

독서교육이 독서에 대한 상황적 흥미와 동기에 미치는 영향 연구: 초등학교 5, 6학년을 중심으로*

A Study on the Effects of Reading Education on Situational Interest and Motivation for Reading: Focusing on the 5th and 6th Graders of Korean Elementary School

강진희 (Jinhee Kang)**

김기영 (Giyeong Kim)***

초 록

초등학교 시기는 독서 습관 형성에 중요한 시기이므로 학생들의 독서 동기를 향상시킬 수 있는 독서 교육방안의 고찰이 필요하다. 본 연구는 독서교육이 학생들의 상황적 흥미와 내재적 독서 동기에 미치는 영향 관계를 파악하여 학교 현장에서 효과적으로 독서교육을 운영할 방안을 모색하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 초등학교 5, 6학년을 대상으로 심층 면담 및 설문조사를 시행 후 영향 관계를 통계적으로 분석하였다. 그 결과, 상황적 흥미에 가장 큰 영향을 미치는 요인은 교사의 독서수업으로 나타났으며 상황적 흥미는 교사의 독서수업과 내재적 독서 동기의 관계에서 가장 큰 매개 효과를 나타냈다. 이러한 분석결과를 바탕으로 학교 독서교육을 효과적으로 운영하기 위한 방안을 제시하였다.

ABSTRACT

Elementary school is a critical period for the students to form a reading habit. So it is necessary to consider the ways of reading education that can promote the student's reading motivation. This study explores the effective applications of reading education in the school by testing the relationship among reading education, student's situational interest, and intrinsic motivation. To this end, this study executed several in-depth interviews as a pilot and a questionnaire survey with 5th and 6th graders in elementary schools. The survey results were statistically analyzed. As a result, teacher's reading instruction had the most positive effect on the situational interest, and situational interest had the greatest mediating effect in the relationship between teacher's reading instruction and the students' intrinsic reading motivation. Based on the result, improvements in reading education were suggested for the students to form a good reading habit.

키워드: 독서 동기, 독서 흥미, 상황적 흥미, 독서교육, 흥미 이론, 학교 도서관
reading education, reading motivation, school library, reading interest, situational interest, interest theory

* 본 논문은 연세대학교 교육대학원 석사학위논문의 축약본임.

** 연세대학교 교육대학원 사서교육전공(kjini96@naver.com) (제1저자)

*** 연세대학교 문헌정보학과 부교수(gkim@yonsei.ac.kr) (교신저자)

■ 논문접수일자: 2021년 2월 23일 ■ 최초심사일자: 2021년 3월 6일 ■ 게재확정일자: 2021년 3월 22일

■ 정보관리학회지, 38(1), 113-141, 2021. <http://dx.doi.org/10.3743/KOSIM.2021.38.1.113>

※ Copyright © 2021 Korean Society for Information Management

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided that the article is properly cited, the use is non-commercial and no modifications or adaptations are made.

1. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

독서는 범람하는 정보들 속에서 가치 있는 것들을 취사선택할 수 있는 능력, 변화하는 세상에 적응하도록 돕는 최선의 수단이다. 하지만 독서의 본질은 이런 수단적 성격만을 갖는 것이 아니다(김수경, 2006). 즐거운 독서를 하는 과정에서 생각의 차원은 깊어지게 되고 다른 영역으로 확장된다. 또한, 개인의 사회적 관점을 조정하는 능력을 향상할 수 있다(Wolgast et al., 2018). 초등학교 시기는 독서습관을 형성하는데 중요한 시기이다. 따라서 독서교육의 목표는 독서의 즐거움을 아는 능동적인 독자로 성장하도록 지원하는 데에 두어야 한다.

그러나 학생들은 시간 부족, 독서에 대한 흥미 부족 등으로 인해 독서율이 지속해서 저하되고 있음이 보고되고 있다(문화체육관광부, 2019). 또한, 고학년으로 올라감에 따라 독서 태도, 독서 동기가 부정적으로 변하는 경향도 나타난다(류보라, 2015). 따라서, 현재 독서교육이 처한 문제를 살펴보고 학생들이 내재적 동기를 가진 평생 독자가 될 방법을 적극적으로 모색해야 한다.

다수의 연구에서 독서 동기의 강력한 영향요인이 흥미임이 밝혀졌다(Cox & Guthrie, 2001; Guthrie et al., 2005; Hidi, 2006). 최근의 흥미 이론은 사람과 상황의 맥락에 근거한 관점을 채택하고 흥미를 상황적 흥미와 개인적 흥미로 구분하는데 특히, 상황적 흥미는 특정 영역에 흥미가 없는 학생들에게 외부 지원을 통해

흥미를 유발하고 지속시키는데 영향을 미친다(Knogler et al., 2015). 따라서 독서교육은 상황적 흥미에 주목할 필요가 있다.

국내의 독서에 대한 상황적 흥미는 주로 텍스트를 중심으로 연구되고 있다(이현진, 2017; 김주환, 장은섭, 2014; 김은주, 2019). 독서교육에서는 텍스트만이 아니라 교사와의 상호작용 역시 중대한 요인이다(진선희, 김정은, 2012). 그러나 텍스트와 교사를 동시에 고려한 독서교육에 대한 상황적 흥미 연구는 찾아보기 힘들다. 학생의 독서 동기 증진을 위해 학교에서의 독서 경험을 좀 더 면밀히 살펴볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 독서교육이 학생들의 흥미와 동기에 미치는 총체적 영향 관계를 살펴본다. 이를 통해 학생들이 능동적 독자가 되도록 유도할 수 있는 독서교육 방안을 제안하고자 한다.

1.2 연구의 범위 및 연구 문제

본 연구에서의 독서교육은 학생의 독서 경험에 영향을 주는 교사의 독서교육과 텍스트 독서자료를 의미한다. 또한, 독서에 대한 상황적 흥미는 독서 활동에서 유발되는 독서에 대한 인지적, 정서적 흥미로 정의한다.

이를 기반으로 독서교육이 학생들의 상황적 흥미에 미치는 영향을 파악하고 이로 인해 유발된 독서에 대한 상황적 흥미의 매개 효과를 검증하고자 한다. 이를 위해 문헌 조사를 통해 관련 선행연구를 검토하였고 예비연구로 초등학교 6학년 학생을 대상으로 심층 면담을 진행하였다. 문헌 조사 및 예비연구를 토대로 초등

학교 5~6학년년을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이를 통해 확인하고자 하는 연구 질문은 다음과 같다.

- 연구질문 1. 독서교육은 학생들의 독서에 대한 상황적 흥미에 어떤 영향을 미치는가?
- 연구질문 2. 독서에 대한 상황적 흥미는 독서 교육과 내재적 독서 동기를 매개하는가?

2. 이론적 배경

본 연구에서는 내재적 독서동기의 영향요인으로 상황적 흥미를 선정하였다. 이에 본 장에서는 상황적 흥미에 대한 이해를 위해 상위개념인 흥미를 이론적으로 고찰한 이후 상황적 흥미와 교사 및 텍스트 관련 선행연구를 통해 본 연구의 이론적 근거를 제시하고자 한다.

2.1 흥미의 개념 및 구성요소

흥미(interest)는 포괄적이며 다양한 개념으로 사용될 뿐만 아니라 동기 등의 개념과 혼재되어 사용되는 문제도 제기되고 있다(Schiefele, 1991: 1999). 이는 동기 연구와 그에 따른 용어의 확산 때문으로 용어의 구별을 어렵게 하고 혼동을 가져온다(Murphy & Patricia, 2000). 따라서 흥미의 개념에 대한 상세한 고찰이 필요하다.

흥미는 학문 분야에서 중요한 정서로 호기심을 불러일으키고 주의를 집중, 유지하는 역할을 한다(Izard & Izard, 1977). 즉, 흥미는 통제

된 것이 아니라 자발적인 주의를 이끌어내므로 작업에 참여할 때 큰 노력없이 몰입할 수 있게 한다(O'Keefe & Linnenbrink-Garcia, 2014; Hidi, 1990). 흥미는 호기심과 비슷한 의미로 사용된다. 그러나 호기심은 질문의 내용보다 질문 자체의 참신함을 추구하는 반면 흥미는 특정 영역에 대한 지식 및 가치로 이어지는 성향이 있다(Grossnickle, 2016).

흥미는 특히 내재적 동기와 유사한 개념으로 다루어진다. 그러나 내재적 동기는 영역 일반적이며 흥미와 비교하여 지속적이고 긍정적인 학습경험으로 인해 나타난다(우연경, 2012). 이에 반해 흥미는 대상과의 상호작용을 통해 발생하고 특정 주제, 작업 또는 활동과 관련을 보이는 내용 특수적 개념이다(Schiefele, 1991). 또한, 흥미는 내재적 동기의 예측 변인으로 학습에 대한 내재적 동기를 유발하고 유지하는 데 필요하다(Bye, Pushkar, & Conway, 2007).

동기 이론은 대부분 학습자의 인지적 영역에 초점을 맞추어 연구되어(Hidi, 2001), 정서적 요소를 소홀히 하는 경향이 있다(Meyer & Turner, 2002). 이에 동기의 정서적, 인지적 구성요소와 연관되는 변수인 흥미(Hidi & Renninger, 2006)에 연구의 초점이 맞추어질 필요가 있다.

정서적 흥미는 특정 내용이나 활동에 참여할 때의 감정과 관련이 있으며 즐거움, 매혹, 흥분과 같은 상태로 일반적으로 즐거움이나 선호의 의미로 사용된다(O'Keefe & Linnenbrink-Garcia, 2014; Schiefele, 1991). 그러나 뻔은 좋아하지 않아도 흥미로울 수 있는 것처럼 흥미는 부정적 상황에서도 발생할 수 있다(Iran-Nejad, 1987). 흥미는 작업 중에 나타나는 자극기능(새로움, 복잡성) 때문에 발생하지만 즐거움은 작업에

대한 유능한 수행 때문에 발생하므로 흥미와 즐거움은 다르다고 할 수 있다(Reeve, 1989). 정서적 흥미는 각성이나 정서 반응으로 인해 나타날 수도 있다. 텍스트에서의 정서적 흥미 유발 요인은 성, 폭력과 같은 사건(Kintsch, 1980), 자극적 제목(Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002) 그리고 타인과 협력하여 작업하는 사회적 참여가 될 수 있다(Carr & Walton, 2014).

흥미가 촉발된 순간만을 고려한다면 흥미는 정서로 볼 수 있으나 흥미가 발전하고 유지됨에 따라 인지와 결합하게 된다(Hidi, 2006). 즉, 개인이 새로운 아이디어를 탐구하도록 유도하여 지식을 증가시키게 하는데(Fredrickson, 1998), 이를 인지적 흥미라고 한다(Kintsch, 1980). 일반적으로 지식이 제한적인 학습자는 텍스트를 읽을 때 내용의 기억과 이해가 어렵지만 흥미와 지식 사이에서 인지적 노력의 결과로 적용된 학습자는 관심 영역의 지식을 쌓기 시작하며 더 상위의 지식 영역으로 나아가게 된다(Alexander, Jetton, & Kulikowich, 1995). 이를 통해 학습자가 깊은 흥미의 단계로 볼 수 있는 '몰입(flow)'의 상태를 경험하게 될 때에 최적의 인지능력에 도달할 수 있다(Csikszentmihalyi, 1988; Rathunde, 1989).

Kintsch(1980)는 사건의 복잡한 패턴, 사건으로 인한 놀라움, 사전지식 등이 인지적 흥미의 유발요인이라고 하였다. 인지적 흥미는 놀라움으로 인해 겪게 되는 인지의 부조화를 해결하는 과정에서도 발생한다(Iran-Nejad, 1987). 또한, 새로운 정보와 기존 지식 사이의 개념적 관계, 예를 들면 신기함, 새로움 등이 인지적 흥미를 유발하므로 정보 텍스트를 구성할 때 이러한 요인들을 적절히 구성할 필요가 있다(Hidi &

Baird, 1988).

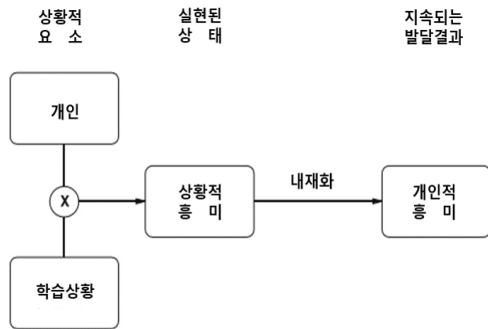
2.2 상황적 흥미

흥미는 개인적 흥미와 상황적 흥미로 구분할 수 있다. 개인적 흥미는 시간이 지남에 따라 천천히 발달하여 개인의 지식과 가치 같은 인지적 영역에 지속적 영향을 미치는 경향이 있다. 이는 독특한 개인 정체성에 기반하며, 개인적 성향이라고도 할 수 있다(Krapp, 1999). 그러나 학생들의 개인차, 교사의 시간과 노력이 필요하므로 학교 교육에서의 적용은 까다로운 문제이다(Hidi, 1990).

안정된 성향인 개인적 흥미와 달리 특정 상황이나 과제에 참여하는 동안 겪게 되는 흥미를 상황적 흥미라고 한다(Schiefele, 1999; Krapp, 2002). 상황적 흥미는 예상치 못한 참신하거나 복잡한 내용, 환경적 자극이 활동에 참여하도록 이끌며 일시적으로 발생한다(Schraw & Lehman, 2001). 그러나 상황적 흥미와 개인적 흥미는 이분법적 현상이 아니며 상호작용을 통해 상황적 흥미는 개인적 흥미로 발전할 수 있다(Hidi, 2001).

Krapp(1998)은 특정 과목과 학습 내용에 대한 흥미의 발달을 개인적 흥미와 상황적 흥미라는 상호 관련된 두 프로세스의 조합으로 설명하였다. 즉, 개인과 상황 간 상호작용으로 개인은 구체적 학습상황에 흥미를 갖게 되며 이러한 상황적 흥미는 학습환경과 같은 외부요인에 의해 나타나게 된다. 사람과 대상 간 관계는 상황적 흥미에서 성장하여 개인적 흥미로 전이된다. 이와 같은 변화를 뒷받침하는 중심 메커니즘은 내재화(internalization)이다. 그는 흥미

의 발생과 전이에 대해 다음 <그림 1>과 같이 모형화하였다.



<그림 1> 상황적 흥미에서 개인적 흥미로의 전이

출처: Krapp, A (1998). Entwicklung und förderung von interessen im unterricht. 191P 재구성.

학습의 중요한 예측변수인 상황적 흥미는 학생들이 특정 과목에 깊은 흥미가 없더라도 수업개입으로 상황적 흥미를 발생시켜 학습에 영향을 미친다(Rotgans & Schmidt, 2018). 특히, 수업 중 몰랐던 지식을 배울 때 발생하는 새로움은 상황적 흥미의 주요 발생 원인이다(Palmer, 2009). 상황적 흥미는 학교 시험에서 오답을 내고 정답에 대한 정보를 검색하는 상황에서도 발생하는데 이는 관련 개념의 기억 저장을 위한 풍부한 맥락을 만들어 후속학습에 도움을 준다(Kornell, Hays, & Bjork 2009). 즉, 테스트에 실패하더라도 질문 및 교사의 적절한 피드백과 같은 상호작용이 이루어지면 오히려 이런 상황을 활용하여 학생의 흥미를 유발시킬 수 있다. 적극적 교실상황인 PBL수업에서는 새로운 문제에 직면했을 때 상황적 흥미가 나타나고 학습된 내용을 정교화하는 동안 다시 상황적 흥미가 증가하는 등의 변화를

보이기도 한다(Rotgans & Schmidt, 2011). 이와 같은 상황적 흥미가 오래 유지되기 위해서는 개인적으로 의미 있는 과제를 수행할 수 있도록 학습자에게 힘을 실어주어야 한다(Mitchell, 1993).

Schraw와 Lehman(2001)은 독서상황에서 상황적 흥미를 일으키는 변인에 따라 텍스트기반, 과제기반, 지식기반 상황적 흥미로 구분하였다. 학교 독서교육에서 상황적 흥미를 불러일으키기 위해서는 새로운 콘텐츠의 사용, 학생들에게 선택과 통제능력 제공, 다양한 독서 활동 등이 필요하다(Guthrie et al., 2005). 이와 함께 교사의 실천적 독서전략이 동시에 이루어지는 경우 상황적 흥미의 유발만이 아니라 내재적 동기와 독해력을 향상시킨다(Guthrie et al., 2005). 이처럼 상황적 흥미는 학교 독서교육의 질을 향상하는 구체적 방법을 제안하므로 중요한 의미가 있다.

학교 교육을 통해 개발 가능한 상황적 흥미는 독서 동기 증진을 위한 방법적 실마리를 제공한다. 이에 본 연구에서는 상황적 흥미를 정서 및 인지 영역으로 세분하여 독서 교육과 내재적 독서 동기 사이에서 발생하는 상황적 흥미의 총체적 영향 관계를 확인하고자 한다.

2.3 교사와 텍스트

독서는 독자와 텍스트의 상호작용으로 일어난다. 이는 개인적 사고 활동으로 제한되지 않고 사회적 맥락 속에서 이루어지며 아동의 독서는 부모, 교사와 같은 사회적 대리인의 영향을 받는다(이성영, 2017; 이순영, 2006). 따라서 적절한 독서자료와 효과적인 교사의 독서

교육은 학생의 독서과정에 중요한 요소로 작용한다.

독서 활동의 직접적 대상인 텍스트는 흥미로울수록 학생의 이해를 돕는다(Asher, Hymel, & Wigfield, 1978). 그러나 텍스트의 지루함을 없애기 위해 주제와 상관없는 이미지를 추가하거나 매혹적인 부분만을 강조했을때는 학생들의 학습에 부정적 영향을 미친다(Mayer, 1989). 더욱이, 텍스트를 흥미롭게 만들기 위해 정서적 영역만을 자극하는 경우 학습에서의 인지 처리를 방해할 수 있다(Harp & Mayer, 1997). 따라서 텍스트 자료를 구성할 때는 정서적 영역과 인지적 영역이 서로 일관성이 있어야 한다.

텍스트 기반 연구는 주로 텍스트의 매혹성, 생생함, 일관성과 같은 텍스트 특성을 다룬다(Schraw & Lehman, 2001). 텍스트에서는 등장인물과 독자의 관련성, 새로운 내용 등이 독자의 흥미를 유발하며 이는 이해력 증진으로 이어진다(Hidi & Baird, 1988; Kintsch, 1980). 흥미롭지만 중요하지 않은 정보는 흥미롭고 중요한 정보에 비해 읽는 시간이 평균 50% 정도 더 걸린다(Wade et al., 1993). 즉 학생에게 필요한 정보나 텍스트 자료를 제공할 때 흥미를 단순한 재미 위주의 정보로 착각하여 구성해서는 안되면 흥미로운 텍스트에 대한 명확한 구분이 필요하다.

텍스트의 내용과 외형까지 포괄하여 어린이 독자가 선호하는 자료로는 사실적인 내용, 환상적 이야기, 학습만화, 예쁜 책 표지, 삽화, 쉬운 표현 등이 있다(진선희, 2006). 따라서 독서 교육시 이와 같은 다양한 텍스트 특성을 고려하여 세심하게 자료를 선정할 필요가 있다.

교사는 학생들이 독서에 참여하도록 장려하

는 교실환경을 만들어야 한다. 그러나 독서교육에서 교사 관련 연구는 많지 않고 교사들은 독서 지도방법, 내용 등에 대한 이해가 충분치 않아 독서교육에 어려움을 겪고 있다(진선희, 김정은, 2012).

교사의 독서교육은 독서수업을 통해 명시적으로 실현되기도 하고 계획적 교육활동이 아니라 도서 권장하거나 독서에 대해 강조하는 형식으로 이루어진다(류보라, 2014). 교사가 독서수업을 실시할 때에는 다양한 독서전략의 활용 및 학생과의 상호작용이 필요하다(Allington, 1994). 즉, 교사가 학생들이 다양하고 흥미로운 책에 쉽게 접근할 수 있도록 수준별 독서자료를 소개하거나 도서선정 방법을 교육하는 것은 학생의 흥미를 유발하고 자율적인 독서를 돕는다(김명희, 2014; 장은정, 2017). 또한, 독서과정에서 독서과제 및 독서수행에 대한 정보적이고 구체적인 피드백을 제공하는 것은 학생의 성취감을 높이고 독서동기를 향상시킨다(류수경, 2020).

다양한 주제의 독서를 위해서는 독서교육을 교과학습과 연계시킬 필요가 있다(변우열, 2015). 이에 도서관 활용 수업은 학생들의 독서에 대한 흥미를 유발하고 자기주도성을 높인다. 그리고 정보활용 능력을 향상시켜 지식에 대한 폭넓은 이해를 돕는다(우윤희, 김종성, 이용구, 2013). 독서단원에서 접하는 도서를 다른 교과와 통합하여 수업을 진행하거나(김태형, 2020), 특정 과목(한국사)을 중심으로 학교 도서관에서 큐레이션 서비스를 진행하는 식의 활동(이은정, 2017) 등은 독서흥미와 독서동기를 동시에 증진시키며 학습동기 향상으로 이어진다.

독서동기의 증진은 독서의 과정이 어떻게

경험되는가에 달려있다. 독서활동이 흥미로 우면 학생들이 다시 독서를 시작하도록 동기 부여할 수 있다. 따라서 독서교육에서 텍스트의 특성 및 구성, 교사의 독서교육은 학생의 독서동기 증진을 위해 복합적으로 고려되어야 한다.

3. 연구방법

3.1 예비연구

초등학생이 독서교육의 어떤 측면에서 흥미를 느끼는지 파악하고 학생들의 흥미에 영향을 미칠 수 있는 변인을 수집하여 설문조사 문항을 설계하기 위해 예비연구를 수행하였다. 이를 위해 서울, 경기도 소재 초등학교 6학년 남녀 재학생 4명을 대상으로 반구조화된 심층 면담을 진행하였다. 인터뷰 시간은 학생의 집중도를 고려하여 40분에서 한 시간을 넘기지 않았고 녹취 후 전사하는 과정을 거쳤으며 해석 현상학적 방법을 이용하여 내용을 분석하였다. 피면담자의 특성은 다음 <표 1>과 같다.

인터뷰의 질문은 1) 독서를 하게 되는 주된 계기는 무엇인가? 2) 독서를 할 때 어떤 상황에

서 흥미를 느끼는가? 3) 주로 어떤 책에 흥미를 느끼는가? 4) 학교와 가정의 독서환경은 어떠한가?로 구성하였다.

학생들의 독서환경은 의무적 독서환경, 자율적 독서환경으로 나뉘었으며 의무적 독서환경일수록 학생들의 정서에 부정적 영향을 미치고 있었다.

“뭐 학교에서 숙제로 안 내주면 아예 안 읽으니까. 그렇다고 막 엄마가 권유하면 책이 너무 싫고... 저는 누가 읽으라고 하니까 읽는 거지 스스로 읽는 건 아니니까”(A)

“자신감 생긴 건 아니고 내가 원하는 책 읽으면 재밌다 뭐 그런 생각이 들긴 해요.. 어 별로 바라는 건 없는데요 그냥 집에 있는 책 (학교에) 가져와서 읽게 해주면 좋을 것 같아요.”(C)

“그냥 재미없어요. 엄마가 하루에 다섯 권씩 읽으라고 해서.... 싫어요. 책하면 떠오르는 생각 그냥 싫은 생각이요”(D)

학생들이 독서에 부정적이어도 내용이 흥미롭거나 자신과 관련된 내용 또는 구성원간 상호작용이 활발했던 독서 활동 등을 통해 독서 경험이 긍정적이었음을 언급하였다.

<표 1> 피면담자의 특성

구분	성별	나이	거주지	독서흥미	선호도서	인터뷰일시	인터뷰시간
A	여	13	경기도 수원시	낮음	소설	2020. 05. 11	53분
B	여	13	서울시 송파구	높음	소설	2020. 05. 11	43분
C	남	13	경기도 수원시	높음	학습만화	2020. 05. 11	51분
D	남	13	경기도 수원시	낮음	일반만화	2020. 05. 12	42분

“마녀 상점이나 그런 책, 내용은 뭐 마녀랑 그냥 일반 평범한 애가 만나가지고 막 여행가고 그런 내용이에요.....저는 제가 좋아하는 책을 읽으면 그거 한번 읽고 재미있으면 그거랑 비슷한 시리즈가 있으면 그것도 읽고.”(A)

“그 책에 흥미를 가졌다고 해야 할까요? 나랑 비슷한 거 같아서요, 뭐가 친구가 서울로 갔는데 좋은 지역으로 갔는데 문자를 안 하잖아요? 근데 뭐가 불안한 게 제가 공감에 돼서.....숙제가 없다고 한다면 읽을 거예요.”(B)

“수업 때 정독 읽기 했는데 그냥 기억에 남았어요, 그리고 재미있었어요, 그 독서토론 주제로 책 다 읽고 그 뒤지 주제 가지고 토론하고 그렇게 하는 건데요.”(D)

독서의 저해요인으로 도서선택의 어려움, 책의 난이도, 두꺼운 책, 독서과제 등이 나타났다. 다양한 도서 자료가 갖춰져 있어도 도서선택이 어렵다면 자발적 독서로 이어지기 어려우며 이를 위해 교사가 도서선택 전략을 지도해야 할 필요가 있었다.

“학교 도서관에 가면 책이 너무 많으니까, 그걸 하나하나 다 살펴보면서 책을 고르는 게 너무 힘들니까 그냥 권장도서나 뭐 친구들이 추천해주는 것만 읽고.....읽을 책이 없을 때 뭐 권장도서를 읽는데 남은 게 다 두꺼운 책뿐이라서.....숙제도 많은데 책도 읽어야 되고 뭐 일주일에 세 권씩 안 읽어 가면 혼나고 그러니까.”(A)

“어 책이 너무 두꺼워서 300쪽 정도 되는 책이 두꺼워서 스트레스를 받을 때가 있어요.”(B)

“저는 사회가 제일 어려워요, 이해도 안 가고 말도 어렵고.”(C)

“책이 너무 많아요(도서관에). 6학년 그거 뭐지? 필독도서나 추천 도서 그런 거 그리고 그게 두꺼워요.”(D)

예비연구를 통해 도출한 결론은 다음과 같다. 첫째, 독서환경이 자율적일 때 학생들은 독서에 대해 긍정적이며 자발적 독서로의 유도가능성을 나타내었다. 둘째, 학생이 독서에 대해 부정적이어도 도서의 내용, 구성원 간 상호작용이 학생의 상황적 흥미를 유발하는 경우 독서가 재미있는 활동이라는 긍정적 경험을 나타내었다. 따라서 독서교육에 있어서 학생의 흥미를 유발시킬 수 있는 독서자료의 활용, 구성원 간의 상호작용이 이루어질 필요가 있었다. 셋째, 학생에게 자율성이 주어져도 도서선택이 어렵거나 학생에게 맞지 않는 난이도, 두꺼운 외형 등은 독서에 대한 저해요인으로 상황에 따른 독서전략이 필요하다. 따라서 자율성 부여와 함께 적절한 교사의 개입, 상호작용이 독서 동기유발에 영향을 미칠 수 있다.

이 같은 결론을 통해 학교 독서 교육환경에서 교사 요인과 텍스트의 특성, 상황적 흥미, 내재적 독서 동기간의 영향 관계가 존재할 수 있음을 확인하고 해당 결과를 설문지 문항 설계에 반영하였다.

3.2 연구모형 및 가설 설정

본 연구에서는 독서교육이 상황적 흥미에 미치는 영향 관계를 확인하고 상황적 흥미가 독

서 교육과 내재적 독서 동기를 매개하는 효과를 검증하려고 한다. 이론적 배경과 예비연구를 토대로 <그림 2>와 같은 연구모형을 설계하였다. 학생의 독서 경험에 영향을 주는 요인은 다양하지만 본 연구에서는 학교에서 통제 가능한 독서교육 요인으로 구성하고 하위요인을 교사 요인과 텍스트로 구분하였다. 독서교육의 각 요인이 상황적 흥미의 인지 및 정서 영역에 미치는 영향력을 파악하고 그 결과를 실제 독서교육에 적용해 볼 수 있을 것이다. 또한, 상황적 흥미가 독서 교육과 내재적 동기를 매개하는 것이 검증된다면 좀 더 구체적인 독서교육의 설계 및 환경 구축에 참고 자료로 사용할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서 설정한 연구 가설은 다음과 같다.

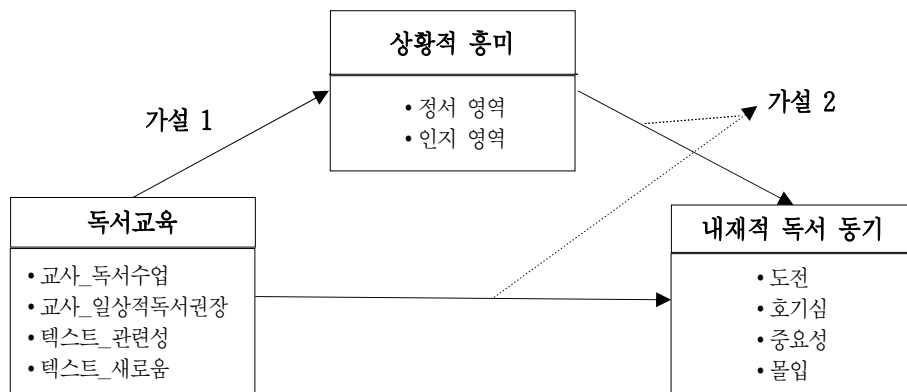
- 연구 가설 1. 독서교육은 상황적 흥미의 정서 영역과 인지 영역에 영향을 미칠 것이다.
- 연구 가설 2. 독서 교육과 내재적 독서 동기의 관계에서 상황적 흥미가 매개 효과를 가질 것이다.

3.3 연구대상 및 절차

연구대상은 초등학교 5, 6학년 학생들을 모집단으로 무작위 표집 방식으로 선정하였다. 선정된 대상은 서울과 경기 각 한 학교, 경북 소재 두 학교 총 4학교의 초등학생 5~6학년생으로 총 256명이다. 네 학교 모두 독서수업은 담임교사가 실시하고 있었고 도서관 이용지도 및 활용수업은 사서교사가 담당하고 있었다. 서울과 경북 지역의 초등학교는 오프라인으로 설문을 실시하였다. 경기지역 초등학교는 코로나 발생으로 학생들의 등교가 어려워 온라인으로 설문조사를 실시하였다. 회수된 256부의 설문지 중 불성실한 응답을 제외한 250부의 자료를 최종 분석에 사용하였다.

3.4 측정 도구의 구성

측정 도구의 구성에서 독서교육은 교사 요인과 텍스트 특성으로 나누었다. 독서교육의 교사요인중 독서권장은 명시적 활동이 아닌 비공식적이고 일상적인 독서 장려를 의미하며 독서



<그림 2> 기본연구모형

수업은 수업 지도안을 가지고 행하는 계획적 독서교육을 의미한다. 독서과제는 독서수업 이후 학생에게 주어지는 과제를 의미한다. 텍스트 특성은 학생과의 관련성, 새로움, 외형적 특성으로 나누었고 상황적 흥미는 정서 영역과 인지 영역의 2가지 영역으로 나누었다. 내재적 독서 동기는 도전, 중요성, 호기심, 몰입의 4가지 영역으로 설정하였다. 측정 도구의 문항 구성은 <표 2>와 같다.

3.5 분석방법

설문을 통해 수집된 데이터는 IBM SPSS 25.0 과 Hayes(2013)에 의해 개발된 SPSS PROCESS macro(Version 3.5)를 활용하여 분석을 진행하였으며 구체적 수행 절차는 다음과 같다.

첫째, 연구대상의 특성에 대해 빈도 분석 및 기술통계 분석을 실시하였다. 둘째, 측정 도구의 타당성 검증을 하기 위해 탐색적 요인분석을 실시 후 판별된 요인들의 내적 일관성을 검증하기 위해 신뢰도를 분석하였다. 셋째, 주요 변수의 파악 및 정규성 검증을 위해 기술통계 분석을 실시하였다. 넷째, 주요 변수들의 관계를 파악하기 위해 상관분석을 실시하여 Pearson 상관계수를 산출하였다. 다섯째, 독서교육 환경이 상황적 흥미에 미치는 영향력을 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 여섯째, 상황적 흥미의 매개 효과를 확인하기 위해 SPSS PROCESS macro(Version 3.5)의 매개 효과 모델 4번을 활용하여 분석하고 부트스트래핑(Bootstrapping)을 적용하여 간접효과의 유의성을 검증하였다.

<표 2> 설문지 문항의 구성

변수	구성요인	하위요인	척도	출처	문항 수
독서 교육	교사 요인	일상적 독서관장	5점 리커트	김미화(2017)	6
		교사의 계획적 독서수업실행		김지숙(2020) 이유경(2012)	7
		독서과제		예비연구	4
	텍스트 특성	독자와의 관련성		이현진(2017)	4
		새로움		이현진(2017)	4
		외형적 요소		예비연구	4
상황적 흥미	정서 영역	정서적 반응		Rotgans & Schmidt(2018), Tsai et al.(2008)	5
	인지 영역	인지적 반응			5
내재적 독서 동기	도전	어려운 책에 대한 도전			5
	중요성	독서의 중요성		MRQ(Wigfield & Guthrie, 1997) 변안	4
	호기심	새로운 정보에 대한 호기심		정선희(2008)	4
	몰입	이야기 몰입			4
응답자 특성	개인특성, 독서습관, 주관적 학업성취도		명목	김지숙(2020) 김은주(2019) 안영미(2020) 예비연구	9
계					65

일반적으로 전통적인 매개 효과 검증에서는 Baron과 Kenny(1986)의 3단계 매개 회귀를 주로 적용하지만 전제조건으로 독립변수와 종속변수 간에 유의한 영향 관계가 있어야 한다. 이에 반해 Hayes(2013)는 독립변수와 종속변수 간 유의한 관계에 대한 가정은 필요하지 않고 독립과 매개 관계, 독립 및 매개와 종속 관계가 유의하면 매개 효과가 있다고 본다. 또한, Baron과 Kenny(1986)는 매개 효과 검증을 위해 Sobel 테스트 병행을 제안하지만 이 경우 충분히 많은 표본이 필요하다. Hayes(2013)의 부트스트래핑은 표본분포의 비정규성을 존중하고 Baron과 Kenny(1986)의 매개 효과 검증 방법의 오류를 보완하는 방법이다. 본 연구에서의 부트스트래핑 반복 횟수는 5,000번으로 설정하였고 95%의 신뢰구간에서 검증하여 추정하였으며 추정된 신뢰구간의 상한값에서 하한값 사이에 0이 포함되지 않으면 유의한 간접 효과로 판단하였다.

3.6 측정 도구의 타당도와 신뢰도 검토

독서교육의 교사 요인을 측정한 문항들의 요인분석과 신뢰도 분석결과는 다음 <표 3>과 같다. KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 표본 적합도는 .786이었으며 Bartlett's test(구형성 검정)는 $\chi^2 = 593.516(p < .001)$ 로 요인분석 모형으로서 적합한 것으로 나타났다. 탐색적 요인분석 분석결과 최종 7개 문항으로 구성된 2개 요인이 도출되었고 설명된 총 분산은 66.321%였다. 분류된 항목은 독서 교육과 독서권장으로 구분하였다. Cronbach's α (크론바흐 알파) 계수가 기준치 0.6 이상을 상회하여 신뢰도는 양호한 것으로 판단하였다.

독서 교육의 텍스트 요인을 측정한 문항들에 대한 분석 결과는 다음의 <표 4>와 같다. KMO 표본 적합도는 .745로 나타났으며 Bartlett's test는 $\chi^2 = 726.993(p < .001)$ 으로 요인분석 모형으로서 적합한 것으로 확인됐다. 탐색적 요인분석 분석 과정에서 최종 10개 문항으로 구성된 3개

<표 3> 교사 요인 측정 도구의 타당도 및 신뢰도 검증

항목	요인		공통성	신뢰도
	교사수업	독서권장		
자유의견격려_수업	.811	.141	.677	.831
내용이해질문_수업	.793	.187	.664	
실생활연관짓기_수업	.751	.134	.582	
도서선택지도_수업	.747	-.040	.559	
여러도서소개_수업	.721	.137	.538	
답입독서강조_일상권장	.051	.910	.830	.767
타교사독서강조_일상권장	.199	.868	.793	
고유값(Eigen-value)	3.239	1.403	-	-

- explained variance = 66.321%
- KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) = .786
- Bartlett' test $\chi^2 = 593.516^{***}$

*** $p < .001$

〈표 4〉 독서자료 요인의 타당도 및 신뢰도 검증

항목	요인			공통성	신뢰도
	새로움	관련성	자료외형		
예상못한 결말	.841	.074	-.044	.715	.783
예상못한 사건	.785	.126	-.072	.637	
예상못한 인물	.752	.113	.009	.579	
독특한 전개	.681	.184	-.060	.501	
가정관련 이야기	.115	.870	-.010	.771	.818
학교관련 이야기	.125	.833	-.098	.718	
독자경험 이야기	.207	.813	.008	.704	
글많은책(역문항)	-.106	-.064	.824	.694	.626
그림이 많은 책	.113	.169	.736	.583	
두꺼운책(역문항)	-.152	-.216	.695	.553	
고유값(Eigen-value)	3.237	1.666	1.550	-	-

- explained variance = 64.538%
- KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) = .745
- Bartlett' test $\chi^2 = 726.993^{***}$

*** $p < .001$

요인을 추출했고 설명된 총 분산은 64.538%로 나타났다. 분류된 항목은 새로움, 관련성, 자료의 외형으로 구분하였다. Cronbach's α 계수 모두가 기준치 0.6 이상을 상회하여 신뢰도는 양호한 것으로 판단하였다.

독서에 대한 상황적 흥미를 측정한 문항들에 대한 분석 결과는 〈표 5〉와 같다. KMO 표본 적합도는 .903으로 나타났으며 Bartlett's test는 $\chi^2 = 1134.349(p < .001)$ 로 요인분석 모형으로 적합한 것으로 확인됐다. 탐색적 요인분석 분석결과 총 7문항으로 이루어진 2개의 요인으로 나타났으며 설명된 총 분산은 76.852%였다. Cronbach's α 계수는 모두 기준치 0.6 이상을 상회하여 신뢰도는 양호하다고 판단하였다.

내재적 독서 동기를 측정한 문항들에 대한 분석 결과는 다음의 〈표 6〉과 같다. KMO 표본 적합도는 .878로 나타났으며 Bartlett's test는 $\chi^2 = 1112.514(p < .001)$ 로 요인분석 모형으로서 적합한 것으로 확인됐다. 탐색적 요인분석

분석결과 총 12문항으로 이루어진 4개의 요인으로 확인하였으며 설명된 총 분산은 69.288%로 나타났다. 분류된 항목은 도전, 중요성, 몰입, 호기심으로 구분하였다. Cronbach's α 계수 모두가 기준치 0.6 이상을 상회하여 신뢰도는 양호하다고 판단하였다.

4. 연구 결과 및 분석

4.1 연구대상의 일반적 특성

연구대상의 인구통계학적인 특성은 다음의 〈표 7〉과 같다. 서울 소재 A 초등학교 40명(16%), 경북 소재 B 초등학교 48명(19.2%), 경북 소재 C 초등학교 109명(43.6%), 경기 소재 D 초등학교 53명(21.2%)으로 학년 별로는 5학년 163명(65.2%), 6학년 87명(34.8%)으로 구성되어 있다.

〈표 5〉 상황적 흥미 요인의 타당도 및 신뢰도 검증

항목	요인		공통성	신뢰도
	정서 영역	인지 영역		
수업의 즐거움	.861	.262	.809	.918
활동의 즐거움	.859	.327	.844	
독서수업 지속희망	.839	.270	.778	
수업내용의 흥미로움	.833	.219	.741	
수업에 대한 집중	.720	.297	.606	
독서 유능 희망	.218	.888	.836	.745
독서 개선 기대	.358	.798	.765	
고유값(Eigen-value)	4.522	.857	-	-

- explained variance = 76.852%
- KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) = .903
- Bartlett' test $\chi^2 = 1134.349^{***}$

*** $p < .001$

〈표 6〉 내재적 독서 동기의 타당도 및 신뢰도 검증

항목	요인				공통성	신뢰도
	도전	중요성	몰입	호기심		
어려운 책 도전	.811	.116	.071	.200	.717	.757
사고 요구 책도전	.751	.194	.283	.153	.704	
다양한 책 도전	.634	.400	.096	.173	.600	
학습의 필수요건	.085	.812	.126	.203	.724	.774
유능한 독자	.248	.789	.181	.055	.720	
독서 유능성 향상	.285	.647	.228	.307	.646	.744
이야기상상 몰입	-.099	.274	.800	.104	.737	
등장인물에 몰입	.336	.113	.739	.202	.712	
책속 장면 상기	.472	.115	.695	.074	.724	
취미관련 독서	.044	.095	.078	.895	.818	
관심분야 탐색	.282	.212	.115	.750	.700	.726
학습관련 독서	.315	.268	.242	.533	.514	
고유값(Eigen-value)	5.074	1.195	1.057	.989	-	-

- explained variance = 69.288%
- KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) = .878
- Bartlett' test $\chi^2 = 1112.514^{***}$

*** $p < .001$

〈표 7〉 연구대상의 일반적 특성

	구분	빈도(명)	백분율(%)
학교	A 초(서울)	40	16.0
	B 초(경북)	48	19.2
	C 초(경북)	109	43.6
	D 초(경기)	53	21.2
성별	남	126	5.4
	여	124	49.6
학년	5학년	163	65.2
	6학년	87	34.8
	전체 총합	250	100

4.2 가설 검증

주요 변수들의 상관관계를 확인하기 위해 피어슨 상관관계 분석을 실시하였으며 그 검증 결과는 <표 8>과 같다. 분석결과 독서교육의 하위요인 간 상관관계는 외형을 제외하고 각 요인 간 정적 상관관계를 보였다. 독서관장, 교사수업, 관련성은 $r=.320\sim.253(p<.001)$ 의 정적 상관관계를 보였고 교사수업, 관련성, 새로움은 $r=.342\sim.320(p<.001)$ 의 정적 상관관계를 나타냈다. 반면에 외형의 경우 독서관장, 상황적 흥미, 정서 영역, 도전 및 중요성과 부적 상관관계를 보이는 것을 제외하고는 거의 다른 요인들과 유의한 상관관계를 보이지 않아 이후 회귀분석에서 외형요인은 제외하고 분석하였다. 독서과제 역시 같은 이유로 회귀분석에서 제외하였다.

독서 교육과 상황적 흥미의 관계에서는 외형을 제외한 모든 요소 간 정적 상관관계를 나타냈다. 특히, 교사수업이 $r=.475\sim.409(p<.001)$ 로 대체

로 높은 상관관계를 보여주고 있었다. 상황적 흥미의 하위 요소 간 상관관계는 $r=.603(p<.001)$ 으로 높은 상관관계를 나타내었다. 독서 교육과 내재적 독서 동기의 관계에서도 외형을 제외한 모든 요소 간 정적 상관관계를 나타내었다. 그 중에서도 독서교육의 관련성은 내재적 독서 동기의 몰입($r=.425, p<.001$)과 비교적 높은 상관관계를 보였고 독서교육의 새로움은 내재적 독서 동기의 도전($r=.383, p<.001$)과 비교적 높은 상관관계를 보였다.

상황적 흥미와 내재적 독서 동기의 관계에서는 모든 요인 간 정적 상관관계를 나타내었다. 상황적 흥미의 정서 영역은 내재적 독서 동기의 모든 요인과 $r=.412\sim.552(p<.001)$ 로 대체로 높은 정적 상관관계를 나타냈고 상황적 흥미의 인지 영역 역시 내재적 독서 동기의 모든 요인과 $r=.326\sim.571(p<.001)$ 로 비교적 높은 상관관계를 보였다. 이로써 독서교육, 상황적 흥미, 내재적 독서 동기가 상관관계가 있음을 파악할 수 있다.

<표 8> 각 변수 간 상관관계 분석

변수		독서교육					상황적 흥미		내재적 독서 동기			
		독서관장	교사수업	관련성	새로움	외형	정서영역	인지영역	도전	중요성	호기심	몰입
독서교육	독서관장	1										
	교사수업	.279***	1									
	관련성	.253***	.320***	1								
	새로움	.140*	.342***	.329***	1							
	외형	-.203*	-.084	-.098	-.123	1						
상황적 흥미	정서영역	.241***	.409***	.297***	.287***	-.155*	1					
	인지영역	.295***	.475***	.238***	.194**	-0.011	.603***	1				
내재적 독서 동기	도전	.241***	.279***	.295***	.383***	-.250***	.491***	.387***	1			
	중요성	.304***	.322***	.310***	.315***	-.231***	.552***	.571***	.548***	1		
	호기심	.211**	.316***	.303***	.319***	-0.080	.464***	.456***	.521***	.512***	1	
	몰입	.235***	.271***	.425***	.339***	-0.092	.412***	.326***	.518***	.491***	.429***	1

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

4.2.1 독서교육이 상황적 흥미에 미치는 영향

독서교육에 따라 상황적 흥미에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 독서교육이 상황적 흥미의 정서 영역에 미치는 영향을 검증한 회귀분석 결과는 <표 9>와 같고 상황적 흥미의 인지 영역에 미치는 영향 검증 결과는 <표 10>과 같다.

독서교육이 상황적 흥미의 정서 영역에 미치는 영향을 살펴본 결과 회귀모형은 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며 ($F= 17.502, p<.001$) 회귀모형의 설명력은 22.2%로 나타났다. 그중 교사의 독서수업($\beta =.293, p<.001$)이 정서 영역에 가장 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났고 텍스트의 관련성($\beta =.134, p<.05$)과 새로움

($\beta =.128, p<.05$)이 유의한 정(+의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사의 독서권장은 상황적 흥미의 정서 영역에 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

독서교육이 상황적 흥미의 인지 영역에 미치는 영향을 살펴본 결과 회귀모형은 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며 ($F= 21.271, p<.001$) 회귀모형의 설명력은 25.8%로 나타났다. 그중 교사의 독서수업($\beta =.404, p<.001$)이 상황적 흥미의 인지 영역에 가장 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다음으로 교사의 독서권장($\beta =.165, p<.01$)이 유의한 정(+의 영향을 미치는 것으로 나타났으나 텍스트의 관련성과 새로움은 상황적 흥미의 인지 영역에 유의한 영향을 미치지 못하였다.

<표 9> 독서교육이 상황적 흥미의 정서 영역에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t
		B	S.E	β	
상황적 흥미 _정서영역	상수	1.233	0.279		4.427***
	교사_독서권장	0.097	0.054	0.107	1.795
	교사_독서수업	0.305	0.066	0.293	4.642***
	텍스트_관련성	0.121	0.056	0.134	2.153*
	텍스트_새로움	0.138	0.067	0.128	2.071*
		F= 17.502		R ² (adj. R ²) = .222(.210),	
				D-W=1.742	

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

<표 10> 독서교육이 상황적 흥미의 인지 영역에 미치는 영향

종속변수	독립변수	비표준화 계수		표준화 계수	t
		B	S.E	β	
상황적 흥미 _인지영역	상수	1.284	0.295		4.357***
	교사_독서권장	0.161	0.057	0.165	2.824**
	교사_독서수업	0.457	0.070	0.404	6.567***
	텍스트_관련성	0.061	0.059	0.063	1.034
	텍스트_새로움	0.014	0.070	0.012	0.197
		F= 21.271		R ² (adj. R ²) = .258(.246),	
				D-W=1.887	

p<.01, *p<.001

4.2.2 상황적 흥미의 매개 효과

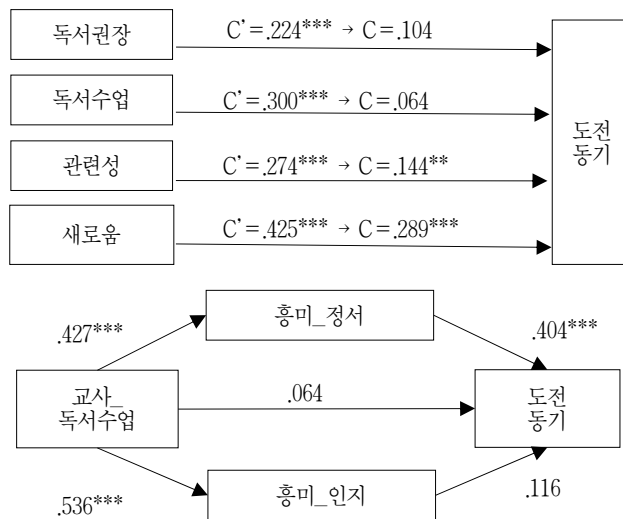
Hayes(2013)의 SPSS PROCESS macro를 사용하여 독서 교육과 내재적 동기의 관계에서 나타나는 상황적 흥미의 매개 효과를 분석하였다. 독서 교육과 도전 동기 간 경로 효과 크기는 <그림 3>과 같다.

매개변수들의 투입 후 교사의 독서권장과 도전 간 총 효과 $\beta = .224(p < .001)$ 였다가 직접 효과 $\beta = .104$ 로 감소하였다. 교사의 독서 수업과 도전 간 총 효과 $\beta = .300(p < .001)$ 에서 직접 효과 $\beta = .064$ 로 감소하였다. 텍스트의 관련성과 도전 간 총 효과 $\beta = .274(p < .001)$ 에서 직접 효과 $\beta = .144(p < .001)$ 로 감소하였고 텍스트 새로움은 총 효과 $\beta = .425(p < .001)$ 에서 직접 효과 $\beta = .289(p < .001)$ 로 감소하였다. 즉 독서

교육의 모든 하위 요인과 도전 동기 사이를 상황적 흥미가 매개했는데 특히 교사의 독서 수업과의 관계에서 가장 큰 효과를 나타냈다. 부트스트랩(Bootstrapping)을 통해 간접효과를 분석한 결과(<표 11> 참조) 상한값과 하한값 사이에 0을 포함하지 않아 상황적 흥미의 간접효과가 확인되었다.

독서 교육과 호기심 간의 경로 효과 크기는 <그림 4>와 같다.

매개변수들의 투입 후 교사의 독서 권장과 호기심 간 경로의 총 효과 $\beta = .183(p < .001)$ 에서 직접 효과 $\beta = .289(p < .001)$ 로 증가하여 상황적 흥미의 매개 효과가 없었다. 그러나 교사의 독서 수업과 호기심 간 경로에서는 총 효과 $\beta = .316(p < .001)$ 에서 직접효과 $\beta = .084$ 로 감소하

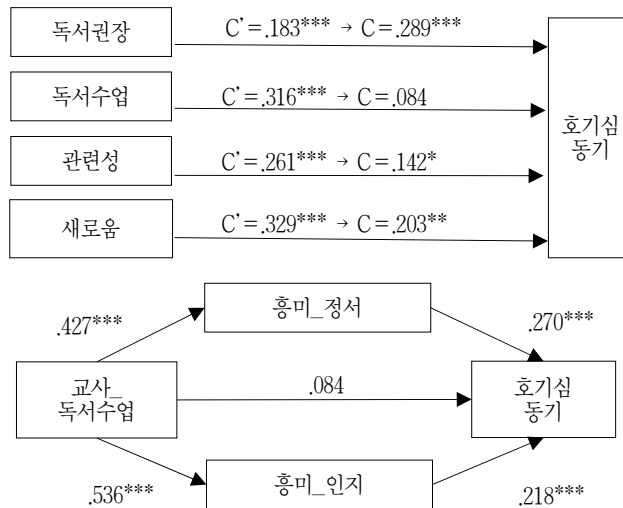


C' = 직접 효과(독립변수가 매개변수를 거치지 않고 종속변수에 미치는 직접 효과)
 C = 총 효과(독립변수가 매개변수를 거쳐 종속변수에 미치는 총 효과)

<그림 3> 독서교육과 도전 동기 간 효과크기

〈표 11〉 독서 교육과 도전 간 상황적 흥미의 간접효과 검증

종속변인	독립변인	매개변인	β	BootSE	LLCI	ULCI
도전	교사권장	전체	.120	.035	.056	.194
		정서	.088	.029	.038	.150
		인지	.032	.024	-.016	.081
	교사수업	전체	.235	.051	.139	.340
		정서	.173	.043	.095	.261
		인지	.062	.045	-.027	.151
	관련성	전체	.130	.036	.064	.206
		정서	.101	.031	.046	.165
		인지	.029	.022	-.009	.076
	새로움	전체	.136	.047	.056	.235
		정서	.106	.040	.040	.195
		인지	.029	.022	-.004	.081



C' = 직접 효과(독립변수가 매개변수를 거치지 않고 종속변수에 미치는 직접 효과)
 C = 총 효과(독립변수가 매개변수를 거쳐 종속변수에 미치는 총 효과)

〈그림 4〉 독서교육과 호기심 동기 간 효과 크기

여 상황적 흥미의 매개 효과가 상당히 크게 작용하고 있었다. 자료의 관련성과의 경로에서 총 효과 $\beta = .261(p < .001)$ 이었으나 직접 효과 $\beta = .142(p < .05)$ 로 감소하였고 자료의 새로움도 총

효과 $\beta = .329(p < .001)$ 였지만 직접 효과 $\beta = .203(p < .01)$ 으로 감소하였다. 즉, 호기심 동기의 경우 교사의 독서 권장을 제외한 모든 하위 요인들과의 사이에서 상황적 흥미의 매개 효과가 확

인되었는데 그중에서도 교사의 독서 수업과의 경로 간 상황적 흥미의 매개 효과가 가장 큰 것을 확인할 수 있었다. 간접효과 검증 결과(〈표 12〉 참조) 상한값과 하한값 사이에 0을 포함하지 않

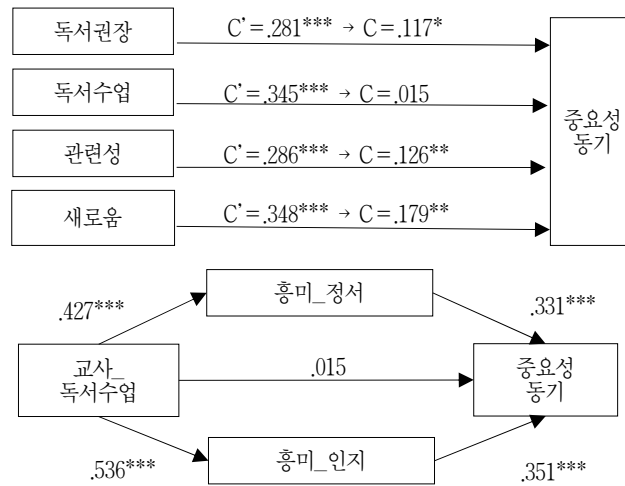
아 상황적 흥미의 간접효과가 확인되었다.

독서 교육과 중요성 동기 간 효과 크기는 〈그림 5〉와 같다.

매개변수들의 투입 후 교사의 독서권장과 중

〈표 12〉 독서 교육과 호기심 간 상황적 흥미의 간접효과 검증

종속변인	독립변인	매개변인	β	BootSE	LLCI	ULCI
호기심	교사권장	전체	.127	.032	.069	.193
		정서	.106	.040	.040	.195
		인지	.029	.022	-.004	.081
	교사수업	전체	.232	.049	.141	.333
		정서	.115	.039	.045	.198
		인지	.117	.041	.040	.204
	관련성	전체	.120	.035	.058	.196
		정서	.066	.027	.021	.125
		인지	.054	.025	.015	.110
	새로움	전체	.127	.047	.045	.230
		정서	.073	.035	.018	.151
		인지	.054	.027	.011	.116



C' = 직접 효과(독립변수가 매개변수를 거치지 않고 종속변수에 미치는 직접 효과)
 C = 총 효과(독립변수가 매개변수를 거쳐 종속변수에 미치는 총 효과)

〈그림 5〉 독서교육과 중요성 동기 간 효과크기

요성 간 경로의 총 효과 $\beta = .281(p<.001)$ 이었으나 직접 효과 $\beta = .117(p<.05)$ 로 감소하여 상황적 흥미의 매개 효과가 있었다. 교사의 독서 수업과 중요성 사이에서는 총 효과 $\beta = .345(p<.001)$ 에서 직접 효과 $\beta = .015$ 로 크게 감소하여 상황적 흥미의 매개 효과가 상당히 컸다. 텍스트의 관련성과 중요성 사이에서는 경로의 총 효과 $\beta = .286(p<.001)$ 에서 직접 효과 $\beta = .126(p<.01)$ 으로 감소하였다. 텍스트의 새로움도 마찬가지로 중요성 간 경로의 총 효과 $\beta = .348(p<.001)$ 이었는데 직접 효과 $\beta = .179(p<.01)$ 로 감소하여 텍스트요인에서도 상황적 흥미의 매개 효과를 확인할 수 있었다. 간접효과 분석 결과(〈표 13〉 참조) 인지 영역과 정서 영역 모두 상한값과 하한값 사이에 0이 포함되지 않아 상황적 흥미의 간접효과가 확인되었다.

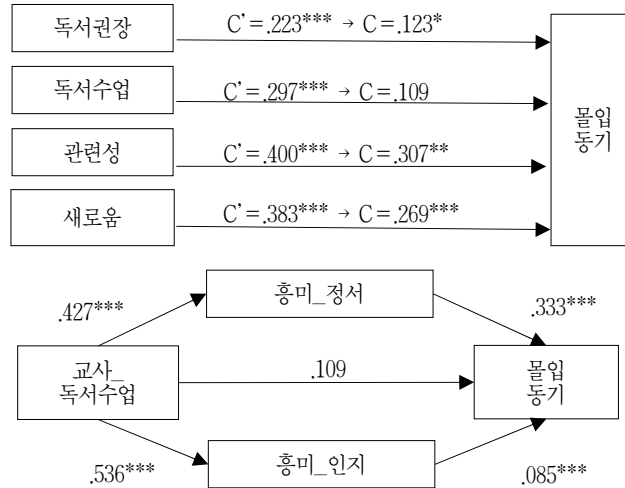
독서 교육과 몰입 동기 간 경로 효과 크기는 〈그림 6〉과 같다. 매개 효과를 살펴보면 매개변

수들의 투입 후 교사의 독서관장과 몰입 간 경로의 총 효과 $\beta = .223(p<.001)$ 이었는데 직접 효과 $\beta = .123(p<.05)$ 으로 감소하여 교사의 독서관장과 몰입 사이에서 상황적 흥미의 매개 효과가 확인되었다. 교사의 독서 수업과 몰입 간 경로의 총 효과 $\beta = .297(p<.001)$ 이었지만 직접 효과 $\beta = .109$ 로 감소하여 교사의 독서 수업과 몰입 사이에서 상황적 흥미의 매개 효과가 상당히 크게 나타났다. 텍스트의 관련성과 몰입 간 경로의 총 효과 $\beta = .400(p<.001)$ 이었지만 직접 효과 $\beta = .307(p<.01)$ 로 감소하였다. 자료의 새로움과 몰입 간 경로의 경우 총 효과 $\beta = .383(p<.001)$ 이었지만 직접 효과 $\beta = .269(p<.001)$ 로 감소하여 텍스트 요인들과 몰입 사이에서 상황적 흥미의 매개 효과를 확인하였다.

간접효과 분석 결과(〈표 14〉 참조) 상한값과 하한값 사이에 0이 포함되지 않아 유의하였다.

〈표 13〉 독서 교육과 중요성 간 상황적 흥미의 간접효과 검증

종속변인	독립변인	매개변인	β	BootSE	LLCI	ULCI
중요성	교서관장	전체	.164	.040	.090	.248
		정서	.070	.026	.026	.126
		인지	.094	.031	.044	.164
	교사수업	전체	.330	.053	.231	.442
		정서	.142	.039	.069	.225
		인지	.188	.046	.108	.287
	관련성	전체	.160	.041	.082	.245
		정서	.080	.029	.030	.142
		인지	.080	.027	.031	.137
	새로움	전체	.169	.053	.072	.280
		정서	.089	.036	.030	.167
		인지	.079	.037	.019	.160



C' = 직접 효과(독립변수가 매개변수를 거치지 않고 종속변수에 미치는 직접 효과)
 C = 총 효과(독립변수가 매개변수를 거쳐 종속변수에 미치는 총 효과)

〈그림 6〉 독서교육과 몰입 동기 간 효과크기

〈표 14〉 독서 교육과 몰입 간 상황적 흥미의 간접효과 검증

종속변인	독립변인	매개변인	β	BootSE	LLCI	ULCI
몰입	교서관장	전체	.100	.030	.045	.160
		정서	.074	.025	.029	.126
		인지	.026	.023	-.019	.074
	교사수업	전체	.188	.046	.099	.276
		정서	.142	.036	.072	.216
		인지	.046	.045	-.044	.130
	관련성	전체	.093	.028	.044	.155
		정서	.073	.026	.027	.126
		인지	.021	.019	-.011	.065
	새로움	전체	.114	.040	.044	.202
		정서	.089	.035	.029	.165
		인지	.025	.021	-.008	.073

4.3 논의

분석결과 독서교육이 흥미에 미치는 영향력과 독서교육과 내재적 독서 동기 사이에서 나

타나는 상황적 흥미의 총체적 매개 효과를 확인할 수 있었다.

첫 번째 가설인 독서교육과 상황적 흥미의 정서 영역과의 영향 관계에서 교사의 독서수업이

가장 큰 정적 영향을 미치며 다음으로 텍스트의 관련성, 자료의 새로움 순으로 확인되었다. 그러나 교사의 독서권장은 영향을 미치지 않았다. 다음으로 상황적 흥미의 인지 영역에 미치는 영향은 교사의 독서수업, 교사의 독서권장 순이었다. 텍스트의 관련성과 텍스트의 새로움은 상황적 흥미의 인지 영역에는 영향을 미치지 않았다. 이는 교사의 독서수업이 가장 효과적으로 상황적 흥미를 유발시키며 이와 함께 재미있거나 호기심을 일으키는 독서자료를 면밀히 조직하여 사용할수록 효과적임을 의미한다.

텍스트의 관련성과 새로움은 정서 영역에 영향을 미쳤는데 이는 학생들에게 제시되는 자료가 독서를 즐겁고 흥미로운 활동으로 느끼게 한다는 것이다. 이와 함께 교사가 배경지식 설명, 독서자료의 난이도, 분량 등의 조절을 통해 독서에 대한 효능감을 경험할 수 있도록 자료를 조직하고 준비하고 나아가 학생이 주도적으로 자료를 찾아서 독서를 할 수 있도록 자료검색 및 선택방법 등에 대한 교육이 함께 이루어진다면 독서교육이 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다.

두 번째 가설인 상황적 흥미의 매개 효과 검증에서는 독서교육과 내재적 독서 동기의 관계 모두에서 매개 효과를 확인할 수 있었고 모든 하위 요인들 중 교사의 독서 수업과의 관계에서 가장 큰 효과를 나타냈다. 세부적으로 내재적 독서 동기의 하위 요인 중에서도 도전 동기와 몰입 동기는 교사의 독서 수업과 독서권장의 직접적 영향을 받는 것이 아니라 그로 인해 발생한 상황적 흥미의 정서 영역이 주로 매개한 것으로 나타났다. 텍스트 요인과의 관계에서는 텍스트의 관련성과의 경로에서 매개 효과가 컸다. 즉, 심화 단계의 독서자료를 읽고자 하

는 도전 동기 및 독서에 대한 몰입으로 이어지게 하려면 학생이 공감할 수 있는 내용의 자료를 조직하여 교사의 독서수업과 권장을 통해 상황적 흥미를 유발시키는 것이 중요하다.

호기심 동기와 중요성 동기의 경우 교사의 독서권장을 제외하고 독서교육의 모든 하위 요인들과의 경로에서 상황적 흥미의 인지 및 정서 영역이 모두 매개하는 것으로 확인되었다. 독서의 중요성의 경우 예비연구에서 확인할 수 있듯 가정이나 학교에서 독서에 대해 중점적으로 언급되기도 하고 초등에서 중등과정을 준비하는 과도기에 있는 학생 스스로 독서의 중요성을 인식해가고 있기 때문으로 해석된다.

흥미의 발달은 정서를 통한 흥미의 촉발로 시작되어 인지와 결합하게 될 때 흥미가 유지되고 개인적 흥미로 발달하게 된다. 이에 호기심 동기와 중요성 동기와의 관계에서 상황적 흥미의 인지 및 정서 영역 모두 매개하므로 교사의 효과적 독서수업을 기반으로 새롭고 그들의 삶과 관련된 자료를 적극 발굴하여 호기심을 자극하고 스스로 심화 단계로 나아갈 수 있도록 독서 활동을 지원해야 한다. 또한, 독서교육과정을 계획할 때 단계적으로 접근해야 할 필요가 있다. 독서 활동을 통한 즐거움, 효능감을 느낄 수 있도록 정서적 자극을 시작으로 독서의 즐거움을 먼저 일깨운 후 자연스럽게 인지 영역에도 영향을 미칠 수 있게 자료와 교육과정의 흐름을 사전에 조정해야 한다.

5. 결론 및 제언

현재의 독서교육은 독서의 수단적 성격에 집

중하여 학생의 독서량 증진을 통한 인지능력의 향상에 초점이 맞추어져 왔다. 이에 독서는 학생들에게 즐겁기보다 부담스러운 활동으로 인식되고 있다. 학생들이 독서의 본질에 다가서고 능동적 독서를 하도록 유도하기 위해 환경과의 상호작용으로 발생하는 상황적 흥미에 주목하였다. 흥미는 자발적인 집중과 지식에 관한 탐구를 유도하므로 내재적 독서 동기 증진에 중요한 영향요인이다. 따라서 본 연구에서는 학교 독서교육의 요인들이 상황적 흥미에 미치는 영향을 확인하고 이로 인해 유발된 상황적 흥미가 내재적 독서 동기와의 경로에서 어떤 매개 효과를 가지는지 파악하고자 하였다.

이를 위해 학교에서의 독서교육과 상황적 흥미, 내재적 독서 동기에 관련된 선행연구를 통해 각 구성요소를 탐색하여 연구의 이론적 근거를 파악하였다. 본 연구에 앞서 남녀 초등학교 4인을 대상으로 인터뷰를 통한 주요 변인 간 연관성을 검토하고 설문지를 개발하여 서울, 경기, 경북지역 초등학교 256명을 대상으로 온라인과 오프라인 설문조사를 실시하였다. 분석을 통해 내린 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사의 독서수업은 학생에게 독서에 대한 상황적 흥미를 유발시키며 내재적 독서 동기 증진으로 이끄는 가장 큰 영향 요인으로 확인되었다.

둘째, 텍스트가 학생의 경험과 관련된 내용이거나 그 내용이 새로울수록 독서에 대한 상황적 흥미가 유발되고 내재적 독서 동기로 이어지는 것으로 나타났다.

셋째, 학생들의 내재적 독서 동기는 교사의 독서수업과의 경로에서 가장 큰 매개 효과를 나타냈다. 세부적으로 독서에 대한 도전과 몰

입은 상황적 흥미의 정서 영역을 통해 매개되었고 호기심 동기와 중요성 동기는 상황적 흥미의 인지 및 정서 영역 모두 매개하였다.

이와 같은 결론을 바탕으로 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 효과적인 독서교육을 위해 교사의 수업에 집중할 필요가 있다. 독서를 통해 삶과 연관된 문제해결의 가능성을 인식시키고 해당 주제에 대해 통합적으로 이해할 수 있도록 다양한 교과에서 독서 수업이 이루어져야 한다. 따라서 교사 간 커뮤니티를 활성화하여 여러 교과에서 독서수업이 이루어질 방안을 함께 고민할 필요가 있다. 교사는 독서수업 시 우선 상황적 흥미 유발에 중점을 두고 상황적 흥미가 개인적 흥미로 발달할 수 있도록 독서 교육 과정을 사전에 점진적으로 편성해야 한다.

둘째, 학교 도서관은 교과 교사들과의 긴밀한 소통을 통해 학생들의 삶과 관련된 사회적 맥락을 제공하는 새로운 자료를 발굴하여 제공해야 한다. 그리고 교사들의 독서교육 관련 정보를 수집하여 학교의 독자적 프로젝트를 구축할 필요가 있다. 이는 학생은 맞춤형 독서추천 서비스를 받을 수 있도록 하고 이동이 있던 교사들은 해당 학교의 독서교육에 대한 경험적 데이터를 상시 받을 수 있게 한다. 또한, 학교의 특색을 반영한 독서 교육과정 편성의 지침으로도 활용이 가능하다.

셋째, 교사의 전문성을 키울 수 있는 내실 있는 직무교육이 지속적으로 이루어져야 하며 이를 통해 교사의 개인적 역량에 따른 독서교육의 편차를 줄여야 한다. 또한, 이런 직무교육의 내용은 전문적 연구자료와 함께 학교 도서관에서 구축하게 되는 프로젝트를 활용할 경우 독서교

육 현장에 신속하게 제공될 수 있을 것이다.

본 연구는 흥미를 인지 영역과 정서 영역으로 세분하고 독서교육 및 내재적 동기 사이에서 발생하는 상황적 흥미의 영향 관계를 파악했다는 데 의의가 있다. 단, 학교 독서교육을 교사와 텍스트 요인으로만 확인했는데 좀 더 종합적 관점에서 파악할 필요가 있다. 향후 연구로 학생의 발달단계에 따라 흥미 요소가 달라

질 수 있으므로 학년에 따른 상황적 흥미 요소 비교 연구가 필요하다. 독서량과 같은 가시적 성과보다 독서의 즐거움과 가치를 스스로 인식하도록 하는 교사의 교육이 결과적으로 학생의 인지적 향상을 가져오는 지름길이다. 본 연구가 교사의 독서교육 역량을 지원하고 독서 교육과정의 개선에 기여할 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 김명희 (2014). 수준별 독서자료 중심 독서지도 효과에 관한 연구. 석사학위논문, 경기대학교 교육대학원 사서교육전공.
- 김미화 (2017). 중학생 독서 태도에 영향을 미치는 독서 환경 요인 연구. 석사학위논문, 전남대학교 대학원 국어교육학과.
- 김수경 (2006). 독서의 본질과 독서 프로그램 운영. 한국도서관·정보학회지, 37(3), 235-263.
- 김은주 (2019). 남자 중학생의 텍스트 흥미요인 연구. 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원 국어교육전공.
- 김주환, 장은섭 (2014). 정보텍스트와 서사텍스트에 대한 고등학생들의 반응분석. 한국국어교육학회, 101, 114-139. <http://dx.doi.org/10.15734/koed.101.201412.113>
- 김지숙 (2020). 청소년의 지속적 독서의도에 영향을 미치는 요인연구. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원 사서교육 전공.
- 김태형 (2020). 교과통합적 독서단원 수업의 효과. 석사학위논문. 광주교육대학교 교육대학원 교육과정과수업전공.
- 류보라 (2014). 독서교육에 대한 국어 교사의 인식연구. 독서연구, 32, 279-298.
- 류보라 (2015). 초등학생의 좋은 독자에 대한 인식. 독서연구, 37, 161-18. <http://dx.doi.org/10.17095/JRR.2015.37.6>
- 류수경 (2020) 내재적 독서 동기 촉진 교수 전략에 대한 이론적 탐색: 외적 보상이 내재적 독서 동기에 미치는 영향을 중심으로. 독서연구, 54, 39-64. <http://dx.doi.org/10.17095/JRR.2020.54.2>
- 문화체육관광부 (2019). 2019년 국민 독서실태 조사. 세종: 문화체육관광부.
- 변우열 (2015). 독서교육의 이해. 서울: 한국도서관협회.

- 안영미 (2020). 초중고생의 독서시간과 사교육 시간이 학업성취에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교 사회복지대학원 사회복지학과.
- 우연경 (2012). 흥미연구의 현재와 향후 연구방향. *교육심리연구*, 26(4), 1179-1199.
- 우윤희, 김종성, 이용구 (2013). 정보활용교육을 통한 교과연계 도서관 활용수업 실행연구. *한국비블리아학회지*, 24(2), 289-313. <http://dx.doi.org/10.14699/kbiblia.2013.24.2.289>
- 이성영 (2017). 독서 교육 이론의 수용 양상과 독서 교육 연구의 발전 방향. *독서연구*, 45, 43-76. <http://dx.doi.org/10.17095/JRR.2017.45.2>
- 이순영 (2006). 독서 동기와 몰입에 영향을 주는 요인에 관한 이론적 고찰. *독서연구*, 16, 359-381.
- 이유경 (2012). 성별에 따른 학습전략, 읽기태도, 교사의 동기부여 및 읽기 성취 차이 검증. 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원 교육공학전공.
- 이은정 (2017). 학교도서관 이벤트컬렉션 프로그램의 독서 효과에 관한 연구: 한국사 분야를 중심으로. *정보관리학회지*, 34(1), 73-110. <http://dx.doi.org/10.3743/KOSIM.2017.34.1.073>
- 이현진 (2017). 독자가 읽기과정에서 경험하는 텍스트 기반 흥미에 관한연구: 이야기 텍스트를 중심으로. 박사학위논문, 고려대학교 대학원 국어교육전공.
- 장은정 (2017). 자기 선택적 독서블록이 읽기 동기와 읽기 태도에 미치는 영향. 석사학위논문, 가톨릭대학교 교육대학원 독서 교육전공.
- 정선희 (2008). 초등학생과 중학생들의 읽기동기 분석. 석사학위논문, 카톨릭대학교 대학원 독서학과 독서학전공.
- 진선희 (2006). 독서 성향면에서 본 어린이 독자. *독서연구*, 16, 113-161.
- 진선희, 김정은 (2012). 초등학생의 독서 동기에 대한 교사의 인식 및 지도 실태. *한국초등국어교육*, 49, 211-256.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Alexander, P., Jetton, T., & Kulikowich, J. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559-575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.559>
- Allington, R. (1994). The schools we have, the schools we need. *The Reading Teacher*, 48(1), 14-29.
- Asher, S., Hymel, S., & Wigfield, A. (1978). Influence of topic interest on children's reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 10(1), 35-47. <https://doi.org/10.1080/10862967809547253>
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological

- research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Carr, P. & Walton, G. (2014). Cues of working together fuel intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 169-184. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.03.015>
- Cox, K. & Guthrie, J. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131. <http://doi.org.ssl.access.yonsei.ac.kr:808010.1006/ceps.1999.1044>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Towards a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159-176. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(88\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0732-118X(88)90001-3)
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Grossnickle, E. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28(1), 23-60. <https://doi.org/10.1007/S10648-014-9294-Y>
- Guthrie, J., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., & Perencevich, K. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation?. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91-117. <https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246>
- Harp, S. & Mayer, R. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 92-102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.92>
- Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York, NY: Guilford Publications.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571. <https://doi.org/10.3102/00346543060004549>
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209. <https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2),

- 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hidi, S. & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly* 23(4), 465-483.
<https://doi.org/10.2307/747644>
- Hidi, S. & Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 120-130. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.2.120>
- Izard, B. & Izard, C. (1977). Play is the thing that brings it all together. *Theory into Practice*, 16(3), 215-219. <https://doi.org/10.1080/00405847709542702>
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9(1), 87-98. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90013-3)
- Knogler, M., Harackiewicz, J., Judith, M., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39-50.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.004>
- Kornell, N., Hays, M., & Bjork, R (2009). Unsuccessful retrieval attempts enhance subsequent learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(4), 989-998. <https://doi.org/10.1037/a0015729>
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und förderung von interessen im unterricht. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 45(3), 185-201. <https://doi.org/10.1007/BF03173109>
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40.
<https://doi.org/10.1007/BF03173109>
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Mayer, R. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 240-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.240>
- Meyer, D. & Turner, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

- <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Murphy, P. & Patricia A. (2000). A Motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- O'Keefe, P. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The role of interest in optimizing performance and self-regulation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 53, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.02.004>
- Palmer, D. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 147-165. <https://doi.org/10.1002/tea.20263>
- Rathunde, K. (1989). The context of optimal experience: An exploratory model of the family. *New Ideas in Psychology*, 2, 91-97. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(89\)90040-8](https://doi.org/10.1016/0732-118X(89)90040-8)
- Reeve, J. (1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 13(2), 83-103. <https://doi.org/10.1007/BF00992956>
- Rotgans, J. & Schmidt, H. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58-67. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2009.11.001>
- Rotgans, J. & Schmidt, H. (2018). How individual interest influences situational interest and how both are related to knowledge acquisition: A microanalytical investigation. *The Journal of Educational Research*, 111, 530-540. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1310710>
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 299-323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4
- Schraw, G. & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-53. <https://doi.org/10.1023/A:1009004801455>
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460-472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>
- Wade, S., Schraw, G., Buxton, W., & Hayes, M. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 93-114. <https://doi.org/10.2307/747885>
- Wolgast, A., Barnes-Holmes, Y., Hartmann, U., & Decristan, J. (2018). Interrelations between perspective taking and reading experience: A longitudinal view on students in the fifth

year of school. *Psychology of Language and Communication*, 22(1), 417-440.
<https://doi.org/10.2478/plc-2018-0019>

<p>• 국문 참고문헌에 대한 영문 표기 (English translation of references written in Korean)</p>
--

- An, Young-Mi (2020). The influence of reading time and private education time on academic achievement of elementary, middle and high school students. Master's thesis, The Graduate School of Ewha Womans University, Republic of Korea.
- Byun, Woo-Yeoul (2015). Reading education. Seoul: Korean Library Association.
- Chang, Eun-Jung (2017). The effects of self-selected reading block on reading motivation and reading Attitude. Master's thesis, The Graduate School of education the Catholic University, Republic of Korea.
- Jin, Sun-Hee (2006). Children readers in terms of reading propensity. *Journal of Reading Research*, 16, 113-161.
- Jin, Sun-Hee & Kim, Jung-Eun (2012). Teachers' recognition and instruction realities on a reading motivation of elementary school students. *Journal of Elementary Korean Education*, 49, 211-256.
- Jung, Sun-Hee (2008). An analysis of reading motivation in elementary and middle school students. Master's thesis, The Graduate School of Catholic University, Republic of Korea.
- Kim, Ji-Suk (2020). A study on factors influencing adolescents' continuous reading intention. Master's thesis, The Graduate School of Yonsei University, Republic of Korea.
- Kim, Joo-Hwan & Jang, Eun-Seob (2014). Analysis on highschool student's response on informational and narrative texts. *Korean Education*, 101, 113-139.
<http://dx.doi.org/10.15734/koed..101.201412.113>
- Kim, Mi-Hwa (2017). A study on the reading environment factors influencing the reading attitude of middle school students. Master's thesis, The Graduate School of Chonnam National University, Republic of Korea.
- Kim, Myung-Hee (2014). Research on reading guidance focused on level-based reading material. Master's thesis, The Graduate School of Kyonggi University, Republic of Korea.
- Kim, Soo-Kyoung (2006). The true meaning of reading and operation of reading program. *Journal of Korean Library and Informaiton Science Society*, 37(3), 235-263.
- Kim, Taehyoung (2020). The effect of integrated reading unit on reading interest, learning

- motivation, and academic achievement. Master's thesis, The Graduate School of Education Gwangju National University, Republic of Korea.
- Lee, Eun-Jung (2017). A Study on the reading effectiveness of school library event collection programs: Focusing on Korean history. *Journal of the Korean Society for Information Management*, 34(1), 73-110. <http://dx.doi.org/10.3743/KOSIM.2017.34.1.073>
- Lee, Hyun-Jin (2017). Study on reader's text-based interest in reading process focusing on narrative text. Ph.D. dissertation, Graduate School of Korea University, Republic of Korea.
- Lee, Seong-Young (2017). Aspects of importing theories and directions of development in Korean reading education. *Journal of Reading Research*, 45, 43-76. <http://dx.doi.org/10.17095/JRR.2017.45.2>
- Lee, Soon-Young (2006). A theoretical review on the factors affecting motivation and engagement in reading. *Journal of Reading Research*, 16, 359-381.
- Lee, Yoo-Kyung (2012). Difference analysis of gender among learning strategies, reading attitude, teacher motivation and reading achievement. Master's thesis, The Graduate School of Ewha Womans University, Republic of Korea.
- Ministry of Culture, Sports and Tourism (2019). 2019 National research on reading status. Sejong: Ministry of Culture, Sports and Tourism.
- Ryu, Bo-Ra (2014). A study on the perception of the teacher's reading education. *Journal of Reading Research*, 32, 279-298.
- Ryu, Bo-Ra (2015). An analysis of elementary student's perception of good reader. *Journal of Reading Research*, 37, 161-184. <http://dx.doi.org/10.17095/JRR.2015.37.6>
- Ryu, Su-Keyong (2020). Theoretical exploration of intrinsic reading motivational teaching strategies: The effect of external rewards on intrinsic reading motivation. *Journal of Reading Research*, 54, 39-64. <http://dx.doi.org/10.17095/JRR.2020.54.2>
- Woo, Yeon-Kyoung (2012). The current state and the future direction of interest research in academic setting. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 26(4), 1179-1199.
- Woo, Yun-Hee, Kim, Jong-Sung, & Lee, Yong-Gu (2013). Action research on the effect of information literacy education on the library use of elementary school children. *Journal of the Korean Bibliography Society for Library and Information Science*, 24(2), 289-313. <http://dx.doi.org/10.14699/kbiblia.2013.24.2.289>

