

한국과 미국의 학습장애 현황 비교를 통해 본 한국형 중재반응모델 제언

조 은 미*

캘리포니아 주립대학교, 새크라멘토, 특수교육과 조교수

변 찬 석

대구대학교 초등특수교육과 교수

최 나 리

텍사스 오스틴 대학교 대학원 석사과정

《 요 약 》

본 연구의 동기는 한국과 미국의 학습장애 학생 출현율의 현저한 차이로 인하였다. 먼저, 두 나라간 학습장애 진단과 평가 현황에 대해 고찰하고 두 나라의 학습장애 정의 및 특수교육법, 그리고 판별과정과 교육의 현재 상황에 대해 검토하였다. 특히 지난 10년간 미국의 일반교육과 특수교육계에서 심각하게 논의되어 왔고 연구 및 적용 가능성이 검토되고 있는 중재반응모델(Response to Intervention Model)과 이를 위한 교육시스템의 인프라개혁(infrastructure reform of the education system)을 위한 노력 및 그 현황을 살펴보았으며, 이것들이 한국 내 학습장애 진단 평가 및 교육을 위한 지속적인 노력에 어떠한 영향을 미치고 있는지에 중점을 맞추었다. 이를 위해 본 연구는 선행 연구 및 다양한 통계자료 등을 통해 두 나라의 현황을 상호 비교·분석하고 한국 학습장애 학생 판정을 위한 중재반응모델의 성공적 실행요건을 모색하였다. 이 연구의 결론 부분 제언은 보다 정확한 한국 학습장애 학생의 진단 및 평가와 적절한 교육방법을 위한 ‘한국형 중재반응모델’의 개발과 적용 그리고 체계모색에 도움이 되기를 바란다.

주제어 : 학습장애 판별, 학습장애 교육, 학습장애법, 중재반응모델, 한국과 미국

* 교신저자(eunmicho@skymail.csus.edu)

I. 서 론

미국 연방정부 특수교육법인 Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004)의 13개의 장애유형 중에서 학습장애는 가장 큰 범주를 차지하고 있다. IDEA에서 '특정학습장애'로 범주화되는 3세에서 21세 사이의 미국에 있는 학습장애 학생들은 전체 특수교육 서비스를 받고 있는 학생들 중에 40%를 차지하고 있다 (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics 2010; Digest of Education Statistics, 2009). 이에 반하여, 한국은 전체 특수교육대상 학생 중에 6.8%의 학생만이 학습장애를 가지고 있는 것으로 보고되고 있다(교육과학기술부, 2011). 이처럼, 미국과 한국의 특수교육대상자 대비 학습장애 학생의 비율이 눈에 띄게 다른 점이 두 나라의 학습장애 판별 방법과 교육의 차이점과 상관성에 대해 연구할 필요성을 조명하게 하였다.

한국은 학습장애 학생을 진단 판별하기 위해 미국에서 사용하고 있는 도구 및 판별 방법과 비슷한 접근을 사용하여 왔다. KEDI-WISC, K-ABC 등을 비롯한 대부분의 진단·평가 도구는 한국어로 번역하여 사용되고 있다. 그리고 새롭게 제정된 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 명시된 학습장애 정의도 사무엘 커크(Samuel Kirk)가 체계화한 학습장애의 분류에 어느 정도 영향을 받았음을 쉽게 알 수 있다. 그뿐만 아니라, 최근에는 미국 IDEA의 학습장애 판별에 대한 규정으로 인하여 학습장애 학생을 위한 중재반응모델에 대한 연구에 관심을 기울이고 있다. 그러나, 아직까지 한국에서 학습장애의 판별이나 교육은 쉽지 않으며, 학습장애가 국내에서 그 정체성을 확립하기 위해서는 더 많은 연구가 절실하다.

1975년 미국 특수교육을 위한 공법(Public Law 94-142, Education for All Handicapped Children Act)의 제정 이후, 미국 연방 교육부는 다양한 학습장애 판별과 교육적 접근을 시도하면서 한국보다 많은 재정 및 교육적 자원과 노력을 기울여 왔다(양민화, Landrum, 2005). 심지어 최근 IDEA에서는 학습장애 판별의 정확성을 높이기 위해 새로운 용어를 추가하는 등의 법적 규정을 마련해 놓은 상태(IDEA 법령 614(6)(B))여서 더욱 많은 연구와 실재를 거듭하고 있다. 미국은 학습장애 진단 판별과 교육에 대하여 한국보다 상당한 자원과 시간을 들여 연구하고 있어 한국에 비해 비교적 실행도 잘되고 있는 편이다.

본 연구는 한국과 미국 두 나라의 학습장애 출현율에 영향을 주는 학습장애의 정의 및 진단과 평가 과정에 대해 알아본 뒤, 학습장애 학생을 위한 교육의 현황을 살펴보고, 마지막으로 미국의 중재반응모델 적용사례를 통해 한국형 중재반응모델에 대한 제언을 하고자 하였다. 이에 따른 연구의 목적은 다음과 같다.

- 첫째, 한국과 미국의 학습장애 출현율을 통계자료를 통해 살펴보고 두 나라의 특수교육법을 통해 학습장애 정의에 대해 알아본다.
- 둘째, 한국과 미국의 학습장애 진단 및 판별, 그리고 학습장애 학생을 위한 교육의 현주소를 알아본다.
- 셋째, 미국의 중재반응모델의 적용사례를 통해 한국형 중재반응모델에 대한 선행 요건을 제안한다.

연구 방법으로 한국에서는 교육과학기술부의 특수교육 통계와 연차 보고서, 한국 특수교육법인 장애인 등에 대한 특수교육법을 검토하였다. 또한 최근 10년 동안 학술 연구 정보 서비스(RISS)의 다음과 같은 문구를 통해, “학습장애 진단·평가”, “학습장애 학생교육”, “학습장애 중재연구”, “중재반응모델(RTI)”, 검색된 학위논문과 학술진흥재단 등재 및 등재 후보 수록지에 수록된 논문들을 분석하였다. 그리고 미국에서는 U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics을 통해 장애학생 출현율을, 미국 연방정부 특수교육법인 Individuals with Disabilities Education Act와 연방정부 일반교육법인 No Child Left Behind Act를 통해 학습장애의 진단평가 및 교육의 흐름을 먼저 살펴본 뒤, National Joint Committee on Learning Disabilities와 National Center on Response to Intervention 등의 연구 및 실행 단체를 중심으로 하여 나오고 있는 학습장애 논문 중에서 구체적으로 “학습장애 진단과 평가”, “학습장애 교육”, “중재반응모델” 등이 포함된 논문을 검토, 분석하였다.

II. 학습장애의 진단·평가와 관련되는 현황

학습장애의 진단 및 평가의 결과로 나타나는 한국과 미국의 학습장애 출현율에는 다양한 변인들이 관련된다. 그러므로 두 나라의 세부적이고 정확한 출현율을 알아보고 학습장애를 진단하는데 하나의 기준이 되는 두 나라의 정의를 비교하는 것이 현저한 차이를 가져온 두 나라의 학습장애 출현율에 대해 알아볼 수 있는 우선되는 과정이었다.

1. 학습장애의 출현율

한국 내 학습장애 정의에 대한 정확한 일치의 부족(김자경, 2001)으로 학습장애 학생의 비율을 추정하는 것은 쉽지 않다. 그러나 국립특수교육원에서 조사한 바에

따르면, 1998년에는 학습장애 출현율이 전체 학령인구의 2.46%였고, 2001년에는 1.17%이었다. 최근에 교육과학기술부(2011)에서 제공한 특수교육 통계 자료에 따르면 학습장애를 가진 것으로 등록된 학생은 5,606명으로 전체 특수교육대상 학생 82,665명 중에 6.8%를 차지하고 있는 것으로 나타났다. 이것은 교육과학기술부의 주요교육통계 2010년 현황에 따르면 유치원생부터 고등학교 학생까지 전체 학생 7,798,693명 가운데 학습장애 학생의 비율은 0.07%에 불과하다는 의미이다.

미국에서는 근래에 특수교육 서비스를 받고 있는 학습장애 학생 수에 두 가지 주목할 만한 변화가 있는데, 첫 번째는 학습장애로 판별되는 학생 수가 최근 몇 년간 감소하고 있다는 것이다(Samuels, 2010). 그리고 이러한 감소 추세는 전체적인 특수교육 요구 학생의 등록 수 또한 동시에 줄어들게 하고 있다. 미국 연방교육 특수교육법인 Individuals with Disabilities Education Act 2004에 의거, 특수교육을 받는 학생이 2004-05학년 기간 동안 13.8%에서 2007-08학년 기간에는 13.4%로 감소하였으며 이것은 특수교육을 받는 학생이 6,700,000명에서 6,600,000명으로 줄어들었다는 것이다. 최근 미국 연방정부 교육부(the U.S. Department of Education) 내 Digest of Education Statistics(2009) 자료에 따르면 미국 내에서 “특정학습장애”로 범주화되는 3~21세 사이의 학습장애 학생 비율은 2000-01학년 기간에는 6.1%에서 2007-08학년에는 5.2%로 줄어들었다. 즉, 학습장애를 가진 학생수가 2,900,000명에서 2,600,000명으로 감소하였다(Samuels, 2010).

또 다른 주목할 만한 점은 미국 내에서 다양한 문화와 언어적 배경을 가진 학생에 대한 정확한 장애 판정과 적절한 특수교육 제공에 지대한 신경을 쓰고 있다는 점이다. 다문화권 소수인종 학생들이 가진 학습장애의 특유한 교육적 욕구를 충족시키기 위해, 공정한 평가 절차에 대한 연구가 이루어져 오고 있으며 또한 이를 위해 일관성 있으며 전문적인 개발이 실행되어져 왔다. 사물엘스(Samuels)는 2010년 Education Week이라는 인터넷학술지를 통해 2004년의 IDEA의 개정으로 인하여 지역교육 지원청(Local Education Agency)이 연간 연방 재정의 15% 정도를 조기중재 서비스를 하는데 사용할 수 있게 되었고, 이는 지역교육 지원청이 소수 민족중의 장애를 가진 학생, 특히 학습장애를 가진 학생을 과잉 판별한다고 우려가 되는 경우에는 미국 교육부가 조기중재 서비스로 이 연방정부 재정을 쓰도록 하고 있다는 것을 설명하며 조기중재의 중요성에 대해 강조하였다. 그러나 특정한 인종의 학습장애 ‘과잉 또는 부족 판별’을 줄이기 위한 정부의 이러한 노력에도 불구하고, 많은 인종간의 불균형적인 학습장애 학생 분포가 특정한 그룹에 계속 존재하고 있다.

토게슨(Torgesen, 2007)이 플로리다 Reading First라는 읽기중재 부여 후, 그 주의 초등학교학생의 학습장애 출현율이 현저히 줄어든 예를 인용하면서, 미국이 학습장애에 대한 판별과정의 개선 및 조기 읽기중재 등의 노력으로 학습장애 출현율이 줄어드는 추세를 보여준 긍정적인 발표에도 불구하고 여전히 다양한 문화, 언어, 및

인종들 간의 학습장애 출현율의 불균형은 문제점으로 제기되고 있다. 한국의 경우에는 학습장애의 진단·평가의 어려움은 물론이고 학습장애에 대한 인식의 부족으로 여전히 소수의 학생만이 특수교육 서비스를 받고 있는 실정이다(변찬석, 2009).

2. 학습장애의 정의

1994년의 특수교육진흥법의 개정시 학습장애를 장애의 한 영역으로 포함시키게 되면서, 한국의 특수교육 연구자들은 학습장애에 주목하기 시작하였다. 특수교육진흥법에서는 학습장애를 ‘셈하기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 특정한 분야에서 학습 상 장애를 지니는 자’라고 정의하였다. 하지만 특수교육 관계자들은 이 정의가 학습장애의 특성을 설명하기에는 충분하지 않다는데 동의하였다. 김자경(2001)은 학습장애 학생을 판별하기 위한 진단 절차와 정확한 정의의 일치 부재로 학습장애 관련 선행 연구들이 각기 다른 판별 방법 및 절차를 연구 대상에게 적용하였다고 하였다. 또한 강종구 등(2004)은 특수교육진흥법의 개정에도 불구하고, 불명확한 학습장애의 정의로 학습장애가 있을 수도 있는 학생들이 명확하게 진단되거나 체계적인 교육을 받지 못했다고 하였다.

특수교육진흥법 상의 학습장애에 대한 불충분한 지침, 불명확한 정의와 진단 때문에, 법의 개정은 불가피해졌고(Jung, 2007), 2007년 5월 26일에 특수교육진흥법이 장애인 등에 대한 특수교육법으로 대체되었다. 새 법에서는 사무엘 커크(Samuel Kirk)가 발달상 학습장애와 학업상 학습장애로 분류한 체계와 유사하게, ‘개인의 내적 요인으로 인하여 듣기, 말하기, 주의집중, 지각, 기억, 문제해결 등의 학습기능이나 읽기, 쓰기, 수학 등 학업 성취 영역에서 현저하게 어려움이 있는 사람’으로 학습장애를 정의하고 있다.

미국 연방정부 특수교육법(IDEA)에서는 ‘특정학습장애’를 구어나 문어의 이해 및 사용과 관련된 기본적인 심리 과정상에서 나타나는 한 가지 이상의 장애를 의미하며 이것은 듣기, 사고, 말하기, 읽기, 쓰기, 철자사용 및 수학적 계산능력에 있어서의 불완전한 능력을 나타낼 수 있다고 또한 명시하고 있다. 하지만, 이 용어는 일차적으로 시각, 청각 또는 운동 장애, 정신지체, 정서장애, 또는 문화적, 환경적 혹은 경제적 실조와 제한된 영어 사용 및 교육 경험 부족으로 인해 초래된 학습문제를 지닌 아동들은 포함하지 않는다는 것도 정확하게 명시하고 있다.

비슷하게, National Joint Committee on Learning Disabilities(NJCLD)에서는 학습장애를 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 추론 또는 산수능력을 습득하고 사용하는데 있어서 심한 어려움을 보이는 이질 집단을 칭하는 포괄적인 용어로 정의하고 있다. 또한 자기-통제적인 행동, 사회적 지각, 사회적 상호작용 등에 있어서의 문제가

학습장애와 함께 나타날 수도 있지만 이러한 문제가 학습장애의 원인은 아니라는 점을 명시하였다. 이러한 정의들은 특수교육 서비스를 위해 3가지의 세세한 기준들을 제시하고 있다. 첫째, IQ와 실제 수행능력의 심각한 불일치가 “예상하지 못한” 일반적인 능력과 실제 수행능력에 영향을 끼친다는 것이다. 둘째, 학습장애는 다른 장애 즉 시각, 청각 또는 운동 장애 등 다른 장애와 동반해서 나타날 수는 있지만 다른 장애나 사회 문화적 요인이 학습문제의 1차적 원인이 아님을 명확히 하고 있다. 그리고 세 번째로 적절한 학습 경험이 제공되었음에도 불구하고 학생의 특정하고 심각한 학습문제로 인해 특수교육이 필요할 때 학습장애로 볼 수 있다는 것이다.

한국의 학습장애 정의는 이전의 특수교육진흥법의 정의에 비해 상당히 개선된 정의로 탈바꿈하였다. 그렇지만 여전히 한국에 비해 미국의 학습장애 정의가 보다 명확한 설명으로 문서화 되어있고, 보편적으로 일반인도 이해하기 쉽게 다양한 영역의 학습장애를 포함하고 있으며, 배제기준 또한 정확하게 제시하고 있음을 알 수 있다. 현재 미국 학습장애 정의에 도달하기 위한 현장에서의 행정가, 교사, 학부모, 학생들을 통한 다양한 의견수렴 과정 및 충분한 시간 배려 등도 두 나라의 출현율의 차이가 있게 한 기저라고 할 수 있다.

Ⅲ. 한국과 미국의 학습장애 판별과정

학습장애의 정의뿐만 아니라 두 나라의 학습장애 판별과정 또한 출현율에 영향을 미치는 요인이다. 특히 미국에서 이루어지고 있는 중재반응모델은 학습장애 학생을 판별하는 것뿐만 아니라 교육을 하는 데에도 적용이 되고 있으며 한국형 중재 반응모델개발의 연구를 위해서는 한국과 미국의 학습장애 판별과정의 현주소에 대해 조사해 보는 것이 중요하다.

1. 한국에서의 학습장애 판별과정

학습장애 진단과 판별은 특수교육법에 의해 영향을 받는다. 1977년 제정, 그리고 1994년 전문개정을 거친 특수교육진흥법은 30년 간 한국 특수교육과 그 발전을 위한 근원이 되어왔었다(한현민, 김의정, 2008). 한국의 연구자들이 학습장애에 관심을 가지기 시작한 것은 1970년대 후반이며, 1980년대에는 외국의 학습장애 관련 자료와 책들이 한국어로 번역되기 시작하였는데 그때에는 학습부진, 학습지진 그리고 정신지체로부터 학습장애는 명확히 구분이 되어 있지 않았다(Jung, 2007).

1994년 특수교육법이 개정되면서 학습장애는 하나의 장애영역으로 범주화 되었다. 이 법에 학습장애 판별에 관한 세부적인 지침은 없으며 학습장애를 위한 특수학교는 존재하지 않아, 일반학교 내 대부분의 특수학급에서는 특수학급 교사를 중심으로 특수교육대상자의 선정·배치를 위한 사정절차가 이루어졌다(우정환, 김지원, 2005). 우정환과 김지원(2005)의 연구에 따르면 초등학교 특수학급 교사는 특수교육대상자 선정을 위해 진단·평가하기 가장 어려운 영역을 학습장애로 응답하였는데 이것은 특수학급 대상자 가운데 학습장애가 많은 비중을 차지하고 있음에도 불구하고 학습장애를 진단·평가하기 위한 도구가 미흡한 것에 기인한다고 하였다.

2007년 장애인 등에 대한 특수교육법의 제정으로, 학습장애 진단·평가 관련 업무가 각 학교에서 지역에 있는 교육 지원청 산하의 특수교육지원센터로 이전을 하였지만 아직도 절반 이상의 특수교육지원센터는 인력 부족 및 운영상 등의 어려움으로 인하여 과거와 같이 특수학교나 특수학급에 많이 의존하고 있는 문제가 있다(김용욱 외, 2009). 이에 대해 김용욱 등(2009)은 진단·평가 관련 전문 연수를 제안하고, 전국적으로 진단·평가 실시에 대한 공통된 지침이나 기준의 마련의 필요성을 제시했다. 이는 장애인 등에 대한 특수교육법에서도 특수교육진흥법과 동일하게 학습장애를 진단·평가를 할 때에는 지능검사, 기초학습기능검사, 학습준비도검사, 시지각 발달검사, 지각운동발달검사, 시각운동통합발달검사를 하도록 제시하고 있지만 여전히 학습장애를 진단·평가하는데 필요한 단계적이고 구체적인 지침은 명문화되지 않았기 때문이다.

또한, 홍성두 등(2009)은 장애인 복지법에 학습장애가 장애영역으로 별도로 있지 않아 의료적 진단을 기반으로 한 진단·평가에 어려움이 있을 수 있다고 하였다. 학습장애 진단·평가의 또 다른 어려운 점으로 학습장애는 한 번의 진단이 아닌 지속적인 모니터링 또는 여러 단계의 중재부여 및 평가실시를 필요로 하는 장애 영역이기에 장애인 등에 대한 특수교육법 16조 1항에 있는 3일 이내 진단·평가를 해야 한다는 조건과 대치된다는 것이다(홍성두 외, 2009).

한국에서는 중재반응모델을 통한 학습장애 판별을 하기위해 노력중이지만 아직도 학습장애를 진단·평가 할 때 실제적으로 능력-성취 불일치 모델을 많이 사용하고 있다. 지능검사 도구로는 미국에서 널리 사용되고 있는 웨슬러 아동 지능검사 III(Wechsler Intelligence Scale for Children-III)를 박금주 외(2001)가 표준화한 K-WISC-III, WISC-R을 표준화한 웨슬러 아동 지능검사(KEDI-WISC), 카우프만 개별지능검사(K-ABC), 그리고 한국형개인지능검사(KEDI-KIT)가 주로 쓰인다(김용욱 외, 2009). 장미숙(2009)과 김용욱 등(2009)의 연구에 따르면 특수학급 교사나 특수교육지원센터의 진단·평가 담당자는 한국 웨슬러 아동 지능검사를 전적으로 이용하는 것으로 나타났다. 학업성취도 평가를 위해서는 기초학습기능검사, 학습준비도검사, 기초학력검사(KISE-BAAT), 기초학습기능 수행평가 체제(BASA)를

사용하고 있다(김용욱 외, 2009).

서양의 학습장애 검사 도구와 방법은 한국의 문화적 요소, 교육과정, 교육방법 등과는 다르므로 인해 연구자들이 한국 학습장애 학생에게 맞는 검사 도구를 개발하여 정확한 진단·평가하기 위해 많은 노력을 기울여야 함이 당연하다. 그리하여 한국의 연구자들은 학습장애 진단·평가를 위한 검사 도구를 표준화하고 번역하면서, 기초 학습기능 검사와 같은 한국형 검사 도구도 개발하였다. Jung(2007)은 이러한 다양한 검사들이 전체 학년배치 수준 점수를 제시하며 학생의 학습 수준이 평균과 어느 정도 떨어져 있는지 알아볼 수 있으며 학습장애를 진단하는데 쓰인다고 하였다.

한국 실정에 맞는 학습장애 진단·평가 검사 도구와 여러 노력에도 불구하고 현저하게 나타나고 있는 문제점으로는 학습장애 판별에 관한 뚜렷한 규정이 제시되지 않았다는 것이고, 결과적으로 다양한 기준들이 적용되고 있는 실정이다. 변찬석(2009)은 대부분의 학습장애 관련 연구논문에서 학습장애 진단 평가 기준으로 지능 검사, 기초학습기능 검사, 그리고 다른 장애로 인해 학습에 문제를 나타내는 학생을 배제하는 제외 준거가 가장 많이 사용되었다고 언급하였다. 김용욱 등(2009)에 의하면 최근 특수교육지원센터에서는 일반적으로 지능지수가 85 이상이면서 학업능력에서 또래학년에 비해 1년 이상 지체되는 경우, 그리고 다른 장애로 인해 학습장애를 수반하지 않은 경우에 학습장애로 선정하고 있음을 밝힌 반면, 장미숙(2009)은 현장 특수교사들이 지능지수가 80-89인 경우이며 학년수준에서 2학년 이상 지체되는 경우를 학습장애로 선정하고 있다고 하였다.

근래에는 중재반응모델에 관한 연구가 시작되고 있다. 그리고 한국 학습장애 학회에서는 중재반응모델을 학습장애를 판별하는 대안방법으로 조명하고 있다. 그 노력은 올 2011년 한국 학습장애학회 춘계 학술대회의 주제가 “한국형 학습장애 진단 중재 모형 탐색”이었음을 볼 때 관련자들의 의지가 자명하게 나타난다고 볼 수 있다.

2. 미국에서의 학습장애 판별과정

미국에서는 두 가지의 연방교육법이 장애학생, 특히 학습장애를 가진 학생들을 진단·평가하도록 그 방향을 제시하고 있다. 미국 연방정부 일반교육법(일명 부진아 동방지법, NCLB, 2001)과 연방정부 특수교육법(IDEA 2004)이 바로 그것이다. 전자가 일반학생을 위한 모든 교육프로그램의 규정을 제시한다면 후자는 모든 장애학생들을 위한 특수교육과 관련서비스를 통괄한다고 할 수 있다. 두 법은 직접 영향을 미치는 대상의 차이에도 불구하고 학습장애 학생들을 판별하고 교육하는데 긴밀한 상호 연관성을 가지고 있다.

NCLB는 2014년까지 장애를 가진 학생 및 이중 언어사용 학생을 포함한 미국의 모든 학생들의 학업성취를 최대화시키기 위해 충분한 자격조건을 가진 교사 (highly qualified teacher)가 연구를 통해 검증된 교수법만을 사용해 다단계적이며 지속적인 평가에 의해 학생을 지도할 것을 요구하고 있다. 이 요구사항은 학습장애가 있는 학생들의 판별과 교육에 중재반응모델(response to intervention model) 도입이라는 방식으로 지대한 영향을 미치고 있다.

특히 2006년에 수정되어 시행되고 있는 IDEA는 학습장애를 판별하는 기준과 실행에 직접적인 영향을 끼쳤다(2006 IDEA regulations § 300.307 concerning SLD). 각 주에서는 동 법령 § 300.8 (c)(10)에 의해 세 가지의 학습장애 판별하는 방법 즉 (1) 학습장애 판별에 능력-성취 불일치 모델사용을 강제적으로 요구할 수 없고 (2) 과학적인 연구로 검증된 중재 사용을 반드시 허용해야 하며 (3) 위의 두 방법이 아닌 다른 대안방법의 사용도 허용할 수 있게 해야 한다 (§ 300.8 (c)(10); IDEA, 20 U.S.C. § 1414 (b)(6)(A) 의거). 따라서 이 법에 의거한 현저한 변화는 능력-성취 불일치 모델의 대안으로써 ‘과학적으로 검증된 방법으로 주어진 중재에 대상학생이 어떻게 반응하는지’ 여부를 학습장애 진단 절차의 일부로 적용할 수 있게 한 것이다. 다시 말해 이 법을 통해 50개 주에서는 능력-성취 사이의 현저한 불일치를 학습장애 진단에 사용해야 하는 것을 요구하지 않을 수 있게 되었다.

미국에서 IQ 검사 및 불일치 모델을 활용하여 학습장애를 진단·판별할 때 “학생들이 이미 실패했을 때에야 뒤늦게 특수교육을 통한 집중중재가 가능한” 문제점 (Fuchs & Mellard, 2007)을 비롯하여 “신뢰성 및 적합한 중재 부여 가능성”에 관한 문제점들이 플레처 외 여러 학자들에 의해 제시되면서(Fletcher & Vaughn, 2009; Vellutino, Scanlon, & Lyon, 2000) 그 해결책을 찾으려는 노력이 한창 일 때, 한국에서는 2005년에 김애화에 의해 미국의 그런 상황이 소개되기도 하였다.

미국에서는 이미 2000년 대 이후로 이 문제에 관련된 연구들이 능력-성취 불일치 모델 사용의 적합성의 여부, 조기 읽기 성공, 중재반응모델에 초점을 맞추면서 진행되었고, 이런 연구들의 결과가 능력-성취 불일치 모델 대안으로 중재반응모델에 중점을 맞추게 되는 변화를 가져온 것이다. 그런 가운데 몇 개의 주에서 이 중재 반응의 효과를 보려면 충분한 중재를 주어야 한다며 학습장애를 진단하기 위한 절차를 늦추는 문제점이 발생하기도 했다. 그 결과로 미국 교육부(Department of Education) 내 특수교육 담당부서(Office of Special Education와 Rehabilitative Services)는 2011년 1월 21일에 전 50개 주 특수교육부 디렉터들에게 중재반응모델의 학습장애 판별 사용이 절대로 학습장애 판별 과정을 늦출 수 없다는 메모(Memorandum)를 보내어 강조하였다(LDA NEWSBRIEFS, March/April 2011).

특히 퓨서(Fuchs, D.)를 중심으로 한 벤더빌트(Vanderbilt)대학교의 학습장애 진단 판별 및 교수법 연구팀과 데슬러(Deshler, D.)를 중심으로 한 캔자스(Kansas)

대학교의 연구팀은 중재반응모델을 과학적 연구기반 교수의 실행을 통해 학습에 어려움을 보이는 학생을 조기에 선별하여 중재할 수 있는 가장 적합한 모델로 제시하였다. 그들은 또한 이 모델이 일반학급에서 충분한 자격을 지닌 교사가 전체 학생에게 선별된 교수법 사용을 통해 Tier 1부터 시작해 Tier 2와 Tier 3의 단계별 중재를 부여하면서, 종합사정(comprehensive evaluation)을 거친 뒤, 꼭 필요한 학생에 한해서만 학습장애 판정을 내릴 수 있음을 강조하였다. 두 개 대학의 이 연구팀은 현재 미국 연구와 연구자 협회(American Institutes for Research and Researchers)라는 이름으로 미 연방정부 내 특수교육부(U.S. Department of Education's Office of Special Education Programs)의 지원금으로 National Center on RTI를 설치하고 운영하고 있다. 이 센터는 중재반응모델을 집중 연구하며 그 결과를 통해 알려진 내용들을 50개 주에 알리고, 특히 도움을 요청하는 주에 그 모델을 실행할 수 있도록 또는 현재 사용하고 있으면 개선할 수 있도록 도와주고 있다(National Center on RTI, n.d.).

2011년 7월까지 미국 내 50개 주의 중재반응모델 사용현황을 각 주 특수교육부 웹사이트를 통해 올려진 자료를 개인적으로 조사, 분석한 것에 따르면 아이다호(Idaho)주를 제외한 미국의 전 주에서 학습장애판정의 세 가지 방법 중, 중재반응모델을 채택하여 사용하고 있는 것으로 나타났는데 이는 주에 따라 중재반응모델을 단독으로 사용하거나 또는 능력-성취 불일치 모델과 병행, 또는 그 주에서 만들어낸 고유한 방법과 함께 병행하여 사용하고 있는 것으로 나타났다(조은미, unpublished document).

덧붙여 조은미의 조사에 의하면, 콜로라도(Colorado)나 커네티컷(Connecticut)과 같은 주에서는 세 가지 방법, 즉 능력-성취 불일치, 중재반응모델, 기타 방법 중, 다른 두 방법은 사용하지 않고 단지 중재반응모델만을 학습장애 판별에 사용하고 있음이 특이했고, 아이다호(Idaho) 주에서는 중재반응모델과 능력-성취 불일치 모델이 아닌 세 번째 방법만을 사용하고 있으며 캔자스(Kansas) 주에서는 능력-성취 불일치 모델 사용을 제외한 다른 두 방법의 사용만을 허용하고 있음이 나타났다. 인디애나(Indiana)주에서는 능력-성취 불일치 모델의 사용을 금지하며 그 주의 특성에 맞는 판별법을 만들어 사용하고 있고 오레곤(Oregon)주에서도 중복불일치라는 고유의 모델을 고안하여 사용하고 있다. 따라서 중재반응모델 사용의 현황을 볼 때, 이는 이미 공식적으로 즈켈(Zirkel)과 크론(Krohn)이 2008년에 발표한 중재반응모델 사용 분석조사 수치인 60% 보다 훨씬 높아졌음을 나타내며, 즈켈(Zirkel)과 토마스(Thomas)가 2011년 초에 2010년 까지 미국 대부분의 주에서 중재반응모델을 사용하고 있다고 발표한 수치보다 더 높아진 것을 보여준다. 위의 두 분석조사 결과는 The Complex Ecology of Response to Intervention Report로 2011년 4월에 미국에서 발표되었다.

다시 정리하자면, 미국 내에서는 대부분의 주에서 능력-성취 불일치 모델을 학습장애 진단·판별에 계속해서 사용하면서 그 대안방법으로 중재반응모델도 선택하여 함께 사용하고 있는데 현재 그 채택율이 매우 높다는 것이다. 강옥려 등(2008)은 한국 내 학습장애 관련 논문을 통해 미국 학습장애 정의는 각 주가 기본적으로 연방정부의 기준을 따르지만, 학습장애 판별 과정에 있어서 주마다 다른 양상 즉, 전적으로 중재반응모델을 또는 중재반응모델과 불일치 모델을 같이 사용하거나 아직 중재반응모델을 사용하지 않는 주도 있다고 밝히며 미국의 상황을 설명한 적도 있다.

National Joint Committee on Learning Disabilities(NJCLD, 2011)에서는 대상 학생이 학습장애가 있는지 또한 대상 학생이 그의 나이에 적절한 학습 경험이 제공되었음에도 불구하고 충분한 진전도를 보이지 못하여 중재를 바꿔야 할 때에 중재반응모델이 어떻게 쓰이는지에 대해 언급하면서 지속적인 진전도 모니터링의 사용을 중재반응모델 실행의 주요한 특징으로 보았다. 이것은 자주, 간략히 그리고 개별화된 평가를 통해서 가능하며, 조기 읽기, 수학 또는 행동에 대한 충분한 진전도에 대한 기준을 포함한다는 것을 강조하였다.

IDEA 2004의 학습장애 진단·판별에 있어 짚고 넘어가야 할 점은 이 법에서 새로운 방법을 제시하였지만 구체적으로 “중재반응모델(Response to Intervention)”이라는 용어는 언급하지는 않았다는 것이다. IDEA의 법령 614(6)(B)에서는 “지역교육 지원청은 대상학생의 학습장애 적격성 판별절차의 부분으로 대상학생이 과학적인, 연구 기반 중재에 반응하는지를 판단하는 과정을 적용할 수 있다(IDEA, 2004).”라고 제시하고 있다. 중재반응모델이라고 법적으로 직접적으로 명명되지는 않았지만 특수교육 연구 자료에서는 일반적으로 이 과정을 중재반응모델이라고 언급하고 있다.

미국 학습장애협회(Learning Disabilities Association of America)와 같은 주요한 학습장애 관련 협회에서는 학습장애를 위해 총체적인 평가가 계속되어야 하며, 특수교육과 관련서비스에 관한 적격성 결정을 하고, 교육적 프로그램의 계획을 해야 한다고 동의하고 있다. 대상 학생의 모든 학업적인 면을 고려한 총체적인 평가와 사정을 적용해야 하고, 학습장애 판별을 위한 평가에서 대상 학생의 감각, 행동, 인지 등 다양한 능력과 기능을 검사하기 위해 교육 전문가는 표준화된 검사뿐만 아니라 비공식적인 검사를 사용해야 함을 강조한다. 또한 IDEA 2004의 법령에 명시되어 있는 학습장애의 정의의 모든 요소를 고려해야 하는데 그것은 8가지 영역(말하기, 듣기, 이해하기, 쓰기, 기본적 읽기 기술, 읽기 유창성 기술, 읽기 이해, 수학 계산, 수학 문제 해결)과 제외 준거(시각, 청각, 운동장애, 정신지체, 정서장애, 문화적 요인, 환경적 혹은 경제적 불이익 그리고 제한된 영어사용의 기회부여나 교육경험), 그리고 개인 내적 차이(대상학생의 강점과 약점의 패턴)등을 포함한다.

IDEA 2004에서 또 다른 주요한 점은 지역교육 지원청이 연간 연방 재정의 15%를 “특수교육 및 관련서비스가 필요한 특수교육요구학생으로 판별이 되지 않았

지만, 일반교육환경에서 성공하기 위해 부가적인 학업과 행동적 지원이 필요한 학생에게 조기 중재 서비스(National Joint Committee on Learning Disabilities, June 2005; U.S. Department of Education, Building the Legacy IDEA 2004 Q & A, 2007)”에 쓰도록 허용하고 있다는 점이다. Tier 1과 Tier 2의 집중적인 중재의 결과로 학습장애 판정율을 줄일 수도 있겠다는 의도이지만 아직 충분한 실험을 통해 판정율이 줄었음이 입증된 것이 아니며, 또한 특수교육에 할애하여 순수하게 학습장애가 있는 학생들을 도와야 할 교육비가 줄어들음으로 인한 문제점이 제기될 수도 있기 때문에 신중하게 결과를 살펴보고 있는 중이다.

IV. 한국과 미국의 학습장애아동의 교육 현황

한국에 비해 미국은 다양한 학습장애를 포함하는 준거와 명확한 배제기준이 법적으로 명료하게 문서화 되어있고, 학습장애 판별방법을 세가지 중에서 판별할 수 있는 선택이 있다. 따라서 한국에 비해 미국은 더 많은 학생들이 또한 정확하게 학습장애로 판정이 될 수 있으며 이러한 부분이 한국과 미국의 학습장애 출현율의 차이를 가져왔을 것이다. 그러면 중재반응모델을 이용한 학습장애 판별과 교육은 어떠한지, 한국형 중재반응 모델 개발과 앞으로 모색하여야 할 방향을 위해 두 나라의 학습장애 학생 교육현황을 비교해 보고 중재반응모델 사례를 살펴보기로 한다.

1. 한국의 학습장애 학생 교육현황

학습에 어려움을 겪고 있는 학생들이 많음에도 불구하고 일반교사와 특수교사는 학습장애에 대한 정확한 정의나 어떻게 그들을 가르쳐야 하는지 등에 대해 모르는 부분이 있다(강종구 외, 2004). 일반학교에서는 학습부진학생을 위한 기초학습부진 아반이나 방과 후 프로그램 등이 있긴 하지만 학습장애 학생에게 초점을 맞춘 특수교육 서비스는 거의 드문 편이다(김향리, 이대식, 2009). 한국에는 학습장애 학생만을 위한 특수학교가 없기에 전체 학습장애 학생 중 4,996명의 학생들은 일반학교 내에서 특수학급에 배치되어 교육서비스를 받으며, 1,309명의 학생은 일반학생들과 함께 통합학급에서 교육 서비스를 받는 등 거의 일반학교에서 교육이 이루어지고 있다(교육과학기술부, 2010).

장민정(2010)에 따르면, 281명의 초등학교 교사들 중, 105명(37.4%)이 학습장애 학생을 위한 개별화 교육을 위한 시간 부족이 학습장애 학생 교육의 가장 어려

운 점으로 응답하였다. 또한 일반 교사들은 학습장애 학생을 위한 적절한 교수-학습 자료의 부족이 학습장애 학생 교육할 때 어렵다고 하였는데, 이것은 학습장애 교사 연수나 효과적인 지침의 필요성을 보여준다(장민정, 2010).

읽기, 쓰기, 수학 등의 학습에 장애를 가지고 있는 학생의 교수에 관한 연구에 대해 Jung(2007)은 학습장애 교수는 주로 학업성취에 초점이 맞추어져 있다고 하였다. 1975년부터 2004년 12월까지 국내 학회지에 발표된 중재연구 총 47편을 분석한 김애화(2006)에 따르면 읽기 중재연구(읽기이해, 음운인식 및 글자해독, 어휘, 유창성, 다요소 교수), 수학 중재연구(인지전략 훈련을 통한 문장제 문제해결, 자기 교시 훈련을 통한 연산 및 방정식 교수), 쓰기(문장작성, 습자, 작문교수), 교수집단(소집단, 또래집단, 협동학습, 협력교수), 컴퓨터 활용 중재 연구 순으로 연구가 많이 이루어졌다. 그리고 그녀의 연구에서 국내 연구기반교수로는 다전략 교수(상보적 교수전략, 자기점검전략을 포함한 다전략, 기억술 전략), 파닉스와 음운인식 교수가 결합된 글자해독 중재, 수학영역중 인지전략 훈련을 통한 문장제 문제해결 중재 등으로 나타났다.

1999년부터 2008년까지 발표된 289편의 논문을 분석한 김동일 등(2009)에 따르면 학습장애의 하위 유형으로 쓰기학습장애와 수학학습장애의 특성에 관한 연구가 거의 이루어지지 않아 향후 연구로서 쓰기장애 및 수학학습장애의 특성과 관련한 다양한 측면과 주제에 관한 연구들이 요구된다고 하였다. 그 이외에도 그들은 실험 논문에 대한 연구 대상의 연령을 조사한 결과, 대부분이 초등 학습장애에 대해 연구하고 있었고 유아에 대한 연구는 단 1편에 그쳤기에 장애아동의 조기진단 및 처치를 할 수 있는 연구의 필요성을 제시하였다. 그리고 1996년 1회 학습장애 심포지움 이후 최근 11년간 204편의 학습장애 교육관련 국내 연구의 동향의 조사에 따르면 교수법 위주의 실험 연구에서 보다 다양한 주제에 대한 다각적인 접근이 요구된다(김소희, 정혜승, 2007).

한국의 연구자들은 한국과 사회, 문화 그리고 교육체계가 다른 미국의 연구와 자료를 한국의 특성에 맞게 수정하는 과정을 거치지 않고 적용하는 경향이 있다는 지적이 나왔다(강종구 외, 2004). 특정한 학습전략이 성공적으로 적용되기 위해서는 강종구 등(2004)은 일반교사와 특수교사들은 교수를 위해서 서로 협력을 하고, 학습전략은 한국의 상황에 맞게 수정이 되어야 하며, 학교와 교육부에서는 학습전략에 대한 지원과 연수를 일반교사와 특수교사들에게 제공해야 한다고 주장했다. 또한 많은 학습장애 학생들이 일반학교에서 교육을 받고 있기에 일반교사들은 학습장애의 특성과 효과적인 학습전략에 대해 알아야 한다.

전반적으로 한국의 일반교사들은 학습장애 학생을 어떻게 지원해야 하는지 모르는 경우가 많다. 학습장애로 의심되는 아동의 교수 전략에 대한 초등학교 교사들의 인식조사 연구에 따르면, “대부분의 전략에서 효과 기대도에 비해 실제적용가능성을

낮게 평가하였다(김향리, 이대식, 2009, p. 257).” 또한 장민정(2010)은 설문조사에 참여한 285명의 초등학교 교사들 중 88명이 학습장애 아동에 대한 정보를 얻는 방법으로 ‘특별히 얻을 곳이 없음’이라고 응답하여 일반교사들이 학습장애 학회나 연수가 필요하다는 것을 보여주었다.

2. 미국의 학습장애 학생 교육 현황

미국 내 학습장애를 가진 학생들을 위한 교육을 논하려면 교육의 방향을 정하고 있는 연방정부 일반교육법인 NCLB 2001과 특수교육법인 IDEA 2004에 들어있는 개념에 대한 이해가 필요할 것이다. 앞에서 언급한 바처럼 두 법은 과학적인, ‘연구 기반중재’와 ‘전문적 자격을 갖춘 특수교육교사’에 의한 교육의 중요성을 명시하고 있다. IDEA 2004의 법령 300.309(b)에 따르면 학습장애 대상학생이 의뢰 전, 혹은 의뢰 과정 중에 초중등교육법에서 요구하는 전문적 자격을 갖춘 일반교사가 제공하는 양질의, 연구 기반 교수를 일반학급에서 받았어야 한다. 또한 IDEA 2004 614(6)(B)를 보면 지역교육 지원청은 대상학생의 학습장애 적격성 판별절차의 부분으로 대상학생이 과학적인, 연구 기반 중재에 반응하는지를 판단하는 과정을 적용할 수 있다고 명시하고 있다.

이와 비슷하게 NCLB 2001 1208(3)에서도 제시한 (A) ‘읽기 교수의 주요 요소’를 고려한 적절한 읽기 교수의 부족과 (B) 수학 교수의 부족 그리고 (C) 영어 능력 부족의 원인이라면 학습장애로 진단할 수 없다고 밝혔다. 이때 (A)에서 언급한 것은 연구를 통해 검증이 된 과학적 읽기 교수를 말한다. 읽기 교수의 주요 요소를 고려한 과학적인, 연구 기반 읽기 교수가 제공되지 않아 읽기에 어려움을 보이면 학습장애로 진단·판별 할 수 없음을 나타내고 있는 것이다. 결론적으로 과학적으로 검증된 연구기반의 중재만을 강조하고 있음을 알 수 있고, 번즈(Burns) 이외 여러 학자들에 의해 계속적으로 이런 중재법들을 통해 학생들(특히 유치원에서 3학년 과정)의 읽기 및 수학학습에 향상을 줄 수 있다는 긍정적인 연구 결과들이 나오고 있다(Burns, Appleton, & Stehouwer, 2005; Coleman, Buysse, & Neitzel, 2006; Gertsen et al., 2008; Gertsen et al., 2009).

일례로 플로리다(Florida) 주의 학습장애를 가진 학생들에 대한 교육에 관해 소개하고자 한다. 플로리다는 다른 주에 비해 훨씬 활발하고 성공적으로 중재반응모델을 실행하고 있는데, 이에 대하여 미국 50개 주의 특수교육 담당자들 협의회 회장 및 플로리다 주의 특수교육 담당자인 밤비 락크맨(Bambi Lockman, President of the National Association of State Directors of Special Education, Inc. & Florida Exceptional Education Chief)은 모든 학생들에게 “중재반응모델을 통해

적합한 교육을 제공하기 위해 교육부를 비롯해 모든 관련된 학교의 교육자가 주정부 체제에서부터 학교체제까지의 개혁(infrastructural reform)을 수용하고 참여하고 있기 때문”이라고 그 이유를 밝혔다(Learning Disability Association of America 2011 Annual Conference Keynote Speech).

개혁에 동참하는 모든 행정가들과 전문가들이 서로 간 다른 의견일지라도 경청하고, 이해하려고 노력하며, 협동적인 태도(collaborative approach)로 조직적이고 계획적인 체제 안에서 중재반응모델을 실행하고 있다. 특수교사들은 임용되어 나오기 전에 ‘전문가간의 상호상담과 협동하는 기술(Consultation and Collaborative Skills)’이라는 과목을, 일반교사들은 ‘특수교육개론(Introduction to Special Education)’을 이수하도록 되어있다. 중재부여가 일반학급에서 시작되기 때문에 일반교사는 이미 보편적 학습설계(Universal Design of Learning)의 개념에 의해 교육과정, 교수법, 교육평가법 등을 모든 학생들 상대로 하되, 개개인 학생의 필요에 맞출 수 있도록 차별화하여 사용할 수 있는 충분한 지식과 방법을 가지고 있어야 한다는 것을 기본으로 하고 있다. 따라서 일반교사들이 학습장애를 가진 학생을 도와 줄 수 있는 기본 준비를 교사자격증 프로그램 중 뿐만 아니라, 교사로 임용된 후에도 계속해서 연수를 통해 시켜준다. 또한 임용 후, 학습장애를 가진 학생들을 위한 적절한 교수-학습자료 제공 및 그것들을 제대로 활용할 수 있도록 교사연수의 기회를 지속적으로 부여하고 있다.

최근 미국 내 교육에 관련된 연례 학술대회의 주된 주제가 중재반응모델이며, 학술대회 참가대상의 폭도 학술대회의 특성에 의해 특정한 전문인들로만 구성되던 예전에 비해 대부분 학술대회의 참가자가 요즈음은 특수교사, 일반교사, 학부모, 기타 다른 교육전문인들로 넓어지는 것을 볼 수 있다.

또한 미국 중재반응모델과 접근법 관련 연구들에서는 중재 영역으로 주로 초등학교 저학년 과정의 읽기 영역이 핵심기능(음운 인식, 발음, 문자나 문장 읽기 유창성, 어휘, 독해)을 다루고 있었던 문제점을 인식함으로써(Division for Learning Disabilities, 2007; Fuchs & Deshler, 2007), 지난 몇 년 동안 상위수준의 읽기 기능 중재 및 중/고등학생에게 어떻게 다른 교육과정을 중재할 것인지에 대한 연구가 활발하게 진행되고 있다(Prewett, 2011; Rose & Scala, 2011).

3. 중재반응모델의 적용 사례

미국의 학습장애아동의 사례를 들어 구체적으로 중재반응모델이 학습장애 학생 판별 과정뿐만 아니라 어떻게 일반교육에서 특수교육으로 연결되어 이루어지고 있는지 알아보겠다. 이 중재반응모델의 실행을 위해 이미 그 학생이 속해있는 주, 교육구

청, 학교는 전체 시스템 개혁(infrastructural reform)을 통한 기본적인 특수교육과 일반교육과의 상호 연계 시스템 구축이 이루어진 상태이며, 그 개혁의 과정은 관련된 모든 행정가, 전문가, 교사, 학부모들을 대상으로 한 지속적인 연수를 통해 진행 중이다. 따라서 이 학생을 도와주는 이들은 중재반응모델의 절차를 사용하는 근본적인 목적에 대한 도날드슨(Donaldson, 2011)의 제안을 공통적으로 이해하고 있다. 즉, 그 목적은 충분한 자격요건을 구비한 교사가 중재 절차를 따르고 있는 어떤 학생에게 검증된 교수법을 사용하고 적절한 양의 교육내용을 부여할 때, 그 학생의 성취가 같은 나이를 가진 또래집단에 의거하여 나온 학습향상 기준치에 적합한 속도로 반응을 보이는데 중점을 두어야 한다는 것이다.

엘리스는 5학년 여아(만 9살)로 그의 부모와 학급담임에 의해, 다니고 있는 학교의 Child Study Team(또는 Student Study Team)에게 2011년 1월, 종합적인 평가(comprehensive assessment)를 받도록 의뢰되었다. 이미 엘리스가 저학업 성취로 인해 2학년 때 같은 학년을 반복한 경험도 있는데다, 5학년 새 학기가 시작된 2010년 가을에 그 주의 전 5학년 학생들을 대상으로 치루었던 영어 읽기와 수학 학력평가에서도 읽기 및 수학과목의 대부분 영역이 하위 15%에 속하게 되어, 학부모와 담임교사의 집중을 받아오고 있었다. 담임교사는 일반 학급에서 Tier 1의 중재를 부여하였다. 교육과정 중심 교수(Curriculum Based Instruction)가 중재의 기본을 이루었고 교육과정중심측정(Curriculum Based Measurement)이 평가로 사용되었다. 이때 중재반응모델을 위한 다단계평가와 그 결과처리 및 결과를 학생, 교사, 학부모가 지속적으로 용이하게 모니터할 수 있도록 전산처리를 도와주는 AIMSweb(<http://www.aimsweb.com>)이라는 프로그램을 사용하였다. 그렇지만, 연구기반의 효과적인 교수를 받은 후 실시한 다단계 평가에서 그 학급 내 85%의 다른 학생들이 기대하는 만큼의 학업성취도를 보여준 것에 비해 엘리스는 여전히 학업성적이 하위권을 맴돌고, 이 낮은 성적 이외에도 주의집중 및 정리정돈 등의 기본적인 생활면에서도 계속하여 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 따라서 담임교사는 2010년 늦가을, 그 학교에서 실시하고 있는 Tier 2 단계로 읽기 중재를 요청하였으며, 읽기 전문가에 의해 방과 후 프로그램으로 운영되고 있는 ‘읽기 집중 중재’를 엘리스에게 부여하였다. 엘리스를 담당할 그 읽기전문가는 엘리스 이외의 다른 두 명의 학생을 한 팀으로 구성하여 일주일에 5일씩 집중적인 읽기 중재(삼일동안 한 시간씩 하는 방과 후 수업과 정규수업시간 중 읽기 시간에 이들 동안 읽기중재 특별반에 따로 데려가 그 세 명의 학생들만 상대로 한 시간씩 수업)를 실시하였다. 물론 집중중재 교재는 엘리스의 담임교사와 의논하여 선정되었고 담임교사, 읽기 전문가, 그리고 부모사이에 규칙적인 대화를 통해 효과적인 교육방법과 교수내용 그리고 엘리스가 수용할 만큼의 학습 양을 단계적으로 제시, 적용하는 문제들에 대해 구체적으로 나누었다. 약 10주가 지나면서 엘리스를 제외한 두 명의 학생들의 읽기성취도에 기대한 만큼의 향상이 나

타나 그 두 명에 대한 중재를 멈추었으나, 거의 향상을 보이지 않은 엘리스를 위해 좀 더 집중적이고 맞춤형 중재가 필요하게 되었다. 그 학교의 CST(Child Study Team)은 보다 구체적으로 왜 엘리스가 Tier 1과 Tier 2의 중재에 반응을 나타내지 않았는지, 어떤 특정한 영역에 장애가 있어 그 장애로 인해 학습에 어려움을 겪고 있는 것인지, 그렇다면 엘리스의 학업성취도를 높이기 위해 교수법 및 교과 내용에 어떠한 수정이 필요한 것인지를 알아보아야 했고, 따라서 2학기에는 Tier 3을 위한 종합평가의 실시가 불가피하게 된 것이다. 이 종합평가를 통해 구체적이고 정확하게 엘리스가 어떤 종류의 학습자인지 그리고 그 학습을 지연 또는 촉진시키는 것이 무엇인지 밝혀내 그것에 맞는 개별화된 집중 중재를 더 주는데 노력하였다. 그러나 그것을 통해서도 학습에 진전이 없었기 때문에 Tier 3에서 실시한 종합평가 결과와 중재내용 및 결과를 IEP 팀에 보내야 했다. 이 정보를 토대로 하여 IEP 팀은 엘리스의 학습장애 여부를 결정한 뒤, 특수교육을 시작하게 된 것이다. 엘리스가 학습장애를 가졌다는 것은 다단계적인 교수 수정과정을 거치면서 그 과정 중 필요로 인해 실시하게 된 종합평가를 통해 확인되었다.

이처럼 중재반응모델은 다단계 중재를 하면서 지속적이고 규칙적인 학습진전도 점검을 통해 교수내용 및 교사의 교수 방법 수정이 이루어지게 되는 것이다. 물론 김윤옥(2006)이 한국에서 발표한 논문에서도 지적했듯이 중재반응모델을 통한 수업을 실제 현장교사가 실행할 때, 그 교수법과 과정이 과학적으로 검증된 방법이어야 타당성이 높은지 또 충분한 훈련을 받은 전문가에 의해 그 중재가 이루어지고 있는지에 대해 미국에서도 심각하게 고려하여 이 부분에 대한 연구가 지속적으로 이루어지고 있다(Deshler, 2011, Learning Disability Association of America 2011 Annual Conference Opening General Session).

중재반응모델이 학습장애 진단 평가의 한 대안으로, 또한 각 Tier를 통한 교육의 중재부여가 사용되고 그 중재 효과 및 정도에 대한 연구기간이 충분치 않은 것이 사실이다. 하지만 현재까지 미국 내에서 중재반응모델은 보다 정확한 학습장애의 판별을 가능하게 하고, 학습장애 위험 학생들을 조기 선별하여 그들에 맞는 중재를 적절한 시간에 부여함으로써 학습장애 학생으로 발전하는 것을 예방할 수 있게 해주며, 연구로 검증된 효과적인 교육방법의 중재를 다양한 적용방법 및 계획적인 평가를 통해 가능하게 해주고 있다는 결과가 나오고 있다(Fletcher, Coulter, & Reschly, 2004; Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002). 또한 이 중재반응모델 시행하는 동안, 기대한 반응을 보이지 않는 학생들에게 어떤 구체적인 내용의 중재를 어느 기간 동안 부여했는지에 대한 정확한 정보를 얻을 수 있게 되고 그 정보는 중재를 마친 후, 그 학생의 학습장애를 판정하는데 매우 중요하다(Donelson, 2011). 그리고 이 모델은 일반 교사, 특수교사, 학부모, 관련된 전문가들에게 효과적인 교육방법과 평가, 협동모형에 의한 교수법을 학습 및 이것에 대한 대화를 해야만 하는 기회를 부여하고 있다.

따라서 다양한 교육과정 속에 RTI 수행에 필수적인 진전도 모니터링(progress monitoring), 증거기반에 의거한 교수법 판별 방법 및 수행, 데이터를 기반으로 한 의사결정 방법, 협동모형에 의한 시너지를 더욱 더 높일 수 있도록 시행착오를 거치며 지속적인 노력을 계속하고 있다.

한국의 연구자나 교육자들은 학습장애를 판별하고 중재하기 위해 미국의 것을 받아들이고 적용하여 온 것에 대한 문제점에 당면하면서, 미국의 학습장애 연구와 학습전략을 그대로 받아들이기보다는 한국의 독특한 상황을 고려하여 적용하여야 한다고 주장하였다(강종구 외, 2004). 한국의 학습장애 학생들을 위한 학습장애의 정의와 진단 도구는 미국의 영향을 아직도 받고 있는 것이 사실이지만, 2007년 장애인 등에 대한 특수교육법의 제정 이후로 한국의 사회와 문화에 맞는 학습장애의 개념을 성립시키기 위한 노력을 보이고 있고, 짧은 기간에도 불구하고 2011년 학습장애학회 춘계 학술대회에서 보여준 것처럼 한국에 맞는 학습장애 정의, 특성, 교수-학습, 중재반응모델 등 한국형 학습장애 연구에 많은 노력을 기울이고 있다.

V. 결 론

한국은 미국과 비교하였을 때 학습장애에 관한 연구나 중재의 역사가 짧은 편이다. 다른 장애 영역에 비해서 학습장애는 적은 관심을 받아왔고 (강종구 외, 2004), 이론적 연구 활동과 논의는 비교적 활발하지만 실제적으로 학생을 학교 현장에서 ‘학습장애’로 판별하고 그 학생에게 적절한 교육을 제공하는 일은 드문 편이다(이대식, 2009). 한국과 달리 미국의 다양한 학습장애를 포함하는 법적 기준과 제외기준, 그리고 세 가지의 학습장애 판별과정 선택은 두 나라의 학습장애 출현율의 차이를 가져왔다고 볼 수 있겠다. 특히 중재반응모델의 실행여부 및 그 정도의 차이는 두 나라의 학습장애 교육의 다른 점을 보여주고 있으며 한국형 중재반응모델개발의 필요성을 일깨워주었다. 서유진(2010)은 초, 중, 고 일반교사들과 특수교사들이 인식하고 있는 중재반응모델의 실행 필요성과 가능성을 언급하면서 한국형 중재반응모델의 필요성을 정리한 바 있다. 그리고 이대식(2009)이 언급했듯이 미국의 중재반응모델을 한국의 교육현장에 적용하여 학습장애를 진단·판별 하는 것에는 여러 가지 예상되는 부작용들이 있다. 특히 현실상 일반 교사와 특수교사간의 집단 간 협력이 잘 이루어지지 않고 있으며 대부분 한국 학부모들의 과대한 학업성취 기대 및 학습장애에 대한 인식 부족 등은 특히 이러한 부작용을 가중시키게 됨을 염두에 두어야 한다(이대식, 2009).

한국과 미국 두 나라의 학습장애 출현율, 정의, 진단 및 평가, 그리고 중재반응 모델의 실행 사례를 비교한 내용을 바탕으로 미국의 현황도 언급하면서 다음과 같이 학습장애 학생에 대한 한국형 중재반응모델의 성공적 실행을 위한 선행요건을 제안하고자 한다.

첫째, 학습장애 정의 및 진단과 평가 그리고 교육이 제도적·법적 차원으로 명료화 되어야 하며 중재반응모델도 그 안에 포함시키는 것을 제안한다. 미국은 특수교육법에 다양한 학습장애를 포함하는 기준 및 배제기준 또한 명시하고 있다. 그리고 명문화 된 세가지 평가 방법 중에서, 주의 필요성에 의해 평가방법을 선택하여 사용할 수 있도록 제시하고 있어 대부분의 주에서 비교적 학습장애에 대한 진단과 평가 그리고 중재반응모델에 의한 교육이 잘 이루어지고 있다고 하겠다.

둘째, 교사양성 프로그램을 통한 예비 일반교사와 특수교사 간 협력에 대한 보장을 제안한다. 미국교사 양성을 주로 담당하는 일반교육대학원과 특수교육대학원은 서로 협력하여 개발, 운영하고 있는 전공이수과목들(예; ‘전문가간의 상호상담과 협동하는 기술: Consultation and Collaborative Skills’ 이나 ‘특수교육학 입문: Introduction to Special Education’)을 예비교사들에게 택하게 함으로써 현직에 나가기 전에 교사들 간 전문성의 공유를 실천하게 해주고 있다. 주에 따라 중재반응모델 적용 정도의 차이는 있지만 대부분의 주에서는 일반교사 양성프로그램 내 각 과목별 교수법강의 내용 중 보편적 학습설계(Universal Design of Learning)를 통해 교과 수정방법 즉, 차별화된 교수법(differentiated instruction) 뿐만 아니라 중재반응모델에 관한 내용을 심층적으로 다루고 있다. 또한 특수교사 양성프로그램은 예비특수교사들에게 일반교육과정(Contents Standards and Curriculum Framework)에 대해서 배우도록 하고 있다. 그리고 모든 특수교사와 일반교사는 교사양성프로그램 과정 중 이미 시중에 널리 보급되어진 다양한 교육과정중심평가(CBM)를 이용 할 수 있도록 훈련을 받게 된다.

셋째, 중재반응모델을 실행할 수 있는 여건 조성이 시급하다. 초등학교 1학년을 대상으로 2008년 9월부터 2009년 2월까지 6개월에 걸쳐 2단계 중재반응모델을 수행한 안정애(2009)에 따르면 각 단계별 중재 전략 및 프로그램, 정확한 중재 반응을 측정할 수 있는 다양한 검사 도구이 개발되어야 하며 이러한 중재를 위해 적합한 장소, 예산, 그리고 지역교육 지원청 차원의 연수가 제공되어야 한다고 하였다. 보편적으로 미국에서는 중재반응모델이 실행되고 있는데 그것을 위한 여건조성이 마련되어 가고 있다. 현재 미국에서 사용되고 있는 읽기 평가 도구로는 교육과정중심평가(CBM) 중의 DIBELS(Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills), AIMSweb이 있으며 표준화된 읽기 평가 도구로는 우드콕 읽기 성취검사(Woodcock Reading Mastery Test-Revised), 준거나 규준지향검사로는 Yopp-Singer Test of Phoneme Segmentation, Comprehensive Test of Phonological Processing 등이 사용되고

있음을 고려하여(The IRIS center, n.d.) 한국의 교육과정과 실정에 맞는 읽기평가 도구 개발에 힘써야 한다.

또 다른 여건조성 중 중요한 것은 학습장애 학생을 위한 재정적 지원이다. 미국은 대부분의 주에서 중재반응모델을 학습장애 진단과 평가에 사용하고 있기에 중재 시간이 학교 전체 연간수업시간에 미리 할당되어 있는 편이다. 일반적으로 지역교육 지원청을 통해서 중재반응모델을 위한 예산이 제공되는데 그 이외에도 특수교육 기금의 15%를 일반교육영역인 Tier 1과 2에 쓰이도록 하고 있다. 또한 일반교육법(NCLB)의 의해 배정된 예산으로 중재반응모델을 시작하거나 이미 시작한 주에서는 그 모델을 지속하기 위한 지속적인 일반교사 연수가 제공되고 있다. 그리고 이 과정을 계획하고 실행하기 위한 교육시스템의 인프라개혁(Infrastructure reform of the education system)의 일환으로 지역교육지원청내에 중재반응모델 담당자(RTI Coordinator or RTI Director)와 같은 새로운 직함이 생겨났다.

넷째, 학부모들의 학습장애에 대한 부정적인 견해(이대식, 2009)를 학교와 지역 사회 차원에서 바꿀 수 있도록 도와줄 것을 제안한다. 미국에서는 특수교육 학부모들의 권리옹호가 보편화되어 있고 그것은 ‘부모참여’라는 법적 용어로 보장되어 있다(Individuals with Disabilities Education Act, 2004). 현재 미국에서 활발하게 운영되고 있는 특수교육부모 자문회(예를 들어, 캘리포니아 CAC; Community Advisory Committee)의 역할을 살펴보고 그 모임의 한국 도입 및 활성화도 고려할 필요가 있겠다. 왜냐하면 이러한 모임을 통해 학부모들이 자신의 자녀가 가진 장애(이 경우 학습장애)에 관한 정확한 정보를 알게 됨으로 학습장애에 관한 선입견이나 낮은 기대감과 같은 그릇된 인식을 바꿀 수 있게 된다. 이 때 특수교육 행정가 및 교사들은 이 모임에 참석하여 학부모들의 연수과정을 돕는다.

본 논문에서는 한국과 미국의 두 나라 사이에 나타나고 있는 학습장애 출현율의 현저한 차이에 대한 의구심으로 시작, 특수교육법을 통해 학습장애 학생을 위한 진단·평가 그리고 교육에 관한 두 나라간의 현황을 상호 비교·분석해 보았다. 이 비교가 아직도 제대로 판정을 받지 못해 적절한 특수교육의 혜택을 받지 못하고 있는 수많은 학습장애를 가진 한국의 학생들을 위해 교육과학기술부를 비롯한 전 교육에 관련된 단체 및 전문가들이 시급하게 그러나 계획적으로 풀어나가야 할 당면한 한국형 중재반응모델의 개발과 실행이라는 과제에 도움이 되길 바란다.

참고문헌

- 강옥려, 홍성두, 이기정, 김이내, 김동일 (2008). 미국의 학습장애 진단 및 판별 절차에 관한 고찰. **학습장애연구**, 5(2), 107-133.
- 강종구, 김정현, Dermot, F. (2004). Rethinking of the concept of learning disabilities appropriate to social context of South Korea. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(3), 285-300.
- 곽금주, 박혜원, 김청택 (2001). **K-WISC-III**. 서울: 특수교육.
- 교육과학기술부 (2007). **장애인 등에 대한 특수교육법**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2008a). **장애인 등에 대한 특수교육법 시행령**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2008b). **장애인 등에 대한 특수교육법 시행규칙**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2010). **2010 특수교육연차보고서**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2011). **2011 특수교육통계**. 서울: 교육과학기술부.
- 국립특수교육원 (1998). **특수교육요구아동 출현율 조사연구**. 안산: 국립특수교육원.
- 국립특수교육원 (2001). **특수교육요구아동 출현율 조사**. 안산: 국립특수교육원.
- 김동일, 고은영, 정소라, 이유리, 이기정, 박종규, 김이내 (2009). 국내 학습장애 연구의 동향 분석. **아시아교육연구**, 10(2), 283-347.
- 김소희, 정혜승 (2007) 국내 학습장애아 교육 관련 연구동향의 분석: 1996-2006년 학술지 수록 연구를 중심으로. **특수아동교육연구**, 9(2), 223-256.
- 김애화 (2005). 2004 미국 특수교육법 개정에 즈음하여 살펴본 미국 특수교육의 동향: 학습장애 영역을 중심으로. **한국특수교육학회 2005년 추계학술대회 자료집**, 21-30.
- 김애화 (2006). 학습장애학생을 위한 중재연구에 관한 문헌분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 7(2), 265-299.
- 김용욱, 우정환, 김영걸, 최정미 (2009). 학습장애 진단·평가 및 선정에 대한 실태와 요구 조사. **특수교육저널: 이론과 실천**, 10(4), 127-148.
- 김윤옥 (2006). 학습장애 판별을 위한 중재반응모형(RTI)의 이상과 함정. **특수교육학연구**, 41(3), 141-161.
- 김자경 (2001). 학습장애 판별방법 및 절차에 관한 고찰: 학습장애 정의에 따른 관련 논문 분석을 중심으로. **특수교육학연구**, 36(1), 101-126.
- 김향리, 이대식 (2009). 학습장애로 의심되는 아동의 교육에 대한 초등학교 교사들의 인식조사. **초등교육연구**, 22(2), 257-280.
- 변찬석 (2009). 학습장애아동의 진단평가 방안. **시각장애연구**, 25(1), 111-123.
- 서유진 (2010). 일반교사들과 특수교사들의 중재반응(RTI)모델에 대한 실행 필요성과 가능성 인식정도 차이. **특수교육**, 9(1), 39-70.
- 안정애 (2009). 학교기반 중재반응모형에 의해 진단된 학습장애 학생의 읽기 수행 특성. 미간행 박사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 양민화, Landrum Timothy (2005). 미국의 학습장애 판별과정과 교육. **학습장애연구**, 2(2), 103-121.

- 우정환, 김지원 (2005) 특수학급 교육대상자 선정에 따른 진단·평가 실태와 개선방안. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(2), 201-228.
- 이대식 (2009). 한국형 중재-반응 (RTI) 접근법의 조건. **특수교육학연구**, 44(2), 341-367.
- 장미숙 (2009). 학습장애 정의와 진단·평가에 대한 특수학급교사의 이해 및 실태. 미간행 석사학위 논문, 대구대학교 대학원.
- 장민정 (2010). 학습장애아동의 교육실태와 교수전략에 대한 초등학교 교사의 인식. 미간행 석사학위 논문, 우석대학교 대학원.
- 한국학습장애학회 (2011). 한국형 학습장애 진단 중재 모형 탐색. 한국학습장애학회 춘계 학술대회, 한국학습장애학회.
- 한현민, 김의정 (2008). 장애인 등에 대한 특수교육법의 제명, 목적과 법적용어에 대한 해석. **특수교육학연구**, 43(2), 1-46.
- 홍성두, 이기정, 김이내, 강옥려, 김동일 (2009). 학습장애 진단·평가를 위한 특수교육지원센터의 역할과 운영방안 탐색. **학습장애연구**, 6(1), 105-127.
- AIMSweb: <http://www.aimsweb.com/products/data-capture-tools/browser-based-scoring/>
- Burns, M. K., Appleton, J. J., & Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381-394.
- Coleman, M. R., Buysse, V., & Neitzel, J. (2006). *Recognition and response: An early intervening system for young children at-risk for learning disabilities*. Full report. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.
- Deshler, D. D. (2011, February 23). *Building bright futures by doing what matters most*. Opening general session presented at 2011 Learning Disabilities Association of America annual international conference, Jacksonville, FL.
- Division for Learning Disabilities. (2007). *Thinking about response to intervention and learning disabilities: A teacher's guide*. Arlington, VA: Council for Exceptional children.
- Donaldson, W. (2011). Response to intervention and specific learning disabilities, *The Complex Ecology of Response to Intervention*, 45-48.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., & Reschly, D. J. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: some questions and answers. *Annals of Dylexia*, 54(2), 304-331.
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about response to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 129-136.
- 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.

- Fuchs, L. S., & Mellard, D. F. (2007). *Helping educators discuss responsiveness to intervention with parents and students*. [Brochure]. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to Intervention (RTI) for elementary and middle schools* (NCEE 2009-4060). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved on July 5, 2011 from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/rti_math_pg_042109.pdf
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier interventions for reading in the primary grades*. A practice guide. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved on July 8, 2011 from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practiceguides/rti_reading_pg_021809.pdf.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 2004, P.L. 108-446, 20 U.S.C. 1400 *et seq.*
- Jung, D. Y. (2007). South Korean perspective on learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 183-188.
- Lockman, B. J. (2011, February 25). *Staying the course*. Keynote session presented at Learning Disability Association of America 2011 Annual Conference, Jacksonville, FL.
- National Center on Response to Intervention (n.d.). *National center on response to intervention state assistance*, Retrieved on July 6, 2011 Retrieved from <http://rti4success.org/stateassistance>.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). *Responsiveness to intervention and learning disabilities*. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities representing eleven national and international organizations in June 2005. Retrieved on July 7, 2011 from http://www.ldaamerica.org/pdf/rti_2005.pdf
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities: A paper prepared by the national joint committee on learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*.
- No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001, P.L. 107-110, 115 Stat. 14.
- LDA NEWSBRIEFS. (March/April 2011). *A response to Intervention (RTI) process cannot be used to delay-deny an evaluation for eligibility under IDEA, 46(2)*.

- Prewett, S. (2011). Response to intervention in middle schools: Practices and outcomes. *The Complex Ecology of Response to Intervention*, National Center on Response to Intervention, 19–24.
- Questions and Answers On Response to Intervention (RTI) and Early Intervening Services (EIS) (2007). *Building the Legacy IDEA 2004*, U.S. Department of Education, Retrieved on July 7, 2011 from <http://idea.ed.gov/explore/view/p/root,dynamic,QaCorner,8>
- Rose, T., & Scala J. (2011). *High school response to intervention: The complex ecology of response to intervention*. National Center on Response to Intervention, 25–32.
- Samuels, Christine. A. (2010). Learning-disabled enrollment dips after long climb. *Education Week*, 30(3), 1, 14–15.
- Torgesen, J. K. (2007). Using an RTI model to guide early reading instruction: Effects on identification rates for students with learning disabilities, Retrieved on July 5, 2011, from http://www.fcrr.org/science/pdf/torgesen/Response_intervention_Florida.pdf
- The IRIS Center for Training Enhancements.(n.d.). RTI (part2): Assessment. Retrieved on July 14, 2011, from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/rti02_assessment/chalcycle.htm
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010). *Digest of Education Statistics, 2009* (NCES 2010–013), Chapter 2, Retrieved on July 2, 2011, from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>
- 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 of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223–238.
- Zirkel, P. A., & Krohn, N. (2008). RTI after IDEA: A survey of state laws. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 71–73.
- Zirkel, P. A., & Thomas, L. B. (2010). State laws for RTI: An updated snapshot. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 56–63.

Suggestions for Korean RTI Model by Comparing Learning Disabilities Related Issues in the United States

Cho, Eun Mi

Associate Professor, California State University, Sacramento

Byun, Chan Suk

Professor, Daegu University

Choi, Na Ri

Graduate Student, University of Texas at Austin

<Abstract>

The significant gap in the prevalence of Learning Disabilities(LD) in South Korea and the United States caused us to raise the inquiry of the cause. The inquiry led us to compare education laws, do literature reviews on LD evaluations and education, and check statistics related to the LD population between two countries. This paper critically compared the process of identification and educational practices for students with LD in two countries. The comparison focused on the current status of researching and implementing the RTI(Response To Intervention) model as one of LD evaluation methods. It also explained how the state of Florida in the United States did its infrastructure reform of the education system to implement the RTI model successfully. Then later part of this paper, we made suggestions from the findings that we gathered from the comparisons to the Korean special education field with a hope that they would be helpful in developing Korean RTI model.

Key Words

: LD identification, special education, education laws, South Korea and the United States, RTI model

논문 접수: 2011. 08. 05 심사 시작: 2011. 08. 10 게재 확정: 2011. 09. 26

