

The Effects of Differentiated Instruction on Children's Creativity and Self-Confidence Improvement in Integrated Classrooms with Gifted Children¹⁾

Wi, Sung-Hyo (Seoul Chungryong Elementary School Annexed Kindergarten)
Tae, Jin-Mi²⁾ (Soongsil University)

< ABSTRACT >

During infancy, when the individual variation in development is the greatest, the environment for facilitating learning to meet the characteristics and needs of individual infants, are important. In particular, in a general classroom, teachers are frequently afraid that they may adversely affect the unique curiosity and talents of gifted children with great potential. They also feel confused because they do not know how to appropriately instruct the gifted children who sometimes disturb the learning of general children. Thus, this study verified the effect of differentiated instruction in the integrated classroom on the improvement of the creativity and self-confidence of high-potential gifted children and general children, by allowing the gifted children to fully demonstrate their competency and contribute positively to the growth of the general children. The results of this study showed a significant improvement in creativity for both general and gifted children, but self-confidence did not show significant improvement. This study is meaningful in that it demonstrated a case for applying differentiated instruction in the integrated classroom with gifted children, and verified its effect

Key Words: gifted children, differentiated instruction, creativity, self-confidence, gifted children education

1) This research is a revision of WI Sung-Hyo's Master thesis.

2) Corresponding Author: TAE Jin-Mi, Soongsil University, 369 Sangdo-Ro, Dongjak-Gu, Seoul, Korea, 06978 / E-mail: jmtae91@hanmail.net

유아영재 통합교실에서의 차별화 수업적용이 유아들의 창의성과 자아개념 향상에 미치는 효과¹⁾

위성효 (서울청룡초등학교병설유치원)
태진미²⁾ (숭실대학교)

< 요약 >

그 어느 시기보다 발달의 개인차가 큰 유아기는 개별유아의 특성과 요구에 부응하는 배움의 촉진환경이 중요하다. 특히 우수한 잠재력을 타고난 유아영재가 포함된 일반교실에서 교사들은 자칫 유아영재의 남다른 호기심과 재능을 손상시킬까 두려워하거나 때때로 일반유아들의 학습을 방해하는 유아영재를 적절히 지도할 방법을 알지 못해 난감해하는 경우가 많다. 이에 본 연구에서는 잠재적 영재 통합교실에서 차별화 수업을 통해 유아영재가 가진 역량을 충분히 발휘하게 하고 그 과정에서 일반유아의 성장에도 긍정적으로 기여할 수 있도록 설계한 차별화 수업이 잠재적 영재와 일반유아들의 창의성과 자아개념 향상에 미치는 효과를 검증하였다. 연구결과 일반유아와 유아영재 모두 창의성에 유의미한 향상효과가 나타났으나 자아개념은 유의한 향상효과가 나타나지 않았다. 본 연구는 유아영재 통합교실에서의 차별화 교수 적용 사례 및 그 효과를 검증한 연구라는 측면에서 의의가 있다.

주요어: 유아영재, 차별화 수업, 창의성, 자아개념, 유아영재교육

1) 이 논문은 위성효의 석사학위 논문을 수정 보완한 것임.

2) 교신저자: 태진미, (06978) 서울시 동작구 상도로 369, 숭실대학교 / E-mail: jmtae91@hanmail.net
논문투고: 2019. 5. 30 / 심사일자: 2019. 6. 7 / 게재확정일자: 2019. 6. 13

I. 서론

유아기는 그 어느 시기보다 정서나 인지 등의 발달수준 및 흥미도, 준비도 면에서 개인차가 크다(김미영, 2017). 동일연령이라도 개인차가 크므로 유아교실에서는 개별 유아의 발달 수준 및 지적 욕구를 고려한 수업의 설계와 적용이 반드시 필요하고 중요하다(박찬욱, 정남미, 곽현주, 2014; 성은영, 이영미, 박은주, 윤성운, 2013; Rimm, 2001; Roberts & Inman, 2016). 교실에는 다양한 학습자들이 존재하는데, 그 중에서도 특히 창의성이 뛰어난 유아영재들은 주위환경 변화에 민감하고 독특한 흥미와 호기심, 자신만의 생각을 표현하고자 하는 욕구가 강한 것으로 보고되고 있다(이경화, 박숙희, 2010). 유아기부터 선천적 특성을 고려한 교육적 자극이 중요하다고 강조했던 이경화(2002)는 진단과 분석을 통해 필요에 맞는 교육적 자극을 지속해서 제공해야 한다고 주장하며 이러한 경험이 누적될 때 화산이 폭발하듯 창의성이 발현된다고 했다.

한편 유아기의 영재성은 진짜 영재성인지, 조숙성에 의한 것인지를 정확히 분간하기가 어려울 뿐만 아니라, 설사 판별을 한다 할지라도 영속적 재능의 성취를 예측하기 어렵다(한기순, 2006). 따라서 유아기의 영재교육은 판별결과에 치중하기보다는 잠재적으로 영재적 성향을 보이는 아동에게 영재성의 발현에 필요한 능력과 풍부한 경험을 배양할 수 있는 포괄적 교육환경의 조성이 중요하고 가급적 영재성의 ‘확정적 판단’을 유보할 필요가 있다(한기순, 태진미, 2006). 따라서 본 연구에서도 일반유아와는 다르게 선천적으로 우수한 잠재적 재능과 흥미를 보유한 유아(이채호, 최인수, 2012)라는 의미로 유아영재라는 용어를 사용하고 있다.

일반교실에서의 유아영재 행동 및 적응에 대해 연구했던 김지혜(2014)는 자신의 지적능력 수준 및 흥미에 부응하는 수업을 제공받지 못하는 경우 유아영재는 대체로 산만함이나 등원 거부 등 다양한 부적응 양상을 표출하고 교육기관에 불만족하게 된다고 했다. 유아기에 능력에 맞는 교육적 지원을 제공받지 못한 경우 훗날 성공적 학교생활에도 저해가 되며, 영재성이 사라지거나 미성취로 남는 경우가 있음을 우려하는 시각도 많다(송수지, 2005; 한기순, 2006). 하지만 독특한 흥미나 풍부한 상상력, 강한 자기표현 의지로 인해 유아영재는 일반유아들과 부딪힘이 발생할 수 있고 교사들은 이러한 유아영재의 특성을 부정적으로 인식하거나 담당하는 것을 부담스러워 피하려 한다는 보고가 있다(김정숙, 2005). 더 심각한 문제는 유아영재는 일반유아교실에서 지도하지 못하는 것이 당연하므로 일반교육에서 분리해 별도로 교육해야한다는 생각 즉, 일반교사가 지도할 영역 또는 책무가 아니라는 생각이 보편화 되는 것이다(유영희, 2014; 이현지, 태진미, 2016).

이러한 문제의식에서 최근 국내에서도 유아영재가 포함된 일반교실에서 차별화 수업이 필요하다는 인식이 증가하고 있다. 물론 유아영재를 위한 지원전략은 매우 다양할 수 있으나, 차별화 수업은 다양한 학습자들의 특성을 준비도, 흥미 및 관심사, 학습양식 등으로 구분하여 분석하고 학습자들의 요구를 고려해 실제의 학습 내용 및 과정, 결과물과 환경을 수정해 적용하는 교수-학습 방법(Tomlinson, 1999)이라는 점에서 중요한 의미가 있다.

한편 그간 우리나라에서는 차별화 수업(Differentiated Instruction)이라는 원어 그대로의 사용보다는 ‘개별화 수업’, ‘수준별 수업’, ‘맞춤형 수업’이라는 용어로 번안해 사용한 경우가 많았다. ‘차별화’라는 국문용어가 자칫 부정적인 뜻으로 전달될 것을 우려했기 때문이다(황윤한, 조영임, 2005). 그런데 교실에서의 차별화 교수활동에 대해 연구하는 해외의 학자들 중 Roberts와 Inman(2016)은 이러한 현상에 대해 지적하며, 개별화와 차별화는 분명히 다른 용어이므로 차별화라는 용어로 번안해야 한다는 견해를 밝힌 바 있다. 예를 들어, 개별화 교수는 ‘개인’에게 초점을 맞춘 교수활동인 반면 차별화 교수는 서로 다른 학습자들이 각 사람의 차이를 인정하고 존중하며 서로의 강점을 발휘하고 단점을 보완하는 ‘동반성장의 교수학습’을 유도한다는 측면에서 차이가 있다고 했다. 20명 이상의 교실에서는 개별화 수업이 현실적으로 불가능할 뿐만 아니라, 미래사회 핵심역량으로서의 소통 및 협력기술을 증진한다는 측면에서 개인의 능력과 요구에만 초점을 맞추는 개별화 수업의 수준을 넘어 차별화 수업으로 시행될 필요가 있음을 밝히고 있다.

그간 유아대상의 차별화 수업 실태나 요구를 조사한 연구물(이현지, 태진미, 2016)이 소수 있었으나 일반 유아교실에서 차별화 수업의 구체적 시행 및 효과에 대한 경험적 검증연구(박창민, 2016; 송규운, 2008)는 현저히 부족한 실정이다. 한편 차별화 수업이라고 명확히 지칭하지는 않았지만, 학습자의 특성과 요구를 고려한 개별화 또는 맞춤형 수업의 긍정적 효과를 초등학생을 대상으로 검증한 연구물(손주영, 2014; 이유미, 2009; 정성희, 2013; 주은희, 2014)이 있음을 감안할 때 개별 유아의 특성을 고려해 유아교실에서 차별화 교수학습을 적용한다면 유아영재 및 일반유아의 성장에 긍정적으로 기여할 수 있을 것으로 전망된다.

차별화 교수는 다양한 학습자들이 자신의 수준과 욕구에 맞는 도전적 학습활동을 경험할 수 있도록 교수활동을 설계하기 위해 사전에 준비도와 흥미, 학습양식을 진단한 후 분석결과에 기반을 두어 정규 유아교육과정의 내용, 과정, 산출물, 환경 등을 수정하는 방식으로 이루어진다(Tomlinson, 2004). 한편 이러한 교수활동의 수정을 통해 일반 교실수업에서 잠재적 유아영재들이 도전적으로 참여하며 성취감을 느낀다면 유아영재의 재능개발에 크게 기여할 수 있다. 나아가 다양한 유형의 만족스러운 학습경험은 일반 유아들과의 소통과정에서 부딪힘도 줄고 자연스럽게 긍정적 자아개념과 리더십(권은주, 2017; 지나영, 2012)을 향상시키는 효과로 이어질 수 있으며, 일반유아들의 인지적 발달에도 도움을 줄 수 있다(박창민, 2016).

따라서 본 연구는 잠재적 재능상태의 유아영재를 포함한 통합교실에서 차별화 수업을 적용한 후 유아영재와 일반유아들의 창의성과 자아개념이 어떻게 변화하는지를 탐색하기 위한 목적으로 수행하였다. 본 연구의 목적을 실현하기 위해 첫째, 유아영재 통합교실에서의 차별화 수업이 유아들의 창의성 향상에 어떠한 영향을 미치는가? 둘째, 유아영재 통합교실에서의 차별화 수업이 유아들의 자아개념 향상에 어떠한 영향을 미치는가? 의 연구문제를 설정해 검증하였다. 재능형성 및 발현의 민감기인 유아기에 일반교실에서 유아영재의 성공적인 학습경험을 촉진하기 위한 연구가 부족한 현 상황에서 본 연구는 어린 시절 잠재적 영재성의 성공적 발현을 지원하는 경험적 자료를 제공한다는 측면에서 의의가 있다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 서울시 소재 병설유치원 두 곳에 재원 중인 만5세 유아 49명이며, 세부 구성은 <표 1>과 같다. 두 기관 모두 국공립 병설유치원으로 물적, 인적 환경이 유사하고 만 5세 누리과정을 공통적으로 운영하고 있다. 사전검사 결과를 활용해 실험처치 전 창의성, 자아개념의 수준이 유사한 동질집단임을 확인하였다.

<표 1> 연구대상의 구성

구분	전체 (N=49)	성 별		평균월령
		남아	여아	
실험집단	25	16	9	6년 3개월
비교집단	24	13	11	6년 2개월

본 연구의 실험설계가 일반유아교실에서 잠재적 영재의 특성을 고려해 차별화 수업을 시행한 실험집단과 차별화 수업을 전혀 시행하지 않고 보통의 유아발달수준에 맞춘 누리과정 수업을 획일적으로 적용한 비교집단 일반 유아교실수업에서의 창의성과 자아개념 변화를 관찰하는 것이므로 실험집단의 경우 차별화 교수 설계를 위해 잠재적 영재성을 보유한 유아영재를 다음과 같은 원리로 선별하였다. 첫째, 유아영재의 선정에 있어서 지능이 상위 15~20%의 학생들도 후에 매우 뛰어난 성취를 보였다는 Renzulli의 연구보고에 기반해 유아기 영재적인 잠재성 판단의 근거로 교실 내 유아 중 상위 20%를 기준으로 잠재적 유아영재를 선정하였다. 즉, 유아용 통합창의성 검사와 교사용 유아영재성 평가척도의 상위 20% 중

종합결과에 따라 평정을 한 후, 둘째, 최종 유아영재 선발에 대해서는 지도교수 1인, 영재교육과 유아교육과 관련 교수 2인의 의견을 종합하여 각 분야별로 높은 성취를 보인 4명의 유아를 선정하였다.

이렇게 선별된 잠재적 영재성을 지닌 4명의 유아를 본 연구에서는 G1, G2, G3, G4로 표기하였는데, G1, G2는 남자 아이로 G1은 언어적 능력이 뛰어나고 G2는 신체운동능력과 수학 능력이 뛰어나며, G3, G4는 여자 아이로 G3는 음악적 능력이, G4는 미술적 능력에서 잠재적 영재 가능성을 나타내었다. 실험집단 중 창의성 검사와 교사용 유아영재성 평가척도를 기반으로 선정한 연구대상 ‘잠재적 유아영재’의 프로파일은 <표 2>와 같다.

<표 2> 잠재적 유아영재의 프로파일

검사	하위요소	실험집단	실험집단	상위20%	G1	G2	G3	G4
		M	SD	M				
통합 창의성 사전 검사	언어 창의성	7.28	5.60	12.00	25	8	12	21
	도형 창의성	2.72	1.54	4.00	4	4	4	5
	창의적 성격	131.00	17.70	146.00	115	139	158	129
	총점	141.00	19.28	157.23	143	151	172	155
교사용 유아 영재성 평가 척도	언어능력	15.72	2.47	17.80	19	20	20	19
	창의성	15.40	2.23	17.48	18	18	18	19
	과제집착력	17.72	2.20	19.57	20	20	20	20
	예술적 능력	15.60	2.61	17.80	19	18	19	19
	리더십	15.48	2.75	17.80	20	20	19	18
	총점	79.92	9.71	88.10	95	97	94	94

2. 검사도구

가. 유아용 통합창의성검사

본 연구에서 사용한 유아용 통합창의성검사는 이경화, 이신동(2003)이 제작하고 이경화(2014)가 재 표준화한 검사도구이다. 이경화(2002)는 창의성을 창의적 능력과 창의적 성격이 통합된 개념으로 정의하므로, 본 검사에서도 창의적 능력과 창의적 성격을 통합적으로 측정할 수 있도록 개발된 것을 사용하였다. 이 중 창의적 능력검사는 언어영역과 도형영역을 측정하는 수행검사이며, 창의적 성격검사는 체크리스트로 구성되어 부모 혹은 교사가 응답할 수 있도록 구성되었다. 통합창의성검사의 신뢰도는 Cronbach α =.88이며, 이 중 창의적 능력

검사는 Cronbach α =.85, 창의적 성격검사는 Cronbach α =.85로 신뢰할 만한 도구이다. 창의적 성격검사는 호기심, 독립심, 모험심, 과제집착력의 하위요인을 통해 창의적인 성격을 측정하는 것으로 37개의 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 척도로 구성되어 있다. 이 검사는 유아가 직접 작성하는 것이 아니라 유아의 부모 혹은 유아의 특성에 대해 잘 알고 있는 교사가 작성하는 것이며 유아의 특성을 가장 잘 설명하는 정도에 체크하도록 하는 것이다. 검사도구의 문항구성 및 신뢰도는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 유아용 통합창의성검사도구의 문항구성 및 신뢰도

범주	하위요인	문항 수	Cronbach α
창의적 능력	언어 창의성	3	.85
	상상력 유창성 융통성 독창성		
창의적 성격	도형 창의성	1	.85
	연속 및 연결성 완성도 주제 새로운 요소 첨가 비관습성		
창의적 성격	호기심 독립심 모험심 과제집착력	37	.85
	통합 창의성	41	

나. 유아용 자아개념 검사

자아개념 측정을 위해 본 연구에서 사용한 도구는 이경화, 고진영(2017)이 개발한 ‘SCI-II 유아용 자아개념 검사’ 도구로 인지적 자아, 정의적 자아, 사회적 자아, 신체적 자아 총 4가지 하위영역으로 이루어져 있다. 각 문항이 그림으로 제작되어 있으며 검사자가 각 카드에 대한 유아의 반응을 4단계 평정척도 방법에 따라 기록한다.

본 도구의 신뢰도 Cronbach α 는 .83~.85로 검사도구의 문항구성 및 신뢰도는 다음의 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 유아용 자아개념 검사도구의 문항구성 및 신뢰도

영역	하위요인	요인별 측정내용	문항 수	Cronbach α
인지적 자아	언어적 자아	언어를 말이나 글로써 효과적으로 구사하는 능력 및 이야기나 동시 등 언어적 흥미에 대한 자기지각	4	.84
	수학적 자아	대수, 수와 연산, 공간과 도형, 측정에 대한 능력과 수학적 상황이나 문제에 대해 긍정적 또는 부정적인 자기지각 및 수학적 흥미에 대한 자기지각	5	.84
	소 계		9	.83
정의적 자아	정서적 자아	자기 자신의 감정을 알고 다스릴 수 있는 능력 및 정서적으로 안정되고 긍정적인 성격 등에 대한 자기지각	3	.85
	도덕적 자아	자신의 정직성에 대한 인식과 자신의 도덕적 행동에 대한 자기지각	3	.85
	소 계		6	.85
사회적 자아	친구관계 자아	친구로서의 인기도, 친구를 잘 사귀는지, 친구와의 상호관계성에 대한 지각 및 사회적 조망 수용 등에 대한 자기지각	4	.84
	부모관계 자아	부모와의 애착, 이해, 수용 및 의사소통, 상호관계 등에 대한 지각	5	.84
	소 계			.83
신체적 자아	신체능력 자아	몸 전체 또는 부분을 사용하는 신체능력 전반에 대한 능력감 및 흥미와 신체적 건강에 대한 자기지각	3	.84
	신체외모 자아	외모에 관한 자아 즉, 자신의 체형, 외모 등에 관한 자기지각	4	.84
	소 계			.83
총 문항			31	.84

다. 교사용 유아영재성 평가척도

유아들의 영재적 특성을 파악하기 위해 본 연구에서 사용한 검사도구는 이채호, 최인수 (2012)가 개발하고 타당화한 ‘교사용 유아영재성 평가척도’로 총 20문항으로 구성되어 있다. 검사는 실험집단의 유아들을 대상으로 연구자인 담임교사가 관찰법에 기초하여 문항마다 4점 척도로 제시된 검사 도구에 평정하는 방식으로 이루어졌다. 평가척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .82 \sim .93$ 이고 검사도구의 문항구성 및 신뢰도는 〈표 5〉와 같다.

<표 5> 교사용 유아영재성 검사도구의 문항구성 및 신뢰도

하위 요인	문항	문항 수	Cronbach α
언어능력	1, 6, 11, 16	4	.91
창의성	2, 7, 12, 17	4	.86
과제집착력	3, 8, 13, 18	4	.84
예술적 능력	4, 9, 14, 19	4	.84
리더십	5, 10, 15, 20	4	.82
소계		20	.87
총 자아		20	.93

라. 만5세 누리과정 유아관찰척도

본 연구에서는 만5세 누리과정에 기초해 유아들의 영역별 발달수준을 평가하기 위해 이기숙, 황해익, 박경자, 이경미(2012)가 개발한 국가 수준 성취 기준(Common Cor State Standards; CCSS)을 활용하였다.

본 연구에서는 이기숙, 황해익, 박경자, 이경미(2012)가 개발한 국가 수준 성취 기준(Common Cor State Standards; CCSS) 중 ‘5세 누리과정 유아관찰척도’를 통해 5개 영역에 대한 유아별 발달수준 및 준비도, 흥미 등을 파악함으로써 차별화 수업을 위한 서로 다른 출발점을 확인하였다. 그뿐만 아니라 유아영재의 전인 발달을 도울 수 있도록 좀 더 균형적인 차별화 수업 프로그램을 설계를 위한 자료로 활용하였다. 평가는 신체운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구의 5개 영역에 대해 유아를 평소 잘 알고 지속적으로 관찰해온 담임교사인 연구자가 실험집단 모든 유아를 대상으로 일상생활 및 교육활동의 자연스러운 상황에서 관찰하여 평정하는 방식으로 진행되었다. 관찰척도의 신뢰도는 Cronbach α =.85 ~.97이고 세부구성은 <표 6>과 같다.

<표 6> 만5세 누리과정 유아관찰척도의 문항수와 신뢰도

영역	문항 수	Cronbach α
신체운동·건강	10	.85
의사소통	10	.92
사회관계	10	.89
예술경험	8	.92
자연탐구	10	.94
전체	48	.97

3. 실험도구

본 연구에서는 만5세 누리과정 연간교육계획안을 토대로 실험집단은 유아영재의 준비도, 흥미, 학습양식의 특성을 고려해 학습내용과 과정, 산출물, 환경을 차별화 해 적용하였다. 진단결과에 기초해 실험집단에게 차별화 기준을 설정하고 창의성과 자아개념의 관련요소를 분석해 학습내용, 과정, 산출물에 대한 계획을 수립한 후 10월 2주부터 5주간 24회에 걸쳐 차별화 수업을 시행하였다. 연구자가 개발한 차별화 수업계획은 유아교육전공 교수 1인과 영재교육 박사학위를 취득한 차별화 교수 전문가 2인, 유아교육전공 석사학위를 취득한 현장교사 2인을 통해 타당도를 확인하였다. <표 7>은 실험집단에 적용한 수업구성 개요이며, 비교집단은 실험처치 기간 동안 실험집단과 동일한 생활주제와 주요활동을 보통의 유아발달수준에 맞춰 획일적으로 적용하였다.

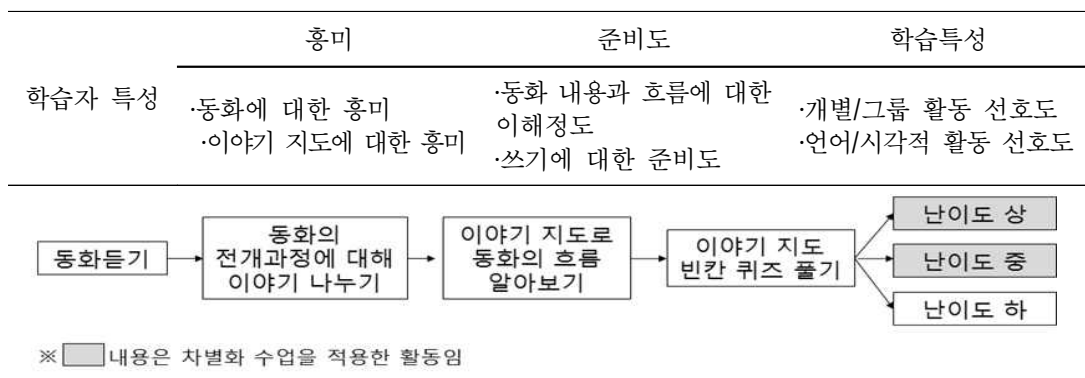
<표 7> 실험집단의 수업활동 개요 및 창의성과 자아개념 관련 요소

통합활동	횟수	활동 명	창의성 관련 요소	자아개념 관련 요소
동극	1	‘팔죽할멈과 호랑이’ 동화 이해하기	(인지)사고의 수렴	인지적 자아
	2	‘작가’에 대해 알아보기	(인지)사고의 수렴	사회적, 인지적 자아
	3	동극 배경과 소품 준비하기	(인지)사고의 확장	인지적, 신체적 자아
	4	‘팔죽할멈과 호랑이’ 동극 하기	(성향)독립성	신체적, 사회적, 인지적 자아
	5	내가 들려주는 ‘팔죽할멈과 호랑이’	(인지)사고의 수렴, 확장	정의적, 인지적 자아
	6	팔죽 요리하기	(인지)사고의 수렴, 확장	인지적, 신체적 자아
조각 작품 전시회	7	조각상 따라 하기	(성향)개방성	신체적, 정의적, 인지적 자아
	8	조각가와 조각품	(인지)사고의 확장	사회적, 신체적, 정의적 자아
	9	쿠잉호일 조각품	(인지)문제해결력 (성향)개방성	신체적, 정의적 자아
	10	‘조각품 전시회’ 준비하기	(인지)문제해결력	사회적, 정의적 자아
	11	‘조각품 전시회’ 열기	(성향)독립성	인지적, 정의적 자아

작은 음악회	12	함께 연주하는 음악듣기	(인지)사고의 수렴	정의적, 인지적 자아
	13	여러 나라 악기 소개하기	(인지)문제해결력	신체적, 인지적 자아
	14	패턴 만들어 악기 연주하기	(인지)사고의 수렴 (성향)독립성	인지적, 신체적, 정의적 자아
	15	‘작은 음악회’ 연습하기	(인지)사고의 수렴 (성향)독립성	사회적, 신체적, 인지적 자아
	16	‘작은 음악회’ 준비하기	(인지)사고의 수렴	인지적, 정의적 자아
	17	‘작은 음악회’ 열기	(성향)독립성	정의적, 신체적 자아
	우리반 올림픽	18	올림픽이란?	(인지)사고의 수렴
19		올림픽 종목 알기	(인지)사고의 확장	인지적 자아
20		올림픽 종목 선정하기	(인지)문제해결력	인지적, 신체적 자아
21		올림픽 메달 만들기	(인지)사고의 확장 (성향)개방성	사회적, 인지적 자아
22		‘우리반 올림픽’ 열기	(성향)독립성	신체적, 인지적 자아
23		올림픽 결과 합산하기	(인지)사고의 수렴 (성향)개방성	인지적, 정의적, 사회적 자아
24		‘우리반 올림픽’ 시상식	(성향)독립성	사회적, 정의적 자아

<표 8>은 실험집단의 동극 활동 중 1차시 활동인 ‘팔죽할멈과 호랑이’ 동화 이해하기에 대한 차별화수업 계획안의 예시다. 흥미, 준비도, 학습특성으로 구분하여 학습자 특성을 분석하고 이를 고려해 실제의 학습 내용 및 과정, 결과물과 환경을 수정해 적용하였다.

<표 8> 차별화수업 계획안의 예 - 1. ‘팔죽할멈과 호랑이’ 동화 이해하기



차별화 유형	일반 유아	차별화 수업
내용	동화의 전체적인 흐름 이해하기	동화 속 등장인물의 순서와 역할 이해하기
	동화내용을 이야기 지도로 재구성하는 방법 익히기	동화내용을 이야기 지도로, 이야기 지도를 동화로 재구성하기
과정	같은 제목의 다양한 동화책 비교하기	같은 제목의 다양한 동화책 비교해 기준에 따라 분류하기
	준비도에 따른 (그림이 많고 글이 적은) 동화읽기	준비도에 따른 (글이 많고 그림이 적은) 동화읽기
	동화책을 찾거나, 친구에게 도움 구해 활동지 완성하기	스스로 생각해 활동지 완성하고 완성 후 친구 도와주기
산출물	동화 내용을 전체 이야기 지도로 재구성하기(대집단 활동)	
	난이도 낮은 빈칸 이야기 지도 활동지 완성하기(개별/그룹활동)	난이도 높은 빈칸 이야기 지도 활동지 완성하기(개별/그룹활동)
환경	같은 제목의 여러 출판사 책을 언어영역에 비치	
	동화내용을 재구성한 전체 이야기 지도 벽면에 게시 자유롭게 개별 또는 그룹활동을 할 수 있도록 좌석 배치	

4. 자료처리

양적 통계자료로 창의성과 자아개념 사전, 사후검사 결과는 SPSS 24.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 사전검사결과에서 동질성이 확보된 변인은 사후검사 점수를 이용해 독립표본 t 검정을 실시하였고, 동질성이 확보되지 않은 변인에 대해서는 공분산분석을 실시하여 실험처치의 효과성을 검증하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아의 창의성 향상 효과

일반교실에서 차별화 수업을 적용했을 때와 적용하지 않았을 때의 창의성 향상효과를 사후검사를 활용해 독립표본 t 검증한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 실험, 비교집단의 사후 창의성 변화

변인	집단	N	M	SD	t	p
융통성	실험	25	4.600	2.160	4.625	.000
	비교	24	2.167	1.435		
상상력	실험	25	1.720	1.400	2.987	.004
	비교	24	.708	.908		
유창성	실험	25	13.520	5.959	7.167	.000
	비교	24	4.333	2.014		
독창성	실험	25	2.440	2.416	3.369	.002
	비교	24	.667	.917		
언어영역	실험	25	22.280	9.392	6.852	.000
	비교	24	7.875	4.307		
연속성 및 연결성	실험	25	1.120	.666	1.135	.262
	비교	24	.917	.584		
완성도	실험	25	1.080	.862	1.362	.180
	비교	24	.792	.588		
새로운 요소첨가	실험	25	.760	.779	1.741	.088
	비교	24	.417	.584		
비관습성	실험	25	.680	.476	1.277	.208
	비교	24	.500	.511		
도형영역	실험	25	5.240	3.205	2.419	.020
	비교	24	3.375	2.039		
창의적 능력	실험	25	27.520	10.365	6.897	.000
	비교	24	11.250	5.211		
호기심	실험	25	30.400	4.453	1.121	.268
	비교	24	28.875	5.059		
독립심	실험	25	36.680	4.776	2.348	.023
	비교	24	33.333	5.198		
모험심	실험	25	31.800	4.472	1.786	.081
	비교	24	29.083	6.086		
과제집착력	실험	25	38.920	4.573	1.954	.057
	비교	24	36.167	5.281		
창의적 성격	실험	25	137.800	15.141	2.152	.037
	비교	24	127.458	18.401		
창의성	실험	25	165.320	18.243	4.892	.000
	비교	24	138.708	19.831		

연구결과 일반교실에서의 차별화 수업적용은 일부 영역을 제외한 대부분의 영역에서 유아들의 창의적 능력 향상에 유의미한 효과가 있는 것으로 나타났다($p<.001$). 세부적으로 살펴보면, 창의적 능력 중 언어영역에서 실험집단이 비교집단에 비해 융통성, 상상력, 유창성, 독창성 등 전체 변인에서 유의미한 향상 효과가 확인되었다($p<.001$). 창의적 능력 중 도형영역 역시 실험집단이 비교집단에 비해 유의한 향상효과가 나타났으나($p<.05$). 세부 변인에서의 유의한 향상효과는 확인되지 않았다.

창의적 성격 역시 실험집단이 비교집단에 비해 유의미한 향상효과가 나타났는데($p<.05$), 세부 변인들 중에서 독립심에서만 유의미한 효과가 있었던 것으로 확인되었고($p<.05$) 나머지 변인에서는 유의한 효과는 나타나지 않았다. 사전검사에서 동질성이 확보되지 않았던 도형영역의 ‘주제’ 변인을 공분산분석한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> ‘주제’ 변인에 대한 실험, 비교집단의 사후 창의성 변화: ANCOVA

변인	집단	N	M	SD	Source	Type III SS	df	MS	F	p
					수정모형	11.502a	2	5.751	10.235	.000
					절편	2.981	1	2.981	5.305	.026
주제	실험	25	1.600	.957	사전	2.655	1	2.655	4.725	.035
	비교	24	.750	.532	집단	5.034	1	5.034	8.960	.004
					오차	25.845	46	.562		
					전체	106.000	49			
					수정합계	37.347	48			

‘주제’ 변인에 대한 사후검사결과의 집단 간 차이 역시 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의함을 확인하였다. 이상의 결과는 잠재적 영재를 포함한 일반교실에서 차별화수업을 적용한 것이 유아들의 창의적 능력과 창의적 성격 향상 모두에 긍정적인 영향을 미쳤음을 보여준다.

2. 자아개념 향상 효과

유아영재가 포함된 일반교실에서 차별화수업을 적용했을 때와 그렇지 않을 때의 차이를 비교한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 실험, 비교집단의 자아개념 향상 효과

변인	집단	N	M	SD	t	p
인지적 자아	실험	25	32.320	3.727	1.448	.154
	비교	24	30.500	5.004		
정의적 자아	실험	25	22.120	2.489	1.605	.115
	비교	24	20.833	3.102		
사회적 자아	실험	25	33.400	3.464	.299	.766
	비교	24	33.083	3.933		
신체적 자아	실험	25	25.080	3.968	-.159	.874
	비교	24	25.250	3.467		
자아개념	실험	25	112.920	12.162	.881	.383
	비교	24	109.666	13.675		

실험집단이 비교집단에 비해 인지적, 정의적, 사회적 자아 변인에서 평균이 높은 것으로 나타났으나, 통계적으로 유의미하지는 않았다($p>.05$). 이러한 결과는 본 연구에서 설계한 5주 동안의 차별화 수업이 유아들의 자아개념 향상에 유의한 영향은 미치지 못하였음을 보여 준다.

3. 차별화 수업과정에서의 질적 변화 관찰 결과

가. 언어영역의 잠재적 영재 G1과 일반유아들의 역동

G1은 언어적 잠재력이 우수한 유아이므로 ‘괄죽할멈과 호랑이’라는 동화를 일반유아들 처럼 단순히 듣고 동화의 흐름을 회상하는 퀴즈나 이야기 지도 채우기 정도의 활동만 하는 것이 아니라, 같은 반 또래 친구들이 동극을 할 때 필요한 세부 대본을 작성하는 극작가 활동을 하게 했다. 이런 기회를 제공했을 때 G1은 동화 속의 인물, 세부상황을 고려해 대본을 쓰고 유아들이 더욱 재미있게 참여할 수 있도록 우수한 재능을 발휘했고, 이후에는 호랑이한테 잡아먹힌 할멈을 대신해 할아버지가 호랑이에게 복수하는 새로운 동화를 만들고 책표지까지 만드는 심화 활동까지 수행했다. G1이 창의적 능력을 발휘해 새롭게 구성한 동화를 보며 일반유아들도 도전을 받아 자신들 나름대로 새로운 이야기를 짓기 시작했고, G1이 교실에 있는 다양한 재료를 활용해 조각품을 만들고 조각품에 C-ACE라는 특별한 이름을 붙이자 주변 유아들도 A-ACE, B-ACE 등 비슷한 조각품을 만들어 쌓기 영역에 배치하고 옆에 블록으로 소품까지 만들어 주는 등 다양한 놀이로 확대되고 있음을 확인할 수 있었다. 또한,

G1이 올림픽 활동 중 창의적 능력을 발휘해 엠블럼과 같은 상징성을 반영해 독창적인 메달을 만드는 모습을 보이자 일반유아들 역시 상징성을 반영해 각기 독창적인 메달을 만드는 모습을 보였다. 친구들이 자신을 따라 하고 인정하는 모습에 뿌듯함을 느낀 G1은 자아개념 측면에서도 이전보다 훨씬 향상된 모습을 보였다. 뿐만 아니라, 장애물 달리기에서 유아들이 규칙을 지키지 않자 G1은 유아들을 차분히 설득해가며 모두를 위한 규칙을 만들고 함께 지키며 재미있게 놀이하는 리더십까지 보여주었다. 이러한 G1의 적극적인 참여와 창의적인 문제해결 태도는 G1의 성장만이 아닌 반 전체 유아들의 능동적 학습참여에도 영향을 미치며 활기찬 학습공동체를 형성하는 데 효과적으로 기여하였다.

나. 수학 및 신체운동영역의 잠재적 영재 G2와 일반유아들의 역동

평소 G2는 교실에서 가장 어려운 난이도의 수학문제나 기타 활동을 제일 먼저 수행하는 유아이다. 읽기수준 역시 또래보다 월등히 높았기 때문에 차별화 수업과정에서 G2에 맞는 도서를 제공하기 위해 초등학교 도서관에서 글이 많은 초등 저학년용 ‘괄죽할멈과 호랑이’ 책을 빌려다 교실에 비치하였다. 그러자 G2는 며칠 동안 집중력을 발휘해 끝까지 읽었고 이러한 모습은 혼자 책을 읽을 수 있는 일반유아들에게 자극이 되어 G2처럼 초등 저학년용 책 읽기에 도전하는 계기를 마련하게 되었고 나아가 책읽기에 성공한 유아들은 효능감과 성취감을 갖게 되었다. 특히 G2는 G4가 동극무대를 위해 정교하게 설계했던 무대설계도에 도전을 받아 자신도 그 활동을 하고 싶다는 의사를 적극적으로 표했다. 즉 개별 유아의 특성을 고려한 차별화 수업은 잠재적 영재 간에도 서로 도전이 되고 있음을 관찰할 수 있었다. 평소 수학 및 신체운동영역에서 우수한 잠재력을 보였던 G2는 자신의 강점을 활용해 올림픽 활동에서도 활동적인 종목에 출전해 좋은 성과를 내고 운동경기 장면에서 측정도구를 이용해 소요시간이나 길이를 재는 등 주도적으로 활동에 참여하는 모습을 보였다. 한편 G2는 경쟁심이 센 편이라 승부의 결과를 중시 여겨 차별화 수업을 운영하는 동안 교사는 공동체와의 협력이 이루어질 때 점수를 획득하는 놀이 활동을 설계해 운영하였다. 이에 따라 서로의 역할과 책임을 다할 때 자신이 속한 팀이 잘해낼 수 있음을 경험하며 G2는 점차 혼자가 아닌 어떻게 하면 함께 잘 해낼 수 있을지를 고민하며 활동하는 성숙한 모습을 보여 리더의 역할을 맡는 모습이 자주 관찰되었고 검사결과 G2의 자아개념도 증가했다.

다. 음악영역의 잠재적 영재 G3와 일반유아들의 역동

또래 유아들과 비교하면 우수한 지능과 높은 수준의 피아노 연주능력을 보이는 G3은 평소 또래들 사이에서 자신을 많이 표현하지 않아 얼음공주라 불리며 또래 친구들과 교류가

적었고 유치원 교육활동에도 별반 흥미를 갖지 않아 소극적으로 활동했다. 그런데 차별화 수업에서 동극하기, 요리활동 후 언어와 신체로 표현하기, 큐레이터 활동하기, 새로운 올림픽 종목 설계하기와 같은 언어와 신체를 통합한 활동을 제시하고 창의적 표현을 격려함에 따라 G3의 언어 창의성이 크게 증가하고 언어에 대한 자아개념도 상승하였다. 실제 평소 G3은 피아노 외에 다른 악기에는 관심을 보이지 않고 친구들과 앞에서 연주하는 것도 꺼렸는데 음악회 활동 시 교사의 개인연주 제안을 받아들여 친구, 동생들 앞에서 수준 높은 피아노 독주를 보여주고 팀의 리더로서 팀원들과 합주를 연습하여 성공적으로 공연을 했다. 특히, G3은 기존에 틀어 정해진 활동보다 자유롭게 상상하고 창의성을 발휘하는 활동에 더욱 흥미를 느끼며 즐겁게 참여했는데 이러한 G3의 신체 및 언어표현의 증가와 수업에 대한 적극적인 태도는 또래에게 긍정적으로 비춰져 G3의 인기가 많아지고 다양한 친구들과 웃으며 어울리는 모습을 볼 수 있었다. 또한 G3은 교사에게 도움을 구하거나 질문하는 일이 없이 스스로 잘했기에 오히려 교사와 거리감이 있었는데 차별화 교수원리에 기반 한 실험처치가 끝날 무렵에 G3은 자신이 지금 아기돼지 삼형제 동극대본을 쓰고 있으니 완성하면 자신의 대본으로 친구들과 함께 동극을 하게 해달라고 교사에게 제안을 했다. 이에 교사가 이러한 G3의 주도적이고 창의적인 태도를 칭찬하고 교사가 함께 활동을 확장시켜 주었더니 G3은 교사에게 강한 유대감을 느끼며 이전에 비해 교사와 친밀하게 소통하며 유치원에서 훨씬 즐겁게 생활하는 모습을 관찰할 수 있었다.

라. 미술 및 공간지각영역의 잠재적 영재 G4와 일반유아들의 역동

G4는 창의적 능력 중 언어, 도형창의성 모두 큰 폭으로 성장하였다. G4는 평소 미술 및 공간지각영역에서 우수한 잠재력을 보였는데, 차별화 수업의 일환으로 동극을 위한 배경을 제작하는 활동에서 G4는 모눈종이에 자를 활용해 무대배치도를 그리는 시도를 하였다. 이 활동에서 G4는 교사가 기대했던 배치도 수준을 넘어 관객과 연기자들의 대기 공간까지 스스로 떠올리며 정밀하게 배치도를 완성하는 모습을 보여주었고 이를 교사가 친구들에게 소개하고 벽면 환경에 게시함에 따라 G4는 이후 활동에 더욱 적극적으로 참여하였다. 조각품 전시회에서는 자신이 맡은 역할이 수행할 내용이 적어 재미가 없다는 표현을 하기에 큐레이터 역할을 제안해 동생들에게 작품을 설명할 기회를 주었고 훌륭하게 해내었다. 즉, 또래보다 배움과 도전에 대한 욕구가 강한 G4가 자신의 욕구에 부응하는 비중 있는 활동을 제안받을 때 더욱 적극적으로 참여하고 자신만의 아이디어를 다양하게 제안하는 모습을 관찰할 수 있었다. 한편 차별화 수업 초반에 교사가 다양한 수준의 활동지를 제공했을 때 G4는 중간 수준이나 쉬운 수준을 선택했는데 교사의 계속된 격려와 지지로 점차 높은 수준의 활동지를 스스로 선택해 완성하며 도전감을 주는 활동을 즐기는 모습을 관찰할 수 있었다. 또한, 올림

픽 활동에서 교사가 제시한 픽토그램 그리는 활동에 큰 흥미를 가져 며칠에 걸쳐 모양자로 픽토그램 그리는 활동에 집중하고 창의성을 발휘해 자신만의 픽토그램을 산출물로 만들어 냈다. 이러한 G4의 창의적이고 과제 집착적인 특성은 함께 미술 활동을 하는 일반 유아들에게도 영향을 미쳐 좀 더 독특하게 표현하고 끝까지 완성하려는 분위기를 조성하였다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 우수한 잠재력을 보유한 유아영재를 포함한 일반교실에서 준비도와 흥미, 학습 스타일 등을 파악하기 위해 사전진단을 하였다. 유아영재 및 일반유아들의 특성을 고려해 도전적으로 참여하며 상호협력을 통해 동반성장 할 수 있도록 교육내용 및 방법, 산출물을 수정해 차별화 교수 활동을 기획해 실험처치 하였고 창의성과 자아개념 향상에 미친 효과를 검증하였다. 본 연구의 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교수활동의 수정을 통해 일반 교실수업에서 잠재적 유아영재들이 도전적으로 참여하며 성취감을 느끼게 했을 때 유아영재의 창의성뿐만 아니라 일반유아의 창의성 향상에도 크게 기여할 수 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 Renzulli, Koehler와 Fogarty(2006)가 긍정 심리학과, 사회적 자본, 리더십 이론에 기반해 격자무늬(Houndstooth, 하운즈투스) 이론을 제시하며 영재들이 우수한 인지적 능력에 비인지적 능력이 더해질 수 있도록 일상에서 독려할 때 그들의 행복 및 자아실현뿐만 아니라 일반 동료들에게까지 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 보고한 연구와 유사한 결과이다. 최호성(2017), 신민, 안도희(2018)는 국내 영재교육이 인지적 요인에 초점을 맞춰져 있고, 정규교실이 아닌 학교 밖 영재교육기관에서 잠시 동안 영재교육을 혜택받는 구조인 점을 지적하며 개선이 필요하다고 피력하였다. 이런 점을 고려할 때 본 연구와 같이 정규교실 내에서 일반학생들과 함께 생활하며 영재성을 계발하고 일반학생과도 긍정적으로 상호작용할 수 있는 교수법의 적용 및 구체적 전략에 대한 연구가 많이 필요함을 시사한다.

둘째, 본 연구에서는 자아개념 향상에 유의한 효과가 나타나지 않았다. 유아영재는 잠재성이 어떻게 발현되느냐에 따라 미성취영재로 남을 수 있는데 정성희(2013)의 ‘미성취영재를 위한 개별화 교수학습 프로그램 개발과 적용 사례에 대한 연구’에서도 짧은 시간 동안의 프로그램(20회)만으로는 학생들의 자아개념 측정 결과에 큰 변화가 나타나지 않았다고 보고하였는데 자아개념의 변화를 위해서는 좀 더 긴 시간의 프로그램 진행이 필요하다는 본 연구의 논의를 지지해준다고 볼 수 있다. 즉, 자아개념은 단기간의 프로그램 효과로 향상되기는 어렵고 장기간 영재학생의 특성을 고려해 물리적, 사회적 환경을 조성하고 학습결과와 평가방법을 수정하는 과정에서 향상될 수 있다는 VanTassel-Baska와 Stambaugh(2006)의 교

육과정적 접근의 필요성을 시사한다. 그간의 연구물 분석을 토대로 영재교육의 세 가지 패러다임을 제안했던 Dai와 Chen(2013)도 영재학생의 건강한 성장을 지원하기 위해 정규교실에서 진단과 교육적 처방이 일상적으로 이루어지는 영재교육의 차별화 패러다임이 중요하다는 견해를 뒷받침하는 결과이다.

결론적으로 본 연구에서는 차별화 수업이 유아영재의 잠재력 계발 및 일반유아들의 성장에 긍정적인 효과가 있음을 확인하였다. 물론 50명 정도의 유아들을 대상으로 창의성과 자아개념이라는 제한적 범위 내에서 검증한 연구이기는 하지만, 일반교실에서 잠재적 유아영재의 성공적 재능 발현 및 일반유아들의 성장 촉진과 도전적 자극에 차별화 교수가 매우 중요하고 필요함을 확인할 수 있었다. 본 연구를 통해 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 다양한 유형의 학습자들이 자신의 특성과 요구에 부응하는 성장을 이루기 위해 유아기부터 차별화 교수활동이 시행될 필요가 있다. 둘째, 차별화 교수활동에 대한 이해를 돕도록 교사교육 및 이론적 자료제공이 선행될 필요가 있다. 개별화, 맞춤형, 수준별 교수활동 등 다양한 유형으로 현재 국내에 소개되고 있는데, 개인에게 초점을 둔 맞춤수업의 수준을 넘어 서로의 다름과 차이를 존중하고 협력하는 과정에서 동반성장을 지향하는 ‘차별화 수업’으로서의 본질적 가치가 교육현장에 제대로 이해되고 뿌리내릴 필요가 있다. 셋째, 효과적인 차별화 교수활동이 이루어지기 위해서는 국가수준의 교육목표를 고려하되 다양한 학습자의 특성과 요구를 고려해 차별적으로 적용할 수 있는 활동의 사례나 자료 등이 풍부하게 개발되고 전문적인 지원이 필요하다. 외국의 경우 차별화 교수법을 전문적으로 소개하고 자료도 제공하는 국가 수준에서의 사이트나 교원 커뮤니티, 자료지원센터 등이 풍부하다(Roberts & Inman, 2016). 실제 다양한 유형의 학습자를 위해 어떻게 차별화 수업을 설계하고 운영할지 현장의 교사들은 막막할 수 있다. 따라서 이들이 참고하고 활용할 수 있는 풍부한 자료를 국가적 차원에서 개발하고 지원하기 위한 전문적 제도마련이 필요하다.

본 연구는 어린 시절부터 독특한 흥미와 지적욕구로 인해 일반교실에서 좋지 않은 자아개념을 형성하거나 또래관계에서 부딪힘이 많을 수 있는 유아기 영재성의 포괄적 지원에 주목하였다. 아직은 관련연구가 풍부하지 않지만, 다양한 연령대, 다양한 영역에서의 잠재적 영재성을 타고난 학습자들을 대상으로 이들이 정규교육 내에서 그들의 재능이 손상 받지 않고 도전적인 학습경험을 할 수 있도록 환경을 조성하기 위한 노력이 필요하다. 건강한 자아실현은 타인과의 관계나 리더십에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 본 연구를 계기로 잠재적 유아영재 통합교실에서 학습자 특성을 고려한 진정한 배움과 경험, 성취감을 촉진하는 사회적 통합, 교육 과정적 통합이 실현되기를 기대한다.

참고문헌

- 권은주(2017). 구성주의 관점에 기초한 과학적 탐구활동이 유아의 창의성과 자율성에 미치는 효과. 석사학위논문, 동국대학교.
- 김미영(2017). 영유아발달. 경기: 정민사.
- 김정숙(2005). 영재교육에 대한 교사와 부모의 인식 및 요구도 조사 연구: 유치원과 초등학교를 중심으로. 석사학위논문, 부산대학교.
- 김지혜(2014). 유아교육기관 생활에서 나타난 유아영재의 특성에 관한 사례연구. 석사학위논문, 아주대학교.
- 박찬옥, 정남미, 곽현주(2014). 놀이지도. 경기: 정민사.
- 박창민(2016). 조율놀이 프로그램이 유아의 잠재적 영재성 계발에 필요한 주의집중력과 자기조절력 향상에 미치는 효과. 석사학위논문, 숭실대학교.
- 성은영, 이영미, 박은주, 윤성운(2013). 영유아를 위한 교수-학습방법. 경기: 정민사.
- 손주영(2014). 이해중심교육과정에 기반한 맞춤형수업이 학습전이 및 학습태도에 미치는 효과. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 송규운(2008). 유아영재를 위한 통합교육의 실현성 진단. *영재와 영재교육*, 7(2), 179-199.
- 송수지(2005). 미성취 영재의 특성분석 및 개입전략 효과. 박사학위논문, 연세대학교.
- 유영희(2014). 유아교육기관 기관장과 교사들의 유아영재교육에 대한 인식조사. *유아교육보육복지연구*, 18(2), 121-151.
- 이경화(2002). 4, 5세 유아의 창의적 능력과 창의적 성격. *교육심리연구*, 16(3), 147-160.
- 이경화(2014). 유아용 통합창의성검사(K-ICT). 서울: 학지심리검사연구소.
- 이경화, 고진영(2017). SCI-II 유아용 자아개념 검사. 서울: 학지심리검사연구소.
- 이경화, 박숙희(2010). 유아영재교육. 서울: 동문사.
- 이기숙, 황해익, 박경자, 이경미(2012). 유치원교육과정 내실화를 위한 5세 누리과정 평가도구. 서울: 서울특별시유아교육진흥원.
- 이유미(2009). 학습양식에 따른 영재아동과 일반아동의 성취목표지향성 및 창의적 문제해결력의 차이 비교. 석사학위논문, 인천대학교.
- 이채호, 최인수(2012). 교사용 유아 영재성 평가척도 개발 및 타당화 연구. *영재교육연구*, 22(2), 483-497.
- 이현지, 태진미(2016). 유아교육기관에서의 유아영재 대상 차별화 교육 실태 및 지원요구. *영재교육연구*, 26(3), 473-491.
- 신민, 안도희(2018). Renzulli의 격자무늬 이론 기반 '상호인지 영재성 검사' 개발 및 타당화. *영재교육연구*, 28(1), 133-162.

- 정성희(2013). **미성취 영재를 위한 개별화 교수-학습 프로그램 개발과 적용 사례 연구**. 석사학위논문, 한국교원대학교.
- 조은영(2015). **한국의 영재 관련 도서 출판 현황 및 학습교재 개발자의 영재교육 관련 인식에 대한 연구**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 주은희(2014). **맞춤형 수업이 학습자의 이해와 학습태도에 미치는 영향**. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 지나영(2012). **유아 리더십 프로그램이 유아의 창의적 리더십 및 자아개념에 미치는 효과**. 석사학위논문, 숭실대학교.
- 최호성(2017). 사회변화에 부응하는 영재성, 영재판별 및 영재교육 프로그램의 재개념화와 법 개정 방향의 시사점. **영재교육연구**, 27(3), 255-276.
- 태진미(2017). 유아영재 통합교육 모형 개발 및 개별화 교육을 위한 실행요소 타당화. 2016년 선정 신진연구자지원사업(인문사회분야) 연차보고서. 서울: 한국연구재단. NRF- 2016S1A5A8019040.
- 한기순(2006). 델파이 조사를 통한 유아영재교육의 방향 탐색. **미래유아교육학회지**, 13(3), 59-87.
- 한기순, 태진미(2005). **유아영재의 판별, 교육, 운영방안 연구**. 서울: 한국과학재단.
- 한기순, 태진미(2006). **유아 및 초등 저학년 영재교육 체계구축방안에 관한 연구**. 서울: 한국과학재단.
- 황윤한, 조영임(2005). **학생들의 다양한 특성을 반영한 개별화 수업: 이해와 적용**. 서울: 교육과학사.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168.
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 15-24.
- Rimm, S. B. (2001). *Keys to parenting the gifted child* (2nd Ed.). Hauppauge, New York: Barrons.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2016). *Teacher's survival guide: Differentiating instruction in the primary classroom*. Sydney: Hawker Brownlow Education.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). Differentiation in diverse settings. *School Administrator*, 61(7), 28-33.
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). Project Athena: A pathway to advanced literacy development for children of poverty. *Gifted Child Today*, 29(2), 58-63.

