

관찰추천 과정에서 초등학교 교사가 인식하는 영재학생 판별기준과 추천요인 분석

윤 초 희

동국대학교

박 희 찬

동국대학교

초등학교 교사가 중요하다고 인식하는 영재판별의 기준은 무엇일까? 그리고 실제로 영재교육 대상자를 관찰/추천할 때 고려하는 학생의 행동특성은 무엇일까? 이러한 판별 및 추천기준은 교사의 영재교육관련 경험이나 인식수준에 따라 달라질까? 이 연구는 이러한 질문에 대한 해답을 구하고자 시도되었다. 연구를 위해 서울시 11개 교육지원청 소속 초등학교에서 3~6학년을 담당하는 511명의 교사들이 설문에 참여하였다. 분석 결과, 연구에 참여한 전체 초등학교 교사들은 영재판별 기준으로 과제집착력, 창의성, 호기심, 특수영역의 재능 순으로 중요하다고 인식한 반면, 수상실적, 전체학업성적, 리더십, 일반지능의 순으로 중요하지 않다고 인식하는 것으로 나타났다. 영재교육관련 경험이 있거나 인식수준이 높은 교사들은 그렇지 않은 교사들보다 호기심, 과제집착력 등의 동기적 특성과 창의성을 영재판별의 기준으로 더 중요하게 간주하는 것으로 나타났다. 판별기준의 중요도 인식과 실제 학생추천 시 고려도 간의 차이검증 결과, 호기심, 과제집착력 등의 동기적 특성과 특수재능, 창의성 등의 인지적 특성은 영재판별 기준으로 중요하게 인식하는 반면, 실제 추천 시 고려한 정도는 상대적으로 낮았다. 반면, 리더십, 학습능력, 학업성취도, 수상실적은 중요도보다 고려도가 더 높게 나타났다. 판별기준의 중요도-고려도 간 괴리는 영재교육관련 경험자와 무경험자 모두 유사한 패턴을 보여주었지만, 전문성이 부족한 무경험자에게서 더 크게 나타났다. 연구결과는 교사들로 하여금 영재들이 가질 수 있는 다양한 행동특성 프로파일에 대한 인식을 강화하고 상대적으로 관찰이 용이한 특성(학업성취 등)에 대한 과잉 선호를 경계하도록 할 필요성을 제기한다.

주제어: 관찰추천, 영재판별, 교사인식, 전문성개발

교신저자: 윤초희(chyoon@dongguk.edu)

* 이 논문은 2012년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2012-S1A5A2A01021036).

I. 문제 제기

영재판별은 영재교육의 성공에 영향을 미치는 가장 핵심적인 절차이자 영재교육 분야 전문가들이 가장 큰 관심사로 주목하는 쟁점사항이기도 하다(Pfeiffer, 2003). Birch(1984)는 ‘바람직하지도 필요하지도 않은 판별절차를 계속 사용할 필요가 있는가?’라는 다소 도발적인 질문을 제기하면서, 종전의 판별-배치 모형에서 탈피하여 교육과정 내에서 평가와 교육이 동시에 이루어지는 통합모형으로의 전환을 주장하였다. Birch의 주장 이후 30여 년 동안 영재판별은 다중적이고(multiple) 발달지향적인 영재성 개념에 기초하여 새로운 실험과 시도를 모색하면서 계속적으로 발전해왔다(Borland & Wright, 1994; Heller, Perleth, & Lim, 2005; Johnsen, 2008). 국가가 주도하는 획일적이고 일회적인 선발절차가 아니라 지역별로 자율적인 선발시스템을 갖춘 미국의 경우, 표준화된 검사뿐만 아니라 교사관찰, 수행/산출물 평가, 교사/동료/학부모 평정, 학교심리사의 심층면담 등이 이미 영재판별을 위한 다양한 자료수집 방법으로 광범위하게 사용되고 있다(Johnsen, 2008).

우리나라의 경우, 영재교육대상자 선발을 위해 실시하던 획일적인 선발시험을 폐지하고 교사 관찰추천제로 전환한 지 만 3여 년이 지났다. 관찰추천제로 전환된 이유는 종전의 일회성 검사를 통해서서는 다양한 영역에서 잠재력을 갖는 영재들을 발굴할 수 없고, 그마저도 사회·경제적인 이유로 잠재성을 드러내지 못하는 영재들이 지속적으로 배제되는 문제가 나타났기 때문이다. 선발시험 체제에서는 경제적으로 여유가 있고 사교육비 지출에 부담이 적으며 영재교육에 관심이 많은 학부모와 학생들이 주로 지원하다 보니 선형학습으로 훈련된, 이미 성취한 학생들이 선발되는 경향이 있었다. 이러한 경향은 영재교육대상자 선발과정의 타당성 문제(진정한 영재가 선발되고 있는가?)와 특정 집단의 영재가 선발과정에서 지속적으로 소외되는 선발 불균형 문제를 야기하게 되었다. 이러한 맥락에서 관찰추천제로의 전환은 다른 입시제도의 변화와 함께 공교육 정상화와 사교육비 완화를 위한 정부 대책의 일환이라는 측면도 가지고 있다.

그러나 이러한 정부의 의도와는 별도로 교사 관찰추천은 서구에서 영재판별을 위한 효과적인 방법으로 권장되고 있다. 일부 연구자에 의해 교사추천의 부정적인 측면이 제기되기도 했지만(Guskin, Peng, & Simon, 1992; Pegnato & Birch, 1959; Siegle & Powell, 2004 참조), 많은 연구들은 교사추천의 효과성을 경험적으로 보여주고 있다(Gagné, 1994; Hoge & Cudmore, 1986; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997; Neber, 2004). Gagné(1994)는 일부 연구에서 교사추천의 효과성이 낮게 나타난 점은 영재아에 대한 경험이 없는 일반교사의 추천을 조사하였거나, 교사추천의 타당성의 근거로서 적합하지 않은 변인(예컨대, 지능지수)을 사용했기 때문이라고 보았다. 교사는 훈련을 받으면 효과적인 판별자가 될 수 있으며(Gear, 1978), 특히 특정 프로그램과 관련된 특수한 기준을 가지고 판별할 때 효과적이다(Borland, 1978).

이러한 교사추천이 선발시험에 비하여 가지는 장점은 다양한 측면에서 논의될 수 있다. 우선, 교사 관찰추천은 교사가 학생의 전반적인 학교생활과 행동을 관찰함으로써 이들의 인

지적 특성뿐만 아니라 정서·사회적 및 동기적 특성들을 종합적으로 판단할 수 있다는 장점이 있다. 둘째, 검사로부터 오는 스트레스나 부담감, 낮은 성취동기로 인해 검사상황에서 발현되지 못했던 영재성을 포착할 수 있다는 점을 들 수 있다. 또한 종전의 선발절차가 학부모와 학생의 관심에서 시작하여 선발기관의 선발로 종료되었다면, 관찰추천제에서는 전문성을 가진 교사가 주도적으로 학생들을 관찰하고 판별할 수 있다는 장점이 있다. 그러므로 새로운 선발체제의 도입과 더불어 그동안 어떠한 이유에서건 영재교육에서 소외되어 왔던 다양한 집단과 지역의 영재들을 가능한 한 많이 발굴할 수 있을 것이라는 기대가 커지고 있다.

관찰추천제는 교사의 안목과 전문성을 적극 활용한다는 점에서 교사가 가진 영재학생의 판별기준이 매우 중요하다고 할 수 있다. 교사는 어떠한 특성을 영재학생의 특성으로 인식하고 있으며, 이러한 인식을 예측하는 요인에는 무엇이 있을까? 영재교육 전문가들조차도 영재성의 정의와 영재학생의 특성에 대해 합의된 견해를 보이지 않는 상황에서(Ziegler & Heller, 2000), 교사들이 인식하는 영재성의 판단기준이 다양한 것은 너무나 당연한 일일 것이다. 과거에는 지적으로 우수하거나(Karnes & Koch, 1985), 학업성취가 우수한 학생들을 영재로 보는 경향이 강하였다면(Guskin et al., 1992; Hunsaker et al., 1997; Schack & Starko, 1990), 영재교육에 대한 인식이 보다 강화되고 다양한 전문성개발 프로그램이 제공되고 있는 현재는 기타 요소들(예컨대, 동기, 창의성, 리더십, 성격적 특성 등)을 영재성의 구성요소로 인식하는 교사들이 증가하고 있다(Copenhaver & McIntyre, 1992; Hany, 1995; Hunsaker, 1994).

일례로, Buss, Dahme, Wagner와 Wiczerkowski(1986)의 연구에서 미국교사와 독일교사들은 지능, 창의성뿐만 아니라 자기중심성(self-centeredness), 역동성, 성취지향성 등의 성격적 및 동기적 특성도 영재성의 주요 요소로 인식하고 있었다. Neumeister 외(2007)의 연구에서 교사들은 자발적 동기, 학습능력, 평균 수준보다 높은 이해력, 창의성 등을 영재학생의 주요특성으로 언급하였다. 또 다른 연구(Guskin et al., 1992)에서는 교사들이 학문적성이 우수한 학생은 숙진 프로그램에 추천하고 창의성이 우수한 학생은 특수학급에 추천함으로써, 영재성의 다양한 영역을 인지하고 있을 뿐만 아니라 영재교육 프로그램의 성격에 따라 상이한 추천기준을 사용하고 있음을 보여주었다. 그러나 이들 교사는 여전히 사회성이나 운동능력은 별도의 교육이 필요하지 않다는 시각을 가지고 있어, 이러한 특성에서 우수한 학생들이 영재교육에서 제외될 가능성이 높음을 시사하고 있다. 영재학생 판별기준에 대한 교사의 인식을 분석한 국내연구는 극소수이다. 예컨대, 류지영(2010)의 연구에서 초등학교와 중학교 교사들은 영재성의 구성요소로 인지적 능력, 창의성, 과제집착력을 중요하게 인식하고 있었고, 박민정과 전동렬(2008)의 연구에서는 추천된 학생들이 영재교육을 받고 있는 학생들보다 우수한 창의성을 가지고 있는 것으로 나타나, 교사들은 추천 시 특별히 창의성에 초점을 두고 있음을 시사하고 있다. 조선미(2011)의 연구에서 교사평정은 영재의 다양한 행동특성에 따라 상이하게 나타남으로써(즉, 리더십에서 우수하게 평정된 학생이 반드시 학습능력에서도 우수하게 평정되는 것은 아님), 영재성의 다양한 구성요인에 대한 교사의 민감성을 보여주고 있다.

그러나 이들 연구는 영재성의 판별기준에 대한 교사의 전반적인 인식을 조사하고 있어, 교사의 전문성 수준이나 경험에 따라 달라지는 인식을 확인할 수 없다는 한계가 있다. 가령

영재교육관련 연수를 받았거나 영재학생을 지도한 경험이 있는 교사 혹은 영재교육에 관심이 있고 이를 지원하는 학교조직에 소속되어 있는 교사들은 그렇지 않은 교사와는 다른 인식을 가질 것으로 예측할 수 있다. 예컨대, Schack와 Starko(1990)는 예비교사나 일반교사들이 성적이나 교실수행을 근거로 영재학생을 추천함으로써 이미 이루어진 성취에 주목하는 반면, 영재교육을 담당하는 교사들은 지능, 어휘력, 학생의 흥미를 중심으로 잠재력 있는 영재를 추천하는 경향이 있음을 보여주었다. 초등학교 교사를 대상으로 수행된 고민석과 박병태(2011)의 연구에서는 영재직무연수를 받았거나 관찰추천을 담당하는 교사들이 이러한 경험이 없는 교사에 비하여 창의성과 학습동기를 영재판별의 중요한 기준으로 인식하는 경향이 더 강한 것으로 나타났다.

역시 초등학교 교사를 대상으로 수행된 Endepohls-Ulpe와 Ruf(2005)의 연구에서는 교사들에게 영재성의 판별기준을 자유롭게 기술하도록 요구하였다. 분석 결과, 영재교사 연수나 영재 지도경험 등 영재교육관련 경험이 있는 교사는 경험이 없는 교사에 비하여 영재학생의 특성으로 인지적 특성을 더 많이 언급한 반면, 경험이 없는 교사들은 동기적(예컨대, 도전부재에 따른 권태) 혹은 성격적 특성(예컨대, 버릇없음)을 더 많이 언급하였다. 나아가, 기술된 인지적 특성은 전통적으로 중시되었던 지능, 기억력, 문제해결능력뿐만 아니라, 언어적 능력과 조기 문해성, 창의성과 상상력, 그리고 일반지식을 아우르고 있어 영재지도 교사들이 인식하는 잠재적인 영재의 특성이 매우 광범위함을 보여주고 있다. 이와 유사하게, Copenhaver와 McIntyre(1992)는 영재교육관련 수업이나 워크숍에 참여했던 교사가 한 번도 참여하지 않은 교사보다 영재학생의 특성으로 창의성, 어휘력, 동기, 지능을 더 언급한 반면, 후자는 영재의 부정적인 성격특성(예컨대, 비사회성)을 더 많이 언급하는 경향이 있음을 보여주었다. 이러한 차이는 아마도 워크숍이나 수업을 통해 영재의 특성에 대한 이해가 증진되면서 통상적으로 간주되는 영재의 부정적 특성에 대한 편견이 감소하고, 영재판별의 기준으로 어휘력(특히 저연령 학생들의 경우)이나 창의성의 중요성을 새롭게 학습하는 것에서 기인하는 것으로 보인다.

선행연구들에서 나타나듯이, 영재성의 판별기준은 교사의 특성에 따라 달라지며 나아가 문화에 따라서도 다르다는 것을 알 수 있다. 그러나 기존의 연구들은 주로 서구에서 이루어졌으며, 국내에서 수행된 연구 또한 너무나 협소한 판별기준을 사용하고 있다. 예컨대, 고민석과 박병태(2011)의 연구에서 영재성 판별기준은 학습능력, 창의성, 리더십, 동기의 네 가지 요소에 국한되어 있다. 그러나 이 외에도 영재를 정의할 때 혹은 판별할 때 사용할 수 있는 기준은 다양하다. 본 연구에서는 특히 다중적이고 역동적인 영재성 개념에 초점을 두는 현재의 동향을 따라 영재성의 다양한 구성요소 혹은 영역들을 사용하고자 하였다. Marland 보고서(1971)에서 명시하고 있듯이 영재성이 나타나는 영역은 다양할 수 있으며, 이러한 영역과 구성요소에 대한 민감성은 영재학생 지도경험이 있거나 전문성개발에 지속적으로 참여하는 교사들에게서 더 지배적으로 나타날 것으로 예측된다. 또한 본 연구에서는 교사 전문성과 영재교육에 대한 인식을 분리하여 분석하고자 한다. 영재교육에 대한 태도보다는 지식이나 전문성 수준이 영재판별의 정확성에 영향을 미친다는 선행연구 결과(Gainous, 1985)에 근거하여, 이들 변인과 교사가 선호하는 판별기준간의 관련성이 상이하게 나타나는지를 보고자 하였다.

연구에서 다루고자 하는 또 다른 쟁점은 교사들이 평소 중요하다고 인식하는 영재성의 판별기준과 실제 추천할 때 고려하는 특성이 달라지는가 하는 문제이다. Guskin, Peng과 Majd-Jabbari(1988)는 예비교사나 훈련된 교사들 모두 영재학생의 언어능력, 분석능력, 대인관계능력, 창의성, 운동능력을 서로 뚜렷하게 구별되는 능력 영역으로 인지하고 있었지만 이러한 인식이 실제 판별이나 의사결정 과정에서 어떻게 반영되는지는 별개의 문제라고 주장하였다. 교사의 판별신념과 실제 판별행위간의 괴리는 Hunsaker(1994)의 연구에서 탐색된 바 있다. 이 연구에서 교사들은 영재학생의 핵심특성으로 창의성을 중시하고 있지만, 실제 추천을 위해 관찰을 할 때는 학업수행에 더 초점을 두는 경향이 있었다. Hunsaker는 이러한 괴리의 원인을 해당교육청이나 단위학교가 추구하는 영재성의 판별기준에 부합하려는 교사의 성향에 두고 있다. 교사가 자신의 소신보다 검사지향의 판별에 의존하는 이유는 영재판별에 불복하는 학부모의 항의나 요구에 대응하기 위함이다. 즉, 검사나 시험을 통해 양화된 자료는 교사 개인의 판단과 관찰에 의한 자료보다 객관적이고 공정하다는 느낌을 가지게 할 수 있기 때문에 자신의 신념과 부합하지 않는 판별기준을 따른다는 것이다. 괴리의 또 다른 원인으로서는 교사의 경험과 역량부족이 언급되었다. 즉, 영재교육에 대한 경험이 부족한 교사는 이와 관련된 역량과 전문성의 부족으로 인해, 영재성의 개념변화를 포함하여 새로운 변화를 이끌어내는 데 주도적인 역할을 수행할 수 없다는 것이다. 주도적인 역할을 포기한 교사는 자신의 신념보다 외부에서 주어진 판별기준을 그대로 따르고자 하며 교육 외적인 요소에 더 순응적일 수 있다. 그러므로 본 연구에서는 교사가 중요하다고 인식하는 영재성의 판별기준이 실제 영재교육대상자를 추천할 때도 적용되는지, 그리고 이러한 신념과 실제 고려도 간의 괴리가 숙련된 교사에게도 관찰되는지를 탐색하고자 하였다.

이러한 연구목적을 위해 본 연구에서 상정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 교사는 어떠한 배경적 특성(성, 영역, 성취도, 가정환경)을 갖는 학생을 영재교육대상자로 추천하는가?

둘째, 추천학생의 배경적 특성과 교사의 판별기준은 교사의 영재교육관련 경험에 따라 달라지는가?

셋째, 추천학생의 배경적 특성과 교사의 판별기준은 교사의 영재교육에 대한 인식수준에 따라 달라지는가?

넷째, 교사의 영재학생 판별기준과 실제 추천 시 고려하는 특성 간에 차이가 있는가?

다섯째, 영재학생 판별기준과 실제 추천 시 고려하는 특성간의 차이는 교사의 영재교육관련 경험에 따라 달라지는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

연구대상은 서울특별시 11개 지역교육지원청별로 각각 2개 학교씩(강남은 3곳) 모두 23개 초등학교에서 3~6학년 학생을 담당하는 교사들이다. 서울시에서 당해 연도 영재교육대상

자 선발을 위한 교사추천은 3학년부터 6학년 학생들에 한해 이루어지기 때문에 이들 학년을 담당하는 교사들을 연구대상으로 선정하였다. 학교표집은 서울시내 어느 한 특정 지역에 편중되지 않도록 교육청별로 균일하게 이루어졌고 각 교육청 내에서 임의표집이 이루어졌다. 연구진은 학교에서 영재업무를 담당하는 선생님에게 연구의 목적을 설명하고 양해를 구한 후, 각 학교의 3~6학년 교사 수에 맞춰 설문지를 배송하였다. 학교에 배송된 설문지 수는 총 641부이며 이 중 회수된 설문지 수는 총 515부로서, 설문지 회수 비율은 80%이다. 회수된 설문지 중에서 불성실한 응답을 제외하고 최종적으로 연구에 참여한 인원은 511명(남: 93명, 여: 416명)이다. 이 중 3학년 교사는 107명, 4학년 교사는 120명, 5학년 교사는 136명, 6학년 교사는 140명이다.

2. 측정도구

가. 영재학생 판별기준: 중요도와 실제 고려도

초등학교 교사가 인식하는 영재학생 판별기준을 분석하기 위해, 선행연구에서 영재를 판별할 때 중요하다고 간주해 온 특성들을 선별하여 사용하였다. 행동특성은 동기적 특성(특정 분야에 대한 호기심과 흥미, 과제집착력), 성격 특성(리더십, 인성), 인지적 특성(일반지능, 특정 영역의 재능, 창의성, 일상적 문제해결력, 학습능력, 관찰력), 성취관련 특성(전체 학업성적, 특정 교과에서의 학업성적, 교내외 수상실적) 등 모두 13가지 특성으로 구성되었으며, 4점 리커트 척도로 응답하도록 하였다(1=전혀 중요하지 않다~4=매우 중요하다). 특수재능은 수학, 언어, 운동, 예술 등 특정한 영역에서 잠재력을 보이는지를 근거로 답변하도록 하였다. 이들 특성은 Renzulli 등(1997)의 영재학생행동특성평정척도(SRBCSS)나 GRS(Gifted Rating Scales: Pfeiffer & Jarosewich, 2003), Schack와 Starko(1990)의 연구 등에서 사용된 특성들이다.

과거에 학업성취도나 지능이 우수한 학생들을 학문적 영재나 지적으로 우수한 영재로 판별하여 숙진 교육을 시키는 경향이 있었으므로(Davis & Rimm, 1985), 지능이나 학업성취도 또한 영재성의 판별기준에 포함시켰다. 지적 호기심과 과제집착력은 영재판별의 중요한 기준으로 영재문헌에서 꾸준히 언급되고 있는 동기적 특성들이다(예컨대, Renzulli, 1978). 리더십은 최근 창의성과의 관련성이 부각되고 있으며(Feldhusen & Goh, 1995), 도덕성과 인성(character)은 영재교육의 주요 이슈(영재성의 한 유형으로 혹은 영재교육의 한 분야로)로 떠오르고 있다. 지능, 확산적 사고, 학습능력 등 영역 일반적인 능력에 초점을 두던 과거에 비하여 오늘날에는 영역 특수한 능력과 실제적 문제해결력을 강조하고 있어, 이에 따라 특정 영역의 재능, 특정교과의 성취도, 일상적 문제해결력, 관찰력과 같은 특성들을 포함시켰다.

이에 더하여, 교사에게 당해 연도 영재교육대상자로 추천하고 싶은 학생이 있으면 한 명 추천해달라는 요청을 하였고, 추천할 때 이들의 인지, 동기, 성격, 성취적 특성 등을 어느 정도 고려하였는지를 질문하였다. 추천된 학생이 추천교사의 학급에 속해 있을 필요는 없으며 전체 학교를 대상으로 추천해줄 것을 요청하였다. 실제 추천 시 고려한 학생행동특성은 영재 판별기준에서 사용된 행동특성과 동일하며, 리커트 척도상의 척도명만 다르다(1=전혀 고려하지 않았다~4=매우 고려하였다). 학생행동특성에 대한 내용타당도 검증은 영재교육관련

전문가 회의(교수 1명, 영재교육전문가 1명, 장학사 1명, 영재교육 교사 2명)를 통해 이루어졌다.

13가지 판별기준에 대하여 주축요인 추출과 사교회전 방법으로 요인분석을 수행한 결과, 전체 학업성적, 지능, 교과성적, 수상실적, 학습능력이 1요인으로, 과제집착력, 창의성, 흥미/호기심, 관찰력, 특수영역의 재능이 2요인으로, 리더십, 인성, 일상적 문제해결은 3요인으로 추출되었다. 첫 번째 요인은 전통적인 학문적 영재성의 구성요소로 간주되어 온 특성들이며, 교사들에게 가장 익숙한 요소들이기도 하다. 두 번째 요인은 비교적 최근에 부각되고 있는 영역 특수적 재능 및 창의성 중심의 영재성 구성요소이다. 세 번째 요인은 일상생활과 대인관계에서 중요시되는 특성들이다. 학문 중심, 창의성 중심, 대인관계 중심의 세 가지 요인이 추출된 것은 교사들이 개별 요인 내 특성들을 서로 관련 있는 것으로 인지하고 있음을 반영하는 것이다.

나. 교사의 영재교육관련 경험

설문에 참여한 교사 중 1) 실제로 영재학생지도 경험이 있거나, 2) 학교에서 관찰추천 위원으로 활동하는 교사, 또는 3) 영재교육 직무연수를 이수한 교사는 영재교육관련 유경험자로 분류하였다. 이 세 가지 중에서 어느 한 가지라도 경험하지 않은 교사는 영재교육관련 무경험자로 구분하였다. 세 가지 경험을 구분하여 분석하지 않은 이유는 예비분석에서 이들 경험이 중복되어 나타나는 경향이 있었으며, 집단(예컨대, 영재지도경험 vs. 직무연수 이수) 별로 경향성이 유사하게 나타났기 때문이다. 즉, 영재지도경험이 있는 교사는 과거에 영재교육연수를 받은 경험이 있고 현재 관찰추천위원으로 활동하는 경우가 대다수였다. 그러므로 이들 세 가지 경험을 분리하지 않고 영재교육관련 경험으로 통합하여 분석하였다.

다. 교사의 영재교육 인식수준

영재교육에 대한 인식 문항은 McCoach와 Siegle(2007)에서 선별·사용된 Gagné와 Nadeau(1991)의 ‘영재학생과 영재교육에 대한 의견(Opinion About the Gifted and Their Education)’ 문항을 참조하여 개발되었다. 조사지는 영재교육의 전반적인 이해와 영재교육에 대한 지원 신념을 묻는 문항 7개, 영재교육에 대한 부정적 태도를 묻는 문항 3개 등 총 10문항을 포함하며, 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다~5=매우 그렇다)로 구성되었다. 신뢰도는 영재교육에 대한 이해 및 지원신념이 .79, 부정적 태도가 .72로 나타났다. 예컨대, “영재교육은 필요하다.”, “영재교육은 모든 교사들이 관심을 가져야 하는 중요한 교육영역이다.”, “영재교육은 영재의 능력, 특성, 요구에 맞도록 일반교육과는 차별화된 교육이어야 한다.”, “영재교육은 보편교육에 위배되므로 지양되어야 한다.”, “영재교육은 특별한 계층을 위한 교육이므로 사회 내 위화감을 조성할 수 있다.”와 같은 문항들이 사용되었다.

3. 자료수집과 분석

설문조사는 2012년 영재교육대상자 선발을 위한 학교단위의 추천이 이루어지기 전인 9월

중에 수행되었다. 학교단위의 추천은 10월 중에 완료되며 추천된 학생들은 교육청 또는 대학부설 영재교육원에 지원하게 된다. 그러므로 공식적인 추천이 이루어지기 전에, 자신이 담임으로 있는 학급뿐만 아니라 전체 학교를 대상으로 가장 추천하고 싶은 학생을 추천해줄 것을 요청하였다. 이는 학교의 공식적인 선발절차와 상관없이, 순수하게 교사의 관찰과 판단만으로 잠재성을 갖는 학생들을 추천받기 위함이다. 또한 현재 영재교육이 주로 수학과 과학 영역을 중심으로 이루어지고 있으므로 수학 혹은 과학 영역에서 영재학생을 추천해달라고 요청하였다. 자료분석 방법으로 첫째, 다양한 배경적 특성에서 추천학생들의 기술통계치를 분석하였다. 둘째, 교사의 영재교육관련 경험에 따라 추천학생의 배경변인과 교사의 판별기준이 달라지는지를 보기 위하여 t 검증을 실시하였다. 셋째, 교사의 영재교육 인식수준에 따라 추천학생의 배경변인과 판별기준이 달라지는지를 보기 위하여 t 검증을 실시하였다. 넷째, 전체 교사를 대상으로 영재 판별기준의 중요도와 실제 추천 시 고려도 간의 차이를 보기 위하여 t 검증을 실시하였다. 마지막으로, 판별기준과 실제 추천 시 고려한 특성 간의 차이가 영재교육관련 경험에 따라 달라지는지를 보기 위하여 경험자 집단과 무경험자 집단별로 각각 독립적으로 t 검증을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 추천학생의 배경적 특성

결측치를 제외한 503명의 교사 중 431명이 각각 한 명의 학생을 추천하였다. 이 중 278명(약 65%)이 남학생을 추천함으로써 여전히 남학생의 추천비율이 높음을 보여준다. 수학으로 추천된 학생은 255명, 과학으로 추천된 학생은 162명, 예능 4명, 정보 1명, 수학/과학 동시 추천이 4명인 것으로 나타났다. 교사가 평정한 성적의 경우, 최상위권이 262명(60.9%), 상위권이 156명(36.3%), 중상위권이 9명(2.1%), 중위권이 3명(.7%)으로 나타났으며, 추천된 학생 중 21명(4.9%)만이 저소득층 학생(사회적 배려 대상자, 차상위 계층)이었다.

추천된 학생이 영재인지에 대한 확신 정도에 있어서는 ‘매우 확신한다’가 121명(28.2%), ‘어느 정도 확신한다’가 243명(56.6%), ‘잘 모르겠다’가 65명(15.2%)로 나타나, 대부분의 교사가 어느 정도 확신한 상태에서 추천하였음을 보여준다. 마지막으로 추천경로에 대한 분석 결과, 순수하게 직접관찰만으로 추천했다는 응답이 309명(72.5%)으로 가장 많았고, 추천학생의 과거 영재교육경험 여부를 근거로 결정한 경우가 92명(21.6%)으로 그 뒤를 따랐다. 학생의 영재교육경험 여부와 교사의 직접 관찰이 동시에 학생추천의 근거가 된 경우 또한 13명(3.1%)으로 나타나, 직접관찰과 학생의 과거 영재교육기관 등록 여부가 추천의 주요 수단이자 정보원임을 알 수 있다.

2. 영재교육관련 경험에 따른 차이

결측치를 제외한 500명의 교사 중 영재교육관련 경험(영재학생 지도, 영재교사 연수, 관찰추천위원으로 활동)이 있는 교사는 185명이며, 어느 하나라도 경험하지 못한 교사는 315

명으로 나타났다. 교차분석 결과, 무경험자 집단에서보다 경험자 집단에서 학생을 추천한 교사의 비율이 더 높았고(90.6% vs. 83.3%, $\chi^2 = 5.095$, $df = 1$, $p < .05$), 추천에 대해 ‘매우 확신한다’고 답변한 비율이 높았다(37.4% vs. 22.9%, $\chi^2 = 10.622$, $df = 2$, $p < .01$). 그러나 추천학생의 성, 추천영역, 성적, 가정환경, 추천경로에서는 경험자와 무경험자간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉, 교사의 영재교육관련 경험 여부는 추천된 학생의 배경적 특성을 예측해줄지 못하였다.

계속해서, 영재교육관련 경험이 있는 교사와 경험이 없는 교사 간에 영재학생 판별기준에서 차이가 있는지를 검증하기 위하여 t 검증을 실시하였고, 분석결과는 <표 1>에 제시되었다. 분석 결과, 경험자 집단과 무경험자 집단 모두에서 과제집착력(각각 $M=3.94$, $M=3.83$), 창의성($M=3.91$, $M=3.83$), 흥미/호기심($M=3.87$, $M=3.76$), 특수재능($M=3.80$, $M=3.76$) 순으로 중요도 점수가 높았다. 중요도 점수에 있어서는 두 집단 간에 흥미/호기심($t=3.08$, $p < .01$), 과제집착력($t=3.84$, $p < .001$), 창의성($t=2.69$, $p < .01$)에서 유의한 차이가 나타났다. 즉, 두 집단 모두 중요하다고 인식하는 판별기준이 동일하였지만, 중요도에 있어서는 영재교육관련 경험이 있는 교사들이 더 높게 평정하였다. 그 외 성격 및 성취관련 특성에서는 두 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않았다. 동기적 특성과 창의성은 다중적인 영재성을 강조하는 최근의 동향과 좀 더 부합하는 판별기준이다. 연수를 통해 영재교육의 쟁점에 노출되어 있고 영재아를 직접 지도해본 경험이 있는 교사들이 이러한 특성에 더욱 주목한다는 것을 알 수 있다.

<표 1> 영재교육관련 경험에 따른 판별기준의 차이

변인	하위변인	영재교육관련 경험				t	p
		경험자		무경험자			
		N	$M(SD)$	N	$M(SD)$		
동기	흥미/호기심	183	3.87(.34)	315	3.76(.43)	3.08	.002
	과제집착력	185	3.94(.26)	314	3.83(.38)	3.84	.000
성격	리더십	181	3.06(.76)	312	2.99(.79)	1.01	.313
	인성	183	3.43(.67)	312	3.39(.67)	.51	.608
인지 능력	일반지능	182	3.06(.71)	313	3.07(.78)	-.10	.923
	특수영역재능	184	3.80(.43)	315	3.76(.46)	.87	.376
	창의성	183	3.91(.28)	315	3.83(.38)	2.69	.007
	일상문제해결	182	3.56(.58)	313	3.55(.59)	.20	.842
성취	학습능력	184	3.45(.58)	312	3.47(.58)	-.31	.754
	관찰력	184	3.76(.45)	313	3.68(.50)	1.84	.067
	전체학업성적	183	2.89(.75)	311	2.85(.72)	.49	.627
수상실적	교과학업성적	184	3.46(.66)	311	3.47(.68)	-.26	.796
	수상실적	183	2.23(.91)	313	2.38(.82)	-1.82	.069

3. 영재교육 인식수준에 따른 차이

교사인식에 따른 판별기준의 차이를 검증하기 위하여, ‘부정적 태도’ 문항을 역코딩하여

생성한 점수와 ‘이해 및 지원 신념’ 척도점수를 합산하여 평균을 낸 점수를 사용하였다. 통합척도의 신뢰도 계수는 .81로 나타났다. 척도 상에서 평균(3.45) 이상인 집단은 인식 수준이 ‘높은 집단’으로, 평균 이하인 집단은 ‘낮은 집단’으로 분류하여 집단 간에 추천 학생의 특성에서 차이가 있는지를 분석하였다. 교차분석 결과, 인식수준이 높은 집단에서 학생을 추천한 교사의 비율이 더 높았으며(90.6% vs. 81.1%, $\chi^2=9.231$, $df=1$, $p<.01$), 추천에 대해 ‘매우 확신한다’고 답변한 비율이 높았다(36.5% vs. 19.5%, $\chi^2=19.508$, $df=2$, $p<.001$). 그러나 추천학생의 성, 추천영역, 성적, 가정환경, 추천경로에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 즉, 추천학생의 배경적 특성은 영재교육에 대한 교사의 인식수준에 따라 다르지 않았다.

영재교육에 대한 인식수준이 높은 교사와 낮은 교사 간의 영재학생 판별기준에서의 차이를 검증하기 위하여 *t* 검증을 실시하였고, 분석결과는 <표 2>에 제시되었다. 분석 결과, 인식수준이 높은 집단과 낮은 집단 모두에서 과제집착력(각각 $M=3.96$, $M=3.80$), 창의성($M=3.91$, $M=3.81$), 흥미/호기심($M=3.90$, $M=3.72$), 특수재능($M=3.85$, $M=3.71$) 순으로 중요도 점수가 높았다. 중요도 점수에 있어서는 두 집단 간에 흥미/호기심($t=5.49$, $p<.001$), 과제집착력($t=5.47$, $p<.001$), 특수재능($t=3.42$, $p<.01$), 창의성($t=3.29$, $p<.01$), 관찰력($t=2.82$, $p<.01$), 특정교과의 학업성적($t=4.17$, $p<.001$)에서 유의한 차이가 나타났다. 즉, 영재교육에 대한 이해수준이 높고 긍정적인 태도를 가진 교사들은 그렇지 않은 교사들보다 흥미/호기심, 과제집착력 등의 동기적 특성과 특수재능, 창의성, 관찰력 등의 인지적 특성 그리고 특정교과목에서의 학업성적을 영재판별의 기준으로 더 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있다. 일반 지능이나 전체 학업성적보다는 영역 특수한 재능과 교과성적을 더 중시하는 점은 눈여겨볼 만하다.

<표 2> 영재교육 인식수준에 따른 판별기준의 차이

변인	하위변인	영재교육 인식수준				<i>t</i>	<i>p</i>
		높음		낮음			
		<i>N</i>	<i>M(SD)</i>	<i>N</i>	<i>M(SD)</i>		
동기	흥미/호기심	244	3.90(.30)	265	3.72(.45)	5.49	.000
	과제집착력	246	3.96(.21)	264	3.80(.41)	5.47	.000
성격	리더십	240	3.06(.79)	264	3.00(.77)	.90	.370
	인성	242	3.40(.65)	264	3.44(.68)	-.66	.513
인지 능력	일반지능	243	3.11(.73)	263	3.01(.78)	1.53	.126
	특수영역재능	246	3.85(.38)	264	3.71(.49)	3.42	.001
	창의성	245	3.91(.28)	264	3.81(.40)	3.29	.001
	일상문제해결	242	3.59(.59)	264	3.52(.59)	1.23	.219
	학습능력	244	3.50(.58)	263	3.43(.58)	1.29	.199
	관찰력	244	3.77(.44)	264	3.66(.52)	2.82	.005
성취	전체학업성적	241	2.91(.70)	264	2.83(.76)	1.21	.225
	교과학업성적	245	3.59(.61)	261	3.35(.71)	4.17	.000
	수상실적	242	2.33(.81)	265	2.34(.91)	-.02	.988

4. 판별기준의 중요도와 실제 고려도 간의 차이

교사들이 영재성의 판별기준으로 중요하다고 인식하는 행동특성과 실제 학생추천 시 고려하는 행동특성간의 차이분석 결과는 <표 3>에 제시되어 있다. 표에서 나타나는 것처럼, 전반적으로 초등학교 교사들이 판별기준으로 중요하게 보는 특성은 과제집착력($M=3.89$), 창의성($M=3.87$), 흥미/호기심($M=3.82$), 특정 영역의 재능($M=3.78$) 순으로 나타났으며, 상대적으로 중요하지 않다고 인식한 특성은 수상실적($M=2.32$), 전체학업성적($M=2.86$), 리더십($M=3.03$), 일반지능($M=3.05$) 순으로 나타났다. 학업성적이나 지능은 주로 과거에 영재성의 주요 판별기준으로 간주되었던 특성이며, 창의성, 동기적 요소, 특수영역의 재능은 최근의 다중적 영재성 개념에 부합하는 특성들이다. 그러므로 교사들의 인식이 과거에 비해 보다 확대되었다는 점을 알 수 있다. 실제 추천 시 고려하는 특성의 경우에도, 과제집착력($M=3.78$), 흥미/호기심($M=3.72$) 등의 동기적 특성과 특수영역의 재능($M=3.70$)에서 고려도가 높게 나타났다는 점에서, 영재학생의 특성에 대한 교사의 신념과 실제 추천행위 간에 어느 정도 일관성이 있음을 보여준다.

<표 3> 영재 판별기준으로서 중요도-고려도 차이검증

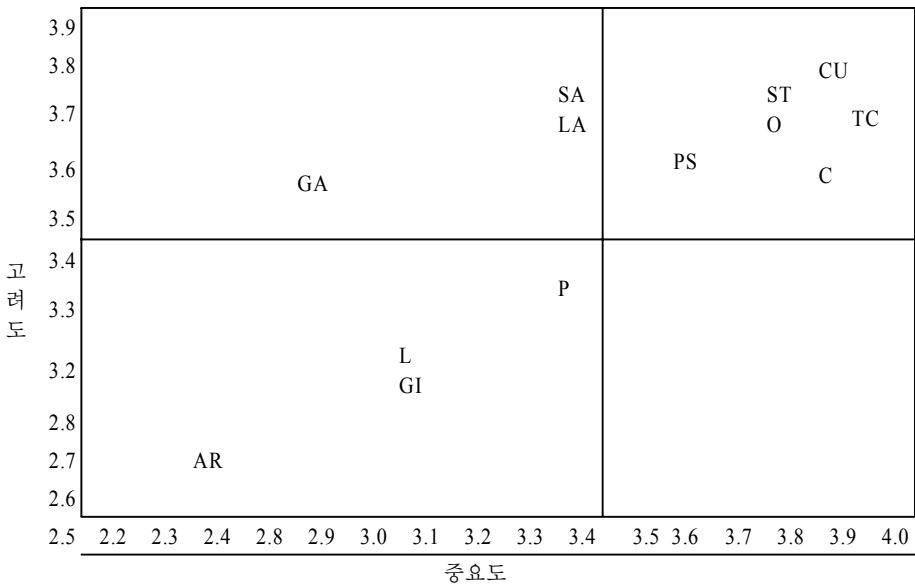
변인	하위변인	사례수	중요도		고려도		<i>t</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
동기	흥미/호기심	426	3.82	.38	3.72	.45	4.05***
	과제집착력	426	3.89	.32	3.78	.43	4.83***
성격	리더십	423	3.03	.78	3.17	.83	-3.09**
	인성	424	3.40	.66	3.33	.79	1.67
인지 능력	일반지능	423	3.05	.75	3.13	.86	-1.86
	특수영역재능	428	3.78	.44	3.70	.55	2.58*
	창의성	426	3.87	.34	3.59	.59	8.72***
	일상문제해결	424	3.55	.59	3.58	.62	-.84
	학습능력	423	3.45	.59	3.65	.55	-6.22***
	관찰력	424	3.72	.47	3.64	.56	2.63**
	전체학업성적	422	2.86	.73	3.50	.69	-16.29***
성취	교과학업성적	424	3.46	.67	3.70	.55	-6.38***
	수상실적	423	2.32	.87	2.67	1.08	-7.02***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

중요도 인식과 실제 고려도 간의 차이검증 결과, 흥미/호기심($t=4.05$, $p<.001$), 과제집착력($t=4.83$, $p<.001$) 등의 동기적 특성과 특수재능($t=2.58$, $p<.05$), 창의성($t=8.72$, $p<.001$), 관찰력($t=2.63$, $p<.01$) 등의 인지적 특성은 영재판별 기준으로 중요하게 인식하는 반면, 상대적으로 실제 추천 시 고려한 정도는 낮게 나타났다. 반면에, 리더십($t=-3.09$, $p<.01$), 학습능력($t=-6.22$, $p<.001$) 그리고 모든 성취관련 특성(전체학업성적($t=-16.29$), 특정학업성적($t=-6.38$), 수

상실적($t=-7.02$), 각각 $p<.001$)은 영재판별 기준으로서 중요도보다 고려도가 높게 나타났다. 이러한 결과는 교사들이 동기적 특성과 특수재능, 창의성, 관찰력 등의 인지적 특성을 영재성의 중요한 판별기준으로 인식하는 반면, 실제 추천 시에는 이들 특성에 대한 관찰의 어려움, 평정자간 서로 다른 평가와 해석문제 등으로 인해 고려하는 정도가 상대적으로 낮음을 보여주는 것이다. 반면, 학습능력, 학업성적, 수상실적 등의 전통적인 판별기준에서 중요도보다 고려도가 높게 나타난 점은 이들 특성의 관찰이 상대적으로 용이하다는 점을 반영한다. 그러므로 교사들이 실제 중요하다고 인식하는 것보다 더 빈번하게 이러한 특성을 객관적이고 관찰가능한 지표로서 이용한다는 것을 알 수 있다.

이러한 양상은 [그림 1]에서도 뚜렷하게 나타난다. 각 변인들의 평균을 중심으로 흥미/호기심(CU), 과제집착력(TC), 창의성(C), 특수재능(ST), 관찰력(O), 일상적 문제해결력(PS)은 중요도와 고려도가 모두 높게 나타났다. 반면, 리더십(L), 인성(P), 일반지능(GI), 수상실적(AR)은 중요도와 고려도가 모두 낮게 나타났다. 전체 학업성적(GA), 특정 교과학업성적(SA) 등의 성취관련 특성과 학습능력(LA)은 중요도에 비해 고려도가 높게 나타났다.



[그림 1] 영재 판별기준으로서 중요도-고려도 차이분석 결과

5. 영재교육관련 경험 유무별로 본 판별기준의 중요도-고려도 차이

영재학생 판별기준의 중요도-고려도 간의 차이에 있어서 영재교육관련 경험이 있는 교사와 경험이 없는 교사들이 유사한 경향성을 나타내는지를 보기 위하여 집단별로 중요도-고려

<표 4> 영재 판별기준으로서 중요도-고려도 차이검증(영재교육관련 유경험자)

변인	하위변인	사례수	중요도		고려도		t
			M	SD	M	SD	
동기	흥미/호기심(CU)	163	3.87	.34	3.80	.40	1.93
	과제집착력(TC)	164	3.95	.24	3.85	.37	3.22**
성격	리더십(L)	162	3.07	.77	3.17	.81	-1.42
	인성(P)	163	3.42	.66	3.34	.83	1.36
인지 능력	일반지능(GI)	162	3.03	.70	3.10	.87	-.96
	특수재능(ST)	164	3.78	.44	3.75	.48	.68
	창의성(C)	163	3.91	.29	3.63	.56	5.76***
	일상문제해결(PS)	162	3.56	.57	3.58	.64	-.43
	학습능력(LA)	162	3.43	.58	3.69	.55	-4.64***
성취	관찰력(O)	162	3.76	.45	3.68	.51	1.91
	전체학업성적(GA)	162	2.86	.76	3.47	.75	-8.84***
	교과학업성적(SA)	163	3.44	.64	3.67	.60	-3.67***
	수상실적(AR)	161	2.22	.93	2.50	1.13	-3.47**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

<표 5> 영재 판별기준으로서 중요도-고려도 차이검증(영재교육관련 무경험자)

변인	하위변인	사례수	중요도		고려도		t
			M	SD	M	SD	
동기	흥미/호기심(CU)	256	3.79	.40	3.68	.46	3.28**
	과제집착력(TC)	255	3.85	.36	3.73	.46	3.61***
성격	리더십(L)	254	2.99	.79	3.19	.82	-3.33**
	인성(P)	254	3.38	.65	3.33	.76	0.79
인지 능력	일반지능(GI)	254	3.07	.84	3.16	.84	-1.56
	특수영역재능(ST)	257	3.77	.54	3.67	.54	2.52*
	창의성(C)	256	3.84	.61	3.57	.61	6.30***
	일상문제해결(PS)	255	3.54	.60	3.58	.60	-0.90
	학습능력(LA)	254	3.46	.53	3.63	.53	-4.42***
성취	관찰력(O)	255	3.70	.58	3.61	.58	1.95
	전체학업성적(GA)	253	2.86	.70	3.51	.64	-13.84***
	교과학업성적(SA)	254	3.48	.68	3.73	.49	-5.52***
	수상실적(AR)	255	2.77	.82	2.77	1.02	-6.21***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

도 차이검증을 실시하였다. <표 4>는 영재교육관련 유경험자의 분석결과이며 <표 5>는 무경험자의 분석결과이다. 분석 결과, 영재교육관련 무경험자가 유경험자에 비해 판별기준의 중요도 인식과 실제 고려도 간에 괴리를 보이는 특성들이 더 많았고 괴리 또한 더 컸지만, 전반적인 패턴은 유사한 것으로 나타났다. 즉, 영재교육관련 경험이 있든 없든, 교사들은 과제집착력(경험자와 무경험자 각각 $t=3.22, p<.01, t=3.61, p<.001$)과 창의성(각각 $t=5.76, p<.001, t=6.30, p<.001$)을 영재성의 가장 중요한 판별기준으로 인식하지만 실제 추천 시에는 이들 특성에 대

한 고려도가 중요도에 비해 유의하게 낮으며, 역으로 학업성취도(각각 $t=-8.84$, $p<.001$, $t=-13.84$, $p<.001$), 교과별 성적($t=-3.67$, $p<.001$, $t=-5.52$, $p<.001$), 학습능력($t=-4.64$, $p<.001$, $t=-4.42$, $p<.001$), 수상실적($t=-3.47$, $p<.01$, $t=-6.21$, $p<.001$) 등은 중요도에 비하여 실제 추천 시의 고려도가 유의하게 더 높은 것으로 나타났다. 나아가, 영재교육관련 경험자는 실제 학생추천 시 과제집착력($M=3.95$)과 흥미/호기심($M=3.91$)을 가장 고려하였고, 무경험자는 과제집착력($M=3.85$)과 교과별 학업성적($M=3.73$)을 가장 고려한 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

초등학교 교사는 어떠한 특성을 갖는 학생을 영재교육대상자로 추천하는가? 영재교육관련 경험이 있는 교사는 일반 담임교사와는 다른 판별기준을 선호하는가? 영재학생의 판별기준으로 선호되는 특성들은 실제 추천 시에도 고려될까? 판별기준의 중요도와 실제 추천시의 고려도 간의 괴리는 교사의 전문성 수준에 따라 달라지는가? 이 연구는 이러한 질문에 대한 답을 찾기 위해 시도되었다.

분석 결과, 교사에 의해 추천된 학생들은 여학생보다는 남학생이, 다른 영역보다는 수학 영역에서, 그리고 성적이 최상위권에 속하는 학생들이 많았다. 선행연구는 교사추천 시 남녀 학생의 비율에서 차이가 없지만 프로그램 내 교육기간이 증가하면서 여학생 비율이 뚜렷하게 감소하는 경향을 보여주었다(예컨대, Fox, Benbow, & Perkins, 1983). 또한 Guskin 외(1992)의 실험연구에서 학생의 성은 교사가 학생능력을 평정하는 방식에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사들은 동일한 능력수준이라 하더라도 학생의 성에 따라 특정 영역에서는 여학생을 높게, 또 다른 영역에서는 남학생을 높게 평정하는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 영역에 상관없이 남학생의 추천비율이 높았다. 이러한 결과는, 동일한 능력을 가지고 있다고 하더라도 남학생은 여학생에 비하여 수업중의 질문, 발화, 교사와의 상호작용 측면에서 보다 주도적이고 활동적이라는 점이 교사 추천에 영향을 미쳤을 가능성을 시사한다. 또한 추천영역이 수학이나 과학과 같이 전통적으로 남학생의 강점 영역이라는 점도 남학생의 높은 추천비율과 관련이 있을 것이다. 일반적으로 교사는 기술적이고 물리적인 영역에서는 남학생이 우월하고 예술이나 정서·사회적 측면에서는 여학생이 더 발달되었다고 믿는 경향이 있으며(Gagné, 1993), 실제로 수학 영역에서 성차가 꾸준히 나타나는 것으로 보고되고 있다(정경아, 정해숙, 권오남, 2004; Benbow, Lubinski, Shea, & Eftekhari-Sanjani, 2000). 수학적 능력에서 실제로 성차가 있기 때문에 이러한 믿음이 발생하는 것인지, 혹은 교사의 선입견이 여학생의 능력관이나 효능감에 부정적인 영향을 미쳐서 이들의 수행을 저조하게 만드는 것인지는 논쟁의 여지가 있는 문제이지만, 분명한 것은 여학생보다 남학생의 추천비율이 여전히 더 높다는 점이다. 추천학생 중 저소득층 영재는 극소수인 것으로 나타나 기존의 연구결과를 지지하고 있다(예컨대, Guskin et al., 1992; McBee, 2006).

둘째, 교사의 영재교육관련 경험유무는 추천된 학생의 성, 추천영역, 학업성취도, 가정환경, 추천경로를 예측하지는 않았지만, 영재학생을 지도한 경험이 있거나 영재교육 직무연수

를 받은 교사 혹은 관찰추천위원으로 활동한 경험이 있는 교사는 그렇지 않은 교사보다 영재학생들을 추천하려는 성향이 더 강했고, 추천에 대한 확신이 더 높은 것으로 나타났다. 영재성 판별기준과 관련하여 영재교육관련 경험이 있는 교사들은 경험이 없는 교사들보다 다양한 학생특성에서 중요도 점수가 더 높았고, 특히 호기심, 과제집착력 등의 동기적 특성과 창의성에서 중요도 점수가 유의하게 더 높았다. 아마도 훈련받은 교사일수록, 그리고 영재학생 관찰이나 지도경험이 많은 교사일수록 영재성이 드러날 수 있는 다양한 방식(혹은 행동 특성)에 대해 더욱 민감해지는 것 같다(Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010). 이들 경험 있는 교사들은 학습속도가 빠르고 기억력이 탁월하며 학업성취도가 우수한 전통적인 학업우수아뿐만 아니라(혹은 전통적인 정보처리 관점에 기초하여 개념화되는 영재들), 창의적이고 호기심이 강하며 순간적인 몰입도가 뛰어난 영재들을 접할 기회가 많았을 것이다. 한편, 이러한 결과는 경험 있는 초등교사일수록 영재학생의 특성으로 동기보다는 인지적 특성을 더 많이 언급한 Endepohls-Ulpe와 Ruf(2005)의 연구결과와는 상반되는 것이다. 독일에서 수행된 이 연구에서 창의성, 지식에 대한 탐구욕구, 흥미에 있어서는 영재교육관련 경험자와 무경험자 간에 차이가 발생하지 않은 반면, 기억력, 지적 능력, 학습전이력, 어휘력 등의 인지적 특성은 경험 있는 교사가 더 많이 언급하였다. 지적 능력에 방점을 두는 서구의 영재지도 교사에 비해 우리나라 교사들은 동기적 특성을 더 중요시한다고 볼 수 있다.

셋째, 영재교육에 대한 인식 수준에 따라 추천된 학생의 성, 추천영역, 학업성취도, 가정환경, 추천경로가 달라지지는 않았지만, 영재교육 인식 수준이 높은 교사는 그렇지 않은 교사들보다 학생을 추천하려는 성향이 강했고, 추천의 확신 정도가 높았으며, 판별기준으로 동기적 특성(과제집착력, 호기심), 창의성, 특수재능, 관찰력, 교과성적에서 중요도 점수가 더 높았다. 판별기준의 경우, 영재교육관련 경험 여부로 판단되는 '전문성' 수준보다 영재교육에 대한 전반적인 '태도'에 따라 더 많은 특성 영역에서 차이가 나타났기 때문에 이는 흥미로운 결과라고 할 수 있다. 앞서 과제집착력, 호기심, 창의성, 특수재능, 관찰력은 요인분석에서 두 번째 요인으로 나타난 요인이며, 과거 일반지능이나 학업성취에 초점을 두던 전통적인 영재성 개념과 대비되는 특성이라고 할 수 있다. 영재교육에 대한 인식 수준이 높다는 것은 그만큼 영재교육에 대한 관심이 높고, 관련 쟁점사항들을 접할 기회가 많았으며, 영재학생과 영재교육에 대해 특정한 태도를 가지고 있다는 것을 의미한다. 이러한 태도와 관심은 영재교육과 관련된 정보나 자료에의 노출을 통해 더욱 강화되는 것 같다. 요컨대, 관찰위원으로 혹은 영재지도교사로 직접 활동하거나 영재교사 연수를 받으면서 제고된 전문성은 특별히 영재의 동기적 특성과 창의성(Renzulli(1978)의 영재성 개념과 부합하는)에 주목하게 하는 반면, 영재교육에 대한 고조된 관심과 이해는 이와 더불어 최근의 영역특수적인 영재성 개념(특수재능, 영역별 성취 등)을 포괄하여 주목하게 만드는 것 같다. 그러므로 전문성과 태도는 별개의 변인으로 보아야 할 것이다.

넷째, 전체 교사를 대상으로 영재 판별기준으로 중요하게 생각하는 특성과 실제 추천 시 고려한 특성 간의 일치 여부를 분석한 결과, 대부분의 교사들은 과제집착력, 흥미/호기심 등의 동기적 특성과 영역 특수적 재능, 창의성 등의 인지적 특성을 중요하다고 인식하고 있었

고, 실제 추천 시에도 과제집착력, 호기심, 특수재능을 가장 많이 고려하였다. 반면, 중요도-고려도 차이검증 결과, 흥미/호기심, 과제집착력 등의 동기적 특성과 특수재능, 창의성, 관찰력 등의 인지적 특성은 중요도에 비해 실제 추천 시 고려한 정도가 상대적으로 더 낮게 나타난 반면, 리더십, 학습능력, 성취관련 특성은 중요도에 비해 실제 추천 시 고려한 정도가 상대적으로 더 높게 나타났다. 이러한 차이는 동기적 특성과 일부 인지적 특성(창의성의 경우)은 실제 추천 시 관찰하기가 어려운 반면, 리더십, 학습능력, 성취관련 특성들은 상대적으로 관찰이 용이하다는 점을 반영한 것이라고 볼 수 있다. 이는 학습태도나 성적으로 가늠해볼 수 있는 학업성취도, 수상실적 등은 잠재적 영재성의 판별기준으로서 그리 중요한 지표가 아님에도 불구하고 실제 추천 시에는 객관적이고 관찰가능한 지표로 주로 이용되고 있다는 점을 시사한다.

이러한 괴리는 외국의 사례에서도 발견된다. Hunsaker(1994)의 연구에서 교사들은 영재성의 공통 요소로 창의성을 중시하고 있지만, 실제 추천을 위해 관찰을 할 때는 관찰이 용이한 학업성취, 공부습관, 빠른 학습속도에 더욱 초점을 두는 경향이 있었다. Hunsaker는 이러한 괴리에 대한 이유로 교사의 전문성 부재를 들고 있다. 아마도 전문성이 부족한 교사일수록 자신의 신념과 학교(혹은 지역사회)의 기준 사이에 괴리가 발생할 때 자신의 신념을 포기하고 학교나 지역사회의 기준을 따르고자 하는 성향이 더욱 강해지는 것 같다. 또한 중요하다고 인식하는 특성의 정확한 행동적 지표를 모르기 때문에 실제 추천 시에는 보다 객관적이라고 인식되는 양화된 점수에 의존할 가능성이 높다. 이러한 경향이 이 연구에 참여한 교사들에게도 발견되는지 알아보기 위하여, 판별기준의 중요도와 실제 고려도간의 차이 검증을 집단별로 독립적으로 수행하였다.

분석 결과, 영재교육관련 유경험자와 무경험자 모두 유사한 패턴을 보여주었다. 두 집단 모두, 과제집착력과 창의성에서는 중요도가 실제 고려도보다 높게 나타난 반면, 학업성취도, 교과성적, 학습능력, 수상실적은 중요도보다 고려도가 높게 나타났다. 즉, 전문성수준이 높은 교사일수록 학생 추천 시 자신의 신념대로 추천할 것이라는 가설과는 다른 결과가 나타났다. 전반적으로 영재교육관련 유경험자는 무경험자에 비하여 영재학생 판별기준에서 중요도 점수와 고려도 점수간의 괴리 정도가 작았지만, 창의성이나 과제집착력에서의 중요도 점수보다 고려도 점수가 유의하게 낮게 나타난 점은 숙련된 교사일지라도 이들 특성을 관찰하기가 어렵고, 정확한 기준이 없는 상황에서 덜 확실적인 판단을 할 수 밖에 없는 어려움을 반영한다고 볼 수 있다.

이 연구는 몇 가지 방법론적인 제한점을 가진다. 연구에서 영재교육관련 경험은 다양한 경험요소(영재학생지도, 영재직무연수, 관찰추천위원으로 활동 등)로 구성되어 있다. 더욱이 영재교사 직무연수를 이수한 교사의 경우, 연수의 내용, 교사의 연수성적 등을 확인할 수 없다는 한계가 있다. 연수를 받았더라도 연수의 내용이나 제고된 전문성 수준을 평가하지 않고서는 모두 동일한 집단으로 보기가 어렵다. 그러므로 경험의 세부적인 특성들이 교사들의 영재교육에 대한 인식, 판별기준의 중요도와 고려도 등에 서로 다른 영향을 미쳤을 가능성을 배제할 수 없다. 추후 연구에서는 영재교육관련 경험자의 특성을 보다 세분화하여 분석

할 필요가 있다.

또한 연구결과는 초등학교 교사들에게만 일반화할 수 있다. 영재성의 판별기준은 학교급이나 발달수준에 따라 달라질 수 있다. 예컨대, 아직 재능이나 전문성 영역이 특화되지 않은 초등학생의 경우 잠재력의 지표로서 일반지능과 언어적 능력(어휘력), 확산적 사고가 더 중요할 수 있다. 반면에 학년이 올라갈수록 특정영역에서의 지식의 양이 증가하면서 영역 특수한 재능과 수렴적 사고가 더 중요해질 수 있다. 창의성만 하더라도, 확산적 사고의 유창성 영역은 초등학교 때 주로 발달하고, 수렴적 사고의 영역인 추상성은 중학교 때까지 발달하는 것으로 보고되고 있다(하주현, 2003). 그러므로 추후 연구에서는 다양한 학교급의 교사들이 영재학생을 추천할 때 어떠한 판별기준을 중요하게 인식하고 있는지를 비교분석할 필요가 있다.

또 다른 제한점은 해석상의 제한점이다. 중요도에 비해 고려도가 낮게(혹은 높게) 나타난 점이 관찰의 어려움(혹은 용이함) 때문일 수도 있지만, 중요하다고 인식되는 판별기준에 적합한 학생이 실제 없었기 때문일 수도 있다. 선행학습이나 사교육으로 인해 학업적 탁월함을 보이는 학생들은 많지만, 전통적 사고에서 벗어나 새로운 관점으로 세상을 바라보거나 새로운 방식으로 문제를 해결하려는 창의적인 학생들이 소수이기 때문에 나타난 결과일 수도 있다. 추후에는 이들 변인을 보다 세밀하게 구분하여 분석할 필요가 있다.

이러한 제한점에도 불구하고 이 연구는 영재판별의 실재를 위해 시사하는 바가 크다. 전반적으로, 이 연구는 교사의 인식이 과거의 학문중심 영재성 개념에서 탈피하여 최근의 보다 다중적이고 영역 특화된 영재성 개념으로 확장되고 있음을 보여준다. 영재학생의 판별기준으로 과제집착력, 특정 영역의 흥미나 호기심, 창의성, 특수재능을 중시하는 경향이 이를 말해준다. 이러한 패턴은 영재를 지도해본 경험이 있거나 관찰추천위원으로 활동하는 교사 혹은 영재교사연수를 받은 교사와 그렇지 않은 교사 간에 유사하게 나타났다. 그럼에도 이들 특성에서의 중요도 점수는 경험 있는 교사에게서 더 높게 나타나, 영재교육과 관련된 다양한 경험의 중요성을 시사하고 있다. 실제 학생을 추천할 때 참조하는 특성의 경우, 경험 있는 교사는 과제집착력과 흥미/호기심을 가장 고려한 반면, 경험 없는 교사는 과제집착력과 교과성적을 가장 고려하였다. 관찰추천제가 기존의 표준화검사들이 판별해내지 못하는 특성을 교사가 관찰을 통해 추가적으로 판별하는 데 목적이 있음을 고려해볼 때, 성취의 지표인 교과성적을 추천기준으로 선택한 일반교사의 성향은 우려되는 결과라고 할 수 있다. 영재교육이 이미 성취한 자가 아니라 성취할 가능성이 있는 잠재적인 영재를 선발하여 교육시키는 것에 중점을 두고 있다면 더욱 그렇다.

마찬가지로, 서구의 사례와 다르게 나타난 동기적 요소에 대한 지나친 의존 또한 주의할 필요가 있다. 자신의 요구수준에 맞지 않은 학교 교육과정으로 인해 욕구불만, 동기저하, 태만, 수업태도 불량 등을 보이는 영재학생들이 제외될 위험이 있기 때문이다. 동기저하는 자연스럽게 미성취로 이어질 가능성이 있으므로, 동기와 학업성취를 특히 중시하는 교사들은 학생 관찰 시 이를 유념할 필요가 있다. 결론적으로, 이 연구는 교사연수나 전문성제고를 통해 영재학생이 가질 수 있는 다양한 특성 프로파일(재능영역, 욕구수준, 구체적인 행동특성 등)의

복잡성을 교사들에게 이해시키고, 영재교육의 목표에 부합하는 판별기준을 보다 세밀화하고 구체화하여 제시할 필요성을 제기한다.

참 고 문 헌

- 고민석, 박병태 (2011). 영재관찰추천 과정에서 담임교사의 영재교육전문성 인식수준에 따른 영재판별의 차이. **영재교육연구**, 21(2), 427-447.
- 류지영 (2010). 관찰 추천을 통한 영재판별에 대한 영재담당교사들의 인식과 태도. **한국교육연구**, 27(2), 159-178.
- 박민정, 전동렬 (2008). 과학 영재교육 대상자 선발방법으로서 교사 추천제 분석: 학생의 과학적 태도, 탐구력, 사고력, 문제해결력, 창의성을 중심으로. **한국과학교육학회지**, 28(2), 111-119.
- 정경아, 정해숙, 권오남 (2004). **중등학생의 수학에서의 성별 격차 및 해소 방안 연구**. 한국여성개발원.
- 조선미 (2011). 영재교육대상자 교사추천과정에서의 영재행동평정척도의 활용. **영재와 영재교육**, 10(2), 5-30.
- 하주현 (2003). 창의적 사고와 문제발견 사고의 연령에 따른 차이. **교육심리연구**, 17(1), 315-331.
- Benbow, C. P., Lubinski, D., Shea, D. L., & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later. *Psychological Sciences*, 11(6), 474-480.
- Birch, J. W. (1984). Is any identification procedure necessary? *Gifted Child Quarterly*, 28, 157-161.
- Borland, J. H. (1978). Teacher identification of the gifted: A new look. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 22-32.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potential gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164-171.
- Buss, T. V., Dahme, G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W. (1986). Factors underlying teacher perceptions of highly gifted students: A cross-cultural study. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 903-915.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- Davis, G., & Rimm, S. (1985). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228.
- Feldhusen, J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8, 231-247.

- Fox, L. H., Benbow, C. P., & Perkins, S. (1983). An accelerated mathematics program for girls: A longitudinal evaluation. In C. P. Benbow & J. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 113-131). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Gagné, F. (1993). Sex differences in the aptitude and talents of children as judged by peers and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 69-77.
- Gagné, F. (1994). Are teachers really poor detectors? Comments on Pagnato and Birch's (1959) study of the effectiveness and efficiency of various identification techniques. *Gifted Child Quarterly*, 38, 124-126.
- Gainous, E. C. (1985). Effects of the training program, Identification of the Potentially Gifted, on teachers' accuracy in the identification of intellectually gifted children. *Dissertation Abstracts International*, 46, 1140A.
- Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22, 90-97.
- Guskin, S. L., Peng, C. J., & Majd-Jabbari, M. (1988). Teachers' perceptions of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 216-221.
- Guskin, S. L., Peng, C. J., & Simon, M. (1992). Do teachers react to "multiple intelligences"? Effects of teachers' stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36, 78-84.
- Hany, E. A. (1995). Teachers' cognitive processes of identifying gifted students. In M. K. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (pp. 184-198). Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 172-197). New York: Cambridge University Press.
- Hoge, R. D., & Cudmore, L. (1986). The use of teacher-judgment measures in the identification of gifted pupils. *Teaching and Teacher Education*, 2, 181-196.
- Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then don't. *Roeper Review*, 17(1), 11-15.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41, 19-24.
- Johnsen, S. K. (2008). Identifying gifted and talented learners. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (pp. 135-153). NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Karnes, F. A., & Koch, S. F. (1985). State definitions of the gifted and talented: An update and analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(4), 285-306.
- Marland, S. P. (1971). *Education of gifted and talented. Vol. 1. Report to the Congress of the United*

- States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare.
- McBee, M. T. (2006). A descriptive analysis of referral sources for gifted identification screening by race and socioeconomic status. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*, 103-111.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly, 51*, 246-255.
- Neber, J. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science, 46*, 348-362.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 30*(4), 479-499.
- Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1959). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods. *Exceptional Children, 25*, 300-304.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly, 47*, 161-169.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, I. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60*, 180-184.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (1997). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Schack, G. D., & Starko, A. J. (1990). Identification of gifted students: An analysis of criteria preferred by preservice teachers, classroom teachers, and teachers of the gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 13*(4), 346-363.
- Siegle, D., & Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48*, 21-29.
- Siegle, D., Moroe, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(3), 337-360.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3-21). Amsterdam: Elsevier.

= Abstract =

An Analysis of Elementary School Teachers' Identification Criteria and Nominations of Gifted Students

Chohee Yoon

Dongguk University

Heechan Park

Dongguk University

What are the identification criteria elementary school teachers prefer? What are the characteristics of students that teachers consider when nominating them to gifted programs? Will those criteria of identification/nomination differ as to teacher experiences related to gifted education or teacher involvement in the professional development? This study aims to find the answer to these questions. For this purpose, a total of 511 elementary school teachers with a varying degree of experiences with gifted education were recruited from 23 schools in 11 school districts in Seoul. The results show that teachers generally preferred task commitment, creativity, curiosity, and domain specific talents as criteria for identifying gifted students, while perceiving achievement records, total grades, leadership, and general intelligence as less important. Teachers experienced in gifted education or having been involved in professional development perceived curiosity, task commitment, and creativity as more important than teachers without such experiences. The importance-performance analysis of identification criteria indicates that teachers reported high importance on task commitment, curiosity, and creativity, but those factors were less considered in actual nomination. On the contrary, teachers reported low importance on quick learning and achievement(total grades, subject grades), but those were highly considered in nomination. A similar pattern was found in both experienced and nonexperienced teachers although the importance-performance gap was higher for the latter. Implications for teacher nominations and professional development were discussed.

Key Words: Observation/Nomination, Identification of the gifted, Teacher perception, Professional development

1차 원고접수: 2013년 9월 23일
수정원고접수: 2013년 10월 26일
최종게재결정: 2013년 10월 26일