

지적으로 우수한 초등 영재아의 심리사회적 적응

윤 초 회*

한국교육개발원

윤 여 홍

CBS 영재교육학술원

김 홍 원

한국교육개발원

본 연구의 목적은 지적으로 우수한 영재아의 심리사회적 적응에 관한 기존의 상충되는 두 가지 견해를 검증하는 것으로, 초등 영재아와 보통아를 대상으로 하여 자아개념, 자아존중감, 완벽주의, 정서 및 행동문제 등의 심리사회적 적응 지표에서 차이가 있는지를 분석하였다. 연구대상으로 서울 근교의 광역시 및 지방 중소도시의 일반 초등학교와 지역공동 영재학급에서 총 355명의 4, 6학년 학생을 표집하였다. 표집된 학생은 KEDI 집단 지능검사 결과를 토대로, 지능 150 이상의 우수한 영재아(highly gifted), 125-145 사이의 영재아(moderately gifted), 90-109 사이의 보통아 집단으로 구분되었으며, 영재아들은 다시 현재 영재교육을 받고 있는지의 여부에 따라 영재교육을 받는 영재아와 받지 않는 영재아 집단으로 분류되었다. 연구결과를 요약하면, 전반적으로 영재아는 보통아보다 학문적 자아개념, 자아존중감, 완벽주의 성향이 높으며, 정서 및 행동 문제는 낮게 나타났다. 특히, 영재성이 증가할수록 학문적 자아개념이 증가하며 정서 및 행동문제는 낮게 나타났다. 영재성과 사회적 자아개념의 관계는 학년과 성별에 따라 다르게 나타났는데, 세 집단 중 영재아 집단의 사회적 자아가 가장 높게 나타난 4학년과 달리 6학년은 영재아 집단의 사회적 자아가 가장 낮았으며, 집단간 차이를 보이지 않은 남학생의 경우와 달리 여학생은 영재성이 높아질수록 사회적 자아도 증가하는 것으로 나타났다. 영재교육 유무에 따른 차이의 비교 분석에서는 영재교육을 받는 영재아가 받지 않는 영재아보다 학문적 자아 및 사회적 자아개념과 자아존중감이 높게 나타났으며, 정서 및 행동 문제는 낮게 나타났다.

주요어: 영재아, 지능, 심리사회적 적응, 자아개념, 완벽주의, 정서 및 행동 문제

일반적으로 영재아는 우수한 지적 능력과 학업성취, 창의적인 문제해결과 같은 일관적인 지적 특성을 보이는 것에 반하여 정서·사회적 특성에 있어서는 보다 이질적이다. 특히, 심리사회적 적응 측면에서 영재아는 우수한 지적 능력에 비하여 사회적 대처기술과 적응력이 부족하다는 논의가 많이 이루어져 왔다(Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). 이들 주장에 의하면, 영재아는 성장하면서 보다 확대되고 다양한 집단과의 상호작용을 통하여 자아개념을 발달시켜

나가는데, 영재로 성장하기 위하여 대처해야 하는 독특한 심리사회적 갈등은 영재아로 하여금 자신의 능력을 숨기고 다른 이들의 뜻과 행동에 동조하며 생활하게 만들거나 잠재적으로 심각한 문제를 가져오는 학교부적응이나 정서 및 행동 문제를 일으키게 하기도 한다. 이와 같은 영재아의 심리사회적 적응과 행동문제와 관련해서는 오래 전부터 논란이 있어 왔다. 논란에는 영재아가 영재성 자체에 의해 개인 내적 및 개인 외적 문제를 갖는다고 보는 입장과 높은 인지적

* 교신저자: 윤초회, E-mail: chyoon@kedi.re.kr
phone: 011-201-7173

능력으로 인하여 영재아는 자기와 타인에 대한 이해가 빠르고, 스트레스 및 갈등에도 보다 효과적으로 대처한다고 보는 입장으로 구분된다.

영재아가 영재성 자체로 인하여 사회적 부적응을 경험하지는 않는다고 보는 입장은 Terman(1925)에 의해 지지되었다. Terman과 Oden(1947)은 1,400명 이상의 영재아의 사회, 정서, 도덕 및 신체 발달에 대한 종단 연구를 통하여 영재아의 정서·사회적인 문제의 낮은 발생율을 보고하였다. Terman의 연구는 많은 교육자나 전문가들에게 교육현장이나 사회현장에서의 영재아의 우수한 심리사회적 적응에 대한 증거를 제공하였기 때문에 영재아에게 특별히 영재성과 관련된 임상적 상담이나 조치는 필요하지 않다는 생각을 일반인들에게 심어주었다.

그러나 일부 연구자들은 이러한 연구결과를 해석할 때 어떤 판별도구를 사용하여 영재성을 판별하였는지, 연구대상을 어떻게 선정하였는지를 유의해서 볼 필요가 있다고 주장한다. 영재성의 판별 근거가 연구마다 다르며(예를 들면, 지능, 창의성, 학업성적 등), 영재아 집단 내에서도 다양한 특성의 영재아들이 있기 때문이다. Terman의 연구들도 이미 영재아로 판별되어 특별한 영재교육 프로그램에 있는 아동을 대상으로 하였기 때문에 오히려 적응이 잘 되어 있는 영재아를 연구대상으로 선정하였다는 비판을 받고 있다(Webb, 1993). Whitmore(1980)는 연구 대상을 선정하는 과정에서 사회·정서적인 문제 때문에 학업에서 성취도가 떨어지는 영재아를 연구 대상에서 제외시키는 경우가 많고, 영재 프로그램 서비스를 받지 못하는 학생들도 연구에서 제외되곤 한다고 지적하였다. 학교 적응이 뛰어나거나 학업성취가 높은 학생을 영재아로 판별하거나 영재 연구의 대상으로 삼게 되면 이들의 정서·사회적인 문제도 적게 나타나는 것은 어쩌면 당연한 결과일 것이다.

Terman과는 다른 입장으로, 영재아는 영재성과 관련된 독특한 개인 내적 특성으로 인하여 대외적으로 문제를 갖게 된다고 보는 입장이 있다. 즉, 영

재아는 자신이 지니고 있는 우수한 인지능력과 강렬한 감정에 의해 보통아와는 다른 독특한 방식으로 자신과 다른 사람들과의 논쟁을 다루게 되고, 그럼으로써 사회적 갈등을 더 많이 겪게 된다고 보는 견해이다(Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002).

예를 들면, Hollingworth(1942)는 IQ 125-155의 적정 지능을 지닌 아동보다 그 이상의 범위에 있는 영재아가 개인적인 문제나 대인관계에서의 어려움을 지닐 위험이 보다 높다고 하였다. 그녀는 높은 재능을 가진 아동은 특별한 관심을 가지고 도와주지 않으면 고립되어 대인 관계에 어려움이 생기는 데, 그 이유는 천성적으로 친근하지 못해서가 아니라 특수한 어려움을 겪으면서 대인관계를 개선하기 위하여 노력하기가 어렵고, 정서적인 성숙을 이루기도 전에 먼저 인류의 운명이나 문명의 정당성과 같은 보다 높은 차원의 도덕 및 윤리적 문제에 집중하게 되기 때문이라고 보았다. 또한, Freeman(1985)은 영재아에 대한 우월적 편견이 사람들로 하여금 영재아의 특별한 욕구를 무시하게 하고, 영재아는 스스로 잘할 것이라는 기대를 가지게 하며, 특정 영역에 국한된 재능을 지닌 아이에게도 모든 면에서 항상 우수하도록 압박감을 주게 만드는 결과를 낳았다고 하였다.

소수의 연구들은 영재아의 적응이 영재성 자체보다는 교육환경에의 배치와 보다 관련이 있음을 경험적으로 입증하였다. 예를 들면, 자아개념과 같은 심리사회적 적응의 일반적 지표를 사용하여 전일제 영재학급의 영재아와 시간제 영재학급의 영재아 집단을 비교한 Chan(1988)의 연구에서 전일제 영재학급의 영재아는 시간제 영재학급의 영재아에 비하여 능력에 대한 자기인지와 자아개념이 상대적으로 낮게 나타났다.

이와 같이, 영재아의 심리사회적 적응에 관한 기존의 연구결과들은 긍정적 특성과 부정적 특성의 혼합된 양상을 보여주고 있다. 영재아의 정서적 취약성과 긍정적인 적응의 견해 모두 부분적으로는

타당하다고 할 수 있다. 영재아가 적응적이라고 보는 연구들은 학교에 적응을 잘 하는 학생을 연구 대상으로 하였으며, 부적응적이라는 입장의 연구들은 거의 다 임상 장면에서 자료를 얻었기 때문이다. 게다가 이들 연구는 미국의 영재아를 대상으로 한 연구들이 대부분이다.

우리나라에서는 2002년 영재교육진흥법의 발효와 더불어 공교육차원에서 영재교육이 시행되고 있고, 이와 함께 보다 효율적이고 체계적인 영재교육 프로그램의 개발을 위한 연구가 활발히 진행되어 온 것에 반하여, 영재아의 심리사회적 특성에 대한 연구는 극히 제한적으로 이루어져 왔다. 일반적으로, 우리가 알고 있는 영재아의 많은 특성들이 실제적으로 소수의 영재아를 대상으로 했거나 외국 문헌에서 조사된 특성들이었다는 점에서, 우리나라 영재아를 대상으로 이들의 심리사회적 특성과 적응을 경험적으로 연구할 필요성이 절실히 요구된다. 이러한 필요성에 입각하여, 본 연구는 영재아와 보통아 집단간에 심리사회적 적응에 있어서 어떠한 차이를 보이는지를 조사하고자 하며, 이러한 차이가 성과 학년에 따라 어떻게 다르게 나타나는지를 조사하고자 하였다. 또한, 영재아 중에서도 현재 영재교육을 받는 영재아와 영재교육을 받지 않는 영재아 집단간에 심리사회적 적응에 있어서 어떠한 차이를 보이는지를 조사하고자 하였다.

영재성의 개념

본 연구에서 영재아 판별은 일반 지능검사에 근거하여 이루어졌다. 지능에 근거하여 영재성을 판별한 이유는 두 가지이다. 일반적으로 영재아에 대한 연구는 이미 영재학급에 등록되어 영재교육을 받고 있는 영재아를 대상으로 수행된 연구들이 많은데, 이러한 경우, 학교마다 영재아를 판별하는 기준과 절차가 다르므로 이들 서로 다른 학교에서 선정된 영재아가 동질적인 집단이라고 보기가 어렵고, 현재

다양한 판별 절차에 의거하여 영재아가 판별되고 있지만 아직까지는 IQ가 아동의 일반적인 지적 수준을 알려주는 가장 좋은 지표이기 때문이다. 또 하나의 이유는 Hollingworth의 ‘적정 수준의 지능(optimal intelligence)’ 가설을 검증하기 위한 것이다. 즉, IQ 125-145 사이의 영재아가 IQ 150 이상의 지적으로 매우 뛰어난 영재아에 비하여 심리사회적으로 적응이 잘 되어 있는지를 보고자 하기 위함이다.

자아개념 및 자아존중감

적응이란 환경적 요구에 대한 개인의 반응양식을 의미한다. 긍정적으로 적응하는 사람들은 환경의 요구와 이에 따른 스트레스에 효과적으로 대처하는 기술을 가지고 있는 사람이다. 그동안 영재아의 심리사회적 적응 여부와 상태를 측정하기 위하여 사회적 대처기술, 불안, 정체감 척도와 같은 다양한 도구들이 사용되어 왔지만, 건강한 심리사회적 상태를 나타내는 가장 중요한 지표중의 하나는 자아개념일 것이다. 자아개념이란 자신의 능력, 흥미, 목표 등에 대해 가지고 있는 체계화된 생각과 태도의 복합체를 의미하며, 자기효능감, 자아존중감 등의 개념들을 포괄하는 보다 일반적인 용어이다(Dai, Moon, & Feldhusen, 1998). 자아개념은 다시 신체, 학문, 사회, 가족적 자아개념 등으로 분류되는데, 영재아와 관련하여 관심의 대상이 되는 자아개념의 하위 구성요소는 학문적 자아개념이다. 학문적 자아개념은 자기가 지각한 학문적 능력에 대한 기술과 평가를 포함한다. 이들 자아개념은 유전적이거나 선천적이기 보다는 환경과의 상호작용을 통하여 아동기에 현저히 발달하는데, 특히 학문적 자아개념은 자신의 수행수준을 주변 친구들의 수행 수준과 비교 평가함으로써 형성되며 학업성취에 대한 유의미한 예언 요인이 되기도 한다(McCoach & Siegle, 2003; Ross & Parker, 1980).

영재아의 자아개념에 관한 연구 결과는 혼합된 양상을 보이고 있는데, 크게 영재아가 보통아보다 자아개념이 높다는 결과(Chan, 1988), 차이가 없다는 결과(Tong & Yewchuk, 1996), 그리고 영재아가 보통아보다 낮은 자아개념을 갖는다는 결과(Coleman & Fults, 1992)로 구분될 수 있다. 예를 들면, Colangelo, Kelly와 Schrepfer(1987)는 영재아, 보통아, 학습장애아로 판별된 중학교 학생의 학문적 및 사회적 자아개념을 비교한 결과, 전반적으로 영재아의 자아개념이 보통아보다 의미있게 높았으며 보통아의 자아개념은 학습장애아의 자아개념보다 높음을 발견하였다. 학문적 자아개념의 구조와 기능에 있어서 영재 고등학생과 일반 고등학생간의 차이를 연구한 McCoach와 Siegel(2003)에서도 학문적 자아개념과 성취간의 관계 구조는 두 집단에서 동일한 양상으로 나타났지만, 평균 자아개념 점수는 영재 집단이 월등히 높은 것으로 나타났다.

중학교 영재아를 다시 지적으로 매우 뛰어난 영재아와 적정 지능 수준의 영재아로 구분하여 비교한 Norman, Ramsay, Martray와 Roberts(1999)의 연구에서는 두 집단이 모두 보통아 집단보다 높은 자아개념을 갖고 있었다. 즉, 영재아는 자신의 높은 지적 능력과 높은 수준의 성취를 인지하고 사회적으로 영재라는 판별을 받게 되면 보통 능력의 아동보다 긍정적인 자아개념을 가지는 것으로 해석할 수 있다.

반면, 초등학교 5학년, 중학교 2학년, 고등학교 1학년 영재아와 보통아를 대상으로 또래집단의 수용 정도와 학교에 대한 태도 및 자아개념을 비교 연구한 Schnider, Clegg, Byrne, Ledingham과 Crombie(1989)의 연구에서는 모든 학년에서 심화 프로그램에 등록된 영재아, 일반 학급의 영재아, 일반 학급의 보통아간에 일반적, 신체적, 사회적 자아개념에 유의미한 차이가 없었지만, 학문적 자아개념에서는 일반 학급의 영재아, 영재학급의 영재아, 일반학급의 보통아 순으로 높게 나타났다. 또한, 초등학교 고학년 영

재아를 대상으로 연구한 Chan(1988)의 연구에서는 전일제 영재학급의 영재아가 시간제 영재학급의 영재아보다 자아개념이 낮게 나타났다. 이들 일반학급 또는 시간제 영재학급의 영재아는 전일제 영재학급의 영재아에 비하여 상대적으로 자신보다 열등한 아이들과 활동하는 시간이 많기 때문에 자신의 능력이나 성취 정도를 부풀려서 평가했을 가능성을 배제할 수 없으며, 이러한 상대적인 비교가 이들이 긍정적인 자아개념을 형성하는 데 영향을 미치는 것으로 해석할 수 있다.

Loeb과 Jay(1987)는 자아개념의 성차를 연구하였는데, 영재 남학생과 일반 남학생간의 유의미한 차이는 없었지만 영재 여학생들이 일반 여학생들보다 일반적 자아개념이 보다 긍정적임을 발견하였다. Colangelo, Kelly와 Schrepfer(1987)의 연구에서는 보다 복잡한 양상이 나타났는데, 여학생의 경우만 학업적으로 우수한 영재아가 보통아보다 학문적 자아개념이 높게 나타났으며, 남학생의 경우는 학업적으로 우수한 영재아가 보통아보다 사회적 자아개념이 높은 것으로 나타났다. 또한, Coopersmith의 자아존중감 척도를 사용하여 중학교 1-3학년 영재 여학생과 일반 여학생의 자아존중감을 비교분석한 LeaWood와 Clunies-Ross(1995)의 연구에서는 모든 학년에서 보통아가 영재아보다 자아존중감이 높게 나타났다.

또 다른 연구 Colangelo와 Kelly(1983)에서는 영재아가 자신의 영재성에 대하여 긍정적인 자아개념을 갖지만, 교사나 친구들은 자신의 영재성에 대하여 부정적인 태도를 갖는다고 인지하고 있었다. 즉, 영재아는 자신의 영재성에 대하여 개인적 성장과 성취라는 면에서 긍정적 감정을 갖지만 사회적 관계의 측면에서는 부정적 감정을 갖는, 혼합된 감정을 경험하는 경향이 있었다. 이러한 혼합된 감정은 영재아로 하여금 학문적으로 성공할 능력이 충분히 있지만 사회적 인정을 받기 위해서 일부러 성취를 하지 않도록 만드는 역효과를 낼 수도 있다.

이처럼 영재아의 자아개념과 관련된 기존의 연구 결과는 교육환경에의 배치, 성별, 자아개념의 하위영역에 따라 혼합된 양상을 보여준다. Neihart(1999)는 자아개념의 발달단계에 따른 차이로 인하여 한 연령집단에서의 연구결과를 다른 연령집단으로 일반화할 수 없으며 자아개념과 관련된 매우 많은 복합요인들이 존재하기 때문에 영재아의 심리사회적 적응 수준을 조사하기 위하여 또 다른 지표가 필요하다고 보았다.

완벽주의

영재아의 심리사회적 적응을 나타내는 또 다른 중요한 지표는 완벽주의이다. 완벽주의란 달성하고자 하는 목표 수준에 대하여 높은 기대와 기준을 갖는 사고와 행동을 의미한다(Burns, 1980). 즉, 완벽주의자들은 자신의 수행에 대해 높은 기준과 기대를 갖고 있으며, 성취수준과 목표 달성에 따라 자신의 가치를 판단하고, 완벽한 성공이 아니면 실패라는 사고에 빠지는 경향이 있다.

일반적으로 영재아의 완벽주의 성향을 논의할 때 부정적 측면이 대두되는 것이 사실이다. 그러나 완벽주의는 적응적 측면과 부적응적 측면을 모두 갖고 있는 다면적인 특성이다(Hewitt & Flett, 1989; LoCicero & Ashby, 2000). 적응적 측면은 성취를 향한 힘과 에너지를 공급해주며 자긍심의 유지와 생산성을 고양시킨다. 반면에 부적응적 측면으로는 성취에 대한 강박감, 그로 인한 스트레스와 미성취, 위기의식, 자아존중감의 저하, 자기비판, 우울, 불안, 심하면 강박증이나 자살과 같은 정신병리를 일으킬 수 있다. 완벽주의의 적응적 측면과 부적응적 측면은 개인의 완벽주의적 성향이 주어진 환경에서 어떻게 처리되는가에 따라 다르게 발현된다고 볼 수 있을 것이다(Schuler, 2002).

영재아의 적응적 완벽주의와 관련하여 Schuler는 영재아는 학업적 우수자 집단보다 완벽주의적 경향

성이 높고, 이것이 높은 성취를 이루는 긍정적인 힘이 된다고 보고하였다. 중학교 학생을 대상으로 연구한 LoCicero와 Ashby(2000)는 영재아가 보통아보다 완벽주의 성향이 높으며 자신의 수행이 수행기준에 부합하지 않을 때도 보통아보다 더 많이 괴로워하지는 않는다는 것을 발견하였다. 이러한 결과에 따라 저자는 기존의 완벽주의 척도가 완벽주의의 병리적 특성만을 측정하도록 설계되었기 때문에 영재아의 부정적 측면이 강조되어 왔다고 주장한다. 이들은 영재아의 긍정적 적응과 높은 성취는 높은 수준의 인지적 성숙과 높은 목표를 달성하고자 하는 의지 및 과거의 성공 경험 때문이라고 해석하고 있다.

반면에 Webb(1993)은 학업적 우수자 중에서 완벽주의 성향이 발견되며, 그 중 약 15-20% 정도의 아동은 학업을 계속하는 동안 어느 시점에서 완벽주의에 의해 심각하게 장애를 입을 수 있다고 제안한다. 또한 여러 문헌에서 자기비판, 낮은 자아존중감과 우울증(Webb, Meckstroth, Tolan, 1982), 영재여학생의 신경성 식욕부진증(Webb, 1993), 10대 영재 청소년의 자살(Adderholdt-Elliott, 1987)이나 미성취(Rimm, 1995) 등이 완벽주의와 관련이 있다고 보고하고 있다.

완벽주의의 원인에 관해서는 그 해석이 다양하다. 일부 학자(Dabrowski, 1972)는 완벽주의를 영재아가 생래적으로 갖고 태어나는 특성이라고 보았으며, 일부 학자(Rowell, 1986)는 완벽주의적인 부모로부터 완벽주의적인 아이가 양육된다고 보았다. 특히, 학습보다는 수행에 강조를 두는 학부모의 자녀가 완벽주의의 성향이 강하다고 보고 있다. 또한, 윤여홍(1996)은 자신이 우수해야 한다는 강한 성취동기와 잦은 칭찬으로 인한 정적 강화, 완벽한 것이 좋은 것이라는 사회로부터의 메시지와 사회학습의 결과로서 영재아의 완벽주의가 생긴다고 제안하였다.

결론적으로, 영재아는 선천적인 이유나 경험적인 학습 결과로 인하여 보통아에 비하여 완벽주의 성

향이 강하고, 이러한 완벽주의적 성향이 학습에 대한 강한 동기로 작용하여 일반적으로 높은 학업성취도를 보이는 반면, 지나친 완벽주의는 자아존중감의 저하와 미성취같은 학업적 실패뿐 아니라 강박관념, 우울 및 자살시도 등의 병리적 증상으로 발전할 수도 있다는 데 학자들은 의견을 모으고 있다.

정서 및 행동 문제

영재아는 정서적으로 민감하며 강렬한 감정을 표출하는 경향이 있다(Clark, 1992; Dabrowski, 1972; Freeman, 1985; Piechowski, 1991). 정서적 민감함이란 자극에 대한 유기체의 반응성으로 예민함을 의미하며, 강렬함이란 강한 집중력이나 능력, 힘, 또는 에너지를 의미한다. 정서적 민감함과 강렬함은 영재아로 하여금 주변의 자극을 민감하게 받아들이고 여러 자극에 동시에 주의를 기울이도록 만들며, 때로는 자신의 감정을 보다 강하게 느끼게 한다. 이러한 정서적 민감함과 강렬함으로 영재아는 보통아들이 잘 느끼지 못하는 작은 변화나 차이점 등을 지각하면서 민감한 반응을 보이게 되고, 이로 인하여 또래 아이들이나 일반 교사들과 심리적 거리감을 갖게 될 수 있다.

정서적 민감함과 강렬함으로 인한 두드러진 특징 중 하나는 영재아의 과잉행동 경향성이다. 영재아의 과잉행동 경향성은 영재아에게 주의력 결핍 및 과잉행동 장애(ADHD / Attention Deficit Hyperactivity Disorder)가 있느냐의 논쟁을 불러일으키게 하였다. 일부 연구들은 지적으로 매우 뛰어난 영재아의 행동 특성과 ADHD 아동의 행동 특성이 비슷한 양상을 보인다고 보고한다. 초등학교 4학년부터 중1학년 학생을 대상으로 연구한 Shaywitz, Holahan, Freudenheim, Fletcher, Makuch와 Shaywitz(2001)의 연구에서 지적으로 매우 뛰어난 영재아와 ADHD 아동은 비슷한 정도의 과잉행동성과 충동성을 보였지만, 인지능력은 영재아 집단이

높았다. 반면에, ADHD 아동과 적정 지능의 영재아 집단간에는 과잉행동 및 충동성과 인지능력 모두에서 유의미한 차이를 보였다. 즉, 적정지능의 영재아가 ADHD 아동에 비하여 인지능력은 뛰어난 반면 과잉행동성과 충동성은 낮게 나타났다. 이러한 결과는 지적으로 매우 뛰어난 영재아는 지적 성장을 위한 탐구와 실험정신의 추구로 높은 수준의 활동성(과잉행동)을 보일 수 있으며, 이는 ADHD 아동과의 구분을 어렵게 만들 수 있음을 시사한다.

우수한 학생들은 과잉분적 행동 및 학교 현상에서의 부적응 행동으로 인하여 ADHD로 오진단을 받게 되는 오류가 빈번히 발생하는데, 영재성이 있으면서 동시에 ADHD가 있는 경우에는 주의력의 문제가 감추어져서 발견이나 진단이 늦어지게 되고 그 결과, 영재성 발달에 부정적인 영향을 끼치게 된다(Baum, Olenchak, & Owen, 1998). 예를 들면, 주의력 결핍 및 과잉행동 장애를 갖는 영재아는 부정적인 자아개념을 갖게 되거나 학습된 무기력감 또는 미성취로 발전할 가능성이 있으며, 심지어 지능검사에서 주의력의 문제로 인하여 낮은 점수를 얻게 되고, 결국 영재성 판별에서 탈락되거나 평재로 전락하는 경우가 생기게 된다고 보고한다.

반면에, Gallucci, Middleton과 Kline(1999, 1999)의 연구에서는 심화 프로그램에 등록되어 있는 영재아, 일반학급의 영재아, 그리고 일반학급의 보통아간에 정서 및 행동문제를 비교한 결과, 세 집단간에 차이가 없었으며 영재아 집단의 창의성과 정신병리적 행동특성 간에도 상관이 없음을 보여주었다. 즉, 지적으로 우수한 아동이 보통아보다 정신병리적 특성이나 행동 문제를 더 많이 보이지는 않고 있음을 보여준다.

아동행동 체크리스트(Child Behavior Checklist) 척도를 사용하여 중학교 영재학생의 영재성의 정도와 심리사회적 적응과의 관계를 연구한 Garland와 Zigler(1999)의 연구에서도 Hollingworth가 주장하는 ‘적정 수준의 지능’을 부인하며 지적으로 매우 뛰어

난 학생들은 심리적으로도 보다 안정적인 경향이 있음을 보여주었다. 이 연구는 영재아의 우수한 인지능력이 세련된 상황대처 기술 및 판단력과 연합하여 성공, 칭찬 등의 보다 긍정적인 경험을 낳게 된다고 설명하고 있다. 결국, 영재아는 머리도 좋을 뿐 아니라 성숙한 지적 능력으로 인하여 주어진 환경에 보다 효과적으로 적응하고 그에 따른 긍정적 강화를 더 많이 받게 된다고 주장한다. 이들 연구결과는 영재아가 보통아보다 더 많은 행동적 문제를 갖고 사회적으로 적응력이 떨어지며 더 많은 불안을 경험한다는 견해에 이의를 제기하는 것이다.

방 법

연구대상

수도권 근교 신도시 및 I 광역시에 있는 일반 초등학교와 I 광역시의 지역공동 영재학급과 지방 중소도시의 단위학교체제 영재학급에 있는 4, 6학년 학생을 대상으로 KEDI 집단 지능검사를 실시한 후, 이들의 IQ 점수에 따라 총 355명을 표집하였다. 표집학생 구성은 표 1에 제시되어 있다.

표 1. 표집학생 구성

학년	영재아				보통아 IQ 90-109	계
	우수한 영재아 IQ 150 이상		영재아 IQ 125-145			
	영재	일반	영재	일반		
	학급	학급	학급	학급		
4학년	36	14	35	34	64	183
6학년	40	15	23	31	63	172
계	76	29	58	65	127	355

표집된 학생은 Hollingworth의 영재아 분류를 반영하기 위하여 IQ 150 이상인 학생은 우수한 영재아, IQ 125-145 사이의 학생은 영재아, IQ 90-109 사이인 학생은 보통아로 분류하였다. Hollingworth

가 IQ 160 이상을 지적으로 매우 우수한 예외적인 영재아(exceptionally gifted)로 정의한 반면, 본 연구에서는 연구대상 선정의 어려움으로 인하여 IQ 150 이상을 우수한 영재아로 정의하였다. 집단별 지능지수의 평균은 우수한 영재아 집단이 150.6, 영재아 집단이 133.2, 보통아 집단이 100.7이었다.

영재교육 여부는 현재 교육청 산하의 영재학급이나 단위학교체제 영재학급에서 영재교육을 받고 있는지의 여부로 판단하였다. 교육청에 따라 수업일수와 시간에 있어서 조금씩 차이는 있으나, 학기 중에는 관할 지역청이 선정한 지역공동 영재학급에서 주 1회 교육을 실시하며, 방학 중에는 1-2주 동안 연속적으로 종일제 형태의 교육을 실시한다. 이들 영재아는 2003년 3월부터 영재교육을 받았으며 설문을 실시한 시점까지 약 4개월 정도 교육을 받아왔다.

측정 도구

자아개념 및 자아존중감: 자아개념은 송인섭(1983)이 제작한 자아개념 검사도구를 한상분(1992)이 수정·보완한 검사를 사용하였다. 3차원적 요인 구조로 되어 있는 본 검사는 1요인인 일반적 자아개념, 2요인인 학문적 자아개념, 중요타인 자아개념, 정서적 자아개념, 3요인인 7개의 하위요인으로 구성되어 있다. 세부적으로, 학문적 자아개념 아래에 학급 자아개념, 능력 자아개념, 성취 자아개념이 있고, 중요타인 자아개념 아래에 사회적 자아개념과 가족 자아개념이 있으며, 정서적 자아개념 아래에 정서 자아개념과 신체적 자아개념이 있다. 한상분은 학급 자아개념과 성취 자아개념을 하나의 척도로 합치고 능력 자아개념은 제외시킨, 6가지 영역으로 재구성된 자아개념 검사지를 사용하였으며, 본 연구에서는 이 중 학문적 자아개념(학급 및 성취 자아개념) 27 문항과 사회적 자아개념 18문항이 사용되었다. 검사도구의 각 문항은 4점 척도 상에서 평정하도록 되

어 있으며, 본 연구에서 하위척도별 신뢰도 계수(α)는 학문적 자아개념이 .90이었으며, 사회적 자아개념이 .79로 나타났다.

자아개념의 또 다른 하위척도인 자아존중감을 측정하기 위하여 Coopersmith(1981)가 제작하고 박난숙, 오경자(1992)가 수정·보완한 자아개념 검사를 사용하였다. 총 48문항으로 구성된 이 검사는 자아수용, 자아존중, 자아신뢰의 3개의 하위척도로 구성되어 있는데, 본 연구에서는 자아존중 척도만 사용하였다. 척도는 아동이 자신을 얼마나 능력있고, 성공적이며, 가치있게 여기는지 그 정도를 묻는 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 0에서 3점까지의 4점 척도로 평정하도록 되어 있다. 본 연구에서는 총 16문항 중 마지막 문항(선생님은 나에게 기대를 많이 하신다)은 사회적 자아개념 척도에 동일한 문항이 있기 때문에 제외하고 총 15문항을 사용하였다. 본 연구에서 신뢰도 계수(α)는 .80으로 나타났다.

완벽주의 성향: Hewitt와 Flett(1991)이 제작하고 한기연(1993)이 번역한 다면적 완벽주의 척도(multidimensional perfectionism scale)를 사용하여 측정하였다. 다면적 완벽주의 척도는 자기 지향적 완벽주의, 타인 지향적 완벽주의, 그리고 사회적으로 부과된 완벽주의의 세 가지 하위 영역으로 분류되며 총 45문항으로 구성된 척도이다. 본 연구에서는 이들 하위 영역 중, 자기 지향적 완벽주의 척도의 15문항만 사용하였다. 본 척도에서 자기 지향적 완벽주의는 비현실적인 높은 기준과 목표를 설정하고 이러한 기준의 달성을 추구하는 경향성으로 정의할 수 있다. 이 척도는 본래 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘매우 그렇다’까지 7점 평정 척도로 이루어져 있는데, 본 연구에서는 연구대상이 초등학생이라는 점을 감안, 평정의 복잡성을 감소하기 위하여 4점 평정척도로 재구성하여 사용하였다. 검사에서 점수가 높을수록 완벽주의 성향이 높음을 의미한다. 본 연구에서 신뢰도 계수(α)는 .89로 나타났다.

정서 및 행동 문제: 정서 및 행동 문제는

Conners(1978)의 단축형 아동행동 체크리스트를 사용하여 측정하였다. 이 검사는 본래 주의력 결핍 및 과잉행동 경향성(ADHD)을 측정하기 위하여 제작된 도구로서, 타인에 대한 방해 행동, 흥분 성향, 불안성, 주의산만, 감정통제의 어려움, 과잉행동 등의 성향을 부모나 교사가 체크하도록 되어 있는 평가척도이다. 본래 93문항으로 제작된 것을 Goyette, Conners와 Ulrich(1978)가 10문항으로 축소·개정하고, 오경자와 이혜련(1989)이 번안한 검사를 사용하였다. 척도는 0점부터 3점까지 4점 척도로 구성되어 있으며 이들 점수를 합산하여 총점수를 산출한다. 점수의 범위는 0-30점까지이고 점수가 높을수록 문제행동이 심각한 것으로 해석된다. 본 연구에서는 부모가 가정에서 체크하도록 하였다. 본 연구에서 신뢰도 계수(α)는 .83으로 나타났다.

자료 수집 및 분석 방법

학교장, 교사 및 부모의 협조를 구한 후, 표집된 학생들을 대상으로 자아개념, 자아존중감, 완벽주의 및 행동문제에 관한 설문조사를 실시하였다. 영재학급 대상의 설문조사는 2003년 7월 중에 이루어졌고, 일반학급 대상의 설문조사는 학기 중인 7월초와 8월말에 이루어졌다. 모든 설문지는 대상학생의 가정에서 학생과 학부모가 체크하도록 하였으며, 응답한 설문지는 학생이 교육을 받는 기관에서 수합한 다음, 본 연구자가 직접 기관을 방문하여 회수하거나 우편을 이용하여 회수하였다. 자료 분석은 SPSS 10.0을 사용하여 변량분석과 지능을 통제한 공변량 분석을 실시하였다.

결 과

학년, 성, 영재성의 정도에 따른 비교 분석

심리사회적 적응 지표에 대한 학년, 성, 집단별

기술통계치와 변량분석 결과는 표 2와 표 3에 제시되어 있다.

표에 제시되어 있는 것처럼, 전반적으로 6학년보다 4학년이 학문적 자아($F(1, 331) = 8.858, p < .01$), 자아존중감($F(1, 328) = 17.425, p < .001$), 완벽주의($F(1, 330) = 15.317, p < .001$)가 높게 나타났다. 또한, 여학생이 남학생보다 사회적 자아가 높았으며($F(1, 329) = 8.271, p < .01$), 정서 및 행동 문제는 낮게 나

타났다($F(1, 314) = 9.592, p < .01$).

집단의 주효과는 모든 심리사회적 적응 변인에서 나타났는데, 일반적으로 영재아가 보통아보다 학문적 자아($F(2, 331) = 49.686, p < .001$), 사회적 자아($F(2, 329) = 4.752, p < .01$), 자아존중감($F(2, 328) = 8.531, p < .001$) 및 완벽주의($F(2, 330) = 8.505, p < .001$)성향이 강하며, 정서 및 행동 문제($F(2, 314) = 23.887, p < .001$)는 역으로 낮게 나타났다.

표 2 심리사회적 적응 지표에 대한 학년 성, 집단별 기술통계치

특성	학년	성	집단분류					
			우수한 영재아(A)		영재아(B)		보통아(C)	
			N	<i>M(SD)</i>	N	<i>M(SD)</i>	N	<i>M(SD)</i>
학문적 자아	4학년	남	32	3.28(.34)	33	3.17(.47)	31	2.75(.36)
		여	15	3.53(.35)	34	3.30(.37)	33	2.82(.50)
		계	47	3.36(.36)	67	3.24(.42)	64	2.78(.44)
	6학년	남	30	3.20(.27)	25	2.98(.41)	29	2.83(.40)
		여	25	3.29(.26)	26	2.99(.52)	30	2.76(.42)
		계	55	3.24(.26)	51	2.99(.46)	59	2.80(.41)
사회적 자아	4학년	남	32	2.95(.43)	33	3.01(.51)	30	2.81(.33)
		여	15	3.23(.33)	34	3.11(.38)	33	2.90(.41)
		계	47	3.04(.42)	67	3.06(.45)	63	2.86(.37)
	6학년	남	30	2.91(.29)	25	2.84(.38)	28	2.98(.41)
		여	25	3.19(.25)	26	2.87(.42)	30	2.94(.33)
		계	55	3.03(.31)	51	2.86(.40)	58	2.96(.37)
자아존중감	4학년	남	32	3.08(.44)	33	3.12(.48)	31	2.85(.39)
		여	15	3.32(.41)	34	3.15(.45)	32	2.90(.45)
		계	47	3.16(.44)	67	3.13(.46)	63	2.87(.41)
	6학년	남	30	2.93(.32)	25	2.81(.46)	28	2.92(.39)
		여	25	3.03(.36)	26	2.81(.47)	29	2.73(.45)
		계	55	2.97(.34)	59	2.81(.46)	57	2.82(.43)
완벽주의	4학년	남	32	2.89(.54)	33	3.01(.53)	31	2.80(.48)
		여	15	3.31(.48)	34	3.06(.49)	33	2.65(.57)
		계	47	3.02(.56)	67	3.03(.51)	64	2.73(.53)
	6학년	남	30	2.79(.46)	25	2.69(.55)	28	2.57(.54)
		여	25	2.82(.58)	26	2.80(.65)	30	2.65(.54)
		계	55	2.81(.51)	51	2.75(.60)	58	2.61(.54)
정서 및 행동 문제	4학년	남	30	9.20(3.49)	30	11.07(5.21)	28	11.89(4.65)
		여	14	5.50(3.05)	34	9.41(5.27)	32	9.59(4.24)
		계	44	8.02(3.75)	64	10.19(5.27)	60	10.67(4.55)
	6학년	남	30	7.93(4.18)	23	10.87(5.04)	28	13.64(5.38)
		여	24	6.71(4.58)	25	11.00(5.08)	28	12.39(5.36)
		계	54	7.39(4.37)	48	10.94(5.01)	56	13.01(5.36)

표 3. 학년, 성, 집단에 따른 삼원변량분석 결과

특성	분산원	제곱합	자유도	제곱합평균	F	사후 검증
학문적 자아	학년	1.408	1	1.408	8.858**	A>B>C
	성	.472	1	.472	2.967	
	집단	15.794	2	7.897	49.686***	
	학년 x 성	.419	1	.419	2.639	
	학년 x 집단	1.070	2	.535	3.366*	
	성 x 집단	.363	2	.181	1.141	
	학년 x 성 x 집단	.004	2	.002	.015	
	오차	52.608	331	.166		
	총	3274.770	343			
사회적 자아	학년	.175	1	.175	1.184	A>C
	성	1.220	1	1.220	8.271**	
	집단	1.402	2	.701	4.752**	
	학년 x 성	.092	1	.092	.629	
	학년 x 집단	1.423	2	.712	4.825**	
	성 x 집단	.954	2	.477	3.235*	
	학년 x 성 x 집단	.056	2	.028	.192	
	오차	48.525	329	.147		
	총	3058.880	341			
자아존중감	학년	3.167	1	3.167	17.425***	A,B>C
	성	.123	1	.123	.679	
	집단	3.101	2	1.550	8.531***	
	학년 x 성	.403	1	.403	2.218	
	학년 x 집단	1.109	2	.555	3.051	
	성 x 집단	.755	2	.377	2.077	
	학년 x 성 x 집단	.151	2	.075	.416	
	오차	59.609	328	.182		
	총	3052.514	340			
완벽주의	학년	4.412	1	4.412	15.317***	A,B>C
	성	.635	1	.635	2.105	
	집단	4.899	2	2.450	8.505***	
	학년 x 성	.027	1	.027	.095	
	학년 x 집단	.532	2	.266	.923	
	성 x 집단	.865	2	.432	1.501	
	학년 x 성 x 집단	1.369	2	.684	2.376	
	오차	95.048	330	.288		
	총	2834.135	342			
정서 및 행동문제	학년	74.501	1	74.501	3.319	A<B<C
	성	215.280	1	215.280	9.592**	
	집단	1072.224	2	536.112	23.887***	
	학년 x 성	60.705	1	60.705	2.705	
	학년 x 집단	72.656	2	36.328	1.619	
	성 x 집단	36.611	2	18.306	.816	
	학년 x 성 x 집단	6.450	2	3.225	.144	
	오차	7047.340	314	22.444		
	총	41824.000	326			

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

Scheffé 사후검증 결과, 학문적 자아와 정서 및 행동 문제에서 모든 집단간에 차이가 발견되었다. 즉, 영재성이 높을수록 학문적 자아가 높으며, 정서 및 행동 문제는 낮은 것으로 나타났다. 자아존중감과 완벽주의에서는 두 영재아 집단-우수한 영재아와 영재아 집단-과 보통아 집단간에는 유의미한 차이가 발견되었지만, 영재아 집단간에는 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 사회적 자아는 우수한 영재아와 보통아 집단간에만 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 우수한 영재아들이 보통아에 비하여 사회적으로 자신이 적절하게 기능하고 있다고 인지하는 경향이 강하였다.

성 x 학년, 성 x 학년 x 집단의 상호작용 효과는 유의하지 않게 나타난 반면, 학문적 자아에서 학년 x 집단의 상호작용 효과가 발견되었으며($F(2,331) = 3.366, p < .05$), 사회적 자아에서 학년 x 집단의 상호작용 효과($F(2,329) = 4.825, p < .01$)와 성 x 집단의 상호작용 효과($F(2,329) = 3.235, p < .05$)가 발견되었다. 이는 영재성의 효과가 이들 변인에서는 학년 또는 성에 따라 다르게 나타남을 시사한다.

학문적 자아의 경우, 4학년에서는 영재아 집단이 보통아 집단보다 학문적 자아개념이 높게 나타난 반면, 두 영재아 집단간에는 유의미한 차이가 발견

되지 않았다. 그러나 6학년에서는 모든 집단간에 유의미한 차이가 나타나, 영재성이 높아질수록 학문적 자아도 높아지는 경향을 보이고 있다.

사회적 자아에서는 보다 복잡한 경향이 나타났다. 4학년의 경우, 영재아 집단이 보통아 집단보다 사회적 자아개념이 유의미하게 높게 나타난 반면, 6학년의 경우, 세 집단 중 영재아 집단의 사회적 자아개념이 가장 낮았으며, 이는 우수한 영재아 집단과만 유의미한 차이를 보였다. 또한, 남학생의 경우, 집단간에 유의미한 차이가 나타나지 않은 반면, 여학생의 경우, 영재성이 높아질수록 사회적 자아개념도 높은 것으로 나타났다.

영재교육의 유무에 따른 비교 분석

계속해서, IQ 125 이상의 영재아만을 대상으로 영재교육 유무에 따른 심리사회적 적응 지표에서의 차이를 분석하였다. 영재교육을 받는 영재아 집단이 영재교육을 받지 않는 영재아 집단보다 평균지능이 높게 나타났기 때문에 IQ를 통제하여 집단, 성, 학년에 따른 삼원 공변량분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 4에 제시되어 있다.

표 4. 영재교육 유무에 따른 공변량분석 결과

특성	집단분류				<i>F</i>
	영재교육 유 (영재학급)		영재교육 무 (일반학급)		
	N	<i>M(SD)</i>	N	<i>M(SD)</i>	
학문적 자아	132	3.29(.37)	88	3.08(.42)	12.198**
사회적 자아	132	3.05(.34)	88	2.93(.47)	4.737*
자아존중감	132	3.09(.44)	88	2.92(.44)	6.186*
완벽주의	132	2.97(.53)	88	2.82(.58)	3.836
정서 및 행동 문제	125	8.35(5.08)	85	10.41(4.32)	5.905*

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

모든 상호작용 효과는 유의미하지 않았으며, 학문적 자아($F(1,211) = 12.19, p < .01$), 사회적 자아($F(1,211) = 4.73, p < .05$), 자아존중감($F(1, 211) = 6.18, p < .05$), 정서 및 행동 문제($F(1, 210) = 5.90, p < .05$)에서 집단의 주효과가 나타났다. 즉, 영재교육을 받는 영재아 집단이 영재교육을 받지 않는 영재아 집단보다 학문적 자아, 사회적 자아, 자아존중감이 높았으며, 정서 및 행동 문제는 역으로 낮게 나타났다. 반면, 완벽주의 성향은 영재교육의 경험 여부에 따른 차이가 없었다.

논 의

본 연구결과를 정리하면, 지적으로 매우 우수한 영재아는 적정 지능 수준의 영재아나 보통아보다 심리사회적 부적응 문제를 더 많이 갖고 있지는 않았다. 오히려 영재성이 높아질수록 학문적 자아개념이 높아지며, 정서 및 행동 문제는 낮아지는 경향이 있었다. 이는 지적으로 매우 우수한 영재아들이 영재성 자체와 관련된 정서 및 행동 문제나 정신병리적 행동을 많이 보인다고 주장하는 기존의 연구결과(Janos & Robinson, 1985; Oram, Cornell, & Rutemiller, 1995)와 일치하지 않는 결과이다.

첫 번째 연구문제와 관련하여 집단간 차이를 영역별로 살펴보면, 일반적으로 4학년이 6학년보다 학문적 자아, 자아존중감 및 완벽주의 성향이 높은 것으로 나타났다. 또한 여학생이 남학생보다 사회적 자아개념이 높았으며 정서 및 행동 문제는 낮게 나타났다. 영재성에 따른 차이분석에서 학년이나 성과 상관없이 영재아는 보통아보다 자아존중감, 완벽주의 성향이 높으며 정서 및 행동 문제는 낮은 것으로 나타났다.

영재성과 자아개념의 관계는 학년이나 성에 따라 다르게 나타났는데, 6학년의 경우, 보통아, 영재아, 우수한 영재아 순으로 학문적 자아가 높아지는 반면, 4학년 집단에서는 영재아 집단이 보통아 집단보

다 학문적 자아가 높았으나 두 영재아 집단간에는 차이가 발견되지 않았다. 사회적 자아에서는 6학년의 경우, 적정 수준의 지능이라 알려진 IQ 125-145 사이의 영재아 집단의 점수가 가장 낮게 나타난 반면, 4학년은 이들 영재아가 보통아 집단보다 사회적 자아가 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 또한, 여학생의 사회적 자아는 영재성이 높아질수록 같이 높아지는 반면, 남학생은 집단간 차이가 발견되지 않았다. 이는 학문적 자아개념은 일관적으로 영재아가 보통아보다 높지만, 일반적 자아개념이나 사회적 자아개념은 학년, 성별에 따라 그 결과가 일관적이지 않다는 기존논의를 지지하는 결과이다(Colangelo & Kelly, 1983; McCoach & Siegle, 2003; Norman et al., 1999; Ross & Parker, 1980; Schneider et al., 1989).

학문적 자아개념은 자신의 지적 능력이나 학습, 성취에 대한 가치나 태도를 내포하고 있는 개념이다. 상대적으로 자신의 지적 능력이 우수할수록 학급활동이나 학교에서의 성취에 대한 견해 및 태도가 긍정적인 것임을 예측할 수 있는데, 이와 같은 경향성은 아직 자아개념이 충분히 분화되어 발달하지 못한 4학년보다 6학년에서 보다 많이 발휘되는 것으로 보인다. 또한, 자신의 지적 능력에 대한 주변의 피드백과 긍정적 강화와 더불어 보다 정확한 자기평가를 할 수 있는 연령에서 영재성과 학문적 자아개념간의 관계가 강하게 나타나는 것으로 해석될 수 있다.

학년에 따라 영재성과의 관계가 다르게 나타난 사회적 자아개념의 경우, 6학년 집단에서는 영재아 집단의 자아개념이 가장 낮게 나타난 것에 반하여, 4학년 집단에서는 우수한 지적 능력을 가진 아동이 사회적으로도 보다 수용되고 안정되어 있었다. 즉, ‘똑똑한’ 아동이 또래집단에서 인정을 받고 인기를 얻는 현상은 상대적으로 연령이 낮은 아동 집단에 국한된 현상이며, 연령이 증가할수록 자신을 바라보는 사회적 시선이나 편견에 보다 민감해지고 이에

따라 부정적인 사회적 태도를 가질 수 있음을 보여주고 있다. 이와 관련하여, Chan(2002)은 IQ가 사회적 수용과 친밀한 친구관계와 같은 영역 특수한 자아개념에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 이러한 영향력은 '내가 남과 뭔가 다르다'고 느끼는 특별한 자기인식에 의해 중재되기도 한다고 제안하였다. 즉, 영재아는 자신의 높은 IQ로 인하여 자신이 남과 다르다는 인식을 하게 되며, 이것이 이들의 사회적 자아개념 형성에 부적인 영향을 미친다는 것이다. 본 연구결과는 적어도 6학년 집단에서는 영재성이 사회적 자아개념에 부적인 영향을 미칠 수도 있음을 보여주지만, IQ 150 이상의 지적으로 매우 우수한 6학년 아동은 여전히 높은 사회적 자아개념을 갖고 있는 것으로 나타나, 이들 변인간의 보다 명확한 관련성을 확인하기 위한 반복연구의 필요성이 제기된다.

또한, 남학생보다 여학생 집단에서 영재성과 사회적 자아의 관계가 보다 강한 것으로 나타났는데, 지적 능력이 우수할수록 또래집단에서의 수용도와 인기가 높은 경향은 특히 여학생의 경우에 적용되는 것처럼 보인다. 이는 인기도에 있어서의 성차와 영재성 효과가 발견되지 않은 Tong과 Yewchuk(1996)의 연구결과와 일관되지 않은 결과이며, 남학생의 경우에만 학업적으로 우수한 영재아가 보통아보다 사회적 자아개념이 높게 나타난 Colangelo, Kelly와 Schrepfer(1987)의 연구결과와 상반되는 결과이기도 하다. 한 가지 주목할 점은 Colangelo와 그 동료들의 연구에서는 영재성이 학업성적에 의해 판별된 반면, 본 연구에서는 지적 능력에 의하여 판별되었다는 점이다. 더 나아가, 위의 연구를 반복수행한 Kelly와 Jordan(1990)의 연구에서는 사회적 자아개념에 있어서 영재성과 성 간의 상호작용 효과가 발견되지 않았다. 위의 저자도 언급하였듯이, 비교적 이질적인 전국단위의 표집일 경우 집단간 차이가 적어지는 반면, 지역이나 경제적 수준에서 비교적 동질적인 영재아로 이루어진 표집일 경우, 집단간

차이가 커질 가능성을 배제할 수 없으며, 학업성적이 아닌 지적 우수성이 또래집단에서의 높은 수용과 인정으로 연결되는 경향은 적어도 우리 문화권에서는 남아보다 특히 여아에게 적용되는 현상이라고 할 수 있겠다.

완벽주의는 영재아 집단이 보통아 집단보다 높은 것으로 나타났는데, 이는 영재아가 보통아보다 완벽주의 성향이 높다는 기존문헌(LoCicero & Ashby, 2003; 송경혜, 이지현, 2001)의 연구결과와 일치한다. 그러나 이러한 결과를 기반으로 “보통아가 영재아보다 적응적인가?”하는 질문에 간단명료한 답변을 제시하기는 어렵다. Hewitt와 Flett(1989)의 완벽주의 척도는 본래 비현실적인 목표의 설정과 그 목표의 달성을 위한 노력을 측정하는 것으로 부정적 완벽주의의 개념이 내재되어 있는 척도이다. 즉, 지나친 완벽주의 성향은 심리사회적 적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 견지에서 볼 때, 본 연구의 결과는 어느 정도 영재아의 부정응적인 측면을 드러내는 것이라고 해석할 수도 있다. 그러나 완벽주의가 성취를 향한 에너지를 공급하고 자부심을 고양시키는 역할을 한다는 긍정적 견해를 따른다면, 영재아의 높은 완벽주의는 영재아의 보다 성취지향적이고 자기만족적인 심리상태를 반영하는 것이라고도 볼 수 있다.

앞서 언급한 것처럼, 완벽주의 성향이 긍정적으로 발현되는가 또는 부정적으로 발현되는가의 여부는 주어진 환경에서 개인의 완벽주의 성향이 어떻게 여과되는지에 달려있다. 즉, 모든 방면에서 완벽한 성과를 얻고자 하는 경향은 개인이 그러한 목표를 달성하기 위하여 최선을 다한다면 성취를 향한 원동력으로 작용할 수 있으며, 목표달성 시 만족감과 자아존중감을 고양시키고, 다음 목표를 향하여 정진하게 만드는 심적 에너지가 될 것이다. 이러한 차원에서, 높은 완벽주의는 성취와 생산적인 기여의 가능성을 높이는 요소라고 볼 수 있다. 반면, 목표달성을 위한 노력을 게을리 하거나 목표달성의 실패에

서 오는 좌절감과 자기비하를 경험할 가능성도 배제할 수 없다. 즉, 영재아의 심리사회적 적응과 관련하여 보다 중요한 이슈는 완벽주의 성향 여부 그 자체보다는 이러한 완벽주의 성향이 어떻게 발현되는가의 문제라고 볼 수 있다.

정서 및 행동 문제의 경우, 특히 6학년 집단에서 우수한 영재아, 영재아, 보통아 순으로 정서 및 행동 문제가 낮은 것으로 나타났는데, 이는 지적으로 매우 뛰어난 영재아는 행동 및 부적응 문제를 많이 갖는다는 기존의 문헌에 위배되는 결과이다. 기존의 문헌(Baum, Olenchak, & Owen, 1998; Shaywitz, et al., 1986)은 뛰어난 재능을 가졌지만 주의가 산만하고 감정을 적절히 통제하지 못하여 충동적이거나 과잉행동을 하는 영재아들의 사례를 보여주고 있지만, 이것은 일반적인 경향이기는 보다는 영재아 중에서 특별히 과잉행동 문제를 갖는 소수아동의 특수한 경우인 듯 하다. 전반적으로 영재아는 주의집중이 강하고 행동 및 감정 조절이 우수하다는 것이 본 연구에서 확인되었다.

두 번째 연구문제인 영재교육 경험에 따른 차이와 관련하여, 지능을 통제한 후 학년, 집단, 성에 따른 공변량분석을 실시한 결과, 상호작용 효과는 발견되지 않았으며 완벽주의를 제외한 모든 변인에서 집단간 차이가 나타났다. 즉, 영재교육을 받는 영재아가 받지 않는 영재아에 비하여 학문적 자아, 사회적 자아, 자아존중감이 높았으며 정서 및 행동 문제는 낮게 나타났다. 이는 일반학급의 영재아가 영재학급의 영재아보다 자아개념이 높다고 보고한 Schnider et al.(1989)의 연구나 시간제 영재학급의 영재아가 전일제 영재학급의 영재아보다 높은 자아개념을 가진다고 보고한 Chan(1988)의 연구결과와 일치하지 않는 결과이다. 이들은 영재아들이 보통아와 비교하여 자신의 상대적인 유능감을 보다 많이 느낄 수 있는 일반학급에서 학습하고 생활할 때 높은 자아개념을 갖게 된다고 해석하고 있다. 반면, 본 연구에서 나타난 상반된 결과는 우리나라 영재아의

특성을 반영하고 있는 듯 하다. 즉, 현재 영재로 선발되어 영재학급에서 별도의 교육을 받고 있다는 인식이, 학급 내 다른 영재아와의 상대적인 비교평가로 인한 자아개념의 손상을 가져오기 보다는, 이들 영재아의 자아개념과 자아존중감을 보다 고양시키는 긍정적인 역할을 하는 것으로 해석할 수 있다.

또한, 일반학급의 영재아들의 행동 문제가 높게 나타난 것은 이들의 지적 욕구와 이를 충족시키지 못하는 환경과의 불일치에서 발생하는 욕구불만 및 흥미저하가 정서불안과 행동문제로 발현되는 것으로 판단된다. 반면, 집단차가 발견되지 않은 완벽주의의 경우, 단기적인 영재교육의 경험이나 현재 영재교육을 받고 있다는 인식보다는 직접적인 가정에서의 부모의 양육태도나 가치관의 영향을 더 많이 받는 것으로 보인다.

결론적으로, 본 연구의 결과는 Hollingworth (1942)가 주장하는 ‘적정 수준의 지능’ 가설을 부인한다. Hollingworth의 주장처럼, 지능이 적정 수준을 넘어서면 오히려 우수한 지적 능력으로 인하여 대인관계에서 발생하는 갈등에 민감하게 반응하고 부적응적인 행동 특성을 보이는 경향이 높다고 제안하는 여러 연구들이 있지만, 본 연구는 이들 연구결과를 지지하지 않는다. 즉, 지적으로 매우 우수한 영재아는 적정 지능 수준의 영재아만큼 또는 그 이상으로 심리사회적으로 적응을 잘 하는 것으로 나타났다. 그러나 심리사회적 적응에 미치는 영재교육의 효과에 관한 분석 결과는, 적어도 영재학급에 등록되어 영재교육을 받고 있다는 인식이 긍정적인 자아개념과 자아존중감, 정서 안정 및 행동 조절과 관련이 있음을 입증하고 있지만, 이들 변인간의 인과관계는 체계적으로 가외변인들을 통제하는 실험연구에서 보다 명확하게 밝혀질 수 있을 것이다.

지적으로 우수한 영재아의 심리사회적 적응에 대한 연구들을 검토한 Neihart(1999)는 영재아의 심리사회적 적응은 영재성 자체와 관련이 있기 보다는 영재성의 유형, 영재아의 특성과 교육환경과의 부합

정도, 그리고 자기인지(self-perception)나 기질과 같은 아동의 개별적 성격과 보다 관련이 있다고 결론지었다. 즉, 심리사회적 문제와 부적응은 모든 영재아들이 공통적으로 경험하는 특성이 아니라, 자신의 요구와 특성에 부합하지 않은 환경에서 욕구불만과 소외감을 느끼며 이것을 부적응적인 행동으로 표출시키거나 또는 자신의 뛰어난 능력에 대하여 특별히 부정적인 시각을 갖는 일부 영재아들의 특성이라는 점이다. 또한, 과거에 창의적으로 매우 뛰어난 작가나 예술가들이 정신병리적 특성을 많이 보였던 실례들을 토대로, 그리고 언어적으로 매우 우수한 영재아들이 수학적으로 우수한 영재아에 비하여 적응력이 떨어진다는 연구결과(Dauber & Benbow, 1990; Swiatek, 1995)에 근거하여, 영재아의 심리사회적 적응은 영재성의 영역과 보다 관련이 있다고 보는 경향이 짙다. 후속연구에서는 영재아를 하나의 동질적인 집단으로 보기 보다는, 다양한 영역에서의 재능과 능력을 기반으로 분류된 각 영재아 집단별로 이들의 심리사회적 적응에 관한 탐색적 접근을 할 필요가 있다. 또한, 관련된 매개변인을 적절히 통제하는 실험연구 설계를 사용하여 지적으로 매우 우수한 영재아 중에서도 심리사회적으로 적응을 잘하는 영재아와 그렇지 못한 영재아를 구분하는 보다 구체적인 요인들을 확인해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 고려원, 오경자 (1994). 부모훈련을 통한 주의력 결핍-과잉활동아의 치료효과 연구. *한국심리학회지: 임상*, 13, 217-233.
- 박난숙, 오경자 (1992). Methylphenidate 치료가 주의력 결핍 과잉활동아의 인지행동 및 사회, 학습, 정서적 적응에 미치는 효과. *한국심리학회지: 임상*, 11, 235-248.
- 송경혜, 이지현 (2001). 중학교 과학영재의 완벽주의 성향과 스트레스와의 관계. *영재교육연구*, 11, 23-37.
- 윤여홍 (1996). 영재아동의 정서적 특성에 관한 임상연구: 정신건강을 위한 지도. *영재교육연구*, 6, 53-71.
- 한기연 (1993). 다차원적 완벽성 개념, 측정 및 부적응과의 관련성. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한상분 (1992). 아동의 자아개념과 가족체계의 기능 유형: Circumplex Model을 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's so bad about being good?* Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? *Gifted Child Quarterly*, 42, 96-104.
- Burns, D. D. (1980, November). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 70-76.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 243-253.
- Chan, L. K. S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 310-314.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. Merrill · Prentice Hall.
- Colangelo, N., & Kelly, K. R. (1983). A study of student, parent, and teacher attitudes toward gifted programs and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 27, 107-110.
- Colangelo, N., Kelly, K. R., & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general and special learning needs students on academic and social

- self-concept. *Journal of Counseling and Development*, 66, 73-77.
- Coleman, M., & Fults, B. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparison. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-119.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Grey.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45-63.
- Freeman, J. (1985). Emotional aspects of giftedness. In J. Freeman (Ed), *The psychology of gifted children* (pp. 247-264). John Wiley & Sons.
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). The independence of creative potential and behavioral disorders in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 43, 194-203.
- Gallucci, N. T., Middleton, G., & Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22, 18-24.
- Garland, A. F., & Zigelr, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22, 41-45.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1989). The multidimensional perfectionism scale: Development and validation. *Canadian Psychology*, 30, 339.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. New York: world Book Co.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz, & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kelly, K. R., & Jordan, L. K. (1990). Effects of academic achievement and gender on academic and social self-concept: A replication study. *Journal of Counseling and Development*, 69, 173-177.
- LeaWood, S. S., & Clunies-Ross, G. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review*, 17, 195-197.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, 182-187.
- Loeb, R. C., & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, 9-14.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25, 61-67.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-18.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children*. Prufrock Press.
- Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R., & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22, 5-13.
- Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, M. (1995). Relations between academic aptitude and psychosocial adjustment in gifted program

- students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 236-244.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Rimm, S. B. (1995). *Why bright kids get poor grades: And what you can do about it*. Crown Publishers, Inc.
- Ross, A., & Parker, H. (1980). Academic and social self-concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*, 47, 6-10.
- Rowell, J. (1986). Who says perfect is best? *Growing Up Magazine*, 8-9.
- Schneider, B. H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E., & Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, 81, 48-56.
- Schuler, P. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183-196.
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. B., & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45, 16-23.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-161.
- Terman, L. M. (1925). *The mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group*. *Genetic studies of genius: Vol. 4*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tong, J., & Yewchuk, C. (1996). Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 15-23.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538), Pergamon Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolaan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A Practical source for parents and teachers*. Ohio Psychology Pub.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allan & Bacon.

Intellectually Gifted Elementary School Children's Psychosocial Adjustment

Cho-Hee Yoon
Korean Educational
Development Institute

Yeo-Hong Yoon
CBS Korea Academy of
Gifted Education

Hong-Won Kim
Korean Educational
Development Institute

The purpose of the study was to investigate intellectually gifted elementary school children's psychosocial adjustment, employing self-concept, self-esteem, perfectionism and behavior problems as the indicators of psychosocial well-being. The participants of the study were gifted 4th and 6th graders who were categorized in two different gifted groups, highly gifted and moderately gifted, according to their IQ scores, and nongifted 4th and 6th graders whose IQs were ranged from 90 to 109. Each gifted group was subcategorized into two different groups, the gifted from gifted classes and the gifted from regular classes. To summarize the results, although different patterns emerged based on the grade level and sex, gifted children at all grade levels were consistently higher on academic self-concept, self-esteem and perfectionism, and had less emotional and behavioral problems compared to their nongifted counterparts. Regarding social self-concept, while gifted 6th graders had the lowest score, gifted 4th graders had the highest score. Also, giftedness was related more clearly to social self-concept in girls than boys. With regard to the difference by the educational placement, the gifted from gifted classes were higher on self-concept and self-esteem and had less emotional and behavior problems than the gifted from regular classes. Overall, the results are consistent with the view that giftedness enhances children's overall self-concept and decreases psychosocial maladjustment while the effect of the educational placement on psychosocial well-being still warrants further testing in future studies. Only by controlling confounding factors, further research will be able to identify the effect on gifted children's psychosocial well-being of congruence between gifted children's needs and traits and the educational environment which nurtures those needs.

Keywords: gifted, psychosocial adjustment, self concept, perfectionism, emotional & behavior problem