

한국형 독서 성숙도 검사 도구 개발 및 타당화 연구

서영진 순천대학교 국어교육과 교수

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과 및 논의
- V. 결론

I. 서론

최근 ‘책핍시대’라는 말이 등장할 정도로 독서를 기피하는 현상이 두드러지고 있다. 하루 평균 200권 이상의 신간이 쏟아지고 있지만, 성인의 40%는 일 년 동안 책을 한 권도 읽지 않는다.¹⁾ 책 읽기라는 평생의 부채의식에 대해 혹자는 독서에 대한 강박증에서 탈피하라고 할 수도 있을 것이다.

하지만 독서는 인식의 지평을 넓혀주고, 고도의 지적 능력을 개발하는데 가장 효과적인 방법으로, 오늘날의 사회를 살아가기 위한 필수 전략이다. 이에 우리 사회는 독서 활동 접근권 보장에서부터 독후 활동 지원에 이르기까지 독서 문화를 부흥하기 위한 다각적인 노력을 아끼지 않는다. 도서관 활성화 등 인적·물적 인프라 구축을 위해 적지 않은 예산을 투입하고, 다양한 독서 활동 프로그램과 독서 지도 방법을 개발·보급하며, 독서이력을 관리하

1) 2017년 출판 산업 실태 조사에 따르면, 2016년 연간 신간 도서 발행량은 7만5727권이다(한국출판문화산업진흥원, 2018). 한편 2017년 국민의 독서 실태에 따르면, 교과서, 참고서, 수험서, 잡지, 만화를 제외한 종이책 또는 전자책을 한 권 이상 읽은 독서 인구의 비율은 성인 62.3%에 불과하다(문화체육관광부, 2017).

는 독서교육종합지원시스템도 운영한다.

그러나 이러한 논의와 기회들은 주로 학교 교육을 받는 연령대의 아동과 청소년에 집중되고 있다. 특히 학교 독서 교육에 강한 영향력을 발휘하는 국어 교육에서의 독서 교육은 주로 문자 해독이나 텍스트 이해 능력 등 인지적 측면을 중심으로 전개되어, 학교를 졸업한 이후에도 능동적으로 독서 활동에 참여하는 평생 독자 양성으로까지는 나아가지 못했다. 이에 2015 개정 국어과 교육과정에서는 ‘한 학기에 한 권 읽기’ 활동을 통해 올바른 독서 습관을 형성하고 평생 독자로의 성장을 지원하고자 한다. 하지만 이를 위한 교과서 활동의 대부분은 한 권의 책을 선택하고, 계획에 따라 읽고, 읽고 난 후 토의·토론을 통해 그 결과를 공유하는 등 주로 인지적 능력이 동원되는 활동 중심으로 구성되어 있다(이소라, 2018; 장은섭, 2018).

이러한 한계를 극복하기 위해서는 독자의 독서 활동을 보다 장기적인 관점에서 총체적으로 이해할 수 있는 개념들을 마련해야 한다. 기능적 문식성 이외에 배경 지식, 선행 경험, 사회성 발달, 정서 발달, 성격, 생활 습관 등이 상호작용하는 독서 경험의 총체성, 학령기 이후에도 지속적으로 변화하는 인간의 발달 특성, 유의미한 독서 경험을 통한 인간의 성숙과 독서 습관의 변화 등을 두루 고려할 수 있다면, 독자 연구의 스펙트럼이 보다 확장될 것이고, 평생 독자 양성 방안에 대한 논의도 다양하게 전개될 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 그 대안으로 ‘독서 성숙도’ 개념에 주목하고자 한다. 이것은 전통적인 독서 능력 이외에 한 인간의 독서 과정에 관여하는 비가시적인 요소들까지 고려하여 독자를 종합적으로 이해하려는 시도에서 출발한다(Thomas, 2001). 성숙한 독자는 텍스트에 대한 깊이 있는 통찰을 자신의 삶에 적용하며 독서의 가치를 실천할 수 있는 능력과 태도를 갖춘 독자이다. 기능적 문식성이 뛰어난 독자를 지향하기보다 독서를 통해 성숙하는 독자를 지향하므로 평생 독자의 성장을 뒷받침할 수 있는 개념이라고 할 수 있다.

독서 성숙도를 기반으로 독자를 이해하기 위해서는 독서 성숙도를 구성

하는 주요 요인들을 밝히고 독자들의 성숙도 정도를 진단하는 검사 도구를 개발하기 위한 연구가 필요하다. 이에 본 연구는 독서 성숙도의 구인을 밝히고, 이를 측정할 수 있는 검사 도구를 마련하고자 한다. 이를 위해 Thomas(2001)의 Reading Maturity Survey를 번역 후 역번역하고, 전문가의 타당도 검토 및 인지적 인터뷰를 통해 수정·보완하여 한국형 독서 성숙도 검사 도구를 개발한다. 이후 한국 대학생을 대상으로 설문 조사를 시행하고, 그 자료 대한 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석 결과를 토대로 검사 도구의 요인 구조를 파악하고 신뢰도와 타당도를 검증한다.

독서 성숙도는 아직 특별한 주목을 받지 못하고 있는 상황이다. 하지만 독서 성숙도를 측정할 수 있는 타당한 검사 도구가 마련된다면, 독서 성숙도 개념을 구체화하고 우리나라 독자들의 독서 성숙도를 진단하는 데 기여할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 독서 성숙도의 개념

평생 독자가 갖추어야 할 특성을 포괄적으로 표현할 때 ‘독서 역량’이라는 말을 사용할 수 있다. 역량은 지식이나 기술과 같은 인지적 측면뿐만 아니라 동기, 태도, 의지와 같은 다양한 특성들이 서로 연결되어 있는 총체적인 능력이며, 실제 상황에서 이를 적절히 구사하여 일을 성공적으로 수행할 수 있는 능력이다. 또한 사회적 환경이나 맥락과 결부된 인간 능력으로서 사회적 맥락에 내재된 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력이다(윤정일·김민성·윤순경·박민정, 2007). 평생 독자도 독서 활동에 필요한 독서 기능 및 전략, 독서 태도, 습관, 성향 등과 같은 속성들이 상호작용한 결과로 독서 활동

을 하게 되며, 독서 맥락을 고려하여 그 능력을 적절하게 발휘할 수 있어야 한다. 이에 평생 독자의 능력은 역량의 속성과 맞닿아 있다.

특히 역량은 한 인간이 획득한 능력의 정태적 상태가 아니라 경험과 학습을 통해 변화할 수 있는 능력인데(윤정일 외, 2007), 독서 역량도 그것을 구성하는 세부 능력과 주변 환경과의 상호작용 과정에서 지속적으로 변화하고 발달한다. 교육학에서는 발달단계에 따라 신체적·지적·정신적 분화와 통합이 이루어지는 과정을 성숙이라고 한다. 독서 역량의 변화와 발달도 성숙의 개념으로 접근할 수 있는데, 독자 발달 연구에서 성숙의 개념을 도입한 것으로는 독서 성숙도(reading maturity)가 있다.

국내 문식성 연구에서 독서 성숙도는 많은 관심을 받지 못했다. 국내 연구에서 독서 성숙도를 언급한 것은 정옥년(2017)이 처음이라고 할 수 있다. 정옥년(2017)은 평생 독자의 성장을 지원하기 위해서는 평생 학습의 관점에서 독서 정책을 설계해야 하며 독서 역량과 독자 성장을 나타내는 지표가 필요함을 강조한다. 독자들의 총체적인 역량 프로파일이 있다면 독서 분야의 정책을 결정하는 데 도움이 될 수 있고 독서 활동 촉진에 기여하는 사람들이 공유할 수 있는 의사소통 도구가 될 수 있기 때문이다. 이에 평생 독자가 갖추어야 할 역량을 독서 성숙도와 관련성 속에서 논의하며 독자의 총체적인 역량을 측정할 때 독서 성숙도가 유용하게 활용될 수 있다고 보았다.

국외 연구에서 독서 성숙도는 이미 Gray & Rogers(1956), Chall(1983), Manzo & Casale(1981, 1983) 등에서 제안되었으며, Smith(1996), Smith & Sheehan(1998), Thomas(2001, 2013), Theiss, Philbrick, & Jarman(2009), Squires(2014) 등에서 관심있게 논의되기도 하였다.

Gray & Rogers(1956: 56)는 독서 성숙도를 보다 완전하고도 풍부하며 생산적인 삶을 위해 필수적인 독서 활동에 열정적이고, 독립적이며, 효과적으로 참여할 수 있는 능력과 태도를 갖추는 것이라고 하였다. Casale(1982: 4-5)는 성숙한 독자는 정확하고 고차적인 이해력을 갖추고, 객관적으로 생각하며, 유창하게 읽고, 자신이 읽은 것에 대해서 분석하고 종합할 수 있는

능력을 갖춘 상태라고 하였다. Harris & Hodges(1995: 211)는 독서 성숙도를 전문적으로, 광범위하게, 유익하게, 책임감있게 읽을 수 있는 고차원적인 독서 발달 수준이라고 정의하였다.

Theiss et al.(2009)는 Gray & Rogers(1956) 등의 선행 논의를 기반으로 성숙한 독자의 특성을 4가지로 제시하였다. 첫째, 성숙한 독자는 독서 활동에 대한 열정과 열망이 대단하다. 둘째, 성숙한 독자는 텍스트 내용에 대한 축어적 이해는 물론이고 작가의 의도 등 맥락을 고려하여 의미를 조정하며 읽을 수 있다. 셋째, 성숙한 독자는 텍스트에 있는 내용을 실제 상황이나 경험과 관련지을 수 있다. 넷째, 성숙한 독자는 독서 활동 과정에서 자신이 겪은 어려움을 인지하고 독서 활동을 조절할 수 있다.

성숙한 독자의 특성으로 논의된 속성들은 독자 발달 단계에 대한 논의에서 가장 널리 인용되고 있는 Chall(1983)의 독서 발달 단계 중 4단계와 5단계의 특성과 유사하다.²⁾ 하지만 독서 성숙도는 기존의 전통적인 독서 능력, 독자 발달 논의에서 상당한 비중을 차지했던 기능적 문식성이나 의미를 재구성하는 독해력을 초월하는 개념이라고 할 수 있다. 독해 능력이 독서 성숙의 기초가 되는 것은 맞지만, 독해 능력이 있다고 독서 성숙도를 갖출 수 있는 것은 아니다. Gray & Rogers(1956)는 독서 성숙도를 매슬로우의 욕구 위계 중 ‘자아 실현’ 단계의 특성들과 관련지어 설명하며(Casale, 1982), 인간의 성장과 발달의 관점에서 접근하였다. Gray & Rogers(1956)는 독서 성숙이 일반적인 인간 발달과 관련되어 있음을 양적 통계 조사 결과나 질적 연구 결과로 직접적으로 드러내 보이지는 않았지만, 독서 성숙을 논의할 때 공감, 책임, 자기 중심성 극복 등을 함께 논의한다(Thomas, 2001: 144). 이에 비추어 볼 때 Gray & Rogers(1956)에서 애초 제안하려고 했던 독서 성숙도

2) Chall(1983: 87)에서 4단계에 속하는 독자들은 복잡한 자료들을 다양한 관점으로 읽고 광범위한 주제를 다루는 자료들을 두루 읽는다. 5단계에 속하는 독자들은 그들의 요구와 목적을 위해서 자신의 기존 지식들을 읽은 내용과 통합하여 새로운 지식을 창조할 수 있다.

는 한 인간으로서 독자의 자아 성숙을 고려한 개념이라고 할 수 있다. 즉 학령기 독자의 기능적 문식성 발달에 대한 개념보다 확장된 개념으로서, ‘생애에 걸친 독자의 발달’, ‘한 인간의 독서 행위의 성숙’, ‘독서를 통한 한 인간의 성숙’을 지향하는 개념이라고 할 수 있다.

2. 독서 성숙도의 구성 요인

성숙한 독자 특성에 대한 선행 논의를 참고할 때, 독서 성숙도는 읽기에 대해 관심과 흥미를 가지고 자기 주도적으로 읽기, 다양한 주제의 자료를 광범위하게 읽기, 읽기 목적을 고려하여 효과적으로 읽기, 비판적으로 생각하며 읽기, 기존의 지식과 통합하여 새로운 아이디어나 가치를 발견하며 읽기, 독서 활동에 대해 점진적이고 조정하며 읽기, 읽기를 통해 삶에 유의미한 변화를 이끌어내기, 읽기를 통해 성숙된 인생을 영위하기 등의 속성을 포함한다고 볼 수 있다.

Gray & Rogers(1956)는 독서 성숙도를 구성하는 하위 요인을 최초로 제안하였는데, 이는 읽기에 대한 흥미, 읽기 목적, 읽기 자료의 속성, 독해력, 읽은 내용에 대한 사려깊은 반응과 아이디어의 활용, 개인적 조정으로 구성된다. 이후 Casale(1982), Manzo & Casale(1981, 1983), Manzo, Manzo, Barnhil, & Thomas(2000) 등에서 독서 성숙도 개념에 대해 정의를 내리고 이를 측정하기 위한 논의들이 전개되었고, Thomas(2001)는 이들 선행 연구를 바탕으로 독서 성숙도를 구성하는 하위 요인을 6가지로 설정하고 이를 측정하기 위한 검사 도구를 제시하였다. Thomas(2001)가 설정한 하위 요인은 독서 흥미(Interest in reading), 독서 목적(Purpose for reading), 의미 확인과 재구성(The recognition and reconstruction of meaning), 아이디어에 대한 반응과 활용(Reaction to and use of ideas to apprehend), 독서 자료의 종류(Kinds of materials read), 개인적 조정 및 변환적 독서(Personal adjustment to reading/Transformational reading)이다.

‘독서 흥미’는 독서를 흥미로운 것으로 생각하고 독서를 즐기는 정도에 대한 독자의 인식이다. 일종의 독서 태도이다. 독서 태도는 읽기에 대해 좋고 싫음의 평가를 내리고 그 평가에 따라 읽기 상황에 접근하거나 회피하는 등의 반응을 일관되게 산출하는 심리적 경향성이다(정혜승, 2006: 390). 독서 태도가 긍정적일수록 읽기 행동이 활발해지고 읽기 성취도는 높아진다. Wang(2000)은 읽기에 대한 긍정적인 태도는 문식성 발달에 필수적인 요소라고 하였으며, Mckenna, Kear, & Ellsworth(1995)는 읽기 태도는 독자가 읽기에 몰입하는 시간을 증대시켜 독자의 읽기 성취에 영향을 미친다고 하였다. 독서 흥미도 독서 활동 빈도, 독서 목적 성취에 긍정적인 영향을 미쳐 보다 성숙한 독자가 되기 위한 발판을 마련해 준다.

‘독서 목적’은 독서 행위를 하는 이유이다. 성숙한 독자는 즐거움을 위해서, 더 많은 것은 배우기 위해서, 인생을 이해하기 위해서 등 다양한 이유로 독서를 한다. 이채리·김연하·Xu Jiayu·김수연(2017)에 따르면, 우리나라 대학생들이 독서를 하는 이유는 삶의 한 부분으로서 독서, 정보 획득을 위한 독서, 인정받기 위한 독서, 지적 도전을 위한 독서로 나눌 수 있다. Linderholm & Broek(2002)는 독서 목적에 따라서 정보처리 과정이나 전략의 사용이 달라진다고 하였다. 예를 들어, 읽기 목적을 크게 학습을 위한 읽기와 여가를 위한 읽기로 나눌 때, 학습을 위한 읽기에서는 보다 느린 속도로 읽으며 정보를 기억하기 위한 전략을 많이 사용하고, 여가를 위한 읽기에서는 빠른 속도로 읽으면서 내용에 대한 의견을 도출하고 앞의 내용과 연관짓는 등의 전략을 더 많이 사용한다(임효진, 2014: 277). 독서 목적이 성공적인 독서에 결정적인 역할을 한다는 것은 다양한 연구를 통해서 검증된 만큼, 다양한 목적으로 독서를 하고, 그 목적에 적합하게 독서 활동을 하는 것은 성숙한 독자가 갖추어야 할 중요한 속성이라 할 수 있다.

‘의미 확인과 재구성’은 텍스트의 축어적 의미와 함축적 의미를 파악해 내는 독해 능력이다. 이는 Barrett(1976)이 독서 능력 위계를 통해 제시한, 명시적으로 제시된 글의 정보나 아이디어를 파악하는 축어적 이해 기능과

관련된다. 물론 Thomas(2001)의 ‘의미 확인과 재구성’ 요인에는 추론 활동이 일부 포함되어 있기도 하다. 하지만 이는 문장과 문장 사이에 숨겨진 함축적 의미를 파악하는 정도로 국한된다. Irwin(1986)이 제시한 독해 과정에 의하면, 미시 과정, 통합 과정, 거시 과정에 해당하는 독해 기능이라 할 수 있다.³⁾ 개별 문장의 의미와 문장 간 관계를 파악하고, 드러나지 않은 연결 관계를 추론하고, 개념들의 관계를 통해 글 조직 구조를 파악하고, 전체 내용을 요약하는 활동을 원활하게 수행하는 것이다. 능숙한 독자는 텍스트의 의미를 정확하게 파악함으로써 성숙한 독서 활동을 위한 기반을 마련할 수 있다.

‘아이디어에 대한 반응과 활용’은 ‘의미 확인과 재구성’을 통해 형성된 의미를 보다 정교화하고 개인화하는 고차적인 독해 능력이다. 이는 읽은 내용을 종합하고 평가하는 기능, 텍스트를 읽으면서 텍스트로부터 유용한 가치를 발견하는 기능, 독자의 배경 지식이나 사전 경험들을 결합하여 새로운 아이디어를 만들어내는 기능, 텍스트의 아이디어를 조합하여 중요한 의사결정에 활용하는 기능이다. Barrett(1976)은 이러한 기능들을 해석 기능, 비판적 이해 기능, 창의적 이해 기능으로 구분하였으며, Rubin & Opitz(2007)도 해석, 비판적 이해, 창의적 이해로 구분하였다. 하지만 Thomas(2001)은 ‘아이디어의 활용과 반응’이라는 요인으로 포괄적으로 제시하고 있는데, Irwin(1986)이 기존의 추론적 이해, 비판적 이해, 창의적 이해 기능을 정교화 과정으로 통칭한 것과 유사하다. 정교화 과정은 예측하기, 정보와 자신의 경험 관련짓기, 심상 형성하기, 정서적으로 반응하기, 비판적·창의적 사고로 반응하기 등 필자가 의도하지 않은 내용에 대해서도 추론하고 새로운 의미

3) 전통적인 독해 기능 분류는 다소 정적이며 위계적이라서 독서 활동의 실제성을 반영하는데 한계를 보인다. 이에 Irwin(1986)은 다양한 독해 기능들이 단계적이고 분절적으로 나타나는 것이 아니라 상호작용하며 실현된다는 점을 반영하여 독해 과정을 미시 과정(문장 이해하기), 통합 과정(문장 연결하기), 거시 과정(글의 전체적 이해), 정교화 과정(추론, 비판, 창의적 생각하기), 초인지 과정(읽기 과정에 대한 점검과 조정)으로 나누고, 이 과정이 동시적으로 진행되는 것으로 설명한다.

를 생성하는 것이다.

‘독서 자료의 종류’는 독자가 접하는 텍스트 범위의 다양성과 관련된다. 성숙한 독자는 지적으로 자극이 되는 텍스트, 풍부한 아이디어를 담고 있는 텍스트, 인식의 지평을 넓혀주는 텍스트 등 다양한 텍스트를 두루 읽는다. 일반적으로는 독자의 수준에 적절한 텍스트를 선정해야 한다고 생각하지만, Thomas(2013)은 도전이라고 생각될 만한 텍스트를 선정하는 것에 주목한다. 독서 성숙도 논의에서는 학령기 이후의 독자가 보다 성숙한 독서 활동을 할 수 있기를 기대하기 때문으로 풀이된다. 하지만 텍스트가 어렵거나 흥미롭지 않으면 독자가 텍스트의 세계에 들어가 그 의미를 파악하고 텍스트의 가치를 체감하는 것 자체가 어렵다. 독서는 독자가 보기에 새로움과 친숙함이 균형을 이루는 수준일 때 가장 큰 즐거움을 얻을 수 있다(Berlyne, 1976)는 점을 고려해야 한다.

‘개인적 조정 및 변환적 독서’는 독서 성숙도가 일반적인 독해 능력의 범위를 벗어나 총체적인 인간 발달 및 성숙의 관점으로부터 나온 것임을 잘 보여주는 요인이다. 그동안 독서 교육 논의에서 독서 주체의 성찰에 관한 문제는 소홀시 되었다. 하지만 독서의 근본 목적이라고 할 수 있는 전인적 독자가 되기 위해서는 독서를 통해 자신의 행동, 사고, 가치관의 변화를 시도하고, 자신의 삶이 어떻게 변했는지 알고, 또 어떤 변화가 일어나야 하는지 성찰할 수 있어야 한다. 글을 읽고 단순히 글의 내용을 인지하는 것이 아니라, 글을 통해 자신을 되돌아보고 마음을 변화시키는 것인데, 김도남(2007)은 이것을 성찰적 읽기라고 하였다.

III. 연구 방법

1. 검사 도구 개발 절차

본 연구는 우리나라 독자들의 독서 성숙도를 검사하기 위한 도구를 개발하고 타당화하는 데 목적이 있다. 이를 위해 연구의 예비 단계에서는 개념에 대한 이론적 근거를 마련하기 위한 문헌 연구를 수행하였다. 독서 성숙도를 비롯하여 독서 능력, 독자 발달 등에 대한 선행 연구를 분석하였으며, 외국의 검사 도구를 한국형 검사 도구로 재구성하고 타당화를 시도한 심리측정학적 분야의 선행 연구들도 살펴보았다. 그 결과, Thomas(2001)의 독서 성숙도 조사(Reading Maturity Survey)⁴⁾를 한국형 도구로 재구성하기로 결정하고, 본격적인 연구 수행 단계를 ①번역 후 역번역, ②전문가 검토 및 인지적 인터뷰를 통한 내용 타당도 검증, ③예비 조사, ④본 조사, ⑤통계적 검증으로 설정하여 도구 개발 과정에 대한 타당성을 확보하고자 하였다.

우선 독서 성숙도 조사(Reading Maturity Survey) 도구를 개발한 원저자에게 이메일로 연락하여 원본 도구를 활용하여 한국형 검사 도구를 개발하는 것에 대해 동의를 얻었다. 이후 원본 도구와 번안된 도구 간의 언어적·문화적 차이로 인한 응답자들의 오해를 최소화하기 위해 번역 후 역번역을 수행하였다. 초벌 번역에는 연구자 이외에 영어에 능통한 연구자 1인이 추가로 참여하여, 2인이 개별적으로 번역한 후 그 결과를 비교·대조하였다. 상이한 번역은 원본 도구에서 제시한 구인의 성격을 고려하여 상호 협의하여 수

4) 이 도구는 독서 성숙도를 구성하는 여섯 가지 요인을 구체화해 주는 10개의 문항에 대해 5단계 likert 척도에 따라 응답하도록 고안된 자기 보고식 설문 도구이다. Thomas(2001)에서 확인된 반분 신뢰도는 .85였으며, Spearman-Brown 공식에 따른 전체 문항의 신뢰도는 .92로 확인되었다. 한편 이 검사 도구의 타당도와 신뢰도에 대한 보다 구체적인 통계 분석 연구가 현재 출판 진행 중에 있다.

정하였다. 이후 다년간 영어권에서 생활하며 석·박사 학위 과정을 졸업한 영어교육과 교수에게 의뢰하여, 한국어로 번역된 도구를 영어로 역번역하였다. 그 결과 총 60개 문항 중 48개 문항은 원본 문항과 거의 동일하게 역번역 되었으나, 12개 문항의 역번역 결과는 원본 문항과 다소 차이가 있었다. 이에 초별 번역과 역번역에 참여한 3인의 연구자가 상호 협의하여 번역 과정에서 발생할 수 있는 주관적 해석을 최소화하였다. 한편 원저자에게 이메일을 통해 연락하여 원본 문항과 역번역된 문항의 의미 차이에 대한 자문을 구하였다. 이에 원저자는 그의 연구팀에 소속된 한국계 미국인과 함께 원본 문항, 한국어 번역 문항, 역번역 문항을 비교 검토하여 번역된 문항의 의미 호환 가능성에 대한 의견을 제시하여 그 결과도 반영하였다.

내용 타당도 검증 단계에서는 전문가 검토와 인지적 인터뷰⁵⁾를 수행하였다. 전문가 검토는 국어교육학 석사 학위를 가진 교육 경력 14년차 국어 교사 1인과 국어교육학 박사 과정을 수료한 교육 경력 10년차 국어 교사 1인 총 2인이 참여하였다. 전문가들은 검사 목표와 문항의 관련성, 가설적 구인과 문항의 관련성, 문항 진술의 명료성, 문항의 난이도 등을 평가하고, 검토 의견을 제시하였다. 인지적 인터뷰에는 본 조사의 참여 예정 집단과 속성이 유사한 대학교 2·3학년 학생 10명이 참여하였다. 개발자의 의도대로 문항 내용을 정확하게 이해하고 응답할 수 있는지, 응답 과정에 어려움은 없는지 확인하였으며, 참여자들은 문항 구성에 대한 의견이나 궁금한 점 등에 대한 의견도 개진하였다.

검토 과정에서 구인과의 관련성이 부족한 문항, 문항을 통해 확인하고자 하는 바가 중복되는 문항, 의미가 모호하여 응답하기 곤란한 문항이라고 평가받은 것 등에 대해서는 협의를 통해 삭제하거나 수정하였다. 그 결과 60개 문항 중 7개 문항은 삭제되었으며,⁶⁾ 일부 문항은 보다 자연스러운 우리말

5) 인지적 인터뷰는 검사 도구의 목표 표본에 속한 소수의 참여자에게 검사 도구 문항에 대한 인지적 이해 정도를 인터뷰를 통해 평가하는 것이다(장봉기, 2014: 562).

6) 독서 흥미 영역에서 '1-7. 나의 독서 관심사는 다양하다', '1-8. 나는 다양한 주제에 대해

로 수정되었다.

예비 조사 단계에서는 본 조사에 참여하지 않을 대학생 76명을 대상으로, 수정된 검사 도구를 투입하여 설문 조사를 실시하였다. 예비 조사 결과, 전체 문항의 신뢰도는 Cronbach's α 계수가 .937로 확인되어 본 조사를 실시하기에 충분하다고 판단하였다.

2. 참여자와 자료 수집

한국형 독서 성숙도 검사 도구의 타당도를 검증하기 위한 조사는 2018년 3월, A 대학교 1학년 학생을 대상으로 실시되었다.⁷⁾ 조사는 독서 활동이 핵심이 되는 교양 강의 시간 중에 진행되었다. 이를 위해 강의 담당 교수의 사전 양해와 해당 교과목 수강 학생들을 동의를 구하였으며, 강의 시간 말미에 오프라인으로 진행되었다. 설문 응답 시간은 약 20분 정도 소요되었다.

표집은 편의 추출법에 따라 이루어졌다. 설문에 참여한 대상자는 총 745명이었으나, 일부 문항에 대한 응답을 누락하였거나 응답을 완성하지 않은 경우 등 불성실한 응답지는 제외하여, 685명의 자료를 최종 분석 대상으로 확정하였다. 조사 참여자의 성별은 남학생 316명, 여학생 369명이며, 소속 전공 계열은 인문·사회계열 312명, 자연·이공계열 373명이다.

독서하는 것을 좋아한다.', '1-9. 나는 어떤 주제와 관련하여 폭넓게 독서한다.', 독서 목적 영역에서 '2-8. 나는 내가 독서하는 것에 대해 적극적으로 열중하려고 한다.', '2-10. 나는 독서 목적을 고려하여 융통성 있게 독서한다.', 의미 확인과 재구성 영역에서 '3-6. 나는 소리내어 읽는 것을 꺼리지 않는다.', 아이디어에 대한 반응과 활용 영역에서 '4-4. 독서는 대상에 대한 결정을 내리는 데 도움이 된다.'는 삭제되었다.

- 7) 기존의 독자 연구들이 주로 아동기나 청소년기에 속한 학령기 독자를 대상으로 하고 있다는 점을 고려하여, 본 연구는 성인 독자의 입문기에 해당하는 대학교 1학년 학생을 대상으로 하였다.

3. 자료 분석 방법

수집 자료에 대해서는 코딩 후 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 탐색적 요인분석은 데이터 지향적이고 이론 생성 과정에 가까운 반면, 확인적 요인분석은 이론 지향적이고 이론 검증 과정에 가깝다고 할 수 있다(최창호·유연우, 2017). 독서 성숙도는 선행 연구를 통해 추상적인 구성 개념이 밝혀져 있고, 원본 도구는 이미 요인 구조가 확정되어 있으므로, 확인적 요인분석을 필요로 한다. 하지만 미국과는 다른 우리나라 상황에서도 독서 성숙도 요인에 대한 조작적 정의가 동일하게 적용될지는 아직 밝혀지지 않았고, 번역 및 전문가 검토를 통해서 원본 도구의 문항이 수정되었으므로 탐색적 요인분석도 실시하였다.

탐색적 요인분석에서는 주축분해법과 최대우도법이 일반적으로 사용되는데, 본 연구에서는 최대우도법을 사용하였다. 주축분해법은 수집된 자료를 모집단으로 가정하기 때문에, 편의추출법으로 조사를 진행한 본 연구에서는 적절하지 않다. 이에 수집된 자료를 표본으로 가정하는 최대우도법을 사용하였다. 한편 요인 회전은 사회과학 분야에서는 직각회전보다 사각회전이 적절하므로, 대표적인 사각회전 기법인 프로맥스를 사용하였다. 요인 수의 결정에는 고유값과 스크리 검정을 참고하여, 고유값이 1 이상이며 스크리 도표에서 기울기가 급격하게 변하는 지점을 고려하여 결정하였다.

확인적 요인분석은 일차적으로 원본 도구가 가정하고 있는 6요인 모형을 가설 모형으로 설계하여 분석하되, 수용 가능한 적합도를 확보하기 위해서 최초의 모형에 포함된 문항 중 SMC⁸⁾ 값이 .40 이하인 문항을 하나씩 제거하는 과정을 반복적으로 실시하였다. 모형의 적합도를 검정하기 위해서는 CFI, TLI, NFI, GFI, AGFI, RMSEA 값을 사용하였다. 모형의 타당성을 검정할 때는, 요

8) SMC(Squared Multiple Correlation)는 측정변수가 잠재변수를 얼마나 설명하고 있는지를 판단할 때 사용하는 지표이다.

인부하량, 개념신뢰도, AVE를 통해 집중타당도를 검증하고, 요인 간 상관관계 지수의 제곱값과 AVE와의 비교 등을 통해서 판별타당도를 검증하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 탐색적 요인분석 결과

수집된 자료가 탐색적 요인분석을 하기에 적합한지 판단하기 위해서 KMO 지수와 Bartlett의 구형성 검정을 실시하였다. 1차 요인분석에서 KMO 지수는 .952로 관련 변수들 간의 연관성이 상당히 높게 나왔으며, Bartlett의 구형성 검정 결과도 $\chi^2(p)=.000$ 으로 나타나, 요인분석이 가능한 공통요인이 존재하는 것으로 확인되었다.

요인에 적합한 문항을 선별하기 위해서 각 문항의 공통성 추출값이 .40 이상인지, 요인부하량이 .40 이상인지, 복수의 요인에 .40 이상의 요인부하량을 보이며 교차적재된 문항이 없는지를 확인하였다. 1차 분석 결과에서는 공통성 추출값이 .40 이하인 문항이 3문항(2-9, 4-3, 4-8), 요인부하량이 .40 미만인 문항이 1문항(6-10) 확인되었다.⁹⁾ 한편 원본 도구에서 ‘독서 자료의 종류’ 영역에 속하는 문항은 단일한 요인을 형성하지 못하고 다른 요인들에 할당되며 분산되었고, 요인부하량이 .40 미만이거나 복수의 요인에 교차 적재되고 있었다.¹⁰⁾ 이에 해당 문항들을 삭제하고 2차 요인분석을 실시하였다.

9) 삭제된 문항은 ‘2-9. 나는 일정한 목적을 가지고 독서한다.’, ‘4-3. 나는 내가 읽은 내용을 일반화하고 개인적인 결론을 내리기도 한다.’, ‘4-8. 나는 내가 읽은 글의 핵심적인 의견을 평가할 때, 그것을 뒷받침하는 내용을 찾아본다.’, ‘6-10. 내 성격의 일부는 내가 독서한 것으로부터 영향을 받아 형성되었다.’이다.

10) ‘독서 자료의 종류’ 영역에 속하는 문항은 애초 전문가 검토 단계에서도 ‘독서 목적’ 영역에 해당하는 문항, ‘독서 흥미’ 영역에 해당하는 일부 문항들과의 중복 가능성이 논의되었다.

2차 요인분석에서 KMO 지수는 .950, 근사 카이제곱은 16328.319, 유의 확률은 $p=.000$ 으로 확인되었다. 7회에 걸친 반복 계산에 의해 수렴된 요인분석 결과, 고유값이 1.0 이상인 요인은 6개로 분석되었으며, 공통성 추출 값이 .40 미만인 문항, 요인부하량이 .40 미만인 문항, 교차적재치가 있는 문항은 발견되지 않아, 2차 요인분석 결과를 최종 결과로 확정되었다. 분석 과정에서 삭제된 문항을 제외한 39개 문항의 총 설명력은 55.745%로 확인되었다. 그 결과는 다음과 같다.

〈표 1〉 탐색적 요인분석 결과

요인	문항	요인부하량						Cronbach's α
		요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	
요인1	3_4	.802	.022	.082	-.154	-.098	-.050	.910
	3_1	.754	.041	.102	-.033	.001	-.063	
	3_2	.753	-.009	-.002	.012	-.033	.019	
	3_7	.748	-.014	-.081	.097	.064	.047	
	3_3	.720	-.041	-.017	.057	.079	.015	
	3_9	.696	.100	-.067	-.139	.071	-.010	
	3_8	.673	-.013	-.059	.233	.018	-.009	
	3_5	.666	-.021	-.040	.191	.009	-.013	
	3_10	.639	-.038	.102	-.086	.006	.077	
요인2	6_5	.005	.999	-.012	-.070	-.186	.038	.899
	6_6	.060	.973	-.072	-.110	-.078	-.061	
	6_4	.034	.939	-.062	-.173	-.072	.049	
	6_3	-.007	.559	-.092	.078	.094	.051	
	6_9	-.076	.530	.068	.120	.168	-.107	
	6_1	.004	.529	-.040	.176	.009	.054	
	6_2	-.028	.471	.078	.107	.189	-.006	
	6_8	-.050	.455	-.021	.180	.244	-.090	
	6_7	.013	.429	.100	.112	.035	-.061	

하지만 해당 영역 자체를 삭제하는 것은 원본 도구 훼손에 대한 부담이 커서, 본 조사 결과를 고려하여 판단하기로 하고 삭제 여부를 보류하였다. 이후 본 조사 자료에 대한 요인분석 결과에서는 삭제하는 것이 적절한 것으로 확인되어 해당 영역의 문항 전체를 삭제하였다.

요인3	1_1	.042	-.061	1.001	-.011	-.067	-.123	.896
	1_6	.039	-.043	.964	-.102	-.130	-.030	
	1_2	-.009	-.063	.935	-.010	.005	-.041	
	1_5	-.094	.035	.605	-.011	.124	.111	
	2_2	.031	-.033	.535	.067	.072	.042	
	1_3	.028	.170	.447	.069	.110	.049	
	1_4	-.024	.165	.413	.054	.168	.062	
요인4	4_5	-.020	-.040	-.053	.870	-.046	-.024	.862
	4_6	.022	-.054	-.080	.784	-.074	.086	
	4_9	-.022	-.006	-.002	.739	-.027	.015	
	4_1	.046	-.017	.007	.723	.008	-.090	
	4_2	-.009	.146	.052	.658	-.056	.010	
	4_7	-.014	-.053	.043	.642	.080	-.115	
	4_10	.054	.048	.025	.562	-.122	.063	
요인5	2_6	.056	-.106	.013	-.074	.940	-.064	.859
	2_7	.019	.017	-.017	-.069	.862	.009	
	2_5	-.018	.060	-.053	-.032	.774	.114	
요인6	2_3	-.036	-.039	-.015	.005	-.059	.927	.804
	2_4	.027	.034	-.132	-.097	.075	.805	
	1_10	.042	-.059	.310	.084	-.084	.535	
	2_1	-.022	.062	.079	.122	.141	.407	
고유값		13.557	3.463	1.765	1.309	1.058	1.147	
설명분산(%)		33.893	8.657	4.412	3.272	2.644	2.867	
누적분산(%)		33.893	42.550	46.962	50.234	52.878	55.745	
KMO		.950						
Bartlett의 구형성검정	근사카이제곱			16328.319				
	자유도			780				
	유의확률			.000				

독서 성숙도를 구성하는 요인들의 구체적인 실체는 각 요인에 할당된 문항 내용을 통해서 파악할 수 있다. 먼저, 요인 1은 전체 설명 변량 중

33.893%를 차지하는 제1요인으로, 9개 문항으로 구성되었다. 요인 1에 할당된 문항들은 원본 도구에서 가정했던 ‘의미 확인과 재구성’ 요인에 포함된 문항이다. ‘3-4. 나는 나의 독서 능력에 만족한다.’, ‘3-1. 나는 능숙하게 읽을 수 있다.’, ‘3-2. 나는 내가 읽은 글의 내용 대부분을 이해한다.’, ‘3-7. 나는 문장 하나 하나의 의미를 효과적으로 파악할 수 있다.’, ‘3-3. 나는 글에 제시된 문자 그대로의 의미를 잘 파악한다.’, ‘3-9. 나는 유창하게 읽을 수 있다.’, ‘3-8. 나는 문장과 문장 사이에 숨겨지거나 함축된 의미를 효과적으로 파악할 수 있다.’, ‘3-5. 나는 내가 읽은 글의 암시적 의미를 파악할 수 있는 능력이 있다.’, ‘3-10. 나의 학교 성적과 시험 점수는 나의 독해력이 우수하다는 것을 보여준다.’와 같은 문항이 포함된다.¹¹⁾ 주로 텍스트에 제시된 내용에 대한 축어적 이해 능력, 필자가 의도하거나 암시한 내용을 파악하는 추론적 이해 능력, 기초적인 독해를 수행하는 데 요구되는 능력에 대한 효능감 등과 관련된다. 텍스트의 축어적 의미와 함축적 의미를 파악하는 기초 독해 기능을 아우르고 있다는 점을 고려하여, 요인 1은 ‘기초 독해력’이라고 명명할 수 있다.

요인 2에는 총 9개 문항이 포함되었다. 요인 2에 할당된 문항들은 원본 도구에서 가정했던 ‘개인적 조정 및 변환적 독서’ 요인에 포함된 문항이다. ‘6-5. 독서는 내 생각을 변화시킬 수 있다.’, ‘6-6. 독서는 나의 가치관을 변화시킬 수 있다.’, ‘6-4. 독서는 내 행동을 변화시킬 수 있다.’, ‘6-3. 나는 독서를 통해 가치 있는 것을 배웠을 때 그것을 내 삶에 적용해 본다.’, ‘6-9. 독서는 내 자신을 반성하게 만든다.’, ‘6-1. 독서는 대상에 대한 나의 관점을 변화시키는 데 도움이 된다.’, ‘6-2. 독서는 내가 내 삶에 대해 변화를 원하도록 만든다.’, ‘6-8. 독서는 내 삶에서 일어나야 할 변화를 깊이 고민하게 한다.’, ‘6-7. 나는 독서를 통해 내 삶이 변했던 경험이나 사례를 떠올릴 수 있다.’와 같은 문항이 포함된다. 독서를 통해 자신의 삶을 돌아보고, 자신의 삶을 변화

11) 문항의 나열 순서는 요인의 설명력 및 문항별 적재치의 크기에 따른 것임.

시키기 위해 노력하고 실천하는 자세와 관련되므로, 요인 2는 ‘독서를 통한 성찰과 삶의 변화’라고 명명할 수 있다.

요인 3에는 총 7개 문항이 할당되었는데, 이들 문항은 주로 원본 도구에서 가정했던 ‘독서 흥미’ 요인에 포함된 문항이다. 문항의 구체적 내용은 ‘1-1. 나는 독서를 즐긴다.’, ‘1-6. 나는 독서를 자주 한다.’, ‘1-2. 나는 독서에 많은 관심을 가지고 있다.’, ‘1-5. 독서는 내 삶에서 중요한 부분이다.’, ‘2-2. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 즐거움을 위한 것이다.’, ‘1-3. 나는 독서가 흥미로울 수 있다고 생각한다.’, ‘1-4. 독서는 나에게 자극이 될 수 있다.’와 같다. 주로 독서에 대한 흥미와 관심, 독서 빈도 등을 대변하는 문항들이다. 다만 2-2문항은 원본 도구에서는 독서 목적 요인에 포함된 문항이었으나, 본 연구에서는 독서 흥미와 관련된 문항들과 함께 하나의 요인으로 수렴되었다. 독서 행위 자체가 갖는 즐거움 때문에 독서를 한다면 독서 행위에 대해 긍정적인 태도를 갖고 있다고 볼 수 있으므로 동일 요인에 포함할 수 있다. 요인 3을 구성하고 있는 문항들이 원본 도구에서는 ‘독서 흥미’ 요인에 해당하는 문항이라는 점을 고려할 때, 요인 3의 요인명을 독서 흥미라고 할 수도 있을 것이다. 하지만 독서 흥미는 특정한 독서 주제나 분야에 대한 독자의 선호도로 정의되기도 하여(이순영·최숙기·김주환·서혁·박영민, 2017: 62), 오해의 여지가 있다. 요인 3에 포함된 문항들은 주로 독서 행위에 관심을 가지고 독서를 즐기며 독서의 가치에 대해 긍정하는 것과 관련되므로, ‘독서에 대한 관심과 태도’라고 명명할 수 있다.

요인 4에는 총 7개 문항이 할당되었는데, 원본 도구에서 가정했던 ‘아이디어에 대한 반응과 활용’ 요인에 포함된 문항이다. ‘4-5. 나는 글을 읽을 때, 나만의 새로운 의미를 재구성하기 위해서 내가 이미 가지고 있던 생각과 읽으면서 떠올랐던 생각을 결합한다.’, ‘4-6. 나는 대상에 대해 탐구하는 태도로 글을 읽는다.’, ‘4-9. 나는 글을 읽을 때, 개인적 또는 사회적으로 가치가 있을 만한 생각을 찾아본다.’, ‘4-1. 나는 글을 읽는 동안, 글의 주제에 대해 내가 이미 알고 있는 것들을 생각해 본다.’, ‘4-2. 독서는 나에게 새로운

생각과 통찰을 유도한다.’, ‘4-7. 나는 글을 읽는 동안 스스로 질문을 하며 읽는다.’, ‘4-10. 나는 내가 읽은 것으로부터 새로운 아이디어를 만들어낸다.’와 같은 문항이 포함되었다. 해당 문항들은 주로 배경 지식을 동원하여 내용에 대한 이해를 확장하고 새로운 의미를 창조하는 읽기 활동과 관련되는데, 흔히 추론적 읽기, 비판적 읽기, 창의적 읽기 기능이라고 일컬어지는 것들이다. 의미를 보다 정교화하고 개인화하는 고차적인 독서 능력과 관련되므로, 요인 4는 ‘고급 독해력’이라고 명명할 수 있다.

요인 5에는 3개 문항이 할당되었으며, 해당 문항들은 원본 도구에서 정했던 ‘독서 목적’ 요인에 포함된 문항이다. 문항의 구체적인 내용은 ‘2-6. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 다른 사람을 좀 더 잘 이해하기 위해서다.’, ‘2-7. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 내 자신을 좀 더 잘 이해하기 위해서이다.’, ‘2-5. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 인생에 대해 좀 더 잘 이해하기 위해서이다.’와 같다. 원본 도구의 ‘독서 목적’ 요인에 설정된 문항 중 인간과 삶에 대한 이해의 지평을 확장하기 위한 목적과 관련된 문항들로, 요인 5는 ‘인간과 삶을 이해하기 위한 독서’라고 명명할 수 있다.

요인 6에는 4개 문항이 할당되었으며, 이들 문항들은 원본 도구에서 정했던 ‘독서 목적’ 요인에 포함된 문항이다. ‘2-3. 내가 독서하는 이유 중 하나는 내가 관심을 갖고 있는 것을 좀 더 알기 위해서이다.’, ‘2-4. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 새로운 지식을 얻기 위해서이다.’, ‘1-10. 나는 나의 관심사에 대해 더 많이 알아 보기 위해서 독서하는 것을 즐긴다.’, ‘2-1. 나는 특별한 이유가 있어서 독서를 한다.’와 같은 문항이 포함되었다. 원본 도구의 ‘독서 목적’ 요인에는 지식 습득을 위한 목적 이외에도 삶에 대한 이해의 지평을 확장하기 위한 목적, 즐거움을 위한 목적 등과 관련된 문항도 포함되어 있었다. 하지만 본 연구의 조사 결과, 주로 지식 습득을 위한 목적과 관련된 문항들이 별도의 요인을 형성하였다. 이에 요인 6은 ‘지식 습득과 확장을 위한 독서’라고 명명할 수 있다.

신뢰도 분석 결과, 전체 문항의 신뢰도는 Cronbach's α 계수가 .950으

로 확인되었다. 하위 요인별 내적 일치도를 검증하기 위한 Cronbach's α 계수는 제1요인 .910, 제2요인이 .899, 제3요인이 .896, 제4요인이 .862, 제5요인이 .859, 제6요인 .804로, 검사 도구의 신뢰도는 양호하다고 할 수 있다.

2. 확인적 요인분석 결과

본 연구에서 확인적 요인분석은 원본 도구가 가정하고 있는 6요인 구조 모형을 가설 모형으로 두고 진행하였다. 최초의 모형에 포함된 문항 중 SMC 값이 .40 이하인 문항을 제거하며 CFI, TLI, NFI, GFI, AGFI, RMSEA 값을 확인하는 과정을 반복적으로 실시하였다. 그 결과, 모형적합도를 만족한 모형은 다음과 같다.

〈표 2〉 확인적 요인분석 결과

잠재 변수	관측 변수	요인 부하량	표준화된 요인부하량	S.E.	C.R.	p-value	개념 신뢰도	AVE
요인1	→ 3_1	1.000	.792	-	-	-	.907	.551
	→ 3_2	.892	.769	.041	21.504	***		
	→ 3_3	.893	.772	.041	21.618	***		
	→ 3_4	1.135	.711	.058	19.551	***		
	→ 3_5	.990	.739	.048	20.475	***		
	→ 3_7	.921	.768	.043	21.445	***		
	→ 3_8	.948	.737	.047	20.297	***		
	→ 3_10	.865	.639	.050	17.234	***		
요인2	→ 6_1	1.000	.690	-	-	-	.886	.494
	→ 6_9	1.219	.724	.071	17.183	***		
	→ 6_8	1.250	.750	.070	17.748	***		
	→ 6_6	.973	.645	.063	15.415	***		
	→ 6_5	.885	.654	.057	15.614	***		
	→ 6_4	1.048	.660	.067	15.753	***		
	→ 6_3	1.113	.681	.069	16.238	***		
	→ 6_2	1.332	.801	.071	18.799	***		

요인3	→ 1_1	1.000	.881	-	-	-		
	→ 1_2	.992	.876	.033	30.348	***		
	→ 1_5	.786	.677	.039	20.216	***	.891	.673
	→ 1_6	.947	.832	.034	27.904	***		
요인4	→ 4_1	1.000	.689	-	-	-		
	→ 4_9	1.130	.694	.070	16.225	***		
	→ 4_6	1.030	.704	.063	16.426	***	.845	.521
	→ 4_5	1.165	.750	.067	17.357	***		
	→ 4_2	1.039	.769	.059	17.741	***		
요인5	→ 2_6	1.000	.785	-	-	-		
	→ 2_7	1.111	.835	.050	22.239	***	.858	.669
	→ 2_5	1.093	.833	.049	22.196	***		
요인6	→ 2_1	1.000	.682	-	-	-		
	→ 1_10	1.237	.748	.078	15.864	***		
	→ 2_4	.861	.606	.065	13.229	***	.782	.474
	→ 2_3	1.001	.709	.066	15.213	***		

이 모형의 적합도 지수는 다음과 같이 기준치를 충족하여, 측정변수 간의 관계를 효과적으로 설명한다고 할 수 있다.

〈표 3〉 모형적합도 결과

	CFI	TLI	NFI	GFI	AGFI	RMSEA
기준치	≥ .90	≥ .90	≥ .90	≥ .90	≥ .85	≤ .05
모형의 적합도	.941	.934	.909	.899	.877	.050

GFI 값이 기준치와 비교했을 때 미세하게 낮지만, GFI보다 유용성이 높은 RMSEA 값이 이미 기준치를 충족하고, 상대적 적합도 지수인 CFI, TLI, NFI 값도 기준치 이상으로 확보되어 더 이상의 모형 수정은 불필요하다. 한편 RMSEA를 이용해 모형을 평가할 때는 신뢰구간을 통해 추정치의 정확도를 평가해야 한다(홍세희, 2000: 174). RMSEA 값의 추정 오류 정도를 알아보기 위해 신뢰구간을 확인한 결과, LO90과 HO90 수치가 .046와 .053로 나타

났다. 이는 90% 신뢰구간에서 하한값과 상한값의 간격이 그만큼 좁다는 것으로 RMSEA 값에 오차가 적고 신뢰할 수 있다는 의미이다. 즉 다른 유사한 표본을 이용해 해당 모형을 평가하여도 RMSEA 값이 .05일 확률이 90%이므로, 모형의 적합도는 좋다고 할 수 있다.

한편, 잠재요인 타당성은 집중타당도와 판별타당도로 평가하였다. 집중타당도는 하나의 추상적 구성 개념을 형성하고 있는 문항들이 해당 구성 개념과 상관관계가 높아야 한다는 것이다(최창호·유연수, 2017: 104). 집중타당도는 요인부하량, 개념신뢰도, AVE으로 판단할 수 있는데, 분석 결과 세 가지 측면에서 모두 집중타당성을 확보하고 있었다. 첫째, 잠재변수(요인)를 측정하는 관측변수(문항)들의 요인부하량이 높고 통계적으로 유의해야 하는데, <표 2>에서 확인할 수 있듯이 잠재변수에서 관측변수로 가는 모든 경로의 표준화된 요인부하량이 .50 이상이고, 통계적 유의성에 해당하는 C.R. 값도 $p < .05$ 기준에서 ± 1.965 이상이다. 즉 모든 요인부하량이 통계적으로 유의미한 수준에서 기준을 상회하였다. 둘째, 개념신뢰도는 .70 이상이어야 하는데, <표 2>에서 보듯이 요인별 개념신뢰도는 .782~.907 사이에 분포하여, 모든 값이 기준을 상회하였다. 셋째, AVE는 .50 이상이어야 한다. 분석 결과 요인 2와 요인 6을 제외하고 모든 잠재변수의 AVE는 .50 이상이었다. 요인 2와 요인 6에서 AVE 값을 높이기 위해서는 6-6 문항과 2-4 문항을 삭제할 수도 있었다. 하지만 두 개 문항을 추가로 삭제하더라도 AVE 값이 크게 높아지지는 않고, 오히려 모형적합도를 판단하는 데 중요한 지표인 RMSEA 값이 높아져 모형적합도가 떨어졌다. 요인 2와 요인 6의 AVE 값이 기준치에 근소하게 미치지 못했지만 그 값이 기준치에 상당히 가깝고 다른 요인들의 AVE 값이 이미 기준치를 넘어섰다는 점에서 양호하다고 할 수 있다.

판별타당도는 하나의 구성 개념이 다른 구성 개념과는 상관관계가 낮아야 한다는 것인데(최창호·유연수, 2017: 104),¹²⁾ <표 2>의 모형은 판별타당성

12) 판별타당도를 검증하기 위해서 변수 간의 AVE 값이 상관계수의 제곱값보다 큰지를 확인

도 확보하였다. 상관계수가 가장 높은 요인 2와 요인 4 간의 상관계수 0.660의 제곱값은 0.4356로, 이는 요인 2와 요인 4의 AVE 값인 0.494와 0.521보다 작아서, 판별타당성의 기본 명제인 'AVE 값이 상관계수의 제곱값보다 커야 한다.'를 만족하였다. 또한 표준오차에 2를 곱한 값을 상관계수에 더하거나 빼 값이 모두 1이 아닌 것으로 확인되었다.

3. 논의

한국형 독서 성숙도 검사 도구는 '기초 독해력'(8문항), '독서를 통한 성찰과 삶의 변화'(8문항), '독서에 대한 관심과 태도'(4문항), '고급 독해력'(5문항), '인간과 삶을 이해하기 위한 독서'(3문항), '지식 습득과 확장을 위한 독서'(4문항) 6요인 32문항으로 구성되며(부록 참조), 32문항의 전체 신뢰도는 Cronbach's α .950로 확인되었다.

여섯 가지 요인 중 '독서를 통한 성찰과 삶의 변화' 요인은 독서를 통해 자신의 삶을 돌아보고 자신의 삶을 변화시키기 위해 노력하고 실천하는 자세와 관련되며, '인간과 삶을 이해하기 위한 독서' 요인은 자아와 타자, 인생을 보다 잘 이해하기 위한 독서 행위와 관련된다. 이 두 가지 요인은 기존의 독자 발달 연구에서는 적극적으로 고려하지 않았던 요인이자, 독서 성숙도에서는 별도의 요인으로 추출되었다. 즉 독서 성숙도는 학령기 독자의 기능적 문식성 발달에 초점을 맞추기보다는 독서를 통해 성숙해 가는 한 인간으로서 독자를 추구하고 있음을 확인할 수 있다.

독서 행위를 삶의 문제와 연계하는 것은 능숙한 독자에 머무르지 않고 능동적인 평생 독자를 양성하는 데 중요한 역할을 한다. 박혜영(2016: 121)은 생애 주기에 따른 읽기 교육을 강조하며, 유아기에는 그림책 읽기, 초등학교 전기에는 한글 해득과 읽기 유창성 교육, 초등학교 후기에는 학습 읽기, 청소년기

해야 하며, 표준오차에 2를 곱한 값을 상관계수에 더하거나 빼 값이 1이 아니어야 한다.

에는 성장을 돕는 읽기, 청년기에는 직업과 삶을 위한 읽기, 중장년기에는 삶을 가꾸는 읽기, 노년기에는 타인과 나누는 읽기 등의 목표를 설정할 수 있다고 보았다. 학령기 독자를 넘어 성인 독자로 나아가는 시기의 읽기 과업들이 삶과 관련되어 있는 점이 주목할 만하다. 평생 독자가 되기 위해서는 독서를 통해 삶을 성찰하고 삶을 변화시키는 경험을 가져야 하며 그 과정에서 느낀 즐거움과 보람이 또 다른 독서 활동을 유도하는 선순환 구조를 구축해야 함을 알 수 있다. 이에 독서 성숙도는 성인 독자를 평생 독자로 성장·발달하게 하는 데 유용하게 활용할 수 있다.

한편 Thomas(2001)의 원본 도구는 ‘독서 흥미’, ‘독서 목적’, ‘의미의 확인과 재구성’, ‘아이디어에 대한 반응과 활용’, ‘독서 자료의 종류’, ‘개인적 조정 및 변환적 독서’이라는 요인으로 구성되어 있었는데, 한국형 검사 도구의 요인 구조는 원본 도구의 요인 구조와 다소 차이가 있다.

우선 요인의 제시 순서에 차이가 있다. 요인의 제시 순서는 요인별 설명력을 고려한 것으로, 원본 도구에서는 ‘독서 흥미’가 제1요인으로 제시되었으나, 본 연구에서 가장 설명력이 높았던 요인은 텍스트의 축어적 의미와 함축적 의미를 파악하는 ‘기초 독해력’이었다. 독서 성숙도 개념을 제한한 애초의 취지는 평생 독자로서의 성장을 지원하고 독서를 통한 한 인간의 성숙을 유도하기 위한 것이었다. 하지만 우리나라 상황에서는 전통적인 독서 능력에 해당하는 기초 독해력이 독서 성숙에 강력한 영향력을 발휘하고 있다. 독해 능력이 독서 성숙의 기초가 되는 것은 맞지만, 독해 능력이 있다고 독서 성숙도를 갖출 수 있는 것은 아니다. 독자 능력을 판단하는 잣대에 대한 인식의 변화가 필요함을 방증한다고 할 수 있다.

둘째, 우리나라 상황에서 원본 도구의 ‘독서 목적’ 요인은 인간 이해 목적의 독서 행위와 지식 습득 목적의 독서 행위 두 가지 요인으로 분리되었다. 즉 우리나라 독자들의 독서 성숙도를 측정하는 데는 인간 이해 목적의 독서 행위와 지식 습득 목적의 독서 행위가 결정적인 영향력을 발휘하는 것이다. 다양한 독서 목적을 아우르고 있었던 원본 도구의 문항 중 두 가지 목

적과 관련된 문항만이 요인 형성에 기여하며 분리 독립되는 것은 조사 대상자의 응답에서 다양한 목적의 독서 활동을 두루 수행하는 양상이 뚜렷하지 않았고, 문항 간 반응에 일관성이 부족했기 때문일 것이다.

셋째, 원본 도구의 ‘독서 자료의 종류’ 요인은 별도의 요인으로 추출되지 않았다. ‘독서 자료의 종류’ 영역에 포함된 문항들은 ‘독서 목적’ 요인에 포함된 문항들과 유사하였고, 해당 요인에 포함된 문항에 일관성이 부족했기 때문이다.

다만, 이러한 결과는 본 연구 조사의 참여 대상 집단이 학습 목적의 독서 활동 비중이 높은 대학생 집단이었기 때문일 수도 있다. 그러므로 조사 참여 대상 집단을 다변화한 결과를 추가로 확보하여, 보다 타당한 결과를 도출하도록 해야 할 것이다. 특히 다양한 독서 목적을 아우르며 독서하는 양상이 독서 성숙도 개념을 밝히고 우리나라 독자 특성을 진단하는 데 필요하지는 않을지, 독서 자료의 다양성과 관련된 속성이 필요하지는 않을지 등에 대한 이론적·실험적 후속 논의가 필요하다.

V. 결론

본 연구는 독서 성숙도를 구성하는 개념 구조를 확인하고, 미국의 독서 성숙도 검사 도구를 한국 실정에 맞는 검사 도구로 개발하여 타당성을 검증하는 데 목적이 있다.

이를 위해 가장 먼저 원본 도구 문항들을 번역 후 역번역하고, 전문가 검토, 인지적 인터뷰, 예비 조사 등을 통해 수정·보완하였다. 이후 우리나라 대학생들을 대상으로 검사를 실시하여 자료를 수집하였다.

정제 과정을 거친 최종 자료에 대해서 최대우도법을 적용한 탐색적 요인분석을 실시하여 독서 성숙도를 구성하고 있는 요인을 밝혔다. 그 결과, 독

서 성숙도는 ‘기초 독해력’, ‘독서를 통한 성찰과 삶의 변화’, ‘독서에 대한 관심과 태도’, ‘고급 독해력’, ‘인간과 삶을 이해하기 위한 독서’, ‘지식 습득과 확장을 위한 독서’라는 요인으로 구성되어 있음을 확인하였다. 독서 성숙도의 하위 요인을 구성하고 있는 문항들의 동질성에 대한 Cronbach's α 계수도 요인별로 .804에서 .910 사이에 분포하여, 검사 도구의 신뢰도는 양호하였다.

한편 확인적 요인분석을 통해 측정변수 간의 관계를 효과적으로 설명하는 모형을 확인하고 타당성을 검증하였다. 그 결과, 32문항으로 구성된 6요인 모형이 CFI, TLI, NFI, GFI, AGFI, RMSEA 등의 모형적합도 기준치를 충족하며 완벽한 모델적합도를 보여 주었다. 집중타당도와 판별타당도를 분석한 결과도 기준치를 충족하여, 잠재요인 타당성을 확보했음을 확인하였다.

검사 도구를 개발하고 타당화하는 것은 구성 개념을 명확하게 하고 해당 개념을 이론적으로 체계화하는 데 도움을 준다. 본 연구는 독서 성숙도를 어떻게 측정할 것인가에 대한 기초 연구로서, 독서 성숙도 개념을 보다 구체화하는 데 기여할 수 있을 것이다. 또한 본 연구에서 개발한 검사 도구를 활용하여 독서 성숙도 상태를 진단하는 연구가 이어진다면, 독자 역량 제고 및 평생 독자 양성을 위한 교육적·정책적 의사결정에 필요한 단서를 찾을 수 있을 것이다.

* 본 논문은 2018. 7. 31. 투고되었으며, 2018. 8. 2. 심사가 시작되어 2018. 9. 3. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 김도남(2007), 「성찰적 읽기 교육의 방향 탐색」, 『국어교육학연구』 28, 239-274.
- 문화체육관광부(2017), 『2017년 국민 독서실태 조사』, 세종: 문화체육관광부.
- 박혜영(2016), 「우리나라의 PISA 2012 읽기 결과에 대한 국제 비교 분석」, 『교육과정평가연구』 19(3), 101-125.
- 윤정일·김민성·윤순경·박민정(2007), 「인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원」, 『교육학연구』 45(3), 233-260.
- 이소라(2018), 「2015 개정 교육과정 고등학교 국어 교과서의 ‘한 학기 한 권 읽기’ 반영 양상 분석 연구」, 『학습자중심교과교육연구』 18(9), 807-830.
- 이순영·최숙기·김주환·서혁·박영민(2017), 『독서교육론』, 서울: 사회평론.
- 이채리·김연하·Xu Jiayu·김수연(2017), 「대학생 읽기동기 측정도구 타당화 연구」, 『인간발달 연구』 24(3), 265-278.
- 임효진(2014), 「읽기태도, 읽기활동, 인지·초인지 전략과 읽기성취와의 관계」, 『아시아교육연구』 15(2), 273-300.
- 장봉기(2014), 「외국 검사도구의 번역 및 타당화 과정에 대한 비판적 검토: 국어과 정의적 영역의 검사도구를 중심으로」, 『국어교육학연구』 49(1), 558-584.
- 장은섭(2018), 「2015 개정 교육과정 중학교 국어교과서 ‘한 학기 한 권 읽기’ 단위 구성 양상 분석」, 『국어교육』 161, 251-281.
- 정옥년(2017), 「평생 독자의 성장과 교육적 지원」, 『독서 연구』 43, 35-66.
- 정혜승(2006), 「읽기 태도의 개념과 성격」, 『독서 연구』 16, 384-405.
- 최창호·유연우(2017), 「탐색적 요인분석과 확인적 요인분석의 비교에 관한 연구」, 『디지털융복합연구』 15(10), 103-111.
- 한국출판문화산업진흥원(2018), 『2017 출판산업 실태조사』, 전주: 한국출판문화산업진흥원.
- 홍세희(2000), 「구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거」, 『한국임상심리학회지』 19, 161-177.
- Barrett, T. C. (1976), "Taxonomy of reading comprehension", In R. Smith & T. C. Barret(Eds.), *Teaching reading in the middle grades*, Boston, MA: Addison-Wesley.
- Berlyne, D. E. (1976), "The new experimental aesthetics and the problem of classifying works of art", *Scientific Aesthetics* 1, 85-106.
- Casale, U. P. (1982), "Small group approach to the further validation and refinement of a battery for assessing 'progress toward reading maturity'", Doctoral dissertation, University of Missouri-Kansas City.
- Chall, J. S. (1983), *Stages of reading development*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Gray, W. S. & Rogers, B. (1956), *Maturity in reading: Its nature and appraisal*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1995), *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*, Newark, DE: International Reading Association.
- Irwin, J. W. (1986), *Teaching reading comprehension processes*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Linderholm, T. & Van den Broek, P. (2002), "The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text", *Journal of Educational Psychology* 94, 778-784.
- Manzo, A. V. & Casale, U. P. (1981), "A multivariate analysis of principle and trace elements in mature reading comprehension", In G. H. McNinch (Ed.), *Comprehension: Process and product*, Athens, GA: The American Reading Forum.
- Manzo, A. V. & Casale, U. P. (1983), "A preliminary description and factor analysis of a broad spectrum battery for assessing 'progress toward reading maturity.'", *Reading Psychology* 4(2), 181-191.
- Manzo, A. V., Manzo, U., Barnhill, A., & Thomas, M. (2000), "Proficient reader subtypes: Implications for literacy theory, assessment, and practice", *Reading Psychology* 21(3), 217-232.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995), "Children's attitudes toward reading: A national survey", *Reading Research Quarterly* 30(4), 934-956.
- Rubin, D. & Opitz, M. (2007), *Diagnosis and improvement in reading instruction*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, C. M. (1996), "Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies", *Reading Research Quarterly* 31(2), 196-219.
- Smith, C. M. & Sheehan, J. K. (1998), "Adults' reading practices and their associations with literacy proficiencies", In C. M. Smith (Ed.), *Literacy for the twenty-first century: Research, policy, practices, and the national adult literacy survey*, Westport, CT: Praeger.
- Squires, S. (2014), "The effects of reading interest, reading purpose, and reading maturity on reading comprehension of high school students", Doctoral dissertation, Central University of Iowa M. A., Drake University.
- Theiss, D., Philbrick, A., & Jarman, G. (2009), "Using the reading maturity survey in teacher education program evaluation", *State Journal* 17(1), 59-63.
- Thomas, M. M. (2001), "Proficient reader characteristics: Relationships among text-dependent and higher-order literacy variables with reference to stage theories of intellectual development", Doctoral dissertation, University of Missouri-Kansas City.
- Thomas, M. M. (2013), "Looking ahead with hope: Reviving the reading maturity construct as social science for adolescent and adult readers", *Reading Horizons* 52(2),

142-161.

Wang, Y. (2000), "Children's attitudes toward reading and their literacy development", *Journal of Instructional Psychology* 27(2), 120-125.

한국형 독서 성숙도 검사 도구 개발 및 타당화 연구

서영진

본 연구의 목적은 한국의 사회·문화적 상황에 맞는 독서 성숙도 검사 도구를 개발하고 이를 타당화 하는 것이다. 이를 위해 Thomas(2001)의 Reading Maturity Survey를 번역 후 역번역하여 언어 문화적 차이를 최소화 하고, 문항의 타당성에 대한 전문가 검토 및 인지적 인터뷰를 실시한 후 수정·보완하였다. 이후 한국 대학생을 대상으로 수집한 자료에 대해 최대우도법을 이용한 탐색적 요인분석을 실시하여, 한국형 독서 성숙도 도구는 6요인 구조를 가지고 있음을 확인하였다. 한편 확인적 요인분석을 실시한 결과, 모형적합도도 우수한 것으로 나타났다.

한국형 독서 성숙도 검사 도구는 ‘기초 독해력’(8문항), ‘독서를 통한 성장과 삶의 변화’(8문항), ‘독서에 대한 관심과 태도’(4문항), ‘고급 독해력’(5문항), ‘인간과 삶을 이해하기 위한 독서’(3문항), ‘지식 습득과 확장을 위한 독서’(4문항) 6요인 32문항으로 구성되며, 32문항의 전체 신뢰도는 Cronbach's α .950으로 나타났다. 모형적합도 지수 중 RMSEA 값은 .50이며, 그 외 CFI, TLI, NFI, GFI 값도 .90이상으로 기준치를 충족하여, 모형은 측정변수 간의 관계를 효과적으로 설명하고 있었다. 또한 집중타당성과 판별타당성도 확보한 것으로 검증되었다.

핵심어 독서 성숙도, 검사 도구, 타당도, 신뢰도, 요인분석

ABSTRACT

A Study on the Development and Validity of a Korean Reading Maturity Test Tool

Seo Youngjin

The purpose of this study is to develop and validate a reading maturity test tool that is appropriate for the social and cultural situations of Korea. This study translated and revised the Reading Maturity Survey by Thomas(2001). The questionnaire of Reading Maturity Survey was modified and supplemented after expert review of and cognitive interviews on the validity of the questions. Thereafter, data were collected from Korean university students. An exploratory factor analysis using the maximum likelihood method was conducted, which showed that the Korean reading maturity test tool has a six-factor structure. A confirmatory factor analysis showed that the model fit of the six-factor structure is superior.

The Korean reading maturity test tool consists of 32 items with six factors: "basic reading skills"(eight items), "reflection and life changes through reading"(eight items), "interest and attitude toward reading"(four items), "advanced reading skills"(five items), "reading for understanding humanity and life"(three items), and "reading for knowledge acquisition and expansion"(four items). The overall reliability of the 32 items has Cronbach's α of .950.

The RMSEA value of the model fit index is .50; the CFI, TLI, NFI, and GFI values also met the criterion of being above .90. Therefore, the model effectively explained the relationship between the measured variables. The model was verified to have convergent validity and discriminant validity.

KEYWORDS Reading Maturity, Test Tool, Validity, Reliability, Factor Analysis

‘독서 성숙도’ 검사 도구

※ 독자의 특성에 대해 진술된 다음 문항들을 읽고, 자신이 해당하는 곳에
✓로 표시하시오.

(1: 전혀 그렇지 않다, 2: 대체로 그렇지 않다, 3: 보통이다, 4: 대체로 그렇다, 5: 매우 그렇다)

문항	1	2	3	4	5
1. 나는 독서를 즐긴다.					
2. 나는 독서에 많은 관심을 가지고 있다.					
3. 독서는 내 삶에서 중요한 부분이다.					
4. 나는 독서를 자주 한다.					
5. 나는 나의 관심사에 대해 더 많이 알아 보기 위해서 독서하는 것을 즐긴다.					
6. 나는 특별한 이유가 있어서 독서를 한다.					
7. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 내가 관심을 갖고 있는 것을 좀 더 알기 위해서이다.					
8. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 새로운 지식을 얻기 위해서이다.					
9. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 인생에 대해 좀 더 잘 이해하기 위해서이다.					
10. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 다른 사람을 좀 더 잘 이해하기 위해서이다.					
11. 내가 독서하는 이유 중의 하나는 내 자신을 좀 더 잘 이해하기 위해서이다.					
12. 나는 능숙하게 읽을 수 있다.					
13. 나는 내가 읽은 글의 내용 대부분을 이해한다.					
14. 나는 글에 제시된 문자 그대로의 의미를 잘 파악한다.					
15. 나는 나의 독서 능력에 만족한다.					
16. 나는 내가 읽은 글의 암시적 의미를 파악할 수 있는 능력이 있다.					
17. 나는 문장 하나 하나의 의미를 효과적으로 파악할 수 있다.					
18. 나는 문장과 문장 사이에 숨겨지거나 함축되어 있는 의미를 효과적으로 파악할 수 있다.					

19. 나의 학교 성적과 시험 점수는 내가 독해력이 우수하다는 것을 보여준다.					
20. 나는 글을 읽는 동안, 글의 주제에 대해 내가 이미 알고 있는 것들을 생각해 본다.					
21. 독서는 나에게 새로운 생각과 통찰을 유도한다.					
22. 나는 글을 읽을 때, 나만의 새로운 의미를 재구성하기 위해서 내가 이미 가지고 있던 생각과 글을 읽으면서 떠올랐던 생각을 결합한다.					
23. 나는 대상에 대해 탐구하는 태도로 글을 읽는다.					
24. 나는 글을 읽을 때, 개인적 또는 사회적으로 가치가 있을 만한 생각들을 찾아본다.					
25. 독서는 대상에 대한 나의 관점을 변화시키는 데 도움이 된다.					
26. 독서는 내가 내 삶에 대해 변화를 원하도록 만든다.					
27. 나는 독서를 통해 가치 있는 것을 배웠을 때 그것을 내 삶에 적용해 본다.					
28. 독서는 내 행동을 변화시킬 수 있다.					
29. 독서는 내 생각을 변화시킬 수 있다.					
30. 독서는 나의 가치관을 변화시킬 수 있다.					
31. 독서는 내 삶에서 일어나야 할 변화를 깊이 고민하게 한다.					
32. 독서는 내 자신을 반성하게 만든다.					