

인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인

박영민*

< 차 례 >

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

I. 서론

쓰기 수행에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하다. 쓰기 교육 연구에서는 이러한 요인을 발견하고 그 영향 관계를 밝히기 위해서 많은 노력을 기울여 왔다. 그러나 쓰기 동기 또한 쓰기 수행에 영향을 미치는 주요 요인임에도 불구하고 이에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 쓰기 교육 연구를 위시한 인지 과학의 연구 경향이, 동기나 정서, 감정 등을 배제한, 인지 과정의 탐색에 집중되어 있었기 때문이다.

동기는 인간 행동이나 행위를 불러일으키는 심리적 원인을 일컫는다. 쓰기는 의미를 구성해야 하는 고차원적인 인간 행동이므로 동기가 더욱 깊숙이 개입한다. 쓰기에 개입하는, 그래서 필자로 하여금 글을 쓰게 하는 행동을 하게 하는 심리적 요인을 ‘쓰기 동기’라고 부를 수 있다. 필자에게

* 한국교원대학교 국어교육과, enrapture@knue.ac.kr

쓰기 동기가 없다면 글을 쓰는 행동은 일어나지 않는다. 글을 쓰는 과정은 의미를 구성해야 하는, 복잡하고 고차원적인 과정이어서 필자의 능동성과 적극성이 요구되는데, 쓰기 동기가 존재하지 않는다면 이러한 능동성과 적극성은 발현되지 않는다.

학교에서 이루어지는 쓰기 지도가 어려움을 겪는 이유도 쓰기 동기와 관련이 있다. 쓰기 교육이 안고 있는 문제는 학생들이 글을 쓰는 것을 매우 싫어한다는 점이다. 교사는 학생들의 쓰기 능력을 기르기 위해 여러 가지 방법으로 지도하고자 하지만, 학생들은 쓰기 동기가 형성되어 있지 않아 글을 쓰려고 하지 않는다. 쓰기 동기가 형성되어 있지 않다면 쓰기 지도의 효과는 기대하기 어렵다. 학생들의 쓰기 동기에 대해서 관심을 기울여야 하는 것은 바로 이 때문이다.

이 연구에서는 인문계 고등학생들의 쓰기 동기 구성 요인을 탐색적으로 분석하여 쓰기 지도에 필요한 기초적인 정보를 제공하고자 한다. 쓰기 지도가 학생들의 쓰기 동기를 전제한다면 이 연구의 결과는 학생들의 쓰기 지도 방법을 수정하거나 개선하는 데 기여할 수 있을 것이다. 인문계 고등학생들의 쓰기 동기 구성 요인을 분석하기 위하여 경기 지역에서 2개 학교, 인천 지역에서 1개 학교를 선정하여 학생들로부터 자료를 수집하고자 한다. 이 자료를 분석함으로써 쓰기 동기를 구성하고 있는 요인을 탐색적인 수준에서 파악할 수 있다. 이를 바탕으로 하여, 인문계 고등학생은 남녀별, 학년별로 쓰기 동기가 어떻게 차이가 나는지에 대해서도 분석할 수 있다.

II. 이론적 배경

1. 쓰기 수행의 영향 요인에 대한 연구

쓰기 동기는 쓰기 수행이 일어나도록 하는 심리적 동인이므로 넓은

범주에서 보면 쓰기 수행에 영향을 미치는 요인으로 볼 수 있다. 그러므로 쓰기 수행의 영향 요인에 대한 연구를 살펴으로써 쓰기 동기의 기능과 성격에 대한 간접적인 정보를 얻을 수 있다.

인지심리학적 바탕 위에서 이루어진 쓰기 연구는 쓰기 수행에 영향을 미치는 요인이 무엇인지를 다각도로 탐색해 왔다. 그 결과, 쓰기 과제의 성격과 유형, 작성해야 하는 글의 유형과 구조, 필자의 배경 지식이나 작업 기억 용량, 문제 해결에 요구되는 전략과 상위인지 등이 쓰기 수행의 영향 요인으로 밝혀졌다.

이 중에서도 일찍 관심을 끌었던 것은 필자가 가지고 있는 배경지식 요인이다. Bereiter & Scardamalia(1987)는 필자의 배경지식이 쓰기 수행에 중요한 영향을 미친다는 점을 인식하고, 배경지식을 글로 변환하는 필자의 전략에 대해 논의하였다. 배경지식의 변환에는 지식 서술(knowledge telling) 전략이나 지식 변형(knowledge transforming) 전략이 활용되는데, 미숙한 필자는 주제에 대한 계획 없이 배경지식을 나열하는 지식 서술 전략을 사용하고, 유능한 필자는 상위인지를 활용하여 배경지식을 변형하여 제시하는 지식 변형 전략을 활용한다. 필자가 가지고 있는 목표나 신념 등이 배경지식을 변형하는 상위인지 요소로 작용한다. Park(1987)은 필자가 쓰기 과제의 요구 내용에 대해 배경지식을 많이 가지고 있을수록 쓰기 수행의 양과 질이 우수하다는 점을 실험적으로 검증하였다. 우주 탐험의 장점을 비교·대조하는 쓰기 과제와, 40년간의 미국 농업 형태 변화를 보여주는 그래프를 해석하도록 하는 쓰기 과제를 제시하였을 때, 우주 탐험 과제를 받은 학생들의 쓰기 수행이 더 우수한 것으로 밝혀졌다. 우주 탐험 과제는 일반적 배경지식과 관련된 것이고, 농업 형태 변화 과제는 특수한 배경지식과 관련된 것이다. 이러한 연구 결과는 배경지식과 쓰기 과제의 유형이 쓰기 수행에 영향을 미친다는 점을 보여준다.

이러한 지식 외에, 쓰기에 대한 지식, 즉 쓰기 지식도 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. Lin, Monroe, & Troia(2007)에 의하면 쓰기의 목적, 목표, 과정 및 좋은 글의 특성 등에 대해서 잘 알고 있는 필자일수록 쓰기 수행의 결과가 우수한 것으로 분석되었다. 쓰기 지식에 대해

서 잘 알고 있을수록 능숙한 필자일 가능성이 높는데, 이러한 경우에는 그렇지 못한 학생들보다 쓰기 수행이 통계적으로 유의하게 높았다. Scheuer et al.(2006)은 초등학생일지라도 쓰기 과정에 대한 아이디어를 가지고 있어서 쓰기 과정 중에는 이의 작동 양상을 관찰할 수 있다고 하였다. 이는 초등학생들도 쓰기 과정 지식을 소유함으로써 능동적인 필자로 기능할 수 있음을 보여준다. 그러므로 쓰기 과정에 대한 지식을 가지고 있는 경우에는 쓰기 수행의 결과가 더 우수하다.

쓰기 기능이나 전략, 자기 조절 전략과 같은 상위인지도 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 김유미(1996)는 초등학생을 대상으로 하여, 자기 조절 전략을 학습한 경우 쓰기 수행이 더 우수했으며, 상위인지가 높은 경우에도 쓰기 수행이 더 우수했다는 점을 분석하였다. 노인석(1997)도 지식 조정, 지식 수정, 검토, 협의, 평가와 같은 상위인지 요소들을 적용하였을 때 초등학생들의 쓰기 수행이 통계적으로 유의하게 높아지는 모습을 보고하였다. 중학생들도 상위인지의 수준은 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 분석된 바 있다(조경은·김희수·염시창, 1999). 이는 쓰기의 상위인지가 쓰기 수행에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 잘 보여준다.

상위인지 외에 쓰기의 기능이나 전략도 쓰기 수행에 긍정적인 영향을 미친다. 배경지식의 형성 및 활성화, 배경지식 형성 및 활성화에 요구되는 상황 제시, 사회적 상호작용과 같은 전략은 초등학교 6학년 학생들의 쓰기 수행을 긍정적으로 변화시켰다(강병재·김혜진, 2000). 비계 설정과 같은 쓰기 전략은 유아의 쓰기 수행에도 긍정적인 효과가 있는 것으로 밝혀진 바 있다(권수정·최보가, 2002), 쓰기의 기능이나 전략은 쓰기 수행에 대한 영향력이 매우 큰 것으로 판단할 수 있다.

이외에 교육적으로는 변화시킬 수 없는 남녀의 성별 요인도 쓰기 수행의 영향 요인으로 작용한다. 쓰기 수행의 양과 질은 여학생이 전반적으로 우수한데, 이는 중학생이든 고등학생이든 동일하다(박영민·김승희, 2007; 신현숙, 2005). 교사 수준에서도 쓰기 인식의 차이가 존재한다는 점을 통해 볼 때(Peterson & Kennedy, 2006), 학생 수준에서의 남녀 차이는 충분히 예측할 수 있다. 그러나 이러한 성별 요인은 글의 유형과 상호작용 효과가 있는

것으로 분석되었다. 전반적으로 여학생이 쓰기 수행이 우수하지만, 가장 우수한 글의 유형은 남학생이 서사문이었던 반면 여학생은 묘사문이었다(신현숙, 2005). 이에 따르면 부분적으로는 글의 유형도 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 보인다. Brenner(2005)에 따르면, 설명문은 남녀 모든 학생들이 기피하는 경향이 있지만, 여학생은 시나 서사문의 선호도가 높은 것으로 나타났다.

2. 쓰기 동기에 대한 연구

전통적으로 인지심리학에서는 인간의 정서 요인에 대해서 관심을 기울이지 않았는데, 이러한 연구 경향에 따라 쓰기 동기는 거의 주목을 끌지 못했다. 쓰기 과정에 관한 여러 모형에서도 쓰기 동기는 언급되지 않았다. 과정 중심의 쓰기 이론에서 동기 요인이 주목을 받은 것은 Kellog(1994)에 이르러서이다. Kellog(1994)는 쓰기가 성취동기, 내적 동기, 외적 동기 등과 관련되어 있다는 점을 강조하고, 생산적이면서도 창조적인 필자가 되기 위해서는 이러한 동기 요인을 고려해야 한다고 하였다. 쓰기 과정에서 성취동기, 내적 동기, 외적 동기가 관련되어야 필자는 생산적이면서도 창조적으로 글을 쓸 수 있다는 것이다. 이렇게 관심을 끌기 시작하던 쓰기 동기 요인은 Hayes(1996)에 이르러 쓰기 과정의 주요 요인으로 자리 잡게 되었다. 그간 쓰기 과정에서 정서 요인을 간과해 온 점을 반성하면서 쓰기 동기의 중요성을 인식하기 시작했다. 쓰기 동기는 필자의 인지 과정, 작업 기억, 장기 기억에 영향을 미치는 요인으로 인정되고 있다.

필자의 심리적 요인 중에서 연구자들로부터 많은 관심을 끌었던 요인은 쓰기 효능감(writing self-efficacy)이다. 이 요인은 최근 쓰기 동기를 구성하는 주요 요인으로 인정되고 있는데, 자기 효능감으로 알려진 일반적인 개념을 쓰기 영역에 적용하여 설정한 개념이다. 쓰기 효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 필자의 자기 판단이며, 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 긍정적 기대를 의미한다(Pajares, 1996). 여러 연구에 따르면,

쓰기 효능감은 쓰기 동기 및 쓰기 관련 학업 성취도에 긍정적인 영향을 미치며, 쓰기 불안, 학업 성취도, 정보 처리의 수준, 결과에 대한 기대 등에도 긍정적인 영향을 미친다(Pajares, 1996, 2003 ; Palmquist & Young, 1992). 쓰기 효능감의 본래 개념인 자기 효능감은 선행하는 영향 요소들, 예들 들면 주변 환경이나 이전의 학습 경험과, 이의 결과로 나타나는 행동을 중재함으로써 인간 행동에 영향을 미친다. 자기 효능감은 인간 행동에 영향을 미칠 뿐만 아니라 삶의 질에 대한 주관적 판단에도 영향을 미친다(Bandura, 1997).

이러한 선행 연구가 토대가 되어 쓰기 동기를 직접 다루는 연구가 시도되기도 하였다. Pajares(1997)는 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 쓰기 적성이 각각 어떠한 경로를 거치면서 쓰기 수행에 영향을 미치는지를 탐구함으로써 쓰기 동기의 영향 관계를 분석하고자 하였다. 이에 따르면, 쓰기 적성은 쓰기 수행에 영향을 미치지만, 쓰기 효능감을 경유하여 간접적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 쓰기 동기의 내적 동기에 속하는 쓰기 효능감이 중재적 기능을 담당하고 있음을 보여준다.

국내에서는 초등학교생의 쓰기 동기를 분석한 연구와 중학생을 대상으로 한 연구가 수행되었다. 이재승 외(2006)는 쓰기 동기 검사를 위한 도구를 개발하면서 초등학교생의 쓰기 동기 구성 요인을 탐색한 바 있다. 이 결과, 출판, 쓰기 효능감, 쓰기 인정, 쓰기 카타르시스, 새 필기 도구, 쓰기 신념, 상호작용, 쓰기 모방, 인터넷, 컴퓨터 활용의 10가지 요인을 분석하였다. 이를 토대로 하여, 전제웅(2007)은 초등학교 4학년과 6학년의 쓰기 동기의 차이를 분석하였다. 쓰기 동기의 학년 별 차이는 유의하지 않았으나, 남학생과 여학생의 성별 차이는 뚜렷하게 나타났다. 대도시 학생들이나, 읍면 지역 학생들이나에 따라서도 쓰기 동기의 차이가 발견되었다. 대도시 지역 학생들이 유의하게 높았다. 박영민(2006)은 중학생들의 쓰기 동기를 탐색하였는데, 여기에서는 학년별 차이와 성별 차이를 모두 보여주었다. 중학생들은 학년이 낮을수록 쓰기 동기가 높았으며, 여학생이 남학생에 비해 쓰기 동기가 유의하게 높았다.

쓰기 동기를 탐색하는 연구에 이어, 이를 바탕으로 하여 쓰기 동기를

높이기 위한 지도 방안을 탐색하는 연구도 이루어졌다. Bruning & Horn (2000)은 지적 노력이 많이 요구되는 쓰기 과정에서는 쓰기 동기가 매우 중요하다는 점을 지적하고 학생의 쓰기 동기를 신장하기 위한 네 가지 방안을 제안하였다. 첫째, 쓰기에 대한 기능적(機能的) 신념의 형성, 둘째, 진정한 쓰기 목적 및 맥락을 반영한 쓰기 활동 참여, 셋째, 학생 필자의 쓰기를 지원하기 위한 안내 제공, 넷째, 긍정적인 정서적 환경 구축이 그것이다. 쓰기 동기와 관련된 이 방안들은 학생의 쓰기 수행 능력 신장에 긍정적인 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다. 이재승(2007)은 초등학교생들의 쓰기 동기 신장 방안을 다루면서, 쓰기에 대한 가치 인식 제고, 적절한 수준의 쓰기 과제 제시, 의미 있는 쓰기 활동 제시, 쓰기의 성공적인 경험 제공, 협동 학습의 강조 등을 강조하였다. 이러한 방안들이 경험적 연구를 통해 그 효과가 확정된 것은 아니지만, 쓰기 동기에 관한 연구 결과를 토대로 하고 있는 만큼 학생들의 쓰기 동기를 높이는 데 기여할 수 있을 것으로 기대된다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

고등학생의 쓰기 동기 구성 요인을 파악하기 위하여 경기도 소재 평생고등학교, 진건고등학교 및 인천시 소재 작전여자고등학교 등 3개 학교에서 자료를 수집하였다.¹⁵⁾ 이 학교들은 모두 순수 인문계 고등학교로서, 대부분 대학 진학을 목표로 하는 학생들이 재학하고 있어 긍정적인 쓰기 동기를 가지고 있을 것으로 예측된다.

15) 이 연구의 자료 수집에 도움을 주신 조성만 선생님, 김수정 선생님, 진영범 선생님께 감사드립니다.

풍생고, 진건고, 작전 여고는 학생 성별 분포에서 각각의 특징이 있다. 풍생고등학교는 순수 남학생 학교이고, 작전여자고등학교는 순수 여학생 학교이며, 진건고등학교는 남녀 공학 학교이다. 진건고등학교는 남녀공학 일 뿐만 아니라 고등학교에서는 흔치 않게 남녀 합반을 실시하고 있다. 학교를 이와 같이 선정한 것은 쓰기 동기의 성별 차이를 살피기 위해서이다. 특히, 남녀 공학인 경우와 그렇지 않은 경우에 개입하는 성별 차이를 비교·분석하기 위하여 위와 같이 자료 수집 대상을 선정하였다. 자료 수집 대상을 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상의 규모 및 분포

학교 \ 학년	1학년	2학년	3학년	계
풍생고	112	106	102	320
작전여고	106	85	102	293
진건고	122	105	113	340
계	340	296	317	953

<표 1>은 학생들의 불성실한 반응을 삭제한, 실제적인 통계 분석의 대상만을 정리한 것이다. 학생들로부터 자료를 수집하였을 때 성실하지 못한 반응들이 부분적으로 포함되어 있었다. 한 번호에 표기를 했다거나 답하지 않은 문항이 많다거나 하는 예는 삭제하였다. 풍생고등학교에서는 14건, 작전여자고등학교에서는 11건, 진건고등학교에서는 21건이 있었다. 이러한 반응은 실제 분석에서 제외되었다.

2. 검사 도구

검사 도구는 쓰기 동기와 관련된 선행 연구를 분석하여 제작하였다. White & Bruning(2005), Bruning & Horn(2000), Pajares(2003), Pajares(1996), Graham, Harris, & Mason(2005) 등을 분석하여 쓰기와 관련을 맺고 있는 동

기 관련 요인을 찾아 문항을 구성하였으며, 중학생의 쓰기 동기를 조사한 박영민(2006)도 참조하여 문항을 구성하였다.

이러한 선행 연구로부터 쓰기 효능감, 쓰기 회피 및 장애 요인, 노력, 도전, 호기심, 흥미, 몰입, 타인의 인정, 자기 조절 및 메타인지, 중요성 인식, 쓰기 신념, 풍부한 학습 환경 등의 요인을 우선적으로 고려하여 문항을 구성하였다. 이들을 우선적인 고려의 대상으로 삼은 것은 선행 연구에서 이들이 필자에게 영향을 미침으로써 쓰기 수행의 차이를 불러오는 요인임을 주장하였기 때문이다.

이를 바탕으로 하여 최초로 구성된 문항은 45개였다. 이 문항에 대하여 고등학교 국어교사 2인과 협의하여 내용 타당도와 문항 진술의 적합성을 평가하였다. 국어교사들은 문항이 고등학생들의 쓰기 동기를 파악하는데 유효한지, 고등학생들이 문항을 이해할 수 있는지 등에 대해서 평가 의견을 제출하였다. 이 과정을 통해 부적합하거나 중복되는 것으로 판단된 문항 3개를 통합하거나 삭제하고, 문항 진술은 이해가 쉽도록 진술을 수정하였다. 최종적으로 고등학생 쓰기 동기의 구성 요인을 파악하기 위한 검사 도구는 42개의 문항으로 작성되었다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘그렇지 않다(2점)’, ‘별로 그렇지 않다(3점)’, ‘조금 그렇다(4점)’, ‘그렇다(5점)’, ‘매우 그렇다(6점)’의 Likert 척도에 응답하도록 하였다. 박영민(2006)에서 이루어진 중학교의 쓰기 동기와 비교를 용이하게 하기 위하여 6점 척도를 사용하였다.

3. 연구 절차

1) 예비 검사

검사 도구의 내용 타당도를 확인하고 문항을 조정한 후, 조사 과정에서의 문제 및 검사 도구의 문제를 파악하기 위하여 예비 검사를 실시하였다. 예비 검사는 경기 안산시 소재 양지고등학교 1학년 4개 학급을 선정

하여 2006년 8월 23일(수)에 실시하였다.¹⁶⁾ 예비 검사는 국어교사의 지도 아래 이루어졌고, 검사를 실시하기 전에 학생들에게 검사의 취지 및 반응 요령을 구체적으로 안내하였다.

예비 검사의 신뢰도는 Cronbach α 계수가 .853로 분석되었는데, 예비 검사 문항 중에 신뢰도를 훼손하는 문항 2개 발견되었다. 신뢰도는 “09: 나는 글을 쓰는 것이 싫다.”를 삭제할 때 .866으로, “27 : 나는 과제의 요구 조건에 따라 글을 쓰려고 노력한다.”를 삭제할 때 .876으로 상승하는 것으로 나타났다. 따라서 이 2개의 문항을 삭제하고 요인 분석을 실하였다. 예비 검사의 요인 분석에서 요인 부하량이 .40이하인 문항이 1개, 요인 부하량이 두 요인에 적재된 문항이 1개 발견되었다.¹⁷⁾ 이 두개의 문항은 설명력이 떨어지는 것으로 보고 본 검사에서 문항을 삭제하였다. 예비 검사에 투입한 문항이 42개였으나, 예비 검사 후 4개의 문항을 삭제함으로써 본 검사 도구는 38개 문항으로 최종 정리되었다. 예비 검사 후에 삭제한 문항은 09, 21, 26, 27번이며, 이에 따라 본 검사의 문항 위치는 전반적으로 조정되었다. 예비 검사 후 삭제한 4문항은 <부록 1>에 제시하였다.

2) 본 검사

본 검사는 2007년 7월 18일부터 20일 사이에 경기, 인천 지역에서 3개 고등학교를 선정하여 실시하였다. 실시 과정은 예비 검사와 동일하게 이루어졌다. 본 검사 도구에는 예비 검사를 거쳐 확정된 38개의 쓰기 동기 검사 문항이 수록되었다. 본 검사에 투입된 문항은 <부록 1>에 제시하였다.

16) 예비 검사에 도움을 주신 고재현 선생님께 감사드립니다.

17) 이 2 개의 문항은 차례대로 다음과 같다. 26 : 쓰기 속제는 끝까지 다 하는 것이 중요하다. 21 : 나는 글쓰기를 하다가 어려울 때 잘 극복할 수 있는 방법을 찾아낼 수 있다.

4. 분석 도구

본 검사에서 수집된 자료는 SPSS for Windows 12.0 한글판을 사용하여 분석하였다. 문항 양호도를 판정하기 위하여 각 문항의 평균, 표준편차, 각 문항의 응답 빈도(백분율), 각 문항과 전체 점수와의 상관, 각 문항을 제거할 때의 Cronbach α 값을 구하였으며, 문항 전체의 신뢰도를 구하였다. 신뢰도는 문항 전체의 문항 내적 합치도 계수인 Cronbach α 값으로 측정하였다. 이 연구의 목적은 고등학생 쓰기 동기의 구성 요인을 탐색적으로 분석하는 데 있으므로, Varimax 회전을 이용한 탐색적 요인 분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 문항의 양호도 분석

문항의 양호도를 판단하기 위하여 문항 반응에 대한 평균 및 표준 편차를 구하였다. 그 결과는 <표 2>에 제시하였다. 검사 문항 중 05, 20, 29, 34, 36번의 5개 문항은 역점수로 처리하였다.¹⁸⁾ 각 반응의 평균 점수가 바닥 효과를 보이거나 천장 효과를 보이는 문항은 양호도가 떨어지는 것으로 보고, 평균 5.0점 이상의 문항 및 평균 2.0점 이하의 문항을 삭제하고자 하였으나, 이러한 조건에 해당하는 문항은 발견되지 않았다. 모든 문항의 반응이 평균 2.0~5.0에 분포하였다. 또한, 모든 문항 반응의 표준편차가

18) 각 문항을 제시하면 다음과 같다. 05 : 나는 글을 길게 쓰는 게 싫다. 20 : 나는 글쓰기가 맞춤법을 배울 때만 중요하다고 생각한다. 29 : 나는 내용의 논리적 전개를 요구하는 글이 싫다. 34 : 나는 주제가 어려우면 글을 쓰기 싫어진다. 36 : 나는 글쓰기를 배우는 것이 다른 교과 공부에 별로 관계가 없다고 생각한다.

1.0~2.0에 위치하고 있어 학생 반응의 산포도가 크지 않았다. 이는 학생 반응이 일관성 있게 이루어졌음을 보여주는 것으로 판단할 수 있다.

〈표 2〉 문항의 평균 및 표준 편차

문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차	문항	평균	표준편차
01	3.46	1.27	14	3.06	1.33	27	3.42	1.14
02	3.20	1.31	15	2.80	1.48	28	3.28	1.30
03	4.49	1.30	16	3.13	1.11	29	3.30	1.52
04	2.88	1.40	17	3.12	1.18	30	4.85	1.19
05	3.37	1.34	18	3.54	1.32	31	3.22	1.31
06	3.06	1.15	19	3.67	1.20	32	2.63	1.18
07	2.47	1.26	20	4.53	1.09	33	4.33	1.43
08	4.66	1.26	21	3.08	1.32	34	2.87	1.32
09	2.77	1.11	22	2.89	1.24	35	2.95	1.29
10	4.41	1.20	23	3.17	1.21	36	4.37	1.25
11	3.06	1.17	24	2.89	1.19	37	3.77	1.26
12	3.56	1.24	25	2.92	1.13	38	4.03	1.34
13	2.66	1.02	26	3.12	1.31			

검사 문항 중, 학생들의 반응이 특정한 척도에 몰리는 문항이 있는지를 판단하기 위하여 각 척도에 대한 반응 빈도 비율을 구하였다. 이를 살펴야 하는 이유는 평균 점수만으로는 문항 반응의 왜곡을 발견할 수 없기 때문이다. 가령 학생들의 반응이 3~4점에 몰려 있다면 평균은 바닥효과나 천장효과를 보이지는 않는다. 각 척도의 반응 빈도 비율은 <표 3>에 제시하였다. 이 결과에 따르면, 모든 문항에서 최고 빈도 비율이 45%를 넘지 않아 학생들의 문항 반응이 편중되지 않았다. 문항 반응 중에는 결측값이 포함되어 있어 비율의 합이 100%가 되지 않는 경우도 있다. 100%에서 모자라는 것은 결측값의 비율이다. 17, 21, 22, 24번의 4문항만 결측이 없고 나머지 모든 문항이 결측이 있다.

〈표 3〉 문항의 응답 빈도

문항	응답 빈도(백분율)						문항	응답 빈도(백분율)					
	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
01	8.2	13.1	28.9	29.8	14.2	5.8	20	0.7	4.3	9.8	30.5	34.7	19.8
02	10.6	19.8	30.1	21.3	14.1	4.0	21	11.6	24.2	28.1	20.1	11.6	4.2
03	2.6	5.6	13.4	23.2	28.0	26.7	22	14.9	24.6	29.8	19.8	9.0	1.9
04	20.9	20.6	25.0	18.0	11.9	3.1	23	8.5	20.5	32.4	26.0	8.6	3.9
05	8.8	18.9	24.3	26.3	15.3	5.8	24	13.5	19.7	33.4	22.6	10.0	0.8
06	9.3	19.4	38.8	21.8	7.5	2.7	25	12.3	21.2	37.7	20.5	6.8	1.3
07	27.4	27.0	25.5	11.9	6.4	1.5	26	13.0	19.3	28.2	24.1	11.6	3.6
08	2.5	4.4	9.7	20.9	31.8	30.4	27	5.9	11.5	36.5	29.0	13.2	3.4
09	15.6	21.3	30.6	17.4	4.7	0.9	28	10.6	15.2	31.6	25.2	12.2	5.0
10	2.2	5.0	13.5	26.1	34.4	18.4	29	12.0	19.4	24.0	23.0	13.7	7.2
11	9.7	21.4	34.6	22.7	9.2	2.0	30	1.7	3.9	6.8	19.3	31.1	37.0
12	7.0	13.1	23.2	33.6	18.7	4.1	31	10.9	16.8	33.5	21.3	11.9	5.5
13	14.5	25.8	43.1	12.9	2.5	1.0	32	18.8	27.5	32.9	13.3	5.4	1.7
14	13.0	22.5	29.1	19.4	11.6	4.2	33	5.2	6.3	14.4	24.0	23.4	26.2
15	24.0	24.2	20.4	14.9	11.5	4.8	34	17.2	22.7	30.8	16.5	8.2	3.9
16	7.8	19.7	35.7	26.5	8.6	1.6	35	14.6	20.5	35.0	16.5	8.5	4.0
17	8.9	20.1	35.4	23.4	9.5	2.6	36	3.1	5.0	13.3	27.1	31.7	19.2
18	8.9	12.7	23.8	30.1	18.4	6.0	37	5.8	9.9	21.5	34.3	20.1	8.1
19	6.0	8.9	25.5	35.5	18.8	5.2	38	6.6	6.7	15.9	30.5	27.5	12.5

검사의 신뢰도를 확인하기 위하여 내적 합치도 계수를 구하였는데, 이에 따른 전체 문항의 Cronbach α 는 .929로 나타났다. 이는 매우 높은 수준의 신뢰도이므로, 검사 문항들은 전체적으로 충분히 신뢰도를 확보하였다고 할 수 있다. 그리고 문항의 양호도를 더 세밀하게 확인하기 위하여, 각 문항과 전체 문항 간의 상관 계수와, 문항을 제거했을 때의 내적 합치도를 구하였다. 이 결과는 <표 4>에 제시하였다.

전체 문항의 신뢰도는 .929로 매우 높은 수준이지만, 제거했을 때 내적 합치도가 더 상승하는 문항들이 발견되었다. 그것은 20, 29, 36번의 3개 문항이다.¹⁹⁾ 이 문항들은 내적 합치도를 떨어뜨리므로 쓰기 동기의 구성 요

인을 밝힐 때 제외하는 것이 바람직하다. 또한, 각 문항과 전체 사이의 상관 계수를 구하였는데 .4이하의 약한 상관을 보이는 문항 4개를 확인하였다. 07, 15, 34, 38번 문항이 그것이다.²⁰⁾ 이 문항들은 상관도가 떨어지므로 쓰기 동기 구성 요인 분석에서 제외하였다.

〈표 4〉 상관 및 내적 합치도

문항	문항-전체 상관	제거 시 내적 합치도($\alpha=.929$)	문항	문항-전체 상관	제거 시 내적 합치도($\alpha=.929$)
01	.634	.926	20	.170	.930
02	.512	.927	21	.555	.927
03	.513	.927	22	.487	.928
04	.437	.928	23	.444	.928
05	.401	.928	24	.650	.926
06	.429	.928	25	.662	.926
07	.351	.929	26	.643	.926
08	.475	.928	27	.634	.926
09	.542	.927	28	.625	.926
10	.440	.928	29	.131	.932
11	.605	.926	30	.426	.928
12	.465	.928	31	.616	.926
13	.557	.927	32	.547	.927
14	.525	.927	33	.460	.928
15	.398	.929	34	.305	.929
16	.582	.927	35	.584	.927
17	.695	.926	36	.204	.930
18	.451	.928	37	.653	.926
19	.672	.926	38	.334	.929

문항의 양호도를 분석한 결과, 총 7개의 문항이 양호도가 떨어지는 것

19) 이 문항의 구체적인 내용은 다음과 같다. 20 : 나는 글쓰기가 맞춤법을 배울 때만 중요하다고 생각한다. 29 : 나는 내용의 논리적 전개를 요구하는 글이 싫다. 36 : 나는 글쓰기를 배우는 것이 다른 교과 공부에 별로 관계가 없다고 생각한다.

20) 이들 문항의 구체적인 내용은 다음과 같다. 07 : 나는 글을 쓰다가 해야 할 일을 못하는 때도 있다. 15 : 나는 하루 동안에 일어나는 일들을 기록해 두려고 노력한다. 34 : 나는 주제가 어려우면 글을 쓰기 싫어진다. 38 : 나는 정해진 시간 안에 글쓰기를 마치려고 노력한다.

으로 파악되었다. 본검사 도구의 문항수가 모두 38개였으므로, 양호도가 떨어지는 7개 문항을 제외한 31개의 문항을 요인 분석의 대상으로 삼았다.

2. 쓰기 동기의 구성 요인

본 검사의 문항 양호도를 확인하여 31개 문항을 대상으로 하여 탐색적 요인 분석을 실시하였다. KMO와 Bartlett의 구형성 검증을 통해 이들 문항에 대해 요인 분석의 가능성을 확인하였다. 검사 결과, KMO 값이 .944, 근사 χ^2 값이 12800.67로 분석되었는데, 이 결과는 $p=0.000$ 으로서 통계적으로 유의하였다. KMO는 1에 가까울수록 요인 분석하기에 적합하다는 것을 뜻하므로, 수치 .944는 본검사의 요인 분석이 가능함을 알려준다. 이에 따라, Varimax 회전법을 적용하여 요인을 분석하였다. 각 사례별 결측값은 제외하였으며, 요인 수는 지정하지 않았다.

요인 분석 결과, 고유값(eigenvalues)이 1.0 이상인 요인은 5개가 추출되었으며, 이 요인들의 전체 설명 변량은 55.947 %였다. 그런데 02, 11, 17, 19, 25, 26, 37번의 7개 문항은 비슷한 크기의 적재치가 두 요인에 걸쳐서 나타났다. 이는 문항들이 담고 있는 내용이 두 가지의 구성 요인에 할당됨을 뜻하므로, 이 문항들을 제거한 후 다시 요인을 분석할 필요가 있다.

이 중에서, 19, 25, 37번 문항이 2개 요인에 할당된 것은 주목되는 면이 있다. 이들은 학생의 ‘노력’과 관련되어 있는데, 이것이 하나의 요인으로 묶이지 못하고 다른 요인과 중첩되는 현상을 보였기 때문이다. 인문계 고등학생의 경우, 쓰기의 노력은 다른 요인들과 관련되면서 흩어지는 경향을 보이고 있다. 다른 어떤 목적을 위하여 글을 쓰는 노력을 기울이는 것이지, 노력 자체가 단독적으로 쓰기 동기를 구성하지는 못하고 있는 것이다. 그래서 다른 요인들과 흩어지면서 간접되는 현상을 보이고 있는 것으로 해석된다.

1차 요인 분석 후 7개 문항을 삭제하고 24개 문항을 대상으로 2차 요인 분석을 실시하였다. 2차 요인 분석에서도 요인 분석의 가능성을 확인

하였다. 검사 결과, KMO 값이 .922, 근사 χ^2 값이 8702.759로 나타났으며, 이 결과는 $p=0.000$ 로서 통계적으로 유의하였다. 이에 따라, 1차 요인 분석과 동일한 방법으로 24개 문항을 분석하였다.

2차 요인 분석에서는 고유값이 1.0 이상인 요인은 4개로 추출되었으며, 이 요인들의 전체 설명 변량은 54.089 %였다. 그런데 요인 4로 묶인 문항 중 14, 18번이 다시 비슷한 적재치로 두 가지 요인에 할당되었다. 이 문항들도 다른 문항과 상호 간섭의 영향이 있는 것으로 판단하고 이들을 제거하고 다시 요인 분석을 실시할 필요가 있다.

그리고 요인 2로 묶인 10번 문항과, 요인 4로 묶인 23번 문항은 다른 문항들과 부합되지 않는 점이 발견되었다. 요인 2에 묶인 다른 문항들은 다른 사람으로부터 칭찬을 듣는다거나 상을 받는 보상과 관련되어 있는데 10번 문항은 중요성에 대한 인식과 관련되어 있다. 따라서 10번 문항은 불확정 요인으로 판단할 수 있다. 또, 요인 4로 묶인 23번의 경우도 다른 문항과 내용이 어울리지 않는다. 다른 문항들은 쓰기에 대한 흥미나 선호 경향을 담고 있지만, 23번 문항은 쓰기의 중요성에 대한 이해와 관련되어 있다. 그러므로 10번 문항처럼 23번 문항도 불확정 요인으로 판단할 수 있다.

10번 문항과 23번 문항이 서로 다른 내용을 포함하고 있음에도 불구하고 다른 문항과 함께 같은 요인에 배치된 것은 이 문항들이 다른 문항들과 상호 간섭의 영향을 주고받았음을 뜻한다. 그러므로 이 문항들을 제거하고 요인 분석을 다시 실시할 필요가 있다. 이에 따라, 위의 4개 문항을 삭제하고 3차 요인 분석을 다시 실시하였다. 3차 분석에서는 20개 문항이 투입되었다.

3차 요인 분석에서 KMO 값은 .911, 근사 χ^2 값이 7440.258로 나타났으며, 이 결과는 $p=0.000$ 로서 통계적으로 유의하였다. 3차 요인 분석 결과는 이전과 동일하게 4개의 요인이 추출되었으나, 요인 4의 12번 문항이 요인 2에 동시에 비슷한 적재치를 갖는 요인으로 나타났다. 요인 2로 묶인 문항들은 학급 동료와의 상호작용과 관련되어 있는데, 문항 12가 다른 사람이 글을 어떻게 쓰는지를 관찰하지를 묻는 문항이어서 간섭 효과가

발생한 것으로 보인다. 학급 동료와 교류하다 보면, 동료가 글을 어떻게 쓰는지를 자연스럽게 관찰할 수 있기 때문이다. 그러므로 12번 문항을 삭제하고 다시 요인 분석을 실시하여 요인 별 할당 문항을 확정할 필요가 있다. 12번을 삭제한 19개 문항이 4차 요인 분석에 투입되었다.

4차 요인 분석을 위하여 이전 방법과 동일하게 구형성을 검증하였다. 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> KMO와 Bartlett의 구형성 검증

Kaiser-Meyer-Olkin 측정치		.909
Bartlett의 구형성 검증	근사 χ^2	7243.863
	자유도	171
	유의 확률	.000

KMO와 Bartlett의 구형성 검증은 유의 확률 $p = 0.000$ 로서 요인 분석이 가능함을 알려준다. 따라서 이전과 동일하게 Varimax 회전법을 사용하여 요인 분석을 재실시하였다. 이 분석에서도 고유값이 1.0 이상인 요인은 4개로 분석되었으며, 전체 설명 변량은 59.777 %로 나타났다. 요인 분석 결과는 다음 <표 6>과 같다.²¹⁾

<표 6> 요인 분석 결과

문 항	요 인			
	1	2	3	4
검사09	.797	.205	.104	.112
검사13	.784	.243	.057	.126
검사27	.623	.176	.343	.186
검사16	.590	.139	.221	.237
검사24	.576	.348	.186	.305
검사06	.570	.147	-.002	.180

21) 이 문항들은 요인 적재치의 크기 순서로 나열한 것이다.

문 항	요 인			
	1	2	3	4
검사35	.220	.794	.184	.147
검사31	.242	.729	.316	.134
검사32	.202	.726	.042	.210
검사04	.137	.650	.077	.083
검사28	.329	.634	.287	.167
검사08	.081	.061	.808	.148
검사03	.144	.134	.798	.120
검사33	.102	.224	.785	.010
검사30	.132	.164	.725	.033
검사01	.256	.162	.186	.753
검사05	.101	.033	.099	.689
검사21	.184	.298	.055	.678
검사22	.333	.176	-.023	.540
고유값	3.193	3.053	2.918	2.193
설명 변량	16.808	16.070	15.339	11.541
누적 변량	16.808	32.877	48.236	59.777

본 검사 결과를 처리한 결과, 19개의 문항은 <표 6>과 같이 4개 요인으로 분석되었다. 각 요인으로 묶인 문항의 공통적인 내용을 요약함으로써 인문계 고등학생의 쓰기 동기를 구성하고 있는 요인을 파악할 수 있다. 각 요인에 할당된 문항은 <부록 2>에 제시하였다.

요인 1에는 6개 문항이 분류되었는데, 이 문항들은 학생들 스스로 자신이 쓰기 능력이 우수하다고 생각하거나 앞으로 쓰기 능력이 더 향상될 것이라고 믿는 내용을 담고 있다. 이러한 내용은 학생이 필자로서 글을 잘 쓴다고 믿는 자신감과 관련이 있으므로 요인 1은 ‘쓰기 효능감’으로 명명할 수 있다. 이 요인으로 묶인 문항들은 쓰기 효능감의 개념적 특성을 잘 보여준다.

인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인으로서 쓰기 효능감이 첫째 요인으로 분석된 것은 중요한 의미가 있다. 쓰기 효능감은 쓰기 수행

에 큰 영향을 미치는 요인으로 간주되어 이를 주제로 하여 많은 연구가 수행되어 왔는데, 이 분석 결과는 이와 동일한 결과를 보여주고 있다. 쓰기 효능감은 내재적 동기와 매우 밀접한 관련을 맺고 있어서(Marlone & Lepper, 1987), 학생의 필자관에도 긍정적인 영향을 미친다(Pajares, 1996 ; Pajares, 1997 ; Greene, 1999 ; Stang, 2001 ; Brenner, 2005). 긍정적 필자관을 가지고 있는 학생들은 쓰기 수행이 우수할 뿐만 아니라 쓰기 능력의 신장도 더 효율적으로 이루어진다.

초등학생이나 중학생과 달리 고등학생의 쓰기 효능감이 높게 나왔다는 것은 주목할 만한 일이다. 고등학생의 경우에는 쓰기 동기의 첫째 요인이면서 설명 변량이 16.808%로 분석되었기 때문이다. 중학교에 비해 2배를 넘는 상승폭을 보여주고 있는데, 학년이 올라갈수록 효능감이 감소하는 일반적인 경향에 비추어 보면 이는 주목되는 현상이다.

고등학생들의 쓰기 효능감이 높게 나타난 것은 작문 지도의 영향이 큰 것으로 해석된다. 조사 대상 학교들은 모두 인문계 고등학교로서 대학 진학을 목표로 삼는 학생들이 대다수를 이루고 있으며, 이에 따라 쓰기 지도, 특히 논술 지도를 지속적이면서도 집중적으로 적용하고 있다. 더 나아가 논술 지도를 전통적인 방법에만 의존하는 것이 아니라, 학생들의 쓰기 효능감을 높일 수 있는 방법을 다양하게 적용하고 있어 이의 영향을 크게 받은 것으로 보인다.

요인 2는 5개 문항이 할당되었는데, 전체 설명 변량은 59.777% 중 16.070%를 차지한다. 이는 첫째 번 요인으로 분석된 쓰기 효능감과 0.738 퍼센트 포인트밖에는 차이가 나지 않는 수치이다. 그만큼 이 요인도 주요한 요인이라고 규정할 수 있다. 여기에 할당된 문항들은 다른 사람들, 특히 학급 동료에게 보여준다거나 평가를 주고받는다거나, 글의 내용을 화제로 삼아 대화하는 내용을 포함하고 있다. 그러므로 요인 2는 ‘협력적 상호작용’으로 명명할 수 있다.

협력적 상호작용은 초등학생과 중학생의 쓰기 동기에도 영향을 미치는 것으로 분석된 바 있다. 이 분석에 따르면, 초등학교 및 중학교에서의 영향력이 지속되고 있음을 보여준다. 최근 논술 지도에서는 교사의 첨삭

지도를 벗어나 학급 동료가 서로 평가해 주는 상호 평가 방법을 적극적으로 모색하고 있는데 이러한 지도 방법의 변화가 협력적 상호작용의 효과를 지속시키고 있는 것으로 해석된다.

협력적 예상독자는 필자의 쓰기 과정에 개입하면서 의미 구성에 긍정적인 영향을 미친다(Flower, 1993). 협력적 상호작용이 고등학생 쓰기 동기의 구성 요인으로 분석된 것은 협조적인 예상독자가 고등학생의 쓰기도 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보여준다. 또한, 쓰기 동기를 형성하기 위해 쓰기에 대한 지원적 맥락을 제공해야 한다고 한 Bruning & Horn(2000)의 주장과도 밀접하게 관련된다. 협력적 상호작용이란 곧 서로의 쓰기를 돕는 협조적인 관계를 의미하므로 지원적 맥락과 관련을 맺고 있다. 특히 협력적 상호작용의 원리는 학생들의 쓰기 효능감을 긍정적으로 변화시킨다는 점에서도 주목된다(Graham, Harris, & Mason, 2005). 쓰기 효능감이 부각된 것도 이러한 지도 방법의 적용과 무관하지 않다.

요인 3에는 4개 문항이 분류되었는데 설명 변량은 전체 59.777% 중 15.359%를 차지하는 것으로 분석되었다. 요인 1과 요인 2가 큰 차이가 없었던 것처럼, 요인 3도 요인 2와 설명 변량의 차이가 크지 않다. 요인 3으로 묶인 문항들은 다른 사람들로부터 칭찬을 듣거나 상을 받는 내용을 포함하고 있어 ‘보상’으로 명명할 수 있다. 그런데 이 문항들은 ‘다른 사람들보다’나 ‘다른 사람들 앞에서’와 같은 단서를 포함하고 있으므로 ‘경쟁적 보상’이라고 명명하는 것이 더 타당하다. ‘경쟁적’이라는 단서를 통해서 다른 사람, 예를 들면 학급의 동료보다 우위를 점하고자 하는 고등학생들의 마음을 드러낼 수 있기 때문이다.

초등학생이나 중학생의 경우에도 보상 요인은 쓰기 동기의 주요 요인으로 포함된 바 있다(이제승 외, 2006 ; 박영민, 2006). 따라서 보상은 중복적인 동기 요인이므로 이 요인은 학생들에게 글을 쓰고 싶은 마음을 불러일으키는 데 효과적으로 기여하는 것으로 볼 수 있다. 학생들에게 쓰기 동기를 제공해야 한다면 보상 요인을 적절하게 조절하는 것이 중요하다. 보상 요인은 다른 요인에 비해 즉시적인 준비와 적용이 가능하므로 학생들을 동기화할 때 효과적으로 활용할 수 있다.

이와 아울러 경쟁적 보상 요인은 쓰기의 노력 요인을 바탕으로 삼고 있다는 점에서 유의할 필요가 있다. 고등학생의 쓰기 동기에는 노력 요인이 발견되어 있지 않은데, 이는 요인 분석 과정에서 이와 관련된 문항이 삭제되었기 때문이다. 쓰기 노력과 관련된 문항들은 보상 요인과의 관련되면서 이중 적재치를 갖는 것으로 분석되었다. 이것은 쓰기 노력이 인문계 고등학생들의 쓰기 동기로서 의미를 지니지 못한다는 점을 일깨워주지만, 쓰기 노력이 보상 요인의 기본적인 전제로도 작용하고 있음을 알려주기도 한다. 다른 사람으로부터 칭찬을 듣거나 다른 사람들 앞에서 상을 받기 위해서는 노력을 기울이지 않을 수 없기 때문이다. 바로 이러한 이유에서 고등학생의 경우에는 중학생의 경우와 달리, 노력 요인이 확정 요인으로 묶이지 못하였다.

요인 4에 묶인 문항은 모두 4개인데, 이들은 모두 ‘흥미’와 관련된 내용을 담고 있다. 글 쓰는 일을 흥미롭게 여기는지, 떠오른 참신한 생각을 글로 적어보는 것을 좋아하는지 등과 관련된 문항들로 구성되어 있다. 따라서 요인 4는 ‘쓰기 흥미’로 명명할 수 있다. 이 요인은 전체 설명 변량 59.777% 중 11.541%를 차지한다. 흥미 요인은 내재적 동기를 구성하는 주요 요인으로서 인간의 행동이나 행위를 유발하는 직접적인 기제이므로, 쓰기 흥미는 쓰기 동기와 밀접한 관련을 가지고 있어 쓰기 수행에도 큰 영향을 미친다(Kellog, 1994). 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인으로 흥미가 분석된 것은 흥미 요인이 가지고 있는 일반적인 특성과 영향 관계를 공유하고 있음을 보여준다.

흥미 요인은 초등학생 및 중학생들의 쓰기 동기에서는 확인되지 않았던 요인이다(이제승 외, 2006; 박영민, 2006). 이 점에서 보면, 고등학생들의 쓰기 동기 요인으로 흥미가 추출된 것은 특징적인 일이다. 학교 학습이 행될수록 흥미가 떨어지는 것이 일반적인 현상인데, 중학생 단계에서는 없었던 흥미 요인이 고등학교 단계에서 새롭게 발견되었기 때문이다. 교원 양성 대학 학생들을 조사한 쓰기 동기 분석에서도 흥미 요인이 발견되었으므로(박영민, 2007), 고등학교 시기는 쓰기 흥미가 중요하게 부각되는 때라고 해석할 수 있다.

흥미 요인이 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인으로 분석된 데에는 진학 효과와 쓰기 지도 효과가 영향을 미쳤을 것으로 해석된다. 조사 대상 학교는 모두 인문계 고등학교로서 대학 진학의 목표를 가지고 있는 중학생들이 진학한다. 대학 진학과, 그리고 이를 위해서 필요한 논술 쓰기에 관심을 가지고 있는 학생들이 인문계 고등학교에 진학함으로써, 중학교 단계에서는 부각되지 않았던 쓰기 흥미가 동기 요인으로 드러나게 된 것으로 보인다. 교원 양성 대학 학생들의 쓰기 동기에 흥미 요인이 유지되고 있는 것도 이러한 이유로 설명할 수 있다.

또한, 고등학교에서 이루어진 지속적인 쓰기 지도도 쓰기 흥미에 영향을 미친 것으로 보인다. 학생들을 방임한 상태에서는 쓰기 흥미의 형성과 유지를 기대하기 어렵다. 쓰기에 대한 교육적 처치가 있었고 이에 따라 쓰기 흥미가 형성되고 유지된 것으로 보는 것이 타당하다. 내적 동기에 속하는 쓰기 효능감도 쓰기 지도의 결과로부터 영향을 받았다는 점을 통해 볼 때, 쓰기 지도가 쓰기 흥미를 자극했다고 충분히 볼 수 있다.

탐색적 요인 분석을 통해서 고등학생의 쓰기 동기를 구성하는 요인 4가지를 얻었는데, 이 요인들은 서로 어떠한 관련을 맺고 있는지를 확인할 필요가 있다. 이 요인들 모두가 쓰기 동기를 구성하고 있지만, 상대적인 관계는 서로 차이가 있을 수 있기 때문이다. 이를 위하여 각 요인들 간의 상관 분석을 실시하였다. 각 요인에 배치된 문항의 평균을 새로운 변수로 지정한 후, 이를 처리하여 상관 계수를 구하였다. 상관계수는 다음 <표 7>에 정리하였다.

<표 7> 요인 간 상관 계수

구 분	쓰기 효능감	협력적 상호작용	경쟁적 보상	쓰기 흥미
쓰기 효능감	1			
협력적 상호작용	.616**	1		
경쟁적 보상	.389**	.441**	1	
쓰기 흥미	.584**	.486**	.227**	1

** p < .001

쓰기 효능감과 쓰기 흥미는 내적 동기에 속하고 경쟁적 보상은 외적 동기에 속한다. <표 7>의 상관계수는 이러한 상호 관계를 잘 보여준다. 특히 쓰기 흥미와 경쟁적 보상은 상관이 낮은 것으로 분석되어 두 요인은 관련성이 거의 없는 것으로 판단할 수 있다. 경험적으로 볼 때로, 경쟁이 치열하고 보상에 의해서 활동 수행을 한다면 흥미가 떨어지는 현상을 관찰할 수 있다. 두 요인의 상관계수는 이러한 현상을 구체적으로 반영하고 있다.

협력적 상호작용은 쓰기 지도 방법과 관련을 맺고 있는 요인인데, 쓰기 효능감과 높은 수준의 상관을 맺고 있는 것으로 분석되었다. 이는 협력적 상호작용을 바탕으로 한 쓰기 지도 방법이 학생들의 쓰기 효능감을 긍정적으로 변화할 수 있음을 보여주는 단서라고 할 수 있다. 유효하고 적절한 교수-학습 방법은 학생들의 정서적 변인에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

3. 쓰기 동기 구성 요인의 성별 차이

인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인은 쓰기 효능감(요인 1), 협력적 상호작용(요인 2), 경쟁적 보상(요인 3), 쓰기 흥미(요인 4)로 분석되었다. 쓰기 동기 구성 요인들이 성별, 학년별로 어떠한 차이를 보이는지를 분석함으로써 더 구체적인 정보를 얻고자 한다.

학습과 관련된 여러 심리적 요인들은 남녀 학생 간에 분명한 차이가 존재하는 것으로 밝혀지고 있다(Meece, Gienke, & Burg, 2006). 대화의 내용, 방법에서도 성별 차이가 존재한다는 점이 논의되고 있거니와, 쓰기 동기의 주요인인 쓰기 효능감도 남녀 학생별로 차이가 있다는 점이 밝혀진 바 있다(Pajares, 1996, 1997). Pajares & Valiante(2001)는 497명의 중학생을 조사하여 쓰기 동기와 쓰기 수행에 성별 차이가 존재한다는 점을 확인하기도 하였다.

이러한 선행 연구는 고등학생의 쓰기 동기 요인이 남녀 학생 간에 차

이가 있을 것이라는 가정을 가능케 한다. 따라서 쓰기 동기 요인이 남녀 학생 간에 어떤 차이가 있는지를 확인하기 위하여 각 요인을 새로운 변수로 하여 집단 간의 차이를 분석하였다. 집단 간 차이는 독립표본 t 검증을 실시하였고, 결과는 <표 8>에 제시하였다.

<표 8> 쓰기 동기 구성 요인의 성별 차이

성 별 요 인	남(505명)		여(438명)		t
	평 균	표준편차	평 균	표준편차	
쓰기 효능감	2.8984	0.8912	3.1329	0.7304	-4.438**
협력적 상호작용	2.8117	1.0180	3.2183	0.9515	-6.336**
경쟁적 보상	4.4010	1.1457	4.7985	0.9504	-5.945**
쓰기 흥미	2.9665	0.9440	3.4888	0.8686	-8.794

**p < 0.01

<표 7>에서 모든 요인이 이분산으로 가정되어, 이의 조건에 맞게 집단 간의 차이를 확인하였다. 그 결과, 쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 쓰기 흥미의 모든 요인에서 통계적으로 유의한 차이가 발견되었다. 모든 요인에서 여학생이 더 의미 있게 높은 평균 점수를 얻었다. 이는 여학생이 쓰기 동기가 더 높으며, 따라서 쓰기 수행의 능동성과 수준도 더 높을 것으로 기대된다. 보편적으로 여학생의 쓰기 수행이 더 우수한 것은 바로 이러한 이유 때문이다.

쓰기 효능감 요인에서 여학생이 남학생보다 통계적으로 유의하게 점수가 높았는데, 이는 여자 고등학생이 더 긍정적인 필자관을 가지고 있으며 내적 동기에 의해 더 효과적으로 동기화될 수 있음을 보여준다. 중학생의 경우에도 여학생이 더 유의하게 높았던 결과와 일치한다. 여학생들은 중학교와 고등학교에서 일관성 있게 상대적으로 높은 수준의 쓰기 효능감을 보여주고 있다. 여자 중학생들은 쓰기 효능감 평균 점수가 3.33이었다(박영민, 2006).²²⁾

22) 중학교와 고등학교에 적용한 쓰기 동기 검사 도구의 척도(6점 척도)가 동일하였으므로

남학생과 여학생은 쓰기 동기의 모든 구성 요인에서 통계적으로 유의한 차이를 보였지만, 그 차이는 일정한 순서를 보였다. 쓰기 흥미가 가장 차이가 컸고, 그 다음으로 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 쓰기 효능감 요인의 순서로 차이가 컸다. 이는 고등학생의 경우, 남학생과 여학생은 쓰기 흥미 요인에서 가장 큰 차이가 있음을 보여준다.

4. 쓰기 동기 구성 요인의 학년별 차이

쓰기 동기 요인은 남녀의 성별 차이 외에도 학생의 성장 내지 인지 발달과 관련된 학년별 차이도 존재할 것으로 예상된다. 중학교의 쓰기 동기에서도 학년별 차이가 밝혀진 바 있다. 고등학생은 국민 공통 기본 교육과정과 선택 과목 교육과정의 분기점이 위치하고 있고, 대학 진학의 근접성에 따른 학습 수행 차이가 있으므로 학년별 차이가 존재할 것으로 예상된다. 따라서 요인별 문항의 평균 점수를 새로운 변수로 지정하고, 요인별 평균 점수와 표준편차를 얻어 MANOVA를 적용하였다. 그 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 쓰기 동기 구성 요인의 학년별 차이

변 인		제곱합	자유도	평균제곱	F
쓰기 효능감	집단-간	10.023	2	5.012	7.392**
	집단-내	644.055	950	.678	
	합계	654.078	952		
협력적 상호작용	집단-간	11.126	2	5.563	5.477**
	집단-내	964.959	950	1.016	
	합계	976.085	952		
경쟁적 보상	집단-간	7.698	2	3.849	3.423*
	집단-내	1068.342	950	1.125	
	합계	1076.040	952		

이러한 산술적인 비교도 가능하다.

변 인		제곱합	자유도	평균제곱	F
쓰기 흥미	집단-간	3.404	2	1.702	1.903
	집단-내	849.529	950	.894	
	합계	852.933	952		

* $p < 0.01$, ** $p < 0.01$

<표 9>에 따르면, 쓰기 흥미 요인에서는 학년별 차이가 발견되지 않았으나 쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상 요인에서는 학년별 차이가 발견되었다. 따라서 이 세 요인의 차이가 어떤 학년 간에 존재하는 차이인지를 분석해야 한다. 이를 위하여 Tukey HSD로 사후 분석을 실시하였으며, 이 결과는 <표 10>에 제시하였다.

<표 10> 쓰기 동기 영향 요인의 학년별 차이

요 인	학 년(I)	학 년(J)	평균 차(I-J)
쓰기 효능감	1	2	0.24786**
		3	0.15315*
	2	3	-0.09471
협력적 상호작용	1	2	0.24884**
		3	0.19502*
	2	3	-0.05383
경쟁적 보상	1	2	0.21186*
		3	0.04555
	2	3	0.08571
쓰기 흥미	1	2	0.13885
		3	0.10526
	2	3	-0.03369

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

<표 10>에 따르면, 2학년과 3학년은 모든 요인에서 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다. 1학년과 2학년, 1학년과 3학년 사이에서만 통계적으로 유의한 차이가 발견된다. 이러한 결과는, 고등학교 1학년 학생들

의 쓰기 동기가 2학년, 3학년 학생에 비해 통계적으로 유의하게 높으며, 1학년에서 높은 수준을 보이던 쓰기 동기가 2학년과 3학년을 거치면서 점점 감소하는 경향을 보인다는 점을 알려준다. 1학년 때에는 긍정적이었던 쓰기 동기가 2학년과 3학년에 이르면서 부정적인 상황으로 변화하고 있는 것이다.

학년이 올라갈수록 쓰기 동기 점수가 감소하는 경향은 중학교에서도 확인되었다(박영민, 2006). 중학교에서도 1학년이 가장 높은 점수를 보였으며, 2학년과 3학년 사이에는 차이가 존재하지 않았다. 1학년이 점수가 높고 2학년과 3학년은 차이가 존재하지 않으며, 학년이 올라갈수록 쓰기 동기 점수가 감소하였다. 이러한 구조는 중학교와 고등학교가 동일하다. 그러므로 왜 이러한 현상이 중학교와 고등학교에서 동일하게 되풀이되는지를 탐색하는 연구가 요청된다. 신입생으로 입학했을 때는 쓰기 동기가 높았다가 지나면서 점점 감소하는 상황에 어떤 구조적인 원인이 개입되어 있을 것으로 생각되기 때문이다. 물론 학교에서 이루어지는 쓰기 지도의 방안과 실태를 진단하는 연구도 필요할 것이다. 쓰기 지도 방법의 변화가 쓰기 효능감과 같은 요인을 변화시킨 것처럼, 학년별 쓰기 동기의 변화에도 쓰기 지도 방법의 영향이 있을 수 있기 때문이다. 이러한 문제를 탐색함으로써 원인과 문제 해결 방안을 찾을 수 있을 것이다.

V. 결 론

쓰기 동기는 쓰기 수행에 영향을 미치는 중요한 심리적 요인임에도 불구하고 이에 대한 탐색은 충분히 이루어지지 못했다. 쓰기 동기가 형성되어야 쓰기 행위가 시작되고 지속된다는 점에서 보면 쓰기 동기는 쓰기 지도의 기본적 바탕을 이룬다고 할 수 있다. 그러므로 이 연구에서는 인문계 고등학생의 쓰기 동기를 구성하고 있는 요인을 탐색적으로 분석하고자 하였다. 이를 위하여, 경기 및 인천 지역에서 3개 고등학교를 선정하고

학생들로부터 쓰기 동기에 관한 자료를 수집하였다.

탐색적 요인 분석을 통해 밝혀진, 인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인은 다음 네 가지이다. 첫째는 쓰기 효능감, 둘째는 협력적 상호작용, 셋째는 경쟁적 보상, 넷째는 쓰기 흥미이다. 이 4가지 요인의 총 설명 변량은 59.777%인데, 쓰기 효능감은 16.808%, 협력적 상호작용은 16.070%, 경쟁적 보상은 15.359%, 쓰기 흥미는 11.541%를 차지한다. 설명 변량이 한 요인에 쏠리지 않고 모든 요인이 유사한 수준의 설명 변량을 지니는 것으로 분석되었다.

인문계 고등학생의 쓰기 동기는 성별, 학년별 차이가 발견되었다. 쓰기 동기에 대한 남녀 학생의 평균 점수는 모든 요인에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 남학생에 비해 여학생의 점수가 훨씬 더 높았다. 이는 여학생의 쓰기 동기가 더 긍정적일 뿐만 아니라, 이러한 요인들에 더 민감하게 반응한다는 것을 뜻한다고 할 수 있다. 쓰기 동기 요인 중 경쟁적 보상 요인의 점수가 다른 요인에 비해 상대적으로 월등히 높은 수치를 보였다. 인문계 고등학생들은 경쟁과 보상에 매우 민감한 상태임을 보여 준다.

쓰기 동기의 학년별 차이 분석에서는 고등학교 1학년이 가장 높은 점수를 얻었으며, 학년이 올라갈수록 모든 요인에 대한 점수가 떨어지는 것으로 나타났다. 쓰기 흥미 요인은 학년별 차이가 없었지만, 나머지 세 요인에서는 통계적으로 유의한 학년별 차이가 발견되었다. 그러나 학년별 차이는 1학년과 2, 3학년 사이에서만 발견되었다. 2학년과 3학년은 차이가 없었다. 이는 고등학교 1학년 때 가장 높은 쓰기 동기 점수를 보이다가 학년이 올라갈수록 감소하는 경향이 있음을 알려준다. 중학교에서도 이러한 감소 현상이 발견되었는데, 유사한 구조가 중학교와 고등학교에서 반복되는 것으로 볼 때 이에 대한 후속적인 원인 탐색이 있어야 할 것으로 보인다.*

* 본 논문은 2007. 10. 30. 투고되었으며, 2007. 11. 8. 심사가 시작되어 2007. 11. 28. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 강병재 · 김혜진(2000), 구성주의적 작문 수업이 아동의 작문 수행에 미치는 효과, 아동학회지, 21(2), 83~97.
- 권수정 · 최보가(2002), 비계 설정된 쓰기 기법이 유아의 쓰기 능력에 미치는 영향, 열린유아교육연구, 7(2), 39~61.
- 김유미(1996), 자기조절전략 수업과 상위인지가 아동의 작문 수행에 미치는 효과, 교육학연구, 34(5), 97~119.
- 노인석(1997), 메타인지 작문 수업이 아동의 작문 능력에 미치는 효과, 박사학위논문, 전남대학교.
- 박영민(2006), 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인, 국어교육학연구, 26, 337~369.
- 박영민(2007), 예비국어교사의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인, 새국어교육, 75, 163~192.
- 신현숙(2005), 인지적 및 동기적 변인들과 성별이 고등학생의 텍스트 유형별 쓰기 수행에 미치는 영향, 한국심리학회지 : 학교, 2(2), 149~175.
- 이재승(2007), 글쓰기 동기의 영향 요인과 지도 방향, 한국초등국어교육, 34, 325~346.
- 이재승 외(2006), 초등학생용 쓰기 동기 검사 도구 개발과 활용 방안, 청람어문교육, 34, 129~159.
- 조경은 · 김희수 · 염시창(1999), 작문 매체와 학습자의 메타인지가 작문의 질과 길이 및 작문 태도에 미치는 영향, 교육방송연구, 5(2), 176~200.
- 전제웅(2007), 초등학생의 쓰기 동기에 관한 연구, 청람어문교육, 35, 83~107.
- Bandura, A.(1997), Self-Efficacy : The Exercise of Control, New York, NY : W. H. Freeman and Company.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M.(1987), The Psychology of Written Composition, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brenner, S.(2005), Motivation to write in grades three to six, Dissertation, University of Toronto(Canada).
- Bruning, R. & Horn, C.(2000), Developing motivation to write, Educational Psychology, 35(1), 25~37.
- Flower, L. S.(1993), Problem-Solving Strategies for Writing, Orlando, FL : Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L.(2005), Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers : The effects of

- self-regulated strategy development, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207~241.
- Greene, G. L.(1999), Writing self-efficacy, gender, aptitude, and writing achievement among freshman university students, Dissertation, The University Alabama.
- Hayes, J. R.(1996), A new framework for understanding cognition and affect in writing, In C. Michael Levy & Sarah Ransdell(eds), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Pub., 1~27.
- Lin, S. C., Monroe, B. W., & Troia, G. A.(2007), Development of writing knowledge in grades 2-8 : a comparison of typically developing writers and their struggling peers, *Reading & Writing Quarterly*, 23, 207~230.
- Marlone, T. W & Lepper, M.(1987), Making learning fun, In A Snow & M. J. Farr(eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction*, Vol. 3, Hillsdale, NJ : Erlbaum, 223~253.
- Meece, J., Glienke, B. B., & Burg, S.(2006), Gender and motivation, *Journal of School Psychology*, 44(4), article in press, 1~23.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W.(1991), Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analysis investigation, *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30~38.
- Pajares, F. & Valiante, G.(2001), Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students : A function of gender orientation, *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366~381.
- Pajares, F.(1996), Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students, *Psychology in the Schools*, 33, 163~175.
- Pajares, F.(1997), Influence of self-efficacy on elementary students' writing, *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353~360.
- Pajares, F.(2003), Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing : A review of the literature, *Reading & writing Quarterly*, 19, 139~158.
- Palmquist, M. & Young, R.(1992), The notion of giftedness and student expectations about writing, *Written Communication*, 9(1), 137~168.
- Park, Y. M.(1987), The influence of the task upon writing performance, Dissertation, University of Illinois.
- Peterson, S. S. & Kennedy, K.(2006), Sixth-grade teachers' written comments on students writing : genre and gender influences, *Written Communication*, 23(1), 36~62.
- Scheuer, N., Cruz, M., & Pozo, J. I.(2006), The mind is not a black box : Children's ideas

about the writing process, *Learning and Instruction*, 16, 72~85.

Stang, K. K.(2001), Writing self-efficacy, story-writing, and teacher ratings of six-grade middle school language arts students, Dissertation, Northwestern University.

White, M. J. & Bruning, R.(2005), Implicit writing beliefs and their relation to writing quality, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166~189.

<초록>

인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인

박영민

이 연구는 인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인을 분석하는 데 목적이 있다. 이를 위하여, 경기·인천 지역에서 3개 고등학교를 선정하고 953명의 학생으로부터 자료를 수집하였다.

인문계 고등학생의 쓰기 동기는 4가지 요인으로 분석되었다. 쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 쓰기 흥미가 그것이다. 4가지 요인의 총 설명 변량은 59.777%인데, 쓰기 효능감은 16.808%, 협력적 상호작용은 16.070%, 경쟁적 보상은 15.359%, 쓰기 흥미는 11.541%를 차지한다. 설명 변량이 한 요인에 쏠리지 않고 균등하게 배분되었다.

고등학생의 쓰기 동기는 성별, 학년별 차이가 발견되었다. 쓰기 동기 여학생이 모든 요인에서 남학생보다 통계적으로 유의하게 높았다. 이 중에서도 경쟁적 보상 요인은 다른 요인에 비해 상대적으로 월등히 점수가 높았다. 남학생도 점수가 높았는데, 이는 인문계 고등학생들이 경쟁과 보상에 민감하다는 점을 알려준다.

흥미 요인은 학년별 차이가 없었으나 나머지 3요인은 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 고등학교 1학년이 가장 높은 수준의 쓰기 동기를 가지고 있고, 2학년과 3학년은 차이가 없었다. 이는 학년이 올라갈수록 쓰기 동기가 감소한다는 사실을 보여준다. 이는 중학교에서도 동일하게 반복되었던 현상이다.

【핵심어】 쓰기 동기, 쓰기 동기 구성 요인, 쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 쓰기 흥미

<Abstract>

The Writing Motivation Constructs of Academic High School Students

Park, Young-min

This paper's aim is analysis the factors affecting writing motivation of academic high school students. There are 953 students out of 3 schools for this research, and the data of students' responses on questionnaire analyzed. The writing motivation constructs consists of following four : writing self-efficacy cooperative interaction, competitive rewards, writing interest. They have explanation capability of 59.777% to total variance of the motivation.

Writing motivation has differences of gender and grade. The female students gain more scores than the male students. It means that the female students have positive writing motivation. Then 1st grade students gain more scores than others grades 2nd and 3rd. It means that the 1st grade students have more positive writing motivation than others grades. Writing interest has no significant differences among students grades. As high school students develop foreward, writing motivation goes down.

[Key words] writing motivation, writing motivation constructs, writing self-efficacy, cooperative interaction, competitive rewards, writing interest

부록 1 쓰기 동기 영향 요인의 검사 문항(본 검사 및 예비 검사)

■ 본 검사 문항

01. 나는 글 쓰는 일이 흥미롭고 재미있다.
02. 나는 별로 쓰고 싶지 않은 주제라도 끝까지 글을 쓴다.
03. 나는 글을 잘 써서 칭찬을 받아 보고 싶다.
04. 나는 친구와 쓴 글을 서로 돌려 읽는다.
05. 나는 글을 길게 쓰는 것이 싫다.^R
06. 나의 글쓰기 방법은 효과적이라고 생각한다.
07. 나는 글을 쓰다가 해야 할 일을 못하는 때도 있다.
08. 나는 다른 사람보다 글을 잘 쓰고 싶다.
09. 나는 내가 글을 잘 쓴다고 생각한다.
10. 나는 글을 잘 쓰는 것이 중요하다고 생각한다.
11. 나는 글을 쓰는 것이 부담스럽지 않고 자연스럽다.
12. 나는 다른 사람이 글을 어떻게 쓰는지 관찰한다.
13. 나는 글 표현력이 우수하다고 생각한다.
14. 나는 말보다 글로써 다른 사람에게 내 생각을 더 잘 전달할 수 있다.
15. 나는 하루 동안에 일어나는 일을 기록해 두려고 노력한다.
16. 나는 노력만 하면 어려운 주제도 잘 쓸 수 있다.
17. 나는 새로운 주제에 대해 글을 쓰는 것을 좋아한다.
18. 잘 써어진 글을 읽으면 그것을 모방하여 글을 쓰고 싶어진다.
19. 나는 다른 사람들(예, 친구)보다 글을 잘 쓰려고 노력한다.
20. 나는 글쓰기가 맞춤법을 배울 때만 중요하다고 생각한다.^R
21. 나는 참신한 생각이 떠오르면 그것을 글로 적어보는 것을 좋아한다.
22. 나는 글을 쓸 때 방해하는 것이 있어도 계속 글을 쓸 수 있다.
23. 나는 다른 활동(예, 읽기)보다도 글을 잘 쓰는 것이 중요하다고 생각한다.

24. 가끔은 다른 사람들이 내가 글을 잘 쓴다고 한다.
25. 나는 글을 잘 쓰기 위한 방법을 계속적으로 시도해 본다.
26. 다른 사람의 글을 읽고 그것에 대해 내 생각을 쓰는 것이 재미있다.
27. 나는 앞으로 글쓰기를 잘 할 수 있을 것이라고 생각한다.
28. 내가 쓴 글을 다른 사람이 읽어 주기를 바란다.
29. 나는 내용의 논리적 전개를 요구하는 글이 싫다.^R
30. 다른 사람(선생님, 부모, 친구 등)이 내가 글을 잘 쓴다고 하면 기분이 좋다.
31. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 평가 받기를 좋아한다.
32. 나는 내가 쓴 글의 내용에 대해 다른 사람과 자주 이야기한다.
33. 나는 글을 잘 써서 다른 사람 앞에서 상을 받아 보고 싶다.
34. 나는 주제가 어려우면 글을 쓰기 싫어진다.^R
35. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주는 것을 좋아한다.
36. 나는 글쓰기를 배우는 것이 다른 교과 공부에 별로 관계가 없다고 생각한다.^R
37. 나는 다른 사람들보다 글을 잘 쓰기 위해 더 노력할 것이다.
38. 나는 정해진 시간 안에 글쓰기를 마치려고 노력한다.

■예비 검사에서 삭제된 문항(4개 문항)

- 09 : 나는 글을 쓰는 것이 싫다.
- 21 : 나는 글쓰기를 하다가 어려울 때 잘 극복할 수 있는 방법을 찾아 낼 수 있다.
- 26 : 쓰기 숙제는 끝까지 다 하는 것이 중요하다.
- 27 : 나는 과제의 요구 조건에 따라 글을 쓰려고 노력한다.

* 위의 4개 문항이 삭제된 후, 본 검사지의 문항 순서는 재조정된 것임.

** R은 역점수 처리 문항임.

부록 2 쓰기 동기 영향 요인의 검사 문항(요인별 문항)

■요인 1 : 쓰기 효능감(6문항)

- 09. 나는 내가 글을 잘 쓴다고 생각한다.
- 13. 나는 글 표현력이 우수하다고 생각한다.
- 27. 나는 앞으로 글쓰기를 잘 할 수 있을 것이라고 생각한다.
- 16. 나는 노력만 하면 어려운 주제도 잘 쓸 수 있다.
- 24. 가끔은 다른 사람들이 내가 글을 잘 쓴다고 한다.
- 06. 나의 글쓰기 방법은 효과적이라고 생각한다.

■요인 2 : 협력적 상호작용(5문항)

- 35. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주는 것을 좋아한다.
- 31. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 평가 받기를 좋아한다.
- 32. 나는 내가 쓴 글의 내용에 대해 다른 사람과 자주 이야기한다.
- 04. 나는 친구와 쓴 글을 서로 돌려 읽는다.
- 28. 내가 쓴 글을 다른 사람이 읽어 주기를 바란다.

■요인 3 : 경쟁적 보상(4문항)

- 08. 나는 다른 사람보다 글을 잘 쓰고 싶다.
- 03. 나는 글을 잘 써서 칭찬을 받아 보고 싶다.
- 33. 나는 글을 잘 써서 다른 사람 앞에서 상을 받아 보고 싶다.
- 30. 다른 사람(선생님, 부모, 친구 등)이 내가 글을 잘 쓴다고 하면 기분이 좋다.

■요인 4 : 흥미(4문항)

- 01. 나는 글 쓰는 일이 흥미롭고 재미있다.
- 05. 나는 글을 길게 쓰는 것이 싫다.^R
- 21. 나는 참신한 생각이 떠오르면 그것을 글로 적어보는 것을 좋아한다.
- 22. 나는 글을 쓸 때 방해하는 것이 있어도 계속 글을 쓸 수 있다.

* 위의 나열은 요인 및 문항별 적재치 크기의 순서를 따른 것임.

** R은 역점수 처리 문항임.