英 才 敎 育 硏 究
Journal of Gifted/Talented Education
2000. Vol. 10. No.2, pp. 87~108

영재아의 자아존중감에 관한 연구

송 수 지(연세대)

Ⅰ. 서 론

교육이 인간 개개인의 잠재력을 최대한 실현하는데 도움이 될 수 있어야 한다는 것은 교육의 기본적 이념이며, 이러한 의미에서 개인차를 고려한 교육의 중요성은 점점 더 부각되고 있다. 영재교육 역시 한 인간으로서의 영재를 인간답게 살 수 있도록 도와주고 그의 잠재력을 실현할 수 있는 기회를 제공한다는 관점에서 이루어져야 한다.

기존의 영재아에 관한 연구는 주로 그들의 인지적인 면에 초점이 맞추어져 있었다. 즉, 영재와 평재의 비교 연구를 통하여 영재아의 지적 발달이 얼마나 빠른가, 학습적인 기술이나 전략면에서는 얼마나 더 우수한가 등에 대한 연구가 행하여져왔다. 그러나 최근 영재아의 인지적 발달 이외에도 사회·정서적 발달의 중요성에 대한 인식이 조금씩 더 확산되고 심화되고 있다 (Whitmore, 1980; Webb, 1993).

영재아의 경우 평재보다 사회·정서적 자극에 더욱 민감하기 때문에 영재아의 성취나 적응은 평재들에 비하여 환경에 더 큰 영향을 받는다(Ehrlich, 1982; 전경원, 1992). 따라서 영재아들이 사회적·정서적 자극을 민감하게 받아들여 그것들을 소화해 내지 못할 경우 그들은 그들이 가진 잠재적 역량을 제대로 발휘할 수 없으며 이는 개인적인 불행인 동시에 그들이 속한 사회와 국가에도 큰 손실이 된다.

영재들의 정서적 취약점은 여러 가지 용어로 표현될 수 있고 여러 가지 형태로 드러날 수 있으나 그 기저에는 낮은 자아존중감이 자리잡고 있다. (Rimm, 1995, Whitmore, 1980; Gallaher,

1975; Raph et. al., 1966).

따라서 본 연구에서는 영재아의 자아존중감을 높여 영재아의 성취나 적응에 도움을 줄 수 있는 기초적인 연구의 일환으로, 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 변인들을 살펴보고자 한다. 먼저, 여러 가지 검사를 통하여 영재로 판별되어 CBS 영재교육학술원에서 영재교육을 받고 있는 초등학교 저학년 아동을 대상으로 선정하였다. 이는 아동기가 학습이나 학교 생활에서의 바뀐 환경에 적응해 가는 과정에서 부적응 문제나 사회 정서적인 문제들이 부각되기 쉬운 중요한 시기라는 선행연구(Gallaher, 1975; Raph et. al., 1966)를 바탕으로 한 것이다.

이제까지 수행된 연구들은 아동의 자아존중감과 관련지어 대부분 환경적 요인이나 개인내적 요인을 각각 살펴보는 연구가 대부분이었기 때문에, 아동의 자아존중감에 대해 보다 통합적이고 상호 관련이 있는 변인들을 함께 이해하려는 노력이 필요하다. 그러므로 자아존중감과 관련된 변인에 대한 연구는 교육이나 중요 타인 등의 환경적 요인과 내외통제와 같은 개인 내적 특성을 함께 고려해 볼 필요가 있겠다. 따라서 본 연구에서는 아동의 자아존중감에 영향을 미치는 요인으로 보고된 요인들을 종합하여, 환경적 요인과 개인 내적 요인으로 나누어 살펴보고자 한다. 먼저 환경적 요인으로는 교육의 영향과 아동의 중요 타인이 될 수 있는 부모와 또래가 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 연구대상이 일반 아동이 아닌 영재아동이므로, 교육적 영향으로 영재교육 프로그램이 영재아의 자아존중감에 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보고, 아동의 자아존중감에 영향을 미치는 중요 타인으로 부모와 또래의 영향을 살펴보고자 한다. 아동의 경우, 가정에서 보내는 시간이 가장 많기 때문에 부모의 영향을 많이 받게 되고, 학교나 유치원 등의 교육기관을 다니면서부터 또래와의 접촉이 증가되므로 이러한 요인이 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 아동의 자아존중감은 환경적 요인 뿐만 아니라, 아동의 귀인 성향과 같은 개인내적 특성에 따라서도 차이가 있다. 즉, 아동의 자아존중감은 성공이나 실패 상황에서 자신들의 성취 여부와 수행 결과에 대한 원인을 어떻게 지각하느냐에 따라서도 다르게 지각된다. 특히 초등학교 저학년 아동의 경우, 학교에 입학하여 실패와 성공을 경험하게 되기 때문에 내외통제를 살펴보는 것이 의미가 있다고 본다. 내외통제 이외에도 자아존중감에 영향을 미치는 개인내적 요인에 관한 연구로는 지능, 성별, 연령 등이 있다. 이 중 지능이 아동의 자아존중감에 미치는 영향에 관한 연구는 많이 보고되지 않았으나, 최근 영재아의 경우, 지능이 고도로 높은 영재아(Extremely high-IQ children)와 지능이 평균보다 약간 높은 보통의 영재아(high-IQ children)의 심리적 특성에 차이가 있다는 Hollingworth의 연구를 지지하는 연구들(Tannenbaum, 1983; Kerr, 1991)이 이어지고 있다. 따라서 본 연구에서는 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 개인 내적 특성 중 하나로 지능을 살펴보고자 한다. 연령의 경우는 초등학교 1, 2, 3학년만을 대상으로 하였으므로 본 연구에서는 의미가 없다고 판단되어, 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 개인내적 특성으로 지능, 성별, 내외통제성을 살펴보고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영재성

가. 영재성의 정의

심리학적 영역에서 본격적으로 영재성에 대한 논의를 시작한 것은 Terman의 '천재아 연구'(1925) 이후이다. 특히 1900년대에 이르러 Binet가 지능검사 도구를 제작하고 이 검사도구가 다시 미국에서 Stanford-Binet검사로 개발됨으로써 지능에서의 개인차에 관한 연구와 함께 영재성에 관한 연구가 활발하게 전개되었다. Terman(1925)은 지능지수가 상위 1%, 또는 5% 수준 이상인 아동을 대상으로 그들이 갖고 있는 지적, 정의적, 환경적 특성을 보고하였다. 그리고 지능검사 결과 상위 1% 이상인 자를 영재라 정의하였다. 그 이후 많은 연구들이 지능검사 결과를 기준으로 하여 영재를 정의하기 시작하였다. 그러나 이러한 영재성 개념들은 '지능검사' 결과에만 의존하여 지적 영재에만 초점을 맞춤으로서 다른 동기적이고 정의적인 특성을 간과한다는 비판을 받게 된다.

1950년대와 1960년대에 들어 영재성을 정의하는데 새로운 변화가 일어났다. 영재성에 대한 연구는 차츰 그 범위를 넓혀가게 되었으며 '지능'에만 의존한 이분법적 정의에서 벗어나기 시작하였다. 즉, 다차원적인 개념으로서의 영재성이 강조되었으며 영재는 어느 연령 수준에서도 판별될 수 있고, 개인이 발현하지 못한 잠재능력까지 영재성으로 고려해야 한다는 면이 부각되었다(Tannenbaum, 1983).

최근 영재성의 정의에 관한 이론들을 종합해 보면, 영재성에서 강조하는 부분이나 종류는 서로 다르지만 모두 인지적인 요인, 정서적인 요인, 환경적인 요인 등의 다양한 요소를 고려하며, 특수한 분야의 재능이나 잠재력을 영재성의 개념에 포함시킨다는 점에서 공통적이다.

나. 영재아의 특성

(1) 영재아의 취약성

영재아의 장점으로 알려져 왔던 특성이 때로는 영재아에게 어려움을 가져오는 취약성이 될 수도 있다.

첫째, 내적 비동시성 장애 (Internal Dyssynchrony)이다. 유아 영재의 경우 많이 겪게 되는 문제이며, 빠르게 발달되는 인지능력에 비해 운동적 기능의 발달이 지체되는 것과 지능에 못 미치는 판단이나 정서적 성숙이 그 원인이다(Roedell, 1986; Webb et al., 1982). 이는 인지적인 능력이 반드시 정서적 문제를 도와줄 수 있는 것이 아니라는 것을 시사한다.

둘째, 완벽주의(Perfectionism)적인 성향이 있다. 완벽주의는 우수한 지능을 소유한 개인에게 흔히 나타나지만 가장 간과하기 쉬운 성격이다. 영재아들은 욕구가 강하기 때문에 자신에 대한 기대도 크다. 많은 학자들이 이러한 완벽주의가 영재에게서 자주 발견된다고 보고하였다

(Hollingworth, 1942; Roeper, 1988; Webb et. al., 1982; Whitmore, 1980).

셋째, 실패에 대한 두려움을 많이 가지고 있다. 영재아의 경우, 실패에 대한 두려움으로 인해 위험을 감수하지 않으려는 성향(avoidance of risk-taking)을 보이는데 이러한 성향은 자아존중감과 관련이 크다. 이러한 성향은 성공을 경험하기 어렵게 만들기 때문에 성인이 된 후에 더 심각한 문제를 야기할 수 있으며, 때로 미성취로 이어질 수 있다(Whitmore, 1980).

넷째, 매우 예민하다. 영재들의 예민성은 사회적 상황에서 언어, 비언어적 메시지를 재빨리 파악하고 대인관계를 조절하는 법을 빨리 익힐 수 있도록 해준다. 따라서 영재들은 지적인 능력과 더불어 사회적 문제해결에도 우수한 경우가 많다. 그러나 타인의 사회적 반응이나 피드백에 매우 예민하여 고립감이나 거부당했다는 느낌을 쉽게 가질 수 있다는 어려움이 있다.

다섯째, 또래와의 대인관계 기술이 부족하다. 재능을 가진 아동들은 혼자 작업하며 개인내적 보상을 받기 쉽기 때문에(Hollingworth, 1942) 또래 동료들과 함께 하는 경험이 적고, 지적으로 공감할 수 있는 또래 친구의 부족으로 사회적 발달이나 학교 및 사회 적응에 어려움을 겪을 수 있다. 유아나 초등학생 영재의 경우, 특히 사람이나 사물을 조직하고자 하는 경향이 강하고, 일관성과 규칙을 강조하는데, 자신이 세운 규칙 등을 타인에게도 적용하게 된다. 따라서 동료들과 게임이나 놀이를 할 때에도 친구들에게 이를 강요하는 경우가 종종 발견되었다(Webb, 1982).

여섯째, 비현실적인 기대를 하게된다. 영재아의 경우 도전하고자 하는 욕구가 강하다. 이러한 욕구와 관련하여 지나치게 높은 목표를 설정하는 경우들이 있는데, 이를 부모나 교사가 인식하지 못할 뿐만 아니라 그들 역시 영재아에게 이러한 기대를 한다는 것이 문제이다.

일곱째, 지나친 자기 비판을 한다. 영재의 경우, 예리하고 날카로운 비판을 하는 성향이 강한데, 때로 자신에게 과도한 비판을 하여 문제가 되기도 한다. 자기에게 엄격한 기준을 세워놓고 자신의 행동을 평가하고 비판하는 지나친 자기 비판은 불안, 우울, 부적응 등과 관련되고, 특히, 실제적 자기와 이상적 자기 사이의 불일치는 우울과 낮은 자아존중감과 관련이 있다(Hoge & McCarthy, 1983).

(2) 영재 집단에 특성에 관한 선행연구

영재와 평재를 비교한 연구들은 대부분 영재들이 독특한 특성을 가지고 있고, 어휘력, 표현력 등이 우수하며, 지적 호기심과 이해력이 뛰어나다고 보고하고 있다. 또한 이런 인지적 우수함 뿐만 아니라 과제 집착력이 있고 주장이 강하며, 권위에 도전적이며, 민감한 심리적 특성을 가지고 있다고 하였다 (Renzulli, 1979, 장언효, 1980). 성격차원에서의 연구에서도 영재아동이 평재보다 성격 특성이 긍정적이라는 결과가 있다(Terman & Oden, 1947; 송인섭, 1995).

영재아의 사회성이나 적응에 관한 연구는 그다지 많지 않고, 또한 대부분이 영재와 평재를 비교하는 연구이다, 전반적으로는 영재아가 평재아보다 우수하다는 연구가 많다. Karnes & Whorton (1988)은 영재아가 평재보다 긍정적인 사고를 하고, 학교 수행을 더 잘한다고 보고하였다. 또한 평재보다 자아존중감이 더 높고 대인관계도 우수하며 적응도 더 잘한다고 보고하

였다.

반면, 영재아들이 적응 상에 어려움을 겪고 있다는 연구결과를 제시한 연구도 있다(Webb, 1993; 윤재은, 1994; 이재신, 1998). 영재아들은 매우 민감하고 높은 수준의 열망 등으로 인해 많은 스트레스를 경험하고 있다(Webb, 1993; 문정화, 1991). Leroux(1986)는 자살한 8명의 청소년 영재아의 부모를 대상으로 그들의 자살의 원인을 연구한 결과, 낮은 자아존중감, 그리고 스트레스에 대처하는 능력의 부족 등을 그 원인으로 보았다. Fimian(1988)은 심한 스트레스의 경험이 있는 사춘기 영재의 심리적 특성을 조사하였다. 이들은 낮은 자아존중감, 높은 스트레스 지수, 학교 생활의 부적응과 외적통제성을 나타냈다. 고순희(1994)는 지능이 우수한 아동들이 그렇지 않은 아동들보다 심리적 압박감을 더 많이 받고 있다고 하였다.

영재집단 내에서 지능에 따라, 고도의 영재(Extremely high-IQ children)와 보통의 영재(high-IQ children)로 분류하고 이를 비교한 연구에서는 고도의 영재보다 보통의 영재아가 더 안정적이고 사회적 활동이 양호한 것으로 보고되었다(Dauber & Benbow, 1990). Lewis는 IQ140이상의 영재와 IQ125-140미만의 영재를 비교한 결과, IQ140이상의 영재아가 비교집단에 비해 독립적이고, 친절하며, 학구적이고, 리더쉽이 있으나, 자신에 대한 과민반응과 타인에 대한 비판이 심하고, 우울증 증세가 있으며, 자신이 불행하다고 느끼고 산만한 부정적 특징을 가지고 있다고 보고하였다. Hollingworth(1926, 1942)는 비교적 Terman의 영재에 관한 발견에 동의하였으나 지능이 높은 경우 발생할 수 있는 문제 유형이 있다는 결과를 보고하였다. 그는 지능이 145이상일 경우, 여러 개인적인 문제와 대인관계에서 어려움을 겪을 수 있다고 하였다. 따라서 그는 영재의 가장 큰 어려움이 사회적 적응이라고 보았고, 이 어려움은 미성숙과 우수한 지능의 혼란스러운 결합 때문에 생기는 경향으로 보았다.

영재여아와 남아의 비교연구에서는 영재 남아가 과학과 공간 등의 영역에서 뛰어나고, 영재 여아보다 활동적이고 통찰력이 있으며 외향적인 것으로 보고되었다(Fox, 1981). 한편 영재 여아는 성공에 대한 공포를 가지고 있고, 수동적이고 내성적이라고 하였다(문정화, 1993). 또한 성공과 실패를 두려워하는 경향이 많다고 하였다. 그러나 영재 여아들은 보통 여자에 비해서는 더 독립적이고, 감성적이며, 창의적이라고 나타났다(문정화, 1993; 전경원, 1992).

2. 자아존중감

가. 자아존중감의 정의

자아존중감이란, 개인이 자신에 대해 갖고 있는 태도로서 자아에 대해 평가하는 차원이다(Coopersmith, 1967). 즉, 자아에 대한 전반적인 가치 판단의 개인적인 평가로서 긍정적이거나 부정적인 태도로 표현될 수 있으며, 자신의 능력, 중요성, 성공, 가치 등에 대해 스스로 어느 정도 믿고 있는지를 나타낸다. 자아존중감이란 넓은 의미에서 자기 사랑, 자기 확신, 자시 수용, 자기평가, 자기가치 등과 유사하게 지칭되는 자아개념(self-concept)이다. 따라서 높은 자아존

중감은 자신을 존중하고 자신을 가치있다고 생각하는 것이며, 낮은 자아존중감은 자신을 거부하고 불만족하게 생각하며, 자신을 멸시하는 것이다(Rosenberg, 1965).

나. 자아존중감에 영향을 미치는 요인

(1) 환경적 요인

아동은 대부분의 시간을 가정과 학교라는 제한된 환경 내에 있기 때문에 교육기관, 부모, 또래라는 비교적 제한된 환경을 갖게 된다. 따라서 가족, 또래, 일상생활에서 성공과 실패의 경험 등이 아동의 자아존중감에 영향을 미치게 되고, 학교에 입학 한 이후에는 학교에서의 경험이 자아존중감에 크게 영향을 준다.

(가) 교육적 영향

아동의 자아존중감 증진에 대한 교육적 효과는 주로 자기표현훈련이나 가치관 명료화 훈련, 협동학습 등이 아동의 자아존중감에 영향을 미친다는 연구를 중심으로 찾아볼 수 있다. 교육내용이나 프로그램의 성격 자체가 아동의 자아존중감에 영향을 미칠 수도 있으나 학교나 교육 기관의 교사와 또래집단이 아동에게 미치는 영향도 매우 크다(Walsh, 1980).

(나) 부모 양육태도 및 양육행동

아동의 자아존중감에 대한 부모의 영향에 관한 연구는 중요한 타인으로서의 부모나 아동의 사회화 모델로서 부모의 중요성을 강조하고, 특히 부모의 양육태도가 아동의 자아존중감 발달에 미치는 영향에 초점을 맞추어 진행되어왔다(Coppersmith, 1967). 부모양육태도와 자아존중감에 관한 국내외 연구들을 종합해 볼 때, 비록 연구들의 조사방법이나 조사대상, 척도 등에는 차이가 있으나 대체로 애정적 자율적인 태도와 일관성 있고 합리적인 지도방식 등이 아동의 자아존중감과 상관이 높았다. 반면, 무관심과 권위적이고, 과보호적인 부모의 태도는 아동의 자아존중감과 부적 상관이 있고 아동의 정서 사회발달에도 부정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

(다) 또래 관계

최근 여성의 사회 진출이 확대되면서 이른 시기부터 유아교육 기관 등의 경험을 갖는 아동이 증가하면서 또래와 상호작용 할 기회가 더 많아지고, 또래 관계의 중요성이 더욱 부각되고 있다. 또래 대인관계와 자아존중감이 상호 영향을 미치고 있다는 결과는 여러 연구에서 밝혀진 바 있다(Purky, 1970; 오원정, 1999).

(2) 개인 내적 특성

(가) 아동의 성별

아동의 자아존중감에 있어서 성별에 따른 차이에 관한 연구는 다른 변인에 비해 많은 연구가 진행되어 왔으나, 아직까지 상반된 연구 결과로 논란을 보이고 있다.

(나)아동의 지능

아동의 지능과 자아존중감의 관계에 관한 연구는 그다지 많지 않고, 학업성취를 예언하는 변인으로 지능과 자아존중감을 함께 다룬 연구들이 대부분이다.

지능과 자아개념 간의 관계 연구에서는 영재아들이 평재보다 상대적으로 자아존중감 점수가 높다는 연구결과가 보고되었다(Ke, 1988)

(다)내외통제성

내외통제성이란 자신의 행동과 결과간의 인과관계에 대해 개인이 가지게 되는 일반화된 기대로써, 자신의 행동에 따르는 결과가 자기 자신의 내부요인에 의하여 결정된다고 믿거나 또는 외적인 어떤 요인들에 의하여 결정된다고 믿는 정도로 정의할 수 있다(Rotter, 1966).

내외통제성에 관한 대부분의 연구들은 주로 내외통제의 성격특성과 이러한 성격을 지닌 사람들의 행동특성들에 대한 연구가 많은데, 대체로 내적 통제성을 지닌 사람의 행동특성이 외적 통제성을 지닌 사람의 행동 특성에 비해 긍정적 요소를 많이 보여주고 있다.

Milgram & Milgram(1976)은 영재아와 비영재아의 내외통제성을 비교한 결과, 영재아동이 비영재 아동보다 내적 통제성이 발달되어있다고 보고하였다.

3. 영재아의 자아존중감

영재아의 자아존중감에 관한 연구도, 다른 영재아의 특성에 관한 연구와 마찬가지로 주로 영재 집단과 비영재집단의 비교연구가 주를 이루고 있다.

영재와 평재의 자아존중감 비교연구는 크게 두 가지 결과가 보고되고 있다.

첫째, 적은 수이기는 하지만, 영재와 평재의 자아존중감은 차이가 없다는 연구결과이다. Lian(1990)은 영재와 평재 그리고 경도의 정신지체아(Mild mentally handicapped children)의 자아존중감을 비교한 결과, 영재와 평재의 자아존중감은 의의있는 차이가 없었고, 경도의 정신지체아의 자아존중감은 영재나 평재보다 낮았다고 보고하였다. Whalen & Csikszentmihalyi(1989)와 Brody & Benbow(1986)의 연구에서도 영재와 평재의 자아존중감이 의의있는 차이가 나타나지 않았다고 보고하였다.

둘째, 영재의 자아존중감이 평재의 자아존중감 보다 높다는 연구로, 영재와 평재의 자아존중감 비교 연구의 대다수가 이러한 결과를 보고하고 있다. Cynthia(1990)는 영재아의 자아존중감이 평재보다 긍정적이라고 보고하였다. Lorna(1988)는 영재가 평재보다 일반적인 자아존중감에서 우수하였다고 보고하였다. 하위영역에서는 학업적 자아존중감은 영재가 평재보다 긍정적이었으나, 사회적 영역과 신체적 영역에서는 의의있는 차이가 나타나지 않았다. Kemple(1996)은 취학전 아동을 대상으로 창의성과 자아존중감의 관계를 연구한 결과, 창의성과 자아존중감이 정적인 상관이 있었다는 결과를 얻어, 영재아의 자아존중감이 긍정적일 것임을 시사하였다. Karamessinis(1980)는 영재아의 심리적인 특성에 관한 최근 문헌을 종합한 결과, 영재아가 평재보다 자아존중감이 높고, 또래관계에서도 더 인기가 있는 것으로 나타났다고 보고하였다. 문

정화(1993)는 영재아 집단의 아동들이 비영재집단의 아동들보다 더 조숙하고, 높은 자아존중감을 가진 것으로 보고하였다. 김진희(1994)의 연구에서도 영재아의 자아존중감이 평재보다 높은 것으로 나타났다.

전경원(1992)은 영재집단의 성차를 연구하였는데, 영재남아와 영재여아의 자아존중감에는 차이가 없는 것으로 보고되었다. 문정화(1993)는 영재남아들이 영재여아들보다 상대적으로 높은 자아존중감과 적응력을 가진 것으로 나타냈다.

영재아를 대상으로 영재아의 자아존중감에 영향을 주는 변인에 관한 연구는 많지 않고, 국내에는 아직까지 이러한 연구가 이루어지지 않았다. Sekowski(1995)는 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 요인으로 학교와 가족을 이야기 하였고, Eklof(1987)는 영재아의 자아존중감 형성에 가족관계와 그들의 독특한 욕구를 채워줄 수 있는 영재교육프로그램이 중요하다고 하였다. Cornell & Grossberg(1987)는 영재교육프로그램 참여 아동과 그들의 부모와 교사를 대상으로 조사한 결과, 영재아의 자아존중감에 가장 중요한 요인은 부모와의 관계라고 하였다.

영재아의 인지적인 발달을 목표로 만들어진 영재교육 프로그램이 영재아의 자아존중감에 미치는 영향에 관한 연구는 외국의 몇 몇 연구에서 찾아볼 수 있다. Bucell(1990)은 소외계층의 영재를 대상으로 그들의 자아존중감을 연구한 결과, 인지적인 측면에 초점을 맞춘 영재교육 프로그램이 소외계층 영재아의 자아존중감 향상에는 그다지 효과를 거두지 못하였다고 보고하였다. Kenny(1995)는 협동학습이 영재아의 자아존중감, 리더쉽, 대인관계에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. Lengel(1989)은 영재심화 프로그램의 한 형태인 사사제도을 이수받은 영재아동의 자아존중감이 향상되었다고 보고하였다. McNamb & Lant (1988)는 영재교육프로그램이 미성취 영재아의 학습능력의 증진뿐만 아니라 자아존중감도 향상시켰다고 보고하였다. Lengel(1989)은 영재심화 프로그램의 한 형태인 사사제도(mentor program) 프로그램의 효과를 검증한 결과, 학업성적이 향상되었을 뿐만 아니라 자아존중감과 대인관계가 긍정적으로 변화하였다고 보고하였다. Aylward(1987)는 영재 심화 프로그램을 받은 영재아동의 창의성과 사고력, 리더쉽과 자아존중감 등이 향상되었다고 하였다. Wright & Leroux(1997)의 연구에서도 영재교육 프로그램이 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

4. 연구문제

이상의 연구목적과 이론적 배경을 토대로 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제1> 자아존중감에 영향을 미치는 환경적 요인을 분석한다.

① 영재교육기간에 따라 영재아의 자아존중감에 차이가 있는가를 알아본다.

② 부모의 양육태도가 영재아의 자아존중감에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본다.

③ 또래의 대인관계가 영재아의 자아존중감에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본다.

<연구문제2> 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 개인내적 특성을 분석한다.

① 성별에 따라 영재아의 자아존중감에 차이가 있는가를 알아본다.

② 지능에 따라 영재아의 자아존중감에 차이가 있는가를 알아본다.

③ 내외통제가 영재아의 자아존중감에 어떠한 영향을 미치는가를 알아본다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 서초구 양재동에 위치한 C 영재교육 학술원에 다니는 초등학교 1, 2, 3 학년 영재 아동 120명과 그들의 부모 120명을 대상으로 하였다. KEDI-WISC 지능검사 결과 IQ120 이상이고, 지능검사 외에 창의성 검사, 문제 해결력검사, 영재 행동체크리스트에서 일정 점수 이상을 받아, C 영재교육학술원 프로그램을 이수 받고 있는 아동을 대상으로 하였다.

성별은 남아가 79명(65.8%), 여아가 41명(34.2%)으로 남아의 비율이 높았고, 학년은 1학년이 40명(33.3%), 2학년이 51명(42.5%), 3학년이 29명(24.2%)명 이었다.

이들의 지능은 IQ121 ~ IQ156으로 분포되어 있었고, 평균 지능은 IQ136 이었다. 영재교육기간은 0개월에서 5년 11개월까지 분포되어 있고, 평균 교육기간은 1년 10개월이었다.

2. 측정도구

가. 아동용 자아존중감 검사(Hare Self-Esteem Scale)

Bruce R. Hare(1985)가 개발한 아동용 자아존중감 검사(Hare Self-Esteem Scale)를 번안하여 사용하였다. 또래집단에서의 자아존중감, 가정에서의 자아존중감, 학교에서의 자아존중감 3개의 하위영역으로 구성되어 있으며, 총30문항으로 구성되어 있다.

나. 부모 양육행동 척도

구체적인 부모의 행동들로 구성된 박성연(1989)의 '어머니 양육 행동척도'를 사용하였다. 합리적 지도, 애정, 권위주의적 통제, 과보호, 성취, 적극적 참여, 일관성 있는 규제의 7가지 하위영역으로 구성되어 있고 총 51문항이다.

다. 대인관계 척도 (IPR)

Hudson(1986)이 개발한 Index Of Peer Relations를 번안하여 사용하였다. 또래와의 관계를 묻는 총 25문항으로 구성되었다.

라. 내외통제 검사(N-SLCS)

Nowicki & Strickland(1973) 가 개발한 Nowicki-Strickland Locus Of Control Scale을 번안하여 사용하였으며 총 40문항으로 구성되어 있다.

3. 연구 절차

본 연구는 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 요인들을 알아보기 위하여, C 학술원에서 영재교육을 이수 받고 있는 초등학교 1, 2, 3 학년 영재 아동 120명을 대상으로 자아존중감 검사와 더불어 내외통제, 대인관계 검사를 실시하였다. 부모 양육행동에 관한 척도는 연구 대상인 영재아의 어머니 120명을 대상으로 같은 기간에 실시되었다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS를 사용하여 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 요인들에 관한 분석을 위해서 평균 및 표준편차를 산출하고, Pearson 적률 상관계수, 중다회귀분석, t-test, ANOVA를 실시하였으며, 사후 검증으로 DUNCAN을 사용하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 환경적 요인

가. 영재교육이 영재아의 자아존중감에 미치는 영향

〈표3-1〉 기간별 집단에 따른 자아존중감의 차이

영역		기간1)	사례수	평균	표준편차	F(df)	sig	DUNCAN
자아존중감 총점		①	38	103.76	10.75	52.013(2,111)	.000	①-②-③2)
		②	42	94.42	11.01			
		③	34	76.26	13.02			
자아존중감	또래집단	①	38	33.15	4.49	41.380(2,112)	.000	①-②-③2)
		②	42	28.69	5.33			
		③	35	23.11	4.10			
	가정	①	38	35.86	3.50	22.005(2,111)	.000	①②-③3)
		②	42	33.97	4.15			
		③	38	28.91	5.92			
	학교	①	38	34.73	4.12	56.216(2,112)	.000	①-②-③2)
		②	42	31.76	4.56			
		③	35	24.22	4.32			

주1) 교육기간이 가장 긴 집단(29개월 이상)인 '기간 ① 집단'을 ①로, 교육기간이 중간(11개월 이상 29개월 미만)인 집단인 '기간 ②집단'을 ②로, 교육기간이 가장 짧은 집단(11개월 미만)인 '기간 ③집단'을 ③으로 표기하였다.

2) 집단 ①, ②, ③ 간에 통계적으로 의의있는 차이가 있음을 의미한다.

3) 집단 ①과 ②는 통계적으로 의의있는 차이가 없으며, 집단 ①, ②와 ③ 간에는 차이가 있음을 의미한다.

<표3-1>에서 보는 바와 같이, 교육기간의 차이에 따라 집단간 자아존중감에는 차이가 있었으며 이는 유의 수준 .001에서 유의하였다. 자아존중감 총점을 살펴보면, 교육 기간이 가장 오래된 집단이 가장 높은 자아존중감 점수(Mean=103.76)를 획득했고, 교육 기간이 중간인 집단이 그 다음으로 높은 자아존중감 점수(Mean=94.42)를 얻었으며, 교육기간이 짧은 집단이 가장 낮은 자아존중감 점수(Mean=76.26)를 얻었다. 사후 검증인 DUNCAN을 실시 한 결과, 세 집단간에 통계적으로 의의있는 차이가 발견되었다. 즉, 교육기간이 오래될수록 점점 더 높은 자아존중감을 획득하는 것으로 볼 수 있다.

나. 부모양육행동이 영재아의 자아존중감에 미치는 영향

(1) 부모 양육행동과 자아존중감의 상관

〈표3-2〉 부모 양육행동과 자아존중감의 상관

		합리적 지도	애정	권위주의적 통제	과보호	성취	적극적 참여	일관성 있는 규제
자아존중감	또래집단	.067	.161	-.472**	-.421**	.202*	.675**	.228*
	가정	.002	.147	-.544**	-.455**	.031	.550**	.098
	학교	.010	.038	-.532**	-.492**	.112	.625**	.179
자아존중감 총점		.044	.135	-.570**	-.503**	.136	.692**	.209*

* : p < .05 . ** : p <.01 . *** : p <.001

<표3-2>에서 보는 바와 같이, 양육행동의 하위 영역 중 권위주의적 통제, 과보호, 적극적 참여, 일관성 있는 규제가 자아존중감의 총점과 상관이 있는 것으로 나타났다. 권위주의적 통제와 과보호는 유의수준 .01에서 자아존중감 총점과 각 각 -.570과 -.503으로 부(-)의 상관이 있었다. 적극적 참여는 유의 수준 .01에서 .692로 자아존중감 총점과 가장 상관이 높았으며, 일관성 있는 규제는 유의수준 .05에서 .209의 상관이 있었다. 부모의 권위주의적 통제와 과보호는 모든 하위영역에서 부정적 영향을 나타내며, 적극적 참여는 자아존중감의 모든 영역과 정(+)의 상관을 나타내므로, 자아존중감 형성에 긍정적 영향을 미친다고 할 수 있다.

(2) 자아존중감에 미치는 부모양육행동의 영향

교육 기간, 성별, 학년, 지능을 배경변수로 하여 각각의 모형에 투입하였고, 부모의 양육행동을 합리적 지도, 애정, 권위주의적 통제, 과보호, 성취, 적극적 참여, 일관성 있는 규제의 7개 하위요인으로 나누어 중다회귀분석을 실시한 결과를 종합하면 다음과 같다.

전체적으로 자아존중감을 설명하는 데 있어 기간(B=.425.~.639)은 유의수준 .001에서 유의미했으며, 기간이 길어질수록 자아존중감은 높아지는 것으로 나타났다. 또한 상대적 영향도에 있어서도 기간의 영향이 가장 큰 것으로 나타났고, 성별과 학년은 통계적으로 의미가 없었다.

지능은 자아존중감을 설명하는 데 있어 일괄적으로 지능(B=-.228~-.284)이 높을수록 자아존중감은 낮아졌다. 또한 통계적으로는 합리적 지도, 성취, 일관성 있는 규제 모형에서는 유의수준 .05에서 유의미했으며, 그 외의 양육행동에서는 .01에서 유의미했다.

양육 행동에 있어 애정, 성취, 적극적 참여, 일관성 있는 규제, 합리적 지도가 높을수록 자아

존중감이 높아지는 것으로 나타났으며, 과보호와 권위주의적 통제가 이루어질수록 아이들의 자아존중감은 낮아지는 것으로 나타났다. 이 중 애정(β=.440)과 적극적인 참여(β=.707)는 통계적으로 각각 .01과 .001에서 유의미했고, 권위주의적 통제(β=-.369)와 과보호(β=-.328)는 모두 .01에서 유의미했다. 즉 부모가 아동을 애정으로 대할수록, 적극적으로 아동의 놀이와 학습에 참여할수록 영재아의 자아존중감은 높아지고, 부모가 아동을 권위주의적으로 통제하거나 과보호하면 영재아의 자아존중감은 낮아지는 것으로 나타났다.

변인들의 자아존중감에 대한 설명력은 57%~63%(R^2=.570 ~.627)인 것으로 나타났다.

다. 또래와의 대인관계가 영재아의 자아존중감에 미치는 영향

(1) 또래 대인관계와 자아존중감의 상관

〈표3-3〉 또래 대인관계와 자아존중감의 상관

	또래집단	가정	학교	자아존중감 총점
대인관계	.718**	.521**	.595**	.678**

* : p < .05 . ** : p <.01 . *** : p <.001

<표3-3>에서 보는 바와 같이, 또래대인관계와 자아존중감의 모든 하위 영역에서 유의한 정(+)의 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 또래와의 대인관계가 원만할 수록 자아존중감의 총점은 높아졌다.

(2) 자아존중감에 미치는 또래 대인관계의 영향

〈표3-4〉 또래 대인관계의 자아존중감에 대한 중다회귀분석

하위요인	B	SE B	Beta	t
기간	.471	.062	.501	7.664***
성별	.985	1.974	.029	.499
학년	-.109	1.202	-.005	-.090
지능	-.280	.095	-.170	-2.932**
대인관계	.342	.051	.437	6.639***

R^2=.682

adj R^2=.666

* : p < .05 . ** : p <.01 . *** : p <.001

<표3-4>에서 보는 바와 같이, 기간, 성별, 학년, 지능이 동일하다면, 대인관계가 자아존중감에 미치는 영향력은 -.342(β=.342)이다. 이는 유의수준 .001에서 유의미했으며, 또래와의 대인관계가 원만 할 수록 영재아의 자아존중감은 높아지는 것으로 나타났다.

2. 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 개인내적 특성

가. 성별이 영재아의 자아존중감에 미치는 영향

t-test 결과, 모든 하위요인에서도 남아가 여아보다 약간 높은 평균 점수를 얻었으나, 통계적으로 차이가 있다고 할만한 증거를 찾지는 못하였다.

나. 지능이 영재아의 자아존중감에 미치는 영향

영재 집단내의 지능에 따른 자아존중감 차이를 비교하기 위하여, 지능에 따라 영재를 3집단으로 구분하였다. IQ140이상으로 지능이 높은 영재집단을 '지능 상 집단', IQ131이상 IQ140 미만의 지능이 중간인 집단을 '지능 중 집단', IQ131 미만의 지능이 낮은 영재집단을 '지능 하 집단'으로 구분하였다.

〈표3-5〉 지능별 집단에 따른 자아존중감의 차이

영역		지능	사례수	평균	표준편차	F(df)	sig
자아존중감 총점		상	37	89.97	14.88	2.445(2,101)	0.92
		중	33	90.39	17.14		
		하	34	97.32	14.41		
자아존중감	또래 집단	상	37	27.16	5.65	2.644(2,102)	.076
		중	33	28.36	6.99		
		하	35	30.42	5.55		
	가정	상	37	32.97	4.96	1.337(2,101)	.267
		중	33	32.27	6.08		
		하	34	34.29	4.28		
	학교	상	37	29.83	6.05	1.784(2,102)	.173
		중	33	29.75	6.04		
		하	35	32.14	5.88		

<표3-5>에서 보는 바와 같이 자아존중감의 모든 하위영역에서 통계적으로 차이가 있다고 할 만한 증거를 찾지는 못하였으나, 평균점수에서 나타난 결과를 보면, IQ140이상의 지능이 높은 영재집단이 자아존중감 총점(Mean=89.97)에서 가장 낮은 점수를 얻었고, IQ130미만의 지능이 가장 낮은 영재아 집단이 자아존중감 점수(Mean= 97.32)가 가장 높았다.

다. 내외통제성이 영재아의 자아존중감에 미치는 영향

(1) 내외통제성과 자아존중감의 상관

〈표3-6〉내외통제성과 자아존중감의 상관

	또래집단	가정	학교	자아존중감T
내외통제성	-.640**	-.571**	-.664**	-.691**

* : p < .05 . ** : p <.01 . *** : p <.001

<표3-6>에서 보는 바와 같이, 내외통제성과 자아존중감의 모든 하위 영역에서 유의한 부(-)의 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 외적통제를 할수록 자아존중감의 총점은 낮아졌다.

(2) 자아존중감에 미치는 내외통제성의 영향

〈표3-7〉 내외통제성의 자아존중감에 대한 중다회귀분석

요인	B	SE B	Beta	t
기간	.437	.079	.465	5.545***
성별	-.991	2.331	-.029	-.425
학년	-.664	1.385	-.032	-.480
지능	-.245	.112	-.146	-2.197*
내외통제	-1.176	.255	-.396	-4.620***

R^2= .646

adj R^2=.625

* : p < .05 . ** : p <.01 . *** : p <.001

<표3-7>에서 보는 바와 같이 기간, 성별, 학년, 지능이 동일하다면, 내외통제가 자아존중감에 미치는 영향력은 -1.176(β=1.176)이다. 즉, 외적통제 성향이 높을수록 영재아의 자아존중감은 낮아지는 것으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 여러 요인들을 살펴본 본 연구의 결과를 기초로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 논리적인 사고와 창의성 증진을 목적으로 한 영재교육 프로그램이 영재아의 자아존중감에도 긍정적인 영향을 미친다. 이는 영재교육의 인지적인 측면에서 뿐 만 아니라 영재아의 정의적인 측면에도 도움을 줄 수 있다는 점을 시사함으로서, 영재교육의 중요성에 대한 또 다른 조망을 가능하게 해 준다.

둘째, 부모 양육행동 중 합리적인 지도, 애정, 성취, 적극적 참여, 일관성 있는 태도는 영재아의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치고, 특히, 부모의 적극적 참여는 상대적으로 영재아의 자아존중감에 가장 큰 영향을 미친다. 반면, 권위주의적 통제와 과보호는 영재아의 자아존중감에 부정적인 영향을 미친다. 이러한 결과를 바탕으로, 영재아 부모들에게 영재아의 특성에 대한 이해와 이들을 위한 올바른 부모 역할에 대한 교육이 영재아의 긍정적 자아존중감 형성에 도움을 줄 수 있음을 시사한다.

셋째, 영재아의 긍정적 자아존중감 형성에 있어, 또래와의 대인관계가 중요하다. 그러나 영재아는 그들만의 독특한 특성이 있기 때문에, 대인관계에 어려움을 호소하는 경우가 있다. 이러한 점에서 영재교육이 도움이 될 수 있는데, 영재교육을 통해 지적으로 공유할 수 있는 또래를 사귈 수 있는 기회가 생기고, 이들과의 상호작용을 통해 또래와의 대인관계 기술이 향상되며, 소속감과 친밀감의 경험이 그들의 대인관계와 적응에 도움을 줄 수 있다.

넷째, 영재아의 성별은 영재아의 자아존중감에 그다지 영향을 미치는 변인이 아니다.

다섯째, 지능은 영재아의 자아존중감에 크게 영향을 미치지 변인이 아니다.

여섯째, 외적 통제성이 강한 영재아의 경우, 내적 통제성이 강한 영재아보다 상대적으로 낮은 자아존중감을 가진다.

이를 종합해 보면, 영재아의 자아존중감은 개인내적 특성과 환경적인 요인의 상호작용에 영향을 받는다. 특히, 내외통제와 같은 선천적인 요인의 영향도 있지만, 영재교육이나 부모, 또래와 같은 환경적인 요인이 더 크게 영향을 미친다. 이는 영재아에게 적절한 교육적 환경과 가정환경을 마련해 줌으로서 그들의 긍정적인 자아존중감 형성을 도울 수 있음을 시사한다. 따라서 긍정적 자아존중감 형성을 통해 영재아의 부적응 문제를 도울 수 있는 좀 더 구체적인 방안을 모색해야 하고, 영재아의 특성에 맞는 영재교육과 부모교육이 중요하다는 결론을 내릴 수 있다.

마지막으로 본 연구가 가진 제한점을 보완하고 보다 발전된 후속연구를 위해 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 영재아의 심리적 특성을 이해하고, 그들의 적응과 성취에 도움을 줄 수 있는 연구의 일환으로 영재아의 자아존중감을 연구하였다. 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 변인 6가지를 환경적인 요인과 개인내적 특성으로 나누어 살펴보았는데, 6가지 변인 이외에 자아존중감에 영향을 미치는 다른 여러 변인들을 살펴 볼 수 있겠다.

둘째, 영재교육의 효과를 검증하는데 있어서 본 연구에서는 영재교육기간에 따라 영재집단을 나누어 집단별로 자아존중감의 차이를 비교하였다. 이러한 집단별 비교를 통해 프로그램의 효과를 보았는데, 좀 더 정확한 연구를 위해서는 동일 집단을 대상으로 한 종단적인 연구가 요구된다고 본다. 또한, 특정 기관의 프로그램 하나만을 보았기 때문에 프로그램의 내용이나 교수·학습 방식이 다른 영재교육의 경우 이와 다른 결과를 나타낼 수 있다고 본다. 따라서 여러 유형의 영재교육 프로그램과의 비교 연구가 요구된다고 본다.

셋째, 연구대상이 특정 기관의 영재교육 프로그램을 이수받고 있는 영재아동으로 선정되었기 때문에, 연구대상의 가정환경이나 사회계층 등이 중상층으로 한정되었다. 따라서, 후속연구에서는 이러한 점을 보완하여 좀 더 다양한 범위에서 연구대상이 선정되어야 하겠다. 교육적인 혜택을 받지 못한 영재아들이나 미성취 영재, 부적응 영재 등을 대상으로 하여, 그들의 자아존중감을 살펴보는 연구나 영재아 중 상대적으로 낮은 자아존중감을 가진 영재아동을 대상으로 그 원인을 찾아보는 연구 등도 필요하다고 본다.

넷째, 본 연구에서는 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 부모 양육행동을 알아보기 위한 설문을 부모 자신이 평가는 방식으로 하였는데, 이는 아동이 지각한 부모의 양육행동과는 차이가 있을 수 있다. 또한, 자아존중감과 대인관계, 내외통제성에 관한 측정을 영재아 본인이 하도록 하였는데, 이와 더불어 교사나 또래 동료들의 평가 등 좀 더 다양한 평가방법이 병행되면 더욱 좋은 연구가 되리라고 본다.

다섯째, 영재아동이 적응이나 정서적 어려움을 겪을 경우, 이들을 판별해 낼 수 있는 도구의 개발과 이들이 긍정적인 자아존중감을 가질 수 있도록 도와줄 수 있는 영재아 대상의 특별 프로그램이나 부모 교육 프로그램의 개발이 요구된다.

참 고 문 헌

김진희(1994). *영재 판별 평정 척도의 타당화 연구*. 미간행 석사학위논문, 숙명여자대학교 대학원.

문정화, 이승희(1993). 인물화 검사를 통한 영재아와 비영재아의 심리적 특성 비교. *영재교육*

연구. 2(1), 239-251.

송인섭, 박정옥(1995), 지적능력에 따른 성격차원의 격차에 관한 연구, *교육심리연구*, 제9권 제2호

오원정(1999). *친구관계의 질 및 친구 관계망과 아동의 자아지각의 관계.* 미간행 석사학위논문, 연세대학교 대학원.

윤재은(1994). *영재집단의 학교생활적응과 스트레스 및 그 대처 방법.* 미간행 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.

이재신(1998). *영재 유형별 스트레스 수준과 학교생활 적응과의 관계.* 미간행 석사학위논문, 충북대학교 대학원.

장언효 · 조석희(1980). *영재아의 심리적 특성에 관한 연구.* 서울: 한국교육개발원.

전경원(1992). *휴머니즘에 입각한 특수한 영재교육.* 서울: 양서원.

Aylward, M.(1987). Enriched students program: Nova Scotia, Canada. *Gifted Child Today, 10*(4), 46-47.

Brody, L. E. & Benbow, C. P.(1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremly talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence, 15*(1), 1-18.

Bucell. L & Cynthia(1990). Self-esteem comparisons among intellectually gifted minority/non-minority Junior High Students. *ERIC NO: ED332440.*

Coopersmith, S.(1967). *The antecedents of self esteem*, San Francisco; Freeman.

Cornell, D. G. & Grossberg, I. W.(1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly, 31*(2), 59-64.

Dauber, S. L. & Benbow, C. P.(1990). Aspect of personality and peer relations of extremely talanted adolesents. *Gifted Child Quaterly, 34*(1), 10-15.

Ehrlich, V. Z.(1982). *Gifted-children*: A guide for parents and teachers. Monroe, NY: Trillium Press.

Eklof, M.(1987). Discover the specialness in each child. *PAT Today, 12*(7), 4-7.

Fimian, M. J.(1988). Predictor of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the Schools. 25*(4), 392-405.

Fox L. H.(1981). Identification of the academically gifted. *American Psycholgist, 36,* 1103-1111.

Gallagher, J. J. & Gallagher(1975). *Teaching the gifted Child.* Boston; Allyn and Bacon Company.

Hoge, D. R., & McCarthy, J. D.(1983). Issues of validity and reliability in the use do real-ideal discrepancy score to measure self-regard. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 44, 1048-1055.

Hollingworth, L.(1942). Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development. New York: World Book.

Kaiser, C. F., & Berndt, D. J.(1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 74-77.

Karnes, F. A. & Whorton, J. E.(1988). Attitudes of intellectually gifted youth toward school. *Roeper Review, 10*(3), 173-175.

Ke P. S.(1988). *A study of self-concept among mildly mentally retarded children, normal children, and gifted children in Taipei city, Taiwan, Republic of China.* Univ. of Northern Colorado.

Kemple, K. M.(1996). Preschoolers' creativity, shyness, and self-esteem. *Creativity Research Journal, 9*(4), 317-326.

Lengel, A(1989). Mentee/Mentor: Someone in my corner. *Gifted Child Today, 12*(1), 27-29.

Leroux, J. A.(1986). Suicidal behavior and gifted adolescents. *Roeper Review, 9*(2), 77-79.

McNamb, L. W. & Lant, M.(1988). Tapping academic potential. *Gifted Child Today, 11*(5), 20-21.

Purkey, W. W.(1970). *Self-concept and school achievement.* New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Raph, J., Goldberg, M., & Passow, A.(1966). *Bright-underachievers.* New york: Teachers College Press, Columbia University.

Renzulli, J. S.(1979). *What makes giftedness : Reexamination of the definition of the gifted and talented.* Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Rimm, S. B.(1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it. Published in an earlier edition as underachievement syndrome; Cases and cures.* Crown Trade Paperbacks New York.

Roedell, W. C.(1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society, 18*(3), 17-29.

Roeper, A.(1988). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 11*, 21-24.

Sekowski, A.(1995). Self-esteem and achievements of gifted student. *Gifted Education International. 10*(2), 65-70.

Tannenbaum, A. J.(1986). Giftedness: A psychological approch. In R. J. Stenberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* 21-52. New York: Cambrige University Press.

Terman, L. M., & Oden M. H.(1947). *The gifted child grow up: Twenty-five years'*

follow-up of a superior group. Genetic studies of genius: Vol. 4. Stanford, CA: Stanford University Press.

Walsh, H. M.(1980). *Introducing the young child to the Social World.* New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Webb. J. T.(1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, G.J. Monks & A. H. Passow(Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent.* Pergamon Press.

Whalen, S. & Csikszentmihalyi, M.(1989). A comperison of the self-Image of teenagers with a normal adolescent population. *Journal of Youth and Adolescence. 18*(2), 131-146.

Whitmore, J. R.(1980). *Giftedness, conflict, and underachievement.* Allyn and Bacon, INC.

Wright, P. B. & Leroux, J. A.(1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly, 41*(3), 83-94.

Abstract

A study on the self-esteem of the gifted children

Song, Sujie
Dept. of Education
The Graduate School
Yonsei University

This study analyzes the factors influencing self-esteem of the gifted children. The factors are divided into the environmental ones and innate ones. The purposes of this study is presented as follows.

1) To analyze the environmental factors influencing self-esteem of the gifted children
   ① whether the education period affects self-esteem of the gifted children?
   ② what influences do the manners of parental child-rearing behavior make?
   ③ what influences do peer relationships make on self-esteem of the gifted children?
2) To analyze the innate factors influencing self-esteem of the gifted children
   ① does the gender make a difference to self-esteem of the gifted children?
   ② does the level of intelligence make a difference to self-esteem of the gifted children?
   ③ what influences does the locus of control make on the self-esteem of the gifted children?

To solve these questions 120 gifted children were selected, who were taking a special education program at C Korea Academy of Gifted Education located at Yangjae-dong Seocho-gu. They were 1st to 3rd grades at elementary school. We used Hare Self-Esteem Scale developed by Bruce R. Hare in 1985, the Index of Peer Relations developed by Hudson in 1986, and Nowicki & Strickland Locus of Control Scale developed by Nowicki and Strickland in 1973. At the other hand the nursing behaviors of 120 mothers of the gifted, were also investigated, based on the Korean Maternal Behavior Inventory, developed by Sungyeon Park in 1989 with some modifications.

For statistical analysis we adopted SPSS, a computer software, and calculated the coefficient of internal appropriateness and the frequencies and percentages of general aspects of the cases. We analysed the factors influencing the self-esteem of the gifted children by way of Pearson's product moment correlation coefficient, t-test, ANOVA, and multiple regression analysis and Duncan for ex-post-facto approval.

The results of this study can be summarized as follows.

1) Influences of the environmental factors on the self-esteem of the gifted children:
   ① The duration of education period had a significant effect on the self-esteem; the longer the duration were, the higher self-esteem they possessed.
   ② Of parental child-rearing behaviors, active involvement had positive influence on the self-esteem; on the contrary, authoritarian control and overprotection had negative influences on the self-esteem.
   ③ An acceptable peer relationship had a positive influence on the self-esteem of the gifted children.
2) Influences of individual innate characteristics on the self-esteem of the gifted children:
   ① The gender made no difference on the self-esteem of the gifted.
   ② The intelligence did not have a statistically significant effect on the self-esteem of the gifted.
   ③ When the locus of control was external, the self-esteem of the gifted tended to be low.

Key Words: self-esteem, gifted education, parental child-rearing behavior, peer relationship, locus of control