

중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인

박영민*

〈차 례〉

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

I. 서론

쓰기 동기는 쓰기 행위를 불러일으키는 주요한 심리적 요인임에도 불구하고 이에 대한 연구가 충분히 이루어지지 못했다. 쓰기 이론 연구와 쓰기 교육 연구가 주로 인지적 능력의 탐색과 처치에 집중되어 온 까닭에, 어떻게 해야 학생 필자가 글을 쓰고 싶은 마음이 들도록 할 것인지에 대해 관심을 기울이지 못했다. 쓰기 교육이 안고 있는 현실적 고민 중의 하나는, 학생 필자들이 글을 쓰는 것을 매우 싫어한다는 점이다. 그래서 교수-학습 과정에서 배운 쓰기 전략을 활용하여 학생 필자가 자발적으로 글을 쓰는 예를 발견하기는 쉽지 않다. 이러한 현실적인 문제는 '차가운 인지적 모형'만으로는 해결하기 어렵다(Bereiter & Scardamalia, 1993). 또한, 학생 필자에게 글을 쓰고 싶은 마음을 불러일으킬 수 없다면 진정한 쓰기 능력의 발달도 기대하기 어렵다. 쓰기 동기에 대해 관심을 기울

* 한국교원대학교 국어교육과, enrapture@knue.ac.kr

여야 하는 이유는 바로 여기에 있다.

동기는 인간의 행동이나 행위를 촉발시키는 심리적 요인이다. 쓰기도 인간 행동의 범주로 묶을 수 있으므로 쓰기 행위도 쓰기 동기로부터 영향을 받는다는 점을 쉽게 가정할 수 있다. 쓰기의 인지적 전략을 배우고 있는 학생 필자에게는 쓰기 동기가 더 크게 영향을 미친다. 학생 필자는 발달 과정에 있는, 미숙한 필자로서 자발적이면서도 능동적인 글쓰기를 기대하기가 더 어렵기 때문이다. 그러므로 학생 필자의 쓰기 능력의 발달을 돕기 위해서는 쓰기 동기의 형성과 유지에 관심을 기울여야 한다.

이를 위해서는 학생 필자의 쓰기 동기에 어떠한 요인이 영향을 미치는지 파악할 필요가 있다. 이에, 이 연구에서는 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 분석하고자 한다. 이 요인을 폭넓게 확인하기 위하여 전국 일곱 개 지역의 중학교로부터 연구 대상을 선정한 후, 설문지를 투입·회수하여 자료를 확보하였다. 이 자료를 분석함으로써 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 파악할 수 있을 것이다. 또한, 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인이 남녀별, 학년별로 어떠한 차이가 있는지도 분석적으로 탐색할 수 있을 것이다. 이를 통해 얻은 결과는 중학교의 쓰기 교수·학습을 설계하고 시행하는 데 도움을 제공할 수 있을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 쓰기 동기의 관련 요인

심리학에서는 인간 행동의 원인을 규명하기 위하여 일찍부터 동기 요인에 관심을 기울여 왔다. 이에 따라 심리학에서는 동기에 대한 성과가 풍부하게 축적되어 있다. 이러한 선행 연구를 토대로 Kellog(1994)는 쓰기가 성취동기, 내적 동기 및 외적 동기와 같은 여러 종류의 동기와 관련되어 있다는 점을 밝히고, 생산적이고 창조적인 필자가 되기 위해서는

이러한 동기가 뒷받침되어야 함을 강조하였다.

쓰기 동기와 관련된 여러 요인 중에서 큰 관심을 끌어 온 것은 쓰기 효능감(writing self-efficacy)이다. 쓰기 효능감은 일반적인 개념으로서의 자기 효능감을 쓰기 영역에 한정하여 적용한 것이다. 그러므로 쓰기 효능감은 쓰기 수행 능력과 관련된 학생 필자의 자기 판단이며, 쓰기 과제를 성공적으로 수행할 수 있을 것이라는 기대를 의미한다(Pajares, 1996, 1997). 자기 효능감은, 선행하는 영향 요소들, 예들 들면 주변 환경이나 이전의 학습 경험과, 이의 결과로 나타나는 행동을 중재함으로써 인간 행동에 영향을 미친다. 이러한 특징으로 인해, 자기 효능감은 학생들의 학업 성취를 예언하고 설명하는 주요 지표로 활용된다(Multon, Brown, & Lent, 1991).

이와 관련하여, 쓰기 효능감이 쓰기에 미치는 영향을 검증하는 연구가 수행되었다. 이러한 연구에 의해 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 미친다는 점이 밝혀졌다(Pajares, 1996, 1997, 2003; Palmquist & Young, 1992). Brenner(2005)는 초등학생을 대상으로 하여 쓰기와 관련된 관심, 태도, 선호, 인식을 조사하여 쓰기에 영향을 미치는 요인을 탐색하였다. 이를 통해 성별, 학년, 장르, 화제, 자기 효능감, 상황적 관심 등이 쓰기 동기의 형성과 유지에 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 쓰기 장르는 성별 영향이 컸는데, 시나 서사적 장르는 여학생의 선호도가 높았고, 설명문은 모든 학생들에게 선호도가 낮았다. 매체 관련 기술(技術), 가정에서의 생활, 긍정적인 피드백, 적절한 보상 등은 학생 필자의 쓰기에 동기에 영향을 미치는 외적 요인임도 확인하였다.

국내 연구로서 조경은 · 김희수 · 염시창(1999)은 쓰기 태도의 구성 요인을 쓰기 기회, 정서 및 필기, 쓰기 불안, 쓰기 신념, 쓰기 중요도 이 해로 분석하였다. 전제웅(2005)은 작문 이론의 전개에서 쓰기 동기를 어떻게 다루어 왔는지를 검토하고 쓰기 동기를 조작적으로 정의한 후, 쓰기 동기의 속성과 교육적 의의를 탐색하였다. 이러한 국내의 선행 연구

는 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인과, 그 요인들 간의 영향 관계에 대한 단서를 제공해 준다.

2. 쓰기 동기의 관련 요인과 쓰기 수행 능력의 관계

쓰기 동기가 쓰기 행위 유발에 영향을 미치는 만큼, 쓰기 동기는 쓰기 수행 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 가정할 수 있다. 이러한 맥락에서 Bruning & Horn(2000)은 지적 노력이 많이 요구되는 쓰기 과정에서는 쓰기 동기가 매우 중요하다는 점을 지적하고 학생 필자의 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 쓰기 수행 능력에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다.

쓰기 동기와 쓰기 수행 능력과의 관계에 대해서는 Pajares(1996, 1997)가 주목된다. 이 두 연구는 대상을 달리하였지만 동일한 연구 방법을 적용하여 쓰기 효능감, 쓰기 불안, 쓰기 적성이 각각 어떠한 경로를 거치면서 쓰기 수행에 영향을 미치는지를 탐구하였다. 이에 따르면, 쓰기 적성은 쓰기 수행에 영향을 미치지만, 쓰기 효능감을 경유하여 간접적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 쓰기 효능감이 중재적 기능을 담당하고 있음을 보여주는 것이다.

쓰기 동기의 관련 요인과 쓰기 수행의 관계에 대한 연구 중에는 쓰기 신념을 핵심어로 한 연구가 주목된다. White & Bruning(2005)은 대학생 필자의 쓰기 신념을 전달적 신념과 상호작용적 신념으로 나누고, 이들이 각각 쓰기의 질(質)과 어떤 관련이 있는지를 연구하였다. 전자는 쓰기를 권위 있는 출처로부터 얻는 정보를 독자에게 전달하는 것으로, 후자는 필자가 구성한 내용 이해와 정서를 독자와 의사소통하는 것으로 인식하는 것이다. 연구 결과, 쓰기에 대해서 전달적 신념을 가지고 있는

학생 필자들은 글의 조직에 대한 점수와 글의 전반적인 평가 점수가 낮았지만, 상호작용적 신념이 높은 학생 필자들은 내용 생성, 글의 조직, 어조, 문장의 유창성, 쓰기 관습 등에서 평가 점수가 높았다. 이는 쓰기 신념의 유형이 쓰기의 수행과 밀접한 상관이 있음을 보여준다.

3. 쓰기 동기와 쓰기의 인지적 과정 모형

쓰기의 여러 이론 중, 쓰기 교육에 많은 영향을 미친 것은 인지주의 쓰기 이론이라고 할 수 있다. 결과 중심의 쓰기 교육이 과정 중심의 쓰기 교육으로 전환될 수 있었던 것도 이와 관련을 맺고 있다(Wilson, 1993; Scheuer, Cruz, & Pozo, 2006). 그러므로 인지주의 쓰기 이론에서 쓰기 동기를 어떻게 다루어 왔는지를 검토할 필요가 있다. 인지주의 쓰기 이론은 쓰기의 인지적 과정 모형 탐색을 바탕으로 하고 있으므로, 이와 관련지어 쓰기 동기를 살펴기로 한다.

쓰기의 인지적 과정 모형 연구에서는 정서적 요인, 특히 쓰기 동기에 대해 큰 관심을 두지 않았다. Graves(1975)나 Britton(1978)은 쓰기 과정을 다루면서 인지적인 접근만을 중시했을 뿐, 필자의 쓰기 동기에 대해서는 관심을 두지 않았다. 이 때의 연구는 쓰기 과정 모형을 체계적으로 다루지 않았으며, '쓰기 전', '쓰기 중', '쓰기 후'와 같은 외형적 분류만을 다루었다. 쓰기 동기를 고려한다 하더라도, 이러한 모형에서는 그 위치를 결정하는 것이 용이하지 않다.

Hayes & Flower(1980a, 1980b)는 쓰기의 인지적 과정을 모형화한 선구적인 연구인데, 이 모형의 '작문 과제 환경' 범주에는 '동기화 단서(motivating cues)'가 포함되어 있다. 이것이 쓰기 동기를 의미하는 것은 아니지만, 쓰기 동기와 관련된 요소를 인식하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이 모형은 Flower & Hayes(1981)에서 수정되면서, '동기화 단서'가 '요건(Exigency)'으로 대체되었다.¹⁾ 모형이 수정되면서 동기

1) Scardamalia & Bereiter(1986)는 Flower & Hayes(1981)의 수정 모형을

관련 요소인 동기화 단서가 삭제된 것이다. 이는 쓰기 동기가 인지적 과정 모형에서 확고한 위치를 차지하지 못하고 있음을 보여 준다.

인지적 과정 모형에서 쓰기 동기가 소홀히 다루어진 것은 de Beaugrande(1984), Bereiter & Scardamalia(1987), Gunnarsson(1989)에서도 반복된다. de Beaugrande(1984)는 언어 표현의 단위가 상호작용적이면서도 기능적으로 이루어진다는 점을 강조하기 위해 병렬적 단계 모형(parallel-stage interaction model)을 제안하였으나 여기에 쓰기 동기는 포함하지 않았다. Bereiter & Scardamalia(1987)는 지식 서술(knowledge-telling)과 지식 변형(knowledge-transforming)을 의미 구성의 전략으로 보았으나, 내용이나 지식에 대한 인지적 작용에만 관심을 기울였을 뿐 쓰기 동기 요인에 대해서는 관심을 두지 않았다. Gunnarsson(1989)도 법조 영역에서의 쓰기(law-writing)가 어떠한 인지적 과정을 거치는지를 분석하였으나 동기 요인은 고려하지 않았다.

쓰기의 심리적 과정을 체계적으로 다루고 있는 Kellog(1994)는 선행 연구를 바탕으로 삼아 제안한 쓰기의 과정 모형에는 쓰기 동기 요인을 포함하지 않았으나, 글을 잘 쓰기 위해서는 동기가 뒷받침되어야 한다는 점을 지적하고 있다는 점에서 주목을 끈다. 작문 과정 모형에는 포함하지 않았지만, 유능한 필자들이 보이는 창조적 몰입에 바로 이러한 동기가 작동하고 있다는 점을 인식함으로써, 쓰기에서의 동기의 기능과 중요성을 지적하였다.

쓰기 동기가 인지적 과정 모형에서 주요한 지위를 얻은 것은 Hayes(1996)의 모형에 이르러서이다.²⁾ 이 모형에서는 쓰기의 쓰기 동기를 소홀히 다루어온 것을 지적한 후, 이의 기능과 위치를 조정하였다. 쓰기 동기를 필자의 내적 요인으로 다루면서 의미 구성 과정에서 인지적 과정,

Hayes & Flower(1980a)로 소개하고 있는데, 이는 오류이다. 이는 '작문 환경'의 하위 구성 요소에 대한 비교, 그리고 인지적 과정을 보여주는 화살표의 비교를 통해서 확인할 수 있다.

2) Hayes(1996)는 Roselmina Indrisano & James R. Squire(eds)(2000)에 재수록되었는데, 이 때문에 2000년에 발표된 Hayes(2000)로 잘못 알려져 있다.

작용 기억, 장기 기억 등과 상호작용하는 것으로 보았다. 이에 따르면 쓰기 동기는 쓰기의 전체적인 과정에 영향을 미치는 것으로 파악된다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

중학생 필자의 쓰기 동기에 미치는 요인을 확인하기 위하여 서울시의 월계중학교, 부산시의 금명중학교, 대구시의 경일중학교, 광주시의 봉선중학교, 대전시의 내동중학교, 경기도의 영성중학교, 강원도의 기린중학교에서 연구 대상을 선정하였다.³⁾ 연구 대상의 규모 및 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 대상의 규모 및 분포

지역 성별	서울	부산	대구	광주	대전	경기	강원	계
남	54	74	92	76	185	256	52	789
여	73	67	52	72	72	0	67	403
계	127	141	144	148	257	256	119	1,192

<표 1>에서 특징적인 것은 경기의 영성중학교이다. 이 학교는 남학생 학교이기 때문에 여학생의 자료가 수집되지 않았다. 연구 대상 학생들 중, 성실하지 않은 반응도 발견되었는데 이는 분석에서 제외하였다. 서울은 남학생 4명, 여학생 2명, 부산은 남학생 7명, 광주는 남학생 3명, 여학생 1명, 대전은 남학생 8명, 여학생 3명, 경기도는 남학생 21명, 강원

3) 이 연구의 자료 수집에 도움을 주신 김선미 선생님, 박미정 선생님, 이은영 선생님, 윤미영 선생님, 이정희 선생님, 김소희 선생님, 김영규 선생님께 감사드립니다.

은 남학생 4명, 여학생 2명이다. 대구는 그러한 반응이 발견되지 않았다. 따라서 성실하지 못한 반응 사례는 남학생 47명, 여학생 8명으로 총 55명이므로, 실제 분석은 1,137명을 대상으로 이루어졌다.

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 동기 관련 요인을 찾고, 그것을 바탕으로 삼아 검사 문항을 구성하였다. 이후, 권민균(2002, 2005)의 읽기 동기 관련 요인 및 오미형 · 최보가(2006)의 창의성 요인 등을 참고하여 문항을 보충하였다. 읽기 동기는 쓰기 동기와 다른 요인들이 영향을 미칠 것으로 예상되나, 일반적인 수준의 동기가 영향을 미칠 것이라는 가정 하에 읽기 동기 요인을 참조하였다.

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 최초에 구성된 문항은 52개였다. 이 문항에 대하여 문항 작성 전문가 및 중학교 국어교사 2인과 협의하여 내용 타당도 및 문항 진술의 적합성을 평가하였다. 국어교사는 중학생 필자의 문항 이해 가능성도 및 쓰기 동기의 측정 가능성을 판단하였다. 이 검사 과정을 통해, 부적합하거나 중복되는 것으로 판단된 문항 10개를 삭제하고, 문항 진술은 이해가 쉽도록 수정하였다. 이 결과, 중학생 필자의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 분석하기 위한 검사 도구는 42개의 문항으로

구성되었다. 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.

3. 연구 절차

1) 예비 검사

검사 도구의 내용 타당도를 확인하고 문항을 조정한 후, 조사 과정에서 의 문제 및 검사 도구의 문제를 파악하기 위하여 예비 검사를 실시하였다. 예비 검사는 충북의 한국교원대학교 부설 미호중학교를 선정하여 2006년 3월 9일에 실시하였으며, 학생은 2학년 2개 학급 66명, 3학년 3개 학급 110명으로 총 176명을 대상으로 하였다. 예비 검사는 국어교사의 지도 아래 이루어졌고, 검사를 실시하기 전에 학생들에게 검사의 취지 및 반응 요령을 안내하였다.⁴⁾

그럼에도 불구하고 예비 검사에서 11건의 불성실한 응답 사례가 확인되었다. 이 사례를 제거한 후 문항 반응을 분석하고, 설명력 및 변별성이 떨어지는 것으로 파악된 6문항을 삭제하여 문항을 조정하였다. 예비 검사에 투입한 문항이 42개였으나, 예비 검사 후 6문항을 삭제함으로써 검사 도구는 36개 문항으로 조정되었다. 예비 검사 후에 삭제한 문항은 14, 24, 35, 36, 41, 42번이며, 이에 따라 문항 위치가 전반적으로 조정되었다. 예비 검사 후 삭제한 6문항은 <부록 1>에 제시하였다.

2) 본 검사

본 검사는 2006년 4월 21일부터 5월 23일 사이에 서울, 부산, 대구, 광주, 대전, 경기, 강원 지역에서 중학교 한 곳씩을 선정하여 실시하였다. 실시 과정은 예비 검사와 동일하게 이루어졌다. 본 검사 도구에는

4) 예비 검사에 도움을 주신 안남기 선생님께 감사드립니다.

예비 검사를 통하여 수정된 36개의 문항이 수록되었다. 본 검사에 투입된 문항은 <부록 1>에 제시하였다.

4. 분석 도구

본 검사에서 수집된 자료는 SPSS for Windows 12.0 영문판을 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 중학생 필자의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 확인하는 데 있으므로, 이를 위하여 Varimax 회전을 이용한 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. 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 1.0~2.0에 위치하고 있어 학생 반응의 분산이 크지 않았다. 이는 문항 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
1	3.18	1.22	13	4.16	1.16	25	3.17	1.37
2	4.48	1.26	14	3.43	1.69	26	3.71	1.41
3	4.17	1.29	15	3.36	1.28	27	3.19	1.44
4	3.37	1.37	16	4.30	1.26	28	3.22	1.27
5	2.92	1.21	17	3.55	1.39	29	3.08	1.41
6	3.66	1.40	18	3.26	1.76	30	3.03	1.62
7	4.55	1.42	19	3.01	1.47	31	3.21	1.41
8	3.15	1.49	20	3.00	1.42	32	2.96	1.24
9	3.73	1.45	21	2.46	1.27	33	3.83	1.37
10	2.78	1.33	22	3.23	1.36	34	2.68	1.44
11	2.80	1.29	23	3.23	1.37	35	3.83	1.46
12	3.78	1.31	24	3.27	1.33	36	2.49	1.42

검사 문항 중, 학생들의 반응이 특정한 척도에 몰리는 문항이 있는지를 판단하기 위하여 각 척도에 대한 반응 빈도 비율을 구하였다. 이 결과는 <표 3>에 제시하였다. 이 결과에 따르면, 각 척도에 대하여 70% 이상의 반응이 몰리는 문항은 발견되지 않았다. 모든 문항에서 최고 빈도 비율이 40%를 넘지 않아 학생들의 문항 반응이 편중되지 않았음을 보여 준다.

<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
1	11.4	14.9	33.7	27.3	10.2	2.6	19	19.2	19.2	26.9	17.6	10.5	6.5
2	2.7	4.4	13.8	23.8	31.4	23.9	20	18.8	17.5	29.7	19.1	9.0	5.9
3	3.7	5.9	19.4	28.4	25.6	16.9	21	26.9	28.4	27.6	9.5	4.7	2.9
4	10.9	16.6	25.1	25.3	16.7	5.4	22	12.9	16.1	28.9	24.6	11.9	5.5
5	14.7	19.7	36.2	20.0	6.9	2.4	23	13.0	16.4	28.1	25.8	10.7	6.1
6	9.1	11.9	20.7	29.7	19.1	9.4	24	11.4	15.6	30.3	25.0	12.7	5.1

7	4.9	4.7	11.9	21.6	23.3	33.7	25	15.0	17.6	23.7	27.1	13.0	3.6
8	18.0	17.3	22.6	21.0	15.0	5.9	26	7.1	12.5	25.3	25.5	16.9	12.7
9	8.3	13.5	18.5	29.7	16.7	13.2	27	15.8	16.5	25.9	23.3	11.6	7.0
10	20.6	22.5	29.4	16.6	7.8	3.2	28	10.3	16.4	33.7	24.3	10.6	4.7
11	19.0	23.3	28.6	19.0	7.8	2.3	29	16.4	17.3	30.8	18.9	10.0	6.4
12	6.7	7.3	26.1	31.0	18.5	10.4	30	16.5	19.9	28.8	20.8	9.6	4.3
13	3.2	5.6	15.0	34.3	32.1	9.8	31	14.6	16.8	26.7	23.1	12.9	5.9
14	11.1	13.9	29.7	22.5	14.0	8.6	32	13.7	20.8	35.3	19.9	6.8	3.4
15	8.8	14.6	32.2	24.5	15.2	4.6	33	6.5	10.2	21.4	29.4	20.3	12.1
16	3.3	5.0	15.6	29.0	28.7	18.4	34	26.7	22.4	24.4	14.6	7.0	5.0
17	9.5	11.5	28.9	23.0	18.4	8.5	35	8.9	11.2	16.7	26.5	24.5	12.2
18	10.4	16.0	36.2	21.2	9.9	6.2	36	31.3	24.6	23.2	9.9	6.3	4.6

검사의 신뢰도를 확인하기 위하여 내적 합치도 계수를 구하였는데, 이에 따른 전체 문항의 Cronbach α 는 .895로 나타났다. 이는 수용할 만한 수준의 신뢰도이므로, 검사 문항들은 전체적으로 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 높았지만, 각 문항 중, 그 문항을 제거했을 때 내적 합치도가 높아지는 문항들이 발견되었다. 그것은 9, 21, 26, 36번의 4문항이다. 이 문항들을 제거했을 때 내적 합치도가 높아지므로 쓰기 구성 요인을 밝히기 위한 분석에서 제외할 필요가 있다. 또한, 각 문항과 전체 사이의 상관 계수를 구하였는데 .4이하의 약한 상관을 보이는 문항 7개를 확인하였다. 4, 10, 18, 27, 28, 34, 35번 문항이 그것이다. 이 문항들은 상관도가 떨어지므로 요인 분석에서 제외하였다.

<표 4> 상관 및 내적 합치도

문항	문항-전체 상관	제거 시 내적 합치도($\alpha=.895$)	문항	문항-전체 상관	제거 시 내적 합치도($\alpha=.895$)
1	.561	.890	19	.488	.891

2	.409	.893	20	.646	.889
3	.523	.891	21	-.096	.900
4	.391	.893	22	.664	.888
5	.583	.890	23	.624	.889
6	.468	.892	24	.592	.890
7	.413	.893	25	.583	.890
8	.466	.892	26	-.155	.902
9	-.276	.904	27	.260	.895
10	.286	.895	28	.372	.893
11	.526	.891	29	.625	.889
12	.584	.890	30	.472	.892
13	.422	.892	31	.451	.892
14	.590	.890	32	.573	.890
15	.635	.889	33	.628	.889
16	.415	.893	34	.385	.893
17	.602	.889	35	.335	.894
18	.365	.894	36	-.214	.903

문항의 양호도를 분석한 결과, 총 11개의 문항이 양호도가 떨어지는 것으로 파악되었다. 본 검사 도구의 문항수가 36개였으므로, 양호도가 떨어지는 문항 11개를 제외한 25개의 문항을 요인 분석의 대상으로 삼았다. 따라서 25개의 문항을 바탕으로 하여 중학생의 쓰기 동기에 미치는 영향을 분석하였다.

2. 쓰기 동기의 영향 요인

문항의 양호도를 확인하여 25개 문항을 요인 분석의 대상으로 삼았다. 요인 분석을 하기에 앞서 KMO와 Bartlett의 구형성 검증을 실시하여 이들 문항에 대해 요인 분석을 할 수 있는지를 확인하였다. 검사 결과, KMO 값이 .946, 근사 χ^2 값이 10,632.194로 나타났으며, 이 결과는 $p < 0.01$ 로서 통계적으로 유의하였다. KMO는 1에 가까울수록 요인 분석하기에 적합하다는 것을 뜻하므로, 수치 .946은 25개의 검사 문항

을 대상으로 한 요인 분석이 가능함을 알려준다. 이에 따라, 25개 문항을 Varimax 회전법을 적용하여 요인을 분석하였다. 각 사례별 결측값은 제외하였으며, 요인 수는 지정하지 않았다.

요인 분석 결과, 고유값(eigenvalues)이 1.0 이상인 요인은 4개로 분석되었으며, 이 요인들의 전체 설명 변량은 53.62 %였다. 그런데 문항 6, 22, 23번은 비슷한 적재치가 두 요인에 걸쳐서 나타났다. 이는 문항이 담고 있는 내용이 두 가지의 구성 요인에 할당됨을 뜻하므로, 이 문항들을 제거한 후 다시 요인을 분석하였다. 따라서 22개 문항이 요인 분석에 투입되었다.

22개 문항을 요인 분석하는 것이 타당한지를 확인하기 위하여 KMO와 Bartlett의 구형성을 재검증하였다. 검사 결과, KMO 값이 .938, 근사 χ^2 값이 8960.701로 나타났으며, 이 결과는 $p < 0.01$ 로서 통계적으로 유의하였다. 이에 따라, 1차 요인 분석과 동일한 방법으로 22개 문항을 분석하였다.

다시 실시한 요인 분석 결과, 고유값(eigenvalues)이 1.0 이상인 요인은 이전과 동일하게 4개로 분석되었으며, 이 요인들의 전체 설명 변량은 55.008 %였다. 그런데 요인 1로 묶인 문항은 20, 14, 29, 08, 11, 30, 17번으로 6개인데,⁵⁾ 30번 문항과 17번 문항은 다른 문항의 내용과 부합하지 않는 점이 발견되었다. 20, 14, 29, 08, 11번 문항들은 다른 사람들과의 협력적인 관계를 묻는 내용을 포함하고 있으나 30번, 17번 문항은 쓰기의 선호와 관련된 내용을 포함하고 있기 때문이다. 서로 다른 내용을 포함하고 있음에도 불구하고 하나의 요인에 할당되었다는 것은 이 문항들이 다른 문항들과 상호 간섭의 영향을 주고받았음을 뜻한다고 할 수 있다. 그러므로 이 문항들을 제거하고 요인 분석을 다시 실시할 필요가 있다.

또한, 요인 3으로 묶인 문항은 03, 07, 02, 33, 13, 15번으로 6개인데,⁶⁾ 여기에도 내용이 다른 문항이 발견되었다. 그것은 글을 써서 칭

5) 이 문항들은 요인 적재치의 크기 순서로 나열한 것이다.

찬받고 싶어 하는 마음이 있는지를 묻는 07번 문항이다. 다른 문항들은 학생 필자들의 노력과 관련된 내용을 묻고 있고 있어 내용이 서로 부합하지 않는다. 그러므로 이 문항도 제거하고 요인 분석을 다시 실시할 필요가 있다. 이에 따라 3차 요인 분석에서는 30, 17, 07번이 제외된 19개 문항이 요인 분석에 투입되었다.

요인 분석을 세 번째 실시하기 위하여 이전 방법과 동일하게 구형성 검증을 살펴보았다. 그 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> KMO와 Bartlett의 구형성 검증

Kaiser-Meyer-Olkin 측정치		.928
Bartlett의 구형성 검증	근사 χ^2	7899.468
	자유도	171
	유의 확률	.000

KMO와 Bartlett의 구형성 검증은 유의 확률 $p < 0.01$ 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 57.857%로 나타났다. 요인 분석 결과는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 요인 분석 결과

문항	요인			
	1	2	3	4
t20	.816	.261	.155	.065
t14	.737	.157	.312	.017
t29	.704	.248	.228	.144
t08	.615	.102	.056	.179
t11	.587	.284	.073	.122

6) 이 문항들은 요인 적재치의 크기 순서로 나열한 것이다.

t01	.158	.799	.214	.080	
t05	.222	.778	.162	.072	
t25	.269	.698	.149	.162	
t12	.172	.557	.519	.047	
t24	.331	.533	.131	.315	
t19	.331	.435	.062	.235	
t03	.121	.271	.726	.070	
t02	.078	.172	.723	-.044	
t13	.120	.047	.609	.240	
t33	.295	.233	.568	.297	
t16	.185	-.100	.496	.447	
t15	.389	.254	.482	.273	
t31	.104	.177	.191	.807	
t32	.236	.387	.133	.658	
고유값		7.228	1.495	1.240	1.031
설명 변량		38.040	7.867	6.526	5.424
누적 변량		38.040	45.907	52.433	57.857
요인 간 상관	요인1	1			
	요인2	.606**	1		
	요인3	.532**	.573**	1	
	요인4	.415**	.508**	.501**	1

**p<0.01

〈표 6〉에서 요인 간 상관은 하위 요인 간의 상관관계를 말한다. 이를 알아보기 위하여 하위 요인을 묶인 문항의 평균으로 새로운 변수를 생성하고, 이를 처리하여 상관 계수를 구하였다. 하위 요인들은 서로 정적 상관관계를 형성하고 있으며 .4~.7의 비교적 높은 수준의 상관을 보여준다. 자료 처리 결과, 총 19개의 문항은 네 가지의 요인으로 분석되었다. 그러므로 이 네 가지의 요인으로 묶인 각 문항의 내용을 요약함으로써 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 정리할 수 있다. 각 요인에 포함된 문항은 〈부록 2〉에 제시하였다.

요인 1은 다른 사람에게 학생 필자 자신이 쓴 글을 보여주거나 이를 화제로 삼아 대화하는 것, 다른 사람과 같이 돌려 읽거나 평가 활동을 하

는 것을 묻는 문항을 포함하고 있으므로, 이 요인은 '협력적 상호작용'으로 명명할 수 있다. 즉, 다른 사람과의 협력적인 상호작용은 중학생 필자의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인으로 분석할 수 있다.

협력적 상호 작용 요인이 38.040 %의 변량 설명을 차지한다는 것은 매우 의미 있는 분석으로 보인다. 이 요인 하나만으로도 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인의 많은 부분을 설명할 수 있기 때문이다. 선행 연구들은 쓰기 효능감이 쓰기 수행에 큰 영향을 미친다고 보고 이를 집중적으로 다루어왔으나, 이 연구의 결과는 중학생 필자들이 협력적인 상호작용으로부터 더 큰 영향을 받고 있음을 보여준다. 협력적 상호작용으로부터의 영향이 더 크다는 점은 중학교에서 이루어지는 쓰기 교육의 특징과 밀접한 관련이 있는 것으로 사료된다. 중학교 단계에 이르면, 쓰기의 본질을 사회적 과정으로 보는 관점이 교육과정 내용으로 포함되며(교육부, 1998), 소집단 협동학습 및 동료 평가 과정 등을 활용하는 쓰기 활동이 적극적으로 활용되고 있기 때문이다. 쓰기 교수-학습 과정에서 중학생들은 다른 동료의 도움을 받기도 하고 다른 동료에게 도움을 주기도 하는데 이러한 상호작용이 영향을 미치고 있는 것으로 보인다(Graham, Harris, & Mason, 2005).

Flower(1993)는 협력적 예상독자가 필자의 쓰기 과정에 긍정적인 영향을 미친다는 점을 지적한 바 있다. 중학생 필자들이 협력적 상호작용으로부터 영향을 받는다는 이러한 결과는 Flower(1993)의 결과를 지지해 준다. 또한, 쓰기 동기를 형성하기 위해 쓰기에 대한 지원적 맥락을 제공해야 한다고 한 Bruning & Horn(2000)의 주장도 뒷받침해 준다. 협력적 상호작용이란 곧 서로의 쓰기를 돕는 협조적인 관계를 의미하므로 지원적 맥락과 관련을 맺고 있다.

요인 2는 학생 필자 자신이 글을 잘 쓴다고 생각하거나 자신이 잘 쓰게 될 것이라고 믿는 문항을 포함하므로 이 요인은 '쓰기 효능감'으로 명명할 수 있다. 쓰기 효능감은 학생 필자가 자신의 쓰기에 대해 갖는 긍정적인 신념과 밀접한 관련이 있는데 이 요인의 문항이 이러한 내용을 담고 있다. 쓰기 효능감은 쓰기와 관련된 심리적 요인이므로 쓰기 동기를

구성하는 내적 요인으로 볼 수도 있지만 쓰기 동기의 영향 요인으로도 설명할 수 있다. Marlone & Lepper(1987)는 일반적으로 자기 효능감이 높은 학생들이 내재적 동기도 높다는 점을 지적하였는데, 이는 쓰기 효능감이 쓰기 동기에 영향을 미칠 것이라는 점을 충분히 예측할 수 있게 해 준다. 분석 결과, 쓰기 효능감은 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인으로 나타나고 있어 이와 관련된 선행 연구들의 주장을 지지한다. Pajares (1996), Pajares(1997), Greene(1999), Stang(2001), Brenner(2005)에 따르면 쓰기 효능감은 학년이나 수준과 무관하게 쓰기 수행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌는데, 이 결과는 중학생 필자에게도 유효하다. 선행 연구 검토를 통해서도 밝힌 바와 같이, 쓰기 수행은 곧 쓰기 동기와의 밀접한 관련을 맺고 있기 때문이다.

요인 3은 쓰기 과제의 요구 조건에 따라 글을 쓰려고 노력하는지, 글을 잘 쓰기 위한 방법을 시도하는지, 다른 사람들보다 글을 더 잘 쓰기 위해 노력하는지를 묻는 문항을 포함하고 있으므로, 이 요인은 '경쟁적 노력'으로 명명할 수 있다. 경쟁적 노력이라고 명명한 것은 이 요인이 글을 잘 쓰기 위한 노력뿐만 아니라, 다른 사람에 대해 비교 우위를 점하기 위한 노력도 동시에 포괄하기 위한 것이다. 적어도 중학생들에게는 쓰기를 잘 하기 위한 노력이 그 자체로서도 의미가 있지만, 다른 친구들과의 관계 속에서 그들보다 더 잘 쓰기 위한 노력도 의미가 있다. 읽기 동기를 연구한 Wigfield & Guthrie(1997) 및 권민균(2002, 2005)에서는 이러한 요인을 경쟁심(competition)으로 분류하였는데, 쓰기 동기 문항에서는 경쟁심뿐만 아니라 노력 요인도 선명하게 드러난다. 이에 따라 요인 3의 명칭을 '경쟁적 노력'으로 설정하였다.

쓰기는 필자의 인지적 노력이 요구되는 문제 해결 과정이자 의미 구성 과정이다. 그러므로 쓰기를 교수·학습하고 이의 통달을 달성하기 위해서는 필자의 많은 노력이 요청된다. 이는 Bruning & Horn(2000)이 쓰기 동기 형성 및 유지 방안으로 제시한, 진정한 쓰기 목표와 진정한 쓰기 맥락을 활용하여 학생 필자의 활동 참여를 촉진해야 한다는 주장과도 관련된다. 쓰기 목표를 달성하기 위한 과정은 곧 필자의 노력과 분리될

수 없기 때문이다. 노력은 학업 성취를 위한 매우 기본적인 기제이므로 이것이 동기에 영향을 미치는 것은 매우 자연스럽다. 이는 쓰기 동기에 서도 유사하다고 할 수 있다. 요인 3은 중학생 필자들에게도 쓰기 동기가 쓰기를 잘 하기 위한 노력과 관련되어 있음을 보여준다.

요인 4에는 쓰기가 어렵더라도 끝까지 다 하는 것이 중요하다고 생각하거나 글을 쓸 때 겪는 어려움을 해결할 수 있는 방법을 찾는 것과 관련된 문항을 포함하고 있다. 그러므로 이 요인은 '도전심'으로 명명할 수 있다. 쓰기는 역동적인 의미 구성의 과정이자 복잡한 인지적 문제의 해결 과정이기 때문에, 학생 필자에게는 쓰기 그 자체가 도전적인 과제가 된다. 쓰기가 쉽지 않은 과제이기는 하지만, 이를 해결하려는 도전적인 마음은 학생 필자의 쓰기 동기의 형성 및 유지에 영향을 미친다.

통상 학생들은 도전적인 과제를 해결했을 때 동기가 가장 잘 형성되는 경향이 있다. 도전적인 과제일수록 해결 과정에서 학생들에게 흥미와 몰입의 경험을 제공해 주기 때문이다. 사회 구성주의 학습 이론에서는 학생의 발달과 학습을 설명하기 위해 근접 발달 영역(the zone of proximal development)이라는 가설적 공간을 제안하였는데(Vygotsky, 1978), 이 영역에서 다루는 과제 유형이 바로 도전적 과제이다. 도전적인 과제는 혼자 힘으로 해결할 수 있는 평범하고 쉬운 과제도 아니고, 유능한 타자의 도움으로도 해결할 수 없는 복잡하고 어려운 과제도 아니다. 유능한 타자의 도움으로 해결이 가능하고 그 과정에서 학습이 이루어질 수 있는 과제가 도전적인 과제이다. 그래서 학생들의 학업 성취 수준이 높을수록 도전적인 과제를 선호하는 경향도 뚜렷하게 드러난다(조석희 · 안도희 · 한석실, 2004).

3. 쓰기 동기 영향 요인의 성별 및 학년별 차이

쓰기 동기에 영향을 미치는 요인은 협력적 상호작용(요인 1), 쓰기 효능감(요인 2), 경쟁적 노력(요인 3), 도전심(요인 4)으로 분석되었다. 쓰기

동기에 영향을 미치는 요인들이 성별 및 학년별로 어떠한 차이를 보이는지를 분석하여, 이와 관련된 구체적인 정보를 얻고자 한다.

학습과 관련된 여러 심리적 요인들은 남녀 학생 간에 분명한 차이가 존재하는 것으로 밝혀지고 있다(Meece, Glienke, & Burg, 2006; 김아영 · 조영미, 2001). 특히, 쓰기 수행에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 쓰기 효능감도 남녀 학생별로 차이가 있다는 점이 밝혀진 바 있다(Pajares, 1996, 1997). 이와 관련하여, Pajares & Valiante(2001)는 497명의 중학생 필자를 조사하여 쓰기 동기와 쓰기 수행에 존재하는 성별 차이를 확인하였다.

이러한 선행 연구는 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인도 남녀 학생 필자 간의 차이를 안고 있을 것이라는 점을 가정할 수 있도록 해 준다. 따라서 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인이 남녀 학생 필자 간에 어떻게 다른지를 확인하기 위하여 각 요인을 새로운 변수로 하여 집단 간의 차이를 분석하였다. 집단간 차이는 독립표본 t검증을 실시하였고, 결과는 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 쓰기 동기 영향 요인의 성별 차이

성별 요인	남		여		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
협력적 상호작용	2.95	1.06	3.35	1.06	-5.999**
쓰기 효능감	3.16	1.00	3.33	0.85	-2.979**
경쟁적 노력	3.97	0.91	4.18	0.79	-4.003**
도전심	3.09	1.18	3.05	1.05	0.608

** p<0.01

<표 7>에서 협력적 상호작용 요인은 등분산이 가정되고, 나머지 세 요인은 이분산이 가정되어, 이의 조건에 맞게 집단 간의 차이를 확인하였다. 그 결과, 협력적 상호작용, 쓰기 효능감, 경쟁적 노력 요인에서 집단 사이에 유의한 차이가 발견되었다. 즉, 여학생이 더 의미 있게 높은

점수를 얻었다. 이는 여학생이 쓰기 동기의 영향 요인에 더 균질적인 반응을 보이며 더 능동적으로 반응하고 있음을 뜻한다. 이러한 차이는 협력적 상호작용, 쓰기 효능감, 경쟁적 노력 요인에서 확인된다. 이를 통해서, 여학생이 협력적 상호작용에 대한 기대가 더 크고 더 많은 영향을 받는다는 점, 쓰기 효능감이 더 높다는 점, 경쟁적 노력에 대한 기대 및 영향이 더 크다는 점 등의 의미를 이끌어 낼 수 있다. 특히, 여학생이 쓰기 효능감이 의미 있게 높게 나왔다는 점은 중학교 여학생이 더 긍정적인 필자관을 가지고 있으며, 따라서 쓰기 수행 및 쓰기 결과가 남학생에 비해 더 나을 것이라는 점을 예측할 수 있도록 해 준다. 보편적으로 여학생의 쓰기 수행이 더 우수하며 쓰기 결과가 남학생보다 양적, 질적으로 우수한 것은 바로 이러한 이유 때문이다.

그러나 도전심 요인은 남녀 학생 집단 간에 유의한 차이가 없는 것으로 분석되었다. 쓰기 동기의 영향 요인에 대해서 여학생 필자가 전반적으로 높지만, 인지적 부담이 따르는 도전적인 과제에 대해서는 더 능동적이지 않기 때문인 것으로 해석된다. 그러므로 남학생에 대한 쓰기 지도와 여학생에 대한 쓰기 지도는 이 점에 유의하여 이루어질 필요가 있다.

쓰기 동기에 영향을 미치는 요인의 성별 차이와 관련하여 주의를 끄는 것은 경쟁적 노력 요인의 평균 점수가 매우 높다는 점이다. 점수가 가장 높으면서도 표준편차는 가장 작는데, 남학생과 여학생 모두 공통적이다. 이는 경쟁적 노력 요인이 학생들에게 큰 차이 없이 영향을 미치고 있음을 보여주는 것이다. 평균 점수가 높고 표준편차가 작은 현상은 남학생이나 여학생 모두 공통되나, 여학생의 점수가 더 높고 편차가 더 작다. 이는 여학생 필자가 이 요인에 대해 더 민감하고 기대가 크다는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

쓰기 동기에 영향을 미치는 요인은 남녀의 성별 차이 외에도 학생 필자의 성장 내지 인지 발달과 관련된 학년별 차이도 존재할 것으로 예측된다. 초등학교이기는 하지만, 읽기 동기도 학년별로 차이가 존재하는 것으로 밝혀진 바 있다(권민균, 2002). 학년별 차이가 1년에 불과하지만, 중학교 단계에서 이루어지는 쓰기 교수·학습의 기회는 매우 폭넓은 편이

어서 그 차이가 분명하게 나타날 수 있다. 따라서 요인별 문항의 평균 점수를 새로운 변수로 계산하고, 요인별 평균 점수와 표준편차를 학년별로 구하여 ANOVA를 적용하였다. 그 결과는 <표 8>에 제시하였다.

<표 8> 쓰기 동기 영향 요인의 학년별 평균 및 표준 편차

요인 \ 학년	1	2	3	F
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
협력적 상호작용	3.28 (1.05)	2.94 (1.03)	3.01 (1.11)	10.743**
쓰기 효능감	3.43 (0.90)	3.16 (0.94)	3.05 (0.98)	17.457**
경쟁적 노력	4.24 (0.83)	3.98 (0.84)	3.90 (0.89)	18.112**
도전심	3.35 (1.14)	2.94 (1.17)	2.90 (1.07)	20.032**

** p < 0.01

<표 8>에 따르면, 중학교 1학년의 학생 필자들이 모든 요인에서 높은 점수를 보이고 있는 특징적인 모습을 발견할 수 있다. 따라서 2학년, 3학년으로 올라갈수록 쓰기 동기 영향 요인의 평균 점수가 점점 떨어진다. 협력적 상호작용 요인이 2학년 때에 더 큰 하락을 보이는 것을 제외하면, 학년이 올라갈수록 모든 요인의 평균 점수가 떨어지는 현상을 보이고 있다. 이러한 결과는, 중학교 단계를 거치면서 쓰기 동기의 형성 및 유지가 부정적으로 변화하고 있음을 뜻한다고 할 수 있다. 다르게 말하면, 학년이 올라갈수록 글을 쓰고 싶은 마음이 점점 줄어드는 것이다. 이 자료의 표집은 전국적인 수준에서 이루어졌기 때문에, 이러한 현상은 보편적인 현상으로 해석할 수 있다.

평균 점수가 학년별로 유의미한 차이가 있는지를 분석하기 위하여 이 자료 점수를 ANOVA로 처리하였는데, 학년별 평균 점수는 $p < 0.01$ 로서 유의미한 것으로 밝혀져, 어떠한 집단에서 차이가 있는지를 확인하기

위하여 사후 분석을 실시하였다. 사후 분석은 Tukey HSD를 적용하였으며, 이 결과는 <표 9>에 제시하였다.

<표 9> 쓰기 동기 영향 요인의 학년별 차이

요인	학년(I)	학년(J)	평균 차(I-J)
협력적 상호작용	1	2	0.34264
		3	0.27342
	2	3	-0.06922
쓰기 효능감	1	2	0.26041
		3	0.37638
	2	3	0.11597
경쟁적 노력	1	2	0.25950
		3	0.34720
	2	3	0.08769
도전심	1	2	0.41494
		3	0.45240
	2	3	0.03746

p < 0.05

<표 9>에 따르면, 2학년과 3학년에는 모든 요인에서 유의한 차이가 발견되지 않고, 1학년과 2학년, 1학년과 3학년에서만 유의한 차이가 발견된다. 이러한 결과는 협력적 상호작용, 쓰기 효능감, 경쟁적 노력, 도전심의 모든 요인에서 동일하다. 그러므로 중학교 1학년 학생 필자가 쓰기 동기의 영향 요인에 가장 민감하고 이에 대한 기대치가 가장 높다고 할 수 있다.

이러한 결과는 1학년 때에 긍정적이었던 쓰기 동기가 2학년과 3학년에 이르면 부정적인 상황으로 변화하고 있음을 나타내는 것이다. 그러므로 왜 이러한 현상이 일어나고 있는지를 탐색하는 연구가 요청된다. 물론 중학교에서 이루어지는 쓰기 교수-학습의 문제를 진단하는 연구도 필요할 것이다. 중학교 교실에서 쓰기가 어떠한 맥락에서 활용되며 쓰기 기회가 어떻게 제공되는지, 쓰기 교수-학습의 상황과 조건은 어떠한지, 이에 영향을 미치는 교사 요인은 어떠한지를 조사할 필요가 있다. 이렇

게 되어야 이러한 현상에 대한 원인을 발견하고 문제를 해결할 수 있는 방안을 모색할 수 있을 것이다.

V. 결 론

쓰기 동기는 쓰기 교수·학습에서 중요한 위치를 점하는 심리적 요인이라고 할 수 있다. 쓰기 동기가 형성되어야 학생 필자의 쓰기 행위가 시작되고 지속될 수 있기 때문이다. 그럼에도 불구하고, 이를 주제로 한 연구는 충분히 이루어지지 못했다. 이에, 이 글에서는 중학생 필자의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 밝히고자 하였다. 이를 위하여, 전국 일곱 개의 중학교에서 대상 학생을 선정하고, 쓰기 동기 영향 요인을 조사·분석하였다.

이를 통해 밝혀진, 중학생 필자의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인은 네 가지이다. 첫째는 사회적 상호작용 요인, 둘째는 쓰기 효능감 요인, 셋째는 경쟁적 노력 요인, 넷째는 도전심 요인이다. 이 네 요인의 총 설명 변량은 57.857 %인데, 각각의 설명 변량은 사회적 상호작용이 38.040 %, 쓰기 효능감이 7.867 %, 경쟁적 노력이 6.526 %, 도전심이 5.424 %로 확인되었다. 여러 요인 중, 사회적 상호작용이 쓰기 동기에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 그러나 쓰기 효능감 요인은 선행 연구와 달리, 그 영향력이 상대적으로 작은 것으로 분석되었다.

쓰기 동기에 영향을 미치는 요인은 성별, 학년별 차이가 존재하는 것으로 확인되었다. 네 가지의 영향 요인 중, 도전심을 제외한 나머지 세 요인에서 통계적으로 유의한 남녀 학생 사이의 차이가 발견되었다. 남학생보다는 여학생의 점수가 더 높게 나왔다. 이는 여학생의 쓰기 동기가 더 긍정적일뿐만 아니라, 이러한 요인들에 더 민감하게 반응한다는 것을 뜻한다고 할 수 있다.

학년별로는 1학년이 가장 높은 점수를 얻었으며, 학년이 올라갈수록

모든 영향 요인에 대한 점수가 전반적으로 떨어지는 것으로 나타났다. 학년별 차이는 1학년과 2학년, 1학년과 3학년에서 발견되었으며, 2학년과 3학년에서는 발견되지 않았다. 그러나 평균 점수가 1학년을 기점으로 점차 하락하는 경향을 보이고 있어, 중학생의 쓰기 동기가 부정적인 상황으로 변화해 간다고 할 수 있다. 이는 중학교에서의 쓰기 교수-학습이 쓰기 동기에 긍정적으로 기여하지 못하고 있음을 뜻한다. 중학교 수준에서 이루어지는 쓰기 교수-학습의 상황이나 조건, 쓰기 기회의 제공 형태, 교사 요인의 영향 관계 등에 대한 면밀한 연구가 요구되는 대목이다.

이 연구에서는 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 협력적 상호작용, 쓰기 효능감, 경쟁적 노력, 도전심으로 분석하였다. 이러한 요인을 적극 고려함으로써, 학생 필자의 쓰기 동기가 바탕이 되는 쓰기 교수-학습이 설계되고 시행될 수 있을 것이다. 특히, 성별 차이와 학년별 차이에 유의함으로써 더 섬세한 쓰기 교수-학습이 시행될 수 있을 것이다. 좀더 효율적인 쓰기 교수-학습을 위하여 중학생 필자에게 영향을 미치는 것으로 예상되는 다른 심리적 요인에 대한 탐색도 더욱 활발하게 이루어져야 할 것이다.*

* 본 논문은 2006. 6. 19. 투고되었으며, 2006. 7. 13. 심사가 시작되어 2006. 7. 27. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 교육부(1998), 국어과 교육과정, 대한교과서.
- 김아영 · 조영미(2001), 학업 성취도에 대한 지능과 동기 변인들의 상대적 예측력, *교육심리연구*, 15(4), 121-138.
- 권민균(2002), 초등학교생의 읽기 동기에 관한 연구: 읽기 동기의 구성 요인, 학년과 성 차이를 중심으로, *아동학회지*, 23(3), 17-33.
- 권민균(2005), 초등학교 저학년 아동의 읽기 동기 구성 요인과 읽기 능력의 관계, *대한가정학회지*, 43(1), 53-66.
- 오미형 · 최보가(2006), 취학 전 아동을 위한 창의적 가정환경 척도 개발, *대한가정학회지*, 44(1), 1-10.
- 조경은 · 김희수 · 염시창(1999), 작문 매체와 학습자의 메타인지가 작문의 질과 길이 및 작문 태도에 미치는 영향, *교육방송연구*, 5(2), 176-200.
- 조석희 · 안도희 · 한석실(2004), 영재의 후기 학업성취에 영향을 미치는 아동기 특성 및 환경 요인, *교육심리연구*, 18(2), 123-141.
- 전제웅(2005), 쓰기 동기에 관한 이론, *작문연구*, 창간호, 255-287.
- Bandura, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993), *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*, Peru, IL: Open Court Publishing Company.
- Brenner, S. (2005), Motivation to write in grades three to six, Dissertation, University of Toronto (Canada).
- Britton, J. (1978), The composing process and the function of writing, In C. R. Cooper & L. Odell (eds), *Research on Composing*, Urbana, IL: NCTE.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000), Developing motivation to write, *Educational Psychology*, 35(1), 25-37.
- de Beaugrande, R. (1984), *Text Production: Toward a Science of Composition*, Norwood, NJ: Ablex.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- 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.
- Graves, D. H.(1975), An examination of the writing processes of seven year old children, *Research in the Teaching of English*, 9, 227-241.
- Greene, G. L.(1999), Writing self-efficacy, gender, aptitude, and writing achievement among freshman university students, Dissertation, The University Alabama.
- Gunnarsson, B.(1989), Text comprehensibility and the writing process, *Written Communication*, 6(1), 86-107.
- 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.
- Hayes, J. R.(2000), A new framework for understanding cognition and affect in writing, In Roselmina Indrisano & James R. Squire(eds), *Perspectives on Writing: Research, Theory, and Practice*, Newark, DE: International Reading Association, 6-44.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S.(1980a), Writing as problem solving, *Visible Language*, 14(4), 388-399.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S.(1980b), Identifying the organization of writing processes, In Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg(eds), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 3-30.
- Kellog, R. T.(1994), *The Psychology of Writing*, New York, NY: Oxford University Press.
- 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.(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.
- 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.
- Palmquist, M. & Young, R.(1992), The notion of giftedness and student expectations about writing, *Written Communication*, 9(1), 137-168.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C.(1986), Research on written composition, In Merlin C. Wittrock(eds), *Handbook of Research on Teaching*, New York, NY: American Educational Research Association, 778-803.
- 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.
- Vygotsky, L. S.(1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, M. J. & Bruning, R.(2005), Implicit writing beliefs and their relation to writing quality, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Wigfield, A. & Gruthie, J.(1997), Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wilson, E. E.(1993), *Acts of Teaching: How to Teach Writing*, Englewood, CO: Teacher Idea Press.

<초록>

중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인

박영민

이 글은 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 분석하는 데 목적이 있다. 이를 위하여, 전국에서 일곱 개의 중학교를 선정하여 1,192명의 연구 대상을 선정하고 설문지를 조사·분석하였다.

이 글에서 분석된 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인은 네 가지이다. 협력적 상호작용, 쓰기 효능감, 경쟁적 노력, 도전심이 그것이다. 이 요인들은 전체 변량의 57.857%를 설명할 수 있는데, 첫째 요인인 협력적 상호작용은 38.040%의 설명력을 지니므로써 가장 중요한 요인으로 밝혀졌다. 이는 중학교에서 이루어지는 쓰기 교수·학습의 내용 및 방법과 밀접한 관련이 있는 것으로 보인다. 쓰기 효능감은 상대적으로 설명력이 떨어지는 것으로 분석되었다.

쓰기 동기 영향 요인에 존재하는 성별 차이와 학년별 차이도 확인되었다. 남학생보다는 여학생이 통계적으로 더 높은 점수를 얻음으로써 쓰기 동기가 더 긍정적이며, 다른 학년보다는 1학년 학생 필자의 쓰기 동기가 더 긍정적임을 보였다. 2, 3학년은 통계적 차이가 없었지만, 학년이 올라갈수록 쓰기 동기 점수가 떨어지는 경향이 확인되었는데, 이는 쓰기 동기가 점점 부정적으로 변화함을 보여주는 것이다. 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인을 고려함으로써, 또한 남녀의 차이 및 학년의 차이를 고려함으로써 더 효율적인 쓰기 교수·학습을 설계하고 시행할 수 있을 것이다.

【핵심어】 쓰기 동기, 쓰기 동기의 영향 요인, 협력적 상호작용, 쓰기 효능감, 경쟁적 노력, 도전심

<Abstract>

**The Factors Involved in Writing Motivation of Secondary
Student Writers**

Park, Young-min

This paper's aim is analysis the factors affecting writing motivation of secondary student writers. I selected 1,192 students out of seven secondary schools and analyzed the data of students' responses on questionnaire for it. The factors affecting writing motivation consists of following four : cooperative interaction, writing self-efficacy, competitive efforts, challenge. They have explanation capability of 57.857 % to total variance of the motivation. Cooperative interaction is first factor affecting writing motivation, because of its the highest explanation capability of 38.040 %. But differently with preceding studies, writing self-efficacy has low factor loading in writing motivation.

The factors affecting 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. Therefore, as secondary student writers move up, writing motivation goes down.

【Key words】 writing motivation, factors of writing motivation, cooperative interaction, writing self-efficacy, competitive efforts, challenge

<부록 1>

쓰기 동기 영향 요인의 검사 문항(본 검사 및 예비 검사)

■ 본 검사 문항

1. 나는 내가 글을 잘 쓴다고 생각한다.
2. 나는 글을 잘 쓰는 것이 중요하다고 생각한다.
3. 나는 다른 사람들보다 글을 잘 쓰기 위해 더 노력할 것이다.
4. 나는 글을 쓸 때 방해하는 것이 있어도 계속 글을 쓸 수 있다.
5. 나는 글 표현력이 우수하다고 생각한다.
6. 나는 다른 사람이 글을 어떻게 쓰는지 관찰한다.
7. 나는 글을 잘 써서 칭찬을 받아보고 싶다.
8. 나는 친구와 서로가 쓴 글을 돌려 읽는다.
9. 나는 주제가 어려우면 글을 쓰기 싫어진다.
10. 나는 글을 쓰다가 해야 할 일을 못하는 때도 있다.
11. 나는 내가 쓰는 글의 내용에 대해 다른 사람과 자주 이야기한다.
12. 나는 앞으로 글쓰기를 잘 할 수 있을 것이라고 생각한다.
13. 나는 과제의 요구 조건에 따라 글을 쓰려고 노력한다.
14. 내가 쓴 글을 다른 사람이 읽어 주기를 바란다.
15. 나는 글을 잘 쓰기 위한 방법을 계속적으로 시도해 본다.
16. 쓰기 숙제는 끝까지 다 하는 것이 중요하다고 생각한다.
17. 나는 새로운 주제에 대해 글을 쓰는 것을 좋아한다.
18. 나의 글쓰기 방법은 효과적이라고 생각한다.
19. 나는 말보다 글로써 다른 사람에게 내 생각을 더 잘 전달할 수 있다.
20. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주는 것을 좋아한다.
21. 나는 글쓰기가 맞춤법을 배울 때만 중요하다고 생각한다.
22. 나는 글 쓰는 일이 흥미롭고 재미있다.
23. 다른 사람의 글을 읽고 그것에 대해 내 생각을 쓰는 것이 재미있다.
24. 나에게 글 쓰는 일이 부담스럽지 않고 자연스럽다.
25. 가끔은 다른 사람들이 내가 글을 잘 쓴다고 한다.
26. 나는 내용의 논리적 전개를 요구하는 글을 쓰기 싫다.
27. 잘 써진 글을 읽으면 그것을 모방하여 글을 쓰고 싶어진다.
28. 나는 다른 활동(예, 읽기)보다도 글을 잘 쓰는 것이 중요하다고 생각한다.

- 29. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 평가 받기를 좋아한다.
- 30. 나는 참신한 생각이 떠오르면 그것을 글로 적어 보는 것을 좋아한다.
- 31. 나는 별로 쓰고 싶지 않은 주제라도 끝까지 글을 쓴다.
- 32. 나는 글쓰기를 하다가 어려울 때 잘 극복할 수 있는 방법을 찾아낼 수 있다.
- 33. 나는 다른 사람들(예, 친구)보다 글을 잘 쓰려고 노력한다.
- 34. 나는 하루에 일어나는 일들을 기록해 두려고 노력한다.
- 35. 나는 정해진 시간 안에 글쓰기를 마치려고 노력한다.
- 36. 나는 글쓰기를 배우는 것이 다른 교과 공부에 별로 관계가 없다고 생각한다.

■ 예비 검사에서 삭제된 문항 (6개 문항)

- 14. 나는 노력만 하면 어려운 글쓰기 주제도 잘 쓸 수 있다.
- 24. 다른 사람(선생님, 부모님, 친구 등)이 내가 글을 잘 쓴다고 하면 기분이 좋다.
- 35. 나는 다른 사람들보다 글을 잘 쓰고 싶다.
- 36. 나는 글을 잘 써서 다른 사람 앞에서 상을 받아보고 싶다.
- 41. 나는 글을 쓰는 것이 싫다.
- 42. 나는 글을 길게 쓰는 것이 싫다.

* 위의 6개 문항이 삭제된 후, 본 검사지의 문항 순서는 재조정되었음.

<부록 2>

쓰기 동기 영향 요인의 검사 문항(요인별 문항)

■ 요인 1: 협력적 상호작용 (5 문항)

- 20. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주는 것을 좋아한다.
- 14. 내가 쓴 글을 다른 사람이 읽어 주기를 바란다.
- 29. 나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 평가 받기를 좋아한다.
- 8. 나는 친구와 서로가 쓴 글을 돌려 읽는다.
- 11. 나는 내가 쓰는 글의 내용에 대해 다른 사람과 자주 이야기한다.

■ 요인 2: 쓰기 효능감 (6 문항)

- 01. 나는 내가 글을 잘 쓴다고 생각한다.
- 05. 나는 글 표현력이 우수하다고 생각한다.
- 25. 가끔은 다른 사람들이 내가 글을 잘 쓴다고 한다.
- 12. 나는 앞으로 글쓰기를 잘 할 수 있을 것이라고 생각한다.
- 24. 나에게서는 글 쓰는 일이 부담스럽지 않고 자연스럽다.
- 19. 나는 말보다 글로써 다른 사람에게 내 생각을 더 잘 전달할 수 있다.

■ 요인 3: 노력 (6 문항)

- 03. 나는 다른 사람들보다 글을 잘 쓰기 위해 더 노력할 것이다.
- 02. 나는 글을 잘 쓰는 것이 중요하다고 생각한다.
- 13. 나는 과제의 요구 조건에 따라 글을 쓰려고 노력한다.
- 33. 나는 다른 사람들(예, 친구)보다 글을 잘 쓰려고 노력한다.
- 16. 쓰기 숙제는 끝까지 다 하는 것이 중요하다고 생각한다.
- 15. 나는 글을 잘 쓰기 위한 방법을 계속적으로 시도해 본다.

■ 요인 4: 도전심 (2 문항)

- 31. 나는 별로 쓰고 싶지 않은 주제라도 끝까지 글을 쓴다.
- 32. 나는 글쓰기를 하다가 어려울 때 잘 극복할 수 있는 방법을 찾아낼 수 있다.

* 위의 나열은 요인 및 문항별 적재치의 크기 순서를 따른 것임.