

초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교

—한국과 미국을 중심으로—

윤준채*

〈차 례〉

- I. 들어가며
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 결과 분석 및 논의

I. 들어가며

좋은 독자인 어떤 독자인가? 전통적으로 읽기 교육 분야에서는 전략적인 독자(strategic reader), 즉 읽기의 목적을 설정하고, 적절한 읽기 전략을 선택하고, 그리고 읽기 과정을 점검하여 텍스트에 대한 의미 구성을 능숙하게 하는 독자를 좋은 독자로 간주해 왔다(Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985). 그러나 최근에 읽기 교육 분야에서 읽기 흥미, 읽기 태도, 읽기 동기 등과 같은 독자의 정의적 영역과 읽기의 사회 구성주의적 특성에 대한 관심이 높아지면서, 좋은 독자를 읽기의 ‘인지적, 정의적, 사회적’ 특성을 모두 반영할 수 있는 ‘몰입 독자(engaged reader)’로 재개념화하려는 시도들이 일어나고 있다(Guthrie & Wigfield, 2000). 그리고 이러한 관점에 의하면, 좋은 독자인 읽기를 가능케 하는 읽기 기능과 읽기 전략을 가지고

* 대구교육대학교 국어교육과, literacies@dnue.ac.kr

있으며, 읽기를 현실화시킬 수 있는 긍정적인 읽기 태도 및 동기를 가지고 있고, 아울러 읽기를 보다 풍부하게 할 수 있는 적극적인 사회적 상호작용 능력을 가지고 있는 독자로 규정할 수 있다.

이와 관련하여, 전 세계적으로 수많은 아동들의 독서 현실은 그다지 만족스럽지 않다. 최근의 OECD(2004a, 2004b) 보고서에 따르면, 전 세계적으로 많은 아동들의 대부분이 읽기를 정보 획득이나 여가를 위한 활동으로 선택하고 있지 않으며, 읽기를 선택한 아동들조차 하루에 1시간 미만의 시간을 읽기 활동에 사용하는 것으로 나타났다. 예를 들어, Anderson, Wilson과 Fielding(1988)은 미국의 초등학교 5학년 학생들이 읽기에 사용하는 시간은 하루에 18.4분에 지나지 않는다고 보고했으며, Taylor, Frey와 Maruyama(1990)도 미국의 초등학교 5~6학년 학생들이 가정에서 소비하는 평균 읽기 시간은 15분 정도에 불과하다고 보고했다. 그리고 이러한 미국 초등학교생들의 읽기 경향은 1984년 이후로 의미 있는 변화가 없는 것으로 나타났다(Campbell, Voekl, & Donahue, 1997). 이와 유사하게, 한국의 초등학교생들은 하루에 30분 정도의 시간을 읽기에 사용하고 대략적으로 하루에 3시간가량을 TV나 컴퓨터를 하는데 소비하고 있는 것으로 나타났다. 그리고 우리나라 초등학교생들이 읽기에 사용하는 시간 또한 1990년 이후로 커다란 변화를 보이지 않고 있다(Yoon, Kim, Yi, & Yi, 2000).

그럼에도 불구하고, OECD(2002, 2004a, 2004b)와 노국향(2001)이 수행한 ‘학업 성취도 국제 비교 연구’에 따르면, 우리나라 만 15세 학생들의 읽기 성취도는 ‘2000년도 읽기 평가’에서는 6위를, ‘2003년도 읽기 평가’에서는 핀란드 다음으로 2위를 차지할 정도로 대단히 높았다. 그러나 읽기 태도와 관련된 항목에서는 참여 대상국 가운데 가장 낮은 수준으로 나타나, 우리나라 학생들의 읽기와 관련된 인지적 영역에서의 성취와 정의적 영역에서의 성취 간에 불균형이 심각한 것으로 드러났다. 이것은 지난 수십 년 동안 읽기 교육이 강조해 왔던 읽기 기능과 전략이 아동들로 하여금 읽을 수 있는 능력을 갖도록 하는 데 커다란 공헌을 했지만, 창의적인 평생 독자를 기르는 데 필요한 독자의 정의적 영역에서의 발달을 촉진시키지 못한 결과에서 기인한 것이다.

읽기 태도와 같은 정의적 영역에서의 발달이 학생들의 읽기 성취에 긍정적인 영향을 준다(Kush & Watkin, 1996 ; Roettger, Szymczuk & Millard, 1979 ; Swanson, 1982)는 사실을 제외하더라도, 긍정적인 읽기 태도와 읽기 동기는 21세기 정보화 사회를 살아가야 하는 우리의 모든 아동들이 습득해야 할 가장 중요한 과업 가운데의 하나이다. 무엇보다도, 독자의 정의적 특성은 읽기 영역에서의 창의성 발현과 밀접하게 관련되어 있기 때문이다. 이와 관련한 Csikszentmihalyi(1996)의 ‘창의성 체계 모형’에 따르면, 창의성은 일반적 영역의 지식과 기능, 특정 영역의 지식과 기능, 확산적 사고와 비판적 사고 및 흥미·태도 같은 정의적 요인의 상호작용에 의해 촉발되는 몰입(flow)에 의해 발현되는데, 이러한 몰입의 과정을 추동하는 것이 바로 흥미, 태도 및 동기와 같은 행위자의 정의적 요소이다. 따라서 읽기와 같은 특정 영역에서 창의성이 발현되기 위해서는 독자의 몰입의 과정을 이끌 수 있는 긍정적인 읽기 태도 및 동기의 습득이 필수적이라고 하겠다.

이러한 읽기 태도의 중요성에도 불구하고, 서구의 읽기 교육에서 뿐만 아니라 우리의 읽기 교육에서도 초등학생들의 읽기 태도 발달에 관한 연구(McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995 ; 옥정인, 1999 ; 윤준채 & 이형래, 2006)는 그리 많지 않다. 특히, 우리나라 초등학생들의 읽기 태도 발달 경향을 다른 나라 초등학생들의 읽기 태도 발달 경향과 비교한 국제 비교 연구는 더욱 드물다. 이러한 문제의식을 가지고, 이 논문에서는 우리나라 초등학생들의 읽기 태도 발달 경향과 미국 초등학생들의 읽기 태도 발달 경향이 비교되었다. 그리고 그것이 우리의 읽기 교육에 주는 교육적 시사점도 탐색되었다.

II. 이론적 배경¹⁾

1. 읽기 태도

왜 어떤 아동들은 학교 안팎에서 책을 읽는 데 많은 시간을 소비하려고 하는 반면에 어떤 아동들은 그렇게 하기를 꺼려하는가? 사회 심리학 용어로 말하면, 왜 어떤 아동들은 책 읽기에 긍정적인 태도를 가지고 있는 반면에 어떤 아동들은 책 읽기에 부정적인 태도를 지니고 있는가? 이러한 질문에 대한 규명은 읽기 영역에서보다는 사회 심리학 분야에서 활발히 이루어졌다. 특히 사회 심리학에서는 ‘태도(attitude)’라는 개념을 사용하여 읽기 태도의 습득 및 발달을 포함한 태도의 일반적인 특성, 구조, 기능들에 대한 논의가 전개되었다.

사회 심리학 문헌들에 의하면, 태도는 다양하게 정의되어 왔다. 예를 들어, Petty와 Cacioppo(1981)는 태도를 “어떤 사람, 대상, 혹은 문제에 대해 지니고 있는 일반적이면서도 지속적인 긍정적 혹은 부정적 느낌”(p.7)으로, Beck(1983)은 “어떤 사람, 대상, 혹은 사물들에 대한 긍정적인 혹은 부정적인 평가”(p.302)로, Ajzen(1989)은 “어떤 대상, 사람, 사건에 우호적으로 혹은 비우호적으로 반응하는 개인적인 성향”(p.241)으로 정의했다. 그리고 Eagly와 Chaiken(1993)은 태도를 “특정 대상에 대해 좋아한다거나 혹은 싫어한다고 평가함으로써 드러나는 심리적 경향”(p.1)으로 정의했다. 그런데 이러한 정의들은 태도의 어떤 측면이 강조되느냐에 따라 사회 심리학에서는 인지(cognition), 정의(affect), 행동(behavior)의 세 가지의 범주로 분류하기도 한다. 이러한 관점으로 볼 때, Petty와 Cacioppo의 정의는 특정한 대상과 관련하여 사람들이 가지고 있는 ‘느낌(feeling)’이나 ‘감정(emotion)’을 강조하는 반면에 Beck은 특정 대상과 관련하여 사람들이 갖고 있는 ‘인지적 평가

1) 이 논문의 이론적 배경은 윤준채·이형래(2006). 초등학교생의 읽기 태도 발달에 대한 종단적 연구. 2006년 국어교육학회 학술 대회 자료집에서 발췌한 것임.

(cognitive evaluation)’의 측면을 강조하고 있다. 그리고 Ajzen은 특정한 태도 대상에 대해 사람들이 갖고 있는 ‘행동적 의도(behavioral intention)’의 측면(Mathewson, 1994)을, Eagly와 Chaiken은 태도의 인지적, 정의적, 행동적 측면 모두를 강조하고 있는 것이다.

읽기 교육 분야에서도 읽기 태도의 개념에 대한 논의는 대체로 사회 심리학에서 사용된 정의의 테두리 안에서 진행되었다. 예를 들어, Alexander와 Filler(1976)는 읽기 태도를 “읽기 상황에 접근하거나 혹은 회피하게 만드는 읽기와 관련된 느낌 체계(feeling system)”(p.1)로, McKenna(1994)는 “읽기 태도는 특성상 대체로 정의적이며 신념은 그것에 인과적으로 영향을 주는 것”(p.938)으로 정의했는데, 이러한 개념은 느낌과 같은 정의적 요소를 태도의 중핵 요소로 바라본 것이다. 반면에, Mathewson(1994)은 읽기 태도를 “내용과 목적에 대한 평가, 특정한 읽기에 몰입하려는 것에 대한 느낌, 읽기 행동을 지속시키기 위한 읽기 준비도”(p.1136)의 세 가지 요소가 결합된 것으로 개념화했는데, 이것은 사람들이 읽기 행동에 대해 가지고 있는 정의적, 인지적 측면뿐만 아니라 읽기 행동과 관련된 행위 준비도의 측면을 모두 강조하고 있는 것이다.

이러한 태도의 구인(construct) 혹은 차원과 관련한 논의 역시 대체로 사회 심리학 영역에서 이루어졌다. Fishbein(1967)과 Alexander와 Filler(1976)는 태도는 기본적으로 정의적인 개념과 관련되며 인지적 및 행동적 요소는 정의적 요소에 영향을 주는 요소라는 단일 요소 모델(one component model)을 제안했다. 반면에, Ajzen(1989)과 Eagly와 Chaiken(1993)은 태도의 차원을 세 가지 구인으로 구분하는 사회 심리학의 전통에 따라 세 요소 모델(three component model)을 제안했다. 이 모델에서 세 요소는 서로 공유하는 부분을 가지고 있지 않은 독립적인 판별 타당도를 지니고 있다. 이와 유사하게, 읽기 교육 분야에서도 읽기 태도의 차원과 관련된 이론적, 경험적 문제들에 대해 서로 상반된 견해들이 공존하고 있다. 예를 들어, McKenna(1994)는 읽기 행동과 관련하여 개인이 경험하는 느낌을 강조하면서 읽기 태도를 일차적으로 정의적인 개념으로 간주하고 신념과 같은 인지적 요소를 전자에 영향을 주는 변수로 규정했다. 반면에, 읽기 태도에 대한 인지적,

정의적, 행동적 특성을 강조한 Mathewson(1994)은 “이러한 세 요소 모두를 충분히 측정하는 것이 읽기 태도를 확실하게 할 뿐만 아니라 각 요소가 지니고 있는 고유한 중요성을 추정 가능케 한다.”(p.1151)고 하면서 세 요인의 독립적인 영향을 주장했다.

그런데 태도의 구인 및 읽기 태도의 구인과 관련된 문제는 각각의 관점들이 경험적 연구들에 의해 뒷받침된다는 데 있다. 이것은 일반적인 태도의 구인 혹은 읽기 태도의 구인과 관련된 다양한 모형들이 이론적, 경험적 토대를 갖고 있다는 것을 의미한다. 예를 들어, Engin, Wallbrown & Brown(1976)과 Wallbrown, Brown & Engin(1976)이 수행한 읽기 태도 구인과 관련된 초기의 연구는 읽기 태도 구인이 여덟 가지 차원, 즉 ① 읽기 어려움, ② 직접적인 강화로서의 읽기, ③ 즐거움으로서의 읽기, ④ 대안적인 학습 방법, ⑤ 음독 대 낭독, ⑥ 읽기 불안, ⑦ 읽기 그룹, ⑧ 만화로 구성되어 있음을 밝혔다. 또한 Blaha와 Chomin(1981)이 수행한 주요인 분석(principle factor analysis)은 읽기 태도가 읽기의 어려움, 즐거움으로서의 독서, 음독 대 낭독, 대안적인 학습 방법 등과 같은 여러 개의 요인으로 구성되어 있음을 보여주기도 했다. 유사하게, Lewis와 Teale(1980)은 읽기 태도는 읽기 행위에 대한 ① 발달 요인(자신 및 타인에 대한 통찰을 얻기 위한 수단으로서 읽기 행위와 관련하여 개인이 가지고 있는 가치), ② 실용 요인(교육적 혹은 직업적 목적을 달성하기 위한 수단으로서 읽기 행위와 관련된 개인이 가지고 있는 가치), 그리고 ③ 즐거움 요인(즐거움을 얻기 위한 수단으로서 읽기 행위와 관련하여 개인이 가지고 있는 가치)의 다차원적인 개념화에 토대를 두고 있다고 했다. 반면에 McKenna와 Kear(1990)의 읽기 태도의 심리적 실체에 대한 요인 분석 연구는 읽기 태도가 학교 학습을 위한 읽기 태도와 즐거움을 위한 읽기 태도의 두 가지 요인만으로 구성되어 있음을 밝혔다.

이러한 읽기 태도의 개념 및 차원에 대한 논의, 즉 읽기 태도를 구성하는 요소가 구인(construct)으로 기능을 하는지 혹은 단지 영향을 주는 요소로 기능을 하는지에 대한 논의는 서로 상반된다. 하지만 각각의 논의들은 읽기 태도의 특성, 기능, 습득 및 발달을 설명하는 데 필요한 읽기 태도 발달 모형을 구안하는 데 중요한 역할을 담당했다는 점에서 가치가 있다.

2. 읽기 태도의 습득과 발달

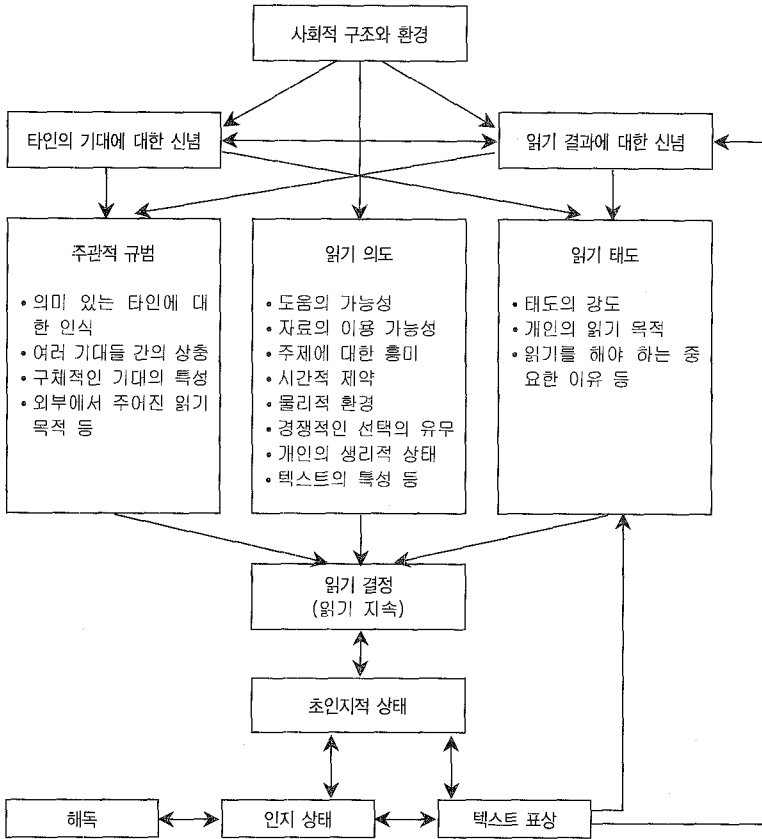
읽기 태도의 습득 및 발달과 관련된 최초의 모형은 Mathewson(1976, 1985, 1994)에 의해 개발·수정되었는데, 여기에서 Mathewson은 읽기 태도를 구성하는 요소로 인지적, 정의적, 그리고 행동적 요소를 들고 있다. 아래의 <그림 1>에 나타나 있는 것처럼, 이 모형에서 외적 동기자(external motivator, 예를 들면, 보상, 읽기 목적, 주관적 규범, 읽기 환경), 개인의 내적 감정 상태(internal emotional state, 예를 들면, 흥분, 즐거움, 슬픔) 및 읽기 태도가 개인의 읽기 의도(intention) 혹은 지속적인 읽기에 영향을 주는 주요한 요소로 간주되며, 읽기 태도는 초석 개념(cornerstone concept), 설득적 의사소통(persuasive communication), 감정적 만족(affective satisfaction)과 인지적 만족(cognitive satisfaction)에 의해 영향을 받는다. 더 나아가, 초석 개념은 읽기 태도에 직접적인 영향(influence connection, 모형에서 실선으로 표시됨)을 주는 요소로서 읽기에 대한 개인적 가치 및 목표, 독자로서의 자아 개념 등을 포함하며, ‘책을 읽으라고 하는 교사의 권유’ 등과 같은 의사소통 내용에 대한 독자의 인지적 판단과 ‘그림책의 매력적인 표지’ 등과 같은 인상적 느낌을 포함하는 설득적 의사소통은 중심적 경로(central route) 혹은 주변적 경로(peripheral route)를 통해 읽기 태도에 직접적인 영향을 미친다. 반면에 읽기를 통해 획득되는 감정적 만족과 읽기를 통해 획득되는 인지적 만족은 피드백 노선(feedback connection, 모형에서 점선으로 표시됨)을 통해 읽기 태도에 영향을 주는데, 이러한 관점은 읽기에 대한 긍정정인 태도가 읽기 의도에 영향을 주고, 읽기 의도는 읽기 행위에 그리고 읽기를 통해 얻게 되는 감정적·지적 만족이 읽기 태도에 영향을 줌을 보여준다. 이와 관련해서 Mathewson(1994)은 다음과 같이 언급하고 있다.

초석 개념과 설득적 의사소통은 읽기 태도에 영향을 주고, 읽기 태도는 읽기 의도에, 읽기 의도는 읽기 행위에, 그리고 읽기 행위는 생각, 느낌 및 내적 감정을 유발시킨다. 이러한 순환이 계속되기 위해서는 읽기 행위로부터 오는 지적, 정서적 만족이 피드백 노선을 통해 처음의 읽기 태도에 영향

을 주어야 한다. 따라서 읽기에 대한 우호적인 태도는 읽기 의도를 지속시키며 독자가 읽기로부터 계속적인 만족을 얻는 한 계속된다(p.1148).

이러한 Mathewson의 모형은 읽기 태도의 습득 및 발달 과정 그리고 읽기 이해와의 관계를 이론화하는 데 커다란 공헌을 했다. 하지만, 그의 모형은 독자의 읽기 태도의 습득과 발달을 예언하는데 있어서 일정 정도 한계를 가지고 있다. 우선 McKenna(1994)가 지적했듯이, 이 모형에서는 독자의 주관적 규범(subjective norm, 독자의 읽기 환경에 존재하는 의미 있는 타자들이 가지고 있는 기대와 생각에 대한 독자의 인식)이 읽기 태도가 아닌 독자의 읽기 의도에 직접적인 영향을 주는 것으로 나타나 있다. 그러나 신념과 태도 사이의 인과적 관계와 관련하여, Fishbein과 Ajzen(1975)과 Ajzen(1989)은 일반적으로 신념은 태도에 영향을 주고, 태도는 읽기 의도에, 그리고 읽기 의도는 읽기 행동에 영향을 주는 방향으로의 인과적 관계가 존재한다고 했다. 또한 Fishbein과 Ajzen의 태도 모형을 수정한 Liska(1984)도 신념은 태도에 직접적인 영향을 준다고 했다. 결국 Mathewson의 모형은 주관적 규범과 같은 신념이 읽기 태도에 직접적인 영향을 줄 수 있다는 가능성을 간과한 것이다(McKenna 1994 ; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995).

둘째로, Mathewson의 모형은 읽기 의도 자체가 읽기 행동을 유발하는 충분조건임을 가정하고 있다. 그러나 읽기 기능 혹은 사회적 상호작용의 필요성이 있을 때, 읽기 의도는 읽기 행동을 유발시키는 데 충분하지 않다. 읽기 의도에 추가하여, 적절한 읽기 기능과 사회적 상호작용 또한 읽기 행동을 이끄는 데 중요한 역할을 담당하는데, Mathewson의 모형은 이것을 간과하고 있다.



〈그림 2〉 McKenna의 읽기 태도 습득 모형

위의 <그림 2>에 나타나 있듯이, 그의 모형은 태도로부터 신념을 독립시켜 신념으로부터 태도로의 인과적 관계를 형성시켰다. 그리고 읽기 태도 습득 및 발달에 직접적인 영향을 주는 세 가지의 중요한 요소, 즉 ① 의미 있는 타인의 기대에 대한 신념, ② 읽기 결과에 대한 신념, ③ 독자의 읽기 경험을 제시하고 있다. 또한 이 모형에 따르면, 읽기 태도와 함께, 주관적 규범(예를 들면, 의미 있는 타인에 대한 인식, 기대 간의 충돌, 구체적인 기대의 특성, 외부에서 부과된 읽기의 목적 등), 읽기 의도(예를 들면, 도움과 자료의 이용 가능성, 시간적 제약, 물리적 읽기 환경, 생리적 상태 등), 그리고 독자의 초

인지적 상태(예를 들면, 텍스트 이해 과정에 대한 통제, 자신의 읽기 목적이 성취되고 있는가에 관한 판단 등)가 읽기 행위, 즉 ‘읽기에 대한 결정(decision to read)’ 혹은 ‘읽기를 지속하는 것(keep reading)’에 영향을 주는 변인들이다. 더 나아가 시간에 따른 태도의 습득 및 발달에 관련하여, McKenna의 모형은 독자의 읽기 태도의 발달은 전술한 세 가지의 요소, 즉 주관적 기준, 읽기 결과에 대한 신념, 그리고 독자의 읽기 경험의 상호작용에 의해 이루어진다는 것을 제시하고 있다. 그렇지만 읽기 태도를 구성하는 다양한 요소들 가운데 ‘느낌’을 강조한 McKenna의 모형은 실제로로서 정서로부터 인지를 분리시킬 수 없다는 점과 읽기 태도가 독자의 읽기 행동을 적절하게 예언하기 위해서는 인지적 및 행동적 요소가 고려되어야 한다는 점에서 한계를 가지고 있다(Eagly & Chaiken, 1993).

한편 전술한 두 모형에 나타나 있듯이, 많은 요인들이 읽기 태도의 습득 및 발달에 영향을 줄 수 있다. 읽기 성취, 독자로서의 자아 개념, 학교와 가정의 읽기 환경, 부모와 교사의 읽기에 대한 태도, 성, 사회·경제적 지위, 개인적 흥미, 성숙, 그리고 지능도 중요한 요소들이다(이와 관련된 검토를 위해서는 Alexander & Filler, 1976 참고). 그 밖에, 아동에게 책 읽어주기 활동(read-aloud activity)과 같은 교사가 사용하는 읽기 수업 전략, 읽기 활동과 독자의 경험을 잘 연계시켜 줄 수 있는 질 높은 텍스트 또한 독자의 읽기 태도에 영향을 주는 것으로 알려져 있다(Anderson, Tollefson, & Gilbert, 1985 ; Herrold, Stanchfield, & Serabaum, 1989).

III. 연구 방법

1. 참여자, 자료 수집 및 분석 방법

우리나라 초등학생들의 읽기 태도는 서울특별시 은평구에 소재하고

있는 A 초등학교 학생 1874명을 대상으로 수집되었다. 검사 도구에 반응한 총 1,922명 가운데, 2개 이상의 문항에 반응을 하지 않았거나 2개 이상의 문항에 중복 반응한 참여자, 그리고 성별을 표기하지 않아 성별을 확인할 수 없는 48명의 참여자는 분석에서 제외되었다. 반면에 1개 문항만을 누락하였거나 1개 문항에만 중복 반응한 41명의 참여자는 분석에 포함되었는데, 누락한 반응에 대해서는 해당 참여자의 평균 읽기 태도 점수가, 중복 반응한 것에 대해서는 중복 반응한 문항의 평균 점수가 사용되었다.

이 연구에 참여한 우리나라 학생들의 읽기 성취를 포함함 전반적인 학력 수준은 비교적 낮은 편이며, 학생들의 읽기 능력 및 학습 능력에서 우열의 편차가 큰 편이다. 학급당 학습 부진아의 비율이 높으며 특수 학급에 들어가야 하는 학생이나 문제 행동을 일으킬 수 있는 학생들의 수도 비교적 많은 편이다. 지역 사회의 여건을 살펴보면, 대부분 준주거 지역으로 소형 다가구 주택이 대다수를 차지하며 학구가 광범위하여 원거리 통학 아동이 전교 학생수의 15%를 차지한다. 학부모의 학력 수준은 대졸 15%, 고졸 65%, 중졸 이하가 20% 수준이며 맞벌이 부부 가정이 전체의 75%를 차지한다.

한편, 미국 초등학교 학생들의 읽기 태도 자료는 연구자가 직접 수집하지 않고 McKenna, Kear와 Ellsworth(1995)와 McKenna와 Kear(1990)가 발표한 연구 논문들에서 제시한 계량적 자료를 토대로 했다. McKenna, Kear와 Ellsworth의 1995년 논문에는 지역의 크기, 성별 및 인종 분포 등을 고려하여 17,042명의 초등학교 학생들이 참여했으며, McKenna와 Kear의 1990년 연구에는 인구 분포를 고려하여 미국의 초등학교 1~6학년 학생 18,138명이 참여했다. 그리고 이러한 자료에 대한 사용은 두 논문에 대해 저작권을 갖고 있는 세계 독서협회(International Reading Association)의 허락을 통해 이루어졌다(사적 교신, 2007년 1월 14일). 아래의 <표 1>은 연구에 참여한 우리나라와 미국 초등학교 학생들(1995년 연구)의 학년과 성별에 따른 분포를 나타내고 있다.

〈표 1〉 학년과 성별에 따른 참여자들의 분포

		1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	계
한 국	남	156(54%)	131(51%)	148(46%)	174(51%)	179(51%)	164(52%)	952(51%)
	녀	134(46%)	126(49%)	172(54%)	166(49%)	173(49%)	151(48%)	922(49%)
미 국	남	1,111(50%)	1,394(50%)	1,502(50%)	1,725(49%)	1,632(51%)	1,163(50%)	8,527(50%)
	녀	1,115(50%)	1,390(50%)	1,503(50%)	1,775(51%)	1,546(49%)	1,186(50%)	8,515(50%)

연구에서 사용된 학생들의 읽기 태도 자료는 크게 두 가지로 분석되었는데, 우선 기초 자료 분석을 위해 기술 통계가 사용되었으며, 초등학생들의 국적, 학년 및 성별에 따른 학생들의 읽기 태도 발달의 경향을 규명하기 위해 독립표본 t 검증(Independent Samples T-Test) 방법이 사용되었다. 그런데 이 분석에서는 한 실험 자료의 반복적인 분석에 의해 야기되는 실험 전체의 일종 오류(Type I error)를 효과적으로 통제하기 위해 반페로니 절차(Bonferoni procedure)를 사용하여 전체 실험의 일종 오류를 .05 유의수준에 고정시켰다. 그리고 모든 자료의 분석은 SPSS WIN 통계 프로그램에 의해 수행되었다.

2. 검사 도구

미국 학생들의 읽기 태도를 측정하기 위해서는 McKenna와 Kear(1990)가 개발한 ‘초등학생 읽기 태도 검사 도구(Elementary Reading Attitude Survey)’가 사용되었고, 한국 초등학생들의 읽기 태도를 측정하기 위해서는 McKenna와 Kear(1990)의 ‘초등학생 읽기 태도 검사 도구’를 번안한 ‘한국판 초등학생용 읽기 태도 검사 도구(Korean Elementary Reading Attitude Survey, KERAS)’가 사용되었다. 다음에는 두 검사 도구에 대한 설명, 특히 한국판 검사 도구의 신뢰도 및 타당도 관련 증거들을 획득하기 위한 몇 가지의 심리측정학적 절차들이 기술되었다.

1) 초등학생 읽기 태도 검사 도구

1990년 McKenna와 Kear에 의해 개발된 ‘초등학생 읽기 태도 검사 도구(Elementary Reading Attitude Survey, ERAS)’는 초등학교 1~6학년 학생들의 읽기 태도를 측정하기 위한 검사 도구이다. 이 검사 도구는 20문항으로 구성되어 있는데, 처음 10문항은 초등학생들의 ‘여가를 위한 읽기 태도(reading attitude toward recreation)’를 측정하기 위한 것이며, 나머지 10문항은 ‘학습을 위한 읽기 태도(reading attitude toward learning)’를 측정하기 위한 것이다. 각 문항은 학생들의 읽기 태도를 측정하는 것으로 추정되는 짧은 진술문과 ‘가필드(Garfield)’라는 만화 캐릭터가 그것에 반응하는 네 가지의 얼굴 표정(매우 좋아하는 표정, 좋아하는 표정, 싫어하는 표정, 매우 싫어하는 표정)으로 구성되어 있다.

학생들의 읽기 태도 점수는 매우 좋아하는 표정을 4점으로 하고 매우 싫어하는 표정을 1점으로 하여 합산하여 나타낼 수 있다. 따라서 한 학생에 대해 세 가지의 점수를 얻을 수 있다. 즉, 처음 10문항에 의해 측정되는 여가를 위한 읽기 태도 점수는 최소 10점에서 최대 40점까지 가능하며, 나머지 10문항에 의해 측정되는 학습을 위한 읽기 태도 점수는 최소 10점에서 최대 40점까지 가능하다. 또한 20문항 전체에 의해 획득될 수 있는 점수는 최소 20에서 최대 80까지 가능하다.

이 검사 도구의 신뢰도 관련 증거들은 크론바하 알파(Cronbach α)를 사용한 문항 내적 합치도에 의해 수집되었다. 신뢰도 분석 결과에 따르면, 초등학교 1학년부터 초등학교 6학년까지 하위 두 개의 척도와 전체 척도의 신뢰도는 .74~.84로 나타났으며, 여가를 위한 읽기 태도 척도, 학습을 위한 읽기 태도 척도, 둘을 합한 전체 척도의 평균 신뢰도 계수는 각각 .82, .83, .89로 나타났다. 이러한 결과들은 검사 도구의 신뢰도가 양호함을 뒷받침해 준다(Kline, 1993). 반면에 타당도 관련 증거들은 요인 분석을 통해 확보되었는데, 여가를 위한 읽기 태도를 측정하는 10개의 문항 가운데 9개 문항이 해당 요인에 부하되었으며, 학습을 위한 읽기 태도를 측정하는 10개의 문항 가운데 10개가 해당 요인에 부하되었다. 비록 여가를

위한 읽기 태도를 측정하는 1개의 문항이 두 개의 요인(factor)에 동시에 부하되었지만, 그것을 제외하면 검사 도구의 구인 타당도는 양호한 것으로 나타났다(McKenna & Kear, 1990).

2) 한국판 초등학생용 읽기 태도 검사 도구

우리나라 초등학생들의 읽기 태도를 측정하기 위해 사용된 ‘한국판 초등학생용 읽기 태도 검사 도구(Korean Elementary Reading Attitude Survey, KERAS)’는 McKenna와 Kear가 개발한 ‘초등학생 읽기 태도 검사 도구(Elementary Reading Attitude Survey)’를 번안한 것이다(Yoon, 2002). 이 검사 도구는 원본 검사 도구와 번안된 검사 도구 간에 있을 수 있는 언어적·문화적 차이를 최소화하고 두 검사 도구 간의 동질성을 확보하기 위해, 역번역(back-translation), 신뢰도 검사(문항 내적 일치도 및 검사 재검사 신뢰도) 및 탐색적 요인 분석 등과 같은 몇 가지의 심리측정학적 절차들이 수행되었다.

예를 들어, 역번역 절차의 경우 세 단계의 번역 절차들이 진행되었다. 우선적으로 연구자가 영어로 작성되어 있는 검사 도구를 한국어로 번역을 했으며, 번역된 한국어 검사 도구는 영어를 모국어로 하면서 한국어를 자유롭게 구사할 수 있는 읽기 교육 전공의 박사 과정 학생에 의해 영어로 번역되었다. 그리고 원본 검사도구와 영어로 재번역된 검사 도구 사이에 있을 수 있는 미세한 차이를 제거하기 위해 최종적으로 읽기 교육을 전공하는 미국 대학의 교수에 의해 검토되었다. 그리고 한국판 검사 도구의 신뢰도 관련 증거를 확보하기 위해 크론바하 알파(Cronbach α)를 사용한 문항 내적 합치도와 검사 재검사 신뢰도 분석이 수행되었다. 분석 결과에 따르면, 여가를 위한 읽기 태도 척도, 학습을 위한 읽기 태도 척도, 둘을 합한 전체 척도의 평균 알파 계수는 각각 .84, .85, .90, 검사 재검사 신뢰도 계수는 각각 .82, .83, .84로 나타났다. 이러한 결과들은 고려해 볼 때, 한국판 검사 도구의 신뢰도는 양호하다고 하겠다. 마지막으로, 타당도 관련 증거를 확보하기 위해 탐색적 요인 분석이 이루어졌는데, 여가를 위한 읽기 태도를 측정하는 10개의 문항 가운데 10개 문항이 해당 요인에, 학

습을 위한 읽기 태도를 측정하는 10개의 문항 가운데 8개 문항이 해당 요인에 부하되었다. 나머지 2개의 문항이 2개의 요인에 동시에 부하되었는데, 그것들이 모두 학습 요인에 좀 더 많은 부하량을 가지고 있어 학습을 위한 읽기 태도를 측정하는 문항으로 간주하였다. 이와 같은 역번역, 신뢰도 및 타당도 관련 증거들을 고려할 때, ‘한국판 초등학생용 읽기 태도 검사 도구’는 우리나라 초등학생들의 읽기 태도를 측정하는 데 적절하다고 하겠다.

한편, 본 도구에서는 ‘가필드’라는 만화 캐릭터의 저작권 문제로 인해 가필드의 얼굴 표정을 척도로 사용하지 않고, 대신에 연구자들이 자체 제작한 ‘어린 아이 얼굴 표정’(매우 좋아하는 표정, 좋아하는 표정, 싫어하는 표정, 매우 싫어하는 표정)을 척도로 사용하였다. 그리고 가필드의 얼굴 표정을 제외한 원본 검사 도구의 자유로운 사용에 대한 허락은 이-메일을 통해 McKenna(사적 교신, 2006년 5월 12일)로부터 얻었다.

IV. 결과 분석 및 논의

1. 결과 분석

1) 전반적인 읽기 태도의 발달 경향

우리나라 및 미국의 초등학생들이 1학년에서 6학년으로 올라가면서 나타내는 전반적인 읽기 태도의 발달 경향을 규명하기 위해 ‘읽기 태도’에 대한 독립표본 t 검증이 수행되었다. 우선, 학생들의 전반적인 읽기 태도의 발달 경향을 알아보기 위한 분석에 따르면, 연구에 참여한 우리나라 초등학생들의 읽기 태도의 평균 점수는 60.3(80점 만점)으로 미국 초등학생들의 읽기 태도의 평균 점수 56.8(80점 만점)보다 3.5 높았다. 이것을 검사 도구에서 사용한 어린 아이의 네 가지 얼굴 표정으로 나타내면, 우리나라

학생들의 읽기 태도는 ‘좋아하는 표정’에, 미국 학생들의 그것은 ‘좋아하는 표정’과 ‘싫어하는 표정’의 중간에 해당된다. 즉, 이것은 미국 학생들에 비해 우리나라 학생들이 읽기에 대해 보다 긍정적인 태도를 갖고 있음을 의미한다.

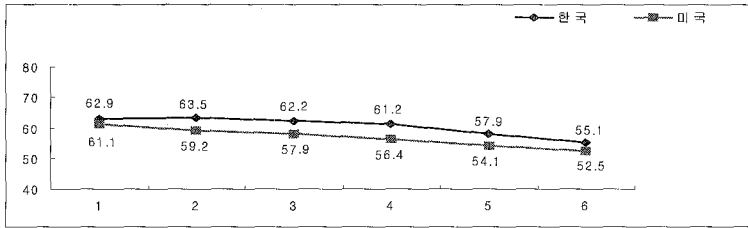
〈표 2〉 학년에 따른 학생들의 읽기 태도 평균과 표준편차

	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	계
한국	62.9 (7.22)	63.5 (8.70)	62.2 (8.16)	61.2 (9.17)	57.9 (9.18)	55.1 (9.11)	60.3 (9.14)
미국	61.1 (11.4)	59.2 (11.4)	57.9 (10.9)	56.4 (11.0)	54.1 (10.8)	52.5 (10.6)	56.8 (11.3)

이러한 경향은 위의 <표 2>에 나타나 있는 데, 우리 학생들의 읽기 태도 점수는 1학년(62.9), 2학년(63.5), 3학년(62.2), 4학년(61.2)으로 올라가면서 조금씩 줄어들다가 5학년(57.9), 6학년(55.1)으로 올라가면서 보다 급격하게 감소하는 경향을 보여주고 있다. 유사하게, 미국 학생들의 읽기 태도 점수는 1학년(61.1), 2학년(59.2), 3학년(57.92), 4학년(56.4)으로 올라가면서 조금씩 줄어들다가 5학년(54.1), 6학년(52.5)으로 올라가면서 보다 급격하게 감소하는 경향을 나타냈다. 이러한 결과는 우리나라 및 미국 초등학생들이 대체로 읽기에 긍정적인 태도를 지니고 있고, 이웃한 학년들 사이에서 읽기 태도가 급격히 감소하지는 않지만 학년이 올라감에 따라 읽기에 대한 긍정적인 태도가 조금씩 부정적인 태도로 바뀌고 있음을 나타내고 있다.

한편, 우리나라 학생들과 미국 학생들의 읽기 태도에 있어서의 차이가 통계적으로 의미 있는가를 확인하기 위한 분석에 따르면, 모든 학년에 걸쳐 우리나라 학생들의 평균 읽기 태도가 미국 학생들의 그것보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다[1학년, $t(2514)=2.62$; 2학년, $t(3039)=5.88$; 3학년, $t(3323)=6.85$; 4학년, $t(3838)=7.78$; 5학년, $t(3528)=6.34$; 6학년, $t(2662)=4.15$, 모두 $p<.05$], 그러한 차이는 3~4 학년에서 가장 두드러졌다. 그러나 5~6학년에 가서는 그 격차가 조금씩 줄어드는 것으로 나타났

다. 아래의 <그림 3>은 학년이 올라가면서 감소하는 초등학생들의 읽기 태도의 발달 경향을 보여 주고 있다.



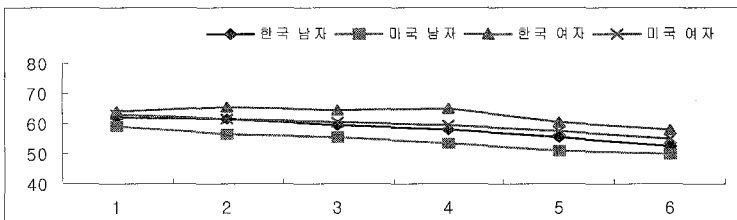
<그림 3> 학년에 따른 읽기 태도의 발달 경향

또한 학생들의 성별에 따른 읽기 태도의 발달 경향을 알아보기 위한 분석에 따르면, 연구에 참여한 우리나라 및 미국 남학생들의 평균 읽기 태도 점수는 각각 58.1, 54.3로 우리나라 남학생들이 미국의 남학생들보다 3.8 높았다. 이것을 검사 도구에서 사용된 어린 아이의 네 가지 얼굴 표정으로 나타내면 양국의 남학생들 모두 읽기 태도에 ‘약간 덜 좋아하는 표정’으로 반응한 것이다. 유사하게, 우리나라 여학생들의 평균 태도 점수는 62.9로 미국 여학생들의 59.5보다 3.4 높았으며, 이것을 검사 도구의 얼굴 표정으로 나타내면 양국의 여학생들 모두 읽기 태도에 대체로 ‘좋아하는 표정’으로 반응한 것이다.

<표 3> 학년 및 성별에 따른 학생들의 읽기 태도 평균과 표준편차

		1학년	2학년	3학년	4학년	5학년	6학년	평균
남자	한국	61.9 (7.32)	61.7 (9.40)	59.4 (8.71)	57.8 (9.40)	55.4 (8.87)	52.6 (8.76)	58.1 (9.35)
	미국	59.2 (6.65)	56.7 (6.25)	55.3 (6.00)	53.4 (6.11)	51.1 (5.95)	49.9 (5.95)	54.3 (6.15)
여자	한국	64.2 (6.92)	65.4 (7.49)	64.7 (6.81)	64.8 (7.40)	60.6 (8.76)	57.8 (8.72)	62.9 (8.20)
	미국	62.8 (5.75)	61.7 (5.85)	60.5 (5.75)	59.3 (5.55)	57.4 (5.73)	55.0 (5.70)	59.5 (5.72)

한편, 우리나라 학생들과 미국 학생들의 읽기 태도에 있어서의 성별의 차이가 통계적으로 의미 있는가를 확인하기 위한 분석에 따르면, 모든 학년에 걸쳐 우리나라 남학생들과 여학생들의 읽기 태도가 미국 남학생들과 여학생들의 그것보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다. 특히, 남학생들의 경우 2학년에서 가장 큰 차이를 나타냈으며[남학생 2학년, $t(1523)=8.32$, $p<.05$], 6학년에 가서는 그 격차가 줄어드는 것으로 나타났다. 여학생들의 경우, 1학년에서는 커다란 차이를 보이지 않다가 4학년에 올라가서 가장 큰 격차를 드러냈다[여학생 4학년, $t(1939)=11.83$, $p<.05$]. 그러나 이러한 차이는 5~6학년을 거치면서 급격하게 줄어드는 경향을 나타냈다. 이러한 결과는 학년을 가로질러 우리나라 남녀 학생들의 읽기 태도가 미국의 남녀 학생들보다 긍정적인 태도를 지니고 있지만, 그 차이가 고학년으로 올라갈수록 좁혀지고 있음을 보여주고 있다. 아래의 <그림 4>는 학년과 성별에 따른 우리나라와 미국 초등학생들의 태도 발달 경향을 보여주고 있다.



〈그림 4〉 학년과 성별에 따른 읽기 태도의 발달 경향

2) 여가 및 학습을 위한 읽기 태도의 발달 경향

우리나라 및 미국 초등학생들의 성별과 학년에 따른 ‘여가 및 학습을 위한 읽기 태도’의 발달 경향을 알아보기 위해 독립표본 t 검증이 수행되었다. 먼저, 학생들의 여가를 위한 읽기 태도의 발달 경향을 알아보기 위한 분석에 따르면, 우리나라 및 미국 남학생들의 평균 여가를 위한 읽기 태도 점수는 각각 29.7, 27.9(40점 만점)로 우리나라 남학생들이 미국의 남

학생들보다 1.8 높았고, 이것을 검사 도구에서 사용된 어린 아이의 네 가지 얼굴 표정으로 나타내면 양국의 남학생들 모두 읽기 태도에 ‘약간 덜 좋아하는 표정’으로 반응한 것이다. 그리고 모든 학년에 걸쳐 우리나라 남학생들의 읽기 태도가 미국 남학생들의 그것보다 높았다. 유사하게, 우리나라 여학생들의 여가를 위한 읽기 태도 점수는 32.0(40점 만점)으로 미국 여학생들의 31.2(40점 만점)보다 0.8 높았으며, 이것을 검사 도구의 얼굴 표정으로 나타내면 양국의 여학생들 모두 읽기 태도에 대체로 ‘좋아하는 표정’으로 반응한 것이다. 그리고 모든 학년에 걸쳐 우리나라 여학생들의 여가 읽기 태도가 미국 여학생들의 그것보다 약간 높았다.

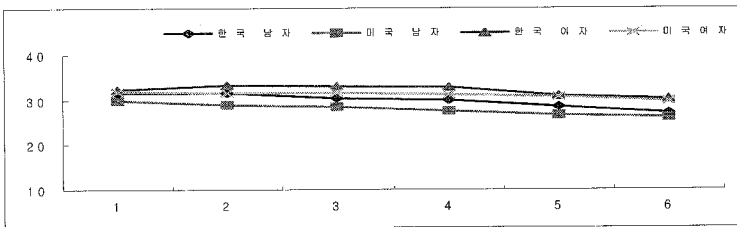
이러한 경향은 아래의 <표 4>에 나타나 있는데, 우리 남학생들의 여가 읽기 태도 점수는 1학년(31.7), 2학년(31.7), 3학년(30.4), 4학년(29.9)으로 올라가면서 조금씩 줄어들다가 5학년(28.5), 6학년(27.0)으로 올라가면서 보다 급격하게 감소하는 경향을 보여주었다. 미국 남학생의 경우에도, 여가 읽기 태도 점수는 1학년(30.0), 2학년(29.0), 3학년(28.5), 4학년(27.6), 5학년(26.5), 6학년(26.0)으로 올라가면서 조금씩 낮아지는 경향을 보여주었다. 여학생들의 경우, 우리 학생들의 그것은 1학년(32.2), 2학년(33.2), 3학년(33.0), 4학년(32.9)으로 올라가면서 커다란 변화를 보이지 않다가 5학년(30.8), 6학년(30.1)으로 올라가면서 크게 감소하는 경향을 나타냈다. 미국 학생들은 1학년(31.9), 2학년(31.7), 3학년(31.6), 4학년(31.1), 5학년(30.8), 6학년(30.1)으로 올라가면서 조금씩 낮아지는 추세를 보였다.

<표 4> 성별과 학년에 따른 학생들의 여가 읽기 태도 평균과 표준편차

		1학년		2학년		3학년		4학년		5학년		6학년		평균	
		한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국
여 가	남	31.7 (3.49)	30.0 (6.00)	31.7 (4.62)	29.0 (5.70)	30.4 (4.77)	28.5 (5.60)	29.9 (5.05)	27.6 (5.90)	28.5 (5.18)	26.5 (5.90)	27.0 (4.85)	26.0 (6.10)	29.7 (4.99)	27.9 (5.87)
	녀	32.2 (4.62)	31.9 (5.20)	33.2 (3.65)	31.7 (5.30)	33.0 (3.60)	31.6 (4.26)	32.9 (3.88)	31.1 (5.10)	30.8 (4.71)	30.7 (5.50)	30.1 (4.53)	29.7 (5.70)	32.0 (4.19)	31.2 (5.33)

이러한 여가를 위한 읽기 태도에 있어서의 차이가 통계적으로 의미

있는가를 확인하기 위한 독립표본 t 검중에 따르면, 6학년을 제외한 모든 학년에 걸쳐 우리나라 남학생들의 평균 여가 읽기 태도가 미국 남학생들의 그것보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다. 특히, 그러한 차이는 2학년[남학생, $t(1522)=5.29$, $p<.013$], 4학년[남학생, $t(1896)=5.00$, $p<.013$], 5학년[남학생, $t(1808)=4.35$, $p<.013$]에서 가장 컸다. 그러나 6학년[남학생, $t(1324)=2.00$, $p>.013$]의 경우, 두 집단 간의 의미 있는 차이는 발견되지 않았다. 여학생의 경우, 2~4학년[예를 들어, 4학년 $t(1938)=4.39$, $p<.013$]에서는 한국 여학생들의 평균 여가 읽기 태도가 미국 여학생들의 그것보다 통계적으로 의미 있게 높았으나, 1학년, 5학년~6학년[예를 들어, 6학년, $t(1334)=.83$, $p>.013$]에서는 두 집단 간에 의미 있는 차이가 발견되지 않았다. 이러한 결과는 남녀를 가로질러 우리나라 학생들의 여가 읽기 태도는 저학년에서는 미국 학생들의 그것보다 의미 있게 높았으나, 고학년에 가서는 그러한 차이가 소멸되고 있다는 것을 보여주고 있다. 아래의 <그림 5>는 학년과 성별에 따른 우리나라와 미국 초등학생들의 여가를 위한 읽기 태도의 발달 경향을 보여 주고 있다.



〈그림 5〉 학년과 성별에 따른 여가를 위한 읽기 태도의 발달 경향

한편 우리나라 및 미국 초등학생들의 성별과 학년에 따른 ‘학습을 위한 읽기 태도’의 발달 경향을 알아보기 위해 독립표본 t 검증이 수행되었다. 학생들의 학습을 위한 읽기 태도의 발달 경향을 알아보기 위한 분석에 따르면, 우리나라 및 미국 남학생들의 평균 학습을 위한 읽기 태도 점수는 각각 28.2, 26.3으로 우리나라 남학생들이 미국의 남학생들보다 1.9 높았고, 이것을 검사 도구에서 사용된 어린 아이의 네 가지 얼굴 표정으

로 나타내면 양국의 남학생들 모두 읽기 태도에 ‘약간 덜 좋아하는 표정’으로 반응한 것이다. 그리고 모든 학년에 걸쳐 우리나라 남학생들의 읽기 태도가 미국 남학생들의 그것보다 높았다. 유사하게, 우리나라 여학생들의 여가를 위한 읽기 태도 점수는 30.8로 미국 여학생들의 28.3보다 2.5 높았다. 이것을 검사 도구의 얼굴 표정으로 나타내면 우리 여학생들은 학습을 위한 읽기 태도에 대체로 ‘좋아하는 표정’으로, 미국 여학생들은 학습 읽기 태도에 ‘약간 덜 좋아하는 표정’으로 반응한 것이다. 그리고 모든 학년에 걸쳐 우리나라 여학생들의 학습 읽기 태도가 미국 여학생들의 그것보다 약간 높았다.

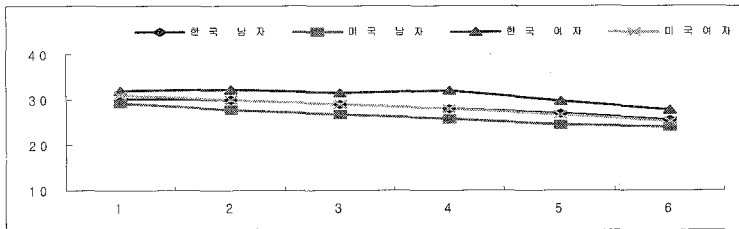
〈표 5〉 성별과 학년에 따른 학생들의 학습 읽기 태도 평균과 표준편차

		1학년		2학년		3학년		4학년		5학년		6학년		평균	
		한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국	한국	미국
학 습	남	30.2 (5.05)	29.2 (7.30)	30.0 (5.57)	27.7 (6.80)	29.0 (4.99)	26.8 (6.40)	27.9 (5.50)	25.8 (6.30)	26.9 (5.07)	24.6 (6.00)	25.6 (5.24)	23.9 (5.70)	28.2 (5.47)	26.3 (6.43)
	녀	31.9 (4.18)	30.9 (6.30)	32.2 (4.78)	30.0 (6.40)	31.6 (4.26)	28.9 (6.30)	31.9 (4.53)	28.0 (6.00)	29.8 (4.92)	26.7 (5.90)	27.7 (6.06)	25.3 (5.70)	30.8 (4.89)	28.3 (6.10)

이러한 경향은 위의 <표 5>에 나타나 있는데, 우리 남학생들의 학습 읽기 태도 점수는 1학년(30.2), 2학년(30.0), 3학년(29.0), 4학년(27.9), 5학년(26.9), 6학년(25.6)으로 올라가면서 서서히 감소하는 경향을 보여주었다. 미국 남학생의 경우에도, 학습 읽기 태도 점수는 1학년(29.2), 2학년(27.7), 3학년(26.8), 4학년(25.8), 5학년(24.6), 6학년(23.9)으로 올라가면서 낮아지는 경향을 보여주었다. 여학생들의 경우, 우리 학생들의 그것은 1학년(31.9), 2학년(32.2), 3학년(31.6), 4학년(31.9)으로 올라가면서 커다란 변화를 보이지 않다가 5학년(29.8), 6학년(27.7)으로 올라가면서 크게 감소하는 경향을 나타냈다. 미국 여학생들은 1학년(30.39), 2학년(30.0), 3학년(28.9), 4학년(28.0), 5학년(26.7), 6학년(25.3)으로 올라가면서 조금씩 낮아지는 추세를 보였다.

이러한 학습을 위한 읽기 태도에 있어서의 차이가 통계적으로 의미 있는가를 확인하기 위한 독립표본 t 검증에 따르면, 1학년[남학생, $t(1264)=1.67$,

$p>.013$]을 제외한 모든 학년에 걸쳐 우리나라 남학생들의 평균 여가 읽기 태도가 미국 남학생들의 그것보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다. 특히, 그러한 차이는 4학년[남학생, $t(1896)=4.20$, $p<.013$]과 5학년[남학생, $t(1808)=4.89$, $p<.013$]에서 가장 컸다. 그러나 6학년에 가서는 그러한 차이가 조금 줄어들었다.



〈그림 6〉 학년과 성별에 따른 학습을 위한 읽기 태도의 발달 경향

유사하게, 여학생의 경우에도 1학년[여학생, $t(1246)=1.79$, $p>.013$]을 제외한 모든 학년에 걸쳐 우리나라 학생들의 평균 여가 읽기 태도가 미국 학생들의 그것보다 통계적으로 의미 있게 높은 것으로 나타났다. 특히, 그러한 차이는 4학년[여학생, $t(1938)=8.12$, $p<.013$]과 5학년[여학생, $t(1716)=6.60$, $p<.013$]에서 가장 컸다. 그리고 6학년[여학생, $t(1334)=4.80$, $p<.013$]에 가서도 그러한 차이는 크게 감소하지 않았다. 이러한 결과는 남녀를 가로질러 우리나라 학생들의 학습 읽기 태도는 미국 학생들의 그것보다 의미 있게 높은 발달 경향을 보여주고 있다. 위의 <그림 6>은 학년과 성별에 따른 우리나라와 미국 초등학생들의 학습을 위한 읽기 태도의 발달 경향을 보여주고 있다.

2. 논의

이 연구를 통해 발견한 첫 번째 사실은 학년을 가로질러 우리나라 초등학생들의 읽기 태도가 미국 초등학생들의 그것보다 높지만 고학년으로

올라갈수록 그 차이가 줄어들고 있다는 것이다. 또한 이러한 읽기 태도의 발달 경향은 우리나라 및 미국 초등학생들의 성별을 가로질러서도 동일하게 나타나고 있다.

우선, 읽기 태도의 발달 경향에 대한 비교 분석에 따르면, 우리나라 초등학생들과 미국 초등학생들의 읽기 태도에 있어서의 격차는 1학년에서는 1.8, 2학년에서는 4.3, 3학년에서는 4.3, 4학년에서는 4.8로 학년이 올라가면서 차츰 커졌다가 5학년에서는 3.8, 6학년에서는 2.6으로 고학년으로 올라가면서 서서히 줄어드는 경향을 나타냈다. 이러한 차이를 Cohen(1988)이 제시한 효과의 크기($ES = .20, .50, .80$ 은 각각 작은, 중간, 큰 효과의 크기)로 나타내면, 우리나라와 미국 초등학생들의 읽기 태도에 있어서의 평균 차이는 .31인데, 이는 정상 분포상의 62 백분위수에 해당한다. 이것은 미국 초등학생들의 읽기 태도 평균 점수를 50 백분위수라고 가정했을 때, 우리나라 학생들의 읽기 태도 평균 점수는 62 백분위수로 우리나라 학생들이 대략적으로 12 백분위수를 미국 학생들에 비해 높게 성취했다는 것을 의미한다. 또한 이러한 우리나라 학생들과 미국 학생들의 읽기 태도의 격차는 3학년과 4학년에서 가장 두드러졌는데, 이를 효과의 크기로 나타내면 각각 .40, .44로 중간 정도의 효과 크기를 나타냈다. 그러나 5학년과 6학년에서는 그 격차가 줄어들어 각각 작은 효과의 크기인 .35, .25를 나타냈다.

한편 학생들의 성별을 고려한 비교 분석 결과에 따르면, 학년을 가로질러 우리나라 남녀 초등학생들의 읽기 태도는 미국 남녀 초등학생들의 그것보다 높았지만 고학년으로 올라갈수록 그 격차가 감소하고 있는 것으로 나타났다. 예를 들어, 우리나라 남자 초등학생들의 읽기 태도의 평균은 58.1로 미국 남학생들의 54.3보다 3.8 높았는데, 이를 효과의 크기로 나타내면 중간 정도의 효과의 크기인 .58에 해당한다. 이것은 우리나라 남학생들이 미국 남학생들에 비해 12 백분위수를 더 높게 성취했다는 것을 의미한다. 그러나 이러한 효과의 크기는 1학년에서 6학년으로 올라가면서 서서히 감소하는데, 1학년에서는 .40, 2학년에서는 .76, 3학년에서는 .65, 4학년에서는 .68, 5학년에서는 .68, 그리고 6학년에서는 .42였다. 유사하게,

우리나라 여자 초등학생들의 읽기 태도의 평균은 62.9로 미국 여학생들의 59.5보다 3.4 높았는데, 이를 효과의 크기로 나타내면 .57에 해당한다. 이것은 우리나라 여학생들이 미국 여학생들에 비해 대략적으로 12 백분위수를 더 높게 성취했다는 것을 의미한다. 그러나 이러한 효과의 크기는 4학년을 정점으로 하여 보다 급격하게 감소하는데, 1학년에서는 .24, 2학년에서는 .62, 3학년에서는 .72, 4학년에서는 .96, 5학년에서는 .52, 그리고 6학년에서는 .46이었다. 이러한 결과는 우리나라 초등학생들의 읽기 태도는 학년과 성별을 가로질러 미국 초등학생들의 그것보다 높지만, 미국 초등학생들의 읽기 태도가 저학년에서 고학년으로 올라가면서 서서히 부정적인 발달 경향을 보이는 것과는 달리 우리나라 학생들은 저학년에서보다는 고학년에서 보다 급격하게 부정적인 발달 경향을 보여주고 있다.

이 연구를 통해 발견한 두 번째 사실은 학년과 성별을 가로질러 우리나라 학생들의 여가를 위한 읽기 태도가 미국 학생들의 그것보다 높지만, 고학년으로 올라갈수록 그 차이가 줄어들고 있다는 것이다. 특히, 우리나라와 미국 여학생들의 여가를 위한 읽기 태도에서의 차이는 5, 6학년으로 올라가면서 사라지는 것으로 나타났다. 반면에 학년과 성별을 가로질러 우리나라 학생들의 학습을 위한 읽기 태도가 미국 학생들의 그것보다 높았고, 이러한 경향은 저학년에서 뿐만 아니라 고학년에서도 지속되었다.

우선, 여가를 위한 읽기 태도의 발달 경향에 대한 분석에 따르면, 우리나라 초등학생들과 미국 초등학생들의 여가를 위한 읽기 태도에 있어서의 차이는 최고 2.3(남학생 4학년)에서 최저 0.1(여학생 5학년)로 나타났다. 예를 들어, 남학생들의 경우에는 1학년에서는 1.7, 2학년에서는 1.7, 3학년에서는 1.9, 4학년에서는 2.3, 그리고 5학년과 6학년에서는 각각 2.0, 1.0이었다. 여학생들의 경우에는, 1학년에서는 1.0, 2학년에서는 1.5, 3학년에서는 1.4, 4학년에서는 1.8 그리고 5학년과 6학년에서는 각각 0.1, 0.4였다. 이러한 차이를 효과의 크기로 나타내면, 저학년 남학생들의 경우에는 대략 .40으로 중간 정도의 효과 크기를, 저학년 여학생들의 경우에는 평균적으로 .30 정도의 작은 효과의 크기를 나타냈다. 이러한 효과의 크기는 각각 66, 62 백분위수에 해당되는데, 이것은 우리나라 남녀학생들이 미국 남

녀학생들에 비해 각각 16, 12 백분위수를 더 높게 성취했다는 것을 의미한다. 그러나 이러한 격차는 고학년에 올라가면서 급격히 줄어드는 것으로 나타났다. 예를 들어, 6학년 남학생들의 경우 우리나라와 미국 학생들의 여가를 위한 읽기 태도에 있어서의 차이는 1.0으로 매우 작은 효과의 크기(효과크기=0.17)를 보였으며, 5~6학년 여학생들의 경우에는 그 차이가 각각 0.1, 0.4로 두 집단 간에 의미 있는 차이를 나타내지 못했다.

한편, 학습을 위한 읽기 태도의 발달 경향에 대한 분석에 따르면, 우리나라 초등학교생들과 미국 초등학교생들의 학습을 위한 읽기 태도에 있어서의 차이는 평균적으로 남학생들 간에는 1.9, 여학생들 간에는 2.5였다. 그리고 이러한 차이는 학년을 가로질러 나타나는 현상이기도 했다. 즉, 남학생들의 경우에는 1학년에서는 1.0, 2학년에서는 2.3, 3학년에서는 2.2, 4학년에서는 2.1, 그리고 5학년과 6학년에서는 각각 2.3, 1.7이었다. 여학생들의 경우에는, 1학년에서는 1.0, 2학년에서는 2.2, 3학년에서는 2.7, 4학년에서는 3.9 그리고 5학년과 6학년에서는 각각 2.1, 2.4였다. 이러한 차이를 효과의 크기로 나타내면, 남학생들의 경우에는 대략 .35로 작은 정도의 효과 크기를, 여학생들의 경우에는 평균적으로 .42 정도의 중간 정도의 효과의 크기를 나타냈다. 이러한 효과의 크기는 각각 62, 66 백분위수에 해당 되는데, 이것은 우리나라 남녀 학생들이 미국 남녀학생들에 비해 각각 12, 16 백분위수를 더 높게 성취했다는 것을 의미한다.

이러한 결과들에 대한 가능한 설명 가운데의 하나는 읽기를 통해 얻게 되는 감정적·인지적 만족이 독자의 읽기 태도에 직접적으로 영향을 준다는 Mathewson과 McKenna의 읽기 태도 습득 및 발달 모형으로부터 도출될 수 있다. 즉, 긍정적인 읽기 태도를 발달시키기 위해서는 읽기 자체로부터 오는 독자의 인지적·정서적 만족이 필수적인데, 이는 읽기 행위에 참여하는데 필요한 기본적인 읽기 능력이 전제되어야 한다. 그런데 2002년에 실시된 미국의 읽기 성취도 평가 결과(NAEP ; Grigg, Daane, Jin, & Campbell, 2003)에 나타나 있는 것처럼, 미국의 초등학교 4학년 학생들 가운데 약 37%가 기초 수준의 읽기 능력(즉, 해당 학년의 수준에 알맞은 텍스트를 대략적으로 이해할 수 있는 정도의 능력)에 미치지 못했다. 결과적으로 미국 초

등학생들의 기초적인 읽기 능력의 부재는 능동적으로 읽기 활동에 참여할 기회를 감소시켰을 것이며, 이에 따라 읽기로부터 오는 정서적·인지적 즐거움을 통해 읽기 태도를 강화시킬 가능성이 적었을 것이다. 반면에 2004년에 수행된 우리나라의 초등학교 3학년 읽기 기초학력 진단평가 연구(정구향 외, 2005)에 따르면, 우리나라 초등학교 3학년 학생들 가운데 약 2.9%만이 해당 학년이 성취해야 하는 기초적인 읽기 능력에 도달하지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 미국 초등학생들에 비해 상대적으로 높은 읽기 기초 능력을 가진 우리나라 학생들이 여가를 위한 읽기 활동이든 학습을 위한 읽기 활동이든 보다 많은 읽기 활동에 참여할 기회가 많았을 것이며, 이에 따라 읽기로부터 오는 정서적·인지적 즐거움을 통해 여가 및 학습을 위한 읽기 태도를 강화시킬 가능성이 높았을 것이다. 결국 우리나라와 미국의 초등학생들 간에 나타나는 읽기 태도에서의 격차는 대체로 학생들의 기초적인 읽기 능력에서의 차이에서 기인했을 것으로 추정된다.

한편 저학년에서보다는 고학년에서 보다 급격하게 일어나는 우리나라 학생들의 부정적인 읽기 태도 발달 경향, 특히 여가를 위한 읽기 태도에서의 부정적인 발달 경향은 독자의 읽기 목적의 변화 및 독자에게 의미 있는 타자들(예를 들면, 부모, 교사, 동료 등)의 읽기에 대한 인식의 변화에서 찾을 수 있다. 즉, 우리나라 초등학생의 경우 5~6학년 등과 같은 고학년으로 올라가면서 학교 공부(교과 및 대학 입시)와 직접적으로 관련된 사교육에 많은 시간을 할애하고, 더 나아가 읽기 또한 즐거움이나 새로운 정보의 획득보다는 직·간접적으로 성적을 위한 수단으로 사용되어 읽기 태도, 특히 여가를 위한 읽기 태도를 긍정적으로 강화시킬 기회가 감소되었을 것이다. 또한, McKenna의 읽기 태도 모형에 나타나 있듯이, 학생들의 학년이 올라갈수록 즐거움과 새로운 정보의 획득을 위한 읽기보다는 성적과 관련된 읽기를 강조하는 의미 있는 타자들의 읽기에 대한 인식의 변화가 학생들의 읽기 태도 발달, 특히 학습을 위한 읽기 태도보다는 여가를 위한 읽기 태도에 부정적인 영향을 주었을 것이다. 결국 이러한 원인들이 학습을 위한 읽기 태도에 있어서는 두 나라 간의 격차가 안정적으로 유지

되도록 했던 반면에 여가를 위한 읽기 태도에 있어서는 저학년에서보다는 고학년에서 우리나라 학생들의 태도가 급격히 부정적인 방향으로 발달하도록 했던 것으로 추정된다.

긍정적인 읽기 태도가 읽기 영역에서의 창의성 발현에 영향을 준다는 사실을 고려하면, 우리나라 초등학생들의 읽기 태도가 미래 그들의 중요한 경쟁자인 미국 초등학생들의 그것보다 높다는 것은 대단히 고무적인 일이다. 그러나 이러한 경쟁이 미국의 학생들보다 긍정적인 읽기 태도를 가지고 있는 것으로 알려진(OECD, 2002) 핀란드, 일본, 덴마크, 캐나다 등과 같은 국가의 학생들과 이루어진다면 우리 학생들의 우세는 결코 낙관적이지 않다. 특히, 만 15세 학생들을 대상으로 수행된 읽기의 정의적 평가에서 우리나라가 OECD 회원국들 가운데 거의 최하위를 차지했다는 연구 결과를 고려하면, 우리 학생들의 읽기와 관련된 정의적 영역에서의 발달은 대단히 비관적이라 할 수 있다.

이와 관련하여, 왜 이러한 현상이 발생했는지에 대한 과학적 규명과 함께 이를 해결하기 위한 다양한 읽기 교육적 방안들이 마련되어야 한다. 마지막으로 이 비교 연구는 미국 초등학생들을 대상으로 직접적인 자료 수집을 통해 수행되지 못했고, 우리나라 초등학생들의 표본에 있어서도 대표성이 부족하여 연구 결과에 대한 해석은 조심스러워야 한다.*

* 본 논문은 2007. 2. 15. 투고되었으며, 2007. 3. 9. 심사가 시작되어 2007. 3. 28. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 노국향(2001), 『PISA 2000 읽기 평가 결과 분석 연구』, 서울 : 한국교육과정평가원.
- 옥정인(1999), “읽기 태도 형성에 영향을 미치는 요인 연구”, 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.
- 윤준채, 이형래(2006, 11), “초등학생의 읽기 태도 발달에 대한 종단적 연구”, 『2006년 국어교육학회 학술대회 자료집』.
- 정구향, 최석진, 김경희, 이재기, 조영미, 김도남, 강민정, 오희숙, 김태은, 박미영 (2005), 『2004년 초등학교 3학년 국가수준 기초학력 진단 평가 연구 : KICE 연구리포트』, 서울 : 한국교육과정평가원.
- Ajzen, I.(1989), Attitude structure and behavior. In A. R. Partkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp.241~274). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Ajzen, I., & Fishbein, M.(1980), *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C.(1976), *Attitudes and reading*. Newark, DE : International Reading Association.
- Anderson, M., Tollefson, N. A., & Gilbert, E. C.(1985), Giftedness and reading : A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, 29, 186~189.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G.(1985), *Becoming a nation of readers*. Washington, DC : Author.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G.(1988), Growth in reading and how child spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285~303.
- Beck, R. C.(1983), *Motivation : Theories and principles*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Blaha, J., & Chomin, L.(1981), The dimensions of reading attitude for inner-city Detroit fifth graders. *Psychology in the Schools*, 8, 274~278.
- Campbell, J. R., Voelkl, K., & Donahue, P. L.(1997), *Report in brief : NAEP 1996 trends in academic progress*. Washington, DC : NCES.
- Csikszentmihlyi, M.(1996), *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. NY : Harper Collins.
- Cohen, R.J., Swerdlik, M.E., & Phillips, S.M. (1996), *Psychological testing and assessment*

- : *An introduction to tests and measurement*. Mountain View, CA : Mayfield.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S.(1993), *The psychology of attitudes*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Engin, A.W., Wallbrown, F.H., & Brown, D.H. (1976), The dimensions of reading attitude for children in the intermediate grades. *Psychology in the Schools*, 3, 309~316.
- Fishbein, M.(1967), A consideration of beliefs, and their role in attitude measurement. In M. Fishbein (Ed.), *Reading in attitude theory and measurement* (pp.257~266). New York : Wiley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I.(1975), *Belief attitude, intention, and behavior : An introduction to theory and research*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Grigg, W. S., Daane, M. C., Jin, Y., & Campbell, J. R.(2003), *The Nation's report card : Reading 2002*. Washington DC : NCES.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A.(2000), Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. B. Monsental, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research Volume III* (pp.403~422). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Herrold, W. G., Stanchfield, J., & Serabian, A. L.(1989), Comparison of the effect of a middle school, literature-based listening program on male and female attitudes toward reading. *Educational Research Quarterly*, 3, 43~46.
- Kline, P. (1993), *The handbook of psychological testing*. NY : Routledge.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W.(1996), Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, 315~320.
- Lewis, R., & Teale, W. H.(1980), Another look at secondary school students' attitudes toward reading. *Journal of Reading Behavior*, 12, 187~201.
- Liska, A. E.(1984), A critical examination of the casual structure of the Fishbein/Ajzen attitude-behavior model. *Social Psychology Quarterly*, 47, 61~74.
- Mathewson, G. C.(1976), The function of attitude in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (2nd ed., pp.655~676). Newark, DE : International Reading Association.
- Mathewson, G. C.(1985), Toward a comprehensive model of affect in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp.841~856). Newark, DE : International Reading Association.
- Mathewson, G. C.(1994), Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp.1131~1161). Newark, DE :

- International Reading Association.
- McKenna, M. C.(1994), Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading : The affective domain in reading education* (pp.18~40). Newark, DE :International Reading Association.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J.(1990), Measuring attitude toward reading : A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626~639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A.(1995), Children's attitudes toward reading : A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934~956.
- OECD(2002), *Reading for change : Performance and engagement across countries*. Paris : Author.
- OECD(2004a), *Message from PISA 2000*. Paris : Author.
- OECD(2004b), *Learning for tomorrow's world : First results from PISA 2003*. Paris : Author.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T.(1981), *Attitudes and persuasion : Central and peripheral route to attitude change*. NY : Springer-Verlag.
- Roettger, D., Szymczuk, M., & Mllard, J.(1979), Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *The Journal of Educational Research*, 72, 138~142.
- Ruddell, R. B., & Speaker, R.(1985), The interactive reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp.751~793). Newark DE : International Reading Association.
- Swanson, B. B.(1982), The relationship between attitude toward reading and reading achievement. *Educational & Psychological Measurement*, 42, 1303~1304.
- Taylor, B. M., Frey, B. J., & Maruyama, G. M.(1990), Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351~362.
- Wallbrown, F.H., Brown, D.H., & Engin, A.W.(1978), A factor analysis of reading attitudes along with measures of reading achievement and scholastic aptitude. *Psychology in the Schools*, 15, 160~165.
- Yoon, C.-K., Kim, J.-Y., Yi, S.-K, & Yi, H.-S.(2000), *A national survey of reading*. Seoul, South Korea : Korean Research Center for Publications.
- Yoon, J.-C.(2002), *Effectiveness of sustained silent reading on reading attitude and reading comprehension of fourth-grade Korean students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens.

<초록>

초등학생의 읽기 태도 발달에 관한 국제 비교

-한국과 미국을 중심으로-

윤준채

이 논문의 목적은 우리나라와 미국 초등학생들의 읽기 태도 발달 경향을 비교하는데 있다.

이 연구를 통해 발견한 첫 번째 사실은 학년을 가로질러 우리나라 초등학생들의 읽기 태도가 미국 초등학생들의 그것보다 높지만 고학년으로 올라갈수록 그 차이가 줄어들고 있다는 것이다. 또한 이러한 발달 경향은 성별을 가로질러서도 나타난다.

두 번째 사실은 학년과 성별을 가로질러 우리나라 학생들의 여가를 위한 읽기 태도가 미국 학생들의 그것보다 높지만, 고학년으로 올라갈수록 그 차이가 줄어들고 있다는 것이다. 특히, 우리나라와 미국 여학생들의 여가를 위한 읽기 태도에서의 차이는 고학년으로 올라가면서 사라졌다. 반면에 학년과 성별을 가로질러 우리나라 학생들의 학습을 위한 읽기 태도는 미국 학생들의 그것보다 높았고, 이러한 경향은 저학년에서 뿐만 아니라 고학년에서도 지속되었다.

이러한 결과는 일차적으로 학생들의 기초적인 읽기 능력에서의 차이에서 기인했을 것으로 추정되며, 저학년에서보다는 고학년에서 보다 급격하게 일어나는 우리나라 학생들의 부정적인 읽기 태도 발달 경향, 특히 여가를 위한 읽기 태도에서의 부정적인 발달 경향은 독자의 읽기 목적의 변화 및 독자에게 의미 있는 타자들의 읽기에 대한 인식의 변화에서 찾을 수 있을 것이다.

【핵심어】 읽기 태도, 읽기 태도 발달, 정의적 영역, 비교 연구

<Abstract>

**A Comparison Study of the Developmental Trends of Korean
and American Elementary Schoolers' Reading Attitude**

Yoon, Jun-chae

This comparison study investigated the developmental trends of Korean and American elementary students' attitude toward reading.

Results from the study documented that Korean elementary schoolers' reading attitude is higher than that of American elementary schoolers, across their grades and gender. However, the gap between them decreased as they pass through the elementary grade. Another results showed that Korean elementary schoolers' attitude toward recreational reading is higher than that of American elementary schoolers, across their grades and gender. For the female high graders, however, the gap disappeared. For attitude toward academic reading, Korean students have higher achievement than American ones. The difference between them was consistent across their grades. A possible explanation for them might be that initial difference in their reading ability, and changes in their reading purpose and in their meaningful others' expectation on reading had an effect on their development of attitude toward reading.

【Key words】 reading attitude, reading attitude development, affective domain, comparison study