

특수교육지원센터의 학습장애 선별 및 진단과정에 대한 탐색적 연구: 현행 지침 시행과 개선방향에 대한 시사점을 중심으로*

김동일(金東一)**
고혜정(高惠貞)***
신재현(新在賢)****
김이내(金이내)*****
김봉년(金朋年)*****
이기정(李奇貞)*****

논문 요약

최근 학습장애 선정 조건 및 절차(교육과학기술부 특수교육지원과-2677)가 2010년 5월에 각급 학교로 전달된 것은 우리나라에서도 학습장애를 선별, 진단함에 있어 RTI가 도입됨을 의미하나 실제 현장에서 RTI 모델이 적용가능한가에 대한 많은 의문점이 제기되고 있다. 본 연구에서는 11개 지역 교육청 특수교육지원센터를 대상으로 한 설문 조사를 통해, 2010년 이후로 현 지침을 시행하는 데 있어 어려움과 개선점을 파악하였다. 1단계에서는 중재반응 평가결과 및 증빙자료의 신뢰성 문제, 소집단 교수 불명확성, 학습장애 위험아동 상시의뢰과정 필요성, 특수교사와 일반교사의 협력 문제, 2단계에서는 한정된 진단검사도구, 일선학교와 특수교육지원센터 간 협력체계, 특수교육운영위원회의 역할구명 문제가 제기되었다. 이를 위해 충분한 교사 및 전문가 교육, 효과적인 증거기반 중재 프로그램의 개발 및 제공, 일선학교 교사들과의 협조 및 검사도구의 확대 보급이 필요하다.

주요어: 학습장애, 선별 및 진단, RTI, 특수교육지원센터

* 본 연구는 2011년도 정부(교육과학기술부, 기초연구지원 인문사회 일반연구)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(NRF-2011-32A-B00194)

** 제1저자, 서울대학교 교수

*** 교신저자, 서울대학교 박사과정

**** 서울대학교 석사과정 수료

***** 서울대학교 박사과정 수료

***** 서울대학교 교수

***** 대구교육대학교 교수

I. 서론

2008년 '한국 학습장애 학회 추계 학술대회'에서 중재반응모델(Response to Intervention, 이하 RTI)의 현장 적용에 대한 논의가 있는 이후 학습장애 진단·판별에 있어 RTI 모델 연구가 활발히 이루어져 왔다. 그 예로 RTI 모델의 단점을 보완하는 시도의 일환으로 RTI 모델과 불일치 모델의 결합가능성에 대한 논의가 진행되었다(김동일 외, 2009). 보다 최근에는 RTI의 실행을 위한 조건과 단계를 명시하고 있는 학습장애 선정 조건 및 절차(교육과학기술부 특수교육지원과-2677)가 일선 학교로 전달되었는데, 이는 이제 우리나라에서도 본격적으로 학습장애를 선별, 진단함에 있어 RTI가 도입됨을 의미한다.

그러나 실제 현장에서 학습장애를 선별, 진단할 때 RTI가 적용 가능한가에 대해서는 우리나라 뿐만 아니라 미국에서도 적지 않은 의문점이 제기되고 있다. 2012년 특수교육연차보고서에 따르면, 특수교육대상 아동 현황 조사 결과 우리나라 학습장애 학생은 4,724명으로 전체 특수교육 대상 학생(85,012명)의 약 5.6%에 해당한다. 해마다 특수교육대상자로 등록하는 학생수가 지속적으로 증가하는 추세임에 반해, 학습장애 학생들의 현황은 2008년 9.4%, 2011년 6.8%에 이어 2012년에는 5.6%로 그 수가 감소하는 추세를 보이고 있다. 이와는 대조적으로 미국의 경우는 학습장애가 특수교육의 가장 큰 영역으로써 2007년 장애아동교육법(IDEA)에 의해 서비스를 받고 있는 전체 장애 인구 가운데 차지하는 비율이 약 40%로 가장 높다(<http://www.ideadata.org/PartBReport.asp>). 이는 아직까지 학습장애에 대한 정의와 진단·판별에 관하여 명확한 합의가 이루어지지 않고 있을 뿐만 아니라(김동일, 이대식, 신중호, 2009), 학습장애가 학습부진 혹은 저성취 개념과 혼동되어 사용되고 있으며 이들을 진단, 판별하는 기준과 방법이 명확하지 않기 때문이다. 개념이나 정의의 문제는 진단·판별과 직결되고, 진단·판별 절차에 의해 산출된 출현률에 의해 전반적인 교육 서비스 및 정책 방향이 결정되므로 매우 중요하다고 볼 수 있다.

학습장애 개념이 태동한 1960년대 이후 학습장애 진단에 있어 개인 내 차이를 강조하는 능력·성취 불일치 모델(discrepancy model)이 주로 활용되어 왔다. 그러나 지능이라는 개념에 관한 논쟁(예: Stanovich, 2000)과 진단과 중재의 미비한 연계(Lyon, et al., 2001), 학생의 학업성취가 심각해질 때까지 또는 실패할 때까지 기다려야 한다(wait-to-fail)는 문제점이 지속적으로 제기되었다. 이후 2004년 개정된 IDEA에서는 효과적인 중재에 대한 반응을 기준으로 판별·진단(Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002; Vaughn & Fuchs, 2003)하는 RTI가 주요 준거로 채택되었는데, 이에 따르면 학습장애 판별 시 지능검사를 사용하지 않아도 되며 중재반응모형의 시행을 허용해야 한다고 규정하였다(Fletcher et al., 2007). 그러나 RTI의 적용가능성과 효과성이라는 측면에서 이후 많은 논쟁이 지속되었는데, 주요한 비판으로 "교수에 대한 성공적 반응"이라는 기준이 모호하며(Kavale, et al., 2005), 관련 평가도구가 부족하고 타당화된 실행 방법이 부족하다고 하였다

(Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman 2003). 뿐만 아니라 진단의 신뢰성(Gerber, 2005)과 타당성(Keogh, 2005)의 문제가 여전히 존재하며, 중재 충실도가 확보되지 않고 있으며, 진단 상황을 객관적으로 측정할 방법이 거의 없다는 문제점들이 제기되어 오고 있다.

이처럼 많은 논쟁의 대상이 되고 있는 RTI 진단·판별 모델을 실제 현장에 적용하고 시행함에 있어, 구체적으로 어떤 문제점이 있으며 무엇이 개선되어야 하는지에 대한 연구는 활발히 이루어지지 않고 있다. 일선 학교의 일반 및 특수교사를 대상으로 RTI 적용 및 시행의 문제점을 조사한 연구(서유진, 2010; 서은정, 하영례, 이희정, 2010; 이대식, 2009b)는 진행된 바가 있다. 특수교육지원센터를 대상으로 시행한 연구도 있는데, 김용욱 등(2009)은 그들의 연구에서 학습장애 진단과 평가 및 선정에 대한 실태와 요구를 파악하기 위해 전국 40개의 지역교육청 특수교육지원센터의 진단평가 담당자를 설문조사하였다. 그 결과, 진단평가가 지적능력과 학업능력 중심으로 이루어지고 있고, 이들 검사의 주체는 특수교사이며, 대상자 선정기준은 지적능력, 학업능력, 배제준거를 중심으로 이루어지고 있음을 밝혀내고 이에 기초하여 효율적인 학습장애 진단평가를 위한 시사점을 제시하였다. 그러나 학습장애 진단평가에 있어 중추적인 역할을 담당하고, 단위 학교의 역할과 기능을 통합하며, 특수교육지원의 내실화를 목표로 학습장애 진단·판별을 결정하는 특수교육지원센터에 중점을 둔 연구는 매우 부족한 실정이다. 특수교육지원센터가 학교(일반 및 특수교사)와의 소통과 유기적인 협력을 통한 학습장애 진단 및 판별에 핵심적인 역할을 맡고 있음을 상기할 때 특수교육지원센터에 초점을 둔 연구가 요구된다고 하겠다.

특수교육지원센터는 장애인 등에 대한 특수교육법 제14조와 제15조 등을 근거로 특수교육 대상자의 진단 및 평가, 정보관리를 담당하고 있다. 즉, 특수교육법이 제정된 이후 특수교육지원센터는 학습장애 진단과 선별에 중심역할을 맡고 있으며, 김동일 등(2009)이 제안한 한국형 학습장애 진단 모형에서는 RTI를 일반 교육현장(즉, Tier 1, 2)에서 활용하면서 특수교육 대상자 여부의 판별은 3단계의 특수교육지원센터의 진단과정에서 이루어져 4단계의 특수교육으로 연계된다고 하며, 특수교육지원센터의 역할을 강조하였다. 뿐만 아니라 최근 교육과학기술부의 학습장애 선정 조건 및 절차 지침(2010)에도 <특수교육지원센터>에서의 진단평가 과정을 따로 규정하고 있다. 따라서 학습장애아동에 대한 종합적인 평가를 통해 특수교육 여부를 결정하게 되는 특수교육지원센터는 진단 및 판별과정을 위한 다학문적(multidisciplinary)인 팀이라 볼 수 있다. 홍성두 등(2009)은 특수교육 담당 장학사, 해당 기관 내 특수교사, 의사, 사회복지사, 임상심리사, 상담교사, 일반교사, 해당아동 부모 등이 포함될 수 있다고 제안하였고, 이렇게 구성된 진단·평가 팀은 다학문적 접근을 통한 보다 정확한 진단·평가, 팀 체제를 통한 특수교육 적격성 판별과 아동의 강점과 요구의 판별 및 가능한 교육지원 전략의 수립, 아동의 배치 전 개별화교육지원을 위한 다양한 정보 제공 등의 역할을 해야 한다고 하였다.

RTI가 학습장애를 선별 진단하는 과정에 제대로 확립되기 위해서는 학습장애 진단·판별을 위

해 현장에서 RTI를 실행함에 있어 야기될 수 있는 문제점과 이를 개선하기 위한 사항을 파악해야 한다. 그리고 이러한 과정을 통하여 특수한 교육 서비스를 제공받아야 할 학생들에 대한 책무성을 높이고, 일반 및 특수교사를 포함하여 특수교육지원센터 담당자들의 정확한 이해와 더불어 보다 효과적인 진단·판별의 방향을 모색할 수 있을 것이다. 특히, 이를 통하여 단순히 거쳐 가는 단계로써의 유명무실한 특수교육지원센터가 아닌 다학문적 팀으로서 학습장애 진단 체계의 핵심적인 역할을 수행하는 측면이 강조되어야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 교육과학기술부에서 제시한 학습장애 선정 조건 및 절차가 시행되고 약 1년이 넘게 시행된 시점에서 학습장애 진단 및 판별과정의 중요한 역할을 담당하고 있는 특수교육지원센터에 초점을 두었다. 즉 특수교육지원센터에 근무하는 교사들을 대상으로 절차의 각 단계 및 항목별 설문을 통하여 현 지침을 시행하는 데 따르는 어려움 및 개선점을 파악하고, 수정 모델을 제안을 위한 기초자료를 제시하고자 하였다. 특히 일선학교의 일반 및 특수교사를 대상으로 이루어진 선행연구들에서 보고하고 있는 어려움과 개선점을 비교함으로써 특수교육지원센터가 갖는 독특한 요구 및 인식을 살펴보았다. 이를 토대로 연구문제는 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 현 학습장애 선별 및 진단 지침을 현장에서 시행하는 데 있어 특수교육지원센터 차원에서 야기되는 주요 어려움은 무엇인가?

둘째, 현 학습장애 선별 및 진단 지침을 현장에서 시행하기 위해 특수교육지원센터에서 제안하는 개선점은 무엇인가?

셋째, 학교의 일반 및 특수교사들의 문제의식 및 요구사항과 비교했을 때 특수교육지원센터가 갖는 독특하고 차별적인 내용에는 무엇이 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 시·도 교육청 중 3곳을 임의로 선정하여(인천, 부산, 경기도), 각 교육청 산하의 20개 지역교육청 특수교육지원센터에 기관 대표 설문지를 의뢰하는 공문을 송부하여 조사를 진행하였다. 이 중에서 설문에 응답한 기관은 11개였고, 각 기관의 학습장애와 관련된 진단평가 업무를 실제 담당하며 특수교육지원센터의 입장을 대표 하는 진단평가 담당자가 응답하였다. 각 기관의 진단평가 담당자는 모두 특수교사 자격증을 소지한 현직 교사이며, 90%가 남자였고, 5년 이하의 교직 경력을 가진 응답자가 55%로 가장 많았고, 석사학위 소지자가 27%이었다. 또한,

학습장애 진단관련 연수 이수 여부에 대한 질문에는 약 36%만이 180시간 이상의 연수를 받은 적이 있다고 하였다. 설문에 응한 진단 평가 담당자의 구체적인 정보는 다음과 같다.

<표 1> 참여 기관 담당자 정보

분류	변인	빈도(명)	퍼센트(%)
성별	남자	10	91
	여자	1	9
	합계	11	100
특수교육 교직경력	1-5년	6	55
	6-10년	3	27
	11-16년	1	9
	16년 이상	1	9
	합계	11	100
학위	학사	8	73
	석사	3	27
	합계	11	100
학습장애진단 관련연수	받은(180시간이상)	4	36
	받지않음	7	64
	합계	11	100

2. 연구도구

현재 교육과학기술부에서 일선 학교로 전달된 학습장애 학생 선정 조건 및 절차 지침<부록 참고>의 현장 이해와 개선점에 대한 의견을 묻기 위해 학습장애 전문가 4명(학습장애 전공 교수 1명, 학습장애 전공 대학원 이수 특수교사 3명)에 의해 김동일과 정광조(2008), 김동일 외(2009), 김용욱 외(2009)의 연구를 바탕으로 RTI 적용모형의 내용요소와 현 지침의 내용요소를 분석하여 설문지를 제작하였다. 1차 제작된 문항은 학습장애 전공 특수교육학 박사 1명 및 특수교사 2명에 의해 검토된 후, 중복질문의 삭제 및 수정보완 작업을 거친 후, 최종문항을 선정하였다.

설문 문항은 총 25문항으로, 학습장애 학생 선정 조건 및 절차 시행에 대한 전반적인 인지도, 1단계에서의 학습장애 선별 및 의뢰상의 어려움 및 문제점, 2,3단계에서의 학습장애 검사 실시 및 학습장애 판정의 어려움 및 문제점, 그리고 학습장애 선별 및 의뢰과정에서 개선되어야 할 점으로 크게 네 부분으로 나누어 문항을 구성하였다. 설문 문항은 질문의 답에 해당되는 보기를 선택하는 식으로 답하도록 하였다. 뿐만 아니라 서술식 문항을 통해 응답이유 및 문제점에 대한 설명, 개선방안 등에 대한 의견 등을 직접 서술하도록 하여 질적인 내용의 응답을 얻고자 하였

다. 구체적인 설문지 구성 문항 요소는 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 설문지 구성 문항 요소

분류	문항내용	문항수 (응답방법)
학습장애 학생 선정 조건 및 절차 시행에 대한 전반적인 인지도	학습장애에 대한 인지도	5개 (객관식 및 서술식)
	중재반응모델에 대한 인지도	
	학습장애학생 선정 조건 및 절차 시행 인지도	
	학습장애학생 선정 조건 및 절차 시행에 관한 문제점 인식여부	
1단계 : 학습장애 선별 및 의뢰상의 어려움 및 문제점	학습장애학생 선정 조건 및 절차 시행 연수 이수 여부	7개 (객관식 및 서술식)
	3회 이상 중재반응 평가결과와 증빙자료 요구에 대한 의견	
	중재반응 참여 증빙 자료에 대한 지식	
	최소 3개월 이상의 집중적이고 체계적인 소집단 교수에 대한 의견	
	학습장애 선별검사에 대한 지식	
	다양한 학습장애 의뢰 청구에 대한 필요성에 대한 의견	
2·3단계 : 학습장애 검사 실시 및 판정의 어려움 및 문제점	단위 학교에서 선별검사 실행 가능성에 대한 의견	7개 (객관식 및 서술식)
	학습장애 선별 및 의뢰 시 특수-일반 교사간 협력체계에 대한 의견	
	지능검사 및 학력진단검사에 대한 지식	
	최소 2가지 이상의 지능검사 실시에 대한 의견	
	배제요인에 대한 지식	
	특수교육지원센터의 역할에 대한 지식	
학습장애 선별 및 의뢰과정에서 개선되어야할 점	특수교육지원센터와 일선 학교의 협력체계에 대한 의견	6개 (객관식 및 서술식)
	특수교육운영위원회의 역할에 대한 이해	
	특수교육운영위원회의 기능에 대한 의견	
	학습장애 선별 및 의뢰기준의 가장 큰 문제점에 대한 의견	
	학습장애 선별 및 의뢰과정의 문제점 및 개선점에 대한 의견	
	효과적인 선별을 위한 교사 지원에 대한 의견	
특수교육지원센터의 요구	6개 (객관식 및 서술식)	
학습장애 선별, 의뢰 및 판별 과정의 문제점에 대한 기술		
	학습장애 선별, 의뢰 및 판별 과정의 개선점에 대한 기술	

3. 연구절차

선정된 특수교육지원센터에 전화상으로 본 연구의 목적과 설문 목적 및 참여방법을 설명하고 기관의 진단평가 담당자의 연구 참여 동의를 구한 후, 참여 기관(대상)에 공문과 설문지를 발송하였다. 이후 기관(연구 참여자)에서 설문지를 작성한 후, 우편 또는 이메일로 반송하였다. 발송한 20개 기관 중에서 11개 기관이 응답하여 55%의 회수율을 보였다. 연구결과는 빈도와 서술식 답변을 정리하여 설문지 문항 내용 구성과 같이 RTI의 인지도, 각 단계별 문제점, 개선점에 관하여 결과를 분석하고 논의를 진행하였다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

1. 학습장애학생 선정 조건 및 절차 시행에 대한 전반적인 인지도

우선 학습장애, 중재반응모델, 그리고 학습장애 선정 조건 및 절차 시행에 대한 인지도에 관하여서는 설문에 응한 모든 진단평가 담당자가 학습장애의 정의와 학습장애 선정 조건 및 절차에 관한 지침 시행에 대해 잘 알고 있었다. 그러나 학습장애 선정 조건 및 절차를 현장에서 실행하는 것과 관련하여 전반적으로 문제가 있는지를 묻는 문항에 대해 82%인 9명이 문제가 있다고 응답하였다. 문제점들을 구체적으로 서술한 답변에 의하면, 5명의 응답자가 1단계 1조건(3개월 이상의 중재 실시)을 지적하였다. 3개월 이상의 집중적이고 체계적인 교육 서비스 제공자, 제공 방식(중재반응모델을 적용하기 위한 교수방법 및 자료, 평가기준 부재)이 불분명하다는 의견과 일반학급 교사의 학습장애에 대한 관심과 인식, 선별검사자로서 전문성이 부족하다는 의견을 보였다. 2명의 응답자는 2단계 절차에 대한 문제점을 지적하였는데, 우선 2조건(지능)에 대해, 2종의 지능검사를 시행하는 것이 어렵고, 학습장애 판정을 위한 지능검사 실시 후, 학습장애 선정에 적용되는 지능의 cut-off point의 혼선으로 정신지체로 판정되어 버리는 문제가 발생한다고 하였다. 이 밖에도 전반적으로 학습장애 용어 정의와 개념 정립 자체가 모호하여 학습부진, 경도정신지체와 경계가 불분명하여 학습장애 학생들에 대한 적절한 서비스에의 접근 기회를 제한한다는 의견 등이 있었다.

이상과 같이 특수교육지원센터의 진단평가담당자들은 학습장애의 정의 및 진단판별에 적용되는 RTI 시행절차에 대해 숙지하고 있었다. 이는 김동일 등(2012)이 실시한 학습장애선정 조건 및 절차 시행에 관한 25명 특수교사의 사례보고서의 결과와는 대조적인 결과라고 할 수 있는데, 이 보고서에 따르면, 특수교사들은 RTI의 정의와 시행절차에 대하여 전체의 60%가 알고 있다고

답하여 특수교육지원센터의 교사들에 비해 비교적 낮은 인식률을 보였다. 또한 이러한 결과는 김동일(2008)이 실시한 2008년 학습장애 전문가 연수과정 참석자를 대상으로 한 설문결과와도 일치하는데, 일반교사의 41%가 학습장애를 학업부진으로 여기고, 31%가 문화, 교육환경, 경제적 결손과 같이 판별에서 배제되어야 하는 이유를 학습장애의 진단요소로 오해하고 있었으며, 특수교사는 일반교사보다는 더 높은 인식을 보였지만, 역시 판별요소에 대해서는 정확히 인식하고 있지 못하였다. 즉, 일선 학교의 일반교사나 특수교사가 학습장애의 선별과정에서 가장 큰 역할을 담당해주어야 하는데, 학습부진과 학습장애를 구분하지 못하고, 학습장애 판별에 있어 RTI를 인식하지 못하고 있는 문제점을 보이는 것이다. 이에 반해, 특수교육지원센터의 진단평가담당자는 대체적으로 학습장애의 정의와 RTI에 대한 인식이 높았다.

2. 1단계 학습장애 선별 및 의뢰상의 어려움 및 문제점

1) 중재반응 평가결과와 증빙자료의 신뢰성 확보

중재반응모델은 아동이 보이는 교육적 중재에 대한 반응을 평가하여 학습장애를 진단하는 모델(Vaughn & Fuchs, 2003)로서, 아동이 효과적인 중재에 무반응하여, 또래 아동들보다 수행수준과 성장속도가 현저하게 낮은 이중불일치가 발생했을 때 학습장애로 진단한다(이태수, 최종근, 2005). 따라서 이 모델에서 가장 중요하게 고려되어야 하는 것이 바로 이 '중재'와 '반응'인데, 아동의 중재에 대한 반응여부를 판단하기 위해서 다양한 중재반응 결과자료들이 필요하다. 따라서 이와 관련된 1단계 선별 및 선정의뢰 지침에서 제시된 3회 이상의 중재반응 평가 결과와 중재반응 참여 증빙자료 요구의 적절성을 묻는 문항에 대해 7명(64%)의 응답자가 문제가 있다고 응답하였고, 구체적인 문제점에 대해서는 다음과 같이 지적하였다.

우선 이러한 중재반응 평가와 중재반응참여 증빙자료는 실제 특수교육 지원센터 진단평가 담당자의 입장에서, 성취도 평가와 관련하여 부적절한 의뢰가 빈번히 발생하고 있기 때문에 학습장애와 학습부진을 구분하는데 있어 꼭 필요하다고 하였다. 그러나 실제 증빙자료에 대한 정확한 기준이 없기 때문에 일선 교사들이 많은 혼란을 겪고 있는 것으로 보인다고 하였다. 실제로, 서유진(2010)의 중재반응모형에 대한 일반교사들과 특수교사들의 인식 연구에서는 교육방법, 내용, 평가 및 학생들의 반응에 대한 기준제시에 문제점이 있다고 하였다. 또한 이대식(2009b)의 초등학교 교사를 대상으로 한 중재반응모형의 적용가능성에 대한 인식 연구에서도 성공적인 중재반응모형 적용에 있어 가장 큰 걸림돌로 교사들의 시간부족, 업무부담, 관련 자료나 도구 및 프로그램의 부족 등이 조사되었다. 즉, 일선 교사들이 어떻게 중재를 실시하고, 어떤 중재방법과 중재 자료와 평가기준을 적용할지에 대한 혼란이 큰 반면, 진단평가담당자들은 일선 교사들이

행한 중재 실시 결과를 받는 입장에서의 어려움을 보고하고 있다. 현재 중재반응모형을 적용함에 있어 실시하는 수업이 효과적인지, 참여를 성실히 하였는지, 적절하게 평가하였는지에 대한 결과자료의 신뢰도 판단이 어렵다고 한다. 또한, 시도별로 이루어지고 있는 학습부진아 교육과 관련된 정책 및 방법들과의 연계성 및 차별적인 검토가 필요하다고 하였다. 실제 부적절하게 의뢰되고 있는 학습장애로 의심되는 학생들이 많이 있기 때문에 이러한 증빙자료가 꼭 필요하며 이러한 증빙자료가 신뢰성을 더 확보하기 위해서는 3회 이상의 중재 실시 결과가 반영되어야 한다는 의견으로 종합될 수 있다.

지침 1단계에서 언급된 중재반응 참여 증빙 자료에 대한 이해를 묻는 문항에는 진단평가담당자들 모두가 응답하였는데, 중재반응 참여 증빙 자료로 교사 제작 중재반응 기록지/ 의견서(중재반응방법, 지도목표, 지도시기, 지도시간, 지도내용 등)을 비롯하여 학교수준 성취도 평가 자료, 보충학습/ 방과후 활동 중 평가 자료, 학습부진 전담강사의 수시 평가 자료, 단원평가자료, 쪽지시험, 학습지, 시험지, 문제집, 학습과제물, 수업 교재, 필기자료, 출석부, 담임교사의 아동관찰 기록지 및 의견서 등을 꼽았다. 특수교육지원센터의 교사들은 증빙서류에 관하여 다양하게 여러 가지를 설명할 수 있는데 반해, 학습장애 선별지침으로 내려온 공문에서는 증빙자료에 대한 구체적인 유형과 평가기준이 명시되어 있지 않다. 따라서, 자칫 증빙자료가 교사들에게 부담스럽고 소모적인 서류 업무로 전락해버릴 위험이 있기 때문에(이대식, 2009a) 증빙자료의 유형을 학습장애 선별지침이나 가이드라인으로 별도 제작하여 일선 교사들이 이에 대해 알고, 학습장애 적격성 판정을 위한 다양한 증빙자료가 구축될 수 있도록 해야할 것이다.

또한 알고 있는 학습장애 선별검사로 KISE 학습장애 선별검사(국립특수교육원), K-LDES, LDSS, 그리고 학교 성취도 평가를 학습장애 선별검사로 응답하였고, 좀 더 다양하고 편리한 선별검사가 개발 보급되어야할 필요성을 언급하였다.

2) 소집단 교수의 불명확함

중재반응모형에서 ‘중재’에 대하여 끊임없이 논쟁이 되고 있는 부분은 바로 이 중재가 어느 정도의 신뢰성과 타당성을 확보하는가의 문제이다. 최소 3개월 이상의 집중적이고 체계적인 소집단 교수에 대한 의견을 묻는 문항에 10명이 답하였는데, 이 중 6명(55%)의 응답자가 문제 있다고 응답하였으며, 구체적인 문제점에 대해서는 [표3]과 같이 답하였다. 많은 진단평가 담당자들이 지침에 제시된 ‘집중적이고 효과적인 소집단 규모의 보충학습이나 방과 후 학습’의 개념이 불명확하다고 지적하며, 중재서비스 제공 방법(장소, 내용, 기간 등)과 평가 방법에 대한 명확한 지침이 제공될 필요가 있음을 제기하였다. 중재의 기간보다 중재의 횟수나 시간이 더 중요함을 강조하며 3개월과 같은 기간이 아닌 주당 몇 회 이상, 몇 시간 이상 등의 구체적인 명시가 필요

하다고 하였다. 이와 관련하여 학습부진과 구별되는 학습장애의 교수의 차이점이 모호하다고 지적하였고, 교수의 질을 어떻게 담보할 수 있는지에 대한 의문을 제기하였으며 소집단 규모의 차이를 알 수 없다고 하였다.

반면, 3개월의 기간이 짧다는 의견도 있었는데, 이는 새로운 학습 환경에 적응하기 위한 시간이 필요하다는 점(특히, 저학년의 경우)과 보통 중재가 지속적으로 집중적으로 이루어지지 않고 있어 1학기 이상은 지속될 필요가 있다는 점이였다. 현행 3회의 중재반응평가 횟수나 3개월 이상의 소집단 교수기간에 대해서는 다소 과하다는 의견보다는 부적절한 의뢰를 방지하고 타당한 판별을 위해 꼭 필요하다는 의견도 있었다. 실제로, 김동일 외 (2012)의 연구에서는 일반교사들의 경우 3개월 이상의 중재에 대해 전반적으로 선별 및 의뢰 절차가 복잡하고 이를 수행해야 하는 현장의 교사의 경우, 업무가 과다하며 많은 시간이 소요됨에 따른 문제를 제기했고, 많은 교사들이 3개월이라는 기간에 상당한 부담을 표현하기도 한 결과를 보였는데, 본 논문의 결과와는 대조적이다. 교사들의 효율적인 업무관리와 보다 높은 중재충실도를 확보하기 위해 효과적인 소집단 중재를 위해 어떤 내용을, 어떠한 집단의 구성으로, 어떤 방법을 사용하여 어떻게 제시할지에 대한 구체적인 지침이나 가이드라인이 일선교사들에게 제공되어야 할 것이다.

<표 3> 최소 3개월 이상의 집중적이고 체계적인 소집단 중재에 대한 의견

구 분	응답 내용	응답수(%)
1단계 : 학습장애 선별 및 의뢰상의 어려움 및 문제점	집중적이고 체계적인 소집단 중재의 개념 모호	6/10 (55%)
	중재서비스 제공 주체 모호	3/10 (30%)
	일반교사의 이해 부족	3/10 (30%)
	3개월의 중재기간이 짧음.	2/10 (20%)

3) 학습장애 의심아동의 상시의뢰 과정

학부모의 의뢰가 있거나 의료 기관에서 학습장애 진단을 받았을 경우 상시 의뢰 창구를 만들어야 할 필요성에 대해 의료 기관 진단이 있거나 학부모의 의뢰가 있다 하더라도 2, 3단계의 판정 절차를 모두 거치는 것에 대해서 3명(27%)의 응답자가 적절하다고 응답하였다. 이에 대해서 학부모 의뢰만으로는 부족하다고 여기거나, 의료 기관 진단자료가 검사내용이나 진단근거에 대한 자료가 구체적으로 제시되지 않아 진단을 판별하기에 부족하거나 신뢰가 떨어진다는 점을 구체 사유로 들었다. 그럼에도 7명(64%)의 응답자는 의료 기관 진단이 있거나 학부모의 의뢰가 있으면 단계 생략이 필요하다고 답하였고, 난독증일 경우 굳이 2, 3 단계를 거치지 않아도 의료 기관의 진단만으로도 학습장애판별이 가능하다고 하였다. 특히 전문가의 판별이 있는 경우에는

그것을 진단, 증빙자료로 대체할 수 있도록 하거나, 교육서비스기간과 더불어 증빙자료, 선별검사들이 좀 더 간소화되는 것이 진단평가에 효율적이라는 의견을 제시하기도 하였다. 또한, 전 학교에서 이미 학습장애 위험군으로 진단받았었던 기록이 있는 학생들이 전학과 같은 사유로 인하여 다시 새롭게 다녀야하는 학교에서 선별작업과 3개월 이상의 중재과정을 거치지 않고 상시 의뢰할 수 있도록 하여야하며, 학부모의 의뢰가 있거나 중도에 의료기관에서 진단을 받았을 경우, 상시의뢰과정을 통해 적합한 서비스를 받기 위해 기다리는 시간을 절약하고 불필요한 검사를 제한할 필요가 있을 것이다.

4) 특수교사와 일반교사의 협력체계

단위 학교에서 선별검사를 실시하는 것에 따르는 어려움에 관한 의견을 묻는 문항에 대해서, 4명(36%)의 응답자가 현재 학습장애 선별 및 의뢰 지침 실행 가능성에 대해 부정적인 의견을 제시하였으며, 이에 대한 구체적인 이유로, 절차가 복잡하고 시간이 많이 소요됨을 가장 많이 꼽았다. 특히, 일반교사가 학습장애 선별 절차를 이해하기 어려워 의뢰가 상당 부분 포기되기도 하고, 검사를 전문적으로 실시할 인력이 부족한 점, 적절한 평가도구가 준비되지 못한 점에서도 현재의 지침을 실행하는 데 어려움이 될 수 있다고 보고 있었다. 특수교육지원센터에 학습장애 학생으로 선정 의뢰를 하기 전에 일선 학교에서 선별검사를 실시함에 있어 무엇보다 일반교사와 특수교사의 협력체계가 바탕이 되어야할 것이다

학습장애 선별 및 의뢰 시 특수교사와 일반교사 간의 협력이 잘 이루어지고 있는지에 대한 문항에 대한 응답으로, 9명(82%)의 응답자가 현재의 협력체계에 문제가 있다고 응답하였다. 이 중 대부분은 일반교사의 인식 부족을 문제점으로 들었는데, 이것의 한 가지 예로 단순 학습부진을 학습장애로 의뢰하는 경우가 빈번하게 있음을 제기하였다. 단순히 공부를 못하는 아이, 학력이 지체되어 반 평군을 낮추는 아이 등을 큰 고민 없이 학습장애로 진단 의뢰하는 경우가 종종 있다고 하였다. 이러한 경우는 특수교사와 일반교사뿐 아니라 학부모와의 원활한 의사소통이나 협력이 잘 이루어지지 않은 예라고 할 수 있으며 서로의 소통의 부재로 아동에 대한 의견을 잘 조율하지 못하고 있는 경우라 하겠다. 또한 서로에게 업무를 떠미는 경향에 대해서도 서술하였는데, 일반교사는 학습부진아처럼 이 아동의 학업적인 문제를 보완해줄 사람은 일반교사 자신이 아니라는 입장을, 특수교사는 지금 현재, 아직까지는 특수교육대상자가 아니므로 이 아이에 대한 책임이 특수교사 자신에게 있지 않다는 입장을 보인다고 하였다.

현재 우리나라와 같이 각 학교당 다수의 일반교사와 한 두 명의 특수교사가 협력해야하는 구조 속에서 상호간에 유기적인 협력이 이루어지기는 어려운 실정이나(이대식, 2009a), 중재반응 모형이 학습장애 대상자를 선별, 진단하는 과정으로 일반학급에서 1단계의 중재가 시작되어, 특

수교사가 개입되는 2, 3단계에 이르기까지 더 집중적이고 개별화된 중재를 제공하기 때문에, 서로간의 정보교환과 중재 방안의 구안과 평가자료 수집방법과 관리 등의 역할이 연계되는 일반교육과 특수교육 간의 상호협력체제가 반드시 필요하다고 할 수 있다.

3. 2단계와 3단계에서의 학습장애 검사 실시 및 학습장애 판정의 어려움 및 문제점

1) 한정된 지능검사도구와 학력진단검사도구

학습장애 검사 및 판정에 있어 적용된 RTI의 2단계의 주된 역할을 담당하는 곳은 특수교육지원센터이며, 특수교육지원센터에서는 1단계의 선정절차를 통해 의뢰된 아동들에게 지능검사와 학력진단검사를 실시하고, 이들에게서 배제 요인을 검토한다.

2, 3단계 학습장애 검사 실시 및 학습장애 판정의 어려움과 문제점을 묻는 영역에서, 우선 지능검사 및 학력진단검사에 대해 알고 있는 지에 관한 문항에는 모두가 “예”라고 답하였고, 학습장애 판정을 위한 검사종류를 자유롭게 서술하는 기술형 질문에 이들은 모두 하나 이상의 지능검사와 하나 이상의 학력진단검사를 언급하여 [표 4]와 같이 2개 이상의 검사를 언급하고 있었다. 그 중, 가장 많은 응답은 지능검사인 KDI-WISC와 학력검사인 기초학습 기능검사와 KISE 기초학력검사였다. 학력검사로는 대다수의 응답자들이 KISE 기초학력검사와 기초학습기능 수행평가(BASA)에 대해 답하였고, 그 외에 BASA-읽기, 수학, 쓰기 검사와 학습준비도 검사를 언급하기도 하였다.

<표 4> 지능검사 및 학력진단검사에 대한 지식

구 분	지능검사의 종류	응답수(%)	학력진단검사	응답수(%)
2·3단계 : 학습장애 검사 실시 및 판정의 어려움 및 문제점	KEDI-WISC	11/11 (100%)	KISE 기초학력검사	10/11 (91%)
	K-ABC	2/11 (18%)	기초학습기능검사	9/11 (82%)
	고대비네검사	1/11 (1%)	BASA-읽기,수학검사	2/11 (18%)
	인물화지능검사	1/11 (1%)	학습준비도검사	1/11 (1%)

현 시점에서 최소 2가지 이상의 지능검사 실시 여부에 대한 생각을 묻는 문항에는 전체 11명 중 7명이 문제가 있다고 답하여, 과반수 이상이 지능검사를 2가지 이상 실시하는 것에 대하여 부정적인 입장을 보였다. 문제가 있다고 응답한 사람들의 대다수가 신뢰도와 타당도가 입증된

표준화된 지능검사를 굳이 2가지 이상 사용해야하는 특별한 이유가 없어 1가지의 지능검사로 충분하다고 대답하였으며, 실제 현장에 WISC 검사 이외에는 다른 지능검사의 보급이 거의 이루어지지 않았다고 하였다. 실제로 설문에 응한 진단평가담당자들이 말한 지능검사의 대다수가 WISC 계열이었으며 WISC 이외에 사용하는 지능검사로 K-ABC가 드물게 언급될 뿐이었으며, 인물화 검사와 고대비네검사가 거론되었으나 이들 검사는 현 교육 시점에 적용하기에 너무 오래된 준거기준과 많은 타당도의 문제들을 안고 있어 WISC와 더불어 사용되기에 무리가 있다고 보여진다. 즉, 우리나라의 경우 WISC만큼의 신뢰도와 타당도를 갖추고 있는 학령기 아동의 지능검사가 부족하다는 점과, 현장에서 실제로 사용될 수 있는 지능검사 보급에도 큰 어려움이 있다는 점을 알 수 있었다. 또한, 지능검사에 대한 전문적인 지식을 가진 전문가가 부재하며, 두 가지 지능검사를 실시하기에 시간적인 여유가 없다고 말한 응답도 있었다.

2) 일선학교와 특수교육지원센터의 협력체계

학습장애 선별, 의뢰 및 지원을 위한 특수교육지원센터의 현재 기능과 일선 학교와의 협력체계에 대해서는 6명이 적절하다, 4명이 문제 있다, 1명이 모르겠다고 답하였다. 특수교육지원센터와 일선학교와의 협력체계에 문제가 있다고 답한 응답자들이 말한 문제점은 다음의 <표 5>와 같다.

<표 5> 특수교육지원센터와 일선학교와의 협력체계의 문제점

구 분	응답 내용	응답수(%)
협력체계의 문제점	- 학생의 정확한 실태(환경이나 외부의 영향에 대한 자세한 상황)를 파악하기가 어려움.	1/4 (25%)
	- 3개월간 중재기간 동안 일선학교에서 제출한 중재결과물이 미비한 경우가 많음.	3/4 (75%)
	- 1단계 중재반응과 관련된 지원책 마련이 시급하며, 이와 관련한 학교-센터와의 지원 연계 체제 구축이 되지 않고 있음.	1/4 (25%)
	- 지원센터의 홍보 및 일반 및 특수교사의 지식 부족으로 인해 학습장애 선별, 의뢰 및 지원 절차를 모르는 경우도 있음.	2/4 (50%)

학습장애 아동의 선별과 진단을 위해서는 일선 학교와 특수교육지원센터의 긴밀한 상호협력이 무엇보다 중요하나 일선 학교에서 특수교육지원센터가 주관하는 2단계로 학생들을 의뢰하는 과정에서 미비한 서류 제출 및 불충분한 학생 정보 제공 등이 나타나고 있다고 하였다. 따라서 보다 긴밀한 협력체계를 위해서는 각 단계별로 원만한 전이가 일어날 수 있도록 지원센터와 일반교사, 특수교사 모두가 선별, 의뢰 및 지원 절차 숙지가 선행되어야 할 것이다. 각 단계별로

제 기능을 할 수 있도록 학습장애 학생들을 둘러싼 구성원들, 즉 일반교사, 특수교사, 그리고 특수교육지원센터 간의 보다 명확한 역할분담이 필요할 것으로 보인다. 실제로 일반 및 특수교사는 교실에서 1차적으로 학생의 문제를 관찰과 평가를 통해 확인하는 주체이며, 특수교육지원센터는 다양하고 심도 있는 검사결과들을 종합하여 진단을 내리는 곳으로써 각각 그 맡은 역할이 있다. 선별에서 의뢰, 진단에 이르는 과정이 원활하게 진행되기 위해서는 확실한 역할구분과 원활한 소통이 이루어지는 상호협조가 필수적일 것이다.

3) 특수교육운영위원회의 역할 규명

3단계 특수교육 대상학생 선정을 위한 특수교육운영위원회의 역할에 대한 질문에는 모두가 운영위원회의 역할을 잘 알고 있다고 답하였다. 그렇다면, 특수교육대상학생을 심의하고 지원하기 위한 특수교육운영위원회의 현재 기능에 대한 생각을 묻는 문항에는 8명이 적절하다, 3명이 문제 있다고 답하였다. 문제가 있다고 답한 응답자들은 현재는 특수교육운영위원회가 진단평가를 기준으로 의뢰된 소견서에 의존하여 심의만 하고 있을 뿐이라고 지적하였으며, 지금보다 훨씬 전문 집단으로서의 기능을 하며 심도 있는 심의가 이루어져야한다고 하였다. 또한, 특수교육지원센터와 특수교육운영위원회의 협력이 제대로 이루어지지 않고 있다고도 하였다. 특수교육운영위원회는 특수교육지원센터와 특수교사의 의견을 단순히 통과시키는 역할을 넘어 보다 구체적인 역할 부여가 필요하다고 하였다. 장애등에 대한 특수교육법(2008)에 따르면, 특수교육운영위원회는 특수교육에 관한 주요사항을 심의하는 곳이기 때문에, 학습장애로 특수교육대상 서비스를 받을 학생을 선정하는 데 있어, 대상학생의 장애정도, 학업성취수준, 행동, 보호자의견, 의료적인 면 등을 종합하여 적절한 판단을 내리기 위하여 특수교육 지원센터의 진단평가담당자를 비롯하여 그 외 교육전문가와 학부모, 교육행정가, 의료진, 일반교사 및 특수교사가 다학문적으로 진단평가위원으로 구성되어, 좀 더 전문적이고 심도 깊은 진단이 이루어질 필요가 있을 것으로 보인다.

4. 학습장애 선별 및 의뢰과정에서 개선되어야 할 점

각 단계별로 선별 및 의뢰과정의 문제점을 파악한 데 이어, 개선점 도출을 위한 종합적인 의견을 알아보기 위하여 현 선별 및 의뢰기준의 가장 큰 문제점, 반드시 개선되어야 할 점, 교사들에게 가장 필요한 것, 특수교육지원센터에서 가장 필요한 것, 그 밖의 선별, 의뢰, 판별과정의 문제점과 애로사항 그리고 개선되어야 할 점에 대한 주관식 문항을 차례로 물었다.

1) 지침의 모호성과 교사 및 관련 전문가의 인식과 지식 부족

특수교육지원센터에서 생각하는 현 선별 및 의뢰기준의 가장 큰 문제점은 지침이 불명확하여 절차 및 기준에 대한 혼동을 야기한다는 의견이 가장 많았고, 일반·특수교사 등 관련 전문가의 인식 및 지식 부족이 그 뒤를 이었다. 일선학교의 교사들의 경우 의뢰조건이 복잡하다는 견해가 상당히 많이 제기된 반면, 특수교육지원센터에서는 조건 자체의 복잡성보다는 지침의 모호함과 전문가의 지식 부족이 더 큰 문제라고 보고 있다는 점이 가장 큰 차이였다.

2) 교사들의 전문성 함양을 위한 교사교육

또한 반드시 개선되어야 할 점으로는 교사(일반 및 특수)들의 전문성 함양을 위한 교사교육이 가장 압도적이었고, 교사 간 협력체계 정립, 의뢰과정의 간소화(쉬운 접근성), 판별절차의 간소화 순이었다. 반면, 특수교육지원센터의 기능 재정립을 개선점으로 여기고 있지는 않은 것으로 나타났다. 또한 의뢰과정 및 판별절차의 간소화에 응답한 경우 어떤 측면에서의 간소화가 필요한지 추가적으로 의견을 받은 결과, 현행 2가지 이상의 지능검사가 다소 소모적이라는 의견과 함께 병원 검사 소견서 첨부 시에는 진단 절차를 간소화해야 한다고 응답하였다. 일선학교 특수 교사들을 대상으로 한 김동일 등(2012)의 연구에 서도 2가지 이상의 검사에 관한 지침은 부담이 된다고 답하였고, 이를 지원센터에서 담당해줄 것을 제안했던 것으로 보아 일선학교와 특수교육 지원센터 모두 복수의 지능검사 실시에 대해서는 부담을 느끼는 것으로 볼 수 있었다. 그리고 3개월 이상의 중재기간이 필요하다고 본 응답자의 경우, 학년규준에 부합하는 보조자료(학습지)의 제공 필요성을 제기하였다.

3) 증거기반 교수를 위한 효과적인 중재 프로그램

특수교육지원센터에서 효과적인 선별을 위하여 가장 필요하다고 생각하고 있는 것은 증거기반 교수의 실행을 위한 효과적인 중재 프로그램이었다. 뒤이어 내실 있는 교사연수에 대한 요구와 더불어 구체적인 평가(검사)도구 지침 혹은 매뉴얼에 대한 요구가 있었다. 학교의 일반 및 특수교사들의 경우 중재 프로그램에 대한 요구보다 평가도구에 대한 지침과 매뉴얼에 대한 요구가 좀 더 많았던 결과와 다소 비교되는 부분이었다.

4) 교사들과의 협조 및 검사도구의 확대·보급

특수교육지원센터에서 학습장애 판별 및 진단을 위하여 가장 필요한 것이 무엇인가에 대한 질

문에서는 사용 가능한 검사도구의 확대 및 보급이 필요하다는 의견과 교사들과의 협조가 요구된다는 응답이 비슷하게 제기되었다. 끝으로 현행 학습장애 선별과 의뢰 및 판별 과정의 문제점과 애로사항, 그리고 개선되어야 할 점에 대한 개방형 질문의 응답을 정리하면, <표 6>과 같다.

<표 6> 현행 학습장애 선별, 의뢰 및 판별과정의 문제점 및 개선점

구 분	응답 내용	응답수(%)
선별, 의뢰 및 판별과정의 문제점 또는 어려움	- 선별 및 의뢰과정이 복잡하고 까다로움 - 이로 인한 일반 및 특수교사의 이해 부족 - 학습장애와 기타 문제(학습부진, 지체 등)와의 구분 모호	4/10 (40%) 2/10 (20%) 2/10 (20%)
선별, 의뢰 및 판별과정에서 개선되어야 할 점	- 충분한 교원연수 (절차 및 검사활용에 대한 이해 필요) - 의뢰 과정 및 요건의 명확화 - 신뢰로운 중재 프로그램의 매뉴얼화	3/11 (23%) 5/11 (45%) 4/11 (27%)

우선 중재기간 및 선별진단 절차에 대한 어려움이 컸는데, 선별 및 의뢰과정 자체가 복잡하고 까다롭기 때문에 일반교사는 물론 특수교사들의 이해도도 떨어진다는 의견이었다. 실제로 공문이나 전화상담 등을 통하여 절차에 대한 소개가 있지만 이것을 통하여 충분한 속지로 이행되기에 역부족이라는 점이다. 따라서 특수 및 일반교사 전체를 대상으로 한 충분한 홍보 및 교원연수가 지속적으로 이루어져야 할 필요가 있음을 지적하고 있었다. 또한, 학습부진 혹은 저성취 학생이 학습장애로 진단되는 문제, 그리고 학습장애와 정신지체의 선별이 모호하다는 점 등이 문제점으로 제기되는 것으로 보아 학습장애의 정의 및 선별절차에 대한 명확한 교육이 필요할 것으로 보인다. 더불어 학생들의 수준과 문제를 명확하게 파악하기 위한 학년 수준의 중재 프로그램의 개발 및 보급이 필요하며, 매뉴얼화됨으로써 현장에서의 모호함을 최소화하는 동시에 1차 선별 및 의뢰과정에서의 정확성 향상이 필요하다고 생각하고 있었다. 끝으로 선별 의뢰 과정에 대하여 상당한 부담을 느끼고 있었는데, 의뢰 및 판별과정과 요건이 명확화되고 이에 대한 충분한 수준의 연수가 필요하다고 하였다. 이러한 의견은 일선 학교의 일반 및 특수교사를 대상으로 한 기존 연구(강옥려 외, 2008; 김동일, 이일화, 2004; 김동일 외, 2012)에서도 유사하게 나타난 것으로 보아, 특수교육지원센터와 일선학교가 공통적으로 개선의 필요를 느끼고 있음을 알 수 있다.

IV. 결론 및 제언

현 지침은 기존 지능-성취 불일치 개념에 의해 진단되어오던 학습장애를 최근 미국 장애인교육법(IDEA)에서 학습장애 판별의 한 대안으로 제안되어 현재 미국 대부분의 주에서 학습장애 진단 및 판별에 사용하고 있는(강옥려 외, 2008) RTI를 적용했다는 점, 그리고 2005년에 RTI 개념이 국내에 소개된 이래 연구만 되어오던 것을 실제로 지침화하여 시행했다는 점에 의의가 있다. 그러나 미국의 경우 IDEA 2004 개정안에서 학습장애 판별에 있어, 지능-성취 불일치 개념을 사용하지 않아도 된다는 조항과 학습장애 판별 대안으로서 RTI 사용을 권장한 배경에는 초등교육법 개정과 더불어 2002년 이후 추진되어 온 NCLB(No Child Left Behind) 정책에 따라 각 주의 지역교육청들이 3-tier model로 교육과정을 운영한 것과 맞물려 이루어진 점(강옥려 외, 2008)을 상기할 필요가 있다. 따라서 국내에서도 RTI를 성공적으로 적용하기 위해서는 단위 학교에 중재 및 평가 관련 제반 사항이 필수적으로 준비되어야 하고, 이 같은 점들이 기존 교육체계와의 연계적 차원에서 논의되어야 한다.

본 연구에서는 교육과학기술부에서 제시한 학습장애 선정 조건 및 절차가 2010년 이후로 시행된 시점에서 특수교육지원센터의 진단평가 담당자를 대상으로 현 지침을 시행하는 데 따르는 어려움 및 개선되어야 할 점을 파악하고 시사점을 제시하고자 하였다. 특수교육지원센터 현장에서 제기된 각 단계별 문제점을 종합해보면 다음과 같다. 우선 1단계에서는 첫째, 중재반응 평가 결과와 증빙자료의 신뢰성 확보의 문제, 둘째, 소집단 교수의 불명확함의 문제, 셋째, 학습장애 의심아동의 상시의뢰 과정의 필요성의 문제, 넷째, 특수교사와 일반교사의 협력체계의 문제가 제기되었고, 2단계에서는 한정된 지능검사도구와 학력진단검사도구의 문제, 일선학교와 특수교육지원센터의 협력체계의 문제, 그리고 특수교육운영위원회의 역할 규명의 문제가 제기되었다. 그런가 하면, 이를 위해 반드시 개선되어야 할 점으로써 첫째, 사용되는 검사 및 진단·판별 과정에 대한 이해 및 전문성 확보를 위한 충분한 교사 및 전문가 교육, 둘째, 증거기반 교수를 위한 효과적인 중재 프로그램의 개발 및 제공, 그리고 셋째, 일선학교 교사들과의 협조 및 검사도구의 확대 및 보급으로 요약되었다. 이러한 연구결과를 통해 보았을 때, 학습장애 선별 및 의뢰과정에 대한 학문적인 연구와 실제에의 적용 사이에 적지 않은 괴리가 있음을 알 수 있다. 중재반응모형의 중요성이 강조될수록, 현장에서 실제 적용 가능한 RTI에 기초한 판별, 적격성, 중재에 대한 논의와 연구가 계속되고 있다. 중재반응모형에 의한 학습장애 진단이 공식적으로 권고되고 또 이에 대한 학문적 논의들이 축적되어 왔음에도 불구하고, 현장에서 교사들이 체감하는 어려움은 보다 더 심각하다는 점이다.

따라서 위에서 반복적으로 제기된 바와 같이, 중재반응에 의한 학습장애 선별, 의뢰, 진단절차를 명확히 하고 특수교육지원센터 전문가 및 일선학교 교사들의 이해도를 높이기 위한 홍보 및

체계적인 연수가 교육청 단위로 이루어져야할 것이다. 특수교육지원센터는 단위학교에서의 효율적인 중재반응모델의 수행을 위해 그 역할이 강조되는데, 지역청별 특수교육지원센터는 해당 지역의 단위학교들과 함께 중재반응모델이 정착될 수 있도록, 각 단위학교의 수행을 지원하고 점검하는 역할을 수행해야한다(김용욱 외, 2010). 또한 보다 정확하고 효율적인 학습장애 아동의 진단을 위하여 교육과정중심측정과 같은 검사도구의 개발과 보급, 그리고 진단평가 시스템 정착을 위한 교사훈련 및 전문 인력 양성이 절실하며 이를 특수교육지원센터에서 제공해줄 수 있어야할 것이다. 더불어, 연구의 측면에서는 RTI를 통한 학습장애 진단·판별의 시행주체인 교사들을 대상으로 한 연구들이 보다 활발히 이루어질 수 있도록 지원하고, 중재반응모형의 핵심인 증거기반중재에 대한 보다 활발한 연구와 실제에의 적용을 위해 현장에서 이루어진 중재에 대한 학생수행의 증거자료들을 취합하여 학생에게 적합한 교육적 배치 및 서비스 결정을 내릴 수 있어야할 것이다. 중재반응모형은 진단을 위한 것이라기보다 효과적인 중재를 우선적으로 투입하여 학생의 향상을 도모하기 위한 예방적 교육에 있음을 주지할 때, 현재의 선별, 의뢰, 진단과정이 제대로 정착되기 위해서는 연구에 기반한 다양한 중재프로그램의 현장 보급과 그에 대한 지속적인 피드백 및 연구가 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 특수교육지원센터에서 학습장애와 관련된 진단평가 업무를 각 기관의 공식적인 진단평가 담당자를 통해 현재의 진단·판별 수행과정의 문제점과 개선방향을 살펴본 탐색적 연구로서 의의가 있으나, 몇 가지 보완할 점을 지닌다. 우선 참여한 기관이 수도권과 광역시 중심의 11개 지역 교육청 특수교육지원센터로 한정되어 있다. 이를 보완하기 위하여 향후 교육과학기술부가 직접 국가 수준의 연구를 수행할 것을 촉구한다. 또한, 본 연구에서는 단계별 문제점과 향후 개선점을 묻는 설문지를 통해 얻어진 답변을 분석하여 제시하였는데, 추후 연구에서는 실제 참여 관찰 또는 학습장애 진단평가 담당자들을 대상으로 심층면담이나 포커스 그룹 면담 등의 실시와 같은 자료 수집을 통하여 구체적인 사항들에 대한 질적인 자료를 제시함으로써 학습장애 진단·판별 과정에 대한 심층적인 연구결과 및 시사점을 얻을 수 있으리라 기대한다.

참고문헌

- 강옥려, 홍성두, 이기정, 김이내, 김동일 (2008). 미국의 학습장애 진단 및 판별절차에 관한 고찰. **학습장애연구**, 5(2), 107-133
- 김동일 (2009). **학습장애 진단·평가 모형 개발연구**. 연구보고서, 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2012). **2012년 특수교육 연차보고서**. 2012년 정기국회 보고자료.
- 김동일, 이대식, 신중호 (2009). **학습장애 아동의 이해와 교육**(2판). 서울: 학지사
- 김동일, 이기정, 김이내, 고혜정, 신재현 (2012). **학습장애 아동의 진단판별 지침분석: 현장 특수교사를 대상으로**. 2012 QoLT 보고서, 서울: 서울대학교 QoLT산업기술기반지원센터.
- 김동일, 이일화 (2004). 현장 교사가 지각하는 학습장애 정의 요소. **학습장애연구**, 1(1), 45-62.
- 김동일, 정광조 (2008). 불일치모형과 중재반응모형을 넘어서: 학습장애의 진단을 위한 새로운 통합모형의 제안을 중심으로. **정서·행동장애연구**, 24(1). 133-161.
- 김동일, 홍성두, 최종근, 이기정 (2009). 학습장애 판별의 중재반응모형을 위한 다단계 성장모형의 활용 가능성 탐색. **특수교육학연구**, 44(1), 195-211.
- 김용욱, 우정환, 김영걸, 최정미 (2009). 학습장애 진단·평가 및 선정에 대한 실태와 요구 조사. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(4), 127-148.
- 김용욱, 우정환, 이성환, 안정애, 강성종 (2010). 학교기반 중재반응모델의 구성체제에 관한 연구- 학습장애 전문가 및 현장교사 설문조사를 중심으로-. **학습장애연구**, 7(1), 95-119.
- 서유진 (2010). 일반교사들과 특수교사들의 중재반응(RTI)모델에 대한 실행 필요성과 가능성 인식정도 차이. **특수교육**, 9(1). 39-70.
- 서은정, 하영례, 이희정. (2010). 학습장애 선별절차에서 중재반응(RTI)모형의 실행 필요성과 적용가능성에 대한 초등학교 일반교사들의 인식. **학습장애연구**, 7(3), 153-170.
- 이대식 (2009a). 한국형 중재-반응(RTI) 접근법의 조건. **특수교육학연구**, 44(2), 341-367.
- 이대식 (2009b). 초등학교 교사들이 인식한 중재-반응(RTI) 접근법의 적용 가능성. **특수아동교육연구**, 11(3), 221-235.
- 이대식 (2001). 학습장애 진단과 판별 불일치 기준의 문제점과 교과별 기초 학습기능의 역할. **정서·학습장애연구**, 17(2), 19-41.
- 이태수, 최종근 (2005). 중재반응 모델에 근거한 수학 학습장애 학생의 연산능력 발달패턴 탐색 및 분석. **특수교육연구**, 12(2). 331-351.
- 정광조, 김동일 (2007). **불일치모형과 중재반응모형을 넘어서**. 한국특수교육학회 학술대회 자료집. 241-261.

- 홍성두, 이기정, 김이내, 강옥려, 김동일(2009). 학습장애 진단·평가를 위한 특수교육지원센터의 역할과 운영방안 탐색. *학습장애연구*, 6(1), 105-127.
- Fletcher J. M , Lyon G. R., Fuchs L. S., Barnes M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 33-45.
- Gerber, M. M. (2005). Teachers are still the test: Limitations of response to instruction strategies for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 516-523.
- Kavale, K., Holdnack, J. K., Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 2-16.
- Keogh, B. (2005). Revisiting classification and identification. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 100-102.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). *Rethinking learning disabilities*. In C.E. Finn, Jr., R.A.J. Rotherham, & C.R. Hokanson, Jr. (Eds.). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003a) Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409.
- Vaughn, S., & Fuchs, L., S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction : The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.

<http://www.ideadata.ort/PartBReport.asp>

관련문헌

- 교육과학기술부 특수교육지원과-2677 (2010.05.06.)
 교육과학기술부 특수교육지원과-3399 (2010.06.29)

- * 논문접수 2012년 7월 19일 / 1차 심사 2012년 9월 12일 / 2차 심사 2012년 9월 21일 / 게재승인 2012년 9월 24일

- * 김동일: 서울대학교 교육학과 동 대학원을 수료하고 미국 미네소타 대학교 교육심리학과에서 학습장애 전공으로 석사, 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수로 재직중이며, BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단 참여교수로 있다. 주요 저서로는 「학습장애아동의 이해와 교육」, 「특수아동상담」, 「ADHD 학교상담」 등이 있다.
- * E-mail: dikimedu@snu.ac.kr

- * 고혜정: 부산대학교 특수교육학과를 졸업하고, 이화여자대학교 대학원에서 특수교육 전공으로 석사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 협동과정 특수교육 전공 박사과정에 재학 중이다.
- * E-mail: hjandew@snu.ac.kr

- * 신재현: 서울대학교 교육학과를 졸업하고, 동대학교 대학원에서 협동과정 특수교육 전공 석사학위를 취득하였다. 현재 미국 미네소타 대학교 박사과정에 재학 중이다.
- * E-mail: edusjh01@snu.ac.kr

- * 김이내: 경인교육대학교 초등교육과를 졸업하고, 동대학교 대학원에서 초등특수교육 전공으로 석사학위를 취득하였다. 서울대학교 협동과정 특수교육 전공 박사과정을 수료하였다.
- * E-mail: irene0141@snu.ac.kr

- * 김봉년: 서울대학교 의과대학 및 동 대학원에서 소아-청소년정신의학으로 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 의과대학 소아정신과교수로 재직 중이다.
- * E-mail: kbnl@snu.ac.kr

- * 이기정: 이화여자대학교 특수교육과를 졸업하고, 동 대학교 대학원에서 특수교육 전공으로 석사학위를 취득하였으며, 서울대학교 협동과정 특수교육 전공 박사학위를 취득하였다. 현재 대구교육대학교 특수(통합) 심화과정 전공 교수로 재직 중이다.
- * E-mail: sarlinel@gmail.com

Abstract

The Exploratory Study for Screening and Identification Processes of Learning Disabilities at Special Education Support Center: Focused on Current Condition and Improvement Method

Kim, Dong-Il*
Koh, Hye-Jung**
Shin, Jae-Hyun***
Kim, Je-Nai****
Kim, Boong-Nyun*****
Lee, Ki-Jyung*****

In recent years, document containing identification conditions and procedures for decision making of learning disabilities (LDs) within a Response to Intervention (RTI) framework has been delivered to schools. In this study, we examined difficulties and things to be improved with respect to the guidelines on the identification of LDs, based on the questionnaire answers of teachers at the center for special education support. As for the difficulties, reliability of assessment data result as well as proof documents, uncertainty about the small group instructions, the need of direct referral procedure for children at risk, and the cooperation of general and special educators were raised for the step 1, while limited assessment tools, cooperating system between schools and the support center, and the role examination of the steering committee for the special education were proposed for the step 2. Based on these problems, the support center personnels argued these things to be improved: 1) teacher and specialist training to get accustomed to the assessment and the identification process, 2) developing and providing the effective intervention programs to deliver the evidence-based practices, and 3) cooperation with teachers at school.

Key words: learning disabilities, sScreening and identification of LDs, response to intervention

* Professor, Depart of Education, Seoul National University.

** Corresponding author, Ph. D. Candidate, Seoul National University

*** M. S., Candidate, Seoul National University

**** Ph. D. Candidate, Seoul National University

***** Professor, Seoul National University.

***** Professor, Daegu National University of Education.

<부록1> 교육과학기술부 특수교육지원과 - 2677 (2010.05.06.)

학습장애학생 선정 조건 및 절차 지침

구분	기 준 안	비 고
<p>학습장애 선정 조건 및 절차</p>	<p><input type="checkbox"/> 학습장애로 선정하기 위해서는 다음의 4가지 조건을 고려하여야 한다.</p> <p>1조건 : (선별 및 중재) 선별 검사결과 학습에 문제가 있는 것으로 의심되는 학생을 대상으로 최소 3개월 이상의 집중적이고 효과적인 소집단 규모의 보충학습이나 방과후 학습 등 체계적인 서비스를 제공받은 후에도 학업성취도(학교단위 학력평가나 교육과정 중심평가) 평가결과 동학년의 15~20%에 해당되는 자</p> <p>※ 중재반응(3개월 이상의 집중적이고 효과적인 소집단 규모의 보충학습이나 방과후학습)에 들어가기 전에 학교에서는 학습장애 선별검사 실시 <선별검사 도구> : 학습장애 선별검사(국립특수교육원, 2009) 등</p> <p>※ 중재반응 실시기간 동안 최소 3회 이상의 평가를 실시하고, 부모의 동의하에 학습장애 선정 의뢰 시 평가결과를 특수교육지원센터에 제출</p>	<p>-학습장애 선정절차-</p> <p>1단계 : 선별 및 선정의뢰 <학교→특수교육지원센터 제출자료></p> <p>① 학습장애 선별 검사결과 ② 중재반응 평가 결과 (3회 이상) (학교단위 학력평가 또는 교육과정 중심평가 결과)</p> <p>③ 중재반응 참여 증빙 자료 ④ 선택사항 : 의료 기관에서의 난독증 진단 자료 등</p>
	<p>2조건 : (지능) 최소 2가지 이상의 지능검사로 측정한 지능의 평균이 75 이상(±5)에 해당하는 자</p> <p>3조건 : (학력) 기초학습기능검사나 KISE 기초학력검사, 읽기 검사, 기초학습기능수행평가 등을 통한 검사결과 동학년 수준의 평균으로부터 최소 -2표준편차(또는 2학년) 이하의 학력수준을 가진 자</p> <p>※ -2학년 이하 : 초6 학생이 동학년의 수업진도를 따라가지 못하고, 4학년 수준 이하의 학력수준을 보이는 경우</p> <p>※ -2표준편차(-2SD) 이하 : -30점(평균이 70일 경우 -2SD 이하는 40을 의미)</p>	<p>2단계 : 검사 실시 및 학습장애 판정 <특수교육지원센터></p> <p>① 지능검사 실시(2종 이상) ② 학력진단검사 실시 (기초학습기능검사, KISE 기초학력검사 등 표준화 검사)</p> <p>③ 배제요인 검토</p> <p>3단계 : 특수교육 대상학생 선정</p>

	<p>4조건 : (배제요인) 정신지체, 정서·행동장애, 감각장애 등의 다른 장애나, 가정불화, 폭력, 학교생활부적응, 문화적 기회 결핍(탈북아동, 국내 이주 학생) 등 개인의 내적 원인이 아닌 외적요인으로 인해 학업에 집중하지 못할 만큼의 뚜렷한 이유가 있을 경우는 학습장애로 선정하지 않음</p>	<p><특수교육운영 위원회> 검사 결과 및 제출자료를 검토하여 특수교육운영위원회에서 학습장애 특수교육대상학생으로 최종 선정</p>
--	---	--

<부록2> 학습장애 선별 및 의뢰과정 개선을 위한 설문

안녕하십니까? 저희는 *****입니다.

각급 학교로 파급된 학습장애 선정 조건 및 절차(교육과학기술부 특수교육지원과-2677, 세부 내용은 아래 참조)와 관련하여 학생들에게 보다 적절한 교육을 제공하고, 선생님들의 업무 효율을 높이기 위해 학습장애 선별 및 의뢰과정을 개선하고자 하는 연구의 일환으로 교육현장에 계신 선생님들의 의견을 조사하고자 합니다. 현행 학습장애 선정 조건 및 절차에 의한 학습장애 선별 및 의뢰과정을 시행하시면서 현장에서 직접 경험하고 느끼신 문제점과 이에 대한 개선점에 대한 고견을 듣고자 합니다. 본 설문에 대한 선생님들의 응답은 본 연구와 더불어 향후 학습장애 선별 및 의뢰과정 개선에 커다란 도움이 될 것입니다. 감사합니다.

▶ 성별 남 여

▶ 특수학급교사 통합학급교사 일반학급교사
 -----초등 중등

※ 현재 특수교육지원센터 근무 여부 (예 아니오)

▶ 교육경력 ()년

▶ 특수교육전공자 예 (학사 석사 박사) 아니오
 ※ 특수교육직무연수 이수 여부 (예 () 시간) 아니오)

▶ 추후 설문 내용과 관련하여 질문에 응해주시기 위해 이메일 주소를 적어주시면 감사하겠습니다.
 이메일 주소 _____

- 위의 「학습장애 선정 조건 및 절차」 시행에 대해 알고 있었습니까?
 ① 예 ② 아니오
- 위의 「학습장애 선정 조건 및 절차」 시행과 관련하여 연수를 받은 적이 있습니까?
 ① 예 ② 아니오
- 위의 「학습장애 선정 조건 및 절차」 지침을 현장에서 시행하는 것에 대해 어떻게 생각하십니까?
 ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다
 ----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

4. 직·간접적으로 학습장애에 대한 지식을 가지고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

5. 현재 시행될 특수교육대상자(학습장애) 선정 조건 및 절차 준수와 관련하여 중재반응모델(response to intervention: RTI)에 대해 알고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

※ 아래 문항을 읽고 해당되는 보기에 체크해주시거나 주관식의 경우에는 자유롭게 의견을 제시해 주십시오.

□ 1단계. 학습장애 선별 및 이력상의 어려움 및 문제점

<p>□ 학습장애로 선정하기 위해서는 다음의 4가지 조건을 고려하여야 한다.</p> <p>1조건 : (선별 및 중재) 선별 검사결과 학습에 문제가 있는 것으로 의심되는 학생을 대상으로 최소 3개월 이상의 집중적이고 효과적인 소집단 규모의 보충학습이나 방과후학습 등 체계적인 서비스를 제공 받은 후에도 학업성취도(학교단위 학력평가나 교육과정 중심평가) 평가결과 동학년의 하위 15~20%에 해당되는 자</p> <p>※ 중재반응(3개월 이상의 집중적이고 효과적인 소집단 규모의 보충학습이나 방과후학습)에 들어가기 전에 학교에서는 학습장애 선별검사 실시 <선별검사 도구> : 학습장애 선별검사(국립특수교육원, 2009) 등</p> <p>※ 중재반응 실시기간 동안 최소 3회 이상의 평가를 실시하고, 부모의 동의하에 학습장애 선정 의뢰 시 평가결과를 특수교육지원센터에 제출</p>	<p style="text-align: center;">-학습장애 선정 절차-</p> <p style="text-align: center;">1단계 : 선별 및 선정의뢰 <학교→특수교육지원센터 제출 자료></p> <p>① 학습장애 선별검사결과 ② 중재반응 평가 결과(3회 이상) (학교단위 학력평가 또는 교육과정중심평가 결과) ③ 중재반응 참여 증빙 자료 ④ 선택사항 : 의료기관에서의 난독증 진단 자료 등</p>
---	--

1. 현 지침 1단계에서 언급된 “3회 이상의 중재반응 평가 결과와 중재반응 참여 증빙자료” 요구에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

2. 현 지침 1단계에서 언급된 “중재반응 참여 증빙 자료”에 대해 알고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

----- ① 예에 응답한 경우에, 증빙 자료에는 무엇이 있는지 적어 주십시오.

3. 의뢰 전 ‘선별 및 중재’ 단계에서 최소 3개월 이상의 집중적이고 효과적인 소집단 규모의 보충학습이나 방과 후 학습 등 체계적인 서비스를 제공하도록 하는 점에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

4. 의뢰 전 ‘선별 및 중재’ 단계에서 선별검사를 실시하도록 되어 있는데, 이러한 선별검사에 대해 알고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

----- ① 예에 응답한 경우에, 선별검사에는 무엇이 있는지 적어 주십시오.

5-1. 위의 지침에 의하면 의뢰 전 ‘선별 및 중재’ 단계로부터 2, 3단계까지 모두 거쳐야 학습장애로 판정받을 수 있는데, 만약 학부모의 의뢰가 있거나 의료 기관에서 진단을 받았을 경우에도 이러한 단계들을 거치는 것에 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

5-2. 학부모의 의뢰가 있거나 의료 기관에서 진단을 받았을 경우나 전학과 같은 사유로 인하여 상시 의뢰 창구를 만들어야 할 필요성에 대해 느끼고 있습니까?

- ① 필요하다 ② 필요하지 않다 ③ 모르겠다

6. 의뢰 전 '선별 및 중재' 단계에서 선별검사를 학교 단위에서 실시해야 하는데 실행 가능성(절차의 복잡함과 관련하여)에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

7. 단위 학교에서 학습장애 선별 및 의뢰 시 특수일반교사 간 협력은 얼마나 잘 이루어지고 있습니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

□ 2, 3단계. 학습장애 검사 실시 및 학습장애 판정의 어려움 및 문제점

<p>2조건 : (지능) 최소 2가지 이상의 지능검사로 측정된 지능의 평균이 75이상(±5)에 해당하는 자</p> <p>3조건 : (학력) 기초학습기능검사나 KISE 기초학력검사, 읽기 검사, 기초학습기능수행평가 등을 통한 검사결과 동학년 수준의 평균으로부터 최소 -2표준편차 (또는 2학년) 이하의 학력 수준을 가진 자</p> <p>※ -2학년 이하: 초6 학생이 동학년의 수업진도를 따라가지 못하고, 4학년 수준 이하의 학력수준을 보이는 경우</p> <p>※ -2표준편차(-2SD) 이하: -30점(평균이 70일 경우 -2SD 이하는 40을 의미)</p> <p>4조건 : (배제요인) 정신지체, 정서.행동장애, 감각장애 등의 다른 장애나, 가정불화, 폭력, 학교생활부적응, 문화적 기회 결핍(탈북아동, 국내 이주 학생) 등 개인의 내적 원인이 아닌 외적요인으로 인해 학업에 집중하지 못할만큼의 뚜렷한 이유가 있을 경우는 학습장애로 선정하지 않음</p>	<p>2단계 : 검사 실시 및 학습장애 판정 <특수교육지원센터></p> <p>① 지능검사 실시(2종 이상) ② 학력진단검사 실시 (기초학습기능검사, KISE 기초학력검사 등 표준화 검사) ③ 배제요인 검토</p> <hr/> <p>3단계 : 특수교육대상학생 선정 <특수교육운영위원회> 검사 결과 및 제출자료를 검토하여 특수교육운영위원회에서 학습장애 특수교육대상학생으로 최종 선정</p>
--	--

8. 현 지침 2단계에서 언급된 지능검사 및 학력진단검사에 대해 알고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

----- ① 예에 응답한 경우에, 학습장애 판정을 위한 검사에는 무엇이 있는지 적어 주십시오.

9. 현 지침 2단계에서 언급된 “최소 2가지 이상의 지능검사 실시”에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

10. 현 지침 2단계에서 언급된 배제요인에 대해 이해하고 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

----- ① 아니오에 응답한 경우에, 어떤 부분이 이해하기 어려운지 적어 주십시오.

11. 특수교육지원센터의 역할에 대해 아시는지요?

- ① 예 ② 아니오

12. 학습장애 선별, 의뢰 및 지원을 위한 특수교육지원센터의 현재 기능과 일선 학교와의 협력체계에 대해서는 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

13-1. 3단계 특수교육대상학생 선정을 위한 특수교육운영위원회에 대해 아시는지요?

- ① 예 ② 아니오

13-2. 특수교육대상학생을 심의하고 지원하기 위한 특수교육운영위원회의 현재 기능에 대해 어떻게 생각하십니까?

- ① 적절하다 ② 문제있다 ③ 모르겠다

----- ② 문제있다는에 응답한 경우에, 어떤 점에서 문제가 있다고 생각하시나요?

14. 현 선별 및 의뢰기준의 가장 큰 문제점은 무엇이라고 생각하십니까? (복수응답의 경우 가장 중요하다고 생각하시는 것부터 순서대로 적어주시기 바랍니다.)

- ① 지침의 불명확함(모호함) ② 의뢰조건 복잡함 ③ 행정적 여건(지원센터 등) 미비
- ④ 일반·특수교사 등 관련 전문가의 인식 및 지식 부족 ⑤ 기타 ()

<학습장애 선별 및 의뢰과정에서 개선되어야 할 점>

15. 학습장애 선별 및 의뢰에 있어 반드시 개선되어야 할 점은 무엇이라고 생각하십니까? (복수응답의 경우 가장 중요하다고 생각하시는 것부터 순서대로 적어주시기 바랍니다.)

- ① 의뢰과정의 간소화(쉬운 접근성)
- ② 판별절차의 간소화
- ③ 특수교육지원센터의 기능 재정립
- ④ 교사(일반·특수)들의 전문성 함양을 위한 교사교육
- ⑤ 교사 간 협력체계 정립
- ⑥ 기타 ()

----- ① 의뢰과정의 간소화(쉬운 접근성) 혹은 ② 판별절차의 간소화에 응답한 경우에, 어떤 점에서 간소화 되어야 한다고 생각하시나요?

16. 효과적인 선별을 위하여 교사들에게 가장 필요한 것은 무엇이라고 생각하십니까? (복수응답의 경우 가장 중요하다고 생각하시는 것부터 순서대로 적어주시기 바랍니다.)

- ① 쉽게 사용할 수 있는 선별검사
- ② 증거기반 교수를 위한 효과적인 중재 프로그램(수업지도안 및 수업자료 예시 등)
- ③ 구체적인 평가(검사) 도구 지침이나 매뉴얼

- ④ 내실 있는 교사연수
- ⑤ 기타 ()

17. 학습장애를 판별하는 특수교육지원센터에서 가장 필요한 것은 무엇입니까?

- ① 교사의 협조
- ② 사용 가능한 검사도구의 확대 및 보급
- ③ 기타 ()

18. 이 외에 선생님께서 생각하시는 현행 학습장애 선별과 의뢰 및 판별 과정의 문제점 및 애로사항을 써 주십시오.

19. 이 외에 선생님께서 생각하시는 현행 학습장애 선별과 의뢰 및 판별 과정에서 개선되어야 할 점들을 써 주십시오.

