

국내 읽기학습장애 연구의 진단방법 분석

안 정 애*

대구대 박사과정 수료

《요 약》

본 연구는 국내 읽기학습장애 관련 연구문헌에 나타난 읽기장애의 개념 정의의 문제, 읽기장애의 선별·진단 절차 및 진단도구의 경향을 분석하여 앞으로의 읽기장애 연구의 토대를 마련하고자 시도되었다. 국회도서관과 한국교육 학술정보원(RISS4U)DB에서 추출한 1994년 이후의 논문 44편을 분석하여 다음과 같은 결과를 얻었다.

첫째, 30편(68.2%)의 논문에서 읽기성취불일치(86.7%), 지능(76.7%), 제외(53.1%), 학습장애 선별척도(13.3%), 읽기문제(13.3%), 기타(10.01%), 준거 중 1가지 이상을 바탕으로 읽기장애의 조작적인 정의를 제시하였다. 읽기성취, 지능, 제외준거의 3가지 항목을 적용하여 읽기장애를 정의한 논문이 15(50%)편이었다.

둘째, 선별정보가 제시된 논문은 41편(93.18%)이었다. 국어과학업성취도, 독해 및 단어재인 준거요소를 바탕으로 1단계(68.3%)를 적용하여 선별하였으며, 선별주체는 담임(67.7%)인 경우가 가장 많았다.

셋째, 진단절차는 모든 논문에서 제시되었으며 가장 많이 사용된 준거는 읽기성취(95.5%), 지능(93.2%), 제외(50%)준거였다. 23편(52.3%)의 논문에서 3단계 진단절차를 적용하였다. 지능검사(97.7%)와, 기초학습기능검사(90.9%)는 가장 많이 사용된 진단도구이다.

이러한 결과 읽기장애의 진단 시 읽기영역만의 특정성을 반영하는 좀 더 객관적인 판별절차 및 진단도구의 활용에 대한 연구가 필요하다.

주제어 : 읽기장애, 읽기학습장애, 학습장애, 선별, 진단

1. 서론

1. 연구의 필요성 및 의의

읽기장애는 학습장애의 학업적 영역에 속하는 하위유형의 하나로 미국 정신의학회의 진단 및 통계편람인 DSM-IV(American Psychiatric Association:APA, 1994)에서는 읽기성취도가 개인의 생활연령, 지능, 교육수준에 비추어 기대되는 정도보다 현저하게 떨어지는 경우를 읽기장애로 규정하고 있다. 학습장애 학생의 60-80% 정도가 읽기에서 어

* 교신저자(ultari-an@hanmail.net)

려움을 지니고 있고(김용욱 외, 2002; Lerner, 2003; Hallahan et al, 2005) 이러한 읽기의 어려움은 학령기 아동의 학습장애를 나타내는 가장 보편적인 지표가 될 수 있으며(Kirk & Gallagher, 1996) 전 생애를 통해 지속되므로 여러 가지 문제들을 유발하는 것으로 알려져 있다. 즉 이러한 읽기 실패는 학교, 직장, 가정 등의 모든 환경에 걸쳐서 발견될 수 있으므로 조기 판별을 통한 적절한 교육이 일관성 있고 지속적으로 이루어져야 할 필요성이 강조된다.

학습장애가 읽기장애와 산수장애를 포함하는 용어인데 반해 읽기장애는 읽기문제만을 포함한다. 미국의 경우 읽기장애로 불리지만 학습장애로 판별되지 않는 경우도 있고, 교육서비스가 보장되는 것은 아니지만 학습장애로 의뢰된 아동의 대부분이 읽기문제를 갖기 때문에 연구 논문에서는 학습장애와 읽기장애가 혼동되어 사용되기도 한다(양민화, 2005).

읽기장애 영역에 대한 연구는 미국에서 이미 오래 전부터 이루어져 왔으며 우리나라에서도 학습장애에 대한 개념 소개와 함께 읽기장애의 개념이 쓰이고 있으나 아직은 읽기장애에 대한 개념이 충분히 토착화되지 못한 실정이다(김동일, 1997). 천경록(1999)도 국내에서는 읽기장애에 대한 개념조차 정확하게 정의되고 공유되지 못한 실정으로 명쾌하게 해결되지 않은 분야이며 주로 특수교육분야, 국어과교육, 의학적 분야에서 연구가 이루어지고 있는 실정임을 언급했다.

특히 학습장애 영역에서 정의와 진단 평가에 대한 문제는 1994년 특수교육진흥법 상에 학습장애가 명시되기 이전부터 제기되어온 문제이다. 많은 연구들에서 문제를 제기하고 있지만 개념 정의나 선별도구, 선별절차 등 어느 하나의 영역에서도 합의를 도출해 내지 못하고 있는 실정이다. 이것은 우리나라에만 국한된 문제는 아니다(이상훈, 1999). 학습장애의 개념이 무엇이며 어떤 유형들이 있고 어떻게 사정할 것인가라는 가장 근본적인 물음은 이 분야의 오랜 담론의 논제가 되어왔다(정대영, 2005)는 선행 연구자들의 주장은 읽기장애의 정의와 진단평가에 대한 문제에도 그대로 적용된다고 할 수 있다.

읽기장애의 판별방법을 다룬 국내의 선행연구는 많이 부족한 편이다. 김자경(2001), 이동명(2004)은 학습장애의 판별방법과 절차에 대한 분석 및 고찰을 하였고, 이은림(1998)은 학습장애의 동향 분석에서 읽기장애 관련 연구 5편에 대한 진단 및 판별도구에 대한 분석을 하였다. 천현숙(2001) 또한 학습장애아 연구 동향 분석에서 읽기영역에 대한 검사도구만을 분석하였다. 학술지 논문으로 이대식(2001)과 이상훈(1999), 정대영(2002)은 학습장애의 진단과 판별에 대한 논의를 하였다. 이금옥(2004)은 '학습장애아의 읽기 향상 관련 연구 동향의 분석'이라는 논문에서 읽기장애의 판별도구별 현황을 분석했으나 판별절차 및 판별준거 등에 대한 언급은 하지 않았다.

일반적으로 읽기장애 진단을 위해 사용되는 기준에는 지능-읽기성취도 불일치 기준, 학년-읽기성취도 불일치 기준, 연령-읽기성취도 불일치 기준 등이 있다(박수진 외,

2002). 지능-읽기성취도 불일치 기준이란 표준화된 개인 지능검사에서 나온 지능과 기대되는 읽기 성취도간의 격차가 1-2 표준편차 이상인 경우이며, 학년-읽기성취도 불일치 기준의 경우는 학년과 기대되는 읽기 성취도 사이에서, 연령-읽기성취도 불일치 기준은 연령 수준과 기대되는 읽기 성취도간의 격차가 1년 이상 나는 것을 기준으로 한다(송종용, 1999).

DSM-IV(1994)에는 읽기장애의 진단준거를 3가지로 제시하고 있다. 첫째, 읽기의 정확도나 이해능력을 평가하기 위해 개별적으로 실시된 표준화 검사의 읽기성적이 개인의 생활연령, 지능, 나이에 적합한 교육에 비해 기대되는 정도보다 현저하게 낮다. 둘째, 첫째항의 장애가 읽기기술이 요구되는 학업의 성취나 일상생활의 활동을 현저하게 방해한다. 셋째, 만약 감각결함이 있다면 읽기장애는 통상적으로 동반되는 정도를 초과해서 심하게 나타난다.

학습장애진단의 중요한 준거로 사용되는 지능은 진단의 새로운 문제를 야기하고 있는데 이대석(2001)은 국내의 학습장애 판별 관련 연구는 기본적으로 지능검사와 여러 영역을 같이 측정하는 표준화된 기초학력 기능 검사를 학습장애 선별의 기본 도구로 활용하고자 한다는 점에서 학습장애 현상의 '특정학습영역 한정성' 즉 '내용특수성'을 충분히 고려하지 못한다고 언급했다. 내용 특수성이란 해당교과 내용을 학습하는데 결정적인 영향을 미치는 가장 기본적인 하위능력이나 인지 처리 과정이 있고, 그 능력이나 처리 과정은 기존의 지능검사 점수와 거의 상관이 없다는 것이다. 예를 들면 읽기 능력에 결정적인 영향을 미치는 요인으로 밝혀진 음운인식 능력은 다른 교과 영역의 하위 능력(예: 수학 연산 능력)과는 큰 상관이 없으며 지능 수준에 상관이 없이 모든 읽기장애 아동들은 음운 인식 능력에서 결함을 나타낸다는 것이다. 이러한 연구 결과에 따른다면 읽기장애만의 특정성을 반영하는 진단준거를 적용하여야 할 것이다.

우리나라의 특수교육진흥법 시행령(1998)에 명시된 학습장애의 진단·평가 기준의 단순한 규정은 곧 읽기장애를 진단·평가할 수 있는 구체적인 절차나 기준의 미비함을 말하는 것이다. 이것은 각종 연구나 현장에서의 실용적 목적을 위해 어느 정도 합의된 읽기장애의 정의에 기초한 정확한 선별과 진단 절차가 필요하며 궁극적으로는 그들에게 적절한 중재 방법을 제공하여 읽기문제를 해결할 수 있는 바탕을 마련할 필요가 있음을 말하는 것이다.

그러므로 본 연구에서는 그러한 현실적 필요성과 앞으로 이어질 읽기장애 관련 연구 활동 결과의 신뢰성과 타당성, 일반화 가능성의 결정에도 중요한 조건이 될 수 있는 바탕을 마련하기 위한 토대로서 읽기 학습장애의 판별방법에 대한 분석 고찰을 시도하였다.

학습장애의 개념과 분류 그리고 진단에 대한 근본적인 물음은 이 분야의 오랜 담론의 논제가 되어왔듯이(정대영, 2005) 읽기장애에 대한 개념과 분류, 진단평가의 문제도 마찬가지로 논의의 대상이 될 수밖에 없다. 이러한 논점의 중심에 선 판별방법에 대한 고

찰은 읽기장애의 문제를 해결할 토대 마련에 의미 있는 일이라고 생각된다.

2. 연구의 문제

본 연구는 1994년 이후 읽기학습장애와 관련된 국내 석·박사 학위 논문 44편을 분석하여 다음과 같은 문제를 알아보고자 하였다.

첫째, 읽기학습장애의 정의 제시 여부와 정의준거의 유형은 어떠한가?

둘째, 읽기학습장애의 판별 준거와 절차, 그리고 진단도구의 유형은 어떠한가?

3. 용어의 정의

· 읽기학습장애(이하 읽기장애로 언급): 학습장애 하위유형의 하나로 단어재인, 독해력 등 읽기와 관련한 능력에서 곤란을 겪는 것으로 읽기의 정확도나 이해능력을 평가하기 위해 개별적으로 실시된 표준화 검사의 읽기성적이 개인의 생활연령, 지능, 나이에 적합한 교육에 비해 기대되는 정도보다 현저하게 낮은 경우를 말한다.

· 판별: 사정(평가) 단계에서 선별과 진단을 통해 읽기학습장애 학생을 판정하는 것으로 선별과 진단을 포함한다. 선별은 더욱 종합적인 검사를 필요로 하는 학생의 문제를 발견하기 위해 간단한 평가를 통해 일차적으로 확인하는 단계를 말한다(Lerner, 2003). 진단은 선별 결과를 바탕으로 의심되는 문제에 대한 정밀한 평가를 통해 장애를 판단하는 평가절차를 말한다(허승준, 2005).

II. 연구방법

1. 분석대상 논문의 선정 방법

읽기학습장애 관련 논문을 선정하기 위해 국회도서관과 한국교육 학술정보원(RISS 4U) DB에서 검색어 ‘학습장애’, ‘읽기장애’, ‘읽기학습장애’를 사용한 후 1994년부터 2005년까지 발표된 석·박사 학위 논문을 검색하였다. 1994년은 우리나라 특수교육진흥법에 학습장애아를 특수교육대상자로 포함시킨 해이다.

먼저 국회도서관과 학술정보원DB에서 ‘학습장애’를 검색어로 하여 선정한 연구물 228편 중 읽기장애아를 대상으로 하고 읽기중재 프로그램을 독립변인으로 적용한 논문 67편을 선정하였다. 또 ‘읽기장애’로 검색한 40편의 논문 중에서 학습장애아(읽기장애아)가

대상이고 읽기중재전략을 사용하여 읽기능력을 향상시키는 연구를 선정하였다.

이러한 기준으로 검색한 83편의 논문 중 다음 5가지 기준을 만족시키는 44편을 분석 대상으로 최종 선정하였다.

- 첫째, 초·중등학교의 읽기학습장애아를 대상으로 한 것
 - 둘째, 읽기중재 프로그램을 독립변인으로 한 것
 - 셋째, 종속변인으로 단어재인, 읽기이해 등 읽기 능력과 관련된 것을 포함하는 것
 - 넷째, 읽기학습장애아 속에 학습부진, 학습지진아가 포함된 것은 제외
 - 다섯째, 질적·양적인 실험연구 논문
- 위와 같은 기준을 만족시키는 논문 44편을 다음의 분석틀에 의해 분석하였다.

2. 자료 분석 방법

선정 기준에 따라 44편의 논문을 다음 틀에 의해 분석하였다.

읽기장애의 정의, 선별단계와 선별 준거, 선별 주체, 진단단계와 진단준거, 진단도구의 경향에 대하여 분석을 하였는데 구체적인 분석 내용을 제시하면 다음과 같다.

먼저 읽기장애의 정의에서는 각 연구논문에서 정의를 제시했는지의 여부와 사용된 정의준거의 유형 및 정의준거 항목수를 분석하여 비율로 나타내었다.

판별방법에서는 선별절차와 진단절차로 구분하여 각각의 절차를 제시하였는지의 여부를 분석하였다. 그리고 선별에서는 선별의 주체와 준거유형, 가장 많이 사용한 선별 준거 유형에 대한 하위분석, 선별단계의 유형을 분석하여 비율로 나타내었다. 진단에서는 진단준거 유형, 진단단계, 진단도구의 유형, 지능검사도구의 종류, 진단 지능지수의 범위, 기초학습기능검사의 불일치 정도를 분석하였다.

III. 연구 결과

읽기학습장애의 판별절차 분석을 위해 선정된 44편의 연구 논문에 대한 결과는 다음과 같다.

1. 읽기장애의 정의

읽기장애의 정의를 언급한 논문은 30편(68.2%)이고 언급하지 않은 논문은 14편

(31.8%)이었다. 읽기장애 판별의 기준이 되는 정의준거를 범주화하면 읽기성취불일치, 지능, 제외준거, 학습장애 선별척도, 읽기문제, 기타의 6개이다. 각 준거를 조작적으로 정의하면 읽기성취불일치 준거는 표준화검사나 비형식적 검사 결과 학생의 읽기성취수준이 기대할 수 있는 지능이나, 연령, 학년 규준과 차이가 나는 것이다. 지능준거는 지능 검사를 통한 지능의 범위를 제시한 것이다. 제외준거는 읽기의 문제가 정신지체, 감각장애, 정서·행동문제, 교육·경제·환경 등의 결손으로 인해 생긴 경우를 제외하는 요인이며, 선별척도는 KISE 학습장애 선별척도를 사용한 것을 말한다. 읽기문제는 단어읽기나 독해 능력에서 문제가 나타나는 경우를 단순히 언급한 것이다. 기타는 음운인식검사 결과 정반응률 50%이하, 국어성적 하위 30%의 준거를 제시한 것을 말한다. 읽기장애의 정의에 제시된 준거 중 읽기성취불일치(86.67%), 지능(76.67%), 제외(53.12%)준거 항목이 가장 많은 비율을 차지하였다. 각 준거 항목이 사용된 빈도는 다음 <표1> 같다.

<표1> 제시된 정의 준거 종류

준거유형	읽기성취불일치	지능	제외	학습장애 선별척도	읽기문제	기타
빈도수(편)	26	23	17	4	4	3
백분율(%)	86.67	76.67	53.12	13.33	13.33	10.0

정의에 제시된 각 논문별 준거 항목수를 분석한 결과 모두 4가지로 나타났다. 읽기장애의 정의를 언급한 30(68.2%)편의 논문에서 정의준거의 수를 3가지로 제시한 논문이 15편(50.0%)으로 가장 많았고 4가지 준거를 사용한 논문도 5편(16.67%)으로 나타났다. 정의준거 항목의 수는 다음 <표2>와 같다.

<표2> 각 논문별 정의준거 항목 수

항목수	1	2	3	4	계
빈도수(편)	4	6	15	5	30
백분율(%)	13.33	20	50	16.67	100

2. 읽기 학습장애의 판별도구 및 절차

1) 읽기 학습장애의 선별절차 및 선별주체

선별정보가 제시된 논문은 41편(93.18%)이고 제시되지 않은 논문은 3편(6.82%)이었다. 선별은 학생들이 지닌 읽기의 문제를 1차적으로 발견하기 위한 절차를 말한다. 선별에 사용된 준거는 국어과학업성취도, 독해 및 단어재인, 제외준거, 선별척도의 4개이다. 국어과 학업성취도는 학기 초에 실시한 각종 기초학력검사 결과 60%이하의 범위에 있거

나 국어과 성적이 현저히 낮은 아동에 대한 정보이다. 단어재인 및 독해는 글(문자)을 읽거나 이해하지 못하는 문제를 지닌 경우이다. 국어과 학업성취도를 선별준거로 활용한 연구가 21(51.22%)편으로 가장 많았고 독해 및 단어재인의 문제를 준거로 선별한 것도 17(41.46%)편이었으며, 선별척도를 사용한 논문은 3(7.32%)편이었다. 선별준거를 4가지로 범주화한 결과는 <표3>과 같다.

<표3> 선별준거

준거유형	국어과 학업성취도	단어재인 및 독해	제외준거	선별척도
빈도수(편)	21	17	2	3
백분율(%)	51.22	41.46	4.88	7.32

국어과 학업성취도를 선별 준거로 활용한 21편의 논문을 분석한 결과 다음의 8가지 항목으로 범주화할 수 있었다. 국어과 학업성취도가 단순히 낮다고 제시한 연구가 11편(52.38%)으로 가장 많았고, 성취도 결과에 대한 백분위 기준은 각각 다양하게 제시되었으나 대체로 성취도 기준은 60%이하인 것으로 분석되었다. 이것은 일반학교에서 실시하는 학기 초 기초학습부진아 선별기준을 적용한 것으로 고려된다.

국어과 학업성취도(이하 학업성취도) 준거를 분석하여 유형화하면 <표4>와 같다.

<표4> 국어과 학업성취도 유형

준거유형	학업 성취도 낮음	학업 성취도 60%이하	학업성취도 하위 10%이내	읽기과목 성취도 0.5-1년지체	국어학력 평가결과 하위 4% 이하	성취도 하위 14%이하	성취도 하위 20%이하	성취도 하위 25%이하
빈도수(편)	11	3	2	1	1	1	1	1
백분율(%)	52.38	14.29	9.52	4.76	4.76	4.76	4.76	4.76

선별준거 중 단어재인 및 독해 준거를 사용한 17편의 연구에서는 단어재인 문제가 3편(17.65%), 독해력 문제가 9편(52.94%), 그 두 가지를 구별 없이 언급한 것이 5편(29.41%)으로 분석되었다.

선별정보가 제시된 41편 중 선별주체를 언급한 논문은 31편(75.61%)이었다. 선별주체는 문제학생을 발견해내는 사람을 말한다. 선별주체가 담임인 경우는 21(67.64%)이었고, 특수교사(특수학급아동 포함)인 경우는 7편(17.07%)이었다. 선별주체를 분석한 결과는 <표5>와 같다.

<표5>

선별주체

주체	담임	특수교사	부모	복지시설 아동	특수교육 연구센터
빈도수(편)	21	7	1	1	1
백분율(%)	67.74	17.07	3.23	3.23	3.23

문제학생을 선별하기 위한 단계는 3가지로 나타났다. 선별단계는 준거의 수와 같다. 1단계만으로 선별한 연구가 28(68.29%)편으로 가장 많았으며 3단계로 선별한 것도 2편(4.88%)으로 나타났다. 1단계 선별에 주로 사용된 준거는 학업성취준거(46.15%), 단어재인 및 독해문제준거(30.8%)였다. 2단계 선별에 사용된 두 가지 준거는 학업성취준거, 단어재인 및 독해문제 준거로 11편 중 8편(72.7%)이었다. 선별단계에 대한 결과는 <표6>와 같다.

<표6>

선별단계

단계	1	2	3	계
빈도수(편)	28	11	2	41
백분율(%)	68.29	26.83	4.88	100

2) 읽기 학습장애의 진단절차 및 진단도구

(1) 진단절차

진단은 선별결과를 바탕으로 의심되는 문제를 정밀하게 평가하여 장애를 판단하는 절차를 말한다. 진단준거는 모든 논문에서 제시되었으며 읽기성취불일치(이하 읽기성취), 지능, 제외, 선별척도, 특수교육, 기타의 6가지로 범주화하였다. 가장 많이 사용된 진단준거는 읽기성취(95.45%), 지능(93.18%), 제외(50%)준거였다.

읽기성취준거에는 기초학습기능검사 40(95.24%)편, 비형식적 읽기진단검사 2편(4.76%)을 포함된다(※ 한 연구에서 기초학습기능검사와 읽기진단검사를 동시에 사용한 경우도 있음). 특수교육준거는 아동이 정상적인 교육방법이 아닌 특별한 교육프로그램을 필요로 하는 경우를 말한다. 기타준거에는 음운인식과제, 단어재인과제, 지각언어검사, 인지사정 체제가 각각 1편씩 포함되었다. 제외요인에는 정신지체, 감각장애, 정서·행동문제, 장결자, 언어장애, 운동장애, 교육·경제·환경적인 요소 등으로 인한 학습문제가 포함되었다. 진단에 사용된 준거의 유형과 빈도는 <표7>과 같다.

<표7> 진단준거

준거유형	읽기성취	지능	제외준거	학습장애 선별척도	특수교육	기타
빈도수(편)	42	41	22	11	3	4
백분율(%)	95.45	93.18	50	25	6.8	9.09

진단준거의 수로 진단단계를 설정하였다. 진단단계를 분석한 결과 모든 논문에서 언급되었고 2, 3, 4단계의 3가지 종류가 적용되었다. 선별단계에 비해 다단계적인 경향을 나타냈는데, 가장 많이 사용된 진단단계는 3단계로 진단한 것으로 23편(52.27%), 5단계를 적용한 것은 2편(4.55%)이었다. 2단계로 진단한 10편의 연구 중 지능, 읽기성취 준거를 사용한 연구가 9편(90.09%)이었다. 3단계로 진단한 23편의 연구에서 지능, 읽기성취, 제외요인 3가지 준거를 사용한 연구가 10편(43.48%), 지능, 읽기성취, 선별척도의 3가지 준거를 사용한 연구가 7편(30.43%)이었다. 4단계 진단준거는 다양한 양상을 띠었다. 단계별 경향에 대한 분석 결과는 <표8>과 같다.

<표8> 진단단계

단계	2	3	4	5	계
빈도수(편)	10	23	9	2	44
백분율(%)	22.73	52.27	20.45	4.55	100

(2) 진단도구

진단도구를 분석한 결과 표준화된 검사도구인 지능검사, 기초학습기능검사, KISE 선별척도의 3가지가 많이 사용되었다. 특히 지능검사는 43(97.7%)편에서 사용되었고(진단준거로 제시하지는 않았으나 진단과정에서 별도로 사용한 경우가 2편 있었음), 기초학습기능검사는 40(93.02%)편, KISE선별척도는 11편(25%)의 논문에서 사용되었다. 비형식적 검사인 읽기진단검사는3(6.8%)편, 음운인식검사, 지각언어검사, 그림자음검사, 인지사정체제가 각각 1(2.3%)편씩 사용되었다. 진단도구별 현황은 <표9>과 같다.

<표9> 사용된 진단도구

도구유형	지능검사	기초학습기능검사	KISE 선별척도	읽기진단검사	음운인식검사	지각언어검사	그림자음검사	인지사정체제
빈도수(편)	43	40	11	3	1	1	1	1
백분율(%)	97.73	90.91	25	6.8	2.3	2.3	2.3	2.3

지능검사에 대한 논쟁에도 불구하고 지능검사는 많은 논문(97.73%)에서 사용되었는데 5가지의 종류로 분석되었다. 대부분 KEDI-WISC와 K-WISC-Ⅲ를 사용했는데, KEDI - WISC는 27편(62.79)으로 가장 많이 사용했고, K-WISC-Ⅲ는 11편(25.58%)이었다. 지능검사도구별 현황은 <표10>와 같다.

<표10> 지능검사도구의 종류

도구종류	KEDI - WISC	K-WISC -Ⅲ	KISE-KIT	KIPAT	K-ABC	계
빈도수(편)	27	11	3	1	1	43
백분율(%)	62.79	25.58	6.98	2.33	2.33	100

지능지수의 범위를 언급한 논문은 40편(93.02%)이고 언급하지 않은 논문은 3편(6.98%)이었다. 지능의 범위를 80이상으로 한 논문이 36편(90%)으로 대부분이었으나 70 이상으로 언급한 것도 있었다. 지능지수의 범위를 범주별로 분석한 결과는 <표11>과 같다.

<표11> 진단 지능지수의 범위

지능범위	70 이상	76 이상	77-81	80이상	80-85	85이상	80-100	80-120	85-95	85-115	86-94	90 이상	계
빈도수(편)	1	2	1	13	1	10	1	6	1	2	1	1	40
백분율(%)	2.5	5	2.5	29.55	2.5	22.73	2.5	15	2.5	5	2.5	2.5	100

기초학습 기능검사는 40편(90.91%)에서 사용된 진단도구로서 읽기성취의 불일치 정도는 다음과 같다.

<표12> 기초학습기능검사의 불일치 정도

구분	읽기 I				읽기II						읽기 I II				
	1년		1.5년	2년	1	1.5	1-1.5	2	2-3	3	0.5-1	0.5-1.5	1	1.5	2
학년기준	생활연령														
학년기준과의 불일치 정도															
빈도수(편)	2	2	1	2	2	5	1	4	1	1	2	1	2	7	1
백분율(%)	5	5	2.5	5	5	12.5	2.5	10	2.5	2.5	5	2.5	2.5	17.5	2.5

IV. 논의 및 결론

읽기학습장애 연구의 정의 제시 및 판별 방법에 관한 44개의 문헌을 분석한 결과에 따른 논의와 결론은 다음과 같다.

1. 읽기장애의 정의

읽기장애가 무엇인지에 대한 명확한 규정은 진단과 판별에 대한 기준을 제시한다.

읽기장애의 정의를 언급한 30편(68.2%)의 논문에서 1가지 이상의 판별기준을 제시하여 조작적으로 읽기장애의 개념을 정의하였다. 읽기장애 판별의 기준이 되는 정의준거는 읽기성취불일치, 지능, 제외, 읽기문제, 학습장애 선별척도, 기타의 6가지였는데, 읽기성취불일치, 지능, 제외준거가 가장 많이 적용되었다. 이러한 세 가지 준거는 여러 선행 연구 결과 학습장애 정의의 구성요소와 일치하는 것으로서 읽기장애가 학습장애의 하위 유형임을 알 수 있음과 동시에 하위 유형으로서의 읽기장애 영역만의 특성을 고려하지 못한 것으로도 볼 수 있다.

또한 읽기 성취도가 개인의 생활연령, 지능, 교육수준에 비추어 기대되는 정도보다 현저하게 떨어지는 경우로 규정한 DSM-IV의 능력-성취 불일치 개념을 대부분의 연구에서 반영한 것으로 나타났다. 이러한 읽기장애 정의의 조작적인 제시는 읽기장애진단의 궁극적 목적인 중재와 치료에 대한 주관적이고 비합리적인 불투명함으로 이어질 수 있는 가능성을 시사하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 읽기장애의 개념 정의가 일반화될 수 있는 논의의 장이 필요하다.

2. 읽기장애의 판별방법 및 판별도구

1) 선별방법

본 연구에서 읽기장애의 선별과 진단절차를 구분하여 분석한 것은 특수교육진흥법에 명시된 학습장애의 진단·평가에 대한 규정을 좀더 엄밀한 이론적 관점에서 접근하고자 한 것이다. 선별과 진단의 개념이 혼용된 논문도 있었고 엄밀하게 구분하기 힘든 연구도 있었으나 본 연구의 용어 정의에 따라서 구분하여 분석하였다.

학생들이 지닌 읽기 문제를 1차적으로 발견하기 위한 절차로서의 선별에 대한 정보는 41편(93.2%)의 높은 비율로 제시되어 선별에 대한 중요성을 반영한 것으로 볼 수 있다. 선별에 사용된 준거는 국어과학업성취도, 독해 및 단어재인, 제외, 선별척도의 4개로서 국어과 학업성취도를 선별준거로 활용한 연구가 21편(51.2%)으로 가장 많았고 독해 및 단어재인의 문제를 준거로 선별한 것도 17편(41.5%)이었다. 이것은 읽기 교과목의 특정한

문제를 고려한 결과라고 할 수 있다. 국어과 학업성취도 준거의 경우 성취결과가 60% 이하의 범위로 대부분 제시하였는데 이것은 기초학습부진아 선별기준을 적용한 것으로 볼 수 있으며 현장에서 읽기학습장애와 읽기학습부진에 대한 명확한 선별기준이 필요함을 반영하는 것이라고 여겨진다. KISE 선별척도는 사실상 진단단계에서 많이 사용되었고 선별에서는 3편(7.3%)만 사용되었다.

선별은 문제의 발견이라는 가볍고 단순한 절차의 특성상 1단계를 적용한 연구가 68.3%로 가장 많았으며 전체적으로는 1, 2, 3단계의 3가지 단계를 적용한 것으로 나타났다. 다단계의 선별절차를 통해 읽기문제를 명확하게 발견하려는 면도 고려해 볼 수 있으나 읽기문제를 보다 정확하고 손쉽게 선별할 수 있는 보다 객관적이고 일반적인 선별도구의 개발보급이 필요함을 알 수 있다.

선별주체를 언급한 31편(75.67%)의 논문에서 담임이 선별주체인 경우는 67.7%로 가장 많았고, 특수교사인 경우는 17.4%였다. 이것은 읽기장애아동이 일반학급에서 교육을 받고 있으며 선별에서 담임의 역할이 중요함을 나타내는 것으로서 특수교육에 대한 담임의 전문성이 더욱 강조된다고 할 수 있다. 또한 선별이나 진단이 심리학자, 특수교사 등 다양한 전문가로 구성되어 다학문적인 절차를 거치는 미국의 경우와 다름을 나타내는 것으로서 다학문적 평가절차가 일반화될 필요성이 제기된다.

2) 읽기장애의 진단절차 및 진단도구

(1) 진단절차

진단은 읽기문제를 확정하기 위한 평가절차로써 선별과 달리 모든 논문에서 진단준거를 제시했다. 진단준거는 지능, 읽기성취불일치, 제외, 학습장애 선별척도, 특수교육, 기타의 6개로 범주화할 수 있는데 가장 많이 사용된 3가지 준거는 읽기성취(95.5%), 지능(93.2%), 제외(50.0%)준거였다. 음운인식검사나 단어재인과제와 같은 읽기의 세부적인 특성만으로 판별이 가능한 준거를 사용한 연구는 소수(9%)에 불과했다. 분석대상 논문에서 가장 많이 사용된 3가지 읽기장애 진단준거는 국내 학습장애 판별 관련 선행연구(이동명, 2004)에서 나타난 대표적인 준거인 지능, 성취, 제외준거 요인과 일치한다. 또 이상훈(1999)의 연구 결과인 학습상의 문제, 제외조건, 성취불일치, 지능수준 제한이라는 학습장애 선별요인과도 일치한다. 이것은 학습장애의 하위영역이라는 특성을 반영한 것임과 동시에 읽기장애 영역만을 진단하는 특성이 부족하다는 것을 보여준다.

진단준거의 수에 따라 결정되는 진단단계는 2, 3, 4, 5 단계의 4가지로 모든 논문에서 언급되었다. 이것은 선별단계에 비해 다단계적인 진단절차의 경향을 반영하는 것으로 읽기학습장애의 판별에서 진단의 중요성과 명확함이 적용된 결과라고 볼 수 있다. 읽기장애는 3단계를 적용하여 진단한 것이 52.3%로 가장 많았으며, 5단계를 적용한 것도 4.6%나 되었다. 3단계 진단절차를 적용한 연구의 43.5% 정도가 읽기성취, 지능, 제외준

거 3가지를 적용하였는데 이것은 학습장애 진단준거와의 일치성에서 벗어난 좀 더 차별화된 진단절차의 적용이 필요함을 말해준다.

(2) 진단도구

본 연구에서 분석한 진단도구는 표준화된 검사도구인 지능검사(97.7%)와 기초학습기능검사(90.9%) KISE 선별척도(25%) 3가지가 많이 사용되었다. 이러한 결과는 읽기장애의 판별, 치료, 교육을 위해 각 전문분야에서 사용하고 있는 진단검사 도구를 분석한 김동일(1997)의 연구에서 대부분의 전문가들은 지능검사와 기초학습기능검사를 사용하고 있다는 결과와도 일치하는 부분이다.

1998년에 개정된 특수교육진흥법에는 학습장애의 진단도구로 지능검사, 기초학습기능검사, 학습준비도검사, 시지각발달검사, 지각운동발달검사, 시각운동통합발달검사의 6가지를 제시하고 있다. 6가지의 진단도구 중 기초학습기능검사는 읽기 I(문자와 낱말의 재인)과 읽기 II(독해력)의 하위검사를 포함한다. 이 검사 결과를 통해 학생의 현재 성취수준을 학년점수와 연령점수로 알 수 있다. 읽기장애의 진단도구 분석 결과에서도 이러한 기초학습기능검사의 읽기영역을 활용하여 읽기장애를 진단하는 비율이 90.9%로 높게 나타났다. 또한 기초학습기능검사를 활용한 불일치 수준의 정도는 1년에서 3년까지 다양한 양상을 나타내었다.

특히 지능검사(97.7%)와 기초학습기능검사(90.9%)는 읽기장애 진단에 가장 많이 사용된 도구이다. 비형식적 검사인 읽기진단검사와 음운인식검사는 각각 3편과 1편씩 사용되었다. 그런데 불일치 기준으로 진단하는 방법의 핵심적 난점으로 학습장애 학생과 학습상 문제를 지닌 학생을 신뢰롭게 구별하지 못한다(이대식, 2005)는 점은 읽기장애 학생과 읽기학습 문제를 지닌 학생을 명확하게 구별해야 하는 경우에도 그대로 적용되고 할 수 있다. 90.9%의 논문에서 기초학습기능검사를 사용하여 읽기성취능력의 불일치를 측정하는 진단방법은 판별기준으로서의 타당성에 대한 문제를 안고 있다고 볼 수 있다. 그러므로 읽기능력을 진단할 수 있는 비형식적 읽기검사도구나 불일치의 문제를 해결한 읽기진단도구의 적극적 활용이 보다 더 일반화될 필요가 있다.

특히 비형식적 읽기검사나 교육과정중심측정 읽기검사인 구두읽기검사나 빈칸 채우기 읽기검사, 선택형읽기검사 등은 실시가 간편하고 시간이나 비용이 적게 들기 때문에 자주 실시할 수 있는 검사이므로(김동일, 2001), 읽기진단도구로 활용할 수 있어야 할 것이다.

지능검사는 여러 가지 문제점에도 불구하고 97.7% 논문에서 사용되었다. 지능진단검사는 5가지의 종류가 사용되었는데 KEDI-WISC(62.8%)와 K-WISC-III(25.6%)를 주로 사용했다. 지능지수의 범위를 언급한 논문은 40편(93%)이었고 지능의 범위는 전체적으로 70-120까지로 제시되었다. 지능지수를 80이상으로 한 논문이 90%로서 이것은 학습장애의 개념적 정의를 반영한 결과인 것으로 분석된다. 그런데 표준화된 지능검사를 통

해 아동의 잠재력을 측정하여 학업성취 수준을 알아내는 데는 문제가 있음이 여러 연구에서 밝혀졌다(Siegel, 1998; Stanovich, 1986). 특히 Stanovich(1986)는 읽기 경험의 부족에 대한 효과로서 매튜효과(The Matthew effect)를 언급했다. 읽기학습에서 조기에 언어능력을 습득한 아동은 점점 더 유능한 독자가 되는 반면, 그렇지 않은 아동의 경우에는 읽기능력이 점점 더 떨어진다는 것이다(김용욱 외, 2002). 이것은 지능검사가 학습의 과정이 아닌 결과를 측정하는 문제와 더 관련이 있다는 점을 고려할 때, 읽기능력에 문제가 있는 아동은 지능검사 결과가 낮게 나올 수밖에 없다. 그러므로 조기에 언어능력의 결함을 가진 아동은 연령이 증가할수록 지능이 낮아지게 되고 그것은 기대되는 성취 수준을 낮추게 되므로 읽기장애로 판별되기 어렵게 되는 문제점을 지니고 있다. 이러한 지능검사의 문제점에도 불구하고 지능 검사를 완전히 대체할 수 있는 대안이 아직은 없다(김동일, 2005)고 한다.

또한 외국의 경우에 지능검사는 특별한 훈련을 받은 전문가만이 실시할 수 있는 자격 기준을 마련하고 있는데 본 연구에서 대부분 사용한 지능진단 검사는 검사주체가 누구인지 분명히 제시되지 않았고, 연구자가 실시한 경우에도 어느 정도의 전문성을 가지고 있는지 확인할 수 없는 문제점이 발견되었다. 이러한 현실은 심리측정검사 실시에 대한 법적인 절차가 일반화된 외국의 경우와 대조되는 것으로 전문성 향상에 대한 방안이 필요하다.

V. 제언

90년대 이후 미국에서는 학습장애에 대한 논의의 많은 부분이 안정적으로 자리 잡기는 했지만 2004년의 IDEA 개정안은 학습장애의 판별방법이 아직도 계속 진화되고 있음을 보여준다(양민화, 2005). 마찬가지로 우리나라에서도 학습장애의 학문적 토대 확립을 위한 연구가 활발히 진행되고 있음은 다행스러운 일이라 할 수 있다.

학습장애의 개념이 사회적 구인에 의해 상당부분 영향을 받기 때문에 명확한 개념정의에 대한 논쟁이 일어나고 그것은 판별절차에 결정적인 영향을 미치게 된다. 판별은 장애의 명칭 붙임이 아닌 문제행동의 발견과 적절한 교육적 중재를 투입하여 궁극적으로 원활한 일상생활을 할 수 있도록 하는 초석이라고도 할 수 있다. 그러므로 학습장애에 대한 판별 논의는 무엇보다도 중요하고 바르게 적용되어야 하는 당위성을 지닌다.

읽기장애를 학습장애의 학업적 하위유형의 하나로 구분한다고 하더라도 학습장애와는 좀더 차별적인 판별절차와 판별도구를 적용할 수 있는 토대가 마련될 때 읽기장애만의 문제를 제대로 중재할 수 있을 것이다. 또한 한국적 현실에 맞는 읽기장애의 개념을 정의하기 위해서는 한글의 구조적 특징과 교육·사회적 현상을 올바르게 파악하여 읽기문

제를 발견할 수 있어야 한다. 이러한 노력이 없다면 읽기장애의 문제는 이론적 논쟁에 그치고 말 것이며 그 피해는 읽기장애아들에게 돌아갈 것이다. 그러므로 앞으로의 읽기장애 연구에서 고려해야할 몇 가지를 덧붙이고자 한다.

첫째, 읽기 영역만의 문제를 좀더 다양하게 측정할 수 있는 읽기장애의 진단도구 개발 및 활용에 대한 연구가 필요하다. 대부분의 연구에서 사용되고 있는 기초학습기능검사나 선별척도를 이용한 읽기능력의 진단은 구체적인 문제의 특성을 밝히기보다 일반적인 문제에 초점을 맞추는 것이므로 형식적인 검사에 그칠 수도 있는 오류를 범한다. 이것은 중재계획에도 영향을 미치는 요인이 될 수 있다. 특히 읽기장애의 진단 시 지능검사와 읽기성취능력 사이의 불일치를 측정하려는 절차는 이러한 오류를 더 증가시키는 역할을 한다고 볼 수 있다.

둘째, 읽기장애의 진단절차를 일반화할 수 있는 합의된 단계를 설정하는 노력이 필요하다. 읽기장애를 진단한다고 할 때에는 적어도 읽기 문제에 대한 필수적인 하위요소(예: 음운처리 능력과 같은 요인들)가 준거로 포함되어야 하며 그 결과는 읽기문제에 대한 중재를 계획할 수 있는 근거로 사용되어야 한다. 합의된 진단단계의 확립은 읽기문제를 유발하는 특정 요인들을 밝히는 연구가 뒤따를 때 가능할 것이다.

이러한 것을 전제로 하여 읽기학습장애아 판별을 위한 대안적인 절차를 제시한다면 다음과 같다. 먼저 각 학년 초에 기초학력검사나 교육과정 중심의 내용으로 구성된 간편 검사 결과 국어과 성취도가 매우 낮은(하위 30% 등) 아동이나 읽기(단어재인, 글 내용 이해)에서 또래들과 비교하여 상대적으로 문제를 보이는 아동을 학급담임이 선별한다. 이 때 제외요인을 고려하여 부적절한 교수나 사회·환경적 요인 등에 의한 읽기문제를 지닌 아동을 제외시킨다. 그 다음에는 읽기문제를 구체적으로 진단할 수 있는 표준화된 검사도구나 비형식적 읽기진단검사 도구를 사용하여 읽기의 두 과정(단어재인과 독해)에 대한 문제를 정확하게 밝히도록 한다.

그러나 어떠한 판별절차나 결과에 상관없이 새로운 중재방안이 확정되기 전까지는 가장 효과적이라고 생각되는 중재는 지속적으로 투입되어야 하며 검사도구는 각 단계별로 유연하게 사용되어야 한다는 점이다(이대식, 2001).

참고문헌

- 김동일, 신중호, 이대식(2003). 학습장애아동교육. 서울:학지사.
 김동일(2001). 학습장애아동의 발달과 교육:읽기발달과 읽기장애를 중심으로. **발달장애학회지**, 5(2), 1-15.
 김동일(1997). 읽기장애에 대한 다학문적이 접근과 전망:전문가 면접조사를 중심으로. **청소년 상담연구**, 제5권 제1호 55-79
 김용욱, 변찬석, 박찬웅, 우정환, 이근용(2002). 학습장애아교육의 이론과 실제. 경산: 대구대학

교출판부.

- 김자경(2001). 학습장애의 판별방법 및 절차에 관한 고찰. *특수교육학연구*, 36(1), 101-126.
- 김지혜(2001). 학습장애 아동의 진단과 치료. 한국심리학회지, 발달,
- 박수진, 이춘재, 박금주(2002). K-WISC-III에 나타난 읽기장애아의 인지 특성. *한국심리학회지: 발달*, 14(4), 37-54.
- 변찬석(2002). 학습장애 아동을 위한 특수학급 담당교사의 사정평가 이용 연구. *정서·학습장애연구*, 17(3), 257-275.
- 양민화(2005). 미국의 학습장애 판별과정과 교육. *한국학습장애학회 2005 춘계 심포지엄*: 120-133
- 이금옥(2004). 학습장애아의 읽기 향상 관련 연구 동향 분석. 석사학위논문, 부산대학교교육대학원.
- 이대식(2001). 학습장애 진단과 판별: 불일치 기준의 문제점과 교과별 기초학습기능의 역할, *정서·학습장애연구*, 17(2), 19-41.
- 이동명(2004). 학습장애 판별 절차에 관한 문헌 분석. 석사학위논문, 단국대학교대학원.
- 이상훈(1999). 학습장애아의 정의와 사정에 대한 논의. *정서·학습장애연구*, 15(2), 101-120.
- 이은림(1998). 학습장애 연구에 관한 최근 동향 분석. *정서·학습장애연구*, 14(2).
- 정대영(1999). 학습장애의 개념·분류·진단, 현장특수교육.
- 정대영(2002). 학습장애의 개념 및 진단평가의 문제와 과제. *정서·학습장애연구*, 18(1), 63-87.
- 천경록(1999). 읽기장애의 개념과 지도 방향. *한국어문교육*, 8(1).
- 천현숙(2001). 학습장애아에 관한 연구 동향의 분석. 석사학위논문, 진주교대대학원.
- 허승준(2005). 학습장애의 진단 및 평가. *한국학습장애학회 2005 춘계 심포지엄*, 43-60.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(4th ed.)*. Washington, DC: Author
- Bender, W. N. (1998). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallahan D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. A., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundation, characteristics, and effective teaching(3rd eds.)*. Boston: Pearson.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (2003). *Educating exceptional children(10th ed)*. New York : Houghton Company.
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. NY:Houghton Mifflin Company.
- Shaw, S. F., Cullen, J. P., McGuire, j. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operational Definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 586-597.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469-486.
- Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 220-232.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition for ading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 233-238.

부록: 분석대상논문

1. 강영지(2002). 신문 읽기를 통한 상보적 읽기 전략(POSSE) 교수가 초등 읽기장애 아동의 읽기 이해력과 읽기 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.

2. 김경숙(2002). 읽기·쓰기 통합형 협동학습이 읽기 학습장애 아동의 독해력 및 읽기 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
3. 김미정(1995). 발음중심 읽기 훈련이 읽기장애아의 읽기능력에 미치는 효과 : 음운론적 처리과정을 중심으로. 석사학위논문, 성신여자대학교 대학원.
4. 김순진(2003). 전학년 또래지도가 읽기 학습장애아동의 독해력과 읽기 인식 및 읽기 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
5. 김영순(1994). 독해전략훈련이 학습장애아의 독해력과 읽기인식에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
6. 김영우(2002). 음운인식 훈련이 읽기장애 아동의 문자해독에 미치는 영향. 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
7. 김인숙(2004). 인터넷 사이트 학습프로그램 적용이 학습장애아의 단어 읽기에 미치는 효과. 석사학위논문, 고신대학교 교육대학원.
8. 김정애(2003). 음운인식 훈련 프로그램이 읽기장애아의 음운인식·단어 재인 능력 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
9. 김태현(2005). 웹기반 PBL이 읽기학습장애아동의 독해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
10. 남치리(2004). 정교화방략 훈련 프로그램이 읽기 학습장애아동의 읽기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
11. 노재순(2003). NIE를 통한 언어 교육 프로그램 적용이 학습 장애아의 읽기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
12. 류시영(2004) SQ3R 독해 학습 전략 훈련이 학습장애아의 독해력과 읽기 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
13. 모영란(2004). 또래지도가 읽기학습장애아동의 독해력과 자아개념에 미치는 효과. 석사학위논문, 공주교육대학교 교육대학원.
14. 박경산(2001). 독해학습전략 훈련이 읽기장애아의 독해력 향상 및 학업성취도에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
15. 박성희(2005). 협력적 읽기 전략이 중학교 학습장애 학생들의 독해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 단국대학교 대학원.
16. 서민혜(2004). 낱말퍼즐 놀이학습이 학습장애아동의 읽기 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 경인교육대학교 교육대학원.
17. 서전성(1997). 상보적 교수가 초등학교 저학년 읽기장애 아동의 읽기 이해력과 읽기 전략 사용 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
18. 석향숙(2003). 정교화독해전략훈련이 학습장애아의 독해력, 읽기상위인지 및 읽기귀인에 미치는 효과. 석사학위논문, 영남대학교 교육대학원.
19. 설영기(2005). 읽기 興味 課題 教授 Program의 適用을 통한 읽기障碍兒의 읽기 能力 變化過程 研究. 석사학위논문, 여수대학교 대학원.
20. 송지연(2002). 음운인식 과제훈련이 초등학교 저학년 읽기장애 학생의 단어인지 능력 및 오류 유형에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
21. 윤영호(2003). 컴퓨터 보조교수 프로그램이 학습장애아의 낱말 읽기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
22. 이경순(1998). 자기질문 전략 훈련이 읽기장애 학생의 읽기 이해력과 전략 사용 능력에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
23. 이경연(2005). 예측하기 전략 훈련이 읽기 학습장애아의 독해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
24. 이계영(2003). KWL기법을 이용한 협동학습이 읽기 학습장애아동의 독해력과 읽기태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
25. 이선희(2003). 또래 함께 읽기전략이 읽기장애아와 또래지도자의 읽기능력 및 자아개념에 미치는

- 는 효과. 석사학위논문, 대구교육대학교 교육대학원.
26. 이수자(2003). 의미구조 중심의 이야기 구성도 작성법 훈련이 읽기 학습장애아동의 독해력, 읽기 인식 및 태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대 학교교육대학원.
 27. 이원령(2003). 음운인식훈련이 읽기장애아동의 음운인식과 읽기 능력에 미치는 효과. 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
 28. 이은주(2004). 과정중심 시 읽기 지도가 학습장애 아동의 읽기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 대구대학교 대학원.
 29. 이점조(2001). PREP에 의한 훈련이 읽기장애 아동의 동시적·연속적 처리기능과 단어읽기에 미치는 효과. 박사학위논문, 대구대학교 대학원.
 30. 이창희(2003). 의미구조도 작성이 읽기 학습장애 아동의 독해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 대학원.
 31. 장대식(2005). PREP의 연속적처리훈련이 초등학교 읽기장애아동의 음운인식 력과 단어읽기능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 대학원.
 32. 전영(1998). 중심내용과약 및 정교화전략 훈련이 읽기장애 학생의 읽기이해력에 미치는 효과에 관한 일 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
 33. 전희(2002). 멀티미디어 단어 읽기 지도가 학습장애 아동의 읽기와 쓰기 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 대불대학교 교육대학원.
 34. 정근영(2001). 학생주도 인지적 도식화 전략이 초등학교 읽기장애 학생의 읽기 이해력과 읽기 전략 사용 능력에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
 35. 정운룡(2004). CAI 어휘놀이 프로그램이 학습장애아동의 읽기에 미치는 효과. 석사학위논문, 인제대학교 교육대학원.
 36. 정중희(2004). 이야기 구성도 완성 훈련이 읽기 학습 장애아의 독해력 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 광주교육대학교 교육대학원.
 37. 정혜란(2003). 자기감독 중재가 초등학교 학습장애 학생의 과제수행 행동 및 읽기 성취에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
 38. 차일례(2003). 멀티미디어 동화 중심의 총체적 언어학습이 읽기 학습장애 아동의 낱말 재인과 독해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
 39. 최귀순(2004). 동화를 통한 총체적 언어학습이 학습장애아의 읽기능력과 자아 념에 미치는 효과. 석사학위논문, 고신대학교 교육대학원.
 40. 최둘숙(2000). 이야기 구성도 완성 훈련을 통한 중학교 읽기 학습장애 학생의 독해력 향상. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
 41. 최은옥(2000). 총체적 언어학습 프로그램이 학습장애 아동의 언어학습 능력 및 태도에 미치는 효과. 석사학위논문/ 가톨릭대학교 교육대학원.
 42. 최현수(2005). 삽화 중심의 E-book 프로그램이 읽기장애아동의 독해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
 43. 한영희(2002). 전래동화 중심의 총체적 언어교육 프로그램이 읽기,쓰기장애아의 문자언어 학습에 미치는 효과. 석사학위논문, 부산대학교 대학원.
 44. 황리리(2004). 이야기 도식화 전략 교수가 초등학교 고학년 읽기장애 학생의 읽기 이해력 및 듣기 이해력에 미치는 효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.

Review of Criteria for Identification of the Children with Learning Disability in Reading in Korean Studies

An, Jeong Ae
Daegu University

<Abstract>

The purpose of present study was to review the definitions and concepts adapted by the different investigators and the criteria and instruments used for identifying the children with learning disability in reading in the Korean research articles. The 44 articles published between 1994 and 2006 were obtained through the data bank of the Korean Congress Library and the RISS-4U of the Korea Academic Research and Information Center and analysed. The following results were obtained.

1. In 30(68.2%) among the total 44 articles, the investigators used more than one of the following criteria, reading achievement test score(86.7%), IQ(76.7%), the exclusion criteria(53.1%), the selection rating scale(13.3), reading test(13.3%), and the special education criteria(3.1%) to operationally define learning disability in reading. The most frequently used criteria was the agreement among the 3 areas, the reading achievement test score, IQ, and the exclusion criteria(53%).

2. The 41(93.18%) studies provided informations regarding what kinds of criteria they used for identifying the children. And both the Korean language achievement test and the comprehension-word recognition test among others were the most frequently used as the primary selection tools(68.3%) and the tests were mainly administered by the classroom teachers(67.7%).

3. All of the studies reviewed in the present study provided informations on their diagnostic processes and the areas they searched were, the reading ability(95.5%), intellectual functioning 93.2%), and the exclusion criteria(50%). It was also, found that 52.3% of the studies applied the 3-step diagnostic method. In the diagnostic processes IQ test(97.7%) and the primary academic skill test(90.9%) were the most frequently adapted tools.

Key words : learning disability, reading disability, diagnostic processes, diagnostic method

논문 접수: 2006. 2. 15 심사 시작: 2006. 2. 20 게재 확정: 2006. 3. 28