

고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기에 따른 쓰기 초인지 지식 특성*

김 영 욱**

단국대학교 특수교육과

한 효 정

단국대학교 대학원 특수교육과 박사과정

김 호 정

단국대학교 대학원 특수교육과 박사과정

《요약》

본 연구는 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식의 관계를 알아보고, 쓰기 동기에 따른 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식 차이가 어떠한지 알아보는데 그 목적이 있다. 이를 위해, 청각장애 학교에 재학하며 수화를 주로 사용하는 고등부 1, 2학년 청각장애 학생 15대상으로 하였다. 쓰기 동기와 쓰기 초인지 전략 간의 상관을 알아본 다음, 쓰기 동기 점수에 따라 상, 중, 하 집단으로 구분한 후 쓰기 동기에 따른 상, 하 집단 간 쓰기전략지식의 차이를 살펴보았다. 쓰기 동기는 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 흥미 하위범주로 살펴보았고, 쓰기 초인지 지식은 쓰기 과정인 계획하기, 작문하기, 교정하기 하위범주로 살펴보았다. 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 관계를 알아보기 위해 이변량 상관분석을 실시하였으며, 쓰기 동기에 따른 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식의 차이를 살펴보기 위해 Mann-Whitney U검증을 실시하였다. 그 결과, 첫째, 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 유의미한 상관이 나타났다. 둘째, 쓰기 동기 수준에 따른 쓰기전략지식 차이는 상이한 양상을 보였다. 쓰기 효능감 수준에 따라 교정하기에서 차이가 나타났으며, 흥미 수준에 따라 계획하기와 교정하기에서 나타났다. 반면 경쟁적 보상의 수준에 따른 차이는 나타나지 않았다. 이러한 결과는 농학생의 쓰기 교수에 있어 쓰기 과정 지식과 더불어 쓰기 동기에도 중점을 두어야 함을 시사한다.

주제어 : 청각장애 학생, 쓰기 동기, 쓰기 초인지 지식

* 이 연구는 2008학년도 단국대학교 대학원 연구보조장학금의 지원으로 이루어진 것임.

** 교신저자(kyw2914@dankook.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

청각장애 학생의 쓰기 능력은 건청 학생에 비해 낮은 수준으로, 고등학교를 졸업하는 청각장애 학생의 쓰기 문법 수준은 건청 학생의 8 ~ 10세 수준을 보인다(Marschark et al., 2002). 청각적 정보 수용의 제한의 영향으로 인한 낮은 어휘력, 낮은 언어지식, 그리고 언어적 경험 부족 등의 문제들은 청각장애 학생의 쓰기 발달에 제약을 초래하였다. 그러나 비록 글의 길이가 짧고 복잡한 문장 유형을 잘 사용하지 않는 구문적 능력의 부족을 보이기는 하지만, 저널쓰기나 상호작용적 쓰기 교수 활동 등 교수활동을 통해 의미적 구조나 내용 측면에서 쓰기능력을 향상시킬 수 있다(McAnally et al., 2007).

쓰기는 매우 복잡한 과정이다. 글을 쓰기 전에 글 속에 포함되어야 할 내용과 그렇지 않은 내용을 구별하고, 글을 쓰는 동안 자신이 표현한 내용이 정확하거나 적절할지 끊임없이 살펴보아야 하며, 글을 쓰고 난 다음에도 자신의 의도에 적합하게 수정해야 한다(노명환 외, 2008). 또한 글을 쓰는 목적과 글을 읽는 사람을 고려하여야 한다.

이처럼 지적 노력을 요구하는 복잡한 과정인 쓰기는 초인지가 관여하며 동기와 밀접한 관련이 있다(Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980). 초인지는 자신의 인지에 대한 지식과 조절을 의미하는 것으로서, 계획, 점검, 조절의 전략을 포함한다. 즉, 쓰기에 있어 초인지는 글을 계획, 작문, 교정하는 일련의 과정에 대해 아는 지식에 관한 것이다. 쓰기 초인지는 계획하기 글의 길이와 질에 영향을 미치며(조경은 외, 1999), 과정적 접근 방식으로 진행된 쓰기 수업은 쓰기 수행에 긍정적 영향을 미친다(김유미, 1996; 노인석, 1997). 한편 생산적이고 창조적인 필자가 되기 위해서는 동기 요인이 고려되어야 하며(Kellog, 1994), 쓰기 동기가 활성화되어야 한다(Bruning & Horn, 2000). 쓰기의 동기적 요인은 쓰기의 인지적 과정과 상호영향의 관계를 가지기 때문에(Hayes, 1996) 쓰기 동기가 높은 필자의 인지적 과정은 더 활발히 일어나고 역동적이게 된다. 즉, 학생의 쓰기 동기가 높으면 쓰기에 관한 지식이 더 활발해져 활성화된 지식을 활용하여 글을 잘 쓸 수 있게 된다.

쓰기과정에 관여하는 쓰기 동기 요인은 다양하다. 쓰기 동기를 구성하는 요인을 탐색한 연구들(예, 박영민, 2006, 2007a, 2007b, 2007c; 이재승 외, 2006; Brenner, 2005)들을 살펴보면, 초등학생의 경우에는 출판, 쓰기 효능감, 쓰기 인정, 카타르시스, 새 필기도구, 상호작용, 쓰기 모방, 인터넷, 컴퓨터 활용 등이 쓰기 동기 요인으로 추출되었고(이재승 외, 2006), 중학생의 경우에는 사회적 상호작용, 쓰기

효능감, 경쟁적 노력, 도전심 등이 동기 요인으로 추출되었다(박영민, 2006). 인문계 고등학생의 경우에는 쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 쓰기 흥미가 쓰기 동기 요인이며(박영민, 2007b), 예비 국어 교사의 경우에는 효능감, 흥미, 노력, 인정, 의무감, 상호작용, 쓰기 습관이 쓰기 동기 요인인 것으로 나타났다(박영민, 2007a). 국어교사의 경우에는 쓰기 흥미, 쓰기 효능감, 인정, 의무감, 상호작용 등이 동기요인으로 추출되었다(박영민, 2007c).

쓰기 동기에 관한 연구는 여러 요인 중 쓰기 효능감과 흥미가 주로 다루어졌다(Hidi, & Boscolo, 2007). 쓰기 효능감은 쓰기에 대한 자신의 신념을 의미하며(Pajares, 2003), 쓰기에 있어 특정한 결과를 성취하고 기대되는 수행 결과를 얻을 수 있다는 개인의 지각된 능력에 대한 신념이다. 쓰기 효능감은 쓰기 수행에서 선행 영향 요소들을 중재하여 쓰기 수행 결과에 긍정적 영향을 미치며(박영민, 김승희, 2007; Brenner, 2005; Pajares & Valiante, 1997; Pajares, 2003; White & Bruning, 2005), 학업 성취를 예측하고 설명하는 지표로 활용될 수 있다(Multon et al., 1991).

흥미는 인지적 측면과 동시에 정서적 측면을 가지며, 개인적 흥미와 상황적 흥미로 구분된다(Hidi & Boscolo, 2007). 개인적 흥미는 개인의 성격이나 성향에 특정한 것으로 개인의 지식이나 가치 및 후속 행동이 선택 및 지속성에 영향을 준다. 이와 달리, 상황적 흥미는 환경이나 자극 상태에 의해 즉각적으로 야기되어 단기 효과만 있으므로 개인의 지식이나 가치에 오랜 영향을 주지 못한다(Hidi & Boscolo, 2007). 쓰기와 흥미에 관한 선행 연구들은 주로 상황적 흥미에 초점을 두었고, 흥미와 특정 쓰기 주제의 관련이 있는 것으로 보고되었다(Hidi & McLaren, 1991; Nelson, 2003; Renninger, Ewen, & Lasher, 2002).

기존의 쓰기 연구는 인지적 관점이 주를 이루어 쓰기와 관련된 배경지식, 쓰기 지식, 쓰기 전략지식, 또는 전략 사용 등에 초점을 두고 이루어졌다. 그러나 최근에는 쓰기에서의 동기 역할이 강조되고 있으며(박영민, 2006, 2007a, 2007b; 이채승 외, 2006; 전제웅, 2007)), 쓰기교육에서 있어 쓰기 동기의 고려에 대한 관심이 증가하는 추세이다. 쓰기 동기는 학생들이 자신의 생각과 감정을 이해하고 조직하고 표현하는 능력을 개발하는 잠재적 능력이기(Bruning & Horn, 2000) 때문에 쓰기에 대한 동기를 유발하거나 유지하지 않고는 능동적인 쓰기를 끌어낼 수 없다(박영민, 2008b). 학교에서 쓰기 능력을 충분히 학습하여도 동기가 부족하다면 자신의 쓰기능력을 충분히 발휘하지 못 할 것이라 보고 있다. 이러한 점에서 청각장애 학생의 쓰기에 동기적 측면을 살펴볼 필요가 있다. 지금까지 청각장애 학생의 쓰기교육을 살펴보면, 결과(product) 중심의 접근을 통해 통사적 수준에서 나타나는 문제들을 지도는 문법 규칙적 지식 중심 교수가 강조되다가 최근에 들어서 쓰기 전략 이해 및 사용, 배경지식 및 텍스트 지식 교수를 중점으로 한 쓰기 인지전략을 가르치는

과정(process) 중심 접근이 이루고 있다(Paul, 1998). Hayes(1996)의 쓰기 모형에서 제시되었듯이, 쓰기 동기는 쓰기의 인지적 과정과 상호 영향의 관계를 가지며 동기를 통해 인지적 지식 및 전략 사용이 촉진될 수 있다. 이처럼 청각장애 학생에게 쓰기 동기를 유발하고 유지할 수 있는 교수방법이 개발되고 적용된다면 이전에 학습한 쓰기 지식 및 전략은 더욱 활성화되고 쓰기 지식에서의 차이를 보일 것이다. 이러한 측면에서 쓰기 동기의 특성이나 수준을 고려하여 쓰기 지식이나 전략을 교수한다면 학습한 쓰기 지식 또는 전략을 활용하는 실제 쓰기 교수 장면에서의 수행은 향상될 것이다.

한편 동기는 쓰기 초인지 지식과 관련이 있으며(신현숙, 2005), 특히 자기 효능감은 쓰기 과정에 대한 지식과 높은 관련성을 가진다(Lavelle, 2002). 건청 중고등 학생을 대상으로 한 Lavelle(2002)의 연구에서는 쓰기의 동기적 요인과 인지적 요인의 관계를 살펴보았다. 그 결과, 자기 효능감은 글을 계획하고, 규칙을 따르며(작문하기), 쓰기를 준비하는 과정과 관련이 있으며, 글의 유형과 관련이 있는 것으로 나타났다. 자기 효능감이 낮은 학생은 규칙이나 철자 지식에 의존하는 반면 자기 효능감이 높은 학생은 글을 통해 자신의 생각이나 아이디어를 표현하기 위한 계획하거나 교정하기 지식에 의존한다.

앞서 기술한 것과 같이 쓰기 동기에 초점을 둔 쓰기 중재 교수에 대한 관심이 모아지고 있으며, 쓰기 동기에 따른 쓰기 지식의 특성을 가진다. 그러나 청각장애 학생에게 있어 쓰기와 동기가 학업성패를 구분해주는 변인(Reed et al., 2008)임에도 불구하고, 청각장애 학생을 대상으로 쓰기의 동기 측면과 인지적 측면의 관계와 쓰기 동기에 따른 쓰기 지식에 차이를 다룬 연구는 아직 없다.

따라서 본 연구에서는 고등부 청각장애 학생을 대상으로 쓰기 동기와 쓰기의 인지적 지식 간의 관계를 살펴보고자 한다. 또한 쓰기 동기에 따라 쓰기 초인지 지식의 차이가 존재하는지를 살펴보고자 한다.

2. 연구 문제

이 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기(쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 흥미)와 쓰기 초인지 지식(계획하기, 작문하기, 교정하기)의 관계는 어떠한가?

둘째, 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기 하위요인(쓰기 효능감, 경쟁적 보상, 흥미)에 따른 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식(계획하기, 작문하기, 교정하기)은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 서울 및 경기도 소재 청각장애 특수학교에 재학중이며 수화를 주로 사용하는 고등부 1, 2학년 청각장애 학생 15명을 대상으로 하였다. 연구 대상은 K-WISC III의 동작성 지능검사 결과 정상범주에 속하고, 청각장애 이외의 다른 장애가 없는 학생들로 선정하였다. <표 1>에는 대상 학생의 평균연령, 평균 동작성 지능수준, 평균청력손실정도가 제시되어 있다.

고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기 요인별 집단 간 쓰기 과정 지식의 차이를 알아보기 위해 쓰기 동기 점수의 33.3%, 66.6%를 기준하여 상, 중, 하 집단으로 구분하였다. 동기가 갖는 연속성의 특성을 고려하여 본 연구에서는 상위집단과 하위집단의 차이만을 살펴보았다. 쓰기 동기 요인별 상위집단과 하위집단 간 연령, 지능, 청력손실도 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다<표 2>.

<표 1> 대상 학생의 특성

N	평균연령	지능	평균청력손실 (dB)	
			좌(SD)	우(SD)
15	16세 7개월	99(11.3)	113(11.3)	110.3(19.5)

<표 2> 쓰기 동기에 따른 상, 하위집단 간 연령, 지능, 청력손실도 차이검증

		총 동기	쓰기 효능감	협력적 상호작용	경쟁적 보상	흥미
연령	U	11.0	11.0	7.5	5.5	14.0
	p	.751	.751	.169	.142	.518
지능	U	4.5	6.5	12.0	11.0	7.0
	p	.093	.209	.582	.753	.077
청력 손실도	좌	U	7.0	11.0	8.0	5.0
		p	.189	.700	.134	.504
	우	U	6.5	7.5	7.5	7.5
		p	.155	.134	.111	.134

U=Mann-Whitney의 U

p=근사 유의확률(양방)

2. 연구 도구

1) 선별검사

(1) K-WISC III

지능 수준을 알아보기 위해 K-WISC-III(곽금주 등, 2001)를 실시하였다. 이 검사는 한국의 만 6세에서 16세 11개월의 학생의 지능을 평가할 수 있는 표준화된 개인용 지능검사로 언어성 검사와 동작성 검사로 이루어져 있다. 이 검사 중 대상의 특수성을 고려하여 동작성 지능 검사만을 실시하였다.

2) 평가검사

(1) 쓰기 동기

대상 학생의 쓰기 동기 특성을 알아보기 위해 White & Bruning(2005), Bruning & Horn(2000), Pajares(2003), Pajares(1996), Graham, Harris, & Mason (2005) 등을 기초로 박영민(2007)이 제작한 검사 도구를 사용하였다. 박영민(2007)은 인문계 고등학생을 대상으로 쓰기 동기 요인 질문지를 실시하여 쓰기 동기 구성요인으로서 쓰기 효능감, 협력적 상호작용, 경쟁적 보상, 흥미 요인을 추출하였다. 총 19개 문항 중 각각 쓰기 효능감 6문항, 협력적 상호작용 5문항, 경쟁적 보상 4문항, 흥미 4문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 1점(매우 그렇지 않다)에서 6점(매우 그렇다)에 이르는 6점척도로 평정하도록 되어있다. 청각장애 고등학생이 해당 문항을 읽고 이해하는데 어려움이 없는지를 확인하기 위해 대학에서 특수교육을 전공하고 대학원에서 박사과정에 재학중인 청각장애 특수교사 2인에게 문항 검토를 의뢰하였다. 전문가 검토 결과, 문항 이해에 어려움이 없는 것으로 확인되었다. 고등부 청각장애 학생 11명을 대상으로 완성된 문항에 대한 예비실험을 한 결과 내적 일치도 계수(Cronbach alpha)는 .866이었다. 본 연구 대상으로부터 산출한 내적 일치도 계수(Cronbach alpha)는 .856이었다.

(2) 쓰기 초인지 지식

쓰기 초인지 지식을 평가하기 위해 Berninger 등(1996)이 제작한 질문지를 연구자가 번안하여 사용하였다. 이 질문지는 글을 쓰면서 거치게 되는 세 가지 인지적 과정인 글 계획하기, 작문하기, 교정하기에 대한 과정 이해 수준을 평가하는 15개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 1점(매우 그렇지 않다)에서 5점(매우 그렇다)에 이르는 5점 척도로 평정하였다. 청각장애 고등학생이 번안된 문항을 읽고 이해하는데 어려움이 없는지를 확인하기 위해 대학에서 특수교육을 전공하고 대학원에서 박

사과정에 재학중인 청각장애 특수교사 2인에게 문항 검토를 의뢰하였다. 전문가 검토 결과, 문항 이해에 어려움이 없는 것으로 확인되었다. 본 연구 대상으로부터 산출한 내적 일치도 계수(Cronbach alpha)는 .791이었다.

3. 연구 절차

본 연구는 2009년 9월19일부터 2009년 10월19일까지 약 4주에 걸쳐 진행되었다. 과제는 청각장애 특수학교 교사의 지도아래 학급단위로 실시되었으며, 과제에 대한 설명은 학급단위로 한 명의 연구자가 설명하였다. 과제 시행은 대상 학생들이 속한 학교 교실 또는 관련 시설(기숙사)에서 설문지를 통해 실시되었다. 본 연구에서 사용된 설문지는 쓰기 동기 설문지, 쓰기 과정 지식 설문지 순으로 제시되었다. 과제 수행에 소요되는 시간은 제한을 두지 않았다.

4. 자료 처리

고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간의 관계를 알아보기 위해 SPSS 16.0 프로그램을 사용하여 이변량 상관분석을 실시하였다. 또한 쓰기 동기에 따른 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식의 차이를 살펴보기 위해 Mann-Whitney U 검증을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 관계

고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였다. 그 결과, 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 상관관계수 .645로 유의미수준 .01에서 높은 상관을 가지는 것으로 나타났다<표 3>.

하위유형별 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 관계를 알아본 결과, 쓰기 효능감과 쓰기 초인지 지식 간 상관관계수 .627, 경쟁적 보상과 쓰기 초인지 지식 간 상관관계수는 .571, 흥미와 쓰기 초인지 지식 간 상관관계수는 .517로 유의미수준 .05에서 높은 상관을 가지는 것으로 나타났다. 반면 협력적 상호작용과 쓰기 초인지 지식 간

상관계수는 .162로 유의미수준 .05에서 유의미한 상관을 가지지 않는 것으로 나타났다<표 4>. 쓰기 동기 요인과 쓰기 초인지 지식 하위유형과의 관계를 알아본 결과, 쓰기 효능감과 계획하기 간 상관계수는 .678로 유의미수준 .01에서 높은 상관을 가지는 것으로 나타났다. 경쟁적 보상과 계획하기 간 상관계수는 .550로 유의미수준 .05에서 상관을 가지는 것으로 나타났다. 흥미와 교정하기 간 상관계수는 .537*로 유의미수준 .05에서 상관을 가지는 것으로 나타났다<표 5>.

<표 3> 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 관계분석

	쓰기 동기	쓰기 초인지 지식
쓰기 동기	1	.645*
쓰기 초인지 지식		1

*p<.01

<표 4> 하위 요인 별 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 관계분석

	쓰기 효능감	협력적 상호작용	경쟁적 보상	흥미
쓰기 초인지 지식	.627*	.162	.571*	.517*

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

2. 쓰기 동기에 따른 집단 간 쓰기 초인지 지식 차이

1) 쓰기 동기에 따른 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식 차이

고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기에 따른 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식의 차이를 알아보기 위해 Mann-Whitney U검증을 실시하였다.

그 결과, 상하 집단 간 차이는 계획하기($U=1.00$, $p=.015$), 교정하기($U=2.00$, $p=.023$)에서 유의하게 나타난 반면 작문하기($U=4.50$, $p=.092$)에서는 유의하게 나타나지 않았다<표 5>.

〈표 5〉 쓰기 동기 수준에 따른 상하 집단 간 쓰기 과정 지식 차이 검증

집단(N)	계획하기		
	평균순위 (순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	7.80(3.00)	1.00	.015
하위집단(5)	3.20(45.50)		
집단(N)	작문하기		
	평균순위 (순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	7.10(35.50)	4.50	.092
하위집단(5)	3.90(19.50)		
집단(N)	교정하기		
	평균순위 (순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	7.60(38.50)	2.00	.023
하위집단(5)	3.40(17.00)		

U=Mann-Whitney의 U
p=근사 유의확률(양방)

2) 쓰기 동기 하위 요인별 상하 집단 간 쓰기 초인지 지식 차이

(1) 쓰기 효능감

쓰기 효능감에 따른 상하 집단 간 차이는 교정하기($U=3.0$, $p=.034$)에서 유의하게 나타난 반면 계획하기($U=4.9$, $p=.072$), 작문하기($U=7.5$, $p=.293$)에서는 유의하게 나타나지 않았다<표 6>.

〈표 6〉 쓰기 효능감에 따른 상하 집단 간 쓰기 과정 지식 차이 검증

집단(N)	계획하기		
	평균순위(순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	7.20(36.00)	4.9	.072
하위집단(5)	3.80(19.00)		
집단(N)	작문하기		
	평균순위(순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	6.50(32.50)	7.5	.293
하위집단(5)	4.50(22.50)		

집단(N)	교정하기		
	평균순위(순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	7.40(37.00)	3.0	.034
하위집단(5)	3.60(18.00)		

U=Mann-Whitney의 *U*

p=근사 유의확률(양방)

(2) 경쟁적 보상

경쟁적 보상에 따른 상하 집단 간 차이는 계획하기($U=5.0$, $p=.115$), 작문하기($U=6.0$, $p=.173$), 교정하기($U=6.5$, $p=.180$) 모두에서 유의하게 나타나지 않았다 <표 7>.

<표 7> 경쟁적 보상에 따른 상하 집단 간 쓰기 과정 지식 차이 검증

집단(N)	계획하기		
	평균순위 (순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	7.00(35.00)	5.0	.115
하위집단(5)	4.00(20.00)		
집단(N)	작문하기		
	평균순위 (순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	6.80(34.00)	6.0	.173
하위집단(5)	4.20(21.00)		
집단(N)	교정하기		
	평균순위 (순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(5)	6.70(33.50)	6.5	.180
하위집단(5)	4.30(21.50)		

U=Mann-Whitney의 *U*

p=근사 유의확률(양방)

(3) 흥미

흥미에 따른 상하 집단 간 차이는 계획하기($U=6.0$, $p=.042$), 교정하기($U=5.0$, $p=.033$)에서 유의하게 나타난 반면 작문하기($U=13.0$, $p=.420$)에서는 유의하게 나타나지 않았다<표 8>.

<표 8> 흥미에 따른 상하 집단 간 쓰기 과정 지식 차이 검증

집단(N)	계획하기		
	평균순위(순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(6)	8.50(51.00)	6.0	.042
하위집단(6)	4.50(27.00)		
집단(N)	작문하기		
	평균순위(순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(6)	7.33(44.00)	13.0	.420
하위집단(6)	5.67(34.00)		
집단(N)	교정하기		
	평균순위(순위합)	<i>U</i>	<i>p</i>
상위집단(6)	8.67(52.00)	5.0	.033
하위집단(6)	4.33(26.00)		

U =Mann-Whitney의 U
 p =근사 유의확률(양방)

IV. 논의 및 결론

본 연구는 청각장애 학교 고등부에 재학하고 있는 청각장애 학생을 대상으로 쓰기 동기와 쓰기 초인지식의 관계를 알아보고, 쓰기 동기에 따른 쓰기 초인지 지식의 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과를 바탕으로 연구 문제별로 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 관계를 살펴본 결과, 쓰기 동기와 쓰기 초인지 지식 간 높은 상관을 갖는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 일반 고등학생을 대상으로 쓰기의 인지적 변인들과 동기적 변인이 텍스트 수

행에 미치는 영향을 살펴본 신현숙(2005)의 연구에서 쓰기 동기 변인과 쓰기 초인지 지식 간의 상관관계수가 .75로 유의미한 상관을 보였다는 결과와 일치한다. 쓰기의 동기적 요인은 쓰기의 인지적 요인과 상호 영향의 관계를 가지며(Flower, 1996), 쓰기 동기와 쓰기의 인지적 과정에 대한 메타지식은 쓰기의 수행에 영향을 미치는 관련된 변인이다(신현숙, 2005). 또한 쓰기 동기는 쓰기 지식과 밀접한 관계를 가진다(Lavelle, 2002). 이러한 맥락에서 살펴보면, 고등부 청각장애 학생의 쓰기 초인지 지식의 학습은 이들의 동기적 요인 즉, 쓰기 효능감, 경쟁적 보상, 흥미와 매우 관련되어 있다. 즉, 쓰기 과정에 대한 내용을 학습하는데 있어 자신의 능력에 대해 판단하거나, 학습 활동과 주제가 흥미롭거나, 또는 교사의 칭찬과 관심을 얻거나 좋은 점수를 얻기 위해 동기화 된다. 그러므로 청각장애 학생에게 인지적 요구를 많이 필요로 하는 쓰기 과정을 지도할 때, 쓰기에 대한 신념을 가지며 학습을 통해 글을 잘 쓸 수 있다는 자신에 대한 신념을 갖도록 해주고, 쓰기 학습에 대한 흥미를 갖도록 주제 선정이나 활동을 구성하며, 긍정적 반응과 격려를 제공해주어야 할 것이다.

둘째, 쓰기 동기 수준에 따라 쓰기 초인지 지식의 차이가 있는지를 알아본 결과, 계획하기와 교정하기에서 두 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 즉, 쓰기 동기 수준이 높은 학생이 그렇지 않은 학생에 비해 계획하기와 교정하기에 대한 지식을 더 많이 가지고 있었다.

하위요인 별 쓰기 동기에 따른 쓰기 초인지 지식의 차이는 상이한 양상을 보였다.

쓰기 효능감에 따른 차이는 교정하기에서 나타났다. 즉, 쓰기 효능감이 높은 학생이 낮은 학생에 비해 작성하고 있는 글이 글의 목표에 맞는지, 의미 전달이 정확하게 이루어지는지 등을 검토하여 수정하는 것에 대한 지식을 더 많이 가지고 있었다. 이러한 결과는 선행 연구(Lavelle)와 다소 차이를 보였다. Lavelle(2002)의 연구에서는 자기 효능감이 높은 학생은 계획하기와 교정하기 지식에 의존하는 반면 쓰기 효능감이 낮은 학생은 낮은 효능감으로 인해 규칙과 철자지식 수준에 머무른다고 하였으나 본 연구의 결과에서는 자기 효능감에 따른 교정하기 지식 차이만이 나타났다. 이러한 차이는 두 연구의 방법 차이에서 비롯된 것으로 사료된다. 그러나 두 연구 결과 모두 공통적으로 교정하기에서 자기 효능감에 따른 차이를 보였다. 따라서 청각장애 학생에게 쓰기 효능감을 높일 수 있는 교수방법이 제공된다면 쓰기에 관련된 인지적 영역도 촉진될 수 있을 것이고 이로 인해 쓰기 수행에서의 향상도 가질 수 있을 것이다. 즉, 학생들이 쓰기의 어려움을 인정하고, 필자로써의 자신의 능력에 대한 효능감과 어려운 쓰기 과제도 잘 수행할 수 있다는 신념을 갖도록 해야 할 것이다. 이를 위해 학생의 수준에 적합한 쓰기 과제를 제공하고, 일상생활에서의 간단한 쓰기 활동을 통해 자신의 쓰기 능력에 대한 성취를 경험하도록 장려하는 것이 필요할 것이다.

경쟁적 보상에 따른 차이는 계획하기, 작문하기, 교정하기에서 모두에서 나타나지 않았다. 즉, 고등부 청각장애 학생의 경우, 경쟁적 보상은 계획하기와 작문하기 그리고 교정하기 절차에 대한 지식의 개인차를 나타내지 못하였다. 경쟁적 보상은 자기 효능감이나 흥미와는 달리 외적 동기에 속한다. 글을 쓸 때 교사의 칭찬과 관심을 얻거나 좋은 점수를 얻기 위해 동기화 되는 것은 글을 쓰는 학생의 쓰기 과정에 대한 지식을 촉진시키는데 있어 차이를 초래하지 않는다고 할 수 있다.

흥미에 따른 차이는 계획하기와 교정하기에서 나타났다. 즉, 흥미 수준이 높은 청각장애 학생이 낮은 학생에 비해 글을 계획하고 교정하는 것에 대한 지식을 더 많이 가지고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 흥미가 이야기 글쓰기의 내용과 사전지식에 영향을 미친다는 Benton et al.(1995)의 결과와 일치한다. 쓰기와 관련하여 특정주제에 대한 흥미가 단기적으로 형성된 후 사전 경험이나 지식이 결합되어 흥미가 유지된다(Hidi & Boscolo, 2007). 그러나 청각장애 학생의 경우 청력손실로 인해 다양한 사전 경험이나 사전 지식이 부족하며 이로 인해 지속적으로 흥미를 유지하지 못할 수 있다. 따라서 청각장애 학생에게 쓰기를 가르칠 때 흥미를 유발할 수 있는 주제나 활동이 수반되어야 하며 이를 유지시키는데 필요한 주제나 활동에 대한 배경지식도 선행하여 다루는 교수 내용과 방법을 찾는 것이 필요하다.

이상의 결과를 토대로 살펴볼 때, 고등부 청각장애 학생의 쓰기 동기는 쓰기 초인지식과 관련을 가지며, 쓰기 동기에 따라 쓰기 초인지식의 차이가 나타난다고 결론을 지을 수 있다. 따라서 고등부 청각장애 학생의 쓰기능력 향상을 위한 쓰기교수에서는 쓰기 과정에 대한 지식 뿐만 아니라 더불어 쓰기 동기도 함께 다루어야 할 것이다. 그러기 위해서는 학생의 쓰기 동기를 극대화 시킬 수 있도록 중재방안을 모색해야 할 것이다.

본 연구의 제한점은 첫째, 사례수가 충분하지 못하며 서울 및 경기도에 재학중인 일부 청각장애 학생만을 대상으로 하였기 때문에 모든 청각장애 학생에게 일반화하는데 어려움이 있다. 둘째, 쓰기 과정에 대한 지식만을 살펴보았고 쓰기 수행에 대한 부분을 고려하지 못하였다. 그러므로 앞으로의 연구에서는 이러한 점들을 보완하여 청각장애 학생의 쓰기 동기를 좀 더 심도 있게 알아보아야 할 것이다. 셋째, 쓰기 동기와 관련된 다른 요인들도 살펴보아야 할 것이다.

참고문헌

- 박금주, 박혜원, 김청택 (2001). K-WISC III. 서울: 도서출판 특수교육.
- 김유미 (1996). 자기조절전략 수업과 상위인지가 아동의 작문 수행에 미치는 효과, **교육학연구**, 34(5), 97-119.
- 노명완, 박영목 외 (2008). **문식성교육 연구**. 한국문화사.
- 노인석 (1997). **메타인지 작문수업이 아동의 작문능력에 미치는 효과**. 미간행 박사학위 논문, 전남대학교 대학원, 전라남도.
- 박영민 (2006). 중학생의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인. **국어교육학연구**, 26, 337-369.
- 박영민 (2007a). 예비국어교사의 쓰기 동기에 영향을 미치는 요인. **새국어교육**, 75, 163-192.
- 박영민 (2007b). 인문계 고등학생의 쓰기 동기 구성 요인. **국어교육학연구**, 30, 291-327.
- 박영민, 김승희 (2007c). 쓰기 효능감 및 성별 차이가 중학생의 쓰기 수행에 미치는 효과. **국어교육학연구**, 28, 327-359.
- 박영민 (2008a). 국어교사의 쓰기 동기 구성 요인. **배달말**, 42, 305-339.
- 박영민 (2008). 쓰기 동기와 쓰기교육.
- 신현숙 (2005). 인지적 및 동기적 변인들과 성별이 고등학생의 텍스트 유형별 쓰기 수행에 미치는 영향. **한국심리학회지: 학교**, 2(2), 149-175.
- 이재승, 신현재, 임천택, 전제웅 (2006). 초등학생용 쓰기 동기 검사 도구 개발과 활용 방안. **청람어문교육**, 34, 129-159.
- 이재승 (2007). 글쓰기 동기의 영향 요인과 지도 방향. **한국초등국어교육**, 34, 325-346.
- 전제웅 (2007). 초등학생의 쓰기 동기에 관한 연구: 4 ~ 6학년을 중심으로. **청람어문교육**, 35, 83-107.
- 조경은, 김희수, 염시창 (1999). 작문매체와 학습자의 메타인지가 작문의 질과 길이 및 작문 태도에 미치는 영향. **교육방송연구**, 5(2), 176-200.
- Benton, S. L., Sharp, J. M., Corkill, A. J., Downey, R. G., & Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of educational Psychology*, 87(1), 66-79.
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, L., & Abbott, R. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23-32.
- Brenner, S. (2005). *Mtivationto write in grades three to six*. Dissertation, University of Toronto.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Englert, S., Raphael, T., Fear, K., & Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Flower, L. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. B. Ruddell & M. R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 928-950).
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Imprving the writing performance, knoledga, and self-efficaty of struggling young writers: The effects of self-

- regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, and individual differences, and application* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing process. In W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. Oxford, UK: Elsevier.
- Hidi, S., & McLaren, J. (1991). Motivational factors in writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 187-197.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford, NY.
- Klassen, R. (2001). Writing in early Adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2).
- Lavelle, E., Smith, J., & O'Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 399-418.
- MacCarthy, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. The Guilford, NY.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students*. Oxford, NY.
- McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (2007). *Reading practices with deaf learners*. Pro-ed, Austin, Texas.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analysis investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nelson, S. B. (2007). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Motivation and writing: Research and school practice* (pp. 241-255), Oxford, UK: Elsevier.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A Review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-159.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness*. Allyn and Bacon.
- Reed, S., Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status deaf and hard-of-hearing students in public schools students, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 487-502.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467-491.
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.

Writing Motivations and MetaCognitive Knowledges
of Students Who are Deaf and Hard of Hearing

Kim, Young-Wook

Dankook University

Han, Hyo-Jung

Dankook University

Kim, Ho-Jung

Dankook University

<Abstract>

The purpose of this study was to investigate relations of writing motivations and metacognitive knowledges and to the differences of metacognitive knowledges depending on the writing motivations in 15 deaf and hard of hearing students. Writing motivations were subcategorized by the writing self-efficacy, cooperative interaction, competitive reward, and writing interest. Metacognitive knowledges of writing were subcategorized by the planning, writing, and revision. Bivariate correlation and Mann-Whitney U test had been used. The results were as follows. Firstly, The correlations between writing motivation and metacognitive knowledges were significant. Secondly, There were significant differences between upper motive group and lower motive group in the planning and revision depending on writing efficacy, interests. The finding indicated that to improve writing performance of deaf and hearing impaired students, teachers should consider the writing motivation with the knowledge of writing process.

Key Words

: deaf and hard of hearing, writing motivation, metacognitive knowledge of writing

논문 접수: 2009. 11. 5 심사 시작: 2009. 11. 13 게재 확정: 2009. 12. 18