

독서에 대한 해석수준이 초등학생의 독서량과 독서의 재미에 미치는 효과

김 이 영[†]

어 윤 경

공주대학교

본 연구는 초등학생의 독서를 장려할 수 있는 심리적 요인을 탐색하기 위해 이루어졌다. 구체적으로 목표 달성에 영향을 미친다고 알려져 있는 해석수준을 조작하여 독서량에 미치는 효과를 확인하였다. 이를 위해 본 연구는 초등학생 200명을 대상으로 연구를 수행하면서 평소 독서 선호도가 높은 집단과 낮은 집단, 그리고 평소 독서량이 많은 집단과 적은 집단으로 구분하였다. 또한 독서를 왜 해야 하는지에 대해 생각해보는 추상적 해석수준 집단과 독서를 어떻게 해야 하는지에 대해 생각해보는 구체적 해석수준 집단으로 구분한 후, 2주 동안의 독서량과 독서가 얼마나 재미있었는지를 측정하였다. 그 결과 해석수준의 주효과를 확인하였다. 즉 구체적 수준의 해석을 한 집단이 추상적 수준의 해석을 한 집단보다 독서량이 많았다. 또한 평소 독서 선호도가 낮은 집단은 독서에 대해 구체적 수준의 해석을 할 때 독서량과 독서에 대한 재미가 증진되지만, 평소 독서 선호도가 높은 집단은 해석수준에 관계없이 독서량이 많고, 독서에 대한 재미가 높은 상호작용이 관찰되었다. 아울러 평소 독서량이 적은 집단은 독서를 구체적 수준으로 해석할 때 독서량이 증가하고, 독서에 대한 재미가 증진되지만, 평소 독서량이 많은 집단은 독서를 추상적 수준으로 해석할 때 독서에 대한 재미가 증진되는 상호작용도 확인할 수 있었다. 본 연구는 행동경제학적 연구에서 다루어져 왔던 해석수준의 효과를 독서라는 교육적 지도 분야로 확장했다는 점에서 시사점을 가진다. 또한 평소 어떤 일을 선호하는 사람과 그렇지 않은 사람, 평소 어떤 일의 성과가 높은 사람과 낮은 사람에게 어떤 해석수준을 가지게 하는 것이 그 일에 대한 동기부여를 증진하는 것에 도움이 될 수 있는지 보여주었다는 측면에서 실무적인 시사점이 있다.

주요어 : 독서, 해석수준, 독서량, 독서선호도, 독서재미

[†] 교신저자: 김이영, 공주대학교 강사, 주소: 충청남도 공주시 공주대학로 56
연구분야: 교육심리, 인지학습
E-mail: gestalt333@hanmail.net

서론

현시대는 스마트폰과 같은 멀티미디어를 활용하여 과거보다 쉽고 빠르게 다양한 정보와 지식을 획득하는 시대이다. 그러나 이러한 환경 속에서도 독서의 중요성은 전혀 줄어들지 않았다(Baron, 2017; Levine, Waite, & Bowman, 2013; Loh & Kanai, 2014). 왜냐하면, 정보를 수동적으로 획득하는 것과 정보를 처리하고, 정교화하고, 정보들을 조합하여 새로운 정보를 만들어내는 인지능력은 전혀 다른 차원의 것이기 때문이다(Hartanto & Yang, 2016). 즉 이 시대는 다양한 정보에 대한 접근성이 용이해진 정보화 시대이지, 인지능력을 향상시키는 독서를 하지 않고 가만히 있어도 두뇌가 발달하고(Uncapher & Wagner, 2018), 기억력과 주의력과 같은 인지능력이 향상되는 시대가 아니라는 것이다(Fjortoft, Gettig, & Verdone, 2018).

독서 능력은 인간이 가진 고유의 능력 중 하나로(Wise, Sevcil, Morris, Lovett, & Wolf, 2007) 단순히 문자를 읽어 해석하거나 의미전달로 그치는 것이 아니다. 독서할 수 있다는 것은 문자라는 상징 기호를 인간의 발성기관을 통해 만들어지는 음성으로 변환할 수 있는 능력이 있다는 것이고(Wolf, 1984), 그 발음에 해당하는 단어가 이 세계에 있는 것들 중 무엇을 지칭하는 것인지 안다는 것이다(Wolf & Gow, 1986). 또한 각각이 지칭하는 것들이 이어져서 만들어지는 문장을 이해할 수 있다는 것이며(Katzir, Kim, Wolf, O'Brien, Kennedy, Lovett, & Morris, 2006), 그 문장이 만들어지는 문법적 구조를 이해했다는 것이다(Wise et al., 2010). 즉 독서는 자신의 경험을 바탕으로 글을 분석하고 종합하며 추론하고 판단하는 주체적인 사고 과정을 핵심으로 하는 개념으로써 한 사람의 독서력은 그 사람의 인지기능 전반을 보여주는 것이다(Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004).

독서를 통해 어휘력과 표현력, 읽기 유창성이 증가하는 것은 2~3년 후의 어휘력, 표현력, 읽기 유창성 발달을 예측하며(Vaessen & Blomert, 2010; Verhoeven, van Leeuwe, & Vermeer, 2011) 독서를 통해 전반적인 인지기능이 높아지는 것은 문장에 대한 이해력과 추론 능력 발달을 예측한다(Muter & Diethelm, 2001). 뿐만 아니라 독서를 통해 이해력과 추론 능력이 발달하는 것은 창의적 문제해결 능력과 공감 능력까지 예측할 수 있다(de Jonge & de Jong, 1996; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998; Stanovich, Cunningham, & Feeman, 1984).

인간의 인지기능 형성과 발달에 필수적인 독서가 특히 중요한 시기는 초등학생부터 고등학생 시기로(Carver, 1990) 알려져 있다. 이 시기에 독서를 많이 한 사람은 성인이 되었을 때 더 뛰어난 인지 능력을 지니게 되고(Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991) 그렇지 않은 사람은 상대적으로 더 낮은 인지 능력을 지니게 되는데, 어린 시절에 발생했던 인지 능력 격차보다 2배 이상 증가한 격차를 보인다(Stanovich, 2009). 결과적으로 이 시기에 독서를 많이 한 사람이 그렇지 않은 사람보다 성인기의 과업 성취도와 사회경제적 지위가 높다(Ritchie & Bates, 2013).

그렇다면, 한 사람의 독서력을 통해 그 사람의 인지 기능을 확인한 결과, 그 사람의 인지 기

능이 다른 사람들보다 낮다고 판단될 때, 혹은 지금보다 더 높은 수준의 인지 기능을 가지고 있다고 판단될 때 어떻게 하면 될까? 간단히 말해, 독서력을 높일 수 있는 방법, 다른 말로 인지 기능을 높일 수 있는 방법은 무엇일까? 이것에 대한 답은 다소 순환논법적으로 보일 수 있지만 바로 독서(Reading)이다(Tressoldi, Stella, & Faggella, 2001). 즉 독서력 혹은 인지기능을 향상시킬 수 있는 방법은 독서를 하는 것이다(Kirby, Desrochers, Roth, & Lai, 2008). 그러나 이 시대의 청소년들은 이들의 인지능력 향상에 실질적으로 기여하는 독서보다 스마트폰 같은 멀티미디어 기기를 활용한 수동적 정보획득에 익숙해 보인다(Baron, 2017; Moysala et al., 2016; Wilmer, Sherman, & Chein, 2017). 이러한 청소년들에게 어떤 개입을 하면 인지능력 발달에 중요하지만, 시대적 요인들로 인해 실행하기 어려운 독서를 하게 만들 수 있을까? 본 연구는 이 질문에 대한 한 가지 가능성을 탐색해보고자 이루어졌다.

본 연구가 독서 목표 달성에 주목한데에는 두 가지 중요한 이유가 있다.

첫째, 독서 목표 달성 관련 선행연구들은 난독증을 경험하는 청소년들을 대상으로 난독증의 원인 분석과 치료에 주목하여 왔다(김동일, 김희주, 김희은, 안성진, 2018; 김상인, 2015; 김선희, 박현숙, 2003; 이홍재, 김미라, 남기춘, 1998). 그러나 이것은 인간의 부정적인 측면에 주목하고, 부정적인 측면을 제거하기 위해 노력해 온 심리학 연구의 부정편향(Negative bias) 중 하나일 가능성이 높다(Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, & Vohs, 2001).

실제로 정상적인 인지발달 과정 중에 있는 청소년들이라 하더라도 지속적인 독서를 통해 어휘력, 표현력, 적응력, 문제해결능력, 공감 능력을 증진시키는 것이 필요하다. 본 연구를 통해 정상적인 발달과정 중에 있는 청소년들의 독서 행동 증진법을 발견하는 것은 인간의 긍정적 측면 극대화라는 긍정심리학적 이상을 독서 분야로 확장하는 것에 기여할 수 있을 것이다(Gable & Haidt, 2005; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005).

둘째, 독서를 계획한 후, 자발적 의지로 독서 목표를 달성하는 관점에서 독서 능력 증진을 설명하는 연구는 찾아보기 어려웠다. 그러나 그동안의 독서관련 연구들이 독서를 목표로 바라보지 않는 것은 현실을 반영하지 못한 측면이 있다. 예를 들어, 현실에서는 초등학교 4학년이 필수적으로 읽어야 할 책 목록을 제시하거나, 중학교 1학년이 필수적으로 읽어야 할 책 목록을 제시하는 등 어떤 시기에 반드시 달성해야 하는 목표로 독서를 제시하고 있다(변우열, 1996; 한윤옥, 2004). 또한 한 교과목과 연계된 독서목록이 있어, 그 교과목 진도를 나가는 동안 해당 독서를 읽어야 하는 경우도 있다(김혜정, 2014). 심지어 치료목적으로 사용하는 독서목록도 존재한다(백재은, 2015). 이렇게 현실에서는 독서를 특정 시기에 달성해야 하는 목표로 접근하고 있음에도 불구하고, 독서라는 목표에 대한 달성을 증진시키는 방법에 대한 연구가 부족한 실정하기에 반드시 연구가 필요하다.

본 연구는 이러한 선행연구의 한계를 보완하면서 한 걸음 앞으로 나아가고자 한다. 먼저 정상적인 발달 과정에 있는 초등학교 학생을 독서 목표 달성 연구의 대상으로 하여 어떻게 하면 독서를

통해 초등학생의 인지 능력을 강화할 수 있는지에 대한 시사점을 제공하고자 한다. 초등학생은 두 가지 측면에서 중요한 시기에 해당한다(Chomsky, 1972). 먼저 이 시기는 이전 시기까지 이루어지는 감각 기관 발달, 문자를 인식하는데 필요한 패턴 인지 능력, 발성과 같은 기초적 언어 능력 발달이 이루어진 직후로(Johnson, Fabian, & Pascual-Leone, 1989), 환경에 대한 정보들의 언어적 전환이 가장 왕성하게 일어나는 시기이다(McCardle, Cooper, Houle, Karp, & Paul-Brown, 2001). 그리고 이 시기에 환경 정보들을 언어적으로 얼마나 많이 전환시켜 두었는지의 여부에 따라 청소년기가 되었을 때, 1만 개 이상의 어휘력 차이가 나며(Hart & Risley, 2003; Smith, Constantino, & Krashen, 1997; Wolf & Stoodley, 2008), 성인이 되면 3배 이상의 인지능력 차이가 발생한다(Cain & Oakhill, 2011; Cunningham & Stanovich, 1998; Hirsch & Moats, 2001; Pfost, Dörfler, & Artelt, 2012).

다음으로 독서 목표 성취에 기여할 수 있는 방법을 다루어보면서 실제 교육 현장이나 가정에서 적용할 수 있는 연구를 수행하고자 한다. 구체적으로 본 연구에서는 목표행동에 대한 개인의 해석수준에 따라 달라지는 심리적 거리감 차이를 설명하는 해석수준이론(Construal-level theory)에 주목하였고 추상적(abstract) 해석과 구체적(concrete) 해석(Trope & Liberman, 2010)의 차별적 효과를 탐색하고자 한다. 본 연구에서 독서에 대한 해석수준에 따라 독서목표 달성이 어떻게 달라지는지 관찰할 수 있다면, 독서를 하자는 목표를 세웠지만, 독서를 시작조차 하지 못하는 사람, 독서를 시작한 했지만 여러 가지 이유로 중도에 포기하는 사람들에게 독서계획을 어떻게 세워야 하는지에 대한 방향을 제시할 수 있을 것이다.

해석수준

사람들은 주어진 상황이나 계획에 대한 시간적(temporal), 공간적(spatial), 사회적(social), 경험적(experiential) 거리감에 따라 동일한 상황이나 계획에 대한 구체적인 해석을 하거나 추상적인 해석을 할 수 있다(Trope & Liberman, 2010). 즉, 당장 내일 해야 하는 과제, 우리 집에서 일어나는 과제, 내 가족에게 발생한 일, 내가 직접 경험할 예정인 일에 대해서는 언제, 어디서, 무엇을, 어떻게 할 것인지 구체적으로 해석하며, 실현 가능하게 만들기 위해 노력한다(Fujita, Henderson, Eng, Trope, & Liberman, 2006; Liberman, Sagristano, & Trope, 2002; Wakslak & Trope, 2009). 그러나 일 년 뒤에 해야 하는 과제, 100km 떨어진 산에서 일어나는 일, 사돈에 팔촌에게서 발생한 일, 내가 직접 경험하지 않을 가능성이 높거나 상상으로만 존재하는 일에 대해서는 왜 해야 하며, 과연 그것을 하는 것이 바람직한지에 대해 추상적으로 해석한다(Liberman & Trope, 1998; Liberman, Trope, McCrea, & Sherman, 2007).

한편 언제나 심리적 거리감이 해석 수준에 영향을 미치는 것은 아니다. 해석 수준을 어떻게 하는가에 따라 심리적 거리감이 달라질 수도 있다(Liberman, Trope, & Wakslak, 2007). 부연하자면, 동일한 상황이나 목표에 대해, 그 상황이나 목표가 왜 일어났는지, 왜 해야 하는지, 중요한지,

꼭 필요한지, 바람직한지 등을 떠올리면서 추상적 수준의 해석을 하는 사람은 그 일을 당장 해야 할 일로 여기지 않고 미루는 경향이 강해지며(McCrea, Liberman, Trope, & Sherman, 2008), 내 통제력이 미치지 못하는 비현실적인 일로 여기고(Fujita, Trope, Liberman, & Levin-Sagi, 2006), 심지어 그 일에 대한 선호도도 저하된다(Dhar & Kim, 2007; Todorov, Goren, & Trope, 2007). 반면, 동일한 상황이나 목표를 언제 수행할 것인지, 어떤 절차로 수행할 것인지, 어디서 수행할 것인지, 필요한 도구는 무엇인지, 도움을 요청할 수 있는 사람은 있는지 등을 떠올리면서 구체적 수준의 해석을 하는 사람은 그 일을 지금 바로 실현해야 하는 일로 여기고, 내가 통제할 수 있는 실현 가능한 일로 해석하며, 그 일을 수행하는 것을 좋아하게 된다(Trope, Liberman, & Wakslak, 2007). 또한 일이 종료된 후에 그 일을 왜 해야 했는지까지 자연스럽게 깨닫게 된다(Fujita, 2008).

본 연구는 해석수준(Construal-level theory)이 심리적 거리감에 미치는 영향의 관점에서 이루어졌다.

현 연구

독서를 하나의 목표로 설정한다면, 독서에 대한 해석수준에 따라 독서에 대한 심리적 거리가 달라질 수 있다. 만약 독서를 왜 해야 하는지, 꼭 필요한지, 바람직한지, 더 나은 대안을 없는지와 같이 독서에 대해 추상적 수준의 해석을 하면 독서에 대한 심리적 거리가 멀어질 가능성이 높다. 즉, 독서에 대해 추상적 수준의 해석을 하는 사람은 독서를 지금 당장 해야 할 일로 보지 않고, 내가 통제할 수 없는 일로 해석하며, 결과적으로 독서를 실천하지 않을 가능성이 있다. 그러나 독서를 언제 할 것인지, 어디서 할 것인지, 어떤 순서로 할 것인지와 같이 독서에 대해 구체적 수준의 해석을 하면 독서에 대한 심리적 거리가 가까워질 가능성이 높다. 즉, 독서에 대해 구체적 수준의 해석을 하는 사람은 독서를 지금 바로 해야 할 일로 여기고, 통제할 수 있는 현실적인 일로 여기며, 결과적으로 독서를 실천할 가능성이 있다.

가설: 독서에 대해 구체적으로 해석한 집단은 추상적으로 해석한 집단보다 독서를 많이 할 것이다.

추가적으로 평소에 독서를 좋아하는 집단과 좋아하지 않는 집단 및 평소 독서량이 많은 집단과 적은 집단을 구분한 후, 독서를 좋아하는 집단과 독서량이 많은 집단이 독서에 대해 추상적으로 해석할 때와 구체적으로 해석할 때 독서 목표 달성에 차이가 발생하는지와 독서를 좋아하지 않는 집단과 독서량이 적은 집단이 독서에 대해 추상적으로 해석할 때와 구체적으로 해석할 때 독서 목표 달성에 차이가 발생하는지에 대한 탐색을 병행할 것이다. 이러한 탐색은 해석수준이 평소 독서 선호도 및 독서량과 어떻게 상호작용하는지에 대한 정보를 제공

할 것으로 기대한다.

방 법

설계 및 참가자

본 연구는 독서에 대한 해석수준 점화 2(참가자간: 구체적 vs. 추상적) × 독서 선호도 2(참가자간: 낮음 vs. 높음) 혹은 주당 독서량 2(참가자간: 적음 vs. 많음)이 독서 목표 달성(연구 기간 중 읽은 책 권수)에 미치는 효과에 대한 참가자간 요인설계(between-subjects design)로 이루어졌다. 본 연구를 위해 경기도 소재 초등학교 학생 200명(남 106, 여 94)이 참여하였다. 이중 3학년은 53명, 5학년은 66명, 6학년은 81명이었다. 참가자들은 구체적 및 추상적 해석수준 조건 중 하나에 무작위로 할당되었다. 참가자들의 독서 선호도 수준은 조사가 이루어진 후, 선호도가 평균보다 높은 집단은 선호도가 높은 집단으로, 선호도가 평균보다 낮은 집단은 선호도가 낮은 집단으로 분류하였다. 또한 주당 독서량 수준 역시 조사가 이루어진 후 독서량이 평균보다 많은 집단은 독서량이 많은 집단으로, 평균보다 낮은 집단은 독서량이 적은 집단으로 분류하였다.

재료 및 절차

전반적인 조사는 설문지를 인쇄하여 배부하고, 수거하는 방식으로 이루어졌다. 조사는 2주간 진행되었으며, 첫 날 설문에는 평소 독서 선호도를 7점 척도(1: 전혀 좋아하지 않는다, 7: 매우 좋아한다)로, 일주일에 책을 몇 권 읽는지(주당 독서량)에 응답하는 것이 포함되었고, 이에 응답한 참가자들은 해석수준 점화를 위한 짧은 글짓기 과제를 수행하였다(Hansen & Trope, 2013).

먼저 독서에 대한 구체적 해석수준 점화 조건에 할당된 참가자들은 1) 독서를 언제 할 것인지(예: 나는 금요일 혹은 토요일 저녁 식사 후 독서를 할 것이다) 2) 독서를 어디서 할 것인지(예: 나는 학교 도서관이나 집에서 책을 읽을 것이다)에 대해 각각 40자 이내의 짧은 글을 작성하였다. 한편 독서에 대한 추상적 해석수준 점화 조건에 할당된 참가자들은 1) 독서를 왜 해야 하는지(예: 나는 머리가 좋아지고 지식을 쌓기 위해 독서를 한다), 2) 독서를 반드시 해야 하는 이유는 무엇인지(예: 나는 창의력을 높이고 싶어 독서를 한다)에 대해 각각 40자 이내의 짧은 글을 작성하였다. 첫 날에 응답에는 약 15분 정도가 소요되었다.

해석수준을 점화한 참가자들은 독서 실천 기록장을 받았고, 추천 도서 목록에 있는 도서 중 하나를 매일 1권 씩 스스로 선정하여 읽은 후, 기록장에 책 제목과 책의 줄거리를 간단히 요약 작성하도록 지시받았다(연구 기간 중 독서량 측정). 한 페이지의 기록장에는 월, 화, 수, 목, 금에

한 권씩, 즉 일주일에 5권의 책을 기록할 수 있도록 되어 있었다. 연구가 2주간 진행되었으므로 참가자들은 2페이지의 기록장을 받았다. 2주후, 참가자들은 자신이 기록한 독서기록장을 제출하였다. 독서기록장을 제출한 참가자들은 책 읽기가 얼마나 재미있었는지에 대한 질문에 7점 척도로 응답하게 하였고(1: 전혀 재미없었다, 7: 매우 재미있었다), 연구를 종료하였다. 마지막 날 응답에는 2분 정도가 소요되었다.

결 과

평소 독서 선호도 및 주당 독서량 집단 구분

본 연구의 중요한 변인 중 하나인 평소 독서 선호도와 주당 독서량 집단 구분을 위해 평소 독서 선호도 문항 평균($M = 4.66$, $SD = 1.68$)과 주당 독서량(권) 문항 평균($M = 4.95$, $SD = 5.67$)을 도출한 후, 평균 보다 높은 집단은 독서 선호도와 주당 독서량이 높은 집단으로, 평균 보다 낮은 집단은 독서 선호도와 주당 독서량이 낮은 집단으로 분류하였다. 결과적으로 독서 선호도가 높은 집단은 105명, 낮은 집단은 95명이었고, 주당 독서량이 많은 집단은 73명, 적은 집단은 127명이었다.

성별과 학년의 효과 검증

연구 기간 중 독서량에 영향을 미칠 수 있는 변인 중 하나인 성별과 학년의 효과를 확인하기 위하여 성별 2(남 vs. 여) × 학년 3(3학년 vs. 5학년 vs. 6학년)가 독서량에 미치는 효과에 대한 이원변량분석(two-way ANOVA)을 시행하였다. 분석결과 성별의 주효과($F(1, 198) = .367$, $p = .545$) 및 성별과 학년의 상호작용($F(2, 195) = .230$, $p = .794$)은 없었던 반면, 학년의 주효과가 나타났다($F(2, 197) = 14.066$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .127$).

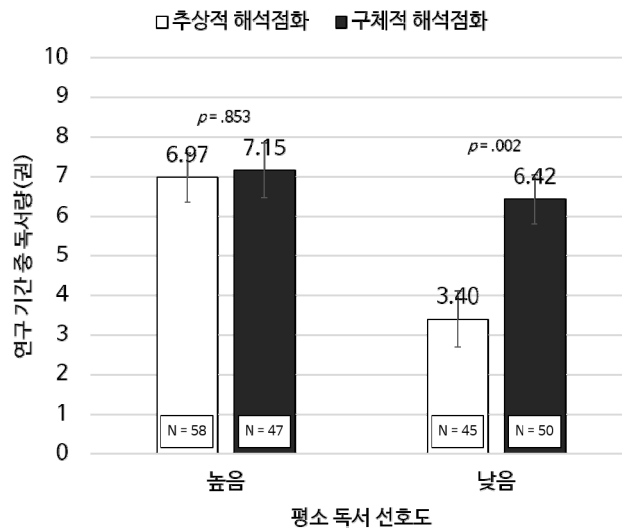
구체적으로 3학년은 연구기간 중 평균 8.5권($SD = 5.29$)을 읽으면서 가장 많은 독서량을 보인 반면, 5학년은 평균 4.02권($SD = 4.03$)을 읽으면서 가장 적은 독서량을 보였으며, 6학년은 평균 6.16권($SD = 4.49$)을 읽으면서 중간 수준의 독서량을 보였다. 이에 따라 본격적인 분석에서 학년은 공변량으로 통제할 것이다. 아울러 성별이나 학년이 해석수준 변인과 상호작용하여 독서량에 미치는 효과가 있는지 확인하기 위하여 성별 2(남 vs. 여) × 학년 3(3학년 vs. 5학년 vs. 6학년) × 해석수준 2(구체적 vs. 추상적)가 독서량에 미치는 효과에 대한 삼원변량분석(three-way ANOVA)을 시행하였다. 결과적으로 성별과 해석수준($F(1, 196) = 1.377$, $p = .242$), 학년과 해석수준의 이원상호작용($F(2, 195) = .511$, $p = .601$) 및 성별, 학년, 그리고 해석수준의 삼원상호작용($F(2, 193)$

= .536, $p = .586$) 모두 관찰되지 않았다.

해석 수준과 평소 독서 선호

독서량

해석 수준 2(구체적 vs. 추상적) × 평소 독서 선호(낮음 vs. 높음)가 연구기간 중 독서량에 미치는 효과를 확인하기 위하여 학년을 공변량으로 통제한 이원공변량분석(two-way ANCOVA)을 수행하였다. 먼저 해석수준의 주효과를 관찰할 수 있었다($F(1, 198) = 6.386, p = .012, \eta_p^2 = .032$). 즉 구체적 해석 수준에 점화된 집단($M = 6.77, SD = 4.56$)이 추상적 해석 수준에 점화된 집단($M = 5.41, SD = 5.07$)보다 연구기간 중 독서량이 많았다($t(198) = 1.990, p = .048$). 다음으로 평소 독서 선호도의 주효과를 확인할 수 있었다($F(1, 198) = 7.362, p = .007, \eta_p^2 = .036$). 구체적으로 평소에 독서에 대한 높은 선호도를 가진 집단($M = 7.05, SD = 4.76$)이 낮은 선호도를 가진 집단($M = 4.99, SD = 4.78$)보다 연구기간 중 독서량이 많았다($t(198) = 3.054, p = .003$).



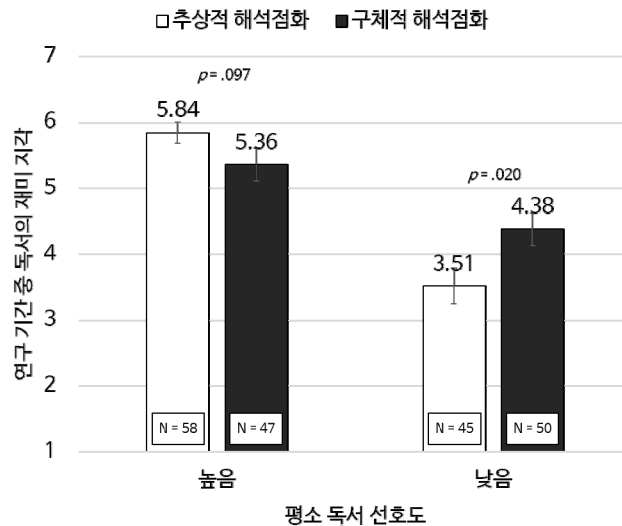
(그림 1) 해석수준과 평소 독서 선호도의 상호작용이 독서량에 미치는 효과(오차막대는 평균의 표준오차)

또한 해석수준과 평소 독서 선호도의 이원상호작용을 확인할 수 있었다($F(1, 196) = 4.269, p = .040, \eta_p^2 = .021$). 즉, 평소 독서 선호도가 높은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때($M = 7.15, SD = 4.79$)와 추상적 해석 수준을 점화할 때($M = 6.97, SD = 4.77$) 독서량에 차이가 없었지만($t(103) = .186, p = .853$), 평소 독서 선호도가 낮은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때의

독서량($M = 6.42, SD = 4.35$)이 추상적 해석 수준을 점화할 때의 독서량($M = 3.40, SD = 4.79$)보다 높았다($t(93) = 3.222, p = .002$). 그림 1은 해석수준과 평소 독서 선호의 상호작용이 독서량에 미치는 효과를 도식화한 것이다.

독서의 재미

해석 수준 2(구체적 vs. 추상적) × 평소 독서 선호(낮음 vs. 높음)가 연구기간 후 독서의 재미에 미치는 효과를 확인하기 위하여 학년을 공변량으로 통제한 이원공변량분석(two-way ANCOVA)을 수행하였다. 먼저 해석수준의 주효과는 없었지만($F(1, 198) = .919, p = .339$), 평소 독서 선호도의 주효과를 확인할 수 있었다($F(1, 198) = 43.259, p < .001, \eta_p^2 = .182$). 즉 평소에 독서에 대한 높은 선호도를 가진 집단($M = 5.63, SD = 1.48$)이 낮은 선호도를 가진 집단($M = 3.97, SD = 1.83$)보다 독서가 더 재미있다고 응답했다($t(198) = 7.077, p < .001$).



(그림 2) 해석수준과 평소 독서 선호도의 상호작용이 독서 재미 지각에 미치는 효과(오차막대는 평균의 표준오차)

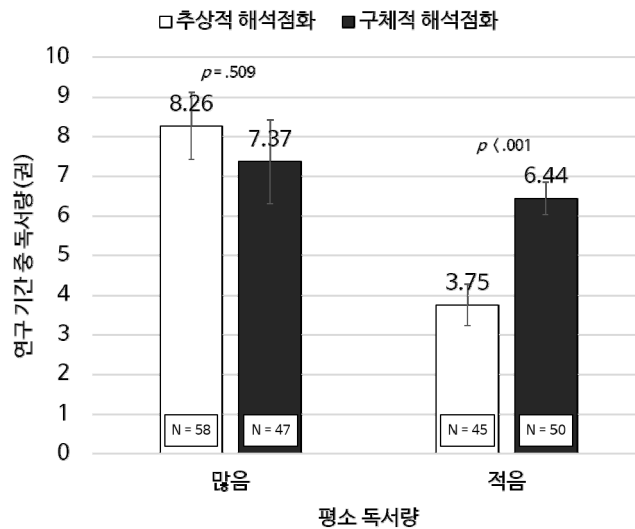
또한 해석수준과 평소 독서 선호도의 이원상호작용을 확인할 수 있었다($F(1, 196) = 8.181, p = .005, \eta_p^2 = .040$). 즉, 평소 독서 선호도가 높은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때($M = 5.36, SD = 1.75$)와 추상적 해석 수준을 점화할 때($M = 5.84, SD = 1.20$) 독서량에 차이가 없었지만($t(103) = 1.675, p = .097$), 평소 독서 선호도가 낮은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때의 독서량($M = 4.38, SD = 1.74$)이 추상적 해석 수준을 점화할 때의 독서량($M = 3.51, SD = 1.84$)보다 높았다($t(93) = 2.366, p = .020$). 그림 2는 해석수준과 평소 독서 선호의 상호작용이 독

서 재미 지각에 미치는 효과를 도식화한 것이다.

해석 수준과 평소 독서량

독서량

해석 수준 2(구체적 vs. 추상적) × 평소 독서량(적음 vs. 많음)가 연구기간 중 독서량에 미치는 효과를 확인하기 위하여 학년을 공변량으로 통제한 이원공변량분석(two-way ANCOVA)을 수행하였다. 먼저 해석수준의 주효과는 없었지만($F(1, 198) = 2.152, p = .144$), 평소 독서량의 주효과를 확인할 수 있었다($F(1, 198) = 10.581, p = .001, \eta_p^2 = .051$). 구체적으로 평소 독서량 많은 집단 ($M = 7.84, SD = 5.72$)이 적은 집단($M = 5.06, SD = 3.99$)보다 연구기간 중 독서량이 더 많았다 ($t(198) = 4.028, p < .001$).



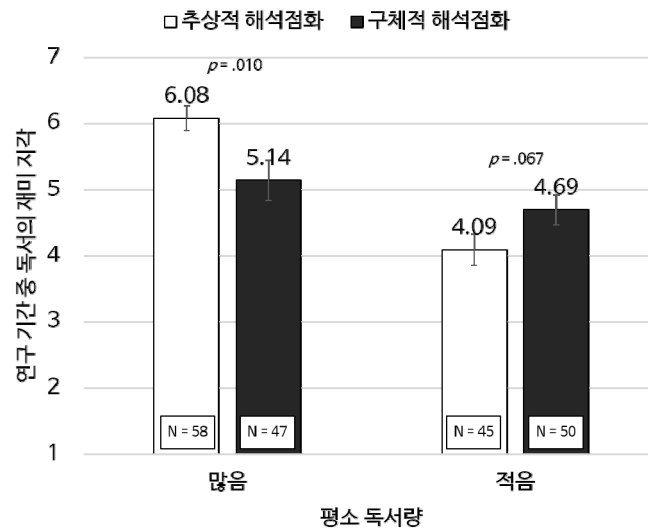
(그림 3) 해석수준과 평소 독서량의 상호작용이 독서량에 미치는 효과(오차막대는 평균의 표준오차)

또한 해석수준과 평소 독서량의 이원상호작용을 확인할 수 있었다($F(1, 196) = 6.687, p = .010, \eta_p^2 = .033$). 즉 평소 독서량이 많은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때($M = 7.37, SD = 6.27$)와 추상적 해석 수준을 점화할 때($M = 8.26, SD = 5.20$) 독서량에 차이가 없었지만($t(71) = .663, p = .509$), 평소 독서량이 적은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때의 독서량($M = 6.44, SD = 3.23$)이 추상적 해석 수준을 점화할 때의 독서량($M = 3.75, SD = 4.22$)보다 높았다($t(125) = 4.018, p < .001$). 그림 3은 해석수준과 평소 독서량의 상호작용이 독서량에 미치는 효과를 도

식화한 것이다.

독서의 재미

해석 수준 2(구체적 vs. 추상적) × 평소 독서량(적음 vs. 많음)이 연구기간 후 독서의 재미에 미치는 효과를 확인하기 위하여 학년을 공변량으로 통제한 이원공변량분석(two-way ANCOVA)을 수행하였다. 먼저 해석수준의 주효과는 없었지만($F(1, 198) = .250, p = .617$), 평소 독서량의 주효과를 확인할 수 있었다($F(1, 198) = 14.366, p < .001, \eta_p^2 = .069$). 구체적으로 평소에 독서량이 많은 집단($M = 5.63, SD = 1.57$)이 적은 집단($M = 4.39, SD = 1.85$)보다 독서가 더 재미있다고 응답했다($t(198) = 4.830, p < .001$).



(그림 4) 해석수준과 평소 독서량의 상호작용이 독서 재미 지각에 미치는 효과(오차막대는 평균의 표준오차)

또한 해석수준과 평소 독서량의 이원상호작용을 확인할 수 있었다($F(1, 196) = 8.764, p = .003, \eta_p^2 = .043$). 즉, 평소 독서량이 많은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때($M = 5.14, SD = 1.80$)보다 추상적 해석 수준을 점화할 때($M = 6.08, SD = 1.17$) 독서가 더 재미있다고 응답하였지만($t(71) = 2.653, p = .010$), 평소 독서량이 적은 집단은 구체적 해석 수준을 점화할 때($M = 4.69, SD = 1.79$)가 추상적 해석 수준을 점화할 때($M = 4.09, SD = 1.86$)보다 독서에서 지각한 재미가 강했다($t(125) = 1.846, p = .067$). 그림 4는 해석수준과 평소 독서 선호의 상호작용이 독서 재미 지각에 미치는 효과를 도식화한 것이다.

논 의

본 연구는 해석수준이론에 의거하여 독서를 바라보는 해석수준에 따라 초등학생의 독서목표 달성이 달라질 수 있는가를 탐색하기 위하여 진행되었다. 구체적으로 평소 독서를 선호하는 집단과 그렇지 않은 집단, 평소 독서량이 많은 집단과 적은 집단으로 구분한 후, 독서를 왜 해야 하는지 질문하면서 독서에 대한 추상적 해석수준을 가지게 하거나, 독서를 언제, 어떻게 수행할 것인지 질문하면서 독서에 대한 구체적 해석수준을 가지게 했을 때, 연구 기간 중 어느 집단의 독서량이 증가하는지 그리고 어느 집단이 독서를 재미있어 하는지를 관찰하였다. 그 결과 해석수준의 주효과가 나타났고 네 가지 상호작용을 확인할 수 있었다.

먼저 해석수준의 주효과를 확인하였다. 즉 독서를 언제, 어떻게 할 것인지 질문하면서 독서에 대해 구체적 수준의 해석을 한 집단은 독서를 왜 해야 하는지 질문하면서 독서에 대해 추상적 수준의 해석을 한 집단보다 독서량이 증가하였다. 이는 본 연구의 가설을 지지하는 결과이다. 선행연구에 따르면, 구체적 수준의 해석을 할수록 목표의 달성 가능성을 높게 지각하고(Fujita et al., 2006), 목표와 관련된 행동을 해야 할지 말아야 할지에 대한 갈등을 적게 경험하며(McCrea et al., 2008), 목표에 대한 선호도가 증가한다(Dhar & Kim, 2007; Todorov et al., 2007). 이에 비추어 봤을 때, 독서에 대해 구체적 수준의 해석을 할수록 독서목표 달성 가능성을 높게 지각하고, 독서를 할지, 안할지를 망설이지 않으며, 독서에 대한 선호도가 증가하였고, 결과적으로 독서량이 증가했다고 볼 수 있다.

또한 본 연구는 독서에 대하여 구체적 수준의 해석을 하는 것이 독서 선호도가 낮은 집단의 독서량을 증가시켰을 뿐만 아니라 독서에 대한 흥미를 증진시키는 것에 특히 강한 영향력을 발휘할 수 있음을 보여주었다. 이는 목표에 대하여 구체적 수준으로 해석할수록 해당 목표에 대한 심리적 거리감이 가까워진다는 선행연구(Trope & Liberman, 2010)와 일치하는 결과이다. 즉 평소 독서 선호도가 낮다는 것은 독서에 대한 심리적 거리감이 멀다고 볼 수 있는데, 독서에 대해 구체적 수준으로 해석하는 과정에서 심리적 거리감이 가까워졌고, 결과적으로 독서량과 독서에 대한 흥미가 증가했다고 볼 수 있다.

아울러 본 연구는 평소 독서량이 많은 집단의 경우 독서에 대하여 추상적 수준의 해석을 하는 것이 독서에 대한 흥미를 증진시키는데 효과적임을 확인하였다. 이러한 결과는 평소 독서량이 많은 집단은 독서를 어떻게 해야 할지에 대한 계획과 기술이 충분히 발달한 집단으로 볼 수 있다면, 이들에게 독서를 어떻게 해야 하는지를 계속 이야기하는 것은 오히려 독서 대한 흥미를 떨어뜨릴 수 있음을 보여준다. 이들에게는 평소에 추구하는 목표가 왜 필요하고, 왜 중요한지 계속 생각해보는 것이 오히려 목표 달성에 기여하는 것으로 보인다.

본 연구는 네 가지 상호작용을 관찰하였다. 첫째, 해석수준과 평소 독서 선호도가 연구기간 중 독서량에 미치는 상호작용이 나타났다. 즉, 평소 독서에 대한 선호도가 높은 집단은 독서에

대하여 추상적 수준의 해석을 하든지 구체적 수준의 해석을 하든지 관계없이 독서량이 많았다. 그러나 평소 독서에 대한 선호도가 낮은 집단은 독서에 대하여 구체적 수준의 해석을 할 때가 추상적 수준의 해석을 할 때보다 독서량이 증가하는 상호작용을 관찰하였다(그림 1). 둘째, 해석 수준과 평소 독서 선호도가 연구기간 중 독서 재미에 미치는 상호작용이 나타났다. 즉, 평소 독서에 대한 선호도가 높은 집단은 독서에 대하여 추상적 수준의 해석을 할 때와 구체적 수준의 해석을 할 때 모두 독서가 재미있다고 응답하였다. 그러나 평소 독서 선호도가 낮은 집단은 독서에 대하여 구체적 수준의 해석을 할 때가 추상적 수준의 해석을 할 때보다 독서가 재미있다고 응답하는 상호작용을 확인할 수 있었다(그림 2). 셋째, 해석수준과 평소 독서량이 연구기간 중 독서량에 미치는 상호작용이 나타났다. 즉, 평소 독서량이 많은 집단은 독서에 대한 해석수준이 구체적인지, 추상적인지에 관계없이 독서량이 많았다. 그러나 평소 독서량이 적은 집단은 독서에 대하여 구체적 수준의 해석을 할 때가 추상적 수준의 해석을 할 때보다 독서량이 증가하는 상호작용을 관찰하였다(그림 3). 끝으로 해석수준과 평소 독서량이 연구기간 중 독서 재미에 미치는 상호작용이 나타났다. 즉, 평소 독서량이 많은 집단은 독서에 대하여 추상적 수준의 해석을 할 때(독서의 중요성과 필요성에 대한 질문) 독서가 더 재미있다고 응답하였지만, 평소 독서량이 적은 집단은 독서에 대하여 구체적 수준의 해석을 할 때(독서를 언제, 어디서 할 것인지에 대한 질문) 독서가 더 재미있다고 응답하는 상호작용을 확인할 수 있었다(그림 4).

결국 독서에 대하여 구체적 수준의 해석을 한 학생들은 독서량이 증가하였고, 추상적 수준의 해석을 한 학생들은 독서량이 감소하였다는 본 연구의 결과는 저축을 어떻게 할지에 대해 질문하면서 저축에 대해 구체적으로 해석하게 한 집단과 저축을 왜 해야 하는지 질문하면서 저축에 대해 추상적으로 해석하게 한 집단 중 전자의 집단이 후자의 집단보다 저축량이 더 많았다는 연구 결과(Ülkümen & Cheema, 2011)와 일맥상통한다. 또한 기부를 어떻게 할 것인지에 대한 구체적 관점을 가지는 것이 기부를 왜 해야 하는지 라는 추상적 관점을 가질 때보다 기부 행동이 증진됨을 확인한 바 있다(Rabinovich, Morton, Postmes, & Verplanken, 2009). 아울러 물건을 어떻게 살 것인지에 대하여 구체적인 해석을 하는 것은 쇼핑을 많이 하게 만들지만, 물건을 왜 사야 하는지에 대하여 추상적인 해석을 하는 것은 쇼핑을 적게 하게 만든다는 연구(Lee & Ariely, 2006)와 맥을 같이 한다. 즉 본 연구의 결과는 목표에 대한 구체적 수준의 해석을 할수록 성취가 증가하고, 추상적 수준의 해석을 할수록 성취가 감소한다는 위와 같은 선행연구들을 지지하는 결과라고 할 수 있다.

시사점

본 연구는 네 가지 측면에서 시사점이 있다.

첫째, 저축량 증진, 기부, 쇼핑과 같은 행동경제학적 목표와 관련된 분야에서 다루어져 왔던

해석수준이라는 심리적 요인(Trope et al., 2007)을 독서목표와 같은 일상생활 혹은 교육적 지도 분야에도 적용할 수 있음을 보여주었다. 이는 해석수준이론의 적용범위를 넓혔다는 측면에서 이론적 시사점이 있다.

둘째, 본 연구는 해석수준이 학년 및 성별과 상호작용하지 않고, 주효과만 존재한다는 것을 확인하였는데, 이는 해석수준이라는 인지적 기제가 최소 만 9세 이전에 형성됨을 시사한다. 본 연구에서 해석수준이라는 인지 기제가 9세 이전에 형성될 것으로 추론한 이유는 본 연구에 참여한 가장 낮은 연령의 집단이 초등학교 3학년(만 9세)이었기 때문이다.

셋째, 본 연구는 해석수준과 일 혹은 목표의 선호도가 상호작용할 수 있음을 보여주었다. 이는 일 혹은 목표에 대한 선호도가 낮은 집단은 해당 목표에 대하여 관심을 가지게 하거나, 해당 목표의 달성을 위해서 그 목표나 일을 구체적 수준으로 해석하는 것이 일이나 목표의 선호도 및 목표 달성을 증진시키는데 기여할 수 있음을 의미한다. 이러한 결과는 그 동안의 연구들이 확인하지 못한 것으로 참신성을 가지며, 이에 대한 신중한 적용이 필요하다. 예컨대 어떤 일에 흥미가 없는 집단에게는 그 일을 왜 해야 하는지 강조할수록 흥미가 떨어지지만, 그 일을 어떻게 해야 하는지 강조할수록 흥미가 생길 수 있음을 시사한다. 이는 목표에 대한 세부 사항에 집중할 후, 각각의 세부 사항들이 어떻게 큰 그림이 되는지 확인하는 것이 목표 달성에 유익하다는 선행연구(Fujita, 2008)와 관련성이 있어 보인다.

넷째, 본 연구는 해석수준과 일 혹은 목표의 양이 상호작용할 수 있다는 것도 보여주었다. 이는 어떤 일 혹은 목표에 대한 달성률이 높은 집단은 해당 목표를 위한 세부사항을 강조할수록 목표 달성에 부정적으로 작용할 수 있음을 시사한다. 다시 말해 회사에서 실적이 충분히 높은 집단에게 목표를 어떻게 달성하는지 알려주는 것은 높은 실적을 유지하거나, 현재보다 더 월등한 실적을 내는 것에 효과적이지 않을 수 있다. 이 사람들은 이미 어떻게 일을 해야 하는 지에 대한 것을 충분히 알고 있으므로 어떻게를 강조하기보다 왜 이 일이 중요하고, 꼭 필요한지, 무엇을 위해 이 자리에 있는지를 고민하게 하는 것과 같은 추상적 수준의 해석을 하도록 하는 것이 목표에 대한 동기부여를 지속하고, 실적을 높이는 것에 도움이 될 것이다.

한계 및 제언

본 연구는 다양한 시사점에도 불구하고, 몇 가지 부분에서 한계가 있다. 첫째, 본 연구는 연구자가 독서에 대한 해석수준을 점화한 것으로 개인이 평소에 가진 해석수준이나 세상을 바라보는 관점이 미치는 효과를 확인한 것은 아니다. 향후에는 해석수준의 개인차를 측정할 후, 개인 차에 따라 목표 달성 정도가 달라지는지 확인할 수 있다면, 해석수준과 일상적 목표 달성의 관계에 대한 이해를 심화할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 초등학생들을 대상으로 하였기에 일반화에 한계가 있다. 물론 초등학생들에

계도 해석 수준이라는 인지적 기제가 있음을 확인했다는 것은 중요하지만, 중학생, 고등학생, 성인들을 대상으로도 반복적으로 검증될 수 있어야 본 연구의 외적 타당도를 증진할 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 본 연구는 목표달성에 대한 사전 지식의 효과가 있는지 확인하지 못했다. 즉, 본 연구는 평소 독서량이 많은 집단은 그렇지 않은 집단보다 독서 기술이 높고, 어휘력이 많으며, 독서 속도가 빠를 것이 예상됨에도 불구하고, 이러한 차이를 고려하지 않았다. 평소 독서량(성취도)이 많은 집단은 독서(목표 달성)를 왜 해야 하는지 강조할 때가 어떻게 해야 하는지 강조할 때보다 독서에 대한 흥미가 증가한 것에 어떤 심리적 기제가 존재하는지 확인하기 위해서는 독서 기술, 어휘력, 작업 기억 용량 등이 해석수준과 어떻게 상호작용하여 목표에 대한 흥미 혹은 목표 달성에 영향 주는지 확인할 수 있어야 할 것이다.

참고문헌

- 김동일, 김희주, 김희은, 안성진 (2018). 난독증 및 읽기 부진 학생 대상 프로그램의 효과 분석. **아시아교육연구**, 19(2), 403-427.
- 김상인 (2015). 난화기법이 난독증(dyslexia) 학생의 심리안정과 난독증 감소에 미치는 효과. **예술심리치료연구**, 11, 21-43.
- 김선희, 박현숙 (2003). 반구 자극 중재가 난독증 아동의 읽기 향상에 미치는 효과. **특수교육학연구**, 38(2), 57-84.
- 김혜정 (2014). 국어교육 제재 선정과 독서 목록 구성에 대한 일고. **국어교육연구**, 55.
- 백재은 (2015). 독서치료 독서목록에서의 카테고리화 치유서의 관계 분석 연구. **한국비블리아학회지**, 26(2), 217-239.
- 변우열 (1996). 중고등학교 필독도서목록에 관한 연구. **한국도서관 정보학회지**, 24, 243-274.
- 이홍재, 김미라, 남기춘 (1998). 난독증의 이해: 난독증의 분류와 평가. **한국심리학회지: 일반**, 17(1), 1-24.
- 한윤옥 (2004). 독서치료를 위한 상황별 독서목록의 기초적 요건에 관한 연구 II-사례분석을 통한 상황설정 및 분류체계 예시. **한국문헌정보학회지**, 38(3), 249-275.
- Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443.

- Carver, R. P. (1990). Intelligence and reading ability in Grades 2-12. *Intelligence*, 14(4), 449-455.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42(1), 1-33.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-17.
- de Jonge, P., & de Jong, P. F. (1996). Working memory, intelligence and reading ability in children. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1007-1020.
- Dhar, R., & Kim, E. Y. (2007). Seeing the forest or the trees: Implications of construal level theory for consumer choice. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 96-100.
- Fjortoft, N., Gettig, J., & Verdone, M. (2018). Smartphones, memory, and pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(3), 7054-7054.
- Fujita, K. (2008). Seeing the forest beyond the trees: A construal level approach to self control. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1475-1496.
- Fujita, K., Henderson, M. D., Eng, J., Trope, Y., & Liberman, N. (2006). *Spatial distance and mental construal of social events*. *Psychological Science*, 17(4), 278-282.
- Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N., & Levin-Sagi, M. (2006). Construal levels and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 351-367.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Hansen, J., & Trope, Y. (2013). When time flies: How abstract and concrete mental construal affect the perception of time. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(2), 336-347.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hartanto, A., & Yang, H. (2016). Is the smartphone a smart choice? The effect of smartphone separation on executive functions. *Computers in Human Behavior*, 64, 329-336.
- Hirsch Jr, E. D., & Moats, L. C. (2001). Overcoming the language gap. *American Educator*, 25(2), 4-9.
- Johnson, J., Fabian, V., & Pascual-Leone, J. (1989). Quantitative hardware stages that constrain language development. *Human Development*, 32(5), 245-271.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51-82.
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 103-110.
- Lee, L., & Ariely, D. (2006). Shopping goals, goal concreteness, and conditional promotions. *Journal of*

- Consumer Research*, 33(1), 60-70.
- Levine, L. E., Waite, B. M., & Bowman, L. L. (2013). Use of instant messaging predicts self-report but not performance measures of inattention, impulsiveness, and distractibility. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(12), 898-903.
- Liberman, N., Sagristano, M. D., & Trope, Y. (2002). The effect of temporal distance on level of mental construal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(6), 523-534.
- Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5-18.
- Liberman, N., Trope, Y., McCrea, S. M., & Sherman, S. J. (2007). The effect of level of construal on the temporal distance of activity enactment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 143-149.
- Liberman, N., Trope, Y., & Wakslak, C. (2007). Construal level theory and consumer behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 113-117.
- Loh, K. K., & Kanai, R. (2014). Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex. *Plos one*, 9(9), e106698-e106698.
- McCardle, P., Cooper, J. A., Houle, G. R., Karp, N., & Paul-Brown, D. (2001). Emergent and early literacy: Current status and research directions. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(4), 183-85.
- McCrea, S. M., Liberman, N., Trope, Y., & Sherman, S. J. (2008). Construal level and procrastination. *Psychological Science*, 19(12), 1308-1314.
- Moisala, M., Salmela, V., Hietajärvi, L., Salo, E., Carlson, S., Salonen, O., ... & Alho, K. (2016). Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults. *NeuroImage*, 134, 113-121.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language learning*, 51(2), 187-219.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411-426.
- Rabinovich, A., Morton, T. A., Postmes, T., & Verplanken, B. (2009). Think global, act local: The effect of goal and mindset specificity on willingness to donate to an environmental organization. *Journal of Environmental Psychology*, 29(4), 391-399.

- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science, 24*(7), 1301-1308.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities, 24*(8), 508-511.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167-177.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410-421.
- Smith, C., Constantino, R., & Krashen, S. (1997). Differences in print environment for children in Beverly Hills, Compton and Watts. *Emergency Librarian, 24*(4), 8-9.
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*(1-2), 23-55.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly, 19*(3), 278-303.
- Todorov, A., Goren, A., & Trope, Y. (2007). Probability as a psychological distance: Construal and preferences. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*(3), 473-482.
- Tressoldi, P. E., Stella, G., & Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), 414-417.
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review, 117*(2), 440-463.
- Trope, Y., Liberman, N., & Wakslak, C. (2007). Construal levels and psychological distance: Effects on representation, prediction, evaluation, and behavior. *Journal of consumer psychology, 17*(2), 83-95.
- Ülkümen, G., & Cheema, A. (2011). Framing goals to influence personal savings: The role of specificity and construal level. *Journal of Marketing Research, 48*(6), 958-969.
- Uncapher, M. R., & Wagner, A. D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(40), 9889-9896.
- Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology, 105*(3), 213-231.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 8-25.
- Wakslak, C., & Trope, Y. (2009). The effect of construal level on subjective probability estimates. *Psychological Science, 20*(1), 52-58.

- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in psychology*, 8, 605.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., . . . Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348.
- Wolf, M. (1984). Naming, reading, and the dyslexias: A longitudinal overview. *Annals of dyslexia*, 34(1), 87-115.
- Wolf, M., & Gow, D. (1986). A longitudinal investigation of gender differences in language and reading development. *First language*, 6(17), 81-110.
- Wolf, M., & Stoodley, C. J. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York, NY: Harper Perennial.

1차 원고 접수: 2019. 7. 30
1차 심사 완료: 2019. 10. 26
2차 원고 접수: 2019. 11. 16
2차 심사 완료: 2019. 11. 19
3차 원고 접수: 2019. 11. 25
최종 게재 확정: 2019. 11. 26

(Abstract)

The Effect of a Construal Level of Reading on Elementary School Students' Volume of Reading and Pleasure of Reading

Yi-young Kim

Yun-kyung Au

Kongju National University

The objective of the current study is to explore psychological factors that can encourage elementary school students to read. Specifically, the current study verified the effect of manipulating the construal level, which is known to influence goal achievement, on the reading volume of the students. Two hundred elementary school students were separated into groups with high and low preferences for reading, as well as those with high and low reading volumes in general. Then, the study proceeded to categorize the students into the abstract construal-level group who were directed to think about why they have to read and the concrete construal-level group who were directed to think about how they should read. The participants were asked to read for two weeks, and their reading volume and reported pleasure of reading were measured. As a result, the study confirmed the main effect of the construal level, in that the group of students who were directed to have a concrete perspective about their reading objective by thinking about how to read had a higher reading volume than the group directed to have an abstract perspective about their reading objective. In addition, the group that generally had a lower-level preference for reading both read more and enjoyed reading more after it was directed to construe the reading activity concretely. However, the group that generally had a higher level of preference for reading maintained high reading volumes and high pleasure of reading regardless of the construal level. Furthermore, the group that generally read less both read more and enjoyed reading more after it was directed to construe reading concretely. However the group that generally read more also enjoyed reading more after it was directed to construe reading abstractly. The current study is significant in that it expands the discussion about the effect of construal level, which had been mainly a subject of behavioral economic research, into the field of educational instruction. The study also provides a practical implication for the types of perspective that are effective in motivating people with a higher or lower preference for certain tasks, as well as those with higher or lower levels of achievement for certain tasks.

Key words : Reading, Construal Level, Reading Volume, Reading Preference, Reading Pleasure