중학교 미성취영재를 위한 읽기 이해 전략 프로그램 효과의 지속성 탐색

이 승 진

진 석 언

최 선 일

한국교육개발원

건국대학교

영동대학교

본 연구는 최선일(2015)이 중학교 미성취영재의 미성취 문제 해결을 위해 개발·적용했던 읽기 이해 전략 프로그램 효과의 지속성 여부 및 변화 양상을 탐색하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 최선일(2015) 연구에 참여했던 중학교 미성취영재 31명을 대상으로 프로그램 종료 이후 9~12개월 동안의 학업성적 변화 양상에 대한 분석을 실시하였다. 연구 결과, 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했었던 11명의 학생들 중 5명은 프로그램 종료 이후에도 지속적으로 성취 수준을 유지하였고, 3명은 성취 수준을 유지하지 못하고 다시 미성취 수준으로 하락하였으며, 3명은 성취와 미성취를 반복하며 불안정한 변화 양상을 나타냈다. 또한 읽기 이해 전략 프로그램 종료 직후 측정에서 미성취 수준을 벗어나지 못한 것으로 나타났던 20명 중 5명은 프로그램 종료 이후 몇 개월 이내에 성취 수준에 도달하였고, 나머지 15명은 이후에도 여전히 미성취 범주에서 벗어나지 못하였다. 결론적으로, 미성취 문제를 가진 영재학생들 중에서 중학교 미성취영재의 미성취 문제를 해결하기 위해 개발한 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결할 수 있는 학생의 비율은 가장 보수적인 입장에서는 16.1%(5명), 가장 낙관적인 입장에서는 51.6%(16명)로 해석할 수 있다. 따라서 적어도 50%에 정도에 해당하는 미성취영재들은 학습 전략의 부재와 같은 인지적 요인에 의한 미성취가 아닌 다른 요인 또는 인지적 요인을 포함함 복합적 요인에 의한 것으로 해석할 수 있다.

주제어: 미성취영재, 읽기 이해 전략

I. 서 론

우리나라 영재교육진흥법 5조 1항에서는 영재교육대상자 선정에 있어서 일반 지능, 특수 학문 적성, 창의적 사고 능력, 예술적 재능, 신체적 재능, 그 밖에 특별한 재능 중 한 가지가 뛰어나거나 또는 잠재력이 우수한 사람을 영재로 정의하고 있다. 그러나 2002년 영재교육진흥법 시행령 공포 이후 10여년이 지난 최근까지 우리나라 영재교육은 학업성적이 우수한 성취영재를 중심으로 이루어지고 있는 상황이다. 높은 학업 성취를 선호하는 성취 지향적인 한

국 문화의 영향으로 높은 인지적 능력이나 특수한 영역에서의 탁월한 재능을 보임에도 불구하고 학업 성적이 좋지 않다면 영재성이 없다고 간주되어 영재교육 대상에서 제외되어 왔다(진석언, 이수진, 2006). 미성취영재에 대한 해외 연구에 따르면, 높은 지적 능력에도 불구하고 그에 상응하는 성취 수준에 이르지 못하는 미성취영재의 비율이 전체 영재 중 40~50%에 달한다고 보고되고 있다(Albaili, 2003; Matthews & McBee, 2007). 선진국에서는 이미 수십 년 전부터 영재의 미성취 문제를 가장 중요한 문제로 인식했고(Renzulli, Reid, & Gubbins, 1990), 지금까지 이를 극복하기 위한 다양한 노력을 기울이고 있는 반면, 우리나라는 아직 미성취영재의 출현을 조차 제대로 파악하지 못하고 있는 상황이다. 이처럼 높은 성취를 이룰 수 있는 잠재능력을 가지고 있음에도 불구하고 자신의 잠재능력을 충분히 발휘하지 못하고 미성취영재로 남는 것은 개인뿐만 아니라 국가적인 차원에서도 매우 큰 손실이라 할 수 있다.

미성취는 타고나는 것이 아니라 여러 가지 요인들로 인해 나타나는 행동이기 때문에 치료는 물론 예방이 가능하며(Reis & McCoach, 2000), 가능한 초기에 발견하여 적절한 중재 방안을 마련함으로써 사전에 예방하는 것이 가장 바람직하다. 하지만 모든 미성취영재가 동일한 특성을 보이는 것이 아니므로 “왜 영재가 학교에서 미성취를 경험하는가?”에 관한 설명이 쉽지 않다. 그렇지만 영재의 미성취 문제 해결을 위한 적절한 중재 방안을 마련하려면 미성취영재에게 어느 정도 공통적으로 나타나는 요인에 대한 이해가 필요하다. 미성취영재들에게 어느 정도 공통적으로 나타나는 요인으로서는 낮은 학문적 자아개념, 낮은 동기와 낮은 자기 조절, 낮은 목표 의식, 불안이나 우울 같은 내면적 정서 문제와 같은 개인 내적인 요인(김옥분, 김혜진, 2011; 송수지, 2007a; 안도희, 김옥분, 2007; 한기순, 신정아, 2007; McCoach & Siegle, 2003; Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006; Reis & McCoach, 2000), 부모의 사망이나 이혼, 부모의 양육 태도와 같은 가족 요인(송수지, 2007b; Reis & McCoach, 2000; Rimm & Lowe, 1988; Weiner, 1992), 교사나 학교의 권위적인 태도, 학교에 대한 부정적 태도, 또래 문제로 인한 부적응 등과 같은 학교 환경 요인(송수지 2007c; Bulter-Por, 1987; Mandel & Marcus, 1998; Whitmore, 1980) 등이 있다. 이 중에서 가족 요인이나 학교 환경 요인 같은 경우에는 개인 외적인 환경 요인이기 때문에 개인 차원의 접근을 통해서 해당 문제를 극복하는 데 어려움이 있지만, 개인 내적인 요인인 경우에는 적절한 상담이나 교육을 통해 충분히 극복이 가능한 부분이라고 할 수 있다.

최선일(2015)의 연구에서는 영재가 미성취를 경험하는 주요 요인을 학습전략의 부재에 초점을 맞추고, 이에 대한 중재 방안으로 읽기 이해 전략 프로그램을 개발·적용하여 중학교 미성취영재 36명을 대상으로 그 효과성을 탐색해 보았다. 연구 결과, 프로그램에 참여한 학생들 중 약 30%에 해당하는 학생은 미성취 문제를 해결하였으며, 약 50%의 학생들은 미성취 문제는 해결하지 못했지만 어느 정도 성적이 향상되었고, 나머지 20%는 성적 향상이 관찰되지 않았다. 연구 종료 후 읽기 이해 전략 프로그램이 지속적으로 제공되지 않는다는 가정 하에, 미성취 문제가 해결되었던 30%의 학생들은 과연 이후 성취 수준을 계속 유지할 수 있을지에 대한 의문이 남는다. 또한 미성취 문제는 해결하지 못했지만 어느 정도 성적이 향상된 50%의 학생들의 경우 그 이후 성취 수준의 변화가 어떠한가에 대해서도 확인해 볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 최선일(2015) 연구에서 중학교 미성취영재의 미성취 문제해결을 위해 개발·적용했던 읽기 이해 전략 프로그램에 참여했던 미성취영재 36명 중 학업 성적 수집 및 활용에 동의한 31명의 미성취영재를 대상으로, 읽기 이해 전략 프로그램 종료 이후 9~12개월 간 학업 성적 자료를 수집하여 프로그램 효과의 지속성 여부 및 변화 양상을 탐색하는 데 그 목적이 있다.

II. 연구 방법 및 절차

1. 연구 대상

본 연구는 최선일(2015)의 연구에서 미성취영재로 판별되어 읽기 이해 전략 프로그램에 참여했던 36명의 미성취영재 중에서 2013년 9월 ~ 2014년 12월 기간 동안의 중간·기말고사 주요 5개 과목(국어, 영어, 수학, 과학, 사회) 학업 성적자료 수집 및 활용에 동의한 31명(경기도 소재 M 중학교 2학년 19명, K 중학교 3학년 12명)의 미성취영재를 연구 대상으로 선정하였다. 이 학생들은 최선일(2015)의 연구에서 Supplee(1990)의 미성취영재 정의에 근거하여 지능지수(IQ)에 비하여 학업 성적이 3stanine 이상 차이가 나서 미성취영재로 판별된 중학생이다. 즉, 지능지수(IQ)는 8~9stanine 수준을 나타냈고, 지능stanine과 2013년 2학기 중간고사 성적stanine이 3stanine 이상 차이를 나타낸 학생들이며, 최선일(2015) 연구와의 연계성을 위해 각 학생에게 부여했던 연번을 본 연구에서도 그대로 사용하였다.

2. 연구 절차 및 자료 분석

먼저 최선일(2014)의 연구에서 미성취영재로 판별되어 읽기 이해 전략 프로그램에 참여했던 중학교 미성취영재 36명 중에서 1차적으로 학교장의 승인을 얻은 경기도 소재 M 중학교와 K 중학교 32명을 대상으로 ‘학업 성적 자료 수집 및 활용’에 대한 학부모용·학생용 동의서를 가정통신문으로 발송한 후 회수하였다. 그 결과 전학 간 학생 1명을 제외하고 31명의 학생과 학부모가 ‘학업 성적 자료 제공 및 활용’에 동의하였다.

이렇게 선정된 31명의 중학교 미성취영재를 대상으로 최선일(2015)의 연구 결과인 2013년 2학기 중간·기말고사 성적에 이어서, 이후 12개월 동안 4번에 걸쳐 치러진 1학기 중간·기말고사, 2학기 중간·기말고사 학업 성적에 대한 성취 수준의 변화 양상을 미성취 극복 여부에 중점을 두고 개인별 사례 분석을 실시하였다. 개인별 사례 분석 적용 시, 이승진(2015)의 연구에서 2014년 10월~12월에 실시했던 미성취 문제 해결을 위한 사회정서역량 강화 프로그램 참여 여부에 따라 학업 성적 적용 시점에 차등을 두었다. 즉, 사회정서역량 강화 프로그램에 참여했던 22명은 최선일(2015) 연구 결과를 통해 수집한 2013년 2학기 중간·기말고사 성적과 이후 2014년 1학기 중간·기말고사 성적 그리고 사회정서역량 강화 프로그램에 참여하기 이전인 2014년 2학기 중간고사 성적까지 총 5번의 학업 성적을 기준으로 성취 수준 변화 양상을 분석하였다. 사회정서역량 강화 프로그램에 참여하지 않았던 나머지 9명 학생들은 2014년 2학기 기말고사를 포함하여 총 6번의 학업 성적을 기준으로 성취 수준 변화 양상을 분석하였

다. 학업 성적은 최선일(2015)의 연구에서와 마찬가지로 예체능을 포함한 전 과목이 아닌 5개 주요 과목(국어, 영어, 수학, 사회, 과학)의 성적을 기준으로 하였다. 또한 시험의 난이도가 학교별, 학년별, 시험별로 서로 다른 상황에서 학생들의 성적 비교를 용이하게 하기 위해 학교별 · 학년별 전체 학생의 각 교과목 및 총점 평균과 표준편차에 대한 정보를 학교장의 승인 하에 제공 받아 그에 따라 각 교과목 및 총점에 대한 표준점수(T점수)를 구하고, 총점의 표준점수(T점수)를 기준으로 각각의 성적 stanine을 산출하여 성취 수준의 변화 양상에 대한 각 개인별 사례 분석을 실시하였다. 본 연구의 절차를 요약하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 절차 및 내용

단계	내용	시기	대상	비고
사전 승인	· 학교장 승인 · 성적 정보 제공 동의서 배포 및 회수	2014. 8~10	학부모 & 연구대상자	
학업성적 정보수집	· 2013년 2학기 중간고사	2013. 10	연구대상(n=31)	최선일(2015) 연구 결과
	· 2013년 2학기 기말고사	2013. 12	연구대상(n=31)	최선일(2015) 연구 결과
	· 2014년 1학기 중간고사	2014. 4	연구대상(n=31)	
	· 2014년 1학기 기말고사	2014. 10	연구대상(n=31)	
	· 2014년 2학기 중간고사	2014. 10	연구대상(n=31)	
	· 2014년 2학기 기말고사	2014. 12	연구대상(n=9)	사회정서역량강화 프로그램에 참여하지 않은 학생
결과 분석	· 개인별 사례 분석	2015. 1~6	연구대상(n=31)	

III. 연구 결과

1. 성취 수준 변화 양상

미성취영재 31명의 성취 수준 변화 양상을 종합적으로 살펴보면, 최선일(2015) 연구에서 미성취 문제를 해결했던 11명의 학생들 중 5명(16.1%)은 지속적으로 성취 수준을 유지하였고, 3명(9.7%)은 다시 미성취 범주로 하락하였으며, 3명(9.7%)은 성취와 미성취를 반복하며 불안정한 변화 양상을 나타냈다. 또한 최선일(2015) 연구에서 미성취 문제를 해결하지 못했던 20명의 학생 중에서 5명(16.1%)은 이후 미성취를 극복하고 성취 수준에 도달하였고, 나머지 15명(48.4%)은 이후에도 여전히 미성취 문제를 해결하지 못한 것으로 나타났다.

2. 개인별 사례 분석을 위한 분류 및 분석 기준

31명의 미성취영재에게 나타나는 성취 수준 변화 양상은 각 개인마다 차이가 있다. 따라서 본 연구에서는 31명의 미성취영재를 <표 2>와 같은 기준으로 분류하여 성취 수준의 변화 양상에 대한 개별적인 사례 분석을 실시하였다.

<표 2> 읽기 이해 전략 프로그램 효과의 지속성 탐색을 위한 분류

이전 연구 (최선일, 2015)	연구 이후 변화	해당 학생
미성취 문제 해결 (11명)	성취 수준 유지	1, 2, 7, 28, 33
	미성취 수준 복귀	3, 20, 18
	성취/미성취 반복	5, 9, 30
미성취 문제 미해결 (20명)	성취 수준 도달	4, 10, 22, 34, 36
	미성취 수준 유지	6, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 35

<표 2>에 제시된 바와 같이, 최선일(2015) 연구에서 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했던 학생들은 ① 지속적으로 성취 수준을 유지한 학생, ② 성취 수준을 유지하지 못하고 미성취 수준으로 복귀한 학생, ③ 성취와 미성취를 반복하는 불안정한 학생으로 구분하였다. 또한 최선일(2015) 연구에서 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결하지 못했던 학생들은 ① 이후 미성취 문제를 해결하여 성취 수준에 도달한 학생, ② 여전히 미성취 문제를 해결하지 못하고 미성취 수준을 유지한 학생으로 구분하여 개별 분석을 실시하였다. 또한 앞서 연구 방법에서 언급한 바와 같이, 이승진(2015)의 연구에서 실시했던 ‘사회정서역량 강화 프로그램’ 참여 여부에 따라 학업 성적 적용 시점을 다르게 하여 분석을 실시하였다.

3. 미성취 문제를 해결했던 학생들의 사례 분석

최선일(2015)의 연구에서 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했던 11명의 학생들 중에서 5명(1번, 2번, 7번, 28번, 33번)은 이후 학업 성적에 있어서도 지속적으로 성취 수준을 유지한 것으로 나타난 반면, 3명(3번, 18번, 20번)은 성취 수준을 유지하지 못하고 다시 미성취 범주로 하락한 것으로 나타났으며, 3명(5번, 9번, 30번)은 성취와 미성취를 반복하며 불안정한 변화 양상을 보여주었다.

가. 지속적으로 성취 수준을 유지한 학생

읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했던 11명 중에서 5명(1번, 2번, 7번, 28번, 33번)은 프로그램 종료 이후에도 학업 성적이 지속적으로 성취 수준을 유지하는 양상을 나타냈다. 이 중 1번 학생은 8stanine까지 성적이 상승하면서 매우 안정적인 성취 수준을 나타냈다(그림 1 참조). [그림 1]에서 $O_1 \sim O_2$ 는 최선일(2015) 연구에서 수집된 학업 성적인 2013년 2학기 중간고사와 기말고사를 의미하며, X_1 은 최선일(2015) 연구에서 실시했던 읽기 이해 전략 프로그램 실시를 의미한다. $O_3 \sim O_6$ 는 2014년 1학기 중간·기말고사와 2014년 2학기 중간·기말고사를 의미한다. 이후 제시되는 성취 수준 변화 양상 그래프에서 $O_1 \sim O_6$ 및 X_1 의 의미도 이와 동일하다.

7번과 28번 학생은 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결한 이후 지속적으로 같은 성취 수준을 유지하는 양상을 보여주었다([그림 3], [그림 4] 참조). 33번 학생의 경우

[그림 1] 1번 학생의 변화 양상

에는 최선일(2015)의 연구에서 비약적인 발전을 보여준 학생으로 이후 성취 범주 내에서 다소 하락하였다가 다시 상승하는 양상을 보여주었다([그림 5] 참조).

[그림 2] 2번 학생의 변화 양상

[그림 3] 7번 학생의 변화 양상

[그림 4] 28번 학생의 변화 양상

[그림 5] 33번 학생의 변화 양상

나. 성취 수준을 유지하지 못하고 미성취 수준으로 복귀한 학생

읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했던 11명 중 3명(3번, 20번, 18번)은 최선일(2015) 연구에서는 미성취 문제를 해결하였지만, 지속적으로 성취 수준을 유지하지 못하고 다시 미성취 범주로 복귀하는 양상을 나타낸 학생들이다. 이 중 18번과 20번 학생은 읽기 이해 전략 프로그램 종료 이후 어느 정도 기간 동안 성취 수준을 유지하다가 다시 미성취 범주로 복귀하는 양상을 나타냈다([그림 6], [그림 7] 참조).

[그림 6] 18번 학생의 변화 양상

[그림 7] 20번 학생의 변화 양상

그리고 3번 학생은 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했었지만, 프로그램 종료 직후 다시 미성취 수준으로 하락하였고 이후에도 성취 수준에 이르지 못하고 미성취 범주에서 계속 머무르는 양상을 나타냈다([그림 8] 참조).

[그림 8] 3번 학생의 변화 양상

다. 성취와 미성취를 반복하는 불안정한 학생

읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결한 11명 중에서 3명(5번, 9번, 30번)은 프로그램 종료 이후 성취와 미성취를 반복하며 매우 불안정한 변화 양상을 보여준 학생들이다. 이 중에서 5번과 9번 학생은 프로그램 종료 이후 성취와 미성취를 반복하며 매우 심하게 불안정한 양상을 보여주었다([그림 9], [그림 10] 참조).

[그림 9] 5번 학생의 변화 양상

[그림 10] 9번 학생의 변화 양상

30번 학생은 프로그램 종료 직후 미성취 수준으로 다시 복귀하였다가 2014년 2학기 중간고사에서 다시 성취 수준에 도달하여 미성취를 극복하는 듯하였으나, 2014년 2학기 기말고사에서 다시 미성취 범주로 하락하는 불안정한 변화 양상을 보여주었다([그림 11] 참조).

[그림 11] 30번 학생의 변화 양상

4. 미성취 문제를 미해결했던 학생들의 사례 분석

최선일(2015)의 연구에서 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결하지 못했던

20명의 학생들 중에서 5명(4번, 10번, 22번, 34번, 36번)은 이후 학업 성적이 상승하여 미성취 문제를 해결한 것으로 나타났다. 하지만 나머지 15명의 학생들은 최선일(2015) 연구에서도 미성취 문제를 해결하지 못했고 그 이후에도 여전히 미성취 문제를 해결하지 못한 학생들이다.

가. 미성취 문제를 해결하여 성취 수준에 도달한 학생

읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결하지 못했던 20명 중에서 이후 성적 이 상승하여 성취 수준에 도달한 학생들은 5명(4번, 10번, 22번, 34번, 36번)이다. 하지만 이 학생들이 미성취 문제를 해결하고 성취 수준에 도달한 시기는 개인별로 다른 양상을 나타낸다.

4번과 22번 학생은 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결하지 못했었지만, 프로그램 종료 후 4개월 뒤에 치러진 2014년 1학기 중간고사에서 미성취 문제를 해결하였으며 그 이후에도 지속적으로 성취 수준을 유지하는 양상을 보여주었다([그림 12], [그림 13] 참조).

[그림 12] 4번 학생의 변화 양상

[그림 13] 22번 학생의 변화 양상

10번, 34번, 36번 학생은 읽기 이해 전략 프로그램을 통해서도 미성취 문제를 해결하지 못하였고, 약 4개월 뒤에 치러진 2014년 1학기 중간고사에서도 여전히 미성취 범주에 머물렀었지만, 프로그램 종료 후 6개월 뒤에 치러진 2014년 1학기 기말고사에서 미성취 문제를 해결하는 양상을 나타냈으며, 그 이후에도 지속적으로 성취 수준을 유지하는 양상을 보여주었다([그림 14], [그림 15], [그림 16] 참조).

[그림 14] 10번 학생의 변화 양상

[그림 15] 34번 학생의 변화 양상

[그림 16] 36번 학생의 변화 양상

나. 미성취 문제를 해결하지 못하고 미성취 수준을 유지한 학생

읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취를 극복하지 못했던 20명의 학생들 중에서 15명(6번, 11번, 13번, 15번, 16번, 17번, 19번, 21번, 23번, 24번, 25번, 29번, 31번, 32번, 35번)은 이후에도 여전히 미성취 문제를 해결하지 못하고 미성취 범주에 머물러 있는 양상을 보여주었다. 이 중에서 6번 학생의 경우를 보면 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 성적이 향상되기는 하였으나 여전히 미성취 범주에서 벗어나지 못한 상태였고, 프로그램 종료 이후 4개월 뒤에 치러진 2014년 1학기 중간고사에서 미성취를 극복하는 듯 보였으나, 2014년 1학기 기말고사에서 다시 미성취 범주로 하락하고 그 이후에도 계속 미성취 범주에 머물러 있는 양상을 나타냈다([그림 17] 참조).

[그림 17] 6번 학생의 변화 양상

[그림 18]부터 [그림 31]에 제시된 나머지 14명의 미성취영재들은 읽기 이해 전략 프로그램을 통해서 미성취 문제를 해결하지 못하였고, 프로그램 종료 이후에도 여전히 미성취를 극복하지 못하고 미성취 범주에 머물러 있는 양상을 나타냈다.

[그림 18] 11번 학생의 변화 양상

[그림 19] 13번 학생의 변화 양상

[그림 20] 15번 학생의 변화 양상

[그림 21] 16번 학생의 변화 양상

[그림 22] 17번 학생의 변화 양상

[그림 23] 19번 학생의 변화 양상

[그림 24] 21번 학생의 변화 양상

[그림 25] 23번 학생의 변화 양상

[그림 26] 24번 학생의 변화 양상

[그림 27] 25번 학생의 변화 양상

[그림 28] 29번 학생의 변화 양상

[그림 29] 31번 학생의 변화 양상

[그림 30] 32번 학생의 변화 양상

[그림 31] 35번 학생의 변화 양상

본 연구의 연구 결과를 요약하여 제시하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구 결과 요약

이전 연구(최선일, 2015)	연구 이후 변화	해당 학생	인원수(%)
미성취 문제 해결 (11명)	성취 수준 유지	1, 2, 7, 28, 33	5명(16.1%)
	미성취 수준 복귀	3, 20, 18	3명(9.7%)
	성취/미성취 반복	5, 9, 30	3명(9.7%)
미성취 문제 미해결 (20명)	성취 수준 도달	4, 10, 22, 34, 36	5명(16.1%)
	미성취 수준 유지	6, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 35	15명(48.4%)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 최선일(2015)의 연구에서 중학교 미성취영재의 미성취 문제해결을 위해 개발한 인지적 중재 프로그램인 읽기 이해 전략 프로그램 효과의 지속성을 탐색하기 위하여, 최선일(2015) 연구에 참여했던 중학교 미성취영재 31명을 대상으로 프로그램 종료 이후 9~12개월 동안의 학업 성적 stanine의 변화 양상에 대한 분석을 실시하였다. 분석 결과, 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결했던 11명의 학생 중 5명(16.1%)은 이후에도 지속적으로 성취 수준을 유지하였고, 3명(9.7%)은 성취 수준을 유지하지 못하고 다시 미성취 범주로 하락하였으며, 3명(9.7%)은 성취와 미성취를 반복하며 불안정한 변화 양상을 나타냈다. 또한 읽기 이해 전략 프로그램으로 미성취 문제를 해결하지 못했던 20명 중에서 5명(16.1%)은 이후 미성취 문제를 해결하고 성취 수준에 도달하였고, 나머지 15명(48.4%)은 계속해서 미성취 범주에서 머무는 양상을 보여주었다.

이러한 연구 결과를 토대로, 먼저 가장 보수적인 측면에서 논의한다면, 읽기 이해 전략 프로그램의 효과의 지속성을 보여준 학생은 최선일(2015) 연구에서 미성취 문제를 해결한 학생 중 지속적으로 성취 수준을 유지하는 양상을 보여준 16.1%(5명)만 해당된다고 해석할 수 있다. 이러한 결과는 읽기 이해 전략 프로그램으로 30%의 학생들이 미성취 문제를 해결했었던 최선일(2015) 연구 결과의 약 절반 수준에 해당하는 수치이다. 결국, 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 30%의 미성취영재가 미성취 문제를 해결했고, 이후 9~12개월 동안 거의 절반 수준에 해당하는 16.1%의 학생들만이 안정적인 성취 수준을 유지할 수 있었던 것으로 해석할 수 있다.

이번에는 조금 더 낙관적인 측면에서 논의해 보도록 하자. 최선일(2015) 연구에서 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취 문제를 해결하고 성취 수준에 도달했다가 다시 미성취로 하락한 3명(9.7%)의 학생과 성취와 미성취를 반복하며 불안정한 변화 양상을 나타냈던 3명(9.7%)의 학생에게 읽기 이해 전략 프로그램을 장기적·지속적으로 적용했었다면, 이 6명(19.4%) 학생들 또한 미성취를 극복하고 안정적인 성취 수준을 보였을지도 모른다는 것이다. 다시 말해서, 이 학생들이 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 미성취를 극복하고, 그 후 안정적인 성취 수준을 유지하지 못했던 이유를 읽기 이해 전략 프로그램 적용이 단기적이었고 지속적이지 못했기 때문이라고 추측할 수 있다. 국내 미성취영재 프로그램 관련 선행 연구(송수지, 신명희 2007; 정은이, 2002; 주희영, 2012; 최선일, 2015)를 포함한 많은 프로그램 관련 연구를 살펴보면, 프로그램의 단기적인 효과만 검증했다는 한계점에 대해 언급하고 있다. 따라서 프로그램 종료 후 다시 미성취 범주로 하락했거나 성취 / 미성취 반복의 불안정한 양상을 나타낸 6명(19.4%)의 학생들에게 읽기 이해 전략 프로그램을 장기적이고 지속적으로 적용했었다면, 이후 지속적으로 미성취 범주에서 벗어나 안정적인 성취 수준 유지가 가능했을 것이라고 해석할 수 있다. 최선일(2015)은 2013년 10월 2학기 중간고사가 끝난 후 6주간 주 2회 프로그램을 실시하고, 2013년 2학기 중간고사(10월)와 기말고사(12월) 성적을 기준으로 프로그램의 효과를 측정하여, 프로그램의 효과가 즉각적으로 나타난 30%의 학생들만 미성취 문제를 해결

하였다고 보고하였다. 나머지 미성취 문제를 해결하지 못했던 70%의 학생들 중에는 프로그램의 효과는 있었으나 아직 학업 성적에 반응이 안 된 학생들이 있었을 것이다. 프로그램 종료 이후 미성취 문제를 해결하고 성취 수준에 도달한 5명(16.1%)의 학생들의 경우가 바로 이런 경우에 해당된다고 해석할 수 있다.

결론적으로, 최선일 연구(2015)에서 중학교 미성취영재의 미성취 문제를 해결하기 위해 개발된 인지적 중재 프로그램인 읽기 이해 전략 프로그램의 효과로 미성취 문제를 해결할 수 있는 비율은 가장 보수적인 입장에서는 16.1%(5명)이고 가장 낙관적인 입장에서 보더라도 51.6%(16명)로 약 50% 정도에 해당된다. 결국 나머지 50%에 해당하는 미성취영재들은 학습 전략의 부재와 같은 인지적 요인에 의한 미성취가 아닌 다른 요인 또는 복합적 요인에 의한 것으로 해석할 수 있다. 따라서, 이들의 미성취 문제를 해결하려면 미성취를 발생시킬 수 있는 다양한 요인들을 구체적이고 종합적으로 파악하여 개별화된 중재 방안 마련이 필요하며, 이러한 효과적인 중재 전략을 탐색하기 위한 연구가 지속적으로 수행되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김옥분, 김혜진 (2011). 영재 미성취에 영향을 미치는 정의 및 사회적 특성 탐색. **영재와영재교육**, 10(3), 53-73.
- 송수지 (2007a). 미성취 영재를 위한 인지·정서적 교육개입 프로그램 개발. **정서·행동장애연구**, 23(3), 301-326.
- 송수지 (2007b). 가정환경요인이 영재아의 성취에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 45(9), 1-13.
- 송수지 (2007c). 영재가 지각한 학교환경이 영재의 미성취에 미치는 영향. **열린교육연구**, 5(2), 145-164.
- 송수지, 신명희 (2007). 미성취 영재 교육 프로그램이 학업성취, 학습태도, 학습습관에 미치는 효과. **교육학연구**, 45(3), 139-166.
- 안도희, 김옥분, (2007). 학문적 미성취 중학생들의 학업관련 특성. **교육심리연구**, 21(3), 723-745.
- 이승진 (2015). **중학교 미성취영재를 위한 사회·정서적 중재 프로그램의 효과성 탐색**. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 정은이 (2002). 미성취 영재에 대한 포괄 상담의 전략적 개입. **교육방법연구**, 14(1), 35-63.
- 주희영 (2012). **오류 발견 전략을 이용한 유전 수업 프로그램이 영재의 미성취 극복에 미치는 효과**. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 진석연, 이수진 (2006). K-CBCL을 통한 성취 영재와 미성취 영재의 문제행동 비교. **특수교육연구**, 13(2), 231-246.
- 최선일 (2015). 중학교 영재학생의 미성취 문제 해결을 위한 중재방안으로서의 읽기 이해 전략 프로그램 개발. **영재교육연구**, 25(4), 621-639.
- 한기순, 신정아 (2007). 성취영재와 미성취영재는 어떻게 다른가? 학습전략, 동기, 능력신념,

- 그리고 문제해결성향의 차이 분석. **영재교육연구**, 17(1), 27-50.
- Albaili, M. A. (2003). Motivational goal orientations of intellectually gifted achieving and underachieving students in the United Arab Emirates. *Social Behavior and Personality*, 31(2), 107-120.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester, New York: John Wiley & Sons.
- Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Wiley & Sons.
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning. *The elementary school journal*, 106(3), 237-254.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1990). *Setting the agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 353-359.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: Program strategy and design*. New York: Teachers College Press.
- Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

= Abstract =

Sustaining Effect of Reading Comprehensive Strategy Program for Underachieving Gifted Students

Seung Jin Lee

Korea Educational Development Institute

Sukun Jin

Konkuk University

Sun Ill Choi

Youngdong University

This study examines the sustaining power of program effects of Reading Comprehensive Strategy Program, for underachieving gifted students in middle schools, which was developed and applied by Choi(2015). The study was a kind of follow up study of Choi(2015) as this study traced and collected all data from the same samples that Choi(2015) used since Choi(2015) stopped his program and data collection from 31 participants for 9 to 12 months. As the results, Among 11 subjects, who overcome underachievement through Choi(2015)'s Reading Comprehensive Strategy Program, 5 subjects could consistently maintained their performance level. However, 3 subjects could not maintain their performance and went back to the underachieving level, and another 3 showed instability as they went up and down around the border line. And among 20 subjects, who could not help the underachieving level through Choi(2015)'s program, 5 subjects could reach the achieving level. But 15 subjects still remained in their underachieving level. In conclusion, we may say that at least 16.1%(5 among 31) of underachieving gifted students could overcome their underachieving issue by Choi(2015)'s program even in the most pessimistic view, and 51.6%(16 among 31) in the most optimistic view. After all, at least about 50% cases could not be explained only by cognitive factors such as absence of reading comprehensive strategy. We suggest that we should handle the underachieving issues of gifted students by more comprehensive approaches.

Key Words: The Underachieving Gifted, Reading Comprehensive Strategy

1차 원고접수: 2015년 10월 11일
수정원고접수: 2016년 3월 14일
최종게재결정: 2016년 3월 29일