

미래사회 영재의 창의·인성 교육을 위한 예비 연구 - 현장 영재교사의 인식 중심으로

박 경 빈

경원대학교

이 미 순

대구대학교

전 미 란

서울대학교

본 연구는 영재교육을 담당하는 현장교사를 중심으로 미래사회 영재를 위한 ‘창의·인성 교육의 개념,’ ‘창의·인성 교육방안,’ 그리고 ‘창의·인성 교육지원’에 대한 인식을 조사하였다. 연구결과, 현장교사들은 종래의 인지중심의 영재교육에서 탈피하여 미래사회 발전에 이바지 하는 창의적인 사회적 자본(사회적 + 도덕적 리더)을 양성하는 교육으로 창의·인성 교육을 개념화 하였다. 또한 본 연구의 현장교사들은 창의·인성 교육방안으로 미래사회 지향적인 교육방안 즉, 사회적 민감성을 신장하는 교육과 창의성 및 리더십 교육을 언급하고, 실제 귀납적인 교육과정을 통해서 영역·특수적인 영재성을 발전시켜야 한다고 지적하였다. 그러나 현장교사는 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육을 별도로 전개하기 보다는 정규 학교교육과 연계하여 전개해야 한다고 하면서, 창의·인성 교육의 필요성에 대한 사회적 인식 함양과 교사 전문성 및 교육 프로그램의 개발을 제기하였다.

주제어: 창의·인성 교육, 영재, 사회적 자본

I. 연구의 목적 및 필요성

정보화, 세계화는 21세기를 특징짓는 두 단어이다. 수많은 정보로 인한 혼란과 정보의 빈익빈부익부(貧益貧富益富) 현상, 지구촌이라는 말이 낯설지 않는 시대에서 그 어느 때보다도 문제를 인식하고 해결하는 능력을 강조하게 되었다. 세계 여러 나라들이 앞 다투어 영재교육에 대한 투자를 늘리고 영재교육에 관한 연구를 활발히 진행하고 있는 것도 국제사회에서 경쟁우위를 획득하여 자국의 번영을 도모하고, 변화를 주도하

교신저자: 이미순(uconn2009@daegu.ac.kr)

* 본 연구는 한국과학창의재단의 연구비에 의해 지원됨.

는 미래의 인적 자원으로써 영재를 육성하려는 이유 때문이다. 즉, 영재들이 지식과 예술의 생산자로서 미래사회의 문제를 풀어나갈 수 있도록 인적 자원을 구축하는 것이다 (Renzulli, 2003, 2004). 미래사회의 인적 자원은 사회발전에 비례해서 만들어진다. 급격히 변화하는 사회 속에서 고정화된 과거의 패턴에 길들여진 똑똑한 인적 자원이 아닌, 사회적 변화를 읽고 이끌어가는 창의적이고 지혜로운 사람이 그 사회의 인적 자원을 형성하게 된다(이형우, 2008).

전통적으로 영재를 발굴하고 육성하는 등 인적 자원을 구축할 때, 영재의 인지적 능력을 중시하고 인성적 특성은 상대적으로 경시해왔다. 그러나 최근 들어 인지 능력에 중점을 맞추던 교육 시스템으로는 현대 사회가 당면하고 있는 문제들을 설명하거나 해결하는 데 한계가 있다는 비판이 제기되고 있다. 다시 말해서 머리가 아닌 가슴으로 문제의 근원이 되는 사회를 공감하고 그 사회 구성원의 욕구에 민감하지 않고서는 현대 사회의 문제를 궁극적으로 해결할 수 없다는 것이다. 게다가 기업체 및 과학 연구기관의 기술과 산업이 고도로 발전하면서 점차 팀워크가 강조되고 있는 실정이다. 한 명의 뛰어난 영재의 역량 그 자체뿐 아니라, 여러 영재들의 역량을 협조적으로 조직하는 조직관리 시너지 효과에 관심을 기울이게 되었다.

미래사회에 대한 공감과 협조적인 조직관리 시스템에서 중요한 요건은 바로 인성이다. 인성이란 학습하는 능력과는 구분되는 것으로서 자신과 타인의 내적 상태, 동기, 행동들을 인지하고 이러한 정보에 기초하여 적절하게 행동하는 능력을 의미한다. 좀 더 구체적으로 살펴보면, 인성은 자신과 타인의 내적 상태를 인지하고 이에 기초하여 감정과 정서를 조절하며, 감정이나 기분 상태를 보다 적응적인 상태로 조절하여 처리함으로써 특정 목표에 도달하는 능력을 의미한다. 이상의 측면에서 인성은 Cantor(1994)의 사회 문제해결능력 및 Gardner (1993, 1999)의 다중 지능 내 대인지능을 포함하는 개념이라 할 수 있다.

영재 역시 성장과정 중에 슬럼프에 빠지거나 기대한 바대로 성취를 못하는 상황에 처할 수 있다. 이 때, 영재들로 하여금 좌절하거나 실망에 쌓여 타고난 잠재력을 사장시키는 것이 아니라, 어려움을 극복하고 자신의 현 상태를 점검하고 새로운 목표에 도달하도록 탄력성(resilience)을 키워주는 인성 교육에 관심을 기울여야 한다. 특히, 인성 교육은 개인 내적 문제뿐 아니라 외부 문제에 관심을 갖도록 권장하기 때문에, 영재의 타고난 잠재력을 사회 발전에 기여하도록 유도하는 기능을 담당할 수 있다. 마지막으로 인성은 학습 능력과 구분되기는 하지만, 인성 교육을 통해서 사고, 추리, 문제해결, 창의적 과제에서 정서를 적응적으로 활용하게 함으로써, 계획을 세우고, 창의적으로 사고하고, 주의를 집중하며, 끈기 있게 문제를 해결하도록 동기를 부여하게 된다. 이에 더욱 영재교육에서는 영재의 인지적 능력이 발휘되도록 돕는 인성의 역할에 관심을 기울이

게 되었다(Gardner, 1993, 1999; Goleman, 1995; Renzulli, 2002, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Sternberg, 1990a, 1990b, 2005a, 2005b).

그러므로 본 연구는 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안을 구체적으로 언급하기에 앞서 창의·인성 교육의 필요성 및 창의·인성 교육에 대한 현장 영재교사의 인식을 연구함으로써, 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육을 지향하도록 사회 및 학계의 관심과 분위기를 조성하고자 하였다. 왜냐하면, 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육에 대한 당위성을 인식하는 사회적 분위기가 팽배할 때, 그 교육방안을 설정하고 정규 영재교육의 하나로 진행할 수 있기 때문이다.

II. 이론적 배경

세계화 및 정보 증가로 인한 사회의 변화가 점차 가속화 되는 시점에서 미래는 종래의 것과 상이한 사고방식과 능력을 요구할 것이다. 미래 사회의 변화에 대해 Gardner (2006)는 우리 및 우리 다음 세대가 성공적으로 살아가기 위해 ‘미래 마인드’를 갖추어야 한다고 하면서, 훈련된 마인드, 종합하는 마인드, 창조하는 마인드, 존중하는 마인드, 윤리적인 마인드의 다섯 가지로 미래 마인드를 요약하고 있다.

훈련된 마인드(Disciplined Mind)는 특정 학문 분야나 기술 혹은 전문 직업의 특징을 이루는 독특한 인지 양식을 체득한 마인드를 말하는 것으로, 미래사회에서 성공하려면 특정 학문분야 및 기술 분야에서의 전문성 체득을 강조하고 있음을 알 수 있다. 종합하는 마인드(Synthesizing Mind)은 정보량이 엄청난 속도로 늘어나는 오늘날 한층 중요성이 더해지는 능력으로서, 다양한 출처로부터 정보를 얻고, 그 정보를 객관적으로 이해하고 평가하며, 그것을 자신과 다른 사람이 이해할 수 있는 유익한 정보로 재구성하는 것을 말한다. 이에 비해, 창조하는 마인드(Creating Mind)는 훈련된 마인드와 종합하는 마인드를 토대로 새로운 아이디어를 내고 독창적으로 문제 제기를 하며 신선한 사고방식을 창출함으로써 예기치 못한 혁신적인 문제를 해결하는 능력을 말한다. 그러나 미래사회에서는 각 개인이나 집단이 자신의 영역에서 생존하는 것만으로는 성공적인 삶을 살았다고 할 수 없다. 다시 말해서 성공적인 삶을 위해서는 개인 및 집단의 차이점에 주목하고 이를 받아들이며, ‘타인’을 이해하고 타인과 효율적으로 일하려고 애쓰는 존중하는 마인드(Respectful Mind)가 필요한 것이다. 존중하는 마인드에서 한 단계 더 추상적인 차원으로 나아간 것이 바로 윤리적인 마인드(Ethical Mind)이다. 윤리적인 마인드는 바로 개인의 이익을 넘어서 더 큰 목적에 봉사하려는 마인드를 개념짓는 것이다 (Gardner, 2006).

Gardner의 다섯 가지 마인드는 인격 유형을 가리키는 것이 아니며, 제 각기 기능하는

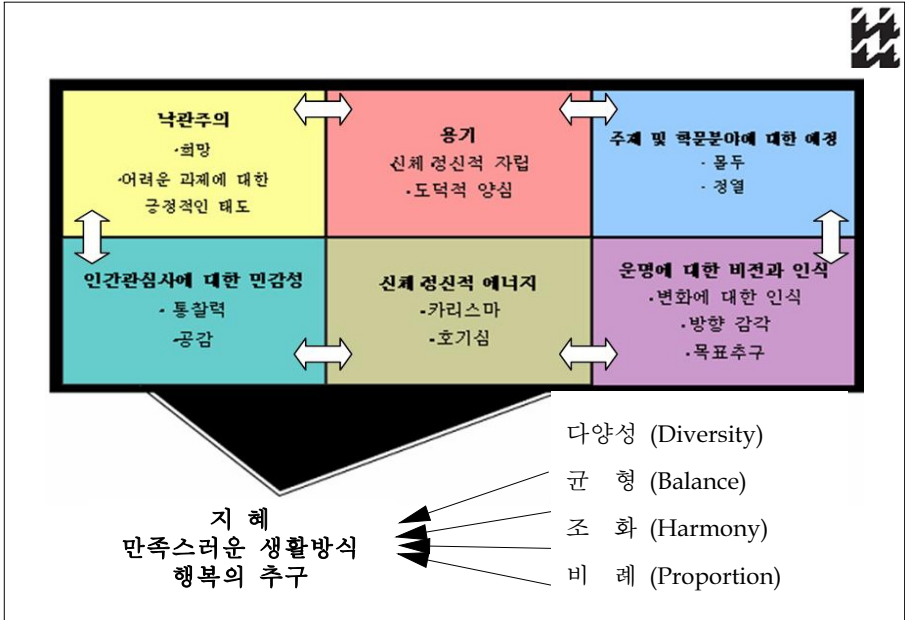
여러 종류의 지능(다중 지능)과도 다른 것이다. Gardner에 의하면, 자신의 마음을 개발하고자 기꺼이 시간과 노력을 투자한다면, 누구라도 달성할 수 있는 사고방식 마인드라고 하였다. 그러나 지금까지 마인드는 단지 선택 사항일 뿐이었지만, 앞으로 미래사회에서 성공하려면 반드시 갖추어야 하는 능력임을 지적하고 있다(Gardner, 2006).

Sternberg(2003)는 WICS (Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized, WICS)의 이론적 관점을 통해서 인성의 개념을 좀 더 확대하여 지혜의 개념을 전개하고 있다. 인성교육은 그 사회가 중요시 하는 가치를 반영한다. 과거 사회가 사회에 대한 책임감 및 충성의 덕목을 강조하였다면, 현대 사회에서는 공동의 선을 추구하는 교육에 초점을 맞추어야 한다는 것이다. Sternberg에 의하면, 지혜를 개발하면 우리의 삶과 행동을 향상시킬 수 있도록 판단하는데 도움이 된다는 것이다(Kekes, 1995).

Sternberg의 이론적 관점에서, 미래사회 영재교육 과정에 지혜와 관련한 기술을 포함해야 하는 몇 가지 이유가 있다. 우선 앞서 지적하였듯이 지식만으로는 지혜롭기에 불충분하며 지식은 만족이나 행복을 보장하지 않는다. 그렇지만 지혜는 이상의 목적을 달성하기 위한 좋은 방안이다. 둘째, 지혜는 신중하고 주의 깊은 사고를 거쳐서 중요한 판단을 하도록 방법을 제공한다. 판단을 하는데 있어서 지혜로우면서 동시에 충동적이거나 부주의할 수 없기 때문이다(Langer, 1997). 셋째, 지혜는 더 좋고 더 조화로운 세계를 만드는 길을 보여준다. 마지막으로 영재를 포함하여 모든 학생들은 하나의 큰 공동체의 일부이며 따라서 그들의 공동체를 대신해서 올바르게, 건전하게, 그리고 정당하게 판단하는 것을 배울 수 있게 해야 한다는 것이다(Ardelt, 1997; Sternberg, 1990b, 1998, 1999; Varela, 1999).

그러므로 Sternberg 역시 Gardner와 마찬가지로, 과거의 인지중심의 교육에서 탈피하여 개인의 행복과 발전 그리고 더 나아가 사회의 발달까지도 염두에 둔 미래사회 교육 방안을 제기하고 있는 것이다.

한편, Renzulli(1998, 2002, 2003)는 영재행동의 근원이 되는 요인들을 설명하고, 영재행동을 보이는 학생들 중 자신의 능력을 사회 발전에 기여하는데 사용하는 학생들의 특징을 알아보기 위해 인지적 조합요인(Co-Cognitive Factors)이라는 개념을 제시하였다. 인지적 조합요인은 Renzulli의 세 고리 모형의 배경이 되는 패턴으로서([그림 1] 참조), 인성과 환경 간의 상호작용의 결과로 나타난다.



[그림 1] 인지적 조합요인(Co-cognitive Factors) <출처: Renzulli 외, 2006>

영재의 인성적 특징과 환경적 상호작용은 능력, 창의성, 과제집착력의 발달을 도와 영재행동을 촉진하며, 또한 사회적으로 책임감 있는 행동을 발달 시켜주기 때문에 (Systema, 2003), 이러한 측면을 ‘인지적 조합요인’이라는 용어를 사용하여 강조하고 있다(Renzulli, 2002; Renzulli, Koehler, & Fogarty, 2006).

533명의 고등학교 2, 3학년 학생들을 대상으로 실시한 설문조사에 의하면(Systema, 2003), 인지적 조합요인을 더 많이 가지고 있는 학생일수록 행복감을 느끼며, 지역사회와 관련된 과외활동을 더 많이 하는 것으로 보고되고 있다. 또한 55세 이전에 뛰어난 성취를 보인 여자 영재들을 연구한 Reis(1995)의 연구에서도, 이들 여자 영재들이 자신의 재능과 관련하여 어떤 미션이나 운명에 대한 비전을 가졌다는 결과를 언급한 바 있다(Systema, 2003, 재인용). 이와 같은 이유들로 인해 Renzulli(2005)는 중학교 영재 학생들은 기존의 학문적인 재능 개발 외에도 인지적 조합요인을 함양할 수 있도록 노력해야 하며(Dixon & Moon, 2006, 재인용), 이를 위한 여러 중재책을 학생들이 대부분의 시간을 보내는 학교에서 제공해야 한다고 주장하였다.

그러므로 Renzulli가 최근 제기하고 있는 인지적 조합요인이 우리나라 미래사회 영재교육은 물론 일반교육에 주는 시사점이 실로 크다고 할 수 있다. 첫째, 인지중심 영재교육의 문제점을 지적하고, 둘째, 영재발달에 있어 인성 교육을 한층 더 강조하면서, 셋째, 영재의 인지발달과 인성발달을 별개로 진행할 것이 아니라, 인성 교육을 통해서 인지발달을 도모하도록 추구하고 있는 것이다.

III. 연구의 방법 및 절차

1. 연구 대상

미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안을 마련하기 위해서, 5개 시·도 교육청 소속 영재교육 교사를 대상으로 창의·인성 교육방안에 대한 현장교사의 인식을 조사하였다. 이를 위해 이메일 모니터링 시스템을 이용하여, 영재교사에게 설문 조사를 실시한 결과 총 66명(남자=31, 여자=34, 무응답=1)이 응답하였다(<표 1> 참조).

지도 학교급에 따른 교사 분포를 살펴보면, 초등학교에서 재직 중인 교사는 44명(66.7%), 중등학교에 재직 중인 교사는 14명(21.2%)으로 나타났다. 설문 응답 교사는 평균적으로 9.6년의 학생 지도경력을 가진 것으로 응답하였으며, 그 중 초등교사는 평균 8.1년, 중등교사는 평균 15.5년의 지도경력을 가진 것으로 나타났다.

교사의 학력수준과 전공을 살펴보면, 현재 석사 학위과정 중인 교사는 31명(47.0%), 석사 학위 그 이상을 취득한 교사는 34명(51.5%)이었다. 대학 학부과정의 전공을 보면, 초등교육 전공자가 39.4%로 높게 나타났고, 그 다음으로 수학(18.2%)과 인문사회(16.7%) 전공의 순이었다. 한편, 석사 학위 전공분야를 묻는 문항에 대해서는 전체 응답자 모두 영재교육(100%)을 전공하는 것으로 나타났다.

영재 담당 업무에 대해서는, 영재교육 담당 업무가 54명(60.7%), 영재선발이 16명

<표 1> 현장 영재교사의 인구학적 특징(N=66)

변인	명(%)	변인	명(%)
성별		전공	
남자	31 (47.0)	학사전공	
여자	34 (51.5)	초등교육	26 (39.4)
무응답	1 (1.5)	과학	7 (10.6)
		수학	12 (18.2)
소속		컴퓨터	3 (4.5)
초등교사	44 (66.7)	인문사회	11 (16.7)
중등교사	14 (21.2)	예·체능	4 (6.1)
대학 교수	0 (0.0)	무응답	3 (4.5)
교육전문직	4 (6.1)		
기타	3 (4.5)	석사 전공	
무응답	1 (1.5)	영재교육	66 (100.0)
최종 학력		영재교육 담당 분야*	
석사 재학 중	31 (47.0)	영재교육 담당교사	54 (60.7)
석사	32 (48.5)	영재프로그램 개발	7 (7.9)
박사 재학 중	1 (1.5)	영재 선발	16 (18.0)
박사	1 (1.5)	무응답	12 (13.4)
무응답	1 (1.5)		

*복수 응답

(18.0%), 그리고 프로그램 개발이 7명(7.9%)의 순이었으며, 특히 본 설문에 참여한 교사들은 우선 영재교사 업무를 담당하다가 점차 선발 및 프로그램 개발 업무에도 참여하는 것으로 나타났다.

2. 조사 방법 및 분석

본 연구는 「미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안 연구」의 델파이 조사 결과(박경빈, 전미란, 이미순, 2010)를 기초로 영재교육 현장교사의 인식을 조사하였다. 특히, 연구 자료 수집과 분석함에 있어, 이상의 선행 델파이 전문가 패널 의견을 수렴하여 활용한 이유는 미래사회의 교육 방향을 예측하고, 인지중심의 영재교육에 대한 반성과 창의·인성 교육이라는 새로운 교육접근법에 대한 교육적 합의를 이끌어 내는 이론적 기초를 활용하고자 하였기 때문이다. 이에, 본 연구는 「미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안 연구」를 통해 도출된 델파이 전문가 패널 의견을 기초로 개방식 서술형 문항을 제작한 후(<부록>), 연구 대상자의 반응 내용에 따라 하위 분석범주를 구성하였다(<표 2> 참조).

<표 2> 영재를 위한 창의·인성 교육에 대한 인식 조사 문항 및 분석 차원

현장교사 개방식 서술형 질문 내용	하위범주 분석		응답패턴 분석
	차원	하위 범주수	NAGC 참조틀
1. 영재를 위한 창의·인성 교육의 필요성 인식 경우			
1-1 창의·인성 교육의 개념	창의·인성 교육개념	3	프로그램 설계
1-2 미래 사회가 요구하는 영재의 역할과 자질		5	프로그램 설계
1-3 창의·인성 교육의 당위성		3	프로그램 설계
1-4 영재를 위한 창의·인성 교육의 목적 및 목표		2-2	프로그램 설계
1-5 영재를 위한 창의·인성 교육방법	창의·인성 교육방안	5	교육과정 및 지도
1-6 영재를 위한 창의·인성 교육과정		8	교육과정 및 지도
1-7 창의·인성 영재 판별기준, 방법, 판별시기		3-5-1	학생판별
1-8 창의·인성 교육을 담당할 영재교사의 자격		7	교사 전문성 개발
1-9 기타 영재의 창의·인성 교육에 대한 의견	창의·인성 교육지원	6	프로그램 운영 관리
2. 영재를 위한 창의·인성 교육의 필요성을 인식하지 못한 경우			
		2	

본 연구는 2010년 4월 19일에서 30일까지 이메일 모니터링 시스템을 통해 100부의 설문을 배포하였고, 이 중 66부(66%)가 회수되었다. 수합된 자료에 대해서 본 연구는 일차적으로 ‘창의·인성 교육개념 차원,’ ‘창의·인성 교육방안 차원,’ 그리고 ‘창의·인

성 교육지원 차원'으로 구분하여 각 응답 하위 범주별로 비율을 산출하고 내용을 분석하였다. 그리고 본 연구는 이차적으로 연구 대상자의 반응을 영재교육 프로그램과 연계하여 살펴보기 위해, 미국의 NAGC¹⁾ 영재교육 프로그램 기준(Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001)을 참조하여, 응답패턴을 질적으로 분석하였다(<표 2> 참조).

IV. 연구 결과 및 분석

1. 창의·인성 교육개념 차원

우선 '영재를 위한 창의·인성 교육'의 필요성에 대한 인식을 조사하였다. 이를 위해 영재를 위한 창의·인성 교육이 필요하다고 생각한다면, 미래사회가 요구하는 영재의 역할과 자질 그리고 창의·인성 교육의 당위성을 묻는 개방형 질문에 응답하도록 하였다. 한편, '창의·인성 교육'이 필요하지 않다고 생각한다면, 이와 같이 생각하는 이유에 대해 자유롭게 기술하도록 설문을 구성하였다. 수합한 설문자료는 응답내용에 따라 범주로 구성한 후 분석하였다.

가. 창의·인성 교육의 필요성 및 개념에 대한 인식

설문 결과, 응답한 현장교사 66명 중 3명이 '창의·인성 교육'이 영재에게 필요하지 않다고 응답하였다(<표 3> 참조). 미래사회 영재를 위해 창의·인성 교육이 필요하지 않다고 응답한 이유는 크게 다음의 2가지로 기술할 수 있다.

첫째, 일반 교육현장에서 '창의·인성 교육'을 활성화해야 한다는 것이다. 미래사회의 발전을 위해서는 영재에게만 '창의·인성 교육'을 실시하는 것이 아니라, 현재의 교육과정 속에 '창의·인성 교육'을 실시할 경우, 긍정적인 효과가 상승한다는 것이다. 그리고 잠재적 교육과정으로서의 '창의·인성 교육'의 특징을 염두에 두고 학교교육 전반에 걸쳐 이를 추구할 수 있도록 프로그램화 하자는 의견이 제기되었다.

둘째, '창의·인성 교육'의 개념이 명확하게 정립되지 않았다는 것이다. '창의성 교육'과 '인성 교육'은 그 개념이 비교적 명확한 반면, '창의·인성 교육'은 그 개념 정의가 명확하지 않다는 것이다. '창의·인성 교육'은 '창의성 교육'과 '인성 교육'을 단순히 합해 놓은 것 그 이상의 목적과 목표를 수반한다는 것으로써, 이에 대한 개념을 규정하는 노력이 필요함을 시사하고 있다.

본 연구는 현장교사가 '창의·인성 교육'이 필요하다고 생각한 경우, 다시 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육의 개념을 질문하였다. 이에 교사들은 '창의성을 증진하는 교육'을 '창의·인성 교육'의 개념으로 응답한 비율이 51.5%로 가장 높았으며, 그 다음

1) 현재 우리나라의 영재교육 프로그램 기준이 체계적으로 마련되지 않아, 미국 국립영재교육학회(National Association for Gifted Children, NAGC)에서 마련한 기준을 참조

으로 ‘인류사회에 공헌하는 리더를 양성하는 교육’(36.1%)과 ‘영재의 자아실현을 도모하는 교육’(12.4%)의 순으로 나타났다(<표 3> 참조). 특히, 현장교사들은 미래사회가 요구하는 새로운 가치를 창출해 내기 위해서는 영재에게 창의성, 도덕적 및 사회적 리더십을 기대할 수밖에 없고, 이상의 발달 기제를 활성화하는 교육을 전제함으로써, 영재의 자아실현을 도모하는 교육이 바로 ‘창의·인성 교육’의 개념으로 생각하였다.

<표 3> 창의·인성 교육의 필요성 및 개념에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
창의·인성 교육이 필요하다고 생각한 경우	
창의성을 증진하는 교육	50 (51.5)
인류사회에 공헌하는 리더(사회적 + 도덕적)를 양성하는 교육	35 (36.1)
영재의 자아실현을 도모하는 교육	12 (12.4)
창의·인성 교육이 필요하지 않다고 생각한 경우	
영재 외 전체 학생을 대상으로 한 인성 교육	2 (66.7)
창의·인성 교육의 개념이 모호	1 (33.3)

나. 미래사회가 요하는 영재의 역할 및 자질에 대한 인식

미래사회에서 요청되는 영재의 역할과 자질에 대해서, 전체 현장교사의 39.2%가 ‘도덕성’을 지적하였고, 그 다음으로 ‘영재성 및 자기관리 능력’ (30.0%), ‘변화에 대처하는 목표지향능력’(20.8%)과 ‘인간관계 능력’(7.7%) 순으로 응답하였다(<표 4> 참조).

전체 응답한 현장교사의 반응을 종합해 보면, 미래사회를 주도할 리더의 모습을 영재의 역할과 자질로 인식하고 있음을 볼 수 있다. 지금까지 리더는 도덕이나 윤리적 차원 보다는 대개 조직, 행동, 지적인 과정 등에 초점을 맞추어 역할과 자질을 기술하였다.

<표 4> 미래사회가 요구하는 영재의 역할 및 자질에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
도덕성	51 (39.2)
영재성 및 자기관리 능력	39 (30.0)
변화에 대처하는 목표지향능력	27 (20.8)
인간관계 능력(통솔력 및 조직관리 능력)	10 (7.7)
기타	3 (2.3)

그러나 본 설문에 응답한 현장교사들은 미래사회가 요구하는 영재는 도덕적 윤리의식을 갖추고 이를 조직 내 의사결정을 내릴 때 반영하는 리더의 역할을 강조하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 다시 말해서 영재는 미래사회의 발전을 주도하기 위해 사회 구성원들을 단순히 통제하거나 제재하는 것이 아니라 그 사회의 도덕적인 가치와 중요성을 연계시켜 사회 구성원들의 의식 수준을 높은 단계로 끌어 올리는 모습으로 구상하

고 있는 것이다. 물론 사회 구성원의 의식 수준을 높은 단계로 끌어 올릴 때, 빚어지는 문제에 대처하기 위해 외부 상황의 변화를 예측하고 감지하며 적극적으로 수용하는 변화 관리 능력, 새로운 패러다임을 지향하는 능력과 목표 지향 능력을 갖추고 있어야 한다는 점도 언급하였다.

2. 창의·인성 교육방안 차원

창의·인성 교육방안 차원에서는 창의·인성 교육목적 및 목표 외에도, 창의·인성 교육방법과 교육과정, 판별 시기 및 방법, 그리고 창의·인성 교육을 담당할 영재교사의 자격조건을 조사하였다.

가. 창의·인성 교육목적 및 목표에 대한 인식

미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육목표에 대해 현장교사의 반응을 거시적 차원과 미시적 차원으로 나누어 살펴볼 수 있다(<표 5> 참조). 거시적 차원은 창의·인성 교육목적 및 목표를 국가 사회적 관점에서 창의·인성 교육을 통해 육성하고자 하는 인간상을 반영하고 있다(43.6%). 즉, ‘미래사회 발전을 위한 리더 육성’(28.2%)과 ‘인류애의 실천’(15.4%)을 목적과 목표로서 언급하였다. 미시적 차원에서는 학습자, 영재 개인의 발전을 도모하는 방향에서 창의·인성 교육목적 및 목표를 기술하고 있다(56.4%). 예를 들어, ‘영재 잠재력 실현을 위한 인성 함양’과 ‘영재의 바른 가치관의 정립’을 위한 교육을 창의·인성 교육에서 추구해야 할 미시적 차원의 교육목적 및 목표로 인식하였다.

<표 5> 창의·인성 교육목적 및 목표에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
거시적 차원	48 (43.6)
미래사회 발전을 위한 리더 육성	31 (28.2)
인류애의 실천	17 (15.4)
미시적 차원	62 (56.4)
영재 잠재력 실현을 위한 인성 함양	32 (29.1)
영재의 바른 가치관의 정립	30 (27.3)

나. 창의·인성 교육방법에 대한 인식

미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방법으로 현장교사는 ‘사회적 민감성을 신장하는 교육’(34.4%)과 ‘창의성 교육’(22.1%)을 가장 많이 언급하였다. 그 다음으로 프로젝트 수행 및 자기 주도적 학습 등의 ‘귀납적 교육’(16.8%)과 리더십 교육(16.0%)을 창의·인성 교육방법으로 응답하였다. 그 외 간학문적 교과통합과 심리 상담(10.7%)을 창의·인성 교육방법으로 기술하였다(<표 6> 참조).

특히 가장 많이 교육방법으로 언급한 ‘사회적 민감성을 신장하는 교육’은 사회에 대한 자신의 비전을 인식할 수 있는 교육방법을 지칭하는 것으로서, 자신을 반성하고 행동하는 훈련 방법 및 봉사활동, 사회적 문제 및 이슈에 대한 관심 증진, 현실 사회에 대한 통찰 등의 체험 학습을 강조하여, 사회 속에서 영재 스스로 자신의 위치를 찾아 미래사회에 대한 비전을 인식할 수 있도록 돕는 교육방법을 말한다. ‘사회적 민감성을 신장하는 교육’과 맞물려서 강조하는 창의성 교육은 사회적 이슈에 대한 문제해결력, 융통성, 불합리한 사회에 의문을 제기하고 개혁하려는 용기까지도 신장하려는 교육방법을 말한다.

또한 리더십 교육은 단순히 사회 구성원에게 변화를 촉구하고 방향을 제시하는 자뿐 아니라, 인간 본연으로서 모범을 보이는 사회적 및 도덕적 소양을 길러주는 윤리교육 및 인성 교육적 측면을 강하게 시사하고 있으며, 아울러 영재에게 글로벌 의식을 심어주는 국제적인 리더 네트워크 조성의 중요성을 언급하고 있다.

귀납적 교육 및 통합교육은 지금까지 영재교육에서 추구하는 교육방법과 크게 다르게 제시되고 있지 않다. 그러나 미래사회 영재를 위한 귀납적 교육방법에서는 사회문제를 현장에서 찾아보고 이를 해결하려는 전문가의 모습을 좀 더 강조하고 있으며, 이를 위해서 협동심을 기르는 팀별 프로젝트를 기획하고 수준별로 개별학습 기회를 좀 더 많이 부여할 것을 강조하고 있다.

<표 6> 창의·인성 교육방법에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
사회적 민감성을 신장하는 교육	45 (34.4)
창의성 교육	29 (22.1)
귀납적 교육	22 (16.8)
리더십 교육	21 (16.0)
통합교육	14 (10.7)

다. 창의·인성 교육과정에 대한 인식

미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육과정에 대해서, 현장교사들은 ‘집단 활동 기술 과정’(24.4%), ‘리더십 과정’(22.9%), ‘창의적 문제해결 과정’(19.1%), ‘도덕, 철학 및 윤리과정’(12.2%), ‘자기지각 과정’(9.9%), 그리고 ‘토론 과정’(6.9%)의 순으로 응답하였다(<표 7> 참조).

한편 일반적으로 교육과정은 다음의 3가지 요소들 간의 상호작용을 포함한다. 첫째 요소는 학문 내, 학문 간 인류의 축적된 지식이며, 다른 2가지 요소는 학습자와 교사로서 이들 요소들은 개별적으로 존재하기보다는 서로 상호작용을 통해서 교육적인 효과를 축적하게 된다. 그런데 본 설문에 응답한 교사들은 교사와의 상호작용보다는 사회와 학습자(영재) 사이에 이뤄지는 상호작용 측면을 교육과정에서 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 특히, 현장교사의 반응을 분석해 보면, 봉사활동 및 인권, 다문화 체험과

여러 사회 집단 구성원들과 상호작용할 때 필요한 기술 습득을 ‘집단 활동 기술’로서 강조하고 있으며, 이 때 리더로서 갖추어야 할 자질을 함양할 수 있도록 리더십 관련 교육내용을 창의·인성 교육과정으로 편성할 것을 언급하고 있다. 또한 사회적 상호작용에서 더욱 부각되는 교육과정 요소로서 교사들은 도덕, 윤리 및 철학 교육을 통해서 자신이 가지고 있는 영재성을 사회에 환원하는 사회적 자본(social capital)을 교육과정에서 부각시키고 있는 것이 그 특징으로 나타나고 있다.

<표 7> 창의·인성 교육과정에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
집단 활동기술 과정	32 (24.4)
리더십(인간관계) 과정	30 (22.9)
창의적 문제해결 과정	25 (19.1)
도덕, 철학 및 윤리 과정	16 (12.2)
자기 지각(비전) 과정	13 (9.9)
토론 과정	9 (6.9)
목표설정(의사결정) 과정	3 (2.3)
기타	3 (2.3)

라. 창의·인성 교육을 담당할 교사의 자격에 대한 인식

영재의 창의·인성 교육을 담당할 영재교사의 자격에 대해서, ‘영재의 창의·인성 특성을 이해하고 이를 교육에 반영하는’ 것을 영재교사의 자격으로 응답한 비율이 33.3%로 가장 높았다. 그 다음은 지도하는 ‘영재 프로그램에 대해 전문성’(24.7%)을 갖추고 있어야 하며, 영재교사 스스로 ‘창의·인성적 소양을 겸비’(17.2%)하고 있어야 한다고 응답하였다. 그 외 ‘미래를 통찰하고 비전을 제시’(7.5%)해 주어야 하며 ‘간학문의 연계성을 이해하고 지도’(7.5%)하여 영재의 전인적 발달을 도모해야 한다고 인식하였다(<표 8> 참조).

<표 8> 창의·인성 교육을 담당할 교사의 자격에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
영재의 창의·인성 특성을 이해하고 교육에 반영할 수 있는 자	31 (33.3)
영재 프로그램에 대해 전문성을 갖추고 있는 자	23 (24.7)
창의·인성적 소양을 겸비하고 있는 자	16 (17.2)
간학문의 연계성을 이해하고 지도할 수 있는 자	7 (7.5)
미래를 통찰하고 비전을 제시해 줄 수 있는 자	7 (7.5)
긍정적 사고를 통해 영재의 긍정적인 사고를 자극하는 자	5 (5.4)
기타	4 (4.4)

이상의 현장교사가 인식하는 창의·인성 교육 담당교사의 자격 기준을 크게 3가지의 역할에서 생각해 볼 수 있다.

첫째, 영재교사가 무엇을 가르칠 것인가와 관련해서 담당하게 되는 역할이다. 즉, 지속적인 교육내용에 대한 지식습득, 교육내용의 의미에 대한 통찰력, 다양한 영재에게 적절한 교육내용을 제공하기 위해 영재 프로그램에 전문성을 갖추고서, 학문의 특성과 학문의 연계성을 이해해야 한다는 것이다.

둘째, 영재교사와 영재와의 유대 및 연결고리에서 담당하게 되는 역할이다. 즉, 영재의 창의·인성적 특성(혹은 요구)에 관한 정보를 평가해서 교수방법과 교육내용에 연계할 수 있어야 한다는 것이다.

셋째, 영재의 모델로서 영재교사에게 기대하는 역할이다. 미래사회는 영재에게 미래를 통찰하고 사회에 비전을 제시해 주기를 기대한다. 또한 어려운 난관에서도 이를 극복하며 변화에 대처할 수 있는 긍정적인 사고를 기대한다. 마찬가지로 창의·인성 교육을 담당하는 영재교사에게도 이러한 창의·인성적 측면을 기대하고 있음이 본 설문결과에서도 나타나고 있다.

마. 창의·인성 교육을 위한 영재판별에 대한 인식

창의·인성 교육을 위한 영재를 판별하는 시기에 대해서, 지금처럼 초등학교(32.7%)에 판별을 시작해야 한다는 의견과 사춘기 정체성이 확립되는 시기(28.6%)라고 응답한 비율이 높게 나타났다. 한편 응답 비율이 비교적 낮기는 하지만 가능한 어린 연령(16.3%)에서부터 판별해야 한다는 의견과 수시 판별(22.4%)까지 판별 시기에 대해서는 현장교사마다 약간의 이견이 나타났다(<표 9> 참조).

<표 9> 창의·인성 교육을 위한 영재판별에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
판별 시기	
초등학교에서	16 (32.7)
사춘기 정체성이 확립되는 시기에서	14 (28.6)
가능한 어린 연령에서	8 (16.3)
판별 방법	
교육과정 속에서 영재 반응을 평가해서(포트폴리오, 면담)	23 (31.1)
교사 및 주변인 추천으로	19 (25.7)
검사로(창의성, 사회성, 도덕성에 대한)	17 (23.0)
캠프 및 특정 상황에서 관찰로	10 (13.5)
현행 방법과 동일한 방법으로	5 (6.7)
기타(수시 판별)	11 (22.4)

비교적 어린 연령에서부터 판별하여 창의·인성 교육을 실시해야 한다는 현장교사는 영재는 일반 학생에 비해 자신의 미래와 자신의 재능에 대해 일찍부터 생각한다는 특징을 염두에 두고 판별시기를 언급한 것으로 사료된다. 따라서 이와 같은 영재의 특징을 감안할 때, 자신의 재능을 발견하고 이를 발전시켜 사회발전에 기여하도록 사회적 민감성을 신장해 주어야 한다는 것이다.

반면에 초등학교에서 판별해야 한다는 입장은 창의·인성 교육을 현재의 영재교육에 쉽게 접목해서 지도할 수 있다는 현실적인 측면을 반영한 것으로 볼 수 있다. 즉, 현장교사들은 별도의 창의·인성 교육을 시도하기보다는 현재의 pull-out식 영재교육 체계에서 창의·인성 교육을 통합하는 방안을 제기하는 것으로 볼 수 있다.

이에 비해, 영재 자신이 재능 및 이에 따른 비전과 목표를 구체적으로 설정할 수 있는 사춘기에 영재를 판별하는 것이 바람직하다고 응답한 현장교사는 사회 속에서 영재가 향후 자신이 담당할 역할을 경험하고 리더로서의 수행을 성공적으로 완수하는 교육 활동을 염두에 두고 사춘기 시기가 판별시기로서 바람직하다고 응답한 것으로 해석할 수 있다.

창의·인성 교육을 위한 영재를 판별하는 방법을 묻는 질문에 대해서(<표 9> 참조), 교육과정 속에서 영재의 반응을 관찰하고 평가(31.1%)하는 방법 외 교사 및 주변인 추천을 통한 판별(25.7%)도 제기되었다. 또한 선발의 객관성을 확보하고자 하는 의도 중 하나로서 창의성, 사회성 및 도덕성 검사(23.0%)를 통해 판별하는 방법도 상당수 언급되었다. 그 외 캠프 및 특정상황 특히, 사회 및 도덕적 문제 상황에서 어떻게 대처하는가를 관찰(13.5%)함으로써 판별하는 역동적 평가 방법도 선발 방안으로 지적하였다. 반면에 현행 방법과 동일한 방법으로 판별한다고 응답한 교사는 전체 6.7%에 지나지 않아, 기존 판별방법이 창의·인성 교육을 위한 영재를 판별하는 방법으로 미흡하다고 인식하는 것으로 나타났다.

3. 창의·인성 교육지원 차원

창의·인성 교육을 활성화하기 위해 필요한 지원 방안을 질문하였을 때, 본 연구에 참여한 현장교사들은 영재교육뿐 아니라 교육전반에서 인성 교육을 강화(23.3%)해야 한다고 인식하였다. 또한 기존의 영재교육이 창의적이고 생산적인 영재성을 신장하는 교육이 아니라 교과 지식을 지향하는 면모(23.3%)에 대해서도 우려의 의견을 표명하면서, 영재교육을 통해서 영재의 타고난 잠재력을 발현시키고 이를 기초로 미래사회 발전을 도모할 수 있도록 전면적인 영재의 창의·인성 교육 실시(18.3%)를 기타 의견으로 기술하였다(<표 10> 참조). 한편으로는 앞서 영재에게 창의·인성 교육이 필요하지 않다고 응답한 경우도 어떤 면에서는 기타 사항으로 의견을 제시해준 현장교사와 같은 관점에서 영재교육과 창의·인성 교육을 생각하는 것으로 보인다. 특히 미래사회가 지향하는

창의·인성 교육의 개념 정립의 필요성과 교육전반에서의 인성 교육을 강화하자는 주장은 같은 관점에서 제시된 사항으로 볼 수 있다.

그 외 현장교사들은 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육으로 교사 전문성 신장과 창의·인성 프로그램의 개발(18.3%) 필요성을 지적하고 있으므로, 향후에는 교사 전문성 신장 교육 프로그램과 영재의 창의·인성 교육 프로그램의 개발에 관심을 집중해야 할 것이다.

<표 10> 창의·인성 교육지원 차원에 대한 인식(N=66)

	반응수(%)
영재교육뿐 아니라 교육 전반에서 인성 교육을 강화	14 (23.3)
진정성 있는 영재성 발현을 위한 영재교육을 지향	14 (23.3)
전면적으로 영재에게 창의·인성 교육을 실시	11 (18.3)
교사 전문성 및 프로그램 개발의 필요	11 (18.3)
미래사회가 지향하는 창의·인성의 개념 정립	7 (11.7)
기타	3 (5.1)

V. 논 의

급격한 사회변화에 따라 영재에게 부여하던 사회문화적 가치도 달라진다. 그 결과 미래사회 영재에게 기대하는 바와 이들을 육성하고 지지하려는 교육방안에도 변화를 줄 수밖에 없다. 따라서 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안 연구는 지금까지 진행하고 있는 영재교육의 효율성과 효과성을 재고하고 향후 미래사회 지향적인 영재교육으로 변화하기 위한 시발점으로서 연구의 의의가 크다.

미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육에 대한 당위성을 인식하는 사회적 분위기가 팽배할 때, 그 교육방안을 설정하고 정규 영재교육의 하나로 진행할 수 있는 것이다. 그럼에도 불구하고, 아직까지 영재교육기관은 영재의 인지적 발달에 초점을 맞추고 있으며, 창의적 문제해결력보다는 학습역량 강화에 치중하는 모습을 보여 주고 있다. 이에 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안에 대한 연구는 창의·인성 교육 대상자 선발 및 교육과정은 물론 교사교육 프로그램의 방향을 제시함으로써 궁극적으로는 미래사회가 영재에게 요청하는 역할과 자질을 함양할 수 있도록 기초를 마련하는 것이다.

본 연구의 영재교육 현장교사들은 미래사회의 발전을 위해서 새로운 패러다임을 창조하는 인재를 육성하여 인류발전에 이바지하는 리더를 양성해야 한다고 언급하면서, 국가적 차원뿐 아니라 개인적 차원의 잠재력 계발과 자아실현을 위해서도 영재교육이 필요하다는 입장을 시사하였다. 또한 미래사회 영재교육의 당위성과 관련하여 영재교육

현장교사들은 미래사회 영재가 갖추어야 할 자질로서, 국가, 사회 및 인류발전을 위한 리더 그리고 새로운 패러다임을 창조하는 인재의 속성을 지적하면서, 아울러 특정분야의 전문성과 열정을 함께 언급하고 있다. 다시 말해서, 영재교육을 전개하는 현장교사들은 미래사회 영재의 창의·인성 교육방안은 인지중심의 교육보다 더 포괄적인 교육활동(Renzulli, 2003, 2004), 다시 말해서, 국가 및 사회의 공동의 선을 추구하는 활동에 초점을 맞추어 변화를 주어야 한다고 언급하고 있다(Sternberg, 2003). 이를 위해 현장교사들은 종래의 것과 상이한 사고방식과 능력을 갖출 수 있도록(Gardner, 2006) 창의·인성 교육을 전개할 것을 강조하고 있다. 특히, 본 연구는 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육을 ‘능동적으로 지식을 창출하며 공동체 속에서 타인을 배려하는 인재를 양성’하는 교육으로 그 개념을 도출하였다. 이상의 정의는 ‘새로운 가치를 창출하는 동시에 더불어 살아가는 인재를 양성’ 한다는 교육과학기술부의 정의에 비견되는 것으로서, 미래사회 발전을 이끌어 갈 영재의 주도적인 리더 역할(사회적 + 도덕적)을 한층 강조하는 것이다.

결론적으로 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육을 성공적으로 전개하기 위해서 영재교육기관은 물론 일선학교에서 창의·인성에 대한 개념을 규정하고 서로 공유하는 것이 중요하다. 이상의 합의에 의거하여 창의·인성 교육 모델을 영재에게 제공하여 영재 스스로 연령 및 발달수준에 적절한 기회를 이용하고, 자신의 삶과 사회 문제를 해결할 수 있는 능력과 문제해결 기회를 충분히 향유할 수 있도록 교육방안을 도모해야 할 것이다. 이를 위해 우선 영재교육기관은 물론 일선 학교는 창의·인성 교육을 성공적으로 실시하기 위해 현재 진행하고 있는 창의성 교육과 인성 교육을 반성해 보고, 현재의 교육방안에 변화를 줄 수 있도록 각 체제를 점검해 보아야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 통해 향후 미래사회 창의·인성 교육연구의 방향을 제언하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 선행 델파이 연구(박경빈 외, 2010)를 기초로 영재교육 현장교사의 인식을 조사하였으나, 아직 창의·인성 교육에 대한 정의 및 개념이 명확하지 않은 상태에서 실시한 연구였다. 따라서 본 연구는 선행 연구를 토대로 연구 결과를 분석하지 못하고, 인식 결과 그 자체를 보고 및 해석하는 수준에 그치고 있다. 그러므로 향후 연구에서는 본 연구의 예비조사 성격을 넘어서 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육의 개념과 정의를 교육이론가 및 전문가의 차원에서 규명하기를 기대한다.

둘째, 본 연구의 수합된 자료를 분석하는 차원 및 분석 하위 범주의 타당도 및 신뢰도가 명확하지 못하였다. 특히, 연구 대상자의 응답 반응을 기초로 분석 차원과 분석 하위범주를 구성하였기 때문에, 구성된 그 분석 단위의 타당성과 신뢰성을 이론 및 실증적으로 검증하기 어려운 상황이다.

셋째, 본 연구는 이메일 모니터링 시스템을 통해서 연구 대상자의 인식을 조사하였

고, 참여 대상자가 현재 영재교육 업무를 담당하는 교사들이 참여한 연구이므로, 영재 교육 및 창의·인성 교육에 대한 관심이 일반 교사에 비해 높을 것으로 사료된다. 따라서 본 연구 대상자의 응답이 현재의 영재교육을 반영하거나 반성하는 성격이 강하게 나타날 수 있다. 또한 연구결과를 질적으로 분석함에 있어서도, NAGC 영재교육 프로그램 기준을 참조하였기 때문에, 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안을 포괄적인 교육방안 측면에서 제시하지 못하는 단점이 있다. 그러므로 향후 연구에서는 본 연구의 예비조사 성격을 활용하여, 다양한 연구 대상자를 포집하고, 분석의 틀을 다양하게 적용함으로써 미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육의 개념과 정의, 교육 및 지원방안을 도출하는 연구를 실시하도록 제안하는 바이다.

참 고 문 헌

- 박경빈, 전미란, 이미순 (2010). **미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안 연구**. 한국창의재단.
- 이형우 (2008). **불확실성 시대의 창의적 인재 키우기**. 서울: 한국생산성 본부.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52B, 15-27.
- Dixon, F. A., & Moon, S. M. (2006). *The handbook of secondary gifted education* Waco, TX: Prufrock Press.
- Cantor, N. (1994). Life task problem solving: Situational affordances and personal needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). 김한영(역)(2008). **미래마인드: 미래를 성공으로 이끌 다섯 가지 마음 능력**. 서울: 재인.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Kekes, J. (1995). *Moral wisdom and good lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Landrum, M. A., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). 이미순(역)(2009). **수월성 지향을 위한 영재프로그램 기준: NAGC 유아-유치~12학년 영재프로그램 기준에 대한 주석**. 서울: 박학사.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co, Inc.
- Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural contest underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39, 162-170.

- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gift and talent of primary grade students* (pp. 1-28). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84, 33-40, 57-58.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd Ed., pp. 75-99). Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S. (2004). Expanding the umbrella: An interview with Joseph Renzulli. *Roepers Review*, 26, 65-67.
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29, 14-24.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Perception*, 9, 185-211.
- Sternberg, R. J. (1990a). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990b). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). 김정희(역) (2004). **지혜, 지능 그리고 창의성의 종합**. 서울: 시그마프레스.
- Sternberg, R. J. (2005a). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roepers Review*, 28, 37-44.
- Sternberg, R. J. (2005b). *The WICS model of organizational leadership*. Retrieved April 10, 2010, from <http://www.hks.harvard.edu/leadership/Pdf/SternbergWorkingPaper.pdf>.
- Systema, R. E. (2003). *Co-cognitive factors and socially-construction giftedness: Distribution, abundance, and relevance among high student*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, CT.
- Varela, F. J. (1999). *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

= Abstract =

A Pilot Study on Creativity · Personality Education for the Gifted in Future: Focused on Perception of Gifted Teachers

Kyung Bin Park

Kyung Won University

Mi-Soon Lee

Daegu University

Mi Ran Chun

Seoul National University

This study examined the perception of gifted teachers toward 'conception of creativity · personality education,' 'methodology of creativity · personality education,' and 'support of creativity · personality education' in the future gifted education. As a result, gifted teachers conceptualized creativity · personality education as education to foster creative social capitals(social + moral leaders), which showed movement from gifted education focused on cognitive development into future-developmental orientation. Gifted teachers mentioned education to foster social sensitivity, creativity, and leadership as methodology of creativity · personality education. More specifically, they recommended inductive curriculum in learning and teaching in order to encourage domain-specific giftedness. As pointing not to separate creativity · personality education for gifted from a formal education but to deploy with conjunction with it, gifted teachers mentioned the social recognition for creativity · personality education and the development of teacher's professionalism and educational programs.

Key Words: Creativity · Personality education, Gifted, Social capital

1차 원고접수: 2010년 9월 29일

수정원고접수: 2010년 12월 5일

최종게재결정: 2010년 12월 14일

<부록> 「미래사회 영재를 위한 창의·인성 교육방안」에 대한 개방형 질문 내용

다음의 개방형 질문에 대해 구체적으로 답변해 주시면 감사하겠습니다.
(영재를 위한 창의·인성 교육이 필요하다고 생각하시면 1번 문항을, 그렇지 않은 경우에는 2번 문항에 답변해 주시면 됩니다.)

1. 영재를 위한 창의·인성 교육이 필요하다고 생각한다면, 다음의 항목들에 대해 여러분의 생각을 답변해 주십시오.

[여러분이 생각하는 창의·인성 교육의 개념]
[미래 사회가 요구하는 영재의 역할과 자질]
[창의·인성 교육의 당위성]
[영재를 위한 창의·인성 교육의 목적 및 목표]
[영재를 위한 창의·인성 교육방법]
[영재를 위한 창의·인성 교육과정(포함해야 할 내용)]
[창의·인성 교육을 위한 영재 판별기준 및 방법, 판별시기]
[영재의 창의·인성 교육을 담당할 영재교사의 자격]
[기타 영재의 창의·인성 교육에 대한 의견]

2. 영재를 위한 창의·인성 교육이 필요하지 않다고 생각하면, 그 이유와 영재가 아닌 일반 학생에게 창의·인성 교육을 실시한다면 어떻게 적용할 수 있을지 평소 생각하던 교육방법 및 교육과정에 대해 적어 주십시오.