

국어 어휘 능력에 영향을 미치는 어휘 문식 환경에 대한 연구

차경미 한국교육과정평가원 교육과정교과서본부 부연구위원(제1 저자)

이기연 국립국어원 학예연구사(공동저자)

신명선 인하대학교 국어교육과 교수(교신저자)

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

I. 서론

학습자의 어휘 능력 발달에 영향을 주는 요인은 무엇일까? 다시 말해 어떠한 요인이 바뀌면, 학습자의 어휘 능력이 향상될 수 있을까? 이는 모든 어휘교육 연구자들의 궁극적 연구 문제라 해도 과언이 아니다. 본고는 학습자의 어휘 능력 발달에 영향을 미치는 어휘 문식 환경 요인을 검토하고 어휘 능력과 어휘 문식 환경 요인의 관계를 검토하고자 한다.

인간의 언어활동은 삶의 전 영역에서 언어에 대한 명시적 주목 없이 자연스럽게 이루어지는 경우가 많으며¹⁾ 언어 능력 역시 다양한 의사소통 활동을 통해 시간을 두고 발달하는 경향이 있다. 따라서 언어 능력 발달에 영향을 미치는 요인 등에 관한 연구는 인간 삶의 다양한 의사소통 국면을 포함하는 ‘언어 문식 환경’에 주목해 왔다. 여기서 ‘환경’은 언어활동이 이루어지는 의사소통 공간을 두루 포괄한다(II 장에서 후술됨).

1) 물론 모어 화자라 할지라도 특정 언어 현상에 명시적으로 주목해야 하는 지점이 존재하며, 전략적인 언어 이해 및 표현도 중요하다.

본고는 ‘언어 문식 환경’보다는 ‘어휘 문식 환경’에 주목하고자 하는데, 어휘가 언어의 일부이기 때문에 ‘어휘 문식 환경’이 성립 가능한 개념인가가 문제가 될 수 있다. 어휘 문식 환경은 언어 문식 환경과 결부되어 있을 것이기 때문이다. 특히 그간 국어교육학계 내에서 ‘어휘 문식 환경’에 관한 연구는 거의 전무했다는 점에서 용어에 대한 조작적 정의가 요구된다.

어휘 문식 환경은 언어 문식 환경 중 특히 어휘 능력 발달에 영향을 미치는 요소들을 가리키는 용어라는 점에서 특정 부면을 부각시키기 위한 초점화된 용어(focused terms)로 볼 수밖에 없다. 본고는 언어 문식 환경을 구성하는 다양한 요소들을 검토한 뒤 이들 요소 중 특히 학습자의 어휘 능력 발달에 영향을 미치는 주요 요소는 어떤 것인지를 살펴보고 해당 요소들이 어휘 능력 발달에 어떤 영향을 미치는지를 구체화하는 데 집중하고자 한다. 따라서 본고에서 ‘어휘 문식 환경’은 ‘어휘 능력 발달에 영향을 미치는 언어 문식 환경’을 가리키는 개념이다.

본고는 언어 능력 발달에 영향을 미칠 수 있는 언어 문식 환경 중 특히 어떤 요소들이 어휘 능력 발달에 영향을 미치는지 통계적으로 분석하여 해당 요인을 추출하고 그 영향력을 탐색함으로써 어휘 문식 환경을 구체화하는 연구를 진행하고자 한다. 사실상 어휘 문식 환경을 구성하는 요소들은 잠재적으로 무궁무진하다. 본고는 어휘 문식 환경을 구성하는 제요소를 추출하여 어휘 문식 환경의 구성 요소를 목록화하는 데 초점이 있지 않다. 본고는 어휘 교육적 가치를 높일 수 있는 유의미한 요소들을 추출하고 그 영향력을 검토하는 탐색적 연구로서, 어휘 문식 환경의 개념을 논제화하고 그 교육적 가치를 탐구하고자 한다. 이러한 논의는 학습자의 어휘 능력 발달을 위한 교육적 시사점으로도 연결된다.

본고는 어휘 문식 환경과 학습자 어휘 능력이 인과관계를 맺고 있다는 가설을 설정하였기에 분석 방법으로 구조 방정식 모형(SEM)을 선택하였다. 주지하듯이 구조 방정식 모형은 요인과 변수들 간의 인과관계를 표현하는 방정식(조철호, 2021: 201)으로, 상관관계 분석에 비해 보다 강력한 설명력을

가진다. 구조 방정식 모형은 다중 및 상호 종속적 관계를 동시에 추정할 수 있으며, 모형에 측정 변수뿐만 아니라 잠재 변수를 포함할 수 있고, 측정 오차를 추정할 수 있다. 또 구조 방정식 모형 분석의 과정 중 하나인 확인적 요인 분석을 통해 측정 도구의 신뢰도와 타당도를 평가 및 담보할 수 있으며, 측정과 이론 구축을 동시에 할 수 있다는 다양한 장점이 있다(배병렬, 2016: 14-20).

본고는 국어교육의 핵심 목표 중 하나인 어휘 능력 발달을 어휘 문식 환경과 관련지어 논의함으로써 어휘 문식 환경과 어휘 능력 발달의 관계를 구체화하고 있다는 점에서 그 의의가 클 것으로 사료된다. 어휘 문식 환경 요소가 어휘 능력 발달과 어떤 관계를 맺고 있으며 어느 정도나 영향을 미치고 있는지를 논의함으로써 어휘 문식 환경이라는 주요 개념을 국어교육학의 핵심 논제로 부각시키고 주요 어휘 문식 환경 요소들의 영향력을 구체적으로 논의함으로써 관련 제반 연구의 활성화에도 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 국어 어휘 문식 환경의 개념

문식성(literacy)²⁾은 전통적으로 ‘읽고 쓸 줄 아는 능력’이나 ‘읽고, 쓰고,

2) ‘literacy’는 한국어로 문식성, 문식력, 문해력 등으로 번역되어 쓰인다. 본고의 논의가 문식 환경 중에서도 어휘의 문식 환경에 초점이 있는 만큼 ‘이해’에 초점이 맞춰진 ‘문해’라는 용어보다는 인식에 초점을 맞춘 용어인 ‘문식(文識)’을, ‘능력’이 강조된 ‘문식력’ 대신 내재된 자질로서의 ‘문식성’이라는 용어를 취하고자 한다. 참고로 삼은 논의에서 문해력, 문식력 등으로 기술한 내용도 인용하는 과정에서 ‘문식성’으로 통일했음을 밝힌다.

듣고, 말하는 데 언어를 사용할 줄 아는 능력' 등(Barton, 2007)과 같이 다소 제한된 언어 능력으로 정의되곤 하였으나 UNESCO(2005: 21)에서 문식성을 '다양한 맥락에서 쓰여지거나 활자화된 자료를 인식하고, 이해하고, 해석하고, 창조하고, 의사소통하고, 계산할 줄 아는 능력'이라는 의미로 확장하여 정의한 이후 보다 포괄적인 언어 능력을 가리키는 용어가 되었다.

문식성의 개념 확장과 더불어, 최근 문식성은 단일한 능력이라기보다는 다양한 활동과 실천의 집합으로 이해되고 있다. 이와 관련하여 최근에는 문식성을 고정된 능력이나 자질이 아니라 '연속적인 학습의 과정'으로 보고자 하는 방향으로 인식이 전환되고 있다(UNESCO, 2015/2016: 46). 문식성은 '담화 상황과 유리될 수 없는 맥락 의존적인 사회적 실천 행위(Gee, 1996)'로 존재하며 '문식 활동(literacy activities)', '문식 실천(literacy practices)' 등과 같은 용어는 문식성을 구체적인 활동 내지는 실천으로 보고자 하는 이러한 맥락과 맞닿아 있다.

이와 같은 문식성 개념의 질적, 양적 심화와 확대에 의해 문식 환경(literacy environment) 개념의 중요성이 부각되고 있다. 문식 환경은 일반적으로 문식 행위(활동, 실천 등)에 영향을 미치는 다양한 요소들로 구성된 상황, 상태, 조건 등을 두루 가리키는 개념으로 사용되는데, 최근에는 물리적, 집단적 환경뿐만 아니라 정신적이고 개인적인 환경에도 주목하고 있다. 따라서 학습자의 문식 환경을 종합적으로 이해하기 위해서는 학교 안팎(학교-가정-사회)의 문식 환경 등 밖으로 드러나는 제반 공간뿐 아니라 그 기저에서 작동하는 학습자 개인의 태도와 같은 정신적 특성을 아울러 살펴보는 것이 중요하다.

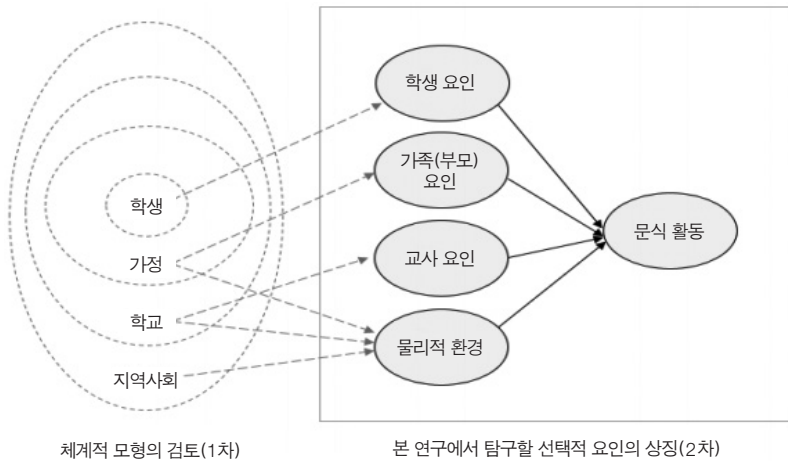
따라서 본고에서는 '어휘 문식 환경'의 잠재적 변인으로 학교, 가정 등의 물리적 환경뿐 아니라 인간의 태도, 심리 등과 같은 심리적이고 정신적인 환경들을 고려하고자 한다.³⁾ 본고에서는 이러한 다양한 문식 환경을 구성하

3) '문식 환경'과 밀접한 관계가 있는 '학습 환경' 논의에서는 학습 환경을 '학습자의 성장,

는 요소들을 변인으로 설정한 뒤 이러한 요소들 중 어휘 능력에 영향을 미치는 유의미한 문식 환경 변인은 무엇인지를 통계적으로 추출해 내고자 한다.

2. 어휘 문식 환경의 하위 범주와 국어 어휘 능력

상기 논의를 통해 드러난 것처럼, 문식 활동에 영향을 미치는 요인은 다양하고 복잡하여 이들 모든 요인을 종합적으로 고려하는 것은 매우 어렵다. 이 때문에 문식 환경에 대한 그간의 연구들은 특정 요인을 선별적으로 취하거나 전체적인 틀을 가설적으로 설정하는 등 연구의 목적에 따라 여러 방식을 시도해 왔다.



〈그림 1〉 문식 활동 모형 요인의 선택 방식(정혜승·김정자·정현선·손원숙·김종윤·민병곤, 2016)

발달에 영향을 주는 모든 물리적 환경, 심리·정서적 조건, 사회적·문화적 영향 등의 제반 여건(박인우·김갑수·김경·전주성, 2006: 156)'으로 정의하면서 학습 환경을 '물리적, 심리적, 사회·문화적'의 세 가지 하위 요소로 구분하고 있어 참조가 된다.

정혜승 외(2016)에 따르면 문식 활동에 영향을 미치는 환경에 대한 연구는 크게 세 가지 방식으로 수행될 수 있다. 체계적 접근 방식, 선택적 접근 방식, 그리고 이 둘을 절충한 방식이 그것이다. 정혜승 외(2016)에서는 위 〈그림 1〉과 같이 절충적 방식을 취하여 학교 밖 문식 활동을 조사하였다.

어휘 문식 환경에 대한 탐색 역시 세 가지 방식으로 논의가 가능할 것으로 판단된다. 하나는 ‘체계적 접근 방식’으로 학습자가 처한 어휘 문식 환경을 학습자 자신 중심에서 체계적으로 외연을 확장하여 문식 환경 요인을 살펴보는 것이다. 다른 하나는 ‘선택적 접근 방식’으로 학습자의 어휘 능력에 영향을 미치는 주요 변인들을 연구자의 관심이나 선행 연구를 통해 상정한 후 이 변인들과 어휘 능력과의 관계를 탐구하는 방식이다. 또한 이 둘의 방식을 절충하여 체계적 접근 방식을 통해 주요 범주를 찾아낸 뒤 각 범주의 핵심 요인들은 연구자의 관심사나 선행 연구 검토 등을 통해 재선택하는 방식도 가능하다. 이 절충적 방식은 위 정혜승 외(2016)에서 선택한 방식이기도 하다.

본고에서도 이러한 절충적 방식을 취하고자 한다. 어휘 문식 환경은 범위 및 대상, 속성을 고려할 때 다음과 같이 범주화할 수 있을 것으로 판단된다.

〈표 1〉 어휘 문식 환경의 범주

범위 및 대상		속성
• 가정 • 학교 • 사회(마을, 지역, 국가 등)	• 개인(학습자) • 가족 • 교사, 친구 등	• 물리적 • 정신적

본고는 이에 기반하여 학습자의 어휘 문식 환경의 범주를 ‘가정, 학교,⁴⁾

4) 학습자가 속한 ‘사회’ 역시 학습자의 어휘 문식 환경을 이루는 하나의 범주가 될 수 있으나, ‘사회’는 지나치게 포괄적이어서 논의하기가 쉽지 않다. 본고는 ‘사회’의 범주 안에 들 어올 수 있는 다양한 어휘 학습 분야 전반을 다루지 않고, 학습자가 접하게 되는 가장 구

학습자'로 설정한 뒤 각각의 범주에서 어휘 능력에 영향을 미치는 주요 변인들을 추출하고자 한다. 이들 주요 범주와 관련된 세부 변인들은 물리적 환경뿐만 아니라 정신적 측면을 포함하여 선행 연구 검토를 통해 탐색되었다.

1) 가정의 어휘 문식 환경

가정의 문식 환경(Home literacy environment, HLE)이란 아동의 문식 발달에 영향을 주는 가정의 인적, 물리적 환경을 의미한다(Morrow, 2001). 이는 언제, 얼마나 자주, 어떤 환경에서 아동이 문식 자료와 접하고 문식의 의미와 활동에 대해서 인식하게 되는지를 결정하는 상호작용도 포함한다(McLane, et al., 1990).

가정의 문식 환경은 크게 세 가지 범주로 논의될 수 있는데, 첫째는 가정의 물리적인 언어 환경으로서, 책이나 사전 보유량, TV나 컴퓨터의 유무 등이 여기에 해당한다. 대표적으로 가정의 책 수와 어휘 발달 간에는 관련이 있다는 연구가 여럿 수행되었다(Payne, et al., 1994; Tomopoulos, et al., 2006 등).

둘째는 부모를 포함한 가족 구성원의 문식 능력 내지는 활동에 대한 인식과 태도이다. 많은 선행 연구들에서 부모가 문식 활동에 대해 어떤 인식과 태도를 가지냐에 따라 문식 활동에 대한 아동의 인식에 긍정적 혹은 부정적 영향을 미칠 수 있음을 밝히고 있다(정혜승 외, 2016: 180).

셋째는 가족 구성원 간의 언어적 상호작용 양상으로, 이는 둘째 요소와 밀접한 관련을 맺는다. 부모나 형제자매 등이 아동과 얼마나 자주, 또 깊이 있게 언어적으로 의사소통하는지, 부모가 아동에게 책을 읽어 주거나 책 읽기, 글자 쓰기 등을 지도하는지 등은 아동의 문식 능력 발달에 영향을 준다(정혜승 외, 2016: 181). 이 분야에서 많은 연구를 수행한 연구자인 Sénéchal & LeFevre(2002)에 따르면, 부모의 이야기 읽어 주기가 아동의 어휘 및 이

체적인 사회 환경인 '학교' 범주만을 다루기로 한다.

해 기능의 발달에 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

한편, 가정의 문식 환경으로서 전통적으로 논의되어 온 것은 부모의 경제, 사회, 문화적인 지위와 관련되는 지표이다. 대표적으로 OECD 국제 학생 평가 프로그램(PISA)에서는 ESCS(PISA index of economic, social and cultural status)와 같은 지표를 만들어 학습자의 학업 성취를 예측하는 하나의 지표로서 사용하고 있는데, 여기에는 부모의 직업 지위, 부모의 교육 수준, 가정의 보유 자산 지표가 포함되어 있다(이소연·조성민·구남욱·이인화·이신영, 2020: 96). 특히 부모의 학력과 같은 교육 수준은 가정의 문화 자본의 핵심이 되며, 선행 연구들에서는 부모의 경제적 자원보다는 문화 자본의 변인이 자녀의 학업 성취에 더 큰 영향력을 미침을 밝히고 있다(Erikson & Jonsson, 1996: 21; Sewell, et al., 2003: 28; 신명호, 2010: 219 재인용).

지금까지의 논의를 정리하면 가정의 어휘 문식 환경의 세부 요소로는 1) 가정의 물리적 언어 환경(도서, 컴퓨터 등의 보유량 등), 2) 가족의 어휘 및 어휘 능력에 대한 태도, 3) 가족 간의 상호작용 양상, 4) 부모의 경제, 사회, 문화적인 지위와 관련되는 지표 등이다. 본고는 이러한 요소들이 실제로 어휘 문식 환경으로 작용하여 학습자의 어휘 능력에 영향을 미치는지 통계적으로 검증해 보고자 한다.

2) 학교의 어휘 문식 환경

학교의 문식 환경과 관련해서는 ‘학교 풍토(school climate)’라는 개념으로 관련 연구가 많이 이루어졌다. 학교 풍토란 한 학교가 다른 학교와 구분되고, 구성원들의 행동에 영향을 주는 내부적인 특성(Hoy & Miskel, 2001)으로 정리할 수 있다. 따라서 학교 풍토는 학교와 관련된 모든 물리적, 인적 요소를 포괄하는 개념이라 볼 수 있다. 우리가 관심을 가지고 있는 문식 환경에 초점을 맞추면, 학교의 문식 환경은 학교의 풍토나 학습 환경 중에서도 학습자의 문식 능력 발달에 영향을 미치는 요인이 될 것이다.

학교의 문식 환경은 크게 두 가지 범주로 논의될 수 있는데, 첫째는 학

교의 물리적인 언어 환경으로서 학급 문고의 규모와 운영 활성화 정도, 학교 도서관의 장서 보유량과 활용 정도, 정보 검색실의 규모와 활용 정도 등을 들 수 있다(Guo, et al., 2012; McDonald, et al., 1998; Taylor, et al., 2003 등).

둘째는 학교 문식 환경의 핵심이 되는 교사 요인과 교수학습 요인이다. 문식 능력의 발달과 교사 및 교사의 수업 특성의 관계를 밝힌 선행 연구에서는 교사가 학생의 문식 능력 신장에 영향을 미치는 주요한 변인임을 밝힌 바 있다.

어휘 문식 환경의 측면에서 살펴보면, 어휘 교수학습 과정 및 결과로서 어휘 교육이 체계적으로 이루어질 수 있도록 돕는 다양한 교육 지원 체제가 중요한 어휘 문식 환경이 되며, 여기에 교사가 가지고 있는 어휘 학습 또는 어휘 능력에 대한 태도 등도 중요한 영향을 미친다. 또한 또래 친구가 어휘 및 어휘 능력에 대해 어떠한 태도를 가지는지 등도 중요한 어휘 문식 환경이 될 수 있다. 효과적인 어휘 학습 방법, 어휘 전략에 대한 교수, 어휘 교수학습 방법이 어휘 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 연구는 그 수효를 헤아리기 어려울 정도로 많이 이루어졌는데, 이들 역시 학교의 어휘 문식 환경으로 기 능할 수 있다.⁵⁾

이상으로 살펴본 바와 같이 학교의 문식 환경과 관련을 맺는 요인 역시 다양하게 논의될 수 있는데, 본고는 다음과 같은 요소들을 잠재적 변인으로 설정하고자 한다. 첫째, 도서 보유량이나 정보 검색 시스템 보유 여부 등과 같은 학교의 물리적 환경, 둘째, 학교의 체계적인 어휘 교육 지원 시스템(교실 내 어휘 교수학습 양상, 교사의 어휘 교육에 대한 태도 등 포함).

5) 학교의 어휘 교수학습 상황은 그간 어휘교육 연구에서 '어휘 학습 방법'의 차원으로서 다루어져 왔는데, 본고는 이를 '어휘 문식 환경'이라는 새로운 시각으로 살펴보고자 하며, 앞서 언급한 학교 풍토와 관련된 연구에서는 교수학습 상황과 같은 영역을 하나의 환경 범주로 살피고 있어 어휘 문식 환경 연구에서도 이러한 접근이 가능하리라 보았다.

3) 학습자의 어휘 문식 환경

학습자의 어휘 문식 환경에서 간과할 수 없는 요소는 ‘학습자 자신’이라는 요소이다. 학습자가 어휘 및 어휘 능력에 대해 갖고 있는 지식이나 성향, 태도 등은 학습자가 자신을 둘러싼 다양한 어휘 문식 환경을 어떻게 이해하고 대응할지를 예측하는 변인이 될 수 있다. 어휘나 어휘 능력에 대한 태도, 어휘에 대한 지식이나 전략의 보유 및 활용 여부 등 학습자의 심리적 기제는 그 자체가 보이지 않는 환경이 되어 학습자의 어휘 능력 발달의 기저 환경으로 작용할 수 있다.

한편 전술한 것처럼 언어 문식 환경에 대한 그간의 연구들이 ‘도서의 보유량’에 주목해 온 것은 읽기 활동 과정이나 그 결과가 중요한 어휘 문식 환경으로 작용할 수 있음을 함의한다. 따라서 학습자의 읽기 과정이나 그 결과에 대한 인식, 그리고 읽기에 대한 태도 등도 보이지는 않지만 어휘 학습의 추상적 기저 환경으로 작용할 수 있다.

다른 한편으로, 그동안 학습자의 어휘 능력에 영향을 미치는 요인으로 성별 요인이 논의된 바 있다. 만약 어휘 능력에 성별 차이가 존재한다면, 어휘 능력에 영향을 미치는 변인들의 영향력의 유무나 크기가 성별에 따라 다르다는 것이므로, 어휘 능력의 성별 차이가 어디에서 기인하는지를 밝히는 것이 교육적 처치를 위해 중요하다고 할 수 있다. 따라서 성별 차이가 어휘 학습 환경에 대한 학습자의 인식이나 대응 방식의 변수가 되는지 여부를 검토해 볼 필요도 있을 것이다.

따라서 본고에서는 학습자의 성별 요인을 포함하여 학습자가 어휘 및 어휘 능력에 대해 가지고 있는 인식과 태도, 읽기 과정 및 결과에 대한 인식과 태도 등도 주요 분석 요인에 포함하고자 한다.

지금까지의 논의를 바탕으로 본고는 어휘 문식 환경을 크게 ‘가정’과 ‘학교’로 나누어 살펴되 ‘학습자’의 특성을 추가하여 총 세 가지 측면에서 어휘 문식 환경을 조사하고자 한다. 이에 따라 본고는 ‘가정의 어휘 문식 환경, 학교의 어휘 문식 환경, 학습자의 어휘 문식 환경’을 학습자의 어휘 능력에

영향을 미치는 주요 변인으로 설정하고자 한다. 이들 세 가지 변인과 그 하위 요소들은 후술되겠지만 탐색적 요인 분석과 확인적 요인 분석을 통해 본고가 설정한 범주 설정이 타당한지 여부를 통계적으로 검증하였으며 통계적으로 타당하다고 인정된 요인들의 경우 영향 관계 분석이 세밀하게 이루어졌다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본고에서는 전국의 중학교 3학년을 모집단으로 설정하여 조사를 진행하였다.⁶⁾ 선행 연구들을 살펴보면, 학습자의 연령이 낮을수록 가정 등의 문식 환경의 영향을 많이 받고, 연령이 높아질수록 학교나 학습자 개인의 환경 요인에 영향을 많이 받는 것으로 나타났는데, 중학교 학습자의 경우 가정, 학교, 학습자 환경 요인이 어휘 능력의 발달에 복합적으로 작용할 것이라 기대할 수 있다.

전국적으로 고르게 표집을 하는 것을 목표로 하였으나, 비수도권의 경우 조사 참여자를 모집하는 데 어려움이 많아 수도권(서울, 경기, 인천)과 비수도권(서울, 경기, 인천 외 지역)의 비율을 동일하게 모집하지는 못하였다.⁷⁾ 조사에 참여한 인원은 전국 24개 중학교에서 표집된 수도권 1,479명, 비수

6) 조사는 한국교육방송공사(EBS) '당신의 문해력' 제작팀의 도움을 받아 이루어졌다. 학습자 및 학교의 동의를 구하고, 섭외를 하고 검사를 실시하는 등의 모든 절차는 EBS의 지원 하에 이루어졌다.

7) 2020년 교육부 기본 통계에 따르면 수도권과 비수도권의 중학교 3학년 학생 수는 각각 202,460명, 210,719명으로 나타나 대략 1:1의 비율을 보이고 있다.

도권 725명의 총 2,204명이다. 조사는 2020년 8월 중 이루어졌다. 이들은 후술될 어휘 능력 조사지(총 60 문항), 어휘 문식 환경 조사지(총 60 문항) 모두에 응답하였다. 문항 수가 상당하기 때문에 성실하게 응답하지 않은 응답자를 제거하는 과정을 거쳤다. 또한 OMR 카드를 이용하여 실시한 조사에서 응답자를 식별할 수 있는 정보(반, 번호)를 제대로 표기하지 않은 응답자도 제외하였다. 그 결과 본고에서 분석 대상으로 삼은 인원은 수도권 1,343명, 비수도권 663명, 총 2,006명이다. 이는 2020년 기준 전국의 중학교 3학년 학생 수인 413,179명의 0.486%⁸⁾에 해당한다. 분석 대상자의 53.888%(1,081명)가 남학생이며, 46.112%(925명)가 여학생으로 남녀 비율은 1:1에 가깝다.

2. 조사 도구

1) 어휘 능력 조사지

어휘 능력 조사지는 (주)납말에서 제공하고 있는 ‘우리말 어휘력 검사’를 활용하였다. 이 검사지는 서울대 국어교육연구소에 의뢰하여 민현식 교수팀이 개발한 것으로(민현식·박재현·신명선·남가영·강남옥·이기연 외, 2006), ‘어휘의 사전적 의미, 어휘의 적절한 사용, 어휘의 의미 관계’의 세 영역으로 구성되어 있으며, 각 영역은 다시 하위 영역으로 구분된다. 우리말 어휘력 검사는 검사 대상에 따라 총 7급으로 나뉘는데, 본고에서는 중학교 3학년에서 고등학교 1학년에 적합한 3급 문항을 사용하였다. 3급 검사지의 검사 영역 및 유형은 <표 2>와 같다. 각 영역별로 20문항으로 구성되어 있으며, 총 문항 수는 60문항, 만점은 100점이다. 본고에서는 해당 도구를 통해 도출된 ‘어휘 점수’를 학습자의 어휘 능력을 보여주는 지표로 삼아 분석을 실시하였다.

8) 본고에 제시된 숫자는 모두 소수점 넷째자리에서 반올림하였다.

〈표 2〉 우리말 어휘력 검사지의 검사 영역 및 유형(문항 수)

검사 영역	검사 유형(내용)
어휘의 사전적 의미(20)	정확한 표기와 발음
	어휘의 사전적 의미
어휘의 의미 관계(20)	한 어휘가 가진 여러 가지 의미
	유의어, 반의어 등 어휘의 의미 관계
	문맥에 따른 어휘 의미의 차이
어휘의 적절한 사용(20)	다른 어휘로 바꿔 쓰기
	문맥과 상황에 맞는 어휘의 적절한 사용
	어휘 사용의 제약 인식

우리말 어휘력 검사는 김광해(2003)의 등급별 어휘 결과를 보완하여 난이도가 부여된 23만여 개의 어휘 데이터베이스를 바탕으로 어휘 능력을 측정하고 있으며 2006년 이후 수만 명의 학생들을 대상으로 검사를 시행하여 그 타당성과 신뢰성을 인정받아 왔다(<https://www.natmal.com> 참조). 해당 검사는 (주)날말을 통해 유료로 서비스되고 있다.

2) 어휘 문식 환경 조사지

본고에서는 어휘 문식 환경을 크게 ‘학습자 자신’, ‘학습자가 속한 가정’, ‘학습자가 속한 학교’라는 세 범주로 나누어 조사지를 개발하였다. 첫 번째 범주는 ‘가정의 어휘 문식 환경’이라고 명명할 수 있으며, 어휘와 어휘 능력에 대한 가족들의 태도, 가정의 물리적인 언어 환경, 가족 간 언어활동 양상으로 나누었다. 두 번째 범주는 ‘학교의 어휘 문식 환경 범주’로 명명할 수 있으며, 학교에서의 어휘 교수학습 상황, 학교의 물리적인 언어 환경으로 나누었다. 마지막 범주는 ‘학습자의 어휘 문식 환경’으로 명명할 수 있으며, 학습자 스스로 가지고 있는 어휘와 어휘 능력에 대한 태도, 학습자의 어휘 학습

양상 및 어휘 학습 태도, 학습자의 언어활동 양상으로 나누었다.

본고는 어휘 문식 환경과 어휘 능력의 관계에 대한 실증적 연구가 축적되지 못한 상황에서 이루어졌기 때문에, 기존 연구들에서 제시한 요인들을 검증하는 확인적 성격의 연구가 아닌 연구진의 가설을 검증하는 탐색적 성격을 띤다. 이에 따라 본고에서는 학습자의 어휘 능력과 관련을 맺는다고 연구진이 판단한 요인들을 가급적 많은 문항으로 개발하여 이들이 어떻게 범주화되는지 탐색적 요인 분석을 통해 알아보고자 하였다.

각 범주의 문항들은 중학교 3학년 학습자들이 이해 가능한 언어로 쉽게 기술되었다. 어휘 문식 환경 조사지는 연구진(국어교육학 박사 3인)의 수차례 검토를 통해 완성되었다. 연구진이 문장별 내용을 검토하고 토의하면서 어휘 문식 환경에 속하는 제반 요소들을 최대한 문항화하여 잠재적 요소들을 선별하였으며 문장을 간결화하여 오해를 줄이고자 노력하였다.

또한 기초 정보 문항에서는 국어 성적, 학교 성적, 어휘 능력에 대한 자기 보고, 학습자의 성별, 부모님의 학력이 조사되었다. 학습자의 어휘 능력은 어휘 능력 검사지를 통해 측정되지만 측정 결과를 보완하는 차원에서 학습자의 국어 성적과 학교 성적, 어휘 능력에 대한 자기 보고 등을 조사하였다. 한편 학습자의 성별은 학습자의 특성을 살필 수 있는 보완 자료로서 어휘 문식 환경에 대한 성별 인식 차이 확인을 위해 조사되었다. 부모님의 학력은 가정의 어휘 문식 환경을 해석할 때 참조할 수 있는 기초 자료로 삼기 위해 제시하였으며, 그 자체로도 가정의 어휘 문식 환경이 될 수 있다고 보았다.⁹⁾

모든 문항은 5점 리커트 척도를 사용하였다. 조사 문항 예시는 다음 <표 3>과 같다. 지면 관계상 전체 문항은 제시하지 않았다.

9) 후술하겠지만 기초 정보 문항 중 학습자의 성별, 부모의 학력만이 분석에 사용되었다.

〈표 3〉 어휘 문식 환경 조사 문항 예시(문항 수)

범주	문항 예시(일부)	
Ⅰ. 가정의 어휘 문식 환경 (17)	1. 어휘와 어휘 능력에 대한 태도(5)	1. 우리 가족(부모님, 형제, 자매)은 평소에 신문, 잡지, 책 등을 즐거 보는 편이다. ... 5. 우리 가족(부모님, 형제, 자매)은 어휘를 찾기 위해 사전이나 인터넷을 자주 이용한다.
	2. 가정의 물리적인 언어 환경(6)	6. 우리 집에는 교과서나 문제집 외에도 내가 읽을 만한 책이 많이 있다. ... 11. 집 근처에 편하게 이용할 수 있는 도서관, 도서 대여점, 서점 등이 있다.
	3. 가족 간의 언어활동 양상(6)	12. 부모님께서서는 어릴 때 나에게 책을 즐겨 읽어 주셨다. ... 17. 우리 가족(부모님, 형제, 자매)은 사회적 문제, TV나 책의 내용 등에 관해 대화를 자주 한다.
Ⅱ. 학교의 어휘 문식 환경 (13)	1. 어휘 교수학습 상황(9)	18. 우리 학교에서는 어휘를 체계적으로 교육하고 있다. ... 26. 국어 과목이 아닌 과목에서도 선생님이 수업 중에 옹어나 어휘에 대한 설명을 따로 해 주신다.
	2. 학교의 물리적인 언어 환경(4)	27. 우리 교실에는 자유롭게 이용할 수 있는 학급문고(책들)가 있다. ... 30. 우리 학교에는 학생들이 자유롭게 이용할 수 있는 검색용 컴퓨터나 컴퓨터실이 있다.
Ⅲ. 학습자의 어휘 문식 환경 (25)	1. 어휘와 어휘 능력에 대한 태도(8)	31. 나는 어휘 능력이 매우 중요하다고 생각한다. ... 38. 또래보다 어려운 어휘를 잘 알고 있고 적절하게 쓰는 친구를 보면 부럽다.
	2. 어휘 학습 양상 및 어휘 학습 태도(8)	39. 나는 나의 어휘 능력 향상을 위해 따로 어휘 공부를 하고 있다. ... 46. 나는 모르는(어려운, 낯선) 어휘가 있으면 또래 친구들에게 물어 본다.
	3. 언어활동 양상(9)	47. 나는 평소에 짬이 나면 유튜브나 TV를 자주 본다. ... 55. 친구들과 사회적 문제, TV나 책의 내용 등에 관해 대화를 자주 한다.
기초 정보	국어 성적, 학교 성적, 어휘 능력, 성별, 부모님의 학력	

IV. 연구 결과

본고에서는 Excel 2013과 SPSS 24를 통해 기본적인 통계 분석과 탐색적 요인 분석, 신뢰도 분석을 하였고, AMOS 26을 통해 확인적 요인 분석과 구조 방정식 모형 분석을 하였다.

1. 탐색적 요인 분석과 신뢰성 분석

먼저 본 연구에서 설정한 변수들이 어떻게 범주화되는지를 살펴보기 위해 탐색적 요인 분석(Exploratory Factor Analysis)을 실시하였다. 그리고 연구 모형에 포함된 요인들을 구성하는 항목들의 내적 일관성을 살펴보기 위해 크론바흐 알파 계수를 확인하였다.

먼저 탐색적 요인 분석 방법으로 직각 회전 방법(varimax)을 사용하였으며, 요인 추출 방법으로는 주성분 분석을 사용하였다. 요인 적재치는 절댓값이 .4 이상이면 유의한 변수로 간주하나 이후 구조 방정식 모형 분석을 원활히 진행하기 위해서는 .5 이상이어야 중요한 의미를 가지는 변수로 가치가 있다고 본다(조철호, 2021: 169-170). 본고에서도 .5 이상의 요인 적재치를 보이는 항목만을 해당 구성 개념의 요인으로 보았다.

그 결과 Ⅲ장에 제시한 어휘 문식 환경 중 가정의 어휘 문식 환경은 하위분류 되지 않고 이들 중 일부 문항이 하나의 요인을 이루는 것으로 나타났다. 또한 부모의 학력은 하나의 요인을 이루는 것으로 나타났다. 다음으로 학교의 어휘 교수학습 상황 9문항 중 7문항이 하나의 요인을 이루는 것으로 나타났다. 학교의 물리적인 언어 환경은 단일 차원을 이루지 않았다. 학습자의 어휘 문식 환경과 관련해서는 어휘 능력에 대한 태도, 어휘 학습 적극성, 읽기를 재미가 서로 다른 요인으로 도출되는 것으로 나타났다. 탐색적 요인 분석 결과와 신뢰도 분석 결과는 다음 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 탐색적 요인 분석 결과와 신뢰도 분석 결과(고유치순)

구성 개념	항목 수	요인 적재치						크론바흐 알파
		요인 1	요인 2	요인 3	요인 4	요인 5	요인 6	
학교의 어휘 교수학습 상황	7	.702 .516 .733 .802 .699 .774 .528						.820
가정의 어휘 문식 환경	8		.556 .592 .586 .577 .553 .641 .712 .713		.360			.804
어휘 학습 적극성	3			.722 .832 .848				.819
어휘 능력에 대한 태도	2				.778 .855			.735
읽기를 즐기	2					.749 .789		.611
부모의 학력	2						.863 .851	.681
고유치		5.538	2.679	1.975	1.327	1.192	1.146	-
설명된 분산의 %		14.386	14.080	9.631	6.687	6.551	6.405	57.739

* 요인 적재치 .3 이상만 표시함.

탐색적 요인 분석 결과 본고에서 조사한 학습자의 어휘 문식 환경은 총 6개의 요인으로 요약되었으며, 이 요인들은 전체 변수의 57.739%를 설명하는 것으로 나타나 설명력이 양호하였다. 다음으로 신뢰도 분석의 결과 모든 항목이 허용치인 .6(Nunnally, 1978)을 상회하고 있어 요인별 내적 일관성

에도 문제가 없음을 확인하였다. 또한 측정 변인의 표준왜도와 표준침도 분석 결과 모두 정상분포 조건을 충족함을 확인하였다.

2. 측정 모형 분석

1절에서 탐색적 요인 분석을 통해 요인과 각각의 문항을 확인한 뒤, 확인적 요인 분석(Confirmatory Factor Analysis)을 통해 측정 모형의 타당성을 분석하였다. 확인적 요인 분석에는 최대 우도법(Maximum Likelihood Estimation)을 이용하였으며, 모형의 적합도 지수를 통해 모형을 평가하였다.

이 과정에서 표준 요인 적재치가 낮은 문항을 삭제하였다. 요인 적재치는 요인과 해당 문항 사이의 관계를 표현하는 것으로서 요인 적재치가 낮으면 해당 문항은 해당 요인을 측정하는 데 도움이 되지 못함을 의미한다. 표준 요인 적재치는 요인 적재치를 다른 항목과 비교할 수 있도록 표준화한 것이다. 표준 요인 적재치는 3을 넘어야 하며(Hair, et al., 1995), .7을 넘으면 바람직한 것으로 보므로(조철호, 2021: 264) 본고에서는 .5를 넘지 못하는 문항은 삭제하였다. 결과적으로 학교의 어휘 교수학습 상황 요인의 2개 항목을 삭제하고 다시 측정 모형 분석을 실시하였다. 그 결과 표준 요인 적재치가 만족할 만한 수준으로 나타났으며, t값도 모두 통계적으로 유의하게 나타나 본 모형을 구성하는 각 구성 개념의 척도들은 집중 타당성을 가지고 있다고 평가할 수 있다.

다음으로 확정된 요인과 항목에 대하여 구성 개념 신뢰도를 계산하였다. 구성 개념 신뢰도란 지표의 내적 일관성을 말하며, 수용 가능한 신뢰도 수준은 .7 이상이다. 그 공식은 다음과 같다(배병렬, 2016: 205).

$$\begin{aligned} \bullet \text{ 구성 개념 신뢰도} &= (\text{표준 요인 적재치의 합})^2 / \\ &[(\text{표준 요인 적재치의 합})^2 + \text{측정 오차의 합}] \end{aligned}$$

이상의 분석 결과를 표로 제시하면 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 측정 모형 분석 결과(최종)

구성 개념 (요인)	항목	요인 적재치	표준 요인 적재치	t	p	구성 개념 신뢰도(CR)
부모의 학력	아버지	1.000	.669	-	-	.795
	어머니	.973	.786	11.014	.000	
가정의 어휘 문식 환경	가정1	1.000	.593	-	-	.867
	가정2	.780	.529	19.075	.000	
	가정3	.984	.541	19.390	.000	
	가정4	.787	.550	19.650	.000	
	가정5	.952	.555	19.771	.000	
	가정6	.820	.550	19.649	.000	
	가정7	1.104	.641	21.956	.000	
	가정8	1.267	.708	23.431	.000	
학교의 어휘 교수학습 상황	학교1	1.000	.660	-	-	.888
	학교2	1.056	.686	25.385	.000	
	학교3	1.338	.789	27.970	.000	
	학교4	1.033	.621	23.417	.000	
	학교5	1.185	.721	23.368	.000	
어휘 능력에 대한 태도	태도1	1.000	.915	-	-	.844
	태도2	.781	.639	16.488	.000	
어휘 학습 적극성	학습1	1.000	.715	-	-	.893
	학습2	1.208	.804	30.935	.000	
	학습3	1.058	.825	31.219	.000	
읽기를 즐김	읽기1	1.000	.678		-	.723
	읽기2	.907	.649	15.086	.000	
$\chi^2=1217.309, df=194, p=.000, RMSEA=.051$ GFI=.944, AGFI=.927, IFI=.923, NFI=.909						

구성 개념 신뢰도는 모두 .7을 상회하는 것으로 나타났으며, 적합도 지수의 경우 GFI, AGFI, IFI, NFI가 모두 .9 이상으로 나타났고, RMSEA의 경우에도 .051로 나타나 양호한 모형인 것으로 판명되었다.¹⁰⁾¹¹⁾ 또한 요인들 간의 상관계수가 모두 .8 이하로 나타나 변별 타당도 역시 확보된 것으로 나타났다(문수백, 2009).

이상으로 본고에서는 <표 5>에 제시된 측정 모형을 최종적인 연구 모형으로 설정하였다. 각 요인을 구성하는 구체적인 문항은 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 요인별 문항 내용(총 22문항)

구성 개념 (요인)	항목	문항
부모의 학력	아버지	나의 아빠(혹은 남성 보호자)는 ①초졸 이하/②중졸 이상/③고졸 이상/④대학 졸/⑤대학원 졸)이다.
	어머니	나의 엄마(혹은 여성 보호자)는 ①초졸 이하/②중졸 이상/③고졸 이상/④대학 졸/⑤대학원 졸)이다.
가정의 어휘 문식 환경	가정1	우리 가족(부모님, 형제, 자매)은 평소에 신문, 잡지, 책 등을 즐겨 보는 편이다.
	가정2	우리 가족(부모님, 형제, 자매)은 평소에 정확하고 적절한 어휘를 사용하려고 노력한다.
	가정3	우리 가족(부모님, 형제, 자매) 중에 어휘 능력의 중요성에 대해 자주 말하는 사람이 있다.
	가정4	우리 집에는 교과서나 문제집 외에도 내가 읽을 만한 책이 많이 있다.

10) GFI, AGFI, IFI, NFI는 .9 이상이면 부합도가 좋다고 할 수 있으며, RMSEA 값은 .05 이하면 좋다고 본다. 각 적합도 지수에 대한 상세한 통계적 설명에 대해서는 배병렬(2016: 192-202)을 참조하기 바란다.

11) 카이제곱(χ^2) 값의 경우, 카이제곱 값이 작고 확률값이 크면 모델이 자료에 적합하다고 평가하고, 반대의 경우에는 모델이 자료에 적합하지 않다고 평가된다. 그러나 카이제곱 값은 표본에 크기에 영향을 많이 받아 표본이 커질수록 귀무가설이 기각될 확률이 높아진다. 따라서 이 경우 카이제곱 값에만 전적으로 의존하기보다는 다른 여러 가지 적합도 지수를 고려할 필요가 있다(배병렬, 2016: 193-194). 본고의 경우 비교적 큰 표본을 사용하고 있으므로 카이제곱 값 대신 다른 적합도 지수를 이용하여 모델 적합도를 평가하였다.

	가정5	우리 집에는 국어사전, 속담사전, 백과사전 등이 많이 있다.
	가정6	부모님께서는 어릴 때 나에게 책을 즐겨 읽어 주셨다.
	가정7	부모님께서는 내가 글을 쓰거나 책을 읽을 때 자주 지도해 주신다.
	가정8	우리 가족(부모님, 형제, 자매)은 나에게 좋은 읽기 자료를 자주 권해 준다.
학교의 어휘 교수학습 상황	학교1	우리 학교에서는 어휘를 체계적으로 교육하고 있다.
	학교2	선생님은 어휘 학습의 중요성을 강조하신다.
	학교3	선생님은 어휘 학습 방법을 상세히 설명해 주신다.
	학교4	선생님은 어휘만을 위한 시간을 따로 내어 어휘를 가르쳐 주신다.
	학교5	선생님은 어휘를 다양한 방식으로 가르쳐 주신다.
어휘 능력에 대한 태도	태도1	말을 하거나 글을 쓸 때 정확하고 적절한 어휘를 잘 쓰는 사람을 보면 멋있다는 생각이 든다.
	태도2	또래보다 어려운 어휘를 잘 알고 있고 적절하게 쓰는 친구를 보면 부럽다.
어휘 학습 적극성	학습1	나는 모르는(어려운, 낯선) 어휘가 있을 때 바로 뜻을 알기 위해 노력한다.
	학습2	나는 모르는(어려운, 낯선) 어휘의 뜻을 알아보기 위해 종종 종이 사전이나 인터넷 사전을 찾는다.
	학습3	나는 모르는(어려운, 낯선) 어휘의 뜻을 알아보기 위해 인터넷 포털(네이버, 다음, 구글 등) 검색을 한다.
읽기를 즐김	읽기1	나는 평소에 소설 같은 문학 작품을 읽는 것을 즐긴다.
	읽기2	나는 평소에 과학이나 역사 같은 다양한 분야의 교양서적이나 신문 등을 읽는 것을 즐긴다.

3. 구조 모형의 검증

마지막으로 구조 모형을 검증하였다. 그 결과는 다음과 같다.

〈표 7〉 구조 모형의 부합도 검증 결과(n=2,006)

χ^2	p	df	GFI	AGFI	IFI	NFI	RMSEA
1324.337	.000	210	.941	.923	.918	.905	.051

모형의 적합도를 나타내는 GFI, AGFI, CFI, IFI, NFI가 .9 이상으로 나타나고, RMSEA가 .05 수준으로 나타나 적합한 모형으로 나타났다. 이는 본 연구에서 설정한 개념들 간의 상관관계가 인과관계로 설명될 수 있음을 의미한다.

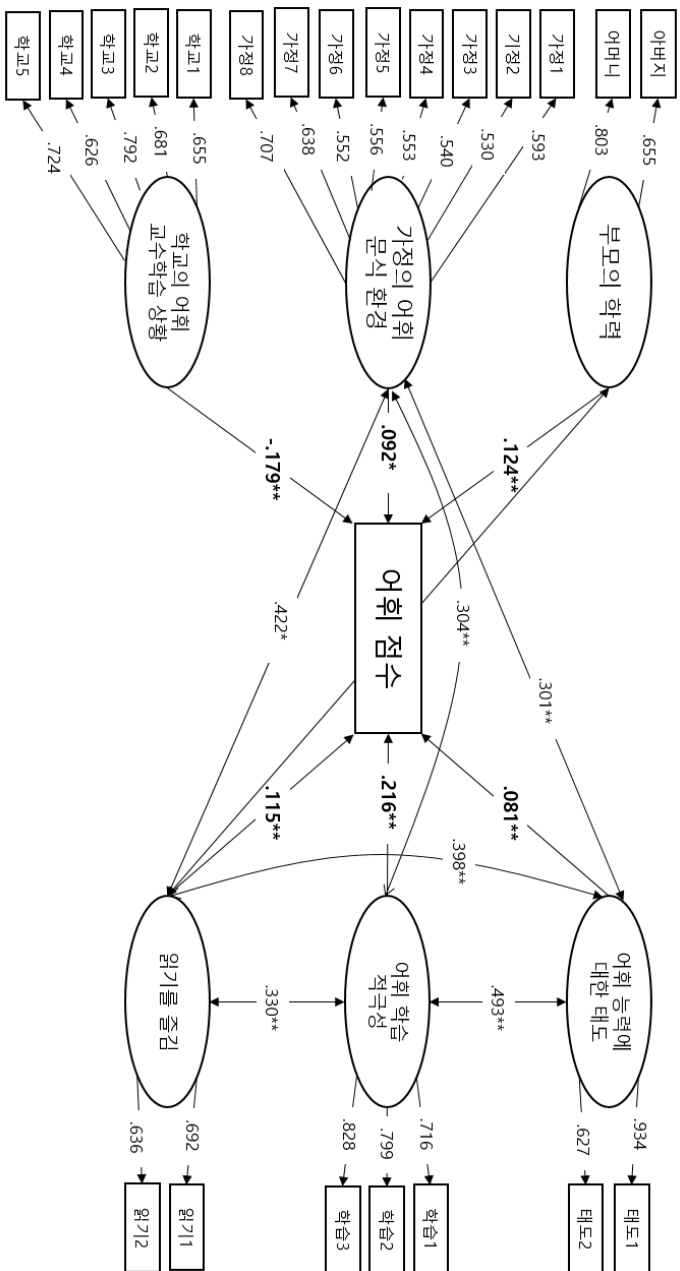
이에 따라 ‘부모의 학력, 가정의 어휘 문식 환경, 학교의 어휘 교수학습 상황, 어휘 능력에 대한 태도, 어휘 학습 적극성, 읽기를 즐길’이 어휘 점수에 미치는 영향력을 검증한 결과는 다음 <그림 2>와 같다.

검증 결과 본고에서 설정한 6개의 요인 모두가 어휘 점수에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다($|t| > 1.96, p < 0.05$). 이 중 ‘학교의 어휘 교수학습 상황 → 어휘 점수’의 경우 초기에 연구진이 염두에 둔 방향과는 반대의 결과가 도출되었다. 분석 결과는 다음 <표 8>과 같다.

<표 8> 어휘 문식 환경과 어휘 점수의 관계에 대한 인과분석 결과

경로	비표준	표준	<i>t</i>	<i>p</i>
부모의 학력 → 어휘 점수	3.510	.124	4.428	.000
가정의 어휘 문식 환경 → 어휘 점수	1.780	.092	2.513	.012
학교의 어휘 교수학습 상황 → 어휘 점수	-3.815	-.179	-7.025	.000
어휘 능력에 대한 태도 → 어휘 점수	1.043	.081	2.980	.003
어휘 학습 적극성 → 어휘 점수	3.766	.216	7.338	.000
읽기를 즐길 → 어휘 점수	1.798	.115	3.164	.002

* 요인 간의 상관계수는 절댓값 .3 이상인 경우에만 제시함.



〈그림 2〉 구조 모형의 표준화 경로계수

비표준화 경로계수는 척도 점수를 그대로 반영하고 있는 것으로, 예컨대 ‘어휘 학습 적극성 → 어휘 점수’의 경우 어휘 학습을 적극적으로 한다는 학습자의 척도 점수가 1점 증가할 때마다, 어휘 점수는 3.766점 상승함을 의미한다. 이와 달리 표준화 경로계수는 다른 경로와의 비교를 위한 것으로, 표준화 경로계수(이하 β)를 통해 각 요인의 상대적인 영향력의 크기를 알 수 있다. 영향력의 크기는 어휘 학습 적극성($\beta=.216, t=7.338$), 부모의 학력($\beta=.124, t=4.428$), 읽기를 즐김($\beta=.115, t=3.164$), 가정의 어휘 문식 환경($\beta=.092, t=2.513$), 어휘 능력에 대한 태도($\beta=.081, t=2.980$) 순으로 나타났다. 또한 학교의 어휘 교수학습 상황은 어휘 점수에 역방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났는데($\beta=-.179, t=-7.015$), 이는 학교의 어휘 교수학습 상황을 부정적으로 인식할수록 학습자의 어휘 점수가 낮게 나타났음을 의미한다.

또한 어휘 학습 요인들 간의 상관관계를 살펴보면, ‘어휘 능력에 대한 태도 ↔ 어휘 학습 적극성($r=.493^{**}$)’, ‘가정의 어휘 문식 환경 ↔ 읽기를 즐김($r=.398^{**}$)’, ‘어휘 능력에 대한 태도 ↔ 읽기를 즐김($r=.398^{**}$)’, ‘어휘 학습 적극성 ↔ 읽기를 즐김($r=.330^{**}$)’, ‘어휘 학습 적극성 ↔ 가정의 어휘 문식 환경($r=.304^{**}$)’, ‘어휘 능력에 대한 태도 ↔ 가정의 어휘 문식 환경($r=.301^{**}$)’의 경우 상관계수가 .3 이상으로 나타나 뚜렷한 상관관계를 가지는 것으로 분석되었으며, 그 외의 요인들 간의 관계는 뚜렷한 상관을 보이지 않는 것으로 나타났다.¹²⁾ 보다 자세한 결과 분석은 V장에서 논의하도록 한다.

4. 성별에 따른 어휘 문식 환경의 영향력 차이

이 절에서는 성별에 따라 어휘 문식 환경의 영향력의 유무나 크기에 차이가 있는지 통계적 방법을 이용하여 검증하기 위해 다집단 비교 구조 방정식 모형(multi-group SEM) 분석을 이용하였다. 다집단 비교 분석은 집단별

12) 상관계수의 해석은 김석우(2007: 97)를 참조하였다.

로 동일한 경로의 경로계수가 같다는 제약을 한 뒤, 이러한 가설을 통계적으로 검증하는 방법이다.¹³⁾ 분석에 앞서 성별에 따라 어휘 점수에 통계적 차이가 있는지 독립표본 t 검정을 통해 살펴보았다. 성별에 따른 어휘 점수의 기술통계 결과 및 t 검정 결과는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 성별에 따른 어휘 점수의 기술통계 및 t 검정 결과

성별	N	평균	표준편차	평균 차이	p
남	1,081	65.468	15.711	4.061	.000
녀	925	69.529	14.912		

그 결과 남녀 학습자의 어휘 점수는 통계적으로 차이가 있었으며, 여학생 집단의 어휘 점수의 평균이 남학생 집단에 비해 4.061점 더 높은 것으로 나타났다.¹⁴⁾

다음으로 다집단 비교 구조 방정식 모형 분석을 실시하였으며, 그 결과는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 집단별 인과분석 결과

경로	구분	비표준화 경로계수	표준화 경로계수	t	p	다집단 비교 분석
부모의 학력 → 어휘 점수	전체	3.510	.124	4.428	.000	-
	남학생	3.025	.134	3.561	.000	차이 없음.
	여학생	1.468	.068	1.403	.161	

13) 지면 관계상 상세한 과정은 제시하지 않았다. 다집단 비교 구조 방정식 모형에 대해서는 조철호(2021: 337-360)을 참조하길 바란다.

14) 조사 대상과 조사 도구가 본고와 상이하긴 하지만, 박재현·이관희(2011)에서 10대~40대를 대상으로 조사한 바에 따르면 여성의 평균 어휘 점수가 남성보다 높게 나타났다.

가정의 어휘 문식 환경 → 어휘 점수	전체	1.780	.092	2.513	.012	-
	남학생	2.979	.167	3.077	.002	차이 없음.
	여학생	.916	.059	1.109	.267	
학교의 어휘 교수학습 상황 → 어휘 점수	전체	-3.815	-.179	-7.025	.000	-
	남학생	-3.523	-.160	-4.662	.000	차이 없음.
	여학생	-4.021	-.193	-5.180	.000	
어휘 능력에 대한 태도 → 어휘 점수	전체	1.043	.081	2.980	.003	-
	남학생	.204	.016	.457	.648	남학생 < 여학생
	여학생	2.492	.146	3.413	.000	
어휘 학습 적극성 → 어휘 점수	전체	3.766	.216	7.338	.000	-
	남학생	2.962	.192	4.582	.000	차이 없음.
	여학생	3.907	.230	5.009	.000	
읽기를 즐기 → 어휘 점수	전체	1.798	.115	3.164	.002	-
	남학생	.955	.055	1.147	.252	차이 없음.
	여학생	2.150	.137	2.560	.010	
남학생	X ² =968.467 df=211, p=.000, RMSEA=.058 GFI=.924, AGFI=.901, IFI=.901, NFI=.876					
여학생	X ² =921.068, df=211, p=.000, RMSEA=.060 GFI=.919, AGFI=.894, IFI=.879, NFI=.849					

먼저 부모의 학력의 경우 남학생 집단에 있어서는 어휘 점수에 대하여 유의미한 인과관계를 보였으나, 여학생 집단에서는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 다음으로 가정의 어휘 문식 환경 역시 남학생 집단에서는 어휘 점수에 대하여 유의미한 인과관계를 보였으나 여학생 집단에서는 유의하지 않았다. 학교의 어휘 교수학습 상황의 경우 남녀 두 집단 모두에서 유의한 음의 관계를 보였으며, 여학생의 경로계수의 절댓값이 더 큰 것으로 나타났다. 이는 여학생 집단에서 학교의 어휘 교수학습 상황을 부정적으로 인식할수록

어휘 점수가 높아지는 정도가 더 크다고 할 수 있다. 다음으로 어휘 능력에 대한 태도는 남학생 집단에서는 어휘 점수에 대하여 인과관계가 유의하지 않았으나, 여학생 집단에서는 유의한 것으로 나타났다. 어휘 학습 적극성의 경우 두 집단 모두에서 어휘 점수에 대한 유의미한 인과관계를 가지는 것으로 나타났으며, 영향력의 크기는 여학생 집단에서 더 크게 나타났다. 마지막으로 읽기를 즐길 경우 남학생 집단에 있어서는 어휘 점수에 대하여 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 여학생 집단에서는 유의미한 인과관계를 가지는 것으로 나타났다.

정리하면, 남학생 집단의 경우 ‘어휘 학습 적극성($\beta=.192$), 가정의 어휘 학습 상황($\beta=.167$), 학교의 어휘 교수학습 상황($\beta=-.160$), 부모의 학력($\beta=.134$)’ 순으로 어휘 점수에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 여학생 집단의 경우 ‘어휘 학습 적극성($\beta=.230$), 학교의 어휘 교수학습 상황($\beta=-.193$), 어휘 능력에 대한 태도($\beta=.146$), 읽기를 즐길($\beta=.137$)’ 순으로 어휘 점수에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

다집단 비교 분석 결과 나머지 변수에서는 집단 간 차이가 없는 것으로 나타났으나, ‘어휘 능력에 대한 태도’는 남학생과 여학생 집단에서 차이를 보였으며, 해당 변수는 여학생의 어휘 점수에 보다 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. <표 10>에서 살펴볼 수 있듯이 집단별로 각 변수별 경로계수의 크기에는 차이가 있었으나, ‘어휘 능력에 대한 태도’를 제외한 나머지 변수의 경우 모형의 동일성을 기각할 만큼의 차이는 없는 것으로 해석할 수 있다.

V. 논의 및 결론

지금까지의 연구 결과를 그 시사점을 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 어휘 문식 환경에 대한 요인 분석 결과 본고에서 조사한 어휘 문

식 환경은 ‘부모의 학력, 가정의 어휘 문식 환경, 학교의 어휘 교수학습 상황, 어휘 능력에 대한 태도, 어휘 학습 적극성, 읽기를 즐김’의 6가지 요인으로 범주화되었다. 이를 앞서 논의한 어휘 문식 환경의 범주에 근거하여 논의하면, 먼저 부모의 학력과 가정의 어휘 문식 환경은 ‘가정’과 관련된 범주로서 전자는 정신적 속성을 띠며, 후자는 정신적, 물리적 속성을 모두 띠고 있다. 학교의 어휘 교수학습 상황은 ‘학교’와 관련된 범주로서 주로 교사의 어휘 교수학습 방식과 관련된 정신적 속성을 띤다. 나머지 어휘 능력에 대한 태도, 어휘 학습 적극성, 읽기를 즐김은 ‘학습자’와 관련된 범주로서 모두 정신적 속성을 띤다. 본고에서 조사한 어휘 문식 환경은 가정, 학교, 학습자 범주를 두루 포괄하며, 대부분 정신적 속성과 관련된 요인들이라 정리할 수 있다.

둘째, 어휘 문식 환경이 학습자의 어휘 능력에 미치는 영향력을 살펴본 결과, ‘부모의 학력, 가정의 어휘 문식 환경, 학교의 어휘 교수학습 상황, 어휘 능력에 대한 태도, 어휘 학습 적극성, 읽기를 즐김’ 모두가 어휘 능력에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그 영향력은 ‘어휘 학습 적극성, 부모의 학력, 읽기를 즐김, 가정의 어휘 문식 환경, 어휘 능력에 대한 태도’ 순으로 나타났으며, ‘학교의 어휘 학습 상황’은 어휘 점수에 반대 방향으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여기서는 이러한 결과를 보다 심도 있게 해석하기 위해 어휘 점수에 따라 집단을 ‘상-하’¹⁵⁾ 집단으로 구분하여 각 요인별 양상을 살펴 보도록 한다.

먼저 ‘어휘 학습 적극성’은 학습자가 일상에서 모르는 어휘를 만났을 때 이를 적극적으로 학습하려는 태도로서, 어휘 능력과 직접적인 관련이 있을 것이라 추론해 볼 수 있다. 상 집단의 경우 어휘 학습 적극성의 세 문항 평균은 4.249점인 반면, 하 집단의 경우는 평균이 3.617점에 그쳐 집단 간 차이가 있는 것으로 나타났다. 따라서 학습자들이 학교의 교수학습 상황뿐 아니

15) 상 집단(N=680)은 상위 30% 학습자로서 어휘 점수의 평균이 83.127점이며, 하 집단(N=725)은 하위 30% 학습자로서 어휘 점수의 평균이 50.910이다.

라 일상생활 속에서도 어휘에 관심을 가지고 어휘를 학습할 수 있도록 어휘 학습의 중요성에 대한 인식, 어휘 학습 방법 등이 어휘 교육 내용으로서 보다 강조될 필요가 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 많은 선행 연구들에서 부모의 학력을 포함한 부모의 사회 경제적 지위가 학습자의 학업 성취에 영향을 미침을 보고하고 있다. 특히, 가정의 사회 경제적 지위(SocioEconomic Status)와 아동의 어휘, 읽기, 수학 능력 간의 관계를 살펴본 Bradley, et al.(2003)에 따르면 가정의 사회 경제적 지위는 부모의 학력 > 부모의 직업 > 부모의 수입 순으로 아동의 어휘에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서도 부모의 학력은 학습자의 어휘 점수에 긍정적인 영향을 미치는 유의미한 요인으로 분석되었다.

‘읽기를 즐김’은 ‘문학 작품 읽기(읽기1)’나 ‘교양서적이나 신문 읽기(읽기2)’를 즐기는 것으로, 여러 선행 연구에서 보고된 바와 같이 읽기 능력이나 읽기 태도는 어휘 능력에 긍정적인 영향을 미치며, 본고에서도 읽기를 즐기는 것이 학습자의 어휘 점수에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

‘가정의 어휘 문식 환경’은 가정의 물리적인 언어 문식 환경(가정4, 가정5)과 어휘 능력에 대한 가족의 태도(가정2, 가정3), 가족과의 상호작용(가정1, 가정6, 가정7, 가정8) 등 그 성격에 따라 다시 하위 범주화해 볼 수 있는데, 이러한 가정의 어휘 문식 환경은 학습자의 어휘 능력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 선행 연구들에서 가정의 문식 환경은 주로 학령이 어린 학습자에게 많은 영향을 미친다고 보고되었는데, 본고의 연구 결과에 따르면 중학교 3학년 학습자에게도 가정의 어휘 문식 환경이 어휘 능력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 그 영향력의 크기는 다른 요인에 비해 상대적으로 작았다.

본고에서 범주화된 ‘어휘 능력에 대한 태도’는 어휘 능력이 높은 사람에 대한 동경으로 설명될 수 있는데(태도1, 태도2), 이러한 태도는 학습자의 어휘 점수에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 경로계수는 상대적

으로 작은 것으로 나타났다. 어휘와 관련된 태도는 국어 의식(어휘적 민감성 등), 국어 문화 등을 포함하며(구본관, 2011), 어휘 사용에 대한 태도, 어휘 능력에 대한 태도(이기연, 2012) 등을 포괄하는 것으로 상당히 개념 폭이 넓은 면서도 어휘 능력에 대한 핵심 변인이라 볼 수 있는데, 본고에서 요인 분석 결과 사용한 문항은 어휘 능력의 극히 일부분만을 물었기 때문에 그 영향력은 그다지 크지 않은 것으로 나타난 것으로 해석된다.

마지막으로 ‘학교의 어휘 학습 상황’에 대한 인식이 어휘 능력에 반대 방향으로 영향을 미친다는 것은 흥미로운 결과이다. 애초에 연구진은 각 학교별로 어휘 교수학습 상황에는 차이가 있을 것이며, 이러한 요인이 학습자의 어휘 능력에 순방향으로 영향을 미치리라 가정하였다. 다시 말해, 상대적으로 어휘 점수의 평균이 높은 학교의 어휘 학습 상황이 전반적으로 더 양호할 것이라 기대한 것이다. 그러나 결과적으로 동일한 학교 내에서도 학습자에 따라 학교의 어휘 교수학습 상황에 대한 인식 결과에 큰 차이가 있었으며, 어휘 점수가 높은 학습자일수록 학교의 어휘 교수학습 상황을 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다(학교의 어휘 교수학습 상황을 객관적으로 평가한 지표를 사용한 것이 아니라, 학습자의 인식 정도를 지표로 사용했음을 주목하라). 특히 어휘 점수에 따라 ‘어휘 학습 방법 설명(학교3), 별도의 어휘 교수학습(학교4), 다양한 어휘 교수학습 방법(학교5)’ 문항의 인식 차이가 크게 나타났다. 이러한 결과는 어휘 능력이 낮은 학습자의 경우 수업 시간에 이루어지는 어휘 교수학습 자체에 큰 관심이 없기에 학교의 어휘 학습 상황을 잘 인식하지 못할 가능성이 높으며, 반대로 학교의 어휘 교수학습 상황이 어휘 능력이 높은 학습자들의 기대와 요구를 제대로 충족해 주지 못하고 있는 것으로 해석할 수 있다.¹⁶⁾ 따라서 상대적으로 어휘 능력이 낮은 학습자와 높은 학습자에게 필요한 어휘

16) 물론 이러한 결과를 전국 학교의 상황에 대한 결과로 일반화하여 해석하기는 어렵다는 점을 밝히고자 한다. 본고에서는 학교의 학업 성취도에 따른 표집을 하지 않았기 때문에, 만약 학교 간 학업 성취 격차가 큰 학교를 의도적으로 표집하여 조사를 실시한다면, 학교의 어휘 학습 상황에 대한 인식이 어휘 능력에 긍정적 영향을 끼칠 수도 있을 것이다.

교수학습 방식 등에 대한 교육적 논의가 이어질 필요가 있다.

셋째, 성별에 따라 어휘 문식 환경의 영향력에 차이가 있는지 다집단 비교를 통해 알아보았다. ‘어휘 학습 적극성’과 ‘학교의 어휘 교수학습 상황’은 남녀 모두에서 어휘 점수에 영향을 미친 반면, ‘부모의 학력’과 ‘가정의 어휘 문식 환경’은 남학생 집단에서만, ‘어휘 능력에 대한 태도’와 ‘읽기를 즐김’은 여학생 집단에서만 어휘 점수에 영향을 미쳤다. 특히 집단 간 가장 큰 차이를 보인 변인은 ‘어휘 능력에 대한 태도’로서 남학생 집단에서는 해당 변인이 어휘 점수에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타난 반면, 여학생 집단에서는 상대적으로 큰 경로계수를 보였다. 남학생 집단에서는 해당 변인의 문항 평균이 3.241점인 반면, 여학생 집단에서는 평균이 4.043점으로 나타나 평균 차이는 .802점이었다. 즉, 여학생 집단에서는 어휘 능력에 대해 긍정적으로 인식하는 정도가 남학생 집단에 비해 높았으며, 이러한 인식이 어휘 점수에 긍정적인 영향을 미쳤다고 볼 수 있다. 또한 ‘읽기를 즐김’ 역시 여학생 집단에만 유의미한 영향을 미쳤다. 이는 위와 비슷하게 남학생 집단에서 전반적인 읽기 태도가 여학생보다 낮았기 때문이다. 이러한 결과는 여학생이 남학생에 비해 현저히 높은 독서 태도를 가지고 있다는 최숙기·박기범(2012), 주영주·서혁·이소영(2012)의 결과와 일치한다. 앞서 살펴본 바와 같이 어휘 능력은 읽기 능력 또는 읽기 태도와 높은 상관을 가지므로 여학생 집단이 남학생 집단에 비해 어휘 점수가 높았던 원인 중 하나가 읽기 태도의 차이인 것으로 추론해 볼 수 있다.

이상으로 살펴본 바와 같이 남학생은 부모의 학력이나 가정의 어휘 문식 환경 등 가정 요인이 어휘 점수에 더 큰 영향을 미쳤으며, 반대로 여학생은 어휘 능력에 대한 태도, 읽기를 즐김 등 학습자 개인의 어휘 문식 환경이 어휘 점수에 더 큰 영향을 미침을 확인할 수 있었다. 이는 여러 연구에서 보고된 바와 같이 남학생이 여학생에 비해 상대적으로 어휘 학습을 포함한 국어 학습에 더 낮은 내적 동기를 가지고 있음을 보여준다. 따라서 남학생의 낮은 어휘 학습 태도 또는 어휘 능력에 대한 태도를 신장시킬 수 있는 어휘

교육적 방안 마련이 필요하다.

본 연구는 처음으로 학습자의 국어 어휘 능력에 영향을 미치는 다양한 어휘 문식 환경을 고려하여 이들의 관계를 구조 방정식 모형 분석을 통해 인과적으로 밝혔다는 점에서 연구의 의의가 있다. 이러한 논의는 그동안 이론적 혹은 경험적 근거를 통해서만 논의되어 왔을 뿐 실증적인 연구를 통해서 그 실상이 명백히 밝혀진 바가 없기에 연구사적 의의가 있다고 사료된다. 본 연구를 바탕으로 다음과 같은 후속 연구가 요청된다.

첫째, 어휘 문식 환경에 대한 요인 분석이 심화될 필요가 있다. 앞서 언급한 바와 같이 어휘 문식 환경에 대한 연구, 이들에 대한 요인 분석 연구 등이 거의 없기 때문에 본고에서는 탐색적 연구를 수행할 수밖에 없었고, 이에 따라 보다 다양한 어휘 문식 환경 변인들에 대해 다루지는 못하였다.

둘째, 다양한 학교급, 또는 학년의 모집단을 대상으로 한 어휘 능력과 어휘 문식 환경의 영향 관계에 대한 분석이 이루어져야 한다. 본고에서는 중학교 3학년이라는 특정 학년만을 대상으로 연구가 이루어져, 연구의 결과를 학습자 전체로 일반화하기 어렵다는 한계가 있다. 학습자의 어휘 능력과 어휘 문식 환경의 영향 관계는 학교급이나 학년에 따라서도 상이하게 나타날 것으로 예상되므로 이에 대한 후속 연구가 이루어져야 한다. 이를 통해 학습자가 성장해 나감에 따라 어휘 교육적으로 보다 중요한 요인이 무엇인지 밝혀낼 수 있을 것이다.

셋째, 학습자의 어휘 능력을 신장시킬 수 있는 구체적이고도 실제적인 교육 방안에 대한 논의가 필요하다. 결국 이러한 논의의 궁극적 목표가 학습자의 실제적인 어휘 능력의 신장에 있기 때문이다. 본고에서는 어휘 능력에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위한 탐색적 연구의 성격을 띠기 때문에 이러한 구체적인 교육 방안 마련에는 이르지 못하였다. 추후 학습자의 어휘 능력 신장을 주제로 한 후속 연구가 활발히 이어지기를 기대한다.

* 본 논문은 2021. 7. 31. 투고되었으며, 2021. 8. 15. 심사가 시작되어 2021. 9. 13. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 구본관(2011), 「어휘 교육의 목표와 의의」, 『국어교육학연구』 40, 27-59.
- 김광해(2003), 『등급별 국어교육용 어휘』, 서울: 박이정.
- 김석우(2007), 『기초 통계학』, 서울: 학지사.
- 문수백(2009), 『구조방정식모델링의 이해와 적용』, 서울: 학지사.
- 민현식·박재현·신명선·남가영·강남옥·이기연·이현진(2006), 『Lectio 지수를 활용한 독서능력 검사 개발 연구』, 서울: 서울대학교 국어교육과.
- 박인우·김갑수·김경·전주성(2006), 『유비쿼터스 환경을 지향하는 미래 교실 구성 방안(연구보고 CR 2006-14)』, 대구: 한국교육학술정보원.
- 박재현·이관희(2011), 「어휘 능력의 성별, 세대별 차이 연구」, 『반교어문연구』 30, 5-36.
- 배병렬(2016), 『AMOS 24 구조방정식모델링』, 서울: 청람.
- 신명호(2010), 「부모의 사회경제적 지위가 자녀의 학업성취 도에 미치는 영향에 관한 연구」, 『사회복지연구』 41(2), 217-245.
- 이기연(2012), 「국어 어휘 평가 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 이소연·조성민·구남옥·이인화·이신영(2020), 「PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생의 성취 특성 분석: 성취수준별 특성 및 학업탄력성이 있는 학생 특성을 중심으로(연구보고 RRE 2020-7)」, 진천: 한국교육과정평가원.
- 정혜승·김정자·정현선·손원숙·김종윤·민병곤(2016), 「초등학생의 학교 밖 문식 활동 빈도의 종단적 변화와 예측 요인 탐색-잠재 성장 모형의 적용」, 『국어교육』 153, 171-209.
- 조철호(2021), 『SPSS/AMOS 활용 구조방정식모형 논문통계분석』, 서울: 청람.
- 주영주·서혁·이소영(2012), 「중학교 국어 교과에서 성별에 따른 외재적 학습동기, 독서태도, 학습전략, 지각된 교수전략이 성취도에 미치는 영향력 차이 분석」, 『국어교육학연구』 45, 547-584.
- 최숙기·박기범(2012), 「읽기 성취에 대한 남학생과 여학생 간 성별 차이 분석 및 교육적 방안 탐색-PISA 2009 읽기 관련 변인을 중심으로」, 『교육과정평가연구』 15(1), 239-266.
- Barton, D. (2007), *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, Malden, MA: Blackwell Pub.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Corwyn, R. F. (2003), "The child care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes", *Early childhood research quarterly* 18(3), 294-309.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder, CO: Westview Press.
- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, London: Flamer.
- Guo, Y., Connor C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012), "The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth grad-

- ers' literacy outcomes", *The elementary school journal* 113(1), 3-24.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995), *Multivariate data analysis with reading*, Hoboken, NJ: Prentice Hall.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001), *Educational administration*, Jurong: McGraw - Hill.
- McDonald, R. W., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998), "Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement", *The elementary school journal* 99(2), 10-128.
- McLane, J. B., MacLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990), *Early literacy*, Cambridge, MA: Harvard university press.
- Morrow, L. M. (2001), *Literacy development in the early years: Helping children read and write*, London: Routledge.
- Nunnally, J. C. (1978), *Psychometric theory*, New York, NY: McGraw - Hill
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994), "The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families", *Early childhood research quarterly* 9, 427-440.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002), "Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study", *Child development* 73(2), 445-460.
- Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, K. W., & Hauser, T. S. (2003), "As we age: a review of the Wisconsin longitudinal study, 1957-2001", *Research in social stratification and mobility* 20, 3-111.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003), "Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning", *The elementary school journal* 104(1), 3-28.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., & Mandelsohn, A. L. (2006), "Books, toys, parent-child interaction, and development in young latino children", *Ambulatory pediatrics* 6(2), 72-78.
- UNESCO (2005), *Aspects of literacy assessment: Topics and issues from the UNESCO expert meeting*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016), 『교육 2030 인천선언과 실행계획』, 유네스코한국위원회(역), 서울: 유네스코 한국위원회(원서출판 2015).

국어 어휘 능력에 영향을 미치는 어휘 문식 환경에 대한 연구

차경미 · 이기연 · 신명선

어휘 문식 환경이란 ‘어휘 능력 발달에 영향을 미치는 언어 문식 환경’으로서, 이 연구는 중학교 3학년 학습자를 대상으로 학습자의 어휘 능력과 어휘 문식 환경과의 관계를 구조 방정식 모형 분석을 통해 인과적으로 밝힌 연구이다. 이를 위해 국어 어휘력 검사지와 어휘 문식 환경 조사지를 사용하였으며, 전국 24개 중학교 약 2,000명 학습자를 표본으로 분석을 실시하였다.

그 결과 ‘어휘 학습 적극성, 부모의 학력, 읽기를 즐길, 어휘 능력에 대한 태도’는 학습자의 어휘 점수에 긍정적 영향을 끼치는 것으로 나타났으며, 학습자가 ‘학교의 어휘 교수학습 상황’을 부정적으로 인식할수록 어휘 점수가 낮게 나타났다. 남녀 집단 간 분석 결과, 남학생과 여학생의 구조 방정식 경로계수의 차이는 대부분 통계적으로 유의하지 않았으나, ‘어휘 능력에 대한 태도’는 여학생 집단에서 그 영향력이 훨씬 큰 것으로 나타났다.

이 연구는 그동안 이론적, 경험적 차원으로만 이루어졌던 어휘 능력의 변인에 대한 연구를 통계적, 실증적 방법으로 검증하였다는 점에서 연구사적 의의를 가진다.

핵심어 국어교육, 어휘교육, 어휘 능력, 문식 환경, 어휘 문식 환경, 요인 분석, 구조방정식 모형

ABSTRACT

A study on the lexical literacy environment affecting Korean lexical competence

Cha Kyungmi · Yi Kiyoun · Shin Myungsun

The lexical literacy environment refers to the 'language literacy environment that affects the development of lexical competence'. This study causally revealed the relationship between learners' lexical competence and lexical literacy environment through SEM analysis. About 2,000 learners(third year) from 24 middle schools across the country were analyzed as a sample.

As a result, it was found that 'vocabulary learning activeness, parents' academic background, enjoyment of reading, attitude toward lexical competence' had a positive effect on learners' vocabulary scores, and the more negative the learners perceived the 'vocabulary teaching and learning situation at school', the higher the vocabulary score. As a result of the analysis between the male and female groups, the difference between the structural equation path coefficients was mostly not statistically significant, but the 'attitude toward lexical competence' had a much greater effect in the female group.

KEYWORDS Korean Language Education, Vocabulary Education, Lexical Competence, literacy Environment, lexical literacy Environment, Factor analysis, SEM(Structural Equation Model)