

내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어성취도 간의 종단적 관계

문병상(文炳相)*

논문 요약

본 연구의 목적은 시간의 변화에 따라 중학생들의 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취도에 대한 변화패턴을 알아보고, 중학생들의 내재적 읽기동기와 자기조절학습전략이 국어 학업 성취도에 어떤 영향을 미치는지를 종단적으로 분석하는 것이다. 이를 위해 한국교육개발원이 2005년부터 중학교 1학년 학생을 대상으로 실시한 한국교육종단연구(Korea Education Longitudinal Study: KELIS)의 1차년도부터 3차년도까지의 종단 자료를 이용하여 잠재성장모형으로 분석하였다. 분석 결과, 첫째, 중학생들의 읽기동기와 자기조절학습전략은 학년이 올라갈수록 감소하는 것으로 나타났으나, 국어 학업 성취도는 점차 증가하는 것으로 나타났다. 둘째, 다변량 잠재성장모형 분석 결과, 내재적 읽기동기의 초기값은 자기조절학습전략 초기값과 국어 학업성취 초기값에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으나, 국어 학업성취도 변화율에는 유의한 영향을 미치지 못하였다. 내재적 읽기동기의 변화율은 자기조절학습전략 변화율에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으나, 국어 학업성취도 변화율에는 유의한 영향을 미치지 못하였다. 특히, 내재적 읽기동기 변화율이 자기조절학습전략 변화율에 미치는 효과가 내재적 읽기동기 초기값이 자기조절학습전략 초기값에 미치는 효과보다 더 크게 나타났다. 또한, 자기조절 학습전략의 초기값은 국어 학업성취도 초기값에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으나, 국어 학업성취도 변화율에는 유의한 영향을 미치지 못하였다. 그리고 자기조절학습전략 변화율은 국어 학업성취도 변화율에 유의한 영향을 미치지 못하였다. 셋째, 매개효과 검증 결과, 내재적 읽기동기 초기값이 자기조절학습전략 초기값을 매개로 국어 학업성취도 초기값에 미치는 영향은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

주요어: 내재적 읽기 동기, 자기조절학습전략, 국어학업성취도, 잠재성장모형

I. 서론

1. 연구의 필요성

읽기 동기(reading motivation)는 Wigfield 와 Guthrie(1997)의 MRQ(Motivation for Reading Questionnaire) 개발 이후로 활발하게 연구가 이루어지고 있다. 읽기 동기는 읽기 활동을 유발하고 지속시키게 하는 내부적인 에너지로 정의 되며, 읽기를 하는 이유나 목적이 개인의 내부에 존재하느냐, 아니면 외부에 존재하느냐에 따라 내재적 읽기 동기(intrinsic reading motivation)와 외재적 읽기 동기(extrinsic reading motivation)로 크게 구분된다(Wang & Guthrie, 2004). 내재적 읽기 동기에는 호기심, 몰입, 중요성, 읽기 효능감, 도전감 등이 속하며, 외재적 읽기 동기에는 경쟁, 성적, 인정, 사회적 상호작용, 운운 요인 등이 속한다(문병상, 2011). 이러한 읽기 동기는 읽기 능력을 예언하는 중요한 요인이다(Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Wigfield, 2000; Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009).

내·외재적 동기 이론(intrinsic, extrinsic motivation theory)의 관점에 따르면, 내적으로 동기화된 학생들(과제가 유용하고 흥미 있으며 중요하다고 생각함)은 자신의 목표를 성취하기 위해 끈질기게 노력하고 다양한 학습 전략을 사용하고 있다(Pokay & Blumenfeld, 1990; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). 즉, 교육현장에서 학습자들이 갖는 가장 이상적인 동기 상태는 내적으로 유발된 동기이다(김아영, 2003). 이에 반해 외재적으로 동기화된 학생들(외적 보상이나 칭찬 등)은 표면적인 학습을 하며, 외부적인 보상이 사라지면 학습 활동을 지속하지 않는다(Deci & Ryan, 2000a, 2000b).

이와 같은 내·외재적 동기 이론의 관점을 읽기에 적용시켜 보면, 내재적 읽기 동기를 가진 학생들은 읽기 그 자체에 대해 흥미가 있기 때문에 읽기 과정에서 스스로 목표를 설정하고 읽기에 필요한 활동을 하거나 다양한 전략들을 사용하면서 읽기 활동을 해 나가기 때문에 국어 학업성취도가 높을 것이다. 이에 반해, 외재적 읽기 동기를 가진 학생들은 외부적인 보상이나 칭찬에 의존하므로 자기조절학습전략을 적게 사용하여 읽기 활동을 해 나가거나 또한 외부적인 보상이 사라지면 읽기 활동도 그만두기 때문에 국어 학업 성취도도 낮을 것으로 예상된다.

자기조절학습은 학생들이 학습할 때 스스로 초인지적으로, 동기적으로, 그리고 행동적으로 참가하여 공부하는 능동적인 학습 형태이다. 자기조절학습 이론에서는 자기조절학습전략(self-regulated learning strategy)이 강조되고 있다. 자기조절학습전략의 하위 요인에는 목표와 계획 설정, 조직과 변형, 정보추구, 기록 및 점검, 환경구조화, 자기강화 및 처벌, 시연 및 기억, 도움 추구, 복습, 자기평가 등이 있다(Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

이러한 자기조절학습전략들과 학업 성취간의 관계에 대한 연구를 살펴보면, Zimmerman과

Martinez-Pons(1986)는 학업 성취 수준이 높은 학생들은 학업 성취 수준이 낮은 학생들보다 자기조절학습전략을 유의하게 더 많이 사용했으며, 또한 자기조절학습전략은 표준화된 학업성취 검사 점수를 가장 많이 예언해 주었다고 밝히고 있다. 또한, Schunk(1989)와 정미경(2003)도 자기조절학습전략이 학업성취도와 정적 상관관계를 가지고 있다고 밝히고 있다. 그들은 학습자의 학업성취도수준이 높은 학습자일수록 자신의 능력에 대한 신념이 강하고, 학습에 대한 흥미가 높으며, 인지적 전략을 효율적으로 사용한다고 주장하였다. 또한 학업성취도수준이 높은 학습자는 자신이 설정한 목표를 달성하기 위해 노력하고 학습의 저해 요인을 통제하는 것으로 나타났다. 따라서, 자기조절학습전략은 학업 성취도와 정적 상관이 있으며, 또한, 자기조절학습전략이 학업성취도에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

읽기 동기와 관련된 연구들을 살펴보면, Wigfield와 Guthrie(1997)는 MRQ(Motivation for Reading Questionnaire)와 RAI(Reading Activity Inventory)를 사용하여 읽기 동기와 읽기 활동의 관계에 대해 연구한 결과, 내재적 읽기 동기가 높은 학생들이 내재적 읽기 동기가 낮은 학생들보다 하루에 3배가량 책을 더 많이 읽는다고 밝히고 있다. 김효영(2000)은 초등학교 고학년 아동의 읽기 동기는 읽기 시간과 읽기 빈도에 유의미한 정적 상관이 있으며, 특히 내재적 읽기 동기가 외재적 읽기 동기보다 읽기 시간, 읽기 빈도에 더 높은 상관을 보였다고 밝혔다. Wang과 Guthrie(2004)는 초등학교 4학년 학생의 내재적 읽기 동기는 읽기 능력에 유의미한 정적 영향을 미치고 있으나, 외재적 읽기 동기는 읽기 능력에 유의미한 부적 영향을 미치고 있다고 하였다. 권민균(2005)은 초등학교 2, 3학년 학생들을 대상으로 읽기 동기와 읽기 능력의 관계를 연구한 결과, 성적, 경쟁, 순응을 제외한 다른 읽기 동기 요인과 읽기 능력 간에는 유의미한 정적 상관이 있었다. 성적, 경쟁, 순응은 모두 외재적 읽기 동기에 속한다. 즉, 내재적 동기가 높은 학생들은 낮은 학생들보다 읽기 능력 점수가 유의미하게 높았다. 전재웅(2005)은 초등학교 6학년을 대상으로 읽기 성취 수준에 따라 읽기 동기 유형을 연구한 결과 읽기 성취 수준이 높은 학생들이 낮은 학생들보다 읽기 효능감, 도전심, 상호작용, 호기심, 몰두 등의 읽기 동기 점수가 높았다고 밝혔다. 이들 하위 요인들은 모두 내재적 읽기 동기에 속한다. 읽기 동기와 자기조절학습전략간의 관계에 대한 연구를 살펴보면, 전재웅(2005)은 읽기 동기가 읽기 과정에서 독자가 사용하는 인지 전략들을 촉진한다고 밝히고 있다. 즉, 읽기 동기가 높은 독자는 어려운 텍스트 읽기를 더 자주, 더 오랫동안 계속하고, 이해가 안 되는 부분을 이해하기 위해 더 많은 노력을 할 것이며, 자신의 배경 지식과 새로운 텍스트의 내용을 연결하려고 노력한다고 보고하고 있다. 이정화(2010)는 읽기 동기, 읽기 양, 읽기 시간, 읽기 능력 수준이 높을수록 자기조절 읽기 능력도 높은 것으로 밝히고 있다. 즉, 읽기 즐거움 수준이 높은 학생들이 낮은 학생들보다 자기조절 읽기의 하위 요인인 인지 조절, 동기 조절, 행동 조절 능력이 더 높았다. 또한, 문병상(2011)의 연구에서 내재적 읽기 동기가 자기조절 읽기, 읽기 활동, 그리고 읽기 능력에 유의한 정적 영향을 미치나,

외재적 읽기 동기는 자기조절 읽기에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 또한, 자기조절 읽기는 읽기 활동과 읽기 능력에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. Becker, McElvany, Kortenbruck(2010)의 연구에서도 내재적 읽기 동기가 읽기 활동에 유의한 정적 영향을 미치고 있으나, 외재적 읽기 동기는 읽기 활동에 유의한 정적 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

이상과 같은 읽기 동기와 관련된 연구들을 통해서 읽기 동기 중에서 내재적 읽기 동기가 외재적 읽기동기보다 읽기 활동과 읽기 능력에 영향을 많이 미치고 있으며, 읽기 동기가 자기조절학습전략에 영향을 미치고 있으며, 또한, 자기조절학습전략이 학업성취에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

그러나, 이와 같은 연구들은 내재적 읽기 동기, 자기조절학습전략, 학업 성취 간에 관련성이 있음을 횡단적 차원에서만 제시하고 있기 때문에 시간의 변화에 따라 이러한 변인들이 양적 및 질적으로 어떻게 변화하는지, 또한, 읽기동기와 자기조절학습전략이 학업 성취에 어떤 영향을 미치는지, 그리고 읽기동기와 학업 성취 간에 자기조절학습전략이 어떤 매개 효과를 가지는지를 설명하는데 한계가 있다. 개인이 가진 거의 모든 특성이 성장과정에서 변화·발달하듯이 내재적 읽기 동기, 자기조절학습전략, 학업 성취도도 고정되어 있기 보다는 변화하고 발달하고 있을 것으로 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 중학생들의 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 그리고 국어 학업 성취 간의 관계를 종단적으로 분석하는데 초점을 두었다.

2. 연구의 목적

본 연구에서는 시간의 변화에 따라 중학생들의 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 그리고 국어 학업 성취도 간에 대한 변화패턴을 알아보고, 중학생들의 내재적 읽기동기가 자기조절학습전략과 국어 학업 성취도에 어떤 영향을 미치는지를 종단적으로 분석해보고자 한다. 연구 문제를 구체적으로 진술하면 다음과 같다.

연구문제 1. 중학생들의 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업 성취도는 시간의 경과에 따라 변화하는 경향성이 있는가?

연구문제 2. 중학생들의 내재적 읽기동기와 자기조절학습전략은 국어 학업 성취도에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 중학생들의 내재적 읽기동기와 국어 학업 성취도간의 관계에서 자기조절학습전략의 매개효과는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서 사용한 한국교육종단연구는 한국교육개발원에서 2005년도부터 2007년도까지 1년간격으로 전국에서 3단계 층화군집추출법에 의해 추출된 150개 중학교의 2005년 당시 중학교 1학년 학생 6,908명을 대상으로 수집한 종단 연구 자료이다. 이 중에서 2005년도에는 실제로 6825명(남학생 3565; 여학생 3260), 2006년도에는 6533명(남학생 3415; 여학생 3118), 2007년도에는 6552명(남학생 3433; 여학생 3119)이 응답하였다.

2. 연구 도구

1) 내재적 읽기 동기 검사

본 연구에서는 내재적 읽기 동기를 측정하기 위해서 한국교육종단연구의 1, 2, 3차 자료를 사용하였다. 내재적 읽기 동기 검사는 1차는 2문항, 2, 3차는 3문항이었으나, 본 연구에서는 1, 2, 3차 자료에서 같은 내용을 묻는 2문항만을 사용하였다. 이 두문항의 내용은 “책을 읽는 일이 재미있어서 중단하고 싶지 않다”, “틈틈이 책을 읽는다”이다. 신뢰도는 .798에서 .823이다. 문항은 4점 리커트식 척도로서, 응답은 “전혀 그렇지 않다”, “그렇지 않다”, “그렇다”, “매우 그렇다”로 구성되어 있다.

2) 자기조절학습전략 검사

본 연구에서는 자기조절학습전략을 측정하기 위해서 한국교육종단연구의 1, 2, 3차 자기조절 학습능력검사를 사용하였다. 이 검사는 1차년도에는 자기주도적 학습능력검사라는 이름으로 검사지가 작성되었으며, ELS: 2002 문항과 Pintrich, Smith, Garcia와 McKeachie(1993)가 개발한 학습동기화전략설문지(MSLQ)의 내용 중 일부 문항을 선택하여 사용하였다. 2차년도부터 4차년도 조사에서는 1차년도에 개발한 자기주도적 학습 능력 검사지를 수정 보완하여 자기조절학습능력 검사지로 개정하였다. 그러나, 본 연구에서는 1, 2, 3차 연도에서 같은 내용으로 구성된 문항들만을 선정하였다. 인지조절전략으로서 시연(4문항), 정교화(4문항), 조직화(5문항)가 포함되며, 행동조절전략으로서 노력조절(4문항), 시간관리(4문항), 학습환경관리(2문항)가 포함된다. 신뢰도는 .941에서 .957이다. 문항은 4점 리커트식 척도로서, 응답은 “전혀 그렇지 않다”, “그렇지 않

다”, “그렇다”, “매우 그렇다”로 구성되어 있다.

3) 국어 학업성취도 검사

본 연구에서는 국어 학업 성취를 측정하기 위해서 한국교육종단연구의 1, 2, 3차 국어 성취도 검사의 점수를 사용하였다. 국어 학업 성취 검사는 중학교 1, 2, 3학년의 3개년에 걸쳐 실시되었으며, 학년 간 비교가 가능하도록 동등화되었다(김성식, 2008). 국어 학업 성취도 검사는 학년별로 20문항으로 구성되어 있으며, 국어 학업성취도 검사의 점수는 종단적 분석이 가능하도록 수직척도화(vertical scaling)를 거쳐 변환된 척도점수를 사용하였다. 본 연구의 신뢰도는 .910 ~ .913로 나타났다.

3. 통계분석방법

본 연구에서는 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취도 사이의 관련성을 알아보기 위해 각 변인에 있어서 변화를 추정하고, 그 변인의 변화에 있어서의 관련성을 추정할 수 있는 잠재성장모형(Latent Growth Modeling: LGM)을 적용하였다. 잠재성장모형은 개인내모형과 개인간모형으로 구성되며, 잠재성장모형을 통해서 어떤 변인에서의 변화를 간명하게 설명할 수 있는 함수를 정의하고 변화에 있어서 개인차가 유의미한지를 검증할 수 있다. 또한 측정오차를 통제된 상태에서 진정한 변화를 알아볼 수 있다(김주한, 김민규, 홍세희, 2009). 변화함수가 선형이며 절편과 기울기에 있어서 개인차의 의미는 초기값과 변화율에 있어서 개인차가 된다.

잠재성장모형의 분석을 위해서 AMOS 20.0을 사용하였으며, 모형의 추정방법으로서 최대우도법(maximum likelihood)을 사용하였다. 최대우도법을 사용하려면 결측치가 없어야 하므로 결측값이 빈번히 발생하는 종단연구에서는 최대우도법을 그대로 사용할 수가 없다. 본 연구에서는 결측치가 있는 자료를 분석하기 위해 FIML(full information maximum likelihood)을 이용하였다. FIML은 한 변수의 값이 무선적으로 발생했거나, 한 변수의 결측 여부가 다른 변수의 값에 의해 결정되는 경우에 listwise 또는 pairwise와 같은 전통적인 방법을 이용하는 것보다 정확하게 미지수 추정을 한다(Arbuckle, 1996).

III. 연구 결과

1. 시간에 따른 변인들의 추이

본 연구에서는 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취도가 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하는지를 탐색하였다. 1, 2, 3차년도 조사에서 선정된 측정 변수들의 변화를 알아보기 위해 각 조사마다 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취도의 변수들의 평균값과 표준편차는 <표 1>과 같다. <표 1>에서 알 수 있듯이, 내재적 읽기동기와 자기조절학습전략은 시간의 추이에 따라 감소하고 있으나, 국어 학업 성취도는 시간의 추이에 따라 증가하고 있다.

<표 1> 변인별 평균 및 표준편차

구분	1차년도(중1)		2차년도(중2)		3차년도(중3)	
	M	SD	M	SD	M	SD
내재적 읽기동기	5.44	1.54	5.30	1.50	5.19	1.48
자기조절학습전략	69.79	10.11	68.63	10.21	68.13	10.49
국어 학업성취도	299.80	57.59	393.21	65.37	499.69	61.72

2. 변인간 상관

3년 동안의 각 변인들 간의 상관관이 <표 2>에 나타나 있다. 이 변수들 사이의 상관관은 매년 거의 비슷한 정도의 상관관이 있음을 확인할 수 있다.

<표 2> 변인간 상관 계수

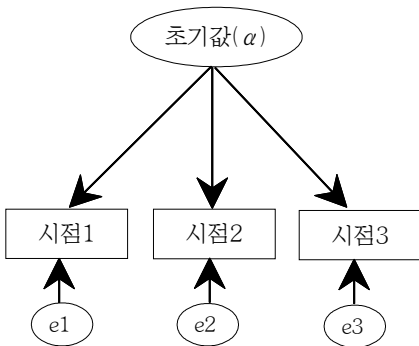
변인	1차년도(중 1)			2차년도(중 2)			3차년도(중 3)		
	내재적 읽기동기	자기조절 학습전략	국어 학업 성취도	내재적 읽기동기	자기조절 학습전략	국어 학업 성취도	내재적 읽기동기	자기조절 학습전략	국어 학업 성취도
1차년도 (중 1)	1								
		.311**							
			1						
		.232	.211						
2차년도 (중 2)	.525**	.199**	.200	1					
	.172**	.499**	.185**	.291**	1				
	.212**	.188**	.611**	.217	.218**	1			
3차년도 (중 3)	.466**	.183**	.233**	.537**	.184**	.223**	1		
	.166**	.448**	.217**	.203	.524**	.227**	.310**	1	
	.198**	.171**	.562**	.217**	.187	.601**	.254**	.253**	1

**p<.01

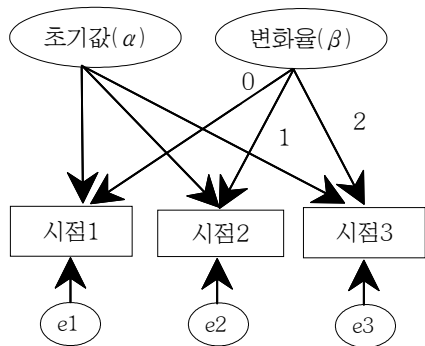
모든 상관계수는 .166에서 .611의 사이에서 통계적으로 유의미한 분포를 이루며, 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략 사이의 상관이 매년 .311, .291, .310로서 가장 높은 상관을 나타냈고, 내재적 읽기 동기와 국어 학업성취도 사이의 상관이 매년 .232, .217, .254로서 중간 정도의 상관을 나타냈으며, 그리고 자기조절학습전략과 국어 학업 성취도 사이의 상관이 매년 .211, .218, .253로서 가장 낮은 상관을 나타냈다. 이와 같은 결과는 자기조절학습전략의 하위 요인 중에서 동기조절전략이 제외되었기 때문에 자기조절학습전략과 국어 학업 성취도 사이의 상관이 매우 낮게 나타난 것으로 해석될 수 있다.

3. 변인별 분석 모형

내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취도 변수의 변화정도를 바탕으로 관련성을 추정한 다변량 잠재성장모형을 적용하기 전에 각 변수에 대한 적절한 변화 함수를 사용한 잠재성장모형을 결정하였다. <표 1>에 제시된 변화패턴을 바탕으로 각 변수에 대한 무변화 모형, 선형변화모형을 적용하였다. 이들 모형에 대한 경로도인 무변화모형은 [그림 1], 선형변화모형은 [그림 2]에 제시되어 있다. 잠재성장모형에서는 초기값으로부터 각 시점의 측정치로 나가는 화살표는 모두 1로 고정되어야 하며, 선형모형인 경우는 변화정도에서 나가는 화살표는 측정간격이 동일하면 시간 변화에 대한 효과를 나타내기 위한 임의적인 방법으로 0, 1, 2로 고정할 수 있다(홍세희, 2007).



[그림 1] 무변화 모형



[그림 2] 선형 모형

3년에 걸친 자료를 바탕으로 각 시점에서의 평균변화를 검토하고, 내재적 읽기동기, 자기조절 학습전략, 국어 학업성취도 변수에 대하여 무변화 모형, 선형 변화모형을 적용시켰다. 그 결과 <표 1>의 평균의 변화와 <표 3>의 χ^2 검증, 적합도 지수를 바탕으로 내재적 읽기동기, 자기조절 학습전략, 국어 학업성취 변수는 모두 선형 변화 모형으로 결정하였다.

<표 3> 변인의 변화 모형 적합도

변인	모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA(90% CI)
내재적 읽기동기	무변화모형	201.515***	4	.936	.958	.085(.075-.095)
	선형 변화모형	1.437	1	.999	1.000	.008(.000-.034)
자기조절 학습전략	무변화모형	213.300***	4	.925	.950	.087(.077-.097)
	선형 변화모형	8.633**	1	.989	.998	.033(.016-.055)
국어 학업성취도	무변화모형	23176.086***	4	-4.481	.000	.916(.906-.926)
	선형 변화모형	119.620***	1	.888	.981	.131(.112-.151)

p<.01, *p<.001

선형변화모형에 따른 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취 변수에 대한 초기값과 변화율을 추정한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4>와 같이 내재적 읽기동기의 초기값 평균은 5.439, 분산은 1.376으로 모두 유의미하게 나타나 내적 읽기동기의 초기값이 중학생들 사이에서 유의미하게 차이가 있음을 알 수 있다. 3년동안 변화 정도의 평균은 -.122로 나타나 중학교 1학년에서 중학교 3학년에 이르는 3년동안 중학생들의 내적 읽기동기는 감소하는 경향이 있다. 변화 정도의 분산은 .143으로서 역시 유의미하게 나타나 내재적 읽기 동기의 변화정도가 중학생들 사이에서 차이가 있음을 확인하였다. 초기값과 변화율의 상관은 -.346로서 부적으로 유의미하게 나타나 1차년도에 내재적 읽기동기가 높을수록 내재적 읽기 동기의 감소가 느리게 진행됨을 알 수 있다. 즉, 전반적인 내재적 읽기동기는 시간이 경과함에 따라 감소하게 되지만, 초기값과 변화 정도간의 부적인 상관으로 인해 중학교 1학년의 내재적 읽기동기 평균이 높을수록 같은 학년의 내재적 읽기동기 변화 정도가 느리게 감소하는 것으로 추정할 수 있다. 반면, 초기에 내재적 읽기 동기가 낮은 학생들은 학년이 올라갈수록 미래목표가 빠르게 증가하는 것으로 이해할 수 있다.

<표 4> 변인별 선형 변화모형에 대한 추정치

변인	평균		분산		초기값과 변화율의 상관
	초기값	변화율	초기값	변화율	
내재적 읽기동기	5.439***	-.122***	1.376***	.143***	-.346***
자기조절학습전략	69.686***	-.847***	55.830***	6.297***	-.216***
국어 학업성취도	298.553***	99.778***	2580.718***	353.094***	-.303***

***p<.001

<표 4>와 같이 자기조절학습전략의 초기값 평균은 69.686, 분산은 55.830으로서 모두 유의미하게 나타나 자기조절학습전략의 초기값이 중학생들 사이에서 유의미하게 차이가 있음을 알 수 있다. 3년동안 변화 정도의 평균은 -.847로 나타나 중학교 1학년에서 중학교 3학년에 이르는 3년 동안 중학생들의 자기조절학습전략은 감소하는 경향이 있다. 변화 정도의 분산은 6.297로서 역시 유의미하게 나타나 자기조절학습전략의 변화정도가 중학생들 사이에서 차이가 있음을 확인하였다. 초기값과 변화율의 상관은 -.216로서 부적으로 유의미하게 나타나 1차년의 자기조절학습전략이 높을수록 자기조절학습전략의 감소가 느리게 진행됨을 알 수 있다. 즉, 전반적인 자기조절학습전략은 시간이 경과함에 따라 감소하게 되지만, 초기값과 변화 정도간의 부적인 상관으로 인해 중학교 1학년의 자기조절학습전략 평균이 높을수록 같은 학년의 자기조절학습전략 변화 정도가 느리게 감소하는 것으로 추정할 수 있다. 반면, 초기에 자기조절학습전략이 낮은 학생들은 학년이 올라갈수록 자기조절학습전략이 빠르게 증가하는 것으로 이해할 수 있다.

<표 4>와 같이 국어 학업성취의 초기값 평균은 298.553, 분산은 2580.718로 모두 유의미하게 나타나 학업성취도의 초기값이 중학생들 사이에서 유의미하게 차이가 있음을 알 수 있다. 3년동안 변화 정도의 평균은 99.778로 나타나 중학교 1학년에서 중학교 3학년에 이르는 3년동안 중학생들의 국어 학업성취도는 증가하는 경향이 있다. 변화 정도의 분산은 353.094로서 역시 유의미하게 나타나 국어 학업성취도의 변화정도가 청소년들 사이에서 차이가 있음을 확인하였다. 초기값과 변화율의 상관은 -.303로서 부적으로 유의미하게 나타나 1차년에 학업성취도가 높을수록 학업성취의 증가가 느리게 진행됨을 알 수 있다. 즉, 전반적인 국어 학업성취도는 시간이 경과함에 따라 증가하게 되지만, 초기값과 변화 정도간의 부적인 상관으로 인해 중학교 1학년의 국어 학업성취도 평균이 높을수록 같은 학년의 학업성취 변화 정도가 느리게 증가하는 것으로 추정할 수 있다. 반면, 초기에 국어 학업성취도가 낮은 학생들은 학년이 올라갈수록 국어 학업성취도가 빠르게 증가하는 것으로 이해할 수 있다.

4. 검증 모형

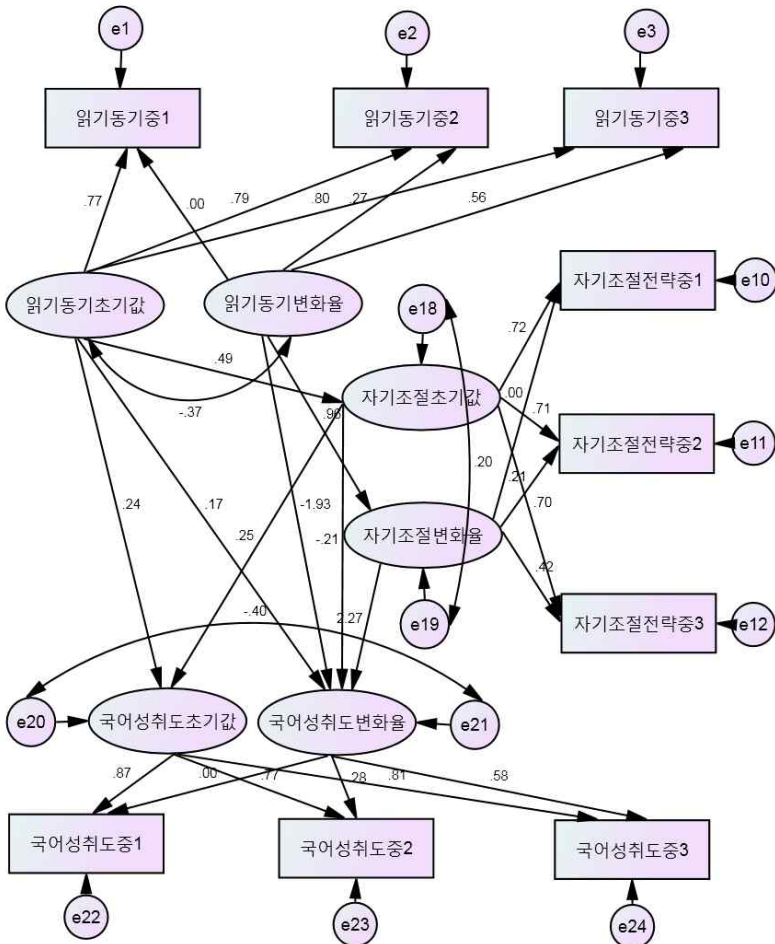
앞서 얻어진 각 변수에 대한 잠재성장모형 결과를 바탕으로 3개 변수(내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취) 사이의 관계를 설정한 다변량 잠재성장 모형을 [그림 3]과 같이 설정하였다. 이 모형의 적합도를 검증한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 검증 모형 적합도

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA(90% CI)
검증모형	578.267***	22	.936	.969	.060(.056-.065)

*** $p < .001$

<표 5>에서 내재적 읽기동기, 자기조절학습전략, 국어 학업성취 변인간의 관계를 나타내는 다변량 잠재성장모형에 대한 적합도 지수들을 살펴본 결과 χ^2 값이 578.267로서, 유의수준 $p < .001$ 에서 모형이 자료에 적합하지 않은 것으로 나타났으나, χ^2 값이 표본의 크기에 민감하게 영향을 받기 때문에 다른 적합도 지수 TLI, CFI, RMSEA 등을 살펴본 결과, TLI의 값이 .936로서 .90이상이므로 자료에 적합하였으며, CFI의 값이 .969로서 .90이상이므로 자료에 적합하다고 평가할 수 있다(Hu & Bentler, 1999). 그리고 RMSEA에서는 지수값이 .060으로서 .080이하 이므로 자료에 잘 부합하는 것으로 평가할 수 있다(Kelloway, 1998). 따라서 다변량 잠재성장모형은 자료에 적합한 것으로 나타났다.



[그림 3] 다변량잠재성장 모형의 경로도

<표 6> 다변량 잠재성장모형의 경로 계수

경로		비표준화 경로계수 (표준화 계수)
내재적 읽기동기 초기값	→ 자기조절학습전략 초기값	2.993(.487)***
내재적 읽기동기 변화율	→ 자기조절학습전략 변화율	5.094(.961)***
내재적 읽기동기 초기값	→ 국어 학업성취도 초기값	10.028(.238)***
내재적 읽기동기 변화율	→ 국어 학업성취도 변화율	-83.724(-1.925)
자기조절학습전략 초기값	→ 국어 학업성취도 초기값	1.691(.247)***
자기조절학습전략 초기값	→ 국어 학업성취도 변화율	-.527(-.215)
자기조절학습전략 변화율	→ 국어 학업성취도 변화율	18.644(2.273)
내재적 읽기동기 초기값	→ 국어 학업성취도 변화율	2.600(.172)

*** $p < .001$

다변량 잠재성장모형의 경로도는 [그림 3], <표 6>에 제시된 바와 같이, 내재적 읽기동기의 초기값은 자기조절학습전략 초기값($\beta=.487, p<.001$), 국어 학업성취도 초기값($\beta=.238, p<.001$)에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으나, 국어 학업성취도 변화율($\beta=.172, p>.05$)에는 유의한 영향을 미치지 못하였다. 내재적 읽기동기의 변화율은 자기조절학습전략 변화율($\beta=.961, p<.001$)에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으나, 국어 학업성취도 변화율($\beta=-1.925, p>.05$)에 유의한 영향을 미치지 못하였다. 특히, 내재적 읽기동기 변화율이 자기조절학습전략 변화율에 미치는 효과($\beta=.961$)가 내재적 읽기동기 초기값이 자기조절학습전략 초기값에 미치는 효과($\beta=.487$)보다 더 크게 나타났다.

한편, 자기조절학습전략의 초기값은 국어 학업성취도 초기값($\beta=.247, p<.001$)은 정적으로 유의한 영향을 미치고 있으나, 국어 학업성취도 변화율($\beta=-.215, p>.05$)에 유의한 영향을 미치지 못하였다. 자기조절학습전략 변화율은 국어 학업성취도 변화율($\beta=2.273, p>.05$)에 유의한 영향을 미치지 못하였다.

5. 매개 효과 검증

시간에 따라 내재적 읽기동기가 자기조절학습전략을 매개로 하여 국어 학업 성취도에 미치는 영향이 통계적으로 유의한지를 확인하기 위하여 Sobel(1986)이 제안한 매개 효과의 Z검증을 실시한 결과는 <표 7>과 같다. Z검증의 경우, 임계치가 절대값 1.96이상이면 $p<.05$ 수준에서 유의한 것으로 보며, 2.58이상이면 $p<.01$ 수준에서 유의한 것으로 본다. 내재적 읽기 동기 초기값이

자기조절학습전략 초기값을 매개로 국어 학업성취 초기값에 미치는 영향(매개 효과 0.116)은 $Z=11.968$ 로 $p<.01$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 7> 매개효과 검증 결과

경로			매개효과	Z		
내재적 읽기 동기 초기값	→	자기조절학습전략 초기값	→	국어 학업성취도 초기값	.116	11.968**

** $p<.01$

IV. 논의 및 결론

본 연구는 중학생들을 대상으로 시간의 변화에 따라 내재적 읽기 동기, 자기조절학습전략, 국어 학업 성취도에 대한 변화패턴을 알아보고, 중학생들의 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략이 국어 학업 성취도에 어떤 영향을 미치는지를 종단적으로 분석하기 위하여 잠재성장모형을 적용하여 종단 연구를 실시하였다. 본 연구의 주요 결과를 중심으로 몇 가지 논의점을 정리해보면 다음과 같다.

첫째, 중학생들의 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략은 학년이 올라갈수록 점차 감소하는 것으로 나타났으나, 국어 학업 성취도는 점차 증가하는 것으로 나타났다. 중학생들의 내재적 읽기 동기가 학년이 올라갈수록 감소된다는 본 연구의 결과는 우리나라의 입시위주의 교육 현상을 반영한 결과이다. 즉 학년이 올라 갈수록 입시 준비에 도움이 되는 내용들을 더 많이 공부해야 하기 때문에 정작 자기가 읽고 싶은 책들은 읽는 데에는 더 적은 시간을 할애할 수밖에 없다. 따라서, 중학생들이 학년이 올라 갈수록 책읽기에 몰입할 수 있는 기회가 점점 줄어들기 때문에 내재적 읽기 동기가 감소되는 것으로 해석할 수 있다.

또한, 자기조절학습전략이 학년이 올라 갈수록 감소한다는 본 연구의 결과는 황매향, 선혜연, 정애경(2010)의 연구 결과와 일치하지 않고 있다. 그들은 중학교 2학년부터 고등학교 1학년까지 자기조절학습전략이 거의 변화가 없고 비슷한 수준으로 유지되고 있다고 밝히고 있다. 즉 학년이 올라가면서 정교화, 조직화 전략은 정적 변화를 보였으나, 노력조절, 시간관리, 교사활용의 변화율은 부정 변화로 나타났으나, 시연, 초인지, 공간관리, 친구활용, 자원관리는 통계적으로 유의미한 변화를 보이지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대한 원인은 우리나라 청소년들은 부모나 교사의 지나친 통제로 인해 자신의 학습 과정에서 Deci와 Ryan(2002)이 자기결정성이론에서 강조한 자율성을 발달시키지 못하기 때문인 것으로 설명할 수 있다.

또한, 중학생들의 국어 학업성취도가 학년이 올라 갈수록 증가한다는 본 연구의 결과는 국어 성취도의 수직적도화가 1학년은 평균 300점, 2학년은 400점, 3학년은 500점이 되도록 이루어졌다는 것(이규민 외, 2006)을 감안했을 때 수학성취도의 수직적도화를 재확인해준다고 할 수 있겠다(상경아, 박현정, 강주연, 2008에서 재인용).

둘째, 내재적 읽기동기의 초기값은 자기조절학습전략 초기값과 국어 학업성취도 초기값에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있었다. 또한, 내재적 읽기동기의 변화율은 자기조절학습전략 변화율에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있었다. 이와 같은 본 연구의 결과는 내재적 읽기 동기(책을 읽는 즐거움)가 자기조절읽기에 영향을 미친다는 이정화(2010)의 연구뿐만 아니라 내재적 읽기 동기가 읽기 활동과 읽기 능력에 영향을 미치고 있다는 연구들(Baker와 Wigfield, 1999; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997; 권민균, 2005)의 결과와도 일치하고 있다. 따라서, 본 연구의 결과는 읽기에 대한 호기심, 몰두, 중요성, 읽기 효능감, 도전심 등의 내재적 읽기 동기를 활성화시킴으로서 읽기의 전 과정에서 인지 조절, 동기 조절, 행동 조절을 할 수 있는 자기조절 읽기 능력도 강화시킬 수 있음을 시사하고 있다.

또한, 내재적 읽기동기의 초기값과 변화율은 국어 학업성취도 변화율에는 유의한 영향을 미치지 못하였다. 이와 같은 본 연구의 결과는 국어 학업성취도 변화율에 미치는 요인들이 내재적 읽기 동기 요인만으로는 부족하고 외재적 읽기 동기뿐만 아니라 보다 더 많은 정의적 요인들이 영향을 미치고 있는 것으로 추론할 수 있다. 따라서, 추후의 연구에서 이와 관련한 연구가 폭넓게 이루어져야 할 것이다.

특히, 본 연구에서 내재적 읽기동기 변화율이 자기조절학습전략 변화율에 미치는 효과가 내재적 읽기동기 초기값이 자기조절학습전략 초기값에 미치는 효과보다 더 크게 나타났다. 따라서, 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략의 초기값도 중요하지만, 학년이 올라갈수록 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략을 일관되게 증가시키도록 다양한 방법을 강구하여 중학생들의 국어 학업 성취도를 향상시키는 것이 매우 중요함을 밝히고 있다. 따라서, 학교 현장에서는 학년이 올라갈수록 외재적 읽기 동기보다는 내재적 읽기 동기를 활성화시킬 수 있도록 다양한 프로그램 개발뿐만 아니라 읽기 목표를 설정하고 읽기를 지속해나갈 수 있도록 자기조절학습전략도 강화해 나가야 할 것이다.

또한, 자기조절학습전략의 초기값은 국어 학업성취도 초기값에 정적으로 유의한 영향을 미치고 있다는 본 연구의 결과는 자기조절학습전략이 학업 수행에 영향을 미친다는 연구들(Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992)과 일치하고 있다.

그러나, 자기조절학습전략의 초기값은 국어 학업성취도 변화율에는 유의한 영향을 미치지 못하였으며, 자기조절학습전략 변화율은 국어 학업성취 변화율에 유의한 영향을 미치지 못하였다는 본 연구의 결과는 학년이 올라 갈수록 중학생들이 입시위주의 교육으로 인해서 사교육을 많

이 받기 때문에 자율성과 주도성이 감소된다는 것을 시사하고 있다. 이러한 자율성과 주도성 감소로 인해서 중학생들이 학년이 높아질수록 자기조절학습전략도 저절로 감소된다. 이러한 자기조절학습전략의 감소가 국어 학업성취도에 영향을 미치기 때문에 학업성취변화율에 영향을 주지 못하는 것으로 설명할 수 있다. 따라서, 학교 현장에서는 Deci와 Ryan(2002)이 자기결정성이론에서 강조한 자율성을 중학생들에게 길러줄 수 있도록 다양한 교육적 방안이 마련되어야 할 것이다.

셋째, 매개효과 검증 결과, 내재적 읽기동기 초기값이 자기조절학습전략 초기값을 매개로 국어 학업성취 초기값에 미치는 영향은 통계적으로 유의하였다. 이와 같은 연구 결과는 내재적 동기 이론 관점을 지지하고 있다. 즉, 내재적으로 동기화된 학생들(과제가 유용하고 흥미 있으며 중요하다고 생각함)은 자신의 목표를 성취하기 위해 끈질기게 노력하고 다양한 학습 전략을 사용하고 있기 때문에 학업 성취도 높다(Deci & Ryan, 2000a, 2000b; Pokay & Blumenfeld, 1990; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). 따라서, 내재적 읽기 동기를 가진 학생들은 읽기 그 자체에 대해 흥미가 있기 때문에 읽기 과정에서 스스로 목표를 설정하고 읽기에 필요한 활동을 하거나 다양한 전략들을 사용하면서 읽기 활동을 해 나가기 때문에 국어 학업성취도가 높은 것으로 해석할 수 있다.

국어학업성취도에서 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략이 중요하다는 본 연구의 결과는 PISA 2009 결과에 기반한 읽기 영역 성취 특성 비교(조지민, 2011) 연구 결과와도 일치하고 있다. 즉, 뉴질랜드, 일본, 호주, 중국, 한국, 핀란드, 싱가포르 7개국 모두에서 읽기 전략을 많이 활용할수록 학생들의 읽기소양성취도가 높은 것으로 나타났으며, 또한 읽기 즐거움지수의 경우 도 지수가 높아질수록 읽기소양성취도가 높아지는 것으로 나타났다.

본 연구의 교육적 시사점은 종단 분석을 통해서 내재적 읽기 동기, 자기조절학습전략, 국어 학업 성취 변인들의 시간 흐름에 따른 변화 패턴을 확인하였으며, 내재적 읽기 동기와 자기조절 학습전략이 국어 학업 성취도에 미치는 영향과 더불어 내재적 읽기 동기와 국어 학업 성취 변인 간에 자기조절학습전략의 매개 효과를 확인하였다. 특히, 본 연구는 내재적 읽기 동기와 자기조절 학습전략의 초기값도 중요하지만 이들 변인들 일관되게 증가시키는 것이 중학생들의 국어 학업 성취도에 매우 중요함을 확인할 수 있었다. 따라서, 학교 현장에서는 중학생들의 내재적 읽기 동기와 자기조절학습전략을 향상시킬 수 있는 다양한 프로그램을 적극적으로 개발하여 국어 학업 성취도에 적용시키는 노력을 하여야 할 것이다.

본 연구의 제한점과 앞으로의 연구 방향을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 한국교육개발원의 종단연구 자료를 사용하였기 때문에 문항의 한계로 인해서 내재적 읽기동기와 인지조절전략, 행동조절전략 문항만을 사용하였다. 추후의 연구에서는 외재적 읽기 동기와 초인지전략도 포함시켜 이들 변인이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화되는지

를 분석하고, 또한 이들 변인들과 국어 학업 성취도 간의 관계를 세밀하게 분석해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 읽기의 정의적 요인으로서 내재적 읽기 동기만을 다루었으나, 추후의 연구에서는 읽기 효능감, 읽기 가치, 읽기 목표 등의 다양한 정의적 요인을 포함하여 이들 변인들이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화되는지를 분석해야 할 것이다.

셋째, 본 연구에서는 읽기동기와 국어 학업성취간의 매개변인의 효과를 검증하기 위해서 자기조절학습전략변인만을 사용하였다. 추후의 연구에서는 읽기 활동, 읽기 지식, 읽기 능력 등을 포함한 다양한 매개 변인을 포함하여야 할 것이다.

넷째, 본 연구에서는 한국교육개발원의 종단 연구의 자료 중에서 중1, 중2, 중3학년 자료만을 사용하였으나, 추후의 연구에서는 고등학생의 자료를 모두 포함하여 중학교 1학년에서 고등학교 3학년까지의 읽기 동기의 변화 패턴과 읽기 동기와 관련된 변인들 간의 관계를 분석해야 할 것이다.

참고문헌

- 권민균(2005). 초등학교 저학년 아동의 읽기 동기 구성 요인과 읽기 능력의 관계. **아동학회지**, 43(1), 17-33. 한국아동학회.
- 김성식(2008). 한국교육중단연구2005(VI). 연구보고RR2008-29. 한국교육개발원.
- 김주환, 김민규, 홍세희(2009). 구조방정식 모형으로 논문쓰기. 커뮤니케이션북스.
- 김아영(2003). 교실에서의 동기. **교육심리연구**, 17(1), 5-36.
- 김효영(2000). 읽기 동기와 읽기 활동의 관계 분석. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문병상(2011). 내,외재적 읽기 동기, 자기조절 읽기, 읽기 활동과 읽기 능력의 관계. **중등교육연구**, 59(1), 123-143.
- 상경아, 박현정, 강주연 (2008). 사교육이 중학생의 학업성취에 미치는 효과. 제2회 한국교육중단 연구 학술대회발표자료집. 한국교육개발원.
- 이규민, 강상진, 노명완, 유제명, 류희찬 (2006). 국가수준의 종단적 교육조사 연구를 위한 성취도 검사 및 척도개발. 한국교육개발원 연구보고 RR2006-1.
- 이정화(2010). 초등학생이 지각한 독서 양, 시간 및 능력 수준에 따른 자기조절 읽기 구성 요인의 차이 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 조지민(2011). 2011년 국제 학업성취도 평가 연구(PISA/TIMSS) : PISA 2009 결과에 기반한 읽기 영역 성취 특성 비교. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2011-4-3.
- 전재웅(2005). 읽기 동기의 본질과 읽기 동기 모형. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정미경(2003). 중학생의 자기조절학습 검사 개발, **교육학연구**, 41(4), 157-182.
- 홍세희(2007). 구조방정식 모형의 이론과 응용. 연세대학교 사회복지학과.
- 황매향, 선혜연, 정애경(2010). 자기주도학습능력의 발달 추이. 제4회 한국교육중단연구 학술대회발표자료집. 한국교육개발원.
- Arbuckle, J. L.(1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides and R. E. Schumacker(Eds). *Advanced Structural Equation Modeling: Issues and Techniques*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, L. & Wigfield, A.(1999). A dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 934-956.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of*

Educational Psychology, 92, 1-12.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Reading research handbook* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Pintrich, P. R., D. A. F. Smith, T. Garcia, & W. J. Mckearchie(1993). "Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire(MLSQ)". *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Schunk, D. H.(1989). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34, 210-227.
- Sobel, M. E. (1986). Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. In N. B. Tuma (Ed.), *Sociological methodology*(pp. 159-186). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic: Goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Wang, J. H, & Guthrie, J. T.(2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading and past reading achievement on text comprehension

between U.S and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.

- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 933-1002). New York, NY: Wiley.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T.(1997). Relation of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on attainment in a writing course. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

* 논문접수 2012년 10월 31일 / 1차 심사 2012년 11월 30일 / 게재승인 2012년 12월 14일

* 문병상: 경북대학교 대학원에서 교육심리 전공으로 교육학박사학위를 취득하였다. 현재 경북대학교 교육학과에 출강하고 있다. 관심연구 분야는 자기조절학습, 학습동기, 영재교육, 인식론적 신념, 미래목표, 도덕심리 등이다.

* E-mail: mbsang@hanmail.net

Abstract

The Longitudinal Relationship among Intrinsic Reading Motivation, Self-Regulated Learning Strategy and Korean Academic Achievement

Moon, ByungSang*

The purpose of this study was to investigate the longitudinal relationship among intrinsic reading motivation, self-regulated learning strategy and korean academic achievement using Multivariate Latent Growth Modeling. In the present study, I used the longitudinal data of T1(2005)-T3(2007) being collected by KEDI since 2005. Main findings of this study were as follows. First, intrinsic reading motivation and self-regulated learning strategy were increased during the three year period, but, korean academic achievement was decreased slightly during the same period. Second, the effect of intrinsic reading motivation's initial status on self-regulated learning strategy's initial status, and korean academic achievement's initial status were positively significant. but, on korean academic achievement's growth rate were negatively significant. The effect of intrinsic reading motivation's growth rate on self-regulated learning strategy's growth rate were positively significant. but, on korean academic achievement's growth rate were negatively significant. The effect of self-regulated learning strategy's initial status on korean academic achievement's initial status were positively significant, but, on korean academic achievement's growth rate were negatively significant. The effect of self-regulated learning strategy's growth rate status on korean academic achievement's growth rate were negatively significant. Third, the mediation effect of intrinsic reading motivation's initial status on korean academic achievement's initial status via self-regulated learning strategy's initial status were positively significant.

Key words: intrinsic reading motivation, self-regulated learning strategy, korean academic achievement, latent growth model