

일반교사들의 영재교육에 대한 인식변화와 전문성 신장

전 미 란

공주대학교

허 무 열

공주대학교

본 연구에서는 일반교사들을 대상으로 영재와 영재교육 관련 이론 강좌와 참관 및 실습 과정의 사전/ 중간/ 사후기록지를 작성하게 하여 영재의 특성, 교수학습, 그리고 영재교사에 대한 인식 변화를 알아보고, 각 과정의 효과성을 알아보았다. 사전 또는 중간기록지에서는 영재학생의 지적 특성은 상위사고력과 창의성을, 정의적 특성으로는 높은 동기나 흥미, 과제집착력 등 주로 기존 문헌이나 교재에 나타난 특성을 많이 언급하였지만, 사후기록지에서는 표현력 부족, 경쟁심, 좌절 등과 같이 실제 관찰했던 특성에 대한 언급이 증가한 것을 볼 수 있었다. 또한 교수학습에서도 사후기록지에 영재들에게 적절한 차별화된 교수학습의 필요성을 인식하고 다양한 교수학습에 대해 강조하는 것을 볼 수 있었으며, 영재교사에 대한 인식도 모든 요소가 사전기록에서보다는 사후기록에서 증가한 것으로 나타났다. 그리고 교사들의 직접 경험을 통하여 이론 강좌와 참관 및 실습의 효과성을 알아본 결과 교사가 될 때 전혀 듣지 못했던 내용으로 한 분야에 전문성을 기르게 되었으며, 이론 강좌와 참관 및 실습 과정이 각각 효과적이었고, 결국 두 과정은 상호보완적으로 그 역할을 하였음을 알 수 있었다. 영재선발에서 교사추천이 강화된 시점에서 본 연구는 일반교사들을 대상으로 영재와 영재교육 전문성 교육을 통한 인식변화를 알아봄으로써 교육현장에 시사점을 알 수 있었다.

주제어: 영재교사, 교사교육, 영재교육, 인식 변화

I. 연구의 목적 및 필요성

학교에서 영재교육 대상자들을 관찰 추천하는 선발방식이 도입되었지만 학교 현장에서는 교사들의 업무가 과중하고 영재학생들에 대한 인식이 부족한 이유로 일반교사들에게는 영재선발 관찰추천 자체가 또 다른 부담으로 다가온다는 불만이 제기되고 있다. 영재교사들은 일반교사들이 영재학생들의 특성을 이해하지 못하거나 그들의 교육적 필요를 느끼지 못하기

교신저자: 허무열(hmyag@kongju.ac.kr)

* 이 논문은 2012년 공주대학교 학술연구지원사업의 연구지원에 의하여 연구되었음.

때문에 영재교육 자체에 대해 적극적이지 못하다고 말하기도 한다. 이미순, 조석희, 이현주 (2006)의 연구에서 보면, 영재교육이 소수의 학생만을 위한 교육이라는 비난 때문에 기존의 특권자에게 특별한 혜택을 더하는 것으로 생각하는 입장도 적지 않다고 하는 것을 볼 수 있다. 이는 미국에서도 같은 상황인데 미국에서 나온 통계에 의하면, 교사 지망생 학부학생들 중 76%가 영재학생들은 아무 교육적 배려가 없어도 잘 할 것이라고 생각하고 있으며, 이 중 64%는 영재교육은 공평한 측면이 아니라 엘리트 교육이라고 생각한다(Bliss, Choate, & Sager-Brown, 2007).

교사는 자신이 가르치고 있는 학생들에 대해 어떻게 인식하고 있느냐에 따라 학습내용이나 방법을 조정하기 때문에 교사들이 영재학생들에 대해 어떻게 인식하고 있느냐 하는 문제는 영재학생들에게는 매우 중요한 문제가 아닐 수 없다. 그런데 많은 교사들이 아직도 영재학생들의 교육적 필요를 인식하지 못하고 영재교육을 엘리트 교육이라고 생각한다면 영재학생을 추천하는 데 있어서도 어려움이 많을 것이다.

영재교육 관련 연구를 살펴보면, 영재학생들이 얼마나 도전적이고 탐구중심의 실생활 문제를 다루며 고차원적인 산출물을 만드는 활동을 통하여 학습을 하는지(Feldhusen, 1991; Feldhusen & Ruckman, 1988; Howell & Bressler, 1988; VanTassel-Baska, 1988, 2003)를 강조하는 것을 볼 수 있다. 그런데 이러한 교육적 필요는 영재교사들이 적절한 트레이닝을 통해 잘 교육받았을 때 채워질 수 있는 것이며 교사가 준비되어야 가능한 일이라고 하기도 하였다(Feldhusen, 1997; Hanninen, 1988; Hansen & Feldhusen, 1994).

하지만 현실적으로 교사교육 현장에서 영재교육은 너무 작은 부분을 차지하고 있다. 예를 들면 교육대학교나 사범대학 등 학부교육에서는 영재교육과 관련한 수업을 많이 다루지 않고 있으며, 대학원 과정에서도 영재교육 전공자를 제외하고는 일반 교과교육에서는 영재에 대한 간단한 특성조차도 다루어지지 않고 있는 것이 현실이다. 게다가 영재교사가 아니더라도 모든 교사가 누구나 영재를 추천해야 하고 일반교실에서 교육을 해야 하는 형편이지만 많은 교사들이 영재나 영재교육에 관하여 잘 알지 못한다. 영재교육관련 교사연수의 기회도 제한되어서 일정 기간 경력이 있거나 영재교육을 담당해야 하는 교사들만 연수에 참여하는 것이 현실이다.

게다가 Chamberlin과 Moore(2006)는 모든 교사가 영재교육 연수를 받아야 함에도 불구하고 예비교사들을 대상으로 영재교육에 대한 연수를 할 때는 주로 특수교육 대상 중의 하나로 그저 간단한 토론으로만 그칠 때가 많다고 지적하고 있는 것을 볼 수 있다. 예비교사나 일반교사들이 영재교육에 대한 인식이 부족하며, 이는 영재학생들에게 부정적인 영향을 주는 결과를 낳는다고 하였다. 이렇게 영재학생들이나 영재교육에 대한 인식이 부족한 이유는 학부과정에서도 영재교육에 대한 수업이 제대로 이루어지지 않았고 교사가 된 이후에도 적절한 교사교육이 이루어지지 못한 결과이며 영재학생들의 특성을 이해하고 그들에게 적합한 수업을 제공하기 위해서는 간단한 안내보다는 좀 더 심도 깊은 강좌와 함께 현장실습을 통한 학생들과의 경험이 필요할 것이라고 지적하고 있다(Chamberlin & Chamberlin, 2010). 모든 교사들이 일반교실에서 영재학생의 교육적 흥미와 필요를 채워줄 수 있어야 하며 그러기 위해서는 예비교사 때부터 이미 교육이 잘 이루어져야 한다(Tomlinson, Tomchin, & Callahan, 1994)는 것이다.

영재교육 관련 교사교육에 관하여 Westberg, Archambault, Dobyms, 그리고 Salvin(1993)은 영재교육에 대해 학생들과 직면한 실재교육이 없이 이론만 배우는 것은 영재학생들과 직접 대해야 하고 가르쳐야 하는 교사들에게 충분한 교육이 되지 못한다고 하였다. 그리고 Begin 과 Gagne(1994)는 영재학생들의 특별한 교육적 필요를 파악하고 영재학생들을 좀 더 이해하며 그들에게 적절한 교육을 제공하기 위해서는 예비교사들이 학교에서 교과교육으로 배우는 정도로는 매우 부족하다고 지적하기도 하였다(Bangel, Enersen, Capobianco, & Moon, 2006).

Feldhusen과 Huffman(1988)은 209명의 예비교사를 대상으로 했던 그들의 연구에서 교사실습의 효과를 확인하였는데, 실제로 교사들이 교육 현장에 나가서 영재학생들을 관찰하고 직접 다루어보는 것이 효과적이라는 결과를 확인하였으며, 교생으로 나간 교사들을 관찰한 결과 실제 영재학생들의 교육적 필요를 잘 파악하고 적절한 교육을 잘 하였다는 것을 알아내었다. 예비교사들이 영재학생들의 교육적 필요성과 성격적 특성을 잘 이해하게 되는 것은 교생실습을 하고 나서부터였는데, 그것은 이론과 실습이 겸비되었을 때 실제 학생들을 더 잘 이해하고 영재학생들에게 더욱 적절한 교육적 조치를 할 수 있었다(Bangel et al., 2006)는 것이다.

이러한 결과를 볼 때 비교적 이론 중심적인 우리나라 교사교육으로는 일반교사들에게 영재교육에 대한 개념을 심어주기에는 매우 부족하다는 것을 알 수 있고, 교사가 된 이후에도 영재교육과 관련된 연수는 다른 교사 연수에 비해 상대적으로 매우 적은 것이 현실이며, 영재교육 연수의 효과에 대한 연구도 잘 이루어지지 않고 있다. 이에 본 연구에서는 영재학생을 가르쳐보지 않았고 영재연수에도 참여해본 경험이 없는 일반교사들을 대상으로 영재교육 교사연수 시작 전에, 이론 강좌 이후에, 그리고 학생들과의 직접적인 교류를 경험한 참관 및 실습 이후에 영재의 특성이나 교수학습, 그리고 영재교사에 대한 인식 변화를 알아보고, 영재교육 연수의 효과를 알아보고자 하였다.

II. 이론적 배경

본 연구에서는 일반교사들이 영재교육에 대한 이론 강좌와 참관 및 실습 이후에 영재학생들의 특성이나 영재교수학습, 영재교사에 대한 인식 등이 어떻게 달라지는지 그 변화를 알아보고자 하였으므로 이렇게 세 가지로 나누어서 이론적 배경을 살펴보았다.

1. 영재의 특성에 대한 인식

영재나 영재교육에 대해서는 많은 교사들이 매우 긍정적이거나 매우 부정적인 서로 상충되는 생각을 가지는 경향이 있다. Joffe(2001)는 예비교사들이 영재학생 관찰을 통하여 얼마나 영재를 이해하게 되고 영재교육의 필요성을 인식하게 되었는지를 자세히 설명하고 있으며, 영재학생들이 서로 경쟁도 심하게 하지만 서로 상호작용을 통하여 격려해주고 호의적인 교류를 나눈다는 것을 알게 되었고, 영재학생들이 빨리 습득하기는 하지만 깊이 이해하지 못한다는 측면을 고려하여 깊이 이해하도록 수업을 계획하기도 하였다고 설명하였다. 이와는 반대로 예비교사들이 영재와 영재교육을 많이 이해하지 못하고 있으며 심지어 영재교육

을 엘리트 교육이라고 생각하고 있고, 속진은 사회성 면에서 부정적인 결과를 낳을 것이라고 생각하는 것을 알아내기도 하였다(Bain et al., 2007; Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; McCoach & Siegle, 2007). 미국의 영재교육협회(NAGC)(2005)에서는 영재아들은 창의적이고 성취를 잘 이루는 반면 실패나 좌절을 겪지 않으며 자기중심적이라고 생각하게 되면 NAGC에서 제안했던 바와 같이 영재를 관찰하고 선발하는 일에서부터 멀어지게 된다고 지적하는 것을 볼 수 있다.

2. 영재교수학습에 대한 인식

영재를 이해하고 그들의 능력과 흥미에 적절한 교육을 제공하기 위해서는 어떤 내용을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 인식이 있어야 할 것이다. 우선 Deizmann과 Watters(2001, 2005)는 영재교육의 내용의 복잡성에 대해 언급하였고 Chamberlin(2002)은 영재학생들의 흥미를 지속하기 위해서 도전적인 내용을 제공하는 것이 매우 중요하다고 지적하는 것을 볼 수 있다. Deizmann과 Watters(2001)는 또한 새로운 것이 계속 제공될 수 있어야 한다고 하였으며, 영재학생들이 서로 협동할 수 있도록 해주어야 한다고 제안하였고, Tomlinson(2002) 또한 영재교육에서의 깊고 다양한 내용, 실생활 중심의 도전적인 내용, 활동이나 과정 중심, 창의적인 산출물의 중요성을 강조하였다.

3. 영재교사에 대한 인식

기존 연구를 살펴보면 영재교사들, 행정가, 또는 연구자들을 대상으로 설문을 통하여(Bain

<표 1> 제안된 영재교사의 자격(Chamberlin & Chamberlin, 2010)

주 제	내 용
필요를 아는 것	영재의 정의적 요소를 포함한 교육적 필요 일반학생들뿐만 아니라 영재학생들을 가르치는 이론 높은 수준의 내용
격려하는 기술	상위사고력 창의성 문제해결력
커리큘럼 개발	차별화 교실 밖 자원을 포함한 다양한 자원 학생들의 흥미를 위한 학업적 비학업적 학습 연결 심화와 속진
학습자 중심의 지도	개인연구 촉진 지속적인 평가와 피드백 안전한 교육환경 조성 능력별 그룹지도 학생의 자율성을 위한 자기주도학습 시간과 스케줄의 탄력성
피해야 할 것	기계적인 암기 지나친 영재학생 튜터로의 활용

et al., 2007; McCoach & Siegle, 2007) 또는 관찰이나 초보교사와 경력교사와의 비교 등을 통하여(Bangel et al., 2006; Hanninen, 1988; Joffe, 2001) 또는 문헌연구를 통하여(Tomlinson et al., 2003) 영재를 가르치는 교사가 갖추어야 할 내용을 제안하였다(<표 1> 참조). 그리고 주의를 요하였다. 이것은 단지 영재교사에게만 해당된다는 것이 아니라 전 교사들에게 필요한 것이며 한 교사가 늘 이 모든 특성을 다 갖추어야 한다는 뜻은 아니라고 하기도 하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구에는 14명의 일반교사들이 참여하였는데, 12명의 여자교사들과 2명의 남자교사들로 구성되었으며, 연령은 모두 20대 또는 30대였고, 40대가 한 명 있었다. 교사 경력은 2개월부터 11년으로 비교적 초보교사들이라고 할 수 있겠다. 또한 본 연구에 참여한 14명은 다음과 같은 공통점을 가지고 있었다. 첫째, 영재학급이나 영재교육원 등에서 영재학생들을 대상으로 수업을 해본 경험이 전혀 없다. 둘째, 5회 이론 강좌를 한 번도 빠지지 않고 성실하게 수행하였다. 셋째, 경기와 충청 지방에서 초중등 교사로 재직하고 있다. 좀 더 자세한 기본정보는 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자 기본 정보

교사번호	성별	연령	교사 경력
1	여	20대	0~2년
2	여	30대	5~10년
3	여	30대	5~10년
4	남	40대	10~15년
5	여	30대	2~5년
6	여	20대	0~2년
7	여	30대	5~10년
8	여	20대	0~2년
9	여	30대	5~10년
10	남	30대	5~10년
11	여	20대	2~5년
12	여	30대	2~5년
13	여	30대	5~10년
14	여	30대	2~5년

2. 자료수집 및 분석

본 연구에서는 교사들로 하여금 영재와 영재교육에 대한 이론강좌와 참관 및 실습과정을 거치면서 사전기록지/ 중간기록지/ 사후기록지를 작성하고 각각 과정의 효과를 작성하도록 하여 그 내용을 분석하였다. 사전기록지는 모든 과정이 시작되기 전에 작성하도록 하였고,

중간기록지는 이론수업만 5회 이루어진 후 영재학생들을 만나기 전에 작성하도록 하였으며, 사후기록지는 영재학생들과 상호작용이 이루어진 후에 작성하도록 하였다. 사전기록지는 영재수업에서 기대하는 것들을 자세히 기록하도록 하였으며 특히 영재학생들이 보여줄 것 같은 특성이나 영재학생들에게 가장 효과적인 문제해결 활동의 요인, 영재수업에서의 교사의 역할 등에 대하여 자유롭게 서술하도록 하였다. 사전기록지와 중간기록지 사이에는 영재교육의 기본이 되는 영재교육교재를 읽도록 하였으며 이와 관련하여 5회 수업을 받도록 하였다. 이론 강좌는 3시간씩 5회로 구성되었고 연구대상자들이 직접 수업을 통한 영재학생들과의 상호작용은 3시간씩 2회 이루어졌다. 14명 교사들 중 4명은 2회 영재교육원 수업 참관 중 1회는 수업을 직접 진행하기도 하였다. 온라인 토론이 계속해서 이루어졌는데 내용은 주로 영재의 특성, 교육적 필요, 영재교육에 대한 오해와 진실, 영재의 선발, 영재의 사회 정서적 상담의 필요성, 커리큘럼 짤 때 필요요건, 차별화 프로그램 요소, 이중 특수(Twice-Exceptional) 학생들, 질문요령, 학습자료, 평가방법 등이 포함된다.

참관 및 실습에서는 미리 커리큘럼 짤 때부터 참여하지는 못하였지만 지도하는 영재교사와 같이 그 시간의 수업내용을 미리 파악하고 어떻게 진행되는지를 논의한 후 참관하도록 하였다. 3시간 수업 2회 중 1회 3시간은 토요일에 이루어지는 K대학교 과학영재교육원 수업을 참관하였으며, 1회 3시간은 K시에 위치한 S중학교 영재학급 수업을 참관하였는데, 연구대상자 중 6명의 교사들은 여기에서 소그룹 활동을 통하여 학생들과 같이 문제를 해결하며 긴밀한 상호작용을 하기도 하였다.

그리고 중간기록지는 사전기록지와 같은 맥락에서 기록하도록 하였으며 사후기록지에서는 사전이나 중간에 기대하였던 것들을 얼마나 확인할 수 있었는지 어떤 생각들이 달라지거나 유지되었는지 등을 자세히 기록하도록 하였다. 각 기록지는 각각 번호가 매겨지고 그 자리에서 타이핑하여 컴퓨터 파일에 보관되었다. 몇몇은 그 자리에서 제출하지 못하고 나중에 파일로 보내주었기 때문에 그런 자료는 그대로 사용하기도 하였다. 그리고 이와 함께 이론강좌와 참관 및 실습의 효과에 대해 각각 별도로 작성하도록 하였다. 영재와 영재교육 전반을 이해하고 영재교사로서의 전문성을 갖추어가는 과정에서 이론 강좌와 참관 및 실습은 어떻게 기여하였는지에 초점을 맞추도록 하였다. 기록지들은 근거이론을 기반으로 분석되었으며(Strauss & Corbin, 1998), 질적 자료를 분석하기 위한 HyperRESEARCH 소프트웨어를 이용하여 분석하였다. HyperRESEARCH는 코드와 추출 기능뿐만 아니라 규율에 근거하여 위계질서적 모형을 만들어 코드 사이를 연결 지을 수 있어 이론개발과 검증에 유용한 것으로 잘 알려진 이 소프트웨어 프로그램으로 자료를 코드에 따라 그리고 사전/ 중간/ 사후기록지로 분류하여 출력하였다. 인쇄물을 반복 읽음으로써 축코딩을 할 수 있었으며, 이 과정을 통하여 누가, 언제, 왜 등을 포함한 자세한 묘사에 의한 각각의 코딩을 설명할 수 있고 다양한 코딩의 빈도를 알 수 있었다. 세 종류의 기록지에서는 각 코딩이 영재의 특성과 관련한 것, 영재교수학습과 관련된 것, 그리고 영재교사와 관련된 것으로 구별하였다. 그리고 나서 개념 지도를 활용하여 각 기록지에 있는 교사들의 인식을 분석하고 종합할 수 있었다.

IV. 연구 결과

본 연구에서는 영재를 가르쳐보지 않았던 교사들을 대상으로 영재와 영재교육에 대한 이론 강좌와 참관 및 실습을 하면서 사전/중간/사후기록지를 통하여 영재학생에 대한 인식, 영재교수학습에 대한 인식, 영재교사에 대한 인식이 어떻게 변화해 가는지를 알아보았고, 교사들이 인식하는 이론 강좌와 참관 및 실습의 효과에 대해 알아보았다.

1. 영재교육 이론과 참관 및 실습을 통한 교사들의 인식변화

가. 영재학생들에 대한 인식변화

영재학생들이 가지고 있을 것이라고 예상하는 특성을 기록할 때 지적, 정의적 특성으로 나누어서 기록하도록 하였는데, 지적 특성으로는 상위 사고력, 창의성, 빠른 문제해결력, 표현력의 부족 등을 들었고, 정의적 특성으로는 높은 동기와 흥미, 과제집착력, 경쟁심, 높은 사회성/낮은 사회성, 독립성, 좌절 등을 언급하고 있는 것으로 나타났다.

지적 특성. 대부분 교사들(12명)은 사전기록지에서 영재학생들은 논리적 비판적 사고능력, 추상적이고 복합적인 사고능력 등 상위 수준의 사고능력을 보일 것이라고 기대하였고, 두 명은 우리나라 영재학생이라는 것은 가정환경이 좋아서 선행을 미리 했던 학생들이기 때문에 생각보다 잘하지 못할 수도 있다고 예상하였다. 하지만 이론 강좌 이후 중간기록지에서는 모두(n=14) 이론에서 제시하는 영재의 특성들을 나열하였던 것을 볼 수 있었다. 다음은 상위사고력을 예상했던 사전기록의 한 예시이다.

영재학생들은 자기 학년보다 훨씬 논리적이고 비판적인 생각을 할 것이다. 위의 학년 것을 이해한다는 것 자체가 머리가 있는 거다 ... (중략)... 오히려 문제풀이 과정을 쓰지 않고 머리로만 풀어서 답만 쓸 수도 있다. 영화에서 비슷한 것을 본 것 같기도 하다 ... (중략)... 어찌되었건 머릿속이 복잡할 것 같다. 남들이 그러니까 같은 또래 애들보다 머릿속에 있는 회로가 많이 얽혀 있어서 훨씬 복잡하게 생각할 것 같다(교사3).

이러한 예상은 이론 강좌 참여 이후의 중간기록에서는 상위사고력, 추상성, 복잡성, 분석력, 논리적 사고력, 비판적 사고력 등 이론에서 강조하는 단어사용이 빈번해지는 것을 볼 수 있었고, 이는 모든 교사들이 영재학생들에 대한 고정관념을 형성하는 것으로 보였다. 하지만 영재학생들과 수업을 하거나 수업참관을 해본 이후에 사후기록지에서는 이러한 예상을 확인하였다는 그룹과 그렇지 않았다는 그룹으로 선명하게 나뉘는 것을 볼 수 있었다. 사전기록지부터 중간기록지에 계속해서 영재학생들이 매우 우수할 것을 예상했던 일부 교사들(8명)은 수업참여를 통하여 이를 확인했던 것으로 나타났는데, “일반 아이들보다 일단 많이 알고 있어서인지 확실히 잘하긴 했다.”(교사5) “한두 명은 나보다 나은 것 같았다. 대체 선행을 얼마나 많이 한 건지 아니면 그렇게 태어나 준건지 뭔지... 나중에 무엇이 될지 궁금하다.”(교

사1)라고 하였다.

하지만 사후기록지에 인식의 변화를 나타낸 교사들이 영재에 대한 기대가 지나쳤었다고 하는 반응이 나타나기도 하였다. “영재는 문제도 척척 잘 풀고 논리적일 줄 알았으나 생각했던 것 같지는 않았다. 내가 너무 지나치게 기대했던 것 같다.”(교사 10) 고 하였다. 다음의 예시는 상반된 인식변화를 잘 보여주고 있다.

나는 영재라고 하면 아주 어린 나이에도 엄청난 수 계산을 하고 외국어를 몇 개 정도 술술 할 수 있고 과학실험을 혼자 척척 할 수 있을 줄 알았다. 무슨 마술같은 힘을 기대했던 것 같다. 내가 본 학생들은 그냥 좀 뛰어난 학생들이었다. 선생님 말씀에 좀 더 열심히 귀기울여주는 좀 더 착한? 학생들이었다(교사13).

상위 수준의 논리적 비판적 사고능력이나 추상적 복합적인 사고능력 등과 관련하여 상위 사고력을 사전기록지에 언급하였던 교사는 12명이었으며 이를 확인하였다는 교사는 8명이었고 처음부터 기대가 많이 없었던 교사는 2명이었으나 사후기록지에 생각보다 잘하지 못하였다는 반응의 교사는 4명이 있었다.

다음으로 많이 인식되었던 특성은 창의성이었다. 영재학생들은 매우 창의적일 것(6명)이라고 하거나 문제를 해결할 때 자신들만의 독특한 방법을 사용할 것(2명)이라거나 기발한 아이디어를 낼 것(3명)이라는 등 창의성에 대한 기대를 많이 나타내었다. 사전기록지에는 중복 언급 1명을 포함하여 10명의 교사가 영재의 창의성을 기대하였으며 중간기록지에는 14명 모두 창의성을 언급한 것을 볼 수 있었다. 다음은 사전기록지의 한 예시이다.

내가 영재학생들에게 기대하는 가장 큰 특성은 창의성이다. 영재학생들은 창의적으로 문제를 해결해야 한다고 생각한다. 그래야 영재라고 할 수 있다. 남들보다 기발한 생각을 많이 하고 여러 가지로 생각할 수 있는 것 같다(교사11).

사후기록지에는 학생들의 창의성 관련 특성에 대해 언급한 교사는 8명으로 그 숫자가 줄었는데 그 8명은 처음부터 사전/ 중간/ 사후기록지에 모두 영재의 창의성을 언급하였으며, 중간기록지까지 영재의 창의성을 기록했던 교사 한 명이 사후기록지에 영재의 특성에서 창의성을 빼 것을 볼 수 있었다. 다음은 사전기록지의 예시를 보여준 같은 교사가 사후기록지에 기록한 내용이다. 영재학생들 관찰을 통하여 창의성 특성을 확인할 수 있었다는 맥락의 기록이었다.

물론 조용히 있는 아이들은 무슨 생각을 했는지 잘 모르겠지만 몇몇 아이들은 자기들이 생각한 기발한 대답을 잘 하었다고 본다. 나도 생각하지 못했던 것들을 생각하기도 했고 엉뚱하게 말도 안 되는 것 같지만 막 대답하기도 하였다. 어쨌든 영재는 영재인가보다...(교사11).

교사들은 또한 영재의 빠른 문제해결력을 언급하였는데, 이는 사후기록지에 더 많이 나타

난 특성이기도 하다. 사전기록지에는 3명이 영재는 문제를 빨리 해결할 것이라고 하였는데 중간에 4명이 되었다가 사후기록지에는 7명이 빠른 문제해결력을 언급한 것을 볼 수 있다. 사전기록지에 “무슨 활동을 할 때 빨리 할 수 있을 것 같다”(교사14)고 하거나 “영재는 선행이 되어 있으니까 일반 아이들보다 내용을 빨리 받아들이고...”(교사4) 또는 “문제를 풀 때 빨리...(중략)... 생각이 빨리 돌아가니까...”(교사9) 등의 기록이 있었다.

또한 몇몇 교사들(3명)의 사후기록지에는 “영재학생들은 자신의 생각을 남들에게 잘 표현하지 못하는 것 같다”(교사14)고 하거나 아는 것에 대해서 과정 설명을 잘 하지 못한다고 하기도 하였는데 다음 교사7의 사후기록지 내용에서 잘 나타나 있다.

영재학생들이 실제로 자기가 생각한 것을 다 드러내지 못한다는 것을 알게 되었다. 어떤 아이는 자기의 생각이 백이면 설명은 60밖에 못하는 걸 보았다. 아마도 그건 그 아이의 뇌를 다 사용하지 않고 결국 자기 자신은 답은 잘 알지만 그 과정을 확실하게 잘 알거나 하는 건 아닌 듯했다. 아니면 과정까지도 다 알지만 다만 설명을 못하는 건지 어찌되었건 영재는 창의성이 있는지는 모르겠지만 발표를 잘하고 자기 생각을 잘 표현하는 경우는 드문 것 같았다(교사7).

대부분 교사들은 영재가 가지는 지적 특성으로 상위사고력과 창의성을 우선 꼽는 것을 볼 수 있었다. 사전기록지에서 뿐만 아니라 중간기록지에서는 백퍼센트였다. 하지만 사후기록지에서는 처음부터 영재학생들에게 기대했던 것을 확인하는 경우와 영재에 대한 환상을 깨고 표현력 부족과 같이 영재학생들의 부족함을 조금씩 현실적으로 이해하는 것을 볼 수 있었다.

정의적 특성. 가장 많은 교사들이 우선 영재학생들은 높은 동기와 흥미를 가지고 있다고 언급하였다. 그리고 이것은 끝까지 일관되게 나타나는 것을 볼 수 있었다. 영재학생들의 이러한 특성을 언급한 교사가 사전기록지에서는 11명이었는데, 사후기록지에서는 나머지 교사들도 모두 영재의 높은 동기와 과제에 대한 흥미를 언급하였다. “영재는 자기 분야에서 파고드는 성질이 있어야 한다. 하겠다는 의지가 가장 중요하다. 그것은 그 분야를 발전시킬 사람들이기 때문이다”(교사3)라고 하기도 하였고, “일반학생들보다 일단 자세는 되어 있다. 하고자 하는 동기는 충만한데...”(교사5)라는 기록도 있었으며, “영재는 무엇을 할 때 열심히 집중해서 그리고 즐겁게 할 것 같다”(교사2)라고 하기도 하였다. 그 외에도 “학습동기가 충만하고...”(교사8)라고 하거나 “하고자 하는 욕구가 강한 아이들이기 때문에...”(교사10) 또는 “어떤 내용을 시작하든지 흥미진진한 태도를 보이며 모이는 태도가 좋고...”(교사6) 등 높은 학습동기와 과제에 대한 흥미를 언급하는 것을 볼 수 있었다.

이와 같은 맥락으로 많은 교사들이 과제집착력을 언급하였는데 처음에 사전기록지에서는 7명만이 영재학생들은 과제집착력을 보일 것이라고 예상하였으나 중간기록지에서는 렌줄리의 영향을 받아서인지 13명으로 증가하였었고 사후기록지에서는 12명이 과제집착력에 대해 언급하였다. 사후기록지에서 “난이도에 따른 과제집착력의 지속성...”(교사12)이라고 하거나

“일반아이들보다 하고자 하는 의지도 강할 뿐만 아니라 오래 집중하고 그것을 해내려는 의지가 돋보였다.”(교사14)고 하였으며 “역시 끝까지 물고 늘어지는 것을 볼 수 있었다”(교사2)라는 언급이 있었다. 한 교사는 중간기록지에서 쥘리리의 영재의 정의를 그대로 기술하며 “영재는 지적으로 우수하고 창의적일 뿐만 아니라 과제집착력이 있다”(교사8). 라고 하였는데, 사후기록지에도 이에 대한 자세한 확신을 나타내는 것을 볼 수 있었다.

물론 그 종류와 내용에 따라 적당히 이런 태도가 변하기도 했지만 교사가 계속해서 호기심을 자극해주고 적당히 하고 싶게 유지해주지만 한다면 이 아이들은 열심히 할 기본적인 자세는 되어 있었다. 재미없다 싶으면 금방 흥미가 떨어지고 열심히 하지 않는 것은 일반 학생들과 다를 바가 없지만 자기네가 좋아하는 것을 하거나 해야겠다 싶으면 무섭게 달려들고 끝까지 파고드는 것을 보았다(교사8).

그 다음으로 많이 언급된 정의적 특성은 경쟁심이었다. 이것은 사전에 또는 중간에는 없었던 특성이다. 아마도 수업에서 학생들이 서로 경쟁적으로 활동에 참여하는 것을 관찰하게 되었던 것으로 보인다. 사후기록지에 경쟁심을 언급한 교사는 5명으로 그 내용을 살펴보면, “지나치게 경쟁하려고 들었다”(교사4) 또는 “자기를 이해시키려고 한다거나 자기가 맞다고 주장하는 것이 좀 강한 것으로 보인다”(교사9), “서로 잘하려고 경쟁하는 것은 일반아이들보다 확실히 많아보였다”(교사12) 등의 반응을 볼 수 있었다.

또한 독립성(사전4명/중간3명/사후4명)이 있었는데, 독립적 또는 스스로 하는 등의 표현이 이에 속한다고 볼 수 있다. 그런데 독립성은 사전과 사후기록지에 똑같이 4명으로 나타났지만 특이하게도 사전에 영재가 독립적일 것이라고 했던 교사는 사후기록에서 다시 언급하지 않았고, 사전에 독립성에 대한 언급이 없었던 교사가 사후기록에서 “독립적인 성향 때문에...”(교사14)라는 표현으로 영재의 독립성을 언급한 것을 볼 수 있었다. 그리고 “영재가 독립적이라고 생각했었는데 실제로 보니까 영재라고 해서 더 독립적인 것은 아닌 것 같다”(교사11)고 하기도 하였다.

다음은 사회성 측면인데 사회성을 언급한 교사들은 영재학생들이 사회성이 더 좋다 또는 사회성이 좋지 않다는 두 의견으로 명백히 갈려 있었고, 이것은 독립성과는 달리 사전부터 사후까지 일관성 있게 지속된 것을 볼 수 있었다. 사회성이 더 좋을 것이라고 예상했던 교사의 사후기록을 보면, “영재는 혼자 하는 것을 좋아하기 때문에 사회성이 떨어지는 것처럼 보이지만 사실상 리더가 많다.”(교사3)라고 하기도 하였고, “우리나라 영재는 사회성이 좋을 수밖에 없다. 가정에서도 칭찬받고 학교에서도 칭찬받은 학생들이기 때문이다”(교사2)라고 하며, 현재 영재교육 대상자 선발 방식인 교사추천에서 교사들에게 추천받기 위해서는 공부도 잘하고 눈에 띄는 모범생인 경우가 많다고 하였고, 진정한 영재인지는 모르겠다고 덧붙인 것을 볼 수 있었다. 이와는 반대로 영재의 낮은 사회성을 언급한 교사는 “영재학생들이라고 해서 모두 잘한다고 생각하면 안 될 것이다. 사회성 면에서는 오히려 일반학생들과 다를 바 없다(교사7)”라는 지적도 있었으며, 다음과 같이 자세히 기술한 교사도 있었다.

영재학생에 대한 환상이 있었던 것 같다. 나는 영재학생을 한 명도 본적이 없다고 생각했었다. 하지만 영재학생들을 직접 보고 나니 그런 게 아니라는 걸 알았다. 영재라고 해서 무엇이든지 잘하고 엄청 특이하고 엄청 집중하고 그런 건 아닌 것 같다. 물론 어떤 분야는 잘 하고 특별한 면이 있지만 그렇다고 해서 언제나 그럴 것이라고 생각하면 안 된다는 것을 깨달았다. 영재학생도 일반 학생과 같이 어차피 그 또래 아이들이다. 오히려 사회성 면에서는 떨어지는 면도 있다(교사10).

마지막으로 나타난 정의적 특성은 좌절이었다. 사전기록지에서 한 명의 교사가 일반학생들보다 영재학생들이 오히려 더 좌절할 수도 있다고 언급하였는데, 사후기록지에서는 네 명의 교사들이 영재학생들의 좌절 또는 실망하는 것을 보았다고 기록하였다. “자기가 틀렸다는 것을 알게 되었을 때 지나치게 좌절하는 것 같았다”(교사7)고 하기도 하였으며, 어떤 교사는 다음과 같이 설명하기도 하였다.

일반학생들보다 일단 자세는 되어 있다. 하고자 하는 동기는 충만한데 이는 언제나 자기들이 좋아하는 주제를 할 때인 것 같다. 안 그러면 실망하고 관심 없어 할 수도 있다. 대놓고 실망하는 것은 기대가 컸었다는 말일 수도 있다...(교사5).

영재교육의 내용이나 영재교수학습을 잘 이해하고 잘 수행하기 위해서는 영재학생들에 대한 이해가 우선되어야 한다는 내용과 함께, 영재학생들에 대한 기대가 지나쳐서 처음에 생각했던 것보다는 일반학생들과 크게 차이가 없었다는 교사들과, 반대로 처음에 잘 몰랐었는데 정말 빨리 습득하고 자신보다 더 잘해서 오히려 배울 점이 많았다고 하기도 하였다. 다음은 두 가지 예시이다.

그 동안 영재학생을 본 적이 없었다. 그런데 막상 수업을 해보니 영재란 것이 그냥 일반학생들보다 조금 더 준비되어 있고 조금 더 하고자 하는 의지가 있는 아이들 같았다. 그래도 교사에게 도전감을 주는 건 사실이다. 수업하기는 참 편했다. 이런 학생들만 모여 있다면 다른 거 신경 안 쓰고 제대로 가르쳐 볼 수 있을 것이다(교사10).

그동안 별로 영재교육에 참여할 기회도 없었고 영재를 추천하라고 하면 그냥 다른 선생님들과 의논해서 공부 잘하는 학생을 추천하기도 하고 그랬었다. 그런데 오늘 살펴본 아이들은 정말 잘했다. 내가 생각했을 때 아무도 모를 것이다 싶었던 질문에 적격 대답을 하는 것부터 놀라웠다(교사5).

교사들은 사전/중간/사후기록지에서 영재학생들의 정의적 특성으로 높은 동기나 흥미, 과제집착력 등을 가장 먼저 가장 많이 언급하였고, 그 다음으로 경쟁심이나 독립성을 들었는데, 경쟁심이나 좌절과 같은 특성은 처음에는 생각하지 않았으나 사후기록에서 언급했던 것을 볼 수 있었으며, 사회성은 매우 좋거나 좋지 않은 것으로 상반된 의견을 가지고 있는 것을 볼 수 있었다.

이상의 내용을 표로 정리하면 교사들이 가지는 영재에 대한 인식의 변화를 한 눈에 볼 수 있을 것이다.

<표 3> 영재에 대한 교사들의 인식변화

		사전기록지 빈도	중간기록지 빈도	사후기록지 빈도
지적 특성	상위사고력/ 논리적 비판적 사고력/ 추상성/ 복합적 사고	12	14	8
	창의성/독특한 방법/ 기발한 아이디어	9	14	8
	빠른 문제해결력	3	4	7
	표현력 부족	0	0	3
정의적 특성	높은 동기/ 흥미	11	11	14
	과제집착력	7	13	12
	경쟁심	0	0	5
	독립성	4	3	4
	높은 사회성/ 낮은 사회성	3/2	1/1	3/2
좌절		0	0	2

나. 효과적인 영재교수학습에 대한 인식변화

효과적인 영재교수학습을 위한 요소로 가장 많이 나타난 것은 도전적인 과제 제공(사전9명/중간10명/사후13명)이었다. 사전기록지에 일반학생들보다 어려운 내용이라고 표현하기도 하였는데, 이는 중간보고서에서부터 도전적인 과제 또는 수준에 맞는 과제라는 표현을 사용하는 것을 볼 수 있었다. 사전기록지에서 일반학생들보다 어려운 내용 또는 수준 높은 내용을 다루어야 한다고 언급했던 교사는 9명이었는데, “영재학생들이 이미 알고 있는 내용은 빼고 좀 더 어려운 내용”(교사2), “일반학생들한테 가르치는 내용보다 많은 내용을 짧은 시간에...”(교사8), “일반교실에서 다루는 내용보다 조금 어렵거나 수준이 높은 것을...”(교사3)이라는 표현들이 그것이었으며 사후기록지에 나타난 “도전적인 과제”의 예시는 다음과 같다.

영재학생 수업에서는 그 내용이 도전적인 것이어야 한다. 일반교실에서 다루지 않는 내용이든 같은 내용을 좀 더 수준에 맞게 조정해서 수준을 좀 높이든 영재학생들에게는 도전이 되어야 열심히 하게 만들 수 있을 것이다. 실제로 조금이라도 내용이 쉽다고 느끼면 금방 지루해하고 그렇지 않을 때에만 학생들의 눈이 반짝이는 것을 보았다(교사3).

이 외에도 많은 교사들이 영재학생들을 위해서는 도전적인 내용을 제공해야 한다는 데 의견이 모아졌다. 그리고 그 중 몇몇은 그런 도전적인 내용만이 영재학생들의 상위사고력이나 창의성을 이끌어낼 수 있다고 덧붙여 설명한 것을 볼 수 있었다. 교사10은 “내가 속했던 그룹 학생들과 정말 열심히 고민했는데 그 때 우린 짜릿함을 느낄 수 있었다. 그 때 아마도 사고력 창의성 향상되지 않았을까”라며 그 상황을 자세하게 묘사하기도 하였다.

그 다음 많이 나온 요소는 어떻게 보면 도전적인 내용과 같은 맥락이라고도 볼 수 있는

데, 깊고 복잡한 내용을 다루어야 한다는 것이었다. 이와 함께 실생활과 관련되는 것이 좋다고 같이 언급한 내용이 많았다. 다음은 그 예시의 하나이다.

선행을 하는 것은 무조건 나쁘다고 생각했었다. 그런데 어떤 학년 것을 하느냐보다는 어떻게 하느냐의 문제인 것 같다. 깊고 복잡한 내용은 당연히 사고력 창의성을 향상시킬 것이다 …(중략)… 얼마나 깊이 있게 얼마나 복잡하게 그러면서도 실생활 문제 같은 것을 다루면서 한다면 실제 그 학생들이 나중에 이 사회에서 그러한 문제를 해결할 수 있으리라고 본다(교사2).

사전기록지에 사실상 일반학생들과 그리 다를 바가 없을 것이라고 기록했던 교사7은 중간과 사후기록지에서는 “일반학생들도 필요하지만 영재학생들에게는 특히 필요한 것 같다”는 표현과 함께 “좀 더 복잡한 실생활 문제를 다루면서 이론이나 학습내용을 스스로 찾아가게 해야 할 것 같다”고 하였다.

그리고 다음으로는 실험 등 학생들이 직접 참여하는 활동중심 학생중심 수업에 대한 언급이 많이 있었다. “교사의 강의수업이 영재학생들에게 맞지 않을 것”(교사2) 이라고 하거나 “영재학생들은 좀 더 적극적으로 자기들이 참여하기를 원할 것 같다”(교사1)고 예상하기도 하였으며, 이는 중간기록지에 좀 더 많이 나타났고, 사후기록지에 이와 관련한 더 많은 기록(9명)을 볼 수 있었다. 학생중심이어야 한다는 내용은 전체적으로 수업을 진행할 때 교사가 강의를 하거나 교사가 중심이 되는 수업보다는 영재학생들이 중심이 되어야 하고 영재학생들이 직접 활동을 주도해야 한다는 것이었다. 한 교사는 사전기록지에서 다음과 같이 기록한 것을 볼 수 있다.

아무리 열심히 해도 교사가 강의하는 것은 별로 적절하지 않을 것 같다. 영재학생들은 알아서 잘 하는 학생들이고 이미 동기가 충만한 학생들이기 때문에 교사가 피드백만 잘 해주면 학생들이 알아서 잘 할 것 같다(교사8).

사후기록지에서는 같은 맥락으로 “영재학생들은 자기주도적이고 독립적인 특성이 있으니 교사는 일일이 설명하지 말고 적당히 가이드만 해주고 학생들이 직접 활동해가야 한다는 나의 예상은 적중하였다.”(교사8)고 기록한 것을 볼 수 있었다. 그리고 다음과 같이 활동중심 학생중심의 중요성을 강조한 교사도 있었다.

조용히 수업을 듣던 아이들 중 정말 암전해 보였던 아이가 실험하면서 몰두하는 모습을 보이고 같은 조원들과 열심히 협동하고 토론하는 모습을 보였다. 이 아이들은 자기가 직접 하는 것을 좋아하는구나 알게 되었다. 일반 아이들은 조별 활동을 할 때 사실 조용히 묻어가는 아이들도 많이 있는데 영재아이들은 서로 자기가 하려는 모습이 달랐다. 영재수업은 특히 활동을 하도록 해주어야겠다고 생각했다(교사14).

하지만 처음에는 오히려 영재학생들의 지적 능력과 독립성 등을 고려해서 학생들이 주도

하게 하고 교사는 옆에서 지켜봐주며 격려하는 것이 좋다고 하였던 교사가 사후에 “영재학생도 어린 학생이라는 것을 생각하게 되었다. 우와좌왕하는 모습을 보니 설명해주고 시키지 않을 수가 없었다”(교사12) 또는 “생각보다 주도적이지 못했다. 일반학생들과 비슷해 보였다”(교사4) “학생들은 무엇을 해야 하는지도 이해하지 못하고 있었는데 그렇다고 당황하거나 창피해하는 것 같지도 않았다”(교사9) 등의 반응이 있었고 오히려 학생주도의 생각이 없어진 교사 중 한 명은 다음과 같이 기술한 것을 볼 수 있었다.

학생들에게 일일이 설명해주는 것보다는 안내 정도만 해야 한다는 생각은 여전히 같지만 학생들에게 너무 기대하면 안 된다는 생각을 하게 되었다. 학생들에게 맡기고 마냥 기다리기에는 수업시간이 너무 짧다. 만약에 그냥 맡기고 기다렸다면 이번 시간에 아무것도 못하고 끝났을 수도 있다...(교사1).

직접 참여하는 활동중심 수업에 대해 언급한 교사들 중 두 명은 영재학생들 뿐만 아니라 모든 학생들에게도 마찬가지로 지적하였다. “영재학생들 뿐만 아니라 모든 학생들 수업에서 학생들이 직접 참여하는 것이 좋다고 생각한다”(교사13), 또는 “일반교실에서도 사실 요즘 학생들은 가만히 앉아서 듣는 것을 힘들어하는 경향이 있다 ...(중략)... 학생들이 직접 하도록 하는 것이 모든 학생들이 진짜 배울 수 있는 길이다.”(교사7) 등이 그것이다.

다음으로는 시간에 대한 유연성이 많이 언급되었다(사전0/중간2/사후9). 시간적인 면에서 영재학생들에게는 정해진 시간을 준수하는 것보다는 유연한 시간 배치가 필요하다고 하였는데 이는 사전기록지에서는 아무도 생각하지 않았던 내용이었으며 중간에 2명, 그리고 사후기록지에 9명까지 급증한 것으로 나타났다. 이는 수업참여 이후 변화 중 하나라고 볼 수 있겠다. 다음은 시간적 유연성에 대한 언급의 한 예시인데 시간 유연성의 필요에 대한 마음이 잘 담겨 있다고 볼 수 있다.

영재학생들은 일반학생들보다 집중력이 길어서 웬지 자기가 좋아하는 활동에서는 시간이 되었으니 멈추어라 하는 것이 좀 그런 것 같았다 ...(중략)... 우리 조에 있던 한 학생은 실험을 정리할 때 아쉬워했다 ...(중략)... 하지만 혼자 우기지 못하니 같이 정리하는 모습이 나는 좀 안타까웠다. 영재학생들에게 제도에 순종하는 법을 가르치는 것도 중요하겠지만 뭔가 마음대로 끝까지 해볼 수 있는 환경을 제공해주는 것도 필요할 것 같다.(교사11)

이 외에도 수업참여 이후에 “시간이 촉박해서 대충 정리하는 모습이...”(교사2), “영재학생들 수업인데 왜 일반학생들과 같이 중간에 잘라서 쉬는 시간을 사용하는지 오늘 수업에서는 좀 맞지 않았다.”(교사9) 등 영재학생들에게 일반 수업에서의 시간편성이 맞지 않을 수도 있다는 반응을 많이 하였다. 아마도 수업을 급하게 정리하면서 학생들에게 적절하지 못한 아쉬움을 남기는 수업이 되었던 것 같다. 교사들이 언급했던 대로 영재학생들 수업이라면 굳이 기본수업 시간배치를 따라야 하는지 생각해볼 일이며 이를 교사의 재량껏 조정할 수 있도록 해야 할 것으로 보인다.

또한 협동학습의 중요성을 언급하기도 하였는데 동시에 개별학습에 대한 언급도 볼 수 있었다. 협동학습에 대한 언급은 사전에는 3명 그리고 사후에는 6명이었으며, 개별학습에 대한 언급은 사전에는 2명 중간에는 4명, 사후에는 2명 있었다. 이 중 두 가지를 지속적으로 같이 언급한 교사가 2명 있었다. 협동학습을 중요하게 언급한 내용을 살펴보면, “협동학습을 통하여 영재학생들이 리더십도 기르고 다른 사람들의 생각을 경청하는 자세를 기를 수 있으며...”(교사9), “영재학생은 독립적이고 혼자 하려는 경향이 있기 때문에 21세기를 잘 살아가게 해주려면 다른 사람들과 힘을 합해 무언가 해나갈 수 있는 것을 길러줘야 하기 때문에...”(교사10) 등의 내용이 있었으며 이는 사전기록지나 사후기록지에 비슷하게 나타나고 있었다.

개별학습에 대한 사전기록지 내용을 보면, “영재학급이라고 해서 모든 아이들의 수준이 같지 않기 때문에 영재학생들은 각자 자기의 수준에 맞는 개별학습이 필요할 것이다.”(교사 1) 또는 “영재교육의 꽃은 개인연구라고 들었던 것 같다. 영재는 혼자 연구하는 것이 어울린다.”(교사13) 등 개별적으로 각자의 수준과 흥미에 맞는 수업을 해야 한다는 생각을 하는 것을 볼 수 있었다. 하지만 중간기록지 이후 사후기록지에서는 “영재학생이라고 해서 혼자 무엇이든지 잘 해나갈 수 있는 것은 아닐 수도 있다. 개인연구를 잘 하게 하기 위해서는 여차피 교사가 지도해야 할 것이다.”(교사13)고 하였다. 영재라고 하면 혼자 무엇이든지 잘 할 것이라고 생각하고 다른 학생들과 수준이 맞지 않을 경우 개별학습 또는 개별연구를 시켜야 한다고 생각했던 교사가 수업관찰 이후 영재학생이라고 해서 혼자 다 잘 할 것을 기대하는 것보다는 이에 적절한 교육적 배려가 필요하다고 하는 것을 볼 수 있었다.

영재교수학습과 관련하여 도전적인 과제를 제공해야 한다거나 실생활 관련 또는 깊고 복잡한 내용을 다루어야 한다는 언급이 가장 많았는데, 활동 중심/ 학생 중심, 시간적 유연성 등과 같이 사전에는 생각하지 않았다가 점점 인식의 변화를 가져왔던 요소들이 나타났다. 협동학습과 개별학습에 대한 인식은 각각 일부 나타났으나 상충된다고보다는 필요와 상황에 따라 조화롭게 조절할 필요가 있을 것이다.

<표 4> 영재교수학습에 대한 교사들의 인식변화

	사전기록지 빈도	중간기록지 빈도	사후기록지 빈도
도전적인 과제	9	10	13
깊고 복잡한 내용/실생활 관련	7	8	10
활동 중심/학생 중심	2	4	9
시간적 유연성	0	3	9
협동학습	3	5	6
개별학습	2	4	2

다. 영재교사에 대한 인식변화

교사들이 영재교사에 대해 가장 많이 언급한 요소는 질문 잘하기였다. 영재교사는 질문을 잘 던져주어야 한다는 생각이 많았던 것을 볼 수 있었다. 처음 사전기록지에는 “학생들의 창

의성을 신장시켜줄 수 있는 질문을 던질 수 있어야 하겠다”(교사2), “상위사고력을 증진시킬 수 있는 질문을 해야 한다”(교사3) 등의 영재교사로서 이렇게 질문해야겠다는 이론적인 기록이 많았다면, 사후기록에서는 더 많은 교사가 질문하는 요령에 관하여 언급하는 것을 볼 수 있었으며, 사후질문지에서는 좀 더 자세한 설명을 곁들이는 것을 볼 수 있었다.

참관할 때 수업을 주도하시는 선생님께서 학생들에게 어떻게 될 것 같으나 그건 왜 그렇게 될 것이라고 생각하나와 같이 학생들이 스스로 궁금해지고 스스로 그 이유를 추측해보게 하는 질문을 하셨다. 정답을 묻는 것이 아니라 계속적으로 고민하게 만드는 질문을 하셨다. 그 동안 나는 주로 학생들이 답을 아는지 모르는지를 확인하는 질문을 했었는데 그게 아니구나 싶었다(교사8).

이 외에도 많은 교사들이 참관하면서 수업을 하시던 교사들이 질문을 잘 했다고 언급한 것을 볼 수 있었다. “질문을 할 때 아이들이 좀 더 깊이 생각하게 하고 스스로 더 파고 들 수 있게 만드는 것 같았다”(교사1), “내가 참여했던 수업에서 보니까 그 선생님은 질문을 미리 준비해 오신 것 같았다. 반성했다”(교사13) 등의 반응들이 있었다.

그리고 두 번째로는 영재학생들을 가르치려면 평소보다 내용을 더 잘 알고 준비를 더 철저히 해야 한다는 내용이었다. “일반교실에서 다루는 내용과 같은 내용을 다루더라도 학생들이 질문을 많이 할 것이기 때문에...”(교사9) 내용을 잘 이해하고 전문적인 부분까지 다룰 수 있어야 할 것이라고 하는 언급이 많았다(사전4/ 중간3/ 사후7). 다음은 이에 대한 사후기록지의 예시이다.

일반교실에서 나오는 질문과 영재수업에서 나오는 질문은 좀 달랐다. 일반교실에서는 금방 설명한 것을 이해하지 못했기 때문에 나오는 질문이 대부분이고 간단하게 응답해주는 질문이 대부분이다. 하지만 영재수업에서는 좀 더 어디서 질문이 될지 모르겠다. 물론 모를 때는 모른다고 할 줄 알아야 한다지만 어느 정도 준비를 철저히 해야겠다는 생각이 들었다(교사5).

실제로 수업에 참여해보고 나서 더욱더 그러한 생각이 확실해진 교사도 있었고 처음엔 생각하지 않았었는데 점점 필요성을 느끼게 되었던 교사도 있어서 사후기록지에 7명이 된 것이다. 이와 함께 수업 준비 시간에 대한 언급도 있었는데, 많이 알고 있어야 하다 보니 어쩌면 당연히 준비를 더 많이 해야 한다는 생각과 연결되었을 수도 있겠다.

그리고 영재교사들은 영재에 대한 이해와 사랑(사전 5/ 중간3/ 사후6)이 필요하다고 하였다. “내가 가르치는 대상이 어떤 수준인지를 알아야 가르칠 수 있다 ...(중략)... 이해해야 하고 이해하려는 마음이 있어야 한다”(교사3)고 하기도 하였고 “특별히 애정이 필요한 것 같다”(교사9) 등의 언급이 있었는데 다음 교사11의 사후기록지 내용을 보면 좀 더 자세하게 드러나는 것을 볼 수 있다.

굉장히 집요하게 질문하는 학생이 있었다. 나 같으면 정말 화를 냈을 것 같다. 물론 처음에는 대담을 잘 해주었는지 모르지만 그 선생님처럼 끝까지 참지는 못했을 것이다 ...(중략)... 화내면 안 되겠구나 생각했다. 나 스스로 영재학생을 이해하고 참고 인내하는 법을 배워야겠다(교사11).

그리고 몇몇 교사들은 영재교사는 다양한 자료를 적절하게 활용할 줄 알아야 한다고 하기도 하였는데 이는 첨단과학 장비들, 교육교구, 재활용품까지 모두 포함하는 것이었다. “일반 교실에서보다 첨단과학 장비를 더 사용하는 것을 보니 잘 배워두어야겠다”(교사1) 라고 하기도 하고, “여러 가지 자료를 찾아보게 하고 사용하게 하는 것이 영재학생들에게 좀 더 적절해 보인다”(교사8)라고 하기도 하였다. “신문과 잡지를 활용하는 모습이 보기 좋았다. 그것만 가지고도 이런 수업이 된다니 놀라웠다”(교사12) 등 다양한 자료 활용에 대한 내용은 사전기록지에서보다는 사후기록지에 더 많이 나타난 것을 볼 수 있었다.

마지막으로 도덕성과 책임감을 불러 넣어 줄 수 있는 마음과 태도가 필요하다는 것이었다. 사전에 한 명, 사후에 두 명의 교사들이 각각 영재교사는 영재학생들에게 도덕성과 책임감을 심어줄 수 있어야 한다고 하였다. 한 교사가 사전과 사후기록지에 모두 언급하였는데 다음은 사후기록지 내용의 일부이다.

미래의 지도자가 될 영재아이들에게 더욱더 도덕심이 필요하다고 본다. 그런데 부모님들은 요즘 자식이 한 두 명씩 밖에 없다보니까 가르칠 것을 제대로 가르치지 못하고 감싸려고만 한다. 결국 모든 책임은 교사들에게 돌아온다...(중략)... 그보다 우선되어야 할 것은 먼저 모범이 되는 것이다.(교사3)

영재교사에 대한 인식의 변화를 살펴보면 질문하는 요령, 내용이해 및 준비, 영재에 대한 이해와 사랑, 다양한 자원의 활용, 도덕성/책임감 부여 등을 꼽는 것을 볼 수 있었는데, 모든 요소가 사전기록에서보다는 사후기록에서 증가한 것으로 나타났다. 참관 및 실습을 통하여 느끼고 생각하게 된 것들이 많은 것으로 사료된다.

<표 5> 영재교사에 대한 교사들의 인식변화

	사전기록지 빈도	중간기록지 빈도	사후기록지 빈도
질문하는 능력	4	4	9
내용이해 및 준비	4	3	7
영재에 대한 이해와 사랑	5	3	6
다양한 자원 활용	1	0	4
도덕성/ 책임감 부여	1	0	2

2. 교사들이 인식하는 영재교사 전문성을 위한 트레이닝(이론강좌/ 참관 및 실습)의 효과성

가. 교사가 될 때 영재교육 트레이닝을 받지 않았던 교사들에게 특별한 전문성 교육의 기획이 되었다.

본 연구에 참여했던 교사들은 이전에는 영재교육 관련 일을 전혀 하지 않았으며 영재교육에 대한 수업을 받아본 경험도 전혀 없었던 교사들이었다. 교사가 되기 이전에 특수교육 수

업은 받아보았기에 특수아에 대한 인식은 있었으나 영재학생에 대한 인식은 없었으며, “특별히 주목해야 할 이유가 없었다”(교사7)고 하기도 하였다. 그 중 한 교사는 “학교 다닐 때 정상분포곡선에서 양쪽 끝에 있는 학생들에 대해 배운 적이 있기는 하지만 모두 일반교육에 포함시켜야 한다는 것이었지 그들을 어떻게 다루어야 한다는 지침을 자세히 가르쳐준 것은 아니었다”(교사11)고 보고하기도 하였다.

하지만 본 연구에 참여하면서 영재와 영재교육에 대해 배우고 고민하고 참여하는 기회를 통하여 교사교육 전반에서 영재교육을 위한 시간이 따로 마련되어야 한다고 생각하게 되는 것을 볼 수 있었다. “교사교육에서 나중에 교사가 되었을 때 영재를 알아보거나 이해할 수 있도록...”(교사12)이라고 하기도 하고 “교사 교육과정에 영재관련 수업을 필수과목으로 넣어야 할 것 같다”(교사3)는 제안을 하기도 하였다. 다음은 처음에 영재교육이 따로 필요하지 않다는 태도를 보였던 교사의 사후기록지 기록 내용이다.

영재를 많이 이해하게 되었다고 생각한다. 그 전에는 영재라고 하면 부모 잘 만나고 공부도 잘하니까 특별히 관심 가질 필요도 없을 것이라고 생각했다. 왜냐하면 학교에는 정말 신경써주어야 할 아이들이 참 많기 때문이다. 사실 영재에 관여하면 일만 많아진다고 생각했었다. 하지만 이런 훈련을 통해 영재에 대해 여러 가지를 배우고 직접 보고 하니까 생각이 좀 달라졌다 ... (중략) ... 모든 교사가 영재관련해서 이런 전문성 신장의 기회를 가지게 된다면 나 같은 생각을 하는 교사들이 많이 없어질 것이다. 그것은 영재들에게는 직접 간접적으로 도움이 되는 길이기도 하다(교사 4).

교사가 되어 학생들을 가르치는 동안 어떤 학생을 만날지 모르며 어떤 학생이라도 그 학생의 교육적 필요에 적합한 반응을 할 수 있어야 한다는 내용의 언급이 많이 있었으며, 그런 면에서 이러한 과정은 모든 교사들에게 필요한 것으로 교사교육에 포함되어야 한다는 반응이었다.

나. 영재교육 이론 강좌만으로도 영재학생들의 특성을 이해하고 교육적 필요를 알게 되는 데에는 많은 도움이 된다.

14명 중 7명이 이론 강좌만으로도 영재학생들의 특성을 이해하게 되고 그들의 교육적 필요성을 인식하게 되는 데 많은 도움이 된다고 하였다. “우리가 사용했던 교재를 읽으면서 참 재미있다는 생각을 하게 되었고...”(교사9)라고 하기도 하였으며 교사11은 다음과 같이 설명하기도 하였다.

이론 강좌는 그 자체로도 나로 하여금 영재에 대해 많이 알게 해준 것 같다. 사실 교사가 되려거든 이 정도 수업은 학부에서 이미 이루어졌어야 했는데 ... (중략) ... 만약에 이론 강좌가 없었다면 실습에 들어가서 무엇을 보려고 해야 할지 우왕좌왕 했을 것이다 ... (중략) ... 모든 교사가 이런 교육에 참여하고 그래서 영재를 선발할 때에도 잘 추천해주고 그래야 할 것 같다(교사11).

그 외에도 “영재란 아이들이 밥맛이고 선생님한테 대들고 정말 네가지 없다고 생각했는데 교재를 보고 수업을 들으면서 서서히 변해갔다”(교사7)과 “영재수업은 교사교육에서 필수과목으로 지정돼야 한다. 왜냐하면 영재를 어느 교실에서나 만날 수 있으니까…”(교사5), 또는 “이론수업만이라도 사대나 교대에서 필수과목으로 지정해야 한다”(교사2) 등의 언급이 있었다. 물론 이렇게 짧은 기간 동안 영재에 대한 인식이 완전히 바뀌고 영재학생들을 충분히 알게 되었거나 수업할 수 있는 준비가 충분하게 될 수는 없겠지만 교사가 되려고 한다면 적어도 이론이라도 공부해야 한다는 의견을 모았다.

다. 참관 및 실습을 통하여 영재학생을 좀 더 이해하게 되고 가르치기 위한 준비가 되었다.

이론 강좌와 함께 수업참관이나 실습을 했던 것은 충분히 효과적이었다는 반응이었다. 14명 중 12명이 참관 및 실습의 효과성을 긍정적으로 언급하였다. “아직 초보단계이지만 약간의 실습을 통해 이제는 영재를 가르칠 준비가 되었다고 생각한다”(교사11)라고 하기도 하였고 다음과 같이 설명하기도 하였다.

내가 생각했던 영재는 무엇인지 잘하고 호기심 총만하고 아는 것도 많고 혼자서 알아서 척척 하는 그런 아이였다. 그런데 정작 수업에 들어가서 선생님의 지시를 잘 알아먹지도 못하고 일반교실에서 보는 아이들과 별로 다를 바가 없었다. 내가 너무 기대가 컸었다는 것을 알게 되었다(교사 6).

“만약에 수업참관을 하지 않았더라면 만약에 한 시간이라도 가르쳐보지 않았더라면 결과는 달랐을 것이다”(교사13)라고 하기도 하였고, “나는 이제 영재학생들을 가르칠 자신이 생겼다. 물론 기존에 오래 해오시던 분들이 더 잘 하시겠지만 참관하면서 나도 어느 정도 자신이 생겼다”(교사3) 라고 하기도 하였다. 참관 및 실습을 통하여 실제로 영재학생들을 직접 대한 이후 사후기록지에 다음과 같이 설명한 것을 볼 수 있다.

이 아이들은 더 필요한 것 같다. 이미 교실에 들어설 때부터 무언가 새로운 것을 배우고 싶어서 눈이 빛난다. 이제는 일반 수업에서도 잘하는 아이를 그냥 기다리게 하지 않겠다. 신경은 더 쓰이겠지만 좀 더 도전적인 것을 따로 주어야겠다는 생각이 든다 …(중략)… 솔직히 이전보다 나는 분명 더 나은 교사가 된 것이다. 더 나은 선생님…(교사14).

교사9는 1시간 실습을 위해 너무 많은 양의 수업활동을 준비하였다고 하였다. 영재학생들과 직접 수업을 해보니 그렇게 많은 양을 다루는 것보다는 한 가지라도 깊이 파고드는 것이 필요하다고 생각했다고 한다. 실제 학생들과 수업을 해보지 않았다면 깨닫기 어려웠을 수도 있었을 것이다.

라. 이론 강좌와 참관 및 실습은 서로 상호 보완되는 효과가 있다.

이론 강좌만이라도 해야 한다는 생각, 참관 및 실습이 매우 좋았다는 생각과 함께 이 과정을 통하여 영재를 더 잘 이해하게 되었다는 내용을 살펴보면 이 두 가지가 서로 상호 보완되었던 것을 볼 수 있는데, 다음의 예시에서 잘 나타나 있다.

수업을 한 시간 하게 된 것은 이론 강좌를 다시 공부하게 했고 읽었던 교재와 우리가 토론했던 것들을 바탕으로 수업을 할 수 있었다. 수업을 하면서 배웠던 거랑 실제로 보는 것들이 같은 것들도 있었고 다른 것들도 있었다(교사8).

이 외에도 “이론과 실습은 언제나 같이 가야 한다”(교사10)거나 “이론은 이론이고 실습은 실습이다. 교사의 전문성 개발을 위해 각자 기여하는 바가 크다”(교사14)고 하기도 하였다. “우리도 우리가 수업하는 걸 봐야 할 것이다 ...(중략)... 둘 다 꼭 필요할 것이다”(교사3)라며 두 가지의 상호보완성을 강조하기도 하였다.

V. 결론 및 논의

영재선발을 위해 교사들의 추천을 강화한 시점에서 본 연구는 일반교사들을 대상으로 영재와 영재교육에 관한 이론 강좌와 참관 및 실습 과정을 제공하면서, 사전/ 중간/ 사후기록지를 작성하게 하여 영재의 특성이나 교수학습, 그리고 영재교사에 대한 인식 변화를 알아보고, 이들을 통하여 각 과정의 효과성을 알아보았다.

본 연구에서 교사들에 의하여 언급되었던 영재학생의 지적 특성은 상위사고력과 창의성이었으며, 이 특성들은 사전기록지에서 뿐만 아니라 중간기록지에서는 백퍼센트였다. 그리고 빠른 문제해결력과 표현력 부족 등을 꼽았다. 하지만 사후기록지에서는 처음부터 영재학생들에게 기대했던 것을 확인하는 경우와 영재에 대한 환상을 깨고 영재학생들의 부족함을 조금씩 현실적으로 이해하는 것을 볼 수 있었다. 그리고 영재학생들의 정의적 특성으로는 높은 동기나 흥미, 과제집착력 등을 가장 많이 언급하였고, 그 다음으로 경쟁심이나 독립성을 들었는데, 경쟁심이나 좌절과 같은 특성은 처음보다는 사후기록지에서 많이 나타났고, 사회성은 매우 좋거나 좋지 않은 것으로 상반된 의견이 나타났다. 이론 강좌 이후 중간기록지에서는 주로 기존 문헌이나 교재에 나타난 특성들을 많이 언급하였지만 참관 및 실습 이후에 사후기록지에서는 표현력 부족, 경쟁심, 좌절 등과 같이 문헌보다는 실제 관찰했던 특성에 대한 언급이 증가한 것을 볼 수 있었다.

효과적인 영재교수학습은 기존의 문헌에서 제시했던 내용(Chamberlin, 2002; Deizman & Watters, 2001, 2005; Sriraman, 2003)과 일맥상통하였다. 교사들은 학생들에게 도전적인 과제가 주어져야 하고 내용은 깊고 복잡해야 하며 실생활과 관련된 것이 좋다고 하였다. 협동학습이나 개별학습이 각각 필요하다고 하였으며 활동중심 수업과 시간적인 유연성에 대한 필요성을 언급하였다. 하지만 사전기록지에는 이러한 영재교수학습에 대한 언급이 많지 않

왔고(9명), 사후기록지에서 전원(14명)이 이 중 몇 가지씩 중복 언급하며 영재교수학습에 대한 인식 변화를 보였다. 이것은 수업참관과 실습을 하면서 영재학생들이 어떻게 반응하고 어떻게 참여하는지를 직접적으로 관찰함으로써 가능했던 것으로 사료된다.

영재교사에 대한 내용으로는 질문하는 요령, 내용이해 및 준비, 영재에 대한 이해와 사랑, 다양한 자원의 활용, 도덕성/ 책임감 부여 등을 꼽는 것을 볼 수 있었는데, 모든 요소가 사전 기록에서보다는 사후기록에서 증가한 것으로 나타났다. 교수학습과 마찬가지로 참관 및 실습을 통하여 느끼고 생각하게 된 것들이 많은 것으로 보인다.

그리고 교사들의 직접 경험을 통하여 이론 강좌와 참관 및 실습의 효과성을 알아본 결과 교사가 될 때 전혀 듣지 못했던 내용으로 한 분야에 전문성을 기르게 되었다고 하였다. 이론은 이론대로 새로운 분야에 대해 알게 해주었고 참관 및 실습에서는 실제로 학생들을 관찰하면서 느낀 것이 많았다고 하였는데, 결국 두 과정은 상호보완적으로 그 역할을 하였고, 가능한 모든 교사에게 필요할 것이라고 하였다.

영재교육에서 흔히 고려되는 문제는 많은 사람들이 영재교육을 엘리트 교육이라고 생각하거나 영재는 가만 두어도 잘 하기 때문에 특별한 교육이 필요 없다고 생각하는 것이다. 본 연구에 참여했던 교사들 중에서도 이렇게 인식하고 있었던 교사가 2명 그리고 잘 모르겠다는 중간 입장이 2명 있었다. 하지만 이론 강좌와 참관 및 실습이 모두 끝난 이후 사후기록지에서는 모두의 인식이 변화하는 것을 볼 수 있었다. 아마도 영재의 특성이나 교육적 필요에 대해 익히고 실제로 확인하는 과정에서 영재학생들도 특별한 관심이 필요하다고 생각하게 된 것으로 사료된다.

그리고 영재학생들의 특성과 관련된 기존 연구를 살펴보면, 다양한 영재의 특성을 찾을 수 있는데 미국의 영재교육협회에서는 이러한 특성들을 모든 영재가 똑같이 가지고 있다고 생각해서는 안 되며 특히 영재선발의 조건으로 사용해서도 안 된다고 지적하고 있다(NAGC, 2005). 사실상 사전기록지나 중간기록지에서 매우 정형화된 영재의 특성을 기록하던 교사들이 사후기록지에서는 어느 정도 실제로 관찰된 특성을 파악하게 되면서 고정관념을 깨는 것을 볼 수 있었다.

Tomlinson, Tomchin, 그리고 Callahan(1994)이 지적하였듯이, 일반 교사 연수에서는 실습을 한다 해도 영재학생들을 이해하고 적절한 프로그램을 제공한다든지 영재학생들에게 필요한 교수학습 방법을 활용하기 위한 훈련은 전혀 되지 않았다고 하였는데, 본 연구에 참여했던 교사들도 이와 비슷한 내용의 피드백을 많이 하였다. 일반 사대 또는 교대에서는 영재학생들을 특별히 다루고 있지 않기 때문에 이러한 트레이닝을 전혀 받을 수 없었다는 것이었다. 이와 동시에 영재학생들에게 적절한 교육을 제공하기 위해서는 이렇게 영재교육에 초점이 맞추어진 훈련이 따로 필요하다고 목소리를 높이는 것을 볼 수 있었다. 이는 많은 학자들도 주장했던 것인데(Copenhaver & McIntyre, 1992; Feldhusen, 1997; Gallagher, 2000), Tomlinson et al.(1997) 좀 더 영재학생들을 이해하고 그들에게 적합한 교사가 되기 위해서는 영재학생들과의 직접적인 상호작용이 필수적이라고 지적하기도 하였다.

모든 학생들이 한 교실에 있는 현실을 고려해볼 때 영재관련 연수나 훈련이 교사교육에서

부터 이루어져야 한다는 것은 당연하다. 본 연구는 이러한 맥락에서 일반교사들에게 영재관련 이론수업과 참관 및 실습의 효과를 알아보았던 것이다. 비록 이렇게 짧은 시간에 영재교사로서 완전한 전문성을 갖추게 되었다고 할 수는 없겠지만 연구참여 교사들은 영재학생들을 더 이해하게 되었고 그들의 교육적 필요를 알게 되었으며 어떻게 해야 할 것인지를 조금이나마 파악할 수 있었다는 반응이었다. 이론수업은 짧은 시간 내에 영재학생들을 직접 만나기 전에 무엇을 준비해야할지 또 여러가지로 그들을 이해하게 하는 데 도움이 되었으며 참관 및 실습은 실제로 나중에 교육현장에서 어떻게 해야할지를 알려주었다고 하였다. 우선 영재학생들이 일반학생들과는 다른 어떤 특성들에 대해 인지하는 것이야말로 그 학생들에게 적절한 수업을 하게 하는 첫발자국이 될 것이다. 그리고 연구참여 교사들은 실제 현장으로 돌아가면 이전에 비해 좀 더 영재학생들과 그들의 수업에 대해 책임감을 느끼게 될 것이다.

교사는 교육과정 가이드라인을 보고 시작하는 것이 아니라 학생들의 현재 상태를 먼저 고려하면서부터 시작하는 것이다(Tomlinson, 2002)라고 하였다. 교사들이 학생들의 상태를 먼저 파악하는 것이야말로 좋은 시작 지점이라고 할 수 있겠다. 그런데 제대로 파악하기에 앞서서 영재학생들은 알아서 잘 할 것이라거나 특별히 신경 쓰지 않아도 될 것이라고 미리 선입견을 가지고 학생들을 대한다면 적절한 교육이 제공되기는 어렵다고 보아야 할 것이다. 또한 본 연구에서도 몇몇 교사들이 언급했듯이 영재에 대한 환상을 가지고 있거나 지나친 기대를 그대로 가지고 있는 것도 적절하다고 볼 수가 없을 것이다.

본 연구 결과는 이러한 교사들의 신념과 태도가 변화하는 것은 대상 학생들과의 직접적인 상호작용을 통하여 이루어진다는 연구(Bangel et al., 2006; Begin & Gagne, 1994; Feldhusen & Huffman, 1988)를 지지하는 결과를 얻었다고 볼 수 있다. 그러므로 본 연구를 통하여 영재와 영재교육에 대한 일반교사들에게 연수를 실시할 때에는 가능한 교사들이 직접 영재학생들을 지도해볼 기회를 제공하거나 그것이 불가능할 경우에는 적어도 참관이라도 해서 직접 영재학생들을 관찰하게 할 것을 제안해볼 수 있겠다. 그리고 가능하면 교사교육에서 영재와 영재교육에 관한 수업을 필수과목으로 제공해서 모든 교사가 영재를 알아보고 제대로 추천하며 적절한 교육을 제공할 수 있도록 해야 할 것이다.

마지막으로 본 연구에서 가졌던 제한점을 보완하는 추후연구를 제안해보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여했던 교사들을 대상으로 추후 그들이 영재학생을 지도할 때 또는 일반교실에서 영재학생들을 대할 때의 태도에 변화나 교수학습의 적용 등을 확인해보는 것이 좋겠다. 본 연구에서 변화했던 영재와 영재교육에 대한 인식변화가 교육현장에 가서 학생들을 지도할 때 얼마나 반영되는지를 확인해볼 필요가 있을 것이기 때문이다. 이미순 등(2006)의 연구에서 지적하였듯이 교사교육 기간 중에는 새로운 이론과 교수방법을 배우고 시도해보지만 학교 현장에서는 과중한 업무부담, 교실 때 영재학생의 낮은 비율, 활동 아이디어의 빈곤, 교육 후 감독 부재 등으로 적용하는 것이 용이하지 않다고 하였기 때문이다.

둘째, 좀 더 많은 교사들을 대상으로 참관 및 실습 시간도 더 많이 늘려서 연구해볼 필요가 있다. 그렇게 된다면 질적 자료 뿐만 아니라 양적 자료도 확보할 수 있게 되어 좀 더 다양한 분석이 가능해질 것이다. 같은 결과를 보이는지 확인하면 좋을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 교사의 자기보고 방식을 사용하였는데 추후 영재교사 연수와 관련된 연구를 할 경우에 영재수업에서 교사를 관찰할 때 사용할 수 있는 VanTassel-Baska, Quek, 그리고 Feng(2007) 또는 Feldhusen과 Huffman(1988)의 관찰체크리스트를 활용해서 비교해보는 것도 좋을 것이다.

참 고 문 헌

- 이미순, 조석희, 이현주 (2006). 소외 영재 교사의 영재 및 영재교육에 대한 지각분석. **한국 교육**, 33(4), 97-120.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M., & Sager-Brown, K. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 450-478.
- Bangel, N., Enersen, D. J., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the Super Saturday Program. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 339-361.
- Begin, J., & Gagne, F. (1994). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-179.
- Chamberlin, S. A. (2002). Analysis of interest during and after model-eliciting activities: A comparison of gifted and general population students. *Dissertation Abstracts International*, 64, 2379.
- Chamberlin, S. A., & Moore, A. (2006). Cognizance of gifted education among elementary education professors in MCREL member states. *Roeper Review*, 29, 49-54.
- Chamberlin, M. T., & Chamberlin, S. A. (2010). Enhancing preservice teacher development: Field experiences with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 381-416.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol.2). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review*, 14, 151-153.
- Deizman, C. M., & Watters, J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7-31.
- Deizman, C. M., & Watters, J. (2005). Catering for mathematically gifted elementary students: Learning from challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 7-31.
- Feldhusen, J. F. (1991). Saturday and summer programs. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.),

- Handbook of gifted education* (pp. 197-208). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 547-555). Boston: Allyn & Bacon.
- Feldhusen, J. F., & Huffman, J. (1988). Teachers of the gifted: Preparation and supervision. *Gifted Education International*, 5, 84-89.
- Feldhusen, J. F., & Ruckman, D. R. (1988). A guide to the development of Saturday programs for gifted and talented youth. *Gifted Child Today*, 11(5), 56-61.
- Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable thoughts: Education of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 44, 5-12.
- Hanninen, G. E. (1988). A study of teacher training in gifted education. *Roeper Review*, 10, 139-144.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121.
- Howell, H., & Bressler, J. (1988). Research on teaching styles of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 10, 144-146.
- Joffe, W. S. (2001). Investigating the acquisition of pedagogical knowledge: Interviews with a beginning teacher of the gifted. *Roeper Review*, 23, 219-226.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-255.
- National Association for Gifted Children(NAGC). (2005). What is gifted? Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574&an>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem solvng, and the ability to formulate generalization: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14, 151-165.
- Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., & Callahan, C. M. (1994). *Preservice teachers' perceptions of and responses to the differential needs of gifted students in their classrooms*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269-282.
- Tomlinson, C. A. (2002). Different learners, different lessons. *Instructor*, 112, 21, 24-26.
- Tomlinson, C. A., Brighten, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning

profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.

- VanTassel-Baska, J. (1988). Curriculum planning and development. In J. VanTassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatley, L. Silverman, & W. Foster (eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (pp.23-52). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- VanTassel-Baska, J., Quek, C., & Feng, A. X. (2007). The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *Roeper Review*, 29, 84-92.
- VanTassel-Baska, J. (2003). Content-based curriculum for high- ability learners: An introduction. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners* (pp. 1-23). Waco, TX: Prufrock Press.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 120-146.

= Abstract =

Professional Development and Perceptual Changes in Gifted Education by Regular Classroom Teachers

Miran Chun

Kongju National University

Mooyul Huh

Kongju National University

The purpose of this study is to examine the change in the beliefs of regular classroom teachers after participating in a gifted education lectures and practicum as well as the effectiveness of the lectures and practicum. Each teacher was asked to complete a pre-/ a mid-/ and post-journal, detailing their expected characteristics and then describing what occurred and how their initial expectations were altered. The teachers mentioned high thinking skills, creativity, fast problem solving skills, and a lack of communication skills as intellectual characteristics of gifted students and high motivation and task commitment as social characteristics. They mentioned the characteristics in textbooks on pre- and mid-journals, but presented their observations in post-journals such as lack of communication skills, competitive spirit, and frustrations. The study found that teachers broadened their view of giftedness, recognized the need to adapt instructions for gifted students, realized the necessity of knowing the students to differentiate instruction patterns, and emphasized teaching-learning strategies for the gifted. These results contribute to the promise of having regular classroom teachers engage in a field experience with gifted students to supplement discussions about gifted education lectures.

Key Words: Gifted teachers, Teacher training, Gifted education, Perceptual changes

1차 원고접수: 2014년 9월 18일

수정원고접수: 2014년 10월 23일

최종게재결정: 2014년 10월 23일