

정서행동장애 학생의 진단평가 매뉴얼 개발 기초연구

창원대학교 특수교육과
교수 정대영

I. 문제의 제기

[정서행동장애의 심각성]

- 정서행동 문제는 학업적 성취, 대인관계 및 직업발달을 제약함
- 정서행동 문제의 조기 인식, 발견, 진단평가 및 증재는 정서행동 문제의 악화와 확산의 예방, 특수교육 서비스 기간의 단축에 중요함
- 정서행동장애는 하위 유형이 다양한 집합적 장애군으로서 만병통치약과 같은 한 가지 진단평가 방법이 없음

[선정 준거의 개념적 제시]

- 모호한 개념적 진단 준거만 제시하고 있음
- 조작적 정의 및 진단 준거의 부재
- 정서행동장애의 글로벌 개념의 미채택: 부가적 조건으로서 장애의 심한 정도 미규정, 조현병 등 정신장애의 제외(합의 필요)

[진단평가 및 선정 절차와 태도 문제]

- 교육권 보장을 위한 적극적인 수용 자세 대신에 엄격한 배타적 선정 태도
- 진단검사 중심의 실패 대기 모델에 의존
- 일반교육의 특수교육적 역할 부족
- 정서행동장애의 하위 장애의 포괄적 선정 외면
- 의료적 진단에 대한 지나친 의존도, 진단평가의 전문성 부족, 진단평가 도구 부족
- 전국 단위의 통일된 진단평가 매뉴얼 부재: 선정의 타당성과 신뢰성에 대한 근본적 문제 제기(합의 필요)
- 진단평가 참여 인사의 지나친 주관적 판단

[선별 및 분리 중심의 진단평가]

- 학생 정서 행동 선별 및 추구 관리 매뉴얼 : Wee센터 의뢰, 전문기관 의뢰 (정서행동 및 정신건강 문제 중심) - 특수교육과 연계 부재(초 1, 4; 중1; 고1 학생정서행동정 특성 검사를 선별검사로 활용 검토)
- 의뢰 전 중재 부재

[불완전한 진단평가 과정]

- 선정 기준의 제 3항인 외현화 장애 중심의 매우 제한적인 선정(나머지 4개항의 하위 장애 배제됨)
- 중증 장애 중심의 극단적 선정
- 정서행동장애 위험군의 교육권 박탈

[협력적 팀 접근 부족]

- 일반교육과 특수교육의 협력
- 일반교사와 특수교사의 협력
- 교사와 지역사회 전문가의 협력 중재

[교육 서비스의 제약과 교육권 기회 상실 문제]

- 정서행동장애를 지닌 특수교육대상 학생은 2,269명으로 전체 대상 학생의 2.5%(2017, 교육부)
- 관계부처 합동 발표(2015): 학교 밖 청소년 28만명(누적 학령기 인구 667만명)
- 고등학교 중단 학생 30,382명(부적응 24,920명)
- 이 장애는 판별 비율이 낮고(Gresham, 2007), 비행, 청소년 구금, 중도 탈락, 10대 임신, 자살, 물질남용 비율이 높음(Wagner, Kutash, Duchnowski, & Epstein, 2005).

[대안적 진단평가의 등장]

- 중재 반응법, 긍정적 행동지원, RTI²

2. 연구의 목적 및 문제

- 연구 목적

- 정서행동장애 판별 적격성 판정의 타당성과 신뢰성을 확보할 진단평가 매뉴얼(안)을 개발하는데 목적이 있음

- 연구 문제

- 정서행동장애의 분류는 어떠해야 하는가?
- 정서행동장애의 진단평가 준거는 어떻게 구체화되어야 하는가?
- 정서행동장애의 진단평가 모형은 어떠해야 하는가?
- 정서행동장애의 진단평가 실체는 어떤 모습이어야 하는가?

3. 대안적 진단평가 및 선정 과정 개발 방침

- 정서행동장애 진단 준거 조정
- 정서행동장애의 분류
- 진단 준거에 대한 객관적 해석
- 진단 준거의 조작화
- 일반교육의 역할 부여
- 진단평가 과정의 체계화, 다층화
- 진단평가 단계별 구체적 절차와 활동 모색
- 진단평가 양식 개발

II. 정서행동장애의 분류

1. 분류의 필요성

- 전문가들 간의 이해 도모
- 학생 및 내담자에게 필요한 접근 방법 제공
- 서비스 제공자에 보수를 지급하기 위함
- 현재 체계를 긍정적으로 이용하고 정교화하는 것은 개선을 위한 올바른 방향

2. 차별적 진단과 분류의 오류

- 거짓 정적 오류: 개인 특정 장애를 지니고 있는 것으로 분류되나 사실은 아님
- 거짓 부적 오류: 개인이 정상 또는 특정 장애가 아닌 것으로 분류되나 사실은 사실은 장애인 경우

[유의점]

- 문제를 수정할 수 있다는 점에서 거짓 부적 오류보다 거짓 정적 오류가 나음. 선정되지 못하면 장기간 도움을 기다려야 함
- 거짓 정적 오류는 부적절하게 장기적으로 낙인적 불이익을 당하게 됨

3. 현재의 분류 체계

- 특수교육: 5개 영역
- DSM-IV-TR: 아동 청소년기 장애 10개 영역(참고)
- 학자들의 정의
 - Walker, Kauffman/ Merrell, Walker: 외재화 대 내재화
 - Achenbach, Edelbrock: 광대역 대 협대역 증후군
 - Achenbach: 사회화된 하위 문화, 비사회화된 정신병리, 신경증, 부적절-미숙 (Quay)

특수교육적 분류와 DSM-5 분류 방식의 비교

특수교육법	행동 특성	DSM-5
지적, 감각적, 건강상의 이유로 설명할 수 없는 학습상의 어려움	망상이나 환각, 논리적 연합력 부족, 대화 맥락과 관련이 없는 대화나 반응	조현병, 분열성장애, 이인증(자아의식 장애), 둔주, 해리성 정체성장애, 분열 정동장애
또래나 교사와의 대인관계에 어려움이 있어 학습에 어려움	사회적 고립, 공격행동	조현병, 분열적 인격장애, 주요 정동장애, 해리성 정체성장애(다중성격장애), 불안장애-공포증, 아동 청소년 불안장애-회피장애
일반적인 상황에서 부적절한 감정을 나타내어 학습에 어려움	식욕이나 체중의 급격한 변화, 불면증이나 과다수면, 정신운동 초조(불안, 동요), 쓸모 없다는 생각이나 자책감 또는 자살위협, 죽고 싶은 생각에 자살 시도행위	조현병, 반응성 애착장애, 분열성 인격장애, 분열정동장애, 주요 정동장애, 편집장애(망상장애)
전반적 불행감이나 우울증을 나타내어 학습에 어려움	신체적 통증, 두려움	주요 우울장애, 우울기분의 정신신체장애
학교나 개인 문제에 관련된 신체적 통증이나 공포를 나타내어 학습에 어려움		아동 청소년 불안장애, 정신신체장애(틱장애, 외상후스트레스장애), 식사장애, ADHD

*자료출처: Totton(2015). Guideliness for psycho-educational assessment of emotinoal disturbance in children and adolescents. www.drcartotton.com. 자료 재구성

III. 정서행동장애 개념적 정의의 해석과 진단 준거

정서행동장애 진단 준거의 구조화

속성 개념(영역)	조건 개념		
정서행동장애 속성	공통적인 결과 요인 (학습 특성)	장기간 지속성	특별 교육 조치 필요 조건
<ul style="list-style-type: none"> - 지적, 감각적, 건강 상의 이유로 설명되지 않는 학습상의 어려움 - 대인관계 어려움 - 부적절한 행동과 감정 - 불행감이나 우울증 - 신체적 통증이나 공포 	학습 상의 어려움	6개월 이상 (1학기 이상)	개별화 교육 (학습, 행동 등)

지적, 감각적, 건강 상의 이유로 설명할 수 없는 학습상의 어려움(특수교육법, 2007)

[개념 구조와 의미]

조건 1(학습의 어려움)+조건 2(지적, 감각적, 건강 이유 배제)

- 1) 일반학급에서 제공되는 적절한 교수 전략이나 지원 서비스에도 불구하고 정서행동장애로 인하여 학습이 어려움(학업 성취 하위 16%ile 또는 -1.5 표준편차 미만)
 - 학습의 어려움: 심한 학습 부진, 학습능력이나 역량의 부족, 학습장애, 지적 장애, 동기 유발 요인이 배제되어도 학습의 어려움을 보임, 학습의 어려움을 결정할 지적, 감각적, 건강 요인이 없음/ 정서적 문제로 인한 학습 곤란
- 2) 배제 조건: 진단평가 과정에서 지적 장애, 말 언어장애, 자폐성장애, 학습장애, 시각장애, 중복장애, 외상성 뇌손상, 신경학적 손상 및 기타 의료적 조건
 - 정서행동 문제가 있을 경우 공존장애로 분류 가능 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

*** 이 조건의 장애는 학습장애와는 차별적임**

[행동특성]

- 학급단위 시험이나 형성평가 실패, 지적 손상을 보일 수 있음,
- 일부 학습 영역에서 우수한 기술을 지니고 있으나 적용에 문제가 있음
- 일일 학습 과제나 숙제를 낙제 수준으로 함
- 어려워 보이는 과제를 거부하는 경향이 있음
- 모든 학업 과제에서 생산성이 감소됨
- 학업적 성공에 일관성이 없음: 한 영역에서 실패하나 다른 영역에서 잘 할 수 있음(CSDE, 2018; SELPA, 2017)

또래나 교사와의 대인관계에 어려움이 있어 학습에 어려움을 겪음 (특수교육법, 2007)

[개념 구조와 의미]

만족스런 대인관계 = 타인에 대한 호감, 온정, 공감 표현 능력 + 교우관계 형성과 유지, 건설적 주장, 독자적 놀이 능력을 포함

- 1) 불안 때문에 대인관계를 주도하거나 만족스럽게 유지하지 못함
- 2) 대인관계 형성과 유지를 못하는 것이 의지가 없는 것과 구분되어야 함
- 3) 다른 장애로 인하여 사회 기술 부족을 보이고 체계적인 지도가 필요할 수 있으나 사회부적응과 미숙 같은 요인은 배제함 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

[행동 특성]

- 지나치게 통제된 행동을 함; 또래로부터 무시 또는 거부당함
- 타인을 이용함; 지나치게 의존적임
- 타인에 대한 신뢰 부족과 타인을 두려워함
- 규칙을 지키며 집단과 상호작용하지 못하거나 놀지 못함
- 일정한 관심과 인정을 원함; 자신을 희생양으로 봄
- 타인에 대한 애착에 어려움을 보임
- 보호자와 분리된 상황에서 어려움을 보임
- 부적절한 성적 행동을 보임; 사회적 인식이 부족함
- 사회적 기대행동이나 관습을 이해하지 못함 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

일반적인 상황에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내어 학습에 어려움을 겪음 (특수교육법, 2007)

[개념 구조]

동일한 상황에서 타인과 비교하여 이상하거나 별난 행동

- 1) 일반적인 상황에서 유의하게 나타남(대항성장애, 품행장애 비포함; 충동성, 환상, 몰입, 망상, 의식적 신체운동, 심한 정서적 변동, 기타 과장된 문제 행동 포함)
- 2) 부적절한 감정이 여러 상황에서 자신의 연령, 성, 문화에 대한 기대로부터 유의하게 일탈되어 있음 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

[행동 특성]

- 부족하거나 과도한 자기조절 행동을 함
- 행동이나 기분이 급속히 변함(기분이 큰 폭으로 오락가락 함)
- 낮은 자존감, 왜곡된 자아개념을 지님; 행동의 결과를 예측하지 못함
- 거짓말, 속이기, 흠치기 등의 행위를 함
- 과다행동을 하거나 무정한 행동을 함
- 학교 활동을 거부함; 타인에 대한 반응을 거부함
- 불복종하거나 소극적인 공격적 행동을 함
- 감정의 변화가 거의 없음; 주장이나 공감감이 부족함
- 자신에 대해 지나친 완벽주의를 추구함; 분열적 사고를 보임
- 분노 없는 방어적 행동을 함; 과도한 정서적 반응을 보임
- 낮은 좌절 인내심, 정서적 과잉반응, 충동성을 보임
- 일상이나 일정 변화에서 극단적인 반응을 보임 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

전반적인 불행감이나 우울증을 나타내어 학습에 어려움을 겪음 (특수교육법, 2007)

[개념 준거]

불행감과 우울증이 학습 어려움의 원인임

- 1) 우울증은 감정, 동기, 신체 및 운동 기능, 인지 영역의 변화를 포함
- 2) 불행감이나 우울감이 현저히 강하거나 상황에 일반화되어 있음, 자살하려는 생각이나 우울이 지속 되면 정서행동장애 지표임 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

[행동 특성]

- 귀찮아 하거나 무관심 행동을 보임; 자살을 반복적으로 생각하거나 이야기함
- 매우 비관적임; 부정적인 감성에 몰두함; 숨어 지냄; 가출을 함
- 손톱을 물어뜯거나 머리카락 집어 당기기 등 불안한 행동 습관일 보임
- 무가치하다는 생각을 함; 부정적인 생각에 빠져있음
- 거의 매일 불면이나 과수면을 경험함
- 주변 환경, 활동에 관심이 부족하거나 없음
- 변덕스럽거나 폭발하기 쉬운 기질 또는 지나친 분노를 나타냄
- 체중과 식욕에 예상치 못한 변화를 보임
- 거의 매일 피로해 하거나 에너지 감소 현상을 보임
- 지나치게 부적절한 죄의식을 느낌
- 거의 매일 사고 능력과 집중력의 감소, 우유부단함을 보임 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

학교나 개인 문제에 관련된 신체적 통증이나 공포를 나타내어 학습에 어려움을 겪음 (특수교육법, 2007)

[개념 구조와 의미]

의료적 원인을 밝혀지지 않은 정서적 문제에 대한 반응으로 나타나는 신체적 증후나 두려움

- 1) 개인적 및 학교 생활과 관련된 신체적 증후나 두려움을 나타낸다는 증거가 될 기록 문서 필요함
- 2) 두려움은 부적절한 불안감에서 특정의 심한 공포 공격에 이르기까지 다양함(두려워 하는 사람이나 사물을 일관되게 회피함, 대상을 회피하지 못함으로써 항상 심한 불안이나 불합리한 공격으로 이어짐) (CSDE, 2012; SELPA, 2017)

[행동 특성]

- 지나친 결석, 지각, 무단결석을 함; 자신의 신체를 훼손하거나 식사장애를 보임
- 학교 등교를 거부함(학교 공포증을 보임); 잦은 정신과 상담을 요청함
- 이상 수면 및 식사 패턴을 보임; 시, 청각적 환상을 경험함
- 사고를 잘 내는 경향을 보임; 정신 신체적 질병을 앓음
- 다치거나 거부에 대한 두려움을 많이 나타냄; 꾸준히 잔소리를 듣는다고 불평을 함
- 위축되거나 겁먹은 행동을 함; 자조행동 및 위생 생활에 소홀히 함 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

[진단 추가 조건]

- 신체적 증후는 의료적 사실이 드러나지 않음
- 증후가 심리적 요인 또는 갈등과 연계되어 있다는 긍정적 증거가 있음
- 개인이 의도적으로 증후를 만들어내지 않음
- 증후가 문화적으로 허용되는 반응 패턴이 아님 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

제한적 준거의 충족 여부 결정: 장기간, 장애의 심한 정도

[장기간의 준거]

- 일반적으로 6개월 이상을 말함 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)
- * 2-9개월로 범위를 규정하기도 함(North Dakota, 2007)

[장애의 심하기 또는 현저한 정도] (CSDE, 2012; SELPA, 2017)

- **전반적 포괄성**: 학생의 대부분의 상황(학교, 가정, 지역사회)에서 무력함을 나타내야 함
- **심하기 및 현저한 정도**: 표면적으로 관찰될 수 있는 방식으로 심하게 드러나는 것을 말함
 - 주목할 정도로, 예측 가능한 패턴으로, 의미 있는 비율, 빈도, 강도, 기간 동안 나타내야 함
 - 동일 연령, 성, 문화집단의 개인에 비해 심한 정도와 빈도를 나타내야 함
 - 학교나 학급에서 적어도 2회 이상 중재 계획과 중재를 실시한 후 변화가 없어야 함

제한적 준거의 충족 여부 결정: 특별한 교육적 조치 (CSDE, 2018; SELPA, 2017)

• [특별한 교육적 조치의 대상]

- 특별한 교육적 조치의 대상은 학업, 사회, 정서, 인지, 의사소통, 직업 및 독립생활 기술을 포함한 학교에서 수행하는 아동 기능의 모든 면을 말함(SELPA, CSDE)

• [특별한 교육적 조치의 결정 지표]

- 현재와 과거의 성적, 진전도 보고 카드(사회 정서 및 학업), 성취도 검사, 교육과정 중심의 수행 평가 결과, 작업 표집, 다단계 및 표적중재에 대한 반응
- 의뢰 전 출석 상담, 학업 지원, 행동 및 정서 상담, 계획적인 행동중재 등을 실시한 증거자료

• [특별한 교육적 조치가 필요한 경우의 사례]

- 학년 수준에 해당하는 성적을 내지 못함
- 비정상적인 사고과정을 보여주거나 과제를 완수하지 못하는 작업 표집
- 또래에 비해 주목할 정도로 학업 진전도 비율이 느림
- 학생의 지능에 근거하여 예측한 것보다 느린 진전도를 보여주는 교육과정이나 포트폴리오 기반의 정보
- 학생의 지적 능력에 비추어 예상되는 성취보다 **1.5표준편차 이하의 표준화 성취 점수**를 나타냄
- **표준화 학력검사에서 16퍼센타일에 해당됨**
- 이상한 사고 과정이나 정서적 통제의 문제로 주의, 집중, 학급토의 따르기, 교육 활동에 적절히 참여하지 못함
- 정서행동 문제로 교육 수행을 방해하는 반복적이고 심한 훈육문제

• [특별한 교육적 조치 기준에 해당 여부의 결정 조건]

- 학업적 진전도, 사회적 능력, 사회적 관계, 개인적 적응/스트레스를 다루는 능력/자아개념과 자존감 문제/자신에 대한 느낌, 학급 적응/직업 전 기술, 자조 기술, 직업 기술

사회부적응의 배제 (CSDE, 2012; SELPA, 2017)

[사회부적응의 의미]

- 일반적으로 다수 문화권에서 확립된 기준으로부터 벗어난 행동이지만 동일한 하위 문화의 구성원들에게 수용될 수 있는 행동: 무단결석, 물질남용, 권위와 끊임없는 투쟁, 학교에 대한 낮은 동기, 충동적 행동, 속이는 행위

[사회부적응 행동 사례]

- 통제되고 이해될 수 있는 비행을 나타냄; 일반적으로 또래 관계는 손상되지 않음
- 사회적 및 반사회적 하위문화 집단의 구성원이 됨; 사람을 잘 속임
- 권위인물(부모, 교사, 경찰)과 갈등 관계를 형성함
- 학교 밖의 상황에서 자신감이나 강한 자아정체성을 나타냄
- 의존적이고 자기 확신을 나타내는 경향; 반항 또는 대항적임
- 용기, 책임, 상상을 보이거나 바람직하지 못한 목적을 지향함
- 일반적으로 적절한 감정을 가지고 상황에 반응함; 적절한 죄의식 부족
- 사회적 접촉 장소로 학교 외의 장소를 싫어함
- 흔히 무단결석, 규칙과 조직에 대한 반항적임; 범죄 사법체계에 연루됨
- 흔히 능력이 있는 영역에서 조차 학교 성취를 회피함
- 品行장애 진단을 받거나品行장애와 물질남용의 이중 진단을 받음
- 사회부적을 지닌 학생은 양심의 가책을 거의 보이지 않고 쾌락을 추구하며 도시 물정에 밝고 보다 상황 의존적이며 거칠게 행동함

정서행동장애와 사회부적응의 차별성

행동 영역	정서행동장애	사회 부적응
학교 행동	교사의 요구를 따를 수 있음, 도움을 요청할 수 없음	교사의 요구를 의도적으로 따르지 않음, 무단결석, 도움 거부
학교에 대한 태도	학교는 혼란이나 분노의 원천, 구조화 하면 보다 잘 수행함	사회적 출구로 여길 때 외에는 학교를 싫어함
학교 출석	정서적, 신체적 문제로 결석	의도적으로 결석
교육적 수행성	고르지 못한 성취, 우울 정서에 의해 손상 받음	무단결석, 학교에 대한 부정적 태도 및 회피에 의한 성취 문제
또래관계와 우정	친구 사귀기 곤란, 무시 또는 거부당함	동일 비행집단이나 사회 문화 집단에 의해 수용됨
사회 기술	발달 열등, 미숙, 사회적 단서 읽기 곤란, 집단에 소속되기 어려움	잘 발달됨, 사회적 단서에 잘 맞춤
대인관계	관계 형성 및 유지 못함, 위축, 사회적 불안	선택 동료 집단과 많은 관계, 속임수 관계 속에 정직성 부족
대인적 역동성	자아개념 열등, 과잉의존성, 불안, 두려움, 오락가락하는 기분, 현실 왜곡	과장된 자아개념, 독립적, 미 발달된 양심, 타인 비난, 과도한 부라마도

정서행동장애와 사회부적응의 비교

행동 영역	정서행동장애	사회 부적응
장애의 근원	정서적 장애, 내재화	품행장애, 외현화 장애
공격	목적을 위한 수단으로서 자신과 타인 상해	목적을 위한 수단으로서 타인 공격
불안	긴장, 두려움	이완됨, 쿨 함
정의적 반응	불균형적 반응, 통제가 안 됨	분노 특징을 지닌 의도적이고 폭발적
양심	후회함, 자기 비판적, 지나치게 진지함	거의 후회하지 않음, 비난함, 비공감적
발달적 적절성	미숙함, 공격적	연령에 적절 또는 그 이상
위험 감수	위험 회피, 선택 거부	모험적, 대담무쌍(물불 안 가림)
물질 남용	가능성 낮음, 개별적으로 사용할 수 있음	가능성 높음, 또래에 연루됨

* 자료 출처: Wayne County Regional Educational Service Agency-Michigan(2004). Social maladjustment: A guide to differential diagnosis and educational option.

조현병과 기타 정신과적 장애 고려 (CSDE, 2012; SELPA, 2017)

- [조현병을 정서행동장애로 판정하는 배경]

- 정서행동장애 학생은 진단평가 과정에서 공존장애를 지님
- 공존 문제는 학생의 행동 문제를 강화시키고 학업 수행성을 떨어뜨림
- 미국의 경우 조현병은 정서행동장애로 진단함

- [조현병을 정서행동장애로 판정할 근거]

- 학생의 교육적 수행에 부정적 영향을 주는가?
- 조현병을 장기간에 걸쳐 나타내고 있는가?

- [정신과적 장애로 입원한 학생의 판정]

- 정신과 입원한 학생은 특수교육대상자로 선정(선 배치 후 의뢰 형)
- 3주 이내의 단기 입원학생은 학교 복귀 후 진단 의뢰
- 근거: CSDE(1984)의 응급의료 및 정신과적 이유로 입원했을 때 지방교육위원회가 학생의 교육 책임을 진다고 발표한 이후.

문화적 및 언어적 고려 필요성

- 문화적 및 언어적으로 다양한 학생들이 특수교육대상자로 선정될 비율이 높음(National Education Association, 2007)

[문화적 고려 이유]

- **불균형 비례성(불비례성)**(주어진 집단에서 구성원이 특정 장애 범주에 배치될 가능성)(Oswald & Coutinho, 2001)
 - 불비례 위험성 적정 비율: 0.5-1.5배(Gamm, 2010)
- **과다 및 과소 선정 기준**: 과소 선정 위험 <0.25배, 과다 선정 위험 >2배
- 코네티컷 주의 사례: 아시아계 아동 4배나 덜 판별(상대적 위험지표 -4), 아프리카계 아동 1.8배(위험 지표 1.8) 더 판별됨

[언어적 고려]

- 문화와 언어가 다양한 일부 집단의 아동은 지적 장애와 정서행동장애로 과잉 선정되고 있음(NEA, 2008)
- 특히 다문화 국가로 전향된 지금 특수교육대상자 선정 시 소수집단의 언어와 문화(다문화 가정 아동)를 고려해야 함
- 다문화교육지원센터와 협력

IV. 정서행동장애의 진단평가 모형

1. 다차원 지원체계

1) 의의

- 학교는 모든 학생의 학업적 및 행동적 요구를 충족시켜야 할 상황에서 별개로 접근해 왔음: **학교의 주요 역할은 학업과 행동의 균형 지도**
- 그 결과 **중재반응법과 긍정적 행동지원 및 중재**란 2가지 축을 형성하게 됨
- 20세기말 포트모더니즘적 담론은 그간의 단편적 접근을 반성하고 **진단평가와 중재의 패키지**와 **내지 하이브리드화**를 가속시킴(CDE, 2011)
- 다차원 지원 체계의 성공은 교사의 전문성과 다양한 상황에서 **증거기반 실제**에 참여하는 적극성에 좌우됨
- 다차원 지원 체계는 학생과 함께 사용할 교수적 실제나 중재의 선택, 실시, 평가의 의사결정 과정을 구조화한 체계임
- **다차원 지원 체계**는 능률적, 효율적 접근법을 이용하며, 공통적인 언어와 이해를 확립하고 유지하며, 직원 기술을 일반화하고 다중 상황에 걸쳐 학습을 조정하며 증거기반적임(Stewart, Benner, Martella, & Marchand-Martella, 2007)

2) 이론적 근거

예방과 중재를 위한 **과학적 연구 기반의 최상의 실제**(CSDE, 2008; Plitts, 2012; SELPA, 2017)

[기본 원리]

- 과학적 연구를 이용하여 실재를 이해할 수 있는 정보 제공
- 책무성과 투명성 요구
- 문화적 및 민족적 반응적 교수
- 실시의 충실성
- 데이터에 의한 의사결정

[과학적 연구기반 중재의 핵심 요소]

- 효과적인 학구 및 학교 리더십
- 양질의 윤리적 교수
- 전문성 개발을 위한 직전 교육과 현직 교육
- 특별 서비스와 협력
- 가족 관리
- 테크놀로지의 접근과 이용

[주요 이론 근거]

- ✓ 행동기능평가(정대영, 2003; Sugai, Lewis-Palmer, & Haga, 1998; O'Neil et al., 1997)
- ✓ 긍정적 행동지원(정대영, 2009; Knoff, 2012; Storey & Post, 2017)
- ✓ 중재반응법(정대영, 2010, 2017; Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002; Fuchs & Fuchs, 1998)

3) 다차원 지원 체계의 주요 특징

- 보편적 선별
- 지속적인 진전도 점검
- 학업 및 행동 관련 의사결정의 연계
- 데이터에 기초한 의사결정
- 배치의 연속성에 따른 층별 증거기반 실제
- 행동중재 팀 구성을 통한 촉진과 조정
- 가족과 지역사회의 협력(Sheridan & Kratochwill, 2008)

4) 학업 및 행동지원을 위한 예방 중심 중재

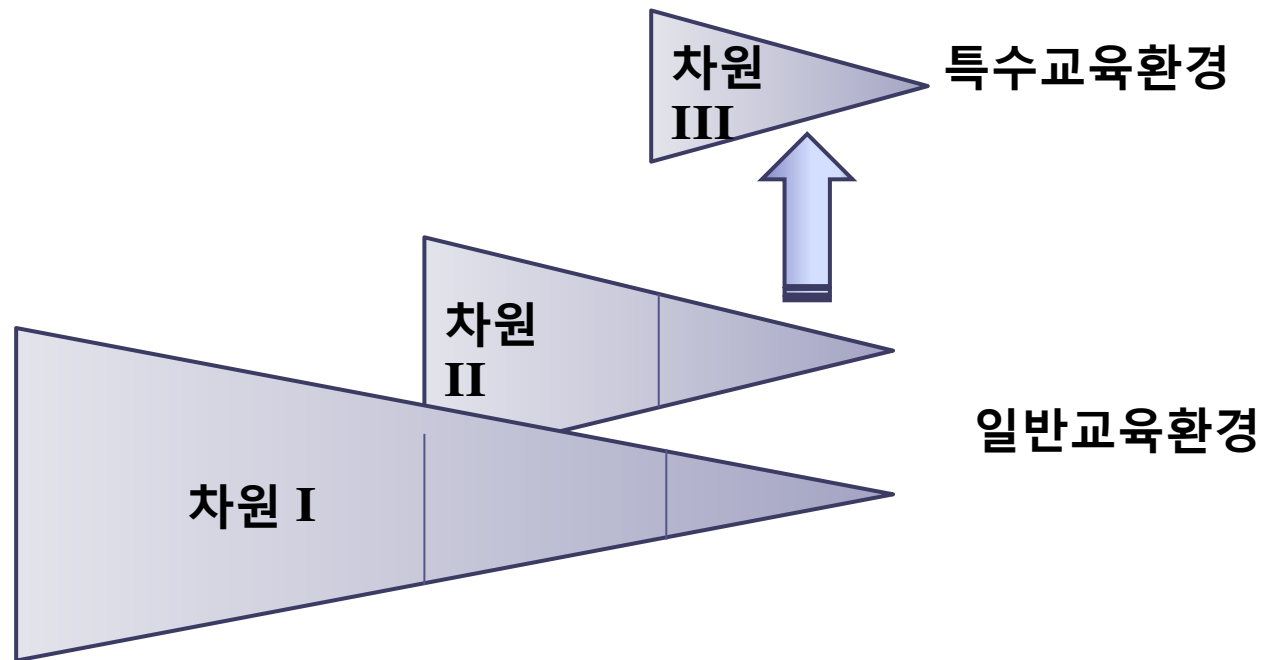
- 적절한 행동의 지도와 강화, 행동 오류의 교정 및 행동 기술 재지도
- 위험군 학생의 요구 확인과 지원 체계 강화
- 만성적 행동 및 학업 문제 학생을 위한 고도의 지원 제공 정책 개발(Preciado, Horner, & Baker, 2009)
- 행동 지원 및 체계 관련 정보의 공유

5) 학생의 성취 향상을 위한 교수 설계

6) 지속적인 향상을 위한 문제 해결 문화 조성

7) 문제 해결 과정: 문제 정의, 문제 분석, 계획 실시, 중재 반응 평가

2) 정서행동장애 진단평가를 위한 다차원 모형

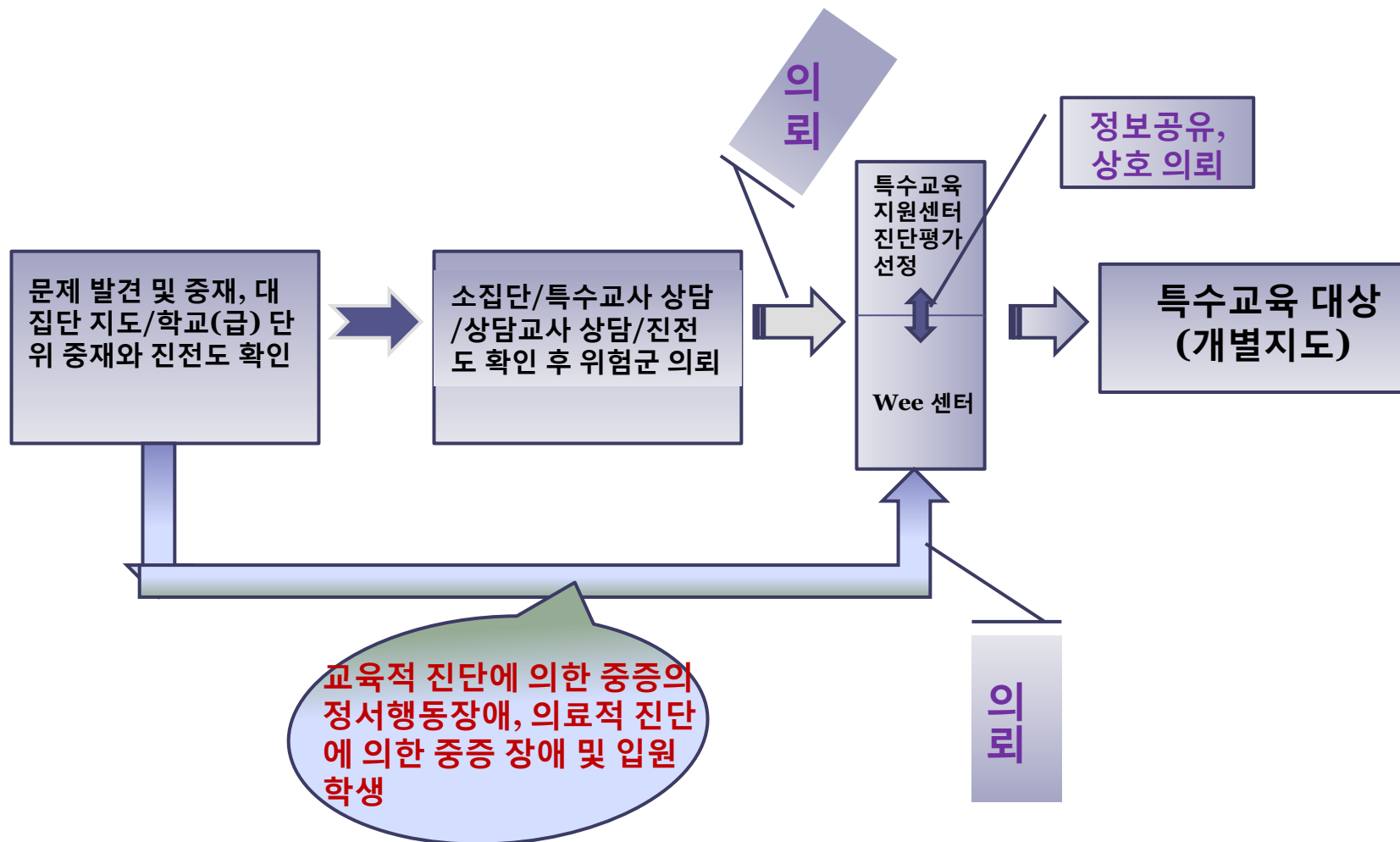


차원 I: 보편적 중재, 학교 및 학급 단위 긍정적 행동 지원, 관심학생 특별지도
Wee센터 선별

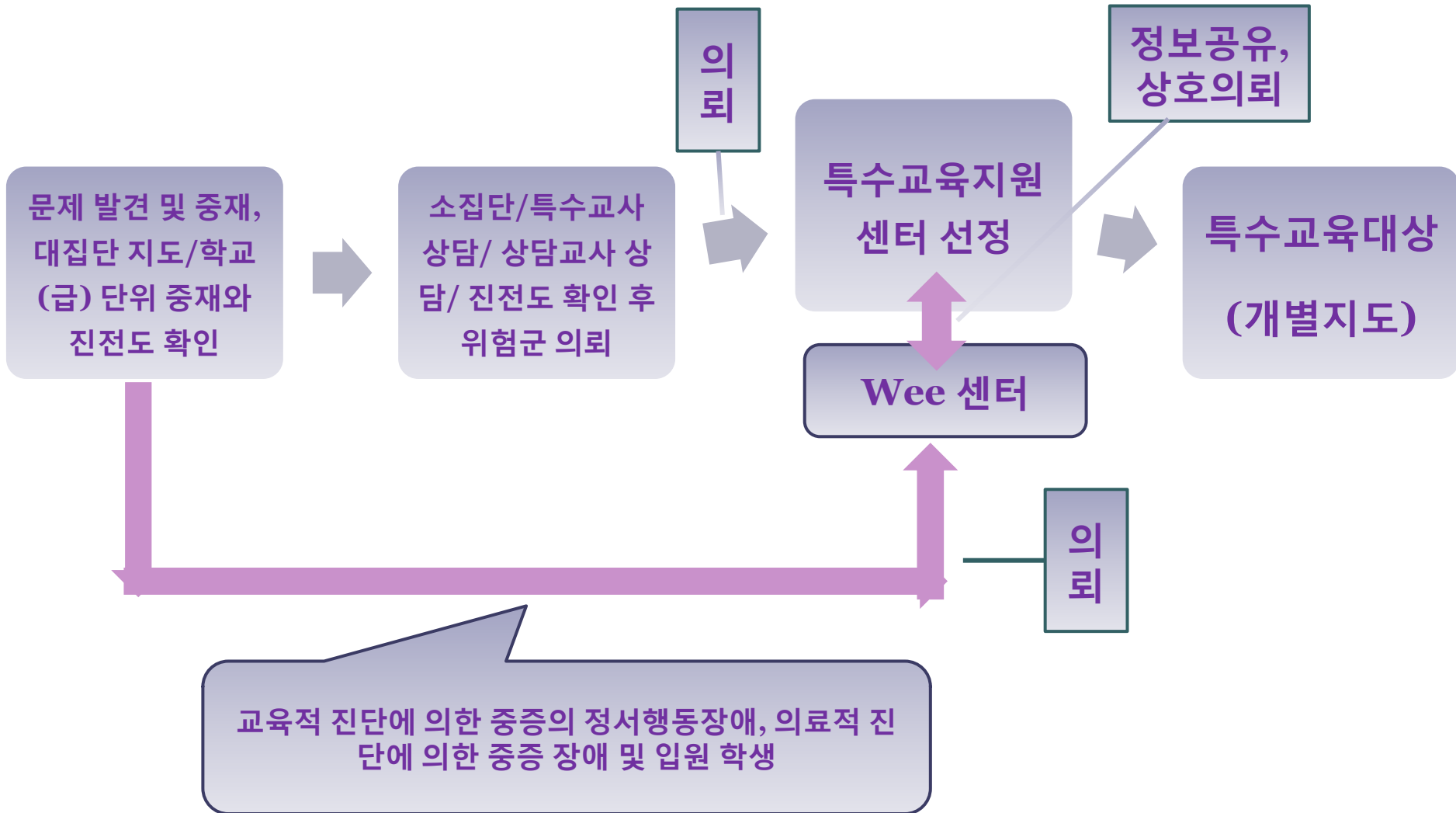
차원 II: Wee 센터 지도, Wee 클래스 연계 상담, 소집단 상담, 상담치료

차원 III: 개별화 특수교육

3) 정서행동장애 진단평가를 위한 다차원 접근의 절차적 모형



3) 정서행동장애 진단평가를 위한 다차원 접근의 절차적 모형



V. 정서행동장애 학생의 진단평가 실제:

적격성 판정 문서 양식

1) 정서행동장애 학생의 진단평가 지침

- 사회 문화적, 환경적, 경제적 요인 고려(Riverside County, 2017)
- 다양한 평가 도구와 전략의 이용을 통해 아동 관련 기능과 발달 정보 수집 (IDEA, regulation, 34 CFR 3000.304(b)(2))
- 훈련 받은 전문가에 의해 실시되어 타당도와 신뢰도 확보
- 아동에게 적합한 평가 도구 선정
- 표준화검사가 적절하지 않을 경우 대안적 사정 이용 계획 수립 및 실시
- 학생의 요구를 파악하기 위해 복합적인 절차를 이용할 것
- 문제가 의심되는 영역은 모두 검사할 것
- 학생의 교육 요구를 평가할 때 고려할 사항(특수교육법, 2007; IDEA, regulation, 34 CFR 3000.304(b)(2))
 - 검사와 사정 자료는 문화적, 인종적, 성적으로 비차별적 접근을 할 것
 - 학생의 주요 언어나 기타 의사소통 가능한 양식으로 실시할 것
 - 사용될 도구의 특정 목적에 맞게 타당성이 확보될 것
 - 훈련된 인사에 의해 실시될 것
 - 지적 기능이나 정서 기능을 개별적으로 진단평가 할 경우 유자격자에 의해 실시될 것
 - 기능이 손상된 학생을 대상으로 할 때 학생에게 적합한 검사 도구 선정할 것

2. 진단 평가 전략: 차원 I의 중재

보편적 실제의 사례		
지원 및 중재	증거 자료	진전도 측정
적절한 행동의 정의와 지도 적절한 행동에 대한 긍정적 지원과 강화 바람직한 행동의 장애가 되는 조건 제거 적절한 행동의 재지도 교수적 수준 변경 효과적인 학급 관리 전략 이용 또래 모델링/또래 중재 안전하고 예측 가능한 학습 및 사회적 환경 구조화 추가 연습 가족과 지역사회 협력 지도	출석 기록 무단결석 기록 훈육 의뢰 기록 상담실 방문 기록 학업 수행 자료(갑작스런 학력 저하) 형식적 선별 도구(평정 척도) 가족과 지역사회의 데이터와 참여 기록	- 만족스런 변화 있음: 계속 중재 - 만족스런 변화 없음: 차원 II로 이동

2. 진단 평가 전략: 차원 II의 중재

표적 중재의 사례

지원 및 중재	증거 자료	진전도 측정
보편적 중재의 계속 행동 기능에 근거한 중재 자기점검 기대 행동 재 지도 표적 사회기술 훈련 가족과 팀으로 새로운 기술 지도	보편적 선별 정보 진전도 점검 정보 시간 표집을 이용한 행동관찰 상담 의뢰 패턴 일일 목표의 획득 점수 학업 수행과 참여 향상	- 만족스런 변화: 계속 중재 - 만족스런 변화 없음: 의뢰



의뢰

특수교육지원센터 공식적 진단평가 절차

형식적 검사: 적응행동검사, 행동평가, 정서행동검사, 지능검사 등
특수교육대상 학생 선정

차원 III: 정서행동장애의 판별 자료 수집을 위한 검사

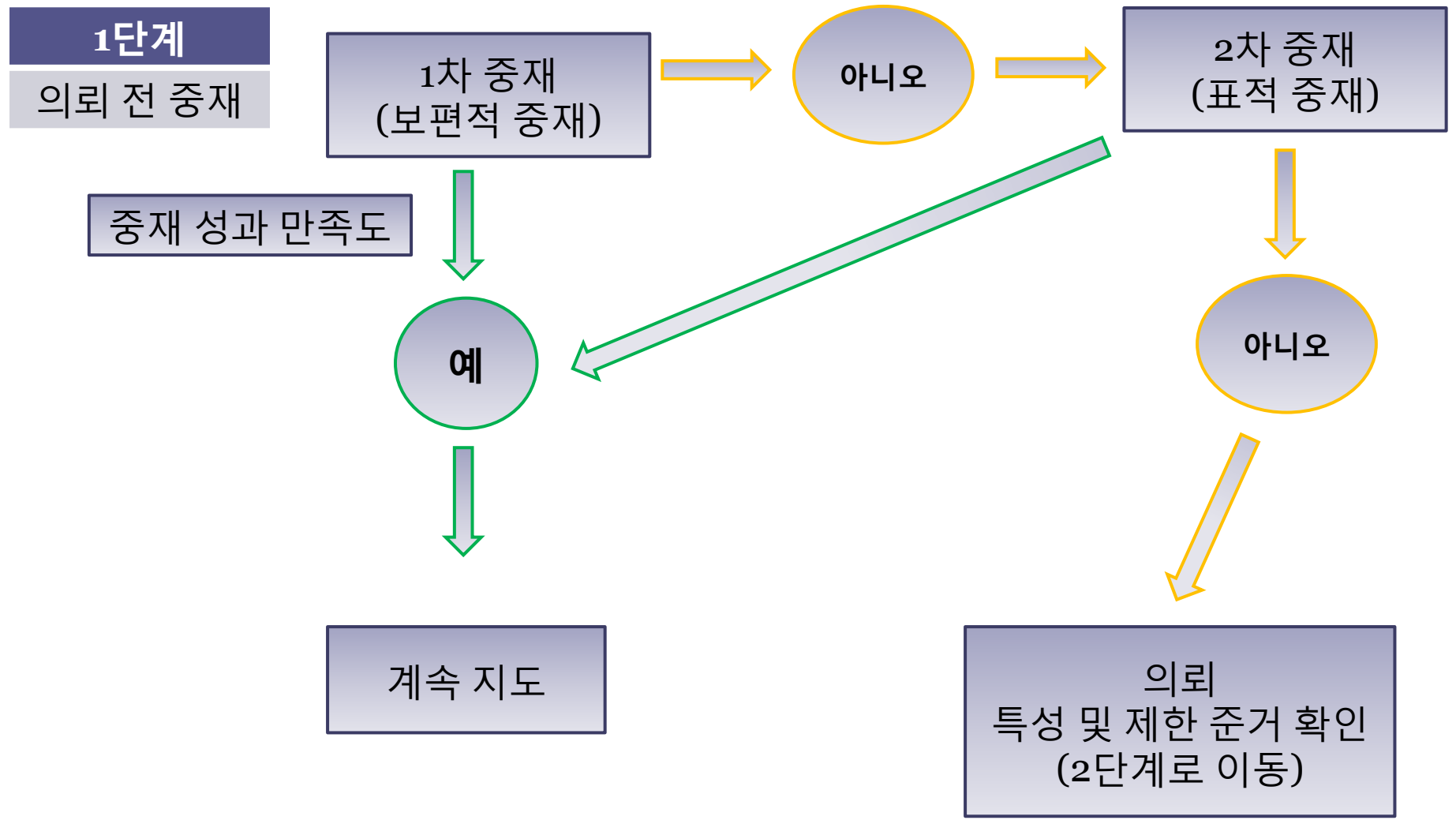
정서행동 특성 검사+학업성취 검사

정서행동장애 특성	검사 영역	판정 기준	학습 어려움
지적, 감각적, 건강상의 이유로 설명할 수 없는 학습장애의 어려움	사고, 감정, 행동 문제; 주의집중 및 동기 불안, 우울, 현실 왜곡 정도 검사 (MMPI, MMPI2), BECK의 우울척도	각 검사 도구에서 제시하고 있는 판정 기준 점수 적용	표준화 성취도 검사 (기초학습기능 검사 - BAAT, BASA 등, 교과별 표준화 성취도 검사, 표준화 학력검사 등): 16%ile 또는 1.5 표준편차 미만
또래나 교사와의 대인관계에 어려움이 있어 학습에 어려움을 겪음	사회기술 검사, 사회성 검사(특히 사회부적응 배제), 한국아동청소년인성검사		
일반적 상황에서 부적절한 행동이나 감정을 나타내어 학습에 어려움을 겪음	정서행동검사, 한국유아행동평가척도, 한국청소년행동평가척도, 한국아동청소년인성검사, 한국주의력결핍과잉행동장애 진단검사(K-ADHDDS)		
전반적인 불행감이나 우울증을 나타내어 학습에 어려움을 겪음	정서행동검사, 한국유아행동평가척도, 한국청소년행동평가척도, 한국아동청소년인성검사		
학교나 개인 문제에 관련된 신체적 통증이나 공포를 나타내어 학습에 어려움을 겪음	한국유아행동평가척도, 한국청소년행동평가척도, 한국아동청소년인성검사		

정서행동장애를 명확하게 진단하기 위해서는 의학적 영역, 심리적 영역에 대한 검사들이 중첩되어 있으므로 의사, 임상심리사와 같은 전문가의 협조체제 구축 필요! 필수 비표준화검사 - 언어문장검사, HTP, FTP검사 등

3. 적격성 판정 3단계 흐름도

* 진단평가 팀은 정서행동장애를 지닌 특수교육대상 학생의 선정 및 배치 기준과 선정 절차에 따라 진단평가 결과 요약문을 작성한다.



3. 적격성 판정 3단계 흐름도

2단계

특성 및 제한 준거 확인



특성 준거			제한 준거	
특성	증후	학습 곤란	장기간	특별한 교육적 조치
지적, 감각적, 기타 건강 요인으로 설명되지 않는 학습곤란				
또래 및 교사와 만족스런 대인관계 형성 및 유지 못함				
정상적인 상황에서 부적절한 유형의 행동 및 감정				
전반적 불행감과 우울증				
개인 및 학교 문제와 관련된 신체적 증후나 공포				

특성 및 제한 준거 판정

- 특성영역에서 적어도 1가지 이상 해당하는가?
- 장기간 나타나는가?
- 특별한 교육적 조치가 필요한가?



예



아니오



기타 장애 고려

- 정서행동장애로 판정되기 위해서는 5가지 특성 중 한 가지 또는 그 이상과 모든 제한 준거 조건을 충족해야 함

정서행동장애 선정 고려
(3단계로 이동)

3. 적격성 판정 3단계 흐름도

3단계
배제조건 확인

배제조건 1 : 사회부적응 제외

- 사회부적응을 나타낸다면 정서행동장애 조건을 나타내는가?
(정서행동장애와 사회부적응 비교표 참고)

아니오

예

배제조건 2 : 기타요인 및 사회,문화,언어요인

- 일시적, 상황적 스트레스인가?
- 지적 손상에 의한 요인인가?
- 의료적인 문제인가?
- 환경적 스트레스인가?
- 사회적 특성과 영향이 있는가?
- 문화적 특성과 영향이 있는가?
- 언어적 특성과 영향이 있는가?

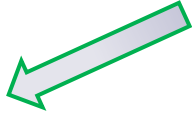
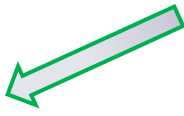
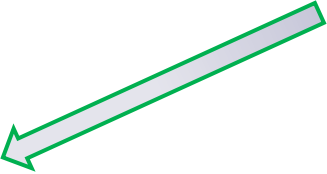
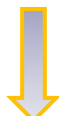
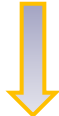
사회부적응 판정

예

아니오

정서행동장애

정서행동장애 아님



3. 적격성 판정 3단계 요약 문서 양식

* 진단평가 팀은 정서행동장애를 지닌 특수교육대상 학생의 선정 및 배치 기준과 선정 절차에 따라 진단평가 결과 요약문을 작성한다.

1) 단계 1 - 의뢰 전 증재 결과: 2차원 모두 부정적 응답 필요

의뢰 전 대안적 전략	다음 각 수준에서 실시한 실제, 전략, 지원 및 증재 결과 기술	증재 성과 만족	
		네	아니오
1차원 증재(보편적 증재)		계속 지도	2차원으로
2차원 증재(표적 증재)		계속 지도	의뢰

2) 단계 2 - 특성 및 제한 준거: 해당 란에 0표 하시오.

특성 준거			제한 준거	
특성	증후	학습 곤란	장기간	특별한 교육적 조치
지적, 감각적, 기타 건강 요인으로 설명되지 않는 학습곤란				
또래 및 교사와 만족스런 대인 관계 형성 및 유지 못함				
정상적인 상황에서 부적절한 유형의 행동 및 감정				
전반적 불행감과 우울증				
개인 및 학교 문제와 관련된 신체적 증후나 공포				

* 특성 및 제한 준거 판정

판정 영역	준거	판정 결과	
		네	아니오
특성 영역	적어도 한 가지 이상 해당		(기타 장애 고려)
제한 준거	장기간 나타남		(기타 장애 고려)
	특별한 교육적 조치 필요		(기타 장애 고려)
특성 및 제한 준거	동시 만족		(기타 장애 고려)
	부분 만족	(기타 장애로 고려)	

* 정서행동장애로 판정되기 위해서는 5가지 특성 중 한 가지 또는 그 이상과 모든 제한 준거 조건을 충족해야 함

* 특성과 제한 준거를 입증한 증빙 자료

-
-
-
-

3) 단계 3 - 배제 조건 1: 사회부적응 제외

사회부적응 및 정서행동장애 판정	해당 여부	
	네	아니오
사회부적응을 나타낸다면 정서행동장애 조건을 나타내는가?(정서행동장애와 사회부적응 비교표 참조)		(사회부적응 판정)

3) 단계 3 - 배제 조건 2: 기타 요인과 사회, 문화, 언어 요인

구분	원인 및 영향 조건	판정 결과	
		네(정서행동장애 아님)	아니오
기타 가능 원인 제거(정서행동장애는 이 영역에 해당되지 않아야 함)	일시적, 상황적 스트레스		
	지적 손상		
	의료적 문제		
	환경적 스트레스		
사회, 문화 및 언어적 고려 사항(해당 사항이 없어야 함)	사회적 특성과 영향		
	문화적 특성과 영향		
	언어적 특성과 영향		
* 이상의 7개항 모두에 해당되지 않아야 함			

•필요하면 증빙 서류 첨부

-
-
-
-

•결론 : 이 학생은 특수교육법에 규정한 정서행동장애를 지닌 특수교육 대상자 선정 배치 기준에 해당되는가?

네() 아니오()

VI. 맺는 말: 국가와 한국정서장애교육학회의 과제

- 정서행동장애를 지닌 특수교육대상 학생의 진단평가 준거 조작화 필요
 - 개념적 정의의 조작화 필요, 학습장애와 차별적 진단 준거 제시
- 정서행동장애를 지닌 특수교육대상 학생의 선정 배치 준거의 글로벌화
 - 조현병 등 정신과적 장애의 포함 조치 필요
 - 사회부적응과 정서행동장애의 관계 정리 필요
 - 특성의 지속 기간, 특별한 조치 준거 제시 필요
- 정서행동장애의 분류와 진단 절차의 체계화
 - 정서행동장애의 분류 체계화
 - 진단 준거 판단의 임의성 배제
 - 진단 절차의 체계화 및 구체화
- 특수교육 진단 준거와 진단 도구 및 절차의 연계성 제고
 - 정서행동장애의 선정 배치 준거의 하위 장애 중심의 진단 도구 개발(예, 학습문제, 대인관계 문제 등)
 - 교육적 진단 준거에 기반한 진단 평가 도구 개발
- 외재화 장애 중심의 편향된 진단평가의 한계를 극복하기 위한 노력 필요
 - 내재화 장애에 대한 적극적 진단평가
 - 교사 및 예비교사의 내재화 문제 중재 역량 개발
 - 내재화 장애의 진단 도구 개발
- 일반학교와 전 교직원들의 책무성 제고
 - 보편적 중재 계획과 실천 의지와 태도(생활지도, 행동지도, 훈육)
 - 데이터 기반 중재와 진단도 평가(중재와 평가를 동시에 실시하여 자료 수집)
 - 일반교육 및 일반교사의 지도 책임 실천 입증

• 참고문헌

- 교육과학기술부(2010). 학생 정서행동 선별 검사 및 추구 관련 매뉴얼.
- 교육부(2017). **2017 특수교육통계**.
- 관계부처 합동 보도자료(2015). 학업 중단 예방 및 학교 밖 청소년 자립역량 강화 : 학교 밖 청소년 지원 대책(안).
- 이상훈(2009). 정서행동장애 선별-진단 모형과 실천과제. **우리나라 정서행동장애 아동의 교육실천 방법**. 2009년 한국정서행동장애아교육학회 제17년차학술대회 자료집.
- 정대영(2003). 장애학생의 기능평가와 특수교육 의사결정. **특수아동교육연구**, 5(1), 91-108.
- 정대영(2007). **행동기능평가와 긍정적 행동지원**. 서울: 양서원.
- 정대영(2009). 정서행동장애의 교육적 정의와 분류의 대안 탐색. **우리나라 정서행동장애 아동의 교육실천 방법**. 2009년 한국정서행동장애아교육학회 제 17 년차 학술대회 자료집.
- 정대영(2016). **특수아동교육: 0세부터 8세까지**. 서울: 창지사.
- 정대영(2010). 미국의 반응중심 중재법 채택이 국내 학습장애 진단평가 정책에 주는 시사점. **특수아동교육연구**, 9(2), 53-76.
- 정대영(2017). **특수교육학(제2판)**. 서울: 창지사.
- 정대영(2013). 특수교육에서의 새로운 관점 탐색: 특수교육에서의 실증주의와 기타 관점들에 대한 담론. 정서행동 장애의 개념적 정립. 2013년 한국정서행동장애아교육 춘계학술대회 자료집.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(5th)*. Washington, DC, London, England.
- Barnett, D. (2016). A grounded theory for identifying students with emotional behaviors: Promises practices for assessment, intervention and service delivery. *Contemporary School Psychology*, 6.
- Bradley, R., Danielson, L. C., & Hallahan, D. P. (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Colorado Department of education. (2013). *Guidelines for determining eligibility for special education for students with serious emotional disability*.
- Colorado Department of Education: CDE. (2013).
- Connecticut State Department of Education: CSDE. (2018). *Guideline for identifying and educating students with emotional disturbance*. [www.20http://portal.ct.gov/SDE/Publications/Identifying-and-Educating-Students-with-Emotional-Disturbance/Definition-and-Interpretation](http://portal.ct.gov/SDE/Publications/Identifying-and-Educating-Students-with-Emotional-Disturbance/Definition-and-Interpretation)
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for re-conceptualization the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 204-219.
- Gresham, F. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28(4). 324-344.
- Gresham, F. (2007). A study of mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 181-188.
- Hunter, D. & Tice, P. (2016). *DSM-5 Changes: Implications for child serious emotional disturbance*. Substance abuse and Mental Health Services Administration Center for Behavior Health Statistics and Quality.
- Hunter, D. & Tice, P. (2016). *DSM-5: Implications for child serious emotional disturbance*. Substance Abuse and Mental Health Service Administration Center for Behavioral Health Statistics and Quality.
- Issac, J. B. (2008). Impacts of early childhood programs. Retrieved 2017.12.13.
- <http://www.brookings.edu/~media/Files/rc/papers/2008.9> early programs issac/09 early_programs_issac.pdf. children and youth with emotional disturbance. *Journal of Behavior Disorders*, 13(1), 25-41.

- Kelley, E. (1990). Encyclopedia of Attention Deficit Hyperactivity Disorders.
- Knoff, H. M. (2012). School discipline, classroom management and student self-management. Thousands Oak, CA: Corwin, A Sage Company.
- Maine Administrators of Services for Children with Disabilities Behavior Task Force, (1999).
- Mash, E. J. & Dozis, D. J. A. (1996). Child psychopathology: A developmental systems perspective. In E. J. Mash & R. A. Barkley(Eds.). *Child Psychopathology*, 3-60. New York: Guilford.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2006).
- McCaughy, S. H. & Ritter, D. R. (2002). Best practices in multidimensional assessment of emotional and behavioral disorders. In A. Thomas & J. Grims(ed.). *Best practice in School Psychology IV*(1303-1320). Bethesda, MD: National Association of School Psychology.
- Merrill, K. W. (2003). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- North Dakota, (2007).
- Plotts, A. (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiaker, & A. F. Ratatori(eds.). *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD*(Advances in Special Education, vol. 22): Emerald Group Publishing Limited, 51-85.
- Plotts, C. A. (2012). Identification, assessment, and instruction of students with EBD. *Advances in Special Education*, 22, 51-85.
- Sattler, J. M. (2006). Assessment of children: Behavioral, social and clinical application(5th ed.). La Mesa, CA: Sattler.
- Spitzer, R. L., Gibbon, M., Skodal, A. E., Williams, J. B, W., First, M. B. (2002). *DSM-IV-TR Case Book: A learning comparison to the diagnostic and statistical manual of mental disorders*(4th ed. Text revision). Washington, DC: American Psychiatric Publishing. Inc.
- State of Connecticut Department of Education. (1997). Guidelines for identifying and educating students with serious emotional disturbance.
- Storey, K. & Post, M. (2017). *Positive behavior support in classroom and schools*(2nd ed.): *Effective and practical strategies for teachers and other service providers*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas & Publisher, LTD.
- Taffalo, D. A. D. & Pederson, J. A. (2005). The effects of a psychiatric diagnosis on school psychologists' special education eligibility decisions regarding emotional disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1). 53-60.
- The Riverside County SELPA Special Education Assessment Procedures. (2012). www.rcselpa.org.
- Totton, C. (2015). Guidelines for psycho-educational assessment of emotional disturbance in children and adolescents. www.drcarlootton.com/pgi.edu.
- Totton, C. (2015). *Guidelins for psycho-educational assessment of emotional disturbance in children and adolescents*. www.drcarlootton.com.
- Webber, J. & Plotts, C. (2008). *Emotional and behavioral disorders: Theory and practice*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2010). *Emotional behavioral disability evaluation guide: Revised: July 2010*.
- Xurvein, M. A. (2015). *Assessment process of EBD students: Professional perspectives*. Master of social work clinical papers, St. Catherine University.