

아동의 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

Children's Reading Motivation :
Effects of Grade in School and School Reading Environment

김명순(Myoung Soon Kim)¹⁾

김미영(Mee-young Kim)²⁾

이유진(Yoo Jin Lee)³⁾

ABSTRACT

Subjects of this study on reading motivation were 300 2nd, 4th, and 6th grade elementary school children. Instruments were the Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield and Guthrie 1997; Kwun, 2002) and a School Reading Environment questionnaire developed by the researcher. Results showed that (1) the school reading environment (SRE) of 2nd graders was better than the SRE of 4th and 6th graders. (2) The reading motivation (RM) of 2nd graders was higher than the RM of 4th graders on external purposes; the RM of 4th graders was higher than 6th graders on self-efficacy and social interaction. (3) RM correlated positively with all aspects of SRE. (4) RM was affected by grade in school followed by school library environment and classroom library environment.

Key Words : 읽기 동기(motivation for reading), 학교 읽기 환경(school reading environment), 학교 도서관(school library), 학급 문고(classroom library).

I. 서 론

지식기반사회에서 지식은 주로 문자를 통하여 생산, 전달, 상호 소통되며 이를 획득하는 주된

방법이 '읽기'로 이의 중요성은 점점 더 강조되고 있다. 특히 1990년대 이후 읽기를 선택하도록 이끄는 읽기 동기 및 태도의 중요성이 제기되면서 읽기 능력의 개발뿐 아니라 읽기 동기와 관련

¹⁾ 연세대학교 아동가족학과 부교수

²⁾ 연세대학교 교육대학원 유아교육전공 석사 졸업

³⁾ 삼육대학교 유아교육과 부교수

Corresponding Author : Yoo Jin Lee, Department of Early Childhood Education, Sahmyook University, 26-21 Kongreung-Dong, Nowon-Ku, Seoul 139-742, Korea
E-mail : yjlee12@hanmail.net

된 연구들이 수행되어지고 있다(Wittrock, 1991). 또한 국제읽기학회(IRA : International Reading Association)에서 제시한 아동기 읽기교육의 목적에서도 읽기에 필요한 기술의 습득뿐만 아니라 읽기 활동을 즐거워하고 자발적으로 선택하는 동기 및 태도 형성에 있음을 강조하고 있다(김명순·신유림, 2000, 재인용).

읽기 동기는 학자들에 따라 다양하게 정의되었다. Gambrell(1996), Wigfield와 Guthrie(1995), 명현옥(2001)등의 정의를 종합해 보면, 읽기 동기란 읽기를 선택하고 지속하는 행동으로 이끄는 원동력이 되도록 하는 요소들의 총체라고 정의할 수 있다. 따라서 읽기 동기는 읽기의 시작과 지속에 관계된다. 이와 관련하여 선행연구들은 아동의 읽기 동기는 읽기의 빈도, 읽기의 양, 읽기 활동시간의 길이, 그리고 읽기의 이해와 학습 성취도와 관련된다(Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Wigfield & Guthrie, 1997)고 보고하였다.

읽기 동기는 다양한 요인들로 구성되는데 Lepper와 Henderlong(2000)는 내재적 동기와 외재적 동기로 구성되어 있다고 하였다. Wigfield와 Guthrie(1995)는 이를 더 확대하여 읽기 동기를 구성하는 범주를 세 가지-자아효능감, 읽기 활동에 대한 목적, 사회적 상호작용-로 제안하였으며, 후에 다시 11개의 하위요인-읽기효능감, 도전, 회피, 호기심, 몰입, 중요성, 인정, 순응, 성적, 경쟁, 사회적 상호작용-으로 세분화한 읽기 동기 질문지(The Motivation for Reading Questionary : MRQ)를 제작하였다. 이와 같이 학자들마다 읽기 동기의 구성요인에 대한 견해 차이는 있다. 그러나 읽기 동기 하위요인들에 대해 부분적으로 탐색한 선행연구들 즉, 자아 능력에 대한 믿음, 성취에 대한 가치관 및 내재적 목적이 서로 정적 상

관을 보인 것으로 보고한 Eccles와 Wigfield(1995)의 연구와 Wigfield와 Guthrie(1997)의 내재적 목적이 외재적 목적보다 더 강하게 읽기의 양과 폭을 예견한다고 밝힌 연구를 기초해 볼 때 아동마다 각각 다른 ‘문해적 개성(Cole, 2002)’을 가졌을 뿐 아니라 동일한 아동 내부에서도 각각의 목적과 상황에 따라 다른 읽기 행동을 선호하고 선택할 수 있다. 따라서 읽기 동기는 다면적 범주로 구성된다고 보는 견해가 보다 더 타당하다고 여겨 본 연구에서는 선행 연구를 기초로 하여 읽기 동기를 네 개의 범주-자아효능감, 내재적 목적, 외재적 목적, 사회적 상호작용-로 나누어 살펴보았다.

한편, 아동의 읽기와 이후 학습에 중요한 영향을 미치는 읽기 동기를 이해하고 이를 증진시키기 위해서는 우선 읽기 동기와 관련 변인들 간의 관계에 대한 연구가 중요하다. 이에 읽기 동기를 증진시킬 수 있는 교육적 접근 차원에서 실시된 선행연구들을 살펴보면 아동의 읽기 동기는 다양한 환경적 변인에 의해 영향을 받는다. 즉, 책이 풍부한 가정, 교실, 학교도서관 환경(Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Murray, 2000; Sulzby & Barnhart, 1992), 읽기모델이 되는 성인(Arthur & Burch, 1993), 교실에서 읽을 시간의 제공과 교사의 읽기지도(Gambrell, 1996), 교사나 부모 또는 또래와의 읽기와 관련된 사회적 상호작용(Karweit, 1994; Mason, 1992), 스스로 책을 선택하고 의견을 표현할 수 있는 기회의 제공(Cole, 2002), 아동의 다양한 관심사에 대한 지원 등을 아동의 읽기 동기에 영향을 미치는 중요한 요인으로 제시하였다. 이를 토대로 볼 때 가정과 학교의 물리적, 인적·교육적 읽기 환경이 아동의 읽기 동기에 큰 영향을 미칠 수 있다. 따라서 가정의 읽기 환경과 함께 학교의 읽기 환경에 대한 연구가 요구된다. 또한 학교의 읽기 환경은 가

정의 읽기 환경과 달리 학교 교육과정과 읽기 환경을 위한 재정 편성 등을 통해 조직적으로 환경의 질에 대한 조정을 할 수 있고(Vernon-Feagans, Hammer, Miccio, & Manlove, 2002), 그 효과가 학교 학생 전체에 미칠 수 있다는 점에서 학교의 읽기 환경이 아동의 읽기 동기에 미치는 영향에 대한 연구의 필요성이 요구된다. 그럼에도 불구하고 국내에서는 읽기 동기와 관련된 연구가 미흡할 뿐 아니라 관련변인에 대한 연구도 학년과 성별(권민균, 2002; 김혜진, 2004), 가정환경 변인에 대한 연구(명현옥, 2001; 이근영, 2000)만 이루어졌을 뿐 학교 읽기 환경 변인과 관련된 연구는 거의 이루어지지 않았다.

또한 학년을 아동의 읽기동기와 관련된 중요한 변인으로 살펴본 일부 선행연구들은 아동의 읽기 동기는 꾸준히 향상되는 것이 아니라 학년에 따라 감소된다고 보고하였다. Gambrell(1996)은 초등학교 3학년과 5학년 아동을 대상으로 읽기동기를 측정된 결과 3학년 아동의 읽기동기가 더 높았고, 능숙한 독자가 더 긍정적인 자아효능감을 갖고 있었다. Wigfield와 Guthrie(1995)는 초등학교 4학년과 5학년 아동을 대상으로 가을과 봄 학기에 걸쳐서 읽기 동기를 측정된 결과, 가을 학기에는 4학년 아동의 읽기 동기가 더 높았으나 봄 학기에는 차이가 나타나지 않았다고 보고하였다. Oldfather(1993)의 연구에서도 초등학교 학생이 중학생이 되면서 읽기 동기가 더 감소됨을 보고하였다. 권민균(2002)은 1, 3, 5학년 아동을 대상으로 읽기 동기의 11개 하위 요인의 변화를 조사하였다. 그 결과 학년이 높아질수록 아동의 읽기 동기가 감소하며, 학년에 따른 변화에 있어 읽기동기의 하위 요인별로 감소하는 시기에 차이가 있다고 보고하였다. 반면, Ayers(2002)는 초등학교 1, 4학년 아동을 대상으로 읽기 동기를 조사한 결과 1학년과 4학년 아동간의 읽기

동기에 유의미한 차이가 없었다고 보고하였다. 이러한 학년의 증가에 따른 아동의 읽기 동기의 감소원인에 대하여 여러 의견이 제시되었으나 아동의 읽기 동기에 영향을 미칠 것으로 유추되는 학교 읽기 환경과의 관련 속에서 원인을 살펴본 국내연구는 부재한 실정이다. 이에 학년이 높아짐에 따라 학교 읽기 환경이 어떠한가를 살펴보고, 이들이 아동의 읽기동기에 어떻게 영향을 미치는가를 살펴보는 것은 학년에 따른 읽기감소의 원인을 이해하는데 기초적인 자료를 제공할 수 있으리라 사료된다.

그러므로 본 연구에서는 초등학교 2, 4, 6학년 아동을 대상으로 학교 읽기 환경과 아동의 읽기 동기에 있어서 학년에 따라 차이를 보이는지를 살펴보고, 학년과 학교 읽기 환경 및 읽기 동기간 관계를 파악한 후, 아동의 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경 하위요인의 영향력이 어떠한가를 알아보고자 하였다. 초등학교 2, 4, 6학년 아동을 연구대상으로 선정한 이유는 초등학교 1학년부터 4년간 읽기 동기가 가장 크게 감소하고, 초등학교 6학년부터 중학교까지 4년간 읽기에 대한 태도와 읽기 호감 개발과 결합된 정체성 요소들이 결정된다(Strommen & Mates, 2004)고 보고한 선행 연구 결과들에 기초하였다. 이를 통해 아동의 읽기 동기를 촉진할 수 있는 학교 읽기 환경의 조성 과 읽기 동기 형성을 위한 읽기교육 프로그램의 개발을 위한 기초 자료를 제공할 수 있을 것으로 사료된다. 이러한 연구목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 학교 읽기 환경은 학년에 따라 차이가 있는가?

<연구문제 2> 아동의 읽기 동기는 학년에 따라 차이가 있는가?

<연구문제 3> 학년 및 학교 읽기 환경과 아동의

읽기 동기 간 관계는 어떠한가?

<연구문제 4> 아동의 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 하위요인의 영향력은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울과 수도권에 소재한 10개 초등학교에 재학 중인 2, 4, 6학년 아동 300명을 대상으로 하였으며, 각 학년 아동은 남아 50명, 여아 50명 총 100명씩 포함되었다. 연구대상 학교는 학교도서관이 있는 초등학교들 중에서 무선표집한 후 그 중 연구에 참여할 의사를 밝힌 학교로 선정하였다. 학교도서관이 있는 학교만을 대상으로 한 것은 참여 학교의 환경을 동일하게 통제하고, '학교도서관 활성화 종합방안'(서울특별시교육청, 2003)으로 인하여 현재 대부분의 학교에 도서관이 있기 때문이다. 선정된 10개 학교에서 2, 4, 6학년 각 학년 당 1학급씩을 임의로 선정하여 선정된 학급 전체 아동을 대상으로 질문지를 배포, 작성케 한 후 각 반별로 남아 5명, 여아 5명을 무선표집하였다. 연구대상 아동의 학년 및 성별 구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 학년 및 성별에 따른 연구대상 아동의 수

성별 \ 학년	학년			
	2학년	4학년	6학년	전체
남아	50	50	50	150
여아	50	50	50	150
전체	100	100	100	300

2. 연구도구

1) 학교 읽기 환경

학교 읽기 환경을 측정하기 위해 '청소년 독서환경 실태 및 독서교육에 관한 연구(한국출판연구소, 1988)'의 학교 읽기 환경 조사 문항과 선행연구들(김진숙·변태준·박양하·송기호·이병기·이상훈, 2003; 서울특별시교육청, 2003; 이희수·박홍석·한윤옥·양병찬·권재현, 2002)을 기초로 본 연구자가 제작한 질문지를 사용하였다. 작성된 질문지는 경력 5~15년의 현직 초등학교 교사 8인과 안면타당도 검증을 거쳐 지적된 교사의 읽기지도 문항 중 일부를 수정하였다. 이 도구는 물리적 환경과 인적·교육적 환경 두 가지 범주로 구성되어 있다. 세부적으로 물리적 환경에는 학교도서관 환경과 학급문고 환경이 하위요인으로 포함되어있고, 인적·교육적 환경에는 도서관 이용교육과 교사의 읽기지도가 하위요인으로 포함되어 총 4개 하위요인으로 구성되어 있다. 학교도서관과 학급문고 환경에 대한 질문은 3점 평정척도, 교사의 읽기지도에 대한 질문은 4점 평정척도로 구성되어있고, 도서관 이용교육은 문항별로 유무를 응답하도록 되어있다. 각 하위 요인별로 총점을 계산하며, 점수가 높게 나올수록 학교의 읽기 환경이 좋다고 할 수 있다. 학교 읽기 환경 측정도구의 구성 및 문항 신뢰도는 <표 2>와 같다.

2) 읽기 동기

읽기 동기를 측정하기 위해 Wigfield와 Guthrie (1997)의 읽기 동기 질문지(MRQ)를 권민균(2002)이 문항의 적절성과 한국의 문화적 현실을 고려하여 47개 문항으로 축소, 수정한 것을 기초로 경력 5~15년의 현직 초등학교 교사 8인과 안면타당도 검증을 실시한 후 총 46개 문항으로 수

〈표 2〉 학교 읽기 환경 도구 구성 및 신뢰도

하위범주	하위요인	문항 내용	문항 수	Cronbach α
물리적 환경	도서관 환경	책과 자료의 수, 좌석 수, 환경, 위치 등	7	.66
	학급문고 환경	책 권수, 책 관리 등	3	.76
인적·교육환경	도서관 이용교육	아동의 도서관 이용능력 향상을 위한 교육실시 유무	3	.52
	교사 읽기지도	아동의 읽기와 관련한 교사의 교육적 접근의 내용 및 정도	13	.78
전 체			26	.80

정·보완한 질문지를 사용하였다. 읽기 동기에 대한 질문지의 구성 및 문항 신뢰도는 <표 3>에 제시하였다. 각 문항은 4점 평정척도로 구성되어있고, 읽기 동기 하위 요인 중 읽기 회피 문항은 역채점을 하며, 총 점수가 높게 나올수록 읽기 동기가 높다고 할 수 있다.

3. 연구절차 및 자료 분석

연구도구의 적절성 여부와 질문지 응답에 소

요되는 시간을 알아보기 위해 2006년 6월 말에 연구 대상이 아닌 6학년 5명, 4학년 5명, 2학년 12명 등 총 22명의 아동을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 또 읽기 능력이 떨어지는 2학년 아동이 있을 경우를 고려하여 1학년 12명도 함께 대상으로 하였다. 예비조사 결과 각 질문지의 응답에 소요되는 시간은 10~15분 정도로 나타났으며, 개별적으로 응답하는 데 어려움이 없었으나 1학년이 어려워하는 부분은 2학년 중 읽기 능력이 떨어지는 아동을 고려하여 쉬운 표현으로

〈표 3〉 읽기 동기 도구 구성 및 신뢰도

하위범주	하위요인	문항 내용	문항 수	Cronbach α
자아 효능감	읽기효능감	읽기를 잘 할 수 있다는 스스로에 대한 믿음	3	.76
	도전	읽기자료가 어렵고 지루하더라도 도전해보려는 마음	4	.73
	회피	어렵고 지루한 읽기자료를 피하려고 하는 마음	4	.77
내재적 목적	호기심	읽기를 통해 다양한 주제 및 지식에 대해 알고자 하는 욕구	6	.69
	몰입	읽기에 빠져들어 즐거움을 느끼는 것	5	.68
	중요성	읽기를 다른 활동에 우선하여 생각하는 것	2	.81
외재적 목적	인정	부모나 선생님 등 주변 사람들에게서 읽기를 잘한다고 확인받으려는 욕구	5	.75
	순응	읽기와 관계된 규칙을 잘 수행하려는 욕구	4	.65
	성적	성적을 잘 받고자 읽기를 하려는 욕구	2	.57
	경쟁심	읽기를 다른 사람보다 더 잘하려는 욕구	6	.75
사회적 상호작용	읽기를 가족이나 친구와 함께 공유하는 과정	5	.76	
전 체			46	.91

수정하였다. 읽기 동기 질문지의 경우에 형제가 없는 외자녀들이 “동생(혹은 형, 언니)에게 자주 책을 읽어준다”는 문항에 어떻게 답변해야 할지 모르겠다는 지적이 있었고, 최근 출산율이 급격히 떨어지면서 이러한 외자녀가 많기 때문에 이 문항과 “나는 부모님께 책을 읽어드릴 때도 있다”는 문항을 통합하여 “나는 우리 가족에게 자주 책을 읽어준다”로 수정하였다. 본 조사는 2006년 7월 15일부터 20일 사이에 연구대상 학교를 방문해 읽기 동기 질문지와 학교의 읽기 환경 질문지를 전달하였고, 검사는 각 반 담임교사에 의하여 교실에서 실시되었다. 응답이 완료된 질문지는 며칠 후 연구자가 직접 방문하여 수거하였다.

수집된 자료는 SPSSWIN 12.0을 이용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, 학교 읽기 환경의 학년에 따른 차이를 살펴보기 위해 학교 읽기 환경 점수의 평균과 표준편차를 산출하고, 일원변량분석과 Scheffé 사후검정을 실시하였다. 둘째, 아동의 읽기 동기의 학년에 따른 차이를 살펴보기 위해 아동의 읽기 동기 점수의 평균과 표준편차를 산출하고, 일원변량분석과 Scheffé 사후검

정을 실시하였다. 셋째, 학년 및 학교의 읽기 환경과 아동의 읽기 동기 간 관계를 살펴보기 위해 Pearson의 적률상관계수를 산출하였다. 넷째, 아동의 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경 하위요인의 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적(stepwise) 중다회귀분석을 실시하였다.

III. 결과분석

1. 학년에 따른 학교 읽기 환경

학교 읽기 환경의 학년에 따른 차이를 알아보기 위해 평균과 표준편차 및 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4>에서 보는바와 같이 학교 읽기 환경 총 점수의 전체평균은 62점 만점에 31.98점이었다. 이를 다시 하위요인별로 살펴본 결과, 학교도서관 환경은 14점 만점에 10.90점, 학급문고 환경은 6점 만점에 3.05점, 도서관 이용교육은 3점 만점에 1.51점이었으며, 교사의 읽기 지도는 39점 만점에 16.53점이었다. 학교의 읽기 환경 총

<표 4>학년에 따른 학교 읽기 환경의 평균, 표준편차 및 일원변량분석 결과 (N=300)

학교읽기 환경		학년	2학년(n=100)	4학년(n=100)	6학년(n=100)	전체	F
			M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
물리적 환경	도서관 환경		11.97(1.86) ^a	11.05(2.15) ^b	9.67(2.69) ^c	10.90(2.45)	26.01***
	학급문고 환경		3.90(2.09) ^a	3.00(2.14) ^b	2.24(2.05) ^c	3.05(2.20)	15.55***
	합		15.86(3.11) ^a	14.05(3.26) ^b	11.92(3.65) ^c	13.94(3.71)	34.82***
인적·교육적 환경	도서관 이용교육		1.54(1.01)	1.64(1.08)	1.36(1.05)	1.51(1.05)	1.86
	교사 읽기지도		17.64(6.92)	15.87(6.94)	16.07(7.52)	16.53(7.15)	1.86
	합		19.18(7.18)	17.51(7.27)	17.43(7.81)	18.04(7.44)	1.79
학교 읽기 환경 총 합			35.05(8.75) ^a	31.56(9.04) ^b	29.34(9.17) ^b	31.98(9.26)	10.24***

***p<.001

※a, b, c는 Scheffé 사후검증결과로 서로 다른 문자는 집단 간 차이를 의미함.

점수의 학년별 점수를 보면, 2학년은 35.05점, 4학년 31.56점, 6학년 29.34점이었다. 학년별 차이를 살펴보기 위한 일원변량분석 결과 학년 간에 유의한 차이가 있었으며($F_{(2, 297)}=10.24, p<.001$), 사후검증 결과 2학년의 점수가 4학년과 6학년 아동보다 유의하게 더 높았다.

하위범주별로 학년 간 차이를 살펴보면, 물리적 환경에서는 통계적으로 유의한 차이를 보였으나($F_{(2, 297)}=34.82, p<.001$), 인적·교육적 환경에 있어서는 유의한 차이를 보이지 않았다. 물리적 환경에 대한 학년별 차이의 사후검증 결과 2학년의 점수($M=15.86$)가 4학년($M=14.05$)과 6학년($M=11.92$)보다 유의하게 더 높았다. 물리적 환경의 하위요인별로 학년 간 차이를 살펴보면, 학교도서관 환경의 경우 2학년 평균은 11.97점, 4학년 11.05점, 6학년 9.67점으로 통계적으로 유

의한 차이가 있었다($F_{(2, 297)}=26.01, p<.001$). 사후검증 결과, 2학년의 점수가 4학년과 6학년보다 높았고, 4학년의 점수가 6학년보다 유의하게 더 높았다. 학급문고 환경의 경우 2학년 평균은 3.90점, 4학년 3.00점, 6학년 2.24점으로, 학년에 따른 차이가 통계적으로 유의하였으며($F_{(2, 297)}=15.55, p<.001$), 사후검증 결과 2학년의 점수가 4학년과 6학년보다 높았고, 4학년의 점수가 6학년 보다 유의하게 더 높았다.

2. 학년에 따른 아동의 읽기 동기

학년에 따른 아동의 읽기 동기 차이를 알아보기 위해 평균과 표준편차 및 일원변량분석을 실시한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5>에서 보는 바와 같이 아동의 읽기 동기

<표 5> 학년에 따른 아동의 읽기 동기 평균, 표준편차 및 일원변량분석 결과 (N=300)

읽기 동기	학년	2학년(n=100) M(SD)	4학년(n=100) M(SD)	6학년(n=100) M(SD)	전체 M(SD)	F
자아 효능감	자아효능감	9.63(2.02) ^a	8.99(2.04) ^D	7.96(2.23) ^b	8.86(2.20)	16.09***
	도전심	12.51(2.54) ^a	11.87(2.73) ^{ab}	11.23(3.24) ^b	11.87(2.89)	5.02**
	회피	12.35(3.20) ^a	11.81(3.44) ^b	10.33(3.40) ^b	11.50(3.44)	9.81***
	합	34.49(5.59) ^a	32.67(6.47) ^b	29.52(6.97) ^b	32.23(6.67)	15.62***
내재적 목적	호기심	19.32(3.30) ^a	17.93(3.68) ^b	16.58(3.57) ^c	17.94(3.68)	15.14***
	몰입	15.14(3.68)	15.30(3.26)	15.20(3.22)	15.21(3.38)	.06
	중요성	6.81(1.63) ^a	6.20(1.92) ^b	5.42(1.81) ^b	6.14(1.87)	15.15***
	합	41.27(6.87) ^a	39.44(7.13) ^{ab}	37.20(6.26) ^b	39.30(6.94)	9.09***
외재적 목적	인정	15.30(2.87) ^a	13.46(3.79) ^b	11.89(3.98) ^c	13.55(3.83)	22.77***
	순응	12.57(2.59) ^a	11.11(2.67) ^a	10.25(2.63) ^b	11.31(2.79)	19.91***
	성적	6.14(1.65) ^a	5.37(1.66) ^a	4.90(1.91) ^b	5.47(1.81)	12.87***
	경쟁심	19.09(3.39) ^a	16.74(4.14) ^a	15.69(4.42) ^b	17.17(4.24)	18.97***
	합	53.10(7.09) ^a	46.68(9.13) ^b	42.73(9.37) ^c	47.50(9.57)	37.19***
사회적 상호작용	12.70(3.59) ^a	11.57(4.10) ^b	9.44(3.40) ^b	11.23(3.94)	19.96***	
읽기 동기 총 합	141.57(18.44) ^a	130.35(21.75) ^b	118.88(20.84) ^c	130.27(22.34)	30.95***	

** $p<.01$ *** $p<.001$

* a, b, c는 Scheffé 사후검증결과로 서로 다른 문자는 집단 간 차이를 의미함.

총 점수의 전체의 평균은 164점 만점 중 130.27 점이었다. 이를 하위범주별로 보면, 자아효능감은 32.23점, 내재적 목적은 39.30점, 외재적 목적은 47.50점이었으며, 사회적 상호작용은 11.23점이었다. 학년별 읽기 동기 총 점수는 2학년 141.57점, 4학년 130.35점, 6학년 118.88점으로 학년에 따른 차이가 통계적으로 유의하였으며 ($F_{(2, 297)}=30.95, p<.001$), 사후검증 결과 2학년의 읽기 동기 점수가 4학년과 6학년보다 높았고, 4학년의 읽기 동기 점수가 6학년보다 유의하게 더 높았다.

읽기 동기의 하위범주별로 학년에 따른 차이를 살펴보면, 자아효능감의 경우 2학년 34.49점, 4학년 32.67점, 6학년 29.52점으로, 학년에 따른 차이가 통계적으로 유의하였고($F_{(2, 297)}=15.62, p<.001$), 사후검증 결과 2학년이 4학년과 6학년보다 유의하게 높았으나 4학년과 6학년 간에는 차이가 유의하지 않았다. 내재적 목적의 경우 2학년 41.27점, 4학년 39.44점, 6학년 37.20점으로 학년에 따른 차이가 유의하였으며($F_{(2, 297)}=9.09, p<.001$), 사후검증 결과 2학년이 6학년보다 유의하게 더 높았으나, 2학년과 4학년, 4학년과 6학

년 간에는 유의한 차이가 없었다. 외재적 목적의 경우 2학년 53.10점, 4학년 46.68점, 6학년 42.73점으로, 학년에 따른 차이가 통계적으로 유의하였고($F_{(2, 297)}=37.19, p<.001$), 사후검증 결과 2학년이 4학년과 6학년보다 유의하게 높았고, 4학년의 외재적 목적 점수가 6학년보다 유의하게 더 높았다. 사회적 상호작용의 경우 2학년 12.70점, 4학년 11.57점, 6학년 9.44점으로 학년에 따른 차이가 통계적으로 유의하였으며($F_{(2, 297)}=19.96, p<.001$), 사후검증 결과 2학년이 4학년과 6학년보다 유의하게 높았으나 4학년과 6학년 간에는 유의한 차이를 보이지 않았다.

3. 학년 및 학교 읽기 환경과 아동의 읽기 동기 간 관계

학년 및 학교 읽기 환경과 아동의 읽기 동기 간 관계를 알아본 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6>에 의하면 학교 읽기 환경 총 점수는 학년이 높아짐에 따라 낮아지는 부적상관($r=-.25, p<.001$)을 보인 반면, 아동의 읽기 동기 총 점수는 정적상관을 보였다($r=.27, p<.001$). 이를 세

<표 6> 학년, 학교 읽기 환경 및 아동의 읽기 동기 간 상관계수 (N=300)

읽기 환경	읽기 동기		아동의 읽기 동기				읽기 동기 총합
	학년	학년	자아 효능감	내재적 목적	외재적 목적	사회적 상호작용	
학 년		1.00***	-.31***	-.24***	-.44***	-.34***	-.42***
물리적 환경	도서관 환경	-.38***	.31***	.27***	.28***	.28***	.34***
	학급문고 환경	-.31***	.20**	.21***	.23***	.28***	.27***
	합	-.44***	.32***	.31***	.32***	.35***	.39***
인적·교육적 환경	도서관이용교육	-.07	.04	.14*	.08	.11	.11
	교사 읽기지도	-.09	-.06	.13*	.18**	.19**	.13*
	합	-.10	-.05	.14*	.19**	.20**	.14*
학교 읽기 환경 총합		-.25***	.09	.24***	.28***	.30***	.27***

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

부적으로 살펴보면, 학교 읽기 환경은 읽기 동기 중 자아효능감을 제외한 내재적 목적($r=.24, p<.001$), 외재적 목적($r=.28, p<.001$), 사회적 상호작용($r=.30, p<.001$)과 유의미한 정적상관을 보였다. 한편, 읽기 동기 총 점수는 학년과 부적 상관($r=-.42, p<.001$)을 보였고, 학교 읽기 환경 중 도서관 환경($r=.34, p<.001$), 학급문고 환경($r=.27, p<.001$), 교사의 읽기 지도($r=.13, p<.05$)와 유의미한 정적상관을 보였으나, 도서관 이용 교육과는 유의미한 상관관계가 없었다.

학교 읽기 환경의 하위요인별로 읽기 동기와의 관계를 살펴보면, 도서관 환경은 자아효능감($r=.31, p<.001$), 내재적 목적($r=.27, p<.001$), 외재적 목적($r=.28, p<.001$), 사회적 상호작용($r=.28, p<.001$)과 모두 정적상관을 보였다. 학급문고 환경은 자아효능감($r=.20, p<.001$), 내재적 목적($r=.21, p<.001$), 외재적 목적($r=.23, p<.001$), 사회적 상호작용($r=.28, p<.001$)과 정적상관을 보였다. 도서관 이용교육은 내재적 목적($r=.14, p<.05$)과만 정적상관을 보였으며, 교사의 읽기 지도는 내재적 목적($r=.13, p<.05$), 외재적 목적($r=.18, p<.01$), 사회적 상호작용($r=.19, p<.01$)과 정적상관을 보였다.

4. 아동의 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

1) 전체 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

아동의 전체 읽기 동기 점수에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 7>에 제시되어 있다.

<표 7>에 제시된 바와 같이 학년이 아동의 전체 읽기 동기에 17%의 설명력을 가지고 있는 것

<표 7> 전체 읽기 동기에 영향을 미치는 학년과 학교 읽기 환경 요인 (N=300)

모델	B	β	R^2	ΔR^2	F
1 (상수)	152.95		.17	.17	62.11***
학년	-5.67	-.42			
2 (상수)	126.84		.21	.04	15.11***
학년	-4.54	-.33			
도서관 환경	1.98	.22			
3 (상수)	123.53		.22	.01	5.48*
학년	-4.12	-.30			
도서관 환경	1.77	.19			
학급문고 환경	1.30	.13			

* $p<.05$ *** $p<.001$

으로 나타났다. 도서관 환경이 추가됨으로써 4%의 설명력을 높였고, 다음으로 학급문고 환경이 추가되어 1%의 설명력을 높여 22%로 나타났다.

2) 자아효능감에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

읽기 동기의 하위범주 중 자아효능감에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 자아효능감에 영향을 미치는 학년과 학교 읽기 환경 요인 (N=300)

모델	B	β	R^2	ΔR^2	F
1 (상수)	22.98		.10	.10	31.93***
1 도서관 환경	.85	.31			
2 (상수)	29.01		.14	.04	13.90***
2 도서관 환경	.62	.23			
2 학년	-.89	-.22			
3 (상수)	30.19		.16	.02	6.23*
3 도서관 환경	.71	.26			
3 학년	-.89	-.22			
3 교사 읽기지도	-.13	-.14			

* $p<.05$ *** $p<.001$

<표 8>에 나타난 바와 같이 도서관 환경이 자아효능감에 대해 10%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학년이 추가됨으로써 4%의 설명력을 높였고, 다음으로 교사의 읽기지도가 추가되어 2%의 설명력을 높여 16%로 나타났다.

3) 내재적 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

읽기 동기의 하위범주 중 내재적 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 내재적 동기에 영향을 미치는 학년과 학교 읽기 환경 요인 (N=300)

모델	B	β	R ²	ΔR^2	F
1 (상수)	30.87				
도서관 환경	.77	.27	.07	.07	23.92***
2 (상수)	35.44				
도서관 환경	.60	.21	.09	.02	7.04**
학년	-.67	-.16			
3 (상수)	34.46				
도서관 환경	.54	.19	.10	.01	4.34*
학년	-.55	-.13			
학급문고 환경	.39	.12			

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

<표 9>에 나타난 바와 같이 도서관 환경이 내재적 동기에 대해 7%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학년이 추가됨으로써 2%의 설명력을 높였고, 다음으로 학급문고 환경이 추가되어 1%의 설명력을 높여 10%로 나타났다.

4) 외재적 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

읽기 동기의 하위범주 중 외재적 동기에 대한

<표 10> 외재적 동기에 영향을 미치는 학년과 학교 읽기 환경 요인 (N=300)

모델	B	β	R ²	ΔR^2	F
1 (상수)	57.88				
학년	-2.60	-.44	.20	.20	72.91***
2 (상수)	54.38				
학년	-2.52	-.43	.22	.02	7.87**
교사 읽기지도	.19	.15			

p<.01 *p<.001

학년과 학교 읽기 환경의 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10>에 나타난 바와 같이 학년이 외재적 동기에 대해 20%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났으며, 다음으로 교사의 읽기지도가 추가됨으로써 2%의 설명력을 높여 22%로 나타났다.

5) 사회적 상호작용에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 영향력

읽기 동기의 하위범주 중 사회적 상호작용에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 상대적 영향력을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 11>과 같다.

<표 11> 사회적 상호작용에 영향을 미치는 학년과 학교 읽기 환경 요인 (N=300)

모델	B	β	R ²	ΔR^2	F
1 (상수)	14.50				
학년	-.82	-.34	.12	.12	38.68***
2 (상수)	12.90				
학년	-.68	-.28	.15	.03	11.42**
학급문고 환경	.34	.19			
3 (상수)	10.14				
학년	-.56	-.23	.16	.01	5.67*
학급문고 환경	.30	.16			
도서관 환경	.22	.14			

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

<표 11>에 나타난 바와 같이 학년이 사회적 상호작용에 대해 12%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 학급문고 환경이 추가됨으로써 3%의 설명력을 높였고, 다음으로 도서관 환경이 추가되어 1%의 설명력을 높여 16%로 나타났다.

IV. 논의 및 제언

본 연구에서는 학교 읽기 환경과 아동의 읽기 동기에 있어서 학년에 따른 차이를 살펴보고, 학년 및 학교 읽기 환경과 읽기 동기 간의 관계를 살펴본 후, 아동의 읽기 동기에 영향을 미치는 학년과 학교 읽기 환경 하위요인의 영향력을 알아보고자 하였다. 연구문제를 중심으로 연구결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학년에 따른 학교 읽기 환경의 차이를 살펴본 결과, 학교 읽기 환경 총 점수는 학년에 따라 유의한 차이를 보였다. 그러나 세부적인 하위요인별 차이를 살펴본 결과 물리적 환경인 도서관 환경과 학급문고 환경 점수에서만 학년에 따라 유의한 차이가 나타났고, 인적·교육적 환경인 도서관 이용교육과 교사의 읽기 지도에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 특히 물리적 환경의 점수에 있어서 사후검증 결과 2학년이 4학년과 6학년보다 높았고, 4학년이 6학년보다 높게 나타났다. 이러한 결과는 4학년 아동의 읽기 환경 점수가 5, 6학년 아동보다 높게 나타난 이승국(2005)의 연구 결과와 일관된다. 이와 같이 학교의 물리적 읽기 환경 점수가 학년에 따라 유의한 차이를 보이는 것은 학교도서관과 학급문고에 대한 아동의 기대 수준이 더 높아졌으나, 학교도서관과 학급문고에 비치된 책이 저학년의 요구에는 적합하나 고학년의 요구에는 적합하지

않아 읽을 만한 책이 없기 때문(한국출판연구소, 1988)으로 유추해 볼 수 있다. 또한 학년이 높아 질수록 물리적 환경을 지각하는 능력이 발달하면서 이를 평가하는 수준이 달라지는 것과 관련이 있을 것으로 여겨진다. 그러나 이 부분에 있어서는 본 연구에서 직접 조사된 내용이 아니므로 추후연구에서 좀 더 살펴보아야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 이런 결과는 나이가 어릴수록 주변 환경에 더 많은 관심을 가질 뿐 아니라 영향을 더 많이 받을 수 있는 가능성을 시사해주는 것이라고 할 수 있다(이승국, 2005). 한편, 도서관 이용교육과 교사의 읽기지도 점수에 있어서 학년에 따른 차이가 없었다. 이는 읽기 지도의 교육적 접근이 학년에 따라 부적절하거나 변화하지 못한 것과 관련된다고 해석할 수 있다. 그러나 초등학교 6년 동안 읽기 능력의 발달이 가장 크다는 점을 고려할 때 발달에 적합한 교육적 접근의 시도가 필요함을 시사해 주고 있다고 여겨진다.

둘째, 학년에 따른 읽기 동기의 차이를 살펴본 결과, 아동의 읽기 동기 총 점수는 학년에 따라 낮아져 2학년에 비해 4학년의 점수가, 4학년에 비해 6학년의 점수가 낮게 나타났다. 이러한 연구 결과는 학년이 올라갈수록 읽기 동기가 감소하는 경향이 있음을 보고한 연구 결과들(권민균, 2002; Gambrell, 1996; Guthrie & Wigfield, 2000; Marsh, 1989; Oldfather, 1993)과 일치한다. 그러나 1학년과 4학년 아동 간의 읽기 동기에 유의한 차이가 없었다고 보고한 Ayers(2002)의 연구결과와는 차이를 보인다. 이를 통해 볼 때 아동의 읽기 동기는 학년이 올라갈수록 지속적으로 감소하는 경향을 보이나, 감소하는 정도와 시기는 일관되지 않음을 알 수 있다. 읽기 동기가 감소하는 이유는 발달적, 환경적, 복합적 요인 등 여러 원인으로 설명할 수 있다(한철우, 1998; Edmunds

& Bauserman, 2006; Guthrie & Wigfield, 2000; Marsh, 1989; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). 그러나 본 연구에서는 아동의 읽기 동기와 관련된 학교 읽기환경과의 관계만을 살펴보았으므로 감소하는 정도와 시기의 차이가 어디에서 연유하는 것인지 밝히는 데에는 제한이 있으므로 이는 추후 연구에서 다루어져야 할 것이다.

읽기 동기 하위 범주별로 학년별 차이를 살펴보면, 자아효능감과 사회적 상호작용 점수에 있어서는 2, 4학년이 6학년보다 높았다. 내재적 목적의 경우에는 2학년과 6학년 사이에는 유의한 차이가 있었으나, 2학년과 4학년, 4학년과 6학년 사이에는 유의한 차이가 없었다. 외재적 목적의 경우에는 2, 4, 6학년의 세 집단 모두 유의한 차이를 보였다. 결과를 종합해 보면, 내재적 목적이 가장 천천히, 외재적 목적이 가장 급격히 감소하였다. 외재적 목적의 급격한 감소는 초등학교 4학년 아동을 대상으로 한 Edmunds와 Tancock (2003)의 연구에서 문해와 관련된 인센티브든, 문해와 관련되지 않은 인센티브든 읽기 동기에 영향을 미치지 않았다는 결과와 일관된다. 또한 이 결과는 아동이 성장함에 따라 아동 개인의 관심사나 특성을 고려하지 않은 획일적인 외적 자극은 한계가 있다는 점을 시사해 주는 것이라 할 수 있다.

셋째, 학년 및 학교 읽기 환경과 아동의 읽기 동기 점수 간 관계를 살펴본 결과, 학교 읽기 환경의 총 점수와 도서관 환경, 학급문고 환경, 교사의 읽기지도는 통계적으로 유의한 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 학교의 읽기 환경이 좋을수록 그 학교 또는 그 학급 아동의 읽기 동기도 높으며, 특히 학교도서관 환경, 학급문고 환경, 교사의 읽기 지도 수준이 높을수록 읽기 동기도 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교의 읽기 환경이 아동의 읽기 동기에 중요한 영

향을 미친다는 선행 연구 결과(Clary, 1991; Ivey & Broaddus, 2001)와 일치한다. 그러나 도서관 이용교육과 아동의 읽기 동기가 상관관계를 보이지 않는다는 연구 결과는 김진숙과 동료들(2003)이 도서관 이용교육, 도서관 활용 수업이 많은 학교의 학생들이 독서 흥미도가 높게 측정되었다고 보고한 연구 결과와 일치하지 않는다. 학교 읽기 환경의 하위요인별로 읽기 동기와 상관을 살펴본 결과, 물리적 환경인 도서관 환경과 학급문고 환경은 읽기 동기의 모든 하위 범주와 높은 정적상관을 보였다. 이것은 읽기 동기에 영향을 미치는 중요한 요인으로 책이 풍부한 환경(Clary, 1991; Gambrell, 1996; Ivey & Broaddus, 2001)과 책 선택의 기회제공(Edmunds & Bauserman, 2006; MacDonell, 2004)을 제시한 선행연구 결과와 일치한다. 이러한 결과는 학교도서관 환경과 학급문고 환경이 책이 풍부한 환경을 조성하고 이를 통해 책 선택의 기회를 제공함으로써 자기 결정성을 높여주어 읽기 동기 하위범주 중 특히 자아효능감에 결정적인 역할을 한다(전성연·최병연, 1999; Deci & Ryan, 1985)는 것을 시사해 주는 것으로 여겨진다.

한편, 도서관 이용교육과 아동의 읽기 동기 간에는 상관관계가 나타나지 않았다. 이것은 도서관 이용교육은 활동과 결합되어야 그 효과가 나타났다는 점(Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004)을 고려할 때 도서관 이용교육이 활동과 결합되지 않은 채 일회성으로 그친 결과로 사료된다. 그러나 2학년에서는 내재적 목적과 사회적 상호작용에서 유의한 정적상관이 나타났는데, 이는 아직 학교 시설에 대해 잘 모르는 저학년 아동에게는 도서관 이용교육이 도서관 이용 방법을 알려줌으로써 도서관을 활용하도록 하는데 긍정적인 역할을 하고 있음을 시사해준다. 따라서 저학년을 대상으로 한 도서관 이용교육이

적극적으로 확대되어야 할 것으로 사료된다.

넷째, 아동의 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 상대적 영향력을 살펴본 결과, 읽기 동기의 전체 점수는 학년이 가장 많은 영향력을 미치고 있다. 또한 상대적 영향력이 미미해 신중한 해석이 요구되나 도서관 환경과 학급문고 환경 역시 영향을 주는 관련변인으로 나타났다. 이러한 결과는 아동의 발달적 측면과 환경적 측면이 결합해서 아동의 읽기 동기에 영향을 주며, 읽기 동기 증진을 위한 프로그램 개발시 이 두 가지 측면을 모두 고려해야함을 시사해주는 것으로 여겨진다. 읽기 동기의 각 하위범주에 대한 영향력을 살펴본 결과 자아효능감과 내재적 동기에 대한 영향력은 도서관 환경이 가장 높았고, 그 다음이 학년으로 나타났다. 반면, 외재적 동기에 대한 영향력은 학년, 교사의 읽기지도 순으로 높았으며, 사회적 상호작용에 대한 영향력은 학년, 학급문고 환경, 도서관 환경 순으로 높은 것으로 나타났다. 이런 결과는 읽기 동기를 구성하는 하위범주들에 영향을 미치는 요인과 영향력이 다르기 때문에 읽기 동기의 감소가 학년 뿐 아니라 학교환경과도 관련이 있음을 시사해 줄 뿐 아니라 읽기 동기를 향상시키기 위해서는 다각적인 측면에서 접근할 필요가 있음을 시사해주는 것으로 해석할 수 있다.

본 연구의 제한점을 살펴보고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 학년에 따른 읽기 동기의 차이를 살펴보기 위해 2, 4, 6학년 아동만을 대상으로 하였다. 따라서 초등학교 1학년부터 6학년까지 아동의 읽기 동기 변화 경향을 보여주는 데는 제한점을 가지므로 초등학교 1~6학년 전체 학년을 대상으로 읽기 동기의 변화를 알아보는 종단적 연구가 시행되어야 할 것이다. 둘째, 본 연구에서는 학년에 따른 학급문고 환경의 차이를 살펴보기 위해

각 학교에서 2, 4, 6학년 1학급씩만을 선정하였다. 따라서 동일 학년 내에서의 학급문고 환경의 차이를 살펴보는 데는 제한점을 가지므로 이를 위해 추후연구에서는 동일 학년에서도 더 많은 수의 학급을 대상으로 한 연구가 시행되어야 할 것이다. 셋째, 본 연구에서는 사회 전체의 독서 환경을 개괄하기 위하여 제작한 질문지를 기초로 하였기 때문에 학교의 읽기 환경을 다각도로 측정하는 데는 제한점이 있었다. 따라서 학교의 읽기 환경을 정확하고 다각도로 측정할 수 있는 도구의 개발과 관련된 연구가 시행되어야 할 것이다. 넷째, 본 연구에서는 학교의 읽기 환경을 크게 물리적 환경과 인적·교육적 환경의 하위 범주로 나누어 조사하였다. 그러나 선행 연구(옥정인, 1999; Gambrell, 1996)에 의하면, 교우환경, 즉 또래간의 상호작용 역시 아동의 읽기 동기에 미치는 영향이 큰 범주이므로 추후 연구에서는 학교 읽기 환경의 범주에 이를 포함시킨 연구가 이루어질 필요가 있다. 다섯째, 본 연구에서는 읽기 동기와 관련된 변인으로 학년과 학교 읽기 환경만을 살펴보았다. 그러나 가정의 문해환경과 학교의 읽기 환경이 결합될 때 읽기 동기에 있어 더 높은 효과를 거둘 수 있다는 선행 연구(유향선, 1998; Dickinson & Tabors, 2002)에 비추어 볼 때 가정의 문해환경과 학교의 읽기 환경이 학년에 따라 읽기 동기와 어떠한 상관관계와 상호작용 효과를 보이는지, 가정의 문해환경과 학교의 읽기 환경의 어떤 측면이 아동의 읽기 동기와 관련이 있는지를 살펴보는 연구도 시행될 필요가 있다.

이상과 같은 제한점에도 불구하고, 본 연구는 초등학교의 읽기 환경에 대한 연구가 거의 없는 국내 상황에서 초등학교의 읽기 환경을 조사하였다는 점과 읽기 동기가 형성되기 시작하는 초등학교 저학년부터 읽기 동기가 고착되어 가는

고학년까지 초등학교 2, 4, 6학년 아동을 연구 대상으로 아동의 읽기 동기에 대해 조사하였다는 점, 그리고 학년 및 학교 읽기 환경과 아동의 읽기 동기 간 뿐 아니라 읽기 동기에 대한 학년과 학교 읽기 환경의 상대적인 영향력을 살펴봄으로써 아동의 읽기 동기 발달을 위한 기초자료를 제시했다는 점에서 의의가 있다.

참 고 문 헌

- 권민균(2002). 초등학교생의 읽기 동기에 관한 연구 : 읽기 동기의 구성요인, 학년과 성 차이를 중심으로. **아동학회지**, 23(3), 17-33.
- 김명순 · 신유림(2000). **영유아의 문해 발달 및 교육**. McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1996). *Literacy's beginnings : Supporting young readers & writers*. 서울 : 학지사.
- 김진숙 · 변태준 · 박양하 · 송기호 · 이병기 · 이상훈 (2003). **학교도서관 평가 적용 및 교육적 효과 측정 연구**. 서울 : 한국교육학술정보원.
- 김혜진(2004). 초등학교 저학년 아동의 읽기 동기와 읽기 이해의 관계. 연세대학교 석사학위청구논문.
- 명현옥(2001). 가정의 문해환경과 유아의 읽기 능력과의 상관관계. 한국교원대학교 석사학위청구논문.
- 서울특별시교육청(2003). **학교도서관 운영 편람**. 서울 : 교육인적자원부.
- 옥정인(1999). 읽기태도 형성에 영향을 미치는 요인 연구. 한국교원대학교 석사학위청구논문.
- 유향선(1998). 학교 중심 개입과 가정 중심 개입이 유아의 초기 문해 능력에 미치는 효과. **유아교육학 논총**, 2(2), 109-132.
- 이근영(2000). 아동의 읽기태도와 가정의 문해환경 간의 관계. 연세대학교 석사학위청구논문.
- 이승국(2005). 아동의 독서환경이 자아개념 발달에 미치는 영향. **아동교육**, 14(1), 285-296.
- 이희수 · 박홍석 · 한운옥 · 양병찬 · 권재현(2002). **학교도서관 활성화 대책 수립 계획 연구**. 서울 : 교육인적자원부.
- 전성연 · 최병연(1999). **학습동기**. Stipek, D. (1998). *Motivation to learn : From theory to practice*(3rd ed.), 서울 : 학지사.
- 한국출판연구소(1988). **청소년 독서환경 실태 및 독서 교육에 관한 연구**. 서울 : 문화관광부.
- 한철우(1998). 사람들은 왜 책을 안 읽는가. **독서연구**, 3, 155-182.
- Arthur, B. M., & Burch, A. D.(1993). Motivation for reading is an affective concern. *Intervention in School and Clinic*, 28(5), 280-287.
- Ayers, S. E. (2002). Elementary school students' academic motivation. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment to the development of reading-related abilities : A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Clary, L. M. (1991). Getting adolescents to read. *Journal of Reading*, 34(5), 340-345.
- Cole, J. E. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326-336.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. Supporting language learning. *Young Children*, 57(2), 10-18.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor : The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through

- conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Edmunds, K. M., & Tancock, S. M. (2003). Incentives : The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Reading Research and Instruction*, 42(2), 17-38.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research*(Vol. 3; pp.403-422). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). "Just plain reading" : A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Karweit, N. (1994). The effect of story reading on the language development of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. In D. K. Dickinson(Ed.), *Bridges to literacy : Children, families and schools*(pp.43-65). Oxford UK : Blackwell.
- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play" : 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz(Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation : The search for optimal motivation and performance*(pp.257-307). San Diego, CA : Academic Press.
- MacDonell, C. (2004). Making the case for pleasure reading. *Teacher Librarian*, 31(4), 30-32.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept : Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Mason, J. M. (1992). Reading stories to preliterate children : A proposed connection to reading. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman(Eds.), *Reading acquisition*(pp.215-241). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- 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.
- Murry, J. (2000). How school libraries can contribute to the personal growth of students with disabilities. *Journal of School and Children's Librarianship*, 36(2), 5-11.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction(NIH Publication No. 004769). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, 46(8), 672-681.
- Stommel, L. T., & Mates, B. F. (2004). Learning to love reading : Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.
- Sulzby, E., & Barnhart, J. (1992). The development of academic competence : All our children emerge as writers and readers. In J. W. Irwin & M. A. Doyle(Eds.), *Reading/writing connections : Learning from research*(pp.120-143). Newark, Del : International Reading Association.
- Vernon-Feagans, L., Hammer, C. S., Miccio, A., & Manlove, E. (2002). Early language and literacy skills in low-income African-American and Hispanic children. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson(Eds.), *Handbook of early literacy*

- research*(pp.192-210). New York : Guilford.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (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. T. (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., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading : Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 169-184.

2007년 4월 30일 투고 : 2007년 7월 25일 채택