

# 유아 영재의 판별과 교육 프로그램 운영 방법

이영석(성균관대학교 아동학과 교수)

## I. 서언

어떤 교육체제, 제도, 정책이든 그에는 개인의 최적한 교육받을 권리를 제한하거나 배제시킬 수 없다. 우리나라 헌법에도 “모든 국민은 능력에 따라 균등한 교육받을 권리가 있다.”라고 명시하고 있고, 교육법에도 “교육의 제도, 시설, 교재와 교육방법은 항상 인격을 존중하고 개성을 존중하며 교육을 받는 자로 하여금 능력을 최대한도로 발휘할 수 있도록 한다”고 명시하고 있다. 그리고 2000년 1월 28일에 제정된 영재교육진흥법에도 “재능이 뛰어난 사람을 조기에 발굴하여, 타고난 잠재력을 계발할 수 있도록 능력과 소질에 맞는 교육을 실시함으로써 개인의 자아실현을 도모하고 국가·사회의 발전에 기여하게 함”으로 정하고 있다.

그러함에도 불구하고, 유아 영재교육은 영재교육법과 그 시행령 어디에도 언급되지 않으며, 실질적으로 유아 영재는 영재교육의 진흥대상에도 완전히 배제된 상태에 놓여 있다.

조석희(2001)는 2001년 미래유아교육학회가 주최한 「유아 영재교육의 과제와 방향」이란 추계 학술대회의 주제 발표(제목: 유아 영재교육 지원정책)에서 다음 몇 가지로 기본 정책방향을 언급한 바 있다.

“첫 번째, 유아 영재교육은 초·중등학교 수준에서의 영재교육이 어느 정도 정착된 후에 진행해야 한다.

...중략...

두 번째, 유아 영재들에게 초등학교 교육과정에서 다루는 내용을 직접적으로 지도하는 것은 오히려 부정적 영향을 미칠 수 있으므로, 유아들에게 가장 적절한 교육의 내용과 방법에 대한 철저한 연구를 거쳐야 한다.

...중략...

세 번째, 유아 영재교육을 위한 교수-학습방법 및 교수-학습자료에 대한 집중적인 연구개발이 이루어져야 한다.

...중략...

네 번째, 유아 영재교육을 담당할 교원을 양성해야 한다.

...중략...”(조석희, 2001, pp.176-177)

위와 같은 지적은 유아 영재교육이 유아교육진흥법에서 배제될 철학적, 학문적, 역사적, 과학적 정당성 이유와는 그 거리가 멀며, 왜 유아 영재교육이 영재교육진흥법과 그 시행령에서 문외한시 되었는데에 대한 의구심을 짙게 만들어 준다.

유아교육학분야에서 보편적으로 알려져 있는 슬로건 중에 “The earlier, the better; the longer, the better”가 있다. 즉 교육은 적기성 기제, 기초성 기제, 누적성 기제, 그리고 불가역성 기제에 성실해야 하며, 그 기회를 놓치면, 개인적, 사회·국가적으로 큰 재앙이 될 수 있다고 한다(정범모, 1996, pp. 6-8). 그 동안 영재교육분야에서는 지난 10여년 동안 Excellence와 Equity란 동전 양면과 같은 이슈에 대한 논란이 제기되어 왔다(Ross, 1993). 즉 영재아 교육추구는 일반아 교육을 저해할 우려가 있고, 역으로 일반아 교육추구는 영재아교육을 상실할 우려가 있다는 논리이다. 이는 지난 세기의 패러다임에 근거한 논란이었으며, 금세기 접어들어 새로운 교육적 패러다임이 부상함에 따라 (예를 들면 Gardner의 다면적 지능관·Sternberg의 실천적 지능관·Salovey와 Mayer의 감성지능관·Vygotsky의 ZPD 지능관, Diamond와 Hopson의 두뇌기반 이론 등), 새 시대의 인재 양성은 다양한 개개인의 능력, 적성, 소질, 재능 등의 잠재력을 개발하는 열린 교육체제를 지향해야 함을 제도적으로 역설하고 있다. 다시 말해 20세기의 교육이 평등 속에 불평등이란 개개인의 수월성을 저해하는 교육정책이었다면, 21세기는 불평등 속 평등 즉, 획일화·균등화·평준화·규격화·표준화라는 제도 하에서 개개인의 잠재력(potential)을 무시한 교육에서 개개인의 수월성을 극대화하며 개인적 안녕과 국가·사회적 번영으로 이끄는 고급 인재양성으로 나아가고 있는 것이다. 이미 미국은 20세기처럼, 21세기에도 슈퍼국가의 꿈을 위해 “No child left behind.”란 강력한 교육정책은 국정이념으로 채택한 바 있다.

이제 더 이상 유아 영재교육은 이런저런 이유로 교육제도권 범위 밖의 서자처럼 취급하는 것은 개인, 가정, 사회, 국가, 세계적 관점에서 바람직하지 않는 것이다.

참고로 그 동안 세계적으로 대표적인 국제 영재학술단체인 WCGT(World Council

for Gifted and Talented), ECHA(European Council for High Ability), 그리고 APC(Asia-Pacific Conference)에서 1991년부터 1997년 사이에 발표한 논문들에서 다루었던 영재 대상자의 연령 경향을 살펴보면 다음과 같다(Heller & Schofield, 2000, pp. 123-124).

<표 1> 국제 영재 학술단체들의 학술발표에서 나타난 영재 대상 연령군

Age Group	WCGT	ECHA	APC
Preschool	9.3%	3.0%	6.5%
Primary Edu.(Kindergarten~Grade 3)	7.8%	10.6%	16.3%
Elem·Secondary Edu.(Grades 4-8)	26.8%	27.3%	30.4%
Later Secondary Edu.(Grades 9-12)	18.7%	19.7%	22.8%
Higher Education	21.8%	15.2%	13.1%
Adulthood	15.6%	24.2%	10.9%
	100.00	100.00	100.00

위의 표에서 보면, 유아 영재를 대상으로 한 연구경향은 WCGT의 경우 Preschool (9.3%)+Primary Education(7.8%)=유아기(17.1%)이고, ECHA는 13.6%, 그리고 APC는 22.8%로 비교적 높게 나타났다(참고로 유아교육분야에서 유아는 0~8세로 규정하고 있음).

우리나라의 영재교육의 일반적 인식 즉 고등학교 영재교육기관보다 더 높게 다루고 있음을 말해주며, 초등학교 상급학년에서 중학교 대상의 다음으로 유아영재를 주요 연구주제로 다루어 왔음을 알려주고 있다. 그리고 영재아의 발견 적기도 그 연령이 점차 하향화 추세에 있고, 영재 판별의 방향도 Product → Process 또는 Functioning → Potential에로 전환하고 있는 것이 세계적 추세이다.

Gogul, McCamisey, 그리고 Hewett(1985)는 1039명의 영재아 대상 중 약 70%가 만 3세 이전에 발견되었음을 보고하였고, 만 6세이 이후는 고작 13%에 불과하다고 보고 하였다. 그리고 최순실·김복순·한석실(1995) 연구에서 유치원~초등학교 저학년 학부모 450명을 대상으로 한 설문조사에서도 자녀 영재성 발견 시기로 만 3세 이전이 74%, 그리고 만 6세 이후는 1%인 것으로 보고되었다. Snkar-DeLeouw(1999)는 엘버트주 에드몬트시에 거주하고 있는 영재아 협회 소속 부모의 74%, 교사의 50%는 유아기 때에 영재아 진단검사를 실시해야 한다고 주장한 바 있다.

그리고 Rimm(2001)은 영재아 진단이 유아기에 이루어져야 하는 이유들을 다음처럼 열거한 바 있다. 즉, 첫째, 지적 영재아는 다른 어떤 교육기관보다 유치원의 다양하고 풍부한 자극과 환경으로부터 더 많은 혜택을 받을 수 있고, 둘째, 조기 영재아 진단은 영재아의 특성 이외에 약점을 보완할 수 있는 기회를 제공해 주며, 셋째, 조기 영재아 진단은 유아에 대한 부모 및 교사로부터 지나친 압력에서 벗어날 수 있게 해주고, 넷째, 유아 영재의 지적성장 및 발달에 관한 기초적 정보를 제공하여 주며, 다섯째, 또래 유아들과의 협력적 상호작용의 이점을 최대화할 수 있다는 점이다.

신경 심리학자인 Diamond와 Hopson(1998)은 그들의 유명한 뇌심리학 저서인 「Magic Trees of the Mind」에서 뇌 성장의 가장 급속한 시점은 만 2세 전후, 만 4세 전후, 만 6세 전후, 그리고 만 12세 전후이며, 대부분의 주요 뇌 성장이 만 6세 이전에 집중되어 있고, 이 시점에 뇌 성장의 주요 특징인 미엘린 축적, 수상돌기의 가지 뻗기, 시냅스 형성, 그리고 사용하지 않은 접속 축삭내기 활동이 왕성하게 일어난다고 하였다. 이어서 만일 2-5세 사이에 유아가 풍부한 자극을 제공하는 환경에 놓이게 되면, 대뇌피질의 두께가 두꺼워지며, 역으로 부적절한 환경에 처하면 얇어진다고 하였다. 따라서 인간 뇌 성장 면에서 영재아 진단 및 그 강화 교육프로그램의 제공은 유아기가 적기임을 강조하고 있다.

아이러니컬하게, 어린 시절 영재성을 보이지 않은 사람은 어른이 되었을 때 영재가 된다는 글월을 문득 떠올려본다. 사실 아이슈타인·피카소·록펠러·에디슨·윌트 디즈니·스필버그·처칠 등이 전자보다 후자에 해당된다고 본다. 영재아의 진단 시점 못지 않게 중요한 사항은 영재아 진단 방법이고, 이 보다 더 중요한 것은 영재교육방법 및 교육프로그램의 내용과 성격인 것이다.

특히 유아 영재의 경우 초·중등학교 및 고등교육 영재진단 방법 및 절차와 상이하고 또한 영재교육방법 및 교육프로그램의 성격도 상이할 수밖에 없다. 예컨대, 유아교육과 학교교육의 교육과정 구성 및 그 운영실체의 차이처럼, 유아 영재 역시 그 구성 및 운영 면에서 차이를 보일 수밖에 없다고 본다.

어린 시절, 학교시절에 두각을 나타내지 못한 자가 전문직 분야에서 세계적 명성과 위업을 이룬자가 될 수 있는 것은 영재아의 판별방법 및 기준이 그 시대가 요구하는 영재아를 확인하는데 부적절하였음을 뜻한다.

1896년 독일의 실험심리학의 창시자인 Wilhelm Wundt(1914)는 다음처럼 설파한 바 있다.

“The experimental method is almost without application for early childhood and the results of experiments which have nevertheless been undertaken should be more or less considered purely coincidental because of the unbelievable weighting of error sources.”(pp. 364)

즉, 유아 영재진단 방법을 청소년 또는 성인 영재진단 방법과 그 성질 및 본성에 차이가 있다는 점을 시사해 준다. 기존의 패러다임이나 이론에 기초한 영재진단, 청소년 또는 성인에 기초한 유아 영재진단, 또는 기존의 학교교육 틀에 바탕을 둔 유아 영재진단은 그 타당성 및 신뢰도, 나아가 그 효율성에서 의문시된다고 할 수 있겠다. Subotnick와 Arnold(1999)는 아동과 성인의 영재진단 기준의 차이점을 다음처럼 예시하였다. 아동은 언어와 수학 등 교과 성취에서 우수성에 기반을 둔다면, 성인은 직업 분야에서의 우수한 명성에 그 기반을 둔다. 둘째, Domain General Dimension을 진단하는 것과 Domain Specific Dimension을 진단하는 것에는 차이가 있다. 셋째, 아동의 영재는 Potentials에 기반을 두지만, 성인 영재는 Accomplishment에 기반을 두는 경향이 있다.

또한 유아 영재진단 특성 못지 않게 영재교육 방법 및 그 교육프로그램의 성격도 유아의 특성 및 유아 환경에 부합해야 할 것이다. 현재 영재교육진흥법 체제 속에 유아 영재교육이 포함되지 않은 점이 아쉬운 면도 있지만, 다른 한편으로 다행스럽게 생각한다. 그 이유는 유아 영재개념, 유아 영재진단 방법, 유아 영재교육 목표 및 내용들이 이 진흥법에 제시된 것과 그 본성과 성격에서 차이를 가진 점이 적지 않기 때문이다. 발표자는 학교 영재교육 울타리 안에서 유아 영재교육을 보는 하향적 시각이나 유아 영재교육에서 성인 영재교육으로 획일적으로 연계되는 상향적 시각도 바람직하지 않다고 본다.

인생의 생애 발달 각 시기에는 그 발달 시기의 고유한 면(예, 영아기 감각운동, 유아기 상상력 및 상징력, 아동기 논리력, 청소년기 조합적·비판적 사고, 성인 초기 감성능력 및 타인 조망력, 성인후기 특수재능, 의사소통성 등)과 아울러 보편적인 면(언어력, 수리력, 기억력, 창의력 등)들을 동시에 고려해야 한다. 만일 생애 발달의 어느 특정 시점에 Target을 맞추어 영재아 진단시기, 진단방법, 그리고 교육 프로그램이 계획·추진된다면, 그 정당성을 보증하기가 매우 어렵다.

## II. 유아 영재진단 방법 및 절차

유아 영재진단 및 선발의 주목적은 대상 유아가 어떤 형태의 영재교육 프로그램을 수혜할 것인지에 그 초점을 맞추어서 진행되어야 할 것이다. 그리고 유아 영재의 진단 및 확인은 일회성의 특정시점에서 진행되기 보다 반복적, 지속적 과정을 통해 진행되어야 한다. 즉, 유아기는(0~8세) Bredekamp와 Copple(1997)이 지적한 바대로 다른 어떤 생애발달 시점보다 연령(age), 개인(individual), 그리고 사회·문화(social-culture)에 따라 발달의 폭·깊이가 상이하므로, 또한 Vygotsky의 지적대로 주변의 사람(부모, 교사, 나이 든 또래)의 상호작용의 영향에 따라 ZPD가 상이하므로, 유아 생활의 전체적 문맥 하에서 진단·확인하는 절차를 진행할 필요가 요구된다.

여기에서는 유아 영재진단 방법과 유아 영재진단 절차로 나누어서 알아보하고자 한다.

### 1. 유아 영재진단 방법

유아교육분야에서는 영재 판별이란 용어보다 영재 진단이라는 용어를 사용하는 경향이 많다. 발표자는 Identification 용어보다 Diagnosis 용어가 유아에게 더 적합하다고 본다. 일반적으로 유아 영재를 진단하는 용어로는 Identification보다 Searching, Screening, Diagnosis, 그리고 Assessment가 더 부합되는 용어로 여겨진다.

전통적인 영재판별과 대조적으로 영·유아의 영재진단은 개인 유아의 능력이나 성취보다 개인과 환경의 상호작용이라는 문맥 하에 확인하는 것이 바람직하다고 보고 있다(Perleth, 1997, 2000). 아직까지 유아에게 최적인 영재진단 방법은 체계화되어 있지 않으므로 지속적인 연구가 요하는 과제임에 틀림없다. 본 Section에서의 논의의 초점도 탐색적 성격을 띠게 될 것이다. Crook과 Eliot(1980)은 유아의 발달과정 특히 인성발달에 초점을 맞추어야 한다고 하였고, Tannenbaum(1992)은 발달적 관점, 초인지, 동기적 측면, 사회 환경적 요인 등을 고려해야 한다고 하였다. 그리고 Perleth, Schatz, 그리고 Monks(2000)는 전통적인 심리측정 방법도 필요하지만, 영유아 영재진단의 경우 다면적 진단 모형(multidimensional model)의 필요성을 제안하고 있다. 사실 다면적 진단 모형은 영유아에겐 그 영재성을 진단하는데 타당할지 모르지만 나이든 아동이나 성인에겐 그 타당성에 의문이 제기될 수도 있다.

다른 한편 Ranesky(2000) 역시 유아 영재진단 방법으로 역동적 평가(dynamic assessment)를 주창하면서, 이 방법은 일반적 영재 프로그램을 통해 나타나지 않은 잠재적 영재아, 저소득층 출신이나 불우 아동, 그리고 영유아처럼 Product 또는 Achievement가 명확하지 않은 영재아를 진단하는데 효과적이라고 하였다. 이 역동적 진단방법은 전통적인 영재판별 방법이 지닌 정적(static), 규준적(normative), 표준화된(standardized) 측정 방법이 지닌 제한점을 보완할 수 있다고 본다. 즉 역동적 진단 방법은 학습과정이나 발달과정에 부합된 다차원적 진단방법으로 Teaching-hearing-assessment 문맥 하에서 잠재 영재아를 확인할 수 있는 장점이 있다.

역동적 진단 방법에 의한 영재진단 3단계로 구성된 Project Snergy를 소개하여 보기로 하겠다(Borland & Wright, 1994).

제 1단계 : 교실관찰, 다문화적 심화 교육활동, 포트폴리오 평가, 교사지명 등에 의해 유치원 원아 100명 중 35-40명 정도의 영재 후보들을 선발하는 단계이다.

제 2단계 : 1단계에 의해 선정된 영재후보들에 대해 발달영역 프로파일을 작성하는 단계로서, 주로 문학활동, 수학, 독서, 어휘 등에 대한 표준평가 활동, 개별 면담 등이 이루어지는 단계이다.

제 3단계 : 2단계 자료에 근거하여 세 집단으로 구분하는 단계이다. 제 1군은 아직 특별한 욕구가 확인되지 않은 유아군이고, 제 2군은 영재로 보기에 불확실하며 더 세밀한 평가가 요구되는 유아군이며, 그리고 제 3군은 잠재적 영재아로 확인된 유아군이다. 제 3군 유아들은 Summer Transition Program에 참여하게 된다. Fraiser와 Passow(1994)는 Project Snergy 영재진단 방법이 갖는 이점을 다섯 가지로 지적한 바 있다. 즉, ① 새로운 영재구인이 가능하며, ② 영재의 일반적 행동특성 및 구체적 행동특성의 확인이 동시에 가능하며, ③ 문화적, 문맥적 변화를 고려할 수 있고, ④ 보다 다양한 사실적 평가가 가능하며, 그리고 ⑤ 교수-학습과정을 통해 진단할 수 있다는 점 등이다.

또한 Sternberg와 Subotnik(2000)은 영재진단은 영재교육 프로그램과 그 궤도를 달리할 수 없다는 전제 하에 다면적 접근, 다학문적 접근, 다문화적 접근 등을 주창하였다. 특히 이들은 영재진단 → 영재아 선발 → 교육 프로그램 제공 → 프로그램 평가 라는 순환적 과정에서 영재진단 및 판별을 검토해야 한다고 하였다.

참고로 아래에서 영재 선발 위원회의 위원들간의 견해차와 갈등 등에 관한 예를 소개하여 보기로 하겠다.

◎ 유아 영재 후보인 J 유아의 관련 정보

- 지능 : 99 백분위 점수
- 창의성 : 85 백분위 점수
- 성취도 : 언어 98 백분위 점수  
수 85 백분위 점수
- 교사평정 : 90 백분위 점수
- 또래지명 : 25명 중 3명 지명
- 부모지명 : 88 백분위 점수

위의 정보가 주어졌을 때 영재 선발위원회는 J 유아를 영재 프로그램 참여 여부를 어떻게 결정할 것인가에 대한 논의가 진행된다.

- 위원 A : 유치원 원장 A는 J의 지능이 99 백분위 점수에 해당하므로 영재아로 봐야 한다고 주장한다. A의 판단 근거는 지능 상위 5% 범위에 속해야 영재아로 볼 수 있다는 주장이다.
- 위원 B : 상담가로서 B는 영재아는 영재반의 숙진·심화 프로그램은 소화할 수 있는 지적 능력을 소지해야 한다는 견해를 갖고 있다. 따라서 적어도 지능이나 성취도에서 98 백분위 이상이면 영재아로 봐야 된다는 주장이다. J는 지능(99 백분위), 성취도(언어 98 백분위)에서 이 기준에 도달하므로 영재아로 봐야한다는 주장이다.
- 위원 C : 심리학자인 C씨는 지능 이외에 창의성에서 95 백분위 점수 이상이어야 영재아로 볼 수 있다는 입장이다. 따라서 J는 창의성이 이 기준에 미흡하므로 영재아로 볼 수 없다는 판단이다.
- 위원 D : 유아교사인 D씨는 어떤 면의 우수성은 다른 면의 약점을 보완할 수 있다는 입장을 갖고 있다. 즉, 지능, 언어 성취도의 우수한 면은 창의성, 수학, 또래 지명의 약점을 충분히 보상할 수 있으므로 J를 영재아로 봐야 한다는 주장이다.
- 위원 E : 유아교육학자인 E는 현재 성취도보다 앞으로 잠재력에 기반하여 영재아를 선발해야 한다는 입장을 갖고 있다. 즉 부모의 교육적 열성, 사회·경제적 지원 정도, 그리고 교사의 학습동기에 대한 평가가 매우 중요한 선발 기준이 된다고 본다. J의 경우, 유사한 다른 영재 후보아에 비해, 부모의 열성도, 지원도, 그리고 교사의 학습동기 평가가 아주 우수하지 않으므로(교사: 90백분위 점수; 부모 88백분위 점수) 영재아로 볼 수 없다는 주장이다.



위의 사례는 유아 영재진단 방법 그리고 그 선발에 여러 가지 시사점을 제시하여 준다. 위원들간의 판단기준이 상이하므로 공통된 합의의 도출이 곤란하며, 또한 절대 다수에 의해 결정된다 하더라도 역시 그 결정에 공정성을 보증하기가 쉽지 않다.

Sternberg와 Subotnik(2000)는 지금까지의 제 학자들의 영재진단 방법들을 고찰한 뒤, 그 주요 진단 모형 6가지를 제시한 바 있다.

첫째, 정적인 진단 모형이다. 예를 들면, 영재진단 준거가 지능, 창의성, 성취도, 또래지명, 교사지명, 부모지명 등이라면 영재 선발 위원회 각자가 자신이 선출하는 어떤 준거에 의해 영재아를 결정하는 경우이다. 이 모형에 의하면, J는 영재아이다.

둘째, 한 가지 고정 준거에 의한 진단 모형이다. 사전에 한 가지 고정 준거를 정해 놓고 위원들이 영재아를 선발하는 방법이다. 이 경우 J는 위원들간의 고정준거 합의 여부에 따라 영재아가 될 수도 안 될 수도 있다.

셋째, 한 가지 융통적 준거에 의한 진단 모형이다. 위원들간에 영재아를 선발할 수 있는 몇 가지 준거를 정한 후, 어느 기준이든 일정 수준을 넘으면 영재아로 판단하는 모형이다. 예를 들면, 위원들 간에 지능, 창의성, 교사지명이라는 합의 준거를 정하였다며, 이 중 지능이 일정 기준에 넘으므로 J는 영재아로 본다.

넷째, 다중 준거에 의한 진단 모형이다. 이 모형은 위원들간에 정한 몇 가지 준거 모두 다 일정 수준을 넘어야 영재아로 선발하는 것이다. 예를 들면, 지능, 창의성, 교사지명이 합의된 준거들로 정하였다면, J는 창의성, 교사지명 때문에 영재아로 선발되지 못하는 경우이다.

다섯째, 준거 평균치에 의한 진단 방법이다. 이 모형은 제공된 모든 준거치를 표준 점수로 전환한 후 그 평균치를 산출하여 일정 평균치 이상에 도달한 유아를 영재아로 선발하는 방식이다. J의 경우, 여섯 가지 준거치의 평균치가 타 영재 후보 유아에 비해 높지 않는 것으로 예상되므로 영재아로 선발되지 않을 가능성이 있다.

여섯째, 역동적 진단 모형이다. 이 모형은 교수-학습과정 중에 개별 유아가 실제로 보여준 잠재력에 기반하여 영재아를 선발하는 방법이다. 따라서 주어진 준거들의 점수에 의해 획일적으로 영재 여부를 판단하기가 어렵다. 위원회 모두가 J 유아의 학습과정, 발달과정 전반에 일정 기간동안 장기간 참여하여 얻어진 임상적 자료에 의해 영재 여부가 가려질 수 밖에 없다. 이 방법은 개별 유아의 실질적인 학습진행 과정속에서 나타난 변화를 평가하며, 이에 기반하여 영재아를 진단하는 방법이기도 하다(Tannenbaum, 1983; Sternberg, 1986). J의 경우 선발유보 상태에 해당된다.

이처럼 바람직한 유아 영재진단 방법은 그 특별한 묘약이 있을 수 없다. 사실 있다

면, 그 자체가 매우 위험할지 모른다. 그렇다고 영재진단 절차를 멈출 수도 없다. 이에 보다 체계적, 과학적, 합리적인 영재 진단 방법에 대한 숙고와 연구가 수반되어야 할 것이다.

발표자는 아래에서 유아 영재진단 방법에 대한 기본전제, 주요원리, 그리고 구체적인 집단 방법 등을 열거해 보기로 하겠다.

### 1> 기본 전제들

전제 1 : 지지성 전제이다. 지지성이란 누구든지 공감하고 수용할 수 있는 진단방법과 진단절차를 수집해야 한다는 전제이다. 유치원, 초등학교, 중학교, 대학교 등에 따라 진단준거가 상이할 수 있고 진단과정 및 절차가 달라질 수 있다는 점이다. 또한 영재성의 개념, 영재 교육프로그램의 목적과 내용에 따라서도 진단방법 및 절차가 달라질 수 있다.

학문적 동향, 시대상황, 사회·국가 정책, 사회구조의 변동, 심지어 대학의 입시정책 등에 따라서 영재진단 방법 및 영재진단 준거들에 대한 인식이 상이할 수도 있다. 또한 유아 영재 관계자의 역할(유치원 교사·원장, 학부모, 상담자, 아동 심리학자, 유아 교육학자, 영재교육 전문가, 행정가 등)에 따라서 현저한 차이가 있을 수 있다. 현재처럼, 국가적 수준에서 일방적 기준이나 준거를 정해놓고 가능, 불가 여부를 판정하는 것은 해당 영재 관련자로부터 보편적 지지를 구하기가 어렵다.

전제 2 : 공정성 전제이다. 지지성이 유아 영재진단 방법, 절차, 과정의 객관성 즉 신뢰성과 타당성에 관한 전제라면, 공정성이란 영재아 선발과정의 타당성에 관한 전제이다. 우리나라 영재교육 진흥법 시행령에도 영재교육 대상자의 선정을 위해 「선정 심사 위원회」를 두고 영재아 가부를 판별하게 하고 있다.

문제는 선정 위원회를 어떻게 합리적으로 구성하느냐하는 것이다. 어떠한 경력, 학문적 배경, 전문성을 갖춘 인사들을 영재선정 위원회로 구성하느냐가 매우 중요한 문제이다. 더욱더 중요한 것은 선정될 유아 영재가 수혜 받을 영재교육 프로그램에 포함되는 영재아를 가려낼 수 있는 위원회를 어떻게 구성하느냐가 관건이 된다. 최대한 공감할 수 있는 공정한 영재선발 위원회의 구성에 관한 세부적 지침마련이 필요할 것 같다.

전제 3 : 평등성 전제이다. 평등성 전제란 특성 사회계층, 특정지역, 특정연령, 특정 집단 등에 편중된 영재진단 기준이나 방법, 절차가 정해져서는 안 된다는 것이다. 유

아 영재진단 기준이 초·중등학교 영재판별 기준을 따른다면, 이는 평등성 전제를 위반하는 셈이다. 학교 학습 지진아 또는 부진아도 특수재능의 영재아로 선발할 수 있는 기회가 보장되어야 한다. 특히, 여성, 불우아동, 저소득층 출신 아동, 농어촌 지역 출신 아동, 영유아 등처럼 상대적으로 소외된 계층에 불리한 기준, 방법, 절차가 마련되어서는 안 된다는 것이다.

전제 4 : 중다성 전제이다. 1925년 Terman의 영재 연구 이래 현재 영재 개념은 매우 다양해졌다. 고정적, 불변적 지능관에 의한 영재진단은 그 타당성과 실효성을 잃어가고 있다. Gardner(1985)의 다중지능이론, Sternberg(1997)의 실천적 지능이론, Renzulli(1986)의 삼원모형 등 지능관이 다양하고 복잡해졌다. 지능 이외에, 영재진단에 관련된 주요 변인으로 창의성, 인성요인, 정서요인, 환경요인, 내적동기 요인, Chance 등 매우 폭넓어졌다.

전제 5 : 포괄성 전제이다. 외현적 영재 뿐만 아니라 잠재적 영재까지 가능한 영재아를 많이 찾아내자는 전제이다. Davis와 Rimm(2003, p. 170)은 다음처럼 피력하고 있다.

The selection process is intended to include students, Not exclude them;  
When in doubt, admit.(p. 170)

과거에는 상위 3-5%를 확인하는 작업이었다면, 최근에는 15-20%, 25-50%, 심지어는 100%(학습자가 원하면 모두 참여)까지 포함하는 경우도 있다(Renzulli, 1986, 1994). 특히 영유아의 경우 가장 왕성한 성장·발달 과정에 있으며, 다중성 진단 방법에 의해 장기간, 심층적으로 사례 연구가 진행되어 잠재 영재아를 발굴한다면, 그 영재 대상 수는 상당히 높은 비율을 차지하게 될 것이다.

## 2> 기본 진단방법원리

이상의 전제에서 나타나듯이, 유아 영재진단 방법은 특히 다차원적 진단, 주관적 진단 절차 중시, 그리고 형식적·비형식적 측정 도구의 활용 등을 반영하여주고 있다. 아래에서는 영재진단 방법의 기본 원리들을 예시하여 보고자 한다.

원리 1 : 제한된 영재 개념보다 융통성 있고 다양한 영재 개념을 채택하는 원리이다.

- 원리 2 : 정적인 지능관보다 다면적, 다중적 지능관을 채택하자는 원리이다.
- 원리 3 : 한 두가지 진단 기준의거보다 다양한 진단기준에 의해 영재아를 진단하는 원리이다.
- 원리 4 : 표준적, 표준화 된 절차에 의한 진단방법보다 역동적, 과정적, 연계적 진단 방법을 채택하자는 원리이다.
- 원리 5 : 영재진단 목적 및 방향은 분리, 격리, 차별보다 합류, 통합, 수월성 교육 방향으로 지향해야 한다는 원리이다.
- 원리 6 : 개별 유아의 성장·발달 과정에서 보여준 다양한 수행평가 자료(예, 포트폴리오 자료)에 의해 잠재 영재아가 진단되어야 한다는 원리이다.
- 원리 7 : 미래사회의 변동 상황에 적극적으로 부응할 수 있는 변화된 영재진단 방법과 절차를 고안해야 한다는 원리이다.
- 원리 8 : 영재진단 방법은 영재교육 프로그램의 목적과 내용에 부합하도록 이루어져야 한다는 원리이다.
- 원리 9 : 특정시점에 One-Shot식 진단방법보다 반복적, 지속적, 주기적 진단 절차가 이루어져야 한다.
- 원리 10 : 진단 → 수업 → 평가라는 학습과정의 문맥 하에서 영재진단 방법이 이루어져야 한다는 원리이다.
- 원리 11 : 유아 영재진단은 성취, 학습결과, 외현적 행동 등 Functioning 진단보다 잠재성에 염두를 둔 Potential을 진단하는 방향으로 측정도구 선정이 이루어져야 한다는 원리이다.
- 원리 12 : 영재진단은 다원적 자원들(교사, 부모, 또래유아, 전문가, 상담자, 행정가 등)에 기반을 두고 이루어져야 한다.

### 3> 유아 영재진단 척도들

각 진단 도구들은 유아의 발달적 잠재력을 바르게 진단할 수 있는 새 구인의 구성이 무엇보다 중요하다고 본다. 이 과제는 유아 측정심리학자들의 연구과제라 여겨진다.

Ehrlich(1980)는 유아 영재성 진단 방법 11가지를 제시한 바 있다(조용태, 2001, p. 82, 재인용). 즉, ① 전기 자료, ② 체크리스트 및 평정도, ③ 특정 영역의 성취도 검토, ④ 집단 지능검사, ⑤ 개인 지능검사, ⑥ 관찰법, ⑦ 부모지명, ⑧ 또래지명, ⑨ 전

문가 지명, ⑩ 수행평가, 그리고 ⑪ 개별면접이다. 그리고 미국의 대표적 영재교육 프로그램을 운영하고 있는 Denver 대학교의 Ricks Center의 경우, ① 부모 추천, ② 교사관찰, ③ 표준화된 지능검사, ④ 영역별 성취도 검사, ⑤ 관찰기록 등에 의해 유아 영재를 진단하고 있다(Jordan, 1995). 그리고 California에서는 판별 프로그램을 탐색과 판별의 두 단계로 두고 있다. 즉, 탐색 단계에서는 먼저 잠재적 영재아를 찾아내어 일반 교실에서 그대로 수업을 하게 한다. 판별 단계에서는 수업이 진행되는 동안 잠재 영재아에 대한 보다 세밀하고 구체적 정보를 수집하고 나아가서 적절한 교육적 개인에 대한 유아의 반응들을 1년 정도 체계적으로 관찰하여 영재 여부를 결정한다(임명희 · 김복순, 1997).

아래에서는 지금까지 논의된 유아 영재 측정도구들을 열거하여 보기로 하겠다.

- ① 유아 지능검사
- ② 유아 학습준비도 검사
- ③ 유아 창의성 검사
- ④ 유아 감성지능 검사
- ⑤ 교사지명
- ⑥ 부모지명
- ⑦ 또래지명
- ⑧ 자신지명
- ⑨ 작품평가
- ⑩ 포트폴리오 평가
- ⑪ 사례연구법(관찰, 면접, 일화기록, 사건표집 등)

## 2. 유아 영재진단 절차 모형

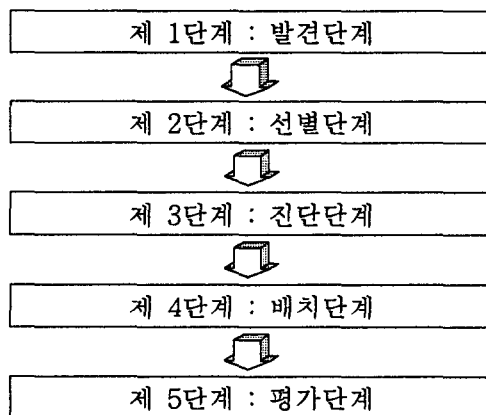
아직까지 유아 영재진단 절차에 관한 일반화된 절차 모형은 정립되어 있지 못한 것 같다. 여기에서는 몇 가지 진단절차 사례들을 살펴보고, 이에 근거하여 유아 영재진단 절차 모형을 제시하여 보기로 하겠다.

Burns, Mathews, 그리고 Mason(1990)은 미국 루이지애나 주에서 시행하고 있는 유아 영재진단 절차 3단계를 제시한 바 있다. 제 1단계는 유아 영재진단의 친숙 단계로서, 지역 신문, 방송, TV, 부모회, 교회 등을 통해 부모 및 교사에게 유아 영재 특

성 및 가능한 영재 프로그램에 대해 소개하는 단계이다. 제 2단계는 일반적 진단 단계로서 주로 45개의 영재 행동특성을 담은 Gifted Preschool Screening Packet에 의해, 부모 및 교사를 대상으로 질문지를 수행하여 그 자료를 수집하는 단계이다. 그리고 제 3단계는 개별 진단 단계로서, 주로 Hess School Readiness Scale, Stanford-Binet Test, 그리고 Math 및 Reading Test를 실시하여 일정 수준 이상에 해당하는 유아를 영재아로 결정하는 단계이다.

국내의 경우, 민국제영재교육연구원에서 유아 영재진단 절차에는 상담신청단계 → 진단검사 단계 → 선발단계 → 프로그램 참여단계 등 4단계를 구분하고 있고, CBS 영재교육학습원의 판별절차를 보면, 부모 또는 교사 추천 단계 → 부모용 영재 행동 체크리스트 작성 단계 → 전문가에 의한 개인 심리검사 실시 단계 → 검사결과에 대한 부모의 상담 단계 → 프로그램 참여 여부결정 단계 등 5단계로 선정하고 있으며, 미래유아교육연구소의 진단 절차를 보면, 학부모 및 교사의 가능 유아 영재 의뢰 단계 → 영재진단 검사 실시 단계 → 유아 영재성 여부 결정 단계 → 유아 영재 부모교육 단계 → 유아 영재 학급 편성 단계 → 유아 영재 프로그램 투입 단계 → 프로그램 평가 단계 등 7단계로 구성되어 있다.

조용태(2001)는 국내의 영재진단 절차단계의 고찰을 통해 그림 1의 5단계 절차모형을 제시한 바 있다.



[그림 1] 조용태의 영재진단 절차 5단계

Clark(2002)는 영재진단 절차모형을 아래의 그림 2처럼 제시한 바 있다.



[그림 2] Clark의 영재 진단 절차 모형

제 1단계의 다차원적 선발 검사 단계에서는 7가지 선발검사가 채택된다. 즉 ① 지명(교사, 원장, 심리학자, 부모, 동료, 자신), ② 학습 능력에 대한 교사보고, ③ 가족 및 유아의 배경 조사, ④ 동료 판별, ⑤ 관심 영역 검사, ⑥ 수행업적, ⑦ 다양한 심리 검사(집단 성취도 검사, 집단 지능검사) 등이다.

제 2단계에서는 제 1단계에 의하여 선정 위원회 통보자료 작성 및 부모 동의서가 마련된다.

제 3단계에서는 심층적인 증거자료의 수집으로써 이에 ① 1단계의 선발 검사 결과 정리 및 분석, ② 부모 면담, ③ 각 검사의 프로토콜, ④ 개별 지능 검사, ⑤ 특수 영역 관심사 조사, ⑥ 창의성 검사 등이 포함된다.

제 4단계는 선정위원회가 영재대상 여부를 판단하며 동시에 어떤 영재 교육기관이 적절한 지를 추천하고, 이에 따라 부모가 영재 교육기관을 선택하는 단계이다.

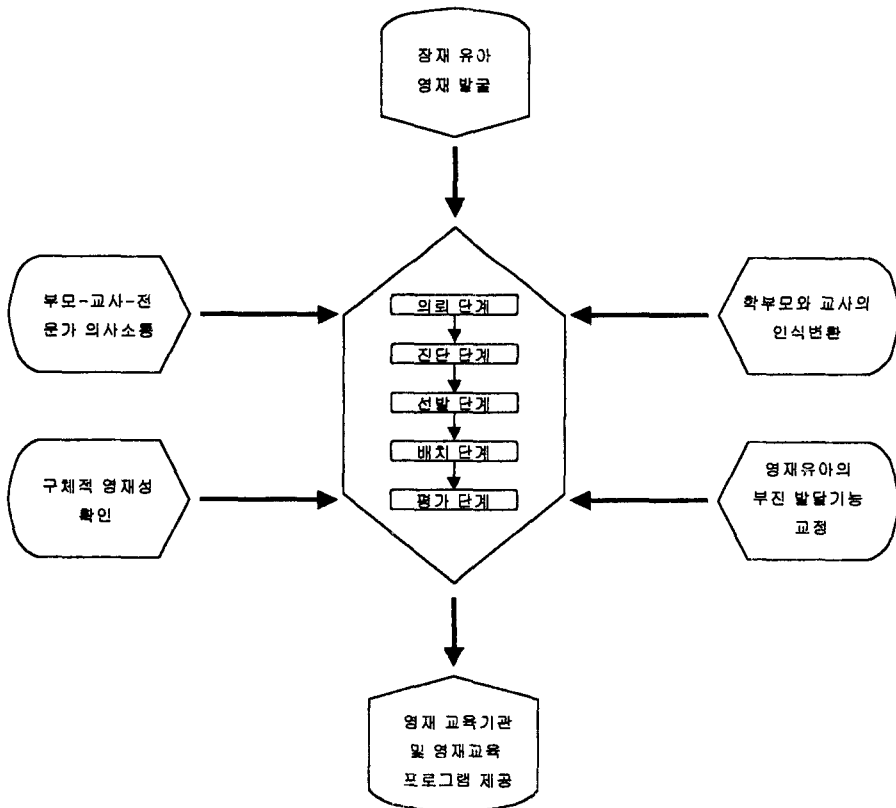
제 5단계는 개별 영재의 IEP를 위한 평가 단계로서 이에 사례 연구자료와 각 영재교육 영역에 대한 평가가 진행되는 단계이다.

제 6단계는 각 영재의 특성에 부합되는 영재교육 프로그램을 제공하는 단계이다.

이상의 제 학자들의 유아 영재진단 절차에 대한 논의를 통해 발표자는 다음과 같이 유아 영재진단 절차 모형을 제안하고자 한다.

이 절차 모형은 아직까지 유아기는 발달적 형성기에 있고, 각 유아는 나름대로 식물의 씨앗처럼 Gift(선물) 또는 Talent(재주) 한 가지 이상씩 품고 있어 외부로부터 그 Gift와 Talent에 부합하는 풍부한 관심, 사랑, 자극, 여건을 조성하면, 영재아(G & T: Gifted & Talented)가 될 수 있다는 가정을 하고 있다. 식물의 씨앗은 그대로 두면 발아하지 않으며, 또한 발아 조건을 잘못 조작하면, 그 근본을 망친다. 유아 영재성도 같은 이치라고 본다. 따라서 아래의 유아 영재진단 절차 모형은 어떤 유아이든 그 숫자와 특성에 구애받지 않고 적기에 발굴하여 그에 알맞은 최적한 교육 프로그램을 제공하자는 것이다.

어떤 유치원에서는 3-5명 유아가 영재가 될 수 있고, 어떤 유치원은 모든 유아가 영재가 될 수 있다는 가정을 수용하고 있다.



[그림 3] 유아 영재진단 절차 모형

### Ⅲ. 유아 영재교육 방법 및 프로그램 운영



에디슨 : 이 아이는 아무런 성취도 기대할 수 없다.

월트디즈니 : 내 평생 지금까지 너처럼 생각이 모자란 아이는 처음이다.

우리는 에디슨과 월트 디즈니가 어린 시절 교사로부터 이러한 평가를 받았다는 사실이 믿을 수 없다. 그러나 사실이다. 일반적으로 영재아는 주변에서 신동으로 불리는 자보다 오히려 문제아, 사고뭉치, 게으름쟁이, 무능아 대접을 받고 자란 아이가 더 많다. 그래서 어떤 학자(Tannenbaum, 1983)는 우연한 기회에 그 아이의 적성·소질을 발견하고 그에 맞는 Mentor를 중요하게 여기기도 한다. 잠재적 영재아나 실질적 영재아들이 그들의 영재성을 학교생활에서 제대로 인정받을 수 없는 이유는 이들을 위한 교육방법과 교육 프로그램 운영이 보통아의 그것과 같았기 때문일 것이다. 다시 말해, 이들의 발달적·성장적 욕구, 흥미, 역량 등에 최적한 교육을 받을 수 없었기 때문이다. 에디슨은 그 어머니가 영재교사의 역할을 수행하였다.

따라서 조기에 유아 영재를 바르게 진단해야 하는 그 주요 목적은 발굴된 영재성에 적절한 자극이나 교육적 기회를 적기에 주고자 함이다(Karnes & Johnson, 1990). 미국의 National Association for Gifted Children(1998)의 Pre-K-Grade 12 Gifted Program Standards에서 제시한 5가지 원리 중 제 3원리는 영재진단의 목적이 영재아의 욕구에 최적한 교육방법 및 교육계획에 대한 사항을 담고 있다는 것은 우리에게 시사하는 바가 적지 않다.

여기에서는 유아 영재교육 방법과 영재교육 프로그램 구성 및 운영에 대해 논의하고자 한다.

## 1. 유아 영재교육 방법

유아 영재교육 방법은 유아교육의 현대적 교수-학습원리인 Bredekamp와 Cople(1997)의 DAP(Developmentally Appropriate Practices) 정신에 부합해야 할 것이다. DAP 유아 교수-학습원리란 개별 유아의 연령 적합성(age appropriateness) 교육, 개인 적합성(individual appropriateness) 교육, 그리고 사회·문화 적합성(social-cultural appropriateness) 교육을 해야 한다는 것이다. 그리고 이러한 교육은 각 학습자가 지식 구성의 능동적 주체자로 인정하고, 각 유아의 흥미, 욕구, 관심, 능

력에 부합하는 교사의 Scaffolding을 중시하게 된다(Piaget, 1972; Vygotsky, 1978).

일반적으로 영재교육 방법으로 자주 논의된 것에는 다음과 같은 것이 있다.

Gallagher와 Gallagher(1994)는 속진방법(accleration), 심화방법(enrichment), 고난도 방법(sophistication), 그리고 참신방법(novelty)을 제안하였다. 그리고 Colangelo와 Davis(2003)는 속진방법 및 심화방법 이외에 멘토방법(mentor), 능력집단법 및 트랙법(grouping and tracking), 그리고 협동학습법 등을 제안하였다.

그리고 하종덕(2001)은 2001년 미래유아교육학회가 주최한 '유아 영재교육의 현황과 문제점'이란 주제발표를 통해, 바람직한 유아 영재교육 방법으로 심화학습법, 속진학습법, 과정중심 학습법, 탐구활동 학습법, 학습자 자원 학습법, 능력별 학습법 등을 제안하였다. 또한 Vygotsky는 Scaffolding 교수방법을 제안하였다.

발표자는 이상에서 제 학자들이 제시한 영재교육 방법들이 유아 영재교육 방법으로 채택되어도 큰 무리는 없다고 생각한다. 다만 이러한 유아 영재방법의 채택 시에는 유아 영재교육과정 구성 방향이나 유아 영재교육 프로그램의 성격과 그 보조를 맞추어야 할 것이다. 또한 각 유아 영재교육방법은 유아 영재의 특성에 따라 효과성, 능률성이 달라질 수도 있다. 예를 들면, 멘토법의 경우, 비교적 사회적 대인관계가 쉽게 형성되지 못한 유아 영재나 유아의 일반적 특성의 이해가 부족한 멘토일 경우, 부적합한 교수방법의 채택이 될 수 있기 때문이다.

이상에서 열거한 유아 영재교육 방법을 채택할 시에 유아 영재관계자가 유념해야 할 몇 가지 사항들을 예시하고자 한다.

첫째, 유아 영재아의 학습스타일, 학습습관, 학습패턴, 그리고 학습과정에 유의할 필요가 있다. 일상적인 유아 영재의 학습 성향에 부합하지 않으면, 영재교육의 성과를 기대하기가 어렵다.

둘째, 유아 영재아의 Wonderful Idea와 독창적인 문제해결법에 예민할 수 있어야 한다. 영재 교사 자체가 기존의 사고틀을 벗어날 수 있는 태세가 매우 중요하다.

셋째, 학습의 주체가 유아이고, 지식 구성의 주체도 유아이며, 학습내용의 선정과 조직에도 유아가 직접적으로 참여해야 한다는 교사의 신념이 필요하다.

넷째, 유아 영재는 관심분야가 언제든지 변화될 수 있으므로 항상 발달과정이나 학습과정 속에서 일어나는 변화 양태를 면밀하게 관찰·기록해 두어야 한다. 또한 교육적 개입에 따라 변화되는 유아의 영재 성향을 지속적으로 점검해 둘 필요가 있다.

다섯째, 부모, 교사, 동료교사 간의 협의 과정이 매우 중요하다. 영재아, 영재진단 방법, 영재교육 프로그램 등에서 각자가 갖는 철학, 신념이 다르므로 서로 다른 관점

과 신념을 조정하는 역할 및 기능이 유아 영재아 교육의 성공에 주요 관건이 될 수 있다.

여섯째, 영재교육 전문가의 상담과 조언을 정기적으로 받으며, 필요시엔 영재수업에 참관자 또는 참여자로 개입할 수 있는 기회를 열어 줄 필요가 있다.

일곱째, 무엇보다 중요한 것은 다음 단계 영재교육 프로그램과의 연계성을 염두에 두고, 현재 진행중인 유아 영재교육 방법이나 프로그램의 구성과 조직에 융통성을 기할 필요가 있다.

여덟째, 유아 영재교육 방법에서 중시해야 하는 사항은 어떤 영역지식의 속진이나 심화 못지 않게 학습하는 방법, 생각하는 방법, 문제해결 방법, 새로운 접근 방식 등과 같은 사고과정, 인지과정, 나아가서 초인지 과정 등이다.

## 2. 유아 영재교육 프로그램 운영

여기에서는 현재 외국에서 채택되고 있는 영재 교육과정 모형들을 고찰하여 보고자 한다. 이들 모형 중 상당수는 초·중등학교 영재아를 위해 설계된 영재 교육과정 모형이고 실제로 이들 모형에 의해 교육 프로그램이 적용·실행되고 있는 것들이다. 여기에 소개된 11개의 영재 교육과정 모형은 앞으로 연구과정을 거쳐 그 절차와 단계, 그리고 그 세부사항 등을 유아 영재에 맞추어 재구성하면, 유아 영재교육 프로그램으로써 적용될 수 있다고 본다. 그리고 일부 영재 교육과정 모형 즉, SOI 모형(Meaker & Meeker, 1986)과 다차원 교육과정 모형(multidimensional curriculum model, Morelock & Morrison, 1999) 등은 유아 영재에 적합한 모형이다.

이들 영재 교육과정 모형을 소개하기 앞서 영재아를 위한 교육과정 구성 및 조직 시에 고려해야 할 주요 관점, 신념 몇 가지를 소개하여 보고자 한다(Passow, 1982; Gallagher *et al*, 1984; Maker & Nielson, 1996; VanTassel-Baska, 1998).

- 모든 학습자에게 그들의 발달에 최적한 활동기회를 제공한다는 점이다.
- 영재와 일반아의 학습요구는 서로 상이하다는 점이다.
- 영재아의 욕구는 기존의 교과내용 영역 범위를 넘어서 다학문적 성격을 갖는다는 점이다.
- 영재아는 속진과 심화학습, 심화와 확장학습 등 융합 접근(confluent approach)이 요구된다는 점이다.

- 영재아의 지속적 변화과정에 초점을 맞추어 융통성있게 구성되어야 한다는 점이다.

### 1> 심화 삼원 모형

이 모형(enrichment tried model)은 Renzulli에 의해 처음 개발되고 발전된 초등학교 영재아를 위한 교육과정 모형이다(Renzulli & Reis, 1985, 1997, 2003). 이 모형은 세 가지 유형으로 구성되어 있다.

제 1유형은 일반적 탐색 활동 단계로써 정규 교육과정에서 취급하지 않은 다양한 주제, 사건, 분야, 사람, 장소, 관심영역, 직업 등의 경험 및 참여를 하게 하는 것이다. 예를 들면, 초빙연사, 시범, 연극, 영화, 비디오테이프, 슬라이드 제시 등의 경험을 갖는다.

제 2유형은 집단 훈련 활동 단계로서, 폭넓은 사고과정 및 정서활동에 참여하다. 특히 다음 5개 영역에 대한 기능 연마가 제 2단계의 핵심 목적이다(Renzulli, 1994). 즉, 인지 훈련 기능, 정서적 훈련 기능, 학습방법 훈련 기능, 수준 높은 연구방법 기능, 그리고 언어 및 의사소통 기능 등이다.

제 3유형은 개인 및 소집단 조사학습 단계로서, 영재아 자신이 선택한 문제를 통해 배운 지식·정보 응용하기, 창의성 활용하기, 타 영역에서 익힌 탐구방법 적용하기, 자기 확신·과제 몰입, 성취감 개발하기 등의 활동이 이루어진다.

### 2> 전(全) 학교 심화 모형

이 모형은 일명 SEM(schoolwide enrichment model)으로 불리워지며, 개발자는 Renzulli, Reis, 그리고 Smith(1981) 등이다.

이 모형은 앞의 '심화 삼원 모형'을 발전시킨 것이다. 영재교육 프로그램은 그 수혜자가 상위 3-5%에 국한된다는 점이 학부모나 아동으로부터 큰 반발을 낳게 한다. 이 모형은 이러한 제한점을 보완하여 15-20% 영재풀을 넓혔으며 학습자가 원하면 언제든지 이 프로그램 참여가 허용된다는 것이다. 이 프로그램의 개발자들은 '심화 삼원 모형'의 제 1유형과 제 2유형은 학교 모든 학습자에게 적용하며, 제 3유형은 50-60% 학습자가 한 가지 이상 프로젝트에 참여하게 하고 있다.

발표자의 견해로는 유아 영재교육 프로그램으로 개발가능 하다고 생각한다.

### 3> 중다 메뉴 모형

이 모형(multiple menu model) 역시 Renzulli(1998)가 개발한 것으로 이 프로그램에는 다섯 가지의 교육내용 메뉴가 마련되어 있다. 즉, 지식 메뉴, 교수목적/학습활동 메뉴, 수업 계열성 메뉴, 수업선택 메뉴, 그리고 예술적 메뉴 등이다. 이 모형의 특징은 영재 교사를 위한 교육실체가 구체화되어 있고, 전 교과영역보다 특정 교과영역의 모형으로 적합한 것으로 보여진다.

### 4> 피라미트 프로젝트 모형

이 모형(pyramid project)은 Cox(1986)에 의해 개발된 것으로 기존의 영재 교육과정 모형이 제한된, 엄선된 학습자에게 프로그램을 제공하였다면, 이 모형은 모든 학습자에게 공개되어 있는 영재 프로그램이다. 연령 구분도 없고, 저능력에서 고능력 소지자, 그리고 교과 영역에도 관계없이 열린 영재 프로그램이다. 대다수의 유능한 학습자가 정규학급에서 이 프로그램을 수혜 받는다. 때대로 다양한 형태의 학급편성 및 조직(예, 무학년 집단, 교과영역별 집단), 다양한 학습방법(예, 개별교수 방법, 심화학습 방법) 등이 채택된다.

이 모형에는 세 단계의 피라미트 층이 있는데 피라미트의 지하부 층인 정규학습 심화 프로그램은 유아, 초등 영재아를 위해 적합하다고 하였고, 피라미트의 중간층인 특수반은 중소도시의 초등 영재아에게, 그리고 피라미트 상부층인 특수학교는 대도시 중등학교 영재아들에게 적합한 모형이라고 하였다(Cox & Daniel, 1988).

### 5> 퍼듀 삼단계 심화 모형

이 모형(purdue three-stage enrichment model)은 Feldhusen과 Kolloff(1986)에 의해 개발되고 Moon(1995 1996)에 의해 발전시킨 크게 세 단계로 구성된 프로그램이다. 제 1단계는 확산적, 수렴적 사고 능력 개발 단계이고, 제 2단계는 창의적 문제해결 개발 단계이고, 마지막인 제 3단계는 독자 연구 기능 개발 단계이다. 이 프로그램은 풀아웃(pullout) 시스템으로, 제 1단계에서는 2-3주 정도 풀아웃 운영하고, 제 2단계는 12-16주 정도, 그리고 제 3단계는 개별 프로젝트로 운영된다.

## 6&gt; SOI 모형

이 모형(structure of intellect)은 Guilford(1967)의 SI 지능 모형에 기초하여, Meeker와 Meeker(1986)가 개발한 영재교육 프로그램이다. 개발자들은 종래의 지능에 의한 영재아 판별은 영재아 진단에 타당성이 약하다고 보고 보다 폭넓은 인지능력에 기반을 둔 영재아 진단 및 프로그램을 개발하였다. 특히 새로운 종류의 영재아 발굴에 유리하고 특히 학습장애를 가진 영재아 및 유아 영재를 위해 적합한 모형으로 알려져 있다.

## 7&gt; 자율학습 모형

이 모형(autonomous learning model)은 Betts와 Korcher(1999)에 의해 개발된 것으로 앞의 SEM 모형처럼 정규학급에서 실행 가능하고 필요에 따라 주당 2시간 반 동안 풀아웃 또는 자료실에서 교육이 가능한 프로그램이다. 이 프로그램의 목적은 두 가지인데, 그 하나는 독립적, 반응적 학습자의 역할이고, 다른 하나는 긍정적 자아개념 습득, 사회적 기능 습득, 다양한 분야 지식 확대, 사고·의사결정·문제 해결 기능을 증진시키는 것이다. 이 모형은 다섯 가지 요소들로 구성되어 조직되어 있다. ① 오리엔테이션, ② 개성 개발, ③ 심화 활동, ④ 세미나, ⑤ 심층연구 등이다.

## 8&gt; 재능 무한 모형

이 모형(talented unlimited model)은 Schlichter(1986, 1997)가 개발한 것으로, 초등학교 영재아 프로그램이다. 이 프로그램은 다섯 가지의 재능 훈련 요소 즉, ① 생산적 사고, ② 의사결정하기, ③ 계획하기, ④ 의사소통하기, ⑤ 예측하기 등으로 구성되어 있고, 이 프로그램의 교사 훈련 주요 내용은 다음과 같다.

첫째, 다면적 지능 이론 및 그 사고 기능에 대해 소개한다.

둘째, 영재교육을 위한 시범 모델링 교수활동을 한다.

셋째, 교실에서 실제로 교육을 시행한다.

넷째, 일대일 또는 교육계획을 수립한다.

## 9&gt; 네 능력수준 프로그램 모형

이 모형(programming at four ability levels)은 Trefflinger와 Sortore(1992)에 의해 제안된 것으로 네 가지 능력수준에 따른 교육활동을 구체적으로 예시하고 있다. 제 1수준은 모든 아동 서비스 수준, 제 2수준은 다수 아동 서비스 수준, 제 3단계는 약간 아동 서비스 수준, 그리고 제 4단계는 일부 아동 서비스 수준이다.

#### 10> 다차원 교육과정 모형

이 모형(multidimensional model)은 유아 영재에서 적용 가능한 영재교육 프로그램으로 주요 이론적 근거는 Vygotsky의 ZPD와 Trefflinger와 Sortore의 네 능력수준 프로그램이며, 그 개발자는 Morelock와 Morrison(1999)이다.

이 프로그램은 교육내용의 복잡성, 추성상 정도에 따라 5가지 수준으로 구분하였다.

제 1수준 : 직접 경험

제 2수준 : 근접 경험의 확충

제 3수준 : 문맥적 요소의 가미

제 4수준 : 다중적 문맥으로 확충

제 5수준 : 다학문 영역으로 확충

#### 11> 차별 교육과정 구성 모형

이 모형(constructing differentiation curriculum for the gifted)은 Kaplan(1986)에 의해 개발된 것이다. 이 모형은 세 가지 교육내용 요소, 즉 내용영역(지식 및 정보), 과정영역(바편적, 창의적 사고), 결과영역(지식과 기능의 통합 및 적용)으로 나누었고 이를 영역간의 통합도 중요시하고 있다. 최근에는 이 세 가지 영역 이외에 정서영역이 첨가되어 있다.

#### IV. 결어

미국은 1972년 Marland(1972)가 의회 영재아 보고서를 제출하면서, 미국의 초인류 국가의 제도적 장치를 처음 마련하였다. 우리나라도 이보다 18년 뒤인 2000년에 영재교육진흥법이 제정되고 2년 후인 작년 3월부터 그 첫 시행에 들어갔다. 한민족의 역사성, 우수성, 특수성에 비하면 늦었지만 다양한 일이라 여겨진다. 역시 이곳에서도 유아는 진흥대상에서 제외되었다. 대다수의 유아교육 관계자들이 '보육과의 전쟁'에 바빠 이 진흥법에 제대로 눈길을 둘 수 없는 사이에 일어났다. 나라의 미래를 걱정하며, 나라의 장래 번영을 축원하며 내놓은 영재교육진흥법에 유아와 특수아 영재 대상이 이론적, 논리적, 과학적으로 납득가지 않은 어떤 '기분' 때문에 누락된 느낌을 지울 수 없었다. 발표자가 회장으로 있는 미래유아교육학회에서 2001년 추계 학술대회에 '유아 영재교육의 과제와 방향'이란 주제로 학술토론회를 가졌다. 이에 대한 메아리는 아랑곳없이 영재교육진흥법 시행령이 제정되어 2002년 3월부터 일부 시행에 들어갔다. 사실 이번 학술대회 발표에 이러한 처지라면 유아 영재 파트는 주제에서 빠져야 정당할 것이다. 이를 알면서 발표에 응한 발표자의 심정 또한 편하지 못하다.

지금 우리 주변에 일고 있는 심상치 않은 변화들 교육이민(education exodus), 기러기 아빠들, 강남 신드롬 이 모두가 현 표준화 교육제도가 안고 있는 고질병의 잔상들이라 본다. 지금 현재 우리나라는 OECD의 출산평균 1.57보다 훨씬 낮은 OECD 국가들 중에서 가장 낮은 1.37에 접어들었다. 이제 교육기회 균등과제는 이미 뒷안길의 과제가 된지 오래고, 개개인의 개성과 적성에 부합한 맞춤형교육, 그것도 명품교육을 공교육기관에서 수혜받기를 갈망하고 있다. 이러한 학부모의 갈망이 잘못된 부모교육관, 잘못된 자녀 사랑 등 일탈행동으로 매도할 수만은 없을 것이다.

사회의 모든 분야에서 기존의 어느 것 하나 다가오는 내일은 바르게 예측하는 준거로서의 기능이 약해져 가고 있다. 그 중에서 교육분야가 더욱 심하고 이에 학부모는 교육관계자보다 더 절실하게 받아들이고 있다는 점이다.

무한 경쟁국가 사회에서 국가 경쟁력은 무엇인가? 그것은 바로 그 국가의 새로운 정보·기술 경쟁력이 아닌가? 이는 바로 경제·국방·외교·안보로부터 나오는 것이 아니라 교육 경쟁력으로부터 나오며, 이 교육 경쟁력은 개개인 잠재적 역량을 극대화하는 교육 수월성 나아가서 개개인의 영재성 개발에서 해답을 찾아야 할 것이다.

영재아를 나타내는 용어인 Gifted와 Talented가 'Gift', 'Talent'에서 'ed'란 과거분사가 붙여진 이유는 무엇인가? 바로 영재라는 타고난다는 것이 아니라 만들어진다는 것



을 뜻한다. 그리고 그것도 두뇌 개발이 왕성하고 대뇌피질의 수상돌기가 왕성하게 돋아나고 두뇌 신경망이 연결되는 유아기에 시작해야 한다는 것이 지금까지 연구들의 주요 결과이다. Howe(2000)의 지적에 따르면, 모차르트는 2-3세에 피아노 연주, 4-5세에 작곡하는 천재이었지만, 다른 사람보다 몇 십배, 몇 백배의 헌신적 노력과 정성을 기울였기에 끝까지 영재성인으로 남아있을 수 있다고 하였다.

우리 주변에는 어릴 적 영재가 어른 시절에는 둔재로, 어릴 적 바보가 어른 때는 천재인 경우를 볼 수 있다. 이는 영재진단 방법과 영재교육 프로그램이 영재아 육성에 얼마나 중요한가를 알려주는 신호라고 본다. Sternberg(2003)는 “영재성은 한두 가지 특성에 의해 확인하기 어렵다. 우리가 다각도로 영재성을 확인하지 않으면, 우리는 수많은 영재아를 찾아내지 못하는 오류를 범하게 될 것이다.”라고 하였다. Feldhusen, Hoover, 그리고 Saylor(1999)도 아직 이상적인 영재진단 체제를 확립하기 못하였다고 하였다. 이제 유아 영재는 막 그 관심과 연구의 세 막을 연 셈이다. 어떤 학자는 유아기야말로 영재아의 보고를 보는 것 같다고 한다. 풍부한 잠재 영재아군이 많다는 뜻이다. 다양한 영재 특성에 따라, 그에 부합한 영재교육 프로그램을 적기에 제공한다면, 이들의 영재 잠재성은 곧바로 초·중등교육기관에서 그 잎과 줄기를 볼 것이고, 고등교육기관에서는 그 꽃 봉우리를 맺게 할 것이며, 사회·직장 분야에서 열매를 맺게 될 것이다.

유아기는 다양한 영재성 형성과 직결되는 특성 관심분야에 대한 두뇌신경망이 습성화되는 시기이며, 다른 어떤 시기보다 필요한 두뇌신경망 구축을 위해 불필요한 신경 가지 솟아내기가 왕성한 시점이다. 앨버트 아인슈타인, 토마스 에디슨, 넬슨 록펠러, 파프로 피카소도 이 모두가 유아기 때는 Slow Learner이었음을 주목할 필요가 있다. 또 한 가지는 이들이 성인이 되어 이루어 낸 업적은 이들의 어린이 시절의 세계관, 우주관, 학문관과 질적으로 완전히 상이한 것이었음을 유의할 필요가 있다. 미래는 불확정 시대요, 변화 무쌍한 시대이다. 어제와 오늘의 시야로 미래의 영재성을 보는 우(遇)를 더 이상 범하지 말아야 하고, 미래에 쓸모 없는 정보, 기술, 지혜를 오늘의 교육적 가치로 설정하는 오류를 저질러서는 더욱 안 될 것이다.

그 동안 영재진단과 교육 프로그램 역시 소수집단, 불우집단, 어린 유아, 장애아, 여성집단에겐 편견으로 일관되어 왔다. 이러한 편견은 ‘모든 국민은 능력에 따라 균등한 교육을 받을 권리’를 명시한 헌법의 평등군에 의배된 것이다.

발표자는 다음의 몇 가지 첨언으로 본 글월을 맺고자 한다.

유아 영재교육의 필요성, 그리고 이에 부합하는 유아 영재진단 방법 및 절차, 그리

고 이에 근거한 최적한 영재교육 프로그램 구성 및 실행은 영재교육의 조기성 원칙, 적절성 원칙, 연계성 원칙, 그리고 균형성 원칙 하에서 진행되어야 한다고 본다.

조기성 원칙이란 영재 진단과 그 교육은 빠를수록 좋다는 것이다. 영재성 풀의 확보 및 영재성 교육의 효율성 즉 최저 투자로 최고의 교육적 성과를 얻을 수 있다는 것이다. 그리고 적절성이란 발굴된 영재의 특성에 부합하는 풍부한 교육적 경험을 제공해야 함을 뜻한다. 예를 들면, 유아 영재의 풍부한 교육적 경험과 초등영재의 풍부한 교육적 경험은 그 종류가 동일하지 않을 것이며, 그 경험의 양과 속도도 상이할 수 밖에 없다. 연계성 원칙이란 영재진단 체제 및 영재교육 프로그램 운영은 연속성에서 계획, 실행되어야 한다는 점이다. 어떤 시점의 영재성은 그 개인의 과거역사, 그리고 그 개인의 미래사란 문맥 하에서 조감되어야 한다는 뜻이다. 그리고 마지막으로 균형성이란 흔히들 조화성(balance)을 뜻하는 것으로 연령간, 교과 영역간, 일반 유아와 영재 유아간, 진단 준거간, 교육방법간, 개인 욕구과 국가 욕구간 등에서 균형을 유지하는 면이 고려되어야 함을 뜻한다.

## 참고문헌

- 김연주 (2001). 영재의 판별과 선발. 영재교육연구, 11(2), 1-19.
- 미래유아교육학회 (2001). 유아 영재교육의 과제와 방향, 2001년도 추계 학술대회 논문집. 서울: 미래유아교육학회.
- 박혜원 (2001). 지적 영재 유아판별의 절차와 과제. 영재교육연구, 11(2), 105-124.
- 이영석 (1995). 우리나라 영재교육의 현 주소와 전망. (출처) 민국제영재교육원, 세계 속의 한국 영재아교육을 위한 심포지움 (pp. 9-11). 서울: 민국제영재교육원.
- 임명희·김복순 (1996). 유아교육기관에서의 영재교육 실천 가능성 탐색 연구. 미래유아교육학회, 3, 231-258.
- 정범모 (1996). 통일을 대비한 남·북한 영유아 보육 및 유아교육의 과제와 전망. 미래유아교육학회지, 2, 1-15.
- 조석희 (2001). 유아 영재교육 지원 정책. (출처) 미래유아교육학회, 2001년 추계 학술대회, 유아 영재교육의 과제와 방향 (pp. 169-194). 서울: 미래유아교육학회.
- 조용태 (2001). 유아 영재진단 평가 체제. (출처) 미래유아교육학회, 2001년 추계 학술대회, 유아 영재교육의 과제와 방향 (pp. 69-107). 서울: 미래유아교육학회.

- 하종덕 (2001). 유아 영재교육의 현황과 문제점. (출처) 미래유아교육학회, 2001년추계 학술대회, 유아 영재교육의 과제와 방향 (pp. 1-30). 서울: 미래유아교육학회.
- 한국교육개발원 (2000). 영재교육 중장기 종합 발전 방향: 영재교육 진흥법 시행령(안) 제정에 관하여. 한국 교육개발원 연구자료 RM 2000-12.
- Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). *Autonomous learner model: Optimizing ability*. Greeley, Co: Alps Publishing.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164-171.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds.) (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D. C: NAEYC.
- Burns, J. M., Mathews, F. N., & Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34, 102-107.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education*. N. Y.: Pearson Education, Inc.
- Cox, J. (1986). The Richardson study: Results and recommendations. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *The Richardson study: A catalyst for policy change in gifted education*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Cox, J., & Daniel, N. (1988). The Richardson study concludes. *Gifted Child Today*, 11(1), 45-47.
- Crook, J., & Eliot, J. (1980). Parental death during childhood and adult depression: A clinical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 87, 252-259.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2003). *Education of the gifted and talented* (fifth ed.). N. Y.: Pearson.
- Diamond, M., & Hopson, J. C. (1998). *Magic trees of the mind*. N. Y.: Dutton.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1980). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems*

- and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 126-152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1990). *Identifying and educating gifted students at the secondary level*. Unionville, N. Y.: Royal Fireworks.
- Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Toward a new paradigm for identifying talent potential* (Research Monograph 94112). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gallagher, J. et al. (1984). *Leadership unit*. N. Y.: Trillium Press.
- Gallagher, J., & Gallagher, S. (1994). *Teaching the gifted child* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1985). Reflection on multiple intelligence: Myths and message. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-203.
- Guildford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. N. Y.: McGraw-Hill.
- Heller, K. A., & Scholfield, N. J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In K. A. Keller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 123-137). N. Y.: Elsevier.
- Heller, K. A., Monk, F. J., & Passow, A. H. (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamono.
- Heller, K. A., Monk, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). *International handbook of gifted and talent* (Eds.). N. Y.: Elsevier.
- Jordan, N. E. (1995). 미국의 영재 교육과정과 영재아의 특징 사례. (출처) 민국제영재교육연구원, 세계 속의 한국 영재아 교육을 위한 심포지움. 서울: 민국제영재교육연구원.
- Kanevsky, L. (2000). Dynamic assessment of gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 283-296). N. Y.: Elsevier.
- Kaplan, S. N. (1986). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 180-193). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Karnes, M. B. & Johnson, L. J. (1990). A plea: Serving young gifted children. *Early Childhood Development and Care*, 63, 131-138.
- Maker, C. J., & Nielson, A. G. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Meeker, M. N., & Meeker, R. (1986). The SOI system for gifted education. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 194-215). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Moon, S. M. (1995). The effects of enrichment program on the families of participants: A multiple-case study. *Gifted Child Quarterly*, 39, 198-208.
- Morelock, M. J., & Morrison, K. (1999). Differentiating developmentally appropriate: The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21, 195-200.
- National Association for Gifted Children. (1998). *Pre-k-grade 12 gifted program standards*[Electronic version]. Retrieved from <http://www.nagc.org/webprek12.htm>.
- Passow, A. H. (1982). Differential curricula for the gifted, talented. *Committee Report to the Nation, State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented*. Ventura County, CA: Office of the Superintendent of School.
- Perleth, C., Schatz, J., & Monks, F. J. (2000). Early identification of high ability. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 297-316). N. Y.: Elsevier.
- Perleth, Ch. (1997). *The role of giftedness and experience in the genesis and expertise research*. Munchon: LMU.
- Perleth, Ch. (2000). *New trends and results in giftedness and intelligence diagnostics*. Rostock: Univ. Rostock.
- Piaget, J. (1992). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Harmondsworth, England: Penguin.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental

- model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 298-309.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide enrichment model: A how-to-guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The Schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 184-203). Boston: Allyn & Bacon.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). Revolving differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 298-309.
- Rimm, S. (2001). *Keys to parenting the gifted child*. Hauppauge, N. Y.: Barron's Educational Series.
- Ross, P. (Ed.) (1993). *Natural excellence*. Washington, D. C: U. S. Department of Education.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschool: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 21, 174-179
- Schlichter, C. L. (1986). Talents unlimited: An inservice education model for teaching thinking skill. *Gifted Child Quarterly*, 30, 119-123.
- Schlichter, C. L. (1997). Talents unlimited model in programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 318-327). Boston: Allyn & Bacon.

- Schwartz, L. L. (1994). Why give "gifts" to the gifted?: Investing in a national resource. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, Inc.
- Sternberg, R. E. (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 88-99). Boston: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J. (1986). The future of intelligence testing. *Educational Measurement, Issues and Practices*, 5(5). 19-22.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. N. Y.: Plume.
- Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (2000). A multidimensional framework for synthesizing disparate issues in identifying, selecting, and serving gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 831-838). N. Y.: Elsevier.
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1999). Longitudinal studies of creativity. In M. A. Rumco & Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, 2. (pp. 163-168). San Diego, CA: Academic Press.
- Tannenbaum, A. (1992). Early signs of giftedness: Research and commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 104-133.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children*. N. Y.:McMillan.
- Treffinger, D. J., & Sortore, M. R. (1992). *The programming for giftedness series. Vol. I: Programming for giftednes-A comtemporary view*. Sarasota. FL: Center for Creative Learning.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating the gifted*(3d ed.). Denver, Co: Love.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Wundt, W. (1914). *Outline of psychology*. Leipzig: Englemn.





## 토론 : 유아 영재의 판별과 교육 프로그램 운영방법

(호서대학교 인간개발학부 아동학 전공 조교수 한유미)

특별한 도움이 필요한 아이들에게 최적의 발달 기회를 제공하기 위해서는 조기 판별과 조기 개입이 필수적이며, 이는 영재아를 포함한 모든 특수아에게 해당합니다. 그러나 영재는 스스로 해낼 능력이 있으며 혜택 받은 아이들이라는 생각으로 인해 영재교육은 그 동안 다른 특수교육 분야에 비해 사회적으로 많은 관심과 투자를 받지 못했습니다(Delisle, 1992). 뿐만 아니라 영재교육에 대해 거부감마저 갖고 있는 이들마저 있는 것 같습니다. 특히 영재의 연령이 어릴수록 영재교육에 대한 사회적 편견은 더욱 심한 듯하며, 2002년 우리나라에서 시행된 '영재교육 진흥법'안에도 유아영재교육은 포함되어 있지 않은 실정입니다. 이러한 시점에서 이영석 교수님의 발표는 유아영재의 판별의 필요성과 절차 그리고 교육 방법 등을 심도 깊게 다룸으로써 개화 단계에 있는 우리나라 유아영재교육에 많은 시사점을 제공하고 있습니다. 이영석 교수님의 원고를 토론하게 된 것을 영광으로 생각하며 발표 내용에 기본적으로 동감하는 입장에서 몇 가지만 보충하고자 합니다.

먼저 발표자께서는 1999년 미국 앨버트 주 에드몬트 시에서 이루어진 Sankar-DeLeeuw (1999)의 연구에서 부모의 74%와 교사의 50%가 유아기 때 영재아 진단검사를 실시해야 한다고 인식하고 있음을 인용하고 있습니다. 3년 뒤 같은 저자가 같은 지역에서 조사한 결과(Sankar-DeLeeuw, 2002)에서는 이 수치가 부모의 91%와 교사 78%로 증가한 것으로 나타났습니다. 이러한 사실은 최근 유아영재 판별에 대한 사회적 욕구가 계속적으로 높아지고 있음을 시사합니다. 이와 같은 유아영재 판별의 필요성이나 가능성에 대해 발표자는 심도 깊은 논의를 제공하고 있습니다. 저는 특히 어린시절 영재성을 보이지 않다가 성인이 되어서야 영재가 된 아인슈타인, 에디슨 등의 사례를 유아영재 판별이 타당성이나 신뢰도에 문제가 있기 때문이 아니라 그 시대의 영재아 판별방법 및 기준이 부적절했기 때문으로 풀이한 발표자의 해석에 깊이 공감합니다. 또한 발표자는 영재판별의 전제(지지성, 공정성, 평등성, 중다성, 포괄성)나 원리들을 종합적으로 제공해주고 있을 뿐 아니라 판별자간의 판단 기준이 다를 수 있음

을 구체적인 사례를 통해 설명함으로써 영재의 판별이 얼마나 어려운 일이며 얼마나 신중히 이루어져야 하는지를 여실히 보여주고 있습니다.

이외에도 발표자는 유아영재 진단절차에 관한 일반화된 모형이 정립되어 있지 못한 현실에서 드물게 시행되고 있는 국내·외의 영재진단 절차의 사례들을 소개한 후 체계적이고 종합적인 유아영재 진단절차 모형을 제안하고 있습니다. 발표자가 제시한 영재진단 원리와 절차에 의거해서 영재진단이 이루어진다면, 실제로 영재인 유아를 영재로 판별하지 못하는 오류나 영재가 아닌 유아를 영재로 잘못 판단하는 오류가 일어나지 않을 것으로 생각합니다.

한편 발표자는 영재 판별이라는 용어보다 영재 진단이라는 용어를 선호하고 있습니다. 또한 영·유아의 영재진단은 개별 유아의 능력이나 성취보다 개인과 환경의 상호작용이라는 맥락 하에 확인하는 것이 바람직함을 지적하고 있습니다. 이는 “유아기의 영재판별은 외부 전문가에 의해 실시되는 일련의 검사라기보다 교실 내에서 교사에 의해 이루어지는 평가과정으로 보아야 한다”(표준화 성취검사나 체크리스트 등의 역할을 부정하는 것은 아니지만)는 George(1992)의 주장과 일맥상통한다고 보여 집니다. 특히 과목별로 교사가 따로 있고 한 교사가 매주 수 백 명의 학생들을 가르침으로써 개별 학생에 대해 상세히 알기 어려운 중등학교에 비해 유치원이나 초등학교 저학년에서는 1년간 모든 교과를 한 명의 교사가 가르치므로 교사가 영재를 판별하기 더 쉬울 수도 있을 것입니다. 이러한 입장에서 Don McAlpine이 일반 유아교사가 유아영재를 판별하기 위해 사용할 수 있는 방법으로 제시한 ‘반응적 환경(responsive environment)’ 접근법의 잇점을 소개하면 다음과 같습니다(George, 1992). 첫째, 교사에게 아동의 능력을 평가하게 하는 전문적인 책임감을 부여합니다. 둘째, 판별에 개입함으로써 교사는 프로그램에 더 많은 관심을 갖게 됩니다. 셋째, 판별은 정규 학습에서 매일 매일 일어나는 학습과 교수에 자연스럽게 녹아들게 됩니다. 이에 따라 모든 유아에 대한 전반적인 교수의 질이 향상됩니다. 즉, 영재프로그램은 사막의 오아시스가 아니라 학습 전체가 오아시스가 됩니다. 넷째, 판별이 프로그램 목적에 긴밀히 연결될 수 있습니다. 판별은 항상 수단이 되어야지 목적 자체가 되어서는 안 됩니다.

그러나 이와 같은 일반 교사에 의한 판별은 한계가 있다고 봅니다. 검사의 사용이나 기타 평가 기법 등의 측면에서 교사의 질이 매우 차이가 있으므로 타당도와 신뢰도가 떨어질 수 있습니다. 예를 들어, 교사를 기쁘게 하는 유아들은 영재로 포함되는 반면 어떤 유아들은 간과될 수 있으며, 학습 규모가 클수록 어려움이 더욱 커질 수 있습니다. 그 결과 유아영재에 대해 무지하거나 무관심한 교사들은 판별을 위해 아무

런 노력도 하지 않을 수 있습니다(George, 1992; NAGC, 1989). 이러한 문제를 해결하기 위해서는 일반 교사에게도 유아영재의 특성 및 판별, 교육에 대한 연수를 실시하는 것이 필요할 것으로 생각됩니다. 실제로 여러 연구에서 현직 연수는 교사가 영재아를 평가하는 능력을 향상시켜주는 것으로 나타났습니다. 예를 들어, Denton & Postlethwaite(1985)의 연구에서 훈련받지 않은 교사의 영재 판별 정확성은 40%에 불과한 반면, 훈련된 교사는 86%의 정확성을 갖고 영재아를 판별하고 있었습니다. 따라서 유아영재를 직접 판별하거나 교육하는 전문적인 영재교사뿐 아니라 일반 유치원이나 어린이집 교사들에게도 유아영재의 판별 및 교육과 관련된 연수교육을 실시할 필요가 있는 것으로 보입니다. 또한 유아영재 판별에 관한 연수교육을 실시할 때에는 일반적인 영재 판별에 관한 내용뿐 아니라 판별 대상이 유아임으로써 발생하는 독특한 어려움을 포함해야 한다고 생각합니다. 이에 유아영재 판별이 나이든 영재의 판별보다 어려운 이유와 이로 인한 유아영재의 판별 방향에 대한 설명을 덧붙이고자 합니다.

첫째, 유아영재는 불균등한 발달(unevenness) 특징이 있습니다. 흔히 영재아들은 독특한 발달 패턴을 나타낸다고 알려져 있지만, 특히 유아영재의 경우 불균등한 발달 속도가 더욱 빈번히 관찰됩니다. 즉, 유아기에는 기회나 흥미의 변화로 인해 능력이 폭발적(spurts)으로 발달하는 시점이 있는 것으로 보입니다. 예를 들어, 2.5세에 이미 모든 철자와 철자의 소리를 알고 있던 유아가 한 동안(아마 4.5세 될 때까지) 이 상태로 계속 있다가 몇 개월 만에 갑자기 3-4학년 수준의 유창한 읽기 기술로 발달할 수 있습니다. 발달 시기의 불균등 외에도 유아영재는 발달 영역에 있어서도 불균등한 특징을 나타냅니다. 예를 들어, 4-5세 유아영재는 시간, 죽음과 같은 추상적 개념에 대한 개념을 이해하고 4학년 수준으로 유창하게 읽지만 연필을 쥐거나 장난감을 친구들과 나누어 쓰는 것은 어려워할 수 있습니다(Roedell, 1990).

둘째, 유아영재는 영재라고 해도 유아라는 발달적 특성으로 인해 검사를 받는 것 자체에 어려움이 있을 수 있습니다. 유아영재에게는 발달적 특성상 개별검사만 실시할 수 있고, 숙련된 검사자가 필요합니다. 개별검사는 시간과 비용 등의 측면에서 비경제적이지만 집단검사보다 유아의 잠재력을 끌어내기 쉬우므로 유아영재 판별은 되도록 개별검사에 의해 이루어져야 할 것입니다. 그런데 문제는 잘 표준화된 검사도구로 개별검사를 실시한다고 해도 영재유아가 최선을 다해 검사에 임하려는 동기유발이 늘 되어 있는 것은 아니라는 것입니다. 이외에도 유아영재는 언어적 기술, 수줍음, 라포 형성의 어려움, 건강 및 순간적 감정 등 많은 요인에 의해 수행이 매우 가변적인

경향이 있습니다(Torrance & Carpopreso, 1999).

셋째, 연령이 어릴수록 검사자 또는 판별자의 정확성이 감소합니다. 예를 들어, 영재판별 방법의 한 가지인 또래 및 자기 지명 방법은 유아기에는 쓸모없는 것으로 평가되고 있습니다(Perleth et. al, 1993). 유아의 판단은 종종 옷, 매력 등 영재성과 무관한 요인에 좌우되고, 교사의 태도가 반영되는 경우가 빈번하기 때문입니다(Torrance & Carpopreso, 1999).

넷째, 유아기의 영재성은 '실현된 영재성'보다 '잠재적 영재성'의 측면에서 접근해야 합니다. 즉, 연령이 어릴수록 실제로 성취한 내용보다 영재성의 초기 지표를 살펴봐야 합니다. 유아영재는 나이든 영재에 비해 재능을 개발할 기회나 경험이 적으므로 재능이 표출되지 않았을 수 있기 때문입니다. 잠재적 영재성은 키나 머리색처럼 직접적으로 관찰되지 않으며, 행동을 관찰해서 추론해야 하는 것이므로 18세보다 3-4세의 잠재적 영재를 판별하는 것이 훨씬 어려울 수밖에 없습니다(Torrance & Carpopreso, 1999). 따라서 유아영재 판별기준은 이후 연령보다 범위를 넓혀서 보아야 할 것입니다. 나이가 어릴수록 유아는 변화하는 과정에 있고 심리적 특성이 안정되어 있지 않아 판별의 오류가 있을 수 있기 때문입니다.

이와 같이 볼 때 유아기에는 판별에 지나치게 엄매이기보다 다양한 영재교육 프로그램을 개발하는 데 주력하는 것이 중요하다고 생각합니다. 프로그램이 다양하게 개설 운영되면 한 가지 재능만 있는 유아도 자신의 영역에 맞는 프로그램에 참여할 기회가 주어질 수 있으므로 영재의 판별이 엄격하지 않아도 되기 때문입니다(조석희 외, 1996). 발표자는 외국에서 초·중등학교 영재아를 위해 설계된 여러 가지 영재교육 모형들을 소개하고 이를 유아영재에 맞추어 재구성하여 유아영재교육 프로그램으로 적용할 것을 제안하고 있습니다. 이러한 제안은 유아영재교육 프로그램의 개발에 많은 시사점을 제공해준다는 점에 중요한 의의가 있습니다. 그러나 실제로 유아영재교육 프로그램으로 활용되고 있는 모형의 사례를 제시하거나 아예 유아영재교육 프로그램 개발되지는 않았지만 유아영재 프로그램으로 활용할 수 있는 방안을 구체적으로 설명 해주셨으면 혹은 프로그램 성격상 유아영재에게 적합한 모형과 그렇지 않은 모형을 비교해주셨으면 더욱 도움이 되었을 것으로 생각합니다.

발표자께서는 주로 영재프로그램에 초점을 두고 설명을 하셨으므로 본인은 유치원이나 어린이집 등의 유아교육기관에서 통합교육으로 영재교육이 이루어질 수 있는 방안을 첨가하고자 합니다. Winebrenner(1992)에 의하면, 일반 학급에서도 내용수정, 과정수정, 산물수정 등을 통하여 유아영재를 가르칠 수 있습니다. 내용수정(content

modification)은 추상적이거나 복잡한 개념 등을 사용하거나 속진을 통해서 일어날 수 있습니다. 그리고 학습 목적을 확인하고, 학습 목적을 얼마나 숙달하고 있는가를 사전 검사하고, 불필요한 교수나 연습은 제거하는 커리큘럼 콤팩팅(curriculum compacting)을 통해서도 가능합니다. 커리큘럼 콤팩팅으로 인해 절약된 시간은 확장 활동, 독립적 프로젝트, 멘토링 등에 사용 할 수 있습니다. 둘째, 과정수정(process modification)이란, 활동은 지적 도전을 일으키도록 재구성되어야 한다는 것입니다. 예를 들어, 탐구 방법, 능동적 탐색, 고차적 사고를 요하는 질문 등을 사용하는 것이 포함될 수 있습니다. 셋째, 산물수정(product modification)은 사고를 조작하는 능력, 지식, 창의성을 나타내는 다양한 방법으로 자신이 학습한 방법을 발표하도록 격려하는 것입니다. 이 때 정보의 요약보다 정보의 종합에 초점을 두어야 하며, 자기 평가도 이 과정의 일부로 포함되어야 합니다. Winebrenner(1992)는 이와 같이 일반 학급에서 유아영재교육이 이루어지기 위해서 가장 중요한 것은 우수한 교사를 채용하는 것이라고 지적하고 있습니다. 또한 “유아교사는 잠재적 영재성의 징후에 익숙하지 않으며, 영재교사는 발달적으로 적합한 교육방법에 익숙하지 않다”(Roedell, 1989)는 점에서 볼 때 일반 유아 교사들에게도 영재교육 연수 기회를 확대하고 궁극적으로는 유아영재 교사 자격증이 제도적으로 확립해야 할 것으로 생각됩니다. 참고로 미국 루이지애나 주에서는 유아 영재교사 자격증을 위해 다음과 같은 사항을 요구하고 있습니다. : 석사학위, 유아교육 이수증(유아교육 과정에서 9-15학점 이수), 영재교육 12학점 이수, 영재프로그램에서 교생실습 또는 학업적 영재와의 3년간 일한 경험(Mathews et al., 1992).

마지막으로 본인은 유아영재교육 방법은 유아교육의 현대적 교수-학습원리인 발달적 적합성에 부합해야 한다는 주장에 가장 큰 공감을 느끼며, 앞으로 유아영재교육이 이러한 방향에서 이루어지기를 기대하는 마음으로 토론을 마치고자 합니다. 아직 미개척 분야로 남아있는 유아영재의 판별 및 교육 방법에 대해 심도 깊은 발표를 해주신 이영석 교수님께 깊은 감사를 드립니다.

## 참고문헌

- 조석희, 박경숙, 김홍원, 김명숙, 윤지숙(1996). 영재 교육의 이론과 실제, 한국교육개발원.
- Delisle, J. R. (1992). Guiding the social and emotional development of gifted youth  
A practical guide for educators and counselors. White Plains. NY:  
Longman.
- Denton, C. & Postlethwaite, K.(1985). Able Children. NFER-Nelson.
- George, D.(1992). The Challenge of the Able Child. London: David Fulton  
Publishers.
- Mathews, F., Neil, B., Jeanne, M.(1992). A parent evaluation of a public preschool  
gifted program. Roeper Review, 15(2).
- NAGC(1989). Help with Bright Children. The National Association for Gifted  
Children.
- Perleth, C., Lehwald, G., & Browder, C.S.(1993) Indicators of high ability in young  
children In K. A. Heller, F. J. Monis, & Passow, A. H.(Eds.)  
International Handbook of Research and Development of Giftedness and  
Talent.
- Roedell, W. C. (1989). Early development of gifted children. In J. L.  
VanTassel-Baska and P. Olszewski-Kubilius (Eds.), Patterns of  
influence on gifted learners: The home, the self, and the school. New  
York: Teachers College.
- Sankar-DeLeeuw, N.(2002). Gifted Preschoolers: Parent and Teacher Views on  
Identification, Early Admission, and Programming, Roeper Review, 24(3).  
172-177.
- Torrance, E.P, & Carpopreso, E.J.(1999) Assessment of preschool giftedness :  
Intelligence and creativity.([http://www.hoagiesgifted.org/young\\_children  
.htm](http://www.hoagiesgifted.org/young_children.htm).)
- Winebrenner, S.(1992). Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom, MN : Free  
Spirit Publishing Inc.

## "유아 영재의 판별과 교육 프로그램 운영 방법"에 대한 토론

이순주(용인송담대)

우리 나라는 세계 10대 지식 정보 강국 도약, 교육 환경의 선진국 수준 개선, 첨단 과학 기술의 발달 등 3대 목표를 달성하기 위해 2002년부터 영재교육진흥법 시행령과 함께 국가적인 차원에서의 체계적인 영재교육이 시행되고 있다. 이에 따라 영재교육의 활성화를 위해 국가적 차원에서의 많은 노력이 기울여지고 있음은 물론이요 영재교육에 대한 학부모, 교사의 관심에 따른 영재교육-조기교육에 대한 열풍이 전국적으로 불게 되었다. 이 뿐만 아니라 영재교육의 대상이 상위 3-5%의 아동 중심에서 일반아동으로까지 확대되고 있고 또 영재교육의 대상 연령이 초·중등 중심에서 유아에게로까지 확대되어 유아영재교육이 일반화되고 있는 추세이다. 그러나 이영석 교수님의 발표에서도 언급된 바와 같이, 2000년 1월 28일에 제정된 우리나라 영재교육진흥법에는 유아영재교육이 전혀 언급되어 있지 않을 뿐만 아니라 유아영재를 위한 정책이나 연구도 매우 빈약한 실정에 있다.

이러한 현 상황 속에서 "유아 영재의 판별과 교육 프로그램 운영 방법"이라는 제목으로 진행된 이영석 교수님의 발표는 우리나라 유아영재교육의 발전에 매우 의미있는 시사점을 제시해주는 것으로 사려된다.

발표자이신 이영석 교수님은 유아 영재를 대상으로 한 (국제적인) 연구 경향과 유아의 지적, 신경심리적 발달 특성에 대한 언급을 통해 유아영재교육의 필요성을 역설하고 있다. 또한 발표자는 Identification 용어보다 Diagnosis 용어의 적합성을 제시하면서 정적, 표준적, 표준화된 측정 방법의 제한점을 보완한 유아영재 진단 방법에 대한 지속적인 연구를 강조하였다. 뿐만 아니라 유아 영재 진단 방법에 대한 기본 전제, 주요 원리, 그리고 구체적인 진단 방법 등을 구체적으로 열거함으로써 체계적, 과학적, 합리적인 영재 진단 방법에 대한 개발 가능성을 제시해 주었고 유아영재 교육에서 취해야하는 바람직한 진단 방향을 언급해 주었다.

또한 본 발표논문에서는 유아 영재교육 방법에 대한 논의 과정에서 유아 영재교육 방법 채택 시 유아영재관계자가 유념해야 할 몇 가지 사항들을 예시하면서 영재 교육

과정 모형을 소개하고 있다 그런데 논의를 전개해 나가는데 있어서, 본 논문에서 제시된 영재 교육과정 모형들이 단순히 소개되는 데에 그치지 않고 유아 영재에 맞추어 재구성될 수 있는 방향과 유아 영재 교육 프로그램으로써 적용될 수 있는 가능성에 대해 보다 심층적인 논의를 펼친다면 유아 영재교육프로그램의 개발 및 적용에 많은 시사점을 줄 수 있을 것으로 사료된다.

현재 우리나라의 영재교육은 시행된 영재 교육의 효과에 따라 그 범위가 점차 확대될 전망에 있으며 이에 따라 영재교육의 대상이 유아로 확대되어 유아영재교육이 활성화될 전망에 있다. 이에 따라 유아영재에 대한 진단 방법과 교육 프로그램에 대한 연구 개발은 조금 더 활발하게 추진되어야 할 것이며 이와 더불어 유아 영재교사 양성을 위한 전문 교육기관의 마련도 매우 시급한 문제 중의 하나이다. 그러나 현재 우리나라에서는 유아영재교육을 담당할 교원의 자질과 양성, 임용 등과 관련된 기초적-이론적 연구는 매우 미흡한 실정이며 담당 교사를 양성하기 위한 기본 교육과정과 교수전략에 대한 개발도 매우 빈약한 편이다. 이에 토론자는 유아 영재 교육에 관한 정책 마련과 유아영재에 대한 진단 방법 및 교육 프로그램의 개발, 유아영재교사 양성에 대한 대책 마련의 중요성을 강조하면서 토론의 글을 마치고자 한다.



## 유아 영재의 판별과 교육 프로그램 운영 방법

장영숙(조선대)

이영석 교수님의 발표는 우리나라에서도 이제 서서히 논의되고 있는 유아 영재의 판별과 교육 프로그램의 운영방법을 시기적절하게 제시해 주고 있다고 하겠다. 현재 우리나라의 경우 초·중등학교의 영재교육에 대한 정책과 연구는 활발히 진행되고 있지만 유아 영재에 대한 정책이나 연구는 매우 빈약한 편이다. 따라서 이영석 교수님의 발표는 유아 영재에 대한 정책이나 연구에 대한 관심을 불러일으킬 수 있는 계기가 된다는 점에서 그 학문적 및 실제적 효용 가치가 매우 높다. 그러므로 우선 좋은 주제로 발표를 해주신 이영석 교수님께 감사드린다.

발표자인 이영석 교수님은 유아 영재의 진단 방법 및 절차에 대한 논의를 전개함에 있어서, 유아교육분야에서는 영재 판별(identification)이라는 용어보다는 영재 진단(diagnosis)이라는 용어가 더 적합하다는 것을 지적하고 유아 영재의 진단은 개인유아의 성취보다 개인과 환경의 상호작용이라는 맥락속에서 확인하는 것이 바람직하다고 역설하고 있다. 이러한 논점은 현재 우리나라 유아 영재 교육에서 취해야 하는 바람직한 방향이라고 생각된다.

유아기의 영재판별은 영재와 비영재를 구분하는데 목적을 두어서는 안되며, 유아의 특성을 조기에 잘 진단하여 유아의 영재성이 최대한으로 발현될 수 있도록 적절한 교육환경을 조성하는데 초점을 맞추어야 한다. 유아기의 영재성의 판별은 영재인가 영재가 아닌가를 결정하는 실제적 영재성(actual giftedness)의 의미로 받아들일 것이 아니라 잠재적 영재성(potential giftedness)의 의미로 이해해야 한다. 유아기에는 다른 연령에 비해 특히 실제의 발달과 잠재적 발달간의 차이가 특히 많기 때문에, 적절한 교육적 개입은 유아의 잠재적 능력을 신장시키는데 많은 도움을 줄 수 있다. 다른 부문에서의 교육과 마찬가지로 유아 영재 교육의 영역에서는 그 동안 주로 지적 측면에서 영재아에 대해 논의해 왔으며 영재성이 있느냐 없느냐라고 하는 실제적인 영재성에 큰 관심을 가져왔던 것도 사실이다. 교육이란 아동의 현 상태에 대해서도 관심을 두되 아동의 잠재적 성장가능성과 미래의 발달가능성을 위해 더 많은 노력을 경주해야 나

가는 것이라는 점을 상기해 볼 때, 유아의 영재성을 개인과 환경과의 상호작용속에서 파악하고자 한 이영석 교수님의 논점은 타당하다고 생각된다.

그러나, 각 유아의 유전적인 특성에 바탕을 두지 않은 단지 만들어지는데 초점을 두는 영재성은 유아의 잠재적 능력을 극대화시킬 수 없다. Gardner의 다중이능이론(multiple intelligences theory)에서는 개인마다 지니고 태어나는 지능의 구성(profile)이 다를 수 있으며, 그것을 바탕으로 개개인마다 다른 지능이 계발된다고 하였다. 유아는 각기 특정분야에서 각기 다른 영재성을 가지고 태어나며 이러한 영재성은 교육적 환경의 조성 여부에 따라 개발될 수도 또는 안될 수도 있다. 현재 우리나라에서는 유아들의 유전적 소질을 바탕으로 잠재적 영재성을 극대화시키려는 노력보다는, 유아의 타고난 능력과는 상관없이 영재성은 만들어질 수 있다는 상업적 광고가 난무하고 있으며 이에 따라 유아들은 과도한 영재교육 경쟁에 시달리고 있는 형편이다. 이러한 상업적인 과도한 영재교육 경쟁은 올바른 유아 영재교육의 방향을 설정하는데 걸림돌이 된다. 올바른 영재교육에서는 만들어지는 영재성을 강조하기 보다는 유아가 가지고 태어난 유전적 특성을 잘 파악하고 그에 맞는 교육적 환경을 어떻게 조성해 주어야 하느냐를 논의하는 것이 더욱 필요하다.

이영석 교수님은 유아 영재교육 방법 및 11개의 영재교육과정 모형에 대해서 포괄적으로 논의를 전개하고 있다. 이영석 교수님은 유아 영재 교육방법은 현대 교수-학습 원리인 DAP(Developmentally Appropriate Practice) 정신에 부합해야 한다고 하였다. 즉 유아 영재 교육방법은 개별유아의 연령 적합성(age appropriateness)교육, 개인 적합성(individual appropriateness) 교육, 그리고 사회 문화 적합성(social-cultural appropriateness) 교육을 해야 한다는 것이다. 그러나 이러한 유아영재 교육 방법이 어떻게 영재교육과정 모형 안에서 접목될 수 있는지를 보다 논리적으로 전개할 필요성이 있는 듯 하다. 유아 영재들은 초·중등학교 영재아와는 다른 나름대로의 독특한 특성을 지니고 있기 때문에, 초·중등학교 영재아를 위해 설계된 영재교육 과정이 어떻게 유아 영재교육과정에서 적용될 수 있는지를 구체적으로 논의하는 것이 필요하다. 유아에게 알맞은 영재교육 프로그램을 어떻게 구성해야 하는지에 대한 구체적인 방안제시를 할 때, 뛰어난 능력을 나타내는 유아들이 그들의 영재성을 사장시키지 않고 영재성을 계발할 수 있는 길이 열릴 것이다.

21세기 지식 정보화 사회에서 유아들이 그들의 잠재력을 최대한 발휘하여 자아를 실현하기 위해서는 유아의 영재성을 조기에 진단하고 유아들의 영재성을 극대화시킬 수 있는 교육프로그램을 운영하는 것이 보다 절실히 필요하다. 이와 같은 필요성에

부응하여 보다 발전된 유아 영재교육을 위해 다음과 같은 점을 제언을 하고자 한다.

첫째, 유아 영재를 판별하기 위해서는 우선 유아 영재에 대한 개념 정의가 선행되어야 할 필요성이 있다. 유아 영재를 어떻게 정의하는가에 따라 영재로 판단되는 구성원의 범위가 달라지게 되고 또한 판별방법 및 도구도 달라지게 된다. 따라서 유아 영재에 대한 개념정의에 대한 합의가 선행될 필요가 있다.

둘째, 유아의 잠재적 영재성을 효과적으로 진단하고, 이러한 영재성에 대한 진단을 교수와 연결시킬 수 있는 평가도구에 대한 논의가 필요하다. 유아기는 실제적인 영재성과 잠재적 영재성의 차이가 특히 많기 때문에, 유아기에 유아의 잠재적 영재성을 효과적으로 진단할 수 있는 평가 도구가 필요하다. 진단은 교수의 청사진이지 그 자체가 목적은 아니기 때문에, 진단과 교수를 어떻게 효율적으로 연결시켜 유아의 잠재적 영재성을 최대로 계발할 수 있는 교육적 처치를 할 수 있는가에 대한 심도깊은 논의가 이루어져야 한다.

셋째, 유아 영재를 조기에 올바르게 판별하고 각 유아에 맞는 교육프로그램을 효과적으로 운영하기 위해서는 부모교육을 활성화하는 것이 필요하다. 다른 어느 시기보다도 유아기에는 특히 부모에 의한 영재성 판별이 중요한 자원이 된다. 활발한 부모교육을 통해, 올바른 영재성에 대한 개념을 정립하고 유아의 영재적 특성을 올바르게 진단하며 부모가 취해야 할 행동 등에 대한 인식을 정립하여 올바른 교육적 안목을 기를 수 있도록 해야 한다.

넷째, 유아영재의 창의적 문제해결력을 신장시킬 수 있는 교수-학습 방법과 자료의 개발이 중점적으로 이루어져야 한다. 영재를 위한 교육 프로그램은 유아들의 창의력과 문제 해결력을 신장시키는데 주안점을 두어야 한다. 이를 위해서는 유아가 하나의 현상이나 과제에 대해 다양한 관점으로 생각하고 창의적으로 문제를 해결할 수 있도록 하는 교수-학습 방법과 자료의 개발이 필요하다.