

학습장애 영재 : 영재성과 학습장애의 교차영역

김 동 일 (서울대학교)

I. 글을 시작하며: 영재와 ‘소외된 영재’

1999년 12월 28일에 국회를 통과하여 2002년 3월 1일부터 시행되고 있는 영재교육진흥법 5조에서는 <고등학교 과정 이하의 각급 학교에 취학한 자 중에서 일반 지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고 능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 기타 특별한 재능 분야에서 뛰어나거나 잠재력이 우수한 사람 중 영재 판별 기준에 의거 판별된 사람을 영재교육 대상자로 선정한다>고 규정하고 있다. 이는 우리나라에서도 법적으로 영재에 대한 관심을 가지고 영재에 대한 체계적인 교육적 접근에 대한 물꼬를 튼 것으로 볼 수 있다. 국가적 관심이 점증되는 중요한 시기에 영재와 영재교육에 대한 전문적 연구와 최선의 실체가 전문가와 전문학회를 중심으로 지속적으로 뒷받침되어야 한다.

우리 교육 현장에는 해방 이후 다양한 교육사조와 유행어들이 교육현장에 나타났다가 사라졌다. 새교육, 우뇌중심교육, 전인교육, EQ 등 얼른 생각해보아도 학습지 광고 문구로 나올만한 것이 여러 가지가 있었다. 그러나 최근 유치원을 비롯하여 여러 공, 사교육 기관에서 가장 자주 앞세우는 것이 ‘영재교육’이다. 이러한 ‘교육’ 유행의 가장 앞자리에는 각종 경시대회의 이름을 빌린 영재성 판별이 차지하고 있다. 이러한 평가와 검사에 대한 지나친 관심은 1년 내내 신문의 머리기사를 장식하는 대학 및 각급 학교의 입학고사와 고시, 인증 시험과 어울려 우리의 자녀를 어릴 때부터 경쟁시장으로 내몰고 있다. 현 시류에 편승하여 차분히 생각하지 못하고 제대로 준비하지 않으면 이러한 ‘영재’유행은 곧 시들해지고 잊혀질 것이다. 그러나, 영재교육은 영재들에게만 특별한 교육의 혜택을 줘야 한다는 논리가 아니라 모든 학생이 각자의 특성에 맞는 교육을 받을 권리가 있다는 입장에서 보면, 보다 진지한 성찰과 탐색이 요구되고 앞으로 더욱 더 많은 관심이 필요하며 이러한 맥락에서 영재와 영재교육 주류의 직접적인 관심에서 벗어난 소외된 영재집단에 대하여 논의가 필요하다(김동일, 2004).

소외된 영재란 영재교육 프로그램에 참여하는 수가 유난히 적은 영재 집단(Minorities)을 지칭한다고 한다(조석희, 2004). 사회경제적 지위가 낮은 가정의 영재, 과학 분야의 여성 영재, 장애가 있는 영재, 언어적 능력이 부족한 영재를 대표적으로 언급될 수 있다. 그러나, 교육적 소외 집단은 수적으로 적은 집단만을 뜻하는 것은 아니다. 오히려 인간적 성장을 지향하는 교육의 본질적인 측면이 무시되거나 주류에서 멀어져 주변부로 고착되는 약자 집단(minorities)을 지칭해야 한다. 그러므로, 교육적 소외집단을 지칭하기 위하여 현

재 우리나라 사회역동과 교육제도에 대한 분석이 우선되고 그에 터하여 소외영재의 정의와 분류를 제시하여야 할 것이다. 소외계층에 대한 교육적인 관심은 이제 범사회적, 범정부부처적인 것으로 보이며, 특히 교육인적자원부의 교육복지종합계획수립에서 교육적 소외의 표적 집단을 장애인 및 병·허약자, 도시저소득지역 및 농어촌 지역 학생, 외국인 근로자 자녀, 귀국학생, 북한이탈 청소년, 학업중단자 등으로 열거하였다.

최근 전문기관과 학회에서 소외된 영재에 대한 관심과 교육의 필요성을 강조하고, 소외된 영재의 개념과 종류 및 이미 우리나라에서 발견되는 영재교육 프로그램에서의 소외 현상과 소외의 이유를 제시하였다(한국교육개발원, 2004). 그리고, 소외된 영재들을 발굴·교육하기 위한 정책 방안과 더불어 소외를 해결하기 위한 영재성의 개념 전환과 판별 방안 개선과 교육 프로그램의 실례가 제공되어야 한다는 입장도 강조되었다. 영재교육진흥법을 개정하여 더 적극적으로 많은 영재들을 발굴하고 소외된 영재들에게도 손을 뻗어서 그들을 찾아내고 그들에게도 적절한 교육 프로그램을 제공함으로써 능력을 계발할 뿐 아니라, 사회적으로도 성공할 수 있도록 도와야 한다는 취지를 강조하고 있다(조석희, 2004).

II. 학습장애 영재 : 이중적 예외성

두 가지 다른 속성이 동시에 나타나며, 여러 가지 특수한 교육 서비스 영역에 걸쳐 있는 경우를 교차영역(cross-categorical, crossover)이라고 지칭한다. 이러한 교차영역 특수교육대상자 중에서 특히, 장애와 영재성의 이중적 예외성(dual exceptionality)을 지닌 장애영재는 학업 수행에 커다란 장벽이 되는 신체적 장애로 인하여 학업 상 여러 가지 어려움을 겪게 된다(김동일 외, 2002). 그러나, 전체적으로 평균적인(혹은 약간 낮은) 학업수행 수준을 보이기 때문에 영재로 판별되기 어렵고 눈에 띄는 신체적 장애가 없기 때문에 숨겨진 “소외된 장애 영재”가 바로 학습장애영재(Gifted Learning Disability)이다(김동일, 2003; Baum, 1985). 실제로 학습장애 영재아동은 영리하다. 이러한 아동이 흥미있어하는 한 분야에 대해서 서로 이야기를 나누어본다면 그들이 얼마나 똑똑한가 알 수 있다. 그러나, 학습장애 영재아동에게는 경미한 정도에서부터 심각한 정도까지의 학습장애가 있다. 성적표를 보거나 부모나 선생님들의 이야기를 들어보면 이런 아동은 학습장애 때문에 특정한 과목에서 낮은 점수를 받게되어 좌절한다. 이들은 독특한 지적인 결손에 의해서 학습에 있어 곤란을 겪게 된다.

학습문제에 대한 상담이나 영재교육에 대한 컨설팅을 해보면, 아동에게 영재성과 학습부진의 특징이 동시에 나타나는 모습은 그리 낯설지 않는다. 성적표를 보거나 부모나 선생님들의 이야기를 들어보면 이런 아동은 특정한 과목에서 낮은 점수를 받게되어 풀이 죽어 있거나, 독특한 지적인 결손에 의해서 곤란을 겪게 되어 다양한 부적응 행동을 보인다. 이들은 부모

나 교사로부터 “조금만 더 주의를 기울이기만 하면 더 잘할 수 있어,” 또는 “그렇게 말을 잘 하는 애가 어떻게 그렇게 글을 못 쓸 수 있니?”라는 말을 자주 듣게 된다. 이러한 아동의 어려움을 이해하기 위해 이들이 처해있는 문제상황을 진지하게 점검해보아야 한다. 이들은 개인적 욕구와 사회적으로 기대되는 환경사이의 갈등으로 인하여 혼란스러운 것이다.

특히, 완벽주의와 예민한 성격적 특성이 갈등을 야기하는 주요 요인이 되는 경우가 많다. 더욱이, 특정한 기능에서의 미성숙으로 인한 낮은 수행수준은 자신의 기대와 많은 차이를 보이게 되어 자존감이 낮아지고 많은 경우에 자아-방어적 행동(위축 또는 공격)을 보이게 된다. 또한, 부모나 교사는 아동의 결손에 더 신경을 쓰게되어, 실제로 나타나는 아동의 지적 재능을 의심하거나 부인하게 된다. 그리하여, 이러한 주위 어른들의 반응을 좌절, 적대감, 죄책감의 감정으로 내면화하게 된다. 이러한 아동의 문제는 사회-정서적 또는 심리적 특성에 보다 강조점을 두기 때문에 학습결손이 회복되기 위해서는 정서적인 안정성이 확보되어야 한다.

독특한 인지적인 문제와 두드러진 강점을 특징으로 지니고 있는 아동을 “학습장애”라는 틀로 접근하고자 하면, 학습부진 영재아동이야말로 유용한 진단준거이며 학교나 임상 장면에서 가장 자주 만나게 되는 사례가 될 것이다. 학습장애 영재아동의 부모들은 어떻게 도움을 받을 수 있는지 잘 알지 못하는 경우가 많다. 이런 부모들은 취학전이나 집에서 자녀가 가지는 취미나 관심거리에서 영재성을 발견했다. 그러나 학교 선생님들로부터 자녀들이 읽기나 쓰기 장애 또는 너무 산만해서 가만히 앉아 집중하지 못한다는 이야기를 듣게 된다. 이러한 문제들에도 불구하고 학습장애 영재아동은 보통이나 보통 이상의 성적을 받을 수도 있지만 일반적인 교육프로그램이 이런 학생들의 학습장애를 극복하는데 도움이 되지 않는다. 더욱이, 지능검사에서 실제로 이들의 지능이 높은 것으로 나타나면, 많은 교사들은 학습장애가 영재에게 나타난다고 믿지 않기 때문에 평등교육 차원에서 오히려 이들에 대한 특수교육서비스는 제공되기 어렵게 된다.

그러나, 실제로 학습장애 영재아동을 가르쳐 본 교사들은 이들이 최선을 다하고 있고, 열정과 정보, 학구열로 가득 차 있다고 이야기한다. 더불어, 이들이 글쓰기를 완성하지 못하고, 읽기에서 곤란을 보이고, 지속적인 주의집중이 필요한 과제를 제대로 하지 못하는 경향이 있음을 유의하고 있다. 학습장애 영재아동이 자라며, 배우고, 살아가는 일상생활에 같이 참여하는 부모나 교사들은 이런 아동에 대하여 많은 관심을 보이고 있다. 이런 학습장애 영재아동은 아주 특이한 사례가 아니라 학습장애와 영재아동 집단이 교차되는 영역에서 상당히 커다란 부분을 차지하는 있으며 특수한 교육 서비스 적격대상자이다(김동일, 1999a).

1. 학습장애 영재의 특성

영재아동에 대한 관심은 비단 최근의 경향만 아니라, 역사를 통하여 강조되었다. 일찍

이, 플라톤은 가능성 있는 영재아동을 초기에 선별해 내어 교육을 통해 리더십을 키워주어야 한다고 주장하였다. 평범한 사람들의 집단에서 영재를 판별해 내려는 움직임이 초기의 정치가, 통치가, 철학자에 의해 나타났는데 그들 역시 정부를 강화시킬 수 있는 잠재적 지도자를 판별하려는 것이 주목적이었다. 이렇게 영재들에 대한 관심은 여러 분야에서 지도자 공급하고자하는 사회적 필요와 관계가 있게 된다. 그리하여, 그러한 필요성이 많아지면 영재에 대한 관심도 늘어나게 되고, 만일 그들이 기존 사회에 강력한 도전을 하면서 변화에 대한 주장자들로 인식되었을 때는 이들에 대한 관심이 상대적으로 줄어들게 된다. 미국의 경우도 20세기 초반에는 영재들에 대해 높은 가치를 부여했으나 점차 평등과 개개인의 인권존중 등에 대한 사상이 퍼져 가면서 관심이 줄게 되었다. 더욱이, 어떠한 분야에서 높은 능력을 나타내는 영재아동 중에서 학습에 어려움을 보이는 경우, 정상적인 아동과는 다르다는 인식과 더불어 평준화되고 대량생산의 효율성이 강조되는 교육체제에 어울리지 못하는 가치 없는 학생으로 취급되었다.

그러나, 약 1970년대부터 영재아동에 대한 무조건적인 배려나 맹목적인 반감을 넘어서서 보다 균형잡힌 시각이 나타나기 시작하였다. 즉, 사회가 영재에 대한 필요를 인식하고 대응하는 것은 그들의 인권적인 가치나 권리에 대한 존중 때문이라기보다는 사회에 대한 유용한 목적 때문이었다고 반성을 하게 되었다. 그리하여 이들에 대한 보다 합리적인 교육과 서비스가 필요하다는 입장이 강조되게 되었다. 이와 더불어 학습장애를 포함하여 여러 장애를 가진 영재아동에 대한 관심도 나타나게 되었다.

이후, 학습장애 영재아동들에 대한 문헌은 (a) 개인 사례 연구 (b) 학습장애 영재아동 교육 프로그램에 대한 보고서, (c) 특수한 심리적/학습 특성과 지능검사 결과 나타난 지능패턴에 대한 연구, 그리고 (d) 학습장애 영재아동들에게 적합한 교수 전략 등을 중심으로 발표되었다. 더욱이, 주의력결핍 및 과잉활동 장애(Attention Deficit and Hyperactivity Disorder: ADHD)와 영재성이 교차되어 나타나는 증상들에 대한 연구에서도 학습장애 영재아동에게서 발견되는 매우 높은 활동수준, 주의산만, 비조직화 특성에 대하여 검토되었다. 일반적인 특성을 규정하기는 어렵지만, 이러한 문헌들을 배경으로 여러 가지 맥락에서 나타나는 학습장애 영재아동의 특성과 취약성을 구체화하여 볼 수 있다. 학습장애 영재아동은 동시에 영재성과 학습장애의 특성을 보이게 된다(김동일, 1999a).

일반적인 영재아동처럼 전형적인 학습장애 영재아동들은,

- ① 지능검사 결과, 지능이 최우수 수준에 있다. (웍슬러 지능검사를 사용했을 때 언어적 이해나 지각에서 IQ 130이상 ; 전체 척도에서 120 이상)
- ② 세부적인 것을 기억하고 다루는 것보다는 광범위한 주제를 탐구하는데 흥미와 능력을 나타낸다. 어려운 과제일수록 잘하고 오히려 쉬운 과제를 제대로 하지 못하는 경우도 있다.

- ③ 실제적인 생각보다는 다소 직관적인 몽상가이며, 창의성이나 문제해결 능력을 그들이 흥미있는 특정 영역에서 발휘하게 된다.
- ④ 세련된 유머감각을 나타낸다.
- ⑤ 우수한 능력을 필요로 하는 분야(예를 들면, 수학, 예술)에서 두각을 나타낸다.
- ⑥ 어린 아동기에는 합리적 사고보다는 인간적인 욕구와 개인적인 감정에 따라 결정을 내리고 매우 민감하다. 그러나 청소년기에는 점차 논리적으로 된다.
- ⑦ 도전적인 과제를 학습하는데 매우 큰 관심을 보이고 “학습하려는 준비”가 되어 있다.

또한, 학습장애를 가진 아동들처럼, 전형적인 학습장애 영재아동들은 :

- ① 지능검사에서 고르지 않은 지능 패턴을 보인다. 주의집중이 필요한 과제는 어려워하고, 상대적으로 우수한 언어적 이해와 지각에서의 조직화능력을 나타낸다.
- ② 종종, 수학이나 내용이 강조되는 영역에서는 우수하지만, 언어영역(읽기, 쓰기)에서는 문제를 보이며, 학업적으로 고르지 않은 패턴을 가지고 있다.
- ③ 필체가 나쁘거나 내용을 조직화하지 못하는 등의 글자에 어려움을 보인다.
- ④ 기능 결손에 대한 교육이 필요하다. 따로따로 기능을 가르치기보다 맥락을 통해 가르치는 것에 잘 반응한다.
- ⑤ 대집단에서 주의가 산만해지고 주의산만으로 인하여 과제를 완성하는데 어려움을 보인다.
- ⑥ 시간과 자료를 관리하고 조직화하는데 어려움이 있어서, 잘 잊어버리거나 숙제를 다 마치지 못하고 완성하는데 많은 시간이 필요하다.
- ⑦ 언어를 이해하고 반응하는데 일반적인 영재아동들에게 기대되는 것보다 더 많은 시간이 필요하다.
- ⑧ 사회적 기술과 상식적인 문제해결 능력이 부족하다.
- ⑨ 때로 시각적 또는 청각적 지각 결손 또는 빛에 대한 시각적 민감성을 보인다.
- ⑩ 여러 기능을 통합적으로 활용해야 하는 과제나 여러 가지 자료가 한꺼번에 제시되면 제대로 하지 못한다.

학습장애 영재아동과 관련되는 문헌은 실험이나 조사 연구도 있지만, 상당한 정도는 학습장애 영재아동의 특징에 대한 임상적 경험에 근거를 두고 있다. 학습장애 영재아동은 지능검사의 언어성 영역에서 우수한 수행수준을 보이지만 단기기억, 계열화, 시지각에서 상대적으로 낮은 수행수준을 보인다. 이들은 읽기장애 때문에 처음에 의도되는 경우가 많지만, 장기간의 학업상의 결손으로 인하여 철자를 잘 못쓰거나, 문장을 통해 자신의 생각을 조리있게 나타내지 못한다. 그러나, 학습장애 영재아동은 매우 창조적일 수도 있다. 이들의 학습방식은 그들의 영재성을 반영하여, 세세한 것에 주의를 기울이거나 조직화를 잘 하지 못하지만 탁월한 사상가인 경우가 많다.

학습장애 영재아동은 개인 지능 검사에서 최우수 혹은 우수한 범위의 수행수준을 보임에도 불구하고, 이들의 뇌는 비슷한 능력을 가진 영재학생보다 덜 효율적으로, 혹은 다른 방식으로 기능하는 것처럼 보인다. 이러한 차이는 이들의 시각적 또는 청각적 기능의 결손 또는 높은 수준의 인지적 과제를 해결하면서 나타나는 비효율적인 처리과정에서 명백해진다. 주어진 잠재력을 충분히 발휘하기 위하여, 인지과정상의 비효율성을 극복하기 위한 인지전략 훈련이나 자아존중감을 높일 수 있는 교육을 제공하고 기능결손을 교정하는 것이 필요하다.

그러나, 영재이면서 동시에 학습장애 특성을 지니고 있는 아동에 대한 적절한 서비스를 제공하는 것은 어려운 작업이다. 이런 학생 중의 일부는 진단을 받고 특수한 교육프로그램에 참여하기는 하지만 매우 드문 경우이다. 이중적인 요구가 있는 학습장애 영재아동의 대부분은 영재교육이나 특수교육체제에서 “무시”되거나 “소외”되어 버린다.

학습장애 영재아동에 대한 관심을 가지면 다음과 같은 세 가지 경우를 발견할 수 있다(Fox, Brody, & Tobin, 1983). 첫째, 학교나 영재교육기관에서 영재로 진단을 받았으나 점차 학습 문제를 보이는 아동이 있다. 학습부진현상이 나타나면서 그 이유를 낮은 자아개념, 동기저하, 나태와 같이 부정적인 특성으로 귀인하게 된다. 이 집단의 학습장애는 제대로 인식되지 않고 학교생활을 하게 되고, 적절하게 중재가 제공되지 않으면 상급학교로 진학하면서 또래보다 현저하게 학습부진이 나타나게 된다. 둘째, 뚜렷한 학습장애 증상으로 특수교육에 의뢰된 학생 중에서 영재성이 인식되지 않는 경우이다. 이 부류의 아동은 통상적으로 알려진 것보다 훨씬 커다란 집단일 수 있다. 한 연구에 의하면 학습장애로 판별된 33%의 학생이 뛰어난 지적 능력을 갖고 있음이 밝혀졌다(Baum, 1994). 부적절한 심리평가와 평균 이하의 지능 점수로 인하여 이들의 탁월한 지적 능력이 제대로 인식되지 않는다. 이들의 잠재성을 제대로 알 수 없으며 적절하게 개발할 수 있는 영재교육 프로그램에 의뢰되기는 더욱 힘든 경우이다. 셋째, 교육적으로 가장 무시되는 집단은 영재성과 학습장애가 서로를 가리는 경우이다. 이런 학생은 일반학급에서 ‘평범’하게 지내고 있으며, 영재 혹은 학습장애 교육 프로그램에 의뢰되지도 않고 오히려 부적격자로 인정된다. 전체적인 성취수준은 또래 수준에서 많이 벗어나지 않기 때문에 문제가 있거나 특별한 도움을 필요로 하지 않는 것처럼 보이며, 특수(영재)교육의 우선순위로 인정되지 않는다. 겉으로 문제가 없어 보이지만 이들의 잠재성은 무시되고 있으며 자신의 적성과 능력을 발휘할 수 없다. 학년이 올라 갈수록 교육과정이 복잡해지고 어려워지면서 학습장애로 의심되어 보충수업을 받기도 하지만 이들의 영재성을 확실히 인정하는 경우는 드물게 된다.

세 가지 경우에서 모두 영재성과 학습장애의 이중적 예외성이 나타나지만 적절하게 인식되지 않으면 문제가 더욱 심각하게 되고 잠재성이 낭비되며 희생양이 될 수 있다. 그럼에도 불구하고, 여전히 영재와 학습장애의 주변에서 맴돌고 있는 이들의 독특성에 대하여 논쟁과 오해가 줄지 않으며, 공식적인 진단과 중재에 현실적인 어려움이 있게 된다.

2. 학습장애 영재아동의 진단

영재프로그램과 학습장애 특수교육은 상호 배타적으로 운영되고 있으므로 학습장애 영재아동은 공식적으로 인정받기 어려울 수 있다. 이 집단의 독특성을 정확하게 인정하지 않기 때문에 영재 적격성(eligibility)을 충족하기도 어렵다. 예를 들면 영재교육 프로그램으로 아동을 배치하게 될 때, 교사는 행동문제나 학습장애가 없는 학생이나 일관성있게 모든 과목에서 높은 성취수준을 보이는 학생을 우선적으로 선발하게 된다는 것이다(Minner, 1990).

학습장애 영재아동의 공식적인 진단 프로파일을 밝혀내고자 하는 시도는 있었으나, 단순히 검사 점수의 패턴을 지표로 활용하는 것에는 문제점이 나타났기 때문에 단일한 지수와 점수 패턴이 어떠한지 확인하기 어렵다(Baum, et al., 1989). 학습장애 영재는 이중적인 예외성을 포함하여 여러 가지 영재성과 학습유형을 나타내는 이질적인 집단이므로 고착된 검사 점수에 의존한 진단은 커다란 의미가 없다고 볼 수 있다. 이들을 이해하고 적절한 증재에 초점을 맞추는 진단과정이야말로 교육적 소외 현상을 극복할 수 있는 첫 단추이다. 이러한 교육적 진단과정에서 개인지능검사, 관찰, 면접, 다양한 비형식적 검사를 포괄하여 영재성(수월성)의 발견, 기대되는 성취와 실제 성취의 불일치, 기본적 심리과정 및 정보처리 과정에서의 결손에 대한 증거를 제시하여야 한다(김동일 외, 2003).

1) 영재성의 준거

학습장애 아동에게서 영재로서의 잠재성을 알아내기 위하여 다양한 절차가 필요하다. Renzulli가 제시한 영재성의 개념으로서 세 가지 특성은 평균보다 훨씬 우수한 능력, 창의력, 그리고 과제에 몰두하는 능력이다. 지적 능력을 추정하는 것은 비교적 안정적인 반면에 창의력이나 과제에 몰두하는 능력은 상황의존적이다. 학습장애 영재아동의 영재성 판별은 단순한 행동평가나 학교과제에 의해서뿐만 아니라 긍정적, 부정적인 상황에서 아동의 수행수준을 탐색함으로써 이루어질 수 있다.

전통적인 판별절차나 전형적인 영재성의 특징으로는 학습장애 영재아동의 영재로서의 잠재성을 판별하기 어렵다. 예를 들어, 지능검사(WISC)의 지능지수로 학습장애 영재아동의 지적 잠재력이 과소평가된다. 그보다는 하위검사들의 패턴을 분석함으로써 아동의 능력에 대해 보다 정확한 밑그림을 그릴 수 있다. 마찬가지로, 숙제를 제출하지 않고 갖가지 변명을 한다거나 쓸데없는 것처럼 보이는 일에 몰두한다거나 하는 행동을 보일 때, 이를 무책임이나 회피적인 행동으로 간주하기보다는 창의력이나 과제에 몰두하는 능력으로 받아들일 수 없는가 생각해보아야 한다.

판별절차는 초기 선별과 역동적 판별(dynamic identification) 절차로 이루어진다.

초기 선별은 아동의 검사 정보와 면접정보를 중심으로 수행된다. 역동적 판별절차는 창의적인 대답을 유도할 수 있도록 구안된 활동들을 이용하거나 학생이 재능이나 흥미를 나타내는 영역을 주의깊게 관찰함으로써 이루어진다. 이러한 판별절차는 아동이 강점을 보이는 영역에서 평균보다 훨씬 우수한 능력, 창의력, 그리고 과제에 몰두하는 능력을 가지고 있는가를 체계적으로 탐색하여 보는데 유용하다(김동일, 1999a).

(1) 초기선별

영재성에 대한 선행 연구에서 일관성있게 나타나는 특징은 지능검사를 기초로 하여 아동의 영재성을 판별하는 것이다. 이러한 전통은 아직도 여러 영재교육 프로그램에서 사용되고 있다. 그러나 지능검사는 성인이 되어 성취하는 수준을 예언하지 못한다는 지적을 받아온 것처럼, 영재성을 지능검사로 판별하는 전통은 계속해서 비판의 대상이 되고 있다. 다시 말해, 평균이상의 지능을 가지고 있는 것이 우수한 성취를 할 수 있는 가능성을 예견하기는 하지만, 지적으로 우수해도 성공하지 못하거나 순전히 노력만으로 장애를 극복한 사람이 많다는 것이다. 따라서 측정된 지능과 성취사이의 관계는 확정된 것이 아니다. 이는 지능검사를 가지고 선별리 아동의 영재성을 결정하는 것은 문제가 있다는 것을 이야기 한다. 또한 지능 검사는 아동의 수행능력 중에서 극히 일부분만을 추출해낸 것이다. 따라서 이 결과만을 가지고 아동의 잠재성을 결정하는 것은 무리가 있다.

그러나 지능지수는 도전적인 상황에서 아동이 무엇을 더 잘할 수 있는가 하는 정보를 주는 출발점이 될 수 있다. 강조하는 것은 다른 정보들을 무시하고 지능지수에만 매달려서는 안된다는 것이다. 즉, 지능지수는 처음에 제시되는 것이라고 해서 거기에 고착되지 않아야 한다. 지능지수는 여러 정보들 중에 하나일 뿐이다.

체계적으로 실시된 개인지능검사 정보는 학습장애 영재아동이 가지고 있는 강점과 약점 패턴에 대한 유익한 정보를 준다. 가장 널리 쓰이는 지능검사는 WISC(웍슬러 아동용 지능 검사)이다. WISC 점수들을 살펴볼 때 가장 중요한 것은 연관있는 강점의 영역을 찾아내는 것이다. 하위검사 분류를 통해 아동이 공간지각의 동작성 영역(토막짜기, 모양맞추기, 빠진 곳찾기)에서 높은 점수를 얻었을 때, 이것은 특정 영역에 있어서의 재능을 나타내는 것이다. 따라서 이들 특정 영역에 초점을 맞추어 탐색해 보아야 한다. 그러나 이러한 강점에는 논리적이고 실제적인 증거가 있어야 한다. 평균 지능을 가지고 있는 어떤 아동도 평균 이상의 점수를 보이는 몇 개의 하위검사 영역이 있게 마련이다. 강점을 판별하기 위하여 기계적으로 상대적으로 높은 하위검사 영역을 제시한다면 무분별한 해석이 될 것이다.

또한, 약점 영역 때문에 강점이 가려지지 않도록 해야 한다. 학습장애 영재아들은 종종 특정 하위검사에서 -1 혹은 그 이하의 표준편차만큼 낮은 점수를 받는다. 이와 같은 현상을 예상하고 있어야 한다. 학습장애 영재아동의 강점은 대부분 통합적 지능 영역(Integrative Intelligence)(공간 조작, 패턴, 추상적 개념화)에서 나타나며 약점은 분산적 지능영역(Dispersive Intelligence)(세부사항 기억, 빠른 정보처리)이다.

지능검사의 몇가지 영역에서 아동에게서 평균보다 우수한 지적 능력이 나타나면, 과제에 몰두하는 능력이나 창의력에 관한 정보들을 수집한다. 이러한 정보는 아동을 잘 알고 있는 교사나 부모들과 구조화된 면접을 하는 것이다. 다음과 같은 정보를 구조화된 면접에서 탐색하여 볼 수 있다.

* 평균보다 훨씬 우수한 능력

1. WISC 프로파일(하위검사)
2. 수준높은 주제를 잘 이해하고 흥미있어 함
3. 역사에 대한 깊은 지식이 있음
4. 탐구심이 풍부하고, 질문이 많음
5. 많은 주인공이 등장하는 소설이나 작품을 씀

* 창의력

1. 변명이 많음(유창함)
2. 영리하게 과제를 피함
3. 탐구심이 풍부함
4. 상상력이 풍부함
5. 유머가 있음

* 과제에 몰두하는 능력

1. 관심있는 주제에 대한 모든 책을 읽음. (보통 독서를 하는 것이 아니라 흥미있는 영역에 대한 모든 정보를 공부하는 것이며 이는 학습장애 영재학생의 전형적인 행동임)
2. 흥미로운 주제를 다룬 책을 읽는데 몰두함

영재성에 대해 민감하지 못한 교사나 부모들은 이러한 아동을 영리하지만 무책임하고 약삭빠른 있는 아이로 볼 지도 모른다. 그러나 이러한 특성은 학습특성으로 간주되어야 한다.

(2) 역동적 판별 절차

많은 영재교육자들은 아동의 잠재성을 판별하기 위해서는 그들을 특정한 과제 영역(domain)에 노출시켜서 능력, 흥미, 창의력과 과제에 몰두하는 능력을 평가해야 한다고 주장한다. 대표적인 경우는 어린 아동에게 체육활동을 하게 하고 재능을 판별하고 개발하기 위한 프로그램이 있다. 그러므로, 예상되는 능력을 먼저 정의하고 난 후에 판별을 위한 구

체적인 활동을 구안하는 것이 중요하다. 다양한 경험의 장에서 사용되는 개방적이고 창의적인 활동은 영재의 잠재성을 나타내는 탁월한 지표이다. 집단 학습, 학습센터활동, 방문, 초대 연사의 강연, 그리고 개인적인 탐색은 아동이 어떤 주제에 흥미를 가지고 있으며 어떤 재능을 가지고 있는지 알아볼 수 있는 좋은 기회를 제공한다. 그러나 가장 중요한 것은 그 학생의 잠재성을 알아보는 교사의 능력이다. 교사들은 학생들이 이러한 경험을 하는 중에 문제해결능력, 지도력, 창의적인 아이디어, 깊이 있는 질문능력을 보이는지 관찰해야 한다. 때로는 행동 체크리스트를 이용할 수 있다. 학습장애 영재아동들을 위한 수많은 프로그램에서 역동적인 판별절차를 사용하여 공간 지각, 영상적 사고, 문학 및 드라마에서 영재성을 보이는 아동을 발견할 수 있다.

이상적인 판별절차는 초기 선별(WISC 검사 프로파일과 구조화된 면접)과 역동적 판별을 포함해야 한다. 초기 선별 정보는 영재성을 가늠해보는 것에 필요하다. 그러나, 구체적인 재능을 판별하기 위해서는 특정한 영역에서 나타나는 역동적 판별절차가 필요하다. 역동적 절차에서 제시되는 정보는 지능검사에서 뛰어난 수행을 보이지 못했거나 기존의 검사결과로는 영재성을 쉽게 발견할 수 없는 학생을 판별하는데도 유용하게 사용될 수 있다.

2) 기대되는 성취수준과 실제 나타난 성취수준의 불일치

학습장애 영재아동은 기대되는 성취수준, 잠재성과 실제 나타나는 성취 사이에 심각한 편차를 보이게 된다. 여러 가지 지능 영역에서 강점과 약점을 보이는 경우는 영재 아동에게서 흔히 나타날 수 있는 현상이지만, 학업 수행 수준의 불일치는 학습장애의 특성으로 볼 수 있다. 그러나, 학습장애 정의에 있어서 가장 쟁점이 되고 있는 부분은 불일치 요소일 것이다. 이는 학습장애가 정신지체와는 달리 보통의 지적 능력을 가지고 있음에도 불구하고 특정교과 학습에서 현저한 어려움을 경험하는 장애라는 생각을 반영하는 것이다. 물론 이것이 학습장애 적격성 심사에 있어서 유일한 증거는 아니지만, 다른 정의상의 요소들과 비교하여 수리적인 증거의 명확성으로 인해 지능-성취 불일치가 실제 현장에서는 정의상의 고유한 특성으로 고려되고 있다. 또한, 학습장애 평가는 거의 이 요소에 기반하므로 진단과정에 지능검사와 성취 검사를 항상 포함하고 있다. 그리고 학습장애 결정을 위한 최근의 개념적 조작화 모델에서도 능력-성취 불일치 준거를 진단의 첫단계로 제시하고 있다. 이로 인해 학습장애 진단은 측정된 지능수준에서 학업성취 수준의 차이를 확인하는 과정으로 이루어지고 있다. 그러나, 학년수준 불일치 모델, 기대공식 모델, 표준점수 비교모델, 회귀분석 모델 등으로 대표되어지는 능력-성취 불일치 모델인 개인내 성취 불일치(Intra-Individual Achievement Discrepancy)는 많은 비판을 받았으며, 이에 대한 대안으로 심각한 저성취만을 고려하는 절대 성취 불일치(Absolute Achievement Discrepancy)와 지역성취 표준으로부터의 심각한 성취 불일치를 기반으로 하여 학습장애를 진단하자는 상대 성취 불일치(Relative Achievement Discrepancy) 접근을 바탕으로 하여 개인간차

를 고려한 심각한 성취 불일치 모델(Severe achievement discrepancy)이 존재하며, 처치타당도를 고려한 중재민감성을 중시하는 이중 불일치(dual discrepancy) 접근이 중요하게 다루어지고 있다. 이와 같이 학습장애의 정의 요소로서 적성-성취 불일치 개념을 적용하기 위하여 단순히 지능지수를 사용하는 것은 여전히 논쟁거리가 되고 있다(김동일 외, 2003).

영재성을 지나면서 학습 상황에서 어려움을 보이는 학습장애 영재아동을 진단하기 위하여 불일치 준거는 활용되어야 한다. 이들은 또래 수준이나 혹은 그 이상의 성취 수준을 보일 수 있기 때문에 단순히 하위 10-15% 정도의 부진한 학생을 중심으로 학습장애 혹은 보충학습을 제공하는 교육서비스의 대상이 되는 경우는 드물다. 그러므로 지능검사, 표준화 성취검사를 포함하여 잠재성을 평가하는 전문적 의사결정이 이루어져야 적절한 ‘불일치’ 증거를 제시할 수 있다. 이러한 불일치 준거가 학습장애 영재아동을 진단하는 유일한 증거가 될 수 없지만 이들의 “심각한 문제상황”을 확인하기 위하여 여전히 판별 준거로 적용되어야 한다.

3) 기본적 심리과정 및 인지과정에서의 결손

적성-성취의 불일치는 판별과정에서 필요조건으로 볼 수 있지만 이러한 불일치가 나타나는 원인이나 설명에 대하여 보다 적극적인 탐색이 필요하다. 단순히 하위 검사 간의 불일치 증거로서 일반아동과 학습장애아동을 구분하기 어렵다. 교수-학습 이론에 따라서 가설을 세우고 인지과정의 문제를 확인하는 것은 학습장애 요소와 일반적인 저성취를 구분하는데 도움이 된다. 인지심리학의 발달과 더불어, 학습곤란은 “전략-결손(strategy-deficit)”에 의해 발생한다고 보는 것이 적절하다는 증거가 나타나기 시작하였다(Swanson, 1989). 전략-결손이라는 점에서 학습문제를 보면, 학습장애란 학습문제를 해결하기 위한 전략이 부족하거나, 부적절하게 전략을 사용하는 학습자 또는 전략의 사용을 통한 학습에 적극적으로 참여하지 않는 학습자이며, 기본적인 인지처리 과정에 어려움을 가지고 있는 것으로 추정된다(김동일, 1999b). 학습은 과정으로서 이해되어야 하고, 따라서 학습은 지식의 획득, 조직, 변형, 평가, 활용과 관련된 내적 사고 과정의 변화를 의미한다. 인지학습이론은 단편적인 지식이나 기능을 넘어서 자신이 직면한 문제를 해결할 수 있는 기본학습능력을 강조한다.

예를 들면, 지능의 하위검사에서 나타나는 결손과 상대적 불일치 증거를 통해 전반적인 인지능력의 저하로 인해 보이는 발달지체와 학습장애 영재의 차이를 설명할 수 있다. 또한, 이러한 증거는 교육적 프로그램을 개발할 때 적절하게 도전감이 드는 과제를 구성하는데 활용될 수 있다. 학습장애가 학습 문제에 영향을 미치는 다른 제외요인(예, 낮은 지적 능력, 학습기회의 부족, 부적절한 교육, 문화적 결손, 정서장애)과는 다르다는 것과 이러한 장애의 원인을 규명하고 적절한 중재를 선택하고 제공하는 것은 매우 창의적이며 끈질긴 중재 작업이다. 문제에 대한 모든 해답이 먼저 주어져 있는 것이 아니라 아동이 가

지는 독특성에 주목하고 학습 과정에서 나타나는 결손과 학습 특성을 이해하여 강점을 더욱 돋보이는 하는 해결과정이야말로 학습장애 영재아동 교육의 요체이다.

Ⅲ. 글을 마치며: 학습장애 영재아동을 위한 체계적인 조력체계

아동이 학습장애와 영재성을 같이 지니고 있을 때, 부모와 교사는 상당히 어려움을 겪게 된다. 특히, 부모와 교사가 아동의 문제로 갈등이 생기게 되면 부모가 학교와 적대적인 관계가 되는 것은 피해야 한다. 대부분의 교사나 학교장은 선한 의도를 가지고 시간, 예산의 한계에도 불구하고 최선을 다하고 있다. 학습장애 영재아동을 위한 교육프로그램을 구성하려고 할 때 가장 어려운 의사결정은 어떠한 교육서비스를 제공할 것인가 결정하는 것이다. 교육체계 안에서 다양한 가능성이 열려 있으므로 이에 대한 검토가 필요하다.

첫째, 학습장애 영재아동의 강점과 약점에 대한 판별과 서비스는 개별화프로그램을 통하여 제공될 수 있다. 실제로 이러한 아동의 강점(영재성)에 대하여 높은 수준의 프로그램을 제공하고 평균적인 성장을 보이는 영역에 대하여 연령발달에 맞는 교육을 실시하며, 장애영역에 대하여 교정과 적응적 수업이 이루어질 수 있다. 개별화된 프로그램의 형식은 다양할 수 있으나 여전히 아동의 약점이 아니라 강점과 영재성을 개발하는데 초점을 두어야 한다.

1. 둘째, 영재학급에서 학습장애 서비스를 제공하거나 혹은 학습장애 특수학급에서 영재교육을 실시해 볼 수 있다. 기존의 특수교육 프로그램을 활용하여 제공한다는 특징이 있고 적용가능성도 매우 높다. 그러나, 실제로 학습장애 학급에서 일부 아동의 결손된 학업기능을 보충하는데 그치고 영재교육은 무시되기도 한다. 또한, 학습장애 교육프로그램과 영재교육 프로그램에 각각 참여하는 경우에는 여러 가지 혜택이 있을 수 있다. 그러나 교육과정과 방법에 있어서 구조화와 조직화가 필요한 학습장애 영재아동에게 이렇게 분리된 교육경험은 오히려 혼란을 야기할 수 있다.
2. 셋째, 학습장애 영재아동을 위한 특수학급도 고려해 볼 수 있다. 시간제와 분리된 특수 프로그램을 중심으로 학습장애 영재아동을 교육하는 모델들이 소개되었다 (Baldwin & Gargiulo, 1983; Clements et al., 1994). 이러한 경우, 보다 동질화되고 교육적 요구를 구체화할 수 있는 집단을 대상으로 기초학습기능과 숙진 및 심화 학습을 포함할 수 있는 특징이 있다. 그러나, 영재교육과 학습장애교육을 모두 전공한 교사가 그리 흔하지 않고, 분리된 교육환경에서 다시 일반교육 상황으로 적응해야 하는 재통합교육의 문제가 있다.
3. 넷째, 일반학급에서 공부하면서 전문가들의 조력을 받는 통합교육모델이 강조되고 있다. 일반교사가 개인차를 조절하고 특수한 프로그램을 수업 중에 실시하는 것이

가능하다. 그러나 이러한 프로그램이 모든 학습장애 영재아동에게 적합한 것은 아닐 수 있다. 역사적으로 학습장애는 숨겨진 장애(invisible disability)로 여기기 때문에 일반교사가 학습장애 영재아동의 교육적 요구를 이해하고 이들을 위하여 적절한 교육을 제공하는 것이 쉬운 작업이 아니다.

4. 다섯째, 학습부진 영재아동은 자신의 강점에 대한 열정과 주위의 낮은 기대로 인해 혼란스럽게 되므로, 사회적·정서적 요구에 중점을 둔 상담을 고려해야 한다. 학습장애 영재아동에 대한 한 조사에 따르면, 그들은 정서적으로 혼란스럽고, 실패로 인한 좌절 때문에 늘 행복하지 않다고 하였으며, “실제로 자신의 뇌, 몸, 또는 두 가지 모두를 자신이 원하는 대로 작동시킬 수 없다는 생각을 가지고 있다”고 한다 (Schiff et al., 1981). 낮은 자아개념은 능력에서의 불일치에 대처하는데 어려움을 보이는 학습장애 영재학생이 보이는 공통적인 문제이다(Fox, Brody, & Tobin, 1983). 그리고 이로 인해 좌절할 수 있으며, 또래, 가족 구성원들과의 관계는 물론 행동에도 영향을 미칠 수 있다(Silverman, 1993).
5. 실제로 학습장애 영재학생의 부모는 자녀의 사회적·정서적 요구에 주의를 기울여줄 것을 강조하고 있다(Hishinuma, 1993). 이들을 위한 상담에는 크게 집단 상담과 개인상담이 있으며, 각각의 장점이 있다(Baum, 1994). 예를 들면, 집단 상담은 다른 이들이 자신과 유사한 문제를 경험한다는 것을 보여줄 수 있다. 그러나 아동이 1대1 개인 상담에서 개인적 문제와 요구에만 관심을 가져주기를 원할 수 있다. 또한, 부모와 교사에게도 학습장애 영재 학생의 특성과 요구를 이해하기 위한 상담이 이루어져야 한다(김동일 외, 2002; Brown-Mizuno, 1990).
- 6.
7. 그러므로, 이와 같은 다양한 교육선택지 사이에서 학습장애 영재아동에게 적합한 중재와 교육프로그램을 구성하려고 할 때 체계적인 평가 과정이 필요하다. 이러한 과정에서 가능한 질문은 다음과 같다.
- 8.
9. · 아동이 기초 학습기능은 익히고 있지만 학습과제를 제대로 수행하고 있지 못하는가? 아니면 실제로 기초기능이 결핍되어 있는가? 기초기능은 교정의 대상이지만 과제를 수행하는데 어려움이 있으면 문제해결 전략이나 주의력결핍 및 과잉행동을 조절해주어야 한다.
- 10.· 주의력결핍 및 과잉행동 장애에 의료적인 지원(투약)이 필요한가?
- 11.· 학습환경의 구조화(수업시간표, 알림장, 개인 열람석 등)가 되면 아동이 좀더 바람직한 행동을 보이는가?
- 12.· 학급 토론에서 또는 특별히 관심이 있는 주제에서 아동이 영재성을 보이고 있는가?
- 13.· 창의적인 생각을 하거나, 예술 작품을 만들거나, 또는 예술 영역 중에서 비정상한 능력을 보이는가?

14. 아동의 자아 개념이 비현실적으로 높거나 혹은 낮거나 아니면 현실적인가?
15. 대인관계 기술을 가르치거나 자존감을 증진할 필요가 있는가?
16. 담당교사가 특수한 요구가 있는 아동을 받아들일 의사가 있는가? 이런 아동을 돕기 위한 교육방법에 대하여 충분히 준비되어 있는가?
17. 아동의 학업 결손을 장기적으로 고려해야할 문제로 보아야 하는가 아니면 집중적이고 단기적인 중재가 필요한 것으로 보아야 하는가?
18. 컴퓨터나 계산기 같은 보조기기를 어느 정도 이용할 수 있으며, 이러한 기기를 사용하는 것을 교사가 융통성있게 허용하는가?

이러한 질문에 대하여 이상적으로 답하는 것은 쉽지만 현실 상황은 아동마다 매우 다를 것이다. 학습장애 영재아동을 위하여 공교육이나 사교육 영역에서 최선의 교육 프로그램을 위하여 체계적인 계획과 진행이 필요하다. 학습장애 영재아동의 교육 프로그램을 구성할 때 고려해야할 점을 정리하면 다음과 같다(김동일, 1999a)

- ① 학습에 필요한 도구와 자료를 준비하고 내적인 사고과정을 발달시키는데 필요한 “구조화” 혹은 “조직화” 기능이 가장 초기에 가르쳐야 할 기본 기능이다. 과제를 제대로 기억하고 학교에서 집으로 책과 숙제를 가져오고, 공부하는 것과 노는 것을 구분하여 시간을 관리하며 자신의 생활에 통제력을 가지는 것이 대부분의 학습장애 영재아동에게 필요하다. 모든 학업 영역에서 성취를 하는 데 이런 기초기능이 중요하기 때문에 직접적이 중재가 제공되어야 한다.
- ② 기능적인 읽기와 연산이 정상화될 수 있도록 지속적으로 교육해야 한다. 낱말 하나 하나를 읽는 것에서 벗어나 소리내지 않고 읽으면서 내용을 이해하는 수준이 되어야 한다. 이를 위하여 다양한 교수체제가 활용될 수 있다. 또래교수법, 학습도움실, 자문교사 등, 학교마다 다른 프로그램을 제공하게 된다.
- ③ 읽기와 수학의 기초적인 기능은 어느 정도의 성취수준을 보이지만 쓰기에 관련된 과제를 제대로 하지 못하면, 워드프로세서로 작성한 과제나 구두로 수행되는 과제로 바꾸어 일반학급이나 영재교육프로그램에 배치할 수 있다. 가능하다면 영재교육 프로그램에 배치하는 것보다 다양한 교육기회를 제공하는 과정(일반학급에서 심화교육, 개인교사, 사교육기관)이 더 적절할 수 있다.
- ④ 영재 프로그램은 제공하지 않는 상태에서 학습장애 서비스만 제공하기로 했다하더라도 영재성에 관심을 보이고 강화해야 한다. 통합교육체제에서는 일반학급에서 학습장애와 영재성을 다루는 것이 가능하다. 이런 경우에도 일반학급 교사들, 학습장애 교사, 학교 카운슬러에 의해서 체계적인 조력이 제공될 수 있다. 공교육에서 그러한 서비스를 제공할 수 없다면 외부의 도움을 찾아야 한다. 성인이 되어 대처능력을 결정하는 것은 학업적인 능력보다는 자존감이 될 수 있으므로

학습장애 영재아동의 자아개념을 증진할 수 있는 배려가 있어야 한다.

- ⑤ 어떤 교육프로그램에 배치되더라도 워드프로세싱, 철자검색, 그리고 계산기와 같은 보조기기를 적절하게 사용할 수 있어야 한다. 일상생활에서 사용되는 이러한 보조기기를 초기에 가르쳐서 사용하는 것은 학습을 용이하게 하는 방법이다.
- ⑥ 관련전문가들이 자주 피드백을 제공하여야 한다. 학습장애 교사와 영재교육 전문가에게 정기적으로 자문을 받도록 한다. 일반학급 교사나 학교 카운슬러는 아동의 정서적이고 교육적인 측면에 대하여 아이디어를 제공하게 되고 부모들의 관찰이나 견해도 반영이 되어야 한다. 예전에는 서로 교류하기 쉽지 않았지만, 관련인사들의 이러한 공동노력이 학습장애 영재아동의 교육에서 흔히 나타나고 있다.
- ⑦ 아동이 상급학년에 진급하게 되면서 특별한 진로계획을 수립하여야 한다. 예를 들면, 수학장애가 있는 학생에게 엔지니어링이나 회계 분야는 비현실적인 진로 목표일 것이다. 실제로 직업을 가진 성인을 관찰하며 직접 만나 그들이 하는 일에 대한 특징과 성격을 파악하는 것이 도움이 된다. 대학진학을 목표로 하면 교과목에 대한 집중적인 수학이 필요하다.
- ⑧ 학습장애 영재아동의 특수한 자질에 알맞은 학업 및 과외활동에 참여하도록 권장한다. 각종 경시대회에 참가하게 되면 이들이 이러한 심한 경쟁에서 특출한 능력을 보이는지 아니면 이런 경쟁상황에서 능력을 제대로 드러내지 않는지 알게 된다. 교사는 지역사회에서 가능한 기회에 대한 다양한 정보를 가지고 있어야 한다.
- ⑨ 필요하다면 아동을 의사결정 과정에 참여시킨다. 어른들은 대상 아동의 생각을 이해하지 않고 당사자인 아동을 참여시키지 않은 상태에서 그 아동의 운명을 결정짓는 경우가 많다. 삶에서 가장 중요한 목표는 자신의 운명을 결정짓고 책임을 지는 것이다. 자기 자신을 옹호하는 것은 필수적인 생존기술이며, 이는 아동을 의사결정과정에서 참여시키는 것으로 가르칠 수 있다. 각각의 교육적인 선택에서 장점, 단점, 선택상의 유의점들을 같이 논의함으로써 아동, 부모, 교사들이 최선의 문제해결방안에 도달할 수 있다.
- ⑩ 의학적인 치료가 필요하다면, 가능한 초기에 제공되어야 하고 필요한 기간만큼 유지되어야 한다. 약물치료가 처치계획의 일부라면, 적절한 투약과 바람직한 결과가 나타나도록 의사가 계속 점검을 해야 한다.

학습장애 영재아동을 교육한다는 것은 쉬운 일은 아니지만 상당한 보상이 주어질 수 있는 기회이다. 이들은 성공적인 학교생활을 영위하고 공동체에 기여하며, 다소 어려움을 겪었지만 자기 자신에 대하여 긍정적인 자아개념을 지니며 생활할 수 있다. 학습장애 영재아동을 올바르게 이해하고 교육하기 위해 앞으로 더욱 많은 관심과 다양한 조력체제가 요구된다.

참고문헌

- 김동일(1999a). 학습부진 영재아동. 서울:원미사.
- 김동일(1999b). 학습부진아 교육을 위한 교육심리학의 역할과 과제. *교육심리연구*, 12(2), 12-24.
- 김동일, 이대식, 신중호(2003). 학습장애 아동의 이해와 교육. 서울: 학지사.
- 김동일 외 (2002). 특수아동상담. 서울: 학지사.
- 김동일 (2004). 소외된 영재의 발굴과 재능 계발을 위한 교육 프로그램 운영 방안: 쟁점과 논의. 제22차 KEDI 교육정책포럼. 서울:한국교육개발원.
- 조석희(2004). 소외된 영재의 발굴과 재능 계발을 위한 교육 프로그램 운영 방안. 제 22차 KEDI 교육정책포럼. 서울:한국교육개발원.
- 한국교육개발원(2004). KEDI 교육정책포럼(2004.5.28.). 서울: 저자.
- Baldwin, L. J., & Gargiulo, D. A. (1983). A model program for elementaryage learningdisabled/gifted youngsters. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming* (pp. 207-221). Austin, TX: PROED.
- Baum, S. (1985). *Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-16.
- Baum, S., Emerick, L. J., Herman, G. N., & Dixon, J. (1989). Identification programs and enrichment strategies for gifted learning disabled youth. *Roeper Review*, 12(1), 48-53.
- Brown-Mizuno, C. (1990). Success strategies for learners who are learning disabled as well as gifted. *Teaching Exceptional Children*, 23(1), 10-12.
- Clements, C., Lundell, F., & Hishinuma, E. S. (1994). Serving the gifted dyslexic and gifted at risk. *Gifted Child Today*, 17(4), 12-14, 16-17, 36-37.
- Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (1983). *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hishinuma, E. S. (1993). Counseling gifted/ at risk and gifted/dyslexic youngsters. *Gifted Child Today*, 16(1), 30-33.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 37-39.
- Schiff, M. M., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 400-404.
- Silverman, L. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.