

중학생의 읽기 효능감 구성 요인 연구

최숙기*

<차 례>

- I. 서론
- II. 읽기 효능감의 이론적 탐색
- III. 읽기 효능감 요인 분석 절차 및 방법
- IV. 읽기 효능감 요인 분석 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

읽기 연구에서는 읽기 수행에 영향을 미치는 다양한 요인을 탐색해 왔다. 그 결과, 읽기의 인지 과정에서 작동하는 여러 가지 기능이나 전략이 밝혀지기도 했고, 어휘나 배경지식과 읽기 수행의 관련성, 작업 기억 폭과 읽기 수행의 관련성, 읽기 행동 및 읽기 태도와 읽기 수행의 관련성이 밝혀지기도 했다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 하여 학생들을 좀 더 능숙한 독자로 기를 수 있는 다양한 읽기 교육 방안이 마련되었다. 그러나 이러한 성과에도 불구하고 학생들이 독립적이고 자율적인 독자로서 성장하는 데에는 한계가 있었다. 학생들은 읽기 기능이나 전략을 배웠지만 읽기를 싫어하고 회피하려는 경향이 나타나고 있기 때문이다. 이러한 경향은 학년이 올라갈수록 심해지고, 학교 교육을 마치고 사회인이 되었을

* 한국교원대 강사

때는 거의 글을 읽지 않는 상황에까지 이르고 있다. 생애 독자나 평생 독자를 기르는 것이 읽기 교육의 궁극적인 목표라는 점을 상기해 본다면 이러한 상황은 매우 역설적이다.

이러한 역설적인 상황에 의해, 최근 읽기 교육에서는 학생들의 정서 요인에 대해서도 관심을 두기 시작했다. 읽기 기능이나 전략과 같은 인지 요인만으로는 읽기 능력이 온전히 성립될 수 없다는 점을 인식하고, 읽기와 관련된 학생들의 정의 요인, 예를 들면 읽기 동기, 읽기 태도 등에 관심을 기울이기 시작한 것이다. 이에 따라 읽기 수행과 관련된 주요한 정의 요인들의 구조, 특징이나 성격 등이 밝혀지고 있다. 이 중에서 특히 주목을 끄는 정의 요인은 바로 읽기 효능감이다.

읽기 효능감은 독자가 가지고 있는 자기 자신의 읽기 능력에 대한 긍정적 믿음의 체계인데, 읽기 효능감은 다른 인지 요인과 상호작용하면서 읽기 수행과 읽기 성취에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 읽기 효능감은 읽기 동기의 하위 요인으로 다루어지기도 하지만, 읽기 수행에 영향을 미치는 요인으로서도 단일하면서도 거시적인 개념이어서 별개의 요인으로 다루는 것이 가능하다. 따라서 이 연구에서는 읽기 효능감을 읽기 수행에 영향을 주는 주요 요인으로 보고, 중학생들의 읽기 효능감을 구성하고 있는 하위 요인이 무엇인지를 탐색하고자 한다. 중학생들은 읽기 발달이 왕성하게 이루어지는 시기로 판단되므로, 이들이 보이는 읽기 효능감의 수준과 읽기 효능감의 구성 요인은 다른 시기와 구분되는 고유한 특성이 있을 것으로 예상된다.

이 연구에서는 중학생들이 가지고 있는 읽기 효능감의 구성 요인을 분석하기 위해 경기, 충북, 경북에서 각각 한 중학교를 선정하여 자료를 수집하였다. 이를 바탕으로 하여 중학생의 읽기 효능감 구성 요인을 분석하고, 그 결과를 활용하여 성별 차이와 학년별 차이를 밝히고자 한다. 이 연구는 아직 구체적으로 밝혀지지 않은 중학생들의 읽기 효능감 구성 요인에 대한 정보를 제공해 준다는 점, 읽기 효능감의 성별 차이와 학년별 차이에 대한 정보를 제공해 준다는 점, 중학생들의 읽기 능력 발달 및 읽기 행동 변화에 관한 정보를 제공해 준다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

II. 읽기 효능감의 이론적 탐색

1. 자기 효능감과 읽기 효능감

인간의 왜 행동하는가에 대한 연구는 다양한 접근들로 탐색되어 왔다. 인간이 행동을 하는 근본적인 이유와 행동의 과정, 그리고 행동 변화를 설명하는 다양한 연구들은 각각의 흐름들을 가지며 이어져 왔다. 이 가운데 대표적인 연구 경향 가운데 하나는 바로 행동주의(behaviorism) 심리학이다. 행동주의 심리학에 따르면 유인기는 인간행동의 주요 원인이 된다. 그러나 이러한 유인가가 인간에 이득을 부여하는 대상이지만, 이것이 아니더라도 인간이 행동하는 기제에 대한 예외적인 경우들은 설명하지 못한다는 한계점이 있다. 이러한 사실은 인간 행동이 단지 이익으로서의 유인가 이외의 기제가 작용한다는 가정을 낳게 하였다.

Bandura(1997)는 인간 행동에 대해 유인가 이상의 다른 기제를 설명하기 위해 작인(agent)으로서의 인간의 생산적이고 능동적 역할에 대해 주목하기 시작하였다. 인간은 단순히 주어진 자극에 반응만 하는 제한적인 존재가 아니라 환경과 상호작용하면서 스스로 행동하는 존재인 것이다. 이를 이중 인과 모형(dual causal linkage)으로 설명하였는데 이를 통해 인간 행동을 설명하고자 한 주요 이론이 바로 ‘사회인지이론’이다. 사회 인지 이론에 따르면 인간은 자신의 삶에 영향을 미치는 다양한 사건들을 통제하기 위해 노력하고 이러한 노력이 곧 바람직한 결과를 산출하도록 이끈다고 보았다. 이때 노력의 주요 동력을 ‘자기 효능감(self-efficacy)’라고 제안하였다. 자기 효능감은 인간 행동의 주요 근원으로 곧 어떤 행위를 수행하였을 때 바람직한 결과를 가져 올 수 있을 것이라는 기대 신념으로 설명된다. 개인의 자기 효능감이 낮거나 부정적인 수준일 때 행동은 발생되지 않거나 혹은 수동적인 양상을 보인다. 이에 반해 개인의 자기 효능감이 높거나 긍정적인 수준일 때 행동은 발생되고 혹은 능동적인 양상을 보인

다. 자기 효능감은 행동의 선택과 지속에도 영향을 미치기 때문에 인간 행동의 발생 이외에 과정에 대한 설명력을 갖는다. 자기 능력에 대한 자신감, 즉 자기 효능감이 없을수록 문제 상황이나 어려운 상황에 직면하였을 때 쉽게 포기하고 반대로 자기 효능감이 강할수록 과제에 대한 노력의 정도가 매우 높고 지속 시간도 매우 길어지는 경향을 보인다(Bandura, 1997).

자기 효능감의 이러한 역할들은 사람들로 하여금 한 활동에 대해 그들의 노력을 얼마나 투자할 것인지, 또 그들이 방해물을 직면했을 때 얼마나 오랫동안 지속할 것인지, 또 불리한 상황에 처했을 때 그들이 얼마나 이를 저항해 내고 견딜 수 있을지를 설명해 준다. 그들이 효능감이 높은 수준일 때 일수록, 더욱 많은 노력을 부여하고, 지속하며 문제에 대해 저항한다. 효능감은 또한 그들이 어떤 과업에 참여하거나 혹은 그들이 실현해야 할 성취 수준에서 개인들이 경험하는 불안이나 스트레스에 영향을 미친다.

자기 효능감의 이러한 성향은 사람들의 행동의 양상을 결정짓는다. 예를 들어, 한 영역에 대한 개인적 효능감이 매우 높은 사람들은 그 특정 영역의 과업에 대해 회피 대상으로 보는 것으로 보다는 달성해야 할 도전으로 판단하는 경우가 많고 참여하는 활동들에 대해 매우 높은 흥미 수준을 보인다. 또한 도전 목표로 그를 선정하고 그들에 대한 매우 강한 몰입을 지속하도록 하며 실패에 직면할 때 그들의 노력을 강화시키며 실패나 좌절 이후 그들의 자신감을 보다 쉽고 빠르게 회복하도록 이끈다. 또한 그들은 달성할 충분한 능력이 있다고 믿으며 실패의 원인은 불충분한 노력, 지식, 기술에 귀인 하는 경향을 보인다. 높은 자기 효능감은 어려운 활동과 과업에 접근할 때 침착함을 제공한다. 반대로, 매우 낮은 자기 효능감을 지닌 사람들은 그러한 과업이 실제 그러한 것으로 보다 더욱 어려운 것으로 여기고, 스트레스, 좌절, 문제 해결에 대한 협소한 전망을 갖는다. 이러한 영향의 결과로, 자기 효능감은 개인이 최종적으로 달성하는 성취의 수준에 대한 매우 강력한 예측자이자 결정자로 작용한다. 이러한 이유 때문에 Bandura(1986, 1997)는 개인적 효능감이 인간 주체의 주요 요인으로 기여할 수 있다고 매우 강력하게 주장하는 것이다.

이러한 자기 효능감은 영역 일반적 성격 뿐 아니라 영역 특수적 성격을 지니며 다양한 과제 영역에서 개별적 영향력을 미칠 수 있다(Bandura, 1986, 1997). 일반적 수행 상황과 자기 효능감의 정적 관련성은 읽기 영역에서도 동일하게 적용될 수 있다. 자기 효능감이 작용하는 구체적인 상황이나 기능이 읽기라는 영역으로 구체화되면서 읽기와 읽기에서의 효능감에서도 각각의 상관성을 발견할 수 있다. 읽기에서의 자기 효능감을 읽기 효능감이라 할 때, ‘읽기 효능감’(reading self-efficacy)이란 주어진 읽기 과제 상황에서 주어진 읽기 목표를 달성하는데 필요한 읽기 행동의 과정들을 조직하고 실행하는 능력에 대한 개인의 능력을 의미한다. 읽기 효능감은 읽기 과제 수행에 참여하는 독자가 자신의 읽기에 관한 효능성에 대한 기대를 어떻게 하는지 또는 독자 자신의 효능성을 어떻게 바라보고 있는지에 대해 인식한 결과이기 때문에 ‘지각된 읽기 효능성(percieved reading self-efficacy)’ 혹은 ‘읽기 효능성에 대한 신념 또는 기대(belief or expectation of self-efficacy)’라고도 부를 수 있다. 이러한 읽기 효능감은 일반적인 자기 효능감이 행동에 미치는 영향과 유사하게 읽기 행위에 대해서도 유사한 영향력을 보인다. 읽기 효능감은 자기 효능감이 과제 수행에 필요한 동기나 인지적 원천, 행동의 방향을 결정하도록 하는 개인의 능력에 대한 판단인 것과 같이(Gist & Mitchell, 1992), 읽기 과제 수행에 필요한 동기, 인지, 행동적 차원의 방향 결정에 영향을 미친다. 따라서 읽기 효능감은 읽기 행위를 선정하고, 읽기 과제를 지속시키도록 이끌며, 읽기 과업의 높은 난이도나 읽기 몰입을 방해하는 대상을 접했을 때 이를 극복하는데 영향을 미친다. 또한 읽기 수행 목표 달성에 실패했거나 좌절했을 때 평정심을 찾는 속도와 읽기의 자기 조절 전략 운용에도 직접적인 영향을 미쳐 결과적으로 읽기 수행에 중요한 예측자로서 역할을 한다. 이는 읽기 효능감이 읽기 동기의 한 요인으로서 이를 중재하여 읽기 수행이나 행동에 영향을 미치는 것과도 관련이 있다.

2. 읽기 효능감의 주요 원리

독자의 읽기 과제 수행에서의 능력에 대한 자신의 신념을 의미하는 읽기 효능감에는 읽기 효능감이 구성되는 과정에서의 원리와 함께 읽기 효능감이 읽기 수행에 영향을 미치는 원리들이 각각 나타난다. 읽기 효능감이 자기 효능감의 읽기 영역에서의 적용 양상으로 설명되는 것인 만큼 구성의 원리나 영향을 미치는 원리들은 자기 효능감의 일반적 이론에 바탕을 두고 나타난다.

일반적으로 자기 효능감을 판단함에 있어 평가의 준거가 되는 효능감 자원(source)이 몇 가지 존재한다. 이들은 효능감의 정보원 혹은 자원으로 설명되는데 첫 번째 자원은 행위를 수행하는 행위자 자신이 스스로의 수행을 관찰하고 평가하는 것이다. 두 번째 자원은 동료나 친구등과 같이 대타적인 모델이 수행하는 것을 관찰하는 경험(vicarious experience) 통해서 효능감을 평가하는 것이다. 이는 모방 학습의 원리가 되기도 한다. 세 번째 자원은 자신의 수행에 관한 타인의 설득, 즉 능력에 대한 피드백이나 그 외 평가 표지등을 통해 평가하는 것이다. 네 번째 자원은 심장의 박동, 땀의 분비 정도에 관한 자신의 생리적 지표를 통해 효능감을 평가하는 것이다. 이러한 각 자원들을 통해 개인은 자신의 효능감은 판단하고 이를 바탕으로 하여 자신의 효능감 수준을 결정한다(Bandura, 1977 : 1986).

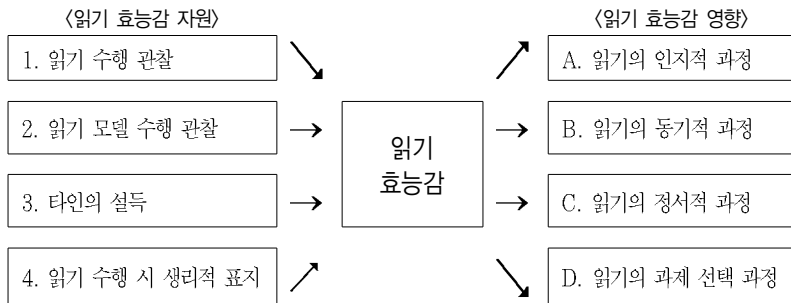
이렇게 구성된 자기 효능감은 인간의 동기, 감정, 행동을 결정하는데 있어 인지적 과정, 동기적 과정, 정서적 과정, 그리고 과제 선택적 과정의 네 가지 과정을 거쳐 영향력을 미친다(Bandura, 1993). 인지적 과정은 주로 새로운 행동을 습득하고 유지하는데 중요한 역할을 담당하는데 효능감은 수행을 향상시키거나 훼손시킬 수 있는 사고의 유형에 대해 영향을 미친다. 효능감이 높으면 효과적인 행동의 과정을 이끌도록 인지적 구성을 촉진하고 이를 통해 수행의 질을 높여 성공적 수행으로 이끈다. 또한 문제 해결 전략이나 추론적 사고를 보다 효율적으로 다룰 수 있도록 한다. 또한 동기적 과정에서 효능감은 목표 설정에 노력을 기울이도록 하고 어려

운 상황에 직면했을 때 끈기 있게 행동하는 정도나 실패 이후 어떤 대처를 할지에 대한 동기적 과정에도 영향을 미친다. 또한 자기 효능감은 목표 설정을 통해 동기적 과정에 영향을 주기도 한다.

정서적 과정에서 효능감은 위협적이고 불안한 상황에서 얼마나 스트레스를 받고 우울해지는가 등에 영향을 미친다. 이러한 정서적인 반응의 양상은 사고의 본질과 과정에 변화를 주어 행동의 변화를 이끌 수 있다. 효능감은 설정한 목표의 성취 여부에 따라 변화하고, 자기 효능감의 증진이나 감소는 곧 불안 수준에 영향을 미치기도 한다. 과제 선택 과정에서의 효능감은 개인에게 유리하도록 하는 환경을 구축하거나 혹은 환경에 대처할 수 있도록 한다. 즉, 효능감은 행동과 환경의 선택에 영향을 미친다.

이러한 일반적인 자기 효능감에 영향을 미치는 자원들을 읽기 효능감의 차원으로 적용한다면 <그림1>과 같다.

<그림1> 읽기 효능감의 구성 및 영향 관계



먼저 효능감 구성의 네 가지 자원의 구성 원리를 읽기 효능감의 경우로 대응하여 보면, 각 자원들은 읽기 효능감을 구성하는 기본 원리에 해당한다. 먼저 읽기 관찰 자원¹⁾은 독자가 자신의 읽기와 관련한 이전의 경

1) Bandura(1977)은 자기 효능감의 근원이라 알려져 있는 요인들은 성공경험, 대리적 경험, 언어적 설득, 생리적 상태와 정서적 상태와 같은 네 요인들에 의해 영향을 받는 것으로 설명하였다. 그 가운데 개인이 인식한 성공의 경험은 효능감에서 가장 강력한 영향력을 지닌 것으로 알려져 있는데, Henk & Melinick(1995)은 이와 관련하여 읽기 효

험과 현재의 상태를 비교하였을 때 스스로 읽기 결과나 수행 과정의 전략 운용에서 얼마나 향상하였는지를 관찰하는 것을 통해 읽기 효능감에 영향을 미치는 것을 설명한다. 흔히 성공의 경험(mastery experience)으로 구성된 향상에 대한 개인적 신념의 인식은 실제적인 증거물로서 개인의 자기 효능감을 향상시키는 데 기여해 왔다(Bandura, 1982 ; Pajares, 1996 ; Pintrich & Schunk, 1996). 독자는 자신의 읽기 능력은 읽기의 양이나 속도와 같은 행위적인 영역에서부터 사실적 이해, 추론적 이해, 비판적 이해에 걸친 읽기 이해의 수준, 읽기 기능의 능숙한 사용 등을 기준으로 이전의 수준과 비교하여 평가할 수 있을 것이다. 읽기 결과와 수행 과정에서의 향상을 자기 관찰을 통해 긍정적으로 인식하게 될 때 읽기 효능감은 향상된다.

독자는 또한 타인의 읽기 능력이나 수준을 자신과 비교하여 관찰하는 가운데 자신의 읽기 효능감을 구성할 수 있을 것이다. 예를 들어 비슷한 인지 수준이나 학습 수준을 지녔다고 인식되는 동료가 특정 읽기 과제에 성공하였다면 관찰을 하고 있는 독자의 효능감은 상승할 것이다. 이와 반대의 경우는 읽기 효능감이 감소할 것이다. 이른바 스스로 경험을 통해 결과를 얻지 않더라도 모방을 통해 이러한 읽기 효능감이 학습될 수 있는 것이다. 이밖에도 독자는 자신의 읽기 능력이나 기능 수준에 대해 타인이 평가 표지를 제공하면 이에 근거하여 자신의 읽기 효능감을 구성할 수 있다. 만약 선생님이 학생의 읽기가 매우 훌륭하다고 칭찬해 준다면 학생의 읽기 효능감은 매우 긍정적 수준에 놓일 가능성이 높다. 이와 반대로 지속적으로 읽기 과제나 성취에 대해 선생님이 부정적인 평가나 피드백을 제공한다면, 학생들의 읽기 효능감은 부정적으로 변화할 가능성이 높아질 것이다. 독자가 읽기 과업을 수행할 때 나타나는 생리적인 상태 표지도 읽기 효능감을 구성하는 자원이 된다. 예를 들어, 책을 읽거나 읽기 과제

능감 구인을 설정하면서 RSPS의 4개 영역 가운데 ‘향상’(PR)영역을 이와 관련지어 과거의 읽기 수행 결과와 비교 하였을 때 현재 읽기 수행에 관해 독자로서의 자신의 자아 개념을 의미하는 요인으로 설정하였다. 이때 독자가 현재의 읽기 수행이 이전에 비해 성공적이라고 인식하거나 발전하였다고 인식하였을 경우 향상 경험을 통해 읽기 효능감이 발달할 수 있다는 것을 의미한다.

를 수행할 때 계속해서 불편함을 느끼거나 불안이나 스트레스를 통한 부정적 신체 변화를 경험한다면 이때 독자의 읽기 효능감은 감소될 것이다.

이러한 각 읽기 효능감 구성 원리에 따라 학생들의 읽기 효능감이 구성되었다면, 이를 바탕으로 하여 읽기 효능감은 위의 A~D의 각 과정에 따라 읽기 과정에 영향을 미치게 될 것이다. 먼저 높은 읽기 효능감은 먼저 독자들이 책을 읽을 때 가장 효과적일 수 있는 인지적 조직을 편성할 것이다. 이는 자기 조절이나 초인지 전략 활용과 같은 범주뿐 아니라 읽기 이해를 높일 수 있는 방식의 사고 과정이나 방식을 적극적으로 활용할 수 있도록 할 것이다. 집중력이 높아진다거나 이외 인지적 부담을 효과적으로 제거하여 능숙하고 효과적인 읽기가 이루어 질 수 있도록 영향을 미칠 것이다. 또한 긍정적 정서 태도를 형성하여 읽기에 대한 불안이나 스트레스를 줄이도록 하여 읽기의 이해를 돕는데 영향을 미칠 것이다. 동기적 과정에도 영향을 미쳐서 읽기행위를 선택할 수 있도록 하고, 읽기의 목표를 분명히 제시하고 스스로 성취해야 할 수준에 도달할 수 있도록 스스로 노력할 것이다. 또한 이를 위해 과제 선택의 과정에 영향을 미쳐 자신의 읽기 수행이 성공적으로 이어질 수 있도록 효과적인 읽기 환경을 구성하고, 부정적이고 방해되는 읽기 환경에 대한 변화를 추구하고자 노력할 것이다.

III. 읽기 효능감 요인 분석 절차 및 방법

1. 연구 대상

중학생들의 읽기 효능감 요인을 분석하기 위해 충북 청주, 경북 상주, 경기 안양에 위치한 중학교 학생들로부터 자료를 수집하였다.²⁾ 자료 수집

2) 조사에 참여해 주신 박지현, 김바래, 이수나 선생님께 감사드립니다.

은 읽기 효능감 검사지를 이용하여 설문 조사 형태로 진행되었다. 읽기 효능감 요인의 학년별 차이를 파악하기 위하여 중학생 1, 2, 3학년 학생을 모두 포함하여 자료를 수집하였으며, 남학생과 여학생의 차이를 살펴보기 위하여 남학생과 여학생을 구분하여 자료를 수집하였다. 남학생과 여학생의 자료를 균등하게 유지하기 위하여 남녀 공학 중학교를 우선 선정하였지만, 경북 상주의 중학교는 여자 중학교여서 남학생들 자료를 확보할 수 없었다. 전체 중학생 표집수는 869명이며, 남학생은 303명(34.9%), 여학생은 566명(65.1%)이다. 자료를 수집한 연구 대상 학생들의 사례수를 구체적으로 정리하면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 연구 대상의 사례수

학 교	성 별	1학년	2학년	3학년	계
청주 B 중학교	남	60	54	46	160
	여	69	59	45	173
안양 A 중학교	남	57	41	45	143
	여	68	38	47	153
상주 S 중학교	남	—	—	—	—
	여	72	86	82	240
계		326	278	265	869

<표 1>의 사례수는 실제 분석의 대상을 정리한 것이다. 회수된 자료를 모두 890건이었으나 성실하지 못한 반응을 제외하고, 실제 자료 처리의 대상으로 삼은 것은 869건이었다. <표 1>은 이를 정리하여 제시한 것이다.

2. 측정

이 연구에서 사용된 읽기 효능감 검사 도구는 Henk & Melinick(1995)의 독자 자기 개념 척도(RSPS : Reader Self-Perception Scale)를 바탕으로 하되, 김아

영·박인영(2005), Wigfield, Guthrie, McGough(1996), Gambrell, Palmer, Codling, Mazzoni(1996), Pajares(1997, 2001)을 참조하여 중학생의 읽기 상황을 포괄할 수 있는 하위 요인을 추가하여 작성되었다. 독자 자기 개념 척도는 33개 문항으로 구성되었는데, 이 가운데 중학생들의 수준에 맞지 않는 문항을 삭제하였으며³⁾, 중복되거나 유사한 의미를 지닌 문항도 삭제하였다. 그리고 자기 효능감의 일반적 요인 외에 읽기 과업과 밀접한 관련이 있는 효능감 요인을 추가하여 중학생 읽기 효능감 검사 도구를 작성하였다. Henk & Melinick(1995)의 RSPS는 독자들의 읽기에 대한 자기 효능감을 측정할 수 있도록 하는데 있어 효율적인 도구이기는 하나, 읽기라는 과제 특정적 성격보다는 자기 효능감의 일반적인 성향이 보다 강하게 반영되어 있다는 제한점이 있다. 읽기라는 특정 과제 지향적 읽기 효능감을 살펴보기 위해서는 실제로 읽기 기능 자체에 대한 실제적인 효능감을 측정할 수 있는 문항이 추가될 필요가 있다. 이에 최숙기(2008)의 도구를 바탕으로 하고, 중복 문항 등에 대한 조정을 거쳐 본 연구를 위해 구성한 문항은 모두 50개였다. 검사 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘별로 그렇지 않다.’(3점), ‘조금 그렇다’(4점), ‘그렇다’(5점), ‘매우 그렇다’(6점)의 likert 6점 척도에 답하도록 작성되었다.

3. 연구 절차

이 연구는 선행 연구에서 작성·활용된 검사 문항을 활용하고 수정·보충하는 형식으로 디자인되었으므로 예비검사를 따로 실시하지 않았다. 본 검사는 경지, 충북, 경북 지역의 중학교를 대상으로 하여 2009년 5월 10일부터 25일까지 약 2주간에 걸쳐 실시되었다. 성별 차이 분석을 위해 남학생과 여학생을 균등하게 대상으로 선정하여 자료를 수집하였으며, 학년별 차이를 살펴보기 위해 중학교 1, 2, 3학년 학생들을 모두 포함하여

3) <삭제 문항> 5. 나는 책을 소리 내어 읽는 것을 좋아한다. 7. 학급 동료들은 내가 책 읽어 주는 것을 좋아 한다. 33. 가족들은 내가 책을 읽어 주는 것을 좋아한다.

자료를 수집하였다. 학생들이 문항에 반응할 때 유의할 사항을 지도 교사에게 전달하고 검사 문항을 보낼 때 유의사항 및 검사 과정을 정리한 안내문을 함께 발송하였다. 학생들의 반응은 우편으로 회수하였다. 회수된 자료는 모두 890건이었으나, 성실하지 못한 응답 사례가 21건이 발견되어 이를 자료 처리 및 분석에서 제외하였다. 따라서 실제적인 통계 분석 대상은 869건이었다.

4. 분석 도구

본 검사에서 수집된 자료는 SPSS for Windows 12.0 한글판을 사용하여 분석하였다. 문항 양호도를 판정하기 위하여 각 문항의 평균, 표준편차, 각 문항의 응답 빈도(백분율), 각 문항과 전체 점수와의 상관, 각 문항을 제거할 때 Cronbach α 값을 구하였으며, 문항 전체의 신뢰도를 구했다. 신뢰도는 문항 전체의 문항 내적 합치도 계수인 Cronbach α 값으로 추정하였다. 이 연구의 목적은 중학생 읽기 효능감 검사 도구의 타당성을 검증하는 데 있으므로 Varimax 회전을 이용한 탐색적 요인 분석을 실시하였다.

IV. 읽기 효능감 요인 분석 결과 및 논의

1. 문항의 양호도 분석

문항의 양호도 판단을 위하여 우선 문항 반응에 대한 평균 및 표준편차를 구하였다. 결과는 <표 2>와 같다. 검사 문항 가운데 천장 효과를 보이는 평균 5.0 이상의 문항이나 바닥 효과를 보이는 평균 2.0 이하 문항을 제거하고자 하였으나, 이러한 효과를 보이는 문항은 발견되지 않았다. 모

든 문항의 반응이 평균 2.0과 5.0에 사이에 분포하였다. 각 문항의 표준편차는 1.0과 2.0 사이에 분포하여 문항의 양호도를 해치는 문항도 발견되지 않았다. 이를 통해 학생들의 전체적인 반응이 일관성이 있음을 알 수 있다.

〈표 2〉 문항 평균 및 표준편차

문항	평균	표준 편차	문항	평균	표준 편차	문항	평균	표준 편차	문항	평균	표준 편차	문항	평균	표준 편차
문1	3.13	1.24	문11	3.14	1.19	문21	4.11	1.29	문31	2.97	1.38	문41	3.80	1.22
문2	4.18	1.49	문12	2.90	1.34	문22	3.00	1.26	문32	3.70	1.48	문42	4.05	1.30
문3	3.01	1.19	문13	3.52	1.32	문23	3.99	1.17	문33	3.54	1.11	문43	3.60	1.18
문4	3.56	1.40	문14	3.91	1.26	문24	3.58	1.19	문34	3.56	1.12	문44	4.08	1.34
문5	4.12	1.20	문15	4.22	1.32	문25	3.98	1.23	문35	3.62	1.14	문45	4.10	1.19
문6	3.52	1.18	문16	3.95	1.17	문26	3.73	1.11	문36	3.29	1.21	문46	3.56	1.18
문7	3.91	1.28	문17	4.30	1.28	문27	3.95	1.30	문37	2.89	1.34	문47	3.53	1.16
문8	3.92	1.38	문18	3.73	1.18	문28	4.02	1.20	문38	4.19	1.25	문48	3.06	1.38
문9	2.62	1.21	문19	3.70	1.09	문29	3.76	1.43	문39	3.93	1.30	문49	3.73	1.19
문10	3.53	1.41	문20	3.12	1.14	문30	2.67	1.18	문40	4.08	1.18	문50	3.89	1.26

검사 문항들 가운데 학생들의 반응이 특정 척도에 편포되어 있지 않은지를 판단하기 위해 각 척도에 대한 반응 빈도를 구하였다. 평균 점수 만으로는 특정 척도에 반응한 비율이 높은 예를 발견하기 어렵기 때문에 반응 빈도를 확인할 필요가 있다. 각 척도의 반응 빈도는 <표 3>과 같다. 이에 따르면, 각 문항의 최고 빈도는 45%를 넘지 않아 학생들의 문항 반응이 편중되지 않은 것으로 나타났다.

〈표 3〉 문항의 응답 빈도 (백분율)

문항	1	2	3	4	5	6	문항	1	2	3	4	5	6
문1	10.8	17.6	37.2	20.9	9.4	4	문26	3.9	7.9	26.5	39.5	17.4	4.8
문2	5.2	7.6	23	18.9	19.2	26.1	문27	4.5	8.9	20.7	31.3	22.4	12.2
문3	12.5	16.5	41.4	19.9	6.2	3.5	문28	3.8	6.7	18.6	35.7	25.4	9.8
문4	9.4	12.5	25.4	26.9	16.1	9.6	문29	8.2	9.7	25.1	26.7	16.1	14.3
문5	3.7	5.9	15.2	36.7	26.9	11.6	문30	19.7	21.3	39.6	12.9	4.6	2
문6	5.6	10.5	33.9	31	13.8	5.2	문31	0.1	16.2	20.1	33.7	15.1	8.9

문7	5.8	7.2	20.1	34.5	21.6	10.7	문32	9.9	11.4	20.9	28.9	14.5	14.4
문8	6.8	7.7	21.6	29.1	20.1	14.6	문33	4.8	10.2	31.4	36.7	13	3.8
문9	21.5	23.4	36.4	12	4.4	2.4	문34	4.3	11.2	30.7	35.8	14.2	3.9
문10	10.1	13.7	24.4	24.9	19	7.9	문35	4.7	8.7	31.2	35.6	14.7	5.1
문11	10	16.2	39.1	21.9	9.8	3	문36	8.3	13.9	38.6	23.5	11.6	4.1
문12	17.5	20.5	33.6	15.7	8.1	4.7	문37	18.1	20.1	33.9	15.3	7.9	4.6
문13	8.7	12.1	27	28.2	18.1	5.9	문38	3.6	6.1	15.3	32.6	27.5	15
문14	4.9	7	23.2	31.3	23.7	9.8	문39	5.1	8.1	22	29.7	23.9	11.3
문15	4.9	6.2	14	27.3	31.8	15.8	문40	3	6.2	18.3	36	25.4	11
문16	3.2	7	22	36	22.8	9	문41	4.9	7.8	25.1	35.3	18.3	8.5
문17	4.4	4	14.8	29.8	28.2	18.8	문42	4.8	6.9	18.2	31.5	25.2	13.3
문18	4.1	8.6	29.5	31.4	20.1	6.2	문43	5.1	10.4	30.1	34.6	13.8	6
문19	3.2	8.4	29.9	35.8	18.6	4	문44	5.4	6.4	18.1	30.7	23.5	15.9
문20	8.9	16.6	42	21.2	8.7	2.6	문45	2.9	6.3	17.8	35.7	25.1	12.2
문21	4.5	6.1	18.9	29.9	26.1	14.5	문46	5.3	9.6	34.4	31.8	12.9	6.1
문22	13.1	19.1	38.7	16.8	8.1	4.3	문47	4.9	11.4	32.8	32.5	13.2	5.2
문23	3.8	5.8	20.1	37.6	23.6	9.1	문48	16.8	16.3	31.2	19.8	11.4	4.5
문24	5.2	11	29.7	34.9	12.9	6.3	문49	4.8	9.4	24.3	37.7	17.1	6.6
문25	4.6	7.5	17.8	34.9	25.9	9.3	문50	5.3	6.9	22.8	33.8	20.8	10.4

검사 문항의 신뢰도를 확인하기 위하여 내적 합치도 계수를 구하였는데, 그 결과 전체 문항에 대한 신뢰 계수인 Cronbach α 는 .973로 나타났다. 이는 매우 높은 수준의 신뢰도로 응답한 학생들의 반응이 전체적으로 충분히 신뢰로운 수준임을 보여준다. 또한 문항 양호도의 구체적인 판단을 위하여, 각 문항과 전체 문항 간의 상관계수 및 문항 제거시 내적 합치도를 확인하였다. 그 결과는 <표 4>에 제시하였다.

전체 문항의 신뢰도는 .973로 매우 높은 수준을 보였고 제거시 내적 합치도가 상승되는 문항을 발견할 수 없었다. 단, 각 문항과 전체 문항의 상관에서 .4 이하의 약한 상관을 보이는 2번 문항과 48번 문항은 읽기 효능감 구성 요인 분석에서 제외하였다.⁴⁾ 그러므로 본 검사에 투입되었던

4) 2번 문항 : 선생님께서는 내가 책 읽는 것을 좋아하신다.

48번 문항 : 나는 책을 읽을 때 밑줄 긋거나 메모하기 전략을 잘 활용한다.

50개 문항 가운데 2번과 48번을 제외한 48개 문항이 요인 분석에 투입되었다.

〈표 4〉 상관 및 내적 합치도

문항	항목-전체 상관관계	제거시 내적 합치도	문항	항목-전체 상관관계	제거시 내적 합치도	문항	항목-전체 상관관계	제거시 내적 합치도
문1	.636	.972	문21	.591	.972	문41	.697	.971
문2	.372	.972	문22	.620	.972	문42	.649	.971
문3	.518	.972	문23	.722	.971	문43	.743	.971
문4	.483	.972	문24	.623	.972	문44	.579	.972
문5	.629	.972	문25	.620	.972	문45	.738	.971
문6	.662	.971	문26	.704	.971	문46	.717	.971
문7	.524	.972	문27	.640	.972	문47	.633	.972
문8	.645	.971	문28	.708	.971	문48	.268	.973
문9	.640	.972	문29	.659	.971	문49	.649	.971
문10	.507	.972	문30	.599	.972	문50	.680	.971
문11	.650	.971	문31	.622	.972			
문12	.652	.971	문32	.657	.971			
문13	.700	.971	문33	.720	.971			
문14	.744	.971	문34	.716	.971			
문15	.585	.972	문35	.673	.971			
문16	.651	.971	문36	.713	.971			
문17	.671	.971	문37	.645	.971			
문18	.695	.971	문38	.644	.971			
문19	.644	.972	문39	.640	.972			
문20	.699	.971	문40	.688	.971			

2. 읽기 효능감의 구성 요인 분석 과정

본 검사의 문항 양호도를 거친 후 총 48개 문항을 대상으로 하여 탐색적 요인 분석을 실시하였다. KMO와 Bartlett의 구형성 검증을 실시한 후 전체 문항에 대한 요인 분석의 가능성을 살펴보았다. 결과는 유의확률

.000 수준에서 통계적으로 유의하였다. KMO 값이 .974로서 1에 가까우므로 요인 분석이 가능하다고 할 수 있다. 이에 따라 Varimax 회전법을 적용하여 요인 분석을 실시하였으며 요인 수는 지정하지 않았다. 최종 요인 분석 이전까지 모두 4차의 요인 분석을 실시하였는데, 이 때 얻은 KMO와 Bartlett의 구형성 검증 결과는 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 회전 차수별 KMO와 Bartlett의 구형성 검증 결과

회전 차수	KMO의 측정치	Bartlett의 구형성 검증			제거된 문항	제거 후 남은 문항 수
		근사 카이제곱	자유도	유의확률		
1	.974	30866.207	1128	.000	13, 45, 38, 25	44
2	.972	27741.947	946	.000	14, 23, 36, 10	40
3	.969	24627.707	780	.000	11	39
4	.969	23814.287	741	.000	6	38

1차 요인 분석 결과, 고유값(Eigenvalues)이 1.0 이상인 요인은 모두 6개가 추출되었고 이 요인들의 전체 설명 변량은 63.919%였다. 그런데 13, 45, 38, 25번의 4개 문항은 비슷한 크기의 적재치가 두 요인에 걸쳐 나타났다 이는 이 문항들이 두 가지 구성 요인에 할당되어 있음을 뜻한다. 이들 문항은 대부분 독해력을 이루는 독해 기능이나 전략에 관한 효능감과 관련되어 있는데 기존의 세분화된 읽기 효능감 구성 요인과 중첩되는 현상을 보인 것이다. 이러한 중첩 현상은 독자의 성공적 독해 전략 활용에 대한 신념이 독자 자기 자신도 독서를 잘 수행할 수 있다는 긍정적인 믿음이나, 능숙한 독자로서 사회적으로 인정을 받을 수 있다는 긍정적인 믿음에 영향을 미치기 때문에 나타난 것으로 해석된다.

이 문항을 제외하고 44개 문항을 바탕으로 하여 2차 요인 분석을 진행하였다. 그 결과, 고유값이 1.0이상인 요인은 5개가 추출되었으며, 14, 23, 36, 10번 문항은 비슷한 적재치 수준으로 두 가지 요인에 할당되었다. 이 문항들도 다른 문항과 상호 간섭하는 것으로 판단하여 이를 제거하였다. 14번 문항은 다른 친구들에 비해 더 책을 잘 읽을 수 있다는 사회적

관찰을 통한 효능감 인식 문항이었으나 이 문항은 독해 기능과 향상과 관련한 문항으로 묶인 범주에 비슷한 적재치 수준으로 할당되었다. 23번 문항은 읽기 기능에 관한 문항이었으나 향상과 관련한 문항으로 묶인 범주에 있어 비슷한 적재치 수준으로 할당되었다. 36번 문항은 다른 친구들에 비해 단어를 더 잘 알고 있는지에 관한 사회적 관찰과 관련한 문항이었으나 독해의 기능으로서의 단어 이해와 동료와의 비교를 통한 사회적 관찰이 상호 간섭을 일으키며 각 요인에 이중 할당되었다. 10번 문항의 경우, RSPS 검사지에서 ‘향상’ 요인과 관련된 문항이었으나, ‘관찰’ 요인에도 동시에 할당되었다. 따라서 4개의 문항을 제거하고 3차 요인 분석을 실시하였다.

40개 문항을 바탕으로 하여 실시한 3차 요인 분석에서 고윳값이 1.0 이상인 요인은 5개가 추출되었다. 그러나 이 중 11번 문항이 비슷한 수준을 적재치를 보이면 두 요인에 할당되었다. 11번 문항의 경우, 친구들에 비해 단어를 더 많이 알고 있다고 인식하는 내용인데, 이 문항은 ‘독해 기능’ 요인과 RSPS의 ‘관찰’ 요인에 비슷한 적재치로 할당되었다.

4차 요인 분석은 이중 할당되었던 11번 문항을 제거하고 총 39개 문항을 바탕으로 이루어졌다. 요인 분석 결과, 고윳값이 1.0 이상인 요인은 5개가 추출되었다. 그런데 6번 문항이 비슷한 적재치 수준으로 두 가지 요인에 할당되었다. 6번 문항도 두 범주 간에 상호 간섭을 일으킨 것으로 보고 이후의 분석에서 제외하였다. 그러므로 6번 문항까지를 제거한 총 38개의 문항을 바탕으로 하여 최종적인 5차 요인 분석을 실시하였다.

3. 읽기 효능감 구성 요인 분석의 결과

5차 요인 분석을 위하여 앞선 방법과 동일한 방식으로 구형성을 검증하였다. 이때 KMO와 Bartlett의 구형성 검증에서 측정값은 .968, 근사 카이제곱 값은 23160.244, 자유도는 703, 유의확률은 .000으로 요인 분석의 가능성을 확인하였다. 따라서 이전과 동일한 Varimax 회전법을 사용하여

요인 분석을 다시 실시하였다. 이 분석에서 고윳값이 1.0이상인 요인은 5개가 추출되었으며, 전체 설명 분량은 63.734%였다. 요인 분석 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 최종 요인 분석 결과

문항	요 인				
	1	2	3	4	5
문34	.775	.256	.149	.113	.089
문26	.757	.172	.245	.117	.068
문46	.736	.245	.189	.177	.049
문35	.736	.194	.096	.182	.100
문33	.733	.268	.149	.195	.061
문47	.723	.204	.166	.072	.008
문19	.723	.181	.078	.115	.181
문43	.684	.259	.211	.207	.160
문18	.678	.227	.264	.099	.131
문16	.662	.120	.259	.125	.182
문40	.641	.079	.300	.290	.128
문24	.623	.221	.129	.129	.161
문50	.621	.136	.250	.225	.222
문49	.610	.211	.205	.114	.187
문41	.580	.217	.350	.212	.111
문37	.226	.787	.199	.146	.002
문31	.171	.785	.206	.209	-.024
문30	.290	.763	.017	.153	.009
문12	.197	.761	.216	.128	.126
문9	.300	.700	.106	.101	.163
문22	.158	.684	.140	.297	.175
문20	.311	.668	.173	.196	.204
문3	.177	.594	.129	.112	.125
문1	.233	.558	.225	.117	.403
문27	.284	.255	.688	.239	-.026
문17	.296	.207	.672	.249	.160
문42	.328	.183	.653	.135	.259

문15	.236	.185	.633	.148	.216
문39	.320	.218	.626	.219	.056
문28	.485	.176	.564	.236	.035
문29	.269	.356	.158	.743	.049
문44	.270	.146	.239	.725	.001
문21	.286	.109	.227	.717	.122
문32	.180	.437	.216	.701	.068
문8	.170	.367	.185	.680	.249
문4	.126	.328	.344	-.059	.631
문7	.399	.123	.016	.198	.630
문5	.377	.162	.220	.235	.602
고유폭	17.002	2.911	1.83	1.412	1.064
설명 변량	44.741	7.661	4.817	3.716	2.799
누적 변량	44.741	52.402	57.219	60.935	63.734

최종적으로 요인 분석에 투입한 38개 문항은 5개 요인으로 분석되었다. 각 요인으로 할당된 문항들의 내용을 살펴보고 요인을 명명함으로써 중학생들의 읽기 효능감을 구성하는 요인들이 무엇인지를 파악할 수 있다. 요인 분석을 통해 각 요인으로 묶인 문항은 본 검사 문항과 함께 <부록>에 제시하였다.

요인 1에는 총 15개 문항이 분류되었다. 이 문항들은 전체 63.734%의 설명 변량 가운데 44.741%포인트를 차지하고 있는 것으로 나타났다. 요인 1은 학생들이 책을 읽을 때 읽기 기능을 얼마나 잘 활용할 수 있는지, 또는 읽기 과정을 얼마나 잘 전략적으로 운용할 수 있는지를 묻는 내용으로 구성되었다. 이 문항들은 책을 읽을 때 글의 주제, 중심 내용, 글의 목적, 글쓴이의 의도 파악, 생략된 내용에 대한 추측을 포함한 추론적 이해 기능과 글의 타당성, 차이에 대한 평가적 이해, 글의 유형에 따른 읽기 전략의 선택 혹은 문제 해결의 가능성에 대한 읽기 전략적 수준에 이르기까지 글을 읽고 이해하는 데 요구되는 기능이나 이해 과정을 조정하는 기능에 대한 능력을 묻고 있다. 이러한 내용은 학생들의 독해 기능에 대한 믿음

이나 판단과 관련되어 있으므로 요인 1은 ‘독해 기능’으로 명명할 수 있다.

독해 기능 요인은 중학생들의 읽기 효능감을 구성하는 요인 중 설명 변량이 가장 크다. 읽기 효능감에서 독해 기능 요인이 차지하는 설명 변량이 가장 크다는 의미는 학생이 스스로 자신이 글을 잘 읽고 이해할 수 있다는 긍정적인 믿음이 읽기 효능감에 가장 큰 영향을 미치고 있음을 뜻한다. 학생들은 스스로 능숙한 독자로서 인식할수록 읽기 효능감이 높고, 읽기 효능감이 높을수록 읽기 과업을 원만히 달성한다. 그러므로 독해 기능 요인은 학생들의 읽기 성취를 예측하고 판단할 수 있는 주요 준거가 될 수 있다.

독해 기능 요인은 인문계 고등학생을 대상으로 한 읽기 효능감 구성 요인 연구(최숙기, 2008)에서 독해 기능 효능감과 독해력 효능감으로 구분되었던 것이다. 독해 기능 효능감은 인문계 고등학생의 읽기 효능감에 대해 4.441%의 설명력을 보인다. 독해 기능 효능감에 할당된 문항들도 독해 기능이나 전략에 대한 학생들의 신념을 반영하고 있다. 일반적으로 능력을 구성하는 하위 기능들에 대한 학생들의 신념은 전체 효능감에 큰 영향을 미친다. 예를 들어 쓰기 효능감의 경우에도 쓰기의 특정 기능들에 대해 학생들의 생각이나 믿음을 구체적으로 묻고 이를 바탕으로 하여 쓰기 효능감을 평가한다. 이 때 묻는 기능들은 문법 및 용법, 문장 표현, 문단 구성, 맞춤법 등이다(McCarthy, Meier, & Rindere, 1985 ; Pajares & Johnson, 1994, 1996 ; Shell, Colvin, & Brunning, 1989). 이와 동일하게, 독자가 읽기 전략이나 기능에 대해 어느 정도의 자신감을 가지는지에 따라 읽기 효능감의 수준이 결정되는 것으로 보인다.

요인 2에는 총 9개의 문항이 할당되었는데 이는 전체 설명 변량 가운데 7.661%포인트를 차지한다. 요인 2에 할당된 문항은 학생들이 독자로서 자신이 어떻게 평가되는지와 관련된 내용을 포함하고 있다. 학급 동료, 가족, 교사들로부터 자신의 읽기에 대하여 평가를 받는 지시적 혹은 비지시적 요소에 대한 학생 개인의 인식을 반영한 내용들이다. 그러므로 요인 2는 ‘사회적 인정’ 요인으로 명명할 수 있다. 최숙기(2008)에 따르면, 인문계

고등학생의 읽기 효능감을 이루는 구성 요인들 가운데 위와 유사한 성격을 보이는 요인들은 2요인인 사회적 피드백과 5요인인 사회적 관찰이다. 사회적 피드백과 사회적 관찰은 학생들이 타인의 인정 표지를 바탕으로 하여 자신의 능력을 판단하거나 혹은 스스로의 관찰을 바탕으로 하여 능력을 판단한다는 특징이 있다. 고등학생들을 조사한 선행 연구(최숙기, 2008)에서는 사회적 피드백과 사회적 관찰로 구분되었으나, 중학생을 대상으로 한 이 연구에서는 하나의 요인으로 통합되었다는 점이 주목을 끈다. 중학생들은 고등학생보다 사회적 인정을 구분하는 능력, 자기 자신을 판단하는 능력이 부족하여 통합된 요인으로 분석된 것으로 보인다.

사회적 인정에 의해 발생한 개인적 신념은 흔히 사회적 피드백이나 사회적 설득으로 설명되어 왔다(Bandura, 1996). 사회적 피드백은 사회적 인정을 통해 개인의 자기 효능감이 생성되고 발달되는 것을 말한다. 사회적 인정은 타인이 제공하는 언어적인 판단이나 평가적 표현을 통해 이루어지며, 이것은 효능감의 유지나 발달에 매우 중요한 역할을 한다. 이러한 특징을 고려할 때 독서 교사가 학생들이 자신의 읽기 수행에 대해 긍정적인 신념을 가질 수 있도록 도움을 주어야 한다는 사실을 확인할 수 있다. 독서 교사는 학생들이 읽기를 성공적으로 해 낼 수 있다는 확신을 제공해야 하며, 학생들 스스로 자신의 읽기 능력에 대한 긍정적 믿음을 형성할 수 있도록 해야 한다.

요인 3에는 총 6개 문항이 분류되었는데 이는 전체 설명 변량 가운데 4.817%포인트를 차지한다. 요인 3에 분류된 문항은 읽기 이해 수준, 읽기 속도나 폭의 향상, 읽기 문제 해결의 능숙성, 단어의 이해 수준의 향상에 대한 인식과 관련되어 있다. 따라서 요인 3은 ‘독해 향상’ 요인으로 명명할 수 있다. 독해 향상 요인은 읽기 수행이나 읽기 능력이 발전해 왔다는 학생들의 인식을 반영하고 있다. 효능감 형성이나 발달에는 이전의 성공적인 경험이 영향을 미친다는 점에서 이 요인은 중요하다. 이전 시기와 비교하여 현재 읽기 이해 수준, 읽기 속도나 폭, 읽기의 문제 해결 능력 등이 향상되었는지를 묻고 있기 때문이다. 읽기를 성공적으로 수행해 왔다는 학생들의 믿음은 읽기 효능감을 향상시키는 데에 기여한다(Bandura,

1982 ; Pajares, 1996 ; Pintrich & Schunk, 1996). Henk & Melnick(1995)의 RSPS가 바탕으로 삼았던 기본적 자기 효능감 모델(the basic self-efficacy model)에도 이러한 관점이 반영되어 있다(Bandura, 1977, 1982 ; Schunk, 1984).

고등학생들의 읽기 효능감을 다룬 선행 연구에서 독해 향상 요인은 전체 설명 변량 중 48.596%포인트의 설명력을 지닌 것으로 밝혀진 바 있다(최숙기, 2008). 읽기 효능감 구성 요인 중 가장 큰 설명 변량을 지니고 있다. 그러나 중학생들의 읽기 효능감을 분석한 이 연구에서는 고등학교의 설명 변량에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 차이가 발생한 이유는 읽기 기능과 관련한 교육 효과 때문인 것으로 보인다. 읽기 기능에 대한 전반적 학습이 이루어진 고등학생들은 읽기 기능 활용의 편차가 상대적으로 낮다고 할 수 있다. 고등학생의 읽기 수행은 단순한 읽기의 분절적 기능을 넘어 고도의 사고력이나 통합적 인지 작용을 요구하기 때문이다. 이에 비해 중학생들이 직면한 읽기 수행은 이보다 낮은 수준의 기능에 집중되어 있고 읽기 기능에 대한 학습이 충분히 이루어지지 않아 학생 개인의 편차가 크게 나타난다. 이러한 중학생의 편차는 학생 개인의 읽기 성취나 읽기 성공에 영향을 미치게 되고 이것이 읽기 효능감에 반영됨으로써 독해 향상 요인이 상대적으로 떨어지는 것으로 보인다.

요인 4에는 총 5개 문항이 할당되었고, 이는 전체 설명 변량 가운데 3.716%포인트를 차지한다. 이 요인에 분류된 문항들은 글을 읽을 때 독자들이 느끼는, 생리적 상태에 관한 감정 인식에 관한 내용을 포함하고 있다. 책을 읽을 때 느끼는 기분이 긍정적인가 부정적인가에 대한 내용을 공통적으로 포함하고 있으므로 이 요인은 ‘독자 생리적 상태’ 요인으로 명명할 수 있다. Bandura(1995)는 효능감 자원 중 하나로 생리적이고 정서적 상태에 대한 반응을 꼽았다. 예를 들면, 어떤 특정 과업을 수행할 때 땀을 흘리는 것이나 몸을 떠는 것과 같은, 스트레스에 대한 생리적 반응을 통해 행동 주체의 효능감을 판단하는 것이다. 이러한 신체적 신호에 대한 해석은 실제로 효능감에 대한 정보를 제공한다. 편안함 혹은 불편함의 생리적 상태, 즐거움 등의 감정적 상태는 독자의 효능감에 대한 정보를 제공해 준다. 효능감이 높은 독자들은 독서에 자신감을 느끼고 편안함

을 느끼며 불안이나 스트레스를 적게 느낀다. 독자들이 경험하는 감정 상태나 생리 상태에 따라 효능감 정도를 측정할 수 있다.

마지막 요인 5에는 총 3개 문항으로 분류되었다. 전체 설명 변량 가운데 2.799%포인트를 차지하였다. 그러나 타인 관찰을 통한 효능감의 인식이나 기능에 대한 효능감이 혼재되어 있어 특정한 하나의 요인으로 묶는 것이 불가능하다. 전체 설명 변량에 대한 비중도 가장 낮은 수준을 보이고 있으므로 요인 5의 문항을 삭제하여 읽기 효능감 하위 요인에서 배제하고자 한다.

중학생의 읽기 효능감은 독해 기능(1 요인), 사회적 인정(2 요인), 독해 향상(3 요인), 독자의 생리적 상태(4 요인)의 4개 요인으로 구성되어 있다. 이러한 구성 요인을 통해서 중학생들의 읽기 효능감 형성에 필요한 정보나 교육 원리를 발견할 수 있다. 즉, 중학생을 위한 읽기 교육에서는 읽기 이해와 관련한 기본적인 기능의 능력을 지도하여 자신감을 갖도록 하고, 읽기 과업의 성공 경험을 높여 주어 독해 향상을 기해야 할 것이다. 또한 학생들이 읽기를 수행할 때 긍정적 피드백을 제공하여 학생들이 스스로 능숙한 독자라는 인식을 할 수 있도록 노력해야 한다. 학생들이 글을 읽을 때 부정적인 감정 상태를 경험하지 않도록 긍정적 읽기 수행의 상황을 마련해 주어야 한다. 학생들의 흥미나 수준을 고려하여 스스로 만족할 수 있는 읽기 상황을 제공하는 것도 고려해야 할 것이다. 이를 통해 학생들은 읽기 수행을 성공적으로 마칠 수 있으리라는 긍정적 믿음, 즉 읽기 효능감을 유지하고 발달시킬 수 있을 것이다.

4. 읽기 효능감 구성 요인의 성별 및 학년별 차이

중학생들의 읽기 효능감 구성 요인은 독해 기능, 사회적 인정, 독해 향상, 독자의 생리적 상태로 분석되었다. 읽기 효능감 구성 요인들이 성별, 학년별로 어떤 차이를 보이는지를 살펴봄으로써 각 요인에 대한 구체적인 정보를 얻고자 한다.

읽기의 정의 요인은 남녀 차이가 존재하는 것으로 알려져 있다(권민균, 2002 ; 박영민, 2006, 2008a, 2008b). 효능감 요인과 관련한 성별 차이에서 남학생이 더 높은가, 아니면 여학생이 더 높은가는 연구 결과가 상충하는 예가 있지만, 남녀의 차이가 존재한다는 점은 여러 연구를 통해 확인된 바 있다. 따라서 중학생들의 경우, 읽기 효능감이 남녀 학생 간에 어떤 차이를 보이며 나타나는지를 살펴보기 위해 각 요인의 평균 점수를 새로운 변수로 설정한 후 남학생과 여학생의 차이를 분석하였다. 집단 간 차이를 살펴보기 위해 독립표본 t검증을 실시하였고, 결과는 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 읽기 효능감 구성 요인의 성별 차이

요인	성별	사례수	평균	표준편차	t	p
독해 기능	남학생	303	3.6882	.91708	-.446	.655
	여학생	566	3.7167	.88561		
사회적 인정	남학생	303	2.9347	.98918	.225	.822
	여학생	566	2.9189	.98515		
독해 향상	남학생	303	4.0297	1.05698	-1.031	.303
	여학생	566	4.1039	.98696		
생리적 상태	남학생	303	3.8238	1.15968	-1.641	.101
	여학생	566	3.9597	1.16592		

모든 요인이 등분산이 가정되어, 이 조건에 따라 성별에 따른 집단 간 차이를 살펴보았다. <표 7>에 따르면 독해 기능, 사회적 인정, 독해 향상, 독자의 생리적 상태 등 모든 요인에서 성별 차이는 나타나지 않았다. 사회적 인정, 독해 향상 요인에서는 남학생이 여학생보다 더 높은 평균 점수를 보였다. 이에 반해 독해 기능과 생리적 상태에 있어 여학생이 남학생보다 더 높은 평균 점수 수준을 보였다. 그러나 이들 간의 점수 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 읽기 효능감의 성별 차이에 대한 연구 결과는 일치되지 않는 경향을 보인다.

실제 중학생의 읽기 동기를 조사한 박영민(2006)에서 살펴본 읽기 효능감은 성별 차이가 발견되지 않았다. 그러나 표집 규모를 확대한 읽기 동

기에 관한 후속 연구(박영민, 2008a, 2008b)에서는 여학생이 남학생에 비해 통계적으로 유의한 수준에서 더 높은 결과를 보였다. 이러한 결과 차이의 원인에 대해 박영민(2008a)은 조사 대상 및 시기에 따라 변동 될 수 있는 변인이며 읽기 효능감이 항상 성별 차이를 보이는 요인으로 단정 짓기 어렵다고 보았다. 효능감과 같은 요인의 성별 차이에 대한 결과가 일치하지 않는 사례는 효능감의 또 다른 영역인 쓰기 효능감에서도 동일하게 발생한다. Shell et al.(1995)와 같은 연구자들은 모든 학년에 걸쳐 쓰기 효능감의 성별 차이는 발생하지 않는다고 보고한 반면, 여학생들이 남학생들에 비해 더 높은 쓰기 효능감 수준을 보인다고 보고하기도 하였다(Pajares et al., 1999 ; Pajares & Valiante, 1997, 1999, 2001 ; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, & Midgley, 1991). 읽기 효능감을 포함한 효능감 연구에서 성별 요인에 근거한 결과가 일치하지 않는 이유에 대한 원인은 보다 구체적으로 탐색될 필요가 있다.

읽기의 정의 요인은 발달적 차이도 보고되어 있다. 즉, 읽기 효능감과 같은 정의 요인은 학년이 올라갈수록 그 수준이 떨어지는 현상이 보고되어 있다. 그래서 학년이 올라가면 책을 읽지 않으려는 경향, 독서에 대한 태도가 부정적으로 변화하는 경향이 더 심해지는 것으로 알려져 있다. 따라서 중학생들의 읽기 효능감도 학년별로 어떤 차이가 있을 것으로 예상해 볼 수 있다. 이러한 예상을 검토하기 위해 요인별 문항의 평균 점수를 새로운 변수로 삼고, 요인별 평균과 표준편차를 바탕으로 하여 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 결과는 <표 8>와 같다.

〈표 8〉 읽기 효능감 구성 요인의 학년별 차이

변인		제곱합	자유도	평균제곱	F	p
독해 기능	집단 간	7.541	2	3.770	4.734	.009
	집단 내	689.749	866	.796		
	합계	697.290	868			
사회적 인정	집단 간	6.900	2	3.450	3.569	.029
	집단 내	836.990	866	.967		
	합계	843.890	868			

독해 향상	집단 간	16.234	2	8.117	8.056	.000
	집단 내	872.609	866	1.008		
	합계	888.844	868			
생리적 상태	집단 간	11.034	2	5.517	4.095	.017
	집단 내	1166.804	866	1.347		
	합계	1177.838	868			

<표 8>에 따르면 독해 기능, 사회적 인정, 독해 향상, 생리적 상태 등 읽기 효능감 구성 요인 모두에서 학년별 차이가 나타났다. 따라서 이 요인들의 차이가 어떤 학년 간의 차이인지를 구체적으로 살펴보기 위해 Tukey HSD를 활용하여 사후 분석을 실시하였다. 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 읽기 효능감 요인의 학년별 차이 사후 검증 결과

변인	(I) 학년	(J) 학년	평균차 (I-J)	유의확률
독해 기능	1학년	2학년	.13752	.143
		3학년	.22309	.007
	2학년	3학년	.08557	.504
사회적 인정	1학년	2학년	.09205	.485
		3학년	.21717	.021
	2학년	3학년	.12512	.300
독해 향상	1학년	2학년	.04425	.852
		3학년	.31455	.000
	2학년	3학년	.27030	.005
생리적 상태	1학년	2학년	.17970	.140
		3학년	.26601	.016
	2학년	3학년	.08632	.662

<표 9>에 따르면, 전체적으로 읽기 효능감 구성 요인들의 평균 점수는 학년이 점차 높아짐에 따라 낮아졌다. 이러한 감소 현상 가운데 독해 기능, 사회적 인정, 독해 향상, 생리적 상태의 모든 요인에서 1학년과 3학년의 차이가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 1학년이 3학년보다

읽기 효능감의 수준이 모두 통계적으로 유의하게 높았다. 중학교 1학년 학생들은 읽기와 관련한 자신의 능력을 높게 평가하고 있고, 이에 비해 3학년은 매우 낮게 평가하고 있다고 할 수 있다.

사회적 인정 요인이 3학년보다 1학년의 점수가 더 높은 것은 주목을 끄는 점이 있다. 1학년 학생들이 3학년 학생들에 비해 타인의 평가나 피드백, 혹은 자기 관찰이나 대상 관찰 등을 통해 자신의 능력이 높게 평가된다고 인식하는 경향이 더 높다는 것을 뜻하기 때문이다. 일반적으로는 3학년 학생들이 읽기 능력이 발달하면서 타인에 대한 평가를 긍정적으로 인식할 것으로 기대되었지만, 실제 분석 결과에서는 1학년 학생들이 더 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 독해 향상 요인에서는 1학년과 3학년뿐 아니라 2학년과 3학년 간의 차이 역시 유의미하게 나타났으며, 1학년과 2학년이 3학년에 비해서 읽기 능력이나 읽기 수준 향상에 대해 더욱 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 생리적 상태 요인에서 1학년과 3학년간의 차이가 유의미하였는데, 이를 통해 1학년이 3학년에 비해 책을 읽을 때의 기분이나 정서 상태가 더 긍정적인임을 알 수 있다.

읽기 동기나 읽기 태도와 같은 읽기 정의 요인들의 발달을 탐색한 연구들을 살펴보면, 대부분 학교 진학 이후, 혹은 학년이 점차 높아짐에 따라 그 수준이 점차 감소하는 양상을 일관되게 보고하고 있다(Dwyer & Reed, 1989 ; Kush & Watkins, 1996 ; Lazarus & Callahan, 2000 ; McKenna & Kear, 1990 ; Tunnell, Calder, & Phaup, 1991 ; 박영민, 2008b). 중학생의 읽기 효능감을 분석한 이 연구에서도 이러한 현상이 유사하게 나타났다. 학생들의 읽기 효능감이 점차 감소하는 문제는 읽기 수행에 부정적인 영향을 주기 때문에 이러한 현상을 개선하기 위한 노력이 이루어져야 할 것이다. 읽기 효능감이 발달로 이어지지는 못한다 할지라도 이전 시기, 이전 학년의 읽기 효능감이 감소하지 않고 유지되도록 하는 교육적 노력이 필요하다. 이를 체계적으로 시행하기 위해서는 학생들이 스스로 하는 독해 기능이나 읽기 능력에 대한 평가가 어떻게 이루어지며 어떻게 경험하게 되는지, 교사나 동료의 사회적 인정이 어떻게 제공되는지, 독서와 관련한 부정적인 생리적 상태나 정 상태를 겪는 원인은 무엇인지에 대한 연구가 이루어져야 한다.

V. 결론

읽기 효능감은 읽기 교육에서 주요하게 다루어져야 하는 읽기의 정서 요인 가운데 하나이다. 읽기 효능감은 읽기 수행을 성공적으로 마칠 수 있다는 자신에 대한 긍정적 믿음으로서 읽기 행동이나 읽기 행위에 큰 영향을 미치는 것으로 알려져 있기 때문이다. 최근에는 읽기를 인지 요인에만 집중해 온 연구 경향을 반성하면서, 읽기의 정서 요인에 대한 관심이 높아짐에 따라 읽기 효능감에 대한 관심 역시 높아지고 있다. 이는 읽기 과정의 기능이나 전략을 배워도 책을 읽기 싫어하는 학생들이 늘어가고 있는 읽기 교육의 위기가 발생한 것과도 맞닿아 있다. 읽기의 전략이나 기능에 관한 지도 방안으로는 학생들이 스스로 책을 읽고 또 읽기 과정을 효과적으로 조절할 수 있도록 하는 인지적 노력에 대한 동기를 북돋아 줄 수 없기 때문에 읽기 효능감과 같은 정서 요인에 대한 관심에 이에 대한 연구가 요구되는 것이다. 특히 읽기 효능감은 학생의 마음에서 작동해야 읽기를 수행하는 행동이나 행위로 이어지도록 하는데 있어 다른 읽기의 정서 요인들과 비교 하였을 때 그 역할이 두드러진다.

이러한 중요성에 힘입어, 이 연구는 중학생들의 읽기 효능감을 구성하고 있는 요인이 무엇이며, 이 요인들이 성별, 학년별로 어떠한 차이가 있는지를 밝히고자 하였다. 이를 위해 충북, 경기, 경북 지역의 중학생 869 명으로부터 읽기 효능감에 대한 반응 자료를 수집·분석하였다. 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 읽기 효능감 구성 요인은 총 4개 요인이며 이러한 요인들이 설명하는 변량의 크기는 60.935%로 나타났다. 중학생의 읽기 효능감을 구성하는 요인은 설명 변량의 크기 순으로 ‘독해 기능’(44.741%), ‘사회적 인정’(7.661%), ‘독해 향상’(4.817%), ‘생리적 상태’(3.716%)이다. 이들 읽기 효능감의 구성 요인은 일반적인 자기 효능감의 구성 요인인 성취 경험, 사회적 피드백, 생리적 상태와 더불어 독자의 독해 기능 및 독해 능력에 대한 효능감을 포함한다.

둘째, 중학생들의 읽기 효능감은 모든 요인에서 통계적으로 유의한 성별 차이를 보이지 않았다. 선행 연구와는 사뭇 다른 결과라고 할 수 있다. 사회적 인정, 독해 향상 요인에서는 남학생이 더 높은 평균을 보였고, 독해 기능과 생리적 상태 요인에서는 여학생이 더 높은 평균을 보였다.

셋째, 읽기 효능감 구성 요인들의 평균은 학년이 올라갈수록 감소하였다. 1학년과 3학년의 통계적으로 유의한 차이는 모든 요인에서 발견되었으나, 독해 향상 요인에서는 2학년과 3학년의 차이도 발견되었다. 이 차이는 통계적으로 유의했다.

이러한 결과를 통해 볼 때, 중학생을 위한 읽기 교육은 읽기의 기본적인 기능을 지도하여 독해 기능에 대한 자신감을 회복할 수 있도록 해야 할 것이다. 독해 기능 요인의 설명 변량이 가장 크기 때문이다. 설명 변량이 큰 만큼 읽기 효능감 전체에 미치는 영향이 크므로, 읽기 효능감의 발달이나 유지를 기대한다면 이 요인에 대한 지도를 세밀하게 계획하고 시행해야 할 것이다. 그리고 독해 기능 요인은 모든 학년 사이에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나고 있으므로 다른 요인에 비해 학년이 올라갈수록 부정적으로 변화하는 정도가 크다고 할 수 있다. 따라서 급격한 감소를 줄일 수 있는 읽기 교육 차원의 배려와 처치가 요구된다.

읽기를 지도하는 교사는 학생들이 읽기를 수행할 때 긍정적 피드백을 지속적으로 제공하여 학생들이 스스로 능숙한 독자라는 인식을 발전시켜갈 수 있도록 할 필요가 있으며, 학생들이 글을 읽을 때 부정적인 감정 상태를 경험하지 않도록 독서 환경과 교실 문화를 개선할 필요가 있다. 이를 통해 학생들은 읽기 목적이나 읽기 목표를 성공적으로 완수할 수 있다는 긍정적 믿음을 유지하고 발달시킬 수 있을 것이다.*

* 본 논문은 2009. 6. 25. 투고되었으며, 2009. 7. 2. 심사가 시작되어 2009. 7. 25. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김아영(2007), 『학업적 자기효능감 : 이론과 현장연구』, 학지사.
- 김아영 · 박인영(2001), 「학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구」, 『교육학연구』 21, 한국교육학회, pp.95~123.
- 권민균(2002), 「초등학생의 읽기 동기에 관한 연구 : 읽기 동기의 구성 요인, 학년과 성차를 중심으로」, 『아동학회지』 23(3), pp.13~33.
- 권민균(2005), 「초등학교 저학년 아동의 읽기 동기 구성 요인과 읽기 능력의 관계」, 『대한가정학회지』 43(1), pp.17~33.
- 박영민(2006), 「중학생 읽기 동기 구성 요인 연구」, 『독서연구』 16, 한국독서학회, pp.297~334.
- 박영민(2007), 「중학생 읽기 동기와 쓰기 동기의 상관 분석」, 『작문연구』 5, pp.9~41.
- 박영민(2008a), 「중학생의 읽기 동기 및 쓰기 동기에 대한 재검토」, 『한국어문교육』 17, pp.85~110.
- 박영민(2008b), 「중학생의 읽기 동기 구성 요인 분석과 읽기 동기 신장 프로그램 개발」, 『한국학술진흥재단 연구보고서』.
- 박영민(2008c), 「중학생의 읽기 동기 구성 요인 분석과 읽기 동기 신장 프로그램 개발」, 『청람어문교육』 38, 청람어문교육학회, pp.141~184.
- 박영민 · 최숙기(2008), 「읽기 동기 신장을 위한 자기 선택적 독서 프로그램 구성 방안」, 『독서연구』 19, pp.201~228.
- 이순영(2006), 「독서 동기와 몰입 독서의 영향에 관한 비판적 고찰」, 『국어교육학연구』 26, 국어교육학회, pp.403~125.
- 최숙기(2008), 「인문계 고등학교의 읽기 효능감 구성 요인 연구」, 『청람어문교육』 38, 청람어문교육학회, pp.273~308.
- Bandura. A.(1986), *Social Foidmations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A.(1989), Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency, *Psychologist* 2: 411-24.
- Bandura, A.(1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp.117~148.
- Bandura, A.(1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Boersma, F. J. & Chapman, J. W.(1992), *Perception of Ability Scale for Students: Manual*. Los Angeles:Western Psychological Services.
- Borkowski. J. G.. Carr. M., Rellinger, E. & Pressley. M.(1990), Self-regulated cognition:

- interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones & L. Idol(Eds), *Dimensions of Thinking and In truiition*.(pp.53~92), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, M., Borkowski, J. G. & Maxwell, S.(1991), Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27. pp.108~118.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E.(1993), Reading Self-Concept Scale (Unpublished scale), Palmerstoti
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E.(1995), Development of young children's reading self-concepts: an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, pp.154~167.
- Dwyer, E.J., & Reed, V.(1989), Effects of sustained silent reading on attitudes toward reading. *Reading Horizons*, 29, pp.283~293.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., MacIver, D., Feldlaufer, H.(1991), Are Junior High Schools Undermining the Academic Motivation of Early Adolescents?, *Elementary School Journal*, pp.1~48.
- Ehrlich, M. F., Kurtz-Costes, B. & Loridant, C.(1993), Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers, *Journal of Reading Behavior*, 25, pp.365~381.
- Gambrell, L., Palmer, B.M., Codling, R.M. & Mazzoni, S.A.(1996), Assessing. Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49, pp.518~533.
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R(1992), Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability, *Academy of Management Review*, 17, pp.183~211.
- Henk, W. A. & Melnick, S. A.(1992), The initial development of a scale to measure 'Perceptiotti of Self as Reader'. In C. K. Kinzer & D. J. Leu, *Literacy Research, Theory, and Practice: Views from Many Perspectives*. Chicago: The National Reading Conference Inc.
- Henk. W. A. & Melnick, S. A.(1995), The Reader Self Perception Scale (RSPS): a new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, pp.470~482.
- Katims, D.S., & Harris, S.(1997), Improving the reading comprehension of middle school students in. inclusive classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41, pp.116~123.
- Kush, J.C., & Watkins, M.W.(1996), Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, pp.315~319.

- Kurtz-Costes, B. E. & Schneider. W.(1994), Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp.199~216.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P.R.(2003), The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, pp.119~137
- Marsh. H. W.(1987), The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, pp.280~295.
- Marsh. H. W.(1990), Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp.646~656.
- Pajares, F. & Miller, M. D.(1994), The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), pp.193~203.
- Pajares, F.(1997), Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr &P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*(Vol. 10, pp.1~49), Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Valiante, G.(1997), Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing., *Journal of Educational Research*, 90(6), 353~360.
- Pajares, F., & Valiante, G.(1999), Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp.390~405.
- Pajares, F., & Valiante, G.(2001), Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp.366~381.
- Pajares, F.(2001), Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, pp.27~35
- Pajares, F., & Schunk, D. H.(2001), Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In Riding, Richard J (Ed); Rayner, Stephen G (Ed).(2001).
- Schunk. D. H.(1991), Self-efficacy and achievement motivation. *Educational Psychologist*, 26, pp.207~231.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H.(1995), Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386~398.

- Tunnel, M.O., Calder, J.E., & Phaup, E.S.(1991), Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 28, pp.237~243.
- Lazarus, B.D., & Callahan, T.(2000), Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, pp.271~282.
- McKenna, M.C., & Kear, D.J.(1990), Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, pp.626~639.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & McGough, K.(1996), A questionnaire measure of children's motivations for reading. (Instructional Resource #22), Athens, GA: National. Reading Research Center.
- Wigfield, A.(1997), Children's motivation for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Wixson, K. K., Peters, C. W., Weber, E. M. & Roeber, E. D.(1987), New directions in statewide reading assessment. *The Reading Teacher*, 40, pp.749~755.

<초록>

중학생 읽기 효능감 구성 요인 연구

최숙기

읽기 효능감이란, 독자가 구체적인 읽기 과제 상황 하에 읽기 과제를 성공적으로 수행시킬 수 있으리라는 신념이다. 읽기 효능감은 독자가 읽기를 선택하도록 이끌고, 읽기 제재의 수준을 결정하며 읽기 과제의 지속성이나 과정상에서 전략이나 기능을 조절하도록 하는데 매우 큰 영향을 미친다. 읽기 효능감은 읽기 행위 및 수행에 있어 매우 중요한 역할을 담당하며 이 요인에 대한 교육적 관심이 보다 요구된다.

이 연구는 이를 위한 기초 연구로서 중학생들의 읽기 효능감 구성 요인을 조사하고, 이들 간의 성별과 학년별 차이를 살펴보고자 하였다. 경기, 경북, 충북 지역의 869명의 중학생들을 대상으로 결과를 분석하였으며, 결과는 다음과 같다.

첫째, 읽기 효능감은 총 4개 요인으로 구성되며 이러한 요인들이 설명하는 변량의 크기는 60.935%로 나타났다. 읽기 효능감을 구성하는 요인은 설명 변량의 크기순으로 ‘독해 기능(44.741%)’, ‘사회적 인정(7.661%)’, ‘독해 향상(4.817%)’, ‘생리적 상태(3.716%)’이다.

둘째, 사회적 인정, 독해 향상 요인에서는 남학생이 더 높은 점수를 얻었고, 독해 기능과 생리적 상태 요인에서는 여학생이 더 높은 점수를 얻었다. 그러나 중학생들의 읽기 효능감은 모든 요인에서 통계적으로 유의한 성별 차이는 나타나지 않았다.

셋째, 읽기 효능감 구성 요인들의 평균은 학년이 올라갈수록 감소하였다. 1학년과 3학년의 통계적으로 유의한 차이는 모든 요인에서 발견되었으나, 독해 향상 요인에서는 2학년과 3학년의 차이도 발견되었다. 이 차이는 통계적으로 유의했다.

【핵심어】 중학생, 읽기 효능감, 성별 차이, 학년별 차이, RSPS

<Abstract>

A Study on the Reading Self-efficacy Constructs of Middle School Students

Choi, Sook-ki

The aim of this research is to examine the reading self-efficacy constructs of middle school students. In recent studies, it has found that self-efficacy beliefs are good predictors of students' academic achievement and subsequent performance choice and procedure. The role of self-efficacy applies to reading achievement and performance. Reading self-efficacy help reader can select reading activity oneself and be willing to read a hard materials, to devote cognitive effort during reading. To examine the reading self efficacy constructs of middle school students, I tried to analyze reading self efficacy scales responded by 120 academic highschool student.

The result of present study are following :

First, there are four factors that construct reading self efficacy of the middle school students and have explanation capability 60.935% of the all variance. It is composed of 1. reading comprehension skills, 2. social recognition, 3. reading progress 4. reader's psychological state in order. second, It does not find gender gap in between girls' and boys' reading efficacy. Third, as higher grade level, middle school students' reading efficacy is on the ebb.

[Key words] middle school student, reading self-efficacy, gender gap, grade level, RSPS

【부록】

〈부록 1〉 중학생 읽기 효능감 영향 요인의 본 검사 문항

- 문1. 나는 내가 능숙한 독자라고 생각한다.
- 문2. 선생님께서는 내가 책 읽는 것을 좋아하신다.
- 문3. 선생님께서는 나의 독서가 훌륭하다고 생각하신다.
- 문4. 나는 친구들보다 책을 빨리 읽는다.
- 문5. 나는 읽은 책의 내용을 잘 회상할 수 있다.
- 문6. 나는 독서를 할 때 다른 친구에 비해 단어를 잘 이해한다.
- 문7. 나는 뒷이야기를 잘 예측해서 읽는 편이다.
- 문8. 나는 책을 읽을 때 기분이 좋다.
- 문9. 학급 동료들은 내가 능숙한 독자라고 생각한다.
- 문10. 나는 책을 읽을 때 힘을 들여 노력할 필요가 없다.
- 문11. 나는 책을 읽을 때 친구들보다 단어를 더 많이 아는 것 같다.
- 문12. 나의 가족 들은 내가 훌륭한 독자라고 생각한다.
- 문13. 나는 독서를 더 잘할 수 있게 되었다.
- 문14. 나는 다른 친구들만큼 책의 내용을 잘 이해할 수 있다.
- 문15. 나는 지금 책을 읽을 때 예전보다 도움이 덜 필요하다.
- 문16. 책을 읽을 때 나는 글의 내용이 타당하지 판단하며 읽을 수 있다.
- 문17. 나는 전보다 독서가 더 쉽다.
- 문18. 나는 글의 종류에 적절한 방식으로 글을 읽을 수 있다.
- 문19. 나는 글쓴이의 의도를 잘 파악하며 읽을 수 있다.
- 문20. 나는 학급 동료들보다 책을 잘 읽는다.
- 문21. 나는 책을 읽을 때 차분해 지는 것을 느낀다.
- 문22. 나는 다른 친구들보다 책을 더 많이 읽는다.
- 문23. 나는 이전보다 읽은 내용을 더 잘 이해할 수 있다.
- 문24. 나는 책을 읽고 내용을 잘 요약할 수 있다.
- 문25. 책을 읽을 때 모르는 단어가 나오면 문맥을 통해 의미를 파악할 수 있다.
- 문26. 나는 글의 중심내용을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
- 문27. 나는 전보다 더 책을 잘 읽는다.
- 문28. 나는 책을 읽을 때 단어를 전보다 더 잘 이해할 수 있다.
- 문29. 독서는 나를 기분 좋게 만든다고 생각한다.

- 문30. 학급 동료들은 내가 책을 매우 잘 읽는다고 생각한다.
 문31. 가족들은 내가 책을 잘 읽는다고 생각한다.
 문32. 나는 독서가 즐겁다.
 문33. 책을 읽을 때 글의 목적을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문34. 책을 읽을 때 글의 중심생각을 잘 파악하며 읽는다.
 문35. 책을 읽을 때 원인과 결과를 잘 추론하면서 읽을 수 있다.
 문36. 책을 읽을 때 나는 다른 친구들보다 단어를 더 잘 알고 있다.
 문37. 가족들은 내가 능숙한 독자라고 생각한다.
 문38. 나는 글의 장면들을 생생하게 떠올릴 수 있다.
 문39. 나는 책을 읽을 때 이전만큼 힘들어 노력할 필요가 없다.
 문40. 나는 글 속의 등장한 인물의 성격을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문41. 나는 전보다 더 빨리 책을 읽을 수 있다.
 문43. 나는 글쓰기가 생략한 내용도 추론을 통해 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문44. 나는 책을 읽을 때 침착해 진다.
 문45. 나는 전보다 더 책의 내용을 잘 이해할 수 있다.
 문46. 나는 책을 읽을 때 글의 구조를 잘 파악할 수 있다.
 문47. 나는 책을 읽을 때 공통점과 차이점을 잘 판단하며 읽을 수 있다.
 문48. 나는 책을 읽을 때 밑줄 긋기나 메모하기의 전략을 잘 활용할 수 있다.
 문49. 나는 배경지식을 잘 활용하여 책의 내용을 잘 이해할 수 있다.
 문50. 책을 읽을 때 시간과 공간의 변화를 잘 파악하며 읽을 수 있다.

〈부록 2〉 중학생 읽기 효능감 영향 요인의 검사 문항(요인별 문항)

〈요인 1〉 독해 기능

- 문34. 책을 읽을 때 중심생각을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문26. 나는 글의 중심내용을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문46. 나는 책을 읽을 때 글의 구조를 잘 파악할 수 있다.
 문35. 책을 읽을 때 원인과 결과를 잘 추론하며 읽을 수 있다.
 문33. 책을 읽을 때 글의 목적을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문47. 나는 책을 읽을 때 공통점과 차이점을 잘 판단하며 읽을 수 있다.
 문19. 나는 글쓰이의 의도를 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문43. 나는 글쓰이가 생략한 내용도 추론을 통해 잘 파악할 수 있다.
 문18. 나는 글의 종류에 적절한 방식으로 글을 읽을 수 있다.

- 문16. 책을 읽을 때 나는 글의 내용이 타당한지 판단하며 읽을 수 있다.
 문40. 나는 글 속에 등장한 등장인물의 성격을 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문24. 나는 책을 읽고 내용을 잘 요약할 수 있다.
 문50. 책을 읽을 때 시간과 공간의 변화를 잘 파악하며 읽을 수 있다.
 문49. 나는 배경 지식을 잘 활용하여 책의 내용을 이해할 수 있다.
 문41. 책을 읽을 때 어려운 점이 있으면 스스로 해결하며 읽을 수 있다.

〈요인 2〉 사회적 인정

- 문37. 가족들은 내가 능숙한 독자라고 생각한다.
 문31. 가족들은 내가 책을 잘 읽는다고 생각한다.
 문30. 학급 동료들은 내가 책을 매우 잘 읽는다고 생각한다.
 문12. 나의 가족들은 내가 능숙한 독자라고 생각한다.
 문9. 학급 동료들은 내가 능숙한 독자라고 생각한다.
 문22. 나는 다른 친구들보다 책을 더 많이 읽는다.
 문20. 나는 학급 동료들보다 책을 잘 읽는다.
 문3. 선생님께서는 나의 독서가 훌륭하다고 생각하신다.
 문1. 나는 내가 능숙한 독자라고 생각한다.

〈요인 3〉 독해 향상

- 문27. 나는 전보다 책을 더 잘 읽는다.
 문17. 나는 전보다 독서가 더 쉽다.
 문42. 나는 전보다 더 빨리 책을 읽을 수 있다.
 문15. 나는 지금 책을 읽을 때 예전보다 도움이 덜 필요하다.
 문39. 나는 책을 읽을 때 이전만큼 힘들어 노력할 필요가 없다.
 문28. 나는 책을 읽을 때 단어를 전보다 더 잘 이해할 수 있다.

〈요인 4〉 독자의 생리적 상태

- 문29. 독서는 나를 기분 좋게 만든다고 생각한다.
 문44. 나는 책을 읽을 때 침착해진다.
 문21. 나는 책을 읽을 때 차분해 지는 것을 느낀다.
 문32. 나는 독서가 즐겁다.
 문8. 나는 책을 읽을 때 기분이 좋다.

※ 위의 나열은 요인 및 문항별 적재치 크기의 순서를 따른 것임.