



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](#)

碩士學位論文

제주시 초등학교 교사의
다문화교육 인식과 태도에 관한 연구

濟州大學校 教育大學院

社會教育專攻

玄吉子

2012年 8月

제주시 초등학교 교사의 다문화교육 인식과 태도에 관한 연구

指導教授 廉美炅

玄吉子

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2012年 6月

玄吉子の 教育學 碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 _____ 印

委 員 _____ 印

委 員 _____ 印

濟州大學校 教育大學院

2012年 8月

A Study on Recognition and Attitude
toward Multicultural Education
of the Elementary School Teachers in Jeju-City

Hyun, Gil-Ja

(Supervised by Prof. Yeum, Mi Gyeong)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement
for the degree of Master of Education

2012. 8.

This thesis has been examined and approved.

MAJOR IN EDUCATION OF SOCIAL STUDIES
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

<국문초록>

제주시 초등학교 교사의 다문화교육 인식과 태도에 관한 연구

현길자

제주대학교 교육대학원 사회교육전공

지도교수 엄미경

본 연구에서는 제주시의 다문화 중심학교를 대상으로 하여 다문화교육에 대한 인식, 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 실태를 알아보고 이를 토대로 바람직한 다문화 교육의 방향을 모색해 보는데 그 목적이 있다.

연구 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 문제를 설정하였다.

첫째, 초등교사의 다문화교육 경험 유무가 다문화교육에 대한 인식 및 태도에 영향을 주는가?

둘째, 초등교사의 다문화교육 인식은 초등교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활 지도에 영향을 주는가?

셋째, 초등 다문화 중심학교 간 비교를 통해 다문화교육을 주로 담당하는 초등 다문화 중심학교 간의 인식·태도·다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 차이가 있는가?

이러한 문제를 해결하기 위해 연구대상을 제주시 지역의 다문화 중심학교 6개 초등학교에 재직 중인 교사를 대상으로 질문지법을 통해 전수 조사를 실시한 후 통계처리를 하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 다문화교육에 관심이 없다는 교사도 있지만 더 많은 교사가 관심을 표명한 것은, 현실적으로 교사들이 다문화교육의 필요성을 느끼며 인지하고 있는 것에 비

해 교사 연수 기회는 아주 적은 것을 알 수 있다. 교사의 대부분은 다문화교육이 필요하다고 인식은 하고 있지만 다문화교육에 대한 지식이나 이해, 교육 자료 부족으로 인해 실제 교육에서 어려움을 겪고 있으며, 다문화 관점에서 교육이 잘 이루어지지 않음을 나타낸다. 본 연구의 분석 결과에 따르면, 다문화관련 연수 경험은 다문화교육에 대한 목표 인식에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 다문화지도 경험이나 연수 경험이 교사의 다문화 인식에 차별화를 가져오지 못했다는 것을 보여주는 것으로, 현 교사 연수 프로그램에 대한 개선이 필요함을 시사해 준다.

둘째, 다문화교육 관련 수강 경험 및 다문화교육 관련 교육 기회의 경험이 있을 때, 국제적 사건의 중요성을 인지하고 학생들에게 알리려는 태도와 소수 문화에 대해 이해하려는 문화 이해 태도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 교사 교육 및 교사 연수 등 교육 기회를 확대한다면, 다문화교육에 대한 교사의 태도를 개선하고 바람직한 방향으로 발전할 수 있을 것이라고 판단되며, 이에 대한 구체적인 방안 마련이 필요하다.

셋째, 다문화교육 개념에 대한 인식 수준이 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에서 다문화교육에 대한 개념 및 다문화가정에 대한 개념이 정립되었을 경우 모든 영역과 교육과정 전 과정에서 통합적으로 지도하는 교수·학습 방법을 적용하여 수업을 하는 것으로 나타나, 교사 교육 및 교사 연수를 강화하여 다문화교육에 대한 오(誤)개념을 없애고 정(正)개념을 정립할 수 있는 기회를 확대·심화시켜 나가는 방향의 전환이 필요함을 시사해 준다.

넷째, 다문화교육에 대한 목표 인식은 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 대해 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 따라서 다문화관련 목표 인식이 높을수록 다문화교육의 효과 면에서 더욱 긍정적인 결과를 가져올 것으로 판단된다.

다섯째, 다문화 중심학교 간 비교 분석 결과 다문화교육에 대한 인식 정도는 다문화교육 정책연구학교와 다문화교육 거점학교는 비슷한 값을 나타내었고, 다문화이해교육 학교는 평균값이 낮았지만 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 정도는 다문화교육 정책연구학교가 다문화교육 거점학교나 다문화 이해교육 학교보다 높게 나타났다. 이는 학교교육과정 운영상 정책연구학교인 경우가 행정적 지원이 가장 많고, 다양한 실적 결과물을 산출해야 하는 과업 수행과 밀접한 연관이 있는 것으

로 보여지는 데, 앞으로 이에 대한 심층적인 분석이 필요하다.

여섯째, 다문화 중심학교에 근무하는 초등교사의 다문화교육에 대한 경험 빈도는 전반적으로 낮은 것으로 나타났다. 이를 통해 다문화교육을 중점적으로 운영하는 중심학교라 할지라도 다문화교육 경험이 있는 교사가 그다지 많지 않음을 알 수 있다. 따라서 교사의 다문화교육에 대한 인식의 개선 및 향상을 위해서는, 다문화적 지식과 경험을 제공해 줄 수 있는 적절한 교육 프로그램이 운영되어야 함을 알 수 있다.

일곱째, 다문화교육 정책연구학교에 근무하고 있는 교사의 연수 경험이 다문화교육 거점학교나 다문화 이해교육 학교보다 부족하다는 것을 본 연구를 통해 알 수 있었다. 연수 운영을 학교 자율에만 맡겨 운영함으로 인해 다문화교육에 대한 개념 인식이 제대로 안된 상태에서 양적, 물적, 형식적 연수 운영을 함으로써 내실있고 효과적인 연수가 이루어지지 못하고 있음을 보여준다.

여덟째, 다문화 중심학교에 근무하는 교사의 절반 정도가 강의 수강 경험이 없는 것으로 나타나 다문화교육에 대한 기본적인 정보 제공 및 이해가 부족하다는 것을 알 수 있었다. 이는 다문화교육을 주로 담당하는 중심학교라 할지라도 체계적인 교사 연수나 기반 지식을 갖추고 있지 못하고 있음을 보여주는 것으로, 좀 더 체계적인 교사 연수 시스템 구축과 다문화교육 관련 강의 개설을 확대하는 것이 시급하다고 할 수 있다.

목 차

국문초록	i
목 차	iv
표 목 차	v
그림목차	vi
I. 서론	1
II. 이론적 배경	5
1. 다문화교육의 개념과 내용	5
2. 다문화교육에서의 교사 역할	9
3. 교사의 다문화교육에 대한 인식 및 태도	12
III. 연구 설계	17
1. 연구 대상 및 절차	17
2. 측정 변수 및 분석 방법	19
3. 조사 대상자의 특성	23
IV. 연구 결과 및 해석	25
1. 초등교사의 다문화교육에 대한 인식	25
2. 초등교사의 다문화교육에 대한 태도	29
3. 초등교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도	33
4. 초등 다문화 중심학교 간 비교	37
5. 소결 및 논의	42
V. 결론 및 제언	45
참고문헌	49
ABSTRACT	52
<부록> 설문지	54

표 목 차

<표 II-1> 교사 관련 다문화교육에 대한 연구 동향	14
<표 III-1> 설문지 문항 구성표	21
<표 III-2> 조사 대상자의 일반적인 배경	24
<표 IV-1> 연수 경험의 유무와 인식	26
<표 IV-2> 수강 경험의 유무와 인식	26
<표 IV-3> 교육 기회의 유무와 인식	27
<표 IV-4> 다문화가정 학생의 유무와 인식	28
<표 IV-5> 지도 경험의 유무와 인식	28
<표 IV-6> 연수 경험의 유무와 태도	29
<표 IV-7> 수강 경험의 유무와 태도	30
<표 IV-8> 교육 기회의 유무와 태도	31
<표 IV-9> 다문화가정 학생의 유무와 태도	32
<표 IV-10> 지도 경험의 유무와 태도	32
<표 IV-11> 개념 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도	34
<표 IV-12> 목표 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도	35
<표 IV-13> 필요 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도	35
<표 IV-14> 문제 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도	36
<표 IV-15> 다문화 중심학교 간 인식·경험·다문화 관련 학습지도 및 생활지도 비교	37
<표 IV-16> 다문화 중심학교 간 교사 연수 비교	38
<표 IV-17> 다문화 중심학교 간 강의 수강 비교	39
<표 IV-18> 다문화 중심학교 간 학생 유무 비교	39
<표 IV-19> 다문화 중심학교 간 지도 경험 비교	40
<표 IV-20> 다문화 중심학교 간 연수·강의 참여 의사 비교	40
<표 IV-21> 다문화 중심학교 간 지도 빈도 비교	41

그림 목 차

<그림 Ⅲ-1> 연구 흐름도	18
<그림 IV-1> 다문화 중심학교 간 비교	37
<그림 IV-2> 다문화교육 연수·강의 참여 의사 비교	41
<그림 IV-3> 다문화교육 지도 빈도 비교	42

I. 서론

최근 한국사회는 국제결혼을 통한 이주 여성과 외국인 이주 노동자의 지속적인 증가로 국내 체류 외국인 수가 141만 명을 돌파¹⁾하는 등 우리 사회의 인적 구성이 빠르게 변화되고 있다.

한국 사회의 외국인 유입은 크게 두 가지 유형으로 구분할 수 있다. 첫째 유형은 국제결혼을 통한 이민자 집단 유형이다. 국제결혼을 통한 외국인은 1988년 서울올림픽 이후로 일본인이 중심이 되다가 2000년 이후 농촌청년 장가보내기 운동이 시작되면서부터 동남아시아 여성들을 중심으로 기하급수적으로 늘어났다. 2010년도 통계청의 국제결혼 통계에 의하면, 한국인이 외국인 배우자와 결혼한 수가 34,235명으로 그 비율이 13%를 상회하고 있다²⁾. 둘째 유형은 외국인 노동자 집단으로, 외국인 노동자들은 주로 남성들로서 1993년도에 시작된 산업연수생 제도를 통해 유입되기 시작하여 현재 40만 명을 넘어서고 있으며, 한국 사회에서 가정을 꾸리고 자녀를 키우는 외국인 노동자 가정이 지속적으로 증가하고 있다.

결혼 이민자와 외국인 노동자의 증가 추세로 비추어볼 때, 우리 사회가 다인종·다문화 사회로 급격하게 변해가고 있음을 알 수 있다. 국내 체류 외국인 수는 2020년에는 인구의 5%정도가 될 것이며, 20세 이하 연령층에서 5명 중 1명은 다문화가정 자녀가 될 것이라는 전망이 나오고 있다³⁾. 제주특별자치도의 경우 2011년 4월 1일 현재 다문화 가정 학생 수는 475명으로 2009년 262명, 2010년 306명 등 계속 증가하고 있다⁴⁾.

2011년 1월 현재 전국 초·중등학교에 재학 중인 다문화가정 학생 수는 151,154명이다. 이 중 87%가 초등학생, 8.2%가 중학생 그리고 5.1%가 고등학생으로, 초등학생이 전체의 87%를 차지한다⁵⁾. 한편, 다문화가정 학생 집단에서 초등학생의 비중이 가장 높다는 점은 앞으로 한국 사회 구성원의 인종적, 민족적

1) 『출입국·외국인정책본부 통계』(2011), 서울 : 법무부.

한국체류 외국인은 2011년 9월말 141만 8,149명을 기록해 한국 총인구의 3%에 육박했다.

2) 『국제결혼 통계』(2010), 서울 : 통계청.

3) 『국제결혼 통계』(2011), 서울 : 통계청.

4) 『2011년 다문화가정 학생 교육 및 다문화 이해교육 지원 계획』(2011), 제주 : 제주특별자치도교육청.

5) 『외국인주민현황조사』(2011), 서울 : 행안부.

다양성이 더욱 심화될 것임을 보여 준다⁶⁾.

이처럼 취학 연령대 다문화가정의 자녀가 증가하면서 이들에 대한 교육 문제는 다문화를 둘러싼 핵심 주제로 부각되고 있다. 급변하는 다문화, 다민족 사회로의 변화에 따른 교육 환경 조성에 능동적으로 대처할 겨를 없이 학교현장에는 다문화가정 증가로 인해 여러 가지 문제⁷⁾가 대두되고 있는 것이다. 한국 사회의 구성원이 될 다문화가정 자녀를 위한 교육정책의 수립과 실행이 시급한 실정이다.

한국과 같이 오랜 기간 단일 민족의 사회적 배경에서 살아온 학생과 교사들은 인종이나 민족이 다른 집단에 대해 편견을 가질 수 있다. 그렇기 때문에 다양한 문화를 받아들이고 이해하는 바람직한 자세를 기른다는 측면에서 다문화교육이 필요하다.

다문화교육(multicultural education)은 성별, 종교, 계층, 직업, 인종 등에서 비롯되는 각 사회 집단들의 고유한 문화적 특성이 다양하게 존재하고 있음을 강조하고, 주류 또는 비주류 집단의 문화를 동등하고 가치있는 것으로 여기고 존중한다. 이러한 다문화교육은 미국에서 뿐만 아니라 거주 외국인이 해마다 빠른 속도로 증가하고 있는 한국에서도 관심의 대상이 되고 있다. 세계가 더욱 긴밀해지고 있어 현대 사회에서 국내외의 서로 다른 문화 집단을 다양한 관점에서 이해하려는 다문화교육은 강조되어야 할 교육 영역이다.

다문화적 변화에 따른 사회 문제들이 발생되고 확대되는 것을 방지하기 위해 다양한 문화의 차이를 인정하고 존중해야 한다는 주장이 폭넓게 논의되고 있으며, 이를 실현하기 위한 근본적인 수단으로 단일민족과 단일문화를 전제로 이루어지던 한국의 교육이 문화 다양성을 인정하고 존중하는 교육으로 변화되어야 한다⁸⁾는 목소리가 커지고 있는 것을 보면, 한국 사회에서 다문화교육이 점차 중요해지고 있다는 것을 알 수 있다.

다문화교육의 근간이 되는 것은 기본적으로 교사이며, 특히 교사의 인식이 중

6) 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 「초·중등 교사의 문화 다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도」, 『시민교육연구』. Vol.40(3), pp.1-28.

7) 우리 사회의 구성원들이 아직 다양성을 받아들이지 못하는 현상, 다문화 가정 자녀들이 학교교육에 제대로 적응하지 못하는 현상, 다문화가정 자녀를 위한 교육권이 제대로 보장되고 있지 못하는 현상 등을 말한다.

8) 한석실(2007). 「다문화시대 유아교사교육의 방향모색」, 『미래유아교육학회』. Vol.14(1), pp.29-30.

요하다. 교사의 인식과 관련해 교사 자신이 담당하고 있는 학생들의 다양한 문화, 생활양식, 학습 스타일 등을 수용하면서 얼마나 효과적으로 가르칠 것인가에 대한 교사들의 신념을 알아볼 필요가 있다⁹⁾. 즉 다문화교육을 위해서는 교사 역할이 중요하기 때문에 다문화교육에 대한 교사들의 인식을 점검하는 것이 선행되어야 한다.

최근까지 한국의 교육과정에 다문화교육은 포함되어 있지 않았고, 다문화교육에 대한 교사 교육은 물론 학습 자료, 교수·학습 방법조차 제대로 개발, 보급되지 못한 상황이다. 이처럼 국가 차원에서 제공하는 다문화교육에 대한 표준화된 자료가 없는 상황에서 교사가 다문화교육을 하기 위한 환경을 조성하고 구체적인 다문화적 활동을 제공하는 역할을 맡게 되기 때문에 교사의 인식 및 태도는 학생들에게 영향을 미칠 수 있다.

다문화교육에 있어서 교사 역할의 중요성을 강조한 학자인 뱅크스(Banks, 2002)¹⁰⁾는 학생들이 학교생활을 하면서 이질적인 집단에 대해 부정적인 태도를 가질 수 있는데, 이때 교사가 적절한 자료와 교수·학습 방법을 통해 학생들의 태도와 신념을 변화시킬 수 있다고 주장한다. 그 외 많은 연구들¹¹⁾은 교사의 다문화에 대한 인식이 소수 집단 학생들의 능력과 효능감에 큰 영향을 미친다는 연구 결과에 기반해, 다문화교육에 있어서 교사의 역할이 중요하다고 강조하고 있다.

이에, 본 연구에서는 교사의 인식과 태도를 살펴보고자 한다. 특히, 초등교사의 다문화교육 관련 인식과 태도를 살펴보는 데, 이러한 상황에서 다문화교육에 대한 초등교사의 인식은 매우 중요하기 때문이다. 왜냐하면 초등학교 현장은 정규 교육과정의 시작이며, 여러 민족, 인종, 문화, 종교, 성별, 사회 계층 등에 대한 가치관 정립이 시작되는 시기로, 초등교사가 사용하는 언어, 교사의 사고방식 및 교사가 제공하는 교수·학습 자료 등이 초등학생들의 다문화 인식에 크게 영향을 끼치기 때문이다.

교사는 학생의 다양성에 대해 인식해야 하고, 학생을 지도하는 데 필요한 지

9) Cabello, B. & Burstein, N. D.(1995). *Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms*. 『Education』. Vol.46(4), pp.285-295.

10) Banks, James A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. 3rd ed. Allyn and Bacon.

11) 이러한 연구들에 대해서는 본 연구 II장의 <표 II-1>을 참조 바람.

식, 태도, 기능을 갖추고 있어야 하며, 다문화교육의 실행은 교사의 인식을 확인하는 것에서 시작되어야 한다. 최근 다문화교육과 관련하여 교사의 역할이 강조되면서 다문화교육에 대한 교사의 인식 및 태도를 확인하는 연구들이 이루어지고 있다. 그러나 이들 연구의 대부분은 다문화가정 분포 수가 많은 서울·경기 지역에 근무하고 있는 교사들을 대상으로 하는 연구로, 지역적 특수성을 감안한 연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 특히 다문화 중심학교¹²⁾에서 근무하고 있는 교사에 대한 연구는 거의 없다. 따라서 본 연구에서는 제주시의 다문화 중심학교를 대상으로 하여 다문화교육에 대한 인식, 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 실태를 살펴보고자 한다. 나아가 이러한 분석에 기반하여 바람직한 다문화교육의 방향을 모색해 보고자 한다. 다문화교육을 핵심적으로 수행하는 주체는 교사이므로 본 연구는 기본적으로 교사의 다문화교육적 인식을 살펴보는 것에서 출발하고자 한다. 본 연구의 문제 의식과 연구 과제를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 초등교사의 다문화교육 경험 유무가 다문화교육에 대한 인식 및 태도에 영향을 주는가? 이는 다문화교육에 대한 개념과 다문화교육에 대한 필요성에 대해 어떻게 인식하고 있는가를 살펴봄으로써, 교사의 다문화교육에 대한 인식 수준에 있어 교사의 개인적 다문화교육 경험에 따라 인식과 태도가 어떻게 달라지는지를 살펴보기 위한 것이다. 실질적인 다문화교육이 필요한 학교에서 교사의 다문화교육에 대한 태도가 얼마나 개방적이고 긍정적인가를 파악함으로써, 교사의 다문화교육에 대한 태도가 교사 개인의 다문화교육 경험에 따라 차이가 있는지 알아볼 수 있을 것이다.

둘째, 초등교사의 다문화교육 인식은 초등교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 영향을 주는가? 이는 교사의 인식이 교사가 다문화교육을 하는데 있어서 일정한 영향을 줄 수 있다고 보기 때문이다.

마지막으로, 초등 다문화 중심학교 간 비교를 통해 다문화교육을 주로 담당하는 초등 다문화 중심학교 간의 인식·태도·다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 차이가 있는지 밝힘으로써 바람직한 다문화교육의 방향을 모색해 보고자 한다.

12) 다문화 중심학교란 제주도교육청에서 2009년부터 현재까지 선정하여 지정·운영하고 있는 학교로 다문화교육 정책연구학교, 다문화교육 거점학교, 다문화 이해교육 학교를 이르는 말로 다문화교육을 중점적으로 운영하는 학교를 의미한다. 본 연구에서는 제주도 지역에 있는 다문화 중심학교로 한정하여 이러한 학교를 통틀어 일컫는 개념으로 사용한다.

II. 이론적 배경

1. 다문화교육의 개념과 내용

다문화의 사전적 개념을 살펴보면 ‘단절된 문화들을 연결시키고 반영하고 적용하는 것’이다. 본래 다문화는 미국, 캐나다, 호주 등과 같이 주류 문화와 하위 문화 간에 생기는 충돌을 극복하고자 만든 개념이다. 즉 다문화라는 개념은 여러 문화가 서로 밀접한 관계를 맺는 가운데 하위문화 간에 또는 주류문화와 하위문화 간에 생기는 충돌이 가시화되면서 문화 간에 생기는 여러 유형의 문제를 조화롭게 극복하고자 하는 의도에서 만들어진 것이다. 다문화라는 개념이 사회적 필요성에 의하여 생긴 것이라면, 이를 교육적으로 접근한 것이 다문화교육이다¹³⁾.

다문화교육의 개념은 사회 변화에 발맞춰 변화해 왔다. 1920년대 후반에는 미국 이민자들의 민족적인 배경과 문화적인 차이에 대한 이해 교육의 의미로 간문화 교육(Intercultural Education)¹⁴⁾이라는 개념이 사용되었고, 1960년대 초반에는 소수민족의 자아정체성을 높여려는 의도로 민족 연구(Ethnic Study)라는 용어가 사용되었다. 1960년대 후반에는 다민족 교육을 사용하였으나, 특별한 집단뿐만 아니라 모든 학생들이 다양한 문화를 배워야 한다는 의미로 1970년대부터 다문화교육이라는 개념이 사용되게 된다¹⁵⁾. 다문화교육은 원래 미국과 같은 다민족·다인종 국가들에서 문화 내에 존재하는 경제적 불균형, 인종 차별, 성 차별에 대한 반향으로 시작되었는데, 이것은 다양한 문화적 집단과 민족적 집단의 교육적 평등을 실현하기 위한 교육적 개혁 운동의 성격이 강했다.

다문화교육의 개념에 대해서는 학자들에 따라 다양한 정의가 있다¹⁶⁾. 학자들

13) 장영희(1997). 「유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰」, 『성신연구논문집』, Vol.35, pp.295-314; 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.

14) 『네이버 지식사전』(2011). <http://terms.naver.com>.

이에 대한 또 다른 개념으로 타문화 교육, 문화 간 교육, 또는 이(異)문화교육 등이 있다.

15) 장영희(1997). 「유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰」, 『성신연구논문집』, Vol.35, pp.295-314.

16) Bennett(1986); 박남수(2000). 「다문화 사회에 있어 시민적 자질의 육성」, 『사회과교육』, Vol.33, p.103

의 다문화교육 개념 정의에서 공통점을 정리하면, 학교 교육 개혁 운동의 일환으로서 학교나 다른 교육 기관을 변화시키고자 모든 사회 계층, 성별, 인종 그리고 문화적인 집단 등이 학습을 위해 균등한 기회를 갖게 하는 것이다(Banks, 2007)17). 이는 교육에서의 기회 균등으로 성별, 인종, 종교, 정치, 경제 등에 의해 차별을 받지 않고 능력에 따라 누구나 교육을 받을 수 있는 기회를 받는 것을 말한다18). 따라서 다문화교육은 민족적 정체성, 문화적 다원주의, 자원과 기회의 불평등한 분배, 오랜 억압의 역사로부터 파생하는 사회·정치적 문제들을 포함해야 한다. 즉 다문화교육에서는 문화적 다원성에 대한 학습과 준비, 수용을 의미하는 것으로 학교의 프로그램·정책·관행에서의 변화가 필요하다. 이때 다문화교육 안에서 발견할 수 있는 공통된 교육적 이념은 ‘평등’과 ‘다양성’이며 평등의 관점에서 다양한 문화의 개별 특수성을 인정하는 것이다.

이러한 다문화교육의 개념과 관련해 뱅크스(Banks, 2007)는 다문화교육의 목적을 여섯 가지로 설명하고 있는데19) 첫째, 개인들로 하여금 다른 문화의 관점을 통해 자신의 문화를 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진시키는 것이다. 둘째, 학생들에게 문화적, 민족적, 언어적 대안들을 가르치는 것이다. 셋째, 모든 학생이 자민족, 주류문화, 그리고 타문화가 공존하는 다문화사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하도록 하는 데 있다. 넷째, 소수 민족 집단이 그들의 인종적, 신체적, 문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시키는 데 있다. 다섯째, 학생들이 전지구적(global)이고 평평한(flat) 테크놀로지 세계20)에서 살아가는

에서 재인용. Bennet은 민주주의적 가치관과 신념에 기초한 교육과 학습을 위한 접근으로 문화적으로 다양한 사회에 있어서 문화적 다원주의를 기르는 것이라 정의하였다.

17) Banks, J. & Banks, C. (2007). *Multicultural Education*. 6th ed. Wiley.

18) 다문화교육에 대한 전문가들의 정의를 좀 더 구체적으로 정리하면 다음과 같다. 첫째, 다문화교육은 효과적인 교실수업과 학교 환경을 만들기 위해 학생들의 문화적 배경을 활용하는 교육전략이다. 그것은 학교라는 무대 속에서 문화, 다원성, 평등, 사회정의, 민주주의의 개념을 차지하고 확장시켜 준다. 둘째, 다문화교육은 하나의 아이디어, 교육 개혁운동, 그리고 하나의 과정이다. 다문화교육의 주된 목적은 교육체도의 구조를 변화시킴으로써 남학생과 여학생, 다양한 인종, 민족, 언어, 문화적 집단의 성원인 학생들이 학교에서 평등한 기회를 가지게끔 하는데 있다. 셋째, 다문화교육은 인종차별주의에 반대하고 인류 평등주의적이며 포괄적인 하나의 교육 과정이다. 다문화교육은 교육 과정과 학교에서 활용되는 제도적 전략뿐만 아니라 교사, 학생과 학부모 사이의 상호작용 나아가 학교가 교수·학습의 본질을 개념화하는 방식까지를 말한다. 다문화교육은 비판교육을 활용하며 사회 변화의 근간으로서 지식, 성찰, 실행에 초점을 맞추고 있기 때문에 사회 정의라는 민주적 원리를 촉진시켜 준다. 넷째, 다문화교육은 모든 학생들로 하여금 자존감을 발달시키고 다양한 문화적 배경을 가진 사람들에 대한 공감을 나타내며, 자신의 잠재능력을 최대한 실현할 수 있도록 공평한 기회를 경험하게 만드는 포괄적인 교수·학습과정이다.

19) Banks, J. & Banks, C. (2007). *Multicultural Education*. 6th ed. Wiley.

20) 모경환, 최충욱, 김명정, 임정주 역(2008). 『다문화교육 입문』, 서울 : 아카데미프레스.

데 필요한 읽기, 쓰기, 그리고 수학적 능력을 습득하도록 돕는 것이다. 여섯째, 학생들이 자신이 속한 문화 공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 그리고 전지구적 공동체에서 제 구실을 하는데 필요한 지식, 태도, 기능을 다양한 인종, 문화, 언어, 종교 집단의 학생들이 습득하도록 도와주는 것이다.

이러한 다문화교육의 목표 하에서 다문화교육을 정의하면, 다문화교육은 자신의 문제에 대한 정체성을 갖고 다른 문화에 대해 개방적이고 이해적인 태도를 가져 문화를 공유할 수 있도록 교육하는 것이며, 교육 대상은 소수 집단 뿐 아니라 주류문화를 소유한 집단까지를 포함하여 다양한 문화를 소유한 모든 집단이 된다. 즉 다문화교육은 모든 학생들이 그들의 문화적, 인종적, 민족적, 성별, 사회적 계급의 특성에 관계없이 학교에서 평등한 교육을 받는 것을 의미한다²¹⁾. 다수와 소수를 구분하여 이루어지는 교육이 아니라 이를 넘어서 모두를 위한 교육이 이루어져야 한다는 것이다. 다문화교육을 위해 다른 문화의 역사와 사회적 부분들을 교육하는 것도 중요하지만, 먼저 다른 문화를 이해하고 다른 민족과 함께 하는 삶을 교류하여 살아가기 위한 인식과 태도를 기르는 것이 중요하다.

한편, 다문화교육의 내용으로 강조되는 것들로는 민족 간의 유사점과 차이점, 능력, 성 역할에 대한 정체성, 문화적 차이와 유사성, 고정 관념과 차별 행동 없애기 등 이를 다문화 주제와 하위 범주로 두거나²²⁾, 문화, 협력, 편견, 정체성, 평등성, 다양성 등이다²³⁾. 또한 다문화 관점에서 교육하는 데 있어서 다문화교육

뉴욕타임스 칼럼리스트인 토머스 프리드먼은 그의 저서 *The World Is Flat*(2005)을 출간, 세계화 이론을 집대성했다. 그는 2000년대 이후 인터넷과 전자상거래, 이메일이 확산되면서 세계의 문턱과 경계가 사라지는 현실을 "둥근 지구가 점차 평평해지고 있다"는 비유를 통해 다음과 같이 설명하였다. '평평해진 세상의 주역은 더 이상 국가나 기업이 아니라 개인이다. 지구촌 어디에 살든 정보화 기기를 통해 전 세계와 협업하고 영향력을 행사할 수 있기 때문이다. 인도에 있는 회계사가 바다 건너 미국 중소 회계법인의 세금 정산 업무를 대행하는 것처럼 말이다.' '지구는 둥글지만 세계는 평평하다. IT혁명은 세계를 평평하게 만들었으며 개인의 세계화가 국가의 힘이 된다.' 그리고 2000년 이후 급진화된 세계화로 인해 세계가 동일 선상에서 무한경쟁 시대에 돌입했다고 보았다.

21) 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.

22) 이경우, 이은하(1999). 『반편견교육과정』, 서울: 창지사.

민족 간의 유사점과 차이점에는 인종과 긍정적 자아를 통한 민족적 정체성 확립의 내용으로 능력에는 재능, 무능력, 장애를 포함한 포괄적 개념의 능력으로서 편견에 대응하는 것과 자신과 타인에 대한 존중 및 가치를 포함한다. 성 역할에 대한 정체성의 내용에는 정형화 되지 않은 성 역할과 행동과 양성성의 개념도 포함하고 문화적 차이와 유사성에는 다양한 문화의 독특성과 유사점·차이점, 삶의 방식으로서 특별한 날, 기념일, 습관, 언어 등을 포함한다. 고정관념과 차별행동 없애기에는 다양한 가족구조와 역할, 사회적·경제적 계층, 종교, 연령, 및 세대 간의 차이, 그리고 외모에 대한 고정관념과 차별적 행동을 없애는 내용을 담고 있다.

23) 채정란(1999). 「다문화교육의 관점에서 본 '한국'와 '다른 나라' 생활주제 분석」, 석사학위논문, 한국교원대학교. 문화는 유사점과 차이점을 알고 존중심 기르기, 협력은 다양한 사람과 협동 능력 증진하기, 편견

내용을 제시하거나²⁴⁾, 다문화교육의 교육 내용 선정에서 제기되는 일반적인 쟁점을 강조하기도 한다²⁵⁾.

이상의 내용을 종합해보면 다문화교육의 내용은 인종이나 민족, 성별, 지역, 계층이나 계급, 성적 취향, 언어 등 다문화교육의 본래적 특성에 따라 한 국가나 사회 내에서 세계화 시대에 함양해야 할 시민성 교육과 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 다문화교육 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 문화의 이해이다. 다문화에 대한 교육 내용으로는 문화 간의 유사점과 차이점, 그리고 특징을 알고 각각 다른 문화에 대한 이해와 존중심을 갖도록 하는 내용을 포함한다. 이와 같은 다문화에 대한 이해를 통해 문화 간의 긍정적 태도를 발달시켜 나간다. 둘째, 다양성의 문제이다. 다문화를 이해하고 수용하기 위해서는 먼저 개인은 소중하므로 존중되어야 한다는 입장과 주변의 다양한 개인과 다른 집단의 존재를 인정하는 것을 배워야 한다는 입장이 있다. 다양성을 수용하기 위해 ‘다른 것’은 ‘틀린 것’이 아님을 이해하고 다양성을 존중하는 마음을 갖도록 하는 내용이 포함되어야 한다. 셋째, 평등성의 문제이다. 기본적인 인권의 개념에서 출발하여 인간은 평등하다는 가치 아래 국가와 민족, 인종, 능력, 계층

은 비판적 사고 형성하기, 정체성 형성은 긍정적 자아 및 집단 정체성 형성하기, 평등성은 국가·민족·성·능력·계층에 상관없이 인간이 평등하다는 가치 형성하기, 다양성은 다양한 개인과 집단의 존재 인정하기로 구성되어 있다. 이를 통해 다문화교육에 대한 목표와 내용을 좀 더 명확하게 이해할 수 있는데 채정란이 추출한 다문화교육의 하위범주들은 결국 교육적 평등의 기회를 보장하고 다른 문화에 대한 차이점과 유사점을 긍정적으로 인식하도록 하여 이를 학생의 자아·정체성 형성의 중요한 과정으로 제시하고 있다.

24) 김선미(2003). 「중등 사회과교과서에 나타난 한·중·일 관계 분석: 다문화교육의 관점에서」, 『사회과교육』, Vol.42(1), pp.109-127. 김선미는 다문화교육 내용을 4가지로 제시하였는데 첫째, 다문화교육에서 사용되는 교재에는 다양한 문화적, 윤리적, 인종적 집단의 시각에서 해석할 수 있는 역사적 사건들, 사회계층, 사회현상들에 대하여 다양하게 다루어야 하고, 이를 통해 학생들은 다양한 인종과 윤리적, 사회적 계층 집단에서 오는 문제점과 사건에 대한 개념과 그 다양한 논쟁들을 다양한 시각에서 접할 수 있어야 한다. 둘째, 다문화교육 내용은 학생들이 다문화적 사건들과 상황에 대해 자신의 의견을 스스로 수립하고 비판적인 사고력을 기르며, 자신들의 결론을 정당화하고 일반화하는 기술을 터득하게 도울 수 있어야 한다. 셋째, 다문화교육 내용은 학생들에게 긍정적인 감정을 가르치고 다양한 문화들의 본질에 대한 교육으로 학생들에게 문화의 고정관념과 편견을 줄이도록 하며 ‘인간 관계’에 대한 교육을 강조해야 한다. 마지막으로 다문화교육 내용은 인종적, 사회적 집단의 시민들이 사회적으로 그리고 교육적으로 동등한 학업적 성취와 그 권한을 가질 수 있도록 기회를 제공해야 한다.

25) 황규호, 양영자(2008). 「한국 다문화교육의 교육내용 쟁점 분석」, 『한국초등교육학회 학술대회 발표 논문집』, pp.143-167. 내용선정에서 첫째, 한국의 다문화교육에서 공통 가치로 강조되어야 할 내용들은 자유민주주의의 가치를 바탕으로 하여 선정되어야 한다. 둘째, 한국 사회에서 요구되는 다문화교육을 구안하는데 있어서는 입국제외동포와 새터민의 존재에 대해서 더욱 적극적인 고려가 있어야 한다. 셋째, 다문화교육 내용선정에 대한 논의에 있어서 국가나 사회, 학교와 교사, 소수집단의 학부모와 학생, 다수집단의 학부모와 학생 등 관련되는 다양한 이해집단의 갈등 문제에 대하여 충분히 고려되어야 한다. 넷째, 다문화교육을 통하여 한국사회를 구성하고 있는 소수집단의 다양한 목소리를 청취할 수 있는 기회들이 제공되어야 하며 더 나아가 이들의 불평등 문제를 해결하는 데 참여할 수 있도록 하는 교육내용이 선정되어야 할 것이라고 제시하였다.

에 대한 올바른 이해와 긍정적 태도를 갖도록 하는 내용이 포함되어야 한다. 넷째, 편견의 문제이다. 다문화를 이해하기 위해서는 먼저 선입견이나 편견, 고정관념에 대해 알도록 하고, 이를 드러내어 반성적 사고에 기반한 비판적 사고를 형성하도록 해야 한다. 다섯째, 협력의 문제이다. 다문화교육은 실제적으로 다양한 사람들과 상호작용하는 능력을 증진시키도록 해야 한다. 이를 통해 다른 민족, 다른 국가의 사람들과 협동하는 것을 체험할 수 있을 것이다. 여섯째, 정체성 형성의 문제이다. 기본적으로 청소년기의 중요한 발달 과업인 긍정적 자아 개념을 형성하여 자아 정체감 형성을 돕고 나아가 다문화 간의 집단 정체감을 형성할 수 있도록 하는 내용이 포함되어야 한다²⁶⁾. 본 연구에서는 이 같은 다문화교육의 내용을 견지하고자 한다.

2. 다문화교육에서의 교사 역할

다문화교육에서 중요한 것은 교사의 평등교수법의 실천인데, 이는 다문화교육이 모든 학생들에게 교육 기회의 평등을 보장하는 것을 목표로 하기 때문이다. 다수 학생들을 위한 교육과정과 수업은 소수 집단 학생들에게 낯설음과 불편한 소외감을 유발시킨다. 따라서 학생 중 다른 문화적 배경을 가진 소수 집단 학생들에게도 동등한 교육의 기회를 제공하여야 한다. 이를 위해서는 교사가 다양한 문화적 배경을 가진 학생들을 바라보는 자신의 관점을 검토할 필요가 있다²⁷⁾.

대표적 다문화교육 학자인 베네트(Bennett, 2007)에 따르면, 교사들의 정확하고 편견없는 정보 제공은 다문화교육의 핵심 요소이고, 교사의 다른 인종이나 민족에 대한 인식과 태도는 학생들에게 큰 영향을 미치며, 교사가 소수 집단 학생들에 대하여 가지는 긍정적인 기대는 학생들의 능력을 향상시키고 학업 성취에 도움을 준다고 강조한다²⁸⁾.

이와 같은 교사 역할의 중요성에 근거하여 바람직한 다문화교육이 이루어지

26) 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.

27) 차경수, 모경환(2008). 『사회과교육』, 서울 : 동문사.

28) Bennett, C. I.(2007). *Comprehensive multicultural education*. 6th ed. Boston Person.

기 위해서, 교사들은 시민 교육 프로그램과 문화와 집단의 다양성에 대한 주요 개념, 원리, 일반화, 이론 등에 대한 지식을 바탕으로, 학생들에게 알려지는 지식이 어떻게 창출되는지, 그 지식이 인종적, 윤리적, 성별, 개인과 집단의 사회적 지위 등에 어떻게 영향을 주는지를 이해할 필요가 있다²⁹⁾. 이와 함께 시민들이 다른 인종과 민족에 대해 긍정적인 반응과 태도를 가질 수 있도록 기회를 제공하고 여건을 조성해야 한다. 모든 교육 활동이나 생활 지도 면에서도 교사의 역할이 중요하겠지만 다문화교육에서 교사의 역할은 특히 더욱 중요하다. 이는 교사의 다문화교육에 대한 인식과 태도, 지식과 신념, 가치관 등은 학생들이 다문화 사회에서 공존할 수 있는 능력과 자신과 다른 사람에 대한 편견이나 고정 관념을 갖게 하는 데 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 또한 교사는 학생들에게 다문화교육을 위한 환경을 구성하여 제공하고, 그들을 위한 구체적인 활동 등을 하기 때문에 다문화교육에서 교사의 역할은 중요하다³⁰⁾. 특히 다문화교육에서는 단순히 어떤 내용을 어떻게 가르치느냐의 내용 구성과 교수 방법을 고려하는 교육적 논의를 넘어서서 어떤 가치를 담아내고 어떤 방향을 설정하여 교육할 것인가가 중요하다. 이 점에서 교육을 통해 가치와 방향성을 모색하는 교사의 역할이 중요하다. 다문화교육을 위해서는 가정, 학교, 사회에서의 교육이 모두 중요하지만 특히 학교 교육이 중요하며, 이때 교사의 인식과 태도가 중요하다. 교사의 다문화적 인식과 태도는 학습지도와 생활지도에 직접적인 영향을 미치기 때문이다³¹⁾. 이 점은 본 연구가 가진 기본적인 문제의식이다.

한편, 다문화교육을 위해 초등학교 교사는 우선 다양한 집단의 학생들에 대해 인식해야 하고, 다문화교육에 대한 지식과 확고한 신념이 우선적으로 갖추어져야 한다. 교과서나 교육과정 자료는 대부분 주류문화의 관점을 반영하고 있으므로 소수 문화에 대한 편견이나 왜곡된 내용을 공정하고 비판적인 시각에서 바로 잡아야 하며, 다문화교육의 최대 효과를 위해서는 학생들의 문화적·경험적 특성에 대한 이해와 다문화 교수·학습 방법과 자료 활용 및 다문화적 환경을 구성해야

29) 김선미, 김영순(2008). 『다문화교육의 이해』. 서울 : 한국문화사.

30) 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.

31) 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 「초·중등 교사의 문화 다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도」, 『시민교육연구』, Vol.40(3), pp.1-28. 이와 관련해 다문화교육을 논의하는 학자들은 다문화교육을 담당하는 교사들이 문화 다양성 및 자신과 다른 문화 집단을 이해하는 능력을 기르는 것이 매우 중요함을 강조해 왔다.

한다. 또한 학부모들의 요구를 파악하고, 편견과 고정 관념에서 벗어나 자유로운 대화 방법을 수용하며 정확한 정보를 제공해야 한다³²⁾.

학교는 모든 학생들을 위한 동등한 교육 기회를 창출하고, 학생들이 변화하는 국가·세계 사회에서 유능하게 대처해 나가는 데 필요한 지식, 기능, 태도를 증진시킬 수 있도록 해야 한다. 이를 위해서는 긍정적인 교사 태도 및 행동이 강조되어야 하고, 다문화교육에 대한 확실한 지식의 토대를 갖출 필요가 있다. 다문화 교실과 학교에서 유능한 교사가 되기 위해서 다문화교육의 주요 패러다임에 대한 지식, 다문화교육의 주요 개념에 대한 지식, 주요 민족 집단에 대한 역사적·문화적 지식, 교육과정과 교수법을 어떻게 다양한 문화·민족·언어·사회 계층 출신의 학생들이 지닌 독특한 요구에 적용할 것인가에 대한 교수법적 지식 등이 필요하다³³⁾. 즉 다문화교육에 있어서 교사의 역할이 중요하며 학생들을 지도하기 이전에 교사 자신이 먼저 다문화 교육에 대한 풍부한 지식과 신념을 가지고 있어야 하는 것이다³⁴⁾. 아직 다문화교육을 위한 교육과정, 교과서 및 학습 자료가 충분히 개발, 보급되어 있지 않은 한국의 상황에서는 교사의 역할은 더욱 중요하다.

이와 함께 다문화교육의 효과를 높이기 위해서는 교육 환경과 교육과정의 모든 측면을 통합할 필요가 있다. 환경 구성 및 교육과정 구성의 책임은 교사에게 전적으로 달려 있으므로 교사의 역할은 중요하다. 교사의 태도나 행동을 통해 학생은 다른 사람들을 어떻게 이해하고 협력해야 하는가를 배우기도 하고 다른 사람에 대한 편견이나 고정 관념을 갖게 될 수 있다. 따라서 다문화교육에서 교사의 역할은 매우 중요하다.

32) 오은순 외 5인(2008). 「다문화교육을 위한 교수·학습 지원 방안연구 : 사회과 교수·학습 프로그램 개발 중심으로」, 『한국교육과정 평가원 연구 보고서』 Vol.2, pp.35-40.

33) Banks, James A.(2007). *Educating Citizens in a Multicultural society*. N. Y. Teachers College Press.

34) 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 「초·중등 교사의 문화 다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도」, 『시민교육연구』, Vol.40(3), pp.1-28. Ruggiano는 교사들의 정확하고 편견 없는 정보 제공이 다문화교육의 핵심요소이며 교사가 다른 인종이나 민족에 대해 어떤 태도나 생각을 가지고 있고, 장애아와 어떻게 상호작용하는 지가 학생들에게 큰 영향을 미친다는 것을 알아냈다. 또한 다문화교육이 실행되는 과정에서 교육의 주체인 교사가 문화다양성에 대해 어떤 태도를 가지고 있는지는 다문화교육의 목표 실현에 매우 중요한 변수로 작용할 수 있다고 하면서 이와 관련하여 다문화교육 이론가들은 학교 교육을 담당하는 교사들이 문화 다양성 및 자신과 다른 문화 집단을 이해하는 능력을 기르는 것이 매우 중요하다고 강조해왔다; 채정란(1999). "다문화교육의 관점에서 본 '한국'와 '다른 나라' 생활주제 분석". 석사학위논문, 한국교원대학교, pp.18-20. Nieto는 교사가 다문화교육에 있어서 지식과 신념을 갖는다는 것을 교사는 다문화적인 사람이 되는 것을 의미한다고 보고 좀 더 다원론적인 것에 학습을 어떻게 반영시킬 것인가에 대한 지식을 가지고 있어야 한다고 주장하였다.

3. 교사의 다문화교육에 대한 인식 및 태도

인식의 토대와 출발점은 인간의 사회적·실천적 욕구이다. 인식은 사물을 인지·식별하고, 기억·사고하는 작용 및 그 결과로 정의하면, 교사들이 다문화교육을 어떻게 인식하는가는 중요하다. 다문화적 배경을 가진 학생들이 지속적으로 증가하고 있는 상황에서 다문화교육에 대한 교사 자신의 편견이나 고정관념에 의해 소수 혹은 주류 학생들이 다문화가정 학생들에 대해 그릇된 인식을 갖게 될 수 있기 때문이다.

한편, 태도는 개인의 행동과 그 행동의 가능성에 방향을 부여하는 심리적 과정이며, 언제나 사회적 가치를 지향하는 것으로 대부분 태도를 구성하는 인지적, 행동적 요소는 일관성있게 조직되는 경향이 있다. 사람은 태어나면서 어떠한 태도를 가지고 태어나는 것이 아니라 후천적으로 습득하게 되는데, 타인과의 상호작용이나 개인의 경험 또는 미디어의 여러 경로를 통해 태도를 습득하게 된다. 태도는 행위의 동기, 가치 표현, 자기 방어, 타인에게 받아들여지고 싶은 기능, 집단 구성원으로서의 정체성 획득, 사회적 일체감 형성 등의 기능을 가지고 있으며, 여러 신념들이 모여 태도를 형성하고 신념 체계 자체가 행위를 만들어내지는 않는다는 점에서 신념은 태도의 구성물이다³⁵⁾.

이러한 측면에서 다문화교육에 대한 인식에서 교사가 어떤 태도를 지니고 있느냐 하는 것은 중요하다. 이는 교사가 학생들에게 다문화교육을 위한 환경을 구성하고 그것을 위한 구체적인 활동들을 제공하기 때문이다. 다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 경험하는 차별과 고통을 감소시키고 모든 학생들이 평등한 교육 기회를 갖도록 하는 것이 다문화교육의 목표이며, 다문화교육은 교사의 인식을 살펴보는 것에서 시작해야 한다. 그것은 교사가 다문화교육에 대해 어느 정도 이해하고, 어떤 편견과 입장을 가지고 있으며 어떤 태도를 취하느냐에 따라 실제 다문화 수업의 내용과 질이 달라지기 때문이다.

최근 다문화교육과 관련하여 교사의 역할이 강조되면서 다문화교육에 대한

35) 『위키백과』 (2011). <http://ko.wikipedia.org/wiki>.

교사의 인식 및 태도를 확인하는 연구가 많이 이루어지고 있다. 지금까지 다문화 교육에 대한 교사의 인식 실태나 교육 실재를 연구한 논문의 대부분은 유아교사를 대상으로 하는 것이 많았고, 이에 비해 초등이나 중등교사를 대상으로 하는 연구는 상대적으로 적었다.

그러다가 2010년 들어 다문화교육에 관해 초등학교 교사를 대상으로 하는 논문이 다수 발표되었는데³⁶⁾, 이는 다문화교육에 대한 필요성에 따라 관심과 수요가 그만큼 높아졌고, 다문화 연령대의 중심이 취학 학생으로 확대되었기 때문이다. 한국의 다문화교육이 이제 초기 단계이고 다문화교육을 실행할 교사가 다문화교육을 어떻게 인식하느냐에 따라 그 전개 양상이 달라질 수 있다고 볼 때, 교사가 다문화교육에 대해 어떻게 이해하고 있으며 어떤 태도를 형성하고 있는지 선행 연구들을 살펴 볼 필요가 있다.

교사 대상의 다문화교육 연구는 교사의 정의적 영역에 대한 연구보다는 인지적 영역에 대한 연구가 많다. 다문화교육에 대한 교사의 인지적 영역을 살펴본 선행 연구는 예비교사들이 다른 인종·민족에 대해 지니고 있는 고정 관념은 무엇인지, 이를 극복하기 위한 사회과 교사 교육의 방향은 무엇인지 살펴보거나³⁷⁾ 다문화교육에 대한 초등학교 교사의 인식에 관한 연구³⁸⁾, 수도권 지역 초·중등교사를 대상으로 한 다문화교육 인식 및 실태에 대한 것³⁹⁾ 등이다.

한편, 다문화교육 연구 중 교사를 대상으로 하되 정의적 영역에 초점을 맞추

-
- 36) 류영규(2010). 「초등교사의 다문화교육에 대한 인식 연구」, 부산대학교 대학원 석사학위논문; 권윤경(2010). 「다문화교육에 대한 초등교사의 인식 유형 분석」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문; 전경자(2010). 「초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문; 이 호(2010). 「다문화교육에 대한 초등교사의 인식조사」, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문; 이은주(2010). 「경인지역 초등교사의 다문화교육에 관한 인식과 요구분석」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문; 이순연(2010). 「중요도-만족도 분석을 통한 서울지역 초등학교 다문화교육 프로그램에 대한 요구조사」, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문; 이희옥(2010). 「시선과 관계: 불안지역 초등학교에서 다문화가정 학생에 대한 교사와 학생의 인식조사」, 성공회대학교 NGO대학원 석사학위논문.
- 37) 이정우(2007). 「다양한 인종·민족 집단에 대한 예비 교사의 고정관념: 사회과 예비교사 교육에의 함의」, 『시민교육연구』, Vol.39(1), pp.153-178.
- 38) 김수라(2010). 「중등 사회과 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천」, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문; 이은주(2010). 「경인지역 초등교사의 다문화교육에 관한 인식과 요구분석」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문; 류영규(2010). 「초등교사의 다문화교육에 대한 인식 연구」, 부산대학교 대학원 석사학위논문; 안명순(2010). 「다문화교육에 대한 초등교사의 인식 분석」, 금오공과대학교 교육대학원 석사학위논문; 김홍운, 김두정(2007). 「한국 사회의 다문화 현상과 교육적 과제」, 충남대학교 인문과학연구소. 『인문학연구』, Vol.34(3), pp.153-176.
- 39) 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문; 모경환, 황혜원(2007). 「중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구」, 『시민교육연구』, Vol.39(3), pp.79-100.

어 살펴본 연구로는 다문화 접촉 프로그램에 참여한 초등 예비교사의 문화 다양성 인식 및 타문화 이해 방식의 변화에 대한 질적 연구⁴⁰⁾와 초·중등 교사의 다문화적 효능감에 대한 연구⁴¹⁾ 등이 있다. 이들 연구의 주요 내용을 정리하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 교사 관련 다문화교육에 대한 연구 동향

영역	저자	종속변인	독립변인	분석결과(유의미한 차이)
인 지 적 영 역	안명순 (2010)	다문화교육에 대한 인식	성별, 경력, 학교 소재 지, 지도 경험, 연수 경험	①다문화교육 위한 행·재정적 지원 -교재·교수 학습 자료의 개발과 지원(읍·면 지역), 프로그램지원(시 지역) ②다문화가정 자녀 지도 시 지도 방법 -일반 학생과 통합 지도(남),통합과 분리 병행(여) ③다문화교육 활성화 위해 보완 필요 -다문화교육에 대한 관심과 흥미유발(남), 교재 및 교구 보급(여) ④다문화교육 개선 방안 -한국 상황에 맞는 자료개발 높음
	이은주 (2010)	다문화교육에 대한 인식	성별, 연령, 교직 경력, 다문화가정 학생 담임 경력, 해 외 경험, 외국인 봉 사 경험, 다문화교 육 경험	①다문화교육 이념과 목표 인식 -다문화주의>동화주의 ②다문화교육 학습내용 및 조직방법 인식 -인종이나 민족에 따른 편견과 차별 줄이기 대체 로 높음 -관련 교과 내에서 통합 반영 높음 ③다문화교육 학습 환경 인식 -다문화교육 전담교사가 실시(남) ④다문화교육 문제점 인식 -고정 관념과 편견 높음
	류영규 (2010)	다문화교육에 대한 인식	성별, 연령, 교직 경 력, 다문화가정 학생 담임 경력, 해외 경 험, 다문화교육 경험	①다문화교육 이념과 목표 인식 -다문화주의>동화주의 ②다문화교육 학습 내용 및 조직 방법 인식 -인종이나 민족에 따른 편견과 차별 줄이기 대체 로 높음 -관련 교과 내에서 통합 반영 높음 ③다문화교육 업무담당자 인식 -다문화교육 전담교사가 실시(남) ④다문화교육 학습 집단 구성 방법 -통합 편성에 긍정적 ⑤다문화교육 지원 방안 -교육 자료 개발·보급 ⑥다문화교육 문제점 인식 -고정 관념과 편견 높음
	정혜옥 (2010)	다문화교육에 대한 인식 및 실태	성별, 연령, 학력, 경력, 연수 상황	①교육 목표에 대한 인식 -다른 나라와 민족, 인종에 관한 개념 높음 ②교육 내용에 관한 인식 -신체적 특성으로 연결된 인종에 관한 인식 높음 ③학습 환경에 관한 인식 -동화책, 자료 제공의 학습 환경 마련 높음 ④교사 연령(40-59), 학력(고), 경력(고)에 따라 유의미한 차이 나타남

40) 박윤경(2007). 「다문화접촉 경험의 교육적 의미 이해」, 『시민교육연구』, Vol.39(3), pp.147-183.

41) 최충옥, 모경환(2007). 「경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구」, 『시민교육연구』, Vol.39(4), pp.163-182.

	김홍운, 김두정 (2008)	다문화교육에 대한 인식	성별, 연령, 교직 경력, 최종 학력, 다문화교사 교육 경험, 다문화학생 을 가르쳐 본 경 험, 다문화적 태도	①다문화교육 목표 -언어, 문화 차이, 능력 목표 중시 ②다문화교육 내용-장애 학생 교육 포함 (연수 경험, 책·저널 통한 다문화경험) ③다문화교육 방법 -전 교과, 협동학습, 시청각 자료, 인터넷 자료 선호 ④다문화교육 평가 -언어 수준 고려한 과정 평가 지향
	모경환, 황혜원 (2007)	다문화적 인식	성별, 연령, 과목 (국어, 사회), 다문 화가정 관심도, 다 문화교육 관련 교 육 경험	①교사의 다문화적 태도 -긍정적 ②다문화적 이해도-대체적 높음 ③다문화교육의 목표에 대한 관점 -배려중심 접근법, 동화주의 관점 등의
	이정우 (2007)	고정관념	다른 인종·민족, 중 국인, 일본인, 아랍 인, 북한인, 동남아 인, 흑인	①매력성(북한인↑, 중국인↓) ②우수성(일본인↑, 흑인↓) ③합리성(백인↑, 북한인↓) ④유순성(동남아인↑, 일본인↓)
	김아영 (2006)	다문화교육 인식 및 실태	성별, 연령, 학력, 교직 경력, 다문화 교육 경험 및 경로	①다문화교육 관심-학력, 교직 경력, 다문화교육(유) ②다문화교육 지식-학력, 다문화교육(유) ③다문화교육 필요성 -연령, 학력, 교직 경력, 다문화교육(유) ④다문화교육 인식 수준 -성별(남), 경력(6~10), 다문화교육(유)
정 의 적 영 역	김옥순 (2009)	다문화 교육 태도	성별, 교직 경력, 학부 수업, 연수 경험, 학교 소재지	①다문화교육 이해도 -높은 수준(연수 경험 유) ②다문화교육 태도 -긍정적 성향(읍·면 지역) ③다문화교육 효능감 -낮은 수준(학부 수업, 교사 연수 경험 무)
	박윤경 (2008)	문화다양성 및 다문화가정 학생에 대한 태도	성별, 학교급, 학교 소재지, 연령, 다문 화학생 담임경험, 다문화 교사 교육 경험	①문화 다양성 태도 -성별(여), 연령별(30대), 학교 소재지(읍·면지역), 학교 급별(초등), 다문화학생 교수 경험(유), 다문화 교사 교육 경험(유) ②문화 다양성 태도가 다문화가정 학생에 대한 태도에 유의미한 영향을 미침
	최충옥, 모경환 (2007)	다문화적 효능감	성별, 근무 학교, 학력, 종교, 가입 단체, 다문화가정 및 교육 관련 경험 (학부 수업, 연수)	①일반 기능면 -낮은 자신감(남>여) ②수업 기능면 -극히 낮은 자신감 (일어>고등국어>초등>중등국어) ③인간관계 증진-상대적 높은 자신감 ④다문화가정 배려 -상대적 낮은 자신감

<표 II-1>에서 보는 바와 같이, 선행 연구의 대부분은 교사의 다문화교육과 다문화에 대한 인지적 측면을 강조한 연구들이다. 대다수 연구들에서는 교사의 사회·경제적 배경에 대한 분석이 주를 이루었고, 교사의 경험과 인식 및 태도의 상호 작용에 관한 연구나 인식에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 관한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 더욱이 다문화 중심학교에 대한 심층적인 연구는 거의 없으며, 주로 수도권을 대상으로 한 연구가 대부분이다.

따라서 본 연구에서는 다문화교육 경험과 교사의 인식 및 태도 간의 관계를 살펴보고자 하였으며, 교사의 다문화교육에 대한 인식이 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고, 이것이 다문화 중심학교 간의 차이가 있는지를 살펴보고자 한다. 구체적인 분석 대상은 제주시 초등 다문화 중심학교이다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 대상 및 절차

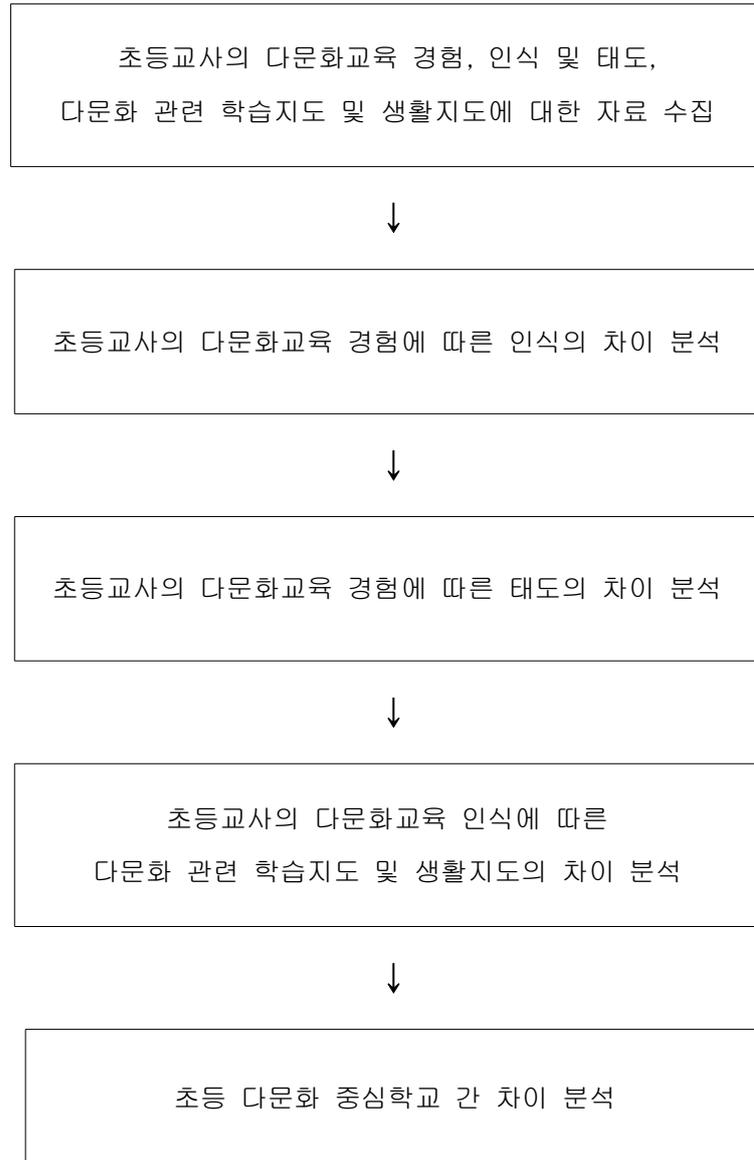
본 연구는 제주시 지역의 다문화 중심학교 6개 초등학교에 재직 중인 교사를 대상으로 전수 조사를 실시하였다. 다문화 중심학교는 제주도교육청 정책에 따라 다문화교육 거점학교, 다문화 이해교육 학교, 다문화교육 정책연구학교로 분류된다. 제주특별자치도 전 지역에 있는 다문화교육 거점학교에는 광령초등학교, 서귀포초등학교, 도남초등학교, 백록초등학교, 조천초등학교가 있고, 제주시 지역에 있는 초등학교는 광령초등학교, 도남초등학교, 조천초등학교가 있다. 다문화 이해교육 학교에는 도리초등학교, 중문초등학교, 광양초등학교가 있으며, 제주시의 경우 도리초등학교와 광양초등학교가 여기에 해당된다. 다문화교육 정책연구학교에는 2011년 수원초등학교가 지정되었으나 본 연구에서는 2009년~2010년 정책연구학교였던 백록초등학교를 대상으로 하였다. 다문화 중심학교에 근무하는 교사는 각각 광령 16명, 도남 58명, 도리 15명, 조천 19명, 광양 20명, 백록 60명으로, 총 188명이다.

본 연구에서는 본 조사를 실시하기 전에 질문 문항의 문제점과 소요 시간 등을 파악하기 위해 2011년 9월 1일~9월 7일 사이에 10명의 초등학교 교사들을 대상으로 예비 조사를 실시하였다. 그 결과 중복되거나 혼동을 줄만한 문항을 수정하여 총 22문항을 완성하였다. 본격적인 조사는 2011년 9월부터 10월까지 실시하였고, 연구 대상 초등학교에 사전 연락을 해 질문지를 직접 전달하는 방식으로 이루어졌다.

본 연구에서는 다문화학생을 지도하는 초등교사의 다문화교육에 대한 경험을 조사하고, 교사의 다문화교육 인식과 태도가 다문화교육에 대한 경험에 따라 차이가 있는지, 다문화교육에 대한 인식에 따라 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 차이가 나타나는지, 나아가 다문화 중심학교 간 차이가 있는지를 알아보고자 한다. 이를 위해 교사의 다문화교육 경험과 인식, 태도 및 다문화 관련 학습지도

및 생활지도를 조사하고, 그 결과를 토대로 다문화교육 경험과 인식의 관계, 다문화교육 경험과 태도의 관계, 다문화교육 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 관계를 조사·분석하였다.

본 연구의 흐름을 정리하면 <그림 Ⅲ-1>과 같다.



<그림 Ⅲ-1> 연구 흐름도

2. 측정 변수 및 분석 방법

가. 측정 변수

본 연구는 초등교사의 다문화교육 경험에 따라 인식과 태도에 어떤 차이가 나타나는지, 다문화교육 인식에 따라 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 어떤 차이가 나타나는지를 다문화교육을 중점적으로 실행하고 있는 다문화 중심학교를 대상으로 살펴봄으로써 제주도 초등학교 교사의 다문화교육에 대한 인식과 태도를 알아보고자 한다.

이를 위해 첫째, 다문화교육에 대한 개념과 목표, 다문화교육에 대한 필요성 및 개선할 점에 대해 어떻게 인식하고 있는가를 알아봄으로써, 교사의 다문화교육에 대한 인식 수준에 있어 교사의 개인적 다문화교육 경험에 따라 인식과 태도가 어떻게 달라지는지를 살펴보고자 한다. 특히 실질적인 다문화교육이 필요한 학교에서 교사의 다문화교육에 대한 태도가 얼마나 개방적이고 긍정적인가를 파악함으로써 다문화교육에 대한 태도가 교사의 개인적 다문화교육 경험에 따라 어떻게 달라지는지 살펴보고자 한다. 둘째, 교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 있어 다문화적 상황과 환경 속에서 교사가 인식하는 정도에 따라 교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도가 어떻게 달라지는지를 파악하고자 한다. 마지막으로 다문화교육을 주로 담당하는 초등 다문화 중심학교 간의 차이가 있는지 조사해봄으로써 실질적으로 바람직한 다문화교육의 방향을 알아보고자 한다.

구체적인 분석을 위해, 교사의 다문화교육에 대한 인식, 다문화교육에 대한 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 대하여 교사의 의견을 수집하고자 브라운 등(Susan, C. Brown & Marcella L. Kysilka, 2003)⁴²⁾이 연구에서 사용한 질문지의 내용을 본 연구 대상 초등교사의 상황에 맞게 재구성하였으며, 김아영(2006), 정선희(1997), 정진홍(2008)의 연구에서 사용한 측정 도구를 참고로 수정·보완하여 사용하였다⁴³⁾.

42) Susan, C. Brown & Marcella L. Kysilka(2003). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*, U.S.A. : Allyn and Bacon. 제2장 'Teacher' 부분에 기재됨.

설문지의 구성은 총 22문항으로 이 중에서 6문항은 교사의 일반적인 배경을 알아보기 위한 것으로 성별, 교직 경력, 다문화 중심학교별, 학교 규모별, 결혼 여부, 해외여행 경험 정도로 구성되어 있다. 다음 5문항은 교사의 다문화교육에 대한 경험에 관한 것으로 교사의 다문화교육 교사 연수 경험, 다문화교육 강의 수강 경험, 그 외 다문화교육 경험, 다문화가정 학생 유무와 다문화가정 학생 지도 경험으로 이루어져 있다. 다음 5문항은 교사의 다문화교육에 대한 인식에 관한 것으로 다문화교육에 대한 개념 인식, 목표 인식, 필요성 인식, 개선할 점 인식, 경험·비경험자 인식을 알아보기 위한 것이며, 문항 마지막에 2개의 하위 문항을 두어 문항별 측정을 하도록 하였다. 다음 1문항은 교사의 다문화교육적 태도를 알아보기 위한 것으로 6개의 하위 문항을 두어 문항별 측정을 하도록 하였다. 마지막 문항은 교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와 관련된 것으로 다문화교육 지도 빈도, 다문화교육 학습지도 및 생활지도, 다문화교육에 대한 교사 개인적 노력(관련 행사 참여, 문화적 접촉 시도, 외국인과의 대화, 여행 등), 다문화교육 연수·강의 참여 의사에 관한 문항으로 이루어져 제시되어 있다. 그 중 다문화 관련 학습지도를 묻는 문항은 4개의 하위 문항으로 구성하였다. 본 연구를 위한 설문지의 내용을 분석하면 <표 III-1>과 같다.

43) 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문; 정선희(1997). 「다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사」, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문; 정진홍(2008). 「다문화교육에 대한 교사들의 인식 조사 연구 : 대구·경북지역 중등학교 국어·사회과 교사를 중심으로」, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

<표 III-1> 설문지 문항 구성표

영역	내용	문항번호	비고
교사의 일반적인 배경	성별	1	
	교직 경력	2	
	다문화 중심학교	3	
	학교 규모	4	
	결혼 여부	5	
	해외여행 경험 정도	6	
교사의 다문화교육 경험	다문화교육 교사 연수	7	
	다문화교육 강의 수강	8	
	그 외 다문화교육 경험	9	
	근무 학교의 다문화가정 학생 유무	10	
	다문화가정 학생 지도 경험	11	
교사의 다문화교육 인식	다문화교육에 대한 개념 인식	12	
	다문화교육의 목표 인식	13	
	다문화교육의 필요성 인식	14	
	다문화교육의 개선할 점 인식	15	
	다문화교육 경험·비경험자 인식	16	하위문항 2개
교사의 다문화교육 태도	다문화교육적 태도	17	하위문항 6개
교사의 다문화관련 학습지도 및 생활지도	다문화교육 지도 빈도	18	
	다문화 관련 학습지도	19	하위문항 4개
	다문화 관련 생활지도	20	
	다문화교육에 대한 교사 개인적 노력	21	
	다문화교육 연수·강의 참여 의사	22	

이와 같이 제주시 초등학교 교사의 다문화교육에 대한 인식과 태도를 조사하기 위해 다문화교육 경험, 다문화교육 인식, 다문화교육 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도를 조사 내용으로 포함시킨 이유는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사들이 다문화교육에 대해 가지고 있는 개념 및 목표와 필요성, 다문화교육 문제점을 파악하여 다문화교육을 하는데 장애가 되고 있는 개념 및 목표와 필요성, 다문화교육 개선할 점에 대한 인식이 경험과 관련하여 어느 수준인지 파악하기 위해서이다. 둘째, 초등학교 교사들의 다문화교육에 대해 가지고 있는 태도는 학교 교육에 있어 다문화교육적 접근을 시도하는데도 매우 중요한 요인으로, 교사의 태도가 개방적이고 긍정적이면 학급 구성원의 문화적 다양성에 대해 가르치는 것에 부담감이 적고, 현행 학교 교육과정에 다문화적 요

소를 포함하여 재구성하는 적극적인 자세를 취하는 요인이기 때문이다. 또한 다문화교육 프로그램 참여에 교사가 어떤 태도를 보이느냐를 파악하여 그에 따른 대처 방안을 제시하기 위해서이다. 셋째, 교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 조사는, 세계화로 인해 한국인의 범주에 새롭게 편입되는 이질적 배경을 가진 사람들에게 적합한 교수·학습 방법과 자료를 활용하여, 학생들이 다문화 사회에 적합한 시민으로서의 자질을 함양하도록 지도할 수 있다는 것이, 초등학교에서 다문화교육적 접근을 활성화 시킬 수 있는 중요한 요인이라고 판단되었기 때문이다.

따라서 본 연구에서는 교사의 다문화교육 경험에 관한 것으로 교사의 다문화교육 교사 연수 경험, 다문화교육 강의 수강 경험, 그 외 다문화교육 경험, 다문화가정 학생 유무와 다문화가정 학생 지도 경험으로 설정하여 이에 따라 초등학교 교사의 다문화교육에 대한 인식, 다문화교육에 대한 태도에 대해 살펴보고, 다문화교육 인식에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도를 알아보려고 한다.

나. 분석 방법

본 연구의 실제 분석 대상은 전체 조사 대상 188명 중 육아 휴직, 병가 등의 경우를 제외한 179명이 응답하였다. 수집된 자료는 SPSS 12 프로그램⁴⁴⁾을 이용하여 통계 처리를 하였고, 그래프는 Sigma Plot 10 프로그램⁴⁵⁾을 이용하였다. 자료는 다음과 같이 분석하였다.

먼저 초등교사의 다문화교육에 대한 경험을 묻는 문항은 다문화 중심학교에 근무하고 있는 초등교사의 다문화교육 경험 중 다문화교육 교사 연수, 다문화교육 강의 수강, 그 외 다문화교육 경험이 어떠한지 빈도와 백분율, 평균, 표준편차 등을 파악하는 빈도 분석(frequency analysis)과 교차 분석(crosstables)을 사용하

44) 강성범(2002). 『SPSS로 배우는 데이터 분석과 활용』, 서울: 길벗.

SPSS는 Statistical Package for the Social Science를 말하는 것으로 이를 이용하여 복잡한 자료를 아주 쉽게 처리할 수 있도록 만든 통계분석 프로그램 중의 하나이다.

45) SYSTAT사의 그래픽 소프트웨어인 Sigma Plot은 스프레드시트의 범위를 넘어 사용자의 작업을 분명하고 정확하게 가시적으로 표현할 수 있도록 데이터를 모델링, 그래프 및 차트화 할 수 있는 프로그램.

여 살펴보았다. 초등교사의 다문화교육에 대한 인식을 묻는 5문항은 5단계 리커트 척도(5-Point Likert Scale)⁴⁶⁾로 측정되었고 T-검정과 F-검정을 이용하여 경험을 독립변인으로, 인식에 관한 각 문항은 종속변인으로 하여 검증하였다. 각각의 관계를 살펴보기 위하여 먼저 다문화교육 경험 항목(5문항)과 인식에 해당하는 항목(4문항)에 대해 교차 분석하여 Levene의 등분산검정인 F-검정⁴⁷⁾과 T-검정⁴⁸⁾을 이용하여 각 변인들 간의 차이를 검증하였다. 초등교사의 다문화교육에 대한 태도를 묻는 문항은 다문화교육 경험 항목(5문항)과 태도 항목(하위 6문항)을 교차 분석하여 F-검정과 T-검정을 이용하여 각 변인들 간의 차이를 검증하였다. 초등교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도를 묻는 문항은 다문화교육 인식 항목(4문항)과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 해당하는 항목 중 지도 빈도와 참여 의사를 제외한 나머지 항목(6문항)에 대해 교차 분석하여 T-검정과 F-검정을 이용하여 각 변인들 간의 차이를 검증하였는데, 이를 통해 초등교사의 다문화교육 인식 정도에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 관계를 알아보았다. 다문화 중심학교 간 비교를 위해 다문화교육에 대한 인식과 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 대해 교차 분석하여 T-검정과 F-검정을 이용하여 각 변인들 간의 차이를 검증하였다.

3. 조사 대상자의 특성

본 연구에서 조사된 179명의 일반적인 배경을 빈도 분석(Frequency Analysis)을 이용하여 빈도수와 그에 따른 백분율(%)을 산출하여 살펴본 결과는 <표 III-2>와 같다.

46) 리커트 척도는 특정 대상에 대한 개인의 태도 즉, 생각, 지각, 감정 등을 측정하는데 가장 널리 사용되는 척도의 한 유형을 말한다.

47) Levene의 등분산검정 결과는 F값의 유의확률 0.05 보다 크면 등분산 가정이 되고 F값의 유의확률이 0.05 보다 작으면 등분산 가정이 되지 않는다.

48) '평균이 같다'고 가정하고 t-검정을 한다. 유의확률이 0.05 보다 작으면 '평균이 같지 않다(다르다)' 그러므로 집단 간 차이가 있다고 해석할 수 있고, 유의확률이 0.05 보다 크면 '집단 간 차이가 없다'고 해석된다.

<표 III-2> 조사 대상자의 일반적인 배경

일반적인 배경		응답자 수 (N=179)	백분율(%)
성별	남성	35	19.55
	여성	144	80.45
교직 경력	5년 미만	30 (남 7명)	16.76
	5~10년 미만	40 (남 13명)	22.35
	10~15년 미만	40 (남 7명)	22.35
	15~25년 미만	33 (남 5명)	18.43
	25년 이상	36 (남 3명)	20.11
다문화 중심학교	다문화교육 정책연구학교	60 (남 7명)	33.52
	다문화교육 거점학교	86 (남 22명)	48.04
	다문화 이해교육 학교	33 (남 6명)	18.44
학교 규모	1~5학급	-	-
	6~11학급	-	-
	12~23학급	66 (남 8명)	36.87
	24~42학급	-	-
	43학급 이상	113 (남 27명)	63.13
결혼 여부	미혼	41 (남 5명)	22.91
	기혼	138 (남 30명)	77.09
해외여행 경험 횟수	0회	13 (남 4명)	7.26
	1회	27 (남 10명)	15.08
	2~3회	60 (남 16명)	33.52
	4~5회	44 (남 2명)	24.58
	6회 이상	35 (남 3명)	19.56

먼저 설문에 응답한 교사들의 성별은 남성 35명(19.6%), 여성 144명(80.4%)으로 여교사의 비율이 높게 나타났다. 교직 경력을 살펴보면 5년 미만의 교사는 30명(16.7%), 5년 이상 10년 미만 40명(22.3%), 10년 이상 15년 미만 40명(22.3%), 15년 이상 25년 미만 33명(18.4%), 25년 이상이 36명(20.1%)으로 경력에서는 비교적 고른 분포를 보였다. 교사들의 다문화 중심학교별로는 다문화교육 정책연구학교 60명(33.5%), 다문화교육 거점학교 86명(48.0%), 다문화교육 이해교육 학교 33명(18.4%)이었으며, 학교 규모별로는 12~23학급 66명(36.8%), 43학급 이상이 113명(63.1%)으로 나타났다. 결혼 여부는 미혼 41명(22.9%), 기혼 138명(77.1%)이었으며, 해외여행 경험 횟수는 0회 13명(7.2%), 1회 27명(15.1%), 2~3회 60명(33.5%), 4~5회 44명(24.6%), 6회 이상 35명(19.6%)과 같았으며, 이들의 총 해외여행 경험 횟수의 평균은 3.9회였다.

VI. 연구 결과 및 해석

1. 초등교사의 다문화교육에 대한 인식

먼저 연수 경험의 유무에 따라 다문화교육에 대한 인식 정도를 살펴보았다. 다문화교육에 대한 인식은 다문화교육 및 다문화가정 개념에 대한 개념 인식, 다문화교육의 목표에 대해 아는 정도를 나타내는 목표 인식, 다문화교육이 필요하다고 느끼는 필요 인식, 학교 현장 및 교육과정과 일상생활에서 다문화교육에 대해 개선할 점이 많다고 인식하는 개선 인식 항목으로 구성되었다.

다문화교육 및 다문화가정에 대한 개념을 바르게 인식하고 있는지에 대한 개념 인식 항목은 연수 경험의 유무에 따라 평균 4.42와 4.18로 조사되었으며 t-검정 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p^{49}<.05$). 즉 연수 경험이 있는 경우에 다문화교육 개념에 대한 인식 정도가 높은 것으로 나타났다.

다문화교육 목표 인식 항목은 연수 경험의 유무에 따라 평균 3.92와 3.70로 조사되었으나 통계적으로 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다. 즉 연수 경험은 목표 인식에 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었다($p>.05$). 다문화교육의 필요 인식과 학교 현장 및 교육과정이나 일상생활에서의 개선 인식을 살펴보면 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($p>.05$). 즉 개념 인식 외에 목표 인식, 필요 인식 및 개선 인식은 연수 경험의 유무와 관련이 없는 것으로 분석되었다(<표 IV-1> 참조).

49) 유의확률(p값, significance probability). 통계적 가설 검정에서 영가설이 맞다고 가설할 때 극단적인 결과가 실제로 관측될 확률. 실험의 p값은 실험의 표본 공간에서 정의되는 난수로서, 0~1사이의 값을 갖는다.

<표 IV-1> 연수 경험의 유무와 인식

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
개념 인식	있다	63	4.4286	0.6404	0.206	0.650	-2.404	0.017
	없다	116	4.1810	0.6672				
목표 인식	있다	63	3.9206	0.8093	0.494	0.483	-1.811	0.072
	없다	116	3.7069	0.7225				
필요 인식	있다	63	4.2063	0.6263	1.193	0.276	0.005	0.996
	없다	116	4.2069	0.6791				
개선 인식	있다	63	3.6190	0.8314	2.202	0.140	0.305	0.760
	없다	116	3.6552	0.7114				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-2> 수강 경험의 유무와 인식

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
개념 인식	있다	88	4.4432	0.5644	0.004	0.953	-3.566	0.000
	없다	91	4.0989	0.7158				
목표 인식	있다	88	3.9091	0.7825	0.009	0.924	-2.226	0.027
	없다	91	3.6593	0.7183				
필요 인식	있다	88	4.2727	0.6201	0.115	0.735	-1.320	0.188
	없다	91	4.1429	0.6924				
개선 인식	있다	88	3.6477	0.7737	0.088	0.767	-0.092	0.927
	없다	91	3.6374	0.7381				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-2>에 따르면, 수강 경험의 유무에 따라 다문화교육에 대한 개념을 인식하는 정도는 수강 경험이 있는 경우 대체적으로 약간 높게 나타났다. 개념 인식에서는 평균 4.44와 4.09로 나타났고 목표 인식에서는 3.90과 3.65로 조사되었으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .05$). 개념 인식을 수강 경험에 따라 살펴보면 표준 편차 값이 0.56으로 집중되어 있는 것으로 나타났다. 즉, 다문화교육 관련 강의를 수강한 경험은 개념 인식 및 목표 인식에 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 필요 인식과 개선 인식은 통계적으로 유의미한 차

이가 없는 것으로 나타났다. 즉 수강 경험은 다문화교육의 필요 인식과 개선 인식에 영향을 미치지 않는 것으로 분석되어($p>.05$) 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 교육 기회의 유무와 인식

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
개념 인식	있다	147	4.2925	0.6643	0.343	0.559	-1.048	0.296
	없다	32	4.1563	0.6773				
목표 인식	있다	147	3.8367	0.7123	6.552	0.011	-2.083	0.039
	없다	32	3.5313	0.9153				
필요 인식	있다	147	4.2177	0.6571	0.006	0.941	-0.477	0.634
	없다	32	4.1563	0.6773				
개선 인식	있다	147	3.6803	0.7584	0.030	0.863	-1.443	0.151
	없다	32	3.4688	0.7177				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-3>에서 보는 바와 같이, 교육 기회의 유무에 따른 인식 정도를 살펴 보았다. 다문화교육 및 다문화가정에 대한 개념 인식 항목은 교육기회의 유무에 따라 평균 4.29와 4.15로 조사되었으며 t-검정 결과 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$). 다문화교육에 대한 관심 정도 항목은 다문화교육 기회가 있었던 경험의 유무에 따라 평균 3.83와 3.53으로 조사되었으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 다문화교육 기회가 있었던 경험은 목표 인식에 영향을 미치는 것으로 분석되었다($p<.05$). 다문화교육의 필요 인식과 개선 인식에 대해 살펴보면 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났으며 ($p>.05$) 목표 인식 외에 필요 인식 및 개선 인식은 교육 기회의 유무와 관련이 없는 것으로 분석되었다.

<표 IV-4> 다문화가정 학생의 유무와 인식

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
개념 인식	있다	158	4.2848	0.6874	10.322	0.002	-1.205	0.237
	없다	21	4.1429	0.4781				
목표 인식	있다	158	3.7911	0.7742	0.655	0.419	0.435	0.664
	없다	21	3.7143	0.6437				
필요 인식	있다	158	4.2215	0.6737	4.537	0.035	0.824	0.411
	없다	21	4.0952	0.5390				
개선 인식	있다	158	3.6646	0.7539	0.002	0.962	1.076	0.283
	없다	21	3.4762	0.7496				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

교사가 근무하는 학교에서 다문화가정 학생의 유무에 따른 인식의 정도는 다문화가정 학생이 있을 경우 대체적으로 약간 높게 나타났으나 개념 인식, 목표 인식, 필요 인식 및 개선 인식은 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$). 즉 근무 학교에 다문화가정 학생의 유무는 인식의 정도에 영향을 미치지 않는 것으로 분석되어 통계적으로 의미가 없는 것으로 분석되었다 (<표 IV-4> 참조).

<표 IV-5> 지도 경험의 유무와 인식

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
개념 인식	있다	94	4.3298	0.6289	0.026	0.872	-1.303	0.194
	없다	85	4.2000	0.7037				
목표 인식	있다	94	3.8830	0.7163	4.883	0.028	-1.874	0.063
	없다	85	3.6706	0.7927				
필요 인식	있다	94	4.2660	0.6078	0.595	0.441	-1.267	0.207
	없다	85	4.1412	0.7097				
개선 인식	있다	94	3.6277	0.7330	0.318	0.573	0.276	0.783
	없다	85	3.6588	0.7800				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-5>에 따르면, 다문화가정 학생 지도 경험의 유무에 따른 인식의 정도는 지도 경험이 있을 경우 개선 인식 항목을 제외하고, 모든 항목에서 조금 높게 나타났다. 개념 인식에서는 평균 4.32와 4.20으로 나타났고, 목표 인식에서는 3.88과 3.67로 나타났으며, 필요 인식에서는 4.26과 4.14, 그리고 개선 인식에서는 3.62와 3.65로 나타났는데, 이것은 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$).

2. 초등교사의 다문화교육에 대한 태도

연수 경험의 유무와 다문화 태도 간 상관관계를 살펴보았다. 다문화교육적 태도에 대한 항목은 인종적 시각에 대한 유연적 사고, 문화적으로 다른 점을 인정하는 문화적 다양성, 국제적 사건의 중요성을 인지하고 학생들에게 알리려는 국제 감각, 문화에 대한 편견을 인지하고 타파할 수 있는 편견 타파, 소수 문화에 대해 이해할 수 있는 문화 이해, 편견과 고정 관념을 막기 위해 스스로 노력하는 개인 노력 등으로 구성되었다.

<표 IV-6> 연수 경험의 유무와 태도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
유연적사고	있다	63	3.6032	0.7522	7.474	0.007	-1.483	0.140
	없다	116	3.4052	1.0123				
문화인정	있다	63	4.1746	0.6360	0.001	0.976	1.074	0.284
	없다	116	4.2759	0.5836				
국제감각	있다	63	4.0317	0.7177	0.002	0.966	0.188	0.851
	없다	116	4.0517	0.6573				
편견타파	있다	63	4.0794	0.6550	1.511	0.221	-0.280	0.780
	없다	116	4.0517	0.6164				
문화이해	있다	63	3.7143	0.9057	1.273	0.261	-0.381	0.703
	없다	116	3.6638	0.8123				
개인노력	있다	63	3.9206	0.7026	2.241	0.136	1.107	0.270
	없다	116	4.0345	0.6315				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

먼저 연수 경험의 유무에 따른 평균은 6문항 모두 비슷하게 조사되었으며, t-검정 결과 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$). 연수 경험은 다문화교육적 태도에 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었다(<표 IV-6> 참조).

<표 IV-7> 수강 경험의 유무와 태도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
유연적사고	있다	88	3.5455	1.0273	4.232	0.041	0.993	0.322
	없다	91	3.4066	0.8297				
문화인정	있다	88	4.2727	0.6201	1.411	0.236	0.708	0.480
	없다	91	4.2088	0.5872				
국제감각	있다	88	4.1818	0.6167	0.780	0.378	2.711	0.007
	없다	91	3.9121	0.7094				
편견타파	있다	88	4.1136	0.6146	1.070	0.302	1.093	0.276
	없다	91	4.0110	0.6411				
문화이해	있다	88	3.7386	0.8905	0.872	0.352	0.889	0.375
	없다	91	3.6264	0.7979				
개인노력	있다	88	4.0341	0.6856	0.265	0.608	0.793	0.429
	없다	91	3.9560	0.6309				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-7>에 따르면, 수강 경험의 유무에 따른 다문화교육적 태도를 살펴보면, 국제적 사건의 중요성을 인지하고 그것을 학생들에게 알리려고 노력하는 항목인 국제 감각에서만 평균 4.18과 3.91로 조사되었으며 t-검정의 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$). 즉 수강 경험은 국제적 사건의 중요성을 인지하는 국제 감각에만 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 그 외 항목에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-8> 교육 기회의 유무와 태도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
유연적사고	있다	147	3.5306	0.9089	0.965	0.327	1.725	0.086
	없다	32	3.2188	1.0075				
문화인정	있다	147	4.2585	0.5978	0.209	0.648	0.869	0.386
	없다	32	4.1563	0.6278				
국제감각	있다	147	4.1020	0.6593	0.716	0.398	2.462	0.015
	없다	32	3.7813	0.7064				
편견타파	있다	147	4.0952	0.6230	0.102	0.749	1.547	0.124
	없다	32	3.9063	0.6405				
문화이해	있다	147	3.7823	0.8236	0.009	0.923	3.531	0.001
	없다	32	3.2188	0.7925				
개인노력	있다	147	4.0272	0.6405	0.751	0.387	1.434	0.153
	없다	32	3.8438	0.7233				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-8>에서 보는 바와 같이, 교육 기회의 유무에 따른 국제 감각 및 문화 이해 태도 항목에서는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 국제적 사건의 중요성을 인지하고 학생들에게 알리려는 태도 및 소수 문화에 대해 이해하려는 노력은 교육 기회의 유무에 따라 국제 감각의 평균 4.10 및 3.78과 문화 이해의 3.78 및 3.21로 t-검정 결과 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나($p < .05$), 다문화교육 기회의 유무가 국제 감각과 문화 이해 태도에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 그 외의 항목을 살펴보면 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났으며($p > .05$) 교육 기회의 유무와 관련이 없는 것으로 분석되었다.

<표 IV-9> 다문화가정 학생의 유무와 태도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
유연적사고	있다	158	3.4747	0.9423	0.211	0.646	-0.007	0.994
	없다	21	3.4762	0.8729				
문화인정	있다	158	4.2658	0.6017	3.656	0.057	1.565	0.119
	없다	21	4.0476	0.5896				
국제감각	있다	158	4.0443	0.6897	0.892	0.346	-0.021	0.983
	없다	21	4.0476	0.5896				
편견타파	있다	158	4.0759	0.6339	0.284	0.595	0.846	0.399
	없다	21	3.9524	0.5896				
문화이해	있다	158	3.7025	0.8485	0.013	0.908	0.911	0.363
	없다	21	3.5238	0.8136				
개인노력	있다	158	4.0063	0.6629	0.056	0.814	0.664	0.508
	없다	21	3.9048	0.6249				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-9>에 따르면, 근무 학교에 다문화가정 학생의 유무는 다문화교육 태도에 영향을 주지 않는 것으로 나타났다($p>.05$).

<표 IV-10> 지도 경험의 유무와 태도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
유연적사고	있다	94	3.5213	0.9126	0.350	0.555	0.700	0.485
	없다	85	3.4235	0.9559				
문화인정	있다	94	4.2766	0.6118	1.107	0.294	0.848	0.397
	없다	85	4.2000	0.5936				
국제감각	있다	94	4.0638	0.7004	1.287	0.258	0.397	0.692
	없다	85	4.0235	0.6542				
편견타파	있다	94	4.0957	0.6404	1.102	0.295	0.767	0.444
	없다	85	4.0235	0.6168				
문화이해	있다	94	3.7979	0.8241	0.775	0.380	1.954	0.052
	없다	85	3.5529	0.8523				
개인노력	있다	94	4.0000	0.6720	0.012	0.912	0.119	0.905
	없다	85	3.9882	0.6454				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-10>에서 보는 바와 같이, 다문화가정 학생에 대한 직접적인 지도 경험의 유무는 소수 문화에 대해 이해하려고 노력하는 문화 이해 태도에서만 차이를 보일 뿐($p=0.052$), 그 외의 태도 항목에서는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($p>.05$). 이를 통해 지도 경험의 유무와 다문화교육 태도가 관련이 없음을 알 수 있다.

3. 초등교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도

다문화교육 인식 항목인 개념 인식, 목표 인식, 필요 인식, 개선 인식에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에서, 모든 영역과 전 과정에서 통합적으로 지도하는 학습지도 및 다문화교육과 관련지어 학생 생활지도를 하는 학생 지도에 대해 t-검정을 하였다.

먼저 <표 IV-11>에 따르면, 다문화교육 인식 항목인 개념 인식에 따른 학습지도 및 학생 지도와의 관련성을 살펴보았는데, 통합 지도 항목은 t-검정 결과 통계적으로 유의미($p<.05$)한 것으로 나타났으며, 다문화교육에 대한 인식을 살펴본 결과값이 평균 3.94로 인지도가 낮은 경우인 평균 3.59보다 높게 나타났다. 즉 다문화교육에 대한 개념 인식이 높을수록 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 상관관계가 있다는 것을 알 수 있다. 다음으로 주제 선정 및 특정 교과 항목은 개념 인식에 따라 평균은 높은 것으로 조사되었으나, 통계적으로는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($p>.05$). 즉 다문화교육 및 다문화가정에 대한 개념 인식은 주제 선정이나 특정 교과에 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다. 그러나 필요 상황과 학생 지도 영역은 개념 인식과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며($p<.05$), 교육 노력은 개념 인식과 관련이 없는 것으로 나타났다($p=0.07$).

<표 IV-11> 개념 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
통합지도	≥4.27	69	3.9420	0.9217	0.354	0.553	2.796	0.006
	<4.27	110	3.5909	0.7456				
주제선정	≥4.27	69	3.4928	0.9644	3.963	0.048	0.947	0.346
	<4.27	110	3.3636	0.7509				
특정교과	≥4.27	69	3.3768	1.0446	6.869	0.010	0.710	0.479
	<4.27	110	3.2727	0.7888				
필요상황	≥4.27	69	4.2029	0.8842	10.092	0.002	2.267	0.025
	<4.27	110	3.9273	0.6164				
학생지도	≥4.27	69	3.8116	0.9893	4.886	0.028	2.282	0.024
	<4.27	110	3.5000	0.7006				
교육노력	≥4.27	69	3.5797	0.9912	7.773	0.006	1.827	0.070
	<4.27	110	3.3273	0.7308				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-12>에서 보는 바와 같이, 다문화교육 인식 항목인 목표 인식에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 관계를 살펴본 결과, 특정 교과에 실시하는 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 항목을 제외한 t-검정의 결과는 통계적으로 유의미($p < .05$)하게 분석되었다. 즉 다문화교육에 대한 목표 인식은 다문화관련 학습지도 및 생활지도에 대해 영향을 주는 것으로 나타났다. 모든 영역과 전 과정에서 통합적으로 지도하는 통합 지도, 특정 주제를 선정하여 집중적으로 지도하는 주제 선정, 다문화교육이 필요한 상황이 생길 때마다 실시하는 필요 상황, 다문화교육에 대한 개인적 노력을 나타내는 교육 노력 항목은 목표 인식에 따라 평균이 높은 것으로 조사되었으며, 목표 인식은 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-12> 목표 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
통합지도	≥3.78	116	3.8448	0.8608	0.046	0.830	2.626	0.009
	<3.78	63	3.5079	0.7378				
주제선정	≥3.78	116	3.5431	0.8064	0.099	0.753	2.861	0.005
	<3.78	63	3.1746	0.8527				
특정교과	≥3.78	116	3.3621	0.8885	0.004	0.949	0.999	0.319
	<3.78	63	3.2222	0.9060				
필요상황	≥3.78	116	4.1379	0.6839	0.735	0.392	2.598	0.010
	<3.78	63	3.8413	0.8074				
학생지도	≥3.78	116	3.8017	0.8153	0.040	0.842	4.121	0.000
	<3.78	63	3.2857	0.7710				
교육노력	≥3.78	116	3.5431	0.8381	0.012	0.914	2.580	0.011
	<3.78	63	3.2063	0.8262				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-13> 필요 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
통합지도	≥4.21	59	3.8305	1.0692	9.870	0.002	1.018	0.312
	<4.21	120	3.6750	0.6880				
주제선정	≥4.21	59	3.5424	0.8968	0.825	0.365	1.446	0.150
	<4.21	120	3.3500	0.8060				
특정교과	≥4.21	59	3.4915	0.9715	1.369	0.244	1.887	0.061
	<4.21	120	3.2250	0.8448				
필요상황	≥4.21	59	4.2542	0.7564	2.349	0.127	2.849	0.005
	<4.21	120	3.9250	0.7120				
학생지도	≥4.21	59	3.8305	1.0530	10.306	0.002	2.083	0.040
	<4.21	120	3.5167	0.6858				
교육노력	≥4.21	59	3.5763	0.9323	1.147	0.286	1.689	0.093
	<4.21	120	3.3500	0.7955				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

<표 IV-13>에 따르면, 필요 인식에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 관계를 살펴보면, 필요한 상황이 생길 때마다 실시한다는 항목인 필요 상황에 따라 각각 평균 4.25와 3.92로 나타났으며 이 항목만 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($p < .05$). 그 외의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 항목은 필요 인식 항목에 따라 평균은 높은 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다($p > .05$). 즉 다문화교육이 필요하다고 인식하는 필요 정도 항목은 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에서 다문화교육이 필요한 상황이 생길 때마다 지도하는 필요 상황 항목 외에는 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다.

<표 IV-14> 개선 인식과 다문화 관련 학습지도 및 생활지도

		N	평균	표준편차	Levene의 등분산검정		t-검정	
					F	유의확률	t	유의확률
통합지도	≥3.64	105	3.7905	0.7807	3.634	0.058	1.230	0.220
	<3.64	74	3.6351	0.9001				
주제선정	≥3.64	105	3.3619	0.8674	0.747	0.389	-0.978	0.330
	<3.64	74	3.4865	0.7980				
특정교과	≥3.64	105	3.3429	0.9075	0.214	0.644	0.533	0.594
	<3.64	74	3.2703	0.885				
필요상황	≥3.64	105	4.0190	0.8202	2.579	0.110	-0.310	0.757
	<3.64	74	4.0541	0.6169				
학생지도	≥3.64	105	3.5905	0.8626	0.260	0.611	-0.564	0.573
	<3.64	74	3.6622	0.7986				
교육노력	≥3.64	105	3.4476	0.8546	0.000	0.995	0.432	0.666
	<3.64	74	3.3919	0.8410				

※ 등분산을 가정하고 t-검정의 유의 확률은 양쪽임

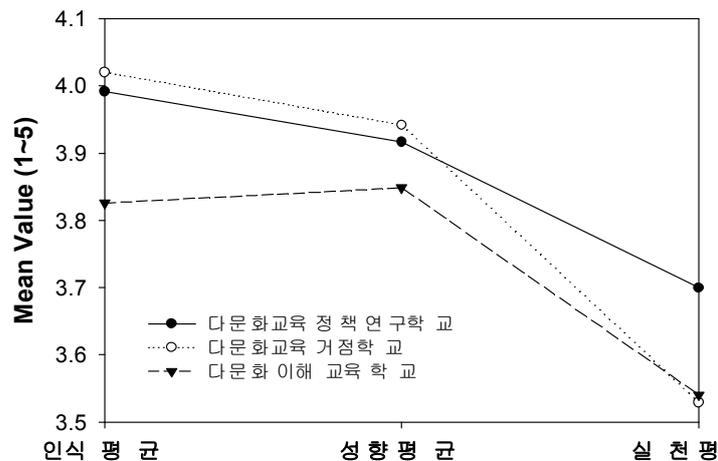
<표 IV-14>에서 보는 바와 같이, 다문화교육에 대해 개선할 점이 많다는 개선 인식에 따른 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 관계를 살펴보면, 통계적으로 유의미한 차이가 없었다($p > .05$). 즉 다문화교육 인식에서 학교 현장 및 교육과정이나 일상생활에서 다문화교육에 대한 개선 인식 항목은 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다.

4. 초등 다문화 중심학교 간 비교

조사 대상 초등교사의 일반적인 배경에 따른 다문화교육 인식, 태도 및 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 대한 t-검정을 실시한 결과, 다문화교육 거점학교 대 다문화 이해교육 학교와, 경험자 대 비경험자의 인식 평균에서 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < 0.05$). 다시 말해, 다문화 중심학교 중 거점학교는 4.02, 이해교육 학교는 3.82로 조사되어 다문화교육 인식에 대한 평균 값에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 기대 효과에서 직접 지도 경험자는 4.04, 직접 지도 비경험자는 3.89로, 교사 자신의 다문화교육에 대한 관심, 지식, 필요성 인식, 문제점 인식에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 생각하는 기대 효과의 차이는 인식 평균값에 영향을 미치는 것으로 나타났다(<표 IV-15> 참조).

<표 IV-15> 다문화 중심학교 간 인식·태도·다문화 관련 학습지도 및 생활지도 비교

	일반적인 배경	인식평균	태도평균	다문화 관련 학습지도 및 생활지도 평균	기대효과
다문화 중심학교	다문화교육 정책연구학교	3.9917	3.9167	3.7000	-
	다문화교육 거점학교	4.0203	3.9419	3.5291	-
	다문화 이해교육 학교	3.8258	3.8485	3.5404	-
	정책연구 VS 거점 t-검정	0.714	0.777	0.070	
	정책연구 VS 이해교육 t-검정	0.124	0.561	0.139	
	거점 VS 이해교육 t-검정	0.043	0.375	0.920	



<그림 IV-1> 다문화 중심학교 간 비교

다문화교육에 대한 인식 정도는 다문화교육 정책연구학교와 다문화교육 거점 학교는 비슷한 값을 나타내고 있고, 다문화 이해교육 학교는 평균값이 낮았다. 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 정도는 다문화교육 정책연구학교가 다문화교육 거점학교나 다문화 이해교육 학교보다 높게 나타났다. 이는 학교교육과정 운영상 정책연구학교인 경우가 행정적 지원이 가장 많고 다양한 실적 결과물을 산출해야 하는 과업 수행과 밀접한 연관이 있는 것으로 판단된다(<그림 IV-1> 참조). 전반적으로 다문화 이해교육 학교가 모든 평균값에서 멀어지는 것으로 나타났다, 인식 정도에 대한 t-검정 결과에서는 다문화교육 거점학교와 다문화 이해교육 학교의 차이는 유의미한 것으로 나타났다.

<표 IV-16> 다문화 중심학교 간 교사 연수 비교

		N	없다	1회	2~3회	4~5회
교사연수	다문화교육 정책연구학교	60	32	14	9	5
			53.3%	23.3%	15%	8.3%
	다문화교육 거점학교	86	60	16	7	3
			69.8%	18.6%	8.1%	3.5%
	다문화 이해교육 학교	33	24	5	4	0
			72.7%	15.2%	12.1%	-
합 계	179	116	35	20	8	
백분율	100	64.8%	19.6%	11.2%	4.4%	

<표 IV-16>에서 보는 바와 같이, 다문화 중심학교에 근무하는 초등교사의 다문화교육에 대한 경험 빈도는 전반적으로 낮은 것으로 나타났다. 다문화교육 교사 연수를 받아본 적이 없는 교사의 경우 다문화 중심학교 평균 비율이 65.3%로 조사되었는데, 이는 비교적 높은 비율로 일반 학교에 비해 다문화교육을 중점적으로 운영하는 중심학교라 할지라도 연수 경험이 있는 교사가 많지 않다는 것을 알 수 있다. 또한 다문화교육 정책연구학교에 근무하고 있는 교사들의 연수 경험이 53.3%로, 다문화교육 거점학교의 69.8%와 다문화 이해교육 학교의 72.7%보다 오히려 낮은 것으로 나타났다.

<표 IV-17> 다문화 중심학교 간 강의 수강 비교

		N	없다	1회	2~3회	4~5회
강의수강	다문화교육 정책연구학교	60	27	20	11	2
			45%	33.3%	18.3%	3.3%
	다문화교육 거점학교	86	48	19	17	2
			55.8%	22.1%	19.8%	2.3%
	다문화 이해교육 학교	33	16	10	7	0
			48.5%	30.3%	21.2%	-
합 계		179	91	49	35	4
백분율		100	50.8%	27.4%	19.6%	2.2%

<표 IV-17>에 따르면, 다문화교육 강의 수강 경험이 전혀 없는 교사는 다문화 중심학교 종합 평균이 50.87%로 나타나, 다문화 중심학교에 근무하는 교사의 절반 정도가 강의 수강 경험이 없음을 알 수 있는데, 이는 강의 수강 기회가 부족하다는 것을 시사해 준다.

<표 IV-18> 다문화 중심학교 간 다문화가정 학생 유무 비교

		N	있다	없다
다문화가정 학생유무	다문화교육 정책연구학교	60	51	9
			85%	15%
	다문화교육 거점학교	86	76	10
			88.4%	11.6%
	다문화 이해교육 학교	33	31	2
			93.9%	6.1%
합 계		179	158	21
백분율		100	88.3%	11.7%

각 학교의 다문화가정 학생 유무에 대한 다문화 중심학교별 조사에서 ‘있다’가 88.3%로 나타났다. 그러나 지도 경험에서는 다문화교육 정책연구학교의 48.3%보다 다문화 이해교육 학교가 51.5%로 나타나, 다문화교육을 정책적으로 지정·연구하는 정책연구학교보다 다문화 이해교육 학교가 다소 높다는 것을 알 수 있다(<표 IV-18> 참조).

<표 IV-19> 다문화 중심학교 간 지도 경험 비교

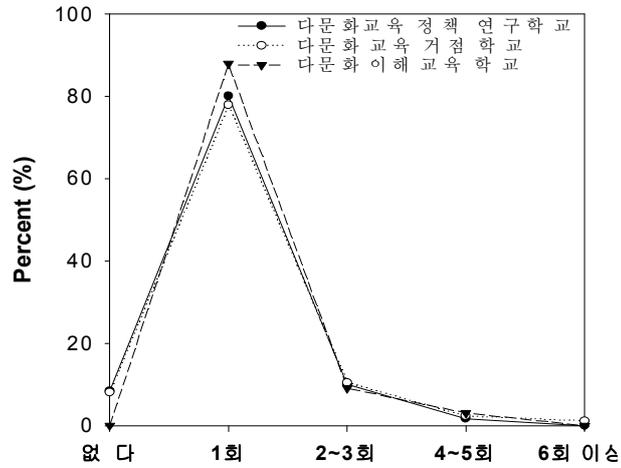
		N	없다	1명	2~3명	4~5명
지도경험	다문화교육 정책연구학교	60	29	21	9	1
			48.3%	35%	15%	1.7%
	다문화교육 거점학교	86	39	31	15	1
			45.3%	36.0%	17.4%	1.2%
	다문화 이해교육 학교	33	17	7	8	1
			51.5%	21.2%	24.2%	3%
합 계	179	85	59	32	3	
백분율	100	47.5%	32.9%	17.8%	1.6%	

<표 IV-19>에서 보는 바와 같이, 다문화교육 관련 지도 경험은 다문화교육 거점학교인 경우 '있다'가 54.7%로 가장 높았다. 여기서 '없다'의 비율은 45%~51% 정도로 다문화 중심학교의 교사 중 지도해 본 경험이 있는 교사는 절반 정도에 불과했다.

<표 IV-20>에 따르면, 교사들의 다문화교육 연수·강의 참여 의사에 대해 다문화교육 중심학교 대다수의 교사들인 80%~100% 정도는 다문화교육 연수·강의를 수강할 의사가 있음을 나타내고 있어, 연수 참여에 대해 긍정적인 의사를 갖고 있음을 알 수 있다(<그림 IV-2> 참조).

<표 IV-20> 다문화 중심학교 간 연수·강의 참여 의사 비교

		N	없다	1회	2~3회	4~5회	6회
연수강의 참여의사	다문화교육 정책연구학교	60	5	48	6	1	0
			8.3%	80%	10%	1.7%	-
	다문화교육 거점학교	86	7	67	9	2	1
			8.1%	77.9%	10.5%	2.3%	1.2%
	다문화 이해교육 학교	33	0	29	3	1	0
			-	87.9%	9%	3%	-
합 계	179	12	144	18	4	1	
백분율	100	6.7%	80.4%	10.1%	2.2%	0.6%	

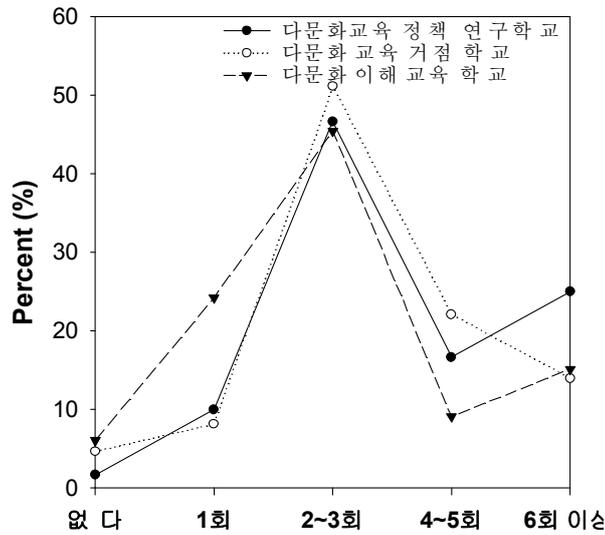


<그림 IV-2> 다문화교육 연수·강의 참여 의사 비교

<표 IV-21>에서 보는 바와 같이, 다문화교육 지도 빈도는 다문화교육 거점학교가 가장 많았으나, 교사 1인당 횟수는 다문화교육 정책연구학교의 경우가 가장 많은 것으로 나타나 다문화 중심학교 간 차이가 있음을 알 수 있다. 다문화교육을 수업을 통해 지도해 본 지도 빈도에 대해서는 2~3회가 가장 많았고, 다문화교육 정책연구학교인 경우 6회 이상이 25%로 나타났다(<그림 IV-3> 참조).

<표 IV-21> 다문화 중심학교 간 지도 빈도 비교

		N	없다	1회	2~3회	4~5회	6회~
지도빈도	다문화교육 정책연구학교	60	1	6	28	10	15
			1.7%	10%	46.7%	16.7%	25%
	다문화교육 거점학교	86	4	7	44	19	12
			4.7%	8.1%	51.2%	22.1%	13.9%
	다문화 이해교육 학교	33	2	8	15	3	5
	6.1%		24.2%	45.5%	9.1%	15.2%	
	합 계	179	7	21	87	32	32
	백분율	100	3.9%	11.8%	48.7%	17.8%	17.8%



<그림 IV-3> 다문화교육 지도 빈도 비교

5. 소결 및 논의

다인종·다문화 사회로 변화되고 있는 한국 상황에서 다문화교육에 대한 필요성과 중요성이 점차 커지고 있다. 그럼에도 불구하고 한국의 다문화교육은 전적으로 교사의 개인적 역량과 재량에 의해 이루어지고 있는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 다문화 중심학교 간의 차이에 주목하여 교사의 역할에 따른 바람직한 다문화교육의 방향을 모색해 보고자 하였다. 초등교사의 다문화교육에 대한 인식 및 태도를 알아보고, 다문화교육 경험에 따라 다문화교육 인식 및 태도의 차이는 어떻게 나타나고 있으며, 다문화교육 인식에 따라 다문화 관련 학습지도 및 생활지도의 차이가 어떠한지를 살펴보았다. 다음에서는 본 연구 결과를 요약하고 본 연구 결과가 시사해 주는 바를 논의해 보고자 한다.

첫째, 다문화 중심학교에 근무하는 초등교사의 다문화교육에 대한 필요성과 이해도, 다문화적 태도 수준은 전체적으로 비교적 높은 데 반해, 실제 수업 경험과 관련된 인식은 상대적으로 매우 낮은 것에 주목할 필요가 있다. 이는 무엇보다도 다문화 교실에 적합한 학습 자료의 개발이나 수업 방법 등 다문화적 학습

환경에서의 수업 능력을 제고할 필요가 있음을 보여준다.

둘째, 많은 교사들이 다문화교육에 대한 경험을 갖고 있고, 다문화교육에 관심을 가지고 있으며, 다문화교육의 필요성에 대해서도 어느 정도 인식하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도는 교사의 다문화교육 인식 및 태도와 밀접한 관련을 맺고 있기 때문에 교사가 다문화교육을 경험할 수 있는 기회를 더욱 확대하고, 이를 통해 다문화교육에 대한 올바른 인식과 태도를 형성하는 것은 다문화교육의 발전에 있어 매우 중요하다는 것을 알 수 있다.

셋째, 수강 경험의 유무에 따른 인식의 정도를 살펴본 결과, 수강 경험이 있을 경우 대체적으로 약간 높게 나타났다. 이는 다문화교육 관련 강의를 수강한 경험이 개념 인식 및 목표 인식에 영향을 미친다는 것을 보여준다. 따라서 예비 교사들의 대학 수강 과목에 필수 강좌로 개설하거나 교사들에게 다문화 관련 강의를 제공해야 한다는 것을 알 수 있다.

넷째, 본 연구의 분석 결과 다문화교육 수강 기회 유무에 따라 국제 감각과 문화 이해 태도 항목에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 초등학생은 학교생활에서 교사의 영향을 가장 많이 받을 수 있기 때문에, 교사 자신이 학생들의 모델이 된다는 것을 항상 염두에 두고 다문화 관점에서 교육 받을 수 있도록 노력해야 함을 알 수 있다. 이와 관련해 다문화교육에 대한 교사의 목표 인식도 학습지도 및 생활지도에 대해 영향을 주는 것으로 나타났는데 이는 통합 지도, 주제 선정, 필요 상황, 학생 지도 및 교육 노력에 영향을 주기 때문이다.

다섯째, 연수 경험의 유무에 따른 인식 정도와 다문화교육에 대한 관심 정도 간 상관관계를 살펴본 결과, 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났는데($p < .05$), 이는 교사의 연수 경험이 다문화교육에 대한 관심을 높이는데 중요한 역할을 하는 것으로 해석될 수 있다. 현재 다문화 중심학교에 근무하고 있는 교사의 다문화적 인식 수준은 일반 학교에 근무하는 교사와 비교했을 때 비슷하거나 오히려 다소 미약한 실정이다. 한국 사회의 외국계 이주민의 증가 추세로 볼 때, 다문화 학급 지도 능력과 인식 향상을 위한 방안이 시급히 마련되어야 한다. 특히, 교사의 다문화 인식 향상을 위해 필요한 지식과 경험을 제공해 줄 수 있는 적절한 교육 및 연수 프로그램이 운영되어야 할 것이다. 즉 다문화교육에 있어서

연수 경험을 지금보다 확대시키는 것이 바람직하고 이를 위한 제도가 구축된다면 보다 효과적인 다문화교육이 이루어질 수 있을 것이다. 덧붙여 서구 중심적인 다문화교육 프로그램에서 벗어나 한국적 특수성 및 지역적 특수성을 감안하여 제주특별자치도의 실정에 맞는 다문화 프로그램이나 교재, 교구 및 교수방법 등이 개발되고, 자료 공유 및 상호 교류를 할 수 있는 제도적 장치를 마련한다면, 다문화교육이 보다 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다. 현재는 학교 자율에 맡겨 연수를 운영함으로써 다문화 중심학교로 지정·운영되고는 있으나, 형식에 치우친 연수 운영이 많아 내실있고 효과적인 연수가 이루어지지 못하고 있다. 이는 다문화 중심학교 간 교사 인식의 차이가 없다는 본 연구 결과에 의해 뒷받침된다. 따라서 다문화 중심학교에 근무하는 교사를 대상으로 하는 교육청 주관의 집합 연수나 집중 연수가 필요하며, 해당 학교에 근무하는 교사의 인식이 개선되고 변화되어야만 다문화 중심학교로서의 제 기능을 할 수 있고, 다문화교육의 중심 허브로서 주변 일반 학교로 다문화교육의 효과를 파급시킬 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 제주시지역에 근무하고 있는 초등교사 188명을 대상으로 초등교사의 다문화교육 인식과 태도를 알아보고자 하였다. 초등교사의 다문화교육 경험에 따라 다문화교육에 대한 인식 및 태도의 차이가 있는지, 초등교사의 다문화교육 인식에 따라 다문화 관련 학습지도 및 생활지도의 차이가 있는지, 다문화 중심학교 간 차이가 있는지 알아보았다. 다음에서는 바람직한 다문화 교육을 위해 몇가지 제언을 함으로써 본 연구의 결론을 맺고자 한다.

첫째, 다문화교육에 관심이 없다는 교사도 있지만 더 많은 교사가 관심을 표명한 것은, 현실적으로 교사들이 다문화교육의 필요성을 느끼며 인지하고 있는 것에 비해 교사 연수 기회는 아주 적은 것을 알 수 있다. 교사의 대부분은 다문화교육이 필요하다고 인식은 하고 있지만 다문화교육에 대한 지식이나 이해, 교육 자료 부족으로 인해 실제 교육에서 어려움을 겪고 있으며, 다문화 관점에서 교육이 잘 이루어지지 않음을 나타낸다⁵⁰⁾. 본 연구의 분석 결과에 따르면, 다문화화관련 연수 경험은 다문화교육에 대한 목표 인식에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 인천, 경기 지역의 초등교사를 대상으로 설문 조사를 실시한 연구 결과⁵¹⁾와 유사한 것으로, 다문화 지도 경험이나 연수 경험이 교사의 다문화 인식에 차별화를 가져오지 못했다는 것을 보여준다. 이는 현 교사 연수 프로그램에 대한 개선이 필요함을 시사해 준다. 일반적으로 연수를 받은 교사가 연수를 받지 않은 교사보다 확실하게 인식의 차이가 있어야 함에도 불구하고 연수 유무에 유의미한 차이가 나지 않는 점은, 형식적이고 관례적인 비효율적 연수의 횟수를 늘리기 보다는 연수 내용의 질을 높여 충실한 연수가 되도록 해야 하며, 국가 차원에서 제공하는 다문화교육에 대한 표준화된 자료 제공으로 좀 더 체계적인 교사 연수가 필요하다는 것을 보여준다. 오히려 다문화교육 관련 강의 수강 경험이나 다문화교육 경험이 다문화교육 관심 정도에 영향을 미치는 것으로 나타났

50) 정선희(1997). 「다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사」, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

51) 이은주(2010). 「경인지역 초등교사의 다문화교육에 관한 인식과 요구분석」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

다. 이는 대학의 교육과정에 다문화관련 강좌를 개설하여 예비교사들의 수강 기회를 확대한다면 다문화교육에 더 많은 관심을 가질 수 있다는 것을 시사한다.

둘째, 본 연구 결과 다문화교육 관련 수강 경험 및 다문화교육 관련 교육 기회의 경험이 있을 때, 국제적 사건의 중요성을 인지하고 학생들에게 알리려는 태도와 소수 문화에 대해 이해하려는 문화 이해 태도와 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이는 교사 교육 및 교사 연수 등 교육 기회를 확대한다면, 다문화교육에 대한 교사의 태도를 개선하고 바람직한 방향으로 발전할 수 있을 것이라고 판단되며, 이에 대한 구체적인 방안 마련이 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 다문화교육 개념에 대한 인식 수준이 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 영향을 주는 것으로 나타났다. 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에서 다문화교육에 대한 개념 및 다문화가정에 대한 개념이 정립되었을 경우 모든 영역과 교육과정 전 과정에서 통합적으로 지도하는 교수·학습 방법을 적용하여 수업을 하는 것으로 나타나, 교사 교육 및 교사 연수를 강화하여 다문화교육에 대한 오(誤)개념을 없애고 정(正)개념을 정립할 수 있는 기회를 확대·심화시켜 나가는 방향의 전환이 필요함을 시사해 준다.

넷째, 본 연구 분석 결과 다문화교육에 대한 목표 인식은 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 대해 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 목표 인식은 모든 영역과 교육과정 전 과정에서 통합적으로 지도하는 통합 지도, 특정 주제를 선정하여 집중적으로 지도하는 주제 선정, 다문화교육이 필요한 상황이 생길 때마다 실시하는 필요 상황, 학생지도 및 다문화교육에 대한 개인적 노력을 나타내는 교육 노력 항목에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 다문화관련 목표 인식이 높을수록 다문화교육의 효과 면에서 더욱 긍정적인 결과를 가져올 것으로 판단된다.

다섯째, 다문화 중심학교 간 비교 분석 결과 다문화교육에 대한 인식 정도는 다문화교육 정책연구학교와 다문화교육 거점학교는 비슷한 값을 나타내었고, 다문화 이해교육 학교는 평균값이 낮았지만 다문화 관련 학습지도 및 생활지도 정도는 다문화교육 정책연구학교가 다문화교육 거점학교나 다문화 이해교육 학교보다 높게 나타났다. 이는 학교교육과정 운영상 정책연구학교인 경우가 행정적 지원이 가장 많고, 다양한 실적 결과물을 산출해야 하는 과업 수행과 밀접한 연

관이 있는 것으로 보여지는 데, 앞으로 이에 대한 심층적인 분석이 필요하다.

여섯째, 본 연구 결과 다문화 중심학교에 근무하는 초등교사의 다문화교육에 대한 경험 빈도는 전반적으로 낮은 것으로 나타났다. 이를 통해 다문화교육을 중점적으로 운영하는 중심학교라 할지라도 다문화교육 경험이 있는 교사가 그다지 많지 않음을 알 수 있다. 따라서 교사의 다문화교육에 대한 인식의 개선 및 향상을 위해서는, 다문화적 지식과 경험을 제공해 줄 수 있는 적절한 교육 프로그램이 운영되어야 함을 알 수 있다.

일곱째, 다문화교육 정책연구학교에 근무하고 있는 교사의 연수 경험이 다문화교육 거점학교나 다문화 이해교육 학교보다 부족하다는 것을 본 연구를 통해 알 수 있었다. 이는 제주도교육청이 2년간 정책적으로 예산을 지원하고 연구·운영하도록 지정하고 있는 정책연구학교의 단면을 보여준다. 즉 연수 운영을 학교 자율에만 맡겨 운영함으로써 인해 다문화교육에 대한 개념 인식이 제대로 안된 상태에서 양적, 물적, 형식적 연수 운영을 함으로써 내실있고 효과적인 연수가 이루어지지 못하고 있음을 보여준다. 학교 교육과정 운영상 교사들이 학기 중 연수에 많은 시간을 할애하기가 어렵고, 이러한 학교 현실에서 체계적인 연수 운영이 어려운 것이 사실이다. 이를 통해 제주도교육청 정책의 일환으로 다문화 정책연구학교로 지정되어 운영되고는 있지만, 그 학교에 근무하는 초등교사의 인식에 큰 차이나 변화를 가져오지 못하고 있음을 알 수 있다.

여덟째, 다문화 중심학교에 근무하는 교사의 절반 정도가 강의 수강 경험이 없는 것으로 나타나 다문화교육에 대한 기본적인 정보 제공 및 이해가 부족하다는 것을 알 수 있었다. 이는 다문화교육을 주로 담당하는 중심학교라 할지라도 체계적인 교사 연수나 기반 지식을 갖추고 있지 못하고 있음을 보여주는 것으로, 좀 더 체계적인 교사 연수 시스템 구축과 다문화교육 관련 강의 개설을 확대하는 것이 시급하다고 할 수 있다.

마지막으로 이와 관련하여, 제주도에서 정책연구학교를 선정함에 있어서 다문화가정 학생이 타 학교에 비해 많이 분포하고 있는 학교를 사전 조사하고 이를 선정 절차에 신중히 반영함으로써, 정책을 위한 다문화교육이 아니라 다문화가정 학생들은 물론이거니와 그 학생들과 함께 학교에 다니는 일반 학생 모두를 대상으로 다문화교육을 할 수 있는 토대를 구축할 필요가 있다.

본 연구는 제주시 지역을 대상으로 하였으므로 본 연구 결과를 일반화하는데 일정한 한계점을 가진다는 것을 밝혀 둔다. 앞으로 제주특별자치도 전 지역의 다문화 중심학교를 대상으로 한 연구가 필요하다. 또한 초등교사의 다문화교육 인식을 측정할 때 양적 분석만이 아닌 교사 면담을 통한 질적 연구가 수행될 필요가 있으며, 실제 수업이 이루어지는 교실 상황을 관찰하여 좀 더 심도깊은 연구가 수행되어야 할 것이다. 나아가서 학생을 연구 대상으로 하여 학생 입장에서 다문화교육에 대한 경험, 인식 및 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도의 양상이 어떠한지를 분석할 필요가 있으며, 경험, 인식 및 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도와의 관계에 대한 심층적인 연구가 필요하다. 이와 함께 초등교사의 다문화교육 인식과 초등학생 다문화교육 인식 간의 차이가 있는지를 살펴 볼 필요가 있다. 이에 대한 연구는 앞으로의 연구 과제로 남겨 두고자 한다.

<참 고 문 헌>

- 강성범(2002). 『SPSS로 배우는 데이터 분석과 활용』, 서울 : 길벗.
- 권윤경(2010). 「다문화교육에 대한 초등교사의 인식 유형 분석」, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선미(2003). 「중등 사회과교과서에 나타난 한중일 관계 분석 : 다문화교육의 관점에서」, 『사회과교육』. Vol.42(1), pp.109-127.
- 김선미, 김영순(2008). 『다문화교육의 이해』. 서울 : 한국문화사.
- 김수라(2010). 「중등 사회과 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천」, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아영(2006). 「초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사」, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김옥순(2009). 「초등교사들의 다문화교육에 대한 인식조사」, 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김홍운, 김두정(2007). 「한국 사회의 다문화 현상과 교육적 과제」, 『충남대학교 인문과학연구소 인문학연구』, Vol.34(3), pp.153-176.
- 류영규(2010). 「초등교사의 다문화교육에 대한 인식 연구」, 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 모경환, 최충옥(2007). 「다문화교육에 대한 교사들의 인식에 대한 연구 : 수도권 국어·사회과 교사를 중심으로」, 『시민교육연구』, Vol.39(3), pp.79-100.
- 모경환, 최충옥, 김명정, 임정주 역(2008). 『다문화교육 입문』, 서울 : 아카데미프레스.
- 모경환, 황혜원(2007). 「중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구」, 『시민교육연구』, Vol.39(3), pp.79-100.
- 박남수(2007). 「다문화가정 학생과 초등교육의 과제」, 춘천교육대학교 초등교육연구원. pp.101-124.
- 박남수(2000). 「다문화 사회에 있어 시민적 자질의 육성」, 『사회과교육』, Vol. 33, pp.101-117.
- 박윤경(2007). 「다문화접촉 경험의 교육적 의미 이해」, 『시민교육연구』, Vol.39(3), pp.

147-183.

- 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 「초·중등 교사의 문화 다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도」, 『시민교육연구』, Vol.40(3), 1-28.
- 안명순(2010). 「다문화교육에 대한 초등교사의 인식 분석」, 금오공과대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오은순외 5인(2008). 「다문화교육을 위한 교수·학습 지원 방안연구 : 사회과 교수·학습 프로그램 개발 중심으로」, 『한국교육과정 평가원 연구 보고서』 Vol.2, pp.35-40.
- 이경우, 이은하(1999). 『반편견교육과정』, 서울 : 창지사.
- 이순연(2010). 「중요도-만족도 분석을 통한 서울지역 초등학교 다문화교육 프로그램에 대한 요구조사」, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 이은주(2010). 「경인지역 초등교사의 다문화교육에 관한 인식과 요구분석」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정우(2007). 「다양한 인종·민족 집단에 대한 예비 교사의 고정관념: 사회과 예비교사 교육에의 함의」, 『시민교육연구』, Vol.39(1), pp.153-178.
- 이 호(2010). 「다문화교육에 대한 초등교사의 인식조사」, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이희옥(2010). 「시선과 관계: 부안지역 초등학교에서 다문화가정 학생에 대한 교사와 학생의 인식조사」, 성공회대학교 NGO대학원 석사학위논문.
- 장영희(1997). 「유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰」, 『성신연구논문집』, Vol.35, pp.295-314.
- 전경자(2010). 「초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례연구」, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정선희(1997). 「다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사」, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정진홍(2008). 「다문화교육에 대한 교사들의 인식 조사 연구 : 대구·경북지역 중등학교 국어·사회과 교사를 중심으로」, 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정혜옥(2011). 「초등교사의 다문화교육에 대한 인식 및 실태 조사 연구」, 전북대학교 석사학위논문.

- 차경수, 모경환(2008). 『사회과교육』, 서울 : 동문사.
- 채정란(1999). 「다문화교육의 관점에서 본 ‘한국’과 ‘다른 나라’ 생활주제 분석」, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 최충욱, 모경환(2007). 「경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구」, 『시민교육연구』, Vol.39(4), pp.163-182.
- 한석실(2007). 「다문화시대 유아교사교육의 방향모색」, 『미래유아교육학회』. Vol.14(1), pp.29-30.
- 황규호, 양영자(2008). 「한국 다문화교육의 교육내용 쟁점 분석」, 『한국초등교육학회 학술대회 발표 논문집』, pp.143-167.
- Banks, James A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*, 3rd ed. Allyn and Bacon.
- Banks, J. & Banks, C. (2007). *Multicultural Education*, 6th ed. Wiley
- Bennett, C. I. (1986). *Comprehensive Multicultural education: Theory and Practice*, Boston: Pearson Education Inc.
- Cabello. B. & Burstein, N. D.(1995). *Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms*. 『Education』. Vol.46(4), pp.285-295.
- Susan, C. Brown, Marcella L. Kysilka(2003). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*, U.S.A. : Allyn and Bacon.

ABSTRACT

A Study on Recognition and Attitude toward Multicultural Education of the Elementary School Teachers in Jeju-City

Hyun, Gil-ja

MAJOR IN EDUCATION OF SOCIAL STUDIES
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

This study aims at understanding the recognition, the attitude and the educational guidance toward the multicultural education concerning multicultural core-schools in Jeju-city, and at groping a reasonable direction of multicultural education .

The results are as follows.

Firstly, most teachers think that multicultural education is needed, but they feel constraint in field because of their lack of knowledge, understanding and teaching materials of multicultural education. To solve this problem, improvement of training course for teachers is much needed.

Secondly, the experience of attending lectures about multicultural education, and the experience of educational opportunities concerning multiculturalism play an key role in recognition and attitude toward multicultural education.

Thirdly, learning-guide and daily-life guide for students are varied to the difference of understanding level about the concept of multicultural education.

Fourthly, the effectiveness of multicultural education rises in proportion to the level of goal-recognition toward multicultural education.

Fifthly, Multicultural Education Policy-Study Schools and Foothold-Schools have no meaningful difference, they have almost same level of understanding about multicultural education. However, Schools for Multicultural Understanding show lower level of average point. In the field of learning-guide and daily-life guide, Multicultural Education Policy-Study Schools get higher point than that of Multicultural Education Foothold-Schools and Schools for Multicultural Understanding.

Sixthly, the experience frequency is very low in the teachers who work at Multicultural Center-Schools.

Seventhly, experience of the multicultural education training course for teachers is lower than that of the teachers who work in Multicultural Education Policy-Study Schools and Schools for Multicultural Understanding.

Lastly, it is urgent to make more systematic education training courses, and to scale up opening the courses on multicultural education.

Key words : multiculturalism, multicultural education

<부록>

제주시 초등학교 교사의 다문화교육 인식과 태도에 관한 연구 설문지

안녕하십니까?

본 설문지는 '제주시 초등학교 교사의 다문화교육 인식과 태도에 관한 연구'라는 연구 주제에 관련해 필요한 자료를 수집하고자 제작한 것입니다. 설문 내용은 귀교에서 실시했거나 실시하고 있는 다문화교육 경험을 바탕으로 초등교사의 일반적 배경, 다문화교육 경험, 다문화교육 인식, 다문화교육 태도, 다문화 관련 학습지도 및 생활지도의 순으로 구성되어 있습니다.

질문에 대해 선생님께서 평소 생각하고 느끼는 대로 솔직하게 응답해 주신다면, 앞으로 다문화교육을 위한 프로그램 개발 및 연구의 귀중한 자료로 쓰일 것입니다. 아울러 작성해 주신 설문지는 무기명으로 처리되며, 응답해 주신 내용은 연구 목적 이외의 다른 목적에는 사용하지 않을 것임을 약속드립니다.

본 조사를 위해 귀중한 시간을 내주신 선생님께 다시 한 번 감사드리며, 선생님의 앞날에 행운이 가득하시길 기원합니다.

2011년 9월

제주대학교교육대학원 사회교육전공
지도교수 : 염 미 경
석사과정 : 현 길 자

↓ 다음의 설명을 읽어보시고 질문에 임하시면 감사하겠습니다.

☞ **다문화교육(Multicultural Education)**이란 단순히 인종 간의 화합을 위한 것뿐만 아니라 한 국가나 사회 내에서 존재하는 하위문화, 즉 **종교, 민족, 인종, 성별, 사회계층, 이념, 직업 등에 따른 다양성을 포함**하는 것입니다. 또한 학생들이 동등한 교육적 기회를 얻고 타 문화에 대해 긍정적 태도와 인식, 그리고 행동을 발달시키도록 돕는 교육과정을 말합니다. 따라서 **궁극적으로 모든 문화에 속한 아이들에게 평등한 교육을 제공하는 것을 목표로** 합니다.

■ 다음은 선생님의 일반적인 배경을 알아보기 위한 내용입니다.

해당란에 V표 해 주십시오.

1. 성별 : _____ ① 남성 _____ ② 여성

2. 근무 경력 :

- _____ ① 5년 미만
_____ ② 5년 이상 ~ 10년 미만
_____ ③ 10년 이상 ~ 15년 미만
_____ ④ 15년 이상 ~ 25년 미만
_____ ⑤ 25년 이상

3. 근무 학교 : (해당란에만 써 주세요 ; 예)제주시 도평교)

_____ 시 _____ 교

4. 학교 규모

- _____ ① 6학급 미만 _____ ② 6~11학급 _____ ③ 12~23학급
_____ ④ 24~42학급 _____ ⑤ 43학급 이상

5. 결혼 여부 : _____ ① 미혼 _____ ② 기혼

6. 해외여행 경험 정도 : 총 () 회

■ 다음은 선생님의 다문화교육과 관련된 경험과 관련한 질문입니다.

해당란에 V표 해 주십시오.

7. 다문화교육 관련 교사 연수를 받으신 적이 있습니까?

- _____ ① 없다 _____ ② 1회 _____ ③ 2~3회 _____ ④ 4~5회 _____ ⑤ 6회이상

8. 다문화교육 관련 강의를 수강한 적이 있으십니까?

- _____ ① 없다 _____ ② 1회 _____ ③ 2~3회 _____ ④ 4~5회 _____ ⑤ 6회이상

9. 연수와 강의 외에 다문화교육을 받으셨다면 어떤 기회를 통해서 입니까?

- _____ ① 없다. _____ ② 교육기관(교육청 외 관공서)
_____ ③ 매스컴 _____ ④ 출판자료(책이나 팸플렛) _____ ⑤ 친구
_____ ⑥ 여행 _____ ⑦ 외국 생활 경험 _____ ⑧ 기타

10. 현재 근무하고 계신 학교에 다문화가정 학생이 있습니까?

- _____ ① 있다. _____ ② 없다.

11. 다문화가정 학생을 직접 지도해 보신 적이 있습니까?

- _____ ① 없다 _____ ② 1명 _____ ③ 2~3명 _____ ④ 4~5명 _____ ⑤ 6명이상

■ 다음은 선생님의 다문화교육과 관련된 인식에 대한 질문입니다.

해당란에 V표 해 주십시오.

문 항	전혀 아니다	거의 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
12. 나는 다문화교육, 다문화가정이란 뜻을 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 다문화교육 목표에 대해 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 다문화교육이 필요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 현재 학교현장 및 교육과정이나 일상생활에서 다문화교육에 대해 개선할 점이 많다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

16. 다음은 다문화교육에 대한 초등교사의 경험자와 비경험자의 인식에 관련된 질문입니다. 선생님의 생각과 일치하는 곳에 V표 해 주십시오.

선 택 형 문 항		전혀 아니다	거의 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
다문화교육, 다문화가정 자녀 <u>경험자</u>	다문화교육 연수, 학습 경험 후 또는 다문화가정 자녀를 경험한 후, 나의 다문화교육에 대한 개념·목표·필요성 인식·문제점 인식에 긍정적 영향을 미쳤다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
다문화교육, 다문화가정 자녀 <u>비경험자</u>	다문화교육 연수, 학습 경험 후 또는 다문화가정 자녀를 경험한 후, 나의 다문화교육에 대한 개념·목표·필요성 인식·문제점 인식에 긍정적 영향을 미칠 것이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤

17. 다음은 선생님의 다문화교육과 관련된 태도와 관련한 질문입니다.

선생님의 생각과 일치하는 곳에 V표 해 주십시오.

문 항	전혀 아니다	거의 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
나는 내가 속한 인종뿐만 아니라 다른 인종의 사람과 함께 <u>인종적 시각</u> 으로 인한 사건에 대해 토론 하는데 불편함을 느끼지 않는다.	①	②	③	④	⑤
나는 다른 문화 공동체의 사람들과 함께 의사소통을 할 때 <u>문화적으로 다른 점</u> 을 인정한다.	①	②	③	④	⑤
나는 <u>국제적 사건</u> 의 중요성을 인지하고 그것을 학생들에게 알려려고 한다.	①	②	③	④	⑤
나는 자신이 갖고 있는 <u>문화에 대한 편견</u> 을 인지하고, 다른 관점에서 사건을 보려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
나는 <u>소수 문화에 대해 이해</u> 하기 위하여 책이나 기사를 읽어본다.	①	②	③	④	⑤
나는 다른 문화에 대한 편견과 고정 관념을 막기 위해서 <u>스스로 노력</u> 한다.	①	②	③	④	⑤

■ 다음은 초등학교사의 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 관련된 질문입니다.
해당란에 V표 해 주십시오.

18. 선생님의 학생들에 대한 다문화교육 지도 빈도는 1년에 몇 회 정도입니까?

- _____ ① 없다
 _____ ② 1회 정도
 _____ ③ 2~3회 정도
 _____ ④ 4~5회 정도
 _____ ⑤ 6회 이상

19. 다문화 관련 학습지도 및 생활지도에 대해 알아보는 질문입니다.

선생님의 생각과 일치하는 곳에 V표 해 주십시오.

문 항	전혀 아니다	거의 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
다문화교육을 모든 영역과 전 과정에서 통합적으로 실시한다.	①	②	③	④	⑤
특정 주제를 선정해 집중적으로 실시한다. (주제 예 : 세계의 인종, 남자와 여자)	①	②	③	④	⑤
특정 과목에서 실시한다. (예 : 사회, 도덕, 체육, 음악, 미술 등)	①	②	③	④	⑤
다문화교육이 필요한 상황이 생길 때마다 실시한다.	①	②	③	④	⑤

문 항	전혀 아니다	거의 아니다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
20. 나는 학생 생활지도, 교우관계 지도에 있어, 다문화교육이나 그와 관계 지어서 지도하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
21. 나는 다문화교육에 대한 개인적 노력(관련 행사 참여, 문화적 접촉 시도, 외국인과의 대화, 해외여행 등)을 많이 한다.	①	②	③	④	⑤

22. 향후 다문화교육에 관한 연수, 강의에 참여할 의사가 있으십니까? 있다면 1년에 어느 정도 참여하실 생각이십니까?

- _____ ① 없다.
 _____ ② 1회 정도
 _____ ③ 2~3회 정도
 _____ ④ 4~5회 정도
 _____ ⑤ 6회 이상 정도

▷ 끝까지 응답해 주셔서 감사합니다. <
 선생님의 설문지는 귀중한 자료로 사용하겠습니다.

