

사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한
멘토양성 프로그램 개발 연구
- 교사용 멘토 역량 진단 도구 개발을 중심으로

연구책임자 : 이 승 진



본 연구의 내용은 문화체육관광부의 공식적인 견해와 일치하지 않을 수도 있습니다.

제 출 문

문화체육관광부 장관 귀하

본 연구물을

<사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한

멘토양성 프로그램 개발 연구

- 교사용 멘토 역량 진단 도구 개발을 중심으로>의
최종결과물로 제출합니다.

2020. 01.

한국예술영재교육연구원

■ 연구책임자

이 승 진 (한국예술영재교육연구원)

■ 공동연구원

최 선 일 (유원대학교)

정 현 민 (서울신곡초등학교)

■ 도움주신 분들

김 수 영 (서울구남초등학교)

박 수 민 (배재대학교)

손 지 유 (인천대학교)

송 용 준 (부산영재교육진흥원)

신 민 (우석대학교)

양 정 모 (유원대학교)

이 유 진 (에듀디앤디연구소)

조 무 정 (한양대학교)

진 석 언 (건국대학교)

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 범위와 내용	4
3. 연구 방법	6
II. 사회적 배려대상 예술영재의 특성	9
1. 사회적 배려대상 영재의 개념 및 특성	9
2. 예술영재의 특성	15
III. 사회적 배려대상 예술영재 멘토링 관련 선행연구 고찰	19
1. 청소년 멘토링의 형태	20
2. 사회적 배려대상 청소년을 위한 멘토링	23
3. 예술 교육에서의 멘토링	28
4. 영재 교육에서의 멘토링	37
IV. 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사용 멘토 역량 진단도구 개발	45
1. 분석개요	46
2. 핵심 역량 도출	47
3. 진단 도구 타당화	60
V. 교사 집단별 멘토 역량 분석	72
1. 분석개요	72
2. 분석결과	73

VI. 결론 및 제언	101
1. 주요 연구결과 요약	101
2. 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사 멘토 양성 프로그램 구성 방향	106
3. 정책 제언	108
참고문헌	112

표 목 차

<표 II-1> 미성취 영재의 특성	12
<표 II-2> 사회적 배려대상 영재의 유형별 특징	14
<표 II-3> 예술영재성의 구성 요인	17
<표 III-1> 정보영재의 R&E 멘토링 과정	39
<표 IV-1> 멘토 역량	52
<표 IV-2> 멘토 역량의 공통 요인	53
<표 IV-3> 대인관계 및 의사소통 역량에 대한 문항(초안)	56
<표 IV-4> 서번트 리더십 역량에 대한 문항(초안)	57
<표 IV-5> 코칭 역량에 대한 문항(초안)	58
<표 IV-6> 예술영재 특성 이해 역량에 대한 문항(초안)	59
<표 IV-7> 대인관계 및 의사소통 역량의 타당성에 대한 델파이 조사 결과	60
<표 IV-8> 서번트 리더십의 타당성에 대한 델파이 조사 결과	61
<표 IV-9> 코칭 역량의 타당성에 대한 델파이 조사 결과	61
<표 IV-10> 예술영재 특성 이해 역량의 타당성에 대한 델파이 조사 결과	62
<표 IV-11> 사회적 배려대상 예술영재 멘토 역량 진단 도구의 설문 문항(수정안)	63
<표 IV-12> 연구대상	66
<표 IV-13> 멘토 역량에 대한 탐색적 요인분석 결과	67
<표 IV-14> 사회적 배려대상 예술영재 멘토 역량 진단 도구의 요인과 설문 문항(최종)	69
<표 V-1> 학교급별 교사의 멘토 역량 기술통계	73
<표 V-2> 학교급별 교사의 멘토 역량 일원배치 분산분석 결과	74
<표 V-3> 학교급별 교사의 멘토 역량 사후 Scheffé 검정 결과	77
<표 V-4> 성별에 따른 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 <i>t</i> 검증 결과	79
<표 V-5> 교직 경력별 멘토 역량에 대한 기술통계	81

<표 V-6> 교직 경력별 멘토 역량의 일원배치 분산분석 결과	85
<표 V-7> 교직 경력별 멘토 역량의 사후 Scheffé 검정 결과	87
<표 V-8> 예술관련 교과 전공유무별 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 <i>t</i> 검증 결과	93
<표 V-9> 예술 관련 전공 분야별 멘토 역량의 기술통계 및 독립표본 <i>t</i> 검증 결과	95
<표 V-10> 영재교육 경험 유무별 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 <i>t</i> 검증 결과	96
<표 V-11> 영재교육 경험자 중 예술영재교육 관련 경험 유무별 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 <i>t</i> 검증 결과	99
<표 VI-1> 연구 결과 요약	103

그림 목차

[그림 I -1] 연구의 절차	8
[그림 III-1] Music-COMP 구성원의 관계 및 특징	30
[그림 III-2] Music-COMP 멘토링 과정	31
[그림 III-3] 무용 멘토링 프로그램 모형	35

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라의 영재교육과 예술영재교육은 2002년부터 시행된 영재교육진흥법 이후 매우 많은 양적·질적 발전을 이루었다. 수학·과학에서 예술 등의 전문분야로 영재교육 분야를 확대하고자 했던 제1차 영재교육진흥종합계획의 추진 결과, 2007년 기준 예술영재교육원 18개, 예술영재학급 15개 등에서 총 1,184명에게 예술영재교육을 실시할 수 있게 되었고(교육인적자원부, 2007), 이후 제4차 영재교육진흥종합계획 수립 당시인 2018년에는 총 3,709명에게 예술영재교육을 실시하기에 이르렀다(영재교육종합데이터베이스, 2018).

그러나 예술영재교육의 성장과 영재교육의 영역 다양화의 필요성이 많이 거론되어 왔음에도 불구하고 전체 영재교육 대상 기관 및 학생 수와 비교할 때 예술영재교육 기관의 숫자와 예술영재교육에 참여하고 있는 학생들의 비율은 거의 변화가 없다는 점은 아쉬운 대목이다. 이와 더불어 예술영재교육 관련 연구 또한 부족하여 효과적이고 효율적인 예술영재교육을 도모하기가 어려웠던 것도 사실이다. 이와 같은 제한점이 있음에도 불구하고 시행되어 온 예술영재교육 관련 선행연구들은 예술영재 학생들이 일반학생 및 타 영역의 영재학생들과 여러 가지 요인에서 다른 특징들을 나타내고 있다는 의미 있는 결과를 보고하고 있다. 가령, 예술영재 학생들은 일반학생 및 수학·과학 영재학생들과 비교할 때 창의성 계발요인과 계발 정도 및 학교급에 따른 발달 양상이 다르며(이연희, 2011; 태진미 외, 2013), 일반학생 뿐만 아니라 과학영재 학생들과도 성취성향 및 성취동기에서 차이를 나타낸다(권은지, 2013).

사회적 배려대상 영재학생들은 여러 가지 이유로 그들의 잠재성을 계발하기 위한 지원을 받지 못하고 있는 것이 사실이다. 사회적 배려대상은 ‘사회경제적 지위가 낮은 가정의 학생, 장애가 있는 학생, 다문화 가정의 학생, 지리적으로 영재교육의 접근이 제한되는 도서·벽지에 거주하는 학생, 북한 이탈주민, 특정 영역에서

수혜가 부족하여 상대적으로 영재교육의 기회가 제한된 계층'(김성혜, 이경진, 2014; 강주희, 2012)으로 정의할 수 있다. 영재학생들은 일반학생들에 비하여 가정 환경적으로 사회경제적·정서적으로 많은 지원을 받는 것이 일반적이지만 특히 예술영재 학생들의 경우에는 가정환경의 지원이 더욱 중요하다(Davidson et al, 1996). 이러한 측면에서 사회적 배려대상 예술영재 학생들은 충분한 잠재성을 가지고 있음에도 불구하고 교육 환경적 지원의 부족으로 영재성을 사장할 가능성이 다른 영역의 영재학생들 보다 큰 집단이라고 볼 수 있다. 따라서 이러한 연구결과들은 사회적 배려대상 예술영재들의 환경적·인지적·정의적·신체적 특성들을 보다 신중하게 고려한 교육적 지원이 매우 필요하다는 것을 시사한다.

현재 영재학생들은 일반적인 수업뿐만 아니라 사사반, R&D, 캠프 등 그들의 특성과 수준에 맞는 다양한 형태의 교육을 받고 있다. 이와 더불어 영재교육의 또 다른 형태로 멘토링 프로그램을 적극적으로 고려하고 시도해 볼 필요가 있다. 멘토링은 특정 영역에서의 영재들의 학습에 대한 열망을 키워주며 영재가 가지고 있는 사회적·인지적 문제들을 해결하기 위한 지식과 기능을 높여 줄 수 있기 때문이다(Callahan & Dickson, 2014). 그리고 멘토링은 또래가 영재들을 이해하지 못하거나, 교사가 영재들에 대한 이해와 그들에게 적합한 교수에 대한 지식이 부족하여 영재들을 어떻게 도와줄지 모르는 상황에서 영재 자신이 자신의 능력을 인정하고 자신의 재능을 최대한 계발시키는 것이 중요하다는 메시지를 줄 수 있다는 점에서도 중요하다(Batten & Rogers, 1993). 멘토링을 통하여 영재학생들은 그들의 고민 및 진로 관심도를 알 수 있게 되어 영재학생의 정서적 문제 해결 및 진로 지도에도 도움을 줄 수 있기 때문에(유미현, 고광윤, 2010) 영재학생들을 위한 멘토링의 필요성은 더욱 증대되고 있다. 특히 예술영재를 위한 멘토링은 메타인지 능력을 향상시키고 진로에 대한 방향성을 확고하게 하며 가장 필요한 시기에 정서적 지원을 제공해줄 뿐만 아니라 예술성을 풍부하게 하는데 영감을 제공해준다(Ambrose & Huntley, 1994).

한편, 영재학생들을 위한 멘토로서 현직교사들의 역할과 가치를 재고해 볼 필요가 있다. 현직교사들은 기본적으로 학생들과 대하는 시간이 절대적으로 많기 때문에 그들의 인지적·정의적·신체적·대인 관계적 필요를 매우 잘 파악하고 있으며 그들에게 교육적 도움을 주기 위한 실제적 방안들을 매우 잘 고안하여 도움을 줄

수 있기 때문이다. 이러한 이유 때문에 청소년들은 멘토의 적절한 행동방식을 모형화하여 긍정적이고 생산적인 신념과 가치를 학습하고(Bozionelos, 2004), 멘토를 통하여 건전한 역할모델과 정서적·사회적 지지를 적극적으로 받을 수 있다(이혜경, 조미경, 2012). 실제로 영재학생들을 위한 멘토링의 사례연구에서는 멘토가 영재학생들의 지적인 발달과 동기, 그리고 정서적인 필요를 효과적으로 충족시켜주는 것으로 나타났다(Hebert & Neumeister, 2000).

그러나 교사들이 교사로서의 역할을 수행하는 것과 예술영재를 위하여 멘토의 역할을 수행하는 것은 매우 차이가 있기 때문에 교사들이 예술영재를 위하여 어떻게 멘토링을 수행해야 하는지에 대한 별도의 교육과 훈련이 필수적이다. 더욱이 사회적 배려대상 예술영재는 타 학문 분야의 영재들과는 특성을 달리하는 예술영재들의 특성과 사회적 배려대상 학생들이 가지고 있는 특성을 동시에 고려하지 않으면 안된다. 이는 인지적·정의적·신체적으로 뛰어난 영재학생들을 위한 멘토링이 일반학생들을 위한 그것보다 보다 더 주의 깊게 이루어져야만 한다는 일반적인 관점에서 매우 중요하다(Goh, 1994). 특히 멘토 역량은 멘토링 기능을 강화하고 증진하므로(이혜경, 조미경, 2012) 교사들이 갖추고 있는 멘토 역량을 진단하고 교육을 통하여 개발되어지는 멘토 역량을 지속적·연속적으로 파악하여 사회적 배려대상 영재학생들을 효과적·효율적으로 돕도록 할 필요가 있다. 그러나 현재까지의 영재학생을 위한 멘토 관련 선행연구들은 현직교사 및 성인 전문가 혹은 사사교육을 진행하는 교수들의 멘토링 관련 연구(유미현, 고광운, 2010; 이경화, 신오순, 2017; 이지원, 이범진, 2019; Schatz, 1999), 상이한 연령 사이의 멘토링 관련 연구(예: 영재 고등학생의 초등 영재 멘토링; Besnoy & McDaniel, 2016; Wright & Borland, 1992)들에 국한되어 있고, 대학생 멘토링의 효과성을 분석한 연구들(Demirhan, 2018; Frazier, 2018; Hebert & Neumeister, 2000)에 한정되어 있는 실정이다.

이에 본 연구는 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토양성 프로그램 개발을 위한 기초연구로, 교사 멘토양성 프로그램에서의 핵심역량 요인을 도출하고 이를 기반으로 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사 멘토 양성 프로그램의 구성 방향을 모색해 보고자 한다.

2. 연구의 범위와 내용

본 연구는 사회적 배려대상 영재의 특성과 분야별 예술영재의 특성, 멘토링 관련 선행연구에 대한 이론적 고찰을 기반으로 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사용 멘토 역량 진단 도구를 개발하고, 이를 활용하여 사회적 배려대상 예술영재 학생들을 위하여 멘토 역할을 수행하게 될 현직 교사들의 멘토 역량을 분석하였으며, 이러한 연구결과를 종합하여 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사 멘토 양성 프로그램의 구성 방향을 제시하였다. 본 연구의 연구내용은 다음과 같다.

가. 사회적 배려대상 예술영재의 특성

사회적 배려대상 영재의 개념 및 특성, 음악, 미술, 무용, 전통예술 등 분야별 예술영재의 특성에 관한 문헌고찰을 통해 사회적 배려대상 예술영재의 특성을 탐색하였다.

나. 사회적 배려대상 예술영재 멘토링 관련 선행연구 고찰

사회적 배려대상 예술영재의 멘토링은 청소년을 대상으로 하므로 성인을 대상으로 하는 멘토링과는 다른 성격을 갖는다. 또한 사회적 배려대상 예술영재는 사회적 배려대상자라는 환경적 요인, 각 예술 영역에 따른 고유한 특성, 일반학생과는 다른 영재의 독특한 특성을 모두 가지고 있으므로 멘토링을 실시하기 위해서는 이러한 사항을 종합적으로 고려하여야 한다. 따라서 사회적 배려대상 청소년을 위한 멘토링, 예술교육의 각 영역에서의 멘토링, 영재교육에서의 멘토링과 관련한 사례를 중심으로 선행 연구를 분석하였다. 예술교육의 영역은 음악, 미술, 무용, 전통예술 영역으로 연구 범위를 한정하여 조사를 실시하였다.

다. 사회적 배려대상 예술영재를 위한 교사 멘토 역량 진단도구 개발

사회적 배려대상 예술영재를 위한 교사용 멘토 역량 진단도구 개발을 위하여 다음과 같은 절차와 내용으로 연구를 진행하였다. 우선 멘토 역량에 대한 선행연구를 분석하여 선행연구에서 멘토가 함양하여야 하는 멘토 역량에 대한 공통적인 요인을 도출하였다. 도출된 멘토 역량은 측정 도구가 개발되어 있는 항목을 중심으로 유목화 하였는데, 대인관계 및 의사소통 역량, 서번트 리더십 역량, 코칭 역량 등이 그것이다. 또한 멘토 역량이 발휘되는 대상이 사회적 배려대상 예술영재이므로 이들에 대한 이해 역량을 포함하여 크게 네 가지 역량으로 진단도구를 구성하였다. 구성된 진단도구를 활용하여 현직 초·중·고등학교 교사들에게 설문을 실시하였으며 문항의 타당화를 위하여 탐색적 요인 분석을 실시하여 최종 문항을 확정하였다.

라. 교사 집단별 사회적 배려대상 예술영재를 위한 교사 멘토 역량 차이 분석

탐색적 요인분석을 거쳐 도출된 최종 문항을 활용하여 교사 멘토 역량의 차이를 분석하였다. 사회적 배려대상 예술영재를 위한 멘토 역량의 교사 집단별 차이를 분석함으로써 교사의 멘토 역량을 키우기 위한 프로그램 구성의 방향성을 제시할 수 있기 때문이다. 분석은 총 학교급별, 성별, 교직경력별, 예술 관련 교과 전공 유무별, 예술 관련 전공 분야별, 영재교육 경험 유무별, 영재교육 경험교사 중 예술영재교육 경험 유무별 등 일곱 가지로 나누어 시행되었다.

마. 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토 양성 프로그램 구성 방향

도출된 연구 결과를 중심으로 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토양성 프로그램 구성의 방향을 제시하였다. 즉, 멘토링을 운영하게 될 때 멘토링 운영의 다양성과 형태에 관련된 제안의 측면에서 사회적 배려대상 예술영재에게 효과적인

교육 방법으로써 자리매김 하기 위한 멘토링 교육의 대상 범위를 논의하였다. 또한 멘토링의 정의 및 교육방법의 성격과 사회적 배려대상 예술영재를 위한 멘토링의 효과성을 고려하였을 때 그들을 위한 멘토링 시행의 다양한 방법을 논의하였으며, 마지막으로 멘토링을 포함한 예술영재교육 과정의 조화를 제안하였다.

3. 연구 방법

가. 문헌연구 및 사례조사

국내·외 사회적 배려대상 예술영재 멘토링과 관련된 각종 문헌, 연구 및 정책보고서, 학술지 등을 검토하여 관련 선행연구를 분석하고 실제로 운영되고 있는 멘토링 프로그램의 웹사이트를 방문하여 멘토링 프로그램의 목표와 운영 방법을 조사하였다. 또한 멘토 역량을 추출하기 위해 일반적인 멘토 역량, 예술영재의 특성, 사회적 배려대상 학생들의 특성에 대한 선행 연구를 분석하여 멘토 역량을 구성하고 있는 주요 하위 요인을 추출하였다. 각 하위요인에 해당하는 설문 문항을 구성하기 위하여 각 하위 요인에 해당하는 척도의 문항을 선정하였다. 선정된 문항의 문맥 및 예술영재교육 상황에 맞게 일부 수정하여 멘토 역량 진단 도구 초안을 작성하였다.

나. 델파이 조사

문헌 연구를 통해 사회적 배려대상 예술영재 멘토 교사의 역량을 추출하여 구성한 교사용 멘토 역량 진단 도구의 문항 타당성 검토를 위하여 영재교육 전문가를 대상으로 델파이 조사를 실시하였다. 멘토 역량 진단 도구 초안의 각 하위 영역별 문항에 대한 타당성 정도를 판단하고 문항에 대한 수정 의견을 제시하도록 델파이 조사지를 구성하였다.

다. 심층 그룹 인터뷰

텔파이 조사 결과를 반영하여 교사용 멘토 역량 진단도구 문항을 1차 수정한 후, 수정된 문항의 적절성에 대한 심층 그룹 인터뷰(Focus Group Interview: FGI)를 실시하였다. 텔파이 조사에서 제시된 의견을 토대로 논의하여 반영할 사항을 검토하고, 전체적인 설문 구성에 있어 보완해야 할 점에 대하여 논의하였다.

라. 탐색적 요인 분석

FGI를 실시한 결과 도출된 문항으로 구성된 설문을 초, 중, 고등학교 현직교사를 대상으로 실시하고, 설문조사에서 수집한 데이터를 활용하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석에서의 상관행렬은 KMO와 Bartlett의 구형성 검정을 실시하였고, 요인 추출 방법은 최대우도 분석법을 사용하였으며, 요인회전은 베리맥스 방법을 적용하였다. 요인 수의 선택 및 제거는 다음과 같은 기준으로 실시하였는데, 요인부하량이 .40 미만인 문항과 다른 요인이 문항과의 상관관계가 .30이상인 문항은 제외하였다.

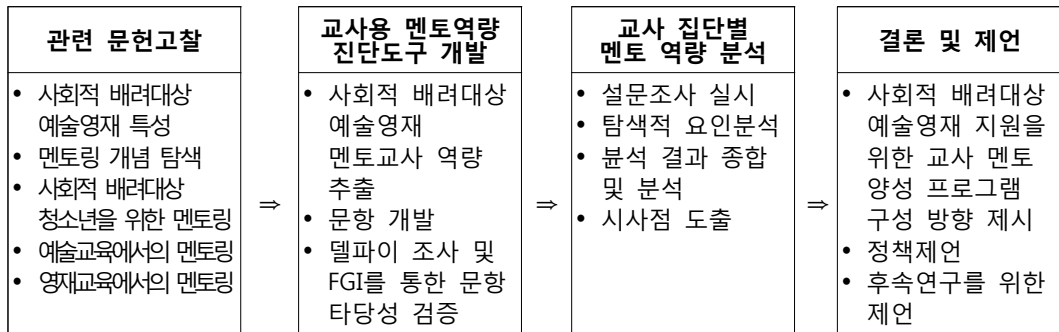
마. 집단별 멘토 역량의 차이 분석

본 연구에서 시행한 집단별 멘토 역량의 차이를 분석한 방법은 다음과 같다. 먼저 분석하고자 하는 집단이 두 집단인 경우 기술통계 분석과 독립표본 t검증을 통한 집단별 평균의 차이를 분석하였으며, 집단이 세 집단 이상인 경우 기술통계 분석 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하여 집단별 평균의 차이를 통계적으로 검증하였다. 일원배치 분산분석에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 역량에 대해서는 사후 분석으로 Scheffé 검정을 실시하고 집단별 평균 차이 순서를 분석하여 제시하였다.

사. 연구진 협의회

본 연구의 방향 설정 및 주요개념을 정립하고 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토양성 프로그램 개발의 구성 방향 마련을 위한 공동 연구진 협의회를 주1회 이상 주기적으로 실시하였다. 협의회 참석자 구성은 본원에 소속되어 있으며 연구책임을 맡은 책임연구원 1명과 본 연구를 위해 참여한 외부기관 소속 공동연구원 2명이다.

본 연구의 연구절차를 요약하여 제시하면 [그림 I -1]과 같다.



[그림 I -1] 연구의 절차

II. 사회적 배려대상 예술영재의 특성

사회적 배려대상 예술영재는 사회적 배려대상 영재가 경험하는 환경적·심리적 특성과 더불어 영역별 예술영재의 독특한 특성을 복합적으로 지니고 있다(이승진, 2017). 따라서 이들의 숨어 있는 재능을 발굴하고 지원할 수 있는 효과적인 정책을 마련하기 위해 앞서, 먼저 사회적 배려대상 영재가 경험하는 환경적·심리적 특성에 대한 이해와 영역별 예술영재의 특성에 대한 복합적인 이해가 선행되어야 할 것이다. 따라서 본 장에서는 사회적 배려대상 영재의 개념 및 특성, 그리고 음악, 전통예술, 미술, 무용 등 영역별 예술영재의 특성을 탐색하였다.

1. 사회적 배려대상 영재의 개념 및 특성

가. 사회적 배려대상 영재의 개념

사회적 배려대상자는 ‘국가에서 정책적으로 도움을 주거나 보살피 주어야 할 사람’이라는 의미로 사회적 통합 차원에서 논의된 개념이다(주현준, 오세희, 2011, 이승진, 2017에서 재인용). 최근 계층 간 교육 격차가 경제 양극화의 주요 요인으로 부각되면서 이로 인한 교육 소외계층의 형성은 심각한 사회 문제로 인식되고 있다. 이에 교육과학기술부(2012)는 능력이나 소질이 아닌 장애, 빈곤, 거주지 등과 같은 교육 외적인 조건에 의해 교육 받을 기회가 차단되지 않도록, 국가적으로 보호가 필요한 학생에게 입학 정원의 일정 비율을 할당하는 제도를 마련하였다(이승진, 2019). 영재교육 분야에서도 지난 2000년 「영재교육진흥법」 제정 이후 20여년간 다양한 영재교육정책을 추진하는 과정에서 사회경제적 요인을 포함한 교육 외적인 환경 조건에 의해 그들이 가진 특별한 능력을 계발할 기회조차 갖지 못하는 학생들을 조기에 발굴하여 그들이 가진 잠재능력을 최대로 계발시키기 위한

국가 차원의 법적·정책적 기반을 마련하고 실천방안을 모색해왔다. 법적 기반 마련을 위해 지난 2005년 「영재교육진흥법」¹⁾과 동법 시행령²⁾ 개정안에 사회적 배려대상 영재교육대상자에 대한 의무 선발 규정을 신설하였으며, 이후 2008년에 수립된 「제2차 영재교육진흥종합계획」(‘08~’12)에서는 소외계층 영재의 범주를 확대시켰다. 즉 ‘소외계층 영재’란 여러 가지 다양한 요인들로 인해 영재교육을 받을 기회를 얻지 못하는 집단으로 명명하고, 이전에는 사회경제적 수준이나 지역·문화적 요소만으로 제한했던 부분에서 확대하여 그 유형을 ① 사회·경제적으로 지위가 낮은 가정의 학생, ② 다문화 가정의 학생, ③ 지리적으로 영재교육 접근성이 제한된 도서·벽지의 학생, ④ 장애가 있는 학생, ⑤ 북한 이탈주민, ⑥ 특정 영역에서 수혜가 부진한 학생들까지를 모두 포함시켰다(교육인적자원부, 2007).

따라서 본 연구에서의 ‘사회적 배려대상 영재’의 의미를 「제2차 영재교육진흥종합계획」에 명시된 소외계층 영재와 동일한 의미로 규정하였다. 다시 말해, 본 연구에서의 ‘사회적 배려대상 영재’란 여러 가지 교육 외적인 요인들로 인해 영재교육을 받을 기회를 얻지 못하는 집단을 의미하며, 이는 사회·경제적 지위가 낮은 가정의 학생, 다문화 가정의 학생, 지리적으로 영재교육 접근성이 제한된 도서·벽지 학생, 장애가 있는 학생, 북한 이탈주민, 특정 영역에서 수혜가 부진한 학생들을 모두 포함한다.

나. 사회적 배려대상 영재의 특성

사회적 배려대상 영재의 다양한 특성을 한 가지 또는 몇 가지 특성으로 종합하는 것은 쉽지 않다. 왜냐하면, 이들은 개별적으로 매우 다양하고 복잡한 환경요인을 갖고 있으며 그로 인한 모순적인 특성을 나타내기 때문이다. 따라서 본 연구에

-
- 1) (영재교육진흥법 제5조 제2항) 영재교육기관의 장은 제1항에 따른 영재교육대상자를 선발할 때 저소득층 자녀, 사회적 취약 지역 거주자 등 사회적·경제적인 이유로 잠재력이 충분히 발현되지 못한 영재를 선발하기 위하여 별도의 선발절차는 마련하는 등의 조치를 취할 수 있다.
 - 2) (영재교육진흥법시행령 제12조 제2항) 제1항에도 불구하고 사회·경제적인 이유로 잠재력이 발현되지 못한 다음 각 호의 자로서 영재교육기관의 교육영역 및 목적에 적합하고 교육내용을 이수할 능력이 있다고 인정되는 자는 영재교육대상자로 선발될 수 있다. ① 「국민기초생활 보장법」 제7조제1항제4호에 따른 교육급여 수급권자, ② 「도서·벽지 교육진흥법」 제2조에 따른 도서·벽지에 거주하는 자, ③ 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따른 특수교육대상자, ④ 행정구역상 읍·면 지역에 거주하는 자

서는 선행연구를 통해 밝혀진 공통적으로 관찰되는 특성을 종합해보는 것에 의미를 두고자 한다.

먼저 사회적 배려대상 영재에게서 나타나는 일반적 특성을 인지적 측면과 비인지적 측면에서 정리해 보면 다음과 같다. 인지적 측면에 있어서 이들은 일반영재에 비해 어휘력이 부족하고, 사건의 순서와 인과관계를 파악하고 범주화 하는 능력, 추상적 문제해결력, 학습전략 활용 능력, 수렴적 사고능력 등이 부족하다는 연구결과(한기순, 신정아, 2007; Banks, 1993)도 있지만, 반면 실제 문제해결 상황에서 현실적인 사고력이 필요한 과제나 개방적이고 유창성과 융통성이 요구되는 과제를 해결하는 능력에 있어서는 더 뛰어나다는 연구결과(Tileston, 2004; VanTassel-Baska, 2003; 조석희 외, 2006)도 있다. 일반영재에 비해 사회적 배려대상 영재가 이렇게 실용적인 문제해결능력이 더 높게 나타난 이유에 대해서 Wallace(2000)는 이들이 처한 불우한 환경으로 인해 물리적 환경에 대한 강한 생존 본능을 가지고 있기 때문이라고 설명하였다(이승진, 2017). 한편, 사회적 배려대상 영재들에게서 나타나는 비인지적 측면의 특성으로는 자기조절전략이 부족하고 동기수준이 낮으며, 목표지향적인 행동이 부족하여 스스로 현실적인 목표 설정이 어렵고, 자신의 감정이나 의견을 다른 사람에게 표현하는 능력이 부족하기 때문에 주변 사람들과 관계 맺기를 어려워하는 경향을 나타내며, 스트레스 대처 기술이 부족하고 자아존중감, 자기효능감 등이 낮은 것으로 보고되고 있다(Reis & McCoach, 2000; 이승진, 2017에서 재인용). 이러한 사회적 배려대상 영재의 비인지적 특성은 <표 II-1>에 제시된 미성취 영재들에게서 나타나는 특성과 매우 유사한데, 이는 대부분의 사회적 배려대상 영재들은 잠재능력은 가지고 있지만 다양한 교육외적 요인으로 인해 적절한 지원을 받지 못하여 자신이 가진 잠재능력과 실제 수행 능력 간의 불일치를 나타내는 미성취 영재 범주에 속하기 때문이다.

<표 II-1> 미성취 영재의 특성³⁾

구분	세부 내용
성격적 특성 (personality characteristics)	▪ 낮은 자존감, 낮은 자아개념, 낮은 자기효능감 ▪ 다른 사람을 회피하고 내성적: 의심이 많고 비판적 ▪ 불안, 충동, 부주의, 과잉행동, 산만함:ADD, ADHD 증상을 보임 ▪ 공격적, 적대적, 화를 잘 내고 까다로움 ▪ 우울함, 수동적이거나 공격적 ▪ 학업적 지향보다는 사회적 지향, 외향적, 동정심이 많음 ▪ 타인에게 의존적, 성취영재보다 덜 발랄함 ▪ 사회적으로 미숙함
내적 매개자 특성 (internal mediators)	▪ 실패에 대한 두려움:자신의 이미지나 능력을 보호하려고 경쟁이나 도전적인 상황 회피 ▪ 성공에 대한 두려움 ▪ 성공이나 실패의 원인을 외부에서 찾음; 성공의 원인은 운, 실패의 원인은 능력부족으로 돌림; 갈등과 문제발생 원인을 외적으로 돌림 ▪ 학교에 대한 부정적인 태도, 반사회적 또는 반항적 ▪ 자기 비판적 또는 완벽주의; 다른 사람의 기대에 미치지 못하는 것에 대한 죄책감
특별한 사고 기술 또는 양식 (differential thinking skills/styles)	▪ 꼼꼼하고 수렴적 사고가 요구되는 과제를 잘 수행하지 못함 ▪ 순서가 있는 계열적 과제점수 낮음: 숫자반복, 문장반복, 부호화, 계산, 맞춤법 등 ▪ 통찰과 비판적 능력 부족
부적응 전략 특성 (maladaptive strategies)	▪ 목표지향적 행동 부족: 자신에게 맞는 현실적인 목표를 설정하지 못함 ▪ 대처기술의 부족: 단기간의 스트레스는 감소시킬 수 있지만, 장기적 스트레스는 억제하지 못함 ▪ 자기조절 전략 부족; 좌절에 대한 참을성 부족, 인내력과 자기통제 부족 ▪ 방어 기제 사용
긍정적 특성 (positive attributes)	▪ 외부에 대한 강한 흥미, 창의적임 ▪ 도전적이지 못한 과제를 일관성 있게 거부함

3) Reis & McCoach (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44(3), 153-154의 내용을 재구성하여 제시함

김미숙 등(2009)은 소외계층 영재 대상의 선발도구와 프로그램을 개발하는 연구에서 소외계층 영재들에게서 나타나는 공통적인 특성을 일곱가지로 종합하여 제시하였다.

소외계층 영재의 공통적인 특징(김미숙 외, 2009)

1. 영재성의 가장 기본요소인 인지적 능력과 창의적 능력은 가지고 있으며 독창적인 문제를 해결하는 것을 선호하며 주변 환경에 호기심이 많다.
 2. 통찰과 비판적 능력이 부족하기 때문에 전략적인 사고능력이 떨어지며, 이러한 비판적·분석적·전략적 사고의 부족은 결국 추상적 문제해결 능력 결여의 요인이 될 수 있다.
 3. 학습을 수행함에 있어 전략과 기술이 부족하기 때문에 어떤 과제 수행을 위한 계획이나 개념을 정립하는 능력이 부족하다.
 4. 자신이 처해있는 환경적 요인들 즉, 물리적 환경, 부모의 부족한 지원, 사회문화적 편견 등으로 인해 자신의 의견을 표현하는 능력이 부족하다.
 5. 자신의 학업능력에 대한 자아개념 수준이 낮으며 자기조절 전략이 부족하며 자기 존중감, 자기효능감이 결여된 경우가 많다.
 6. 동기가 부족하다.
 7. 대인관계 능력과 사회적 기술이 부족하여 사회성이 떨어진다.
-

한편 김성혜(2012)는 사회적 배려대상 영재라는 특성을 가진 사회적 배려대상 예술영재들의 특성을 소외 유형 즉, 사회·가정에서의 소외, 문화적 소외, 지리적 소외, 장애로 인한 소외, 역사적 상황에 의한 소외, 학교에서의 소외로 구분하고 이를 종합하여 <표 II-2>와 같은 사회적 배려대상 예술영재의 공통적인 특성을 제시하였다.

<표 II-2> 사회적 배려대상 영재의 유형별 특징4)

유형	정의	특징
사회, 가정에서의 소외	▪ 국민기초생활수급자 ▪ 급식면제자 ▪ 차상위계층으로 분류된 가정의 자녀	▪ 가정의 사회경제적 지위로 인해 낮은 언어수행 능력 ▪ 교육기회불균등에서 오는 낮은 자존감 ▪ 심리적 불안감 ▪ 부모, 자녀 간 상호작용 적음 ▪ 부모와 교사의 학생에 대한 부적절한 기대와 대우로 부정적인 자아인식 형성
문화적 소외	▪ 다른 민족, 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정 ▪ 국제결혼가정의 자녀 ▪ 외국인 근로자 가정의 자녀	▪ 상상적인 거짓말을 만들어 냄 ▪ 상황적 질문에 대한 대답을 많이 찾아냄 ▪ 토의시간에 독특한 질문을 함 ▪ 주목하게 만드는 새로운 방식을 찾아냄 ▪ 자신이 원치 않는 일을 독창적인 방식으로 벗어나려고 노력함
지리적 소외	▪ 지역적으로 영재교육 접근성이 제한된 가정의 자녀	▪ 방법과 이유를 알려고 하는 호기심이 강함 ▪ 새로운 언어를 배울 수 있는 능력이 높음 ▪ 예술에 대한 능력 ▪ 평균 이상의 신체적 협응능력
장애로 인한 소외	▪ 특별한 지적 활동과 정에서 문제를 가졌지만 특정영역(수학, 예술, 언어 등)에서 현저하게 높은 잠재력을 가진 아동 ▪ 신체적인 장애를 가진 경우(예술분야)	▪ 장애와 영재성을 동시에 가져 자신의 상태에 대한 인지가 비교적 높음 ▪ 낮은 자존감과 유능감 ▪ 자신에 대한 비판적 태도 ▪ 좌절과 실패에 대한 두려움으로 인해 방어적 ▪ 사회와 교사의 낮은 기대감 ▪ 또래로부터의 소외
역사적 상황에 의한 소외	▪ 북한에서 남한으로 이탈하여 현재 남한에서 거주하고 있는 가정의 자녀	▪ 출신에 대한 놀림과 차별에 대한 두려움이 큼 ▪ 학교생활과 교유관계에서 위축되는 경향을 보임 ▪ 남한학교 및 사회적응에 어려움을 느낌 ▪ 가정의 사회경제적 지위가 낮음 ▪ 자신감 상실 ▪ 낮은 학업성취도
학교에서의 소외	▪ 학습장애영재 ▪ 학습부진영재 ▪ 잠재영재 ▪ 대다수의 사회적 배려대상 영재	▪ 사회적 편견과 무관심 같은 외부적 조건과 환경으로 인해 자신의 재능에 대한 확신과 관심이 부족함 ▪ 가정과 학교에서 학업성취를 고취할만한 환경과 자극이 결핍되어 있음 ▪ 동기의 결핍 및 낮은 자존감 ▪ 학습전략과 자기학습능력 부족

출처 : 김성혜(2012)에서 재인용

4) 김성혜(2012)는 김미숙 외(2009)의 연구결과를 기초로 하여 예술영역의 특성에 맞지 않는 유형과 세부 내용을 일부 수정, 보완하여 제시한 자료임

또한 김성혜(2012)는 사회적 배려대상 예술영재들은 사회적 배려대상 영재들이 경험하는 환경적·심리적 특성과 예술영재성으로 인한 인지적·정의적 특성들이 복합적으로 작용하기 때문에 이들이 재능발현의 장애요인이 되고 있지만, 이러한 장애요인을 문제점이 아닌 그들의 고유한 특성으로 인식하고 받아들여 장점으로 승화시켜 잠재된 예술영재성을 최대한 발현할 수 있는 환경마련이 필요하다고 강조하였다.

2. 예술영재의 특성

가. 예술영재성의 개념

예술영재성을 포함한 영재성의 개념에 대한 논의는 여러 학자들에 의해 지난 수십년 동안 지속되어 왔으며, 지금까지도 합의에 도달하지 못한 채 다양한 논의가 계속 진행중이며 앞으로도 그럴 것이다. 왜냐하면 예술영재성을 포함한 영재성의 개념은 시대적·문화적 요인으로 인해 계속적으로 변화하기 때문이다.

최근 ‘지능정보화시대’라는 급속한 변화를 경험하고 있는 우리 사회는 미래사회를 주도할 인재들이 갖추어야 하는 역량의 변화를 요구하고 있다. 예술 분야에 있어서도 우리 시대의 ‘예술’의 개념이 바뀌고 있고 이로 인해 예술영재성의 의미 즉, 예술영재가 가져야 하는 역량의 변화를 요구하고 있으며 나아가 예술영재교육의 방향전환의 필요성이 제기되고 있다(이미경, 2010). 다시 말해, 오늘날 예술은 과학, 기술, 경제, 정치, 산업 등과의 결합을 통해 예술영역의 무한확장과 예술 안으로의 통합이 이루어지고 있으며 이러한 현상은 ‘천재 예술가’를 넘어 자신의 분야에서 새로운 양식을 창조하여 ‘융합’을 이루어내는 예술적 창의인재를 요구하고 있다(이미경, 2010; 이승진, 2017에서 재인용). 우리 사회는 높은 창의성을 갖춘 예술적 능력을 활용하여 예술분야에서 뿐만 아니라 과학, 공학, 산업 등 다양한 학문과의 연계를 통해 새로운 아이디어를 창출하고 끊임없이 도전하는 ‘예술창의인재’를 더욱 필요로 하고 있다.

따라서 본 연구에서는 예술영재의 개념을 ‘예술의 각 영역에서 비슷한 환경에

처한 비슷한 연령의 아동 및 청소년이 갖고 있을 것이라고 기대되는 것보다 의미 있는 정도로 뛰어나거나 잠재력이 우수한 사람(이미경 외, 2006)’이라고 간주하고, 여기에서 ‘의미 있는 정도로’가 뜻하는 범위를 ‘예술창의인재 양성’이라는 포괄적인 비전하에 폭넓게 해석하였다(이승진, 2017).

나. 영역별 예술영재의 특성

원영실(2013)은 예술영재성의 판별에 관한 고찰 연구에서 다양한 예술영역 중 음악, 전통예술, 무용, 미술영역을 중심으로 그 특성을 다음과 같이 제시하였다.⁵⁾

첫째, 음악영재성은 ‘평균보다 높은 수준의 음악적 능력, 평균보다 높은 수준의 일반창의성과 음악영역 특수창의성, 음악에 대한 강한 동기’의 세 가지 심리학적 구인이 복합적으로 얹혀있는 상태를 의미한다. 또한 이러한 내재적 특성은 부모나 학교, 지역사회를 포함한 외재적 환경요인의 적극적인 지원과, 음악영재성을 실현시킬 수 있는 결정적 기회요인에 의하여 극대화 된다.

둘째, 전통음악영재성은 ‘전통음악에 대한 높은 수준의 능력’이라는 특정 요인으로만 결정되는 것이 아니라 ‘창의성’ 및 ‘전통음악에 대한 강한 동기’와 같은 심리학적 구인의 상호작용에 의하여 구성된다. 이러한 내재적 특성은 부모나 학교, 지역사회를 포함한 외재적 환경 요인의 적극적인 지원과 해당 영재성을 실현시킬 수 있는 결정적 기회 요인에 의하여 극대화된다. 이는 음악영재성의 경우와 동일하다.

셋째, 전통무용영재성은 ‘전통무용에 대한 높은 수준의 능력, 전통 무용 영역 창의성, 전통무용에 대한 높은 수준의 동기, 신체적 조건(체격 및 체력)’이라는 네 가지의 요인으로 구성되어 있다. 서양음악과 국악영재성의 경우와는 달리 신체조건이 영재성 발현의 주요 조건이다. 전통무용영재가 지닌 네 가지 요인은 외부환경 조건의 끊임 없는 관심과 지원, 좋은 스승을 만나는 것과 같은 결정적 기회 요인에 의해 극대화 된다. 이는 음악, 전통음악 영재성의 경우와 동일하다.

넷째, 전통연희영재성은 ‘연희에 대한 높은 수준의 능력, 일반창의성 및 영역 특수 창의성, 연희에 대한 높은 수준의 동기, 동작 자세 및 신체적 조건’의 네 가지

5) 해당 내용은 원영실(2013) 연구의 일부 내용을 발췌하여 재인용함

요인이 복합적으로 얹혀있는 상태를 의미한다. ‘동작 자세 및 신체적 조건’은 국악을 포함한 음악영재성의 속성과는 구별되는 특징인 동시에 전통무용영재성의 속성과는 유사한 특징이다. 음악, 전통음악, 전통무용의 경우와 같이 부모 및 지역 사회의 관심과 지원, 연희영재성을 실현시킬 수 있는 결정적 기회 요인이 지속되어야 전통연희영재성의 속성은 사장되지 않는다.

다섯째, 발레를 포함한 무용영재성은 ‘신체조건(무용 체력 및 체격), 동작기술능력, 표현성 및 창의성, 동기’의 네 가지 요인이 상호 교류하는 속성을 의미한다. 무용 체력 및 체격을 의미하는 신체조건이 가장 중요한 요인으로 다루어지는 것이 특징이다. 무용영재성은 전통무용영재성의 속성과도 일치한다. 음악, 전통음악, 전통무용, 전통연희 영재성의 경우와 같이 부모와 학교, 지역사회의 지원 및 무용영재성의 실현을 위한 결정적 기회 요인에 의하여 영향을 받는다.

여섯째, 미술영재성은 ‘미술영역 인지능력, 시각적 표현력, 창의성, 미술에 대한 강한 과제집착력’의 네 가지 심리학적 구인이 복합적으로 상호작용하여 구성되는 속성이다. 이러한 내재적 속성은 부모나 학교를 포함한 외재적 환경 요인의 적극적인 지원과 해당 영재성을 실현시킬 수 있는 결정적인 기회 요인에 의하여 지속되며 극대화 된다.

영역별 예술영재성의 세부 구성 요인을 정리하면 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 예술영재성의 구성 요인

구분	정의	구성 요인	세부 내용
음악	내재적 속성	음악적 능력	음·가락인지, 리듬인지, 신체협응
		창의성	일반창의성(독창성, 유창성, 유연성, 정교성) 음악영역 특수 창의성(표현성, 즉흥성, 작곡)
		동기	음악에 대한 열정, 끈기, 인내력, 집중력
	외재적 특성	가정, 학교	사회, 국가의 지원 + 결정적 기회
전통 음악	내재적 속성	전통음악능력	음·가락인지, 리듬인지, 신체협응
		창의성	일반창의성(독창성, 유창성, 유연성, 정교성) 전통음악영역 특수창의성(시김새능력, 표현성, 즉흥성, 작곡)
		동기	전통음악에 대한 열정, 끈기, 인내력, 집중력
	외재적 특성	가정, 학교	사회, 국가의 지원 + 결정적 기회

구분	정의	구성 요인	세부 내용
전통 무용	내재적 요인	전통무용능력	전통무용에 대한 재주, 소질, 응용력, 이해력, 잘 따라하기
		전통무용영역 창의성	몸표현력, 자기표정, 자기안목 등
		동기	전통무용에 대한 열정, 끈기, 인내력, 집중력
		신체조건	체격(외배협형), 체력(유연성, 평형성, 순발력, 근력 등)
	외재적 요인	가정, 학교	사회, 국가의 지원 + 결정적 기회
전통 연희	내재적 요인	연희능력	다재다능, 이해력, 소질, 적성, 기능
		창의성	일반창의성(독창성, 유창성, 유연성, 정교성) 연희영역 특수창의성(표현성, 즉흥성)
		동기	연희에 대한 열정, 끈기, 인내력, 집중력
		신체조건	체력(유연성, 평형성, 순발력, 근력 등) 체격(동작자세에 적합한 체격)
	외재적 요인	가정, 학교	사회, 국가의 지원 + 결정적 기회
무용	내재적 요인	신체조건	체격(외배협형), 체력(유연성, 평형성, 순발력, 근력 등)
		동작기술능력	신체협응능력, 잘 따라하기, 동작과 음악의 조화 능력 등
		표현성 및 창의성	움직임 감각, 심미적 감각, 무용사고력, 무용작품 구성 능력
		동기	무용에 대한 열정, 끈기, 인내력, 집중력
	외재적 요인	가정, 학교	사회, 국가의 지원 + 결정적 기회
미술	내재적 속성	미술영역 인지능력	시각적 기억력, 비판적사고와 분석, 공간지각능력, 관찰력 등
		시각적 표현성	사실적 묘사능력, 화면 및 공간구성 능력, 표현성, 색채감각 등
		창의성	일반창의성(독창성, 유창성, 유연성, 정교성) 스토리구성능력, 발상능력 등
		동기	미술에 대한 열정, 끈기, 인내력, 집중력
	외재적 특성	가정, 학교	사회, 국가의 지원 + 결정적 기회

출처 : 원영실(2013) 에서 재인용

III. 사회적 배려대상 예술영재 멘토링 관련 선행연구 고찰

멘토링(mentoring)의 사전적 의미는 경험과 지식이 많은 사람이 지도와 조언으로 대상자의 실력과 잠재력을 향상시키는 과정을 뜻한다. 조력자의 역할을 하는 사람을 멘토(mentor)라고 하며 조력을 받는 입장에 있는 사람은 멘티(mentee)라고 하는데, 같은 뜻으로 프로테제(protégé), 멘제(menger), 멘토리(mentoree) 등의 용어가 사용되기도 한다. 상대적으로 경험과 지식이 많은 멘토(mentor)가 멘티(mentee)를 지속적으로 지도·조언 하면서 멘티의 역량과 잠재력이 향상될 수 있도록 도움을 주게 된다. 멘토링을 통해 멘티의 개인적 성장과 능력의 향상을 돕고(Murray, 2006), 사회·정서적 격려와 지지를 제공할 수 있다(채형일, 2001).

멘토링은 고대 사회부터 현대에 이르기까지 다양한 형태로 이루어져 왔지만 현대 사회에서는 직무교육과 관련하여 경력과 경험이 풍부한 선배가 후배의 업무 이해를 돕고 적응력을 향상시키기 위한 목적으로 활용되기도 하며, 교육 분야에서는 저경력 교사의 수업기술이나 학생지도 능력 등을 향상시키기 위해 활용되거나 청소년을 대상으로 사회·정서적 지지나 교육적 도움을 주기 위해 활용되기도 한다. 일반적으로 멘토의 역할은 지식이나 기능을 전달하고 가르치는 교사, 스승 및 긍정적인 역할 모델, 멘티의 성장과 발달을 돕기 위한 후원자, 코치, 조언자의 모습을 의미하나, 멘토와 멘티의 관계적인 측면을 강조하여 멘티를 정서적으로 지지하는 상담자, 지지자, 친구 등의 역할 등 다양한 역할이 요구된다(유성경, 이소래, 1999).

6) 네이버 국어사전(ko.dict.naver.com)

1. 청소년 멘토링의 형태

청소년을 대상으로 하는 멘토링은 다양한 형태로 이루어질 수 있다. 멘토링의 발생 형태, 멘토와 멘티의 연령, 인원, 멘토링의 기반, 멘토링이 이루어지는 형식에 따라 멘토링 유형을 분류할 수 있으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

가. 공식 멘토링과 비공식 멘토링

멘토링은 발생 형태에 따라 공식 멘토링과 비공식 멘토링으로 구분할 수 있다. 공식적 멘토링은 멘토와 멘티의 매칭이 계획적으로 이루어지며 멘토링 활동에 대한 과정을 미리 계획하고 의도에 따라 진행하며 활동 과정에 대한 반성과 평가가 이루어지게 된다(Murray, 2005). 공식 멘토링에서는 도움이 필요한 청소년을 일정한 기준을 가지고 발굴하고, 그들이 원하는 것을 파악하여 그에 적합하게 훈련된 멘토와 관계를 맺도록 해준다. 본 연구에서 논의하는 사회적 배려대상 예술영재를 지원하기 위한 멘토링은 체계적인 멘토와 멘티의 매칭이 이루어지고 계획성과 의도성을 가지고 진행하게 되는 공식적 멘토링에 해당한다.

반면 비공식 멘토링은 자연발생적으로 이루어지는 것으로서 경험자와 비경험자 사이에 자연스럽게 일어나는 상호작용이라고 할 수 있다. 부모님이나 선생님, 선후배 사이에서 자연스럽게 발생하는 일대일 관계로서 보통 참여자들이 멘토링이라고 지칭하지는 않지만 신뢰를 바탕으로 적절한 도움을 주는 멘토링의 기능이 자연스럽게 일어나는 것이 특징이다.

나. 세대간 멘토링과 또래 멘토링

청소년을 대상으로 하는 멘토링에서 성인인 멘토가 청소년인 멘티를 멘토링 하는 것을 세대간 멘토링이라고 하고 청소년인 멘티의 동급생이나 조금 나이가 많은 청소년이 멘토가 되는 것을 또래 멘토링이라고 한다. 성인 멘토는 자신이 가진 사회적 지위나 문화적 경험과 네트워크를 활용하여 멘티에게 풍부한 경험과 조언

을 제공하는 멘토링을 실시 할 수 있는 장점이 있는 반면, 또래 멘토는 비슷한 연령의 멘토가 긍정적인 역할 모델로서 기능할 수 있으며 멘토와 멘티가 서로 도움을 주고 받으면서 배우고 성장할 수 있는 장점이 있다.

다. 1대1 멘토링과 집단 멘토링

멘토링을 운영하는 형태에 따라 개별 멘토링과 집단 멘토링으로 구분할 수 있다. 개별 멘토링은 전형적인 멘토링 방식으로 한명의 멘토와 한명의 멘티가 주 1~3회 정도의 정기적인 만남을 가지면서 프로그램을 수행하는 것을 말한다. 프로그램의 내용은 멘토와 멘티의 흥미와 요구를 기반으로 서로 협의하여 결정할 수 있다. 일반적으로 개별 멘토링은 학습에 대한 도움을 주는 것에서부터 문화 체험 활동, 진로 설계, 인성교육, 여가 활동, 봉사활동 등의 다양한 활동으로 프로그램을 구성할 수 있다. 개별 멘토링을 통해 프로그램의 목표를 달성하는 것뿐만 아니라 청소년들이 타인과의 관계를 맺어 나가는 연습을 할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 멘토링 관계를 돈독하게 유지하기 위해 멘토와 멘티가 함께 참여할 수 있는 운동, 영화 관람이나 놀이공원 방문, 학습이나 과제 도와주기 등의 다양한 활동을 할 수 있다.

집단 멘토링은 다수의 멘티와 멘토가 공동의 목표를 가지고 집단으로 활동에 참여하는 형태를 말한다. 집단 멘토링은 개별 멘토링으로 진행하기 어려운 캠프, 집단 체험 활동 등의 활동을 진행할 때 활용할 수 있다. 멘티는 집단 멘토링을 통해 다양한 또래 관계를 경험할 수 있다. 집단 멘토링의 장점을 살리기 위해서는 집단의 역동을 잘 관찰하고 조율하는 멘토의 노력이 필요하며 집단의 특성에 맞는 유연한 진행이 필요하다. 집단 활동을 시작하기 전에 아이스 브레이킹(ice breaking) 등과 같은 활동으로 친밀감을 증진시키거나 공동의 목표와 규칙을 수립하여 집단 활동이 원활하게 이루어지도록 주의를 기울일 필요가 있다.

집단 멘토링은 개별 멘토링에 비해 멘티 개인에 대한 이해가 어려워 멘토와 멘티의 친밀한 관계를 이루기에는 한계가 있다. 따라서 대부분의 멘토링은 일대일 관계를 기반으로 하는 개별 멘토링을 중심으로 이루어지지만 집단 멘토링은 멘토링 프로그램에서 멘티에게 폭넓은 경험을 제공하기 위한 보조적인 방법으로 활용될 수 있다.

라. 지역사회 기반 멘토링과 학교 기반 멘토링

멘토링 프로그램의 기반을 어디에 두느냐에 따라 지역사회 기반 멘토링(community-based mentoring)과 학교 기반 멘토링(school-based mentoring)으로 구분할 수 있다. 청소년 대상 멘토링이 처음에는 민간 차원에서 지역사회 기반으로 시작되었으나, 점차 정부 차원에서 학교를 기반으로 진행하는 멘토링 프로그램으로 확장되었다. 미국의 대표적인 멘토링 프로그램인 BBBS(Big Brothers Big Sisters)는 초기에는 지역사회 기반으로 시작하였으나 점차 학교 기반으로 확장되어 진행되었다.

지역사회 기반 멘토링은 지역사회의 자원을 활용하여 여가활동, 문화활동, 사회 봉사활동 등을 중심으로 진행되며 멘티의 의사소통 기술, 대인관계 능력 등 사회적 관계 기술의 향상에 초점을 맞추어 진행된다.

반면 학교 기반 멘토링은 청소년의 학교 적응 및 학업 성취에 보다 관심을 가지고 방과 후에 학교에서 일대일로 만나는 방식으로 이루어진다. 학교의 자원을 활용할 수 있으므로 비용이 절감되고 교사와도 활발히 교류할 수 있어 멘티 학생의 학교생활 적응을 효과적으로 지원할 수 있는 장점이 있다. 학교 기반 멘토링은 멘티의 학업 성취 향상, 학교생활에서의 행동과 태도 변화 등의 교육적 성취에 목표를 두고 진행되는 경우가 많다.

마. 대면적 멘토링과 온라인 멘토링

대면적 멘토링은 멘토와 멘티가 직접 만나서 멘토링이 이루어지는 형태를 의미하며 온라인 멘토링은 이메일, sns, 포털 사이트에서 운영하는 카페 등에서 이루어지는 멘토링을 의미한다. 온라인 멘토링은 학습, 진로와 관련된 상담을 하거나 온라인 학습 콘텐츠를 제공하여 멘티에게 적절한 지원을 제공할 수 있다. 온라인 멘토링은 대면적 멘토링과 같은 친밀하고 인간적인 관계를 유지하기는 어려우나 멀리 떨어져 있는 멘토로부터 도움을 받거나 다양한 멘토의 도움이 필요할 때 이용될 수 있으며 시간과 공간의 제약 없이 어디서든 접근 가능하다는 장점을 가지고 있다.

2. 사회적 배려대상 청소년을 위한 멘토링

국내에서 실시된 멘토링 사업은 교육부, 보건복지부, 여성가족부, 법무부 등 각 정부 부처, 지방자치단체, 교육기관, 기업, NGO, 사회복지기관 등에서 이루어졌다(김경준 외, 2012a). 일반적으로 멘토링은 학교, 직장, 지역사회 등의 다양한 장소에서 청소년, 근로자, 질환자 가족, 노인 등 다양한 대상에게 실시되지만, 국내에서 이루어진 상당수의 멘토링은 저소득 청소년, 비행 청소년, 탈북 청소년 등 취약계층 청소년을 대상으로 하였다(김경준 외, 2012a). 취약가정의 자녀들은 교육 열망의 저하, 기호의 제한, 학교 부적응, 부모와의 갈등 등의 위험요인으로 인해 건강한 성장에 어려움을 겪는 경우가 많으므로(홍순혜, 2004; 주소희 외, 2009; Phillips, 2003; Miech et al, 2001) 그들을 위한 학습, 진로, 정서, 문화 등의 내용으로 멘토링 프로그램이 이루어졌다(김경준 외, 2012a).

일반적으로 취약 가정은 다문화가정, 한부모가정, 조손가정, 장애부모가정, 빈곤 가정 등을 내포하나(김남숙, 2011), 본 연구에서는 사회적 배려대상 영재 학생의 범위를 참고하여 사회·경제적으로 지위가 낮은 가정의 학생, 다문화 가정의 학생, 도서·벽지의 학생, 장애가 있는 학생, 북한 이탈주민 청소년을 대상으로 하는 멘토링 현황과 멘토 역량에 대한 문헌 연구를 실시하였다.

국내에서 청소년을 대상으로 이루어진 멘토링 프로그램에 참여한 멘티들의 가정환경은 저소득 가정이 77.5%로 가장 높았고, 다음으로 한부모 가정이 50.0%, 다문화 가정 19.0%, 장애인 가정 13.4% 등의 순으로(김경준 외, 2012a) 나타났다. 여기에서 장애인 가정은 부모가 장애인인 청소년 가정을 말한다. 이 중 사회적 배려 대상에 해당하는 저소득 가정, 다문화 가정, 탈북주민 청소년을 중심으로 멘토링 프로그램이 이루어진 현황은 다음과 같다.

가. 사회·경제적으로 지위가 낮은 가정의 청소년을 위한 멘토링

청소년을 대상으로 하는 멘토링 프로그램에 참여하는 청소년의 상당수는 저소득 가정 청소년에 해당한다(김경준 외, 2012a). 이들에게 제공되는 멘토링 프로그램

램은 제도나 정책에 의해서는 받기 힘든 심리·사회적 도움을 제공하며, 각각의 청소년에게 필요한 개별화된 서비스를 제공한다(김순규, 이재경, 2007).

김순규, 이재경(2007)은 세이브더칠드런 전북지부에서 수행한 빈곤 청소년에 대한 멘토링 사업의 효과성을 측정하였다. 대학생 멘토 8명이 청소년 멘티 8과 각각 일대일로 멘토링 활동을 실시하였는데, 멘티 학생들은 모두 국민기초생활수급가정인 동시에 조손가정 또는 한부모 자녀 가정의 청소년이었다. 멘토링 활동은 1년간 진행되었으며 멘티의 집이나 도서관, 음식점, 놀이 장소 등에서 주1회의 만남이 이루어졌다. 프로그램 내용은 학습, 학교생활에 대한 이야기, 도서관 방문, 종이접기, 미술 활동, 체육 활동 등 멘토와 멘티의 흥미에 따라 다양하게 이루어졌다. 중간관리자들은 정기적인 회의를 통해 멘토링에 대한 슈퍼비전을 전달하고 문제를 해결하는 역할을 하였으며, 마지막에는 프로그램에 대한 최종 평가를 실시하였다. 멘토링 실시 결과 빈곤 청소년의 자아존중감, 학교 규범 준수에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

청소년 정책연구원에서는 청소년 멘토링 시범사업에 참여한 6개 기관을 대상으로 사업내용을 분석하였다(김경준 외, 2012b). 멘토는 중학생과 고등학생 청소년들로 구성하고 멘티는 저소득 가정의 초등학생으로 구성하여 또래 멘토링의 방식으로 1년 6개월간 운영하였다. 운영 기관별로 멘토와 멘티 모집 방식이나 운영 방식 및 세부 프로그램에는 차이가 있으나 개별 멘토링과 집단 멘토링 프로그램을 병행하여 운영하였고, 멘티에 대한 교육과 슈퍼비전 등의 지원이 공통적으로 이루어졌다. 멘토링의 효과 측정을 위해 시범사업에 참여한 멘토와 멘티 각각 105명과 타 기관에서 멘토링 프로그램에 참여한 멘티와 멘토 각각 105명에 대한 설문을 실시하였다. 분석 결과 멘토의 80%, 멘티의 60~80%가 멘토링 활동이 도움이 되었다고 긍정적으로 답변하였으며, 멘토는 진로성숙도와 사회적 책임감에서, 멘티는 도움요청에 대한 신념과 지역사회 유대감에서 멘토링 효과와 유의한 관계가 나타났다.

한영주 외(2015)는 빈곤가정 청소년과 장기 멘토링을 실시한 멘토들을 대상으로 멘토링 경험에 대하여 심층 면접한 내용을 질적 연구방법을 통해 분석하였다. 멘토링의 과정은 처음에는 멘토가 멘티에게 일방적으로 도움을 주는 만남으로 시작되지만 멘토와 멘티가 서로에 대해 알아가면서 한발씩 다가서고, 현실적인 관계의 어려움을 버려내는 시간을 지나 점차 삶을 함께 걸어가는 친구가 되어가는 관계

맺기의 경험인 것으로 드러났다.

저소득층 청소년 멘토링은 저소득층 청소년의 진로 및 직업 선택 지원, 저소득층 청소년의 건강한 성장과 발달, 공동체 의식 함양 등을 목표로 한다(김경준 외, 2012a). 저소득층 청소년을 위한 청소년 멘토링의 효과적인 운영을 위해서는 멘토폴 확보, 저소득층 청소년의 욕구를 반영한 멘토링 프로그램 개발, 재정지원, 네트워크 구축 등 체계적 지원 확대, 지역사회 내 자원 네트워크 구성, 멘토링이 진로 및 직업과 연결될 수 있도록 장기적이고 종합적인 지원, 취약계층 청소년 통합적 사례관리 시스템 구축 등이 요구된다(김경준 외, 2012a).

나. 다문화 가정의 청소년을 위한 멘토링

다문화 가정 청소년이 겪는 어려움은, 한국어가 미숙한 어머니와 생활하면서 언어 발달이 지체되고 한국 문화에 적응하지 못하는 문제가 발생하게 되는데 학교급이 높을수록, 가구소득이 낮을수록, 외국에서 성장한 기간이 길수록 학교 적응에 어려움이 큰 것으로 나타났다(여성가족부, 2015). 언어 발달 지체로 인해 학교 수업을 잘 이해하기 못하고, 폭력적이거나 과잉행동장애(ADHD) 등의 정서적 문제를 겪는 경우도 있다(교육인적자원부, 2007; 선필호, 2010). 다문화 학생의 건강한 성장을 위해 멘토링 도입에 대한 필요성이 제기되었으며(전광석, 2008), 다문화 멘토링은 다문화 가정 학생이 겪는 어려움을 지원하는 하나의 대안이 될 수 있다(손영희, 2011).

다문화 가정에 대한 사회적 관심과 지원이 증가하면서 교육부는 한국장학재단과 연계하여 대학생이 멘토로 활동하는 다문화 멘토링 사업을 실시하고 있다. 다문화 멘토링은 다문화 가정 청소년의 학교생활 적응을 돕고 기초학력 향상을 위한 학습 지원, 진로지도 및 고민상담, 자기주도 학습법 및 학습 동기부여 활동, 모국어 멘토링 등의 내용으로 구성할 수 있으며 약 1년간 진행된다. 손영희(2016)는 다문화 멘토링의 활성화를 위해 첫째, 다문화 멘토링 체제가 장학금 제도가 아닌 자원봉사 형태로 진행되어야 하며, 둘째, 획일화에서 다양화·다원화된 멘토링으로 변화해야 하며, 셋째, 공급자 중심이 아닌 수요자 중심의 맞춤형 멘토링으로 운영될 것을 제안하였다. 김경준 외(2012a)는 다문화 청소년 멘토링의 멘토로서 성공한 다문화 성인이 적절하며 다문화 멘토 발굴 및 지원 시스템을 구축할 것을 제안하였다.

윤경원 외(2009)는 시민단체에서 진행한 다문화 멘토링 프로그램 참여자를 대상으로 다문화 멘토링에 관한 질적 연구를 수행하였다. 해당 프로그램은 결혼 이주민 여성들을 위한 지원 활동의 일환으로 다문화 가정 부모들이 학부모로서의 역할을 원만히 수행하도록 돕기 위한 성격을 가진다. 멘토링의 구체적인 활동이나 목표는 멘토와 멘티 아동, 멘티 부모와의 상호작용을 통해 비교적 자유롭게 결정되었다. 멘토들은 대학생, 대학 휴학생, 대학 졸업 및 로스쿨 준비생, 대학원 석사과정생 등으로 연령은 다양했으며 모두 자원봉사로 멘토링 활동에 참여하였다. 멘토링 활동 과정은 멘토와 멘티가 서로간의 문화적 근접성을 확인하고 서로에 대한 이질감이나 고정관념을 약화시키는 역할을 하였으며 멘토와 멘티의 관계는 유사-가족적 관계로 발전되어 이주민 어머니의 역할을 보완하는 경우가 많았다. 멘토링 과정에서 멘티 부모님들은 학습 지원에 대한 요구가 높아 학업 멘토링도 병행하였으며 멘토링을 통해 서로의 문화적 차이를 이해해 나갈 수 있었다.

박인옥(2016)은 성공적인 다문화 멘토링을 위한 요소로써 슈퍼비전의 중요성을 강조하였다. 멘토링에서 필요한 슈퍼비전의 요소로 멘토의 역량 강화와 행정적·정서적 지원의 두 범주로 구분하였다. 시작 단계에서는 래포 형성, 사전교육 강화, 행정적 문제해결에 대한 슈퍼비전이 필요하며 중간 단계에서는 상담, 학습방법 및 자료 제공, 중간 점검을 위한 회의 및 평가회가 필요하고 종결 단계에서는 정리활동으로 멘토링 소감 발표가 이루어지게 된다. 슈퍼비전이 원활하게 이루어진 결과 멘토링이 중도 포기없이 지속적으로 진행되었으며, 멘토와 멘티 모두의 참여도와 만족도를 높일 수 있었다. 또한 슈퍼비전을 통해 학교 및 학부모의 적극적인 협조를 이끌어내어 멘토링이 더욱 효과적으로 이루어질 수 있었다. 따라서 다문화 멘토링 사업의 성공적인 운영을 위해서는 슈퍼비전을 제공하는 지원 시스템이 필요하다.

다. 북한 이탈주민 청소년을 위한 멘토링

탈북 청소년은 좁게는 북한 이탈주민 가운데 청소년 연령인 집단을 뜻하며 넓게는 부모 중에 한사람 이상이 북한이탈주민이고 중국 등 제3국에서 출생한 아동 및 청소년을 포함한다. 탈북 청소년의 교육문제를 진단하고 지원하기 위해 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서는 다양한 탈북청소년 지원 사업 및 기초

연구를 수행하고 있다.⁷⁾ 탈북 청소년을 위한 멘토링 사업으로는 ‘탈북학생 성장 멘토링(VASI)’, ‘탈북학생 잠재역량 강화 프로그램(HOPE)’등을 시행하였다.

탈북학생 성장 멘토링(VASI)은 탈북 학생의 심리·정서적 안정과 사회 적응을 목표로 탈북학생을 멘티로, 현직 교사를 멘토로 1대1로 결연하여 2년 이상의 장기 멘토링을 실시한다. 정기적인 멘토링은 월 2회 이상 실시할 것을 권장하며 멘토-멘티 결연 및 오리엔테이션, 방학캠프, 최종보고회, 모니터링 등의 교육과 모임에 필수적으로 참여하도록 한다. 멘토교사를 지원하기 위한 15시간 직무연수를 통해 탈북학생의 이해 및 맞춤형 멘토링 지원방안에 대한 교육을 실시하며 탈북학생 멘토링 매뉴얼(김지수 외, 2019)을 개발하여 보급하고 있다. 멘토링 매뉴얼에는 멘토링 영역별로 운영할 수 있는 멘토링 활동 내용을 상세하게 담고 있으며 활동지 및 각종 양식을 포함하여 제공한다. 멘토링 영역은 또래 멘토링, 학습 멘토링, 진로·봉사 멘토링, 문화·여가 멘토링, 자연체험 멘토링, 지역기관 활용 멘토링, 정서지원 멘토링 등으로 다양하며 멘토와 멘티가 함께 멘토링 계획을 세워 활동을 진행한다. 멘토 교사는 학업지원, 진로상담, 자아성찰을 위한 조력자, 친구의 역할을 담당하게 되며 탈북학생과 정서적인 관계를 맺고 지속적으로 지원할 수 있는 태도, 지속적으로 대화하고 소통할 수 있는 의사소통 능력, 탈북학생의 이야기를 경청하고 비밀을 유지하는 가운데 각종 문제해결을 지원할 수 있는 역량, 탈북학생의 학습 수준, 학교생활, 진로 등을 파악하고 상황에 적합한 지원을 할 수 있는 능력 등이 요구된다(김지수 외, 2019).

탈북학생 잠재역량 강화 프로그램(HOPE)은 탈북학생-전문가 멘토링 프로그램으로 분야별 전문가가 재능 기부로 멘토로 참여하며 탈북학생과 1대1로 결연하여 맞춤형 교육을 실시한다. 전문 분야는 기초분야(인문학, 수학, 과학 등), 언어분야(외국어), 직업분야(미용, 요리 등), 전문분야(음악, 미술, 체육 등)등으로 다양하며, 2018년 기준 전문가 약 20여명이 탈북학생과 1대1로 결연하여 사업이 추진되었다(김지수 외, 2019).

7) 탈북청소년교육지원센터 홈페이지(www.hub4u.or.kr)

3. 예술 교육에서의 멘토링

예술 교육은 일반 교과 교육과는 다른 특성을 가지고 있으므로 각 예술 분야(음악, 미술, 무용, 전통음악 등)의 고유한 특성이 고려되어 멘토링이 이루어져야 한다. 따라서 예술 교육에서의 멘토링은 일반적인 수학, 과학 교과 중심의 학습 멘토링과는 목표와 성격, 운영 방식 등에서 차별화되어야 한다. 예술 교육의 각 분야에서 이루어진 멘토링 관련 연구 및 사례를 분석한 결과는 다음과 같다.

가. 음악 교육에서의 멘토링

일반 학교의 음악 교육에서 또래 멘토링을 활용한 사례로, 남지영(2006)의 연구에서는 초등학교 6학년의 리코더 학습에 또래 멘토링을 적용하여 효과를 분석하였다. 리코더 학습에 성취가 높은 학생을 멘토로, 성취가 낮은 학생을 멘티로 결연하여 10주동안 주2회 총 20차시에 걸쳐 또래 멘토링 활동을 진행하였다. 또래 멘토링을 실시하기 전에 멘토링의 개념, 멘토링 프로그램의 목표, 구성요소, 역할과 책임에 대한 사전 교육을 실시하고 멘토와 멘티 활동에 적극적으로 참여할 것을 다짐하는 협약서를 작성하였다. 멘토링 활동은 수업시간을 활용하여 교사의 설명 및 지도와 일대일 멘토링 활동을 병행하여 실시하였다. 매 활동에 대한 일지를 멘토가 기록하도록 하고, 멘토와 멘티 간에 이메일, 교환일기 쓰기를 통해 멘토와 멘티 간의 친교 활동이 이루어지도록 하였다. 활동 결과 학생들의 연주실력 향상, 리코더 학습에 대한 자신감, 음악에 대한 흥미, 음악적 가치 내면화, 긍정적인 음악적 태도 향상에 도움이 되는 것으로 나타났다.

박진홍(2007)은 음악교육에서 멘토링을 활용하는 5가지 방법을 제시하였으며 구체적인 내용은 다음과 같다.

- 1) 저소득층 청소년 음악활동을 위한 멘토링
- 2) 학교 음악활동 단체를 위한 멘토링
- 3) 방과후 학교 활동으로 멘토링 활용

4) 학교에서의 멘토링

5) 인터넷을 통한 멘토링

먼저 저소득층 청소년 음악활동을 위한 멘토링은 자원봉사자나 시립예술단 또는 음악단체의 구성원들을 멘토로 활용하여 저소득층 학생들에게 예술 음악을 접할 기회를 제공하여 음악에 대한 관심을 갖도록 하는 것을 목표로 한다.

학교 음악활동 단체를 위한 멘토링은 학내의 오케스트라나 합창단, 앙상블 등을 말하며 단체내의 상급학년과 하급학년 학생들을 활용하여 동료 멘토링, 그룹 멘토링, 면대면 멘토링 등을 실시할 수 있다.

방과후 학교 활동으로의 멘토링은 학교의 교사, 지역 자원인사, 학부모 중에서 음악에 관심이 있거나 음악 활동을 경험한 사람을 멘토로 활용하여 방과후 활동을 진행하는 방식을 말한다.

학교에서의 멘토링은 학생의 성취수준에 따라 멘토와 멘티로 역할을 부여하여 또래 멘토링을 활용하거나 지역 자원 인사를 활용한 멘토링을 의미한다. 지역 자원 인사는 학부모나 학교 주변 지역의 음악인, 인근 학교의 교사 등으로 구성할 수 있다.

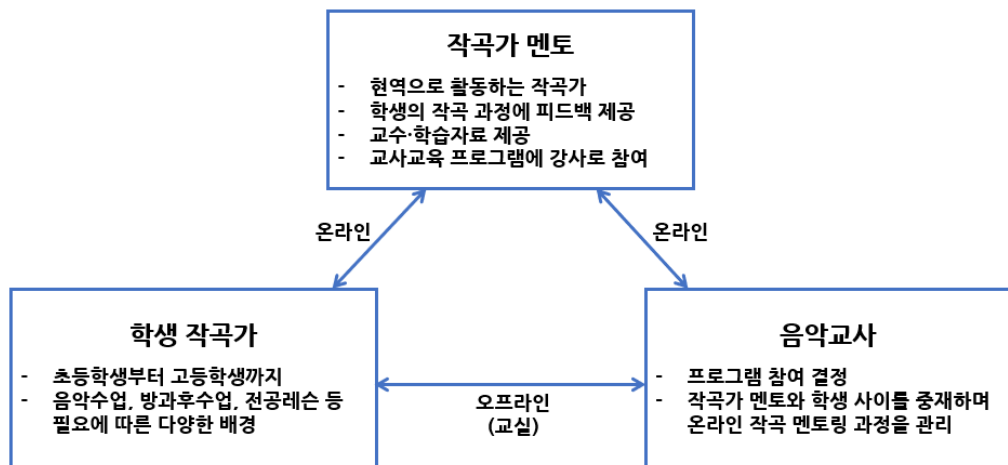
인터넷을 통한 멘토링은 웹사이트를 개설하거나 메신저나 메일 등을 활용하여 음악의 개념 학습, 음악과 관련한 궁금증 해소, 음악에 대한 가치관의 정립에 도움을 주는 활동을 말한다.

위에서 제시한 다양한 멘토링의 형태를 성공적으로 운영하기 위해서는 멘토를 교육시키는 프로그램이 중요한 역할을 한다. 멘토는 음악 교사일 수도 있고 음악 학원 강사와 같이 전문적인 음악 교육을 받은 사람일 수도 있으므로 멘토가 가지고 있는 음악적 배경이나 수준은 다양할 수밖에 없지만 큰 의미에서는 음악적 감흥을 줄 수 있는 모든 사람이 멘토가 될 수 있으며, 멘토링에 대한 교육을 통해 멘토와 멘티가 모두 성장할 수 있도록 지원하여야 한다(박진홍, 2007).

멘토로서의 음악교사는 음악적 지식을 가르치고 음악에 대한 태도를 기르도록 하는 부분에서는 효과적일 수 있지만 일대일 교육보다는 집단을 대상으로 교육하는 방식에 훈련되어있으므로 일대일 멘토링을 하는 과정에서 어려움을 겪을 수 있다(박진홍, 2007). 따라서 음악 교사가 성공적인 멘토링을 실시하기 위해서는 개별적인 음악 지도 방식이나 멘토링에 대한 교육이 이루어져야 할 것이다.

음악 창작 교육을 온라인 멘토링을 통해 성공적으로 지원한 해외 사례로 미국에서 20여 년간 운영된 온라인 커뮤니티인 ‘Music-COMP(Music Composition Mentoring Program)’가 있다(신혜경, 2016).⁸⁾ Music-COMP는 현역 작곡가가 멘토로 참여하여 초등학생부터 고등학생까지 다양한 연령의 멘티들에게 온라인 작곡 멘토링을 제공한다. 작곡 멘토링을 받기 위해 학생이 개인적으로 참여할 수도 있으며 교과 음악 수업 또는 방과 후 수업에서 작곡을 가르치기 위해 교사가 중심이 되어 학교 단위로 참여하기도 한다.

Music-COMP 구성원의 특성 및 관계는 [그림 III-1]과 같다.



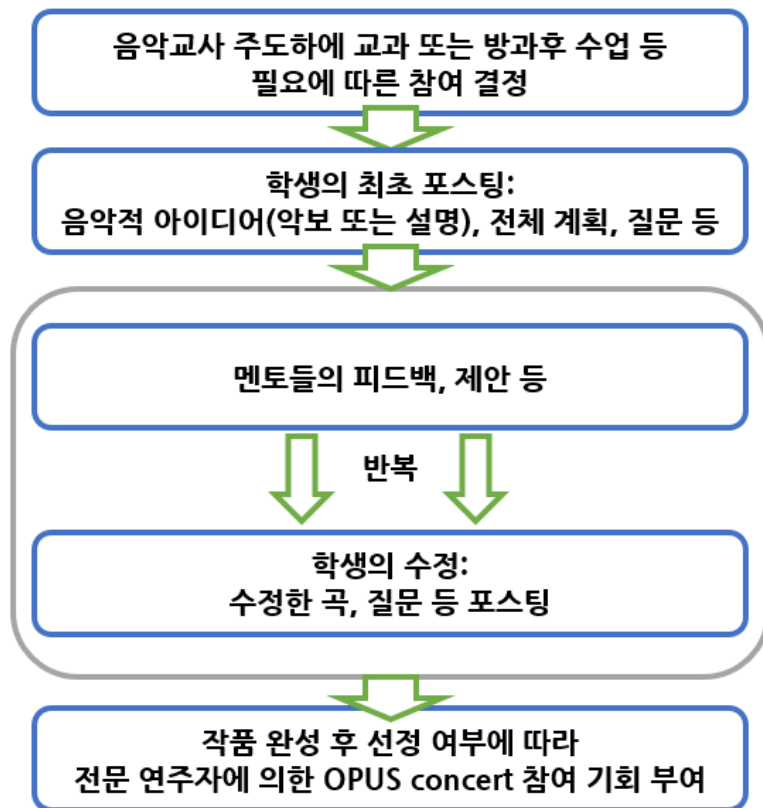
출처: 신혜경, 2016

[그림 III-1] Music-COMP 구성원의 관계 및 특징

온라인 멘토링은 학생들이 기보 소프트웨어인 시벨리우스 또는 노트 플라이트를 활용하여 작곡한 작품을 게시판에 올리면 현역 작곡가인 멘토들이 피드백을 제공하는 방식으로 이루어진다. 멘토들은 학생들에게 작곡 방법을 직접적으로 가르치기보다는 학생의 아이디어와 의도를 존중하면서 전문가로서 조언을 하는 입장을 취하여 학생들이 반성적 사고를 통해 자기주도적으로 아이디어를 발전시키

8) Music-COMP 홈페이지(music-comp.org)

도록 돕는다. 따라서 멘토링 과정에서는 학생의 작품을 중심으로 질문과 응답, 참고자료 제시, 작곡기법 설명, 수정안 제시 등이 내용으로 대화를 나누면서 작품을 완성하게 된다. 완성된 작품 중에서 우수한 작품은 OPUS 콘서트에서 연주되는 기회를 갖게 된다. OPUS 콘서트는 지역사회의 전문 연주자들이 학생들이 작곡한 곡들을 연주하는 문화예술행사로 지역사회 주민에게도 개방된다. Music-COMP의 멘토링 과정을 그림으로 제시하면 [그림 III-2]와 같다.



출처: 신혜경(2016)

[그림 III-2] Music-COMP 멘토링 과정

Music-COMP는 학교 현장의 음악 창작 수업 개선을 위하여 교사들의 전문성 개발을 위한 프로그램을 운영한다. 음악 창작 지도법, 디지털 오디오의 활용, 음악수

업을 위한 영상 제작, 음악 교육과정 등 작곡법을 포함한 음악 교육 관련 내용을 하계 교사 연수로 운영하고 다양한 온라인 강좌도 개설하여 운영하여 교사들의 전문성 신장을 지원한다.

교사들은 온라인 멘토링 과정에서 학생과 작곡가 멘토 사이의 멘토링을 관리하고 중재하는 역할을 하게된다. 교사들은 멘토링 과정을 모니터링하면서 자신도 작곡을 가르치는 법을 배우는 동시에 Music-COMP에서 제공하는 교사 연수과정을 통해 작곡 지도에 관한 전문성을 신장시킬 수 있다. 멘토링 과정에서 교사와 학생 모두가 함께 성장할 수 있도록 돕는 Music-COMP의 운영 방식은 예술 교육 분야의 멘토링에서 교사를 멘토로 활용하고자 할 때 교사의 예술 관련 전문성을 보완하고 발전시킬 수 있는 좋은 모델이 될 수 있다.

국내에서는 서울대 음대 재학생 멘토가 시흥시에 거주하는 초4~중3 학생을 대상으로 악기 연주 멘토링을 하는 ‘서울대 음악 멘토링’사업이 2013년부터 운영되었다.⁹⁾ 바이올린, 비올라, 첼로, 더블베이스 등 16종의 악기별로 총 72명을 모집하여 서울대 음대 전공 학부생 멘토 14명이 매주 토요일 연간 총 32회에 걸쳐 시흥 ABC행복학습타운에 방문하여 개인교습, 합주연습 및 서울대 교수진의 지도교육(마스터 클래스)를 실시하며 연말에는 수료식 공연도 진행한다.

나. 미술 교육에서의 멘토링

안혜리, 정윤희(2013)의 연구에서는 대학 학부 과정으로 미술을 전공하거나 교육대학원에서 미술교육을 전공하는 예비 교사가 교육 복지 대상 초등학생을 대상으로 교육봉사활동으로 멘토링을 실시하였다. 멘토링 준비 단계에서 멘토링의 취지와 목표에 대한 오리엔테이션을 실시하고 약 7개월 동안 주1회씩 총 16회의 미술 멘토링을 진행였으며 활동 후반부에는 미술 멘토링 내용을 발표하는 전시회를 개최하였다. 미술 멘토링 프로그램은 저소득층 학생의 자존감 향상을 목표 학생들이 자신의 외모 및 내면의 특징을 탐색하고 표현하면서 미술 특기를 배우고 자존감을 향상할 수 있도록 내용을 구성하였다. 연구 참여자들은 멘토 모집, 멘토 대상

9) 시흥행복교육 원클릭시스템 홈페이지(happyedu.siheung.go.kr)

오리엔테이션, 현장 방문 및 관찰을 시행하고 멘토들에게 수업 내용 및 방법에 대해 안내하는 등 미술 멘토링 활동 전반을 관리하였다. 멘토들의 면담 내용을 질적 연구방법으로 분석하여 미술 멘토링의 특성을 ‘개별적인 대화와 돌봄의 관계 맺음’, ‘삶의 지혜와 인성적인 측면을 가르침’, ‘학생의 생각을 충분히 이끌어냄’의 세 가지로 유목화 하였다. 예비교사 멘토들은 멘토링 활동을 통해 교수 능력, 공감하는 능력, 인내심, 학습자중심 교육에 대한 수용력, 학습자에 대한 이해력을 배울 수 있었다고 응답하였고 학생 멘티들은 자아존중감, 자기 효능감에서 긍정적인 효과를 거둔 것을 관찰할 수 있었다. 해당 연구에서는 예비교사를 미술교육 멘토링에 활용하여 멘토는 교사로서의 자질을 키우고 멘티는 정서적인 측면에서 효과를 가질 수 있음을 확인할 수 있다.

김형숙, 이재예(2015)이 연구에서는 지역사회와 연계한 미술 멘토링 프로그램 참여자들을 대상으로 멘토링 프로그램의 기대가치와 경험을 분석하였다. 해당 미술 멘토링 프로그램은 학교폭력 피해 청소년, 학교 부적응 청소년 등 평소에 교우관계에서 어려움이 있는 학생들을 지원하기 위한 프로그램으로 경찰서 아동 청소년계 SPO(학교폭력전담경찰관)들과 인근 대학의 미술 교육 전공 대학원생들이 협력하여 4개월간 10회에 걸쳐 진행되었다. 멘토들은 미술교육 관련 전공을 하는 대학원생들로 미술 재능 봉사를 위해 참여하였으며, 멘티 청소년들은 학교 전담 경찰관, 학교 상담 선생님, 학교 미술 선생님 등으로부터 제안을 받고 멘토링 프로그램에 참여하였다. 멘토들은 회의를 통해 프로그램의 내용을 구성하였으며 지도교수와의 면담을 통해 운영에 관한 조언 및 지도를 받았다.

멘토링 프로그램에 대해 멘토, SPO, 멘티는 멘토링 프로그램에 대해 서로 다른 기대를 가지고 있었는데 멘토들은 멘토링을 봉사활동을 생각하였고, SPO는 미술 치료를 기대하였다. 멘티들은 전문적 미술교육 또는 미술 심리 치료로 멘토링을 이해하고 있어 참여자들 간 기대가치의 차이를 확인할 수 있었다. 멘티들은 프로그램에 참여하기 전에는 미술 기법 습득을 예상했지만 멘토링 후에는 멘토들과의 상호교류로 인해 프로그램의 만족도가 높았다고 응답하였다.

위의 사례에 비추어 볼 때, 일반적으로 멘토링이라는 용어는 매우 폭넓은 의미로 사용되기 때문에 멘토링 프로그램을 구성할 때에는 해당 멘토링 프로그램의 성격과 목표, 만남의 시간과 횟수 등을 명확하게 결정할 필요가 있다. 또한 관련 내용에

대해 멘토링 참여자(멘토, 멘티, 멘티의 학부모 등 프로그램 관계자)들을 대상으로 사전 교육을 실시할 필요가 있다.

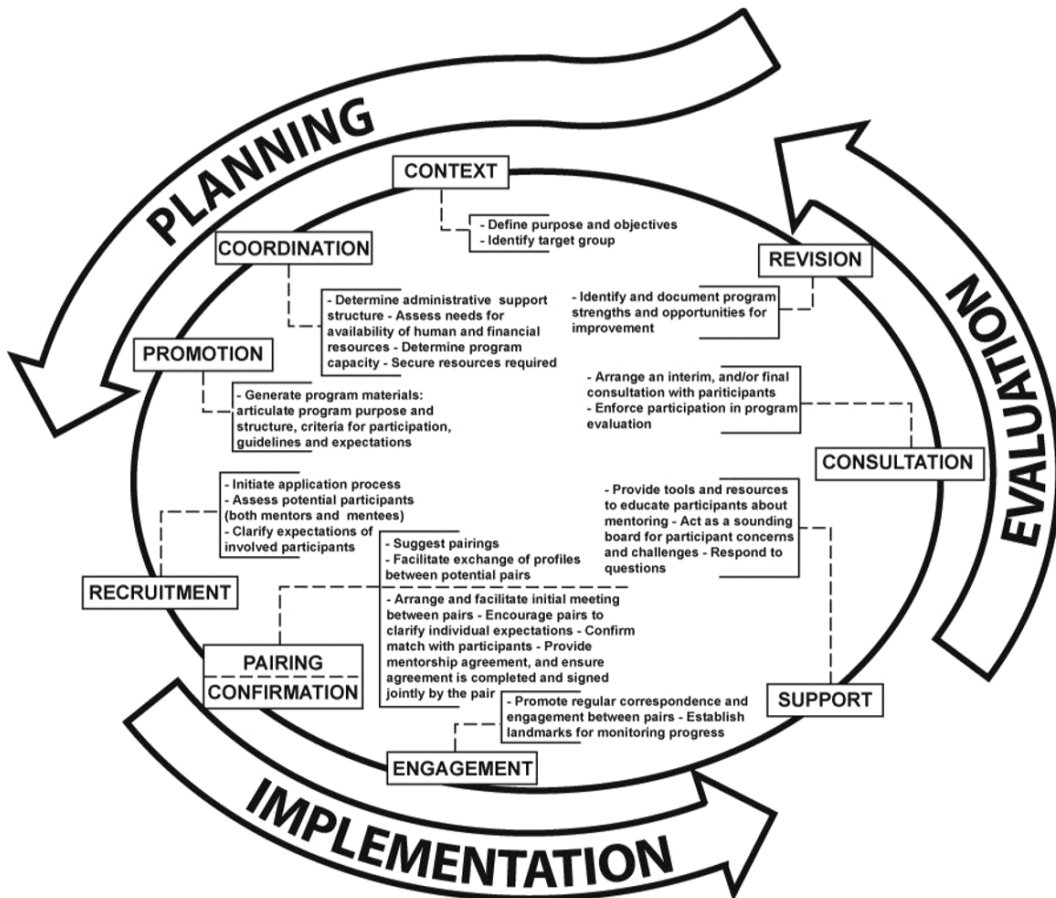
사진 예술 분야에서의 해외 멘토링 프로그램의 사례로 미국의 11-18세의 사회경제적 어려움이 있는 청소년을 대상으로 상업 또는 순수 예술 사진작가가 실시한 멘토링 프로그램을 분석한 Brothers(2011)의 연구가 있다. 해당 멘토링 프로그램은 주1회씩 1년간 운영하였으며, 멘토들은 학생들에게 자신의 흥미를 탐색하도록 하고 학생들이 원하는 작품을 만들 수 있도록 격려하고 지원하며 안내하고 도움을 주는 역할을 하였다. 학생들이 완성한 작품은 학년말에 지역 사회 기관을 활용하여 전시회를 개최하였다. 멘토가 되기 위해서는 까다로운 과정을 통과해야 하는데, 상세한 지원서를 작성하여야 하며, 인터뷰, 평판에 대한 점검(reference check) 등의 과정을 거친다. 멘토로 선발된 이후에는 청소년의 발달 특성, 아동학대 관련 내용, 예술 교육 방법, 의사소통 기술 및 문제해결 방법 등 멘토링에 필요한 다양한 주제에 대한 교육을 받는다. 멘토와 멘티의 결연은 서로의 흥미, 성향 등을 토대로 이루어지며 대부분 3-4년간 멘토와 멘티 관계를 지속한다. 멘토링 프로그램 참가자들은 사진 예술에 대한 배움뿐만 아니라 자신을 지지하고 격려하는 성인을 통해 정서적 측면의 도움을 받을 수 있었다. 또한 21세기 핵심역량인 창의성, 혁신 능력, 비판적 사고, 문제해결과 의사결정 능력, 의사소통 능력과 협업 능력 및 기술과 미디어 관련 능력이 향상되는 것을 프로그램 전반에 걸쳐 확인할 수 있었다.

다. 무용 교육에서의 멘토링

무용 분야에서는 타 예술 분야에 비해 멘토링 관련 연구가 활발하게 이루어져 멘토링 프로그램 개발, 멘토링 척도 개발 연구 및 멘토링 효과를 분석한 연구 등이 이루어졌다(Litzenberger, 2006; 김혜정, 정유진, 2008; 차은주, 유진, 2010; 김승일, 박세미, 2011; 홍지현, 전순희, 2017). 무용 분야의 작업은 협력적인 과정을 통해 이루어지므로 멘토링의 특성과도 잘 맞는다고 할 수 있다. 무용 기술, 경험과 지식은 신체적인 시범, 상호작용, 지도자와 학생 모두의 참여를 바탕으로 학습되며 개인적인 교류가 없이는 불가능하므로 멘토링을 활용한 교육방식은 매우 유용하다

(Litzenberger, 2006).

Litzenberger(2006)는 자신의 경험을 토대로 무용수들을 위한 멘토링 프로그램 모형을 고안하였다. 멘토링 프로그램은 계획(Planning), 이행(Implementation), 평가(Evaluation), 배치(Positioning), 자원(Resources)의 5가지 요소로 구성되며 멘토링 단계는 계획, 이행, 평가의 세 단계를 거쳐 이루어지게 된다. 각 단계에서 이루어지는 멘토링 내용은 [그림 III-3]과 같다.



출처: Litzenberger, S., & Assembly, C. D., 2006

[그림 III-3] 무용 멘토링 프로그램 모형

무용 멘토링의 효과에 관한 국내 연구도 다수 이루어졌는데 내용은 다음과 같다. 김혜정, 정유진(2008)은 6개의 예술계 고등학교에 재학 중인 학생 총 299명을 대상으로 무용 멘토링 경험에 대하여 설문조사를 실시하여 멘토와의 관계가 멘티 학생의 학과적응, 자기효능감, 무용성취에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인하였다. 김승일, 박세미(2011)는 무용학과에 재학 중인 대학생을 대상으로 설문을 실시하여 무용 멘토링이 무용열정, 학습효과에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 홍지현, 전순희(2017)는 무용 전공 고등학생과 대학생을 대상으로 설문을 실시하여 무용 멘토링이 학습효과, 무용활동 지속의도에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인하였다. 종합하면, 무용 멘토링은 학생들에게 무용에 대한 열정을 고취시키고 학습효과 향상에 도움을 주며 학생의 자기효능감에도 도움을 준다고 할 수 있다.

라. 전통예술 교육에서의 멘토링

전통예술 분야에서 멘토링 관련 연구는 거의 찾아보기 힘들지만 전통음악 분야에서 멘토링을 활용하는 몇 가지 사례를 조사하였다. 전통 음악 분야의 역량있는 음악을 발굴하기 위한 21C 한국음악 프로젝트는 2007년부터 시작된 창작국악경연 대회이다.¹⁰⁾ 경연 과정에서 예선을 통과한 팀을 대상으로 멘토링 기회를 제공하는데, 국악 분야 및 대중음악 전문가들로 구성된 멘토진에서 각 팀의 특성에 맞게 멘토를 매칭하여 멘토링 효과를 극대화한다. 단기적인 경연 과정에서 이루어지는 멘토링이기는 하지만, 경연이라는 특수한 상황에서 해당 분야의 최고의 전문가의 멘토링을 받음으로써 음악적 역량을 향상시키는 데에 상당한 도움을 받을 수 있을 것이다.

청소년을 대상으로 하는 전통음악 멘토링 사업은 다문화 및 탈북가정 학생들을 대상으로 실시한 ‘효원 레인보우 국악 오케스트라’사업이 있다(부산대학교 보도자료, 2014). 한국연구재단의 글로벌 브릿지 사업의 일환으로 운영되었으며 멘토로 참여하는 학생들은 한국 장학재단으로부터 국가근로장학금을 지원받는다. 부산대학교 전통음악 전공 대학생 멘토를 활용하여 맞춤형 예술 특기 및 적성 지도, 각종 캠프,

10) 21c 한국음악 프로젝트 홈페이지(www.kmp21.kr)

문화 체험 및 공연관람 등의 활동을 진행한다. 멘티는 부산지역 초등학교 5학년부터 중학교 3학년까지의 다문화 및 탈북 학생 중에서 국악에 관심과 재능을 지닌 학생들로 선발하였다. 실기지도는 분야별 전공 멘토를 배정하여 주2회 방문 멘토링을 실시하고 월2회 토요일 실기 강사가 수업 강의를 보조하는 방식으로 진행된다. 여름과 겨울에는 캠프가 진행되고 학년말에는 정기 연주회를 갖는다. 부산대학교에서 본 멘토링 프로그램은 5년간 진행되었는데 참여 학생들이 각종 음악경연대회에서 입상하거나 전공 교수들의 사교육을 받는 등의 성과를 거두기도 하였다. 본 사업은 2018년에 사업이 종료되어 현재에는 실시되지 않고 있다. 정기적인 실기 지도를 위한 멘토링과 문화 체험활동 기회를 제공하고 학생들에게 연습한 부분을 발표할 수 있도록 연주회 기회를 부여하여 학생들에게 음악적 소양 향상뿐만 아니라 전통 음악에 대한 긍정적인 태도를 심어주고 동기부여에 효과적일 것으로 보인다.

4. 영재 교육에서의 멘토링

영재교육에서 멘토링을 활용한 사례는 교사 멘토를 활용한 사례와 대학생 멘토를 활용한 사례로 구분할 수 있다. 일반적인 청소년 멘토링이 위기 학생을 대상으로 정서적 지원을 제공하는 것에 주요 목적을 두고 있는 것에 반해 영재 학생을 대상으로 하는 멘토링은 영재성을 계발하고 일반적인 영재교육을 통해 얻기 힘든 교육적인 도움을 받기 위한 중재 방안으로서 적용되므로 멘토링의 목표와 성격에서 차이가 있다. 국내 선행 연구 중에서 교사를 멘토로 활용한 사례와 대학생 멘토로 활용한 사례 및 우리나라보다 영재교육 멘토링이 일찍이 시작된 해외의 사례를 통해 예술영재교육에서의 시사점을 얻고자 한다.

가. 일반 영재 학생을 대상으로 하는 멘토링 프로그램

강완, 박만구(2009)는 수학영재교육에서 우수학생에게 개별화된 교육 기회를 제공하기 위한 방법으로 멘토링을 활용하였다. 서울교육대학교 과학영재교육원에 재

원중인 초등학생 중에서 5명을 선정하여 교사 멘토가 8개월간 멘토링을 실시하였다. 멘토교사는 서울교육대학교 영재교육과 대학원의 석사과정 대학원생이며 모두 현직교사로 영재교육에 대한 소양을 갖추고 있다고 볼 수 있다. 멘토링 과정은 면대면 멘토링과 온라인 멘토링을 병행하여 실시하였는데, 월 1회는 면대면 멘토링을 실시하고 1회는 사이버 과제를 제시하고 해결하도록 운영하였다. 멘토링 프로그램을 운영한 결과 학생 각자의 수준과 진도에 맞는 교육 기회를 제공할 수 있었고 즉각적인 피드백을 줄 수 있어 학습적 측면에서 도움을 줄 수 있었다. 영재교육에서의 멘토링은 영재 학생 개개인의 교육적 필요와 요구를 만족시키기 위한 개별 맞춤형 교육으로서 활용될 수 있다.

유미현, 고광운(2010)은 과학문제의 정서적 문제에 초점을 둔 온라인 멘토링 프로그램을 실시하여 효과성을 확인하였다. 멘토는 대학원에서 영재교육을 전공하는 초·중·등 현직교사로 모두 과학영재 지도교사이다. 멘티는 과학영재 중학생으로 대학부설 과학영재교육원의 중등 화학심화반 소속 학생으로 구성되었다. 3개월 동안 카페 대화방, 카페 게시판을 활용하여 영재학생들의 정서적 문제를 예방 또는 해결하기 위한 온라인 멘토링을 실시하고 멘토링 전후 과학영재의 스트레스와 주관적 안녕감을 측정하였다. 분석 결과 통계적으로 유의미한 결과가 나오지는 않았지만 개별적인 사례를 분석해보면 상호작용이 활발한 학생의 경우에는 스트레스 지수가 크게 감소하고 주관적 안녕감은 크게 향상된 사례를 찾을 수 있었다. 멘토링에 참여한 한 학생은 인터뷰에서 교사 멘토는 자신의 일상생활과 성격, 적성 등을 이미 잘 알고 있으므로 더 좋은 해결책을 주신다고 응답하여 교사 멘토링에 대한 긍정적인 인식을 보여주었다.

황성진, 최정원, 이영준(2014)는 초등 정보영재 교육에서 스크래치(Scratch)를 활용한 R&E 멘토링 프로그램을 개발하여 적용하였다. 온라인 멘토링 방식을 활용하여 사이버 상에서 과제를 제시하여 멘티들이 자신이 작업한 결과물을 게시판에 등록하면 멘토들이 피드백을 제공하는 형태로 8주간 운영되었다. 영재 멘티는 경기도 정보 영역의 영재교육 대상자 중에서 스크래치에 관심이 많고 재능이 뛰어난 학생 4명을 연구자가 선정하였는데 이들은 멘토링 프로그램에 앞서 스크래치의 기본 프로젝트 교육 3개 주제에 참여한 경험이 있다. 멘토는 한국교원대학교 대학원 석사과정에 재학 중인 대학원생들로 모두 현직 교사이다. 멘토링 과정에서

멘토들은 일주일에 한번씩 모여 일주일간의 멘토링 과정과 결과에 대해 반성하고 다음 과정에 대해 토의·토론하는 등 슈퍼멘토와의 협의회에 참여하였다. R&E 멘토링 프로그램의 운영 과정은 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 정보영재의 R&E 멘토링 과정

주	단계	연구활동 내용	수업기간
0	Report-Building	사전 연구주제 선정	10.03
1	Goal-Setting	최종 연구계획서 작성	10.07~10.12
2	Introducing	연구의 방향 설정	10.14~10.19
3	Exploring	관련자료, 이론 탐색	10.21~10.26
4	Design	연구설계/ 전문가 멘토링	10.28~11.02
5	Cpre-Period	실천형 연구 수행 (스크래치 프로그래밍)	11.04~11.09
6	Verifying	결과분석 및 적용	11.11~11.16
7	Winding-up	결론 및 보고서 작성	11.18~11.23
8	Moving-on	포트폴리오 제작 및 산출물 발표 대회	11.25~11.29

출처: 황성진, 최정원, 이영준(2014)

정보 영재교육에서의 R&E 멘토링은 전체를 대상으로 하는 획일화된 강의식 수업보다는 개별화되고 학생 주도적인 교수·학습이 이루어지게 되므로 영재 학생들의 자기주도적 학습 능력, 과제집착력, 문제해결력과 컴퓨팅 사고력 등을 길러 줄 수 있다.

나. 사회적 배려대상 영재 학생을 대상으로 하는 멘토링 프로그램

카이스트 과학영재교육원에서는 과학기술에 관심과 재능을 가진 소외계층 잠재적 과학 영재 학생을 발굴하여 우수한 이공계 인력으로 성장하도록 지원하기 위해 카이스트에 재학하는 대학생들이 멘토링을 제공하는 KSOP(KAIST Science Outreach Program) 프로그램을 2015년부터 운영해왔다(outreach.kaist.ac.kr). KSOP은 중1~고3

까지 학년당 100명의 학생들에게 학기 중 학습 멘토링, 방학 중 집중캠프와 진학 특별 멘토링 및 지속적인 지원을 제공한다.¹¹⁾

학기 중에 이루어지는 학습 멘토링은 온라인, 오프라인을 병행하여 실시한다. 대학생 멘토들이 제작한 수학과 과학의 기본 개념을 설명한 5분가량의 동영상을 시청하고, 오프라인 수업에 참가하여 학습한 개념을 바탕으로 학생 주도적인 수업이 이루어지는 플립드 러닝(Flipped learning) 방식을 적용하여 진행된다. 오프라인 수업은 월2회 토요일 오전 10시~오후3시까지 전국에 있는 10개의 과학고등학교 및 영재고등학교의 수업장에서 진행되며 학생들은 자신의 거주 지역에서 가장 가까운 수업장에 참석한다. 학습 멘토링 수업은 대학생 멘토 1명이 5명의 멘티 학생을 지도하는 방식으로 운영하며 개별 학생들의 교육적 요구에 맞게 수업을 진행한다. 방학 중 집중캠프는 학습 멘토링 활동에 열의를 가지고 참여한 상위 30% 학생들에게 참여 기회가 제공되며 탐구체험 과학 프로젝트, 자기이해 개발 프로그램, 진로지도 프로그램, 인성함양 프로그램, 보호자 프로그램 등으로 운영된다.

KSOP에 참여한 학생들은 자아존중감과 과학에 대한 태도에서 긍정적인 효과를 보였으며(류지영, 김미진, 2017), 매년 다수의 학생들이 영재고등학교 또는 과학고등학교에 진학하는 성과를 보이고 있다.

KSOP은 이공계 인재 육성이라는 진로에 대한 명확한 비전과 목표를 가지고 있다. 일반적으로 소외계층 청소년을 대상으로 멘토링은 학교 적응을 돕고 문제 행동을 예방하는 등의 정서적 측면의 지원에 초점이 맞춰져 있지만 KSOP은 이공계 인재 육성의 학업적 목표를 가지고 학습 멘토링을 중심으로 운영된다. 카이스트 대학생들이 멘토로 참여하는 것도 KSOP 프로그램의 강점인데, 카이스트 대학생들은 멘티 학생들에게 역할 모델로서의 동기를 부여하고, 수학 및 과학교과를 효과적으로 지도할 수 있으며, 같은 분야의 학습을 성공적으로 수행한 선배로서 학습하는 방법에 관한 도움을 줄 수 있다. 또한 대학생 멘토와 중·고등학생 멘티 간에 친밀감과 끈끈한 유대감이 형성되어 정서적 측면에서도 멘토와 멘티 모두에게 긍정적인 효과를 보인다.

KSOP 프로그램의 성공적인 운영사례는 사회적 취약계층에 있는 영재학생들에

11) KAIST Science Outreach Program 홈페이지(outreach.kaist.ac.kr)

게 개인 교습, 멘토링, 상담등과 같은 부가적인 지원을 제공할 때 인지적 측면뿐만 아니라 정서적 측면에서도 매우 의미 있는 결과는 얻었다는 기존의 선행연구(Fox, 2001; Vantassel-Baska, Patton, & Prillaman, 1989)와도 맥락을 같이한다.

한편, 2018년에 발표된 제4차 영재교육진흥종합계획(교육부, 2018)에서 희망하는 모든 학생에게 영재교육의 기회를 제공한다는 추진과제를 설정함에 따라 교육부에서는 소외계층 영재학생에게도 영재교육의 기회를 제공하기 위해 소외계층 영재 학생에게 멘토링을 통해 장기적으로 맞춤형 교육을 지원하는 ‘영재키움 프로젝트’사업을 진행하고 있다.¹²⁾

영재키움 프로젝트는 소외계층 학생들이 처한 사회·경제적 여건과 관계없이 잠재력과 재능을 충분히 발휘할 수 있도록 하기 위해 1:1 교사 멘토링과 맞춤형 교육 프로그램을 통해 맞춤형 교육을 지원하고 있다. 교육 프로그램은 전문가가 찾아가는 영재교육 프로그램, 교과와 연계한 주제중심 융합과학 프로젝트 활동, KAIST 대학생과 함께하는 창의융합 캠프, 영재교육 관련 다양한 체험, 진로 탐색 등의 활동으로 구성되며 연간 56시간의 활동이 이루어지게 된다. 멘토교사는 학생과 함께 지원하여 학생이 대상자로 선발 시 멘토교사로 활동하게 되며 영재키움 참가 학생을 위한 영재교육 프로그램의 운영 및 참여, 영재키움 참가학생의 학습, 진로, 정서 발달을 위한 상담 실시, 영재키움 참가 학생의 교육이력 및 성장발달 사항 기록 및 관리 등의 역할을 수행하게 된다.

영재키움 프로젝트는 학생의 관심과 정서, 진로에 맞추어 멘토교사가 맞춤형 멘토링을 운영하도록 프로그램을 구성하였으나 실제 운영과정에서는 학생의 관심 교과와 교사의 전공 간의 불일치, 맞춤형 영재교육을 실시하는 과정에서 교사의 역량 부족, 시·공간적 제약 등으로 인하여 맞춤형 학습 멘토링이 이루어지는 데 어려움이 많아 학생의 잠재력과 재능을 발달시키는 데 한계가 있었다(김성원, 류지영, 2019). 전국적으로 약 400명의 학생과 400명의 멘토교사가 1대1 멘토링 활동을 진행하게 되므로 멘토링 활동 과정을 온라인 포트폴리오에 기록한다고 하더라도 각각의 관계의 질을 확인하기에는 한계가 있고 멘토 교사와 멘티 학생의 관계에 발생하는 문제 해결을 위한 지원이 충분히 이루어지기에는 어려움이 있었다.

12) 영재키움 프로젝트 홈페이지(www.giftedup.org)

또한 멘토 교사의 역량을 개발시키기 위한 15시간의 교사 연수 프로그램이 운영되기는 하였지만 멘토 교사에 따라 영재교육에 대한 경험이 전혀 없는 교사부터 영재교육에 대한 경험이 풍부한 교사까지 멘토 역량의 수준이 다양하여 각각의 멘토들에게 필요한 맞춤형 교육이나 지원이 이루어지기에는 어려움이 있었다.

이러한 한계를 극복하기 위하여 김성원과 류지영(2019)는 온라인 학습 멘토링 구축 방안을 개발하였다. 온라인 학습 멘토링은 소외계층 영재학생들의 학업적 자기효능감과 자기주도적 학습 능력, 교과별 역량 등을 향상시키기 위해 맞춤형 문제, 실생활 주제 기반의 토론, 학업 멘토링을 제공하도록 구성되었다. 온라인 학습 멘토링은 2019년에 도입되었으므로 프로그램의 효과는 차후 연구를 통해 검증될 수 있을 것이다.

다. 해외 영재 교육에서의 멘토링 프로그램¹³⁾

해외에서는 일찍이 영재학생을 대상으로 하는 다양한 멘토링 프로그램이 운영되고 리뷰되었다(Beck, 1989; Clasen & Hansen, 1987; Comer, 1989; Ellingson et al., 1986; Lupkowskiet al., 1990; Prillaman & Richardson, 1989; Runions & Smyth, 1985; Shandley, 1989; Sweet, 1980). Pleiss & Feldhusen(1995)은 영재교육에서의 멘토링에서 중요한 고려 사항에 대하여 정리하였으며 내용은 다음과 같다.

영재학생을 대상으로 하는 멘토링은 지역사회 전문가를 활용한 학교 기반 멘토링 프로그램의 형태로 운영되거나 멘티가 관심있는 분야의 대학 교수진이나 대학원생을 활용한 대학 기반 멘토링 프로그램의 형태로 이루어졌다. 멘토링이 이루어진 기간은 짧게는 6주에서 길게는 2년 까지도 지속되었으며 일부 멘토와 멘티는 자발적으로 멘토링을 지속해 나가기도 하였다.

멘토링 프로그램은 창의적인 문제 해결과 실제 생활에 활용하는 과정에 대한 훌륭한 경험 기회를 제공할 수 있는데, 실제로 창의적 산출물이나 프로젝트를 만들어내는 경우가 많았다. Gray(1983)의 멘토 프로그램 모델은 렌줄리의 학교전체 심화학습 모형의 3부 심화활동을 제공하기 위해 설계되어 학생들은 심화된 주제

13) 해당 내용은 Pleiss & Feldhusen(1995)의 내용 중 일부분을 발췌하여 본 연구에 맞게 재구성함

의 연구를 수행하거나 창의적 산출물을 만들게 된다.

성공적인 멘토링 프로그램을 위한 중요한 요인은 다음과 같다.

먼저 Nash와 Treffinger(1993)는 주요 사항에 동의하고 프로그램의 철학을 이해하는 것이 중요한 단계라고 지적했다. 멘토, 멘토십, 멘토링이라는 단어는 다양한 맥락에서 넓은 의미로 사용된다. 멘토링 프로그램은 러닝 센터에서 가는 1일 현장학습에서부터 전일제 도제교육에까지 형태가 다양하다. 멘토링 프로그램이라는 단어는 매우 다양한 방식으로 사용되기 때문에 어떤 활동을 할 것인지를 분명히 하는 것은 필수적이다.

멘토링 프로그램의 성공을 위한 다른 중요한 요인은 멘토링 프로그램 코디네이터의 시간과 노력이다. 코디네이터는 프로그램을 홍보하고, 멘토링이 가능한 멘토를 찾고, 잠재성이 있는 멘토와 멘티를 선발하고, 멘토와 멘토를 결연하고, 개인과 프로그램을 평가하고, 관계에서 발생한 문제를 해결하도록 도와주는 역할을 한다(Ellingson et al., 1986; Heager & Feldhusen, 1989; Harris, 1985; Purdy, 1981). 또한 멘토 풀(pool)을 지속적으로 관리하여 학생의 흥미와 연관되는 멘토를 연결해 줄 수 있도록 한다.

멘토의 역량과 관련하여 내용적 전문성도 중요한 요인이지만, 멘토의 개인적 특성이나 태도 등도 매우 중요하다. 멘토링 과정에서 멘티는 멘토가 가진 열정, 긍정성, 재치, 유머, 유연성, 실패나 실수에 대한 수용 등의 자세도 배우게 되기 때문에 멘토는 높은 도덕성, 전문 분야에 대한 헌신, 청소년들과 작업하는 것에 대한 의지 등을 토대로 선정되어야 한다(Comer, 1989). Noller(1982)는 멘토는 긍정적 자세, 열린 마음, 효과적인 의사소통 기술, 호기심, 자신감, 위험감수 등의 역량을 갖추어야 한다고 했다. 따라서 일부 프로그램은 영재학생의 요구와 특징에 대한 멘토 교육을 사전에 실시한다(Ellingson et al, 1986; Haeger & Feldhusen, 1989; Prilliaman & Richardson, 1989).

해외에서 실시되고 있는 대표적인 예술영재 멘토링 프로그램으로 미국의 OMP(Opportunity music project)가 있다.¹⁴⁾ OMP는 음악에 열정이 있지만 그 꿈을 이루기 어려운 미국 뉴욕시의 아이들에게 무료로 개인 레슨을 실시한다. 2011년부터 시작

14) Opportunity Music Project 홈페이지(opportunitymusicproject.org)

되었으며 5세부터 15세의 저소득층 가정의 아동에게 전문 음악가의 멘토링을 실시한다. 대상자는 오디션, 부모면접, 학생면접을 통해 선발되며 정기적인 연습과 프로그램의 계속적 참여를 위해 음악을 배우는 것에 대한 강한 열정과 의지를 보여주어야 한다. OMP에 참여하는 학생들을 한 달에 한번 스튜디오 클래스를 통해 만나서 서로의 연주에 대한 피드백을 주고받는다. 특징적인 점은 부모의 참여를 강조한다는 점이다. 악기 연습과 연주회에 부모도 함께 참여하도록 하여 학생에게 동기를 부여하고 음악의 즐거움을 나누어 가정에서 음악에 대한 강한 연대를 형성하도록 돕는다.

IV. 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사용 멘토 역량 진단도구 개발

영재학생들을 지원하기 위한 교수 전략은 매우 다양하다. 그러나 사회적 배려대상 예술영재 학생들을 위한 교사 멘토링의 역할과 가치를 재고해 볼 필요가 있다. 예술교육의 특성상 대집단으로 이루어지는 교육보다 각 개인의 예술 영역에서의 수준과 교육적 필요에 따라 소집단 혹은 일대일의 교육 형태로 이루어지는 것이 일반적이다. 이러한 측면에서 예술영재 학생들을 위한 특정 영역의 예술 기능 교육은 해당 예술 분야의 전문적 소양을 갖춘 전문가들이 담당하게 된다. 그러나 예술영재 학생은 일반학생 및 다른 영역의 영재학생들과 다른 독특한 특성을 갖고 있고(권은지, 2013; 이연희, 2011; 태진미 외, 2013), 더욱이 사회적 배려대상 영재 학생들은 또 다른 측면에서의 독특성을 지니고 있다. 따라서 사회적 배려대상 예술영재 학생들은 그들의 잠재성에 부합하는 예술 기능교육과 더불어 그들을 사회적·정서적으로 지지해 주고 지적인 발달과 동기 및 정서적 필요를 효과적으로 충족시킬 수 있는 또 다른 교육적 지원이 매우 절실하다.

사회적 배려대상 예술영재 학생을 위하여 다양한 사람들이 멘토의 역할을 담당할 수 있을 것이다. 그러나 인지적·정의적·신체적으로 뛰어난 영재학생들을 위한 멘토링이 일반학생들을 위한 그것보다 보다 더 주의 깊게 이루어져야만 한다는 연구(Goh, 1994)를 고려할 때 가장 먼저 그들을 위한 멘토가 신중하게 선정되어야 한다. 이러한 면에서 멘토로서 현직교사는 많은 학생들과 함께 생활함으로써 체득된 경험적 지식이 풍부하며, 학생이 필요할 때 멘토 교사를 만나기가 용이 할 뿐만 아니라 학생을 돕기 위한 교육적 자원이 풍부하다는 점에서 매우 긍정적이다.

그러나 앞서 논의한 바와 같이 사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 멘토의 역할을 수행하기 위해서는 일반적이고 보편적인 멘토로서의 역량을 포함한 사회적 배려대상 영재학생을 위한 멘토로서의 역량의 개발 정도를 파악할 필요가 있다. 이를 위하여 본 장에서는 사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 교사용 멘토 역량 진단 도구 개발을 논의하고자 한다. 이를 통하여 사회적 배려대상 예술영재

학생을 위한 교사 멘토 양성 프로그램의 기초 자료로 활용될 수 있을 것이며, 나아가 사회적 배려대상 예술영재를 위한 멘토링 체제 개발의 시사점을 제시할 수 있을 것이다.

1. 분석개요

사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 멘토 역량 측정 도구를 개발하기 위하여 다음과 같은 분석을 실시하였다.

가. 문헌연구 및 문항개발

첫째, 사회적 배려대상 예술영재 학생을 위하여 필요한 멘토 역량에 대한 선행 연구 분석을 문헌연구를 통하여 실시하였다. 멘토의 역할을 효과적·효율적으로 수행하기 위하여 멘토가 갖추어야 하는 일반적 역량들을 중심으로 선행연구가 제시하고 있는 역량의 하위 요인까지 분석하고자 하였다.

둘째, 선행연구 분석을 통하여 도출된 멘토의 핵심역량과 하위 요인에 대해 공통적이고 대표적인 요인들을 분석하고 이를 측정 가능한 조작적 요인으로 정의하였다.

셋째, 조작적으로 정의한 요인들을 가장 효과적으로 진단할 수 있는 진단도구를 선정하고 본 연구에 맞게 문항을 수정하였다. 이때, 사회적 배려대상 예술영재를 위한 멘토 역량을 추가적으로 개발하여 포함시켰다.

나. 타당도 검증

개발된 문항의 타당도를 검증하기 위하여 다음과 같은 절차로 연구를 진행하였다. 첫째, 개발된 문항의 적절성 유무를 판단하기 위하여 전문가들을 대상으로 델파이(Delphi) 연구를 실시하였다.

둘째, 델파이(Delphi) 연구결과 제시된 문항에 대한 피드백 내용을 중심으로 전

문가 포커스 그룹 인터뷰(FGI: Focus Group Interview)를 실시하였다. 그 후 포커스 그룹 인터뷰를 통하여 도출된 피드백 내용을 다시 문항에 반영하여 문항에 대한 내용 타당도를 재검증하였다.

셋째, 내용 타당도 검증이 완료된 사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 교사용 멘토 역량 진단도구를 활용하여 다양한 인구사회학적 배경에 있는 교사들을 대상으로 설문 실시하였다. 설문 실시 후 문항에 대한 신뢰도 분석을 위하여 SPSS 23.0을 사용하여 크론바흐 알파(Cronbach's alpha) 분석을 실시하였으며, 문항 요인의 적절성을 판단하기 위한 탐색적 요인분석을 실시하였다. 이를 통하여 도출된 결과를 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토 역량 진단도구로 확정하였다.

2. 핵심 역량 도출

가. 멘토 역량의 선행연구 분석

멘토에 대한 관심은 곧 지속적인 멘토링의 효과와도 직결된다(이혜경, 조미경, 2012). 따라서 예술영재를 위한 프로그램으로써의 멘토링은 멘토가 지니고 있는 멘토 역량에 대한 점점이 선행되어야 한다. 멘토링을 통하여 멘토는 지식전달의 역할을 할 뿐만 아니라 정서적인 지지, 긍정적인 성인에 대한 모델링, 다양한 경험의 제공 등을 통해 사회생활 및 심리·정서적인 측면에 있어서도 도움을 주기 때문에 멘토로서의 역량 또한 매우 다양한 관점에서 논의되고 있다. 이에 선행연구를 통하여 제시된 멘토의 역량을 살펴보는 것은 예술영재를 위한 멘토가 갖추어야 하는 역량을 조작적으로 정의하는데 매우 중요한 기초가 된다.

멘토 역량은 멘토가 멘티와의 관계에서 발휘하는 역량으로 개인의 특성, 특징, 태도 등으로 언급된다(이혜경, 조미경, 2012). 역량(competency)은 실용적인 목적으로 특정한 맥락에서 필요한 개인의 능력이라고 할 수 있는데 멘토링 과정에서 멘토에게 요구되는 역할은 상황과 맥락에 따라 다양하기 때문에 멘토 역량을 구성하는 요인이 무엇인지에 대해 명확하고 일관되게 정의하기는 쉽지 않다. 일반적으로

멘토 역량은 지식적인 측면과 사회·정서적인 측면, 기술적인 측면을 포함한다.

멘토링 관련 연구 초기에 멘토 역량은 멘토링에 참여한 당사자들에게 멘토에게 어떤 특성이 필요한지를 조사하여 탐색하는 귀납적 방식으로 연구되었다. Burke(1984)가 경영자 교육에 참여한 80명에게 멘토의 특성에 관해 조사한 결과 헌신, 접근성, 민감성, 공감, 지원적이고 협조적인 태도가 멘토에게 필요하며 이러한 특성을 가진 사람들이 그들의 경험을 젊은 직원들과 나눌 수 있다고 하였다. Hardcastle(1988)의 연구에서 멘티들은 멘토의 지혜(wisdom), 관심, 헌신적인 태도, 상호관계, 높은 기대, 유머감각, 촉진자로서의 능력 및 프로테제의 특징과 능력을 파악하는 능력을 중요한 역량으로 꼽았다. Field(1988)는 멘토의 역할에 대한 24개의 연구를 분석하여 훌륭한 멘토의 공통적인 10가지 특성을 도출하였다. Field(1988)가 제시한 훌륭한 멘토의 특성은 경험이 있고(experienced), 연장자이며(older), 공유하고자 하는 의지가 있고(willing to share), 안정적이며(secure), 자신감있고(confident), 영향력 있으며(powerful), 지식이 풍부하고(knowledgeable), 성공적이며(seccessful), 위험을 감수하고(risk taker), 도전적(challenger)인 것이다.

성공적인 멘토링을 위해서는 멘토와 멘티의 관계의 질이 매우 중요한 역할을 한다(Rhodes, 2007). 멘토와 멘티 간에 유대감과 신뢰가 형성되지 않고 멘토와 멘티가 관계 속에서 편안함을 느끼지 못하면 멘토링 활동이 유지되기 어렵기 때문이다(Judy, Carl, & Mark, 2007). 멘토링 활동에서 멘토와의 관계를 긍정적으로 지각하는 청소년은 좋은 결과를 보이지만, 멘토링 관계에 대해 낮게 평가한 청소년들은 긍정적인 결과를 얻기 어려울 수 있다(Jeikielek, Morre, Hair, & Scarupa, 2002). 따라서 멘토 역량도 멘티와의 관계적인 측면을 보다 강조하는 방향으로 제시되었다.

한편 Cohen(1995)은 신뢰 형성을 위한 관계형성, 맞춤형 조언 제공, 대안 소개, 동기부여를 위한 모델, 멘티 비전에 대한 주도권 장려 등의 여섯 가지의 행동적 기능으로 멘토의 역할을 설명하였다. 이와 유사하게 Millwater & Yarrow(1997)는 멘티의 신뢰와 존경의 획득, 멘티의 학습스타일에 대한 수용, 판단에 대한 지양, 멘티의 현재 상태를 기초로 한 발달을 도모할 수 있어야 한다고 주장하였다. 또한, 강민철 외(2015)는 효과적인 멘토링을 위해 멘토에게 필요한 역량을 멘티 특성의 이해, 신뢰감 형성, 다양한 교육 및 생활지도 기술이라고 하였다. 특별히 Cohen(1995)은 제시한 각각의 기능들로 멘토의 역할을 설명하는 것이 가능하지만, 6가지의 멘

토 기능들이 잘 혼합되어 시너지 효과를 내는 것이 중요하다고 강조하였다.

한편, Zachary(2011)는 멘토들이 멘토의 역량을 가지고 있는 것도 중요하지만 동시에 멘토 역량을 사용함에 있어 편안함을 느껴야 한다고 강조하면서 멘토의 역량으로 관계의 중재(brokering relationships), 관계의 구축 및 유지, 코칭, 의사소통, 격려하기, 촉진하기, 목표 설정, 안내, 경청하기, 갈등 관리, 문제해결, 피드백 제공, 차이를 평가하고 반영하기 등을 제시하였다. Zachary(2011)가 제시한 멘토의 역량은 다소 일반적인 역량과 관련이 있는 것으로써 Allen & Poteet(1999)이 제시한 경청 및 의사소통 기술, 안내, 지식, 타인이해, 정직, 성실한 관심, 사람 중심, 비전과 체계, 상식, 자기 확신, 자유로운 제안 허용, 정보공유, 리더십, 실수허용, 다재다능, 타인 존경, 합당한 목표 설정, 가르치는 능력, 피드백 제공, 공정성 및 객관성 등 20개에 해당하는 멘토 역량과 매우 일맥상통한다.

또 다른 측면에서 Bloch(1993)는 멘토링 기능 중 심리·사회적 기능인 상담 기능을 강조하는 멘토 역량을 제시하고 있다. 즉 멘토는 유쾌하고 친근한 태도를 가지고 있어야 하며 대인관계 및 의사소통기술이 뛰어나야 할 뿐만 아니라 능동적인 경청기술과 다른 사람을 존중할 수 있는 건전한 경의 의식을 지녀야 한다고 보았다. Sosik & Lee(2002)는 멘토가 수행하는 멘토의 기능에 영향을 미치는 중요한 역량으로 사회적 판단능력을 강조하였는데, 사회적 판단능력이란 사회적 상황에 맞게 적용되고 수행되는 능력으로 지식, 사회적 통찰력, 도덕적·사회적 논증 능력으로 구성된다. 즉, 멘토가 함양해야 하는 핵심역량이 곧 지식, 사회적 통찰력, 도덕적·사회적 논증 능력으로 볼 수 있다.

Murray(2005)는 직접 멘토링 프로그램을 설계, 운영, 평가하는 과정에서 발견한 멘토 역할 수행에 필요한 기술을 ‘뛰어난 대인관계 스킬’, ‘조직에 대한 지식’, ‘귀감이 되는 경영 관리 스킬’, ‘지위와 명성’, ‘개인적 카리스마’, ‘기술 역량’, ‘다른 사람의 성장·성공을 책임지고자 하는 의지’, ‘공(功)을 나누어 갖는 도량’, ‘위기 상황에서의 인내심’으로 정리하였다. 뛰어난 대인관계 스킬을 가진 멘토는 멘토링 과정에서는 멘티와 친밀한 관계를 유지할 수 있으므로 사람들과 어울려 일하는 것을 즐기는 사람이 성공적인 멘토가 될 수 있다. ‘조직에 대한 지식’을 가진 멘토는 조직의 비전과 장기 목표를 잘 알고 있고 조직 내 중요 인물들과 네트워크를 가지고 있으므로 멘티에게 조직 내에서 필요한 자원과 도움을 제공할 수 있다.

‘경영 관리 스킬’은 다른 사람의 목표나 시간 계획 작성 등을 돕는 기획 능력, 다른 사람의 수행을 관찰하고 평가하는 평가 능력, 합의한 목표 수준에 도달하기 위해 코칭하고 피드백을 제공하는 능력, 바람직한 본보기를 보여주는 모델링, 적절한 과업을 수행할 능력이 있는 사람에게 위임하는 능력 등을 포함하며 경영자의 리더십과 관련된 능력이라고 할 수 있다. ‘기술 역량’은 멘티가 개발하려는 전문 분야에서 기술 및 경험을 쌓은 것을 의미한다. ‘지위와 명성’은 멘토링이 공개적으로 이루어질 경우 필요한데, 많은 사람들로부터 존경받는 멘토임을 의미한다. ‘개인적 카리스마’는 사람들의 호의와 존경을 받는 인물을 뜻하며 멘토링 관계에서 출발이 되는 이끌림을 가진 것을 의미한다. ‘기꺼이 타인의 성장을 책임지고자 하는 의지’는 남에게 선뜻 다가서서 코칭을 하려는 책임 의식을 가진 것을 뜻하며 ‘공을 나누는 도량’은 팀워크를 중시하고 탁월한 공적과 인정을 충분히 가진 것을 뜻한다. 마지막으로 ‘위기상황에서의 인내심’은 실패할 위험이 높은 상황에서도 인내심을 가지고 멘티가 자신의 능력을 발휘하도록 적절히 기다리면서 도움을 제공하는 것이다. 이와 같은 스킬을 모두 갖춘 멘토를 찾기란 쉽지 않으므로 멘토링 활동을 하는 과정에서 부족한 스킬을 개발할 수 있도록 돕는 것이 필요하다.

Spencer(2006)는 멘토가 진정성, 공감, 협력, 동료애를 갖추어야 멘토링에서 긍정적인 관계 형성에 도움이 된다고 지적하였다. 특히 공감을 통해 멘토와 멘티가 서로를 소중하게 인식하고 더욱 가까운 관계를 유지할 수 있게 된다고 하였다.

국내 연구에서는 류재석(2009)이 멘토에게 필요한 6가지 자질을 제시하였다. 멘토는 멘제의 인격을 존중하는 사람, 멘제에게 긍정적인 사람, 멘제의 특성과 잠재력을 볼 줄 아는 사람, 멘제와 의사소통이 능한 사람, 조직에 대한 올바른 가치관을 가진 사람, 핵심역량과 업무의 다양한 전문성을 갖춘 사람이 되어야 한다고 하였다. 각 멘토 자질의 구체적인 의미는 다음과 같다. ‘멘제의 인격을 존중하는 태도’를 갖춘 멘토는 상대방을 자신의 목적을 위해 이용하기보다는 상대방을 자신과 동등하게 존중받아야 할 인격체로 이해하고, 상대방을 자신의 의도대로 조정하려는 자세를 버리는 것을 뜻한다. ‘멘제에게 긍정적인 사람’은 평소 긍정적인 삶의 태도를 가지고 열린 마음으로 자신의 멘제에게 일관된 관심을 줄 수 있는 것이며, ‘멘제의 특성과 잠재력을 볼 줄 아는 사람’은 멘제가 지닌 적성을 발견하여 상대방의 장점을 극대화 시키되 단점은 극소화 시킬 수 있는 안목을 가진 것을 뜻한

다. 멘재의 잠재력을 발견하기 위해 의사소통 방식에 있어서는 부정적인 표현 등을 삼가고 힘과 용기를 줄 수 있도록 말하며 상대방의 생각을 열린 마음으로 경청할 수 있는 자세가 필요하다. ‘조직에 대한 올바른 가치관’은 자신이 속한 조직의 배려로 자신이 성장하고 발전한 것처럼 자신도 멘제에게 자신이 소유한 정보, 지식, 업무 등을 제공하는 것을 의미하며, ‘핵심 역량과 업무의 다양한 전문성을 갖춘 사람’은 멘토링 과정에서 멘제의 발전을 위해 자신의 전문성을 활용할 수 있는 능력을 갖춘 것을 뜻한다.

김경준 외(2012a)는 국내에서 청소년을 대상으로 멘토링 사업을 수행한 360여개의 기관을 대상으로 멘토링 사업 운영 관련 실태조사를 실시하였다. 우수 멘토의 가장 중요한 자질에 대해 설문한 결과 ‘책임감’이라는 응답이 전체의 57.9%로 가장 높았고 ‘멘티에 대한 애정’이 21.7%, ‘관계형성 능력’이 12.0%, ‘전문적 능력’이 6%의 순으로 나타났다. 멘토링을 운영하는 과정에서 멘토링이 중단되는 경우도 있는데 그 사유는 ‘약속 미이행 등 불성실한 태도’때문이라는 응답이 전체의 61.1%로 가장 높은 비율을 차지하였다. 따라서 청소년을 대상으로 하는 멘토링 프로그램 운영에 있어서 멘토와 멘티 모두 멘토링의 중요성에 대해 인식하고 책임감을 가지고 멘토링을 수행하는 것이 성공적인 멘토링을 위해 매우 중요하다고 할 수 있다.

이밖에도 조직에서의 위계적 관계 속에서 멘토의 역량을 제시한 Mullen(1998)과 이만기(1997)는 멘토는 부하에 대한 영향력(친밀감)·조직에 기반을 둔 자기 존중감, 부하의 역량지각 등 세 가지 역량이 필요하다고 제시하였으며, Smith et al(2005)은 델파이 기법을 통해 도출한 멘토 역량으로써 인격, 지혜, 감수성 등을 제시하였고 특별히 인격의 중요성을 강조하여 인격이 지혜보다 중요하다고 주장하였다.

<표 IV-1> 멘토 역량

연구자	멘토 역량
Allen & Poteet(1999)	경청 및 의사소통기술, 인내, 회사 및 산업에 대한 지식, 타인이해, 정직, 성실한 관심, 사람중심, 비전과 체계, 상식, 자기신뢰, 자유로운 제안허용, 정보공유, 리더십특성, 부하실수허용, 다재 다능, 타인존경, 합당한 목표 설정, 가르치는 능력, 피드백제공, 공정성/객관성
Bloch(1993)	유쾌하고 친근한 태도, 대인관계 및 의사소통기술, 능동적인 경청기술, 건전한 경의의식
Burke(1984)	헌신, 접근성, 민감성, 공감, 지원적이고 협조적인 태도
Cohen(1995)	신뢰 형성을 위한 관계 형성, 맞춤형 조언을 제공, 대안 소개, 동기부여를 위한 모델링, 멘티의 비전에 대한 주도권 장려
Field(1988)	풍부한 경험(experienced), 연장자(older), 공유하고자 하는 의지(willing to share), 안정적(secure), 자신감(confident), 영향력(powerful), 풍부한 지식(knowledgeable), 성공적(seccessful), 위험 감수(risk taker), 도전적(challenger)
Hardcastle(1988)	지혜(Wisdom), 관심, 헌신적 태도, 상호관계, 높은 기대, 유머감각, 촉진자로서의 능력, 프로테제의 특징과 능력을 파악하는 능력
Millwater & Yarrow(1997)	멘티의 신뢰와 존경의 획득, 멘티의 학습 스타일에 대한 수용, 판단에 대한 지양, 멘티의 현재 상태를 기초로 한 발달 도모
Mullen (1998), 이만기 (1997)	부하에 대한 영향력(친밀감) · 조직에 기반을 둔 자기 존중감, 부하의 역량지각
Murray(2005)	‘뛰어난 대인관계 스킬’, ‘조직에 대한 지식’, ‘귀감이 되는 경영 관리 스킬’, ‘지위와 명성’, ‘개인적 카리스마’, ‘기술 역량’, ‘다른사람의 성장·성공을 책임지고자 하는 의지’, ‘공(功)을 나누어 갖는 도량’, ‘위기 상황에서의 인내심’
Nash, Haensly, Rodgers, & Wright(1993).	역할 모델, 창의성의 육성, 경력을 경험하게 하는 기회 제공자, 학생의 특정 관심에 대한 내용기반의 심화학습 프로그램 제공자, 학생 개인의 인성 성장, 자아개념 형성에 도움
Ramani et al(2006)	역할에 대한 명확한 기대, 스트레스에 대해 듣고 피드백 할 수 있는 기술, 문화와 성별 이슈에 대한 인식 제고, 멘티가 도전하도록 격려하고 도와주는 것, 불확실한 것들과 문제점 제시
Smith et al(2005)	인격, 지혜, 감수성
Sosik & Lee(2002)	사회적 판단능력(지식, 사회적 통찰력, 도덕적 · 사회적 논증 능력)
Spencer(2006)	진정성, 공감, 협력, 동료애
Zachary(2011)	관계의 중재(brokering relationships), 관계의 구축 및 유지, 코칭, 의사소통, 격려하기, 촉진하기, 목표 설정, 안내, 경청하기, 갈등 관리, 문제해결, 피드백 제공, 일반적이지 않은 평가와 그 결과를 반영하기
강민철 외(2015)	멘티 특성의 이해, 신뢰감 형성, 다양한 교육 및 생활지도 기술
김경준 외(2012a)	책임감, 멘티에 대한 애정, 관계 형성 능력, 전문적 능력
류재석(2009)	인격 존중, 긍정적, 특성과 잠재력을 볼 줄 아는 능력, 의사소통이 능한 사람, 조직에 대한 올바른 가치관, 핵심역량과 업무의 다양한 전문성

특별히 Nash et al(1993)은 영재학생의 멘토는 다음과 같은 역량을 함양하고 있어야 한다고 제시하였다. 영재학생들을 위한 멘토는 역할 모델, 창의성의 육성, 경력을 경험하게 하는 기회 제공자, 학생의 특정 관심에 대한 내용기반의 심화학습 프로그램 제공자, 학생 개인의 인성 성장, 특히 자아개념의 형성을 도울 수 있어야 한다고 보았다.

나. 멘토 역량의 공통 요인 도출 및 문항 구성

이상의 멘토 역량에 대한 선행연구 분석을 토대로 하여 각 연구에서 제시한 멘토 역량의 공통 요인을 분석하였다<표 IV-2>.

<표 IV-2> 멘토 역량의 공통 요인

멘토 역량	공통 요인	
대인 관계 및 의사 소통 역량	Allen & Poteet(1999)	경청 및 의사소통 기술, 사람중심, 타인존경
	Bloch(1993)	대인관계 및 의사소통 기술, 유쾌하고 친근한 태도, 능동적인 경청기술,
	Burke(1984)	접근성, 공감
	Cohen(1995)	신뢰 형성을 위한 관계 형성
	Hardcastle(1988)	헌신적 태도, 상호관계, 유머감각, 관심,
	Millwater & Yarrow(1997)	멘티의 신뢰와 존경의 획득, 판단에 대한 지향
	Murray(2005)	뛰어난 대인관계 스킬, 공(功)을 나누어 갖는 도량
	Spencer(2006)	진정성, 공감, 협력, 동료애
	Zachary(2011)	관계의 중재(brokering relationships), 관계의 구축 및 유지, 의사소통, 경청하기 갈등관리,
	강민철 외(2015)	신뢰감 형성
	김경준 외(2012a)	책임감, 멘티에 대한 애정, 관계 형성 능력
	류재석(2009)	인격존중, 의사소통이 능한 사람
리더십 역량	Allen & Poteet(1999)	자유로운 제안허용, 공정성 / 객관성, 리더십 특성, 부하 실수 허용, 비전과 체계(Allen & Poteet, 1999)
	Bloch(1993)	건전한 경의의식, 동기부여, 멘티의 비전에 대한 주도권 장려

멘토 역량	공통 요인	
	Burke(1984)	민감성, 지원적이고 협조적인 태도
	Field(1988)	공유하고자 하는 의지(willing to share), 영향력(powerful), 도전적(challenger)
	Mullen(1998), 이만기(1997)	부하에 대한 영향력
	Murray(2005)	조직에 대한 지식, 귀감이 되는 경영 관리 스킬, 지위와 명성, 개인적 카리스마, 다른 사람의 성공을 책임지고자 하는 의지, 위기 상황에서의 인내심
	Ramani et al(2006)	스트레스에 대해 듣고 피드백 할 수 있는 기술, 역할에 대한 명확한 기대, 멘티가 도전하도록 격려하고 도와주는 것
	Smith et al(2005)	인격, 지혜, 감수성
	Sosik & Lee(2002)	사회적 판단능력(지식, 사회적 통찰력, 도덕적 · 사회적 논증 능력)
	Zachary(2011)	격려하기
코칭 역량	Allen & Poteet(1999)	자기 신뢰, 합당한 목표 설정, 피드백 제공, 정보공유
	Bloch(1993)	맞춤형 조언 제공, 대안 소개
	Field(1988)	풍부한 경험(experienced), 연장자(older), 안정적(secure), 자신감(confident), 풍부한 지식(knowledgeable), 성공적(seccessful), 위험감수(risk taker),
	Hardcastle(1988)	지혜(Wisdom), 높은 기대, 촉진자로서의 능력, 프로테제의 특징과 능력을 파악하는 능력
	Millwater & Yarrow(1997)	멘티의 학습 스타일에 대한 수용, 멘티의 현재 상태를 기초로 한 발달 도모
	Mullen(1998), 이만기(1997)	조직에 기반을 둔 자기 존중감, 부하의 역량 지각
	Murray(2005)	기술역량,
	Nash, Haensly, Rodgers, & Wright(1993)	역할 모델, 경력을 경험하게 하는 기회 제공자, 학생의 특정 관심에 대한 내용 기반의 심화학습 프로그램 제공자, 학생개개인의 인성 성장, 자아개념 형성에 도움, 창의성의 육성
	Ramani et al(2006)	불확실한 것들과 문제점 제시
	Zachary(2011)	코칭, 촉진하기, 목표 설정, 안내, 문제해결, 피드백 제공, 일반적이지 않은 평가와 그 평가를 반영하기
	강민철 외(2015)	멘티 특성의 이해, 다양한 교육 및 생활지도 기술
	김경준 외(2012a)	전문적 능력
	류재석(2009)	긍정적 특성과 잠재력을 볼 줄 아는 능력, 핵심역량과 업무의 다양한 전문성

<표 IV-2>의 공통 요인 분석은 각 선행연구에서 제시된 키워드들을 중심으로 포괄적이고 다수로 등장하는 내용을 멘토 역량으로 조작적으로 정의하였으며, 멘토 역량에서 제시된 구체적인 내용을 하위요인으로 분류하여 제시하였다. 멘토 역량의 공통 요인분석의 목적은 멘토 역량을 측정하기 위한 문항을 도출하기 위함이다.

도출된 멘토 역량의 공통 요인은 대인관계 및 의사소통 역량, 리더십 역량, 코칭 역량이다. 특별히 코칭 역량은 인간의 잠재성을 이끌어 내어 학습자들이 스스로 배우는 것을 배움(learning how to learn)으로써 성장하며 스스로 해결안을 도출하고 실천을 위한 의지를 다지기 때문에 스스로 행동하면서 배운다는 측면(learning by doing)에서 코칭과 큰 유사점이 있는 것이다(Guest, 1999). 이를 바탕으로 사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 멘토 역량의 진단 도구개발을 위하여 각 역량을 진단할 수 있는 선행연구를 분석하였으며, 선행연구들 중 본 연구의 목적과 방향성을 가장 잘 반영하는 문항을 선정하여 조작적으로 문항을 구성하였다. 단, 본 연구에서 궁극적으로 대상으로 하는 사회적 배려대상 예술영재에 대한 멘토 역량에 대한 문항은 기존 연구에서 제시된 바 없으므로 사회적 배려대상 영재 교육에 대해 멘토교사가 알고 있어야 하는 내용을 중심으로 문항을 개발하여 포함하였다.

1) 대인관계 및 의사소통 역량

대인관계 및 의사소통 역량의 하위요인은 관계에 대한 자신감, 신뢰감 형성, 타인지향, 상호작용 관리, 자기표현의 5개 요인으로 구성하였다. 박선우, 설정희, 천성문(2017)이 개발한 대학생용 대인 관계능력 척도의 5개의 하위요인은 그대로 활용하되, 각 하위영역별 3개의 문항을 선정하여 수정·보완하여 구성하였다<표 IV-3>.

‘관계에 대한 자신감’은 다른 사람과의 관계 유지의 어려움, 다른 사람과 대화할 때 분위기 파악하는데 어려움 등의 역 문항으로 구성되어 있었으나 긍정적 진술로 바꾸어 서술하였다. ‘신뢰감 형성’은 관계 속에서의 규칙과 신뢰를 나타내는 문항으로 구성되었고, ‘타인지향’은 다른 사람과 좋은 관계를 맺을 수 있는지에 대해 묻는 문항으로 구성되었다. ‘상호작용 관리’는 관계 속에서 타인을 대하는 자세나 방식에 관한 문항으로 구성되었으며 ‘자기표현’은 자신에 대해 잘 알고 표현할 수 있는지에 관한 문항으로 구성되었다.

<표 IV-3> 대인관계 및 의사소통 역량에 대한 문항(초안)

핵심 역량	하위 요인	문항
대인 관계 및 의사 소통 역량	관계에 대한 자신감	나는 다른 사람들과 관계를 잘 유지해 나갈 자신이 있다.
		나는 타인과 대화 할 때 분위기를 잘 파악한다.
		나는 타인과 대화 할 때 상대방과 시선을 맞추는 것이 부담스럽다.
	신뢰감 형성	나는 다른 사람들이 말하는 의도를 잘 파악한다.
		나는 다른 사람들의 이야기에 잘 집중한다.
		나는 다른 사람들과 한 약속을 잘 지킨다.
	타인 지향	나는 다른 사람들과 대화할 때 있는 모습 그대로를 이해하고 수용하려고 노력한다.
		나는 다른 사람들이 지닌 가치와 태도가 나와 다르더라도 인정하고 받아들인다.
		나는 다른 사람들에게 대해서 긍정적인 표현을 자주 한다.
	상호 작용 관리	나는 내가 무슨 일을 하기 전 나의 행동에 대한 주변의 반응에 대해 의식을 많이 한다.
		나는 다른 사람이 나에게 먼저 다가와 주기를 바란다.
		나는 다른 사람이 무리한 요청을 하면 부담스럽고 막막하다.
	자기 표현	나는 내 감정을 잘 느끼고 표현을 잘 한다.
		나는 다른 사람의 긴장감을 풀어주기 위하여 유머를 잘 사용한다.
		나는 다른 사람과 대화를 할 때 대화를 주도적으로 이끌어 나간다.

2) 서번트 리더십 역량

서번트 리더십 역량의 하위요인은 치유, 설득, 격려/권한 부여, 자발적 동기화의 4개 요인으로 구성하였다. 박은철, 남정훈(2017)이 개발한 서번트 리더십 척도의 하위요인은 치유, 의사소통/설득, 격려/권한 부여, 경청/관심, 자발적 동기화의 5개 요인으로 구성되었는데 의사소통, 경청, 관심은 앞서 제시한 멘토 역량인 대인관계 및 의사소통 역량과 유사하여 제외하고 문항을 구성하였다. 박은철, 남정훈(2017)의 서번트 리더십 문항 내용은 체육 분야의 선수와 지도자 간의 관계에 대한 내용으로 서술되어 있어 학교 맥락에서의 학생으로 대상을 수정하여 서술하였으며 각 하위 영역별 3개의 문항으로 구성되도록 문항을 수정·보완하였다.

<표 IV-4> 서번트 리더십 역량에 대한 문항(초안)

핵심 역량	하위 요인	문항
서번트 리더십 역량	치유	나는 타인의 정서적 문제를 잘 도와준다.
		나는 타인이 고민이 있을 때 공감하면서 들어준다.
		나는 타인이 힘들어 할 때 대화를 통해 위로해준다.
	설득	나는 타인을 움직이기 위해 지시나 명령을 하기 보다는 설득한다.
		나는 목표를 달성하기 위해 설득하여 동의를 구한다.
		나는 나의 의도를 관철시키기 위해 효과적으로 설득할 수 있는 편이다.
	격려 / 권한 부여	나는 타인이 책임감을 가질 수 있도록 의사결정권을 부여한다.
		나는 타인이 어려움에 빠져있을 때 힘을 북돋아 주는 사람이다.
		나는 타인에게 관심을 통해 격려한다.
	자발적 동기화	나는 무슨 일을 할 때 타인의 자발적 참여를 유도한다.
		나는 무슨 일을 할 때 일의 당위성에 대해 잘 설명한다.
		나는 무슨 일을 할 때 일에 대한 자율적 의사를 보장해준다.

3) 코칭 역량

코칭 역량의 하위요인은 자기 탐색, 정서조절, 대안 탐색, 목표조절, 행동 계획의 4개 요인으로 구성하였다. 임정섭, 최영임(2018)이 개발한 코칭 효과 척도의 4개의 하위요인은 그대로 활용하되 일부 문항은 수정·보완하였으며, 정서조절 영역의 문항은 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 모형을 바탕으로 문용린(1999)이 개발한 정서지능 검사의 하위요인 중에서 정서조절 영역의 문항을 활용하였다.

<표 IV-5> 코칭 역량에 대한 문항(초안)

핵심 역량	하위 요인	문항
코칭 역량	자기 탐색	나는 항상 내 자신이 누군지에 대해 알고 노력하는 편이다.
		나는 내가 그런 생각을 하는 이유를 이해하는 것이 나에게 매우 중요하다고 생각한다.
		나는 내가 왜 그렇게 행동했는지 그 이유에 대해 항상 생각하는 편이다.
		나는 내가 느끼는 감정이나 기분을 잘 조절하는 편이다.
	정서 조절	나는 누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다.
		나는 기분 나쁜 일이 생기면 다른 일에 방해되지 않으려고 잊으려고 노력한다.
		나는 내가 기존에 사용하는 방법보다 더 좋아 보이는 새로운 방법을 알게 되면, 새로운 방법을 시도해 보기를 좋아하는 편이다.
	대안 탐색	나는 과제를 수행 할 때 누군가가 과제가 더 잘 이루어질 수 있는 다른 방식을 제안하면, 그 방법을 시도해 보기를 좋아하는 편이다.
		나는 내 문제를 누군가와 상의할 때, 전에는 미처 생각하지 못했던 해결 방법 이 떠오르기도 한다.
		나는 목표 안에서도 우선순위를 분명하게 정할 수 있다.
	목표 조절	나는 가장 중요한 목표부터 차근차근 실천해나가는 편이다.
		나는 하고 싶은 일과 해야만 하는 일이 있을 때, 일의 우선순위를 먼저 정하고 추진하는 편이다.
		나는 스스로 목표를 설정하는 편이다.
		나는 어떤 일을 하는데 장애물이 생기면 그 어려움을 해결할 수 있는 방법들을 찾기 위해 노력한다.
	행동 계획	나는 방해물이 생겨도 내 목표를 끝까지 추구할 수 있다고 생각한다.
		나는 문제에 직면하는 경우 다양한 방법을 동원하여 해결하기 위해 노력하는 편이다.
		나는 집중하기 어려운 일에 직면하면 해결하기 위해 일을 여러 각도로 다시 적극적으로 생각하는 편이다.
		집중하기 어려운 일에 직면하면 해결하기 위해 일을 여러 각도로 다시 적극적으로 생각하는 편이다.

4) 예술영재 특성 이해 역량

예술영재 특성 이해 역량의 하위 요인은 일반 영재 교육의 이해, 예술영재교육의 이해의 2개 요인으로 구성하였다. 예술영재 학생의 멘토 교사는 일반적인 영재성에 대한 이해와 더불어 예술영재 학생들의 특성을 잘 이해할 필요가 있으므로 본 역량을 멘토 역량으로 구성하였다. ‘일반 영재 교육의 이해’ 영역의 문항은 신민, 안도희(2016)의 영재교사역량 척도의 문항을 활용하여 구성하였다. 예술영재교육의 이해와 관련한 척도는 기존에 개발된 척도가 없는 관계로 예술영재교육에 대한 열정, 사명감, 전문적 지식 및 예술영재 학생의 특성에 대한 이해에 관한 내용으로 문항을 개발하였다.

<표 IV-6> 예술영재 특성 이해 역량에 대한 문항(초안)

핵심 역량	하위 요인	문항
예술영재 특성이해 역량	일반 영재 교육의 이해	나는 영재교육과 관련된 이론에 대한 전반적인 지식을 갖추고 있다.
		나는 일반학생과 구분되는 영재학생들만의 차별화된 인지적(예: 높은 이해력), 정의적 특성(예: 자신이나 타인에 대한 높은 기대)을 알고 있다.
		나는 영재학생들의 개인적인 능력이나 특성을 고려하여 개별화된 교수-학습 방법을 사용할 수 있다.
		나는 영재학생 개개인의 잠재적 능력을 인정하고 존중한다.
	예술 영재 교육의 이해	나는 예술영재교육에 대한 열정과 사명감을 가지고 있다.
		나는 예술영재교육에 대한 전문적 지식을 가지고 있다.
		나는 예술영재 학생들의 특성을 잘 알고 있다.

3. 진단 도구 타당화

가. 델파이 분석

문헌연구를 통해 개발한 멘토 역량 진단도구 문항의 타당성 검토를 위해 영재 교육 전문가를 대상으로 문항별 타당성 검토 의견을 의뢰하였다. 멘토 역량 진단 도구에 대한 델파이 조사 결과는 다음과 같다.

1) 대인관계 및 의사소통 역량

대인관계 및 의사소통 역량의 타당성에 대한 의견은 다음과 같다.

<표 IV-7> 대인관계 및 의사소통 역량의 타당성에 대한 델파이 조사 결과

전혀 타당하지 않음	타당하지 않음	보통	타당함	매우 타당함
-	-	1	3	-

내용적인 면에서는 전반적으로 타당하다는 의견이었지만 ‘관계에 대한 자신감’, ‘신뢰감 형성’, ‘타인 지향’, ‘상호작용 관리’ 등의 하위 요인의 내용이 다소 중첩될 수 있다는 의견이 있었다. 또한 ‘관계에 대한 자신감’영역의 문항 중에서 ‘타인과 시선을 맞추는 것이 부담스럽다.’와 같은 부정 진술 문항을 긍정 진술로 바꿀 것에 대한 의견이 제시되었다.

2) 서번트 리더십 역량

서번트 리더십 역량의 타당성에 대한 의견은 다음과 같다.

<표 IV-8> 서번트 리더십의 타당성에 대한 델파이 조사 결과

전혀 타당하지 않음	타당하지 않음	보통	타당함	매우 타당함
-	-	-	4	-

구체적으로는 하위요인 중 ‘치유’가 ‘공감’의 의미와 가까워 명명의 적절성을 검토해 볼 것에 대한 의견이 제시되었고, ‘격려/권한부여’ 영역의 문항 중에서 ‘나는 타인이 책임감을 가질 수 있도록 의사결정권을 부여한다.’라는 문항이 의사결정을 강요하는 듯한 의미를 주어 다른 문장으로 바꿀 것에 대한 권고 의견이 제시되었다.

3) 코칭 역량

코칭 역량의 타당성에 대한 의견은 다음과 같다.

<표 IV-9> 코칭 역량의 타당성에 대한 델파이 조사 결과

전혀 타당하지 않음	타당하지 않음	보통	타당함	매우 타당함
-	-	1	3	-

코칭 역량은 코칭 역량의 의미와 각 하위요인에 대한 조작적 정의가 이루어질 것에 대한 검토 의견이 제시되었다. 또한 문장 서술에 있어 ‘나는’, ‘내가’등의 주어가 반복적으로 사용되는 부분에 대한 수정 의견이 제시되었다.

4) 예술영재 특성 이해 역량

예술영재 특성 이해 역량의 타당성에 대한 의견은 다음과 같다.

<표 IV-10> 예술영재 특성 이해 역량의 타당성에 대한 델파이 조사 결과

전혀 타당하지 않음	타당하지 않음	보통	타당함	매우 타당함
-	-	1	3	-

예술영재 특성 이해 역량에 대해서는 인지적, 정의적 특성에 대해 예시나 보다 자세한 서술이 이루어질 것에 대한 권고 의견이 제시되었다. 또한 교수 방법과 관련한 부분도 추가된 것에 대한 의견과 ‘예술영재 학생의 특성’이라는 서술이 너무 광범위하다는 검토 의견이 제시되었다.

나. FGI(Focus Group Interview)

델파이 조사 결과를 반영하여 문항을 수정하여 영재교육 전공한 대학 교수 1인, 영재교육 및 예술영재교육을 전공한 박사 학위자 2인에게 문항의 적절성에 대한 심층 그룹 인터뷰(Focus Group Interview: FGI)를 실시하였다. 델파이 조사에서 제시된 의견에 대해 검토하고 최종 문항 구성 및 수정 사항을 논의하였다.

대인관계 및 의사소통 역량은 경청의 요소를 하위요인으로 추가할 것에 대한 의견 제시가 있었고, 델파이 조사에서 제시된 문맥 수정 의견을 검토하여 수용하였다. ‘치유’의 하위요인은 문항 내용이 단순히 공감하는 것에서 나아가 상대방을 치유하는 내용이 포함되어 있으므로 하위 요인명을 유지하도록 권고 의견이 제시되었다. 또한 전체적인 문장의 서술과 맥락에 대한 검토가 이루어졌다. 코칭 역량은 설문 참여자의 이해를 돕기 위해 일부 문장의 문맥을 고려하여 수정하도록 의견이 제시되었다.

예술영재 특성 이해 역량은 음악(국악) 영재 담당 교사의 평가지표를 개발한 원영실, 김은경(2014)의 척도의 내용을 반영할 것에 대한 의견이 제시되어 해당 척도에서 예술영재교육 멘토링과 연관성이 높은 문항을 선정하였다. 또한 본 연구에서 멘티가 사회적 배려대상자 예술영재인데, 사회적 배려대상자 예술영재가 겪는 사회, 환경적 어려움을 멘토 교사가 잘 이해할 필요가 있으므로 사회적 배려대상

자 예술영재가 겪는 어려움이나 필요한 지원에 대한 문항이 추가될 것에 대한 권고 의견이 제시되었다. 멘토 교사가 학생에게 조언자과 안내자의 역할도 수행하지만 직접적인 교수도 어느 정도 이루어지게 되므로 멘토 교사의 예술영재교육 역량에 대한 내용도 추가될 것에 대한 의견이 제시되었다. 또한 일반 영재성에 대한 이해 하위요인은 예술영재성에 대한 이해와 중복되는 내용이 있고 멘토 교사들에게 필요한 부분은 예술영재들의 인지적, 정서적 특수성을 고려하는 것이므로 일반 영재성의 이해 요인은 삭제하고 예술영재성에 대한 이해 내용만을 설문 하도록 하는 권고 의견이 제시되었다.

심층 그룹 인터뷰에서 제시된 의견을 반영하여 연구진이 최종적으로 개발한 설문 문항은 다음과 같다.

<표 IV-11> 사회적 배려대상 예술영재 멘토 역량 진단 도구의 설문 문항(수정안)

핵심 역량	하위요인 및 문항	
대인 관계 및 의사 소통 역량	관계에 대한 자신감	1. 다른 사람들과 관계를 잘 유지해 나갈 자신이 있다. 2. 타인과 대화 할 때 분위기를 잘 파악한다. 3. 타인과 대화 할 때 상대방과 시선을 잘 맞추는 편이다.
	신뢰감 형성	1. 다른 사람들이 말하는 의도를 잘 파악한다. 2. 다른 사람들의 이야기에 잘 집중한다. 3. 다른 사람들과 한 약속을 잘 지킨다.
	타인지향	1. 다른 사람들과 대화할 때 있는 모습 그대로를 이해하고 수용하려고 노력한다. 2. 다른 사람들이 지닌 가치와 태도가 나와 다르더라도 인정하고 받아들인다. 3. 다른 사람들에 대해서 긍정적인 표현을 자주 한다.
	상호작용 관리	1. 내가 무슨 일을 하기 전 나의 행동에 대한 주변의 반응에 대해 의식을 많이 한다. 2. 다른 사람이 나에게 먼저 다가와 주기를 바란다. 3. 다른 사람이 무리한 요청을 하면 부담스럽고 막막하다.
	자기표현	1. 내 감정을 잘 느끼고 표현을 잘 한다. 2. 다른 사람의 긴장감을 풀어주기 위하여 유머를 잘 사용한다. 3. 다른 사람과 대화를 할 때 대화를 주도적으로 이끌어 나간다.

핵심 역량	하위요인 및 문항	
리더십 역량	치유	1. 타인의 정서적 문제를 잘 도와준다. 2. 타인이 고민이 있을 때 공감하면서 들어준다. 3. 타인이 힘들어 할 때 대화를 통해 위로해준다.
	설득	1. 타인을 움직이기 위해 지시나 명령을 하기 보다는 설득한다. 2. 목표를 달성하기 위해 설득하여 동의를 구한다. 3. 나의 의도를 관철시키기 위해 효과적으로 설득할 수 있는 편이다.
	격려 / 권한부여	1. 타인이 책임감을 가질 수 있도록 의사결정권을 부여한다. 2. 타인이 어려움에 빠져있을 때 힘을 북돋워준다. 3. 타인에게 관심을 통해 의욕이 생기도록 도와준다.
	자발적 동기화	1. 무슨 일을 할 때 타인의 자발적 참여를 유도한다. 2. 무슨 일을 할 때 일의 당위성에 대해 잘 설명한다. 3. 무슨 일을 할 때 일에 대한 자율적 의사를 보장해준다.
코칭 역량	자기탐색	1. 나는 항상 내 자신이 누군지에 대해 알고 노력하는 편이다. 2. 나는 내가 그런 생각을 하는 이유를 이해하는 것이 나에게 매우 중요하다고 생각한다. 3. 나는 내가 왜 그렇게 행동했는지 그 이유에 대해 항상 생각하는 편이다.
	정서조절	1. 내가 느끼는 감정이나 기분을 잘 조절하는 편이다. 2. 누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다. 3. 기분 나쁜 일이 생기면 다른 일에 방해되지 않도록 잊으려고 노력한다.
	대안탐색	1. 더 나은 새로운 방법을 알게 되면, 그 방법을 시도해 보기를 좋아하는 편이다. 2. 과제를 해결할 때 누군가 더 좋은 방식을 제시하면, 이를 잘 수용한다. 3. 고민이 있을 때 누군가와 상의하면 더 좋은 해결책이 떠오르곤 한다.
	목표조절	1. 목표 안에서도 우선순위를 분명하게 정할 수 있다. 2. 가장 중요한 목표부터 차근차근 실천해나가는 편이다. 3. 하고 싶은 일과 해야만 하는 일이 있을 때, 일의 우선순위를 먼저 정하고 추진하는 편이다. 4. 스스로 목표를 설정하는 편이다.
	행동계획	1. 어떤 일을 하는데 장애물이 생기면 그 어려움을 해결할 수 있는 방법들을 찾기 위해 노력한다. 2. 방해물이 생겨도 내 목표를 끝까지 추구할 수 있다고 생각한다. 3. 문제에 직면하는 경우 다양한 방법을 동원하여 해결하기 위해 노력하는 편이다.

핵심 역량	하위요인 및 문항	
		4. 집중하기 어려운 일에 직면하면 해결하기 위해 일을 여러 각도로 다시 적극적으로 생각하는 편이다.
소외 계층 예술 영재 이해 역량	소외계층 예술 영재의 특성 이해	1. 소외계층 예술영재의 정서적 특성에 대해 이해하고 있다. 2. 소외계층 예술영재들이 겪는 사회 환경적 어려움을 이해하고 있다. 3. 소외계층 예술영재들에게 부족한 자원이 무엇인지에 대해 알고 있다. 4. 소외계층 예술영재들을 교육하기 위해 해결해야 할 문제들을 이해하고 있다. 5. 우리나라의 소외계층 예술영재교육 정책에 대해 알고 있다.
	예술 영재의 특성 이해	1. 예술영재들이 지닌 예술적 능력의 차이(다양한 개인차)를 이해한다. 2. 예술영재의 성장과 발달 과정에 관심을 기울인다. 3. 예술영재 개개인의 재능과 흥미에 관심을 가진다. 4. 예술영재의 인지적, 사회적, 정의적 특성에 관하여 잘 알고 있다. 5. 학습자의 다양성을 인정하고 존중한다.
	예술 영재 교육의 이해	1. 예술영재의 선별 및 판별에 관한 지식을 알고 있다. 2. 예술영재의 동기화를 촉진시키는 교육 프로그램을 계획할 수 있다. 3. 예술영재에게 적절한 교육적 지원과 피드백을 제공할 수 있다.

다. 요인 분석

사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 교사 멘토 역량을 진단하기 위한 도구를 개발하기 위하여 실시한 멘토 역량에 대한 선행 연구 분석, 멘토 역량의 공통 요인 도출 및 문항 구성, 문항 구성에 대한 타당화의 일환으로 실시한 델파이 분석 및 FGI(Focus Group Interview)에 따른 최종 문항으로 다양한 인구통계학적 배경을 가지고 있는 교사를 대상으로 설문은 실시하였다. 설문에 참여한 연구 대상은 다음과 같다.

<표 IV-12> 연구대상

(단위: 명, %)

영재교육 관련경험여부	예술영재교육 관련경험여부	소속	성별		전체
			남자	여자	
영재교육 관련 경험 있음	예술영재교육 관련 경험 있음	초등학교	16(12.6)	52(40.9)	68(53.5)
		중학교	2(1.6)	22(17.3)	24(18.9)
		고등학교	11(8.7)	24(18.9)	35(27.6)
		전체	29(22.8)	98(77.2)	127(100)
	예술영재교육 관련 경험 없음	초등학교	9(20.9)	20(46.5)	29(67.4)
		중학교	2(4.7)	6(14)	8(18.6)
		고등학교	0(0)	6(14)	6(14)
		전체	11(25.6)	32(74.4)	43(100)
영재교육 관련 경험 없음	예술영재교육 관련 경험 없음	초등학교	5(2.9)	79(45.7)	84(48.6)
		중학교	9(5.2)	62(35.8)	71(41)
		고등학교	1(0.6)	17(9.8)	18(10.4)
		전체	15(8.7)	158(91.3)	173(100)
총계			55(16)	288(84)	343(100)

세부적으로 영재교육 관련 경험이 있고, 동시에 예술영재교육 관련 경험이 있는 연구대상 교사는 남자 29명, 여자 98명으로 총 127명이다. 이는 연구대상 총 인원 수 343명의 약 37%에 해당하는 숫자이다. 또한 영재교육 관련 경험은 있으나 예술영재교육에 대한 관련 경험이 없는 교사는 남자 11명, 여자 32명 등 총 43명으로서 전체 연구대상 인원의 12.5%에 해당한다. 반면, 영재교육 관련 경험이전무한 교사는 남자 15명, 여자 158명으로 전체 연구대상 343명의 46.1%에 해당하는 숫자이다. 영재교육 관련 경험이 없는 교사는 당연히 예술영재교육 관련 경험도 없으므로, 영재교육 관련 경험자들 중 예술영재교육 관련 경험자의 표집은 없는 것으로 나타났다.

연구대상 343명을 대상으로 설문조사를 실시하고 설문조사 결과를 통하여 분석한 요인분석의 과정은 다음과 같다. 먼저, 요인분석에서 상관행렬은 KMO와 Bartlett의 구형성 검정을 실시하였고, 요인 추출 방법은 최대우도 분석법을 사용하였고, 요인 회전은 베리맥스 방법을 적용하였다. 요인 수의 선택 및 제거는 다음과 같은 기준

으로 실시하였는데, 요인부하량이 .40 미만인 문항과 다른 요인이 문항과의 상관관계가 .30이상인 문항은 제외하였다.

탐색적 요인분석 결과, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett 검정 KMO 값은 .869, Bartlett 구형성 검정치는 6636.104($p=.000$)로 수집된 자료는 요인분석에 적합하다.

<표 IV-13> 멘토 역량에 대한 탐색적 요인분석 결과

	요인									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
소외계층 예술영재이해4	.888									
소외계층 예술영재이해2	.858									
소외계층 예술영재이해3	.851									
소외계층 예술영재이해1	.810									
소외계층 예술영재이해5	.790									
행동계획3		.860								
행동계획4		.844								
행동계획2		.713								
행동계획1		.685								
목표조절2			.845							
목표조절3			.767							
목표조절4			.748							
목표조절1			.719							
치유2				.796						
치유1				.783						
치유3				.777						
자기표현3					.762					
자기표현1					.733					
자기표현2					.621					
자발적동기화3						.803				
자발적동기화2						.656				

	요인									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
자발적동기화1						.608				
상호작용관리1							.810			
상호작용관리2							.766			
상호작용관리3							.706			
대안탐색2								.770		
대안탐색1								.629		
대안탐색3								.602		
관계자신2									.785	
관계자신1									.709	
타인지향1										.795
타인지향2										.741

탐색적 요인분석 과정에서 멘토 역량에의 모든 하위 요인들의 요인부하량은 .40이상이었다. 그러나 대인관계 및 의사소통 역량의 하위요인인 관계에 대한 자신감의 ‘타인과 대화 할 때 상대방과 시선을 잘 맞추는 편이다’라는 문항, ‘다른 사람들이 의도를 잘 파악한다’, ‘다른 사람들의 이야기에 잘 집중한다’, ‘다른 사람들과 한 약속을 잘 지킨다’라는 신뢰감 형성에 대한 문항, 타인지향의 ‘다른 사람들에 대해서 긍정적인 표현을 자주한다’는 문항 등은 타 요인과의 상관관계가 .30이상이었으므로 제외하였다.

또한, 서번트 리더십 역량에서 ‘타인의 정서적 문제를 잘 도와준다’, ‘타인이 고민이 있을 때 공감하면서 들어준다’, ‘타인이 힘들어 할 때 대화를 통해 위로해 준다’ 등의 치유에 대한 모든 문항과 격려 및 권한 부여에 해당하는 ‘타인이 책임감을 가질 수 있도록 의사결정권을 부여한다’, ‘타인이 어려움에 빠져 있을 때 힘을 불돋워준다’, ‘타인에게 관심을 통해 의욕이 생기도록 도와준다’라는 문항들 또한 타 요인과의 상관관계가 .30이상으로 나타나 요인에서 제외하였다.

코칭 역량에서는 ‘나는 항상 내 자신이 누군지에 대해 알고 노력하는 편이다’, ‘나는 내가 그런 생각을 하는 이유를 이해하는 것이 나에게 매우 중요하다고 생각한다’, ‘나는 내가 왜 그렇게 행동했는지 그 이유에 대해 항상 생각하는 편이다’라

는 자기 탐색에 대한 문항이 타 요인과의 상관관계가 .30이상이었다. 뿐만 아니라 ‘내가 느끼는 감정이나 기분을 잘 조절하는 편이다’, ‘누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다’, ‘기분 나쁜 일이 생기면 다른 일에 방해되지 않도록 잊으려고 노력한다’라는 정서조절 관련 문항 또한 타 요인과의 상관관계가 .30이상으로 요인에서 제외하였다.

마지막으로 예술영재특성 이해 역량에 대한 요인에서 소외계층 예술영재 이해 역량을 제외한 예술영재 특성 이해 역량 전체와 예술영재교육의 이해 역량 전체의 문항들 또한 다른 요인과의 상관관계가 .30이 넘어 요인에서 제외시켰다.

라. 사회적 배려대상 예술영재 멘토 역량 진단 도구 문항의 최종 도출

이상의 요인분석 결과 사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 교사 멘토 역량 진단 문항과 문항에 대한 신뢰도 크론바흐 알파(Cronbach's alpha)는 <표 IV-14>와 같이 도출되었다.

<표 IV-14> 사회적 배려대상 예술영재 멘토 역량 진단 도구의 요인과 설문 문항(최종)

핵심 역량	하위 요인	문항
대인 관계 및 의사 소통 역량 (.68)	관계에 대한 자신감 (.64)	다른 사람들과 관계를 잘 유지해 나갈 자신이 있다.
		타인과 대화 할 때 분위기를 잘 파악한다.
	타인 지향 (.63)	다른 사람들과 대화할 때 있는 모습 그대로를 이해하고 수용하려고 노력한다.
		다른 사람들이 지닌 가치와 태도가 나와 다르더라도 인정하고 받아들인다.
	상호 작용 관리 (.68)	내가 무슨 일을 하기 전 나의 행동에 대한 주변의 반응에 대해 의식을 많이 한다.
		다른 사람이 나에게 먼저 다가와 주기를 바란다.
		다른 사람이 무리한 요청을 하면 부담스럽고 막막하다.
	자기 표현 (.79)	내 감정을 잘 느끼고 표현을 잘 한다.
		다른 사람의 긴장감을 풀어주기 위하여 유머를 잘 사용한다.
		다른 사람과 대화를 할 때 대화를 주도적으로 이끌어 나간다.

핵심 역량	하위 요인	문항
서번트 리더십 역량 (.78)	치유 (.85)	타인의 정서적 문제를 잘 도와준다.
		타인이 고민이 있을 때 공감하면서 들어준다.
		타인이 힘들어 할 때 대화를 통해 위로해준다.
	자발적 동기화 (.78)	무슨 일을 할 때 타인의 자발적 참여를 유도한다.
		무슨 일을 할 때 일의 당위성에 대해 잘 설명한다.
		무슨 일을 할 때 일에 대한 자율적 의사를 보장해준다.
코칭 역량 (.87)	대안 탐색 (.67)	더 나은 새로운 방법을 알게 되면, 그 방법을 시도해 보기를 좋아하는 편이다.
		과제를 해결할 때 누군가 더 좋은 방식을 제시하면, 이를 잘 수용한다.
		고민이 있을 때, 누군가와 상의하면 더 좋은 해결책이 떠오르곤 한다.
	목표 조절 (.84)	목표 안에서도 우선순위를 분명하게 정할 수 있다.
		가장 중요한 목표부터 차근차근 실천해나가는 편이다.
		하고 싶은 일과 해야만 하는 일이 있을 때, 일의 우선순위를 먼저 정하고 추진하는 편이다.
		스스로 목표를 설정하는 편이다.
	행동 계획 (.89)	어떤 일을 하는데 장애물이 생기면 그 어려움을 해결할 수 있는 방법들을 찾기 위해 노력한다.
		방해물이 생겨도 내 목표를 끝까지 추구할 수 있다고 생각한다.
		문제에 직면하는 경우 다양한 방법을 동원하여 해결하기 위해 노력하는 편이다.
		집중하기 어려운 일에 직면하면 해결하기 위해 일을 여러 각도로 다시 적극적으로 생각하는 편이다.
소외계층 예술영재 이해 역량 (.91)		소외계층 예술영재의 정서적 특성에 대해 이해하고 있다.
		소외계층 예술영재들이 겪는 사회 환경적 어려움을 이해하고 있다.
		소외계층 예술영재들에게 부족한 자원이 무엇인지에 대해 알고 있다.
		소외계층 예술영재들을 교육하기 위해 해결해야 할 문제들을 이해하고 있다.
		우리나라의 소외계층 예술 영재교육 정책에 대해 알고 있다.
전체(.89)		

신뢰도는 대인관계 및 의사소통 역량이 .68로 나타났으며 그 하위 역량들인 타인지향은 .63, 상호작용 관리 .68, 자기표현 .79 등으로 나타났다. 서번트 리더십 역량에 대한 신뢰도는 .78이었으며 그 하위 역량인 치유 역량 .85, 자발적 동기화 역량이 .78로 확인되었다. 코칭 역량의 신뢰도는 .87이었으며 대안탐색 역량 .67,

목표조절 역량 .84, 행동계획 역량 .89 등으로 분석되었다. 소외 계층 예술 영재교육 이해 역량은 .91로 확인되었으며, 사회적 배려대상 예술 영재 학생을 위한 교사 멘토 역량을 진단하기 위한 문항 전체의 신뢰도는 .89로 분석되었다.

도출된 문항은 총 32문항이며, 4개의 핵심 역량에 대하여 10개의 하위 요인 역량으로 구성되었다. 세부적으로 대인관계 및 의사소통 역량에는 관계에 대한 자신감 역량(2문항), 타인 지향 역량(2문항), 상호작용 관리 역량(3문항), 자기 표현 역량(3문항) 등 총 4개의 하위 역량에 10문항이 도출되었다. 서번트 리더십 역량은 치유 역량(3문항), 자발적 동기화 역량(3문항) 등 2개의 하위 역량에 6개의 문항이 도출되었으며, 코칭역량에는 대안탐색 역량(3문항), 목표조절 역량(4문항), 행동계획 역량(4문항) 등 총 3개의 역량에 9개의 문항으로 구성되는 것을 확인하였다. 마지막으로 소외계층 예술영재교육 이해 역량은 소외계층 영재교육 이해 역량 1개의 하위 역량에 5개의 문항으로 구성되었다.

V. 교사 집단별 멘토 역량 분석

본 장에서는 제 IV장에서 도출한 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위한 교사용 멘토 역량 진단도구를 활용하여 다양한 인구통계학적 배경의 교사들을 대상으로 설문을 실시한 결과 나타난 교사 집단별 멘토 역량을 분석하는 것이 목적이다. 집단별 멘토 역량에 대한 현황을 분석함으로써 향후 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위한 심리·정서 멘토링 체제를 개발하기 위해 필요한 기본적 자료가 될 것이며, 궁극적으로는 멘토의 역할을 하고자 하는 교사 집단별로 필요한 역량이 무엇인지를 분석함으로써 멘토 양성 프로그램의 구축에 토대가 되는 내용을 제시하게 될 것이다.

1. 분석개요

사회적 배려대상 예술영재 학생을 위한 멘토 역량 측정 도구의 탐색적 요인 분석 결과 도출된 진단도구를 사용하여 교사 집단별 멘토 역량 분석을 위해 다음과 같은 연구를 수행하였다.

집단별 멘토 역량 분석은 분석의 의미가 있다고 판단한 7가지 즉, 학교급 별, 성별, 교직경력별, 예술 관련 교과 전공 유무별, 예술 관련 전공 분야별, 영재교육 경험 유무별, 영재교육 경험교사 중 예술 영재교육 경험 유무별 등으로 나누어 분석하였다. 분석 방법은 분석하고자 하는 집단이 두 집단인 경우 기술통계 분석과 독립표본 t검증을 통한 집단별 평균의 차이를 분석하였으며, 집단이 세 집단 이상인 경우 기술통계 분석 및 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하여 집단별 평균의 차이를 통계적으로 검증하였다. 일원배치 분산분석에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 역량에 대해서는 사후 분석으로 Scheffé 검정을 실시하고 집단별 평균 차이 순서를 분석하였다.

2. 분석결과

가. 학교급별 교사의 멘토 역량 분석

<표 V-1>은 학교급별 교사의 멘토 역량에 대한 기술통계 분석결과이다.

<표 V-1> 학교급별 교사의 멘토 역량 기술통계

역량	초등학교			중학교			고등학교			합계		
	N	M	SE	N	M	SE	N	M	SE	N	M	SE
대인관계 및 의사소통	181	38.25	4.24	102	36.95	3.40	59	37.47	4.11	342	37.73	4.02
관계자신	181	8.33	1.44	103	8.28	1.28	59	8.14	1.20	343	8.28	1.35
타인지향	181	8.30	1.25	103	8.05	1.64	59	8.27	1.45	343	8.22	1.41
상호작용 관리	181	10.41	2.61	102	10.43	2.18	59	10.39	2.32	342	10.42	2.43
자기표현	181	11.21	2.54	102	10.19	1.87	59	10.68	1.76	342	10.81	2.27
서번트 리더십	180	25.01	3.23	102	23.96	3.46	59	23.93	3.12	341	24.51	3.32
치유	181	12.69	1.83	103	12.48	2.00	59	11.98	1.74	343	12.50	1.88
자발적 동기화	180	12.32	1.93	102	11.48	1.79	59	11.95	1.85	341	12.01	1.91
코칭	180	46.26	5.96	102	43.79	5.45	59	45.76	5.44	341	45.43	5.81
대안탐색	180	12.77	1.92	102	12.00	1.82	59	12.08	1.88	341	12.42	1.91
목표조절	180	16.74	2.81	102	16.38	2.31	59	17.29	2.13	341	16.73	2.57
행동계획	180	16.74	2.62	102	15.41	2.81	59	16.39	2.57	341	16.28	2.72
소외계층 예술영재이해	180	15.84	4.16	102	13.92	4.48	59	16.85	4.48	341	15.44	4.43
합계	178	125.27	13.22	101	118.66	12.83	59	124.02	11.73	338	123.08	13.15

기술통계 분석결과 초등학교 교사는 대인관계 및 의사소통 역량($M=38.25$, $SE=4.24$), 서번트 리더십 역량($M=25.01$, $SE=3.23$), 코칭 역량($M=46.26$, $SE=5.96$) 모두에서 중학교, 고등학교 교사에 비해 높은 역량을 지니는 것으로 나타났다. 반면, 소외계층

예술영재 이해 역량에서는 고등학교 교사가 가장 높은 역량을 지니는 것으로 나타나($M=16.85$, $SE=4.48$) 다른 역량에 비해 상반된 결과를 나타내었다.

<표 V-2>는 학교급별 교사의 멘토 역량에 대한 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)의 결과이다.

<표 V-2> 학교급별 교사의 멘토 역량 일원배치 분산분석 결과

		제곱합	df	평균 제곱	F
대인관계 및 의사소통	집단-간	115.475	2	57.738	3.63*
	집단-내	5391.776	339	15.905	
	합계	5507.251	341	-	
관계자신	집단-간	1.708	2	.854	.47
	집단-내	621.861	340	1.829	
	합계	623.569	342	-	
타인지향	집단-간	4.293	2	2.146	1.08
	집단-내	676.308	340	1.989	
	합계	680.601	342	-	
상호작용 관리	집단-간	.065	2	.032	.01
	집단-내	2020.976	339	5.962	
	합계	2021.041	341	-	
자기표현	집단-간	69.659	2	34.830	6.99**
	집단-내	1690.364	339	4.986	
	합계	1760.023	341	-	
서번트 리더십	집단-간	94.665	2	47.333	4.39*
	집단-내	3644.566	338	10.783	
	합계	3739.232	340	-	
치유	집단-간	22.027	2	11.014	3.15*
	집단-내	1189.722	340	3.499	
	합계	1211.749	342	-	
자발적 동기화	집단-간	46.369	2	23.184	6.60**
	집단-내	1187.619	338	3.514	
	합계	1233.988	340	-	

		제공합	df	평균 제공	F
코칭	집단-간	402.167	2	201.083	6.14**
	집단-내	11067.599	338	32.744	
	합계	11469.765	340	-	
대안탐색	집단-간	46.953	2	23.477	6.62**
	집단-내	1198.237	338	3.545	
	합계	1245.191	340	-	
목표조절	집단-간	30.719	2	15.359	2.34
	집단-내	2216.918	338	6.559	
	합계	2247.636	340	-	
행동계획	집단-간	116.423	2	58.212	8.18***
	집단-내	2404.984	338	7.115	
	합계	2521.408	340	-	
소외계층 예술영재이해	집단-간	380.690	2	190.345	10.24***
	집단-내	6285.327	338	18.596	
	합계	6666.018	340	-	
합계	집단-간	2875.406	2	1437.703	8.70***
	집단-내	55374.594	335	165.297	
	합계	58250.000	337	-	

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

결과를 세부적으로 고찰해보면, 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 요인인 관계 자신($df=342$, $F=.467$, $p>.05$), 타인지향($df=342$, $F=1.079$, $p>.05$), 상호작용 관리 역량($df=341$, $F=1.079$, $p>.05$)에서는 초등학교, 중학교, 고등학교 교사의 통계적인 유의미성이 나타나지 않았다. 반면, 자기표현 역량($df=341$, $F=.6.985$, $p<.01$)과 대인관계 및 의사소통 역량($df=341$, $F=3.630$, $p<.05$)에서는 초등학교, 중학교, 고등학교 등 학교급별로 교사의 역량이 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 서번트 리더십과 관련 역량에서도 학교급별 교사의 멘토 역량의 차이가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 치유 역량($df=342$, $F=3.147$, $p<.05$), 자발적 동기화 역량($df=340$, $F=3.514$, $p<.01$), 서번트 리더십 역량 전체($df=340$, $F=4.390$, $p<.05$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것을 확인하였다. 코칭 역량에서는 목표조절 역량

($df=340$, $F=2342$, $p>.05$)을 제외한 나머지 모든 역량에서 학교급별 교사의 역량이 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 대안탐색 역량($df=340$, $F=6.622$, $p<.01$), 행동계획 역량($df=340$, $F=8.181$, $p<.001$), 코칭 역량($df=340$, $F=6.141$, $p<.01$)의 통계적 결과가 도출되었다. 마지막으로 소외계층영재 이해 역량에 대해서는 학교급별 교사의 역량이 차이가 있는 것으로 나타났으며($df=340$, $F=10.236$, $p<.001$), 대인관계 및 의사소통 역량, 서번트 리더십 역량, 코칭 역량, 소외계층 영재 이해 역량을 모두 종합한 교사의 멘토 역량 또한($df=347$, $F=8.698$, $p<.001$) 학교급별 교사의 멘토 역량이 차이가 있는 것으로 확인되었다.

다음으로 일원배치 분산분석 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타난 요인들에 대해 집단별 차이의 세부 내용을 분석하기 위하여 사후 검정인 Scheffé 검정을 실시하였다<표 V-3>. Scheffé 검정 결과 대인관계 및 의사소통 역량에서 초등학교 교사가 중학교, 고등학교 교사의 역량보다 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 그 하위요인인 자기표현 역량에서도 초등학교 교사가 중학교, 고등학교 교사의 역량보다 더 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다. 서번트 리더십 역량 또한 초등학교 교사가 중학교, 고등학교 교사에 비해 더 높은 역량을 가지고 있는 것으로 확인되었으며, 서번트 리더십 역량의 하위 요인인 자발적 동기화 역량 또한 그러하였다. 그러나 치유 역량은 학교급별 교사의 역량이 다소 다르게 나타났는데 초등학교 교사와 중학교 교사의 역량이 동일하였으며 이 두 학교급 교사의 멘토 역량은 고등학교 교사의 역량보다 높은 수준을 보이는 것으로 분석되었다. 코칭 역량은 중학교, 초등학교 교사의 역량의 수준이 동일하였으나 고등학교 교사의 역량보다는 더 높은 수준을 가지고 있는 것으로 나타났고, 코칭의 하위 요인인 대안탐색 역량은 초등학교 교사가 중학교, 고등학교 교사의 역량보다 더 높은 역량을 보이는 것으로 나타났다. 행동계획 역량에서는 초등학교 교사와 중학교 교사의 역량이 동일함과 동시에 고등학교 교사의 역량보다 높은 수준으로 확인되었다. 소외계층예술영재이해 역량의 사후 검정 결과는 매우 독특하였는데, 고등학교 교사가 초등학교 교사보다 더 높은 수준의 역량을 가지고 있었고 초등학교 교사는 중학교 교사보다 더 높은 수준의 역량을 지니고 있었다. 모든 역량을 종합한 교사 코칭 역량 또한 각 학교급별 교사의 멘토 역량 차이를 보여주었는데 초등학교 교사, 고등학교 교사, 중학교 교사 순으로 코칭 역량을 가지

고 있는 것으로 분석되었다.

<표 V-3> 학교급별 교사의 멘토 역량 사후 Scheffé 검정 결과

역량	(I) 학교급	(J) 학교급	평균차(I-J)	SE	집단비교
대인관계 및 의사소통	초등학교	중학교	1.30316*	0.49	a>b=c
		고등학교	0.77957	0.60	
	중학교	초등학교	-1.30316*	0.49	
		고등학교	-0.5236	0.65	
자기표현	초등학교	중학교	1.02367**	0.28	a>b=c
		고등학교	0.53198	0.33	
	중학교	초등학교	-1.02367**	0.28	
		고등학교	-0.49169	0.37	
서번트 리더십	초등학교	중학교	1.04477*	0.41	a>b=c
		고등학교	1.07335	0.49	
	중학교	초등학교	-1.04477*	0.41	
		고등학교	0.02858	0.54	
치유	초등학교	중학교	0.20935	0.23	a=b>c
		고등학교	.70203*	0.28	
	중학교	초등학교	-0.20935	0.23	
		고등학교	0.49268	0.31	
자발적 동기화	초등학교	중학교	.84183**	0.23	a>b=c
		고등학교	0.37307	0.28	
	중학교	초등학교	-.84183**	0.23	
		고등학교	-0.46876	0.31	
코칭	초등학교	중학교	2.46144**	0.71	a=c>b
		고등학교	0.49284	0.86	
	중학교	초등학교	-2.46144**	0.71	
		고등학교	-1.96859	0.94	
대안탐색	초등학교	중학교	.77222**	0.23	a>b=c
		고등학교	0.68748	0.28	
	중학교	초등학교	-.77222**	0.23	
		고등학교	-0.08475	0.31	

역량	(I) 학교급	(J) 학교급	평균차(I-J)	SE	집단비교
행동계획	초등학교	중학교	1.33268***	0.33	a=c>b
		고등학교	0.35461	0.40	
	중학교	초등학교	-1.33268***	0.33	
		고등학교	-0.97807	0.44	
소외계층 예술영재 이해	초등학교	중학교	1.91732**	0.53	c>a>b
		고등학교	-1.00857	0.65	
	중학교	초등학교	-1.91732**	0.53	
		고등학교	-2.92589***	0.71	
합계	초등학교	중학교	6.60630**	1.60	a>c>b
		고등학교	1.25271	1.93	
	중학교	초등학교	-6.60630***	1.60	
		고등학교	-5.35358*	2.11	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, a: 초등학교 교사, b: 중학교 교사, c: 고등학교 교사

나. 성별 교사 역량 분석

<표 V-4>는 성별 교사 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 t 검증 결과이다. 분석결과 성별에 따른 멘토 역량은 매우 다양한 양상을 보여주었다. 먼저, 대인관계 및 의사소통 역량에서 대인관계 및 의사소통 전체는 성별로 차이가 나타나지 않았으나, 관계자신 역량에서는 남자 교사($M=8.71$ $SE=1.41$)가 여자 교사($M=8.20$ $SE=1.33$)보다 통계적으로 유의미하게 높은 수준의 역량을 가지고 있었다($df=341$, $t=2.58$, $p<.01$), 그와는 상반적으로 상호작용관리 역량은 여자교사($M=10.55$ $SE=2.44$)가 남자교사($M=9.69$ $SE=2.27$)에 비해 더 높은 수준의 역량을 갖추고 있는 것으로 나타났다($df=340$, $t=-2.53$, $p<.01$). 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 역량 중 타인지향 역량($df=341$, $t=0.83$, $p>.05$), 자기표현 역량($df=340$, $t=1.07$, $p>.05$)은 성별 차이가 없는 것으로 확인되었다.

<표 V-4> 성별에 따른 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 *t*검증 결과

역량	성별	N	M	SE	df	t
대인관계 및 의사소통	남자	55	37.91	5.16	341	0.29
	여자	287	37.70	3.77		
관계자신	남자	55	8.71	1.41	341	2.58**
	여자	288	8.20	1.33		
타인지향	남자	55	8.36	1.30	341	0.83
	여자	288	8.19	1.43		
상호작용 관리	남자	55	9.69	2.27	340	-2.43**
	여자	287	10.55	2.44		
자기표현	남자	55	11.15	2.58	340	1.07
	여자	287	10.75	2.21		
서번트 리더십	남자	55	25.20	3.21	339	1.7
	여자	286	24.37	3.33		
치유	남자	55	12.60	1.87	339	0.42
	여자	288	12.48	1.89		
자발적 동기화	남자	55	12.60	1.77	339	2.55**
	여자	286	11.89	1.91		
코칭	남자	55	45.29	5.40	339	0.2
	여자	286	45.46	5.89		
대안탐색	남자	55	12.85	1.57	339	2.14
	여자	286	12.34	1.96		
목표조절	남자	55	15.78	2.79	339	-3.01**
	여자	286	16.91	2.49		
행동계획	남자	55	16.65	2.30	339	1.1
	여자	286	16.21	2.79		
소외계층예술영재이해	남자	54	16.98	4.51	339	2.82**
	여자	287	15.15	4.36		
합계	남자	54	125.22	14.34	336	1.31
	여자	284	122.67	12.89		

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

한편, 서번트 리더십 역량은 성별 차이가 없었으며($df=339$, $t=1.7$, $p>.05$), 그 하위 요인인 치유 역량 또한 성별 차이는 확인되지 않았다($df=339$, $t=0.42$, $p>.05$). 그러나 자발적 동기화 역량은 남자 교사($M=12.60$ $SE=1.77$)가 여자 교사($M=11.89$ $SE=1.91$)에 비해 더 높은 수준의 역량을 가지고 있는 것으로 나타났으며 통계적으로도 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($df=339$, $t=2.55$, $p<.01$). 코칭역량에서는 코칭 역량 전체($df=339$, $t=2.55$, $p>.05$), 대안탐색 역량($df=339$, $t=2.55$, $p>.05$), 행동계획 역량($df=339$, $t=2.55$, $p>.05$)에서 성별 차이가 없었으며, 목표조절 역량에서만 남자교사($M=15.78$ $SE=2.79$)와 여자교사($M=16.91$ $SE=2.49$)의 역량 차이를 확인할 수 있었다($df=339$, $t=-3.01$, $p<.01$). 소외계층 예술영재에 대한 이해 역량에서는 남자교사($M=16.38$ $SE=4.51$)가 여자교사($M=15.15$ $SE=4.36$)에 비해 더 높은 수준의 역량을 가지고 있었으며($df=339$, $t=-2.82$, $p<.01$), 교사 코칭 역량 전체에서는 남자교사($M=125.22$ $SE=14.34$)와 여자교사($M=122.67$ $SE=12.89$)의 통계적인 유의미한 차이가 확인되지 않았다($df=336$, $t=1.31$, $p>.05$).

다. 교직 경력별 멘토 역량 분석

<표 V-5>는 교직 경력별 멘토 역량에 대한 기술통계 분석 결과이다.

<표 V-5> 교직 경력별 멘토 역량에 대한 기술통계

교직경력	5년미만			5년이상~10년미만			10년이상~15년미만			15년이상~20년미만			20년이상			합계		
	N	M	SE	N	M	SE	N	M	SE	N	M	SE	N	M	SE	N	M	SE
대인관계 및 의사소통	80	38.31	3.53	99	38.54	3.84	72	36.61	3.77	57	37.74	3.77	34	36.38	3.96	342	37.73	4.02
	80	8.66	1.05	100	8.57	1.14	72	7.69	1.75	57	7.96	1.75	34	8.32	1.45	343	8.28	1.35
	80	8.28	1.42	100	8.39	1.27	72	7.99	1.67	57	7.96	1.67	34	8.50	1.29	343	8.22	1.41
	80	10.45	2.28	99	10.41	2.25	72	10.33	2.80	57	11.11	2.80	34	9.35	2.75	342	10.42	2.43
상호작용관리	80	10.93	2.19	99	11.15	2.16	72	10.60	2.58	57	10.70	2.58	34	10.21	2.04	342	10.81	2.27
자기표현	80	25.25	3.16	99	24.82	3.01	72	24.35	3.90	56	23.27	3.90	34	24.24	3.24	341	24.51	3.32
서번트리더십	80	13.11	1.83	100	12.49	1.78	72	12.44	2.06	57	12.04	2.06	34	12.00	1.95	343	12.50	1.88
치유	80	12.14	1.80	99	12.32	1.66	72	11.90	2.20	56	11.25	2.20	34	12.24	1.62	341	12.01	1.91
자발적동기화	80	44.49	5.62	99	46.32	5.79	72	45.38	6.03	56	45.36	6.03	34	45.32	5.43	341	45.43	5.81
코칭	80	12.26	1.86	99	12.58	1.99	72	12.53	2.00	56	12.59	2.00	34	11.85	2.11	341	12.42	1.91
대안탐색	80	16.26	2.46	99	16.92	2.72	72	16.82	2.48	56	16.50	2.48	34	17.44	2.00	341	16.73	2.57
목표조절	80	15.96	2.69	99	16.83	2.64	72	16.03	2.95	56	16.27	2.95	34	16.03	2.01	341	16.28	2.72
행동계획	80	15.58	4.26	99	16.41	4.36	71	13.54	4.46	57	16.28	4.46	34	14.85	4.47	341	15.44	4.43
소외계층 예술영재 이해	80	123.63	12.68	98	126.20	12.17	71	119.72	13.35	55	122.45	13.35	34	120.79	13.42	338	123.08	13.15
합계	80																	

교직 경력별 교사 역량에 대한 기술통계 분석 결과 대인관계 및 의사소통 관련 역량은 다음과 같은 결과가 도출되었다. 먼저, 대인관계 및 의사소통 역량 전체에 대해서는 5년 이상~10년 미만의 교사가 가장 높은 역량을 지니고 있는 것으로 나타났다($M=38.54$, $SE=3.84$). 다음으로 5년 미만의 경력 교사($M=38.31$, $SE=3.53$), 15년 이상~20년 미만의 경력 교사($M=37.74$, $SE=3.77$), 10년 이상~15년 미만의 경력 교사($M=36.61$, $SE=3.77$), 20년 이상의 경력 교사($M=36.38$, $SE=3.96$) 순으로 대인관계 및 의사소통 역량을 지니고 있었다. 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 요인인 관계 자신 역량에서는 5년 미만의 경력 교사가 가장 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났으며($M=8.66$, $SE=1.05$) 그 다음으로 5년 이상~10년 미만 경력 교사($M=8.57$, $SE=1.14$), 20년 이상의 경력 교사($M=8.32$, $SE=1.45$), 15년 이상~20년 미만의 경력 교사($M=7.96$, $SE=1.75$), 5년 이상~10년 미만의 경력 교사($M=8.57$, $SE=1.14$)의 순으로 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다. 또한 타인지향 역량에서는 20년 이상($M=8.50$, $SE=1.29$), 5년 이상~10년 미만($M=8.39$, $SE=1.27$), 5년 미만($M=8.28$, $SE=1.42$), 10년 이상~15년 미만($M=7.99$, $SE=1.67$), 15년 이상~20년 미만($M=7.96$, $SE=1.67$)의 경력 순으로 높은 역량을 가지고 있었다. 상호작용 관련 역량에서는 15년 이상~20년 미만($M=11.11$, $SE=2.80$)의 경력을 가지고 있는 교사가 가장 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났으며 그 다음으로는 적은 교직 경력을 가지고 있는 교사 순으로 역량이 높은 것으로 나타났다. 즉, 5년 미만의 경력 교사($M=10.45$, $SE=2.28$), 5년 이상~10년 미만($M=10.41$, $SE=2.25$), 10년 이상~15년 미만($M=10.33$, $SE=2.80$), 20년 이상($M=9.35$, $SE=2.75$)의 경력 교사 순으로 상호작용관리 역량을 지니고 있는 것으로 분석되었다. 자기표현 역량에서는 5년 이상~10년 미만의 경력 교사가 가장 높은 역량을 나타내었다($M=11.15$, $SE=2.16$). 다음으로 5년 미만($M=10.93$, $SE=2.19$), 15년 이상~20년 미만($M=10.70$, $SE=2.58$), 10년 이상~15년 미만($M=10.60$, $SE=2.58$), 20년 이상($M=10.21$, $SE=2.04$)의 순으로 높은 자기표현 역량을 가지고 있는 것이 확인되었다.

서번트 리더십 역량의 경우 5년 미만의 경력을 가지고 있는 교사가 가장 높은 역량을 나타내었다($M=25.25$, $SE=3.16$). 그 다음 5년 이상~10년 미만($M=24.82$, $SE=3.01$), 10년 이상~15년 이상($M=24.35$, $SE=3.90$), 20년 이상($M=24.24$, $SE=3.24$), 15년 이상~20년 미만($M=23.27$, $SE=3.90$) 순으로 역량이 높은 것으로 나타났다. 서번트 리더십의

하위 역량인 치유 역량은 교직 경력에 적을수록 더 높은 역량을 지니고 있는 경향을 나타내었다. 즉, 5년 미만의 경력을 가지고 있는 교사($M=13.11$, $SE=1.83$), 5년 이상~10년 미만의 경력 교사($M=12.49$, $SE=1.78$), 10년 이상~15년 미만의 경력 교사($M=12.44$, $SE=2.06$), 15년 이상~20년 미만($M=12.04$, $SE=2.06$), 20년 이상의 경력 교사($M=12.00$, $SE=1.95$)의 순으로 치유 역량을 나타내었다. 서번트 리더십의 또 다른 하위 역량인 자발적 동기화 역량에서는 교직 경력이 5년 이상~10년 미만의 교사($M=12.32$, $SE=1.66$), 20년 이상의 교사($M=12.24$, $SE=1.62$), 5년 미만의 교사($M=12.14$, $SE=1.80$), 10년 이상~15년 미만의 교사($M=11.90$, $SE=2.20$), 15년 이상~20년 미만의 교사($M=11.25$, $SE=2.20$)의 순으로 높은 역량을 지니고 있었다.

코칭 역량에서는 5년 이상~10년 미만 교사가 가장 높은 역량을 나타내었다($M=46.32$, $SE=50.79$), 다음으로 높은 코칭 역량을 나타내는 교사는 교직 경력 10년 이상~15년 미만의 교사($M=45.38$, $SE=6.03$), 15년 이상~20년 미만의 교사($M=45.36$, $SE=6.03$), 20년 이상의 교사($M=45.32$, $SE=5.43$), 5년 미만의 교사($M=44.49$, $SE=5.62$) 순으로 분석되었다. 코칭 역량의 하위 요인인 대안 탐색 역량은 15년 이상~20년 미만($M=12.59$, $SE=2.00$), 5년 이상~10년 미만($M=12.58$, $SE=1.99$), 10년 이상~15년 미만($M=12.53$, $SE=2.00$), 5년 미만($M=12.26$, $SE=1.86$), 20년 이상($M=11.85$, $SE=2.11$)의 교직 경력 순으로 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 목표 조절 역량은 20년 이상의 교직 경력을 가지고 있는 교사가 가장 높은 역량을 가지고 있는 것으로 확인되었다($M=17.44$, $SE=2.00$). 다음으로 5년 이상~10년 미만($M=16.83$, $SE=2.64$), 15년 이상~20년 미만($M=16.27$, $SE=2.95$), 10년 이상~15년 미만($M=16.03$, $SE=2.95$), 5년 미만($M=15.96$, $SE=2.69$)의 교직 경력 순으로 교사의 역량이 다른 것을 확인할 수 있었다. 코칭 역량의 하위 요인 중 마지막 역량인 행동계획 역량은 교사 교직 경력별로 5년 이상~10년 미만($M=16.83$, $SE=2.64$), 15년 이상~20년 미만($M=16.27$, $SE=2.95$), 10년 이상~15년 미만($M=16.03$, $SE=2.95$)과 20년 이상($M=16.03$, $SE=2.01$), 5년 미만($M=15.58$, $SE=4.26$)의 순으로 높은 행동계획 역량을 가지고 있는 것으로 분석되었다.

소외계층 예술 영재 이해 역량에서는 5년 이상~10년 미만의 교사가 가장 높은 역량을 지니는 것으로 나타났다($M=16.41$, $SE=4.36$). 다음으로 15년 이상~20년 미만의 경력 교사($M=16.28$, $SE=4.46$), 5년 미만의 경력 교사($M=15.58$, $SE=4.206$), 20년

이상의 경력 교사($M=14.85$, $SE=4.47$), 10년 이상~15년 미만의 경력 교사($M=13.54$, $SE=4.46$)순으로 역량이 높은 것으로 나타났다.

마지막으로 교사 멘토 역량 전체에서는 교직 경력에 따라 5년 이상~10년 미만($M=126.20$, $SE=12.17$), 5년 미만($M=123.63$, $SE=12.68$), 15년 이상~20년 미만($M=122.45$, $SE=13.35$), 20년 이상($M=120.79$, $SE=13.42$), 10년 이상~15년 미만($M=119.72$, $SE=13.35$)의 순으로 교사들의 멘토 역량의 순서가 나타났다.

다음으로 교직 경력별 멘토 역량에 대한 기술통계 분석결과 확인된 집단 간 역량의 통계적 차이의 유무를 분석하기 위하여 교직 경력을 독립변인으로, 멘토 역량을 종속 변인으로 하는 일원배치 분산분석을 실시하였다<표 V-6>. 분석결과 대인관계 및 의사소통 역량($d=342$, $t=7.45$, $p<.01$)과 그 하위요인인 관계자신 역량($d=339$, $t=2.55$, $p<.001$) 및 상호작용 관리 역량($d=339$, $t=2.55$, $p<.05$)에서 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 반면 타인 지향 역량($d=342$, $t=1.70$, $p>.05$), 자기 표현 역량($d=341$, $t=1.41$, $p>.05$)에서는 교직 경력별 역량의 차이가 없는 것으로 나타났다. 서번트 리더십과 관련하여 교직 경력별 교사의 역량은 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며($d=340$, $t=3.37$, $p<.05$), 그 하위요인인 치유 역량($d=342$, $t=3.72$, $p<.01$), 자발적 동기화 역량($d=340$, $t=3.25$, $p<.05$) 모두 교직 경력별로 역량의 차이가 있었다. 코칭 역량의 경우에는 코칭 역량($d=340$, $t=1.12$, $p>.05$)과 더불어 모든 코칭 역량의 하위 요인인 대안 탐색 역량($d=340$, $t=1.22$, $p>.05$), 목표조절 역량($d=340$, $t=1.59$, $p>.05$), 행동계획 역량($d=340$, $t=1.51$, $p>.05$)에서 통계적인 유의미성을 확인할 수 없었다. 소외계층 예술 영재 이해 역량($d=340$, $t=5.43$, $p<.001$)은 교사들의 교직 경력에 따라 다른 역량의 차이가 확인되었다. 마지막으로 교사 코칭 역량 또한 교직 경력에 따른 역량의 차이가 있는 것으로 분석되었다($d=337$, $t=2.93$, $p<.05$).

<표 V-6> 교직 경력별 멘토 역량의 일원배치 분산분석 결과

		제곱합	df	평균 제곱	F
대인관계 및 의사소통	집단-간	243.245	4	60.811	3.89**
	집단-내	5264.007	337	15.620	
	합계	5507.251	341		
관계자신	집단-간	50.522	4	12.631	7.45***
	집단-내	573.046	338	1.695	
	합계	623.569	342		
타인지향	집단-간	13.445	4	3.361	1.70
	집단-내	667.156	338	1.974	
	합계	680.601	342		
상호작용 관리	집단-간	66.088	4	16.522	2.85*
	집단-내	1954.953	337	5.801	
	합계	2021.041	341		
자기표현	집단-간	28.938	4	7.235	1.41
	집단-내	1731.085	337	5.137	
	합계	1760.023	341		
서번트 리더십	집단-간	144.085	4	36.021	3.37*
	집단-내	3595.147	336	10.700	
	합계	3739.232	340		
치유	집단-간	51.064	4	12.766	3.72**
	집단-내	1160.685	338	3.434	
	합계	1211.749	342		
자발적 동기화	집단-간	45.907	4	11.477	3.25*
	집단-내	1188.081	336	3.536	
	합계	1233.988	340		
코칭	집단-간	150.948	4	37.737	1.12
	집단-내	11318.817	336	33.687	
	합계	11469.765	340		
대안탐색	집단-간	17.759	4	4.440	1.22
	집단-내	1227.432	336	3.653	
	합계	1245.191	340		

		제곱합	df	평균 제곱	F
목표조절	집단-간	41.760	4	10.440	1.59
	집단-내	2205.876	336	6.565	
	합계	2247.636	340		
행동계획	집단-간	44.542	4	11.136	1.51
	집단-내	2476.865	336	7.372	
	합계	2521.408	340		
소외계층 예술영재이해	집단-간	405.012	4	101.253	5.43***
	집단-내	6261.006	336	18.634	
	합계	6666.018	340		
합계	집단-간	1981.770	4	495.443	2.93*
	집단-내	56268.230	333	168.974	
	합계	58250.000	337		

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

일원배치 분산 분석결과 나타난 집단간 평균 차이를 구체적으로 확인하기 위하여 교직 경력별 교사 역량의 사후 Scheffé 검정을 실시하였다<표 V-7>. 검정 결과 대인관계 및 의사소통 역량은 5년 이상~10년 미만의 교직 경력을 가지고 있는 교사가 다른 교직 경력 교사에 비해 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다. 그리고 대인관계 및 의사소통의 하위 역량인, 관계자신 역량의 경우 5년 미만의 교직 경력 교사가 다른 경력 기간을 가지고 있는 교사들에 비해 높은 역량을 가지고 있었으며, 상호작용 관리 역량의 경우 20년 이상의 경력 교사가 다른 교사들에 비해 높은 역량을 지니고 있는 것으로 확인되었다. 서번트 리더십 역량 및 그 하위 역량인 치유 역량에서는 5년 미만의 경력 교사가, 다른 하위 역량인 자발적 동기화 역량에서는 5년 이상~10년 미만의 경력 교사가 높은 수준의 역량을 지니는 것이 통계적으로 검증되었다. 소외 계층 예술 영재 이해에 대한 역량은 5년 이상~10년 미만, 15년 이상~20년 미만의 경력을 가지고 있는 교사가 다른 교직 경력 교사들에 비해 유의미한 역량의 차이를 나타내었고, 교사 멘토 역량에 있어서는 5년 이상~10년 미만의 교사들이 다른 경력을 가지고 있는 교사들에 비해 높은 교사 멘토 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다

<표 V -7> 교직 경력별 멘토 역량의 사후 Scheffé 검정 결과

역량	(I) 교직 경력	(J) 교직 경력	평균차(I-J)	SE	집단비교
대인관계 및 의사소통	5년미만	5년이상~10년미만	-.22285	0.59	b>a=c=d=e
		10년이상~15년미만	1.70139	0.64	
		15년이상~20년미만	.57566	0.69	
		20년이상	1.93015	0.81	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	.22285	0.59	
		10년이상~15년미만	1.92424*	0.61	
		15년이상~20년미만	.79851	0.66	
		20년이상	2.15300	0.79	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-1.70139	0.64	
		5년이상~10년미만	-1.92424*	0.61	
		15년이상~20년미만	-1.12573	0.70	
		20년이상	.22876	0.82	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	-.57566	0.69	
		5년이상~10년미만	-.79851	0.66	
		10년이상~15년미만	1.12573	0.70	
		20년이상	1.35449	0.86	
관계자신	5년미만	5년이상~10년미만	.09250	0.20	a>b>c=d=e
		10년이상~15년미만	.96806***	0.21	
		15년이상~20년미만	.69759	0.23	
		20년이상	.33897	0.27	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	-.09250	0.20	
		10년이상~15년미만	.87556**	0.20	
		15년이상~20년미만	.60509	0.22	
		20년이상	.24647	0.26	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-.96806***	0.21	
		5년이상~10년미만	-.87556**	0.20	
		15년이상~20년미만	-.27047	0.23	
		20년이상	-.62908	0.27	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	-.69759	0.23	
		5년이상~10년미만	-.60509	0.22	
		10년이상~15년미만	.27047	0.23	
		20년이상	-.35862	0.28	

역량	(I) 교직 경력	(J) 교직 경력	평균차(I-J)	SE	집단비교
상호작용 관리	5년미만	5년이상~10년미만	.03586	0.36	e>a=b=c=d
		10년이상~15년미만	.11667	0.39	
		15년이상~20년미만	-.65526	0.42	
		20년이상	1.09706	0.49	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	-.03586	0.36	
		10년이상~15년미만	.08081	0.37	
		15년이상~20년미만	-.69112	0.40	
		20년이상	1.06120	0.48	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-.11667	0.39	
		5년이상~10년미만	-.08081	0.37	
		15년이상~20년미만	-.77193	0.43	
		20년이상	.98039	0.50	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	.65526	0.42	
		5년이상~10년미만	.69112	0.40	
		10년이상~15년미만	.77193	0.43	
		20년이상	1.75232*	0.52	
서번트 리더십	5년미만	5년이상~10년미만	.43182	0.49	a>b=c=d=e
		10년이상~15년미만	.90278	0.53	
		15년이상~20년미만	1.98214*	0.57	
		20년이상	1.01471	0.67	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	-.43182	0.49	
		10년이상~15년미만	.47096	0.51	
		15년이상~20년미만	1.55032	0.55	
		20년이상	.58289	0.65	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-.90278	0.53	
		5년이상~10년미만	-.47096	0.51	
		15년이상~20년미만	1.07937	0.58	
		20년이상	.11193	0.68	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	-1.98214*	0.57	
		5년이상~10년미만	-1.55032	0.55	
		10년이상~15년미만	-1.07937	0.58	
		20년이상	-.96744	0.71	

역량	(I) 교직 경력	(J) 교직 경력	평균차(I-J)	SE	집단비교
치유	5년미만	5년이상~10년미만	.62250	0.28	a>b=c=d=e
		10년이상~15년미만	.66806	0.30	
		15년이상~20년미만	1.07741*	0.32	
		20년이상	1.11250	0.38	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	-.62250	0.28	
		10년이상~15년미만	.04556	0.29	
		15년이상~20년미만	.45491	0.31	
		20년이상	.49000	0.37	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-.66806	0.30	
		5년이상~10년미만	-.04556	0.29	
		15년이상~20년미만	.40936	0.33	
		20년이상	.44444	0.39	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	-1.07741*	0.32	
		5년이상~10년미만	-.45491	0.31	
		10년이상~15년미만	-.40936	0.33	
		20년이상	.03509	0.40	
자발적 동기화	5년미만	5년이상~10년미만	-.18573	0.28	b>a=c=d=e
		10년이상~15년미만	.23472	0.31	
		15년이상~20년미만	.88750	0.33	
		20년이상	-.09779	0.38	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	.18573	0.28	
		10년이상~15년미만	.42045	0.29	
		15년이상~20년미만	1.07323*	0.31	
		20년이상	.08794	0.37	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-.23472	0.31	
		5년이상~10년미만	-.42045	0.29	
		15년이상~20년미만	.65278	0.34	
		20년이상	-.33252	0.39	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	-.88750	0.33	
		5년이상~10년미만	-1.07323*	0.31	
		10년이상~15년미만	-.65278	0.34	
		20년이상	-.98529	0.41	

역량	(I) 교직 경력	(J) 교직 경력	평균차(I-J)	SE	집단비교
소외계층 예술영재 이해	5년미만	5년이상~10년미만	-.83914	0.65	b=d>a=c=e
		10년이상~15년미만	2.03979	0.70	
		15년이상~20년미만	-.70570	0.75	
		20년이상	.72206	0.88	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	.83914	0.65	
		10년이상~15년미만	2.87893**	0.67	
		15년이상~20년미만	.13344	0.72	
		20년이상	1.56120	0.86	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-2.03979	0.70	
		5년이상~10년미만	-2.87893**	0.67	
		15년이상~20년미만	-2.74549*	0.77	
		20년이상	-1.31773	0.90	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	.70570	0.75	
		5년이상~10년미만	-.13344	0.72	
		10년이상~15년미만	2.74549*	0.77	
		20년이상	1.42776	0.94	
합계	5년미만	5년이상~10년미만	-2.57908	1.96	b>a=c=d=e
		10년이상~15년미만	3.90669	2.12	
		15년이상~20년미만	1.17045	2.28	
		20년이상	2.83088	2.66	
	5년이상 ~10년미만	5년미만	2.57908	1.96	
		10년이상~15년미만	6.48577*	2.03	
		15년이상~20년미만	3.74954	2.19	
		20년이상	5.40996	2.59	
	10년이상 ~15년미만	5년미만	-3.90669	2.12	
		5년이상~10년미만	-6.48577*	2.03	
		15년이상~20년미만	-2.73624	2.33	
		20년이상	-1.07581	2.71	
	15년이상 ~20년미만	5년미만	-1.17045	2.28	
		5년이상~10년미만	-3.74954	2.19	
		10년이상~15년미만	2.73624	2.33	
		20년이상	1.66043	2.84	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, a: 5년 미만, b: 5년 이상~10년 미만, c: 10이상~15년 미만, d: 15년 이상~20년 미만, e: 20년 이상

라. 예술 관련 교과 전공 유무별 교사 멘토 역량 분석

<표 V-8>은 예술 관련 교과 전공 유무별 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 t 검증 결과를 나타낸 것이다. 예술 관련 교과에 대한 전공 유무별 교사 멘토 역량의 분석 결과는 다음과 같다.

우선, 대인관계 및 의사소통 역량에서 교사의 역량은 예술 관련 교과 전공을 한 교사($M=38.66$, $SE=3.95$)들과 그렇지 않은 교사($M=35.91$, $SE=3.52$)가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나 예술 관련 교과 전공 교사들이 더 높은 수준의 대인관계 및 의사소통 역량을 지니고 있는 것으로 나타났다($df=340$, $t=6.56$, $p<.001$). 또한 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 역량 중 관계자신 역량 또한 예술 관련 교과 전공 교사($M=8.55$, $SE=1.29$)와 예술 관련 이외의 교사를 전공한 교사($M=7.77$, $SE=1.32$) 사이에 통계적 유의성이 나타났으며($df=341$, $t=5.26$, $p<.001$), 자기 표현 역량 또한 그러하였다($df=340$, $t=7.52$, $p<.001$). 그러나 타인지향 역량($df=341$, $t=1.88$, $p>.05$)과 상호작용 관리 역량($df=340$, $t=.06$, $p>.05$)에서는 통계적으로 다른 결과가 도출되지 않았다. 즉, 대인관계 및 의사소통 역량 및 관계 자신 역량, 자기 표현 역량에서는 예술 관련 교사를 전공한 교사들이 예술 관련 교사를 전공하지 않은 교사들보다 더 높은 멘토 역량을 지니고 있는 것으로 확인되었다.

다음으로 서번트 리더십에서는 서번트 리더십($df=339$, $t=3.85$, $p<.001$)과 그 하위 역량인 치유($df=341$, $t=3.91$, $p<.001$) 및 자발적 동기화 역량($df=339$, $t=3.02$, $p<.01$) 모두에서 예술 관련 교과 전공을 한 교사와 그렇지 않은 교사 간에 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 구체적으로 살펴보면 서번트 리더십 역량에서 예술 관련 교사를 전공한 교사($M=24.99$, $SE=3.35$)가 그렇지 않은 교사($M=23.56$, $SE=3.04$)에 비해 높은 수준의 역량을 나타내었고, 치유 역량에서도 예술 관련 교사를 전공한 교사($M=12.77$, $SE=1.96$)가 예술 관련 이외 교사를 전공한 교사($M=11.99$, $SE=1.62$)보다 더 높았다. 자발적 동기화 역량 역시 예술 관련 교과 전공 교사($M=12.23$, $SE=1.84$)들이 타 교과 전공 교사($M=11.57$, $SE=1.96$)들 보다 더 높은 수준의 역량을 지니고 있는 것을 확인할 수 있었다.

코칭 역량에서는 코칭 역량($df=339$, $t=4.59$, $p<.001$)을 비롯하여 모든 코칭 역량의 하위 역량인 대안탐색 역량($df=339$, $t=4.33$, $p<.001$), 목표 조절 역량($df=339$, $t=4.62$,

$p<.001$), 행동계획 역량($df=339$, $t=2.42$, $p<.05$)에서 유의미한 차이가 분석되었다. 구체적으로 살펴보면 코칭 역량에서 예술 관련 교과를 전공한 교사들이($M=46.43$, $SE=5.61$) 그렇지 않은 교사($M=43.47$, $SE=5.72$) 보다 더 높은 수준의 역량을 보여 준 것을 비롯하여 대안탐색에서 예술 관련 교과 전공 교사($M=12.73$, $SE=1.87$)와 예술 관련 이외의 교과를 전공한 교사($M=11.81$, $SE=1.85$), 목표 조절에서 예술 관련 교과 전공 교사($M=17.17$, $SE=2.55$)와 예술 관련 이외의 교과를 전공한 교사($M=15.85$, $SE=2.39$), 행동 계획에서 예술 관련 교과 전공 교사($M=16.53$, $SE=2.82$)와 예술 관련 이외의 교과를 전공한 교사($M=15.81$, $SE=2.46$)의 차이가 나타나는 것으로 보았을 때, 코칭 역량 및 코칭 역량의 모든 하위 역량에서 예술 관련 교과를 전공한 교사가 그렇지 않은 교사보다 더 높은 수준의 역량을 갖추고 있다고 볼 수 있다.

소외 계층 예술 영재에 대한 이해 역량에서는 예술 관련 교과 전공 교사들의 역량($M=15.51$, $SE=4.96$)이 예술 관련 이외 교과 전공 교사($M=15.30$, $SE=3.13$)에 비해 기술통계상 다소 높다고 볼 수 있으나 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지는 않았다. 그러나 전체 교사 멘토 역량에서는 예술 관련 교과 전공 교사($M=125.60$, $SE=13.28$)들이 예술 관련 이외 교과 전공 교사($M=117.98$, $SE=11.31$)보다 더 높은 수준의 역량을 나타내었다($df=336$, $t=5.21$, $p<.001$).

<표 V-8> 예술관련 교과 전공유무별 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 *t*검증 결과

역량	예술관련 교과 전공 유무	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>t</i>
대인관계 및 의사소통	예술 관련 교과전공	226	38.66	3.95	340	6.56***
	예술 관련 이외 교과 전공	116	35.91	3.52		
관계 자신	예술 관련 교과전공	226	8.55	1.29	341	5.26***
	예술 관련 이외 교과 전공	117	7.77	1.32		
타인 지향	예술 관련 교과전공	226	8.32	1.44	341	1.88
	예술 관련 이외 교과 전공	117	8.03	1.33		
상호작 용관리	예술 관련 교과전공	226	10.42	2.75	340	.06
	예술 관련 이외 교과 전공	116	10.41	1.65		
자기 표현	예술 관련 교과전공	226	11.38	2.33	340	7.52***
	예술 관련 이외 교과 전공	116	9.72	1.70		
서번트 리더십	예술 관련 교과전공	226	24.99	3.35	339	3.85***
	예술 관련 이외 교과 전공	115	23.56	3.04		
치유	예술 관련 교과전공	226	12.77	1.96	341	3.91***
	예술 관련 이외 교과 전공	117	11.99	1.62		
자발적 동기화	예술 관련 교과전공	226	12.23	1.84	339	3.02**
	예술 관련 이외 교과 전공	115	11.57	1.96		
코칭	예술 관련 교과전공	226	46.43	5.61	339	4.59***
	예술 관련 이외 교과 전공	115	43.47	5.72		
대안 탐색	예술 관련 교과전공	226	12.73	1.87	339	4.33***
	예술 관련 이외 교과 전공	115	11.81	1.85		
목표 조절	예술 관련 교과전공	226	17.17	2.55	339	4.62***
	예술 관련 이외 교과 전공	115	15.85	2.39		
행동 계획	예술 관련 교과전공	226	16.53	2.82	339	2.42*
	예술 관련 이외 교과 전공	115	15.81	2.46		
소외계층 예술영재이해	예술 관련 교과전공	226	15.51	4.96	339	.49
	예술 관련 이외 교과 전공	115	15.30	3.13		
합계	예술 관련 교과전공	226	125.60	13.28	336	5.21***
	예술 관련 이외 교과 전공	112	117.98	11.31		

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

다. 예술 관련 전공 분야별 교사 역량 분석

소외계층 예술 영재의 분야는 매우 다양한 것이 사실이다. 이러한 이유 때문에 본 연구에서도 교사들의 예술 관련 전공분야를 음악, 미술, 무용, 전통음악, 기타 등으로 구분하여 조사하였다. 그러나 역량 진단에 참여한 교사 중 음악과 미술 분야의 전공을 제외하고 다른 분야의 전공은 표집이 2건 미만으로 나타나 통계적 분석을 하기에 불가능하였다. 또한 현재 예술 영재교육에서 대부분의 영역을 차지하고 있는 분야가 음악과 미술이라는 점을 감안할 때, 음악과 미술 전공에 따라 교사의 역량에 대한 차이를 분석하는 것은 의미가 있다고 사료된다. 따라서 본 장에서는 예술 관련 전공 분야별 교사의 역량을 분석하되, 음악과 미술 전공 교사별 역량의 차이를 분석하도록 한다.

예술 관련 전공 교과별 교사 역량에 대한 분석 결과를 살펴보면 대인관계 및 의사소통 역량에서 그 하위 요인인 관계자신 역량과 상호작용관리 역량에서만 전공별 교사 역량의 차이가 확인되었다. 관계자신 역량에서는 음악을 전공한 교사($M=8.80$, $SE=1.23$)가 미술을 전공한 교사($M=8.39$, $SE=1.25$)에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다($df=209$, $t=2.40$, $p<.05$). 그러나 상호작용 관리 역량에서는 미술 전공 교사($M=11.02$, $SE=2.59$)들이 음악 전공 교사($M=9.94$, $SE=2.86$)들에 비해 더 높은 수준의 역량을 가지고 있는 것으로 나타나($df=209$, $t=-2.85$, $p<.01$). 그 결과가 상반되었다. 한편, 서번트 리더십 관련 역량($df=209$, $t=.73$, $p>.05$) 및 그 하위 역량인 치유 역량($df=209$, $t=1.59$, $p>.05$)과 자발적 동기화 역량($df=209$, $t=-.38$, $p>.05$)에서는 음악 전공 교사와 미술 전공 교사간의 역량 차이를 확인할 수 없었다. 코칭 역량에서는 코칭 역량($df=209$, $t=.90$, $p>.05$) 및 하위 역량 중 대안탐색 역량($df=209$, $t=-.69$, $p>.05$), 행동계획 역량($df=209$, $t=-.38$, $p>.05$)에서 통계적 유의미성을 발견할 수 없었으나 목표 조절 역량에서는 음악 전공 교사들($M=17.52$, $SE=2.25$)이 미술 전공 교사들($M=16.77$, $SE=2.93$)에 비해 높은 역량을 나타내었다($df=209$, $t=2.05$, $p<.05$). 또한 음악을 전공한 교사들($M=16.30$, $SE=5.08$)이 미술을 전공한 교사들($M=14.77$, $SE=4.85$)에 비해 더 높은 소외계층 예술 영재 이해 역량을 가지고 있었다. 교사 멘토 역량 전체에 대해서는 음악 전공 교사들과 미술 전공 교사들의 차이를 발견할 수 없었다($df=209$, $t=1.23$, $p>.05$).

<표 V-9> 예술 관련 전공 분야별 멘토 역량의 기술통계 및 독립표본 t검증 결과

역량	성별	N	M	SE	df	t
대인관계및 의사소통	음악	116	38.66	3.37	209	-.62
	미술	95	38.99	4.25		
관계자신	음악	116	8.80	1.23	209	2.40*
	미술	95	8.39	1.25		
타인지향	음악	116	8.39	1.52	209	.41
	미술	95	8.31	1.37		
상호작용 관리	음악	116	9.94	2.86	209	-2.85**
	미술	95	11.02	2.59		
자기표현	음악	116	11.53	2.29	209	.77
	미술	95	11.27	2.46		
서번트 리더십	음악	116	25.28	3.52	209	.73
	미술	95	24.94	3.21		
치유	음악	116	13.03	1.96	209	1.59
	미술	95	12.59	2.00		
자발적 동기화	음악	116	12.25	1.90	209	-.38
	미술	95	12.35	1.79		
코칭	음악	116	46.85	5.06	209	.90
	미술	95	46.13	6.40		
대안탐색	음악	116	12.69	1.89	209	-.69
	미술	95	12.86	1.93		
목표조절	음악	116	17.52	2.25	209	2.05*
	미술	95	16.77	2.93		
행동계획	음악	116	16.65	2.81	209	.38
	미술	95	16.49	2.97		
소외계층예술영재이해	음악	116	16.30	5.08	209	2.23*
	미술	95	14.77	4.85		
합계	음악	116	127.09	13.18	209	1.23
	미술	95	124.82	13.54		

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

바. 영재교육 경험 유무별 멘토 역량 분석

<표 V-10>은 영재교육 경험 유무별 교사 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 *t*검증 결과를 나타낸 것이다.

<표 V-10> 영재교육 경험 유무별 멘토 역량에 대한 기술 통계 및 독립표본 *t*검증 결과

역량	영재교육 경험 유무	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>t</i>
대인관계 및의사소통	영재교육 관련 경험 있음	170	38.76	4.05	340	4.86***
	영재교육 관련 경험 없음	172	36.72	3.73		
관계 자신	영재교육 관련 경험 있음	170	8.58	1.34	341	4.08***
	영재교육 관련 경험 없음	173	7.99	1.30		
타인 지향	영재교육 관련 경험 있음	170	8.52	1.28	341	4.06***
	영재교육 관련 경험 없음	173	7.92	1.47		
상호작 용관리	영재교육 관련 경험 있음	170	10.22	2.62	340	-1.45
	영재교육 관련 경험 없음	172	10.60	2.23		
자기 표현	영재교육 관련 경험 있음	170	11.44	2.29	340	5.23***
	영재교육 관련 경험 없음	172	10.20	2.08		
서번트리 더십	영재교육 관련 경험 있음	170	25.56	3.14	339	6.14***
	영재교육 관련 경험 없음	171	23.46	3.16		
치유	영재교육 관련 경험 있음	170	12.91	1.86	341	4.03***
	영재교육 관련 경험 없음	173	12.10	1.82		
자발적 동기화	영재교육 관련 경험 있음	170	12.65	1.75	339	6.64***
	영재교육 관련 경험 없음	171	11.36	1.83		
코칭	영재교육 관련 경험 있음	170	46.95	5.85	339	4.96***
	영재교육 관련 경험 없음	171	43.93	5.38		
대안 탐색	영재교육 관련 경험 있음	170	12.89	1.81	339	4.68***
	영재교육 관련 경험 없음	171	11.95	1.90		
목표 조절	영재교육 관련 경험 있음	170	17.04	2.68	339	2.26*
	영재교육 관련 경험 없음	171	16.42	2.43		
행동 계획	영재교육 관련 경험 있음	170	17.01	2.62	339	5.10***
	영재교육 관련 경험 없음	171	15.56	2.64		
소외계층 예술영재이해	영재교육 관련 경험 있음	170	17.48	3.95	339	9.55***
	영재교육 관련 경험 없음	171	13.41	3.92		
합계	영재교육 관련 경험 있음	170	128.75	12.38	336	8.84***
	영재교육 관련 경험 없음	168	117.34	11.31		

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

교사의 영재교육 경험유무에 따른 멘토 역량의 차이를 분석한 결과의 특징은 대부분의 멘토 역량에서 영재교육 경험 교사가 영재교육을 경험해 보지 못한 교사에 비해 역량이 더 높다는 것이다. 세부적으로 대인관계 및 의사소통 역량에서 영재교육 관련 경험이 있는 교사($M=38.76$, $SE=4.05$)는 영재교육 관련 경험이 없는 교사($M=36.72$, $SE=3.73$)에 비해 유의확률 .001 이하의 수준에서 역량의 차이가 있는 것으로 나타났다($df=340$, $t=4.86$, $p<.001$). 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 역량들 중 상호작용 관리 역량은 영재교육 관련 경험 유무에 따른 차이가 없었지만($df=340$, $t=-1.45$, $p>.05$), 관계 자신 역량은 영재교육 관련 경험교사($M=8.58$, $SE=1.34$)가 영재교육 관련 비 경험 교사($M=7.99$, $SE=1.30$)에 비하여 더 높은 수준의 역량이 있었으며($df=341$, $t=4.08$, $p<.001$), 타인지향 역량 역시 영재교육 관련 경험 교사($M=8.52$, $SE=1.28$)가 영재교육을 경험해 보지 못한 교사($M=7.92$, $SE=1.47$)에 비해 높은 수준의 역량을 보여주었다($df=341$, $t=4.06$, $p<.001$). 그리고 자기 표현 역량에서도 영재교육 관련 경험교사($M=11.44$, $SE=2.29$)의 역량과 영재교육 관련 비경험교사($M=10.20$, $SE=2.08$)는 통계적인 차이를 보여주었다($df=340$, $t=5.23$, $p<.001$).

서번트 리더십 역량 및 그 하위 역량에서의 영재교육 경험 유무별 역량 차이를 살펴보면 서번트 리더십 역량의 경우 영재교육 경험이 있는 교사($M=25.56$, $SE=3.14$)와 없는 교사($M=23.46$, $SE=3.16$)의 통계적 유의미한 차이가 나타났으며($df=339$, $t=6.14$, $p<.001$), 그 하위 역량인 치유($df=341$, $t=4.03$, $p<.001$) 및 자발적 동기화 역량($df=339$, $t=6.64$, $p<.001$)에서도 영재교육 경험 교사가 영재교육 비 경험 교사에 비해 더 높은 수준의 역량을 갖추고 있는 것으로 확인되었다.

코칭 역량 및 그 하위 역량에서도 영재교육 경험교사는 영재교육을 경험해 보지 못한 교사들에 비해 역량의 차이가 분명하게 나타났다. 먼저 코칭 역량에서 영재교육 경험 교사($M=46.95$, $SE=5.85$)와 영재교육을 경험해 보지 못한 교사($M=43.93$, $SE=5.38$)의 차이($df=339$, $t=4.96$, $p<.001$)를 확인하였다. 하위 요인인 대안탐색 역량에서 영재교육 경험 교사($M=12.89$, $SE=1.81$)와 영재교육을 경험해 보지 못한 교사($M=11.95$, $SE=1.90$)의 차이($df=339$, $t=4.68$, $p<.001$), 목표조절 역량에서 영재교육 경험 교사($M=17.04$, $SE=2.68$)와 영재교육을 경험해 보지 못한 교사($M=16.42$, $SE=2.43$)의 차이($df=339$, $t=2.26$, $p<.05$), 행동계획 역량에서 영재교육 경험 교사($M=17.07$, $SE=2.62$)와 영재교육을 경험해 보지 못한 교사($M=15.56$, $SE=2.64$)의 차이($df=339$, $t=5.10$, $p<.001$)를

모두 통계적으로 확인하였다.

소외계층 예술 영재에 대한 이해 역량의 경우에도 영재교육 경험교사($M=17.48$, $SE=3.95$)가 영재교육을 경험해 보지 못한 교사($M=13.41$, $SE=3.92$)보다 더 높은 수준의 역량을 가지고 있었으며($df=339$, $t=9.55$, $p<.001$), 멘토 역량 전체에 대해서도 영재교육 경험교사의 역량 평균($M=128.75$, $SE=12.38$)이 영재교육 경험이 없는 교사의 역량 평균($M=117.34$, $SE=11.31$)에 비해 더 높았으며 통계적 결과 유의미한 것으로 나타났다($df=336$, $t=8.84$, $p<.001$).

사. 영재교육 경험 교사 중 예술영재교육 관련 경험 유무별 교사 역량 분석

<표 V-11>은 영재교육 경험 교사들 중 예술 영재교육을 경험한 교사와 예술 영재교육이 아닌 다른 분야의 영재교육을 경험한 교사들 간의 역량에 대한 기술 통계 및 평균의 차이를 분석하기 위해 실시한 독립표본 t 검증 결과이다. 영재교육 경험 교사들 중 예술 영재교육 경험 교사들은 다른 영역의 영재교육을 경험한 교사들에 비해 대인관계 및 의사소통 역량에서 관계자신 역량($df=168$ $t=1.29$, $p>.05$)과 상호작용 관리 역량($df=168$, $t=-.42$, $p>.05$)을 제외한 나머지 역량에서 더 높은 수준의 역량을 나타내었다. 통계분석 결과는 대인관계 및 의사소통 역량에서 예술 영재교육 관련 경험 교사($M=39.16$, $SE=4.04$)가 타 영역의 영재교육 관련 경험 교사($M=37.58$, $SE=3.90$) 보다 높은 것($df=168$, $t=2.32$, $p<.05$), 타인지향 역량에서 예술 영재교육 관련 경험 교사($M=8.65$, $SE=1.23$)가 타 영역의 영재교육 관련 경험 교사($M=8.14$, $SE=1.36$) 보다 높은 것($df=168$, $t=2.31$, $p<.05$), 자기표현 역량에서 예술 영재교육 관련 경험 교사($M=11.67$, $SE=2.36$)가 타 영역의 영재교육 관련 경험 교사보다($M=10.74$, $SE=1.92$) 높은 것($df=168$, $t=2.32$, $p<.05$)을 나타내준다.

서번트 리더십 역량에서도 타 영역의 영재교육 경험 교사에 비해 예술 영재교육을 경험한 교사들의 역량이 더 높은 것이 특징적이다. 구체적으로 살펴보면 서번트 리더십의 경우 예술 영재교육 경험교사들이($M=25.94$, $SE=3.11$) 타 영재교육 경험교사($M=24.44$, $SE=2.98$)에 비해 더 높은 수준의 역량을 보여주었으며($df=168$, $t=2.75$, $p<.01$), 치유 역량($df=168$, $t=2.25$, $p<.05$)과 자발적 동기화 역량($df=168$, $t=2.67$, $p<.05$)에서도 예술 영재교육 경험 교사들의 역량은 높은 수준을 보여주었다.

<표 V-11> 영재교육 경험자 중 예술영재교육 관련 경험 유무별 역량에 대한
기술 통계 및 독립표본 t검증 결과

역량	예술영재교육 관련 경험 유무	N	M	SE	df	t
대인관계 및의사소통	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	39.16	4.04	168	2.32*
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	37.58	3.90		
관계자신	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	8.65	1.37	168	1.29
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	8.35	1.23		
타인지향	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	8.65	1.23	168	2.31*
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	8.14	1.36		
상호작용 관리	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	10.18	2.80	168	-.42
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	10.35	2.05		
자기표현	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	11.67	2.36	168	2.32*
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	10.74	1.92		
서번트 리더십	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	25.94	3.11	168	2.75**
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	24.44	2.98		
치유	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	13.11	1.89	168	2.67*
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	12.30	1.66		
자발적 동기화	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	12.83	1.74	168	2.25*
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	12.14	1.71		
코칭	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	47.24	5.78	168	1.14
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	46.07	6.03		
대안탐색	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	13.06	1.77	168	2.11*
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	12.40	1.85		
목표조절	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	17.13	2.66	168	.77
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	16.77	2.74		
행동계획	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	17.05	2.61	168	.30
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	16.91	2.68		
소외계층 예술영재이해	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	18.14	3.93	168	3.90***
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	15.53	3.35		
합계	예술 영재 교육 관련 경험 있음	127	130.48	12.40	168	3.22**
	예술 영재 교육 관련 경험 없음	43	123.63	10.91		

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

코칭역량에서는 예술 영재교육 관련 경험 교사와 다른 역량의 영재교육을 경험한 교사간의 역량 차이가 두드러져 보이지 않는다. 코칭 역량의 하위 요인인 대안탐색 역량의 경우에서 예술 영재교육 관련 경험 교사가($M=13.06$, $SE=1.77$) 다른 영역의 영재교육 경험 교사($M=12.40$, $SE=1.85$)에 비해 역량이 높은 것($df=168$, $t=2.11$, $p<.05$)을 제외하고, 나머지 역량들인 코칭($df=168$, $t=1.14$, $p>.05$), 목표조절($df=168$, $t=.77$, $p>.05$), 행동계획 역량($df=168$, $t=.30$, $p>.05$)에서는 역량의 차이가 통계적으로 확인되지 않았다.

마지막으로 소외계층 예술 영재 이해 역량에서는 예술 영재교육 관련 경험 교사의 역량($M=18.14$, $SE=3.93$)이 다른 분야의 영재교육 경험 교사($M=15.53$, $SE=3.35$)에 비해 분명한 역량 차이를 보여주었으며($df=168$, $t=3.90$, $p<.001$), 교사 멘토 역량 전체를 고려할 때도 예술 영재교육 관련 경험 교사와($M=130.48$, $SE=12.40$) 다른 분야의 영재교육 경험 교사($M=123.63$, $SE=10.91$)의 평균 차이는 분명하게 나타났다($df=168$, $t=3.22$, $p<.001$).

VI. 결론 및 제언

본 장에서는 지금까지의 연구 결과를 종합해 보고, 이를 기반으로 사회적 배려 대상 예술영재 지원을 위한 교사 멘토링 프로그램의 구성 방향을 제시하였으며, 나아가 정책 제언 및 후속 연구를 위한 제언을 제시하였다.

1. 주요 연구 결과 요약

본 연구는 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토양성 프로그램 개발을 위한 기초연구로, 교사 멘토양성 프로그램에서의 핵심역량 요인을 도출하고 이를 기반으로 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사 멘토 양성 프로그램의 구성 방향을 제시하고자 한다. 이를 위하여 문헌 연구를 통해 선행연구에서 제시한 멘토 역량에 대한 정의와 개념 및 그 하위 요인들을 분석하였으며, 사회적 배려대상 예술영재 학생들의 특성을 고찰하였다. 도출된 멘토 역량의 하위 요인들 중 공통된 요인들을 유목화하여 문항으로 구성할 수 있는 요인들을 추출하였다. 그 후 추출된 문항의 타당성 검증을 위하여 델파이(Delphi)분석을 실시하였고 전문가 FGI(Focus Group Interview)를 실시하여 문항을 수정·재구성하였으며 수정·재구성된 문항으로 영재교육 경험이 없는 교사, 영재교육 경험이 있는 교사들 중 예술 영재교육 경험이 있는 교사, 예술 영재교육 경험은 없으나 영재교육 경험이 있는 교사들에게 진단을 실시하여 도출한 데이터로 탐색적 요인 분석을 통해 문항을 확정하였다. 또한 확정된 문항에 대해 교사들이 가지고 있는 사회인구학적 배경별로 역량의 차이가 나타나는지 검증하기 위하여 기술통계, 대응표본 *t*검증, 일원배치 분산 분석을 실시하였다.

본 연구의 주요 연구결과를 요약하여 제시하면 다음과 같다.

가. 사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 교사 멘토 역량 진단도구 개발

문헌연구를 통한 선행연구 분석에서 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위한 교사 멘토의 역량을 진단하기 위하여 크게 네 가지 역량으로 나누어 문항을 구성하였다. 초기 문항 구성은 크게 대인관계 및 의사소통 역량(총 15문항), 서번트 리더십 역량(총 12문항), 코칭 역량(총 18문항), 사회적 배려대상 예술 영재 교육 이해 역량(총 13문항) 등 총 58문항으로 구성하였다. 세부적으로 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 요인들은 관계에 대한 자신감(3문항), 신뢰감 형성(3문항), 타인 지향(3문항), 상호 작용 관리(3문항), 자기 표현(3문항) 등 다섯 개로, 서번트 리더십 역량의 하위 요인으로서는 치유(3문항), 설득(3문항), 격려 및 권한 부여(3문항), 자발적 동기화(3문항) 등 네 개로, 코칭 역량의 하위 요인으로 자기 탐색(4문항), 정서 조절(3문항), 대안 탐색(3문항), 목표 조절(4문항), 행동 계획(4문항) 등 다섯 개로, 마지막으로 사회적 배려대상 예술 영재 교육 이해 역량의 하위 요인으로 소외계층 영재교육의 이해(5문항), 예술 영재의 특성 이해(5문항), 예술 영재 교육의 이해(3문항) 등의 세 가지로 구성하였다.

탐색적 요인분석을 위하여 구성한 문항을 활용하여 총 343명의 교사를 대상으로 설문을 실시하였다. 343명의 교사 중 영재교육 관련 경험이 있는 교사는 총 170명으로 그 중 127명은 예술 영재교육 관련 경험이 있었으나 43명은 예술 영재교육이 아닌 다른 분야의 영재교육의 경험이 있었다. 반면, 영재교육 관련 경험이 없는 교사는 173명으로 나타났다. 설문 실시 후 수집된 데이터를 활용하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인 분석 결과 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)와 Bartlett 검정 KMO 값은 .869, Bartlett 구형성 검정치는 6636.104($p=.000$)로 요인분석에 적합하였으며 요인 분석 과정에서 요인부하량이 .40 미만인 문항과 다른 요인이 문항과의 상관관계가 .30이상인 문항은 제외시켰다.

탐색적 요인분석 결과 소외 계층 예술 영재 학생들 위한 교사 멘토링 진단 도구의 전체 신뢰도는 .89로 매우 양호하였으며, 총 32문항, 4개의 핵심 역량에 대하여 10개의 하위 요인 역량으로 구성되었다.

나. 교사 집단별 멘토 역량 차이 분석

교사 집단별 멘토 역량은 크게 학교급 별, 성별, 교직경력별, 예술 관련 교과 전공 유무별, 예술 관련 전공 분야별, 영재교육 경험 유무별, 영재교육 경험교사 중 예술 영재교육 경험 유무별 등 크게 일곱 가지 독립 변인별로 역량 차이를 분석하였다. 연구결과를 요약·정리하면 <표 VI-1>과 같다.

<표 VI-1> 연구 결과 요약

역량	학교급별	성별	교직 경력별	예술교과 전공유무	예술관련 전공분야	영재교육 경험유무	영재교육 경험영역
	a: 초 b: 중 c: 고	a: 남자 b: 여자	a: 5년 미만 b: 5년이상~10년미만 c: 10년이상~15년미만 d: 15년이상~20년미만 e: 20년이상	a: 예술 b: 비예술	a: 음악 b: 미술	a: 경험 b: 비경험	a: 예술 b: 타영역
관계자신	-	a>b	a>b>c=d=e	a>b	a>b	a>b	-
타인지향	-	-	-	-	-	a>b	a>b
상호작용 관리	-	a<b	e>a=b=c=d	-	a<b	-	-
자기표현	a>b=c	-	-	a>b	-	a>b	a>b
대인관계 및 의사소통	a>b=c	-	b>a=c=d=e	a>b	-	a>b	a>b
치유	a=b>c	-	a>b=c=d=e	a>b	-	a>b	a>b
자발적 동기화	a>b=c	a>b	b>a=c=d=e	a>b	-	a>b	a>b
서번트 리더십	a>b=c	-	a>b=c=d=e	a>b	-	a>b	a>b
대안탐색	a>b=c	-	-	a>b	-	a>b	a>b
목표조절	-	a<b	-	a>b	a>b	a>b	-
행동계획	a=c>b	-	-	a>b	-	a>b	-
코칭	a=c>b	-	-	a>b	-	a>b	-
소외계층 예술영재 교육이해	c>a>b	a>b	b=d>a=c=e	-	a>b	a>b	a>b
교사 코칭역량	a>c>b	-	b>a=c=d=e	a>b	-	a>b	a>b

학교급별 교사 멘토 역량에 대한 분석 결과 대인관계 및 의사소통 역량에서 초등학교 교사가 중학교, 고등학교 교사의 역량보다 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났고, 서번트 리더십 역량 또한 그러하였다. 코칭 역량은 중학교, 초등학교 교사의 역량의 수준이 동일하였으나 고등학교 교사의 역량보다는 더 높은 수준을 가지고 있는 것으로 나타났고, 소외계층 예술 영재 이해 역량은 고등학교 교사가 초등학교 교사보다 더 높은 수준의 역량을 가지고 있었고 초등학교 교사는 중학교 교사보다 더 높은 수준의 역량을 지니고 있었다. 모든 역량을 종합한 교사 코칭 역량에서도 초등학교 교사, 고등학교 교사, 중학교 교사 순으로 코칭 역량을 가지고 있는 것으로 분석되었다.

t 검증을 통한 성별 교사 멘토 역량 분석에서는 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 역량 중 관계 자신 역량, 서번트 리더십 하위 역량 중 자발적 동기화 역량, 소외계층 예술 영재 이해 역량 등에서 남자 교사가 여자 교사보다 더 높은 수준의 역량을 나타내는 것으로 확인되었으며 반대로 여자 교사는 대인관계 및 의사소통의 상호작용 관리 역량과 코칭 역량의 목표조절 역량에서 더 높은 수준의 역량을 함양하고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 교직경력별 교사 역량 분석 결과, 대인관계 및 의사소통 역량에서는 5년 이상~10년 미만의 경력 교사와 그 이외의 경력 교사가 차이가 있었으며, 하위 역량인 관계자신 역량에서는 5년 미만, 5년 이상~10년 미만, 10년 이상~15년 미만의 경력 교사 및 그 외의 경력을 가진 교사의 순으로 역량의 차이가 다르게 나타났다. 상호작용 관리 역량은 20년 이상 경력 교사가 다른 경력 교사 집단에 비해 높은 수준의 역량을 보여주었다. 서번트 리더십 역량 및 그 하위 역량인 치유 역량에서는 5년 미만의 교사가 다른 경력 집단 교사보다, 자발적 동기화 역량에서는 5년 이상~10년 미만의 교사가 다른 경력 집단 교사보다 더 높은 역량 수준을 나타내는 것으로 분석되었다. 소외계층 예술 영재 이해 역량에서는 5년 이상~10년 미만 경력 교사와 15년 이상~20년 미만의 교사가 다른 경력 집단 교사보다 높은 역량을 가지고 있었으며, 교사 멘토 역량 전체에서는 5년 이상~10년 미만 경력 교사들이 다른 경력을 가지고 있는 교사보다 더 우수한 역량을 지니고 있음이 확인되었다.

예술 관련 교과 전공 유무별 교사 역량 분석 결과에서는 통계적으로 유의미한 결과가 나타난 역량 모두에서 예술 관련 교과를 전공한 교사들이 예술 관련 이외

의 교과를 전공한 교사에 비해 통계적으로 유의미한 차이가 있는 역량의 높은 수준을 보여주었다. 세부적으로 대인관계 및 의사소통 역량과 그 하위 역량인 관계 자신 역량, 자기표현 역량, 그리고 서번트 리더십 역량과 그 하위 역량 전체(치유 역량, 자발적 동기화 역량), 코칭 역량과 그 하위 역량 전체(대안 탐색 역량, 목표 조절 역량, 행동계획 역량), 교사 멘토 역량 등에서 예술 관련 교과를 전공한 교사들이 그렇지 않은 교사들에 비해 더 높은 역량을 가지고 있는 것으로 나타났다. 그러나, 소외계층 예술 영재 이해 역량에서는 예술 관련 교과 전공 유무별 교사 역량의 차이가 없었다.

예술 관련 교과 전공을 한 교사들 중 예술 관련 전공 분야별로 교사 역량의 차이가 있는지 알아보기 위하여 설문을 실시한 결과 음악과 미술 교과를 제외한 나머지 교과는 표집이 되지 않거나 1~2건의 표집이 되어 유의한 통계적 분석이 불가능하였다. 그러나 음악과 미술 교과에서 예술 영재교육이 대부분 이루어지는 것을 감안할 때 음악과 미술 전공 교사들의 역량 차이를 분석하는 것은 시사하는 바가 크다고 판단하여 분석을 실시하였다. 분석 결과 음악교사가 미술교사에 비해 대인관계 및 의사소통 역량의 하위 요인인 관계자신 역량, 코칭 역량의 하위 역량인 목표 조절 역량, 소외 계층 예술 영재 이해 역량 등에서 더 높은 역량을 가지고 있는 것으로 하위 요인인 상호작용 역량에서 더 높은 역량을 보이고 있는 것으로 나타났다. 나타났고 반대로 미술 교사는 대인관계 및 의사소통 하위 역량의

영재교육 경험 유무별 교사 멘토 역량을 분석한 결과 대부분의 멘토 역량에서 영재교육 경험교사가 영재교육을 경험해 보지 못한 교사에 비해 역량이 더 높다는 것이 확인되었다. 영재교육 경험교사는 대인관계 및 의사소통 역량에서 상호작용 역량을 제외한 모든 역량, 서번트 리더십 역량 및 그 하위 역량 전체, 코칭 역량 및 그 하위 역량 전체, 소외 계층 예술 영재 이해 역량, 교사 멘토 역량에서 영재교육을 경험해 보지 못한 교사 집단보다 높은 역량을 보유하고 있었다.

마지막으로 영재교육 경험교사 들 중 예술 영재교육을 경험한 교사들과 기타 다른 분야의 영재교육을 경험한 교사 간의 역량 차이를 분석한 결과 통계적 유의성이 나타나지 않은 관계자신 역량, 상호작용 관리 역량, 목표조절 역량, 행동계획 역량, 코칭 역량 등을 제외한 나머지 역량 모두에서 예술 영재교육을 경험한 교사들이 다른 분야의 영재교육을 경험한 교사보다 역량의 수준이 높은 것으로 분석

되었다. 세부적으로 대인관계 및 의사소통 역량 및 그 하위 역량들(타인지향 역량, 자기 표현 역량), 서번트 리더십 역량과 그 하위 역량들(치유 역량, 자발적 동기화 역량), 코칭 역량의 하위 역량 중 대안 탐색 역량, 소외계층 예술 영재 이해 역량, 교사 멘토 역량에서 그러한 것으로 나타났다.

2. 사회적 배려대상 예술 영재 지원을 위한 교사 멘토 양성 프로그램 구성 방향

본 연구는 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위하여 멘토의 역할을 담당해야 하는 교사들의 역량을 분석하고 교사들이 멘토의 역할을 효율적·효과적으로 수행하기 위하여 역량을 증진시킬 수 있는 교사 멘토 양성 프로그램을 개발하기 위한 기초 연구이며, 나아가 사회적 배려대상 예술 영재 지원을 위한 멘토링 체제 기반을 구축하는데 목표가 있다. 따라서 본 연구의 직접적 목표인 교사 멘토 양성 프로그램의 구성방향을 본 연구로 도출된 결과를 중심으로 제시하고자 한다.

첫째, 교사 멘토 양성 프로그램은 본 연구에서 개발된 멘토 역량 진단 결과를 적극적으로 반영하여 구성할 필요가 있다. 교사들을 위한 연수 프로그램의 성격에 따라 다소 차이가 있기는 하지만 대부분의 연수 프로그램은 모든 교사를 한 집단으로 간주하고 그들에게 동일한 교육 프로그램을 적용시키는 형태로 이루어진다. 본 연구에서 교사의 멘토 역량을 진단하기 위한 진단도구의 개발 과정에서 확인할 수 있었듯이 교사의 멘토 역량은 분명한 역량으로 나뉘어지며 역량에 따른 하위 요인 또한 비교적 분명하게 나타난다. 또한, 교사들의 인구통계학적 변인에 따라 교사의 멘토 역량을 분석하였을 때, 변인별 집단에 따라 역량의 차이가 비교적 분명하게 나타났다. 따라서 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위한 교사 멘토 양성 프로그램을 구성하기 위해서는 본 연구를 기초로 하여 교사의 멘토 역량의 분석 결과를 기반으로 역량의 정도에 따른 교사 멘토 양성 프로그램을 적용시키는 것이 바람직하다.

둘째, 교사들이 재직하고 있는 학교급과 교사 개개인의 교직 경력별로 사회적 배려대상 예술영재 교사 멘토 양성 프로그램의 구성이 달라져야 하며 그 운영 또한 다르게 시행되어야 한다. 본 연구에서 나타난 결과 초등학교 교사들이 거의 대부분의 멘토 역량에서 중학교, 고등학교 교사들의 멘토 역량에 비해 높은 수준을 나타내는 것으로 나타났다. 교사의 성별에서는 멘토 역량에 따라 다소 차이는 있었으나 성별로 나타나는 차이는 전반적으로 없었다. 교사들의 교직 경력에 따라 교사의 멘토 역량은 교직 경력이 낮은 5년 미만의 경력교사와 5년 이상 ~ 10년 미만의 경력 교사들이 그보다 오래된 교직 경력을 가지고 있는 교사들보다 더 높은 역량을 보유하고 있는 것으로 분석되었다. 따라서 본 연구의 결과를 적용시켜 보면 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위한 교사의 멘토 역량을 증진시키기 위한 프로그램은 초등학교 교사 및 교직 경력이 낮은 교사들 보다 중·고등학교 교사 및 교직 경력이 비교적 많은 교사들에게 더 많이 집중될 필요가 있다.

셋째, 영재교육을 경험한 교사와 영재교육을 경험해 보지 못한 교사의 사회적 배려대상 예술 영재를 위한 교사 멘토 역량은 분명한 차이를 나타내었기 때문에 영재교육 경험유무에 따라 교사 멘토 양성 프로그램은 다르게 구성되어야 한다. 구체적으로 예술 영재교육을 경험한 교사들은 타 영역의 영재교육을 경험한 교사보다 더 뛰어난 역량을 가지고 있으며, 영역과 상관없이 영재교육 경험 교사는 영재교육 비 경험 교사보다 더 높은 역량을 가지고 있었다. 본 연구결과, 사회적 배려대상 예술 영재를 위한 교사 멘토 양성 프로그램은 예술 영재교육 경험 교사, 영재교육 경험 교사, 영재교육을 경험해 보지 못한 일반 교사 순으로 더 강화시켜 운영될 필요가 있다.

넷째, 연구결과 예술을 전공한 교사가 예술을 전공하지 않은 교사들에 비해 역량이 높았으며 예술 영역 중에서도 음악을 전공한 교사가 미술을 전공한 교사보다 더 높은 역량이 있는 것으로 나타난 것도 주목해 볼 필요가 있다. 실질적으로 예술 영재교육에서는 아직까지 체계적인 멘토링이 운영되지 못하고 있다는 것을 감안해 볼 때, 영재교육 담당교사가 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위한 멘토링을 함께 담당하고 있다고 해도 과언이 아니다. 그러나 엄연히 예술 영재학생들을 가르치는 것과 멘토링하는 것은 교육적 목적과 방법에서 많은 차이가 있는 것이 사실이므로 현재 예술 영재교육을 담당하고 있는 교사들이 가지고 있는 멘

토링 역량을 활용하여 사회적 배려대상 예술 영재학생들에게 어느 정도의 멘토 역할을 담당하게 해 줄 수 있는 교육을 실시하여 멘토링 체제가 구축되기 전까지의 그 체제의 부재를 보완할 수 있도록 해야 한다. 또한 2018년 영재교육 기관 유형별 현황을 살펴보면 음악 영재 학생이 1,938명(1.8%), 미술 영재학생이 1,771명(1.7%)로 나타나 영재교육을 이수하고 있는 음악 영재와 미술 영재 학생의 숫자는 비슷한 수준을 나타내었다(영재교육종합데이터베이스, 2018). 음악 영재와 미술 영재의 숫자가 비슷함에 불구하고 음악 영재교육을 경험한 교사와 미술 영재교육을 경험한 교사는 다수의 역량 요인에서 음악 영재교육을 경험한 교사가 더 높은 역량을 가지고 있는 것으로 분석되었다. 기본적으로 예술을 담당한 교사가 다른 교과를 전공한 교사들보다 역량이 높기 때문에 예술 영재학생들 중 미술 분야에 탁월한 영재성을 가지고 있는 사회적 배려대상 영재학생들을 위하여 미술 교사의 멘토 역량을 제고하기 위한 프로그램을 운영하는 것은 미술 분야의 사회적 배려대상 예술 영재학생들의 교육을 위하여 중요한 멘토링 체제의 한 역할을 수행할 것으로 기대한다.

3. 정책 제언

사회적 배려대상 예술 영재 지원을 위한 멘토 양성 프로그램 개발을 위한 정책을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위하여 멘토링 프로그램을 적극적으로 도입하여 제공할 필요가 있다. 이는 잠재성이 발견되어 예술 영재교육을 받고 있는 학생들을 대상으로 할 뿐만 아니라 자신이 예술 영재의 잠재성이 있으나 여러 가지 이유 때문에 예술 영재교육을 받지 못하고 있거나 예술 영재로서 잠재성을 발현하기 위한 방법을 알고 싶어 하는 등의 아직 판별되지 않은 소외된 예술 영재학생들을 포함해야 한다. 멘토링은 소외 계층 예술 영재학생이 영재교육을 받아나가는 과정에서도 매우 의미 있는 교육방법으로 영재학생 혹은 일반학생을 대상으로 한 멘토링 효과에 대한 사전 연구(강완, 박만구, 2009; 유미현, 고광윤, 2010;

Ambrose & Huntley, 1994; Batten & Rogers, 1993; Callahan & Dickson, 2014)들에서 멘토링을 강조하고 있는 것과 같은 맥락이다. 한편, 사회적 배려대상 영재학생들은 여러 가지 이유로 영재교육을 받을 수 있는 기회를 가지지 못하는 것이 사실이다. 설상가상으로 예술 영재학생들은 예술 영재교육의 특성상 비용의 문제로 인하여 쉽게 영재교육의 기회를 포기하여 그들의 영재성을 사장 시킬 가능성이 크다. 따라서 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위한 멘토링은 예술 영재교육을 포함하여 그들이 지원받을 수 있는 다양한 교육 정보를 제공함으로써 그들의 영재성을 사전에 포기하거나 사장시키지 않는 단계부터 시작하는 것도 충분히 고려해 보아야 한다.

둘째, 예술 영재를 멘토링 할 수 있는 교사가 한정되어 있기 때문에 뛰어난 역량을 가진 교사로 하여금 사회적 배려대상 예술 영재를 위한 e-Mentoring의 운영을 적극적으로 시도할 필요가 있다. 이를 위하여 소외 계층 예술 영재를 포함한 예술 영재에 대한 멘토 역량이 뛰어난 교사 멘토의 Pool을 구축하고 국가적인 차원에서 그들을 관리할 필요가 있다. 또한 사회적 배려대상 예술 영재들이 뛰어난 교사 멘토들에게 많은 교육적 도움을 실질적으로 받을 수 있도록 각 급 학교, 교육청, 대학부설 영재교육원 등 영재교육과 관련한 기관들이 협업하여 그들을 위한 e-Mentoring 체제를 구축하여 운영하는 것이 필요하다.

셋째, 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위한 교육과정에서 멘토링의 역할이 함께 논의되어야 한다. 멘토링은 다양한 교육방법 중 학생들을 가르치는 교수와 엄연히 다른 성격을 가지고 있다. 멘토링을 연장자인 멘토가 자신보다 경험이 적은 멘티에 대해 안내하고 개인발전과 경력개발이 일어날 수 있도록 하며 지지를 제공하고 유지하는 상호관계를 강조하는 것(Hunt et al, 1983)으로 볼 때 교수자가 학습자를 교수하는 일반적인 것과는 다른 성격의 교수방법이라고 볼 수 있다. 따라서 사회적 배려대상 예술 영재학생들을 위한 교육과정에서 그들의 잠재성을 직접적으로 계발하는 교육과 멘토링을 통한 교육의 상호보완적 관계를 고려하여 교육과정을 편성할 필요가 있으며 교육과정 편성의 핵심은 각 교육에서의 교육적 효과에 따라 조화롭게 구성되어야 한다.

마지막으로 본 연구를 종합해 볼 때 나타난 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 소외 계층 예술영재 학생을 위한 교사 멘토 역량 진단도구를 탐색적 요인분석을 통하여 개발하였다. 개발된 진단도구를 보다 타당한 도구로 발전시키기 위하여 더 많은 표집과 표집한 데이터를 바탕으로 한 확인적 요인분석을 시행하는 것이 바람직하다.

둘째, 본 연구에서 확인한 것은 확인한 것은 교사 집단별 교사 멘토 역량의 차이를 분석한 것으로써 멘토 역량 프로그램을 개발하기 위하여 고려해야 하는 교사 멘토 역량을 분석하기 위함이었다. 이와 같은 교사 멘토 역량의 차이는 또 다른 변인들에 의하여 나타나게 될 것인데, 교사 멘토 역량의 차이를 나타내는 원인들을 연구하여 제시할 수 있다면 보다 긍정적인 변인을 다룰 수 있는 교사 멘토 역량 프로그램을 개발할 수 있을 것이다.

셋째, 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위한 멘토링의 체제에서 효과적이고 효율적인 모형이 어떠한 것인지를 고려할 때 누가 멘토의 역할을 수행하는 교사가 되어야 하는지를 교육의 효율성과 효과성의 원리에서 검토할 필요가 있다. 즉, 교육은 가장 적은 비용과 시간으로 가장 뛰어난 효과를 도모할 수 있어야 함을 원칙으로 한다. 본 연구의 결과에서 나타났듯이 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위한 교사의 역량은 다양한 교사의 집단에 따라 다르게 나타났고 그 결과 교사의 멘토 역량을 증진시키기 위한 프로그램도 달라져야 함을 제시하였다. 그러나 교사의 멘토 역량을 증진시켜 사회적 배려대상 예술 영재학생들에게 멘토링을 시행하는 것과 충분한 역량을 갖추고 있는 교사들에게 멘토링을 하도록 하는 것 중 어떤 것이 교육적으로 효율적·효과적인지를 분석할 필요가 있다.

넷째, 사회적 배려대상 예술 영재학생을 위한 멘토링이 효과적으로 이루어지도록 하는 교사의 역량에 대한 준거가 없기 때문에 교사 멘토 역량 프로그램의 목표 설정이 용이하지 않다. 따라서 교사 멘토 역량에 따라 멘토링으로 개발되는 사회적 배려대상 예술 영재학생의 요인 변화 정도의 효과성을 분석하여 교사 멘토 역량 프로그램 개발 및 멘토링 체제 개발에 활용하게 된다면 매우 과학적이고 체계적인 프로그램의 역할을 담당할 수 있을 것이라고 기대한다.

다섯째, 사회적 배려대상 예술 영재를 위한 멘토 역할을 교사가 수행하게 될 때에는 교사는 학생을 지도한 경험을 갖추고 있으므로 멘토인 청소년과 의사소통을 하거나 정서적 지원을 위한 상담활동을 할 때 일반인 멘토에 비해 우수한 역량을 가지고 있는 장점이 있다. 또한 교사는 학생의 학습과 관련한 부분에 대한 도움을 줄 수 있고 학교생활 적응을 위한 지원을 제공할 수 있으며 멘토링 활동 시 안전 사고에 유의하여 체험활동을 진행할 수 있는 역량을 갖추고 있는 점도 강점이라고 할 수 있다. 그러나 교사들이 가지고 있는 예술적 소양은 기초적인 수준에서부터 전문적인 수준에까지 매우 다양하기 때문에 예술 영재들이 가지고 있는 개개인의 독특한 특성을 이해하고 전문가 수준의 전문 분야 지도를 수행하는 능력을 모든 교사에게 기대하기는 쉽지 않다. 따라서 교사를 멘토로 활용하기 위해서는 예술 영재를 위한 전문적 수준의 기능을 지도하기 위한 방안을 보완할 수 있는 장치가 필요할 것이다.

참고문헌

- 강민철, 김수임, 이아라 (2015). 취약계층 청소년을 위한 효과적인 멘토링 슈퍼비전의 요소. **아시아교육연구**, 16(2), 1-31.
- 강완, 박만구 (2009). 멘토링 프로그램을 활용한 영재교육의 탐색. **과학영재교육** 1(2), 33-49.
- 강주희 (2012). 시각예술성의 재개념화: 미술교육의 흐름에 비추어본 시각예술영재성의 의미 변화 고찰. 한국예술영재교육연구원.
- 교육과학기술부 (2012). 자율형 사립고, 외고, 국제고 사회적 배려대상자 지원 방안.
- 교육부 (2018). 제4차 영재교육진흥종합계획(2018~2022).
- 교육인적자원부 (2007). 다문화가정 자녀 교육지원 계획.
- 교육인적자원부 (2007). 제 2차 영재교육진흥종합계획('08-'12).
- 권도희, 정수년, 이진원 (2008). 사례를 통한 전통예술 분야의 영재 개념 및 선발에 관한 기초 연구. 한국예술영재교육연구원.
- 권은지 (2013). 과학영재, 예술영재 및 일반고등학교의 성취성향 비교 연구. 이화여자 대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김경준, 김영지, 정익중, 김지혜, 조은주, 이수지, 오미선 (2012a). 청소년멘토링 활성화 방안 연구. 한국청소년정책연구원.
- _____ (2012b). 청소년멘토링 시범사업보고서. 한국청소년정책연구원 연구보고서.
- 김남숙 (2011). 취약가정자녀를 위한 멘토링 프로그램 설계의 방향성 연구. **청소년학연구**, 18(3), 355-380.
- 김동철 (2011). **미술영재담론**. 서울: 양서원.
- 김미숙 (2008). 한국의 영재교육 정책과 새 방향: 프로젝트 S&S(Stand & Shine). **소외계층 영재교육 활성화를 위한 공공정책 국제 심포지엄 자료집**, 119-115, 한국교육개발원.
- 김미숙, 송인섭, 이정규, 이승희, 이홍란 (2007). 영재교육 연계성 강화 방안 연구-영재교육기관, 학교, 대학. 한국교육개발원.
- 김미숙, 서지연, 김영아, 이희현, 전정민, 한은주 (2009). 소외계층 영재교육 프로젝트

- S&S : 선발도구와 프로그램 개발**. 한국교육개발원
- 김선아 (2017a). **미술영재교육 프로그램 기준 개발을 위한 기초 연구**. 한국예술영재교육연구원.
- _____ (2017b). **미술영재교육 프로그램 기준개발 연구**. 한국예술영재교육연구원.
- 김성원, 류지영 (2019). 소외계층 영재학생을 위한 온라인 멘토링. **한국컴퓨터교육학회 학술발표대회논문집**, 23(2), 83-84.
- 김성혜, 이경진 (2014). 사회적 배려대상 음악영재의 환경요인 특징 탐색. **영재교육연구**, 24(4), 629-655.
- 김순규, 이재경 (2007). 빈곤청소년의 심리·사회적 적응을 위한 멘토링 프로그램의 효과성 연구. **청소년학연구**, 14(5), 75-98.
- 김승일, 박세미 (2011). 대학생들의 무용 멘토링이 무용열정과 학습효과에 미치는 영향. **한국무용학회지**, 11(2), 13-23
- 김정희 (2005). **미술영재이야기**. 서울: 학지사.
- _____ (2017). 미술영재성 발현 변인에 대한 사례연구. **미술교육연구논총**, 48, 77-100.
- 김정희, 강병직 (2011). **미술영재교육학**. 서울 : 학지사.
- 김지수, 김지혜, 안경식, 정재훈, 김선, 윤희성, 이철기, 김하람, 박성철, 임상혁 (2019). 탈북청소년교육지원센터 운영 사업 10차년도 결과보고서. 한국교육개발원.
- 김지수, 정재훈, 안경식, 윤희성 (2019). **탈북학생 멘토링 매뉴얼(2019년 개정판)**. 한국교육개발원.
- 김춘미 외 (2006). **예술영재교육 발전방안 연구**. 한국예술영재교육연구원.
- 김형숙, 이재예 (2015). 지역사회 미술 교육을 통한 미술 멘토링의 기대 가치와 경험 고찰. **미술교육논총**, 29, 23-50.
- 김혜정, 정유진(2008). 예술계 고등학교 무용과 학생의 멘토관계가 학과적응과 무용성취에 미치는 영향. **한국무용학회지**, 8(1), 55-64.
- 남지영 (2007). 멘토링 활동이 초등학생의 리코더 연주 능력 향상에 미치는 영향. **음악교육**, 7, 185-207.
- 노효진 (2007). **학교폭력의 실상과 그 대처방안**. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류재석 (2009). **조직별 멘토링 12개월 운영방법**. 파주: 한국학술정보(주).
- 류지영 외 (2016). **미술교육의 기초**. 서울: 교육과학사.
- 류지영, 김미진 (2017). 소외계층 잠재적 과학영재를 위한 교육프로그램의 효과. **영재**

- 교육연구**, 27(4), 527-546.
- 문태영 (2005). 주의력결핍 과잉행동장애 영재아동의 이해와 중재. **중복·지체부자유 아교육**, 45, 65-79.
- 박명옥 (2017). 미술영재의 통섭적 사고 연계성 연구. **학습자중심교과교육연구**, 17(9), 29-46.
- 박선우, 설정희, 천성문 (2017). 대학생용 대인관계능력 척도 개발 및 타당화. **재활 심리연구**, 24(4), 723-738.
- 박은철, 남정훈 (2017). 통합 타당도 관점에서의 서번트 리더십 척도 개발. **한국사회 체육학회지**, 68, 361-374.
- 박인옥 (2016). 다문화 초등학생 멘토링의 슈퍼비전에 관한 사례 연구. **교육문화연구**, 22(4), 247-269.
- 부산대학교 보도자료 (2014.6.2.). **다문화 학생들의 꿈과 끼를 응원합니다 부산대, 글로벌 브릿지 사업 ‘효원 레인보우 국악 오케스트라’ 운영.**
- 서예원 외 (2011). 제2차 영재교육진흥종합계획 평가 및 중장기 전망 연구. 한국교육개발원.
- 선필호 (2010). **다문화가정 청소년 복지서비스 전달체계의 원칙과 효과성에 대한 인식 연구**. 명지대학교 대학원 박사학위논문.
- 성경희 (2003). **한국에서의 음악영재 발굴과 교육의 방향**. 음악인력 양성을 위한 새로운 방향 모색. 한국예술종합학교 한국예술연구소 개소기념 심포지엄 발표자료.
- _____ (2005). **예술·문화기반 사회와 음악영재교육**. 한국예술영재학회(편), **예술영재 교육: 예술영재의 특성과 교육의 방향**. 서울: 미진사.
- 손영희 (2011). 다문화가정 학생 멘토링 개선 방안 연구. **다문화교육**, 2(3), 59-86.
- 신혜경 (2016). 온라인 커뮤니티 ‘Music-COMP’ 분석을 통한 학교 음악 창작교육의 대안적 접근 탐색. **음악교육공학**, 27, 107-125.
- 안혜리, 정윤희 (2013). 예비교사의 ‘미술 멘토링’경험에 관한 질적 연구: 멘토의 인식을 중심으로. **조형교육**, 46, 199-226.
- 여성가족부 (2015). **전국다문화가족 실태조사**. 서울: 여성가족부
- 영재교육종합데이터베이스 (2018). <https://ged.kedi.re.kr/stss/main.do>.
- 원영실 (2011). 음악(국악)영재 판별을 위한 부모관찰정보지의 문항개발 및 적용. **음악 영재교육**, 40(1), 241-273.

- _____ (2012). 음악(국악)영재성 선별을 위한 부모관찰정보지(OSPG)의 구인타당화, **영재교육연구**, 22(1), 61-85.
- _____ (2013). 예술영재성의 판별에 관한 고찰 연구: 음악, 전통예술, 무용, 미술 분야. 한국예술영재교육연구원.
- _____ (2015). 음악(전통음악) 영재 선별용 영재 자기진단 평가문항 개발. 한국예술영재교육연구원.
- 오레지나 (2009). 무용영재 판별을 위한 실기과제 구성에 관한 연구. **한국무용학회지**, 20(1), 1-15.
- 우주희 (2002). 한국 미술영재교육의 가능성과 과제. **미술교육논총**, 15, 121-164.
- 유미현, 고광운 (2010). 과학영재의 정서 발달을 위한 온라인 멘토링 프로그램 효과. **과학영재교육**, 2(2), 39-60.
- 유성경, 이소래 (1999). 청소년 탈비행화 조력을 위한 효과적인 개입전략 개발연구. 한국청소년상담원.
- 유진, 조정아 (2006). 무용수행의 재능발달 요인: 수준별 탐색. **한국스포츠심리학회지**, 17(4), 29-42.
- 윤경원, 엄재은 (2009). 다문화멘토링에 관한 질적 연구. **교육사회학연구**, 19(3), 101-124.
- 이경화, 신오순 (2017). 영재 멘토링 프로그램의 특징과 대학교 융합영재 멘토링 사례. **영재와영재교육**, 16(1), 5-22.
- 이미경(2010). **예술영재교육 활성화 방안 연구**. 한국교육개발원.
- 이미경, 강병직, 조주현, 홍소영 (2006). **예술영재교육대상자 선발모형 개발연구 (I)**. 한국예술영재교육연구원.
- 이승진 (2017). **사회적 배려대상 예술영재 선발 다양화 방안 연구**. 한국예술영재교육연구원.
- 이승진, 이유진, 최선일 (2019). **예술꿈나무 교육인력 소외계층 선발역량 강화 기반 구축 - 심리·정서 멘토링 체제 개발**. 서울: 한국예술영재연구원.
- 이연희 (2011). **과학적 및 예술적 창의성의 특성 비교**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이용애 (2002). 시각예술영재성 개념 모델의 탐색. **초등교육학연구**, 9(1), 21-36.
- 이재분, 유경재, 여승수, 김아름 (2011). **소외계층 영재학생 사례 발굴 및 지원방안 연구**. 한국교육개발원.

- 이지원, 이범진 (2019). 고등학교급 과학영재를 위한 사사교육에서 수행되는 연구윤리교육과 연구 환경 조성에 대한 멘토 과학자와 교사의 인식비교. **한국과학교육학회지**, 39(3), 427-439.
- 이진호 (2012). **무용영재성 자기진단 도구 개발**. 한국예술영재교육연구원.
- _____ (2017). **무용영재교육 프로그램 기준 개발 연구**. 한국예술영재교육연구원.
- 이혜경, 조미경 (2012). 대학생 그룹 멘토링 프로그램의 효과성 측정을 위한 멘토역량 척도 개발 연구-대학생 그룹 멘토 참여자를 대상으로. **청소년학연구**, 19(2), 61-87.
- 임정섭, 최영임 (2018). 자기조절역량 기반 코칭 효과척도 개발. **사회과학논집**, 49(1), 242-264.
- 전광석 (2008). 위기 청소년을 대상으로 한 멘토의 역량강화 방안에 관한 연구. **청소년문화포럼**, 23, 205-236.
- 조은숙 (2003). **발레 영재 판별에 관한 기초연구**. 한국교육개발원.
- 조주연 (2007). 발레 영재성 구성요인의 탐색연구. **한국스포츠심리학회지**, 18(1), 15-31.
- 주소희, 이경은, 권지성 (2009). 조손가정 아동의 생활경험에 대한 질적 연구. **한국아동복지학**, 30, 97-131.
- 주현준, 오세희 (2011). 자율형 사립고 사회적 배려대상자 선발제도에 대한 교원 인식 분석. **한국교원교육연구**, 28(2), 213-135.
- 정경아, 정해숙, 권오남 (2004). **중등학생의 수학에서의 성별 격차 및 해소 방안 연구**. 한국여성개발원.
- 정익중 (2009). 빈곤과 비행 발달궤적의 역동적 관계. **아동학회지**, 30(3), 1-13.
- 정희자 (2004). 발레영재교육제도 도입을 위한 방안 연구. **한국무용학회**, 21, 43-62.
- 차은주, 유진 (2010). 무용 멘토링 척도 개발 및 타당화 검증. **대한무용학회논문집**, 64(64), 225-240.
- 채형일 (2001). **보호관찰대상 청소년을 위한 멘터링 프로그램의 효과성 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최은식 (2003). **예술영재교육육성 계획연구**, 한국예술연구소.
- 태진미, 이행은, 김인숙, 이정규 (2013). 예술영재와 과학영재의 창의성 비교. **창의력교육연구**, 13(2), 101-118.
- 한국교육개발원 (2019). **2019년 탈북학생 통계 현황('19. 4월 기준)**.

- 한국예술영재학회 (2006). **영재교육의 방법**. 서울: 미진사.
- 한만길, 윤종혁, 이향규, 김일혁 (2009). **탈북학생의 교육실태 분석 및 지원방안 연구**. 한국교육개발원.
- 한만길, 강구섭, 김일혁, 이향규, 김윤영, 이은구, 김보라 (2013). **탈북청소년의 교육 중단연구(Ⅳ)**. 한국교육개발원.
- 한수연, 박우룡 (2009). 예술영재교육 프로그램 개발 사례 연구: 시각예술에서의 기초 예술성을 중심으로. **영재와 영재교육**, 8(2), 149-170.
- 한수연, 호사라, 정진원, 김정희, 장인주, 권용선, 김경대 (2006). **예술영재 교육과정 연구**. 한국예술영재교육연구원.
- 한수연 외 (2008). **예술영재교육프로그램 개발 연구(Ⅱ): 시각예술분야**. 한국예술영재교육연구원.
- 한영주, 이유정, 김수정, 이희진 (2015). 빈곤가정 청소년과의 장기 멘토링 경험에 대한 내러티브 탐구. **한국심리 학회 학술대회 자료집**, 2015.8, 315-315.
- 홍순혜 (2004). 부모의 이혼이 청소년 자녀의 심리사회 적응에 미치는 영향에 대한 재검토 : 양육부모의 경제수준 및 양육행동의 매개효과를 중심으로. **한국아동복지학**, 17, 151-177.
- 홍지현, 전순희 (2017). 무용 멘토링이 학습효과와 무용활동 지속의도에 미치는 영향. **한국무용연구회 국제학술발표논문집**, 2017, 39-41.
- 황성진, 최정원, 이영준 (2014). Scratch를 활용한 초등정보영재 R&E 멘토링 프로그램의 탐색. **한국컴퓨터정보학회 학술발표논문집**, 22(1), 217-220
- Allen, T. D. & Poteet, M. L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 59-73.
- Ambrose, D., Allen, J., & Huntley, S. (1994). Mentorship of the highly creative. *Roeper Review*, 17(2), 131-134.
- Batten, J., & Rogers, J. (1993). Response to "Mentoring: Extending learning for gifted students." In C. J. Maker(Ed.), *Critical issues in gifted education: Program for the gifted in regular classrooms* (pp. 331-341). Austin: TX: PRO-ED.
- Beck, L. (1989). Mentorships: Benefits and effects on career development. *Gifted Child*

Quarterly, 33(1), 22-28.

- Besnoy, K. D., & McDaniel, S. C. (2016). Going Up in Dreams and Esteem: Cross-Age Mentoring to Promote Leadership Skills in High School-Age Gifted Students. *Gifted Child Today*, 39(1), 18-30.
- Bloch, S. (1993). The Mentor as counsellor. *Employee Counselling Today*, 5(3), 9.
- Brothers, S. A. (2011). *Creative Partnerships: Arts Mentoring and Youth Development*. Doctoral dissertation, University of Oregon.
- Burke, R. (1984). Mentors in Organizations. *Group and Organization Studies*, 9(3), 353-372.
- Callahan, C. M., & Dickson, R. K. (2014). Mentor and mentorships. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issue and practices in gifted education: What the Research Says* (2nd ed., pp. 413-426). Waco, TX: Prufrock Press.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented and art students: principles and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clasen, D. R., & Hanson, M. (1987). Double mentoring: A process for facilitating mentorships for gifted students. *Roeper Review*, 10(2), 107-110.
- Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainers*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Colangelo, N. (1999). *Gifted education in rural schools*. Iowa City: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. University of Iowa.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., Baldus, C. M., & New, J. K. (2003). Gifted education in rural schools. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 572-581). Boston: Allyn & Bacon.
- Comer, R. (1989). A mentorship program for gifted students. *The School Counselor*, 36(3), 224-228.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *창의성의 즐거움 (노혜숙 역)*, 서울: 북로드. (원저출간년도: 1996).
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal*

- of Developmental Psychology*, 14, 399-412
- Demirhan, E. (2018). Opinions of Gifted Students and Prospective Teachers on Nature Education Program Based on Mentoring Approach1. *Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 175-188.
- Ellingson, M. K., Haeger, W. W., & Feldhusen, J. F. (1986). The Purdue Mentor Program: A University-Based Mentorship Experience for G/C/T Children. *Gifted Child Today*, 9(2), 2-5.
- Fields, W. (1988). Analysis of the concept mentor. *International Journal of Mentoring*, 2(2), 14-19.
- Fox, L., Tobin, D., & Schiffman, G. (1983). Adaptive methods and techniques for the learning disabled/gifted children. In L. Fox, L. E. Brody, & L. D. Tobin (Eds.). *Learning-disabled/gifted children* (pp. 183-194), Baltimore, MD: University Park Press.
- Fox, M. (2001). Open Gate. *Gifted Education Communicator*, 32(4), 27-29.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: the DMGT as a development theory. In Colangelo, N. & Davis, G. A.(Eds.), *Handbook of gifted education*, 3rd edition. Boston: Allyn: Bascon, 60-74.
- Goh, B. E. (1994). The Role of the Mentor: Using a Mentorship Program to Aid in Talent Development. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(2), 44-47.
- Gordon, E. (1988). *The musical aptitude profile*. Chicago, IL: The Riverside Publishing Co.
- Gray, W. A. (1983). *Challenging the Gifted and Talented through Mentor-Assisted Enrichment Projects*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, Fastback 189.
- Guest, A. B.(1999). A coach, a mentor... a what? *Success Now 13*, Retrieved from <http://www.coachingnetwork.org.uk/information-portal/Articles/ViewArticle.asp?artId=72>.
- Hardcastle, B. (1988). Spiritual Connections: Proteges' reflections on significant mentorships. *Theory Into Practice*, 27(3), 201-208.
- Harris, 1985; Harris, R. (1985). The in/out approach to locating mentors for gifted programs. *Gifted Child Today*, 8(2), 10-11.
- Heager & Feldhusen, 1989; Haeger, W. W., & Feldhusen, J. F. (1989). *Developing a mentor program*. East Aurora, NY: D.O.K. Publishers.
- Hébert, T. P., & Neumeister, K. L. S. (2000). University mentors in the elementary

- classroom: supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(2), 122-148.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Hoh, P.-S. (2008). Cognitive characteristics of the gifted. In J. A. Plucker & C. M. Callahan, Critical issues and practices in *gifted education: What the research says* (1st ed., pp. 57-83). Waco, TX: Prufrock Press.
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of management Review*, 8(3), 475-485.
- Hurwitz, A. (1983). *The Gifted and Talented in Art: A Guide to Program Planning*. Davis Publications, Inc., 50 Portland St., Worcester, MA 01608; toll free tele.
- Jeikielek, S. M., Morre, K. A., Hair, E. C., & Scarupa, H. (2002). Monitoring: A promising strategy for youth development. *Child Trends Research Brief Series*. Washington, DC: Child Trends.
- Johnsen, S. K. (2004). Definitions, models, and characteristics of gifted students. *Identifying gifted students: A practical guide*, 1-21.
- Judy, M. K., Carl, J., & Mark, H. (2007). *Mentoring: Theory and Practice*. London NHSE.
- Kindler, A. (2010). The meaning of giftedness in the arts in *the changing contexts of the 21st century*. KRIGA 국제심포지움 발표자료.
- Litzenberger, S., & Assembly, C. D. (2006). Creating Connections: Mentorship in Dance. *Dance/Diversity/Dialogue: Bridging Communities and Cultures*, 263-275.
- Lupkowski, A. E., Assouline, S. G., & Stanley, J. C. (1990). Applying: A Mentor Model: For Young Mathematically Talented Students. *Gifted Child Today*, 13(2), 15-19.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-294.
- Michael, B. M. & Dodson, E. (1978). *SPICE workshop model: An approach to alternative programs for the disadvantaged gifted*. ED 164478.
- Miech, Richard., Essex, Marilyn J., Goldsmith, H. Hil(2001). Socioeconomic Status and the Adjustment to School: The Role of Self-Regulation During Early Childhood.

- Sociology of Education*, 74(April): 102-120.
- Mullen, E. J. (1998). Vocational and psychosocial mentoring functions: Identifying mentors who serve both. *Human Resource Development Quarterly*, 9(4), 319-331.
- Murray, M.(2005). 멘토링-오래된 지혜의 현대적 적용 (이용철 역). 서울: 김영사. (원서 2001년 발행)
- Nash, D., & Treffinger, D. J. (1993). *The mentor*. PRUFROCK PRESS INC.
- Nash, W. R., Haensly, P. A., Rodgers, J. S., & Wright, N. L. (1993). Mentoring: Extending learning for gifted students. *Critical issues in gifted education: Programs for the gifted in regular classrooms*, 3, 313-330.
- Noller, R. B. (1982). *Mentoring: A Voiced Scarf*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Pariser, D. (1997). Graphic development in artistically exceptional children. In A. Kindler (Ed.). *Child development in art*. Reston, VA: NAEA. 115-131.
- Phillips, T. M.(2003). *Identity formation in poor adolescents: Exploring the relationship between the developmental milieu of poverty and the primary task of adolescence*. Ph. D. Diss. Auburn University.
- Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30(3), 159-169.
- Prillaman, D., & Richardson, R. (1989). The William and Mary mentorship model: College students as a resource for the gifted. *Roeper review*, 12(2), 114-118.
- Purdy, P. (1981). The great mentor hunt: Suggestions for the search. *Gifted Child Today*, 4(1), 18-20.
- Ramani, S., Gruppen, L., & Kachur, E. K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical teacher*, 28(5), 404-408.
- Rhodes, J E. (2007). Fostering Close and Effective Relationships in Youth Mentoring Programs. *Reserach in Action*, 4, 3-11.
- Runions, T., & Smyth, E. (1985). Gifted adolescents as co-learners in mentorships. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(2), 127-132.
- Seashore, C. E. (1939). Seashore measurement of musical talent. *New York, revidierte*

- Fassungen*, 1956, 1960.
- Shandley, T. C. (1989). The use of mentors for leadership development. *NASPA journal*, 27(1), 59-66.
- Smith, W. J., Howard, J. T., & Hartington, K. V. (2005). Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective. *Public Personal Management*, 34(1), 31-58.
- Sosik, J. J. & Lee, D. L. (2002). "Mentoring in Organizations : A Social Judgment Perspective for Developing Tomorrow's Leader". *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(4), 17-32.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, 37(3), 287-315.
- Sweet, H. D., & Carambat, J. (1983). A mentor program—Possibilities unlimited. *Gifted Child Today*, 3(6), 39-43.
- Tileston, D. W. (2004). *What every teacher should know about: Diverse learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M. & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high potential, culturally diverse children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 1, 5-18.
- Van Boxtel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social, and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 169-186.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Content-based curriculum for high-ability learners: An introduction*. Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J., Patton, J., & Prillaman, D. (1989). Disadvantaged Gifted Learners At-Risk for Educational Attention. *Focus on Exceptional Children*, 22(3).
- Webster, P. R. (1989). *Measures of Creative Thinking in Music: Administrative Guidelines*, Unpublished Manuscript, School of Music, Northwestern University.
- Wright, L., & Borland, J. H. (1992). A special friend: Adolescent mentors for young, economically disadvantage, potentially gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 124-129.
- Yarrow, A., Millwater, J., & Fraser, B. J. (1997). Improving university and primary school

- classroom environments through preservice teachers' action research. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education*, 1(1), 68-93.
- Yewchuk, C., & Lupark, J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Zachary, L. J. (2011). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. John Wiley & Sons.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Attribution retraining with gifted girls. *Roeper Review*, 23, 217-248.

사회적 배려대상 예술영재 지원을 위한 멘토양성 프로그램 개발 연구

- 교사용 멘토 역량 진단 도구 개발을 중심으로

발 행 인	남 수 영
발 행 일	2020년 1월
발 행 처	한국예술영재교육연구원
홈페이지	http://kriga.karts.ac.kr/
주 소	서울특별시 종로구 창경궁로 215
전 화	02-746-9537
사업주관	한국예술종합학교 산학협력단
인 쇄	(주) 계 문 사(02-725-5216)
I S B N	979-11-85119-69-4 93370

※ 본 출판물의 저작권은 한국예술영재교육연구원에 있습니다.
이 출판물에 실린 모든 내용은 필자와 저작자에게 있으며
무단으로 사용할 수 없습니다.