



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2024년 2월

교육학석사(영어교육) 학위논문

EFL 중학생들의 L2 학습 동기와
공감 능력 요인:
공감 수준과 성별에 따른 차이

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 세 영

EFL 중학생들의 L2 학습 동기와
공감 능력 요인:
공감 수준과 성별에 따른 차이

L2 Learning Motivation Factors and
Empathetic Ability of EFL Middle School
Students: Differences based on Empathy
Level and Gender

2024년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 세 영

EFL 중학생들의 L2 학습 동기와
공감 능력 요인:
공감 수준과 성별에 따른 차이

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육) 학위
청구논문으로 제출함.

2023년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

최 세 영

최세영의 교육학석사 학위논문을
인준함.

위원장 이 은 하 (인)

위원 박 수 진 (인)

위원 김 경 자 (인)

2023년 12월

조선대학교 교육대학원

감사의 글

어린 시절 어머니께서 학생들을 통솔하고 본인의 지식을 전달하는 모습은 저에게 큰 동경의 대상이었고, 그런 모습을 따라가려 했던 시절이 있었습니다. 그러나 시간이 흘러 저는 그 당시의 꿈을 잃고, 항상 무기력하고 사람과의 관계를 두려워하는 겁쟁이가 되어버렸습니다. 하루 하루 그저 살아가던 삶에서 교육이라는 전혀 무연할 것 같았던 분야와의 우연한 만남은 저에게 가르치는 것에 대한 흥미를 불러일으켰습니다. 그 흥미는 제가 다시 사람과 이어질 기회와 기쁨을 가져다 주었고, 석사 과정으로 이어져 여기까지 오게 되었습니다.

우선 저의 학업의 과정에 함께 해주신 분들께 진심으로 감사의 인사를 드리고 싶습니다. 부족한 제가 석사 과정을 마무리하는 데에 있어 지도 교수님이신 김경자 교수님의 무한한 신뢰와 격려는 가장 큰 힘이 되었습니다. 특히 석사 과정의 마지막 큰 관문이었던 석사 논문은 절대적으로 김경자 교수님의 지도로 인해 빛을 발했다고 해도 과언이 아닙니다. 단순한 글쓰기와는 다르게 논리적이고 일관적인 글쓰기를 통해 석사의 자리가 무겁다는 것을 깨닫게 해주시고 논문을 끝까지 마칠 수 있도록 열정 어린 지도를 해주신 김경자 교수님께 감사의 인사를 드립니다.

논문을 심사해주신 이은하 교수님과 박수진 교수님께도 감사의 말씀을 전합니다. 바쁘신 일정에도 불구하고 세심한 조언과 지도 덕분에 한층 성장한 논문이 완성되었습니다. 교육대학원의 모든 선생님들께도 감사의 인사를 드립니다. 특히 논문의 처음과 마지막까지 마치 운명공동체처럼 매 순간 웃고 울었던 김민정 선생님과 전해연 선생님께도 감사의 인사를 전합니다. 비록 방학 중에밖에 만날 수 없었지만 언제나 도움을 요청하면 도와주실 선생님들이 계신다는 것은 저에게 큰 위로가 되었습니다. 마지막으로 논문을 진행하면서 저의 변덕스러움을 이해해주시고, 교육의 길로 이끌어주시고 지지해주신 부모님께 깊은 감사의 마음을 담아 전합니다.

석사 과정의 마침표는 끝이 아닌 새로운 여정으로 다시 한 발 내딛는 기회로 다가오는 것이라 생각합니다. 이번 소중한 기회를 발판삼아 겸손한 마음으로 꾸준히

노력하는 사람이 되겠습니다. 대학원 과정 동안 저를 지도해주신 김경자 교수님, 강희조 교수님, 정희정 교수님, 모두에게 감사의 인사를 드립니다. 더불어 저에게 도움을 주신 모든 분들께 감사의 인사를 전하며 소망하는 일들이 이루어지시길 기원합니다.

ABSTRACT

L2 Learning Motivation Factors and Empathetic Ability of EFL Middle School Students: Differences based on Empathy Level and Gender

Se Young Choe

Advisor: Kyung Ja Kim, Ph.D

Major in English Education

Graduate School of Education, Chosun University

This research investigates the L2 learning motivations and empathic abilities of EFL middle school students. Following an examination of empathic abilities, the study categorizes participants into groups displaying high and low empathic level. Subsequently, it explores potential disparities in motivational factors within two groups. Furthermore, this study examines whether differences exist in both empathic and motivational dimensions based on gender. The survey was administered to 90 male students and 137 female students in grades 1, 2, and 3 of EFL middle school, utilizing a 5-point Likert scale. Methodologically, descriptive statistics and independent sample t -tests were applied to analyze empathic abilities and L2 learning motivations, and differences in two empathic levels and gender. The study yields the subsequent summary of results.

Middle school students' L2 learning motivational factors were derived from previous studies and encompassed *ideal L2 self*, *ought-to L2 self*, *L2 learning attitude*, *instrumentality*, and *parental encouragement*. Among these, *instrumentality* ($M=3.42$) demonstrated the highest mean. Conversely, *L2 learning attitude* ($M=2.46$) was showed the lowest mean. Empathic ability was dichotomized into cognitive empathy (*perspective-taking* and *fantasy*) and affective empathy (*empathic concern* and *personal distress*). Cognitive empathy ($M=3.45$) exhibited a higher mean than affective empathy ($M=3.29$). Of the sub-factors, *perspective-taking* ($M=3.57$) attained the highest mean, while *personal distress* ($M=3.28$) registered the lowest mean.

The participants based on the average empathic ability ($M=3.37$, $SD=.61$) were grouped into the higher group ($M=3.84$) and the lower group ($M=2.90$). The higher group displayed universally higher levels in all L2 learning motivation factors compared to the lower group. Statistically significant differences were identified in *ought-to L2 self* (higher: $M=3.01$ vs. lower: $M=2.79$, $p=.042$) and *parental encouragement* ($M=3.42$ vs. $M=3.11$, $p=.018$). These outcomes suggest a potential influence of empathic ability on the students' motivational process of learning L2.

An exploration of L2 learning motivations and empathic ability factors across gender revealed that, on average, female students exhibited higher levels in *ideal L2 self* (male: $M=2.64$ vs. female: $M=2.89$, $p=.057$), *instrumentality* ($M=2.34$ vs. $M=3.48$, $p=.256$), and *empathic concern* ($M=3.27$ vs. $M=3.33$, $p=.533$). Notably, within the realm of cognitive empathy, both *perspective-taking* ($M=3.36$ vs. $M=3.65$, $p=.028$) and *fantasy*

($M=3.04$ vs. $M=3.52$, $p=.001$) exhibited statistically significant differences favoring female students. Based on the research findings, teaching implications and suggestions for the future study are discussed.

목 차

감사의 글	v
Abstract	vii
그림 목차	xiii
표 목차	xiv
I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구 목적	3
1.3 연구 문제	4
II. 이론적 배경	5
2.1 L2 학습 동기의 정의와 구성 요소	5
2.1.1 학습 동기의 정의	5
2.1.2 L2 학습 동기의 구성 요소	6
2.1.2.1 사회 교육적 모델(Socio-Educational Model)	6
2.1.2.2 자기결정성 이론(Self-Determination Theory)	7
2.1.2.3 L2 동기적 자아체계(L2 Motivational Self System)	10
2.2 공감의 정의와 구성 요소와 영어 학습	15
2.2.1 공감의 정의	15
2.2.2 공감 능력의 구성 요소	17

2.2.2.1 인지적 공감	18
2.2.2.2 정서적 공감	19
2.2.3 공감 능력과 영어 학습	20
2.3 성별에 따른 L2 학습 동기와 공감의 차이	21
2.3.1 성별에 따른 L2 학습 동기의 차이	21
2.3.2 성별에 따른 공감의 차이	22
Ⅲ. 연구방법	24
3.1 연구 대상	24
3.2 연구 도구	26
3.2.1 L2 학습 동기 설문지	26
3.2.2 공감 능력 설문지	27
3.3 자료 수집 방법	28
3.4 자료 분석 방법	28
Ⅳ. 연구 결과 및 논의	29
4.1 L2 학습 동기와 공감 능력	29
4.2.1 L2 학습 동기	29
4.2.1 공감 능력	36
4.2 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따른 L2 학습 동기의 차이 ·	42
4.3 성별에 따른 L2 학습 동기와 공감 능력에 대한 차이	43
Ⅴ. 결론	45

5.1 연구 요약	45
5.2 교육적 함의	46
5.3 연구의 제한점	47
5.4 후속 연구 제언	48
참고문헌	49
부록	61

그림 목차

그림 1 자기 결정성 학습 동기의 분류 체제	9
--------------------------------	---

표 목차

표 1 연구 참여자들의 특성	24
표 2 영어를 처음 영어 배운 시기와 영어 공부 시간	25
표 3 학교 외 영어 학습 방법	25
표 4 L2 학습 동기 설문지 구성	26
표 5 공감 능력 설문지 구성	27
표 6 이상적 L2 자아	30
표 7 필연적 L2 자아	31
표 8 L2 학습 태도	32
표 9 도구성	33
표 10 부모의 격려	34
표 11 L2 학습 동기 요인	35
표 12 인지적 공감: 관점 취하기	37
표 13 인지적 공감: 상상하기	38
표 14 정서적 공감: 공감적 관심	39
표 15 정서적 공감: 개인적 고통	40
표 16 하위 요인별 공감 능력	41
표 17 공감 능력 요인	41
표 18 공감 능력 상위, 하위 집단 구분	42
표 19 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따른 L2 학습 동기 요인	43
표 20 성별에 따른 공감 능력과 L2 학습 동기	44

1. 서론

1.1 연구의 필요성

현대 사회에서 영어는 글로벌한 의사소통 수단으로서 중요한 역할을 수행하고 있으며(Crystal, 1997), 동시에 다양한 문화와 사회와의 교류를 통해 학생들의 시야를 넓히고 문화적 이해를 촉진할 수 있는 도구이기도 하다(Yashima, 2009). 이러한 환경 속에서 영어 학습에 동기를 부여하는 것은 Gardner와 MacIntyre(1991)에 의하면 중요한 요인이다. 특히 우리나라와 같은 영어를 외국어로서 공부하는 (English as a Foreign Language, EFL) 학습 환경에서 영어를 학습한다는 것은 의도적인 활동으로서 학습자들에게 보다 적극적으로 학습 활동에 참여할 수 있도록 동기를 유발시켜 주어야 한다. 학습에서의 동기의 중요성이 부각됨에 따른 학습효과에 대해 많은 연구가 이루어지고 있다(김인옥, 2009; 남정미, 2011; 이연실, 안경자, 2013; 홍광희, 2015). 동기가 높은 학습자일수록 영어와 같은 제 2언어(Second Language, L2) 학습을 더욱 집중적, 지속적으로 하고 싶어하며, 학습 동기가 높은 학습자들이 그러지 않는 학습자에 비해 L2 학습 성취도가 높다고 하였다(Gardner & MacIntyre, 1992). 때문에 동기는 영어를 학습하는 행위를 지속, 강화시킴으로써 학습자가 효과적으로 영어를 학습할 수 있도록 돕는 동시에 학생들의 미래 진로 선택과 학업 성취뿐만 아니라 글로벌 의사소통 능력의 형성에도 중요한 영향을 끼친다(Brown, 2007; Gardner & MacIntyre, 1992).

2020년 코로나19 팬데믹의 급속한 확산이 전 세계에 경제, 문화, 사회 등을 포함한 다양한 분야에 큰 영향을 끼치게 되었다(김덕종, 황미영, 원효현, 2021). 특히 교육 분야에서는 온라인 학습으로 인한 학습부진 및 학생들의 어려움이 증가하는 추세이다(이보미, 2020). 그로 인해 학생들의 심리적, 정서적 스트레스 및 후유증이 늘어남으로써(최지욱, 2021) 이는 결국, 학생들의 감정 및 대인 관계뿐만 아닌 더 나아가

학습 동기와 공감 능력과의 관계에도 영향을 미쳤다(김경미, 2022; 김수진, 2019; 우연경, 노연경, 2022; 이승한, 2020; 최수지, 김태연, 박미화, 신효정, 2022). 2023년 현재는 교육부가 2022년에 발표한 사회적 거리두기의 전면 해제와 소규모 체험활동과 교과 및 비교과 활동 등을 통해서 학교에서의 일상 회복을 목표로 하기도 하였고, ‘교육 회복 종합방안’을 발표하여 코로나19로 인한 학생들의 학습 성취도 저하 문제, 심리, 정서적 문제, 그리고 사회성 결여 등에서의 회복을 위해 노력하고 있다. 최근의 연구에서도 코로나19가 청소년들의 정서적 상태와 사회적 상호작용에 미치는 영향에 주로 초점을 맞추고 있다(고영아, 2022; 고정민, 2021; 한국 청소년 상담 복지개발원, 2021; Loades, et al., 2020).

교육부(2015)는 2015 개정 교육 과정이 추구하는 핵심 역량을 “자기관리 · 지식정보처리 · 창의적 사고 · 심미적 감성 · 의사소통 · 공동체 역량”으로 제시하였다. 또한 2022 개정 교육과정에서는 ‘포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람으로 성장지원’을 비전으로 제시하였고, 이를 실현하기 위해 배려와 소통, 협력, 공감과 공동체 의식으로서 ‘협력적 소통 역량’ 강조하였다(교육부, 2021). 이로 인해 학습자들의 성장 단계에서 정서적, 심리적 발달은 학업 성취뿐만 아니라 미래의 진로 선택에 미치는 영향이 크다고 볼 수 있으며, 나아가 스스로의 감정을 인지하고 통제하며, 여러 가지 종류의 감정들을 구분해 내어 이것을 토대로 자신의 사고와 행동의 방향을 결정하는 근거를 도출하는 능력, 즉 감정 지능(Emotional Intelligence, EI)이 중요하다고 지속적으로 강조해왔음을 알 수 있다(교육부, 2015, 2021; 이정묘, 2016; Salovey & Mayer, 1990).

Goleman(1995)은 「감정 지능」이라는 책에서 감정 지수(emotional quotient)라는 용어를 사용하였으며, 감정 지능의 필수 다섯가지 요소 중 하나로서 자신만의 감정뿐만 아니라 타인의 감정을 이해하는 공감 능력(empathy)까지 강조하고 있다. 공감 능력은 영어 학습에 있어서 스스로의 감정을 조절하는 능력, 타인과의 긍정적 관계 형성, 건설적 학습 분위기 조성을 통해 공감 능력과 영어 학습 동기에 긍정적 영향을 미친다(최미옥, 박현숙, 2014; Chen, 2008). 실제로 의과학부생을 대상으로 한 연구

에서는 동기가 낮은 사람일수록 공감지수가 낮아지고, 캐나다 대학의 심리학과 학생들을 대상으로 한 연구에서는 공감 능력이 높은 점수를 받은 학생들은 다른 비교 그룹보다 훨씬 더 높은 학업 성취 점수를 받은 것으로 나타났다(Findyartini, Felaza, Setyorini, & Mustika, 2020; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). 최미옥과 박현숙(2014)의 연구결과에서 공감 지수를 기준으로 상위, 중간, 하위 집단 간의 토익 점수의 차이를 살펴보았을 때, 유의미한 차이가 존재하였고, 박지윤과 임현우(2021)는 공감 능력과 교실 영어 수업에서 받는 즐거움이 유의미한 정적 상관관계를 보임으로써, 공감 능력이 높은 학습자들일수록 영어 수업에서도 긍정적인 동기로 기능할 가능성이 크을 알 수 있다. 이렇게 공감이 학업 성취도에 매우 중요한 요인임에도 불구하고 우리나라의 학교 현장에서 중학생들의 학습 동기와 공감 능력에 관련된 연구는 부족한 실정이며, 특히 영어 교육에서 학생들의 공감 능력 수업에 미치는 효과를 검증하는 연구의 필요성이 제기된다(이현정, 2019). 따라서 본 연구는 L2 학습 동기와 공감 능력이 어떠한지에 대해서 알아보려고 한다. 다음, 중학생 학습자들의 L2 학습 동기와 공감 능력이 성별로 어떠한 차이가 존재하는지를 살펴본다.

1.2 연구 목적

본 연구는 L2 학습 동기와 공감 능력이 어떠한지에 대해 살펴보는 데에 목적을 둔다. 그 다음은 중학교 학습자들의 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따라 L2 학습의 동기는 어떠한 차이점을 보이는지를 살펴본다. 마지막으로, 성별과 같은 학습자 개인 변인에 따라 공감 능력과 영어 읽기 동기에는 어떠한 차이가 존재하는지를 연구할 것이다.

1.3 연구 문제

이에 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중학교 영어 학습자의 영어 학습의 동기와 공감능력은 어떠한가?

둘째, 중학교 영어 학습자의 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따른 영어 학습 동기는 어떻게 다른가?

셋째, 중학생 영어 학습자의 영어 학습의 동기와 공감 능력의 차이는 성별로 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 L2 학습 동기의 정의와 구성 요소

2.1.1 학습 동기의 정의

동기는 교육에 있어서 중요한 심리학적 요인들 중에 하나로서(Vallerand, Pelletier, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992) 동기를 통해 활동을 발생시키고, 목적 동기를 통해 행동을 발생시키고 유지시킴으로 행동을 습득하고, 모든 측면에서의 열정, 강도, 그리고 지속성을 의미한다(Lumsden, 1994). 뿐만 아니라 동기는 학습 과정에서 성취를 위한 근본적인 행동으로 이미 몸에 배어있는 학습 행동을 조절하고 통제할 수 있도록 한다. 때문에 동기가 높은 학생들은 학습에 더 많은 관심을 가지고 학습하기 때문에 낮은 동기를 지닌 학생보다 높은 성취를 보여주는 경우가 잦다(김아영, 2010; 김정석, 권혜련, 장남기, 1996; 이지은, 2014; 정종진, 1996; Ryan & Deci, 2000a).

학습 동기란 학습과 관련된 동기의 여러 유형 중의 하나로서 자신의 의지로 학습 활동을 진행하려고 결정하는 의도, 태도, 목적의식, 의지의 정도를 말한다(Eccles & Wigfield, 2002; Vallerand et al., 1992). Lumsden(1994)는 학습동기를 학습자의 경험을 통해 획득되고, 이러한 동기의 획득은 기대, 모방, 교수, 의미 있는 자에 의한 사회화 등을 통해 형성된다고 정의했다. Woolfolk(1998)와 Brophy(1998)는 학습동기를 학습자가 스스로에게 학습을 가치있는 것으로 여기고 학습 목표를 성취하고자 열심히 하는 노력으로 보았다. 즉, 학습동기란 학습자 스스로가 호기심, 도전감, 기대감 등을 가지고 의미있고 가치있는 학습관련 활동이나 과제를 찾아보고, 준비하게끔 하여, 지속적인 노력을 기울여 선택한 과제를 해결하려고 하며, 어려운 상황에서도 집중력, 만족감을 가지고 학습활동에 참여하는 끈기와, 신념, 의욕을 보이게 하는 힘

의 원천으로 관주하였다(김경순, 2014; 김용래, 2000; 이선민, 2006; Bandura, 1986).

Keller(1987)는 학습 동기와 관련하여 주의집중(Attention), 관련성(Relevance), 자신감(Confidence) 그리고 만족감(Satisfaction)의 ARCS 이론 모델을 제시하였다. 학습 동기는 학습자가 스스로 과제를 선택하고, 지속하게 하는 힘으로 학업 수행에 중요한 변인이다(진성희, 임고운, 김태현, 2019). 새로운 경험을 통한 학습과 자기보상, 반복적인 학습 참여를 통한 학습에서의 성공에 관한 논문들을 통해 학습동기는 학습과 밀접한 관계를 갖는다는 것을 알 수 있다(Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Wolters, 1999).

2.1.2 L2 학습 동기의 구성 요소

2.1.2.1 사회 교육적 모델 (Socio-Educational Model)

학습 동기는 예전부터 L2 학습에서 가장 설득력이 높은 요인으로 인식되어왔고(Gardner & MacIntyre, 1992), 이러한 학문적 기반은 Gardner(1985)의 사회·교육 모형(socio-educational model)에서부터 출발됨을 알 수 있다. 사회·교육 모형이란 L2 학습 동기에 목표 언어(Target Language) 집단에 대한 긍정적 태도가 영향을 주어 외국어 학습의 성공으로 이끈다는 이론이다. L2 학습에 대한 동기에 대해서 Gardner와 Lambert(1972)는 도구적 동기(instrumental motivation)와 통합적 동기(integrative motivation)로 분류하였다. 도구적 동기란 목표를 이루기 위한 도구로서 언어를 학습하는 동기를 의미하고 있으며, 통합적 동기란 자기 자신을 L2 문화권 안에서 해당 집단의 구성원으로서 통합되고 싶거나 혹은 목표 언어 집단의 사람들과 만나 상호작용하고 싶은 욕구로 인하여 L2를 배우고 싶어하는 긍정적 태도의 동기를 말한다.

도구적 동기와 통합적 동기 가운데 어느 것이 L2 학습에 있어서 효과적인가에 대

한 결과에는 다양한 선행 연구가 있다. 도구적 동기가 학습자의 L2 학습에 더 영향을 끼친다고 주장한 연구(원병관, 1997; Lukmani, 1972)도 있으며, 한편으로는 통합적 동기가 L2 학습에 효율적이라는 결과의 연구(최지영, 2023; Gardner & Lambert, 1972; Spolsky, 2002)도 존재한다. 이에 대해 Dörnyei(1990)는 L2 학습에서 평균보다 아래의 학습 능력을 가진 학생들에게는 도구적 동기가 중요한 역할을 하며, 그 이상의 성취도를 보인 학생들에게는 통합적 동기가 더 결정적인 동기 요소로서 작용한다는 것을 발견하였다. 우리나라에서 진행된 연구 결과에는 고등학생을 대상으로 실시한 이효웅(1996)의 연구에서 L2 학습에 대해서 도구적 동기가 평균적으로 높았지만, 이일연(2002)의 대학생 대상의 연구에서는 통합적 동기가 더 강하게 작용했다. 이러한 결과는 L2 학습에 있어서 도구적 동기와 통합적 동기 중에서 어떠한 것이 더 효과적인지 구분하는 것이 아닌 서로가 보완적 관계라는 것을 알 수 있다(Burstall, 1975a; Gardner & MacIntyre, 1991).

2.1.2.2 자기결정성 이론(Self-Determination Theory)

자기 결정성 이론이란 행동의 원인이 스스로의 내면에 있다고 생각하면 자기결정감이 높아지고, 반대로 원인이 외부에 있다고 생각하면 자기 결정감이 낮아진다고 생각하는 ‘지각된 원인의 위치(perceived locus of causality)’를 기반으로 설명할 수 있다(Deci & Ryan, 1985a, 1985b). Deci와 Ryan(1985a)은 학습자의 행동을 통제하는 원천이 어디에서 발생하는지를 기반으로 두어 ‘자기결정성 이론(Self-Determination Theory)’의 수준에 따라 동기를 내재적 동기(intrinsic motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)로 구분하였다. 내재적 동기란 학습자 스스로의 본질적 욕구를 소유함으로써 발생하는 흥미, 호기심 혹은 학습에서 느끼는 성취감, 자신감을 원인으로 학습을 하는 동기로서, 외부의 보상과는 상관없이 자발적으로 활동에 참가할 때 생성되며, 성취동기, 자아실현의 욕구 등이 내재적 동기의 대표적인 예시이다(Eggen & Kauchak, 1992). 이에 반해, 외재적 동기는 학습

자에게 성적, 칭찬, 보상, 벌 등과 같이 외부에서 주어지는 강화적인 동기를 의미한다(Eggen & Kauchak, 1992). 내재적 동기와 흥미를 가진 학습자는 학습에 더 큰 즐거움을 느끼고 적극적으로 학습에 참여하게 되며(Harter, 1992), 외재적 동기는 내재적 동기보다 직접적으로 쉽게 이용될 수 있다(Eggen & Kauchak, 1992). Ryan과 Deci(2000b)는 이외에도 무동기 혹은 동기 결여(amotivation)라 불리는 행동할 의지가 결핍된 상태로서 의도와 동기가 존재하지 않아 자율성이 가장 낮은 동기가 존재한다고 말하고 있다.

그림 1은 자기 결정성 이론에서 분류한 무동기(무조절), 외재적 동기(외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절 동기), 내재적 동기(내적 조절) 등 여섯 가지의 동기 유형을 보여주고 있다(Ryan & Deci, 2000b). 이것들은 서로 상호보완적 관계에 있다고 보고 있다. 무동기의 무조절은 동기의 결여로서 행동의 목적이나 의도가 결핍되어 스스로에게 무관심하고 행동도 수동적이게 되어 자기인식이 낮은 동기로서 비자기결정적 상태를 말한다. 외재적 동기 중 하나인 외적 조절은 칭찬같은 외적 보상을 원하며, 부모나 교사의 지시를 따라 그저 벌을 피하기 위한 동기로서, 이러한 보상이 사라지면 동기도 사라지는 낮은 수행 수준을 의미한다. 부과된 조절은 타인의 인정을 추구함과 동시에 창피함이나 비판, 죄책감, 불안감을 피하기 위해 학습한다. 확인된 조절은 학습자가 학습의 가치와 중요성을 인정하고 스스로의 목표 및 목적을 달성하기 위한 상태이다. 통합된 조절은 외적 동기가 완전한 내면화 되기 시작하는 시점으로 아직은 활동 자체를 즐기지는 않고, 결과가 나오기를 기대하면서 행동한다. 내재적 동기에서 내적 조절은 외부의 보상, 처벌 회피 혹은 결과를 추구하는 외적 동기와는 다르게 학습에 대한 흥미와 즐거움으로서 학습 그 자체를 즐기는 경우이다. (Ryan & Deci, 2000b).



그림 1

자기 결정성 학습 동기의 분류 체제

Finocchiaro(1989)는 시험이나 평가에서 좋은 성적을 받고자 하는 외적 동기가 학습자에게 학습에 대한 성취감이나 자신감을 얻게 할 수 있고, 추후에는 내적 동기로 전환될 수도 있다고 하였다. 그러나 김아영과 오순애(2001)는 학생들의 내재적 동기만을 강조하다가 외재적 동기를 가지고 있는 학습자를 격하시키는 것에 대해 경각심을 가져야 된다고 말하였다. 따라서 학교 학습에서는 외적 동기와 내적 동기가 모두 중요하다고 할 수 있다(이찬우, 2018). 이러한 자기 결정 이론에 근거한 Vallerand et al.(1992)의 학습 동기 모형(Academic Motivation Scale, AMS)은 학습동기를 측정하는데 가장 빈번하게 이용된다(Cokley, 2015; Stover, Iglesia, Boubeta, & Liporace, 2012).

2.1.2.3 L2 동기적 자아 체계(L2 Motivational Self System)

많은 학자들이 통합적 동기의 한계점을 인지하고 L2 학습 동기의 이론적 관점을 확대할 필요성을 제기하게 되었다(Dörnyei, 1990; McClelland, 2000; Yashima, 2002). McClelland(2000)는 일본의 영어 학습자의 학습 동기는 목표언어 집단에 직접적으로 동화되기 위해서보다는 국제사회의 일원이 된다는 동기가 더 중요하게 작용한다고 주장하였다. Yashima(2002)는 일본의 외국어 학습 동기를 통합적 혹은 도구적 동기의 이분법적으로 구분하기보다는 “국제적 자세(international posture)”라는 새로운 학습 동기 개념을 내세웠다. 즉 일본과 같은 외국어 학습 환경에서 “다른 문화에 대한 공개적이고 문화적 동반자, 직장이나 유학을 하려는 의지, 외국어와 외교문제에 관한 관심 등의 복합적 개념”으로 국제적 자세를 제시하였다(Yashima, 2002).

이러한 외국어 학습 동기에 대한 재정립에 대한 다양한 의견을 반영하기 위해서 Dörnyei(2005)는 Higgins(1987)의 이론을 바탕으로 L2 학습 동기 자아 체계(L2 Motivational Self System)를 제안하며 L2 학습 동기를 개인이 이상적 자아를 실현하고자 하는 욕구로 개념화함으로써 L2 동기 자아 체계 이론을 수립하였다. 즉 급속도로 발전한 정보통신기술과 국제 교류가 활발한 글로벌 시대에 영어는 단순히 영미 문화 집단에 대한 통합적 동기의 개념이 아니라 국제화 사회에서 의사 소통 수단의 개념으로 미래의 자아상으로 영어를 유창하게 사용하려는 이상적 자아와 사회가 요구하는 의무감을 수행하기 위한 필수적 자아의 개념을 제시하였다(김태영, 2012; Dörnyei, 2005). 이러한 두 가지 개념 외에 추가적으로 Dörnyei(2009)는 환경적 요인과 과거의 경험에 따른 실제 상황과 관련되어 있는 외국어 학습 경험(L2 learning experience)의 삼분법의 개념으로 L2 학습 동기를 규정하였다. 이를 위해 Dörnyei(2005, 2009)는 Higgins(1987)의 자기 불일치 이론(Self-Discrepancy Theory)을 바탕으로 학생들의 학습 동기를 자아(self)라는 개념을 도입하여 학습 동기를 개인이 이상적인 자아를 실현하고 싶은 심리로 정의하였다.

Higgins(1987)의 자기 불일치 이론에서 인간의 자아를 ‘실제적 자아(actual self)’, ‘이상적 자아(ideal self)’, ‘필연적 자아(ought self)’로 구분한다. 실제적 자아란 자신이 실제로 소유하고 있고는 생각하는 자신의 특징을 말하며, 이상적 자아는 자신이 가지고 싶은 이상적인 특징이고, 당위적 자아는 자신이 당연히 습득해야 한다고 생각하는 특징이다. 자기 불일치 이론이란 현재의 실제적 자아가 이상적 혹은 당위적 자아와 일치하지 않음에서 발생하는 간극을 채우기 위해 동기가 작용한다고 말하고 있다(Higgins, 1998).

Dörnyei(2005)는 학생들의 학습 동기를 자아(self)라는 개념을 도입하여 학습자들이 L2와 관련해 형성하는 자아를 이상적 L2 자아(ideal L2 self)와 필연적 L2 자아(ought-to L2 self)로 분류한다. 이상적 L2 자아란 학습자가 미래에 영어를 사용하고, 스스로가 목표로 하는 긍정적인 자아상을 의미하며, 현재의 자아와 이상적 상황의 간극을 메우기 위해(Higgins, 1998), 적극적인 동기 부여가 가능하다. 반대로, 필연적 L2 자아는 학습자가 직접 설정한 긍정적 미래의 모습이 아니라 타인에 의해서 강요받는 자아상을 의미할 뿐만 아니라 영어 학습이 제대로 진행되지 않아 야기될 수 있는 부정적 미래를 포함하고 있다(Dörnyei, 2005, 2009). 즉, 이상적 L2 자아가 긍정적인 미래를, 필연적 L2 자아는 의무감이나 부정적 미래를 강조하고 있다. Taguchi, Magid와 Papi(2009)는 Gardner(1985)의 통합적 동기는 이상적 L2 자아로 대체될 수 있으며, 도구적 동기는 내재화 정도에 따라 변화될 수 있다고 말하고 있다. 이미 내재화된 경우에는 이상적 L2 자아의 한 요소로서, 내재화되기 이전의 단계에 머물고 있다면 필연적 L2 자아에 머물게 된다고 주장하고 있다(Dörnyei, 2005, 2009; Kim, 2009, 2010; Kim & Kim 2012; Taguchi, et al., 2009).

Kim(2010, 2012)은 필연적 L2 자아는 동기로 발전하기 이전의 단계인 동인(motive)에 해당되고, 학습자가 스스로 구체적인 목표를 꾸준히 설정하고, 의미있는 환경에서 학습을 진행하는 경우에 자신이 영어 학습을 하는 의미를 깨달아(sensitization) 이상적 L2 자아가 형성된다고 말하였다. 이 때 학습동기가 형성되어 주변 환경(environment) 중 의미 있는 환경은 행위유발인자(affordance)로 변화된

다. Lier(2000)는 의미가 있는 환경이더라도 학습자 본인이 스스로의 학습에 도움이 된다고 생각하지 않으면, 좋은 환경 자체가 학습에 도움이 되지 않는 것으로 보고 있다. 반대로 교육적으로 좋지 않은 환경일지라도 학습자 자신이 그 환경 내에서 학습에 도움이 되는 요인을 발견한다면 학습 행위를 유발할 수 있다고 말한다(Lier, 2000). 즉, 영어 학습의 의미를 깨닫게 된다면 학습 동기가 발생되며, 이 때 학습자가 자신의 교육환경을 객관적 요소에서 주관적 행위유발인자로 인식하게 되기 때문에 학습자의 인식에 따라 유동적이다(Kim, 2009, 2012).

예를 들어, 영어를 공부하는 상황에서 영어가 미래에 취업을 위해 도움이 된다는 부모의 말을 이해하지만 그것에 충분히 납득, 공감하지 못하고 수동적으로 영어 학습이 이루어질 때에는 학교나 과외, 학원과 같은 좋은 교육적 환경과 지지도도 불구하고 내재화되지 않았기 때문에 도구적 동기를 필연적 L2 자아로서 볼 수 있다. 그러나 부모의 말을 이해하고 깨닫고 받아들여지게 된다면 아무리 공부를 할 수 없는 환경에 있을 지라도 스스로 미래에 영어를 사용하는 이상적 L2 자아라는 것이다(Kim, 2009, 2012).

최근에 많은 연구들이 Dörnyei(2005, 2009)의 L2 학습 동기 자아 체계를 검증하기 위하여 실시되었다(Csizér & Dörnyei, 2005; Ryan, 2009; Taguchi, et al., 2009). Csizér와 Dörnyei(2005)의 연구에서 가장 학습 동기가 높은 집단과 낮은 집단을 제외한 두 집단을 비교한 결과 두 번째로 동기가 높은 집단은 도구적 동기가 높고, 세 번째 집단은 정의적 변인, 즉 L2 집단에 대한 태도(attitudes towards L2 speakers), 문화적 관심(cultural interest) 등이 높다는 점을 발견하였다. Ryan(2009)은 일본의 EFL 학습자들을 대상으로 통합적 동기와 L2 학습 동기 자아 체계와 영어 학습의 노력 사이의 상관관계를 연구하였다. 그 결과는 이상적 자아와 국제어로서 영어를 사용하는 학습자들의 태도가 통합적 동기보다 L2 학습에 대한 노력과 더 높은 상관관계를 보여주는 것으로 나타났다. Taguchi, Magid와 Papi(2009)는 일본, 중국, 이란의 학습자를 대상으로 L2 학습 동기 자아 체계와 통합적 동기를 조사하여 모든 참여자들이 이상적 자아가 긍정적으로 통합적 동기와 유의미한 상관

관계임을 보여주었지만, L2 학습 동기는 이상적 자아가 통합적 동기에 비해서 더 높은 연관성을 보여주었다.

최근 국내의 연구에서도 L2 학습 과정에서 Dörnyei(2005, 2009)의 L2 동기적 자아 체계에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다(류수경, 2021; 손보경, 김태영, 2020; 임덕성, 강동호, 2021; Kang, 2014; Kang & Kim, 2015). Kang(2014)은 한국 대학생 1학년의 사회 교육적 동기 모형과 L2 학습 동기적 자아 모형을 조사하여 학습 동기 행위에 미치는 인과관계를 알아 보았다. Kang(2014)의 연구 결과는 L2 학습 동기적 자아 모형의 세 가지 동기 변인(L2 학습 태도, 필연적 L2 자아, 이상적 L2 자아)이 사회교육적 모형보다 한국 대학생의 L2에 대해 투자하는 노력을 더 잘 설명하는 것으로 나타났다. 게다가 L2 학습 동기적 자아 체계의 세 가지 동기 요인 중에서 교실 학습 상황을 설명하는 L2 학습 태도가 가장 높은 평균을 보여주었으며, 필연적 L2 자아가 그 뒤를 이었다. 이 결과는 한국과 같은 EFL 학습 환경에서는 영어 학습 태도와 같은 상황 중심적 학습 동기가 더 중요하며, 영어에 대한 의무감과 책임감 등이 L2를 학습하는데 이상적 L2 자아보다 더 큰 영향을 주는 것으로 보인다.

Kang과 Kim(2015)은 559명의 대학생을 대상으로 설문 조사를 진행한 결과, L2 학습 동기 자아 체계가 외국어 학습 행위를 사회문화적 학습 동기보다 더 잘 설명한다는 연구 결과를 보여주었고, 특이한 점은 하위학습자들의 학습 동기는 사회·문화적 동기, 즉 통합적 동기나 L2에 대한 관심(interest in L2)에 의해서 더 영향을 받고, 상위학습자들은 도구적 동기에 더 영향을 받는다는 점을 발견하였다.

손보경, 김태영(2020)이 진행한 특성화 고등학교 학생들을 대상으로 하는 영어 학습 동기 조사에서는 교사나 학부모가 학습자들의 동기 요인으로서 필연적 L2 자아가 그들에게 동기의 중요한 요인 중 하나로서 작용한다는 것을 알 수 있다. 그러나 학습자들이 영어 학습에 대한 타인의 조언과 중요성에 대해서 스스로가 이해하고 받아들이는 정도에 따라 동기의 중요한 요인으로서 작용할 수 있기 때문에 이는 이상적 L2 자아의 형성까지도 확장될 수 있음을 보여준다(손보경, 김태영, 2020; Dörnyei, 2005, 2009; Kim, 2010).

류수경(2021)의 연구에서는 태국 중학교 청소년 학습자가 외국어로서 한국어를 배우고자 할 때의 동기로서 실제적 자아와 이상적 L2 자아의 불일치를 줄이기 위해 노력하는 것이 강력한 동기가 될 수도 있기 때문에 학습자가 학습의 목표와 이유를 내재화함으로써 필연적 L2 자아가 이상적 L2 자아로 변화될 수 있다 보고 있다. 그렇게 학습자 스스로 한국어 학습의 필요성과 목표를 인식하고, 스스로의 이상적 L2 자아를 만들어 미래의 긍정적 목표를 위해 과제를 선정하고 수행하는 학습 방안을 제시하기도 하였다(류수경, 2021).

임덕성과 강동호(2015)는 선행연구(Csizér & Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005; Ryan, 2009; Taguchi, et al., 2009)에서 사용된 영어학습 동기 설문지를 바탕으로 L2 학습 동기를 구성하는 12개의 요인을 추출하였다. 12개 동기 요인은 “문화적 관심, 도구성, 국제적 접촉, 통합적 지향성, L2 공동체에 대한 태도, L2에 대한 관심, L2 학습 태도, 부모의 격려, 이상적 L2 자아, 필연적 L2 자아, L2 자신감, 그리고 통합성”으로 구성되어 있다. 임덕성과 강동호(2015)는 한국 대학생을 대상으로 12개 동기 요인과 영어 능력 간 상관관계를 조사하였고 공통으로 영어 학습에 대한 태도, 문화적 관심, 이상적 L2 자아, 통합성 순으로 통계적으로 유의미한 상관관계를 나타냈고, 성적 상위 집단이 문화적 관심, L2에 대한 관심, L2 학습에 대한 태도, 이상적 L2 자아, 통합성에서 하위 집단에 비해 통계적으로 유의미한 차이를 보여주었다.

박지윤과 임현우(2021)의 중학생을 대상으로 한 영어 학습 동기와 공감 간의 연관성 연구에서는 도구성, 이상적 L2 자아, 부모의 격려가 동기 수준이 높다는 것을 보여주었다. 영어 학습 동기의 중요성이 강조되는 만큼, 영어 교수 현장에서 학습자의 영어 학습 동기를 긍정적인 방향으로 견인할 수 있는 학습자 변인들 또한 다양한 연구가 필요하다(박지윤, 임현우, 2021).

다수의 선행연구를 통해 L2 동기적 자아 체계가 영어 학습에 있어서 중요한 요소라는 것을 알 수 있었다(류수경, 2021; 손보경, 김태영, 2020; Csizér & Dörnyei, 2005; Kang, 2014; Kang & Kim, 2015; Ryan, 2009; Taguchi, et al., 2009). Calvo(2015)는 L2 동기적 자아 체계와 L2 성취도 간 관계를 고찰하고 동기 요인들

이 제2 언어 성취도에 긍정적인 영향을 미치며, 특히 이상적 L2 자아가 가장 큰 영향을 미치는 요인이라고 밝혔다. 이에 본 연구에서는 L2 동기적 자아 체계를 기반으로 도구성, 영어 학습 태도, 부모의 걱려를 L2 학습 동기 요인으로 측정을 진행할 예정이다.

2.2 공감의 정의와 구성 요소와 영어 학습

2.2.1 공감의 정의

공감(empathy)이란 용어는 주로 타인과의 관계에 관한 용어로서 ‘다른 사람의 감정을 공유하다’ 또는 ‘타인의 관점에서 입장 취하기’ 등으로 정의한다(Eisenberg & Strayer, 1987). 그러나 공감의 어원은 주로 알려져 있는 대인관계에 대한 개념이 아니라, 미학을 논의하는 사람들의 예술적 흥미에 따른 공감과 창의적 인성의 차이를 나타내기 위하여 사용되어졌다(Stueber, 2008). 공감의 어원은 1873년 독일의 미학자 Vischer가 ‘공감’이라는 뜻을 가진 ‘einfühleng’의 용어를 처음 사용한 것으로 알려져 있다(박성희, 2009, Montag, Gallinat, & Heinz, 2008). ‘einfühlen’은 안에(ein)와 느끼다(fühlen)가 결합된 단어로써, ‘안으로 들어가서 느끼다’의 의미로, 미적 관찰자가 스스로를 물리적 대상으로서 인식하거나 감정이입함을 의미한다(김태훈, 2015).

그러나 공감을 일반적으로 인간의 행위에 있어 감정의 역할로서 볼 때, 영국의 철학자 Hume과 Smith가 그 시초로서 ‘어떤 대상과의 친밀감(affinity)“이나 ”질병과 치료제와의 관련성”, “타자의 감정을 공유하는 것”, “함께 있는 사람의 고통에 영향을 받음”과 같이 다양한 의미로 사용되었던 “sympathy”라는 용어를 윤리적이고 친사회적 행위의 의미로 사용하였다(박치범, 2015; Jahoda, 2005). Lipps는 “sympathy”를 “empathy”의 개념으로 제기하여 “다른 것 안에서 나 자신을 느끼는

것”을 의미하는 용어로 정의하였다(Montag, et al., 2008). 후에 Titchener는 열정 또는 고통스러움(pathos)의 의미를 가진 그리스 단어 ‘empathia’를 ‘공감’으로 번역하여 ‘공감’의 개념을 미적 감정표현 및 감성으로 확장시켰다(Jahoda, 2005; Kawakami & Katahira, 2015). 이때의 공감은 우리의 느낌이 안으로 들어가서 느낄 수 있는 형태일 때만 실행될 수 있는 의미로 정서적인 의미가 다분하다(박성희, 2009; 윤미구, 2015).

Kohut(1959)는 공감 능력에 대해서 자신을 상대방의 심리적 상태, 경험을 마치 자신의 것처럼 생각할 수 있게 하는 과정으로서, 직접적인 관찰이 어렵더라도 내적인 체험을 통해 상대방의 정서적, 심리적 상태나 관점을 이해하고 상상하도록 하는 과정으로 정의하였다. Allport(1961)는 공감이란 “자신을 다른 사람의 생각, 행동, 감정들을 상상으로 변화시키는 것”이라고 하였으며, Easser(1974)는 “다른 사람의 정서에 대한 표본을 모으고, 이것을 통해 그들을 지각하고 그들에게 공명하여 반응할 수 있는 능력”으로 정의하였다. Rogers(1975)는 공감을 정의한 내용에 나타나는 다른 사람을 인식하고 만약 다른 사람의 입장이 된다면 이라는 가정, 즉 ‘마치-처럼’의 조건을 공감의 필수조건으로 제시하고 있는데, 이는 서로를 분리된 존재로서 자각해야함을 강조하고 있다. Batson(2009)은 공감을 다른 사람의 표정이나 몸짓을 모방하여 상대방과 같은 정서 상태에 도달하고 공유하는 것으로 정의하였다. 공감은 타인의 슬픔을 보고 자신도 모르는 사이에 슬퍼지게 되는 정서 전염의 개념에서부터 다른 사람의 고통을 덜어주려는 행동까지 다양한 의미로 정서와 관련되어 사용된다(송지애, 조미아, 2018).

Davis(1980)는 공감을 인지적 측면과 정서적 측면이 모두 포함되는 다차원적인 개념으로서 주장하였으며, 다른 사람의 상태를 인지적 또는 정서적으로 이해하는 능력, 다른 사람의 정서 경험과 일치 혹은 일치하지 않더라도 그에 부합하는 정서적 경험을 하는 것까지 다양하게 정의하고 있다(Eisenberg & Lennon, 1983; Eisenberg & Miller, 1987). 즉, 공감을 인지론적 관점에서의 영향을 받아 공감을 타인의 관점을 수용할 수 있는 능력인 인지적 관점과 공감 주체가 다른 사람의 감정이나 고통을 느

끼고 공명하는 입장을 중요시하는 정서적 관점을 포함하는 복합적인 행동의 통합적인 개념을 의미한다(박성희, 2004; 배성경, 2012; Davis, 1994; Feshbach & Kuchenbecker, 1997; Hoffman, 1982).

이 연구에서 공감 능력이란 타인의 아픔을 느끼며 함께 아파할 수 있는 것으로, 다른 사람의 기분이나 경험을 감정적으로 이해하는 능력으로 정의하였다. 의식적인 지식뿐만 아니라 무의식적 지식에 대한 활용까지 포함하는 용어로 자신과 타인의 분리된 개체라는 분명한 인식을 바탕으로 인지적인 관점과 정서적인 공유의 내적 과정을 거쳐 외적으로 표현되는 정서적인 관점으로 정의한다.

2.2.2 공감 능력의 구성요소

Davis(1980)는 공감을 바라보는 관점을 다각화하여 다차원적인 특징으로 파악한 학자로 공감을 네 가지 하위 차원으로 나누어 그 하위 구성 요소들을 변별 가능한 특성으로 정의하고 이를 실증적, 경험적으로 연구할 수 있는 방법론을 제시하였다. 그는 공감을 관점 취하기(perspective taking), 상상하기(fantasy), 공감적 관심(empathic concern), 개인적 고통(personal distress)으로 구분했는데, 이 중 관점 취하기와 상상하기는 인지적 공감에 속하며, 공감적 관심과 개인적 고통은 정서적 공감과 관련이 있다고 보았다. 즉, 공감이란 인지 또는 정서 어느 한 면에만 국한된 것이 아니라 두 가지 요소가 서로 상호 관련된 체계이므로 어느 한 면만을 연구해서는 공감을 충분히 이해할 수 없다는 것이다(Davis, 1980; 1983). 네 가지로 구분한 각 차원의 특성을 조작적으로 측정할 수 있는 척도로 “대인 관계 반응 지수(Interpersonal Reactive Index, IRI)”를 개발하였다(Davis, 1980). 이는 공감을 구성하는 모든 부분을 볼 수 있는 것은 아니지만 이론적, 실제적 측면에서 공감의 핵심적인 요소를 측정할 수 있는 것으로 간주된다(Coke, Batson, & McDavis, 1978; Davis, 1983).

2.2.2.1 인지적 공감

인지는 능동적인 의미를 강조하여 지적 과정 전체를 포괄하는 심리적 과정으로 “한 개인이 사고하는 한 부분” 혹은 “지식”이라는 상식적인 의미가 아니라 두뇌와 환경을 연결하는 지식을 응용하는 과정이자 내용 전체를 포괄함을 의미한다(이정모, 2009). 공감을 인지적 측면에서 정의하자면 다른 사람의 말이나 행동을 통해 그 사람의 사고와 감정을 아는 것으로 정의한다(차화정, 김혜리, 이수미, 언진섭, 이승복, 2011; Borke, 1971; Chandler, 1974). Borke(1971)는 공감을 타인의 심리적 상태를 구별하고 가려낼 수 있는 능력으로 보았으며, Chandler(1974)는 다른 사람의 의도를 정확하게 추론하고 서로가 관점을 공유할 수 있는 능력으로 정의하였다. Iannotti(1985)는 다른 사람의 정서뿐만 아니라 사고와 동기까지 이해하는 것으로서 공감을 정의하였다. Feshbach과 Kuchenbecker(1974)는 공감의 필수적인 인지 조건의 하나로 타인의 감정을 인지 해내는 능력을 제시하기도 하였다. 김기종(2004)은 공감을 다른 사람의 감정과 사고 동기를 이해하는 것과 자신과 타인의 심리적 관점을 이해하는 것으로 언급하기도 하였다.

인지적 요소를 강조한 대표적인 학자인 Mead(1934)는 공감을 사회적 상호작용 촉진의 중요 요소로 몸짓 대화와 정신과 자아가 서로 상호 협력함으로써 인간 사이에서 의사소통이 가능하며, 인간은 생존을 위해 사회적 환경에 적응하고 이러한 몸짓을 사용하고 해석하는 과정을 ‘역할 취득(role-taking)’이라고 명명하였다. Mead(1934)는 공감을 의사소통 과정을 통해 자기 의식적인 사회 관계 속에서 협동적인 활동을 가능하게 해주는 매개체로서, 다른 사람의 역할을 취해보고, 대안적 관점을 가질 수 있도록 하여 공감의 필요성을 강조하였다.

Davis(1980)은 인지적 측면의 공감의 구성 요소로 다른 사람의 심리적 관점이나 태도에 대해 자발적으로 관심을 가지고 취하는 관점 취하기와 책이나 영화 등의 상황에서 허구의 인물의 감정, 행동에 자신을 대입시켜 자신의 느낌을 상상해보는 상상하기로 제시하였다. 인지적 공감은 단순히 자기중심적 입장에서 상대방의 역할을

해 본다는 의미가 아닌 타인의 경험이나 활동을 상상해보고, 상대방의 입장과 관점에 서서 역할을 해 본다는 것으로 보아 타인 지향적 경향성을 말한다(박성희, 2004).

2.2.2.2 정서적 공감

정서적 공감은 공감적 이해의 결과로 생겨나는 것을 의미하며, 타인에 대한 감정적 반응과 현상을 시작으로 정교화하여 타인에 대한 감정적으로 일치되는 현상이다(박치범, 2015). 즉, 정서적 공감은 타인의 감정을 함께 나눔으로서 받게 되는 공감에 의한 정서적 반응을 의미한다(송지애, 조미아, 2018). 박성희(2009)는 인간의 감정은 다른 이의 감정 상태에 민감하게 반응하여 다른 사람의 감정이 우리 안에 비슷한 감정을 일으킨다고 제안하였다.

정서적인 의미의 공감 역시 여러 가지로 정의되어 왔다. 정서적 공감의 대표적인 학자인 Hoffman(1982)은 공감을 자신의 상황보다는 타인의 처한 상황에 부합하는 것이 정서적 반응으로 보았고, Eisenberg와 Miller(1987)는 다른 사람의 정서적 상태나 조건을 이해하면서 나타나는 정서적 반응으로 정의하였다.

정서적 공감에 대한 구성 요소는 타인에 대해 동정, 연민을 느껴 불행한 타인에 대해 관심을 가지고 불행한 타인에 대해 염려하는 공감적 관심과 공명처럼 다른 사람의 고통을 보고 감정적으로 이해하고 마음이 불편해지고 고통스러워지는 자기 지향적인 정서적 각성 상태인 개인적 고통으로 말할 수 있다(Davis, 1980). 공감은 상대방의 감정을 받아들일 뿐만 아니라 사회적으로 연관된 생각들을 서로 교환하며, 정보를 받아들이는 자의 뇌 속에서 활성화되고 감지할 수 있는 기반이 갖춰지고, 반응할 수 있을 때 제대로 작용한다는 것이다(김래환, 2017; Baouer, 2006).

2.2.3 공감 능력과 영어 학습

Chen(2008)은 7개월간 영어 비전공자 40명을 대상으로 교사와 학생의 역할 바꾸기, 역할 활동, 그룹 활동, 특별 활동 등 영어 말하기 수업에서 공감 능력을 향상시킬 가능성이 있는 교수법들을 말하기 수업에서 적용하기 전, 후로 나누어 학습자들의 언어 학습 능력을 파악하였다. 새로운 교수법을 적용시킨 이후 교사와 학습자는 전보다 영어 학습과 교육이 훨씬 수월해졌다는 반응을 보였으며, 또한 새로운 교수법을 통해 말하기 수업에서 공감 능력이 높은 학습자들은 보다 더 많은 문화적 지식을 습득하였음을 보여주었다. 이 연구를 통해 공감 능력이 영어를 전혀 전공하지 않는 학습자들의 말하기 실력에 영향을 끼친다는 사실을 알 수 있다.

Choi(2015)는 대학생 163명을 대상으로 공감 능력과 쓰기 능력 간의 관계를 연구한 결과, 공감 능력이 높은 학생들이 더 유창한 글쓰기 실력을 가지고 있다고 밝혔다. 그러므로 공감 능력과 쓰기 능력간에는 유의미한 상관관계가 있음을 알 수 있다. 최미옥과 박현숙(2014)은 공감 지수가 학업 성취도에 있어서 어떠한 영향을 끼치는지를 알아보기 위하여 107명의 대학생의 공감지수와 모의 토익시험을 진단고사와 평가고사로 나누어 두 번 실시하여 그 상관관계를 분석하였다. 그 결과 공감지수와 진단고사 대비 평가 고사의 점수 향상 간에 유의미한 상관관계가 있음을 보고하였다. 이러한 근거들로 보아 수업에서 공감 능력과 같은 학습요인을 고려할 필요성을 보여주었고, EFL 환경에서 공감 능력을 향상시키는 교수법이 개발, 적용, 연구되어야 한다는 근거를 제시하기도 하였다(박지윤, 임현우, 2021). 그러나 이현정과 전지현(2022)의 대학생들의 대상으로 한 설문 결과에 따르면 공감 능력이 영어 읽기 동기와 읽기 성취도에 영향을 주기는 하지만 직접적 영향은 동기에만 영향을 미쳤고, 통계학적으로 유의미하지는 않았다.

2.3 성별에 따른 L2 학습 동기와 공감의 차이

2.3.1 성별에 따른 L2 학습 동기의 차이

성별 차이점에 대한 논의는 외국어 학습에서 여러 관점에서 논의되고 있지만, 성별 차이점에 관한 연구는 주로 사회·교육 모형에서 다루어지고 L2 학습 동기 자아 체계에서는 주로 수준별 혹은 특정 집단에 관한 분석에 국한되고, 성별 차이점에 대한 연구는 미미하다는 것을 알 수 있다(강동호, 2015). Burstall(1975b)은 여학생의 불어 학습 능력이 남학생보다 더 뛰어났으며, 그 원인이 여학생의 불어 학습에 대한 태도가 남학생보다 더 긍정적이라고 말하였다. Oxford, Young, Ito와 Samurall(1993)의 연구에서 인공위성을 통한 원격수업에서 여학생은 남학생보다 통합적 동기와 개인적 언어 사용에 더 높은 점수를 기록한 반면에 남학생은 내적 목표보다는 외적 동기 요인에 의해서 영어를 외국어로 공부하는 데 영향을 받았다.

국내에서는 초등학생과 중학생을 대상으로 한 양용준(2019)의 연구에서 초등학교 고학년 이후부터는 여러 가지 이유로 남녀 간의 학습 차이는 크게 나타난다고 주장하였다. 그 중 남학생들의 관심사 및 흥미가 여학생들과 매우 다르므로 나타나는 흥미로 인한 학습 동기 유발의 차이가 가장 큰 원인으로 제시하였다. 강동호(2015)는 사회교육 모형과 L2 학습 동기 자아체계를 중심으로 성별에 따른 L2 학습 동기 변인을 알아보기 위해 설문 조사를 실시하였다. 그 결과 남학생이 통합적 동기와 필수적 자아에서 유의미한 차이를 보여주었다. 이는 남학생이 여학생보다 영미 문화나 집단에 대해서 더 긍정적인 사고를 가지고 있음과 동시에 영어의 필요성을 인식하는 정도가 더 높다는 것을 보여준다. 따라서 본 연구는 L2 학습 동기 자아 체계를 기반으로 두어 L2 학습 동기에 있어 남·여간 성별 차이점을 조사하고자 한다.

2.3.2 성별에 따른 공감의 차이

공감에서 남녀 차이는 매우 일관된다. Eisenberg와 Lennon(1983)는 출생한지 얼마 되지 않은 영아가 울고 있는 영아의 목소리에 반응하면서 우는 시간을 기록한 연구 및 초등학생들의 정서적 공감을 측정하는 연구 등, 공감에 있어서 성차를 연구했던 여러 문헌 연구를 종합하여 여성의 공감이 더 높음을 보고하였다. 국내 연구에서 공감의 성별에 따른 차이를 보여주는 연구 또한 다양하다.

김은아와 이승연(2011)은 청소년의 공감이 또래간의 괴롭힘 상황에서 나타나는 방어 행동에 미치는 영향을 연구한 결과 중학생의 공감 수준에서 여학생이 남학생에 비해 유의미하게 높았음을 확인하였다. 방어 행동 자체에는 남학생과 여학생 사이의 차이는 없었으나 또래 괴롭힘 상황에서 여학생은 공감이 방어 행동에 가장 큰 영향력을 미치는 변인으로 기능하였고, 남학생의 경우는 학급 친구들이 또래를 괴롭히는 상황에서의 방어 행동에 공감보다는 부정적으로 반응할 것이라는 친구들에 대한 믿음이 더 큰 영향을 준다는 결과를 보고하였다. 이를 통해 공감 수준 자체의 남녀에 따른 차이도 있으나, 공감이 청소년의 사회적 행동에 미치는 영향력에도 성별에 따른 차이가 있음을 알 수 있다. 이창식과 장하영(2018)은 중·고등학교 전체 학생을 대상으로 조사하였을 때 여학생의 공감이 남학생보다 높음을 보여주었다. 김용희(2007) 또한 중학생의 공감 수준을 측정하는 결과 인지적 공감과 정서적 공감 모두 여학생이 높은 것으로 보고하였다.

아동·청소년기 학생 전 연령에 걸쳐 여학생의 공감이 남학생에 비해 높은 것은 다양한 선행연구를 통해서 알 수 있다(김용희, 2007; 김은아, 이승연, 2011; 이창식, 장하영, 2018; 황수영, 윤미선, 2019; Eisenberg & Lennon, 1983). Baron-Cohen(2003)의 “공감하기(empathizing)와 체계화하기(systemizing)”의 이론에 따르면 여성의 공감이 남성보다 높은 원인으로 여성은 상대방의 생각이나 감정을 이해하고 그것을 토대로 정서적 반응을 이끌어내는 “공감하기”가 강점을 보인다. 그에 반해 남성은 여성과는 다르게 정보를 입력하고 출력함에 따른 체계를 분석하고

이해하는 “체계화하기”가 더 우수하다(Chakrabarti & Baron-Cohen, 2006). 국내 연구에서는 박은혜, 김혜리, 조경자, 구재선(2009)이 남녀 대학생 374명에게 설문조사를 한 결과 유사한 결과를 보여줌에 따라 남성의 공감 능력이 여성보다 낮은 것이 일반적인 현상임을 알 수 있다. 다만 여성의 공감이 항상 높게 나타났음에도 불구하고, 황수영과 윤미선(2019)의 연구에서도 중.고등학생 공감 능력에 있어 여학생이 인지적 공감과 정서적 공감이 모두 높은 수준을 보여주었지만 고등학교 남학생과 여학생의 인지적 공감은 큰 차이가 없었다. 따라서 본 연구에서는 청소년의 성별에 따라 공감 차이가 나타나는지 확인하고자 한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

표 1에서 제시한 바와 같이 본 실험 연구 대상자는 전라남도 보성군에 위치한 두 개의 중학교 1, 2, 3학년 총 227명을 대상으로 하였다. 남학생 39.6%($n=90$), 여학생 60.4%($n=137$)이며, 1학년은 30.4%($n=69$), 2학년은 40.5%($n=92$), 3학년은 29.1%($n=66$)로 구성되어 있다. 그들 중 60.3%($n=137$)가 영어를 별로 좋아하지 않는다고 응답하였다.

표 1
연구 참여자들의 특성

항목	구분	응답자 수 ($n=227$)	응답률 (%)
학년	1학년	69	30.4
	2학년	92	40.2
	3학년	66	29.2
영어 선호	좋다	90	39.7
	싫다	137	60.3

표 2는 연구 대상자들이 처음 영어를 배운 시기와 영어 공부 시간을 조사한 결과이다. 227명 중 54.6%($n=124$)가 정식교육과정으로 영어를 배우기 시작하는 시점 이전인 초등학교 3학년 이전부터 영어를 배워왔다고 답하였다. 학교 공부 이외의 영어 공부 시간은 43.2%($n=98$)가 1시간 미만이며, 32.2%($n=73$)이 3시간 이상 영어 공부를 한다고 응답하였다.

표 2
영어를 처음 배운 시기와 영어 공부 시간

항목	구분	응답자 수 (n=227)	응답률 (%)
처음 영어를 배운 시기	초등입학 전	58	25.5
	초등 1학년	43	19.0
	초등 2학년	23	10.1
	초등 3학년 이후	103	45.4
영어 공부 시간	30분 미만	68	30.0
	30분 이상 ~ 1시간 미만	30	13.2
	1시간 이상 ~ 2시간 미만	38	16.7
	2시간 이상 ~ 3시간 미만	18	7.8
	3시간 이상 ~	73	32.2

표 3은 학교 외 영어 학습에 대한 응답을 정리한 결과로 과반수 이상인 81.9%(n=186)가 학교 외 영어 학습에 대한 경험이 있다고 답하였다. 이후 영어 학습자의 학교 외 영어 학습 경험이 있다고 답한 학생들에 한하여 어떠한 영어 학습 방법을 하였는지에 대한 복수 응답 결과로는 영어 학원(68.3%, n=127), 공부방(28.0%, n=52), 과외(16.7%, n=31) 순서로 나타났다. 기타(12.9%, n=24)라고 대답한 학생들 중에서는 학습지, 인터넷 강의, 지역아동센터 등의 다양한 응답을 하였다.

표 3
학교 외 영어 학습 방법

항목	구분	응답자 수 (n=227)	응답률 (%)
학교 외 영어 학습 방법	학원	127	68.3
	과외	31	16.7
	공부방	52	28.0
	기타	24	12.9

3.2 연구 도구

본 연구는 참여자들의 동의하에 응답자의 기본 정보(9문항), 공감 능력 수준(20문항), 영어 학습 동기 수준(21문항)에 대해 설문을 실시하였다.

3.2.1 L2 학습 동기 설문지

L2 학습 동기 유형에 대해 알아보기 위한 설문지 구성은 표 4에 제시하였다. 본 연구에서 사용한 설문지는 학생들의 영어 학습 동기 유형을 알아보기 위해 임덕성과 강동호(2015)가 기존의 국내외 선행연구를 정리하고 검토하여 개발한 설문지를 바탕으로 구성되었다. 임덕성과 강동호(2015)는 L2 동기적 자아 체계를 12개의 하위 요인으로 설명하고 총 58개의 문항으로 영어학습 동기를 측정하였다. 이후 이상적 L2 자아, L2 학습 태도, 부모의 격려와 도구성과 더불어 당위적 L2 자아를 선정하여 총 5개의 요인을 선정하였다. 이상적 L2 자아 5문항, 필연적 L2 자아 5문항, L2 학습 태도 4문항, 도구성 4문항, 부모의 격려 3문항으로 총 21개의 문항으로 구성되었다. 각 문항은 5점 리커트(Likert) 척도로 '전혀 그렇지 않다'에 1점부터 '매우 그렇다'에 5점 중 자신에게 해당되는 항목을 선택하도록 하였다.

표 4

L2 학습 동기 설문지 구성

요인	문항 번호	문항 수
이상적 L2 자아	1, 6, 8, 12, 14	5
필연적 L2 자아	7, 9, 15, 17, 20	5
L2 학습 태도	5, 11, 13, 18	4
도구성	4, 10, 16, 21	4
부모의 격려	2, 7, 19	3
전체		21

3.2.2 공감 능력 설문지

표 5에서는 공감 능력을 구성하는 하위 요인별 문항 구성 요인을 보여주고 있다. 연구 참여자들의 공감 능력을 측정하기 위하여 Davis(1980)가 개발한 성인용 IRI를 김성은(1997)이 청소년용으로 번안·수정한 것을 사용하였다. 검사는 인지적 공감의 관점 취하기, 상상하기와 정서적 공감인 공감적 관심과 개인적 고통 네가지 하위 요인으로서 각 30문항(박성희 1997)과 28개 문항으로 구성되어 있다. 이 중에서 반복되는 문항을 제외하여 각 5문항, 총 20 문항으로 수정하였다. 각 문항은 리커트 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’에 1점부터 ‘매우 그렇다’에 5점 중 자신에게 해당되는 항목을 선택하도록 하였으며, 공감 능력 점수가 높을수록 공감 능력이 높다는 것을 의미한다.

표 5

공감 능력 설문지 구성

상위 요인	하위 요인	문항 번호	문항 수
인지적 공감	관점 취하기	2, 7, 9, 15*, 18	5
	상상하기	3, 5, 11, 14, 20*	5
정서적 공감	공감적 관심	1, 4*, 12, 16, 19	5
	개인적 고통	6*, 8, 10, 13, 17	5
전체			20

*역산 문항임.

3.3 자료 수집 방법

본 연구는 전라남도 보성군에 있는 두 개의 중학교 1, 2, 3학년 연구 참여자 227명 모두에게 연구 목적과 연구 문제에 대해 충분히 설명하고 익명성 보장을 약속하고 동의를 구한 후 2023년 9월 26일과 27일에 걸쳐 이틀간 설문 조사를 실시하였다. 응답자 기본 정보를 포함한 공감 능력과 L2 학습 동기에 관한 설문은 약 20분에서 30분 정도가 소요되었다.

3.4 자료 분석 방법

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설문지를 통해 수집한 자료는 SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) 29를 사용하여 기술통계학(descriptive statistics)을 통해 평균과 표준편차 및 빈도수와 백분율 분석으로 연구 참여자들의 L2 학습 동기와 공감 능력 수준을 분석하였다. 연구 참여자들의 공감 능력 수준(상위 vs. 하위)에 따른 L2 학습 동기와 성별에 따른 공감 능력과 동기 요인의 차이를 분석하기 위해 독립 표본 t -검정(independent samples t -test)을 실시하였다.

4. 연구 결과 및 논의

본 연구는 중학교 영어 학습자들의 L2 학습 동기와 공감 능력은 어떠한지, 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따라 L2 학습 동기는 어떻게 다른지, 성별에 따라서 어떠한 차이가 나는지에 대한 결과를 제시하고 논의하고자 한다.

4.1 L2 학습 동기와 공감 능력

4.1.1 L2 학습 동기

표 6에서 제시된 것처럼 이상적 L2 자아는 12번 문항(내 꿈이 이루어진다면, 나는 미래에 영어를 효율적으로 사용할 것이다)이 가장 높은 평균인 3.28($SD=1.17$)로서 유일하게 ‘그렇다’에 가까운 문항이었다. 이를 제외한 4개의 문항은 2점대의 평균으로 ‘그렇지 않다’로 답하였다는 것을 알 수 있다. 특히 8번 문항(나는 영어를 쓰는 직장에서 일하는 것을 상상하는 것이 즐겁다)과 6번 문항(영어를 잘하는 내 모습을 상상하는 것이 즐거워서 영어 공부를 한다)을 통해 학습자들 스스로가 영어를 배우는 것에 대한 즐거움을 찾지 못한 결과는 박지윤과 임현우(2021)의 결과처럼 즐거움과 이상적 L2 자아와 유의미한 상관관계가 있다는 주장을 간접적으로 뒷받침하고 있음을 알 수 있다. 14번 문항(나는 미래에 영어를 잘하는 모습을 상상한다)에서 “전혀 그렇지 않다”와 “그렇지 않다”를 선택한 응답률이 “그렇다”와 “매우 그렇다”로 선택한 학습자보다 높은 것에서 알 수 있듯이 학습자들이 영어 학습의 의미를 깨닫게 되면서 스스로의 이상적 L2 자아를 만들어 미래의 긍정적 목표를 위해 과제를 선정하고 수행하는 학습 방안을 제시하기도 하였던 선행연구(류수경, 2021)의 결과에는 아직 이어지지 못한 것으로 생각된다.

표 6
이상적 L2 자아

문항	1*	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. 영어로 다른 나라 사람들과 이야기 하는 것을 상상하니 즐겁다.	17.6**	1.1	26.4	24.2	13.7	2.99	1.30
6. 영어를 잘하는 내 모습을 상상하는 것이 즐거워서 영어 공부를 한다.	21.6	30.8	27.8	15.0	4.8	2.5	1.10
8. 나는 영어를 쓰는 직장에서 일하는 것을 상상하는 것이 즐겁다.	27.8	29.5	24.7	12.8	5.3	2.38	1.17
12. 내 꿈이 이루어진다면, 나는 미래에 영어를 효율적으로 사용할 것이다.	11.0	10.6	32.6	30.8	15.0	3.28	1.17
14. 나는 미래에 영어를 잘하는 모습을 상상한다.	22.0	17.6	29.1	20.7	10.6	2.8	1.29
	전체					2.79	1.0

*1=전혀 그렇지 않다, 2= 그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다

**응답률

표 7은 필연적 L2 자아에 대한 결과에 대한 응답률을 제시하고 있다. 3번 문항(영어를 잘하면 다른 사람들은 나를 부러워 할 것이다)에 대한 평균이 3.41(*SD*=1.10)로서 가장 높은 값을 보여준 항목이었다. 이는 손보경, 김태영(2020)의 연구 결과처럼 필연적 L2 자아 중에서 주변인이 학습자들로 하여금 중요한 요인 중 하나로서 작용하는 동시에 타인에 의해서 강요받는 자아상을 의미한다는 Dörnyei(2005)의 주장과 유사하다. 반면, 17번 문항(내 주위 사람들은 내가 영어 공부하기를 원하기 때문에 나는 영어 공부를 해야만 한다)에서는 “전혀 그렇지 않다”와 “그렇지 않다”를 선택한 비율

이 다른 문항보다 높은 것을 통해 필연적 L2 자아는 동기로 발전하기 이전의 단계인 동인의 상태로서 아직 주변 환경에서 의미 있는 환경을 발견하지 못하여 행위유발인자로 변화되지 못하였다는 Kim(2010, 2012)의 주장을 뒷받침한다.

15번 문항(영어를 공부하지 않으면 인생에 나쁜 영향을 줄 것 같다)은 17번 문항에 이어 두 번째로 높은 평균($M=3.04$, $SD=1.25$)을 보여주었다. 이는 필연적 L2 자아는 영어 학습이 제대로 진행되지 않아 야기될 수 있는 부정적 미래를 포함하고 있다는 Dörnyei(2005, 2009)의 주장과 일치하다.

표 7
필연적 L2 자아

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. 영어를 잘 하면 다른 사람들은 나를 부러워 할 것이다.	5.3	15.4	28.2	34.8	16.3	3.41	1.10
9. 친구나 선생님, 가족의 인정을 받기 위해서 영어공부는 중요하다.	15.4	22.0	30.0	25.6	7.0	2.87	1.17
15. 영어를 공부하지 않으면 인생에 나쁜 영향을 줄 것 같다.	13.7	21.1	26.9	24.7	13.7	3.04	1.25
17. 내 주위 사람들은 내가 영어 공부하기를 원하기 때문에 나는 영어 공부를 해야만 한다.	20.7	25.6	33.5	13.2	7.0	2.60	1.16
20. 교육을 받은 사람이라면 영어나 영단어를 사용해서 말해야 된다.	19.8	27.3	32.2	15.9	4.8	2.59	1.12
전체						2.90	.78

표 8은 교실 학습 상황을 설명함으로써 어떠한 태도로 L2를 학습지를 알아보기 위해 연구 참여자들의 응답률을 보여주고 있다. 모든 문항의 평균이 2.05-2.84에 분포하고 있음으로서 다섯 가지 L2 학습 동기 요인 중에서 가장 낮은 평균($M=2.46$, $SD=.91$)을 보여주고 있다. 18번 문항(영어를 배우는 것은 내 삶에서 가장 중요한 부분 중에 하나이다)은 2.84($SD=1.13$)으로 가장 높은 평균을 보여 주고 있지만, 나머지 문항은 대부분의 학생들이 “그렇지 않다” 혹은 “그렇다” 에 응답한 것을 알 수 있다. 이는 L2 학습 동기적 자아 모형의 세 가지 동기 변인(L2 학습 태도, 필연적 L2 자아, 이상적 L2 자아) 중에서 L2 학습 태도가 가장 높은 평균을 보여준 Kang(2014)의 연구 결과와는 상반된 것이다. 그 이유로 5번, 11번, 13번 문항이 영어에 대한 선호도와 연관이 있기 때문에 표1에서 제시했던 과반수의 학생들(60.3%, $n=137$)이 영어 학습을 선호하지 않는다는 결과와 연관이 있다고 생각한다.

표 8
L2 학습 태도

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
5. 나는 영어 공부가 재밌다.	26.4	21.1	35.2	12.8	4.4	2.48	1.14
11. 나는 영어 수업이 매우 재미있다고 생각한다.	26.0	22.5	33.9	12.8	4.8	2.48	1.15
13. 나는 항상 영어 수업 듣는 것을 기다린다.	37.0	29.1	27.8	4.0	2.2	2.05	1.00
18. 영어를 배우는 것은 내 삶에서 가장 중요한 부분 중에 하나이다.	15.9	18.5	38.3	20.7	6.6	2.84	1.13
전체						2.46	.91

표 9는 도구성에 관한 기술 통계 결과로서 L2 학습 동기 요인 중에서 대부분의 문항이 ‘그렇다’에 가까운 결과가 나왔다. 10번 문항(급여를 많이 주는 직장을 구하기 위해 영어 능력은 도움이 된다)과 16번 문항(영어를 공부하면 더 좋은 대학교에 입학할 수 있다)의 평균이 3.77로서 모든 문항 중에서 가장 높은 평균을 보여준다. 이를 통해 도구성이 L2를 학습하는데 주요한 동기라는 결과가 나온 다수의 선행 연구(박지윤, 임현우, 2021; Csizér & Dörnyei, 2005; Kang & Kim, 2015)와 비슷하다.

표 9
도구성

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
4. 영어가 세상에서 중요하다고 생각한다.	18.9	23.8	25.6	24.2	7.5	2.78	1.22
10. 급여를 많이 주는 직장을 구하기 위해 영어 능력은 도움이 된다.	7.0	4.4	20.3	41.4	26.9	3.77	1.11
16. 영어를 공부하면 더 좋은 대학교에 입학할 수 있다.	4.8	6.6	22.0	40.1	26.4	3.77	1.07
21. 영어가 국제 공용어이기 때문에 영어 공부는 필수적이다.	8.8	11.9	29.1	32.2	18.1	3.39	1.17
전체						3.42	.91

표 10에서 제시한 바와 같이, 부모의 개입 요인은 3.27($SD=.78$)의 평균을 보여주었다. 그 중에서 7번 문항(부모님은 내가 영어공부를 열심히 해야한다고 생각하신다)에 대한 평균이 3.37로서 가장 높았으며, 나머지 두 문항도 평균과 많이 차이 나지 않는 모습을 보여준다. 이 결과는 부모가 L2 학습 동기에 영향을 끼친다는 손보경, 김태영(2020)의 주장과 박지윤과 임현우(2021)의 결과와 유사하다.

표 10
부모의 격려

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
2. 부모님께서는 항상 영어공부를 하라고 말씀하신다.	6.6	18.5	32.6	23.8	18.5	3.29	1.16
7. 부모님은 내가 영어공부를 열심히 해야한다고 생각하신다.	7.0	14.5	30.4	30.8	17.2	3.37	1.14
19. 부모님은 내가 영어 공부를 가능한 많이 할 것을 원하신다.	11.0	14.5	35.2	26.9	12.3	3.15	1.15
전체						3.27	.78

표 11은 중학생들의 L2 학습 동기 요인에 대한 응답률을 기술 통계 분석한 결과로서 도구성이 3.42($SD=.88$)로 가장 높았으며, 부모의 개입이 3.27($SD=.98$), 필연적 L2 자아가 2.90($SD=.78$) 순으로 나타나, 박지윤과 임현우(2021)에서 보여준 결과와 일치함을 보여준다. 이에 대한 이유로 손보경, 김태영(2020)의 학부모가 학습자들의 동기 요인으로서 필연적 L2 자아가 그들에게 동기의 중요한 요인 중 하나라는 결과와 학습자 본인이 스스로의 학습에 도움이 된다고 생각하지 않기 때문에 필연적 L2 자아로서 발현하고 있다는 선행 연구(Kim, 2009, 2012; Lier, 2000)를 들 수 있다. 또한 학습자들이 L2 학습에 대한 타인의 조언과 환경을 스스로가 이해하고 받아들이는 정도에 따라 이상적 L2 자아까지 확장될 수 있다는 선행 연구의 결과(손보경, 김태영, 2020; Dörnyei, 2005, 2009; Kim, 2010)를 간접적으로 지지한다.

표 11
L2 학습 동기 요인

L2 학습 동기 요인	최솟값	최댓값	<i>M</i>	<i>SD</i>
이상적 L2 자아	1.00	5.00	2.79	1.00
필연적 L2 자아	1.00	5.00	2.90	.78
영어 학습 태도	1.00	5.00	2.46	.91
도구성	1.00	5.00	3.42	.88
부모의 개입	1.00	5.00	3.27	.98

4.1.2 공감 능력

표 12는 중학생들의 공감 능력에 대한 기술 통계분석을 시행한 후, 인지적 공감 중에서 관점 취하기를 알아본 것으로 전체 평균 3.57($SD=.64$)로서 공감 능력 요인 중에 가장 높은 평균을 보여주고 있다. 7번 문항(친구와 내가 서로 다른 생각을 할 때, 내 생각이 옳을 수도 있고 친구의 생각이 옳을 수도 있다고 생각한다)의 평균이 4.00($SD=.90$)으로 가장 높았다. 그 뒤를 이어 2번 문항(어떤 일이 생겼을 때, 가능한 여러 측면에서 바라보려고 노력한다)과 18번 문항(어떤 일에 대해 결정을 내리기 전에 여러 사람들의 생각을 들어보려고 한다) 또한 평균인 3.57($SD=.64$) 이상(2번: $M=3.73$, $SD=.89$; 18번: $M=3.68$, $SD=.91$)으로 나타난다.

표 12
인지적 공감: 관점 취하기

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
2. 어떤 일이 생겼을 때, 가능한 여러 측면에서 바라보려고 노력한다.	1.8	6.6	26.4	47.6	17.6	3.73	.89
7. 친구와 내가 서로 다른 생각을 할 때, 내 생각이 옳을 수도 있고 친구의 생각이 옳을 수도 있다고 생각한다.	1.8	4.4	16.7	45.4	31.7	4.00	.90
9. 친구가 나에게 기분 나쁘게 대할 때, 만약 그 친구 입장이 라면 어떻게 할까 생각해 본다.	8.4	20.3	29.1	28.2	14.1	3.19	1.16
*15. 내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말을 별로 듣지 않는다.	6.6	20.7	25.1	36.6	11.0	3.25	1.11
18. 어떤 일에 대해 결정을 내리기 전에 여러 사람들의 생각을 들어보려고 한다.	2.2	5.3	33.0	41.0	18.5	3.68	.91
전체						3.57	.64

*역산 문항임.

표 13에서는 중학생들의 공감능력에 대한 인지적 공감 중에서 상상하기에 대한 결과로서 평균은 3.59($SD=1.22$)로 11번 문항(재미있는 영화나 소설, 드라마 등을 볼 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어나면 어떻게 될 것인지 상상해 본다)이 가장 높았으며, 3번 문항(소설이나 영화, 드라마를 볼 때, 주인공이 슬퍼하면 나도 슬퍼하고, 주인공이 기쁘면 나도 기뻐한다)과 20번 문항(소설이나 영화, 드라마 등을 볼 때, 거기에 푹 빠지는 경우는 거의 없다) 또한 평균($M=3.33$)보다 높은 것으로 나타난다.

표 13
인지적 공감: 상상하기

문항	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. 소설이나 영화, 드라마를 볼 때, 주인공이 슬퍼하면 나도 슬퍼하고, 주인공이 기쁘면 나도 기뻐한다.	10.1	12.8	22.5	26.0	28.6	3.50	1.30
5. 소설을 읽거나 영화나 드라마를 보면서 내가 마치 주인공이 된 것처럼 느껴진다.	17.2	22.0	27.8	20.3	12.8	2.89	1.27
11. 재미있는 영화나 소설, 드라마 등을 볼 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어나면 어떻게 될 것인지 상상해 본다.	7.0	12.3	22.9	29.5	28.2	3.59	1.22
14. 나는 슬픈 소설이나 영화, 드라마 등을 볼 때, 내가 그 이야기의 한 사람인 것처럼 슬퍼진다.	12.8	19.8	26.9	20.7	19.8	3.15	1.30
*20. 소설이나 영화, 드라마 등을 볼 때, 거기에 푹 빠지는 경우는 거의 없다.	7.5	14.5	22.0	31.7	24.2	3.51	1.22
전체						3.33	.96

*역산 문항임.

연구 참여자들의 정서적 공감의 하위 항목인 공감적 관심과 개인적 고통에 대한 기술 통계의 결과를 표 14와 15에서 볼 수 있다. 표 14의 공감적 관심 요인은 12번 항목(길에서 불행해 보이는 할아버지나 할머니를 보면, 불쌍하다는 생각이 들어서 도와드리고 싶다)이 가장 높은 평균인 3.62($SD=1.05$)로 나타났으며, 4번 문항(4. 다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다)는 가장 낮은 평균인 2.86($SD=1.17$)으로 응답하였다.

표 14
정서적 공감: 공감적 관심

문항	1	2	3	4	5	M	SD
1. 나는 내가 따뜻한 마음을 가진 사람이라고 생각한다.	2.6	11.5	32.6	30.4	22.9	3.59	1.04
*4. 다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다.	13.7	25.6	30.4	21.6	8.8	2.86	1.17
12. 길에서 불행해 보이는 할아버지나 할머니를 보면, 불쌍하다는 생각이 들어서 도와드리고 싶다.	3.5	9.7	30.8	33.5	22.5	3.62	1.05
16. 나보다 불행한 사람을 보면, 그에 대해 정말로 염려되는 때가 자주 있다.	5.3	16.3	45.8	23.3	9.3	3.15	.98
19. 우리 반에서 따돌림 당하는 친구를 보면 불쌍하다는 생각이 들어서 내가 친구 해 주고 보해 주고 싶다.	3.5	12.3	43.6	29.1	11.5	3.33	.95
전체						3.31	.72

*역산 문항임.

표 15는 중학생들의 개인적 고통에 대한 응답률을 제시한 것으로 공감의 네가지 요인 중에서 3.28($SD=.76$)로 가장 낮은 평균을 보여주었다. 그 중에서도 17번 문항(상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다)과 10번 문항(다른 사람이 웃는 걸 보면 나도 웃음이 난다)의 평균은 3.76($SD=1.06$)으로 평균($M=2.38$, $SD=.76$)보다 높은 응답률을 보여주고 있다.

표 15
정서적 공감: 개인적 고통

문항	1	2	3	4	5	M	SD
*6. 다른 사람들이 왜 속상해 하는지 이해가 안 될 때가 있다.	6.6	20.7	25.1	36.6	13.7	3.09	1.19
8. 교통사고를 당해서 몹시 고통스러워 하는 사람을 보면, 나도 함께 불안해져서 어떻게 해야 할지 모르겠다.	8.8	22.9	28.6	27.8	11.9	3.11	1.15
10. 다른 사람이 웃는 걸 보면 나도 웃음이 난다.	3.5	9.3	24.2	43.6	19.4	3.66	1.01
13. 어떤 노래는 너무 슬퍼서 듣다가 울고 싶어진다.	21.6	26.0	20.3	17.6	14.5	2.78	1.36
17. 상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다.	1.8	12.3	22.9	34.4	28.6	3.76	1.06
전체						3.28	.76

*역산 문항임.

수집된 자료의 연구 참여자들의 공감 능력의 평균과 표준편차는 표16과 17과 같다. 기술 통계를 분석한 결과 표 16에서 인지적 공감과 정서적 공감의 하위 요인들의 평균과 표준편차를 분석 한 결과 요인의 관점 취하기는 3.57($SD=.64$)으로서 다른 하위 요인 중에서 가장 높은 평균을 보였고, 개인적 고통은 3.28($SD=.76$)로서 가장 낮은 평균을 보였다. 표 17에서는 연구 대상자들의 인지적 공감이 3.45($SD=.64$)로서 정서적 공감의 평균인 3.29($SD=.69$)보다 높은 것을 알 수 있다. 중학생들의 공감 능

력의 전체 평균은 5점 척도에 대해서 3.37($SD=.61$)로 분석되었다. 이는 인지적 공감 ($M=3.45$)보다 정서적 공감($M=3.29$)의 수준이 높게 나타난 선행 연구들의 결과(박지윤, 임현우, 2021; 조혜경, 2015; 황수영, 윤미선, 2019)와는 상반된 결과이다. 그 이유로서 코로나19라는 특수 상황으로 인하여 학생들 간의 감정의 교류에 대한 경험이 줄어들게 된 것이 타인의 감정을 함께 나눔으로서 받게 되는 정서적 공감, 특히 다른 사람의 고통을 보고 감정적으로 이해하고 마음이 불편해지고 고통스러워지는 개인적 고통의 수치가 가장 낮은 평균을 보여준 원인이 되었을 것으로 예상된다.

표 16
하위 요인별 공감 능력

요인		최소값	최대값	<i>M</i>	<i>SD</i>
인지적 공감	관점 취하기	1.80	5.00	3.57	.64
	상상하기	1.00	5.00	3.33	.96
정서적 공감	공감적 관심	1.20	5.00	3.31	.72
	개인적 고통	1.00	5.00	3.28	.76
전체				3.37	.61

표 17
공감 능력 요인

요인	최소값	최대값	<i>M</i>	<i>SD</i>
인지적 공감	1.60	5.00	3.45	.64
정서적 공감	1.10	5.00	3.29	.69
전체			3.37	.61

4.2 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따른 L2 학습 동기의 차이

표 18은 표 10에서 보여준 연구 참여자들의 총 공감 능력인 평균 3.37($SD=.61$)을 기준으로 상위 집단과 하위 집단으로 나누어 기술 통계 분석을 실시한 결과이다. 상위 집단은 115명으로서 그들의 공감 능력은 평균 3.84($SD=.41$)를 보여주고 있다.

표 18
공감 능력 상위, 하위 집단 구분

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
상위 집단	115	3.84	.41
하위 집단	112	2.90	.36

표 19는 공감 능력(상위 vs. 하위)에 따른 L2 학습 동기에 대해 독립 표본 *t*-검정 결과를 분석한 표이다. 5가지의 L2 학습 동기 중에서 필연적 L2 자아($M=3.01$ vs. $M=2.79$, $p=.042$)와 부모의 격려($M=3.42$ vs. $M=3.11$, $p=.018$)의 평균에 대해 유의미한 차이를 보인 반면, 앞선 두 가지를 제외한 요인들도 통계적으로 유의미한 차이를 보여주지는 않았다. 그렇지만 모든 L2 학습 동기 요인에서 공감 능력이 높은 집단이 공감 능력이 낮은 집단보다 높은 동기 수준을 가지고 있음을 알 수 있다. 이러한 결과는 박지윤과 임현우(2021)의 공감 능력이 영어 학습 동기에 유의미한 영향을 미치는 변인이며, 공감 능력이 높은 학습자일수록 영어 학습 동기 또한 높다는 결과를 뒷받침해줌과 동시에 이상적 L2 자아상이 뚜렷하다고 나온 결과와는 상반되었다. 본 연구에서는 타인에 의한 강요와 목표를 달성하기 위한 도구로서 L2를 습득하는 필연적 L2 자아에 대한 평균이 하위 집단($M=2.79$)보다 상위 집단($M=2.79$)이 높음을 알 수 있다. 이는 공감 능력이 높은 집단일수록 부모의 격려나 기대에 민감하게 반응할 확률이 높고, 그것이 필연적 L2 자아에까지 확장된 것이 아닐까 생각된다. 따라서 이에 대한 후속연구가 필요함을 보여준다.

표 19
공감 능력(상위 vs. 하위)에 따른 L2 학습 동기 요인

L2 학습 동기 요인	상위 ($n=115$)		하위 ($n=112$)		t	p
	M	SD	M	SD		
이상적 L2 자아	2.90	1.01	2.67	.98	1.82	.070
필연적 L2 자아	3.01	.80	2.79	.75	2.46	.042
영어 학습 태도	2.51	.96	2.41	.86	.79	.430
도구성	3.51	.89	3.33	.87	1.51	.134
부모의 격려	3.42	1.01	3.11	.92	2.38	.018

4.3 성별에 따른 공감 능력과 L2 학습 동기에 대한 차이

표 20은 공감 능력과 L2 학습 동기가 성별로 어떠한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 독립 표본 t -검정에 대한 결과를 제시하고 있다. 인지적 공감의 두 영역인 관점 취하기($M=3.36$ vs. $M=3.65$, $p=.028$)와 상상하기($M=3.04$ vs. $M=3.52$, $p=.001$) 모두 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며, 여학생이 남학생에 비해 인지적 공감 수준이 훨씬 높다고 해석할 수 있다. 한편, 공감 능력과 L2 학습 동기 총 아홉가지 요인 중에서 영어 학습 태도 요인을 제외한(남학생: $M=2.46$, 여학생: $M=2.46$, $t=.03$) 모든 요인에서는 통계적으로는 유의미한 차이가 나타나지 않았지만, 전반적으로 여학생들의 평균이 남학생들보다 높음을 알 수 있었다. 이는 앞선 선행 연구의 결과처럼 인지적 공감과 정서적 공감 모두 여학생이 남학생보다 높았고(김용희, 2007; 황수영, 윤미선, 2018), 정서적 공감에서 여학생들이 현저하게 높았지만, 인지적 공감의 경우 고등학교 남학생과 여학생의 공감 수준이 큰 차이 없다는 황수영과 윤미선(2019)의 결과와는 상반되었다. 이는 공감을 다양한 하위 요인들로 구분하여 중학생과 고등학생의 공감의 차이를 분석하는 후속 연구의 필요성을 제시하고 있다.

표 20
성별에 따른 공감 능력과 L2 학습 동기

요인	하위 항목	남 (n=90)		여 (n=137)		t	p
		M	SD	M	SD		
		L2 학습 동기					
	이상적 L2 자아	2.64	.99	2.89	.99	-1.92	.057
	필연적 L2 자아	2.89	.82	2.91	.76	-.13	.901
	영어 학습 태도	2.46	.91	2.46	.91	.03	.974
	도구성	2.34	.96	3.48	.83	-1.14	.256
	부모의 개입	3.25	.96	3.28	.99	-.26	.798
공감 능력							
	인지적 관점 취하기	3.36	.69	3.65	.59	-2.21	.028
	공감 상상하기	3.04	.86	3.52	.97	-3.75	.001
	정서적 공감적 관심	3.27	.74	3.33	.71	-.62	.533
	공감 개인적 고통	3.24	.69	3.31	.80	-.63	.529

5. 결론

5.1 연구 요약

본 연구는 중학교 영어 학습자들의 공감 능력과 L2 학습 동기가 어떠한지 알아본 후 공감 능력을 기준으로 공감 상위 집단과 공감 하위 집단으로 나누어 동기 요인에 차이점이 있는지와 성별에 따라 공감 요인과 동기 요인들에 유의미한 차이가 있는지에 대해 알아보았다. 중학교 1, 2, 3학년, 남학생 90명, 여학생 137명을 대상으로 5점 리커트 척도 설문 조사를 실시하였다. 공감 능력과 L2 학습 동기를 알아보기 위하여 기술 통계와 독립 표본 t -검정을 사용하여 분석하였으며, 연구 결과의 요약은 다음과 같다.

중학생들의 L2 학습 동기 요인은 선행 연구를 통해 이상적 L2 자아, 필연적 L2 자아, L2 학습 태도, 도구성, 부모의 격려의 다섯가지 요인을 선택하였다. 그 중 도구성($M=3.42$)이 다섯 가지 요인 중에서 가장 높은 평균을 보여주었다. 반면에 중학생들이 L2를 학습하는 태도($M=2.46$)는 중학생 영어 학습자들에게 있어서 중요한 요인이 아닌 것으로 분석되었다. 공감 능력은 인지적 공감(관점 취하기, 상상하기)과 정서적 공감(공감적 관심, 개인적 고통)으로 구분하였으며, 인지적 공감($M=3.45$)이 정서적 공감($M=3.29$)보다 평균이 높게 나타났다. 하위 요인 중에서는 관점 취하기($M=3.57$)가 평균이 가장 높았으며, 개인적 고통($M=3.28$)이 가장 낮은 평균을 보여주었다.

중학생들의 공감 능력의 평균을 기준으로 공감 상위 집단($M=3.84$)과 하위 집단($M=2.90$)의 L2 학습 동기 요인은 다섯 가지의 요인이 모두 상위 집단($M=2.90, 3.01, 2.51, 3.51, 3.42$)이 하위 집단($M=2.67, 2.79, 2.41, 3.33, 3.11$)보다 높았다. 그 중에서 필연적 L2 자아($M=3.01$ vs. $M=2.79, p=.042$)와 부모의 격려($M=3.42$ vs. $M=3.11, p=.018$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었다. 이러한 연구 결과로서 공감 능력이 L2를 학습하는 동기에 영향을 끼칠 가능성을 보여주고 있다.

남학생과 여학생의 L2 학습 동기와 공감 능력 요인을 살펴보았을 때, 남학생과 여학생의 평균을 비교하면 이상적 L2 자아(남: $M=2.64$ vs. 여: $M=2.89$), 도구성($M=2.34$ vs. $M=3.48$), 공감적 관심($M=3.27$ vs. $M=3.33$) 등 전반적으로 여학생들의 평균이 높게 나타났다. 그 가운데 인지적 공감의 두 가지 요인인 관점 취하기($M=3.36$ vs. $M=3.65$, $p=.028$)와 상상하기($M=3.04$ vs. $M=3.52$, $p=.001$)가 여학생들의 평균이 통계적으로 유의미한 차이를 보여준 것으로 확인되었다.

5.2 교육적 함의

본 연구는 중학생들의 공감 능력의 상위 집단과 하위 집단에 따른 L2 학습 동기의 차이점과 성별이 공감 능력과 L2 학습 동기 요인에 차이가 나타나는지에 대해 알아보았다. 이에 대한 교육적 시사점은 다음과 같다.

연구 문제 1에서는 L2 학습 동기 요인들에 대해 중학생들의 영어 학습 동기의 하위요인 중에서 도구성 요인($M=3.42$)이 영어 학습에 가장 큰 영향을 끼침을 알 수 있었다. 이는 연구 참여자들의 영어 학습 동기는 주로 학교 성적 혹은 진학, 진로를 위한 수단, 즉, 도구로서 가장 높게 생각하는 것을 보여준다. 따라서 교사들은 이런 학습자들이 L2를 학습할 때 영어의 도구적 가치를 높여 영어 학습 자체를 좋아하고 더 나아가 이상적 L2 자아를 키워줄 수 있도록 도와줄 필요성 강조하는 박지윤과 임현우(2021)의 연구 결과와 부합된다. 더 나아가 많은 선행연구를 통해 L2 학습 동기가 영어 성취도에 큰 영향을 끼치는 요인 중에서 하나라는 것을 볼 때(김태영, 2012; 박지윤, 임현우, 2021; 이현정, 전지현, 2022; 임덕성, 강동호, 2015; Calvo, 2015, Dörnyei, 2005), 본 연구의 결과는 공감 능력이 L2 성취도와 상관관계를 보인다고 한 선행연구(최미옥, 박현숙, 2014; Chen, 2008) 결과에도 확장해 줄 수 있음을 간접적으로 시사한다.

앞서 연구 결과에서 나타났듯이 중학생들의 공감 능력에서 인지적 공감($M=3.45$)이 정서적 공감($M=3.29$)보다 높은 평균을 보여준다. 이 결과는 우리나라의 경우 타인에

게 공감할 때, 어떤 상황에 놓여져 있고, 어떤 상태인지에 대해 아는 능력, 즉, 상대의 말을 듣지 않아도 알아챌 수 있는 능력이 중요하며, 상대방과의 관계에 알맞게 대처하는 능력이 중요함에도 불구하고, 단순히 그 사람의 감정을 같이 느끼는 것에 대한 중요성은 떨어짐을 보여준다. 공감 능력은 인지적 공감과 정서적 공감이 상호 관련된 관계(Davis, 1983; Hoffman, 1982)이기 때문에 영어 교사는 인지적 공감뿐만 아니라 정서적 공감도 같이 키워줄 수 있도록 해야한다.

연구 문제 2에서는 공감 능력의 상위 집단이 하위집단보다 동기 요인 수치가 높았음을 확인하였다. 공감 능력이 높은 학습자들일수록 교수자의 배려와 노력이 더 중요하다는 점에 대해 다양한 공감 훈련 전략을 영어 교수에 통합함으로써 교수 효과를 높일 수 있을 것이다. Chen(2008)에서 보여주었던 “교사-학생 역할 바꾸기”, “역할 활동”, “소집단 활동” 등과 같이 학생들의 공감 능력을 높일 수 있는 다양한 활동들이 합쳐진 영어 수업들이 꾸준히 이루어진다면 학생들은 상대방의 입장을 더 잘 이해할 수 있고, 나아가 글로벌 의사소통의 상황에서 문제 해결 능력뿐만 아니라 대인관계 능력까지 갖추어진 공감적 영어 사용자로 성장하는 데 큰 도움을 받을 수 있을 것이다(박지윤, 임현우, 2021).

5.3 연구의 제한점

본 연구는 중학생 영어 학습자들을 대상으로 그들의 공감 능력과 L2학습 동기를 측정함에 있어 다음과 같은 몇 가지 제한점이 있다. 먼저, 본 연구는 특정 지역의 중학생들만을 연구 참여자로 지정하였기 때문에 다른 지역 학생들의 결과까지 일반화하기에는 무리가 있다. 또한 양적 연구로만 진행되었기 때문에 연구 참여자들이 실제 모습이 아닌 이상적 모습으로 스스로를 왜곡할 수도 있으며, 특히 학생들의 불성실한 응답의 가능성이 존재하기 때문에 측정의 정확도에 한계가 있다.

5.4 후속 연구 제언

앞서 언급한 본 연구를 보완하기 위한 제언으로 다음과 같이 말하고자 한다. 먼저, 이번 연구는 특정 지역의 중학생들을 대상으로 한 양적 연구로만 분석하였기 때문에 후속연구에서는 다양한 지역과 연령을 대상으로 인터뷰와 함께 질적 연구를 함으로써 연구의 정확성을 높일 필요성이 있다.

본 연구에서는 공감능력의 상·하위 따른 주어진 L2 학습 동기의 차이만을 보았다. 그렇기 때문에 다양한 L2 학습 동기 요인과 다양한 공감 상태와의 관계성을 분석한다면 더욱 실제적인 연구 결과를 얻을 수 있을 것이다. 공감 능력에 따른 성취도에 대한 연구로까지 이어진다면 공감 능력에 대한 필요성을 더욱 뒷받침 할 수 있을 것이다. 공감 능력과 영어 학습에 관련된 후속 연구가 계속된다면, 학생들에게 더욱 다양한 수업환경을 제공할 수 있을 것이라고 판단된다.

참고문헌

- 강동호. (2015). 한국 대학생의 영어 학습동기에서 성별 차이점. *영어학*, 15(2), 305-325.
- 고영아. (2022). 팬데믹 동안의 온라인 EFL 학습이 학습자들의 정서적 상태와 사회적 상호작용에 미치는 영향. *인문사회* 21, 13(5), 2287-2298.
- 고정민. (2021년 5월 8일). *코로나19가 아동·청소년 정신건강에 미친 영향 제대로 파악돼야*. 청년 의사.
- 교육부. (2015). *초·중등학교 교육과정 총론*. 세종: 교육부.
- 교육부. (2021). *2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)*. 세종: 교육부.
- 김경미. (2022). 코로나19(COVID-19)로 인한 온라인 강의가 대학생의 학습동기, 수업태도 및 온라인 수업 만족도에 미치는 영향. *학습자 중심 교과 교육 연구*. 22(1), 329-339.
- 김경순. (2014). *청소년의 학습동기와 학업적 자기효능감이 자기주도학습에 미치는 영향에서 학습몰입의 매개효과 분석*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 서울벤처대학원.
- 김기종. (2004). *공감의 구성 요소를 기준으로 한 초등학교 교과서 내용 분석 : 도덕 교과서를 중심으로*. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 청주교육대학교.
- 김덕중, 황미영, 원효현. (2021). 초등학교 교사들의 학습부진학생 지도 경험에 대한 인식 탐색-코로나19 상황 비대면 수업을 중심으로-. *수산해양교육연구*, 33(2), 376-387.
- 김수진. (2019). 정서의 관계적 테마를 바탕으로 한 한국의 건강위험 커뮤니케이션 모델 개발 연구: 동기 체계와 정서의 관련성을 중심으로. *PR연구*, 23(3), 109-144.
- 김아영. (2010). 자기결정성이론과 현장 적용 연구. *교육심리연구*, 24(3), 583-609.
- 김아영, 오순애. (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. *교육심리연구*, 15(4), 97-119.
- 김용래. (2000). 학교학습동기척도(A)와 학교적응척도(B)의 타당화 및 두 척도 요인간의 관계분석. *교육논총연구*, 17, 3-37.
- 김용희. (2007). 공감능력과 관련된 성격특성 및 성차. *한국심리학회지: 건강*, 12(3),

573-585.

- 김은아, 이승연. (2011). 남녀 중학생의 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. *한국심리학회지: 발달*, 24(1), 59-77.
- 김인옥. (2009). 초등학교 아동들의 학년별/지역별 영어 학습 동기 분석. *영어교육연구*, 21(2), 259-282.
- 김정석, 권혜련, 장남기. (1996). 학습동기 및 학습전략의 유형에 따른 생물과 수업전략의 연구. *생물교육*, 24(1), 45-51.
- 김태영. (2012). 한국 초·중등학생들의 영어 학습동기 및 제 2언어 자아 분석: 정성적 인터뷰 접근법. *영어학*, 12(1), 67-99.
- 김태훈. (2015). 공감(Empathy)에 관한 연구. *초등도덕교육*, 47, 1-28.
- 남정미. (2011). 원어민 영어수업에서 느끼는 학습동기, 불안감, 의사소통 의지와 영어성적과의 관계. *영어어문교육*, 17(2), 139-160.
- 류수경. (2021). 제2언어 동기적 자아 체계 이론에 기반한 해외 중등학교 과제 중심 한국어 교수·학습 방안 연구 - 태국 중등학교 한국어 의사소통 과제 활동을 중심으로 -. *청람어문교육*, 80, 209-245.
- 박성희. (2004). *공감학-어제와 오늘*. 서울: 학지사.
- 박성희. (2009). *공감*. 서울: 이너북스.
- 박은혜, 김혜리, 조경자, 구재선. (2009). 성차에 대한 Baron-Cohen 의 공감하기-체계화하기 이론 검증. *한국심리학회지: 여성*, 14(2), 269-286.
- 박지윤, 임현우. (2021). 중학생들의 공감 능력 및 영어수업 즐거움이 영어학습 동기에 미치는 영향. *외국어교육연구*, 35(2), 205-224.
- 박치범. (2015). *문학교육에서의 공감에 관한 연구*. 미출간 박사학위 논문. 서울: 고려대학교 대학원.
- 배성경. (2012). *공감능력 및 자기통제력과 아동의 스트레스와의 관계*. 미출간 석사학위 논문. 서울: 고려대학교 대학원.
- 손보경, 김태영. (2020). 특성화 고등학교 학생들의 영어 학습 동기 및 탈동기 요인 사례 분석. *영어학*, 20, 720-744.

- 송지애, 조미아. (2018). 공감독서교육이 공감능력과 정서지능에 미치는 영향에 관한 연구. *한국도서관·정보학회지*, 49(1), 267-292.
- 우연경, 노연경. (2022). 초등학생의 코로나19 전후 일상생활 및 대인관계 변화 인식에 따른 잠재프로파일 유형별 사회정서역량 특성. *초등교육연구*, 35(3), 101-127.
- 원병관. (1997). 영어 학습태도와 동기가 성취도에 미치는 영향. *영어영문학*, 16(1), 171-203.
- 윤미구. (2015). *친사회적 행동의 동기로서 공감 연구*. 미출간 석사학위 논문. 청주, 충북: 한국교원대학교.
- 이보미. (2020년 11월 5일). 정서적 결핍이 학습부진 초래. “자신감부터 심어 주세요”, 한국 교육 신문.
- 이선민. (2006). *대학생의 비학업 자아개념과 귀인성향이 학습동기에 미치는 영향*. 미출간 석사학위 논문, 서울: 연세대학교 대학원.
- 이승한. (2020). 학습자들의 학습 동기와 집중력에 영향을 미치는 요인들. *인문사회* 21, 11(2), 731-743.
- 이연실, 안경자. (2013). 한국 초등학생의 영어 학습 동기와 영어 학업 성취도: 제 2언어 자아, 국제적인 자세, 가족의 지지의 효과. *현대영어교육*, 14(1), 127-12.
- 이일연. (2002). 동기화 전략으로 본 영어 학습자들의 성향 분석. *영어어문교육*, 8(2), 151-176.
- 이정모. (2009). *인지과학: 학문간 융합의 원리와 응용*. 서울: 성균관대학교 출판부.
- 이정묘. (2016). 예술교육을 통한 정서지능 향상 방안 연구. *미술교육연구논총*, 45, 171-190.
- 이지은. (2014). *수준별 수업과 동기가 부여된 수업이 학업 성취에 미치는 영향*. 미출간 박사학위 논문, 대구: 경북대학교.
- 이찬우. (2018). *장교후보생의 학습동기에 미치는 주요영향 요인에 관한 연구: 자기효능감, 감성지능 및 교수자의 역량을 중심으로*. 미출간 박사학위 논문. 대전: 목원대학교.
- 이창식, 장하영 (2018). 청소년의 자아존중감이 공격성에 미치는 영향: 공감력의 조절효

- 과. *디지털융복합연구*, 16(1), 47-53
- 이현정. (2019). 영어독해에 대한 성취정서, 영어 독해전략 및 영어 읽기동기 간 구조적 관계. *새한영어영문학*, 61(2), 161-183.
- 이현정, 전지현. (2022). 온라인 영어 수업에서 컴퓨터 불안감과 공감 능력이 학습 동기와 교수자 신뢰도를 매개 변인으로 학업 성취도에 미치는 영향. *언어과학연구*, 100, 41-62.
- 이효용. (1996). 한국 중 고등학생의 태도와 동기가 영어 학습에 미치는 영향. *영어교육*, 51(2) 3-34.
- 임덕성, 강동호. (2015). 제 2언어 자아체계에서 본 한국대학생의 영어 학습동기와 능력. *중등영어교육*, 8(2), 79-102
- 정종진. (1996). *학교학습과 동기*. 파주, 경기도: 교육과학사.
- 진성희, 임고운, 김태현. (2019). 학업 저성취 대학생들을 위한 학력향상 프로그램의 교육적 효과. *아시아교육연구*, 20(3), 671-694.
- 차화정, 김혜리, 이수미, 엄진섭, 이승복. (2011). 자기보고형 한국어판 아동용 공감지수 (EQ-C) 척도의 타당화 예비연구. *한국심리학회지: 발달*, 24(4), 63-81.
- 최미옥, 박현숙. (2014). 공감지수와 토익 향상점수 간의 상관성. *인문과학연구*, 40, 239-258.
- 최수지, 김태연, 박미화, 신효정. (2022). 코로나-19 상황에서 청소년 스트레스와 주관적 안녕감의 관계: 심리적 고통의 매개효과. *한국웰니스학회지*, 17(2), 319-328.
- 최지영. (2023). 중국어권 한국어 독학 학습자의 학습 동기와 자기조절학습 전략 - 유튜브의 한국어 공부법 소개 영상을 중심으로. *어문논총*, 42, 145-181.
- 최지옥. (2021). 코로나19가 성인 및 소아청소년에 미치는 영향과 지원 방안. *신경정신의학* 60(1), 2-10.
- 한국 청소년 상담 복지 개발원. (2021). *청소년 상담 이슈 메이커: 코로나 19 이후 1년 청소년 정신 건강 변화 기록*, p. 6.
- 홍광희. (2015). 고등학교 영어 학습자들의 영어 학습동기 : 확인적 요인 분석을 통한 영어 학습동기 측정 도구 개발. *언어과학*, 22(4), 125-139.

- 황수영, 윤미선. (2019). 연령과 성별에 따른 공감의 차이. *교육심리연구*, 33(2), 193-210.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Baron-Cohen, S. (2003). *Essential difference: Male and female brain and the truth about autism*. New York: Basic Books.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Boston Review.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental psychology*, 5(2), 263-269.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th Ed.). New York: Longman.
- Burstall, C. (1975a). Factors affecting foreign language learning: a consideration of relevant research findings. *Language teaching*, 8(1), 5-25.
- Burstall, C. (1975b). French in the primary school: The British experiment. *Canadian modern language review*, 31, 308-402
- Calvo, E. T. (2015). *Language learning motivation: The L2 motivational self system and its relationship with learning achievement*. Unpublished master's thesis. Barcelona: Autonomous University of Barcelona.
- Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2006). Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual differences. In S. Anders, G. Ende, M. Junghofer, J. Kissler, & D. Wildgruber, (Eds.).

Understanding emotion: Progress in brain research, 156, 403-417.

- Chandler, M. J. (1974, August). Accurate and accidental empathy. *The Annual meeting of american psychology association* (pp. 1-13). New Orleans, Louisiana.
- Chen, L. (2008). The effect of empathy on college english speaking. *Asian social science*, 4(8), 142-146.
- Choi, M. (2015). Correlation between empathy index and English writing ability. *The journal of mirae english language and literature*, 20(4), 143-162.
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathy mediation of helping: A two-stage model. *Journal of personality and social psychology*, 36, 752-766
- Cokley, K. (2015). A confirmatory factor analysis of the academic motivation scale with black college students. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 48, 124-139.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-85
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy-Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Colorado: Westview Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and Self-Determination in human behavior*. New York: Plenum Press

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-Determination in personality. *Journal of research in personality*, *19*(2), 109-134.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language. *Language learning*, *40*(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Easser, B. R. (1974). Empathic inhibition and psychoanalytic technique. *The Psychoanalytic Quarterly*, *43*(4), 557-580.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 109-132.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Classroom connections*. New York, Macmillan USA.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, *94*(1), 100-131.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 91-119.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). New York: Cambridge Univ. Press.
- Feshbach, N., & Kuchenbecker, S. Y. (1974 September). A three component model of empathy. *The annual meeting of american psychology association* (pp. 1-11). New Orleans, Louisiana.

- Findyartini, A., Felaza, E., Setyorini, D., & Mustika, R. (2020). Relationship between empathy and motivation in undergraduate medical students. *GMS Journal for medical education*, 37(4), 1-16.
- Finocchiaro, M. (1989). *English as a second/foreign language* (4th ed). Hoboken, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in second language acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992) A student's contributions to second-language learning. Part I: Cognitive variables. *Language teaching*, 25, 211-220.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*, 94, 319-340.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology* 30, 1-46.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and

- Guilt, In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313), New York: Academic Press.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessment of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental psychology*, 21(1), 46-55.
- Jahoda. G. (2005). Theodor Lipps and the shift from "sympathy" to "empathy". *The history of the behavioral sciences*, 41(2), 151-163.
- Kang, D. (2014). Effects of L2 motivation on motivated behavior in English movie classrooms. *STEM Journal*, 15(2), 35-50.
- Kang, D., & Kim, D. (2015). L2 motivation and its effects on motivated behavior in Korean university contexts. *The Journal of Human Studies*, 36, 23-42.
- Kawakami, A., & Katahira, K. (2015. 10. 27). Influence of trait empathy on the emotion evoked by sad music and on the preference for it. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10, 2-10.
- Kim, T.-Y. (2009). The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching* 64, 133-154.
- Kim, T.-Y. (2010). Ideal L2 self and sensitization in L2 learning motivation: A case study of two Korean ESL students. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 10(2), 321-351.
- Kim, T.-Y. (2012). The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching* 67(1), 29-56.
- Kim, Y.-K., Kim, T.-Y. (2012). Korean secondary school students' L2 learning motivation: Comparing L2 motivational self system with

- socioeducational model. *English language and literature teaching* 18(1), 115-132.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis an examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7(3), 459-483.
- Lier, L. (2000). From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning: Recent advances* (pp. 245-259). Oxford: OUP.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239
- Lukmani, R. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-274.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92, 3.
- McClelland, N. (2000). Goal orientations in Japanese college students learning EFL. In S. Cornwell & P. Robinson (Eds.), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (pp. 99-115). Tokyo: Japanese Association for Language Teaching
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Montag, C., Gallinat, J., & Heinz, A. (2008). Theodor Lipps and the concept of empathy: 1851-1914. *American journal of psychiatry*, 165, 1261.
- Oxford, R., Young, P.-O., Ito, S., & Samurall, M. (1993). Learning a language

- by satellite television: What influences student achievement? *System*, 21(1), 31-48.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality & Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 88(1), 87-100.
- Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *The journal of psychology: Interdisciplinary and applied*, 91(1), 93-114.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.120-143). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Spolsky, B. (2002). Globalization, language policy and a philosophy of English language education for the 21st century. *English teaching*, 57(4): 3-26.
- Stover, J. B., Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Liporace, M. F. (2012). Academic

motivation scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology research and behavior management*, 5, 71-83.

Stueber, K. (2008). Empathy. *Stanford encyclopedia of philosophy*.
worldwideweb: searched on 20, 9, 2023 in <https://plato.stanford.edu/entries/empathy/>

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Clevedon, UK: Multilingual Matters

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

Wolters, C. A. (1999). The Relationship between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and individual differences*, 11, 281-301.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The modern language journal*, 86(1), 54-66.

Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-163). Bristol, UK: Multilingual.

부록

<영어 학습 동기와 공감 능력 검사 설문지 >

여러분 안녕하십니까? 먼저 소중한 시간 내어주셔서 감사드립니다.

본 설문지는 여러분의 공감 능력과 영어 학습 동기에 관해 알아보기 위한 검사 도구입니다. 설문 문항은 옳고 그른 답이 없으므로 평소 느낌이나 생각을 솔직하게 답해 주시면 됩니다. 질문지의 응답 내용은 본 연구 이외에 어떤 목적으로도 쓰이지 않으며, 비밀이 보장되는 것을 약속드립니다. 만약 '보통이다'로 표시하실 경우, 여러분의 결과를 정확하게 파악하는데 어려움이 될 수 있으니 되도록 지양 부탁드립니다.

귀중한 연구 자료를 마련할 수 있도록 학생들은 아래의 질문들을 주의 깊게 읽고 한 문항도 빠짐없이 답변해 주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 사운데 귀중한 시간을 내어 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2023년 10월

조선대학교 교육대학원 영어교육학과 전공

연구자 : 최세영

()학교 ()학년

▣ 다음은 일반적인 사항에 대한 질문입니다. 해당하는 곳에 ✓표를 하십시오.

1. 본인의 성별은 무엇인가요?

- ① 여자 ② 남자

2. 본인의 학년은 몇학년 인가요?

- ① 1학년 ② 2학년 ③ 3학년

3. 영어를 좋아하나요?

- ① 예 ② 아니요 ③ 잘 모르겠다

4. 언제 영어를 처음 배우게 되었나요?

- ① 6세 이전 ② 6세-7세 ③ 초등학교 1-2학년 ④ 초등학교 3학년

7	친구와 내가 서로 다른 생각을 할 때, 내 생각이 옳을 수도 있고 친구의 생각이 옳을 수도 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8	교통사고를 당해서 몹시 고통스러워하는 사람을 보면, 나도 함께 불안해져서 어떻게 해야 할지를 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
9	친구가 나에게 기분 나쁘게 대할 때, 만일 내가 그 친구 입장이라면 어떻게 할까 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
10	다른 사람이 웃는 걸 보면 나도 웃음이 난다.	①	②	③	④	⑤
11	재미있는 영화나 소설, 드라마 등을 볼 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될 것인지 상상해 본다.	①	②	③	④	⑤
12	길에서 불행해 보이는 할아버지나 할머니를 보면, 불쌍하다는 생각이 들어서 도와드리고 싶다.	①	②	③	④	⑤
13	어떤 노래는 너무 슬퍼서 듣다가 울고 싶어진다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 슬픈 소설이나 영화, 드라마 등을 볼 때, 내가 그 이야기의 한 사람인 것처럼 슬퍼진다.	①	②	③	④	⑤
15	내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말을 별로 듣지 않는다.	①	②	③	④	⑤
16	나보다 불행한 사람을 보면, 그에 대해 정말로 염려되는 때가 자주 있다.	①	②	③	④	⑤
17	상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다.	①	②	③	④	⑤
18	어떤 일에 대해 결정을 내리기 전에 여러 사람들의 생각을 들어보려고 한다.	①	②	③	④	⑤
19	우리 반에서 따돌림 당하는 친구를 보면 불쌍하다는 생각이 들어서 내가 친구 해 주고 보호해주고 싶다.	①	②	③	④	⑤
20	소설이나 영화, 드라마 등을 볼 때, 거기에 푹 빠지는 경우는 거의 없다.	①	②	③	④	⑤

▣ 다음은 “내가 영어 공부를 하는 이유”에 대한 문항들입니다. 잘 읽고 본인이 해당 되는 곳에 ✓를 하십시오.

문항	문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	영어로 다른 나라 사람들과 이야기 하는 것을 상상하니 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
2	부모님께서서는 항상 영어 공부를 하라고 말씀하신다.	①	②	③	④	⑤
3	영어를 잘 하면 다른 사람들은 나를 부러워 할 것이다.	①	②	③	④	⑤

4	영어가 세상에서 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 영어 공부가 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
6	영어를 잘하는 내 모습을 상상하는 것이 즐거워서 영어 공부를 한다.	①	②	③	④	⑤
7	부모님은 내가 영어공부를 열심히 해야 한다고 생각하신다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 영어를 쓰는 직장에서 일하는 것을 상상하는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
9	친구나 선생님, 가족의 인정을 받기 위해서 영어공부는 중요하다.	①	②	③	④	⑤
10	급여를 많이 주는 직장을 구하기 위해 영어 능력은 도움이 된다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 영어 공부가 매우 재미있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
12	내 꿈이 이루어진다면, 나는 미래에 영어를 효율적으로 사용할 것이다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 항상 영어 수업 듣는 것을 기다린다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 미래에 영어를 잘 하는 모습을 상상한다.	①	②	③	④	⑤
15	영어를 공부하지 않으면 인생에 나쁜 영향을 줄 것 같다.	①	②	③	④	⑤
16	영어를 공부하면 더 좋은 대학교에 입학할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
17	내 주위 사람들은 내가 영어 공부하기를 원하기 때문에 나는 영어 공부를 해야만 한다.	①	②	③	④	⑤
18	영어를 배우는 것은 내 삶에서 가장 중요한 부분 중에 하나이다.	①	②	③	④	⑤
19	부모님은 내가 영어 공부를 가능한 많이 할 것을 원한다.	①	②	③	④	⑤
20	교육을 받은 사람이라면 영어나 영단어를 사용해서 말해야 된다.	①	②	③	④	⑤
21	영어가 국제공용어이기 때문에 영어 공부는 필수적이다.	①	②	③	④	⑤