

• • •

## 제8장

# 기능적 행동사정

### 개관

- 기능적 행동사정 방법
- 기능적 행동사정의 실시
- 형식적 사정과 기능적 행동사정
- 기능적 행동사정 모델
- 기능적 행동사정에서 해야 할 것과 하지 말아야 할 것

### 사례사

케빈은 7세 2학년 학생으로 지능지수가 107이다. 그는 학업적인 과제, 특히 종이와 연필을 이용한 과제에 대한 회피가 심하다. 또한 정서·행동 장애로 분류된 케빈은 물건을 파괴하고 학습 자료를 가지고 장난 칠 뿐 아니라 또래와 교사들에게도 욕설, 공격 행동 등의 문제 행동을 보인다. 케빈은 매우 작고 글자 간격이 좁은 글자를 보는데 가지는 몇 가지 어려움을 선생님에게 이야기하였다. 그는 공부를 하려고 하지 않는다. 어떻게 해야 할까?

기능적 행동사정(FBA)은 다면적인 과정으로 환경과 관련한 문제 행동의 기능이나 목적에 초점을 둔다. 때론 같은 행동이 매우 다른 기능을 가지기도 한다. 예를 들면 브리트니와 마크는 둘 다 손을 들지 않고 수학 시간에 함부로 정답을 말해 버리는 경향이 있다. 마크의 행동 기능은 선생님에게 관심을 얻기 위해서이지만, 브리트니는 수학 문제의 쓰기 과제를 회피하려고 하는 것이다. 두 아동을 교실 밖으로 내보는 것은 다른 효과를 가진다—마크는 교사의 관심을 뺏기게 되고(정적 강화의 철회), 반면 브리트니는 쓰기 수학 과제를 회피하게 된다(불쾌한 쓰기 과제 회피). 마크는 처벌을 받는 반면 브리트니는 그 행동을 강화받게 된다. 이것은 각 아동이 교실 밖으로 내보내질 때 받게 될 적절한 강화를 고려하지 않은 것이다.

FBA은 부적절한 행동을 좀 더 적절하고 바람직한 행동으로 변화시키는 행동중재계획(BIP)을 고안하는 데 필요한 구조를 제공한다. FBA은 문제 행동이 처음 나타났을 때 학급 교사가 아동의 문제 행동에 대해 적극적으로 사정하고 중재하는 비공식적인 과정이라 할 수 있으며(Scott & Nelson, 1999b), 심각한 행동 문제를 드러내는 학생의 중재를 위해 설계되어 IEP 팀에 의해 사용되는 공식적인 과정이기도 하다(Chandler & Dahlquist, 2002; Crone & Horner, 2003).

## FBA과 BIP 절차

FBA이 공식적으로 또는 비공식적으로 사용되든 간에 그것은 BIP 계획 수립을 용이하게 하며, FBA 실시 7단계는 다음과 같다.

1. FBA 회의에 개별화 교육계획(IEP) 팀을 초대하는 편지나 이메일을 보낸다.
2. IEP 팀은 확인된 학생들의 표적 행동과 FBA을 정의하기 위해 만난다. 부모들은 전적으로 위탁하고 그 과정에 대해 승인을 해 준다.
3. IEP 팀은 FBA을 수행하고, 데이터를 분석하고 BIP을 시작한다.
4. IEP 팀은 FBA을 검토하고, BIP을 마무리 짓기 위해

만난다.

5. IEP 팀은 FBA을 검토하고 BIP을 완료한다.
6. BIP이 구현되고 행동 데이터가 수집된다.
7. 교사와 직원들이 만나서 데이터를 검토하고, 필요한 경우 BIP을 수정하기 위해 만난다.

궁극적인 목표는 학생들의 부적절한 행동의 기능에 대한 가설을 일반화하고 테스트하는 것이다. 이 가설은 부적절한 행동을 동일한 기능을 하는 적절한 행동으로 대체하는 것을 목표로 하는 BIP을 만들어 내야만 한다. 예를 들면 더스틴은 학업 거부 같은 반항적인 행동을 하면 부정적 관심을 받게 된다. 이때 교사는 관심을 주지 말고 대신 어떻게 하면 더 적절한 방법으로 긍정적 관심을 받을 수 있는지를 가르친다. 더스틴의 교사는 성공적인 결과를 위해 몇 가지 상황을 만들고 더스틴의 새로운 행동은 강화를 통해 확고해질 것이다(Crone & Horner, 2003). 교사들은 부적절한 행동에 관심을 가지지 않는 것이 어렵지만 이런 계획은 부적절한 행동에 부정적 관심을 최소화하고 적절한 행동에 대해 처음으로 관심을 주게 된다. 반항이나 학업 거부에는 한 가지 이상의 이유가 있을 수 있기 때문에 이런 계획은 복잡할 것이다.

일반 교사뿐만 아니라 특수 교사들은 문제 행동을 가진 학생들을 종종 만나게 된다. 이런 문제 행동을 다루고 교육의 연속성을 유지하는 효과적인 방법은 5단계 비공식적 FBA 과정을 통해 이루어진다. 이 과정은 교사나 IEP 팀이 정보를 모으고 기록하고 학생의 문제 행동의 기능에 대한 이론을 만들고 궁극적으로 BIP의 효과성과 효율성을 최대화하도록 돕는다.

FBA의 문제해결 구성 요소는 교사가 학생의 관점에서 상황을 보도록 명확하게 정의되어 있다. 다섯 가지 단계는 다음과 같다.

1. 문제 행동을 정의한다.
2. 행동을 유발시키는 특정한 사건, 시간, 상황을 확인한다.
3. 배경정보를 얻는다.
4. 후속결과들을 확인한다.

5. 문제 행동에 대한 이론이나 가설을 개발한다.

**문제 행동 정의하기**

명확하고 관찰 가능하고 구체적인 용어를 사용해야 한다. 그래서 문제 행동은 모든 사람이 쉽게 알아볼 수 있고 잘못 해석되지 않도록 한다. 구체적으로 질문하라—문제가 무엇인가? 세부적인 내용은 무엇인가? 만약 몇 가지 문제들이 있다면 그들의 표적 행동의 우선순위를 정해야 한다. 예를 들면 “존은 공격적이고 가출을 한다.”라고 진술하는 것은 모호하고 명확하지 않다. BIP에 따라 “존은 교실을 벗어나 무단결석하고 물건을 빼앗고 파괴한다.”라고 진술하는 것이 더 낫다. 문제 행동은 구체적인 표현으로 명확하게 기술해야 한다. 이에 관련된 정보는 부록 C에 예시를 제시하였다.

FBA를 시행하기 전에 학습 문제나 혼욕 문제를 야기시키는 행동에 대해 정확하게 기술할 필요가 있다. 행동에 대한 애매한 서술은 적절한 중재를 결정하는 데 어려움을 가진다. 문제 행동에 대한 자세하고 구체적인 서술의 예시들은 아래에 제시하였다.

문제 행동	정확하고 구체적인 설명
앨런은 공격적이다.	■ 앨런은 역사 수업 시간과 쉬는 시간에 다른 아이들을 때린다.
마크는 혼란스럽게 한다.	■ 마크는 수학 시간에 부적절한 농담을 하여 급우들을 웃게 한다.
로버트는 과잉 행동을 보인다.	■ 로버트는 대부분의 수업 시간에 자신의 자리를 벗어난다. ■ 로버트는 대부분의 수업 시간에 함부로 대답을 한다. ■ 로버트는 자신에게 주어진 자습을 50% 정도만 한다.

출처 : <http://cecp.air.org/fba/problembehaviorconduction,htm>

다른 환경(수업 시간, 쉬는 시간, 식당 등)에서 나타나는 학생들의 행동과 그동안 다른 활동 방식이 나타나는지 주의 깊게 관찰하는 것이 필요하다. 이는 학생의 답임과 그 외 직원과의 면담을 통해 이루어질 수 있다. 일단 문제 행동이 적절하게 정의되고 정확하게 기술되면 학생 행동

의 기능을 결정하기 위해 FBA 시행을 위한 계획이 진행된다. 그런 다음 BIP을 세우고 실행할 수 있다.

**특정한 사건, 시간, 상황에 대한 확인**

문제 행동을 유발하거나 발생시킬 수 있는 양상을 찾으면 부적절한 행동이 발생하거나 그렇지 않을 때 나타나는 주위 환경을 확인하는 데 도움을 줄 수 있다. 이런 환경들은 물리적 환경, 시간, 대상, 발단 사건들이 포함된다. 같은 상황에서 지속적으로 행동의 문제가 나타나지 않을 때 교육자는 선행사건-행동-후속결과(Antecedent-Behavior-Consequence, ABC) 양식이나 공식적으로 기록된 기본 데이터를 활용하여 계획적으로 상황을 조사해야 한다. 그 외 보조 자료에는 면담, 평가, 체크리스트가 있다. 다음의 몇 가지 주요 질문을 할 수 있다.

1. 거기에 누가 있었는가?
2. 그 당시 무슨 일이 있었는가?
3. 그 행동이 발생하기 전에 어떤 일이 있었는가?
4. 언제 어디서 그 행동이 발생하는가?

학생들의 하루 일과 동안 발생할 가능성이 가장 높거나 또는 낮은 문제 행동에 따른 결과에 대한 정보는 밝혀야 한다. 이 자료를 기록할 수 있는 견본 양식은 부록 B에 제시되어 있다.

**배경정보 구하기**

배경정보를 얻는다는 것은 의학적·신체적·사회적 이슈에 대한 고려뿐만 아니라 다이어트, 수면패턴, 스트레스가 많은 사건, 그리고 이전의 중재 이력 등을 고려하는 것을 말한다. 견본 양식은 부록 C를 참조하면 된다.

이러한 요인들은 명확하게 문제의 발생에 기여할 수 있으므로 기록해야 하며, 그 결과 다음 문제 행동과 관련될 수 있는 생물학적/생리학적·심리적·환경적/사회적 요인들을 명시해야 한다.

### 후속결과의 확인

문제 행동의 결과가 확인되면 대체하여 사용될 수 있는 적절한 행동과 원하는 후속결과를 밝히는 것이 가능하게 된다. 후속결과의 조정을 통해 문제 행동의 가능성을 증가시킬 수도 있고, 유지하거나 감소시킬 수도 있다. 이런 과정은 긍정적인 행동의 변화를 촉진시키는 데 도움을 준다. 예를 들면 딜런은 충동적으로 질문하고 대답하여 교사의 관심을 얻는다. 특히 교사가 과제를 낼 때 그렇다. 교사는 딜런이 함부로 말하지 않고 자신이 원하는 관심을 얻도록 하기 위해 과제를 낼 때 딜런이 자료를 나눠 주는 일을 돕도록 하였다. 이런 정보를 기록하는 견본 양식을 부록 C에 제시하였다. 여기에는 문제 행동의 기능을 기록하고 문제를 해결할 수 있는 몇 가지 잠재적 전략과 중재들을 확인하는 것이 포함된다.

### 이론이나 가설의 개발

사건이 발생하기 전과 후의 행동을 확인한 후에 교사는 학생이 문제 행동으로부터 얻고자 하는 것에 대해 추측하고 교육할 수 있으며, 이를 하나 또는 그 이상의 간략한 문장으로 학생들이 왜 문제 행동을 하는지 서술한다. 이론이나 가설 수립을 위한 몇 가지 질문은 다음과 같다—그 행동을 하는 의도와 목적은 무엇인가? 왜 학생은 그 행동을 회피하는가? 이러한 정보를 기록할 수 있는 견본 양식은 부록 C에 있다.

교사들은 단지 그들이 생각하는 결과가 아니라 실제로 결과에 따라 발생한 일이 무엇인가를 볼 필요가 있다. 한 학생에게 벌이었던 것이 다른 학생에게는 정적 강화가 될 수 있다. 예를 들면 만약 딜런이 단지 말을 함부로 하는 것 때문에 혼이 나는 것이라면 그 행동의 빈도는 동일하게 유지되거나 더 증가할 것이다. 그러므로 무관심한 요인을 촉진시켜 문제 행동을 강화시키게 된다. 문제 행동에 관심을 가지지 않아서 함부로 말하는 것이 감소된다면 관심을 받고자 하는 행동이 강화되었음이 분명해질 것이다. 부정적이고 불쾌한 관심일지라도 그것은 관심이며 부적절한 행동을 유지시키거나 심지어 증가시킬 수 있다. 그 결과 한 가지 이상의 가설을 세울 수 있다. 즉

특정 행동은 문제 행동을 유지시키는 결과와 함께 특정 상황에서 발생한다는 것이다.

FBA 5단계에 축적된 정보들은 부록 C에 제공된 FBA 요약지에 기록하면 된다. 5단계 FBA는 교실에서 변화 가능한 적절한 행동 향상을 위해 교사가 BIP을 작성하도록 돕는다.

5단계 FBA을 어떻게 사용하는지 아는 교사는 문제 행동을 가진 학생들을 위한 교실의 운영이 가능하다. 장애를 가진 학생들을 위해 FBA과 BIP의 양식은 각각 학생들의 IEP을 포함할 수 있다. 공식적인 FBA과 BIP은 교사, 부모, 의학 전문가, 상담가, 치료사, 그리고 그 외 지역사회 관계자들을 포함한 팀에 의해 만들어진다.

전형적인 5단계 과정은 학생마다 다르고 한 가지 절차나 사정도구만으로 모두에게 타당하고 신뢰로운 결과를 제공하지 못할 것이다. 그러므로 사정 방법은 저비용 기법(예 : 면담)부터 검사도구 같은 고비용 기법(예 : 직접적 변인 조작)까지 다양하다. IEP 팀 구성원들은 특정한 행동의 기능에 대한 가설과 이론을 개발하기 위해 정리된 정보를 기록하고 충분히 모아 사정 방법을 결정할 것이다. 그러므로 IEP 팀은 이런 방법들을 확인하고 학생의 행동에 영향을 미치는 요인이나 변인들을 명확히 해야 할 것이다. 대개 이런 과정은 사정 방법의 가장 낮은 단계에서 시작하여 사회적으로 수용 가능한 행동을 이끌어 내는 행동에 영향을 미치는 요인이나 변인까지 그 단계를 밟아 올라간다. 이 사정 과정은 긍정적 행동 변화가 충분한 기간 동안 지속될 때까지 반복될 수 있다. 이 과정을 통해 행동 향상이 촉진될 것이다.

사례 연구에 나타난 것처럼 교실에서 문제 행동을 나타내는 모든 학생들이 심리 평가를 받을 필요는 없고 그들 모두가 기능적 행동사정을 필요로 하지 않는다. 어떤 학생들은 간단한 행동 기법에 반응하여 특수교육에 의뢰되고 평가받지 않게 된다. 그러나 기능적 행동사정은 많은 학생들에게 여전히 중요한 도구이다. 현재 기능적 행동사정에 대해 중요한 것은 문제 행동과 그 특징이다.

문제 행동은 장애의 유무와 상관없이 특히 어린 아동들에게서 보편적으로 나타난다. 이런 문제 행동에는 공격성,

### 사례 연구 : 일반적 행동 문제

마빈은 9세 3학년 학생으로 담임교사 히스를 귀찮게 하는 것 외에 심각한 문제 행동을 보이지 않는다. 그는 항상 숙제를 해오는 것을 잊어버린다. 담임교사는 그에게 여러 가지 도움을 주고자 노력하였다. 그녀는 마빈의 과제 이해력을 체크하였고, 쓰기를 싫어하는지 알아보고자 하였고, 특별히 숙제 폴더를 만들어 어머니가 그것을 챙겨 줄 수 있도록 하였다. 마빈은 과제를 잘 기록하고 어떻게 하는지 알고 있지만 단지 숙제를 하는 것을 잊어버린다고 설명한다. 히스는 다른 교사가 동기 부여 기법을 제안했을 때 마빈의 심리 평가와 FBA를 준비해 두었다. 히스는 마빈이 학교에 숙제를 완성해 오는 날에 토큰을 주기로 했다. 마빈이 최소 3개의 토큰을 모은다면 매주 금요일에는 팝콘

파티를 할 수 있고 숙제를 내주지 않기로 했다. 첫 주에는 4일간 숙제를 해왔다. 모든 학급 친구들이 흥분하여 마빈을 축하해 주고 다음 주에도 팝콘 파티를 할 수 있게 마빈에게 많은 격려를 해 주었다. 둘째 주에도 마빈은 4일간 숙제를 해왔다. 마빈이 숙제를 더 잘해 올수록 기준은 점점 높아졌다(숙제를 완성해오는 퍼센트를 점점 높임). 학급 친구들은 매일 그에게 팝콘 파티를 상기시켜 주었고, 이제 마빈은 매일 숙제를 해와야 했다. 마빈은 기준에 도달했고 매일 토큰을 받고 학급 친구들을 위해 파티를 획득하고 선생님 뿐 아니라 친구들에게 칭찬받는 것을 즐거워했다. 비록 특수교육을 받고 장애가 있는 것은 아니었지만 마빈은 동기 부여 접근에 긍정적인 반응을 나타내었다.

자해, 반복적 움직임, 물건 파괴, 소리 지르기, 일반적 불복종, 안절부절 못함, 위축, 부주의가 있다. 이런 많은 행동들은 실제로 빈도, 강도, 지속성이 정상 범위를 넘어가지 않는다면 정상 발달 아동들의 행동과 유사하다. 이런 문제 행동들이 학습을 방해하고 사회성 발달에 영향을 미치거나 타인에게 해를 끼칠 때 심각한 문제가 될 수 있다(Chandler & Dahlgust, 2002).

### 행동의 기능 이해하기

기능적 행동사정은 아동들의 행동 기능을 제공하는 모든 행동들의 이해를 기초로 한다. 예를 들면 마크가 존의 공을 가로챘을 때 이것이 ‘공격적’이거나 가정에서 교육을 받지 못했음을 의미하는 것은 아니다. FBA은 모든 행동들과 마찬가지로 문제 행동도 학습된 것이라고 보고 그 행동이 아동에게 어떤 기능을 제공하기 때문에 행동이 발생하고 지속된다고 가정한다. 앞의 예에서 마크는 원하는 물건인 공을 가질 수 있기 때문에 공을 가로챈 것이다. 이런 문제 행동은 마크가 적절한 방법으로 공을 가질 수 있도록 가르치는 것을 궁극적인 교육 목표로 다루어질 수 있다.

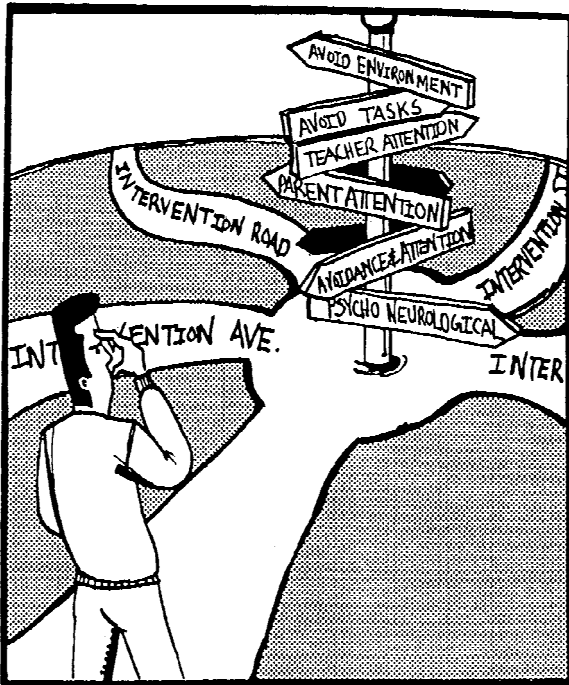
오늘날 교실에서 많이 사용되는 중재방법은 익숙하게

### 법적 명시

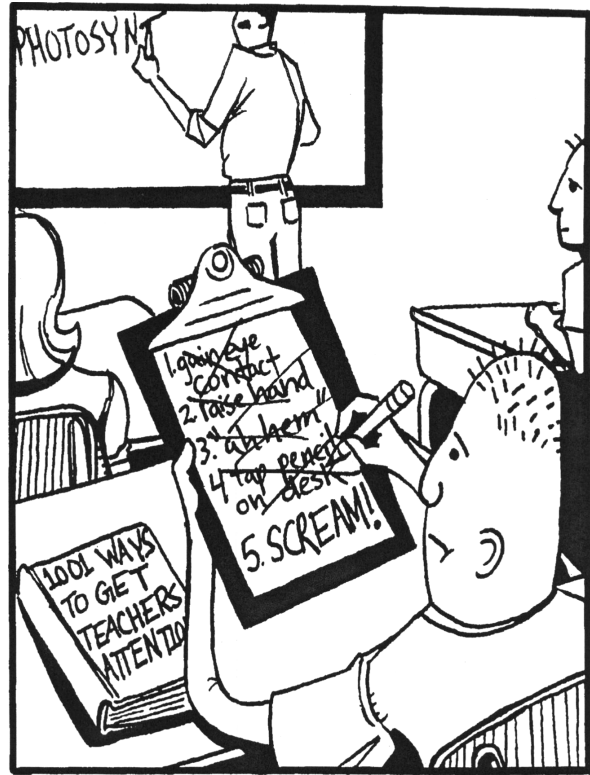
IDEA는 미연방 법으로 2004년에 통과되어 오늘날 모든 주의 특수교육 규정의 안내를 제공하고 있다. 그러므로 학교는 법적으로 교육적 문제를 가지는 아동을 위해 FBA을 제공할 의무가 있다.

나 잘 알려져 있기 때문에 채택된다. 대표적인 두 가지 예가 타임아웃이나 보상을 제거하는 처벌이다(Chandler et al., 1999). 이런 중재의 사용은 사실 그들이 부적절한 행동의 근본적인 ‘기능’에 대해 다루지 못하기 때문에 부적절한 행동은 유지되거나 보다 나빠질 수 있는 원인이 될 수 있다. FBA이 중재로 사용되기 전에 나왔던 논문들을 살펴보면 비처벌적 중재가 문제 행동을 감소시키는 데 더 긍정적이고 유의미했던 것으로 나타났다.

기능적 행동사정은 문제 행동을 사정하고 예측하는 적극적이고 긍정적인 도구이다. 그다음에 중재 전략의 실행은 사정 정보에 기초한다(Horner & Carr, 1997).\* 만약



기능적 사정을 하지 않고서는 스미스 씨도 어떤 길을 가야 할지 알 수 없다.



문제 행동을 예측할 수 있다면 그것이 어떤 양상으로 확립되기 전에 그 행동을 다룰 수 있는 방법을 실행함으로써 예방할 수 있다. FBA의 주요한 목적은 문제 행동의 기능이나 이유를 설명하는 것으로 이 정보는 문제 행동을 예방하고 수정하는 계획적인 긍정적 중재방법의 개발을 이끌 수 있다.

### 행동의 기본 기능

문제 행동에는 정적 강화와 부적 강화라는 두 가지 기본 기능이 있다(그림 8.1 참조). 정적 강화는 긍정적 결과들은 다른 이들로부터 관심을 받고, 상황의 조절, 음식이나 다른 유형물의 획득뿐 아니라 몇몇 개인에 대한 접근,

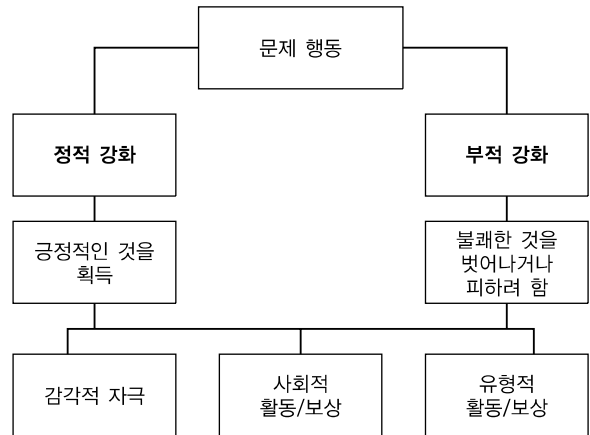


그림 8.1 문제 행동의 두 가지 기본 기능

출처 : Wisconsin Department of Public Instruction(2009)

\* 최근 이러한 중재 전략의 실행을 강조하는 FBA은 긍정적 행동 지원(PBS)이라는 용어로 불리기도 한다(Buschbacher & Fox, 2003; Lucyshyn et al., 2002). PBS의 주요 목적은 부적절한 행동을 예방하고 변화시키며, 이를 적절하고 바람직한 행동으로 대체하도록 하는 것이다.

활동이나 자료의 획득을 포함한다. 강화는 고도로 개별화된 것이며, 한 아동을 처벌하는 것은 다른 아동을 강화하는 것이 될 수 있다. 예를 들면 언어적 훈계는 어느 아동에게는

정적 강화가 되는 반면 다른 아동에게는 혐오적인 강화가 될 수 있다.

두 번째 기능인 부적 강화는 문제 행동을 함으로써 좋아하지 않는 어떤 일에서 벗어나거나 피할 수 있도록 해 주는 것이다. 예를 들면 마이클은 수학 시간에 소리를 지르거나 책을 책상에 세게 던짐으로써 싫어하거나 이해하지 못한 것을 피할 수 있다는 것을 배우게 된다. 이런 잘못된 행동으로 마이클은 자신이 원하는 대로 교무실에 가게 되고 문제 행동이 강화되는 결과를 가져온다. 그래서 문제 행동을 조절하고 대체할 행동중재를 개발할 때 행동의 방식(소리 지르기/책 던지기)보다는 행동의 기능(수학 시간에 밖으로 나가기)에 더 주의를 기울이는 것이 중요하다.

그러나 행동의 또 다른 기능은 감각적 자극이나 감각적 통제이다. 이 기능은 특히 ADHD 아동이나 자폐아들을 다루는 데 중요하다. 감각적 자극의 목표는 환경에서 감각 입력의 수준과 형태를 증가시키거나 감소시킴으로써 행동을 제한하는 것이다. 예를 들어 자폐증을 보이는 남아가 신체 접촉이나 핑거 페인트나 거품 크림 같이 끈적거리는 것을 거부한다면 이런 물건을 만지도록 했을 때 공격적인 행동을 할 것이다. 만약 아동이 교사를 때리거나 머리카락을 잡아당긴다면 교사는 아동에게서 멀리 떨어지게 되고 그래서 아동의 공격적인 행동은 강화된다. 결국 핑거 페인트를 만지지 않으므로써 아동은 강화되고 촉각 자극 입력이 감소하게 된다. 문제 행동은 교사가 핑거 페인트를 사용하려고 할 때마다 다시 발생할 것이다.

이 기능은 보통 정적 또는 부적 강화 기능 아래 포함되나 아동의 행동이 내부의 관찰이 안 되는 변화의 결과로 나타날 수 있으므로 서로 분리된 기능으로 고려되어야 한다. 몇몇 이론에 따르면 자극을 증가시키는 기능을 하는 행동(예 : ADHD 아동의 행동)은 더 이해하기 쉬운 것이다. 감각적 통제나 감각적 자극 기능은 환경에서 입력되는 감각의 양이나 형태와 아동의 내부 감각적 요구 사이에 차이점이 존재할 때 발생할 수 있다. 이런 불일치는 어떤 감각계에서나 일어난다—촉각, 시각, 후각, 청각, 미각, 고유수용각(신체 부위의 자세와 관련), 전정각(이동 감

각). 예를 들면 읽기 같은 아주 조용한 활동 중에 자폐아(심지어 ADHD도)는 몸을 움직이고 가만히 있지 못한다(몸을 앞뒤로 흔들거나 시끄러운 소리를 낸다). 이런 행동은 기본적으로 수동적이고 정적인 활동(읽기)을 하는 동안 자극을 증가시키는 기능을 한다.

감각적 통제나 감각적 자극 기능은 감각적 입력을 빠르게 이해하지 못하고, 제대로 반응할 수 없는 감각적 자극의 문제를 가진 아동들에게도 발생할 수 있다(O'Riordan & Passetti, 2006; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). 이런 아동은 소음에 지나치게 민감하고 사이렌이 울릴 때 귀를 막는다. 자폐아의 경우 눈을 찌르거나 머리를 부딪히는 행동은 엔돌핀을 만들어 내거나 신경계의 다른 신체적 자극을 주는 것으로 자동적으로 강화가 된다(Berkson & Tupa, 2000; Shore & Iwata, 1999).

그러므로 아동의 행동이 감각입력을 통제하거나 감각적 자극을 만들어 낼 때 중재방법은 아동의 요구에 대해 다뤄져야 한다. 예를 들면 핑거 페인트 만지기를 싫어하는 자폐아의 경우 보호 장갑을 끼거나 크레용을 사용할 것이다. 교실에서 FBA의 수행은 평가하는 환경적 변인에 따라 문제 행동을 나타낼 수 있다.

Carr(1977)은 중재가 학생들이 요구에 대해서 의사소통할 수 있도록 그들을 가르침으로써 행동의 기능을 다루어야 한다고 제안하였으며, 그들이 더 적절한 행동을 통해 같은 기능을 성취하도록 해 준다고 보았다. 그들의 문제 행동들은 의사소통 양식뿐 아니라 그들의 환경을 조정하는 방법으로 생각될 수 있다. 중재는 그들의 요구를 말하기 위한 좀 더 적절한 방법을 아동들에게 가르쳐 주며, 이를 기능적 의사소통이라고 부른다. 이때 이 기능적 의사소통의 목적은 문제 행동 대신에 그와 기능적으로 동일한 적절한 행동을 가르쳐 주는 것이다(Newcomer & Lewis, 2004).

중재 전에 FBA은 문제 행동을 좀 더 적절한 행동으로 대체시켜 준다. 이것은 일반 아동들뿐 아니라 다양한 장애 아동들에게도 사용될 수 있다. Honor와 동료들(2002)은 문제 행동의 성공적인 변화는 FBA을 시행하는지의 여부와 직결되기 때문에 중재계획은 행동의 기능 평가와 결합되어야 한다고 제안하였다.

### 문제 행동의 주된 기능

- 벗어나거나 회피—수업과 같은 특정 활동, 특정 개인이나 그룹 또는 불쾌한 상황과의 상호작용을 회피한다.
- 정의 또는 복수—실제로 또는 상상을 통해 무시당한다고 생각하기 때문에 개인이나 그룹에게 앙갚음 하며, 때로는 친구나 가족을 대신해서도 한다.
- 수용 또는 협력—그룹에 대한 소속감이나 승인을 얻는다. 학생들은 또래 집단의 친구들에게 깊은 인상을 주기 위해 노력하고, 그것을 얻기를 희망한다.
- 권력 또는 통제—지배하고 환경을 통제하기를 원한다. 규칙이나 지침을 따르는 것을 거부한다. 일부 활동에 참여하는 것을 거부한다.
- 자기표현—독립성과 개성을 알리려 하며 자기 이미지를 표현한다.
- 확실한 보상이나 개인적인 만족에 대한 접근—유형적인 강화를 얻기 위해 행동한다(물품, 돈, 특혜). 좋은 기분이나 즉각적인 피드백이나 보상을 얻고자 한다.
- 감각적 자극 또는 감각적 통제—환경에 대한 감각적 입력 수준이나 형태를 증가시키거나 감소시키기를 원하거나 또는 감각자극을 더 제공해 주기를 원한다.
- 놀이—주어진 과제를 하는 대신에 놀이 활동을 즐긴다. 회피하는 것과 자극을 결합한 것으로 그러한 행동은 다른 사람과 함께 또는 혼자 되풀이 되어 나타날 것이다.
- 관심 끌기—또래나 교사로부터 긍정적이거나 부정적인 관심을 받기를 원한다. 이것은 아주 흔하게 일어나는 기능이다.

주의 : 어떤 한 가지 행동은 다른 두 학생에게 한 가지 이상의 기능을 가진다. 많은 행동들이 다른 몇몇 기능과 더불어 2차적인 기능인 관심의 기능을 가진다. 만약 관심받기가 유일한 기능이라면 관심을 너무 자주 확인하는 것도 부적절한 가설이 될 수 있다.

부록 B의 1~5까지의 기능적 행동 평가 요소들은 행동에 대한 이론이나 가설을 개발하는 데 영향을 주는 행동 기능을 평가하기 위해 사용될 수 있다. 어떤 특정 행동이 한

가지 이상의 기능을 가질 수 있음을 명심해야 한다. 교사들이 문제 행동을 찾고 그 기능을 확인하기 위해 이 양식지를 사용하면 도움이 될 것이다.

### 기능적 행동사정의 과정

O'Neill과 동료들(1997)에 따르면 FBA는 “효과적으로 행동 지원을 극대화하기 위해 사용할 수 있는 정보를 모으기 위한 과정이다.”라고 하였다. 문제 행동은 발생할 때 드러날 뿐만 아니라 행동을 유지시키는 후속결과를 통해 명확하게 한다. 이는 매우 중요하다. 미국 교육부(1999, p.45)에서는 FBA 수행을 위한 다섯 단계를 제시하고 있다.

1. 문제 행동과 행동이 일어난 상황에 대해 정의한다.
2. 환경과 행동에 대한 정보를 수집한다. 여기에는 면담, 질문지, 평정척도, 기록에 대한 검토, 체크리스트, 직접 관찰의 방법이 있다.
3. 행동의 기능에 대한 가설을 설정한다.
4. 문제 행동을 같은 기능이 있는 적절한 행동으로 가르칠 행동적 중재계획을 세운다. 이는 바람직한 행동을 촉진하는 환경을 만들고 바람직한 행동과 바람직하지 않은 행동의 후속결과를 제공하는 계획을 세우는 것을 포함한다.
5. 가설을 확인하고 중재방법을 입증하기 위해 행동을 잘 관찰해야 한다. 중재가 성공적일 때 FBA는 끝난다. 만약 성공적이지 못했다면 단계 2로 다시 가서 문제 행동에 대한 다른 가설을 세우기 위해 정보를 더 수집하도록 한다.

### 기능적 행동사정의 실시

문제 행동의 선행사건과 후속결과에 대한 확인이 있어야 한다. 선행사건은 문제 행동을 유발시키는 특정한 사건이나 그것이 일어난 상황을 설명하는 데 도움이 된다. 긍정적인 결과는 문제 행동의 문제를 증가시키고/거나 유지시켜 줄 것이다. 혐오 자극을 줌으로써 문제 행동을 감소시킬 수도 있다. 아동의 행동에 영향을 줄 수 있는 배경사건—동기적이고 상황적인 변수는 아동들이 선행사건과 후속결



과에 어떻게 반응하는지 밝혀낼 수 있다. 배경사건은 몸이 피곤하고 아픈 것, 누군가와 싸운 것 또는 일상생활에서의 변화를 포함한다. 일반적으로 배경사건은 (1) 생물학적, (2) 환경적, (3) 사회-정서적인 상황적 요인으로 구분할 수 있다. 배경사건 체크리스트는 부록 B에 제시되어 있다.

다음으로 적절한 행동과 부적절한 문제 행동 두 가지를 야기시키고 유지시키는 배경사건, 선행사건, 후속 결과를 찾는 데 사용될 수 있는 전략과 도구에 대해 살펴보고자 한다.

### FBA를 실시하는 데 필요한 방법과 도구

정보를 수집하는 데는 두 가지 기본적인 방법이 있다.

(1) 간접적인 사정, (2) 직접적인 사정이 그것이다.

**간접적인 사정** 첫 번째 단계는 정보를 간접적으로 모으는 것이다. 이것은 학생의 환경을 사정하는 것으로 문제 행동을 더 잘 정의하고 행동을 유지시키는 요소를 확인하는 것이다. 관찰 가능한 행동인가 아닌가 하는 것뿐 아니라 정의된 표적 행동이나 가능한 대체 행동의 구성에 대한 정보를 획득할 수 있다(Sugai et al., 2000). 대개 처음 의뢰는 학생에 대한 연령, 학년, 배치와 같은 인구통계학적인 정보와 문제 행동의 기술과 과거에 시도했던 전략들을 포함한다(Chandler & Dahlquist, 2002).

IEP 팀은 문제 행동을 관찰하거나 학생과 잘 알고 있는 사람들과 면담을 실시한다. 여기에는 교사, 보조 교사, 학교에 관련된 다른 사람들뿐 아니라 가족 구성원, 치료사, 상담가, 그리고 사회복지사가 포함된다. 면담을 통한 정보는 문제 행동과 함께 그것과 관련되지 않은 기타 요인들을 더 잘 설명할 수 있다. 예를 들어 토마스가 컴퓨터를 할 때는 문제 행동을 보인 적이 한 번도 없다면 이것은 중요한 정보가 된다. 그러나 이런 정보는 대상자의 선호하는 활동(예 : 오토바이 잡지 보기, 컴퓨터 게임, 스포츠), 강점(예 : 유머감각, 또래 관계, 과학지식), 기술(예 : 스포츠 활동, 그림 그리기)을 나열해야 하며, 이는 IEP을 위한 동기를 확립하는 데 유용하다(Chandler & Dahlquist, 2002).

아동의 문제 행동을 관찰했던 사람들인 부모, 교사, 치료사, 그 외 아동을 아는 사람들을 면담하여 정보를 얻는 것이 중요하다. 이들은 각자 다른 관점에서 문제 행동의 전제 조건과 배경사건, 후속결과를 볼 수 있다. 다른 사람과 면담할 때 사용되는 기능 사정 면담 양식의 예가 그림 8.2에 제시되어 있다.

기능적 분석 면담(Functional Analysis Interview, FAI)은 아동의 문제 행동에 대한 정보를 얻기 위해 고안된 면담 양식이다(O'Neill et al., 1997). 이는 문제 행동이 발생할 때와 하지 않을 때, 행동의 기능, 아동에 관한 일반적 정보, 아동과 상호작용하는 사람들과 관련된 변인들을 포함한다. 면담은 45~90분 정도 소요되고 적절한 신뢰도와 타당도를 가진다(O'Neill et al., 1997). 이는 부록 B에 제시되어 있다.

행동적 기능에 대한 질문지(Questions About Behavioral Function, QABF)는 상황에 영향을 미치는 문제 행동의 결과와 문제 행동을 통해 전달되는 메시지를 다루고 사정하는 25가지 항목의 체크리스트이다. QABF는 신뢰도와 타당도를 가지는 것으로 보고되고 있다(Paclawskyj et al., 2000).

교사와 직원을 위한 기능적 사정 체크리스트(FACTS)는 관찰을 안내하는 일련의 질문들로 구성되어 있고 행동의 기능을 확인하는 지원 계획을 세우는 데 사용된다(March et al., 2000). 이는 부록 B에 제시되어 있다.

문제 행동 설문지는 문제가 발생하면 어떤 행동이 더 심각한 문제인지를 확인하기 위해 그 학생에 대해 알아내는 일련의 질문들을 제공한다. 또한 이것은 FBA과 BIP의 형식으로 교사를 지원하는 프로파일을 제공한다(Scott & Nelson, 1999b). 이 질문지와 프로파일 양식은 부록 B에 제시되어 있다.

동기사정척도(Motivation Assessment Scale, MAS)는 문제 행동의 기능이나 동기를 찾기 위한 16가지 항목의 설문지로 그것은 강화의 네 가지 영역으로 구성되어 있다. (1) 관심, (2) 유형적 강화물, (3) 혐오 자극, (4) 감각적 요인들이 그것이다. 이 질문지는 다양한 상황에서 문제 행동이 발생하는 가능성에 대해 질문한다(예 : 수학 문제

면담자: 치크 날짜: 10/3

학생: 아이리스

피면담자: 파실라스 담당: 보조 교사

1. 문제 행동을 설명하십시오. 아이리스는 운동장에서 난폭하게 행동하며 다른 친구들에게 소리 지른다. 다른 친구들을 때리거나 차기도 한다. 아무도 같이 놀고 싶어하지 않는다.

2. 행동의 발생 빈도는 얼마인가? 매일 이런 행동을 한다.

2a. 행동의 지속시간은 얼마인가? 길게 지속되지는 않는다. 그녀와 눈을 맞추고 행동이 심해지기 전에 멈추게 한다.

2b. 행동의 강도는 얼마나 센가? 피가 날 정도는 아니지만 상처날 정도로 세게 때리거나 찌른다.

3. 행동이 발생하는 상황은 언제인가? 놀이 중인 친구들과 놀기를 원할 때

4. 행동이 가장 많이(적게) 발생하는 장소/시간은 어디서/언제인가? 어디서나 발생한다.

5. 행동이 가장 많이(적게) 발생하는 사람은 누구인가? 대개는 여자아이들에게 그렇게 한다. 남자아이들과는 싸우지 않는다.

그림 8.2 기능 사정 면담 양식

출처 : <http://cecp.air.org/fba/problembehavior2/appendixc.htm>

6. 행동을 유발하는 상황은 무엇인가? 하고 싶은 대로 안 될 때

---



---



---

7. 행동이 시작되는 징후는 무엇인가? 때리기 전에 소리를 지른다.

---



---



---

8. 행동 후에 대개 어떤 일이 있는가? 다른 사람의 반응을 기술하시오. 그녀가 소리 지르기 시작할 때 잠시 내 옆에 세워둔다. 만약 아주 세게 때렸다면 교무실로 보낸다. 만약 밀치거나 그와 유사한 행동이면 대개는 내 옆에 잠시 세워둔다.

---



---



---

9. 행동의 기능(의도)는 무엇인가? 학생은 왜 그 행동을 한다고 생각하는가? 무엇을 얻고자 또는 피하고자 하는가? 하고 싶은 대로 하려고 그런 것 같다.

---



---



---

10. 사회적/환경적 맥락에서 같은 기능을 제공하는 적절한 행동은 무엇인가? 차례를 지키고 상냥하게 요구하고 감정을 조절하는 것을 배워야 한다. 친구 사귀는 법도 배워야 한다. 아무도 그녀와 놀고 싶어하지 않는다.

---



---



---

11. 효과적인 중재계획을 세우는 데 필요한 다른 정보(예 : 행동이 발생하지 않는 상황에서는 무엇인가?) 나에게 말할 때나 나의 감독 하에 친구들과 놀 때는 아주 관심은 편이다.

---



---



---

12. 중재계획을 세우고 실행하는 데 관련된 사람은 누구인가? 나는 꼭 참여해야 한다. 내가 아니면 그녀를 밖으로 데리고 나올 수 없다. 점심 시간에는 Church 선생님이 통제하는 것 같다.

---



---



---

그림 8.2 (계속)

가 있을 때). 이 척도는 관찰자 간 신뢰도가 낮고 실용성이 떨어진다고 보고되고 있다(Paclawskyj et al., 2001).

정보를 간접적으로 사정하는 것은 기본적으로 선별을 위한 것이다. FBA를 수행하는 첫 번째 단계로 적합하다. 그러나 유일한 방법이 되어서는 안 된다. 이런 도구는 문제 행동을 유발하고 유지하는 것에 대한 가설을 확립하는 데 도움을 줄 것이다. 그러나 가설은 자연스러운 상황에서 아동의 행동들 직접 관찰하여 입증할 필요가 있다.

**간접적인 사정의 요약** 모든 정보를 수집하게 되면 일반적으로 네 가지 요소가 나타난다. 첫째, 배경사건 또는 조작적으로 설정된 일-문제 행동을 용이하게 하거나 악화시키는 요소. 여기에는 수면 부족, 다이어트, 피로, 사회적 갈등, 질병이 포함된다.

둘째, ‘행동을 유발시키는 특정한 배경사건’ 문제 행동에 앞서 일어나고 나타나는 선행사건. (1) 과제의 요구(예 : 과도한 숙제, 시간 부족), (2) 교육적 상황(예 : 너무 힘든 과제, 일관성 없는 지도), (3) 또래나 어른들의 요구(예 : “존, 휴식 시간 전에 과제를 다 해라.”)

셋째, 문제 행동의 결과는 세 가지 범주로 나뉜다. 관심, 혐오/회피 자극, 유형적인 무언가를 얻기 위한 시도가 그것이다.

넷째, 문제 행동이나 그 행동 후에 나타나는 사건 또는 그 행동을 강화시키거나 유지시키는 사건의 후속결과에 대한 관심. 이와 같은 정보를 수집한 후에 BIP을 세우기 위한 직접 관찰이 필요하다.

**직접적인 사정** 간접적인 사정이 부적절한 문제 행동을 사정하는 데 중요한 도구인 반면 직접적인 사정 또는 직접 관찰은 문제 행동의 기능이나 목적을 확인하는 데 필수적이다(Scott & Nelson, 1999b). 직접 사정을 하기 위해 교육자들은 문제 행동 전후의 사건과 사회적 상호작용에 대한 전체적 상황을 파악하도록 한다.

직접 사정으로 획득한 정보는 관찰과 몇 가지 도구를 통해서 수집되고 ABC 관찰 양식(그림 8.3)과 산포도 양식(그림 8.4)이 가장 흔히 사용된다.

ABC 관찰 양식은 보통 세 가지 축으로 나누어진다.

(1) 선행사건, (2) 문제 행동(행동), (3) 행동에 뒤따르는 사건(후속결과)이 그것이다. 예를 들면 교사가 ABC 양식을 사용하여 관찰하는 동안, 테런스는 책상에 수학 책과 연필을 세계 던져버리고 과제를 거부하였다. 선행사건은 교사가 학생에게 수학책을 펴고 18쪽의 1~30번까지 문제를 풀도록 한 것이다. 그 결과는 테런스는 교무실로 보내졌다. 이 경우 테런스는 수학 문제를 풀어야 하는 지시를 회피하였고 몇 가지 문제 행동의 징후를 보였다. 이 경우 테런스는 수학과 쓰기를 싫어할 뿐 아니라 부적절한 행동을 이용하여 그 상황을 회피할 수 있었다는 가설이 수립되었다.

직접 사정의 또 다른 형태는 산포도 양식이다. 어떤 행동과 관련된 일일 계획표와 학생의 하루 동안 일어난 행동을 분 단위의 작은 부분으로 나누어 행동이 일어나는 동안의 시간은 동그라미를 치거나 사선으로 표시한다. 문제 행동의 빈도와 더불어 그 행동이 발생할 가능성이 높게 나타나는 때를 알 수 있으며, 며칠간의 데이터를 살펴보면 행동 패턴을 밝힐 수 있다. 예를 들어 RBP 팀이 교사의 지시에 따르지 않는 케이트랜드의 문제 행동을 나타낸 산포도 양식을 살펴보았을 때 여러 수업에서 행동이 발생하였고 기록되어 있었다. 교사와의 구체적인 상담에서 케이트랜드가 지시에 따르지 않는 것은 학급 친구들과 앞에서 책을 읽도록 하는 상황과 직접적으로 관련되어 있다는 것을 발견하였다. 어떤 경우에는 이런 불순응 행동이 읽기를 하고 있는 동안 발생하였고 또한 읽기를 시킬 것으로 예상되는 상황에서도 발생하였다. 케이트랜드는 여러 수업을 받기 때문에 산포도 양식을 사용하지 않으면 이런 패턴을 파악하기 어려웠을 것이다. ABC 관찰 양식과 산포도 양식을 이용하여 정보를 수집하는 것은 시간이 걸리지만 학생의 문제 행동을 유지시키는 환경적이고 상황적 두 가지 변인을 구분하는 데 도움을 주고 문제 행동에 대한 이론이나 가설을 세우는 근거를 제공한다.

자료를 요약하는 데 사용되는 또 다른 양식은 자료 삼각 차트이다(그림 8.5 참조). 자료 삼각 차트는 단지 자료를 살펴보고 요약하는 방법이다. 앞의 두 가지 방법처럼 많이 이용되지는 않는다. 부록 B에 ABC 관찰 양식,

ABC 관찰표			
학생 : 신디 아담스      학년 : 2학년      학교 : M.L 킹 초등학교 날짜 : 2010년 10월 10일/15일      관찰자 : 특수교사 Janet Hoffman 문제행동 : 학교 기물 파손			
	날짜 : 10/10/10 시간 : 9:25~10:10	날짜 : 10/10/10 시간 : 1:05~1:45	날짜 : 10/15/10 시간 : 9:25~10:10
상황이나 환경	신디는 9:25~9:45에 독서모임을 하고 있었고, 탁자에 다른 두 친구가 각자 앉아 있음	수학 수업 시간에 교사는 두 자리 수 배기 문제를 칠판에 쓰고 있음	
선행사건 (바로 직전에 발생한 일)	학생들이 자신의 책과 자요를 탁자로 가져옴. 학생들이 크레파스를 같이 사용함	교사는 자반적으로 칠판에 나와서 문제를 풀도록 함. 신디는 의자 밖으로 뛰쳐나와 큰소리로 "제가 한데요." 하고 소리침	
행동	신디는 다소 꾸뭉거리고 나서 크레파스를 가져가 책상에 마구 낙서함. 다른 친구들이 교사에게 이음	교사가 신디를 시켜 주지 않자 신디는 얼굴을 찌푸리고 수학책을 바닥에 던져 구겨짐	
후속결과 (행동 직후에 발생한 일)	교사는 수업을 중단하고 신디에게 왜 그랬는지 묻자 신디는 모른다고 대답함	교사는 신디에게 당혹한 모습을 보이고 수업을 중단하지는 않음. 신디는 얼굴을 찌푸리고 책을 주움	
의견/다른 행동	부정적이지만 신디는 교사의 관심을 얻어서 즐겁게 보임. 신디의 대답은 더 많은 질문을 하게 함	교사가 신디에게 직접 관심을 주지 않자 신디는 어떤 행동은 할 틈이 없는 것 같음	

그림 8.3 ABC 관찰 양식

출처 : The New Mexico Public Education Department "Addressing Student Behavior—A Guide for Educators"(2003, 2005). Some information in this guide was adapted from "Addressing Student Problem Behavior"(1998, 2000) which is a copyright-free document, prepared by the Center for Effective Collaboration and Practice.