

# 미성취 영재와 성취 영재 간의 개인적 특성 비교

Comparison of Personal Characteristics in  
Gifted Underachievers and Gifted Achievers

송수지(Sujie, Song)<sup>1)</sup>

## ABSTRACT

This study selected 113 gifted underachievers and 128 gifted achievers from 17 elementary schools to examine gifted children's personal characteristics (self-concept, locus of control, and learning habits) that have an effect on underachievement. Self-concept (general self-concept and academic self-concept), locus of control, and learning habits (endurance, learning strategy, and learning motivation) variables were analyzed to determine gifted underachievers' personal characteristics. (1) Comparison of personal characteristics of gifted achievers with gifted underachievers indicated gifted underachievers had low self-concept, external locus to control, and problems in learning habits. (2) The sub factors of habits of learning motivation and learning strategy had the greatest effect on underachievement of gifted children.

**Key Words** : 미성취 영재(gifted underachievers), 성취 영재(gifted achievers), 자아개념(self-concept), 내외통제(locus of control), 학습습관(learning habit).

## I. 서론

학업성취에 영향을 미치는 변인들에 관한 선행연구에 따르면 지능은 학업성취에 가장 강력한 예측인자이다(Boulanger, 1980; Jenson, 1972; Lavin, 1965). 우리나라의 관련 논문을 메타 분석한 구병두(1996), 오성삼 외(1999)의 연구에서도

학업성취와 지능간의 상관은 각각 .52와 .45로 높은 상관이 있음이 밝혀졌다. 그러나 학년이 올라갈수록 지능과 학업성취간의 상관은 약해지며(Jenson, 1972; Snow & Yalow, 1982), 지능과 학업성취와의 상관은 어느 정도까지는 유지되지만 일정 수준을 넘으면 떨어진다(Sternberg, 1982)는 선행연구들을 상기할 필요가 있다(오성삼 외,

<sup>1)</sup> 나사렛대학교 교육개발센터 대우교수

**Corresponding Author** : Sujie, Song, Center for Teaching and Learning, Korea Nazarene University, 456, Ssangyong-Dong, Cheonan-City, Chung Nam 330-718, Korea  
Email : animaux@naver.com

1999, 재인용). 이는 높은 지능이 높은 성취로 이어지기 위해서는 지능과 다른 적정 변인들의 조합이 필요하다는 것을 보여주는 것이다.

따라서 높은 지능을 가졌음에도 그 재능이 학업성취로 이어지지 못하는 미성취 영재의 개인적 특성을 분석하는 것은 의미있는 일일 것이다.

일반적으로 미성취(underachievement)는 잠재력과 실제 수행간의 불일치<sup>1)</sup>로 정의되는바 영재성은 곧 높은 학업성취를 뜻하는 우리나라의 상황에서 영재성과 미성취는 일견 상충되는 것처럼 보이기도 한다. 그러나 실제로 영재의 미성취 현상(gifted underachievement)은 널리 관찰되는 것으로서(Raph, Goldberg & Passow, 1966) 영재의 15~50% 정도가 학문적인 잠재력에 비하여 성취를 이루지 못하고, 이중 3% 정도는 심한 미성취를 나타낸다(Gallagher, 1975; Hidreth, 1966; Marland, 1972; Raph et. al., 1966; Strang, 1960). 이러한 영재의 미성취는 크나 큰 사회적 손실을 초래할 뿐만 아니라(Gowan, 1955) 미성취 영재 자신의 행복과 자아실현에도 큰 장애가 됨은 물론이다. 그럼에도 불구하고, 이제까지 미성취 영재들에 대한 관심과 연구는 상대적으로 부족하였던 것이 사실이다.

근자에 영재성(giftedness)의 개념은 인지적 요인 이외에 다양한 재능과 동기적 요인, 환경적 요인까지 포함하는 포괄적인 것으로 변화하고 있다. 그러나 실제 시도교육청에서 운영하고 있는 영재교육원이나 대학부설 영재센터의 교육대상자 선발기준을 보면 높은 학업성취를 전제로 하는 경우가 대부분이다.

1) 영재의 미성취에 관하여 합의된 정의는 없으나, 일반적으로는 기대되는 성취수준 이하의 수행수준을 보이는 것을 영재의 미성취라 한다. 따라서 본 연구에서는 IQ와 성취검사 점수를 통하여 미성취 영재를 정의한 Supplee의 정의를 사용하고자 한다.

즉, 탁월한 지적 능력이나 특수한 영역에서의 재능이 있어도 학교성적이 좋지 않으면 영재교육의 대상에서 제외되게 된다.

따라서 일반학교에서 높은 지능을 가지고도 그 능력을 다 발휘하지 못하는 숨어있는 미성취 영재를 찾아내고, 그들을 대상으로 영재의 미성취에 영향을 미치는 개인내적 요인들을 분석하는 것은 의미있는 일 일 것이다.

미성취 영재의 특성은 개인차가 심하고 다양하여 이를 종합하는 것은 쉽지 않은 일이다. 미성취 영재의 특성에 관한 목록이나 연구들은 서로 모순되거나 자주 불일치한다. 가령 낮은 자아개념은 미성취 영재에게 보이는 가장 흔한 특징들 중 하나이지만, 최근의 몇몇 연구들은 미성취 영재가 성취 영재보다 낮은 자아개념을 보이지 않는다고 보고하였다(Holland, 1998; Lupart & Pyryt, 1996; Marsh, 1987; McCoach & Siegle, 2003). 영재 미성취 분야에서의 연구를 정리한 Emerick(1992)은 “미성취 영재가 보여주는 모습은 복잡하고 자주 모순적이며 결론에 이르지 못한다”라고 하였다. 그러나 다수의 선행연구에서 언급되는 미성취 영재의 특성을 살펴보고 목록화하는 작업은 필요하다.

Conklin(1940)은 높은 지능(지능지수130-163)과 낮은 성취에 관해 보고한 바 있다. 동일한 집단에서 상대적으로 실패하지 않는 영재들과 미성취 영재를 비교하면서, 적응을 위한 모종의 특성요인은 지능보다 중요하다는 결론을 내렸다.

Terman & Oden(1947)은 25년간에 걸친 추수 연구에서 1500명의 영재 중 150명의 성공사례를 발견하였다. 150명의 성공한 인물은 높은 성취요인을 가지고 사회적으로 잘 적응하고 있었다고 보고되었는데, 안정성과 갈등의 부재가 이러한 성공과 관련 있다고 결론지었다.

영재의 미성취에 영향을 미치는 개인적 특성

을 분석하는 본 연구는 미성취 영재를 가진 부모나 일선 학교의 교사들이 미성취 영재를 이해하고, 가정이나 학교에서 영재의 미성취를 예방하고 교육하는데 실질적인 지침이 될 수 있으리라 본다. 따라서 이러한 목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 성취영재와 미성취 영재의 개인적 특성(자아개념, 내외통제, 학습습관)의 차이는 무엇인가?

<연구문제 2> 둘째, 미성취 영재와 성취영재를 판별할 수 있는 개인내적 요소(자아개념, 내외통제, 학습습관)는 무엇인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 자아개념과 영재의 미성취

자아개념은 자신의 행동, 능력, 신체 또는 인간으로서의 가치에 대하여 가지는 태도, 견해, 가치의 총체라고 할 수 있다(Hall & Lindzey, 1957).

자아개념과 학업성취간의 관계에 대한 선행 연구결과를 보면 자아개념은 학업성취에 영향을 줄 뿐 아니라 학업성취에 영향을 받기도 한다. 즉 학교 학습에서 이론 성취의 누적적인 경험은 자아개념을 형성하는데 영향을 미치고 그렇게 형성된 자아개념은 다음 단계의 학업수행에 영향을 미침으로써 두 변인의 나선형적인 특징을 가지게 되는 것이다. 자아개념과 성취에 대한 연구를 살펴보면, 학업성취를 예언하는 변인으로 지능과 자아개념을 함께 다루는 경우가 많이 있다. 일반적으로 지능과 학업성취의 상관계수는 대체적으로 .50 정도로 알려져 있다(Jensen, 1972). 그러나 높은 지능이 높은 학업성취로 이어지기 위해서는

지능 이외의 다른 걱정 변인들과의 조합이 전제되어야 한다(오성삼 외, 1999; Snow & Yalow, 1982; Stenberg, 1982). 그 중 대표적인 변인 중 하나가 자아개념이다. Brookover는 자아개념과 학업성적과의 관계 조사에서 지능지수의 통제여부에 상관없이 자아개념과 학업성적이 유의있는 정적 상관이 있다고 하였고, Harer는 지능보다 자아개념이 상대적으로 학업성취에 더 예언력이 있다고 보고하였다(김정남, 1991, 재인용).

영재의 미성취 현상에 영향을 미치는 개인적 특성 요인 중 가장 널리 연구되어 온 것이 자아개념이다. 특히 학문적 자아개념은 학문적 성취의 강력한 예측인자이다(Lyon, 1993; Marsh et al., 1995; Wigfield & Karpathian, 1991).

McCoach & Siegle(2001)은 고등학생을 대상으로 학업성취에 영향을 미치는 요인들을 측정하였는데, 여러 변인들 중 학문적 자아개념이 학업성취가 높은 학생과 낮은 학생을 가장 효과적으로 구별하였으며 학업성취를 예측하는 가장 강력한 요인이었다.

비록 몇몇 연구에서는 미성취아가 낮은 학문적 자아개념을 가졌다는 것에 반대했지만(Holland, 1998; Lupart & Pyryt, 1996; Marsh, 1987; McCoach & Siegle, 2003), 대부분의 선행연구에서 미성취아들의 특성으로 낮은 자기인식과 자아개념을 보고하였다. 특히 학문적 자아개념에서는 그 차이가 두드러진다(Kanoy, Johnson, & Kanoy, 1980; Van Boxtel & Monks, 1992; Whitmore, 1980).

학문적 자아개념이란 자신이 가진 학문적 능력에 대한 기술과 평가이다(Byrne, 1996; Hattie, 1992). 영재들은 자신의 수행을 내·외적으로 자신의 동료들과 비교한다. 뿐만 아니라 자신의 수행을 내적으로 자신의 여러 영역들 간에도 비교를 한다(Byrne, 1996). 사회비교 학자들에 따라

면, 인간은 어떤 영역에서 다른 사람들과의 비교를 통해 특별히 뛰어난 자신의 능력을 발견하고, 그 분야에 대해 높은 자기인식을 가진다고 주장하였다. 따라서 학문적으로 우수한 영재들은 자신의 학문적 능력이 또래 동료들보다 우수하다는 것을 비교를 통해 알게 되기 때문에 더 높은 학문적 자아개념을 유지하게 된다. 이것은 영재들이 평재보다 더 높은 학문적 자아개념을 갖게 되는 증거이다(Hoge & Renzulli, 1993). 특별히 그들이 능력이 혼합된 집단이나 학급, 학교에 속해 있을 때에는 더욱 그러하다(Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995).

그러나 최근의 몇몇 연구들은 미성취 영재가 성취 영재보다 낮은 자아개념을 보여주지 않는다는 것을 발견하며 기존 선행연구 결과에 도전하고 있다(Holland, 1998; Lupart & Pyryt, 1996; Marsh, 1987; McCoach & Siegle, 2003). Lupart & Pyryt(1996)는 미성취 영재에 대한 양적인 연구를 실시한 결과 미성취 영재의 자아존중감이 평재와 비슷한 수준이라고 보고하였다. McCoach & Siegle(2003)도 성취 영재와 미성취 영재의 학문적 자아개념에 차이가 없었으며 미성취 영재도 성취 영재와 유사하게 높은 자아개념을 가지고 있다고 보고하였다. 이러한 결과는 일반학생을 대상으로 학업성취의 예측인자를 조사했을 경우(McCoach & Siegle, 2001)와는 상반되는 결과라고 보고하였다. 최근의 이러한 연구들은 미성취 영재가 낮은 자아개념을 갖는다는 결과를 보고한 대부분의 선행 연구들은 질적 연구나 사례 연구의 결과에 한정되어 있다고 지적하면서 양적 연구의 결과는 다를 수 있음을 시사하였다. 학업적 자아개념에 대한 질적 연구와 양적 연구의 이렇게 대조적이 연구결과는 비록 낮은 학문적 자아개념이 미성취 영재의 특성이기는 하지만 대부분의 미성취 영재들에게 반드시 나타나

는 특성은 아님을 의미하는 것으로 결론지었다.

## 2. 내외통제성과 영재의 미성취

내외통제성이란 자신의 행동과 결과간의 인과관계에 대해 개인이 가지게 되는 일반화된 기대로써, 자신의 행동에 따르는 결과가 자기 자신의 내부요인에 의하여 결정된다고 믿거나 또는 외적인 어떤 요인들에 의하여 결정된다고 믿는 정도로 정의할 수 있다(송수지, 2000, 재인용).

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

H. M. Lefcourt(1976)는 내적 통제성을 가진 사람이 정보의 습득이나 활용에 더 탁월하며, 어떤 결과를 얻기 위해 더 노력한다고 하였다. 이에 반해, 외적 통제성을 가진 사람은 남의 의견을 더 잘 따르며, 외부 환경에 민감하고 인지 능력은 떨어졌다고 하였다. 또한, 내적 통제성을 가진 사람이 외적통제성을 가진 사람보다 더 적극적이며 효율적으로 정보를 추구하고, 모호한 상황으로부터 정보나 법칙을 빨리 알아내어 이를 문제해결에 이용한다고 보고하였다(송수지, 2000, 재인용). 이는 성취 영재가 미성취 영재에 비해 내적 통제성을 가지고 있을 확률이 더 높음을 시사하는 연구이다.

최경숙(1996)의 연구에서도 성취아가 미성취아에 비해 내적 통제성향을 보였고, Brown(1980)은 성인을 대상으로 내외통제성과 지능 및 학업성취간의 관계에서 내외통제성과 지능 학업성취간에 유의 있는 상관이 있다고 하였다.

미성취 영재를 대상으로 한 내외통제 연구의

대부분은 외적인 통제가 미성취 학생들 사이에서 일반적임을 밝혀왔다. 즉, 미성취 영재는 성공이나 실패를 모두 외적 통제를 보이거나, 성공을 운에 실패를 능력 부족으로 돌린다. 또한 갈등과 문제를 외적 원인으로 돌린다(Butler-Por, 1987; Clark, 1988; Ford, 1996; Gallagher, 1991; Hillard 1979; Kanoy *et. al.*, 1980; Weiner, 1992; Whitmore, 1980).

### 3. 학습습관 및 학습전략과 영재의 미성취

학습습관은 학습 행위의 단순한 반복 뿐 아니라 학습에 대한 동기, 태도, 기술 등을 조합한 개념으로서 자아 개념과 태도가 인지적, 감정적 요소를 띄고 있다면 학습습관은 행동적 경향을 나타내는 것을 볼 수 있다. 학습습관은 수업 시간 중에 학습에 열중하는 주의 집중 행동, 능률적인 학습을 기대하는 학습전략, 스스로 학습할 수 있는 동기 및 자율학습 행동을 포함할 수 있다(박병량, 1980).

학습전략과 학업성취에 대한 대부분의 선행연구들은 학습전략이 학습과제의 유형과 관계없이 학습과 학업성취에 중요한 영향을 미친다는 것을 보여주고 있다. Pintrich & De Groot(1990)는 학습전략 중 시연, 정교화, 조직화 등 인지적 변인들이 실제적인 학업성취와 높은 상관성이 있음을 발견하였다. 또한, 이해점검, 목표설정, 노력관리 등과 같은 학습전략은 학업성취의 중요한 예언자라고 하였다. 고등학생을 대상으로 학업성취를 예언하는 변인을 연구한 McCoach & Siegle(2001)의 연구에서도 학업성취를 가장 잘 예언하는 요인 중 하나는 학습전략이었다.

성취아와 미성취아의 학습전략을 비교한 Zimmerman & Martinez-Pons(1990), 이유경(1999)의 연구에서는 성취아가 미성취아보다 학습전

략을 더 잘 구사한다고 보고하였다. McCoach & Siegle(2003)은 미성취 영재와 성취 영재를 구별할 수 있는 요소들을 분석한 결과, 학습전략의 하위요인인 동기/자기조절, 목표지향성이 가장 큰 집단 간 차이를 보여주었고, 성취 영재와 미성취 영재를 구분하는 가장 강력한 예측인자로 나타났다고 보고하였다.

일반적으로 지능이 높으면 적절한 학습전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타나 있으며(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; 권정아, 1992; 김영상, 1993), 적절한 학습전략을 구사하는 것은 영재의 인지적 특성 중 하나이다.

그러나 미성취 영재의 경우, 높은 지능에도 불구하고 적절한 학습전략을 구사하는데 어려움을 겪는 것으로 보고되고 있다(Baum, Renzulli, & Hébert, 1994, 1995a; Bricklin & Bricklin 1967; Bruns 1992; Clark, 1988; Diaz, 1998; Emerick, 1992; Fine & Pitts, 1980; Gallagher, 1991; McCoach & Siegle, 2001; Strang, 1951; Van Bostel & Mönks, 1992; Weiner, 1992;).

학생들이 학교에 대해 목표를 세우고 가치를 두면, 그들은 더 많이 학문에 몰입하고, 학교과제에 더 노력하게 되며, 학문적으로 더 잘 하게 된다(Pintrich & DeGroot, 1990; Wigfield, 1994). 그러나 선행연구에서 나타난 미성취 영재들의 학습 특성을 살펴보면, 그들은 목표 지향적인 행동이 결여되어 있고, 스스로 현실적인 목표 설정을 하지 못한다고 보고하고 있다(Clark, 1988; Emerick, 1992; Van Bostel & Mönks, 1992; Weiner, 1992). 또한 학습습관(Fine & Pitts; 1980)과 학습스타일(Dunn & Griggs, 1988)에 문제가 있다고 보고하였다.

미성취 영재는 좋지 못한 학습습관이나 학습기술을 가지고 있으며, 지루하고 너무 쉽다는 이유로 학과공부를 소홀히 하는 경향이 있다(전경

〈표 1〉 미성취 영재의 특성 및 원인에서 추출한 개인내적 요인

변 인		미성취 영재의 특성 및 원인 (인용)
자아 개념	총체적 자아개념	낮은 자아존중감, 낮은 자아개념, 낮은 자기효능감(Belcastro, 1985; Bledson & Garrison, 1962; Bricklin & Bricklin, 1967; Bruns, 1992; Clark, 1988; Comb, 1964; Diaz, 1998; Dowdall & Colangelo, 1982; Fine & Pitts, 1980; Fink, 1965; Ford, 1996; Kanoy, Johnson, & Kanoy, 1980; Schunk, 1998; Supplee, 1990; Taylor, 1964; Van Boxtel & Mönks, 1992; Whitmore, 1980)
	학문적 자아개념	낮은 학문적 자아개념 및 학문적 자기인식(Kanoy, Johnson, & Kanoy, 1980; Lyon, 1993; Marsh <i>et al.</i> , 1995; McCoach & Siegle, 2001; Van Boxtel & Monks, 1992; Wigfield & Karpathian, 1991; Whitmore, 1980; 박완득, 1992; 최효순, 2002)
내외통제		외적통제(Brown, 1980; Butler-Por, 1987; Clark, 1988; Ford, 1996; Gallagher, 1991; Kanoy <i>et al.</i> , 1980; Lefcourt, 1976; Weiner, 1992; Whitmore, 1980; 최경숙, 1996)
개인적 특성	주의집중 및 지구력	충동적이고 부주의하며 지나치게 활동적임(Bruns, 1992; Clark, 1988; Diaz, 1998; Frick <i>et al.</i> , 1991; Mandel & Marcus, 1988; Redding, 1990; Rimm, 1995; Whitmore, 1980; 박완득, 1992), 인내력 부족(Purkey, 1969)
	학습습관	잘못된 학습습관과 기술(Borkowski & Thorpe 1994; Fine & Pitts, 1980; Newman, Dember & Krug, 1973; McCoach & Siegle, 2001; Rimm, 1998; Strang, 1951; Zaffran & Colangelo, 1977; 전경원, 1992, 박완득, 1992). 미숙한 자기조절 학습전략 (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; 이유경, 1999; 최효순, 2002). 빈약한 대처기술(Gallagher, 1991), 목표 지향적인 행동의 결여, 스스로 현실적인 목표설정을 하지 못함(Baum, Renzulli, & Hébert, 1994, 1995a; Bricklin & Bricklin 1967; Bruns 1992, Diaz, 1998; Clark, 1988; Emerick, 1992; McCoach & Siegle, 2003; Taylor, 1964; Van Boxtel & Mönks, 1992; Weiner, 1992; ; 박완득, 1992; 최효순, 2002), 비효율적 문제접근(Comb, 1964), 시연, 정교화, 조직화 등 학습전략 사용의 어려움, 이해접점 및 노력관리의 부족(Pintrich & De Groot, 1990; 최효순 2002), 미숙한 시간 관리전략(박완득, 1992)
	학습동기	내적 동기화의 부족(Borkowski & Thorpe, 1994; Sears & Sherman, 1964; Terman, 1947; 박완득, 1992; 최효순 2002), 동기 및 자기조절의 부족(McCoach & Siegle, 2001, 2003)

원, 1992; Borkowski & Thorpe 1994; Newman, Dember, & Krug, 1973; Rimm, 1998). Borkowski & Thorpe(1994)는 미성취 영재는 학습동기와 학습전략 또는 이 둘 간의 조합이 매우 부족한데, 그들은 학습전략에 대한 지식이 부족하거나 성취를 위해서 학습전략을 사용해야하는 필요성을 느끼지 못한다고 하였다. 영재의 미성취 현상은 그들의 무능력에서 나오는 것이 아니라 적절한

학습전략이 부족하거나 동기유발이 결핍되어 잠재적 능력을 발휘하지 못하기 때문에 일어나는 것으로 본다(전경원, 1992). Baker, Bridger, & Evans(1998)도 성취 영재와 구분되는 미성취 영재의 가장 큰 개인적 특징은 학습전략이라고 보고하였다.

국내연구에서 박완득(1992)은 상대적 개념의 성취 영재와 미성취 영재의 특성을 비교한 결과,

미성취 영재가 성취 영재보다 학습습관이나 학습전략이 부족했으며, 성취 의욕이 낮고 부적절한 학습습관을 사용하며 특히 시간을 계획하는 일에서도 비효율적인 특성을 보였다고 보고하였다. 최효순(2002)은 미성취 영재가 성취 영재보다 자기조절 학습전략을 잘 활용하지 못하였다고 보고하였다.

이론적 배경에서 제시된 미성취 영재의 특성 및 원인을 기초로 하여 여러 학자들에 의해 공통적으로 언급되고 있는 미성취에 영향을 미치는 개인적 특성을 자아개념(총체적 자아개념, 학문적 자아개념) 내외통제, 학습습관(주의집중 및 지구력, 학습전략, 학습동기)으로 <표 1>로 정리하였다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구에서는 미성취 영재의 특성을 분석하기 위하여 서울시에 위치한 17개 초등학교의 4, 5, 6학년 학생을 대상으로 연구대상인 미성취 영재를 선발하였다. 지능검사결과 9 stanine<sup>2)</sup> 이상이며, 지능검사결과와 표준화학력검사<sup>3)</sup>의 점

수<sup>4)</sup>가 2 stanine<sup>5)</sup> 이상 차이가 나는 미성취 영재 113명을 그 대상으로 하였다. 즉, 지능지수 125 이상이며, 표준화학력진단검사 결과 12.5점 미만의 아동이 그 대상이다. 비교집단인 성취 영재 집단은 지능지수와 표준화학력검사점수 모두 9 stanine 이상이므로, 지능지수 125 이상이며 표준화학력진단검사결과 14점 이상의 아동 128명이 그 대상이다.

미성취 영재의 학년은 4학년이 35명(31%), 5학년이 40명(35.4%), 6학년이 38명(33.6%)명 이었고, 남아가 83명(73.5%), 여아가 30명(26.5%)으로 남아의 비율이 높았다. 비교집단인 성취 영재의 학년은 4학년이 42명(32%), 5학년이 33명(25.8%), 6학년이 53명(41.4%) 이었고, 남아가 78명(60.9%), 여아가 50명(39.1%)으로 남아의 비율이 높았다. 미성취 영재의 지능은 IQ 125~IQ 151로 분포되어 있었고, 평균 지능은 IQ 134.3 이었다. 성취 영재의 경우는 IQ 127~IQ 152로 분포되어 있었고, 평균 지능은 IQ 135 이었다. 표준화학력검사점수는 미성취 영재의 경우 1점에서 12.2점으로 분포되어 있었으며 평균 8.5점 이었다. 성취 영재의 경우 14점에서 19.3점으로 평균 16.4 점이었다.

#### 2. 측정도구

##### 1) 미성취 영재 판별 도구

본 연구에서는 미성취 영재를 판별하기 위

는 4과목 평균을 구한다. ③ 학생의 표준화학력검사 4과목의 평균 점수가 ②에서 구한 4% 점수의 평균보다 높으면 성취, 23% 점수의 평균보다 낮으면 미성취로 나눈다.

4) 표준화학력검사 점수는 각 과목당 20점 만점이며, 국어, 수학, 과학, 사회 네 과목의 평균이다.

5) 상위 23% 미만이므로 한 반 40-45명을 기준으로 본다면, 학급등수 대략 9등 이하이며, 표준화학력검사 4과목 점수의 평균이 12.5점 미만이다.

- 2) 스탠다드 나인(standard nine)의 약어인 스탠나인(stanine) 방식은 학생들의 점수를 평균 5, 표준편차가 2인 정규분포상의 면적비율에 따라 9단계로 나눈 것으로 1과 9 stanine은 상하위에서 각 4%, 2와 8 stanine은 각 7%, 3과 7 stanine은 각 12%, 4와 6 stanine은 각 17%씩 분포하고 5 stanine은 중간 20%에 해당한다. 현행 수능점수 등급제가 stanine 방식을 따르고 있다. 9 stanine은 지능지수 상위 4% 이상이므로 지능지수 125-130 이상이다.
- 3) 표준화학력검사의 평균과 표준편차를 이용하여 9 stanine, 7 stanine 점수로 변환한다. ① 4개 과목별로 4%, 23% 각각의 스탠나인 점수를 구한다. ② ①에서 구한 스탠나인 점수의 4%, 23% 각각에 해당하

하여, 개별 지능검사인 KEDI-WISC, 표준화학력진단검사, 교사의 미성취 영재 의뢰서 등을 사용하였다.

(1) KEDI-WISC(박경숙 외, 1987년)

본 연구에서는 아동용 웨슬러 지능검사(WISC-R)를 우리나라 실정에 맞게 한국교육개발원에서 표준화한 KEDI-WISC(Korean Educational Development Institute-Wechsler Intelligence Scale for Children, 박경숙 외, 1987)를 사용하였다.

KEDI-WISC는 만 5세에서 15세까지의 아동을 대상으로 보편적으로 실시되는 개별화된 지능검사로, 크게 언어성과 동작성 검사로 나뉘며, 모두 12개의 소검사로 구성되어 있다. 언어성 소검사에서 얻어진 총합은 언어성 IQ점수로, 동작성 소검사에서 계산된 점수의 합은 동작성 IQ점수로 계산 되어진다. 언어성 소검사와 동작성 소검사가 합해져서 전체 IQ점수를 산출한다. 검사

는 한 명의 검사자와 한명의 아동이 한 조가 되어 1시간 가량 동안 검사를 실시하는데, 검사는 언어성과 동작성 소검사를 교대로 실시하도록 되어 있다. 각 소검사의 평균 신뢰도는 .52에서 .82에 이르고, 언어성검사 .91, 동작성검사 .93, 전체검사 .95이며, 검사의 구성은 <표 2>와 같다.

(2) 표준화학력진단검사(한국적성연구소, 2004년)

본 연구에서는 아동의 성취정도를 평가하기 위해서 한국적성연구소의 표준화학력진단검사를 사용하였다. 표준화학력진단검사는 제7차 교육과정에 기초하여 개발된 검사로서 국어, 수학, 사회, 과학 등 4과목으로 구성된다. 각 과목은 객관식과 주관식 총 20문항으로 구성되어 있으며, 검사 시간은 두 과목 씩 묶어서 45분씩 총 90분이다. 각 신뢰도는 .72-.87로 대체적으로 안정된 신뢰도 계수를 나타내고 있다. 표준화학력진단검사의 각 과목별 구성은 <표 3>과 같다.

<표 2> 지능 검사의 구성

언 어 성	동 작 성
① 상식(information)	② 빠진 곳 찾기(completion)
③ 공통성(similarities)	④ 차례 맞추기(picture arrangement)
⑤ 산수(arithmetic)	⑥ 토막 짜기(block design)
⑦ 어휘(vocabulary)	⑧ 모양 맞추기(object assembly)
⑨ 이해(comprehension)	⑩ 기호 쓰기(digit span)
*⑪ 숫자(digit span)	*⑫ 미로(mazes)

\*표는 보충검사, 번호는 검사의 실시순서를 나타낸다.

(3) 교사의 미성취 영재 의뢰서

본 연구에서는 지능검사와 표준화학력검사를 실시하기에 앞서, 연구대상 학교의 교사를 대상으로 미성취 영재 의뢰서를 받는 과정을 거쳤다. 먼저, 교사들에게 Whitmore(1980)의 미성취 영재 특성 체크리스트를 포함한 미성취 영재에 대한 정보를 제공한 후, 미성취 영재의 가능성이 있는 아동을 교사로부터 추천받았다. 교사의 미

<표 3> 표준화학력진단검사의 구성

과목	구 성	문항수	소요시간
국어	말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학, 지식, 이해, 적용	20	45분
과학	살펴보기, 무리 짓기, 재어보기, 조사발표하기, 만들기, 놀이하기	20	
수학	수와연산, 도형, 규칙성, 함수, 측정, 확률과 통계	20	45분
사회	인지, 정의, 심체, 가치, 태도, 지식, 기능	20	



성취 영재 의뢰서에는 평소 학교에서 아동의 학습수행 정도와 이 아동을 미성취 영재로 의뢰하게 된 요인들을 포함하고 있다.

2) 미성취 영재의 개인적 특성 분석 도구

(1) 자아개념 검사(송인섭, 1990)

아동의 자아개념을 측정하기 위하여 송인섭(1990)의 자아개념 검사를 사용하였다. 본 연구에서는 자아개념 검사 중 총체적 자아개념과 학문적 자아개념 영역만을 사용하였다. 검사지는 학습습관 검사 25문항으로 구성되어 있으며, 각 문항마다 ‘매우 그렇다’의 5점 에서부터 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점까지 5단계 평정척도로 되어 있다. 검사의 신뢰도는 2개의 영역 모두 Cronbach  $\alpha$ 계수 .82 이상이었다.

(2) 내외통제 검사(N-SLCS: Nowicki & Strickland, 1973)

본 연구에서는 아동의 내외통제성을 측정하기 위하여 Nowicki & Strickland(1973)가 개발한 Nowicki-Strickland Locus Of Control Scale을 송수지(2000)가 번안한 것을 사용하였으며 총 40문항으로 구성되어 있다. 검사의 신뢰도는 Cronbach  $\alpha$ 계수 .93 이상이었다.

(3) 학습습관 검사(박병량 외, 1980)

본 연구에서는 학습습관을 알아보기 위하여, 박경숙·이은선(1976)이 개발한 학업에 관련된 정의적 특성 검사를 한국교육개발원의 박병량·이영재, 조시화가 수정·보완한 검사지를 사용하였다. 본 연구에서는 학업에 관련된 정의적 특성 검사지 중 학습태도 및 학습습관검사 영역 검사지만을 사용하였다.

검사지는 학습습관 검사 25문항으로 구성되어 있으며, 각 문항마다 ‘매우 그렇다’의 5점 에서부터 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점까지 5단계 평정척도로 되어 있다. 검사의 신뢰도는 2개의 영역 모두 Cronbach  $\alpha$ 계수 .91 이상이며, 하위 영역별 계수도 모두 .82 이상이었다.

따라서 본 연구에서 미성취 영재의 개인적 특성 분석을 위해 살펴볼 변인, 내용, 검사지의 구성은 <표 4>와 같다.

3. 연구절차

미성취 영재의 개인적 특성 분석을 위해 서울시에 위치한 17개 초등학교의 4, 5, 6학년 학생 7182명 중 미성취 영재와 성취영재를 선발하였으며, 구체적 선발과정은 다음과 같았다.

<표 4> 영재의 미성취에 영향을 미치는 개인내적 변인, 내용, 검사지

변 인		내 용		검사지
개 인 적 특 성	자아 개념	총체적 자아개념	총체적 자아에 대한 자가지각 및 평가	송인섭의 자아개념검사 (1990)
		학문적 자아개념	자신의 학업에 대한 지각 및 평가	
	내외통제	자신의 실패와 성공에 대한 귀인 외적통제와 내적통제.		Nowicki & Strickland(1973)의 내외통제성 검사(N-SLCS)
	학습 습관	지구력	학습과정에서의 주의집중 및 지구력	박병량 외(1980)의 학습습관검사
		학습전략	학습에 대한 방법, 자기조절 정도	
		학습동기	스스로 학습할 수 있는 능력 및 동기	

먼저, 아직까지 교사들에게 미성취 영재에 대한 개념이나 지식이 생소하기 때문에, Whitmore (1980)의 미성취 영재에 관한 체크리스트를 포함해 미성취 영재에 관한 정보를 해당학교 교사들에게 제공하였고, 미성취 영재에 관한 체크리스트와 교사의 관찰을 토대로 담임교사가 미성취 영재일 가능성이 있는 학생들을 의뢰하였다. 2004년 3월 22일부터 2004년 5월 29일까지 교사로 부터 의뢰된 미성취 영재 156명과 성취영재 137명을 대상으로 KEDI-WISC 지능검사와 표준화학력진단검사를 실시하여 연구대상을 최종 선발하였다. 두 검사 모두 학교 교실에서 실시하였으며, 검사 실시시간은 방과 후, 특별활동시간 등 학교의 편의에 맞추어 실시되었다. KEDI-WISC 지능검사는 개인지능검사로 연구자 외에 지능검사 경험이 있는 교사 및 대학원생 6인이 함께 실시하였다. 표준화학력진단검사는 집단검사로 연구자 및 교사가 실시하였다. 검사 결과, 지능지수 125 이상이며 표준화학력진단검사 결과 12.5점 미만인 학생 113명을 미성취 영재로 최종 선발하였다. 한편, 지능지수 125 이상이며, 표준화학력진단검사 결과 14점 이상인 아동 128명을 비교집단인 성취 영재로 선정하였다.

최종 선발된 미성취 영재 113명과 성취 영재 128명을 대상으로 미성취 영재의 개인적 특성을 알아보기 위하여, 자아개념검사, 내외통제검사, 학습습관 검사를 실시하였다. 검사는 해당학교 교실에서 방과 후, 또는 특별활동 시간 등 학교의 편의에 맞는 시간에 실시되었다.

#### 4. 통계적 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 12.0(Statistical Package for Social Science)을 사용하여 다음과 같은 방법으로 통계처리 하였다.

먼저, 측정도구의 신뢰도와 타당도를 검증하기 위하여, 내적합치도 계수를 산출하였고, 조사 대상자의 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 구하였다.

미성취 영재의 개인 특성 분석을 위해서 평균 및 표준편차를 산출하고, ANOVA(one-way analysis of variation)를 통해 미성취 영재와 성취 영재 집단 간 차이 유무를 알아보았다. 개인내적 요인 중 미성취 영재와 성취 영재를 판별하는데 중요한 변수가 무엇이며 그 판별력의 정도를 알아보기 위해서는 판별분석(discriminant analysis)을 사용하였다.

통계적인 유의도의 판단수준은 95%( $p=.05$ )와 99.9%( $p=.001$ )의 수준을 사용하였다.

## II. 연구결과

### 1. 미성취 영재와 성취 영재의 차이

미성취 영재와 성취 영재 간 개인적 특성의 차이를 살펴보기 위하여 조사한 변수는, 총체적 자아개념, 학문적 자아개념, 내외통제, 학습습관(지구력, 학습전략, 학습동기) 등이었다. 개인적 특성 변수에 대한 미성취-성취 영재 집단 간 점수 차이를 분석한 결과는 다음의 <표 5>과 같다.

자아개념의 경우, 총체적 자아개념과 학문적 자아개념 모두 미성취 영재에 비하여 성취 영재의 점수가 높게 나타났다. 이러한 차이가 실제적인 차이인지를 분석하기 위해서 통합표준편차를 이용한 효과크기를 산출한 결과, 성취 영재와 미성취 영재 간에 1.30 표준편차 차이가 있는 것으로 나타나 실제적인 규모의 점수차가 있었다.

다음으로 내외통제의 경우에는 미성취 영재 집단간 차이가 나타났으며 두 집단 간 존재하는

<표 5> 개인적 특성에 대한 미성취-성취 영재 간 차이 검정

	미성취 영재(N=113)		성취 영재(N=128)		F	효과크기
	평균	표준편차	평균	표준편차		
자아개념	3.65	.61	4.25	.31	95.59***	1.30
- 총체적 자아개념	3.59	.80	4.06	.37	65.66***	.80
- 학문적 자아개념	3.71	1.00	4.43	.42	63.30***	1.01
내외통제	3.32	.73	4.03	.62	64.95***	1.05
학습습관	2.29	.47	4.23	.35	1337.15***	4.73
- 지구력	2.39	.67	4.09	.42	459.81***	3.11
- 학습전략	2.36	.68	4.22	.55	675.29***	3.02
- 학습동기	2.09	.60	4.41	.41	1245.08***	4.59

\*\*\*p<.001

이러한 점수의 차이는 통계적으로도 유의미한 것이었다. 효과크기를 산출한 결과 실제적인 규모의 점수차가 있었다.

마지막으로 전반적인 학습습관에 있어서는 미성취 영재 집단에 비하여 성취 영재 집단의 점수가 1.94점이나 더 높은 것으로 분석되었다. 또한 학습습관의 하위 영역인 지구력, 학습전략, 학습동기에 있어서도 모두 미성취 영재에 비하여 성취 영재 집단의 평균이 통계적으로 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 효과크기를 산출한 결과 실제적인 규모의 점수차가 나타났다.

이상의 분석 결과를 살펴볼 때, 미성취 영재와 성취 영재 간에는 자아개념, 내외통제, 학습습관 등 전반적인 개인적 특성에 있어서 차이가 존재함을 알 수 있었다.

## 2. 미성취 영재와 성취 영재의 판별 요인

개인적 특성의 하위 영역별로 미성취 영재와 성취 영재 집단을 판별하는데 중요한 변수가 무엇인지를 탐색하고, 판별함수가 실제의 미성취

영재 집단과 성취 영재 집단을 얼마나 잘 분류하여 주는지 분석하였다. 판별분석을 위하여 사용된 예측변수는, 앞에서 미성취 영재와 성취 영재 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 분석된 변수이다.

다음은 미성취 영재와 성취 영재의 개인적 특성에 대한 판별함수 분석 결과이다.

먼저 <표 6>에 제시된 예측변수 간 통합 상관관계 행렬을 살펴보면, 총체적 자아개념과 학문적 자아개념 간 상관이 .40, 지구력과 학습전략간 상관이 .31로 높게 나타난 반면, 내외통제와 학습전략간 상관은 .04, 내외통제와 지구력 간 상관은 .09로 나타나 상관이 거의 존재하지 않음을 알 수 있었다. 대체적으로는 예측변수들 간에 .3~.1 사이의 상관이 있는 것으로 분석되었다. 또한 각 예측변수에 대한 기술통계량 분석 결과(<표 7> 참조), 예측변수들은 3.02~3.70 범위의 평균을 가지고 있는 것으로 나타났다.

<표 7>에 제시된 분석 결과에서는 학습동기의 람다값이 .161로서 판별력이 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로는 학습전략(.26), 지

〈표 6〉 개인적 특성 변수 간 통합 상관관계 행렬

	총체적 자아개념	학문적 자아개념	내외통제	지구력	학습전략	학습동기
총체적 자아개념	1.00					
학문적 자아개념	.40	1.00				
내외통제	.16	.28	1.00			
지구력	.24	.22	.09	1.00		
학습전략	.29	.14	.04	.31	1.00	
학습동기	.13	.11	.14	.20	.20	1.00

지구력(.34), 총체적 자아개념(.40) 등의 순으로 집단 판별력이 높은 것으로 분석되었다.

이제 표준화된 정준 판별함수 계수를 통하여 판별함수를 나타내면 다음과 같다.

$$D = .09 \text{ 총체적 자아개념} + .17 \text{ 학문적 자아개념} - .01 \text{ 내외통제} + .17 \text{ 지구력} + .33 \text{ 학습전략} + .70 \text{ 학습동기}$$

이 판별함수의 계수값은 예측변수들 간의 상대적인 중요도를 나타내고 있다. 예측변수 중에서 설명력이 가장 높은 변수는 학습동기(.70)이

였으며, 그 다음으로는 학습전략(.33)인 것을 알 수 있었다.

또한 위에 제시한 판별함수와 각 변수들 간의 상관관계를 살펴본 결과, 학습동기가 판별함수와 .83의 가장 높은 상관이 있는 것으로 나타났다. 그 다음으로는 학습전략(.61), 지구력(.50) 등이 판별함수에 영향을 미치는 변수인 것으로 분석되었다.

<표 7>의 하단에 제시된 판별함수의 고유치 아이겐값은 7.42으로서 총 분산의 99.2%를 설명하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 정준상관관계는 판별점수와 집단간의 관련 정도를 나타내는

〈표 7〉 미성취-성취 영재의 개인적 특성에 대한 판별함수 분석 결과

예측변수	평균	표준 편차	람다값 (Wilks' Lambda)	단변량 F(1, 239)	표준화된 정준판별 함수계수	비표준화된 정준판별 함수계수	판별함수와 변수간 상관
총체적자아개념	3.37	.95	.40	345.66***	.09	.15	.44
학문적자아개념	3.62	1.13	.43	313.30***	.17	.23	.42
내외통제	3.69	.76	.78	64.95***	-.01	-.02	.19
지구력	3.29	1.04	.34	459.81***	.17	.28	.50
학습전략	3.34	1.08	.26	675.29***	.33	.60	.61
학습동기	3.32	1.26	.16	1245.08***	.70	1.37	.83
아이겐값	설명변량		정준상관	람다값	$x^2$		판별적중률
7.42	99.2		.93	.11	502.91***		99.8%

\*\*\*  $p < .001$

것으로서, 이 값이 1에 가까울수록 판별함수의 판별능력이 높다는 것을 의미한다. 본 결과에서는 정준상관계수가 .93로 나타나, 미성취-성취 영재 집단에 대한 판별력이 매우 좋다고 할 수 있다.

또한 람다값이 .11이고,  $\chi^2$ 값이 502.91이며, 그 확률값이 .000으로 유의수준 0.1% 이내에서 통계적으로 매우 유의미한 것으로 나타났다. 이는 미성취-성취 영재 집단간에 판별점수가 유의미한 차이가 있음을 보여주는 결과이다.

마지막으로 본 연구의 판별함수가 미성취-성취 영재 집단을 정확하게 분류할 확률이 99.8%인 것으로 나타났다. 따라서 본 판별함수의 집단 판별 적중률이 매우 높음을 알 수 있었다.

#### IV. 논의 및 결론

지능은 학업성취에 가장 강력한 예측인자이지만, 높은 지능이 높은 성취로 이어지기 위해서는 지능과 다른 적정 변인들의 조합이 필요하다.

따라서 높은 지능을 가졌음에도 그 재능이 학업성취로 이어지지 못하는 미성취 영재의 개인적 특성을 성취영재와의 비교를 통해 분석하는 것은 의미있는 일이다.

본 연구에서 미성취 영재의 개인적 특성 분석은 성취 영재와 미성취 영재 간의 차이를 발견하고, 그러한 차이가 성취 영재와 미성취 영재를 유의미하게 판별할 수 있는 변인인지를 확인하는 방식으로 이루어졌다.

본 연구의 결과를 바탕으로 우리나라 미성취 영재의 특성을 요약하면, 우리나라의 미성취 영재는 성취영재와 개인적 특성에 있어 차이가 있는 것으로 나타났다. 미성취 영재는 성취영재에 비하여, 낮은 자아개념, 외적통제, 낮은 학습습

관과 학습전략을 보였으며, 특히 학습동기와 학습전략이 부족한 것으로 나타났다.

미성취 영재는 성취 영재보다 낮은 자아개념을 가지고 있으며, 외적통제를 하고, 학습습관에 문제를 가지고 있었다. 이는 미성취 영재의 특성으로 낮은 자기인식과 자아개념(Belcastro, 1985; Bricklin & Bricklin, 1967; Bruns, 1992; Diaz, 1998; Ford, 1996; Supplee, 1990; Whitmore 1980), 외적 통제(Butler-Por, 1987; Ford, 1996; Gallagher, 1991; Weiner, 1992; Whitmore, 1980), 학습전략, 동기 등 학습습관의 문제(Bricklin & Bricklin 1967; Bruns 1992; Diaz, 1998; Gallagher, 1991; McCoach & Siegle, 2001; Rimm, 1998; Weiner, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; 전경원, 1991; 박완득, 1992)를 보고한 대부분의 선행연구들과 일치하는 결과이다.

특히 학습습관의 하위 요인인 학습동기와 학습전략은 영재의 미성취 현상에 가장 크게 영향을 미치는 개인적 특성이다. 이는 성취 영재와 미성취 영재를 구분하는 가장 영향력 있는 요인으로 동기와 목표지향성을 포함하는 학습전략을 제시한 McCoach & Siegle(2003)의 연구결과와 부분적으로 일치한다. 따라서 향후 미성취 영재를 위한 교육적 개입전략을 개발함에 있어서는 미성취 영재와 성취 영재를 판별하는데 가장 판별력 있는 요소인 학습동기와 학습전략에 대한 내용과 구성이 요구된다고 하겠다.

본 연구에서 미성취 영재와 성취 영재 간에 총체적 자아개념이나 학업적 자아개념에 차이가 발견되기는 하였으나, 가장 판별력이 높은 요인은 아니었다. 이는, 기존의 질적 연구는 미성취 영재의 대표적 특성으로 학업적 자아개념을 거론하여 온 데 반하여 최근의 양적 연구들은 이와 다른 결과를 보고하고 있음을 지적한 Holland(1998), Lupart & Pyryt(1996), Marsh(1987), McCoach &

Siegle(2003)의 연구와 그 맥락을 같이한다고 볼 수 있다. 최근의 양적 연구들은 미성취 영재가 낮은 성취에도 불구하고 일반 미성취 평재와는 달리 낮은 학문적 자아개념을 갖지 않는 이유에 대하여, 미성취 영재는 자신이 학교에서 성공할 수 있는 인지적 능력과 기술이 있다는 것을 알고 있거나, 자신의 내적 능력을 자신이 속해 있는 학급의 일반 동료들과 비교하기 때문인 것으로 분석하고, 낮은 학문적 자아개념은 미성취 영재의 특성이기는 하지만 모든 미성취 영재에게 나타나는 대표적인 특성이라고 보기는 어렵다고 결론내리고 있다.

본 연구에서 미성취 영재와 성취 영재 간에 내외통제에 차이가 발견되기는 하였으나, 개인적 특성 중 상대적으로 낮은 판별력을 나타냈다. 미성취 영재의 내외통제를 소개한 대부분의 선행 연구들(Butler-Por, 1987; Clark, 1988; Ford, 1996; Gallagher, 1991; Kanoy et. al., 1980; Weiner, 1992; Whitmore, 1980)은 외적인 통제를 미성취 영재의 특성으로 기술하고 있지만, 최근 들어 정반대의 연구결과(Davis & Connell, 1985; Webb, 1993)도 제시되고 있다. 따라서 향후 미성취 영재의 내외통제에 대한 이러한 상반대 연구결과가 미성취 영재의 이질적 특성 때문인지 아니면 연구방법이나 검사도구 차이에 의한 것인지를 살펴볼 필요가 있겠다.

우리나라 미성취 영재의 개인적 특성을 분석한 본 연구의 결과는 일선 학교에서 교사들이 미성취 영재를 지도하고 향후 미성취 영재를 위한 교육자료를 개발하는데 유용하게 활용될 수 있겠다.

본 연구의 결과에 비추어 볼 때, 후속 연구에서 고려되어야 할 점들은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 영재와 미성취의 기준을 지능지수와 표준화학력검사 점수로 한정하였다. 따라서 다

양한 유형의 영재와 미성취에 대한 연구를 통해 이들의 특성을 보다 다각적으로 살펴볼 필요가 있겠다. 둘째, 본 연구에서는 미성취 영재의 유형이나 형태에 따라 그 특성을 분류하지 않았다. 그러나 몇몇 선행연구에 의하면, 미성취 영재의 유형에 따라 그 특성에 차이가 있고, 그 차이에 따라 차별화된 개입을 해야 한다고 주장하였다. 따라서 후속 연구에서는 미성취 영재의 유형에 따라 그 특성에 따른 차이 분석이 요구된다. 셋째, 본 연구에서는 미성취 영재와 성취 영재간의 차이를 통해, 미성취 영재의 특성과 영재의 미성취에 영향을 미치는 요인들을 분석하였다. 그러나 미성취 영재의 이러한 특성이 일반 미성취의 특성과는 어떠한 차이가 있는가에 대한 의문은 남아있다. 따라서 후속연구에서는 미성취 영재와 일반 미성취 평재의 차이를 살펴볼 필요가 있겠다. 이러한 연구는 미성취 영재만의 독특한 특성을 이해하는데 도움을 주고, 나아가 미성취 영재를 위해 차별화된 교육적 조치를 마련하는데 보다 유용한 정보를 제공할 수 있으리라 본다. 넷째, 미성취 영재를 예방 또는 교육하기 위한 학교차원의 개입이 요구된다. 따라서 이러한 미성취 영재의 특성을 바탕으로 미성취 영재 위한 프로그램을 개발하는 것이 무엇보다 필요하다.

## 참 고 문 헌

- 구병두(1996). **학업성취 관련변인**. 서울 : 양서원.  
 권정아(1992). 중학생의 학년, 성, 지능수준, 학업성취 수준에 따른 학습동기화 방략연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 김영상(1993). 교과특성, 학업성취, 성, 지능에 따른 자기조절학습의 이용. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.  
 김정남(1991). 자아개념과 지능 및 학업성취간의 관

- 계. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박병량 · 이영재 · 조시화(1980). **학습부진아 유형분 석에 관한 기초연구**. 서울 : 한국교육개발원.
- 박완득(1992). 미성취 영재아의 가정환경 및 인성과 학업성취간의 관계. 중앙대학교 석사학위논문.
- 송수지(2000). 영재아의 자아존중감에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 송인섭(1990). **자아개념 진단검사**. 서울 : 한국 심리 적 성 연구소.
- 오성삼 · 구병두(1999). 메타분석을 통한 한국형 학업 성취 관련변인 탐색. **교육학연구**, 37(4), 99-122.
- 이유경(1999). 초등학교 학습우수아와 부진아의 자기 조절 학습전략 차이분석. 한국교원대학교 석사 학위논문.
- 전경원(1992). **휴머니즘에 입각한 특수한 영재교육**. 서울 : 양서원.
- 최경숙(1996). 학습우수아 및 학습부진아의 내 · 외통 제성과 시험불안에 관한 연구. 연세대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 최효순(2002). 초등학교 영재의 미성취에 영향을 미치 는 요인에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents : The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-14.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. & Hébert, T. P. (1995). *The Prism metaphor : A new paradigm for reversing underachievement*(CRS95310). Storrs, CT : University of Connecticut The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Belcastro, F. P. (1985). Use of behavior modification strategies : A review of research. *Roeper Review*, 7, 184-189.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994) Self-Regulation and motivation : A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and practice*(pp.45-74). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Boulanger, D. F. (1980). Ability and science learning : A quantitative synthesis. *Jornal of Research in Science Teaching*, 18, 113-121
- Bricklin, B. & Bricklin, P. (1967). *Bright child-poor grade : The Psychology of underachievement*. New York : Delacorte.
- Bruns, J. H. (1992). *They can but the don't*. New York : Viking Penguin.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school : Issues and Intervention*. NY : John Wiley & Sons.
- Brown, B. B. (1982). The extent and effects of peer pressure among high school students : A retrospective analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 121-133.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life-span : Issues and instrumentation*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted*(3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Conclin, A. M. (1940). *Failure of high intelligent pupils : A study of their behavior*(Contributions to Ed No. 792). New York : Teachers Collage, Columbia University.
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42, 105-122.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted : Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Fine, H. J., & Pitts, R. (1980). Intervention with under-achieving gifted children : Rationale and Strategies. *Gifted Child Quarterly*, 24(2), 51-55.
- Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students*. New York : Teachers College Press.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal patterns of undera-

- chievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 221-233.
- Gough, H. G. (1955). *Factors related to differential achievement among gifted persons*. Berkeley, CA : University of California.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Hildreth, G. (1966). *Introduction to the gifted*. New York : McGraw-Hill.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.
- Holland, V. (1998). Underachieving boys : problems and solutions. *Support for Learning*, 13, 174-178.
- Jensen, A. R. (1972). *Genetics and education*. New York : Harper & Row Publisher.
- Kanoy, R. C., Johnson, B. W., & Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the school*, 17(3), 395-399.
- Lavin, D. E. (1965). *The prediction of academic performance*. New York : Russell Sage Foundation.
- Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden Gifted" students : Underachiever prevalence and profile. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 36-53.
- Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-211.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Vol.1, Report to the Congress of the US by the US Commissioner of Education, Washington, DC : Government Printing Office.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish-little-pond effect on academic self-concept, *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept : the big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- McNamb, L. W., & Lant, M. (1988). Tapping Academic Potential. *Gifted Child Today*, 11(5), 20-21.
- Newman, Dember, & Krug, 1973 Newman, J., Dember, C., & Krug, O. (1973). He can but he won't. *Psychoanalytic Study of the Child*, 28, 83-129.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A Locus of Control Scale for Children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Raph, J., Goldberg, M., & Passow, A. (1966). *Bright underachievers*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome : causes and cures*. Wisconsin : Apple Publishing Company.
- Snow, R. E., & Yalow, E. (1982). "Education and intelligence" in *handbook of human intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strang, R. (1951). Mental hygiene of gifted children. In P. Witty(Ed.), *The gifted child*(pp.131-162). Boston American Association for Gifted Children.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever*. New York : Teachers College Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. (1947). *The gifted child grows up. Genetic studies of genius*(Vol.IV). Stanford, CA : Stanford University Press.
- Van Bostel, H. W., & Mönks, F. J. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-186.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional develop-



- ment of gifted children. In K. A. Heller, G.J. Monks & A. H. Passow(Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press.
- Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence*(2nd ed.). New York : John Wiley and Sons.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness conflict and underachievement*. Boston : Allyn and Bacon.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons (1990). Student differences self-regulated learning : Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy Use, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

---

2007년 6월 30일 투고 : 2007년 9월 18일 채택