

Speech-Language Pathologist's Recognitions and Requests for Diagnosis & Treatment on Learning Disability

Ye Jin Go¹, Hyo Jung Kim^{2*}

¹ Major in Speech-Language Rehabilitation, Graduate School of Public Health, Kosin University, Master

² Dept. of Speech-Language Pathology, Kosin University, Professor

Purpose: This study attempted to investigate the perception and demand for the diagnosis and intervention of learning disabilities (LDs) for SLPs working in Busan.

Methods: On August 10 and 11, 2023, 140 online questionnaires were distributed to SLPs working in Busan for two days to collect data. Among the responded questionnaires, *t*-test and ANOVA were conducted based on 128 questionnaires, excluding 12 copies of non-response and unfaithful responses.

Results: First, as a result of analyzing the perception and demand of LD diagnosis, intervention, and characteristics, the perception of LD intervention demand and verbal communication of LD was the highest. Secondly, if we look at the perception of LD according to the background variables of SLPs, female SLPs, 20s SLPs, university graduates, second-class SLPs, SLPs with less than three years of work experience, SLPs working in private treatment centers & welfare center, SLPs with a lot of experience in treating LD, and SLPs with a lot of experience in taking LDs in educational training have more perception of LD's characteristics. Third, female SLPs, university graduates, SLPs working in private treatment centers, SLPs with a lot of experience in treating LD, and SLPs with a lot of experience in taking LDs in educational training were statistically significantly higher than other SLPs.

Conclusions: As a result of the study, SLP showed the highest understanding of the overall language characteristics of LDs, and lack of awareness of the cause of LDs, so it is necessary to provide education or information on these areas. In addition, among the background variables of SLP, learning disability treatment experience was found to have the greatest impact.

Keywords: Learning disabilities, recognition of LDs characteristics, intervention requirements for LDs

Correspondence: Hyo Jung Kim, PhD

E-mail: newkimhj@kosin.ac.kr

Received: September 15, 2004

Revision revised: October 09, 2024

Accepted: October 31, 2024

This article was based on the first author's master's thesis from Kosin University (2024).

ORCID

Ye Jin Go

<https://orcid.org/0009-0006-6413-2872>

Hyo Jung Kim

<https://orcid.org/0000-0002-7564-827X>

1. 서론

인간은 평생에 걸쳐 학습하는 존재라고 말할 수 있다. 한국의 교육제도는 보편적으로 초등학교 6년, 중학교 3년, 고등학교 3년, 전문대학 2년 혹은 대학교 4년으로 구성된다. 그러나 학습은 이러한 교육과정의 전후에도 지속적으로 이루어진다. 학습은 갓난아기가 시각적으로 혹은 촉각적으로 보이고 느껴지는 것들을 입에 넣어보면서 구강 탐색을 하는 것에서부터 시작된다. 이는 호모 사피엔스가 본능적으로 타고난 순수한 학습의 욕구이다(Kim, 2020). 또한 인간은 언어를 습득한 이후에는 언어를 도구로 삼아 보다 본격적인 학습을 시작한다. 언어는 교육기관에서 학습을 위한 기본적인 전제가 되고 있으며, 교육과정에 대한 계획과 설계에 있어서도

언어가 기초가 되고 있다. 이는 언어 능력이 학교학습의 기본적인 조건임을 말해 주는데 여기서 언어 능력에 대한 결함이 있는 아동은 교육기관에서 학습 부진을 겪을 수 있다(Yeo et al., 1995). 학습에 필수적 요건이라 할 수 있는 언어습득은 취학 이전부터 활발히 이루어진다. 여기서 취학 전 언어 능력의 결함이 발생하면 단순언어장애로 진단받을 수 있다. Felsenfeld 등(1995)은 단순언어장애 아동의 40~100%는 언어 문제를 지속적으로 가지고 있으며 50~75%의 아동들은 학업에서 어려움을 겪는다고 하였다. 이처럼 취학 전 아동들의 언어 능력 결함이 학령기의 학습 능력에 영향을 미친다는 종래의 연구들이 국외에서 활발히 이루어지고 있음을 확인할 수 있다(Ju, 2016).

학습장애는 국내에서 장애인 등에 대한 특수교육법(이하 특수교육법, 1994년 당시 특수교육진흥법)에 포함되며 제도권 내로 포함된 지 30년이 가까워진다. 30년에 가까운 시간에 이르러 학습장애의 정의, 원인, 특성, 선별 및 진단, 중재, 법적·제도적 절차 및 지원방안 등 다각도로 연구가 이루어져 왔다(Jo & Jin, 2023;

Kim et al., 2023; Lee et al., 2023). 그럼에도 불구하고 학습장애에 대한 논의는 여전히 지속되고 있으며 이 가운데 학습장애의 정의 및 진단에 대한 문제는 큰 쟁점으로 남아 있다. 학습장애의 논쟁 중 중요한 사안 하나는 바로 학습장애 출현율 감소 현황이다 (Shin & Jung, 2021). 국내 장애 영역별 특수교육대상자 현황을 살펴보면, 2022년 전체 특수교육대상자는 103,695명으로 2021년보다 5,541명이 증가하였으나 학습장애 특수교육대상자가 전체 특수교육대상자에 차지하는 비율은 2022년 기준 1%밖에 되지 않는다. 학습장애가 기타 장애영역 특수교육대상자 비율 중 가장 낮은 비율을 차지하고 있다. 또한, 학습장애 연도별 특수교육대상자 현황을 살펴보면, 2020년은 1,226명, 2021년은 1,114명, 2022년은 1,078명, 2023년은 1,037명으로 꾸준히 감소하는 추세를 보이는 동시에 전체 장애 영역 중에서 꾸준히 1%대에 머물고 있음을 확인할 수 있다(Ministry of Education, 2023).

기타 특수교육대상자도 연도별로 꾸준히 증가하는 추세이며 학습장애가 지속적으로 감소하는 추세인 것도 우려할 만한 상황이다. 국내 학습장애 출현율의 통계는 2001년부터 꾸준히 발표되었는데, 20년 전과 비교하면 현재는 약 10분의 1 수준으로 감소하였다 (Ministry of Education, 2019b). 이러한 수치를 비교하기 위해 미국의 사례를 예로 들면, 미국의 학습장애 출현율은 특수교육대상자의 약 38%를 차지한다(Lee, 2019).

그렇다면 학습장애 선별 및 진단이 잘 이루어지고 있는가에 대한 의문이 제기된다. Kim과 Lee(2009)에 따르면 국내 학습장애로 의심되는 아동의 교육에 대한 초등학교 교사들의 인식조사에서 교사의 80% 이상이 학습장애 의심 아동을 경험하였다고 보고된다. 즉, 학습장애로 공식적으로 진단되지 못한 채, 진단의 사각지대에 놓여있는 학습장애 아동을 의심해 볼 수 있다. 이들은 특수교육대상자로 선정되지 못하고 학습부진아 혹은 기초학력 미달 학생으로 분류되어 적절한 교육 및 중재에 대한 기회를 놓치고 있는 현실이다.

학습장애 아동은 장애인 등에 대한 특수교육법 제2장 제5조에 의해 특수교육대상자의 조기발견의 국가 및 지방자치단체의 임무가 명시되어 있다. 특수교육대상자인 학습장애 아동에게도 기타 장애 영역 아동들과 같이 균등하고 공정한 교육 기회를 보장받을 권리가 있으나 학습장애 아동에 대한 교육 및 전문적인 중재까지 적절히 이루어지지 않고 있다. 이때, 특수교육대상자는 사회 및 국가에 따라 다르게 정의되는데 우리나라에서는 학습장애는 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 건강장애, 발달지체와 함께 장애인 등에 대한 특수교육법 제 15조에 의거하여 특수교육대상자에 해당한다. 특수교육대상자는 특수교육을 필요로 하여 특수교육 관련 서비스를 제공받을 수 있다. 여기서 특수교육대상자의 교육에 필요한 인적·물적 자원을 제공하는 서비스로서, 상담지원, 가족지원, 치료지원, 지원인력 배치, 보조공학 기기지원, 학습보조 기기지원, 통학지원, 정보접근 지원 등을 받을 수 있음을 의미한다(Ministry of Education, 2023). 그러나 학습장애 아동은 특수교육법에서 보장한 조기선별 및 진단에 어려움을 겪으며 법적 보호를 받지 못한 채 시기적절한 중재 및 교육, 기타 서비스 제공을 놓치고 있는 실정이다. 이처럼 학습장애에게 필요한 보충지원 및 특수교육 지원 없이 일반학급에 방치된 학습장애 의심 아동들은 학습결손이 이어지고 학년이

올라감에 따라 정서·행동 문제까지 동반하는 문제가 발생한다 (Kim & Lee, 2009).

잠재적인 학습장애 아동이 사각지대에 놓인 원인에 대하여 Kang과 Kim(2018)은 학습장애 진단의 선정 기준에 대한 모호함과 까다로움으로 인하여 학습장애아 수 및 비율이 급감하게 된 것으로 추정된다고 하였다. 또한 Jung(2013)은 교육부가 발표한 학습장애 선정 배치 절차에 대해서 교육 현장에서 적용하기 어려운 조건들을 포함시켜 일반교사들이 학습장애 진단 의뢰를 포기하는 부작용을 초래하였다고 지적한 바 있다. 이처럼 학습장애 아동을 위한 선정 절차의 구조가 오히려 학습장애 아동의 선정을 방해하고 있는 실정이다. 설령 교육 현장에서 일반교사에 의해 학습장애의 조기 선별이 이루어진다고 하더라도, 교사는 교육부에서 고시한 교육과정과 맞추어서 전반적인 수업을 운영해야 한다. 그렇기에 교사는 아동의 개개인에 대한 학업 지도 및 학습장애 중재에 대한 어려움이 따라오게 되는 고질적인 문제에 당면하게 되는 것이다. 이렇듯 학습장애에 대한 진단 및 중재는 교사의 인식 및 능력만으로 현실적으로 부족한 상황이다.

한편 학업 능력 및 학습 태도를 지속적으로 파악하고 학습과 밀접한 연관이 있는 아동의 언어 능력을 면밀히 관찰하는 것은 부모의 몫이다. 취학 후 학습장애 의심 아동의 학부모는 학습장애아를 방치할 경우, 학업 능력의 차이가 발생하고 학습결손 누적으로 인하여 학습에 대한 의욕 상실, 더 나아가서 심리적인 문제 발생 등의 부작용을 충분히 인지하며 우려한다(Ju, 2016). 그렇기에 학습장애 치료를 위하여 병원, 언어치료실, 발달센터, 복지관 등의 공공시설을 방문하여 적절한 중재를 받고자 희망한다. 이와 같은 시설에서 학습장애의 중재를 책임지는 직업군은 교사, 언어치료사, 사회복지사, 인지치료사 등 다양하다. 그중 언어재활사는 의사소통 전문가로서 임상 현장에서 다양한 의사소통장애 대상자를 경험하게 되는데 학습장애도 언어재활사가 만나는 장애 영역 중 하나이다(Jung, 2013). 언어재활사는 단순언어장애 아동에게 선별 검사를 거쳐 대상자들의 의사소통 문제를 확인하여 학습장애 조기 선별을 할 수 있다. 그리고 언어재활사는 정식 진단검사를 통한 평가, 개개인에 대한 치료계획, 중재 서비스 제공 또는 자문위원으로서의 다양한 역할을 수행할 수 있다(Han & Hwang, 2012).

이처럼 언어재활사는 임상 현장에서 학습장애 아동의 선별 및 중재를 적극적으로 책임지는 전반적인 역할을 맡게 된다. 그렇기에 언어재활사는 학습장애의 특성 및 진단, 중재에 대한 전문적인 지식을 갖추고 있어야 한다. 더하여 학습장애 선별 및 진단에 어려움을 겪는 사회구조적 문제 및 법적·제도적 절차 및 지원을 심도 있게 파악하고 있을 필요가 있다. 또한 학습장애 아동이 사각지대로 노출되지 않도록 의사소통 전문가로서 국가적으로 명확한 진단 기준이 제시되기 위하여 사회적 관심을 촉구하는 역할을 수행할 필요가 있다. 그러나 국내 연구들을 살펴보면 언어재활사는 학습장애 중재에 대해 다소 어려움을 호소하며 이에 따른 학습장애 교육 및 지원에 대한 요구도가 높은 것으로 살펴볼 수 있다. Park 등(2019)에 따르면 언어재활사의 문해 평가 및 중재에 대한 인식과 요구도 및 경험에 대한 설문은 진행하였는데 언어재활사의 약 90%가 실제 현장의 문해 평가 및 중재가 언어재활사

에게 있어서 중요한 부분으로 인식하고 있었다. 그에 반해 전문적 인식을 갖추고 있다고 응답한 비율은 절반 이하인 것으로 나타났다. 또한 설문조사에 응답한 언어재활사의 98% 이상은 문해 평가 및 증재와 관련한 전문 교육의 필요성을 호소했으며 약 92%가 전문 교육의 참여 의사를 밝혀 교육 요구도도 높았다.

국내에선 현재까지 학습장애 정의 및 진단과 관련된 논의가 지속되고 있다(Kim, 2013). 지금까지 진행된 학습장애 특성과 진단에 대한 선행 연구들을 살펴보면 일반교사 및 특수교사를 대상으로 한 연구가 주를 이루고 있으며, 학습장애 증재에 관하여 증추적 역할을 수행하는 언어재활사를 대상으로 한 연구는 찾기 어렵다. 언어재활사는 임상 현장에서 언어발달장애 아동을 흔하게 접하고 있으며 학령전기 해당 아동들이 학령기로 진학하였을 때 학습장애 조기 선별이 가능할 뿐만 아니라, 학습장애 아동에 대한 증재에 있어서도 중요한 역할을 수행하고 있다. 본 연구를 통해 학습장애에 대한 언어재활사의 역할과 책임을 강화하는 데 기초자료로 활용될 것을 기대한다. 또한 언어재활사가 의사소통 전문가로서 학습장애아를 조기에 선별하고 증재를 진행할 수 있도록 학습장애의 이해 폭을 넓힐 수 있도록 하고 학교, 부모, 전문가의 연계가 이루어질 수 있는 기틀을 마련하고자 한다.

이러한 연구 목적을 위한 연구의 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 학습장애의 진단과 증재 인식 및 요구도는 어떠한가?
- 둘째, 언어재활사의 배경 변인에 따라 학습장애 진단과 증재 그리고 특성 인식의 차이가 있는가?
- 셋째, 언어재활사의 배경 변인에 따라 학습장애의 증재 요구도의 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상 및 기간

본 연구는 언어재활사의 학습장애 진단과 증재에 대한 인식 및 요구도를 알아보고자 하였다. 연구 목적에 따라 부산지역에서 근무하고 있는 언어재활사를 대상으로 2023년 8월 10~11일 이틀 동안 온라인 설문지를 배부해 연구를 진행하였다. 온라인 카페를 통하여 부산에서 근무하는 언어재활사에게 설문지 140부를 배포하였고 응답한 설문지 중 무응답 또는 불성실하게 응답한 12부를 제외한 128부의 설문지를 토대로 통계 처리 및 분석을 진행하였다. 이 연구는 고신대학교 IRB(Institutional Review Board) 승인 후 시행되었다(KU IRB 2023-0008). 연구대상자 특성은 Table 1과 같다.

2. 조사 도구

본 연구에서 사용할 도구는 설문지로 설문지의 문항은 언어재활사의 배경 변인을 묻는 문항은 9문항, 학습장애 인식에 대한 문항은 35문항, 학습장애 증재 요구도에 대한 문항은 9문항으로 구성하였다.

배경 변인에 대한 문항은 언어재활사의 성별, 연령, 언어치료

분야를 전공한 학력, 자격증의 급수, 치료경력, 근무지 유형, 학습장애 치료 경험, 학습장애 관련 교과목 수강 경험, 학습장애 관련 교육 수강 경험에 대한 문항으로 구성하였다.

Table 1. Participants' information

Category		n	%
Gender	Male	42	32.8
	Female	86	67.2
Age	20~29 years	19	14.8
	30~39 years	85	66.4
	40 years ≤	24	18.8
Highest education level	Bachelor's degree	62	48.4
	Master	66	51.6
Qualification level	First-class SLPs	54	42.2
	Second-class SLPs	74	57.8
Career of speech-language pathologist	≤ 3 years	29	22.7
	3~5 years	49	38.3
	5~10 years	36	28.1
	10 years ≤	14	10.9
Work place	Private center	53	41.4
	Medical institution	29	22.7
	Welfare center	40	31.3
	Others	6	4.7
Treatment experience for LD	≤ 1 case	11	8.6
	2~5 cases	69	53.9
	6~10 cases	23	18.0
	11 cases ≤	25	19.5
Experience taking courses related to LD at curriculum	≤ 1 subject	21	16.4
	2 subjects	68	53.1
	3 subjects	22	17.2
	4 subjects ≤	17	13.3
Experience in taking LD related education outside of the curriculum	≤ 5 hours	16	12.5
	6~10 hours	47	36.7
	11~15 hours	40	31.3
	16 hours ≤	25	19.5

Note. LD=learning disability.

학습장애 특성 도구는 선행 연구인 Kim(2013)을 기초로 하여 개발하였다. 설문은 49문항으로 구성하여 Likert 5점 척도(전혀 알지 못한다=1점~매우 잘 알고 있다=5점)로 응답 점수가 높을수록 학습장애 진단 및 특성에 대해서 인식이 높은 것으로 해석한다. 원척도의 신뢰도는 Cronbach's α 가 .93이다. 본 연구에 사용된 설문지는 1차로 언어재활전공 교수 2인과 1급 언어재활사 2인에게 내용 타당도를 의뢰하여 전문가의 의견에 따라 설문 목적 및

분류를 명확히 하기 위하여 20문항 수정 및 1문항 삭제를 거쳐 최종결정하였다. 특성 설문 문항의 타당도는 4.61로 나타났다.

다음으로 학습장애 증재 요구에 대한 설문 문항은 Park(2021)이 번안한 것을 수정하여 문항을 사용하였다. 학습장애 증재 설문은 10문항으로 구성하여 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다=1점~매우 그렇다=5점)로 응답한 점수가 높을수록 학습장애 증재에 대한 인식이 높은 것으로 해석한다. 본 연구에 사용된 설문지도 1차로 언어재활전공 교수 2인, 1급 언어재활사 2인에게 내용 타당도를 의뢰한 후 전문가의 의견에 따라 설문의 목적에 맞게 2문항 수정, 4문항 삭제를 거쳐 최종 결정하였다. 요구 설문 문항의 타당도는 4.20으로 나타났다.

3. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 25.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 대상자의 배경 변인에 따른 분포는 빈도와 백분율을 이용하여 분석하였고, 학습장애 특성 인식, 학습장애 증재 요구도의 응답을 평균, 표준편차로 제시하였다. 배경 변인에 따른 학습장애 특성 인식, 학습장애 증재 요구도의 차이는 *t*-test 및 분산분석(ANOVA)을 활용하였으며 Scheffé test 기법을 사용하여 사후 검정하였다. 유의수준은 .05를 기준으로 하였다.

III. 연구 결과

1. 언어재활사의 학습장애 인식과 요구도

학습장애의 진단과 증재에 대한 인식의 전체 평균은

Table 2. Descriptive statistics on recognition and needs of LD

Category	<i>M</i>	<i>SD</i>
Recognition of LD diagnosis and intervention (13)	3.65	1.06
Causes of LDs (5)	3.49	.73
Diagnosis of LDs (5)	3.75	.69
Intervention for LDs (3)	3.73	.77
Recognition of cognitive and behavioral characteristics of LDs (5)	3.67	.94
Cognitive characteristics of LDs (2)	3.67	.72
Behavioral / emotional characteristics of LDs (3)	3.67	.73
Recognition of language characteristics of LDs (17)	3.76	.71
General language characteristics of LDs (2)	3.82	.77
Speaking characteristics of LDs (3)	3.76	.72
Listening characteristics of LDs (4)	3.74	.70
Reading characteristics of LDs (5)	3.74	.66
Writing characteristics of LDs (3)	3.76	.72
Needs related to LD intervention (9)	3.92	1.02
Intervention support for LDs (6)	3.90	1.04
Institutional support for LDs (3)	3.98	1.00

Note. Numbers in () indicate the number of items.

3.65±1.06점, 학습장애 인지·행동 인식은 3.67±.94점, 학습장애 언어 특성 인식은 3.76±.71점, 학습장애 증재 요구도의 전체 평균은 3.92±1.02점으로 학습장애의 언어 특성에 대한 인식이 가장 높았다. 세부 항목별 인식을 살펴보면, 언어적 의사소통 중에서도 학습장애의 전반적 언어 특성(3.82±.77)이 가장 높았다.

학습장애 증재 요구도의 전체 평균은 3.92±1.02점으로 학습장애 인식보다 학습장애 요구도가 더 높게 나타났다. 세부 항목별 요구도를 비교하면, 학습장애의 증재 지원 요구도는 3.90점, 학습장애의 제도적 지원 요구도는 3.98점으로 나타났다(Table 2).

2. 언어재활사의 배경 변인에 따른 학습장애 인식 비교

1) 학습장애 원인에 대한 인식

학습장애의 원인에 대한 인식은 언어재활사의 학습장애 치료경험에 따라 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 학습장애 치료경험이 11사례 이상(3.79±.60)인 경우가 1사례 이하(3.05±.47)와 6~10사례(3.12±.76)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($F=4.306, p<.05$). 나머지 언어재활사의 특성에서는 유의한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

2) 학습장애 진단에 대한 인식

학습장애 진단에 대한 인식은 언어재활사의 최종학력, 근무지, 학습장애 치료경험에 따라 유의한 차이가 있었다. 대학 졸업자(3.90±.56)가 대학원 졸업자(3.62±.78)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 사실 치료센터(3.90±.56)에 근무하는 언어재활사들이 의료기관(3.40±.61)에 근무하는 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$). 학습장애 치료경험이 11사례 이상(4.13±.48)인 경우가 6~10사례(3.37±.81)의 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$).

3) 학습장애의 증재에 대한 인식

학습장애의 증재에 대한 인식은 언어재활사의 근무지, 학습장애 치료경험, 교육 연수 시간에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 복지관(3.86±.81)에 근무하는 언어재활사들이 의료기관(3.37±.66)에 근무하는 경우보다 학습장애 증재에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.05$). 학습장애 치료경험이 11사례 이상(4.05±.63)인 경우가 1사례 이하(3.27±.61)와 6~10사례(3.42±.77)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 교육 연수에서의 학습장애 수강경험에 따라 집단 간 유의한 차이는 있었으나, Scheffé test의 사후검증에서는 차이가 나타나지 않았다.

4) 학습장애의 특성에 대한 인식

(1) 학습장애의 인지 특성에 대한 인식

학습장애의 인지 특성에 대한 인식은 언어재활사의 성별, 최종학력, 치료경력, 교육 연수 시간에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 여성(3.78±.63)이 남성(3.43±.84)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$). 대학 졸업자(3.87±.52)가

대학원 졸업(3.48±.82)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$). 3년 미만(4.03±.58)이 5년 이상 10년 미만(3.53±.63)과 10년 이상(3.57±.47)보다 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 교육 연수에서의 학습장애 수강경험에 따라 집단 간 유의한 이는 있었으나, Scheffé의 사후검증에서는 차이가 나타나지 않았다.

(2) 학습장애의 행동 및 정서 특성에 대한 인식

학습장애의 행동 및 정서 특성에 대한 인식은 근무지와 학습장애 치료경험에 따라 유의한 차이가 있었다.

언어재활사의 근무지 유형에 따라 집단 간 유의한 차이는 있었으나, Scheffé test의 사후검증에서는 차이가 나타나지 않았다. 학습장애 치료경험이 11사례 이상(4.03±.60)인 경우가 1사례 이하(3.06±.66)인 경우보다 학습장애의 행동 및 정서 특성에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.01$).

(3) 학습장애의 전반적 언어 특성에 대한 인식

학습장애의 전반적 언어 특성에 대한 인식은 성별, 최종학력, 학습장애 치료경험에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 여성(3.92±.72)이 남성(3.61±.84)보다 학습장애 언어적 의사소통에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.05$). 대학 졸업자(3.96±.68)가 대학원 졸업자(3.68±.83)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 학습장애 치료경험이 2~5사례(3.98±.73)와 11사례 이상(4.06±.60)이 1사례 이하(3.27±.79)와 6~10사례(3.33±.73)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$).

(4) 학습장애의 말하기 특성에 대한 인식

학습장애 말하기 특성에 대한 인식은 근무지, 학습치료 경험, 대학(대학원)에서의 학습장애 과목 수강 경험에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 사설 치료센터(3.87±.65)에 근무하는 언어재활사들이 의료기관(3.44±.72)에 근무하는 경우보다 학습장애 말하기 특성에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.05$). 학습장애 치료 경험이 11사례 이상(4.03±.53)인 경우가 1사례 이하(3.30±.88)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$). 대학(대학원)에서의 학습장애 과목 수강 경험에 따라서는 집단 간 유의한 차이는 있었으나, Scheffé test의 사후검증에서는 차이가 나타나지 않았다.

(5) 학습장애의 듣기 특성에 대한 인식

학습장애의 듣기 특성에 대한 인식은 성별, 최종학력, 자격급수, 근무지, 학습장애 치료경험에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 여성(3.82±.64)이 남성(3.56±.79)보다 학습장애의 듣기 특성에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.05$). 대학 졸업자(3.87±.56)가 대학원 졸업자(3.61±.80)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 2급 언어재활사(3.87±.61)가 1급 언어재활사(3.56±.79)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 근무지에 따라 분석하였을 때, 집단 간 유의한 차이는 있었으나, Scheffé test의 사후검증에서는

차이가 나타나지 않았다. 학습장애 치료경험이 2~5사례(3.83±.73)와 11사례 이상(4.03±.49)인 경우가 6~10사례(3.27±.68)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$).

(6) 학습장애의 읽기 특성에 대한 인식

학습장애 읽기에 대한 인식은 성별, 최종학력, 근무지, 학습장애 치료경험, 대학(대학원)에서의 학습장애 과목 수강 경험에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 여성(3.85±.63)이 남성(3.52±.68)보다 학습장애 읽기 특성에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.01$). 대학 졸업자(3.89±.58)가 대학원 졸업(3.60±.70)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 사설 치료센터(3.89±.56)와 복지관(3.80±.73)에서 근무하는 언어재활사들이 의료기관(3.34±.58)에 근무하는 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$). 학습장애 치료 경험이 11사례 이상(4.02±.57)인 경우가 1사례 이하(3.25±.70)와 6~10사례(3.42±.43)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$). 대학(대학원)에서의 학습장애 관련 과목을 4과목 이상(4.19±.53) 수강한 언어재활사가 2과목(3.66±.65) 수강한 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$).

(7) 학습장애의 쓰기 특성에 대한 인식

학습장애 쓰기에 대한 인식은 성별, 연령, 최종학력, 근무지, 학습장애 치료경험, 대학(대학원)에서 수강한 학습장애 과목 수에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 여성(3.85±.70)이 남성(3.58±.74)보다 학습장애 쓰기 특성에 대해 통계적으로 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다($p<.05$). 20대 언어재활사(4.11±.56)가 40대 이상(3.56±.73) 언어재활사보다 높게 나타났고 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 대학 졸업자(3.89±.64)가 대학원 졸업자(3.64±.77)보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$). 사설 치료센터(3.91±.61)와 복지관(3.79±.71)에 근무하는 언어재활사가 의료기관(3.38±.72)에 근무하는 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$). 학습장애 치료 경험이 2~5사례(3.90±.71)와 11사례 이상(4.00±.52)인 경우가 1사례 이하(3.21±.73)와 6~10사례(3.36±.67)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$). 대학(대학원)에서 수강한 학습장애 관련 과목이 4과목 이상(4.14±.59)인 경우가 1과목 이하(3.44±.67)수강한 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$).

3. 언어재활사의 배경 변인에 따른 학습장애 증재 요구도 비교

언어재활사의 배경 변인에 따라 학습장애의 증재에 대한 요구도의 차이를 분석한 결과, 성별에 따라 여성(4.06±.66)이 남성(3.66±.65)보다 학습장애 증재에 대한 요구도가 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$).

연령에 따라 분석하였을 때, 집단 간 유의한 차이는 있었으나, Scheffé test의 사후검증에서는 차이가 나타나지 않았다.

최종학력에 따라 분석하였을 때, 대학 졸업자(4.11±.55)가 대

학원 졸업자(3.75±.75)보다 높게 나타났고 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$).

근무지에 따라 분석하였을 때, 사설 치료센터(4.12±.55)에 근무하는 언어재활사가 의료기관(3.60±.65)에 근무하는 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$).

학습장애 치료경험에 따라 분석하였을 때, 학습장애 치료경험이 11사례 이상(4.24±.52)인 경우가 6~10사례(3.61±.71)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.05$).

교육 연수에서의 학습장애 수강경험에 따라 분석하였을 때, 교육 연수 시간이 16시간 이상인 경우(4.24±.58)가 11~15시간(3.69±.68)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.01$).

IV. 논의 및 결론

언어재활 분야에서의 학습장애에 대한 선행 연구를 살펴보면 중재 연구가 가장 많이 나타나고 있으며 학습장애의 언어재활 분야 연구는 아직 초기 단계에 있다(Byun et al., 2018). Lee(2006), Kang(2008), Byun과 Park(2013)의 연구와 같이 학습장애에 대한 인식과 이해에 대한 연구는 대부분 초등학교 일반교사와 특수교사를 대상으로 이루어졌다. 그러나 학습장애를 주로 중재하는 언어재활사의 역할이 중요해지고 있음에도 언어재활사에 대한 연구가 부족한 실정이다(Kim, 2013). 따라서 학습장애 특성 및 진단, 중재에 대한 인식 및 요구를 분석하여 언어재활 현장에 적용하는 것이 시급할 것으로 보인다.

본 연구에서는 부산에서 근무하는 언어재활사를 대상으로 학습장애에 대한 설문을 실시하여 학습장애에 대한 진단과 중재, 특성에 대한 인식 및 요구도 정도를 분석하였다. 따라서 본 연구에서 언어재활 현장에서 언어재활사의 학습장애에 특성에 따른 인식 정도를 알아보았다.

첫째, 학습장애 진단과 중재, 그리고 특성에 대한 인식 및 요구도를 분석한 결과, 학습장애 특성 인식 전체 평균은 3.70, 학습장애 중재 요구도의 전체평균은 3.92로 나타나 학습장애 중재 요구도가 학습장애 특성 인식보다 높게 나타났다. 이는 Kim과 Kim(2020)의 연구 결과에서 이야기 평가와 중재에 대해서 능숙하다고 인식하는 언어재활사보다 이야기 평가와 중재에 대한 교육 요구도가 더욱 높은 것과 같은 경향성을 나타내었다. 다음으로 학습장애 인식에 대한 하위영역을 살펴보았을 때 학습장애의 전반적 언어 특성 인식이 가장 높게 나타났다. 언어재활사가 학습장애의 언어적 특성을 높게 인식하는 것은 언어재활 교육과정에서 학습장애 교과목에서 뿐만 아니라, 기타 교과목에서도 학습장애의 언어적 특성을 다루고 있기 때문으로 추정된다. 다음으로 학습장애의 말하기 특성, 학습장애의 진단 인식이 높으며 가장 낮게 나타난 인식은 학습장애의 원인 인식으로 나타났다. 이는 초등학교 일반교사를 대상으로 학습장애 개념과 학습장애 학생 선정조건 및 절차에 관한 인식을 조사한 Kim(2013)의 연구 결과에서 학습장애의 전반적 특성 가운데 학습장애 원인 특성을 낮게 인식한 것과 유사한 결과를 보인다. 학습장애의 원인 인식이 낮게 나타난 것은 언어재활사

만의 특성만이 아니라 일반교사들도 유사한 결과가 나타났다. 다음으로 학습장애 중재 요구도에 대한 하위영역을 살펴보았을 때 학습장애의 제도적 지원에 대한 요구도가 가장 높게 나타났다.

둘째, 언어재활사의 배경 변인에 따른 학습장애 인식을 살펴보면, 성별에 따라 학습장애 인지, 언어적 의사소통, 듣기, 읽기, 쓰기 특성에 대한 인식에서 여성 언어재활사가 남성 언어재활사보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다.

연령에 따라 학습장애의 쓰기에 대한 인식에서 20대($M=4.11$) 언어재활사가 40대 이상($M=3.56$) 언어재활사보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 최종학력에 따라 학습장애 진단, 인지, 언어적 의사소통, 듣기, 읽기, 쓰기 특성에 대한 인식에서 대학 졸업자가 대학원 졸업자보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 치료경력에 따라 학습장애의 인지에 대한 인식에서 3년 미만($M=4.03$) 근무 경력이 있는 언어재활사가 3~5년 미만($M=3.58$)과 5 이상~10년 미만($M=3.53$) 근무한 언어재활사보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. Kim 등(2019)의 연구에서 문해는 정보화 사회에서 단순히 글자를 읽고 쓰며 사용하는 것을 넘어 텍스트 안의 정보를 논리적으로 이해하고 추출해내는 능력이라며 최근 들어 문해에 대한 범위가 점차 확대되고 있다고 하였다. 또한, Ministry of Education(2019a)에서는 ‘한글 책임 교육’을 발표하며 한글 교육을 기존 27시간에서 60시간까지 확대하였다. 겹받침과 같은 어려운 철자에 대해서는 1학년 2학기까지 배울 수 있도록 학습기간을 연장하며 국가수준 교육과정에서도 문해교육에 대한 연계가 강조된 것을 알 수 있다. 본 연구에서 20대, 대졸, 3년 미만 치료경력의 언어재활사들이 기타 치료사들에 비해 학습장애에 대한 인식이 높게 나타난 것은 이처럼 최근 학령기와 문해 능력에 대한 관심이 증가함에 따라 최근 교육과정에서 학습하고 졸업한 언어재활사의 학습장애에 대한 인식이 높은 것으로 보인다.

자격 급수에 따라 학습장애의 듣기에 대한 인식에서 2급 언어재활사($M=3.87$)가 1급 언어재활사($M=3.56$)보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. Kim(2022)의 연구에서 2급 언어재활사가 1급 언어재활사보다 학교환경 언어치료지원 중요도에 대한 인식이 높은 것과 동일한 결과를 보였다.

근무지에 따라 학습장애 진단, 중재, 행동 및 정서, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 특성에 대한 인식에서 사설 치료센터 및 복지관에서 근무하는 언어재활사가 의료기관에서 근무하는 언어재활사보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 이는 특수교육대상 학생이 치료지원 서비스를 받을 수 있는 마중물 카드 사용처가 의료기관보다 사설 치료센터와 복지관에 활성화 되어 있으며 학습장애 중재를 위하여 병원보다 사설 치료센터 및 복지관 방문이 높은 것으로 볼 수 있다. 따라서 병원 언어재활사보다 사설 치료센터 및 복지관에서 근무하는 언어재활사의 학습장애 인식이 높은 것으로 보인다.

학습장애 치료경험에 따라 학습장애 원인, 진단, 중재, 행동 및 정서 특성, 언어적 의사소통, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 특성에 대한 인식에서 치료 경험이 많은 경우가 그렇지 않은 경우보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 이는 말더듬 치료에 대한 언어재활사의 인식을 조사한 Lim(2015)의 연구에서 말더듬 치료 경력이

높으면 해당 장애군에 대해 긍정적으로 인식하고 있다는 연구 결과와 일치하였다. 다만 본 연구와의 차이점은 Lim(2015)의 연구에서는 치료 경력 햇수를 조사하였고 본 연구에서는 치료경력 사례 수를 조사한 점이다. 그럼에도 불구하고 본질적으로 치료 경력이 많으면 전문성의 인식이 높아지고 있음을 알 수 있다.

대학(대학원)에서의 학습장애 과목 수강 경험에 따라 학습장애의 말하기, 읽기 쓰기 특성에 대한 인식에서 4과목 이상 수강한 언어재활사가 수강 경험이 없거나 1과목 및 2과목인 언어재활사보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. Lee(2023)의 연구에서 학령기 아동의 쓰기 증재와 관련된 영역의 지식 정도를 살펴보았을 때 과목 수강 경험이 있는 언어재활사가 과목 수강 경험이 없는 언어재활사보다 인식이 높은 것으로 나타나 본 연구와 동일한 결과가 나타났다. 이는 전문적인 교육을 받지 못한 언어재활사는 관련 영역의 평가 및 증재에서 지식 부족으로 인해 현장에서 어려움을 겪고 있음을 의미한다.

셋째, 언어재활사의 배경 변인에 따른 학습장애 증재 요구도를 살펴보면, 성별에서 여성 언어재활사($M=4.06$)가 남성 언어재활사($M=3.66$)가, 최종학력에서 대학교 졸업자($M=4.11$)가 대학원 졸업자($M=3.75$)보다 높아 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 다음으로 근무지에서 사실 치료센터($M=4.12$)가 의료기관($M=3.60$)보다 높아 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 또한 학습장애 치료경험에서는 치료경험이 11사례 이상($M=4.24$)인 경우가 6~10사례($M=3.61$)인 경우보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 마지막으로 교육 연수에서의 학습장애 수강경험에서 16시간 이상($M=4.24$) 수강한 언어재활사가 11~15시간($M=3.69$) 수강한 경우보다 높아 통계적으로 유의하게 높게 나타났다. 학습장애에 대한 인식이 높게 나타났던 여성, 대졸, 사실 치료센터 근무, 치료경험이 많은 언어재활사가 학습장애에 대한 요구도 역시 높게 나타난 것은 평소 학습장애에 대한 관심이 높으며 추가적으로 학습장애에 대한 증재 및 제도적 요구도 적극적인 것으로 사료된다. 또한 교육 연수에서의 학습장애 수강경험이 높은 언어재활사는 평소 학습장애에 대한 교육에 관심을 기울이고 추가적인 요구에도 활발한 것으로 보인다.

이상의 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 학습장애 진단과 증재에 대한 언어재활사의 인식을 분석한 결과, 학습장애의 비언어적 의사소통에 대한 이해도가 가장 높게 나타났으며 학습장애 원인에 대한 인식이 부족한 것으로 나타났다.

둘째, 학습장애 증재에 대한 언어재활사의 요구를 분석한 결과, 학습장애 교재 및 교구 개발 지원과 학교교사 및 부모의 학습장애 교육 확대, 바우처 지원 요구, 학교 언어재활사의 필요성으로 가장 높게 나타났다.

셋째, 학습장애에 대한 언어재활사의 인식은 배경변인에 따라 차이가 있었고 특히 학습장애 치료경험에 따라서 차이가 나타났다.

넷째, 학습장애에 대한 언어재활사의 요구도는 배경변인에 따라 차이가 있었고 언어재활사의 성별, 최종학력, 근무지, 학습장애 치료경험, 교육 연수에서의 학습장애 수강경험에 따라서 차이가 나타났다.

결론적으로, 언어재활사는 학습장애 진단과 특성에 대해 높은 인식을 보였으며 언어재활사의 배경변인 중 학습장애 치료경험에 따라서 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습장애 인식보다 요구도가 높게 나타나 학습장애에 대한 교재·교구 개발 및 교사, 부모, 언어재활사의 통합적 교육 등이 지속적으로 필요한 것으로 보인다.

Reference

- Byun, C. S., & Park, W. G. (2013). Elementary teacher's perception toward students with learning disability or underachiever. *The Korean Journal of Visual Impairment*, 29(4), 177-200. uci:G704-001803.2013.29.4.006
- Byun, C.-S., Kwon, M.-Y., & Moon, K.-A. (2018). The actual conditions of before and after diagnostic criteria of learning disabilities were changed. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 57(2), 221-242. doi:10.23944/Jrsers.2018.06.57.2.11
- Felsenfeld, S., McGue, M., & Broen, P. A. (1995). Familial aggregation of phonological disorders: Results from a 28-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(5), 1091-1107. doi:10.1044/jshr.3805.1091
- Han, C. G., & Hwang, S. S. (2012). Professionalism perception of speech and language pathologists in Korea. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 21(4), 287-305. doi:10.15724/jslhd.2012.21.4.016
- Jo, G. H., & Chang, H. J. (2023). Inference ability and characteristics of connective endings in children with language learning disabilities according to animation stimuli. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 32(2), 61-74. doi:10.15724/jslhd.2023.32.2.061
- Ju, C.-J. (2016). *The parents' perception of relation between learning and language and learning disabilities* (Master's thesis). Daegu University, Gyeongbuk.
- Jung, D. Y. (2013). Issues and improving direction regarding diagnosis and identification of learning disabilities in South Korea. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 10(3), 1-20. uci:G704-SER000009008.2013.10.3.008
- Kang, J.-G. (2008). A qualitative study on elementary general and special education teachers' thought about learning disabilities. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 24(3), 241-255. uci:G704-000501.2008.24.3.010
- Kang, J.-G., & Kim, J. (2018). Discussion on prevalence and definition of LD through social·economic perspectives: A comparison study between domestic·foreign countries. *Journal of Fisheries & Marine Sciences Education*, 30(6), 2087-2101. doi:10.13000/JFMSE.2018.12.30.6.2087
- Kim, E. S. (2022). *Speech-language pathologists' perception and needs of communication support in school settings: Prioritizing educational needs by analysis in importance and performance* (Doctoral dissertation). Dankook University, Gyeonggi.

- Kim, H. R., & Lee, D. S. (2009). A study on the perceptions of elementary school teachers about education for children who might have learning disabilities. *The Journal of Elementary Education*, 22(2), 257-280. uci:G704-000649.2009.22.2.002
- Kim, K. M. (2020). *What is learning*. Seoul: W Media.
- Kim, M. J., Park, S. B., & Kwon, S. Y. (2019). Research on literacy teaching beliefs of early childhood education teachers and elementary school teachers. *Early Childhood Education Research & Review*, 23(3), 163-180. doi:10.32349/ECERR.2019.6.23.3.163
- Kim, S. (2013). *Elementary school teacher's perceptions on the concepts of learning disability and the selection criteria and procedures of students with learning disabilities* (Master's thesis). Changwon National University, Gyeongnam.
- Kim, S. H., Kang, E. H., & Lee, J. Y. (2023). A study on the characteristics on morphological awareness in second grade elementary school students with dyslexia. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 33(1), 17-23. doi:10.15724/jslhd.2023.32.1.017
- Lee, C. W. (2023). *A study of perception and current situation of speech-language pathologist the evaluation and intervention of writing in school-age* (Master's thesis). Gwangju University, Gwangju.
- Lee, D. S. (2019). How do we understand and tackle learning difficulties?: Tasks and visions for the development of educating students with learning disabilities in Korea. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 16(1), 1-32. doi:10.47635/KJLD.2019.16.1.1
- Lee, J. M., Jang, W., & Pae, S. (2023). Differences in text comprehension between developmental dyslexia students and general students in fifth to sixth graders of elementary school: Text mode and text decoding difficulty. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 32(3), 41-49. doi:10.15724/jslhd.2023.32.3.041
- Lee, W. R. (2006). Regular classroom teachers' recognition on learning disabilities for integrated education. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 45(3), 21-39. uci:G704-001516.2006.45.3.006
- Lim, Y.-S. (2015). *A study on speech & language pathologists (SLP) recognition of stuttering therapy according to their background variables* (Master's thesis). Kaya University, Gyeongnam.
- Ministry of Education. (2019a). Education TV, 'will take responsibility for Korean language education in elementary schools'. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=b5AfjRzFSIM>
- Ministry of Education. (2019b). Special education annual report 2019. Retrieved from http://www.nise.go.kr/ebook/site/20190910_104916/
- Ministry of Education. (2023). Special education annual report 2023. Retrieved from http://www.nise.go.kr/ebook/site/20230908_150026/
- Park, H.-R., Jung, K. H., Pae, S., & Yoon, H. (2019). Survey on the perception, needs, and experience of literacy assessment and intervention of Korean speech-language pathologists. *Communication Sciences & Disorders*, 24(2), 402-415. doi:10.12963/csd.19596
- Park, J. (2021). *Recognition and demands of speech language pathologists in speech therapy for hearing loss* (Master's thesis). Korea Nazarene University, Chungnam.
- Shin, J. H., & Jung, P. G. (2021). The status of the identification process of learning disabilities: Focusing on the special education support centers. *The Korea Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 1-25. doi:10.47635/KJLD.2021.18.1.1
- Yeo, G. E., Jeon, Y. G., Jeong, J. J., & Jo, I. S. (1995). *(For teachers) Educational Psychology*. Seoul: Yangseowon.

학습장애 진단과 증재에 대한 언어재활사의 인식 및 요구도

고예진¹, 김효정^{2*}

¹ 고신대학교 보건대학원 언어재활전공 석사
² 고신대학교 언어치료학과 교수

목적: 이 언어재활사는 임상 현장에서 학습장애 아동의 선별 및 증재를 적극적으로 책임지는 중요한 역할을 수행하고 있다. 본 연구는 부산 지역에서 근무하는 언어재활사를 대상으로 학습장애 진단 및 증재에 대한 인식과 요구도를 알아보고자 하였다.

방법: 2023년 8월 10~11일 동안 부산 지역의 언어재활사를 대상으로 온라인 설문을 실시하였고, 140부 중 무응답 및 불성실한 응답한 12부를 제외한 128부의 설문지를 분석하였다.

결과: 첫째, 학습장애 진단, 증재, 특성에 대한 인식 및 요구도를 분석한 결과, 학습장애 증재 요구도와 학습장애의 언어적 의사소통에 대한 인식이 가장 높게 나타났다. 둘째, 여성이 남성보다, 20대가 40대보다, 대학 졸업자가 대학원 졸업자보다, 2급 언어재활사가 1급 언어재활사보다, 근무 경력이 3년 미만인 언어재활사가 다른 경력의 언어재활사보다, 사설 치료센터 및 복지관에서 근무하는 언어재활사가 의료기관 언어재활사보다, 학습장애 치료경험이 많은 언어재활사가 치료경험이 적은 언어재활사보다, 대학(대학원)에서 학습장애 과목 수강 경험이 4과목 이상인 언어재활사가 수강 경험이 없거나 적은 경우보다 학습장애의 하위 특성 유의하게 높게 인식하는 것으로 나타났다. 셋째, 언어재활사의 배경 변인에 따른 학습장애 증재 요구도를 살펴보면, 여성, 대학교 졸업자, 사설 치료센터에서 근무, 학습장애 치료경험이 많고, 교육 연수 경험이 많은 언어재활사가 다른 언어재활사보다 통계적으로 유의하게 높게 나타났다.

결론: 언어재활사는 학습장애의 전반적 언어 특성에 대한 이해도가 가장 높게 나타났으며 학습장애 원인에 대한 인식이 부족한 것으로 나타나 이러한 부분에 대한 교육이나 정보를 제공할 필요가 있다. 또한 언어재활사의 배경 변인 중 학습장애 치료경험이 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습장애 인식보다 요구도가 높게 나타나 학습장애 치료를 위한 다양한 지원과 교육이 필요한 것으로 판단된다.

검색어: 학습장애, 학습장애 특성 인식, 학습장애 증재 요구도

교신저자: 김효정(고신대학교)

전자메일: newkimhj@kosin.ac.kr

게재신청일: 2024. 09. 15

수정제출일: 2024. 10. 09

게재확정일: 2024. 10. 31

이 논문은 고예진(2024)의 석사학위 논문을 수정·보완하여 작성한 것임.

ORCID

고예진

<https://orcid.org/0009-0006-6413-2872>

김효정

<https://orcid.org/0000-0002-7564-827X>

참고 문헌

- 강종구 (2008). 초등학교 일반교사와 특수교사가 바라보는 학습장애에 대한 생각에 관한 질적 연구. **정서·행동장애연구**, 24(3), 241-255.
- 강종구, 김지연 (2018). 사회·경제적 관점을 통한 학습장애의 출현율 및 정의에 대한 논의: 국내·외 비교 연구. **수산·해양교육연구**, 30(6), 2087-2101.
- 교육부 (2019a). 교육부 TV, '초등학교 한글교육, 책임지겠습니다'. <https://www.youtube.com/watch?v=b5AfjRzFSLM>
- 교육부 (2019b). 2019년 특수교육 연차보고서. http://www.nise.go.kr/ebook/site/20190910_104916/
- 교육부 (2023). 2023년 특수교육 연차보고서. http://www.nise.go.kr/ebook/site/20230908_150026/
- 김규민 (2020). **학습이란 무엇인가**. 서울: W 미디어.
- 김민진, 박성빈, 권소연 (2019). 유아교사와 초등학교 1학년 교사의 문해 교육 신념 조사. **유아교육학논집**, 23(3), 163-180.
- 김성숙 (2013). **초등학교 일반교사의 학습장애 개념과 학습장애 학생 선정 조건 및 절차에 관한 인식**. 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김송희, 강은희, 이지윤 (2023). 초등 2학년 난독 아동의 형태소인식 특성 연구. **언어치료연구**, 32(1), 17-23.
- 김은선 (2022). **학교환경 언어치료지원에 대한 언어재활사의 인식과 요구: 중요도·실행도 분석을 통한 교육 요구 우선순위 결정**. 단국대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김향리, 이대식 (2009). 학습장애로 의심되는 아동의 교육에 대한 초등학교 교사들의 인식 조사. **초등교육연구**, 22(2), 257-280.
- 박정하 (2021). **청각장애 언어 재활에 대한 언어재활사의 인식과 요구**. 나사렛대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박현린, 정경희, 배소영, 윤효진 (2019). 문해 평가 및 증재에 관한 언어재활사의 인식, 요구도 및 경험에 대한 설문 연구. **Communication Sciences & Disorders**, 24(2), 402-415.
- 변찬석, 권미영, 문경아 (2018). 학습장애 진단기준 변경 전·후 실태. **특수교육재활과학연구**, 57(2), 221-242.
- 변찬석, 박외곤 (2013). 학습장애 및 학습부진을 지닌 학생에 대한 초등학교사의 인식. **시각장애연구**, 29(4), 177-200.
- 신재현, 정평강 (2021). 학습장애 진단 및 선정 절차의 현황과 과제: 특수교육 지원센터를 중심으로. **학습장애연구**, 18(1), 1-25.
- 여광응, 전영길, 정종진, 조인수 (1995). **(교사를 위한) 교육심리학**. 서울: 양서원.

- 이대식 (2019). 학습 어려움, 어떻게 이해하고 대처할 것인가?: 국내 학습 장애 교육 발전을 위한 과제와 방향. **학습장애연구**, 16(1), 1-32.
- 이원령 (2006). 통학교육을 위한 일반교사들의 '학습장애'에 대한 인식. **특수교육재활과학연구**, 45(3), 21-39.
- 이정민, 장우정, 배소영 (2023). 초등 5-6학년 발달성 난독학생과 일반 학생의 담화이해력 차이: 담화모드 & 담화해독난이도. **언어치료 연구**, 32(3), 41-49.
- 이재원 (2023). **학령기 아동의 쓰기 평가 및 증재에 대한 언어재활사의 인식 및 현황 연구**. 광주대학교 보건상담정책대학원 석사학위 논문.
- 임윤석 (2015). **언어치료사의 배경 변인에 따른 말더듬 치료에 대한 인식**. 가 야대학교 보건대학원 석사학위 논문.
- 정대영 (2013). 한국에서의 학습장애 진단 및 판별의 쟁점과 개선 방향. **학습 장애연구**, 10(3), 1-20.
- 조경하, 장현진 (2023). 애니메이션 자극 제시 방법에 따른 언어학습장애 아동의 추론 능력 및 연결어미 특성. **언어치료연구**, 32(2), 61-74.
- 주철중 (2016). **학습과 언어, 학습장애에 대한 부모의 인식**. 대구대학교 재활 과학대학원 석사학위 논문.
- 한춘근, 황상심 (2012). 바우처 기관 언어치료사의 직업 전문성 인식에 관한 연구. **언어치료연구**, 21(4), 287-305.