

Development and Validation of General Academic Interest Scale for Secondary School Students¹⁾

Ha, Yu Kyung (Dong-A University, Assistant Professor for Research)
Cho, Han-Ik²⁾ (Gyeongsang National University, Associate Professor)

< ABSTRACT >

The purpose of this study is to develop and validate a general academic interest scale for secondary school students. The subjects of this study were 477 middle and 482 high school students. In order to develop a general academic interest scale literature reviews were made. According to the literature reviews general academic interest was divided into three factors: cognitive interest, emotional interest, and valuable interest. An exploratory factor analysis was conducted with 24 preliminary items and revealed a general academic interest scale consisting of 20 items including; 5 cognitive interests, 7 emotional interests, and 8 valuable interest items. With the reference related validity of general academic interest scale achievement goal orientation, academic self-efficacy, and academic achievement were revealed to have higher relation. In a cross-validation test of middle and high school students the two groups were found to have homogeneity in the analysis of configure, metric, and scalar tests. This study has developed and validated a general academic interest scale for middle and high school students. Due to this study, academic interest will be studied more deeply.

Key Words : General academic interest, development, validation, secondary school students

1) This paper is revised based on the doctoral dissertation of the first author.

2) Corresponding Author: Cho, Han-Ik, Associate Professor, Gyeongsang National University, 501 Jinju-Daero, Jinju-Shi, Gyeongsangnam-Do, 52828 / E-mail: h1652@gnu.ac.kr

중등학생용 일반적 학업흥미 척도의 개발과 타당화¹⁾

하유경 (동아대학교, 연구전담 조교수)

조한익²⁾ (경상대학교, 부교수)

< 요약 >

본 연구는 중등학생용 일반적 학업흥미 척도를 개발하고 타당화하는 데 목적이 있다. 연구대상은 우리나라 중학생 477명과 고등학생 482명으로 전체 959명이다. 일반적 학업흥미 척도를 개발하기 위해 개념 고찰과 선행연구를 검토했으며, 선행연구를 바탕으로 일반적 학업흥미의 하위요인을 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 세 요인을 선정하였다. 이후 교사를 포함한 전문가 집단의 검토를 통해 요인별로 8문항씩 24문항을 개발했다. 개발된 예비문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시하여 인지적 흥미 5문항, 정서적 흥미 7문항, 가치적 흥미 8문항의 20문항으로 구성된 일반적 학업흥미 척도를 개발하였다. 일반적 학업흥미 척도의 요인 간 상관은 높은 것으로 나타났고 확인적 요인분석 결과 문항들은 해당 요인을 잘 반영하는 것으로 나타났다. 일반적 학업흥미 척도의 준거타당도를 살펴보기 위해서 성취목표지향성, 학업적 자기효능감, 학업성취도와와의 상관을 살펴본 결과 일반적 학업흥미 척도는 학업관련 변인들과의 관계가 높게 나타났다. 교차타당도 검증에서도 중학생과 고등학생 집단 간 동질성이 확보되었으며, 신뢰도는 양호한 것으로 판단되었다. 본 연구결과 우리나라 중등학생용 일반적 학업흥미 척도의 타당도와 신뢰도가 입증되었기 때문에 앞으로 중등학생들의 학업흥미 연구가 활발하게 연구될 것으로 본다.

주요어 : 일반적 학업흥미, 개발, 타당화, 중등학생

1) 본 논문은 제1 저자의 박사학위논문 일부를 수정·보완한 것임.

2) 교신저자: 조한익, 부교수, (52828) 경남 진주시 진주대로 501, 경상대학교 / E-mail: h1652@gnu.ac.kr
논문투고일자: 2020. 11. 14 / 심사일자: 2020. 11. 19 / 게재확정일자: 2020. 12. 4

I. 서론

흥미는 학생들에게 새로운 영역에 대한 궁금증을 불러일으키고, 더 알고 싶게 만들어 주는 역할을 한다. 흥미는 학생의 학습과 성취에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타나 흥미에 대한 연구는 학생들에게 학습에 열중하고 의미 있는 학습을 촉진시킬 수 있을 것으로 본다.

흥미는 내재적인 동기를 갖고 적극적으로 참여하게 만드는 것으로 학습과 밀접한 관련을 맺고 있다. 흥미는 학습에서 다시 몰입하도록 만들어 주는 역할을 하며 교육적인 성취를 촉진한다(Schraw & Lehman, 2001). 흥미의 이러한 특성 때문에 과거에는 학업성취의 예측요인으로 중요하게 다루어져 왔지만, 최근에는 학습 전반에 중요한 영향을 미치는 변인으로 흥미 자체가 중시되고 있다. 흥미 관련 선행연구들을 살펴보면 흥미는 각성, 집중력, 학업성취도의 향상에 영향을 미치며 이해력과 기억력을 높이는 것으로 나타났다(Anderson et al., 1987; Schiefele, 1992). 흥미의 발생 기제와 특징과 관련하여 흥미는 인지, 정서 또는 동기적 성향을 지닌 구인(Ainley, 2006; Krapp, 2002a; Silvia, 2005), 학업 상황에서 흥미가 학습자들에게 미치는 영향(Hidi, 1995; So, 2009), 수업 방식이나 환경 조성을 통해 학습자들의 흥미를 증진시키려는 연구(Kim, 2016), 신경과학 기법을 활용해 흥미의 발생과 작용을 검증하려는 연구(LeDoux, 2000a, 2000b) 등 다양하게 연구되었다.

그동안 흥미 연구에서는 학업 영역과 그 외 영역의 연구들이 혼재되어 있었다. 하지만 학업적 맥락에서 흥미를 연구하는 학자들은 일반적 상황보다는 학업 상황에서 경험하게 되는 흥미인 학업흥미를 연구하면서 일반적 상황에서 경험하는 흥미와 구분하기 시작했다(Corbière et al., 2006; Dotterer et al., 2009; Ha & Cho, 2018; Renninger, 2000). 학업흥미 연구의 시작은 상황적 학업흥미 영역이었다. 상황적 학업흥미는 비교적 일시적이고 주제에 대한 상황 특수적인 특성을 갖는다(Urdan & Turner, 2005). 상황적 흥미에 관한 연구들이 활발하게 진행되면서 상황적 흥미를 측정하고자 하는 척도들이 연구되었다(Bong et al., 2012; Linnenbrink-Garcia et al., 2010).

상황적 흥미 연구의 발달과 더불어 흥미 연구자들은 개인적 특질로서 상황적 특징에 대한 흥미가 개인적 흥미로 발달한다고 보았다. 이들은 개인적 흥미를 한 개인의 비교적 안정적이고 영구적인 흥미를 포함하는 특성으로 보았다(Krapp et al., 1992). 상황적 흥미와 개인적 흥미의 차이점은 상황적 흥미가 상황에 따른 즉각적인 흥미라면 개인적 흥미는 학생들이 특정 상황 또는 과제에 대해 지닌 비교적 지속적인 흥미라는 점이다(Krapp & Fink, 1992; Renninger, 2000). 개인적 흥미와 관련하여 Bong et al.(2012)은 특정 과제와 과목에 대한 지속적인 흥미를 살펴보는 개인적 흥미 척도를 개발하였고, Frenzel et al.(2010)은 수학 과목에

서의 개인적 흥미 척도를 개발하였다. Gogol et al.(2016)의 연구에서도 상황적 흥미와 개인적 흥미의 발달적 역동성을 살펴보는 연구를 하였다.

이렇게 학업흥미와 관련하여 특정 상황에서 즉각적인 흥미를 나타내는 상황적 흥미와 이의 지속적인 관여를 나타내는 개인적 흥미 연구들이 활발하게 연구되었다. 학업흥미 연구들을 살펴보면 남학생들이 이공계열 교과에 더 높은 수준의 흥미를 보고하는 반면, 여학생들은 인문계열 교과에 더 높은 수준의 흥미를 보이는 것과 같이 교과 및 성별에 따른 차이가 나타난다는 연구(Dotterer et al., 2009; Kim et al., 2008), 학업흥미 수준은 연령의 증가, 학교급의 변화와 함께 감소한다는 연구(Fölling-Albers & Hartinger, 1998; Helmke, 1993) 등이 있었다. 이러한 특성은 학생의 연령이 증가함에 따라 교과 내용이 더욱 복잡해지고(Frenzel et al., 2012; Hidi & Harackiewicz, 2000; Wigfield & Eccles, 2002), 학업 성과에 대한 압박과 부담의 증가(Wigfield & Cambria, 2010), 청소년기에 경험하는 신체, 사회적 변화 등 복합적인 요인들로 인한 것으로 나타났다. 또한, 특정 영역의 학업흥미가 안정적으로 발달하면 학업선택과 진로 결정에도 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다(Köller et al., 2001).

상황적 흥미와 개인적 흥미 연구들은 학업흥미에 대한 이해의 수준을 높이는 데 도움을 주었으나, 여전히 학업 영역에서의 특수성에 중심을 두고 있는 실정이었다. 특히 그동안 학업흥미 관련 연구들은 대부분 과학(Krapp & Lewalter, 2001; Lee & Lee, 2014), 수학(Woo & Kim, 2015), 국어(Yoon, 2015) 등 특정 교과에 국한되어 왔는데, 이러한 연구들은 개별 교과의 학습효과를 높이는 데 기여할 수 있었지만 개별 교과를 초월하는 학업흥미의 일반적 영역을 배제했다는 한계가 있다. 이와 같이 기존의 학업흥미와 관련한 연구들이 특정 영역이나 교과를 중심으로 탐구해 왔다면, 최근에는 기존 선행연구를 확장하여 총체적이면서도 일반적인 수준의 학업흥미를 다루고자 하는 연구들이 나타나고 있다. 이는 개인의 학업흥미가 확립되고 지속화되면 전반적인 학업 영역에 대해 일반적이면서도 높은 수준의 흥미로 전이된다는 견해에 따른 것이다(Krapp, 2002b). 이처럼 학업흥미는 특정 영역에서 더 잘 발달하거나 덜 발달하는 특수성을 지닌 동시에, 학업 영역 전반에 걸친 일반적 양상을 함께 지니고 있다(Gogol et al., 2016; Lee & Durksen, 2018). 또한, 일반적 학업흥미의 필요성을 주장하는 연구자들은 개별 교과에 대한 학업흥미들이 발달했을 때 광범위하고 일반적인 수준의 학업흥미가 나타날 수 있다고 하였으며, 학생들은 일반적 학업흥미와 개별 교과의 학업흥미를 동시에 인지할 수 있다고 하였다(Gogol et al., 2016).

국내에서는 상황적, 개인적 학업흥미 척도가 개발되었지만(Bong et al., 2012) 아직 일반적 학업흥미 척도는 개발되지 않고 있는 실정이다. 하지만 국외 연구에서는 일반적 학업흥미 척도를 개발하여 활용하고 있으며(Gogol et al, 2016; Lee & Durksen, 2018) 이는 Gogol et al.(2016, 2017)의 연구에서 활용된 척도, Lee & Durksen(2018)에 의해 개발된 일반적 학업흥

미 척도가 이에 해당된다. Gogol et al.(2016, 2017)의 연구에서 개발, 활용된 척도는 특정 교과(예 : 독일어)의 학업흥미 측정 문항을 전체 교과목으로 단어만 수정하여 사용하였으며 단일 문항으로 측정하기 때문에 일반적이고 총체적인 흥미를 측정하기에는 어려움이 있다고 본다. 또한, Lee & Durksen(2018)에 의해 개발된 일반적 학업흥미 척도는 대학생들을 대상으로 개발되었기에 다양한 연령층에 적용하기 힘들고, 표본을 단일 대학에서만 추출하여 일반화가 어려우며 문항의 신뢰도가 그리 높지 않다는 단점이 있다.

본 연구에서는 학업이 진로와 밀접한 관련을 맺고 있으며 학업과 관련한 고민을 많이 하는 중등학교 학생들을 위한 일반적 학업흥미의 척도를 개발하는 것이 필요하다고 보았다. 이들은 모든 관심과 집중이 학업에 쏠려있으며 학업이라는 부담감을 가장 크게 느끼고 있다. 이 학생들은 이미 긴 시간 동안 학업을 지속해 왔기 때문에 상황적 흥미와 개인적 흥미는 어느 정도 안정적으로 유지될 것으로 보이며(Krapp & Lewalter, 2001; Lee & Lee, 2014; Woo & Kim, 2015; Yoon, 2015), 이를 바탕으로 어느 정도 일반적 학업흥미를 갖고 있는가를 파악할 필요가 있다고 보았다.

따라서 본 연구에서는 그동안 연구되지 않았던 중등학생용 일반적 학업흥미 척도를 개발하고 타당화하고자 한다. 본 연구를 통해 중등학생들의 일반적 학업흥미에 대한 경향과 더불어 이들이 갖고 있는 학업흥미에 대한 이해의 폭을 넓히고 교육적인 방안을 마련할 수 있을 것으로 본다. 이러한 연구목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째. 중등학생용 일반적 학업흥미 척도의 타당도는 어떠한가?
- 둘째. 중등학생용 일반적 학업흥미 척도의 신뢰도는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 상황적 흥미와 개인적 흥미

흥미는 외부의 특정 대상을 포함한 환경과 개인 간 상호작용으로 발생하며, 대상의 속성 또는 개인의 성격적 요인 등으로 인해 그 대상에 더 접근하거나 몰입하게끔 만드는 심리적 구인이라 볼 수 있다(Ha, 2020). 학업흥미는 이 같은 심리적 구인으로서의 흥미를 학업이라는 특수한 상황에 적용한 개념인데, 학습에 지속적으로 몰두하게 되는 심리적 상태 또는 특정 교과를 학습하는 과정에서 생겨나는 흥미로 정의되기도 한다(Kim et al., 2008).

선행연구에서 학업흥미는 크게 상황적 흥미와 개인적 흥미로 구분되어 왔다(Hidi & Baird, 1986; Hidi & Renninger, 2006; Krapp et al., 1992). 상황적 흥미는 흥미의 최초 단계이며 비

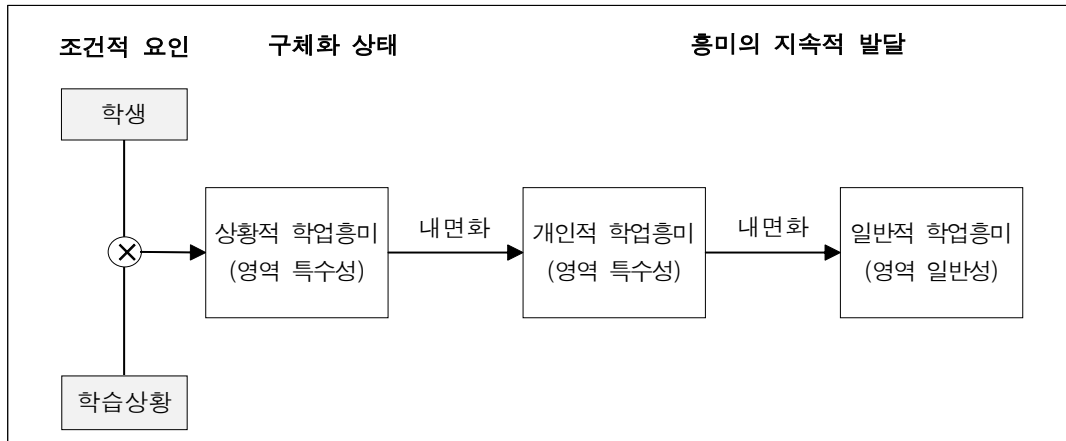
교적 단기간에 촉발되고, 시간의 흐름에 따라 지속될 수도 있고 바로 사라질 수도 있다(Hidi & Renninger, 2006). 상황적 흥미는 학습자의 의지 또는 지속적 자극을 통해 더 안정적으로 강화될 경우 후속 흥미인 개인적 흥미로 전환된다(Rathunde, 1993; Renninger, 2000). 이러한 흥미에 대한 두 가지 관점은 각기 다른 방향의 연구들을 불러일으켰는데, 상황적 흥미 연구가 흥미를 유발하고 학습 동기를 부여할 환경 설정에 중점을 두는 반면(Schraw & Lehman, 2001), 개인적 흥미에 대한 연구는 주로 학습자의 개인차에 초점을 둔다(Alexander & Murphy, 1998).

2. 일반적 학업흥미

일반적 학업흥미는 교육관련 정서 및 동기 변인들에 대한 영역 특수성과 일반성에 대한 논의 속에서 구체화된 개념이다(Ainley et al., 2002; Gogol et al., 2017). 과거 학업 관련 정서와 동기의 초기 연구들은 ‘나는 대부분의 학교 과목에 있어서 뛰어나다’와 같은 일반적 구조에 관심을 가졌으나(Gogol et al., 2017), 점차 교과목 간 차별화를 강조했다(Bong, 2001; Marsh, 1990). 특히 흥미는 각 교과에 따라 현저한 차이를 보이기에, 일반적 수준의 흥미를 부정하는 연구자도 있었다(Frenzel et al., 2010; Schiefele, 1991). 이러한 흐름은 자연스럽게 영역 일반적이거나 특수적 경향을 지닌 정서·동기 변인의 관계를 이해하는 데 한계가 되었다.

그러나 비인지적 요소의 계층적 구조에 대한 가능성이 제기되면서 서서히 이를 입증하고자 하는 시도가 늘어났다. Shavelson et al.(1976)은 자아개념이 다면적, 계층적인 구조라고 보고 학업적 자아개념과 학업흥미는 구조적으로 매우 유사할 뿐 아니라, 학업흥미가 발달하면 학업적 자아개념이 발달한다는 관점을 가지고 있었다. 이러한 입장에 따라 이 변인들 간의 관계와 더불어 일반적 학업흥미의 개념 고찰이 시작됐다(Fink, 1991; Krapp & Fink, 1992). 일반적 학업흥미를 주장하는 학자들은 이를 특정 교과에 귀속되지 않는 일반적 구조로 개념화하고(Ainley et al., 2002), 각 교과별 학업흥미와는 별도로 학생들이 지닌 일반적이면서도 개인적인 흥미라고 주장한다. 일반적 학업흥미는 다양한 교과 흥미가 더 높은 단계로 전이된 흥미이다(Gogol et al., 2017; Lee & Durksen, 2018). 상황적, 개인적 학업흥미는 영역 특수적 흥미에 가까워 국어나 수학, 영어 교과와 같이 특정 교과나 학문 영역에 국한되는 경향이 크지만, 이들 흥미는 점차 더 높은 수준으로 변화하며(Krapp, 2002b), 일반적 학업흥미를 이루기 위한 기반이 된다. 일반적 학업흥미의 개념은 학생의 기질과 환경의 상호작용, 즉 교과목과 학생 간 학업이라는 과업 수행을 통해 최초의 상황적 학업흥미가 발생하고, 이것이 내재화 과정을 거치면서 교과목별 개인적 학업흥미로 발전하며, 마지막으로 이 교과별 개인적 학업흥미 개별 단위들이 통합되어 일반적 학업흥미로 전이된다고 보는 이론들

(Gogol et al., 2017; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002b; Lee & Durksen, 2018; Schiefele, 2009)에 따른 것으로 이는 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 상황, 개인, 일반적 학업흥미의 발생 및 발달과정

학업흥미에 대한 인식 전환과 관련하여, 연구자들은 일반적 학업흥미를 경험적으로 검증하고자 했다. Gogol et al.(2016)은 교과별 학업흥미와 일반적 학업흥미 사이의 계층적 구조와 이들 간 역동적 상호작용을 발견했다. 구체적으로는 교과별 학업흥미 간에 강한 분리가 존재하고, 각 교과별 학업흥미 상단에 일반적 학업흥미가 존재한다. Gogol et al.(2017)의 후속 연구에서는 학업흥미와 학업성취도와의 관계가 교과별 흥미보다 오히려 일반적 흥미에 의해 더 크게 설명된다는 사실을 발견했다. Lee & Durksen(2018)은 서로 다른 학문을 전공하는 대학생들의 일반적 학업흥미 측정 도구를 개발했는데, 이 일반적 학업흥미는 단일 변인이 아닌 정서나 인지 등 여러 변인의 복합적 작용으로 발생하며, 학생들의 삶의 만족, 직업 계획, 목표 설정과 여가에 대한 태도, 성격 변인들과 관련된다는 사실도 입증했다. 이 같은 연구들은 그간의 정서나 동기 변인 관련 연구들이 특정 교과 영역에만 치중해 왔으나, 앞으로는 영역 일반적 수준을 함께 검토할 필요가 있음을 보여준다(Gogol et al., 2017).

3. 일반적 학업흥미의 하위요인

일반적 학업흥미가 어떤 하위요소들로 이루어져 있는지에 대해서는 학자들마다 다양하다. Ainley(2006)는 흥미를 정서, 인지, 동기가 결합된 요인으로 설명하고 있으며, 흥미를 온전히 정서라고 주장하는 연구자로는 Silvia(2006) 등이 있다. Schiefele(1991, 1996)는 흥미를 정서

와 가치, 그리고 내재적 가치로 구성되어 있다고 주장하였으며, 흥미 자체를 내재가치(Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000) 또는 가치(Wigfield & Eccles, 1992)로 정의하는 학자들도 있다.

이처럼 대부분의 흥미 이론은 연구자들 나름의 주장에 근거하거나 개별 연구들을 통한 산발적 지식 형태로 존재하며, 쉽게 합의점을 이루지 못하고 있다. Krapp(2002a, 2002b)은 이처럼 단편적 이해에 그치는 기존의 흥미 연구들을 비판하며, POI 이론(Person-Object Conception of Interest)과 SDT 이론(Self Determination Theory)을 기반으로 흥미의 발생과 발달과정, 흥미의 구성요소 등을 체계적으로 설명하고자 했다(Krapp, 2002a). 본 연구에서는 이 같은 Krapp(2002a, 2002b)의 이론을 바탕으로 일반적 학업흥미 하위요인 설정의 근거로 삼고자 한다.

POI는 환경과 사람의 상호작용을 통해 발생하는 흥미와 그 교육학적 의미에 중점을 둔다(Krapp & Fink, 1992; Prenzel, 1992; Schiefele et al., 1983). 흥미를 자아의 한 구성요소로 바라보는 이 이론은 자아를 스스로의 능력에 대한 판단과 평가, 태도 등을 포괄하는 성격 구조로 설명하며(Hausser, 1983), 인지적 표현과 정서, 동기가 자아 구조를 결정한다고 본다. Krapp(2002a)은 자아를 끝없이 변화하는 환경에 적응하고자 끊임없이 외부와 영향을 주고받는 능동적 존재라 보았다. 이는 인간이 환경과 상호작용함으로써 행동을 제어하고, 그 과정에서 자아를 발전시키는 능동적 주체라 바라본 SDT 이론과도 부합한다(Deci, 1998). POI 이론과 SDT 이론을 기반으로 Krapp(2002a)은 흥미를 인지, 정서 그리고 가치 요소가 혼재된 변인으로 바라본다. 우선, 인지적 요소에서 보면 흥미는 대상에 대한 인지 수준에 따라 함께 변화한다. 흥미의 정서적 요소로 흥미는 대상을 마주했을 때 발생하는 가벼운 긴장이나 공감, 유능감, 그리고 주어진 대상에 대한 즉각적 대처와 피드백, 만족스러운 상호작용 등을 포함한다(Prenzel, 1992). 마지막으로 대상이 충분히 가치 있다고 판단될 경우 대상에 대한 흥미가 발생하고 유지될 것으로 보는 것이 흥미의 가치 요소에 대한 견해이다(Deci, 1992, 1998; Krapp, 1999). 이러한 과정을 통해 흥미로운 외부 대상은 개인의 자아 일부로 내면화 되고, 이 자아는 새로운 대상을 받아들이거나 더 견고해지는 과정을 반복하며 성장한다.

이러한 관점은 흥미가 단일 요인이 아닌 복합적 요인으로 구성된 변인이라는 점에서 신경생리학적 연구들과도 합의점을 보인다(LeDoux, 2000a, 2000b; Panksepp, 1998, 2003). 또한, Krapp의 이론은 단순히 흥미의 발생이나 지속에 대한 현상의 관측에 지나지 않고, 개인의 성격이나 자아구조에 대한 견해를 추가함으로써 흥미를 통해 인간이 외부와 소통하고 환경을 내면화시키는 능동적 과정 전체를 설명한다(Krapp, 2007). 이러한 설명은 단순히 정서와 인지의 결합으로 흥미가 발생한다는 주장이 뒷받침할 수 없는 개인차의 문제뿐만 아니라, 흥미를 통해 특정 대상을 내면화시키고 이를 통해 끝없이 변화해가는 인간의 성장 과정까지

도 설명 가능한 관점이라 본다. 이러한 근거를 기반으로 본 연구에서는 일반적 학업흥미의 하위요인을 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 세 요인 측면에서 연구하고자 한다 (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002a, 2002b).

4. 일반적 학업흥미와 학업관련 변인들과의 관계

본 연구에서 일반적 학업흥미는 학업상황에서 흥미를 살펴보는 것으로 그동안 연구되어 온 학업상황과 관련된 동기 및 학업성취도와 밀접한 관련이 있을 것으로 본다(Elliot & McGregor, 2001; Hidi & Anderson, 1992; Pintrich, & DeGroot, 1990).

자기효능감은 학생들에게 아주 중요한 변인 중 하나로 알려져 있다(Ju et al., 2011). 자기효능감이란 개인 스스로의 능력에 대한 판단이자 신념이며, 능력을 어느 정도 발휘할 수 있는가에 대한 믿음 자체이다(Vealey, 1986). 학업적 자기효능감은 학습자가 학업 영역에 대해 갖는 능력에 대한 신념으로, 학업흥미와 학업성취와 밀접한 관련을 맺는 것으로 나타나고 있다(Pintrich & DeGroot, 1990; Sohn & Lee, 2014; Woo & Park, 2006), 본 연구에서는 이러한 연구들을 바탕으로 일반적 학업흥미 척도와 의 준거관련타당성을 살펴보기 위해 학업적 자기효능감을 선정하였다.

선행연구에 따르면 숙달목표가 수행목표에 비해 학업성취도를 긍정적으로 예측하는 것으로 나타났으며(Cho & Kim, 1998; Dweck & Leggett, 1988), 숙달목표지향성이 높은 학습자는 내재동기와 흥미 수준이 높고 과제 지속력 또한 높은 것으로 나타났다(Elliot et al., 1999). 타인과의 비교나 외적인 평가에 중점을 두는 수행목표지향적인 학습자는 보상이나 성취가 없는 상황에서 학습동기가 낮아질 수 있다(Shin & Kim, 2012). 일반적으로 학업흥미가 학업 관련 영역에 속하기 때문에(Schiefele, 1991; Woo & Kim, 2015) 본 연구에서는 일반적 학업흥미와의 준거관련타당성을 살펴보기 위해 성취목표지향성을 선정하였다.

학업성취도는 학생들의 학업흥미가 얼마나 높아졌는가를 확인할 수 있는 변인이다. 학업흥미는 성공적 학업수행을 이끄는 핵심 동력으로 새로운 지식 추구를 위해 기존 지식을 활용하고 학습 과제에 대한 동기를 부여한다(Dewey, 1913; Hidi & Anderson, 1992; Prenzel, 1992), 이에 본 연구에서는 일반적 학업흥미와의 준거관련타당성을 살펴보기 위해서 학업성취도를 살펴보고자 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 청소년의 일반적 학업흥미 척도를 개발, 타당화하기 위하여 J지역과 S지역에서 3곳의 중학교를, K지역, D지역, S지역에서 3곳의 고등학교를 무선표집하였다. 연구대상은 중학생 477명, 고등학생 482명으로 총 959명의 학생들이다. 구체적인 연구대상은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상

학교급	학년			성별		계
	1학년	2학년	3학년	남학생	여학생	
중학교	111(12%)	145(15%)	221(23%)	153(16%)	324(34%)	477(50%)
고등학교	103(11%)	156(16%)	223(23%)	181(19%)	301(31%)	482(50%)
전체	214(21%)	301(31%)	444(46%)	334(35%)	625(65%)	959(100%)

2. 관련 측정도구

가. 학업적 자기효능감

본 연구에서는 학업적 자기효능감 측정을 위해 Kim & Park(2001)이 개발하고 타당화한 척도를 사용하였다. 이 척도는 과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감의 세 가지 하위요인으로 구성되어 있으며, 매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그렇다 4점, 매우 그렇다 5점으로 이루어진 Likert 척도이다. 과제난이도선호 문항의 예로는 ‘나는 복잡하고 어려운 문제에 도전하는 것이 재미있다’ 이고, 자기조절효능감 문항의 예로는 ‘나는 복잡하고 어려운 내용을 기억하기 쉽게 바꿀 수 있다’ 이고, 자신감 요인의 예로는 ‘토론을 할 때, 혹시 창피를 당할까봐 내 의견을 제대로 발표하지 못한다’ 이며 부정 문항은 역산처리하였다. 본 연구에서 학업적 자기효능감의 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 과제난이도선호 .87, 자기조절효능감 .93, 자신감 .89로 나타났으며, 학업적 자기효능감 척도의 전체 신뢰도는 .89로 나타났다.

나. 학업적 성취목표지향성

본 연구에서는 Lee & Kim(2005)이 개발하고 타당화한 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 수행접근목표, 수행회피목표, 숙달접근목표, 숙달회피목표의 네 가지 하위요인으로 구성되어 있으며, 매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않다 2점, 보통이다 3점, 그렇다 4점, 매우 그렇다 5점으로 이루어진 Likert 척도이다. 수행접근 목표지향성 문항의 예로는 ‘다른 학생들과 비교했을 때 내가 공부를 더 잘 한다면 매우 뿌듯할 것이다’ 이고, 수행회피 목표지향성 문항의 예로는 ‘내가 공부하는 이유는 다른 학생들보다 나쁜 성적을 받지 않기 위해서이다’ 이며, 숙달접근 목표지향성 문항의 예로는 ‘나는 수업에서 가능한 한 많은 것을 배우고 싶다’ 이고, 숙달회피 목표지향성 문항의 예로는 ‘나는 수업 내용을 완벽하게 이해하지 못할까봐 두렵다’ 이다. 본 연구에서 학업적 성취목표지향성 척도의 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 수행접근 목표지향성 .91, 수행회피 목표지향성 .87, 숙달접근 목표지향성 .90, 숙달회피 목표지향성 .89로 나타났다.

다. 학업성취도

본 연구에서는 일반적 학업흥미 척도가 학업성취도와 밀접한 관련을 맺을 것으로 보고 국어와 수학 교과에서 학생들이 지각한 학업성취도를 측정하였다. 국어 교과 성취도 문항으로는 ‘학생의 국어과목 성적은 어떠합니까?’ 이고 수학교과 성취도 문항으로는 ‘학생의 수학과목 성적은 어떠합니까?’ 이다. 두 문항은 매우 낮은 편이다 1점, 낮은 편이다 2점, 보통이다 3점, 높은 편이다 4점, 매우 높은 편이다 5점으로 이루어진 Likert 형태의 척도이다. 일반적 학업흥미와 관련하여 교과 간 관련성을 살펴보기 위해서 두 문항 간 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 .67로 나타났다.

3. 일반적 학업흥미 척도 개발과정

일반적 학업흥미 척도 개발과 타당화를 위하여 교육심리 영역의 전문가, 국어국문학 박사, 교육학 박사과정 학생, 그리고 학교 현장에서 근무하는 교사 등으로 이루어진 전문가 집단을 구성하였다. 구체적인 개발과정은 다음과 같다.

가. 일반적 학업흥미의 조작적 정의와 하위요인 탐색

본 연구에서는 일반적 학업흥미를 교과 전체에 걸쳐 안정적으로 나타나는 학업관련 흥미

로 조작적인 정의를 하였다. 일반적 학업흥미의 하위요인들을 도출하기 위해서 흥미와 관련한 선행연구들을 검토한 결과 Ainley(2006)의 경우 흥미를 정서, 인지, 동기가 결합된 요인으로 설명하고 있으며, Silvia(2006)는 흥미를 정서라고 보고 있다. Schiefele & Krapp(1988), Schiefele et al.(1983)은 흥미를 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미로 구분하고 있었다. 국내 학업흥미 척도인 스마일 척도(Bong et al., 2012)에서도 상황적 흥미와 개인적 흥미 척도는 인지와 정서가 포함된 심리학적 상태를 나타내고 있어 본 연구에서는 일반적 학업흥미가 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미라는 세 가지 요소로 나뉜다고 보았다. 인지적 흥미는 학업을 통한 지적 자극이나 이해의 수준 등과 관련된 흥미를 포함하고, 정서적 흥미는 학업에 대한 긍정적인 정서를 포함하며 가치적 흥미는 학업을 통해 얻을 수 있는 유용성과 가치 평가에 대한 내용을 포함한다.

나. 일반적 학업흥미 척도의 1차 예비문항 선정

일반적 학업흥미 척도 문항들을 제작하기 위해, 다양한 선행연구에서 활용되었던 문항들과 연구자가 개념 검토를 통해 제작한 문항들을 일반적 학업흥미에 초점을 맞춰 수정하고, 이를 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 세 하위요인에 맞게 분류했다. 또한 특정 교과에 편중되지 않도록 각 문장에 ‘과목에 상관없이’ 또는 ‘어떤 과목이든’ 과 같은 단어들을 삽입하였다. 이러한 과정을 통해 제작한 1차 예비문항은 인지 9문항, 정서 9문항, 가치 9문항의 총 27문항으로 이루어져 있다.

다. 일반적 학업흥미 척도의 2차 예비문항 선정

1차 예비문항을 전문가 집단 검토를 통해 수정, 보완하였다. 먼저, 자기보고식 측정도구에서 긍정 문항과 부정 문항이 혼합되어 있을 때 척도의 전체 신뢰도가 낮아지거나 측정오차가 증가할 수 있기 때문에 문항의 신뢰성을 저해할 수 있는 역산문항들은 제거하였다(Tepper & Tepper, 1993). 그리고 ‘다른 친구들보다 잘 하고 싶다’ 와 같이 타인과의 비교를 불러일으키는 문항들을 모두 수정했다. 그 외에 학업흥미의 영역 일반성을 드러내고자 추가했던 ‘과목에 상관없이’ 또는 ‘어떤 과목이든’ 과 같은 단어들을 제거했고, 다수 문항에 포함된 ‘공부들을’ 이라는 단어가 의미상 복수 형태로 사용될 수 없기 때문에 ‘공부들’ 로 전면 수정했다. 이 같은 과정을 통해 재선정된 일반적 학업흥미 2차 예비문항은 인지적 흥미 8문항, 정서적 흥미 7문항, 가치적 흥미 8문항으로 총 23문항으로 구성되었다.

라. 일반적 학업흥미 척도의 최종 예비문항 선정

2차 검토를 통해 수정된 2차 예비문항을 전문가 검토를 통해 최종 수정하였다. 수정된 예를 보면 ‘나는 학교 공부에 자부심이 생긴다.’ 라는 기존 문항은 특정 정서가 생긴다는 표현보다 특정 정서를 느낀다는 표현이 더 적절할 것으로 판단되어 ‘나는 학교 공부에 자부심을 느낀다’ 로 수정하였으며, 정서 8번 문항으로 ‘나는 학교 공부에 뿌듯함을 느낀다’ 라는 새로운 문항을 하나 추가하였다. 이러한 과정을 통해 선정된 최종 예비문항은 인지적 흥미 8문항, 정서적 흥미 8문항, 가치적 흥미 8문항으로 전체 24문항으로 이루어져 있다.

4. 분석방법

본 연구에서 측정도구 개발은 SPSS 21.0 프로그램을 사용하였으며, 기술통계, 탐색적 요인 분석, 상관분석, 교차타당도 검증, 신뢰도분석 등을 통해 분석을 진행하였다. 확인적 요인분석과 교차타당도 분석을 위해서는 AMOS 21.0 프로그램을 사용하였다.

IV. 연구결과

1. 일반적 학업흥미 척도의 타당도

가. 일반적 학업흥미 척도의 탐색적 요인분석

본 연구에서는 일반적 학업흥미 척도에서 개발된 24문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 우선 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)값은 .977, Bartlett 구형성 검정 유의확률은 .000으로 나타나 요인분석에 적합한 자료임을 확인했다($\chi^2=2337.698$, $df=276$). 요인분석은 주축 요인분석과 오블리민 사각회전을 실시하였으며, 이에 대한 분석결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 일반적 학업흥미 척도의 탐색적 요인분석 결과

문항	가치적 흥미	정서적 흥미	인지적 흥미	공통분
22. 학교 공부는 나에게 중요한 자원이 된다.	.82	.26	.26	.81
21. 학교 공부는 나의 삶에 중요하다.	.81	.25	.28	.80

20. 학교 공부는 내 진로에 큰 도움이 된다.	.79	.26	.25	.76
23. 학교 공부를 바탕으로 나를 발전시켜 나가고 싶다.	.74	.34	.32	.77
19. 학교 공부는 나에게 가치가 있다.	.73	.39	.30	.78
24. 학교 공부는 내가 원하는 전문적인 분야와 관련이 많은 것 같다.	.64	.39	.29	.66
17. 학교 공부는 나를 성장시킨다.	.64	.39	.37	.70
18. 나는 학교에서 배우는 지식들을 다양하게 적용해 보고 싶다.	.58	.41	.43	.69
6. 학교에서 배우는 내용은 이해가 잘 된다.	.51	.38	.43	.59
13. 나는 학교 공부에 자부심을 느낀다.	.30	.77	.32	.79
10. 나는 학교 공부에 자신감을 갖고 있다.	.27	.75	.29	.73
11. 나는 학교 공부가 두렵지 않다.	.28	.71	.20	.63
14. 나는 학교 공부가 만족스럽다.	.43	.68	.33	.76
12. 나는 학교 공부에 흥미가 많다.	.39	.63	.49	.80
15. 나는 부모님이나 선생님이 억지로 시키지 않아도 공부가 즐겁다.	.36	.62	.45	.73
16. 나는 학교 공부에 뿌듯함을 느낀다.	.45	.59	.41	.73
1. 나는 학교 공부를 더 깊이 있게 배우고 싶다.	.35	.49	.52	.65
2. 나는 학교 공부를 잘하고 싶다.	.04	.38	.36	.28
5. 학교 공부에서 새로운 내용을 발견하면 더 알고 싶은 마음이 생긴다.	.40	.31	.72	.78
4. 학교 공부와 관련해서 스스로 찾아가며 공부한다.	.34	.34	.67	.68
9. 나는 학교 공부가 재미있다.	.38	.54	.55	.74
7. 학교 공부는 나의 지적인 호기심을 충족시켜준다.	.39	.48	.54	.69
3. 학교에서 배우는 수업 내용이 재미있다.	.46	.44	.52	.68
8. 학교 공부와 관련해서 선생님께 자주 질문한다.	.26	.41	.52	.51
초기고유값	13.94	1.79	1.39	
설명분산(%)	28.73	25.53	18.73	
누적분산(%)	28.73	54.26	73.00	

요인분석 결과 고유치가 1 이상인 요인은 총 3개로 확인되어 본 연구에서 문항 개발에 적용한 요인의 수와 일치하는 것으로 나타났다. 1번부터 8번까지는 인지적 흥미, 9번부터 16번까지는 정서적 흥미, 17번부터 24번은 가치적 흥미 문항들이다. 요인분석 결과 문항 개발의도와 다르게 적재된 문항들은 4문항으로 1번, 2번, 6번, 9번 문항들이다. 본 연구에서는 이 문항들을 제외한 20문항을 일반적 학업흥미의 최종문항으로 선정하였다. 요인 1은 가치적 흥미의 문항들로 고유치 13.94, 요인 2는 정서적 흥미의 문항들로 고유치 1.79, 마지막 요인 3은 인지적 흥미의 문항들로 고유치 1.39로 나타났다. 가치적 흥미의 설명분산(%)은 28.73이고, 정서적 흥미의 설명분산은 25.53이며, 인지적 흥미의 설명분산은 18.73으로 나타났다. 일반적 학업흥미의 전체 설명분산(%)은 73.00로 나타났다.

나. 일반적 학업흥미 척도의 확인적 요인분석: 개념타당도와 판별타당도

탐색적 요인분석에서 나타난 3요인에 대해서 개념타당도와 판별타당도를 살펴보았다. 개

념타당도에서는 측정변수 전체 분산에서 각 요인이 설명하는 분산의 비율인 평균분산추출과 개념신뢰도를 이용하였으며, AVE값이 .50, CR값이 .70 이상이면 개념타당도가 있는 것으로 판단한다(Hair et al., 2016). 일반적 학업흥미 척도의 개념타당도와 평균분산추출은 <표 3>에 제시되어 있다.

<표 3> 일반적 학업흥미 척도의 개념타당도와 평균분산추출

	인지적 흥미	정서적 흥미	가치적 흥미
개념타당도(CR)	.93	.95	.96
평균분산추출(AVE)	.70	.76	.76

판별타당도는 서로 다른 개념을 측정했을 때 얻어진 측정치들 간에는 낮은 상관관계가 있어야 한다. 본 연구에서는 Fornell-Larcker의 방법에 의한 판별타당도(Hair et al., 2016)를 살펴보았으며 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 잠재변수들은 평균분산추출(AVE)의 제곱근으로 대각선에 표시하였다. 대각선 아래는 잠재변수들 간의 상관관계를 제시하였다. 이는 <표 4>와 같다.

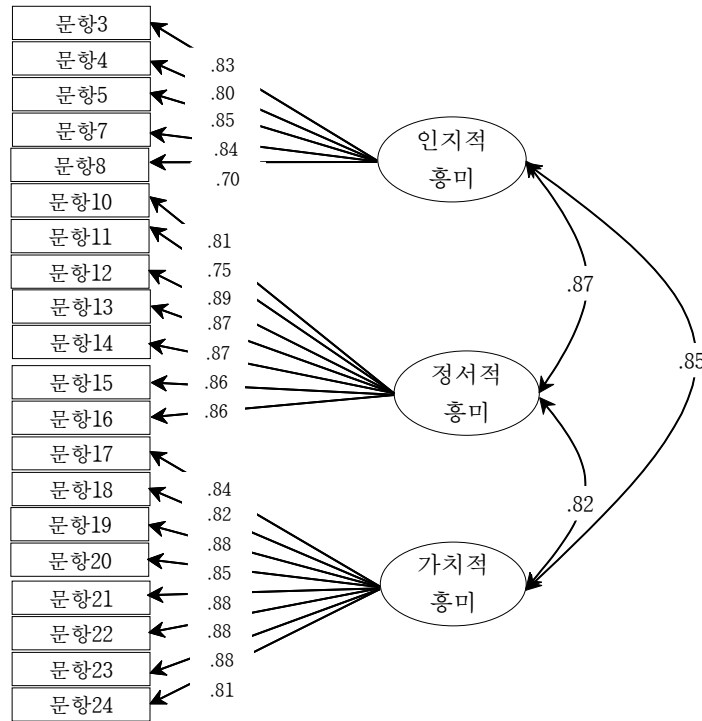
<표 4> 일반적 학업흥미 척도의 판별타당도

	인지적 흥미	정서적 흥미	가치적 흥미
인지적 흥미	.89**		
정서적 흥미	.87**	.87**	
가치적 흥미	.85**	.82**	.87**

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

Fornell-Larcker의 방법으로 판별타당도를 살펴본 결과 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 요인은 변인들 간의 상관관계보다 높게 나타나고 있다. 이를 통해서 일반적 학업흥미 척도의 변별타당도는 입증되었다고 볼 수 있다.

일반적 학업흥미 척도의 개념타당도와 변별타당도가 입증되었기 때문에 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석 결과 3요인 모형의 적합도는 양호한 것으로 나타났다 ($\chi^2=1448.904$, CFI=.935, TLI=.926, RMSEA=.090). 비록 RMSEA값이 .090으로 높게 나타났지만 RMSEA가 1.00 이하이면 모델 오류가 크지 않고 적절한 모델로 평가하기 때문에 본 연구에서는 이를 준거로 평가하였다(Browne & Cudeck, 1993). 일반적 학업흥미 척도에 대해서 3요인 모형을 분석한 결과는 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 일반적 학업흥미 척도의 확인적 요인분석

다. 일반적 학업흥미 척도의 준거관련타당도 검토

일반적 학업흥미 척도와 관련된 변인 간 준거관련타당도를 검증한 결과는 <표 5>에 제시되어 있다.

<표 5> 일반적 학업흥미 척도와 관련변인들의 준거관련타당도

구분	일반적 학업흥미	성취목표지향성				학업 성취도		학업적 자기효능감
		수행접근	수행회피	숙달접근	숙달회피	국어	수학	
일반적 학업흥미	1.00							
성취목표 지향성	수행접근	.39**	1.00					
	수행회피	.12**	.55**	1.00				
학업 성취도	숙달접근	.68**	.46**	.28**	1.00			
	숙달회피	.25**	.33**	.56**	.41**	1.00		
학업적 자기효능감	국어	.35**	.23**	.10**	.28**	.08*	1.00	
	수학	.40**	.26**	.13**	.34**	.05	.51**	1.00
학업적 자기효능감		.65**	.25**	-.11**	.58**	-.07*	.33**	.43**

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

본 연구에서 일반적 학업흥미와 성취목표지향성의 상관을 살펴본 결과 수행접근 목표지향성 .39($p < .01$), 수행회피 목표지향성 .12($p < .01$), 숙달접근 목표지향성 .68($p < .01$), 숙달회피 목표지향성 .25($p < .01$)로 나타났다. 일반적 학업흥미와 학업성취도의 상관을 살펴본 결과 국어 교과 학업성취도 .35($p < .01$), 수학 교과 학업성취도 .40($p < .01$)으로 나타났으며, 학업적 자기효능감 .65($p < .01$)로 나타났다. 이로써 본 연구에서 개발된 일반적 학업흥미 척도는 학업관련 변인들과 준거관련타당도를 갖추고 있다고 보았다.

본 연구에서 일반적 학업흥미의 교차타당성 여부를 판단하고자 중학생과 고등학생 집단으로 구분하여 집단 간 교차분석을 실시했다. 적합도 지수들을 살펴본 결과 중학생 집단은 $\chi^2=892.669(p < .01)$ 로 나타났으며 CFI=.927, TLI=.917, RMSEA=.086으로 나타났다. 고등학생 집단의 경우 $\chi^2=935.037(p < .01)$ 로 나타났고, CFI=.923, TLI=.912, RMSEA=.087로 나타나, 중학생과 고등학생 집단의 교차타당도는 양호한 수준으로 판단되었다. 중학생 집단과 고등학생 집단의 교차타당도를 확인하기 위해 다집단 요인분석을 실시하였으며, 중학생 집단과 고등학생 집단의 요인부하량, 구조공분산, 모형의 잔차가 동일한지 여부를 확인하였다. 적합성에 관한 기준은 $\Delta CFI=.01$, $\Delta RMSEA=.05$ 까지를 수용하는 것으로 판단하였으며(Browne & Cudeck, 1993; Cheung & Rensvold, 2002), 구체적인 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 중학생과 고등학생 집단간 동일성 검증

모형	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	모형비교
모형 1: 기저모형	1840.823	339	.000	.924	.915	.068	모형2-모형1
모형 2: 측정불변성	1864.378	355	.000	.924	.919	.067	$\Delta \chi^2=23.555(p=.100)$ 모형3-모형2
모형 3: 측정, 구조불변성	1873.255	358	.000	.924	.919	.067	$\Delta \chi^2=8.877(p=.031)$ 모형4-모형3
모형 4: 측정, 구조, 잔차불변성	2096.470	378	.000	.915	.913	.069	$\Delta \chi^2=223.215(p=.000)$

모형 1은 제약을 가하지 않은 기저모형, 모형 2는 요인부하량을 같게 제약한 측정불변성 모형이며, 모형 3은 요인부하량과 구조공분산을 동일하도록 제약한 측정, 구조불변성 모형, 모형 4는 요인부하량 구조공분산, 측정모형의 잔차를 모두 동일하게 제약한 모형으로 네 모형 모두 안정적인 것으로 확인되었다. 모형 간 차이를 통해 측정불변성, 구조불변성, 잔차불변성을 살펴본 결과 모형 2와 모형 1의 차이에서 $\chi^2=23.555(p > .05)$ 로 적합도는 양호한 것으로 나타났다($\Delta CFI=.000$, $\Delta TLI=.004$, $\Delta RMSEA=-.001$). 모형 3과 모형 2의 적합도 차이를 살펴본 결과 ($\chi^2=8.877$, $p < .05$)로 나타났으나 다른 적합도들의 차이는 양호한 것으로 나타났다($\Delta CFI=.000$, $\Delta TLI=.000$, $\Delta RMSEA=.000$). 모형 4와 모형 3의 적합도 차이를 살펴본

결과 $\chi^2=223.215(p<.05)$ 는 유의하게 나타났으나 다른 적합도의 차이는 양호한 것으로 나타났다($\Delta CFI=.009$, $\Delta TLI=-.006$, $\Delta RMSEA=.002$). 따라서 본 연구에서는 중학교와 고등학교 집단 간 형태동일성, 측정동일성, 구조불변성, 잔차불변성 등이 확보된 것으로 판단하였다.

2. 일반적 학업흥미 척도의 신뢰도

일반적 학업흥미 척도의 신뢰도를 분석한 결과는 <표 7>에 제시되어 있다.

<표 7> 일반적 학업흥미 척도의 신뢰도

		중학생	고등학생	전체
하위요인	인지적 흥미	.90	.90	.90
	정서적 흥미	.94	.94	.94
	가치적 흥미	.95	.95	.95
일반적 학업흥미 전체		.97	.97	.97

중학생의 인지적 흥미는 .90, 정서적 흥미는 .94, 가치적 흥미는 .95로 나타났다. 고등학생의 인지적 흥미는 .90, 정서적 흥미는 .94, 가치적 흥미는 .95로 나타났다. 중등학생 전체의 인지적 흥미는 .90, 정서적 흥미는 .94, 가치적 흥미는 .95로 나타났다. 따라서 일반적 학업흥미 척도의 신뢰도는 양호한 것으로 판단되었다.

V. 논의

본 연구에서는 중등학생용 일반적 학업흥미 척도를 개발하고 타당화하고자 하였다. 본 연구와 관련된 논의는 다음과 같다.

그동안 이루어져 왔던 흥미 연구에서는 흥미를 상황 특수적 변인으로 보고 연구해 왔지만(Eccles et al., 1998), 최근에는 개인적 흥미, 그리고 일반적 흥미까지 연구가 확장되는 추세이다(Gogol et al., 2016, 2017; Lee & Durksen, 2018). 이러한 이유로 국내·외에서 상황적 흥미, 개인적 흥미 척도가 개발되고 활발하게 연구되고 있지만, 일반적 학업흥미에 관한 분야는 아직 연구들이 이루어지지 못하고 있다. 이에 본 연구에서는 그동안 이루어진 흥미관련 연구들을 검토하고 분석함으로써 일반적 학업흥미의 하위요인들을 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 세 하위요인으로 설정하였다(Eccles et al., 1983; Krapp, 2002a, 2002b, 2005; Schiefele, 2009; Wigfield & Eccles, 1992).

본 연구에서는 선행연구들과 일반적 학업흥미의 개념적 정의를 토대로 예비문항을 개발했다. 그리고 전문가 집단 협의를 바탕으로 문항을 수정, 보완하였으며, 최종적으로 인지적 흥미 8문항, 정서적 흥미 8문항, 가치적 흥미 8문항의 예비문항을 선정했다. 탐색적 요인분석 결과 문항 개발 의도와 달리 적재된 4문항을 제외한 20문항을 최종문항으로 선정하였으며 이 문항들의 설명력은 73.00%로 나타났다. 이 문항들에 대해서 요인구조를 살펴본 결과 3요인이 적합한 것으로 났으며 탐색적 요인분석과 더불어 확인적 요인분석에서도 3요인 일반적 학업흥미 척도가 타당한 것으로 나타났다. 확인적 요인분석 결과에서 일반적 학업흥미의 각 하위요인이 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 세 가지로 구분되었고 문항들은 해당 요인에 잘 적재되는 것으로 나타났다. 하위요인 간의 관계들을 보면 인지적 흥미와 정서적 흥미, 인지적 흥미와 가치적 흥미, 정서적 흥미와 가치적 흥미 요인들의 상관은 높은 것으로 나타났다. 하지만 요인구조를 분석한 결과에서 나타났듯이 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 높은 상관은 요인이 단일 요인으로 귀결된다는 것을 의미하지는 않는다. 다만, 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미 요인들은 학습영역에서 관련성이 매우 높다는 것을 의미하는 것으로 후속 연구에서는 이러한 하위요인 간의 관련성이 유지되는지에 대한 연구가 필요하다고 본다.

일반적 학업흥미의 준거관련타당도를 살펴보기 위해서 성취목표지향성, 학업적 자기효능감 및 학업성취도와 관련성을 살펴보았다. 일반적 학업흥미와 성취목표지향성과의 관계를 살펴본 결과 숙달접근 목표지향성과 가장 높은 수준의 정적 상관을, 수행접근 목표지향성과는 그보다는 약하지만 정적 상관을 보였으며 숙달회피 목표지향성과 수행회피 목표지향성과도 낮은 수준이지만 정적으로 유의한 상관관계가 확인되었다. 본 연구에서는 학업흥미와 숙달접근 목표지향성의 높은 상관이 나타나는 이유로 숙달접근 목표지향성이 이미 특정 영역 또는 학습에 대한 흥미가 유지되는 상태이기 때문으로 본다(Renninger & Hidi, 2016). Hidi & Harackiewicz(2000)는 시간이 지나면서 숙달접근 목표지향성과 흥미가 더 정교화 될 수 있음을 보고 있으며 숙달접근 목표지향성이 흥미의 발달을 촉진시키고 이를 통해 학생들은 학습 상황에 더 몰입한다고 보았다. 이러한 이유로 일반적 학업흥미와 숙달접근 목표지향성의 관계가 높게 나타났다고 본다. 숙달접근 목표지향성보다는 낮은 수준이지만 수행접근 목표지향성과도 일련의 정적 관계가 있음을 확인하였으며, 학업을 회피하려는 숙달회피와 수행회피 목표지향성과도 정적 상관이 나타났다. 이는 학업흥미가 반드시 내적 요인에 의해서만 발생하는 것이 아니라, 학업에 대한 외적 원인이나 압박을 받는 학생들조차도 그 수준은 다르지만 학업흥미를 지니고 있음을 나타내는 것으로 교육에서 중요한 시사점을 갖는다. 회피목표지향성을 가진 학생들에 관한 연구들에서는 학업적 자기효능감과 자기조절학습이 낮아지고 학업성취도도 떨어진다고 한다(Kim, 2010; Pintrich, 2000). 하지만 이들이 일

반적 학업흥미에서 정적인 관련성을 맺고 있다는 점은 공부를 못하고 소극적인 학생들도 학업에 대한 흥미가 있다는 것으로 이에 대한 연구들을 통해 학교학습에서 뒤처지는 학생들에 관한 흥미를 높일 수 있는 방안을 모색할 수 있을 것으로 본다. 일반적 학업흥미와 학업적 자기효능감 간에도 정적인 상관관계가 나타났다. Renninger & Hidi(2016)의 연구에서 자기효능감은 흥미와 가장 많이 연관되는 변인 중 하나로 나타났다. 이러한 관계는 선행연구들을 통해서도 드러나는데 Kwon(2018), Rotgans(2015)의 연구에서 도출된 학업흥미와 자기효능감 간의 상관계수가 본 연구에서와 유사한 수준으로 확인된다. 또한, Renninger et al.(2014)의 연구에서는 자기효능감이 초기 흥미수준과 관계없이 후속 흥미를 유지시키는 것으로 나타났다. 자기효능감이라는 변인 자체는 자신의 능력에 대한 믿음에 가깝기에 ‘나는 잘 할 수 있다’와 같은 믿음이 흥미와 같은 내재 동기와 자신감을 불러일으키는 것이다(Renninger & Hidi, 2016). 이처럼 학업적 자기효능감과 학업흥미는 서로 밀접한 관련을 맺고 있다는 것을 본 연구에서 확인할 수 있었다. 본 연구에서 일반적 학업흥미와 국어, 수학 교과 학업성취도의 관계에서도 정적인 관계가 확인되었다. 이는 학업흥미가 학업성취를 예언하는 주요 변인이라는 선행연구들을 다시 입증한다(Alexander & Murphy, 1998; Gogol et al., 2017). 국어, 수학 교과 학업성취도와 일반적 학업흥미와의 상관계수가 큰 차이를 띄지 않았다는 점 또한 학업흥미의 영역 일반성의 개념을 지지하는 결과로 보았다(Gogol et al., 2016; Lee & Durksen, 2018). 이러한 변인들과의 관련성을 볼 때 본 연구에서 개발된 일반적 학업흥미 척도와 네 가지 변인 모두와의 정적상관이 유의하게 나타났기에 일반적 학업흥미의 준거관련 타당도는 확보되었다고 본다.

본 연구에서 중학생과 고등학생 집단 간 교차타당성 여부를 살펴보고자 집단 간 교차분석을 실시하였다. 그 결과 중학생 집단과 고등학생 집단 간 교차타당도는 만족할만한 것으로 나타났다. 두 집단 간 형태동일성, 측정동일성, 구조동일성, 잔차동일성을 확인한 결과 만족스러운 것으로 나타나 두 집단 간 동질성이 확보되었다고 볼 수 있다. 일반적으로 중학생과 고등학생들은 다른 교육과정을 접하고 학업에 대한 흥미 양상도 달라질 것이라 볼 수 있지만 본 연구결과 중학생과 고등학생의 일반적 학업흥미는 차이가 없는 것으로 나타났다. 본 연구결과는 학생들의 학업관련 연구에서 중학교와 고등학교 학생들을 함께 연구하는 이유에 관한 근거를 제공할 뿐만 아니라 중학교와 고등학교 시기의 청소년들 학업흥미를 함께 연구할 수 있다는 기반을 제공한 데 의의가 있다고 본다.

본 연구에서 중학생과 고등학생 각각의 신뢰도와 더불어 전체 신뢰도를 살펴본 결과 신뢰도가 모두 높은 것으로 나타났다. 이는 그동안 국내에서 개발된 상황적 흥미척도, 개인적 흥미척도(Bong et al., 2012)보다 높은 신뢰도이며 교과관련 흥미척도에서 나타난 신뢰도(Frenzel et al., 2010; Linnenbrink-Garcia et al., 2010)보다도 높게 나타났다. 이렇게 볼 때

우리나라 학생들에게 일반적 흥미척도의 신뢰도가 높은 수준이라 여겨지며, 이를 통해 앞으로 이 척도가 유용하게 연구될 수 있을 것으로 본다.

본 연구는 다음과 같은 연구의 의의가 있다고 본다.

그동안 흥미 연구는 영역 특수성과 영역 일반성에 관한 상황적 흥미, 개인적 흥미에 초점을 두고 연구되었다. 학업적 흥미는 상황적, 개인적 흥미와 같이 학생들이 처해 있는 학교, 학습 상황 속에서 다양한 형태로 존재하고, 서로 독특한 작용 양상을 보일 수 있다. 이러한 이유로 그동안 학업적 흥미가 상황적 흥미와 개인적 흥미의 영역 속에서만 연구되어 왔다면, 본 연구에서는 그간의 교과 관련 흥미 연구들을 확장하여 일반적 수준의 학업흥미 척도를 개발하고 타당화했다는 데 의의가 있다고 본다. 본 연구를 통해 청소년들의 학업흥미, 나아가 학업 관련 정서와 동기적 변인들을 이해하는 데 유용한 도구로 사용될 수 있을 것으로 본다.

하지만 본 연구는 다음과 같은 문제가 있어 후속 연구를 제안한다.

첫째, 본 연구에서는 일반적 학업흥미의 척도를 개발하고 타당화하였다. 일반적 학업흥미의 하위요인들인 인지적 흥미, 정서적 흥미, 가치적 흥미의 하위요인들의 관계는 매우 높은 것으로 나타났다. 후속 연구에서는 일반적 학업흥미 척도의 타당도와 신뢰도를 재검증할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 흥미의 발달 양상을 가장 합리적으로 설명할 수 있다는 이론적 근거를 토대로 일반적 학업흥미의 요인을 세 가지로 설정하였다. 하지만 흥미연구는 학자들마다 다르기 때문에 선행연구들을 바탕으로 다른 측면에서 일반적 학업흥미를 연구하는 것이 필요하다고 본다.

셋째, 본 연구는 일반적 학업흥미 측정도구를 개발하고 타당화하여 학업흥미의 일반성에 대한 가정을 경험적으로 연구하였다. 하지만 본 연구에서는 상황적 흥미, 개인적 흥미, 일반적 흥미의 관련성을 구체적으로 파악하지 못하였다. 후속 연구에서는 이러한 관련성을 모색할 필요가 있다.

References

- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9033-0>
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 435-447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.435>
- Anderson, R. C., Shirey, L. L., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1987). Interestingness of children's reading material. In R. E. Snow., & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction* (pp. 287-298). Erlbaum.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.23>
- Bong, M. M., Kim, S. I., Reeve, J., Lim, H. J., Lee, W. G., Jiang, Y., Kim, J. H., Kim, H. J., N O, A. L., No, U. K., Paik, S. H., Song, J. H., Shin, J. Y., Ahn, H. S., Woo, Y. K., Won, S. J., Lee, K. H., Lee, M. H., Lee, S. K., ... Hwang, A. R. (2012). *SMILES(Student Motivation in the Learning Environment Scales)*. https://bmri.korea.ac.kr/file/board_data/assessment/1372850161_1.pdf 국문: 봉미미, 김성일, Johnmarshall Reeve, 임효진, 이우걸, Yi Jiang, 김진호, 김혜진, 노아름, 노연경, 백선희, 송주연, 신지연, 안현선, 우연경, 원성준, 이계형, 이민혜, 이선경, ... 황아름(2012). **학업적 흥미 척도**. 고려대학교 두뇌동기 연구소.
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software Inc.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cho, S. W., & Kim, A. Y. (1998). The relationships between goal orientations, the use of self-regulated learning strategies and self-efficacy of elementary school children. *The Journal of Educational Studies*, 27, 71-88. 국문: 조승우, 김아영(1998). 초등학교 아

- 동의 목표지향성과 자기조절학습전략 사용 및 자기효능감과의 관계. *교육과학연구*, 27, 71-88.
- Corbière, M., Fraccaroli, F., Mbekou, V., & Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 3-15. <https://doi.org/10.1007/BF03173566>
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger., S. Hidi., & A. Krapp. (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Psychology Press.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs: The self determination theory view point. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 146-162). Institute for Science Education.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Southern Illinois University Press.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509-519. <https://doi.org/10.1037/a0013987>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futtermann, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-145). Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 1017-1095). Wiley.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3) 549-563. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Fink, B. (1991). Interest development as structural change in person-object relationships. In L. Oppenheimer, & J. Valsiner (Eds.), *The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (pp. 175-204). Springer.
- Fölling-Albers, M., & Hartinger, A. (1998). *Interest of girls and boys in elementary school*. IPN.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on*

- Adolescence*, 20(2), 507-537. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00645.x>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Dicke, A. L., & Goetz, T. (2012). Beyond quantitative decline: Conceptual shifts in adolescents' development of interest in mathematics. *Developmental Psychology*, 48(4), 1069-1082. <https://doi.org/10.1037/a0026895>
- Gogol, K., Brunner, M., Martin, R., Preckel, F., & Goetz, T. (2017). Affect and motivation within and between school subjects: Development and validation of an integrative structural model of academic self-concept, interest, and anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 46-65. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.003>
- Gogol, K., Brunner, M., Preckel, F., Goetz, T., & Martin, R. (2016). Developmental dynamics of general and school-subject-specific components of academic self-concept, academic interest, and academic anxiety. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00356>
- Ha, U. K. (2020). *The development and validation of situational, individual, and general academic interest scale for adolescents* [Unpublished doctoral dissertation]. Gyeongsang National University. ☞ 국문: 하유경(2020). 청소년의 상황, 개인, 일반적 학업흥미 척도의 개발과 타당화. 박사학위논문, 경상대학교.
- Ha, U. K., & Cho, H. I. (2018). Exploring the role of academic interest and its future directions. *Korean Education Inquiry*, 38(1), 45-70. <https://doi.org/10.22327/kei.2018.36.1.045> ☞ 국문: 하유경, 조한익(2018). 학업적 흥미의 역할과 향후 과제 탐색. *한국교육문제연구*, 36(1), 45-70.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage.
- Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Harper & Row.
- Helmke, A. (1993). Die entwicklung der lernfreude vom kindergarten bis zur 5 klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2), 77-86.
- Hidi, S. E. (1995). A reexamination of the role of attention in learning from text. *Educational Psychology Review*, 7(4), 323-350.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness: A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(86\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(86)80003-9)
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.

<https://doi.org/10.3102/00346543070002151>

- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Ju, Y. J., Lee, C. H., & Kim, S. H. (2011). A Comparison study between male and female students on academic self-efficacy, interest, external motivation, and mathematics achievement of high school students. *Journal of Research in Curriculum & Instruction, 15*(4), 1019-1041. ㉮ 국문: 주영주, 이종희, 김선희(2011). 수학교과에서 남·여 집단 간의 학업적 자기효능감, 흥미, 외적동기 및 학업성취도의 영향력 차이검증. **교과교육학 연구, 15**(4), 1019-1041.
- Kim, A. Y. (2010). Self-determination theory: Research and applications in educational settings. *The Korean Journal of Education Psychology, 24*(3), 583-609. ㉮ 국문: 김아영 (2010). 자기결정성이론과 현장 적용 연구. **교육심리연구, 24**(3), 583-609.
- Kim, A. Y., & Park, I. Y. (2001). Construction and validation of academic self-efficacy scale. *The Journal of Education Research, 39*(1), 95-123. ㉮ 국문: 김아영, 박인영(2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육학연구, 39**(1), 95-123.
- Kim, M. J. (2016). The effects of the sectionalized cognitive level of online and offline learning on learners course interest and achievement in flipped learning. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 16*(12), 1279-1300. <http://dx.doi.org/10.22251/jlcci.2016.16.12.1279> ㉮ 국문: 김민정(2016). 플립러닝 사전 연습학습 및 본 학습의 명시적 인지 활동 수준 분리가 수업흥미와 학업성취에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 16**(12), 1279-1300.
- Kim, S. I., Yoon, M. S., & So, Y. H. (2008). Academic interests of Korean students: Description, diagnosis, & prescription. *Korean Journal of Culture and Social Issues, 14*(1), 187-221. ㉮ 국문: 김성일, 윤미선, 소연희(2008). 한국 학생의 학업에 대한 흥미-실태, 진단 및 처방. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 14**(1), 187-221.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 32*(5), 448-470. <https://doi.org/10.2307/749801>
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education, 14*(1), 23-40. <https://doi.org/10.1007/BF03173109>
- Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relations to self-determination theory. In E. L. Deci, & R. M. Ryan. (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405-427). University Rochester Press.

- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*(4), 383-409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*(5), 381-395. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.007>
- Krapp, A. (2007). An educational psychological conceptualization of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7*(1), 5-21. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Krapp, A., & Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 397-429). Erlbaum.
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. E. Volet, & S. E. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 209-232). Elsevier.
- Krapp, A. S., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Erlbaum.
- Kwon, S. K. (2018). A teacher efficacy scale for teacher-student relations and elementary students' classroom engagement, interest, and academic self-efficacy. *The Korea Educational Review, 24*(1), 31-56. <http://dx.doi.org/10.29318/KER.24.1.2> 국문: 권순구 (2018). 교사-학생관계 교사효능감과 초등학생의 수업참여, 흥미, 학업적 자기효능감의 관계. *한국교육학연구, 24*(1), 31-56.
- LeDoux, J. E. (2000a). Cognitive-emotional interactions: Listen to the brain. In R. D. Lane, & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 129-155). Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (2000b). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience, 23*(1), 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>
- Lee, J., & Durksen, T. L. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: Passion, confidence, aspiration and self-expression. *Educational Psychology, 38*(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1342770>
- Lee, J. H., & Kim, A. Y. (2005). Development of an academic achievement goal orientation scale. *The Korean Journal of Education Psychology, 19*(1), 311-325. 국문: 이주화, 김아영(2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. *교육심리연구, 19*(1), 311-325.

- Lee, Y. E., & Lee, H. N. (2014). The effects of engineering design and scientific inquiry based STEAM education programs on the interest, self-efficacy and career choices of middle school students. *Journal of Research in Curriculum & Instruction*, 18(3), 513-540. ㉠ 국문: 이영은, 이효녕(2014). 공학적 설계와 과학 탐구 기반의 STEAM 교육 프로그램이 중학생의 과학, 수학, 기술에 대한 흥미, 자기효능감 및 진로 선택에 미치는 효과. *교과교육학연구*, 18(3), 513-540.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 647-671. <https://doi.org/10.1177/0013164409355699>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotion*. Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2003). At the interface of the affective, behavioural and cognitive neuroscience: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain and Cognition*, 52(1), 4-14. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00003-4)
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Prenzel, M. (1992). The selective persistence of interest. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 71-98). Lawrence Erlbaum.
- Rathunde, K. (1993). The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 59-98). Jai Press Inc.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic motivation: controversies and new directions* (pp. 373-404). Academic Press.
- Renninger, A. K., Austin, L., Bachrach, J. E., Chau, A., Emmerson, M. S., King, B. R., Kathryn, R. R., & Stevens, S. J. (2014). Going beyond the “whoa! that’s cool!” of

- inquiry: Achieving science interest and learning with the ICAN intervention. *Motivational Interventions*, 1&1), 107-138.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Rotgans, J. I. (2015). Validation study of a general subject-matter interest measure: The Individual Interest Questionnaire (IIQ). *Health Professions Education*, 1(1), 67-75. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hpe.2015.11.009>
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 2&3), 299-323. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653136>
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 151-182). Erlbaum.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 3-18. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0002>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). Routledge.
- Schiefele, U., & Krapp, A. (1988). *The impact of interest on qualitative and structural indicators of knowledge* (pp. 1-25). Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Schiefele, H., Krapp, A., Prenzel, M., Heiland, A., & Kasten, H. (1983). *Principles of an educational theory of interest* (pp. 1-35). In 7th Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development in Munich.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52. <https://doi.org/10.1023/A:1009004801455>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shin, H. I., & Kim, M. S. (2012). Unconscious control of voluntary task choice through achievement-goal vs. fun-goal priming. *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 2&2), 1-14. ☞ 국문: 신흥임, 김민식(2012). 성취-흥미 목표점화를 통한 자발적 과제선택의 무의식적 조절. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 26(2), 1-14.
- Silvia, P. J. (2005). Emotional responses to art: From collation and arousal to cognition and emotion. *Review of General Psychology*, 9(4), 342-357. <https://doi.org/10.1037/1089-26>

80.9.4.342

- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press.
- So, Y. H. (2009). The effects of perceived autonomy support for instruction, multiple intelligence, subject interest on academic achievement. *The Journal of Child Education*, 18(2), 5-18.
 ☞ 국문: 소연희(2009). 수업에 대한 자율성 지각과 다중지능 및 교과흥미가 학업성취에 미치는 영향. *아동교육*, 18(2), 5-18.
- Sohn, S. Y., & Lee, J. H. (2014). Differences in pre-service teacher perceptions on creativity education based on creative personality and practice experience. *Korean Journal of Child Education and Care*, 14(2), 59-81. ☞ 국문: 손수연, 이진희(2014). 예비유아교사의 창의적 인성 및 교육실습경험에 따른 창의성 교육에 대한 인식 차이. *한국보육학회지*, 14(2), 59-81.
- Tepper, B. J., & Tepper, K. (1993). The effects of method variance within measures. *The Journal of Psychology*, 127(3), 293-302.
- Urduan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). Guilford Press.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8(3), 221-246.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press.
- Woo, C. Y., & Park, Y. H. (2006). The relationship of learning motivation, attribution disposition and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Human Studies*, 20, 231-254. ☞ 국문: 우찬영, 박영호(2006). 학업성취와 학습동기, 자기효능감 및 귀인

성향과의 관계. **인문논총**, **20**, 231-254.

Woo, Y. K., & Kim, S. I. (2015). Structural relationship among academic motivation, engagement and achievement: Domain comparison between mathematics and English. *Educational Methodology Studies*, *27*(2), 253-273. ☞ 국문: 우연경, 김성일(2015). 수학과 영어교과에서의 학습동기, 학업참여 및 학업성취 간 구조적 관계. **교육방법연구**, **27**(2), 253-273.

Yoon, J. C. (2015). Exploring factors contributing text interest and implications for text development. *Journal of Elementary Korean Education*, *59*, 301-323. ☞ 국문: 윤준채 (2015). 국어교과서 제재 흥미에 영향을 주는 요소 탐색과 제재 개발에 주는 함의. **한국초등국어교육**, **59**, 301-323. <https://doi.org/10.22818/jeke.2015..59.301>