

## 다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동들을 위한 중재반응모형(Response-to-Intervention)의 교실 적용 및 교사교육 방안 연구

박 유 정\*

美데네시대학교

김 병 건

美플로리다대학교

---

### 《 요 약 》

---

지난 10년간 우리나라 교육 환경의 큰 변화 중 하나는 다문화·언어적 배경을 가진 학생의 수가 학교 현장에서 기하급수적으로 증가한 것이다. 이러한 교실의 '다양성'으로 인해 교사에게 요구되는 역할에 대한 기대 또한 변화를 가져왔다. 그럼에도 불구하고 현장 교사들을 위한 교수적 접근 및 다문화 학생 지원을 위한 구체적 방안에 대한 연구는 미비한 실정이다. 이를 바탕으로 본 논문은 다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동 교육과 관련한 쟁점들에 대해 살펴보고, 일반교육 및 특수교육 교사가 교실 현장에서 적용할 수 있는 방법들에 대해 국내외 문헌연구를 통해 탐색하였다. 구체적으로는 다문화 교실 맥락에서 중재반응(Response to Intervention: RTI) 체제의 적용 가능성에 대해 살펴보고 이에 기반하여 다양한 문화와 언어적 특성을 반영하기 위한 각 단계(Tier)별 접근 방법들에 대해 고찰하였다. 또한 학생들의 반응을 최대한 효율적으로 끌어낼 수 있는 교실 환경 구성, 교수·학습 전략 및 교사의 자기반성적 접근에 대해 제시하였다. 끝으로 다문화 교실 수업 지원을 위한 향후 연구 방향 및 교사교육 프로그램 개발과 지원 방향에 대해 논의하였다.

---

주제어 : 다문화·언어, 장애위험아동, 중재반응모형, 특수교사, 특수교사교육

---

\* 제1저자 및 교신저자(ypark@utk.edu)

## 1. 서론

2013년도 교육과학기술부의 통계에 따르면 다문화 학생은 총 5만 5,780명으로 초등학교 3만 9,430명(70.7%), 중학생 1만 1,294(20.3%)명, 고등학생 5,056명(9.0%)으로 조사됐다(교육과학기술부, 2013). 이는 다문화 가정의 증가율을 반영하는 통계로 우리나라도 더 이상 단일 문화와 언어만으로 구성된 사회가 아니라 다양한 문화·언어적 배경을 바탕으로 한 가정과 학생들이 사회의 주요 구성원으로 자리 잡고 있다는 증거이자, 다문화 학교 사회로 나아가고 있다는 명백한 흐름을 보여주는 객관적 지표가 된다. 다문화가족지원법에 따르면, 다문화가정이란 ‘결혼이민자와 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족, 귀화 허가를 받은 자와 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족’ (여성가족부, 2013)으로 한정하고 있으나, 일반적으로는 한국 국적을 가진 남성이나 여성이 외국인과 결혼해서 이룬 가정을 뜻하며, 우리와 다른 민족 또는 다른 문화적 배경을 가진 사람들이 포함된 가정을 통칭한다. 이로 인해 한 가정 내에서도 다양한 문화와 언어가 공존하게 되며, 이들 가정의 자녀들은 자연스럽게 한 부모 혹은 두 부모의 문화와 언어에 직·간접적으로 영향을 받게 된다.

다양한 문화와 언어가 공존하는 가정환경에서 자란 학생들의 특성을 존중하고자 하는 사회적 배려와 이를 교수·학습 상황에 연계 시키려는 교육적 노력은 미국의 학교 사회에서 일찍이 발견된다. 다문화 가정 학생을 다수 포함하고 있는 대표적 국가인 미국의 공립 초·중등학교에서는 1990년 대 이후 이러한 학생들, 즉 소수의 학생들을 위한 교육적 서비스를 법과 제도적 기반 아래 제공해왔다(Artiles & Ortiz, 2002; Ortiz, 2002). 이와 같은 노력을 바탕으로 문화 및 언어적으로 다양한 학습자라는 의미를 가진 ‘Culturally and linguistically diverse learners(CLD)’ 라는 용어가 관련 연구 및 정책 분야에서 흔히 등장하기 시작하였으며, 이는 다문화·언어 배경을 지닌 학생들을 일컫는 가장 일반적인 용어이다. 그 외에 영어를 제2외국어로 배우는 학습자라는 의미의 ‘English language learners(ELLs)’ 나 ‘English as Second Language(ESL)’ 또는 제한된 영어 능력을 지닌 학습자(students with limited English proficiency)라는 용어 또한 이들 학생을 지칭하는 유사한 용어로 사용되고 있으며, 이와 같은 용어들은 학생들의 제한된 언어 능력(예를 들어, 제한된 영어 능력)에 기인하는 학업 성취에 중점을 둘 경우에 더욱 빈번히 사용된다.

다문화·언어 학생들의 교육적 서비스와 관련하여 관심을 받아온 주요 쟁점들 중 하나는 언어 및 문화 차이에서 기인하는 학업 성취 및 학교 적응 관련 문제이다(Artiles & Ortiz, 2002; Artiles & Klingner, 2006; Lesaux, 2006; Shore & Sabatini, 2009; Valenzuela et al., 2006). 학교에서 사용되는 언어와 가정에서 사용하는 언어가 달라

영어가 모국어인 또래들에 비해 영어 습득과 이용이 상대적으로 늦어지고(Gonzalez, 2001), 이로 인해 교과목 성취 수준이 낮은 경우가 많다. 또 문화적 차이에 따른 정서·행동적 특성으로 인해 학급 규칙을 이해하지 못하거나 또래 친구들과의 사회적 교류가 저조한 경우도 있다. 특히, 이들 학생들에 대한 교과 평가에서 낮은 성취나 정서·행동적 문제 등을 근거로 학습장애 및 행동장애 위험(at-risk) 대상자로 분류되거나 특수교육대상자로 과잉판별(over-representation)하는 등 부적절한 교육 서비스 사례도 흔하게 발생했다(Klingner & Artiles, 2006). 우리나라의 빈부격차 차별시정위원회(2006)의 발표에 따르면 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들은 언어 발달지체라는 요인과 한국문화의 부적응에 관한 요인으로 인해 수업에 대한 이해도가 낮으며, 이 두 요인으로 인해 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들은 소극적이거나 반대로 폭력성 혹은 과잉행동을 보이는 것과 같은 정서적 문제를 나타낸다고 하였다. 이와 더불어 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들 중 상당수가 부모의 낮은 경제/사회적 지위와 더불어 언어·문화적 교육방식의 차이 등으로 인해 학교 교육 현장에서 많은 문제를 나타내고 있는 것으로 보고되었다(최민기, 2012).

이러한 이유로 이중 언어(bilingual education) 및 특수교육 전문가들은 이들 학생들의 학업 및 정서 문제가 문화와 언어적 습득 과정에 기인한 것인지, 아니면 장애위험을 지닌 특수교육대상자들인지를 판별하기 위해 전문적인 접근을 시도하고 이에 관련된 다양한 연구 성과를 제시하기 시작하고 있다(Proctor, Carlo, August, & Snow, 2005). 그 예로, 중재반응(Response to Intervention: RtI) 체제 하에서 최선의 교육적 서비스를 제공하기 위한 각 단계(Tier)별 지역사회, 학교 행정가와 교사들의 역할에 대해 제시하는 접근을 들 수 있다(예를 들어, Brown & Doolittle, 2008; Garcia & Ortiz, 2008; Rinaldi & Samson, 2008). 주목할 만한 사항은 개정된 미국 장애인교육법(Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004)과 No Child Left Behind(2001) 등에서 학교 개혁 정책의 일환으로 교육적 성과 향상의 주요 대상으로 지속적으로 낮은 성취를 보여 온 다문화·언어 학생들을 규정하고 있는 점이다. 이와 동시에 이들 학교 개혁 법률에서는 우수한 교사들이 증거에 기반한 교수·학습 전략(evidence based practices)을 통해 이들 학생의 학습 능력을 증진시켜 장애위험 아동으로 판별될 가능성을 줄이고 또래 친구들과의 성취도 격차를 줄이도록 연방 및 주 정부 차원에서 장려하고 있다.

이와 같은 노력은 비단 미국에서만 나타나는 것은 아니다. 앞서 살펴본 바와 같이, 2000년대에 들어 다문화 가정 및 다양한 문화·언어적 배경을 가진 학생이 급격히 증가함에 따라 우리나라에서도 이러한 사회 현상에 따른 현실적 교육적 정책과 대안들을 마련하고자 노력해오고 있다. 구체적인 예로, 2014년 교육과학기술부의 ‘다문화 교육 지원계획’에 따르면 2014년의 다문화 학생의 교육 지원을 위해 모두 215억원을 지원한다고 밝히면서, 이러한 지원은 대학생 멘토링 사업(다문화 학생의

#### 4 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 3호)

기초학력을 향상시키기 위한 사업), 글로벌 브릿지 사업(재능있는 다문화 대학생을 발굴하는 사업), 한국어와 한국 문화 등을 가르치기 위한 예비 학교 확대, 다문화 교육 중점 학교 지정(다문화 학생을 포함해 모든 학생에게 반편견 교육(Anti-bias education)과 문화이해교육 실시), KSL(Korean as a Second Language) 운영 학교 증설 등을 포함하고 있다(교육과학기술부, 2014). 이와 같은 지원 방안들은 (1) 다문화·언어 학생 지원의 필요성에 대한 사회 전반적인 인식의 증가를 반영하고 (2) 우리나라의 교육 정책과 문화가 다문화 가정과 아동들을 실질적으로 지원하는 방향으로 나아가고 있다는 측면에서 긍정적으로 평가될 수 있다. 하지만, 다문화·언어 학생들의 교육을 실제로 담당하고 있는 현장 교사들을 지원하는 방향에 대해서는 상대적으로 적은 지원을 보이고 있다.

2012년도의 교육과학기술부의 발표에 따르면 우리나라의 초·중·고등학교에 재학중인 다문화·언어 학생들 중 약 17.3%가 특수교육서비스 대상자로 규정되어 있다. 이는 우리나라 전체 학생 인구 중 약 4.6%가 특수교육서비스 대상자라는 통계와 비교해 볼 때 상당히 높은 비율이다. 이러한 결과는 두 가지를 의문을 갖게 한다. 첫째, 다문화·언어 학생들의 언어 혹은 행동 발달의 지연이 ‘장애를 지닌 학생’ 혹은 ‘특수교육 대상자’로 규정되기에 적합한가. 둘째, 현장의 일반 교사 및 특수 교사들은 다문화·언어 학생들이 다른 언어와 문화적 가정 배경으로 인해 단지 언어·행동적 발달이 일시적으로 느린 것인지 아니면 실제로 장애가 있어 지체되는 것인지를 구분하고 장애 여부를 판별할 능력을 갖추고 있는가. 뿐만 아니라, 특수교육서비스 대상자로 결정하기에 앞서, 현장의 교사들이 다문화·언어 학생들의 학습적 잠재력을 충분히 발휘할 수 있도록 교육적 환경과 교수·학습 전략을 충분히 제공하고 있는 지에 대해서도 우리는 명확한 답을 내리지 못하는 실정에 있다.

학생들의 학습 목표를 수립하고 교육적 서비스에 대한 결정을 할 때 교사들이 학생들의 문화와 언어적 배경에 대해 이해하고 교육 계획에 반영하는 것은 교사들이 교육내용을 결정하는 데에 필수적이다. 특히 학생이 교사의 교수(intervention)에 반응(response)을 하였는지에 대해 결정하기에 앞서 교사의 교수는 학생의 학습적 반응을 이끌어 내기 위해 충분한 것이었는지에 대해 고려하고자 하는 중재반응(Response to Intervention: RtI)의 기본 원리에 근거하여 볼 때, 학생의 문화와 언어에 대한 배려가 부족한 교수는 학생의 반응의 질(quality)을 방해하는 요인을 포함한 것으로 볼 수 있다. 즉, 특정 문화나 언어적 지식을 포함하는 평가들(예를 들어, 교사의 질문이 어려운 한글 단어나 한국 문화에 대한 것이어서 학생이 질문 자체를 이해하지 못한 경우, 수학 문장형식 문항이 어려운 한글 단어를 포함하여 학생이 문장을 제대로 이해하지 못한 경우)이 제공되었다면 학생의 반응 수준은 당연히 낮을 수 밖에 없다는 해석이다. 다시 말해, 학생들의 문화, 언어, 그리고 사회 경제적 배경 등 학생들의 학습 성취에 영향을 미칠 수 있는 요인들을 자세히 분석하고 교수 전달 방법

및 교수 내용에 반영할 수 있다면, 교사들은 각 특성들이 개별 학생들의 학습 경험에 어떤 영향을 미치는지를 보다 명확히 파악할 수가 있으며, 학생들의 장애위험 가능성 및 특수교육대상자로 과잉판별 할 가능성을 줄일 수 있을 것이다.

이상에서 언급한 연구 필요성을 바탕으로 본 논문의 궁극적 목적은 다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동들의 교육적 요구들을 충족하기 위한 현장 접근 방안과 다문화 교실 수업 개선을 위한 교사 지원 방향에 대해 탐색하는 것이다. 이러한 연구 목적에 따라 다음과 같은 연구 문제가 설정되었다.

첫째, 다문화 가정 및 학령기 인구의 증가로 인한 우리나라 교실의 ‘다양성’ 과 관련된 쟁점들을 무엇인가?

둘째, 중재반응(RtI)의 주요 요소들에 입각한 각 단계별 특징 및 다문화 교실에서 적용 가능한 교수적 접근들은 무엇인가?

끝으로 연구 문제에 대한 결론과 함께 우리나라의 교사교육 및 현장 교사 지원을 위한 시사점 및 향후 연구 과제에 대해 제언한다. 본 논문에서는 ‘다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동’이라는 용어를 다음의 세 가지를 포함하는 경우로 지칭한다: (1) 문화적 혹은 언어적 다양성으로 인해 나타나는 더딘 언어 발달, 저조한 학업 성취 및 정서·행동적 적응 문제 등이 현재에 현저하게 나타나고 이러한 문제가 장기적으로 지속될 가능성이 있을 경우, (2) 일시적인 언어와 행동 발달의 지연으로 나타나는 특성으로 인해 특수교육대상자로 판별될 가능성이 있는 경우(이 경우는 대개 언어와 행동 발달이 정상 경로에 들어 설 경우 과잉판별로 드러날 수 있다), 그리고 (3) 문화·언어적 다양성에 대한 고려가 불충분한 교수·학습으로 인해 학습적 반응을 나타낼 수 있는 기회가 부족한 경우를 포함한다.

## II. 우리나라 교실의 ‘다양성’ 및 쟁점들

### 1. 문화·언어적으로 다양해지는 교실, 교사에게 요구되는 지식 변화

2010년에 미국 교육부(U.S. Department of Education)는 학령기 인구의 현저한 인종적/민족적 변화에 대해 공식적으로 발표한 바 있다(U.S. Department of Education, 2010). 1980년에서 2008년까지 문화·언어적으로 다양한 배경을 갖춘 공립학교 학생들 비율이 20%에서 34%로 증가하였으며, 이와 같은 증가 경향에 따르면 2050년도에는 미국 인구의 50%는 문화·언어적으로 다양한 인종으로 구성될 것이라 추정하였다(de Barona & Barona, 2006). 이러한 인구 변화를 반영하듯 미국

국립교육통계센터(National Center for Education Statistics)의 보고에 따르면, 가정에서 영어가 아닌 다른 언어를 쓰는 학령기의 아동들이 1980년에서 2009년 사이에 470만 명에서 1,120만 명으로 증가한 것으로 조사되었다(U.S. Department of Education, 2011). 이 통계는 다섯 살이 넘는 미국 주민 다섯 명 중에 한 명은 집에서 영어가 아닌 다른 언어를 사용한다는 것을 의미한다. 이 조사에 따르면, 영어가 원어가 아닌 학생들 중 80%는 스페인어를 이용하며(Gonzalez et al., 2011), 나머지 20%는 440개가 넘는 언어를 사용하고 있었다(McCardle et al., 2005). 이러한 통계적 결과는 미국 내에 인종 혹은 민족적으로 다양한 인구의 증가와 학생이 증가하였음을 뜻하며, 이 학생들은 다양한 전통과 언어들, 그리고 고유의 문화 유산을 교실 내로 가지고 오기도 하지만, 학습-특히 읽기와 쓰기-에 어려움을 가장 많이 겪는 학생들이기도 하다(Klingner, Artiles, & Barletta, 2006; McCardle et al., 2005). 또한 이들은 높은 중퇴율, 낮은 학업 성취도, 높은 학교 전학율, 그리고 최저의 사회경제적 수준(socioeconomic status: SES)을 경험하는 것으로 보고되고 있다(McCardle et al., 2005; U.S. Department of Education, 2012).

이와 같은 상황은 우리나라에서도 예외가 아니며, 다양한 문화적 구성을 갖춘 교실들이 더욱 흔해짐에 따라 관련 문제 또한 보고되고 있다. 2013년의 안전행정부의 인구주택 총 조사에 따르면 조선족 동포를 포함한 중국 부모 가정은 다문화 가정 인구 중 약 50.8%, 베트남 부모 가정은 약 10.1%로 그 뒤를 이었으며 그 외 필리핀(4.2%), 인도네시아 (2.9%), 일본 (2.9%), 태국 (2.7%), 몽골 (2.4%), 우즈베키스탄 (1.9%) 등으로 나타났다. 즉, 미국의 교실에서 살펴본 것과 마찬가지로 우리나라의 교실에도 문화와 언어의 다양성이 현저하게 나타난다고 볼 수 있다. 하지만, 2012년 여성가족부의 다문화 가족 차별 실태 조사에 따르면 전체 다문화 가족 인구 중 41.3%가 사회적 차별을 경험하였다고 보고하고 있으며, 이러한 차별은 학교와 보육시설을 포함하는 것으로 나타났다. 또한 학교와 지역 사회에서 겪는 주요 어려움이 미숙한 한국어(38%)와 교우 관계(19%)로 조사되었으며, 2013년에 발표된 전국 다문화가족 실태조사에 따르면 친구나 선생님과의 관계(23.8%)와 어려운 가정 형편(18.6%)이 학교를 그만두는 주요 원인인 것으로 나타났다. 다시 말해, 교실의 다양성은 증가하였지만 문화와 언어적 다양성에 대한 이해 부족으로 인해 상당한 수의 학생들이 다른 문화와 언어로 인해 어려움을 겪고 있는 것을 단면으로 보여주는 사례라 볼 수 있겠다.

## 2. 왜 특수교육대상자로 판별되는가

다문화·언어적 배경을 지닌 학생의 교육과 관련한 주요 쟁점 중의 하나는 이들 학생들의 학교 단위 및 표준 평가에서 보이는 저성취와 부적절한 행동 문제 등으로

인해 상대적으로 많은 숫자가 특수교육대상자로 의뢰되고 있는 현실이다(Artiles & Ortiz, 2002; McCollin & O'Shea, 2005). 조사 연구에서 보고된 바와 같이 미숙한 한국어와 교우 관계 문제는 저조한 학업 성취도와 행동 및 적응 문제로 이어지고, 교사들은 학생들이 보이는 언어적, 학업적, 행동적 특성들을 인지적 결손이나 발달적 결함, 혹은 학습 장애나 행동 장애를 가지고 있는 것으로 판단하고 특수교육대상자로 의뢰하는 경우가 빈번히 발생하기도 한다(김요섭, 2012; Klingner et al., 2006). 선행연구에 따르면 특수교육서비스를 받는 학생들 중 다문화·언어적 배경을 지닌 학생이 상대적으로 많은 수를 차지하였으며, 전체 인구 대비 장애 출현율에 비해 다문화 가정의 장애 출현율은 현저히 높은 것으로 나타났다(Ford, 2012; Rueda & Windmueller, 2006). 높은 장애 출현율은 학교와 교사들이 '장애' 여부를 판별할 때 학생들의 제2 언어 발달과 및 사회성 발달에 대한 이해 부족과 언어, 문화와 SES가 학습경험에 어떤 영향을 미치는지와 관련한 전반적 지식 부족과도 밀접한 관련성을 보이는 것으로 나타났다(Garcia & Ortiz, 2008).

다문화·언어적 배경을 지닌 학생들의 언어 및 읽기 발달 실태를 조사한 우리나라의 연구에서도 학령 초기의 다수의 아동들이 읽기 이해력이나 그림 이해력 등의 검사에서 또래 아동들(모국어가 한국어인 같은 학년 및 연령의 아동들)에 비해서 낮은 수행 수준을 보인 것으로 나타나 다문화 가정의 많은 아동들이 언어 발달 지연이나 읽기 문제를 가지고 있는 것으로 나타났다(김화수, 2009; 김화수, 이은경, 2010; 정은희, 2004). 이러한 결과와 관련하여, 김화수(2011)는 한국의 '다문화사회'를 평가하며, 광의적 의미에서 '다문화'는 새터민(북한 탈주 가정), 결혼에 따른 이주여성 가정, 외국인 노동자 가정등의 형태와 가정의 사회적 경제적 지위를 포함하는 개념이며, 이로 인해 아동의 언어 발달은 다른 양상을 보일 수 있다고 지적한다. 특히 다문화와 다언어를 배경으로 지닌 아동들의 한국어 발달 수준과 관련하여 언어차이와 언어장애에 대한 이해가 중요하다고 언급한다. 즉, 언어장애와 언어차이 모두 한국어가 모국어인 또래 집단들과는 다른 언어 사용이나 발달 양상에 의해 나타날 수 있는 현상이지만 언어발달과 언어환경을 충분히 고려한 진단과 선별이 이루어지지 않는다면 다문화 가정의 아동이 단순히 언어 발달이 지체가 되어 있는지, 언어발달 장애인지, 혹은 이중 언어 사용자로 발달할 가능성이 있는 지에 대해서 그 구분은 쉽지 않으므로 학령기 이후 언어 발달과 지도시에 주의를 요하는 부분이다(김화수, 2011).

또한, 교사의 신념(beliefs)을 질적으로 연구한 결과에 따르면 교사들은 다문화·언어적 배경을 지닌 학생에 대해 상대적으로 낮은 학습 성취도를 기대하거나 가정 환경 및 부모 교육 수준에 대해 편견을 지니고 있는 것으로 나타났다(Valencia et al., 2001). 게다가 많은 교사들은 이들 학생들을 가르칠 준비가 되지 않았으며 교사 준비 과정에서 이들 학생을 가르치기 위한 교과목 및 현장 실습을 경험한 적 없는 것으로 보고하였다(Ortiz, 2001; Utley, Obiakor, & Bakken, 2011). 다시 말해,

다문화·언어 학생들을 특수교육 서비스로 의뢰를 하는 오류의 기저에는 이들 학생들의 다양한 문화와 언어적 특성 및 제2 언어 습득 과정에 대한 교사들의 이해부족 뿐만 아니라, 학생들에게 적합한 교수를 제공할 준비가 되지 않은 서비스의 질적 수준도 영향을 미친다고 볼 수 있다.

### Ⅲ. 문화·언어적으로 민감한 RtI(Culturally and linguistically sensitive RtI), 의미와 적용 가능성

#### 1. 문화·언어적 특성에 민감한 RtI

초기의 중재반응모델(RtI)은 IQ-학습성취도 간의 격차를 바탕으로 하는 학습장애 진단의 대안적인 방법으로 제안되었다. 다소 이론적인 수준에 머무르고 있었던 RtI 체제에 대한 제안들은 2004년 IDEA의 개정안과 NCLB(NCLB, 2001)을 통해서 구체화 되었으며, 특정학습장애(specific learning disabilities)를 진단·판별하는 구체적인 기준으로 교사가 제공하는 교수에 대한 학생들의 반응에 근거하자는 기본 원리를 강조하게 된다. 이러한 움직임은 학생들의 충분한 반응을 끌어내기 위해서는 교사의 수업이 질이 우수해야 해야 한다는 논리로 이어 졌으며(Kavale & Spaulding, 2008), 과학적이고 연구에 기반한(research based) 혹은 증거에 기반한(evidence based) 교수 제공과 교수의 질적 수준에 중점을 두는 계기가 된다(Gersten & Dimino, 2006; Kavale & Spaulding, 2008). 즉 RtI는 장애를 진단하기 전에 학생의 학습 잠재력을 발견하여 반응을 최대한 이끌어 낼 수 있는 교사의 중재가 제공되었냐의 여부, 즉 교사 수업의 질적 수준에 중점을 둔다.

RtI는 3단계 혹은 4단계의 다층적인 체계(multi-tier system)를 기본으로 하며 핵심 교육과정, 보완 교육과정, 수업 활동을 위한 그룹 형태(예를 들어, 소그룹)와 교수 내용의 강도에 따라 각 단계는 다른 특성을 지닌다(Johnson et al., 2006; Wonder-McDowell, Reutzell, & Smith, 2011). RtI의 주요 원리로 (1) 학습 능력에 관한 사전 진단을 통한 교수 내용 결정, (2) 진단도에 관련된 지속적인 모니터링 및 평가 데이터 수집, (3) 학생에 대한 구체적 평가 결과와 정보에 기반한 의사 결정, 그리고 (4) 장애 진단 전 중재와 예방이라는 원칙에 기반한(Gersten & Dimino, 2006)를 들 수 있다. 특히, RtI는 학교 전체에 시행되는 계층적인 지원 시스템으로 학교 교육 과정의 핵심 내용을 지도함과 동시에 각 교과목에서 어려움을 겪는 학생들의 필요 사항을 평가하고 보충적인 지원 제공하며, 또한 교사의 교수·학습 서비스 제공의



질에 중점을 둔 모형이다(Fuchs et al., 2003; Vaughn & Fuchs, 2003). 문화, 언어적 특성으로 인해 교과목에 보충적 지원을 필요로 하며, 교사의 수업은 다양한 문화·언어를 충분히 고려하여 학생의 반응 가능성을 증대 시키는 방향으로 제공되어야 한다는 측면에서, RtI는 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들의 학습적 요구를 보다 잘 충족시킬 수 있게 해줄 수 있는 잠재성을 지닌 모델로 평가된다(Garcia & Ortiz, 2008).

다문화·언어적 배경을 지닌 학생들이 특수교육대상자로 과잉 판별되는 오류를 줄이기 위해서 교사들은 다양한 문화와 언어가 학생들의 학습 과정 및 학습 결과에 어떠한 영향을 미치는 지에 관한 구체적인 지식을 지녀야 한다(de Barona & Barona, 2006). RtI의 기본 원리에 입각한 적절한 교실 적용을 통해 학생들의 저성취가 실제로 인지적 결함이나 장애로 인한 결과인지, 아니면 단일 문화와 언어의 특징만을 반영한 교과목 내용들에 대한 비판적 지식이 부족한 교사들로부터 적절하지 않은 교수를 받아서 인지 등에 대해서 평가할 수 있게 될 것이다(de Barona & Barona, 2006). 또한 RtI 체제를 통해 제공되는 교수·학습 내용들이 문화, 언어적 특성에 민감하고 타당하기 위해서는 교사들은 교실 내 공존하는 학생들의 다양한 문화와 언어적 배경에 대해 고려하는 자세가 필요하다(Moje & Hinchman, 2004). 교육적 관점에서 학생이 교실로 가져오는 개개인의 문화는 학습 과정과 밀접한 관련성을 지니며, 학생들의 문화적 배경, 경험들과 문화 지식은 모든 학습 경험에 영향을 주는 귀중한 자산이다(Cole, 1998; Gutierrez & Rogoff, 2003). 따라서 문화적인 특성을 고려한 RtI는 학생들의 학습경험에 영향을 주는 사회 문화와 역사적 맥락을 교과목 내에 반영하도록 제안한다(Gutierrez & Rogoff, 2003).

우리나라에서도 다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동을 위한 RtI의 적용에 대한 개념적 고찰이 이루어진 바 있다(예를 들어, 김동일 외, 2013). 이 연구에서 김동일 외(2013)는 세 가지 RtI 모형 탐색을 통해 현장의 교사들을 위한 교육적 함의를 제안하였다. 하지만, 아직 우리나라에서는 다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동을 위한 RtI 실행을 위한 학급 관리, 문화적으로 즉각 반응하는 중재들을 시행하는 구체적인 방법, 그리고 다문화·언어 학생들의 학습 성취에 부정적 혹은 긍정적 영향을 미칠 수 있는 교사들의 수업 활동들에 대해서는 충분한 고찰이 없는 상태이다(Garcia & Ortiz, 2008). 따라서 다음에서는 다문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동들을 위해 문화, 언어적으로 민감한 RtI가 각 층별로 어떠한 형태를 보이는 지 최근의 문헌 고찰을 바탕으로 구체적인 수업 활동과 전략을 중심으로 논의 한다.

## 2. 교실 다양성을 반영한 RtI 적용 가능성

RtI는 빠른 개입, 교사의 교수와 학생의 반응 적절성 확인, 그리고 특수교육에 불균형성을 나타내는 다문화·언어 학생 수를 줄이는 데에 기여할 수 있는 모델로 평가 되고 있다(김동일 외, 2013; Vaughn et al., 2005). 하지만, RtI가 이 학생들을 위한 효과적인 모델이 되려면 학업 성취도의 향상과 직접적으로 관련된 적절한 중재 방법이 제시되어야 하고 연구 대상을 선정하여 경험적이고 실험적인 연구과정을 거쳐야만 우리는 증거기반 교수로서 중재의 효과성에 대해 확인할 수 있을 것이다. 또 하나 고려해야 할 중요한 요인은 학교 교육 사회에서 문화의 역할에 대한 공개적인 담론이 이루어 져야 한다. 미국의 National Center for Culturally Responsive Educational Systems가 작성한 재정상대표(NCCREST, 2005)에 따르면, 교육자들이 학생과 교사의 문화적 특성이 어떻게 교수·학습의 효과를 매개하는 지에 대한 지역사회 혹은 학교 단위의 논의가 이루어지지 않으면 RtI모델들은 학생들의 결함(deficits)에 근거한 기존의 특수교육 중재 모델과 다를 바 없을 것이며, 다문화·언어 학생들은 획일화된 교실 단위의 수업에서 소외될 수 밖에 없을 것이라고 지적한다. 또한 학교와 지역사회의 참여는 다문화·언어 학생들의 문화와 언어를 이해하고자 하는 노력의 일부이며(Garcia & Ortiz, 2008), 이들 학생들뿐만 아니라 모든 학생들의 장점들은 문화적으로 이해하는 학교 환경 안에서 학생들의 지식을 인정하고 존경하면서 가르침을 조직화하고 계획하는 교사가 필요하다는 것을 강조한다(Garcia & Ortiz, 2008). 아래에서는 더욱 구체적으로 다문화·언어 학생들을 위한 RtI의 교실 적용 방법에 대해 살펴본다.

### 1) 각 단계별 실제의 기본

RtI를 구성하는 단계의 형태(예를 들어 3단계 혹은 4단계)와 각 단계로의 배치를 결정하기 위해 소요되는 중재·평가 기간과 기준은 RtI가 실행되는 주체에 따라 다양한 적용과 변형이 가능하다(Fuchs et al., 2003). 일반적으로 1단계(Tier 1)에서는 일반 교육환경에서 모든 학생들에게 학교 교육과정에 기반 한 교과목의 주요 내용을 전달하는 것이 주요 핵심이다(Klingner et al., 2006; de Barona & Barona, 2006). 이 단계에서 가장 중점을 두어야 할 사항은 일반 교육 환경에서 교사들이 교육과정의 내용을 충분히 전달 할 준비가 되었는지 혹은 그 방법에 대해서 알고 있는지의 여부이다(Vaughn & Ortiz, 2007). 학습 주제 및 교과 내용 습득 수준과 관련하여 학생들의 장점과 단점들을 최소한 학기 단위로(예를 들어, 1학기 와 2학기) 혹은 최대는 학기 당 두 번 정도의 횟수를 바탕으로 하여 상담이나 교수·학습의 수업 활동 관찰 등을 통해 정보를 수집하고, 또 주 단위로 주요 교과목(예를 들어, 국어,

수학, 사회 등)의 이해 여부를 진전도 모니터링을 통해 파악할 수 있어야 한다. 이를 통해서 교사는 학생들이 수업 내용을 충분히 이해하고 있는 지, 혹은 수업 활동을 통해 주어지는 정보를 적절히 습득하고 있는 지에 대해서 알 수 있다.

2단계에서는 1단계에서 제공된 교수에 충분한 반응을 보이지 않거나 1단계에서 기대에 미치지 못한 학습 성취를 보였을 경우를 위한 소그룹 형태의 교수가 제공된다. 학생들이 비록 2단계에 배치되긴 하였지만, 이들은 일반 교육을 계속 받고 있는 상황이며 단지 2단계의 소그룹에서의 보충을 통해 더욱 집중적인 교수·학습 전략에 대해 익히는 단계이다(Garcia & Ortiz, 2008). 여기서 교사들이 고려해야 할 사항은 2단계에서 충분한 진전도를 보인 학생은 언제든지 1단계로 다시 배치될 가능성이 있으므로 교사들은 학생의 2단계 수업이 1단계의 교육과정과 연계될 수 있도록 배려해야 한다(Benedict et al., 2013).

2단계에서 제공된 중재 지원을 받는데도 충분히 개선되지 않는 학생은 3단계에서 더욱 강도 높은 중재를 제공 받는다. 3단계에서는 아직도 기대한 만큼 진전을 보이지 않은 학생들을 대상으로 종합적인 심리학적 학습 능력 평가가 흔히 실시된다. 이 평가의 목적은 학생들이 특수 교육을 비롯하여 다른 서비스들이 더 필요한지를 알기 위해서이다. 따라서, 이와 같은 노력들이 성과를 나타내지 못하게 되면 특수 교육이 비로소 고려된다(Linan-Thompson et al., 2006).

## 2) 교실 적용을 위한 실제적 접근 방안

RtI의 기본 원리를 바탕으로 다문화·언어 학생들이 문화·언어적 고려가 충분히 반영된 교육적 서비스를 제공하기 위해서 교사들에게 중요한 정보와 고려 사항을 시사하는 몇 가지 연구들이 있다. 아래에서는 문헌 고찰을 바탕으로 교실에서 다문화·언어 학생들의 반응을 이끌어내기 위한 접근 방법에 대해 알아본다. RtI의 각 단계에서 활용될 수 있는 이들 방법으로는, (1) 교수·학습을 위해 긍정적인 환경을 제공하기(Garcia & Ortiz, 2008), (2) 다문화·언어 학생들을 위한 수업의 효과성 향상시키기(McCardle et al., 2005; Vanderwood & Nam, 2007; Vaughn & Ortiz, 2007), 그리고 (3) 교사들의 관점과 신념들이 교육 실체에 어떤 영향을 미치는지 교사 스스로 반성적 사고하기(Garcia & Ortiz, 2008) 등을 포함한다.

### (1) 긍정적인 교실 환경 구성 및 제공

기본적으로 우수한 교실 환경이란 모든 학생들이 안정을 느끼고, 안전하고, 학습 과정을 자극하는 데에 적합하며, 긍정적인 교우 관계 형성을 돕는 환경을 뜻한다(Moos, 1979). 교수·학습 분위기와 교실 환경에 영향을 미치는 또 다른 기여 요인은 교사가 학급 규칙을 학생들과 협동적으로 명확히 설정하고 전달하여 일관성 있게

## 12 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 3호)

규칙을 적용해 나가는 것이다(Moos, 1979). 이러한 교실 환경은 학생들 스스로가 교실 환경과 밀접하게 관련이 되어 있다는 인식을 향상 시킬 뿐만 아니라 주인의식을 심어 주기 위해 필수적이다(Barth et al., 2004). 또 학생들 간의 교우 관계뿐만 아니라, 학생과 교사 사이에 긍정적인 관계를 형성하는 것과 학생들의 다문화적 배경과 그들의 학습경험을 수업을 통해서 연결되어야 한다(Barth et al., 2004).

이와 관련한 연구 결과들에서도 다문화·언어적 배경을 가진 학생과 교사 사이에 긍정적인 관계와 학급에 있는 또래 친구들과의 상호 작용은 학생들이 자신이 교실 환경의 일부라는 긍정적 개념 형성에 영향을 미치고 사회성과 문제 해결 능력을 높이는 것으로 나타났다(Burnett, 2002; Tharp, 1989). 게다가 다문화 가정의 가족과 학교 및 교사들 간의 긍정적인 관계를 형성하게 되면 학생들의 학습 수준 또한 높아진다(Garcia & Ortiz, 2008). 또한 다문화 가정의 부모와의 적극적인 상담을 통해서 수업 계획과 학습 전략에 상담내용을 반영하고 이를 통해서 학생들이 교사와 가족의 관심과 지원을 받는다고 인식하게 될수록 학업 성취를 위한 의욕은 더 높아지는 것으로 나타났다(El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010). 그럼에도 불구하고 많은 교사들은 제한된 지식으로 ‘민족’ 혹은 ‘다문화’와 관련한 주제를 교실의 수업 상황에 적용하고 있으며, 특히 다른 피부색 혹은 다른 인종에 대해 단순한 ‘받아들이기’를 강조하는 것이 인종에 대한 차별을 줄이는 데에 기여하리라는 잘못된 믿음을 가지고 있었다(Scheurich & Young, 1997). 하지만 이러한 믿음과 접근은 학생들의 다양한 문화와 언어적 특성과 개개인의 경험들, 그리고 그러한 경험들이 학습 과정에서 어떻게 융합되고 발현되는 지에 대한 배려가 없는 것이며, 결국 학생들의 ‘다양성’을 충분히 고려하지 교실 환경이 되는 셈이다(Garcia & Ortiz, 2008).

그렇다면 교사들이 교실에서 적용할 수 있는 방법들은 무엇일까. 앞서 살펴본 연구들은 다음과 같은 구체적인 제언을 공통적으로 하고 있다(Barth et al., 2004; Garcia & Ortiz, 2008). 첫째, 교실에 있는 학생과 교사를 포함한 구성원들 간에 긍정적인 관계를 만들어야 하며, 이를 통해 학생들은 자신이 관심을 받고 있다고 의식하게 되며 결과적으로 이러한 교사-학생 혹은 학생-학생 간의 상호작용적 과정은 학업 성취를 높이기 위한 동기와 의욕을 더욱 강하게 발전시키는 계기가 된다. 둘째, 또래들과 긍정적인 교우 관계를 발전시킬 수 있도록 다양한 협동 학습 기회를 만들며, 협동 학습 시에는 다양한 문화 관련 주제 및 언어적 활동을 통해서 다문화·언어적 배경을 가진 학생의 개인적 경험을 학급 프로젝트나 협동 프로젝트에 활용할 수 있도록 자극해야 한다. 특히, 다문화·언어 학생들의 언어적 지식을 활용할 수 있는 주제들을 마련하여 소그룹 프로젝트 등의 협동 학습 기회를 통해 자신의 다양성이 학습 상황에서 강점이 될 수 있다는 점을 깨우쳐주는 기회를 마련해야 한다. 셋째, 부모들이 그들의 자녀들에 대해서 제일 잘 아는 사람들일 것이기 때문에, 그 부모들의 통찰력

을 적극적으로 이용해서 학생들의 학습에 대한 부족함을 같이 채울 수 있도록 하는 자세가 필요하다. 마지막으로, 교사들은 전문가들과 상담할 수 있는 경로에 대해 알고 있어야 할 뿐만 아니라 부모들에게도 이에 대한 정보를 제공할 수 있어야 한다. 학교 내에서도 다문화·언어적 배경을 지닌 교사들이 있을 것이며 이에 관한 전문적인 지식을 지닌 교사들이 있을 것이다. 그들을 찾고, 그들에게 질문을 하고, 그들이 하는 수업 활동을 관찰하고 조언을 구하는 것이 필요하다(Barth et al., 2004; Garcia & Ortiz, 2008).

## (2) 학생의 문화와 언어적 특성에 반응하는(responsive)/민감한(sensitive) 교수·학습 활동 마련

Moje와 Hinchman (2004)는 교사가 제공하는 모든 교수·학습 활동은 교사 특유의 문화, 언어적인 특성을 포함하므로, 교사들은 학생들이 가진 다른 문화, 언어적 특성으로 인해 학습 과정에서 부정적인 영향을 주지 않도록 해야 한다고 제안한다. 다시 말해, 교사는 자신의 수업 행동과 언어 사용이 학생의 다양성을 고려한 것인지, 혹은 학생들의 문화와 언어를 충분히 배려한 것인지에 대해서 알아야 할 필요가 있다는 뜻이다. RtI의 필수적 요소 중의 하나인 진전도 모니터링 과정에서 이러한 배려가 요구된다(Johnson et al., 2006). 많은 RtI 모델들은 학생의 진전도를 이해하고 파악하기 위해, 중재 후 교육과정중심 측정(Curriculum-based measurement: CBM; Deno, 1985)을 통해 데이터를 수집한다(Burns & Ysseldyke, 2005). CBM은 기본적인 읽기, 수학, 그리고 쓰기 능력의 습득 여부와 학생이 습득한 지식이 정확한지의 여부에 대해 반복적으로 측정하는 형태이며(Deno, 2003; Hasbrouck & Tindal, 2006), 해당교과의 전반적인 능력을 측정(General outcome measure: GOM)한다. CBM을 통해서 학생들의 현재 수준을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 장·단기 학습 목표 수립에도 유용한 정보를 제공할 수 있는 장점을 지닌다. 하지만, 다문화 배경을 지닌 아동의 학업 성취도 및 진전도 평가 시에 한 가지의 측정도구를 통해 수집된 데이터와 정보에 의지하게 되면 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들의 학습을 총체적으로 이해하는 데에는 문체가 될 수가 있다(Artiles & Ortiz, 2002; Brown, 2004). 예를 들면, 한국어에 능숙하지 않은 학생들의 읽기, 쓰기 능력 및 다른 주요 교과목에서의 CBM 결과에만 의존하게 되면 이들 학생들의 언어적 혹은 문화적 한계로 인해 발생하는 학습 과정상 요구나 특징(예를 들어, 한국어 단어 지식 부족으로 시간을 많이 허비하여 유창성이나 읽기 이해 과제에서 낮은 점수를 받은 경우) 또는 이중언어 습득 과정 등으로 생기는 문제 등을 이해하는 데에는 한계를 지닌다(Brown, 2004; Figueroa, 2002). 또한 초기 중재에 대한 측정 결과에 오류가 반영될 가능성이 있기 때문에 학생들의 언어발달 수준이나 언어적 환경에 근거한 학습발달 수준이 반영된 의미있는 정보를 제공하지 못한다. 즉, 다문화·언어 학생들의 저조한 성취와

진전도가 단순히 읽거나 쓰기 능력이 부족해서인지, 아니면 문화적 경험이나 언어적 한계 혹은 장애 때문인지에 대한 정보를 파악하기 위해서는 더욱 세심한 평가적 배려가 요구된다(Barrera & Liu, 2010). 이러한 이유들 때문에 문화, 언어적으로 민감한 RtI 체제에서는 CBM이나 표준화된 평가들을 뿐만 아니라 역동적 검사(Dynamic assessment), 포트폴리오 등과 같은 다양한 경로를 통해서 학생들에 대한 언어 및 학습 관련 정보를 획득하는 것이 중요하다(Figueroa, 2002). 예를 들어, 비형식적인 교사 관찰과 체크리스트를 활용한 정기적인 기록이나 학생의 학습 과정과 성취에 대한 포트폴리오 등이 이용될 수 있다(Garcia & Ortiz, 2008). 문화, 언어적으로 민감한 RtI모델들은 한 학생의 삶에 영향을 미치는 다양한 개인의 경험을 토대로 학습에 필요한 정보를 얻는 것을 중요하게 생각한다. 따라서 한 학생이 다른 수업들 통해 보이는 학습 반응, 가정에서 이루어지는 직·간접적 형태의 학습(예를 들어, 부모와의 대화 방식, 박물관이나 영화 관람 등) 뿐만 아니라 방과 후의 활동과 또래들과의 놀이 형태들도 정보의 한 부분이 될 수 있다고 제안한다(Garcia & Ortiz, 2008).

RtI모델 1단계에서는 학년이나 또래의 학업 성취도에 비해 저조한 성취를 보이거나 중재의 결과로 나타내는 반응이 기대 수준에 못 미칠 경우 2단계에서 좀 더 집중적인 중재를 소그룹 내에서 제공한다(Johnson et al., 2006). RtI의 각 단계는 서로 연결되어 있으며, 이는 학생들의 성취도 여부에 따라서 2단계에서도 1단계로 언제든지 이동 배치가 가능함을 뜻한다. 다시 말해, 비록 현재 보이는 학습 수준이 저조하고 반응률이 낮아서 2단계에 배치되어 수업을 받는다 할지라도 1단계에서 제공되는 교육과정에서 벗어나서는 안되는 것이 그 원칙이다. 2단계를 통해서 개별 학생들이 필요한 학습적 도움을 받고 집중적인 배려를 받는 기회와 동시에, 언제든지 1단계의 일반 교육과정에 접근할 수 있도록 1단계와 2단계에 제공되는 교습·학습이 교수 주제나 교육과정상의 주요 학습 목표를 중심으로 일치할 수 있도록 고려해야 한다(Benedict et al., 2013; Wonder-McDowell et al., 2011). 하지만 교육 현장에서는 이러한 1~2단계 상호간 융통성 있는 이동이 쉽지는 않으며, 각 단계를 담당하는 교사들 간에도 교육과정 해석에 대한 충돌이 발생하기도 한다. 일반 교육 교사들은 일반 교육과정에 중점을 두어 가르치는 반면, 2단계나 3단계의 교습은 다른 전문가들(예. 이중 언어 교육자, 특수 교육 교육자, 읽기 전문가, Title I 선생님)이 가르치는 경우가 많아서 실제로는 각 단계 사이에 괴리가 존재하는 경우가 많다. 게다가 실제로 교사들은 1~2단계의 일관된 교육 과정 전달을 위해 교습·학습 과정을 계획하고 실행하는 과정에 대한 지식이 부족하다(Benedict et al.,; Brown & Doolittle, 2008). RtI가 다문화·언어학생들에게 민감해 지기 위해서는 학생들의 문화, 언어적 배경과 RtI의 모든 단계에서 발생하는 교습·학습들 사이에 관련이 있어야 한다고 Brown과 Doolittle(2008)은 제안한다.

이러한 쟁점들을 염두에 두고, 관련 연구들에서는 다음과 같은 제언을 하고 있다

(Brown & Doolittle, 2008; Garcia & Ortiz, 2008). 첫째, 1단계와 2단계 교수·학습의 주제와 내용은 일반학교의 교육과정 및 학급 단위의 주제 선정과 일관되게 하되 다만 중재의 강도와 빈도를 다르게 하여야 한다. RtI 체제 안에서 학생들은 학교 교육과정을 중심으로 핵심적인 교육과정(1단계)을 담임교사에게서 제공받고 보충적인 교육과정은 2단계에서 받을 수 있도록 융통적인 서비스를 제공해야 한다. 사실, 다문화·언어 학생들이 학업적, 사회적으로 가장 큰 이점을 가질 수 있는 환경은 반 전체 학생들과 함께 하는 1단계이다. 따라서 교사는 다문화·언어 학생들이 2단계를 통해서 지체된 진전도를 보이는 과목에 대해서는 보충 수업을 받을 수 있도록 함과 동시에 1단계 교수·학습 상황에도 충분히 노출 될 수 있도록 하여야 한다. 예를 들어, 사회과에서 읽기 이해를 요구하는 부분에 대한 보충을 제공하되 각 사회과 주제에 맞는 학급 활동 및 또래들과의 프로젝트 등에는 지속적인 참여를 지원해야 한다. 둘째, 교수적인 중재와 진전도 모니터링 사이에는 일관성이 있어야 하며, 다양한 정보를 통해서 학생에 관한 지속적인 관찰 및 평가 자료를 수집해야 한다. 이를 통해, 교사는 학생의 문제가 단일 언어에 집중된 수업 상황 때문인지, 다문화에 대한 이해가 부족한 교사의 편견 때문인지, 혹은 학생의 인지 능력 발달이 현저히 저하된 까닭인지 등의 원인 등을 발견함으로써 학습 문제 분석에 도움을 받을 수 있다. 특히, 중재가 적절한지 확실히 알기 위해서는 2단계와 3단계에서 진전도 모니터링의 빈도가 1단계보다 더 높아야 하며, 교사는 주별 2-3회의 진전도 모니터링을 실시함으로써 아동의 변화에 대해 지속적인 관찰을 해야 한다(Brown & Doolittle, 2008). 셋째, 2, 3단계에서 충분한 진전도를 보이지 않는 학생을 위해 제2언어 습득에 관한 전문가뿐만 아니라 학생의 모국어와 한국어를 동시에 이해할 수 있는 교사, 지역 교육청이나 정부에서 지원받은 통역자들 또한 학생의 학습 과정상에 발생할 수 있는 어려움을 이해하는 데에 도움을 줄 수 있다. 특히 학생의 모국어와 학부모의 모국어를 이해한 충분한 의사소통 과정은 학생에 대한 이해를 더욱 폭넓게 하고 교수·학습 계획을 수립하는 데에 중요한 정보를 제공할 수 있다(김동일 외, 2013).

### (3) 다문화·언어적 배경을 지닌 학생 중재에 관한 교사의 자기 반성적 사고

효과적인 수업 전략을 선정하는 방식이나 학생을 대하는 교사들의 신념은 수업 실행과 교수 내용 전달에 중요한 영향을 미친다(Borg, 2003; Johnson, 1992). 따라서 교사들은 다문화·언어 학생들에 대한 자신들의 개인적인 태도와 신념들에 대해 자기반성적으로 살펴봐야 하고 학생들의 학습 경험을 방해 할 수 있는 개인적인 편견들을 버릴 수 있도록 끊임없이 노력해야 한다. 다문화·언어 학생들의 문화, 언어, 그리고 사회 경제적 환경에 대한 부정적인 관점을 버리게 된다면, 교사들은 학생들의 다양한 특성들에 대해 더 쉽게 접근할 수 있고 더 나은 이해를 위한 토대를 마련할 수 있게 된다(Garcia & Ortiz, 2008). 연구 결과에서도, 학생들과 비슷한 문화,

언어적 배경을 가졌거나 공감을 할 줄 아는 교사들은 다문화 학생들의 학업 성취도를 증가 시키는 것으로 나타났다(Villegas & Davis, 2008). 즉, 교사들의 문화, 언어적 배경과 학생들의 경험 사이에 연관성을 구축하는 과정을 통해서 교사와 학생들은 하나의 학습공동체라는 의식을 더욱 굳건히 할 수 있게 된다.

Singleton과 Linton(2006)은 이러한 긍정적인 학습공동체를 위해 다음과 같이 제안한다. 첫째, 교사가 교실 내에 공존하고 있는 다양성을 긍정적인 교실 사회 구성에 기여하는 긍정적인 요소로 생각하게 되면 학생들 또한 학습 공동체의 구성원으로서 더욱 강한 소속감을 느끼게 된다. 예를 들어, 학급 구성원들이 가진 다양한 문화와 언어적 배경에 대해 학기 초에 공유하고 학급회의 등의 기회를 통해 학급 구성원들이 주도하는 열린 학급 문화가 되도록 자극해야 한다. 또한, 다문화·언어 학생들의 경제, 사회, 문화, 그리고 언어적 배경들에 대한 편견을 버릴수록 학생과 그들의 가정, 지역사회에 더욱 가까이 다가가는 계기가 될 수 있다. 둘째, 다양성과 관련된 학습 주제들을 동료 교사들과 함께 고심하고, 어떤 주제들이 학생들의 동기를 자극할 수 있는 방안들에 대해서 충분히 논의해야 한다. 이러한 활동은 교재 연구, 지역 사회 자원 이용 방법에 대한 논의, 혹은 학교가 위치한 지역에서 봉사학습프로젝트 개발 등을 포함한다. 또한 일반교사와 특수교사의 협력을 통해 교과목 시간에 또래 친구들과 함께 할 수 있는 소그룹 프로젝트 등을 개발하는 것 또한 유익한 방법이 된다. 끝으로, “용감한 대화(courageous conversations)” (Singleton & Linton, 2006)를 통해 다문화·언어 학생들이 솔직하고 자유롭게 자기 생각과 의사를 표현할 수 있도록 의사소통 경로와 방식을 확대하고 개선된 교육적 서비스를 제공하기 위한 노력 의지를 전달할 수 있어야 한다. 이를 통해 다양한 문화, 언어적 배경과 전문 지식을 갖고 있는 학생들뿐만 아니라 교사들이 협력적으로 접근할 수 있는 계기가 마련되며, 더욱 수준 높은 문제 해결 방법에 대해 접근할 수 있게 될 것이다.

#### IV. 우리나라 교사 교육을 위한 시사점 및 향후 연구 방향

한국보건사회연구원의 통계에 따르면 향후 다문화 가족 인구 추정치는 2020년에는 74만 3,416명, 2030년에는 121만 5,156명으로 증가할 것으로 예상하고 있다. 이는 우리나라 학교 사회에서 다문화·언어 학생은 더 이상 특별한 그룹이나 특이한 문화적 집단이 아니라 교실 내에 자연스럽게 존재하는 다양성의 일부가 된다는 뜻이다. 동시에 일반 교사 및 특수 교육 교사들 또한 이들을 위한 준비가 필요하며, 문화적, 언어적 다양성에 대해 받아들이고 수업 계획에 필수적인 반영을 요구하는 사회로 변



해가고 있다는 것을 뜻한다. 따라서 우리나라의 다문화 가정의 증가 추이와 교육적 요구에 응하기 위하여 이론적 혹은 개념적 모델에서 나아가 교실 수업 개선을 위한 구체적인 방향을 논의하고 제안해야 하는 시점에 있다. 이러한 상황을 바탕으로 본문에서는 특수교육대상자 과잉 판별 및 부적절한 서비스를 받고 있는 다문화·언어적 배경을 지닌 학생을 위해 RtI 체제 내에서 학생들의 문화, 언어, 사회 경제적 배경에 더 민감할 수 있는 교실 환경 및 교수·학습 전략에 대해서 살펴보았다. 문화, 언어적으로 민감한 RtI체제는 학생들의 다양한 배경들과 다층적 RtI의 모든 단계에서 일어나는 학습 경험들을 운택하는 데에 기여할 수 있을 것으로 보인다(김동일 외, 2013). 또한 우리는 문화, 언어적인 특성에 기반한 RtI 시행을 위해 학교뿐만 아니라 다문화 가정의 부모와 지역 사회 전체가 긍정적인 교육 경험을 제공하는 데에 의미를 제공한다는 것에 대해서도 언급하였다.

학생들의 독특한 경제, 문화, 언어적 특성들에 대해 많은 지식을 갖고 있는 교사는 학생들의 학습을 방해하는 부정적인 요소들이나 편견들을 없애며, 학생들의 필요와 요구에 더 응하는 중재를 제공할 수 있을 것이다. 또한 이러한 접근은 다문화·언어 학생들뿐만 아니라 교사와 학급 전체가 긍정적으로 발전하는 데에 영향을 미칠 수 있을 것이다. 그렇다면 우리는 다문화·언어적 특성에 기반한 교수 중재를 제공하는 교사들을 어떻게 지원할 수 있을까? 아래에서는 앞서 살펴본 교실 적용 방법들을 토대로 다양한 문화와 언어가 섞여 있는 교실 공동체를 관리하고 지도하는 교사 교육을 위한 방안에 대해서 국내 연구를 중심으로 살펴보며 제안한다.

## 1. 교사교육을 위한 제언

이윤옥(2007)은 교육 현장에서 다문화적 접근이 이루어지기 위해서는 우선 교사가 문화의 다양성에 대해 인식을 해야 하며 또한 문화적 다양성에 대한 수용이 전제되어야 된다고 주장한다. 다문화적 접근을 위해 교사는 자신이 지닌 사고와 가치들이 자기가 소속되어있는 문화에 직접적인 영향을 받음을 인식해야 한다. 이를 바탕으로 자신의 사고와 가치들에 대한 재개념화가 필요할 수 있음을 자각하여야 한다. 이러한 과정을 위한 필요충분조건으로 다문화·언어 학생의 문화에 대한 충분한 지식을 갖고 있어야 한다. 교사는 재개념화된 자신의 사고와 가치들을 바탕으로 하여 기존 교육에 대한 내용 및 과정, 그리고 중재나 전략들이 다문화·언어 학생들의 문화적 배경에 적합한지를 평가하고, 교육의 구성요소들이 적합하지 않다고 판단될 시에는 이를 조정할 수 있는 능력이 필요하다. 이처럼 다문화적 접근을 실시하는 것은 교사의 인식적 과정이 선행되어야 하며 이는 곧 교사의 다문화적 역량으로 직결된다. 이와 같은 교사의 다문화적 역량을 증진시키기 위해서는 교사교육이 필수적이라고

할 수 있다(김영옥, 2007; 원종례, 2008).

다문화적 접근을 위한 필수적 선행단계로 교사교육의 중요성이 인식되고 있으며, 이에 대한 예비교사교육을 위한 교육과정의 개발과 더불어 현직교사를 위한 다문화 교사교육 연구가 활발히 진행 중이다(김영옥, 2007; 이정우, 2007; 원종례, 2008; 장인실, 2003). 활발한 교육적 움직임에도 불구하고 원종례(2008)는 다문화·언어적 배경을 학생의 교육을 담당하는 교사들을 위한 교사교육은 이 학생들을 이해하기에는 많은 한계가 있다고 지적한다. 그 이유로, 교사교육 프로그램이 특수교사와 일반교사를 기준으로 하여 엄격히 나뉘어져 있음에서 비롯된다고 지적하고 있다. 두 가지 트랙으로 나누어져 있는 교사교육 프로그램으로는 일반학급에 통합되어있는 다문화·언어 학생들에 대한 교수에 있어 필요한 지식이나 태도, 가치 등의 습득이 용이하지 않다는 것을 의미한다. 특히 일반 교사교육 프로그램에서 장애라는 주제가 제시될 때에는 특수교육개론 등의 한정된 과목에서만 소개되고 있으며, 이 수업들 또한 전통적인 의학적 혹은 불일치 모델들을 토대로 제시되기 때문에 장애에 대해서 비판적이고 분석적인 관점을 교사들에게 제공하지 못하고 있는 실정이라고 지적하고 있다(원종례, 2008).

장인실(2008)은 Baker(1983)과 Gay(1977)의 이론을 바탕으로 다문화교육을 위한 지식 습득 단계, 태도 발전 단계, 실행 개입 단계 등의 세 단계로 교사교육 설계 모형을 제시하였다. 하지만 이러한 교사교육모형이 효과적이기 위해서는 우선 원종례(2008)가 지적한 것처럼 두 가지 트랙으로 특수교사와 일반교사에게 프로그램이 따로 제공되는 것이 아니라 모든 교사들에게 공통적으로 제시될 필요가 있다. 이러한 양방향적 제시를 통해 교사는 보다 폭 넓은 자기 반성과 성찰의 기회를 제공 받을 수 있게 된다. 특히 다문화·언어 학생들이 일반학급에 통합되어있는 현실을 볼 때, 교사교육의 접근 방향성에 대한 논의는 질적·양적 측면에서 더욱 자세하고 깊게 다루어져야 한다고 보인다. 교사교육에 대한 양방향적 접근이 필요한 또 다른 이유는 이를 바탕으로 실제 사용할 수 있는 현장 실습 모형을 개발 할 수 있다는 점이다. 특수교사나 일반교사가 교사교육 프로그램을 통해 다문화적 접근에 대한 지식을 습득했다 하더라도, 이를 시행하는 교육현장은 통합교육의 장이기 때문에 특수교사와 일반교사의 협력적 관계는 필수적이라고 할 수 있기 때문이다. 이러한 접근의 결과로 다문화·언어 학생들을 위한 교육적 접근에 대한 재개념화가 이루어질 수 있을 것이며, 양방향적 접근은 예비교사교육과정과 더불어 현직교사를 위한 교사교육 프로그램 개발 및 제공 시 고려되어야 할 사항이다.

## 2. 향후 연구 방향 및 과제

우리나라에서도 2000년대 후반에 들어 다문화·언어적 배경을 지닌 장애학생 교육에 관한 연구들이 많이 이루어지고 있다. 하지만 대부분의 연구들이 특수교사의 다문화 교육에 대한 인식 및 경험에 관한 연구(김향지, 2013; 박찬영, 최성규, 2013; 신수진, 한성희, 이규옥, 2011)이나 부모교육(김영란, 김영태, 2011; 봉귀영, 이소현, 2013; 윤란, 2012) 등에 초점이 맞추어져 있다. 특히 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들의 부모교육에 연구 초점이 맞추어져 있는 이유는 가정 내 부적절한 언어 환경 혹은 부모의 낮은 한국어 능력으로 인한 언어자극의 부족이 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들의 문제에 영향을 미치는 중요한 변인(오소정, 김영태, 김영란, 2009; 황상삼, 정옥란, 2008) 중 하나이기 때문이다. 그러나 다문화·언어적 배경을 지닌 장애학생들의 교육의 책무는 그들 부모에게만 있지 않으며, 학교교육에서도 이들을 위한 실제적이고 실천적 접근들이 일어나야 한다. 신수진 외(2011)는 다문화·언어적 배경을 지닌 장애학생들을 위한 프로그램 제공 등과 같은 학교차원의 적극적 지원 및 개입과 더불어 과잉진단으로 인한 특수학급의 입급 문제를 제기하였다. 이처럼 다문화·언어적 배경을 지닌 장애학생에 대한 효과적 중재방안 및 교실 접근 방안 등 실천적 접근에 대한 필요성이 부각되고 있음에도 불구하고 아직 학교 교육 현장을 위해 구체적인 증거를 제공하는 실질적 연구들은 찾아보기 힘들다.

RtI 체제를 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들을 위해 효과적으로 활용하는 방안에 대한 관심은 2000년대 이후 증가하였다. 특히 다층체제(multi tiers)와 진전도 평가 등과 같은 특성을 기반으로 하는 RtI는 다문화·언어 학생들의 학습적 요구를 보다 효율적으로 평가하고 특수교육대상자로 과잉 판별되는 오류를 줄이게 해주는 잠재성을 지닌 모델로 평가받고 있다(Garcia & Ortiz, 2008). 하지만 RtI의 국외 연구에 적용된 모든 실체를 우리나라의 교육 현장에 적용할 수 있는가에 대한 여부는 주요한 과제로 남아있다. 이대식(2009)은 RtI 모델이 만들어지게 된 배경과 해결하고자 하는 문제가 우리나라가 지닌 교육적 배경과 문제와 동일하지 않기 때문에 RtI를 우리나라에 그대로 도입·적용하기 보다는 우리나라의 문화와 교육적 상황이 적절하게 고려되어 수정된 RtI 모델의 개발과 적용이 필요하다고 제안하였다. 조은미 외(2011) 또한 우리나라와 미국의 장애 진단 및 판별 기준이 다르기 때문에 한국형 RtI 모델이 필요하다고 제안하였다.

RtI의 도입과 적용에 대한 현장 교사들의 준비도와 인식 또한 여전히 많은 지원이 필요한 상황이다. 초등학교 교사 70명을 대상으로 RtI 모델의 적용 가능성에 대한 연구를 진행한 이대식(2009)의 연구에서 교사들은 시간부족, 업무부담, 자료 및 프로그램 부족, 지원체계 미흡과 더불어 전문성 부족을 이유로 RtI의 현장적용가능성이 높지 않다고 인식하였다. 특히 연구에 참여한 교사들 중 70% 이상이 외적 여건보다 교사의 전문성이 RtI 현장 실행에 있어 무엇보다 중요한 요소라고 인식하고 있었다. 서유진(2010)은 초, 중, 고 일반교사들과 특수교사 275명을 대상으로 RtI 모델에

대한 실행 필요성과 가능성 인식에 대한 연구를 진행하였다. 연구 결과 일반교사와 특수교사 모두 RtI 모델에 대한 필요성을 인식하고 있었지만, 실행가능성은 높지 않다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 교사들은 RtI를 실행하기 위한 정책적 지원, 교사 지원 및 RtI 관련 교사 연수가 부족하다는 점 등을 제시하였다.

이상에서 살펴보았듯이 RtI의 모델이 다문화·언어적 배경을 지닌 학생들을 위해 효과적이기 위해서는 교사들의 RtI 모델에 대한 이해와 더불어 다문화에 대한 이해를 할 수 있는 기회와 현장 교사들을 위한 지원이 동시에 제공되어야 한다. 뿐만 아니라 특수교사 교육자들과 연구자들은 이대식(2009)과 조은미 외(2011)가 제안한 바와 같이 한국적 문화와 교육 상황이 반영된 RtI 모델의 개발과 효과적인 교육 현장 적용 방안에 대해 끊임없는 노력을 기울여야 할 것이다. 구체적으로는 교사들의 다문화에 대한 의식을 함양하기 위한 교사교육/연수 프로그램이 RtI에 대한 교사교육 프로그램과 접목되어야 하며, 이러한 교사교육/연수 프로그램이 교육현장에서 보다 효율적으로 사용되어지도록 일반교사와 특수교사가 함께 교사교육을 제공받을 수 있는 프로그램이 개발되어야 할 것으로 보인다. 우리나라의 빠른 다문화사회로의 전환, 그리고 다문화·언어 학생들의 증가하는 교육적 배치 등을 고려해 볼 때, 이들 다문화·언어 학생들을 위한 RtI 교사교육 프로그램의 개발과 교실 현장을 중심으로 한 체계적 연구가 요구된다.

## 참고문헌

- 교육과학기술부 (2013). **다문화학생 교육 선진화 방안**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 (2014). **2014 교육복지 종합계획**. 서울: 교육과학기술부.
- 김경숙, 공진희, 이민경 (2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 9(4), 311-335.
- 김동일, 고혜정, 박유정, 최나리 (2013). 다양한 문화·언어적 배경을 지닌 장애위험아동을 위한 교육적 지원 방향 및 교사 역할 탐색: 중재반응체제를 중심으로. **특수교육재활과학연구**, 52(1), 317-335.
- 김동일, 홍성두 (2008). 학습장애 진단에 있어서 교사의 임상적 판단의 특성분석. **학습장애연구**, 5(2), 1-19.
- 김영란, 김영태 (2011). CAI를 활용한 부모훈련이 다문화가정 어머니의 언어행동과 아동의 표현언어능력에 미치는 효과. **언어청각장애연구**, 16, 127-142.
- 김영옥 (2007). 다문화 사회의 유아교육과정 방향 탐색. **미래유아교육학회지**, 14(3), 45-68.
- 김요섭 (2012). 학습장애 학생 선정 절차 실태 조사: 경상남도 지역을 중심으로. **학습장애연구**, 9(3), 53-79.
- 김애화, 신동희 (2012). 다양성을 고려한 과학교육 프로그램 개발 및 적용 연구. **한국학습장애**

**춘계세미나 자료집.**

- 김의정, 김애화, 유현주 (2012). 사회과 교수·학습에 관한 일반초등교사의 인식: 다문화 가정 학생과 학습부진/학습장애 학생 비교를 중심으로. **학습장애연구**, 9(2), 29-52.
- 김화수 (2008). 다문화가정 아동들의 언어발달 실태와 미래에 대한 제안, **2008 국제다문화 교육학회 창립총회 및 제1회 학술대회**, 22-35.
- 김화수, 이은경 (2010). 취학전 다문화가정 아동의 언어발달특성, **특수교육: 이론과 실천**, 11(4), 122-124.
- 교육과학기술부 (2012). **다문화 가정 학생 현황**. 서울: 교육과학기술부.
- 박민정, 이병인 (2010). 다문화가정 유아의 교육기관 적응과정과 상호작용 행동유형에 관한 근거이론적 접근. **특수교육학연구**, 45(1), 129-151.
- 박상희 (2009). 다문화가정 아동의 조음산출에 관한 중단적 연구. **언어치료연구**, 18(1), 89-97.
- 박찬영, 최성규 (2013). 특수학급 교사의 농문화와 다문화에 대한 인식 비교. **특수교육저널: 이론과 실천**, 14(2), 45-66.
- 배소영, 김미배 (2010). 초등 저학년 다문화가정 아동의 읽기와 언어. **언어청각장애연구**, 15, 146-156.
- 봉귀영, 이소현 (2013). 반응적 상호작용 전략 중심의 부모교육 프로그램이 다문화가정 내 자폐 범주성 장애 유아의 모어 상호작용에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 47(4), 113-138.
- 빈부격차차별시정위원회 (2006). **다문화 개방사회를 위한 사회정책 연구**. 서울: 빈부격차차별 시정위원회.
- 서유진 (2010). 일반교사들과 특수교사들의 중재반응(RTI)모델에 대한 실행 필요성과 가능성 인식정도 차이. **특수교육**, 9(1), 39-70.
- 신수진, 한성희, 이규옥 (2011). 다문화 장애아동 교육에 대한 특수교사의 경험과 그 의미. **특수 교육저널: 이론과 실천**, 12(1), 299-328.
- 여성가족부 (2013). **다문화가족지원법**. 서울: 여성가족부.
- 오소정, 김영태, 김영란 (2009). 서울 및 경기지역 다문화가정 아동의 언어특성과 관련변인에 대한 기초 연구. **특수교육**, 8(1), 137-161.
- 원종례 (2008). '장애' 이슈의 다문화교육을 위한 예비교사교육의 방향 탐색. **유아특수교육 연구**, 8(3), 155-174.
- 이윤옥 (2007). 유아와 교사를 위한 반편견 교육. **다문화 가정 자녀교육을 위한 교사 연구 교재**. 서울: 배화여자대학교 특성화사업단.
- 이대식 (2009). 초등학교 교사들이 인식한 중재-반응(RTI) 접근법의 적용 가능성. **특수아동 교육연구**, 11(3), 221-235.
- 이대식 (2009). 한국형 중재-반응(RTI) 접근법의 조건. **특수교육학연구**, 44(2), 341-367.
- 이정우 (2007). 다양한 인종, 민족 집단에 대한 예비교사의 고정관념-사회과 예비교사 교육의 함의. **시민교육연구**, 39(1), 153-178.
- 윤 란 (2012). 다문화가정 어머니의 장애자녀 양육경험에 대한 질적 접근. 석사학위 논문, 강남 교육대학교 교육대학원.
- 정은희 (2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어 발달과 언어 환경. **언어치료연구**, 13(3), 33-52.

## 22 특수교육 저널: 이론과 실천(제15권 3호)

- 장인실 (2008). 다문화 교육을 위한 교사 교육 교육과정 모형 탐구. *초등교육연구*, 21(2), 281-305.
- 조미정, 정은희 (2009). 독서활동이 다문화 가정 아동의 독해력에 미치는 영향. *언어치료연구*, 18(3), 213-229.
- 조영달 (2006). **다문화가정의 자녀교육 실태조사**. 교육부정책연구과제 2006-이슈-3.
- 조은미, 변찬석, 최나리 (2011). 한국과 미국의 학습장애 현황 비교를 통해 본 한국형 중재반응 모델 제언. *특수교육저널: 이론과 실천*, 12(3), 587-611.
- 추연구 (2008). 통합교육관점에서 보는 특수교육의 변화 고찰. *발달장애연구*, 12(2), 175-193.
- 최민기 (2012). 다문화가정 학생들이 수학 학습에서 겪는 장애요인과 지도방안탐색. 석사학위 논문, 한국교원대학교 대학원.
- 황상십, 정옥란 (2008). 경상도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성. *언어청각장애연구*, 13, 174-192.
- Artiles, A. J., & Ortiz, A. (2002). *English language learners with special education needs*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Artiles, A. J., & Klingner, J. K. (2006). Forging a knowledge base on English language learners with special needs: Theoretical, population, and technical issues. *Teachers College Record*, 108, 2187-2194.
- Baker, G. C. (1983). *Planning and organizing for multicultural instruction*. CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Barrera, M., & Lui, K. K. (2010). Challenges of general outcomes measurement in the RTI progress monitoring of linguistically diverse exceptional learners. *Theory into Practice*, 49(4), 273-280.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.
- Benedict, A. E., Park, Y., Brownell, M. T., Lauterback, A. A., & Kiely, M. T. (2013). Using lessonstudy to align elementary literacy instruction within the RTI framework. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 22-30.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Brown, J. E., & Doolittle, J. (2008). A cultural, linguistic, and ecological framework for response to intervention with English language learners. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 66-72.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16.
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2005). Comparison of existing responsiveness-to-intervention models to identify and answer implementation questions. *The California School Psychologist*, 10(1), 9-20.

- Cartledge, G., Gardner III, R., & Ford, D. Y. (2012). **다문화 특수교육: 다문화 사회의 장애·영재학생 통합교육**(김동일역). 서울: 학지사(원저 2009년 출판).
- Christenson, S. L., Godber, Y., & Anderson, A. A. (2005). *Critical issues facing families and educators*. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 21-39). New York: Teachers College.
- Cole, M. (1998). Culture in development. *Cultural Worlds of Early Childhood*, 11-33.
- de Barona, M. S., & Barona, A. (2006). School counselors and school psychologists: Collaborating to ensure minority students receive appropriate consideration for special educational programs. *Professional School Counseling*, 10(1), 1-13.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.
- El Nokali, N. E., Backman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Ford, D. Y., Moore, J. L., & Milner, H. R. (2005). Beyond culture blindness: A model of culture with implications for gifted education. *Roeper Review*, 27, 97-103.
- Ford, D. Y. (2012). Culturally different students in special education: Looking backward to move forward. *Exceptional Children*, 78(4), 391-405.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Yong, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.
- Garcia, S. B., & Ortiz, A. A. (2006). Preventing disproportionate representation: Culturally and linguistically responsive pre-referral interventions. *Teaching Exceptional Children*, 38(4), 64-68.
- Garcia, S. B., & Ortiz, A. A. (2008). A framework for culturally and linguistically responsive design of response-to-intervention models. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(1), 24-41.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. Klassen, H. H., & Gollnick, D. M. (Eds.). *Pluralism and the American teacher: Issues and case studies*. Washington, D.C: American Association for Colleges of Teacher Education.
- Gersten, R., & Dimino, J. A. (2006). RTI (response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41(1), 99-108.
- Gonzalez, V. (2001). The role of socioeconomic and sociocultural factors in language minority children's development: An ecological research view. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 1-30.

- Gonzalez, R. L., Pagan, M., Wendell, L., & Love, C. (2011). *Supporting ELL/culturally and linguistically diverse students for academic achievement*. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education. Retrieved from <http://www.leadered.com>.
- Gutierrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits of repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19–25.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644.
- Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review*, 36, 582–600.
- Johnson, E., Mellard, D., Fuchs, D., & McKnight, M. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- Kavale, K. A., & Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability? *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(4), 169–179.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Barletta, L. M. (2006). English language learners who struggle with reading: Language acquisition or LD? *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 108–128.
- Lesaux, N. K. (2006). Building consensus: Future directions for research on English language learners at risk for learning difficulties. *Teachers College Record*, 108(11), 2406–2438.
- 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*, 39(5), 390–398.
- McCardie, P., Mele-McCarthy, J., Cutting, L., Leos, K., & D'Emilio, T. (2005). Learning disabilities in English language learners: Identifying the issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 1–5.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company.
- McCollin, M., & O'Shea, D. (2005). Increasing reading achievement of students from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Preventing School Failure*, 50(1), 41–44.
- Moje, E. B., & Hinchman, K. (2004). Culturally responsive practices for youth literacy learning. *Adolescent Literacy Research and Practice*, 321–350.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Measures, procedures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass.



- National Center for Culturally Responsive Educational Systems. (2005).
- Ortiz, A. A. (2002). *Prevention of school failure and early intervention for English language learners*. In A. J. Artiles & A. A. Ortiz (Eds.), *English language learners with special education needs: Identification, assessment, and instruction* (pp. 31-63).
- Park, Y., & Thomas, R. (2012). Educating English language learners with special needs: Beyond cultural and linguistic considerations. *Journal of Education and Practice*, 3(9), 52-58.
- Rinaldi, C., & Samson, J. (2008). English language learners and response to intervention referral considerations. *Teaching Exceptional Children*, 40(5), 6-14.
- Rueda, R., & Windmueller, M. P. (2006). English language learners, LD, and overrepresentation a multiple-level analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 99-107.
- Scheurich, J. J., & Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 4-16.
- Shore, J. R., & Sabatini, J. (2009). *English language learners with reading disabilities: A review of the literature and the foundation for a research agenda*. Princeton, NJ: ETS.
- Singleton, G., & Linton, C. (2006). *Courageous conversation*. CA: Corwin.
- Tharp, R. G. (1989). Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools. *American Psychologist*, 44(2), 349-359.
- Utey, C. A., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (2011). Culturally responsive practices for culturally and linguistically diverse students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 9(1), 5-18.
- Vanderwood, M. L., & Nam, J. E. (2007). Response to intervention for English language learners: Current development and future directions. In *Handbook of Response to Intervention* (pp. 408-417). Springer US.
- Valencia, R., Valenzuela, A., Sloan, K., & Foley, D. (2001). Let's treat the cause, not the symptoms; Equity and accountability in Texas revisited. *Phi Kappa Delta*.
- Valenzuela, J. S. D., Copeland, S. R., Qi, C. H., & Park, M. (2006). Examining educational equity: Revisiting the disproportionate representation of minority students in special education. *Exceptional Children*, 72(4), 425-441.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 137-146.
- Vaughn, S., Mathes, P. G., Linan-Thompson, S., & Francis, D. J. (2005). Teaching English language learners at risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 58-67.
- Vaughn, S., & Ortiz, A. (2007). *Response to intervention in reading for English language learners*. Retrieved December 14, 2008, from RTI Action Network [http://www.rtinetwork.org/index2.php?option=com\\_content&task=view&id=319&pop=1](http://www.rtinetwork.org/index2.php?option=com_content&task=view&id=319&pop=1).

Villegas, A. M., & Davis, D. (2008). Preparing teachers of color to confront racial/ethnic disparities in educational outcomes. *Handbook on Research in Teacher Education*, 583-605.

Wonder-McDowell, C., Reutzell, D. R., & Smith, J. A. (2011). Does instructional alignment matter? Effect on struggling second graders' reading achievement. *Elementary School Journal*, 211, 259-279.

## Culturally and Linguistically Sensitive Response to Intervention (RtI): Implications for Instructional Practices in Classroom Settings and Teacher Education

**Yujeong Park**

University of Tennessee

**Byungkeon Kim**

University of Florida

### <Abstract>

The purpose of this article is to illustrate the components of a culturally and linguistically sensitive response to intervention framework to help prepare teachers to best meet the needs of their students. This paper explores the challenges faced by educators in K-12 public schools who are charged with teaching an ever-growing student population, culturally and linguistically diverse (CLD) students. Unfortunately, CLD students have historically not received the proper academic support needed to achieve the same academic success as their peers. CLD students have often been misrepresented in special education by either being underrepresented or overrepresented in certain special education categories/services. Also, this paper examines educational and teacher-related factors that contribute to the disproportionate representation of CLD students in special educations and discusses the potential in reducing placement bias through the implementation of Response to Intervention (RtI) school-wide intervention models in a culturally responsive manner in order to address the needs of a diverse student population and to support greater student academic achievement for all students.

**Key Words :** CLDs(Culturally and Linguistically Diverse Students), response to intervention (RTI), general education teacher, special education teacher

---

논문 접수: 2014. 04. 28 심사 시작: 2014. 05. 08 게재 확정: 2014. 07. 07