

한국의 특수교육대상자 행동지원 정책 분석*

박계신** (나사렛대학교 유아특수교육과, 교수)

〈요 약〉

본 연구의 목적은 우리나라 특수교육대상자를 위한 행동지원 정책을 파악하는 것이다. 구체적으로 2018년부터 2021년까지 발행된 교육부의 특수교육 운영계획과 17개 시·도 교육청의 2021년도 특수교육 운영계획을 내용분석함으로써 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책 내용 및 연도별 변화와 지방자치단체의 최근의 특수교육대상자 행동지원 정책 내용을 알아보고자 하였다. 연구결과, 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책은 팀 기반 긍정적 행동지원, 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원, 구성원 역량 강화 지원의 세 가지 범주로 분류되었고, 정책의 하위 요소와 내용은 연도별로 점차 전문화, 구체화되고 행동지원 수혜 대상이 점차 확대되는 양상으로 나타났다. 둘째, 2021년도 지방자치단체의 특수교육대상자 행동지원 정책은 정부의 정책과 동일하게 세 가지 범주로 분류되었고, 정책의 하위 요소와 내용들은 정부의 정책에 기초한 공통적인 정책과 함께 지방자치단체 특성에 따른 차별적인 정책들이 수립된 것으로 나타났다. 연구결과를 토대로 향후 행동지원 정책 방향에 대해 제언하였다.

〈주제어〉 특수교육대상자, 장애학생, 문제행동, 긍정적 행동지원, 행동지원 정책

* 이 연구는 2022학년도 나사렛대학교 학술연구비 지원에 의하여 수행되었음.

** 교신저자(gspark@kornu.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

문제행동의 출현율은 장애아동에게서 현저히 높게 나타난다(Emerson et al., 2001; Murphy, Healy, & Leader, 2009). 특히 발달장애 학생들은 학업 수행 및 적응 행동의 결함 외에도 자해행동, 과잉행동, 공격행동, 강박행동, 불안 또는 충동행동 등 다양한 문제행동을 높은 수준으로 나타낸다(Dochring et al., 2014; Dykens, 2000; Lowe et al., 2007; Poppes, Van der Putten., & Vlaskamp, 2010). 지적장애인의 문제행동은 일반인보다 3배가량 더 자주 발생하고(Dekker et al., 2002), 자폐스펙트럼장애 아동의 경우 약 절반이 문제행동을 보이는 것으로 제시되었다(Hagopian et al., 2007). 자폐스펙트럼장애 증상의 중증도는 도전행동의 빈도 및 강도와 관련이 있는 것으로 밝혀졌으며(Matson, Wilkins., & Macken, 2008) 일부 연구는 자폐스펙트럼장애가 지적장애와 함께 발생하면 문제행동의 비율이 증가한다고 제시했다(McClintock, Hall., & Oliver, 2003; Rojahn et al., 2001). '21년도 특수교육연차보고서(국립특수교육원, 2021)에 따르면 특수교육대상자 중 지적장애학생과 자폐성장애학생은 최근 8년간 지속적으로 증가하고 있다. '21년 지적장애학생은 51,788명으로 2014년 47,667명에 비해 4,121명이 증가하였고, 자폐성장애학생의 경우 '21년 15,215명으로 2014년 9,334명에 비해 5,881명이 증가하였다. '21년 전체 특수교육대상자 중 지적장애학생이 52.8%, 자폐성장애학생이 15.5%로 두 장애영역의 특수교육대상자가 68.3%임을 감안할 때, 교육현장에서 문제행동을 지닌 특수교육대상자를 직면하게 될 가능성이 매우 높음을 추정할 수 있다. 높은 수준의 문제행동을 보일 경우 분리된 학교에서 특수교육을 받을 확률이 더 높고(Kurth, Morningstar., & Kozleski, 2014), 학생 개인의 학업성취, 사회적 관계 형성에 어려움이 초래되고, 사회적 고립과 실업의 위험이 증가한다(Devlin et al., 2011 Stevens., & Martin, 1999). 또한 문제행동은 주변 환경의 핵심적인 사람들에게도 문제가 될 수 있는데 부모, 보호자, 형제자매 및 교사의 스트레스 원인이 되며 삶이 질에 부정적 영향을 미친다(서울대학교병원·국립정신건강센터, 2018; Hastings., & Brown, 2002; Hodgetts, Nicholas., & Zwaigenbaum, 2013). 따라서 특수교육대상자의 문제행동의 발생 가능성을 줄이며 특수교육대상자와 주변인 모두의 삶의 질을 개선하기 위한 효과적인 시스템 기반의 접근이 필요하다.

우리 나라는 장애인의 인간다운 삶과 권리보장에 관한 여러 법률 근거를 갖고 있다. 1981년 제정된 장애인복지법은 장애인의 인간다운 삶과 권리 보장을 위한 국가와 지방자치단체(이하 지자체) 등의 의무와 책임을 명시하고 있으며(제1조), 존엄과 가치를 존중받을 권리(제4조), 일상생활 및 사회생활 적응 지원 정책 마련(제18조, 제19조) 등의 규정이 있다. 2011년에 제정된 장애아동 복지지원법은 장애아동의 특별한 욕구에 적합한 지원 제공 원칙(제1조), 장애아동의 행동발달을 포함한 인지, 의사소통 등의 기능향상을 위한 적절한 발달재활서비스지원(제21조) 등

을 규정하고 있다. 2014년에 제정된 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률은 발달장애인의 의사를 최대한 존중하여 그들의 생애주기에 따른 특성 및 복지 욕구에 적합한 지원과 권리옹호 등이 체계적이고 효과적으로 제공될 수 있도록 필요한 사항을 규정하고 있으며(제1조). 특별히 제19조부터 제25조에서는 복지지원의 내용으로 의료지원, 보조기구지원, 발달재활서비스 등을 제시하고 있다. 2007년 제정된 특수교육대상자의 교육권을 보장하는 장애인 등에 대한 특수교육법은 교육기본법 제18조에 따라 국가 및 지자체가 장애인 및 특별한 교육적 요구가 있는 사람에게 통합된 교육환경을 제공하고 생애주기에 따라 장애유형과 정도의 특성을 고려한 교육(제1조)을 실시하기 위한 근거를 제시하고 있다.

장애인의 인간다운 삶과 권리보장에 관한 여러 법률의 제정 시기에 비해 특수교육대상자의 인권보호 및 인권침해 예방을 위한 정부의 의지를 나타낸 것은 비로소 「제4차 특수교육 발전 5개년 계획(‘13~’17)」(교육부, 2013)수립을 통해서라고 할 수 있다. 「제4차 특수교육 발전 5개년 계획(‘13~’17)」은 ‘장애학생 인권 친화적 분위기 조성’이 중점 추진과제로 계획되었고, 장애학생의 인권보호가 강조되었다. 이러한 흐름과 맥을 같이하여 2017년 12월에 발표된 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(‘18~’22년)」(교육부, 2017)에서는 처음으로 특수교육대상자의 문제행동에 대한 효율적 대처를 위해 ‘치료지원전담팀’을 운영하여 개별 차원의 집중 지원을 강화하는 안을 명시하였다. 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(‘18~’22년)」을 토대로 교육부는 ’18년 특수교육 운영 계획부터 특수교육대상자의 문제행동을 대처하는 방법으로 긍정적 행동지원을 명시하였고, 17개 시·도 교육청의 특수교육 운영계획 또한 ’18년 이후부터 긍정적 행동지원을 명시하며 특수교육대상자의 행동지원 관련 정책을 수립 및 시행하여 왔다.

최근 교육과 치료 전문가들에게 요구되는 법적·윤리적 기준은 ‘최소 제한적 환경’에서 ‘덜 강제적이며 가장 효과적인 방법’으로 교육과 치료적 서비스를 제공하는 것이다(홍준표, 2009). 따라서 혐오통제나 벌을 사용하지 않고 문제행동을 약화 내지 제거시킬 수 있는 긍정적인 교육과 치료방안이 적극 권장되고 있다. 1980년대 중반 이후 대두된 긍정적 행동지원은 응용 행동 분석(ABA)의 행동 과학을 적용하고, 생태학적으로 타당하고 실용적인 다중적 개입을 실현하며, 혐오 절차의 사용을 지양하고 개인 및 지역 사회 수준에서 행동 문제를 줄이기 위한 시스템 기반 접근 방식이다(Dunlap et al., 2009; Goh., & Bambara, 2013; 백은희, 박계신, 이선희, 2019). 긍정적 행동지원은 또한 지역사회 환경에서 지적장애 및 자폐스펙트럼장애 학생의 문제행동을 줄이고 삶의 질을 개선하기 위한 효과적인 프레임워크로 널리 알려져 있기에(Carr et al., 2002; LaVigna, Christian & Willis, 2005; LaVigna & Willis, 2012; 이선희, 백은희, 박계신, 2021) 지적장애 및 자폐스펙트럼장애 학생이 높은 비율을 차지하는 우리나라 특수교육현장에서 행동지원 정책의 일환으로 긍정적 행동지원을 도입하고 지자체에 그 실행이 확신되어 감은 매우 고무적인 일이라 할 수 있다.

「제5차 특수교육발전 5개년 계획(’18-’22년)」에서 긍정적 행동지원을 명시하기 이전에도 국립 특수교육원과 몇몇 시·도 교육청을 중심으로 긍정적 행동지원 관련 교사 연수 개최, 특수교육 연구회나 전문학습공동체 구성 및 운영, 장애학생의 문제행동 중재 매뉴얼 개발(부산광역시교육청, 2014), 특수학교 대상 특별교부금을 통한 특수교육대상자 긍정적 행동지원 사업(교육부, 2016) 등이 시행되어 왔다. 그러나 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(’18-’22년)」은 정부 차원의 장기적 정책으로 교육부와 지자체의 연도별 특수교육 운영계획 수립과 정책 시행의 근간이 된다는 측면에서 중요성을 갖는다. 그동안 정부나 지자체 교육청이 운영한 긍정적 행동지원의 정책에 관한 연구나 성과보고는 매우 미미하게 수행되어 왔다. 김지수, 김예리, 박지연(2015)와 홍주의, 2020)의 연구는 S시 교육청의 주도로 실행된 개별차원의 긍정적 행동지원에 참여한 전문가들의 경험과 인식을 고찰하였고, 연구의 일부분으로 S시 교육청의 긍정적 행동 지원 체계를 소개하였다. 그러나 이 연구들은 특정 교육청의 긍정적 행동지원 실행 체계에 대해 다루었기에 정부 차원 혹은 타 지자체에서 실행되고 있는 행동지원 정책을 전체적으로 파악하는 데는 어려움이 있다. 또한 해마다 발행되는 특수교육연차보고서에는 특수교육대상자의 긍정적 행동지원 정책과 관련된 성과 내용이 매우 미미하게 제시되어 있으며, 일례로 2021년 특수교육연차보고서에는 원격연수 실적(131-132쪽), 권역별 거점 행동중재 지원센터 지정·운영 실적(5곳), 행동중재 전문가 양성(특수교사 150명), 전문적인 행동중재 지원 학생(600명) 추진 실적(118쪽)의 내용만이 제시되어 있기에 정부 혹은 지자체 차원의 행동지원 정책 내용이나 시행 현황을 전체적으로 구체적으로 살펴보는 데 한계가 있다.

이에 반해 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(’18-’22년)」은 총4개의 정책영역 안에 특수교육대상자의 행동지원과 관련된 추진과제들을 포함하고 있으며 ’18년 이후부터 작성된 교육부와 17개 시·도 교육청의 특수교육 운영계획은 바로 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(’18-’22년)」을 토대로 수립되었으므로 ’18년 이후부터 수립된 연도별 특수교육대상자 행동지원 정책 내용과 그 흐름을 파악하기에 용이하다. 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(’18-’22년)」의 시행 5년차로 접어드는 현 시점에서 교육부와 17개 시·도의 특수교육 운영계획에 제시된 특수교육대상자 행동지원 관련 정책 내용들을 귀납적으로 분석하는 것은 현 정책을 진단하여 향후 정책 방향성에 대한 함의를 제공한다는 측면에서 중요하다. 교육부와 17개 시·도의 특수교육 운영계획을 연구대상으로 하는 것이니 만큼, 실제로 운영된 정책 실행 모습을 정확하게 파악하는데 한계가 있으며, 그 대안 제시 또한 미시적이고 구체적인 실천 방안을 제시하지는 못할 수 있으나 이 연구는 정부 및 지자체 정책에 대한 통합 자료들을 구축함으로써 다음 두 가지 측면에서 중요한 연구의 의의를 갖는다. 첫째, 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책 내용과 연도별 변화에 대한 고찰은 향후 정부 및 지자체, 지역사회 학교 차원의 행동지원 정책 수립과 후속 연구에서 활용가치가 높다. 특히 특수교육대상자의 행동지원 정책 관련 연구는 단기적, 중장기적 변화 양

상을 추적하고 지속적으로 성과에 대한 반성이 요구되므로 초기 자료의 구축과 공유는 무엇보다 중요하다. 둘째, 지자체의 미시적 정책 내용들을 개별적으로 살펴보고, 또한 강조되는 정책들을 통합적 결과로 제시함으로써 특수교육대상자 행동지원의 정부 차원의 거시적 정책 완결성에 기여할 수 있을 것이다.

2. 연구 문제

본 연구의 필요성과 목적에 근거한 두 가지 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책 내용과 연도별 변화 양상은 어떠한가?

둘째, 지자체(17개 시·도)의 2021년도 특수교육대상자 행동지원 정책 내용은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 분석 대상

본 연구는 '18년부터 '21년까지의 교육부 특수교육 운영계획과 17개 시·도 교육청의 '21년도 특수교육 운영계획을 분석 대상으로 선정하였다. 본 연구에서 '18년-'21년까지로 기간을 제한한 이유는 특수교육대상자 행동지원 정책이 '18년부터 교육부의 특수교육 운영계획에 처음으로 구체적으로 명시되었기 때문이다. 아울러 본 연구는 17개 시·도 교육청의 '21년도 특수교육 운영계획을 분석 대상으로 선정하였다. 우리나라는 1991년을 기점으로 실질적인 교육자치를 실현하는 지방교육자치제도를 운영하고 있다. 교육자치제도는 교육행정의 지방분권을 통해 지역 주민의 교육에 대한 참여를 보장·확대하고, 지역의 상황과 특성에 적합한 특별한 교육 구현함으로써 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성을 확보하기 위한 교육제도이다(윤정일 외, 2015). 따라서 17개 시·도 교육청의 특수교육 운영계획을 분석하는 것은 우리나라 지자체의 특수교육대상자를 위한 행동지원 정책을 전체적으로 파악할 수 있으며, 지자체 간 공통적 혹은 차별적인 정책을 분석하기에 적절하다. '18년-'21년까지 발표된 17개 시·도 교육청의 특수교육 운영계획을 사전 검토한 결과, 특수교육대상자의 행동지원 정책을 특수교육 운영계획에 포함한 년도가 시·도별로 차이가 나타났다. '18년부터 특수교육 운영계획에 특수교육대상자의 행동지원 정책을 포함한 시·도는 서울특별시, 부산광역시, 울산광역시 등 몇 개 시·도이며, 대부분 2019년 특수교육 운영계획부터 특수교육대상자 행동지원 정책을 포함한 것으로 나타났다. 아울러 연도별 특수교육 운영계획이 해마다 거의 동일한 시·도가 대부분이어서 17개 시·도의 '21

년도 특수교육 운영계획만을 연구 분석대상으로 정하여 가장 최근의 특수교육대상자의 행동지원 정책 내용들을 살펴보고자 하였다. 본 연구의 분석 자료를 제시하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 분석 자료

구분	분석 자료	자료 출처
교육부	• 교육부 2018 특수교육 운영계획	교육부 홈페이지
	• 교육부 2019 특수교육 운영계획	교육부 홈페이지
	• 교육부 2020 특수교육 운영계획	교육부 홈페이지
	• 교육부 2021 특수교육 운영계획	교육부 홈페이지
시·도 교육청	• 2021년 서울특별시 특수교육 운영계획	서울특별시교육청 홈페이지
	• 2021년 부산광역시 특수교육 운영계획	부산광역시교육청 홈페이지
	• 2021년 대구광역시 특수교육 운영계획	대구광역시교육청 홈페이지
	• 2021년 인천광역시 특수교육 운영계획	인천광역시교육청 홈페이지
	• 2021년 광주광역시 특수교육 운영계획	광주광역시교육청 홈페이지
	• 2021년 대전광역시 특수교육 운영계획	대전광역시교육청 홈페이지
	• 2021년 울산광역시 특수교육 운영계획	울산광역시교육청 홈페이지
	• 2021년 세종특별자치시 특수교육 운영계획	세종특별자치시교육청 홈페이지
	• 2021년 경기도 특수교육 운영계획	경기도교육청 홈페이지
	• 2021년 강원도 특수교육 운영계획	강원도교육청 홈페이지
	• 2021년 충청북도 특수교육 운영계획	충청북도교육청 홈페이지
	• 2021년 충청남도 특수교육 운영계획	충청남도교육청 홈페이지
	• 2021년 전라북도 특수교육 운영계획	전라북도교육청 홈페이지
	• 2021년 전라남도 특수교육 운영계획	전라남도교육청 홈페이지
	• 2021년 경상북도 특수교육 운영계획	경상북도교육청 홈페이지
	• 2021년 경상남도 특수교육 운영계획	경상남도교육청 홈페이지
	• 2021년 제주특별자치도 특수교육 운영계획	제주특별자치도교육청 홈페이지

2. 자료 분석 방법 및 절차

본 연구에서는 분석 자료에 포함된 특수교육대상자 행동지원 관련 정책을 알아보기 위해 내용분석법을 활용하였다. 내용분석법은 자료에 대한 타당한 추론을 이끌어내기 위한 연구 방법으로 텍스트의 의미를 드러내는데 초점을 둔다(Elo & Kyngas, 2008). 본 연구에서는 내용분석법

중 질적 내용분석을 수행하여 특수교육대상자 행동지원과 관련된 단어와 문장들을 찾아내어 범주화하고 그 의미를 드러내는 작업을 진행하였다. 본 연구에서의 질적 내용분석은 구체적인 관찰을 통해 일반적 패턴을 찾는 귀납적 분석 방법(Inductive Analysis)(Patton, 2002)을 사용하였다. 구체적인 분석 절차는 다음과 같다. 우선 '18년부터 '21년까지의 교육부의 연도별 특수교육 운영계획과 17개 시·도 교육청의 '21년 특수교육 운영계획에 나타난 특수교육대상자 행동지원 정책의 성격을 파악하기 위해 준거 설정이 이루어졌다. 미국 연방 교육부 산하의 특수교육 프로그램국(The Office of Special Education Programs, OSEP)과 초중등교육국(The Office of Elementary and Secondary Education, OESE)에서 운영하는 긍정적 행동 중재 지원 센터에서 제시한 성공적인 긍정적 행동지원 구현을 위한 네 가지 구성 요소(Center on Positive Behavioral Interventionals & Supports, 2021. 11. 20)와 Fixsen 등(2005)이 제시한 높은 수준의 증거기반실제 실행을 위한 7가지 핵심 구현 요소들을 근거로 네 가지 분석 준거들이 설정되었다. 구체적으로 첫째, 긍정적 행동지원 구현을 위한 행동지원 리더십 팀, 둘째, 긍정적 행동지원을 위한 적절한 재정, 조직 및 자원의 가용성을 보장하는 촉진적 행정 지원과 시스템 운영, 셋째, 학교 구성원 교육 및 지속적인 자문과 코칭, 넷째, 학생 성과와 긍정적 행동지원 실행충실도에 대한 체계적이고 지속적인 평가 위한 질 관리 시스템 운영 등이다. 다음으로, 분석 준거를 토대로 분석 자료에 대해 개방코딩, 하위 내용, 하위 요소 및 범주 생성의 분석이 이루어졌다. '18년부터 '21년까지의 교육부의 특수교육 운영계획에 제시된 행동지원 관련 정책은 연도 별로 정책의 하위 내용, 하위 요소 및 핵심 범주를 도출하였고, 17개 시·도 교육청의 '21년 특수교육 운영계획 자료의 경우, 우선 각 시·도 교육청의 행동지원 정책의 하위 내용을 전사한 후 통합하여 통합된 하위 내용으로부터 하위 요소와 핵심 범주들을 도출하는 절차로 진행하였다.

자료 분석의 내용타당성 및 현장 타당성을 높이기 위해 행동분석전문가 관련 자격증을 소지하고 학교 혹은 치료기관에서 7년 이상 긍정적 행동지원 실행 경험이 있는 특수교육학 전공 박사과정 수료자 2인이 연구자가 초기 분석한 자료에 대해 원자료와 분석 자료를 여러 번 읽으며 교차 검토하는 과정을 거쳤다. 이 단계에서 용어 코딩과 내용 해석에 대한 평정자들 간의 일치 정도를 확인하며 분석의 신뢰성을 점검하였고, 범주화된 내용이 원자료를 명료하게 포착하였는지, 범주가 정밀하고 충실하게 원자료의 내용을 대표하고 있는지를 검토하였고, 유사한 하위 내용, 하위 요소, 범주가 있는지 비교, 대조하면서 서로 상호배타적일 수 있도록 여러 차례 수정하는 과정을 걸쳤다. 이후 분석 결과를 시·도 교육청에서 다년간 긍정적 행동지원 업무 경험이 있는 장학사 3인과 특수교육대상자 행동지원 컨설팅에 다년간 참여하고 질적 연구 경험이 있는 대학 교수 2인에게 정부 및 지자체 정책 내용의 범주화, 하위 요소와 하위 내용의 분류 및 용어 사용의 현장 적절성과 명확성 등에 대한 검토와 피드백 받아 분석 결과에 최종적으로 반영하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책과 연도별 변화

'18년부터 '21년까지의 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책을 분석한 결과 총3개 핵심 범주, 7개 하위 요소, 22개 하위 내용으로 분석되었고, 연도별로 '18년에는 3개 핵심 범주, 7개 하위 요소, 12개 하위 내용, '19년에는 3개 핵심 범주, 7개 하위 요소, 15개 하위 내용, '20과 '21년에는 3개 핵심 범주, 7개 하위 요소, 21개 하위 내용으로 분석되었다. 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책을 3개 핵심 범주에 따라 통시적 관점에서 제시하면 다음과 같다.

1) 팀 기반 긍정적 행동지원

‘팀 기반 긍정적 행동지원’ 핵심 범주의 2개 하위요소, 8개 하위 내용과 연도별 변화는 아래 <표 2>와 같다. ‘팀 기반 긍정적 행동지원’ 범주에는 ‘행동지원 팀 구성’과 ‘협력적 팀 행동지원’의 2개 하위 요소가 강조되었다. 우선 ‘행동지원 팀 구성’의 하위 내용을 살펴보면, '18년에는 문제행동이 있는 특수교육대상자 지원 강화를 위해 특수교육지원센터 내 통합교육지원팀을 운영하여 행동중재방법 등의 컨설팅을 제공하는 내용이 제시되었으나, 2019년부터는 전문상담사 혹은 행동지원전문가 등의 전문 인력을 확보하여 행동지원전문가단을 구성 및 운영하는 내용으로 개선되었다. 행동지원전문가단의 구성원에는 행동분석전문가, 치료사, 상담사, 의사 등이 포함되며 행동분석, 행동지원 계획 점검, 교원 연수, 행동중재방법 컨설팅 제공 등의 역할을 수행하는 것으로 명시되었다. '20년에는 교수, 행동지원 전문교사를 행동지원전문가단 구성원에 포함하여 행동분석전문가, 교수, 행동지원 전문교사, 치료사, 상담사, 의사 등으로 행동지원전문가단을 보다 전문성 높게 구성할 것을 제시하였고, 행동분석 및 지원계획, 교원 연수 등을 지원하며, 자신 또는 타인의 학습을 방해하는 행동에 대한 기능평가 및 대처 방안을 역할로 명시하였다. 또한 '20년에는 교육청 내 행동지원전문가단 이외에 특수학교 내 행동지원팀 운영을 추가하여 제시하였다. ‘행동지원 팀 구성’의 하위 내용들은 행동지원의 전문성 강화를 위해 해가 거듭 할수록 행동지원단 구성원 및 역할의 변화가 나타남을 살펴볼 수 있다.

‘협력적 팀 행동지원’의 하위 내용으로 '18년부터 학교 내외 전문가의 팀 협력을 통해 위기 관리계획을 수립하고, 심각한 문제행동을 나타내는 학생이 발생하는 경우, 보건교사와 협력, 의사 및 관련 전문가 등의 특수교육 관련서비스 연계 지원을 확대하는 것이 포함되었다. 또한 가족과 학교의 긴밀한 연계를 통해 일관된 행동중재를 실시하여 문제행동을 예방하고 조기 대처하는 것을 강조하였다. 2019년부터는 행동지원전문가단이 통합교육지원팀(단) 또는 개별화교육지원팀과 연계하여 행동지원계획을 포함한 개별화교육계획을 수립하는 정책이 새로이 추가되었다. ‘협력적 팀 행동지원’의 하위 내용을 살펴보면 정부의 행동지원 정책은 초기 단계부터 전문

가, 가족, 학교 간 협력을 강조하였고, 점차 행동지원전문가단과 개별화 교육지원팀과의 협력을 강조하였음을 알 수 있다.

〈표 2〉 정부의 팀 기반 긍정적 행동지원 정책과 연도별 변화

하위 요소	하위 내용	정책 제시 연도			
		'18	'19	'20	'21
행동지원 팀 구성	• 특수교육지원센터 내 통합교육지원팀 구성 및 운영	→			
	• 특수교육지원센터 내 행동지원전문가단 구성 및 운영		→		
	• 행동지원전문가단 내 행동지원전문교사, 교수 포함			→	
	• 특수학교 행동지원팀, 교육청 행동지원전문가단 운영			→	
협력적 팀 행동지원	• 학교 내외 전문가 협력을 통한 위기관리계획 수립	→			
	• 특수교육 관련서비스 연계 강화	→			
	• 가족, 학교, 전문가 협력을 통한 일관된 행동중재	→			
	• 통합교육지원팀(단) 또는 개별화 교육지원팀과 연계		→		

2) 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원

‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’ 핵심 범주의 2개 하위요소, 7개 하위 내용과 연도별 변화는 <표 3>과 같다. ‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’ 범주에는 ‘인적 자원 지원’과 ‘정책 운영 지원’의 2개 하위 요소가 강조되었다. ‘인적 자원 지원’의 하위 내용으로 특수교육보조원 적응행동 촉진 및 부적응 행동관리 지원 업무 명시가 '18년부터 운영계획에 포함되었고 특수교육 보조원의 학교 내 행동지원 보조업무로 적응행동 촉진 및 부적응행동 관리 지원, 행동지도를 위한 프로그램 관리 등이 명시되었다. 2019년부터는 특수교육지원센터의 행동지원 전문성 강화를 위해 행동지원 전문 인력을 확보하는 정책이 포함되었고, '20년부터는 특수학교 내 장애학생 행동지원 및 인권보호를 위한 담당 인력으로 상담교사, 상담교사 자격 소지 특수교사를 활용하는 정책이 제시되어 행동지원 업무 효율화와 전문성 증진을 위한 정책이 수립되었다.

‘정책 운영 지원’에는 '18년부터 ‘학교(성)폭력 발생 시 학생 인권 보호 대책을 위한 정책이 제시되었고 학교(성) 폭력 발생 시 가해학생 또는 피해학생이 장애학생인 경우 특수교육전문가를 전담기구 및 자치위원회에 참여시켜 장애학생의 장애정도, 행동특성 등을 고려하도록 하여 특수교육대상자의 인권을 보호할 것을 강조하였다. '20년부터는 개별화교육계획 수립 시 행동지원 사항을 포함하여 개별화 교육계획과 연계된 행동지원 계획을 수립하는 것이 강조되었고, '20년부터 포함된 심각한 위기행동 사례관리 사업에서는 행동지원 전문교사를 처음 명시하면서, 교육청 자문위원 및 행동지원 전문가관과 연계를 통한 특수교육 관련 서비스 지원을 강화하는 내용이 제시되었다. '20년에는 행동지원이 평생교육원 발달장애인을 대상으로 확대됨을 명시한

것으로 평생교육원 발달장애인 도전적 행동 중재 매뉴얼을 개발하는 정책이 수립되었다. ‘정책 운영 지원’에 포함된 하위 내용들은 특수교육대상자 당사자의 인권 보호를 강조하며, 점차 행동 지원의 효율화를 위한 사업과 프로그램 운영, 대상자 확대의 변화가 나타남을 파악할 수 있다.

〈표 3〉 정부의 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원과 연도별 변화

하위 요소	하위 내용	정책 제시 연도			
		'18	'19	'20	'21
인적 자원 지원	• 특수교육보조원 적응행동 촉진 및 부적응 행동관리 지원 업무 명시	—————▶			
	• 특수교육지원센터 전문성 강화를 위한 전문인력 (행동지원 전문인력) 확보	—————▶			
	• 특수학교 내 장애학생 행동지원 및 인권보호를 위한 담당 인력 확충	—————▶			
정책 운영 지원	• 학교(성)폭력발생 시 학생 인권 보호 대책 마련	—————▶			
	• 개별화 교육계획과 연계된 행동지원 계획 수립	—————▶			
	• 심각한 위기행동 발생 시 사례관리 사업 운영	—————▶			
	• 평생교육원의 발달장애인 행동지원 확대	—————▶			

3) 행동지원 구성원 역량 강화

‘행동지원 구성원 역량 강화’ 핵심 범주의 3개 하위요소, 7개 하위 내용과 연도별 변화는 <표 4>와 같다. ‘행동지원 구성원 역량 강화’ 범주의 3개 하위 요소는 '18년부터 지속적으로 강조되어 온 것으로 우선 긍정적 행동지원 연수 과정 운영을 통해 특수교육교원 행동지원 역량을 강화하며, 통합학급 담당교사를 대상으로 직접 직무연수를 제공하거나 시·도교육청별 특수교육교원과 일반교육교원이 함께하는 행동지원 연구회 혹은 학습 공동체를 구성 및 운영하는 것이 포함되었다. 또한 행동지원 학생을 지원하는 현장 교사를 대상으로 외부 행동중재 전문가가 직접적이며 지속적인 컨설팅을 제공하는 정책을 수립하였다. '20년부터는 교육청, 학교 내 인권교육 및 행동지원의 선도적 역할 담당할 수 있는 행동지원 전문 핵심교원 양성을 위한 직무연수를 강화하였다. 구체적으로 국립특수교육원 개설 핵심교원 연수에 참여한 교사는 연수 이수 후 교육청, 학교 내 인권교육 및 행동지원의 선도적 역할을 담당하게 하는 내용이다.

또한 정부는 '18년부터 문제행동이 있는 특수교육대상자 지원 강화를 위해 보호자 혹은 가족에게 적절한 대처 방법 및 행동중재 방법 등에 대한 정보와 상담을 제공하는 보호자 및 가족 역량 강화를 위한 지원 정책을 수립해왔다. ‘정보 및 자료 지원’ 정책은 '18년부터 지속적으로 수립되어왔으며 장애학생 행동지원 관련 매뉴얼과 자료집 활용 안내가 포함되었다. '20년에 심

리안정실 운영 매뉴얼과 평생교육원의 발달장애인 대상 도전적 행동 중재 매뉴얼이 추가적으로 개발되는 정책이 포함되었다. 정부의 ‘교사 전문성 향상을 위한 지원’ 정책은 초기 단계부터 교원의 행동지원 역량 개발과 지원을 위한 정책을 수립해왔고, 행동지원의 주체로서의 교원의 전문성을 요구하고 역할을 부여하는 정책을 수립해왔음을 알 수 있다. 또한 필요한 정보 및 자료 지원을 위한 자료 개발 관련 정책을 지속적으로 수립해왔다.

<표 4> 정부의 행동지원 구성원 역량 강화 정책과 연도별 변화

하위 요소	하위 내용	정책 제시 연도			
		'18	'19	'20	'21
교원 역량 강화	• 특수교육교원 역량 강화 연수	—————▶			
	• 통합학급교사 역량 강화 연수	—————▶			
	• 행동지원 전문 핵심 교원 직무연수 강화			—————▶	
	• 행동지원 연구회 혹은 학습 공동체 운영 지원	—————▶			
	• 긍정적 행동지원 담당 교사 현장 컨설팅 제공	—————▶			
보호자 및 가족 역량 강화	• 학부모 및 가족 지원	—————▶			
정보 및 자료 지원	• 매뉴얼 및 자료집 개발·활용 안내	—————▶			

2. 지자체의 특수교육대상자 행동지원 정책

'21년 17개 시·도의 특수교육대상자 행동지원 정책을 분석 기준을 토대로 분석한 결과 총 3개 핵심 범주, 8개 하위 요소, 24개 하위 내용으로 분석되었다. 지자체의 특수교육대상자 행동지원 정책을 3개 핵심 범주에 따라 공식적 관점에서 제시하면 다음과 같다.

1) 팀 기반 긍정적 행동지원

‘팀 기반 긍정적 행동지원’ 핵심 범주의 2개 하위 요소와 5개 하위 내용은 <표 5>와 같다. ‘팀 기반 긍정적 행동지원’ 핵심 범주에는 ‘행동지원 팀 구성’, ‘협력적 팀 행동지원’의 2개 하위 요소가 포함되었다. ‘행동지원 팀 구성’ 요소에는 우선 시교육청 혹은 특수교육지원센터 행동지원전문가단 구성 및 운영의 하위 내용이 포함된다. 17개 시·도는 교육부 특수교육 운영계획에 명시된 바와 같이 시교육청 혹은 특수교육지원센터에서 특수교육대상자 위기행동 중재 컨설팅 및 개별차원의 집중지원 제공을 위해 행동지원전문가단을 구성하여 운영하는 내용을 공통적으로 제시하고 있다. 두 번째 하위 내용인 교육청 행동중재 특별지원단 구성 및 운영은 서울특별시의 경우로 장애학생 인권 문제의 발단이 되는 문제행동 중재의 대책 강구를 위해 정신의

학 전문가, 특수교육과 교수, 행동분석 전문가, 감각통합 전문가, 의사소통 전문가, 교사, 심리상담가, 부모교육 전문가, 사회복지사 등의 전문가로 구성된 행동중재특별지원단을 운영하여 고위험군 학생 현황 관리 및 지원을 위한 대책을 수립하고 있었다. 행동중재특별지원단의 역할에는 개별적 지원이 필요한 학생의 현황 관리 및 지원을 위해 학생의 문제행동 기능평가, 교원 및 학부모 컨설팅, 교사 연수, 학부모 교육, 멘토링, 사례 협의회 등이 포함된다. ‘학교(급) 수준의 팀’ 요소에는 학교(급) 차원에서 학교 내 교감, 행동지원전문가, 보건교사, 보조인력 등으로 구성된 ‘학교(급) 긍정적 행동지원팀 혹은 위원회 구성 및 운영’의 하위 내용이 포함된다. 학교(급) 차원 행동지원팀은 외부전문가와 협의를 통한 다양한 행동지원 방안을 강구하고 행동 중재 시 발생하는 인권침해 위기상황에 단계별로 신속하게 대응하는 역할을 수행하는 것으로 제시되었다. 인천광역시, 전라북도, 경상남도의 경우 학교 내 장애학생 행동지원 내실화를 위해 행동지원팀을 운영하여 인권침해 위기상황에서 단계별 신속 대응을 도모하는 내용을 포함하였다. 마지막으로 ‘협력적 팀 행동지원’ 요소에는 행동지원팀이 ‘통합교육지원팀(단) 또는 개별화 교육지원팀과 연계’하여 행동지원을 수립하는 내용으로 교육부 특수교육 운영계획에 명시된 바와 같으며, ‘지역 유관기관 간 협력’의 하위 내용은 17개의 시·도가 특수교육지원센터를 중심으로 각 지자체의 지역사회 유관기관과 협력 체계를 구축하는 내용으로, 특히, 경상남도의 경우 '19년부터 양산부산대병원의 행동발달증진센터와 연계하여 학생의 문제행동지원을 추진하는 것이 제시되어 지자체별 특성이 나타났다.

<표 5> 지자체의 팀 기반 긍정적 행동지원 정책

하위 요소	하위 내용
행동지원 팀 구성	시교육청, 특수교육지원센터 행동지원전문가단 구성 및 운영
	교육청 행동중재 특별지원단 구성 및 운영
	학교(급) 차원의 긍정적 행동지원팀 혹은 위원회
협력적 팀 행동지원	통합교육지원팀(단) 또는 개별화 교육지원팀과 연계
	특수교육지원센터와 지역 유관기관 간 협력

2) 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원

‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’ 핵심 범주의 3개 하위 요소와 12개 하위 내용은 아래 <표 6>과 같다. ‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’ 범주에는 ‘인적 자원 지원’, ‘물적 자원 지원’, ‘정책 운영 지원’의 3개 하위 요소가 포함되었다. ‘인적 자원 지원’ 요소의 하위 내용으로 특수교육 보조인력 행동지원 관련 보조업무 명시와 특수교육지원센터 행동지원 전문성 강화를 위한 행동지원 전문 인력 확보는 모든 시·도의 운영계획에서 명시되었는데 이는 교육부의 특수교육 운영계획을 따른 것으로 볼 수 있다. 경상북도, 전라남도, 울산광역시, 제주특별자치도

는 장애학생 행동지원 및 인권보호 여건 개선을 위해 ‘특수학교 내 전문상담교사 배치’ 정책을 포함하고 있었다. 세 가지 하위 내용 모두 정부의 인적 자원 지원 정책과 동일하나 세부정책 내용은 시·도의 특수교육 운영계획에 따라 다소 차이가 있음이 나타났다.

‘물적 자원 지원’ 요소의 하위 내용은 정부 정책에는 제시되지 않은 요소로 전라남도과 경상남도의 운영계획에 특수학급 미설치교에 통합교육지원실을 설치·운영하는 계획이 명시되었다. 이는 통합교육 및 특수교육지원 내실화를 위해 특수학급 미설치교에 순회교육 등의 지원을 위한 것으로 통합교육지원실은 특수교육대상자에 대한 순회교육·치료지원 공간이나 보조공학기기 관리 및 통합교육자로 관리를 위한 공간의 역할을 하며, 또한 문제행동 예방을 위한 심리안정실로서의 기능을 위한 것으로 명시되었다. 또한 경상남도의 경우, 장애정도가 무거운 학생들을 위한 맞춤지원으로 특수학교 심리안정실 구축이 제시되었다. 모든 지자체에서 특수교육대상자 문제행동지원과 관련된 문제행동 중재 매뉴얼 및 가이드북을 안내하였으며, 대전광역시의 경우 시각어휘 개발 및 시각스케줄 예시 자료를 포함한 학급차원의 긍정적 행동지원 환경 조성 자료를 배포하는 계획이 제시되었다. ‘물적 자원 지원’ 정책은 지자체마다 많은 차이가 있음이 나타났다.

‘정책 운영 지원’ 요소의 하위 내용으로 개별화 교육계획과 연계된 행동지원 계획 수립, 심각한 위기행동 발생 시 사례관리 사업 운영은 정부의 기타 정책적 지원 하위 내용과 동일한 내용이다. 학교 내 장애학생 행동지원체계 구축은 서울특별시와 인천광역시의 특수교육 운영계획에 포함된 내용으로 학교 내에서 교육활동 중 인권침해 위기상황이 발생한 경우 신속하게 대응하는 총3단계의 위기상황 대응 방법을 제시하였다. 1단계는 수업교사 및 보조인력의 중재, 2단계는 행동지원팀 투입·지원, 3단계는 안전장소로 이동하여 안정을 위한 후 복귀의 단계이다. 전라북도의 경우 특수교육대상 학생 위기상황 시 학습권 보호를 위해 특수교육대상자의 정서적 위기로 인한 유예 및 면제 지양하고 정서문제(우울감, 감정조절 능력 저하, 공격적 행동 등)로 인한 학업 중단 사례 급증으로 인한 구체적인 지원 방안 모색을 강조하였다. 즉, 특수교육대상자 정서지원 시스템을 구축하여 학교와 교육청이 학생의 학업 중단 위험 사례를 공유하고 Wee 센터, 특수교육지원단과 교육청의 연계 및 협력 체계를 구축하여 학업을 지도하는 정책을 마련하고 있는 점이 특징적이었다. 학교 컨설팅지원센터 시스템 활용’은 부산광역시의 경우로 현장교사를 위한 긍정적 행동지원 컨설팅을 지원하는 웹시스템이다. 학교컨설팅지원센터 홈페이지를 통해 컨설팅 신청, 수락, 컨설팅 실행, 결과 등록, 만족도 등록이 이루어지는 운영 절차가 제시되었고, 이 경우 컨설턴트 수당은 교육청에서 지급하는 것으로 명시하였다. 서울특별시의 경우에는 타 시·도와 차별적으로 고위험군 학생을 전담하여 집중 관리하는 행동중재 전문관 제도를 명시하고 있다. 행동중재 전문관은 개별적 행동지원 관련 매뉴얼을 구성 및 보급, 행동중재지원팀 구성 및 의사소통 촉진, 학생 서비스 점검, 행동중재계획 수립·점검·평가 등의 전문적 지원 역할을 담당하는 것으로 제시되었다. 거점지원센터 운영 활성화는 충청북도의 운영계

획에서 제시된 내용으로 기능 및 지역 여건을 고려한 거점지원센터 운영을 활성화하고 긍정적 행동지원을 실행하는 정책을 포함하였다. ‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’은 정부의 행동 지원 정책을 토대로 지자체간 동일한 정책들이 있었으나, 물적 자원 지원 및 기타 정책적 지원에 있어서 지자체의 특성에 따라 다양한 차별적인 정책들이 수립되었음을 알 수 있다.

<표 6> 지자체의 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원

하위 요소	하위 내용
인적 자원 지원	특수교육 보조인력 적응행동 촉진 및 부적응 행동관리 지원 업무 명시
	특수교육지원센터 전문성 강화를 위한 전문인력 (행동지원 전문인력) 확보
물적 자원 지원	특수학교 내 장애학생 행동지원 및 인권보호를 위한 담당 인력 확충 및 전문상담교사 배치
	특수학급 미설치교에 통합교육지원실 설치·운영 특수학교 심리안정실 설치·운영
정책 운영 지원	학급차원 긍정적 행동지원 환경 조성 자료
	개별화 교육계획과 연계된 행동지원 계획 수립
	심각한 위기행동 발생 시 사례관리 사업 운영
	학교 내 장애학생 행동지원체계 구축
	학교 컨설팅지원센터 시스템 활용 행동중재 전문관 제도 도입 거점지원센터 운영 활성화

3) 행동지원 구성원 역량 강화

‘행동지원 구성원 역량 강화’ 핵심 범주의 3개 하위 요소와 7개 하위 내용은 <표 7>과 같다. ‘행동지원 구성원 역량 강화’ 핵심 범주에는 교원 역량 강화, 보호자 및 가족 역량 강화 및 정보 및 자료 지원의 3개 하위 요소가 포함되었으며, 이는 정부의 교사 전문성 향상을 위한 지원 정책과 동일한 하위 요소로 모든 시·도들이 특수교육교원의 역량 강화를 위해 교육청, 특수교육지원청 혹은 학교 자체 연수 계획을 수립하거나 국립특수교육원의 행동중재 전문가 과정 연수 참여를 권장하였다. 17개 시·도의 특수교육 운영계획에 ‘일반교육교원 행동지원 역량 강화 연수’를 포함하고 있는 시도는 많지 않았고 서울특별시와 세종특별자치시의 운영계획에는 명시되었다. 서울특별시의 경우 일반학교 통합교육 지원체제 강화의 일환으로 통합학급 교사 대상 특수교육대상자의 심리 상태를 고려한 문제행동중재 연수, 학년 초 장애이해 관련 워크숍 실시 등을 포함하고 있었으며, 세종특별자치시의 경우에도 세종교육원 직무연수 개설 시 통합

학급 담당교사를 위한 긍정적 행동지원 역량 강화를 위한 연수를 개설하는 것을 제시하였다. ‘연구회/학습 공동체 지원’ 요소에 포함된 하위 내용을 살펴보면, 대부분의 시·도에서 특수교육교원과 일반교육교원이 함께 하는 ‘전문적 학습 공동체’ ‘장애학생 문제행동 중재 교육 연구회’ 등을 통해 긍정적 행동지원 역량 강화를 지원하는 정책을 포함하고 있었다. 대전광역시, 부산광역시, 경상북도의 경우, ‘전문적 학습공동체’ 운영을 통한 자율장학을 활성화하고, 생활지도로서 긍정적 행동지원 영역을 포함하고 있었으며, 울산광역시, 세종특별자치시, 전라남도의 경우 통합교육 교사연구회 권장 및 우수 연구회를 발굴하는 것을 강조하며, 문제행동지원 교사연구회의 운영을 명시하였다. 특별히 부산광역시의 경우, 특수교육 연구 활동사업을 운영하며 ‘특수(통합)교육 연구 활동에서 장애학생 문제행동 중재’를 의무로 시행하는 것을 포함하고 있다. 또한 모든 시도는 행동지원을 담당하는 현장의 담당 교원을 대상으로 행동지원전문가가 지속적인 현장 컨설팅을 지원하는 ‘현장 컨설팅 지원’ 정책을 포함하고 있었다.

보호자 및 가족 역량 강화 계획은 모든 지자체에서 수립된 정책이며 특히 부산광역시의 경우는 맞춤형 가족지원 정책을 다양하게 실행하고 있는 것으로 제시되었다. 예를 들면 초등학교 입학 전·후 학부모 교육(간담회)에서 긍정적 행동지원 등에 관한 내용을 다루며, 아울러 찾아가는 장애학생 가족지원의 정책은 상담사가 가정 및 학교를 개별적으로 방문하여 장애학생의 문제행동 중재, 부모교육, 가족 상담 등의 맞춤형 프로그램 운영하는 내용이다. 모든 지자체 운영계획에 장애학생 행동지원 관련 매뉴얼과 자료집을 활용에 대한 안내가 포함되었다.

〈표 7〉 지자체의 행동지원 구성원 역량 강화 정책

하위 요소	하위 내용
교원 역량 강화	특수교육교원 역량 강화 연수
	통합학급교사 역량 강화 연수
	행동지원 전문 핵심 교원 직무연수 강화
	행동지원 연구회 혹은 학습 공동체 운영 지원
	긍정적 행동지원 담당 교사 현장 컨설팅 제공
보호자 및 가족 역량 강화	학부모 교육 및 상담 지원
정보 및 자료 지원	매뉴얼 및 자료집 개발·활용 안내

IV. 결론 및 제언

본 연구는 우리나라 정부와 지자체의 특수교육대상자 행동지원 정책에 대해 살펴보고자하였

다. 본 연구의 분석 결과에 따르면, 첫째, 정부의 특수교육대상자 행동지원 정책은 팀 기반 긍정적 행동지원, 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원, 행동지원 구성원 역량 강화의 3개 핵심 범주, 7개 하위 요소, 22개 하위 내용으로 나타났고, 연도별로 3개 핵심 범주, 7개 하위 요소에는 변화가 없었으나, 해가 거듭될수록 행동지원 정책 하위 내용이 12개에서 21개로 행동지원의 전문성 강화, 효율적 정책 운영을 위한 자원 및 행정 운영 시스템 관련 정책들이 점차 증가한 것으로 나타났다. 구체적으로 ‘팀 기반 긍정적 행동지원’ 정책에서 행동지원의 전문성 강화를 위해 행동지원전문가단을 통합교육지원단과 구별하여 구성하고, 구성원으로 행동지원전문가를 포함하는 등 전문인력으로서의 구성을 강조하였고 구체적인 역할을 또한 명시하는 변화가 나타났다. 또한 ’18년 정책의 초기 실행 단계부터 심각한 문제행동을 지닌 특수교육대상자 행동지원을 위해 전문가, 가족, 학교 간의 팀 협력을 강조한 것으로 나타났다. 정부의 ‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’ 정책을 살펴보면, 물적 지원과 관련된 정책 내용은 제시되지 않았고 ‘인적 자원 지원’과 ‘정책 운영 지원’의 정책이 강조된 것으로 나타났다. 특히 ’18년 정책의 초기 실행 단계부터 행동지원 보조인력으로 특수교육보조원의 업무 명시하고, 2019년부터는 특수교육지원센터의 행동지원 전문성 강화를 위해 행동지원 전문 인력을 확보하는 정책을 지속적으로 수립해온 점은 행동지원 업무 효율화와 전문성 증진을 위해 고무적이라 할 수 있다. ‘정책 운영 지원’을 위해 정부는 특수교육대상자의 인권 보호 관련 정책을 지속적으로 강조해왔으며, ’20년부터 개별화 교육계획과 행동지원 계획을 연계적으로 수립함으로써 특수교육대상자의 개별 맞춤형 행동중재 지원을 공식적인 절차 내에서 구현하는 시도를 하였다. 특별히 개별화 교육계획과 행동지원 계획을 연계하였다는 것은 개별화 교육계획의 연간 목표 안에 행동지원 목표를 포함하고, 연간 목표 달성을 위한 환경 및 교수방법의 수정 및 관련 서비스를 제공해야 한다는 것을 의미한다. 또한 문제행동을 지원하고 예방을 위한 사전 계획들을 수립, 실행 및 평가하는 것을 포함하고 이러한 모든 세부 사항을 개별화교육팀이 이행할 의무가 있다는 것을 시사함으로써 행동지원 시행에 있어 매우 중요도가 높은 정책이라 할 수 있다. ’20년부터 처음으로 행동지원 전문교사를 명시하였는데 교육청 자문위원 및 행동지원 전문기관과 연계 업무에 대한 책임을 부여하고 있으며 행동지원을 위해 학교 내 담당 인력의 배치에 대한 정부의 필요성 인지와 의지를 제시한 것으로 해석할 수 있다. 또한 평생교육원 발달장애인을 대상으로 행동지원 대상 범위가 확대된 장애인 등에 대한 특수교육법에 명시된 모든 특수교육대상자에 대한 행동지원 구현이라는 점에서 의의가 있다. 정부의 ‘구성원 역량 강화’ 정책으로 교원과 보호자 및 가족의 행동지원 역량 개발과 지원을 위한 정책과 행동지원에 필요한 정보 및 자료 지원을 위해 자료 개발과 관련된 정책은 초기 단계부터 지속적으로 수립하고 있다.

정부의 특수교육대상자 행동지원 정책을 본 연구의 자료 분석의 준거가 되었던 네 가지 분석 준거를 토대로 살펴보면 행동지원 리더십 팀의 구성, 촉진적 행정 지원과 시스템 운영 및 학교 구성원 교육 및 지속적인 자문과 코칭의 범주와 관련된 정책들은 그동안 지속적으로 수립

되어 온 것으로 나타났다. 그러나 아직 물적 자원 지원과 관련 정책이나 행동지원 정책 시행에 대한 평가와 지속적인 질 관리 시스템 운영 관련 정책과 기본운영 계획은 수립되어오지 않은 것으로 파악되었다. 사실상 이 모든 정책 내용들을 것을 포괄하는 정부 차원의 행동지원 정책 시행은 정부와 지자체 수준의 행동지원 전달체계 구축을 통해 시행이 가능하다. 그러나 「제5차 특수교육발전 5개년 계획('18-'22년)」(교육부, 2017)에는 정부차원의 특수교육대상자 행동지원 전달체계 수립에 관한 언급이 제시되어 있지 않았고 그동안의 교육부의 특수교육 운영계획에서 또한 행동지원 정책 시행에 대한 정부와 지자체 및 지역 단위 학교의 역할 명시가 미흡하게 제시되어 왔다. 정부 차원의 정책에서는 국가 수준의 행동지원 정책과 기본운영이 마련되고 지자체 차원에서는 구체적인 운영 세부 지침이나 방안이 제시되는 것이 필요할 듯하나, 그동안의 교육부의 특수교육 운영계획에는 주로 지자체 교육청, 특수교육지원센터 혹은 지역 단위의 학교가 집행 혹은 행정기관으로서 수행해야 할 역할을 명시하는 수준의 내용이 대부분이었고 정부 차원의 정책 명시가 부족하였다. 전달 체계는 정책의 수혜자에게 재화, 서비스, 기회 등의 정책 급여가 어떻게 전달될 것인가에 관한 것(Gilbert & Terrell, 2009)으로 행동지원 전달체계의 부재는 정부와 지자체의 책무, 서비스 제공을 위한 행동지원 전문가 양성, 배치 및 관리, 행동지원 정책 시행을 위한 인적 및 물적 자원 제공, 정책 실행에 대한 평가와 질 관리 등의 부재 및 정책 시행의 효율성 저하를 초래하기에 향후 이에 대한 대책 마련을 위한 논의가 필요하다.

둘째, 지자체의 특수교육대상자 행동지원 정책은 팀 기반 긍정적 행동지원, 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원, 구성원 역량 강화 지원의 3개 핵심 범주, 8개 하위 요소, 24개 하위 내용으로 나타났다. 지자체의 특수교육대상자 행동지원 정책은 정부 정책과 동일하게 팀 기반 긍정적 행동지원, 인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원, 행동지원 구성원 역량 강화의 3개 핵심 범주로 분류되었으나 하위 요소에 있어서 물적 자원 지원 정책 요소가 추가적으로 나타났다. 지자체의 정책은 지자체 특성에 따라 세부 정책 하위 내용에서 차별적인 측면이 많이 발견되었다. 구체적으로 ‘팀 기반 긍정적 행동지원’ 정책에서 서울시교육청의 행동중재 특별지원단과 행동중재 전문관 제도 운영, 인천광역시, 전라북도, 경상남도의 학교 내 행동지원팀을 운영을 통한 인권 침해 위기상황에서의 단계별 신속 대응, 경상남도의 행동발달증진센터와 연계를 통한 행동지원 정책은 이상적인 행동지원 체계 모델로 다른 지자체로의 확산을 위해 정부와 지자체의 관심과 지원이 필요하다. 행동중재 특별지원단 구성 및 운영은 지자체 특성에 따라 많이 달라질 수 있는데 행동지원 전문성을 갖춘 전문가 확보를 위해 현재 지자체마다 고군분투하고 있는 실정이다. 대도시와 중소도시, 시군구 단위에서 균형적인 행동지원 정책 시행이 이루어지기 위해서는 정부와 지자체 차원의 전문가 인력 수급, 양성, 배치 및 관리 정책이 필요하다. ‘인적, 물적 자원 및 정책 운영 지원’ 정책은 지자체의 특수교육 운영계획에 따라 다양한 차이점이 나타났다. ‘인적 자원 지원’ 정책은 정부의 인적 자원 지원 정책과 동일하였으나 ‘물적 자원 지원’과 ‘정책 운영 지원’ 정책은 지자체마다 많은 차이가 있었다. 이는 지자체의 예산이나 행동지원 연계

를 위한 지역사회 인프라, 지자체 행정 담당자와 행동지원 전문가 역량 등에 따른 것이 아닐지 추후 살펴볼 여지가 있다. ‘행동지원 구성원 역량 강화’는 정부 정책과 유사하였으나, 특히 부산광역시의 경우, 특수교육 연구 활동사업을 운영하며 ‘특수(통합)교육 연구 활동에서 장애학생 문제행동 중재’를 의무로 시행하는 것을 포함하고 있었는데 이러한 점은 전체 특수교육대상자 중 일반학교(일반학급, 특수학급) 재학 학생수가 70,866명(72.2%)이며 이중 지적장애학생과 자폐성장애학생이 각각 37,420명(52.5%), 8,964명(12.6%)(국립특수교육원, 2021)임을 감안할 때 통합교육 현장의 관리자 및 일반교육교원의 행동지원 역량 강화 정책이 지자체별로 더욱 강화될 필요가 있음을 시사한다.

우리나라의 특수교육대상자의 행동지원 정책 내용은 짧은 기간에도 불구하고 다양한 정책들이 시도되었고 지속적으로 내실을 다져온 것으로 나타났다. 연구결과를 토대로 향후 보다 발전적인 정부 및 지자체 행동지원 정책 방안은 무엇인지 제안하면 다음과 같다.

첫째, 정부와 지자체 차원의 행동지원 전달체계 구축이 필요하다. 특수교육대상자 행동지원 전달체계 구축을 통해 정부 및 지자체의 특수교육대상자 행동지원 정책에 관한 기능 및 역할을 정립하는 것이 필요하며, 무엇보다 행동지원 전달체계를 총괄 관리하는 교육부의 전담부서를 마련하고 전담 인력을 배치하는 것이 필요하다. 교육부에서는 지자체의 시·도 교육청 혹은 특수교육지원센터의 행동지원 정책 수립과 시행을 지원하기 위한 정부차원의 행동중재 정책 수립, 행동중재 대상자 선정 및 배치, 행동지원 전문가 수급, 양성, 배치 및 관리, 행동지원을 위한 기술적 지원, 행동지원 서비스 질 관리 등을 총괄하는 업무를 수행하는 것이 필요하다. 아울러 지자체 차원에서도 행동지원 전달체계를 구축하고 시·도 교육청 혹은 특수교육지원센터 내 행동지원 전담 부서 및 인력을 배치하여 지역의 행동지원 전달체계 운영을 총괄하고 중앙부처와 연계적 업무를 수행하는 것이 필요하다.

둘째, 행동지원 대상자 선정 체계 마련이 필요하다. 「제5차 특수교육발전 5개년 계획(’18-’22년)」과 ’18-’22년 교육부와 지자체의 특수교육 운영계획에는 행동지원의 대상자를 심각한 행동문제가 있는 학생, 고위험 학생 등으로 언급하고 있으나, 구체적으로 행동지원 대상자를 선정하는 기준과 절차에 대한 가이드라인이 제시되지 않았다. 정부의 행동지원 정책은 긍정적 행동지원의 3차 중재인 개별차원의 행동지원과 관련된 정책을 주로 수립하고 있으나, 개별차원의 행동지원 대상자를 선정하는 구체적인 적격성 기준과 절차를 제시하지 않고 있으므로 대상자 선정이 지자체나 동일한 지자체 내 교육청(교육지원청)별로 차이가 날 것으로 추정된다. 일례로 미국의 미주리 주는 3차 중재인 개별차원의 긍정적 행동지원의 대상에 대한 구체적인 선정 기준과 절차를 제시하고 있다(Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2018).

셋째, 교육청과 특수교육지원센터를 통해 조직되는 행동지원단 구성원의 행동 강령, 윤리와 업무 지침 마련이 필요하다. 긍정적 행동지원의 시작은 학교 수준의 역량 구축을 위한 노력을 주도하는 리더십 팀에서 시작된다. 우리나라는 교육청 혹은 특수교육지원청 단위에서 행동지원

전문가단을 구성하며 이는 리더십 팀의 역할을 수행한다. 리더십 팀은 훈련, 코칭, 평가, 조정의 네 가지 기본 영역에서 학교 수준의 역량을 높이는 주요 임무를 수행한다(Center on Positive Behavioral Interventionals & Supports, 2021. 11. 20; 이미아, 2011). 사실상 '18-'21년의 교육부나 지자체의 특수교육 운영계획에는 행동중재전문가단의 임무나 윤리, 행동강령 등을 안내하는 교육이나 지침 마련에 대한 정책이 아직까지 수립되지 않고 있다. 따라서 각 지자체의 교육청, 교육지원청 혹은 특수교육지원센터 차원에서 조직된 행동지원전문가단은 구성원의 전문성이나 역량, 행동지원의 절차나 내용이 다를 수 있기 때문에 행동지원의 현장 실행에 대한 엄격하고 체계적인 관리가 필요하다.

넷째, 지자체의 행동지원 실행의 효율화를 위해 정부의 다양한 측면의 정보 및 자료 지원을 위한 노력이 필요하다. 미국의 장애인교육법(IDEA)에는 긍정적 행동지원에 대한 모델을 개발하고 긍정적 행동지원에 대한 정보, 교육 및 지원을 각 주와 지역 교육청에 제공하기 위한 국립 센터를 설립하도록 규정하고 있다. 우리나라의 지자체 및 지역 단위 학교에서 행동지원의 충실도와 신뢰도를 높이고 업무 효율화를 위해 행동지원 관련 정보와 교육 자료를 제공하는 것은 매우 중요하다. 업무 수행의 불편함과 복잡성 및 행정 지원의 부족은 새로운 체계 도입에 대한 현장의 수용도를 떨어뜨리는 요인이 된다(김지수 등, 2015; 박계신, 2013; 홍주의 등, 2020). 행동 지원을 위한 다양한 환경구성 자료, 행동 자료 수집 데이터 시트, 정보 및 자료 지원을 위한 온라인 영상 자료 등의 제공은 행동 지원을 위해 발생하는 과도한 업무 수행의 어려움을 해소하며 행동지원 도입에 대한 현장 교사의 행동지원 수용도를 높일 수 있다.

다섯째, 특수교육대상자 행동지원 정책 시행에 대한 질 관리 시스템 구축과 운영이 필요하다. 행동지원에 대한 자료의 수집과 분석 및 사용은 행동지원의 실행과 유지에 대한 의사결정과 행동지원 실행의 질을 평가하고 관리하는데 중요하다.(Bambara et al., 2012; Cofey & Horner, 2012). 미국의 경우 주정부와 교육구의 리더십 팀의 역할 중 하나는 행동지원의 체계적인 구현과 관련된 요소를 정기적으로 평가하는 것이다. 주정부와 교육구의 평가에 활용되는 평가도구의 예로 주정부 시스템 충실도 목록(State Systems Fidelity Inventory, SSFI)(Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2019a)과 교육구 시스템 충실도 목록(District Systems Fidelity Inventory (DSFI)(Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2019b) 등이 있으며, 이러한 자체 평가 결과는 주정부 및 교육구 차원의 행동지원 실행 계획을 개발하고 수정하는 데 사용된다. 정부 및 지자체 차원의 행동지원 질 관리 시스템은 특수교육대상자 행동지원 정책이 증거기반실제로 우리나라에 정착하기 위해 또한 우리나라만의 실제기반증거(Fixsen et al., 2005)를 축적하기 위해 중요한 시사점을 줌으로 향후 특수교육대상자 행동지원 정책 시행에 대한 질 관리 시스템 구축이 정책에 포함되어야 한다.

여섯째, 국가 전역에서의 효율적이고 균형적인 행동지원 정책 수립과 시행을 위해 지자체 간 네트워크를 통해 상호 특화된 정책들을 아웃소싱(예., 매뉴얼 및 자료집 개발, 행동지원 구성원

역량 강화 연수, 교육자료 개발 등)하는 체계를 마련하는 것이 필요하다. 국가와 지자체 정책 분석에서 나타난 두드러진 특징은 지자체 정책이 대부분 교육부와 유사한 정책을 수립하고 있었으나, 시·도 간 특성에 따라 차별적인 정책들을 발견할 수 있었다. 지자체 특성에 적합한 정책은 교육부에서 파악하기 어려운 특수한 문제나 실질적인 프로그램 운영과 관련한 정책 개발에 장점을 지닌다. 행동지원을 위한 정보 및 자료 지원과 질 관리 시스템 운영은 가급적 교육부나 국가 수준의 연구 기관이 전담하여 개발 보급하도록 하고, 지자체는 중앙정부가 파악하기 어려운 특수한 현안이나 지역 및 학교 단위에서 실행될 수 있는 실질적인 프로그램 운영과 관련한 정책을 개발하는데 주력해야 한다. 향후 정부 차원의 행동지원 센터나 연구소를 설치하거나, 웹사이트 개설하여 지자체 간 정보 공유 및 아웃소싱을 촉진할 수 있도록 하는 정책 수립 및 시행이 필요하다.

이외에도 행동지원 구성원 역량 강화 정책에 있어 보호자 혹은 가족을 대상으로 하여 자녀의 행동지원의 시작 단계부터 중재 실시의 모든 단계에 참여할 수 있는 실제적 지원 방안, 일반학교 내 행동지원 요구 학생의 행동지원 효율화를 위해 일반학교 관리자 및 일반교육교원을 대상으로 행동지원 관련 연수를 의무화하기, 행동지원 실행 중 교직원의 상해발생 시 교직원의 안전 및 권리 보장, 교사의 스트레스를 완화를 위한 심리 상담 지원, 위기 상황에서의 신체적 개입에 대한 지침 마련 등에 대한 정부와 지자체의 구체적인 정책 마련이 필요하다. 이 모든 제안들이 정책으로 수립되어 충실하게 시행될 수 있으려면 특수교육대상자 행동지원의 실행과 방법을 구체적으로 언급하는 법률 조문, 이와 관련된 정부 및 지자체 책무를 명시하는 법률 조문의 신설과 정부나 지자체 차원에서의 구체적인 운영 세부 지침 등을 마련하는 것이 필요하며 향후 이에 대한 논의가 활발히 확대될 필요가 있다. 본 연구는 국가 및 지자체의 특수교육 운영계획에 나타난 특수교육대상학생 행동지원 정책 내용과 흐름을 드러냈는데 의의가 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 문헌 자료 수집을 통해 국내 긍정적 행동지원의 정책 내용을 분석하였기에 실제 추진 내용과 차이가 있을 수 있다. 향후 정부와 지자체 행동지원 정책의 실제적인 시행 자료를 분석함으로써 정책 시행 실태를 정확하게 파악하는 것이 필요할 것이다.

참고문헌

- 교육부 (2013). 제4차 특수교육발전 5개년 계획 2013-2017. 서울: 교육부.
- 교육부 (2016). 문제행동 중재 프로그램 운영 결과. 세종: 교육부.
- 교육부 (2017). 제5차 특수교육발전 5개년 계획 2018-2022. 세종: 교육부.
- 교육부 (2021). 2021 특수교육연차보고서. 세종: 교육부.
- 국립특수교육원 (2021). 2021년도 특수교육 연차보고서. 아산: 국립특수교육원.

- 김지수, 김예리, 박지연 (2015). 긍정적 행동지원 실행에 참여한 전문가들의 경험과 인식에 관한 질적 연구. *정서·행동장애연구*, 31(4), 51-75.
- 박계신 (2013). 학교차원 긍정적 행동지원 적용 자문 경험에 대한 자문화기술지. *정서·행동장애연구*, 29(4), 361-397.
- 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률 제19조-25조.
- 발달장애인 권리보장 및 지원에 관한 법률 제1조
- 백은희, 박계신, 이선희 (2019). 개별차원의 긍정적 행동지원이 지적장애 및 자폐성장애 학생의 문제행동 및 의사소통 행동에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 35(3), 21-44.
- 부산광역시교육청 (2014). 장애학생의 문제행동 중재 매뉴얼. 부산: 부산시교육청.
- 서울대학교병원, 국립정신건강센터 (2018). 발달장애 청소년의 문제행동치료 가이드라인. 서울: 보건복지부.
- 윤정일, 송기창, 조동섭, 김병주 (2015). *교육행정학원론*. 서울: 학지사.
- 이미아 (2011). 정서행동장애아동을 위한 대학과 지역사회 협력을 통한 긍정적 행동지원 수행 -Kansas 사례를 중심으로. *정서·행동장애연구*, 27(1), 197-221.
- 이선희, 백은희, 박계신 (2021). 개별화된 긍정적 행동지원이 특수학교 중증 자폐성 장애 중학생의 자해, 공격, 요청 및 전이행동에 미치는 영향. *행동분석·지원연구*, 8(1), 67-87.
- 장애아동 복지지원법 제1조.
- 장애아동 복지지원법 제21조.
- 장애인 등에 대한 특수교육법 제1조.
- 장애인복지법 제18조.
- 장애인복지법 제19조.
- 장애인복지법 제1조.
- 장애인복지법 제4조.
- 홍주의, 김보경, 박지연, 이숙향 (2020). 교육청이 운영한 긍정적 행동지원 개별지원팀 구성원의 경험과 인식에 관한 질적 연구: 서울특별시교육청 사례를 중심으로. *특수교육학연구*, 55(2), 1-29.
- 홍준표 (2009). *응용행동분석*. 서울: 학지사.
- Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. (2012). Perceived barriers and enablers to implementing individualized positive behavior interventions and supports in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 228-240.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16.

- Center on Positive Behavioral Interventionals & Supports (2021. 11. 20). District & State PBIS. Retrieved from <https://www.pbis.org/topics/districtstate-pbis>.
- Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2019a). *Positive Behavioral Interventions and Supports District Systems Fidelity Inventory (DSFI) - Pilot version 0.1*.
- Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2019b). *Positive Behavioral Interventions and Supports District Systems Fidelity Inventory (DSFI) - Pilot version 0.1*.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., and Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychol. Psychiatry* 43(8), 1087-1098.
- Devlin, S., Healy, O., Leader, G., & Hughes, B. M. (2011). Comparison of behavioral intervention and sensory integration therapy in the treatment of Challenging behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(10), 1303-1320.
- Doehring, P., Reichow, B., Palka, T., Phillips, C., & Hagopian, L. (2014). Behavioral approaches to managing severe problem behaviors in children with autism spectrum and related developmental disorders: A descriptive analysis. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(1), 25-40.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). *Overview and history of positive behavior support*. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 3-16). New York, NY: Springer.
- Dykens, E. M. (2000). Annotation: psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychol. Psychiatry* 41(4), 407-417.
- Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., et al. (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study. *Res. Dev. Disabil.* 22(1), 77-93.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, the National Implementation Research Network.
- Gilbert, N., & Terrell, P. (2009). *Dimensions of social welfare policy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2013). Individualized positive behaviour support in school settings: A meta-analysis. *Remedial & Special Education*, 33(5), 271-286.
- Hagopian, L., P., Bruzek, J. L., Bowman, L. G., & Jennett, h. K (20007). Assessment and treatment of problem behavior occasioned by interruption of free-operant behavior. *Journal of Applied Behavior*

- Analysis*, 40(1), 89-103.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40(2), 148-156.
- Hodgetts, S., Nicholas, D., & Zwaigenbaum, L. (2013). Home sweet home? Families' experiences with aggression in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(3), 166-174.
- Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Kozleski, E. B. (2014). The persistence of highly restrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Res. Pract. Pers. Sev. Disabil.* 39, 227-239.
- LaVigna, G. W., & Willis, T. J. (2012). The efficacy of positive behavioural support with the most challenging behaviour: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37, 185-195.
- LaVigna, G. W., Christian, L., & Willis, T. J. (2005). Developing behavioural services to meet defined standards within a national system of specialist education services. *Paediatric Rehabilitation*, 8(2), 144-155.
- Lowe, K., Jones, E., Allen, D., Davies, D., James, W., Doyle, T., ... Moore, K. (2007). Staff training in positive behaviour support: Impact on attitudes and knowledge. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(1), 30-40.
- Matson, J. L., Wilkins, J., & Macken, J. (2008). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29-44.
- McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 405-416.
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education(2018). *Missouri Schoolwide Positive Behavior Support Tier 3 Team Workbook 2018-2019*.
- Murphy, O, Healy O., & Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 3(2), 474-482.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*(3rd ed.). London: Sage.
- Poppes, P., van der Putten, A. J. J., & Vlaskamp, C. (2010). Frequency and severity of challenging behaviour in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1269-1275.
- Rojahn, J., Matson, J. L., Lott, D., Esbensen, A. J., & Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems

Inventory: An instrument for the assessment of self-injury, stereotyped behavior, and aggression/destruction in individuals with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(6), 577-588.

Stevens, P., & Martin, N. (1999). Supporting individuals with intellectual disability and challenging behaviour in integrated work settings: an overview and a model for service provision. *J. Intellect. Disabil. Res.* 43, 19-29.

<부록> 분석자료

강원도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 춘천: 강원도교육청.

경기도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 수원: 경기도교육청.

경상남도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 창원: 경상남도교육청.

경상북도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 구미: 경상북도교육청.

광주광역시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 광주: 광주광역시교육청.

교육부 (2018). 2018 특수교육 운영계획. 세종: 교육부.

교육부 (2019). 2019 특수교육 운영계획. 세종: 교육부.

교육부 (2020). 2020 특수교육 운영계획. 세종: 교육부.

교육부 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 세종: 교육부.

대구광역시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 대구: 대구광역시교육청.

대전광역시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 대전: 부산광역시교육청.

부산광역시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 부산: 부산광역시교육청.

서울특별시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 서울: 서울특별시교육청.

세종특별자치시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 세종: 세종특별자치시교육청.

울산광역시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 울산: 울산광역시교육청.

인천광역시교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 인천: 인천광역시교육청.

전라남도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 전남: 전라남도교육청.

전라북도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 전북: 전라북도교육청.

제주특별자치도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 제주: 제주특별자치도교육청.

충청남도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 충남: 충청남도교육청.

충청북도교육청 (2021). 2021 특수교육 운영계획. 충북: 충청북도교육청.

Abstract

A Study on the Analysis of Behavior Support Policy for Children with Special Education Needs and disabilities(SEND) in South Korea

Park, Gye-Shin* (Korean Nazarene Univ.)

The purpose of this study is to identify the behavioral support policy for children with special education needs and disabilities(SEND) in South Korea. Specifically, the Ministry of Education's special education operation plan from 2018 to 2021 was analyzed in order to find out the details of the government's behavioral support policy and trend. In addition, in order to understand the details of the local government's recent behavior support policy for children with SEND, 17 cities and provinces' special education operation plans for 2021 were analyzed through the content analysis method. As a result of the study, the following two characteristics were found. First, from 2018 to 2021, the government's behavioral support policy for children with SEND appeared in three categories: team-based positive behavior support, human/material resources and policy operation support, and building capacity of school members for behavior supports. The sub-elements and contents of each category were progressively specialized and detailed by year, and the beneficiaries gradually expanded. Second, the local government's behavioral support policy for children with SEN in 2021 was classified into three categories in the same way as the government's policy. Sub-elements and contents of local government policies showed common policies based on government policies, and it was also found that differentiated policies were established according to the characteristics of local governments. Based on the research results, future behavior support policy directions for children with SEND were suggested.

Keywords : children with special education needs and disabilities, SEND, challenging behavior, Positive Behavior Support, behavioral support policy

계재 신청일 : 2021. 07. 20

수정 제출일 : 2022. 04. 17

계재 확정일 : 2022. 04. 17

* 박계신(교신저자) : Dept. of Early Childhood Special Education, Korean Nazarene Univ.(gspark@kornu.ac.kr)