

초등학교 저학년 아동의 읽기 동기 구성요인과 읽기 능력의 관계

Relationships of Various Motivational Constructs and Reading Abilities of Elementary School Children

계명대학교 유아교육과
조교수 권민균

Dept. of Early Childhood Education, Keimyung Univ.

Assistant Professor : Kwon, Myn-gyun

◀ 목 차 ▶

- | | |
|--------------|-------------|
| I. 서론 | IV. 논의 및 결론 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 결과 및 해석 | |

< Abstract >

It has been suggested that children's reasons for reading are various; reading efficacy, challenge, curiosity, involvement, importance, recognition, competition, compliance, grades, avoidance and social interactions. To extend previous studies in which only one or two motivational constructs were studied in relation to reading abilities, this study was carried out to examine 11 inter-relationships of motivational constructs and their relationships to reading abilities. Using the MRQ of Wigfield & Guthrie(1997), and the Basic Learning Skills Test of the Korea Educational Development Institute(1989), 334 elementary school children were measured for their reading motivation and abilities. The results showed that 11 motivational constructs were interrelated, which were also related with reading abilities. Out of 11 motivational constructs, importance was able to predict the reading abilities in multiple-regression analyses. From F-tests, those groups with high reading efficacy, challenge, curiosity, involvement, recognition, competition and social interactions outperformed those with low motivational constructs. The findings of this study confirm that children read for various reasons, and internal motivation and social interactions are significantly related with reading abilities. It is proposed that the internal reasons for reading are also more significant factors in explaining reading abilities than external reasons. Finally, cultural influences on reading motivation and comprehension are also discussed.

주제어(Key Words): 읽기 동기(reading motivation), 읽기 능력(reading abilities), 읽기 목적(reading purposes)

Corresponding Author: Corresponding Author: Myn-gyun Kwon, Dept. of Early Childhood Education, Keimyung University, 1000 Sindang-dong, Dalseo-gu, Daegu, 704-701 Korea Tel: 82-53-580-5867 E-mail: kmyn@kmu.ac.kr

I. 서론

읽기 과정은 정의적 영역인 동기와 소리와 낱자의 관계성에 대한 지식 및 배경지식 등의 인지적 영역이 적절하게 조화될 때 가능하다. 아동이 어떻게 글을 읽게 되는가에 대한 연구는 전통적으로 인지적 기술 습득과정에 집중되어 왔다. 그러나 최근 읽기에 대한 태도 혹은 동기 등의 정의적 영역이 아동의 읽기 발달에 미치는 효과에 대한 관심이 높아지고 있다(Cassidy & Wenrich, 1998). 이는 문맹률은 감소하여 읽을 줄 아는 인구는 늘었으나 읽기를 하지 않는 인구 증가에 대한 문제의식 때문이다. 예를 들면, Mikulecky(1994)는 미국 학생들이 가정 및 학교에서 행하는 독서량을 조사하였는데 90% 이상의 중고등학생이 하루에 10쪽 미만의 양을 읽는다 하였다. 이들의 향후 2년간의 읽기 능력을 추적한 결과, 독서를 많이 하지 않는 학생들은 학교 학습을 통해서 습득하였던 읽기에 관계된 여러 기술, 즉 문장 이해력, 단어 지식 및 유창성 등에서 퇴보하였다. 한국출판연구소가 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. 이 중 초등학생들의 독서량은 1996년보다 평균 4.9권이나 줄어들어 감소폭이 가장 큰 것으로 조사되었다(조선일보 2000년 5월25일자 문화면).

읽기는 문명사회에서 필요한 지적 활동의 도구로서 사회적 상호작용의 매개체이며(Vygotsky, 1978), 읽기성취는 초등학교 학령기 아동의 최우선 발달과제이다(Erikson, 1950). 읽기 동기가 높은 아동들은 자발적인 읽기활동을 자주하며 문장이해도와 어휘발달이 뛰어났다(Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Flippo, 2001). 이러한 읽기 행동의 선택과 성공적 수행에 영향을 미치는 동기 변인은 일원적 변인(unidimension)이 아닌 다원적 변인(multidimension)으로 제안되고 있다(Wang & Guthrie, 2004). 이는 특정 행동의 선택여부는 자신의 능력에 대한 믿음, 활동의 가치 그리고 행위의 목적 등 관여하는 요인이 다양하기 때문이다(Pintrich & Schunk, 1996; Weiner, 1992).

학습동기 이론가인 Lepper와 Henderlong(2000), Stipek(2001)은, 동기는 내면적 동기와 외재적 동기로 구성되어 있다고 하였다. 내면적 동기는 활동 그 자체에 대한 학습자의 개인적 이유로 과제에 몰두하게 하는 것이고 외재적 동기는 외부의 보상과 요구에 의한 것이다(Ryan & Deci, 2000). 한편 Wigfield와 Guthrie(1995)는 이를 더 확대하여 읽기동기를 구성하는 범주를 크게 세가지로 제안하였다. 이는 읽기 효능감, 읽기활동에 대한 목적과 사회적 상호작용이다. 일반적으로 자아 효능감이란 "성공적으로 과제를 수행하는데 필요한 지적, 행동적, 사회적 기술을 조직하고 실행할 수 있는 자기 자신의 능력에 대한 믿음"을 의미한다(Bandura, 1986). 따라서 읽기에 대한 효능감이란 "내가 이것을 읽을 수 있는가"에 대한 아동의 신념을 의미한다. 아동이 읽기를 할 수 있다는 신념을 갖는다면 읽기활동을 선택할 가능성이 높으며 난이도가 높은 읽기활동에 도전할 것이다. 그러나 읽기능력에 대한 자신감이 높을지라도 이로 인해 얻는 결과에 관심이 없다면 읽기활동을 하지 않을 것이다. 따라서 읽기동기에 효능감외에도 목적 범주가 포함되어야 한다.

Meece, Wigfield와 Eccles(1990)는 효능감은 읽기를 잘 하는가 못 하는가의 성취도는 예언할 수 있으나 특정한 상황에서 아동이 실제 읽기활동을 선택할 것인가에 대한 예언력은 떨어진다고 하였다. 이에 Wigfield와 Guthrie(1995)는 "내가 이 과제를 하고자 하는 이유는 무엇인가"와 같은 목적에 주목해야 하는데 그것이 학습자의 자발적이고 내면적 이유에 있으면 내면적 동기라 할 수 있으나 학습자 외부에 초점이 맞추어져 있으면 외재적 동기라고 하였다. 따라서 아동자신의 호기심에 의하거나 읽기는 중요하다는 가치에 의한 읽기활동 선택은 내면적 동기이며, 읽기를 통하여 다른 목적을 이룰 수 있는 경우, 즉 부모님께 칭찬과 인정을 받고 경쟁에 이길 수 있기 때문에 읽기를 선택하는 것은 외재적 동기라 할 수 있다. 또한 읽기행동의 동기요인으로서 Wigfield와 Guthrie(1995)는 사회적 상호작용을 첨가하였다. 이들에 의하면 책읽기란 사회적 상호작용을 전제로 한다. 이는 저자와 독자간의, 책 속 인물

과 독자와의 상호작용뿐만 아니라 책을 매개로 또래와의 상호작용을 의미한다. 실제 아동은 또래와 상호작용하기 위하여 책을 읽는다(Morrow, 1996). 그러나 읽기동기의 구성요인으로 사회적 상호작용요인이 제안된 것이 최근이므로 사회적 요인에 의하여 동기화된 읽기선택이 읽기능력과 어떠한 관련성이 있는가는 분명하지 않다.

읽기와 관련된 다양한 요인을 측정하기 위하여 Wigfield와 Guthrie(1995)의 효능감, 목적, 사회적 상호작용의 세가지 범주는 아래의 11개의 구성요인으로 더 세분화되었다(Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). 읽기는 자신감(효능감)에 의해 동기화되는 것 이외에도, 학습자 자신의 내부적 원인에 의하여 동기화되는데, 이 경우는 읽는 것 자체에 빠져들어 기쁨을 느끼며(몰입), 읽기는 중요하므로(중요), 다양한 주제 및 지식에 대한 호기심(호기심)이 발동하여, 읽기가 어렵고 지루하게 느껴질지라도 도전하므로(도전) 자기만족을 느낀다. 그러나 읽지 않는 이유가 잘 하지 않으면 혼나니까 이를 피하기 위하여(회피), 혹은 읽기와 관계된 규칙에 응하기 위하여(순응), 경쟁에서 이기려고(경쟁), 성적을 잘 받으려고(성적), 읽기를 잘 하면 인정받으니까(인정) 등이라면 이는 사회적 기대와 보상에 의해 학습자 행동이 조정되는 것이므로 외재적 동기이다. 또한 또래들과 관계를 맺고 유지하려고(상호작용) 책을 읽는다.

이상의 11개의 동기요인들은 몇몇 연구에서 부분적으로 탐색되었다. Eccles와 Wigfield(1995) 및 Harter와 Connell(1984)의 연구에서 자아능력에 대한 믿음, 성취에 대한 가치관 및 내면적 이유는 서로 간에 정적으로 상관되었다. 이는 능력에 대하여 자신이 있을 경우 외면적 이유보다는 내면적 이유로서 동기화되기 쉬움을 의미한다. 자신의 능력에 대한 긍정적 믿음과 배움 자체를 위한 목적은 과제 집중력 및 난이도가 높은 과제에 대한 도전과 관련이 있다(Ames, 1992). 자신의 능력에 대하여 확신이 있는 아동은 도전적 과업을 취한다(Schunk, 1991). 이러한 과정에서 느끼는 학습자의 기쁨과 성취감은 읽기를 더 하도록 하며 결국 읽기 능력에 긍정적 효과가 있을 것이다. 그러나 효능감과 내면적 동기간의 관계성만큼, 효능

감과 외재적 동기간의 관계성은 분명하지 않다. 단지 외면적 동기는 학습자 자신의 관심과 믿음에 의한 것이 아니라, 학습자 외부의 요구 및 기대에 의한 것이므로 효능감과 외면적 동기는 부적 관계성을 가질 것이라고 예측할 수 있다.

읽기 능력은 아동이 읽기를 위하여 얼마나 많은 시간을 투자하는가와 관련이 있다(Cunningham & Stanovich, 1997). 읽기에 시간을 많이 투자하는 아동은 읽기 성취가 높다. Cox와 Guthrie(2001)는 초등학교 3학년과 5학년 아동의 읽기 성취는 독서에 투자하는 시간과 관련이 있다고 보고하였다. 또한 어떠한 요인이 독서에 할애하는 시간과 폭넓은 독서를 예측하는가를 분석하였는데, 동기가 이를 예측하였다. 국내의 경우 김효영(2000)은 초등학교 고학년 아동의 읽기 동기는 읽기 시간과 읽기 빈도와 유의한 상관성이 있었고 특히 외적 동기보다 내적 동기가 읽기 시간, 읽기 빈도에 더 높은 상관을 나타냈다고 보고하였다. 가경신(1997)은 읽기에 대한 태도, 읽기 효능감이 읽기 성취도에 미치는 영향을 분석하였는데, 읽기 효능감과 읽기 성취가 높은 상관관계가 있음을 보고하였다. Wigfield와 Guthrie(1997)는 읽기동기는 읽기의 양 및 다양한 독서습관과 관련이 있고, 읽기 양과 다양한 독서습관은 읽기성취도와 관련이 있으므로 읽기동기는 읽기성취에 간접적으로 관계한다고 하였다.

최근의 Wang과 Guthrie(2004)의 연구는 초등학교 4학년 아동의 내면적 동기는 독해성취도를 설명함을 보여주었다. 반면 외면적 동기는 내면적 동기와 관련되어 있을 경우를 제외하고 오히려 독해성취도와 부적 관련이 있었다. 즉 읽기를 수단적 이유로 선택하는 아동은 독해 성취력이 떨어지는 것이다. Gottfried(1990)는 내면적으로 동기화된 7세 아동은 1, 2년 뒤인 8세와 9세때 읽기 수행에 성공적이라고 보고하였다. Guthrie 등(1999)은 고등학교 1학년생들의 성취도, 읽는 양, 사회경제적 지위가 동일한 경우 읽기동기가 텍스트 이해도를 의미있게 설명한다고 보고하였다. 반면 Guthrie 등(1999), Baker와 Wigfield(1999)에서는 초등학교생인 경우 이러한 동기요인과 읽기능력간의 관계는 유의미하지 않은 것으로 보고

되었다.

이상과 같이 읽기능력과 관련되어 연구된 요인을 정리하면, 읽기에 투자하는 시간과 폭넓은 독서습관과 관계한 연구 혹은 자신의 능력에 대한 학습자 신념과 관계한 연구가 주를 이룬다. 읽기 동기 요인과 읽기성취간의 관계성은 독서량과 관계되어 간접적 요인으로 탐색되었다. 이는 읽기 동기와 읽기 능력은 읽기의 양에 의해 증대된다는 관점이 지배적이기 때문이다(Cox & Guthrie, 2001). 또한 동기와 읽기능력과의 직접적 관계에 대한 연구는 동기 요인 중 효능감 및 내면적 동기 등에 제한되는 경향이 있었다. Wang과 Guthrie(2004)는 호기심, 몰입, 도전, 인정, 성적, 상호작용, 경쟁, 순응을 포함하는 내면적·외면적·사회적 동기 요인을 다 고려하여 읽기성취도 설명을 시도하였다. 이들의 연구에서, 내면적 동기(호기심, 몰입, 도전)와 외면적 동기(인정, 성적, 경쟁, 순응)는 상호 유의미한 관계가 있었다. 또한 호기심, 몰입, 도전 등의 내면적 동기는 독해능력과 정적이고 직접적 관계를 나타냈다. 반면 외면적 동기 및 사회적 상호작용 동기는 독해력과 직접적으로 부적인 관계를 나타냈다. Wang과 Guthrie(2004)의 연구는 비교적 다양한 동기요인을 고려하여 읽기의 양과 같은 매개요인 없이 이들의 독해력과의 직접적 관계를 검증한 연구이다. 그러나 이는 서구 문화권 아동을 대상으로 연구한 것이므로 우리나라 아동에 대한 직접적 이해에는 부족하다.

학업성취에 대한 가치와 믿음은 문화마다 다르고 이러한 문화적 가치와 믿음은 아동의 학습동기에 영향을 준다(Chen, Stevenson, Hayward & Burgess, 1995). 문화란 “가치, 믿음과 기준체계로서 특정인의 생각, 정서, 행동을 안내하는 것이다”(Au, 1993, p. 4). 또한 문화는 상징적이며 공유되고 학습되며 세대간에 전이되며, 변화되고 통합되는 특징을 갖는다(Bodley, 1994). 아동은 문화적 표준과 행동을 내면화하여 사회적으로 바람직한 행동을 배우고 자신의 능력을 발달시킨다. 따라서 학업성취에 대한 문화적 가치와 믿음은 내면화되어 아동의 학업성취 동기에 영향을 줄 것이다.

개인의 자율성, 독립성이 강조되는 서구 문화권에

서는 일반적으로 개인의 관심이 존중되며 특정 영역 혹은 교과목에서의 성취도 개인의 관심이 우선 시된다(Julian, Mckenry & Mckelvey, 1994). 따라서 서구 아동의 성취동기는 좀더 개인적이고 내면적일 수 있다(Ho, 1994). 한편 우리 사회는 전통적으로 개인과 사회의 발전을 위하여 교육을 강조하였기 때문에 서구에 비하여 학업성취를 강조하는 편이다. 이때 개인의 흥미보다는 부모 혹은 교사와 같은 권위 있는 존재의 기대에 부응하는 것이 더 강조된다. 그러므로 우리나라 아동들은 특정행동을 하는 이유가 내면적 이유만큼 외재적, 사회적 이유가 클 수 있다. 따라서 본 연구는 서구의 문화권과 다른 가치와 표준을 갖는 우리나라 아동을 대상으로, 읽기를 선택하는 다양한 요인, 즉 11개의 동기적 요인간의 관계성과 이러한 동기요인과 읽기능력간의 관계성을 분석하므로 우리나라 아동의 읽기동기를 이해하고자 한다.

다양한 읽기동기 요인들간의 관계성 및 이들의 읽기성취에 대한 설명력을 탐구하므로 읽기동기와 읽기능력의 관계성에 대한 이해를 확대시키고자 한다. 우리나라 아동의 읽기능력과 관계된 다양한 동기요인을 분석하므로 서구 아동을 대상으로 분석된 결과와 비교, 이해될 수 있을 것이다. 이는 학업성취와 관련된 우리나라 문화 이해를 향상시킬 뿐만 아니라 아동의 읽기능력과 관계된 동기요인에 대한 전반적 이해를 확대시킬 것이다.

학습자 신념과 학업성취 간의 관계성을 탐색한 선행 연구들은 읽기능력 중 독해력과 같은 단일한 능력에 집중하여 그 관계성을 탐색하는 경향이 있었다(Shell, Colvin, & Bruning, 1995). 이는 연구대상이 초등학교 고학년 이상이므로 해독은 포함되지 않은 것으로 보인다. 그러나 읽기능력은 문장 독해뿐만 아니라 우선적으로 해독하는(decoding) 과정이 전제된다. 특히 읽기 학습의 초기 단계에는 해독의 과정이 중요하며, 점차 독해하는 과정이 중요시 된다. 낱말 해독에 시간이 많이 걸리거나 서툰 아동은 낱말 해독을 자동적으로 하는 능숙한 아동에 비하여 해독하는데 많은 에너지와 노력이 소비되어서 텍스트 독해능력이 떨어진다(Samuels, 2002). 즉 글

을 읽는 것은 낱말, 문단을 해독하고 여기에 의미를 부여하는 과정으로서 다양한 기술과 능력이 요구되는 지적 활동이며 이러한 기술과 능력은 서로 연관되어 있다. 따라서 해독 및 독해와 관련된 읽기동기는 차이가 있을 수 있다. 초등학교 저학년 아동에게는 문장 독해뿐만 아니라 정확한 낱말인식도 주요한 발달 과업임을 상기할 때 다양한 읽기동기와 낱말인식 능력과의 관계를 탐색하는 것도 의미가 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 초등학교 저학년 아동의 다양한 읽기 동기의 구성요인들과 낱말인식 및 독해력과의 관련성을 탐색하고자 한다.

본 연구의 목적은, 읽기 행동의 동기요인으로 간주되는 11개의 변인과 읽기 성취간의 관계성을 탐구하되, 학습자의 정서적 변인과 읽기 성취간의 직접적 관련성을 확인하고자 한다. 또한 이러한 관계성을 초등학교 저학년을 대상으로 탐색하되 학습동기와 성취간의 관계성에 대한 이해를 확장하고자 한다. 따라서 첫째, 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요, 인정, 경쟁, 순응, 성적, 회피, 상호작용 구성요인 서로간의 관계성 및 이와 낱말인식 또는 독해력과 관계성은 어떠한가? 둘째, 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요, 인정, 경쟁, 순응, 성적, 회피, 상호작용의 읽기 동기 수준에 따라서 아동의 낱말인식과 독해력에 차이가 있는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은, 관례적 기초 읽기능력이 어느 정도 안정되는 시기인 저학년인 2, 3학년 아동으로 하였다. D 광역시의 주거환경이 유사한 두개 초등학교에서 2학년과 3학년 총 9개 반을 선정하였다. 본

조사가 실시된 때가 1학기 개학 후 얼마 지나지 않은 시기로, 발달 특성상 초등학교 1학년 아동은 읽기동기 질문지 검사에 어려움이 있는 것으로 판단되어 본 연구에 포함시키지 않았다. 읽기동기와 읽기능력 검사에 응한 아동의 총 수는 334명이었다. 이들 중 응답이 부실한 12명을 제외하여 총 322명의 읽기동기와 읽기능력 검사 결과를 분석하였다. 이들의 평균 연령은 만 8.2세이며 학년별, 성별 분포가 <표 1>에 제시되어 있다.

<표 1> 연구대상 아동의 학년별, 성별 인원(명)

성별 \ 학년	2학년	3학년	합 계
남	84	86	170
여	75	77	152
합 계	159	163	322

2. 검사도구

1) 읽기 동기 검사

읽기동기를 측정하기 위하여 Wigfield와 Guthrie (1997)의 읽기동기 질문지(The motivation for Reading Questionnaire: MRQ)를 사용하였다. MRQ는 아동이 책을 읽는 이유를 면접한 것과 교실 내에서 책읽기를 선택하는 상황을 관찰한 자료를 종합하여 제작된 것으로 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요, 인정, 경쟁, 순응, 성적, 회피, 사회적 상호작용의 11개의 변인으로 구성되어 동기의 다양한 측면을 측정할 수 있도록 한 것이다. 이를 다시 권민균(2002)이 문항의 적절성과 한국의 문화적 현실을 고려하여 47개의 문항으로 축소하였다. 각 문항에 대하여 아동은 나와 '매우 같다' (4점), '같다' (3점), '다르다' (2점)와 '전혀 다르다' (1점)의 4점 Likert 척도에 응답하도록 되어 있다. 하위 요인별 신뢰계수(문항내적 합치도) Cronbach $\alpha = .65 \sim .82$ 로 분포하였다.

<표 2> 읽기동기 하위요인 신뢰계수

하위요인	효능감	도전심	호기심	몰입	인정	상호작용	경쟁	순응	성적	회피	중요
신뢰계수	.75	.78	.75	.79	.80	.77	.69	.82	.65	.74	.82

2) 읽기 능력 검사

아동의 읽기능력은 한국교육개발원(1989)의 기초 학습기능검사의 일부인 낱말 인식과 독해력을 사용하여 측정하였다. 이것은 학교학습에 기초가 되는 능력을 측정할 수 있는 것으로, 낱말 인식은 검사자가 읽어 주는 낱말의 정확한 철자를 고르는 것이다. 독해력은 문장을 읽고 네 개의 그림 중 그 의미에 합당한 그림을 선택하는 것이므로 문장을 빠른 시간에 정확하게 읽고 그 의미를 파악하는 능력을 측정한다. 낱말 인식 및 독해력 검사 문항 수는 각각 50개로서 가능한 점수의 분포는 낱말 인식 및 독해력 검사 모두 0~50점이다. 이 검사의 반분신뢰도 계수는 .84~.99로 보고 되었고, 본 연구에서의 내적 일관성 계수 Cronbach α = .74이었다.

3. 연구절차

읽기 동기 조사는 초등학교 각 반 담임교사에 의하여 실시되었다. 담임교사는 사전에 질문지 작성 방법과 요령을 설명해 주고, 아동들에게 문항 하나씩 읽어 주면서 아동들이 자신에게 맞는 것을 선택하도록 하였다. 질문지 작성 소요시간은 30~35분이었다. 읽기능력 측정은 읽기동기 조사가 실시된 며칠 후, 연구자가 초등학교 교실을 방문하여 실시하였다. 각 반에서 아동들에게 답지를 나누어주고 답지작성 방법을 설명해 주었다. 연구자가 앞에서 실물화상기로 검사지를 보여주며 아동 각자가 답을 기입하도록 하였고, 답지 작성에 따른 질문이 있을 경우 도움을 주었다. 읽기능력 검사는 상대적으로 쉬운 낱말인식을 먼저 실시하고 독해 검사를 나중에 실시하는 것이 효과적으로 판단되어 본 조사 시 반영하였다. 낱말인식과 독해력 검사에 걸린 시간은 45~55분이었다.

4. 자료분석

수집된 자료는 SPSSWin 10.0 프로그램으로 상관분석, 중다회귀분석, 일변량 분산분석을 하였다.

III. 결과 및 해석

1. 읽기동기 구성요인과 읽기능력의 상관관계

〈표 3〉에 11개의 읽기 동기 구성요인간 상관관계 그리고 이들과 읽기능력과의 상관관계가 제시되어 있다. 먼저, 회피와 순응, 회피와 성적간의 관계를 제외하고 11개의 읽기 동기 구성요인들은 서로간에 유의한 상관관계로 그 절대값이 .171~.662로 분포하였다. 이 결과는 읽기 동기는 일원적 변인이라기 보다는 읽기에 대한 자신감, 기대, 도전심, 상호작용, 중요성, 회피 등의 다양한 내적·외적·사회적 요인이 포함된다는 다원적 견해를 지지한다(Wentzel, 1991). 회피는 다른 동기요인들과 부적 관계를 갖는데 이는 Wigfield와 Guthrie(1997)의 연구에서도 회피는 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 인정, 상호작용, 경쟁심과의 의미있는 부적 상관이 결과된 것과 일치한다. 자신의 읽기능력에 자신감을 갖으면 능력 이상의 수준에 도전할 수 있으며 이는 인정받고자, 경쟁에서 이기고자 하는 외적 동기와 관련이 있다. 읽기 효능감이 높고 호기심이 있는 아동들은 책이 어렵거나 복잡하다고 하여서 읽기를 회피하지 않는다. 따라서 효능감은 아동 스스로가 갖는 목적뿐만 아니라 다른 목적을 이루기 위한 도구적 동기와의 관련이 있다. 또한 책을 읽는 것은 가족 혹은 또래와 상호작용의 주요한 매개체가 된다고 풀이될 수 있다.

효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요성과 같은 읽는 목적이 자신감 및 아동 내부에 있는 경우에 낱말인식 능력과 관계가 있고 상호작용도 낱말인식과 관계가 있다. 인정, 경쟁과 같은 외부적 목적도 낱말인식과 관련이 있다. 또한 어려운 말, 복잡한 내용을 회피하는 것은 낱말인식 능력과 부적 관계가 있다. 반면 아동 외부에서 부과된 규칙에 대한 순응 혹은 성적은 아동의 낱말 인식능력과의 관계가 없다. 이는 초등학교 저학년인 2, 3학년에게 읽기과제를 끝까지 하는 것과 정해진 시간 내에 읽기를 마치는 것, 성적을 잘 받기 위하여 읽기를 하는 것은 낱말 인식 능력과 관련성이 없는 것으로 해석될 수 있다. 초등학교 저학년의 낱말인식 능력은 아동내부의 호기심,

〈표 3〉 읽기동기 구성요인과 읽기능력과의 상관계수

항 목	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 효능감	1.000												
2 도전심	.557**	1.000											
3 호기심	.662**	.655**	1.000										
4 몰입	.513**	.597**	.637**	1.000									
5 인정	.624**	.565**	.656**	.592**	1.000								
6 상호작용	.560**	.551**	.634**	.549**	.593**	1.000							
7 경쟁심	.522**	.484**	.498**	.491**	.536**	.507**	1.000						
8 순응	.322**	.338**	.367**	.348**	.337**	.356**	.314**	1.000					
9 성적	.354**	.317**	.401**	.332**	.392**	.369**	.450**	.280**	1.000				
10 회피	-.339**	-.313**	-.312**	-.236**	-.171**	-.250**	-.172**	.015	-.019	1.000			
11 중요성	.506**	.449**	.491**	.419**	.490**	.526**	.506**	.303**	.403**	-.199**	1.000		
12 낱말인식	.206**	.191**	.156**	.172**	.195**	.138**	.196**	.035	.088	-.129*	.171**	1.000	
13 독해력	.137*	.170**	.132*	.097	.115**	.177**	.132**	.106	.141*	-.011	.145*	.582**	1.000

**p<.01, *p<.05

도전심, 몰입과 관련이 깊으며 성적을 위한 경쟁이 아닌 친구보다 잘하고 싶은 욕구와 관련이 있는 것으로 해석될 수 있다.

몰입, 순응, 회피를 제외한 8개의 동기가 아동의 독해력과 상관이 있었다. 읽기능력에 대한 자신감, 어려운 책 읽기에 대한 도전심, 흥미로운 내용에 대한 호기심, 읽기의 중요성에 대한 인식 등 아동 스스로의 목적은 독해능력과 관계가 있는 것이다. 또한 선생님이나 부모님의 인정을 추구하는 것과 책을 매개로 한 사회적 상호작용, 친구들보다 잘하고 싶은 욕구, 성적을 잘 받기 위한 수단으로서의 외적 동기는 아동의 독해능력과 관계가 있다. 성적요인은 낱말인식능력과 상관되지 않으나 독해능력과 관련이 있는 것은, 낱말인식보다 인지적으로 높은 수준인 독해능력의 학교 과제로서의 의미를 인지하고 있음을 반영한다. 즉, 초등학교 2, 3학년이 되면 독해능력의 과제 중요성을 인지하고 이의 학교 성취도와 관련성의 의미를 안다고 해석될 수 있다.

어려운 낱말, 이야기 구성의 복잡성, 다수 등장인물의 등장 등 책의 난이도에 따른 회피의 정도는 낱말인식 능력과 부적 관련이 있으나 독해능력과 관련이 없는 것은 주목할 만하다. 낱말인식의 수준에서는 마치 복잡한 한자 모양을 인식하는 상황처

럼, 부담이 되는 인지적 활동이 요구되는 것은 회피하고자 하나 문장 구성 및 의미파악 등의 지적활동이 포함되는 독해 수준에서는 회피와 관련이 없는 것으로 볼 수 있다. 상호작용은 낱말인식과 독해력 모두와 관련이 있는데 읽기동기의 구성요인으로 최근에 고려되기 시작한 사회적 상호작용과 읽기능력과의 관계성은 주목할 만하다. 책을 읽으면서 혹은 읽고 난후 이에 대한 느낌과 생각을 또래 및 가족과 이야기 나누기를 좋아하는 것과 같은 읽기활동을 통한 사회적 상호작용은 읽기능력과 관련이 있다. 이는 책을 읽는 것은 개인 내적 활동이라는 기존의 관념을 수정시켜 준다.

낱말인식 및 독해력에 대한 읽기동기 구성요인의 설명력을 알기 위하여 11개의 동기요인을 독립변인으로 하고 낱말인식 및 독해력 각각을 종속변인으로 하여 단계입력방식의 중다회귀분석을 실시하였다. 낱말인식 및 독해력 각각의 회귀식에서 제외된 11개의 동기 구성요인들간의 공차한계는 모두 .10이상이므로 독립변인들간의 공선성은 문제가 되지 않았다(이학식·김영, 2001). 분석 결과 중요성이 낱말인식의 6.2%를 설명하였으며 그 이외의 읽기에 관련된 동기 변인들은 아동의 낱말인식 능력을 설명하는 의미있는 변인이 아닌 것으로 분석 결과

나타났다. 또한 중요성에 의해 독해 능력의 5.5%가 직접적으로 설명되는 변인으로 결과 되었으나 그 이외의 읽기에 관련된 동기 변인들은 아동의 독해 능력을 설명하는 의미있는 변인이 아닌 것으로 분석 결과 나타났다. 다른 활동에 비하여 책읽기를 중요하게 여기는 태도 및 인식은 낱말인식 능력 및 독해력 소량을 설명한다. 읽기성취와 관련되어 가장 많이 연구된 효능감이 아닌 중요성이 낱말인식 및 독해력을 예언한 것은 주목할 만하다. 이는 효능감 뿐만 아니라 여러 개의 내면적, 외면적 동기요인을 함께 고려한 결과, 읽기능력을 설명하는 변수로 중요성이 결과 된 것이다. 읽기는 중요하다는 초등학교 저학년 아동들의 가치 부여 혹은 가치 인식의 정도가 읽기능력의 예측변인이 될 수 있음을 의미한다. 또한 조사대상 초등학교 저학년 아동들의 읽기능력은 경쟁, 순응과 같은 외면적 이유보다 읽기에 대한 가치부여라는 내면적 이유에 의해서 설명된다. 이는 우리나라 문화가 서구에 비하여 개인의 관심을 존중하기보다는 외부의 기대에 대한 순응을 강조하는 경향이 있다는 견해에 시사점을 갖는다. 이는 조사 대상 아동이 입시경쟁에서 자유로운 시기인 초등학교 저학년임을 고려할 때 읽기동기의 읽기능력 설명의 정도는 다양한 연령을 대상으로 연구할 필요를 제안한다.

2. 읽기동기 구성요인의 상하에 따른 읽기능력의 차이

11개 동기 변인 각 점수의 높낮이에 따라 집단을 범주화하여 각 구성요인의 점수가 제일 높은 집단과 낮은 집단의 낱말인식과 독해력 차이를 검증하였다. 11개의 읽기 동기 요인별 높은 집단과 낮은

집단 구분은 각 동기 요인의 점수 분포를 서열화하여 두 그룹으로 범주화하였다. 하위 50 백분위 수는 읽기 동기가 낮은 집단이며 상위 50 백분위 수는 읽기 동기가 높은 집단이다. 각 읽기 동기 요인의 상·하에 따른 평균과 표준편차 점수는 <표 5>에 집단별 낱말 인식능력의 평균 및 표준편차와 함께 제시되어 있다. <표 5>는 읽기동기를 구성하는 11개 요인들의 상하 집단의 낱말인식 능력 차이에 대한 검증 결과이다. 효능감, 도전심, 호기심, 몰입과 같이 읽는 이유가 아동 내부에 있는 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비하여 낱말인식 평균이 높았다. 즉 읽기능력에 대한 자신감, 어려운 읽기과제에 대한 도전심, 흥미에 따른 자발적인 읽기활동의 선택 및 이야기 세계에 대한 상상과 몰입이 높은 아동들의 낱말인식 능력이 높다. 또한 인정 및 경쟁심과 같은 읽는 이유가 다른 사람을 의식하는 것에 있는 아동들은 낮은 아동들에 비하여 낱말인식 능력의 평균이 높았다. 즉 책 읽기로 인한 부모, 교사 및 또래로부터의 인정 및 이기고자 하는 욕구가 강한 아동들이 낱말인식 능력도 높다.

<표 6>은 읽기동기를 구성하는 11개 요인들의 높낮이 수준에 따른 독해 능력 차이에 대한 검증결과이다. 도전심이 높은 아동이 낮은 아동에 비하여 독해력이 높게 나왔다. 읽기과제의 난이도에 상관없이 책 읽기에 대한 도전심이 강한 집단 아동들의 독해 능력이 높다. 인지적으로 높은 능력을 요구하는 독해력은 어려운 과제에 도전하는 아동들에게 유리함을 의미한다. 또한 책읽기를 매개로한 가족, 친구와의 상호작용을 좋아하는 아동들이 이러한 활동이 낮은 아동들의 독해능력에 비하여 높았다. 가족과 함께 도서관에 가고, 책을 읽으면서 부모, 형제, 친구들과 느낌과 생각을 나누기를 좋아하는 아동들은

<표 4> 낱말인식 및 독해력에 대한 읽기동기의 종다회귀분석

	예언변인	B	β	R ²	R ² 누적량	F
낱말인식	중요성	1.711	.204	.062	.062	10.03**
독해력	중요성	1.248	.158	.055	.055	5.90*

**p<.01, *p<.05

〈표 5〉 읽기동기 상하 집단 평균 및 낱말인식 능력의 차이: 평균(표준편차)

	낮은 집단		높은 집단		F 값
	동 기 M(SD)	낱말인식 M(SD)	동 기 M(SD)	낱말인식 M(SD)	
효능감	2.28(.42)	28.72(7.06)	3.42(.37)	31.48(8.02)	10.18**
도전심	2.30(.43)	28.38(7.96)	3.40(.32)	31.83(7.30)	15.03***
호기심	2.27(.35)	29.05(7.58)	3.24(.35)	31.05(7.76)	5.08*
몰 입	2.38(.39)	29.17(6.97)	3.41(.33)	31.05(7.85)	4.61*
인 정	2.31(.43)	28.83(7.41)	3.39(.31)	31.58(7.77)	9.95**
상호작용	1.83(.39)	29.84(7.39)	2.97(.40)	30.79(8.18)	1.09
경쟁심	2.36(.43)	29.18(7.72)	3.43(.32)	31.14(7.82)	4.67*
순 응	2.40(.40)	30.22(7.88)	3.39(.33)	30.27(7.55)	.01
성 적	2.50(.52)	29.57(7.83)	3.83(.24)	31.05(7.63)	2.71
회 피	1.56(.40)	31.14(8.32)	2.84(.48)	29.52(6.77)	3.51
중요성	2.25(.67)	29.52(7.84)	3.88(.22)	30.87(7.57)	2.32

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

〈표 6〉 읽기동기 상하 집단의 평균 및 독해력의 차이: 평균(표준편차)

	낮은 집단		높은 집단		F 값
	동 기 M(SD)	독해력 M(SD)	동 기 M(SD)	독해력 M(SD)	
효능감	2.28(.42)	23.42(7.91)	3.42(.37)	24.48(7.34)	1.48
도전심	2.30(.43)	22.69(7.69)	3.40(.32)	25.10(7.36)	7.52**
호기심	2.27(.35)	23.51(7.26)	3.24(.35)	24.66(7.79)	1.72
몰 입	2.38(.39)	23.43(7.45)	3.41(.33)	24.67(7.50)	2.00
인 정	2.31(.43)	23.35(7.70)	3.39(.31)	24.74(7.36)	2.58
상호작용	1.83(.39)	23.05(8.07)	2.97(.40)	25.33(7.06)	6.48**
경쟁심	2.36(.43)	23.34(7.49)	3.43(.32)	24.72(7.55)	2.50
순 응	2.40(.40)	23.42(8.50)	3.39(.33)	24.52(6.84)	1.58
성 적	2.50(.52)	23.40(7.81)	3.83(.24)	24.90(7.24)	2.90
회 피	1.56(.40)	23.86(7.95)	2.84(.48)	24.25(7.19)	.20
중요성	2.25(.67)	23.54(7.99)	3.88(.22)	24.49(7.03)	1.21

**p<.01

그렇지 않은 아동들에 비하여 독해능력이 우수하다. 이는 이야기 구성 및 전개에 대한 통합적 이해과정인 독해에는 사회적 상호작용이 중요하다는 것을 보여준다. 내면적 이유에 의해 동기화된 아동의 독해력이 우수한 것은 서구의 아동과 차이가 없다. 그러나 읽는 이유가 사회적 상호작용에 있는 경우 그렇지 않은 경우보다 독해력이 높는데, 서구 아동은

사회적 관계를 위한 읽기 동기는 오히려 독해력과 부적으로 관계가 있었으므로(Wang & Guthrie, 2004), 서구 아동의 결과와 상반된다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 아동이 읽기를 선택하는 목적이 다양

하다는 전제하에 11개의 동기 구성요인과 이들의 읽기능력과 관계성을 탐색하였다. 읽기동기는 읽기활동의 빈번성과 다양성이라는 매개변인을 통하여 읽기능력과 간접적으로 설명되었던 선행연구를 확장하여 자아신념, 내·외적 동기 및 사회적 상호작용의 읽기동기가 읽기능력을 얼마나 설명하는가를 예측하고자 하였다. 11개의 동기요인들은 서로간 관련이 있어서 아동은 한가지 이유로 책을 읽도록 동기화되는 것이 아니라, 자신의 능력에 대한 믿음, 도전심, 호기심, 몰입, 중요, 인정, 회피, 성적, 순응, 경쟁, 상호작용의 다양한 이유로 동기화됨을 확인할 수 있었다. 회피는 순응과 성적을 제외한 모든 변인과 의미 있는 부적 상관을 나타내어서 책을 회피하는 아이들은 읽기에 대한 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 인정, 상호작용, 경쟁, 중요성 등의 동기요인이 낮다. 효능감은 도전심과 가치부여 등의 내면적 요인과 관련된 것으로 주로 보고 되었으므로(Eccles & Wigfield, 1995; Harter & Connell, 1984), 효능감은 읽기에 대한 도구적 동기인 외면적 동기와 부적으로 관계될 것이라는 예상은 지지되지 않았다. 오히려 효능감은 읽기를 위한 다양한 이유와 긴밀하게 관련되어 있었다.

상호 보완적이면서 독립적 기술과 능력이 요구되는 낱말인식과 독해능력은 이들과 관계된 동기요인에 차이가 있었다. 효능감, 도전심, 호기심, 몰입, 중요성과 같은 아동 스스로의 목적과 인정, 경쟁, 회피의 외부적 요인을 고려한 읽기목적은 아동의 낱말인식 능력과 관계가 있다. 효능감, 도전심, 호기심, 중요성, 인정, 경쟁과 성적은 독해능력과 관련이 있었다. 동기요인 중 최근에 새롭게 고려되는 사회적 상호작용 요인은 낱말인식 및 독해능력과 관련이 있었다. 책을 매개로 사회적 상호작용을 빈번히 하고 이를 좋아하는 아동은 낱말인식과 독해능력이 우수하다. 반면 순응은 낱말인식 및 독해력과 관련이 없었는데, 이는 순응을 묻는 문항내용이 읽기속도와 읽기에 관계된 의무와 규칙 준수를 묻는 것과 관련되어 이해될 수 있다. 초등학교 저학년 시기는 읽기에 관계된 의무와 규칙 준수에 대하여 민감하지 않은 시기이므로 읽기능력과 관계없는 결과가

나온 것이라고 해석될 수 있다.

초등학교 저학년 아동의 읽기능력은 자신감보다는 읽기의 중요성에 대한 인식과 가치관이 중요한 변인이다. 다양한 읽기동기 구성요인 중 아동의 낱말인식과 독해력 모두 중요성, 즉 읽기에 대한 가치부여에 의해 설명되었다. 이는 “내가 왜 읽는가”의 목적을 묻는 질문에 “중요하기 때문”의 답이 가장 유의함을 의미한다. 초등학교 저학년기의 효능감은 비현실적으로 높은 것과 연관되어 이해될 수 있고 성적, 경쟁, 순응과 같은 타인을 의식한 읽기동기보다는 아동 자신의 읽기가치에 대한 인식이 직접적으로 읽기능력을 설명한다. 다양한 동기구성 요인들의 높낮이에 따른 집단간 낱말인식과 독해력에 차이가 있었다. 다양한 동기요인들은, 상호관련성이 있으면서도 독립적 기능과 능력이 요구되는 낱말인식과 독해력에 차별적 영향을 미친다. 도전심이 높은 아동은 낱말인식과 독해력도 우수하였으나, 효능감, 몰입, 인정, 경쟁심이 높은 아동은 낱말인식 능력이 높은 반면, 독서를 통한 상호작용이 활발한 아동은 독해력이 우수하였다.

이러한 결과는, 외면적 이유보다 내면적 이유로 동기화된 아동이 읽기능력이 우수하다는 서구 아동의 경우와 크게 다르지 않다. 우리나라 문화가 서구 문화에 비하여 개인 내적 흥미보다는 권위있는 대상 혹은 외부적 규칙을 강조하므로 우리나라 아동은 서구아동에 비하여 외면적 혹은 사회적 상호작용 등의 요인과 읽기능력이 더 관련될 수 있다는 문제제기는 부분적으로 수용되었다. 이는 보편적으로 내면적 동기가 인간의 자율적 행동에 더 주요하며(Deci & Ryan, 1985), Piaget의 주장대로 문화적 맥락과 관계없이 아동은 인지적으로 능동적 존재라는 것과 관련되어 풀이될 수 있다. 반면 우리나라 아동은 사회적 목적에 의해 동기화된 경우 읽기능력이 더 우수한데, 이는 서구 아동의 경우와 대조적이다. 이는 전통적으로 동양문화권에서의 개인의 존재는 개별성보다는 가족, 친구와 공동체 내의 관계성속에서 정의되는 경향이 있다는 것과 연결되어 이해될 수 있다(Markus & Kitayama, 1991).

본 연구는 읽기동기를 일원적으로 보던 관점에서

다원적 관점으로 확대하여 이론적으로 구성 가능한 동기요인들과 읽기능력과의 관련성을 보여주었다. 또한 연구대상이 초등학교 고학년 이상이 주를 이루었던 선행 연구를 확장하여 초등학교 저학년을 대상으로 하여 기초적 읽기능력인 낱말인식 능력과 읽기동기와의 관련성도 탐색하였다. 책을 매개로 한 사회적 상호작용은 읽기능력과 긍정적 관련이 있다는 것과 읽기의 중요성에 대한 인식과 가치부여의 정도가 읽기능력을 예측한 것은 서구아동 대상의 연구를 확대하였다는 의의가 있다.

그러나 읽기능력에 관여하는 동기요인의 설명력이 낮게 나온 것은 이 연구의 제한점으로 지적할 수 있다. 이는 읽기동기가 읽기능력의 예측변인으로 고려될 때 다른 요인들을 고려한 구조적 모델로 탐색되어야 함을 의미할 수 있다. 예를 들어 읽기에 대한 자신감이 높고 도전하는 아동은 읽기과제에 필요한 방략을 잘 구사하며 이는 다시 읽기능력과 관계가 있을 수 있다(Schunk & Rice, 1993). 또한 과거의 읽기 성취도, 여가를 위한 독서의 양, 학업을 위한 독서의 양 등 읽기능력과 관련된 학습자 변인 및 맥락변인과의 관계성 속에서 동기요인의 설명력을 본다면 다른 결과가 나올 수도 있을 것이다. 또한 본 연구는 일부 지역 초등학교 저학년 아동에 제한된 것이므로 이러한 결과를 다른 연령과 집단에 일반화하기에 무리가 있다.

초등학교 저학년기는, 읽기에 대한 기술 습득뿐만 아니라 태도, 습관, 목적의식이 형성되는 시기이다. 저학년 아동의 읽기교육은 어떻게 읽는가에 관계된 기술과 지식 전수뿐만 아니라 읽기에 대한 인식, 가치관, 태도 등이 강조되어야 함이 본 연구결과 확인된다. 할 수 있다는 자신감을 길러주고 아동 자신이 흥미있어 하는 주제 및 책 선택의 기회를 주므로써 읽어야 하는 이유를 아동 자신이 갖도록 하는 것이 필요하다. 이야기를 읽으면서 이야기 세계에 몰입하여 자신이 주인공이 되어 보거나 상상하는 기회를 갖는 것이 읽기능력 발달에 효과적인 것이다. 개인적으로 읽고 끝내는 것이 아니라 책을 읽은 후 친구들과 감상을 나누는 활동도 읽기능력 발달에 효과적일 것이다. 본 연구의 대상인 초등학교 저학년

아동은 친구보다 잘하고 싶은 경쟁심과 부모, 교사로부터 인정받고 싶은 욕구가 읽기능력과 관련이 있지만, 읽기능력과 관련된 더 중요한 요인은 아동 자신의 만족, 흥미 및 가치인식에 있다. 따라서 교사는 읽기에 대한 의무와 규칙 준수 등을 강조하는 지시적 교수법보다 아동의 자율성을 존중해주고 도전할만한 과제를 주고 자신감을 격려하여야 한다.

서론에서 제기되었듯이 읽기교육의 궁극적 목적은 관례적 읽기기술 성취에 그치는 것이 아니라, 다양한 목적을 가지고, 즐거움을 위하여 자발적으로 읽기를 선택하는 것이다(IRA & NAEYC, 1998). 계속적으로, 읽기행동과 관련하여 얼마나 잘 읽느냐의 수행능력에 대한 것뿐만 아니라 얼마나 자발적으로 다양하게 읽느냐의 문제가 연구되어야 할 것이다. 또한 읽기행동은 맥락지향적이라는 사회문화적 관점(Scribner & Cole, 1981)에 따라서 읽기동기와 관련된 연구는 학교 학습에 관련된 읽기성취 뿐만 아니라 다양한 맥락과의 관계성 속에 자발적 읽기행동이 연구될 필요가 있다. 아동이 읽는 이유는 다양하며 이 다양한 읽기동기 수준 역시 아동에 따라 다르다. 이러한 읽기동기의 개인 차이는 어디에서 오는가의 문제도 탐색되어야 할 것이다. 특히 많은 연구들이 아동의 동기발달의 요인으로서 부모를 강조한다(Wentzel, 1999). 부모의 가치관과 신념에 따라서 자녀의 읽기 동기에 어떠한 영향을 줄 것인가도 연구되어야 할 것이다.

■ 참고문헌

- 가경신(1997). 독자의 심리적 요인이 읽기 성취에 미치는 영향. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김효영(2000). 읽기동기와 읽기 활동의 관계 분석. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권민균(2002). 초등학생의 읽기동기에 관한 연구: 읽기동기의 구성요인, 학년과 성차이를 중심으로. 아동학회지, 23(3), 17-33.
- 이학식, 김영(2001). SPSS 10.0 매뉴얼: 통계분석 방법 및 해설. 서울: 법문사.

- 정범모, 이성진(1987). *학업 성취의 요인*. 서울: 교육출판사.
- 조선일보(2000). "초등생 독서량 감소" 조선일보, 5, 25.
- 한국교육개발원(1989). *기초학습능력검사*. 서울: 특수교육사.
- Ames, C. (1992). Classrooms. Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, R.C., Wilson P.T., & Fielding, L.G.(1988). Growth in research and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Au, K. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. NewYork: Harcourt Brace College Press.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bodley, J. H. (1994). *Cultural anthropology: Tribes, states, and the global system*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Cassidy, J., & J. K. Wenrich (1998). What's hot, what's not for 1998. *Reading Today*, 15(4). Newark, DE: International Reading Association.
- Chen, C. S., Stevenson, H. W., Hayward, C. & Burgess, S. (1995). Cultrue and achievement: Ethnic and corss-cultural differences. In M.S. Maehr & P.R. Pintrich(Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolesctens' academic achievement-related beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. NewYork: Norton.
- Flippo, R. F. (2001). *Reading Researchers in search of common ground*. Newark, DE: IRA.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- 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, 231-256.
- Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation*, 3, 219-250. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ho, D. Y. (1994). Cognitive socializaion in Confucian heritage cultures. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking(Eds.), *Cross-Cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- IRA & NAEYC (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*. National Association for the Education of Young Children.

- Julian, T. W., Mckenry, P. C., & Mckelvey, M. W. (1994). Cultural variations in parenting: Perceptions of Caucasian, African-American, Hispanic, and Asian-American parents. *Family Relations, 43*, 30-37.
- Lepper, J. 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*. San Diego, CA: Academic Press.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70.
- Mikulecky, L. (1994). The need for affective literates. In E.H. Cramer & H. Castle(Eds.), *Fostering the love of reading: the affective domain in reading education*. International Reading Association.
- Morrow, L. (1996). *Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts in a literature-based program*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Samuels, S. J. (2002). Reading Fluency: Its development and Assessment. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3rd ed. Newark, DE: IRA.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 233-262.
- Schunk, D. J., & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *The Journal of Special Education, 27*, 257-276.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*, 386-398.
- Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A.C. Gohart & D.J. Stipek(Eds.), *Constructive and destructive behavior implications for family, school, and society*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. H. & Guthrie, H. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: The relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*, 1-24.

_____ (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.

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.

_____ (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

(2004년 7월 26일 접수, 2004년 10월 22일 채택)

읽기동기 질문지 문항 내용

요 인	문 항 내 용
효능감	내년이 되면 나는 책읽기를 잘 할 것이다. 나는 책읽기를 잘 한다. 나는 책읽기를 통해서 친구들보다 더 많은 것 을 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 그것 을 나 혼자 다시 읽는다. 흥미로운 내용에 대하여 새로운 것을 더 알기 위해 책을 읽는다. 나는 좋아하고 자주 읽는 책이 있다. 나는 취미활동과 관계있는 책을 찾아서 읽는다. 나는 새로운 것에 관한 책읽기를 좋아한다. 나는 외국사람들에 관한 책이 재미있다.
몰 입	나는 공상이야기 혹은 상상이야기를 읽는다. 나는 추리소설을 좋아한다. 나는 책을 읽을 때 이야기 장면을 머리에 그린다. 나는 내가 좋아하는 책에 나오는 주인공들과 친구가 되고 싶다. 나는 모험이야기를 많이 읽는다.
인 정	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 기 쁘다. 부모님은 내가 책읽기를 잘 한다고 자주 이야 기 해 주신다.
상호 작용	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 이야기 한다. 읽고 있는 책에 대하여 가족과 함께 이야기하 는 것을 나는 좋아한다.
경쟁심	나는 친구들 보다 정답을 많이 맞추려고 노력 한다. 나는 책읽기를 제일 잘 하고 싶다. 나는 책 읽기를 친구들보다 먼저 끝내는 것을 좋아한다.

계속

요 인	문 항 내 용
경쟁심	우리 반에서 함께 읽은 책의 내용에 대한 답을 나만이 맞추는 것을 좋아한다. 책을 잘 읽는 아이들의 명단에 내 이름이 포함 되어 있어야 한다. 책 읽기를 친구들보다 더 잘 하기 위하여 나는 열심히 노력할 것이다.
순 응	나는 책을 읽어야 할 때에만 읽는다. 나는 선생님이 하라는 그대로 읽기 숙제를 한다. 읽기 숙제는 끝까지 다 하는 것이 중요하다. 정해진 시간 내에 책읽기를 마치려고 나는 항 상 노력한다.
성 적	나는 읽기 점수를 알고 싶다. 나는 성적을 잘 받기 위하여 책을 읽는다.
회 피	책의 말이 너무 어려우면 그 책은 읽기가 싫다. 날말의 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 내 게 매우 중요하다.