한국심리학회지: 일반
Korean Journal of Psychology: General
2020, Vol. 39, No. 1, 117-140
http://dx.doi.org/10.22257/kjp.2020.3.39.1.117

한국 대학생 글쓰기 동기 척도 개발을 위한 예비 연구*

김 경 미[1)] 박 주 용†

글쓰기는 많은 인지적 부담이 요구되기에, 그 어려움을 극복하기 위한 동력인 글쓰기 동기를 발달시키는 것은 중요한 교육 과업 중 하나이다. 이를 위한 기초 작업으로 본 연구에서는 한국 대학생들의 글쓰기에 대한 동기적 신념 및 태도를 측정하는 척도를 개발하고 타당화하였다. 연구 1에서는 선행 연구 검토를 통해 글쓰기 동기를 이루는 주요 구성개념을 정의하고 이를 측정할 37개의 문항을 작성했다. 사전 조사와 예비 조사를 통해, 13개의 문항을 제거하고 24개 문항을 도출하였고, '글쓰기 자기효능감', '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기', '글쓰기 재능 부정'의 4개 요인으로 구성된 척도를 개발하였다. 연구 2에서 새로운 표본을 대상으로 글쓰기 동기 척도의 구성타당도를 확인한 결과, 4요인 모형 적합도는 수용 가능한 수준으로 나타났다. '글쓰기 자기효능감', '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기'는 글쓰기에 대한 심층적인 전략과 동기를 측정한 '쓰기효능감', '학습도구로서의 글쓰기', '독자민감성', '의미구성'과는 정적 상관을, 표층적인 전략과 동기를 측정한 '즉흥성/무계획성'과 '외재동기'와는 부적 상관을 보였다. 반면, '글쓰기 재능 부정'은 '외재동기'와만 유의한 부적 상관을 보였다. 끝으로 본 연구에서 개발한 척도의 의의와 제한점 및 후속 연구의 필요성을 논의하였다.

주요어 : 글쓰기 동기 척도, 대학생 작문, 글쓰기 자기효능감, 글쓰기 정서, 글쓰기 신념

---

* 세심하고 아낌없는 조언을 해주신 편집위원과 익명의 심사위원들께 감사를 드립니다.
본 논문은 김경미의 서울대학교 석사학위논문인 "대학생 학습자의 글쓰기 동기 및 스키마 척도 개발"을 발전시킨 결과물임을 밝힙니다.

1) 서울대학교 협동과정인지과학전공 박사과정, 서울특별시 관악로1 서울대학교
Tel: 02-880-6433, E-mail: gmgim@snu.ac.kr
† 교신저자: 서울대학교 심리학과 교수, 서울특별시 관악로1 서울대학교
Tel: 02-880-9050, E-mail: jooypark@snu.ac.kr

www.kci.go.kr

문해 능력(literacy) 중 '쓰기'란 일차적으로, 의미를 형성하는 음성언어를 문자언어로 바꾸는 행위이다. 그러나 이는 글쓰기의 여러 과정 중에서 전사(轉寫, transcription) 활동만을 의미할 뿐이다. 사실 글쓰기는 단일한 하나의 활동으로 정의하기보다, '글'이라는 최종 산물로 수렴되는 다양한 활동들의 집합(Galbraith, van Waes & Torrance, 2007)으로 정의하는 것이 더 적절하다. 그리고 그 다양한 활동들은 한 번에 하나씩, 선형적으로 벌어지는 것이 아니라, 동시다발로 복합적으로 벌어진다(Lavelle & Zuercher, 2001). 따라서 글쓰기는 세심한 주의와 많은 인지 부담을 요하는 어려운 일일 수밖에 없다.

한국 국어 교육에서 '쓰기'는 '말하기'와 함께 '표현 교육'으로 분류되어왔고, '이해 교육'으로 분류되는 '듣기'와 '읽기'보다 전통적으로 덜 강조되었다. 그러나 최근에는 표현 교육에 대한 사회적 요구가 커져감에 따라 교육에서 '글쓰기'의 비중도 점점 높아지고 있다(박미영, 2013; 이형래, 2007). 이러한 흐름 속에서 국내 대학의 국어 교육 체제 또한 2000년대 이후 글쓰기로 이동하기 시작했다(나은미, 2010).

그러나 대학 글쓰기 교육의 중요성을 인식하고 연구한 역사가 길지 않은 탓에, 기초 연구와 전문 연구자가 많지 않다(정희모, 2005; 2015). 2005년부터 2010년까지 학술지에 게재된 대학 글쓰기 교육 관련 연구물을 분석한 결과를 보면, 현황과 실태 분석 및 지도 방법(38%), 글쓰기 윤리 및 지원 시스템(36%) 등의 주제들에 집중되어 있다(나은미, 2010). 최근에는 교수법에 관한 연구들이 활발히 이루어지고 있지만, 대개 현장의 강의자가 수집한 사례 중심 연구들이다(김현정, 2018).

그럼에도 2010년대 이후로 국내 대학생 학습자의 글쓰기 개인차에 대한 연구가 조금씩 나타나고 있다. 이와 같은 변화는 초중등 학습자들을 대상으로 한 글쓰기 자기효능감 연구가 활발하던 상황에 영향을 받은 바가 컸기 때문에 초기에는 글쓰기 자기효능감에 대한 연구가 주를 이루었다. 전국 15개 대학생들을 대상으로, 학습자의 사회경제적 배경과 교육 경험, 글쓰기에 대한 태도와 인식 등이 글쓰기 자기효능감과 어떠한 관계를 갖고 있는지를 탐색한 연구(배상훈, 윤유진, 2012), 혹은 루브릭의 사용이 학습자들의 글쓰기 효능감을 향상시키는지에 대한 연구(이인영, 2014) 등이 그 일부이다. 글쓰기 자기효능감 외에는 대학생들의 글쓰기 전략에 대한 인식 연구(김혜연, 2015), 글쓰기 태도에 대한 연구(윤초희, 이성흠, 2012) 등이 있다.

이처럼 국내의 뜻있는 연구자들이 대학 글쓰기 교육과 학습자의 글쓰기 수행에 영향을 미치는 심리적 요인에 관심을 두기 시작했음에도, 아직 변변한 척도가 없는 실정이다. 국내 글쓰기 연구자들의 대부분이 국어교육학 전공자들인데 심리척도 개발에 익숙하지 않은 상황에서 피치 못해 해외 척도를 번안하여 신뢰도만 보고하고 사용하거나, 설문조사 방식으로 정서적 요인들을 연구하고 있다. 최근에는 이에 대한 문제제기가 국어교육학 연구자들 사이에서도 나타나고(장봉기, 2014), 심리척도 개발 절차에 따라 20문항짜리 글쓰기 자기효능감 검사 도구를 개발하여 글쓰기 수업의 학점과 글쓰기 자기효능감이 유의한 상관관계임을 보인 바 있다(백혜선, 방상호, 2018). 하지만 아직은 관련 연구가 턱없이 부족하다.

대학생 필자의 글쓰기 개인차에 대한 연구가 활성화되기 위해서는 다양한 심리적 요인

www.kci.go.kr

들을 측정할 수 있는 척도가 개발되고, 관련 변인들 간의 관계가 탐색될 필요가 있다. 이를 위해 본 연구는 여러 요인들 중에서도 먼저 글쓰기 동기에 주목하였다. 국내보다 수십 년 앞서 글쓰기의 인지적 과정을 연구해온 해외 연구자들이 초기에는 언급조차 하지 않던 글쓰기 동기를 점점 더 강조하고 있기 때문이다(Bruning & Horn, 2000; Graham, Berninger & Fan, 2007; Hayes, 1996; MacArthur, Philippakos & Graham, 2016).

글쓰기 동기

동기란 생물체의 행위를 촉발시키거나 그 행위의 방향에 영향을 주는 힘으로, 이를 탐구해온 이론들의 흐름은 크게 생물학적 설명과 행동주의적 설명, 인지주의적 설명 세 가지로 나뉜다. 이중 인지주의적 접근은 개개인이 정보를 어떻게 해석하느냐에 따라 행동이 달라진다고 보는데, 이와 같은 정보 해석을 신념(belief) 또는 태도(attitude)로 규정한다. 신념이 무언가를 참이라고 믿는 것이라면, 태도는 어떤 대상에 대해 긍정 혹은 부정으로 평가하는 것으로 구분 지을 수 있는데, 태도는 신념과 달리 정서적 측면까지 아우르는 개념이다(Petri & Govern, 2013).

글쓰기 영역에서 이루어진 동기 연구들의 경우, 인지주의적 접근 방식이 대부분이다. 이들을 다시 분류해보면, 필자가 글을 쓰는 과정에서 보여주는 자기조절을 다루는 영역, 필자가 지향하는 목표 혹은 관심을 살펴보는 영역, 필자가 스스로에 대해서 그리고 글쓰기 과업에 대해서 갖고 있는 신념이나 태도를 탐색하는 영역으로 나뉜다(Boscolo & Hidi, 2007).

위의 세 영역의 글쓰기 동기는 글쓰기 과정에서 작동하는 방식이 동일하지 않은 만큼, 그 측정 방식도 다를 수밖에 없다. 이를테면 글을 쓰는 동안 달성할 목표를 구체적으로 세분해보거나 시간 사용 방식을 점검하고 조정하는 것과 같은 '글쓰기 자기조절'은 관련 지식이 아무리 많아도 필자가 실천해야만 동기적 요인으로 기능한다. 자기조절이 행동으로 표현되는 동안 필자가 느끼는 긍정적인 느낌이 글쓰기 목표를 더 높게 설정하도록 만들거나 더 능숙해지도록 노력하게 만들기 때문이다(Boscolo & Hidi, 2007). 따라서 글쓰기 동기와 관련해서 자기조절은 필자의 행동을 직접 관찰하여 측정하는 것이 바람직해 보인다. 한편, 필자가 글을 쓸 때 지향하는 목표는 글을 잘 쓰는 것, 글을 잘 써서 인정받는 것, 학생이라면 좋은 성적을 받는 것, 직업 작가라면 돈을 버는 것 등 다중적이고 복합적이다(Hayes, 1996). 이처럼 글쓰기 목표는 상황맥락에 크게 좌우되는 단속적이고 가변적인 요인이다. 따라서 개별 글쓰기 수행 맥락에서 측정되고 활용될 때 비로소 동기로서의 역할을 할 수 있다. 반면 필자가 스스로에 대해서 그리고 글쓰기 행위 자체에 대해서 갖고 있는 신념과 태도는 장기간에 걸쳐 형성되고, 개별적인 글쓰기 행동보다는 좀 더 지속적인 행동양식(patterns of behavior)에 영향을 미치는 동기적 요인이다(Petri & Govern, 2013, p.253). 이들은 주로 자기보고식 척도를 통해 측정된다.

본 연구에서 측정하고자 하는 글쓰기의 동기적 요인은 마지막으로 언급한 글쓰기 행동양식과 관계있는 신념, 태도이다. 국내의 많은 학습자들이 글을 쓰면서 다양한 어려움을 느끼고 있는 것을 고려하면(송정윤, 김경환, 2016; 안상희, 2017), 그 어려움들을 극복하는

www.kci.go.kr

동력인 글쓰기 동기를 발달시키는 것은 중요한 교육 과업 중 하나이다. 따라서 개별 행동에 일시적으로 영향을 미치는 요인들보다는 장기적인 행동양식에 영향을 미치는 요인들에 우선 주목하였다.

글쓰기에 대한 두려움과 흥미

필자의 태도 요인들 가운데 초기부터 글쓰기 연구자들의 관심을 받아왔고 여전히 측정되고 있는 것은 '글쓰기에 대한 두려움'이다(Pajares, 2003). 최초의 척도는 Daly와 Miller (1975)가 글쓰기 일반에 대한 두려움부터 타인 및 자기 자신의 평가에 대한 두려움, 시험 장면에서의 글쓰기 등으로 인한 불안과 걱정을 측정하기 위해 만든 Writing Apprehension Test(WAT)였다. 이들의 연구에서 WAT는 '두려움'이라는 단일요인을 측정하는 것으로 나타났다. 하지만 다른 연구자들이 새로운 표본에서 탐색하자 '글쓰기를 편안하게 느낌'과 '글쓰기를 즐김', '글쓰기에서 받는 보상' 3개 요인으로 나타나거나(Burgoon & Hale, 1983), '글쓰기에 대한 긍정적 정서'와 '글쓰기에 대한 부정적 정서' 2개 요인으로 나타났다(Bline, Lowe, Meixner, Nouri & Pearce, 2001; Limpo, 2018). 최근에는 글쓰기에 대한 정서를 단일요인으로 보고, 4~5개 정도의 문항들로 글쓰기를 싫어하는지 좋아하는지를 묻는 연구들도 나타나고 있다(Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbrunn, 2013; MacArthur et al., 2016).

글쓰기에 대한 불안이나 걱정이 클수록 글쓰기 수행 및 역량 점수가 낮게 나타나는 관계는 꾸준히 보고되고 있다(Pajares &. Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 2001; Pajares, Valiante & Cheong, 2007). 또한 Limpo(2018)는 글쓰기 정서가 글쓰기 빈도 또는 글쓰기 과정 변인들과 갖는 관계를 분석한 바 있는데, 긍정적 정서가 강할수록 글을 쓰는 빈도는 높게 나타나는 한편 글 수정 과정의 비중은 낮게 나타났고, 부정적 정서가 강할수록 내용을 구상하는 과정의 비중이 높게 나타났다.

글쓰기에 대한 자기효능감

필자의 신념들 가운데 특히 많이 연구되어온 것은 글쓰기 자기효능감이다(Boscolo & Hidi, 2007). Bandura(1998, p.3)에 따르면, 행위자에게 인지된 자기효능감(the perceived self-efficacy)이란 "어떤 목표를 달성하는 데 필요한 행동 방책들을 체계화하고 실행하는 자기 자신의 역량들에 대한 신념들"이다. 이와 같은 자기효능감은 학업 성취 수준을 비롯하여, 전반적인 행동 산출물의 수준을 안정적으로 예측하는 변인임이 밝혀져 있다(Bandura, 1998; Pajares, 1996). 또한 자기효능감은 행위자가 무엇을 선택할지, 얼마만큼의 노력을 들일지, 장애물에 맞닥뜨렸을 때 끈기와 투지를 얼마나 발휘할지, 그리고 어떠한 사고방식(pattern)이나 감정적 반응을 경험할지 등에 영향을 미치기 때문에(Pajares, 2003), 동기적 요인으로 간주된다.

자기효능감을 대학생 글쓰기 영역에 적용한 해외 연구들은 1980년대에 등장하였다(Pajares, 2003). Shell, Murphy와 Bruning(1989)은 16가지 장르의 글쓰기와 작문 기술에 대한 자기효능감을 측정하는 도구를 만들었다. 반면 Zimmerman과 Bandura(1994)는 필자의 자기조절 과정과 관련된 자기효능감이 중요하다고 보았다. 이들이 만든 Writing Self-Regulatory Efficacy

www.kci.go.kr

Scale(WSRE)은 글쓰기 전략을 실행하는 역량, 글쓰기에서 요구되는 창의성 관련 역량, 필자가 스스로의 행동을 관리하는 역량에 대한 자기효능감을 내용으로 하였다. 그 외에도 생각하기와 관련된 자기효능감을 하위 구성개념으로 측정한 Bruning 등(2013)의 Self-Efficacy for Writing Scale(SEWS)도 있다. 여러 연구들에서 글쓰기 자기효능감은 글쓰기 수행 수준과 유의한 정적 상관관계를 보이는 것으로 보고되고 있다(Meier, McCarthy & Schmeck, 1984; Pajares, 2003; Sanders-Reio, Alexander, Reio & Newman, 2014).

글쓰기 자기효능감을 어떤 내용으로 측정할 것인가와 관련해서, 연구자들이 주로 고려하는 것은 1) 맞춤법 사용 능력 2) 문장, 문단, 글 구성 능력 3) 글을 쓰는 과정에서의 자기조절 능력 4) 글쓰기 전략 활용 능력 5) 글의 내용과 관련한 사고력 등이다. 이들 가운데 무엇에 중점을 둘지, 이들을 종합하여 단일요인으로 측정하는 것이 좋은지, 다중요인으로 측정하는 것이 적합한지 등의 문제에 대해 연구자들 사이에서 아직 합의된 바는 없다.

글쓰기에 대한 재능과 가치에 대한 신념

글쓰기에 대한 신념은 신념의 대상이 필자 자신이 아닌 글쓰기라는 점에서, 글쓰기에 대한 자기효능감과는 다르다. Palmquist와 Young (1992)은 '글쓰기 능력은 타고나는 재능이다'라는 신념이 글쓰기에 대한 두려움이나 자신감, 글쓰기 실력에 대한 자기평가와 관계가 있다는 것을 보여주었다. 글쓰기 재능에 대한 신념을 측정하기 위해 이들이 사용한 도구는, 글을 잘 쓰는 사람은 천부적인가, 아니면 학습된 결과인가를 묻는 4개 문항이었다. Dweck(1999)은 지능에 대해 실체론(entity theory)적 신념을 가진 학습자는 '노력'을 낮은 지능에 대한 증거로 간주하는 반면, 증진론(incremental theory)적 신념을 가진 학습자는 노력을 자신의 잠재력을 발달시켜주는 것으로 이해한다는 것을 보여준 바 있다. 이와 같이 특정 영역의 자질에 대한 신념이 학습 동기에 영향을 미치듯, 글쓰기 자질에 대한 신념 또한 글쓰기 동기에 영향을 미칠 수 있다.

한편, 특정 행위의 결과에 대한 기대 혹은 그 결과의 가치에 대한 신념이 동기의 일부를 이룬다는 주장도 있는데(Schunk, 1991), 글쓰기에서 이를 측정한 연구로는 다음의 두 가지가 있다. Shell 등(1989)의 Outcome Expectancy Instrument는 사람들이 삶의 목표로 삼을 법한 20가지(직업 구하기, 다른 사람 돕기, 새로운 것 배우기 등)에 대해서 글쓰기가 중요한 역할을 한다고 생각하는지 아닌지를 7점 척도로 평정하게 한 것이다. 반면 Pajares와 Valiante (1999)가 사용한 Value of Writing Scale은 글쓰기의 중요성과 흥미, 재미에 대해 묻는 문항 8개로 이루어진 단일요인 척도로, 이 척도에서 글쓰기의 가치를 높게 평정한 학생들일수록 교사들이 평정한 글쓰기 능력에서도 높은 점수를 받았다.

연구의 목적

이와 같은 이론적 검토를 바탕으로 본 연구는, 글쓰기 동기를 이루는 주요한 신념 및 태도 요인들로, 글쓰기에 대한 정서, 글쓰기 자기효능감, 글쓰기 재능에 대한 신념, 글쓰기 가치에 대한 신념을 가정하였다. 그리고 이들을 측정하는 척도를 개발하고 타당화하는 동

www.kci.go.kr

시에, 관련 변인들과의 관계를 탐색하고자 하였다.

지금까지 국내에서 글쓰기 동기에 대한 연구는 중고등학생을 대상으로 개발한 척도 연구(박영민, 2006; 2007)와 그 척도를 활용한 연구(박영민 2010; 박영민, 가은아, 2009; 박종임, 2011)가 주였다. 반면 대학생을 대상으로 한 글쓰기 동기 척도 연구는, 백혜선과 방상호(2018)가 글쓰기 자기효능감을 한국 대학생을 표본으로 측정한 것 외에는 찾아보기 어렵다. 윤초희와 이성흠(2012)의 한국판 대학생작문과정검사가 있기는 하지만, '글쓰기 접근 방식'을 모형화한 척도이므로, 엄밀히는 글쓰기 동기를 측정한다고 할 수 없다. 허선익(2010)이 대학생을 대상으로 글쓰기 동기의 구성요인을 분석하였지만, 중학생과 고등학생을 표본으로 만들어진 문항을 그대로 사용하여 타당도만 확인하였다는 방법론적 한계가 있다.

본 연구는 대학생이 초중고 학습자와 다른 글쓰기 환경에서 다른 성격과 다른 수준의 과업을 수행하기 때문에, 그들의 글쓰기 동기 또한 다를 것이라 가정하였다. 대학 글쓰기에는 초중고 작문과 달리, 보고서와 같은 학술적 글쓰기가 포함된다(김현정, 2018; 정희모, 2015). 대학생들은 자신이 속한 전공 분야의 학술 공동체의 글쓰기 관습과 표현들을 익히고 자유롭게 구사할 수 있어야 하고, 지식 전달적 글쓰기를 넘어선 비판적이고 창의적인 글쓰기를 요구받는다(박주용, 2020). 이와 같은 급격한 변화 때문에 대학 신입생들은 보고서라는 쓰기 과제에 맞닥뜨렸을 때, 낯선 글쓰기 형식과 쓰기 윤리 문제 등 다양한 어려움에 직면한다(안상희, 2017). 그러므로 대학생 학습자를 대상으로 사용될 글쓰기 동기 척도는 대학생의 글쓰기 과업을 반영하여 개발될 필요가 있다.

종합하면, 본 연구가 목적한 바는 다음과 같다. 첫째, 대학생 학습자의 글쓰기 과업이 반영된 문항들로 이루어진, 글쓰기 동기 척도를 개발하고자 하였다. 둘째, 글쓰기 동기 가운데 신념 및 태도적 요인으로 간주되는, 글쓰기 자기효능감, 글쓰기 정서, 글쓰기 가치에 대한 신념, 글쓰기 재능에 대한 신념 4가지를 측정할 수 있는 척도를 개발하고 구성타당도를 확인하고자 하였다. 셋째, 국내 대학생 표본으로, 관련 이론변인들과의 관계를 통해 척도를 타당화하는 것과 동시에, 척도의 하위 구성개념들에 대해 탐색하고자 하였다.

연구 1. 척도 개발

글쓰기 동기 척도를 개발하기 위한 연구 1은 두 단계로 진행되었다. 1단계에서는 대학생 학습자의 글쓰기 행동양식에 영향을 미칠 주요 동기적 구성개념을 가정하고, 이를 측정하기 위한 예비 문항을 작성했으며, 안면타당도 확보를 위해 대학생을 대상으로 사전 조사를 실시하였다. 2단계에서는 1단계에서 순화된 문항들로 예비 조사를 실시한 후 탐색적 요인분석을 통해 요인 구조를 확인하고 최종 문항을 도출하였다.

1단계: 문항 작성

연구 1의 1단계에서는 먼저 선행 연구들에서 주요하게 다루어졌고, 한국의 대학생 학습자들의 글쓰기 행동양식에도 유효할 것으로 판단되는, 글쓰기 동기적 신념 및 태도의 하위 구성개념들을 가정하였다. 앞서 개괄하였

www.kci.go.kr

듯이, 선행 연구들에서 글쓰기 동기와 유관하게 연구되고 측정된 요인들 가운데 글쓰기 자기효능감과 글쓰기 정서, 글쓰기 가치에 대한 신념, 타고난 글쓰기 재능에 대한 신념이 유의한 결과들을 나타내었기에, 본 연구에서도 이들을 글쓰기 동기를 구성하는 개념으로 포함하였다.

글쓰기 효능감과 글쓰기 재능에 대한 신념은 단일 구성개념으로 가정하였다. 글쓰기 정서의 경우, 글쓰기 자체에 대한 흥미와 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미, 글쓰기에 대한 두려움이 별개의 하위 구성개념으로 나타날 것이라고 가정하였다. 글쓰기의 가치 혹은 목적에 대해서는 '사고력 향상'에 방점을 두었다. 글쓰기가 읽기보다 높은 수준의 인지 부담을 주는 것은 '사고하는 과정'이 반드시 동반되기 때문이다. 이것을 힘들고 귀찮은 일로 여기는지 아니면 가치 있는 일로 여기는지가 글쓰기 동기에 영향을 미칠 것으로 보았다. 종합하면 본 연구에서 대학생 학습자의 글쓰기 동기적 신념 및 태도를 측정하기 위해 가정한 구성개념은 총 6가지로, 글쓰기 자기효능감, 글쓰기에 대한 흥미, 글쓰기에 대한 두려움, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미, 글쓰기가 사고력 향상에 도움이 된다는 신념, 글쓰기 재능은 타고나는 것이라는 신념이었다.

위의 6가지 구성개념을 측정하기 위한 문항들을 작성하기 위해, 해외의 관련 척도들의 문항들을 검토하였다. 글쓰기 자기효능감의 경우, WSRE와 SEWS, Sanders-Reio(2010)의 WSI의 문항들을 토대로, 글의 어휘 수준, 문장 수준, 단락 수준, 전체 글의 완성도 수준에서 필요한 과업들을 해낼 수 있는지를 표현한 문항 14개를 작성하였다. 이중 3개는 WSRE의 4번, 11번, 19번 문항을, 2개는 WSI의 50번, 56번 문항을 번안하였고, 나머지 9개는 새로 작성하였다. 하나의 문항으로 하나의 개별 과업에 대한 효능감을 측정하고자 하였으므로, 다른 요인들보다 문항 수가 많아지는 것이 불가피하였다. 그 대신 글쓰기 전반에 대한 효능감을 묻는 문항은 포함하지 않았다. 또한 맞춤법이나 오탈자 등 기계적이고 단순한 문제들은 대학생 학습자에게 중요한 과업이 아니라고 판단하여 문항 작성 시 고려하지 않았다. 마지막으로 세부적인 글쓰기 과업에 대한 자기효능감을 질문할 때, 학술적 글쓰기의 성격을 띠는 보고서 과제에서 발생 가능한 세부 과업만을 고려하였다. 일기나 편지와 같은 사적인 글쓰기, 소설이나 시와 같은 창작 글쓰기에서 발생 가능한 세부 과업에 대한 자기효능감은 측정하지 않았다.

글쓰기에 대한 두려움, 글쓰기에 대한 흥미, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미에 대한 문항들은 Daly와 Miller의 WAT의 일부를 번역, 수정하였다. Sanders-Reio(2010)가 WAT로 실시한 연구 분석 결과의 요인부하량과 문항 내용을 고려하여 전체 26개 문항 가운데 13개를 선별했다. 글쓰기에 대한 두려움을 위한 문항이 6개, 글쓰기에 대한 흥미를 위한 문항이 4개, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미를 위한 문항이 3개였다.

타고난 글쓰기 재능에 대한 신념을 측정하는 문항 5개와, 글쓰기가 사고력 향상에 도움이 된다는 신념을 측정하는 문항 3개는 WSI 문항들을 번역하고 다듬었다. 그리고 글쓰기의 가치를 나타내는 문항 2개를 새로 만들어서 추가하였다.

이렇게 만들어진 37개의 문항들에 대해, 연구자의 조작적 정의와 일치하도록 응답자가 이해하는지 알아보기 위해, 서울 소재 한 종

www.kci.go.kr

합대학교의 '심리학개론' 수강생 30명을 대상으로 사전 조사를 실시하였다. 참여자들은 실험실에 방문하여, 종이에 무선으로 배열된 문항과 그 옆의 응답 선택지를 읽고 자신에게 해당되는 선택지에 표시하였다. 동시에 이해되지 않는 문항이 있거나 응답하기 곤란한 문항이 있다면 표시하도록 요청받았다. 응답이 완료되면 표시된 문항에 대해서 그 문항이 어떻게 이해되는지, 왜 그런지에 대해 연구진행자와 면담하였다. 또한 동일한 하위 개념을 측정하는 문항들 간에 응답 차이가 크게 나타나는 경우, 이에 대해서도 문항의 내용이 제대로 전달되는지 면담하였다.

이러한 사전 조사 결과, 일부 부사나 형용사, 서술어가 응답 값을 극단으로 유도하는 경향이 발견되어 삭제 혹은 수정되었다. 또한 '비문'의 정확한 의미를 모르는 응답자들이 다수 있었기 때문에, 이 표현은 '문법이 틀린 문장이나 어색한 문장'으로 풀어 써주었다. 또한 응답 결과를 보았을 때, 글쓰기 자기효능감에 대한 문항 중에서 상관관계가 .90 이상인 4개 문항을 제거하였다.

2단계: 예비 조사

1단계에서 도출된 33개의 문항으로 예비 조사를 실시하고, 탐색적 요인분석으로 요인 구조를 확인한 뒤 최종 문항을 도출하였다.

방 법

연구 대상

서울 소재 한 종합대학교의 학부생 190명이 참여하였다. 불성실 응답을 확인하기 위해 의도적으로 삽입된 '응답 유효성 검사' 문항 1개에 오답을 한 7명은 문항을 읽지 않고 임의로 응답한 것으로 간주하여 분석에서 제외하였다. 총 183개 응답 가운데 척도에 대한 설문은 완료하였으나 인구통계학적 정보에는 응답하지 않은 1개 응답을 제외하면, 성별 구성은 남자 83명(46%), 여자 99명(54%)으로 비교적 균등하였다. 연령 범위는 18~34세였다(평균연령: 23.44세, SD = 3.06).

조사 절차

연구 참여자들은 상기한 대학의 재학생 커뮤니티 사이트의 구인게시판에 올린 모집공고문의 URL을 통해, 예비 조사 설문지에 접속하였다. 설문지는 퀄트릭스(Qualtrics)로 제작되었고, 첫 화면에는 생명윤리법을 준수한 연구 설명문이 제시되었다. 이를 읽고 연구 참여에 자발적으로 동의한 참여자만 설문을 시작할 수 있었다. 글쓰기 동기 척도 33개 문항과 응답 유효성 검사 1개 문항("약간 그렇다에 체크해주십시오.")이 무선으로 배열되어 제시되었고, 마지막으로 인구통계학적 정보 3개 문항이 제시되었다. 인구통계학적 문항을 제외한 모든 설문 문항들은, 응답 선택지 중 하나를 클릭하지 않으면 전체 설문이 완료되지 않도록 설정되었다. 설문을 완료한 참여자들은 연구 참여에 대한 보상으로 기프티콘을 받았다.

측정 도구

본 연구 1의 1단계에서 도출한, 대학생 학습자의 글쓰기 동기적 신념 및 태도를 측정하기 위한 문항 33개가 사용되었다. 하위 구성

www.kci.go.kr

개념 가운데 '글쓰기 자기효능감', '글쓰기 흥미', '글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미', '글쓰기 두려움'에 대한 문항들은 응답자 자신을 대상으로 한 문항들이므로, 문항의 내용과 평소 자신의 모습이 일치하는 정도를 6점 리커트 척도(0점: 전혀 그렇지 않다, 5점: 매우 그렇다)로 평정하도록 요청하였다. 반면, 하위 구성개념 가운데 '생각을 위한 글쓰기'와 '타고난 글쓰기 재능'에 대한 문항들은 글쓰기를 대상으로 한 신념들을 나타내므로, 각 문항에 동의하는 정도를 6점 리커트 척도(0점: 전혀 동의하지 않는다, 5점: 100% 동의한다)로 평정하도록 요청하였다. 다만, 연구 참여자들의 설문 화면에는 선택지의 문장만 나타나고 점수는 보이지 않았다. 점수가 높을수록 글쓰기 동기가 높음을 의미하도록 점수화하였으므로, 일부 문항들은 역으로 수치화되었다.

분석 방법

예비 문항의 요인 구조를 탐색하고 최종 문항을 도출하기 위해, 모든 문항의 기술통계치를 확인하고, 상관 분석과 신뢰도 분석, 탐색적 요인분석을 실시하였다.

기술통계치 분석과 문항-총점 간 상관 분석, 신뢰도 분석에는 R 프로그램과 psych package를 사용하였다. 문항-총점 간 상관 분석에는 해당 문항을 총점에 포함하지 않는 교정된 상관계수(corrected item-total correlation)를, 신뢰도는 표준화된 Cronbach's alpha 계수로 확인하였다. 문항-총점 간 상관계수가 .30 미만인 문항이나, 해당 문항을 제거했을 때 신뢰도가 향상되는 문항의 경우 제거하였다. 또한 전체 총점과 문항 간 상관계수보다 하위 구성개념의 총점과 문항 간 상관계수가 작게 나타나는 문항도 제거하였다.

탐색적 요인분석을 위해서, 스크리검사와 평행검사에는 R 프로그램과 psych package를 사용하였고, 모형 적합에는 Comprehensive Exploratory Factor Analysis 3.04 프로그램(이하 'CEFA')을 사용하였다. 분석에 앞서 문항 간 상관이 1에 가까운 경우, 문항 내용을 확인하여 중복되는 문항으로 확인되면 둘 중 하나를 제거하였다. 분석 모형으로는 공통요인모형(Common Factor Model)을 선택했고, 다분상관행렬(polychoric correlation matrix)을 구한 다음, 일반화최소제곱법(Generalized Least Square: GLS)으로 적합하였다. 리커트 척도와 같은 서열척도를 사용한 문항 점수의 경우 피어슨 상관계수 대신 다분상관계수를 사용할 수 있기 때문이다(김청택, 2016; 이순묵, 윤창영, 이민형, 정선호, 2016; 장승민, 2015). 요인 수는 스크리검사와 평행검사, 모형 적합도 지수, 회전 후 요인부하량 패턴을 참고하여 결정하였다(김청택, 2016; 이순묵 등, 2016; 장승민, 2015; Preacher, Zhang, Kim & Mels, 2013). 요인 구조를 탐색하는 과정에서는 요인부하량 행렬의 회전 기준을 사교회전 방식에 Crawford-Ferguson Parsimax 기준으로 택했다. 본 연구의 구성개념들은 상관이 높을 것으로 예상되므로 요인 간 상관이 없다고 가정하는 직교회전보다 상관이 있다고 가정하는 사교회전이 적절하다고 보았다. 또한 CF-Parsimax는 요인의 복잡성(complexity)과 관찰변수의 복잡성을 모두 최소화하는 방식이므로(Browne, 2001), 요인 간 상관이 높을 것으로 예상되는 본 연구의 탐색 방식에 적절할 것으로 판단하였다. 요인 수를 결정한 후에는 부분제약 목표회전(Target Rotation) 방법으로 사교회전하여, 탐색적 요인분석 수준에서 모형의 타당한 정도를 확인하였다. 목표회전 방

www.kci.go.kr

법은 연구자의 가정에 따라 요인부하량에 0값을 지정해주는, 일종의 확인적 요인분석과 유사한 회전 기준이다(이순묵 등, 2016; 임경민, 김수영, 2019; Browne, 2001). 모형 적합도 지수로는 RMSEA와 그 90% 신뢰구간의 최하위 값으로 확인하였다. RMSEA는 참모형에 근접하는 정도를 나타낸다(Preacher et al., 2013).

결 과

문항 분석

33개 문항의 평균들의 범위는 1.28~3.79로 바닥효과나 천정효과를 보이는 문항은 없었다. 표준편차들의 범위는 .80~1.37로 반응들은 비교적 양호하게 분포되어 있었다.

신뢰도를 확인한 결과, 척도의 전체 Cronbach's alpha는 .94로 높게 나타났다. 하위 구성개념들에서는 글쓰기 자기효능감 문항들이 .90, 글쓰기 두려움 문항들이 .89, 글쓰기 흥미 문항들이 .90, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미 문항들이 .81, 생각을 위한 글쓰기 문항들이 .81, 타고난 글쓰기 재능 문항들이 .70으로 양호한 신뢰도를 보였다. 그러나 문항을 제거했을 때 하위 구성개념의 문항들 간 신뢰도가 높아지는 것으로 관찰된 4개 문항은 제거하였다.

척도 전체 수준에서 문항-총점 간 상관의 범위는 .28~.76으로 나타났다. .28의 낮은 상관을 보인 1개 문항은 제거되었다. 하위 구성개념 수준에서 문항-총점 간 상관은 모두 .36 이상이었다.

문항들 간 다분상관행렬을 살펴본 결과, "글쓰기가 재미있다"와 "나는 글을 쓰는 게 즐겁다" 두 문항의 상관계수가 .92로 나타난 데다 내용상으로도 중복되는 것으로 해석되어 "글쓰기가 재미있다" 문항을 제거하였다.

탐색적 요인분석

척도의 요인 구조를 탐색하기 위해 남은 27개 문항의 다분상관행렬로 탐색적 요인분석을 실시하였다.

스크리검사 결과, 고유치가 1보다 큰 요인 수는 3개였지만 요인 수가 4개를 넘어설 때부터 고유치 변화량이 안정되었다. 평행검사 결과로는 요인 수가 6개일 때부터 500번의 시뮬레이션으로 구한 평균 고유치보다 값이 작아졌다. 1요인 모형부터 6요인 모형까지 적합도 지수를 확인한 결과, RMSEA는 1요인 모형이 .095, 6요인 모형이 .086으로 요인 수가 증가할수록 점점 작아졌지만 모두 .08 이상이었다. RMSEA의 90% 신뢰구간의 최하위 값은 4요인 모형까지는 .08 이상이었지만 5요인 모형과 6요인 모형은 .078과 .075로 나타났다. RMSEA 90% 신뢰구간의 최하위 값이 .80 이하이면 합당한 모형으로 해석 가능하다(Browne & Cudeck, 1992). 종합하면 Kaiser-Guttman 기준으로는 3요인 모형이, 스크리검사로는 4요인 모형이, 적합도 지수로는 5요인 모형이, 평행검사로는 6요인 모형이 바람직해 보였다. 실제로 가정한 모형은 6요인 모형이고 평행검사에서도 6요인 모형이 안정적인 것으로 나타났지만, 문항 분석 후 글쓰기 흥미의 문항 2개가 제거되고 2개가 남아 있었으므로 6요인 모형을 택할 경우, 한 요인을 측정해줄 지표 문항이 2개가 될 가능성이 있었다. 또한 글쓰기 두려움 요인과 글쓰기 흥미 요인, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미 요인은 선행 연구들

www.kci.go.kr

표 1. 3요인, 4요인, 5요인 모형의 탐색적 회전 후 요인부하량과 요인 간 상관

문 항	3요인			4요인				5요인				
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
나는 글을 쓸 때 독자가 이해하기 쉽도록 개념들을 잘 정의하고 설명할 수 있다.	-.14	**.94**	.12	**.90**	-.07	.13	.06	**.85**	.08	.11	.03	.05
나는 나의 주장을 효과적으로 뒷받침해줄 사례를 얼마든지 생각해낼 수 있다.	.12	**.76**	.21	**.69**	.12	.20	.19	**.62**	.23	.17	.11	.16
나는 글을 쓰다가 막히더라도 좋은 해결책을 생각해낼 자신이 있다.	**.39**	**.45**	.22	**.40**	**.43**	.18	.10	**.34**	**.31**	.13	**.32**	.05
나는 자연스럽게 읽히는 문장을 쓸 수 있다.	.07	**.65**	.25	**.61**	.11	.24	.08	**.59**	.06	.20	.21	.05
나는 글을 쓸 때 독자가 이해하기 쉽도록 구체적이고 생생한 사례를 많이 들 수 있다.	.23	**.78**	-.01	**.72**	.23	-.02	.19	**.66**	.11	-.07	.32	.13
나는 독자가 내 글의 목표를 명확히 이해할 수 있도록 글의 도입부에 간략한 소개문을 잘 작성할 수 있다.	.30	**.60**	.18	**.52**	.24	.16	.27	**.39**	**.43**	.13	.06	.22
나는 독자의 수준에 맞춰서 적절한 어휘나 표현을 잘 선택해서 쓸 수 있다.	-.11	**.88**	.07	**.84**	-.08	.08	.10	**.80**	.01	.05	.09	.09
나는 독자가 이해하기 쉽게 어려운 용어나 개념을 잘 풀어 쓸 수 있다.	-.05	**.78**	.17	**.75**	.02	.17	.03	**.71**	.11	.14	.08	.01
나는 독자의 관심을 끌 수 있는 흥미로운 첫 단락을 쓸 수 있다.	.39	**.51**	.03	**.46**	.40	.01	.13	**.36**	**.38**	-.03	.24	.08
글쓰기 수업을 듣는 경우, 시작하기 전부터 나 자신이 잘 못할 거라는 생각이 든다. (r)	**.55**	.40	.20	.34	**.52**	.16	.22	.15	**.63**	.11	.18	.15
나는 글쓰기에 능숙하지 못하다. (r)	**.52**	.40	.14	.34	**.49**	.12	.22	.21	**.48**	.06	.26	.15
나는 글을 제출할 때마다 내가 안 좋은 평가를 받을 거라는 걸 안다. (r)	**.38**	**.38**	**.37**	**.32**	**.34**	**.35**	.23	.11	**.63**	.29	.00	.18
글쓰기를 많이 하는 수업을 듣는 것은 생각만 해도 끔찍하다. (r)	**.73**	.14	.10	.06	**.62**	.05	.31	-.01	**.39**	-.01	**.43**	.23
나는 글을 써야 하는 상황을 가능한 한 피한다. (r)	**.68**	.14	.22	.09	**.64**	.18	.20	.01	**.36**	.10	**.50**	.12
내가 쓴 글이 평가받을 거라는 걸 알게 되면 글을 쓰는 게 두려워진다. (r)	**.61**	.18	.16	.12	**.55**	.11	.23	-.08	**.63**	.06	.18	.16
나는 글을 쓰는 게 즐겁다.	**.83**	-.01	.27	-.06	**.81**	.21	.17	-.08	.25	.12	**.72**	.07
나는 내 머릿속의 생각을 글로 쓰는 걸 좋아한다.	**.82**	-.03	.26	-.08	**.82**	.21	.12	-.02	-.21	.05	**1.08**	.01
내가 쓴 글에 대해서 다른 사람들과 이야기하는 건 흥미로운 경험이다.	**.56**	.19	.32	.15	**.58**	.28	.08	-.03	**.59**	.21	.27	.02
나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주는 걸 좋아한다.	**.69**	.27	.13	.19	**.60**	.09	.30	.01	**.62**	.03	.26	.22
글쓰기는 내가 어떤 생각을 하고 있는지 더 잘 이해할 수 있게 해준다.	-.12	-.11	**1.07**	-.10	-.10	**1.04**	.04	-.05	-.04	**1.00**	.03	.05
글을 쓰고 그 글을 다시 고쳐 쓰는 동안, 머릿속의 생각들과 개념들이 점점 명료해진다.	-.13	.12	**.84**	.10	-.12	**.85**	.06	.14	-.03	**.81**	.01	.07
글을 쓰면 새로운 아이디어를 떠올리는 데 도움이 된다.	.09	-.01	**.79**	-.01	.15	**.77**	-.03	-.02	.11	**.71**	.17	-.04
깊이 있는 사고를 하기 위해서는 글을 써야 한다.	-.04	-.16	**.77**	-.13	.03	**.75**	-.09	-.13	.03	**.70**	.09	-.09
배움이나 노력으로 가능하지 않은 글쓰기 재능을 보이는 사람들이 있다. (r)	**.64**	-.07	-.16	-.17	.18	-.18	**.66**	-.18	.14	-.18	.11	**.61**
잘 쓰려고 노력하지 않아도 글을 잘 쓰는 사람들이 있다. (r)	**.63**	-.11	-.11	-.21	.07	-.12	**.75**	-.20	.08	-.11	.05	**.71**
글쓰기 능력은 타고나는 것이다. (r)	**.40**	.20	.11	-.06	-.35	.03	**1.07**	.03	-.22	.06	-.10	**1.06**
Ⅰ	1			1				1				
Ⅱ	.40	1		.36	1			.34	1			
Ⅲ	.34	.38	1	.33	.34	1		.25	.28	1		
Ⅳ				.27	.36	.20	1	.29	.54	.33	1	
Ⅴ								.17	.33	.11	.30	1

주. (r) 역으로 수치화한 문항

www.kci.go.kr

에서도 하나의 요인으로 나타난 경우가 있으므로 본 척도는 3요인부터 5요인까지가 적절할 것으로 해석되었다.

마지막으로 세 가지 모형의 회전 패턴을 검토하였다(표 1). 글쓰기 자기효능감 요인과 생각을 위한 글쓰기 요인을 측정하기 위해 작성된 문항들의 요인부하량은 세 가지 모형 모두에서 뚜렷한 패턴을 보여주었다. 하지만 타고난 글쓰기 재능, 글쓰기 두려움, 글쓰기 흥미, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미 요인들의 문항들이 3요인 모형에서는 하나의 요인으로 나타났다. 이와 같이 글쓰기를 대상으로 한 신념을 나타내는 문항들과 필자 자신을 대상으로 한 신념을 나타내는 문항들이 하나의 요인으로 해석되는 것은 적절해 보이지 않았다. 따라서 3요인 모형은 바람직하지 않은 것으로 해석되었다. 반면, 4요인 모형과 5요인 모형에서는 타고난 글쓰기 재능 요인을 위한 문항들이 독립된 요인으로 나타났다. 한편, 글쓰기 두려움, 글쓰기 흥미, 글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미 요인들을 위한 문항들이 4요인 모형에서는 하나의 요인으로 나타났다. 반면 이 문항들이 5요인 모형에서는 두 요인으로 나뉘어 나타났는데, 요인 Ⅳ에서만 높은 부하량을 보이는 문항이 2개뿐이어서, 하나의 요인을 측정하기 위한 지표 문항이 부족하다고 판단되었다. 따라서 4요인 모형이 가장 적절한 모형으로 해석되었다. 그리고 4요인 모형의 요인 Ⅰ을 '글쓰기 자기효능감'으로, 요인 Ⅱ를 '글쓰기 정서'로, 요인 Ⅲ을 '생각을 위한 글쓰기'로 명명하였다. 요인 Ⅳ는 '글쓰기 재능 부정'으로 명명하였는데, 해당 요인을 구성하는 문항들이 모두 역채점 문항들로, 점수가 높을수록 글쓰기 동기는 높은 것을 의미하지만 타고난 글쓰기 재능에 대한 신념은 약한 것을 의미하기 때문이다.

마지막으로 요인부하량 패턴을 기준으로 순화할 문항들을 검토하였다. 이론적으로 가정한 것과 다른 요인에서 부하량이 더 크게 나타난 "나는 글을 쓰다가 막히더라도 좋은 해결책을 생각해낼 자신이 있다"와 "나는 글을 제출할 때마다 내가 안 좋은 평가를 받을 거라는 걸 안다" 2개 문항을 제거하였다.

최종 모형을 확인하고 요인 간 상관을 다시 살펴보기 위해, 남은 24개 문항의 다분상관행렬에 공통요인모형을 적합한 뒤에, 요인부하량 행렬을 목표회전하였다(표 2). 목표회전된 요인부하량 패턴은 4요인 모형을 잘 설명하는 것으로 나타났고, 모형 적합 결과 $\chi^2(186, N=183)=449.108$이었고, RMSEA는 .088, RMSEA의 90% 신뢰구간은 [.078 .099]로 양호한 수준으로 해석되었다. 각 요인 간 상관은 표 2와 같았다.

연구 2. 척도의 타당화

연구 2는 연구 1을 통해 개발된 대학생용 글쓰기 동기 척도를 타당화하기 위해 진행되었다. 4요인 구조를 확인하기 위해 새로운 표본의 대학생들을 대상으로 글쓰기 동기 척도를 조사하였다. 그와 동시에 수렴타당도 확인을 위해, 이론적으로 관련된 변인들 6가지를 측정할 수 있는 대학생작문과정검사(Inventory of Processes in College Composition: IPIC)도 함께 실시하고 분석하였다.

IPIC로 측정한 관련 변인은 '쓰기효능감', '학습도구로서의 글쓰기', '독자 민감성', '의미구성', '즉흥성/무계획성', '외재동기' 6가지였다. IPIC의 문항들은 글쓰기 전략과 동기를

www.kci.go.kr

표 2. 최종 문항들을 목표회전한 결과

	글쓰기 자기효능감	글쓰기 정서	생각을 위한 글쓰기	글쓰기 재능 부정
나는 글을 쓸 때 독자가 이해하기 쉽도록 개념들을 잘 정의하고 설명할 수 있다.	**.98**	-.13	.03	-.04
나는 나의 주장을 효과적으로 뒷받침해줄 사례를 얼마든지 생각해낼 수 있다.	**.80**	.09	.09	.06
나는 자연스럽게 읽히는 문장을 쓸 수 있다.	**.65**	.11	.14	-.03
나는 글을 쓸 때 독자가 이해하기 쉽도록 구체적이고 생생한 사례를 많이 들 수 있다.	**.81**	.21	-.14	.02
나는 독자가 내 글의 목표를 명확히 이해할 수 있도록 글의 도입부에 간략한 소개문을 잘 작성할 수 있다.	**.58**	.28	.07	.13
나는 독자의 수준에 맞춰서 적절한 어휘나 표현을 잘 선택해서 쓸 수 있다.	**.97**	-.17	-.01	.00
나는 독자가 이해하기 쉽게 어려운 용어나 개념을 잘 풀어 쓸 수 있다.	**.83**	-.02	.07	-.07
나는 독자의 관심을 끌 수 있는 흥미로운 첫 단락을 쓸 수 있다.	**.47**	.43	-.10	-.02
글쓰기 수업을 듣는 경우, 시작하기 전부터 나 자신이 잘 못할 거라는 생각이 든다. (r)	.34	**.59**	.05	.05
나는 글쓰기에 능숙하지 못하다. (r)	.34	**.57**	.01	.05
글쓰기를 많이 하는 수업을 듣는 것은 생각만 해도 끔찍하다. (r)	.04	**.73**	-.03	.13
나는 글을 써야 하는 상황을 가능한 한 피한다. (r)	.05	**.78**	.07	.03
내가 쓴 글이 평가받을 거라는 걸 알게 되면 글을 쓰는 게 두려워진다. (r)	.13	**.64**	.03	.09
나는 글을 쓰는 게 즐겁다.	-.16	**1.02**	.09	-.02
나는 내 머릿속의 생각을 글로 쓰는 걸 좋아한다.	-.15	**.98**	.08	-.05
내가 쓴 글에 대해서 다른 사람들과 이야기하는 건 흥미로운 경험이다.	.15	**.67**	.16	-.07
나는 내가 쓴 글을 다른 사람에게 보여주는 걸 좋아한다.	.21	**.71**	-.01	.12
글쓰기는 내가 어떤 생각을 하고 있는지 더 잘 이해할 수 있게 해준다.	-.06	.00	**1.01**	.06
글을 쓰고 그 글을 다시 고쳐 쓰는 동안, 머릿속의 생각들과 개념들이 점점 명료해진다.	.17	-.06	**.78**	.06
글을 쓰면 새로운 아이디어를 떠올리는 데 도움이 된다.	.01	.23	**.69**	-.06
깊이 있는 사고를 하기 위해서는 글을 써야 한다.	-.12	.10	**.68**	-.07
배움이나 노력으로 가능하지 않은 글쓰기 재능을 보이는 사람들이 있다. (r)	-.14	.29	-.15	**.57**
잘 쓰려고 노력하지 않아도 글을 잘 쓰는 사람들이 있다. (r)	-.14	.18	-.07	**.68**
글쓰기 능력은 타고나는 것이다. (r)	.10	-.25	.14	**1.05**
글쓰기 자기효능감	1.00			
글쓰기 정서	.59	1.00		
생각을 위한 글쓰기	.39	.38	1.00	
글쓰기 재능 부정	.23	.36	.01	1.00

주. (r) 역으로 수치화한 문항

www.kci.go.kr

반영하여 글쓰기에 대한 심층접근과 표층접근을 측정하는 검사이다(Lavelle, 1993; Lavelle & Zuercher, 2001). 국내에서는 윤초희와 이성흠(2012)이 번안하여 부분적으로 타당화되었다. 앞서 언급하였듯이 국내에는 대학생을 표본으로 개발된 글쓰기 관련 심리척도가 거의 없기 때문에, 부분 타당화된 척도라는 제약을 감안하고 사용하였다.

IPIC의 '쓰기효능감'은 본 연구의 '글쓰기 자기효능감'과 동일한 요인이므로 높은 정적 상관을 보일 것으로 예상하였다. 또한 어떤 일에 능숙하지 못해서 낮은 자기효능감을 느낀다면 그 영역에 대해 불안이나 두려움을 가질 가능성이 높을 것이다. 실제로 여러 연구에서 글쓰기 자기효능감은 글쓰기에 대한 불안감과는 유의한 부적 상관을(Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1999), 글쓰기에 대한 긍정적 정서와는 정적 상관을 보인 바 있으며(MacArthur et al., 2016), 자기효능감은 불안감의 매개요인으로 관찰되기도 하므로(Pajares, 2003), IPIC의 쓰기효능감 요인은 본 연구의 '글쓰기 정서'와도 정적 상관을 나타낼 것으로 가정하였다. IPIC의 '학습도구로서의 글쓰기'는 글쓰기의 가치에 대한 신념을 나타내는 요인이고 문항 가운데 3개가 아이디어나 사고 관련 문항이므로 본 연구의 '생각을 위한 글쓰기'와 정적 상관을 보일 것으로 가정하였다. '독자 민감성' 요인은 글을 쓸 때 독자의 반응을 염두에 두는 태도를 나타내는데, 이와 같은 태도는 미숙한 필자보다 능숙한 필자에게서 더 많이 관찰되며 글쓰기의 수정 과정에 영향을 주는 높은 수준의 과업으로 알려져 있다(MacArthur, 2016). 따라서 높은 동기를 요할 것이므로, 본 연구의 하위 구성개념들과 정적 상관을 나타낼 것으로 예상하였다. IPIC의 '의미구성' 요인은 글쓰기에 사적인 의미를 부여하려 하는 태도로, 정서적 측면의 요인으로 분류되므로(윤초희, 이성흠, 2012; Lavelle, 1993; Lavelle, 1997), 본 연구의 '글쓰기 정서'와 정적 상관을 나타낼 것으로 보았다. 즉, IPIC의 심층적 접근에 해당되는 4가지 요인과 본 연구의 하위 구성개념들은 모두 정적 상관을 보일 것으로 가정하였다.

반면, IPIC의 '즉흥성/무계획성' 요인은 글쓰기 전략을 활용하지 못하는 것을 나타내고, '외재동기' 요인은 성적을 얻기 위해 불가피하게 글쓰기를 하는 태도이다. 이 두 가지 표층접근 요인은 동기가 낮은 필자들에게서 관찰될 것이므로, 본 연구의 하위 구성개념들과 부적 상관을 나타낼 것으로 예상하였다.

방 법

연구 대상

척도의 타당화를 위한 본 조사에는 서울 소재 4개 종합대학교의 학부생 287명과 경기도와 경상도 소재 종합대학교의 학부생 12명으로 총 299명이 참여하였다. '응답 유효성 검사' 문항 1개에 오답을 한 2명은 문항을 읽지 않고 임의로 응답한 것으로 간주하여 분석에서 제외하였다. 총 297개 응답의 성별 구성은 남자 133명(45%), 여자 164명(55%)으로 비교적 균등하였다. 연령 범위는 18~33세였다(평균연령: 23.41세, SD=2.74).

조사 절차

연구 참여자들은 상기한 대학들의 홈페이지

www.kci.go.kr

혹은 재학생 커뮤니티 사이트에 올린 모집공고문의 URL을 통해, 본 조사 설문지에 접속하였다. 설문지는 퀄트릭스(Qualtrics)로 제작되었고, 첫 화면에는 생명윤리법을 준수한 연구 설명문이 제시되었다. 이를 읽고 연구 참여에 자발적으로 동의한 참여자만 설문을 시작할 수 있었다. 글쓰기 동기 척도 24개 문항과 응답 유효성 검사 1개 문항("약간 그렇다에 체크해주십시오.")이 무선으로 배열되어 제시된 후, IPIC 28개 문항이 무선으로 배열되어 제시되었다. 마지막으로 인구통계학적 정보 3개 문항이 표시되었다. 인구통계학적 문항을 제외한 모든 설문 문항들은, 응답 선택지 중 하나를 클릭하지 않으면 전체 설문이 완료되지 않도록 설정되었다. 설문을 완료한 참여자들은 연구 참여에 대한 보상으로 기프티콘을 받았다.

측정 도구

글쓰기 동기 척도

본 연구 1에서 도출한, 대학생 학습자의 글쓰기 동기적 신념 및 태도를 측정하는 문항 24개로 이루어진 자기보고식 척도이다. 하위 척도 가운데 '글쓰기 자기효능감', '글쓰기 정서'에 대한 문항들은 응답자 자신을 대상으로 한 문항들이므로, 문항의 내용과 평소 자신의 모습이 일치하는 정도를 6점 리커트 척도(0점: 전혀 그렇지 않다, 5점: 매우 그렇다)로 평정하도록 요청하였다. 반면, 하위 척도 가운데 '생각을 위한 글쓰기'와 '글쓰기 재능 부정'에 대한 문항들은 글쓰기를 대상으로 한 신념들을 나타내므로, 각 문항에 동의하는 정도를 6점 리커트 척도(0점: 전혀 동의하지 않는다, 5점: 100% 동의한다)로 평정하도록 요청하였다. 연구 참여자들의 설문 화면에는 선택지의 문장만 나타나고 점수는 보이지 않았다.

대학생작문과정검사(IPIC)

Lavelle(1993)이 개발한 자기보고식 검사로, 대학생들이 글쓰기에 접근하는 양상을 5가지 유형으로 측정한다. 총 76문항의 4점 리커트 척도이지만, 본 연구에서는 윤초희와 이성흠(2012)이 번안한 척도를 사용하였다. 번안 과정에서 8개 문항이 제외되고 국내 타당화 과정에서 30개 문항이 제외되어 총 38개 문항으로 구성되어 있다.

그러나 본 연구에서는 28개 문항만 사용하였다. 윤초희와 이성흠(2012)이 번안한 IPIC 문항들은 탐색적 요인분석 결과, '쓰기효능감', '학습도구로서의 글쓰기', '독자 민감성', '의미구성', '반추/검토', '즉흥성/무계획성', '외재동기', '교정', '규칙 준수'의 9가지 하위요인 구조를 보였다. 그러나 연구자들은 준거타당화 과정에서 요인부하량 구조 대신, 문항의 내용과 해석가능성을 더 중시하여, '반추/검토'와 '교정'의 문항들을 묶어서 '반추/교정'이라는 하나의 요인으로 간주하였다. '반추/교정'의 신뢰도가 .55로 낮은 편이었으므로, 본 연구에서는 제하였다. 또한 '규칙 준수' 요인은 선행 연구의 이론적 가정과 다르게 표층접근이 아닌 심층접근으로 나타났으므로 수렴타당도 변인에서 제하였다. 최종적으로 심층접근의 '쓰기효능감', '학습도구로서의 글쓰기', '독자 민감성', '의미구성' 요인들과, 표층접근의 '즉흥성/무계획성'과 '외재동기'가 수렴타당도 관련 변인으로 분석되었다.

본 연구의 표본에서 각 변인의 척도 신뢰도 계수는 '쓰기효능감'(7문항)이 .79, '학습도구로서의 글쓰기'(5문항)가 .73, '독자 민감성'(4문항)

www.kci.go.kr

이 .71, '의미구성'(4문항)이 .61, '즉흥성/무계획성'(5문항)이 .76, '외재동기'(3문항)가 .64로 비교적 양호한 수준으로 나타났다.

분석 방법

척도의 신뢰도는 표준화된 Cronbach's alpha 계수로 확인하였고, 분석에는 R 프로그램과 psych package를 사용하였다. 수렴타당도 분석에는 R 프로그램과 Hmisc package를 사용하였다. 확인적 요인분석에는 Mplus 7.4를 사용하였고 WLSMV(weighted least square mean and variance adjusted) 방법으로 추정하였다. 다만 적합도 지수 가운데 SRMR은 Mplus 버전의 한계로, R 프로그램과 lavaan package로 구하였음을 밝힌다.

결 과

신뢰도 분석

총 24개 문항으로 구성된 글쓰기 동기 척도의 신뢰도 계수는 .91로 나타났다. 하위 척도의 신뢰도를 확인한 결과, 글쓰기 자기효능감(8문항)은 .88로, 글쓰기 정서(9문항)는 .92로, 생각을 위한 글쓰기(4문항)는 .74로, 글쓰기 재능 부정(3문항)은 .69로 양호한 신뢰도를 보였다.

확인적 요인분석

연구 1에서 도출한 4요인 모형에 대해 확인적 요인분석을 실시한 결과, $\chi^2(246, N=297)=918.346$, CFI=.914, TLI=.903, SRMR=.074, RMSEA=.096[.089~.103]으로 나타났다. CFI와 TLI는 전통적 기준으로 .90 이상까지는 수용할 만하고, SRMR는 .08 이하면 좋은 적합도를 나타내며(Vandenberg & Lance, 2000), RMSEA는 90% 신뢰구간의 최하위 값이 .08~.10이면 보통 적합도(mediocre fit)로 권고된다(Browne & Cudeck, 1992). 이와 같은 경험적 기준을 참고하면, 모형 적합도가 만족스러운 편은 아니지만 수용 가능하다고 해석되었다.

수렴타당도 분석

글쓰기 동기 척도의 하위 척도 점수와 IPIC의 하위 척도 점수의 피어슨 적률상관계수를 산출하여, 글쓰기 동기 척도의 구성개념들이 타 척도의 관련 구성개념들과 동일하게 측정되는지 살펴보았다.

표 3에 제시되었듯이, 글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 자기효능감'과 '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기'는 IPIC의 심층접근의 하위요인들과 정적 상관을 보였다. 특히 같은 구성개념을 측정하는 글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 자기효능감'과 IPIC의 '쓰기효능감'은 .70의 높은 상관을 나타냈다. IPIC의 '쓰기효능감'은 글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 정서'와도 .69의 높은 상관을 보였다. 글쓰기의 가치에 대한 신념을 나타내는 '생각을 위한 글쓰기'와 '학습도구로서의 글쓰기'가 .51의 비교적 높은 상관을 보여준 것도 연구자들의 예상대로였다. 마찬가지로 정서적 요인인 '글쓰기 정서'와 '의미구성'도 .51의 비교적 높은 상관을 보인 것 또한 글쓰기 동기 척도의 수렴타당도를 뒷받침해주는 결과로 보인다.

글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 효능감'과 '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기' 세 하위요인

www.kci.go.kr

표 3. 글쓰기 동기 척도의 하위요인과 관련 변인들 간의 상관

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
글쓰기 동기 척도										
1 글쓰기 자기효능감	1									
2 글쓰기 정서	.65**	1								
3 생각을 위한 글쓰기	.36**	.39**	1							
4 글쓰기 재능 부정	.03	.17*	-.02	1						
작문과정검사-심층접근										
5 쓰기효능감	.70**	.69**	.28**	.02	1					
6 학습도구로서의 글쓰기	.41**	.39**	.51**	-.02	.40**	1				
7 독자민감성	.30**	.27**	.31**	-.01	.30**	.47**	1			
8 의미구성	.35**	.51**	.51**	.01	.46**	.61**	.46**	1		
작문과정검사-표층접근										
9 즉흥성/무계획성	-.38**	-.16*	-.27*	.02	-.31**	-.38**	-.21**	-.23**	1	
10 외재동기	-.21*	-.47**	-.21*	-.18*	-.20**	-.10	.05	-.20**	-.12	1

** P<.001, * P<.01

과 IPIC의 표층접근의 '즉흥성/무계획성'과 '외재동기' 사이에서도 유의미한 부적 상관이 관찰되었다. 이와 같은 부적 상관관계는 연구자들이 초기에 가정한 것과 같다.

하지만 글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 재능 부정'이 IPIC의 하위요인들 가운데 오직 '외재동기'와만 유의미한 부적 상관을 보인 점과 그 계수가 크지 않은 점은 글쓰기 동기 척도의 수렴타당도를 제한하는 결과로 해석된다.

논 의

본 연구의 목적은 국내 대학생 학습자의 글쓰기 동기를 이루는 신념 및 태도 요인들을 측정하는 척도를 개발하고 타당도를 검증하는 것이었다.

이를 위해 연구 1에서는 선행 연구 검토를 통해 글쓰기 동기를 이루는 주요 구성개념을 정의하고 이를 측정할 문항들을 작성했다. 초기에 가정한 구성개념은 '글쓰기 자기효능감', '글쓰기에 대한 두려움', '글쓰기에 대한 흥미', '글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미', '생각을 위한 글쓰기', '타고난 글쓰기 재능' 6가지였고, 문항은 총 37개였다. 대학생 30명을 대상으로 한 사전 조사와 대학생 183명에게 실시한 예비 조사를 통해, 13개의 문항이 제거되어 24개 문항이 도출되었다. 또한 탐색적 요인분석 결과, '글쓰기에 대한 두려움'과 '글쓰기에 대한 흥미', '글쓰기로 인정받는 것에 대한 흥미'가 하나의 요인으로 관찰되었다. 선행 연구에서도 이 세 구성개념은 하나의 요인으로 나타난 바 있으므로(Daly & Miller, 1975), 해당 요인을 '글쓰기 정서'로 명명하였다. 또한 글쓰기 능력의 학습 가능성을 믿는 문항들은 제거되고, 타고난 글쓰기 재능을 강하게 믿는 역채점 문항들만 남았기 때문에, 해당 요인을 '글쓰기 재능 부정'으로 명명하였다. 결과적으로

www.kci.go.kr

본 연구의 글쓰기 동기 척도는 '글쓰기 자기효능감', '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기', '글쓰기 재능 부정'의 4개 요인으로 구성되었다.

연구 2에서는 새로운 표본에서 본 조사를 실시하여 타당도를 검증하였다. 확인적 요인분석 결과, 4요인 구조의 모형은 수용 가능한 수준의 적합도를 보였다. 수렴타당도 확인을 위해 IPIC로 측정된 관련 변인들과 상관 분석을 실시한 결과, 글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 자기효능감', '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기'는 IPIC의 심층접근의 하위요인들과 전반적으로 높은 정적 상관을 보여주었고, 표층접근의 하위요인들과는 유의한 부적 상관을 보여주었다. 이와 같은 결과는 글쓰기 동기 척도의 세 하위 척도의 수렴타당도를 확인해주는 것으로 해석된다.

다만, 글쓰기 동기 척도의 '글쓰기 재능 부정'은 IPIC의 표층접근의 '외재동기'와만 유의한 부적 상관을 보여줌으로써 수렴타당도가 제한적으로 나타났다. 해당 요인이 글쓰기 동기 척도의 다른 두 요인과도 유의한 상관이 나타나지 않은 것을 보면, 글쓰기 재능에 대한 신념은 글쓰기에 대한 여타의 신념/태도 요인과 독립적인 것으로 해석된다. 해당 요인의 3개 문항의 평균은 1.37, 1.35, 1.92로 상당히 낮았다. 이 문항들이 역으로 채점된 것을 고려하면, 점수가 낮을수록 글쓰기에서 타고난 재능이 중요하다고 믿는 것을 의미한다. 따라서 한국 대학생들 대부분은 글쓰기 능력을 고정적인 것으로 간주하고 있으며, 이와 같은 신념은 글쓰기 자기효능감이나 글쓰기 가치에 대한 신념, 글쓰기에 대한 전략적 접근과 무관하게 독립적으로 존재하는 것으로 보인다. 비록 연구자들의 이론적 가정과 달리, 타고난 글쓰기 재능에 대한 신념이 다른 동기적 요인들과 유사한 경향성을 보여주지 않았지만, '외재동기'와 유의한 관계를 보여준 점은 특이할 만하다. Dweck(1999)에 따르면 특정 자질이 고정되어 있다고 믿는 실체론자는 해당 자질의 개발보다는 수행 결과(performance)의 성공 여부에 집중한다. 따라서 글쓰기 능력에 대한 실체론자들에게는 좋은 성적이나 과제, 교수자가 글쓰기 활동에서 중요한 의미를 가질 수밖에 없다.[1] 이러한 설명과 수렴타당도 분석 결과를 종합하면, 타고난 글쓰기 재능을 강하게 믿는 것과 성취 결과에 집중하는 외재동기가 글쓰기 역량 발달에 부적응적 동기로 관련되어 있을 가능성이 시사된다.

같은 맥락에서 후속 연구를 위해 추가로 생각해볼 문제는, 글쓰기 역량과 관련해서 타고난 재능을 믿는 것과 학습 가능성을 믿는 것은 논리적으로 상반되지만, 인지적으로는 완벽하게 모순적이지 않을 수 있다는 점이다. 즉, '글쓰기도 훈련하면 실력이 향상될 수 있다'는 믿음과 '글쓰기에서는 타고난 재능이 중요하다'는 믿음을 동시에 가진 응답자가 있을 수 있다는 것이다. 이와 같은 현상은 글쓰기에 대한 신념이 덜 발달한 필자에게서 더 쉽게 관찰될 것으로 보인다. 실제로 연구 1에서 후천적 학습 가능성을 묻는 순문항과 선천적 재능을 묻는 역문항으로 조합된 척도를 개발하려 했지만, 양쪽 문항들 간 상관계수가 .20~.33으로 낮게 나타나는 데이터의 경향성이 영향을 미쳐, 결국 전자의 문항들이 제거

1) '외재동기'의 문항 3개는 다음과 같다: "글쓰기 과제를 하는 주요 이유는 좋은 성적을 얻기 위한 것이다." "글을 쓰는 주요 목적은 과제가 주어졌기 때문에 하는 것이다." "교수자(교사, 교수)는 내가 쓴 글의 가장 중요한 독자이다."

www.kci.go.kr

되고 후자의 문항들만 남았다. 따라서 글쓰기 재능의 고정성을 묻는 문항들로만 이루어진 척도와 별개로, 글쓰기 역량의 성장 가능성에 대한 신념을 묻는 문항들로만 이루어진 척도를 개발하여 글쓰기 동기 척도의 다른 세 요인과 같은 경향이 관찰되는지를 확인할 필요가 있다.

이와 같은 본 연구의 결과가 시사하는 의의를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 국내 대학생을 표본으로 글쓰기 동기 척도 연구를 진행하였다는 점에서, 국내 선행 연구들과 차별점을 갖는다.

둘째, 글쓰기 신념이나 태도를 측정한 국내 연구가 제한적인 만큼, 본 연구 결과로 확인된 요인구조와 변인들 간 상관관계는 향후 글쓰기 관련 심리척도를 개발하는 데, 유용한 자료가 될 것이다. 특히, 신념의 대상이 필자 자신의 자기효능감이나 감정이 아닌, 글쓰기 자체인 척도를 개발할 때는 더욱 세심한 검토가 필요해 보인다. 글쓰기를 대상으로 하는 신념 요인들 간에는 상관이 유의하지 않거나 유의하더라도 계수가 낮게 나타나는 경향이 본 연구는 물론이고 해외 선행 연구에서도 관찰되기 때문이다(MacArthur et al., 2016; Neely, 2016; Sanders-Reio, 2010, p.150). 또한 앞서 언급하였듯이, 미숙한 필자 집단의 신념을 측정하는 경우, 역방향의 문항들로 하나의 구성개념을 측정하는 시도는 배제하는 것이 바람직할 가능성이 시사된다.

셋째, 본 연구를 통해, '글쓰기 자기효능감'과 '글쓰기 정서', '생각을 위한 글쓰기' 요인이 심층적 글쓰기 전략을 표현한 '독자민감성' 요인과는 유의한 정적 상관관계를 보이고, 표층적 글쓰기 전략을 표현한 '즉흥성/무계획성' 요인과는 부적 상관관계를 보임이 밝혀졌다. 이를 통해 우리는 동기적 신념/태도가 '글쓰기 전략'에 대한 신념과 갖는 관계에 대해 실마리를 얻게 되었다. 글을 쓰거나 수정할 때 효과적인 전략을 사용하고 독자를 늘 염두에 두는 것은 상당한 노력을 요하므로 강한 동기를 요한다. 윤초희와 이성흠(2012)에서 '반추/검토'와 '독자민감성'이 글쓰기 수행을 예측한 것까지 고려하면, 글쓰기 동기가 글쓰기 전략에 영향을 미치고 글쓰기 전략이 다시 글쓰기 수행에 영향을 미치는 관계 모형의 가능성을 생각해볼 수 있다.

위와 같은 의의와 시사점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 몇 가지 한계를 안고 있다.

첫째, 본 연구는 본 조사의 표본이 서울 소재 대학생으로 편중되어(97%) 있어, 전국 대학생을 대표하기에는 제한점이 분명한 예비 연구이다. 전국의 대학 홈페이지나 재학생 커뮤니티를 통해 표집을 시도하였으나 활발한 응답을 얻지 못했다. 따라서 타 지역 표본으로 보충하는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구의 수렴타당도를 위해 비교된 두 척도 모두 단일 환경에서 자기보고식 검사로 측정하였기 때문에 동일방법편의(common method variance)에서 자유롭지 못하다. 따라서 두 척도의 하위요인 간 상관계수는 과잉 추정되었을 가능성이 있다(Podsakoff, Mackenzie, Lee & Podsakoff, 2003). 이후 준거타당도, 증분타당도 등을 추가로 검증한다면 척도의 활용도를 더욱 높일 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구는 데이터를 수집하는 과정에서 설문지의 안내문이나 문항에 특정 장르의 글을 명시하지 않았다. 학생들이 글쓰기 과정 중에 맞닥뜨릴 수 있는 세부 과업의 자기효능감을 묻는 문항에만 '학술적 글쓰기'라는 장르

www.kci.go.kr

의 특성이 반영되었을 뿐, 그 이외의 문항에서는 응답자가 글쓰기 장르를 특정하여 응답할 표지가 없었다. 따라서 '보고서'와 같은 글의 종류를 특정하여 측정하였을 때, 다른 결과가 나타는지 확인할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 글쓰기 동기의 신념/태도적 측면만을 고려하여 척도를 개발하였고, 그중에서도 아주 일부 요인만을 다루었다. 따라서 다양한 성격의 글쓰기 동기적 요인들을 측정하고 비교하는 연구가 뒤따라야 한다. 특히, 윤초희와 이성흠(2012)에서 '규칙준수' 요인이 이론적 가정과 달리 심층접근 요인들과 유의한 정적 상관을 보인 결과나, MacArthur 등(2016)에서 글쓰기에서 실패를 회피하려는 목표 요인과 글의 내용보다 형식을 중시하는 신념 요인이 글쓰기 수행과 더 유의한 상관을 보인 결과를 고려하면, 대학생 글쓰기 연구에서는 통상적으로 연구자들이 부적응적인 신념으로 간주하는 요인들을 중점으로 연구하는 것이 더 유의미할 가능성이 있다. 학습 전반에 관련해서는 대학생들이 고등 수준의 학습자이더라도 글쓰기와 관련해서는 미숙한 필자이기 때문에, 적응적 신념이 덜 발달해 있을 수 있다. 따라서 글쓰기 동기 연구에서도, 앞서 '글쓰기 재능 부정'과 '외재동기'의 관련성을 시사하며 언급하였듯이, 부적응적 동기를 별도로 모형화하여 연구하는 것이 필요하다.

참고문헌

김청택 (2016). 탐색적 요인분석의 오,남용 문제와 교정. 조사연구, 17(1), 1-29.

김현정 (2018). 국내 주요 대학 글쓰기 교육의 목표와 내용. 리터러시연구, 9(1), 9-40.

김혜연 (2015). 쓰기 과정 연구의 이론적 경향과 다원적 관점의 가능성. 작문연구, 24, 51-88.

나은미 (2010). 대학 글쓰기 교육 연구 검토 및 제언. 리터러시연구(1), 69-92.

박미영 (2013). 성인 대상 국어 재교육의 현황과 전망 - 국립국어원 국어문화학교 운영을 중심으로. 작문연구, 19, 37-67.

박영민 (2006). 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인. 국어교육학연구, 26, 337-369.

박영민 (2007). 인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인. 국어교육학연구, 30, 291-327.

박영민 (2010). 국어교육: 쓰기 지식과 쓰기 동기가 중학생의 설명문 쓰기 능력에 미치는 영향. 새국어교육, 84, 127-152.

박영민, 가은아 (2009). 특집: 중학생의 쓰기 동기 수준 및 성별에 따른 쓰기 수행의 차이. 국어교육학연구, 35, 241-269.

박종임 (2011). 쓰기 동기와 쓰기 창의성의 상관 연구. 국어교과교육연구, 18, 249-294.

박주용 (2020). 생각은 어떻게 글이 되는가. 서울: 쌤앤파커스.

배상훈, 윤유진 (2012). 대학생의 글쓰기에 대한 태도 및 인식이 글쓰기 자기 효능감에 미치는 영향 분석. 역량개발학습연구, 7(3), 1-19.

백혜선, 방상호 (2018). 대학생의 쓰기 효능감 양상 연구. 리터러시연구, 9(1), 101-126.

송정윤, 김경환 (2016). 초·중·고등학생의 글쓰기 어려움에 대한 인식 연구. 청람어문교육, 57, 97-131.

안상희 (2017). 대학 신입생 필자의 리포트 쓰기 수행 연구. 고려대학교 대학원 박사학위

www.kci.go.kr

청구논문.

윤초희, 이성흠 (2012). 대학생의 글쓰기 태도 구성요인 및 쓰기 수행과의 관계 탐색. 아시아교육연구, 13(3), 61-86.

이순묵, 윤창영, 이민형, 정선호 (2016). 탐색적 요인분석: 어떻게 달라지나?. 한국심리학회지: 일반, 35(1), 217-255.

이인영 (2014). 루브릭이 학술적 글쓰기의 쓰기 효능감에 미치는 효과. 비평문학(51), 161-187.

이형래 (2007). 직장에서 요구되는 국어능력에 관한 조사 연구. 국어교육, 122, 85-115.

임경민, 김수영 (2019). 요인분석에서 목표회전의 적용 가능성 탐색. 한국심리학회지: 일반, 38(3), 377-400.

장봉기 (2014). 외국 검사도구의 번역 및 타당화 과정에 대한 비판적 검토 - 국어과 정의적 영역의 검사도구를 중심으로. 국어교육학연구, 49(1), 558-584.

장승민 (2015). 리커트 척도 개발을 위한 탐색적 요인분석의 사용. *Korean Journal of Clinical Psychology, 34*(4), 1079-1100.

정희모 (2005). 대학 글쓰기 교육의 현황과 방향. 작문연구, 1, 111-136.

정희모 (2015). 대학 글쓰기 교육의 목표 설정과 지식 정보화 시대의 대응. 이화어문논집, 36, 5-27.

허선익 (2010). 대학생들의 쓰기 동기 구성요인 분석. 배달말, 46, 257-281.

Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Co.

Bline, D., Lowe, D. R., Meixner, W. F., Nouri, H., & Pearce, K. (2001). A Research Note on the Dimensionality of Daly and Miller's Writing Apprehension Scale. *Written Communication, 18*(1), 61-79.

Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 1-14). Oxford: Elsevier.

Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*(1), 111-150.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research, 21*(2), 230-258.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25-38.

Burgoon, J. K., & Hale, J. L. (1983). A research note on the dimensions of communication reticence. *Communication Quarterly, 31*(3), 238-248.

Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English, 9*(3), 242-249.

Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Galbraith, D., van Waes, L., & Torrance, M. (2007). Introduction. In M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp.

www.kci.go.kr

1-10). Amsterdam: Elsevier.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 516-536.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Sciences of Writing* (pp. 1-27). New York: Routledge.

Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology, 63*(3), 489-499.

Lavelle, E. (1997). Writing style and the narrative essay. *British Journal of Educational Psychology, 67*(4), 475-482.

Lavelle, E., & Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 42*(3), 373-391.

Limpo, T. (2018). Development of a short measure of writing apprehension: Validity evidence and association with writing frequency, process, and performance. *Learning and Instruction, 58*, 115-125.

MacArthur, C. A. (2016). Instruction in Evaluation and Revision. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 272-287). New York: The Guidford Press.

MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Graham, S. (2016). A Multicomponent Measure of Writing Motivation with Basic College Writers. *Learning Disability Quarterly, 39*(1), 31-43.

Meier, S., McCarthy, P., & Schmeck, R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research, 8*(2), 107-120.

Neely, M. (2016). Recognizing Multiplicity and Audience across the Disciplines: Developing a Questionnaire to Assess Undergraduates' Rhetorical Writing Beliefs. *The Journal of Writing Assessment, 9*(2).

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 139-158.

Pajares, F., & Johnson, M. (1996). Self efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools, 33*(2), 163-175.

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 390-405.

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*(3), 366-381.

Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: a

www.kci.go.kr

developmental perspective. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 141-159). Oxford: Elsevier.

Palmquist, M., & Young, R. (1992). The Notion of Giftedness and Student Expectations about Writing. *Written Communication, 9*, 137-168.

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2013). *Motivation: Theory, Research, and Application*(6th ed.). Belmont: Wadsworth.

Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.

Preacher, K. J., Zhang, G., Kim, C., & Mels, G. (2013). Choosing the Optimal Number of Factors in Exploratory Factor Analysis: A Model Selection Perspective. *Multivariate Behavioral Research, 48*(1), 28-56.

Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates* (Doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, USA.

Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction, 33*, 1-11.

Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*(1), 91-100.

Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods, 3*(1), 4-70.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal, 31*(4), 845-862.

1차원고접수 : 2019. 10. 19.
2차원고접수 : 2020. 01. 18.
3차원고접수 : 2020. 03. 01.
최종게재결정 : 2020. 03. 06.

www.kci.go.kr

한국심리학회지: 일반
Korean Journal of Psychology: General
2020, Vol. 39, No. 1, 117-140
http://dx.doi.org/10.22257/kjp.2020.3.39.1.117

Developing a measure of Writing Motivational Beliefs and Attitudes for Korean college students

Gyeongmee Gim
Interdisciplinary Program in Cognitive Science, Seoul National University

Jooyong Park
Department of Psycholog, Seoul National University

Writing is a demanding task which requires a great deal of cognitive effort, and therefore developing the motivation to write is important in education. In the present study, we developed and validated the Writing Motivation Scale for Korean college students. Based on existing instruments that measure writer's beliefs and attitudes, we defined six main constructs of writing motivation and generated 37 items to measure them. The Writing Motivation Scale was administered to 183 undergraduates. Exploratory factor analysis revealed that the Writing Motivation Scale consisted of 24 items with four factors: Writing Self-efficacy, Writing Affect, Writing to Think, and Writing Gift. In order to explore its construct validity, 297 undergraduates completed the inventory of the refined Writing Motivation Scale and its related scales. Confirmatory factor analysis suggested an acceptable fit to a four-factor model. Writing Self-efficacy, Writing Affect and Writing to Think were negatively correlated with the sub-scales of Surface Writing Approach and showed positive correlation with those of Deep Writing Approach. Writing Gift were negatively correlated with only the External Motive of Surface Writing Approach. Lastly, implications and limitations of reported findings are discussed.

Key words : Writing Motivation Scale, college composition, writing self-efficacy, writing affect, writing beliefs

www.kci.go.kr