

초등학생의 읽기동기에 관한 연구 : 읽기동기의 구성요인, 학년과 성차이를 중심으로

Factors of Motivation for Reading : Differences between Grades and Gender

권 민 균*
Kwon, Myn-gyun

Abstract

This study analyzed various factors of reading motivation and motivational differences between grades and gender. An urban sample of first-, third- and fifth- grade children completed the Motivation for Reading Questionnaire (MRQ; Wigfield & Guthrie, 1997). The MRQ assesses such possible factors of reading motivation as self-efficacy, intrinsic-extrinsic reading motives, and social aspects of reading. Factor analyses and cronbach's α demonstrated that 10 factors of children's reading motivation could be identified and measured reliably. Mean scores on most of the factors differed by grade and gender, with girls and lower grades reporting stronger motivation. This study found that children's reading motivation is various and decreases as children mature. Various efforts to encourage children's motivation for reading are suggested in this study.

Key Words : 읽기동기(motivation for reading), 발달적 변화(developmental changes), 자아효능감 (self-efficacy)

※ 접수 2002년 2월 28일, 채택 2002년 4월 12일

* 창원대학교 아동가족학과 조교수, E-mail : kmyn@sarim.changwon.ac.kr

I. 서 론

동기화 된 행동은 행위자의 자발적 에너지, 끈질긴 노력과 즐거움을 수반하며 동기화된 학습은 그렇지 않은 학습보다 효과적이고 능률적이며 깊이있는 학습을 낳는다. 읽기는 선택, 주의집중과 노력을 요구하기 때문에 책읽기에 있어서 동기의 역할은 크다. 책읽기에 대한 동기 정도에 따라서 피상적이며 표면적 학습이 될 수도 있고 또는 깊고 내면화된 학습이 될 수 있다 (Gambrell, 1996). 전통적으로 읽기는 인지적 요인만이 관여하는 것으로 이해되어왔으나, 최근에는 노력, 몰입, 에너지 투자와 선택 등의 정의적 요인이 관여하는 것으로 관점이 확대되고 있다. 즉 Pintrich, Marx와 Bolye(1993)은 읽기활동 혹은 읽기기술의 습득과정에 대한 설명으로서 “차가운 인지모델(cold cognitive models)”로는 제한점이 있으며 동기적, 사회적, 인지적 요인간의 상호작용을 고려한 관점으로 확대되어야 한다고 하였다. 교사들은 어린 아동들이 초기 읽기기술을 배울 때 혹은 읽기기술이 이미 학습된 아동들의 문제로서 책읽기에 대한 자발적 동기가 부족하다는 것을 지적하고 있다(Gambrell et. al., 1993). 또한 읽기능력을 잘 발달시키는 것은 아동학습 전반에 대한 긍정적 전망과 관계가 있기 때문에 교사와 부모들은 아동의 읽기동기 발달에 관심을 갖게 된다(Allington, 1986). 따라서 읽기능력 발달과 밀접한 관계를 갖는 읽기동기를 이해하기 위하여 연구자, 교사와 부모들의 관심이 높아지고 있다. 또한 읽기동기 발달에 영향을 주는 관련변인을 연구하여 아동들이 자발적 독서자 혹은 평생독서자로 성장할 수 있도록 도와주는 교육환경과 교수법에 대한 관심도 높아지고 있다.

읽기동기가 아동의 학업성취에 미치는 긍정

적 효과가 많은 연구들에 의하여 밝혀지고 있다(Flippo, 1998; 2001, Gambrell & Morrow, 1996; Guthrie et. al, 1996). 읽기동기가 높은 아동들은 자발적인 읽기를 자주하며 문장이해도와 어휘발달이 뛰어났다(Anderson, Wilson, & Fielding, 1985; Taylor, Frye, & Maruyama, 1990). 또한 어려서부터 성인이 책을 읽어주는 것을 경험한 아동들은 책을 좋아하고 읽기활동에 대한 관심이 높고 복잡한 이야기구조에 대한 이해도가 높고, 배경지식이 풍부해지며 읽기발달이 빠르다(Galda & Cullinan, 1991). 이 연구들에 의하면 읽기활동에 높은 동기를 갖는 아동들은 다른 놀이활동의 기회에도 불구하고 독립적으로 읽기를 자주하며 지적 호기심, 몰입, 사회적 교류와 정서적 만족 등과 같은 다양한 이유로 읽으려고 한다.

읽기교육의 목적은 읽기에 관계된 기술의 습득뿐만 아니라 읽기활동을 즐거운 것으로 인식하고 자신감을 가지고 읽기활동을 선택하도록 하는 동기를 발달시키는데 있다(IRA & NAEYC, 1998; Morrow 2001). 읽기동기가 아동의 성장 전반에 미치는 중요성에도 불구하고 읽기동기에 대한 이해는 부족하다. 즉 일반적인 학습동기 혹은 아동의 읽기기술 발달에 관한 연구는 꽤 진행되었으나 읽기동기에 관한 연구는 최근에 시작된 실정이다(Guthrie & Wigfield, 1997). 국내의 경우, 학령전 아동의 초기 읽기기술 발달에 영향을 미치는 가정환경요인, 어머니의 언어적 상호작용 유형과 유치원 교수법등에 관한 연구는 몇몇 있으나 학령기 아동의 읽기동기 발달과 이의 관련변인에 대한 연구는 많지 않다. 읽기능력 성취는 학령기 아동에게 중요한 발달 과업 중의 하나이다(Erikson, 1950). 초등학교

학습성취는 읽기발달에 따라 좌우된다고 해도 과언이 아니다. 또한 읽기능력은 읽기에 대한 동기와 호의적 태도에 크게 영향을 받는다.

학습과정에서 동기의 역할은 무척 다양하고 복잡하므로 동기에 대한 개념정의를 위하여 많은 이론들이 발달되어 왔다. Kuhl(1986)은 동기에 대하여 정의하기를 특정한 시간에 특정행동을 선택하고 유지하는 잠정적이거나 자각된 모든 상태라고 하였다. Wittrock(1986)은 동기란 특정활동을 시작하고, 유지하고 방향을 결정짓는 것이라고 하였다. 즉 꽤 많은 노력과 시간을 가지고 특정활동을 시작하고 유지하도록 하는 경향성을 말한다. Oldfather(1993)은 좀더 구체적으로 읽기동기란 문자상징에서 의미를 찾으려는 의도와 느낌을 가지고 읽기활동에 계속 몰입하도록 하는 것이라고 하였다. 따라서 읽기동기란 일련의 문자상징(텍스트)에 몰입을 하게 하는 의지인데, 이러한 몰입의 목적은 아동마다 다를 수 있다.

아동이 책을 읽는 이유 혹은 목적은 다양하다. 한 아동은 애벌레가 어떻게 나비로 변하는지 혹은 주인공의 운명이 어떻게 될 것인지가 궁금하여 책을 읽을 수 있다. 다른 아동은 선생님이 숙제로 읽으라고 해서 혹은 책을 읽으면 보상을 받거나 칭찬을 듣기 때문에 책을 읽을 수도 있다. 전자 아동의 책을 읽는 동기는 내면적이라고 볼 수 있고 후자 아동의 동기는 외면적이라고 볼 수 있다. 그런데 한 아동이 책읽기를 선택할 때 이러한 다양한 목적이 동시적으로 작용할 수 있다고 보는 견해와 공존할 수 없는 것이라고 보는 견해가 있다. 전자의 관점은 Wentzel(1991), Wigfield와 Guthrie(1995)에 의해 주장되는 것으로 아동의 읽기동기는 내면적, 외면적 혹은 사회적 이유로 다양하게 구성될 수 있다고 본다. 반면, 후자의 관

점은 Harter, Whitesell과 Kowalski(1992)에 의해 지지되는 것으로 동기는 내면적인 것과 외면적인 것의 단일 차원이기 때문에 내면적 이유로 책을 읽는 아동은 외면적 이유로 책을 읽지 않는다는 상반적 관계로 본다. 그러나 아동이 특정 행동을 선호하고 선택하는 이유는 아동들 간에 차이가 있을 뿐만 아니라 동일한 아동 내부에서도 다를 수 있다. 사회적 상황, 학습상황, 주제에 대한 흥미의 정도 혹은 보상에 따라서 동일한 아동이 책읽기를 선택하는 이유는 다양할 수 있기 때문에 읽기동기는 다면적 범주로 구성된다는 Wentzel(1991)등의 견해가 타당할 수 있다. 즉 아동은 때와 상황에 따라서 자발적으로 읽을 수도 있고 의무감으로 읽을 수도 있다. 상반된 이유로 책을 읽는다고 해도 결과적으로 책을 읽는 행위는 동일한 것이므로, 책을 읽는 동기를 단일 범주로 보기는 어렵다.

Wigfield와 Guthrie(1995)는 책을 읽는 이유에 대하여 아동을 인터뷰하고 교실내의 읽기활동을 관찰하고 학습동기 전반에 관한 이론 등을 고찰한 것에 근거하여 읽기동기를 구성하는 3가지 범주를 제안하였다. 이는 자아효능감, 읽기활동에 대한 목적과 사회적 상호작용이며 이들의 범주에 11개의 요인이 구성되는 것으로 제안하였다. 읽기에 대한 자아효능감이란 “내가 이것을 할 수 있는가”에 대한 아동자신의 응답을 의미한다. 특정과업에 대한 아동의 자아효능감 혹은 자기능력기대는 이 과업에 대한 노력, 집요함, 결단력 등을 결정한다. 아동이 읽기를 할 수 있다는 자신감을 갖고 있을 경우에는 자주 읽기활동을 하고 난이도가 높은 읽기활동에도 도전하게 된다.

그러나 읽기활동에 대하여 자신감이 있는 아동일지라도 읽기활동으로 인하여 얻게될 유익

이 없거나 관심이 없으면 읽기활동을 선택하지 않을 것이다. 이것은 읽기활동에 대한 목적 혹은 과업에 대한 가치평가(task values)가 아동이 읽기를 선택하는 동기적 요인임을 말해준다. 즉 이것은 “내가 왜 이것을 하고자 하는가”에 대한 아동 자신의 응답을 의미한다. Meece, Wigfield & Eccles(1990)는 자아효능감은 읽기를 잘하는가 못하는가의 성취 정도는 예언할 수 있으나 특정한 상황에서 아동이 읽기활동을 선택할 것인가에 대한 예언력은 떨어진다고 하였다. 즉 읽기에 대한 자아효능감은 아동의 내재적 특성에 관한 범주이나 읽기에 대한 목적과 가치부여는 상황적 범주라고 볼 수 있다. 마지막으로, 학습 일반에 대한 동기연구에서 잘 논의되지 않은 범주이나 읽기연구에서 동기의 중요한 구성요소로 제안되는 것이 사회적 측면이다(Wigfield & Guthrie, 1995). 책읽기는 사회적 상호작용을 내포한다. 저자와 독자간의, 책속의 인물과 독자와의 상호작용뿐만 아니라 책을 매개로 아동은 또래와 상호작용한다. 아동은 친구와 상호작용하기 위해서 책을 흥미있게 읽으며 부모와 책 읽는 기쁨을 공유하기 위하여 책을 읽을 수도 있다. 즉 책을 읽는 동기는 다분히 사회적 활동을 위한 것이다.

특정행동을 자발적으로 선택하게 하는 동기가 나이에 따라서 어떠한 발달적 변화를 나타내는가에 대한 답은 분명하지 않다. 학습전반에 대한 성취동기는 초등학교와 중등학교를 거치면서 감소하는 경향성이 있다. 아동은 나이가 들어가면서 학교에 대한 일반적 흥미가 감소하며(Epstein & McPartland, 1976), 내재적 동기(Harter, 1981), 학습욕구(Oldfather, 1992)뿐만 아니라 다양한 교과목에 대한 성취기대와 자신감이 감소하는 것으로 나타났다(Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). 또한 학습동기는

학습과정에서 교과목을 스스로 선택할 여지가 없으면 감소한다(Stipek, 1998). 따라서 학년이 올라갈수록 혹은 형식교육이 진행될수록 아동의 학습선택권은 감소하므로 학습동기도 감소한다.

아동의 자아효능감 발달과정에 대한 연구들에 의하면 나이가 어릴수록 자신의 능력을 높게 지각을 한다고 한다(정순지, 1990; 최혜영, 1989, Stipek, 1998). Stipek(1998)은 어린아동들은 자신의 과제수행 능력에 대하여 비현실적으로 높은 자신감을 갖고 있다고 하였고, 최혜영(1989)은 유치원 아동이 1학년 아동에 비하여 사회적 능률성에 대한 지각점수가 높았다고 보고하였다. 즉 나이가 어릴수록 자신의 능력을 더 높게 지각하는 것이다(정순지, 1990). 자신의 능력에 대한 신념 및 기대는 자아효능감으로서 읽기동기를 구성하는 중요요인이므로 이러한 연구결과에 의하면 읽기동기는 학년이 올라갈수록 감소한다고 예측할 수 있다.

Eccles 등(1993)과 Marsh(1989)는 아동의 읽기에 대한 능력신념을 측정하였는데, 초등학교 고학년 아동은 저학년 아동보다 덜 긍정적인 능력신념을 갖는 것으로 나타났다. 또한 초등학교 고학년은 저학년보다 읽기에 대하여 부여하는 가치가 낮았다. 이러한 경향은 330명의 3학년과 5학년 아동의 읽기에 대한 능력개념, 읽기에 대한 가치 및 읽기목적 등을 조사한 Gambrell 등(1993)의 연구에서도 동일하다. 이러한 특징은 남학생과 여학생간의 차이로도 나타났다.

읽기에 대한 동기의 역할과 의미를 이해하는데 있어서 ‘태도’와의 관련성을 설명할 필요가 있다. 읽기에 대한 태도란 읽기활동을 좋아하고 싫어하는 정서적 감정인데(McKenna et al., 1995), 이는 아동이 읽기활동을 선택하고 몰입

하는 정도에 영향을 미치기 때문에 읽기동기와 관련성이 있다. McKenna, Kear 와 Ellsworth (1995)는 미국 전지역의 초등학교 1학년~6학년에 이르는 18,185명 아동의 읽기에 대한 태도를 조사하였다. 기존의 연구가 읽기에 대한 태도를 단일화시킨 것과는 달리 여가를 목적으로 하는 읽기와 학습을 목적으로 하는 읽기에 대한 태도를 분리하여 측정하였다. 두 측면의 태도 모두, 1학년때가 가장 긍정적이었으며 학년이 올라가면서 부정적으로 변화되는 것으로 분석되었다. 학년이 증가함에 따른 읽기태도의 부정적 변화는 읽기능력과 관련성이 있어서 읽기능력이 부진한 아동은 읽기능력이 뛰어난 아동보다 읽기태도의 부정적 변화가 가속되었다. 이는 아동의 나이가 증가함에 따라서 능력과 태도간의 관계가 더 강해지는 것으로 이해될 수 있다. 또한 남아보다 여아의 읽기태도가 다소 긍정적이었으며 학년이 올라갈수록 남녀간의 읽기태도 차이는 더 커지는 것으로 나타났다.

초등학교 학년이 진행됨에 따라 읽기동기가 감소하는 경향성은 중학교까지 이어진다. Oldfather(1992)는 아동의 읽기동기는 중학생이 되면서 더 감소함을 발견하였다. 중학생으로 진급하면서 읽기목적은 학습에 대한 내면적 목적에서 점점 등수, 점수와 같은 외면적 목적으로 바뀌는 것으로 나타났다. Wigfield와 Guthrie (1997)는 105명의 초등학교 4학년과 5학년 아동의 읽기동기를 가을과 봄학기에 걸쳐서 측정하였다. 이들의 연구에서, 5학년 보다 4학년 아동의 읽기효능감, 인정과 사회적 범주에서 점수가 높게 나왔다. 그러나 이러한 학년간 차이는 가을학기에는 있었으나 익년 봄학기에 이르러

서 차이가 없어졌다. 이는 시간이 흐르면서 4학년 아동의 읽기동기가 감소하였기 때문이었다. 이 연구자들은 읽기동기를 구성하는 11개의 요인중 학년간 차이가 있는 요인이 3개뿐인 것에 주목하면서, 이는 읽기동기가 학년간 차이가 그리 크지 않은 사실의 반영일 수 있다고 하였다. 이러한 해석의 진위는 다양한 학년이 포함되는 연구에 의하여 가려질 수 있을 것이다.

우리나라 아동을 대상으로 읽기동기는 어떠한 발달적 변화를 보이는 가를 조사하는 것은 의미가 있다. 아동의 읽기동기가 감소하는 발달적 변화를 거친다면, 선행연구와는 달리 다양한 연령의 아동을 포함하여서 그 시기가 언제부터인가를 밝히는 것도 의미가 있을 것이다. 이러한 발달적 변화는 아동내면의 변화에 의한 것인지 환경변화에 의한 것인지를 예측해 볼 수 있을 것이다. 또한 읽기활동은 남아보다 여아에게 더 적절한 것으로 인식되는 경향이 있는데, 실제로 어떠한 가를 보는 것도 의미가 있다.

본 연구는 책읽기에 대한 동기발달을 초등학교 아동을 대상으로 연구하는데 있다. Wigfield 등에 의하여 제작된 읽기동기질문지(MRQ)를 번역하여 과학적으로 검증하고 각 하위요인간의 관계성을 분석함으로써 읽기동기 구성요인을 알아보고자 한다. 또한 책읽기에 대한 동기의 발달적 변화와 남녀차이를 알아보고자 한다. 따라서 본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 아동의 읽기동기의 구성요인은 무엇이며 각 하위요인들은 어떠한 구조를 가지며 각 요인들의 신뢰도는 어떠한가? 둘째, 아동의 읽기동기는 학년간에 차이가 있는가? 셋째, 아동의 읽기동기는 남녀간에 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 경남 C 시에 위치한 초등학교의 1, 3, 5학년 아동들이었다. 조사 대상 아동의 학년, 성별 분포가 표 1에 제시되어 있다.

〈표 1〉 조사대상 아동의 학년별, 성별 인원(명)

성별	학년			
	1학년	3학년	5학년	합계
남	59	65	51	175
여	50	54	62	166
합계	109	119	113	341

2. 검사도구

검사도구는 Wigfield와 Guthrie(1997)의 읽기동기 질문지(The motivation for Reading Questionnaire : MRQ)를 번역하여 사용하였다. 이 질문지를 선택한 이유는, 내면적-외면적 목적, 자아효능감과 사회적 이유 등이 포함된 포괄적 질문지로 제작되었기 때문이다. 이는 위의 연구자들이 아동에게 책을 읽는 이유를 면접하고 교실내에서 책읽기를 선택하는 상황을 관찰한 자료들을 종합하여 제작하였다. 이는 자아효능감, 내면적-외면적 목적과 사회적 측면을 중심으로 11개의 요인과 총 73개의 문항으로 되어 있다. 그러나 본 연구에서는 MRQ의 모든 문항을 사용하지 않았다. 번역의 과정에서 아동학 전공 교수 2인과 교육학 전공 교수 1인이 협의를 하여서 유사하게 중복되는 문항은 제거하고 문항의 적절성 및 한국의 문화적 현실을 고려하여 문항을 52개로 축소하였다.

이 52개의 문항을 현직 초등학교 교사로서 교육대학원 교육심리전공 석사과정 학생 30명이 평가하는 내용타당도 검증을 하였다. 이들은 52개의 문항을 1) 각 문항이 초등학교생의 읽기동기를 측정하는데 있어서 적합한가? 2) 초등학교생들이 각 문항을 이해할 수 있는가?의 두 가지 측면에서 3점 척도로 평가하였다. 교사들은 적합도 질문에 대하여 '적합하다', '그저 그렇다'와 '적합하지 않다'에 응답하였다. 이해도에서는 '이해할 수 있다', '보통이다'와 '어렵다'에 응답하였다. 문항의 적합도는 최하 평균 1.74부터 최고 평균 2.74까지 분포하였는데 평균 2.2 이하인 5개의 문항을 제외하였다. 각 문항의 이해도는 최하 평균 2.19부터 최고 평균 2.90까지 분포하였는데 평균 2.5 이하인 문항들은 초등학교 교사와 협의하여 쉬운 표현으로 바꾸었다. 이렇게 하여 최종 47개의 문항이 선정되었다. 각 문항에 대하여 아동은 나와 '매우 같다'(4점), '같다'(3점), '다르다'(2점)와 '전혀 다르다'(1점)의 4점 Likert 척도에 응답하도록 질문지를 구성하였다.

3. 연구절차

1) 예비검사

검사 과정상의 문제점을 알아보고 초등학교생이 검사문항을 이해하는데 어려움이 있는가를 확인하기 위해서 경남 M시에 있는 초등학교 1, 3, 5학년 아동 각 34, 42, 37명에게 내용타당도가 검증된 위의 47개의 문항으로 검사를 실시하였다. 검사는 각 반 담임교사에 의해 교실에서 실시되었고 검사를 실시하기 전에 검사에 임하는 요령 등을 설명하여 주었다. 1학년

은 담임선생님이 전체 아동에게 문항 하나씩 읽어줌으로써 아동이 응답하도록 하였다. 이 과정에서 아동이 이해하기 어려워하는 문항은 예를 들어서 설명해 주었다. 3학년과 5학년은 개별적으로 응답하는데 어려움이 없었다. 예비검사 후에 1학년이 이해하기 어려워하는 부분을 다시 수정하였다.

2) 본 검사

본 검사는 2001년 11월 말에 경남 C시에 소재한 초등학교에서 1학년, 3학년, 5학년 각 세 반의 아동을 대상으로 실시되었다. 실시과정은 예비검사와 동일하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS PC 프로그램을 통해 분석되었다. 문항의 정상성을 알아보기 위하여 평균, 표준편차, 상대도수분포, 문항-전체상관과 문항 제거시의 내적합치도를 산출하였다. 요인 분석은 주성분 분석과 직각회전방법(varimax)을 실시하였다. 신뢰도 검증을 위해 내적합치도 계수인 Cronbach's α 를 산출하였다. 읽기동기의 하위요인별 학년차와 성차이를 알아보기 위하여 이원분산분석을 실시하고 사후검정은 Scheffe를 하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 읽기동기의 구성요인

먼저, 문항의 정상성을 알아보기 위하여 각 문항의 평균, 표준편차, 상대도수분포(%), 문항-전체의 상관, 그리고 문항제거시의 내적합치도(Cronbach's α)를 산출하였다(표 2 참고). 총 47개의 문항 중 평균이 너무 높거나 낮은 문항 3개(평균 3.3이상, 2.0이하), 상대도수분포가 너무 한쪽으로 기울어진 문항 1개(4점 척도중 한 번호에 응답이 70%이상 치중된 경우), 문항-전체의 상관이 .40미만인 문항과 문항 제거시 내적합치도가 높아지는 문항 4개를($\alpha=.9084$) 제거하였다. 그 결과, 전체 47문항에서 8문항이 제거되어 39문항을 가지고 요인분석을 실시하였다.

주성분분석으로 요인을 추출하고 scree도표 검사와 누적분산비율을 고려하고 Wigfield 등의 MRQ 하위요인수를 고려하여 요인수를 11

개로 지정하여 요인분석을 실시하였다. 요인분석결과 전체 변량의 71.60%를 설명하는 10개의 요인구조로 축약되었다. 10개의 요인에 적재된 많은 문항들이 Wigfield 등의 연구에서 구조화된 하위요인에 적재되었으나 Wigfield 등의 연구와 달리 본 연구에서는 성적요인이 추출되지 않았다. 따라서 10개 하위요인의 명칭은 위 연구의 명칭을 그대로 사용하였다. 각 요인별 적재값의 범위는 효능감이 .66~.78, 도전심이 .65~.70, 호기심이 .46~.67, 몰입 .42~.76, 중요성 .88~.90, 인정이 .61~.78, 상호작용이 .60~.70, 경쟁이 .56~.90, 순응이 .48~.54, 그리고 회피가 .47~.56으로 모두 .40을 넘었다.

하위요인간의 관계성을 알아보기 위하여 각 요인들의 문항간 평균으로 새로운 10개의 변수를 계산하여 상관관계계수를 산출하였다. 각 하위요인간 상관관계가 표 3에 제시되어 있다. 대부분의 요인들 간에는 의미있는 정적 상관

〈표 2〉 읽기동기검사의 문항별 평균, 표준편차, 상대도수분포, 문항-전체상관 및 문항내적 합치도

문항 번호	평균	표준 편차	상대도수분포				문항- 전체 상관	제거후 내적합치도 ($\alpha=.9084$)
			1	2	3	4		
1	3.21	.68	1.7	7.2	49.0	42.0	.51	.9058
2	2.92	.78	2.9	26.1	46.7	24.1	.48	.9058
3	2.97	.79	2.6	24.6	44.9	27.0	.47	.9059
4	2.71	1.00	10.7	35.4	24.9	28.1	.50	.9053
5	3.25	.86	3.8	13.9	24.9	55.7	.42	.9063
6	3.08	.91	6.1	19.1	34.5	39.1	.52	.9051
7	3.20	.83	2.9	13.0	24.1	58.8	.42	.9068
8	3.04	.89	4.9	22.9	35.4	36.5	.41	.9066
9	3.43	.90	4.9	15.4	26.7	52.2	.40	.9079
10	3.03	.84	3.2	23.5	38.6	33.0	.58	.9046
11	2.83	1.01	11.3	27.0	29.0	32.2	.46	.9058
12	3.27	.84	3.5	14.2	32.8	48.1	.53	.9053
13	2.44	1.08	23.8	28.7	24.9	21.2	.42	.9073
14	2.94	.96	9.9	19.6	36.8	33.6	.49	.9055
15	2.89	1.07	13.7	21.6	26.3	38.3	.38	.9096
16	3.67	1.01	10.3	19.1	29.3	41.3	.48	.9068
17	3.26	.90	7.0	8.2	26.7	58.1	.50	.9072
18	3.09	1.00	10.3	14.7	31.1	44.0	.51	.9072
19	3.02	.65	8.7	20.3	34.8	36.2	.53	.9075
20	2.05	.91	31.2	40.8	19.8	8.2	.50	.9067
21	3.21	1.00	9.4	14.0	23.1	53.5	.56	.9045
22	3.23	.88	5.8	9.6	28.4	56.1	.46	.9059
23	2.65	1.06	17.0	28.4	27.2	27.5	.40	.9065
24	2.16	1.04	33.5	30.9	22.1	13.5	.44	.9060
25	2.28	1.16	33.4	28.1	15.4	23.1	.41	.9066
26	2.91	1.06	13.5	20.5	27.3	38.7	.44	.9061
27	2.31	1.14	33.5	23.0	22.4	21.0	.48	.9056
28	2.52	1.01	18.3	31.6	30.1	20.1	.43	.9062
29	2.90	1.07	13.4	22.8	24.3	39.5	.53	.9049
30	2.70	.75	3.5	5.5	22.4	68.6	.47	.9070
31	3.26	.94	5.8	16.6	23.0	54.5	.47	.9057
32	2.70	1.10	19.2	22.4	27.7	30.6	.15	.9101
33	2.99	1.06	10.9	23.8	20.3	45.0	.41	.9067
34	2.80	1.02	12.6	26.5	29.4	31.5	.47	.9057
35	2.70	.82	3.8	10.5	27.4	58.3	.49	.9058
36	3.56	1.11	28.1	27.8	22.5	21.6	.42	.9066
37	2.99	.96	1.7	4.7	18.6	75.0	.40	.9082
38	2.98	.81	3.5	9.9	27.1	59.5	.43	.9069
39	3.00	1.06	13.5	15.8	27.9	42.8	.47	.9048
40	2.28	.80	4.1	7.3	21.3	67.3	.21	.9114
41	2.85	.80	16.5	21.4	22.3	39.7	.06	.9111
42	2.29	1.13	32.5	26.1	21.2	20.3	.49	.8912
43	2.47	1.08	24.9	24.3	29.5	21.3	.45	.8983
44	2.36	1.14	30.0	27.1	20.1	22.7	.47	.8907
45	2.12	1.14	40.8	25.1	15.5	18.7	.45	.8975
46	3.27	.96	7.8	12.8	24.1	55.2	.54	.9048
47	3.14	1.02	9.4	17.1	23.2	50.3	.48	.9055

관계가 있는데 회피요인은 다른 요인들과 모두 부적 상관관계를 나타냈다. 강한 상관관계를 갖는 요인들은 도전심과 효능감($r=.57$), 호기심과 효능감($r=.54$), 인정과 효능감($r=.54$), 호기심과 도전심($r=.61$), 상호작용과 도전심($r=.52$), 상호작용과 호기심($r=.53$), 상호작용과 인정($r=.55$), 경쟁과 인정($r=.56$), 중요성과 경쟁심($r=.56$)이었다.

이 10개의 요인들보다 높은 구조가 있는가를 보기 위하여 각 요인들의 문항간 평균으로 새로운 10개의 변수를 계산하여 요인분석을 실시하였다. 3회의 베리맥스 회전결과, 읽기동기를 크게 3개의 범주로 제안하였던 Wigfield 등의 연구와는 달리, 2개의 요인구조로 축약이 되었다. 제 1요인은 경쟁심, 중요성, 순응과 인정 등의 외적요인이었고 제 2요인은 회피, 도전심, 호기심, 상호작용, 효능감과 몰입의 내적요인으로 적재되었다(표 4 참고). 읽기동기는 외부로부터 인정을 받고 규칙에 대한 의무와 읽기활동의 사회적 중요성 그리고 경쟁에 의한 상대적 평가에 초점을 맞추는 외부적 요인과 아동자신의 흥미, 자신의 능력에 대한 자신감과 도전심 그리고 몰입의 내부적 요인으로 나누어진다고 볼 수 있다. 읽기동기는 일차적으로 자기만족적이며 자기규율적인 내적 요인과 유익과 보상 등의 외적 요인으로 구성된다는 Gambrell과 Marinak(1997)의 주장을 지지해 주고 있다.

각 요인별 신뢰계수(문항내적 합치도 : Cronbach's α)를 산출한 결과는 표 5에 있다. 읽기동기 하위요인들의 신뢰도는 .60~.79에 분포하는데 수용할만한 수준이었다.

〈표 3〉 10개 요인들간의 상관관계

요 인	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 효능감	1.000								
2 도전심	.556***	1.000							
3 호기심	.536***	.612***	1.000						
4 몰입	.294***	.417***	.441***	1.000					
5 인정	.537***	.484***	.436***	.415***	1.000				
6 상호작용	.473***	.520***	.531***	.482***	.553***	1.000			
7 경쟁	.470***	.435***	.442***	.349***	.558***	.419***	1.000		
8 회피	-.257***	-.330***	-.368***	-.167**	-.176**	-.199***	-.147**	1.000	
9 중요성	.408***	.315***	.401***	.329***	.416***	.324***	.564***	-.142**	1.000
10 순응	.320***	.356***	.428***	.272***	.376***	.334***	.467***	-.087	.460***

p<.01, *p<.001

〈표 4〉 읽기동기 요인들간의 요인적재 값 (.50미만인 경우는 미계재)

	성 분	
	1	2
경쟁심	.78	
중요성	.76	
순응	.72	
인정	.63	
회피		-.76
도전심		.72
호기심		.69
상호작용		.58
효능감		.57
몰입		.46

2. 읽기동기의 학년과 성별 차이

읽기동기의 요인별로 학년과 성별간에 차이가 있는가를 알아보기 위하여 10개의 3(학년)

×2(성)의 이원분산분석을 실시하였다. 그 결과 읽기동기를 구성하는 10개의 요인중에서 회피요인을 제외하고 9개의 요인에서 학년간 차이가 있었다. 각 요인별 학년차이를 나타낸 평균(표준편차)과 F값이 표 6에 제시되어 있다. 또한 몰입요인을 제외하고 9개의 요인에서 남녀간의 차이가 있었다. 각 요인별 성차이를 나타낸 평균(표준편차)과 F값이 표 7에 제시되어 있다. 사후검정은 Scheffe로 하였다.

효능감과 도전심은 1학년과 3, 5학년간에 차이가 있었다. 3, 5학년에 비하여 1학년 아동들이 자신의 읽기능력에 대한 자신감과 기대가 높고, 어려운 책일지라도 흥미가 있으면 도전을 하고, 책을 읽으며 생각하기를 좋아한다. 호기심, 몰입, 중요성, 인정, 상호작용과 순응의 경우, 1, 3학년과 5학년 아동간에 차이가 있었다. 5학년 아동에 비하여 1, 3학년 아동들이 책 읽기에 대한 호기심이 높아서, 책읽기를 통하

〈표 5〉 읽기동기 하위요인에 대한 신뢰계수

하위요인	효능감	도전심	호기심	몰입	중요성	인정	상호작용	경쟁	순응	회피
신뢰계수	.79	.79	.65	.73	.76	.67	.72	.67	.60	.64

〈표 6〉 읽기동기 요인별 학년별 평균(표준편차)과 F값

	1학년	3학년	5학년	F 값
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
효능감	3.25(.56) ^a	3.03(.55) ^b	2.93(.52) ^b	11.62*
도전심	3.33(.57) ^a	3.07(.62) ^b	3.02(.57) ^b	8.41*
호기심	3.10(.62) ^a	2.93(.58) ^a	2.75(.56) ^b	11.25*
몰입	3.23(.73) ^a	3.20(.63) ^a	2.96(.66) ^b	5.36*
중요성	3.48(.80) ^a	3.34(.80) ^a	2.81(.92) ^b	21.39*
인정	3.15(.62) ^a	3.01(.56) ^a	2.81(.50) ^b	12.92*
상호작용	2.65(.72) ^a	2.47(.64) ^a	2.41(.71) ^b	4.28*
경쟁	3.46(.58) ^a	3.24(.55) ^b	2.92(.58) ^c	25.82*
순응	3.49(.65) ^a	3.33(.72) ^a	2.82(.78) ^b	27.39*
회피	2.45(.93)	2.21(.73)	2.28(.65)	2.66

*유의수준=.05에서 의미가 있음.
a, b, c 는 집단간 유의수준=.05에서 차이가 있음.

〈표 7〉 읽기동기 요인별 남녀 평균(표준편차)과 F 값

	남자	여자	F 값
	평균(표준편차)	평균(표준편차)	
효능감	2.96(.58) ^a	3.18(.52) ^b	16.34*
도전심	3.07(.61) ^a	3.20(.58) ^b	4.38*
호기심	2.85(.63) ^a	3.01(.57) ^b	7.89*
몰입	3.13(.70)	3.13(.67)	0.56
중요성	3.10(.96) ^a	3.32(.79) ^b	9.45*
인정	2.88(.57) ^a	3.10(.52) ^b	17.19*
상호작용	2.33(.67) ^a	2.69(.67) ^b	23.44*
경쟁	3.28(.64) ^a	3.13(.57) ^b	8.02*
순응	3.13(.81) ^a	3.30(.72) ^b	7.49*
회피	2.39(.76) ^a	2.23(.79) ^b	4.17*

*유의수준=.05에서 의미가 있음.
a, b 는 집단간 유의수준=.05에서 차이가 있음.

여 새로운 정보를 얻고 자발적으로 읽으며, 환상적 이야기를 즐기며, 이야기 세계에 몰입하고, 선생님, 또래와 부모로부터 자신의 책읽기 활동에 대한 인정과 격려를 더 기대하고 있다고 볼 수 있다. 또한 책을 매개로 하여 또래,

가족과 상호작용하는 것을 5학년보다는 1, 3학년 아동들이 더 즐기는 것으로 보인다. 그리고 1, 3학년 아동이 5학년 아동보다 책읽기에 더 많은 가치를 부여하고 있으며, 정해진 규율과 법칙에 따라서 읽기활동에 순응하는 것을 알 수 있다. 이상의 결과에 의하면, 자신의 능력에 대한 확신과 믿음은 3학년에 이르면 감소하나, 책읽기에 대한 호기심과 사회적 가치부여는 5학년이 되기 전 까지 유지되는 것으로 보인다.

반면 경쟁요인을 보면 1학년이 3학년보다, 3학년이 5학년 보다 책읽기를 통한 경쟁을 보다 많이 하는 것을 알 수 있다. 이는 책읽기에 대한 가치평가와 기대수준이 저학년의 경우 가장 높고 학년이 올라갈수록 감소하는 현상과 관련이 있다고 해석할 수 있다. 즉, 다른 활동에 비하여 책읽기에 대한 가치평가가 높은 순서대로, 경쟁도가 영향을 받는다. 반면 회피요인에서는 통계적으로 의미있는 학년차이가 없었다. 이야기가 복잡하거나 등장인물이 너무 많고, 책의 낱말이 너무 어려우면 회피하는 것에는 발달적 변화가 없이 일정하다. 저학년이 고학년에 비하여 책읽기에 대하여 자신감, 도전심이 높음에도 불구하고 회피가 학년간 차이가 없는 까닭을 해석하면, 책에서 제공되는 정보를 처리할 수 있는 인지적 역량이 고학년에 비하여 저학년이 미숙하기 때문으로 볼 수 있다. 회피에 대한 학년전체 평균값이 2.31을 고려할 때, 어려운 내용 혹은 기술적인 질문을 하는 책에 대하여 회피하는 정도가 약하다고 해석할 수 있다.

요인별 읽기동기에 대한 남녀차이를 보면, 몰입을 제외한 모든 요인에서 남녀간에 차이가 있었다. 여자아동이 남자아동에 비하여 책읽기에 대하여 자신감, 도전심과 호기심이 높으며 책읽기에 대하여 가치를 부여하고 타인의 인정

을 기대하고 있으며 또래 혹은 가족과 상호작용을 위하여 책읽기를 한다. 또한 책읽기를 통하여 또래보다 더 인정받기를 원하고 정해진 규율과 기대를 잘 따른다고 볼 수 있다. 복잡한 책읽기에 대하여도 남학생에 비하여 여학생이 회피하는 정도도 낮는데, 이는 자신의 책읽기 능력에 대한 자신감과 도전심이 여학생이 남학생보다 높은 것과 관련이 있는 것으로 해석될 수 있다. 반면, 경쟁요인에서는 여학생보다 남학생이 높은 점수를 나타냈는데, 일반적으로 남학생이 여학생에 비하여 승부욕구가 강한데 이것이 읽기상황에서도 정답을 맞추고 남

보다 읽기를 빨리 끝내는 욕구로 표현된 것으로 보인다. 몰입요인에서 남녀간의 차이가 없는 것은, 공상이야기나 모험이야기를 즐겨 읽는가를 묻는 문항이 포함되어 있는데, 이러한 주제에 대한 남학생의 선호를 반영한 것일 수도 있다. 읽기동기의 학년차와 성차이는 선행 연구에서 발견된 읽기에 대한 자신감 혹은 자아개념과 가치평가에서 초등학교 저학년이 고학년보다(Nicholls, 1979, Marsh, 1989) 그리고 여아가 남아보다 우월한 현상과 일치하고 있다(McKenna et. al., 1995; Wigfield & Guthrie, 1997).

IV. 결론 및 논의

본 연구의 결과와 의의를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 아동이 책을 읽는 목적이 다양함을 확인하여 주었는데 읽기동기를 구성하는 10개의 요인들이 이를 의미한다. 아동들은 자신의 읽기능력에 대한 자신감뿐만 아니라 친구와의 상호작용, 주위로부터의 인정, 이기고 싶은 마음과 호기심으로 읽는다. 또한 아동이 책을 읽거나 회피하는 것은 책의 난이도, 복잡성등과도 관련이 있음을 보여주었다. 이는 아동이 스스로 책을 읽는 자율적 행동에는 자신감, 도전의식, 호기심, 인정에 대한 욕구와 경쟁 등이 다양하게 관련되어 있음을 의미한다. 혹은 어쩔수 없이 해야만 하기 때문에 읽기를 한다할 지라도 자신감, 도전의식, 호기심, 상호작용 등의 이유가 관련될 수 있다. 또한 읽기동기의 하위요인들은 크게 자신의 능력에 대한 확신과 같은 내적 요인과 보상과 같은 외적 요인으로 나뉘어 짐을 보여주었다. 학습일반에 대한 동기연구에도 이러한 두 개의 범주를 제시하고

있으나(Boggiano, Main & Katz, 1988), 본 연구에서 사회적 상호작용이 별도의 동기범주로 구조화되지 않은 것은 최근의 읽기동기의 연구 관점을 지지하지 못하였다.

둘째, 이러한 다양한 목적은 연령적 변화와 남녀간 차이가 있는데, 학년에 따른 변화에서 특기할 사항은 동기요인별로 감소하는 시기에 차이가 있다는 것이다. 호기심, 몰입, 중요성, 인정, 상호작용, 순응의 요인에 비하여 효능감, 도전심 요인이 더 빠른 시기에 감소하였다. 초등학교 저학년은 읽기에 관계된 기술이 습득되는 시기이므로 오히려 효능감과 도전심이 고학년에 비하여 낮을 것이라고 예상할 수 있으나 그 반대였다. 이는 아동은 나이가 어릴 수록 자신의 능력에 대하여 비현실적으로 낙관적이라는 현상과 관련지어 이해할 수 있다. 그러나 읽기에 관계한 객관적 평가가 초등학교에 들어서면 진행이 되고 이제 3학년이 되면 읽기에 대한 자아효능감과 자신감은 현실적 능력을 받

영하게 된다. 반면 호기심, 몰입, 상호작용 등은 읽기능력의 객관적평가에서 좀 더 독립적이므로, 5학년 전까지는 높은 상태를 유지하는 것 같다. 또한 학년이 올라갈수록 자신의 능력에 대한 자신감, 기대와 호기심보다는 인정받고 경쟁을 위한 읽기활동이 우세하다는 선행연구(Oldfather, 1992)와 본 연구는 일치한다.

읽기에 대한 동기가 연령이 증가함에 따라 감소하는 현상은 학교교육의 효과로 설명될 수 있다. 유치원교사들은 아동이 적당한 시간에 과제를 완수하면 이의 수행을 만족스러운 것으로 여기고 긍정적인 피드백을 제공한다. 또한 유치원에서는 동료들의 수행에 관한 정보를 쉽게 얻을 수 없다. 유아들은 자신의 수행을 동료들과 비교하지 않고 자신의 능력에 대하여 긍정적 지각을 유지하게 된다. 그러나 초등학교에 입학하여 학년이 올라갈수록 교사는 아동의 수행을 동료의 것과 비교하여 평가한다. 개별적 수업보다는 획일적 수업을 받게되고 과제도 획일적이 되므로 아동의 수행은 상대적 평가를 받게된다. 따라서 학년이 올라갈수록 자신의 능력에 대한 기대 혹은 읽기에 대한 자아효능감이 낮아진다(Stipek, 1998).

이외에도 성장에 따른 삶의 환경변화와 관계가 있다는 측면에서 읽기동기의 감소적 발달을 설명할 수 있다. 아동이 성장함에 따라서 독서 이외의 활동에 대한 선택의 폭이 넓어지고 다른 놀이의 기회는 독서에 대한 태도에 부정적 영향을 준다. 독서이외의 여가를 위한 선택의 폭이 넓고 이러한 판단이 아동에게 분명하다면, 아동은 독서보다 더 흥미로운 다른 활동을 선택하게 될 것이다. 이러한 예측을 지지하는 연구에 의하면 읽는 능력이 우수한 아동일 경우라도 읽는 행위가 즐거울 것이라는 믿음은, 더 큰 즐거움을 줄 수 있는 다른 여가 활동에

대한 믿음에 의하여 포기될 수 있다. 읽기 능력이 떨어지는 아동의 경우에는 읽기에 대한 경험이 증가할수록 지루함과 괴로움에 대한 판단과 믿음이 읽기에 대한 태도를 부정적으로 만들 수 있다(Anderson, Tollefson & Gilbert, 1985; Martin, 1984). 읽기동기의 감소적 발달 현상에 대한 이와 같은 해석은, 자발적 읽기활동을 장려하기 위한 노력에 시사하는 바가 있다. 읽기활동을 다른 활동에 비하여 흥미롭게 경험할 수 있고, 유익을 얻을 수 있는 환경적 조건이 분명하다면, 아동은 읽기를 선택할 것이다.

본 연구에서 나타난 읽기동기의 감소적 발달 현상은 아동들의 읽기활동 참여와 관련이 있다. 아동들은 나이가 들어갈수록 읽기활동에 참여하는 비율이 감소한다. 입시위주의 교육풍토 속에서 학습활동에 투자하는 시간은 많으나 자발적으로 읽기활동을 선택하여 몰입하지 않는다. 또한 지식정보사회로의 변화 속에서 컴퓨터 접근이 용이해 짐에 따라서 읽기활동에 대한 선택의 폭과 여유가 제한되고 있다. 예를 들면, 한국출판연구소의 전국 초·중·고등학생 3000명을 대상으로 독서실태를 조사한 결과, 한 학기 독서량은 초등학생 23.3권, 중학생 7.1권, 고등학생 7.1권으로 모두 1996년 조사 때보다 줄어든 것으로 드러났다. 이중 초등학생들의 독서량은 1996년보다 평균 4.9권이나 줄어들어 감소폭이 가장 큰 것으로 조사되었다(조선일보 2000년 5월25일자 문화면 보도).

본 연구의 남아와 여아간 읽기동기의 차이는 어떻게 설명할 수 있는가? 두뇌의 구조상 여성이 남성보다 일반적 언어능력이 우수하다는 것은 많은 연구들에 의하여 지지되고 있다. 여아가 남아보다 읽기, 쓰기, 철자능력에서 더 우수하고 난독증과 말더듬이 현상이 여아보다 남아

에게 더 빈번하다(Kail, 2001). 그러나 언어능력에서의 남녀간 차이는 생물학적 원인뿐만 아니라 남녀에 대한 차별적 사회화 요인도 무시할 수 없다. 읽기활동은 여아들의 것인 양 고정관념화되어 있다(Huston, 1983). 아동을 사회화시키는 부모와 교사들은 남아와 여아의 독서에 대한 태도, 활동, 노력과 능력에 대하여 고정관념적으로 반응한다. 따라서 남아에 비하여 여아들이 읽기에 대하여 더 많은 노력과 시간을 할애한다. 이러한 설명은 책읽기, 철자법 등에 대하여 남아보다 여아가 자신감이 더 높게 나온 연구(Nicholls, 1979; Marsh, 1989)에서도 지지되고 있다.

재미로 매일 책을 읽는 아동들은 읽기능력에 대한 자아지각이 긍정적이며 읽기활동이 자신에게 보상이 되거나 즐거운 것으로 인식한다. 이러한 아동들은 읽기활동에 대한 긍정적인 태도와 동기를 가지므로 읽기성취 점수가 높게 나온다(Campbell, 2001). 초등학교 저학년 아동들은 읽기에 대하여 높은 가치를 주며 자신감을 갖고 흥미에 의하여 몰입하고 주위에서 칭찬받기를 원한다. 그러나 이러한 특징은 고학년이 되면서 감소한다. 아동들의 자발적이고 흥미로운 읽기활동을 위하여 노력하는 교사와 부모에게 본 연구가 시사하는 바가 있다. 교사들은 아동들의 책읽기 능력에 대한 객관적 평가를 신중하게 수행하여야 할 것이다. 또한 교실내 읽기활동은 아동의 욕구와 삶의 문제에 대한 해결을 제공할 수 있는 내용과 활동을 강조하는 것도 도움이 될 것이다. 예를 들어서, 스케이트보드를 새로 배우고 있는 아동은 이에 대한 관련독서를 읽도록 장려하는 것이다. 교실내와 학교도서관에 흥미를 갖고 읽을 수 있는 아동독서를 비치하여, 아동들의 다양한 읽기수준과 흥미에 맞는 독서를 선택하여 읽을

수 있는 기회를 확대할 필요가 있다. 가정에서는 부모들이 학력증진 위주의 도서구입과 강요보다는 흥미를 갖고 몰입할 수 있는 도서제공과 자발적 독서활동에 대한 충분한 칭찬, 인정, 보상도 필요하다. 초등학교 고학년의 자녀와 함께 책읽는 시간과 책에 대한 생각과 느낌을 나누는 시간을 가진다. 책을 매개로 한 부모-자녀간의 상호작용은 고학년 아동의 읽기동기를 긍정적으로 유지시키는데 도움이 될 것이다. 또한 가정의 TV 시청시간 혹은 컴퓨터게임 등에 대한 통제도 필요하다.

본 연구는 조사대상이 한 지역에 국한되었으므로 초등학교 아동의 읽기동기의 구성요인과 발달적 변화에 대한 일반화에는 제약이 있다. 이는 다양한 지역과 계층의 아동을 포함하는 연구의 필요성을 제시한다. 특정활동에 대한 욕구의 정도 및 목적은 다분히 개인적 의미를 갖는 것임에도 불구하고 본 연구는 개별 아동의 읽기에 대한 태도, 목적, 어려움, 흥미영역 파악을 위해서는 활용도가 떨어진다. 그러므로 교사 혹은 부모가 개별 아동의 읽기에 대한 동기정도를 파악할 수 있는 척도개발과 이를 활용한 교수법에 대한 연구가 필요하다. 본 연구는 초등학교 아동이 책을 읽는 목적과 그 목적이 어떠한 발달적 변화를 보이는가에 대하여 기술하였다 할지라도, 읽기동기와 읽기능력, 성취정도, 읽기활동 빈도와와의 관계성에 대한 정보는 주지 못하고 있다. 따라서 후속연구에서 읽기동기와 읽기활동의 정도 혹은 수행능력과의 관계성이 연구되어야 할 것이다. 또한 아동이 책을 읽는 다양한 목적 중 어느 것이 읽기행동의 빈번성, 읽기성취 수준과 더 관련성이 있는가를 조사하는 것도 필요하다. 복잡한 현대사회에서 비디오, TV, 컴퓨터게임에의 빈번한 노출은 아동의 독서기회를 감소시키고 있다.

이러한 다양한 멀티미디어 디지털 매체의 경험
이 아동의 읽기에 대한 태도, 동기 및 활동에

어떠한 효과를 갖는지에 대한 연구도 필요하다.

참고 문헌

- 정순지(1990). 지능에 대한 개념 및 자아능력 지각과
학업성취에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원
석사학위 청구논문.
- Allington, R. L. (1986). Policy constraints and effective
compensatory reading instruction : A review. In
J. V. Hoffman(Ed.), *Effective teaching of reading*
: *Research and practice*(pp. 261-289). Newark,
DE : IRA.
- Anderson, M. A., Tollefson, N. A., & Gilbert, E. C.
(1985). Giftedness and reading : A cross-
sectional view of differences in reading attitudes
and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29, 186
-189.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G.
(1985, December). A new focus on free-reading.
Symposium presentation at the National Reading
Conference, San Diego.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988).
Children's preference for challenge : The role of
perceived competence and control. *Journal of
Personality and Social Psychology*, 54, 134-141.
- Campbell, J. R. (2001). A focus of NAEP data : What
it means, what it does not mean, and the findings
from the expert study. In R. F. Flippo(Ed.),
Reading Researchers in search of common ground
(pp. 147-158). Newark, DE : IRA.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld,
P.C. (1993). Age and gender differences in
children's self- and task perceptions during
elementary school. *Child Development*, 64, 830
-847.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept
and measurement of the quality of school life.
American Educational Research Journal, 13, 15
-30.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York
: Norton.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and
withdrawal among fourth-grade pupils. *American
Educational Research Journal*, 29(1), 141-162.
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement : A display
of professional unity in our field. *The Reading
Teacher*, 52, 30-40.
- Flippo, R. F. (2001). *Reading Researchers in search of
common ground*. Newark, DE : IRA.
- Galda, L., & Cullinan, B. E. (1991). Literature for
literacy : What research says about the benefits
of using trade book in the classroom. In J. Flood,
J. Jensen, D. Lapp, & J. R. Squire(Eds.), *Hand-
book of research on teaching the English Lan-
guage arts*. New York : Macmillan.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that
foster reading motivation. *The Reading Teacher*,
50, 14-25.
- Gambrell, L. B., & Marinak (1997). Incentives and
intrinsic motivation to read. In J. T. Guthrie & A.
Wigfield (Eds.), *Reading Engagement : Motivat-
ing readers through integrated instruction*(pp.
205-217). Newark, DE : IRA.
- Gambrell, L. B., & Morrow, L. M. (1996). Creating
motivating contexts for literacy learning. In L.
Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking(Eds.), *De-
veloping engaged readers in school and home
communities*(pp. 115-136). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., GergNye, P., Cassell, L., Long, L., & Sherman, J. (1993). *Elementary students' motivation to read*. Unpublished manuscript. National Reading Research Center.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bender, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F.M., Junt, B., & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement : Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly, 31*, 306-325.
- Guthrie, J. T., & Wigfield. (1997). *Reading Engagement : Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE : IRA.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Harter, S., Whitesell, N., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents perception of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*, 777-808.
- Houston, A. C. (1983). Sex typing. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* New York : Wiley.
- IRA & NAEYC(1988). Learning to read and write : developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*. National Association for the Education of Young Children.
- Kail, R. V. (2001). *Children and their development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Kuhl, J. (1986). Introduction. In J. Kuhl & J. W. Atkinson(Eds.), *Motivation, thought, and action* (pp. 1-16). New York : Praeger.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept : Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Martin, C. E. (1984). Why some gifted children do not like to read. *Roeper Review, 7*, 72-75.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading : A national survey. *Reading Research Quarterly, 30* (4), 934-956.
- Meece, J. L., Wigfield, Al, & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy Development in the early years : Helping children read and write*(4th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Nicholls, J. (1979). Development of perception of attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology, 71*, 94-99.
- Oldfather, P. (1992). *Sharing the ownership of knowing : A constructivist concept of motivation for literacy learning*. Paper presented at the 42nd Annual Meeting of the National Reading Conference. San Antonio, TX.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher, 46*, 672-681.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change : The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research, 63*, 167-199.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn : From theory to practice*(3rd ed.), 전성연 · 최병연 역, 학습동기. 서울 : 학지사.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., & Maruyana, M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American*

- Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school : The relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading : An initial study* (Research Rep. No. 34). Athens, GA : National Reading Research Center.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Wilde, K., Fernandez-Fein, S., & Scher, D. (1996). *The nature of children's reading motivations, and their relations to reading frequency and reading performance* (Research Report No. 63). Athens, GA : National Reading Research Center.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching*(pp. 297-314). New York : Macmillan.

〈부록 1〉 읽기동기 질문지 문항 내용

요 인	문항내용
효능감	내년이 되면 나는 책읽기를 잘 할 것이다. 나는 책읽기를 잘 한다. 나는 책읽기를 통해서 친구들보다 더 많은 것을 배울 수 있다.
도전심	나는 어려운 책읽기를 좋아한다. 내용이 흥미로우면, 어려운 책이라도 나는 읽을 수 있다. 나는 책을 읽으면서 생각하는 것을 좋아한다. 아무리 어려운 책이라도 재미가 있으면 나는 상관하지 않고 읽는다.
호기심	선생님께서 말씀하신 내용이 흥미로울 때 그것을 나 혼자 다시 읽는다. 흥미로운 내용에 대하여 새로운 것을 더 알기 위해 책을 읽는다. 나는 취미활동과 관계 있는 책을 찾아서 읽는다. 나는 새로운 것에 관한 책읽기를 좋아한다. 나는 외국사람들에 관한 책이 재미있다.
몰입	나는 공상이야기 혹은 상상이야기를 읽는다. 나는 내가 좋아하는 책에 나오는 주인공들과 친구가 되고 싶다. 나는 모험이야기를 많이 읽는다.
인정	선생님이 내가 책읽기를 잘한다고 말씀하시면 나는 좋다. 내가 책읽기를 잘한다고 친구들이 가끔 말해준다. 나는 책읽기로 인하여 칭찬 받기를 좋아한다. 책읽기를 하고 있을 때 누군가가 알아주면 기쁘다. 부모님은 내가 책읽기를 잘 한다고 자주 이야기 해 주신다.
상호작용	나는 가족과 함께 자주 도서관에 간다. 나는 동생(혹은 형/언니)에게 자주 책을 읽어 준다. 나는 친구와 책을 서로 바꿔 읽기를 좋아한다. 나는 부모님께 책을 읽어 드릴 때도 있다. 내가 읽고 있는 책에 대하여 친구들과 이야기한다. 읽고 있는 책에 대하여 가족과 함께 이야기하는 것을 나는 좋아한다.
경쟁심	나는 친구들 보다 정답을 많이 맞추려고 노력한다. 나는 책읽기를 제일 잘 하고 싶다. 우리 반에서 함께 읽은 책의 내용에 대한 답을 나만이 맞추는 것을 좋아한다. 책을 잘 읽는 아이들의 명단에 내 이름이 포함되어 있어야 한다. 책 읽기를 친구들보다 더 잘 하기 위하여 나는 열심히 노력할 것이다.
순응	읽기 숙제는 끝까지 다 하는 것이 중요하다. 정해진 시간 내에 책읽기를 마치려고 나는 항상 노력한다.
회피	책의 말이 너무 어려우면 그 책은 읽기가 싫다. 낱말의 뜻에 대하여 묻는 문제는 싫다. 복잡한 이야기책은 재미없다. 이야기의 등장인물이 너무 많으면 싫다.
중요성	책읽기를 잘 하는 것은 나에게 매우 중요하다. 다른 활동에 비하여 책을 잘 읽는다는 것은 내게 매우 중요하다.