

## 다문화 교육프로그램이 중학생의 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식에 미치는 효과

서재복(전주대학교)\*

### 《요 약》

이 연구는 전북지역 중학생을 대상으로 다문화 교육프로그램의 효과 분석을 통한 프로그램 적용에 목적이 있다. 이를 위해 전북지역 중학생 68명(실험집단 2개반 34명과 통제집단 2개반 34명)을 대상으로 하였다. 각 집단은 프로그램 실시 전에 사전검사, 프로그램 실행 후 사후검사를 하였고, 프로그램 종료 5주 후에 추후검사를 실시하여 검사 시기별 차이를 분석하였다. 이 연구에서 사용된 <다문화 교육프로그램>은 중학생의 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식요인 향상에 초점을 두고 개발되었다. 연구결과 다문화 교육프로그램은 중학생의 비형식적 다문화 경험 및 다문화 인식 수준을 높이는 데 도움이 되었다. 사후검사 결과 다

문화교육프로그램은 중학생의 비형식적 다문화 경험 수준과 다문화 인식에 있어서 의미있는 효과가 있었다. 특히 다문화 인식 하위 요인 중에서 인지적요인과 정의적 요인이 행동적 요인에 비해 높은 효과를 보였다. 추후검사 결과에 있어서도 중학생의 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식에 대한 프로그램의 효과가 지속되고 있음을 알 수 있었다. 연구결과에 따르면 다문화 교육프로그램은 중학생들의 다문화 경험과 다문화 인식수준 향상을 위해 적용 가능한 프로그램으로 판단되었다.

**[주제어]** 다문화교육, 비형식적 다문화, 다문화 인식

## I. 서론

현대 사회가 세계화, 정보화, 다원화 등의 키워드로서 대변되는 것처럼, 과거와는

\* kuk4@jj.ac.kr

\*\* 원고접수(12. 08. 15), 심사일(12. 09. 12), 수정완료(10. 09. 24)

다른 변화 양상을 보이고 있다. 세계화에 따라 지구촌 사회의 제반 문제는 국가 차원을 넘어 인류가 공동으로 해결해야 할 공공의 과제가 되었다. 세계화 시대가 요청하는 교육의 과제는 국가 경쟁력 강화를 위한 것이 아니라 지역공동체의 일원으로서 더불어 사는 삶을 영위할 수 있는 세계 시민을 위한 것에 초점을 두어야 한다. 뿐만 아니라 세계화 시대에 필연적으로 나타나는 세계 여러 나라간 인구의 이동이 나타남에 따라, 한국사회 역시 다문화 사회로의 변화과정을 겪고 있다. 교육과학기술부(2010)에 의하면 한국 사회의 다문화 가정은 급격히 증가하고 있으며, 이러한 현상은 지속적으로 이어질 것으로 전망된다. 2010년 통계자료(교육과학기술부, 2010)에 의하면 다문화 가정의 취학생은 26,015명이며 초등학생이 78.6%로 가장 많고, 중학생(16.0%), 고등학생(5.4%) 순이었다.

한국 사회의 다문화 가정은 외국인 근로자, 북한 이탈주민, 그리고 결혼 이민자 증가에 따라 그 수가 급격히 증가하였다. 그러나 이러한 변화에도 불구하고 다문화 가정의 문제에 대한 준비는 미흡하였다. 다문화 가정이 겪는 법적, 경제적 어려움뿐만 아니라 다문화 가정에 대한 인식의 부족, 그리고 교육현장에서 나타나는 다문화 가정 아동들에 대한 편견 등을 사회적 체제의 미흡함의 예로 들 수 있다. 이처럼 2012년 현재의 한국 사회는 다문화 가정, 문화의 다양성을 수용하는데 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

다문화교육에 대한 사회적 관심이 높아지고 다양한 교육정책을 통해 다문화 가정을 위한 다문화 교육이 실시되고 있으나 이 역시 부족한 상황이다. 서재복, 임명희(2012)의 연구에 의하면, 전북지역 중등학생을 대상으로 다문화 교육 실태 조사를 한 결과 중학생 51%, 고등학생 42%가 학교에서 다문화 교육을 받은 경험이 있는 것으로 분석되었다.

그동안 정부와 지자체, 그리고 교육기관에서는 사회적 소수자들에 대한 인종, 민족, 문화적 편견을 줄이기 위해 다문화 정책을 시행해 왔다. 그러나 지금까지의 다문화교육은 그 대상과 내용에 있어서 일부에 국한되었던 것이 사실이다. 그 예로 국내 다문화 행사가 국제결혼가정, 외국인근로가정, 북한이탈주민가정, 이주동포가정을 대상으로 한 프로그램(한국어 교육, 상담, 멘토링, 한국 전통 문화교육 등)과 이벤트성 행사로 치중되어 있었다는 점을 들 수 있다. 일부 학교 현장에서는 일반 학생들을 대상으로 한 타문화 이해교육이나 반편견 교육을 하고 있으나 그 역시 부분적이다. 이처럼 한국 사회에서 진행해 온 다문화교육은 사실상 분리된 소수 집단에 대한 사회 적응 능력 중심의 동화주의 교육의 성격을 띠고 있다고 할 수 있다(원진숙, 김정원, 이인재, 남호엽, 박상철, 김광수, 류재만, 2010).

다문화교육의 목적 중 하나는 평등교육으로, 모든 학생이 지적, 사회적, 개인적 발달이 이루어질 수 있도록 그들의 잠재력을 최고조로 길러 주는 것이다. 따라서 다문화 교육의 대상자들은 자신이 속한 문화에 대한 긍정적인 정체성 확립을 기초

로 하여 서로 다른 집단의 문화가 동등한 가치를 지닌 것으로 인식하는 지식, 태도, 가치 교육을 해야 한다(한국사회과교육연구회, 2010). 때문에 외국인 노동자나 국제 결혼 가정의 주체, 그리고 그들의 자녀에 대한 인식이나 태도를 바꾸는 것은 다문화 교육만으로는 어렵다.

다문화 교육은 다문화 가정 학생의 교육에 국한되어서는 안 된다. 다문화 가정 학생들이 학교생활에 잘 적응하기 위해서는 일반학생들이 다양한 문화를 이해하고 다문화 가정 학생들을 긍정적으로 수용할 수 있는 집단적 인식의 변화가 필요하다. 그들은 다문화교육을 통해서 서로의 다양성을 인정하고 더불어 사는 사회를 만들어야 한다. 이를 위해서 다문화 교육의 커리큘럼은 문화 간 상호관계성, 상호주관성, 상호 존중을 강조하는 비판적 다문화주의로 확대되어야 한다(최충욱, 2010). 이처럼 일반 학생들의 다문화에 대한 인식을 변화시킬 수 있는, 모든 학생들을 위한 다문화교육이 절실히 요구되는 시점이다(김갑성, 2006). 특히 다양성에 대한 일반 학생들의 인식 수준을 파악한다면 다문화가정 학생들이 처한 학교교육에서의 어려움을 보다 정확하게 이해하는 동시에 일반학생들을 위한 정확한 다문화 교육이 이루어질 수 있을 것이다.

그간 다문화와 관련된 연구가 다수 이루어져왔으나 일부 영역에 국한된 것이 사실이다. 장인실, 차경희(2012)의 한국다문화교육의 연구동향 분석에 의하면 1984년부터 2011년 4월까지의 다문화 연구는 총 302편이다. 이를 Bennett의 분석틀에 의해 연구주제를 분석한 결과 그 비율이 평등교육(16.88%), 교육과정 개혁(49.33%), 다문화적 역량(22.1%), 사회정의(9.6%) 순으로 나타났으며, 이는 한국인을 대상으로 하는 다문화 인식교육의 필요성을 나타낸다.

다문화에 대한 인식 태도는 얼마나 다양한 경험 요인들에 노출되었으며, 다양한 요인들로부터 얼마나 유의한 경험을 하였느냐에 달려 있다(Chang, 2002). 가족, 친구, 지역사회, 학교, 종교, 미디어, 외국어, 여행 등 비형식적인 상황에서 겪는 다양한 경험들이 개인의 다문화 인식에 영향을 미친다.

이 연구는 다문화 사회의 다문화 인식은 사회 구성원, 특히 미래사회의 주역인 청소년들에게 있어서 더욱 중요하다는 사실을 강조한다. 그러나 청소년들이 다문화를 직접적으로 경험하기에는 현실적인 어려움이 따른다. 때문에 본 연구는 이들을 대상으로 한 다문화 인식프로그램을 통해 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식 수준을 향상시키는 데 연구의 목적을 두었다. 이를 위해 비형식적 다문화 경험 8개 요인을 마련하였고, 다문화 인식에 있어서는 인지적, 정의적 행동적 측면으로 분류하여 프로그램의 즉시적인 효과와 지속적인 효과를 검증하고자 하였다. 따라서 이 연구에서는 전북지역 중학생들을 대상으로 다문화 교육프로그램의 효과성을 검증함으로써 교육현장에서 보다 효과적으로 다문화 교육이 이루어질 수 있도록 하는데 의의가 있다.

## II. 이론적 배경

### 1. 다문화 인식

다문화 인식이란 학습자들이 생활에서 접하는 집단들의 내부 및 집단 간에 존재하는 인종, 민족, 문화, 언어, 종교 등의 광범위한 편차를 수용하는 수준을 의미하는 것으로 지식, 정의, 태도적인 면에서 살펴볼 수 있다(Banks, 1984). 장인실과 유영식(2010)은 다문화 인식에 대해 다문화에 대하여 인지적, 정의적, 행동적인 요소를 모두 갖출 수 있는 상태라고 정의하였다. 다문화 인식이 높을수록 다문화사회에서 다문화 현상을 이해하고 마음속으로 공감할 수 있으며, 다문화 사회에 필요한 행동을 할 수 있다고 한다. 또한 다문화 인식은 지식수준이나 행동을 통해서만 파악할 수 있는 것이 아니며 인지적, 정의적, 행동적 영역을 바탕으로 이루어져야 한다(하경애, 2010).

문화 다양성에 대한 태도는 인지적 측면, 정의적 측면, 행동적 측면의 세 영역으로 나누어 살펴볼 수 있다(박윤경, 성경희, 조영달, 2008). 인지적 측면은 대상에 관한 인지적 사고, 신념, 사실 지각, 지식 등을 말하며, 정의적 측면은 대상에 관한 긍정적이거나 부정적인 정서적 감정 등을 일컫는다. 그리고 행동적 측면은 대상과 관련된 행동 의도를 말한다.

다문화 인식에 있어서 요구되는 요소로는 다문화적 소양(multi-cultural competence), 다문화 역량(multi-cultural competence), 이중 문화적 역량(intercultural competence), 문화 다양성(cultural diversity)의 태도 등이다.

첫째, Banks(2008)는 지구상에서 살고 있는 모든 사람이 어떻게 고도로 상호 연관된 운명을 갖게 되었는지 이해하는 것을 다문화적 소양으로 보았다. 다문화적 소양은 학생들이 알고, 그에 대해 관심을 가지며, 행동함으로써 길러진다고 보았다. 즉, 다문화적 소양은 지식, 관심, 행위의 밀접한 상호 관련을 통해 길러진다(하경애, 2010).

둘째, Bennett(2009)는 다문화 인식이 가지고 있는 사고력과 그 사고력을 기반으로 행동까지 연결할 수 있는 힘에 초점을 두었다. 또한 다문화 사회 속에서 다양한 방식으로 인식하고 평가하고 생각하고 행동할 수 있는 것을 다문화적 역량이라 하였다. 따라서 다문화적 역량은 자신과 다른 문화적 환경 속에서 이분법적 경계 갖기의 문제를 극복하도록 하는 것이며, 다문화 역량을 갖추는 것이 바로 다문화적으로 되어 가는 과정이다(서재복, 임명희, 2012).

셋째, 자신과 다른 표상적 의사소통(언어, 기호, 몸짓)과 무의식적인 신호들(신체 언어), 문화적 관습들을 해석할 수 있는 이중 문화적 역량이 요구된다. 여기에서 중

요한 것은 공감과 의사소통이다. 상이한 문화적 배경을 갖고 있는 사람들이 상대방의 행동과 사고방식을 접했을 때는 자신의 문화적 조건에 기초해서 상대방에 대해 여러 가지 가정들을 하게 되는데, 이중 문화적 역량 개발의 궁극적인 목적은 이렇게 자신의 문화적 조건에 기초해서 만들어진 가정들을 자각하게 하는 것이다. 이중 문화적 역량을 가르친다는 것은 특정한 사람들과 관련된 세계관, 문화유산, 역사적 공헌들에 대한 연구를 능가하는 것이다. 이는 어떻게 한 사람이 자신 문화의 가치, 우선순위, 언어, 규범 등에 영향을 받았는가를 이해하는 방법이 된다. 사람들이 어떻게 자신의 문화가 자신의 언어, 경험, 현재 인식의 방법 등과 연관되어 있는지를 이해하게 된다면 문화적으로 다른 사람들의 문화적 경험이나 인식의 방법 등과 비교해서 파악할 수 있다(Bennet, 2009).

넷째, 문화 다양성의 태도는 주로 인종·종족과 관련된 사람들 간의 차이에 대한 개인의 인지 뿐 아니라 감정, 행동의 경향이라고 할 수 있다. 따라서 다양성에 대한 태도를 측정함으로써 다양성에 대한 행동 경향을 예측 할 수도 있으며 그러한 행동을 이끌어 낸 사고의 구조도 알 수 있다(이정우, 2008).

이처럼 다문화 인식은 우리가 살고 있는 사회 안에 존재하는 다양한 집단이 가지고 있는 서로 다른 문화를 인지하고, 그것을 바탕으로 나와 다른 사회의 문화적 배경의 차이를 이해하고 존중하는 방법이라 할 수 있다. 다문화 인식 수준이 높다는 것은 나와 다른 문화를 이해하고 존중하며 그것의 가치를 인정하여 수용할 수 있는 능력이 높은 것이라 할 수 있다. 또한 다문화 인식은 지식수준과 행동을 통해서만 파악할 수 있는 부분이 아니라 인지적(know) 영역, 정의적(care) 영역, 행동적(act) 영역을 포괄하여 판단해야 하는 것이다(하경애, 2010). 이 연구에서는 일반학생의 다문화 인식을 인지적, 정의적, 행동적 영역을 모두 포괄하는 개념으로 활용하였다.

## 2. 다문화 교육

다문화교육은 출발은 시민들의 자유권신장(civil right)운동에 기원한 것으로, Banks는 다문화교육을 다양한 배경의 학생들이 학교에서 평등한 성취경험을 갖도록 교육의 평등, 차별 제거를 위해 끊임없이 노력하는 과정, 또는 학교 개혁운동으로 정의하였다. 특히 여기에서 언급한 평등 교육은 기회 균등의 원리와 관련되는 것으로 인종적, 경제적, 사회적으로 불리한 소수집단의 모든 학생들이 공평한 교육 기회를 성취하는 것을 목적으로 한다(Banks, 나혜미, 2010 재인용).

다문화 교육에 대해 Cambel은 문화적, 인종적 배경이 다른 사람들의 상호 문화적 전통을 이해하고 존중함으로써 궁극적으로 인간의 존엄성과 모든 인간의 평등성을 증진시키는 교육으로 정의하였고, 박남수, 정수권, 서경석(2007)은 민족이나 인

중, 성, 사회적 지위 등에서 비롯되는 각 집단들의 고유한 문화적 특성이 다양하게 존재하고 있음을 인정하고, 주류와 소수집단의 문화를 동등하고 가치 있게 여기며 존중하는 태도를 길러 서로가 공동체의 중요한 일원임을 가르쳐주는 교육이라고 정의하고 있다. 이처럼 다문화교육은 사회 분열을 조장하는 교육이 아닌 사회통합을 지향하는 교육인 동시에 민주적 가치를 전체 구성원에게 확장시키는 교육이다(구정화, 박윤경, 설규주, 2010).

다문화 교육의 필요성은 한국 사회에 다양한 인종과 민족이 유입되는 과정에서 인구의 변화와 문화적 변화에 대처하기 위해 요구된다. 이들 다문화가정은 한국 사회에 적응하는데 많은 어려움을 겪고 있고 대다수가 낮은 경제적 지위에 있어 편견, 차별, 인권 침해 등을 경험하고 있다(최충옥, 2010). 다문화가정의 자녀들은 언어 능력의 부족, 기초학습 능력 부진, 정서적 불안 등과 같은 내적 요인 및 불안정한 학습 환경, 또래의 편견과 놀림, 교사의 인식 부족 등 환경적 요인에 의해 학업 성취가 부진한 경우가 많다(조영달, 2007). 또한 다문화가정이 증가함에 따라 다문화가정의 자녀 교육지원 뿐만 아니라, 다문화가정 자녀와 함께 살아가는 다수자 자녀들의 시민적 자질 육성을 위한 교육도 체계적으로 실시해야 한다. 이러한 시민교육이야말로 다문화 사회의 구성원들이 주체적이고 능동적으로 살아가기 위해서는 꼭 필요한 교육적 과제다(한국사회교육연구회, 2011; 권순희, 박상준, 정윤경, 천호성, 2010).

다문화 교육의 목적으로는 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 자문화, 주류문화, 그리고 타문화가 공존하는 다문화 사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하도록 하는데 있다. 넷째, 소수민족집단이 그들의 인종적, 신체적, 문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시키는데 있다. 다섯째, 학생들이 전 지구적(global)이고 평평한(flat) 테크놀로지 세계에서 살아가는데 필요한 읽기, 쓰기, 그리고 수리적 능력을 습득하도록 돕는 것이다. 또한 다문화교육은 학생들이 자신이 속한 문화 공동체, 국가적 시민 공동체, 지역 문화, 그리고 전 지구적 공동체에서 제구실을 하는 데 필요한 지식, 태도, 기능을 다양한 인종, 문화, 언어, 종교 집단의 학생들이 습득하도록 도와주는 것이다(Banks, 이진아, 2009 재인용). 이처럼 다문화교육의 목적을 이해한다면 다문화교육이 어느 한부분만을 가르치거나 한 과목만을 위한 것이 아닌 포괄적인 교육이라는 사실을 알 수 있다.

다문화교육 내용은 세계화·정보화 시대에 일상화되고 있는 문화 간 상호작용의 의미를 국제이해 차원에서 인식하고, 다양한 문화집단들의 사회개혁 및 참여에 따른 사회변화 현상을 민주적 형평성 차원에서 접근하여야 한다. 또한 소수자와 다수자의 동등한 의사소통 및 의사결정 능력을 길러 편견 해소와 사회갈등의 총체적이

고 평화적 해결을 추구해야 하며, 문화 역사적 다양성과 집단 정체성, 성, 소수 인종과 종족, 타문화와 타인을 존중하는 태도를 기본전제로 해야 한다(김용신, 2009). 사실 다문화교육의 내용 요소의 범위는 인간 활동의 전 과정과 관련된 것이라면 모두 포함될 수 있다.

### 3. 비형식적 다문화 경험

다문화 인식에 영향을 미치는 요인 중 비형식적 경험은 매우 중요한 요소다. Ward(1996)는 비형식적 경험 요인을 9가지로 제시하고 있는데 그것은 바로 가족, 친구, 사회, 일하는 장소, 학교, 교회, 미디어, 언어, 그리고 여행이다. 이 9가지 요인은 그들의 문화적 다양성과 인종정체성에 대한 개인의 태도를 결정하는데 매우 중요하다. Chang 역시 개인의 인종정체성과 태도는 얼마나 많은 사람들이 그러한 다양한 요인들에 노출되어 있느냐 뿐 아니라 다양한 요인들로부터 얼마나 유익한 경험을 하였느냐에 달려 있다고 밝히며 비형식적인 다문화 경험을 강조하고 있다 (Chang, 2002; 임명희, 2012 재인용).

이 연구에서는 Smith, Moallem, Sherrill(1997), Ward(1996), Chang(2002)의 연구 내용을 기초로 하여, 다문화 인식에 영향을 주는 비형식적 다문화적 경험 요인으로 가족, 친구, 지역사회, 학교·학원, 종교, 미디어, 외국어, 여행 등 8가지로 범주화하였다.

첫째, 가족요인은 개인의 다양성에 대한 인종의 정체성과 태도를 결정짓는 가장 중요한 요인으로, 그의 가족 중 다른 인종과 문화출신이 있느냐에 따라서 개인의 태도가 결정된다고 본다(Ward, 1996).

둘째, 친구요인에 대해 May(1997)는 학창시절에 다양한 집단과 상호 작용했던 경험이 다문화 민감성을 발달시켰다는 사실을 발견했다. 또한 Smith, Moallem, & Sherrill(1997)은 예비교사들이 다른 집단에 대한 태도를 취할 때 가장 중요하게 영향을 미치는 것으로 친구를 꼽는다는 것과 다른 인종과 문화를 가진 사람의 즐거웠던 사건들이 다양성에 관한 개인의 태도를 결정하는데 중요한 요인이었다는 사실을 밝혀냈다. 이러한 연구를 통해 다양한 교우관계 경험이 다양성에 대한 태도의 형성에 중요하다는 것을 알 수 있다.

셋째, 지역사회 구성원으로써 성장하면서 인종적, 문화적으로 혼합된 이웃과 살았는지의 여부와 그들과의 접촉 경험정도에 따라 인종의 정체성과 태도가 결정된다 (Chang, 2002). 외국인과의 접촉은 외국 문화에 대한 긍정적인 인식에 영향을 준다. 학교에 외국인이 직접 방문하여 그 나라의 문화에 대해 알려 주고 음식, 의복, 민속춤과 같은 문화 체험을 직접 경험함으로써 외국 문화에 대한 인식을 긍정적으로 변

화시킬 수 있다(유네스코아시아·태평양 국제이해교육원, 2003).

넷째, 학교·학원요인으로 Smith, Moallem, & Sherrill(1997)은 예비교사가 인종적으로 혼합된 학교에 들어갔는지, 다양한 인종, 문화를 가진 교사로부터 지도 받았는지, 다양한 인종, 문화를 가진 교사로부터 지도받았는지, 교사와의 상호작용은 어땠는지의 여부가 그들의 인종적 정체성과 다양성에 대한 태도에 영향을 미친다고 밝혔다. 그러므로 학교에서 다양한 사람들과 접할 기회가 제공되는 것은 중요하다.

다섯째, 종교는 학생 태도 발전에 중요한 영향을 주는 요소로 믿음과 가치를 형성하는데 중요한 부분으로 작용하여 종교단체에서의 인간관계를 통해 다양성에 대한 그들의 태도발달을 구체화 한다(Chang, 2002).

여섯째, 어린이였을 때부터 무의식적으로 멀티미디어에 의한 영향이 개인의 다양성에 영향을 미친다. 특히 청소년기에는 그들이 좋아하는 다른 인종, 문화 출신의 영화배우, 작가, 그리고 우상에 의해서 쉽게 영향을 받는다(Chang, 2002). 미디어 경험이 다문화 인식에 미치는 영향력은 현대화가 되어가며, 미디어 영역이 확대되어감과 함께 점점 커지고 있다. 현대사회에서 시청각 매체의 지배성은 과거 어느 시대와 비교해도 월등하다. 과학 기술의 발달에 힘입어 확산되는 디지털 미디어는 사람들에게 더 친숙하게 다가가고 있다(하경애, 2010).

일곱째, 외국어 능력은 개인의 인종적 정체성과 태도에 영향을 미치는 또 하나의 중요한 요소다(Chang, 2002). Ward(1996)는 예비교사의 외국어 능력과 다양성에 대한 믿음, 다문화 경험사이의 관계에 대해 연구했는데 그 결과 외국세계에서의 경험과 가장 강력한 관계를 갖는 것이 외국어 능력이었다. 좀 더 다양하고 직접적인 상황을 경험 할 수 있는 기회가 주어지는 것이라고 볼 수 있기 때문이다.

여덟째, 여행은 거주지를 떠나서 다양한 문화, 사람들과 접함으로써 개인의 태도를 변화시키는 방법이다. 낯선 것들과 접할 기회를 갖는 것은 다른 인종과 문화에 대한 인식을 변화시킬 수 있는 새로운 경험을 줄 수 있다(Chang, 2002). Smith, Moallem & Sherrill(1997)의 연구에서는 낯선 곳에서의 여행을 통한 폭넓은 경험이 개인의 인종 정체성과 다양성에 대한 태도에 어떤 영향을 미치는지 예를 들어 설명하고 있다.

한국의 다문화 교육에 대한 학술적 연구는 1984년 이후 줄곧 진행되어왔으며 이에 따라 다문화 교육 관련 연구의 양적, 질적 수준의 급격한 발전이 이루어졌다. 그러나 다문화 교육의 양적·질적 팽창에도 불구하고 연구 영역이나 방법의 다양성이 요구된다. 특히 교육현장에서 다문화 가정뿐만 아니라 일반학생들을 대상으로 한 다문화 인식에 관한 연구와 다문화 교육프로그램이 부족한 것이 사실이다. 따라서 이 연구에서는 중학생들의 다문화 인식수준을 향상할 수 있는 다문화교육 프로그램을 개발하고자 하였다.



### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

이 연구는 전라북도 N시 소재의 2개 중학교 4개 반 68명을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 각각 구분하여 실시하였다. 연구대상은 중학교 2학년이며, 사전검사 시 전체 73명이었으나 일부 학생들의 개인사정으로 사후 및 추후검사에 참석하지 못한 학생이 있어서 최종적으로 실험집단 34명과 통제집단 34명을 대상으로 정하였다.

<표 1> 연구 대상

	1차 집단	2차 집단	3차 집단	최종집단
실험집단	36	35	34	34
통제집단	37	36	34	34
계	73	71	68	68

#### 2. 연구 도구

본 연구를 위해 비형식적인 다문화 경험과 다문화 인식에 대한 조사 도구를 사용하였다.

##### 가. 비형식적인 다문화 경험 검사

비형식적인 다문화 경험 측정을 위해 Ward(1996)가 개발한 Cross-Cultural life Experience Checklist(CCLEC) 질문지를 사용하였다. Ward(1996)는 비형식적 경험 요인을 9가지(가족, 친구, 사회, 일하는 장소, 학교, 교회, 미디어, 언어, 여행)로 열거하고 있는데 미국의 예비교사를 대상으로 한 범주이므로 한국의 중·고등학생을 대상으로 사용하기에는 어려움이 있다. 그리하여 Ward(1996)의 연구 내용을 기초로 한국사회에서 중·고등학생이 겪는 경험요인을 중심으로 수정하여, 중·고등학생의 다문화 인식에 영향을 주는 비형식적 다문화 경험을 가족, 친구, 지역사회, 학교, 종교, 미디어, 외국어, 여행으로 범주화하여 질문지를 구성하였다(서재복, 임명희, 2012).

주요 내용은 가족 4문항, 친구 4문항, 지역사회 3문항, 학교 3문항, 종교 2문항,

미디어 5문항, 외국어 4문항, 여행 3문항으로 총 28문항이다. 예는 1점, 아니오는 0점으로 처리하였고, 점수가 높을수록 다문화 경험이 풍부한 것을 의미한다. 비형식적 다문화 경험 문항에 대한 신뢰계수 Cronbach's  $\alpha$ 는 .725로 나타났다.

<표 2> 비형식적 다문화 경험 요인 및 문항

하위요인	문항	문항수	Cronbach's $\alpha$
가족	1, 2, 3, 4	4	.744
친구	5, 6, 7, 8	4	.749
지역사회	9, 10, 11	3	.737
학교	12, 13, 14	3	.740
종교	15, 16	2	.760
미디어	17, 18, 19, 20, 21	5	.738
외국어	22, 23, 24, 25	4	.748
여행	26, 27, 28	3	.754
전체		28	.725

#### 나. 다문화 인식

이 연구에서 인지·정의·행동적 영역의 분류에 관한 내용은 박윤경 등(2008)의 연구를 참고로 연구의 목적 및 연구대상에 적합한 질문지를 재구성하였다(서재복, 임명희, 2012). 인지적 영역은 인종차별과 사회적 장벽과 종교의 다양성과 문화의 다양성 대한 인식, 지식, 신념과 한국의 다문화가정에 대한 인식, 지식, 신념으로 구성되었다. 정의적 영역은 인종차별에 대한 정서적 관심과 종교의 다양성에 대한 존중과 다른 문화에 대한 존중과 다른 인종이나 민족에 대한 거부감 및 사회적 거리감에 대한 문항으로 구성되었다. 그리고 행동적 영역은 인종차별에 대한 행동적 지원 의사와 다른 문화에 대한 수용적인 행동과 다른 인종이나 민족에 대한 행동적 지원 의사와 다문화가정에 대한 행동적 지원 의사와 한국의 다문화 가정에 대한 행동적 지원 의사에 관련된 문항으로 구성되었다. 문항은 전혀 그렇지 않다(1점), 그렇지 않은 편이다(2점), 그저 그렇다(3점), 그런 편이다(4점), 매우 그렇다(5점)의 5점 평정 척도며, 점수가 높을수록 다문화 인식 수준이 높음을 의미한다. 다문화 인식검사에 문항에 대한 신뢰계수 Cronbach's  $\alpha$ 는 .702으로 나타났다.

<표 3> 다문화 인식 검사 하위 요인 및 문항

하위요인	관련 문항	문항수	Cronbach's $\alpha$
인지적	1, 2, 3, 4, 5	5	.744
정의적	6, 7, 8, 9, 10	5	.723
행동적	11, 12, 13, 14, 15	5	.749
전체		15	.702

### 3. 연구 절차

#### 가. 교사훈련

이 연구를 위해 실험집단과 통제집단의 교사에게 2012년 5월 3일과 5월 4일에 6시간 교사훈련을 실시하였다. 실험집단의 경우 다문화 교육프로그램과 관련된 기초적인 교육을 실시하였으며, 통제집단의 경우에는 일상적인 학교생활이 이루어질 수 있도록 지도를 요청하였다. 특히 실험집단 교사는 다문화 교육프로그램의 차시별 목표와 내용, 교수방법, 지도상의 유의점, 학생활동의 지도 등에 대한 교육을 중점으로 실시하였다.

#### 나. 사전검사

중학생을 대상으로 한 다문화 교육프로그램이 실시되기 전인 2012년 5월 8일에 전체 6학급을 대상으로 사전검사를 실시하였다. 6개 학급에 대한 비형식적 다문화 경험정도와 다문화 인식 수준 검사를 통해 이 중 동질집단으로 판정된 4개 학급을 대상으로 하여 실험집단과 통제집단으로 구성하였다.

#### 다. 실험처치

실험은 2012년 5월 14일부터 6월 22일 까지 6주에 걸쳐 일주일에 2회씩 총 12회 실시되었다. 본 연구에서 실험집단의 비형식적 다문화 경험 검사는 Ward(1996)가 개발한 Cross-Cultural life Experience Checklist(CCLEC) 질문지를 참고로 사용하였으며, 다문화 인식 검사 도구는 박윤경 등(2008)의 연구를 참고로 연구의 목적 및 연구대상에 적합한 질문지를 재구성하였다.

<표 4> 프로그램 내용

단계	주제명	프로그램 내용	목적	방법	차시
도입	프로그램 안내 및 소개	· 서약서 작성 · 미래사회의 변화	· 프로그램의 취지를 설명한다. · 미래사회의 변화를 이해한다.	· 자기소개 · 활동지 작성	1
	친구, 우리 친구	· 문화의 다양성 차이 · 존중심 기르기	· 다양한 문화적 특성을 이해 · 도록 한다.	· 비디오 시청	2
	다문화 친구 이해하기	· 문화 간 긍정적 태도 발달시키기 · 공감적 이해하기	· 문화적 특성과 외국 문화에 · 대한 긍정적 태도를 함양도 · 록 한다.	· 집단토론	3
	다문화 역사 익히기	· 동남아 국가들의 역사 이해 · 한국역사와 공통점을 찾음	· 국가들의 역사를 이해하고 · 그 중요성을 익히도록 한다.	· 활동지 작성 · 각자 의견을 발표	4-5
	우리지역의 다문화 가정	· 다양한 사람들과 상호작용 및 협 · 동 능력 증진하기	· 다양한 사람들과 상호작용을 · 통해 협동능력을 증진토록 · 한다.	· 각자 의견을 발표	6
전개	미디어를 통한 다문화 활동	· 외국의 문화에 대한 감상 · 외국문화의 장단점 이해하기	· 외국문화에 대한 감사를 통 · 해 우수성을 이해한다.	· 상황별 공감적 이해 · 적용	7
	외국 인사말	· 각국의 인사말 하기 · 감사의 중요성을 익히도록 한다.	· 각 나라의 인사말을 통해서 · 서로 이해하는 시간을 갖도 · 록 한다.	· 느낌나누기 · 활동지 작성	8
	동남아 국가의 여행	· 국가, 민족, 성, 능력, 계층에 대 · 한 긍정적 태도 갖기 · 인간의 평등 신념 형성하기	· 동남아 국가 영상여행을 통 · 해서 긍정적인 태도를 갖는 · 다. · 인간의 존엄성과 공동체 의 · 식을 함양한다.	· 느낌나누기 · 활동지 작성 · 소감나누기	9-10
	다문화와 진로설계	· 각국의 이색 직업에 대해서 살펴본 · 다. · 자신이 갖고 싶은 직업	· 각 나라의 다양한 직업세계 · 에 대해 이해하도록 한다. · 자신이 갖고 싶은 직업에 대 · 해서 생각해 본다.	· 다양한 직업세계의 이 · 해	11
종결	나와 우리, 이웃사촌, 우리모두 친구되어요	· 다문화 친구들의 소중함 알기 · 미래사회는 다문화 사회이다	· 다문화에 대한 올바른 이해 · 를 바탕으로 친구와의 관계 · 개선 및 올바른 태도를 익히 · 도록 한다.	· 활동지 작성 · 소감 발표	12

4. 실험설계

연구 설계는 동일집단에 대한 반복 측정을 통해 프로그램에 대한 효과를 검증하고자 하였다. 1차 사전검사 후 실험집단에 대해 2개월 동안에 걸쳐 12회기 프로그램을 투입하였으며 실험집단과 비교집단에 대해 2차 검사를 실시하였다. 2차 검사 실시 1개월 후 프로그램의 지속적인 효과 검증을 위해 3차 검사를 두 집단에게 동일하게 실시하였다.

<표 5> 실험 설계

집단	1차검사	프로그램	2차검사	3차검사
실험집단	○	●	○	○
비교집단	○	X	○	○

○ 검사실시 ● 프로그램 투입 X 미실시

## 5. 자료 분석

이 연구의 실험결과 분석을 위한 자료처리방법으로는 사전·사후·추후검사를 통해 수집된 자료를 SPSS/PC 18.0 프로그램을 사용하여 분석하였다. 실험집단과 통제집단의 동질성 확보를 위한 사전검사를 실시하였으며, 프로그램의 즉시적인 효과 검증을 위해 독립표본 t 검증을 실시하였다. 또한 다문화 교육 프로그램의 지속적인 효과 검증을 위해 프로그램 종료 5주 후 실험집단과 통제집단을 대상으로 한 추후 검사 결과에 대한 평균과 표준편차를 산출하고 독립표본 t검증을 통해 프로그램의 효과를 분석하였다. 그리고 실험집단은 대응 표본 t-검증을 통해 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식요인에 대한 프로그램의 효과성을 검증하였다.

## IV. 연구 결과

### 1. 비형식적 다문화 경험에 대한 효과

다문화 교육프로그램에 대한 실험집단과 통제집단간의 비형식적 다문화 경험 요인에 대한 동질성 검사결과는 <표 6>과 같다. 실험집단의 비형식적 다문화 경험 평균은 .28이며, 통제집단의 평균은 .29로 통제집단의 비형식적 다문화 경험이 다소 높게 나타났으나 집단 간에 통계적으로 유의한 차이는 없었다( $t=.536$ ). 또한 하위요인별 분석에 있어서도 가족요인( $t=-.536$ ), 친구요인( $t=-.801$ ), 지역사회요인( $t=.647$ ), 학교요인( $t=-.763$ ), 종교요인( $t=.279$ ), 미디어 요인( $t=-.749$ ), 외국어요인( $t=-.185$ ), 여행요인( $t=-.236$ )에 있어서도 유의한 차이가 없었다. 따라서 실험집단과 통제집단은 동질적인 집단인 것으로 나타났다.

<표 6> 비형식적 다문화 경험에 대한 동질성 및 효과 검증

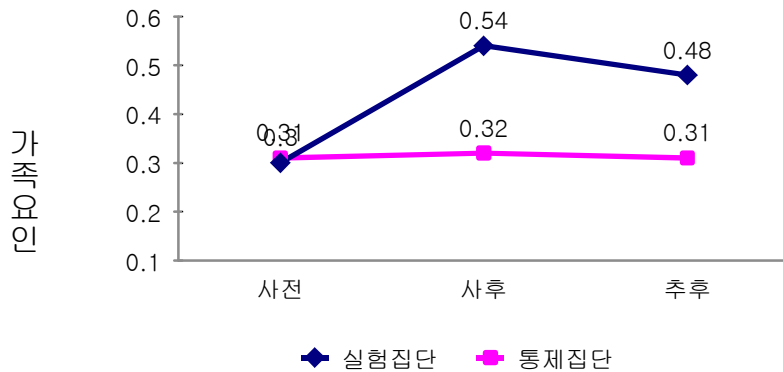
요인	구분	사전		사후		추후	
		M(SD)	t	M(SD)	t	M(SD)	t
가족	실험집단	.30(.20)	-.536	.54(.32)	4.605***	.48(.41)	3.616**
	통제집단	.31(.17)		.32(.17)		.31(.38)	
친구	실험집단	.26(.32)	-.801	.58(.40)	2.945**	.61(.34)	5.863***
	통제집단	.27(.37)		.32(.38)		.33(.30)	
지역사회	실험집단	.22(.26)	.447	.68(.35)	6.697***	.52(.36)	3.005**
	통제집단	.21(.26)		.22(.31)		.31(.31)	
학교	실험집단	.26(.24)	-.763	.52(.36)	3.005**	.47(.51)	2.884**
	통제집단	.27(.28)		.31(.31)		.28(.39)	
종교	실험집단	.22(.43)	.279	.45(.51)	2.553*	.46(.47)	2.974*
	통제집단	.22(.36)		.21(.40)		.25(.31)	
미디어	실험집단	.60(.30)	-.749	.79(.47)	3.039**	.78(.42)	2.651**
	통제집단	.62(.30)		.65(.29)		.67(.27)	
외국어	실험집단	.20(.30)	-.185	.50(.41)	3.609***	.55(.31)	3.425***
	통제집단	.21(.25)		.23(.27)		.25(.30)	
여행	실험집단	.34(.27)	-.236	.59(.31)	2.775**	.51(.19)	2.832**
	통제집단	.34(.29)		.41(.30)		.38(.24)	
전체	실험집단	.28(.15)	-.660	.54(.21)	5.011***	.58(.30)	4.713***
	통제집단	.29(.18)		.34(.19)		.34(.18)	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

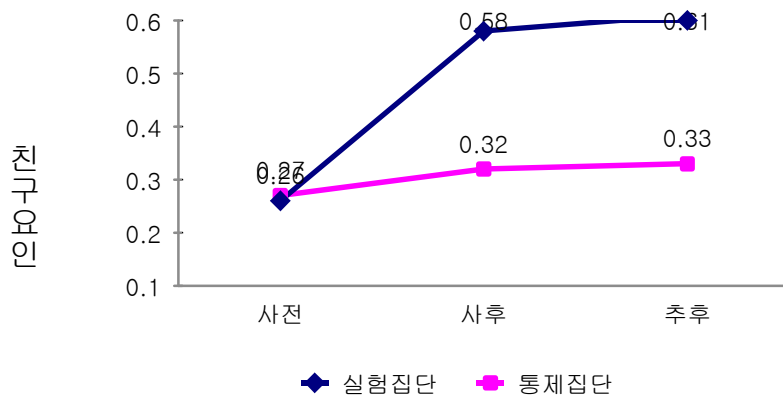
<표 6>은 다문화 교육프로그램이 중학생의 비형식적 다문화 경험에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단과 통제집단간의 사후·추후 검사 점수를 t검증한 결과다. 중학생을 대상으로 한 다문화 교육프로그램을 실시한 후 사후검사에서 실험집단과 통제집단간의 비형식적 다문화 경험 평균 점수를 비교 분석한 결과, 다문화교육 프로그램을 실시한 집단이 그렇지 않은 통제집단보다 비형식적 다문화 경험 수준이 향상된 것으로 나타났다. 비형식적 다문화 경험 요인의 하위영역별로 살펴보면, 가족요인에서는 사후검사 결과 실험집단(M=.54, SD=.32)이 통제집단(M=.32, SD=.17)보다 높았고 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며( $t=4.605$ ,  $p < .001$ ), 추후검사에서도 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이를 보였다( $t=3.616$ ,  $p < .001$ ). 친구요인에서는 사후검사 결과 실험집단(M=.58, SD=.40)이 통제집단(M=.32, SD=.38)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였다( $t=2.945$ ,  $p < .01$ ). 추후검사에서도 실험집단과 통제집단간에는 유의미한 차이가 있었다( $t=5.863$ ,  $p < .001$ ). 그 밖에도 지역사회요인(사후검사  $p < .001$ , 추후검사  $p < .01$ ), 학교요인(사후검사  $p < .01$ , 추후검사  $p < .01$ ), 종교요인(사후검사  $p < .05$ , 추후검사  $p < .05$ ), 미디어요인(사후검사  $p < .01$ , 추후검사  $p < .01$ ), 외국어요인(사후검사  $p < .001$ , 추후검사  $p < .01$ ), 그리고 여행요인(사후검사  $p < .01$ , 추후검사  $p < .01$ )에 있어서도 각각 유의한 차이를 보였다. 전

체 비형식적 다문화 경험 정도를 살펴보면, 사후검사 결과 실험집단(M=.54, SD=.21)이 통제집단(M=.34, SD=.19)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미하였다 ( $t=5.011, p<.001$ ). 이러한 결과는 추후검사에서도 실험집단(M=.58, SD=.30)이 통제집단(M=.34, SD=.18)보다 높게 나타났으며 실험집단과 통제집단간에 유의미하였다 ( $t=4.713, p<.01$ ).

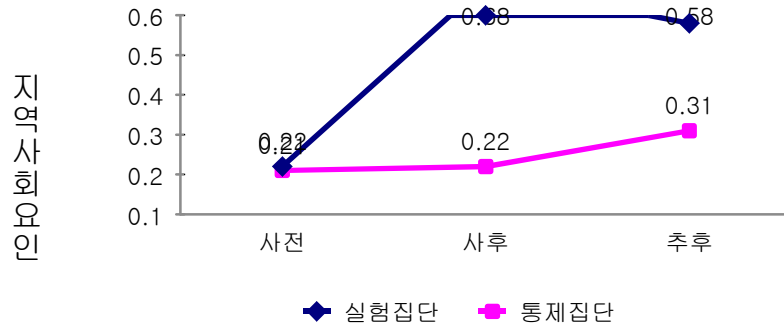
실험집단과 통제집단의 사전, 사후 검사에서의 요인별과 전체 비형식적 다문화 경험의 평균 변화는 [그림 1] 부터 [그림 9] 까지 제시되어 있다.



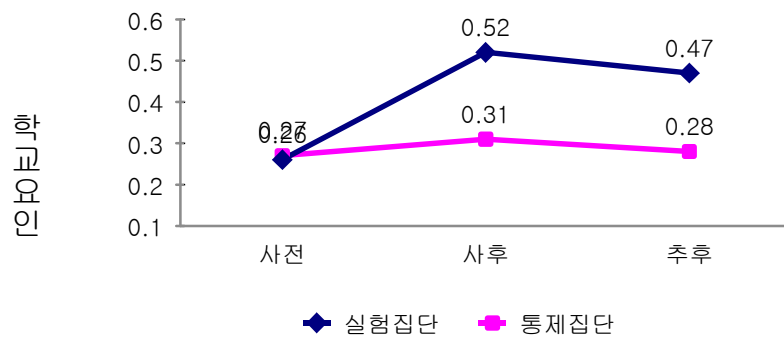
[그림 1] 가족요인 사전·사후·추후 비교



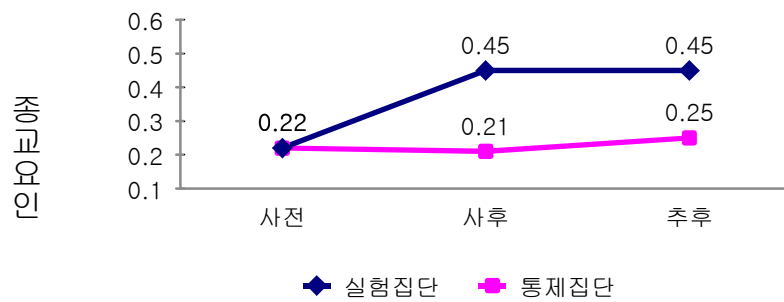
[그림 2] 친구요인 사전·사후·추후 비교



[그림 3] 지역사회요인 사전·사후·추후 비교

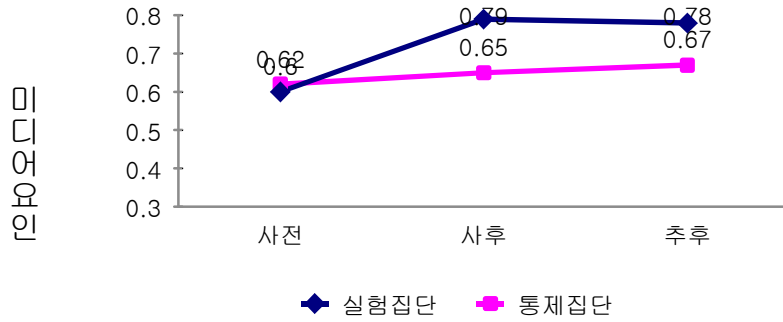


[그림 4] 학교요인의 사전·사후·추후 비교

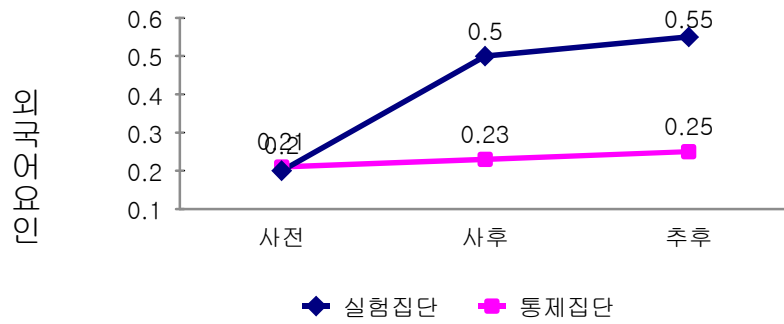


[그림 5] 종교요인 사전·사후·추후 비교

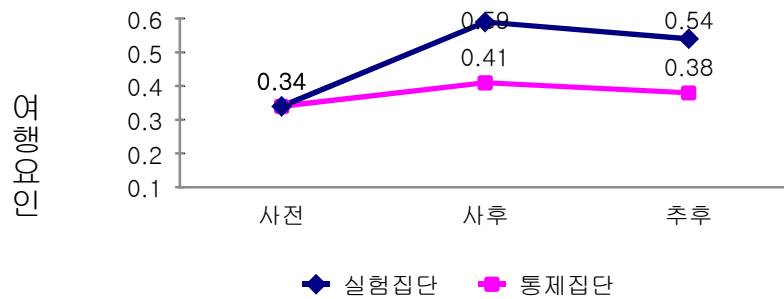




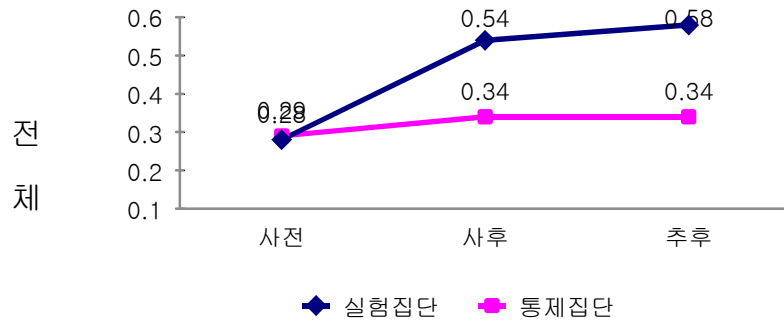
[그림 6] 미디어요인의 사전·사후·추후 비교



[그림 7] 외국어요인 사전·사후·추후 비교



[그림 8] 여행요인 사전·사후·추후 비교



[그림 9] 비형식적 다문화 경험 전체의 사전·사후·추후 비교

다문화 교육프로그램에 대한 실험집단의 비형식적 다문화 경험 요인에 대한 대응 표본 검증 결과는 <표 7>과 같다. 비형식적 다문화 경험 요인에 대한 회기별 대응 표본 검증 결과 가족요인을 포함한 8개 요인에서 즉시적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 그리고 지속적인 효과 검증에 있어서도 사전 검사 결과에 비해 높은 것으로 조사되었으나 즉시적인 효과에 비해서는 다소 낮아지는 경향성을 보였다. 즉 가족요인, 지역사회요인, 학교요인, 미디어 요인의 경우 사후검사에 비해 추후검사 점수가 낮은 것을 알 수 있다. 실험집단의 비형식적 다문화 경험에 대한 전체요인에 있어서는 즉시적 효과( $t=-7.016, p<.001$ ), 지속적 효과( $t=-6.997, p<.001$ )가 있는 것으로 분석되었다.

<표 7> 비형식적 다문화 경험 요인별 대응 표본 검증

요인	회기별 대응	M	SD	t
가족	1차-2차	-.23	.39413	-4.120***
	1차-3차	-.18	.44351	-2.766**
	2차-3차	.05	.38329	1.036*
친구	1차-2차	-.32	.46688	-4.792***
	1차-3차	-.345	.52788	-4.534***
	2차-3차	-.02	.44288	-.353
지역사회	1차-2차	-.46	.49405	-6.427***
	1차-3차	-.30	.43398	-4.878***
	2차-3차	.15	.44540	2.376**
학교	1차-2차	-.29	.45934	-4.399***
	1차-3차	-.24	.54356	-3.098***
	2차-3차	.04	.45215	.745
종교	1차-2차	-.23	.47219	-3.362***

다문화 교육프로그램이 중학생의 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식에 미치는 효과

미디어	1차-3차	-.85	1.25917	-4.700***
	2차-3차	-.62	1.32561	-3.267***
	1차-2차	-.49	1.50229	-2.248**
	1차-3차	-.18	.48921	-2.567**
외국어	2차-3차	.27	1.48595	1.118
	1차-2차	-.29	.58194	-3.472***
	1차-3차	-.34	.45264	-5.315***
여행	2차-3차	-.05	.51781	-1.743
	1차-2차	-.24	.47510	-3.544***
	1차-3차	-.16	.38122	-2.975**
전체	2차-3차	.08	.25100	2.191**
	1차-2차	-.26	.26082	-7.016***
	1차-3차	-.30	.29714	-6.997***
	2차-3차	-.03	.23645	-1.055

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 2. 중학생의 다문화 인식에 미치는 영향

다문화 교육프로그램에 대한 실험집단과 통제집단간의 다문화 인식 요인에 대한 동질성 검사결과는 <표 8>과 같다. 실험집단의 다문화 인식 평균은 3.32이며, 통제집단의 평균은 3.33으로 통제집단의 다문화 인식 수준이 다소 높게 나타났으나 집단 간에 통계적으로 유의한 차이는 없었다( $t=0.617$ ). 또한 하위요인별 분석에 있어서도 인지적( $t=-.063$ ), 정의적요인( $t=-.234$ ), 행동적요인( $t=-1.133$ )에 있어서도 유의한 차이가 없었다. 따라서 실험집단과 통제집단은 동질적인 집단인 것으로 나타났다.

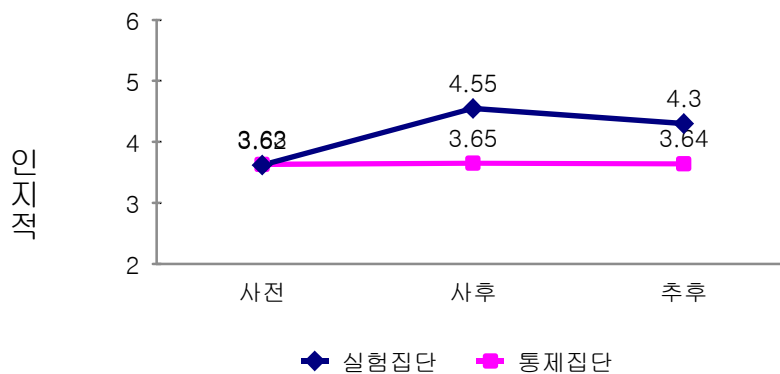
<표 8> 다문화 인식에 대한 동질성 및 효과 검증

요인	구분	사전		사후		추후	
		M(SD)	t	M(SD)	t	M(SD)	t
인지적	실험집단	3.62(.73)	-.063	4.55(.53)	6.587***	4.30(.80)	5.050***
	통제집단	3.63(.55)		3.68(.57)		3.56(.64)	
정의적	실험집단	3.36(.62)	-.234	4.30(.80)	5.050***	4.20(.75)	3.312**
	통제집단	3.38(.52)		3.46(.64)		3.40(.72)	
행동적	실험집단	2.97(.51)	-1.133	3.80(.95)	4.312**	3.54(.32)	4.605***
	통제집단	3.09(.47)		3.20(.72)		3.21(.17)	
전체	실험집단	3.32(.44)	-.617	4.22(.60)	5.459***	3.88(.50)	4.921***
	통제집단	3.32(.35)		3.40(.52)		3.41(.41)	

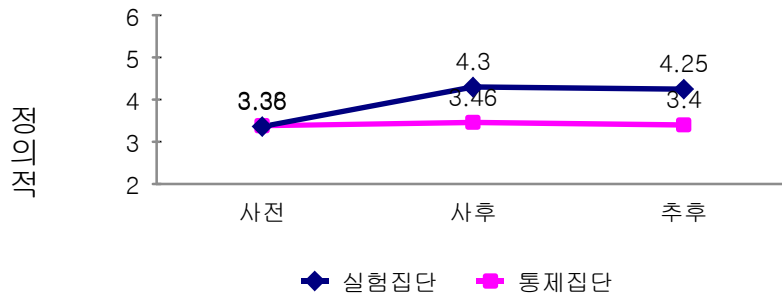
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

<표 8>은 다문화 교육프로그램이 중학생의 다문화 인식에 미치는 영향을 알아보기 위해 실험집단과 통제집단간의 사후·추후 검사 점수를 t검정한 결과다. 중학생을 대상으로 한 다문화 교육프로그램을 실시한 후 사후검사에서 실험집단과 통제집단간의 다문화 인식 평균 점수를 비교 분석한 결과, 다문화교육 프로그램을 실시한 집단이 그렇지 않은 통제집단보다 다문화 인식 수준이 향상된 것으로 나타났다. 다문화 인식 요인의 하위영역별로 살펴보면, 인지적 요인에서는 사후검사 결과 실험집단(M=4.55, SD=.53)이 통제집단((M=3.68, SD=.57)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며(t=6.587, p<.001), 추후검사에서도 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이를 보였다(t=5.050, p<.001). 정의적 요인은 사후검사 결과 실험집단(M=4.30, SD=.80)이 통제집단((M=3.46, SD=.64)에 비해 높았으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며(t=5.050, p<.001), 추후검사에서도 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이가 있었다(t=4.312, p<.01). 그리고 행동적 요인에서도 사후검사 결과 실험집단(M=3.80, SD=.95)이 통제집단((M=3.20, SD=.72)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며(t=4.312, p<.01), 추후검사에서는 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이가 심화된 것을 알 수 있었다(t=4.605, p<.001). 전체 다문화 인식 정도를 살펴보면, 사후검사 결과 실험집단(M=4.22, SD=.60)이 통제집단((M=3.40, SD=.52)보다 높게 나타났으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며(t=5.459, p<.001), 추후검사에서도 실험집단(M=3.88, SD=.50)이 통제집단((M=3.41, SD=.41)보다 높게 나타났으며 실험집단과 통제집단간에 유의미한 차이를 보였다(t=4.921, p<.001).

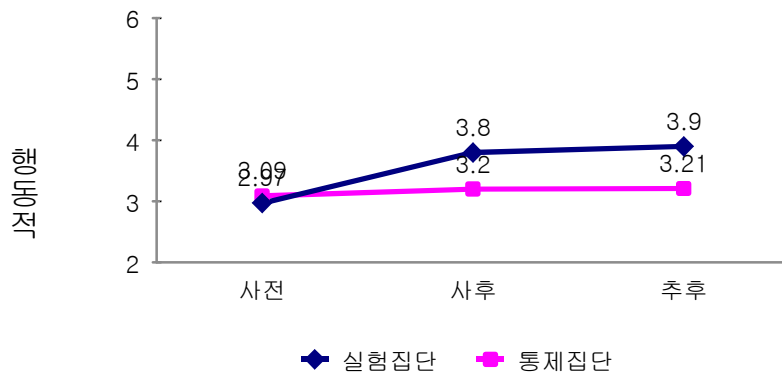
실험집단과 통제집단의 사전, 사후 검사에서의 인지적요인, 정의적요인, 행동적요인, 다문화 인식 전체 요인의 평균 변화는 [그림 10] 부터 [그림 13] 까지와 같다.



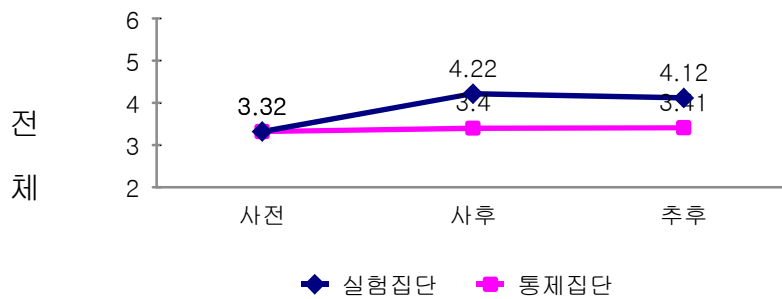
[그림 10] 인지적요인 사전·사후·추후 비교



[그림 11] 정의적요인 사전·사후·추후 비교



[그림 12] 행동적요인 사전·사후·추후 비교



[그림 13] 인식전체요인 사전·사후·추후 비교

다문화 교육프로그램에 대한 실험집단의 다문화 인식 요인에 대한 대응표본 검증 결과는 <표 9>와 같다. 다문화 인식 요인에 대한 회기별 대응 표본 검증 결과 인지적요인, 정의적 요인, 행동적 요인에서 즉시적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 그리고 지속적인 효과 검증에 있어서도 사전 검사 결과에 비해 다문화 인식 수준이 높은 것으로 조사되었으나 즉시적인 효과에 비해서는 다소 낮아지는 경향성을 보였다. 그러나 정의적 요인의 경우에는 지속적 검사 결과 사후검사에 비해 높은 수준을 유지하고 있었다. 실험집단의 다문화 인식에 대한 전체요인에 있어서는 즉시적 효과( $t=-8.021, p<.001$ ), 지속적 효과( $t=4.461, p<.001$ )가 있는 것으로 분석되었다.

<표 9> 다문화 인식 요인별 대응 표본 검증

요인	회기별 대응	M	SD	t
인지적요인	1차-2차	-.92	.97997	-6.577***
	1차-3차	-.68	1.28741	-3.655**
	2차-3차	.24	.69031	1.425
정의적요인	1차-2차	-.95	.95849	-6.837***
	1차-3차	-.44	.10984	-2.731*
	2차-3차	-.21	.93986	-1.747
행동적요인	1차-2차	-.82	.59497	-6.090***
	1차-3차	-.48	.77379	-4.384***
	2차-3차	.29	.75085	1.482
전체요인	1차-2차	-.89	.77379	-8.021***
	1차-3차	-.44	.68379	-4.461***
	2차-3차	.21	.61417	3.223

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

## V. 요약 및 결론

이 연구는 다문화 가정의 자녀가 점차 증가하는 시점에서 중학생을 대상으로 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식 수준 향상을 위해 교육현장에 적용 가능한 프로그램을 개발하는 목적으로 시도되었다. 즉, 다문화 교육프로그램을 통한 중학생의 비형식적 다문화 경험과 다문화 인식 수준에 미치는 즉시적인 효과와 지속적인 효과를 밝히는 연구다. 다문화 교육프로그램은 전체 12회기로 구성되었으며, 연구 대상은 전북지역 중학생 68명을 대상으로 실험집단과 통제집단으로 구분하여 비형식

적 다문화 경험 척도와 다문화 인식 검사 도구를 사용하였다.

본 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 비형식적 다문화 경험 요인에 대한 효과 검증 결과 실험집단의 경우 프로그램 투입 후 사후검사와 추후검사에서 다문화 경험 정도가 높아진 것으로 나타났다. 추후 검사 결과 실험집단에 있어서 시간의 흐름에 따라 프로그램의 효과가 감소되는 경향을 보였으나 그럼에도 불구하고 프로그램을 실시하기 전보다는 중학생의 비형식적 다문화 경험 수준이 향상되었음을 알 수 있다.

비형식적 다문화 경험 수준에 있어서 실험집단의 사전 검사는  $M=2.28$ 이었으나 사후검사( $M=3.54$ ), 그리고 추후검사( $M=3.58$ )에서 점차 향상되었으며, 실험집단과 통제집단간에는 사후검사와 추후검사에서 각각  $p<.001$  수준에서 유의한 차이가 있었다. 하위요인별로 분석한 결과 사후검사에 있어서 가족요인( $t=4.605$ ), 지역사회 요인( $t=6.697$ ), 외국어 요인( $t=3.609$ )은  $p<.001$  수준에서 유의한 차이가 있었으며, 친구요인( $t=2.945$ ), 학교요인( $t=3.005$ ), 미디어요인( $t=3.039$ ), 그리고 여행요인( $t=2.775$ )에 있어서 유의한 차이가 있었다( $p<.01$ ). 종교요인의 경우 실험집단과 통제집단간에는  $p<.05$  수준에서 유의미 하였다. 그리고 사후검사 결과 프로그램의 지속적인 효과가 있는 것으로 검증되었으며, 친구요인의 경우에는 사후검사에 비해 추후검사에 있어서 평균값이 높게 나타났으며  $p<.001$  수준에서 유의한 차이가 있었다.

둘째, 다문화 인식 요인에 대한 효과 검증 결과 실험집단의 경우 프로그램 투입 후 사후검사와 추후검사에서 다문화 인식 요인에 대한 수준이 향상된 것으로 나타났다. 다문화 인식 수준에 있어서 실험집단의 사전 점수는  $M=3.32$ 였으나 사후검사( $M=4.22$ )와 추후검사( $M=3.88$ )의 경우 유의미한 차이가 있었다. 하위요인별로 분석한 결과 사후 검사 결과 인지적 요인( $t=6.587$ ,  $p<.001$ ), 정의적 요인( $t=5.059$ ,  $p<.001$ ), 그리고 행동적 요인( $t=2.312$ ,  $p<.05$ )에 있어서 각각 유의한 차이를 보였다. 그리고 추후검사에 있어서는 인지적 요인( $t=5.050$ )과 행동적 요인( $t=4.605$ )의 경우  $p<.001$  수준에 유의미하였고, 정의적 요인의 경우  $p<.01$ 로 나타났다. 특이한 경우는 정의적 요인의 경우 사후검사에 비해 추후검사에 있어서 실험집단과 통제집단간에 유의한 차이가 높은 것을 알 수 있다.

본 연구를 통한 결론 및 제언은 다음과 같다. 다문화 교육프로그램은 전북지역 중학생을 대상으로 비형식적 다문화 경험과 다문화인식 수준을 향상시키는 데 적합하였다. 실험집단과 통제집단간의 비형식적 다문화 경험에 대한 인식에 있어서 유의한 효과가 있는 것으로 검증되었다. 그리고 다문화 교육프로그램은 중학생의 인지적 요인과 행동적 요인에 있어서 매우 유의한 차이가 있었으며, 정의적 요인에서도 도움이 되었다. 다문화 가정 학생 수가 급격히 증가함에 따라 다문화 교육프로그램을 통해 비형식적 다문화 경험을 익히는 것은 매우 중요하다. 그리고 다문화 교육 프로그램은 중학생의 다문화 인식 수준 향상에 유효한 것으로 검증되었다. 그러나

다문화 교육프로그램 종료 5주후에 실시된 추후검사 결과 다문화에 대한 경험과 다문화 인식 수준이 다소 낮아지는 경향을 보였다. 따라서 중학생의 다문화 경험 및 다문화 인식수준 향상 및 유지를 위해서는 지속적인 다문화 교육이 이루어져야 할 것이다.

이 연구는 중학생을 대상으로 한 다문화 교육프로그램의 효과를 분석하는 연구로 후속 연구를 위한 제언으로는 첫째, 다문화 교육과 관련된 다양한 연구가 이루어져야 할 것이다. 둘째, 청소년들을 대상으로 한 실험연구 및 질적 연구가 요구된다. 그리고 다문화 가정의 아동들과 일반 아동들이 서로를 이해하고 존중할 수 있는 학습의 장이 이루어져야 할 것이다. 특히, 전북지역은 다문화 가정의 자녀가 차지하는 비율이 높은 만큼 다문화 교육을 이해하고 함께할 수 있는 다양한 프로그램이 개발되어야 할 것이다.



## [참고문헌]

- 교육과학기술부(2010). 2010년 다문화 가정 학생현황. <http://www.mest.go.kr/newsearch/search.jsp>
- 구정화, 박윤경, 설규주(2010). **다문화교육의 이해와 실천**. 서울: 동문사.
- 권순희, 박상준, 정윤경, 천호성(2010). **다문화 사회와 다문화 교육**. 경기: 교육과학사.
- 김갑성(2006). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.
- 김용신(2009). **다문화교육론서설 : 이해와 통합**. 서울: 이담.
- 나혜미(2010). 다문화 교육을 위한 교수-학습 방안에 관한 연구. 석사학위논문. 고려대학교 교육대학원.
- 박남수, 정수권, 서경석(2007). 초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발. **사회과교육연구**, 14(4), 231-240.
- 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 초·중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. **시민교육연구**, 40(3), 1-28.
- 박주현, 최덕경(2011). **다문화사회의 이해와 실천**. 서울: 창지사.
- 서재복, 임명희(2012). 비형식적 다문화 경험이 다문화 인식에 미치는 효과. **교육과학연구**, 26(1), 135-165.
- 원진숙, 김정원, 이인재, 남호엽, 박상철, 김광수, 류재만(2010). **글로벌 시대의 다문화 교육**. 서울: 사회평론.
- 유네스코 아시아, 태평양 국제이해교육원(2011). **다문화사회의 이해**. 경기: 동녘.
- 이정우(2008). 다양성에 대한 학생과 학부모의 태도. **사회과 교육**, 47(3), 297-320.
- 이진아(2009). 다문화교육에 대한 고등학생들의 인식과 태도. 석사학위논문. 순천대학교 대학원.
- 임명희(2012). 중·고등학생의 다문화 인식에 관한 연구. 석사학위논문. 전주대학교 대학원.
- 장인실, 유영식(2010). 다문화 교육 모형과 교과서에 근거한 다문화 교육과정 개발 방법의 효과성 연구. **초등교육연구**, 23(1), 141-161.
- 장인실, 차경희(2012). 한국 다문화교육의 연구동향 분석. **한국교육학연구**, 18(1), 283-302.
- 조영달(2007). 다문화교육정책 수립을 위한 기초 인식조사연구. 서울. 교육인적자원부.
- 최충욱(2010). **다문화교육의 이해**. 서울: 양서원.
- 하경애(2010). 초등학생의 다문화인식과 영향요인 분석. 석사학위논문. 이화여자대학교 교육대학원.
- 한국사회과교육연구회(2011). **다문화교육의 이론과 실제**. 경기: 이담.

- Ambrosio, J. A. (2001). Final report on the multicultural/Diversity assessment project. Emporia State University.
- Banks, J. A. (1984). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston: Pearson Education Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (2009). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*(6th ed.). Boston: Pearson Education Allyn & Bacon.
- Chang, I. S. (2002). Formation and transformation of teacher's ethnic identifications and attitudes toward language diversity : A recursive path analysis. *Doctoral dissertation*. University of North Carolina Chapel Hill.
- Smith, Robert, Moallem, Mahnaz, & Sherrill, Deborah(1997). How preservice teachers think about cultural diversity: A closer look at factors Which influence their beliefs towards equality. *Educational Foundations*, 41-61.
- Ward, J. M. (1996). The relationship of preservice teacher's cross-cultural experience with their belief about teaching diverse students. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University.

ABSTRACT

**The effect of multicultural education program on middle school students' informal multicultural experience and multicultural awareness**

Seo, Jae-Bok(Jeonju university)

This study was conducted with the aim of evaluating immediate and persisting effect of multicultural education program to middle school students in Jeonbuk province. To proceed with this study, 68 middle school students were selected (34 students in 2 classes as a experimental group and other 34 students in 2 classes as a controlled group). Each group was conducted pre-test before the program. To experimental group, however, post-test which was to evaluate the difference in participants 5 weeks after the program, was conducted after 12th session of program. The 'multicultural education program' applied in this study is a program consists of 12sessions, developed to enhance the informal multicultural experience and the degree of multicultural awareness for middle school students.

The results of this study are as follows.

First, the multicultural education program showed immediate and persisting effects on middle school students' informal multicultural experience.

Second, the multicultural education program showed immediate and persisting effects on enhancing the degree of middle school students' multicultural awareness.

To conclude, the multicultural education program for middle school students was helpful to the degree of both informal multicultural experience and multicultural awareness. In this respect, it can be suggested that the multicultural education program being adapted to middle school curriculum to provide appropriate view toward multi-culture.

\* *Key words* : multicultural education, non-formal multicultural, multicultural awareness