

읽기 성취에 대한 남학생과 여학생 간 성별 차이 분석 및 교육적 방안 탐색 - PISA 2009 읽기 관련 변인을 중심으로 -1)

최 속 기(한국교육과정평가원 부연구위원)*

박 기 범(한국교육과정평가원 부연구위원)

《 요 약 》

본 연구의 목적은 PISA 2009 읽기 영역 자료를 분석하여 학생들의 읽기 성취에 미치는 읽기 동기 및 행동 관련 변인에 나타난 성별 차이를 분석하고 이와 관련한 읽기 교육 방안을 탐색하는 것이다. 읽기 관련 변인에 따른 성별 차이 분석을 위하여, 읽기의 동기 요인과 독서량, 읽기 전략 운용 및 유용성 평가 등의 읽기 상위인지 관련 활동으로 설명되는 읽기 행동 요인, 학생들이 지각하는 교사의 읽기 교수 요인이 읽기 성취에 미치는 영향 관계에 대한 모형을 수립하였다. 이에 따르면, 독서 태도와 독서량, 읽기 전략 활용과 전략 유용성에 대한 학생들의 상위인지 수준, 지각된 교사의 읽기 교수 활동 변인 간에 통계적으로 유의미한 상호 관련성이 존재하는 것으로 나타났다.

또한 잠재평균 분석(LMA)을 통해 구인된 요인 간의 남녀 간의 유의한 차이를 분석하였다. 사전 검증에서, 모형에 관한 각 단계별 동일성 검증 결과 모두 만족스러운 결과를 확인하였고, 남학생과 여학생에 대한 읽기 관련 변인들이 동일하게 측정되었음을 알 수 있었다. 남학생과 여학생 간에 동일성 검증 결과에 따른 잠재평균 분석 결과, 지각된 교사의 수업 참여를 제외한 모든 변인에서 여학생이 남학생들보다 더 높은 수준을 보였다. 특히, 독서 태도, 독서 시간에 대한 남학생과 여학생 간의 평균 차이가 매우 큰 것으로 나타났으며, 통제 전략의 경우 중간 정도의 차이를 보였다. 그 외 변인에서 남학생과 여학생 간의 효과 크기에 의한 차이는 뚜렷하지 않은 것으로 나타났다.

주제어 : PISA 2009, 읽기 성취, 읽기 동기, 읽기 상위인지, 성별 차이, 잠재평균 분석

1) 이 논문은 한국교육과정평가원의 '2011년 학업성취도 평가 및 대학수학능력시험 평가 자료 활용 연구 공모'에서 제공한 자료를 활용하였음.

* 교신저자 및 제1저자, agrement@kice.re.kr

I. 서론

학생들의 읽기 성취에 미치는 영향을 분석하는 연구들은 읽기 교육 방안을 수립하는 데 유의한 정보를 제공하여 준다. 대단위 평가와 결과 분석을 토대로 한 연구인 경우, 대단위 표집에 근거한 평가 결과를 제공해 주기 때문에 그 결과에 의해 도출되는 교육적 정보는 실효성 있는 교육 방안을 마련하는 데 매우 필요하다. 이 가운데 PISA(Programme for International Student Assessment)²⁾는 읽기 교육과 관련된 문제를 진단하고 교육적 방안을 구축하는 데 있어서 매우 중요한 평가 체제 중 하나이다.

지난 2009년 5월에 시행된 PISA는 읽기 영역을 주요 영역으로 다루고 있으며, 읽기 성취와 관련한 다양한 변인들에 대한 자료를 포함하고 있다. 이에 PISA 2009의 읽기 영역 결과 자료는 우리나라 만 15세 학생들의 읽기 성취 수준에 대한 실증적 정보를 제공하여 줄 수 있다. 더불어, 학생들의 읽기 성취 수준에 영향을 미치는 다양한 학생 변인, 학교 변인, 가정 변인 등의 다양한 맥락 변인들에 대한 분석을 통하여 읽기 성취 향상을 위한 교육적 원리와 방안을 마련하는 데 유의한 정보를 제공해 줄 수 있을 것으로 기대된다.

읽기 교육 장면에서 최근 주목하고 있는 현상은 읽기 성취에서 나타나는 성별 차이와 관련된 것들이다. 여학생이 남학생에 비해 읽기 성취 수준이 더 높을 뿐 아니라, 학년이 지남에 따라 성취 수준의 간격도 점차 커지는 문제가 지속적으로 나타나고 있는 것이다. 따라서 이와 같은 성별 차이를 해소하면서 균등한 읽기 성취 향상을 이끌기 위해서는 읽기 성취에서 성별 차이를 이끄는 원인을 탐색하고, 그 원인을 해소할 수 있는 교육 방안에 대한 탐색이 이루어져야 한다.

이러한 측면에서 우리나라 학생들의 읽기 성취와 관련 변인에 대한 정보를 내포한 PISA 2009의 자료를 면밀히 살펴볼 필요가 있다. 특히, PISA 2009에서 중요하게 다루고 있는 읽기 소양(reading literacy)에 대한 동기 요인과 행동 요인을 중심으로 하여(OECD, 2009), 성별 차이 분석과 상호 영향 관계를 중점적으로 탐색할 필요가 있다. 또한 이전 시기까지 읽기 성취의 구성 체계에서 간소하게 다루어졌던, 읽기 참여(reading engagement)와 읽기 상위인지(reading metacognition) 변인에 대한 논의가 PISA 2009에서 중점적으로 다루어졌다는 점을 고려할 때 이들 변인에 대한 심층적인 분석도 실시할 필요가 있다.

본 연구에서는 PISA 2009의 읽기 결과를 중심으로 읽기 행동 및 동기 관련 변인을 분석함으로써 성별 차이를 밝히고, 그 원인을 해소할 수 있는 교육 방안을 논의하고자 한다. 이를 위

2) PISA는 경제협력개발기구인 OECD가 산출한 교육지표체제 중 일부인 교육 산출지표의 조사를 위하여 만 15세 학생들의 읽기, 수학, 과학적 소양 수준 파악 및 소양 수준에 영향을 주는 배경 변인과의 관계 분석을 통해 각국의 교육 정책 수립을 위한 기초 자료를 제공하여 주는 국제학업성취도 평가이다(김경희 외, 2010).

하여 읽기 성취에 영향을 미치는 요인으로 독서 태도, 독서 시간, 읽기 전략 사용 및 유용성 평가, 지각된 읽기 교수 활동 등을 선정하였으며 잠재평균 분석(LMA: Latent Means Analysis)을 적용하여 집단 간 차이를 분석하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 읽기 성취의 관련 변인

읽기 관련 기능, 태도, 흥미, 습관, 행동과 같은 요인들은 읽기 성취와 유의한 관련을 맺는 변인들로 알려져 있다. PISA 2000의 결과에 따르면, 읽기 성취와 읽기 참여도(태도나 흥미, 실천으로 설명되는) 간의 상관관계는 사회경제적 지위와 읽기 성취 간의 상관 수준을 훨씬 상회하는 것으로 나타났다(OECD, 2002). 따라서 읽기 참여도를 구성하는 읽기 동기나 태도, 행동적 요소는 명백히 읽기 성취와 관련한 변인으로 볼 수 있을 것이다.

읽기 성취 발달과 관련한 읽기 소양의 발달은 지식과 기능의 발달에 제한되어 나타나는 것은 아니다. 읽기 발달에는 동기나 태도, 행동 등이 고르게 포함된다. 이와 같은 읽기 행동과 동기를 설명하는 PISA의 읽기 주요 변인은 읽기 참여도이다.

읽기 참여 개념의 근간은 자기 결정 이론(self-determination theory)에 근거한다(Ryan & Deci, 2000). PISA 2009에서 정의하고 있는 개인적 읽기 참여도는 “학생들의 읽기에서 드러나는 동기적 속성과 행동적 특징”을 통해 드러난다. 개인적 읽기 참여도에 대한 실험적 연구들에 제시된 주요 구인들은 흥미, 지각된 자율성과 사회적 상호작용 등을 포함한다. 행동적 특징들은 읽기 활동의 양(amount)과 폭(breadth)을 포함한다(Organization for Economic Cooperation and Development, 2009).

참여적 독자(engaged reader)의 특징은 흥미, 자율성, 사회적 상호작용, 행동의 측면에서 드러난다. 먼저 흥미 측면에서, 참여적 독자는 흥미 있는 소재 혹은 읽기 제재의 유형, 흥미가 잘 형성된 활동 등을 통해 잘 드러난다. 자율성의 측면에서, 참여적 독자는 자신의 읽기를 통제하며 자기 주도적인 읽기 행위를 수행한다. 또한 사회적 속성의 측면에서 참여적 독자들은 자신의 지식과 경험을 타인과 공유하거나 그들의 능력을 사회적 네트워크에 의존하여 확장하고자 한다. 참여적 독자의 행동적 특징은 매우 빈번한 독서 활동의 참여로 나타난다.

〈표 1〉 PISA 2009의 읽기 참여도 관련 요인 설명

요인	설명
읽기 흥미 (interest in reading)	호기심 충족이나 즐거움을 위하여 글을 읽는 속성
지각된 자율성 (perceived autonomy)	읽기 활동(activities), 선택(choices), 행위(behaviour)와 관련하여 지각한 통제나 자기 결정성
사회적 상호작용 (social interaction)	읽기에 대한 사회적 목표나 상호작용적 자신감
읽기 실천 (reading practices)	읽기 활동의 유형과 양으로 설명되는 행위적 참여도

읽기 참여에 관한 PISA 2009의 맥락 변인 연구는 읽기 교육의 정책 수립에 있어 중요한 간이 된다. 읽기에서 자기 결정성의 개발은 유의미한 타자로부터 읽기 행위나 가치에 대한 지원을 개인이 즐길 때 이루어진다. 초반에는 부모가 이와 같은 역할을 수행할 수 있지만, 개인들은 타인과 의사소통하면서 읽기의 가치나 목표 등을 내면화한다. 그들은 읽기를 학교생활이나 미래의 사회 참여에 도움을 줄 것이라고 인식한다. 결과적으로, 읽기는 개인적으로 주요한 지위를 획득하게 되고 정신적 자극이나 정서적 만족감을 얻는 자원으로 인식되게 된다.

읽기 참여도와 더불어 읽기와 관련한 상위인지 요인은 PISA 2009에서 주요 변인으로 등장하였다. 실제로 읽기 성취와 상위인지 간의 정적 관계는 많은 연구들을 통해 논의되어 왔다 (Brown, et al., 1983; Flavell & Wellman, 1977; Schneider, 1989, 1999; Schneider & Pressley, 1997). 하지만 연구 방법의 제약 등으로 인하여 읽기 교육에서 직접적으로 다루어지지 못했던 변인 중 하나이다.

대부분의 상위인지 관련 연구의 대상이 어린 독자들에게 제한되었고, 평가 도구의 부재는 상위인지의 읽기 교육적 적용에 제재를 가하였다. 실제로 PISA 2000에서 상위인지 관련 정보 수집에 대한 논의가 이루어졌으나 대단위 척도로 활용할 만한 도구가 부재하다는 이유로 시행은 이루어지지 않았다. 그러나 이후로 상위인지 측정 도구가 개발되면서(Artelt, Schiefele, & Schneider, 2001; Schlagmüller & Schneider, 2006), PISA 2009에서 읽기에서의 상위인지에 관한 정보를 수집하기 시작하였다.

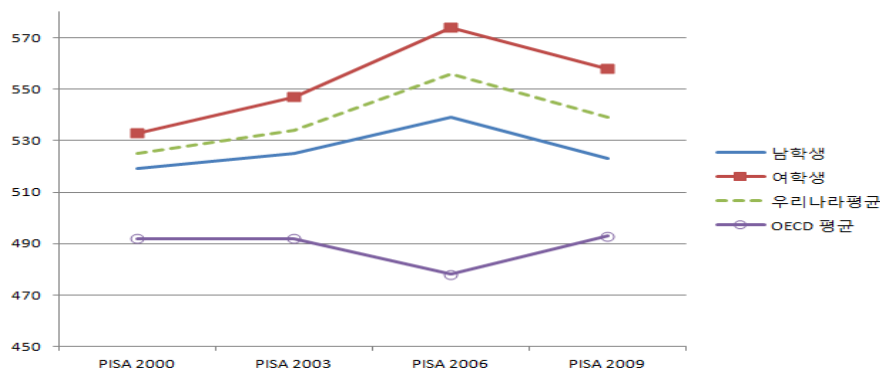
읽기 교육 상황에서 읽기 상위인지의 수준은 읽기 성취를 결정짓는 주요 요인임을 감안할 때, 읽기 참여도와 더불어 읽기 상위인지에 대한 심층 분석을 통해 읽기 교육 방안에 대한 주요 원리들을 마련할 수 있을 것이다.

2. 읽기 성취와 관련한 남학생과 여학생 간의 성별 차이

OECD의 PISA 읽기 성취도 결과를 살펴보면, 남학생과 여학생 간 읽기 성취도의 수준 차이가 고착화되는 양상이 드러난다. <표 2>와 같이, PISA 2000의 성취 결과에서는 남학생의 읽기 성취 점수는 519점이고 여학생은 533점으로 나타나 두 성별 집단 간 점수 차이는 14점으로 나타났다. 다음으로, PISA 2003에서는 남학생과 여학생의 집단 간 점수 차이가 21점으로 나타났으며, PISA 2006에서는 35점, PISA 2009에 이르면 39점의 점수 차이가 나타나 PISA의 읽기 성취도에 따른 성별 차이에서 여학생이 더욱 높은 성취 수준을 보일 뿐 아니라 그 차이도 더욱 심화됨을 확인할 수 있다. 심지어 PISA 2009에서는 남학생과 여학생의 읽기 성취 평균이 하락하였고 전체 읽기 성취 평균 점수도 하락하였지만 그 성별 격차는 심화된 것으로 나타나 남학생의 읽기 성취 하락 양상이 더욱 두드러짐을 확인할 수 있었다(김기석 외, 2009; 김경희 외, 2010).

<표 2> 우리나라 학생들의 PISA 읽기 성취도 평균 남녀 차이의 변화 추이

PISA 시행 연도	남학생	여학생	차이(남-여)	우리나라 평균	OECD 평균
PISA 2000	519	533	-14	525	492
PISA 2003	525	547	-21	534	492
PISA 2006	539	574	-35	556	478
PISA 2009	523	558	-39	539	493



[그림 1] 우리나라 학생들의 PISA 성취도 성별 변화 추이

특히, PISA 2009의 읽기 성취에서 나타난 성별 차이에 대하여, OECD(2009)는 PISA 2000에 비해 읽기의 성별 차이는 20% 증가하였으며, 이 원인에 대하여 여학생의 읽기 성취에

관련한 학력 향상이 두드러졌기 때문으로 보았다. 구체적으로는 남학생들의 읽기 성취 수준은 이전의 PISA 주기들과 별다른 차이를 보이지 않은 반면, 여학생의 읽기 성취 수준은 향상되었기 때문이다. 더불어 성별 차이의 고착에 대하여 본질적으로 여학생 친화적인 교육과정의 도입이나, 국가수준의 평가에서 구성형 문항의 강화, 가족 구조의 변화를 원인으로 꼽았다.

읽기 성취와 관련하여 남학생이 여학생에 비해 낮은 성취 수준을 보이는 이른바 성별 차이는 모든 교육 관련자들에게 반드시 해소하여야 할 문제가 된다. 읽기 성취는 학업 성취와 밀접한 연관을 맺고 있기 때문에, 읽기 성취에서 나타나는 성별 차이가 고착화할수록 학업과 사회 참여에 큰 문제점이 발생할 수 있기 때문이다.

이와 같은 읽기 성취와 관련한 성별 차이를 해소하기 위해 특히 읽기 교육 차원에서 많은 노력들이 요구된다. Kavanagh(2007)는 성별 차이의 문제를 해소하기 위하여, 남학생들에게 친화적인 문식성 지도 방안이 필요하다고 주장하였다. 또한 그는 독서 수업에서도 남학생들이 흥미 있게 접근할 수 있도록 논픽션, 잡지, 만화류의 텍스트 유형을 활용하여야 한다고 하였다. 이와 유사한 관점에서, 캐나다의 Ontario 교육부(2005)는 온타리오의 중학생 문식성 시험에서 지속적으로 발생하는 성취도의 성별 차이 문제를 해결하기 위하여 남학생 문식성 행동 계획(boys' literacy action plan)을 수립·시행하였다(박영민, 최숙기, 2008).

읽기 성취에 나타난 성별 차이를 해소하기 위한 교육적 노력은 읽기에 영향을 미치는 독자 수준의 요인들에서 나타나는 남학생 집단의 주요 특징들을 탐색하는 데서 출발해야 한다. Smith & Wilhelm(2002)은 읽기 성취와 관련한 성별 차이는 읽기 과업에 대한 참여도 수준에서 비롯되며, 읽기 성취, 태도, 선택, 반응과 밀접한 관련이 있다고 보았다. 이 연구에 따르면 성별 차이는 다음과 같다. 먼저 남학생의 독서량은 여학생에 비해 적고, 여학생들은 남학생들에 비해 서사적, 설명적 텍스트를 더욱 잘 이해하는 경향을 보인다고 밝혔다. 태도의 측면에서 남학생들은 여학생들보다 자신의 읽기 능력에 대한 평가가 매우 낮고, 읽기에 대한 중요도에 가치를 부여하는 정도가 낮은 것으로 나타났다. 더불어 이 연구에서는 남학생들의 경우 여가 독서에 대한 흥미는 여학생들에 비해 낮은 반면, 실용 목적의 독서 경향성은 더 높은 것으로 보고하였다. 또한 남학생들은 여학생들에 비해 그들 자신을 비독자(non-readers)로 인식하는 경향이 매우 높고, 읽기에 대한 열정이 낮고, 읽기에 참여하는 시간 자체가 여학생에 비해 낮다는 특징을 보였다.

이렇듯 읽기 성취와 관련된 변인에서 읽기 성별 차이는 유의하며 이를 교육적 차원에서 개선할 필요가 있다. 본질적으로 읽기 성취나 관련 변인에서 나타나는 성별 차이의 주요 특징을 세부적으로 살필 필요가 있다. 더욱이 읽기 성취와 유의한 관련을 맺는 읽기의 동기적 측면이나 행동적 측면과 관련하여 성별 차이를 분석하는 연구는 대안적인 읽기 지도 방안을 도출하는 데 있어 필수적이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 자료

본 연구는 PISA 2009에 참여한 중학교 20개교, 고등학교 137개교에서 수거된 4,990명의 만 15세 학생들의 설문지 반응과 읽기 성취도를 대상으로 수행되었다. 김경희 외(2010)에 따르면, 참여 학교는 학교급(중학교, 고등학교), 학교 계열(일반계, 전문계), 도시화 정도(대도시, 중소도시, 읍면지역), 성별 학교 유형(남학교, 여학교, 남녀공학) 등 네 가지 층화 기준을 고려하여 2단계 층화 표집되었다. 전국 157개 학교(20개 중학교와 137개 고등학교)에서 5,123명의 학생들이 표집되었으며, 이 중에서 4,990명의 학생들이 실제 검사에 참여하였다.

2. 분석 변수

본 연구에서 사용하고 있는 분석 변수는 읽기 성취와 관련된 선행 연구에서 중요하다고 인식되어 왔던 읽기 영향 요인들을 중심으로 선정되었다. 특히, 읽기 행동 관련 영역에서 PISA 2009에서 학생 설문을 통해 조사한 학습 전략, 읽기 전략과 관련한 상위인지 관련 요인, 독서 시간, 학생들이 지각한(perceived) 교사의 수업 활동과 관련한 요인들을 포함하여 분석하였다. 이들 변인들은 PISA 2009 읽기 성취에 영향을 미치는 학생 수준의 변수로서 독서 관련 인지, 정의, 행동적 측면의 요인들에 속한다.

먼저 학생들의 읽기 관련 인지 변인으로 학습 전략, 읽기의 상위인지 활동을 설명하는 읽기 전략에 대한 유용성 평가(이해 및 기억, 암기 전략 평가)를 선정하였다. 또한 읽기의 정의적 요인에서는 독서 태도 요인을 선정하였으며, 읽기 행동과 관련하여 독서 시간을 포함하였다. 더불어, 학생들이 지각한 교사의 수업 활동에 관한 요인도 다루었다. 학생 독립 변수에 관한 정보는 <표 3>에 제시하였다.

〈표 3〉 학생 독립 변수 구성 및 설명

변인	변인명	문항 구성	코딩 방법
독서 시간	ST23Q01	취미로 독서를 대략 몇 시간 정도 합니까?	1=하지 않음 2=1일 30분 미만 3=1일 30분 이상 1시간 미만 4=1일 1시간 이상 2시간 미만 5=1일 2시간 이상

변인	변인명	문항 구성	코딩 방법
독서 태도	ST24Q01	나는 필요한 경우에만 독서를 한다.	1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=그렇다 4=매우 그렇다
	ST24Q02	독서는 나의 취미 중 하나이다.	
	ST24Q03	나는 책을 끝까지 읽기가 힘들다.	
	ST24Q04	나는 다른 사람과 책에 대해 이야기하는 것을 좋아한다.	
	ST24Q05	나는 선물로 책을 받으면 기쁘다.	
	ST24Q06	나에게 독서는 시간 낭비다.	
	ST24Q07	나는 서점 또는 도서관에 가는 것을 즐긴다.	
	ST24Q08	나는 필요한 정보를 찾기 위해서만 독서를 한다.	
	ST24Q09	나는 몇 분 이상 가만히 앉아서 책을 읽지 못한다.	
	ST24Q10	나는 읽은 책에 대해 내 의견을 말하는 것을 좋아한다.	
	ST24Q11	나는 친구와 책을 바꿔 보는 것을 좋아한다.	
학습 전략 사용	ST27Q01	텍스트에 있는 내용을 모두 암기하려고 한다.	1=거의하지 않음 2=가끔 3=자주 4=항상
	ST27Q02	가장 먼저 배워야 할 것이 무엇인지를 정확하게 파악한다.	
	ST27Q03	가능한 한 세부적인 내용을 많이 암기하려고 한다.	
	ST27Q04	이전에 다른 과목에서 배웠던 지식과 새로운 정보를 연관 지으려고 한다.	
	ST27Q05	암송할 때까지 텍스트를 여러 번 읽는다.	
	ST27Q06	읽은 내용을 이해하고 있는지 확인한다.	
	ST27Q07	텍스트를 반복해서 읽는다.	
	ST27Q08	정보가 학교 밖에서 얼마나 유용할지를 생각한다.	
	ST27Q09	아직 이해하지 못한 개념이 어느 것인지 파악하려고 한다.	
	ST27Q10	자료를 나의 경험과 연관 지음으로써 더욱 잘 이해하려고 한다.	
	ST27Q11	텍스트에서 요점을 기억한다고 확신한다.	
	ST27Q12	텍스트의 정보가 실생활에서 일어나는 일과 얼마나 일치하는지 파악한다.	
	ST27Q13	이해하지 못하는 것이 있으면 확실히 알기 위해 추가 정보를 찾아본다.	

변인	변인명	문항 구성	코딩 방법
읽기 전략 유용성 평가	요약 전략 유용성 평가	ST42Q01 글로 요약한 후 각 문단의 내용이 글에 모두 포함되어 있는지 확인한다.	1=전혀 유용하지 않다 2=유용하지 않다 3=별로 유용하지 않다 4=조금 유용하다 5=유용하다 6=매우 유용하다
		ST42Q02 가능한 한 많은 문장을 정확하게 옮겨 적는다.	
		ST42Q03 요약하기 전에 가능한 한 여러 번 텍스트를 읽는다.	
		ST42Q04 텍스트의 가장 중요한 사실들이 요약한 글에 포함되었는지 신중하게 확인한다.	
		ST42Q05 가장 중요한 문장들에 밑줄을 그으면서 텍스트를 읽은 후 자신의 글로 요약한다.	
	이해 및 기억 전략 유용성 평가	ST41Q01 텍스트 중에 이해하기 쉬운 부분에 집중한다.	
		ST41Q02 텍스트를 빠르게 두 번 읽는다.	
		ST41Q03 텍스트를 읽은 후에 다른 사람과 그 내용에 대해 토론한다.	
		ST41Q04 텍스트의 중요한 부분에 밑줄을 긋는다.	
		ST41Q05 텍스트를 자신의 말로 요약한다.	
		ST41Q06 텍스트를 다른 사람에게 소리 내어 읽어 준다.	
국어 수업	ST38Q01	선생님은 학생들에게 기대하는 것을 미리 설명해 준다.	1=전혀 또는 거의 없음 2=일부 수업 시간에 3=대부분의 수업 시간에 4=모든 수업 시간에
	ST38Q02	선생님은 학생들이 읽기 과제를 하는 동안 집중하고 있는지 점검한다.	
	ST38Q03	선생님은 학생들이 읽기 과제를 끝낸 후에 학생들의 과제에 대하여 토론한다.	
	ST38Q04	선생님은 학생들에게 과제가 어떻게 평가될 것인지를 사전에 말해 준다.	
	ST38Q05	선생님은 학생 모두가 읽기 과제를 하는 방법을 알고 있는지 질문한다.	
	ST38Q06	선생님은 학생의 과제를 채점한다.	
	ST38Q07	선생님은 학생들에게 읽기 과제에 대해 질문할 기회를 준다.	
	ST38Q08	선생님은 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 동기를 부여하는 질문을 한다.	
	ST38Q09	선생님은 학생들이 읽기 과제를 얼마나 잘했는지 즉시 알려 준다.	

3. 분석 방법

본 연구는 PISA 2009 읽기 성취와 관련한 변인을 잠재 변인(latent variable)으로 설정하여 남학생과 여학생 집단별 영향 관계의 차이를 검증하고 분석하였다. 일반적으로 집단 간 차이와 관련된 분석으로 t-검증과 다변량 분산분석(MANOVA)의 경우 측정오차에 대한 영향을 받는 측정변수에 의존하게 되므로 잘못된 결론이 도출될 수 있다(Cole, Maxwell, Arvey, & Salas, 1993; Honcock, 1997). 따라서 본 연구에서는 이러한 문제점을 보완한 잠재평균 분석(LMA: Latent Means Analysis)을 적용하여 집단 간 차이를 알아보았다.

모형에 대한 검증은 최대우도법(Maximum Likelihood)을 이용하였다. 한편 본 연구에서 결측치의 처리는 완전정보 최대우도법(Full Information Maximum Likelihood)을 사용하여 임의의 변수 값으로 대체하지 않고, 불완전한 데이터를 사용해 직접 결과를 분석하였다(Arbuckle, 1996). 기술통계치 및 상관계수의 계산은 SPSS 15.0 프로그램을 사용하였으며, 모형에 대한 분석은 AMOS 7.0 프로그램을 사용하였다.

IV. 연구 결과 및 교육적 함의

1. 기술통계치 및 변인 간 상관분석 결과

각 변인들의 기술통계치와 변인 간 상관분석 결과는 <표 4>와 <표 5>에 제시하였다. 인과구조의 적합성 검증에 앞서 읽기 성취에 영향을 미치는 것으로 선정된 각 변인의 상관관계를 분석하였다.³⁾

<표 4> PISA 2009 분석 변수의 기술통계치

잠재 변인	측정 변인	변인항목	평균	표준 편차	왜도	첨도
통제 전략	ST27Q06	읽은 내용을 이해하고 있는지 확인한다.	2.91	0.86	-0.34	-0.64

3) 본 연구에서는 읽기 성취에 미치는 읽기 관련 변인 간의 모형 분석을 위하여 학습 전략 설문 문항을 대상으로 하여 요인 분석을 실시하였다. 그 결과, PISA 2009에서 제시한 문항과 다소 영역 간 차이가 나타났다. 통제 전략의 경우, 암기 전략에 속하는 '텍스트를 반복해서 읽는다'와 정교화 전략에 속하는 '다른 과목에서 배웠던 지식과 새로운 정보를 연관 지으려고 한다'의 문항이 요인 분석의 결과 재범주화되었다.

잠재 변인	측정 변인	변인항목	평균	표준 편차	왜도	첨도
(α=.845)	ST27Q11	텍스트에서 요점을 기억한다고 확신한다.	2.66	0.84	-0.11	-0.59
	ST27Q09	아직 이해하지 못한 개념이 어느 것인지 파악하려고 한다.	2.68	0.85	-0.09	-0.65
	ST27Q07	텍스트를 반복해서 읽는다.	2.84	0.87	-0.33	-0.59
	ST27Q02	가장 먼저 배워야 할 것이 무엇인지를 정확하게 파악한다.	2.58	0.82	0.08	-0.59
	ST27Q04	이전에 다른 과목에서 배웠던 지식과 새로운 정보를 연관 지으려고 한다.	2.60	0.90	-0.09	-0.78
	ST27Q13	이해하지 못하는 것이 있으면 확실히 알기 위해 추가 정보를 찾아본다.	2.32	0.88	0.30	-0.58
정교화 전략 (α=.723)	ST27Q12	텍스트의 정보가 실생활에서 일어나는 일과 얼마나 일치하는지 파악한다.	2.15	0.85	0.40	-0.43
	ST27Q08	정보가 학교 밖에서 얼마나 유용할지를 생각한다.	2.18	0.95	0.43	-0.72
	ST27Q10	자료를 나의 경험과 연관 지음으로써 더욱 잘 이해하려고 한다.	2.54	0.93	0.01	-0.86
암기 전략 (α=.640)	ST27Q01	텍스트에 있는 내용을 모두 암기하려고 한다.	2.13	0.76	0.43	0.04
	ST27Q03	가능한 한 세부적인 내용을 많이 암기하려고 한다.	2.49	0.84	0.05	-0.57
	ST27Q05	암송할 때까지 텍스트를 여러 번 읽는다.	2.67	0.92	-0.14	-0.83
지각된 교사의 수업활동 참여정도 (α=.779)	ST38Q01	선생님은 학생들에게 기대하는 것을 미리 설명해 준다.	1.99	0.73	0.45	0.08
	ST38Q02	선생님은 학생들이 읽기 과제를 하는 동안 집중하고 있는지 점검한다.	2.51	0.83	0.01	-0.55
	ST38Q03	선생님은 학생들이 읽기 과제를 끝낸 후에 학생들의 과제에 대하여 토론한다.	1.83	0.80	0.69	-0.14
	ST38Q05	선생님은 학생 모두가 읽기 과제를 하는 방법을 알고 있는지 질문한다.	2.13	0.84	0.35	-0.51
	ST38Q08	선생님은 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 동기를 부여하는 질문을 한다.	2.24	0.85	0.24	-0.56
	ST38Q09	선생님은 학생들이 읽기 과제를 얼마나 잘했는지 즉시 알려 준다.	2.00	0.83	0.52	-0.27
지각된 교사의 평가 (α=.679)	ST38Q04	선생님은 학생들에게 과제가 어떻게 평가될 것인지를 사전에 말해 준다.	2.68	0.90	-0.13	-0.79
	ST38Q06	선생님은 학생의 과제를 채점한다.	2.56	0.97	0.01	-0.98

잠재 변인	측정 변인	변인항목	평균	표준 편차	왜도	첨도
	ST38Q07	선생님은 학생들에게 읽기 과제에 대해 질문할 기회를 준다.	2.49	0.86	0.09	-0.66
독서 태도 ($\alpha=.877$)	ST24Q10	나는 읽은 책에 대해 내 의견을 말하는 것을 좋아한다.	2.35	0.83	0.12	-0.55
	ST24Q11	나는 친구와 책을 바꿔 보는 것을 좋아한다.	2.43	0.87	-0.03	-0.70
	ST24Q03	나는 책을 끝까지 읽기가 힘들다.	2.28	0.83	0.16	-0.55
	ST24Q07	나는 서점 또는 도서관에 가는 것을 즐긴다.	2.39	0.89	0.19	-0.69
	ST24Q05	나는 선물로 책을 받으면 기쁘다.	2.55	0.84	-0.19	-0.56
	ST24Q01	나는 필요한 경우에만 독서를 한다.	2.45	0.81	0.16	-0.46
	ST24Q08	나는 필요한 정보를 찾기 위해서만 독서를 한다.	2.86	0.81	-0.30	-0.42
	ST24Q02	독서는 나의 취미 중 하나이다.	2.29	0.86	0.18	-0.63
	ST24Q09	나는 몇 분 이상 가만히 앉아서 책을 읽지 못한다.	3.23	0.78	-0.78	0.11
	ST24Q04	나는 다른 사람과 책에 대해 이야기하는 것을 좋아한다.	2.88	0.86	-0.32	-0.65
	ST24Q06	나에게 독서는 시간 낭비다.	3.34	0.68	-0.76	0.38
상위인지 A (요약 전략 유용성 평가) ($\alpha=.916$)	ST42Q04	텍스트의 가장 중요한 사실들이 요약한 글에 포함되어 있는지 신중하게 확인한다.	4.73	1.28	-0.94	0.27
	ST42Q05	가장 중요한 문장들에 밑줄을 그으면서 텍스트를 읽은 후 자신의 글로 요약한다.	4.75	1.36	-0.99	0.17
	ST42Q03	요약하기 전에 가능한 한 여러 번 텍스트를 읽는다.	4.74	1.21	-1.05	0.60
	ST42Q02	가능한 한 많은 문장을 정확하게 옮겨 적는다.	4.75	1.36	-0.99	0.17
	ST42Q01	글로 요약한 후 각 문단의 내용이 글에 모두 포함되어 있는지 확인한다.	3.90	1.31	-0.15	-0.58
상위인지 B (이해 및 기억 전략 유용성 평가) ($\alpha=.916$)	ST41Q06	텍스트를 다른 사람에게 소리 내어 읽어 준다.	4.46	1.45	-0.70	-0.43
	ST41Q03	텍스트를 읽은 후에 다른 사람과 그 내용에 대해 토론한다.	4.06	1.11	-0.46	0.14
	ST41Q05	텍스트를 자신의 말로 요약한다.	3.33	1.48	0.13	-0.90
	ST41Q04	텍스트의 중요한 부분에 밑줄을 긋는다.	4.78	1.31	-1.06	0.49
	ST41Q02	텍스트를 빠르게 두 번 읽는다.	4.28	1.20	-0.75	-0.08
	ST41Q01	텍스트 중에 이해하기 쉬운 부분에 집중한다.	4.17	1.07	-0.67	0.36
독서 시간	ST23Q01	독서 시간	2.11	1.13	0.834	0.119

다음으로 <표 5>는 읽기 관련 변인들의 상관분석 결과이다. 이에 따르면, 읽기 관련 행동 및 동기 관련 변인과 지각된 교사 활동 변인들 간의 상관관계에서 모든 변인이 .05에서 정적인 상관관계를 나타내고 있다. 읽기의 행동 변인과 동기 변인, 교수 변인들이 모두 유의미한 상호 관련성을 보였다.

남학생과 여학생 집단의 관련 변인에 대한 상관분석에서, 학생들이 지각한 교사의 수업 참여나 교사 평가와 관련한 변인은 독서 태도, 읽기 행동, 학습 전략 및 읽기 전략 관련 변인에서의 상관관계가 정적이나 다소 낮은 수준인 것으로 나타났다.

주목할 바는 독서 시간과 독서 태도와 관련한 상위 수준이다. 남학생과 여학생 집단에서 모두 독서 태도와 독서 행동 간의 상관관계가 .6 이상으로 높게 나타났다. 독서 태도와 독서 행동 간의 유의미한 관련성은 이미 선행 연구 등을 통해 논의된 바 있다(Cunningham & Stanovich, 1993; Wigfield & Guthrie, 1997). 남학생과 여학생 집단에서 나타난 읽기 태도와 읽기 시간과의 높은 정적 상관관계는 읽기 동기가 읽기 행동을 촉발하는 기제로 작용하기 때문에 읽기 동기 수준의 독자의 읽기 폭과 양, 빈도 등을 결정한다는 이전의 연구 결과들을 동일하게 뒷받침하는 것이다.

<표 5> 상관분석 결과

잠재변인	통제 전략	정교화 전략	암기 전략	교사_수업참여	교사_평가	독서 태도	상위 인지A	상위 인지B	독서 시간
통제 전략	1	.600**	.584**	.151**	.191**	.412**	.481**	.436**	.222**
정교화 전략	.544**	1	.312**	.163**	.130**	.330**	.292**	.294**	.217**
암기 전략	.537**	.209**	1	.131**	.158**	.200**	.335**	.308**	.112**
교사_수업참여	.190**	.202**	.130**	1	.598**	.072**	.115**	.139**	.045*
교사_평가	.194**	.142**	.127**	.579**	1	.139**	.220**	.192**	.091**
독서 태도	.344**	.270**	.170**	.073**	.148**	1	.287**	.255**	.630**
상위인지A	.414**	.214**	.262**	.115**	.212**	.331**	1	.678**	.145**
상위인지B	.386**	.241**	.255**	.147**	.188**	.296**	.649**	1	.133**
독서 시간	.174**	.164**	.067**	.063**	.073**	.605**	.143**	.156**	1

Note. 대각선 위 남학생, 대각선 아래 여학생 *p< .05, **p< .01

남학생과 여학생의 전략 관련 요인에 대한 상관분석 결과를 살펴보면 다음과 같다. 남학생과 여학생 모두에서 학습 전략 가운데 통제 전략의 사용은 정교화 전략이나 암기 전략과 .5 이상의 정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 특히, 통제 전략 사용과 이해 및 기억 전략의 유용성 평가나 요약하기 전략의 유용성 평가 간에는 남학생과 여학생 모두에서 .4 이상의 정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 이는 통제 전략이 학습 과정의 점검과 조정이라는 상위인지적 활동에 기반한 특징을 보이며 이는 이해 및 기억 전략과 요약 전략의 운용에 있어 전략 효과성을

평가하는 학생의 상위인지적 활동과 유의한 관련을 보이기 때문인 것으로 보인다. 이처럼 학습 전략으로서 상위인지 전략은 특정한 읽기 전략 관련 학생들의 상위인지 전략 운용과 유의한 상관을 보이는 것으로 나타났다.

또한 학습 전략과의 상관에서 통제 전략은 모두 .5에서 .6 사이의 정적 상관관계를 보였다. 이는 남학생과 여학생의 경우에 모두 동일한 양상을 나타내 보이는 것으로 학습 전략에서 상위인지 전략으로서 통제 전략은 읽기 영역 관련 특정 전략 뿐 아니라, 일반 학습 전략에도 유의한 정적 상관관계를 나타냈다.

더불어 이해 및 기억 전략의 유용성에 대한 평가 요인과 요약하기 전략 유용성에 대한 평가 요인 간의 상관관계도 .6 이상으로 나타났다. 다른 요인 간의 상관 수준에 비해 이들 두 요인 간의 관계가 상대적으로 높은 이유에 대해 다음과 같이 살펴 볼 수 있다. 첫 번째 이유는 이해와 기억을 위한 전략과 요약 전략이 지닌 전략상의 유사성과 밀접한 관련이 있다. 읽기에서 요약하기란, 개별 정보 단위들로 이루어진 미시 구조로서의 텍스트를 통해 중요한 정보를 담은 거시 구조를 추적하는 활동이다. 정보의 삭제나 재구성 활동을 통해 텍스트의 주요 내용을 도출하는 활동인 것이다. 이러한 요약하기 활동을 통해 독자는 읽기에 대한 이해와 기억이 더욱 쉬워진다. 요약하기에 사용되는 요약하기 전략은 실제로 이해와 기억하기 전략과 매우 밀접하게 맞아 있는 것이다.

두 번째 이유는 두 요인 모두 읽기 전략 유용성의 평가라는 읽기 과정의 상위인지 활동과 관련이 있다. 이들 두 전략 유용성 평가 활동은 본질적으로 독자의 상위인지 활동에 속한다. 상위인지는 점검과 조정이라는 행동을 뒷받침하는 조정과 독자, 과제, 전략에 관련한 상위인지 지식으로 분류된다. 학생들에게 제시한 읽기 전략 유용성의 평가는 학생들이 얼마나 읽기 전략의 효과성을 정확하게 평가하는가와 관련한 상위인지 활동과 관련되어 있다.

2. 남녀 집단에 따른 측정 모형 비교를 위한 구인동등성 검증

본 연구에서는 독자와 관련된 심리변인에 대한 남학생과 여학생의 인식 차이를 검증하기 위해 잠재평균 분석을 실시하였다. 최종 분석인 잠재평균 분석을 위해서는 다음과 같이 형태 동일성, 측정 동일성 그리고 절편 동일성의 가정이 성립되어야 한다. 각 동일성 검증은 이전 가정을 통해 만족스러운 모형의 적합도와 비교함으로써 검증이 된다. 모형의 적합성을 적절하게 평가하기 위해서는 χ^2 검증을 실시하지만 표본의 크기가 클수록 모형의 기각이 쉽게 이루어지는 문제점으로 본 연구에서는 모형의 적합도 지수를 활용하였다. 적합도 지수가 표본 크기에 덜 민감해야 하며 자료를 충분히 설명하면서도 간명해야 한다(Hu & Bentler, 1999; 홍세희, 2000). 동일성 검증에 대한 분석 결과는 <표 6>과 같다.

〈표 6〉 동일성 검증에 대한 합치도 지수

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
형태 동일성(기저모형)	13506.013	482	.854	.802	.074
측정 동일성	13540.578	498	.853	.809	.072
측정 및 절편 동일성	14234.894	522	.846	.808	.073
측정, 척도 및 요인분산 동일성	14405.020	530	.844	.809	.072

먼저 형태 동일성을 통해 각 집단에 모형이 동일하게 선정되었는지를 확인하였다. 그 결과, CFI = .854, TLI = .802, RMSEA = .074로 대부분의 적합도 결과가 만족스러운 것으로 나타났다. 다음으로 측정 동일성 결과 CFI = .853, TLI = .809, RMSEA = .072로 남학생과 여학생에 대한 측정 문항들이 동일하게 기능하고 있음을 확인하였다. 또한 측정변수의 절편이 동일하다는 제약을 가한 측정 및 절편 동일성 분석 결과 CFI = .846, TLI = .808, RMSEA = .073으로 대부분의 적합도가 나빠지지 않았으므로 절편 동일성이 성립되었다고 해석할 수 있다. 즉 잠재특성에 대한 각 집단의 실제 차이를 반영할 수 있다는 것이다. 마지막으로 각 집단에 대한 효과크기(d)를 해석하기 위해 두 집단에서 요인분산 동일성 검증을 실시하였으며 그 결과는 CFI = .844, TLI = .809, RMSEA = .072로 나타나 최종적인 잠재평균 분석이 성립될 수 있는 모형임을 알 수 있다.

3. 남녀 집단에 따른 읽기 성취 관련 요인의 잠재평균 비교

형태 동일성, 측정 동일성, 절편 동일성 및 요인분산 동일성이 모두 검증되어 남학생과 여학생의 읽기 성취 관련 요인에 대한 잠재평균 분석을 실시하였다. 잠재평균 분석에서는 요인의 평균에 대한 직접적인 추정이 불가능하므로 남학생 집단(참조집단)의 평균을 0으로 고정된 상태에서 여학생 집단(비교집단)의 잠재평균을 추정하였다. 먼저 잠재평균 분석의 모형 적합도는 〈표 7〉과 같다.

〈표 7〉 잠재평균 모형 검증에 대한 적합도 지수

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
잠재평균 모형	10379.506	513	.888	.858	.062

모형 적합도 지수 가운데, χ^2 는 표본 크기의 문제점이 있기 때문에 이를 제외하고(Kline,

2005, p. 136), 나머지 적합도 지수를 사용하여 모형의 적합도 정도를 평가하였다. RMSEA는 표본 크기에 덜 민감하면서 모형 간명성을 고려하는 지수로 .05에서 .08 사이면 좋은 모형으로 볼 수 있다. 또한 표본 크기에 덜 민감하면서 모형 간명성이 잘 드러난 TLI(Tucker Lewis Index)나 기초모형 대비 향상 정도를 비교하는 CFI(Comparative Fit Index)의 지수의 각 기준을 고려할 때, 잠재평균 모형의 경우 CFI = .888, TLI = .858, RMSEA = .062로 만족스러운 결과를 보였다. 따라서 남학생과 여학생의 읽기 성취 관련 변인에 대한 잠재평균 모형이 가능함을 알 수 있다.

〈표 8〉 잠재변인에 대한 남학생과 여학생 간 잠재평균 분석 결과

잠재변인	남학생		여학생		효과 크기(d)	전체 평균
	잠재평균	평균	잠재평균	평균		
통제 전략	0	2.62	0.330**	2.70	0.533	2.66
정교화 전략	0	2.32	0.243**	2.26	0.332	2.29
암기 전략	0	2.39	0.187**	2.47	0.292	2.43
교사_수업참여	0	2.13	0.017	2.10	0.030	2.11
교사_평가	0	2.53	0.215**	2.63	0.302	2.58
독서 태도	0	2.55	0.813**	2.74	1.473	2.64
상위인지A	0	4.45	0.122**	4.71	0.108	4.57
상위인지B	0	4.00	0.333**	4.38	0.308	4.18
독서 시간	0	2.14	2.069**	2.07	1.896	2.11

*p< .05, **p< .01

또한 본 연구에서는 남학생 집단을 참조집단으로 하여 그 집단의 잠재평균을 0으로 고정하였다. 남학생과 여학생 집단의 잠재변인 간의 차이의 유의성을 파악하기 위한 분석의 결과에 따르면, 남학생에 비해 여학생의 경우에 학습 전략 관련 요인, 지각된 교사 수업 관련 변인, 독서 태도, 상위인지 관련 전략 유용성 평가 수준, 독서 시간에서 모두 더 높은 수준을 나타냈다. 잠재평균 차이에서 지각된 교사의 수업 참여 변인을 제외한 모든 변인들 간의 차이는 유의하였다.

잠재평균 차이의 결과, 여학생이 남학생들에 비해 학습 전략 운용의 수준이 높으며, 지각된 교사의 수업 참여나 평가에 대하여 더욱 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이해 및 기억 관련 전략과 요약하기 전략에 관한 유용성 평가에서도 훨씬 더 높은 상위인지 수준을 보이는 것으로 나타났으며, 독서 태도도 여학생이 남학생에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 독서 시간 또한 여학생이 남학생에 비해 더 긴 것으로 나타났다. 특히, 다른 변인에 비해 독서 태도와 독서 시간과 관련한 잠재평균 차이는 매우 뚜렷하게 나타났다.

또한 잠재평균에 대한 해석을 위해 Cohen(1988)이 제시한 효과크기(d)에 따라 .2는 작은 것, .5는 중간 수준 그리고 .8은 매우 큰 것으로 해석할 수 있다. 분석 결과 Cohen이 제시한 기준으로 해석할 때, 독서 태도 그리고 독서 시간의 경우 남학생과 여학생 집단의 차이는 다른 변인에 비해 매우 큰 것으로 나타났다. 다음으로 통제 전략 운용과 관련한 성별 차이는 중간 수준으로 나타났다.

5. 읽기 교육적 함의

PISA 2009의 결과를 통해 읽기 성취 향상을 위한 몇 가지 읽기 교육 방안을 제시할 수 있다. 특히, 본 연구에서는 읽기 성취에 영향을 미칠 것으로 예상되는 읽기 관련 변인들을 중심으로 한 상관분석을 실시하였고, 관련 변인에 대한 성별 차이를 분석하였다. 다음은 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 하여 읽기 교육적 함의를 살펴본 것이다.

가. 참여적 독자로의 성장을 위한 읽기 지원 방안

PISA의 읽기 성취 결과를 토대로 한 연구 결과들은, 학생들의 읽기 성취에 있어 가정 및 학교 배경 변인보다 학생 관련 변인이 읽기 성취에 가장 유의미한 영향을 미친다는 사실을 밝히고 있다. 이 가운데 ‘읽기 참여(reading engagement)’는 학생 관련 읽기 변인 가운데 가장 주목할 만한 요인이다(Kirsch et al., 2002). 읽기 참여도가 높은 학생들은 높은 읽기 성취를 보인다는 실질적 관계는 읽기 교육의 목표로 ‘참여적 독자(engaged reader)’를 설정해야 한다는 것에 당위성을 부여해 준다. 이에 생애 독자나 자기 주도적인 독자로의 성장을 강조하는 현재의 읽기 교육 목표에서 읽기 발달을 더욱 구체화하는 독자의 모습으로 참여적 독자를 새롭게 정립할 수 있을 것이다.

참여적 독자로의 성장을 지원하기 위한 읽기 교육의 원리와 방안을 마련하기 위해서는 읽기 참여를 구성하는 요인을 살펴보고, 각 요인별 특성을 고려한 읽기 교육 방안을 제시하여야 할 것이다. PISA에서는 읽기 참여를 독자의 정의적, 행동적 특징을 통해 드러나는 변인으로 제시하고 있다.

여기에서 읽기 몰입은 학생들의 독서 시간과 태도로 재규정할 수 있다. 독서 시간은 학생들이 자신의 즐거움이나 흥미를 위하여 다양한 자료를 읽는다고 보고한 시간으로 구체화된다. 독서 시간은 얼마나 다양한 읽기를 수행하는지(diversity of reading)와 즐거움과 흥미를 달성하기 위한 여가 독서의 빈도(frequency of leisure reading)로 설명할 수 있다. 읽기의 다양성은 잡지, 만화, 소설, 논픽션, 전자우편, 웹의 글과 같은 6가지 글 유형의 읽기 빈도를 통해 드러난다. 여가 독서의 빈도는 일상생활에서 여가 독서에 참여한 빈도를 통해 드러난다. 읽기 행동은

읽기 성취에 매우 주요한 요인이다. 읽기의 다양성 정도나 읽기에 참여하는 시간을 나타내는 독자의 읽기 행동은 읽기 성취에 매우 긍정적인 영향을 미친다(Stanovich, 1986).

읽기 성취 결과 향상을 위해서는 본질적으로 다양한 유형의 텍스트를 자주 접하고 계속해서 읽어야 한다. 읽기 행동의 빈도 개선을 위해서는 학생들이 실제로 읽기를 수행할 수 있도록 하는 학교나 가정 문식성 환경을 조성해 줄 수 있어야 한다. 학급 단위의 학급 문고나 학교 단위의 학교 도서관 운영을 통해 학생들의 다독을 권장할 수 있어야 한다. 국어 수업 중 읽기는 미시적 읽기를 지원할 수 있지만, 여가 독서 등의 학습 독서 이외의 지속적이면서 자발적 독서를 이끌 수 있는 것은 학교에서의 읽기 환경 조성에 달려 있다. 학생들에게 유의미하면서 흥미 있는 읽기 경험을 제공해 줄 수 있는 다양한 독서를 학생들의 수준별로 폭넓게 선정하여 제공할 수 있어야 한다. 더불어 스스로 책을 선정하여 읽고 이를 내면화할 수 있도록 하는 읽기의 방법들을 지속적으로 안내해 주어야 한다. 이와 같은 역할은 학생들에게 유의미한 타자인 교사들이 수행할 수 있다.

풍부한 문식성 환경을 제공하여 주고, 흥미 있고 지속적인 읽기가 수행될 수 있도록 하는 학습 조건을 마련해 주며 읽기를 지원하는 정서적 분위기를 충분히 형성해 줄 수 있어야 한다. 읽기와 관련한 각종 활동들을 구성하여 학생들이 참여할 수 있도록 이끌 수 있어야 한다. 이와 같은 취지에서 학급에서 실시하는 아침 독서 활동이나 학교 도서관을 활용한 독서 활동, 독서 이력철을 활용한 지도 등은 학생들의 읽기 행동과 관련한 참여도를 높일 수 있는 교육적 방안이라 할 수 있다.

나. 읽기의 상위인지 활동 관련 교수 학습 방안 구성

학습 전략 가운데 통제 전략은 암기 전략이나 정교화 전략과 같은 다른 학습 전략뿐만 아니라, 읽기 전략에 대한 유용성 평가에 대한 독자의 상위인지의 사용에도 밀접한 관련을 맺는 것으로 나타났다. 특히, 통제 전략이 남학생과 여학생 집단 간 차이에서 읽기 태도와 시간 다음으로 분명한 차이를 드러내는 것으로 나타나 읽기 과정에서 독자의 상위인지 활동을 활성화할 수 있는 교육 방안에 대해 논의할 필요가 있다.

이미 읽기의 상위인지 요인이 PISA 2009의 읽기 관련 주요 변인으로 도입된 배경에 대해 전술하였지만, 실제로 읽기 교육의 차원에서 읽기의 상위인지 활동에 대한 교육적 중요성은 더욱 강조되고 있다. 이를 반영하여, 2011년에 새로 부분 개정된 2009 개정 국어과 교육과정에서는 읽기 교육의 내용 체계상에 '읽기 과정의 점검과 조정'이라는 읽기 상위인지 활동을 주요 읽기 기능으로 선정하였다.

과거 읽기 교육이 읽기와 관련한 전략을 지도하거나 내용 지식, 텍스트 구조 등의 요인 등을 중심으로 한 내용을 읽기 교육의 주요 내용들로 다루어 왔다. 그러나 전략 지식이나 내용 지식,

언어 지식이나 텍스트 관련 지식만을 안다고 하는 차원과 읽기를 통한 이해 활동이 발생하는 차원은 동시에 발생하는 것은 아니다. 이러한 지식 자원을 토대로 읽기 상황에서 발생하는 문제를 독자 스스로 능동적으로 진단하고 조정하였을 때 비로소 읽기에 대한 이해는 활성화되고 읽기의 결과는 향상된다. 이처럼, 상위인지는 ‘인지에 대한 인지’로서 자신의 인지적 과정에 대한 이해와 조절을 의미한다(Carrell, 1998; Carrell et al., 1998; Flavell, Miller, & Miller, 1993; Hartman, 2001; Hudson, 2007; Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

따라서 읽기의 상위인지와 관련한 내용을 읽기 교육의 주요 내용으로 선정하고 지도해야 한다. 읽기의 상위인지 활동을 지도하기 위해서는 학생들이 읽기 목표를 달성하기 위하여 스스로 인지적 처리 과정을 조절할 수 있도록 안내해야 한다. 읽기의 상위인지 조절은 최적의 읽기 목표를 획득하기 위하여, 읽기에 관한 인지적 과정을 계획하기(planning), 조정하기(monitored), 평가하기(evaluating), 조작하기(manipulating) 등을 포함한다(Flavell, 1979, 1987; Paris, 2002; Veeman et al., 2006).

읽기의 상위인지를 지도할 때 읽기 전략 활용을 유관하게 연계할 수 있어야 한다. 읽기 전략은 독자가 텍스트를 이해하는데 도움을 주는 정신적이면서 동시에 행동적인 활동을 의미한다. 상위인지는 이러한 전략을 텍스트의 수준이나 읽기 과제 상황, 독자의 인지적 능력 차원에서 사용하도록 할 때 도움을 준다. 특히, 독자는 상위인지를 활용하여 읽기 상황별로 읽기 전략을 효과적으로 적용할 수 있도록 돕는다.

이에 독자는 읽기 상황에 대한 상위인지를 획득해야 하며, 읽기 교육에서는 학생들에게 이와 같은 상위인지의 기능과 역할을 이해하도록 하고 이를 지속적으로 지도해야 한다. 읽기에서 상위인지의 운용은 학생 독자로 하여금 상황을 고려한 전략 사용의 가능성을 진단하도록 하여 읽기 성취 수준을 향상시켜 줄 수 있다.

예를 들어, 학생들이 흥미 위주의 일반적인 글을 읽는 경우보다 시험 상황에서 글을 읽을 때 훨씬 더 통일성을 구축하는(coherence-building) 활동에 전념하며 이에 신중하게 참여한다. 독자들이 읽기에서 통일성을 구축하는 활동에 몰입할 때, 더욱 폭넓은 기준과 지식을 활용하는 것이다.

본 연구의 결과에서 일반적인 학습 상황의 상위인지 활동의 양상을 설명하는 통제 전략 사용과 다른 학습 전략 사용과의 관계, 읽기 전략 관련 상위인지 요인과의 관계를 살펴볼 때, 읽기의 상위인지와 관련한 읽기 지도가 읽기 성취와 유관하다는 사실을 확인할 수 있다. 이뿐 아니라 남학생과 여학생 간의 차이에서도 중간 이상의 효과 크기를 보이면서 여학생이 이에 대하여 더 높은 수준을 보였다. 이러한 결과를 토대로 할 때, 읽기 상위인지 지도가 읽기 교육에 유용할 뿐 아니라 추후 학생들의 읽기 성취 향상과 성별 차이를 해소하기 위한 교육적 방안으로 다루어져야 한다는 사실을 확인할 수 있다.

상위인지에 기반을 둔 읽기 교육 방안은 상위인지 활동에 대하여 학생들에게 현시적으로 지도할 것과 이를 다양한 읽기 과제 상황에 접목하여 활용할 수 있도록 안내하는 것이 중요하다. 읽기에서 점검하기 전략을 예로 들며 상위인지를 지도할 때는 학생들에게 점검하기 읽기 전략에 대한 지식과 기능 학습을 선행하도록 유도해야 한다. 그리하여 점검하기란 책을 읽고 이해한 내용에 대해 질문하거나 재고하기를 요구하는 일종의 읽기 전략임을 이해하도록 지도한다. 다음 단계에서는 상위인지 집행 기능을 학습하도록 한다. 점검하기 전략을 사용해야 하는 이유와 전략 사용의 최적 시기에 대하여 학생들이 인식하도록 한다. 그런 다음 전략과 집행 기능에 대한 이해를 바탕으로 한 절차 기능을 학습하는 단계로 나아간다. 이 단계에서 교사들은 학생들이 점검하기 전략을 실제 텍스트를 읽는 과정에서 적용하도록 지도한다.

다. 남학생과 여학생 간의 읽기 성취 격차 해소를 위한 방안

PISA 2009의 결과에서도 남학생과 여학생 간의 읽기 성취 격차는 일정하게 나타났다. 그 결과 남학생과 여학생 간의 읽기 성취 격차를 해소하기 위한 방안의 필요성에 대해서는 논의되었지만, 정작 이를 해소할 수 있는 구체적인 방안들은 제시되지 않고 있다. 그 구체적인 방안을 마련하기에 앞서 우선 읽기 성취에 대한 성별 격차가 발생하는 원인에 대한 탐색이 매우 중요하다. 읽기 성취의 격차는 학업 격차로 이어지고, 이러한 학업 격차는 다시 사회적 격차를 발생시킬 수 있기 때문이다.

본 연구의 결과에 따르면, 남학생과 여학생의 읽기 관련 행동과 정의 관련 요인에서 유의한 차이가 나타났다. 독서 시간과 독서 태도 요인이 다른 요인에 비해 그 차이가 큰 것으로 나타났다. 또한 학습 전략 가운데 통제 전략에 관한 요인도 성별 차이가 뚜렷한 것으로 나타났다.

많은 연구들을 통해 일반적으로 여학생이 남학생에 비해 독서에 대해 더욱 긍정적인 태도를 지니고 있다는 사실을 알 수 있다(Askov & Fischbach, 1973; Coles & Hall, 2002; Kush & Watkins, 1996; McKenna et al., 1995; Sainsbury & Schagen, 2004). 또 이러한 읽기 태도와 관련한 성별 차이가 학령기 집단에서 아주 폭넓게 분포하고 있다는 사실 역시 밝혀졌을 뿐 아니라(McKenna et al., 1995; Sainsbury & Schagen, 2004; Smith, 1990), 연령이 증가함에 따라 성별 차이는 더욱 커지는 것으로 나타났다(McKenna et al., 1995).

읽기 성취에 밀접한 관련을 맺고 있는 읽기 태도 변인은 읽기 행동과 관련이 깊다. 읽기 성취와 관련하여 여학생과 남학생 간의 읽기 관련 변인 차이에 대해 분석한 본 연구에서 읽기 태도와 읽기 행동 지표인 시간에서 보여 준 두 집단 간 뚜렷한 차이는 이를 뒷받침한다.

결과적으로, 여학생들은 남학생들에 비해 읽기에 대해 긍정적인 태도를 형성하고 있고, 더욱 능동적으로 그리고 빈번하게 읽기 활동에 참여한다. 이러한 가운데 여학생의 읽기 기능과 전략은 자발적으로 학습되고 읽기 성취에 유의미한 인지적 전략이 발달해가는 것이다. 그리고 읽기

태도와 읽기 활동, 읽기 성취 간의 정적 순환 관계는 남학생과 여학생 간의 읽기 성취 차이를 더욱 극명하게 만들게 된다.

여학생과 남학생 간의 성별 차이를 해소할 수 있는 방안은 본질적으로 남학생들의 읽기 태도를 긍정적으로 발달시킬 수 있도록 이끄는 것이다. 남학생들이 읽기에 긍정적인 태도를 형성하도록 하기 위해서는 기존의 읽기 교육 차원에서 이루어진 방안들이 남학생들에게 친화적인 것인지 재고해 볼 필요가 있다.

이를 위해서는 우선적으로 남학생과 여학생 간의 성별에 따른 읽기 행동 차이를 이해해야 한다. 이러한 접근은 새롭고 효과적인 읽기 교수 학습의 방향을 안내해 줄 것이다. 예를 들면, 교사는 남학생에 대하여 독자로서 자아상(self-image as reader)이 어떻게 확립하는지 혹은 이러한 자아상 형성에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 고찰해야 한다. 또한 남학생들에게 더욱 효과적인 학습 환경이나 교수 방법이 무엇인지에 대한 고찰도 이루어져야 한다. 이처럼 읽기 교육에 있어서 단성적인 접근 방법보다는 남학생들에게 더욱 친화적일 수 있는 읽기 자료의 활용이나 교수 학습 방법에 대한 탐색이 요구된다.

따라서 앞으로는 남학생들의 읽기 참여도를 높이고 여학생들에 비해 실제로 부진한 해독 및 독해 관련 기능과 전략 요소의 문제가 무엇인지를 진단하고 그에 적합한 읽기 교육이 적용되어야 한다. 남학생들의 읽기 참여도를 신장하기 위해서는 남학생이 선호할 것으로 예측되는 글이나 책에 대하여 탐색하고 이를 풍부하게 제공해 줄 수 있어야 한다. 남학생들이 선호하는 형태의 읽기 자료는 대개 논픽션이나 유머 관련 글, 만화책, 그래픽 소설, 모험 소설, 잡지나 웹페이지의 글 등이다. 그리고 남학생들은 일반적으로 디지털화된 사진이나 글, 시각 매체에 기반을 둔 도서들에 민감한 특징을 지닌다. 그리하여 비디오 게임, 텔레비전, 영화 자료 등의 다중매체 텍스트에 대해 선호하는 경향이 있다. 따라서 이러한 남학생들의 특성과 경향과 연계한 읽기 활동을 수행한다면 더욱 실효성 있는 방향으로 읽기 교육을 유도할 수 있을 것으로 생각된다.

이와 함께 읽기 교수 학습의 형태와 관련하여 남학생들이 동료와 함께 토의 및 토론 활동 연계의 독서 프로그램에 참여할 수 있도록 유도할 필요가 있다. 이것은 여학생들에 비해 사회적 관계나 사회성을 중시하는 남학생들의 특성을 고려할 때, 집단을 통한 읽기 프로그램이 효과적일 수 있기 때문이다. 따라서 남학생들에게는 집단을 통해 읽기에 대한 즐거움이나 읽은 내용에 대한 공유가 이루어질 수 있도록 하는 읽기 활동을 더욱 강화할 필요가 있다. 또한 시각적인 인지와 감응에 익숙한 남학생들의 특성을 고려하여 읽기 기능이나 전략을 학습하도록 할 때는 보다 더 현시적인 형태의 읽기 수업을 제공하고 교사가 시범을 직접 보이는 가시적인 교수 학습 방법을 제공할 필요가 있다.

V. 결론

PISA에서 주목하고 있는 읽기 관련 변인은 학생 수준의 정의적, 행동적 차원의 요인과 읽기 수업과 관련한 교수 요인, 가정 및 학교 배경 요인 등 매우 다양한 층위를 보인다. 그리고 이와 같은 읽기 관련 변인을 중심으로 한 분석 결과는 학생들의 읽기 성취 수준과 성취에 영향을 미치는 변인에 대해 세부 정보를 제공해 줌으로써 실효성 있는 읽기 교육 방안을 마련하는 데에 큰 도움을 줄 수 있다.

본 연구에서는 읽기 성취와 관련한 읽기 변인인 학습 전략, 지각된 교사 활동 요인, 독서 태도, 읽기 전략 유용성 평가에 기반을 둔 독자의 상위인지 수준, 읽기 시간과 같은 변인 등을 토대로 하여 분석을 실시하였다. 특히, PISA 2009의 읽기 성취 결과에서 도출되는 읽기 성취의 성별 차이에 주목하고, 남학생과 여학생 집단 간의 차이를 발생하도록 하는 변인에 대한 심층적인 분석을 실시하였다. 구체적으로는 성별에 따른 잠재평균 분석을 실시하여 PISA 2009의 읽기 관련 요인 탐색을 위한 척도의 사용 가능성을 점검하고, 성별에 따른 남학생과 여학생 간의 읽기 행동 및 동기 요인 간의 잠재평균 차이를 탐색하였다. 연구의 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 읽기 관련한 행동적 변인과 정의적 변인 간의 상관 분석에서 대부분의 변인이 통계적으로 유의미한 상호관련성을 맺는 것으로 나타났다. 이를 통해, 읽기 성취에 영향을 미칠 것으로 예상되는 읽기 관련 변인들은 독립적인 형태로 작동하기보다, 상호관계 속에서 유의미한 영향을 미치며 읽기 성취에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

둘째, 모형에 관한 각 단계별 동일성 검증 결과 모두 만족스러운 결과를 확인하였다. 이는 남학생과 여학생에 대한 읽기 관련 변인, 즉 학습 전략, 독서 태도, 읽기 시간, 지각된 교사 활동, 읽기 전략에 관한 상위인지 관련 문항 등이 남녀에 모두 동일하게 측정되었음을 확인할 수 있었다.

셋째, 동일성 검증 결과에 따른 잠재평균 분석 결과, 지각된 교사의 수업 참여를 제외한 모든 변인에서 통계적으로 유의하게 여학생이 남학생들보다 더 높은 수준을 보였다. 특히, 독서 태도, 독서 시간에 대한 남학생과 여학생 간의 평균 차이가 매우 큰 것으로 나타났고, 통제 전략 운용의 경우 중간 정도의 효과 크기를 보였다. 그 외 변인에서 남학생과 여학생 간의 효과 크기에 의한 차이는 뚜렷하지 않은 것으로 나타났다.

본 연구에서 실시한 PISA 2009의 읽기 성취에 대한 성별 차이에 관한 결과 분석을 살펴보면, 남학생과 여학생의 읽기 관련 행동과 정의 관련 요인에서 유의한 차이가 나타났다. 이는 읽기 성취 차이와 밀접한 관련이 있을 것으로 예상되는데 관련 변인 중 독서 시간과 독서 태도 요인, 학습 전략 가운데 통제 전략에 관한 요인에서의 성별 차이가 뚜렷한 것으로 나타났다. 연구의 결과를 토대로 한 교육적 함의는 다음과 같다.

첫째, 읽기 행동과 읽기 동기 관련 요인을 고려하면서 학생들이 실제적인 참여적 독자로 성장

하기 위한 읽기 지원 방안이 마련되어야 한다. 특히, 읽기 행동이나 성취 결과를 지향하는 인지 중심의 읽기 교육 방안에 대한 탐색이 아니라 읽기 동기와 태도 등의 정의적 요인의 발달을 지원할 수 있는 실질적인 읽기 교육 방안을 마련할 필요가 있다. 둘째, 학생들의 읽기 성취에 유의한 영향을 미치는 상위인지 조절과 관련된 읽기 교육 내용과 방안이 구체화될 필요가 있다. 셋째, 성별 차이를 유발하는 원인을 고려하여 실제적인 읽기 성취 격차를 해소하기 위해 남학생에 친화적인 읽기 교육 방안이 제시되어야 한다.

참 고 문 헌

- 김경희, 김수진, 김남희, 박선용, 김지영, 박효희, 정송(2008). **국제학업성취도평가(TIMSS/PISA)에 나타난 우리나라 중·고등학생의 성취변화의 특성**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2008-3-1.
- 김경희, 시기자, 김미영, 옥현진, 임해미, 김선희, 정지영, 정송, 박희재(2010). **OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA 2009)**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2010-4-2.
- 김기석 외(2009). **학업 성취도에 대한 학생과 학교 변인들의 효과 분석**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2009-3.
- 김대석, 홍후조(2010). 학교 과학교육과정이 과학과 학업성취도에 미치는 영향의 크기 측정: 한국과 핀란드의 PISA 2006 과학영역 비교를 중심으로. **교육과정연구**, 28(1), 87-112.
- 김경희, 김희경, 남민우, 시기자, 신진아, 이인호, 임해미, 홍수진(2011). **국가수준 학업성취도 평가와 국제 학업성취도 평가 연계를 통한 우리나라 학생들의 성취 특성 비교**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2011-1.
- 노명완, 박창균(2006). 읽기 평가들에 대한 비교 연구. **교육과정평가연구**, 9(1), 159-184. 한국교육과정평가원.
- 노국향, 진경애, 김왕규, 신동희, 박경미(1999). **OECD 학업성취도 국제비교연구: 읽기, 수학, 과학 영역을 중심으로**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 99-8.
- 노국향(2001). **PISA 2000 평가 결과 분석 연구(총론)-국내 학생의 읽기, 수학, 과학적 소양 수준과 배경 변인의 영향 분석**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2001-9-1.
- 노국향, 최미숙(2001). **PISA 2000 읽기 평가 결과 분석 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2001-9-2.
- 박정, 채선희, 김명숙, 최석진(2002). **우리나라 학생들의 국제적 학력수준은 어떠한가**. 한국교육과정평가원 홍보자료 PIM 2002-6.
- 손원숙(2008). PISA 2006 정의적 성취에 대한 다층 배경변인의 효과분석. **교육평가연구**, 21(4), 81-105.
- 옥현진, 김경희(2011). PISA 2009 읽기 영역 결과 분석 연구. **국어교육**, 134, 383-407.
- 이미경, 박영순, 민경석, 채선희, 최성연, 최미숙, 나귀수(2004). **PISA 2003 결과 분석 연구: 수학적 소양, 읽기 소양, 과학적 소양 수준 및 배경변인 분석**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2004-2-1.
- 조지민, 김수진, 이상하, 김미영, 옥현진, 임해미, 박연복, 이민희, 한희진, 손수경(2011). **2011년 국제 학업성취도 평가 연구(PISA/TIMSS): PISA 2009 결과에 기반한 읽기 영역 성취 특성 비교**. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2011-4-3.

- 최숙기(2010). 한국과 중국 중학생의 읽기 동기 비교 연구. *교육과정평가연구*, 13(1), 1-30.
- _____(2010). 중학생의 읽기 동기와 독서 태도에 관한 상관성 연구. *독서연구*, 23(1), 345-380.
- _____(2010). 읽기 전략에 대한 독자의 상위인지 인식 양상에 관한 연구. *청담어문교육*, 41, 313-349.
- 박영민, 최숙기(2008). 중학생 쓰기 수행의 성별 차이 연구. *한말연구*, 22, 47-75.
- 홍세희(2000). 구조방정식 모형에 있어서 적합도 선정기준과 그 근거. *한국심리학*, 19, 161-177.
- Askov, E. N., & Fischbach, T. J. (1973). An investigation of primary pupils' attitudes toward reading. *Journal of Experimental Education*, 41(3), 1-7.
- Arnot, M., Gray, J., James, M., & Rudduck, J. (1998). *Recent Research on Gender and Educational Performance*. London: Office for Standards in Education.
- Barrs, M. (1998). *Texts and Subtexts in Boys and Reading*. London: Centre for Language in Primary Education.
- Barrs, M., & Pidgeon, S. (Eds.) (1993). *Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School*. London: Centre for Language in Primary Education/London Borough of Southwark.
- Bearne, E. (2004). Raising Boys' Achievements in Literacy. Work in progress. September 2004. Downloaded from <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/Paper%20EB.pdf>.
- Blair, H., & Sanford, K. (2004). Morphing Literacy: Boys Reshaping Their Literacy Practices. University of Alberta. Downloaded from http://www.onlineopinion.com.au/documents/articles/morphing_literacy.pdf.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96-108.
- Cooper, B., Fusarelli, L., & Randall, E. (2004). *Better policies, better schools: Theories and applications*. NY: Allyn & Bacon.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Von Seeker, C., & Alban, T. (2000). Contributions of instructional practices to reading achievement in a statewide improvement program. *Journal of Educational Research*, 93(21) 1-225.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.

- Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr(Eds.), *Handbook of reading research*(Vol. 3, 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavanagh, J. (2007). Literacy gap between boys & girls. Boy-friendly educational approaches for disinterested male students. Boys' Education Website.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89, 315-319.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of school libraries on reading achievement: A review of the research*. Melbourne, VIC: Australian Council for Educational Research.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national study. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 international report. *IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Centre.
- O'Flahavan, J., Gambrell, L., Guthrie, J., Stahl, S., & Alvermann, D. (1992, August/September). Poll results guide activities of research center. *Reading Today*, 10, 12.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2003). The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. *JOURNAL OF ADOLESCENT & ADULT LITERACY*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). PISA 2009 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development & Statistics Canada. (1995). *Literacy, economy, and society: Results of the first international adult literacy survey*. Paris; Ottawa, ON: Authors.
- Pailliotet, A. W., Semali, L., Rodenberg, R. K., Giles, J. K., & Macaul, S. L. (2000). Intermediality: Bridge to critical media literacy. *The Reading Teacher*, 54, 208-219.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

- Sainsbury, S., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27, 373-386.
- Shiel, G. (2006). The PISA assessment of reading literacy. *Irish Journal of Education*, 37, 79-100.
- Shiel, G., Cosgrove, J., Sofroniou, N., & Kelly, A. (2001). *Ready for life? The literacy achievements of Irish 15-year olds with comparative international data*. Dublin, Ireland: Educational Research Centre.
- Smith, E. G. (2001). Texas school libraries: Standards, resources, services, and students' performance. Austin: Texas State Library and Archives Commission. Retrieved January 16, 2006, from www.tsl.state.tx.us/ld/pubs/schlibsurvey/survey.pdf
- Smith, M., & Wilhelm, J. (2002). *Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Songer, N. B., Lee, H., & Kam, R. (2002). Technology-rich inquiry science in urban classrooms: What are the barriers to inquiry pedagogy? *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 128-150.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- William G. Brozo, Gerry Shiel, & Keith Topping(2008). Engagement in reading: lessons learned from three PISA countries. *Journal of adolescent & Adult literacy*, 304-315.

· 논문접수 : 2012-01-01/ 수정본 접수 : 2012-02-07/ 게재승인 : 2012-02-22

ABSTRACT

A Gender Comparison of Motivational and Behavioral Factor Affecting Reading Literacy

- Explaining Reading Literacy Performance on PISA 2009 -

Choi Sook Ki

(Associate Researcher, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Park Ki Beom

(Associate Researcher, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

The purpose of the study is to analyse reading literacy performance on PISA 2009 and to compare a gender difference of motivational and behavioral factor affecting reading literacy. Participants of this study consist of 4,990 people from the age of 15 in Korea. SPSS 15.0 for window statistics package and AMOS 7.0 for window statistics package were used for data analysis. It was examined

Through latent mean analysis(LMA), gender differences were examined. Females appeared to have higher levels of reading motivation(interest in reading, perceived autonomy, social interaction), reading behavior(reading behavioural engagement referring to the amount and types of reading activities) and metacognition in reading than males. But female student didn't show significantly higher latent mean values of perceived teachers classroom engagement than male students.

In the gender comparison of effect size, females appeared to have higher levels of reading attitude and reading time.

Key Words : PISA 2009, Reading Achievement, Reading Motivation, Metacognition in Reading, Gender Gap, Latent Means Analysis