

한국의 읽기학습장애 진단모형별 진단 절차 및 증거

김우리(金우리)*

고혜정(高惠貞)**

논문 요약

본 연구는 한국의 읽기중재 연구에서의 읽기학습장애의 선별 및 진단 방법을 분석하고, 문제점을 확인하여 보다 정확한 진단을 위한 해결책을 제안하고자 하였다. 연구를 위하여 2000년에서 2013년 현재까지 국내 학술지에 출판된 논문 52편을 대상으로 학습장애 진단모형, 진단절차 및 증거를 살펴보았다. 분석 결과, 진단모형은 불일치모형, 저성취모형, 중재반응모형으로 분류되었고, 대부분의 연구(80.8%)가 불일치모형을 사용한 것으로 나타났다. 불일치모형에서 가장 많이 사용된 지능검사는 웨슬러 지능검사였으며, 학업성취도 검사는 기초학습기능검사로 나타났다. 둘째, 저성취모형을 사용한 연구는 3편(5.8%)으로 사용빈도가 낮게 나타났으며, 학업성취도 검사로는 KISE-BATT를 주로 사용하였다. 그리고 저성취모형에서 '저성취'의 기준은 다양하게 적용한 것으로 나타났다. 셋째, 중재반응모형을 사용한 연구는 5편(9.5%)으로 나타났으며, 학업성취도 검사로는 기초학습기능 수행평가체제-읽기가 가장 많이 사용되었다. 중재반응모형을 사용한 연구 5편 모두 진단기준으로 이중불일치 기준을 적용한 것으로 나타났으나, 비반응에 대해서는 서로 다른 증거를 적용한 것으로 확인되었다. 끝으로 이러한 연구결과를 중심으로 한 논의와 함께 후속연구에 대한 방향을 제시하였다.

주요어 : 학습장애, 진단, 불일치모형, 저성취모형, 중재반응모형

* 제1저자, 전남대학교 특수교육학부 교수

** 교신저자, 서울대학교 부설학교 교육연구 진흥본부 박사후연구원

I. 서론

1963년 S. Kirk가 ‘학습장애’라는 진단명을 제안한 이후, 이들에 관한 다양한 정의 및 진단절차, 방법 등에 대한 논의와 연구가 오늘날까지 활발히 이루어지고 있다. 국내에서도 학습장애가 1994년 개정 특수교육진흥법에 포함된 이후, 학습장애의 조작적 정의와 적격성 준거, 평가와 중재, 증거기반 교수개념과 함께 다양한 연구가 시행되고 있으며(홍성두, 여승수, 2011), 학습장애의 선별 및 진단에 대한 논쟁이 끊임없이 진행되고 있다. 많은 연구들(예, 김동일, 홍성두, 2006; 김애화, 김의정, 2012; 김애화 외, 2011; 박현숙, 1992; 정대영, 2013; 허승준, 2005; 홍성두, 2006)이 학습장애의 각 진단모형의 장단점 및 대안적인 학습장애 진단모형의 적용가능성 등을 다루었으며, 최근 2013년에 개최된 한국 학습장애학회의 춘계학술대회에서는 학습장애의 진단과정에 대한 3가지 쟁점(①쟁점 1-누가 학습장애인가? 학습장애 정의는 진단 및 판별과 어떻게 연결되어야 하는가? ②쟁점 2-학습장애 진단 및 판별 관련 절차, 기준, 도구, 규정 등은 어떠해야 하는가? 우리 학교 현장에 최적합한 모델은 무엇이며, 그 근거는 무엇인가? ③쟁점 3-학습장애 진단 및 판별 관련 각자(학교, 전문기관, 학자, 행정기관, 지원센터 등)의 역할은 무엇이어야 하는가? 이들 기관 간 협력과 연계방안은?)에 대한 심도 있는 논의가 이루어졌다. 이는 아직 우리나라 교육 현장에서 ‘학습장애’를 정확하게 진단하고 판별하는 방법과 절차, 진단준거가 명확한 합의를 이루어 정립되지 않았음을 반영하는 것이라 할 수 있다(김동일, 이대식, 신종호, 2009). 과연 누가 학습장애인가를 다시 논의하게 된 것은 아직까지 우리 교육현장에서는 학습장애가 학습부진 혹은 저성취 개념과 혼동하여 사용되고 있기 때문이다(김애화, 김의정, 2012; 박현숙, 조윤경, 2004; 이대식, 남현화, 2010). 학습부진(students with underachievement)은 평균수준의 지적능력을 가지지만 어떤 원인에 의해 학습능률이 향상되지 못한 채 낮은 학업성취를 보이는 경우이다(김동일, 이대식, 신종호, 2009). 이에 반해 학습장애(students with learning disabilities)는 미소뇌기능장애, 신경심리학적 변인들, 생리학적 불균형, 뇌손상, 지각문제, 기억과 주의집중 문제 등으로 인해 정상적인 학습과정에 이탈되어, 부진집단 중에서도 가장 낮은 성취를 보이는 특수교육 대상자이다. 한편, 학습부진과 학습장애와 자주 중복되어 쓰이는 개념인 저성취학생(low achievement students)은 성취수준을 집단별로 구분했을 때 하위집단에 속하는 아동을 말하는 것으로, 잠재적인 능력수준이나 지적능력을 고려하지 않고 하위 5% 또는 20%의 성취수준을 보이는 아동을 말한다. 학습장애와 학습부진, 저성취 개념을 명확하게 정립하여, 이들에게 적합한 중재를 제공하기 위해서 진단 및 판별절차, 진단기준, 진단도구 등을 정확히 규정할 수 있어야 한다.

학습장애라는 장애 진단명이 처음 만들어졌을 당시에는 진단에 있어 지능-성취 불일치모형(discrepancy model)이 적용되었다. 여기서 말하는 지능-성취 불일치 모형은 아동의 실제 성취수준과 기대수준간의 차이를 주요조건으로 여기는 것으로, 학년수준편차 공식, 기대학력 공식,

표준점수 비교 공식, 회귀 공식 등을 사용하여 불일치 정도를 계산하여 학습장애 여부를 판별하였다. 그러나 지능-성취 불일치 개념은 학습장애 학생 진단의 필수 조건도, 충분조건도 아니라는 평가와 더불어, 지능으로 학생들의 잠재능력을 평가한다는 것과 불일치 점수의 측정오차와 신뢰성 문제, 시기상의 문제 등으로 많은 논란이 지속되었다(Reynolds, 1985).

이에 2004년까지 미국의 거의 모든 주에서 평가과정으로 사용되어오던 지능-성취 불일치 모형에 대한 대안으로 중재반응모형(Response to Intervention model)이 대두되었다. 중재반응모형은 교육적 중재에 대한 아동의 반응을 연속적인 과정으로 평가, 진단하는 모형으로(Vaughn & Fuchs, 2003), 아동이 효과적인 중재에 적절하게 반응을 하지 못하여 또래 아동들보다 현저하게 낮은 성취수준과 느린 진전도(성취기울기)를 보이는 경우, 이중 불일치(dual discrepancy)가 발생하였다고 보고, 이를 학습장애로 진단한다(Vaughn & Fuchs, 2003). 중재반응모형이 적용되면서 '선(先)중재, 후(後)진단'의 원리에 바탕을 둔 중재와 평가 과정이 강조되며, 일회적 평가 결과에 근거한 장애 진단을 지양하고 중재와 반응의 상호역동적인 과정과 지속적인 학습 평가 과정을 중요시 한다. 그러나 과학적으로 검증된 중재가 무엇인가에 대한 논의와 이를 측정할 수 있는 방안들에 대한 의문이 제기되면서 중재반응모형 역시 실제 현장에서 학습장애를 선별, 진단할 때 중재반응모형이 적용 가능한가에 대해서는 우리나라뿐만 아니라 미국에서도 적지 않은 의문점이 제기되고 있다(김동일, 고희정, 박유정, 최나리, 2013).

한편, 저성취모형(low achievement model)은 학업성취에 대해 절단점을 설정하여, 절단점을 기준으로 학습장애의 적격성을 결정하는 모형으로, 일반적으로 지능지수가 정신지체 기준보다 높으면서 학업성취도가 16-25 백분위 이하에 속하는 학생을 판별한다. 그러나 하나의 검사도구만을 활용하므로 신뢰성의 문제와 검사도구의 측정오류, 임의적인 판별기준 적용 등의 문제점을 지닌다(김애화, 김의정, 김자경, 최승숙, 2012). 또한 국내외의 학자들에 의해 불일치모형과 중재반응모형, 저성취모형 외의 기타모형으로 '학업성취 및 인지처리를 통한 진단모형'을 학습장애 진단의 대안적 모형으로 제시하고 있다(Fuchs, Hale, & Kearns, 2011). 학업성취 및 인지처리를 통한 진단모형은 학습장애 학생은 인지처리능력 결함을 지니고 있다고 가정하여, 인지처리 능력을 평가해야 한다고 하며, 형식적이고 포괄적인 평가를 실시하여 학업성취 및 인지처리 능력을 파악하여야 한다고 하였다. 이는 개인 내적 인지과정이나 인지기능의 결함을 확인하려는 시도이며, 학생 개개인의 인지적 강점과 약점을 파악하고 이에 적합한 중재를 할 수 있게 한다는 의의가 있다(이대식, 2007).

학습장애에 대한 진단모형은 꾸준히 변화되어 왔으며, 제시된 진단모형들은 각각의 장점과 단점, 실현가능성이 함께 논의되면서 현재 공존하고 있는 상황이다. 따라서, 학습장애를 대상으로 하는 연구에서 학습장애를 어떠한 모형에 입각하여 어떻게 규정하고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 학습장애의 진단과 판별은 이들을 위한 중재와 직결되고, 진단·판별 절차에 의해 산출

된 출현률에 따라 전반적인 교육 서비스 및 정책 방향이 결정되므로 매우 중요하다고 볼 수 있다(김동일 외, 2013; 정대영, 2013).

국내에서는 학습장애 진단모형을 규정하기 위한 노력이 시도되었다(김애화, 김의정, 2012; 김애화, 이동명, 2005; 안정애, 2006; 정은주, 2010). 김애화와 김의정(2012)는 한국형 학습장애 개념을 고찰하고자 1960년대부터 2012년까지 발표된 국내문헌들을 분석하여 지능과 학업성취도를 어떻게 비교하는가에 따라 학습장애 개념 5가지 유형으로 분류한 후, 현저하게 낮은 학업 성취도와 70이상의 지능, 지능에 비해 학업성취도가 낮거나 같거나 높은 모든 경우, 사회경제적인 문제 제외, 심리처리 및 인지적 결함, 학업성취도와 심리처리 검사 결과 16백분위 이하를 한국형 학습장애 개념으로 제안하였다. 또한, 김애화와 이동명(2005)은 1994년부터 2004년까지의 국내에서 학습장애 학생을 대상으로 실시한 연구를 수집하여 학습장애 선별 및 진단절차를 분석한 바 있다. 그러나 이들은 최근 학습장애 연구에서 화두가 되고 있는 장애에 대한 예방적인 접근과 진단과 교육을 연계하고자 제시된 대안적인 학습장애 진단모형에 대해서는 살펴보지 못하였다는 한계점이 있다.

또한, 학습장애에 대한 관심이 높아지면서 학습장애를 하위 영역별(예: 읽기, 수학, 쓰기)로 분류하여 각각의 특성 및 교수법에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 하위 영역 중에서도 특히 읽기에 대한 연구가 가장 많이 이루어졌다(김동일 외, 2009; 김애화, 김의정, 2012; 서화자, 서한보미, 박현주, 2011). 실제로 학습장애 학생 중 읽기 영역에서 어려움을 보이는 경우가 가장 많으며, 읽기는 다른 교과 학업능력 뿐 아니라 삶 전체에 영향을 미치는 중요한 능력이다(김동일, 이대식, 신종호, 2009). 읽기는 다른 교과와는 명확하게 구별되는 특정 학업영역이므로 학습장애라는 포괄적인 영역이 아닌 읽기라는 특정영역에 장애가 있는 학생들이 어떻게 진단 및 판별되고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 또한, 읽기능력 향상을 위한 중재적용 연구의 결과는 읽기학습장애에 대한 정확한 진단과 판별을 근거로 한 연구에서 효과성의 의미를 발견할 수 있다. 즉, 읽기학습장애 학생들에게 효과적인 증거기반교수는 합의된 정확한 읽기장애학생의 선별 및 진단에서부터 시작된다고 할 수 있다.

이에 본 연구에서는 최근까지의 읽기장애를 대상으로 하는 논문들을 분석하여 읽기 학습장애를 어떤 모형에 입각하여 어떻게 선별하고 진단하고 있는지를 분석해보았다. 이를 통해 현 읽기 학습장애의 판별절차의 동향을 파악하고, 문제점을 논의하여 앞으로의 읽기학습장애 선별 및 진단을 위한 시사점을 제공하고자 하였다. 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

읽기 영역에서 학습장애의 진단모형별 진단절차와 진단준거는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 대상논문 선정과정

본 연구의 분석대상 논문은 다음의 검색과정을 거쳤다.

첫째, 국내 전자데이터베이스인 KISS(한국학술정보원), RISS4U(학술연구정보서비스), NANET(국회도서관), DBPIA(누리미디어), 뉴논문 등에서 ‘학습장애’, ‘읽기장애’, ‘읽기학습장애’ 등을 주요 검색어로 사용하였다. 둘째, 질적 신뢰도를 갖춘 논문들을 대상으로 하기 위해 2000년부터 2013년까지의 국내 학술지(연구재단 등재지 혹은 등재후보지)에 게재된 논문만을 대상으로 검색하였다. 이러한 과정을 거쳐 총 92편의 논문이 검색되었다.

검색된 논문은 다음의 포함준거 및 제외준거를 적용하여 최종 선택되었다. 첫째, 읽기학습장애 학생들을 대상으로 한 논문만을 선정하였다. 둘째, 읽기중재 적용 실험연구, 읽기능력 관련 변인 조사연구 등, 읽기학습장애 학생을 대상으로 하는 실험 및 조사연구를 포함하였다. 셋째, 종속변인을 읽기해독, 유창성, 단어이해, 읽기이해 등 읽기능력에 속하는 하위변인으로 설정하고 있는 논문을 포함하였다. 넷째, 국내학술지에 게재되었어도, 국외학생을 대상으로 국외에서 실시된 연구는 제외하였다. 이러한 기준에 충족하는 논문 총 52편이 최종 선정되어 분석하였다.

2. 연구논문 분석절차

본 연구는 읽기학습장애 학생을 대상으로 시행된 연구에서의 진단 및 선별과정을 분석하기 위해 먼저 학습장애의 선별 및 진단과 관련된 선행 문헌연구(김애화, 김의정, 2012; 김애화, 이동명, 2005; 안정애, 2006; 정은주, 2010)를 토대로 구체적인 분석기준을 마련하였다. 최종 선정된 연구들은 학습장애 진단모형, 진단모형별 진단절차와 진단준거로 세분화시켜서 분석하였다. 구체적인 분석기준은 다음과 같다.

첫째, 진단모형은 불일치모형, 중재반응모형, 저성취모형, 기타모형의 4가지 유형으로 나누었다(Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Fletcher, Stuebing, Morris, Lyon, 2013). 먼저, 불일치모형은 IQ 지수와 성취도 차이에 의한 학습장애를 판별하는 것이다. 다음, Fletcher와 동료들(2013)에 따르면, 저성취모형은 심리검사 결과와 관계없이 학업성취도만으로 학습장애를 규정짓는 모형이다. 그러나 국내에서는 저성취모형을 지능점수가 정상범위에 속하고, 학업성취도가 낮은 것으로 정의하였다. 불일치모형과의 차이는 ‘학업성취도가 낮다’는 것이 지능에 비해서 낮은 성취도가 아닌, 절대적인 점수에 이르지 못하는 것을 의미한다는 것이다(김애화, 김의정, 2013). 중재반응모형의 경우, 중재를 제공하고 교육과정중심평가를 실시하여 그에 반응하는 정도에 따

라 학습장애를 진단하는 것으로 대체로 3단계(Tier 1, 2, 3)에 걸쳐 학습장애 진단이 이루어진다 (Vaughn & Fuchs, 2003). 이 모형에서는 교수의 적절성이 학습장애 판별의 중요한 내적 준거가 되므로 교수의 적절성과 중재반응의 평가가 특히 강조된다.

둘째, 진단모형별 진단절차와 진단준거를 나누어 살펴보았다. 진단절차는 몇 단계의 과정을 거쳤는지를 살펴봄에 1차선별 과정을 확인하였으며, 진단준거는 각 진단모형별로 사용한 학습장애 선별검사, 지능검사, 학업성취도검사 등을 살펴보고, 제외준거를 확인하였다.

본 연구의 논문 분석 범주와 분석 내용은 <표 1>에 제시하였다. 논문자료의 분석은 엑셀 프로그램으로 빈도와 백분율을 산출하였다.

<표 1> 논문의 범주 및 분석 내용

분석범주	진단모형	진단절차 및 진단준거
분석내용	불일치모형 저성취모형 중재반응모형 기타 모형	1차 선별과정 학습장애 선별검사 지능검사 학업성취도검사 제외준거 기타 진단 절차 및 준거

3. 분석자간 신뢰도 및 자료처리

논문 분석의 신뢰도 확보를 위해, 연구자 2인이 모든 대상논문에 대하여 개별분석 및 코딩한 후, 분석자간 일치도를 확인한 결과 94.2%의 일치도를 보였다. 일치하지 않은 논문은 재검토과정을 통해 합의를 거쳐 최종결정하였다.

III. 연구결과

2000년부터 2013년 현재까지 국내 읽기 학습장애와 관련한 실험연구는 총 52편이었다. 진단모형은 크게 불일치모형, 저성취모형, 중재반응모형으로 분류되었다. 총 52편의 분석대상 중 42편의 연구가 불일치모형(80.8%)을 사용하였고, 저성취모형을 사용한 연구가 3편(5.8%), 중재반응모형을 사용한 연구가 5편(9.6%)이었다. 2편(3.8%)의 연구는 기타모형을 사용하였다. 논문의 출판연도를 살펴보았을 때, 불일치모형은 2000년대 초반부터 지금까지 꾸준히 사용된 것으로 나타났다. 반면, 저성취모형은 2011년, 중재반응모형은 2009년에 처음으로 사용된 것으로 나타나 저

성취모형과 중재반응모형은 비교적 최근에 관심을 받기 시작하였음을 알 수 있었다. 분석대상 연구별 년도, 진단모형, 진단준거에 대한 구체적인 정보는 <부록 1>에 제시하였다. 연구에서 사용된 학습장애 진단모형 및 하위준거에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

1. 불일치 모형

(1) 진단절차

불일치모형을 사용한 연구 대부분이 3단계 이상의 절차를 거쳐 학습장애를 진단하였다. 3단계를 거쳐 진단하는 경우는 2가지 형태로 나누어볼 수 있었다. 즉, 지능검사와 학업성취도검사를 실시하기 이전에 1차선별과정(screening)을 포함한 형태가 있었고, 두 번째로는 지능검사와 학업성취도검사에서의 불일치를 확인한 후 제외준거를 적용한 형태가 있었다. 4단계 진단절차는 불일치 기준에 1차선별과정과 제외준거를 함께 적용한 경우가 많았다.

분석 결과, 본 연구에서는 총 42편의 연구가 불일치모형을 사용하였고, 그 중에서 3단계 진단 절차를 사용한 연구가 가장 많았고, 4단계를 사용한 연구가 그 뒤를 이었다. 구체적으로는 19편(45.2%)이 3단계를 거쳐 학습장애를 진단한 것으로 나타났다. 그 중, 1차 선별과정만 추가한 연구가 11편(26.2%), 제외준거만 추가한 연구가 8편(19.0%)이었다. 4단계 절차, 즉 불일치기준에 선별과정과 제외준거를 추가한 연구는 16편(38.1%)으로 확인되었다. 이 외에 KISE 학습장애 선별 척도 등의 표준화된 학습장애 선별검사를 추가 실시하여 학습장애를 진단하는 연구는 9편이 있었다.

(2) 진단준거 분석

본 연구에서는 진단준거의 하위분석을 위하여 지능검사, 학업성취도검사, 1차선별과정, 제외준거, 표준화된 학습장애 선별검사의 종류와 각각에 대한 준거를 살펴보았다. 첫째, 학생의 지능을 측정하기 위해 사용된 지능검사도구의 종류와 진단 준거를 살펴보았다. 총 42편의 연구 중 KEDI-WISC 및 K-WISC-III 등의 웨슬러 지능검사를 사용한 연구가 36편(85.7%)으로 가장 많았다. 다음, 고대-비네검사를 실시한 연구가 1편, 한국형지능검사인 KISE-KIT을 사용한 연구가 1편이 있었다. 그 외 집단지능검사를 실시하였다고 하였으나, 검사명칭을 제시하지 않은 연구가 4편이 있었다.

지능검사지수 범위를 살펴보면, 웨슬러 지능검사의 경우, -1표준편차 이상 혹은 IQ 85이상을 지능지수의 범위로 제시한 경우가 18편(50.0%)으로 가장 많았고, IQ 80이상을 지능지수의 범위

로 제시한 연구가 13편(36.1%)으로 뒤를 이었다. 그 외 IQ 70이상을 준거로 삼은 연구가 3편, IQ 75이상을 준거로 삼은 연구가 2편이었다. 고대-비네검사의 경우 IQ 85이상을 지능검사의 준거로 설정하였고, KISE-KIT에서는 IQ 77-102를 범주로 설정하였다. 한편, 검사명칭을 제시하지 않는 집단지능검사의 경우, IQ 70이상에서 90이상까지 다양하게 나타났다.

둘째, 학생의 학업성취도를 측정하기 위해 사용된 주요 검사도구와 진단 준거를 살펴보았다. 기초학습기능검사-읽기(박경숙, 윤점룡, 박효정, 1989)를 학업성취도 측정도구로 사용한 경우가 35편(83.3%)으로 가장 많았다. 교육개발원에서 개발된 기초학습기능검사-읽기, 쓰기를 사용한 연구가 1편이 있었으며, 국가수준 기초학력진단평가를 학업성취도 평가로 사용한 연구가 1편이 있었다. 그 외 5편은 학교차원에서 실시된 혹은 연구자가 개발한 읽기 검사 등을 사용하였다. 기초학습기능검사를 사용한 연구의 경우, 보다 정확한 성취도 측정을 위해 추가 검사를 실시한 경우가 많았다. 35편 중 10편이 추가 검사를 실시하였으며, 측정 도구로는 기초학습기능수행평가체제-읽기(BASA-읽기), 기초학력검사-읽기(KISE-BATT 읽기) 등이 사용되었다. 이 가운데, BASA-읽기를 사용한 연구가 4편으로 가장 많았다. 기초학력검사-읽기(KISE-BATT 읽기)를 사용한 연구가 1편이 있었고, 기타 연구자에 의해 개발된 검사들이 사용되었다.

학업성취도 검사에서의 불일치 준거를 살펴본 결과, 기초학습기능검사의 경우 1.5학년 이상 지체를 준거로 삼은 연구가 18편(51.4%)으로 가장 많았다. 다음, 1학년 이상의 지체를 준거로 삼은 연구가 8편(22.8%), 2학년 이상의 지체를 준거로 한 연구가 3편(8.6%), 0.5학년 이상의 지체를 준거로 한 연구가 1편으로 그 뒤를 이었다. 한편, 4편(11.4%)의 연구는 표준점수를 이용하여 지능검사와의 점수 차이를 살펴보고, 18점 이상의 차이를 준거로 한 연구가 2편, 15점 이상의 차이를 준거로 한 연구가 2편으로 나타났다. 교육개발원에서 개발된 기초학습기능검사의 경우도 1.5학년 이상의 지체를 준거로 하였다. 또한, BASA-읽기 혹은 KISE-BATT 읽기와 같은 표준화된 검사를 사용한 연구들의 경우, 연구자에 따라 하위 10%, 하위 5%, 학년규준 1년 이하 등 다양하게 준거를 설정하였다. 지능검사와 학업성취도 검사의 종류, 빈도 및 백분율은 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 지능검사와 학업성취도검사 종류

도구	지능검사				학업성취도검사			
	웍슬러 지능검사	고대비네 검사	KISE-KIT	기타 지능검사	기초학습 기능검사 (읽기)	교육 개발원 기초학습 기능검사	기초학력 진단평가 (국어)	기타 읽기검사
빈도	36	1	1	4	35	1	1	5
백분율	85.7%	2.4%	2.4%	9.5%	83.3%	2.4%	2.4%	11.9%
계	42 (100%)				42 (100%)			

셋째, 학습장애 진단절차에 1차선별과정을 추가한 연구는 27편(64.3%)이었다. 1차선별은 교사 추천, 기초학력평가 실시, 학교수준 진단평가 등 다양한 형태로 이루어졌다. 구체적으로는 담임 교사 혹은 특수교사 추천이 가장 많았고, 국가수준 학업성취도평가, 학교수준 진단평가가 뒤를 이었다. 교사추천의 경우, 담임교사 혹은 특수교사가 학생들을 관찰하면서 학습장애가 있다고 판단되는 아동을 추천하는 형태로 실시되었다. 기초학력평가에서는 학년 초 국가 혹은 지역교육청에서 실시되는 교과별 진단평가로, 이 평가에서 학년 기준에 도달하지 못하는(예: 60% 이하) 학생은 학습부진으로 선별되었다. 학교수준 진단평가는 학교 내에서 교사들에 의해 개발된 형성 평가로 학기 초 학생들의 성취도를 확인하기 위해 실시되었다. 교사 추천은 성취도 평가와 함께 사용되기도 하였다. 선별과정에서 사용된 준거와 빈도는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 1차선별 유형

준거	교사추천	국가, 시교육청 기초학력평가	학교수준 진단평가	지역교육청 장애진단	읽기에 어려움 있음*
빈도	14	5	4	2	4
백분율	51.8%	18.5%	14.8%	7.4%	14.8%

*구체적인 점수나 기준은 제시하지 않음

넷째, 총 42편의 연구 중 24편(57.1%)이 제외준거를 적용한 것으로 나타났다. 제외준거로는 감각장애, 정서장애, 지적장애, 문제행동과 같은 다른 장애를 보이는 경우, 혹은 낮은 사회·경제적 지위로 인해 교육적 문화적 결손이나, 장기결석 등이 해당되었다.

2. 저성취모형

(1) 진단절차

본 연구에서는 52편의 분석 대상 논문 중 3편이 저성취모형을 사용하여 학습장애를 진단하였다. 3편의 연구 중 1편(김애화, 2013)은 3단계를 거쳐 학습장애를 진단하였고, 2편(김애화, 김의정, 강은영, 2013; 김애화, 김의정, 표소래, 2011)은 4단계를 거쳐 학습장애를 진단한 것으로 나타났다. 3단계 진단절차는 국가수준평가 결과에 기초한 1차선별, 지능검사, 학업성취도검사 실시의 순서로 이루어졌다. 4단계 진단절차를 따른 연구는 앞에서 제시된 3단계에 제외준거를 추가하여 학습장애를 진단하였다.

(2) 진단준거 분석

저성취모형 진단준거의 하위분석을 위하여 지능검사, 학업성취도검사, 1차선별과정, 제외준거의 종류와 각각의 준거를 살펴보았다. 첫째, 학생의 지능을 측정하기 위해 사용된 지능검사도구의 종류와 진단 준거를 살펴보았다. 분석 결과, 2편의 연구가 K-WISC-III를 사용하였고, 1편이 KEDI-WISC를 사용하여 3편 모두 웨슬러 지능검사를 사용하였음을 알 수 있었다. 지능검사지수 범위를 살펴보면, 3편 모두 IQ 70이상을 지능지수의 범위로 제시하였다.

둘째, 학생의 학업성취도를 측정하기 위해 사용된 검사도구와 진단 준거를 살펴보았다. 분석 결과, 학업성취도 측정도구로는 KISE-BATT-읽기를 사용한 연구가 2편, 기초학습기능검사-읽기를 사용한 경우가 1편이 있었다. 학업성취도검사에서 '저성취'의 절대적인 점수로는 KISE-BATT에서는 하위 16백분위로 설정하였고, 기초학습기능검사에서는 하위 25백분위로 설정하였다. 지능검사와 학업성취도검사의 종류, 빈도 및 백분율은 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 지능검사와 학업성취도검사 종류

검사	지능검사		학업성취도검사	
	웨슬러 지능검사	기초학습 기능검사 (읽기)	KISE-BATT (읽기)	
빈도	3	1	2	
백분율	100%	33.3%	66.7%	
계	3(100%)		3(100%)	

셋째, 진단과정에서 3편의 연구 모두 1차선별과정을 추가하였다. 1차선별은 교사추천, 국가수

준 기초학력진단검사를 통해 이루어졌다. 구체적으로는 2편의 연구는 담임교사의 추천을 통해 학생을 선별하였다. 다른 1편은 국가수준 교과학습 진단평가에서 학년기준에 도달하지 못한 학생을 1차적으로 선별하였다. 선별과정에서 사용된 준거와 빈도는 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 1차선별 유형

준거	교사추천	국가수준 기초학력 진단평가
빈도	2	1
백분율	66.7%	33.3%

넷째, 총 3편 중 2편의 연구만 제외준거를 적용하였다. 해당 논문에서 사용된 제외준거는 정신 지체, 행동장애 혹은 감각장애로 진단되지 않는 자를 뜻하였다.

3. 중재반응모형

(1) 진단절차

본 연구에서는 52편의 분석 대상 논문 중 5편(김동일, 홍성두, 최종근, 이기정, 2009; 여승수, 홍성두, 2011; 전해영, 김윤옥, 2012; 정광조, 이효자, 2009; 홍성두, 여승수, 김동일, 2010)이 중재 반응모형을 사용하여 학습장애를 진단하였다. 5편의 연구 모두 2단계를 거쳐 학습장애를 진단하였다. 여기에서의 2단계는 중재반응모형에서의 Tier 1 교수와 Tier 2 교수를 의미한다. 5편의 연구는 참여학생의 성취도와 관계없이 그들에게 일정기간 동안 Tier 1 교수를 제공하고 교육과정 중심평가를 실시하여 저성취를 보이는 학생들을 학습장애 위험군으로 선정하였다. 그리고 위험군 학생들에게 Tier 2 교수를 제공하면서 교육과정중심평가를 실시하여 이중불일치를 보이는 학생들을 학습장애로 진단하였다. 5편 중 3편은 Tier 1과 Tier 2를 거쳐 학습장애를 진단한 반면, 다른 2편의 연구는 추가 절차를 거쳤다. 예컨대, 정광조와 이효자(2009)는 제외준거를 추가하였고, 전해영과 김윤옥(2012)은 학습장애 진단과정에 지능검사와 제외준거를 추가하였다.

(2) 진단준거 분석

중재반응모형 진단준거의 하위분석을 위하여 Tier 1에서 사용된 검사 및 준거, Tier 2에서 사용된 검사 및 준거를 살펴보고, 이 외에도 지능검사와 제외 준거를 살펴보았다. 첫째, Tier 1에서 학생의 저성취를 측정하기 위해 사용된 검사도구와 진단 준거를 살펴보았다. 분석 결과, 5편

중 4편의 연구가 국내에서 개발된 교육과정중심평가인 BASA-읽기를 사용하였고, 1편이 국가수준진단평가-국어를 사용한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Tier 1에서 학습장애 위험군을 선정하기 위하여 대부분이 교육과정중심평가를 사용하였음을 알 수 있었다. 위험군의 선별 준거는 일정기간의 Tier 1 교수 제공 후 교육과정중심평가에서의 최종 점수 혹은 마지막 3번의 점수 평균값을 사용하는 '중재후저성취(final benchmark)'준거를 사용하였다. 저성취의 절대적인 점수로는 2편의 연구가 하위 15백분위를 사용하였고, 2편은 하위 30백분위를 사용하였다. 다른 1편의 연구는 이중불일치 접근을 사용하였고, 구체적인 준거는 제시하지 않았다.

두 번째로는 Tier 2에서 학습장애 진단을 위하여 사용된 검사도구와 진단 준거를 살펴보았다. 분석 결과, 5편의 연구 중 4편은 BASA-읽기를 사용하였고, 다른 1편은 연구자가 개발한 교육과정중심평가를 사용하였다. 앞서 언급하였듯이, Tier 2에서는 5편의 연구가 공통적으로 이중불일치 기준을 적용하였다. 그러나 이중불일치에서 또래보다 유의하게 낮음에 대해서는 다양한 기준을 적용한 것으로 나타났다. 5편 중 3편은 통계기법을 사용하여 학습장애를 진단하였다. 즉, 2편은 잠재계층성장모형을 활용하여 하위계층을 선별하여 학습장애라 진단하였고, 1편은 다층성장모형을 사용하여 학습장애를 진단하였다. 단일대상연구법을 사용한 연구 1편은 연구자가 준거를 임의로 설정한 것으로 확인되었고, 남은 1편의 연구는 중학교 1, 2학년의 학생에게 초등 1-3학년의 기준표를 적용하여 학습장애를 선정한 것으로 나타났다. Tier 1과 Tier 2에서 사용된 검사도구의 종류, 빈도 및 백분율은 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 지능검사와 학업성취도검사 종류

단계	Tier 1		Tier 2	
검사도구	BASA-읽기	국가수준진단평가(국어)	BASA-읽기	연구자 개발 검사
빈도	4	1	4	1
백분율	80.0%	20.0%	80.0%	20.0%
계	5(100%)		5(100%)	

셋째, 5편 중 2편은 제외준거를 추가하였다. 1편은 자폐, 정서장애, 정신지체를 포함하지 않는다는 제외준거를 추가하였고, 다른 1편은 지능검사와 제외준거를 함께 추가하였다. 지능검사로 는 K-WISC-III를 사용하였고 지능지수 범위 준거는 IQ 80이상으로 설정하였다. 제외준거로는 시각장애, 청각장애, 운동장애, 정신지체, 정서장애, 환경적·문화적·경제적 불이익으로 인한 경우에 해당되지 않는 자를 뜻하였다.

4. 기타 모형 진단절차 및 준거 분석

본 연구에서는 52편의 분석 대상 논문 중 2편(이점조, 2003; 이점조, 여광웅, 2002)은 인지사정 체제를 이용하여 학습장애를 진단한 것으로 나타났다. 2편은 동일한 저자에 의해 실시된 연구로써 동일한 진단절차 및 준거를 사용하였다. 2편의 연구는 2단계를 거쳐 학습장애를 진단하였다. 1단계는 읽기기능에 많은 어려움이 있어 읽기기능 향상을 원하는 아동을 선정하는 것이었다. 그런 다음, 2단계로 인지기능사정체제를 실시하여 정신연령 및 동시적 처리기능과 연속적 처리기능을 측정하였다. 측정 결과, 인지기능에서 2년 이상 지체된 경우를 학습장애로 진단한 것으로 나타났다. 제외준거는 적용하지 않았다.

IV. 논의 및 제언

한국에서의 읽기 학습장애 연구의 선별 및 진단방법에 관한 52편의 문헌을 분석한 결과에 따른 논의는 다음과 같다. 학습장애 진단모형을 살펴보면, 국내 읽기 연구에서는 진단을 위해 대부분이 불일치모형(80.8%)을 사용하고 있는 것으로 나타났다. 이를 위한 지능검사로서는 웨슬러 지능검사가 가장 많이 사용되고 있었고, 학업성취도 검사로는 기초학습기능검사-읽기 I, II 검사가 가장 빈번하게 사용되고 있었다. 이러한 결과는 다른 교과를 대상으로 한 연구에서도 유사하게 나타났다. 예컨대, 정은주(2010)는 국내 수학 학습장애 연구를 대상으로 진단방법을 분석하였는데, 분석 결과 연구들은 불일치기준을 가장 많이 적용하였음을 확인하였다. 또한, 지능검사로서는 웨슬러 지능검사를, 수학 학업성취도 검사로는 기초학습기능검사의 셈하기 영역을 가장 많이 활용한 것으로 나타났다. 이처럼 한국에서는 교과와 상관없이 학습장애 진단을 위해 불일치모형을 가장 많이 사용하고 있었고, 웨슬러 지능검사와 기초학습기능검사를 사용하고 있는 것으로 나타났다. 불일치모형이 지속적으로 사용되고 있는 이유로는 다음의 두 가지를 들 수 있다. 첫째, 지능과 학업성취가 표준화된 검사를 통해 측정되기 때문에 결과가 비교적 신뢰롭다는 것이다. 둘째, 측정된 결과는 불일치 공식을 이용하여 분석되기 때문에 객관적인 진단이 가능하다는 점이다.

그러나 불일치모형은 지능검사 점수와 학업성취도 수준 간의 낮은 상관관계, 불일치 점수(difference score)의 신뢰도 부족, 검사도구의 특성 등의 문제로 인해 모형의 신뢰성에 대해서 꾸준히 의문이 제기되어 왔다(Fletcher et al., 2013; Macmann & Barnett, 1985). 따라서 불일치모형을 사용하고자 한다면, 적절한 검사도구를 선정하는 것이 중요하다. 분석 논문에서 사용된 지능검사로서는 고대비네검사, 웨슬러지능검사, KISE-KIT이 있었다. 고대비네검사는 개발된 지 이미 40년이 넘었고, 연령을 고려하지 않은 검사라는 점에서 연구자와 심리학자들은 사용을 지양하고

있다. 웨슬러지능검사의 경우, 여타 검사에 비해 상대적으로 높은 신뢰도와 타당도를 보이고 있으며, 다양한 인지능력을 측정한다는 장점이 있다. 그러나 연구자들은 실험을 통해 웨슬러지능검사의 안정성과 학업성취도 검사와의 상관관계에 대해 의문을 제기하기 시작하였다(Francis, Fletcher, Stuebing, Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2005). 국내에서는 웨슬러검사가 번역된 검사라는 점에서 한국의 문화와 배경을 반영하지 못하였다는 점을 한계점으로 지적하고 있다. 반면, KISE-KIT은 한국에서 개발된 것으로서 웨슬러지능검사와 동일하게 언어성, 동작성 검사를 포함하고 있으며, 한국의 역사적, 문화적 특성, 사회경제적 수준을 반영한 검사라는 장점이 있지만, 웨슬러지능검사에 비해서 신뢰도나 타당도가 낮다는 한계점이 있다. 이렇듯 검사들은 동일하게 지능을 측정한다고 하여도 다양한 특성을 지니고 있다. 따라서 연구자들은 이들 검사들의 장·단점을 고려하여 신중히 검사도구를 선택해야 할 것이다.

또한, 불일치 모형에서 진단의 근거로 사용되었던 지능검사 점수의 범위에서도 연구 간 차이가 존재하였다. 학습장애의 지능지수에 대한 논란은 오래 전부터 있었다. 이에 대해서는 연구자마다 다양한 의견을 제시하였지만, 불일치모형에서는 미묘한 점수 차가 학습장애 진단에 큰 차이를 가져온다는 점에서(Fletcher et al., 2013) 지능검사의 범위에 대해서도 일정한 합의된 기준을 정할 필요가 있다. 실제로, 김동일과 김근하(2007)는 지능을 범주화시켜 우수지능 학습장애, 일반지능 학습장애, 경계선급 지능 학습장애로 분류시킨 바 있다.

본 연구에 포함된 분석논문들은 불일치모형 사용 시, ‘교사추천’ 단계를 포함하는 경우가 많았고, KISE 학습장애선별척도를 추가로 사용한 연구도 있었다. 이는 불일치모형의 한계점 보완을 위한 추가 절차라고 볼 수 있다. 교사들은 학생들의 학습능력을 실험실 상황이 아닌 학교 현장에서 확인할 수 있다는 것과 지속적으로 관찰할 수 있다는 장점이 있기 때문에 교사의 추천은 진단의 정확도를 높이는 데 도움이 될 것이다. 반면, 이러한 추가적인 절차도 한계점을 지니고 있다. 즉, 교사마다 교직경험이나 특수교육에 대한 지식에 따라 판단기준이 달라질 수 있다. 학업성취도검사를 추가할 때에도, 연구들은 동일한 연구목적에 가졌음에도 불구하고 연구마다 다른 검사 도구를 선정한 것으로 나타났다. 이러한 일관성의 결여는 학습장애의 정확한 진단을 흐릴 수 있으며, 절차 또한 기존의 불일치모형에 비해 매우 복잡하여 교사들에게도 부담을 안겨줄 수 있다(김동일, 이일화, 2003). 위와 같은 한계점들은 대안적인 모형의 필요성을 거듭 강조한다.

저성취 모형의 경우, 국내 읽기장애 중재 연구에서는 2011년 이래 처음으로 모형을 도입한 것으로 나타났다. 현재까지 이 모형을 사용한 연구는 3편으로 저성취모형은 한국에서는 보편적으로 사용되는 모형이 아닌 것으로 판단된다. 저성취모형을 사용한 연구들은 지능검사의 신뢰도, 지능검사 결과와 학업성취의 낮은 상관 등의 불일치모형의 한계점을 인식하고, 지능과 성취의 불일치보다는 학업성취도에서 절대적인 점수를 만족시키는지의 여부에 집중하여 학습장애의 진단을 시도하였다. 이러한 저성취모형은 학생들의 학습능력을 상대적으로 정확하게 측정할

수 있고, 불일치모형에 비해 용이하다는 장점이 있다. 그러나 저성취모형의 문제점은 '검사 도구는 무엇을 사용할 것인가', '절단점(cutoff score)을 어디에 둘 것인가'의 두 가지 질문에 대한 명확한 답을 제시하지 못한다는 것이다. 본 연구에서 분석된 연구들 또한 연구별로 사용된 검사 도구가 달랐고, 절단점도 달리 설정된 것으로 확인되었다. 학업성취 검사도구와 관련하여, 김동일 외(2010)는 가장 국내에서 가장 많이 사용되어 왔던 기초학습기능검사나 KISE-기초학력검사의 경우 불일치준거에 따라 학습장애의 유무를 판단함에 있어서 유용하게 사용될 수 있으나, 학생들의 학업능력을 충분히 반영하지 못한다는 단점이 있다고 언급한 바 있다. 특히, 기초학습기능검사는 1989년에 개발된 것으로 현재 학생들의 학업성취도를 측정하기에는 한계가 있다.

또한, 본 연구에서 확인된 저성취모형들은 Fletcher와 동료(2007, 2013)가 제안한 저성취모형과는 달리 제외준거를 포함한 것으로 나타났다. 국내에서 저성취모형은 도입단계에 있으며, 진단 준거에 대해서도 정확한 합의가 이루어지지 않은 것으로 판단된다. 저성취모형은 불일치모형처럼 복잡한 과정을 요구하지 않으며 기존 지능검사의 한계점에 대한 고민을 덜 수 있는 모형이다. 따라서 우리나라처럼 진단모형 정착의 과도기에 있는 경우, 교사들에게 효율적이고 사용하기에 편리한 모형이 될 수 있다. 따라서 저성취모형에 대해서는 더 많은 연구를 실시하여 준거에 대한 합의점을 모색해 볼 필요가 있다.

중재반응모형에 대한 분석 결과, 2009년을 시작으로 2013년 현재까지 총 5편의 연구가 중재반응모형을 사용하여 학습장애를 진단한 것으로 나타났다. 본 연구가 2000년에서 2013년까지 출판된 논문을 대상으로 분석하였다는 점을 고려한다면, 중재반응모형은 비교적 최근에 사용되기 시작하였음을 알 수 있었다. 중재반응모형은 증거기반 교수를 제공하고 그에 대한 반응을 진단도를 통해 확인하기 때문에 기존모형에서 제기되었던 진단과 중재의 연결 문제를 해결하였으며, Tier 1, Tier 2, Tier 3 단계를 거쳐 진단이 이루어지기 때문에 그 정확성을 높인 모형으로 알려져 있다. 그러나 중재반응모형을 사용하기 위해서는 몇 가지 선행 요건을 갖추어야 한다. 첫째, 교육과정중심평가가 개발되어야 하며, 그것의 사용이 활성화되어야 한다. 조사 결과, 국내에서 표준화된 교육과정중심평가(읽기)로는 BASA가 유일한 검사 도구인 것으로 확인되었다. BASA(읽기, 쓰기, 수학, 초기문해, 초기수학) 검사는 1회의 학업성취결과를 측정하는 검사와 달리 교육과정에 근거하여 만들어진 검사로 배주 또는 매달 측정되는 학생의 성취결과를 통해 학생의 진단도를 측정할 수 있다는 장점을 지닌 검사이다(김동일, 고혜정, 이해린, 2014). 또한 이를 통해 학생들의 개인간 차와 개인내 차를 알 수 있으며, 중재반응모형에 입각하여 각 단계별로 학생의 중재반응여부를 확인하며 진단과 중재를 연계할 수 있다. 본 연구에서는 중재반응모형을 사용한 연구 5편 가운데 4편이 Tier 1과 Tier 2에서 BASA-읽기 유창성 혹은 BASA-빈칸채우기 검사를 활용하여 읽기 능력을 평가하였다. 전혜영과 김윤옥(2012)의 경우, Tier 1에서는 국가수준진단평가-국어 검사를 실시하였고, Tier 2에서는 어휘력에 대한 교육과정중심평가의 부재로 인해 타당

화 과정을 거치지 않은 평가도구를 사용하게 되었다. 국가수준진단평가는 모든 학교에서 학기초에 실시되는 것이므로 학생의 성취도를 짧은 시간에 확인할 수 있다는 장점이 있지만, 교육과정 중심평가(예, BASA-읽기)가 아닌 1회성 검사이기 때문에 국가수준진단평가를 사용하게 되면 학생의 진단도를 점검한다는 중재반응모형의 원리를 벗어나게 된다. 이처럼 검사도구의 부재로 인해 진단 절차가 왜곡되기도 하고 모형의 효과 유무와 관계없이 사용이 제한되기도 한다. 둘째, 국내에서는 중재반응모형에서 활용 가능한 증거기반교수에 대한 충분한 정보가 제공되어야 한다. 그러나 분석 결과, 중재반응모형을 사용한 연구들 중 3편이 교수법에 대해서 구체적인 정보를 제시하지 않은 것으로 나타났다. 예컨대, Tier 2의 경우 방과후수업과 또래교수가 이루어졌다고 기술하였을 뿐 또래교수의 절차나 또래교수 안에서 사용된 전략에 대한 설명은 없었다. 셋째, 반응 혹은 비반응에 대해서 조작적인 정의가 이루어져야 한다. 본 연구에 포함된 논문들은 공통적으로 이중불일치 접근을 사용하였으나, 성취도와 진단도(기울기)에 대해 합의가 이루어지지 않아 학습장애 진단에 대해 서로 다른 결과를 보고하고 있었다.

그러나 그들은 일관되게 중재반응모형이 학습장애의 예방과 성취 수준을 향상시키는 데 효과적이었음을 증명하였다. ‘중재’와 ‘반응’에 대한 합의가 이루어지지 않았음에도 불구하고 그것의 일관된 효과는 중재반응모형 도입의 필요성을 입증하고 있다. 따라서 중재반응모형을 활용한 보다 신뢰로운 학습장애 진단을 위해서는 위 세 가지 요건을 갖추기 위한 노력이 필요하다. 요컨대, 다양한 교과에서 교육과정중심평가를 개발 및 적용해야 할 것이며, 증거기반교수는 교과별로 단계별로 마련해야 할 것이다. 또한, 반응/비반응에 대해서도 합의된 기준이 필요하다.

기타모형으로는 본 논문에서는 2편의 논문이 인지사정체제를 사용하여 읽기학습장애를 진단한 것으로 나타났다. 그러나 국내에서는 아직까지 인지처리능력에 대해서 영역별로 구체적으로 정의되어 있지 않으며, 이들을 측정하는 검사도구 또한 개발되어 있지 않은 상황이다. 최근 인지처리특성이나 인지처리과정은 학습장애 진단을 위한 대안적인 모형으로 많은 관심을 받고 있지만(김애화 외, 2011; 이대식, 2007), 분석 결과 이를 진단모형으로 사용한 연구는 매우 드문 것으로 나타났다. 인지처리모형을 포함한 대안적인 모형에 대해서는 더 많은 연구를 실시함으로써 문제점을 확인한 후 모형을 발전시킬 필요가 있다.

본 연구의 한계점 및 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에 포함된 논문들은 대부분 불일치모형을 사용한 것으로 나타나, 저성취모형과 중재반응모형의 진단절차와 진단준거를 분석하는 데 한계점이 있었다. 향후 저성취모형과 중재반응모형을 사용한 연구들이 더 활발해졌을 때 후속연구를 실시하여 보다 구체적인 정보를 확인할 필요가 있다. 둘째, 불일치모형을 사용한 연구들은 불일치모형을 적용하였다고 기술하였으나, 불일치 기준에 대한 충분한 정보를 제시하지 않아, 구체적으로 분석하는 데 한계가 있었다. 이는 기타모형을 사용한 연구에서도 마찬가지였다. 2편의 연구가 읽기장애 학생을 ‘정신연령이 또래에 비해 1-2년 지체되어 있고, 읽

기 기능에 많은 어려움이 있어 읽기 기능 향상을 원하는 아동'이라고 정의하였으나, 읽기능력을 어떻게 평가하였는지, 어려움의 정도에 대한 정보를 전혀 제시하지 않아 분석에 한계가 있었다. 셋째, 읽기의 하위 영역별로 진단절차와 준거가 어떻게 달라지는지 관찰할 필요가 있다. 본 연구에 포함된 연구들은 대체로 하위 영역을 묶어서(예: 단어읽기와 읽기이해, 읽기이해와 유창성 등) 연구를 실시하여 영역별로 분류하여 분석하는 데 한계가 있었다. 추후 읽기에 대한 더 많은 연구가 이루어졌을 때 하위 영역별로 분류하여 체계적인 분석을 실시해 볼 필요가 있다. 끝으로, 분석논문들의 발행연도를 살펴보았을 때, 저성취모형과 중재반응모형은 비교적 최근에 사용되기 시작하였음을 알 수 있었다. 본 연구는 2000년 이래 출판된 논문들만을 대상으로 분석을 실시하였고 저성취모형과 중재반응모형의 사용기간이 매우 짧다는 점에서 연도별 분석에는 한계가 있었지만, 향후 이러한 모형을 사용한 연구들이 늘었을 때 기간을 확대하고 더 많은 연구를 포함하여 시대별로 진단의 동향을 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

참고문헌

- 김근하, 김동일(2007). 경계선급 지능 초등학생의 학년별 학업 성취 변화. **한국특수교육학회 학술대회**.
- 김동일, 고은영, 정소라, 이유리, 이기정, 박중규, 김이내(2009). 국내 학습장애 연구의 동향 분석. **아시아교육연구**, 10(2), 283-347.
- 김동일, 고혜정, 박유정, 최나리(2013). 다양한 문화, 언어적 배경을 지닌 장애위험아동을 위한 교육적 지원 방향 및 교사 역할 탐색: 중재반응체제를 중심으로. **특수교육재활과학연구**, 52(1), 317-335.
- 김동일, 고혜정, 신재현, 김이내, 김봉년, 이기정(2012). 특수교육 지원센터의 학습장애 선별 및 진단 과정에 대한 탐색적 연구. **아시아교육연구**, 13(3), 253-283.
- 김동일, 고혜정, 이해린(2014). 수학학습장애 위험아동의 BASA 1년 사례연구: RTI 체제 기반 한국형 CBM 적용을 중심으로. **특수교육저널: 이론과 실천**, 15(1), 193-213.
- 김동일, 이대식, 신중호(2009). **학습장애아동의 이해와 교육**. 서울: 학지사.
- 김동일, 이일화 (2003). 일반교사와 특수교사가 인식하는 학습장애 요인: 명시적 지식과 묵시적 지식을 중심으로. **열린교육연구**, 11(1), 63-79.
- 김동일, 홍성두(2006). 회귀불일치 모델과 국가규준 저성취 모델에 의한 학습장애 진단 일관성 비교. **아시아교육연구**, 7(2), 91-113.
- 김애화, 김의정(2012). 한국형 학습장애 개념에 대한 고찰. **학습장애연구**, 9(1), 41-65.
- 김애화, 김의정(2013). 현행 학습장애 진단 실태 및 이론과 현장 실제에 적합한 학습장애 정의 그리고 판별 모델. **학습장애학회 춘계학술대회**.
- 김애화, 김의정, 김자경, 최승숙(2012). **학습장애 이론과 실제**. 서울; 학지사.
- 김애화, 김의정, 유현실, 황민아, 박성희(2011). 초등학생의 단어인지와 읽기유창성에 대한 예측 변인 연구. **초등교육연구**, 24(1), 277-303.
- 김애화, 이동명(2005). 학습장애 선별 및 진단에 관한 문헌분석. **특수교육학연구**, 40(3), 191-230.
- 박현숙, 조운경(2004). 학습장애 학생 지원체계에 관한 질적 분석-관련 교사들과의 면담을 중심으로-. **특수교육학연구**, 39(1), 121-142.
- 서화자, 서한보미, 박현주(2011). 단일대상연구를 중심으로 한 학습장애 아동의 읽기 중재 연구 분석. **학습장애연구**, 8(3), 53-80.
- 이대식(2007). 수학학습장애 진단 및 판별 방법으로서의 내재성 처리과정 결함 접근의 타당성과 전망. **정서·학습장애연구**, 23(2), 217-249.

- 이대식, 남현화(2010). K-ABC 검사에 나타난 수학학습장애아동, 학습부진아동, 일반아동의 인지 처리특성 비교연구. **교육논총**, 30(1), 153-171.
- 정대영(2013). 한국에서의 학습장애진단 및 판별의 쟁점과 방향. **한국학습장애학회 춘계 학술대회지**, 1-28.
- 정은주(2010). 국내 수학 학습장애 연구의 선별 및 진단 방법 분석: 2000-2010년 학술지 수록 연구를 중심으로. **특수교육학연구**, 45(3), 115-133.
- 허승준(2005). 학습장애의 진단 및 평가: 기존 모델의 문제점과 시사점. **학습장애연구**, 2(2), 31-53.
- 홍성두(2006). 학습장애 진단을 위한 불일치 모형의 효율성 비교.. **서울대학교 대학원. 박사학위논문**.
- 홍성두, 여승수(2011). 증거기반교수의 개념과 연구적 타당성에 관한 이론적 고찰. **특수아동교육**, 13(1), 169-191.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Morris, R. D., & Lyon, R. (2013). Classification and definition of learning disabilities: A hybrid model. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 33-50). New York, NY: Guilford Press.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of learning disabilities: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 98-110.
- Fuchs, D., Hale, J. B., & Kearns, D. M. (2011). On the importance of a cognitive processing perspective: an introduction. *Learning Disabilities*, 44, 99-104.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. *Conference Exploring Problems of the Perceptually Handicapped Child 1*, 1-23.
- Macmann, G. M., & Barnett, D. W. (1985). Discrepancy score analysis: A computer simulation of classification stability. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 363-375.
- Reynolds, C. R.(1985). Measuring the aptitude-achievement discrepancy in learning disability diagnosis. *Remedial and Special Education*, 6, 37-55.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities*(Second edition). New York; Guilford Press.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction : the promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.

분석논문

- 강아름, 김자경(2009). 자기점검을 통한 시험전략 교수가 학습장애아동의 읽기 성취에 미치는 효과. **아동교육**, 18(2), 36-47.
- 권주석(2005). 생활관련 읽기소재에 대한 사전경험이 읽기장애아동의 읽기유창성과 읽기이해력에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 40(2), 313-331.
- 김경신, 안성우, 김미경(2004). 학습집단의 크기의 차이가 초등학교 읽기학습장애아의 독해전략 습득과 독해력 향상에 미치는 효과. **언어치료연구**, 13(1), 153-181.
- 김길순, 송찬원, 변찬석(2009). 빠른 명명하기 훈련이 학습장애아의 명명속도와 읽기 유창성에 미치는 효과. **학습장애연구**, 6(2), 151-171.
- 김동일, 홍성두, 최종근, 이기정(2009). 학습장애 판별의 중재반응모형을 위한 다단계 성장모형 활용 가능성 탐색. **특수교육학연구**, 44(1), 195-211.
- 김선희, 박현숙(2003). 반구 자극 중재가 난독증 아동의 읽기 향상에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 38(2), 57-84.
- 김연희, 김윤옥(2011). 초등학교 학습장애 학생들의 독해전략 학습과 일반화. **학습전략중재연구**, 2(2), 81-106.
- 김영분, 조정연(2007). 동화읽기 프로그램이 학습장애 학생의 언어표현력에 미치는 영향. **언어치료연구**, 16(4), 161-180.
- 김애화(2013). 초등학교 읽기장애학생과 일반학생의 어휘특성 및 오류유형 비교 연구. **학습장애연구**, 10(1), 51-67.
- 김애화, 김의정, 강은영(2013). 이야기지도 전략교수가 읽기장애학생의 읽기이해 성취도에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과실천**, 14(2), 67-95.
- 김애화, 김의정, 표소래(2011). 스크립트화된 합성 파닉스 교수가 읽기장애학생의 한글 단어인지에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 12(3), 613-638.
- 김의정, 최혜승, 권택환(2008). 다 전략 읽기교수를 통한 초등학교 고학년 읽기학습장애아동의 설명문 이해력 향상. **특수교육연구**, 15(2), 239-263.
- 김의정, 최혜승, 장대준(2006). 연구기반 읽기교수가 학습장애아동의 읽기유창성 및 읽기이해에 미치는 효과. **특수교육연구**, 13(2), 247-274.
- 김주경, 김자경, 강혜진, 서주영(2006). 다중지능을 활용한 교수가 학습장애아동의 읽기능력에 미치는 효과. **재활과학연구**, 45(4), 301-324.
- 김현지, 김자경(2010). 그림책 읽어주기가 초등 고학년 읽기장애 학생의 독해력에 미치는 효과. **학습장애연구**, 7(2), 175-194.
- 박경산, 박재국, 김윤희(2003). 독해학습전략의 훈련이 읽기장애아의 독해력향상 및 학업성취도에 미치는 효과. **정서행동장애연구**, 19(2), 241-261

- 변찬석, 김길순(2008). 음운인식 훈련이 학습장애아의 단어재인에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 9(3), 331-351
- 서전성, 박현숙(2000). 상보적교수가 읽기이해력과 읽기전략사용능력에 미치는 효과:초등 저학년 읽기장애 학생을 중심으로. **언어청각장애연구**, 5(1), 1-23.
- 송창원(2011). 읽기학습장애아동 및 일반아동의 신경심리적 작업기억특성 비교: 아동용 Rey-Kim 기억검사를 중심으로. **학습장애연구**, 8(2), 87-107.
- 송효진, 허승준(2004). 학습장애 아동의 읽기이해력 향상을 위한 중심내용 파악 및 자기점검 전략 훈련의 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(1), 317-339.
- 안정애(2006). 국내 읽기학습장애 연구의 진단방법 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(1), 311-329.
- 양정민, 김애화(2011). 직접교수 원리를 적용한 주인공 의도 파악하기 교수가 읽기장애학생의 읽기이해에 미치는 영향. **학습장애연구**, 8(3), 195-215.
- 여승수, 홍성두(2011). 중재반응모형을 활용한 읽기장애 위험군의 하위유형 분류 : 잠재성장계층 분석을 중심으로. **특수교육저널:이론과 실천**, 12(1), 281-298.
- 유영옥, 안성우(2002). 읽기전략 지도방법의 차이가 중학교 읽기장애아의 독해력 및 국어과 학업성취도 향상에 미치는 효과. **정서학습장애연구**, 18(3), 151-173.
- 이성용, 연보라(2010). 총체적 언어교육 프로그램이 학습장애 학생의 단어재인 능력에 미치는 효과. **교육연구**, 49, 113-132.
- 이원령(2005). 동시 읽기활동을 통한 학습장애아동의 읽기 명명속도, 정확도 및 읽기오류 분석. **정서행동장애연구**, 21(4), 257-278.
- 이점조(2003). PREP에 의한 훈련이 읽기장애아동의 동시적 연속적 처리기능에 미치는 효과. **발달장애연구**, 7(2), 181-196.
- 이점조, 여광웅(2002). PREP에 의한 훈련이 읽기장애아동의 동시적 연속적 처리기능과 단어읽기에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 37(1), 395-418.
- 이지영, 김정미(2006). 단어재인과 읽기이해의 혼합 중재가 초등학교 읽기장애 아동의 비단어 읽기에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 11(3), 64-81.
- 이태수(2007). 반복읽기와 SQ3R 독해전략이 읽기장애아동의 읽기유창성과 읽기이해에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 41(4), 133-147.
- 이효신(2002). 삽화를 이용한 대체사고전략이 학습장애아동의 읽기와 쓰기 능력에 미친 효과 및 오류 분석. **언어치료연구**, 11(2), 23-39.
- 임정연, 안성우, 최상배, 김유(2006). 질문만들기 전략 중재가 읽기장애 아동의 질문만들기 능력 및 독해력에 미치는 효과. **특수교육저널:이론과실천**, 7(2), 45-69.
- 장우영, 서경희(2003). 이야기 구성도 작성훈련이 학습장애아의 이야기 이해와 회상능력에 미치

- 는 효과. **난청과 언어장애연구**, 26(2), 141-154,
- 정근영, 박현숙(2001). 학생주도 인지적 도식화 전략이 초등학교 읽기장애 학생의 읽기이해력과 읽기전략 사용능력에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 6(2), 406-427
- 전혜영, 김윤옥(2012). 중재반응모형을 통한 학습장애 위험 학생들의 어휘획득전략 중재 효과. **학습전략중재연구**, 3(1), 1-30.
- 정광조, 김동일(2007). 직접교수(DI) 원리를 적용한 한글읽기프로그램이 초등 특수학급 읽기장애 학생들의 읽기 능력에 미치는 효과. **아시아교육연구**, 8(1), 169-196.
- 정광조, 이효자(2009). 중재반응모형의 적용 가능성 탐색 연구. **특수교육학연구**, 44(2), 313-339.
- 정대영, 김지은(2001). 총체적 언어학습법이 읽기 학습장애아동의 독해력 및 읽기 태도에 미치는 효과. **특수아동교육연구**, 3, 23-43.
- 정대영, 신현인(2003). 예상도 작성법 훈련이 읽기 학습장애아동의 읽기 능력에 미치는 효과. **특수아동교육**, 5(1), 129-152.
- 정대영, 이수자(2007). 과정 중심의 읽기 훈련이 읽기 학습장애아동의 독해력, 읽기 상위인지 및 읽기 태도에 미치는 효과. **학습장애연구**, 4(1), 1-24.
- 정대영, 하창완(2011). 그래픽 구성도 작성 전략 중심의 읽기 수업이 읽기 학습장애 고등학생의 읽기 유창성과 이해력에 미치는 영향. **학습장애연구**, 8(1), 43-63.
- 정혜란, 박현숙(2007). 자기감독 중재를 이용한 읽기지도가 초등학교 저학년 읽기장애 학생의 수업 중 과제수행행동 및 읽기성취에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 12(2), 34-358.
- 조정숙, 김진희(2008). 수정된 SQ3R 독해전략 훈련이 읽기장애 아동의 독해력 및 읽기인식력에 미치는 영향. **특수아동교육연구**, 10(3), 101-118.
- 조태곤, 민천식(2009). PREP의 동시적 연속적 처리훈련이 읽기학습장애 아동의 읽기기능에 미치는 영향. **학습장애연구**, 6(2), 195-215.
- 최덕경, 최성규(2001). MALL의 선택적 단계적 적용이 학습장애아의 낱말 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과. **언어치료연구**, 10(2), 137-156.
- 최영미, 김자경(2009). 본문회고전략 중재가 읽기장애아의 독해력에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(3). 283-303.
- 최정미(2008). PREP에 의한 인지과정 훈련이 학습장애아의 읽기기능에 미치는 효과. **학습장애연구**, 5(2), 135-164.
- 최정미, 김성화, 강병주, 변찬석(2006). 경험이야기 받아쓰기 중재가 학습장애아의 읽기 쓰기 능력에 미치는 효과. **정서행동장애연구**, 22(1), 153-174.
- 한경임, 전희(2002). 멀티미디어 학습 프로그램이 학습장애아동의 읽기와 쓰기에 미치는 효과. **정서학습장애연구**, 18(2), 47-71
- 한영미, 박현숙(2008). 책 읽어주기 활동이 읽기장애 초등학생의 읽기이해력 및 듣기이해력에 미

치는 효과. **특수아동교육연구**, 10(4), 19-37.

허승준, 정중희(2004). 이야기 재연 전략 훈련이 학습장애 아동의 읽기 이해력과 유창성 향상에 미치는 효과. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(1), 369-387.

홍성두, 여승수, 김동일(2010). 중재반응모형 활용을 위한 교육과정중심측정의 진전도 신뢰도 산출 방안 탐색: 잠재성장모형을 중심으로. **특수교육학연구**, 44(4), 427-444.

황리리, 박현숙(2004). 이야기 도식화 전략 교수가 초등 고학년 읽기장애 학생의 읽기 및 듣기 이해력에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 9(2), 156-170.

* 논문접수 2014년 2월 11일 / 1차 심사 2014년 3월 10일 / 2차 심사 2014년 5월 2일 / 게재승인 2014년 5월 26일

* 김우라: 미국 The University of Texas at Austin에서 특수교육전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 전남대학교 특수교육학부에서 교수로 재직 중이다.

* E-mail: rnell777@gmail.com

* 고혜정: 서울대학교 교육학과 특수교육전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 부설학교 교육연구 진흥본부에서 박사후연구원으로 재직 중이다.

* E-mail: hjandew@snu.ac.kr

Abstract

Procedures and Criteria to Identify Reading Disabilities in South Korea

Kim, Woori*

Koh, Hyejung**

The purpose of this study was to analyze the classification and identification methods of students with reading disabilities (RD), and investigate trends in the identification of RD in South Korea. A total of 52 studies published in Korean journals from 2000 to 2013 were reviewed. The identification methods used in those studies were categorized into four models: (a) IQ-achievement discrepancy model, (b) low achievement model, (c) response to intervention (RTI) model, and (d) other models. The findings indicated that most of the studies (80.8%) applied the discrepancy model to identify the students with RD. The major criteria for the identification were the results from Wechsler Intelligent tests and KEDI-Individual Basic eaning Skills tests: Reading. Second, only three studies (5.8%) applied the low achievement model for the identification and KISE-BATT was used to measure academic achievement. However, criteria of 'low achievement' was not consistent across studies. Third, five studies (9.5%) applied the RTI model and used Basic Academic Skills Assessment: Reading to monitor student progress in reading. In addition, the five studies used the dual-discrepancy approach, and there was lack of agreement on the definition of nonresponder. Limitations and suggestions for future research were discussed.

Key words: reading disabilities, classification, identification, IQ-achievement discrepancy model, low achievement model, response to intervention (RTI) model

* First author, Assistant Professor, Chonnam National University

** Corresponding author, Postdoctoral Research Fellow, Seoul National University

〈부록 1〉

	저자	년도	진단모형		지능검사	학업성취도검사	교사 추천	제외준거 적용
			(1) 불일치 (3) 증재반응	(2) 저성취 (4) 기타				
1	강아름,김자경	2009		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
2	김길순,송찬원,변찬석	2009		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
3	김선희,박현숙	2003		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	O
4	김연희,김윤옥	2011		1	K-WISC-III	수준별 읽기진단검사	X	O
5	김영분,조정연	2007		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
6	김의정,최혜승,권택환	2008		1	K-WISC III	기초학습기능검사(읽기)	X	X
7	김의정,최혜승,장대준	2006		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	X
8	김주경,김자경,강혜진,서주영	2006		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	X
9	김현지,김자경	2010		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
10	변찬석,김길순	2008		1	K-ABC	기초학습기능검사(읽기)	X	O
11	서전성,박현숙	2000		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
12	송창원	2011		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	X
13	송효진,허승준	2004		1	고대비네검사	기초학습기능검사(읽기)	X	X

저자	년도	진단모형		지능검사	학업성취도검사	교사 추천	제외준거 적용
		(1) 불일치 (3) 증재반응	(2) 저성취 (4) 기타				
14 양정민,김애화	2011		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	X
15 유영옥,안성우	2002		1	집단지능검사	국어과목 필답고사	X	O
16 이성용,연보라	2010		1	지능검사 (검사명 제시않음)	기초학습기능검사(읽기)	X	X
17 이원령	2005		1	K-WISC_III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
18 이지영,김정미	2006		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	O
19 이태수	2007		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	X
20 이효신	2002		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	X	X
21 임정연,안성우, 최상배,김유	2006		1	K-WISC-III	국어과 학업성취도검사	X	O
22 장우영,서경희	2003		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
23 정근영,박현숙	2001		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	O
24 정광조,김동일	2007		1	지능검사 (검사명 제시않음)	연구자가발 한글읽기성취검사	O	O
25 정대영,김지은	2001		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	O
26 정대영,신현인	2003		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	X	O
27 정대영,이수자	2007		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	X

저자	년도	진단모형		지능검사	학업성취도검사	교사 추천	제외준거 적용
		(1) 불일치 (3) 증재반응	(2) 저성취 (4) 기타				
28 정대영,하창완	2011		1	K-WISC-III	국가수준 학업성취도평가	X	X
29 정혜란,박현숙	2007		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	O
30 조정숙,김진희	2008		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	X
31 조태곤,민천식	2009		1	K-WISC-III	국가수준 기초학력진단평가	X	X
32 최덕경,최성규	2001		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	X
33 최영미,김자경	2009		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
34 최정미	2008		1	K-WISC_III	기초학습기능검사(읽기)	X	O
35 최정미,김성화,강병주,변찬석	2006		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	X	O
36 한경임,전희	2002		1	KEDI-WISC	교육개발원 기초학습기능검사	X	O
37 한영미,박현숙	2008		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	O
38 허승준,정종희	2004		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	X	X
39 황리리,박현숙	2004		1	KEDI-WISC	기초학습기능검사(읽기)	O	O
40 권주석	2005		1	KISE-KIT	기초학습기능검사(읽기)	X	X
41 김경신,안성우,김미경	2004		1	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	X	O

저자	년도	진단모형		지능검사	학업성취도검사	교사 추천	제외준거 적용
		(1) 불일치 (3) 증재반응	(2) 저성취 (4) 기타				
42 박경산,박재국,김윤혜	2003		1	집단지능검사	기초학습기능검사(읽기)	X	O
43 김애화	2013		2	KEDI-WISC	KISE 기초학력검사	X	X
44 김애화,김의정,강은영	2013		2	K-WISC-III	KISE 기초학력검사	O	O
45 김애화,김의정,표소래	2011		2	K-WISC-III	기초학습기능검사(읽기)	O	O
46 여승수,홍성두	2011		3	NA	BASA(읽기)	X	X
47 홍성두,여승수,김동일	2010		3	NA	BASA(읽기)	X	X
48 전해영,김윤옥	2012		3	K-WISC-III	국가수준 진단평가	O	O
49 정광조,이효자	2009		3	NA	BASA(읽기)	X	O
50 김동일,홍성두,최종근,이기정	2009		3	NA	BASA(읽기)	X	X
51 이점조	2003		4	인지기능사정체제	NA	X	X
52 이점조,여광응	2002		4	인지기능사정체제	NA	X	X