

중학교 영재학생의 미성취 문제 해결을 위한 중재방안으로서의 읽기 이해 전략 프로그램 개발

최 선 일

영동대학교

진 석 언

건국대학교

본 연구의 목적은 중학교 미성취 영재학생의 미성취 문제 해결을 위한 읽기 이해 전략 프로그램을 개발하고 그 효과성을 탐색함으로써, 미성취 문제 해결을 위한 교육 원리와 교육 방안을 제안하려는 것이다. 이를 위하여 본 연구는 읽기 이해 구성주의 모형과 읽기 이해 전략 모형에 따라 미성취 영재학생들을 위한 교육 프로그램을 개발하였다. 연구대상으로는 미성취 영재의 조작적 정의에 근거하여 36명의 미성취 영재학생을 판별하였다. 판별된 학생을 대상으로 개발한 읽기 이해 전략 프로그램을 적용하고, 프로그램 전·후 읽기 이해 능력, 읽기 메타 인지 능력, 학교 성적 등의 변화 추이를 분석하였다. 또한, 읽기 이해 전략을 이외의 다른 미성취 요인들로 인한 미성취 발생 여부를 확인하기 위하여 모든 미성취 영재 학생과 그들의 선생님을 면담하였다. 연구 결과, 읽기 이해 전략 프로그램은 중학교 미성취 영재학생의 읽기 메타인지 능력과 읽기 이해 능력을 신장시켰으며, 그들의 학업 성취를 향상시킬 수 있었다. 특히 미성취 영재로 판별된 36명의 학생들 중 3분의 1에 해당하는 12명이 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 미성취 수준에서 벗어날 수 있었다. 본 연구 결과에 근거할 때, 중학교 미성취 영재학생들에게 읽기 이해 전략을 습득하게 함으로써 효과적으로 학습전략을 체득하도록 하는 것은 그들의 미성취 문제를 해결하는데 상당한 도움이 될 것으로 판단된다.

주제어: 미성취 영재, 읽기 이해 전략, 읽기 메타인지

I. 서 론

일반적으로 영재들은 학교 교육을 받는 동안 우수한 학업성취 능력을 보이며 성공적으로 학업을 마치는 것이 당연한 것으로 인식되었다. 그러나 많은 연구들에 따르면 상당수의 영재학생들은 그들의 능력에 부합하는 성취를 보이지 못하며, 이러한 미성취의 문제는 부모와,

교신저자: 진석언(jins@konkuk.ac.kr)

* 이 논문은 2013학년도 건국대학교의 연구년교원 지원에 의하여 연구되었음.

교사, 학생으로 하여금 당혹감과 좌절감에 빠뜨리곤 한다(한기순, 신정아, 2007; Baker, Bridger, & Evans, 1998; Baum, Renzulli, & Herbert, 1995; Clark, 2008; McCoach & Siegle, 2003). 미성취 문제에 대하여 학자들은 그 출현율을 정확하게 제시하지 못하고 있지만(Renzulli, Reid, & Gubbins, 1992), 상당히 높은 비율의 학생이 미성취와 관련이 있을 것이라는 여러 보고가 있다. 가령 1983년 NCEE(National Commission on Excellence in Education)의 보고서에서는 학교 내의 50% 이상의 영재학생들이 그들의 능력에 비견할 만한 성취 수준을 나타내지 못한다고 하였다. 영재라고 판별 받은 미국의 영재 학생 중 10~40%는 미성취와 관련이 있을 것이라고 예측하기도 하며(Seeley, 1993), 고등학교 학생들 중에서 중도 탈락하는 학생의 10~20%가 미성취 영재이고(이명자, 문병상, 2007), 심지어는 학문 영재의 약 85~90%가 미성취 영재로 보인다고 주장하기도 한다(전경원, 2000). 또한 영재들의 미성취는 어느 한 시점에서의 미성취로 끝나는 것이 아니다. 일반적으로 미성취는 초등학교 말기 혹은 중학교 때 나타나기 시작하지만(Baker, Bridger, & Evans, 1998; Bulter-Por, 1987; McCall, Beach & Lau, 1992; Nash, 1984), 고등학교 시기뿐만 아니라 대학교에 진학해서까지 계속해서 미성취자로 남기도 한다(Peterson & Colangelo, 1996; Peterson, 2000).

미성취는 일종의 학습된 행동이기 때문에 예방이 가능하고, 치료보다는 예방이 중요하다. 그러나 일단 만성적인 미성취를 보이는 영재가 있다면 그 원인을 파악하여 적절한 처치를 통하여 미성취를 극복할 수 있도록 해야 한다(최병연, 2007). 미성취 영재가 나타나는 원인은 매우 다양하지만 크게 개인적 요인, 가정적 요인, 환경(특히 학교 환경)적 요인 등으로 정리해 볼 수 있다(송수지, 2007; 이명자, 문병상, 2007; 최병연, 2007; 한기순, 신정아, 2007). 특히 개인적 요인 중에서도 학습전략의 여부는 성취 영재와 미성취 영재의 가장 큰 차이점이다(Baker, Bridger, & Evans, 1998). 그리고, 학습전략은 직접적인 교육 처치가 용이하다는 측면에서, 미성취 극복을 위한 중요한 요인이라는 교육적 시사점을 가진다.

학습전략은 학습하는 과정에서 정보의 획득·저장·활용을 촉진시킬 수 있는 과정 또는 단계(Dansereau, 1985)이다. 그런데, 학습전략을 사용해야 하는 정보는 대부분 텍스트(text)의 형태로 학습자에게 제공된다. 즉, 학습자가 텍스트(text) 형태의 학습내용을 어떻게 인지적으로 처리하는지에 따라 학습능력이 좌우되는 것이다. 결국, 학습전략은 곧 읽기 이해 전략이라고 할 수 있다(박경숙, 1989). 따라서, 읽기 이해 능력은 성공적인 학교 학습을 이끄는 기초 능력이라고 할 수 있으며, 읽기 이해 능력의 상대적 결함은 학교 학습에 심각한 어려움을 초래할 가능성이 있고(신중호, 권희경, 2004), 한글 해독 및 이해력은 학업성적에 직접적으로 영향을 주게 되는 것이다(조종열, 이임숙, 2004). 이와 같은 이유 때문에, 영재학생이라고 하더라도 읽기 이해 전략을 체득하지 못하거나, 전략을 제대로 학습 장면에 적용시키지 못하면 일반 학생과 마찬가지로 학교 학습에서 문제가 발생하게 된다. 즉, 학교에서의 읽기 문제는 영재학생들의 미성취와 깊은 관련이 있는 것이다(Baker, Bridger, & Evans, 1998).

일반적으로 영재학생들은 읽기 이해 전략을 매우 효과적으로 사용하여 우수한 성취를 나타낸다는 특성을 가진다(Fahrenbach, 1991). 영재의 이러한 특성은 읽기 이해 전략이 부재한 미성취 영재학생들에게 읽기 이해 전략을 체득하게 하여, 미성취 문제를 효과적으로 해결하

도록 도울 수 있다는 것을 암시한다. 또한, 읽기 이해 전략은 연령이 높아진다고 저절로 길러지거나 환경으로부터 수동적으로 학습되는 것이 아니라 훈련을 통해 길러질 수 있는 것이다(Schunk, 1989). 따라서, 미성취 영재학생들의 읽기 이해 전략은 적극적으로 중재자에 의해 적극적으로 훈련되어야 한다. 뿐만 아니라 발달적 측면에서 읽기 발달 연구자들은 중학교 이후가 추상적 사고가 본격적으로 가능하게 되는 시기이며, 능숙한 독자가 될 수 있는 잠재적인 상태라고 설명하고 있다. 즉, 중학교 시기는 보다 높은 수준의 독해로 나아가기 위해서 읽기 기능이나 전략을 보다 정교화하는 발달 단계 이므로(최숙기, 2010), 읽기 이해 전략 프로그램이 특별히 중학교 시기의 미성취 영재학생의 미성취 문제를 전환시킬 수 있는 가능성에 대해 탐색해 볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 영재학생들의 미성취 문제의 주요 원인 중 학습전략의 부재에 초점을 맞추고, 이에 대한 중재방안으로서 읽기 이해 전략 프로그램을 개발·적용하여, 그 효과성을 탐색해 보고자 한다.

II. 미성취 영재를 위한 읽기 이해 전략 프로그램의 개발

미성취 문제 해결을 위한 읽기 이해 전략 프로그램의 개발에 있어서 본 연구는 미성취 요인의 핵심이 학습전략 문제라는 것을 가정하되, 인지 심리학적 정보처리 이론의 관점에서의 읽기 이해 전략으로 학습전략의 의미를 한정하였다. 그리고, 선행 연구에서 제시된 다양한 읽기 이해 모형과 읽기 이해 전략 모형을 탐구하여 그 모형들 중 본 연구에 가장 적합한 모형을 선정하고, 선정된 읽기 이해 모형과 읽기 이해 전략 모형이 다루고 있는 하위영역에 대한 의미와 구체적인 내용을 분석하였다. 분석된 내용을 바탕으로 프로그램을 개발하되, 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 증진되는 요인들을 실질적으로 측정하기 위하여 사용되는 측정도구들과의 관계를 이론적으로 정립하였다. 다음으로, 개발된 프로그램의 문제점을 파악하고 보완하기 위하여 프로그램의 예비적용과 전문가 검토를 실시하였다. 프로그램의 예비적용은 본 연구에서의 적용 대상이 중학교 미성취 영재학생이라는 것을 감안하여 일부 선정된 중학교 미성취 영재 학생을 대상으로 적용하고 프로그램의 적절성 여부를 검증하였다. 이러한 과정을 거쳐 중학교 미성취 영재학생들의 미성취 문제 해결을 위한 읽기 이해 전략 프로그램을 확정하였다.

본 연구에서는 Supplee(1990)의 미성취 영재 정의에 따라 지능 지수에 비하여 학교 성적이 3stanine 이상 차이가 나는 학생들을 미성취 영재로 판별할 것이기 때문에, 미성취 문제를 해결한다는 것은 곧 지능 지수와 학교 성적의 차이를 3stanine 이내로 좁힐 수 있도록 성적을 향상시키는 것을 의미한다. 즉, 읽기 이해 전략 프로그램의 목표는 미성취 영재학생의 읽기 이해 전략을 향상시키고, 향상된 읽기 이해 전략을 학습 자료에 적용하고 연습하도록 함으로써 읽기 이해 능력의 향상을 도모하는 것이다. 나아가, 향상된 읽기 이해 능력이 학교 성적의 향상을 가져오도록 하여, 읽기 이해 전략의 부재로 미성취를 나타내는 중학교 미성취 영재학생들이 미성취 문제를 해결할 수 있도록 하는 것이다.

읽기 이해 전략 프로그램을 개발하기 위한 읽기 이해 모형과 읽기 이해 전략 모형의 선정 내용은 다음과 같다. 읽기 이해를 설명하는 읽기 이해 구성주의 모형 중 Graesser, Singer와 Trabasso(1994)의 구성주의 모형은 글을 이해하는 과정에서 학습자가 글을 이해하기 위한 목표를 선정하고, 부분적 수준의 이해와 전체적 수준의 이해가 일관성을 가지고 있는지 확인하며, 일관적 이해를 위하여 물리적·심리적 인과관계를 파악하고 활용하는 학습자의 의지적이고 적극적인 기능들을 반영하고 있다. 뿐만 아니라, 일반적인 이론이라는 개념에서는 자료 주도 모형, 개념 주도 모형, 상호 작용 모형에서 읽기 이해를 설명하기 위한 요소들을 대부분 포함하고 있다.

읽기 이해 전략 모형은 McNamara, Ozuru, Best와 O'Reilly(2007)의 모형을 기반으로 하였다. 읽기 이해 전략 모형 중 McNamara, Ozuru, Best와 O'Reilly(2007)의 모형은 학습 전략 구성요소들과 대부분 일치하며, 프로그램 개발을 위한 구체적인 전략들을 제안하였기 때문이다. 이들의 읽기 이해 전략은 크게 다섯 가지의 전략으로 구성되어 있다. 첫째, 읽기 준비 전략으로 독자의 개인적 상황에 따라 읽기의 목적을 다르게 하여 읽기 이해의 전략과 내용 이해의 수준을 다르게 하는 것이다. 둘째, 단어, 문장, 문장 속의 개념들을 해석하기 위한 전략이다. 셋째, 독자가 문장을 뛰어 넘어 사고할 수 있도록 하는 전략이다. 글을 쓰는 저자는 기본적으로 독자의 지식의 양을 가정하여 글을 쓰기 때문에(Britton, Gulgoz, & Glynn, 1993), 독자는 사전 지식을 활용하여 글을 이해해야 한다. 넷째, 문장 속의 정보를 조직화하고, 재구성하고, 합성하는 전략이다. 다섯째, 네 가지 전략들이 더욱 효율적으로 이루어지도록 하는 메타인지 전략이다. 그러나, McNamara, Ozuru, Best와 O'Reilly(2007)의 읽기 이해 전략은 학생의 정서적인 측면과 시간, 환경, 노력 등의 자원 및 행동적 전략들을 포함시키지 않고 있다. 따라서, 본 연구에서는 McNamara, Ozuru, Best와 O'Reilly(2007)의 분류에 O'Malley와 Chamot(1990)의 연구 및 Oxford(2003)의 연구에서 제시되었던 전략들을 포함시켜 적용하였다.

그런데, Graesser, Singer와 Trabasso(1994)의 읽기 이해 구성주의 모형과 McNamara, Ozuru, Best와 O'Reilly(2007)의 읽기 이해 전략 모형의 구성요소는 거의 대동소이하거나 일치한다(<표 1> 참조). 예컨대, 학습자는 읽기 이해를 위하여 문자소, 음소, 구문론, 어휘, 항목, 가정 등 정보의 근원을 파악하고 있어야 한다(읽기 이해 구성주의 모형). 그런데, 학습자

<표 1> 읽기 이해 구성주의 모형과 읽기 이해 전략 모형의 구성요소 간의 관계

읽기 이해 전략 모형		읽기 이해 구성주의 모형		
읽기 준비 전략	읽기 목적 선정 읽기 전 전략 사용	배경지식 구조 정보의 근원	목표달성을 위한 읽기이해 과정	형성
단어, 문장, 문장 내 개념 해석 전략		정보의 근원 활성화와 제약 만족 글 자료의 설명을 위한 일관적 이해	인지적 표상 수준 자동적 정보 처리 과정	표상의 범위 표상의 범위
문장을 뛰어 넘는 전략		배경지식 구조	인지적 표상 수준 자동적 정보처리 과정	표상의 범위 부분적·전체적 수준 표상의 일관성
정보 조직화, 재구성, 합성 전략		인지적 표상 수준 표상의 범위	기억 저장고 부분적·전체적 수준 표상의 일관성	
이해점검 및 읽기 전략		기억 저장고	활성화와 제약 만족	
정서적/행동적 전략			없음	

는 읽기 이해 전략을 사용할 때 제목·부제 등을 확인하거나 단어, 문장, 문장 내 개념 해석을 시도하면서(읽기 이해 전략 모형) 정보의 근원에 대한 점검·확인·학습을 수행하게 된다. 따라서, 읽기 이해 구성주의 모형에서 제시하고 있는 프로그램 구성 요소들은 읽기 이해를 위하여 필요한 학습자의 기능들을 정의한 것이며, 이러한 기능의 향상을 위하여 필요한 전략을 정의한 것이 읽기 이해 전략 모형인 것이다. 그러므로, 읽기 이해 구성주의 모형에서 도출한 프로그램 구성요소는 읽기 이해 전략 모형을 실행하는 과정에서 실현된다고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 읽기 이해 전략 모형을 중심으로 프로그램에 적용하려고 하였다.

이상의 모형들을 반영하여 프로그램을 개발한 다음, 프로그램 예비적용은 다음과 같은 과정으로 진행하였다. 첫째, 개발한 프로그램에 대해 관련 분야 전문가의 점검을 진행하였다. 본 프로그램의 점검을 진행한 전문가는 국어교육 석사학위를 취득하고, 10년 이상의 현직 교사 경력을 가지고 있는 현직 국어 교사 1인과, 독서교육 현장에서 10년 이상의 교육을 진행해 온 독서교육 전문가(석사) 1인이 담당하였다. 또한, 교육학 박사이며, 10년 이상의 현직 교사 경험과 더불어 영재교육 프로그램 개발 및 교육 현장에서 5년 이상의 경력이 있는 전문가 1인도 함께 프로그램을 점검하였다. 둘째, 전북 진안 소재 S중학교에서 1, 2, 3학년 28명을 대상으로 2013년 7월 15일에서 16일까지 프로그램의 예비적용을 실시하였다. 전문가들의 점검과 프로그램 예비적용을 통하여 읽기 이해 전략 프로그램의 문제점과 수정할 사항이 드러났다. 그 내용은 학생들이 전략을 제대로 파악하고 적용시킬 수 있는 전략 교수의 문제, 학생들이 해석하기 위한 충분한 시간 마련, 피드백의 필요, 프로그램에 대한 평가 등이었다.

예비적용과 수정을 통하여 확정된 읽기 이해 전략 프로그램의 최종 차시 구성은 <표 2>와 같다. 읽기 이해 전략 프로그램은 총 12차시 동안 진행될 수 있도록 개발하였다. 12차시

<표 2> 읽기 이해 전략 프로그램의 차시 구성

차시	단원	학습목표
1	오리엔테이션 및 학습점검	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기 이해 전략에 대해 이해하고, 자신의 읽기 이해 전략 사용을 점검할 수 있다. • 진행될 학습에 대한 계획을 세우고, 계획의 실행 여부를 비판적으로 판단한다.
2	읽기 준비, 단어·문장· 문장 속의 개념 해석	<ul style="list-style-type: none"> • 읽기의 목적을 인지하고, 문장의 성격을 파악한다 • 읽기 전 전략을 사용하여 읽기 자료의 구성을 대략 파악한다. • 읽기 자료를 해석하기 위하여 신중하게 읽고, 질문과 자료를 통해 도움을 얻는다.
3	정보 조직화, 재구성, 합성	<ul style="list-style-type: none"> • 해석한 내용을 바탕으로 읽기 자료를 조직화한다. • 조직화 한 자료를 재구성하고 합성한다.
4	정보 조직화, 재구성, 합성 / 발표와 피드백	<ul style="list-style-type: none"> • 조직화와 재구성, 합성한 자료가 인출에 적합한지 점검한다. • 자신과 타 학생의 수행을 비교하여 더 나은 전략을 학습한다. • 읽기 이해 전략의 유용성을 체험하고 내적으로 강화한다.
5	형성 평가 및 읽기 이해 전략 적용 단원 선정	<ul style="list-style-type: none"> • 학습평가 전략 사용을 통한 이해 점검 및 읽기 이해 전략을 사용한다. • 읽기 이해 전략 적용 단원을 논의하고 결정한다. • 읽기 이해 전략 사용 전·후의 차이점에 대해 명확하게 인지하고, 읽기 이해 전략 사용의 유용성을 깨달을 수 있다.

차시	단원	학습목표
6	읽기 이해	• 학습했던 읽기 이해 전략을 적용하여 학습할 수 있다.
7	전략 적용 I	• 스스로 읽기 이해 전략 사용을 조절할 수 있는 능력을 기른다.
8	읽기 이해 전략 적용 II - 사회 혹은 과학	• 학습했던 읽기 이해 전략을 적용하여 학습할 수 있다. • 스스로 읽기 이해 전략 사용을 조절 할 수 있는 능력을 기른다. • 사회 혹은 과학 과목에 읽기 이해 전략을 적용시켜 수행할 수 있다.
9	읽기 이해 전략 적용 II - 국어	• 학습했던 읽기 이해 전략을 적용하여 학습할 수 있다. • 스스로 읽기 이해 전략 사용을 조절할 수 있는 능력을 기른다. • 국어 과목에 읽기 이해 전략을 적용시켜 수행할 수 있다.
10	읽기 이해 전략 적용 II - 영어	• 학습했던 읽기 이해 전략을 적용하여 학습할 수 있다. • 스스로 읽기 이해 전략 사용을 조절할 수 있는 능력을 기른다. • 영어 과목에 읽기 이해 전략을 적용시켜 수행할 수 있다.
11	읽기 이해 전략 적용 II - 수학	• 학습했던 읽기 이해 전략을 적용하여 학습할 수 있다. • 스스로 읽기 이해 전략 사용을 조절할 수 있는 능력을 기른다. • 수학 과목에 읽기 이해 전략을 적용시켜 수행할 수 있다.
12	읽기 이해 전략 적용 II - 수학 점검 마무리 및 학습 계획 수립	• 각 과목별 읽기 이해 전략 적용 방법에 대해 이해한다. • 기존 학습과 현재 학습의 차이를 파악하고 인지한다. • 앞으로의 학습에서 읽기 이해 전략 사용의 중요성을 깨닫는다. • 과목별 읽기 이해 전략 적용 계획을 포함한 학습계획을 수립한다.

는 1주일에 2회씩 총 6주간 진행되도록 하였다. 만약 1주일에 1회의 수업 시간으로 구성한다면, 학생들이 전략을 제대로 적용시키고 있는지 확인하고 점검하는 간격이 커져 프로그램의 효과성이 떨어지기 때문에 1주일에 2회의 수업으로 구성하였다. 1차시에 해당하는 수업은 보통 중학교 수업시간을 기준으로 하였을 때 총 2차시 90분 수업을 원칙으로 개발하였고, 45분 진행 후 15분간의 휴식을 가지고 다시 45분간 진행되도록 하였다.

III. 읽기 이해 전략 프로그램의 미성취 중재 효과 탐색

미성취 문제해결을 위한 읽기 이해 전략 프로그램의 효과성 탐색을 위한 첫 절차는 바로 중학교 미성취 영재를 판별해내는 것이었다. 선행 연구에서 제시된 미성취 영재는 첫째, 잠재 능력과 실제 능력의 불일치, 둘째, 특별한 지능 검사 혹은 능력 검사도구와 실제 수행간의 불일치, 셋째, 예견된 성취와 실제 성취의 불일치, 마지막으로 영재학생들이 소유하고 있는 잠재성과 실제 성취의 불일치 등 크게 네 가지로 나뉘어 정의된다. 네 가지 미성취 영재에 대한 정의 중 실제 연구가 용이한 정의는 특별한 지능검사 혹은 능력 검사도구를 사용하여 미성취 영재를 판별하는 것이다. 그 중에서도 Supplee(1990)는 학생의 학문적 능력은 지능검사 등의 검사 점수에서 8~9stanine의 수준을 보이지만, 학교 성적이 적어도 3stanine 이상 낮거나 것으로 미성취 영재를 정의하였다. 그의 미성취 영재에 대한 정의는 지능검사 점수와 학교 성적을 활용한다는 점에서 가장 효율적이며 확인 가능한 미성취 영재의 정의라고 볼 수 있다.

미성취를 판별하기 위한 학생들의 성적stanine은 프로그램 적용 직전인 2학기 중간고사 성적으로 산출하였다. 그리고, 일시적인 성적 하락으로 인하여 미성취 영재로 판별되는 오류

를 방지하기 위하여 1학기 중간고사 및 1학기 기말고사 성적에서도 미성취 범주 stanine에 해당하는 성적을 나타낸 학생들만 미성취 영재학생으로 판별하였다. 이상의 정의에 따라 미성취 영재를 판별한 결과, 3개 학교 941명 학생들의 지능지수와 학교성적을 비교 분석하여 총 36명의 학생들이 미성취로 판별되었다. 36명의 미성취 영재학생들에 대해 1번에서 35번까지의 고유번호를 붙여 각종 자료의 분석에 적용하였다.

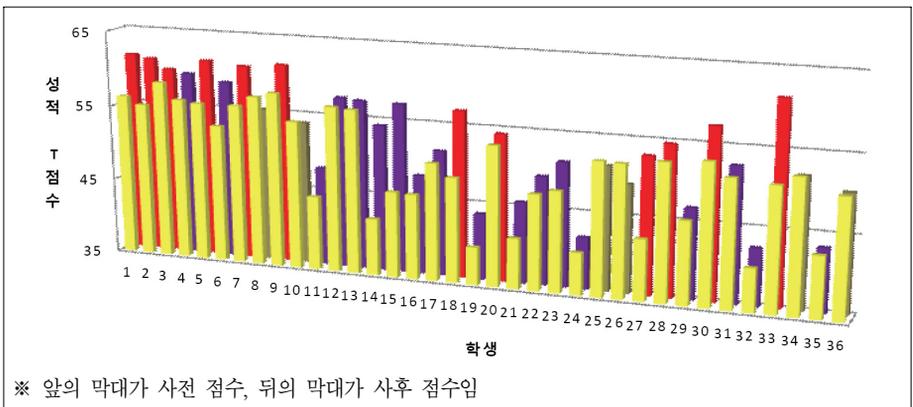
미성취 영재 학생들을 판별해 낸 이후의 연구 과정은 다음과 같다. 우선 미성취 영재학생들의 읽기 이해 능력과 읽기 메타인지 능력의 프로그램 적용 전 양상을 파악하기 위하여 중학교 학생 총 2,410명을 대상으로 읽기 이해 능력 검사 및 읽기 메타인지 검사를 실시하였다. 검사 시행은 2013년 9월 16일부터 12월 28일까지 14주가 소요되었고, 읽기 이해 능력 검사지와 읽기 메타인지 능력 검사지의 평가 척도가 다르기 때문에 상대적 비교를 용이하게 하기 위하여 읽기 이해 피검사자 1,410명, 읽기 메타인지 피검사자 996명 모두의 평균 및 표준편차를 활용하여 각 검사별로 미성취 영재학생들의 표준점수(T점수)를 산출하였다.

그 후, 정규 수업을 마친 후 방과 후 수업 형태로 프로그램을 적용하였다. 프로그램은 각 학교 별로 총 12차시로 진행되었으며(1차시 90분) 1주일에 2회씩 6주간 진행되었다. 프로그램을 적용하고 난 뒤의 학교 성적과 읽기 이해 능력 검사 및 읽기 메타인지 능력 검사자료를 수집하였다. 프로그램 적용 전·후의 성적, 읽기 이해 능력 및 읽기 메타인지 능력을 비교하여 읽기 이해 전략 프로그램의 미성취 중재방안 효과성을 탐색하였다. 여기에 전 학생의 워크북과 담임교사의 면담자료를 프로그램 효과성 검증 및 연구 결과 해석 자료로 활용하였다.

위와 같은 절차를 통해 수집된 자료를 분석한 결과는 다음과 같다.

1. 학업성취 변화

학업성적 변화에 대한 분석 결과, 총 36명의 학생들 중 8번, 10번, 25번, 26번, 34번, 36번의 6명 학생을 제외하고, 학생 30명의 성적 총점 T점수가 상승하였다([그림 1] 참조). stanine 기준으



[그림 1] 프로그램 전·후 미성취 영재학생들의 학업성적 변화 추이

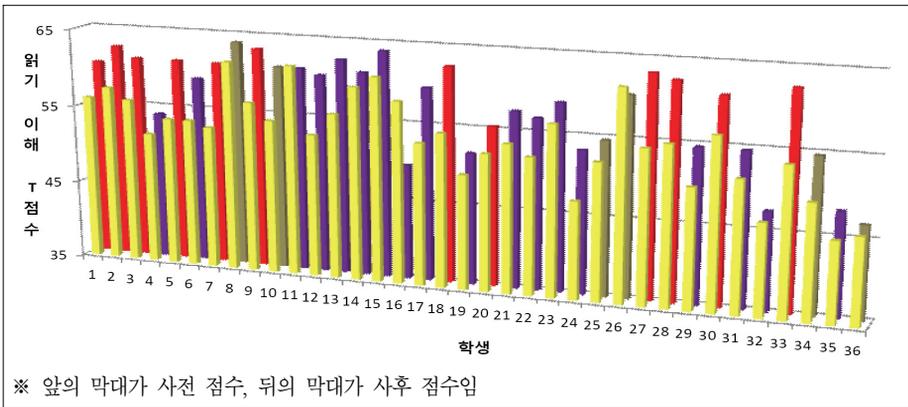
로 본다면, 총 36명 중 18명의 학생은 성적 상승으로 stanine변화가 있었고, 16명의 학생은 기존의 stanine을 유지하였으며, 12, 26번 2명의 학생만 1 stanine 하락하였다. 특히, 프로그램 이전 미성취 영재로 판별되었던 12명의 학생들은 미성취 문제를 해결한 것으로 나타났다.

미성취 영재학생 36명의 프로그램 적용 전·후의 성적 변화가 통계적으로 유의미한지 알아보기 위하여 대응표본 t검증을 시행하였다. 미성취 영재학생의 프로그램 적용 전·후의 성적 변화는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t(35)=5.24, p<.001$).

2. 읽기 이해 능력 변화 양상

중학교 미성취 영재 학생 36명의 읽기 이해 능력 사전 검사의 프로그램 적용 전·후 변화 추이는 [그림 2]와 같다. 프로그램 적용 전과 프로그램 적용 후 읽기 이해 검사 점수를 비교해보면, 11번, 16번, 26번의 학생만 프로그램 적용 후 점수가 적용 전 점수에 비해 총점 T점수가 하락하였고, 그 외 33명의 학생들의 총점 T점수가 모두 상승한 것을 확인할 수 있다.

미성취 영재학생의 성적 변화와 마찬가지로 읽기 이해 능력 변화에 하여 대응표본 t검증을 실시하여, 미성취 영재학생 모두에게 읽기 이해 전략 프로그램이 통계적으로 유의미한 변화를 가져오는지 분석하였다. 프로그램 전·후의 읽기 이해 능력 변화 또한 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($t(35)=6.97, p<.001$). 즉, 읽기 이해 능력 또한 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 향상될 수 있음을 시사하는 것이다.

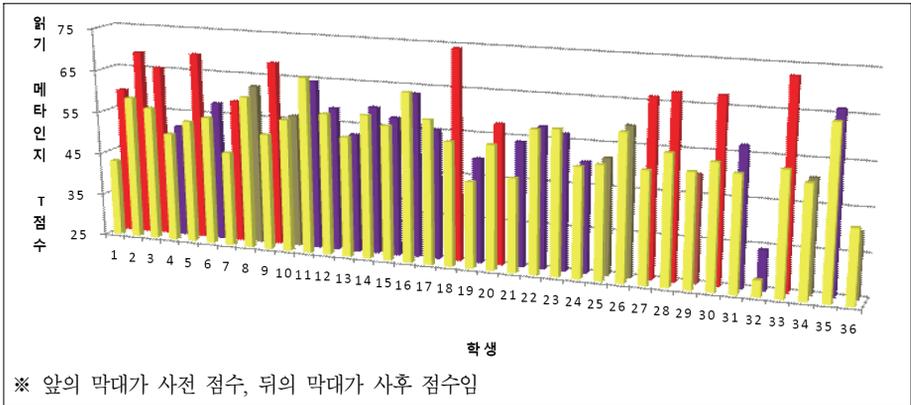


[그림 2] 프로그램 전·후 미성취 영재학생들의 읽기 이해 능력 변화 추이

3. 읽기 메타인지 능력 변화 양상

[그림 3]은 미성취 영재학생들의 프로그램 적용 전·후의 읽기 메타인지 검사 결과를 종합하여 나타낸 것이다. 읽기 이해 전략 프로그램 적용 후 중학교 미성취 영재학생 36명 중 25명의 읽기 메타인지 총점 T점수가 상승하였다. 읽기 메타인지 총점 T점수가 가장 많이 상승

한 18번 학생은 20.21점이 상승하였고, 가장 적게 상승한 12번, 25번, 26번 학생은 0.42점 상승한 것으로 나타났다. 또한, 미성취 영재학생들의 읽기 메타인지 능력이 읽기 이해 전략 프로그램 적용 후에 유의미한 변화가 있었는지 알아보기 위한 대응표본 t 검증 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t(35)=4.35, p<.001$).



[그림 3] 프로그램 전·후 미성취 영재학생들의 읽기 메타인지 변화 추이

이상의 결과를 종합해 볼 때, 읽기 이해 전략 프로그램은 Supplee(1990)의 미성취 영재의 정의에 따라 판별된 미성취 영재학생들 모두에게 성적, 읽기 이해 능력, 읽기 메타인지 능력 등 모든 부분에 있어서 효과적인 프로그램임을 확인할 수 있다. 그러나, Supplee(1990)의 기준에 따라 미성취 문제를 해결한 12명의 학생들의 성적, 읽기 이해 능력, 읽기 메타인지 능력의 변화 양상을 세부적으로 살펴봄으로써 읽기 이해 전략 프로그램의 효과성을 보다 자세히 살펴볼 수 있을 것이다.

4. 사례 분석 1: 미성취 문제를 해결한 영재

미성취 문제를 해결한 중학교 영재학생들의 성적, 읽기 이해 능력 및 읽기 메타인지 능력 변화 분석 결과는 <표 3>과 같다. Supplee(1990)의 기준에 의거, 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 미성취 문제를 해결한 중학교 영재학생들은 연구대상 총 36명 중 12명으로 나타났다. 학년별로는 1학년이 6명, 2학년이 6명이었으며, 성별로도 남학생과 여학생 각각 6명으로 동일하였다.

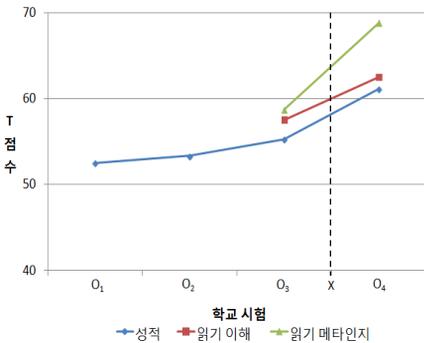
성적의 일시적 회귀 문제를 해결하기 위하여, 미성취 문제를 해결한 영재학생들의 1학기 중간 및 기말고사의 T점수를 분석하였다. 분석결과 읽기 이해 전략 프로그램을 적용시키기 전 3회의 시험 성적은 약간의 점수변화가 있었을 뿐, stanine의 변화는 거의 없었다. 단, 9번 학생은 1학기 중간고사에서 7stanine에 해당하는 성적을 1회 받았으나, 그 후 모든 시험에서는 미성취 범주에 속하는 6stanine 수준을 보였다. 다른 학생들은 모두 stanine상의 변화가 있

<표 3> 미성취 문제를 해결한 영재: 성적, 읽기 이해 능력, 읽기 메타인지 능력의 변화

연 번	학 년	성 별	성적 변화			읽기 이해 능력 변화			읽기 메타인지 능력 변화		
			중간(T)	기말(T)	변화량	사전(T)	사후(T)	변화	사전(T)	사후(T)	변화
1	1	여	56.29	61.50	5.21	56.09	60.36	4.27	43.12	59.55	16.42
2	1	남	55.28	61.11	5.83	57.52	62.50	4.98	58.70	68.81	10.11
3	2	남	58.45	59.78	1.33	56.09	61.07	4.98	56.60	65.44	8.84
5	1	여	56.00	61.27	5.27	53.94	61.07	7.13	54.07	69.23	15.16
7	1	남	56.07	60.81	4.74	53.23	61.07	7.84	47.33	58.70	11.37
9	2	여	58.08	61.34	3.26	56.81	63.21	6.41	52.39	68.39	16.00
18	1	남	48.85	56.97	8.12	54.66	62.50	7.84	54.07	74.28	20.21
20	2	남	53.44	54.34	0.90	52.51	55.36	2.84	54.07	57.86	3.79
27	1	여	43.08	53.02	9.94	54.66	63.21	8.55	51.12	66.28	15.16
28	2	남	53.05	54.72	1.67	55.38	62.50	7.12	55.33	67.55	12.21
30	2	여	53.54	57.36	3.82	56.81	61.07	4.26	54.07	67.55	13.47
33	2	여	51.28	61.34	10.06	53.94	62.50	8.56	53.65	72.60	18.95

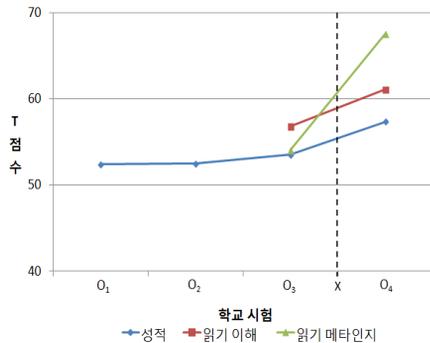
었다고 하더라도 모두 미성취의 범주 안에 속하는 수준의 변화였다. 따라서, 미성취 문제를 해결한 영재학생들의 1년 동안의 성적 변화 추이를 살펴보았을 때, 본 연구에서 나타나는 성적의 변화는 순간적인 성적의 하락으로 인한 회귀 현상이 아니라, 읽기 이해 전략 프로그램을 적용함으로써 미성취 문제를 해결한 것으로 추론할 수 있다.

미성취 문제를 해결한 학생들의 구체적인 양상을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 2번 학생과 30번 학생은 프로그램 적용 전까지 성적이 매우 작은 폭으로 상승하였고, 두 학생 모두 미성취 문제를 해결하지 못한 상태였는데, 프로그램 적용 후, 뚜렷한 성적 향상을 나타내었다. 2번 학생, 30번 학생 모두 읽기 이해 능력과 읽기 메타인지 능력에서도 뚜렷한 신장이 있었다. <그림 4>, <그림 5>는 2번, 30번 학생의 성적과 읽기 이해능력 및 읽기 메타인지 능



O1:1학기 중간고사(프로그램 전), O2:1학기 기말고사(프로그램 전)
O3:2학기 중간고사(프로그램 전), O4:2학기 기말고사(프로그램 후)

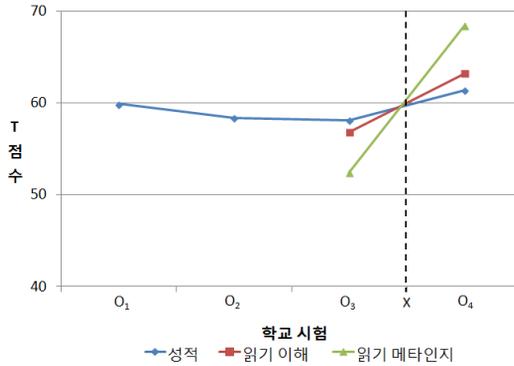
[그림 4] 2번 학생의 변화 추이



[그림 5] 30번 학생의 변화 추이

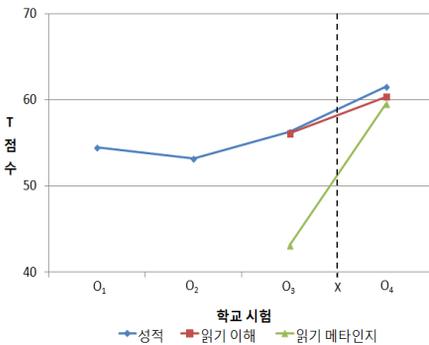
력의 변화 양상을 나타낸 것이다. O1~O3는 프로그램 실시 전의 학교 시험 성적, X는 프로그램 실시, O4는 프로그램 실시 후 학교 시험 성적을 의미한다. 이후 제시된 각 학생의 변화 추이 그래프에서 O1~O4 및 X의 의미도 이와 동일하다.

9번 학생은 미성취 정의에 의하여 미묘하게 미성취 범주에 속하였다가 프로그램 적용 후 미성취를 극복한 경우이다. 9번 학생은 프로그램 적용 전 지속적인 성적 하락의 추이를 상승으로 전환시켰다는 점이 의미가 있다([그림 6] 참조).

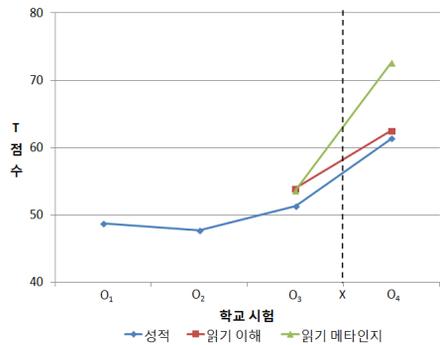


[그림 6] 9번 학생의 변화 추이

5번, 33번 학생은 1학기 기말고사에서 성적이 다소 하락하였다가 2학기 중간고사에서 성적이 상승하는 변화 양상을 보여주었다([그림 7], [그림 8] 참조). 5번, 33번 학생들은 특히 읽기 메타인지 능력에서 급격한 상승을 보여주었다.



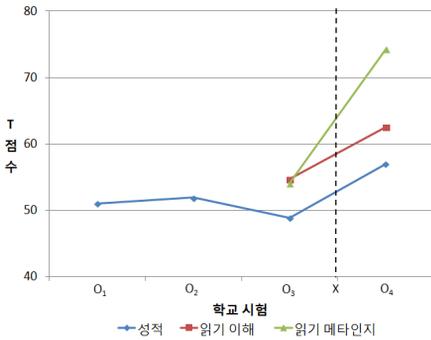
[그림 7] 5번 학생의 변화 추이



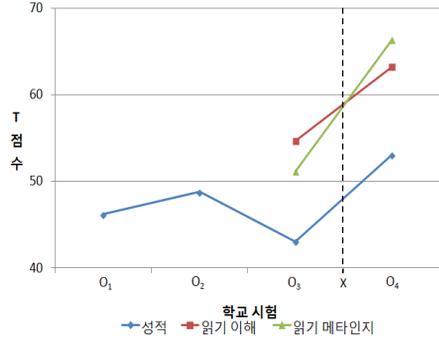
[그림 8] 33번 학생의 변화 추이

18번과 27번 학생은 1학기 기말고사에서 약간의 성적의 상승을 보이다가 미성취 영재 판

별의 기준이 되었던 2학기 중간고사의 성적에서 다시 급격한 성적의 하락을 보였던 학생들이다. 이 학생들은 프로그램 적용 후 성적의 비약적인 상승으로 미성취의 범주에서 벗어나 미성취 문제를 해결한 학생들이다([그림 9], [그림 10] 참조).



[그림 9] 18번 학생의 변화 추이

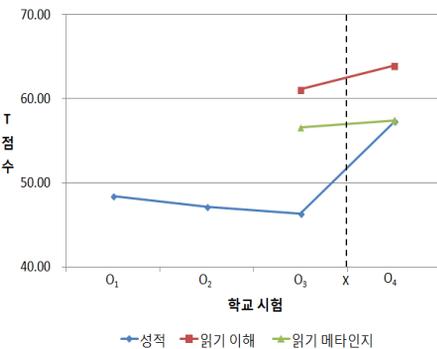


[그림 10] 27번 학생의 변화 추이

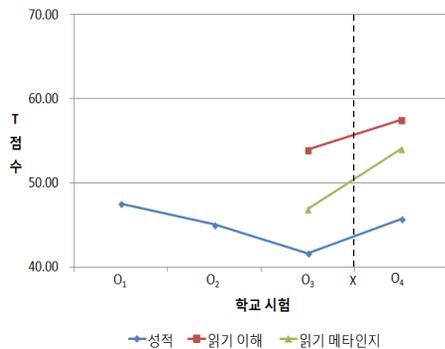
5. 사례 분석 2: 미성취 문제를 해결하지 못한 영재

미성취 문제를 해결하지 못한 학생들의 변화 양상에 대한 분석은 읽기 이해 전략을 제외한 다른 미성취의 요인의 유무를 분석하는 것을 중심으로 진행되었다.

15번 학생의 경우 미성취 문제를 해결하지 못한 영재학생들 중에서 가장 큰 폭의 성적 상승을 보여주었다([그림 11] 참조). 15번 학생은 비록 미성취를 극복하지는 못하였으나, 프로그램의 적용 전에도 이미 상당한 수준의 읽기 이해 능력과 읽기 메타인지 능력을 보여주었



[그림 11] 15번 학생의 변화 추이



[그림 12] 21번 학생의 변화 추이

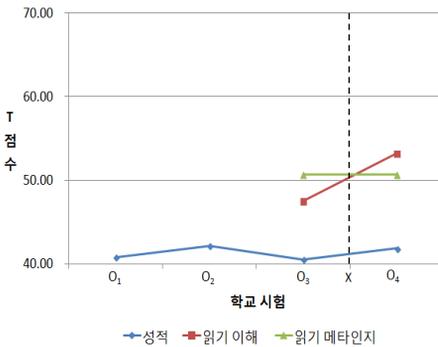
O1:1학기 중간고사(프로그램 전), O2:1학기 기말고사(프로그램 전)
 O3:2학기 중간고사(프로그램 전), O4:2학기 기말고사(프로그램 후)

던 학생이다. 15번 학생의 가정환경을 조사한 결과, 초등학교 시절 가정 경제의 어려움으로 인하여 부모가 이혼하고, 할아버지·할머니의 집에서 생활하였다. 그러나, 2학기 중간고사를 치르기 한달 전 경제적으로 어느 정도 안정적인 상황을 회복할 수 있게 되었다. 가정환경을 볼 때 15번 학생은 가족 요인 중 가정의 갈등 상황이 미성취를 야기하였을 가능성이 크다고 추론해 볼 수 있다.

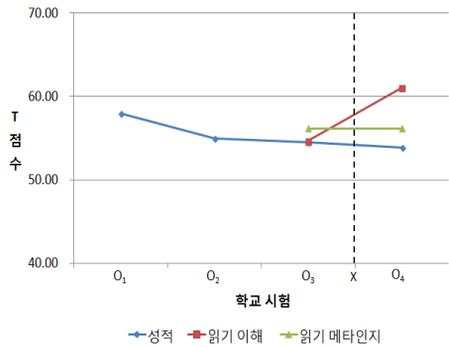
<그림 12>는 21번 학생의 변화 추이를 나타낸 것이다. 이 학생은 모두 프로그램 적용 전 지속적인 성적 하락의 추이를 보여주었다가, 프로그램 적용 후 성적이 상승하는 전환을 이룬 학생들이다. 또한, 미성취를 극복하지 못하였지만, 성적이 향상된 8명의 학생들 중 읽기 이해 능력과 읽기 메타인지 능력의 향상이 가장 두드러진 학생이다.

21번 학생은 담임선생님이 바뀌면서 자신이 모르고 있었던 자신의 영재성을 알게 되었고, 선생님과 관계가 긍정적으로 바뀌었던 것으로 확인되었다. 21번 학생의 경우로 프로그램 효과와 더불어 학교 교사의 인정과 융통적인 태도가 학교 성적의 변화를 촉진한다는 것을 추론해 볼 수 있다.

24번 학생은 프로그램 적용 후에도 36명의 학생들 중 가장 낮은 성적을 보여주었고, 읽기 이해 능력은 평균보다 다소 낮은 수준이었지만, 읽기 메타인지 능력은 현저하게 낮은 수준을 보여주었다(그림 13 참조). 24번 학생은 수업시간에도 특이한 행동을 보여주었는데, 예컨대, 프로그램이 재미없다고 하거나, 계속 앉드려 있어서 귀가시키려고 하면, 부모님이 무서워서 그렇게 하지 못하겠다고 대답하기도 하였다. 24번 학생의 특성을 파악하기 위하여 교사와의 면담 결과 아스퍼거증후군을 가지고 있는 것으로 확인되었다.



[그림 13] 24번 학생의 변화 추이



[그림 14] 10번 학생의 변화 추이

[그림 14]는 10번 학생의 변화 추이를 나타낸 것이다. 10번 학생은 어려서부터 외국에서 자랐으며, 아버지·어머니 모두 대학교수이고 가정도 부유한 환경이었다. 그러나, 안정적이지 못한 해외 생활과, 거의 자기를 키우다시피 한 조선족 가정부가 사정에 의하여 떠나면서 심리적으로 매우 불안하고 의지할 곳이 없어졌다. 또한, 학업적으로 탁월한 누나와의 비교로

인하여 많은 스트레스를 받고 있는 상황이었다. 따라서 10번 학생은 절대 누나처럼 부모님의 기대에 부응할 수 없다고 생각하면서 부모에 대한 원망과 분노가 있는 상태였다. 10번 학생은 부모의 양육태도 및 부적절한 모델링 등이 미성취의 원인이었던 것으로 추측된다.

중학교 미성취 영재학생들 중, 읽기 이해 전략 프로그램을 적용하였음에도 불구하고, 특별히 성적이 하락한 학생들의 분석 및 면담 결과를 종합해 보면, 영재학생들의 미성취 요인이 읽기 이해 전략 외에도 매우 다양하다는 것을 알 수 있다. 이는 미성취 문제를 해결한 학생들에게도 성적이 하락한 학생들과 동일한 내용으로 면담을 하였지만, 별다른 미성취 요인을 보고하지 않고 있다는 것에서 확인할 수 있다. 성적이 하락한 학생들은 학습 동기가 부족한 것, 지속적으로 학습 능력의 향상을 위한 노력에도 불구하고 반복적인 실패로 인하여 낮은 학문적 자아개념을 형성하는 것, 학부모의 지나친 기대 등이 요인이 된 것으로 나타났다. 또한, 가정의 사회경제적 배경과 부모의 양육태도 역시 미성취의 요인으로 작용하는 것으로 사료된다. 따라서, 읽기 이해 전략 이외의 미성취 요인들에 대한 보다 면밀하고 자세한 연구가 요구되며, 그에 따른 적절한 교육적 조치가 별도로 필요하겠다.

IV. 결 론

본 연구의 목적은 중학교 미성취 영재학생의 미성취 문제 해결을 위한 읽기 이해 전략 프로그램을 개발하고 그 효과성을 탐색함으로써, 미성취 문제 해결을 위한 교육 원리와 교육 방안을 제안하려는 것이다. 이를 위하여 읽기 이해 구성주의 모형과 읽기 이해 전략 모형에 따라 프로그램을 개발하였다. 또한, 지능지수에서 8~9stanine의 수준을 나타낸 학생들 중 학교 성적은 지능지수에 비하여 3stanine 이상 차이가 나는 36명의 미성취 영재학생을 판별하고, 개발한 읽기 이해 전략 프로그램을 해당 학생들에게 적용하였다. 프로그램은 6주간 주 2회 방과 후 프로그램 형태로 진행되었으며, T점수로 각각 변환한 읽기 이해 능력, 읽기 메타인지 능력과 학교 성적의 프로그램 전·후 변화 추이를 분석하였다. 이러한 분석을 통하여 중학교 미성취 영재학생들이 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 미성취 문제를 해결하였는지 검증함으로써, 미성취 문제 해결을 위한 읽기 이해 전략 프로그램 개발의 근거를 마련하고자 하였다.

연구 결과를 중심으로 한 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 읽기 이해 전략 프로그램의 실시 후 미성취 영재학생의 읽기 메타인지 능력과 읽기 이해 능력이 향상되었다. 즉, 읽기 이해 전략 프로그램은 중학교 미성취 학생의 읽기 이해 능력과 읽기 메타인지 능력 신장에 효과적으로 영향을 미칠 수 있었다는 것을 의미한다. 읽기 이해 전략이 일종의 메타인지라는 측면에서, 중학교 미성취 영재학생들은 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 읽기 메타인지 능력을 신장시킬 수 있었던 것이다. 또한, 읽기 이해 전략의 교수를 통하여 읽기 이해 능력이 향상된다는 것은 선행 연구들(강낙근, 1991; 박경숙, 1988; 유영옥, 안성우, 2002; 이기우, 1993; Beck & Guedry, 1979; Shaw, 1955)의 결과와 일치한다.

프로그램 초기 중학교 미성취 영재학생들은 문장기억, 문장추론, 지식접근, 지식통합 등의 읽기 이해 능력과 문제 해결 전략, 지원 읽기 전략, 총체적 읽기 전략 등의 읽기 메타인지 능력에서 중학교 학생들의 평균 보다 약간 높은 수준을 나타내었지만, 그들의 지능과 비교해 보았을 때는 매우 낮은 수준을 나타내고 있었으므로 두 가지 능력의 신장이 필요하였다. 중학교 미성취 영재학생들은 총 12회기의 읽기 이해 전략 프로그램을 통해 읽기 이해 전략 부재의 문제점을 발견하였고, 이를 인지적으로 향상시키는 방법과 과정을 반복적으로 학습함으로써 읽기 이해 전략을 체득하고, 이를 읽기 이해 능력의 향상으로 전이시켰음을 추론할 수 있다. 궁극적으로 중학교 미성취 영재학생들은 읽기 이해 전략을 매우 효과적으로 사용할 수 있는 영재학생들의 일반적인 특성으로 인하여(Fahrenbach, 1991) 읽기 이해 전략과 읽기 이해 능력을 효율적으로 신장시킬 수 있었던 것으로 이해된다.

둘째, 미성취 영재학생들은 읽기 이해 전략 프로그램 실시 후 학교 성적을 향상시킨 것으로 나타났다. 프로그램 실시 후 미성취 문제 해결 여부와 상관 없이 모든 미성취 영재학생들은 학교 성적에 있어서 통계적으로 유의미한 향상을 보여준 것이다. 이는 읽기 이해 전략은 메타인지로써 작용하여 학습자의 읽기 이해 능력을 효율적으로 향상하도록 하였고, 향상된 읽기 이해 능력은 학습자가 가지고 있어야 하는 가장 기본적이고 핵심적인 학습전략의 신장을 의미하므로, 중학교 미성취 영재학생들이 학교 성적의 향상을 성취하게 해 준 것으로 보인다. 이러한 결과는 기존의 선행연구(강낙근, 1991; 김선경, 윤소정, 김정섭, 2011; 김희수, 2008; 유영옥, 안성우, 2002; 이재경, 2004; 정수정, 최나야, 2013; Beck & Guedry, 1979; Shaw, 1955)의 결과와 일치하는 것이다.

영재들은 일반적으로 탁월한 사고 능력을 소유하고 있기 때문에, 학습 내용의 반복보다 학습한 내용을 적용하고 응용하는 것을 선호한다. 이러한 영재의 특성은 읽기 이해 전략의 학습 속도, 학습의 양, 학습의 질이 일반학생들과는 다르게 매우 우수하다는 것을 의미하며 읽기 이해 전략을 다른 과목들에 전이시켜 적용하는 능력도 우수하기 때문에 전반적인 학교 성적의 신장을 도모할 수 있었던 것으로 보인다.

셋째, 36명의 미성취 영재학생들 중에서 12명의 학생은 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 미성취 문제를 해결하였다. 이는 단순히 프로그램 적용 직전의 성적과 적용 후의 성적만을 비교한 것이 아니라, 프로그램 적용 전 3회의 시험 성적 추이와 비교한 결과이다. 따라서 일시적인 성적 하락 후 원래의 성적으로 다시 회귀한 것이 아니라, 어느 정도 지속적으로 문제가 되어 왔던 미성취 문제를 해결한 것을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 미성취 문제가 일시적인 현상이 아니며, 지속적으로 문제가 될 수 있다는 선행연구들(Pendavis, 1990; Peterson, 2000; Peterson & Colangelo, 1996)의 결과를 뒷받침한다. 또한, 본 연구에서 총 36명 중 읽기 이해 전략 프로그램을 통하여 미성취 문제를 해결한 학생들이 1/3인 것을 볼 때, 미성취 영재학생들의 학습전략의 문제는 미성취 영재의 대표적인 특성이며(송수지, 2007), 성취 영재와 미성취 영재를 구분하는 가장 강력한 변인이라는 것(McCoach & Siegle, 2003)을 확인하였다. 즉, 미성취 영재들은 학습전략이 전혀 없거나 매우 낮은 수준이기 때문에(한기순, 신정아, 2007; Baker, Bridger, & Evans, 1998; Carr, Borkowski, & Maxwell, 1991;

Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993; Lau & Chan, 2001; Rimm, 2006), 미성취 문제를 나타낼 가능성이 크다. 궁극적으로, 학습전략은 곧 읽기 이해 전략이라는 것(박경숙, 1989; 장언효, 1999)을 감안한다면, 영재학생들의 미성취는 학교에서의 읽기 문제와 깊은 관련이 있다고 볼 수 있는 것이다(Baker, Bridger, & Evans, 1998).

참 고 문 헌

- 김선경, 윤소정, 김정섭 (2011). 추론적 읽기전략 프로그램이 전문계 고등학생의 텍스트 이해와 국어과 학업성취도에 미치는 효과. **수산해양교육연구**, 23(1), 1-12.
- 김옥분, 김혜진 (2011). 영재 미성취에 영향을 미치는 정의 및 사회적 특성 탐색. **영재와 영재교육**, 10(3), 53-73.
- 김희수 (2008). 읽기이해능력 학습전략 훈련이 중학생의 자기조절 학습기능 습득과 국어 교과 학업성취에 미치는 효과: CSQ3Rs 학습전략을 중심으로. **교육심리연구**, 22(2), 385-403.
- 박경숙(1989). 학습전략 훈련 프로그램 개발 연구 I; 읽기 전략을 중심으로. **교육개발**, 62, 73-76.
- 박소영, 이진희 (2007). 복합판별 과정에 의한 초등학교에서의 미성취 영재 판별. **영재교육연구**, 17(2), 251-279.
- 송수지 (2007). 미성취 영재를 위한 인지·정서적 교육개입 프로그램 개발. **정서·행동장애연구**, 23(3), 301-326.
- 신중호, 권희경 (2004). 읽기이해과정을 구성하는 하위인지능력에 대한 개인차연구. **교육심리연구**, 18(1), 197-218.
- 안도희, 진석언, 윤여홍, 전명남, 김경진(역) (2013). **부모와 교사를 위한 미성취 영재아 교수전략**. 서울: 학지사.
- 유영옥, 안성우 (2002). 읽기 전략 지도방법의 차이가 중학교 읽기장애아의 독해력 및 국어과 학업성취도 향상에 미치는 효과. **정서·학습장애 연구**, 18(3), 151-173.
- 이기우 (1993). 학습전략 훈련과 상위인지가 아동의 독해학습에 미치는 효과. **교육심리연구**, 7(1), 15-38.
- 이명자, 문병상 (2007). 미성취 영재의 특성과 교육적 지도방안. **중등교육연구**, 55(1), 159-176.
- 이재경 (2004). 초등 사회과에서 메타인지 전략을 활용한 읽기 기능 지도가 학업 성취도에 미치는 영향. **초등사회과교육**, 16(1), 103-129.
- 장언효 (1990). 학습전략의 훈련가능성과 문제점, **교육논총**, 10(1), 43-56.
- 전경원 (2000). **한국의 새천년을 위한 영재교육학**. 서울: 학문사.
- 정수정, 최나야 (2013). 초등학생의 읽기 이해력과 읽기태도가 교과 성적에 미치는 영향. **아동교육**, 22(4), 257-275.
- 조선미, 한기순 (2014). 비인지적 영역 영재교육 효과성에 관한 메타분석. **영재교육연구**,

24(1), 17-43.

조중열, 이임숙 (2004). 초등학생의 읽기 능력, 독서, 학업 효능감 및 학업성적간의 인과관계.

초등교육연구, 17(1), 127-143.

최병연 (2007). 미성취 영재를 위한 교육적 중재에 관한 연구. **영재와 영재교육**, 6(1), 23-48.

최숙기 (2010). **중학생 읽기 능력 발달 양상에 관한 연구**. 한국교원대학교 대학원 박사학위 논문.

한기순, 신정아 (2007). 성취영재와 미성취영재는 어떻게 다른가?: 학습전략, 동기, 능력신념, 그리고 문제해결결향의 차이 분석. **영재교육연구**, 17(1), 27-50.

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Model of underachievement among gifted preadolescents: the role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, 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.

Beck, F. W., & Guedry, P. (1979). Reading Phase of Academic Skills Enhancement Programs. *Journal of College Student Development*, 20(3), 276-276.

Britton, B. K., Gulgoz, S., & Glynn, S. (1993). Impact of good and poor writing on learners: Research and theory. *Learning from textbooks: Theory and practice*, 1-46.

Bulter-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issue and Intervention*. New York: John Wiley & Sons.

Carr, M., Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27(1), 108-118.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school(7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155-160.

Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. Segal, S. Chipman & P. Glaser(Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*. Vol 1(pp. 209-239). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fehrenbach, C. R. (1991). Gifted / average readers: Do they use the same reading strategies? *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 125-127.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Lau, K., & Chan, D. W. (2001). Motivational characteristics of under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21(4), 417-430.

McCall, B., Beach, S. R., & Lau, S. (1992). The nature and correlates of underachievement ng

- elementary schoolchildren in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), 785-801.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factor that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. In D. S. McNamara(Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465 - 496). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nash, R. (1984). A study of particular self-perceptions as related scholastic achievement of junior h school age pupils in a middle class community. *Dissertation Abstracts International*, 24(9), 3837.
- O'Malley J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning style and strategies: an overview. *Learning Style & Strategies, Oxford GALA 2003*, 1-25.
- Pendavis, E. D. (1990). *The abilities of gifted children*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22(4), 217-224.
- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted Achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 399-407.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1992). *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.(2006). *When gifted students underachieve: What you can about it*. Texas: Prufrock Press.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk(Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: Springer.
- Seeley, K. R. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman(Ed.), *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Shaw, J. G. (1955). An Evaluation of Study Skills Course. *Personal and Guidance Journal*, 33(8), 465-468.
- Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: Program strategy and design*. New York: Teacher College Press.

= Abstract =

Development of Reading Comprehensive Strategy Program for Underachieving Gifted Students

Sun Ill Choi

Youngdong University

Sukun Jin

Konkuk University

This study handled underachievement issue of gifted students by developing and validating educational programs as a solution, or relief, of their academic underachievement problems. The proposed educational program was designed to enhancing reading comprehension ability of gifted students with underachievement.

Based on comprehensive literature review, this study found that key issues of underachievement have to do with learning strategy, and also that learning strategy was established as 'reading comprehension strategy.' Considering diverse reading comprehension models and strategies suggested by preceding studies, the reading comprehension strategy program in Korean was customized for underachieving gifted students on the middle school level.

The effectiveness of the reading comprehension strategy program as a solution to underachievement of gifted students was explored by applying the developed program to 36 identified students after school twice a week for 6 weeks, conducting pre- and post-tests that were selected to measure their reading comprehension abilities, collecting their academic achievement data before and after the intervention by this study, and interviewing students.

As the results of this study, reading metacognition ability, reading comprehension skills, and school grades of gifted students with underachievement were meaningfully improved as a group. On the individual level, 12 identified students, exactly one third of the whole group of underachieving gifted students, showed so improved academic achievement as we can say they overcame underachievement based on the Supplee's definition.

Key Words: Underachieving Gifted, Reading Comprehensive Strategy, Reading Metacognition

1차 원고접수: 2015년 8월 4일
수정원고접수: 2015년 8월 21일
최종게재결정: 2015년 8월 21일