



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

중학교 과학영재와 일반학생의
리더십 생활기술, 사회적 능력
및 자기조절능력의 관계



2009년 2월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

조 환 옥

교 육 학 석 사 학 위 논 문

중학교 과학영재와 일반학생의
리더십 생활기술, 사회적 능력
및 자기조절능력의 관계

지도교수 황 희 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2009년 2월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

조 환 옥

조환옥의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2009년 2월



주심 이 정 화 (인)

위원 강 승 희 (인)

위원 이 경 화 (인)

목 차

Abstract	v
I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구 문제	4
3. 용어의 정의	6
4. 연구의 제한점	7
II. 이론적 배경	8
1. 영재의 개념	8
2. 리더십 생활기술	18
3. 사회적 능력	27
4. 자기조절능력	33
III. 연구 방법	39
1. 연구대상	39
2. 측정도구 및 연구절차	40
3. 자료처리	45
IV. 연구 결과 및 해석	46
1. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능 력의 차이	46
2. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절 능력 간의 관계	52
3. 과학영재와 일반학생의 사회적 능력과 자기조절능력이 리더십 생활 기술에 미치는 영향	56
V. 논의 및 결론	61
1. 논의	61

2. 결론 및 제언	66
참고문헌	69
부록	77



표 목 차

<표 1> 리더십 생활기술 척도 구성 내용	42
<표 2> 사회적 능력 척도 구성 내용	43
<표 3> 자기조절능력 척도 구성 내용	44
<표 4> 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술 척도의 기술 통계치 ..	47
<표 5> 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술의 차이	47
<표 6> 과학영재와 일반학생의 사회적 능력 척도의 기술 통계치	49
<표 7> 과학영재와 일반학생의 사회적 능력의 차이	50
<표 8> 과학영재와 일반학생의 자기조절능력 척도의 기술 통계치	51
<표 9> 과학영재와 일반학생의 자기조절능력의 차이	51
<표 10> 과학영재의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력 하 위요인 간 상호상관	53
<표 11> 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력 하 위요인 간 상호상관	54
<표 12> 과학영재의 리더십 생활기술에 미치는 하위요인의 다중공선성 진단을 위한 회귀분석	57
<표 13> 일반학생의 리더십 생활기술에 미치는 하위요인의 다중공선성 진단을 위한 회귀분석	58
<표 14> 과학영재의 리더십 생활기술에 미치는 사회적 능력과 자기조	

절능력의 영향력 59

<표 15> 일반학생의 리더십 생활기술에 미치는 사회적 능력과 자기조
절능력의 영향력 59



The Relationship of Leadership Life Skills, Social Competence and
Self-regulation Ability In Scientifically Gifted
and Regular Middle School Students.

by

Hwan-Ok Jo

Major in Educational Psychology

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

This study was to analyze the relationship of leadership life skills, social competence and self-regulation ability between scientifically gifted and regular middle school students and to offer fundamental materials to develop and improve gifted students' potential leadership competence.

For this purpose, three questions were investigated.

First, are there any differences of leadership life skills, social competence and self-regulation ability between scientifically gifted students and regular middle school students?

Second, are there any relationships between leadership life skills, social competence and self-regulation ability in both groups?

Third, how do the sub-factors of social competence and self-regulation ability have influence on leadership life skills in both groups?

The subjects for this study were 351 middle school students(including 128 scientifically gifted students) in 3rd grade in Busan.

The Statistical Package to Social Sciences(SPSS) 12.0 for the personal computer were used to analyze the collected data. One-way ANOVA was used

to expose the difference of leadership life skills, social competence and self-regulation ability between scientifically gifted and regular middle school students. Pearson correlation was used to identify the relationship and multiple regression analysis(step-wise) was used to evaluate the effect between the sub-factors of social competence and self-regulation ability related with leadership life skills.

The results of this study were as follows.

1. This study showed that scientifically gifted students had higher significant differences in leadership life skills, social competence and self-regulation ability than regular middle school students.
2. There was a high and significant positive correlation between leadership life skills, social competence and self-regulation ability in both groups.

With respect to the scientifically gifted students, the most effective factors were interpersonal relationship skills and self-understanding skills in the part of leadership life skills, the initiative and the popularity in social competence and intelligent factor in self-regulation ability. The regular middle school students had similar results, too. The correlation between leadership life skills and social competence, self-regulation ability are not unique features of the scientifically gifted, but they seem to be the common attributes to the leadership life skills of all students.

3. The predictive power of social competence, and self-regulation ability toward leadership life skills was significant in both groups. The influence of sub-factors of social competence and self-regulation ability related with leadership life skills in both groups were the highest in the initiative of social competence. In most parts, the regular students had higher scores, however, didn't have significant ones in the active factors. Therefore, this study shows the active factors such as impulsiveness, peer pressure, stress etc. are specific important factors to the leadership life skills of the

scientifically gifted students.

According to the conclusions presented above, there was a significant difference in leadership life skills between scientifically gifted and regular middle school students. This suggests that social competence and self-regulation ability are important variables to develop and improve leadership life skills. Especially, active factors of self-regulation ability is playing an important role in developing leadership life skills in the scientifically gifted students.



I. 서론

1. 연구의 필요성

지식경제시대에 들어서면서 인재들이 갖추어야 할 다양한 특성들이 논의되고 있으며, 이들 특성 중 리더십은 거의 모든 분야의 인재들이 갖추어야 할 중요한 특성으로 간주되고 있다(김금희, 2007). 주요 선진국에서는 이미 오래 전부터 국가발전의 원동력으로서 영재에 대해 관심을 가지고 있었으며, 우수한 재능을 가진 인적자원을 발굴하여 미래의 리더를 양성해야 한다고 인식하고 있다. 영재교육은 국가 차원에서 볼 때는 미래를 위한 초석을 놓는 일이 되며, 영재학생 개인으로 볼 때도 그들의 타고난 잠재능력을 최대한 발휘하여 자아를 실현할 수 있도록 도움을 준다는 점에서 중요한 교육 현안으로 다루어지고 있다(진석언, 차주환, 2004).

영재교육이 어떤 면에서는 극소수의 학생들을 대상으로 많은 혜택이 제공되는 일임에도 불구하고, 별다른 저항 없이 널리 받아들여질 수 있는 이유 중 하나가 영재교육이 장차 이 나라를 이끌어가게 될 미래의 리더를 길러내는 일이라 여겨지고 있기 때문이다. 즉, 영재교육은 미래의 리더를 발굴하고 육성하는 활동으로 특정 소수를 위한 것이 아니라, 사회 구성원 모두를 위한 활동이라고 받아들여지는 것이다(박성익 외, 2003).

실제로 영재학생들을 묘사하는데 사용하는 여러 특성들과 유능한 리더의 특성들로 일컬어지는 것들 사이에는 상당한 공통점이 발견된다. 예를 들면, 언어감각과 사회성이 좋고 미래 지향적이며, 문제 해결능력이 탁월하다거

나, 비판적·창의적으로 사고하고 새로운 것을 시도하며 책임감이나 자아 충족감이 높은 사람이라는 점 등이다. 1400명 이상의 영재아동을 대상으로 종단연구를 실시한 Terman(1925)의 연구결과에서도 영재학생들은 각 학교에서 리더인 경우가 흔하다는 것을 알 수 있다(김미숙, 조석희, 진석연, 2005, 재인용).

이러한 유사성 때문에 우리는 흔히 영재학생들이 성장하면 당연히 각 지역 및 국가, 나아가 국제적 수준의 리더가 될 것이라고 생각하고 청소년 리더를 판별하거나 영재학생들의 잠재된 리더십 능력을 개발하기 위해 이렇다 할 노력을 기울이지 않고 있다. 특히, 인지적 능력을 중심으로 영재를 선발하고 교육하고 있는 우리나라에서 리더십 교육은 아직까지 관심이 적은 분야이다. 비록, 교사나 학부모가 영재학생들이 앞으로 다양한 영역에서 리더십을 발휘할 것으로 여기고 있는 있으나, 학생들을 제대로 판별하거나 선발하고 그들의 리더십 잠재력을 개발시키기 위한 교육과정의 개발 등에는 무관심하여 온 것이 사실이다. 그러나 현대의 급변하는 지식경제사회에서 영재가 아무리 창의적 능력을 겸비하였다고 할지라도 조직의 집단적 목표를 달성하는데 필요한 리더십을 갖추지 못하면 간학문이고 학제적 협동연구가 필요한 21세기형 발명이나 발견, 성취를 이끌어내기 어렵다(김미숙, 조석희, 진석연, 2005). Sisk(1993)는 지적으로 뛰어나고 창의적인 지도자가 없이는 우리 사회가 결코 지속될 수 없으며, 이러한 지적이고 창의적인 지도자를 얻기 위해서는 영재아를 위한 리더십 훈련이 반드시 이루어져야 함을 주장한 바 있다(박성익 외, 2003).

전통적으로 리더십에 대한 연구는 주로 성인들을 대상으로 이루어져 왔으며 청소년을 대상으로 한 연구는 소수에 불과하다. 그러나 최근 미국을 중심으로 한 서구에서는, 학생용 리더십 특성 척도를 개발하고 이 척도들을 이용한 연구들이 폭넓게 전개되고 있으며(Ellis, 1990; Karnes &

Chauvin, 2000; Renzulli, 1997; Sisk & Rosselli, 1987; 김금희, 2007, 재인용), 학생들의 리더십에 관한 관심이 영재교육 분야에서도 접목되어 많은 연구가 진행되고 있다. 이러한 외국의 노력에 비해 국내의 리더십 연구는 비교적 최근에 이루어지고 있다. 청소년에 대한 연구는 주로 청소년 단체 활동이나 학급활동과 관련된 연구들(김정대, 2001; 최창욱, 2001; 이은경, 2003; 권영웅, 2004; 김은경, 2005; 정성혜, 2006; 서성애, 2007)이며, 영재학생을 대상으로 한 연구들(진석연 외, 2004; 김경아, 2005; 김미숙 외, 2005; 남주영, 2005; 차주환, 2005; 한선화 외, 2005; 한선화, 2005; 김금희, 2007; 전미란, 2008)도 최근에 와서 활발히 전개되고 있다.

연구에 의하면 영재를 포함한 청소년들의 리더십 수준은 인간의 내적 특성과 관련된 다양한 변인들과 유의미한 관련이 있다. 김경아(2005)는 리더십은 그 자체로서 별도의 재능영역으로 보기보다는 영재들의 인지적, 정의적 기술의 개발과 함께 충분한 교육과 훈련을 통해 개발되어야 할 필요성이 있다고 하였으며, Williams(1986)는 영재교육에 있어서 인지적 영역과 사회·정의적 영역은 모두 중요하며 인지적 영역과 사회·정의적 영역간의 상호작용을 통해서만이 한 개인으로서 풍부한 발달을 이룰 수 있다고 밝혔다.

Karnes와 Meriweather(1989)등에 의하면 리더십이 있는 사람은 자신감과 책임성, 신뢰성, 자존감, 주도성, 의사소통능력, 시간관리 기술 등의 사회적 능력과 개인 내적인 조절능력이 뛰어나다고 하였으며, 또한 개인 내적인 위험요소를 해소하고 자신이 원하는 바를 이루도록 스스로를 통제하고 조절할 수 있는 능력은 인지적 능력을 향상시키고 성공적인 학습과 사회화를 예견해 줄 수 있다(윤영신, 2007).

지능지수가 유사한 영재가 성공적인 리더로서 그들이 가진 재능으로 사회에 공헌하느냐 그렇지 않느냐의 성공여부에 영향을 미치는 가장 큰 요인

은 성격 차이 즉, 성공한 영재는 그렇지 않은 영재들보다 사회적, 심리적 자극에 대하여 민감하게 받아들이기 때문에 정서적 영역은 그들이 지니고 있는 인지적 능력만큼 잠재적 능력을 발휘할 수 없게 하는 장애 요인이 되고 있다(이숙희, 2004, 재인용).

이러한 결과들에 의하면 사회적 능력과 자기조절능력은 영재학생 뿐만 아니라 리더가 되려고 하는 모든 사람들에게 요구되는 중요한 자질이 된다. 영재학생들이 차세대 리더로서 잠재된 리더십 능력을 향상시킬 수 있는 올바른 방향을 모색하기 위해 먼저 리더십 생활기술 수준의 정도와 아울러 관련이 있는 내적 변인인 사회적 능력, 자기조절능력 간의 특성 및 상호관계에 대한 많은 연구가 축적되어야 할 것이다.

리더십을 갖춘 21세기형 인재양성을 국가의 주요 교육목적으로 삼는다면, 영재들의 리더십 발달 상황을 파악해야 할 것이며 앞으로의 리더십 교육에서 어떤 점을 중점으로 교육해야 할 것인지에 관해 연구하는 것은 의미있는 일로 판단된다(김금희, 2007).

이에 본 연구는 영재학생과 일반학생의 리더십 생활기술 수준과 사회적 능력, 자기조절능력의 특성 및 차이점을 알아보고, 변인 간 상호관계와 영향력을 비교·분석하여 차세대 리더로 인정받고 있는 영재학생들의 잠재된 리더십 능력을 발휘하는데 도움이 되는 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

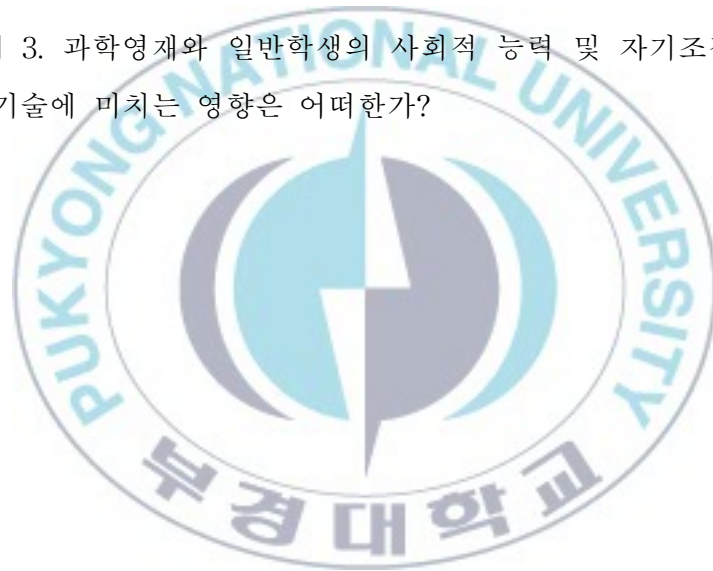
본 연구의 목적과 관련하여 해결하고자 하는 문제를 구체적으로 제시하

면 다음과 같다.

연구문제 1. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력은 각각 어떤 차이가 있는가?

연구문제 2. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력과의 관계는 어떠한가?

연구문제 3. 과학영재와 일반학생의 사회적 능력 및 자기조절능력이 리더십 생활기술에 미치는 영향은 어떠한가?



3. 용어의 정의

가. 과학영재

본 연구에서의 과학영재는 부산광역시 교육청 관내의 동부, 서부, 남부, 해운대 각 지역청 소속 과학영재교육원과 부산광역시 과학교육원 소속 과학영재교육원에서 교육을 받는 중학교 3학년 학생을 말한다.

나. 리더십 생활기술

본 연구에서 사용된 리더십 생활기술은 Dormody와 Seevers(1995), Wingenbach(1995)의 연구에서 사용되었던 리더십 생활기술의 개념을 토대로 실제 생활 속에서 리더십 기능을 수행하기 위하여 사용되어지는 능력을 의미한다.

리더십 생활기술 수준은 의사소통능력, 의사결정기술, 인간관계기술, 학습능력기술, 조직관리기술, 자기이해기술, 그룹활동기술 등의 하위요인에서 측정된 점수를 의미한다.

다. 사회적 능력

사회적 능력의 개념과 정의는 학자에 따라 다양하게 나타나는데 본 연구에서는 박금옥(1998)의 정의를 사용하여 ‘사회의 유능한 구성원으로 살아가

는데 필요한 적응능력으로, 인간이 환경과 상호작용하고 소속된 사회에서 적절한 기술을 사용하면서 필요한 사회적인 목표를 달성하고, 나아가 긍정적인 방향으로 발달할 수 있는 능력'을 말한다.

사회적 능력의 정도는 사교성, 대인적응성, 사회참여도, 주도성, 인기도의 하위요인으로 측정한 점수를 의미한다.

라. 자기조절능력

본 연구에서는 다양한 자기조절능력의 개념을 종합하여 허정경(2003)이 '보다 장기적인 목표달성을 위해 바람직한 행동은 하고, 그렇지 않은 행동을 억제하여 충동적이거나 즉각적이지 않고 스스로 문제를 신중하게 계획, 해결, 평가할 수 있는 능력'으로 정의한 개념을 사용한다.

자기조절능력의 정도는 인지적, 동기적, 행동적 요인의 3가지 하위요인으로 나누어 측정한 점수를 사용한다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 대상인 영재집단을 동부, 서부, 남부, 해운대 지역교육청과 부산광역시 과학교육원 소속 영재교육원에서 영재수업을 듣는 과학영재 학생으로 제한하여 연구결과를 일반화하는 데는 한계가 있다.

II. 이론적 배경

1. 영재의 개념

가. 영재의 정의

영재의 개념에 대한 논의 자체는 오랜 역사를 갖고 있으나, 아직 이렇다 할 타당하고 신뢰성이 있는 개념으로는 정리되지 못하고 있다. 영재 또는 ‘영재성’을 어떻게 볼 것인가 하는 문제는 매우 중요한데, 영재를 어떻게 정의하느냐에 따라서 영재를 효과적으로 판별하고 어떤 유형의 프로그램을 제공할 것인지가 결정된다. 그러나 많은 학자들의 연구에도 불구하고 아직 까지 완전한 합의를 이루지 못하고 있다. 이것은 영재성이란 심리학적인 구인요인으로 직접 확인하기 어려우며, 영재와 둔재의 구분이 하나의 연속 선상에 있는 상대적인 개념이며 영재성의 정의가 그 시대와 사회, 문화적 가치를 반영하기 때문이라고 할 수 있다(Hagen, 1980; 양태연, 2003, 재인용).

영재성에 대한 논의가 처음으로 이루어지던 1920년대에는 영재성의 준거를 주로 지능이라는 단일 요인에 두었다. Terman(1925)은 표준화된 지능 검사에서 상위 1% 이내의 성취를 보이는 아동을 영재라고 정의하였다. 그러나 이것은 주로 언어능력과 논리·수학적 능력을 강조하는 제한된 범위의 능력을 강조한 것으로 영재의 중요한 특성으로 여겨지는 사회적 능력, 창의력, 과제집착력과 같은 능력은 측정할 수 없었다(송경애, 2001).

이러한 문제점을 인식한 미국 교육부(Marland, 1972)가 내놓은 영재성에 대한 정의는, 그 후 영재교육의 기초가 되었으며 다른 나라의 영재교육에도 큰 영향을 미쳤다. Marland(1972)는 영재를 ‘뛰어난 능력을 가지고 있어 높은 성취를 할 것으로 전문가에 의해 판단된 아동이며, 자신과 사회에 기여하기 위해 정규학교에서 제공하는 프로그램 이상의 차별적인 교육 프로그램과 서비스를 필요로 하는 아동’이라고 정의하였다. 그는 영재성을 ① 일반 지능, ② 특수 학업 적성, ③ 창의적 또는 생산적 사고, ④ 지도자적인 능력, ⑤ 시각·공연 예술, ⑥ 정신운동능력의 6개 영역으로 정의하였다. 이 후 1988년 정신운동능력이 제외되었으나, 일반 지능 뿐 아니라 구체적인 학업능력, 예술능력, 창의성과 지도자적인 능력도 영재성에 포함시켰으며, 잠재능력이 있는 아동까지도 포괄하여 높은 성취를 보이지 않는 아동도 영재교육의 혜택을 받을 수 있도록 고려하였다는 점에서 높은 평가를 받고 있다(조석희, 1995).

그러나 Renzulli(1978)는 미국 교육부의 정의에서 과제 집착력과 같은 동기 유발적인 요소가 결여되어 있고, 영재성을 6개의 영역으로 분리시켜 이론상으로는 그럴 듯 해 보이나, 실제 교육현장에서는 적성 검사나 지능 검사를 사용하여 영재를 판별하고 있는 점 등의 문제점이 있음을 지적하였다. 이를 보완하기 위하여 영재의 준거로 ① 평균 이상의 지능, ② 높은 과제 집착력, ③ 높은 창의성을 제시하고 영재성을 이 3가지 요소가 상호작용하여 나타나는 것으로 정의하였다. Renzulli는 평균 이상의 일반 혹은, 특수 능력, 높은 과제 집착력(동기), 높은 창의성과 같은 세 가지 특성 모두가 85% 이상이거나, 적어도 한 가지 특성에서는 98% 이상인 학생을 영재로 규정하고 있다(김민정, 2006).

미국 Harvard 대학의 Gardner(1983)는 지능에 관한 새로운 해석을 통하여 영재를 정의하고자 하였다. 그가 주장한 다중지능이론(Multiple

intelligence)에서는 이제까지의 일반 지능에 대한 개념을 전면 부인하고 인간의 신경체계에 바탕을 두고 있는 7가지 기능을 제시하였다. 7가지 독립적인 지능은 ① 언어적 지능 ② 논리·수학적 지능 ③ 공간 지능 ④ 음악 지능 ⑤ 신체 운동적 지능 ⑥ 개인 내적 지능(자성 지능) ⑦ 개인 간 지능(대인 지능)으로서, 영재란 이러한 각 지능 분야별로 특별하게 뛰어난 사람을 일컫는다(김정아, 2005). Gardner는 주관적 요인 분석을 통해 밝혀진 표준에 의해 이러한 독립된 지능을 찾았으며, 현재는 자연 지능, 영적 지능 등이 첨가되었다. 이 지능들은 각각 우리 뇌의 여러 영역에 위치해 있으며, 상호의존적 혹은 독립적으로 작용한다고 하였다(박혜진, 2001).

Gagné(1991;1993)는 영재성과 재능을 구별하여 정의하였는데, 영재성은 선천적으로 타고났거나 체계적인 훈련을 받지 않은 상태의 적성으로 생각하여, 이러한 선천적인 영재성이 후천적인 훈련을 통해 인간의 특정 활동 분야에서 전문적인 능력이나 기능으로 나타났을 때, 이를 '특수재능'으로 보았다. 즉, 영재성은 인간의 적성 중 한 가지 이상의 영역에서 평균 이상의 타고난 능력을 말하고, 특수재능은 인간 활동의 한 가지 이상의 분야에서 체계적인 훈련, 연습, 경험 등을 통해 특수한 활동 분야에서 발휘되는 능력을 말한다. Gagné는 영재성을 특정한 영역에서의 능력을 발휘하는 가능성으로 지적 특성뿐 만 아니라, 정의적 특성도 포함하는 적성과 특수재능을 수행의 관점에서 파악하고 있다. 즉, 영재라는 개념은 지능만을 일컫는 단일 개념보다는 복합적 지능과 재능을 모두 포함하는 광의의 의미로 해석된다(이숙희, 2004, 재인용).

우리나라의 경우 1999년 12월 28일에 국회를 통과한 영재교육진흥법에 의하면, 영재란 '일반 지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고 능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 기타 특별한 재능 분야에서 뛰어나거나 잠재력이 우수한 사람 중 판별기준에 의거 판별된 사람'이라고 규정하고 있다.

영재성이 무엇인가에 관한 여러 학자들의 의견을 살펴보면, 각각의 이론이 포함하거나 다루는 능력의 범위가 매우 다양하고 광범위하다는 것을 알 수 있다. 여러 학자들의 정의를 종합하면, 영재성을 무엇으로 볼 것인가 즉, 어떤 특성을 영재성으로 볼 것인가, 또는 어떤 특성이 가장 중요하며 개발시켜야 할 것인가에 초점을 두고 있다. 영재성은 능력이 뛰어난 사실을 지칭한다. 일부 학자들은 지적 능력만으로 한정하기도 하나, 더 많은 학자들이 사회적으로 가치가 있는 여러 가지 능력들을 동시에 고려할 필요가 있음을 주장한다. 학자들 간에 약간의 차이는 있으나 높은 일반지능, 특수재능, 창의성, 과제집착력, 성취동기 등이 공통적인 영재성의 구성요인으로 인식되며, 긍정적 자아개념, 영재 가능성을 발휘할 수 있게 도움을 주거나 지지하는 환경적 요인들을 포함하여 영재성이 정의되고 있다.

영재성에는 일반적으로 학문적 적성과 관련된 심리적인 요인으로서 정서지능, 성취동기, 긍정적 자아개념, 사회적 능력을 포함한 정의적 특성을 들 수 있다. 지적으로 뛰어난 영재들이 사회적 지능은 뛰어나기는 하지만, 실제로 그러한 행동이 요구되는 친구나 동료들과의 관계에서 적절한 행동을 전혀 하지 못하는 경우가 종종 있다. 따라서 이러한 심리적 요인들이 복합적으로 상호 작용하는 가운데 영재성이 결정되어 진다(이숙희, 2004).

더 나아가 어느 정도를 영재로 볼 것인가의 문제도 중요한데, 우수한 정도를 Terman은 상위 1% 이내, 미국 연방정부는 3-5% 정도를 영재로 정의하고 있다. 반면, Renzulli, Gagné는 영재를 너무 좁게 제한하기보다는 상위 15-20%에 해당하는 학생이나 아동들을 영재의 가능성을 가진 것으로 보다 융통성이 있는 입장을 취한다. 이러한 입장은 영재의 가능성을 가진 다수의 아동과 학생들을 영재교육의 대상자로 고려하도록 하는 것으로 보다 교육적인 관점이라 할 수 있다(윤경미, 2004).

학자들의 영재에 대한 초기의 연구에서는 영재란 평균 이상의 지적능력,

높은 창의성, 성취동기의 수준이 동일 연령의 아동과는 뚜렷하게 달라 사회에서 특별히 가치 있는 어떤 일에 기여할 수 있는 아동으로 정의되고 있으며, 학령인구 중에 2~5%정도가 있을 것으로 보인다. 즉, 영재아란 높은 지적 능력과 창의성, 그리고 과제집착력을 나타내거나, 그 잠재성을 보이는 아동이라고 할 수 있다. 이것은 어떤 사람이 남긴 천재적인 업적보다는 그런 업적을 남길 잠재가능성에 초점을 둔 것이며, 그 잠재가능성을 최고도로 개발할 수 있는 방안을 모색하려는 교육적인 관심에서 의도적으로 정의된 학문적인 용어이다. 따라서 영재라는 말은 어른보다 어린이나 젊은이들을 지칭하는 뜻이 강하다.

나. 영재의 정의적 특성

영재의 정의적 특성은 일반적으로 다음과 같이 알려져 있다. 영재는 자신이 흥미를 가진 일에는 장시간 몰입하며, 열정적으로 활동하고 어떠한 어려움이 있어도 지속적으로 진행하려고 하는 특성을 가지고 있다. 또한 영재는 자신에 대해 긍정적인 자아개념을 가지고 있는 편이며, 외부의 통제 없이도 자신을 스스로 통제할 줄 안다(전경원, 2000; 박혜진, 2001, 재인용).

영재아의 심리 행동적 특성을 조사한 연구 결과에 의하면, 영재아는 심리적으로 더 안정되어 있어 학교나 가정에서 받는 스트레스가 적으며 일반 학생에 비해 적응도 잘 한다(박성옥, 이진숙, 2003; 송경애, 2001; 이상희, 2003; 임형철, 1992)고 하였다. 조석희 등(1996)은 영재의 정서적 특징으로 집중과 끈기가 있으며 낙천적이고, 동료들로부터 인기가 있으며, 윤리적이고 감수성이 예민하다고 지적했다(조석희, 오영주, 임성하, 1996; 이상희,

2003, 재인용). 영재아들은 정서적으로 안정되어 어떤 환경에서도 현명하게 대처하려 하고, 적극 참여하려는 사회 참여의식이 강하며, 영재집단의 아동들은 일반집단의 아동들에 비하여 자신에 대하여 긍정적으로 지각하고 자기를 가치롭고 쓸모 있는 인간이라고 생각하며, 현실을 잘 수용하고 매사에 자신을 가지고 행동하는 경향이 높다. 성격적인 측면에서는 영재 아동들이 일반 학생들보다 활동적이고 사려성이 깊으며 지배성과 리더십이 강하다.

반면, 영재의 장점으로 알려져 왔던 특성이 때로는 어려움을 가져오는 취약성이 될 수도 있는데, 대표적인 것으로 완벽주의적인 성향을 들 수 있다. 완벽주의가 기능적으로 작용하면 자아존중감이 고양되나, 영재학생의 영재성이 다방면에서 나타나는 것이라기 보다는, 어느 특정 영역에 한정되어 나타나므로 상대적으로 떨어지는 영역에 대한 과도한 염려와 우울, 불안에 빠지게 된다(신영희, 2005). 윤여홍(2000) 등은 임상현장이 아닌 일반 교육현장에서도 영재들에게 미성숙, 새로운 환경에서의 부적응, 미성취, 불안 및 우울, 대인관계에서의 갈등, 행동장애, 주의력 결핍, 틱 현상 등이 나타남을 보고하고 있다. 완벽주의적 특성으로 인한 위험을 피하려는 욕구, 실패에 대한 두려움으로 위험을 감수하지 않으려는 성향, 과도한 자기비판, 정서적 민감성과 과흥분성 등은 영재학생으로 하여금 학교에서 낙제를 하거나 훈육에 문제를 지니고 있으며, 미성취 현상을 보이게 된다고 하였다.

Bickley(2001; 송의열, 2002, 재인용)는 영재 아동들이 지니는 사회 정서적 특징으로 비롯하여 나타나는 공통적인 문제를 다음과 같이 9가지로 들고 있다. 첫째, 지적 속성으로 향상된 언어 능력과 표현, 학습에 대한 열의, 흥미 가득한 호기심, 영리함의 인식, 새로운 주제와 아이디어를 빠르게 습득하고 보다 깊은 의미를 파악하는 능력, 둘째, 인성적 특성으로 정서적 집중, 예민한 감각, 강한 의지, 내성적 성향, 민감한 자기 인식, 완벽주의, 규

칙과 권위에 대한 의문, 사람과 사물, 상황을 조절하고 조직하려는 욕구, 자신과 타인으로부터 고양된 기대 표현, 도덕적 관심을 전개하는 경향, 셋째, 가정환경으로 아동에 집중된 높은 관심, 능력과 잠재력에 대한 기대, 학교에서의 어려움을 영재성과 관련하여 인식, 아동을 위한 지지와 상담 추구, 아동의 복지에 대한 이해가 깊은 환경, 넷째, 고르지 않은 발달로 사회 정서적, 신체적 기능의 발달을 넘는 정신 능력으로 사회 정서적 문제를 지님, 다섯째, 사회성 결핍으로 고립 경향, 친구를 사귀거나 유지하는데 어려움, 타인에 대한 이해와 인내 부족, 여섯째, 강한 내적 충동으로 호기심, 도전성, 흥미있는 주제에 대한 내적 동기, 사회 도덕적 이슈에 대한 관심, 일곱째, 정서적 취약성으로 과민, 불안, 죽음에 대한 걱정, 여덟째, 높은 민감성으로 타인의 느낌, 비판, 거절에 예민하고 갈등에 민감, 아홉째, 타인의 기대 인식으로 다른 사람이 거는 기대에 관심, 다른 사람이 바라거나 하도록 원하는 묵시적 압력 인식 등이다.

일반적으로 청소년기의 영재들은 사람들이 믿는 것보다는 자신을 잘 알고 있지 못하며, 청소년기 내내 자신이 가지고 있는 능력의 타당성과 현실성, 자신의 가치에 대해서 의문을 계속 가지고 있다(박혜진, 2001).

영재의 정서적 취약성에 관련한 주장을 살펴보면 양쪽 모두의 견해는 모두 부분적으로 타당성을 가지고 있다. 긍정적인 의견의 연구는 학교장면에서의 적응아를, 부정적인 의견의 연구는 임상장면에서 부적응아를 연구대상으로 표집하였기 때문이며, 이는 영재집단에서도 적응아와 부적응아 모두 공존하고 있다는 의미로 받아들여진다. 따라서 영재의 정서적 취약성은 영재의 집단적 특성이라기보다는 개인의 특성에 따른 가능성으로 보아야 한다는 주장(윤여홍, 2000)이 제기된다.

그러나 영재의 정서적 취약성이 영재 집단의 보편적 특성으로 보든지 또는 개인의 특성으로 보든지 미래의 리더로서 그들의 잠재능력을 발휘하기

위해서는 이러한 취약성은 반드시 해결해야 할 과제이다. 때문에 리더가 갖추어야 할 중요한 정의적 자질인 사회적 능력 및 자기조절능력이 어떤 특성을 가지며, 리더십 능력과의 관계가 어떠한지 알아보는 것은 영재들이 성공적인 리더로 성장하는데 많은 도움을 제공할 것으로 생각된다.

다. 과학영재의 특성

영재들의 일반적인 정의적 속성으로 강한 호기심과 과제집착력을 들고 있다. 이것은 자연에 대한 민감한 주의집중과 끈질긴 탐색활동을 통하여 문제를 해결하고 창의적인 아이디어를 도출하는 과학 활동에서 요구하는 특성이기도 하다. 영재를 정의한 대표적인 학자 중 한 사람인 Renzulli(1979)는 영재성을 평균 이상의 지능, 창의성, 과제집착력의 세 가지 특성의 상호작용으로 보았는데, 이것은 과학 분야의 영재성을 정의하는데도 결정적인 요소로 간주된다. 대부분의 영재학생들은 과학을 공부함으로써 그들의 왕성한 호기심을 채울 수 있다. 초등학교나 중등학교의 영재학생들은 실험기자재에 관심을 가지고, 과학 작업에 대해 배우는 과학수업을 좋아한다. 더욱 중요한 것은 이들이 과학을 통하여 진리를 탐구하는 방법을 배울 수 있다는 점이다(Sisk, 1987; 윤경미, 2004, 재인용).

여러 연구에서 나타나는 과학영재에 대한 정의를 살펴보면, 조석희(1989)는 동일학년의 다른 사람과 비교하여 과학적 능력, 창의력, 과제에 대한 집착력의 모든 영역에서 85%이상에 속하고, 그 중 한 영역에서는 적어도 98%이상에 속하며 과학 분야의 탐구활동에 강한 흥미와 긍정적인 태도를 소유한 사람이라고 정의하였으며, 이군현(1991)은 과학 영재를 동일 연령수준에 있는 다른 사람에 비하여 지능수준이 높을 뿐만 아니라 수학적 재능

과 추상적 언어력이 뛰어나고, 일반적으로 학업성취의 속도가 빠르며, 새롭고 창의적인 과업에 몰두하기를 즐기고, 사고의 개방성과 융통성이 높은 사람이라고 정의하고 있다. 또한 한종하(1987)는 일반적으로 높은 지능을 가지고 있으며, 과학 및 수학 분야에서 뛰어난 학업 성적을 보이며 과학 학습에 대한 강한 학습 의욕과 높은 탐구동기를 보이는 심리적 특성을 보유하고 있는 사람을 과학영재로 정의하고 있다(양태연, 2003).

Platow(1984)는 과학영재의 독특한 특성을 과학 분야에 대한 강한 흥미를 가지고 있으며 수학적이고 계산적이다. 이해력이 좋고 분석적이며 적용력도 뛰어나며 관련된 문제에 대해 사려가 깊고 무한한 탐구심을 가지고 있다. 또한 이들은 보이지 않는 것에도 의미를 주고 연관성을 분석하고 조사하며, 결론을 도출하고 근거 자료를 찾아 검사와 실험을 한다. 논리적으로 추론하여 타당성을 판단하며, 독립적이고 자신감이 있으며 솔선수범한다는 등으로 설명하고 있다.

박성익(1995)에 따르면 과학영재들은 인지적·정의적 특성을 소유함으로써 자발적 자기주도학습, 사고력을 요하는 복잡한 과제중심학습, 참신성을 갖고 있는 과제중심학습, 지적 호기심을 충족시키는 학습, 탐구적이고 창의적인 학습을 선호한다고 밝히고 있다(송경애, 2001).

이와 같은 과학영재를 추출하는 방법으로 한종화(1988) 등은 크게 두 가지를 제안하였다. 하나는 업적을 중심으로 평가했을 때 유능하고 창의적인 과학자를 모델로 하여 그들의 업적과 행적을 중심으로 제 특성을 판별해내는 것이며, 다른 하나는 과학적 재능의 잠재력을 갖고 있거나 과학이나 수학 분야에서 뛰어난 재능을 보이는 아동이나 학생의 행동을 관찰하여 그 특징을 추출하는 방법이다.

이미 뛰어난 과학적 업적을 이룬 성인 과학자들을 모델로 하여 과학영재의 특성을 규명하고자 했던 연구로 가장 유명한 것은 저명한 자연과학자

22명의 생활사를 집중적으로 연구한 Roe와 과학자들의 전기적 특성을 연구한 Cattell과 Butchel의 연구, 유타대학에서 실시한 세 차례의 회의를 통해 선택된 논문들을 종합하여 과학자의 지적, 정의적 특성을 분석한 연구 등이 있다.

또한 과학이나 수학에서 뛰어난 재능을 보이는 아동이나 학생에 대한 연구를 통해 과학영재의 특징을 조사한 연구로서는 Brandwein(1995)의 연구, Platow(1984)의 연구, 우리나라 과학영재 학생들의 특성을 연구한 이군현(1990)의 연구를 들 수 있다(윤경미, 2004).

한종화(1987)는 이와 같은 여러 학자들의 연구 결과를 요약하여 과학영재들의 심리적 특성 중 정의적 특성을 다음의 7가지로 요약하였다.

(1) 자율성과 자발성이 높고 자긍심이 강하다.: 자기 자신이 문제를 풀고 스스로 문제를 풀어내겠다는 의지와 만족에 대한 기대를 가지고 있다.

(2) 정서적인 안정성이 높고 대인관계의 얽힘을 싫어한다.: 자신의 일에만 집착을 보이고 일에 매임이나 대중의 관심사에 열의가 없다.

(3) 지적·정서적 취미활동이 다양하다.: 공상과학영화나 추리소설 초자연적이고 탐험적인 일에 관심과 흥미를 가진다.

(4) 부지런한 노력형이며 한 가지 일에만 몰두한다.: 천재성과 유전적인 성향도 있지만 피나는 노력을 아끼지 않는다.

(5) 창의적인 일에 몰두하기를 즐긴다.: 새로운 것에 흥미를 가지며 창조적인 아이디어를 가지고 있다.

(6) 자기 나름의 독특한 학습 경향을 즐긴다.: 자신의 계획을 스스로 챙기고 간섭과 독선적인 것을 꺼려한다.

(7) 교사에게 비판적이고 도전적인 태도를 보이는 경향이 있다.: 자신에 대한 끊임없는 추구로 비판적이며 도전적인 사고를 갖는다.

즉, 과학영재는 지적 어려움과 도전성을 즐기고, 문제해결력에 대한 신념

이 강하고 지적 자극이 강한 취미나 놀이를 즐기며 지적인 능력만이 아닌 강한 동기, 성취 욕구를 소유하고 있는 등 영재아 자신의 내적 조건과 외부환경 및 상황에 따른 외적인 조건 간의 상호작용에 의해 이루어진다고 볼 수 있다(신미경, 2000).

2. 리더십 생활기술

리더십의 정의는 학자마다 다양한데, 이를 정리하면 리더십은 집단 구성원들이 목표달성에 최대한 공헌하도록 그들의 행동에 영향력을 행사하는 것으로 리더(leader)와 추종자(follower), 상황변수(situational variables)의 결합으로 집단이 갖고 있는 목표달성과 집단의 유지 발전을 효과적으로 하기 위하여 집단구성원들로 하여금 자발적으로 공헌할 수 있도록 영향력을 행사하여 집단을 유지, 발전하게 하는 것이라고 할 수 있다(차주환, 2005).

Linden과 Fertman(1998; 최창욱, 2001, 재인용)에 의하면 청소년기를 리더십 발달을 위한 결정적 시기로 간주하고, 청소년기에 리더십을 개발하는 것이 청소년들의 자기 존중감을 높이고, 위험행동(risky behavior)을 예방하며, 성공적인 성인기를 위한 도약의 발판이 된다고 주장하였다. 또한 리더십은 단순히 태어날 때부터 타고난 어떤 특징인만이 소유하는 제한적인 것이 아니라, 누구에게나 존재하는 경험을 통해 학습되어질 수 있는 능력이자, 기술이라고 보았다.

리더가 되는 과정은 통합된 인간이 되는 과정이며, 리더가 되려면 자아인식과 자기개발에서 부터 시작되어야 한다. 이와 같은 관점에서 리더십을 본격적으로 개발하기 시작해야 하는 가장 적절한 시기는 청소년기라 할 수

있으며 그 이유는 다음과 같이 세 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 청소년기는 정서적으로 독립하는 시기이며 사회적으로 책임 있는 행동이 요망되고 이를 실천하는 시기이자, 좀 더 새롭고 성숙한 인간관계를 확립하는 시기이기 때문이다. 따라서 자신의 잠재된 영향력을 발휘하는 리더십 개발은 청소년의 발달과업에 큰 도움을 준다. 둘째, 리더십은 그 개발에 오랜 시간이 소요되기 때문에 성인기 이전부터 자기 자신에 대한 리더십이 길러지기 시작해야 한다. 셋째, 최근의 빠르고 복잡하고 다양한 사회 환경은 청소년들의 발달과업을 더욱 어렵게 하고 있기 때문에, 성인이 되기 전 자기 자신에 대한 리더십을 개발하는 것은 외부환경의 악영향을 최소화시키고, 보다 건강하게 성장하는데 도움이 될 것이다(정은실, 2004; 이현주, 2006, 재인용). 그러나 청소년의 이러한 리더십을 개발하기 위한 방법론에 대한 연구는 매우 부족하고 성인과 달리 변화하는 미래를 준비해야 할 청소년의 리더십 개발을 위해서는 생활 속에서 구체적인 연관성을 가지고 접근해야 할 필요성이 있다.

최근 들어, 기존의 리더십에 대한 다양한 비판과 함께 새로운 관점의 리더십이 제안되고 있으며(박성익 외, 2003), 김정대(2003)나 최창욱(2001)은 리더십 생활기술(leadership life skill)이라는 용어를 사용하여 리더십을 설명하고 있다. 리더십 생활기술은 조직의 관리나 기업에서의 경영과 관련된 관리기술로서의 리더십이 아닌 실제 사회생활 속에서 발휘되는 리더십으로 현재의 사회에 적응하고 당면한 문제를 해결하며, 미래를 준비하고 문제를 예견 방지하여 정신건강을 도모하고 사회적 역할을 키워나가는 데 필요한 기술이라 하겠다(김정대, 2003; 김경아, 2005, 재인용).

Miller가 1976년 오크라호마 주립 대학에서 발표한 논문을 통해 리더십과 생활기술이란 용어를 접목하여 리더십 생활기술이라는 개념을 처음 사용한 이후 리더십 생활기술은 변화하는 사회에 대처하기 위한 사회적 생활

기술로서 인식되기 시작했다(권영웅, 2004). 그는 리더십 생활기술을 처음 사용하면서 그 개념을 실제 생활 속에서 리더십 기능을 수행하기 위하여 요청되어지는 생활기술의 자기 평가적(self-assessed)이고, 조직 특이적인(organization-specific) 영역을 의미한다고 하였다. 리더십 생활기술에 대한 Miller의 개념정의 이후 하위영역에는 약간의 차이가 있지만 많은 학자들이 그 내용을 기초로 개념을 정의하였다(Miller, 1976; 김은경, 2005, 재인용).

미래의 리더가 될 청소년이 리더십 생활기술을 습득하는 것은 개인, 사회, 조직생활을 성공적으로 영위하기 위해 필요한 과정이다. 왜냐하면, 개인적으로 자기 자신에 대하여 정확하게 이해할 수 있는 능력을 신장시킬 수 있고, 사회적으로 다른 사람들과 더불어 살아가기 위한 의사소통 능력과 원만한 인간관계를 유지할 수 있는 능력을 함양할 수 있게 한다. 또한, 조직 속에서는 합리적인 의사결정능력과 조직관리기술 및 조직에 적응하여 살아갈 수 있는 능력을 가질 수 있기 때문이다(손경옥, 2006; 이현주, 2006, 재인용).

가. 리더십 생활기술의 구성요소

리더십 생활기술은 경험학습을 통하여 획득되어지는 상호의존적인 사회에서 살아가기 위해 유용하고, 실제상황에서 사용할 수 있는 능력이라고 정의할 수 있다(김은경, 2005). 리더십 생활기술의 특성과 기술은 일반적으로 리더십의 정의와 맥락을 같이 한다. 리더십 개념의 복잡성과 다차원적인 특성을 고려하여 청소년기에 잠재되어 있는 리더십을 개발하고 리더가 갖추어야 할 기술과 활동의 구체적인 범위를 규정하기 위해 반드시 모델로

삼아야 하는 공통된 특성과 기술요소를 추출해 볼 수 있다(한선화, 2005).

생활기술에 대한 직접적인 최초의 연구는 1975년 Miller가 수행한 『4-H 리더십을 위한 생활기술』 연구이다. 그 연구에서 추출된 리더십 생활기술의 하위영역은 의사소통, 의사결정, 인간관계, 학습능력, 조직관리, 자기이해, 그룹활동 기술의 7개 영역으로 현재까지 리더십 생활기술에 대한 연구를 수행한 대부분의 학자들은 Miller(1976)의 7가지 하위영역, 60개 문항의 리더십 생활기술 측정도구를 사용하여 필요에 따라 문항을 선택, 수정하여 연구를 수행하거나 새롭게 발전시키는 연구를 수행하였다(김은경, 2005; 이현주, 2006).

본 연구에서 사용된 리더십 생활기술의 7가지 하위 구성요소-의사소통 기술, 의사결정기술, 인간관계기술, 학습능력기술, 조직관리기술, 자기이해 기술, 그룹활동기술-의 의미를 좀 더 자세히 알아보면 다음과 같다(김은경, 2005).

(1) 의사소통기술

의사소통기술은 다른 사람과 지식, 흥미, 태도, 의견, 감정, 생각을 공유하는 과정이자, 능력으로 리더가 갖추어야 할 기본적인 자질이다. 효과적인 의사소통은 청소년들이 자신과 다른 또래들 사이뿐 만 아니라 성인과의 장벽을 깨뜨릴 수 있도록 한다.

(2) 의사결정기술

의사결정은 다수의 대립적인 양식 중에서 하나를 대안적으로 선택하는 것을 말한다. 의사결정은 윤리적 사회적으로 책임성있는 방법으로 다른 사람에게 영향을 미치는 선택을 내리는 것이라 할 수 있다. 청소년들이 스스로 의사결정을 행함으로써 부모, 학교, 또래들의 요구에 보다 더 독립성을 가지게 된다.

(3) 인간관계기술

인간관계기술이란 사람과 더불어 일하고 또 사람을 통해서 일을 이루어 나가는 능력이나 판단력으로서, 리더에게 있어서 조직 구성원을 다루는 것은 가장 중심적인 역할이다. 인간관계기술이란 다른 사람에게 건설하게 대하며, 호의를 베풀고, 다른 삶의 가치를 인정하고 존중하여 궁극적으로 나와의 다른 사람과 조직에서 조화와 균형을 이루며 생성하게 하는 능력이다.

(4) 학습능력기술

청소년기에는 인지적 발달이 급격히 진행되어 지식을 습득하고 이를 이용하는 지적 능력이 절정에 달한다. 이러한 인지적 발달과 관련하여 학습능력기술이란, 전체 학습과정을 통해 습득된 지식과 정보를 적절히 부호화시켜 효과적으로 정보를 사용하고, 재생과정을 통해 학업을 성취하며, 합리적인 사고를 통한 문제해결을 하는 능력이라 할 수 있다. 학습능력기술은 청소년 개인의 능력을 평가하는 지표로써, 성취결과에 따라 성공적인 성취와 실패로 나뉘는 점에서 중요성을 갖는다. 이는 청소년기의 중요 발달 과업의 하나가 지적 능력의 신장이며, 인지적 발달, 사회·정서적 발달과 밀접한 상호 관련성을 갖기 때문이다.

(5) 조직관리기술

조직활동 과정에서 구성원들 상호간 협력하고 신뢰감을 조성할 뿐만 아니라, 집단 구성원에게 책임을 적절하게 위임해 주기도 하는 능력을 조직관리기술이라고 한다.

(6) 자기이해기술

청소년기에 발달된 인지능력으로 자신의 견해뿐 아니라, 타인의 입장에서 자신을 이해하고 평가할 수 있게 된다. 자신을 여러 타인과 구별되는 유일하고 독특한 존재라는 인식을 갖게 되는데 자기이해 기술이란 자존감과 자기 유능감, 그리고 자아정체감이 통합된 개념이라 할 수 있다.

(7) 그룹활동기술

그룹활동기술은 그룹활동을 통하여 한 방향으로 정렬된 집단성원 내에서 자신의 요구를 주장할 뿐 아니라, 다른 성원들의 요구 또한 고려하고 수용하게 되며 집단의 분위기를 친근하게 조성하는 능력을 말한다(정성혜, 2006; 서성애, 2007, 재인용). 이러한 그룹활동기술을 통해 청소년은 상호협력과 공동의 정신으로 공헌하는 공동체의식을 함양할 수 있게 한다.

나. 리더십 생활기술에 관한 선행연구

우리나라의 리더십 연구는 대부분 성인 혹은 소수의 지도자를 대상으로 이루어졌다. 최근 들어 리더십에 대한 관심이 고조되면서 청소년시기에 요구되는 중요한 발달과업의 한 요소로서 리더십 생활기술에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다.

4-H 청소년을 대상으로 리더십 생활기술의 관련변인을 연구한 최창욱(2001)에 의하면 자아존중감이 높고, 단체활동 참여기간이 길수록, 활동을 통하여 무엇인가를 성취하려는 기대가 높을수록 리더십 생활기술 수준이 높게 나타났다. 이것은 단체 활동을 통해 향상된 사회적 능력이 리더십 기술수준과의 상관관계를 보여 주는 것이다.

또한 리더십 증진 프로그램이 리더십기술 인식과 자기존중감에 미치는 효과를 연구한 권영웅(2004)은 리더십 증진 프로그램에 참여한 집단에서 리더십 기술인식과 자아존중감에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 리더십은 학교교육을 통하여 가르칠 수 있으며 교육과정에서 고려해야 할 영역이라고 주장하였다.

최근 들어 영재아들과 리더십과의 관계에 대한 연구들이 다양한 각도에

서 이루어지고 있다. 우리나라와 미국 영재들의 리더십 수준 비교 연구(진석언, 차주환, 2004) 및 중학교 영재학생을 위한 리더십 개발 프로그램의 필요성 탐색 연구(차주환, 2005) 등에서 우리나라 중학생 영재들이 미국에 비해 결코 우위에 있지 못하며, 미국의 일반학생과 비슷한 수준인 것으로 나타나 리더십 개발 프로그램이 절실하다고 주장하였다. 연구에 의하면, 영재학생들이 성장하면 저절로 리더가 되리라는 기대는 더 이상 유효하지 않으며, 치열한 국제사회의 리더로 성장하기 위해서는 체계적인 리더십 교육이 요구된다.

영재아의 리더십과 정서지능의 관계를 연구한 김정아(2004)는 영재아는 리더십이 높을수록 다른 사람의 감정을 효과적으로 조절할 수 있는 정서조절 능력은 높으나, 다른 사람의 감정을 충분히 이해하고 다른 사람의 감정을 자신의 것으로 느낄 수 있는 능력은 부족하다고 하였다.

영재아의 리더십과 성취동기와의 관계를 연구한 남주영(2005)에 의하면, 영재아의 리더십과 성취동기는 성별에 따라 유의미한 차이가 없으며, 영재아와 일반아 모두 리더십이 높을수록 성취하려는 동기가 높은 것으로 나타났다.

영재성의 중요한 특성으로 간주되는 창의성과 리더십 수준과의 관계를 분석한 김미숙 등(2005)의 연구에 의하면, 창의성은 리더십과 그다지 큰 관련성이 없으며 특히, 영재인 경우는 그 설명력이 더욱 작은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 창의성이 신장된다고 자동적으로 리더십이 향상된다고 보기 어렵다는 것으로 수학과 과학 분야에서 진행되고 있는 인지적 차원의 교육과 문제해결력을 강조한 창의성 활동교육이 리더십 신장에는 크게 도움이 되지 않으므로, 별도의 리더십 함양을 위한 프로그램 개발이 진행되어야 함을 시사한다.

중학교 영재학생과 일반학생의 리더십 기술, 사회성숙도 및 행위통제간

의 관계를 분석한 한선화(2005)의 연구에 의하면, 영재학생과 일반학생 모두 리더십 기술과 사회성숙도 간에 유의한 정적 상관이 있으며, 행위 통제의 하위요인 중 주저함 요인이 리더십기술과 유의한 상관이 높게 나타났다. 주저함 요인이 높게 나타나는 것은 의지조정능력이 높아 무기력한 상황에서도 주저하지 않고 새로운 결정을 내릴 수 있고, 그 결정한 일에 몰두하는 행위 지향적 경향이 강하다는 것을 의미한다. 또한 영재학생이 모든 리더십 하위요인에서 일반학생보다 높게 나타났으며 사회성숙도 중 특히, 자아정체성과 긍정적 사고 하위요인에서 유의한 차이가 나타났다. 특징적인 것은 영재집단의 남학생과 여학생 간에는 자아정체성 수준의 차이가 없었으나, 일반학생의 경우 남학생이 여학생보다 높은 경향을 보였다. 이것은 영재학생이 일반학생에 비해 자기주장이 분명하고 자아개념이 긍정적이며 합리적인 행동을 표출하는 경향이 높다는 것을 의미하며, 여학생의 자아정체성을 확립하기 위해 리더십 잠재력을 개발하는 것이 중요한 역할을 한다는 것이다. 또한 리더십 기술, 사회성숙도, 행위통제 변인 중 영재학생과 일반학생을 구분하는 가장 높은 변별 요인이 리더십 기술로 나타나 영재학생의 리더십 기술 능력과 이와 관련된 사회·정의적 요소가 영재학생과 일반학생을 변별할 수 있는 예측변인으로 중요한 요소가 됨을 시사하고 있다.

청소년 리더십 생활기술과 학교적응유연성과의 관계를 분석한 김은경(2005)은 리더십의 하위요인 중 인간관계기술이나 그룹활동기술, 의사소통 기술보다 학교적응유연성에 의사결정기술, 학습능력기술, 자기이해기술이 더 많은 영향을 미친다는 결과는 얻었다. 이로부터 청소년기에 자기 정체성을 형성하고 자기 발견과 자기 탐색의 과정을 통해 주도적으로 자신의 삶의 비전을 이루게 하는 자기 리더십을 발달시킨 후에 타인을 이해하고 배려하며, 자신을 헌신하는 마음을 행동으로 옮기는 리더십으로 발전되도

록 프로그램을 운영해야 한다고 주장하였다.

이현주(2006)는 청소년이 지각하는 부모와의 의사소통과 리더십 생활기술과의 관계 연구에서 부모와의 의사소통이 리더십 생활기술 하위영역 모든 부분에서 유의한 정적관계를 찾아내었다. 부모 특히, 어머니와 개방적인 의사소통을 하는 청소년이 리더십 생활기술 수준이 높았으며, 여학생이 남학생에 비해 모든 하위 영역에서 리더십이 높게 나타났다. 또한 청소년 후기의 고등학생이 청소년 중기의 중학생보다 전체 리더십 생활기술이 높게 나타났으며, 리더십 훈련 경험이 있는 학생이 리더십 능력이나 리더십 기술면에서 높은 점수를 보였다.

한국과 중국의 영재학생 및 일반학생의 리더십 특성에 대해 비교 연구를 한 김금희(2007)에 의하면 중국학생들이 한국학생들에 비해, 영재학생이 일반학생들에 비해 전반적으로 리더십 특성을 더 갖추고 있다고 지각하였으며, 특히 중국의 영재학생들은 다른 학생들보다 더 자신이 리더십 특성을 가지고 있다고 지각하는 것으로 나타났다. 이것은 중국 영재 및 일반학생과 한국 영재 및 일반학생의 집단 선발 방법에 차이가 있는 점을 고려하더라도 중국의 영재 및 일반학생 집단이 한국의 영재 및 일반학생 집단과의 비교에서 모두 높게 나온 것은 리더십 교육과정이 우리나라 정규교육과정에서 다루어져야 할 필요성이 있음을 시사한다.

우리는 흔히 영재학생들이 성장해서 각 지역 및 국가 또는 국제적 수준의 리더가 될 것이라고 생각하고 있지만, 청소년 리더를 판별하거나 영재학생들의 리더십 잠재력을 계발하는데 도움을 주는 역할을 거의 수행하지 못하고 있다. Lindsay(1988)는 영재교육에 있어서 리더십은 가장 큰 논쟁거리이면서도 가장 무시되고 있다고 하였으며, Folrey와 Dorf(1986)도 영재학생의 교육과정에 리더십을 포함시킨 영재교육 프로그램은 거의 없다고 발표한 바 있다(차주환, 2005, 재인용).

리더십 특성은 타고난 것만이 아니라, 누구에게나 존재하며 교육과 훈련에 의해 개발될 수 있으며, 사회·문화적 집단 환경과 구체적 상황에 따라 발현되는 능력이다(Sisk & Rosselli, 1897). 영재가 타고난 유전적 요인과 환경적 영향의 복합체라고 한다면 우리는 그 사회-정의적 요인에 관심을 기울여야 한다. 학교현장에서 효과적인 영재교육을 위해서는 교사는 먼저 영재의 특성을 이해하는 것이 효율적인 교수활동의 첫걸음이라고 할 수 있다. 정의적 특성은 인지적 성취의 향상 혹은 유지에도 중요한 역할을 한다. 이를 위해서라도 정의적 영역의 연구는 필요하다(김미숙 외, 2005). 외국에서는 영재들의 사회-정의적 교육의 총체적인 표현이 리더십 교육이라는 점에 주목하여 영재교육과정에 리더십 교육을 포함할 것을 꾸준히 강조하고 연구해 오고 있다(Foster & Silverman, 1988).

최근 우리나라에서 폭발적으로 증가하고 있는 영재교육에 대한 관심은 상급학교 진학의 한 방편으로 인식되어, 리더십이 영재성의 한 분야로 인정받지 못하고 지나치게 인지적인 측면이 강조되고 있다. 영재아의 리더십 생활기술 개발이 영재교육의 중요한 목표임에도 불구하고 인지적 측면 위주의 현행 교육체제 내에서 영재아의 리더십이나 인성 함양을 위한 지도는 제대로 이루어지지 않은 실정이다(김미숙, 조석희, 진석언, 2005). 그러므로 차세대 리더로 인정받고 있는 영재학생의 교육을 담당한 정책부서와 교사는 그들의 리더십을 개발하고 성장시키기 위한 교육과정을 편성하고 운영해야 할 것이다. 또한 영재학생의 리더십 특성과 수준을 측정하여 그들의 잠재적 능력이 더욱 잘 발현될 수 있도록 많은 후속 연구가 뒤따라야 할 것이다.

3. 사회적 능력

가. 사회적 능력의 개념

한 개인이 사회적 상호작용을 통하여 사회 구성원으로 성장하고 효율적으로 사회적 목적을 달성하는데 필요한 능력을 사회적 능력이라고 한다. 사회적 능력은 유능한 사회 구성원으로 살아가기 위해서 필수적인 것이며 인간발달에 대한 논의의 중심이 되고 있다. 이것은 사회적 차원의 광범위한 영역을 의미하며, 어느 시간과 장소에서나 광범위하게 사용되는 보편타당한 개념이라기 보다는, 각 사회에 내재된 근본가치를 반영하는 특수성을 지니는 개념이기 때문에 포괄적이고 그 내용이 매우 다양하다(왕정희, 2001).

문화권과 학자들에 따라 개념상의 차이가 있으나, 일반적으로 O'Malley(1977)는 그 접근방법에 따라 사회적 능력을 크게 네 가지로 분류하였다. 첫째는 형태학적인 접근방법으로, 사회적 능력을 환경에 대한 적응의 측면에서 파악하였다. 적응적인 행동은 다양한 상황에 따라서 다르다고 보기 때문에 사회적 능력을 여러 상황에 적응하는데 필요한 기술의 소유로 보았다. 둘째는 요인적 접근방법으로, 광범위한 인성적 구조면에서 여러 개의 분리된 요인의 결과로 보는 입장이다. 즉, 어떤 특성을 가지고 있는 사람이 그러한 특성을 가지고 있지 않는 사람보다 더 능력이 있다고 인정되는 것이다. 셋째는 사회적 상호작용 접근방법으로, 사회적 능력을 대인상호간에 일어나는 행동으로 설명하고 있으며 타인 즉, 어른이나 또래들과의 효과적이면서도 만족스러운 상호작용을 하는 능력으로 보았다. 마지막으로 동기적 접근방법은 사회적 능력을 환경과 효과적으로 상호작용하는 유기체의 역량으로 보았으며, 이때 유기체가 지속적으로 환경과 상호작용할 수

있도록 해주는 동기적인 측면을 중요하게 강조하였다(박연신, 1997).

노윤성(2007)은 사회적 능력이란 천성적으로 타고나는 것이 아니라, 사회적 능력을 발달시킬 가능성을 타고나 그 가능성을 키워주는 환경 속에서 발달되는 것으로, 이러한 능력의 발달을 돕기 위해서는 그들의 연령단계에서 나타나는 사회적 행동을 이해하는 것이 중요하다고 하였다.

사회적 능력은 사회화 과정을 통하여 발달하게 되며, 타인과의 정보를 상호 교환함으로써 상황을 융통성있게 다룰 수 있는 능력이다. 이는 상호작용의 주도, 타인의 사회적 표현에 따른 반응, 호혜적 상호작용을 방해할 수 있는 부정적 행동을 억제하고자 하는 능력을 포함한다. 또한 사회화된 정도, 사회집단에 참여하는 정도로서의 사회성보다 더 넓은 의미를 포함하는 것으로 환경에 적응하고 상호작용하며, 대인관계의 목적을 달성하려는 포괄적인 적응능력이라고 할 수 있다(김정아, 1990; 노윤성, 2007, 재인용).

또한 사회적 능력은 각 문화권이 추구하는 근본가치를 반영하는 것으로 사회문화적 상황이나 개인의 특성에 따라 달리 정의되어 있으며, 학자들의 관점이나 연구방법에 의해 다양한 관점에서 논의되어 왔다(남경숙, 2005).

이와 같이 사회적 능력에 대한 관점은 개념과 접근 방법에 따른 차이는 있지만 공통적인 관점이 포함되어 있다. 즉, 사회적 능력이란 인간이 환경과 상호작용하는 능력을 의미하며 특히, 사회적인 측면을 강조한 개념으로 자신이 소속된 사회에서 적절한 기술을 사용하면서 필요한 사회적인 목표를 달성하고 나아가 긍정적인 방향으로 발달할 수 있는 능력이다(Ford, 1982). 즉, 사회적 능력이란 사회에 살아가는데 있어 가장 기본적인 요인으로서 자신이 속한 사회에 적응을 잘하며, 이루고자 하는 목표를 달성할 수 있는 행동의 특성으로 정의할 수 있다(이숙희, 2004).

리더십과 사회적 능력간의 밀접한 관련성을 강조한 O'Malley(1977)에 의하면 인간은 타인과의 상호작용을 통하여 그 사회가 요구하는 가치기준을

내면화하여 살아가는 것이 필요하며, 사회적 능력 혹은 대인간의 능력은 사회생활 참여에 중요한 요인이 된다고 하였다.

영재가 차세대 리더로서 중요한 역할을 담당한다는 인식이 보편화되면서 영재아들이 가지고 있는 능력에 대한 연구가 다양하게 이루어져 왔다. 특히, IQ와 같은 인지적인 능력이 강조되던 1970년대에 과제집착력과 창의성과 같은 정의적이고 심리적인 영역을 영재의 조건으로 재설정한 Renzulli의 주장 이후 영재가 가진 정의적 특성에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다.

윤여홍(2000)은 영재가 가지는 심리적인 특성에 대한 연구에서 영재아들의 심리, 사회적 부적응은 지적 성취와 지적 능력 발휘에 영향을 미치며, 정서 장애, 대인관계의 어려움을 겪게 되고 사회적 고립, 우울증, 자살과 같은 사회적 병리현상으로 발전될 가능성이 있다고 주장하였다. 영재가 뛰어난 능력을 소유하고 있지만 모든 문제를 스스로 알아서 해결할 수 있는 것만은 아니며 그들에게는 영재이기에 겪어야 하는 어려움이 있다(김정아, 2005). 그러므로 영재아들이 환경에 대해 효율적으로 대처할 수 있고, 문제를 잘 인식하며, 학교생활을 성공적으로 수행하고, 성인이나 다른 학생들과 관계를 잘 맺을 수 있게 하는 사회적 능력은 영재아들의 사회적 적응에 중요한 역할을 한다. 영재의 사회 부적응 현상은 개인적인 고통과 불행뿐 만 아니라, 사회적으로도 중요한 인재를 상실하는 결과를 가져온다.

Baumrind(1973)는 능력있는 아동은 책임감 있고 독립적인 아동이라 생각하고 우수한 인간으로 살아남기 위해서는 도구적 능력을 가져야 한다고 강조하였다. 그는 사회적 능력을 도구로 보고 도구적 능력을 구성하는 요소에는 사회적 반응성·독립성·성취지향성·활력 등이 있다고 정의하였다(정윤희, 2000, 재인용). 영재아들이 그들의 개인적 능력을 발휘하고 사회의 발전에 기여하도록 하는 데는 그들이 가지고 있는 사회적 능력이 필수적인

요소가 되며 영재학생들이 사회적 리더로서의 자질을 갖추는데 있어서 사회·정의적 영역의 교육이 필요하다는 것을 강조하였다(Hollingworth, 1942).

영재학생과 일반학생들의 사회적 능력 정도를 측정하기 위하여 박금옥(1998)이 청소년의 자기조정학습방략 정도와 학업성취 및 사회적 능력을 연구하기 위하여 개발한 설문지를 사용하였다. 그 하위요인에 대한 구체적인 내용은 다음과 같다.

(가) 사교성(outgoing behavior): 사회적으로 능력있는 학생들이 그렇지 못한 학생들보다 사회적으로 더 유능한 행동을 나타내며 친구를 쉽게 사귄다.

(나) 대인적응성(interpersonal adjustment): 또래와의 상호작용에서 나타나는 협동적이고 친사회적인 행동을 한다.

(다) 사회참여도(social participation): 친구와 어울리는 것을 좋아하고 놀이에 활발하게 참여한다.

(라) 주도성(initiative): 자신 있게 새로운 일을 시도하고 앞장서서 놀이를 주도하고 친구들에게 지시를 잘하며 그러한 행동을 친구들이 잘 따른다.

(마) 인기도(popularity): 재미있게 활동을 시작하고 유지하는 것과 같은 집단의 목표들을 성취하는데 있어서 수단이 되는 능력이다.

나. 사회적 능력에 대한 선행연구

청소년의 출생순위와 성에 따른 자아개념, 학교생활 적응능력 및 사회적 능력을 연구한 김효진(1999)은 출생순위나 형제 수에 따라서 사회적 능력

발달에는 직접적인 영향을 미치지 않으나, 학교생활 적응능력과 사회적 능력은 남녀 청소년 모두 유의한 상관관계를 보였으며 학교생활을 잘 적응하는 학생이 사회적 능력도 높은 것을 확인하였다.

협동·경쟁 학습이 아동의 사회적 능력 발달에 미치는 영향을 연구한 정윤희(2000)에 의하면 아동의 개인적 배경특성 중 어머니의 학력수준이 아동의 전체적인 사회적 능력 발달에 영향을 미치는 중요한 변인으로 나타났다. 하위요인에서는 어머니의 학력수준은 사회적 협동성과 관련된 아동의 사회적 능력 발달에, 아버지의 직업유형은 사회적 안정성과 관련된 아동의 사회적 능력 발달에 영향을 미쳤다. 수업상황에서는 경쟁학습보다는 협동학습 방법이 아동의 사회적 능력 발달에 더 효과적이었다.

아동의 사회적 성공과 실패에 따른 귀인성향과 사회적 능력과의 관계를 연구한 박연신(1997)에 의하면 사회적 귀인성향과 사회적 능력과의 관계는 정적인 상관관계가 있다. 즉, 아동이 내적인 귀인성향을 지닐수록 사회적 능력이 보다 긍정적인 것으로 나타나 내적 귀인특성과 사회적 능력이 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

초등학생의 정서지능과 사회적 능력과의 상관관계를 연구한 심혜숙 등(2001)에 의하면 정서지능이 사회적 능력과 유의미한 상관이 있으며, 정서지능의 하위요인 중 사회적 능력과 가장 높은 상관을 보인 것은 정서조절 영역으로 나타났다.

청소년들의 자기조정학습방략 정도와 사회적 능력과의 관계를 연구한 박금옥(1998)은 자기조정학습방략과 사회적 능력의 하위요인과의 상관관계 중 주도성이 가장 높은 상관을 보였으며, 인기도, 대인적응성, 사교성, 사회참여도 순이었다. 자기조정학습방략의 하위요인 중에는 조직과 변형이 사회적 능력과 가장 높은 상관을 나타내었으며, 남녀 간에는 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

중학교 영재학생의 사회적 능력에 관한 특성을 연구한 이숙희(2004)는 영재학생의 경우 성별에 따른 사회적 능력은 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 일반학생과 영재학생 간에는 통계적으로 유의한 수준에서 영재학생의 점수가 높게 나타났다. 또한 최경아(2006)는 영재유아의 기질, 사회적 능력, 자기조절능력 중 지적수행능력(영재성)에 가장 큰 설명력을 가지는 요인이 사회적 능력이라는 연구결과를 발표하였다.

이처럼 사회적 능력에 관한 많은 연구가 이루어지고 있는 중요한 이유는 첫째, 사회적 능력과 관련된 행동들은 아동이 사회생활에 참여하는데 필수적이며, 둘째, 사회적 능력과 관련된 변인들은 학업성취의 예언도를 높일 수 있고 셋째, 사회적 능력의 연구가 사회적 발달을 보다 완전한 형태 즉, 인간행동을 통합된 영역으로 이해하게 해주기 때문이다(O'Mally, 1997; 이숙희, 2004, 재인용).

사회적 능력은 개인이 유능한 사회 성원으로 성장하고 생활하면서 사회적 목적을 달성하는데 필수적 요소임에도 불구하고, 미래의 리더가 될 영재아들의 사회적 능력에 대한 연구는 매우 부족한 실정이다. 영재아들이 가지고 있는 잠재된 능력이 사회에 충분히 환원되기 위하여 그들이 가진 리더십 특성과 사회적 능력에 대한 심층적인 연구가 필요하다.

4. 자기조절능력

가. 자기조절능력의 개념

자기조절에 대한 연구는 인간 행동의 동기가 무엇인지에 대한 탐구에서

비롯된다. 자기조절과 관련된 개념은 여러 발달심리학자들의 이론적 관점에 따라 다소간 차이가 있으나, Freud의 정신분석학적인 관점에서 시작하여 Skinner의 조작주의적 관점인 행동주의 이론에 의해서, 그리고 환경에 대한 영향력을 강조하는 조작주의적인 관점과 대조적인 McCombs의 현상학적인 관점, Bandura의 사회학습이론과 이를 더욱 응용 발전시킨 Zimmerman과 Schunk의 사회인지적 관점, Piaget의 관점과 이를 더욱 확장시킨 Vygotsky 관점, 정보처리이론의 관점에서 자기조절의 다양한 측면에 주목하면서 독특한 이론적 관점을 제공하고 있다(허정경, 2003).

자기조절능력이란 환경의 요구에 따라 행동을 시작하고 멈출 수 있고, 사회적, 교육적 장면에서 언어적, 신체적 활동의 강도, 빈도와 지속성을 조절할 수 있는 능력으로서 하고자 하는 목표나 목적을 위해 행동을 지연시킬 수 있고, 다른 외부적인 제한 없이도 사회적으로 안정된 행동을 생성하는 능력(Kopp, 1982)을 말한다. Kendal과 Wilcox(1979)는 자기조절능력이 인지적 요인과 행동적 요인이 결합되어 있다고 보고하였으며, 주요 인지 요인에는 심사숙고할 수 있는 능력, 문제해결능력, 계획하는 능력과 평가능력이 포함된다.

Schunk(1989)는 자기조절능력은 지식이나 정서상태 등과 같은 개인내부에서 일어나는 초인지적 과정의 내현적 자기조절과정과 결과에 따라 피드백을 받으면서 형성되는 행동적 자기조절과정의 영향을 받는다고 보고하였다. Fabe와 Eisenberg(1992)에 의하면 자기조절능력은 정서적 강도와 내적 조절과정(주의이동, 접근, 억제 기제와 같은)간의 상호작용으로부터 일어난다고 보고하였다.

최근에는 자기조절의 개념을 다양한 사회적 상황에 적응력과 융통성이 있는 방법으로 외부의 자극에 대한 자신의 행동, 감정, 사고를 다루는 기질적 능력이라고 정의하고 있다(Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000;

권효정, 2006, 재인용).

이상과 같은 다양한 자기조절의 개념을 정리하면, 자기조절은 개인적 목표설정과 설정한 목표성취로의 행동조정을 포함하는 인간행동의 체계적 과정으로 정의할 수 있다. 자기조절에는 환경조건의 변화를 고려하여 원하는 결과를 이루기 위해 자신의 행위와 목표를 적응하는 개인의 능력을 증명하는 인지적, 정서적, 동기적, 행동적 구성요소들이 포함된다. 또한 자기조절에 관한 많은 정의와 개념들에는 목표설정, 조정과정, 전략, 피드백, 자기평가의 기본내용을 포함하는 경향이 있다(윤영신, 2007).

자기조절능력은 영아기부터 발달하는 것으로 인지능력의 발달과 더불어 발달하며 선천적으로 타고난 기질과 관련이 있을 뿐 아니라, 심리·환경적인 것과 관련하여 양육자에 대해 순응하는 것과 연령 및 성별에 따른 또래관계와도 관련이 있으며, 인지 능력 향상에 따르는 일반적인 사회적 능력이나 정서적 능력과도 관련이 있다. 즉, 자기조절능력은 개인 내적인 요인뿐 아니라, 가정에서의 부모의 역할, 주변 사람들(특히, 또래)과의 관계 등 개인과 환경의 상호작용의 결과로 나타나는 요인들과도 관련이 있는 것으로 여겨진다(허정경, 2003).

아동의 자기조절능력은 기질적인 특성이기도 하지만 기질의 발현에 있어서 경험이 또한 중요한 역할을 한다. 아동의 주의, 정서, 그리고 행동을 조절하는 능력은 사회적 관계와 밀접하기 때문에 아동의 자기조절 능력은 그들의 부모로부터 부분적으로 학습되거나 촉진될 수 있다(Gottman, Katz, & Hooven, 1997; Kopp, 1982; 김문신, 2002, 재인용). 대부분의 아동은 이와 같은 적절한 사회화 과정을 거치면서 그들의 행동을 사회적인 상황적 요구와 더 큰 결과를 얻기 위해 즉각적인 만족을 지연하고 현재의 혐오적인 상황을 인내할 수 있는 능력을 가지게 된다.

많은 종단 연구를 통하여 자기조절이 장기적인 예측요인이 된다는 것이

보고되었는데(Caspi, 1995; Eisenberg, 1994; Thomas, Chess, Birch, 1968), 특히 아동의 자기조절 능력은 외부의 감독이나 감시가 없이도 자신의 행동을 효과적으로 주시하고 조화롭게 맞추어 갈 수 있는 능력으로 평가되며, 궁극적으로 인지적 능력을 향상시키는 요인이 되고, 성공적인 학습과 사회화를 예견해 줄 수 있는 능력으로 평가되고 있다(허정경, 2003).

자기조절 능력을 구성하고 있는 요소들은 학자들의 견해에 따라 다양하지만, 대부분 자기조절 학습능력에 대한 연구들이 대다수를 이루고 있으며, 자기조절능력의 인지적 요소, 동기적 요소와 행동적 요소가 서로 상호작용하여 학생들의 자기조절학습에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다(양명희, 2000; 정미경, 1999; 허정경, 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). 인지적 요소에서는 상위 인지능력의 사용, 인지전략의 사용 등을 강조하고 있으며, 동기적 요소에는 정서적 강도, 어려운 문제 상황이나 과제수행 장면에서의 높은 내적 동기, 높은 자아효능감, 개인의 노력에 대한 만족감이 포함되며, 행동적 요소에는 충동성, 또래압력, 스트레스, 감정 등의 요인이 포함된다(Bandura, 1986; Fabe & Eisenberg, 1992; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 1989; 손승아, 안경숙, 김승경, 2006, 재인용). 초기에 자기조절을 주로 단일요인으로 간주되던 시각에서 최근에는 다차원적인 것으로 세분화되고 있다.

따라서 본 연구에서는 자기조절능력을 Miller(2000)의 자기조절능력에 대한 개념을 바탕으로 ‘인지적, 동기적, 행동적으로 의사결정에 있어 필요한 자원을 효과적으로 잘 활용하고, 자기조절을 방해하는 강요 요인들을 잘 다루어, 융통성 있게 환경에 적응하고 자신의 행동, 사고, 감정을 효율적으로 다루는 능력’으로 정의하여 자기조절의 구성요인을 보는 관점을 인지적 요인, 동기적 요인, 행동적 요인의 세 가지로 나누는 관점을 따르고자 한다.

나. 자기조절능력에 대한 선행연구

자기조절 능력에 대한 선행연구를 살펴보면 주로 유아나 아동기의 학생들을 대상으로 이루어지고 있으며 부모 특히, 어머니의 양육태도(권효정, 2006; 김문신, 2002; 박은희, 2007; 정은주, 2005)나 의사소통 형태(김영희, 정희정, 2007), 정서수용(박미현, 2004), 기질(정은주, 2005; 최경아, 2006; 최미숙, 김미숙, 2005; 허정경, 2003), 사회적 능력(최경아, 2006; 최미숙, 김미숙, 2005; 허정경, 2003)등 정서적, 심리 환경적 요인과의 관련성이 연구되었다.

이러한 연구결과에 의하면, 부모의 양육태도에 따른 자기조절능력에 개입차가 나타나는데 부모 특히, 모의 애정, 수용적인 정서표현과 같은 양육태도(김문신, 2002; 손승아, 안경숙, 김승경, 2006)와 촉진적 의사소통이 자기조절 능력을 향상시켜 사회적 적응력을 높이는데 긍정적 영향을 미친다(김영희, 정희정, 2007)고 하였다.

청소년의 자기조절능력 관련변인을 연구한 윤영신(2007)에 의하면 성별에 따른 청소년의 자기조절능력은 차이가 없으나, 연령에 따른 차이는 있는 것으로 나타났다. 연령의 차이는 중학생과 고등학생간의 발달적 차이를 가정할 수 있으므로, 성별과 연령에 따른 상호작용은 유의하지 않는 것으로 나타났으며, 부모의 긍정적 양육행동이 기능적인 자기조절양식에, 부정적 양육행동은 역기능적인 의지적 억제양식에 정적 영향을 주었다.

자기조절능력과 기질과의 연구에서는 아동의 기질 중 자기조절능력에 가장 큰 영향력을 준 하위요인으로 지속성이 나타났으며(허정경, 2003), 유아의 지적수행능력(영재성)에도 기질과 자기조절능력이 설명력을 가지는 것(최경아, 2006)으로 나타났다. 인지적 능력의 발달정도가 높은 영재유아가

일반유아보다 자기조절능력이 발달되어 있어 인지적 능력이 자기조절능력 발달과 관련된 제반 요인의 발달에 중요한 변수가 된다고 주장하였다. 또한 기질이 자기조절능력에 의미있는 영향력을 미치는 시기가 3세의 어린 유아에서 나타나, 자기조절능력이 기질과 같은 타고난 요인의 영향을 받지만, 발달과정에서 접하게 되는 양육환경의 영향도 동시에 받는다는 것을 시사하고 있다. 어릴수록 개인의 내재적 특성에 의하여 자기조절능력이 영향을 받다가, 나이가 들수록 내재적 특성보다는 환경과의 상호작용 결과에 의해 기질 이외의 외적 요인들의 영향을 받는다(최미숙, 김미숙, 2005).

아동의 사회적 유능감도 긍정적 정서성 및 자기조절에 유의미한 상호작용효과가 나타났으며(박미현, 2004), 정서·심리적 요인뿐 아니라 자기조절 능력이 학업수행과도 높은 상관관계가 있어 학생들에게 인지전략과 자기조절 전략을 가르치는 것은 학업과제 성취를 개선시킨다는 연구결과가 있다(Pintrich & De Groot, 1990). 즉, 학생들이 정교화와 조직화 전략을 사용하여 학습 자료를 기억, 조직, 변형하면서 학습한다면 이런 전략을 사용하지 않는 학생들보다 더 높은 학업성취를 하는 것으로 알려져 있다(손승아, 안경숙, 김승경, 2006).

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 영재학생들의 리더십 생활기술이 사회적 능력 및 자기조절능력과 어떤 관계를 가지는지 알아보고, 일반학생들과의 차이점을 분석하여 영재성의 중요한 요소로 인식되는 리더십을 함양하는데 도움이 되는 기초 자료를 제공하는 것을 목적으로 하였다.

이를 위해 영재학생으로는 부산광역시교육청 관내의 3학년 학생으로 동부교육청 과학영재교육원 소속 19명, 남부교육청 과학영재교육원 소속 18명, 서부교육청 과학영재교육원 소속 20명, 해운대교육청 과학영재교육원 소속 18명, 부산광역시 과학영재교육원 소속 60명 총 135명의 과학영재를 대상으로 하였다.

과학영재들은 일반적으로 다단계 관별방법을 활용하여 선발되어진다. 1단계에서는 전 학교에서 동시에 실시되는 영재성검사 결과와 영역별 우수성 입증자료에 의해 학교자체 추천규정에 의거 대상자를 선정·추천한다. 2단계에서는 영역별 지적능력, 사고력, 창의력, 문제해결력을 측정하는 학문적성검사를 실시한다. 3단계에서는 학문적성검사를 통과한 학생을 대상으로 면접 및 구술시험을 통해 최종 선발하게 된다. 이때 학생의 희망과 성적을 고려하여 부산광역시 과학영재교육원 소속 영재교육대상자, 지역교육청 영재교육원 소속 영재교육대상자로 나누어서 선발된다.

비교집단인 일반학생은 부산광역시 관내의 남자 중학교 77명, 여자 중학

교 78명, 남녀공학 중학교 79명 총 234명의 3학년 학생을 대상으로 자료를 수집하였다.

이 중 모두 한가지로 답하거나 일부에만 답한 불성실한 자료를 제외한, 영재학생은 128명으로 남학생 98명, 여학생 30명의 자료를, 일반학생은 223명으로 남학생 107명, 여학생 116명의 자료에 대하여 분석하였다.

2. 측정도구 및 연구절차

가. 측정도구

(1) 리더십 생활기술

리더십 생활기술을 측정하기 위하여 Dormody와 Seevers(1995), Seevers, Dormody와 Clason(1995), Wingenbach(1995) 등이 그들의 연구에서 사용한 척도를 최창욱(2001)이 우리나라의 상황에 맞게 재구성한 설문지를 사용하였다. 리더십 생활기술 척도는 의사소통기술(communication skills) 2문항, 의사결정기술(decision-making skills) 5문항, 인간관계기술(skills in getting along with others) 7문항, 학습능력기술(learning skills) 4문항, 조직관리기술(management skills) 3문항, 자기이해기술(skills in understanding yourself) 6문항, 그룹활동기술(skills in working with groups) 3문항 등 총 7개 하위영역 30문항으로 구성되었다. 그러나 본 논문에서는 신뢰도분석결과 낮은 수치를 보인 의사소통기술의 2문항과 조직관리기술의 1문항을 제거하여, 분석에는 총 6개 하위요인 27문항이 사용되

었다.

최창욱이 제작하여 사용한 설문지의 Cronbach $\alpha=.93$ 으로 아주 신뢰할 만 했으며, 리더십 생활기술의 하위영역의 Cronbach α 계수는 의사소통기술 .32, 의사결정기술 .72, 인간관계기술 .78, 학습능력기술 .69, 조직관리기술 .45, 자기이해기술 .76, 그룹활동기술 .61로 나타났다.

본 척도는 자기보고식 5점 리커트 척도(5: 아주 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 전혀 그렇지 않다)로 구성되어 있으며, 총 27문항의 전체 신뢰도 계수 Cronbach $\alpha=.932$ 로 나타났다. 자세한 하위 요인별 구인과 문항번호, 문항수 및 신뢰도는 <표 1>과 같다.



<표 1> 리더십 생활기술 척도 구성 내용

하위영역	구인(construct)	문항번호	문항수	신뢰도
의사결정기술	요구 결정	1	5	.724
	목표 설정	4		
	우선순위 설정	8		
	대안 선택	16		
	대안 고려	19		
인간관계기술	진실한 마음	5	7	.780
	타인에 호의	9		
	타인의 가치 인정	17		
	타인을 존중하는 태도	20		
	재치있는 행동	23		
	타인과의 화합	25		
학습능력기술	좋은 매너	29	4	.694
	효과적인 정보사용	6		
	학습태세	10		
	문제해결능력	21		
	합리적 사고	27		
조직관리기술	변화 수용 자세	28	2	.469
	조직 구성원 신뢰	30		
자기이해기술	긍정적 자아개념	2	6	.776
	책임있는 태도	12		
	친근한 성품	13		
	실수 수습 능력	22		
	융통성 발휘	24		
	명확한 자기 주장	26		
그룹활동기술	집단 성원의 요구 고려	11	3	.671
	집단 성원의 요구 수용	14		
	집단 분위기 조성	18		
계			27	.932

(2) 사회적 능력

학생들의 사회적 능력을 측정하기 위하여 Buss와 Plomin(1984), Cassidy와 Asher(1992), Cheek와 Buss(1981), Kohn과 Rosman(1972), 노명희(1995), 도현심(1994), 이경희(1993) 등이 개발한 아동용 사회적 능력 척도를 참고하여 박금옥(1998)이 개발한 설문지를 사용하였다.

박금옥이 제작하여 사용한 설문지의 Cronbach $\alpha=.96$ 이며, 하위요인별 신뢰도는 사교성 요인 $\alpha=.69$, 대인적응성 요인 $\alpha=.83$, 사회참여도 요인 $\alpha=.91$, 주도성 요인 $\alpha=.89$, 인기도 요인 $\alpha=.90$ 로 보고되었다.

본 척도의 문항형태는 Likert 방식의 5점 척도(5: 아주 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 전혀 그렇지 않다)로 이루어져 있으며, 총 50문항의 전체 신뢰도 계수 Cronbach $\alpha=.965$ 로 나타났다. 하위 요인별 자세한 내용과 문항번호, 문항수, 신뢰도는 다음 <표 2>과 같다.

<표 2> 사회적 능력 척도 구성 내용

하위 요인	문항번호	문항수	신뢰도
사교성	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46	10	.881
대인 적응성	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47	10	.846
사회 참여도	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48	10	.897
주도성	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49	10	.904
인기도	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50	10	.920
계		50	.965

(3) 자기조절능력

학생들의 자기조절능력을 측정하기 위한 도구로 허정경(2003)이 Miller(2000)의 이론을 바탕으로 문항을 선정하고 다양한 내용타당도와 요

인분석을 통해 직접 제작한 설문지를 사용하였다.

허정경이 보고한 신뢰도 계수의 범위는 .61에서 .81이었으며, 이 설문지를 사용하여 어머니의 양육태도와 아동의 자기조절능력 및 행동문제간의 관계를 연구한 박은희(2007)의 연구에서 보고된 신뢰도 계수도 전체적으로 .81이며 하위 영역별로 인지적 요인은 .76, 동기적 요인은 .67, 행동적 요인은 .49로 나타나 전체적으로 믿을만한 신뢰도 수준을 보였다.

본 척도의 문항형태는 Likert 방식의 5점 척도(5: 아주 그렇다, 4: 그렇다, 3: 보통이다, 2: 그렇지 않다, 1: 전혀 그렇지 않다)로 구성되어 있으며, 총 27문항의 전체 신뢰도 계수 Cronbach α =.849로 나타났다. 자기조절능력 설문지에 대한 자세한 하위요인별 내용과 문항번호 및 문항수, 신뢰도는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 자기조절능력 척도 구성 내용

요인	영역	문항번호	문항수	신뢰도
인지적	기억	1, 2, 3	11	.798
	지식	4, (5), 6		
	정보의 부호화와 해석	7, 8, 9, 10, 11		
	능력에 대한 신뢰	(12), 13, 14, 15		
동기적	과거 경험과의 연계	16, 17	8	.769
	목표조정	18, 19		
	충동성	(20), (21)		
행동적	스트레스	(22), (23)	8	.660
	또래압력	(24), 25		
	감정	26, 27		
계			27	.849

* (): 역채점 문항

나. 연구절차

본 조사는 2008년 3월 15일부터 4월 19일에 걸쳐 실시되었으며, 영재학생은 각 지역교육청의 영재학급 담당교사에게, 일반학생은 학급의 담임 및 교과 담당교사에게 검사방법과 주의사항 및 검사시간을 알려 주고 대상 학생들이 부담을 갖지 않고 편안한 마음으로 검사에 임할 수 있도록 하였다.

3. 자료 처리

본 연구에서 수집된 자료들은 SPSS(Statistical Package for the Social Science) Win 12.0 통계 프로그램을 이용하여 다음과 같이 통계처리 하였다.

본 연구의 「연구문제 1. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력은 각각 어떤 차이가 있는가?」를 알아보기 위하여 과학영재 및 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력, 자기조절능력에 대한 집단별 일원배치 분산분석(One-Way-ANOVA)을 실시하였다.

둘째, 「연구문제 2. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력과의 관계는 어떠한가?」를 알아보기 위하여 영재학생 및 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력, 자기조절능력에 대한 변인 간 적률상관계수를 산출하였다.

셋째, 「연구문제 3. 과학영재와 일반학생의 사회적 능력 및 자기조절능력이 리더십 생활기술에 미치는 영향은 어떠한가?」를 알아보기 위하여 사회적 능력, 자기조절능력의 하위요인을 종속변수로, 리더십 생활기술 전체를 독립변수로 한 단계투입 중다회귀분석(step-wise Multiple regression)을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력의 차이

연구문제 1에 따른 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력의 평균이 어떤 차이를 보이는가를 알아보기 위하여, 두 집단을 독립변인으로 하고 리더십 생활기술, 사회적 능력, 자기조절능력 전체와 그 하위요인을 각각 종속변인으로 설정하여 일원배치 분산분석을 실시하였으며, 분석결과는 다음과 같다.

가. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술 차이

과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술과 그 하위요인별 평균의 차이를 알아보기 위하여 기술 통계치를 구하였으며, 분산분석을 실시하였다. 통계 처리를 한 자세한 결과는 <표 4>, <표 5>와 같다.

<표 4> 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술 척도의 기술 통계치

변인	하위요인	과학영재 (n=128)		일반학생 (n=223)		전 체 (n=351)	
		M	SD	M	SD	M	SD
리더 십 생활 기술	의사결정기술	18.84	3.17	16.87	3.14	17.59	3.29
	인간관계기술	25.80	5.09	24.72	3.86	25.12	4.67
	학습능력기술	14.77	2.94	13.05	2.62	13.68	2.86
	조직관리기술	6.94	2.01	6.58	1.64	6.72	1.79
	자기이해기술	22.24	4.38	20.09	3.81	20.88	4.15
	그룹활동기술	11.23	2.08	10.30	2.11	10.64	2.14
리더십 생활기술 전체		99.84	17.27	91.94	14.20	94.82	15.83

<표 5> 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술의 차이

요 인	변산원	SS	df	MS	F
의사결정기술	집단간	315.381	1	315.381	31.744***
	집단내	3467.359	349	9.935	
	총분산	3782.741	350		
인간관계기술	집단간	94.543	1	94.543	5.008*
	집단내	6588.431	349	18.878	
	합계	6682.974	350		
학습능력기술	집단간	240.478	1	240.478	31.963***
	집단내	2625.784	349	7.524	
	합계	2866.262	350		
조직관리기술	집단간	10.678	1	10.678	3.361
	집단내	1108.832	349	3.177	
	합계	1119.510	350		
자기이해기술	집단간	375.218	1	375.218	23.126***
	집단내	5662.515	349	16.225	
	합계	6037.732	350		
그룹활동기술	집단간	71.613	1	71.613	16.320***
	집단내	1531.435	349	4.388	
	합계	1603.048	350		
리더십 생활기술 전체	집단간	5083.696	1	5083.696	21.471***
	집단내	82631.996	349	236.768	
	합계	87715.692	350		

* $p < .05$, *** $p < .001$

<표 4>에 나타난 바와 같이, 전체적인 리더십 생활기술에서 과학영재(M=99.84)가 일반학생(M=91.94)보다 높게 나타났으며, 모든 하위요인에서도 과학영재의 평균이 일반학생보다 높게 나타났다. 또한 리더십 생활기술 전체에 대한 표준편차가 과학영재가 일반학생보다 크며 특히, 하위요인 중 인간관계기술에서 과학영재 간에 개인차가 큰 수치를 보였다.

<표 5>의 평균치의 차이를 비교한 분산분석 결과에서는 리더십 생활기술 전체($F=21.471, p<.001$)에서 유의미한 차이가 있으며, 각 하위요인에서도 의사결정기술($F=31.744, p<.001$), 인간관계기술($F=5.008, p<.05$), 학습능력기술($F=31.963, p<.001$), 자기이해기술($F=23.126, p<.001$), 그룹활동기술($F=16.320, p<.001$), 에서 유의미하였으며, 조직관리기술($F=3.361, p>.05$)에서만 유의미한 값이 나타나지 않았다.

즉, 과학영재가 일반학생보다 리더십 생활기술 전체 뿐 아니라 거의 모든 하위영역에서 우수한 능력을 소유하고 있으며 특히, 학습능력기술과 의사결정기술에서 일반학생에 비해 월등한 차이를 보였다. 그러나 다른 사람을 존중하고 인정하며 조직에서 조화와 균형을 이루게 하는 인간관계기술은 다른 요인에 비해 차이가 작게 났으며, 집단활동에서 구성원 상호간의 협력과 신뢰감을 이끌어내며, 책임을 적절하게 위임해 주는 조직관리기술은 일반학생과 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

나. 과학영재와 일반학생의 사회적 능력의 차이

과학영재와 일반학생의 사회적 능력과 그 하위요인별 평균의 차이를 알아보기 위해 기술 통계치를 구하였으며, 분산분석을 실시하였다. 자세한 분

석 결과는 <표 6>, <표 7>와 같다.

<표 6> 과학영재와 일반학생의 사회적 능력 척도의 기술 통계치

변인	하위요인	과학영재		일반학생		전 체	
		(n=128)		(n=223)		(n=351)	
		M	SD	M	SD	M	SD
사회적 능력	사 교 성	36.21	7.65	33.99	6.91	34.80	7.26
	대인적응성	36.69	6.91	34.09	5.79	35.04	6.33
	사회참여도	36.98	7.95	37.04	7.33	37.02	7.55
	주 도 성	36.18	7.35	31.43	6.52	33.16	7.20
	인 기 도	36.05	7.53	30.71	6.72	32.66	7.48
	사회적 능력 전체	182.12	33.87	167.25	27.38	172.67	30.71

<표 6>에 나타난 바와 같이, 전체적인 사회적 능력은 과학영재(M=182.12)가 일반학생(M=167.25)보다 높게 나타났으며, 각 하위요인에서도 사회참여도에서 일반학생(M=37.04)이 과학영재(M=36.98)보다 약간 높게 나타난 것을 제외하면, 과학영재의 평균이 일반학생보다 높게 나타났다. 또한 과학영재의 사회적 능력 전체에 대한 표준편차가 일반학생에 비해 크게 나타나 과학영재들의 사회적 능력에 개인차가 있음을 알 수 있다.

이들 평균치의 차이를 비교한 분산분석 결과는 <표 7>에 제시하였다. <표 7>에 의하면 사회적 능력 전체($F=20.100$, $p<.001$), 사교성($F=7.789$, $p<.01$), 대인적응성($F=14.192$, $p<.001$), 주도성($F=39.264$, $p<.001$), 인기도($F=47.061$, $p<.001$)에서 유의미하며, 사회참여도($F=.004$, $p>.05$)의 차는 유의미하지 않았다.

즉, 과학영재는 모임의 대표로 자주 뽑히고, 자신이 친구와 주위 사람들

에게 호감을 받고 있다고 인식하고 있으며, 새로운 일을 자신있게 시도하고 앞장서서 놀이를 이끌어가는 능력이 일반학생들에 비해 높게 나타난 반면, 사교성이 다른 요인에 비해 상대적으로 작은 차이를 나타내었다. 또, 쉽게 친구를 사귀며 허물없이 대하는 정도인 사회참여도는 일반학생이 오히려 높게 나타났다.

<표 7> 과학영재와 일반학생의 사회적 능력의 차이

요 인	변산원	SS	df	MS	F
사 교 성	집단간	402.374	1	402.374	7.789**
	집단내	18038.264	349	51.686	
	총분산	18440.638	350		
대인적응성	집단간	548.812	1	548.812	14.192***
	집단내	13495.706	349	38.670	
	합계	14044.519	350		
사회참여도	집단간	.216	1	.216	.004
	집단내	19965.682	349	57.208	
	합계	19965.879	350		
주 도 성	집단간	1834.204	1	1834.204	39.264***
	집단내	16303.540	349	46.715	
	합계	18137.744	350		
인 기 도	집단간	2324.303	1	2324.303	47.061***
	집단내	17236.671	349	49.389	
	합계	19560.974	350		
사회적 능력 전 체	집단간	17972.143	1	17972.143	20.100***
	집단내	12053.179	349	894.135	
	합계	30025.322	350		

** $p < .01$, *** $p < .001$

다. 과학영재와 일반학생의 자기조절능력의 차이

과학영재와 일반학생의 자기조절능력과 그 하위요인별 평균의 차이를 알아보기 위해 기술 통계치를 분산분석을 실시하였다. 자세한 분석결과는 <표 8>, <표 9>와 같다.

<표 8> 과학영재와 일반학생의 자기조절능력 척도의 기술 통계치

변인	하위요인	과학영재		일반학생		전 체	
		(n=128)		(n=223)		(n=351)	
		M	SD	M	SD	M	SD
자기 조절 능력	인지적 요인	40.05	5.69	37.00	6.47	38.11	6.36
	동기적 요인	30.09	4.50	25.69	5.58	27.29	5.62
	행동적 요인	26.31	4.92	24.89	4.45	25.41	4.67
	자기조절능력 전체	96.33	11.46	87.51	13.25	90.73	13.3

<표 9> 과학영재와 일반학생의 자기조절능력의 차이

요 인	변산원	SS	df	MS	F
인지적 요인	집단간	759.399	1	759.399	
	집단내	13415.701	349	38.440	19.755***
	총분산	14175.100	350		
동기적 요인	집단간	1574.277	1	1574.277	
	집단내	9476.082	349	27.152	57.980***
	합계	11050.359	350		
행동적 요인	집단간	161.230	1	161.230	
	집단내	7352.310	344	21.373	7.544**
	합계	7513.540	345		
자기조절능력 전체	집단간	6321.803	1	6321.803	
	집단내	55661.941	349	159.490	39.638***
	합계	61983.744	350		

** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 8>와 <표 9>에서와 같이, 자기조절능력 전체는 과학영재(M=96.33)가 일반학생(M=87.51)보다 높게 나타났으며, 모든 하위요인에서도 과학영재의 평균이 일반학생보다 높았다. 또한, 과학영재의 표준편차가 일반학생에 비해 작게 나와 자기조절능력은 앞의 두 변인과 달리 일반학생보다 과학영재가 더 고르게 분포하고 있음을 알 수 있다.

<표 9>의 분산분석 결과는 자기조절능력 전체($F=39.638, p<.001$)에서 뿐만 아니라, 인지적 요인($F=19.755, p<.001$), 동기적 요인($F=59.980, p<.001$), 행동적 요인($F=7.544, p<.01$) 등 모든 하위요인에서 두 집단이 유의미한 차이를 가지는 것으로 나타나 두 집단의 자기조절능력에 차이가 있음을 보여준다.

즉, 과학영재가 일반학생보다 자기조절능력 전체 점수뿐 아니라, 모든 하위영역에서 우수한 능력을 소유하고 있으며 특히, 동기적 요인에서 과학영재가 일반학생에 비해 탁월하여, 자신의 능력에 대한 신뢰와 자아효능감이 크고 목표달성을 위한 높은 내적 동기를 소유하고 있음을 보여준다.

2. 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력 간의 관계

연구문제 2에 따른 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력 간의 관계를 구체적으로 알아보기 위하여 과학영재와 일반학생 집단의 3개 변인 및 그 하위요인 간의 상호상관계수를 산출하였으며, 그 결과는 <표 10>, <표 11>와 같다.

**<표 10> 과학영재의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력
하위요인 간 상호상관(n=128)**

	리더십 생활기술							사회적 능력					자기조절능력				
	X	X1	X2	X3	X4	X5	X6	Y	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Z	Z1	Z2	Z3
X	—	.86**	.94**	.87**	.69**	.94**	.83**	.70**	.66**	.57**	.62**	.67**	.67**	.59**	.52**	.50**	.32**
X1		—	.76**	.73**	.42**	.74**	.76**	.64**	.57**	.53**	.54**	.61**	.62**	.60**	.54**	.52**	.30**
X2			—	.76**	.63**	.87**	.73**	.65**	.61**	.54**	.59**	.61**	.61**	.49**	.45**	.41**	.24**
X3				—	.55**	.77**	.67**	.58**	.57**	.50**	.44**	.57**	.57**	.52**	.46**	.44**	.26**
X4					—	.62**	.46**	.43**	.44**	.29**	.43**	.39**	.37**	.35**	.25**	.29**	.27**
X5						—	.74**	.67**	.63**	.50**	.61**	.63**	.64**	.53**	.48**	.47**	.27**
X6							—	.64**	.57**	.54**	.56**	.61**	.60**	.55**	.46**	.44**	.37**
Y								—	.94**	.79**	.91**	.95**	.93**	.54**	.59**	.48**	.19**
Y1									—	.67**	.82**	.88**	.87**	.47**	.50**	.43**	.12
Y2										—	.64**	.67**	.64**	.56**	.57**	.34**	.34**
Y3											—	.83**	.81**	.48**	.51**	.43**	.15
Y4												—	.89**	.54**	.59**	.46**	.16
Y5													—	.49**	.53**	.46**	.10
Z														—	.84**	.81**	.61**
Z1															—	.65**	.21*
Z2																—	.20*
Z3																	—

* $p < .05$ ** $p < .01$

X:리더십 생활기술전체 X1:의사결정기술 X2:인간관계기술 X3:학습능력기술 X4:조직관리기술
 X5:자기이해기술 X6:그룹활동기술 Y:사회적 능력전체 Y1:사교성 Y2:대인적응성
 Y3:사회참여도 Y4:주도성 Y5:인기도 Z:자기조절능력전체 Z1:인지적 요인
 Z2:동기적 요인 Z3:행동적 요인

**<표 11> 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절능력
하위요인 간 상호상관(n=223)**

	리더십 생활기술						사회적 능력					자기조절능력					
	X	X1	X2	X3	X4	X5	X6	Y	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Z	Z1	Z2	Z3
X	—	.82**	.86**	.85**	.72**	.90**	.83**	.78**	.64**	.56**	.57**	.74**	.70**	.63**	.61**	.58**	.26**
X1		—	.57**	.65**	.51**	.69**	.67**	.65**	.52**	.45**	.52**	.63**	.56**	.57**	.62**	.47**	.19**
X2			—	.64**	.66**	.67**	.70**	.66**	.55**	.61**	.46**	.55**	.55**	.47**	.41**	.44**	.27**
X3				—	.66**	.74**	.65**	.63**	.49**	.45**	.36**	.66**	.63**	.58**	.55**	.59**	.21**
X4					—	.63**	.52**	.57**	.44**	.39**	.47**	.55**	.51**	.36**	.34**	.35**	.16*
X5						—	.69**	.77**	.64**	.46**	.58**	.74**	.71**	.58**	.58**	.53**	.21**
X6							—	.61**	.49**	.38**	.46**	.60**	.54**	.56**	.50**	.53**	.28**
Y								—	.88**	.63**	.81**	.90**	.87**	.54**	.56**	.50**	.17*
Y1									—	.48**	.66**	.71**	.71**	.48**	.49**	.42**	.17*
Y2										—	.34**	.44**	.41**	.42**	.38**	.33**	.29**
Y3											—	.69**	.57**	.39**	.44**	.34**	.10
Y4												—	.85**	.50**	.53**	.49**	.09
Y5													—	.44**	.46**	.46**	.06
Z														—	.87**	.85**	.65**
Z1															—	.63**	.33**
Z2																—	.36**
Z3																	—

* $p < .05$ ** $p < .01$

X:리더십 생활기술전체 X1:의사결정기술 X2:인간관계기술 X3:학습능력기술 X4:조직관리기술
 X5:자기이해기술 X6:그룹활동기술 Y:사회적 능력전체 Y1:사교성 Y2:대인적응성
 Y3:사회참여도 Y4:주도성 Y5:인기도 Z:자기조절능력전체 Z1:인지적 요인
 Z2:동기적 요인 Z3:행동적 요인

<표 10>의 결과에 의하면, 먼저 과학영재의 리더십 생활기술 전체는 사

회적 능력 전체($r=.70, p<.01$) 및 자기조절능력 전체($r=.59, p<.01$)와 정적상관이 있음을 알 수 있다. 또한, 과학영재 집단의 리더십 생활기술 전체(X)와 변인 내 하위요인(X1-X6)간에 높은 상관을 보이고 있다($r=.69\sim.94, p<.01$). 리더십 생활기술 전체와 가장 상관이 큰 변인 내 하위요인은 인간관계기술과 자기이해기술($r=.94, p<.01$)로 나타났다. 사회적 능력 전체(Y)와 가장 상관이 큰 변인 내 하위요인(Y1-Y5)은 주도성($r=.95, p<.01$)이며, 자기조절능력 전체(Z)와 변인 내 하위요인(Z1-Z3)간에는 인지적 요인($r=.84, p<.01$)으로 나타났다.

리더십 생활기술 전체(X) 및 하위요인(X1-X6)을 기준으로 변인 간 관계를 살펴보면 첫째, 리더십 생활기술 전체와 가장 상관이 큰 사회적 능력의 하위요인은 주도성과 인기도($r=.67, p<.01$)이며, 자기조절능력의 하위요인 중에는 인지적 요인($r=.52, p<.01$)으로 나타났다. 둘째, 리더십 생활기술의 모든 하위요인(X1-X6)은 사회적 능력 5개 하위요인(Y1-Y5)과 정적 상관을 나타내었다($r=.29\sim.64, p<.01$). 셋째, 자기조절능력의 3개 하위요인(Z1-Z3)과의 관계에서도 정적 상관을 나타내었다($r=.24\sim.54, p<.01$).

다음으로, 일반학생의 3개 변인 및 13개 하위요인 간 상호상관계수를 산출한 결과는 <표 11>와 같다. <표 11>의 결과를 살펴보면, 리더십 생활기술 전체는 사회적 능력 전체($r=.78, p<.01$) 및 자기조절능력 전체($r=.63, p<.01$)와 정적상관이 있음을 알 수 있다. 또한 일반학생의 리더십 생활기술 전체(X)와 변인 내 하위요인(X1-X6)은 간의 상관은 비교적 높은 수치($r=.72\sim.90, p<.01$)를 나타낸다. 리더십 생활기술 전체와 가장 상관이 큰 변인 내 하위요인은 자기이해기술($r=.90, p<.01$)로 나타났다. 사회적 능력 전체(Y)와 가장 상관이 큰 변인 내 하위요인(Y1-Y5)은 주도성($r=.90, p<.01$)이며, 자기조절능력 전체(Z)와 변인 내 하위요인(Z1-Z3)간에는 인지적 요인($r=.87, p<.01$)으로 나타났다.

리더십 생활기술 전체(X) 및 하위요인(X1-X6)을 기준으로 변인 간 관계를 살펴보면, 첫째 리더십 생활기술 전체와 가장 상관이 큰 사회적 능력의 하위요인은 주도성($r=.74, p<.01$)이며, 자기조절능력의 하위요인 중에는 인지적 요인($r=.61, p<.01$)으로 나타났다. 둘째 리더십 생활기술의 모든 하위요인(X1-X6)은 사회적 능력 5개 하위요인(Y1-Y5)과 정적 상관을 나타내었다($r=.36\sim.74, p<.01$). 셋째 자기조절능력의 3개 하위요인(Z1-Z3)과의 관계에서도 정적 상관($r=.16\sim.62, p<.01$)을 나타내었다.

과학영재와 일반학생의 상관관계를 종합적으로 분석하면, 두 집단에서 리더십 생활기술 전체(X)와 하위요인(X1-X6)간의 관계에서는 과학영재가 더 큰 상관을 보이고, 사회적 능력 전체(Y) 및 자기조절능력 전체(Z)의 상관관계는 일반학생이 높게 나타났다. 3개 변인의 하위변인 간의 상관관계에서는 두 집단이 거의 유사한 관련성을 가진다. 즉, 과학영재와 일반학생 모두 리더십 생활기술 하위요인 중에 자기이해기술과 인간관계기술이 클수록, 사회적 능력의 하위요인 중 인기도와 주도성이 클수록, 자기조절능력의 하위요인 중에는 인지적 요인이 클수록 리더십 생활기술이 높다. 다만, 과학영재의 자기조절능력의 행동적 요인이 일반학생에 비해 강하게 상관되어 있어, 영재학생의 리더십 생활기술 수준에 충동성, 스트레스, 또래압력 및 감정 조절과 같은 사회 심리적 문제가 중요한 변수로 작용하고 있음을 보여준다.

3. 과학영재와 일반학생의 사회적 능력과 자기조절능력이 리더십 생활기술에 미치는 영향

먼저, 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술에 미치는 사회적 능력과 자기조절능력의 영향력을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하기에 앞서 <표 10>와 <표 11>에 나타난 바와 같이 독립변인 간에 통계적으로 유의미하게 높은 상관이 나타나, 다중공선성 위반여부를 알아보았다.

<표 12>와 <표 13>의 다중공선성 진단결과, 과학영재와 일반학생에서 모두 공차한계(tolerance)가 0.1보다 크고, 상승변량(VIF)이 8.0 이하이므로 다중공선성 문제가 없는 것으로 판단되었다.

<표 12> 과학영재의 리더십 생활기술에 미치는 하위요인의 다중공선성 진단을 위한 회귀분석(n=128)

변인		비표준화 계수		표준화 계수	t	공선성 통계량	
		B	표준오차	β		공차한계	VIF
상수(constant)		6.51	9.10		.72		
사회적 능력	사 교 성	.48	.34	.21	1.42	.167	5.976
	대인적응성	.12	.23	.05	.50	.437	2.288
	사회참여도	.09	.26	.04	.34	.259	3.857
	주 도 성	.20	.39	.09	.52	.134	7.449
	인 기 도	.51	.35	.22	1.44	.158	6.324
자기조절 능력	인지적 요인	.17	.28	.06	.61	.438	2.281
	동기적 요인	.61	.32	.16	1.92	.545	1.833
	행동적 요인	.67	.24	.19	2.83**	.838	1.193

종속변수: 리더십 생활기술 전체 ** $p < .01$

<표 13> 일반학생의 리더십 생활기술에 미치는 하위요인의 다중공선성 진단을 위한 회귀분석(n=223)

변인		비표준화 계수		표준화 계수	t	공선성 통계량	
		B	표준오차	β		공차한계	VIF
상수(constant)		11.40	4.45		2.56 *		
사회적 능력	사 교 성	.04	.13	.02	.27	.360	2.779
	대인적응성	.53	.11	.21	4.69***	.694	1.441
	사회참여도	.13	.11	.07	1.16	.450	2.224
	주 도 성	.59	.19	.27	3.19**	.204	4.906
	인 기 도	.41	.16	.19	2.51*	.245	4.078
자기조절 능력	인지적 요인	.31	.12	.14	2.57*	.494	2.026
	동기적 요인	.38	.14	.15	2.79**	.520	1.924
	행동적 요인	.17	.14	.05	1.24	.783	1.277

종속변수: 리더십 생활기술 전체 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

과학영재와 일반학생의 사회적 능력과 자기조절능력의 각 하위요인이 리더십 생활기술에 어떤 영향력을 미치는지 알아보기 위하여 리더십 생활기술 전체를 종속변인으로 하고, 사회적 능력과 자기조절능력의 하위요인 8개를 단계적 투입하여 중다회귀분석을 하였다. 자세한 분석결과는 다음 <표 14>, <표 15>와 같다.

**<표 14> 과학영재의 리더십 생활기술에 미치는 사회적 능력과
자기조절능력의 영향력**

	1단계	2단계	3단계	4단계
	β	β	β	β
주 도 성	.670***	.559***	.543***	.266*
동기적 요인		.244**	.214**	.202**
행동적 요인			.186**	.193**
사 교 성				.320*
R	.670	.704	.727	.743
R ²	.449	.496	.529	.552
R ² 변화량	.449	.047	.033	.023
F변화량	100.955***	11.560**	8.534**	6.243*

종속변수: 리더십 생활기술 전체 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

**<표 15> 일반학생의 리더십 생활기술에 미치는 사회적 능력과
자기조절능력의 영향력**

	1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
	β	β	β	β	β
주 도 성	.741***	.612***	.505***	.466***	.310***
대인적응성		.292**	.259***	.242***	.234***
동기적 요인			.247***	.173**	.160**
인지적 요인				.155**	.161**
인 기 도					.191*
R	.741	.786	.814	.822	.828
R ²	.549	.618	.663	.676	.686
R ² 변화량	.549	.069	.046	.012	.010
F변화량	265.078***	39.068***	29.272***	8.183**	6.840*

종속변수: 리더십 생활기술 전체 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

<표 14>에 나타난 과학영재의 회귀분석의 결과를 자세히 살펴보면, 주도성, 동기적 요인, 행동적 요인, 사교성 등 총 4개의 요인이 리더십 생활 기술을 유의미하게 설명해주는 변인으로 밝혀졌다. 이들 4개의 변인은 과학영재의 리더십 생활기술 능력에 대해 55.2%($p<.05$)의 설명력을 가지며, 각각의 하위요인들은 주도성(44.9%), 동기적 요인(4.7%), 행동적 요인(3.3%), 사교성(2.3%) 등의 순으로 큰 설명력을 가지는 것으로 나타났다.

또한, <표 15>에 나타난 것과 같이 일반학생의 경우에는 주도성, 대인적응성, 동기적 요인, 인지적 요인, 인기도 등 총 5개의 요인이 유의미한 설명변인으로 밝혀졌다. 리더십 생활기술이 사회적 능력과 자기조절능력의 5개 하위요인에 의해 설명되는 비율이 68.6%($p<.05$)로 과학영재보다 높게 나타났으며, 각각의 하위요인별로 주도성(54.9%), 대인적응성(6.9%), 동기적 요인(4.6%), 인지적 요인(1.2%), 인기도(1.0%) 등의 순으로 큰 설명력을 가졌다.

즉, 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술에 영향력을 미치는 공통변인은 주도성과 동기적 요인이며, 각 집단의 특징적인 설명변인으로서는 과학영재에게는 행동적 요인이, 일반학생에게는 대인적응성으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구의 목적은 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술 수준과 사회적 능력, 자기조절능력의 특성 및 관계를 알아보고, 과학영재와 일반학생들과의 차이를 분석하여 영재학생들의 잠재된 리더십 능력을 발휘하는데 도움이 되는 기초자료를 제공하고자 연구되었다.

이를 달성하기 위해 첫째, 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력, 자기조절능력의 차이는 어떠한가? 둘째, 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술과 사회적 능력 및 자기조절 능력과의 관계는 어떠한가? 셋째, 과학영재와 일반학생의 사회적 능력 및 자기조절능력의 하위요인이 리더십 생활기술에 미치는 영향은 어떠한가? 의 연구문제를 설정하였다.

연구대상은 부산광역시교육청 관내의 중학교 3학년 학생 중 동부, 남부, 서부, 해운대 각 지역교육청 소속 과학영재교육원과 부산광역시 과학교육원 소속 과학영재교육원에서 교육을 받는 총 135명을 과학영재로, 일반학생은 부산광역시 관내의 남자 중학교 77명, 여자 중학교 78명, 남녀공학 중학교 79명 총 234명을 대상으로 자료를 수집하여, 이 중 불성실한 자료를 제외한 과학영재 128명, 일반학생 223명의 자료를 분석하였다.

본 연구의 대상인 중학생들에게 선행연구(최창욱, 2000; 박금옥, 1998; 허정경, 2003)에서 신뢰도와 타당도가 검증된 리더십 생활기술 검사, 사회적 능력 검사, 자기조절능력 검사를 실시하였고, 연구문제에 따라 통계처리를 하였다.

본 연구에서 나타난 결과들을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 과학영재와 일반학생의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절 능력의 차이를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(One-Way-ANOVA)을 실시하였다. 변인별로 살펴보면 리더십 생활기술에서는 과학영재가 모든 영역의 평균치가 유의하게 높게 나타났다. 이것은 영재의 리더십이 일반학생에 비해 높게 나타난다는 연구결과(김금희, 2007; 김경아, 2005; 김미숙 외, 2005; 차주환, 2005; 한선화, 2005; 한선화 외, 2005)와 일치한다. 특히, 학습능력기술과 의사결정기술에서 과학영재가 높게 나타나, 효과적으로 정보를 사용하고 바른 학습태세와 합리적으로 문제를 해결하는 능력이나 목표와 우선순위를 설정하여 대안을 선택하는 능력에서 과학영재가 일반학생보다 우수하다고 할 수 있다. 그러나 타인을 존중하고 가치를 인정하며 화합하는 인간관계기술은 다른 하위요인에 비해 그 차이가 작았으며, 조직구성원들 간에 신뢰감을 조성하고, 적절한 책임을 위임해주는 조직관리기술의 평균 차이는 유의미하지 않았다. 이러한 결과는 과학영재의 선발이나 영재교육프로그램에서 별다른 인간관계기술이나 조직관리기술 등을 습득할 기회를 가지지 못했기 때문인지, 과학영재 집단의 기본적인 특성인지는 계속적인 추가 연구가 필요하다, 상관관계분석에서 과학영재의 인간관계기술이 리더십 생활기술에 가장 큰 상관을 가진다는 결과는 리더십 생활기술의 향상을 위해 인간관계기술을 습득할 수 있는 교육과정상의 배려나 프로그램의 개발이 요구된다.

사회적 능력은 사회참여도를 제외한 모든 영역에서 과학영재가 일반학생에 비해 높아 과학영재의 사회적 능력이 일반학생에 비해 우수하였다. 사회참여도의 평균값은 유의한 차이는 아니지만 일반학생이 높았고, 사교성은 다른 요인에 비해 그 차이가 작게 나타났다. 이것은 영재의 사회적 능력을 연구한 이숙희(2004)의 연구결과에서도 영재학생의 사교성과 사회참

여도가 낮게 나와, 본 연구 결과와 일치하였다. 그러나 Webb(1994; 송의열, 2002, 재인용)과 윤여홍(1996) 등이 영재는 매우 독립적이고 내향적이며, 사회성 결핍으로 인해 타인에 대한 참을성 부족, 거만, 학교에서 또래에 대한 지루함, 오해 행동으로 고립을 자초한다는 의견과는 일치하지 않는 부분이 있다. 특히, 과학영재의 주도성과 인기도가 일반학생에 비해 매우 높게 나타나며 상대적으로 대인적응성과 사교성은 작은 차이를 보이는데, 이것은 영재아들이 자신감이 강하고 자기 자신에게 엄격하며, 개인적이고 책임의식이 강하다고 한 송경애(2001)의 연구나 영재는 대체로 내향적이어서 독립적으로 일하기를 좋아하고 친구관계가 부족하고 다른 사람을 자기 뜻대로 조직화하고 자기규칙을 준수하도록 강조하는 자기중심적인 성향이 높다(Myers & McCaulley, 1985; Webb et al., 1982; 허창재, 2002, 재인용)라는 주장과도 같은 맥락을 가지고 있다. 즉, 과학영재는 긍정적인 자아정체성과 주도적으로 참여하는 능력은 탁월하나, 적극적인 대인관계형성이나 사회참여도는 상대적으로 부족하다고 할 수 있다. 이것은 과학영재가 일반학생에 비해 긍정적인 자아개념과 자긍심을 가지고 있으며 자기주도적이고 독립적이지만, 스스로 친구와 어울리는 것을 좋아하여 참여하는 것이라기 보다는 조직의 목적을 달성하기 위한 활동중심으로 상호작용하는 성향이 있음을 알 수 있다.

자기조절능력에서도 과학영재가 일반학생에 비해 모든 하위영역에서 높은 점수를 나타내었다. 즉, 과학영재는 일반학생에 비해 인지전략을 잘 활용하며, 자신의 능력을 신뢰하고 높은 성취를 이루기 위해 목표를 조정한다. 또한 충동적이지 않으며 또래압력에 굴하지 않고 스트레스에 보다 효과적으로 대하며 자율적으로 과제를 수행한다. 특히, 동기적 요인에서 과학영재와 일반학생 간에 큰 차이가 나타나는데, 이것은 과학영재의 정의적 특성에 호기심과 내적동기가 강하며 과제집착력이 우수하다고 한 많은 연

구(신영희, 2005; 윤경미, 2004; 이균현, 1991; 한종화, 1987; Renzulli, 1979; Sisk, 1987 등)와 일치한다. 영재 청소년의 완벽주의, 적응, 자아 존중감과의 관계를 연구한 박혜진(2001)이 영재들은 심리적 갈등을 성숙하게 조절하면서 성공적으로 잘 적응하고, 주로 큰 목표를 위해서 현재의 감정을 억제하고 인내하며 기다리는 경향이 많았다는 견해를 지지한다. 과학영재의 완벽주의 성향과 스트레스를 연구한 송경애(2001)가 과학영재는 주변 환경에 뿐만 아니라 지적 탐구에 대한 호기심이 높고, 반성적 합리적 사고에 뛰어나서 답을 끈질기게 궁리하며 자기 자신에게 엄격하고 스스로 통제를 잘하고 개인적이며 책임의식이 강한 특성을 가지고 있다고 정의한 것과도 일치된다. 그러나 영재의 능력이 모든 영역에서 우수한 것이 아니므로 상대적으로 떨어지는 영역에 대한 과도한 불안과 염려로 인한 정서적 어려움과 또래집단의 욕구에 맞추어야 한다는 동조의 압박으로 갈등과 스트레스를 겪는다(윤여홍, 1996; Schmitz & Galbraith; 이숙희, 2004, 재인용)라는 연구결과와는 상반된다.

둘째, 과학영재와 일반학생 집단에서 리더십 생활기술과 사회적 능력, 자기조절능력 간의 상관관계를 알아보기 위해 적률상관계수를 구하였다. 그 결과 리더십 생활기술과 사회적 능력, 자기조절능력 간에 유의한 정적상관이 있는 것으로 나타났다.

과학영재의 경우, 리더십 생활기술 전체와 가장 큰 상관을 가지는 리더십 생활기술 하위요인은 인간관계기술과 자기이해기술이었다. 사회적 능력의 하위요인 중에서는 주도성과 인기도이며, 자기조절능력의 하위요인 중에는 인지적 요인으로 나타났다. 리더십 생활기술의 하위요인과 사회적 능력의 하위요인 간에 가장 큰 상관을 가지는 변인은 자기이해기술과 인기도이며, 자기조절능력의 하위요인과는 의사결정기술과 인지적 요인이었다.

일반학생의 경우, 리더십 생활기술 전체와 가장 큰 상관을 가지는 리더

십 생활기술 하위요인은 자기이해기술이며, 사회적 능력의 하위요인은 주도성, 자기조절능력의 하위요인은 인지적 요인으로 나타났다. 리더십 생활기술의 하위요인과 사회적 능력의 하위 요인 간에 가장 큰 상관관계는 자기이해기술과 주도성이며, 자기조절능력의 하위 요인과 가장 큰 상관관계는 의사결정기술과 인지적 요인으로 나타났다.

과학영재와 일반학생 간 리더십 생활기술과 다른 변인 간의 상호관련성은 거의 동일하게 나타나며, 상호관련 정도는 많은 영역에서 일반학생이 더 강하게 나타난다. 이러한 결과는 과학영재가 리더십 생활기술 수준은 높으나, 사회적 능력이나 자기조절능력과 리더십 생활기술과의 상관관계가 과학영재만의 특성이 아니라, 모든 집단에 적용되는 리더십 생활기술의 공통된 특성이기 때문으로 생각된다.

셋째, 사회적 능력과 자기조절능력의 각 하위요인이 리더십 생활기술에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계투입 중다회귀분석을 실시하였다. 분석결과 과학영재의 경우는 주도성, 동기적 요인, 행동적 요인, 사교성이 리더십 생활기술을 유의미하게 설명해주는 변인으로 나타났으며, 일반학생은 주도성의 영향력이 가장 크고, 대인적응성, 동기적 요인, 인지적 요인, 인기도가 유의미한 설명력을 가지는 변인으로 작용하였다. 또한 일반학생의 사회적 능력과 자기조절능력이 리더십 생활기술에 더 큰 설명력을 가지는 것으로 나타나, 사회적 능력과 자기조절능력이 향상되면 일반학생의 리더십 생활기술에 더 큰 발전이 나타날 것으로 기대된다.

주도성과 동기적 요인은 과학영재와 일반학생 모두에게 영향력을 미치는 변인으로 나타났다. 그러므로 이 두 변인은 리더십 생활기술의 향상을 위해 공통적으로 발달시켜야 할 중요한 요인이라고 할 수 있다.

분석결과 과학영재는 일반학생과 달리 행동적 요인이 영향력이 있는 설명요인으로 나타나, 충동성, 또래압력, 스트레스나 감정적인 문제 등과 같

은 행동적 요인이 과학영재의 리더십 생활기술에 큰 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 반면에 일반학생의 리더십 생활기술과 행동적 요인과의 상관관계 및 회귀분석 결과를 보면, 두 변인간의 상관관련성이 과학영재에 비해 작고, 유의미한 설명력을 가지지 못하였다. 이러한 결과는 영재들이 감정적으로 민감하고 다양한 스트레스에 노출될 가능성이 많으므로 영재집단에 심리학적으로 도움을 줄 수 있는 프로그램을 투입해야 한다는 윤여홍(2000)의 견해나, 영재학생이 가장 스트레스를 많이 받는 요인이 학교운영 요인과 교우관계이므로 영재학생을 위한 학교 단위의 심리적, 정서적 문제에 대한 별도의 상담프로그램이 필요하다(허창재, 2002)는 주장이 영재의 리더십 수준을 향상시키기 위해서도 유효하다는 것을 말해주고 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 결과 및 논의를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 과학영재와 일반학생 간의 리더십 생활기술, 사회적 능력 및 자기조절능력에 차이가 있다. 리더십 생활기술, 사회적 능력, 자기조절능력 수준이 과학영재가 일반학생보다 거의 모든 영역에서 높게 나타났다. 단지, 변인별로 리더십 생활기술에서는 조직관리기술이, 사회적 능력에서는 사회참여도가 통계적으로 유의한 차이가 없었으며, 자기조절능력은 모든 하위요인에서 과학영재가 일반학생보다 높게 나타났다.

둘째, 리더십 생활기술과 사회적 능력, 자기조절 능력 간에는 높은 상관관계를 가진다. 특히, 리더십 생활기술의 하위요인 중에는 자기이해기술, 인간관계기술이, 사회적 능력의 하위요인 중에는 주도성이, 자기조절능력의

하위요인 중에는 인지적 요인이 높은 상관관계를 보인다. 이러한 분석결과는 과학영재와 일반학생 두 집단에서 유사하게 나타나며, 오히려 일반학생의 상관이 더 크게 나타나, 사회적 능력, 자기조절능력과의 상관관계는 모든 학생에게 적용되는 리더십 생활기술의 공통된 특성임을 알 수 있다.

셋째, 리더십 생활기술과 사회적 능력, 자기조절능력의 중다회귀분석 결과, 사회적 능력과 자기조절능력을 향상하면 리더십 생활기술에도 정적인 영향을 미친다고 할 수 있으며, 하위요인 중 주도성과 동기적 요인은 과학영재와 일반학생에게 공통적인 설명변인으로 나타났다. 특히, 행동적 요인의 영향력은 과학영재에서만 의미있게 나타나, 영재학생의 리더십 생활기술 향상을 위해서는 행동적 요인에 대한 교육적인 배려가 필요함을 보여준다.

이상의 연구의 결과를 종합해 볼 때, 과학영재와 일반학생간의 리더십 생활기술 수준에는 유의한 차이가 있으며, 이를 개발하고 향상시키기 위해서는 사회적 능력과 자기조절능력이 중요한 변인으로 작용함을 시사한다. 그러나 많은 영역에서 과학영재의 리더십 생활기술과의 상관관계나 설명력이 일반학생보다 작게 나타나, 과학영재의 높은 리더십 생활기술의 수준을 향상시킬 수 있는 다른 변인에 대한 후속연구가 요구된다.

이와 같은 논의를 바탕으로 후속연구를 위하여 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구에 사용된 리더십 생활기술 검사지는 자기보고식 검사지를 사용하였다. 따라서 학생들이 자신에 대해 인식하고 있는 바를 보고한 것으로 본 연구결과가 학생들의 리더십 생활기술 수준을 전적으로 나타낸다고 보기 어려우므로 자기보고식 리더십 기술 검사뿐만 아니라, 부모나 교사의 관찰검사 또는 사회적, 심리적 요소를 포함한 다양한 측정도구를 사용한 후속연구가 필요하다.

둘째, 청소년 리더십 능력을 함양하는데 필요한 리더십 태도와 행동에 관한 정확한 정보를 획득하기 위해서 3학년 과학영재만이 아니라 수학, 언어, 예술 등의 다양한 영역과 연령에 따른 포괄적인 표집과 분석이 이루어져야 할 것이다.

셋째, 과학영재의 리더십 생활기술과 사회적 능력, 자기조절능력의 상관관계와 설명력이 일반학생보다 작게 나와, 영재의 높은 리더십 생활기술 수준을 더 효율적으로 향상시키기 위한 다른 변인에 대한 연구가 병행되어야 할 것이다.



참 고 문 헌

- 권영웅(2004). 리더십 증진 프로그램이 초등학생의 리더십 기술 인식과 자기존중감에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 권효정(2006). 아동이 지각한 학대경험과 자기조절능력 및 분노표현과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경아(2005). 영재아와 일반아의 리더십과 정서지능 비교 연구. 대전대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김금희(2007). 한·중 영재 및 일반학생의 리더십 특성에 관한 비교연구. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김문신(2002). 어머니의 정서표현과 정서 표현 수용 태도가 아동의 자기조절 능력에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미숙, 조석희, 진석언(2005). 학년과 성별에 따른 영재와 평재의 수학/과학 창의성과 리더십 차이 및 두 능력의 관계 분석. 교육심리연구, 19(3), 799-820.
- 김민정(2006). 수학영재의 특성에 관한 사례연구. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영희, 정희정(2007). 어머니의 촉진적 의사소통이 아동의 사회적 적응에 미치는 영향과 자기조절 능력의 매개효과. 한국지역사회생활과학회지, 18(4), 671-679.
- 김은경(2005). 청소년의 리더십 생활기술과 학교적응유연성과의 관계 분석. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정대(2001). 청소년참여를 통한 리더십 생활기술 프로그램 개발. 동국대학교 대학원 박사학위논문.

- 김정아(2005). 초등정보 영재학생과 일반학생의 성취동기, 자아효능감, 스트레스 비교. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김효진(1999). 청소년의 출생순위와 성에 따른 자아개념, 학교생활 적응 능력 및 사회적 능력. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남경숙(2005). 집단 구성 유형에 따른 유아의 사회적 능력과 대인문제해결력. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 남주영(2005). 영재아의 리더십과 성취동기 상관 연구. 대전대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노운성(2007). 부-자녀간 애착이 청소년의 사회적 능력에 미치는 영향. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박금옥(1998). 청소년의 자기조정학습방략 정도와 학업성취 및 사회적 능력 연구. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 박미현(2004). 아동의 정서성 및 자기조절과 사회적 유능감과의 관계. 성균관대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박성옥, 이진숙(2003). 영재와 일반아동의 스트레스 및 대처행동 비교연구. 미래유아교육학회지, 10(3), 225-245.
- 박성익, 조석희, 김홍원, 이지현, 윤여홍, 진석언, 한기순(2003). 영재교육학원론. 서울: 교육과학사.
- 박연신(1997). 아동의 사회적 성공과 실패에 따른 귀인성향과 사회적 능력의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은희(2007). 아동이 지각한 어머니의 양육태도와 자기조절능력 및 행동문제 간의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박혜진(2001). 영재 청소년의 완벽주의, 심리적 적응, 자아존중감의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 서성애(2007). 초등학생의 공감능력과 리더십 생활기술과의 관계. 청주교

- 원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손승아, 안경숙, 김승경(2006). 청소년의 자기조절능력과 심리환경적 요인에 관한 연구. **한국청소년연구**, 17(1), 127-148.
- 송경애(2001). **중학교 과학영재의 완벽주의 상향과 스트레스와의 관계**. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 송의열(2002). 영재 아동의 사회 정서적 특성과 스트레스 대처 행동의 이해. **영재와 영재교육**, 1(2), 69-95.
- 신미경(2000). **과학영재의 과학학업성취도, 자아효능감, 과제수행특성 간의 관계**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신영희(2005). **중학교 과학·수학 영재학생과 일반학생의 학업전 자기조절 동기유형과 실패내성 및 자아존중간의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심혜숙, 왕정희(2001). 초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 13(1), 163-175.
- 양태연(2003). **과학영재집단과 일반집단의 인지적·정의적 특성 비교 연구**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양명희(2000). **자기조절학습의 모형탐색과 타당화 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 왕정희(2001). **초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인문제해결력과의 관계**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤경미(2004). **과학영재와 일반학생의 문제발견의 차이 및 문제발견에 영향을 미치는 제변인 분석**. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤여홍(1996). 영재아동의 정서적 특성에 관한 임상연구: 정신건강을 위한 지도. **영재교육연구**, 6(1), 53-71.
- 윤여홍(2000). 영재의 심리적 특성과 정서발달을 위한 상담. **한국심리학회**

- 지, 19(1), 79-101.
- 윤영신(2007). **청소년의 자기조절능력 관련변인 연구**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이군현(1991). **교육심리학**. 서울: 박영사.
- 이군현, 육근철(1990). 과학영재 학생의 인성특성 및 학업성취에 관한 연구 -대전과학고등학교 학생을 중심으로-. **교육심리연구**, 4(2), 180-195.
- 이상희(2003). **영재아동과 일반아동의 차이 : 성취목표, 사회적 지지, 스트레스 및 학교생활적응을 중심으로**. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이숙희(2004). **중학교 영재학생과 일반학생의 정서지능과 사회적 능력의 차이**. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은경(2003). **청소년 단체활동 경험과 리더십 생활기술 관계연구 -YWCA청소년 회원활동을 중심으로-**. 카톨릭대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 이현주(2006). **청소년이 지각하는 부모와의 의사소통과 리더십 생활기술과의 관계**. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 임형철(1992). **영재아의 학교 적응에 대한 분석**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 전미란(2008). **영재학생의 리더십교육에 대한 실태조사 및 인식에 관한 고찰**. 경원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정미경(1999). **자기조절학습과 학업성취의 관계에 대한 구조모형검증**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정성혜(2006). **초등학교 리더십 교육 프로그램이 리더십 생활기술 증진에 미치는 영향**. 부산교육대학교 석사학위논문.

- 정윤희(2000). **협동·경쟁 학습이 아동의 사회적 능력 발달에 미치는 영향**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정은주(2005). **유아의 행동적·정서적 자기조절능력에 영향을 미치는 변인 연구**. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 조석희(1995). 영재성과 영재교육의 개념: 피라미드모델. **영재교육연구**, 5(1), 1-32
- 조윤정(2002). **영재와 일반학생간의 자아개념 비교연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 진석언, 차주환(2004). 미국 규준에 비추어 본 우리나라 중학교 영재학생들의 리더십 기술 수준. **비교교육연구**, 14(3), 121-137.
- 차주환(2005). **중학교 영재학생을 위한 리더십 계발 프로그램의 필요성 탐색**. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 최경아(2006). **영재유아의 기질과 사회적 능력, 자기조절능력간의 관계 연구**. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미숙, 김미숙(2005). 교사가 지각한 유아의 기질과 유아의 자기조절능력 및 사회적 능력의 관계. **한국영유아보육학**, 32(9), 209-228.
- 최창욱(2001). **청소년의 리더십생활기술과 관련변인에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 한선화, 강승희, 유순화(2005). 영재학생과 일반학생의 리더십 기술과 사회성숙도의 비교 분석. **청소년학연구**, 12(1), 227-298.
- 한선화(2005). **중학 영재학생과 일반학생의 리더십기술, 사회성숙도 및 행위통제 분석**. 부산대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한중화(1987). **과학영재 교육론**. 서울: 학연사.
- 허정경(2003). **학령기 아동의 자기조절능력 척도 개발과 관련 변인 연구**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 허창재(2002). **영재아동의 스트레스요인과 대처방식에 관한 연구**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Bandura, A. (1986). *Social Fonudatins of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumrind D. And A. E. Black (1976). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Brandwein, F. (1981). *The gifted as future scientists*. Ventura, CA: Ventura Conutry Superintendent of Schools Office. In D. Sisk. *Creative teaching of gifted(pp128-157)*. NY: McGraw Hill.
- Dormody, T. J., & Seevers, B. S. (1995). Leadership Life Skills Development: Preceptions of Senior 4-H Youth. *The Journal of Agricultural Education* 33(4).
- Fabes, R., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with Interpersonal anger. *Children Development*, 63, 116-128.
- Ford, M. E. (1982). Social cognitive and social competence in adolescence, *Developmental Psychology*, 18, 323-324.
- Foster, W. H., & Silverman, L. (1988). Leadership curriculum for the gifted. In J. VanTassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatley, L. Silverman, & W. Foster (Eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (pp. 356-360). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (1991). Toward A differentiated model of giftedness and talent. In N. Colangelo, & G. A. Davis. (1991). *Handbook of gifted education*. 65-80. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligence.

- New York: Basic Books.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. New York: World Book.
- Karnes, F. A., & Meriweather, S. (1989). Developing and Implementing a Plan for Leadership: An Integral Component for Success as a Leader. *Roeper Review*, 11(4), 214-217.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children : Developmental of a rating scale. *Journal of Consulting and Psychology*, 47(6), 1020-1029.
- Kopp, C. B. (1982). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Marland, S. P, Jr. (1972). *Education of the gifted and talented*. (Report to the congress of the United States by the U. S. Commissioner of education). Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Miller, D. C. (2000). *Adolescents' decision making in academic and social contexts: A self-regulation perspective*. University of Maryland College Park.
- Miller, R. A. (1976). *Leader/agent's guide: Leadership and life skills*. Stillwater: Oklahoma State University.
- O'Mally, J. M. (1997). *Research perspective on social competence*. Merrill Quartely. 23, 29-44.
- Platow, J. A. (1984). *A Handbook for Identifying the Gifted/Talented*. U.S.A.: Ventura Country Superintendent of Schools Office.
- Pinrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated

- learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness: Areexamining of the definition of the gifted and talented*. Ventura. CA: Ventura.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk(Eds.), *Self-regulated learing and academic Achievement :Theory, Research, and Practice,(pp.83-110)*. NY: Springer Verlag.
- Seevers, B. S., Dormody, T. J., & Clason, D. L. (1995). Developing a scale to research and evaluate youth leardership and life skills development. *The Journal of Agricultural Education* 36(2), 28-35.
- Sisk, D. A. (1987). *Creative teaching of the gifted*, 127-158. New York: McGraw-Hill.
- Sisk, D. A., & Rosselli, H. C. (1987). *Leardership: A special kind of giftedness*. New York: Trillium.
- Williams, F. E. (1986). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*.
- Wingenbach, G. J. (1995). *Self-perceived youth leadership and life skills development among Iowa FFA members*. Unpublished doctoral dissertation(Ph. D). Iowa State University.
- Zimmerman, B. J. (1990). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. San Diego: Academic Press.

안녕하세요?

본 설문지는 여러분의 리더십 생활기술과 자기조절능력, 사회적 능력과의 상관관계를 알아보기 위해 작성된 것입니다.

응답하신 설문의 내용에는 정답이 없습니다. 너무 오래 생각하지 마시고 여러분이 느끼고 생각하는 대로 솔직히 응답하시면 됩니다. 또 여러분이 응답한 내용은 연구 이외의 목적으로는 절대 사용되지 않으며 응답하신 모든 내용에 대해 누구에게도 비밀로 할 것을 약속드립니다.

응답하기 애매한 문항이 있더라도 가장 가까운 답을 고르셔서, 애써 작성한 설문지가 유용하게 사용될 수 있도록 한 문제도 빠짐없이 응답해 주십시오.

설문지 작성에 협조해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2008월 3월

부경대학교 교육대학원 교육심리전공

조 환 옥

♣ 다음은 통계처리를 위한 기초적인 질문입니다. 해당하는 곳에 V표를 해주세요.♣

1. 학교명 : 학교 학년
2. 성 별 : 남 / 여
3. 학교 성적은 어느 정도입니까?
 ① 상 ② 중상 ③ 중 ④ 중하 ⑤ 하
4. 가정의 생활(소득) 수준은 어떻습니까?
 ① 상 ② 중상 ③ 중 ④ 중하 ⑤ 하

부록 2

【리더십 생활기술 척도】

다음은 여러분의 리더십 행동 특성을 알아보기 위한 것입니다. 각각의 문항을 읽고 여러분과 비슷하다고 생각되는 곳에 V표 해 주시기 바랍니다.

번호	내용	아주 그렇다	그렇 다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 내가 속한 단체에서 필요로 하는 것은 잘 결정할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
2	나는 나 자신에 대하여 전반적으로 긍정적으로 생각한다.	⑤	④	③	②	①
3	나는 다른 사람에게 나의 감정을 잘 표현하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
4	나는 어떤 일을 함에 있어 목표설정을 잘 하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
5	나는 다른 사람을 대할 때 항상 진실된 마음을 가진다.	⑤	④	③	②	①
6	나는 문제해결을 위해 많은 정보를 효과적으로 사용할 줄 안다.	⑤	④	③	②	①
7	나는 어떤 일을 행할 때 각 구성원에게 책임을 맡기는 편이다.	⑤	④	③	②	①
8	나는 우선순위를 정하여 일을 처리한다.	⑤	④	③	②	①
9	나는 다른 사람에게 대단히 호의적인 편이다.	⑤	④	③	②	①
10	나는 어떤 지식이든지 배울 자세가 되어 있다.	⑤	④	③	②	①
11	나는 어떤 일을 행할 때 다른 사람의 요구를 잘 고려한다.	⑤	④	③	②	①
12	나는 어떠한 일에도 책임 있는 태도를 가지고 있다.	⑤	④	③	②	①
13	나는 다른 사람을 대함에 있어 친근한 성품의 소유자다.	⑤	④	③	②	①
14	나는 내가 속한 집단 성원들이 제기한 요구사항을 잘 수용한다.	⑤	④	③	②	①
15	나는 타인의 말을 주의 깊게 듣는 편이다.	⑤	④	③	②	①
16	나는 여러 가지 대안들 중 적절한 것을 잘 선택하는 편이다.	⑤	④	③	②	①

번 호	내 용	아주 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
17	나는 나 이외의 다른 사람들도 중요하다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
18	나는 나의 의견이 잘 받아들여지도록 집단의 분위기를 잘 조성한다.	⑤	④	③	②	①
19	나는 어떤 일을 행함에 있어 여러 가지 대안들을 고려한다.	⑤	④	③	②	①
20	나는 항상 다른 사람들을 존중하는 태도를 가지고 있다.	⑤	④	③	②	①
21	나는 여러 가지 문제를 해결할 수 있는 능력을 가지고 있다.	⑤	④	③	②	①
22	나는 내가 한 실수를 잘 수습하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
23	나는 매사에 재치 있게 일을 처리하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
24	나는 일처리 과정에서 융통성을 발휘할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
25	나는 다른 사람과 화합하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
26	나는 나의 주장이나 생각을 타인에게 명확히 설명할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
27	나는 감정에 치우치지 않고 합리적으로 사고하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
28	나는 어떠한 변화도 수용할 자세가 되어 있다.	⑤	④	③	②	①
29	나는 다른 사람에 대한 나의 매너가 좋다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
30	나는 다른 사람을 신뢰하는 편이다.	⑤	④	③	②	①

부록 3

【사회적 능력 척도】

다음은 여러분의 사회적 능력 특성을 알아보기 위한 것입니다. 각각의 문항을 읽고 여러분과 비슷하다고 생각되는 곳에 V표 해 주시기 바랍니다.

번호	내용	아주 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 처음 만나는 사람들에게 친절하게 대한다.	⑤	④	③	②	①
2	나는 친구들과 말을 할 때 상대방을 존중한다.	⑤	④	③	②	①
3	나는 친구들과 함께 활동하는 것을 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
4	나는 친구들의 어려운 문제를 잘 해결해 준다.	⑤	④	③	②	①
5	나는 친구들 모임에서 대표로 뽑힐 때가 있다.	⑤	④	③	②	①
6	나는 친구들에게 다정하고 친절하게 대한다.	⑤	④	③	②	①
7	나는 친구들에게 양보를 잘한다.	⑤	④	③	②	①
8	나는 혼자 보다 여러 사람들과 함께 어떤 활동을 하는 것을 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
9	나는 친구들과의 모임을 잘 이끌어 나간다.	⑤	④	③	②	①
10	나는 소풍가면 친구들에게 인기가 있다.	⑤	④	③	②	①
11	나는 친구를 쉽게 잘 사귈다.	⑤	④	③	②	①
12	나는 친구들과 놀 때 다투지 않고 잘 논다.	⑤	④	③	②	①
13	나는 여러 명 어울려 노는 것을 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
14	나는 친구들과 놀 때 놀이를 주도해 나간다.	⑤	④	③	②	①
15	나는 학급의 친구들을 곧잘 웃긴다.	⑤	④	③	②	①
16	나는 학년 초에 처음 보는 친구들과도 잘 사귈다.	⑤	④	③	②	①
17	나는 기분 나빠도 친구에게 신경질을 부리지 않는다.	⑤	④	③	②	①
18	나는 친구들을 좋아하고 함께 활동에 참여한다.	⑤	④	③	②	①
19	친구들은 내가 하자고 하는 대로 잘 따른다.	⑤	④	③	②	①
20	친구들이 나를 잘 따른다.	⑤	④	③	②	①
21	나는 여러 사람들 앞에서 수줍어하지 않는다.	⑤	④	③	②	①
22	나는 친구의 마음을 상하는 말을 하지 않는다.	⑤	④	③	②	①
23	나는 친구들과의 모임에 자주 참석한다.	⑤	④	③	②	①
24	친구들이 내 의견에 반대하면 잘 설득시킨다.	⑤	④	③	②	①

번호	내용	아주 그렇다	그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
25	나는 모임에서 분위기를 잘 살려서 친구들이 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
26	나는 새로운 모임에서 사람들에게 상냥하게 대한다.	⑤	④	③	②	①
27	나는 나의 입장보다는 친구 입장을 더 생각해 준다.	⑤	④	③	②	①
28	나는 친구들과 함께 행동할 때가 자주 있다.	⑤	④	③	②	①
29	나는 자신 있게 새로운 활동을 주도해 나간다.	⑤	④	③	②	①
30	다른 사람들이 나를 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
31	나는 다른 친구들과 잘 어울린다.	⑤	④	③	②	①
32	나는 주위 사람들이 충고하면 고맙게 생각한다.	⑤	④	③	②	①
33	나는 단체 활동에 참여하는 것을 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
34	나는 게임을 할 때 놀이를 잘 진행해 나간다.	⑤	④	③	②	①
35	나는 주위 사람들에게 호감을 주고 인기가 있다.	⑤	④	③	②	①
36	나는 이웃사람들과도 잘 사귄다.	⑤	④	③	②	①
37	나는 사소한 일로 다른 사람들과 다투지 않는다.	⑤	④	③	②	①
38	나는 시간이 나면 친구들과 재미있는 놀이를 생각해 해서 한다.	⑤	④	③	②	①
39	나는 어려운 일도 내 나름대로 잘 처리한다.	⑤	④	③	②	①
40	나는 선생님에게 인정을 받고 인기가 있다.	⑤	④	③	②	①
41	나는 낯선 사람과도 쉽게 친해진다.	⑤	④	③	②	①
42	나는 친구의 기분을 잘 파악한다.	⑤	④	③	②	①
43	나는 친구들과의 게임에 잘 참여한다.	⑤	④	③	②	①
44	나는 새로운 일을 자신 있게 시도한다.	⑤	④	③	②	①
45	나는 어떤 모임에서도 인기가 있는 편이다.	⑤	④	③	②	①
46	나는 누구에게나 말을 잘 건넨다.	⑤	④	③	②	①
47	나는 친구들과 심한 논쟁은 하지 않는다.	⑤	④	③	②	①
48	나는 친구들이 하는 운동이나 놀이에 잘 참여한다.	⑤	④	③	②	①
49	나는 모임에서 진행을 자주 맡는다.	⑤	④	③	②	①
50	친구들이 나하고 친하게 지내고 싶어 한다.	⑤	④	③	②	①

부록 4

【자기조절 능력 척도】

다음은 여러분의 자기조절 능력 특성을 알아보기 위한 것입니다. 각각의 문항을 읽고 여러분과 비슷하다고 생각되는 곳에 √ 표 해 주시기 바랍니다.

번호	내용	아주 그렇 다	그렇 다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	나는 잊어버리지 않기 위해 메모를 자주 하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
2	나는 곱셈문제를 보면 구구단이 빨리 떠오른다.	⑤	④	③	②	①
3	나는 공부를 할 때 될 수 있는 한 많이 외우려고 한다.	⑤	④	③	②	①
4	나는 방청소를 할 때 무엇부터 할 것인지 순서를 정한 후에 시작한다.	⑤	④	③	②	①
5	나는 책을 읽을 때 시간이 모자라면 중요하지 않는 부분은 건너뛴다.	⑤	④	③	②	①
6	나는 공부하는 도중에 내용을 잘 이해하고 있는지 스스로에게 질문해보곤 한다.	⑤	④	③	②	①
7	나는 새로운 내용을 배울 때는 그것과 관련된 상황을 머릿속으로 상상해보면서 이해한다.	⑤	④	③	②	①
8	나는 사물을 맞추기 위해 여러 번 설명을 듣는 것보다 직접 사물을 보는 것이 더 잘 이해된다.	⑤	④	③	②	①
9	나는 내용이 복잡할 때는 도표를 그리거나 요약해 본다.	⑤	④	③	②	①
10	나는 여러 가지 문제를 해결할 때 나름대로 관계를 지어본다.	⑤	④	③	②	①
11	나는 숙제나 공부를 하다가 모르는 내용이 있으면 관련 자료나 인터넷을 찾아본다.	⑤	④	③	②	①
12	나는 새로운 것을 배울 때 처음에 잘 하지 못하면 금방 포기하는 편이다.	⑤	④	③	②	①
13	나는 우리 반 다른 친구들에 비해 공부를 잘 할 수 있다.	⑤	④	③	②	①
14	나는 쉬운 문제 푸는 것보다 어려운 문제를 푸는 것이 더 재미있다.	⑤	④	③	②	①

번호	내용	아주 그렇다	그렇 다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
15	내가 최선을 다하기 때문에 선생님께 칭찬을 받는 것이라 생각된다.	⑤	④	③	②	①
16	나는 위인전을 읽으면 주인공처럼 되고 싶다는 생각이 든다.	⑤	④	③	②	①
17	나는 미래의 직업을 선택하는데 공부가 커다란 역할을 할 것이라고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
18	나는 시험을 잘 보는 것보다 내용을 잘 익히는 것이 더 중요하다고 생각한다.	⑤	④	③	②	①
19	나는 많은 노력을 들이더라도 무엇인가 새로운 것을 배울 수 있는 것을 좋아한다.	⑤	④	③	②	①
20	나는 갖고 싶은 것을 당장 가져야만 한다.	⑤	④	③	②	①
21	나는 오락을 하면 숙제를 할 수 없다는 것을 알면서도 오락을 한다.	⑤	④	③	②	①
22	나는 비난이나 꾸지람을 받을 때, 좋지 않은 말 대꾸를 한다.	⑤	④	③	②	①
23	공부를 할 때 가족이 TV를 보면 공부를 계속하기가 어려워진다.	⑤	④	③	②	①
24	나는 어떤 활동을 하는데 친구들이 같이 가자고 하지 않았는데도 끼어드는 경향이 있다.	⑤	④	③	②	①
25	나는 다른 친구들과 규칙 지키기, 차례 기다리기, 협동하는 측면에서 잘 어울린다.	⑤	④	③	②	①
26	나는 다른 사람들의 기분을 이해할 수 있도록 항상 노력하고 있다.	⑤	④	③	②	①
27	나는 어른들의 지도나 지시를 잘 따른다.	⑤	④	③	②	①