

영재의 심리적 특성과 정서발달을 위한 상담

윤 여 흥

CBS영재교육학술원, 아주대학교

최근 관심이 높아지고 있는 영재 분야는 심리학에서는 아직 생소한 영역이다. 본 논문은 영재에 대한 개념과 출현율, 영재의 심리적 특성을 개관하였다. 영재의 심리적 특성은 영재의 창의성과 재능을 발현하는 긍정적인 힘으로 작용하는 반면, 내적 스트레스 요인으로도 작용한다. 또한 영재의 외적 환경인 가정과 학교 및 사회, 문화적 여건은 외적 스트레스 요인으로도 작용한다. 영재의 심리적 특성과 외적 환경과의 상호작용은 영재의 정서적 상태를 긍정적으로도 부정적으로도 영향을 끼칠 수 있다. 본 논문에서는 영재의 정서적 취약성 여부에 대한 견해를 통해 심리학 관련 전문가들이 좀더 적극적이고 긍정적인 역할을 감당하여 영재의 지적 성장 뿐 아니라 정서적인 성장을 통한 영재의 정신건강을 도모할 수 있도록 하였으며, 마지막으로 심리학 분야에서의 영재 심리 전문가의 필요성과 심리상담의 역할을 제시하였다.

최근 들어 영재에 대한 관심이 높아지면서 영재에 관한 연구가 점차 이루어지고 있다. 아직까지 많지는 않지만, 국내의 영재에 관한 연구는 크게 3 분야로 나눌 수 있다. 첫째는 수학이나 과학 등의 특정 분야에서의 영재 교육과정 및 영재 교수-학습 방법에 따른 프로그램 연구이며, 둘째는 교육 제도하에서의 영재 판별과 교육을 위한 교육

행정 체제에 관한 연구, 그리고 셋째는 영재의 인지, 학습, 창의성 및 심리적 특성에 관한 연구이다. 영재 교육과정이나 교수-학습방법, 교육행정 체제, 판별, 창의성 및 영재의 수학이나 과학적 특성에 관한 연구는 다소 보고되고 있지만, 영재의 심리적 특성과 지도에 관한 자료는 거의 미미한 형편이다. 교육현장에서도 영재 교육의 목표인

잠재능력의 개발, 창의적 문제해결력의 신장 및 자율적 탐구 태도 형성을 위해서 영재의 정서, 사회적 특성의 이해와 지도는 꼭 필요하지만, 이러한 부분이 현실적으로는 효율적으로 이루어지지 못하고 있다.

심리학 분야에서 영재의 특성에 대한 인식은 아직 부족한 편이다. 그러나, 영재의 정서, 사회적 특성을 이해하여, 학교 및 사회 적응을 도와주고 나아가 이들의 정신건강을 도모하는 일은 심리학 관련 전문가들이 특별히 관심을 가져야 할 부분이다. 그 이유로는, 첫째, 영재의 정서, 사회적 특성이 지적 성취에 영향을 끼치기 때문이다. 잠재 능력의 최대한 발휘는 영재의 심리적 특성이 뒷받침할 때 가능해진다. 우울이나 불안, 및 무기력과 같은 심리상태는 지적 능력을 발휘해내는 데 방해요인이 된다. 둘째, 영재의 정서, 사회적 특성이 사회 적응에 영향을 끼치기 때문이다. 개인의 성격적 특성이 사회 적응력을 높일 수도 떨어뜨릴 수도 있다. 영재가 사회에 부적응하면 정서장애나 대인관계 어려움을 겪게 되고 사회적 고립이나 우울증, 자살과 같은 병리현상으로 발전할 가능성도 있다. 영재의 부적응은 개인적으로는 고통과 불행이 되지만, 사회적으로도 중요한 인재를 상실하는 것이 된다.

따라서, 본 논문에서는 영재의 정의와 영재의 심리적 특성을 제시하여 심리학 분야에서도 영재를 이해하고 이들의 정신건강을 도모할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

1. 영재의 정의

지난 10년동안, 영재에 대한 정의와 영재 판별에 관한 논란이 많았다. 또한 '지능'과 '영재성'의

개념, 나아가서 '창의성' 또는 '우수성'의 개념에 대한 논란이 계속되어 왔다. 영재성(giftedness)은 1차적으로 능력 면에서 보통 아동과 구별되는 용어로서, 문화적 환경마다 다르게 의미를 갖거나 달리 가치 평가를 하는 질적인 용어이다 (Freeman, 1985). 과거에는 영재성(giftedness)을 지능검사에서의 높은 IQ 점수와 높은 학업성취 수준으로 동일하게 생각하는 경향이 있었으며, 국내에서도 초, 중, 고교 및 수능에서 높은 성적을 받은 학생 또는 우수 대학 수석 입학생이나 졸업생을 영재로 생각하는 경향이 있다. 이에 정범모(1996)는 3, 4살부터 천부적인 재능을 나타내는 모차르트 같은 사람을 천재(天才)로, 학교 공부에서 우수한 성적을 나타내는 학생을 수재(秀才)로, 어떤 특정 문화영역에서 창의적인 성취를 하는 사람을 영재(英才)로 용어를 구별짓고 있다. 그러나, 대부분 영재아나 재능아 및 우수아, 또는 창의적인 아동을 거의 같은 의미로 섞어 쓰고 있는 실정에 있다.

1) 영재교육진흥법의 정의

1999년 12월 28일 국회에 통과된 한국의 영재교육진흥법에는 제2조 1항에 영재의 용어 정의를 다음과 같이 언급하고 있다.

“영재라 함은 재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 개발하기 위하여 특별한 교육을 받아야 할 필요가 있는 자를 말한다.”

그리고 선정하는 영재교육대상자로는 일반지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고 능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 기타 특별한 재능 사항에 대하여

“뛰어난 성취가 있거나 잠재력이 우수한 사람 중 영재 판별 기준에 의거 판별된 사람을 영재교

육대상자로 선정한다.”

고 언급하고 있다 (제5조 제1항)

이 법안은 영재를 일반지능에서부터 기타 특별한 재능까지 모든 면에서 고려해야 하며, 재능의 폭을 수학이나 과학에만 국한시키지 않고 넓은 개념 하에 교육해야 한다는 입장이다.

2) Renzulli의 정의

Renzulli(1985)는 영재는 평균 이상의 높은 능력(above average ability)과 창의성(creativity), 및 과제집착력(task commitment)의 3 요인을 공유해야 한다는 3고리 모형을 주장하여 주로 학문 분야에 영재성을 보이는 지적 영재(intellectual gifted)에 초점을 두고 있다. Renzulli는 3 요인의 비중을 동일하게 두고서 지적이나 창의성뿐 만 아니라 과제 집착력과 같은 성격적인 요인이 영재의 성취에 매우 중요하다는 점을 강조하고 있다.

3) Tannenbaum의 정의

Tannenbaum(1986)은 “충분히 계발된 재능은 성인에게서만 찾아볼 수 있다는 점을 염두에 둘 때, 영재성은 인간의 인지적, 신체적, 정서적, 사회적, 지적, 심미적 생활에서 새로운 아이디어를 생산해내는 표상으로서, 또는 결정적으로 존경을 받는 수행자가 될 가능성을 말한다”고 정의하였다. 그리고, 성인으로서 뛰어난 성취를 하는 데 필요한 특성을 “뛰어난 일반지능, 뛰어난 특수 적성, 비지적인 촉진제, 환경의 영향, 기회나 행운”이라고 하였다.

Tannenbaum은 창의적인 성취를 이룬 성인을

영재로 보며, 뛰어난 성취를 이루기 위해 갖추어야 할 5 가지 요소를 영재성으로 보았다. Tannenbaum도 Renzulli의 정의에서 언급한 과제집착력과 비슷한 의미로 영재성 안에 비지적인 정의적 요인을 포함시키고 있다.

4) Feldhusen의 정의

Feldhusen(1992)이 주장하는 영재성은 “지능, 적성, 재능, 기능, 전문성, 동기, 창의성의 복합체로서 한 개인이 문화와 시대가 가치롭게 생각하는 각 분야에서의 생산적인 수행을 하도록 이끄는 것”이라고 하였다. Feldhusen은 조기에 유전적으로 결정된 어느 정도의 능력이 지역사회나 가정, 학교와의 경험을 통하여, 또한 개인이 가진 동기나 학습스타일 등을 통해 개발되어 나간다고 하였다.

5) Gardner의 중다 지능 이론과 정의

Gardner(1983)는 중다지능(multiple intelligences)이라는 개념 하에 적어도 7개 영역에서의 서로 다른 지능이 있음을 언급하고 있다: 언어, 논리-수, 시공간적 사고, 음악, 체능, 사회성, 개인통찰. Gardner는 7가지 지능 분야마다 영재성이 별도로 존재하며, 서로 다른 경로를 거치며 발달한다고 보고, 언어, 논리-수학 및 공간 영역 이상으로 우수한 능력의 영역을 다양화시키고 재능의 범위를 확대하였다. Gardner의 이론에서는 학문 분야 외의 다양한 지능이 있을 수 있다는 점 및 시대와 문화에 따라 능력의 가치에 차이가 있다는 점이 특징이다.

6) 정의에 대한 종합

위의 여러 학자의 의견에는, 영재성을 IQ와 같은 심리측정에 입각한 정의, 과제 집착력과 같은 개인 특성에 입각한 정의, 사회 또는 교육 지향적인 정의, 특수 재능에 초점을 둔 정의 등이 있다. 학자마다 다른 정의를 내세우고 있지만, 공통으로 포함하고 있는 요소는 재능과 창의성, 및 동기나 과제집착력과 같은 정의적 특성이다. 여러 정의를 종합해 볼 때, 영재는 “재능, 창의성, 및 정의적인 특성에서 영재적 특성을 지닌 사람”으로서 “영재교육을 통해 잠재력을 향상시켜 앞으로 창의적 성취를 이룰 가능성이 높은 사람”으로 볼 수 있다. 따라서, 영재의 창의적 성취는 재능과 창의성만으로는 이루어지지 않는다. 이를 뒷받침할 정의적 특성이 중요하다고 할 수 있다.

2. 영재의 출현율

영재가 수학, 과학 분야뿐만 아니라 여러 영역에 걸쳐 존재하기 때문에 여러 다양한 영역에 속한 영재가 모두 어느 정도인지를 파악하기는 매우 어렵다. 그러나, 영재 교육 대상자의 하나로 국내 과학고등학교에 재학중인 학생 수를 살펴볼 수 있다. 과학고등학교는 '과학영재의 조기 발굴과 교육'이라는 국가의 과학영재 교육에 관한 초기 정책으로 설립된 학교로서, 국내 과학고등학교 학생 수는 2000년 3월 1일 현재 서울 2개교를 포함하여 각 시, 도에 1개교씩 16개교에 약 3,291명의 학생이 재학 중에 있다(임장규, 2000). 기타 예능과 체능을 포함한 특수 목적 고등학교를 합한다면, 이보다 훨씬 많은 수의 영재가 존재한다고 볼 수 있다.

영재의 출현율을 인구통계학적으로 살펴보면, 우리 나라 연령당 학생 수를 약 1백만 명으로 잡고 상위 1%만 보더라도 최소 1만 명으로 계산된다. 해당 연령 인구의 약 3-5% 정도를 영재로 보면 약 3만 내지 5만 명으로 계산된다. 최근의 동향으로 영재이를 영재교육 가능 대상자로서 상위 10~15%정도까지 범위를 확대하려는 경향을 고려할 때(Gagne, 1993; Renzulli, 1985), 영재교육 대상자로 약 10만 이상의 많은 학생 수가 존재한다고 본다.

3. 영재의 정서적 취약성에 대한 논란

영재의 정서, 사회적 특성과 관련한 한가지 논란은 정서적으로 취약한가 아닌가 하는 점이다. 취약성(vulnerability)이란 정신병리가 발생할 가능성이 높은 위험요인에 대한 반응을 강하게 만드는 요인을, 위험(risk)요인이라 정신병리가 발생할 가능성을 높여주는 모든 조건이나 상황을 의미한다(Wenar, 1994). 취약성은 위험요인에 비해 정신병리 발생을 직접 결정할 수 없으며 영향력이 약하지만, 위험요인과 함께 존재하면 정신병리적 증후를 강하게 유발한다. 따라서, 영재의 정서적 취약성 논란은 영재의 심리적 특성 자체가 정서 및 행동상 부적응을 유발하는 직접 요인이 되는 가 하는 점이다.

1) 긍정적 입장

영재가 정서적으로 취약하지 않다는 입장은 짧은 영재 교육의 역사 속에서 지적 교육과 학업성취에 치중한 학자들의 견해와 사회적 영향에 힘입어 왔다. 대표적으로 Terman과 Oden(1947)은

1400명 이상의 영재의 사회, 정서, 도덕 및 신체 발달에 대한 종단 연구를 통해서 영재 학생에게서 정서적인 문제의 발생 빈도가 낮음을 보고하였다(Terman, 1925, Terman & Oden, 1947, 1959). 이 연구에 영향을 받은 많은 교육자나 심리 전문가들은 영재학생에게는 특별한 임상적 도움이 필요하지 않다는 결론을 내리게 되었다. Cornell(1983)도 Michigan 연구에서 학교에서 교사의 추천이나 검사 결과에 의해 영재로 판별한 아이들이 여러 면에서 우수성을 지니고 있으며, 이상적인 여러 역할을 담당함을 발견하였다. 또한 그 외 여러 학자들도 영재가 정서적으로 좀 더 안정될 뿐만 아니라 독립적이고 사회적으로도 적극적이며, 상상력이 풍부한 사람, 자아존중감도 높은 긍정적인 자기 개념을 가지고 있다고 보고하고 있다(예, Karnes & Whorton, 1988; Khoury & Appel, 1977; Knepper, Obrzut, & Copeland, 1983 등)

그러나, Terman의 연구는 이미 영재 학생으로 판별되어 특별한 영재교육 프로그램을 제공받고 있는 아동을 연구 대상으로 삼았기 때문에 그들에게서 정서적 취약성이 드러나지 않았다는 비판을 받고 있다(Webb, 1993). 정서적으로 취약하지 않다는 입장의 연구들은 연구대상 선정 과정에서의 문제점으로 비판을 받고 있다. 즉, 학교 적응을 잘하는 학생을 연구대상으로 삼거나, 반대로 사회, 정서적인 문제 때문에 학업에서 미성취하는 아동이나 영재 프로그램 서비스를 받지 못하는 학생들을 연구에서 제외되는 경향이 있다는 지적과 함께, 학교 적응이 뛰어나거나 학업성취가 높은 학생을 영재로 판별하고 연구 대상으로 삼게 되면, 다른 영역에서의 기능도 원활히 잘하고 정서, 사회적인 문제도 적게 나타나는 것은 당연한 결과

라고 언급하고 있다(Whitmore, 1980).

Terman 연구 결과에 대한 또 하나의 해석으로는, 영재 프로그램이 제공하는 교육 프로그램, 또래 집단, 영재에 대한 공식적인 사회적 지지와 교사의 지지나 도움이 영재에게 보호요인으로 작용하여 발달 과정에서 영재의 정서적 취약성이 줄어들거나 극복되는 것은 아닌가 하는 점이다. 이 해석에 의하면, 영재의 정서적 상태를 결정하는 것은 영재 아동이 받는 교육 환경의 영향에 크게 기인한다고 볼 수 있다.

2) 정서적 취약성의 입장

영재아동이 정서적으로 취약하다는 입장은 영재적 특성으로 인해 영재아동이 여러 가지 문제를 갖고 있으며 이를 위해 특별한 서비스를 받아야 한다는 입장이다(e. g., Altman, 1983; Colangelo, 1991; Delisle, 1990; Fimian, 1988; Kaiser & Berndt, 1985; Leroux, 1986; Reid & McGuire, 1995; Roedell, 1984; Silverman, 1991, 1993; Webb, 1993; Whitmore, 1980 등). 이 입장은 'Terman 신화' (Whitmore, 1980)를 부정하는 입장으로서, 영재는 우월하고 무엇이든 잘한다는 편견과 높은 기대가 특정 영역에만 국한된 재능을 가진 영재아동에게까지 모든 면에서 언제든지 우수하도록 압박감을 주기 때문에 그 결과 영재가 정서적인 어려움을 겪는다고 하였다(Freeman, 1985).

영재의 정서, 사회적 욕구의 측면에서 영재아동 상담에 노력을 기울인 최초의 사람은 Leta Stetter Hollingworth이다. Hollingworth는 영재의 내재된 마음에 관심을 둔 최초의 과학자임

상가 모델로서(Silverman, 1993), Hollingworth는 120-145 IQ의 적정의 지능(optimum intelligence)을 지닌 아동보다 그 이상의 범위에 있는 영재는 개인적인 문제나 대인관계에서의 어려움을 지낼 위험이 좀 더 높다고 하였다. Hollingworth는 '지능지수 180 이상 아동'(Children above 180 IQ) 책에서 영재의 우수한 지능과 미성숙의 결합으로 인해 생기는 사회적 적응상의 어려움을 표현하였다(Hollingworth, 1942). Hollingworth는 대인관계 개선을 위한 노력을 기울이기 어렵고, 정서적으로 성숙하기도 전에 먼저 인류의 운명이나 문명의 정당성과 같은 높은 단계의 도덕 및 윤리적 문제에 직면하게 되기 때문에 높은 재능아는 특별한 관심을 갖고 도와주지 않으면 고립되어 대인 관계에 어려움이 생긴다고 하였다.

Hollingworth 이후 40년대, 50년대에는 점차 영재의 정서나 사회성에 관한 관심이 줄어들기 시작하였고, 60년대, 70년대에는 많은 영재 전문가들이 수학, 과학, 우주개발과 같은 분야에 치중하여 판별, 영재 교육 과정과 교수방법, 및 창의성 개발에 초점을 기울였다. 80년대에 와서야 몇몇 학자들로부터 영재의 정서, 사회적 욕구와 영재 가족에 관한 중요성이 강조되고 연구에 대한 관심 및 정서 교육에 대한 요구가 일어나기 시작하였다(예, Silverman, 1993; Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982).

정서적 취약성을 지지하는 연구에서, Dauber & Benbow(1990)는 보통의 영재(moderate gifted)보다 우수 영재(highly gifted)가 좀 더 정서 및 사회적으로 취약하다는 지능 수준에 따른 취약성의 차이를, 윤여홍(1996)은 임상 장면이 아닌 일반 교육 현장에서도 영재학생들에게서 미

성숙, 새로운 환경이나 사회적 장면에서의 부적응, 미성취, 불안 및 우울, 대인관계에서의 갈등, 행동장애, 주의력 결핍, 틱현상 등이 나타남을 보고하고 있다. 그밖에 몇몇 연구에서는 영재와 청소년 범죄와의 관련성(Brooks, 1985), 10대 영재의 자살(중앙일보, 동아일보, 1996년 3월 29일자)이 보고되고 있다.

그러나, 정서적 취약성을 지지하는 연구는 긍정적인 입장의 연구에 상반되게 연구 대상을 임상 장면에서 선택하는 경향이 많았다. 고, 때로는 병리적거나 연구자 자신이 자가 선택하는 등, 연구 대상 선정과정에 문제가 있음에 비판받는다.

3) 정서적 취약성 논란에 대한 종합 의견

영재의 정서적 취약성에 대한 논란을 검토해 볼 때, Webb(1993)의 의견과 비슷하게 영재의 정서적 취약성에 대한 긍정적 의견 및 부정적 의견 양쪽 모두의 견해는 적어도 부분적으로 타당하다. 왜냐하면, 긍정적인 의견의 연구들은 대부분 학교 장면에서의 적응아를, 부정적인 의견의 연구들은 임상장면에서는 부적응아를 연구 대상으로 표집하였기 때문이다. 이는 다른 어느 집단과 마찬가지로 영재집단에도 적응아와 부적응아 모두 공존하고 있다는 의미로 받아들여진다.

따라서, 영재의 정서적 취약성은 영재의 집단적 특성이기보다는 개인의 특성에 따른 가능성으로 봐야 할 것이다. 영재의 정서적 취약성 가능성은 영재가 지닌 인지적 특성 및 심리적 특성과 밀접한 관련이 있다. Janos와 Robinson (1985) 및 Piirto(1992)는 좀 더 창의적인, 우뇌 우세성을 지닌, 확산적인 사고를 하는 아동이 정서적인 어려움뿐만 아니라 사회적인 문제를 가질 위험이 있

다고 한다. Colangelo와 Zaffran(1979) 및 Schmitz와 Galbraith(1985)는 '심화 영재(enriched-gifted)와 속진 영재(accelerated-gifted) 간에 성격적 특성에 차이를 보고하고 있다. 즉, 심화 영재는 문제와의 관련성을 확립하려는 능력과 관심을 가진 사람으로서, 상당히 깊게 자신의 열정과 에너지를 투자하는 사람인 반면, 속진 영재는 1차적으로 속달과 새로운 학습의 통합에 관심이 있는 사람이다. 따라서, Schmitz와 Galbraith(1985)는 속진 학습자는 고정된 방식의 학습에 좌절을 많이 받기 때문에 부모나 교사와의 갈등이 많을 수 있으며, 실패에 대한 두려움이 크며, 또래에 비해서 사회적으로 미성숙하다고 한다. 그러나, 상대적으로 심화 학습자들은 자신의 정서적 에너지를 특정의 영역에 투자하기 때문에 매우 정서적이며 상상력이 풍부하고 내향적이거나 사려 깊거나 하여, 좌절이나 열정, 정열, 이상주의, 화, 그리고 절망감 등의 강한 감정에 민감한 교사의 지지를 필요로 한다고 한다.

따라서, 상담자나 교사는 영재 개인의 심리적 특성을 고려하여 구별된 상담체계가 필요하며, 개인상담 및 지도에 유의해야 한다(Colangelo & Zaffran, 1979; Fox & Zimmerman, 1985; Schmitz & Galbraith, 1985)

요약하면, 영재의 정서적 취약성의 여부는 영재 개인의 인지적 특성 및 심리적 욕구와 이를 지도하는 외부 환경적 요인에 의한 상호 영향에 달려 있다. 영재로 판별되어 영재교육과 교사의 지도를 받는 경우에도 개인이 지닌 영재적 특성이 잘못 이해되거나 부정적인 측면만 부각되어 나타나면, 좌절과 부적응을 겪을 가능성이 있으며, 재능이 있음에도 불구하고 영재로 판별되지 못할 경우에

는 영재 교육 환경이 제공되지 못하고 교사의 지도가 뒤따르지 않게 되어, 정서, 사회적인 어려움을 겪을 가능성이 훨씬 더 시사된다.

4. 영재의 스트레스 : 내, 외로부터의 도전

영재의 심리적 취약성의 가능성은 영재 아동의 내부 및 외부 요인으로 나눌 수 있다. 내인적 요인은 1차적으로 영재의 인지, 정서적 특성 및 사회적 욕구에 기인하며, 반면에 외인적 요인은 영재의 물리적, 사회적, 문화적 환경 요인에 기인한다. 외부 환경적 요인에는 부모, 가족, 교사, 또래, 학교, 사회, 문화적 여건과 태도 및 가치준거 등이며, 이러한 요인은 영재가 가진 내적 특성과 맞물려 갈등을 자아낸다. 영재는 어느 정도 또래와 같은 발달 단계를 거치면서 동일한 발달적 욕구나 발달 과업에 봉착하지만, 다른 아이들보다 좀 더 빠른 나이에 각 단계에 도달함으로써 인하여 내적, 외적인 부조화를 겪게 된다.

1) 내인적 요인

(1) 비 동시성(Dyssynchrony)

영재의 발달 특성 중 하나는 신체, 인지, 정서, 사회적 성장이 동시에 이루어지지 않고 서로 다른 빠르기로 발달하여 한 개인 안에서 내적 불일치를 일으키는 비동시성(dyssynchrony)이다. 영재에 비동시성 장애에는 지적-정신 운동성 불일치, 지적-정서발달 불일치 및 또래와의 사회적 발달 불일치가 있다(Terrassier, 1985).

지적-정신운동성 불일치는 지적 능력 발달에 비해 소근육 발달이 지연되는 것으로, 대표적인 현상이 영재의 읽기와 쓰기의 차이이다. 영재의

약 2/3 정도 아이들이 5세 이전에 이미 읽기 능력을 터득했음에도 불구하고, 그 중 많은 수의 아이들이 글씨 쓰기에 어려움이 있다(Freeman, 1979). Terrassier(1985)도 정신적인 리듬과 쓰기와의 협응에 어려움은 영재에게 긴장, 불안, 손 떨림, 또는 강박적 현상으로 표현되며, 그 결과 실패와 좌절, 정서적 폭발을 보인다고 한다.

지적-정서발달 불일치는 영재의 정서적 성숙도가 지적 능력에 비해 떨어지는 것으로, 두려움이나 불안과 같은 정서적 미숙함을 감추기 위해 풍부한 지식을 이용한 승화, 주지화 등의 방어기제를 사용한다(Clark, 1983; Terrassier, 1985). 감정도 이성적, 논리적으로 이해하려 하기 때문에 영재의 내부에서 감정의 힘과 지적 방어가 서로 맞부딪치면 신경증적 양상으로 표출되기도 한다.

영재학생의 정신발달 속도가 비교 집단인 또래와 다름으로 인해 생기는 사회적 불일치는 영재들의 사회적 적응 능력을 저하시키게 만든다. 부모나 교사는 영재 학생의 행동을 그들의 지적 수준만큼 성숙할 것으로 기대하기 때문에 그 결과, 영재 학생에게 심각한 스트레스를 주게 된다(Webb, 1993). 또래에 비해 상대적으로 높은 지적 수준은 쉽게 어울릴 수 있거나 공통의 대화 소재를 지닌 친구를 찾기 어려워 소외감을 갖기 쉽다. 이들이 지닌 내향적 경향성은 사회성이나 위협을 무릅쓰고 도전하는 힘을 잘 발달시키지 못하기도 한다.

이러한 비동시성 특성은 아동의 정서적 안정감을 쉽게 깨뜨린다. 예를 들면, 언어능력은 읽기와 글쓰기가 서로 생산적으로 결합된다. 그러나, 우수한 언어능력과 개념형성능력을 지닌 아동이지만 읽기 장애가 있다면, 쉽게 좌절하고, 글쓰기를 싫어하면 능력은 제대로 인정받지 못한다. 시공간지

각력은 대-소근육 운동 능력과 서로 생산적으로 결합된다. 그러나, 우수한 공간지각력은 있지만 도형 모사 능력이 약한 학생도 능력 발휘에서 좌절감을 갖는다. 신체-운동지능이 높지만 소극적이고 사회적 판단력이 떨어지는 아동은 다른 팀과 운동시합을 통해 능력을 표출하기가 어렵다. 영재가 또래와의 사회적 불일치가 강하면 강할수록 또래와 교사로부터 거절 받기 쉽고 사회적 부적응의 가능성이 더 높아진다.

비동시성의 특성은 병리적인 조건은 아니지만 여러 심리적인 문제를 발생케 할 수 있다. 영재는 모든 면에서 통합된 능력을 지닌 뛰어난 사람이지만, 어느 한 분야에서 두드러진 능력이나 기술이 여러 다른 능력과 결합하여 창의적으로 생산하기 위해서는 자신의 약점을 극복해야 하는 사람들이다.

(2) 내향성(introversion)

모든 영재가 다 내향적이지는 않다. 그러나, 독립적으로 혼자서 일하기를 좋아하며, 주로 옥내에서 활동하는 내성적인 경향성이 많다(Myers & McCaulley, 1985). 영재는 1-2명의 친구로도 충분히 만족한다. 영재의 내성적인 경향성은 특히 창의성을 키워주는 사려 깊은 생각을 하고 여러 가지 아이디어를 통합할 수 있도록 시간과 장소를 제공하기도 한다. 예술가, 음악가, 발명가, 작가 등 창의적인 성취를 이룬 사람들은 혼자를 즐기고 견딘다(Schmitz & Galbraith, 1985). 그러나, 또래 친구와의 관계가 부족하여 사회성을 증진시킬 기회가 적고, 다른 사람을 자기 뜻대로 조직화하고 자기의 규칙을 준수하도록 강조하는 자기 중심적 성향 때문에 영재 아동과 또래 사이에 긴장이 일어날 가능성이 높다(Webb et al., 1982).

(3) 정서적 민감성과 과흥분성

(emotional sensitivity and overexcitability)

영재의 두드러진 정서적 특징은 정서적 민감성(emotional sensitivity)과 강렬함(emotional intensity)이다(Clark, 1992; Dabrowski, 1972; Freeman, 1985; Piechowski, 1991). 강렬함이란 대단히 강한 집중력이나 능력, 힘, 또는 에너지를 의미하며, 정서적 민감성이란 자극에 대한 유기체의 반응성으로 예민함을 의미한다. 정서적 민감성과 강렬함은 주변의 자극을 민감하게 받아들이고 여러 자극에 동시에 주의를 기울이도록 만들며, 때로는 고통스런 감정을 강하게 느끼게 만들기도 한다. 즉, 소리나 움직임, 말, 물리적 현상, 또는 주변 사람들까지 오감을 통해 들어오는 모든 자극에 지나치게 예민하게 과민 반응을 보이게 만든다(Clark, 1983; Dabrowski, 1973; Freeman, 1985)

이러한 정서적인 예민함과 강렬함은 개인에 따라 내재화되거나 외현화되어 자신이 가진 재능에서뿐만 아니라 정신운동성, 감각, 지적, 상상, 정서 등의 영역에서 정신적인 과흥분적 형태로 표현된다(Dabrowski, 1972). 정서적 민감성과 강렬함은 신경증적인 불균형이나 비정상적인 것은 아니지만 학교 적응에 어렵게 하거나(Roedell, 1984), 이방인과 같은 느낌을 갖게 하거나(Schmitz & Galbraith, 1985), 감정적으로 자기 보호를 위한 자기 고립(self-isolation)의 방법을 쓰거나, 대인관계에서 불안이나 우울을 유발하기도 한다. 정신적 과흥분성이 강하면 강할수록 보통 아이들이나 일반 교사들의 거부나 불편감이 심해지며 영재와의 심리적 거리감도 커진다.

그러나, 정서적 민감성과 강렬함은 더 나은 자기 성장 발전을 위한 긍정적인 잠재력

(Dabrowski, 1972)으로서, 보통 아이들 보다 훨씬 더 높은 수준에서 또한 훨씬 더 강한 수준에서 정신활동을 하게 하며 영재의 재능 발달을 촉진해주는 역할을 하는 정신적인 에너지와 힘이 된다.

(4) 완벽주의(Perfectionism)

영재는 높은 수준의 성취를 기대하는 완벽주의 경향을 지니고 있다. 영재의 완벽주의는 자신이 질적으로 우수해야 한다는 인식과 칭찬이 주는 정적 강화 및 사회 학습의 결과에서 비롯된다. 영재는 평범함과 우수함의 질적 차이를 파악하고 자신이 성공했던 경험을 되살린다. 이러한 인식과 경험은 최고의 수준에서 성공하길 추구하고 갈망한다. 발달이 빠른 영재의 어린 시절 초기의 성공 경험은 영재에게 칭찬과 흥분을 주고, 이는 완벽주의를 강화시켜 준다. 성취 기대는 지적 능력에 비례해서 나타난다. 영재 부모가 갖는 '우수아 신드롬(superkid syndrome)' (Adderholdt-Elliott, 1987)과 경쟁사회가 요구하는 최고의 성취수준은 아이로 하여금 높은 수준의 기대를 설정하게 하고 완벽주의를 실현하는 일 중독자로 만든다

완벽주의가 주는 긍정적인 면도 있다. 완벽주의는 성취를 향한 동기, 힘과 에너지를 공급해준다. 그러나 개인이 능력 이상의 비현실적인 목표를 설정하고 시간과 에너지를 과다하게 소모하면 실패감을 갖게 되고 심각한 정신적인 장애를 얻을 수 있다. 칭찬이 없으면 실패했다고 느끼는 이분화된 사고는 실패를 인식하면서도 칭찬을 얻기 위해 완벽주의를 키워간다. 동시에, 실패에 대한 과도한 염려와 우울, 성공여부에 대한 과도한 불안에 빠지게 된다(Hewitt, & Flett, 1993).

우수한 능력을 지닌 아동들 가운데에서 완벽주의 성향이 자주 발견되며, 약 15-20% 정도의 아동은 학업 수행 과정에서 완벽주의에 의한 심각한 장애가 나올 수 있다고 학자들은 보고하고 있다(예, Webb, 1993). 특히 여자 청소년 영재의 신경성 식욕부진증(Webb, 1993)과 10대 영재 청소년의 자살(Adderholdt-Elliott, 1987) 및 미성취 영재(Rimm, 1995)의 경우들은 다 완벽주의와 관련이 많다.

(5) 과도한 자기 비판

(excessive self-criticism)

영재 아동은 자신에게 주어진 가능성과 동시에 자신의 단점을 지각할 수 있다. 영재는 자신이 추구하는 이상적인 이미지를 상상하며 그에 따라 자신을 비판하고 평가한다. 추구하는 이상적인 이미지의 달성 가능성을 두고 가해지는 호된 비판(Adderholdt-Elliott, 1987)은 이상향에 강하게 집착하게 하며, 그 결과, 자신에 대한 비판이 부적절하고 과도하게 이루어진다. 과도한 자기 비판은 이상적 자아와 실제적 자아 사이의 불일치를 높게 만들며, 기대를 충족시키지 못한 자신에게는 분노와 실망을 갖게 된다. 그 결과 개인은 낮은 자존감과 우울증을 앓게 된다(Webb et al., 1982; Whitmore, 1980). 자기 비판과 우울증이 심해지면 자살로 이어지기도 한다(Adderholdt-Elliott, 1987)

(6) 위험을 피하려는 욕구

(need for avoidance of risk-taking)

일반적으로, 영재 아동은 위험을 감수하는 모험심을 가지고 있으며 새로운 일을 적극적으로 시도한다. 그러나, 동시에 위험을 피하려는 욕구도 잠

재되어 있다. 이는 영재 아동은 가능성을 봄과 동시에 발생할 수 있는 가능한 잠재적인 문제도 인식하기 때문이다. 위험을 피하려는 욕구는 실패에 대한 두려움에 기인하며, 아동의 낮은 자아개념과 관련이 깊다. 주로 미성취 아동이나 강박적인 아동에게서 많이 보이며(Rimm, 1995; Whitmore, 1980), 초기 실패 경험을 가진 무기력한 어린 영재 아동에게서 또는 상위의 우수 고등학교나 우수 대학에 진학하여 나타나기도 한다.

(7) 다재다능함(multipotentiality)

영재 청소년은 여러 영역에서 남보다 앞선 능력을 지니고 있음을 스스로 인식한다. 영재는 사교적이기보다는 활동을 중심으로 어울리며 다양한 영역에서 다재다능함을 즐긴다. 이런 다재다능함은 초기 학습에서 두각을 드러내게 하지만, 반면에 한 영역에 깊게 집중하는 것을 방해하거나 진로 및 직업 선택에서 어려움을 겪게 만든다. 많은 흥미와 관심을 가진 영재가 한정된 시간 안에 한 가지의 전문직만을 선택하고 다른 것들을 본질적으로 차단해야 하는 결정상황은 불안과 우울을 겪게 한다(Colangelo, 1991; Webb, 1993).

(8) 실존적 우울감(existential depression)

영재 청소년들은 높은 이상주의를 가지고 보통 그 나이 또래가 겪지 않는 세계관, 인류애, 인생의 의미, 삶의 가치 등에서 의미를 찾는 데에 많은 시간과 에너지를 소비한다. 직업 선택, 자기 만족, 믿음과 행동과의 일치, 도덕적 행동, 인류애에 대한 지속적인 가치 추구 등이 영재에게는 매우 중요한 논쟁거리가 된다. 그러나, 한정된 시간과 공간, 제한된 노력, 불안정한 자기 위치, 학생이라는 제한된 신분 때문에 영재 청소년들은 삶

의 존재의 의미와 가치에 의문을 품고 실존적인 우울감을 경험한다(Piechowski, 1991; Webb et al., 1982).

2) 외인적 요인

영재의 환경인 가정과 학교, 사회 및 문화는 외부 요인으로서 영재의 정서, 사회적인 문제의 원인이 되기도 한다. 영재의 내인적 특성과 영재가 만나는 환경과의 적합성 여부는 영재의 재능 발달에 긍정적으로 또는 부정적으로 영향을 끼친다. 영재에게 영향을 주는 외인적인 요인은 다음과 같다.

(1) 부모의 양육

보통 부모는 나이와 학년에 따른 발달단계를 기준으로 하여 자녀를 양육한다. 영재 부모도 보통 또래 아동의 발달 단계 및 특성을 기준으로 하여 영재의 인지, 정서, 행동 특성을 비교, 평가한다. 영재 부모는 자녀의 우수한 능력에는 만족해 하지만 우수한 능력과 함께 하는 영재적 특성에 맞는 자녀 교육 및 지도 방법에 대해서는 불안해한다. 자녀가 우수한 능력을 지니길 바라면서도 동시에 '이상한' 아이로 비쳐질까봐 염려하는 부모의 양가적 감정은 남과 '다른' 영재의 욕구 충족, 정서적 지지, 지적 자극과 교육 경험의 제공 등에서 스스로 부적합하다고 느낄 수 있다. Bridges (1973)는 ① 영재에 대한 잘못된 견해와 정보 부족, ② 지적인 우수성에 대한 적의적 감정, ③ 영재 판별 및 교육에 대한 사회적 지지 부족, ④ 영재와 관련된 정보의 부족, ⑤ 부모의 재정적 지원의 제한, ⑥ 자녀의 불균형적 발달, ⑦ 자녀에 대한 불분명하거나 갈등적인 기대, ⑧ 가족 내에

서의 자녀의 역할에 관한 혼돈, ⑨ 영재가 가진 특성의 행동과 성격적 특성 등에 의해 스스로 부모 역할에 부적합하다고 느낀다고 보고하고 있다.

(2) 획일화된 교육 과정과 학교 환경

전형적인 발달 과정을 따르는 아동에 비해, 영재의 독특한 인지 능력은 다른 교육 경험을 필요로 한다. 그러나, 같은 나이에 따른 학년, 정해진 교과과정과 과제, 학습자 개인차를 고려하지 않은 획일화된 교수-학습방법의 교육 환경은 영재를 딜레마에 빠지게 만든다(Freeman, 1985). 딜레마는 정해진 기준에 따라야 할 사회적 동조의 요구와 자신의 욕구를 따르려는 비동조 요구 간의 갈등을 의미한다.

일반적으로 영재 교육에 대한 입장은 다소 양가적이다. 영재의 능력 발달을 주장하지만 이를 일반 정규 교육 과정 속에서 수용하려고 한다. 현재 월반, 속진제, 조기 입학 제도가 있지만, 평준화된 교육 과정, 반복 학습, 동일하게 제공되는 학습 지도 형태, 모든 영역에서의 우수함을 요구하는 교육제도, 교과에서의 난이도의 불일치 등은 대부분 영재에게 도전과 지적 욕구를 채워주지 못하고 있다.

동조와 비동조 사이의 딜레마의 결과로 나타나는 현상은 미성취이다(Rimm, 1995; Webb, 1993). 도전적이지 않은 지루한 학교 환경(Schmitz & Galbraith, 1985)은 학교에 대한 불신, 학습동기 상실, 무력감, 주의력 결핍, 미성취, 낮은 자존감, 우울감, 행동장애 등을 유발한다. 우울감은 무력감에 대한 분노와, 낮은 자존감은 자기 인생에 대한 개인 통제불능감과 밀접하게 관련이 있다(Webb, 1993).

교육환경에서 영재가 갖는 또 다른 딜레마는

준거 집단의 변화이다. 특수 목적 고등학교나 우수 대학 입학 후에 주어지는 영재의 준거 집단은 우수 학생들로 이루어진 동질집단이다. 여기서 영재는 이질집단 속에서의 순응에서 벗어나 우수 동질집단 속에서 적응해야 하는 심리적 과업에 놓이게 된다. 학업성취가 상대적으로 훨씬 더 어려워진 동질집단 속에서 영재는 타인의 평가와 자신의 수행 결과에 지나치게 민감해진다. 또한, 또래 학생을 도전과 경쟁의 대상으로 보게 된다. 이러한 준거 집단의 변화 속에서 일부 영재는 학업에 대한 중압감과 능력 회의, 자신감 상실을 느끼고 방황과 좌절, 갈등을 겪는다.

(2) 타인의 기대

사회는 영재에게 거는 기대가 크다. 지적인 성취뿐만 아니라 정서 및 행동 면에서도 사회에 잘 적응하고 모범생으로 성장하길 기대한다. 사회의 기대에 대한 부응과 자기 기대에 대한 부응사이의 갈등은 가정과 학교, 및 직장에서까지 일생을 두고 나타난다.

Whitmore(1980)는 어른들이 영재 아동에게서 문제라고 하는 9가지의 행동을 나열하였다 : 잘 듣지 않는다, 지배하려든다, 뒤엎는다, 논쟁적이다, 지시를 잘 따르려하지 않는다, 우스꽝스럽게 행동한다, 과다하게 경쟁적이다, 다른 사람을 통제하려는 욕구가 강하다, 개인적인 일과 공적인 일을 섞는다. 이러한 행동은 일반적으로 지켜야 하는 전통, 문화, 또는 사회적 상황에서의 행동 규범에서 어긋나는 것들이다. 사람들은 운동이나 음악, 미술 등 어느 특별한 분야에서의 창의적인 산출물은 높은 가치를 두지만, 그 사람의 예외적인 행동은 싫어하고 비판한다. 사회는 영재에게 사회에 동조하도록 압박감을 준다. 아이가 다를수

록 비동조자로 비취질 가능성이 높고, 비판이나 거절 받을 가능성이 높다(Webb, 1993).

(3) 또래 관계

영재 아동은 나이와는 상관없이 친구 관계를 맺고 싶어한다(Galbraith & Delisle, 1996). 영재는 흥미나 관심이 매우 다양하기 때문에 서로 다른 종류의 집단을 필요로 한다. 높은 지적 능력과 다재다능함은 자기보다 나이 많은 사람이나 어른에게 강하게 끌린다. 그러나, 나이에 따라 학년과 친구가 결정되는 사회 속에서 나이가 다른 사람과의 교류를 맺는 일은 어렵다. 자기와 맞는 적당한 또래를 얻지 못하면, 그 대신에 영재는 책을 선택한다. 일종의 비동조적 행동이다. 같은 학년과 나이 또래를 요구하는 사회적 기대와 영재 자신의 특성에 따른 또래 요구 사이에서 갈등을 조정하는 일이 영재에게는 큰 스트레스가 된다(윤여홍, 1996; Schmitz & Galbraith, 1985; Webb et al., 1982).

(4) 부모-자녀 관계와 부모의 기대

가정은 아동의 성취발달, 창의성, 정서발달, 및 사회적 유능감을 도모하거나 축소시키는 가장 중요한 요인이다(Silverman, 1991; Webb, 1991). 부모의 역할 중 하나는 아이의 재능을 올바르게 이해하여 이를 촉진시킬 물리적인 환경과 심리적인 환경을 마련해 주는 일이다. 그러나, 부모의 교육열망과 성취기대가 자녀의 재능과 무관하거나(Rimm, 1995), 자녀의 성공을 통한 대리만족을 추구하는 경우(Miller, 1981), 영재를 높은 성취를 이룬 사람으로 보는 경우(특히 아버지)(Rimm, 1995), 부모-자녀 관계는 힘겨루기, 자아정체감의 혼란, 수동-공격적, 미성취 현상으

로 나타나기 쉽다.

능력과 성취에 대한 지나친 강조는 개인의 정서 및 사회적 특성을 억제시키고 그 결과 대인관계에서의 어려움을 증가시킨다. 또한 지적 성취 이외의 것에 대한 가치를 두지 못한다. 그 결과, 자신도 지적 성취를 이루지 못하면 스스로 무가치감, 낮은 자존감, 우울감을 갖게 되고, 나아가 학업실패 등을 낳게 된다(Hewitt & Flett, 1993; Rimm, 1995; Webb et al., 1982).

그러나, 부모가 자녀를 인간으로서 가치를 인정해주고 존중해주며 성취에 관심을 적절히 기울인다면, 아이는 스스로 만족감도 높고 성취 수준도 상당히 높으면서도 완벽주의적이지도 않고 타인과의 관계를 잘 유지하는 사람으로 커나갈 수 있다.

(6) 형제관계

영재 아동이 갖는 어려움 중의 하나는 형제 관계로부터 발생하기도 한다. 형제 중 한 명이 영재일 경우, 다른 자녀는 능력 면에서 상대적으로 과소평가를 받기도 하고, 스스로 위축되기도 한다. 따라서, 자신의 발전의 한계를 미리부터 제한시키는 경향을 보인다. 가족 내에서 영재 자녀의 심리적 위치가 상대적으로 높기 때문에 비영재 자녀는 적응상의 문제를 갖거나 형제 갈등에 휩싸인다. 형제간의 갈등은 첫째 아동보다 둘째 아동이 영재로 판별될 때 좀 더 강하게 일어난다(Tuttle, 1990). 이는 출생순위에 따른 가족 내의 위치가 뒤바뀌기 때문이다. 능력이 있음에도 불구하고 영재로 평가받지 못한 경우도 경쟁심이 증폭되며, 미성취 아동이 될 가능성이 생긴다(Webb et al., 1982). 반면에 형제간의 IQ의 차가 크면 클수록 경쟁심은 줄어들고 형제사이에 좀 더 나은 조화를 이룰 수 있다(Ballerling & Koch, 1984).

(7) 부모의 이해 정도

부모가 영재 아동에 대한 이해가 부족하면 가족 내에서 문제가 발생할 가능성이 높아진다. 부모는 영재아동에 대한 정보를 근거로 적절한 양육과 지지를 제공해야 하지만, 정보의 부족으로 적절한 이해, 양육, 지지 및 격려를 해주지 못한다. 현대에는 부모의 지식 수준도 높아지고 자녀 양육이나 영재에 관한 정보도 많이 나와 있지만, 조속하게 발달하는 자녀의 인지 발달의 신호를 부모가 무시하거나 소극적으로 대처하는 경향이 있다. 이러한 부모들은 자녀의 영재성을 인식하는 데에 실패한다.

또한 부모 자신이 영재 아동을 양육하는 과정에서 겪는 문제를 제대로 해결하지 못하면 가족간의 문제가 발생할 수 있다. 부모 자신이 영재인 경우도 있지만, 자신이 얼마나 우수하며 자신의 삶에 어떻게 영향을 끼치는지 감지하지 못하는 경우들이 대부분이다. 이러한 경우, 자녀에 대한 강한 열심과 높은 기대는 있으나 인내심 부족으로 영재에게 불리한 환경을 제공할 가능성이 시사된다.

(8) 사회, 문화적인 가치

영재 아동의 재능 발달에는 가족과 사회의 지지 및 가치 인정이 필요하다. 사회와 가족의 지지 여부는 영재의 재능이 가치 있는 것으로 인정하느냐의 시대적인 가치 기준에 달려있다. 능력은 시간과 지역에 따라 가치가 부여되기도 하고 또는 무시되기도 한다. 영재의 여러 다양한 능력 모두가 가치를 인정받는 것은 아니다. 최근에는 컴퓨터 정보과학 및 수, 과학 분야의 학업 성취에 많은 가치를 두고 있는 실정이며, 여전히 인간관계나 정서적 대인관계에 대한 가치 부여가 미흡한

편이다. 그 시대와 문화가 인정해주지 못하는 재능을 가진 영재는 성취 가능성이 더욱 어려워진다.

5. 영재의 정서발달을 위한 상담

1) 영재의 정서발달의 필요성

모든 영재가 다 심리적인 어려움을 겪는 것은 아니다. 영재는 우수한 지능이나 재능 및 여러 인지적 특성을 지닌 사람들로서, 영재의 심리적 특성은 자신의 재능을 키우기 위해 필요한 잠재적인 에너지이며 욕구들이다(Dabrowski, 1972; Freeman, 1985). 정서적 민감성과 강렬함, 자극에 대한 과잉 지각, 자기 비판, 다재다능함, 및 완벽주의 등은 1차적으로 영재의 재능을 키워 가는 긍정적인 힘이다. 그러나, 긍정적인 힘 이면에 동시에 존재하는 2차적인 부정적인 요소가 영재의 정서적 취약성을 가능케 한다. Clark(1983)은 영재가 자신의 재능을 발전시키고 싶은 강한 인지적인 욕구를 가지고 있을 뿐만 아니라 동시에 인지적인 욕구로 인해 발생 가능한 정서, 행동적인 문제를 공유하고 있다고 분석하고 있다. 이는 하나의 동전에 두 면이 존재하는 것과 같은(flip sided of the same psychological coin) 영재 특성의 이중 모습이다(Clark, 1983; Freeman, 1985; Rimm, 1991).

영재의 특성이 긍정적으로 발달하느냐 또는 부정적으로 표출되느냐 하는 것은 영재 개인이 지닌 인지적 특성과 심리적 특성 외에 외부 환경과의 상호작용 및 교육과 지도에도 달려있다. 외부 교육 환경은 영재의 지적 능력 향상에는 강하나 영재의 정의적 능력 발달 지도에는 약하다. 영재의

인지적 특성과 심리적 특성과의 관계를 고려할 때, 영재의 심리적 특성이 자신의 재능을 발휘하는 긍정적인 힘으로 발휘하기 위해서는 정서발달이 요구된다 - 장기 목표를 위한 동기, 좌절이나 실패로부터의 회복력, 상황 대처능력, 자신감, 자긍심, 협동력, 지도력, 도덕성, 인내력, 과제 집착력, 자기 훈련, 자기 조절 및 관리능력 등에 초점을 둔 교육과 지도가 영재에게 꼭 필요하다. 영재에게 제공되는 적절한 교육과 지도는 지적 및 정의적 측면 모두 필요하며, 가정과 학교 및 지역사회의 심리 전문가는 서로 상호 협조하여 적절한 정서 지도와 문제행동의 해결 및 예방에 도움을 주어야 한다.

2) 영재 상담의 필요성과 특성

영재가 상담을 필요로 하는 문제는 다양하다. 앞에서 언급한 바와 같이, 영재는 모든 면에서 우수하다는 편견 이면에 내, 외적 요인에 의해 심리적으로 스트레스를 받을 가능성이 있는 집단이다. Webb(1993)은 자신의 능력을 사용하려는 욕구, 무엇인가 이해하려고 하고 일치성을 추구하려는 욕구, 가능성과 대안성을 찾으려는 능력, 정서적 강렬함, 사회적이고 도덕적 이슈에 관심을 보이는 것, 및 비동시성 장애 등이 어려움의 발생을 증가시킨다고 하였다.

영재 이동에 대한 이해 부족, 정서적 지지 결여, 영재에 대해 양가감정이나 거부감 표현 등은 영재에게 심각한 문제를 발생케 한다. 영재가 갖는 문제는 학교 부적응, 대인관계 기술의 부족 등의 적응상의 문제에서부터 틱이나 말더듬과 같은 장애 증상에 이르기까지 다양하다(윤여홍, 1996; 1998). 구체적으로는 갈등과 좌절, 주의력 결핍,

충동적인 행동의 표출, 완벽성, 성공이나 실패에 대한 두려움, 지나친 기대에 대한 부담감, 지나친 경쟁의식, 동기 부족, 사회성 부족, 학업부진, 학교 부적응, 정서적 고립, 부정적인 자아개념과 우울, 나르시시즘, 섭식장애, 약물중독, 강박적 행동, 자살 등이 보고되고 있다(문정화와 이승희, 1993; 윤여홍, 1996; 1998; Adderholdt-Elliott, 1987; Bartell & Reynolds, 1986; Feldhusen & Nimlos-Hippen, 1992; Leroux, 1986; Reid & McGuire, 1995; Rimm, 1995; Roedell, 1984; Silverman, 1993; Webb, 1993 등).

상담이란 도움을 필요로 하는 사람이 전문적 훈련을 받은 사람과의 대면 관계에서 생활 과제의 해결과 사고, 행동 및 감정 측면의 인간적 성장을 위해 노력하는 학습과정(이장호, 1982)이다. 영재 집단도 다른 집단처럼 심리 전문가의 도움을 필요로 한다. 영재 상담은 영재 집단을 대상으로 하기 때문에 상담 목표와 내용에 따라 다양한 방식으로 접근할 수 있다. 주로 크게는 정서적인 어려움을 줄이고, 문제 상황에 직접 개입해서 도움을 주는 치료적 상담과 정서적, 인지적 욕구의 이해를 기반으로 하여 학생의 교육적 성장을 도와주는 심리적 환경을 형성하는 발달적 상담으로 나눌 수 있다(Colangelo, 1991).

치료적 상담은 영재가 겪는 심리적 증상의 감소와 심리적인 문제 해결을 목표로 삼는다. 구체적으로, 치료적 상담은 수용하기 어려웠던 감정을 표현할 기회를 제공하고, 상담자의 지지와 격려, 수용을 통해 개인이 겪는 고통과 증상을 제거하거나, 자신의 감정을 정리하고 현실 상황에 적응하도록 도와주는 상담으로서, 심리적 갈등이 심각하고 커서 시간과 에너지가 많이 요구되는 상담을

의미한다. 반면에, 발달적 상담은 자아성장 발달을 근거로 하여 더 나은 자기 발전을 위한 노력을 기울여 자신의 재능과 장점을 개발하고 심리적으로 성장 발달하는 데에 목표를 둔다. 여기에는 대인관계 훈련이나 자기표현 훈련, 역할연습, 가치 추구의 상이성과 갈등 극복, 시범, 모델관찰, 조언 및 격려 등을 하는 교육적 상담과, 의사결정이나 진로선택과 같은 문제해결 중심의 상담이 포함된다. 또한 학교 교사나 부모와의 협력 활동 및 집단 상담과 인성교육 활동이 포함된다(Colangelo, 1991; Schmitz & Galbraith, 1985).

영재 상담은 개인 상담과 집단 상담 모두 가능하며(Colangelo, 1991; Schmitz & Galbraith, 1985; Webb, 1993), 개인 상담은 치료적 상담에, 집단 상담은 발달적 상담에 더 관련이 깊다. 영재 집단 상담은 동질 집단으로 구성되기 때문에 행동과 동기, 대인 관계, 상호작용 패턴, 타인의 이해 등에 직접 도움이 된다. 그러나, 또래와의 관계나 비교, 평가의 어려움 때문에 중학생보다는 초등학생이나 고등학생들에게 더 적합하다(Webb, 1993).

영재 상담은 나이에 따라 상담의 내용에 차이가 있다. 예를 들어, 초등학생의 경우는 사회성, 학교적응 및 부모와 자녀관계에 관한 상담이 많고(윤여홍, 1996), 중학생에게는 또래 관계에 관한 상담이, 고등학생에게는 실존적이거나 자아 정체감, 또는 진로 지도 상담이 중요한 이슈가 된다. 또한 영재이면서도 주의력 결핍과잉행동장애나 학습장애와 같은 특성의 장애를 가지고 있는 경우는 좀 더 전문적인 진단과정과 치료과정이 필요하다(Karnes & Johnson, 1991; Mendaglio, 1993).

영재 상담에서의 초점은 영재의 지적 성장 및

잠재 능력의 발휘 및 이를 위한 지적-정서적 내적 통합이어야 한다. 그러기 위해서는 정서 및 사회성 발달 및 정신건강을 도모하는 측면으로 예방 차원에서 이루어지는 발달적 상담이 훨씬 중요할 수 있다. 영재 상담은 사회성, 도덕성, 인간에 대한 가치 인식, 리더십 등을 향상시키는 인성교육 차원에서 좀 더 비중 있게 다루어야 하겠다(윤여홍, 1998).

3) 영재 심리 전문가의 필요성에 관한 제언

영재 관련 서적은 영재 상담을 권하고 있지만, 이와 관련한 구체적인 상담 방법 및 내용을 체계적으로 설명하고 있지 않다. 현재, 외국에서는 영재 전문가와 심리학자들이 영재의 정의적 특성에 따른 심리 상담의 필요성을 인식하고 영재 아동 및 청소년의 심리 문제의 예방과 사회적 적응, 및 재능의 성장을 위한 노력을 기울여오고 있다. 그러나, 국내에서는 아직 이론적으로나 임상적으로 매우 관심이 부족한 실정에 있다. 이에 본 논문에서는 앞에서 다룬 영재의 심리적 특성의 개관을 기초로 하여, 영재 아동 및 청소년을 위한 심리 전문가의 필요성 및 지도 방향을 제시하고자 한다.

첫째, 아동 및 청소년 관련 심리 전문가들은 영재아동이 가진 정서적 특성의 이해를 바탕으로 이들의 심리적 취약 가능성을 인식할 필요가 있다. 이 때, 영재 아동의 정서적 특성을 무조건 비정상적인 병리 상태로 보고 진단을 내리기보다는, 긍정적 잠재성의 강한 표현임을 인식하는 것에서부터 출발해야 한다. 아직까지 국내 심리학자들은 영재 집단과 밀접한 관련을 갖고 있지 못한 실정에 있다. 심리학자는 교육 및 임상 장면에서 필요

한 전문적인 도움을 얻을 수 있도록 영재 집단을 개방, 수용하여야 한다. 따라서, 임상심리학이나 상담심리학, 발달심리학 등 심리학 내의 여러 영역과 소아 청소년 정신의학 담당자 및 교육 및 행정 등의 분야와 서로 긴밀한 협력이 이루어질 수 있어야 한다.

둘째, 심리학 여러 영역 내에서 영재를 담당할 심리 전문가가 필요하다. 영재 심리 전문가는 아동 및 청소년 관련 전문가로서 영재의 여러 영역의 특성에 관한 전문 지식 기반과 체계적인 상담 방법을 습득하여, 영재의 정서, 사회적 문제 해결 및 성장 발달을 도와줄 수 있는 이론과 실재를 겸비해야 한다. 영재 심리 전문가는 학업 성취, 진로 지도, 및 의사결정과 관련한 학업 지도 (academic guidance)와 인간 성장과 발달에 필요한 정서, 사회적 이슈에 관한 상담(social-emotional counseling)을 포함, 다양한 문제를 접근하는 치료적 및 발달적 상담 모두를 제공해야 한다(예, 윤여홍 1996; Colangelo, 1991; Schmitz & Galbraith, 1985). 심리학 내에서는 이러한 역할을 담당할 전문가의 양성 및 교육이 필요하다고 본다.

영재 심리 전문가로서 영재 상담을 위해 가져야 할 정보는 다음과 같다(윤여홍, 2000; Lovechky, 1993; Silverman, 1991, 1993).

- (1) 영재 교육에 관한 제반 정보 : 영재의 정의, 판별, 영재교육의 특성과 방법, 교과과정, 심화와 속진, 월반제, 조기입학제,
- (2) 영재 학생의 특성 : 지적, 정서적, 사회적, 신체적, 행동적, 학습, 창의적 특성
- (3) 영재의 고민과 상담이슈 :
영재의 의미와 자아 정체감의 형성

영재로서 장, 단점
 자아개념과 자아존중감
 동기 및 무력감
 성격적인 문제
 주의집중 및 행동적인 문제
 학습부진과 열등감
 긴장과 경쟁
 지루한 학교 생활
 사회성부족 및 대인관계,
 놀림과 따돌림,
 완벽주의와 지나친 자기 비판
 성취 기대에 따른 압박감과 스트레스
 도덕발달
 리더쉽 발달

(4) 적성과 진로 지도

셋째, 영재의 심리적 적응 또는 부적응으로 이끄는 보호 요인과 취약 요인, 문제 발생과 관련한 가족 및 학교 환경 요인 및 이에 관한 체계적인 조사와 연구가 필요하다. 이러한 기초 자료는 임상가에게 영재의 정상발달과 병리적 상태와의 차이를 인식하게 해주며, 실제로 영재의 우울이나 불안, 강박 등의 심리 장애를 치료하는 데에 도움을 줄 수 있다. 나아가, 이러한 정보는 영재의 정신건강을 위한 예방 교육이 가능하도록 만든다.

넷째, 영재 심리 전문가는 문제 발생 이전에 예방차원에서의 발달적 상담을 적극적으로 활성화시켜야 한다. 그 방법으로는 영재교육 프로그램 안에 있는 영재아동을 모두 정기적으로 개인 상담할 수 있다. 그러나, 현실적으로 어려움이 있는 경우에는 상담이 꼭 필요할 것으로 예상되는 일부 위험 영재 아동 (high risk gifted children)을 스크리닝하는 방법을 채택할 수 있다. 스크리닝은 아동행동특성 조사표(CBCL; Achenbach &

Edelbrock, 1983)나 다면적 인성검사(MMPI; 한국임상심리학회, 1994)와 같은 성격검사 등을 사용하여 정서적으로 어려움을 겪고 있거나 겪을 가능성이 있는 아동을 미리 가려내므로써, 영재의 병리적 문제 발생을 충분히 예방할 수 있게 한다.

다섯째, 학교는 영재의 심리적 도움을 줄 수 있는 가장 용이한 환경이다. 영재 교육이 현실로 다가온 교육의 현장에서, 학교는 영재 학생 인성 교육 프로그램 장치를 마련해야 한다(예, 윤여홍, 1996; 1998). 이는 아동 및 청소년의 문제예방 노력의 일환으로서, 영재 학생의 적응력과 심리적인 힘을 기르도록 도와주고 사회적 적응과 함께 학문적인 발달을 도모할 수 있게 한다.

Hickson(1992)은 영재 아동을 위한 예방의 학 프로그램으로서 건강한 정서 및 태도의 발달, 자기 인식, 이해 및 자기 수용과 긍정적인 자아개념의 증진, 의사소통 기술과 대인관계의 훈련, 스트레스와 적절한 대응책략의 관련, 부모와 교사의 교육 등 5가지 정서 영역을 포함시키고 있다. 그 외에도 인성교육 프로그램으로서 개인의 성격 및 행동특성의 파악, 영재 아동의 목표 지향적 욕구 인식, 학교 및 사회적 장면의 적응, 대인관계 분석과 사회적 기술 습득 훈련, 자기 인식과 자기 감정, 행동의 조절, 자기 효능감과 과제 집착력, 건강한 자아개념 및 자아정체감의 형성, 도덕성과 윤리적 판단력 증진, 지도력과 책임감의 증진, 목표를 향한 동기 훈련과 높은 이상에의 헌신, 정서적 안정을 위한 인성교육의 제공, 불안 감소 및 스트레스 대처행동의 훈련, 자기성숙으로 향한 자기 계발, 대화법 등이 있다.

여섯째, 영재교육을 실시하는 학교와 기관 및 영재의 가정간에는 긴밀한 의사소통이 필요하다. 자녀의 영재 판별 후에 오는 불안과 가족의 역동

성 변화로부터 안정을 찾고 영재 교육의 바른 이해와 올바른 영재 양육을 위해 영재 부모 상담 프로그램과 부모 교육 프로그램이 병행 되어야 한다.

영재 심리 전문가로서 부모 상담 및 부모교육을 위해 가져야 할 정보는 다음과 같다(윤여홍, 2000; Lovecky, 1993; Silverman, 1991, 1993).

- (1) 영재교육 및 프로그램에 관한 제반 정보 : 영재 프로그램의 특성과 종류, 내용, 운영체제, 검사
- (2) 가정에서의 영재교육 : 영재 아동의 인지 발달, 활동주선 등
- (3) 영재 학생의 특성과 부적응 양상 : 지적, 정서적, 사회적, 신체적, 행동적 특성과 지도 방법, 특성에 따른 부적응, 문제행동 지도방법
- (4) 영재 부모의 고민과 상담이슈 :
자녀가 남다르다는 점.
자녀의 능력을 평가하고 싶어함
영재아 양육에 스스로 부적합하다고 느낌
학교 및 진로 결정하기
교사와 학교 관계자의 도움 받기
가정에서의 적절한 자극을 선택하여 자녀의 특별한 재능을 발달시키기
영재 교육과 관련한 정보 얻기
학업부진과 성취 동기 부족 다루기
자녀의 정서상태 다루기 (완벽주의, 민감함, 고집, 내성적 성향, 우울감 등)
자녀의 친구 관계 촉진시키기
영재 자녀의 특별한 욕구로 인한 가족 내에서 증가된 긴장 다루기
자녀의 영재 성을 이해하기

(5) 부모-자녀와의 관계:

성격유형의 차이 이해하기

부모와 자녀간의 상호작용 및 의사소통 분석과 개선

영재 학생에게 심리적 지지기반 육성하기

양육의 원리와 기술 및 피이드백 주기,

칭찬, 보상, 강화와 같은 행동지도 방법과

처벌의 부정적 효과 및 주의사항

갈등과 스트레스 처리 방안

신체적 접촉과 애착 관계

(6) 부모와 학교와의 관계 :

협조, 갈등, 방해, 자연발달

(7) 영재 판별 이후 가정에 끼치는 영향 : 가족의 역동성변화, 부모의 역할, 형제관계

(8) 부모 개인에 관한 상담 :

부모 역할의 변화, 경제적 부담감,

영재 양육에 따른 부모의 긴장과 갈등

6. 맺음말

본 논문은 영재의 정의, 출현율, 정서적 특성, 취약성의 논란에 대한 이해 및 영재의 정서적 성장 발달을 위한 영재 상담의 내용을 살펴보았다. 본 논문에서 다룬 영재의 심리적 특성에 대한 개관은 영재가 모두 정서적으로 취약하다는 의미보다는 영재 집단을 결코 심리학적 서비스에서 배제시켜서는 안된다는 의미를 전달하기 위함이다. 이제 임상 및 교육현장에 있는 심리 전문가들은 영재에 대한 소극적인 태도에서 벗어나 영재를 위한 심리학적 개입을 적극 수행해야 한다. 적절한 때에 개인 및 집단 상담을 통해 영재의 심리적 어려움을 극복하도록 도와주어야 한다. 또한, 영재를 위한 정서 프로그램을 개발하고 실시하여 예방 의

학적 측면에서 영재의 정신건강을 도모하는 전문가의 역할을 감당해 나가야 한다.

가정과 학교 관계자 및 심리 전문가들은 서로 협력하여 영재의 정서 교육을 적극 활성화시켜야 할 것이다. 영재가 진정 국가 경쟁력으로 능력을 발휘할 수 있으려면, 영재의 교육이 지적 측면과 함께 인성적인 측면이 통합되어 이루어져야 한다. 그 결과, 영재는 정서적 성숙과 함께 창의적인 성취를 이루어 이 사회에 좋은 일꾼으로 성장, 발달할 수 있게 될 것이다.

참고문헌

문정화, 이승희 (1993). 인물화검사를 통한 영재아와 비영재아의 심리적 특성의 비교. *영재교육연구*, 2, 239-251.

윤여홍 (1996). 영재아동의 정서적 특성에 관한 임상연구: 정신 건강을 위한 지도. *영재교육연구*, 6, 53-71

윤여홍 (1998). 영재아동의 성격 유형 및 정서 프로그램 실시에 관한 연구. 미발표.

윤여홍 (2000). 영재학생 및 학부모 상담. 한국과학기술원 과학영재교육센터.

이장호 (1982). 상담심리학. 박영사

임장규 (2000). 영재학교와 과학고등학교. 2000년도 한국영재학회 춘계 학술세미나.

정범모 (1996). 우리 나라 영재교육의 과제. 1996년도 한국영재학회 춘계 학술세미나.

한국임상심리학회(1994). MMPI 다면적 인성검사. 한국가이던스.

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised child Behavior*

profile. Burlington: University of Vermont.

Adderholdt-Elliott, M. (1987). *Perfectionism: What's so bad about being good?* Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.

Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6, 65-68.

Bartell, N. P. & Reynolds, W. M (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and ungifted children: a comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55-61.

Ballering, L. D., & Koch, A. (1984). Family relations when a child is gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 140-143.

Bridges, S. (1973). *Problems of the gifted child IQ 150*. New York: Crane, Russak.

Brooks, R. (1985). Delinquency among gifted children. In J. Freeman (Ed), *The psychology of gifted children* (297-308). John Wiley & Sons.

Clark, B. (1983). *Growing up gifted*. Merrill Pub.

Colangelo, N. M. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273-284). Boston: Allyn & Bacon.

Colangelo, N., & Zaffran, R. T. (1979). Special issues in counseling the gifted. *Counseling and Human Development*, 11,

- 1-12.
- Cornell, D. G. (1983). Gifted children: the impact of positive labelling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 322-335.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development* (Vol. 1 & 2). Oceanside, NY: Dabor Science.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspect of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-15.
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 212-228.
- Feldhusen, J. F. (1992). *Talent identification and development in education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Feldhusen, J. F. & Nimlos-Hippen, A. L. (1992). An exploratory study of self concepts and depression among the gifted. *Gifted Educational International*, 8, 136-138.
- Fimian, M. J. (1988). Predictor of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the School*, 25, 392-405.
- Fox, L. H., & Zimmerman, W. Z. (1985). Gifted Women. In J. Freeman (Ed), *The psychology of gifted children* (219-243). John Wiley & Sons.
- Freeman, J. (1985). Emotional aspects of giftedness. In J. Freeman (Ed), *The psychology of gifted children* (247-264). John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Macmillan: London.
- Gagne, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Hellen, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87), Pergamon Press.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 58-65.
- Hickson, J. (1992). A framework for guidance and counselling of the gifted in a school setting. *Gifted Education International*, 8, 93-103.
- Hollingworth, L. S. (1975). *Children above 180 IQ*. New York: Arno Press. reprint of the 1942 edition.
- 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. 149-196). Washington, D. C.: APA.
- Kaiser, C. F., & Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29, 74-77.
- Karnes, F. A., & Whorton, J. E. (1988). Attitudes of intellectually gifted youth toward school. *Roeper Review*, 10, 173-175.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 428-437). Boston: Allyn & Bacon.
- Khoury, T. J., & Appel, M. A. (1977). Gifted children: current trends and issues. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6, 49-55.
- Knepper, W., Obrzut, J. E., & Copeland, E. P. (1983). emotional and social problem solving thinking in gifted and average elementary school children. *Journal of Genetic Psychology*, 142, 25-30.
- Leroux, J. A. (1986). Suicidal behavior and gifted adolescents. *Roeper Review*, 9, 77-79.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman(Ed.), *Counseling the gifted and talented*(pp. 29-50). Love Publishing.
- Miller, A. (1985). *Prisoners of childhood*. New York: Basic Books.
- Mendaglio, S. (1993). Counseling gifted learning disabled: Individual and group counseling techniques. In L. K. Silverman(Ed.), *Counseling the gifted and talented*(pp. 131-150). Love Publishing.
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 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.
- Piirto, J. N. (1992). *Understanding those who create*. Dayton: Ohio Psychology Press.
- Reid, B. D., & McGuire, M. D. (1995). *Square pegs in round holes-These kids don't fit: High ability students with behavioral problems*. The National Research Center on the Gifted and Talented. The University of Connecticut.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1978). *The schoolwide enrichment model*. Creative Learning Press, Inc.
- Rimm, S. B. (1995). *Why bright kids get*

- poor grades: And what you can do about it.* Crown Publishers, Inc.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130.
- Schmitz & Galbraith (1985). *Managing the social and emotional needs of the gifted.* Free Spirit.
- Silverman, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 307-320). Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Hellen, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Pergamon Press.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychological approach. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1959). *The gifted group at midlife.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terrassier, J. C. (1985). Dyssynchrony - uneven development. In J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 265-274). John Wiley & Sons.
- Tuttle, D. H. (1990). Positive labeling and the sibling relationship in families with gifted children. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia: Charlottesville, VA.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Hellen, 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., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers.* Ohio psychology Pub. Com.
- Wenar, C. (1994). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence.* McGraw-Hill, Inc.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement.* Boston: Allan & Bacon.

1차 원고 접수 : 2000년 4월 1일

최종 원고 접수 : 2000년 8월 3일

The psychological characteristics of gifted children and counseling for emotional development

Yeu Hong Yoon

Korea Academy of Gifted Education

Giftedness has become an important area in education and in psychology. This article explains the need for understanding of the giftedness and for emotional development for the gifted group's mental health. The definition and concept of giftedness, emotional characteristics of gifted children were emphasized as the flip sided of the creativity and intellectual abilities. The emotional vulnerability of gifted children was also discussed with endogenous and exogeneous stress factors. The endogenous stress factors were internal and social dyssynchrony, introversion, stimulus overperception, emotional sensitivity and overexcitability, perfectionism, self-criticism, risk avoidance, multipotentiality, and depression. The exogeneous stress factors were parenting, educational curriculum and schooling, others' expectation, peer relationship, parent-child relationship and expectation, siblings, understanding of the gifted, and social-cultural values. Two sided characteristics - positive adjustment and negative emotional problems within giftedness were explained with these factors. Finally, this article suggested the several guidances possibly useful for the purpose of intervention of emotional difficulties and emotional development of mental health. Suggestions included professional child counselling, emotional education, and parent counseling & education.