creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아 영재 어머니의 양육 경험에 대한 내러티브 탐구

2011년 2월

부경대학교 대학원

유아교육학과

김 빛 내

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아 영재 어머니의 양육 경험에 대한 내러티브 탐구

지 도 교 수 황 희 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2011년 2월

부경대학교 대학원

유아교육학과

김 빛 내

김빛내의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2011년 2월 25일

주　　심　교육학박사　이 경 화　인

위　　원　철 학 박 사　이 희 영　인

위　　원　교육학박사　황 희 숙　인

목 차

<ABSTRACT> ····· V

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구 목적 및 필요성 ····· 1

2. 연구문제 ····· 4

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 5

1. 영재의 정의와 특성 ····· 5

가. 영재의 정의 ····· 5

나. 영재의 특성 ····· 9

다. 유아 영재의 특성 ····· 12

2. 부모의 양육태도 ····· 14

가. 양육태도 정의 ····· 14

나. 양육태도 유형 ····· 15

3. 영재 부모의 양육태도 및 특성 ····· 20

Ⅲ. 연구 방법 ····· 24

1. 내러티브 탐구 ····· 24

가. 내러티브의 개념 ····· 24

나. 내러티브 탐구 절차 ····· 26

2. 연구 참여자 ····· 31
가. 연구 참여자 선정 ····· 31
나. 연구 참여자 배경 ····· 32
3. 자료수집 ····· 35
4. 자료분석 ····· 36

Ⅳ. 유아 영재 어머니들의 이야기 ····· 37
1. 영재성의 의미 ····· 37
가. 창의적인 문제해결력 ····· 37
나. 끈기 있는 아이 ····· 39
다. 여럿 속에서 빛나는 아이 ····· 40

2. 유아 영재 양육에서의 어머니의 역할 ····· 41
가. 자율적이고 수용적인 양육태도 ····· 42
나. 다양한 경험의 제공 ····· 42
다. 지나친 기대감 내려놓기 ····· 44

3. 유아 영재 양육의 어려움 ····· 45
가. 영재아의 특성으로 인한 혼란 ····· 46
나. 형제·자매 간의 보이지 않는 갈등 ····· 48
다. 주위의 부담스러운 시선 ····· 50

4. 유아 영재 교육에 대한 인식과 요구 ····· 51
가. 난립하는 사설 영재교육기관에 대한 불신 ····· 52

나. 사교육비 부담 ····· 53
다. 만들어진 영재를 위한 형행·영재교육 비판 ····· 55
라. 미래에 대한 두려움 ····· 56
마. 체계적이고 지속적인 영재교육에 대한 요구 ····· 58

Ⅵ. 결론 및 제언 ····· 59

<참고문헌> ····· 63

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

표 목차

<표-1> 연구 참여자의 특성 ····· 32

그림 목차

<그림-1> Symonds의 양육태도 모형 ····· 16
<그림-2> Schaefer의 자녀 양육 방식에 대한 가설적 모형 ····· 17
<그림-3> 내러티브 구성 과정 ····· 31

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

A Narrative Inquiry of the Mother's Experience in Raising Gifted Young Children

Kim, Bit-Nae

Early Child Education Major
Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

This study attempted to understand the experiences of raising gifted young children in detail and find the direction of gifted young child education in Korea, through narrative inquiry method. The research questions are as follows:

1. What do the talented characteristics of children mean for their mothers?
2. What is the role of mothers for discovering the talented characteristics of their children?
3. What are the difficulties in raising gifted young children?

The narrative inquiry method of Connelly and Clandinin(1995) is applied to this study to understand what mothers see the talented characteristics of their children, what difficulties they go through in raising, and their needs, through their truly voices.

The targets, studied in this study, are 7 mothers who have 5-year-old gifted young children in H institution in Busan. H institution educates gifted young children, selected from Wechsler Scales within the range of top 5%. We interviewed in-person for 8 weeks from Jun. 2010 to Jul. 2010, according as their schedules. 7 participants of study took part in in-person-interview 3 times, and the duration of interview was 60~90 minutes per each laps. When

interview was started, we had a conversation of the experiences about raising gifted young children, wrote down the contents and recorded with their consent. The data of the contents of interview forms about 150 A4 sheets.

The results of this study are as follows.

1. Mothers of gifted young children think the important talented characteristics which their children have are the ability to solve problems creatively and patience. Also, they said that leadership is necessary and important for their children to achieve self-realization and demonstrate more powers within groups, so that they can live together.

2. Mothers of gifted young children try to have self-regulating and receptive raising-attitude and offer various experiences in physically and socially. And they do their best to control themselves not to come expectations before achievement of their children, even though the high ability to achieve tends to enhance expectations of mothers.

3. Mothers of gifted young children have difficulties, because of the characteristics of their children and family, and social eyes. There are comments for the necessity of systematic and continuous gifted young children education programs, because of the confusion from the absence of systematic program and national supports, burden of private education fee, conflict existing education program for made-gifted children, and the anxiety to future.

Key words : *gifted* young *children, narrative inquiry, gifted education*

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

영재교육은 개인적 차원에서 영재의 타고난 잠재력을 최대한 계발함으로써 자아실현을 가능하게 하고 국가적 차원에서 각 분야의 영재들을 육성하여 국가경쟁력을 극대화시키기 위해 필요하다. 특히 우수한 두뇌를 가진 고급인적자원은 21세기 정보화 시대에 국력을 대변하는 척도가 되며 국가 도약의 밑거름이 될 우수한 인재를 발굴·육성해야 한다는 시대적 요청에 부응하여 영재교육에 대한 관심은 매우 고조되어 있다. 이러한 영재교육의 개인적·국가적 차원의 필요성과 세계적인 추세에 발맞추어 우리나라에서도 영재교육진흥법이 1999년에 국회에서 통과되어 2000년 1월 28일에 제정·공포됨으로서 공교육 차원에서의 영재교육이 가능하게 된 계기가 마련되었다.

그러나 영재교육법 제 5조에서 영재교육의 대상자를 「고등학교 과정 이하의 각급학교에 취학한 자 중에서 일반 지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 기타 특별한 재능 중 각각에 대하여 뛰어나거나 잠재력이 우수한 사람 중 영재판별 기준에 의거 판별된 사람」으로 규정함으로서 국가적 차원에서의 영재교육은 초·중등 영재를 대상으로 이루어지고 있는 실정이다. 이는 유아 영재를 영재교육의 진흥 대상에서 완전히 배제한 것으로 유아 영재들을 위한 정책이나 교육은 논의의 관심 밖에 놓여 있다.

Damaina(1997), Hodeg와 Kemp(2000)의 연구에서 3-5세 유아기에 이미 영재성이 나타남을 관찰 할 수 있었다고 보고하였다. 또한 Csilszentmihalyi와 Rathunde와 Whalen(1993), Piirto(1999), Van Tassel-Baska(1989)의 연구에서 뛰어난 성취를 이룬 사람들의 성장과정에 대한 연구 결과 유아기부터 뛰어난 능력을 보이는 분야를 알아내어 적성과 개성을 조기에 발굴하는 것이 뛰어난 업적을 이루는 데에 결정적인 영향을 미친다고 보고하였다(백상수, 황윤세, 2010, 재인용). 그러나 영재성을 올바로 이해하지 못하고 절적한 교육이 이루어지지 않는다면 취학 전에 자신의 재능을 숨기거나 왜곡해 버리는 경향이 있었으며(Gross, 1992), 유아들의 영재성을 일찍부터 보호하고 키워지지 않으면 영재성이 사장될 뿐만 아니라 학습적, 정서적, 행동적, 사회적 어려움에 직면하게 된다고 하였다(Porter, 1999). 이러한 연구의 결과들은 유아기부터 적절한 환경과 적합한 영재교육이 필요함을 시사한다.

영재성에 영향을 미치는 요인들은 크게 개인 변인과 환경 변인으로 나눌 수 있다. 개인 변인은 영재성 계발에 영향을 미치는 개인의 내적인 특성으로 영재 개인의 지적 요인과 정의적 요인으로 나누고 환경 변인은 영재아에 영향을 미치는 모든 환경으로 가정환경, 학교환경 등이 여기에 속한다. Clark(1997)은 가정을 “영재성의 요람”이라고 이야기하였다. 영재아의 영재성을 초기에 발견하고 그에 적절한 교육이 이루어지기 위해서는 가정환경이 중요하며 가정의 물리적, 심리적 환경 중에서도 가장 중요한 요인은 부모라고 할 수 있다(Bloom, 1985; Clark, 1997; Olszewski-Kubilius, 2008; Robinson, 1993; Silverman, 1973, 1997).

Bloom(1985)은 피아니스트, 조각가, 수학자, 신경학자, 수영선수 등 뛰어난 성취를 한 사람들의 재능 발달에 관한 연구에서 그들의 부모와 교사는 특정한 분야에 관심을 갖고 있었고, 역할 모델로서 세계 최고 수준의

재능아를 탄생시키기 위해 인생관, 가치관, 인성 등이 형성되는 과정에서 모범이 될 수 있는 행동 규범을 보여 주었다고 보고하였다. 영재아 34명과 그 가족을 대상으로 한 Corbin과 Denicolo(1998)의 연구에 따르면 영재 부모들은 학교 활동에 지지적이며 교육에 가치를 두고 아동과 그들 자신에 대해 높은 기대를 설정하며, 교사와의 좋은 관계를 형성하기 위해 노력하며, 적극적인 부모역할을 잘 수행하는 것으로 나타났다. 또한 영재 부모들은 양육에 있어서 보다 비 관습적이고 자녀에게 자유를 보다 많이 허락하며 독립적인 사고와 표현을 계발할 수 있도록 격려한다 (Olszewski-Kubilius, 2008). 김정화(2004)는 영재 아동의 부모는 일반아동의 부모보다 가정에서 뿐만 아니라 학교에서의 학습에 대한 교육 참여, 그리고 자녀의 교우 관계에서도 적극적이라고 보고하고 있다.

특히 유아기는 처음으로 자녀의 영재성을 깨닫는 시기로서 일차적으로 가장 가까이에서 자녀를 지켜보고 양육하는 부모의 역할이 이후의 영재성 발현에 큰 영향을 미칠 수 있는 중요한 시기임에도 불구하고 영재아의 양육 특성 및 태도에 관한 부모 관련 국내 선행연구들은 대부분 초·중등 영재아를 대상으로 이루어지고 있는 실정이다(강필선, 2001; 김경민, 2010; 김성원, 최성연, 2002; 김윤주, 2010; 김정화, 2004; 배진수, 1995; 심은영, 김소미, 최승언, 2009; 이신동, 2002; 하종덕, 2008). 또한 유아기 부모를 대상으로 한 구미숙(2004), 김동춘(2003), 진선미(2000)의 연구에서 일반아동과 영재아동 부모의 양육태도를 비교하는 양적연구만이 이루어져 있어 유아기 영재를 양육하는 부모의 심층적인 양육경험에 대한 이해는 어려운 실정이다.

이에 본 연구에서는 질적 연구 중 내러티브 탐구 방법을 통하여 유아 영재를 양육하는 어머니들의 경험에 대한 다양한 이야기를 통하여 유아 영재 어머니의 양육경험을 심층적으로 이해하고 우리나라의 유아영재교육

의 방향을 모색해 보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 어머니에게 있어서 자녀의 영재성의 의미는 무엇인가?
둘째, 자녀의 영재성 발현을 위한 어머니의 역할은 무엇인가?
셋째, 유아 영재를 양육함에 있어서 겪는 어려움은 무엇인가?

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영재의 정의와 특성

가. 영재의 정의

영재란 누구인가에 대한 관심은 오래 전부터 있어 왔으나 하나의 일치된 정의를 내리기는 매우 어렵다. 영재를 정의하기 어려운 이유는 영재성이 눈에 보이는 실체가 아니라 심리적인 구인(psychological construct)이라는 점(Hagen, 1980)과 영재와 평재의 구분이 절대적인 것이 아니라 상대적인 것이라는 점, 그리고 시대적인 가치관의 기준에 따라서 영재의 개념이 변화하기 때문이다.

영재에 대한 초기 규정은 Terman(1925)에 의한 것으로 Stanford-Binet 지능 검사 결과 지능이 140이상인 자, 혹은 동일 연령 집단에서 상위 1%에 속하는 자를 영재로 정의하였다. 그 이후 지능검사 결과를 기준으로 하여 상위 2 ~ 3%에 해당하는 사람이나 IQ 130 또는 140 이상인 사람을 영재로 정의하였다(김진희, 1995). 즉, Terman은 지능이라는 단일한 기준으로 영재를 정의하였다.

1972년 Marland가 의회에 제출한 보고서를 바탕으로 1978년 미국 교육부(United States of Office of Education, USOE, 1978)에서는 영재아/재능아란 뛰어난 능력을 갖고 있어서 훌륭한 성취를 보일 가능성이 있다고 판별된 아동으로서 그 자신과 사회에 기여하기 위하여 정규 교육과정이

제공하는 것 이상의 변별적인 특별 교육 프로그램이나 도움을 필요로 하는 아동이며 뛰어난 성취를 할 수 있는 아동들은 일반 지적 능력(general intellectual ability), 특수 학업 적성(specific academic aptitude), 창의적이고 생산적인 사고(creative and productive thinking), 리더십(leadership ability), 시각 및 공연 예술(visual and performing arts), 심리 운동 능력(psycho-motor ability)에서 이미 성취를 나타내거나 성취할 잠재 능력이 있는 자로 이 기준을 사용하여 판별하면 영재는 전체 학생의 3 ~ 5%가 된다. 이 정의는 영재를 일반지능으로 생각하지 않고 구체적인 학업 영역에서의 성취로 그 범위를 넓혀, 과학이나 수학 등 특정 교과에서만 탁월한 능력을 보여도 영재라고 한 점, 창의력, 지도력, 정신 운동 능력, 예술 등의 재능도 영재성에 포함시킨 점, 잠재 능력이 있는 자와 성취를 보일 가능성이 있는 자를 영재로 간주하여 미성취 영재나 환경이 불우하여 높은 성취를 보이지 못한 영재도 특별교육의 대상이 되어야 한다는 점을 강조하였으나 지능과 적성만을 영재의 정의에 포함시키고, 비지적 요인을 포함시키지 않았다는데 한계가 있다.

Renzulli(1978, 2003)는 실제로 사회에서 뛰어난 공헌을 한 사람들을 분석한 결과 평균 이상의 능력, 높은 창의성, 높은 과제 집착력이라는 세 가지의 특성을 예외 없이 지니고 있다고 하였다. Renzulli는 세 가지 특성이 모두 중요하지만 이 세 가지 특성이 모두 대단히 뛰어나야 할 필요는 없으며 이 중 두 개의 요인이 상위 15% 이내일 때, 그리고 나머지 한 요인이 상위 2% 이내에 속할 때 뛰어난 성취를 할 가능성이 높다고 하였다. 이러한 Renzulli의 정의는 재능자원의 개념으로 영재의 범위를 일반 학생의 15 ~ 20%로 기존의 영재 대상자보다 그 범위를 넓혀 많은 영재아에게 교육을 받을 기회를 충분히 주고, 기존의 지적 능력만으로 평가되었던 것에서 벗어나 과제 집착력과 같은 비지적 요인에도 관심을 가졌다는 점이

특징이다.

Gardner(1983)는 인간의 지능은 9가지 서로 다른 지능이 존재하고 그것의 발달은 서로 다른 경로를 거치게 된다는 다중지능이론(Multiple Intelligence: MI)을 주장하였다. 이 9가지 지능으로는 언어지능, 음악적 지능, 논리 수학적 지능, 공간 지능, 신체 운동적 지능, 개인내적 지능, 대인관계에 대한 지능, 실존지능이 있으며 영재성은 9가지 지능 분야마다 별도로 존재한다고 보았다.

Taylor(1984; 1985)는 Guilford의 지능구조모형이 지나치게 복잡하다는 점에 착안하여 보다 간편하고 손쉬운 다중 재능 토템 기둥(Multiple-talent Totem Pole)을 개발하였다. 이 개념은 학문적 재능, 창의성, 계획(설계) 재능, 의사소통재능, 예측 재능, 그리고 의사결정 재능의 6가지 재능에 따라 학생들을 배열하고 영재교육프로그램을 통해 이들 재능을 가르쳐서 보다 많은 방면에서 재능이 나타나도록 해야 한다는 것이다. 이후에 Taylor는 실행 재능, 인간관계 재능, 기회분별 재능의 세 가지 영역을 추가하여 원래의 모형을 발전시켰으나 이 이론으로 영재와 재능을 어떻게 정의할 것인가와 누구를 영재로 판별해야 할 것인가와 같은 문제가 제기될 수 있다(Davis & Rimm, 2005).

Tannenbaum(2003)은 심리사회적 입장에서 영재성을 정의하였다. 충분히 계발된 재능은 성인에게서만 찾아볼 수 있다는 점을 염두에 둘 때, 영재성은 인간의 윤리적, 신체적, 정서적, 사회적, 지적, 심미적 생활에서 새로운 아이디어를 생산해 내는 표상으로서, 또는 결정적으로 존경을 받는 수행자가 될 가능성을 말하는 것으로 정의하였다. Tannenbaum은 성인으로서 뛰어난 성취를 하는데 필요한 특성을 뛰어난 일반지능, 뛰어난 특수적성, 비지적 촉진제, 환경의 영향, 기회 또는 행운으로 보았다. 이 다섯가지가 희귀한 방법으로 복합적으로 작용할 때에 매우 뛰어난 사람이나 작

품이 나오게 된다고 보았다. 이 정의는 영재의 정의에 환경의 영향, 기회 또는 행운을 포함시켰다는 점이 기존의 정의와는 다르다.

Sternberg(1986)는 영재성을 성공지능의 삼위이론(Triarchic Theory of Successful Intelligence)에 바탕을 두어 정의하였는데 그의 성공지능이론은 분석적 영재성(Analytic Giftedness), 종합적 영재성(Synthetic Giftedness), 현실적 영재성(Practical Giftedness)이라는 세 가지 하위 이론으로 으로 구성되어 있다고 하였다. 분석적 영재성은 문제를 분석하고 문제 요소의 관계를 파악하는 능력이 뛰어나며, 종합적 영재성은 창의성이 뛰어난 사람에게 나타나는 능력으로 통찰력이 뛰어나 독특한 아이디어를 많이 내고 새로운 것에 잘 대처하는 능력을 의미한다. 실제적 영재성은 분석적 능력과 종합적 능력을 일상생활에 잘 적용하는 능력을 말한다. Sternberg는 이러한 지능들이 어떻게 조합되는가에 따라 여러 가지 형태의 영재성이 나타날 수 있으며, 영재성이란 여러 지능이 잘 조화를 이룬 상태라고 정의하였다. 이 이론은 집착력과 창의성까지 고려한 영재성을 정의하였다.

Gagné(2000)는 앞선 다른 학자들과는 달리 타고난 영재성과 계발된 특수재능을 구분하여 정의하였다. 영재성은 인간 적성 중 한 가지 이상의 영역에서 평균이상의 타고난 능력을 이야기하고, 특수재능은 인간 활동의 한 가지 이상의 영역에서 나타나는 평균이상의 성취를 말하는 것으로 이야기하였다. 각 적성이 동기와 성격이라는 개인 내적 요인과 가정, 학교, 사회의 환경요인이 제공하는 체계적이고 집중적인 훈련을 통해서 발달되어 특정한 분야의 특수재능으로 나타나게 된다는 것이다. 따라서 흥미, 집중, 집착력과 같은 동기적 측면과 자아존중감, 자신감, 자율성과 같은 성격이라는 개인 내적 촉진제가 있어야 하고, 가정, 학교, 사회의 환경적인 요소가 이러한 적성을 계발하는데 촉진제 역할을 하여야 하며, 이러한 개

인내적 요소와 환경적인 요소가 어우러져 한 개인이 자신의 적성을 계발하는데 필요한 훈련을 집중적으로 제공하게 되면 특수재능이 발달되게 되는 것이다.

1999년에 국회에서 통과되어 2000년 1월 28일에 제정·공포된 영재교육진흥법 제 2조에서는 영재라 함은 재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위하여 특별한 교육을 필요로 하는 자로 정의하였으며 영재교육이라 함은 영재를 대상으로 각 개인의 능력과 소질에 맞는 교육내용과 방법으로 실시하는 교육으로 규정하였다. 이러한 영재교육의 대상자는 영재교육진흥법 제 5조에 의거하여 고등학교 과정 이하의 각급학교에 취학한 자 중에서 일반 지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 기타 특별한 재능 중 각각에 대하여 뛰어나거나 잠재력이 우수한 사람 중 영재판별 기준에 의거 판별된 사람으로 규정하였으나 전체 인구에 대한 영재 출현의 구체적인 비율은 제시하지 않고 있다. 이는 영재교육의 대상자에 대한 구체적인 비율을 제시하지 않음으로서 영재교육 수혜자의 비율에 대해 유연한 입장을 취하고 있으나 리더십, 과제집착력과 같은 정의적인 영역에 대한 고려가 미흡한 실정이다.

앞서 살펴본 영재에 대한 여러 학자들의 정의를 살펴본 결과, 초기 영재의 정의는 지능이라는 단일요소에서 과제집착력, 기회 등과 같은 비지적인 요인까지 보다 다양한 요인을 포함하여 확대되고 있음을 알 수 있다. 또한 Tannenbaum과 Gagné는 영재성의 발현을 위한 사회·환경적인 요인에 대해서 고려할 필요가 있음을 알 수 있다.

나. 영재의 특성

영재성이 어떠한 능력을 말하는가에 대해서 학자마다 다르지만 대부분

의 학자들은 능력이 뛰어난 사실은 공통된 의견을 보이고 있다. 따라서 일반적으로 영재 또는 재능(talent)이 있는 아동은 지적, 창의력, 예술적, 지도력 그리고 특수한 학문적 분야와 같은 영역에서 탁월한 능력을 나타낼 가능성이 있는 아동을 말한다(강은주, 2003).

(1) 지적 특성

영재는 높은 사고력과 언어능력, 풍부한 상상력과 창의성, 높은 지적 호기심과 주의집중능력 등을 보인다.

Davis와 Rimm(1989)은 영재의 인지적 특성으로 혼자서 일하기를 좋아하고, 상상하기와 과장하기를 즐기며, 어휘력이 우수하고, 사고에서는 유순하며, 지속성이 강하고 한 과제에 오랫동안 집착하여, 다른 과제까지도 넘어가며, 일상 과제에는 가끔 지루함을 느끼며, 흥미가 없는 과제에 대해서도 자세히 알아보려고 하고, 자기 혼자 또는 다른 사람과 협력하여 새로운 아이디어를 산출할 수 있는 7가지의 요소를 제시하였다.

Lewis와 Louis(1991)는 영재의 인지적 특성으로 주의, 질문 빈도, 향상된 언어사용, 추상적 사고, 기억, 과제 동기, 지속성, 사회적 기술, 호기심, 향상된 유머, 창의적 놀이, 불일치에 대한 민감성을 이야기하였다.

Renzulli et al.(1997)은 영재아들은 어휘력과 표현력이 풍부하고 광범위한 독서량과 인간관계에 빠른 통찰력과 관찰력, 뛰어난 집중력과 기억력, 그리고 지적 호기심과 이해력이 뛰어나다고 밝히고 있다.

Van Tassel-Baska(1998)은 영재 아동의 인지적 특성으로 추상적 기호체제를 조작할 수 있는 능력, 집중력, 기억력, 언어 능력, 호기심, 혼자서 하는 일을 선호함, 많은 곳에 대한 관심, 창의적 아이디어를 산출하는 능력 등의 8가지 영역에서 우수하다고 하였다.

(2) 정의적 특성

영재는 정서적 민감성과 열정, 높은 자아개념과 자기 통제력, 뛰어난 유머감각, 도덕발달과 정의감, 내향성과 독립성, 완벽주의 등을 보인다.

Van Tassel-Baska(1998)는 영재의 정의적 특성으로 정의감, 이타주의 및 이상주의, 유머, 정서적 강도, 죽음에 대한 이른 관심, 완벽주의, 높은 에너지, 강한 애착과 전념, 심미적 민감성을 이야기 하였으며 이러한 영역에서 우수하다고 밝히고 있다.

Colangelo와 Kelly(1983)는 영재, 일반 아동, 학습장애아로 판별된 7~9학년 아동의 자아개념을 비교한 결과 영재, 일반 아동, 학습장애아 순으로 자아개념이 높다고 하였다.

Loeb와 Jay(1987)의 연구에서도 초등학교 고학년 여자 영재아들이 일반 여학생들보다 자아개념이 더 긍정적이었고 내적 통제소재도 더 높게 나타났다. 여러 연구를 통하여 '매우 우수한 영재', '보통 영재', '일반 학생'들을 비교한 결과 영재성 수준과 상관없이 영재들의 심리적, 사회적 적응력은 좋다고 보고하고 있다(Garland & Zigler, 1999; Richardson & Benbow, 1990; Sayler & Brookshire, 1996).

우리나라의 김진희(1994)는 영재의 정의적 특성으로 사물과 자연 법칙에 대한 호기심이 많고, 상상력이 풍부하고 창의적인 일에 몰두하기를 즐기고, 자율적, 독립적이고 자기 신념이 강하여 비판적이고, 주의집중력, 과제집착력이 강하고, 권위에 도전하고 자기주장을 분명히 하고, 융통성이 있는 사고를 하며 개방적, 수용적이고 적응을 잘하고, 책임감이 강하고 그룹 활동에서 지도자의 역할을 한다고 하였다.

한편, 영재의 정의적 특성이 긍정적인 것 만 있는 것은 아니다. Lovecky(1992)는 영재 또는 재능아에게는 비동시성이 나타날 수 있다고

하였다. 비동시성이란 지적, 신체적, 사회적, 정서적 발달과의 불일치를 말한다. 일반 아동들은 이러한 요소들이 고르게 발달하나 영재 아동들은 지적 발달은 높게 나타나는 반면 정서, 사회, 신체적 영역에서 낮게 나타나며 소근육 발달이 늦고 판단력, 정서적 발달이 늦어 어른들의 기대에 미치지 못한다(Webb, 1993). 또한 영재아들은 완벽주의적 성향을 지니기도 한다(Hewitt & Flett, 1989). 완벽주의는 모든 일을 완벽하게 해 내야 한다는 생각으로 긍정적인 차원에서는 개인의 동기부여가 되어 생산성과 일을 추진하는 에너지의 근원이 되지만 부정적 차원에서는 비현실적인 기대수준, 실패에 대한 두려움, 지나친 자기비판이 나타날 수 있다. Hollingworth(1942)도 영재의 비도덕적인 성향을 지적하면서 영재들은 '건전한 속임수(benign chicanery)'를 잘 하며, 이러한 속임수는 영재들이 높은 정신력과 도덕적 사고를 지녔음에도 불구하고 청소년의 비행과 범죄로 발전될 수 있기 때문에 정서적 측면에서의 교육이 절대적으로 필요하다고 주장하였다(김현철, 2005).

다. 유아 영재의 특성

유아기 영재의 특성에 관해서는 아직 알려진 바가 적다. 영재와 관련한 대부분의 연구들은 중, 고등학생을 대상으로 하였으며, 아동의 경우에도 초등학교 고학년이 연구 대상이었다. 최근 전문가들 사이에 유아기 영재에 대한 관심이 한 층 증가하고 있으며, 점차 유아 영재에 대한 연구도 활발히 진행될 것이다.

유아기는 발달이 급격히 이루어지는 시기이며 주변 환경이나 인물, 자극에 많은 영향을 받아 변화가 많이 이루어진다. 따라서 유아기에 영재의 특성을 파악하는 것이 쉽지 않지만 여러 연구를 통하여 유아에게서도 영

재의 특성을 파악할 수 있는 근거를 찾을 수 있다.

Rogers(1986)는 영재부모에게 초기 36개월 동안 아동의 발달에서 보여준 특성으로 뛰어난 어휘력과 기억력, 주의집중, 각성과 주의집중 지속성, 및 창의성을 들었다. 또한 학습 능력으로는 아주 어릴 때부터 책에 강한 호기심과 관심을 보였으며 퍼즐이나 컴퓨터를 좋아하고, 숫자나 글자를 일찍부터 깨우쳤다고 보고하였고, Lewis와 Louis(1991)도 유아 영재의 특징으로 언어표현력, 기억력, 추상적 사고, 호기심과 운동능력 등을 들었다. 또한 Piirto(1994)는 언어사용, 수리적 능력, 음악, 미술, 신체 운동능력, 시공간능력, 사회인지 능력과 같은 영역에서 빠른 발달을 보이며, 기억력이 우수하고, 또래보다 오래 집중하며, 발달의 제 측면간에 불균형을 보이고 정서적으로 조숙하여 또래를 이끌거나 자기보다 나이 많은 아이들과 상호교류 하는 것으로 보고하고 있다(박성익 외, 2006).

국내 연구에서는 조석희와 한순미(1986)는 전국에서 발굴한 144명의 3-5세 유아 영재가 언어발달, 글자 읽기와 책읽기, 숫자 알아보기와 셈하기 등에서 일반적인 발달시기보다 훨씬 앞섰음을 보고하였고, 윤여홍(2002)이 영재부모의 관찰내용을 근거로 한 우리나라 영재의 특성 연구에서 '우수한 기억력', '호기심이 많다', '2살에 숫자를 읽고 이해한다', '학습의 즐거움과 학습 동기가 강하다', '주의집중이 강하고 길다', '책읽기를 선호한다', '수준 높은 언어를 사용한다', '기발한 생각을 한다', '어렵거나 왜라는 질문이 많다', '자신에게 만족하며 독립적이다' 등을 보고하였다.

유아 영재의 특성을 발달적으로 살펴보면 18개월 무렵에서 3세 정도 사이에 빠른 어휘습득이 일어나고 복잡한 문장을 구사하며 언어사용의 정확성, 단어에 대한 흥미, 언어놀이에 대한 욕구 등이 다른 또래 아이들보다 뛰어나다고 하였다. 또한 영재들이 일반 영아보다 1개월 정도 더 빨리 걷기 시작하며 3-4개월 정도 더 빨리 말하기 시작한다고 하며 읽기는

1-2년 정도 더 빨리 시작한다고 하였다. 영재들이 보통 아이들보다 더 활동적이고 주위 사물들에 대해 더 많은 흥미를 보이며, 수면시간이 적다는 것도 특징이다. 또한 언어 사용의 복잡성 및 정확성, 이른 시기부터 책읽기를 시작하고 책 읽는 것을 좋아하는 특성을 보인다. 유아 영재들은 기억력이 탁월하고, 지식 흡수에 대한 욕구가 대단히 크며, 매우 빠른 속도로 정보를 획득하고, 창의적이며 과제에 대한 집착력이 대단이 강한 것으로 나타났다. 또한 감각 · 운동 · 지적 발달 측면에서도 또래들이 보이는 발달 수준보다 대체로 더 조숙하다는 것도 확인되었다(현은선, 2004, 재인용).

2. 부모의 양육태도

가. 양육태도의 정의

부모는 자녀의 인생에 가장 일차적으로 영향을 미치는 환경요인으로서 부모와의 관계는 자녀의 인생을 결정짓는 매우 중요한 요인이다. 부모의 행동 및 태도 등은 유아의 발달에 매우 중요한 요인이며 유아의 성격과 행동에 결정적인 영향을 미친다.

양육태도는 매우 광범위하고 포괄적인 개념으로 학자들마다 다양하게 규정되고 있는데 학자에 따라 태도에 초점을 맞추거나 행동에 초점을 맞추고 있으나 대개는 양육태도와 행동을 특별히 구별하지 않고 혼용하여 사용하고 있다(박성연, 이숙, 1990).

Becker(1964)는 양육태도를 부모 또는 양육자가 아동을 양육함에 있어

서 보편적으로 나타나는 태도 및 행동으로 정의하고, 자녀의 성격이나 행동뿐만 아니라 인지, 정서 발달에도 중요한 영향을 끼친다고 하였다.

또한 Fishbein(1975)은 양육태도를 하나의 문화, 양식으로 부모가 자녀의 성장과 발달을 위해 기르고 가르치는 양태 또는 행동의 경향성과 반응양식으로서 가족 구성이나 가정의 분위기, 가정의 사회-경제적 지위, 사회의 문화적 배경, 부모나 자녀의 개인적 요소와 깊은 관계를 가진다고 규정하였다.

이원영(1983)은 양육태도를 부모 또는 양육자가 자녀를 양육함에 있어서 일반적 또는 보편적으로 나타나는 태도로 부모의 자녀 양육태도는 부모-자녀 관계의 질을 결정해 주고 자녀의 지적·정서적·성격적 발달에 영향을 미친다고 하였다.

서동미(1996)는 일정한 문화 양식 내에서 어머니가 자녀의 성장과 발달을 위해 기르고 가르치는 태도 또는 행동의 경향성과 반응양식이라고 하였다.

이렇듯 부모의 양육태도에 대한 다양한 정의가 규정되고 있으나 일반적으로 부모 또는 양육자가 자녀를 양육함에 있어서 보편적으로 나타내는 태도 및 행동 양식을 의미하는 것으로 부모의 가치나 신념까지도 포함한 개념으로 이야기 할 수 있다.

나. 양육태도의 유형

부모의 양육태도를 처음 체계화한 Symonds(1949)는 부모의 양육태도를 수용-거부, 지배-복종을 양극으로 하여 수용에는 간섭형과 불안형으로, 거부에는 적극적 거부형과 소극적 거부형으로, 지배에는 엄격형과 기대형, 복종에는 익애형과 맹종형으로 분류하였다. Symonds의 양육태도

모형은 <그림-1>과 같다.

<그림-1> Symonds의 양육태도 모형

지배형의 부모는 자녀에게 높은 기준을 설정하여 이 기준에 도달하기를 기대한다. 따라서 자녀는 대체적으로 예의가 바르고 순종적이고 의존적이지만 한편으로 반항적, 불안, 자학적 행동이 많고 자립성, 창조성이 결여되어 있다. 복종형의 부모는 맹목적이고 익애적이며 거의 대부분의 시간을 자녀를 위해 소비하고 그로 인해 즐거움을 얻으려고 한다. 따라서 자녀는 유아적 상태로 머물게 되어 의존적이고 자기중심적이고 비사교적, 억지 등이 나타난다. 수용형의 부모는 자녀를 필요 이상으로 보호한다. 따라서 이러한 부모의 태도 밑에서 자란 자녀들은 사회적 성숙이 늦고 의존성이 강해서 인간관계를 맺는 것에 어려움을 느끼고 집단으로부터 고립되기 쉽다. 거부형의 부모는 자녀에게 무관심하고, 애정을 거부하며 벌주기 혹은 조건을 붙여 애정을 주는 행동을 보인다. 그러므로 자녀들은 애정의

요구, 주의를 끄려는 행동, 반항, 공격, 거짓말, 도둑질, 발달의 지체, 이상행동, 신경 정신적 경향과 같은 문제행동을 나타낸다. Symonds(1949)는 부모의 가장 이상적인 양육태도로 모든 유형의 중간적 입장을 취해야 한다고 보았다. 그의 이론은 부모의 양육태도를 지나치게 부정적으로 보고 긍정적인 입장이 고려되지 않았다는 비판을 받았다.

이러한 단점을 보완한 것이 Schaefer(1959)의 자녀 양육 방식에 대한 가설적 모형이다. 그는 신생아 초기부터 초기 청년기에 이르는 동안의 발달과 부모의 양육태도를 함께 연구하여 부모의 양육태도를 애정-적대, 통제-자율이라는 두 개의 축으로 분류하였다. 그는 여러 요인들 간의 상호상관관계를 검토하여 밀접한 요인과 대립되는 요인을 원형상으로 나타내었다. Schaefer의 모형은 <그림-2>와 같다.

<그림-2> Schaefer의 자녀 양육 방식에 대한 가설적 모형

Schaefer의 양육태도 유형에 따른 특징은 다음과 같다.

첫째, 애정적-자율적 태도의 부모는 자녀와 민주적인 관계를 유지하고 자녀를 인격적인 존재로 대우한다. 부모는 자녀에게 자율적, 민주적, 허용적, 수용적이다. 이러한 환경에서 유아는 능동적이고 독립적이고 활동적이며 사교적이다.

둘째, 애정적-통제적 태도의 부모는 부모가 자녀에게 애정을 주면서도 자녀의 행동에 제약을 많이 한다. 부모는 자녀를 과보호하고 소유하려 하며 자녀가 독립적인 행동을 할 때 좌절감을 느끼고 자녀에게서 새로운 것을 제한하여 새로운 반응 습득의 기회를 축소시킨다. 따라서 자녀는 애정적-자율적인 양육태도에서 자란 유아보다 더욱 의존적이고, 사교성과 창의성이 상대적으로 낮다.

셋째, 적대적-자율적 태도의 부모는 방임형 양육태도로 자녀에게 무관심하고, 거부하며, 마음대로 행동하게 하는 부모의 양육태도로 이러한 부모에게서 성장한 유아는 공격적이고 충동적이며 정서적으로 불안하고 소극적이다.

넷째, 적대적-통제적 태도의 부모는 독재형의 양육태도를 보이며 권위적이고, 거부적이며, 자녀에게 신체적, 심리적으로 체벌한다. 이러한 양육태도에서 자란 자녀는 반항적이고 거짓말을 많이 하며 정서적으로 불안정하고 공격적, 반항적, 자학적, 퇴행적 성향을 보인다.

한편 Baumrind(1971)는 134명의 학령 전 아동과 부모를 대상으로 부모의 양육태도를 온정과 통제라는 두 가지 요소를 가지고, 독재적(authoritarian), 허용적(permissive), 권위적(authoritative)의 3가지로 구분하였다. 독재적인 부모는 통제가 높고 온정이 낮은 유형으로 자녀의 행동을 미리 설정해 놓고 절대적인 기준으로 평가하고 통제하며 체벌이나 강압적인 방법을 사용해서라도 복종하도록 지도한다. 공격적이고 적대적이

고 다른 사람과의 관계를 형성하는데 큰 어려움을 겪는다. 허용적인 부모는 온정이 높고 통제가 낮은 유형으로 자녀를 독립된 형태로 보고 자율성을 허용한다. 자신의 행동을 가능한 한 스스로 규제할 수 있도록 하고, 자녀의 요구를 수용하고자 하며 통제를 피하고 외적으로 규정된 어떤 기준에 복종하도록 강요하지 않는다. 이 유형의 부모에게서 자란 자녀는 미성숙하고 책임감과 성취동기가 낮다. 권위적인 유형은 온정과 통제가 모두 높은 경우로 제한된 범위 내에서 자녀의 자율성을 허용하며 통제할 때는 논리적인 설득, 명백한 권위, 심리적 강화 등을 사용한다. 이러한 유형의 부모에게서 자란 자녀는 책임감이 강하고 자율적이고 독립적이며 유능하다.

Maccoby와 Marin(1983)은 Baumrind의 독재적, 허용적, 권위적의 세 유형과 Schaefer의 애정-적대, 통제-자율의 유형을 종합하여 권위적, 독재적, 허용적, 방임적 유형으로 나누었다. 권위적 유형의 부모의 자녀는 자주적이고 자기 통제적이며 유능하고 우호적이며 목적지향적이다. 허용적 유형의 부모의 자녀는 공격적, 충동적이고 자신감과 책임감이 부족하다. 독재적 유형의 부모는 자녀의 욕구 표현을 제한하고 부모의 권위에 도전하는 자녀를 억압하며 신체적 처벌과 비난을 서슴지 않는다. 이 유형의 부모에게서 자라는 자녀는 사회적인 능력과 자발성이 부족하고 자아존중감이 낮다. 방임적 유형의 부모는 부모로서의 역할을 제대로 수행하지 못하여 그들의 자녀는 적대적, 공격적, 반항적이고 낮은 수준의 자아 존중감을 가지며 청소년이 되면 비행이나 과도한 음주를 할 가능성이 높다.

국내 연구에서도 부모의 양육태도 유형을 여러 연구자들이 분류하였다. 한종혜(1980)는 애정・수용-적대・거부, 민주・자율-권위・통제의 차원으로 분류하였고 이원영(1983)은 어머니의 양육태도를 애정적-적대적, 거부적-수용적, 외향적-내향적, 의존적 조장-독립적 조장, 통제적-자율적, 긍

정적-부정적, 의존성-독립성의 7개 요인으로 분류하였다. 정원식(1989)은 양육태도의 유형을 수용-거부, 자율-통제, 보호-방임, 성취-안일, 개방-폐쇄로 분류하였으며 박영애(1995)는 온정·수용, 거부·제재, 허용·방임의 세 요인으로 분류하였다.

이상에서와 같이 학자에 따라 양육태도 유형은 다르게 분류될 수 있으나 이러한 연구들의 공통적인 결론은 부모가 애정적이고 수용적일 경우 자녀들은 사회적, 정서적, 지적 발달이 바람직한 방향으로 이루어지며 그와 반대로 부모가 극단적으로 지배, 제한, 처벌을 하면 자녀의 자아개념이 성장하지 못하는 부정적인 관계를 보인다는 일치된 결과를 나타내었다(박미자, 2001).

3. 영재 부모의 양육태도 및 특성

영재성에 영향을 미치는 요인으로는 크게 개인 변인과 환경 변인으로 나눌 수 있다. 개인 변인은 영재성 계발에 영향을 미치는 개인의 내적인 특성으로 지적요인, 정의적 요인을 포함하고, 환경 변인은 영재아를 둘러싼 모든 환경으로 가정환경, 학교 환경, 지역·사회·국가가 속한다. 특히 1차적으로 가장 가까이에서 영재성을 가진 자녀의 잠재력을 알아보고 최대한으로 끌어낼 수 있는 부모의 역할은 매우 중요하다.

Bloom(1985)은 피아니스트, 조각가, 수학자, 신경학자, 수영선수 등 뛰어난 성취를 한 사람들의 재능 발달에 관한 연구에서 그들의 부모는 특정한 분야에 관심을 갖고 있었고, 역할 모델로서 세계 최고 수준의 재능아를 탄생시키기 위해 인생관, 가치관, 인성 등이 형성되는 성장과정에서 모

범이 될 수 있는 행동 규범을 보여주었다는 결과를 통하여 영재아의 잠재력을 발견하고 계발하는데 있어서 부모 역할의 중요성에 대하여 시사하였다.

또한 Storfer(1990)는 세계적인 인물에 대한 연구를 통하여 어릴 때부터 그들이 보이는 재능 영역에 부모들이 신중하게 계획하여 가르쳤다고 기술하였다(조복희, 한유미, 1995).

조석희, 한순미(1986)는 우리나라 취학 전 영재 아동들의 어머니들은 보통 아동의 어머니들보다 일찍부터 자녀에게 책을 읽어주거나 음악을 들려주고 다양한 교육기회를 만드는 등 구체적인 행동을 통해 아동의 영재성에 영향을 미치는 것으로 보았다.

진선미(1999)는 영재 유아 어머니의 자녀에 대한 태도 조사 연구에서 영재 유아의 어머니는 자녀의 창조성에 대해 수용적인 태도와 창조성의 발달을 북돋워 주려는 의지를 가지고 있었으며, 자녀 양육에서 오는 부모로서의 좌절에 적절하게 대처하는 것으로 조사되었다. 또한 자녀의 행동에 부여하는 통제의 우선순위를 잘 인식하고, 놀이가 자녀의 발달에 미치는 영향에 대해 바른 인식을 가지고 자녀의 놀이를 격려하는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 유아 발달에 대한 이해를 가지고 이를 뒷받침해주는 교사로서의 역할을 자청하며 지지적인 환경을 적절하게 제공해 주는 것으로 분석되었다.

영재와 평재 부모의 배경과 양육특성을 비교한 이신동(2002)의 연구에서는 부모의 양육특성 중 창조, 통제, 좌절, 놀이, 교수-학습에서 영재 부모들의 평균점수가 높았으며 특히 영재 아버지보다도 어머니의 양육특성의 평균들이 전반적으로 높았다고 보고하였다. 더 자세히 살펴보면 영재 부모들이 평재 부모보다 좀 더 자율적이고 아이들의 창의성 개발이나 함양을 위해 일상생활 속에서 배려하는 모습들이 더 많은 것으로 분석되었

다. 뿐만 아니라 평재 부모보다 영재 부모들이 자녀와 함께 놀아주고 자녀와 함께 놀 때 칭찬을 많이 해주는 경향이 있고, 자녀의 교수-학습에서도 아이들의 학습에 관심이 많고 아이의 관심 분야에 대해서도 알고 있고, 장기적인 목표를 세울 수 있도록 도와주는 것에 관심이 많다는 결과는 영재 부모가 자녀와 함께 놀아주는 것 뿐만 아니라 먼 장래나 인생설계를 하는 측면까지 전반적으로 자녀에게 긍정적인 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다.

구미숙(2003)은 영재 유아 어머니와 일반 유아 어머니의 양육태도 비교 연구에서 영재유아 집단의 어머니들이 일반유아 어머니 집단보다 더 수용적이고 더 자율적인 양육태도를 보이는데 반하여 덜 거부적 양육태도를 보였다고 하였고, 통제적 양육태도 면에서는 차이가 없는 것으로 나타났다.

김동춘(2003)은 영재유아와 일반유아의 어머니 양육태도 비교 연구에서 영재유아와 일반 유아간 어머니 양육태도는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났는데 애정적 양육태도와 자율적 양육태도는 일반유아를 둔 어머니에 비해 영재유아를 둔 어머니가 더 높은 것으로 나타났으나 거부적 양육태도와 통제적 양육태도에 있어서는 일반유아를 둔 어머니에 비해 영재유아를 둔 어머니가 더 낮은 것으로 나타났다.

하종덕(2008)의 영재아 부모의 성격유형과 양육태도에 대한 연구에서는 영재아의 어머니들이 일반아의 어머니들에 비해서 내향적인 성격을 띠고 있었고, 직관적인 성격과 판단형적인 성격을 지니고 있었으며 더 수용적이고 자율적인 양육태도를 보였다고 보고하였다.

김윤주(2009)의 영재아동과 일반아동 부모의 양육특성을 살펴본 연구에서 영재아동의 부모가 일반아동의 부모보다 양육태도, 배우자양육협조, 배우자훈육일치에서의 점수가 더 높게 나타났다. 이는 영재아동의 부모가

양육태도, 배우자양육협조, 배우자훈육일치에서 더 긍정적임을 나타내는 것이라고 할 수 있다.

심은영, 김소미, 최승언(2009)은 한국과학영재학교의 사례를 중심으로 영재아 양육에 대한 어머니의 역할을 살펴본 결과 부모들은 가정 내의 책, 전문잡지, 교육용 키트 등의 물리적 환경과 공교육 이외의 사설 교육을 받을 수 있는 기회를 제공하는 후원자 역할을 하는데 노력을 아끼지 않았다고 보고하였다. 또한 부모들은 자녀와 함께 하는 시간을 최대한 조성하고 지적인 영역에서는 협력 학습자의 역할을, 일상생활 속에서는 자녀와의 활발한 상호작용을 통해 어휘력 확대와 효율적 사용, 원만한 가족관계 등을 유지하는데 힘쓰고 있음을 알 수 있었다. 또한 부모들은 자녀의 성취에 대한 긍정적인 메시지를 반복적으로 전달하고 있었으며 자녀가 바른 인성을 기를 수 있도록 신경 쓰고 있었다고 보고하였다. 뿐만 아니라 어머니들은 자녀들의 또래 집단과의 관계를 중요하게 여기어 적극적인 인적네트워크 형성을 위한 환경 조성 제공자 역할에 힘쓰고 있음을 알 수 있었다.

한편, 김경민(2010)의 영재아의 리더십과 부모 양육태도와의 관계연구에서는 영재아와 일반아의 부모 양육태도가 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다고 보고하였다.

위의 연구들을 종합해 보면 대부분의 연구에서 영재아들의 부모는 일반아들의 부모보다 수용적이고 자율적인 양육태도를 보이고 있음을 알 수 있었다. 뿐만 아니라 자녀의 영재성 계발을 위하여 다양한 교육 환경을 제공하고 자녀에게 보다 많은 시간을 할애하며 긍정적인 칭찬과 관심을 보이는 등 긍정적인 양육특성을 보이고 있었다.

Ⅲ. 연구 방법

본 연구는 어머니들이 유아 영재를 양육하는 과정에서의 경험을 통하여 자녀의 영재성을 어떻게 바라보고 있는지, 유아 영재를 양육하면서 어떠한 어려움을 겪는지를 파악하고, 이에 대한 그들의 요구를 어머니들의 목소리를 통하여 생생하게 도출하기 위하여 Connelly와 Clandinin(1995)의 내러티브 탐구 방법을 사용하였다.

1. 내러티브 탐구

가. 내러티브의 개념

내러티브를 하나로 정의내리기는 어렵다. 여러 학자에 의해서 내러티브는 다양하게 정의되고 있다. Polkinghorne(1988)는 내러티브와 이야기를 거의 동일한 개념으로 생각하여, 이야기를 내러티브의 산물로 규정하였다. 내러티브는 일련의 사건들을 하나의 완결된 이야기 형태로 조직화하여 전체적인 이야기에 비추어 각각의 개별적인 사건에 의미를 부여하는 구조로, 일련의 사건들을 일어난 시간과 장소에 따라 단순히 나열하는 연대기와는 구분된다고 하였다. 내러티브는 시간의 변화에 따라 발생한 일련의 사건들에 의미를 부여하고, 일상에서 일어나는 사건들의 에피소드를 하나의 통합적인 이야기로 구성하며, 과거의 경험들을 현재에 비추어 재구성

하고 재해석하면서 동시에 미래의 계획을 염두 해 둔다는 점이 특징이라고 하였다.

한편 Clandini과 Connelly(1992)는 이야기는 구체적인 상황에 대한 일화이고, 내러티브는 긴 시간에 걸쳐 있는 삶에 대한 사건들을 뜻하는 것으로 구별하여 정의하였다. 그러므로 이들은 단일한 현상을 언급하기 위해 “이야기”를 사용하고, 탐구(inquiry)의 방법을 언급하기 위해 “내러티브”를 사용한다고 하였다. 삶의 경험들을 이야기하고(story telling) 다시 이야기하는(retelling story) 과정을 통하여 경험의 의미는 끊임없이 재구성된다는 점을 강조하면서 내러티브를 구성하는 것은 일련의 경험적 사건들을 단순히 나열하는 것이 아니라 그것들을 특정한 방식으로 구조화하면서 해석하는 활동을 의미한다고 하였다.

또한 Rankin(2002)은 내러티브의 의미를 세 가지 차원 속에서 이해되어야 한다고 주장하였다. 첫째, 내러티브는 화자와 청자 그리고 이야기의 주제를 포함하며, 이야기 속의 행위, 사건, 인물, 경험, 그리고 상황은 시간적 순서 또는 시간적 형상화에 따라 배열된다. 내러티브는 그것의 구성 이전에는 일관성이나 관련성이 없어 보이던 사건, 인물, 행위, 상황을 서로 관련지으면서 하나의 이야기를 창조해낸다. 둘째, 내러티브는 자신에 대한, 세상에 대한 지식을 형성하는 의식의 한 양상으로 세상에 대한 단순한 모방이나 모방적 표상이 아니라 세상에 대한 우리의 경험과 지식을 이해 가능한 형태로 조직화하는 창조적 활동이라고 할 수 있다. 셋째, 내러티브는 세상에 대한 경험을 의사소통하는 주요 수단이라는 점에서 이야기하는 사람의 의식과 이야기를 듣는 사람의 의식 사이의 상호작용이라고 할 수 있다.

위의 내러티브의 의미를 종합해 보면 각각 나름대로의 강조점과 특징이 있어 약간씩 차이를 보이고 있기는 하지만 기본적으로 개인의 경험,

사건, 상황, 시간적 순차성, 경험적 사건들 간에 존재하는 인과 관계, 의미 등의 개념을 포함하고 있음을 알 수 있다.

나. 내러티브 탐구 절차

본 연구에서는 Clandinin과 Connelly(1994)의 내러티브의 의미와 내러티브 탐구 방법론을 사용하였다. Clandinin과 Connelly는 인간은 “이야기하기(story telling)"와 “다시 이야기하기(retelling story)" 즉, 내러티브를 통해 자신의 경험에 대한 의미를 만들어 가고, 지식을 구체적이고 내러티브적이며 관계적인 것으로 개념화하였다. 따라서 이들에게 내러티브 탐구는 경험을 이해하기 위한 하나의 방법이며, 한 장소 또는 일련의 장소에서 환경과의 상호작용 아래 계속적으로 일어나는 연구자와 연구 참여자간의 협력을 의미한다. 연구자는 이런 관계 속으로 들어가서 이와 똑같은 마음으로 탐구를 진행하면서 계속적으로 사람들의 개인적이고 사회적인 삶을 구성하는 경험의 이야기들을 살아내고 이야기(telling)하고, 다시 살아내고(reliving), 다시 이야기 하는(retelling)하는 가운데 탐구를 마무리한다. 즉, 내러티브 탐구는 이야기로 살아내는 삶의 이야기들이다(Connelly & Clandinin, 2000).

Connelly와 Clandinin(2000)는 탐구의 과정을 5단계로 나누어 설명하고 있지만, 이 단계가 명확히 구분되는 것은 아니며 단계가 서로 겹치거나 중복되기도 한다고 하였다.

(1) 현장에 존재하기 : 이야기 속으로 들어가기

이 단계는 연구자가 연구의 동기를 생각하고, 연구의 목적에 적합한 현

장을 물색하고, 자료 수집에 들어가기 전에 현장을 방문하여 관계자 및 연구 참여자들과 만나면서 익숙해지는 단계이다(염지숙, 2003). 내러티브 탐구는 다른 질적 연구에서보다 연구자와 연구 참여자의 관계가 중요하기 때문에 연구자와 연구 참여자와의 어떤 관계를 유지할 것인지에 대한 협의가 필요하다. 또한 연구자와 연구 참여자는 연구의 목적, 현장을 언제 떠날 것인지, 서로 어떤 방식으로 도움을 줄 수 있는지 등의 문제에 대하여 연구 전 과정을 통해 계속적으로 협의하며, 연구자 혼자만의 생각이 아니라 연구자와 참여자가 끊임없이 대화하는 과정 속에서 변화되고 수정될 수 있다(염지숙, 2003).

(2) 현장에서 현장 텍스트로 이동하기 : 이야기 공간에 존재하기

이 단계는 연구자가 현장에서 자료 수집을 하며 현장 텍스트를 쓰는 일을 생각하는 단계이다(염지숙, 2003). 내러티브 탐구를 진행할 때 연구자는 현장에 얼마만큼 깊이 참여할 것인가에 대한 고민과 딜레마를 겪게 된다. 즉, 연구자가 현장에 완벽히 빠져들지 못한다면 그들은 탐구 중인 경험 세계를 진정으로 이해할 수 없고, 현장에 완전히 개입한다면 객관성을 잃게 되는 것이다. 필연적으로 내러티브 탐구는 관계적 속성을 갖기 때문에 내러티브 탐구자들은 이러한 긴장을 경험하게 된다. 연구자들은 완전히 개입해야 하고, 연구 참여자와 “사랑에 빠져야만”하지만, 현장 텍스트를 쓰고 읽을 때는 한 발자국 뒤에서 연구 속에 있는 본인의 이야기 및 연구 참여자들의 이야기뿐만 아니라 연구자와 연구 참여자가 함께 살고 있는 더 큰 전경을 바라보아야 한다(Connelly & Clandinin, 2000).

내러티브 탐구에서 연구자와 참여자와의 관계는 현장 텍스트를 쓰는 일과도 관련되어 있다. 현장 텍스트를 쓸 때, 연구자는 연구가 진행되는

동안 연구 참여자가 무엇을 말하고 행동하는가 뿐만 아니라 연구에 참여하는 일에 대한 그들의 느낌이나 생각에도 관심을 가지고 기록해야 하는데 이는 연구 참여자의 연구 참여 경험 역시 연구 텍스트로 구성될 수 있기 때문이다. 따라서 연구자로서의 우리는 누구인가 그리고 참여자와 어떤 관계를 유지해 왔는가 등이 현장 텍스트, 나아가 연구 텍스트를 구성하는 일까지 영향을 미칠 것이다(염지숙, 2003).

(3) 현장 텍스트 구성하기

현장 텍스트는 데이터 또는 자료를 의미한다. Clandinin과 Connelly는 데이터들은 발견되거나 우연히 알려지는 것이 아니라 연구자와 연구 참여자들이 현장 경험의 어떤 측면들을 기술하기 위해 창조한 것이기 때문에 데이터를 현장 텍스트로 이야기 하였다. 내러티브 탐구에서 사용되는 현장 텍스트들은 교사들의 이야기, 자서전적 글쓰기, 저널쓰기, 현장 노트, 편지, 대화, 인터뷰, 가정사(family story), 문서, 사진, 기억상자, 기타 개인적 가족적 사회적 가공물 등을 제시하였다. 이 현장 텍스트는 연구 참여자들이 자신의 삶의 사건을 이야기하고 다시 이야기함으로써 그 의미를 다시 평가하고 재구성하는 것을 목적으로 연구자와 연구 참여자가 공동으로 협력한 자료라고 하였다(Clandinin & Connelly, 1994).

(4) 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 : 경험에 대한 의미 구성

이 단계에서는 내러티브 탐구자들이 연구 활동에 대해서 쓰는 것, 회의에서 발표하는 것, 저널을 위해서 쓰는 것, 클래스에서 발표하는 것, 책으로 쓰는 것 등에 대해 생각하기 시작한다. 이 단계에서 내러티브 탐구자

들은 정당화(justification), 현상(phenomena), 방법(method)의 세 가지 면을 고려해야 한다.

첫째, 내러티브 탐구는 연구의 관심이 연구자 자신의 경험으로부터 나오기 때문에 자서전적인 성격을 강하게 띄는데 이러한 개인적인 관심으로부터 발생한 연구문제가 사회적으로나 공적으로 어떤 의미가 있는지 정당화시키는 것과 개인의 흥미를 더 큰 사회적 맥락 및 다른 사람들의 삶과 연결시키는 일이 매우 중요하다. 또한 다양한 질적 연구 방법론들 중에서 내러티브 탐구를 통해 연구를 수행하려고 하는지에 대한 타당한 이유를 고려하는 것 역시 중요하다.

둘째, 내러티브 탐구는 문제 정의와 해결보다는 탐구의 지속적인 재형성을 보다 더 강조한다. 그러므로 내러티브 탐구에서 현상을 생각할 때 나의 내러티브 탐구는 무엇에 관한 것인가? 내러티브 탐구자로서의 나에게 관심 있는 경험은 무엇인가?와 같은 질문에 대한 대답을 고려해야 한다.

셋째, 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이행할 때 내러티브 방법의 탐구와 관련된 세 가지 고려사항으로 이론적 고려 사항, 실천적인 현장 텍스트 지향의 고려사항, 해석적 분석적 고려사항이 있다. 이론적인 고려사항은 내러티브 탐구를 다양한 이론적 방법론적 구조와의 비교 분석보다는 경험 현상의 탐구를 시작하는 것이 보다 생산적이라고 지적한다. 또한 현장 텍스트에서 연구 텍스트로 이행할 때 연구자는 연구 참여자와의 밀접한 접촉, 매일의 대화, 자주 여는 회의, 함께 작업하는 것에서 벗어나 현장 텍스트를 읽고 또 읽고 연구 텍스트 작성을 시작해야 하는데 이는 연구 참여자들과의 밀접한 관계가 끝난 것을 의미하는 것이 아니라 연구 참여자들과의 풍부한 살아있는 이야기로부터 연구 텍스트를 통해 다시 이야기되는 이야기로 초점이 이동했다는 것을 의미한다. 마지막으로 분석과

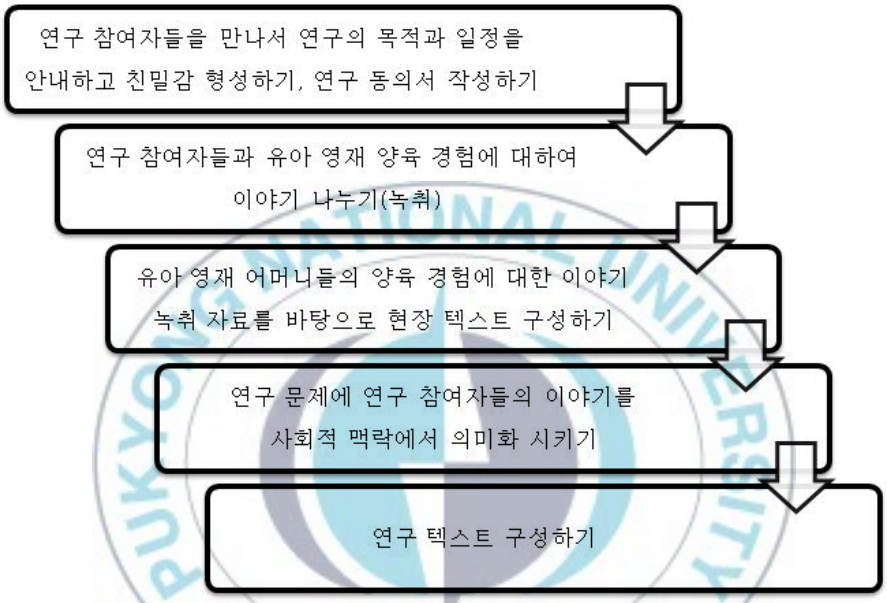
해석에 대한 고려사항이다. 현장 텍스트를 읽고 또 읽으면서 그 속에 들어 있는 내러티브 패턴, 내러티브 줄거리, 긴장감 등을 개인의 경험과 사회적 상황과 연결시켜 찾아내며 이 때 연구자는 자신의 과거와 현재 경험에 비추어 또는 다른 연구나 이론들과 비교하면서 현장 텍스트를 읽고 그것으로부터 연구 텍스트를 구성하게 된다(염지숙, 2003).

(5) 연구 텍스트 작성하기

연구 텍스트 쓰기를 시작하는 순간은 매우 긴장된 시간이다. 현장을 떠나는 긴장과, 수많은 현장 텍스트로 과연 무엇을 해야 하는 초조함과 관련된 긴장, 또 한편으로는 청중을 생각하게 되는 긴장과 우리의 텍스트가 독자에게 과연 말을 걸 수 있을지, 어떤 방법으로 말을 걸지 등과 관련된 긴장이다. 내러티브 탐구자는 연구 텍스트를 구성할 때 목소리(voice), 서명(signiture), 내러티브 형식, 그리고 특별히 청중(audience)은 반드시 관심을 두어야 할 것이다. 내러티브 탐구에서 연구자는 연구 텍스트에서 자신의 목소리와 참여자의 목소리가 균형을 유지하도록 노력해야 하며 연구자와 참여자 모두 다양한 이야기를 하고 다층적인 삶을 살아감에도 불구하고 단층적인 목소리를 가진 존재로 표현되지 않도록 연구자가 주의를 기울일 필요가 있다(염지숙, 2003). 서명은 목소리와 밀접히 관련된 것으로 연구 텍스트에 어떤 방식으로 얼마만큼 연구자로서의 “나”를 나타내 보일 것인가에 대한 문제다. 연구자 자신을 너무 많이 드러내면 연구 텍스트가 지나치게 주관적이게 되고, 그 반대일 경우에는 지나치게 참여자의 관점에서 쓰일 수 있기 때문에 이의 균형을 고려하여야 한다. 마지막으로, 내러티브 탐구자는 연구를 시작할 때, 연구물을 읽을 독자를 잘 고려하여 이 연구가 독자들에게 어떠한 가치가 있을 것인가를 고려하여 연

구 텍스트를 구성하여야 한다.

Connelly와 Clandinin(2000)의 내러티브 탐구 과정을 바탕으로 본 연구에서 사용한 내러티브 구성 과정을 그림으로 나타내면 <그림-3>과 같다.



<그림-3> 내러티브 구성 과정

2. 연구 참여자

가. 연구 참여자 선정

본 연구 대상은 만 5세 유아 영재의 어머니를 대상으로 하였다. 만 5세

는 공교육으로의 영재교육이 현재 이루어지고 있지 않기 때문에 지능검사 및 창의성 검사 등을 통하여 선발 되어 사설 영재교육기관에서 영재교육을 받고 있는 실정이다. 부산시 지역의 H영재교육원은 웩슬러 지능검사를 통하여 상위 5% 이내로 판별된 유아를 대상으로 영재교육을 실시하고 있다. 따라서 본 연구에서는 H영재교육원의 만 5세 유아 영재의 어머니 7명을 대상으로 실시하였다.

나. 연구 참여자 배경

본 연구는 현재 유아 영재를 양육하고 있는 어머니를 대상으로 진행하였다. 이들은 현재 부산시에 거주하고, 유아 영재를 양육하고 있는 공통점을 가지고 있는 반면 개별적 배경에는 차이가 있었다. 이들 참여자에 대한 구체적인 정보는 다음 <표-1>과 같다.

<표-1> 연구 참여자의 특성

		D	N	M	S	K	Y	J
어머니	연령	30대	30대	40대	40대	40대	30대	40대
	학력	대졸	대졸	대졸	대졸	대학원졸	대졸	대졸
	직업	전업주부	전업주부	전업주부	전업주부	전업주부	전업주부	전업주부
유아	성별	남	남	남	여	남	여	남
	나이	만5세	만5세	만5세	만5세	만5세	만5세	만5세
	영재원 재원기간	3년	2년	2년	1년1개월	1년	6개월	3개월
가족구조		부모, 형1	부모, 조부모	부모, 형1	부모, 언니1, 오빠1	부모, 여동생1	부모, 오빠1	부모, 누나1

(1) D 어머니

D 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 전업 주부이며 배우자는 의료 관련직에 종사하고 있다. 2남의 자녀를 두고 있으며 두 자녀 모두 영재 판별을 받아 영재원에 재원 중이다. 높은 기억력 등 남달랐던 자녀의 발달 특성을 관찰하고 영재 판별을 받아 영재원에 재원중이다.

(2) N 어머니

N 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 영어 강사 경력이 있으며 현재는 전업 주부이다. 배우자는 대학원에 재학 중이다. 조부모를 모시고 살고 있고 1남의 자녀를 두고 있다. 자녀의 발달 정도를 알아보기 위해서 웩슬러 지능검사를 받게 되었고 영재 판별을 받아 영재원에 재원 중이다.

(3) M 어머니

M 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 전업 주부이며 배우자는 회사원이다. 2남의 자녀를 두고 있으며 두 자녀 모두 영재 판별을 받아 영재원에 재원 중이다. 첫째 아이가 영재 판별을 받아 영재원을 다니고 있었고, 둘째 아이의 발달 특성이 첫째 아이와 비슷해서 지능검사를 받았는데 영재 판별을 받아서 영재원에 재원하게 되었다.

(4) S 어머니

S 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 전업 주부이며 배우자는 교육관련

전문직에 종사하고 있다. 1남 2녀의 자녀를 두고 있으며 셋째 아이가 영재원에 재원중이다. 첫째 아이가 영재 판별을 받았음에도 불구하고 가정형편 등의 이유로 영재 교육을 받지 못하고 능력을 제대로 발휘하지 못한 것에 대해 안타까움을 이야기 하였다.

(5) K 어머니

K 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 교육관련 전문직에 종사하였으나 현재 전업주부이며 배우자는 전문직에 종사하고 있다. 1남 1녀를 두고 있으며 첫째 아이가 영재원에 재원중이다.

(6) Y 어머니

Y 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 전업 주부이며 배우자는 전문직에 종사하고 있다. 1남 1녀를 두고 있다. 첫째 아이는 영재 판별을 받고 영재원을 다니다가 현재 영재 교육을 받고 있지 않고, 둘째 아이는 영재 판별을 받고 영재원에 재원 중이다.

(7) J 어머니

J 어머니는 부산시에 거주하고 있고, 전업 주부이며 배우자는 교육관련 전문직에 종사하고 있다. 1남 1녀를 두고 있으며 둘째 아이가 영재원에 재원중이다.

3. 자료수집

본 연구의 자료 수집은 2010년 3월부터 유아교육기관에 재원 중이면서 영재교육을 받고 있는 유아의 어머니에게 본 연구의 주제 및 목적, 연구 절차 등에 대하여 이야기 하고 참여 동의를 얻고자 하였으나 영재 교육을 받는 유아는 유아교육기관에 재원하지 않거나 영재 교육을 받고 있다고 하더라도 유아교육기관에 알리지 않는 등 여러 가지 이유로 영재교육을 받고 있는 유아를 찾기 어려웠다. 이에 반대로 영재교육기관의 원장님께 본 연구의 주제 및 목적, 연구 절차 등에 대하여 이야기 하고 동의를 구한 후 영재교육기관에 재원 중인 유아의 어머니들을 대상으로 본 연구의 주제 및 목적, 연구 절차 등에 대하여 설명하고 7명의 유아 영재 어머니들의 동의를 얻을 수 있었다. 연구 참여 동의를 얻은 유아 영재 어머니와 2010년 6월부터 2010년 7월까지 총 8주 동안 연구 참여자들의 일정에 맞추어 개별적으로 면담을 실시하였다. 7명의 연구 참여자는 연구 기간 동안 개별적으로 3회기 정도 면담에 참여하였으며 면담 시간은 1회 60분-90분 정도였다. 인터뷰 장소는 참여자의 편의를 고려하여 비밀이 보장되고 자신의 경험을 진솔하게 이야기할 수 있는 가장 편안한 장소가 선정되었는데 연구 참여자의 집, 근처 카페, 영재교육원의 교실 등에서 이루어졌다. 면담이 시작되면 연구자와 연구 참여자는 유아 영재 양육 경험에 대한 이야기를 나누었으며, 면담 내용은 기록하고 사전 동의하에 녹취하였다. 면담 내용을 전사한 자료는 A4 용지 약 150매이다.

4. 자료 분석

본 연구는 어머니들이 유아 영재를 양육하는 경험에 대한 이야기를 녹취하여 전사한 자료 및 연구자의 현장 노트 등을 반복해서 읽으면서 거기에서 계속적으로 나타나는 패턴, 줄거리, 주제별로 코딩한 후 그것을 몇 개의 범주로 나누어 해석하였다. 이러한 과정을 통하여 연구 문제에 부합하는 이야기들을 추려내고 하나의 패턴으로 이어지는 이야기들을 찾아 주제어로 엮는 과정을 거쳤다. 이러한 과정은 1회적인 작업이 아니라 여러 차례 반복하면서 수정과 발전을 거듭하는 나선형적인 형식 속에 이루어졌다.

내러티브는 자신을 노출하여 자신의 경험과 이야기를 한다. 연구 텍스트를 작성할 때 연구 참여자들의 이야기로부터 개개인의 신변이 노출될 수 있고 그로 인해 윤리적인 문제가 발생할 수 있다. 따라서 개인의 사생활 보호를 위하여 연구 참여자의 이름은 모두 이니셜처리 하였음을 밝혀둔다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Ⅳ. 유아 영재 어머니들의 이야기

1. 영재성의 의미

여러 학자들은 영재의 특성으로 영재의 높은 지적능력과 학업성취능력 뿐만 아니라 빠른 이해력, 높은 수준의 어휘력과 언어적 표현력, 기억력, 사고력, 주의집중력, 창의성, 심리·사회적 특성, 동기적 특성 등을 들고 있다(Clark, 1992; Davis & Rimm, 1985; Lewis & Louis, 1991). 유아 영재의 어머니들은 영재의 특성 중에서도 인지적 측면에서의 창의적인 문제해결력과 정의적 측면에서의 끈기를 중요하게 생각하고 있었다. 한편, 자녀의 영재성이 한 개인의 사회적·경제적인 지위와 부를 위한 것이 아니라 집단과 사회의 발전에 도움이 될 수 있는 사회의 구성원으로서 자라길 희망하고 있었다.

가. 창의적인 문제해결력

유아 영재의 어머니들은 자녀의 여러 특성 중에서도 보다 높은 수준의 고등사고능력을 영재의 중요한 특성으로 보았다.

> “뭔가를 할 때 거침없는 자신감과 사고의 유연함, 아이디어가 있어요. 하나의 문제를 볼 때 그냥 받아 들이는게 아니라 뒤집어 생각해보고 다시 뒤집어 생각하고 이런 점들이 뛰어난 것 같아요.”
>
> (S 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

S 어머니는 자녀가 어떠한 문제를 해결할 때 기존의 정해진 틀을 그대로 받아들이는 것이 아니라 스스로 새로운 방법을 생각해 보고 또 다시 관점을 바꿔가면서 다양한 관점을 적용하여 생각하는 과정을 통해 문제를 해결하려고 하는 것을 영재성의 중요한 특성으로 이야기 하였다.

> “우리 큰 아이는 알고는 있으나 응용력이 없어요. 알고는 있는데 응용하고 적용을 못해요. 그런데 옆에서 두 살이나 적은 동생이 응용하고 적용시키고 해서 형을 가르치더라구요. 사실 교과 진도 빠르고 그런거는 그렇게 별로 놀랠 일은 아니라고 봐요. 연산 같은 것도 계속 반복하고 훈련시키고 하면 잘 하더라구요. 그런데 원리를 잘 이해하고 그걸 적재적소에 적용할 때 놀랐어요.”
>
> (M 어머니 이야기에서, 2010.07.08)

M 어머니는 자녀가 배운 것을 아는 것으로 그치지 않고 다른 새로운 문제에 이전에 배운 것을 적재적소에 적용하고 응용하는 것을 보고 놀랐다고 이야기 하였다. 자녀가 또래에 비해 학습 진도가 빠르거나 연산 속도가 빠른 것은 다양하고 반복적인 교육과 훈련으로 가능하다고 보았지만 어떠한 원리를 잘 이해하고 그것을 또 다른 새로운 문제에 적용하고 응용하는 능력을 자녀가 가진 영재성의 중요한 특성으로 보았다.

> “검사할 때 도형 그림카드를 보고 똑같이 만드는 것 있잖아요? 선생님이 일일이 설명 안 해줘도 그 원리를 그대로 하는 거에요. 만약에 하나 올리고 그 다음에 올리고, 세 번째 네 번째 이렇게 올려서 만들어야 된다면 그냥 그림카드만 보여줘도 자기가 생각해서 하더라구요. 처음에는 반신반의 했는데 그 모습을 보니까 이 아이에게는 남다른 무언가가 있구나하는 생각이 그 때 들었어요”
>
> (D 어머니 이야기에서. 2010.07.01)

D 어머니는 자녀가 어린 시기에 또래에 비해 높은 주의집중력과 기억력을 가지고 있는 것을 발견하여 전문적인 검사를 받기 위하여 영재원을 찾았다. 영재원에서 웩슬러 지능검사를 실시하였고 검사자가 문제를 해결하는 방법을 설명해주기도 전에 스스로 문제를 이해하고 추상적인 사고의 과정을 거쳐 나름대로 문제를 해결해 나가는 자녀의 모습을 보게 되었다. 검사를 받기 전에는 자녀의 영재성에 대해 반신반의 했는데 검사를 받는 자녀의 모습에서 영재성을 발견했다고 이야기 하였다.

나. 끈기 있는 아이

유아 영재 어머니들은 높은 사고능력과 창의성 등과 같은 인지적 능력뿐만 아니라 문제를 해결하기위해 몰두하는 과제 집착력과 의지를 자녀가 가진 영재성의 중요한 특성으로 이야기 하였다.

> “아이가 좋아하는 어떤 걸 할 때 한 시간이든 두 시간이든 계속해서 자기가 어떤 것을 하고자 하는 결과물이 나올 때 까지 장기간 물고 늘어지는 부분이 제가 많이 놀랐어요.”
>
> (K 어머니 이야기에서, 2010.07.15)

> “애가 스트레스를 받아서 눈까지 빨게 지는 거예요. 그러면 내가 너무 마음이 쓰려서 안 해도 된다고 하는데도 애가 그거를 기를 쓰고 하려고 하는 거예요. 본인이 이겨내려고 하는 의지가 굉장히 강하더라구요. 그런 점이 다른 아이하고는 다른 것 같아요.”
>
> (S 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

K 어머니는 자녀가 좋아하는 것을 할 때 원하는 결과가 나올 때 까지

오랜 시간 과제에 몰두하는 능력을 높이 평가하였다. 또한 S 어머니는 자녀가 풀리지 않는 어려운 문제를 포기하지 않고 끝까지 해결하려고 하는 높은 과제집착력을 남다른 점으로 이야기 하였다.

영재는 주의집중력이 강하고 높아서 어릴 때부터 일반 아동들보다 자신이 흥미 있고 관심 있는 것에 선택적으로 주의를 지속시킬 수 있다. 또한 영재는 해결되지 않는 문제에 대해 끈질기게 해결하려고자 노력한다. 이러한 높은 주의집중력과 과제집착력과 같은 비지적 요인을 영재의 중요한 특성으로 어머니들은 이야기 하였다.

다. 여럿 속에서 빛나는 아이

영재교육은 개인적 차원에서의 자아실현과 국가적 차원에서의 각 분야의 인재 육성을 통한 국가경쟁력 강화를 목적으로 한다. 영재성을 가진 한 개인의 능력이 뛰어나고 무한한 잠재력의 가능성을 지녔다고 할지라도 이러한 능력을 사회에서 발휘하기 위한 지도력(lerader ship)의 자질을 갖추지 못한다면 영재교육은 당위성을 잃게 될 것이다. 유아 영재 어머니들 역시 자녀의 사회성과 인간관계 능력 등에 관심을 가지고 자녀가 사회의 유능한 리더로 자라기를 희망하였다.

> “넌 다른 아이들보다 특별하다가 아니라 더불어 살아가는 그런 것들을 알게끔 많이 도와야 될 것 같아요. 네가 알고 있는 것도 중요하지만 상대방이 생각하고 있는 것을 아는 것은 더 중요하다고 이야기하죠. 다른 사람과 함께 더불어 살아가야하는 것이 중요한걸 알고 그 속에서 리더가 될 수 있었으면 좋겠어요.”
>
> (Y 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

> “자기 혼자 잘나고 자기 혼자 돋보이는 아이 보다는 남과 잘 어울리

고 여럿 속에서 빛나는 아이가 될 수 있도록 그런 걸 계발시켜 줘야 겠다는 생각이 들어요.”

(K 어머니 이야기에서, 2010.07.01)

Y 어머니는 영재교육을 받고 있는 자녀가 자칫 자신은 남들 보다 특별하다는 우월의식에 사로잡히지 않도록 다른 사람과 함께 더불어 살아가는 것이 중요함을 자녀에게 이야기해 준다고 하였다. 나아가 집단 내에서 구성원의 의견과 능력을 조화롭게 발전시킬 수 있는 리더의 역할을 할 수 있기를 희망하였다. M 어머니는 사회성과 인간관계능력 등을 바탕으로 집단 내에서 빛나는 사람으로 자랄 수 있도록 리더십을 계발시켜 주는 것이 필요함을 이야기 하였다.

유아 영재 어머니들은 자녀의 영재성이 개인의 자아실현을 넘어서 집단과 사회 속에서 큰 빛을 발함으로서 사회의 발전에 이바지 할 수 있는 사람으로 자라기를 소망하고 이를 위하여 리더십을 중요하게 생각하고 있었다.

2. 유아 영재 양육에서의 어머니의 역할

유아 영재를 양육하는 어머니들은 자녀의 영재성을 계발을 위하여 자율적이고 수용적인 환경의 제공자, 다양한 경험의 제공자로서의 역할을 나타내었다. 또한 자녀의 높은 인지적 능력에 대한 기대감이 자녀의 발달을 저해하는 요인이 될 수 있음을 스스로 이해하고 자제하고자 노력하고 있음을 이야기하였다.

가. 자율적이고 수용적인 양육태도

유아 영재의 어머니는 자녀가 스스로 행동을 결정을 할 수 있도록 그들의 행동을 존중하고 보다 자유롭게 행동하도록 수용하고자 하였다.

> “무조건 아이가 하고 싶다는 거를 허용할 수 있는 범위 내에서는 좀 하게 하고 싶어요. 모든 상황들이 애한테 하지마라고 하게끔 만들거든요. 그런 상황들이 참 많은데. 아빠하고도 이야기 하는데 가급적이면 남한테 피해가 가지 않는 한도 내에서는 아이가 호기심이 많고 이렇다면 무조건 위험하지 않고 남한테 피해가 가지 않는 한도 내에서는 아이가 할 수 있는걸 도와줘야 되지 않겠나 하는 그런 생각이 있죠.”
>
> (J 어머니의 이야기에서, 2010.06.28)

J 어머니의 이야기에서 유아 영재를 둘러싼 환경은 아이의 자유롭고 능동적인 욕구를 제한하는 경우가 많기 때문에 자녀의 욕구와 호기심이 제지됨으로 인해 좌절하고 그러한 욕구가 제한되는 경우가 발생하므로 이러한 자녀를 보면서 우리나라에서 유아 영재를 기르는데 한계를 느끼고 있었다. 유아 영재 어머니들은 일반 유아에 비해 높은 호기심과 앎에 대한 욕구를 가진 유아 영재가 구조적이고 제한적인 교육환경에서 좌절하지 않도록 다른 사람에게 피해가 가지 않고 안전한 범위 안에서 그들의 행동을 존중하고 허용할 수 있는 수용적인 태도로 양육하고자 하였다.

나. 다양한 경험의 제공

조복희, 한유미(1995)의 연구 결과 우리나라 취학 전 영재아동들의 어머니들은 자녀에 대한 기대나 성취에 대한 태도에서 보통 아동의 어머니

들과 차이가 없었으나 보통 어머니들보다 일찍 자녀에게 책을 읽어주거나 음악을 들려주고 다양한 교육기회를 만드는 등 구체적인 행동을 통해 아동의 영재성에 영향을 미치는 것으로 나타났다고 보고하였다. 유아 영재 어머니들은 자녀의 지적, 정서적, 사회적 발달을 촉진할 수 있는 다양한 물리적 환경 및 사회적 경험을 제공하고자 하였다.

> “나는 되 든 안 되든 아이가 많은 경험을 할 수 있도록 제공해 주는 편이에요. 일단 해보고 된다 안 된다고 해야지 안 해 보고는 된다 안 된다 할 수 없으니까. 능력이 안 되는데 억지로 해줄 수는 없지만 되는 선에서는 지원을 해주고 싶거든요. 교구도 다양하게 해보게 해주고 싶고, 책도 많이 제공해 주고, 뮤지컬도 보고 여행도 하면서 경험도 많이 쌓게 해주고 싶어요. 내 능력 되는 만큼.”
>
> (M 어머니 이야기에서, 2010.06.15)

> “1년 정도 유치원을 안 보내고 아이랑 둘이서 클래식 금난새씨 연주회 있으면 둘이 손잡고 그거 보러 가고. 여기 저기 다니면서 경복궁도 가보고 책에서 봤던 문화재도 찾아가보고 그렇게 보냈어요. 사실 교재와 지면으로만 교육을 받는다는건 좀 부족한 것 같아요. 어쩌면 그것(유치원, 영재교육)도 틀에 박힌 수업일 수도 있겠다 그런 생각이 들어요. 어떤 틀에 짜여진 교육 보다는 살아있는 경험을 하게 해 주고 싶었어요.”
>
> (Y 어머니 이야기에서, 2010.06.16)

M 어머니는 가정에서 교구, 책 등과 같은 물리적 환경과 뮤지컬, 여행 등과 같은 사회적 경험을 본인의 능력이 되는 선에서 최대한 제공하고자 노력한다고 하였다. Y 어머니는 유치원과 영재교육원에서 교구・교재 등을 통하여 제공되는 교육에 대해 부족함과 한계를 느꼈음을 이야기하였다. 정해진 틀 속에서 주어지는 교육이 아닌 자녀가 직접 경험하고 느낄

수 있는 살아있는 경험 속에서 자녀의 잠재성이 계발될 수 있을 것이라고 생각하여 음악회, 여행 등 다양한 사회적 경험을 통한 교육을 제공하고자 노력하였음을 이야기하였다.

유아 영재 어머니들은 자녀의 발달을 돕기 위해서 책, 교재교구 등과 같은 물리적 환경뿐만 아니라 다양한 사회적 경험을 지원 하고자 노력하고 있음을 알 수 있었다.

다. 지나친 기대감 내려놓기

D 어머니는 자녀가 또래에 비해 빠른 인지적 습득 능력으로 인하여 보다 다양하게 많은 것을 제공해 주면 모두 흡수할 수 있을 것만 같았다고 이야기하였다. 그러한 자신의 욕심이 자녀를 지치게 했을 수도 있다는 미안함을 표현하였다.

> “우리 애는 하나를 하면 열 개 이상은 자기가 그냥 ‘다 알겠어.’ 하면서 스스로 깨치는데 그 부분에 있어서 너무 엄마의 욕심에 아 애는 좀 특별하니까 여러 가지를 다 시켜야지 하다 보니까 막 여기도 다니고 저기도 다니고 이런 부분이 많았어요. 그러다 보니까 제가 봤을 때 지금 애가 조금 귀찮아하는(것 같았어요)...”
>
> (D 어머니의 이야기에서, 2010.07.01)

Y 어머니는 자녀의 높은 성취로 인하여 무엇을 시켜도 해낼 것 같은 자녀에 대한 기대가 점점 욕심으로 바뀌어 가는데 이러한 자신의 욕심은 자녀의 성장에 결코 긍정적인 영향을 미치지 않음을 알게 되었다고 하였다. 자녀 보다 앞서서 이끌어 가기 보다는 자녀의 능력을 믿고 뒤에서 기다려 줄 수 있는 어머니의 역할이 중요함을 깨달았다고 이야기하였다.

> “저는 항상 내가 앞에 있어야 이 아이를 당겨주고 끌어주고 내가 어떻

게 해주고 그런 생각을 해왔거든요. 그런데 아이가 초등학교에 들어가면서 이제는 그만해야겠다는 생각을 했어요. 엄마가 너무 앞에 서있으면 안 된다. 믿어주고 항상 바라보는 것도 굉장히 중요한 거다. 키우면서 그걸 느껴요. (아이가) 너무 잘 해주니까 엄마는 욕심이 자꾸자꾸 생기는 거예요. 뭘 시켜도 잘하고 이거해도 잘하고 그러니까 엄마의 욕심이 자꾸 나오더라구요. 근데 그럴 때 아이가 성장하지는 않아요. 엄마 욕심이 앞서게 되면."

(Y 어머니의 이야기에서, 2010.06.16)

유아 영재는 어린 시기부터 또래에 비해 높은 인지 발달 특성을 보인다. 하나를 가르쳐주면 스스로 두 개, 세 개를 깨우치는 아이, 무엇을 가르쳐도 스펀지처럼 흡수하는 자녀의 인지적 능력에 어머니들은 자신도 모르는 사이에 높은 기대감을 갖게 된다. 그러나 영재 어머니들은 이러한 부모의 간섭과 기대가 아이의 독립심과 스스로 하고자 하는 동기를 저해하게 한다는 것을 깨닫는다. 유아 영재 어머니들은 자신의 기대가 아이의 발달 보다 앞서 나가지 않도록 스스로를 자제하는 것이 중요하다는 것을 인식하고 있지만 매우 어려운 일임을 이야기 하고 있다.

3. 유아 영재 양육의 어려움

사회적으로 발달장애, 학습장애를 가진 아이들과 가정에 대한 어려움과 요구는 인정하고 관심을 두지만 영재아와 그들의 가정에 대한 특별한 요구에 대해서는 간과하는 경향이 있다. 이는 영재아와 가정의 특별한 요구가 장애를 가진 아이들과 가정의 필요와 요구보다 더 절박하지 않기 때문이라고 생각하기 때문이다. 그러나 유아 영재의 특성으로 인하여, 가족의

특성으로 인하여, 그들을 바라보는 사회적인 시선으로 인하여 영재 유아를 양육하는 어머니들 역시 어려움을 느끼고 스트레스를 받는다.

가. 영재아의 특성으로 인한 혼란

유아의 발달은 개인의 환경 변인에 따라 차이가 있지만 보편적인 발달의 특성을 가진다. 그러나 유아 영재는 일반 유아의 보편적인 발달특성과는 다른 인지적 특성, 즉 언어, 논리 수 등 인지적 습득이 또래에 비해 매우 빠르고 정확하며 많은 관심을 보이기도 한다.

> "집에서 놀이 카드 막 보여주면서 스무장을 다 엎어서 이렇게 이렇게 보여주고 다시 엎잖아요? 그러면 어디에 무엇이 있었는지 알아요. 그 때 애는 말도 늦었어요. 말도 이십개월 다 돼서 말을 했고 걷는 것도 느렸고. 걷는 것도 16개월? 18개월 다 돼서 걸었어요. 애가 두려워해요. 잡고 일어서서 가는 거를 두려워하더라구요. 그래서 걷는 것도 늦었고 그런 모든 면에서 늦고. 그래서 걱정을 많이 했어요, 그런데 또 그렇게 막 하니까. 또 한 번 가르쳐주면 안 잊어 먹더라구요. 다 기억해내고. 어디에 맞춰야 할지 혼란스러운거에요"
>
> (D 어머니 이야기에서, 2010.07.01)

Lovecky(1992)는 영재에게는 비동시성이 나타날 수 있다고 하였다. 비동시성이란 지적, 신체적, 사회적, 정서적 발달과의 불일치를 말한다. 일반 아동들은 대체로 이러한 요소들이 고르게 발달하는 반면 영재 아동들은 지적 발달은 높게 나타나고 정서, 사회, 신체적 영역에서 낮게 나타난다고 하였다.

D 어머니는 신체적, 언어적 발달은 다른 애들에 비해 늦되었지만 높은 기억력의 인지적 발달 특성으로 인하여 비동시적 성장과 같은 유아 영재

의 특성으로 인하여 혼란을 겪었다.

한편, 영재는 주변의 환경에 대해 궁금함과 흥미, 관심을 지니고 있다. 이들은 호기심과 관심 있는 것에 대해 의문을 제기하고, 질문하고, 탐색하고 탐구한다. 지적 호기심이 많은 영재는 질문을 많이 하는데 궁금한 것이 있으면 바로 질문을 하고 답을 알고자 한다. 이러한 영재의 지적 호기심은 다양하고 풍부한 지적 정보의 습득 등과 같은 긍정적인 영향을 미치기도 하지만 일상생활 혹은 학교생활에 부정적인 영향을 미치기도 한다.

> "수업시간에 선생님 말을 빌리자면 수업 도중에도 자기가 궁금한게 있으면 그 자리로 가는 거에요. 수업시간 중에라도 가서 궁금증이 풀리면 다시 자기 자리로 오는거에요. -중 략- 초기에 조금 그게 선생님 눈에는 굉장히 산만한 아이로 비쳤나 보더라구요. 수업시간에 손을 들고 질문을 해야 된다든지 이렇게 해야 되는데 큰 소리로 그냥 하고 싶은 말을 막 한다든지 보통 아이들하고 조금 다른 그런 면들이 있어서 상담도 좀 하고 했거든요. 선생님이랑."
>
> (J 어머니 이야기에서, 2010.06.25)

J 어머니는 자녀가 궁금한 것이 있을 때 수업시간이라 할지라도 궁금함을 해결해야 직성이 풀리는 강한 지적 호기심을 가진 자녀의 특성으로 인하여 뜻하지 않게 수업에 피해를 주게 되고 이러한 자녀의 행동이 교사에게 산만한 아이로 낙인찍히게 되는 것에 대하여 걱정스러워 하였다.

또한 영재의 정의적 특성 중 완벽 주의적 성향으로 인하여 자녀를 양육함에 있어 고민되었던 이야기도 들을 수 있었다.

> "남자아이인데 섬세하고 꼼꼼하고 그래요. 어릴 때는 너무 꼼꼼하니까 약간 결벽증처럼 강박관념 아닌가 해서 그런게 좀 있었거든요. 내가 그렇게 하라고 시키지도 않았는데 너무 애가 그렇게 해야 한다는 강

박관념이 있나 싶어서. 자기가 조금 피곤할 것 같고 안 좋게 보이는 거에요. 그래서 난 그걸 좀 말리고 싶더라구요. 그래서 고민하긴 했어요."

(M 어머니 이야기에서, 2010.06.15)

M 어머니는 아직 어린 자녀의 완벽 주의적 성향에 대한 걱정과 고민을 나타내었다. 완벽 주의적 성향은 긍정적으로 작용하면 성취를 향한 힘과 에너지, 동기를 공급해준다. 그러나 자기 능력 이상의 비현실적인 목표를 설정하고 시간과 에너지를 비생산적으로 과다하게 소모하면, 목표를 이루지 못하게 되고 그 결과 상대적으로 실패했다고 느낀다(박성익 외, 2006). 이러한 실패감은 자기 자신에 대한 분노와 실망으로 낮은 자아 존중감을 낳게 될 수 있다. 유아기는 자아개념이 발달하는 시기이다. 지나친 완벽주의적 성향은 긍정적인 자아개념의 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 요인이 될 수 있다.

나. 형제·자매간의 보이지 않는 갈등

자녀 중의 한 명이 영재로 판별되는 것은 다른 형제들의 정서와 감정에 영향을 미칠 수 있다. 동생은 영재성을 가진 형, 누나를 본보기 삼아 그들과 같아지기를 희망하기도 하고 때로는 경쟁과 긴장을 야기하기도 한다. 이처럼 동생의 지나친 경쟁심으로 인하여 스스로 좌절하거나 심리적인 어려움을 겪을까 고민하기도 하였다.

"학교에서 영어 이름을 지을 때 형이 Jim이거든요? 자기도 Jim 한데요. '형아 이름이 Jim이잖아?'라고 하면 '아니에요. 그래도 난 Jim 할 거에요. 나는 두 번째 Jim하면 되잖아요. 1학년 Jim하면 되잖아?'라고 해요. 형이 하는 거는 다 하려고 하는 거예요. 형에 맞춰 가지고."

(D 어머니 이야기에서, 2010.07.01)

D 어머니는 뛰어난 성취를 보이고 칭찬을 받는 형을 부러워하고 형이 하는 것은 무엇이든 따라 하려고 하며 심지어 학교에서 영어 이름을 지을 때 형과 같은 이름으로 지으려고 하는 동생의 행동을 이야기하면서 난감했었던 경험을 이야기 하였다.

> "B는 정말 오빠가 잘 하는 것에 대해 너무 지기 싫어해요. 너무 지기 싫어해서 뭐든 자기가 최고로 해야 한다는 생각을 가지고 있는 것 같더라구요. -중 략- 오빠가 그림을 잘 그리잖아요? 그러면 계속 그림만 그려요. 또 저한테는 말 안하는데 자기 할머니한테 '할머니. 저는 오빠보다 수영을 더 잘해요.', '저는요. 부산에서 젤 좋은 유치원 다녀요.'라며 자기의 어떤 뭐든지 자기는 제일 잘 하고 제일 좋은 유치원 가고 이런 거를 자랑 하고 싶은가 봐요. 그게 오빠보다 더 잘 하고 싶은 마음에서 하는 거잖아요. 그런데 그게 너무 지나치면 자기 스스로 힘들어 할 것 같아요. 그런 경우가 생기면 안 되게끔 해야겠죠."
>
> (Y 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

Y 어머니는 오빠 보다 잘 하고 싶어 하고 지기 싫어하며 무엇이든 제일 잘 하려고 하는 동생의 태도를 걱정하였다. 오빠보다 잘 하고 싶은 마음을 이해하면서도 그 것이 지나쳐 자기 스스로 감당하지 못하게 되어 받게 될 상처와 고통에 대해 걱정하였다.

이러한 어머니들의 걱정과 고민은 영재아인 형이나 오빠가 롤 모델로서 동생의 학업이나 행동에 긍정적인 역할을 할 수 있지만, 이것이 지나치게 되면 동생은 자신이 따라할 수 없는 어려운 본보기에 대해 분노하고 좌절하는 계기가 될 수 있기 때문이다. Y유아 어머니는 이러한 동생의 행동에 대해 오빠와의 비교보다는 각자 가진 장점을 부각시켜 줄 수 있도록 하고자 하는 노력을 한다고 이야기 하였다.

"오빠와는 다른 점을 B한테 칭찬해 줘요. '오빠가 그림을 잘 그려. 뭐든지 잘해.'라고 이야기하기 보다는 'B는 오빠보다 이런 걸 참 잘하네.'이렇게 칭찬을 해 줘요. B가 가지고 있는 다른 장점을 칭찬해 줘야 될 것 같아요."

(Y 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

다. 주위의 부담스러운 시선

우리나라의 경우 영재교육을 어머니의 지나친 교육열로 인한 사교육으로 보는 부정적인 인식이 있다. 특히 유아기의 영재교육은 사설영재교육기관에 대부분 의존하고 있기 때문에 영재유아교육을 바라보는 시선이 특히 부정적이다. 이러한 주위의 부정적인 인식으로 인하여 어머니들은 자녀의 영재성과 영재교육을 받는 것에 대하여 숨기고 부담스러워 하였다.

"학교 선생님이 색안경을 쓰시고 보신데요. 애가 만약에 질문을 한다거나 선생님이 몰랐던 얘기를 딱 꺼내면 쟤가 영재원에 다니니깐 '애가 좀 건방지네.' 이렇게 보시는게 있어요."

(Y 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

Y 어머니 이야기에서처럼 공교육을 하는 학교의 교사들은 영재교육을 사교육으로 여기는 선입견으로 인하여 사설영재교육기관에서의 영재교육에 부정적인 인식을 가지고 있었으며 유아영재 어머니들은 이러한 교사의 부정적 인식이 자녀의 학교생활에 영향을 미치지 않을까 우려하고 있었다.

"아직까지 우리나라는 공부 잘해야 되잖아요? 우리는 영재고 뭐고 간에 공부를 잘 해야지 잘하는 애보고 재 영재더라고 해야지, 공부도 못하는데 영재라고 하면 누가 비웃을 일이니까."

(M 어머니 이야기에서, 2010.6.29)

한편, 영재는 학교 성적이 좋은가? 학교 성적이 좋으면 영재인가?라는 사회의 편견이 어머니들에게 부담을 주기도 한다. 학교 성적이 좋지는 않지만 어떠한 분야에서 아주 뛰어난 영재성을 가지고 있을 수 있다. 영재는 아니지만 학교 성적이 좋은 아이도 있다. M 어머니 이야기에서도 영재성이 있다고 판별되어 영재교육을 받기 때문에 학교의 성적도 매우 높을 것이라는 주위의 기대가 어머니에게 부담이 될 수 있음을 이야기 하였다.

4. 유아영재교육에 대한 인식과 요구

우리나라는 유아 영재들을 위한 특별한 배려가 초등학교 과정의 중반기 이후부터 이루어진다. 유아기 영재들을 위한 정책이나 지원은 논의의 관심 밖에 놓여져 있다.

"적절한 교육 없이 평범한 무리 속에서 키우다 보면 아이의 능력이 거기에 흡수 돼서 결국 평범해 질 것 같은 느낌이 들었어요."

(Y 어머니 이야기에서, 2010. 06. 30)

"만약 평범하게 내버려 뒀다면 과연 지금까지 영재성이 지속될 수 있었을까... 잘 모르겠어요. 영재원에서 자극 받고 교육 받았기 때문에 지금까지 올 수 있었던 것 같아요."

(N 어머니 이야기에서, 2010. 07. 05)

유아 영재 어머니들은 유아기 혹은 그 이전에 자녀의 영재성을 발견하였지만 체계화된 영재교육과 국가적 지원을 받을 수 없는 상황 속에서 혼란을 느꼈다. 자녀에게 적절한 교육을 제공해 주지 않는다면 영재성이 사장될 것 같은 불안감도 느꼈다. 유아 영재 어머니들은 자녀의 영재성이 사장되지 않도록 하기 위하여 사설영재교육기관에 의존할 수 밖에 없었고고, 그 속에서 내적인 혼란과 경제적, 정서적 어려움 등을 느끼고 있었다.

가. 난립하는 사설영재교육기관에 대한 불신

우리나라의 공교육으로서의 영재교육은 초등학교 이후부터 이루어진다. 여러 연구의 결과에서 자녀의 영재성을 발견한 시기는 유아기가 높은 비율을 차지한다는 결과를 볼 때, 영재성의 발견 시기와 국가적 차원에서의 체계적인 영재교육이 가능한 시기 간의 차이가 큰 것을 알 수 있다. 어머니들은 난립하는 사설영재교육기관들 속에서 어떤 기관이 전문성을 가지고 있는지 평가하는데 어려움을 느꼈다.

"C사고력, Y사고력 다 틀리니까 어디를 보내야 할지 모르는 엄마들이 있더라고. 그게 비슷비슷하면 그 중에 한군데 아무 곳이나 보내는데 어쨌든 눈으로 우리 같은 비전문가가 봤을 때 틀리니까 여기를 보내야 할지 저기를 보내야 할지 모르니까 갈팡질팡하고. 어떤 사람들은 다 보내는 사람도 있어요. 원래 일주일에 한번밖에 안 가는데 C도 가고 Y도 가다 보니까 매일 가는 거야."

(M 어머니의 이야기에서, 2010.06.15)

M 어머니는 도처에 난립되어 있는 사설 영재교육기관 속에서 어떠한 기관이 체계적인 교육 내용과 적절한 방법으로 영재교육을 하고 있는지를 판단하는 것이 혼란스럽고 어려움을 이야기 하였다.

> “지금 사실 영재교육 하는 곳이.. 어린 시기에는 공교육이 안 되어 있잖아요? 그러다 보니 사립 기관들이 너무 많이 있고.. 딱 이름만 들으면 ‘와~정말 저기를 보내야지 뭔가 될 것 같다’는 생각이 들었어요. 그런데 이제 가가지고 딱 보면 아이들 교육도 교육이지만 부모한테 좀 더 만족감을 주기 위한 그런 갖춤들이 더 많이 있다는 생각이 들더라구요. 또 교사들이 영재에 대해서 진짜 잘 알아가지고 이끌어 가는게 필요한데 선생님들이 좀 자주 바뀌는 것 같아요.”
>
> (N 어머니의 이야기에서, 2010.07.05)

N 어머니는 사설영재교육기관에서의 교육내용과 방법에 있어서 영재의 발달에 적합한 교육을 제공하기 보다는 영재아의 부모들에게 보여주기 위한 시설과 환경들에 더 많은 관심과 노력을 기울이고 있는 것에 대해 불만을 나타내고 있었다. 또한 사설영재교육기관의 교사 전문성에 대한 의문과 교사의 잦은 교체로 인한 교육의 연계가 제대로 이루어지지 않는 점에 대해서도 어려움을 느끼고 있었다.

나. 사교육비 부담

영재교육은 개인적 차원에서 영재의 타고난 잠재력을 최대한 계발함으로써 자아실현을 가능하게 하고 국가차원에서 각 분야의 영재들을 육성하여 국가경쟁력을 극대화시키기 위해 필요하다. 영재가 적절한 환경과 적

합한 교육을 받지 못하고 잠재력이 발현되지 못한다면 국가 도약의 밑거름이 될 우수한 인재를 잃는 중대한 국가적 손실이기도 하다는 것이다. 그럼에도 불구하고 아직까지 우리나라의 영재교육은 많은 부분 부모에게 경제적인 짐을 지우고 있는 실정이다.

> “기본적인 머리가 있는 애인데 내가 정말 이 바탕을 잘 해가지고 잘 키웠으면 자기가 가지고 있는 거를 잘 발현해서 컸을텐데. 내가 그걸 못 한게 안쓰럽고 아쉽고 미안하고 그래요. 자기가 가진걸 정말 요만큼도 발휘를 못하게 만들어 놨구나 라는 생각이 들어요. 개가 그 당시에 정말 지금의 이런 경제력과 여유가 있어서 영재교육을 시켰으면 정말 나은 환경에서 지금 공부를 하고 있을텐데라는게 안타까운거죠.”
>
> (S 어머니의 이야기에서, 2010.06.30)

S 어머니는 현재 영재교육을 받고 있는 셋째 아이의 이야기를 하면서 중간 중간 첫째 아이에 대한 이야기를 했다. S 어머니는 첫째 아이의 영재성을 어렸을 때 발견하였지만 당시 경제적으로 여유롭지 못했던 가정환경으로 인하여 큰 아이에게 적절한 영재교육을 시켜주지 못했고 그 것이 학습에 대한 흥미와 동기를 불러일으키지 못함으로써 자녀가 가진 능력과 잠재성을 계발시켜주지 못한 것에 대해 아쉽고 안타까운 마음을 이야기하였다.

> “아이가 하고 싶고 하는 거를 뒷받침 해 줄 수 있는 그 정도의 능력이 있어서 참 그나마 다행이라고 생각해요. 그런데 아이가 주위에서는 참 똑똑하다고 하는데 그런 걸 못해주는 부모들도 있잖아요? 가정의 환경이 한 아이의 영재성 발현에 좌지우지 되지 않도록 국가에서 책임져 줄 수 있으면 좋겠어요.”
>
> (K 어머니 이야기에서, 2010.07.01)

K 어머니는 자녀의 영재성을 뒷받침해 줄 수 있는 경제적 능력을 가진 것을 다행으로 여겼다. 영재성이 있음에도 지원해 줄 수 없는 가정환경으로 인하여 잠재력이 사장되는 유아 영재들을 안타까워하였다. 또한 가정의 환경이 아이의 영재성 발현을 저해하지 않도록 가정의 사교육비의 부담을 줄이고 국가에서 영재를 키워줄 수 있는 영재교육이 필요하다는 인식을 가지고 있었음을 K 어머니, J 어머니의 이야기를 통해 알 수 있었다.

> “영재를 발굴해서 우리가 사교육비로 지출하고 있는 부분 없이 똑똑한 아이 낳으면 나라에서 키워줄 수 있는 그런 교육이 됐으면 좋겠다는 바람이죠.”
>
> (J 어머니 이야기에서, 2010.06.25)

다. 만들어진 영재를 위한 현행 영재교육 비판

현재 우리나라는 초등학교 4학년부터 공교육으로서의 영재교육을 받기 위해서는 다단계 전형을 통해 영재를 선발하게 되는데 이러한 공교육으로서의 영재교육의 선발 기준이 진정한 영재성을 가진 아이들을 선발할 수 있는지에 대해 영재 어머니들은 의문을 제기하였다.

> “진짜 뛰어난 애라면 뛰어난 애들만 모인 학교를 보내서 거기서 스스로 경쟁을 하게끔 하고 싶은데. 그런데 그 뛰어난 무리 속에 들어가기 위해서는 그 외의 들어가기 위한 과정들이 여러 가지가 있잖아요? 영어는 기본이고 수학도 해야 하고 과학도 해야 하고 그런 부분들이 있는데. 그거는 진짜 머리 좋은 애들을 딱 뽑는게 아니고 교육에 의한 트레이닝 받은 애들을 뽑는 것 같아요.”
>
> (D 어머니 이야기에서, 2010.07.09)

D 어머니는 자녀가 공교육으로서의 영재교육을 받기를 희망하였다. 그러나 영재교육을 받기 위한 선발 기준이 진정한 영재성을 가진 아이가 아닌 선발 기준에 맞추어 교육적 자극을 많이 받은 아이가 선발되는 현실에 비판의 목소리를 높였다.

> “초등학교 3,4학년 때 선발 된 애들 보면 뭔가 엄마의 교육적인 목표가 있어서 자극 줬던 애들이 선발되지, 자극을 못 받고 컸던 애들은 선발이 되질 않죠. 제가 봤을 때. 그러니까 너무 만들어진 영재를 원하는 것 같아요. 선발자체가.”
>
> (Y 어머니 이야기에서, 2010.06.30)

Y 어머니 역시 공교육에서의 영재판별과정이 진정한 영재성을 가진 아이가 아니라 다양한 학습을 통하여 영재교육에 대한 선행학습을 받은 아이들이 선발되는 우리나라의 영재교육의 현실을 꼬집어 비판하였다.

라. 미래에 대한 두려움

M 어머니는 우리나라 영재교육의 제도적인 체계가 부족한 현실에 대한 걱정을 이야기하였다. 영재로 판별을 받아서 하고 있는 교육이 아이의 능력과 잠재력을 잘 계발할 수 있는 올바른 길인가에 대해 의문을 가지고 답답한 마음을 표현하였다. 또한 영재성을 발견하여 아이의 능력에 맞는 교육을 나름대로 하고 있지만 이러한 교육이 미래에 아이에게 기쁨과 행복을 줄 수 있을지에 대해서도 걱정하는 모습을 볼 수 있었다.

> “사실은 일단 영재라고 생각을 하고 영재교육을 시키고자 하고 생각을

하고 있지만 어떻게 해야 할지는 잘 모르고. 나름 영재교육원을 보내고 있지만 이렇게 하고 있는게 맞는가... ”

(M 어머니 이야기에서, 2010.06.15)

“우리나라에서 영재가 된다고 해서 잘 된다는 보장도 없고 그러니까 사실 그런게 제일 답답하죠. 어떤 길이 있어서 정답이 있는 것 같으면 그것만 보고 가면 되는데 그런 것도 아니구요. 또 영재라면 지가 행복할런지 안 행복할런지도 그것도 모르겠고. 기쁘게 살아야 하는데 행복하게 살아야 하는데...(목소리가 작아지면서 생각에 잠김)”

(M 어머니 이야기에서. 2010.06.15)

이러한 상황 속에서 자녀의 영재성은 어머니의 숙제, 잘 키워내기 위한 임무와 같은 것이라는 책임감을 가지고 있었고, 이러한 현실에 대한 답답함과 고민을 어머니들에게서 들을 수 있었다.

“기쁨만은 아닌 것 같아요. 어떻게 해야지 이 아이를 잘 키울 수 있을까 하는 그게 숙제하고도 같은 그런 느낌이 들어요. -중 략- 아이를 잘 키워내기 위한 숙제와도 같은 그런 임무가 나한테 주어졌다는 그런 느낌이 들죠.”

(J 어머니 이야기에서, 2010.06.28)

J 어머니는 자녀의 영재성이 자신에게 주어진 숙제와 같은 느낌으로 표현하였다. 어머니는 자녀의 능력과 잠재력이 기쁨을 주기도 하지만 그 것이 사장되지 않고 최대한으로 계발되기 위한 어머니의 역할에 막중한 책임감을 느끼고 있었다.

마. 체계적이고 지속적인 영재교육에 대한 요구

우리나라의 영재교육은 2000년에 영재교육진흥법이 제정·공포되어 2002년 3월 1일부터 시행됨에 따라 10여년이 채 되지 않는 짧은 역사를 가지고 있다. 다른 나라의 영재교육과 비교했을 때 우리나라의 영재교육은 매우 늦은 상황이다. 그러다 보니 제도적으로 체계가 미흡하고 행정적·재정적 지원 역시 적은 상황에서 영재성을 지닌 자녀를 기르고 교육하는 책임은 많은 부분 가정에 부담이 될 수밖에 없다. 특히나 공교육 체제의 관심에서 벗어나 있는 유아기의 영재교육은 더욱 그러하다.

> “우리나라는 이렇게 많은 영재원이 있고 프로그램 같은 것도 많은데 거기에 비해서는 세계적인 과학자라든지 배출이 많이 안 되는 것 같아요. 지속적으로 꾸준히 국가적으로 지원이 필요할 것 같아요. 처음 어릴 때 막 ‘우리 애 영재인 것 같다’ 이래가지고 여러 가지 시키고 이랬는데 결과적으로 평범하게 되는 경우도 많은 것 같아요. 좀 더 전문적으로 교육하고 관리하면 좋은 애들이 많이 배출되지 않을까요?”
>
> (J 어머니 이야기에서, 2010.06.25)

J 어머니는 우리나라에 사설영재교육기관과 다양한 영재교육 프로그램이 있음에도 불구하고 세계적인 재능을 발휘하는 인재가 배출되지 않는 것에 대해 국가적 차원에서 어린 시기부터 지속적이고 체계적으로 영재들을 발굴·육성하는 시스템의 부재로 보았다. 어린 시기에 영재성을 발견하였음에도 지속적인 교육과 지원이 이루어지지 않아 능력과 잠재력이 더 이상 계발되지 못하는 것에 대하여 안타까움을 느끼고 보다 전문적이고 체계적인 교육과 지원을 바탕으로 한 영재교육 시스템의 마련을 요구하였다.

Ⅴ. 결론 및 제언

본 연구는 어머니들이 유아 영재를 양육하는 과정에서 그들이 생각하는 자녀의 영재성과 양육 태도 및 특성, 유아 영재를 양육하면서 겪는 어려움을 파악하고, 유아 영재교육에 대한 요구의 목소리를 살펴보았다.

구체적으로 유아 영재 어머니들은 자녀가 가진 창의적인 문제해결력과 끈기를 자녀가 가진 영재성의 중요한 특성 중의 하나로 생각하고 있었고, 자녀의 영재성이 개인적인 자아실현뿐만 아니라 집단 내에서 더 큰 힘을 발휘하여 함께 더불어 잘 살아갈 수 있도록 리더십이 중요하고 필요함을 이야기 하였다. 유아 영재 어머니들은 자율적이고 수용적인 양육태도와 물리적, 사회적으로 다양한 경험을 제공하고자 하였다. 한편 자녀의 높은 성취 능력이 어머니의 기대를 점점 높이게 되는데 어머니 자신의 기대가 자녀의 성취를 앞서지 않도록 자제하고자 노력하고 있음을 이야기하였다. 또한 유아 영재 어머니들은 유아 영재의 특성, 가족의 특성, 사회적인 시선으로 인하여 어려움을 겪고 있었다. 끝으로 유아영재교육에 대한 체계적인 교육과 국가적 지원이 전무한 상황에서 난립하는 사설영재교육기관에서 느끼는 혼란, 사교육비 부담, 만들어진 영재를 위한 현행 영재교육으로부터 오는 갈등, 미래에 대한 불안을 느끼며 체계적이고 지속적인 유아영재교육에 대한 목소리가 있었다.

이와 같은 연구 결과를 기초로 본 연구의 논의점을 제시하면 다음과 같다.

유아 영재 어머니들은 자녀의 영재성이 개인의 자아실현과 사회 · 경제적인 지위 향상을 위한 개인적인 의미를 넘어서 국가발전에 영향을 미칠 수 있는 인재로, 집단과 사회를 이끄는 리더십을 가진 사회 구성원으로

자라기를 소망하였다. 최근의 국제 사회는 창의적인 문제해결력과 우수한 재능을 가진 미래의 유능한 리더를 원하고 있다. Marland 보고서를 바탕으로 한 미국 교육부에서는 영재를 정의함에 있어서 리더십(leadership ability)을 영재성의 한 특성으로 포함함으로써 리더십에 관심을 가지고 리더십을 가진 영재 육성을 위해 노력하고 있음을 알 수 있다. 그러나 우리나라의 영재교육진흥법에서는 영재의 특성으로 일반지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 기타 특별한 재능으로 규정함으로써 리더십을 언급하고 있지 않아 영재의 리더십에 소홀히 하고 있는 것을 알 수 있다. 또한 우리나라는 영재의 지적인 측면에 대한 관심이 높은 반면 영재의 정서, 사회성, 인간관계, 의사소통 등에 관해서는 간과하는 경향이 있으며 이로 인하여 지나친 경쟁의식, 사회성 부족 등의 어려움을 겪기도 한다. 국가에서도 영재의 리더십 계발을 위한 교육에 관심을 가져야 할 것이다.

한편, 유아 영재 어머니들은 유아 영재 어머니들은 자녀를 양육함에 있어서 많은 어려움을 겪고 있다. 영재 아동의 부모들은 예측할 수 없는 자녀의 활동수준, 비교적 적은 수면 욕구, 환경에 대한 민감한 반응, 인지·신체 및 인지·사회영역 등에서 보이는 자녀의 비동시적 발달, 그리고 자녀가 갖는 또래들과의 관계 등에서 좌절감을 느끼고 있다(Silverman, 1997). 본 연구 참여자의 이야기에서도 유아 영재의 특성, 가족 특성, 어머니의 특성, 사회적 요인 등 여러 요인들로 인한 어머니의 양육스트레스를 드러내고 있었다. 예컨대 유아 영재의 인지적·정의적 특성, 가족 특성, 유아 영재와 그들의 가족을 바라보는 사회적 인식, 전문적인 유아영재 교육기관의 부재, 사교육비 부담, 체계적이고 지속적인 영재교육 시스템의 부재 등이 양육의 어려움의 주된 요인들로 나타났다. 어머니의 양육스트레스는 유아 영재에게 부적절한 양육 태도로 나타나 자녀의 영재성 발현

에 부정적 영향을 미치는 요인이 될 수 있으므로 양육스트레스를 감소시킬 수 있는 다양한 지원이 요구된다. 현재 우리나라는 총체적인 영재부모 지원을 전개하기 위한 전문적인 인적, 물적 자원이 마련되어 있지 않다는 점이 문제가 된다. 영재 부모의 역할과 기능은 특정 시기, 특정 상황에서만 필요한 것이 아니기 때문에 영재아의 성장 발달과 관련해 다양한 일상 속에서 수시로 지속적으로 배우고 상담하고 지원받을 수 있는 부모지원 시스템의 마련이 필요하다(태진미, 2009). 뿐만 아니라 유아 영재를 위한 체계적이고 지속적인 유아영재교육이 필요하다. 우수한 영재들의 부모들은 매우 이른 시기에 자녀의 발달적 조숙을 깨닫게 되는데(Gross, 1992; Silverman & Kearney, 1989), Gross(1993)의 연구에서는 약 90% 이상이 자녀가 두 돌이 되기 이전에 자녀의 우수성을 알았다고 보고하였다. 또한 최순실, 김복순, 한석실(1995)의 연구에서는 50% 이상이 만 2-3세 경에 자녀의 영재성을 발견하였으며 적절한 영재교육 시기에 대하여 영재성발견 직후부터라는 응답이 53.9%, 유치원 시기부터라는 응답이 25.6%라고 보고하였다, 김종선(2007)의 연구에서도 부모들은 적절한 영재교육의 시작 시기를 60% 이상이 초등학교 저학년 이전으로 응답하였다고 하였다. 이러한 결과들은 영재 교육 시기의 하향화의 필요성에 대한 근거를 제시한다. 이미 사설영재교육기관에서 유아 영재를 교육이 활발히 이루어져 있고, 유아 영재에 대한 부모들의 관심이 고조되어 있는 현실에 비추어 볼 때 이제는 유아 영재를 위한 국가적 차원에서의 전문적인 교육기관과 교육 내용, 행정적인 지원 등이 필요할 것이다.

이상의 연구를 바탕으로 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 지적으로 우수한 영재를 대상으로 이루어졌으나 다양한 분야별 영재 예컨대 수학영재, 과학영재, 언어영재, 예술영재 그리고 학습장애 영재, 소외 영재 등 다양한 특성을 지닌 영재의 부모에 대한 질

적 연구가 필요하다.

둘째, 최근 자녀의 양육에 있어 아버지의 양육 태도 및 특성의 중요성이 강조되고 있으므로 영재의 아버지의 양육 행동 및 경험에 대한 후속 연구도 이루어지길 희망한다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

참 고 문 헌

강은주(2003). **초등학교 영재아동 및 일반아동 어머니의 양육스트레스**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

강필선(2001). **영재아 부모의 배경과 양육특성에 관한 조사연구**. 순천향대학교 교육대학원 석사학위논문.

구미숙(2003). **영재유아 어머니와 일반유아 어머니의 양육태도 비교**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김경민(2010). **영재아의 리더십과 부모 양육태도와의 관계 연구**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

김동춘(2003). **영재유아와 일반유아의 어머니 양육태도 비교**. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.

김성원, 최성연(2002). 영재아의 부모특성이 영재성에 미치는 영향에 대한 연구. **한국과학교육학회지, 22**(3), 671-681.

김윤주(2010). **영재아동과 일반아동 부모의 양육특성**. 울산대학교 대학원 석사학위논문.

김정화(2004). **부모의 교육참여와 자녀의 영재성과의 관계 연구 -부모교육참여 측정도구 개발을 통한-**. 충남대학교 대학원 박사학위논문.

김종선(2007). **영재교육에 대한 영재 부모들의 인식 및 요구조사**. 순천향대학교 대학원 석사학위논문.

김진희(1995). **영재 판별 평정 척도의 타당화 연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김현철(2005). 정의적, 사회적 특성 분석과 영재성 판별에서의 시사점. **한국교육, 32**(3), 205-231.

박미자(2001). **아버지의 양육태도와 아동의 사회성발달과의 관계**. 전북대학교 대학원 석사학위논문.

박성연, 이숙(1990). 「어머니의 양육행동 척도」표준화를 위한 예비연구. **대한가정학회지, 28**(1), 141-156.

박성익 외(2006). **영재교육학원론**. 서울: 교육과학사.

박영애(1995). **부모의 양육행동 및 형제관계와 아동의 자존감과의 관계**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.

백상수, 황윤세(2010). 유아 영재성 관련변인의 구조분석. **한국영유아보육학, 63**, 208-225.

배진수(1995). 영재아동의 교육을 위한 부모와 교사의 역할. **초등교육연구, 5**, 181-223.

서동미(1996). **어머니의 양육태도와 유아의 친사회적 행동**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

심은영, 김소미, 최승언(2009). 영재아 양육에 대한 역할: 한국과학영재학교 사례를 중심으로. **한국지구과학학회지, 30**(4), 495-512.

염지숙(2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구(narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구, 6**(1), 119-140.

윤여홍(2002). 부모의 지각에 의한 유아영재의 발달 특성과 변화. **영재교육연구, 12**(2), 1-15.

이신동(2002). 영재와 평재 부모의 배경과 양육특성 비교. **영재와 영재교육, 1**(2), 29-45.

이원영(1983). **어머니의 자녀교육관 및 양육태도와 유아발달과의 관련성 연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

정원식(1989). **교육과학신서 8: 교육환경론**, 서울: 교육과학사.

조복희, 한유미(1995). 영재아의 발달특성과 어머니의 양육특성. **대한가정**

학, 33(2), 89-101.

조석희, 한순미(1986). 취학 전 영재의 특성 및 부모의 지도실태와 요구에 관한 조사연구. **한국교육개발원.**

진선미(1999). **영재 유아 어머니의 자녀에 대한 태도 조사 연구**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

최순실, 김복순, 한석실(1995). 자녀의 영재성과 영재교육에 관한 부모의 인식 및 실태조사 연구. **미래유아교육학회지, 1**, 209-240.

태진미(2009). 영재부모 지원의 새로운 접근. **영재교육연구, 19**(2), 303-332.

하종덕(2008). 영재아 부모의 성격유형과 양육태도에 대한 연구. **영재교육연구, 18**(1), 293-311.

한종혜(1980). **부모의 인성 및 양육태도와 학동기 자녀의 인성과의 관계연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

현은선(2004). **유아의 영재성 및 영재교육에 대한 부모 인식 조사**. 탐라대학교 교육대학원 석사학위논문.

Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology monograph, 4.*

Becker, W. C. (1964), "Consequences of Different Kinds of Parental Discipline", *In Review of Child Development Research*, M. L. Hoffman and L. W. Hoffman(Eds.), New York: Russell Sage Foundation, pp. 169-208.

Bloom, B (1985). Generalizations about talent development. In B. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1992). Teacher as Curriculum

Maker. P. Jackson(Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillian, 363-401.

_____(1994). Personal Experience Methods. N. Denzin & Y. Lincoln(Eds.). *Handbook of Qualitative Methods*. San Francisco: Sage, 413-427.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted(6th ed.)*. Merrill Pub.

_____(1997). *Growing up gifted Upper Saddle River*. NJ: Prentice Hall.

Colangelo, N., & Kelly, K. R.(1983). A Study of Student, Parent, and Teacher Attitudes toward Gifted Program and Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 27*, 107-110.

Connelly, F. M & Clandinin, D. J.(2000). *Narrative inquiry Experience and story in qualitative research*. San Francisco Jossy-Bass Publishers.

Corbin, H. L., & Denicolo, P. (1998). Portraits of the able child: Highlight of case study research. *High Ability Studies, 9*, 207-218.

Davis G. A., & Rimm, S. B.(1985). *Education of the gifted and talented*. Allyn and Bacon.

_____(1989). *Education of the gifted and talented(2nded)*. Ebglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

_____(2005). **영재교육**(이경화, 최병연, 박숙희 공역). 서울: 박학사.

Fishbein, M. & Ajzen, I. B.(1975). *Attitude Intension and Behavior*: An Introduction Theory and Research Reading. Masachussetts:

Addison-Wesley.

Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik(Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. New York: Pergamon.

Garland, A. F., & Ziger, E.(1999). *Emotional and Behavioral Problems among Highly Intellectually Gifted Youth*. Roeper.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*: The theory of multiple intelligence. New York: Basic Books.

Gross, M. V. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of exetreme intellectual precocity. *Gifted child Quarterly, 36*(2), 90-98.

Hagen, E. (1980). *Identification of the gifted*, N.Y.: Teachers' College, Columbia University Press.

Hewitt, P. L, & Flett, G. L. (1989). Validation of a measure of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hyppothesis, *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 58-65.

Hodge, A. H & Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted, 24*(11), 46-73.

Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet)*: their origin and development. New York: World Books.

Lewis, M., & Louis, B. (1991) Young gifted children. In N. Colangelo and G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.

365-381). Allyn & Bacon.

Loeb, R. C., & Jay, G.(1987). Self Concept in Gifted Children: Differential Impact in Boys and Girls. *Gifted Child Quarterly, 31*, 9-14.

Lovecky, D. V.(1992). "Exploring social and emotional aspects of giftedness in children". *Roeper Review vol. 15*, no. 1, pp. 18-25.

Maccoby & Martin. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction in the context of the family. In E. M. Hetherington(Ed.), *Handbook of Child Psychology, 4*, 1-101.

Merland, 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.

Olszewski-Kubilius, P. (2008). The Role of The family in talent development. In S. I. Pfeiffer. *Handbook of Giftedness in Children*. Springer.

Polkinghorne, D. E.(1988). *Narrative Knowing and Human Science. Albany*: State University of New York Press.

Renzulli, J. (1978), *"What makes giftedness?: Reexamining a definition"* Phi Delta Kappan, 180-4.

Renzulli, J. S., Smith, F. H., White, H. J., Callahan, C. M., & Hartman R. K. (1997). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Center.

Renzulli, J. (2003), Conceptions of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo and G. Davis

(Eds.), *Handbook of gifted educaion (3rd Edition)*, New York: Allyn and Bacon.

Richardson, T. M., & Benbow,C.(1990). Long-term Effects of Acceleration on the Social-emotional Adjustment of Mathematically Precocious Youths. *Journal of Educational Psychology, 82*, 464-470.

Robinson, N, (1993). Parenting the very young, gifted child. *Research-Based Decision Making Series No. 9308*. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Sayler, M. R., & Brookshire, W. K.(1996). Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students in Gifted Classes and Regular Students in Eighth Grade. *Gifted Child Quarterly, 37*, 150-254.

Schaefer, E. S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*. 226-35.

Silverman, L. K. (1973). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted, 6*, 5-19.

_____(1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo, & G. A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education (2nd ed.*, pp. 382-397) Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J.(1986). A Triarchic Theory of Intellectual Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Storfer, M. D. (1990). Intelligence and giftedness. *The Contributions of Heredity and Early Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Symond, P. H. (1949). *The dynamics of parent-child relationships*. New York:

Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo and G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education (3rd Edition)*, New York: Allyn and Bacon.

Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Vol. 1*. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children. Stanford, CA: Stanford University Press.

Van Tassel-Baska, J. (1998). Characteristic and need of talented learners. In J. Van Tassel-baska(Eds), *Excellence in educating talented learners(3nd ed*, pp. 173-191). Denver, CO: Love Publishing Company.

Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538), Pergamon Press.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교