

Development and Validation of Korean Situational Interest Scale for Adolescents

Ha, Yu Kyung (Dong-A University, Assistant Professor for Research)
Cho, Han Ik¹⁾ (Gyeongsang National University, Professor)

< ABSTRACT >

This study aims to develop and validate the Korean situational interest scale for adolescents. The subjects of the study are 959 adolescents that include 477 middle school and 482 high school students. To develop and validate the Korean situational interest scale, researchers examined previous literature and selected three sub-factors for situational interest. After developing 24 preliminary items of situational interest in Korean, researchers made 22 items that comprise cognitive curiosity, emotional flow, and achievement value for Korean situational interest as the final scale using factor analysis. In the analysis of reference-related validity of the scale, the correlation of Korean's situational interest scale, achievement goal orientation, and academic efficacy were high among the variables. The cross-validation test confirmed the homogeneity of the scale between middle and high school students. In the reliability analysis, Cronbach α was .875-.966. This study is meaningful to develop situational interests of Korean, which was necessary for identifying and enhancing the adolescents' Korean situational academic interest.

Key Words : Situational interest scale, cognitive curiosity, emotional flow, achievement value

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

청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도의 개발과 타당화

하유경 (동아대학교, 연구전담 조교수)

조한익¹⁾ (경상대학교, 교수)

< 요약 >

본 연구는 우리나라 청소년들의 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하고 타당화하는 데 목적이 있다. 연구대상은 중학생 477명, 고등학생 482명 총 959명이고, 남학생은 334명, 여학생은 625명이다. 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하기 위해 선행연구들을 검토하였으며, 이를 바탕으로 상황적 흥미의 하위요인을 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치로 설정하고 24문항을 개발하였다. 이후 요인분석을 통해 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치의 세 요인으로 구성된 22문항을 최종문항으로 선정하였다. 본 연구에서 개발한 국어교과 상황적 흥미 척도의 준거타당도를 살펴보기 위해 학업적 자기효능감 척도, 성취목표지향성 척도와의 관련성을 살펴본 결과 학업적 자기효능감, 숙달접근 목표지향성과의 상관이 높게 나타났다. 교차타당도 검증에서도 중학생과 고등학생 집단 간 동질성이 확보되었다. 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 .875-.966으로 나타났다. 본 연구는 우리나라 청소년들의 국어교과에 대한 상황적 흥미를 살펴보고 국어교과에 대한 상황적 흥미를 높이는 데 기여할 것으로 본다.

주요어 : 상황적 흥미 척도, 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치

1) 교신저자 : 조한익, 교수, (52828) 경상남도 진주시 진주대로 501, 경상국립대학교 / E-mail: h1652@gnu.ac.kr
논문투고일자: 2021. 8. 15 / 심사일자: 2021. 8. 18 / 게재확정일자: 2021. 9. 7

I. 서론

청소년들에게 중요한 교과 영역 중 하나인 국어교과는 다양한 측면에서 핵심 교과라 할 수 있다. 국어교과는 읽기, 쓰기, 듣기, 말하기와 같이 인간으로서의 기능과 의사소통 수행을 위한 지식들로 구성되므로, 청소년들의 삶과 성장 자체와 직결된다. 또한 국어교과는 지식 습득과 사회화의 도구와 관련되는 만큼 학생들이 국어교과에 대해 높은 흥미를 갖고 공부할 수 있도록 학교교육이 이루어져야 한다.

흥미는 느낌이나 정서상태를 수반하는 것으로 즐거움, 선호도, 목표에 지속적으로 참여하려는 동기 등으로 설명된다(Park et al., 2019; Woo & Kim, 2015). 흥미는 탐색, 주의, 학습과 관련된 정서적 반응으로 보기도 하고, 개인과 환경의 상호작용을 통해서 발생하는 동기적 관점으로 보기도 한다(Hidi & Renninger, 2006; Silvia, 2006). 흥미는 학습과 동기를 증진시키는 것으로 알려져 있어, 학생들의 흥미가 높아지면 성취도를 높일 수 있다(Schunk et al., 2008). 이에 따라 흥미가 학습에 미치는 영향에 대한 연구들이 폭넓게 이루어져 왔다(Hidi, 1990; Krapp et al., 1992). 이 연구들은 흥미를 바탕으로 한 교육이 학생들의 학습 과정과 학습 결과에 긍정적인 영향을 준다고 보고한다.

그동안 교과별 흥미 연구들은 수학(Frenzel et al., 2010), 영어(Woo & Kim, 2015), 과학(Yoo & Lee, 2015), 사회(Lee et al., 2008), 무용(Choi & Kwon, 2014), 체육(Cho, 2018), 음악(Cho & Shin, 2013) 등 다양하게 이루어졌다. 하지만 핵심 교과라고 할 수 있는 국어교과 흥미 연구는 상대적으로 부족하다. 국어교과 흥미 연구는 교재나 매체의 흥미 요소를 고찰하는 연구(Yoon, 2015), 타 교과 흥미와 국어교과 흥미 양상을 함께 다루는 연구(Park & Kim, 2017), 교재 읽기에 대한 흥미를 다룬 연구(Piotrovskaya & Trushchelev, 2020) 등으로 청소년들의 국어교과에 대한 흥미나 정의적 영역에 대해 탐색하는 연구는 거의 없는 실정이다.

흥미 연구에서는 두 가지 형태의 흥미를 구분한다. 하나는 상황적 흥미이고 다른 하나는 개인적 흥미이다. 상황적 흥미는 인지적이고 정의적인 반응으로 구성되어 있으며 과제 또는 활동에 대한 심리적인 상태를 말한다. 개인적 흥미는 상황에 따라서 개인에게 내재되어 있는 안정적인 특질을 의미한다(Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002). 이 중에서 상황적 흥미는 구체적인 학습상황에서의 흥미에 대한 경험이며 개인과 상황적 요인의 결과로 나타난다. 상황적 흥미는 학습상황에서의 외적인 요인들에 의해서 발생하는데, 중등학교 학업 상황에서는 수업이 어떻게 구성되는가에 따라서, 그리고 수업에서 흥미 있는 자극 제시가 어떻게 이루어지는가에 따라서 학생들이 국어교과에 흥미를 갖게 될 가능성이 크다.

상황적 흥미는 주의를 기울이는 수업환경에서 특정 조건과 대상에 대한 관심이 생겼을 때

나타나는 정의적 반응이지만(Hidi, 2000), 개인적 흥미는 상황적 흥미가 내재화될 때 발생한다(Krapp, 1998). 이에 국어교과에서 상황적 흥미 척도의 개발과 타당화 연구는 개인적 흥미 척도의 개발과 타당화보다 선행되어야 할 과제로 본다. 또한, 상황적 흥미는 환경의 영향을 받고, 상황의 자극으로부터 발생하기 때문에 교재 내용(Iran-Nejad, 1987), 지식수준(Rotgans & Schmidt, 2009, April 13-17), 수업방식 및 방법론(Lim, 2005) 등과 관련하여 연구되어 왔다. Rotgans & Schmidt(2017)는 잘 조성된 학습환경은 특정 학습 내용에 흥미가 없는 학생들도 상황적 흥미를 느낄 수 있도록 하며, 이를 안정적이고 강하게 발달시킬 수 있다고 보았다. 이 같은 측면은 환경과 상황적 자극을 통해 학업에 큰 흥미가 없는 학생들의 흥미를 발현시킬 수 있다는 점에서 시사점을 준다. 이에 본 연구에서는 학업성취도와 진로에 중요한 시기인 청소년기 학생들을 위해 국어교과의 상황적 흥미를 연구할 필요가 있다고 보았다.

그동안 학업과 관련하여 상황적 흥미 척도의 개발과 타당화가 이루어져 왔는데, Seung(2010)의 무용수업 관련 상황적 흥미 척도, Chen et al.(1999)의 체육수업 관련 상황적 흥미 척도, Rotgans & Schmidt(2009, April 13-17)의 상황적 흥미 척도, Bong et al.(2012)에 의한 간편형 학업적 흥미 척도 등이 있다. 그러나 국어교과만을 위한 상황적 흥미 측정 도구는 개발되지 않았으며, 외국의 상황적 흥미 척도를 활용하기에는 문화적으로 맞지 않는 부분이 있다. Seung(2010), Chen et al.(1999)에 의해 개발된 무용, 체육교과에 대한 척도는 해당 교과에서만 활용할 수 있어 국어교과 흥미 측정에는 적합하지 않다. 또한, 국외 척도(Linnenbrink-Garica et al., 2010; Rotgans & Schmidt, 2009, April 13-17)를 단순히 번역하여 사용할 경우 국내 상황이나 학생들의 정서를 제대로 반영하기 어렵다는 점 등의 문제가 있다. 또한, Bong et al.(2012)의 척도는 학업적 흥미 간편척도로 다양한 교과에 적용할 수 있으나 문항 수가 적고 상황적 흥미의 하위요인이 고려되지 않아 복합적 요인들의 작용으로 발생하는 상황적 흥미의 측정에 적합하지 않을 수 있다. 이 때문에 본 연구에서는 우리나라 청소년들에게 중요한 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발 및 타당화할 필요가 있다고 보았다.

이에 본 연구에서는 흥미에 대한 다양한 연구 중에서도 흥미의 발생 기제와 작용에 대해 체계적인 이론으로 설명하는 Krapp과 관련 연구자들(Krapp, 2002; Krapp et al., 1992)의 연구를 토대로 국어교과의 상황적 흥미를 탐색하고자 하였다. Krapp과 관련 연구자들은 흥미의 발생 원리와 흥미를 통한 학습자의 자아 형성 및 성장과정 전체를 다루는 통합 이론을 제안하고 있다(Krapp et al., 1992). 이 이론에 의하면 개인은 자신의 자아체계 또는 성격, 유전적 성향으로 인해 외부 대상에 흥미를 느끼고, 이것을 자신에게 의미 있는 대상으로 내면화시키는 과정을 통해 성장한다. 그리고 이 과정에서 자율성, 유능감, 관계성과 같은 인간의 기본 심리 욕구는 인간이 주도적으로 대상을 탐색하고 자신의 욕구와 가치에 부합하는 대상을 선택적으로 내면화시키는 촉진제 역할을 한다(Krapp, 2002).

따라서 본 연구는 우리나라 청소년들의 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하고 타당화하는 것을 목적으로 한다. 본 연구를 통해 국어교과에서 청소년들의 상황적 흥미는 어떠한지 살펴보고, 청소년들의 국어교과 흥미 증진 방안을 모색할 수 있을 것으로 본다. 이 같은 연구목적에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도의 타당도는 어떠한가?

연구문제 2. 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 흥미의 개념

흥미는 재미 또는 어떤 대상에 마음이 끌리는 관심을 의미한다(National Institute of Korean Language, 2019 August 19). 실제로 상식적이고 일상적인 언어로서의 흥미는 대부분 긍정적인 정서를 가리키며, 매력이나 선호 또는 열정 등을 표현할 가능성이 높다(Valsiner, 1992). 이러한 일상적 의미뿐 아니라, 심리적 변인으로서의 흥미는 인간의 삶에서 매우 중요하다. 새로운 영역에 대한 흥미는 그 영역을 더 알고 싶도록 인간을 이끄는 핵심적인 역할을 하며, 이는 인간의 성장에 필수 요소이다(Ainley & Hidi, 2014). 이 때문에 교육학 발전의 초기 단계에서부터 흥미는 학습을 포함한 인간의 성장에 주요 요인으로 인식되어 왔다.

흥미가 이처럼 교육영역에서 중요하게 인식되어 온 만큼 흥미를 연구하는 학자들은 각자의 연구관점과 이론을 기반으로 흥미의 개념을 설명해 왔다(Renninger & Hidi, 2011). 흥미를 무언가에 집중하는 정신적 상태로서, 또는 정서적이고 동기적인 성향으로 보기도 하고(Renninger & Hidi, 2017), 어떤 대상, 활동, 경험 등에 대해 계속 몰두하거나 그것을 그만두려는 행동 경향이라고도 한다(Woo & Kim, 2015). 그 외에도 흥미를 내재가치(Eccles, 1983)나 가치(Wigfield & Eccles, 1992), 정서(Silvia, 2006)의 일부분으로 설명하거나, 사람과 객체 사이의 관계를 통해 발생하는 심리적 구조체라고 정의하는 경우도 있다(Krapp, 2002).

2. 상황적 흥미

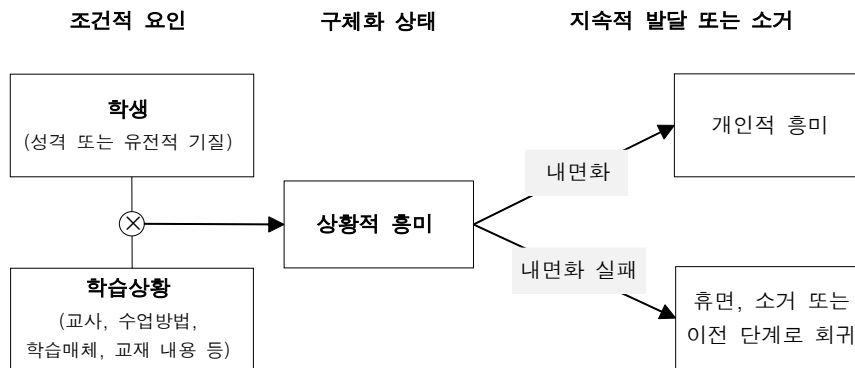
가. 상황적 흥미의 개념

상황적 흥미는 학업 과정에서 가장 쉽게 발견할 수 있는 흥미이며, 흥미 발달단계에서 초

기에 나타난다. 상황적 흥미는 개인과 특정 환경 및 대상 간의 상호작용을 통해 촉발되는데, 이 상호작용에는 개인의 경험 또는 성격, 유전적 특성 등이 관여한다. 이러한 관계성 때문에 Lewin(1936)은 흥미를 인간과 그의 삶 속 특정한 대상 간의 지속적 관계라고도 했는데, 그 관계 속에서 최초로 발현하는 것이 바로 상황적 흥미이다. 상황적 학업흥미는 학생 그리고 학생이 처한 학습 환경을 그 발생 조건으로 두고, 학생의 기질적 요인과 상황, 환경의 복합적 영향을 통해 실현된 초기 흥미라 볼 수 있다.

상황적 흥미는 정서 및 인지적 처리의 단기 변화에 의한 심리적 상태로 설명되며(Mitchell, 1993), 대상에 대한 개인적 선호보다는 활동이나 학습 관련 과제에 대한 즉각적 반응으로 볼 수 있다(Hidi & Anderson, 1992). 또한, 시간의 흐름에 따라 발전할 수도 있지만, 순간적 자극에 의해 촉발되는 흥미이기도 하다(Hidi & Renninger, 2006). 상황적 흥미가 발생한 이후 관련 활동이나 자극이 계속 유지될 경우 흥미의 대상은 개인에게 의미있는 존재로 자리잡고, 이는 더 잘 발달된 흥미에 흡수되어 학업적 선택에 기여한다. 상황적 흥미에서 더 발전된 단계의 흥미를 개인적 흥미라 일컫는데(Krapp et al., 1992), 상황적 흥미 관련 연구들은 상황적 흥미 다음 단계가 개인적 흥미라는 사실에 동의한다(Hidi & Renninger, 2006). 일시적인 상태로서의 상황적 흥미와 달리 개인적 흥미는 개인에게 내재된 기질 또는 성격적 특성에 해당하며, 한번 자리 잡으면 학생들의 가치관이나 진로 설정, 정체성 등에도 영향을 미친다.

상황적 흥미는 반드시 개인적 흥미로 발전하지는 않는다(Hidi, 2000). 상황적 학업흥미도 주변의 지원이나 대상에 대한 지속적 참여, 학습자의 인내심 등이 따라주지 않을 경우 휴면 상태에 머물거나, 이전 단계로 회귀하거나, 완전히 사라질 수도 있다(Renninger & Hidi, 2002). 그뿐만 아니라 상황적 흥미가 개인적 흥미로 발달하더라도 소요시간, 사전지식, 사회·환경의 영향, 성격을 비롯한 다양한 요인과 관련된다(Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002; Rotgans & Schmidt, 2017). 이러한 이론적 설명을 도식으로 표현하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 상황적 흥미의 발생 및 발달과정

이처럼 상황적 흥미는 개인적 흥미의 단서가 된다는 점에서 중요한 가치를 지닌다(Linnenbrink-Garcia et al., 2010). 또한, 수업 현장에서 학생들의 개인적 흥미를 활용하는 것은 어려우므로(Hidi & Anderson, 1992), 연구자들은 비교적 손쉽게 이끌어 낼 수 있으면서도 개인적 흥미의 단초 역할을 할 수 있는 상황적 흥미의 중요성을 역설한 바 있다(Krapp, 2002; Hidi & Renninger, 2006; Schiefele, 2009). 이와 더불어 상황적 흥미가 안정적으로 발달하여 개인적 흥미로 전이되기 위해서는 부모, 교사, 전문가를 비롯한 외부의 꾸준한 지원이 필요하다(Krapp & Lewalter, 2001). 이 때문에 학생들의 상황적 흥미 유발을 고려한 수업설계나, 일상에서 학업 관련 상황적 흥미를 이끌어 낼 경험을 제공하는 등 학생을 둘러싼 주변과 교육 관계자들의 도움이 중요하다.

상황적 흥미의 이 같은 특성과 교육적 가치 때문에 수업 상황 속에서 학생들의 상황적 흥미를 유발시킬 수 있는 요인들을 살펴본 경우가 많았다. Linnenbrink-Garcia et al.(2010)은 교실 상황에서 학습자들의 상황적 흥미를 촉진하는 요소로 지각된 자율성 정도, 교사와 학생 간 친밀성, 학생의 참여도, 수업내용과 일상생활과의 관련성 등을 제시했다. Bergin(1999)은 교실에서의 흥미에 영향을 미치는 요인으로 학습 참여, 학생 간 의견의 불일치, 학습 자극의 참신함, 사회적 상호작용, 유머와 이야기 등을 제안했다. Schraw et al.(1995)의 연구에서는 읽기 활동 속에서 도출되는 상황적 흥미의 구성요소로 이해의 용이성, 텍스트의 응집력, 글귀의 생생함, 정서적 자극, 참여, 사전지식이라는 여섯 가지를 언급하였다.

또한, 상황적 흥미의 각성과 촉진을 위한 교사의 역할에 초점을 맞춘 연구들도 있다(Hidi & Renninger, 2006). Long & Murphy(2005, April 11-15)도 특정 주제에 대한 교사의 흥미는 학생들의 흥미와도 어느 정도 관련이 있음을 발견했다. Rotgans & Schmidt(2009, April 13-17)는 교사의 인지적 합치 요인이 학생들의 상황적 흥미에 영향을 미친다고 주장하며, 교사가 학생들에게 학습 주제와 관련된 비계를 제공하여 이해를 돕는 것이 그들의 상황적 흥미를 예측하는 중요한 변수라고 언급했다. Hidi & Renninger(2006)는 흥미 발달단계 중에서도 상황적 흥미의 발생과 유지에 교사의 역할이 중요함을 강조하였다.

교재 또는 텍스트 내용 자체와 상황적 흥미를 접목시킨 연구들도 있었는데, 텍스트 관련 흥미를 고찰한 연구자들은 텍스트 속 매혹적인 세부사항이 학생들의 상황적 흥미에 긍정적으로 작용한다는 사실을 확인했다(Schraw et al., 1995). 특히 인지적 부하가 낮게 유지될 경우 텍스트 속 매혹적인 세부사항이 학생들의 상황적 흥미와 학습에도 긍정적으로 연관된다(Park et al., 2011). 그리고 삶과 죽음 같은 인간에게 보편적이고 중요한 주제가 제시될 때 상황적 흥미가 발생할 수도 있다(Kintsch, 1980). Ainley et al.(2002)은 음모, 죽음, 폭력과 같은 주제가 학생들에게 매력적인 사건이 계속될 것이라는 기대를 불러일으킴으로써 상황적 흥미를 각성시킨다는 사실을 확인했다.

이처럼 교실 환경 속 매체나 교사, 텍스트 내용, 수업방식 등 다양한 요인들과의 상호작용을 통해 활성화된 상황적 흥미는 사전지식(Alexander et al., 1995), 성취목표지향성(Harackiewicz et al., 2008), 인지적 수행(Alexander & Jetton, 1996), 주의집중(McDaniel et al., 2000) 등 다양한 학습 관련 변인에 긍정적인 영향을 미친다. Hidi(1990)는 상황적 흥미가 다른 사람들보다 선호하는 특정 유형의 정보를 어떻게 처리하고 선택하는가를 결정함으로써 학습에 영향을 미친다고 보았다. 이처럼 상황적 흥미는 학생과 외부 대상 간 관계의 시작점이자, 개인적 흥미의 단서가 된다는 점, 그리고 그 자체도 여러 학습 관련 변인에 긍정적으로 기여한다는 점에서 교육적으로 큰 의미를 지닌다.

나. 상황적 흥미의 하위요인

그동안 상황적 흥미의 요인구조에 대한 많은 주장이 존재했지만, 상황적 흥미의 요인에 관해서는 완전한 합의점을 이루지 못한 실정이다. 또한, 대부분의 흥미 이론은 흥미에 관한 연구들을 통해 드러난 단편적 지식 형태로 존재한다(Krapp, 2002). Krapp은 이 같은 기존 흥미 연구들의 한계를 지적하며, 단순한 실험적 측정을 통한 개별 지식과 연구자의 견해에 그치는 것이 아니라, 인간의 본질적 성향과 지속적인 발달, 환경과 인간의 역동적 상호작용 과정을 아울러 설명할 흥미 이론이 필요하다고 보았다(Krapp, 2002). 본 연구에서는 흥미가 인간의 자아와 외부환경 간의 상호작용에서 비롯되며, 인간은 흥미를 통해 외부 세계를 받아들이고 지속적으로 성장해나간다는 Krapp(2002, 2007)의 통합적 이론에 근거하여 상황적 흥미를 살펴보고자 하였다.

Krapp(2002)은 자신의 이론을 통해 흥미의 발생과 그 교육적 의미를 설명하고자 했으며, 그 핵심은 흥미가 인간이 속해 있는 환경과의 역동적인 상호작용을 통해 발생한다는 것이다. Krapp은 흥미를 자아의 한 구성요소로 바라보는데, 이 자아는 자신에 대한 인식에서 나아가 자신의 역량에 대한 판단, 삶 속에서의 잠재적 대처능력 등을 포괄하는 성격 구조의 중심축에 속한다(Hausser, 1983). 그리고 자아는 유전적인 성향과 환경의 영향으로 인해 발전하고, 인간과 바깥에 존재하는 외부환경의 상호작용을 통해 영구적으로 성장하고 변화한다. 이 같은 자아와 환경 사이의 상호작용에 대한 기본 가정을 토대로 Krapp(2002)은 주어진 자극에 대한 정서적 피드백, 그리고 이를 합리적으로 분석하는 인지적 과정을 통해 흥미가 발생한다고 주장했다.

자아에 대한 Krapp의 관점은 Deci & Ryan(1985)이 주장하는 바와 일부 합의점을 이룬다. 학습 동기에 대한 그들의 이론에서도 인간이 자극을 수동적으로 받아들이는 존재가 아니라, 자신의 기본욕구들을 충족시키기 위해 활발하게 주변을 탐색하고 외부와 영향을 주고받는 능동적 존재로 바라본다(Deci, 1998). 그리고 이 상호작용 과정에서 인간은 자신에게 충분히

가치 있다고 판단되는 대상을 선별적으로 받아들임으로써 자신의 가치 체계를 재구성한다 (Schiefele, 2009). 이러한 환경과의 상호작용은 일회성에 그치는 것이 아니라, 삶의 과정에서 끝없이 반복되면서 지속적인 자아 변화와 성장을 이룬다. 이와 같은 Krapp(2002)의 관점을 종합하면 대상에 대한 개인의 인지적 평가와 정서적 피드백, 그리고 그 대상에 대한 가치 판단이라는 세 요인의 작용을 통해 흥미가 유발된다. 그리고 이렇게 유발된 흥미는 흥미로운 대상을 개인의 삶과 자아 속에 내면화시키는 촉진제 역할을 하며, 내면화된 그 대상에 대한 흥미가 지속적으로 충족될 때 개인의 새로운 자아로 자리 잡게 된다. 나아가 인간은 이 같은 과정을 평생에 걸쳐 반복하며 적극적으로 외부와 소통하고 자신을 성장시키는 존재라는 것이 이론의 핵심이다.

이러한 이론적 관점은 흥미가 단일 요인이 아니라는 신경학적 연구결과(Panksepp, 1998, 2003)에 부합하는 설명이면서도, 그간 단편적인 현상 측정에만 치중해 있던 흥미를 합리적으로 설명할 이론적 근거라 본다. 이 같은 관점은 인간을 능동적으로 세상과 소통하며 끝없이 자신을 변화하고 발전시키고자 하는 자율적 주체로 바라본다. 그리고 특정 대상에 누군가는 흥미를 느끼지만, 누군가는 흥미를 갖지 않는지를 뒷받침할 근거가 된다(Ha & Cho, 2020). 단순히 외부의 자극을 인지적, 정서적으로 수용하기 위한 조건으로서 흥미가 발생하는 것이 아니라, 개인의 성격과 자아체계에 부합하면서도 충분히 가치 있다고 여겨지는 존재에 흥미를 느낀다는 것이다. 이 같은 이론적 근거를 바탕으로 본 연구에서는 국어교과 상황적 흥미 척도의 하위요인을 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치의 세 가지 측면으로 살펴보고자 하였다.

3. 상황적 흥미와 변인들의 관계

본 연구에서는 국어교과 상황적 흥미 관련 변인들로 학업적 자기효능감, 성취목표지향성을 살펴보았다. 학업적 자기효능감은 학생들 스스로 내재된 자신의 학습 능력에 대한 판단이자 신념이며 과거부터 흥미와 깊은 관련을 지닌 변인으로 알려져 왔다(Kim & Park, 2001). Woo & Kim(2015)의 연구에서는 상황적 흥미를 통해 학업적 자기효능감이 낮은 학생들도 학업성취와 지속적 학습을 이끌어 낼 수 있다고 보았으며, 상황적 흥미를 증진시키면 학업적 자기효능감이 낮은 학생들도 효과적인 학습 효과를 거둘 수 있다고 제안하였다.

성취목표지향성은 학습자들의 성취동기와 관련된 중요 변인으로 알려져 있으며, 학생들의 성취를 위한 동기 유형을 몇 가지로 구분하여 설명하는 이론이다(Elliot, 1999). 주로 숙달 접근, 수행접근, 숙달회피, 수행회피 목표지향성의 2×2 모형이 널리 쓰이고 있는데 성취목표지향성 유형에 따라 수업 상황에서 발생하는 학생들의 상황적 흥미 수준도 달리 나타난다

(Elliot & McGregor, 2001). Yoon(2007)의 연구에서도 스스로의 학업 숙달과 학습 자체를 즐기는 숙달목표지향성이 높은 학생들은 학업 흥미 수준도 높았다.

마지막으로 학업성취도는 과거부터 학업에 대한 흥미와 긴밀한 관련을 지니는 변인으로 알려져 왔다. 학업적 흥미가 교육 현장에서 중요시된 것은 다른 어떤 변인들보다도 더 자연스러운 학습을 유도하는 심리적 기제이기 때문일 것이다. 구체적으로 흥미는 학생들의 주의 집중(Ainley et al., 2002), 학습목표(Durik & Harackiewicz, 2003), 학습수준(Alexander & Murphy, 1998), 주의력(Hidi & Anderson, 1992), 후속학습(Miller & Weiss, 1982) 등 학업성취 관련 변인들뿐만 아니라 학업성취도(Frenzel et al., 2010)와 직접 관련된다. 국내에서도 상황적 흥미가 수학에 대한 유용가치와 지속성 및 학업성취 사이에서 중요한 역할을 하며 학업성취를 예측한다는 결과가 보고되었다(Woo & Kim, 2015). 이 같은 연구들을 바탕으로 본 연구에서는 국어교과 상황적 흥미와 학업적 자기효능감, 성취목표지향성, 그리고 학업성취도의 관련성을 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 우리나라 청소년의 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하고 타당화하고자 중학교 3개교, 고등학교 3개교 959명의 학생을 연구대상으로 하였다. 이 중에서 남학생은 334명이고, 여학생은 625명이다. 구체적인 연구대상은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상

학교급	학년			계
	1학년	2학년	3학년	
중학교	111	145	221	477
고등학교	103	156	223	482
전체	214	301	444	959

2. 측정도구

가. 학업적 자기효능감

본 연구에서 사용한 척도는 Kim & Park(2001)이 개발한 학업적 자기효능감 척도이다. 이 척도는 과제난이도선호, 자기조절효능감, 자신감의 세 하위요인으로 이루어져 있으며, ‘매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않은 편이다 2점, 보통이다 3점, 그런 편이다 4점, 매우 그렇다 5점’의 Likert 형태 척도이다. 과제난이도선호 문항의 예로는 ‘나는 복잡하고 어려운 문제에 도전하는 것이 재미있다’ 이고, 자기조절효능감은 ‘나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다’ 이며, 자신감은 ‘나는 시험 때만 되면 우울해진다(R)’ 이다. 본 연구에서 부정문항은 역산하여 점수가 높을수록 학업적 자기효능감이 높은 것으로 해석하였다. 본 연구에서 학업적 자기효능감 척도의 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 과제난이도선호 .871, 자기조절효능감 .939, 자신감 .899로 나타났으며, 학업적 자기효능감 전체 신뢰도는 .890으로 나타났다.

나. 학업적 성취목표지향성

본 연구에서 사용한 성취목표지향성 척도는 Lee & Kim(2005)이 개발하고 타당화한 척도이다. 이 척도는 수행접근, 수행회피, 숙달접근, 숙달회피목표의 4요인으로 구성되어 있으며, ‘매우 그렇지 않다 1점, 그렇지 않은 편이다 2점, 보통이다 3점, 그런 편이다 4점, 매우 그렇다 5점’의 Likert 형태 척도이다. 숙달접근 목표지향성 문항의 예로는 ‘수업을 통해 나의 능력을 향상시키는 것은 중요하다’, 수행접근 목표지향성은 ‘나에게는 다른 학생들보다 공부를 잘하는 것이 중요하다’, 숙달회피 목표지향성은 ‘나는 수업에서 반드시 알아야 하는 것을 배우지 못할까 봐 걱정한다’, 수행회피 목표지향성은 ‘내가 수업을 열심히 듣는 이유는 다른 학생들에 뒤떨어지지 않기 위해서이다’ 이다. 본 연구에서 사용된 성취목표지향성 척도의 신뢰도(Cronbach α)는 수행접근 목표지향성 .914, 수행회피 목표지향성 .879, 숙달접근 목표지향성 .902, 숙달회피 목표지향성 .896으로 나타났다.

다. 국어 및 수학교과 학업성취도

본 연구에서 국어 및 수학교과 학업성취도를 측정하기 위해 국어와 수학 교과의 학업수준을 Likert 5점 척도 형태로 제시했다. 국어교과 성취도 문항은 ‘국어과목 성적은 어떠합니까?’ 이고 수학교과 성취도 문항도 ‘수학과목 성적은 어떠합니까?’ 이다. 교과성취도는 ‘매우 낮은 편이다 1점, 낮은 편이다 2점, 보통이다 3점, 높은 편이다 4점, 매우 높은 편이다 5점’의 Likert 형태로 이루어져 있다.

3. 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도의 개발과정

가. 국어교과 상황적 흥미의 조작적 정의와 하위요인 탐색

본 연구는 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발, 타당화하기 위해서 국어교과 상황적 흥미를 국어교과 수업환경 속에서 정서 및 인지 변화로 인해 발생하는 일시적이고 즉각적인 흥미라고 조작적 정의를 내렸다(Hidi & Renninger, 2006). 또한, 상황적 흥미의 하위요인은 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치라는 세 요인으로 설정하였다(Hausser, 1983; Hidi & Anderson, 1992; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002, 2007). 인지적 호기심은 국어교과 학습 내용에 대한 탐색 욕구 같은 인지적 작용을 의미하며, 정서적 몰입은 국어교과 내용을 학습함으로써 나타나는 즐거움 등의 정서적 작용을, 성취 가치는 국어교과를 학습으로써 얻을 수 있는 유용성, 즉 국어교과 지식이 자신의 성취에 충분히 가치 있는지에 대한 학생 자신의 판단을 의미한다.

나. 국어교과 상황적 흥미 척도의 1차 예비문항 개발과 검토

국어교과 상황적 흥미 척도 개발을 위해 선행연구들을 검토함으로써 상황적 흥미를 고찰하고, 이를 근거로 문항들을 개발하였다. 예비문항 개발은 교육심리 분야 전문가, 중등학교 교사 3명, 국어국문학 박사학위 소지자로 구성된 전문가 집단의 협의를 토대로 이루어졌다. 그리고 중등학교 교사들에게 학생들이 수업에서 흥미가 발생할 때 어떤 느낌인지에 대해 질문하도록 요청하고, 학생들의 응답 내용을 참고하여 문항 개발에 활용했다. 그 다음, 문항 내용에 따라 본 연구에서 설정한 하위요인별 측정 문항으로 분류 및 수정한 다음, 각 문항을 국어교과 특성이 반영된 문항들로 수정했다. 이러한 과정을 통해 인지적 호기심 9문항, 정서적 몰입 8문항, 성취 가치 7문항으로 구성된 총 24문항의 예비문항을 개발했다. 개발된 예비문항 중 인지적 호기심은 ‘요즘 국어 수업은 집중이 잘 된다’, 정서적 몰입은 ‘요즘 국어 수업을 들으면 시간 가는 줄을 모르겠다’, 성취 가치 문항으로는 ‘요즘 국어 수업에서 배우는 내용들은 알아두면 좋을 것 같다’ 등이다.

다. 국어교과 상황적 흥미 척도의 2차 예비문항 개발과 검토

국어교과 상황적 흥미 척도 2차 예비문항 검토도 1차와 마찬가지로 전문가 집단의 협의를 통해 이루어졌다. 2차 예비문항 검토에서는 부정 문항 전체를 삭제하거나 다른 문항으로 대체하고, 새로운 문장을 추가하였다. 이는 자기보고식 검사에서 긍정 문항과 부정 문항이 혼

합된 경우 측정오차가 증가하거나 척도의 신뢰도 전체가 낮아질 수 있다는 선행연구를 고려해서이다(Tepper & Tepper, 1993). 그리고 성취 가치 문항 중 ‘요즘 배우는 국어 수업에는 중요한 지식과 정보가 많은 것 같다’ 라는 문장을 ‘요즘 배우는 국어 과목 수업에는 중요한 정보가 많다’ 라는 문항으로 수정하는 등 문장의 의미와 서술 방식, 단어의 적절성 등을 종합 검토하며 예비문항을 개발했다. 개발된 예비문항은 인지적 호기심 8문항, 정서적 몰입 8문항, 성취 가치 8문항으로 총 24문항이다.

라. 국어교과 상황적 흥미 척도의 최종 예비문항 도출

2차 예비문항 검토를 통해 수정된 국어교과 상황적 학업흥미 척도를 다시 전문가 검토를 통해 일부 수정하고, 최종 예비문항을 선정하였다. 3차 예비문항 검토에서는 주로 기존의 문항 중 복잡한 내용으로 기술된 문장을 간결하게 수정하거나, 의미상 적합하지 않은 표현들을 변경하는 작업 위주로 이루어졌다. 예를 들면, 성취 가치 4번 문항에서 ‘요즘 배우는 국어 수업에는 중요한 지식과 정보가 많은 것 같다’ 라는 문장을 ‘요즘 배우는 국어 과목 수업에는 중요한 정보가 많다’ 라는 식으로 변경하거나, 성취 가치 1번 문항과 같이 ‘요즘 국어 수업에서 배우는 내용들에 의미가 담겨있다는 생각을 한다’ 와 같은 문항을 ‘요즘 국어 과목 수업에서 배우는 내용은 의미 있다는 생각이 든다’ 라는 문장으로 수정하는 작업을 수행했다. 이 과정을 통한 최종문항은 총 24문항이며, 인지적 호기심 8문항, 정서적 몰입 8문항, 성취 가치 8문항으로 구성되어 있다.

4. 분석방법

본 연구에서 측정도구의 개발은 SPSS 25.0 프로그램을 사용했으며, 분석방법은 기술통계, 탐색적 요인분석, 상관분석, 준거관련타당도 검증, 신뢰도분석 등이다. 그리고 요인구조의 적합도 확인 및 중학생 집단과 고등학생 집단 간 동질성 검증 등을 위해 AMOS 25.0을 사용하여 확인적 요인분석, 다집단분석 등을 실시했다.

IV. 연구결과

1. 국어교과 상황적 흥미 척도의 타당도 분석

가. 국어교과 상황적 흥미 척도의 기술통계

<표 2> 국어교과 상황적 흥미 척도의 기술통계

영역	문항	M	SD	왜도	첨도
인지적 호기심	1. 요즘 국어과목 수업에 집중이 잘 된다.	3.45	.933	-.142	-.339
	2. 요즘 국어과목 수업이 끝나면 수업 내용이 떠오르곤 한다.	3.30	.970	-.138	-.436
	3. 요즘 국어과목 내용은 이해하기 쉬운 것 같다.	3.34	.978	-.158	-.346
	4. 요즘 국어과목 수업이 끝나면 다음에 배울 내용이 궁금해진다.	2.87	1.032	.250	-.297
	5. 요즘 국어과목 수업에서 내 의견을 말하거나 선생님께 질문하고 싶어진다.	2.87	1.039	.179	-.392
	6. 요즘 국어과목 수업에서 배우는 내용을 더 깊이 있게 알고 싶다.	3.03	1.042	.154	-.409
	7. 요즘 국어과목 수업에서 과제를 해결하는 것이 재미있다.	2.97	1.025	.112	-.357
	8. 요즘 국어과목 수업을 듣다 보면 수업 내용에 대해 생각할 것들이 많아진다.	3.20	1.025	-.046	-.423
정서적 몰입	9. 요즘 국어과목 수업은 재미있다.	3.31	1.023	-.282	-.184
	10. 요즘 나는 국어과목 수업을 들으면 시간 가는 줄 모른다.	2.94	1.037	.105	-.354
	11. 요즘 국어과목 수업에 완전히 빠져든다.	2.89	1.006	.176	-.191
	12. 요즘 국어과목 수업은 흥미롭다.	3.13	1.032	-.071	-.278
	13. 요즘 국어과목 수업을 들으면 잘하고 싶다는 마음이 생긴다.	3.53	1.056	-.340	-.358
	14. 요즘 국어과목을 가르치시는 선생님이 너무 좋다.	3.52	1.041	-.266	-.336
성취 가치	15. 요즘 국어과목 수업이 끝날 때 아쉽다.	2.67	1.033	.363	-.108
	16. 요즘 국어과목 수업을 즐긴다.	3.04	1.028	.003	-.264
	17. 요즘 국어과목 수업에서 배우는 내용은 의미 있다는 생각이 든다.	3.28	1.040	-.202	-.285
	18. 요즘 국어과목 수업에서 배운 내용은 나의 진로에 도움이 된다.	3.12	1.076	-.065	-.334
	19. 요즘 국어과목을 배우면서 이 지식이 나에게 필요하다고 생각한다.	3.31	1.060	-.232	-.354
	20. 요즘 배우는 국어과목 수업에는 중요한 정보가 많다.	3.36	1.002	-.254	-.135
	21. 요즘 국어과목 수업을 들으면 기억해 두고 싶은 내용이 생긴다.	3.25	1.052	-.142	-.305
	22. 요즘 국어과목 수업에서 배운 내용을 다양한 곳에 활용해 보고 싶다.	3.08	1.051	.033	-.350
	23. 요즘 국어과목 수업에서 배운 내용에 대해 또래들과 이야기를 나누고 싶다.	2.80	1.054	.207	-.237
	24. 요즘 국어과목 수업에서 배운 내용은 나에게 유용하다.	3.15	1.010	-.050	-.200

<표 2>는 국어교과 상황적 흥미 척도의 각 문항별 기술통계 결과이다. 국어교과 상황적 흥미 척도의 문항들을 살펴보면 평균은 2.67에서 3.53까지 분포한다. 정규분포곡선의 가정을 살펴보면 왜도 -.340~.363이고, 첨도 -.436~-1.108로 안정적이었다.

나. 국어교과 상황적 흥미 척도의 탐색적 요인분석

국어교과 상황적 흥미를 측정하기 위해 개발된 24문항이 연구자의 개발 의도대로 적절한 요인구조를 이루고 있는지 검증하고자 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인추출방식은 주축 요인분석, 회전방식은 사각회전의 하나인 오블리민 방법을 사용했다. 주축요인분석 실시 전에 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)값과 Bartlett 구형성을 확인했다. 분석결과 KMO값이 .971, Bartlett 구형성 검정 결과 유의확률 .000으로 나타나($\chi^2=19539.007, df=276$) 본 연구의 자료가 요인분석에 적합한 것으로 확인되었다. 요인분석 결과 연구자의 문항 개발 의도와 다르게 적재된 7번 문항과 8번 문항을 제외한 22문항을 최종문항으로 선정하였다. 국어교과 상황적 흥미 척도의 탐색적 요인분석 결과는 <표 3>과 같다.

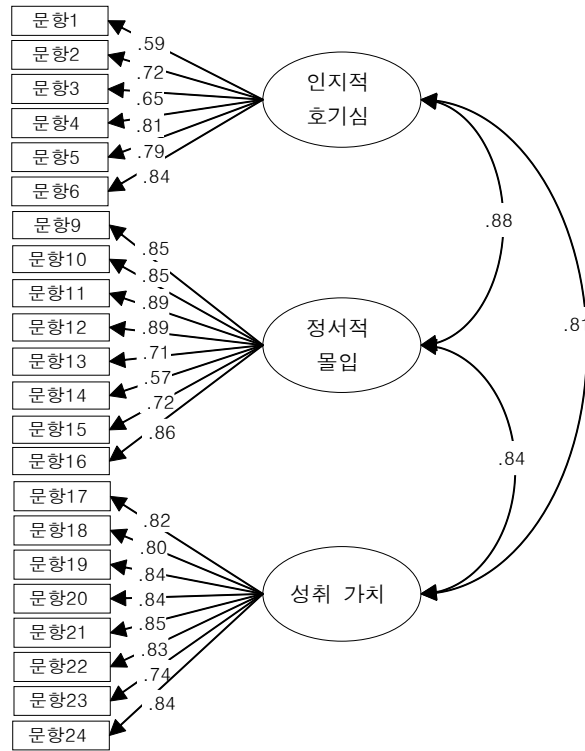
<표 3> 국어교과 상황적 흥미 척도의 탐색적 요인분석

문항	성취 가치	정서적 몰입	인지적 호기심	공통분
19. 요즘 국어 과목을 배우면서 이 지식이 나에게 필요하다고 생각한다.	.815	.223	.243	.774
20. 요즘 배우는 국어 과목 수업에는 중요한 정보가 많다.	.749	.297	.256	.715
18. 요즘 국어 과목 수업에서 배운 내용은 나의 진로에 도움이 된다.	.742	.270	.229	.676
24. 요즘 국어 과목 수업에서 배운 내용은 나에게 유용하다.	.689	.381	.290	.703
21. 요즘 국어 과목 수업을 들으면 기억해 두고 싶은 내용이 생긴다.	.668	.409	.314	.713
17. 요즘 국어 과목 수업에서 배우는 내용은 의미 있다는 생각이 든다.	.659	.357	.335	.674
22. 요즘 국어 과목 수업에서 배운 내용을 다양한 곳에 활용해보고 싶다.	.632	.426	.321	.683
23. 요즘 국어 과목 수업에서 배운 내용에 대해 또래들과 이야기를 나누고 싶다.	.536	.408	.277	.531
11. 요즘 국어 과목 수업에 완전히 빠져든다.	.322	.718	.404	.783
12. 요즘 국어 과목 수업은 흥미롭다.	.350	.712	.390	.782
10. 요즘 나는 국어 과목 수업을 들으면 시간 가는 줄 모른다.	.342	.705	.337	.727
16. 요즘 국어 과목 수업을 즐긴다.	.406	.652	.386	.739
9. 요즘 국어 과목 수업은 재미있다.	.355	.637	.427	.714
15. 요즘은 국어 과목 수업이 끝날 때 아쉽다.	.408	.594	.215	.566

7. 요즘 국어 과목 수업에서 과제를 해결하는 것이 재미있다.	.379	.517	.484	.574
8. 요즘 국어 과목 수업을 듣다 보면 수업 내용에 대해 생각할 것들이 많아진다.	.362	.493	.443	.571
13. 요즘 국어 과목 수업을 들으면 잘하고 싶다는 마음이 생긴다.	.360	.488	.377	.511
14. 요즘 국어 과목을 가르치시는 선생님이 너무 좋다.	.232	.478	.218	.330
2. 요즘 국어 과목 수업이 끝나면 수업 내용이 떠오르곤 한다.	.214	.263	.729	.647
1. 요즘 국어 과목 수업에 집중이 잘 된다.	.168	.253	.567	.414
3. 요즘 국어 과목 내용은 이해하기 쉬운 것 같다.	.298	.235	.565	.463
6. 요즘 국어 과목 수업에서 배우는 내용을 더 깊이 있게 알고 싶다.	.401	.442	.564	.574
4. 요즘 국어 과목 수업이 끝나면 다음에 배울 내용이 궁금해진다.	.357	.407	.563	.610
5. 요즘 국어 과목 수업에서 내 의견을 말하거나 선생님께 질문하고 싶어진다.	.324	.414	.545	.574
고유값	13.925	2.418	1.379	
설명분산(%)	23.476	22.504	17.427	
누적분산(%)	23.476	45.980	63.407	

다. 국어교과 상황적 흥미 척도의 요인구조

국어교과 상황적 흥미 척도의 요인구조를 살펴보았다. 우선 적합도를 살펴본 결과는 다음과 같다. 적합도 지수인 χ^2 은 표집의 크기에 민감하므로 상대적합도 지수인 TLI와 CFI, RMSEA값을 함께 검토하였다. 확인적 요인분석 결과 $\chi^2=1485.336(df=208, p<.01)$ 으로 나타났고, TLI=.919, CFI=.927, RMSEA=.080으로 나타나 적합도 수준은 양호한 것으로 확인되었다. 본 연구에서 가정된 바와 같이 국어교과 상황적 흥미는 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치의 3요인 모형이 적합한 것으로 확인되었다. 인지적 호기심과 정서적 몰입 간 상관은 .876, 정서적 몰입과 성취 가치 간에는 .836, 인지적 몰입과 성취 가치 간 상관은 .809로 나타났다. 국어교과 상황적 흥미 척도의 요인구조는 [그림 2]에 제시되어 있다.



[그림 2] 국어교과 상황적 흥미 척도의 요인구조

라. 국어교과 상황적 흥미 척도의 준거관련타당도 검토

국어교과 상황적 학업흥미 척도와 관련되는 변인들 간 준거관련타당도를 살펴본 결과는 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 국어교과 상황적 흥미 척도와 준거관련타당도 검토

국어교과 상황적 흥미	성취목표지향성				효능감	성취도	
	숙달접근	수행접근	수행회피	숙달회피	학업적 자기효능감	국어교과 학업성취도	수학교과 학업성취도
인지적 호기심	.455**	.290**	.068**	.166**	.481**	.416**	.279**
정서적 몰입	.496**	.283**	.097**	.222**	.433**	.307**	.196**
성취 가치	.523**	.267**	.110**	.240**	.435**	.333**	.229**
상황적 흥미	.537**	.302**	.103**	.232**	.483**	.373**	.249**

** p<.01

국어교과 인지적 호기심과 성취목표지향성은 .166($p < .01$)~.455($p < .01$), 학업적 자기효능감과는 .481($p < .01$), 국어교과 학업성취도와는 .416($p < .01$), 수학교과 학업성취도와는 .279($p < .01$)의 상관이 나타났다. 정서적 몰입 요인과 성취목표지향성 간에는 .097($p < .01$)~.496($p < .01$), 학업적 자기효능감과는 .433($p < .01$), 국어교과 학업성취도와는 .307($p < .01$), 수학교과 학업성취도와는 .196($p < .01$)의 상관이 나타났다. 성취 가치 요인은 성취목표지향성과 .110($p < .01$)~.523($p < .01$), 학업적 자기효능감과는 .435($p < .01$), 국어교과와는 .333($p < .01$), 수학교과와는 .229($p < .01$)의 상관이 나타났다. 국어교과 상황적 흥미와 성취목표지향성과는 .103($p < .01$)~.537($p < .01$), 학업적 자기효능감과는 .483($p < .01$), 국어교과 학업성취도와는 .373($p < .01$), 수학교과 학업성취도와는 .249($p < .01$)의 상관이 나타났다. 국어교과 상황적 학업흥미 척도가 숙달접근 목표지향성, 학업적 자기효능감, 학업성취도와 상관이 높다는 것은 국어교과 상황적 흥미 척도가 학생들의 내적인 동기와 관련이 높다는 것으로 준거관련 타당도가 입증되었다고 본다.

마. 국어교과 상황적 흥미 척도의 교차타당도 검토

본 연구에서 국어교과 상황적 흥미 척도의 교차타당성 여부를 확인하고자 중학생 집단과 고등학생 집단으로 구분하여 다집단분석을 실시했다. 이는 중학생과 고등학생 집단 각각의 요인구조가 동일한가를 알아보기 위한 것으로 적합도 및 분석결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 국어교과 상황적 흥미 척도의 다집단분석 결과

구분	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	모형비교
모형 1: 기저모형	1846.946	419	.000	.919	.910	.060	
모형 2: 측정 불변성	1884.617	436	.000	.918	.912	.059	Δ 모형2-1 $\chi^2=37.672(p=.003)$
모형 3: 측정, 구조 불변성	1928.827	439	.000	.916	.911	.060	Δ 모형3-2 $\chi^2=44.209(p=.000)$
모형 4: 측정, 구조, 잔차불변성	1961.584	461	.000	.916	.910	.058	Δ 모형4-3 $\chi^2=32.757(p=.065)$

모형 1은 기저모형으로 제약을 가하지 않은 모형이고, 모형 2는 측정불변성 모형으로 요인부하량을 같게 제약한 모형이다. 모형 3은 측정, 구조 불변성 모형으로 요인부하량과 구조공분산을 동일하게 제약하는 모형이며, 마지막 모형 4는 요인부하량과 구조공분산, 측정모형의 잔차를 모두 동일하게 제약하는 모형이다. 우선 국어교과 상황적 흥미 척도의 중학생과 고등학생 집단 간 다집단 요인분석 실시 결과, 모형 1에서 모형 4 모두 각각 안정적인 것

으로 나타났다. 다음은 전체 모형 간의 차이를 통해서 측정불변성과 구조불변성, 그리고 잔차불변성을 확인하였다. 적합성의 기준은 선행연구와 관련하여 CFI=.01, TLI=.01, RMSEA=.05로 살펴보았다(Cheung & Rensvold, 2002). 모형 2와 모형 1의 적합도 차이($\Delta \chi^2=37.672$, CFI=.001, TLI=.002, RMSEA=.001), 모형 3과 모형 2의 적합도 차이($\Delta \chi^2=44.209$, CFI=.002, TLI=.001, RMSEA=.001)는 양호한 것으로 나타났다. 그러나 모형 4와 모형 3의 적합도 차이($\Delta \chi^2=32.757$, CFI=.000, TLI=.001, RMSEA=.002)에서 χ^2 값은 적합하지 않은 것으로 나타났으나 상대적합도 지수들의 차이가 양호하게 나타나 두 집단 간 동질성이 이루어진 것으로 판단하였다.

2. 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도 분석

본 연구에서 개발하고 타당화한 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도를 구체적으로 제시하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도

요인	중학생	고등학생	전체
인지적 호기심(6문항)	.875	.883	.878
정서적 몰입(8문항)	.927	.936	.931
성취 가치(8문항)	.927	.949	.942
상황적 흥미 척도(22문항)	.963	.966	.965

국어교과 상황적 흥미의 하위요인의 신뢰도(Cronbach α)를 살펴본 결과 인지적 호기심은 .875~.883, 정서적 몰입은 .927~.936, 성취 가치는 .927~.949로 나타났다. 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도는 .963~.996으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 우리나라 청소년용 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하고 타당화하는 데 목적이 있다. 본 연구와 관련된 논의는 아래와 같다.

본 연구에서는 우리나라 청소년들에게 국어교과가 미치는 중요성에 비해 국어교과의 정의적 특성을 살펴보려는 연구가 부족하다는 점을 고려하여 국어교과에 맞는 상황적 흥미 척도를 개발하고 타당화하고자 하였다. 본 연구에서는 국어교과의 상황적 흥미를 국어학습 상

황에서 학생들의 정서적 및 인지적 처리의 단기 변화로 인해 흥미를 갖는 심리적 상태로 정의했다(Mitchell, 1993). 또한, 상황적 흥미의 하위요인 설정을 위해 선행연구들을 검토한 결과 많은 학자들은 흥미를 단일요인으로 제시하거나(Silvia, 2006), 인지와 정서로 이루어져 있거나(Harp & Mayer, 1997), 인지, 정서, 가치 요인의 복합적 작용을 통한 변인이라 보는 등(Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002, 2007) 흥미의 요인구조에 대해 다양한 견해를 보였다. 본 연구에서는 흥미가 개인의 유전적 성향 같은 발생학적 측면과 성격 및 자아 형성과정도 긴밀한 관계를 지니며, 외부와의 지속적 상호작용을 통해 흥미를 내면화시키고 성장해나간다는 Krapp의 흥미 발달에 대한 통합적 이론을 바탕으로 상황적 흥미의 하위요인을 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치 세 요인으로 설정했다(Krapp, 2002, 2007; Krapp et al., 1992).

본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 전문가 집단의 협의를 거쳐 문항들을 개발하였다. 그리고 개발된 문항들을 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치에 해당하는 각 하위요인에 맞게 선별한 후 3차에 걸친 예비문항 검토와 수정 과정을 통해 24문항의 최종 예비문항을 선정했다. 문항타당도 검증을 위해 탐색적 요인분석을 실시한 결과 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치 요인으로 이루어진 22문항이 최종문항으로 선정되었다. 이러한 국어교과 상황적 흥미 척도의 설명력은 63.41%로 나타났다.

본 연구에서는 확인적 요인분석을 실시한 결과 본 연구에서 개발한 국어교과 상황적 흥미 척도는 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치의 세 요인으로 구성되어 있었고 각 하위요인을 구성하는 문항의 상관, 그리고 하위요인 간 상호상관이 모두 양호했다. 따라서 본 연구의 하위요인 선정에 기반이 된 Krapp(2002, 2007)의 이론이 척도로 잘 구현되었다고 본다. 이와 관련하여 선행연구들을 살펴본 결과 Chen et al.(1999)의 연구에서는 체육수업과 관련된 상황적 흥미의 요인구조를 참신함, 도전, 탐색 의지, 즉각적 즐거움, 주의력 요구라는 다섯 가지로 제시한 바 있다. 이는 신체 활동이 필요한 수업에 국한된 상황적 흥미의 하위요인을 검증했다는 점에서 본 연구와는 다르게 나타났다. 하지만 Rotgans & Schmidt(2009, April 13-17)의 연구에서는 상황적 흥미를 주의집중과 정서의 두 하위요인으로 제시하였는데 이는 본 연구의 인지적 호기심, 정서적 몰입과 유사하다. 대학생을 대상으로 한 Linnenbrink-Garcia et al.(2010)의 연구에서는 상황적 흥미를 학생들의 주의집중, 즐거움, 가치 추구라는 세 하위요인으로 나누었으며 이는 본 연구의 하위요인과 유사하다. 비록 교과는 다르나 수학교과와 상황적 흥미 척도 개발 연구(Park et al., 2019)에서는 상황적 흥미를 수학에 대한 교과 관련 상황적 흥미요인, 비교과 관련 상황적 흥미로 나누고 있는데, 세부 문항들은 주의집중, 즐거움 등을 측정하도록 구성되어 있어 본 연구의 인지적 호기심, 정서적 몰입 개념이 포함되어 있음을 알 수 있다.

본 연구에서 개발된 국어교과 상황적 흥미 척도와 관련하여 준거관련 타당도를 살펴본 결과 국어교과 상황적 흥미 척도와 성취목표지향성과의 관계는 모두 정적으로 유의하였다. 성취목표지향성 중에서도 숙달목표와의 관련성이 가장 높게 나타났고, 수행목표, 숙달회피, 수행회피 순으로 나타났다. 그동안 선행연구들은 성취목표지향성 유형에 따라 학업에 대한 흥미 수준이 다르다는 것을 밝히고 있다(Renninger & Hidi, 2017). Yoon(2007)의 연구에서도 성취목표지향성을 복합형, 숙달목표형, 수행목표형, 저목표형의 네 가지로 구분했는데, 저목표형이나 수행목표형에 비해 스스로 학습을 추구하려는 숙달목표형과 복합목표형이 흥미와 더 높은 관계를 보였다는 점은 본 연구와 관련된다. 본 연구에서 상황적 흥미는 숙달접근과 높은 정적관계를 보이는데, 상황적 흥미는 내재적 동기 역할을 하므로 지식 습득과 숙달 자체를 추구하는 숙달접근 목표와 깊은 관련을 지니기 때문이다. 본 연구에서 수행접근과 상황적 흥미의 상관도 높게 나타났는데 수행접근 목표도 학습에 긍정적으로 임하려는 동기이므로 흥미와 관련이 높게 나타났다고 본다. 그리고 상황적 흥미는 낮은 상관이지만 숙달회피, 수행회피와도 정적인 관계가 나타났다. 이와 관련하여 Panksepp(2003)은 흥미 자체가 긍정적인 특성을 가지고 있으나 정서적으로 부정적인 상황 속에서도 작용할 수 있음을 발견한 바 있다. 또한 학업에 동기나 의욕이 없는 학생이라도 환경적 자극을 통해 상황적 흥미가 촉발될 수 있다는 연구(Rotgans & Schmidt, 2017)도 본 연구결과와 관련됨을 알 수 있다. 이 같은 결과는 학업에 무성의하고 의욕이 없는 학생에게서도 상황적 흥미가 나타날 수 있다는 것으로, 학교현장에서 학업에 대한 의욕이 낮은 학생들도 학업에 대한 흥미를 높일 수 있다는 점을 시사한다.

본 연구에서 국어교과 상황적 흥미 척도는 학생들의 국어 학업성취도와 정적인 관련성을 보였다. 선행연구에서 나타난 바와 같이 학생 개개인의 흥미는 문장이해, 문제해결과 같은 학습 능력의 증진을 돕고 학생들의 지식수준을 높여준다(Renninger & Hidi, 2002; Renninger et al., 2002). 흥미는 새로운 대상과의 상호작용을 통해 그 대상에 대해 더 깊게 알고자 하는 본질을 지니는 만큼, 학업과 직결되는 변인이라 할 수 있다. 본 연구에서도 상황적 흥미와 학생들의 국어 학업성취도가 정적인 관계를 보여 상황적 흥미 척도가 학업과 관련된다는 선행연구의 결과와 관련된다(Frenzel et al., 2010). 학업적 자기효능감과 국어교과 상황적 흥미에서도 정적 상관이 높게 나타났다. 이와 관련하여 So & Kim(2005)의 연구에서는 자기효능감이 낮은 학생들은 과제 유형에 따른 흥미에 차이가 없었던 것에 비해, 자기효능감이 높은 학생들은 과제의 유형에 따라 흥미 수준이 다르게 나타났다. Kwon(2018)의 연구에서도 상황적 흥미와 자기효능감의 상관계수가 본 연구와 유사한 수준으로 나타났다. 이는 학업적 자기효능감이 높은 학생들은 자신의 능력에 대해 강한 신념을 지니는 만큼 흥미로운 영역에 대해 자신감을 갖고 더 깊게, 더 많이 알고자 하는 경향을 지니기 때문으로 본다.

본 연구에서 국어교과 상황적 흥미 척도를 가지고 중학생과 고등학생 집단 간 교차타당도를 살펴본 결과 집단 간 동일성이 확보되었다. 이는 국어교과 상황적 흥미 척도는 중학생과 고등학생 간에 동일하게 적용할 수 있는 척도라는 점과 이들 집단 간 요인구조가 다르지 않다는 것을 의미한다. 이는 중, 고등학생들이 유사한 교육환경에 처해 있고, 그 수준과 내용은 다르지만 국어교과를 동일하게, 지속적으로 이수할 뿐 아니라, 발달 단계상으로도 청소년기에 해당하기 때문이라 본다. 따라서 이 집단 간에는 본 연구 척도가 동일하게 활용될 수 있을 것으로 보았다.

본 연구에서 개발하고 타당화한 국어교과 상황적 흥미 척도의 신뢰도를 살펴본 결과 높은 신뢰도가 나타났다. 이는 Bong et al.(2012)의 학업적 흥미 간편척도에서 제시한 상황적 흥미 척도의 신뢰도 .87, Rotgans & Schmidt(2009, April 13-17)의 척도에서 제시한 Hancock의 H 계수 .95 보다 높거나 유사한 수준임을 알 수 있다. 또한, Linnenbrink-Garcia et al.(2010)의 연구에서 개발한 학업 영역의 상황적 흥미 척도의 신뢰도는 .90 정도로 나타나 본 연구에서 개발한 척도의 신뢰도가 높음을 알 수 있다. 이러한 연구들을 볼 때 본 연구에서 개발한 국어교과 상황적 흥미 척도는 안정적이라고 볼 수 있다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다.

첫째, 그동안 국어교과 흥미 연구들은 읽기 흥미 또는 텍스트를 통해 유발되는 흥미에 집중하여 교재의 내용을 얼마나 흥미롭게 구성하느냐에만 관심을 갖는 경우가 많았다(Yoon, 2015). 국어교과 학습과 관련된 정의적 요소를 다룬 연구에는 Jang & Kim(2014)의 연구가 있다. 그러나 이 연구에서 국어 흥미 측정에 사용된 문항은 흥미 자체의 속성이나 하위요인 개념 등이 고려되지 않았고, 소수의 문항만을 사용하여 국어교과 상황적 흥미를 면밀히 이해하기 어려운 측면이 있다. 하지만 본 연구에서 개발된 국어교과 상황적 흥미 척도는 향후 국어교과 흥미 연구의 활성화에 토대가 될 것으로 본다.

둘째, 그동안 교육 현장에서는 흥미의 중요성을 충분히 자각하고 있음에도, 독특한 심리적 기제로서의 흥미의 특성이나 흥미의 하위요인에 대한 고찰이 부족한 상태로 이루어진 연구가 많았다. 실제 흥미 연구는 연구자에 따라 일관되지 못하고 산발적 흐름을 보였다는 지적도 있다(Woo & Kim, 2015). 기존 국내 척도는 특수 분야 또는 교과에만 활용할 수 있다는 한계를 지니거나, 흥미를 단일 요인으로만 바라보는 등 학생들이 일상적으로 접하는 교과 흥미에 적용할 척도는 부족했다. 또한, 상황적 흥미는 학생들로부터 가장 쉽게 포착될 수 있는 유형의 흥미로서 높은 교육적 가치를 지니고 있으나, 현장에서 학생들의 교과 관련 상황적 흥미를 측정할 수단이 혼치 않았다. 본 연구를 통해 개발된 척도는 교육 현장에서 학생들이 자주 접하는 국어교과 상황적 흥미를 측정하고 국어교과 흥미를 높이는 데 도움이 될 것으로 본다.

본 연구는 몇 가지 한계가 있어 후속연구를 제안한다.

첫째, 본 연구는 국어교과 상황적 흥미 척도의 하위요인을 인지적 호기심, 정서적 몰입, 성취 가치로 분류하였다. 후속연구에서는 본 연구에서 제시한 세 요인의 안정성을 검증하는 연구가 필요하다고 본다.

둘째, 본 연구는 청소년의 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하는 데 그쳤으나, 상황적 흥미의 후속 흥미인 개인적 흥미 또한 교육적으로 많은 가치와 중요성을 지닌다. 후속연구에서는 국어교과 개인적 흥미 측정도구를 개발하고 타당화하는 연구가 필요하다고 본다.

셋째, 본 연구에서는 청소년의 국어교과 상황적 흥미 척도를 개발하고 타당화하는 데 있어 준거관련 변인으로 학생들이 지각한 학업성취도 정도를 다루었다. 후속연구에서는 학생들의 구체적인 학업성취도 점수와의 관련성을 연구할 필요가 있다.

References

- Ainley, M., & Hidi, S. (2014). Interest and enjoyment. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 205-227). Routledge.
- 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., & Jetton, T. L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review, 8*(1), 89-121. <https://doi.org/10.1007/BF01761832>
- 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>
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., & Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology, 87*(4), 559-575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.559>
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist, 34*(2), 87-98. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2
- Bong, M. M., Kim, S. I., Reeve, J., Lim, H. J., Lee, W. G., Jiang, Y., Kim, J. H., Kim, H. J., No, 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)*. Brain and Motivation Research Institute of Korea University. https://bmri.korea.ac.kr/file/board_data/assessment/1372850161_1.pdf 국문: 봉미미, 김성일, Reeve, J., 임효진, 이우결, Yi, J., 김진호, 김혜진, 노아름, 노연경, 백선희, 송주연, 신지연, 안현선, 우연경, 원성준, 이계형, 이민혜, 이선경, ..., 황아름(2012). **학업적 흥미 척도**. 고려대학교 두뇌동기연구소.
- Chen, A., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 3*(3), 157-180. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0303_3
- 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, H. S. (2018). The effects of interest in physical education classes on the grit and task persistence of students. *The Korea Journal of Sports Science, 27*(6), 789-802. <https://doi.org/10.1007/s11426-018-0902-5>

- doi.org/10.35159/kjss.2018.12.27.6.789 ☞ 국문: 조홍식(2018). 체육수업에 대한 흥미가 학생들의 그릿(Grit)과 과제지속성에 미치는 영향. **한국체육과학회지**, 27(6), 789-802.
- Cho, J. E., & Shin, H. S. (2013). Multiple mediated effects of emotional intelligence and social skills in the relation between musical interest and school adjustment of middle school students. *Korean Journal of Research in Music Education*, 42(3), 273-300. ☞ 국문: 조정은, 신현숙(2013). 중학생의 음악흥미와 학교적응의 관계에서 정서지능과 사회적 기술의 중다매개효과. **음악교육연구**, 42(3), 273-300.
- Choi, H. S., & Kwon, M. H. (2014). Effects of personal interest and situational interest on dance ability achievement of dance majoring students. *The Korea Journal of Sports Science*, 23(6), 169-178. ☞ 국문: 최효선, 권민혁(2014). 무용전공자의 개인적 흥미와 상황적 흥미가 무용능력성취에 미치는 영향. **한국체육과학회지**, 23(6), 167-178.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Durik, A. M., & Harackiewicz, J. M. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation: Coherence, concordance, and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(4), 378-385. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00013-1)
- Eccles, J. (1983). Female achievement patterns: Attributions, expectancies, values, and choice. *Journal of Social Issues*, 1, 1-22.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- 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>
- Ha, Y. K., & Cho, H. I. (2020). Development and validation of general academic interest scale for secondary school students. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 10(4), 79-108. <http://dx.doi.org/10.34226/gcl.2020.10.4.79> ☞ 국문: 하유경, 조한익(2020). 중등학생용 일반적 학업흥미 척도의 개발과 타당화. **Global Creative Leader: Education & Learning**, 10(4), 79-108.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M.

- (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105-122. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.105>
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 92-102. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.92>
- Hausser, K. (1983). *Identity development*. Harper & Row. ☞ 독문: Hausser, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. Harper & Row.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*(4), 549-571. <https://doi.org/10.3102/00346543060004549>
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance*. Academic Press.
- 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., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology, 79*(2), 120-130. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.2.120>
- Jang, B. G., & Kim, Y. R. (2014). Structural relationship among affective aspects of literacy, class engagement, and literacy achievement. *Korean Language Education, 144*, 431-464. ☞ 국문: 장봉기, 김영란(2014). 국어과 학습 관련 정의적 요소와 학업성취도 간의 관계 연구: 자아 효능감, 흥미, 가치 인식과 수업 몰입, 학업성취도 간의 관계를 중심으로. **국어교육, 144**, 431-464.
- Kim, A. Y., & Park, I. Y. (2001). Construction and validation of academic self-efficacy scale. *The Journal of Educational Research, 39*(1), 95-123. ☞ 국문: 김아영, 박인영(2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육학연구, 39**(1), 95-123.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics, 9*, 87-89. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0304-422X(80)90013-3)
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44*, 185-201.
- Krapp, A. (2002). 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. (2007). An educational psychological conceptualization of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 5-21. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. Volet, & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 209-232). Elsevier.
- Krapp, A., 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. <https://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.
- Lee, E. K., Cho, Y. R., & Lee, Y. J. (2008). The effects of game-type homework on homework interest and educational achievement of elementary school students. *The Journal of Educational Information and Media*, 14(1), 31-49. ㉠ 국문: 이은경, 조윤록, 이영준(2008). 게임형태의 가정학습과제가 초등학생의 사회과 과제흥미도와 학업성취도에 미치는 영향. *교육정보미디어연구*, 14(1), 31-49.
- Lee, J. H., & Kim, A. Y. (2005). Development of an academic achievement goal orientation scale. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 19(1), 311-325. ㉠ 국문: 이주화, 김아영(2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. *교육심리연구*, 19(1), 311-325.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10019-000>
- Lim, H. J. (2005). The effectiveness of elementary science methods class emphasizing situational interest on pre-service teachers' self-efficacy in U.S. *The Journal of Elementary Education*, 18(1), 133-148. ㉠ 국문: 임희준(2005). 상황적 흥미를 고려한 초등과학교육 방법론 수업이 미국 예비교사들의 자아효능감에 미치는 효과. *초등교육연구*, 18(1), 133-148.
- 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/10.1177/00131>

64409355699

- Long, J. F., & Murphy, P. K. (2005, April 11-15). *Connecting through content: The responsiveness of teacher and student interest in a core course* [Paper Presentation]. The American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., & Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 492-502. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.492>
- Miller, P. H., & Weiss, M. G. (1982). Children's and adults' knowledge about variables affect selective attention. *Child Development, 53*(2), 543-549. <https://doi.org/10.2307/1128997>
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 424-436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- National Institute of Korean Language (2019, August 19). *Interest*. Standard Dictionary of Korean Language. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do#top> ☞ 국문: 국립국어원(2019,8,19). **흥미**. 국립국어원 표준국어대사전.
- 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, 53*(1), 4-14. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00003-4)
- Park, B., Moreno, R., Seufert, T., & Brünken, R. (2011). Does cognitive load moderate the seductive details effect? A multimedia study. *Computers in Human Behavior, 27*(1), 5-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.006>
- Park, C. S., & Kim, J. C. (2017). Longitudinal change of academic achievement and subject interest in accordance with the school type. *Global Creative Leader: Education & Learning, 7*(1), 23-41. <https://doi.org/10.34226/gcl.2017.7.1.23> ☞ 국문: 박춘성, 김진철 (2017). 학교유형에 따른 학업성취와 교과흥미의 종단 변화. **Global Creative Leader: Education & Learning, 7**(1), 23-41.
- Park, J. H., Kang, Y. G., & Han, S. Y. (2019). The development and application of the instrument for measuring Korean high school students' interests in mathematics learning. *School Mathematics, 21*(2), 319-346. <https://doi.org/10.29275/sm.2019.06.21.2.319> ☞ 국문: 박주현, 강양구, 한선영(2019). 수학 학습 흥미 하위요인별 검사 도구 개발과 적용. **학교수학, 21**(2), 319-346.
- Piotrovskaya, L. A., & Trushchelev, P. N. (2020). What makes a text interesting?

- Interest-evoking strategies in expository text from Russian school textbooks. *Russian Journal of Linguistics*, 24(4), 991-1016. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-4-991-1016>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173-195). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50009-7>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2017). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771045>
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12(4), 467-490. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00012-3)
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2009, April 13-17). *Situational interest, task engagement, and achievement in an active-learning environment* [Paper Presentation]. American Educational Research Association, San Diego, California.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.003>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 197-222). Routledge.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10862969509547866>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Seaung, A. R. (2010). *Development of measuring scale on perceived personal interest and situational interest for dance class* [Unpublished doctoral dissertation]. Hanyang University. ☞ 국문: 성아름(2010). **무용수업에서 지각된 개인적 흥미와 상황적 흥미 척도 개발**. 박사학위논문, 한양대학교.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford university Press.
- So, Y. H., & Kim, S. I. (2005). The effects of type of problem, self-efficacy, and types of assessment on interest. *The Korea Educational Review*, 11(2), 89-112. ☞ 국문: 소연희, 김성일(2005). 중학생의 자기효능감, 문제유형 및 평가방식이 흥미에 미치는 영향. **한국**

교육학연구, 11(2), 89-112.

- Tepper, B. J., & Tepper, K. (1993). The effects of method variance within measures. *The Journal of Psychology*, 127(3), 293-302. <https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915563>
- Valsiner, J. (1992). Interest: A metatheoretical perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 27-41). Erlbaum.
- 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)
- Woo, Y. K., & Kim, S. I. (2015). Structural relationship among academic motivation, engagement and achievement: Domain comparison between mathematics and English. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 27(2), 253-273. <https://doi.org/10.17927/tkjems.2015.7.2.253> ☞ 국문: 우연경, 김성일(2015). 수학과 영어교과에서의 학습동기, 학업참여 및 학업성취 간 구조적 관계. **교육방법연구**, 27(2), 253-273.
- Yoo, H. S., & Lee, C. H. (2015). Effect of STEAM education using robot for learning underachievers on interest toward science and self-efficacy. *The Journal of Korean Practical Arts Education Research*, 21(1), 17-33. <https://doi.org/10.17055/jpaer.2015.21.1.17> ☞ 국문: 유현상, 이철현(2015). 학습부진아를 위한 로봇활용 steam 교육이 과학흥미와 자기효능감에 미치는 영향. **실과교육연구**, 21(1), 17-33.
- Yoon, J. C. (2015). Exploring factors contributing text interest and implications for text development. *Journal of Elementary Korean Education*, 59, 301-323. <https://doi.org/10.22818/jeke.2015..59.301> ☞ 국문: 윤준채(2015). 국어교과서 제재 흥미에 영향을 주는 요소 탐색과 제재 개발에 주는 함의. **한국초등국어교육**, 59, 301-323.
- Yoon, M. S. (2007). Students' science subject-specific interests by gender and multiple achievement goal orientation. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 19(1), 1-19. <https://doi.org/10.17927/tkjems.2007.19.1.1> ☞ 국문: 윤미선(2007). 2요인 중다 목표관점에 의한 성취목표지향성과 성별에 따른 중고생의 과학교과 흥미. **교육방법연구**, 19(1), 1-19.