 하여 학급 차원의 긍정적 행동지원을 실행할 수 있다(장은진, 2017). 그러나 긍정적 행동지원의 입증된 효과에도 불구하고 많은 교사들이 학급에서 이를 지속적으로 실행하는데 어려움을 나타내고 있다(Caldarella et al., 2015).

이에 Wills 등(2010)은 학급에서 긍정적 행동지원의 실행 요소(사회적 기술 교수, 집단강화, 칭찬)를 통합하여 체계적으로 적용할 수 있는 증제로 학급 차원의 기능기반 증제 팀(Class-Wide Function-related Intervention Team; 이하 CW-FIT) 프로그램을 처음으로 소개하였다. 이는 행동의 기능인 관심을 공통적으로 다루는 기능 관련 프로그램으로 사회적 기술 교수와 집단강화를 주

요 구성요소로 한다(Caldarella et al., 2015; Kamps et al., 2011). 선행연구 결과, 문제행동은 성인의 관심에 민감하게 반응하여 가장 빈번하게 나타났기에(Anderson, Rodriguez, & Campbell, 2015; Ervin et al., 2001; Naylor, Kamps, & Wills, 2018) 학생의 부적절한 행동에 관심을 줄이고 바람직한 행동에 관심을 두는 교사의 행동이 학생의 수업시간 행동에 영향을 끼칠 수 있다(Naylor et al., 2018). 이러한 측면에서 CW-FIT 프로그램은 주요 구성요소로 학생들을 팀으로 나눈 후, 바람직한 사회적 기술 사용에 대해 포인트와 칭찬을 제공하고 이를 보상으로 교환할 수 있는 집단강화를 포함한다. 이를 통해 학생들은 그룹 내 팀원으로서 보상을 얻기 위해 또래의 관심에 의한 영향으로 부적절한 행동을 유지하는 것을 줄일 수 있다(Naylor et al., 2018). 효과적인 학급 관리를 위한 CW-FIT 프로그램의 또 다른 주요 구성요소로 사회적 기술 교수가 있다. 이는 학생에게 기대되는 행동을 명확하게 정의하고 가르치는 것으로 교사와 또래로부터 관심을 얻고 적절하게 상호작용하는 데 필요하다(Hansen et al., 2017). Wills 등(2010)의 연구에서는 주요 사회적 기술로 교사의 관심 얻기, 지시 따르기, 부적절한 행동 무시하기를 포함하였다. 각 기술 소개와 함께 그림 등의 시각적 단서와 기술의 단계(교사의 관심 얻기 기술 단계의 예: 교사 바라보기, 손들기, 교사가 부를 때까지 기다리기, 질문/답변하기)를 포스터에 제시하였으며 각 기술을 소개하고 교수하는 수업은 기술 포스터 검토, 모델링, 학생 연습 및 피드백 과정으로 약 10-15분 동안 이루어진다. 모든 기술이 소개되면, 교사는 기술을 간략하게 상기시키거나 사전 수정하는 것으로 수업을 시작한다. 그런 다음 교사는 팀을 나누고 집단강화를 실행하여 타이머 간격마다 각 팀에 포인트와 더불어 칭찬 또는 피드백을 제공하며 사전에 설정된 목표에 도달한 팀은 획득한 포인트를 보상으로 교환하는 과정으로 CW-FIT 프로그램을 실행한다(Wills et al., 2010; Wu et al., 2019). 이러한 주요 구성요소를 기반으로 일관된 절차와 방법을 적용하는 CW-FIT 프로그램은 수업 중 문제행동과 학급관리에 어려움을 겪는 교사들에게 보다 명확하고 특징적으로 매뉴얼화되어 있는 학급 차원의 긍정적 행동지원 중재 방법의 하나로서 실행 용이성을 제공할 수 있다.

CW-FIT 프로그램을 긍정적 행동지원의 다층지원체계의 원리를 적용한 측면에서 살펴보면, 1차 지원은 집단강화와 함께 칭찬과 보상을 실행하여 학급 기대행동을 가르치는 데 중점을 둔다(Monson et al., 2020). 1차 지원에 반응하지 않거나 문제행동을 계속 나타내는 학생에게는 2차 지원으로 자기관리 또는 도움 카드 중재를 소그룹 형태로 제공할 수 있다. 자기관리는 학급 포인트 차트의 내용과 동일한 미니 버전을 제공하여 사용방법을 교수한 후, 학생들 스스로 사회적 기술의 실행 여부를 점검하여 자기관리차트에 기록하도록 한다. 도움 카드는 과제에 대한 어려움으로 교사나 또래의 도움을 필요로 하거나 학업을 피하기 위해 문제행동이나 과제에서 벗어난 행동이 유지되는 것처럼 보이는 학생을 대상으로 부적절한 행동 대신 도움 카드를 사용하도록 하는 데 자주 사용된다. 마지막으로 2차 지원에서 반응을 보이지 않은 학생은 기능적 행동 평가가 이루어지는 3차 지원 대상이 된다(Wills et al., 2010).

최근 국외연구에서 CW-FIT 프로그램의 실행 가능성과 효과성을 입증해오고 있다. 대부분 유치원에서부터 중학교 학급 대상으로 보편적 지원으로서 1차 지원을 적용하여 연구하였다. 유치원 학급의 과제수행행동 증가(Jolstead et al., 2017; Mahon et al., 2020)와 문제행동의 감소(Mahon et al., 2020), 초등학교 학급의 과제수행행동의 증가(Caldarella et al., 2017; Caldarella et al., 2019; Conklin, Kamps, & Wills, 2016; Naylor et al., 2018; Wills et al., 2014)와 행동위험학생의 방해행동(Caldarella et al., 2019; Conklin et al., 2016; Naylor et al., 2018; Wills et al., 2014) 감소를 보고하였다. 이와 더불어 초등학교 특수학급에서 EBD(Emotional Behavior Disorder; EBD) 학생의 과제수행행동이 증가(Weeden et al., 2016)하였으며, 중학교 특수학급에서도 기능적 독립생활기술 시간에 장애 학생들의 과제수행행동이 증가(Orr et al., 2020)하였음을 보고하였다. 중학교 일반학급의 과제수행행동 증가(Monson et al., 2020; Speight, Whitby, & Kucharczyk, 2020)와 행동위험학생의 방해행동 감소(Caldarella et al., 2019)를 보고한 연구도 있었다. 그러나 국내 연구에서는 학급 차원의 긍정적 행동지원의 방법 중 하나로 CW-FIT 구성요소를 실행한 연구가 있을 뿐 CW-FIT 용어와 구성요소를 소개하면서 학령기 학생을 대상으로 CW-FIT 프로그램의 절차와 방법, 중재 도구, 구성요소 등을 통합적으로 적용하여 효과를 검증한 연구는 없는 상황이다.

따라서 본 연구는 학급 차원의 긍정적 행동지원 프로그램으로 활용할 수 있는 CW-FIT 프로그램의 적용과 활성화를 위하여 국외연구의 동향을 확인하고 프로그램의 특성을 구체적으로 분석하는 데 목적이 있다. 이를 통해 향후 국내 연구에 대한 방향을 제시하고 CW-FIT 프로그램을 교육 현장에서 적용할 수 있는 방안을 모색하고자 한다. 이에 다음의 연구문제에 따라 CW-FIT 프로그램을 적용한 국외연구를 살펴보고자 한다.

첫째, 학급 차원의 긍정적 행동지원으로서 CW-FIT 프로그램을 적용한 국외연구의 일반적 특성은 무엇인가?

둘째, 학급 차원의 긍정적 행동지원으로서 적용한 CW-FIT 프로그램의 구체적인 특성은 무엇인가?

II. 연구 방법

1. 분석 논문의 선정

본 연구는 학급 차원의 긍정적 행동지원의 일환으로 CW-FIT 프로그램을 분석하고자 다음의 기준에 따라 분석대상 문헌을 선정하였다. 첫째, 4개의 전자 데이터베이스인 EBSCOhost, Scopus, Google Scholar, Taylor & Francis에서 주요 키워드인 Class, Class-wide, intervention, Class-Wide Function-related Intervention Team, CW-FIT을 조합하여 문헌을 검색하였다. 둘째, CW-FIT 프로그

램의 주요 구성요소와 절차가 처음 소개된 Wills 등(2010)의 연구 이후, 국외 학술지에 영문으로 발표된 동료 검토 논문(peer-reviewed journal)을 대상으로 하였다. 셋째, 학령기 학생(유치원-고등학교)을 대상으로 CW-FIT 용어를 사용하여 프로그램을 적용한 단일대상연구 논문으로 선정하였다.

위의 기준에 따라 1차적으로 검색된 논문은 다음의 제외기준에 따라 최종 분석대상 논문으로 선정하였다. 첫째, 논문의 내용 분석과 논의 과정을 통해 중복된 논문; 둘째, 집단실험연구와 비 실험연구(관찰연구, 사례연구 등), 그리고 중재의 효과를 나타내는 표나 그래프를 제시하지 않은 논문; 셋째, 초록만 제시하거나 전문을 볼 수 없는 논문 및 석·박사 학위논문. 마지막으로 선정된 논문의 참고문헌 검토를 통해 선정 및 제외기준에 따라 부합하는 논문 1편을 추가하여 총 16편을 최종적으로 선정하였다.

2. 분석 방법

본 연구에서는 최종 선정된 논문 16편에 대하여 연구의 일반적 특성과 CW-FIT 프로그램의 특성을 분석하였다. 먼저 분석 대상연구의 일반적 특성을 살펴보기 위해 긍정적 행동지원과 관련된 선행 문헌연구(장은진 등, 2018; 조재규, 2019)의 분석 틀을 참고하여 연구목적에 맞게 발표 연도, 연구대상, 연구 방법으로 나누어 분석 변인을 재구성하였으며 한 연구에서 두 가지 이상의 요인이 포함된 경우에는 중복으로 표기하여 분석하였다. 다음으로 CW-FIT 프로그램의 특성을 심층적으로 분석하기 위해 1차 지원과 2차 지원으로 나눈 후, 세부적으로 분석하였다. 본 연구의 분석영역에 따른 분석 내용은 <표 1>과 같다.

3. 분석자 간 신뢰도

본 연구에서는 제 1 연구자가 분석 변인을 선정한 후, 제 2 연구자와의 논의를 거쳐 연구의 일반적 특성과 프로그램 특성으로 논문 분석표를 작성하였다. 다음으로 제 1 연구자가 특수교육 박사 과정생에게 연구목적과 분석영역 및 내용을 설명한 후, 분석 대상연구의 25%(4편)를 무작위로 선정하여 독립적으로 코딩하였다. 분석자 간 신뢰도를 일치된 수/(일치된 수+불일치된 수) \times 100을 사용하여 산출한 결과, 평균 신뢰도는 96.8%(95-100%)였다. 신뢰도 확보를 위하여 산출 과정에서 나타난 불일치 변인(예: 중재자 변인에 연구자(코치) 포함 여부 등)에 대해서는 논문 원문의 재검토와 의견 교환을 통해 일치된 합의를 얻었다.

〈표 1〉 분석영역에 따른 분석 내용

분석영역		분석 내용		
발표 연도		2010-2020		
일반적 특성	연구대상	학교급(유치원, 초등학교, 중학교) 학급수(1학급, 2학급, 3학급, 4학급이상) 학급 유형(일반학급, 통합학급, 특수학급, 이중언어학급)		
	연구설계	반전설계, 중다기초선설계(상황간, 학급(그룹)간)		
	중재 충실도	80% 미만, 80% 이상		
	사회적 타당도	교사 대상, 교사+학생 대상		
	관찰자간 신뢰도	유무		
	연구 방법	유지 일반화	유무 유무	
	중재자	일반교사, 특수교사, 미술/음악교사, 이중언어몰입교사		
	독립변인	CW-FIT(1차 지원, 1·2차 지원)		
	중속변인	과제수행행동, 방해행동, 사회적 기술, 교사의 칭찬-질책, 기타		
	자료수집	시간표집법, 부분간격기록법, 빈도기록법		
	중점대상 학생수	없음, 5명 이하, 6-9명, 10명 이상		
	프로 그램 특성	1차 지원	CW-FIT 구성요소 중재 도구 교사지원 코칭	사회적 기술, 집단 강화(팀 구성, 목표 포인트 수, 칭찬유형, 보상유형) 포스터, 타이머(간격, 알림 방식), 포인트차트 코칭, 코칭 횟수
		선정기준	선정방법	1차 지원에서 어려움을 보인 학생, 학급 내 ASD 학생 교사 추천, SSRD, SSBD
			중점지원 대상 학생	1명, 1-5명, 6-10명
2차 지원		팀 구성	개별 팀, 그룹 팀	
		중재 도구	자기관리차트, 기타	
자기관리 교수		풀아웃훈련(Pull-out training), 추수 회기(Booster session)		
중재 절차		중재 절차, 또래모델 제공 유무		

* ASD: Autism Spectrum Disorder(자폐성장애), SSRS: Social Skills Rating System(사회적 기술 평정 척도)
SSBD: Systematic Screening for Behavior Disorder(정서·행동장애 선별을 위한 체계적 선별)

III. 연구 결과

본 연구의 분석대상 논문에 대한 일반적 특성과 CW-FIT 프로그램의 1, 2차 지원 차원별 특성에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

1. 분석 논문의 일반적 특성

첫째, Wills 등(2010)의 연구에서 CW-FIT 프로그램 절차와 구성요소가 소개된 이후, 2020년까지 발표된 실험연구는 총 16편으로 2011년, 2014년, 2015년에 1편씩의 연구가 이루어지기 시작하였고 2016년 이후 매년 2, 3편의 연구가 발표되었다. 2020년에는 4편(25%)으로 최근 들어 연구가 활발하게 이루어지기 시작하였음을 알 수 있다.

둘째, 연구대상은 학교급, 학급 유형, 학급수로 나누어 분석하였다. 학교급에 대한 분석은 한 연구에서 2개 학교급이 참여한 경우 중복 분석하였는데 그 결과, 유치원과 중학교 대상이 각각 4편(22%)이었고 초등학교가 10편(56%)으로 가장 많았다. 다음으로 학급 유형은 총 16편 중에서 일반학급이 13편(81%), 특수학급이 2편(13%), 이중언어학급이 1편(6%)으로 일반학급 대상의 연구가 대부분을 차지하였다. 학급수는 적게는 1학급에서 많게는 9학급까지 확인되었으며 1학급은 6편(38%), 2학급은 2편(13%), 3학급 4편(25%), 4학급 이상은 4편(25%)으로 1-3학급의 소규모 학급이 주를 이루었다.

셋째, 연구 방법은 연구설계, 중재 충실도, 관찰자간 신뢰도, 유지, 일반화, 중재자, 독립변인과 종속변인, 자료수집으로 나누어 분석하였다. 먼저 연구설계를 살펴보면 반전설계가 10편(63%)으로 상대적으로 많이 이루어진 것으로 나타났으며 이외에 학급(그룹)간 중다기초선 설계 4편(25%), 상황간 중다기초선 설계 1편(6%), 중다중재설계 1편(6%)이었다. 이러한 설계를 적용한 연구의 신뢰도와 타당도 분석 결과, 총 16편(100%)의 연구 모두 사회적 타당도, 관찰자간 신뢰도, 중재 충실도를 제시하여 연구 결과에 대한 신뢰도와 타당도를 질적으로 충족시키고자 한 노력을 확인할 수 있었다. 중재 충실도의 경우 80% 이상인 연구가 15편(94%), 80% 미만인 연구가 1편(6%)로 거의 모든 연구가 80% 이상의 수용 가능한 중재 충실도(Peter, Homer, & Wonderlich, 1982)로 확인되었다. 아울러 사회적 타당도는 대부분 설문지를 통해 연구에 참여한 교사와 학생 대상(12편, 75%)으로 이루어졌으며 실행의 용이성과 만족도 등에서 긍정적인 반응을 나타내어 중재가 사회적으로 타당하였음을 확인하였다. 다음으로 연구설계 측면에서 유지와 일반화 실시 여부를 분석한 결과, 유지 단계를 실행한 연구는 4편(25%), 일반화 단계는 1편(6%)에 불과하였다. 중재자는 대부분 일반교사(13편, 81%)였으며 이 중에서 미술교사, 음악교사, 프랑스어 이중언어 몰입교사가 중재자로 참여한 연구가 있었다. 이 외에 특수교사가 중재자인 연구는 2편(13%), 일반교사와 특수교사가 함께 중재를 실행한 연구는 1편(6%)으로 나타났다. 독립

〈표 2〉 분석 연구의 일반적 특성

저자	연구대상	연구 방법							자료수집	
		연구설계	중재 충실도(%)	사회적 타당도	관찰자간 신뢰도	유지 일반화	중재자	독립변인		종속변인
Kamps et al. (2011)	초등학교 6학년 1학년, 유치원, 1학년, 4-5학년 107명	반전설계 ABAB, ABCBAB, ABA	88	교사	○	X	교사	CW-FIT (1-2차 지원) SWPBS	학급과제수행행동 행동장애 위험학생의 과제수행행동/방해행동 교사정전-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Wills et al. (2014)	초등학교 1학년 1학년	상황간 중다기초선	96	교사	○	X	교사	CW-FIT (1차 지원) SW-PBIS	그룹과제수행행동 교사정전-질책 행동위험학생의 과제수행행동/ 방해행동	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Kamps et al. (2015)	초등학교 2학년 1학년, 4학년	반전설계 ABAB(1차) ABCAC(2차)	87.9 93.8	교사	○	X	교사	CW-FIT (1-2차 지원)	학급과제수행행동 EBD 위험학생의과제수행행동 방해행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Conklin et al. (2016)	초등학교 4학년 80명 유치원, 2학년, 7학년	반전설계 ABAB, ABABABAB	94	교사 학생	○	X	교사	CW-FIT (1차 지원)	학급과제수행행동/지시따르기 행동위험학생의 과제수행행동/순돌기/자리아탈/큰소리로 말하기 (CW-FIT 사회적 기술) 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 15분) 부분간격기록법(20초) (직접관찰, 10분)
Weeden et al. (2016)	초등학교 특수학급 1학년 1-3학년 (EBD 6명)	반전설계 ABABABAB	96	교사 학생	○	○	특수교사	CW-FIT (1차 지원)	EBD 학생의 과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Caldarella et al. (2017)	초등학교 1학년(음악) 6학년 22명	반전설계 ABAB	89.8	교사 학생	○	X	음악교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Hansen et al. (2017)	초등학교 이종언어학급 3학년 2-4학년 74명	학급간 중다기초선 (반전포함)	84.9 88.8 92.8	교사 학생	○	○	프랑스어 이종언어 몰입교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹 과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Jolstead et al. (2017)	유치원 4학년	학급간 중다기초선 (반전포함)	92.94	교사 학생	○	X	유치원 교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)

(표 2) 분석 연구의 일반적 특성

저자	연구대상	연구 방법							자료수집		
		연구설계	중재 충실도(%)	사회적 타당도	관찰기간 신뢰도	유지	일반화	중재자		담당인	중속변인
Naylor et al. (2018)	초등학교 1학년 66명 1학년 11명	반전설계 ABAB	89	교사 학생	○	X	X	교사	CW-FIT (1차 지원) SWPBS	행동위험학생의 과제수행행동/ 방해행동 학급 차원의 과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Nelson et al. (2018)	초등학교 3학년 66명 3, 5학년(미술)	반전설계 AB(1학급), ABAB(2학급)	77.85	교사 학생	○	X	X	미술교사	CW-FIT (1,2차 지원)	그룹과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록 (직접관찰, 20분)
Caldarella et al. (2019)	중학교 9학년 6-8학년 234명	반전설계 ABAB	91	교사 학생	○	X	X	교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹과제수행행동 EBD 위험학생의 과제수행행동/방해행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Wu et al. (2019)	초등학교 통합학급 1학년 5학년 23명 (ASD 1명)	반전설계 ABCBC	91.32 (1차) 87.99 (2차)	교사 학생	○	X	X	통합학급 교사	CW-FIT (1,2차 지원)	ASD 학생의 과제수행행동/ 방해행동	부분간격기록법(60초) (직접관찰, 20분)
Mahon et al. (2020)	유치원 3학년 32명	학급간 중다기초선	91.3	교사	○	○	○	유치원 교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹 사회적 기술 그룹과제수행행동/방해행동	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Monson et al. (2020)	중학교 2학년(미술) 56명	반전설계 ABAB	97.02 95.89	교사 학생	○	X	X	미술교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹과제수행행동 행동장애 위험학생의 과제수행행동 교사 칭찬/질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Orr et al. (2020)	중학교 특수학급 1학년 12명	중다중계 설계 ABAC	98.61 96.79	교사 학생	○	X	X	특수교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)
Speight et al. (2020)	중학교 일반학급 1학년 통합학급 2학년 6-7학년	학급간 중다기초선	90 이상	교사 학생	○	X	X	일반교사 특수교사	CW-FIT (1차 지원)	그룹과제수행행동 교사의 칭찬-질책	시간표집법(30초) 빈도기록법 (직접관찰, 20분)

* SWPBS: School Wide Positive Behavior, SW-PBIS: School-Wide-Positive Behavioral Intervention Supports(학교 차원의 긍정적 행동지원)

변인의 경우, 중재 차원별로 분석하였는데 1차 지원은 총 16편(100%)의 연구에서 모두 이루어졌으며 이 중 3편(19%)은 학교 차원의 긍정적 행동지원(SWPBS, SW-PBIS)과 함께 실행되었다. 다층지원체계로서 1·2차 지원을 함께 실시한 연구는 4편(25%)이었다. 다음으로 종속변인을 살펴보면 과제수행행동 16편(100%), 방해행동 7편(44%), 사회적 기술 2편(13%), 문제행동 1편(6%) 순으로 나타났고 교사 대상의 종속변인인 교사의 칭찬-질책은 14편(88%)의 연구에서 다루어졌다. 이를 측정하기 위한 자료수집방법으로는 빈도기록법(16편, 100%), 시간표집법(15편, 94%), 부분간격기록법(2편, 13%)이 있었다. 이러한 종속변인 측정에 따른 연구 결과, 학생들의 과제수행행동과 방해행동 그리고 교사 행동 중 칭찬에서 긍정적인 결과를 보고하였다. 이와 같은 분석 연구의 일반적 특성은 <표 2>와 같다.

2. 분석 논문의 프로그램 특성

1) CW-FIT 프로그램 1차 지원 특성

학급의 모든 학생을 대상으로 하는 보편적 지원으로서의 1차 지원은 총 16편(100%)의 연구에서 적용된 주요 차원으로 프로그램 특징을 <표 3>과 같이 세부 요소(중점대상 학생 수, CW-FIT 구성요소, 중재 도구, 교사지원 코칭)별로 나누어 분석하였다. 1차 지원은 학급 전체를 대상으로 하나 총 16편 중 9편(56%)의 연구에서는 SSBD 또는 교사 관찰 및 보고 등을 통해 EBD 학생, EBD 위험학생, 행동위험학생 등을 중점지원 대상 학생으로 선별하여 학급 전체의 과제수행행동 뿐만 아니라 중점지원 대상 학생의 과제수행행동 또는 방해행동을 측정하여 1차 지원의 효과를 검증하였다.

CW-FIT 주요 구성요소인 사회적 기술 교수와 집단강화는 전체 연구(16편, 100%)에 적용되었다. 먼저 사회적 기술을 분석한 결과, Wills 등(2010)이 제시한 3가지 기술(교사의 관심 얻기, 지시 따르기, 부적절한 행동 무시하기)을 다수의 연구(12편, 75%)에서 포함하였고 2가지를 포함한 연구는 1편(6%), 1가지는 2편(13%)이었다. 이 중에서 자리에 앉기, 조용한 목소리로 말하기, 악기 연주하기, 요청하기(물건 또는 활동, 휴식시간), 학습자료에 집중하기 등의 새로운 사회적 기술을 추가하여 교수한 연구(6편, 38%)가 있었으며 3가지 기술을 포함하지 않고 듣기, 수행하기, 존중하기, 과제 지속하기의 사회적 기술을 교사가 선택하여 교수한 연구(1편, 6%)도 있었다.

또 다른 CW-FIT 주요 구성요소인 집단강화는 팀 구성, 목표 포인트 수, 칭찬유형, 보상유형별로 분석하였다. 집단강화를 위한 팀 수는 8편(50%)의 연구에서 학급당 4-6개의 범위로 4개 팀 2편(13%), 4-5개 팀 1편(6%), 6개 팀 5편(31%)으로 제시하였으며 팀원 수를 언급한 11편(69%)의 연구를 살펴보면 적게는 1명, 많게는 6명까지 다양하게 구성하였고 3-4명으로 구성된 연구가 4편(25%)으로 가장 많았다. 이러한 팀은 구성원 모두 바람직한 행동을 수행했을 때, 집단강화로 포인트를 획득할 수 있고 목표 포인트 수를 달성하면 사전에 합의된 보상을 제공 받을 수 있다

〈표 3〉 1차 지원 특성

#	중점 지원 대상 학생수	사회적 기술	CW-FTT 구성요소			집단강화			중계 도구			교사지원 포인트 차트 (시간)
			팀 구성	목표 포인트수	칭찬유형	보상유형	포스터	타이머	포인트 차트			
1	EBD 위험학생 8명	교사의 관심 얻기 지시 따르기 부적절한 행동 무시하기	미제시	-	언어적 칭찬	미제시	3가지 기술 포함	2-3분간격/ 소리알림	포인트기록용 CW-FTT 게임차트	2-4회	연구자 1회 (3h)	
2	행동 위험학생 3명	교사의 관심 얻기 차음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기	6개팀	-	언어적 칭찬	신호활동: 5분간의 휴식 또는 놀이	상징 및 기술 단계 제시	3-5분간격/ 소리알림	11×17 in. 포인트시트	연구자 없음		
3	EBD 위험학생 4명	교사의 관심 얻기 지시 따르기 부적절한 행동 무시하기	2-5명씩 구성	-	언어적 칭찬	신호활동: 휴식시간, 2분간 맨스파티, 그룹게임	기술 제시	2-3분간격/ 소리알림	포인트기록용 CW-FTT 게임차트	연구자 1회 (3h)		
4	행동 위험학생 13명	교사의 관심 얻기 차음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기 자리에 앉기, 조용한 목소리로 말하기	3-5명씩 4-5개팀	포인트 기회의 70~80% 85~90%	언어적 칭찬	신호물건 신호활동: 4-5분간의 사회적 활동(맨스, 자유시간 등)	11×17 in. 5가지 기술 포함	1-2분(초기) 3-5분 간격/ 소리알림	11×17 in. 팀 포인트 기록차트	연구자 1회 (1.5h)		
5	EBD 학생 6명	교사의 관심 얻기 지시따르기 부적절한 행동 무시하기	1-3명씩 구성	포인트 기회의 80%	언어적 칭찬, 체스처	신호물건: 장난감, 스티커, 연필 신호활동: 독서, 그림 그리기, 자유시간	눈에 띄게 기술 표시	2-3분간격/ 소리알림	포인트기록용 CW-FTT 게임차트	연구자 1회 (1h)		
6	-	교사의 관심 얻기 차음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기 수업참여, 악기연주	6개팀	-	언어적 칭찬	신호물건: 짧은 비디오 클립, 간식 신호활동: 게임	화답에 기술 제시	3-5분간격/ 소리알림	포인트 및 함께 기록차트	연구자 1회 (1h)		
7	-	교사의 관심 얻기 차음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기	미제시	-	언어적 칭찬	미제시	그림 및 기술 단계 제시(놀이)	미제시	미제시	연구자 1회 (1h)		
8	-	교사의 관심 얻기 차음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기(공통) 바른 자세, 학습자료에 집중하기(학급1,2/초용히 말하기(학급3))	3-4명씩 4개팀	타이머의 75~85%	언어적 칭찬	신호물건: 캔디, 스티커 신호활동: 휴식, 맨스, 게임	기술에 대한 시각자료 및 단계 교실 제시	1.5-3분간격 /소리알림	포인트를 사각형으로 색칠하여 기록하는 포인트차트	연구자 1회 (45m)		

〈표 3〉 1차 지원 특성

#	지원 대상 학생수	사회적 기술	CW-HTT 주요 구성요소				중재 도구	교사지원 표정 (시간)
			집단강화		포스터	타이머		
			팀 구성	목표 포인트수				
			정착유형	보상유형				
9	행동 위험학생 3명	교사의 관심 얻기 처음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기	언어적 창관, 계스처	신호물건: 스티커, 연필, 지우개, 열쇠고리 등	11×17 in. 색깔포스터 (기술 예시, 아이콘포함)	1-4분간격/ 소리알림	연구자 1회 (2h)	
10	-	교사의 관심 얻기 처음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기	언어적 창관	신호물건: 사랑, 연필, 장난감 신호활동: 게임	잘 볼 수 있도록 기술 제시	3분간격(1) 5분간격(2) /인동알림	연구자 1회 (2h)	
11	EBD 위험학생 23명	관중을 나타내는 방법(중동)/ 지시 따르는 방법 경청하는 방법 과제에 집중하는 방법 포래와 협력하는 방법(선배)	언어적 창관	신호물건: 학용품, 간식, 교내 매점 티켓, 신호활동: 자유시간, 숙제 단체, 1-2분 일찍 나가기	허금 기대행동 제시	5분간격/ 소리알림	연구자 1회 (2h)	
12	ASD 학생 1명	교사의 관심 얻기 지시 따르기 부적절한 행동 무시하기	언어적 관	신호물건: 강화배뉴에서 보상으로 교환할 수 있는 토큰	3가지 기대 행동 제시	3분 (초기)2주, 5분간격/ 소리알림	연구자 1회 (1h), 2회 (30m)	
13	-	교사의 관심 얻기 부적절한 행동 무시하기 포래의 관심 얻기 시간(휴식시간 등) 요청하기 물건 또는 활동 요청하기	언어적 창관	신호물건 신호활동	24×36 in. 잘 볼 수 있도록 기술 단계 제시	1.5-3분 간격/ 소리알림	연구자	
14	행동장애 위험학생 2명	듣기 수행하기 존중하기 과제 지속하기	언어적 창관	신호물건: 팀발, 연필, 지우개 등 (학급) 신호활동: 2-3분 일찍 나가기(학급)	눈에 띄게 학급기대행동 제시	5분간격/ 진동알림	연구자 1회 (2h)	
15	-	교사의 관심 얻기 처음 지시에 따르기 부적절한 행동 무시하기	언어적 창관	신호물건 신호활동	그림과 함께 기술 제시	3-5분간격/ 소리(중재1) 진동(중재2)	연구자 1회 (45m)	
16	-	처음 지시에 따르기 존중하기	언어적 창관	신호물건: 간식 신호활동: 자유시간, 컴퓨터시간, 외부활동시간	눈에 잘 띄게 표신에 기술 제시	3-5분간격/ 소리알림	연구자 1회 (2h)	

(계속)

(Wills et al., 2010). 분석 대상연구 중에서 목표 포인트 수 설정 기준을 제시한 연구는 7편(44%)으로 총 타이머 알림 수 또는 총 포인트 기회 수의 70-90% 범위였으며 총 타이머 알림(포인트 기회) 수의 75-85%(4편, 25%)의 기준이 상대적으로 많이 설정되었다. CW-FIT 프로그램에서 교사는 수업 전반에 걸쳐 학생들이 적절한 행동 또는 사회적 기술을 사용할 때, 포인트와 함께 칭찬을 제공하였다. 일반적으로 언어적 칭찬(14편, 88%)을 제공하였으며 언어적 칭찬과 제스처(2편, 13%)를 함께 제공한 연구도 있었다. 집단강화에 대한 보상은 선호물건 또는 선호활동의 형태로 수업 종료 전, 목표에 도달한 팀에게 획득한 포인트와 교환할 수 있도록 하였다(Wills et al., 2010). 다수의 연구(10편, 63%)에서 보상유형으로 학용품, 간식, 장난감 등의 선호물건과 휴식시간, 게임, 댄스 등의 선호활동을 모두 포함하였고 한 가지 유형(물건 또는 활동)만 포함한 연구도 2편(13%)씩 있었다.

다음으로 CW-FIT 프로그램 중재 도구를 살펴본 결과, Wills 등(2010)의 연구에서 제시한 포스터, 타이머, 포인트차트를 16편(100%) 연구에서 사용하였다. 사회적 기술이 포함된 포스터는 학급기대행동과 사회적 기술의 단계를 나타낸 것으로 5편(31%)의 연구에서 이를 그림, 상징, 아이콘 또는 기타 시각자료로 나타내었으며 기술의 단계가 포스터에 포함되었음을 언급한 연구는 4편(25%)이었다. 또 다른 중재 도구인 타이머는 집단강화 시 팀 포인트 제공 기회 수를 설정하고 기회의 알림 기능을 위해 사용된 것으로 대부분의 연구(15편, 94%)에서 알림 유형을 제시하였다. 소리 알림을 적용한 연구는 12편(75%), 진동 알림은 2편(13%)이었으며 1편(6%)의 연구에서는 중다중재설계로 중재 1에서는 소리, 중재 2에서는 진동 알림을 적용하여 중재의 효과를 살펴보았다. 진동 알림을 사용한 이유로는 학생들이 소리 알림이 울릴 때만 행동을 보이려는 경향(2편, 13%)과 소리 알림이 수업에 방해가 되지 않도록 하기 위함(1편, 6%)이었다. 타이머의 간격은 3-5분 간격(5편, 31%)이 가장 빈번하게 적용된 것으로 나타났는데 이러한 간격 범위 설정에 대해 Wills 등(2014)은 중재 초기에는 학생들에게 빈번한 기회를 제공하기 위해 좁은 간격을 설정하고 학생들이 기술을 익혀감에 따라 넓은 간격으로 기회의 수를 줄여가기 위함이었음을 언급하였다. 이외에 타이머의 간격은 연구대상 특성 또는 수업시간 길이를 고려하여 짧게는 1분 길게는 5분으로 다양하게 적용되었다. 아울러 타이머가 작동할 때마다 교사는 학생들이 적절한 행동을 나타냈을 때 제공한 포인트를 중재 도구인 포인트차트에 기록하였다. 별도의 포인트차트를 제작하는 대신 기존의 좌석배치도를 활용하여 포인트를 기록한 1편(6%)의 연구도 있었다.

한편 CW-FIT 프로그램의 중재자인 교사를 대상으로 중재 전에 실시한 교사지원 코칭은 대부분 연구자(14편, 88%)가 코치 역할을 수행하여 1회(13편, 81%) 실시하였으며 코칭 시간은 적게는 30분 많게는 3시간까지 이루어졌다. 이러한 사전 코칭은 교사 교육 형태로 CW-FIT 중재 실행 근거와 중재 요소 및 도구에 대해 안내하고 사회적 기술을 교수하는 모습을 보여주는 비디오 모델링 자료와 함께 실행 기회와 피드백 등을 제공하였으며(Jolstead et al., 2017), 중재 시작

후에도 코치는 중재자가 충실하게 중재를 안정적으로 실행할 수 있을 때까지 피드백, 상담 또는 모델링 등의 다양한 형태로 교사를 지원하였다.

2) CW-FIT 프로그램 2차 지원 특성

2차 지원은 CW-FIT 프로그램 1차 지원에서 반응을 보이지 않은 학생을 대상으로 자기관리 전략 등을 교수하는 중재 차원(Wills et al., 2010)으로 총 16편의 연구 중 4편(25%)에서 실행되었다. 이를 구체적으로 살펴보기 위해 <표 4>와 같이 2차 지원 대상(선정기준, 선정방법, 중점대상 학생, 팀 구성)과 2차 지원 내용(중재 도구, 자기관리 교수, 중재 절차)으로 분석하였다.

2차 지원 대상은 일반적으로 1차 지원에서 어려움(자주 떠드는 행동으로 팀이 포인트를 획득하지 못하는 경우 등)을 겪은 학생으로 하였으며 교사의 추천이나 보고를 통해 선정하였다. Kamps 등(2015)은 체계적인 선정기준을 다음과 같이 설정하여 2차 지원 중점지원 대상 학생을 선정하였다: ① 잦은 방해 행동에 대한 교사 보고, ② SSBD 결과, 만성적인 행동 문제를 가진 상위 3명의 학생 중 한 명으로 교사가 선정한 학생, ③ SSRS 결과, 문제행동이 평균 이상의 범위로 나타난 경우. 이 외에 주요 기준으로 CW-FIT 프로그램 초기동안 과제수행(회기 수의 80% 미만) 또는 방해행동(10회기 이상)의 제한된 향상을 보인 경우를 포함하였다. 또한 기초선 관찰을 통해 방해행동의 발생률이 높게 나타난 경우(최소 분당 1-2회)에 2차 지원 참여를 확정하였으며, 방해행동의 기능 가설을 위한 간단한 인터뷰를 진행하였다. 이와 유사하게 Kamps 등(2011)의 연구에서는 잦은 방해행동에 근거한 교사 추천과 SSBD 결과에 따라 EBD 위험학생을 2차 지원 대상으로 하였으며 Nelson 등(2018)은 습득한 사회적 기술을 나타내는데 지속적인 어려움을 나타내는 학생을 자기관리 중재 대상으로 교사가 선정하였다. 반면 Wu 등(2019)의 연구에 참여한 ASD 학생은 특수학급에서 지시 따르기에 문제를 보이지 않았으나 통합학급에서 거의 지시를 따르지 않고 낮은 과제 참여율을 보여 일반교사의 추천으로 1차 지원 실행 전에 1·2차 지원대상으로 선정되어 연구에 참여하였다. 위와 같은 기준에 따라 선정된 중점지원 대상 학생 수는 학급당 적게는 1명 많게는 4명이었다. 이와 더불어 총 4편 중 3편(75%)의 연구에서 2차 지원 대상 학생으로 학급당 2-3명의 또래 학생을 포함하였다. 이들은 자기관리를 실행하는 우수 모델 역할을 수행하였을 뿐만 아니라 중점지원 대상 학생이 문제행동 학생으로 낙인찍히는 것을 방지하는 역할을 하였다(Nelson et al., 2018). 총 4편 중 3편(75%)의 연구에서 중점지원 대상 학생은 대부분 개별 팀으로 구성되어 참여하였으나 Nelson 등(2018)의 연구에서는 1차 지원 그룹의 팀원 역할을 유지하면서 자기관리를 실행하도록 하여 목표 포인트 획득 시 그룹 보상을 공유할 수 있도록 하였다.

이렇듯 2차 지원은 1차 지원 결과, 학급 과제수행률이 80% 이상으로 긍정적으로 나타났으나 잦은 방해행동 또는 낮은 과제수행률로 도움이 필요한 학생을 대상으로 실행되는 중재 차원으로 자기관리차트 또는 도움 카드를 중재 도구로 활용한다(Wills et al., 2010). 2차 지원을 실행한

〈표 4〉 2차 지원 특성

#	2차 지원 대상			2차 지원 내용			
	선정기준	선정 방법	중점지원 대상 학생	팀 구성	중재도구	자기관리 교수	중재 절차
1	CW-FIT 초기 중재 동안 어려움을 계속 겪은 학생	교사 추천, SSBD	EBD 위험학생 8명 (학급당 2-4명)	개별 팀 구성	자기관리 미니차트 (책상부착)	-	타이머 올리면, 교사는 중점지원 대상 학생들 스스로 행동 점검하여 포인트 보상하도록 언어적 촉진 제공, 수행 시 포인트 획득
3	CW-FIT 초기 중재 동안 어려움을 계속 겪은 학생	교사의 관찰 및 보고, SSBD, SSRS	EBD 위험학생 4명 또래모델 학생 (학급당 2명)	개별 팀 구성	자기관리 미니차트 (책상부착)	소그룹 형태의 추수 회기 (Booster session): 자기관리 차트 사용 모델링 제공 (2회기, 30분)	학생들 스스로 포인트를 차트에 기록할 수 있을 때까지 타이머 올리면, 교사는 학생들 스스로 행동을 평가 및 기록할 수 있도록 언어적 촉진제공, 수행 시 포인트 획득
10	CW-FIT 1차 지원에서 학습한 사회적 기술 수행에 지속적인 어려움을 보이는 학생	교사 선별	문제행동 학생 6명 또래모델 학생 (학급당 3명)	기존 그룹팀과 함께 진행	자기 관리 차트	-	타이머가 진동하면 교사가 학생들에게 행동을 스스로 평가하도록 신호 제공, 수행 시 포인트 획득
12	학급 내 ASD 학생	교사 추천	총 3명 ASD 학생 1명 또래모델 학생 2명	개별 팀 구성	자기 관리 차트 (책상부착)	풀아웃훈련: 특수학급에서 자리관리차트 기록 방법 교수 (9회기)	교사는 5분 간격마다 학생들에게 3가지 기술 충족 시 차트에 점수 줄 것을 요청, 수행 시 포인트 획득

총 4편(100%)의 연구 모두 자기관리차트를 활용하여 자기관리를 실행하였으며 도움 카드를 활용한 연구는 없었다. 자기관리 중재 도구 사용방법에 관해 Kamps 등(2015)의 연구에서는 학급당 2명의 EBD 위험학생과 2명의 또래를 대상으로 소그룹 형태의 추수 회기(Booster session)를 실시

하였다. 이는 코치에 의해 실행된 것으로 CW-FIT 규칙 검토, 목표 기술과 관련된 역할극, 적절한 기술 사용에 대한 피드백 제공, 자기관리 미니차트 사용방법에 관한 모델링을 포함하였다. 이밖에 Wu 등(2019)의 연구에서는 연구자가 특수학급에서 자기관리차트 기록 방법에 관한 폴아웃훈련을 ASD 학생과 또래 학생을 대상으로 실시하였으며 ASD 학생이 독립적으로 자기관리를 실행(차트 기록이 연구자와 80% 이상 일치)할 수 있을 때까지 지속하였다. 이후 학급에서 실행된 2차 지원에서는 공통적으로 타이머가 작동하면 교사가 중점지원 대상 학생들에게 행동을 스스로 점검하여 포인트차트에 기록할 수 있도록 언어적 촉진 또는 신호를 제공하였다. 중재 결과, 개별 학생들에 대한 데이터 측정 시간 부족으로 자료수집을 하지 못한 1편의 연구를 제외하고 총 4편 중 3편(75%)의 연구에서 중점지원 대상 학생들의 과제수행행동과 방해행동에서의 긍정적인 향상을 나타내었다.

IV. 논 의

본 연구는 CW-FIT 프로그램을 실행한 총 16편의 국외 단일대상연구를 분석함으로써 향후 국내 연구 방향과 교육 현장에 적용할 수 있는 방안을 제시하고자 하였다. 이에 CW-FIT 프로그램 관련 연구 동향과 프로그램의 특성을 분석하였으며 선행연구를 고찰한 결과를 토대로 시사점을 논의 및 제안하고자 한다.

1. CW-FIT 프로그램 관련 향후 연구과제

국외 선행연구의 분석 결과에 따른 CW-FIT 프로그램 관련 향후 연구과제에 대한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 다양한 실험설계를 통해 CW-FIT 프로그램의 효과를 검증함으로써 연구의 활성화가 이루어져야 할 것이다. 연구 결과, 총 16편 중에서 반전설계가 10편(63%)으로 가장 많았고 다음으로 학급(그룹)간 중다기초선설계가 4편(25%)으로 많았다. 이외에 상황간 중다기초선설계와 반전설계의 변형 형태인 중다중재설계가 각각 1편(6%)의 연구에서 실행되었다. 이러한 설계를 통해 총 16편의 연구에서 학급과제수행행동을 측정하였으며 EBD 위험학생 등으로 선정된 중점지원 대상 학생의 과제수행행동 또는 방해행동에 대한 측정은 8편(50%)의 연구에서만 이루어졌다. Nelson 등(2018)은 연구 전에 문제행동을 나타내는 학생들을 대상으로 개별 학생 행동 변화에 대해 분석할 계획이었으나 개별 데이터 수집 및 분석을 위한 시간이 충분하지 않아 그룹 행동 측정만 이루어진 한계를 제시하였다. 다층지원체계에 따라 2차 지원, 3차 지원 대상이 CW-FIT 프로그램에 대한 반응이 나타나지 않은 소그룹, 개별 학생이므로 이들의 과제수행행동, 사회적

기술, 문제행동 등에 대한 개별적인 측정을 통해 행동 및 기술 변화를 살펴볼 수 있도록 반전 설계 외에 대상자간, 행동간, 상황간 중다기초선 설계 등 다양한 연구설계 방법을 적용한 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한 CW-FIT 프로그램은 다중 요소가 포함된 중재이므로 어떤 구성 요소가 학생의 행동 변화에 가장 큰 영향을 미치는지에 대한 후속 연구의 실행이 필요하다(Wills et al., 2018). 이를 중다중재설계를 통해 각각의 효과를 검토해 볼 수도 있다(김완숙, 방명애, 2014). Orr 등(2020)의 연구에서는 중다중재설계를 통해 소리 알람을 적용한 중재 1보다 진동 알람을 적용한 중재 2에서 과제수행행동이 보다 향상되었음을 나타내었으므로 향후 연구에서는 보다 다양한 구성요소 간의 효과 비교를 위한 연구를 설계해 볼 수 있을 것이다.

둘째, CW-FIT 프로그램의 유지 및 일반화 단계 실행을 통해 효과를 장기적으로 확인함으로써 연구 결과의 신뢰도를 확보하기 위해 노력해야 할 것이다. 총 16편의 연구 중에서 유지 단계를 실행한 연구가 4편(25%), 일반화 단계는 1편(6%)에 불과하였다. 따라서 연구 기간을 확장하여 연구 결과가 유지되는지 살펴보고 다른 상황 또는 대상에 일반화되는지에 대한 검증이 필요하다. Wills 등(2016)의 연구에서는 CW-FIT 프로그램이 가장 문제가 있는 것으로 확인된 특정 수업시간에 이루어졌으므로 다양한 학교 일과시간에 대한 자료가 수집되지 않아 다양한 장소와 시간에서의 지속적인 적용을 제안한다. 이렇듯 향후 연구에서는 유지 및 일반화 과정을 포함한 체계적인 연구설계를 통하여 신뢰로운 결과산출을 위해 노력해야 할 것이다.

셋째, CW-FIT 프로그램 적용 대상의 확대를 통한 폭넓은 연구의 시행이 필요하다. 학교급에 따른 연구대상 분석 결과, 초등학교가 10편(56%), 유치원과 중학교가 각 4편씩(22%)으로 초등학교에서 많은 연구가 이루어진 것으로 나타났으며 고등학교에서 실시된 단일대상연구는 한 편도 없었다. 중등학교에서 실시한 학급 차원의 긍정적 행동지원 관련 국내·외 선행연구 또한 매우 부족한 것으로 나타났다(심은정, 박지연, 2019). 초등학교에서 중학교로의 전환 시기에는 학생들의 동기 상실, 미참여, 부적절한 행동 등의 여러 가지 문제를 나타내며, 중학교 교사와 학생 간의 긴장 관계가 일어나곤 한다(Symonds & Hargreaves, 2016; Monson et al., 2020). 또한 고등학생이 나타나는 문제행동은 초·중학교 시기보다 훨씬 심각할 가능성이 있고 학업과 졸업 후 진학 또는 취업 등에 부정적 영향을 끼칠 수 있으므로 이들에게 행동지원을 체계적으로 실행하는 것은 매우 중요하다(김은주, 정명진, 2016; 심은정, 박지연, 2019; Bohanon et al., 2012; Flannery et al., 2014). 따라서 초등학교 이후 중·고등학교 대상의 CW-FIT 프로그램 관련 연구가 확대되어야 하며, 고등학교 학급에서도 시도될 필요가 있다. 이와 더불어 학급 유형에 따른 선행연구 결과, 대부분 일반학급(13편, 81%)에서 연구가 이루어졌다. CW-FIT 프로그램의 가장 큰 이점인 효율성은 많은 학생을 대상으로 하는 일반학급에서 보다 효율적일 수 있지만 프로그램 수용 가능성과 효과 평가에서 일반교사와 특수교사 간의 평가 결과가 일치(Wills et al., 2018)한 것으로 볼 때, 일반학급뿐만 아니라 특수학급 등의 다양한 학급 유형에 따라 CW-FIT 프로그램이 효과적으로 실행될 수 있는 가능성이 있으므로 관련 연구가 활발히 이루어진다면 현장에 폭넓게 적용

될 수 있을 것이다. 또한 프로그램 효과의 확실한 입증을 위하여 다수의 학교, 학급, 학생을 대상으로 대규모의 실험연구를 실시할 필요가 있다(고희선, 김유리, 2020). 장애 학생이 연구대상인 경우, CW-FIT 프로그램의 효과를 강력하게 입증하기 위해서는 EBD 학생을 포함하여 더 많은 수의 장애 학생을 대상으로 하는 것이 필요하며(Weedeen et al., 2016), 더 큰 표본 크기를 사용하여 수업을 무작위로 할당하여 연구를 실행할 수 있을 것이다(Caldarella et al., 2019).

넷째, 다층지원체계로서의 CW-FIT 프로그램 연구가 이루어져야 할 것이다. 보편적 지원인 CW-FIT 프로그램의 1차 지원은 학생의 문제행동을 줄임으로써 수업시간을 늘리는 것으로 나타났다(Wills et al., 2010). 이렇듯 CW-FIT 프로그램의 1차 지원이 대부분의 학생들에게 효과적일 수 있으나 일반교육환경과 특수교육환경에서 1차 지원에 반응을 보이지 않은 학생을 위한 2차 지원의 적용이 요구된다(Wills et al., 2018). 2차 지원은 1차 지원에 반응하지 않거나 문제행동을 지속적으로 나타내는 학생에 대한 지원으로 관찰, 행동 평가 등을 통해 2차 지원 대상으로 확인되면 자리관리 기술 등을 가르친다(Monson et al., 2020). Kamps 등(2015)과 Wu 등(2019)의 연구에서 1차 지원 단독 중재보다 다층지원체계로서 1·2차 지원이 보다 효과적이었음을 언급하였다. 이러한 연구 결과에 기반하여 국내 연구에서도 다층지원체계를 적용한 CW-FIT 프로그램의 효과를 살펴봄으로써 교육 현장에서의 활용을 위한 토대를 마련할 수 있을 것이다.

다섯째, 향후 연구에서는 종속변인의 다양화를 모색할 필요가 있다. 대부분의 선행연구에서 사용된 공통적인 종속변인은 과제수행행동과 방해행동, 교사의 칭찬-질책이었다. Naylor 등(2018)은 CW-FIT 프로그램의 사회적 기술 교수가 학생의 과제수행행동을 증가시키고 방해행동 감소시키는 것으로 나타났으나 습득한 사회적 기술의 발생은 측정하지 않아 행동 발생에 영향을 미친 정도를 확인할 수 없었으므로 이에 대한 측정의 필요성을 언급하였다. 이에 Conklin 등(2016)과 Mahon 등(2020)의 연구에서 종속변인으로 사회적 기술의 빈도수를 측정한 결과, 그래프를 통해 시각적으로 증가한 것을 나타냈으므로 향후 국내 연구에서도 문제행동에 대한 대체행동으로서 사회적 기술의 측정을 통한 효과 검증이 필요하다. 또한 Hansen 등(2017)의 연구에서는 프랑수어 이중언어몰입학급에서의 과제수행행동 외에 학급 특성과 관련된 언어 및 학업능력은 평가되지 않아 프로그램이 학생의 학습 향상에 기여하는지에 대한 여부를 알지 못했다. 따라서 후속 연구에서는 학업 모니터링을 통해 CW-FIT 프로그램 실행 전후의 학업 성취와 같은 학년, 다른 학급과의 비교를 통해 학업 수행에서의 변화를 확인할 수 있을 것이다(장은진, 2017).

2. CW-FIT 프로그램 적용 방안

선행연구의 결과를 바탕으로 국내 교육 현장에서 CW-FIT 프로그램을 적용할 수 있는 방안에 대해 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, CW-FIT 프로그램은 학급 환경과 연구 참여자의 특성을 반영하여 실행해야 할 것이다.

학급 및 수업시간 특성에 따라 CW-FIT 프로그램의 중재 도구 사용방법을 수정하여 적용할 수 있다. 이중언어 몰입학급에서 이루어진 Hansen 등(2017)의 연구에서는 학급 특성에 맞게 사회적 기술 포스터를 프랑스어로 제작하여 게시하였으며, Nelson 등(2018)은 미술수업 활동의 특성을 고려하여 타이머의 소리 알람이 그림 그리는 활동 등에 방해가 되지 않도록 진동으로 설정하였다. 연구 참여자의 연령 특성을 고려하여 유치원 학급에서는 사회적 기술 교수 시, 기술의 각 단계를 제스처(손짓)와 통합하여 습득할 수 있도록 하였다(Jolstead et al., 2017; Mahon et al., 2020). 예를 들면, 교사를 바라보며 듣기 단계의 경우에는 제스처로 눈과 손을 가리키며 단계를 표현할 수 있도록 하였다(Jolstead et al., 2017). 이러한 사회적 기술의 단계를 설명하는 시각적 보조 도구로 Mahon 등(2020)은 다른 연구에서 사용한 11×17인치(Conklin et al., 2016; Naylor et al., 2020)의 포스터보다 큰 24×36인치의 포스터를 게시하였다. 또한 Jolstead 등(2017)은 유치원 학생들이 포인트를 획득할 때마다 포인트 차트의 네모 칸에 색칠하여 포인트와 목표를 보다 쉽게 시각화할 수 있도록 하였으며 타이머 간격 설정에서는 중재자인 교사들이 유치원 학생들의 주의집중을 유지하는데 짧은 간격이 보다 효과적일 것으로 생각하여 1.5-3분 간격을 적용하였다(Jolstead et al., 2017; Mahon et al., 2020). 이 밖에 문제행동을 나타내는 개별 학생 측면에서 살펴보면 수업시간 3-5분 간격마다 교사가 학생들에게 개별적이고 구체적인 피드백을 제공할 때, ASD 학생이 과제를 계속 수행할 가능성을 더 높다는 것을 확인하였다(Finn et al., 2015; Wu et al., 2019). 따라서 교육 현장에서 학급 및 학생의 특성을 반영한 CW-FIT 프로그램의 적용을 통해 효과적인 학급관리를 이끌 수 있을 것이다.

둘째, 교육 현장에서 CW-FIT 프로그램과 학교 차원의 긍정적 행동지원과의 연계를 모색하는 것은 학습자들로부터 향상된 결과를 이끌어내고자 하는 학교에게 유용한 방안이 될 수 있다. 연구자들은 긍정적 행동지원 체계를 학급관리 실행과 통합하여 보다 효과적인 결과를 이끌어내는 것이 중요함을 강조하였다(Speight et al., 2020). 이러한 측면에서 효과적인 학급관리를 위한 실행이자 증거기반 실제로 긍정적 행동지원 원리를 적용한 CW-FIT 프로그램은 다층지원체계의 SWPBS와 연계하여 실행할 수 있다. SWPBS를 채택한 학교들에서는 위기 예방과 지원을 위한 환경을 구성하고 기능평가 기반의 다요소중재를 활용하며(박계신, 2020), 이들 학교의 긍정적 행동지원팀은 교사들에게 증거기반의 실재를 사용하도록 하기위해 친사회적 기술을 교수하고 행동을 관리하는 데 필요한 지식을 제공하나 선행연구 결과, 행동위험학생을 지원하기 위해서는 SWPBS 외에 학급 차원의 중재가 필요함을 나타내었다(Wills et al., 2018). 따라서 CW-FIT 프로그램을 통해 다양한 환경에 걸쳐 학생들의 바람직한 행동을 증가시키고 문제행동을 감소시킬 수 있다는 결과는 증거기반 실제로 SWPBS를 적용하고자 하거나 실행하는 학교에 도움이 될 것이다(Naylor et al., 2018). 특히, 중학교 학급을 대상으로 한 Speight 등(2020)의 연구 결과, 비교적 짧은 중재 회기의 CW-FIT 프로그램의 적용을 통해 학급과제수행행동이 향상되었음에 주목할 필요가 있다. 또한 CW-FIT 프로그램의 1차 지원 뿐만 아니라 자기관리 및 도움말 카드 구

성요소를 포함한 2차 지원의 실행은 SWPBS와의 연계성 측면에서 적합하기에(Wills et al., 2018) 긍정적인 결과를 이끌 수 있을 것이다. 다만 연계 시, 긍정적 행동지원은 생태학적 접근으로 맥락적인 측면에서 문제행동에 초점을 두므로 학교별 고유 특성과 문화 등을 고려해야 할 것이다(이효정, 김은혜, 2018).

셋째, CW-FIT 프로그램은 다양한 수업에 적용할 수 있고 교사 간의 협력을 통해 실행될 수 있다. 선행연구에서 CW-FIT 프로그램이 적용된 교과 수업으로는 읽기 또는 수학, 사회, 과학 시간과 같은 교과 시간 외에 미술(2편, 12%), 음악(1편, 6%)과 같은 예술 수업시간에서도 실행되었다. 미술과 같은 예술 수업의 경우, 학생이 교과수업이 아닌 자유시간으로 여겨 학교 규칙을 무시하고 과제에서 벗어난 행동을 나타내는 경향이 있다(Larochelle, 1999; Monson et al., 2020). 또한 학생 중심의 프로젝트 수업, 창의적인 학습 환경 등 과목 고유의 구조와 특성에 따른 지원을 제공하기에 일반교사가 경험한 이상의 학생 행동 관리에 어려움을 나타낸다(Nelson et al., 2018). 이러한 측면에서 Nelson 등(2018)은 교사와 학생들이 CW-FIT 프로그램이 예술 교과 수업 교사가 학생들의 행동 관리를 하는 데 실용적임을 긍정적으로 확인하면서 사회적으로 타당함을 보고하였으며, Monson 등(2020)의 연구에서는 미술수업 시간의 확보와 더불어 학급 전체 행동의 향상을 이끄는 것으로 나타났다. 이와 더불어 CW-FIT 프로그램은 교사 간 협력을 통해 실행될 수 있다. 통합학급의 경우, 장애학생과 비장애학생의 다양한 요구와 특성에 반응하여 지원하는 데 일반교사와 특수교사 간의 공유된 책임감이 있기에 각자의 전문성에 기반한 협력이 요구된다(이숙향 등, 2017). Speight 등(2020)의 연구에서는 중학교 통합학급에서 일반교사와 특수교사가 1차 지원을 함께 실행하였으며, Wu 등(2019)의 연구는 초등학교 통합학급에서 일반교사가 1·2차 지원을 실행하고 특수교사가 CW-FIT 프로그램 코치 역할을 수행하며 2차 지원 대상 학생에 대한 자기관리 교수를 제공함으로써 교사 간 협력을 통해 통합학급 학생들의 참여 개선을 위한 학급 차원의 프로그램을 실행할 수 있음을 보여주었다. 무엇보다 교사 간의 협력을 통해 기대 행동을 설정하고 행동과 전략을 교수하여 일관성 있게 프로그램을 실행할 수 있다는 측면에서 추후 연구에서는 다양한 장애 학생을 포함한 통합학급 환경에서 교사 간 협력이 실질적으로 이루어져야 할 것이다.

넷째, 교육 현장에서 CW-FIT 프로그램의 활성화를 위한 교사 연수가 이루어져야 할 것이다. 선행연구 결과, 총 16편 중 14편(88%)의 연구에서 교사의 칭찬율이 향상된 것으로 나타났다. 이러한 칭찬은 학생의 긍정적인 행동과 상호작용을 촉진 시키는 CW-FIT 프로그램의 구성요소로서 구체적인 칭찬 기술의 사용과 질책보다 칭찬 사용을 하게 되는 요인을 찾는 습관 형성을 위한 교사지원이 필요하다(장은진, 2017). 이와 더불어 총 16편의 사회적 타당도 검사 결과를 살펴보면 교사들은 CW-FIT 프로그램이 유용하고 사회적으로 타당함을 보고하였으며 사전 코칭을 통해 교사의 CW-FIT 중재 충실도가 80% 이상에 이르렀을 때 중재를 시작한 점과 중재 기간에 걸쳐 코치에 의한 지속적인 피드백 제공이 연구의 결과에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 보인다.

다. 높은 수준의 중재충실도는 중재와 중속변인 간의 인과관계를 강력하게 보여주는 역할을 하므로(고희선, 김유리, 2020) 체계적인 CW-FIT 프로그램의 실행을 통해 긍정적인 행동 변화와 효과적인 학급관리를 이끌어낼 수 있도록 교사 대상의 지원이 이루어져야 할 것이다. 무엇보다 프로그램에 대해 가치와 중요성을 두는 교사가 충실하게 구현할 수 있는 가능성이 높으므로 (Gresham, Gansle, & Noell, 1993; Hansen et al., 2017; Sanetti, Dobe, & Gritter, 2012) CW-FIT 프로그램 실행의 분명한 목적과 이유를 바탕으로 실행 방법 등에 대한 연수는 교사의 효율적인 학급관리를 위한 전문성 신장을 이끌 수 있다. 또한 유윤경과 백은희(2020)의 연구 결과, 제안 사항으로 교사 연수 시 문제행동 중재 기술과 더불어 구체적인 사례와 협력적인 체제 구축 방안에 관한 내용의 포함을 제시하였다. 따라서 교육 현장의 여건을 고려하여 교육청 또는 특수교육지원센터 차원에서 사례 중심 연수를 다각적으로 실시하고 SWPBS를 실행하는 학교와 연계하여 현직 교사 중심의 전문가 과정을 통해 교사 코치를 양성하는 것이 필요하다. 나아가 CW-FIT 프로그램 실행에 대한 피드백을 지속적으로 제공하는 컨설팅 형태의 코칭 시스템이 구축되어야 할 것이다.

지금까지 학급 차원의 긍정적 행동지원으로서 CW-FIT 프로그램을 적용한 선행연구 분석 결과를 바탕으로 향후 국내 연구과제와 교육 현장에서의 적용을 위한 활성화 방안을 논의하였다. 다만 최근 10년간 이루어진 연구로 실험연구의 편수가 많지 않아 총 16편의 논문만을 분석 대상으로 하였기에 연구 결과를 일반화하여 해석하는 데 어려움이 있으며 국외 데이터베이스 검색 과정에서 관련 연구가 포함되지 않았을 가능성이 있다는 제한점이 있다. 또한 방법론적으로 적합한 수준의 연구 성과를 구축한다는 측면에서 중재연구 분석 시 질적지표에 의한 분석이 실행될 필요에도 불구하고, 본 연구의 분석 대상 논문 중 일부는 국외 학술지별 분량 제한 등의 특성으로 연구 방법 및 중재 요소의 세부 내용을 언급하지 않은 부분이 있어(김유리, 2018), 단일 대상연구의 질적 지표에 따른 분석이 실시되지 못하였다. 그러나 국외연구 동향과 프로그램 특징을 구체적으로 분석하여 CW-FIT 프로그램을 국내에서 적용할 수 있는 연구 기반을 마련하여 향후 연구를 위한 방향과 교육 현장에서의 적용 방안을 제시하였다는 데 의의가 있다. 다양한 학급 환경과 대상에 걸쳐 구체적인 연구설계와 방법, 실행 내용을 포함한 연구가 국내에서 활성화되고 교육 현장에서 CW-FIT 프로그램이 폭넓게 실행될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 고희선, 김유리 (2020). 중도장애 학생을 위한 긍정적 행동지원 관련 국내 실험연구 동향 및 질적지표에 의한 분석. *지체·중복·건강장애연구*, 63(3), 97-130.
- 김유리 (2018). 발달장애 청소년을 위한 성교육 프로그램 분석. *특수교육*, 17(3), 77-102.

- 나현정, 장은진, 한미령, 조광순 (2018). 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원이 초등학생들의 문제행동 감소와 학업수행 증진에 미치는 영향. *한국심리학회지: 학교*, 15(1), 91-109.
- 김미선 (2008). 효율적인 학급관리로서의 학급차원의 긍정적 행동지원. *특수교육교과교육연구*, 1(1), 99-112.
- 김완숙, 방명애 (2014). 자폐성장애아동을 위한 사회적 상황이야기 중재를 활용한 국외 실험연구 분석. *자폐성장애연구*, 14(1), 47-73.
- 김은주, 정명진 (2016). 고등학생의 학교생활만족도, 학교폭력 및 사이버불링 피해 간의 구조적 관계. *청소년학연구*, 23(7), 87-115.
- 박계신 (2020). 학교차원 긍정적 행동지원 적용을 통한 위기학생 예방 및 지원 방안 모색. *행동분석·지원연구*, 7(1), 23-50.
- 심은정, 박지연 (2019). 액션러닝 기반 학급차원 긍정적 행동지원 연수가 고등학교 특수학급 교사의 학급관리실행, 행동문제해결력, 대인관계효능감에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 35(1), 71-98.
- 유윤경, 백은희 (2020). 개별화된 긍정적 행동지원 중재 중요도와 실행도에 대한 중학교 특수학급 교사의 인식. *행동분석·지원연구*, 7(3), 41-64.
- 이상철 (2013). 학생의 수업시간 문제행동에 대한 예비교사의 인식 연구. *한국교원연구*, 30(1), 1-28.
- 이숙향, 이효정, 최하영, 채수정 (2017). 초·중등학교 통합교육 실행 가이드북. 세종: 교육부, 세종특별자치시교육청.
- 이영주, 이승희 (2019). 정서·행동 문제를 지닌 학생에 대한 초등학교 교사인식에 관한 연구. *정서·행동장애연구*, 35(3), 335-353.
- 이효정, 김은혜 (2018). 학교 차원의 긍정적 행동지원 실행 연구 최신 동향: 2012-2017년 국내외 학술지를 중심으로. *정서·행동장애연구*, 34(1), 217-237.
- 조재규 (2019). 자폐스펙트럼장애 학생 대상 긍정적 행동지원 실험연구 동향 분석. *정서·행동장애연구*, 35(3), 45-67.
- 장은진 (2017). 초등학교 학급차원의 보편적 긍정적 행동지원 모형개발. *사회과학연구*, 28(1), 175-191.
- 장은진, 이미영, 정재우, 조광순, 이동형, 송원영, 한미령 (2018). 다층지원체계 중심의 긍정적 행동지원에 관한 한국과 미국의 실험연구 비교분석. *한국심리학회지: 학교*, 15(3), 399-431.
- Anderson, C. M., Rodriguez, B. J., & Campbell, A. (2015). Functional behavior assessment in schools: current status and future directions. *Journal of Behavioral Education*, 24(3), 338-371.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60.

- Bohanon, H., Fenning, P., Hicks, K., Weber, S., Thier, K., Aikins, B., . . . Irvin, L. (2012). A case example of the implementation of schoolwide positive behavior support in a high school setting using change point test analysis. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 5*(2), 91-103.
- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D., & Wills, H. (2015). Managing student behavior with class-wide function-related intervention teams: An observational study in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal, 43*(5), 357-365.
- *Caldarella, P., Williams, L., Jolstead, K. A., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in an elementary school music classroom: A study of class-wide function-related intervention teams. *UPDATE: Applications of Research in Music Education, 35*(3), 23-30.
- *Caldarella, P., Wills, H. P., Anderson, D. H., & Williams, L. (2019). Managing student behavior in the middle grades using class-wide function-related intervention teams. *Research in Middle Level Education, 42*(7), 1-15.
- Charles, C. M. (2002). *Building classroom discipline*(7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- *Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2016). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education, 26*(1), 75-100.
- Emmer, E. T. (1997). *Classroom management for secondary teachers*(4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.
- Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E., & Poling, A. (2001). A Descriptive analysis and critique of the empirical literature on school-based functional assessment. *School Psychology Review, 30*(2), 193-210.
- Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015). Using watch minder to increase the on-task behavior of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1408-1418.
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 111-124.
- Gresham, F. M., Gansle, K. A., & Noell, G. H. (1993). Treatment integrity in applied behavior analysis with children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*, 257-263.
- *Hansen, B. D., Caldarella, P., Williams, L., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in dual immersion classrooms: A study of class-wide function-related intervention teams. *Behavior*

- Modification*, 41(5), 626-646.
- *Jolstead, K. A., Caldarella, P., Hansen, B., Korth, B. B., Williams, L., & Kamps, D. (2017). Implementing positive behavior support in preschools: An exploratory study of CW-FIT tier I. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 48-60.
- *Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 154-167.
- *Kamps, D., Conklin, C., & Wills, H. (2015). Use of self-management with the CW-FIT group contingency program. *Education and Treatment of Children*, 38(1), 1-32.
- Larochelle, L. (1999). Classroom management in the art room. *Arts & Activities*, 126, 62-63.
- *Mahon, D., Gunning, C., Holloway, J., & Lydon, H. (2020). Implementing positive behavior support within preschool settings: Group functional assessment and CW-FIT. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 167-180.
- *Monson, K. D., Caldarella P., Anderson, D. H., & Wills, H. P. (2020). Improving student behavior in middle school art classrooms: Initial investigation of CW-FIT tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 38-50.
- *Naylor, A. S., Kamps, D., & Wills, H. (2018). The effects of the CW-FIT group contingency on class-wide and individual behavior in an urban first grade classroom. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 1-30.
- *Nelson, M. A., Caldarella, P., Hansen, B. D., Graham, M. A., Williams, L., & Wills, H. P. (2018). Improving student behavior in art classrooms: An exploratory study of CW-FIT. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 227-238.
- *Orr, R. K., Caldarella, P., Hansen, B. D., & Wills, H. P. (2020). Managing student behavior in a middle school special education classroom using CW-FIT tier 1. *Journal of Behavioral Education*, 29(1), 168-187.
- Peterson, L., Homer, A. L., & Wonderlich, S. A. (1982). The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(4), 477-569.
- Sanetti, L. M. H., Dobey, L., & Gritter, K. L. (2012). Treatment integrity of interventions with children in the positive behavior support literature from 1995 to 2009. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 29-46.
- Scheuermann, B. K., & Hall, J. A. (2011). *Positive behavioral supports for the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Shrigley, R. L. (1979). Strategies in classroom management. *NASSP Bulletin*, 63(428), 1-9.

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351-380.
- *Speight, R., Whitby, P., & Kucharczyk, S. (2020). Impact of CW-FIT on student and teacher behavior in a middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions, 22*(4), 195-206.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review, 26*(3), 333-368.
- Symonds, J., & Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *Journal of Early Adolescence, 36*(1), 54-85.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school*(2nd ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- *Weeden, M., Wills, H. P., Kottwitz, E., & Kamps, D. (2016). The effects of a class-wide behavior intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 42*(1), 285-293.
- Wills, H., Kamps, D., Caldarella, P., Wehby, J., & Romine, R. S. (2018). Class-wide function-related intervention teams (CW-FIT): Student and teacher outcomes from a multisite randomized replication trial. *Elementary School Journal, 119*(1), 29-51.
- Wills, H., Kamps, D., Fleming, K., & Hansen, B. (2016). Student and teacher outcomes of the class-wide function-related intervention team efficacy trial. *Exceptional Children, 83*(1), 58-76.
- *Wills, H. P., Iwaszuk, W. M., Kamps, D., & Shumate, E. (2014). CW-FIT: Group contingency effects across the day. *Education and Treatment of Children, 37*(2), 191-210.
- Wills, H. P., Kamps, D., Hansen, B., Conklin, C., Bellinger, S., Neaderhiser, J., & Nsubuga, B. (2010). The classwide function-based intervention team program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 54*(3), 164-171.
- *Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities, 65*(5), 368-377.

* 분석 연구대상 논문임.

A Review of Research Trends and Program Characteristics Implementing Class-Wide Function-related Intervention Team (CW-FIT)

Lee, Sora (Inha University)

Lee, Youngsun* (Ewha Womans University)

This study aimed to analyze the trends and the program characteristics of international research applied to the class-wide function-related intervention team (CW-FIT). In total, 16 papers were selected according to the inclusion and exclusion criteria through the search of articles published in English from 2010 to 2020. Research trends were examined through the analysis of general characteristics(publication year, research subject, research method) of the study, and the characteristics of the program by support level (primary support, secondary support) were analyzed in detail. The results of the study are as follows. First, in foreign studies, most of the CW-FIT programs were conducted in general elementary school classes, and in a number of studies, class task performance behavior was measured through the implementation of primary support using frequency recording method and time sampling method through reversal design. Second, positive results were showed in the student's task performance behavior and disturbance behavior, class task performance behavior, and teacher's praise, which represent behavioral problems through social skills teaching and group reinforcement, which are the main components of the CW-FIT program. Third, it was shown that the primary and secondary support was more effective than the primary support. Based on the results of the study, the direction of further research and plans for application in the educational field were discussed.

Keywords : Positive Behavior Support, PBS, Multitier support, Literature review, Class-wide function-related intervention team

게재 신청일 : 2021. 03. 05

수정 제출일 : 2021. 04. 04

게재 확정일 : 2021. 04. 12

* 이영선(교신저자) : Dept. of Special Education, Ewha Womans University(ylee@ewha.ac.kr)