
느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 개발

김태은, 오상철, 노원경, 강옥려, 이민선, 김호영

느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 개발

연구책임자 | 김태은(한국교육과정평가원)
공동연구자 | 오상철, 노원경(한국교육과정평가원)
강옥려(서울교육대학교), 이민선(서울학습도움센터)
연구조원 | 김호영(한국교육과정평가원)



ISBN 979-11-5788-994-5 93370

느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 개발

연구보고 RRI 2020-1

발행일 2020년 8월 31일
발행인 성기선
발행처 한국교육과정평가원
주소 충북 진천군 덕산읍 교학로 8
전화 (043)931-0114
팩스 (043)931-0884
홈페이지 <http://www.kice.re.kr>
인쇄업체 (주)케이에스센세이션(02-761-0031)
ISBN 979-11-5788-994-5 93370

※ 본 자료 내용의 무단 복제를 금함

본 연구에서 제시된 정책 대안이나 의견 등은 한국교육과정평가원의 공식적인 의견이 아닌 본 연구진의 견해를 밝히 드립니다.

연구협력진

강태욱 (연세유일소아청소년센터)	박은희 (서울연은초등학교)	이선희 (서울학습도움센터)
고성근 (인천단봉초등학교)	박종성 (서울학습도움센터)	이세진 (국원초등학교)
고순임 (고양용현초등학교)	박종효 (건국대학교)	이승미 (둔전제일초등학교)
고진희 (서울학습도움센터)	방유경 (서울언남초등학교)	이지연 (강남서초교육지원청)
곽종원 (서울오금초등학교)	부경희 (강동송파교육지원청)	이지영 (서울정덕초등학교)
김귀옥 (한국교원대부설월곡초등학교)	손일지 (서울응암초등학교)	이지혜 (서울언북초등학교)
김선녀 (강동송파교육지원청)	손현진 (서울학습도움센터)	이창선 (서울구일초등학교)
김성원 (강서양천교육지원청)	안유라 (강남서초교육지원청)	이향순 (경기도교육청)
김수빈 (서울북부교육지원청)	안지현 (국원초등학교)	이현주 (동부초등학교)
김시원 (서천초등학교)	안희정 (모당초등학교)	이현지 (서울북부교육지원청)
김영덕 (덕이초등학교)	양소영 (신용산초등학교)	이혜경 (둔전제일초등학교)
김은영 (둔전제일초등학교)	여태철 (경인교육대학교)	임정현 (서울불광초등학교)
김은정 (서울학습도움센터)	오연주 (서울학습도움센터)	임혜지 (서울북부교육지원청)
김자경 (부산대학교)	우정환 (대구사이버대학교)	임혜진 (서울언남초등학교)
김정민 (연세대학교)	유소정 (서울정덕초등학교)	임효진 (서울교육대학교)
김주은 (서울서부교육지원청)	유은목 (국원초등학교)	장화성 (심원초등학교)
김주향 (서울양진초등학교)	유정아 (가좌초등학교)	전옥순 (강남서초교육지원청)
김지혜 (서울잠신초등학교)	유하린 (성북강북교육지원청)	정지영 (서울학습도움센터)
김진아 (삼리초등학교)	육명인 (서울학습도움센터)	정진주 (강동송파교육지원청)
김혜정 (서울학습도움센터)	윤수경 (서울공진초등학교)	정혜경 (한국기술교육대학교)
김효정 (서울서부교육지원청)	윤혜정 (옥동초등학교)	조용원 (강서양천교육지원청)
박세진 (서울학습도움센터)	윤효영 (강남서초교육지원청)	최정은 (거원초등학교)
박승희 (서울학습도움센터)	이새별 (서울석계초등학교)	한 숙 (서울북부교육지원청)

(이상 가나다 순)

머리말

학습에 어려움을 겪는 학생들에게는 인지적, 심리·정서적, 행동적인 요인 등 복합적이고 다양한 원인이 존재합니다. 이러한 학생들 중 특히 인지적인 문제로 인하여 장기간의 지속적인 관리와 전문적 지원이 필요한 느린 학습자(경계선 지능 학생)에 대한 조기 발견과 적절한 지도 전략 수립을 위한 방안 마련의 요구가 이어지고 있습니다.

느린 학습자를 진단하는 방법은 지능 검사가 유일하나, 학교 현장에서는 이를 실시할 수 있는 전문성 및 여건의 부족, 예산의 문제가 존재하며 특히 학부모의 동의를 받기 어려워 적기적시에 지원이 이루어지지 못하고 여전히 지원의 사각지대에 놓여 있는 경우가 많은 상황입니다. 이에 본 연구에서는 느린 학습자의 현황과 지원 실태 분석 및 이들을 위한 맞춤형 교수학습 지원 방안 마련을 위해 일차적으로 교실 내 느린 학습자(경계선 지능 학생)을 선별하는 체크리스트를 개발하는 데 목적을 두고 있습니다.

이 연구에서 개발된 ‘느린 학습자 선별 체크리스트’를 통해 경계선 지능 여부를 학교 현장에서 쉽게 확인하고, 일차적으로 선별된 학생을 대상으로 차후 전문적인 심층 진단으로 연결하는 여건을 조성하는 계기가 되기를 바랍니다. 또한 객관적인 진단 결과를 근거로 느린 학습자에게 필요한 지원 방안을 수립하는 데 일조가 되기를 기대합니다. 그동안 이 연구의 수행에 많은 관심과 지원을 해주신 분들과 어려운 여건 속에서도 느린 학습자 선별 체크리스트를 개발하기 위해 애써주신 연구 협력진과 연구진께 진심으로 감사드립니다.

2020년 8월

한국교육과정평가원

원장 

연구요약

본 연구는 느린 학습자의 현황과 지원 실태 분석 및 이들을 위한 맞춤형 교수학습 지원 방안 마련을 위해 교실 내 느린 학습자를 일차적으로 선별(screening)할 수 있는 체크리스트를 개발하는 데 목적이 있다. 학교 현장에서 관찰될 수 있는 느린 학습자의 특성들을 바탕으로 검사 문항을 개발함으로써 학교 현장에서 활용하기 쉬운 1차 선별 도구를 보급하고, 빠른 개입이 요구되는 느린 학습자들에게 필요한 지원 방안을 수립하도록 일조하는데 연구의 궁극적인 방향을 두었다.

◆ 느린 학습자의 개념

본 연구에서는 지능검사 결과 나타난 수치 이외에 학생의 적응 행동에서의 결함을 포함하여 느린 학습자를 'IQ 71-84 사이의 경계선 지적 기능으로 적응 행동에 어려움이 있는 학생'으로 정의하였다.

◆ 느린 학습자의 특성

느린 학습자들의 특성은 인지, 학습, 언어, 사회 및 정서, 행동적으로 나누어 살펴볼 수 있다. 인지적으로는 인지발달의 지체와 함께 주의집중, 시청각각, 기억력, 고차원적인 사고, 추론능력 등이 부족하다. 학습적으로는 학습 속도가 느리고 학업 실패가 학년이 올라갈수록 심각해지며, 추상적 개념의 습득, 지식의 조직, 학습전략의 사용, 일반화하는 능력 등이 부족하다. 언어적으로는 언어발달 지체가 두드러지고 어휘력, 언어이해 및 언어표현이 부족하다. 사회 및 정서적으로는 사회적 미성숙, 수줍음, 낮은 자존감 및 자신감, 소외감, 불안, 위축, 인내심 부족, 낮은 학습동기 등의 특성을 보인다. 행동적으로는 대인관계에서의 실패가 행동(예: 공격성 혹은 충동성) 혹은品行문제로 악화될 수 있고, 행동이 느리고 서투르며 민첩성, 협응력 등이 부족하다.

◆ 느린 학습자 측정 도구

느린 학습자의 특성을 측정할 수 있는 도구로는 대표적으로 지능검사가 활용되나, 실시 시간이 많이 소요된다는 단점을 고려하여 새로운 단축형 검사가 개발되기도 하였다.

국내의 ACCENT(Achievement-Cognitive ability ENdorsement Tests) 인지 영역 검사는 초등학생을 대상으로 한 주의집중, 언어이해, 지각적 조직화의 3부로 구성된 소요시간 40분의 단축형 검사이며(신현수, 2004), Chintamani(1992)는 인지적 학습문제에 대한 특성, 언어 관련 문제에 대한 특성, 청지각 문제에 대한 특성, 시각-운동 문제에 대한 특성, 사회적/정서적 문제에 대한 특성의 총 5가지 특성들로 나누어진 25문항의 체크리스트를 개발한 바 있다(Reddy, Ramar, & Kusuma, 2006/2013에서 재인용). 박현숙(2016)은 Chintamani(1992)가 경도 지적장애의 문제를 선별하기 위해 사용한 체크리스트를 바탕으로 55문항의 경계선 지적기능 선별을 위한 교사 보고용 척도를 개발하였다.

◆ 느린 학습자 선별 체크리스트 개발

체크리스트 개발은 ‘영역 및 구성요인 도출’, ‘예비 문항 개발’, ‘문항의 내용 타당도 점검’, ‘현장 활용 가능성 검토’, ‘요인타당도와 신뢰도 분석’의 절차로 진행하였다.

첫째, 느린 학습자 관련 선행연구에 대한 분석 및 현장전문가 워킹그룹을 통해 수업 또는 학교생활에서 관찰된 느린 학습자의 특성을 조사하였으며, 126개 영역의 882개 특성을 수집하였다. 수집한 자료는 3차에 걸쳐 유사하거나 중복된 내용을 통합, 정련, 재분류하였으며, 이러한 과정을 거쳐 느린 학습자 선별 체크리스트의 영역과 구성요인을 인지(집중, 지각, 기억), 학습(처리속도, 읽기, 쓰기, 셈하기, 전반적인 학습특성), 언어(수용 언어, 표현 언어, 어휘력), 사회 및 정서(사회성, 정서)로 설정하고 문항 명세화표를 작성하였다.

둘째, 작성한 문항 명세화표에 준하여 인지 영역 12문항, 학습 영역 13문항, 언어 영역 7문항, 사회 및 정서 영역 15문항의 총 47개의 문항을 개발하였으며, 문항별 관련 선행연구를 정리하여 제시하였다.

셋째, 문항의 내용 타당도를 확보하기 위하여 교육심리, 특수교육, 측정평가 전공의 전문가 6명을 대상으로 2차에 걸쳐 내용 타당도 검증을 수행하였다. 1차 내용 타당도 점검 결과, 기준에 미치지 못하는 17개 문항을 삭제하였으며, 전문가의 검토 의견을 반영하여 일부 문항은 영역을 이동하거나 수정하였다. 2차 내용 타당도에서는 전문가 중 1명이라도 3점 미만(4단계 척도)이라고 평정한 문항에 대해서는 수정 및 삭제하였는데, 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 30개의 문항이 선정되었다.

넷째, 확정된 30개의 문항에 대하여 학교 현장에서 느린 학습자(경계선 지능 학생) 선별을 위해 활용하는 데 어려움이 없는지, 즉 문항의 내용이 교사가 응답하는 데 어려움이 없는지를 물음으로써 활용 가능성을 점검하였다. 활용 가능성 3점 미만(4단계 척도)인 문항 2개 중 1개의 문항은 삭제하였으며, 나머지 1개의 문항은 해당 문항이 다수의 선행연구에서 경계선 지능 학생의 취약점으로 언급하고 있는바, 삭제하기보다는 문항에 제시된 예시 외에도 응답에 도움이 될 수 있는 구체적인 예시를 추가하여 활용 가능성을 높이는 것으로 결정하였다.

다섯째, 확정된 ‘느린 학습자 선별 체크리스트’ 초안(29개 문항)을 바탕으로 초등학교 교사 200명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 신뢰도 분석 결과, 문항-전체 상관의 범위는 .383~.688의 값을 보이고 있으며, 체크리스트 전체 신뢰도는 .932로 개별 문항을 삭제했을 때 전체의 신뢰도보다 높아지는 경우를 보이는 문항은 없었다. 탐색적 요인 분석 결과, 6개 요인 구조가 가장 의미 있는 것으로 판단하였으며, 전체 변량의 약 54.56%를 설명하는 것으로 확인되었다. 이러한 과정을 거쳐 느린 학습자 선별 체크리스트는 총 29개의 문항, 6개의 요인, 3개의 영역으로 최종 구성하였다.

◆ 제언

본 연구의 후속 연구를 위한 제언으로, 일부 요인에 대한 추가 문항 개발, 선별 척도의 기준점인 절단 점수(cut score)를 결정짓는 연구, 해당 체크리스트를 전국적으로 확대 사용하기 위한 표준화 작업과 매뉴얼 개발, 느린 학습자 선별 체크리스트에 대한 이해 및 활용도 제고를 위한 교사 대상 연수 프로그램 개발을 제안하였다.

또한, 느린 학습자의 공통적 특징인 인지, 학습, 언어, 사회 및 정서, 행동에서의 어려움은 단기적인 지원으로 해결되지 않고 학령기 동안 장기적인 지원이 필요하므로 느린 학습자로 선별된 후의 교육적 지원 로드맵 연구가 이루어져야 한다. 한편, 본 체크리스트의 한계점은 느린 학습자로 학생을 선별은 할 수 있으나 학생별 느린 학습의 원인 및 유형에 대해서는 알 수 없으므로 학교 현장에서는 느린 학습자를 선별한 후, 정확한 진단을 실시하여 느린 학습자의 유형과 원인별 분류를 통한 맞춤형 개별 학습을 지원 할 수 있도록 진단 도구를 개발하는 후속 연구도 진행할 필요가 있다.

차례

I. 서론	11
1. 연구의 필요성 및 목적	12
2. 연구 내용	15
3. 연구 방법	15
II. 느린 학습자의 개념 및 특성	19
1. 느린 학습자의 개념	20
2. 느린 학습자의 특성	21
3. 느린 학습자 측정 도구	27
III. 느린 학습자 선별 체크리스트 개발	31
1. 영역 및 구성요인 도출	32
2. 예비문항 개발	38
3. 문항의 내용 타당도 점검	40
4. 활용 가능성 검토	44
5. 요인타당도와 신뢰도 분석	46
IV. 연구요약 및 제언	53
1. 연구요약	54
2. 제언	57
· 참고문헌	59
· 부록	65
느린 학습자 선별 체크리스트	66

표 차례

〈표 I-1〉 전문가 협의회 일정 및 주요 논의 내용	16
〈표 I-2〉 현장 전문가 워킹그룹 구성	17
〈표 II-1〉 느린 학습자 선별 도구 관련 측정 도구	29
〈표 III-1〉 느린 학습자 특성 응답 내용(예시)	34
〈표 III-2〉 느린 학습자 특성 영역 분류 결과	36
〈표 III-3〉 느린 학습자 선별 체크리스트 영역 및 구성요인별 문항 명세화표	37
〈표 III-4〉 느린 학습자 선별 체크리스트의 문항 구성 및 관련 선행연구	38
〈표 III-5〉 1차 내용 타당도 평정 결과	41
〈표 III-6〉 2차 내용 타당도 평정 결과	43
〈표 III-7〉 활용 가능성 검토 결과	44
〈표 III-8〉 예비조사의 영역 및 구성요인별 문항 정보	46
〈표 III-9〉 예비조사 기술통계치	49
〈표 III-10〉 KMO와 Bartlett의 검정	50
〈표 III-11〉 예비조사 탐색적 요인분석 결과 요인 부하량	51
〈부록표 1〉 예비조사 결과에 따른 느린 학습자 선별 체크리스트 최종 문항	66

I

서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법

1. 연구의 필요성 및 목적

기초학력이 부족한 학생들을 지도·지원하기 위한 국가 수준의 각종 사업이 전개됨에 따라 기초학력 부족의 원인 및 유형별로 효과적인 지도·지원 방안을 탐색할 필요성이 제기되었다. 특히, 지적인 기능의 저하로 인해 충분한 학습이 이루어지지 못하는 학생들의 경우에는 습득할 수 있는 학습량과 속도를 고려한 지도 방법과 전략 및 학습 설계가 필요하지만, 일반 학급에서 이러한 지원을 하기에는 역부족인 상황이다.

2014년 12월 국회에서는 정부와 학계 전문가들이 한자리에 모여 느린 학습자 지원을 위한 토론회(2014.12.04.)를 개최한 바 있으며, 학계 전문가들은 느린 학습자들을 조기에 선별할 방법부터 마련해야 한다는 의견을 개진하였다. 이에 국회에서는 초·중등교육법을 개정하고 학습프로그램을 개발하는 등의 지원 방안을 마련하기로 했다. 한편, ‘느린 학습자를 아십니까?’라는 기획 보도(EBS, 2014)에서 느린 학습자의 학습권과 인권이 침해되는 실태를 집중적으로 보도하였으며, 느린 학습자에 관한 사회적 관심이 증가하였다.

이후 본격적으로 느린 학습자를 지원하기 위한 법적 근거들이 마련되어 왔다. 2016년 2월 학습부진학생 지도 강화를 위해 초·중등교육법 제28조(학습부진아 등에 대한 교육)가 일부 개정되면서 ‘성격장애나 지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생’에 대해 교육상 필요한 시책을 마련하도록 하였다¹⁾.

제28조(학습부진아 등에 대한 교육)

- ① 국가와 지방자치단체는 다음 각호의 구분에 따른 학생들을 위하여 대통령령으로 정하는 바에 따라 수업일수와 교육과정을 신축적으로 운영하는 등 교육상 필요한 시책을 마련하여야 한다. <개정 2016. 2. 3.>
 1. 성격장애나 지적(知的) 기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생
 2. 학업 중단 학생
- ② 국가 및 지방자치단체는 제1항에 따른 학습부진아 등에 대한 교육의 체계적 실시를 위하여 실태 조사를 하여야 한다. <신설 2016. 2. 3.>
- ③ 국가와 지방자치단체는 제1항에 따른 학습부진아 등에 대한 정책에 필요한 예산을 지원할 수 있다. <신설 2016. 2. 3.>
- ④ 교육부장관 및 교육감은 제1항에 따른 학습부진아 등을 위하여 필요한 교재와 프로그램을 개발

1) 국가법령정보센터. (2020). [\(http://www.law.go.kr/법령/초·중등교육법/\(17081,20200324\)\)](http://www.law.go.kr/법령/초·중등교육법/(17081,20200324)), (2020.08.10. 검색)

· 보급하여야 한다. <신설 2016. 2. 3.>

- ⑤ 교원은 대통령령으로 정하는 바에 따라 제1항에 따른 학습부진아 등의 학습능력 향상을 위한 관련 연수를 이수하여야 하고, 교육감은 이를 지도·감독하여야 한다. <신설 2016. 2. 3.>
- ⑥ 학교의 장은 학업 중단이 징후가 발견되거나 학업 중단 의사를 밝힌 학생에게 학업 중단에 대하여 숙려할 기회를 주어야 한다. 이 경우 학교의 장은 그 숙려기간을 출석으로 인정할 수 있다. <신설 2016. 12. 20.>
- ⑦ 제6항에 따른 학생에 대한 판단기준, 숙려기간, 숙려기간 동안의 출석일수 인정 범위 등에 필요한 사항은 교육감이 정한다. <신설 2016. 12. 20.>

이에 일부 시도교육청에서는 관련 조례 제정 및 방안 수립으로 느린 학습자들을 도와 주고자 노력하고 있다. 전라남도교육청에서는 「천천히 배우는 학생 교육 지원 조례」(2016.06.30)²⁾를 제정하였다. 해당 조례에서는 천천히 배우는 학생들을 위하여 교육과정을 탄력적으로 운영하는 등 교육상 필요한 시책을 마련하여야 하고, 천천히 배우는 학생에게 필요한 각종 프로그램을 제공하며 매년 수립하는 교육지원계획의 실효성을 높이기 위해 매년 천천히 배우는 학생에 관한 실태조사를 시행하는 내용 등을 담고 있다. 울산강북교육지원청에서는 2018년부터 난독·복합적인 요인의 느린 학습자들을 대상으로 전문검사 연계 치료 지원 사업을 시작해 학습 전문검사 결과에 따른 개인 맞춤형 치료 지원을 하고 있다(울산강북교육지원청, 2020).

최근 서울특별시교육청(2019)은 ‘2020 서울학생 기초학력 보장 방안’을 발표하면서, 서울학습도움센터에 난독·경계선지능 전담팀을 구성하여 학교 내에서 교사가 해결하기 힘든 ‘난독’ 및 ‘지능 때문에 학습 속도가 현저히 느린 학생’을 체계적으로 진단하고, 6곳의 전문 치료기관에서 치유 받을 기회를 제공하는 개별 학생 맞춤형 지원 방안을 마련하였다.

보건복지부 산하 아동권리보장원³⁾에서도 느린 학습자에 대한 지원을 2013년부터 진행하고 있다. 2013년 아동자립지원단에서 실시한 느린 학습자의 실태조사 이후, 느린 학습자의 양육과 자립 지원을 위한 구체적인 서비스 제공을 제공하였다. 특히, 2016년부터는 느린 학습자에 특화된 인지발달과 사회적 적응능력 증진, 자립능력 향상 지원 사업이 운영되었다(아동자립지원단, 2017). 2020년에는 총 240개 지역아동센터 내 1,200명의

2) 국가법령정보센터. (2020). <http://www.law.go.kr/자치법규/전라남도교육청천천히배우는학생교육지원조례/> (5102,20200702), (2020.08.14. 검색)

3) 아동권리보장원(<http://www.ncrc.or.kr/>): 아동정책에 대한 종합적인 수행과 아동복지 관련 사업의 효과적인 추진을 위하여 필요한 정책의 수립을 지원하고 사업평가 등의 업무를 수행하는 기관

경계선 지능 아동에게 전문 강사를 파견하여 주 3회, 1:1 기초 학습 및 사회 적응력 향상 프로그램을 지원할 계획을 발표한 바 있다(아동권리보장원, 2020).

이처럼 느린 학습자에 대한 사회적 관심과 지원의 노력이 다양하게 시도되고는 있으나, 지능검사에 대한 접근성의 부족과 검사에 대한 학부모의 우려와 기피로 인해 지원해야 할 대상자를 선정하기조차 쉽지 않다. 이들은 특수교육을 통해 전문적인 지원을 받을 수는 있으나, 특수교육지원대상자로의 선정을 꺼리는 인식 때문에 경계선 지능 학생들은 지원의 사각지대에 놓여 있는 경우가 많다. 경계선 지능이 의심되는 학생들을 단위학교에서 지원하는 방법과 전문성 역시 매우 부족한 상황이며, 학교 현장의 교사들 또한 느린 이해 속도 및 기억력에서 문제가 있다고 의심되는 학생들에 대한 지도·지원의 어려움을 호소하고 있다(김태은, 박준홍, 이재진 외, 2019; 김태은, 오상철, 우연경 외 2018).

느린 학습자들을 돕기 위해서는 무엇보다 조기 발견이 중요하며, 학습량과 속도를 고려한 적절한 지도 전략이 수립되어야 한다. 또한, 오랜 시간의 관리와 지원이 유지될 필요가 있다. 일차적으로 지원 대상 학생을 빠르게 찾아내는 것이 가장 필요하지만, 학교 현장에 느린 학습자들을 찾아내는 방법과 절차가 구체적으로 제시되어 있는 상황은 아니다.

이에 본 연구는 느린 학습자의 현황과 지원 실태 분석 및 이들을 위한 맞춤형 교수학습 지원 방안 마련을 위해 교실 내 느린 학습자(경계선 지능)를 일차적으로 선별(screening)할 수 있는 체크리스트를 개발하는 데 목적이 있다. 학교 현장에서 관찰될 수 있는 느린 학습자의 특성들을 바탕으로 검사 문항을 개발함으로써 학교 현장에서 활용하기 쉬운 1차 선별 도구를 보급하고, 빠른 개입이 요구되는 느린 학습자들에게 필요한 지원 방안을 수립하도록 일조하는데 연구의 궁극적인 방향을 두었다.

1차 선별 체크리스트는 심층 진단으로 연결하는 기준으로 활용될 수 있으며, 지원이 필요한 느린 학습자의 규모를 산정하고 구체적인 지도·지원 방안과 전략을 수립하는 데 도움이 될 것이다. 한편, 느린 학습자에 대한 선별 방식과 양식은 초등과 중등에서 차이가 있을 것이라 예상되므로 순차적인 개발이 필요한 상황이다. 따라서 본 연구에서는 일단 초등학교 저학년을 중심으로 체크리스트 개발을 먼저 진행하여 검사의 타당성을 확인한 후, 이후 현장의 요구를 조사하여 중등용 검사를 순차적으로 개발하고자 한다.

2. 연구 내용

가. 느린 학습자의 개념 및 특성

- 느린 학습자의 개념에 대한 이론적 탐색
- 느린 학습자의 특성 및 관련 연구 현황
- 기 개발된 느린 학습자 측정 도구 분석

나. 느린 학습자 선별 체크리스트의 영역과 구성요인 설정 및 문항 개발

- 선행연구 분석을 통한 느린 학습자의 특성 탐색
- 학교 현장에서 확인 가능한 느린 학습자의 특성 분석
- 느린 학습자 체크리스트의 영역과 구성요인 도출
- 구성요인별 문항 개발

다. 느린 학습자 선별 체크리스트의 타당도 확인

- 체크리스트 문항의 내용 타당도 점검
- 체크리스트 문항별 현장 활용 가능성 검토
- 체크리스트의 구인의 타당도 및 신뢰도 확인

3. 연구 방법

가. 문헌 분석

- 목적: 느린 학습자의 특성 탐색 및 지원 정책에 대한 조사
- 분석 대상
 - 느린 학습자 관련 국내·외 선행 연구
 - 시도교육청별 느린 학습자 관련 조례 및 업무 계획 문서
 - 느린 학습자 선별 도구 관련 문헌

나. 전문가 협의회

- 목적: 느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 문항 개발
- 내용
 - 느린 학습자의 개념 및 조작적 정의에 대한 논의
 - 학교 현장에서 발견 가능한 느린 학습자의 특성 분석
 - 느린 학습자 체크리스트의 영역 및 구성요인 설정
 - 체크리스트 활용 대상 탐색
 - 구성요인별 문항 개발
- 전문가 전공 영역: 교수학습, 특수교육, 측정평가, 기초학력 지원 실무자 등

〈표 1-1〉 전문가 협의회 일정 및 주요 논의 내용

일자	주요 논의 내용
2020.05.08	느린 학습자 선별 체크리스트 개발 방향(대상, 활용 방법) 설정 느린 학습자 선별 체크리스트 개발 절차 논의
2020.05.15	느린 학습자(경계선 지능 학생) 관련 선행 연구 검토 느린 학습자 선별 체크리스트 구인(대영역) 검토
2020.05.29	느린 학습자(경계선 지능 학생) 특성 조사 결과 검토 및 내용영역 분류
2020.06.05	느린 학습자 선별 체크리스트 구인(대영역) 및 하위 요인 설정
2020.06.12	느린 학습자 선별 체크리스트 구인 및 하위 요인별 대표 문항 검토 및 수정
2020.06.26	느린 학습자 선별 체크리스트 구인 및 하위 요인별 문항 개발 느린 학습자 선별 체크리스트 문항명세화표 작성
2020.07.17	느린 학습자 선별 체크리스트 1차 내용타당도 분석 결과에 따른 문항 수정
2020.07.31	느린 학습자 선별 체크리스트 2차 내용타당도 분석 결과에 따른 문항 수정
2020.08.14	느린 학습자 선별 체크리스트 활용 가능성 분석 결과에 따른 문항 수정 및 예시 추가 느린 학습자 선별 체크리스트 최종 문항 확정 및 활용 방안 논의

다. 전문가 의견 조사

- 목적: 느린 학습자 선별 체크리스트의 내용 타당도 확인
- 내용
 - 개발 문항에 대한 1차 내용 타당도 확인 및 수정 의견 제시
 - 수정된 문항에 대한 2차 내용 타당도 확인
- 전문가 전공 영역: 교육심리, 특수교육, 측정평가
- 조사 시기: 2020. 7.

라. 현장 전문가 워킹그룹

- 목적: 느린 학습자 선별 체크리스트의 현장 적합성 및 활용도 점검
- 내용
 - 학교 현장에서 확인 가능한 느린 학습자의 특성 도출
 - 개발된 체크리스트 문항의 현장 활용도 검토
- 대상: 초등학교 교사 및 특수교사, 학습종합클리닉센터 학습상담사 등 51명
- 운영 시기: 2020. 5. ~ 8.

〈표 1-2〉 현장 전문가 워킹그룹 구성

구성	인원	명단
초등학교 교사	20명	김O옥, 안O현, 유O목, 이O진, 이O영, 유O정, 김O영, 이O미, 이O경, 김O원, 고O근, 김O아, 이O별, 이O선, 이O주, 손O지, 김O향, 곽O원, 이O혜, 윤O경
특수교사	20명	전O순, 이O연, 안O라, 윤O영, 방O경, 임O진, 김O빈, 한O, 이O지, 김O원, 조O원, 김O정, 임O지, 김O은, 임O현, 박O희, 유O린, 김O녀, 부O희, 정O주
학습상담사	11명	고O희, 김O정, 김O정, 박O진, 박O희, 박O성, 손O진, 오O주, 육O인, 이O희, 정O영

마. 예비 조사

- 목적: 문항의 구인 타당도 및 신뢰도 확인
- 조사 방법: 온라인 조사
- 자료 처리 방법: SPSS 18.0 프로그램을 활용한 문항 분석, 신뢰도 분석 및 탐색적 요인분석 실시
- 대상: 초등학교 교사 약 200여명
- 조사 시기: 2020. 8.

II

느린 학습자의 개념 및 특성

-
1. 느린 학습자의 개념
 2. 느린 학습자의 특성
 3. 느린 학습자 측정 도구

1. 느린 학습자의 개념

경계선 지적 기능(Borderline Intellectual Functioning: BIF)에 대한 개념은 합의된 용어가 없이 여러 연구에서 ‘경계선급 지능(강옥려, 2016)’, ‘학습지진(김근하, 김동일, 2007)’, ‘느린 학습자(김자경, 강혜진, 서주영 외, 2018)’ 등으로 혼용되고 있다. 이외에도 지능검사 결과 경계선에 속하는 지적 기능을 ‘평균에 미치지 못하는 지적 기능’, ‘정신지체는 아니지만, 장애와 정상 사이에서 어디에도 속하지 못하는 지적 기능’ 등의 의미로 사용되었다. 경계선 지적 기능의 개념에 대한 특수교육 관련 협회 혹은 학회 차원에서 합의는 없지만, 미국 정신의학 진단 및 통계 편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th, DSM-IV)(American Psychiatric Association, 1994)⁴⁾에서는 ‘IQ 71~84에 해당하며 지속적인 관심을 가지고 주의해야 할 발달장애군’으로 지적장애에 속하지는 않지만, 임상적 지원이 필요한 집단을 ‘경계선 지적 기능’으로 표현하고 있다.

경계선 지적 기능을 가진 아동은 1960년대 후반 이전에는 지적장애에 포함했지만, 이후 지적장애로 분류되지 않아 특수교육 지원에서 제외되었으며, 학교 밖 일상생활에서는 적응 행동에서 일탈이 발생하지 않는 ‘6시간 정신지체 아동’으로 표현되기도 하였다(MacMilan, Gresham, Bocianm, & Lambros, 1998; 김주영, 2018: 140). 경계선 지적 기능은 ‘인지적 기능과 인식을 포함한 불특정한 증상과 징후’(WHO, 1992)이며, 미국 지적장애 및 발달 장애 협회(American Association on Intellectual Developmental Disabilities: AAIDD, 2010)에서는 경계선 지능을 ‘심각한 장애라기보다는 개인에게 필요한 지지의 정도를 고려해야 하는 지적장애의 하위 유형’으로 분류하였다. 이처럼 경계선 지적 기능에 대한 명확한 개념 정의 및 분류 기준이 학계와 교육 분야에 제대로 마련되어 있지 않은 실정이다.

경계선 지능을 지적장애처럼 별도의 범주로 인정하여 이에 대한 구체적 정의와 지표를 제시해야 하는지(Wieland & Zitman, 2016), 아니면 지적장애의 지능지수를 현재의 70 미만에서 85 미만으로 상향 조정해서 경계선 지적 기능을 지적장애의 범주에 포함해

4) 2013년에 개정된 DSM-V에서는 경계선 지적 기능에 해당하는 구체적인 IQ 수치를 제시하지 않았으며, 사용가능한 표준화된 검사에 대해서 언급하지 않고 있음. 경계선 지적 기능과 경도지적 장애의 차이만을 언급했으며, 공병하는 정신적 장애로 조현증과 심각한 충동성을 동반하는 ADHD를 추가했을 뿐임. 이 때문에 개정된 DSM-V의 경계선 지적 기능에 대한 설명이 현장에서 활용할 수 있는 구체적 정의와 지표를 제시하지 못해서 혼란을 초래한다는 비판이 있음(Wieland & Zitman, 2016, 박현숙, 2018: 10에서 재인용)

야 하는지에 대한 논란은 계속되고 있다(Wieland & Zitman, 2016).

최근 경계선 지적 기능을 가진 학생에 대한 교육계의 관심이 증가하면서 경계선 지적 기능을 “성격장애나 지적(知的)기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’ 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생”(초·중등교육법, 2016), “지능지수 70-85 사이에 속하여 낮은 지능으로 인해서 학습에 어려움을 보이고, 지적장애의 연속 상에 있지만 지적장애는 아니며 일반아동도 아닌 아동”(강옥려, 2016), “DSM-IV의 진단기준에 근거하여 표준화 검사 IQ 70-85에 해당하는 아동”(김근하, 김동일, 2007), “평균적인 지능보다는 낮은 지능지수(70-85)를 가지면서 학교와 일상생활에서 부적응을 보이는 느린 학습자”(박현숙, 최현기, 2014), “지능이 70-90 사이에 속하고 기본적인 학습능력이 낮으며 같은 학년의 학습자들과 함께 학습을 할 수 없는 학생”(김정호, 2006) 등으로 사용되고 있다. 임상적으로는 경계선 지적 기능을 가진 학생은 지능검사 결과 지능지수의 정규분포곡선에서 표준편차 -1에서 -2에 해당(IQ 71-84)하며 전체 학생 중 약 13.6%를 차지한다. 표준편차 -2 이하에 해당하는 2.3%의 지적장애와 비교해 봤을 때 경계선 지적 기능을 가진 학생이 지적장애로 분류되는 학생의 약 6배에 해당하는 것으로 추정되고 있다(강옥려, 2016).

이 연구에서는 DSM-IV-TR에서 제시된 지능검사 결과 나타난 수치 이외에 학생의 적응 행동에서의 결함을 포함하여 느린 학습자를 ‘IQ 71-84 사이의 경계선 지적 기능으로 적응 행동에 어려움이 있는 학생’으로 정의하고자 한다.

2. 느린 학습자의 특성

느린 학습자들이 나타내는 특성은 개인마다 다를 수 있으나 일반적으로 인지발달이 지체되어 있고 학습 속도가 느리다는 점이다. 학령기 전에는 언어발달 지체가 가장 두드러지게 나타나면서 약간 늦되는 아이로 인식될 수 있다. 그러나 학령기에 접어들면서 주의 집중, 학습의 어려움, 친구와의 관계 형성 등에 문제를 보이게 되고, 학년이 올라갈수록 이러한 문제들은 점차 심각해질 가능성이 크다. 이들이 보이는 특성은 낮은 지적인 능력(IQ 70~85 사이)에서 비롯되지만, 이차적으로는 학습, 언어, 사회 및 정서, 혹은 행동문제까지도 영향을 미치게 되는데, 이에 대해 자세히 살펴보면 다음과 같다.

가. 인지적 특성

느린 학습자들은 일반적으로 인지발달이 느리고(Reddy et al., 2006/2013), 이해하는 속도가 느리다(김태은 외, 2019). 이들의 인지적인 특성에서 가장 먼저 언급되어야 하는 것은 지적 능력의 제한으로 인한 주의집중력 부족이다. 주의집중은 기억력이나 학습과 관련된 중요한 요소인데, 이들은 과제를 수행할 때, 일반아동과 비교하면 주의집중 기간(span)이 비교적 짧고, 강도가 약하며(Shaw, 2010), 선택적 주의집중이 약하기 때문에(Reddy et al., 2006/2013) 산만해지기 쉽다 보니(Karande, Kanchan, & Kulkarni, 2005), 결과적으로 기억력이 부족한 특성을 드러낸다. 그러나 이들의 기억력은 지적장애 아동만큼 낮은 것은 아니다. 이들은 배운 것을 기계적으로 기억하는 것은 가능하나 일반 아동보다 기억력이 낮다. 현재 단기기억과 작업기억(정보를 일시적으로 보유하고 조작하는 정신적 능력)의 구분에 대해 논란이 지속되고 있지만, 단기기억을 작업기억의 일부로 보는 견해로 대체해 가고 있는 추세인데, 느린 학습자들은 일반아동과 비교하면 작업기억의 용량이 부족하다.

Alloway(2010)는 7-12세의 느린 학습자와 일반아동의 작업기억을 비교해 본 결과, 이들은 언어적 영역과 시공간 영역의 작업기억에 결손이 있음을 밝혀냈다. Schuchardt, Schuchardt, 그리고 Mäehler(2010)는 작업기억의 결손은 지적장애의 정도에 따라 증가한다는 것을 입증했고, 후속연구에서는 지적 능력이 경계선 지적 기능 이하에 해당하는 경우에는 작업기억의 결손과 지체가 나타난다는 것을 거듭 밝혀냈다(Schuchardt, Schuchardt, Mäehler, & Hasselhorn, 2011). 이러한 작업기억 용량의 부족은 이들에게 기억과제가 복잡하고 많은 정보를 동시에 처리해야 할 때 유지하는 정보 일부를 잊어버리게 하거나 정보처리를 지체하도록 만들어 과제수행을 실패하게 할 수 있다. 즉, 이들은 작업기억(혹은 단기기억)이 부족하여 들은 정보를 받아쓰게 한다거나 읽은 후에 답을 써야 하는 시험이나 과제, 혹은 듣는 수업에서 자주 실패하게 된다. 일반적으로 입력된 정보를 오래 기억하기 위해서는 기억전략을 적절히 사용해야 하나, 이들은 효율적인 기억전략을 보유하고 있지 않으며, 상황에 맞는 적절한 기억전략을 사용하지 못한다(박찬선, 장세희, 2015).

또한, 느린 학습자들은 대체로 즉각적이고 단순한 것에는 문제가 없으나 고차원적인 사고, 추론능력, 논리력 등에 어려움을 보이며(정희정, 이재연, 2005), 특히 작업기억 능

력의 부족으로 인해 추상적이고 복잡한 과제수행에 어려움이 있다(Verguts & De boeck, 2002). 이로 인해 추론적인 이해를 요구하는 사회과목이나 수학에서의 문장제 문제처럼 추상적인 사고를 요구하는 과제에서 어려움을 보인다(김진아, 2017; Memphis Neurology, 2020).

느린 학습자들은 시지각과 청지각에도 문제를 보인다. 시각적 자극에 의해 쉽게 산만해지고 색깔, 크기, 형태 간의 관계 구분이 어렵고 본 사물을 기억한다거나 관계를 떠올리기 힘들고 전체적인 것보다는 부분적인 과제를 선호하고 글씨를 쓴다거나 손으로 하는 작업에 어려움이 있다(Reddy et al., 2006/2013). 청지각과 관련해서는 비슷하게 발음되는 단어 구별이 어렵고(예, tap-tip, pen-pin 등) 받아쓰기에서 어려움을 겪는다. 이러한 어려움은 듣기이해력에도 영향을 미쳐 언어이해력이 비슷한 일반아동들에 비해 듣기이해력이 떨어지며, 이는 말의 의미를 이해하는데 어려움을 갖게 한다(김민경, 2015). 따라서, 이들은 말로 하는 지시 사항을 이해하지 못해 반복해서 설명해야 하고, 이전과 다른 방식으로 지시하면 반응하기까지 시간이 오래 걸리며, 해야 할 과제를 말로만 지시할 경우 과제의 완성이 어렵다고 한다(박현숙, 2018).

나. 학습 특성

느린 학습자들은 취학 전에는 학습에서의 문제가 크게 인식되지 못한 채 학교에 입학하게 되는 경우가 대부분이다. 그러나 이들이 학령기에 주로 나타내는 문제는 학업성취에서의 실패이다. 이들은 일반 학교에 다니고는 있으나 각 학년에서 요구하는 학습수준을 제대로 습득 혹은 따라가지 못한다(정희정, 2006). 이러한 학업성취의 문제가 초기 저학년에서는 심각하게 나타나지 않다가 학년이 올라갈수록 일반아동과의 격차가 점점 커지게 되는 특성을 보인다(김근하, 2007).

학습에서 일반적으로 나타나는 특성은 학습 속도가 느리다는 것과 추상적인 개념을 이해하고 습득하는 데 제한이 있다는 점이다(Chauhan, 2011; Shaw, 2010). 이들은 추상적인 것보다 구체적인 것을 선호하며, 자료가 추상적일수록 이해하는 데 더 어려움을 겪는다(Singh, 2004). 또한, 새롭게 배운 정보와 이미 배운 정보 간의 관계를 파악하여 정보를 통합하고 조직화하는 데 문제가 있어 비효율적으로 정보를 저장하여 잊기 쉬우며, 정보의 습득이 느려 어려움을 겪는다(Verguts & De boeck, 2002). 따라서, 이들이

새로운 정보를 이미 배운 정보에 자동으로 통합시킬 것이라고 가정하는 것은 이들의 실패를 더 높일 수 있으므로, Cooter와 Cooter(2004)는 이들에게는 새로운 정보와 이전에 배운 정보를 통합시킬 때 명시적, 체계적으로 가르쳐야 함을 강조하였다.

일반아동들은 교육 통해 배운 개념이나 전략들을 일반화시킬 수 있는 반면, 느린 학습자들은 단순히 기계적으로 기억하는 것은 할 수 있지만 깊이 있게 완전학습을 하지 못하기 때문에, 배운 것을 일반화하는 데 어려움이 있고, 적용하는 데에도 지극히 비효율적이고 실패하기 쉽다(Elliott & Thurlow, 2006; Silbergitt, Burns, Madyun, & Lail., 2006; Verguts & De boeck, 2002). 그렇지만, 지적장애 아동들처럼 기본 개념을 습득하고 사실(facts)을 외우는데 시간이 더 필요하다기보다는 개념을 완전히 이해하도록 일반아동들보다 더 많은 연습을 하게 해야 하고, 배운 개념을 확실하게 적용할 수 있도록 충분한 예들을 가지고 완전학습(mastering learning) 혹은 과잉학습을 시키는 것이 필요하다.

읽기 학습에서의 특성에서 단어인지와 읽기유창성은 고학년이 되면 일반아동 수준의 성취를 보일 수 있다. 독해의 경우, 단순한 문장 수준에서의 의미 파악은 일반아동과 비슷할 수 있으나 복잡한 구문 및 문단 수준에서의 독해 능력은 고학년이 되어도 일반아동만큼 성취하기 어렵다(김주영, 김자경, 2016). 즉, 글을 읽을 수는 있으나 내용 이해를 하지 못하는 경우가 많다. 또한, 이들은 고학년이 되어도 비유적인 표현을 이해하는 능력도 일반아동보다 떨어지는 것으로 나타났다(김주영, 2018).

쓰기 학습에서 느린 학습자들은 철자법에 어려움을 자주 보이며(MacMillan et al., 1998), 글쓰기의 하위 요소인 언어 지식, 텍스트 맥락 지식, 명제적 지식, 절차적 지식 등이 일반아동보다 지체되어 있다(유경, 정은희, 2007; 2008). 이들은 어휘력이 부족하여 자기 생각을 논리적인 글로 표현하는 데 어려움이 있으며, 표현하고 싶은 내용을 선택하고 사건의 전후 관계를 어떠한 순서로 맞게 써야 하는지 파악하지 못하는 경우가 많다(Reddy et al., 2006/2013).

느린 학습자의 수학 학습의 특성에 관한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 김진아(2017)의 연구에서 나타난 현장 교사들의 보고에 의하면, 느린 학습자들은 다른 영역보다 수학 영역에서 확연히 떨어지는 아동으로 언급하였다. 이들이 단순계산도 못 한다는 의견도 있지만, 대체로는 덧셈과 뺄셈과 같은 단순계산은 가능하지만, 고학년 수준의 사칙연산과 적용을 어려워하며, 특히 구구단과 같은 곱셈 부분에 어려움을 나타내며, 고차

원적인 문제 해결을 해야 하는 문제에서 확연히 떨어지고 추상적인 과제일수록 이해를 못 하기 때문에 추상적인 개념을 다루는 수학에 어려움을 보일 수밖에 없다(Reddy, Ramar, & Kusuma, 2010).

다. 언어적 특성

느린 학습자들은 학령기 전에는 ‘말이 늦었다’라는 보고가 공통으로 나타나는 것처럼, 인지발달의 지연과 함께 언어발달 지체가 주요 특성 중 하나인데 나이가 많아질수록 언어는 더욱 지체된다(정희정, 2006).

언어는 말의 의미를 이해하는 언어이해(혹은 수용언어, receptive language)와 자기 생각을 말로 표현하는 언어표현(표현언어, expressive language)으로 나누어지는데, 느린 학습자들은 두 가지 면에서 모두 부족하여 언어 습득이 늦은 편이다. 이들은 상대방이 말을 했을 때 말귀를 알아듣지 못해 두리번거리거나 말과는 다른 엉뚱한 것을 하는 경향이 있다. 이렇게 다른 사람들이 말하는 것을 듣고 이해하는 능력과 메시지를 기억하는 능력이 부족하기 때문에, 결과적으로 자기 생각을 구두로 표현하는데 어려움을 보인다(유경, 정은희, 김락형, 2007; 정희정, 이재연, 2005; Chauhan, 2011). 또한, 이들은 적절한 단어를 찾고 결합하는 데 어려움이 보이며(Chauhan, 2011), 사용하는 어휘가 제한되어 있고, 말 대신 몸짓이나 반복적인 말을 사용하며, 문법적인 실수를 자주 한다(박현숙, 2018). 특히 문장으로 말을 하거나 명료화하기 혹은 담화하는 능력이 또래보다 현저하게 떨어지며(김후비, 2012; 이수진, 김화수, 2016), 자신이 알고 있는 어휘 수보다 실제 사용하는 어휘 수가 적고, 구사하는 문장의 길이가 짧고 단편적이며, 문법이나 시제에 맞지 않는 표현도 잦은 편이다(임종아, 황민아, 2006; Reddy et al., 2006/2013).

라. 사회 및 정서적 특성

느린 학습자들은 흔히 조용하고 부끄러움을 많이 타고 친구를 사귀는데 어려움을 보이고 자신감이 부족하다. 이들이 지닌 인지 및 학습, 언어에서의 특성들은 자신감을 느끼지 못하게 하는 원인이 될 수 있다(Memphis Neurology, 2020). 다른 아이들에게 거절을 당한다거나 본인에게 맞지 않은 교수, 부모의 잘못된 관리(예: 부모가 이들에 대한 인

식이 낮아 무리하게 과잉학습을 시키거나 다그치고 꾸중을 하는 경우) 등으로 인해 생기는 부정적인 마음으로 인해 정서 및 행동적인 문제가 생기는 것이다(강옥려, 2016).

지금까지 느린 학습자들의 사회 및 정서적 특성을 밝힌 연구들을 살펴보면, 주로 사회적 미성숙(변관석, 신진숙, 2017; EBS, 2014), 낮은 자존감(김진아, 2017; 정희정, 2006; EBS, 2014), 우울감 및 소외감(정희정, 2006; EBS, 2014), 불안(김진아, 2017; 변관석, 신진숙, 2017), 위축(Karande et al., 2005) 등을 특성으로 제시하고 있으며, 상황 파악을 잘 못하고(김진아, 2017; Reddy et al., 2006/2013), 칭찬에 민감하며(김진아, 2017), 또래와의 상호작용을 원하지만 쉽지 않아 주변을 맴도는 경우가 많고, 또래보다 한두 살 어린 아동들과 더 잘 어울리는 경향이 있음을 보고하고 있다(이새별, 2020). 한편, Kavale와 Forness(1996)는 이들의 약 75%가 부적응적인 사회적 행동으로 인해 어려움을 겪으며 또래 관계에서도 부적응을 경험하고 있다고 하였다. 결과적으로 이들은 학습뿐만 아니라 사회, 정서 면에서도 좋지 않은 경험의 악순환을 밟게 되고, 이러한 상황들은 서로 복합적으로 작용하여 이들을 더 복잡하고 어렵게 만들 수 있다(Chauhan, 2011).

학습과 관련된 동기를 볼 때, 느린 학습자들이 초등학교에 입학할 때에는 거의 문제가 되지 않는다. 이들은 학교 입학하여 처음에는 열심히 노력하지만, 학업에서의 잦은 실패와 좌절을 경험하게 되면서 ‘노력-실패-좌절’의 사이클을 반복하게 되고, 학년이 올라갈수록 실패와 좌절의 누적으로 인하여 시도하는 것 자체를 그만두게 되는 패턴을 일관되게 보이며(Hidi & Harackiewicz, 2000) 학습된 무기력(learned helplessness)을 갖게 되는 경우가 많다(강옥려, 2016). 학년이 높아질수록 지속되는 학업의 실패는 학교에서 배우고자 하는 동기를 저하시키고, 결과적으로 무기력해져서 나태하거나 자신감이 부족한 아동, 인내심이 부족한 아동, 혹은 열등감이 있는 아동이 될 수 있다. 아동들의 낮은 학습동기는 개인의 기질적 혹은 환경적 요인에 의해 비롯될 수 있으나, 느린 학습자들의 경우는 주로 반복되는 실패와 좌절 때문에 학습 동기가 낮아진다고 할 수 있다(Levine, 2003).

마. 행동적 특성

느린 학습자들이 대인 관계에서 겪는 실패는 청소년기에 정서 혹은 행동문제, 혹은 품행의 문제로 악화할 수 있고(Karande et al., 2005), 더 나아가서는 학교 폭력의 피해 대상이 될 수도 있다(EBS, 2014). 이들은 바른 인성과 정서 상태, 충동 조절 능력이나 자신감 등이 뒷받침되면서 복잡하거나 추상적이지 않은 상황에서는 바람직한 적응력을 보일 수 있지만(Mishna, 2003), 대체로 낮은 지적 수준으로 인해 또래 관계에서의 부적응이 문제행동으로 나타날 가능성이 훨씬 크다(Gabriele, Mara, & Pietro, 1998). 이들은 또한 낮은 지적인 능력과 의사소통능력의 문제로 자신을 변호하거나 의사를 표현하는 능력이 어려워 사소한 다툼에도 억울한 감정을 쌓게 되며, 평소에는 이러한 감정을 잘 드러내지 않다가 엉뚱한 상황에서 분노를 폭발하는 경우도 있다고 한다(이세별, 2020).

느린 학습자들의 신체 및 운동 발달은 보통 이하라고 하지만 인지나 언어 혹은 사회성 발달에 비하면 비교적 괜찮은 편이라고 할 수 있다. 그러나 행동이 느리고 서투를 수 있으며, 민첩성, 협응력, 혹은 방향성 등이 부족할 수 있다(박찬선, 장세희, 2015). 이들은 친숙한 상황이든 혹은 낯선 상황이든 정보처리속도가 늦어서 반응속도가 느리고, 정확도가 낮다고 한다(Van der Molern, Van Luit, Jongmans, & Van der Molen, 2007). 이러한 행동 특성은 친구들과 활동을 같이 할 때 속도를 맞추지 못하여 협동이나 모둠 활동에서 어려움을 겪게 되며, 협동해야 하는 상황에서 자신의 역할을 제때 완수하지 못해 또래들의 도움을 받는 경우가 종종 발생하고, 이로 인해 이들은 소외되거나 눈치를 보게 된다고 한다(박찬선, 장세희, 2015).

3. 느린 학습자 측정 도구

개인의 성장 과정에서 발생하는 문제나 뒤처짐에 개입하는 프로그램의 기본적인 목표는 조기선별과 예방에 있다. 그러나 느린 학습자를 선별하는 데에는 어려움이 있다. 유아기에 차별적인 징후를 찾기가 어렵고, 학령기에 도달했을 때 비교적 문제가 명확히 드러나기 때문이다. 그러나 조기에 선별했을 때 효율적인 개입이 가능하여 이후에 발생할 수 있는 자원의 낭비를 줄이고 개인의 지적 능력과 적응력의 부진을 완화할 수 있다. 선별

과정은 초기선별과정과 과학적 확인을 통한 진단과정의 둘로 나뉜다. 또한, 초기선별에서 보인 특징들을 기초로 정확한 진단을 받기 위해서는 정신과 또는 복지관, 민간 심리상담센터 등의 전문 기관에서 표준화된 심리검사 도구를 이용하여 검사를 받는 방법이 있다(서해정, 박현숙, 이해수, 2019).

느린 학습자에 관한 선행연구 중 대상자의 선별이나 진단을 위해 쓰인 방법들을 다른 연구를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

지능검사는 대표적인 심리검사로 학습이 느린 학생을 선별하는 데 주로 활용되고 있다. 그러나 기존 개인용 지능검사는 실시시간이 지나치게 많이 소요된다는 단점이 있었고, 이러한 측면을 고려하여 새로운 단축형 검사가 개발되기도 하고, 기존 개인용 지능검사의 몇몇 소검사를 추출하여 구성된 단축형 검사들이 제안되기도 하였다. 예를 들어, 국내의 ACCENT(Achievement-Cognitive ability ENdorsement Tests) 인지 영역 검사는 초등학생을 대상으로 한 주의집중, 언어이해, 지각적 조직화의 3부로 구성된 검사로서, 각 부의 문항 수는 1부 16문항, 2부 37문항, 3부 24문항으로 총 77문항으로 제작되었으며 소요시간 40분의 단축형 검사이다(신현수, 2004).

김근하와 김동일(2007)은 경계선급 지능 초등학생(초등학교 저학년)의 학년별 학업성취 변화(국어, 수학)의 차이 분석을 통해 이들의 학업성취가 저하되는 원인을 규명하고자 하였다. 경계선급 지능 아동을 'ACCENT' 지능검사 결과 1, 2학기 모두 IQ 70-85에 해당'하는 아동들로 한정하였으며, ACCENT(Achievement-Cognitive ability ENdorsement Tests) 인지영역검사, ACCENT 국어검사(저학년용), ACCENT 수학검사(저학년용) 등을 사용하였다. 연구 결과, 초등학교 저학년의 경계선급 지능 학생들의 학업성취 변화는 학년이 점차 올라갈수록(1학년→3학년) 국어, 수학 영역 모두에서 성적이 상대적으로 하락하는 것으로 보고하였다. 이를 통해 경계선급 지능 집단이 일반 집단(IQ 76-115)과 우수집단(IQ 116-130)과는 확연히 구별되는 이질 집단이라는 것을 확인할 수 있었다(김근하, 2007: 59).

박현숙(2016)은 Chintamani(1992)가 경도 지적장애의 문제를 선별하기 위해 사용한 체크리스트를 바탕으로 국내·외 관련 문헌에서의 느린 학습자 특성을 종합하여 55문항의 경계선 지적기능 선별을 위한 교사 보고용 척도를 개발하였다. 이어 박현숙(2018)은 55문항을 활용한 경계선 지적기능 선별 아동 체크리스트 타당화를 실시하였다. 연구 결과, 경계선 지적기능 선별 아동 체크리스트는 '사회적 특성, 언어적 특성, 정서적/사회적

특성, 인지적 특성, 학업적 특성'의 5가지 영역과 '부정적 또래 관계, 언어발달 부진, 충동성/사회적 대처기술 미숙, 주의력 결핍, 낮은 학업 효율성, 작업기억 부진, 계획하기/조직화능력 부족'의 7가지 하위요인, 총 32문항으로 구성되었다. 또한, 체크리스트 타당화 과정에서 이 도구를 통해 선별된 후, 지능검사를 시행한 전체 94명의 학습부진아동 중에서 지능지수면에서 지적장애 수준으로 판정된 아동은 57명으로 전체의 60.6%를 차지했다. 경계선 지적기능 아동은 27명으로 전체의 28.7%였으며, 평균지능은 10명으로 10.6%에 불과했다. 즉, 지적장애 수준임에도 불구하고 두드러진 행동문제나 학습문제가 발견되지 않으면 주목받지 못하며, 이로 인해 선별되지 못한 채로 일반 학급 내에서 학습과 적응문제로 고전하고 있을 아동의 규모가 매우 크다는 것을 발견할 수 있었다.

국외의 느린 학습자 선별을 위한 체크리스트로는 Chintamani(1992)가 인지적 학습 문제에 대한 특성, 언어 관련 문제에 대한 특성, 청지각 문제에 대한 특성, 시각-운동 문제에 대한 특성, 사회적/정서적 문제에 대한 특성의 총 5가지 특성들로 나누어진 25문항의 체크리스트를 개발하였다(Reddy et al., 2006/2013에서 재인용).

Salim과 Al-Hashmi(2013)는 교사 대상으로 학급 내의 경계선 지적기능 아동을 선별하는 방법을 조사했다. 이 조사에서는 학급 내 아동을 지속해서 관찰한다는 응답이 96%로 가장 많았다. 다음으로 학기 초의 진단평거나 다양한 시험결과들을 참고한다는 교사가 86.5%였다. 이전 학년의 시험결과를 참고한다거나(59.7%), 지능검사를 이용한다(24%)는 답도 있었다. 그러나 경계선 지적기능을 선별하지 않는다는 답도 10%에 달했다(박현숙, 2018에서 재인용).

〈표 II-1〉 느린 학습자 선별 도구 관련 측정 도구

종류	개발연도	저자	하위영역	문항 수
ACCENT _인지영역	2003	김동일 신종호 여상인 이재희	주의집중	16
			언어이해	37
			지각적 조직화	24

종류	개발연도	저자	하위영역		문항 수
경계선 지적 기능 아동 선별 체크리스트	2018	박현숙	사회적 특성	부정적 또래관계	7
			언어적 특성	언어발달 부진	8
			정서적 특성/사회적 특성	충동성/사회적 대처기술 미숙	6
			인지적 특성	주의력 결여	4
				작업기억 부진	3
			학업적 특성	낮은 학업효율성	2
				계획하기/조직화 능력 부족	3
Sandra의 체크리스트	1992	Chintamani Kar	인지적 학습문제		6
			언어관련 문제		4
			청지각 문제		5
			시각-운동 문제		4
			사회적/정서적 문제		6

III

느린 학습자 선별 체크리스트 개발

1. 영역 및 구성요인 도출
2. 예비문항 개발
3. 문항의 내용 타당도 점검
4. 활용 가능성 검토
5. 요인타당도와 신뢰도 분석

1. 영역 및 구성요인 도출

느린 학습자 선별 체크리스트 문항 개발을 위하여 관련 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 국내 연구로 강옥려(2016)에서는 ‘경계선급 지능(BIF: Borderline Intellectual Functioning)’의 아동이 보이는 특성을 ‘인지학습’, ‘사회성과 정서 및 행동’으로 구분하였다. ‘인지학습’ 측면의 특성으로는 추상적인 개념 이해의 어려움, 지식 조직의 문제, 일반화의 어려움, 주의력 부족, 구두 표현과 듣기에서의 어려움, 학습 동기의 부족이 있으며, ‘사회성과 정서 및 행동’ 측면의 특성으로는 친구를 사귀는 데 문제를 보이고 자신감이 부족하며 공격, 불안, 위축 등 정서적 스트레스를 보이는 것으로 나타났다.

한편, 현재 임상현장에서 느린 학습자 진단에 가장 널리 사용되는 심리검사 중 하나가 웨슬러 지능검사이다. 노경란, 박현정, 안지현 외(2016)에서는 한국 웨슬러 아동 지능검사 4판(K-WISC-IV, 2011)의 구성 지표인 ‘언어이해, 지각추론, 작업기억, 처리속도’에서 어려움을 보이는 아동의 특성을 제시하고, 교육 및 치료 현장에서의 개입 방법에 대해 제안하였다. K-WISC-IV에서 ‘언어이해’ 지표는 언어적 추론, 이해력, 개념화를 측정하며, 청각적인 처리, 주의력, 장기기억에 저장된 언어적 정보를 측정한다. 언어이해 지표는 기본적인 언어 능력을 포함할 뿐만 아니라 다차원적인 인지기술의 통합을 요구한다. ‘지각추론’ 지표는 아동의 시지각 자료에 대한 해석 및 조직화 능력과 더불어 유동추론(유동지능)을 측정한다. ‘작업기억’ 지표는 주의력, 집중력과 더불어 기계적인 과제보다 좀 더 고차원적인 과제로 구성되어 아동이 주의를 유지하면서 정신적인 통제를 발휘하는지의 능력(예: 재배열, 여러 종류의 자극 저장, 연산 작업)을 측정한다. ‘처리속도’ 지표는 아동이 형태와 상징이 같은지 다른지를 인식하며, 숫자와 형태 혹은 하나의 표시와 하나의 형태를 짝지어 기억하는지의 능력 등 비언어적인 정보를 가능한 한 정확하고 빠르게 처리하는 능력을 측정한다(노경란 외, 2016).

변관석과 신진숙(2017)은 2016년 11월 30일까지 국내에서 수행된 경계선 지능에 관한 선행연구를 대상으로 경계선 지능을 가진 아동의 인지, 언어 및 정서·행동적 특성을 분석하였다. ‘인지적 특성’에서 경계선 지능 범주의 아동들은 지능검사에서 언어성과 동작성 지능 중 언어성 지능에서 상대적으로 더 큰 문제가 있는 것으로 나타났으며, ‘언어적 특성’에서는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 모든 영역에서 일반적인 지능을 가진 아동들에 비해서 부족한 능력을 보였다. ‘정서·행동적 특성’에서는 사회적 미성숙, 주의집

중, 불안 등의 문제가 있는 것으로 나타났다.

박찬선과 장세희(2018)는 경계선 지능을 가진 아이들의 특성을 인지적, 정서적, 의사소통 및 사회적 특성으로 구분하였다. ‘인지적 특성’으로는 ‘주의집중의 어려움, 저조한 기억능력, 복잡한 인지 과제에 대한 부담감, 개념 학습과 추상적 사고의 어려움, 전략적인 문제해결력 부족’을, ‘정서적 특성’으로는 ‘미숙한 정서적 욕구, 위축, 타인을 쉽게 수용하고 이해하는 태도, 우울감, 공격성, 충동성’을, ‘의사소통 및 사회적 특성’은 ‘어휘력 부족, 언어표현력의 부족, 부족한 눈치, 사회적 기술의 부족’을 제시하였다. 또한, 연령별 경계선 지능 아동의 특성을 영유아기와 아동기(학령기)로 구분하여 제시하였는데, 다음은 아동기(학령기)의 특성 중 일부이다(박찬선, 장세희, 2018: 54-55).

- ① 지시를 되풀이해서 말해달라고 여러 번 요구한다.
- ② 청각 집중력이 떨어진다. 예를 들어 긴 이야기를 듣는데 다른 아이보다 더 많은 시간이 걸리고(집중을 못해 이야기가 자주 끊어져서), 짧은 이야기에만 집중력을 보인다.
- ③ 시각-공간 조직에 어려움이 나타나며, 자르거나 색칠하기 같은 정교한 활동에 서투르다.
- ④ 쉽게 지치고 산만해진다. 한 번에 하나씩 집중하지 못한다.
- ⑤ 또래보다 미성숙하고 제한된 어휘를 사용하며, 심지어 가지 생각을 표현할 때 친숙한 단어도 잘 구사하지 못한다.
- ⑥ 기본 읽기, 쓰기, 셈하기 성취 수준이 저조하다. 교과서 읽기, 받아쓰기, 연산 등에 있어서 또래보다 성취가 낮아 보충학습이 필요하다.
- ⑦ 눈치 없는 행동을 한다.

이새별(2020)은 경계선 지능을 가진 아동의 특성을 인지적 특성, 언어적 특성, 정서적 특성, 사회성 및 행동 특성으로 구분하였다. ‘인지적 특성’으로는 추상적인 개념 이해의 어려움, 지식의 논리적 조직화의 어려움, 일반화의 어려움, 기억력 문제, 집중력 부족 문제를, ‘언어적 특성’은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 어휘, 문법 영역에서 각각의 특성을 제시하였는데, 경계선 지능을 가진 아동은 대개 수용어휘력이 지체되었으며, 제한된 어휘를 사용하고, 복잡한 구문은 이해하기 어려워하며, 철자법과 문법이 어렵고 여러 번 말해야 이해하는 특성이 있는 것으로 나타났다. ‘정서적 특성’으로는 ‘사회적 미성숙, 주의집중, 불안 등의 문제’를 보이며, 특히 초등학교 저학년의 공격성향과 충동성향은 고학년이

될수록 낮은 자존감을 형성하는 데 영향을 미치고 청소년기에는 정서 행동 문제, 품행 장애까지 영향을 주는 것으로 나타났다. ‘사회성 및 행동 특성’은 또래 관계에서의 부적응과 행동이 느리고 민첩하지 못한 관계로 인해 친구들의 활동속도에 맞추지 못하여 협동이나 모둠 활동에서도 어려움을 겪게 된다. 협동상황에서는 자신의 역할을 제 때에 완수하지 못하여 친구들의 도움을 받는 경우가 발생하기도 한다.

Reddy, Ramar와 Kusuma(2006)는 Chintamani(1992)의 느린 학습자 선별의 3단계 과정, 즉 ‘초기선별 단계→과학적 확인 단계→재검증 단계’를 제시하였다. 또한, 각 단계에서 사용할 수 있는 기법으로 첫째, 초기선별 단계에서는 ‘관찰 기법, 교육적 평가, 가족과 문화적 배경 내에서의 아동의 사회적 이력’ 등을 제시하였다. 둘째, 과학적 확인 단계에서는 ‘스탠퍼드-비네 검사(Stanford-Binet Scale), 웨슬러 지능검사(Wechsler-Intelligence Scale), 일반적으로 사용되고 있는 다른 지능검사, 성격검사, 심리 측정과 심리학적 검사’ 등을 제시하였다. 셋째, 재검증 단계에서는 Chintamani(1992)가 제안한 Sandra의 체크리스트를 제시하였다. 이 체크리스트는 인지적인 학습문제에 대한 특성 외에도 언어와 언어에 관련된 문제에 대한 특성, 청지각 문제에 대한 특성, 시각-운동 문제에 대한 특성, 사회적 문제와 정서적 문제에 대한 특성을 제시하고 있다(Reddy et al., 2006/2013에서 재인용).

이상의 선행연구를 바탕으로 보다 학교 현장에 밀접한 느린 학습자의 특성을 도출하기 위하여 현장 전문가(초등교사, 특수교사, 학습상담사 등) 워킹그룹을 구성하여 수업 또는 학교생활에서 관찰된 느린 학습자의 특성을 자유기술식 문항으로 조사하였다. 특성 조사 결과, 언어, 기억, 또래 관계, 학습 특성 등 126개 영역의 총 882개 특성이 수집되었다(〈표 III-1〉 참조).

〈표 III-1〉 느린 학습자 특성 응답 내용(예시)

ID	영역	특성
1	사고	기억력이 짧음 ex) 말을 하다가 자신이 앞에서 이야기하려던 것을 잊어버려서 가만히 있거나 ‘~ 까먹었어요.’하고 말하는 경우가 많음.
1	언어	어휘 표현이 단순함. ex) 교실 청소를 위해 뒤에 가서 “청소도구 좀 가져다줄래.”라는 요청에 6학년 학생이 뒤로 가다 말고 다시 와서 “청소도구가 뭐예요?”라고 말해서 “빗자루와 쓰레받기”라고 가르쳐주면 “아~”하고 대답함. 이러한 상황이 반복되며, 그 또래의 학생들이 사용하는 어휘를 이해하지 못하는 경우 많음.
1	읽기	책을 떠들떠들 읽음. ex) 고학년이 되어도 책을 매끄럽게 읽지 못하고 떠들떠들 읽음.
1	조작	가위질, 풀칠, 글씨 쓰기, 그리기 등 간단한 조작 능력이 미숙함.

ID	영역	특성
2	교우관계	소꿉놀이나 역할놀이를 할 때 대부분 아거나 강아지 등의 역할을 맡았고, 그런 역할에 대해 거의 불만을 품지 않았음
2	연산능력	받아 내림이 없는 한 자릿수~한 자릿수, 받아올림이 없는 한 자릿수+한 자릿수의 연산 정도만 할 수 있으며, 분류하거나 측정 활동에는 어려움을 겪었음
2	학습능력	학습한 내용에 대한 이해력과 기억력이 낮아 새로운 학습을 하는 데 어려움을 겪었으며, 같은 학습 내용을 여러 번에 걸쳐 반복 학습을 한 후에 학습 내용 중 일부분에 대해 학습이 이루어짐
53	인지	주의집중력이 약함: 수업 시간에 교사를 바라보고 있지만, 과제에 집중하고 있지 못함. 학습하고 있는 내용을 다시 물어보면 대부분은 답변을 잘못하거나 관련 없는 내용을 말함
53	인지	복잡한 인지 과제에 대한 부담감이 큼: 단순계산 문제는 곧잘 해결하나 수학의 문장제 문제를 해결할 때 이해하지 못하여 문제 풀이를 시도조차 못 하고 포기하는 경우도 있음. 국어, 사회 등 긴 문장이 나오거나 어려운 어휘가 나오면 이해하기를 쉽게 포기하는 경향을 보임. -상황에 맞게 그림이나 글의 순서를 배치하는 데 어려움을 보임
53	인지	전략적 사고의 어려움: 놀이 활동에서 규칙이 많아지거나 복잡해지면 규칙을 제대로 적용하지 못함. 전략 놀이에서도 전략을 짜지 못하고 다른 학생이 만든 전략을 이해하지 못함. 학습이나 일을 처리할 때 계획과 전략을 세워 효율적으로 하지 못하고 경험한 순서대로 천천히 함
53	정서행동	위축: 모둠 학습이나 또래 학습에서 소외되는 경험이 있어 학습에 위축되어 있음. 또래 아이들도 아예 활동에서 제외하는 경향을 보이기도 하여, 학습에 참여를 안 하고 있는 경우도 발견됨. 학급에서 또래로 인식되기보다는 돌보아야 하는 동생으로 인식되는 모습도 관찰됨
53	정서행동	성급함과 일방적 행동: 외향적인 경우, 관찰하여 행동하지 못하고 성급하게 행동해서 실수하는 경우가 많으며, 실수했을 경우 더 많이 위축됨. 자신이 잘 못하는 것을 감추고 싶어서 과장된 행동이나 일방적 행동을 보이는 경우도 있음.

수집된 자료는 기술된 특성을 바탕으로 3차에 걸쳐 유사하거나 중복된 내용끼리 통합, 정련하였다. 느린 학습자 특성 영역을 재분류한 결과는 다음의 <표 III-2>와 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 느린 학습자 특성 영역 분류 결과

2차 영역 분류 결과	3차 영역 분류 결과	빈도	비고
인지	인지	58	
인지학습	인지학습	242	읽기, 쓰기, 셈하기 등 학습적 특성
학습			
학습/인지			
언어	언어	158	언어 이해력, 표현력, 어휘력
언어/의사소통			
의사소통			
정서	정서	106	
기타(정서)			
사회성			
사회정서	사회성	112	
신체운동			
신체운동/인지			
인지/신체운동	신체운동	33	대근육, 소근육 등 협응력
행동			
행동/사회성			
일상생활	일상생활	17	
기타			
전 체	기타	92	
		882	

이상의 결과로 연구진은 느린 학습자 선별 체크리스트의 영역을 인지, 학습, 언어, 사회 및 정서로 구분하고 인지 영역에서는 ‘집중, 지각, 기억’을 구성요인으로, 학습 영역에서는 ‘처리속도, 읽기, 쓰기, 셈하기, 전반적인 학습특성’을 구성요인으로, 언어 영역에서는 ‘수용 언어, 표현 언어, 어휘력’을 구성요인으로, 사회 및 정서 영역에서는 ‘사회성, 정서’를 각각 구성요인으로 선정하였다. 학교 현장전문가들의 의견에는 행동이나 일상생활에서 드러난 특성들이 있었으나, 느린 학습자들 모두가 문제행동을 보이는 것은 아니므로 1차 선별 체크리스트의 영역으로 구성하기에는 적절하지 않다고 판단하였다. 〈표 Ⅲ-3〉은 느린 학습자 선별 체크리스트 개발을 위한 문항 명세화표를 제시한 것이다.

〈표 III-3〉 느린 학습자 선별 체크리스트 영역 및 구성요인별 문항 명세화표

영역	구성요인	개념
인지	집중	주의집중 시간
		과제를 수행할 때 집중을 유지하는 정도
	지각	선택적 주의집중
		과제와 관련없는 자극은 무시하고 집중할 수 있는 상태
		시지각
	기억	청지각
		시공간지각
		단기/작업기억
학습	읽기	장기기억
		처리속도
	쓰기	읽기이해
		읽기유창성
	셈하기	받아쓰기
		문장쓰기
언어	전반적인 학습특성	셈하기
		수용 언어
		표현 언어
	정서	어휘력
		대인관계
		사회적 인지
사회 및 정서	정서	학습동기
		무기력
		분노, 불안
	정서	위축
		사회적 인지
		정서

2. 예비문항 개발

예비문항을 개발하기 위해서 앞서 제시한 느린 학습자 선별 체크리스트 문항 명세화 표(〈표 III-3〉 참조)에 준하여 총 47개의 문항을 개발하였다. 다음의 〈표 III-4〉는 느린 학습자 선별 체크리스트의 영역 및 구성요인별 예비문항과 문항 수, 관련 선행연구를 정리한 것이다. 인지 영역 12문항, 학습 영역 13문항, 언어 영역 7문항, 사회 및 정서 영역 15문항으로, 총 47문항의 느린 학습자 선별 체크리스트 예비문항을 구성하였다.

〈표 III-4〉 느린 학습자 선별 체크리스트의 문항 구성 및 관련 선행연구

영역	구성요인	문항	문항 수	관련 선행연구
인지	집중	주의집중 시간	2	강옥려(2016) 박찬선, 장세희(2018)
		선택적 주의집중		강옥려(2016) 이새별(2020)
	지각	시지각	6	Chintamani(1992) 노경란 외(2016)
		청지각		Chintamani(1992)
		시공간지각		노경란 외(2016) 노경란 외(2016) 노경란 외(2016)
		단기/작업기억		노경란 외(2016)
		기억		4 박찬선, 장세희(2018) 강옥려(2016) 이새별(2020) 박현숙(2016)
		장기 기억		
학습	처리속도		2	노경란 외(2016) 노경란 외(2016)
	읽기	읽기이해	2	강옥려(2016) 노경란 외(2016)
		읽기유창성		노경란 외(2016)
	쓰기	받아쓰기	3	Chintamani(1992)
		문장쓰기		이새별(2020)

영역	구성요인	문항	문항 수	관련 선행연구
언어	셈하기	쓰지 못한다.	2	박현숙(2016) 노경란 외(2016) 노경란 외(2016)
		단순한 계산은 할 수 있으나, 복잡한 계산(예: 받아 올림, 받아 내림)이나 문장제 문제는 어려워한다.		
	전반적인 학습특성	또래에 비해 연산속도가 느리다.	4	박현숙(2016) 강옥려(2016) 이새별(2020) Chintamani(1992)
		일상생활에서는 별 문제가 없으나, 학습을 따라가기가 어렵다.		
		구체적인 개념은 이해하나 추상적인 개념 습득은 어렵다.		
		일반적으로 학습속도가 느리다.		
		배운 것을 일반화하는 데 어려움이 있다(예: 같은 문제인데 단어나 숫자를 바꾸면 풀지 못한다.)		강옥려(2016)
	수용 언어	상대방의 말을 제대로 알아듣지 못한다.	2	박현숙(2016) 이새별(2020)
		구체적으로 설명해주지 않으면 알아듣지 못하여 엉뚱한 것을 한다.		
	표현 언어	말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다.	2	박현숙(2016) 이새별(2020) 강옥려(2016)
단순한 질문에는 대답을 잘하나 생각을 해야 하는 질문에는 논리적으로 표현하지 못한다.				
어휘력	또래에 비해 어휘력이 부족하다.	3	노경란 외(2016) 이새별(2020) 변관석, 신진숙(2017) 노경란 외(2016) 이새별(2020)	
	낱말의 뜻을 잘 이해하지 못한다.			
	제한된 어휘만을 사용하여 의사소통한다.			
사회성	대인관계	자기보다 어린아이들이랑 어울리는 것을 편안해한다.	5	이새별(2020) 박현숙(2016) 이새별(2020)
		또래 친구들과 잘 어울리지 못하고 주변을 맴도는 경우가 많다.		
	사회적 인지	다른 친구들과 함께 있지 않고 주로 혼자서 지낸다.		박현숙(2016) 박현숙(2016) 박현숙(2016)
		상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다.		
사회 및 정서		친구들이나 선생님의 감정을 잘 파악하지 못한다.		박현숙(2016)
	학습동기	조금이라도 복잡해 보이고 어려워 보이는 활동은 시도하지 않고 회피한다.		강옥려(2016) 변관석, 신진숙(2017)
		자신이 잘할 수 있는 것이 없다고 생각한다.		
		과제가 주어졌을 때 시도해 보지 않고 포기한다.		
	정서	과제를 수행할 때 끈기가 없다.	10	강옥려(2016) 변관석, 신진숙(2017)
		배우고자 하는 의지가 부족하다.		
		수업 시간에 아무것도 하지 않고 멍하게 있는 경향이 있다.		
		실패에 대한 두려움이 있다.		
	분노, 불안	마음이 불안해서 어쩔 줄 모를 때가 있다.		강옥려(2016) 변관석, 신진숙(2017)
		교사나 친구에게 지나치게 의존한다.		
위축되어 있거나 기가 죽어 있다.				
전 체			47	

3. 문항의 내용 타당도 점검

예비문항의 내용 타당도를 확보하기 위하여 교육심리, 특수교육, 측정평가 전공의 전문가 6명을 대상으로 2차에 걸쳐 내용 타당도 검증을 수행하였다. 전문가들은 각 문항에 관하여 내용 타당도를 4점 척도(1=전혀 적절하지 않다, 2=적절하지 않다, 3=적절하다, 4=매우 적절하다)로 평정하고, 수정 및 삭제, 재분류가 필요한 경우, 해당 내용을 기재하였다.

Lawshe(1975: 568)가 제안한 내용 타당도 비율(CVR, Content Validity Ratio)을 근거로 내용 타당도 비율이 .99 이하인 문항은 타당하지 않은 것으로 보아, 삭제 또는 수정하였다.⁵⁾

$$\text{내용타당도 비율} = \frac{Ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

가. 1차 내용 타당도 점검

전문가 집단은 연구진이 제시한 문항 명세화표를 참고하여 개발한 47개의 문항의 내용이 느린 학습자 구성요인을 적절하게 측정하고 있는지(타당도), 문항이 다른 문항과 상대적으로 비교했을 때 경계선 지능 학생을 선별하는데 핵심이 되는 중요한 문항인지(중요도)를 4점 척도로 평정하였다.

1차 내용 타당도 점검 결과, 타당도와 중요도에서 전문가 6명 중 2명 이상이 3점 미만으로 평정한 17개 문항은 삭제하였다. 또한, 애초 ‘학습’ 영역에 포함되어 있던 13번과 24번 문항은 전문가의 검토 의견을 반영하여 ‘인지’ 영역으로 이동을 하였으며, 문항의 내용이 모호하거나 중의적인 표현이 담긴 16개 문항에 대하여 전문가의 의견을 바탕으로 수정을 하였다.

12번 문항(기억력이 부족하지만, 반복하면 기억할 수 있다.)과 20번 문항(단순한 계산은 할 수 있으나, 복잡한 계산(예: 받아 올림, 받아 내림)이나 문장제 문제는 어렵다.)의 경우 내용 타당도 비율이 .33으로 분석되어 삭제를 검토하였으나, 경계선 지능 학

5) N은 전체 평가자의 수, Ne는 특정 문항이 내용 영역을 잘 측정한다고 평가한 사람의 수를 의미함.

생의 특성을 대표하는 문항의 필요성과 측정학적 관점에서 요구되는 구성요인의 개수를 고려하여 12번 문항을 ‘여러 번 반복해도 잘 기억하지 못한다.’로 수정하였으며, 20번 문항을 ‘받아 올림, 받아 내림이 있는 계산을 어려워한다.’와 ‘문장제 문제를 어려워한다.’의 2개 문항으로 수정하였다. 1차 내용 타당도 평정 결과는 다음의 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 1차 내용 타당도 평정 결과

문항 번호	문항 내용	내용 타당도 비율 (CVR)	변경 내용
1	과제를 할 때 주의집중 시간이 짧다.	1.00	
2	과제를 할 때 주위가 산만해진다.	1.00	
3	비슷한 글자(예: 가와 거)나 숫자(6과 9)를 자주 혼동한다.	1.00	수정
4	제시된 모양(간단한 그림이나 도형)을 보고 그대로 따라 그리기 어려워한다.	1.00	수정
5	비슷하게 발음되는 단어들을 듣고 구별하는 데 어려움이 있다. (예시: [외]/[웨], [사계]/[시계], [물]/[불])	1.00	
6	상하좌우를 혼동한다.	1.00	수정
7	학교에서 공간을 찾지 못한다.	0.33	삭제
8	퍼즐, 미로 등 시각적 활동을 어려워한다.	1.00	
9	방금 알려주었는데 돌아서면 잊어버린다.	1.00	
10	오늘 배운 내용을 다음날 물어보면 기억하지 못한다.	0.67	수정
11	반복적인 일과를 제외하고 경험한 일을 시간의 순서대로 말하기 어려워한다.	0.33	삭제
12	기억력이 부족하지만, 반복하면 기억할 수 있다.	0.33	수정
13	정해진 시간 내에 과제를 마치지 못한다.	1.00	영역 이동
14	교실에서 과제를 완수하는 데 시간이 오래 걸린다.	0.33	삭제
15	교과서의 지문을 읽을 수는 있으나, 읽은 내용을 이해하지 못한다.	1.00	
16	또래에 비해 단어나 문장을 읽는 속도가 느리고 정확성이 떨어진다.	1.00	수정
17	날글자, 특히 받침이 있는 글자 쓰는데 어려움이 있다.	0.67	삭제
18	불러주는 단어를 받아쓰는 데 오류가 많다.	1.00	
19	자신의 생각이나 의견을 적절한 낱말이나 문장으로 쓰지 못한다.	0.67	수정
20	단순한 계산은 할 수 있으나, 복잡한 계산(예: 받아 올림, 받아 내림)이나 문장제 문제는 어려워한다.	0.33	수정
21	또래에 비해 연산속도가 느리다.	1.00	수정
22	일상생활에서는 별 문제가 없으나, 학습을 따라가기가 어렵다.	0.67	삭제
23	구체적인 개념은 이해하나 추상적인 개념 습득은 어렵다.	0.33	삭제
24	일반적으로 학습속도가 느리다.	1.00	영역 이동
25	배운 것을 일반화하는 데 어려움이 있다(같은 문제인데 단어나 숫자를 바꾸면 풀지 못한다.)	0.33	삭제
26	상대방의 말을 제대로 알아듣지 못한다.	1.00	수정
27	구체적으로 설명해주지 않으면 알아듣지 못하여 엉뚱한 것을 한다.	1.00	수정

문항 번호	문항 내용	내용 타당도 비율 (CVR)	변경 내용
28	말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다.	1.00	
29	단순한 질문에는 대답을 잘하나 생각을 해야 하는 질문에는 논리적으로 표현하지 못한다.	1.00	수정
30	또래에 비해 어휘력이 부족하다.	1.00	수정
31	낱말의 뜻을 잘 이해하지 못한다.	0.67	삭제
32	제한된 어휘만을 사용하여 의사소통한다.	0.67	삭제
33	자기보다 어린아이들이랑 어울리는 것을 편안해한다.	0.67	삭제
34	또래 친구들과 잘 어울리지 못하고 주변을 맴도는 경우가 많다.	0.67	삭제
35	다른 친구들과 함께 있지 않고 주로 혼자서 지낸다.	0.33	삭제
36	상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다.	1.00	
37	친구들이나 선생님의 감정을 잘 파악하지 못한다.	0.67	삭제
38	조금이라도 복잡해 보이고 어려워 보이는 활동은 시도하지 않고 회피한다.	1.00	수정
39	자신이 잘할 수 있는 것이 없다고 생각한다.	1.00	수정
40	과제가 주어졌을 때 시도해 보지 않고 포기한다.	1.00	수정
41	과제를 수행할 때 끈기가 없다.	0.67	삭제
42	배우고자 하는 의지가 부족하다.	0.67	삭제
43	수업 시간에 아무것도 하지 않고 멍하게 있는 경향이 있다.	1.00	수정
44	실패에 대한 두려움이 있다.	1.00	삭제
45	마음이 불안해서 어쩔 줄 모를 때가 있다.	0.33	삭제
46	교사나 친구에게 지나치게 의존한다.	1.00	
47	위축되어 있거나 기가 죽어 있다.	1.00	수정

나. 2차 내용 타당도 점검

1차 내용 타당도 검증을 거친 31개의 문항에 대하여 2차 내용 타당화 과정을 진행하였다. 전문가 집단은 수정된 문항 명세화표를 참고하여 문항의 내용이 경계선 지능 학생의 특성을 적절하게 나타내고 있는지를 4점 척도(1=전혀 적절하지 않다, 2=적절하지 않다, 3=적절하다, 4=매우 적절하다)로 평정하였으며, 문항의 수정이나 보완을 위한 의견을 제시하였다.

2차 내용 타당도 평정 결과는 다음의 <표 III-6>과 같다. 전문가 5명 중 1명이라도 3점 미만으로 평정한 문항에 대해서는 수정 및 삭제를 진행하였다. 학습 영역의 선행기 구성요인에 부합하지 않는 ‘문장제 문제를 어려워한다(19번).’와 29번 문항과 유사한 ‘조금이라도 복잡해 보이고 어려워 보이는 활동은 회피한다(27번).’의 2개의 문항이 삭제되었다. 또한, 사회 및 정서 영역의 경우 구성요인에 해당하는 문항의 수가 적어 향후 진행될 예비 조사 과정에서 문항이 제거될 가능성을 고려하여, ‘또래 친구들과 잘 어울리지 못하고 주변을 맴도는 경우가 많다.’는 1개의 문항을 추가하였다. 이상의 2차 내용 타당

도 검증을 통해 최종적으로 30개의 문항이 선정되었다.

〈표 III-6〉 2차 내용 타당도 평정 결과

2차 문항 번호	1차 문항 번호	문항 내용	내용 타당도 비율 (CVR)	변경 내용
1	1	과제를 할 때 주의집중 시간이 짧다.	1.00	
2	2	과제를 할 때 주의가 산만해진다.	1.00	
3	3	비슷한 글자(예: 가와 거)나 숫자(6과 9)를 읽을 때 자주 혼동한다.	1.00	
4	4	간단한 그림이나 도형을 보고 그대로 따라 그리기 어려워한다.	1.00	
5	5	비슷하게 발음되는 단어들을 듣고 구별하는 데 어려움이 있다. (예시: [외]/[위], [사계]/[시계], [물]/[불])	1.00	
6	6	상하좌우 등 방향을 혼동한다.	1.00	
7	8	퍼즐, 미로 등 시각적 활동을 어려워한다.	0.60	수정
8	9	방금 알려주었는데 돌아서면 잊어버린다.	1.00	
9	10	오늘 배운 내용을 다음날 물어보면 기억하지 못한다.	1.00	
10	12	여러 번 반복해도 잘 기억하지 못한다.	1.00	
11	13	정해진 시간 내에 과제를 마치지 못한다.	0.60	
12	24	일반적으로 학습속도가 느리다.	0.60	수정
13	15	교과서의 지문을 읽을 수는 있으나, 읽은 내용을 이해하지 못한다.	1.00	
14	16	또래에 비해 단어나 문장을 읽는 정확성이 떨어지고 속도가 느리다.	1.00	수정
15	18	볼라주는 단어를 받아쓰는 데 오류가 많다.	1.00	
16	19	자기 생각이나 느낌을 한두 문장으로 쓰지 못한다.	1.00	
17	20	받아 올림, 받아 내림이 있는 계산을 어려워한다.	1.00	
18	21	또래보다 연산속도가 느리다.	1.00	수정
19	20	문장제 문제를 어려워한다.	0.60	삭제
20	26	상대방이 말한 의도를 제대로 알아듣지 못한다.	0.60	수정
21	27	지시사항을 구체적으로 설명해주지 않으면 엉뚱한 것을 한다.	0.60	수정
22	28	말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다.	1.00	
23	29	단순한 질문에는 대답하지만, 생각을 해야 하는 질문에는 논리적으로 표현하지 못한다.	1.00	수정
24	30	또래보다 어휘력이 부족하다.	1.00	
25	36	상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다.	1.00	
26	46	교사나 친구에게 지나치게 의존한다.	0.60	
27	38	조금이라도 복잡해 보이고 어려워 보이는 활동은 회피한다.	0.60	삭제
28	39	공부에 자신감이 없는 것처럼 보인다.	1.00	수정
29	40	과제를 줬을 때 시도해 보지 않고 포기한다.	1.00	
30	43	수업시간에 아무 것도 하지 않고 멍하게 앉아 있다.	0.60	
31	47	평소에 위축되어 있거나 기가 죽어 있다.	1.00	

※ 굵게(bold) 처리된 문항은 1차 내용 타당도 점검 결과 수정된 문항임.

4. 활용 가능성 검토

전문가 집단의 내용 타당도 검증 절차를 통해 확정된 30개의 문항에 대하여 학교 현장에서 느린 학습자(경계선 지능 학생) 선별을 위해 활용하는 데 어려움이 없는지, 즉 문항의 내용이 교사가 응답하는 데 어려움이 없는지를 물음으로써 활용 가능성을 점검하였다. 현장 전문가(교사) 워킹그룹을 대상으로 문항의 활용 가능성을 4단계(1=전혀 적절하지 않다, 2=적절하지 않다, 3=적절하다, 4=매우 적절하다) 척도로 조사하였으며, 문항 응답에 필요한 구체적인 예시도 함께 수집하였다.

활용 가능성 3점 미만인 문항은 2개로 5번 ‘비슷하게 발음되는 단어들을 듣고 구별하는 데 어려움이 있다.’와 25번 ‘교사나 친구에게 지나치게 의존한다.’였다. 5번 문항은 경계선 지능 학생의 특성 중 인지 영역(듣기 이해 및 청지각)과 관련된 문항으로, 학교 현장에서 개별 학생의 듣기 능력, 언어적인 정보처리를 교사가 관찰하여 점검하는 데 어려움이 있을 것으로 사료되었다. 해당 문항은 다수의 선행연구 결과를 통해 경계선 지능 학생의 취약점으로 언급되고 있는 점을 고려하여, 삭제하지 않고 문항에 제시된 예시 외에도 응답에 도움이 될 수 있는 구체적인 예시를 추가하여 문항 응답의 용이성을 높이고자 하였다.

한편, 사회 및 정서 영역에 포함되는 25번 문항은 경계선 지능 학생의 특성으로 빈번히 언급되고 있으나, 지적 능력의 영향이라기보다는 개별 학생의 성향에 따라 응답 패턴이 달라질 수 있는 문항으로 판단하여 삭제하였으며, 이에 총 29개로 문항을 확정하였다(〈표 III-7〉 참조).

〈표 III-7〉 활용 가능성 검토 결과

3차 문항 번호	2차 문항 번호	1차 문항 번호	문항 내용	활용 가능성 평균	비고
1	1	1	과제를 할 때 주의집중 시간이 짧다.	3.65	
2	2	2	과제를 할 때 주의를 산만해진다.	3.65	
3	3	3	비슷한 글자(예: 가와 거)나 숫자(6과 9)를 읽을 때 자주 혼동한다.	3.47	
4	4	4	간단한 그림이나 도형을 보고 그대로 따라 그리기 어려워한다.	3.53	예시 추가
5	5	5	비슷하게 발음되는 단어들을 듣고 구별하는 데 어려움이 있다. (예시: [외]/[위], [사계]/[시계], [물]/[불])	2.88	예시 추가

3차 문항 번호	2차 문항 번호	1차 문항 번호	문항 내용	활용 가능성 평균	비고
6	6	6	상하좌우 등 방향을 혼동한다.	3.18	예시 추가
7	7	8	퍼즐 맞추기, 미로 찾기 등 시지각적 활동을 어려워한다.	3.29	
8	8	9	방금 알려주었는데 돌아서면 잊어버린다.	3.71	
9	9	10	오늘 배운 내용을 다음날 물어보면 기억하지 못한다.	3.65	
10	10	12	여러 번 반복해도 잘 기억하지 못한다.	3.82	
11	11	13	정해진 시간 내에 과제를 마치지 못한다.	3.53	
12	12	24	또래보다 학습속도가 느리다.	3.65	
13	13	15	교과서의 지문을 읽을 수는 있으나, 읽은 내용을 이해하지 못한다.	3.71	
14	14	16	또래보다 단어나 문장을 읽는 정확성이 떨어지고 속도가 느리다.	3.94	
15	15	18	불러주는 단어를 받아쓰는 데 오류가 많다.	3.76	
16	16	19	자기 생각이나 느낌을 한두 문장으로 쓰지 못한다.	3.59	
17	17	20	받아 올림, 받아 내림이 있는 계산을 어려워한다.	3.41	
18	18	21	또래보다 사칙연산이 느리다.	3.29	예시 추가
19	20	26	상대방이 말한 의도를 제대로 파악하지 못한다.	3.59	
20	21	27	구체적으로 지시하지 않으면 엉뚱한 행동을 한다.	3.71	
21	22	28	말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다.	3.53	
22	23	29	단순한 질문에는 대답하지만, 생각해야 하는 질문에는 논리적으로 표현하지 못한다.	3.65	
23	24	30	또래보다 어휘력이 부족하다.	3.76	
24	25	36	상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다.	3.76	
25	26	46	교사나 친구에게 지나치게 의존한다.	2.94	삭제
26	-	34	또래 친구들과 잘 어울리지 못하고 주변을 맴도는 경우가 많다.	3.59	
27	28	39	공부에 자신감이 없어 보인다.	3.29	
28	29	40	과제를 줬을 때 시도해 보지 않고 포기한다.	3.47	
29	30	43	수업시간에 아무 것도 하지 않고 멍하게 앉아 있다.	3.35	
30	31	47	평소에 위축되어 있거나 기가 죽어 있다.	3.53	

※ 굵게(bold) 처리된 문항은 2차 내용 타당도 점검 결과 수정된 문항임.

5. 요인타당도와 신뢰도 분석

느린 학습자 선별을 위한 영역 및 구인 도출, 예비문항 개발, 전문가 내용 타당도 검증 및 활용 가능성 검토 과정을 통해 확정된 ‘느린 학습자 선별 체크리스트’ 초안을 바탕으로 예비조사를 실시하였다.

가. 예비조사 개요

(1) 조사 대상

예비조사에는 총 258명의 초등교사가 참여하였다. 이들은 최근 2~3년 내 지도한 학생 중 느린 학습자로 진단을 받았거나 의심이 되는 학생을 상기하며, 체크리스트에 제시된 각기 문항에 대해 Likert식 4점 척도(1=그렇지 않다, 2=조금 그렇다, 3=그렇다, 4=매우 그렇다)로 응답하였다. 수집된 사례 중 응답을 중도에 포기하거나 불성실하게 응답한 58개의 사례를 제외하고, 총 200명의 사례를 분석 대상으로 하였다.

(2) 조사 도구

총 29문항으로 구성된 ‘느린 학습자 선별 체크리스트’ 초안으로 예비조사를 실시하였다. 체크리스트의 구성요인별 문항 수와 문항 번호는 다음의 <표 III-8>과 같다.

<표 III-8> 예비조사의 영역 및 구성요인별 문항 정보

영역	구성요인	문항	문항 수	문항 번호
인지	집중	과제를 할 때 주의집중 시간이 짧다.	2	1~2
		과제를 할 때 주의가 산만해진다.		
	지각	비슷한 글자(예: 가와 거)나 숫자(예: 6과 9를) 읽을 때 자주 혼동한다.	5	3~7
		간단한 그림이나 도형을 보고 그대로 따라 그리기 어려워한다. (예시: 모눈종이에 제시된 간단한 그림을 그대로 따라 그리기)		
		비슷하게 발음되는 단어들을 듣고 구별하는 데 어려움이 있다. (예시: [외]/[웨], [사계]/[시계], [불]/[벌], [네]/[네], [괘]/[개] 등) 상하좌우 등 방향을 혼동한다. (예시: 신발 방향 바꾸어 신기, 오른손/왼손 인지에 혼동)		
		퍼즐 맞추기, 미로 찾기 등 시지각적 활동을 어려워한다.		

영역	구성요인	문항	문항 수	문항 번호
기억		방금 알려주었는데 돌아서면 잊어버린다.	3	8-10
		오늘 배운 내용을 다음날 물어보면 기억하지 못한다.		
		여러 번 반복해도 잘 기억하지 못한다.		
처리속도		정해진 시간 내에 과제를 마치지 못한다.	2	11-12
		또래보다 학습속도가 느리다.		
읽기		교과서의 지문을 읽을 수는 있으나, 읽은 내용을 이해하지 못한다.	2	13-14
		또래보다 단어나 문장을 읽는 정확성이 떨어지고 속도가 느리다.		
학습	쓰기	불러주는 단어를 받아쓰는 데 오류가 많다.	2	15-16
		자기 생각이나 느낌을 한두 문장으로 쓰지 못한다.		
셈하기		받아 올림, 받아 내림이 있는 계산을 어려워한다.	2	17-18
		또래보다 사칙연산이 느리다.		
수용언어		상대방이 말한 의도를 제대로 파악하지 못한다.	2	19-20
		구체적으로 지시하지 않으면 엉뚱한 행동을 한다.		
언어	표현언어	말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다.	3	21-23
		단순한 질문에는 대답하지만, 생각해야 하는 질문에는 논리적으로 표현하지 못한다.		
		또래보다 어휘력이 부족하다.		
사회성		상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다.	2	24-25
		또래 친구들과 잘 어울리지 못하고 주변을 맴도는 경우가 많다.		
사회 및 정서	정서	공부에 자신감이 없어 보인다.	4	26-29
		과제를 줬을 때 시도해 보지 않고 포기한다.		
		수업시간에 아무것도 하지 않고 멍하게 앉아 있다.		
		평소에 위축되어 있거나 기가 죽어 있다.		

(3) 자료 분석

예비조사의 자료 분석은 SPSS 18.0 프로그램을 이용하여 문항 분석, 신뢰도 분석, 탐색적 요인 분석(EFA, exploratory factor analysis)을 실시하였다.

(가) 문항 분석

개발된 예비조사 문항이 느린 학습자 선별 체크리스트의 개발 목적에 부합하는지 통계적으로 확인하기 위하여 문항별 평균, 표준편차, 왜도 및 첨도, 문항-전체 상관, 문항 간 상관을 확인하였다. 분석 결과에 따라 문항 선별 기준은 다음과 같다. 평균은 1.5~4.5의 범위, 표준편차는 .75 이상, 왜도는 절대값 2를, 첨도는 절대값 7을 기준으로 해당 기준값보다 작을 때 수용 가능한 결과로 간주하였다.

(나) 신뢰도 분석

개발된 예비조사 문항이 양질의 통계 값을 보이는지 확인하기 위하여 해당 항목이 삭제된 경우의 문항내적일관성신뢰도(Cronbach α) 수치가 전체 신뢰도보다 높은지를 확인하였다.

(다) 탐색적 요인 분석

탐색적 요인 분석의 요인추출방법으로는 공통요인분석 중 주축요인추출법(principle axis factoring)을 활용하였다. 요인의 회전 방법으로는 요인 해석의 용이성을 높이기 위해 직각을 유지하면서 요인 축을 회전하는 직교회전을 활용하였으며, 구체적으로 각 요인의 적재값이 높은 변수의 수를 최소화(단순화)하는 베리맥스법(varimax)을 사용하였다.

나. 예비조사 분석 결과

(1) 문항 및 신뢰도 분석

예비조사 문항별 평균과 표준편차, 왜도와 첨도 등의 기술통계치는 다음의 <표 III-9>와 같다. 분석 결과 전체 문항의 평균은 2.28~3.56, 표준편차는 .702~1.033의 보이는 것으로 나타나 극단적인 값을 보이는 문항은 없는 것으로 판단하였다. 문항 분포의 형태를 왜도와 첨도 값을 통해 확인한 결과, 왜도 절댓값 2미만과 첨도 절댓값 7미만 기준(West, Finch, Curran, 1995; 이미숙, 박주형, 김종민 외, 2016: 70에서 재인용)을 벗어난 문항은 없는 것으로 나타났다. 문항-전체 상관의 범위는 .383~.688의 값을 보이고 있으며, 체크리스트 전체 신뢰도는 .932로 개별 문항을 삭제했을 때 전체의 신뢰도보다 높아지는 경우를 보이는 문항은 없었다.

〈표 III-9〉 예비조사 기술통계치

문항번호	사례수	평균	표준 편차	왜도	첨도	문항-전체 상관	항목 삭제된 경우 Cronbach α
1	200	3.34	.779	-.999	.382	.460	.931
2	200	3.18	.888	-.830	-.162	.383	.932
3	200	2.47	1.007	-.023	-1.079	.539	.930
4	200	2.35	.939	.056	-.920	.508	.930
5	200	2.61	1.016	-.143	-1.078	.499	.931
6	200	2.28	1.033	.273	-1.078	.540	.930
7	200	2.64	.978	-.189	-.949	.418	.932
8	200	2.79	.922	-.153	-.946	.567	.930
9	200	3.03	.873	-.470	-.674	.596	.929
10	200	3.00	.842	-.297	-.856	.625	.929
11	200	3.46	.708	-1.189	.985	.604	.929
12	200	3.56	.706	-1.727	2.866	.579	.930
13	200	3.26	.796	-.974	.619	.622	.929
14	200	3.32	.741	-.880	.375	.586	.929
15	200	3.25	.786	-.777	-.025	.559	.930
16	200	3.14	.839	-.631	-.406	.589	.929
17	200	3.26	.868	-.939	.009	.558	.930
18	200	3.37	.803	-1.051	.259	.561	.930
19	200	2.95	.881	-.561	-.331	.688	.928
20	200	3.02	.882	-.473	-.666	.592	.929
21	200	2.86	.868	-.236	-.758	.569	.929
22	200	3.25	.762	-.663	-.314	.627	.929
23	200	3.29	.793	-.995	.552	.509	.930
24	200	2.84	.996	-.402	-.908	.578	.929
25	200	2.83	1.013	-.356	-1.015	.488	.931
26	200	3.49	.702	-1.269	1.212	.505	.930
27	200	2.91	.911	-.374	-.755	.630	.929
28	200	2.83	.973	-.248	-1.039	.527	.930
29	200	2.59	.953	.141	-.992	.510	.930

(2) 탐색적 요인 분석

예비조사 문항이 느린 학습자를 선별하는 도구로서 본 연구를 통해 설정한 구인(인지, 학습, 언어, 사회 및 정서)을 측정할 수 있도록 구성되었는지 탐색적 요인 분석을 통해 구인타당도를 검증하였다.

다음의 〈표 III-10〉은 요인 분석을 수행하기 전, 표본 상관행렬의 적절성을 검증한 결

과이다. 표본의 적절성을 측정하는 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 지수는 값이 작을수록 변수쌍의 상관이 다른 변수에 의해 설명되지 않음을 의미하며, 1에 가까운 값일수록 표본의 형성이 적절함을 의미한다(Kaiser, 1974: 35). 분석 결과, KMO 값이 .896으로 1에 가깝게 나타난 것을 확인할 수 있다. 이어서 변수들 간의 상관이 0인지를 확인하는 Bartlett의 구형성 검정 결과, χ^2 값이 3064.947(df=406, p-value=.000)으로 나타나 느린 학습자 선별 체크리스트 도구의 타당도 측정을 위한 요인분석 수행이 적합함을 알 수 있다.

〈표 III-10〉 KMO와 Bartlett의 검정

구분	전체
Kaiser-Meyer-Olkin 지수	.896
Bartlett 구형성 검정	χ^2 3064.947
	df 406
	p-value .000

탐색적 요인 분석을 실시한 결과, 고유값이 1 이상인 요인은 총 7개로 추출이 되었다. 적절한 요인 수 결정을 위해 고유값(eigen value)과 스크리 도표(scree plot)를 참고하여 요인수를 3~7개로 지정해가며 반복적으로 요인 분석을 실시하였다. 그 결과, 요인의 해석 가능성과 요인 구조의 명확성을 종합적으로 고려하여 6개 요인 구조가 가장 의미 있는 것으로 판단하였다. 이들 6개 요인은 전체 변량의 약 54.56%를 설명하는 것으로 나타났으며, 탐색적 요인 분석의 구체적 결과는 다음의 〈표 III-11〉과 같다.

요인 I에 포함된 6개의 문항은 사회성과 대인관계에 있어 상대를 이해하고, 자신을 표현하는 능력과 관련된 문항(사회성, 수용언어, 표현언어)들이 높은 부하를 보였고, 요인 II에 포함된 7개의 문항은 읽기, 쓰기, 어휘학습과 시·청지각을 통한 글자 및 숫자 구별과 관련된 문항(읽기, 쓰기, 어휘력, 시지각, 청지각)들이 부하량이 높게 나타났다. 요인 III에 포함된 3개 문항은 셈하기와 관련된 문항들로 분류될 수 있으며, 요인 IV의 5개 문항은 학교생활이나 수업에서 나타나는 정서 및 태도와 관련된 내용으로 문항 부하량이 높게 나타났다. 요인 V에 포함된 6개 문항은 기억 및 지각 문제(시지각 및 시공간지각)와 관련된 문항들이 높은 부하를 보였으며, 요인 VI에 포함된 2개 문항은 집중과 관련된

문항으로 분류할 수 있다.

따라서 느린 학습자 선별 체크리스트의 총 29개 문항은 요인 I과 IV를 ‘사회 및 정서’ 영역으로, 요인 II와 III을 ‘학습’ 영역으로, 요인 V와 VI을 ‘인지’영역으로 구분하여 3개 영역, 6개 구성요인으로 제시하였다.

이와 같이 느린 학습자 선별 체크리스트는 예비조사를 위한 문항 초안 구성 단계에서 ‘인지, 언어, 학습, 사회 및 정서’의 4개 영역에서 탐색적 요인 분석을 실시한 결과 ‘인지, 학습, 사회 및 정서’의 3개 영역으로 구성됨을 확인하였다. ‘언어’ 영역의 상대방의 의도를 이해하는 수용언어와 자신의 의사를 표현하는 표현언어의 경우 평소 학생의 학교 생활, 수업 등 대인관계나 의사소통 측면에서 나타나는 경우가 많아 학생의 사회성을 판단하는 측면으로 분류된 것으로 예상할 수 있다.

〈표 III-11〉 예비조사 탐색적 요인분석 결과 요인 부하량

문항	요인						공통성
	I	II	III	IV	V	VI	
24	.716	.077	.105	.166	.188	.131	.610
19	.675	.245	.209	.172	.142	.215	.655
20	.647	.185	.059	.131	.160	.262	.567
22	.622	.355	.239	.074	.111	.012	.588
25	.592	-.016	.101	.287	.176	.021	.475
21	.540	.386	.006	.228	.023	.091	.502
14	.134	.621	.283	.220	.109	.010	.544
15	.039	.619	.296	.152	.153	.108	.531
3	.128	.612	.014	.063	.287	.195	.516
5	.171	.603	.040	.066	.193	.062	.439
16	.186	.534	.233	.158	.231	.052	.456
23	.442	.500	.193	.167	-.182	-.005	.544
13	.170	.491	.359	.223	.161	.147	.496
18	.183	.155	.812	.073	.216	.091	.778
17	.185	.201	.664	.048	.271	.116	.604
12	.078	.363	.512	.381	.125	.034	.562
28	.238	.137	.002	.683	.122	.254	.621
27	.269	.156	.115	.623	.289	.213	.626
26	.172	.177	.365	.543	.077	-.065	.498
29	.362	.195	.062	.477	.159	-.079	.432
11	.146	.294	.418	.424	.152	.145	.507
9	.127	.260	.302	.240	.602	.028	.596
10	.149	.287	.294	.254	.597	.010	.612

문항	요인						공통성
	I	II	III	IV	V	VI	
8	.136	.226	.235	.196	.595	.098	.526
6	.284	.344	.054	.027	.430	.153	.411
7	.376	.012	.142	.046	.382	.072	.315
4	.262	.313	.004	.095	.329	.241	.342
2	.167	.067	.095	.031	.104	.906	.874
1	.171	.194	.109	.176	.068	.693	.594

IV

연구 요약 및 제언

-
1. 연구 요약
 2. 제언

1. 연구요약

본 연구는 느린 학습자의 현황과 지원 실태 분석 및 이들을 위한 맞춤형 교수학습 지원 방안 마련을 위해 교실 내 느린 학습자(경계선 지능)를 일차적으로 선별(screening)할 수 있는 체크리스트를 개발하는 데 목적이 있다. 학교 현장에서 관찰될 수 있는 느린 학습자의 특성들을 바탕으로 검사 문항을 개발함으로써 학교 현장에서 활용하기 쉬운 1차 선별 도구를 보급하고, 빠른 개입이 요구되는 느린 학습자들에게 필요한 지원 방안을 수립하도록 일조하는데 연구의 궁극적인 방향을 두었다.

I 장에서는 느린 학습자 관련 정책의 동향 및 느린 학습자를 선별하기 위한 체크리스트 개발의 배경 및 필요성에 관해 기술하고, 연구의 구체적인 단계와 내용을 제시하였으며, 연구 방법별로 목적, 내용, 대상, 시기 등을 정리하였다.

II 장에서는 느린 학습자의 개념과 특성 및 느린 학습자 측정 도구를 탐색하였다.

최근 경계선 지적 기능을 가진 학생에 대한 교육계의 관심이 증가하면서 경계선 지적 기능을 “성격장애나 지적(知的)기능의 저하 등으로 인하여 학습에 제약을 받는 학생 중 ‘장애인 등에 대한 특수교육법’ 제15조에 따른 학습장애를 지닌 특수교육대상자로 선정되지 아니한 학생”(초·중등교육법, 2016), “지능지수 70-85 사이에 속하여 낮은 지능으로 인해서 학습에 어려움을 보이고, 지적장애의 연속 상에 있지만 지적장애는 아니며 일반아동도 아닌 아동”(강옥려, 2016), “DSM-IV(미국 정신의학 진단 및 통계 편람, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th)의 진단기준에 근거하여 표준화 검사 IQ 70-85에 해당하는 아동”(김근하, 김동일, 2007), 등으로 사용되고 있다. 본 연구에서는 DSM-IV-TR에서 제시된 지능검사 결과 나타난 수치 이외에 학생의 적응 행동에서의 결함을 포함하여 느린 학습자를 ‘IQ 71-84 사이의 경계선 지적 기능으로 적응 행동에 어려움이 있는 학생’으로 정의하였다.

느린 학습자들의 특성은 인지, 학습, 언어, 사회 및 정서, 행동적으로 나누어 살펴볼 수 있다. 인지적으로는 인지발달의 지체와 함께 주의집중, 시청각각, 기억력, 고차원적인 사고, 추론능력 등이 부족하다. 학습적으로는 학습 속도가 느리고 학업 실패가 학년이 올라갈수록 심각해지며, 추상적 개념의 습득, 지식의 조직, 학습전략의 사용, 일반화하는

능력 등이 부족하다. 언어적으로는 언어발달 지체가 두드러지고 어휘력, 언어이해 및 언어표현이 부족하다. 사회 및 정서적으로는 사회적 미성숙, 수줍음, 낮은 자존감 및 자신감, 소외감, 불안, 위축, 인내심 부족, 낮은 학습동기 등의 특성을 보인다. 행동적으로는 대인관계에서의 실패가 행동(예: 공격성 혹은 충동성) 혹은 품행문제로 악화될 수 있고, 행동이 느리고 서투르며 민첩성, 협응력 등이 부족하다.

이러한 느린 학습자의 특성을 측정할 수 있는 도구를 살펴보면, 대표적으로는 지능검사가 활용되나, 실시시간이 많이 소요된다는 단점을 고려하여 새로운 단축형 검사가 개발되기도 하였는데, 국내의 ACCENT(Achievement-Cognitive ability ENdorsement Tests) 인지 영역 검사는 초등학생을 대상으로 한 주의집중, 언어이해, 지각적 조직화의 3부로 구성된 소요시간 40분의 단축형 검사이다(신현수, 2004).

Chintamani(1992)는 인지적 학습문제에 대한 특성, 언어 관련 문제에 대한 특성, 청지각 문제에 대한 특성, 시각-운동 문제에 대한 특성, 사회적/정서적 문제에 대한 특성의 총 5가지 특성들로 나누어진 25문항의 체크리스트를 개발하였으며(Reddy et al., 2006/2013에서 재인용), 박현숙(2016)은 Chintamani(1992)가 경도 지적장애의 문제를 선별하기 위해 사용한 체크리스트를 바탕으로 55문항의 경계선 지적기능 선별을 위한 교사 보고용 척도를 개발한 바 있다.

III장에서는 느린 학습자 선별 체크리스트의 개발 과정을 기술하였다. 체크리스트 개발은 ‘영역 및 구성요인 도출’, ‘예비 문항 개발’, ‘문항의 내용 타당도 점검’, ‘현장 활용 가능성 검토’, ‘요인타당도와 신뢰도 분석’의 절차로 진행하였다.

첫째, 느린 학습자 관련 선행연구에 대한 분석 및 현장전문가 워킹그룹을 통해 수업 또는 학교생활에서 관찰된 느린 학습자의 특성을 조사하였으며, 126개 영역의 882개 특성을 수집하였다. 수집한 자료는 3차에 걸쳐 유사하거나 중복된 내용을 통합, 정련, 재분류하였으며, 이러한 과정을 거쳐 느린 학습자 선별 체크리스트의 영역과 구성요인을 인지(집중, 지각, 기억), 학습(처리속도, 읽기, 쓰기, 셈하기, 전반적인 학습특성), 언어(수용 언어, 표현 언어, 어휘력), 사회 및 정서(사회성, 정서)로 설정하고 문항 명세화표를 작성하였다.

둘째, 작성한 문항 명세화표에 준하여 인지 영역 12문항, 학습 영역 13문항, 언어 영역 7문항, 사회 및 정서 영역 15문항의 총 47개의 문항을 개발하였으며, 문항별 관련 선

행연구를 정리하여 제시하였다.

셋째, 문항의 내용 타당도를 확보하기 위하여 교육심리, 특수교육, 측정평가 전공의 전문가 6명을 대상으로 2차에 걸쳐 내용 타당도 검증을 수행하였다. 1차 내용 타당도 점검 결과, 기준에 미치지 못하는 17개 문항을 삭제하였으며, 전문가의 검토 의견을 반영하여 일부 문항은 영역을 이동하거나 수정하였다. 2차 내용 타당도에서는 전문가 중 1명이라도 3점 미만(4단계 척도)이라고 평정한 문항에 대해서는 수정 및 삭제하였는데, 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 30개의 문항이 선정되었다.

넷째, 확정된 30개의 문항에 대하여 학교 현장에서 느린 학습자(경계선 지능 학생) 선별을 위해 활용하는 데 어려움이 없는지, 즉 문항의 내용이 교사가 응답하는 데 어려움이 없는지를 물음으로써 활용 가능성을 점검하였다. 활용 가능성 3점 미만(4단계 척도)인 문항 2개 중 1개의 문항은 삭제하였으며, 나머지 1개의 문항은 해당 문항이 다수의 선행연구에서 경계선 지능 학생의 취약점으로 언급하고 있는바, 삭제하기보다는 문항에 제시된 예시 외에도 응답에 도움이 될 수 있는 구체적인 예시를 추가하여 활용 가능성을 높이는 것으로 결정하였다.

다섯째, 확정된 ‘느린 학습자 선별 체크리스트’ 초안(29개 문항)을 바탕으로 초등학교 교사 200명을 대상으로 예비 조사를 실시하였다. 신뢰도 분석 결과, 문항-전체 상관의 범위는 .383~.688의 값을 보이고 있으며, 체크리스트 전체 신뢰도는 .932로 개별 문항을 삭제했을 때 전체의 신뢰도보다 높아지는 경우를 보이는 문항은 없는 것으로 나타났다. 탐색적 요인 분석 결과, 고유값이 1 이상인 요인은 총 7개로 추출이 되었다. 적절한 요인 수 결정을 위해 고유값(eigen value)과 스크리 도표(scree plot)를 참고하여 요인 수를 3~7개로 지정해가며 반복적으로 요인 분석을 실시하였다. 요인의 해석 가능성과 요인 구조의 명확성을 종합적으로 고려하여 6개 요인 구조가 가장 의미 있는 것으로 판단하였다. 이들 6개 요인은 전체 변량의 약 54.56%를 설명하는 것으로 확인되었다. 따라서 느린 학습자 선별 체크리스트는 총 29개의 문항, 6개의 요인으로 최종 구성되었으며, 구체적으로 요인 I과 IV를 ‘사회 및 정서’ 영역으로, 요인 II와 III을 ‘학습’ 영역으로, 요인 V와 VI을 ‘인지’ 영역으로 구분하여 3개 영역, 6개 구성요인으로 제시하였다.

2. 제언

본 연구는 느린 학습자 선별 체크리스트를 개발하기 위해 느린 학습자 관련 문헌에서 제시하고 있는 느린 학습자의 특징을 살펴보았고, 이를 통해 개발된 느린 학습자 선별 체크리스트의 타당성을 확인하였다. 본 연구의 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 선행 연구 및 현장 전문가의 의견을 종합하여 충분한 문항을 추출 및 개발한 후 예비조사를 실시하였으나, 최종 요인 분석 결과, 공통성이 낮은 문항의 삭제에 대한 고려 및 하나의 구인을 설명하기 위해 3개 이상의 문항이 필요하다는 측정학적 관점에 따라 요인 VI의 집중 구성요인과 관련된 문항의 추가 개발이 필요하다.

둘째, 본 연구의 목적은 선별 체크리스트 문항 개발 및 문항의 타당도를 확인하는 것으로 선별 척도의 기준점인 절단 점수(cut score)를 결정하지 못하였다. 절단 점수는 연구자가 임의로 설정할 수 없기에 향후 보다 다양한 지역의 교사를 대상으로 절단 점수를 결정짓는 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구 결과인 선별 체크리스트를 전국적으로 확대 사용하기 위해서는 표준화 작업 및 매뉴얼 개발이 필요하다. 관찰자가 선별 체크리스트를 실시하는 대상, 검사준비, 유의사항, 실시 방법, 채점, 결과 해석 및 교육적 지원 등에 대해 구체적으로 기술된 매뉴얼이 있어야 학교 현장 교사들이 이 체크리스트를 사용하는 데 용이할 것이며, 체크리스트의 활용도를 높일 수 있다.

넷째, 본 연구 결과인 선별 체크리스트에 대한 이해 및 활용도 제고를 위한 교사 대상 연수 프로그램 개발이 필요하다. 서울 시내 초등학교 200명의 교사에게 경계선 지능에 관해 묻은 결과 응답자의 48%가 경계선 지능이라는 개념에 대해 잘 모른다고 응답한 결과(EBS, 2014)가 시사해 주듯이 현장 교사들에게 느린 학습자에 대한 이해와 선별 결과 해석 및 상담이 가능한 교육 과정을 제공하여 학교 현장에서 선별 체크리스트를 목적에 맞게 활용할 수 있도록 지원해야 한다.

다섯째, 느린 학습자 선별 체크리스트로 선별된 학생 대상 지원 방안 연구가 필요하다. 느린 학습자의 공통적 특징인 인지, 학습, 언어, 사회 및 정서, 행동에서의 어려움은 단기적인 지원으로 해결되지 않고 학령기 동안 장기적인 지원이 필요하므로 느린 학습자로 선별된 후의 교육적 지원 로드맵 연구가 이루어져야 한다.

여섯째, 느린 학습자로 선별된 학생의 요인을 파악할 수 있는 진단 도구 개발이 필요

하다. 본 체크리스트의 한계점은 느린 학습자로 학생을 선별은 할 수 있으나 학생별 느린 학습의 원인 및 유형에 대해서는 알 수 없다. 학교 현장에서는 느린 학습자를 선별한 후, 정확한 진단을 실시하여 느린 학습자의 유형과 원인별 분류를 통한 맞춤형 개별 학습을 지원 할 수 있도록 진단 도구를 개발하는 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

- 강옥려. (2016). 경계선급 지능 아동의 교육: 과제와 해결 방안. **한국초등교육**, 27(1), 361-378.
- 김근하. (2007). 경계선급 지능 초등학생의 학년별 학업성취 변화: 초등학교 저학년을 중심으로 (석사학위). 서울대학교 대학원, 서울.
- 김근하, 김동일. (2007). 경계선급 지능 초등학생의 학년별 학업성취 변화: 초등학교 저학년을 중심으로. 2007학년도 한국특수교육학회 추계학술대회 자료집(pp. 73-97).
- 김동일, 신종호, 여상인, 이재희. (2003). ACCENT 개발 최종보고서 인지영역. 서울대학교 교육연구소.
- 김민경. (2015). 학령기 경계선 지능 아동의 듣기이해 점진 능력 (석사학위). 단국대학교 특수교육대학원, 경기.
- 김자경, 강혜진, 서주영, 장성욱. (2018). 느린 학습자 조기 진단을 위한 CRA 기반 수감각 검사도구 개발. 한국특수교육문제연구소 학술대회발표자료.
- 김정호. (2006). 또래학습이 영어과 학습지진 학생의 학업성취도, 사회성 및 학습태도에 미치는 효과 (석사학위). 공주대학교 교육대학원, 충남.
- 김주영, 김자경. (2016). 학령기 경계선 지적 기능 아동의 읽기 하위영역별 특성. **언어치료연구**, 25(1), 67-76.
- 김주영. (2018). 학령기 경계선 지적 기능 아동의 언어 및 읽기능력. **학습자중심교과교육연구**, 18(2), 139-157.
- 김진아. (2017). 경계선급 지능 아동에 대한 초등학교 교사들의 인식: 포커스 그룹 인터뷰 방법을 통하여 (석사학위). 서울교육대학교 교육대학원, 서울.
- 김태은, 박준홍, 이재진, 권서경, 고정화. (2019). 초·중학교 학습부진학생의 성장 과정에 대한 연구(III)(RRI 2019-7). 충북: 한국교육과정평가원.
- 김태은, 오상철, 우연경, 권서경. (2018). 초·중학교 학습부진학생의 성장 과정에 대한 연구(II)(RRI 2018-4). 충북: 한국교육과정평가원.
- 김후비. (2012). 경계선 지능 언어발달지체 아동의 문장길이와 구조에 따른 문장 따라 말하기 수행력 (석사학위). 단국대학교 특수교육대학원, 경기.
- 노경란, 박현정, 안지현, 전영미. (2016). 웨슬러 지능검사 임상 및 교육 가이드북.

- 서울: 학지사.
- 박찬선, 장세희. (2015). **경계선 지능을 가진 아이들: 느린 학습자의 이해와 교육**. 파주: 이담 Books.
- 박찬선, 장세희. (2018). **경계선 지능을 가진 아이들 : 느린 학습자와 발맞춰 걷기**. 파주: 이담 Books.
- 박현숙, 최현기. (2014). 경계선 지적 기능 아동의 양육을 위한 가이드북. 서울: 한국보건복지인력개발원 아동자립지원사업단.
- 박현숙. (2016). 천천히 배우는 학생 특성 체크리스트: 경계선 지적 기능 선별을 위한 교사보고용 척도. 서울: 경계선지적기능연구소.
- 박현숙. (2018). 경계선 지능 기능 아동 선별 체크리스트: 타당화와 하위특성 연구 (박사학위). 성균관대학교 일반대학원, 서울.
- 변관석, 신진숙. (2017). 경계선 지능에 관한 국내연구 동향 분석. **특수아동교육연구**, 19(1), 79-109.
- 서울특별시교육청. (2019). 2020 서울학생 기초학력 보장 방안. 서울특별시교육청 보도자료.(2019.09.06.).
- 서해정, 박현숙, 이혜수. (2019). 아동양육시설 퇴소 후 경계선 지적기능아동의 지원방안 연구. 서울: 한국장애인개발원.
- 신현수. (2004). ACCENT 지능검사의 타당화 연구 (석사학위). 서울대학교 대학원, 서울.
- 아동권리보장원. (2020). 아동권리보장원, 경계선 지능 아동(느린학습자)의 사회적응력 향상 지원. 아동권리보장원 보도자료.(2020.04.10.).
- 아동자립지원단. (2017). 경계선지적기능아동 자립지원체계연구: 경계선지능아동 자립지원서비스 효과성 보고서. 서울: 보건복지부·한국보건복지인력개발원 아동자립지원단.
- 울산강북교육지원청. (2020). 강북교육지원청, 느린학습자 검사연계 치료 지원. 울산강북교육지원청 보도자료.(2020.08.05.).
- 유경, 정은희, 김락형. (2007). 학령기 경계선지능 아동의 언어특성 연구. **특수아동교육연구**, 9(4), 193-209.
- 유경, 정은희. (2007). 이야기 쓰기활동을 통해 살펴본 학령기 경계선지능 언어발달장애 아동의 쓰기 특성. **특수교육저널: 이론과 실천**, 8(3), 231-247.
- 유경, 정은희. (2008). 이야기쓰기를 통해 살펴본 학령기 단순언어장애아동의 쓰기특성.

- Communication Sciences and Disorders**, 13(1), 63-85.
- 이미숙, 박주형, 김종민, 조수현, 강혜영. (2016). 인천형 학교 혁신문화 측정도구 개발. 인천광역시교육과학연구원 교육정책연구소 연구과제 2016-0093.
- 이새별. (2020). 작업기억 검사의 타당화와 경계선급 지능 아동의 작업기억 특성 분석 (박사학위). 서울교육대학교 교육전문대학원, 서울.
- 이수진, 김화수. (2016). 설명담화에 나타난 경계선지능 언어장애 아동의 화용 특성. **지적장애연구**, 18(2), 49-68.
- 임종아, 황민아. (2006). 경계선지능 언어발달장애아동과 일반아동의 문법성 판단 및 오류수정: 조사를 중심으로. **음성과학**, 13(2), 59-72.
- 정희정, 이재연. (2005). 경계선지능 아동의 인지적, 행동적 특성. **아동복지연구**, 3(3), 109-124.
- 정희정. (2006). 경계선 지적 기능 아동의 특성 연구 (박사학위). 숙명여자대학교 일반대학원, 서울.
- Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal Intellectual Disability Research*, 54(5), 448-456.
- American Association on Intellectual Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC.
- American Psychiatric Association. (1994). *The Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edn(DSM-IV)*. Arlington, VA: Author.
- Chauhan, S. (2011). Slow learners: Their psychology and educational programmes. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 1(8), 279-289.
- Chintamani, K. (1992). *Exceptional Children: Their Psychology and Education*. New Delhi: Sterling Publishers Private Ltd.
- Cooter, K. S., & Cooter, R. B. (2004). One size doesn't fit all: Slow learners in the reading classroom. *Reading Teacher*, 57, 680-688.
- Elliot, J. L., & Thurlow, M. L. (2006). *Improving test performance of students with disabilities: On district and state assessment(2nd ed.)*. Thousand

- Oaks, CA: Merrill.
- Gabriele, M., Mara, M., & Pietro, P. (1998). Adolescent with borderline intellectual functioning: Psychopathological risk. *Adolescence*, 33(130), 415-424.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Karande, S., Kanchan, S., & Kulkarni, M. (2005). Clinical and psychoeducational profile of children with borderline intellectual functioning. *Indian Journal of Pediatrics*, 75, 795-800.
- Kavale, K. A., & Forness, S. T. (1996). Social skills deficits and LD: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Levine, M. (2003). Celebrating diverse minds. *Educational Leadership*, 61, 14-18.
- MacMillan, D. L., Gresham, F. M., Bocianm K. M., & Lambros, K. M. (1998). Current plight of borderline students: Where do they belong?. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2), 83-94.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Reddy, G. L., Ramar, R., & Kusuma, A. (2010). *Slow learners: Their psychology and instruction*. New Delhi: Discovery Publishing House Pvt. Ltd.
- Reddy, G. L., Ramar, R., & Kusuma, R. A. (2013). **경계선 지적 기능 아동·청소년을 위한 느린 학습자의 심리와 교육**(박현숙, 역). 서울: 학지사. (원서출판 2006).
- Salim, Y., & Al-Hashmi. (2013). Slow Learners: How are they Identified and

Supported?

- Schuchardt, K., Schuchardt, K., & Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 346-353.
- Schuchardt, K., Schuchardt, K., Mäehler, C., & Hasselhorn, M. (2011). Functional deficits in phonological working memory in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36(5), 1934-1940.
- Shaw, S. R. (2010). Rescuing students from the slow learner trap. *Principal Leadership*, 10(6), 12-16.
- Silberglitt, B., Burns, M. K., Madyun, N. H., & Lail, K. E. (2006). Relationship of reading fluency assessment data with state accountability test scores: A longitudinal comparison of grade levels. *Psychology in the Schools*, 43, 527-535.
- Singh, V. P. (2004). *Education of the slow learner*. New Delhi: Sarup.
- Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E., Jongmans, M., J., & Van der Molen, M. W. (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 162-169.
- Verguts, T., & De Boeck, P. (2002). On the correlation between working memory capacity and performance on intelligence tests. *Learning and Individual Differences*, 13(1), 37-55.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wieland, J., & Zitman, F. G. (2016). It is time to bring borderline intellectual functioning back into the main fold of classification systems. *The British Journal of Psychiatry Bulletin*, 40(4), 204-206.

관련 자료 목록

[인터넷 검색 자료]

국가법령정보센터. (2020). “초중등교육법”. [\(http://www.law.go.kr/법령/초·중등 교육법/\(17081,20200324\)\)](http://www.law.go.kr/법령/초·중등_교육법/(17081,20200324)) (2020.08.10. 검색)

국가법령정보센터. (2020). “천천히 배우는 학생 교육 지원 조례”. [\(http://www.law.go.kr/자치법규/전라남도교육청천천히배우는학생교육지원조례/\(5102,20200702\)\)](http://www.law.go.kr/자치법규/전라남도교육청천천히배우는학생교육지원조례/(5102,20200702)), (2020.08.14. 검색)

EBS. (2014). “느린 학습자를 아십니까?” , EBS 포커스.(2014.12.19.).

Memphis Neurology. (2020). “What is a Slow Learner?”, <https://www.yumpu.com/en/document/read/48764755/what-is-a-slow-learner-memphis-neurology>, (2020.08.10. 검색).

부록

느린 학습자 선별 체크리스트

[부록] 느린 학습자 선별 체크리스트

〈부록표 1〉 예비조사 결과에 따른 느린 학습자 선별 체크리스트 최종 문항

영역	예비조사 문항번호	최종 문항 번호	문항	문항 수
인지	4	1	간단한 그림이나 도형을 보고 그대로 따라 그리기 어려워한다. (예시: 모눈종이에 제시된 간단한 그림을 그대로 따라 그리기)	6
	6	2	상하좌우 등 방향을 혼동한다. (예시: 신발 방향 바꾸어 신기, 오른손/왼손 인지에 혼동)	
	7	3	퍼즐 맞추기, 미로 찾기 등 시지각적 활동을 어려워한다.	
	8	4	방금 알려주었는데 돌아서면 잊어버린다.	
	9	5	오늘 배운 내용을 다음날 물어보면 기억하지 못한다.	
	10	6	여러 번 반복해도 잘 기억하지 못한다.	
	1	7	과제를 할 때 주의집중 시간이 짧다.	2
	2	8	과제를 할 때 주의가 산만해진다.	
학습	3	9	비슷한 글자(예: 가와 개)나 숫자(예: 6과 9를) 읽을 때 자주 혼동한다.	7
	5	10	비슷하게 발음되는 단어들을 듣고 구별하는 데 어려움이 있다. (예시: [외]/[웨], [사계]/[시계], [물]/[불], [네]/[네], [과]/[개] 등)	
	13	11	교과서의 지문을 읽을 수는 있으나, 읽은 내용을 이해하지 못한다.	
	14	12	또래보다 단어나 문장을 읽는 정확성이 떨어지고 속도가 느리다.	
	15	13	불러주는 단어를 받아쓰는 데 오류가 많다.	
	16	14	자기 생각이나 느낌을 한두 문장으로 쓰지 못한다.	
	23	15	또래보다 어휘력이 부족하다.	3
	12	16	또래보다 학습속도가 느리다.	
	17	17	받아 올림, 받아 내림이 있는 계산을 어려워한다.	
	18	18	또래보다 사칙연산이 느리다.	
사회 및 정서	19	19	상대방이 말한 의도를 제대로 파악하지 못한다.	6
	20	20	구체적으로 지시하지 않으면 엉뚱한 행동을 한다.	
	21	21	말을 할 때 적절한 단어를 떠올리지 못해 머뭇거린다.	
	22	22	단순한 질문에는 대답하지만, 생각해야 하는 질문에는 논리적으로 표현하지 못한다.	
	24	23	상황이나 분위기를 잘 파악하지 못한다.	
	25	24	또래 친구들과 잘 어울리지 못하고 주변을 맴도는 경우가 많다.	
	11	25	정해진 시간 내에 과제를 마치지 못한다.	5
	26	26	공부에 자신감이 없어 보인다.	
	27	27	과제를 줬을 때 시도해 보지 않고 포기한다.	
	28	28	수업시간에 아무것도 하지 않고 멍하게 앉아 있다.	
	29	29	평소에 위축되어 있거나 기가 죽어 있다.	

