

장애영재의 진단과 교육: 중재반응모형(RTI)을 중심으로

김우리(金우리)*

김동일(金東一)**

논문 요약

이 논문은 장애영재학생의 장애를 예방하고 그들의 잠재 능력을 최대화시키기 위한 교육모형을 소개하는 것을 목적으로 하였다. 먼저 장애영재를 정의하고, 우리나라에서 이루어지고 있는 장애영재학생을 위한 교육시스템과 그것의 문제점에 대해서 살펴보았다. 우리는 이러한 문제점들을 해결하기 위한 기본 교수 모형으로 중재반응(RTI) 모형을 소개하였고, RTI 모형을 구성하고 있는 3단계 교수의 단계별 교수방법 및 평가의 특성에 대해 기술하였다. 이러한 RTI 모형에 기초하여 장애영재학생의 장애와 영재성 두 가지 특성을 고려한 특성화된 RTI 모형을 확인하였고, 그 모형을 구성하고 있는 3단계 교수의 단계별 교수 대상의 특성, 이중 차별화된 교수의 특성, 장애영재학생들의 진단도 점검을 위한 평가 특성을 살펴보았다. 또한, RTI 모형의 효과적인 사용을 위하여 교사 훈련과 부모의 참여가 중요함을 기술하였다. 끝으로 장애영재학생을 위한 RTI 모형의 제한점과 현장교육에의 시사점을 기술하였다.

주요어: 장애영재, 중재반응모형, RTI, 3단계 교수

I. 서론

교육의 이상적인 목표는 사회구성원 각각이 가지고 있는 능력을 개발하여 개인의 발전을 도모하고 사회의 발전에 이바지하는 인재를 양성하는 것이다(오헌석, 김효선, 김정인, 2010). 일반적으로 인재는 '학식이 뛰어난 사람', 또는 '재주가 뛰어난 사람'을 의미하지만, 학계에서는 인재의 개념을 좀 더 깊이 있게 다루고 있다(오헌석 외, 2010). 즉 인재라는 개념 안에 포함된 재주,

* 제1저자, 서울대학교 BK21 박사후연구원

** 교신저자, 서울대학교 교육학과 교수

학식과 같은 능력은 단순한 능력이 아닌 '잠재성'과 '가능성'의 의미를 포함한 능력을 말한다. 또한 이러한 능력은 사회에 가치를 창출할 수 있어야 한다. 학자들은 사람이 그러한 능력을 높은 윤리의식에 기초하여 발휘할 때 인재라고 부른다고 하였다(오헌석 외, 2010). 이에 발맞추어 인재풀(pool)에도 변화가 생겼다. 과거에는 주로 학식이 뛰어난 집단에 집중하였지만, 이제는 나이, 사회경제적 지위, 성별, 인종, 문화에 관계없이 다양한 집단이 인재풀에 포함된다(김동일, 2011; 오헌석 외, 2010).

사실 이러한 주장은 오래 전부터 있었지만, 교육현장에서는 여전히 제한된 분야에서 제한된 집단을 대상으로 인재교육을 실시하고 있다. 이러한 문제가 발생하는 가장 큰 이유는 인재의 '다양성'에 대한 개념이 모호하다는 것과, 또한 개념을 정의한다고 하더라도 이러한 능력을 구체적으로 측정할 수 있는 방법이 구축되지 않았다는 것이다(김동일, 손승현, 전병운, 한경근, 2010). 인간의 다양한 능력을 평가하기 위해서는 구체적인 평가 도구가 마련되어야 하며, 평가 결과에 근거하여 능력개발을 위한 적절한 교육프로그램이 제공되어야 한다(나일주, 송상호, 임철일, 성은모, 2012). 그러나 우리나라에서 학생들의 능력을 측정하기 위해 사용되는 평가 도구는 주로 학생의 지적능력을 평가하는 지능검사에 제한되어 있다. 교육프로그램과 관련해서도, 능력이 뛰어난 학생, 즉 지능지수가 높은 학생들을 위한 전형적인 교육프로그램은 해당 학년보다 높은 학년의 지식을 가르치는 것이 우리 교육의 현실이다(나일주 외, 2012). 예컨대, 현재 우리나라의 초·중등학교에서는 인재육성을 위해서, 지능이 높은 학생들을 대상으로 과학기술분야에 집중한 영재교육을 실시하고 있다. 우리는 능력의 '다양성'에 대해서 간과하고 있으며, 제한된 평가방법이나 구체적인 교육 접근의 부족으로 인해 '잠재력' 혹은 '무한한 가능성'을 가지고 있는 학생들에게 매우 제한된 교육기회를 제공하고 있다. 이러한 문제점으로 인해 혜택을 받지 못하는 대표적인 집단 중의 하나가 장애 학생들이다(김동일 외, 2010).

우리는 장애인에 대한 고정된 편견을 가지고 있다. 장애를 가지고 있다고 하면 대부분의 사람들은 지적 기능, 감각 기능, 학업에서의 지체 등을 떠올린다. 장애(disability)라는 용어의 부정적인 뉘앙스로 인해 사람들은 그들이 지닌 잠재 능력에 대해서 인식하지 못하게 된다. 그러나 장애인은 다양한 특성을 가지고 있다. 어떤 아동은 장애를 가지고 있으면서 동시에 창의력이나 예능에서 뛰어난 재능을 보이기도 한다(이신동, 2006). 이처럼 한 아동이 두 가지 특수성을 보이는 것을 우리는 양면 특수아동(twice exceptional children)이라고 부른다. 그들이 영재성을 보인다고 하여 장애영재라고 부르기도 한다(이신동, 2006). 장애영재 아동은 특정 영역에서 매우 뛰어난 재능 혹은 잠재력을 가지고 있지만, 그들이 가진 잠재능력에 비해 학업성취도가 두드러지게 낮은 편이다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011). 대표적인 부류 중 하나가 학습장애를 가지고 있는 영재아동이다. 학습장애영재의 경우 뛰어난 창의성 혹은 특별한 예술적 재능 등의 잠재력을 가지고 있으면서도 기본적인 학업기술에 어려움을 보이기 때문에 그들의 강점과 약점이 상쇄되

어 검사결과 평균점수가 또래와 유사하게 나오기도 하고 혹은 그보다 낮은 성취를 보이기도 한다(강승희, 2004; Baum, Cooper, & Neu, 2001; Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler, & Shevitz, 2002). 그러한 이유로 학업성취와 영재성을 동일시하는 우리나라 학교에서는 학습장애영재는 학습장애는 물론 영재학생 집단에도 속하지 못하고, 결국 자신의 가능성을 확인할 수 있는 기회조차도 갖지 못하게 된다(김동일, 2004). 따라서 장애영재학생들의 장애예방을 위해서는 물론이고 그들의 잠재력을 계발시키기 위해서는 학생의 다양한 능력을 정확하게 진단해 낼 수 있는 적절한 평가도구와 교육모델을 개발하는 것은 매우 중요한 과제가 될 것이다.

이 논문은 현장 교사들이 장애영재 학생의 장애를 예방하고 그들의 잠재 능력을 최대화시키기 위한 교육을 구상하는 데 아이디어를 제공하는 것을 목적으로 하였다. 따라서 본 논문은 먼저 우리나라의 장애영재 진단 및 교육의 문제점이 무엇인지 살펴보았다. 이러한 문제점을 개선하기 위한 노력으로 최근 학습장애 진단 및 교육에서 가장 주목을 받고 있는 교육 모형인 중재반응 모형에 대하여 살펴보았다. 그런 다음, '장애영재'를 위한 중재반응 모형과, 모형의 효과적인 사용을 위해 고려해야할 점들에 대해서 소개하였다.

II. 본론

1. 장애영재 진단·교육의 현황 및 문제점

김동일(2009)은 장애영재교육에서 중요한 요소로 정확한 진단과 교육지원을 꼽았다. 먼저, 영재의 판별은 일반적으로 교사의 지명, 지능검사, 성취도 검사, 그리고 수행 평가에서의 결과를 통해 이루어진다. 주로 '측정할 수 있는 능력'에 집중하였고, 따라서 영재아동은 특정 검사(예: 학업성취도 검사, 지능검사 등)에서 일정 수준 이상의 점수를 받은 아동을 의미한다(김동일 외, 2010). 이러한 평가 절차는 장애영재의 진단에서도 사용되었다(이신동, 2002). 영재아동 진단에서 그러하였듯이 장애영재의 진단에서도 학생의 능력을 측정하기 위하여 지능검사와 성취도 검사에 의존하고, 점수에 기초하여 진단준거를 정하고, 그에 따라 학생의 능력을 진단하였다. 구체적으로는, 지능검사에서 매우 높은 성적을 거두지만 학업 성취도 검사에서 매우 낮은 점수를 보일 때, 즉 그들의 잠재력에 비해 성취도가 유의하게 낮을 때 장애영재라고 하였다. 이는 학습장애진단에 뿌리를 두고 있는 것으로 능력-성취 불일치 모형이라 불리운다(McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001). 연이 모형은 장애영재를 진단하는데 다음과 같은 문제를 야기시킨다.

첫째, 장애영재학생의 진단이 늦어진다는 점이다. 장애영재학생은 장애학생에 비해 대체로 높은 학업성취도를 보인다. 특히 초등학생의 경우 장애영재학생은 일반아동과 유사한 학업 성취를

보이기 때문에 교사들은 학생들의 어려움을 인식하지 못하고 영재교육에 집중하는 경우가 많다. 결국 학생이 중학생이 된 후에야 학생의 장애를 깨닫고 교육을 시작하지만, 뒤늦게 학생들의 학업능력을 향상시키기 위한 교수에는 상당한 어려움이 따른다(McCoach et al. 2001).

둘째, 장애영재학생이 장애로도 진단되지 않고, 영재로도 진단되지 않는 경우이다. 그들이 가진 장애가 영재성을 가림으로써 학생들은 성취도 검사에서 평범한 성적을 보이기도 한다. 이는 학생을 진단하는 데 있어 검사도구로부터 나온 결과에 지나치게 의존함으로 인해 발생하게 된 문제이다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011; McCoach et al. 2001).

셋째, 평가도구가 학생의 영재성과 장애를 구체적으로 측정해내지 못하는 경우이다. 장애영재 학생은 다양한 특성을 가지고 있기 때문에 그들에게 적절한 도구를 찾아내는 것은 쉽지 않다. 설사 적절한 도구를 찾아내었다 하더라도, 현재 출시되어 있는 검사 도구는 학교 교육과정과는 분리되어 있다. 따라서 학생의 능력을 측정해줄 수 있을 뿐, 문제해결을 위한 교수를 학교 수업에 반영하는 데에는 어려움이 따른다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011).

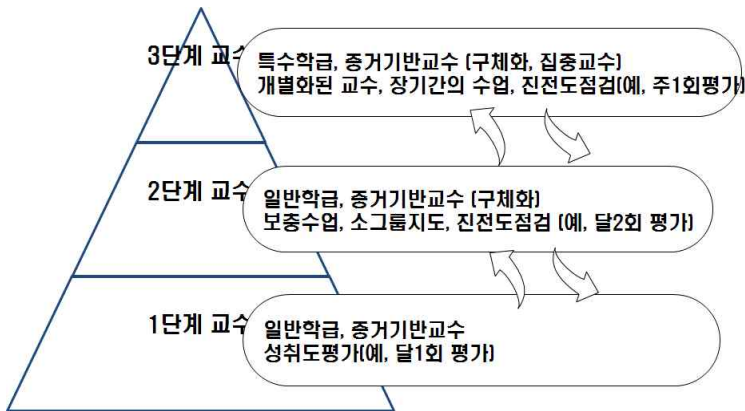
장애영재학생의 능력을 극대화시키기 위해서는 조기 판별과 조기 교육이 매우 중요하다(김동일, 홍성두, 박춘성, 2009; Hughes & Rollins, 2009). 교사와 학부모는 조기교육의 중요성에 대해서 인식하고 있지만, 정확한 시기에 대해서는 합의점을 찾지 못하였다. 그들이 학생의 장애와 영재성을 정확하게 진단하더라도, 교육의 시기에 대해서 합의점을 찾지 못한다면, 장애영재 학생의 교육에 큰 걸림돌이 될 수 있다(김동일 외, 2009). 그리고 현 교육 시스템에서는 취학 전 아동들에게는 영재성을 확인하기 위한 구체적인 평가 자체가 실시되지 않는 실정이다. 평가가 이루어지더라도, 평가와는 별개로 교육계획을 세우고, 교육을 실시하는 체계 안에서는 교육은 그만큼 더 지연된다는 문제점이 있다(Hughes & Rollins, 2009).

그렇다면, 어떠한 교육프로그램을 어떻게 제공해야 할 것인가? 우리는 차별화된 교육과정의 중요성에 대해서 잘 알고 있지만, 구체적인 해답을 제시하지 못하였다(강승희, 2004; 김동일, 2009; 김동일 외, 2009). 예를 들면, 잠재력을 키우기 위해 일반아동과 통합시켜 지도하는 것이 효과적인지 혹은 분리시켜 지도하는 것이 효과적인지, 영재성의 정도에 따라 교육과정을 어떻게 차별화시켜야 할지 등의 질문에 대해서 우리는 아직 명쾌한 해답을 찾지 못하였다. 장애영재의 능력을 정확하게 진단하지 않고 교육을 제공하거나, 부적절한 교육프로그램의 사용은 학생들의 재능 계발에 도움이 되지 못함은 물론이고 때로는 좌절을 안겨줄지도 모른다(김동일, 2004). Hughes와 Rollins(2009)는 이러한 진단상의 불명확, 교육의 시기, 교수의 차별화 등에서의 문제를 해결할 수 있는 교육지원 모형을 소개하였다. 그들은 학습장애 진단과 중재에서 성공을 거두었던 중재반응모형을 장애영재에게도 적용해 볼 것을 제안하였다.

2. 학습장애와 중재반응모형

과거 학습장애 진단 및 교육에서도 장애영재의 진단 및 교육에서 나타난 문제점들과 유사한 문제점들이 발생하였다. 학습장애를 선별하는 전통적인 모델은 능력-성취 불일치 모형이었다. 이 모형은 앞서 언급되었듯이, 학생이 그들이 가진 능력에 비해 학업성취도가 매우 낮을 때 학습장애라고 진단하는 것이다. 불일치 모형은 조기진단 조기교육을 제공하는데 한계가 있다는 점과 학생들의 문제를 정확하게 진단해내지 못한다는 단점이 있다. 특히, 일반아동을 대상으로 사용되는 지능검사는 학습장애의 다양한 잠재능력을 측정하는 데 한계가 있다(Fuchs & Fuchs, 2007; Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). 따라서 불일치모형이 모형이 학습장애를 진단하는 유일한 수단이 되어서는 안된다는 주장과 함께, 연구자들은 그에 대한 대안으로 중재반응모형(Responsiveness to Intervention: RTI)을 사용할 것을 제안하였다(Fuchs & Fuchs, 2007; Fuchs et al., 2003).

중재반응모형은 학업에서 어려움을 겪고 있는 학습장애 학생들에게 단계별 교수를 제공함으로써 학업 실패를 예방하고, 학생의 능력에 맞는 교수를 제공하는 교육지원 모형이다(이대식, 2009; 정대영, 2007; Fuchs & Fuchs, 2007). RTI에서는 교사는 교수를 제공함과 동시에 정기적인 평가를 실시함으로써 학생의 능력을 지속적으로 점검한다. 그리고 학생들의 반응, 즉 평가 결과에 따라 교사는 교수의 강도를 단계별로 높여가면서 각 학생에게 가장 적절한 교수를 제공한다(Vaughn & Roberts, 2007). 따라서 교사는 학생의 능력을 정확하게 파악하고, 진단 결과에 기초하여 학생에게 맞춤형된 교육과정을 제공해 줄 수 있다.



[그림 1] 장애 예방을 위한 3단계 중재반응모형

RTI는 보통 3단계 교수로 이루어져있다. 1, 2, 3단계 모든 단계에서 학생들은 그 효과성이 증명된 증거기반교수를 받고, 진전도 모니터링을 위한 교육과정중심평가(Curriculum-Based Measurement: CBM)를 받는다. 그러나 단계별로 교수의 강도와 모니터링의 빈도수가 달라진다

는 점에서 차이가 있다. 구체적으로는, RTI의 1단계 교수(primary prevention)에서는 교사는 일반학급에서 모든 학생을 대상으로 증거기반 교수를 제공하고 정기적인 평가(universal screening)를 통해 성취도, 즉 반응 정도를 확인한다. 1단계 교수에서 일정수준의 성적을 거두거나 혹은 초기에는 낮은 성적을 거두더라도 1단계 교수를 통해 점수가 향상되면 지속적으로 1단계 교수를 받는다. 그러나 일정 수준의 성적에 도달하지 못한, 즉 교수에 반응하지 않는 학생들은 RTI의 2단계로 교수(secondary/targeted intervention)로 이동하게 된다. 보통 학습부진 혹은 장애위험군 학생들이 2단계 교수를 받게 된다. 2단계 교수에서는 교사는 1단계 교수보다 강도 높은 교수(intensive instruction)를 제공한다. 증거기반 교수법을 사용하되, 해당 교수법을 학생의 특성에 맞게 구체화시킨다. 또한 대그룹 지도 대신 소그룹(예: 3-6명) 지도가 이루어지고 추가 수업이 실시되는 등 보다 집중적인 교수가 제공된다. 이 단계에서도 학생의 성취도를 지속적으로 점검하기 위해 CBM을 실시한다. 평가는 1단계 교수에서보다 더 빈번하게 이루어지며, 보통 월 2회 이상의 평가가 시행된다. CBM에서의 결과를 통해, 지속적으로 학생의 진전도를 확인하는 동시에 집중교수의 효과를 확인한다. CBM에서 상향 곡선을 보이는 학생과 일정 수준에 도달한 학생들은 1단계 교수 집단으로 되돌아가서 일반학생과 함께 교육을 받는다. 그러나 평가에서 지속적으로 낮은 결과를 보이는 학생과 일정 수준의 성취도에 도달하지 못하는 학생들은 2단계보다 더 강도가 높은 3단계 교수를 받게 된다. 3단계 교수(individualized/tertiary intervention)에서는 증거기반교수가 실시되고, 소그룹교수 대신 개별화된 교수가 이루어진다. 또한 추가 교수뿐 아니라, 2단계 교수보다 더 오랜 기간 동안(예: 6개월 이상) 교수를 제공한다. 또한 매주 CBM을 실시하여 학생의 진전도를 지속적으로 점검한다. 일반적으로 학습 부진보다 더 심각한 어려움을 보이는 학생은 3단계 교수를 받는다. 3단계 교수에서 일정 점수에 도달한, 즉 기대하는 반응을 보이는 학생들은 2단계 교수 집단으로 되돌아간다. 그 외 학생들은 3단계 교수를 지속적으로 받거나, 3단계 교수에서도 반응하지 않는 학생들에게는 내재적인 결함 혹은 장애가 있다고 판단하고, 장애 판별을 위해 좀 더 체계적인 검사들을 실시한다. 이러한 과정을 통해 교사는 학생의 장애를 예방, 진단할 수 있다(Fuchs & Fuchs, 2007). [그림 1]은 RTI 피라미드 모형을 제시하였고, <표 1>은 읽기과목을 위한 RTI 모형의 구체적인 단계별 특성을 보여준다.

<표 1> 중재반응모형 구성요소 (출처: Vaughn & Roberts 2007)

	1단계 교수	2단계 교수	3단계 교수
학생	모든 학생	읽기장애 위험군	읽기장애
교사	일반교사	일반교사와 특수교사	특수교사 중심
교육방법	증거기반 읽기교수법	구체화된 증거기반 읽기 교수법	지속적인, 집중적인 증거기반 읽기 교수법
그룹	대그룹 교수	소그룹 교수 (4-6명)	개별화교수 (1-3명)
배치	일반학급	일반학급 혹은 추가교수를 위한 적절한 공간	특수학급 혹은 집중교수를 위한 적절한 공간
평가	성취도 검사 년 3회	CBM 월 2회	CBM 주 1회

3. 장애영재와 중재반응모형

RTI는 2002년 이래 연구자들 사이에서 굉장한 관심을 받기 시작했다(Bradley, Danielson, & Doolittle, 2007). RTI는 학습장애 아동 교육에서 시작되었지만, 시간이 지나면서 다문화가정 아동, 행동장애 아동 등 다른 장애 영역으로 확산되기 시작했다. 예컨대, Linan-Thompson, Vaughn, Prater 와 Cirino(2006)는 1학년에 재학 중인 다문화가정출신의 제한된 언어능력을 가지고 있는 아동을 대상으로 RTI를 실시하였다. 그들은 다문화가정 아동들로 구성되어 있는 학급의 학생 모두에게 RTI의 1단계 교수를 제공한 후, 읽기에서 저성취를 보이는 아동을 선별하였다. 그런 다음, 선별된 학생들을 대상으로 2단계 교수를 제공하였다. 한 학기 동안 매일 50분씩 소그룹 교수가 실시되었고, 그 결과 학생들의 읽기 능력이 눈에 띄게 향상되었다.

RTI는 행동 장애 아동의 문제 행동을 수정하는 데에도 효과적이었다(Glover & Vaughn, 2010). 행동수정에서 대표적인 모델 중 하나로 긍정적행동지원(Positive Behavior Support)이 있다. 연구자들은 이 모델에 단계별 접근방식을 적용하여 학교차원의 긍정적행동지원(School-wide Positive Behavior Support)을 개발하였다. 학교차원의 긍정적행동지원은 RTI의 모형에서와 같이 3단계 접근을 실시하여 학생들의 문제행동을 예방하고, 바람직한 행동을 증가시킨다. 이 모형의 1단계에서는 모든 학생을 대상으로 한 학교차원의 행동지원을 실시하고, 2단계에서는 문제행동 위험군 학생을 대상으로 소집단 행동지원을 실시하고, 3단계에서는 개별학생을 대상으로 행동지원을 실시한다. 학교차원의 긍정적행동지원의 효과는 많은 실험연구를 통해 증명되었다(Glover & Vaughn, 2010; Sugai & Horner, 2006).

최근에는 장애영재 분야에서도 RTI에 관심을 갖기 시작하였다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011). 2008년 Council for Exceptional Children(CEC)에서는 장애영재를 위한 RTI 모형을 소개

하였다. 그들은 “장애영재아동 교육을 위해서는 장애 문제를 예방하는 동시에 재능을 극대화 시킬 수 있도록 학생에게 도전할만한 과제를 주거나, 고학년의 교육과정을 제공하는 등”(CEC, 2008, p. 2)의 방법을 소개하면서, 해당분야의 연구자들이 RTI의 적용가능성에 대해서 생각해 볼 수 있는 기회를 제공하였다.

The Association for the Gifted, a division of Council for Exceptional Children(CEC-TAG) 또한 장애영재아동을 위한 RTI 모형에 대해 소개하였다. 그 내용은 다음과 같다.

…RTI 모형은 영재아동에게도 사용된다. RTI 시스템을 사용함으로써 영재학생들의 탁월한 능력에 적절한 교육, 즉 속진제 교육이나 교수의 양과 깊이를 더한 교육을 제공해 줄 수 있을 것이다… (Council for Exceptional Children, the Association for Gifted, 2009, p. 1)

장애를 위한 RTI 모형과 장애영재를 위한 RTI 모형의 기본 개념과 원리는 동일하다. 학생의 반응에 따라 단계별 교수가 이루어진다. 단계별로 다수를 대상으로 한 교수에서 시작하여, 소그룹, 개별화 교수로 이어지고, 매 단계마다 지속적인 평가를 통해 학생의 진전도를 모니터한다. 장애영재교육의 관점에서 살펴보면, 첫 번째로 지속적으로 평가를 한다는 점에서 학생의 특성을 비교적 정확하게 파악해 낼 수 있다는 장점이 있다. 두 번째로 학생들의 수행도를 지속적으로 평가한다는 점과 동시에 그들의 수행능력에 맞추어 단계별 교수를 제공한다는 면에서 학생의 능력 혹은 특성을 조기에 판별하고 조기교육을 실시할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 우리는 장애영재아동이 학습부진 혹은 학습장애 아동보다 훨씬 더 다양한 특성을 가지고 있다는 것에 주목할 필요가 있다(Cross, 2005). 장애영재아동은 다양한 재능을 가지고 있다(Hughes & Rollins, 2009). 따라서 교사는 같은 단계에 배치되어 있다고 하더라도 학생들이 다양한 특성을 가지고 있다는 사실을 기억하고 교수에서 융통성을 발휘해야 할 것이다.

1) 단계별 교수 특성

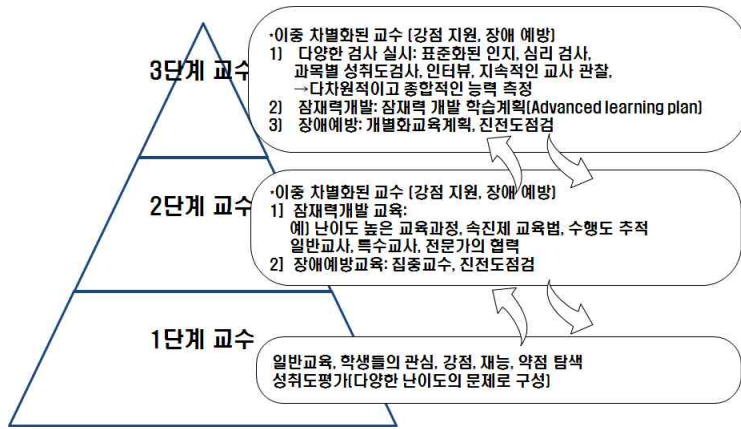
다음은 장애영재를 위한 1, 2, 3단계에서의 교수에 대해서 기술하였다. 1단계는 학생들의 관심과, 강점, 재능을 탐색하고, 그들이 가지고 있는 능력을 확인하는 단계이다(Gentry, 2009). Bianco(2010)는 장애영재학생들에게 1단계는 매우 중요하다고 하였다. 1단계에서 교사는 학생들이 자신의 잠재력을 찾아낼 수 있도록 다양한 기회를 제공하고, 또한 그러한 기회를 제공할 수 있는 질 높은 교육과정을 개발하고 증거기반 교수를 실시해야 한다. 학생은 일반학급에 배치되어 또래와 함께 수업을 받는 동시에 그들의 능력과 재능에 맞는 교육을 받는다. 또한, CBM 형태의 시험을 통해서 학생의 성취도를 평가한다. 장애학생을 위한 RTI 모형에서는 그들의 학년 수준의 교육과정에 기초하여 평가를 실시하는 반면, 장애영재를 위한 RTI는 학년 수준의 것뿐 아

나라 해당 학년보다 높은 수준의 것도 포함하여 평가를 실시한다(Brown & Abernethy, 2009). 다양한 난이도의 문제들로 구성된 평가를 실시함으로써 교사는 또래들보다 더 높은 능력을 보이는 학생을 확인할 수 있다. 교사와 전문가들은 학생의 강점과 약점이 상쇄되어 그들의 실제 능력보다 낮은 성취도를 보일 수 있다는 점에 유의하여야 한다. 예컨대, 학생은 창의력이 매우 뛰어남에도 불구하고, 논리적인 글쓰기 능력의 부족으로 창의력을 제대로 표현해내지 못하기도 한다. 따라서 최종 점수로만 학생의 재능 혹은 능력을 확인하기 보다는 학생이 어떠한 부분에서 강점을 보였는지 어떠한 과정에서 약점을 보였는지 주의 깊게 살펴보아야 할 것이다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011).

교사는 1단계에서의 결과에 기초하여 학생들의 2단계 교수 수행 여부를 결정한다. 장애학생을 위한 RTI는 학생이 1단계 교수에서 낮은 성취도를 보였을 때, 2단계 교수로 이동한다. 2단계 교수에서는 학습부진 혹은 장애위험군의 장애를 예방하기 위한 강도 높은 교수를 제공한다. 반면, 장애영재를 위한 RTI에서는 1단계에서 어느 한 영역에서라도 뛰어난 성취도를 보여주었을 때 2단계로 이동한다. 2단계 교수에서는 학생들의 강점과 약점에 맞추어 이중 차별화된 교수(dually differentiated instruction)를 제공한다. 장애영재들의 약점을 예방하기 위함은 물론, 강점을 키울 수 있는 교육을 실시한다. 이중차별화된 교육과정은 학생의 두 가지 욕구(강점과 약점)에 맞추어 개발되어야 하며, 일반교사, 특수교사, 전문가들(예: 학교심리학자, 예체능 전문가)의 긴밀한 협력이 필수적이다. 1단계에서 뛰어난 능력을 보였던 영역에 대해서는 고학년의 교육 과정에 따라 학습하거나 1년의 학습량을 3달 만에 끝내는 속진제 교육 등 차별화된 교수는 다양한 방식으로 진행될 수 있다. 저성취를 보였던 부분에 대해서는 같은 학년의 교육과정을 이용하되 집중교수를 제공한다. 저성취에 대한 교수는 학생이 필요로 하는 경우에만 이루어진다는 사실에 유의해야 한다(Coleman & Hughes, 2009). 2단계 교수에서는 차별화된 교수의 효과, 즉 학생이 교수에 적절한 반응을 보이는지, 즉 학생의 성취도를 확인하기 위해 CBM과 세부평가(targeted assessment)들을 실시한다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011). 세부평가는 학생이 특정 영역에서 교육목표를 달성했는지를 확인하기 위한 것으로서 영재교육의 결과(학년수준보다 높은 읽기 교육을 통해 창의력 키우기)와 부진아지도의 결과(논리적인 글쓰기) 둘 다를 구체적으로 측정하여 학생의 진전도를 점검한다. 학습장애를 위한 RTI 모형에서 그러하듯이 장애영재를 위한 RTI 모형에서도 1단계에 비해 2단계에서 빈번한 평가를 실시한다.

2단계 교수에서도 두드러지게 뛰어난 성취도를 보이는 혹은 부적절한 반응을 보이는 학생은 3단계 교수에 진입한다. 이 단계에서는 다양한 검사를 통하여 다차원적이고 종합적인 능력, 세부 분야별 능력을 평가한다(Volker, Lopata, & Cook-Cottone, 2006). 평가 전문가는 표준화된 인지·심리검사, 전과목 성취도 검사, 인터뷰, 교사 관찰 자료들을 수집하고, 다양한 증거, 방법을 사용하여 수집된 정보를 분석해서 장애와 영재성을 2단계에서보다 더 구체적으로 평가한다

(Volker et al., 2006). 평가 결과는 학생의 능력 판별뿐 아니라, 개별화교육계획을 세우는데도 사용된다. 개별화교육계획은 아동의 어려움을 중재하기 위한 교수계획(Individualized Education Plan)과 학생의 잠재력을 최대화시키기 위한 학습계획(Advanced Learning Plan)을 포함한다 (Crepeau-Hobson & Bianco, 2011). Hughes와 Rollins(2009)는 한 가지 사례로 조기 대학 입학을 들었다. 3단계 교수는 2단계 교수와 목표는 유사하지만, 구체적인 검사를 통해 학생의 특성을 면밀하게 조사하고 그 특성에 맞추어 집중적이고 개별화된 교육을 제공한다는 점에서 차이가 있다. 3단계 교수는 학생의 복잡한 교육적 요구에 가장 근접한 교수라고 할 수 있다. [그림 2]는 장애영재를 위한 RTI 모형의 단계별 교수 특성을 보여준다.



[그림 2] 장애영재를 위한 3단계 RTI 모형

2) 교사 훈련

교사훈련은 RTI를 효과적으로 사용하기 위한 핵심 요소들 중 하나이다. 교사는 학생들에게 증거기반 교수를 제공하고, 학생의 수행 능력 측정 및 진전도 점검, 학생의 능력에 맞는 교수 제공, 전문가들과의 협력 등 RTI의 모든 과정에 참여한다. 따라서 교사는 학생들의 장애를 예방하고 잠재력을 향상시키는 등 RTI의 효과를 극대화시키기 위해 전문성을 갖출 필요가 있다(김동일 외, 2009). Bianco(2010)에 따르면, 특히 RTI의 1단계에서 일반교사들의 역할이 매우 크다고 하였다. 학급을 맡고 있는 일반교사는 학생들이 자신의 관심과 잠재력을 찾을 수 있도록 다양한 기회를 제공해야 할 책임이 있다고 하였다. 2단계와 3단계에서도 학생의 진전도 점검 및 교수 단계 이동에 대한 결정, 단계별로 차별화된 교수를 제공하는 것 모두가 교사들의 몫이다. 그러나 현장에 있는 교사들은 1단계는 물론 RTI 사용에 대해서 전혀 준비가 되어있지 않다고 하였다 (Bianco, 2010).

이러한 문제들을 해결하기 위해서는 교사들의 전문성 개발을 위한 교사훈련이 필수적이다. 교사들은 무엇보다도 먼저 교육의 목적에 맞는 교육과정을 개발하는 방법에 대해서 익혀야 할 것이다. Bianco(2010)는 RTI의 1단계에서 교사들은 학생들이 자신의 관심, 재능, 잠재력을 찾을 수 있도록 다양한 기회를 제공해야 할 의무가 있다고 하였다. 이러한 활동을 실시하기 위해서는 교사는 그에 맞는 교육과정을 개발하고 교육과정에 따라 수업을 진행해야 할 것이다. 둘째, RTI 모형에서는 교사는 학생의 능력을 한 번에 진단하는 것이 아니라, 매 단계마다 CBM을 실시하여 학생의 능력 및 성취도를 꾸준히 점검하고 학생들에게 어떠한 교수를 제공할지를 결정한다(김동일 외, 2009; Bianco, 2010). 따라서 교사는 CBM을 실시하는 방법과 그 결과를 분석하는 방법에 대해서 알아야 할 것이다. 특히 장애영재를 위한 RTI 모형에서는 학생들의 두 가지 특성 즉 학생들의 어려움과 숨겨진 능력을 동시에 파악해야 하기 때문에 다양한 능력을 실수 없이 파악해내는 구체성과 정확성이 요구된다. 또한 분석된 결과에 맞추어 차별화된 교수를 선정하고, 그것을 학생들의 특성에 맞게 제공하는 훈련이 필요할 것이다. 끝으로, 장애영재를 담당한 교사들에게 학급관리 능력은 매우 중요하다(Hughes & Rollins, 2009). 장애영재 학생들을 뛰어난 능력을 가지고 있으면서도, 주의력이 결핍되어 있고 타인에게 공격적인 성향을 보인다(Fetzer, 2000). 따라서 교사는 장애영재 학생들을 또래와 함께 일반학급에서 지도하기 위해서는 뛰어난 학급관리 능력을 필요로 한다.

3) 협력적 접근

장애영재 교육에서 학생들의 장애를 예방하기 위해서는 특수교사의 도움이 필요하고 학생들의 잠재력을 극대화시키기 위해서는 영재 분야별 전문가가 필요하다. 즉, 학생들의 사회성 향상, 장애 예방, 잠재력 개발 등의 모든 영역을 고려한 교육을 제공하기 위해서는 교사들은 팀을 형성하여 함께 교육계획을 세우고 의사결정을 해야 할 것이다(Hughes & Rollins, 2009). 특히, 학생들의 개별특성에 기초한 차별화된 교수를 강조하는 2단계와 3단계 교수에서는 팀 접근과 팀 구성원들 간의 협력이 필수적이다. 그러나 현장에서는 RTI 외에 영재교육에서도, 특수교육에서도 교사들 간 원만한 협력이 이루어지지 않고 있다(Hughes & Rollins, 2009).

효과적인 팀 접근을 위해서는 팀의 구성원들은 자신의 역할을 분명히 알고, 적극적인 상호작용을 하는 것이 중요하다. 보통 RTI 팀은 학생의 담임교사(일반교사), 특수교사, 학생이 뛰어난 능력을 보이는 분야의 전문가(영재교사), 진단을 위한 평가 전문가, 학교관리자, 부모 등으로 구성된다(Bianco, 2010). RTI의 1단계와 2단계에서는 담임교사 즉 일반교사를 중심으로 협력이 이루어진다. 그러나 일반교사들은 시간이 없다는 것과 장애영재교육에 대해서 잘 모른다는 이유로 자신의 역할을 회피하는 경향이 있다(CEC-TAG, 2009; Hughes & Rollins, 2009). 이 때 필요한

것이 영재교사와 특수교사의 협조이다. 일반교사가 학생에게 다양한 기회를 제공함으로써 학생의 잠재력과 어려움을 찾아내었을 때, 영재교사는 학생의 영재성을 측정하고 학생이 단순히 공부를 잘 하는 학생과는 다른 특성이 있다는 것을 알려주어야 한다. 그리고 특수교사는 학생이 어떠한 분야에서 어려움을 보이는지를 판단하고, 어느 정도의 도움이 필요한지를 알려주어야 한다. 구체적으로는, 교수 내용의 난이도, 교수 시간, 교수 장소, 적절한 교수 전략 등을 함께 결정하고 역할을 분담하여 학생의 반응을 살피며 융통성 있게 행동해야 한다(Hughes & Rollins, 2009). 3단계에서는 전문가들의 역할이 중요해진다. 3단계에서는 학생들의 능력을 보다 정확하게 진단하기 위해 다양한 검사가 실시되고, 교육에서도 학생들은 일반학급에서 보내는 시간보다 특성화된 교육을 받는 시간이 더 길어지게 된다. 따라서 학생들은 담임교사보다 특수교사, 영재교사, 및 외부 전문가들과 보내는 시간이 더 많아진다(CEC-TAG, 2009). 이 단계에서는 학교 내 구성원뿐만 아니라 학교 외 구성원들과도 협력이 이루어져야 하기 때문에 융통성 있는 협력도 중요하지만, 본인의 역할을 명확하게 인식하고 체계적인 협력이 필요할 것 같다. 또한, 3단계 교수는 학생의 재능을 극대화시킬 수 있는 중요한 수업이 실시되지만, 학생들은 낮은 교사들 및 전문가들과 시간을 보내면서 사회적 결여, 자신감 상실 등의 부작용이 발생할 수 있다는 점에 유의해야 할 것이다.

RTI의 효과를 증가시키기 위해서는 부모의 적극적인 참여가 매우 중요하다. 이는 특히 장애 영재처럼 다양한 특성을 보이는 아동 교육에 큰 도움이 된다(Brown-Chidsey & Steege, 2005). 교사의 관찰과 검사도구만으로 학생의 특성을 파악하는 데는 한계가 있다. 이 때 부모가 제공해주는 정보는 학생들의 교육계획을 세우는 데 유용하다. 또한 학교에서 차별화된 교수를 받은 후, 학생들의 변화를 면밀히 관찰하기 위해서는 부모의 도움이 필요하다. 학생들은 학교에서 집에서 학교에서 보이지 않았던 능력 혹은 행동을 보일 수 있기 때문이다. 교사는 부모에게 학생이 학교에서 무엇을 배웠는지 알려주고 부모는 아동의 변화된 행동과 향상된 능력 등을 관찰하여 교사에게 보고한다. 이러한 과정을 통하여 학교교육과 가정교육을 연계함으로써 RTI의 효과를 극대화시킬 수 있다(Brown-Chidsey & Steege, 2005; Hughes & Rollins, 2009).

4) 장애영재를 위한 RTI 적용 사례

다음에서는 학습장애미술영재를 사례로 RTI를 적용한 문제해결 과정을 살펴보고자 한다. 먼저, 문제해결 팀은 일반교사, 특수교사, 미술가, 학교심리학자, 상담교사, 학교관리자로 구성될 것이다. 1단계 교수에서는 일반학급에서 담임교사는 학생을 지도하면서 학생의 강점과 약점, 학생의 관심사를 파악한다. 즉 학생의 재능과 문제를 진단하는 단계이다. 학생이 학습에서는 어려움을 보이지만, 미술에서 남들보다 높은 능력을 보였다고 가정해보자. 앞에서 지적하였던 문제

점, 즉 높은 능력에 대한 정의와 미술 교과 내에서도 특히 어떤 영역에서 재능을 보이는지를 명료화시키기 위해서는 해당 분야의 전문가의 도움이 필요하다. 또한 학생이 학습에서 어려움을 보이는지, 학습에서의 어려움이 학생의 미술적 재능을 방해하고 있는 것은 아닌지 확인하기 위하여 특수교사와 함께 학생의 행동을 관찰하고, 학업성취도를 평가해야 한다. 전문가와 함께 학생의 재능을 평가하고 결과를 분석하여 2단계 교수의 필요성 여부를 결정한다. 또한 평가 결과에 기초하여 전문가들과 함께 구체적인 교육 목표를 설정하고, 그에 적절한 교육과정을 개발한다. 학생의 '재능'과 '적절한' 교육에 대한 의사결정은 전문가와의 협력 안에서 이루어지는 것이 가장 이상적이다. 2단계에서는 집중교수를 제공하기 위해서 시간과 노력, 교수 도구들이 필요하다. 교수 조건을 형성하고 도구 확보를 위해서는 학교(관리자)의 적극적인 지원이 필요하다. 학교는 학생에게 별도의 미술교육을 제공하기 위해 전문가를 고용하는 한편, 읽기 이해력 향상에 집중한 수업도 함께 이루어져야 할 것이다. 두 가지 영역을 균형 있게 지도하기 위해서는 두 교사의 협력이 필수적이다. 집중교수를 제공하면서, 교사들과 전문가들은 학생의 수행 정도를 모니터한다. 그들, 팀 구성원들은 주에 한 번씩 모여서 학생의 수행 정도, 목표 달성 여부에 대해서 논의하면서 필요에 따라 교수 전략을 수정하고, 교수의 강도를 조정한다. 2단계 교수에서 학생이 교육 목표를 훌쩍 넘는 능력을 보이거나, 중재를 제공했음에도 불구하고 읽기 이해에서 교육 목표를 달성하지 못했을 때, 혹은 두 가지 다 해당될 때, 그 학생은 3단계 교수를 받게 된다. 3단계에 진입한 학생들은 2단계 교수에서 기대했던 결과와 일치하지 않은 능력 혹은 성취도를 보여 주었기 때문에, 그들의 능력 혹은 문제를 보다 정확하게 진단할 필요가 있다. 평가자들은 학생들이 재능 혹은 어려움을 보였던 영역 외에도 다양한 능력을 측정한다. 또한 인터뷰, 지속적인 관찰 등 평가 방법을 다양화시켜 학생들의 능력을 측정한다. 이 단계에서는 학교심리학자의 역할이 매우 중요할 것이다. 또한 학생은 양면 특수성을 지니고 있기 때문에 단계별 교수 특성과는 관계없이 예기치 못한 문제를 보일 수 있다. 이 때 상담교사의 도움이 필요할 것이다.

Ⅲ. 논의

교육의 이상은 인간의 다양한 능력을 존중하고, 능력개발과 함께 사회의 발전에 도움이 되는 인재를 양성하는 것이다. 그러나 우리나라 초·중등학교에서는 인재육성을 위해서, 지능이 높은 학생들을 대상으로 몇 가지 제한된 분야(예: 수학, 과학)에 중점을 두어 교육을 실시해왔다. 따라서 잠재력을 가지고 있음에도 불구하고 학교에서 실시되는 학업 평가에서 낮은 성취도를 보이는 학생들은 교육적 불이익을 당해왔다. 본 논문은 재능을 발휘할 기회를 갖지 못하는 집단 중에 하나인 장애영재 집단에 주목하였다. 먼저, 그들이 현재 우리나라에서 어떠한 교육을 제공받고

있으며, 그로 인한 문제점이 무엇인지 살펴보았다. 그런 다음, 장애학생을 위한 교육지원 모형인 RTI 모형에 주목하여 장애영재학생을 위한 RTI 모형에 대해서 살펴보았다. 궁극적으로, 본 논문은 현장 교사들이 장애영재학생의 장애를 예방하고 잠재 능력을 최대화시키기 위한 교육을 구상하는데 아이디어를 제공하고자 하였다.

RTI 모형이 장애영재 학생의 진단 및 교육을 위한 효과적인 접근임은 분명하지만, 이를 실제로 학교에서 사용하기 위해서는 아직 해결해야 할 과제들이 많다. 첫째, 장애영재학생은 1단계 교수에서 뛰어난 능력을 보여주었을 때 2단계 교수로 진입한다고 하였다. 여기에서 ‘뛰어나다’에 대한 명확한 정의가 필요하다. 보통 RTI 모형에서는 1단계 교수에서 평가 결과, 하위 25%에 해당되는 학생들이 2단계 교수로 이동한다(Fuchs & Fuchs, 2007). 그러나 장애영재학생을 위한 RTI에서는 그에 대한 명확한 근거가 없는 실정이다. Hughes와 Rollins (2009)는 일반적인 RTI의 절차를 참고하여 몇 가지 준거를 제안하였다. 즉, 1단계에서 실시되는 평가(universal screening)에서 상위 25%에 해당되는 학생들은 잠재능력을 가지고 있는 학생들로 규정하였고, 상위 5-10%의 학생들은 ‘뛰어난’능력을 가지고 있는 것으로 규정하였다. 또한 능력에 대한 상한기준을 규정할 것을 제안하였다. 그러나 재능 혹은 예능은 학업 능력과는 다른 성격을 가지고 있다. 특히, 창의력, 예능 등은 분야별로, 관련 전문가별로 차이가 있기 때문에 절대적인 기준을 제시하기 어려운 영역이다(김동일, 박춘성, 홍성두, 2007). 따라서 학생의 반응(responsiveness)에 대한 결정은 해당 영역 전문가들과의 협력 속에서 이루어져야 할 것이다.

둘째, 장애영재를 위한 RTI를 실시하기 위해서는 학생들의 진전도를 점검하기 위해 CBM을 실시해야 한다고 하였다(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011). 그러나 현재 학교에서 사용되고 있는 CBM은 학습장애 학생을 위한 것으로 읽기, 쓰기, 수학 등의 학업영역에 한정되어 있다. 또한, 그것은 영재가 아닌 장애정도를 파악하기 위해 개발된 것이다. 선행연구에서는 학생의 영재성을 파악하기 위한 세부평가에 대한 언급은 있었지만(Crepeau-Hobson & Bianco, 2011), 각 영재 영역에 따른 CBM 형태의 평가도구 개발 및 타당화에 대한 연구는 찾아볼 수 없었다. 장애영재 아동에게 RTI를 실시하기 위해서는 CBM에 기초한 평가도구의 개발이 급선무가 되어야 할 것으로 보인다.

셋째, 학교의 지원 없이 RTI를 실시하는 것은 쉽지 않을 것이다. 초등학교 교사들에게 RTI 접근법의 적용 가능성에 대해서 조사해 본 결과, RTI 사용을 위해서는 학교의 지원이 필수적이라고 하였다. 구체적으로 현장에서 가장 필요로 하는 요소는 업무 경감과 시간 확보, 필요한 자료, 도구 확보, 학교장의 리더십과 적극적인 지원 등이 있다(이대식, 2009).

위에서 제시된 문제점들을 해결할 수 있는 방법 중에 하나는 RTI 모형을 융통성 있게 운영하는 것이다. RTI 모형은 두 가지 형태, 즉 표준 프로토콜 모델(standard protocol model)과 문제해결 모델(problem-solving model)로 실시될 수 있다(Fuchs et al., 2003). 표준 프로토콜 모델에서

교사는 정해진 기준과 조건에 따라서 그대로 교수를 제공하는 반면, 문제해결 모델에서는 RTI의 원리를 따르되 학생의 특성과 상황에 맞추어 교수에 수정을 하는 등 좀 더 융통성 있는 교수를 실시한다(Fuchs, et al., 2003). 앞서 언급되었듯이 장애영재학생은 다양한 특성을 보이기 때문에 교수를 실시할 때에도 다양성을 발휘할 필요가 있다. 따라서 표준 프로토콜 모델보다는 문제해결 모델이 보다 적절한 접근이 될 것이다(Hughes & Rollins, 2009). 문제해결 모델에서는 구체적인 문제를 확인, 진단, 문제해결을 위해 팀 구성원들 간의 긴밀한 협력이 매우 중요하다(Glover & Vaughn, 2010).

본 논문은 우리 사회가 능력의 '다양성'에 대해서 간과하고 있으며, 제한된 평가방법이나 교육적 접근으로 인해 '잠재력' 혹은 '가능성'을 가지고 있는 학생들에게 매우 제한된 교육기회를 제공하고 있다고 진단하였고, 이러한 문제점으로 인해 혜택을 받지 못하는 소수 집단 중의 하나가 특별한 영역(예: 창의성, 예능)에서 뛰어난 능력을 보이는 장애학생 즉 장애영재 학생들이라고 하였다. 이러한 소수 집단에 대한 의의를 교육적 차원에서 찾아보는 것은 시사점이 높다고 할 수 있다.

장애영재 학생은 매우 다양한 특성을 보이기 때문에 그들에게 적절한 교육프로그램을 찾는 것은 쉽지 않다. 본 논문은 그러한 학생들에게 필요한 교육지원모형, 즉 RTI를 발견하였다는 점에서, 그리고 적용방법을 확인해보았다는 점에서 의의가 있다. RTI는 단계별 접근을 통해 그들의 양면 특수성을 비교적 정확하게 파악하고, 그 특성에 맞는 교육방법을 구상할 수 있는 토대를 제공한다. 무엇보다도 중요한 점은 RTI는 학생의 장애 예방과 잠재력 개발을 동시에 가능케 하는 교육지원모형이라는 것이다. 장애영재 아동을 교육할 때, 보통은 학생의 장애는 무시하고 능력 개발에 중점을 두어 교육을 실시한다. 그러나 RTI 모형은 단계별로 두 가지 목표를 세우고 각각의 목표 달성을 위해 두 가지 교수를 제공함으로써 예방과 성장을 동시에 추구할 수 있다.

이 논문은 현장 교사들에게 장애영재학생 교육을 위한 아이디어를 제공하였으나, 아이디어 제공 차원에서 종료되었다는 한계점이 있다. 궁극적으로는 장애영재학생에게 실제로 RTI를 적용하여 그것의 효과와 문제점을 확인하고 장애영재학생들에게 효과적인 프로그램을 제공하는 것이지만, 우리나라의 현 교육상황에서 장애영재를 위한 RTI를 사용하기에는 다소 이르기만 있다. 우선 RTI를 구성하고 있는 각 요소들의 적용가능성을 확인해볼 필요가 있다. 예컨대, 학생들의 복합적인 능력과 시간이 지남에 따라 그러한 능력이 변화하는 것을 정확하게 파악할 수 있는 지부터 실험해보아야 할 것이다. 또한, 학생들의 다양한 특성에 따른 차별화된 교수를 개발할 수 있는지, 그리고 두 가지 형태의 교수를 제한된 환경에서 동시에 제공하는 것이 가능한지도 실험을 통해서 확인해 보아야 할 것이다. 그 외에도 교사들 간 협력이 가능한지도 확인해보아야 할 것이다. 이러한 실험들이 계획대로 진행된다면, 현장 교사들에게 아이디어를 넘어서 실제로 사용할 수 있는 교수모형을 제공할 수 있고, 나아가서는 교수모형을 학생의 특성에 맞게 응용할 수 있는 방법까지 알려줄 수 있을 것이라 판단된다.

참고문헌

- 강승희(2004). 학습장애 영재의 연구 동향과 연구 내용 분석. *특수아동교육연구*, 6, 355-375.
- 김동일(2004). 소외된 영재의 발굴과 재능 계발을 위한 교육 프로그램 운영 방안: 쟁점과 논의. 한국교육개발원.
- 김동일(2009). 또 하나의 영재. 학지사.
- 김동일(2011). 잠재력 개발과정으로서 창의적 소수자 연구: Resilience를 중심으로. 서울대학교 BK21 역량기반 교육혁신 연구사업단.
- 김동일, 박춘성, 홍성두(2007). 장애예술영재 델파이 연구. *교육심리연구*, 21, 865-884.
- 김동일, 손승현, 전병운, 한경근(2010). 특수교육학개론. 학지사.
- 김동일, 홍성두, 박춘성(2009). 장애예술영재교육에 대한 교사·학부모 인식 연구. *영재와 영재교육*, 8, 83-97.
- 나일주, 송상호, 임철일, 성은모(2012). 21세기 창의적 인재육성을 위한 교실변화방안. 서울대학교 교육학과.
- 오현석, 김효선, 김정인(2010). 인재정책의 방향과 과제. 한국인적자원연구센터.
- 이대식(2009). 초등학교 교사들이 인식한 중재-반응(RTI) 접근법의 적용 가능성. *특수아동교육연구*, 11, 221-235.
- 이신동(2002). 장애영재의 이해와 교육적 중재. *발달장애학회지*, 6, 189-203.
- 이신동(2006). 학습장애 영재의 유형과 판별 전략 탐색. *학습장애연구*, 3, 77-94.
- 정대영(2007). 학습장애의 정의와 진단적 평가기준의 법적 규정을 위한 대안 탐색. *특수아동교육연구*, 9, 257-285.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 477-490.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39, 8-12.
- Brown, E. F., & Abernethy, S. H. (2009). Policy implications at the state and district level with RTI for gifted students. *Gifted Child Today*, 32, 52-57.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2005). Response to intervention: Principles and strategies for effective practice. New York: Guilford Press.
- Coleman, M. R., & Hughes, C. E. (2009). Meeting the needs of gifted students within an RtI

- framework. *Gifted Child Today*, 32, 14-17.
- Council for Exceptional Children (2008). *CEC's position on Response to Intervention (RTI): The unique role of special education and special educators*. Retrieved June 3, 2011 from <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&Template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentID=11769>.
- Council for Exceptional Children, The Association for Gifted (CEC-TAG). (2009, April). *Response to intervention for giftedness: A position paper*. Presentation at the Council for Exceptional Children Annual Conference, Seattle, WA.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. *Psychology in the Schools*, 28, 102-109.
- European Union (2006). Key competencies for lifelong learning. The author.
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23, 44-50.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness to intervention: Definitions, evidence, and implication for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-20.
- Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services. *Gifted Child Quarterly*, 53, 262-265.
- Glover, T. A., & Vaughn, S. (2010). *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Hughes, C. E., & Rollins, K. (2009). RtI for nurturing giftedness: Implications for the RtI school-based team. *Gifted Child Today*, 32, 31-39.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 390-398.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.
- Tomlinson, C. (2008). Differentiated instruction. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 167-179).

Waco, TX: Prufrock Press.

Vaughn, S., & Roberts, G. (2007). Secondary interventions in reading: Providing additional instruction for students at risk. *Teaching Exceptional Children, 39*, 40-56.

Volker, M. A., Lopata, C., & Cook-Cottone, C. (2006). Assessment of children with intellectual giftedness and reading disabilities. *Psychology in the Schools, 43*, 855-869.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review, 24*, 226-233.

* 논문접수 2012년 10월 29일 / 1차 심사 2012년 12월 12일 / 게재승인 2012년 12월 14일

* 김우라: 조선대학교 특수교육학과를 졸업하고, 서울대학교 특수교육 전공 석사학위를 취득, 미국 University of Texas at Austin에서 특수교육전공으로 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 BK21에서 박사후연구원으로 재직 중이다.

* E-mail: rnell777@gmail.com

* 김동일: 서울대학교 교육학과 및 동대학원을 수료하고, 미국 미네소타대학교 교육심리학과에서 학습장애전공으로 석사 및 박사학위를 취득하였다. 현재 서울대학교 교육학과 교수, BK21 역량기반 교육혁신 사업단 단장으로 있다. 주요저서로는 '학습장애아동의 이해와 교육', '특수아동 상담' 등이 있다.

* E-mail: dikimedu@snu.ac.kr

Abstract

Identification and Intervention of Gifted Students with Disabilities: An Application of Responsiveness to Intervention

Kim, Woori*

Kim, Dong-il**

This study introduced the instruction model to prevent disabilities and maximize potentials of gifted students with disabilities. We defined the gifted students with disabilities and examined a current education system for them and its limitations. We introduced the responsiveness to intervention (RTI) model as an alternative and described characteristics of instruction methods and assessment used in each Tier of the model. Based on the RTI model, we introduced a specialized RTI model developed to prevent weaknesses and improve strengths of gifted students with disabilities and investigated characteristics of target students, dually differentiated instruction, and assessment for progress monitoring in each Tier of the model. Also, we described the importance of professional development and parents involvement to maximize the effects of the specialized RTI model. Lastly, limitations and implication for teachers were discussed.

Key words: Gifted students with disabilities, Responsiveness to intervention, RTI, 3-Tier model

* First author, Postdoctoral Research Fellow, Seoul National University

** Corresponding author, Professor, Seoul National University

