creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000362222

2021년 2월
교육학석사(특수교육)학위논문

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 진 아

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력

Elementary School Teachers' Perception, Knowledge and Ability to Implement Special Education for Children from Multicultural Families

2021년 2월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 진 아

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력

지도교수 정 은 희

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위 청구논문으로 제출함.

2020년 10월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

김 진 아

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

김진아의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장　조선대학교　교수　김정연 (인)

심사위원　조선대학교　교수　허유성 (인)

심사위원　조선대학교　교수　정은희 (인)

2020년　12월

조선대학교 교육대학원

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

표목차 ····· iii
그림목차 ····· iv
ABSTRACT ····· v

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구문제 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 6
1. 다문화 ····· 6
2. 다문화 가정과 다문화 학생 ····· 9
3. 다문화 교육 ····· 13
4. 다문화 특수교육 ····· 17
1) 특수교육 ····· 17
2) 다문화 특수교육 ····· 20
5. 다문화 특수교육과 교사 ····· 22
6. 선행연구 고찰 ····· 24

Ⅲ. 연구방법 ····· 28
1. 연구 대상 ····· 28
2. 연구 도구 ····· 30
3. 연구 절차 ····· 32
4. 결과 처리 ····· 32

Ⅳ. 연구 결과 ····· 34
1. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 ····· 34
1) 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 차이 · 34
2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 ····· 35
2. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 ····· 37

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

1) 초등교사의 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 차이 37
2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 ····· 39
3. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 ····· 41
1) 초등교사의 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 차이 · 41
2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 ····· 42

4. 주요변인 간 상관관계 ····· 44

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 45
1. 논의 ····· 45
1) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 ····· 45
2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 ····· 46
3) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 ····· 47
4) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 및 지식과 실행능력 간에 상관관계 48
2. 결론 ····· 50

Ⅵ. 제한점 및 제언 ····· 52

참고문헌 ····· 53

부 록 ····· 63

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 다문화 가정현황 ····· 10
<표 Ⅱ-2> 다문화 가정 자녀 현황 ····· 11
<표 Ⅱ-3> 다문화 교육의 목표 ····· 16
<표 Ⅱ-4> 다문화 특수교육 관련 2015 개정 교육과정 ····· 22
<표 Ⅲ-1> 표본의 인구통계학적 특성 ····· 29
<표 Ⅲ-2> 설문지의 구성 내용 ····· 31
<표 Ⅳ-1>인구통계학적 특성에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 34
<표 Ⅳ-2> 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 ····· 36
<표 Ⅳ-3>인구통계학적 특성에 따른 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 ····· 38
<표 Ⅳ-4> 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 ····· 40
<표 Ⅳ-5> 인구통계학적 특성에 따른 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육 실행능력 ····· 42
<표 Ⅳ-6> 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 ····· 44

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

그림 목차

<그림 Ⅱ-1> 다문화 가정 자녀 현황 ····· 12

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

Elementary School Teachers' Perception, Knowledge and Ability to Implement Special Education for Children from Multicultural Families

Kim, Jin Ah
Advisor : Prof. Jung, Eun Hee Ph.D
Major in Special Education
Graduate School of Education,
Chosun University

In this study, the level of perception, knowledge and ability to implement special education for children from multicultural families of elementary school teachers in Gwangsan-gu, Gwangju were examined. In addition, the correlation between perception, knowledge, and ability to implement special education according to teachers' background variables was investigated and analyzed. Based on this, the study aimed to prepare basic data to promote the internal reliability of special education for children from multicultural families of elementary school teachers in a multicultural society.

To verify the research questions above, a survey was conducted on 243 elementary school teachers who teach special education students and general children in Gwangsan-gu, Gwangju. The *t*-test and *F*-test were conducted to investigate the perception of the demographic differences between general teachers and special education teachers. The Scheffe-test was performed as a post-test for multiple comparisons between groups.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

The results and conclusions obtained are as follows.

First, there was no significant difference in perception and knowledge level of elementary school teachers' special education for children from multicultural families according to teacher type, gender, and teaching career. The higher the education experience of multicultural students, the training experience of multicultural education, and the interest in multicultural special education, the higher the perception and knowledge of multicultural special education. It is said that teachers, who are children from multicultural families, have a great influence on their ability to apply in the field, depending on the level of experience in learning through education about students subject to special education and conducting multicultural education in the field. Therefore, it is required to develop practical educational training programs or learning materials for students from multicultural families and need special education services.

Second, the level of ability to implement special education for children from multicultural families of elementary school teachers also depended on the education experience of children from multicultural families, the training experience of multicultural education, and the interest of multicultural special education rather than the teacher's personal background. Therefore, it is necessary to correct the perception of special education teachers and general teachers regarding special education for children from multicultural families in the field and pay attention to special education in children from multicultural families at the same time. In addition, fair diagnostic tools and selection criteria should be developed for students who are children from multicultural families and who are subject to special education.

Third, there was a significant correlation between the perception·
knowledge and ability to implement special education for children from

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

multicultural families of elementary school teachers. Most elementary school teachers scored high in perception and knowledge about special education for children from multicultural families. In particular, teachers who are children from multicultural families and have experience teaching children subject to special education obtained high scores in perception, knowledge, and ability to implement special education. In other words, the experience of teachers who are children from multicultural families and of teaching special education subjects leads to the ability to implement multicultural special education. Therefore, it is necessary to establish a teaching strategy according to the multicultural background or the characteristics of the students, and the teaching strategies that consider the characteristics of multicultural special education students, learning ability, and social skills should be modified and supplemented.

In this study, the problem of special education for children from multicultural families of elementary school teachers were not pointed out, and the improvement plans for each case were not addressed. In follow-up studies, it is expected that research on problems and improvement plans will be conducted based on the actual conditions of application, which are the last research question of the study.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

현대사회는 국제적 상호교류의 활성화 및 국제결혼의 증가 등으로 급속도로 다인종·다민족 사회로 전환되고 있다. 한국사회 역시 국내에 거주하는 외국인의 수가 점차 늘어남에 따라 다양한 문화적 집단이 공존하는 사회로 변화되었다. 통계청 2019년도 외국인주민현황 조사 결과에 따르면 외국인주민은 총 1,278,530명이며, 성별로 보면 남자 730,295명, 여자 548,235명으로, 2017년에 비해 남자는 55,788명(8.3%), 여자는 44,164명(8.8%) 증가하였다(통계청, 2019). 이러한 추세로 보았을 때 다문화가정은 앞으로 더 늘어날 것으로 전망된다. 이는 곧 이제 우리나라는 우리 자신의 나라만 강조하기보다 다문화 사회에 적응해야 하는 시대로 변화하고 있음을 의미한다(김병순, 2008; 임미선, 박정윤, 2011). 이에 따라 국가정책적 차원의 변화도 발생하고 있다. 예를 들어 여성가족부(2013)에서는 다문화가정을 위한 「다문화가족 지원법」을 제정하였고, 국가 차원에서 다문화가족 지원센터를 설치하는 등 다문화 사회에 맞게 다양한 지원책을 구축하였다.

다문화 사회로의 변화는 교육 분야에도 중요한 함의를 가진다. 우리나라는 1990년대부터 국제결혼으로 인한 결혼이민자와 외국인 근로자가 지속적으로 증가하면서 외국인 근로자 가정이나 국제결혼가정 학생이 증가하였다. 한국교육개발원의 교육통계자료에 의하면 실제로 다문화가정의 가족 구성이 2007년에는 초등학생 12,199명, 중학생 1,979명, 고등학생 476명 등 총 14,654명의 다문화가정 학생이 초등교육이나 중등교육을 받고 있었다. 이후 다문화가정 학생 수는 매년 증가하여 2018년 현재 초등학생 93,027명, 중학생 18,068명, 각종학교 429명 등 총 12만 2,212명에 이르고 있다. 이제 초등학교를 비롯한 각급 학교에서의 학급 구성원을 동질집단의 형태로만 파악하기에는 무리가 있다. 위의 통계는 한국의 교육 역시 미국 및 캐나다 등의 학교 사회처럼 문화적 다양성을 고려하여야 하며, 학교 현장에

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

서 다양한 문화적, 언어적 특성에 따른 교육을 적절히 제공해야하는 상황이 도래되었다고 연구한 결과와 일치한다(김동일, 고혜정, 박유정, 최나리, 2013).

통계가 말해주듯 다문화가정은 점차 증가하고 있고, 자녀들은 자연스럽게 학령기 학생으로 성장하게 된다. 다문화 가정의 학령기 학생이 직면하는 많은 어려움, 즉 다문화가정의 자녀에 대한 교육과 문제점, 양육의 올바른 방향성을 제시하는 연구가 진행되었다(배지희, 봉진영, 2012; 양시내, 김우영, 김영옥, 2013; 오옥선, 김성봉, 2012; 한경님, 2012). 또한 소수 집단의 다양성을 존중하고, 인종, 민족, 가족 구성원, 성 역할 등의 가치를 현실적으로 반영하려는 움직임도 일어났다. 또한 다문화 교육에 있어서 교사의 인식과 태도가 핵심적인 역할을 하며, 다문화 사회의 효과적인 교육을 위해 교육의 주체인 교사의 다문화적 지식과 가치에 대한 인식이 매우 중요하다는 지적이 대두되었다(권미은, 권이지, 이미아; 2012).

다문화가정 자녀에 관한 연구가 증가함에 따라 특수교육에서도 다문화가정 장애아동에 대한 관심이 대두되고 있다(Stodden et al., 2003). 다문화 교육이 다양한 문화적 배경을 가진 사람들이 사회 속에서 잘 살아가도록 돕는 교육이라면, 특수교육은 다양한 특성을 지닌 장애아동의 개별적 요구를 지원함으로써 사회에 더불어 생활 할 수 있도록 돕는 다는 측면에서 유사하다(김향지, 2013) 특히, 다문화가정이라는 특수성으로 인해 발달상 또는 언어상의 지체를 보이는 아동이 늘어나고 있고, 이에 관한 연구도 증가하고 있는 추세이다(박미경, 2007; 박상희, 2009; 박현숙, 김광웅, 2012; 신수진, 한성희, 이규옥; 2011; 이은경, 석동일, 2010). 주목할 부분은 다문화 가정의 학령기 학생의 증가로 인해 문제로 부각되는 낮은 학습 능력과 부적절한 행동 문제로 많은 학생들이 특수교육 대상자로 과잉 판별 받고 있다(McCollin & O' Shea, 2005). 또한 다문화 가정의 학생들이 또래와의 관계에서도 어려움을 보이며, 소통의 어려움으로 인하여 담당교사와 학부모와의 상담이나 연계가 제대로 이루어지지 않아 특수교육대상자로 의뢰되어 특수학급에 소속되어 있는 경우가 많았다(신수진 외, 2011). 만약 다문화 가정의 학생이 장애를 가지고 있어서 특수학급에 입급 된다면 더 큰 어려움에 노출되게 된다.

여러 연구를 통해, 다문화가정 아동은 일반아동보다 단어이해력이 낮고, 복잡한

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문장의 사용빈도나 발화길이가 상대적으로 짧고(김화수, 이은경, 2010; 민병곤, 윤희원, 안현기, 2010; 박미단, 성순옥, 김영희, 2013), 구문이해력과 표현력도 낮으며(오소정, 김영태, 김영란, 2009; 황상심, 정옥란, 2008), 상대방과 대화 시 대화를 길게 이어나가지 못하여 혼잣말이 많고, 교실현장에서 교사의 질문에 무반응, 혼잣말, 단답형 등의 반응을 나타내는 경향(김은주, 2009)이 있다는 문제가 제기되었다. 또한 이들은 또래 친구들과 잘 어울리지 못하여 사교성이 낮고(김병순, 2008), 놀이시간에 주변을 배회하거나, 또래그룹에 적극적으로 참여하지 못하여, 수동적으로 따라다니고(박미경, 2007), 문제가 발생할 때 회피하거나 문제해결에 있어서 남에게 의존적 경향을 보이는 경향도 있다(김은주, 2009).

이처럼 어려운 다문화 가정의 학생은 공교육의 처음 시작인 초등학교의 교사의 역할이 커질 수밖에 없다. 교사는 모든 학생을 배경이나 장애에 관계없이 공정하게 교육해야 하며, 장애아동과 일반아동뿐만 아니라 다양한 인종과 언어 배경을 가진 아동까지도 적절히 교육할 수 있는 역량을 갖추어야 한다(권미은 외, 2012). 하지만, 다문화가정 자녀의 교육과 관련해, 교사들은 다문화에 대한 인식이 부족하여 다문화 학생을 교육하는데 있어서 교수방법의 어려움을 호소하고 있다(최문성, 김순자, 2011; 한혜림 외, 2010). 또한, 다문화 교육에 대한 연수가 일회성으로 그치는 경우가 다반사여서 교사들이 다문화 교육을 운영할 수 있는 전문적 능력이 부족한 것으로 보고된 바 있다(조영달 외, 2010). 이러한 문제를 해결하기 위해 다문화가정 자녀를 교육하기 위한 교사교육이 필요하다(심성경, 변길희, 박주희, 2008). 특히 다양한 민족 집단에서 오는 편견, 차별, 언어차이, 존중 등에 대한 초등학교 교사들의 역할 변화가 요구되고 있고, 동시에 초등학교 교사의 다문화 교수에 대한 올바른 인식과 지식 함양과 교수역량제고라는 과제가 중요해지고 있다.

교육에 있어 교사는 교육과정을 계획하고 전달하는 가장 중요한 역할을 담당한다(장인실, 2008). 이미 많은 연구를 통해 교사는 교육정책의 실제적 효과와 교육적 변화의 유무를 결정하는 핵심적 역할을 수행한다고 보고된다. 그 중에서도 교사의 인식과 지식에 따라 교육현장에서의 실행능력이 달라진다. 그 대상이 다문화 학생이고 그 중에서 다문화 특수교육 대상자라도 교사의 인식과 역할은 매우 중요하

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다(김상림, 안효진, 이시자, 2010). 따라서 교사가 인식하는 다문화특수교육의 필요성, 지식, 문제점과 방안에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 교사들이 다문화 장애아동에 대해 정확하고 편견 없는 이해를 하는 것이 성공적인 다문화 교육의 핵심요소라고 할 수 있다(안병환, 2009).

다문화특수교육을 실행하기 위해서 중요한 것은 교사의 교수 역량이다. 이 교수 역량은 수업을 위하여 교사가 소유한 지식, 기술, 태도 등과 같은 단일 능력들이 나타내는 전체로서의 능력체제를 의미하며, 교과교육을 성공적으로 수행하기 위해 요구되는 지식, 기술, 태도의 총체라고 볼 수 있다(한현우, 이병준, 2011). 특히 다문화 교수역량과 관련하여서는 다문화 지식, 다문화 기술, 다문화 태도 등 3가지의 하위영역이 포함된다(이기용, 이건남, 2013). 특히, 본 연구는 장애학생의 통합교육 대상학생이 확대되어가고 있는 현 상황(특수교육통계, 2019)에서 다문화 특수아동 역시 교실환경에서 자주 접하게 될 것이라는 점에 주목한다. 즉 효과적인 다문화특수교수를 위해서는 교사의 다문화 교수 역량뿐만 아니라 다문화 특수아동에 대한 문화 적응력도 필요하다.

위에서 언급한 대로 다문화교육과 관련된 초등교사의 인식과 역량에 관한 연구들은 다수 존재한다. 하지만 다문화가정 장애아동에 대한 초등교사들의 경험을 반영하여 그들의 인식과 지식 및 실행능력을 어느 정도로 가지고 있는지에 대한 연구는 제한적이다.(김향지, 2013신수진, 이규옥, 2011; 이정은, 2012; 한성희). 오늘날 특수교육은 장애가 있는 아동만이 아니라, 학업부진, 언어, 문화적 배경, 빈곤 등 다양한 어려움을 내재한 모든 아동들을 포함하고 있다. 다양한 문화적 배경이 있는 아동과 장애와 비장애 아동을 포함하는 모든 아이를 위한 다문화이해교육을 시행하는데 있어서 초등학교 교사들의 다문화교육, 특히 다문화특수교육에 대한 인식정도와 지식 및 실행능력에 대한 고찰은 교육현장에 함의하는 바가 클 것으로 예상된다.

본 연구는 이러한 맥락을 바탕으로 광주 광산구지역을 연구 대상으로 하였다. 2020년 통계청의 행정구역별 주요 통계에 따르면, 다문화 학생은 동구(97명) 서구(300명) 남구(289명) 북구(575명) 광산구(1,061명)이다. 광주광역시 광산구는 다른

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

구에 비해 약 3배 이상의 다문화 학생이 재학 중이다. 이에 다른 지역보다 광산구 지역을 대상으로 삼는 데는 큰 의의가 있다고 할 수 있다. 또한 초등교사는 다문화 특수교육을 주도해 갈 수 있는 중요한 인적요인이다. 따라서 이들의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력을 파악하여 다문화특수교육의 내적 충실도를 도모하기 위한 기초적 자료를 마련하는데 연구의 목적이 있다.

2. 연구문제

이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식의 정도는 어떠한가?
교사의 변인(성별, 연령, 교육경력, 다문화 지도 경험, 다문화 연수 경험, 다문화 특수교육 관심 정도)에 따른 차이는 어떠한가?

둘째, 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식의 정도는 어떠한가?
교사의 변인(성별, 연령, 교육경력, 다문화 지도 경험, 다문화 연수 경험, 다문화 특수교육 관심 정도)에 따른 차이는 어떠한가?

셋째. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 정도는 어떠한가?
교사의 변인(성별, 연령, 교육경력, 다문화 지도 경험, 다문화 연수 경험, 다문화 특수교육 관심 정도)에 따른 차이는 어떠한가?

넷째, 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 및 지식과 실행능력 간에 상관관계는 어떠한가?

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화

오늘날은 정보통신 및 교통의 발달로 국가 간, 문화 간의 활발한 접촉이 이루어지고, 교류가 높아지며 서로 간의 상호성이 증진되는 세계화 시대로 일컬어진다. 세계화 시대에서는 정보교류나 물적 교류 외에도 인적 교류 또한 매우 활발하게 이루어지게 되어, 이제 하나의 국가나 사회 안에서 다른 문화적 배경이나 환경을 지닌 사람들이 어우러져 살아가는 일은 일상이 되었다. 이러한 흐름 속에서 등장한 개념이 바로 다문화(multiculture)이다. 다문화란 단일 행정력이 영향을 미치는 하나의 사회 공동체 안에 둘 이상의 서로 다른 문화가 공존 또는 병존하는 현상을 지칭한다(김도영, 2020; 문정애, 2020; 은지용, 2020).

최근에는 이러한 다문화라는 용어가 문화적 경계를 내포할 가능성이 있다는 의견에, 둘 이상의 문화가 서로 접촉하여 문화적 경계를 허물고 융합되어 완전히 새로운 혼종(混種) 문화를 산출한다는 의미의 상호문화(hybrid culture)라는 용어가 대두되기도 했다(김성수, 2018). 그러나 상호문화를 위해서는 반드시 서로 다른 문화가 한 사회 안에서 존립하는 것이 기본 전제가 되어야 하고, 서로 다른 문화가 정체성을 유지한 상태로 서로 조화롭게 공존하는 것이 본래적 다문화 개념에 부합한다는 점에서 여전히 다문화라는 개념이 널리 사용되고 있다(김지혜, 2020; 문정애, 2020).

이러한 다문화는 사회에서 상이한 문화들을 어떻게 받아들이는가를 의미하는 다문화주의(multiculturalism)라는 인식 또는 태도의 형태로 발현된다(최종렬, 2009). 다문화주의는 사회 공동체의 성립 배경에 따라서 주류 사회의 구성원들과 구분 혹은 구별되는 문화 집단의 문화적 정체성을 소극적으로 허용하는 유형, 동등한 사회 공동체의 구성원이 지닌 특징적인 문화로 존중하는 유형, 그리고 각각의 문화 집단을 각각의 문화적 정체성을 인정하여 적극적으로 보장하고 나아가 증진하는 유형

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

에 이르기까지 다양한 형태로 존재한다(김도영, 2020; 김지혜, 2020). 이러한 다문화주의의 유형은 다양한 방식으로 설명되기도 하지만, 크게 4가지 유형으로 정리될 수 있다(은지용, 2020).

첫째, 보수주의적 다문화주의(conservative multiculturalism)이다. 이는 한 사회 공동체 내의 다양한 하위문화 집단 간의 차이에 대해서는 중립적인 입장을 견지한다. 특히 구성원으로서의 개인이나 집단은 자신들의 문화적 배경에 따른 정체성을 사적인 영역으로 한정하여 표현해야 하며, 사회의 통합을 위해서는 주류 문화의 가치에 순응하는 것이 중요하다고 강조한다(Fleras, 2009). 그러나 문화적 배경에 따른 차별을 허용하는 것은 아니며, 나아가 문화적 배경에 따른 각각의 정체성을 포기할 것을 강제하지도 않는다. 즉, 주류 사회로의 진입은 개인의 문제이고 주류의 문화 수용을 권유하는 것으로 보아야 한다(진시원, 2018). 이런 점에서 보주수의적 다문화주의는 동화주의와 유사하지만, 각각의 문화적 배경에 따른 정체성을 사적인 영역에서는 인정한다는 점에서 구별된다. 이런 점 때문에 보수주의적 다문화주의는 사회 내에 존재하는 하위문화 유형들에 대한 존중이 배제되어 있다는 점에서 다문화주의의 관점에서 배제되어야 한다는 입장도 있지만, 사적인 영역에 한해 소극적으로 다문화를 인정한다는 점에서 다문화주의의 관점의 한 가지 유형으로 포함시키는 것으로 보는 견해가 지배적이다(류방란, 2013; 은지용, 2020).

둘째, 자유주의적 다문화주의(liberal multiculturalism)로, 이는 한 사회 공동체 내에서 얼마든지 서로 다른 문화들이 존립할 수 있다고 보는 다문화 유형이다(Fleras, 2009). 이 때 사회 안에 다양하게 존재하는 다양한 문화들은 서로 균등하고 평등한 것으로 본다. 자유주의적 다문화주의는 사회의 통합 차원에서 각각의 하위문화들이 지닌 문화적 정체성이 보존되고 유지되는 것을 허용하며, 각 문화의 특성을 존중한다(진시원, 2018). 즉, 이 관점은 자유주의에서 강조하는 주요 가치인 자유, 평등, 기회 균등 등이 공적인 생활 영역 안에서 보장되고 존중되는 것을 무엇보다 중요하게 생각한다. 그렇지만 일부 매우 소수 집단을 형성하고 있는 하위문화들이 상대적 점유에서의 열세로 인해 차별받는 구조에 대해서는 실질적인 해결책을 제시하지 못하고, 단순한 입장 차이로 보고 있다는 점이 한계로 지적된다

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

(은지용, 2020).

셋째, 다원주의적 다문화주의(plural multiculturalism)이다. 이 유형은 한 사회 공동체 안에 존재하고 있는 다양한 문화들이 그 사회의 안정성을 저해하지 않는 선에서는 함께 공존하여 각자의 문화 정체성을 향유하는 권리가 안전하게 보장되는 것을 추구해야 한다고 본다(진시원, 2018). 때문에 다원주의적 다문화주의의 관점에서는 사적 영역뿐만 아니라 공적 영역에서도 각기 다른 문화적 정체성을 유지할 수 있는 독특한 언어, 문화, 관습 등을 유지하고 존중하며, 이러한 계승을 중요하게 생각한다. 특히 이 유형은 사회 내에 자리 잡고 있는 다양한 문화 집단이 가진 개별성을 유지하며 공존하는 것을 추구하며, 문화 간 차별과 편견을 부적절한 행태로 본다는 점이 가장 큰 특징이다. 그러나 타문화에 대한 배타적인 입장까지는 적극적으로 비판하지 않는다는 점은 한계로 지적된다(이진석, 2020; 전세경, 2017).

마지막으로, 비판적 다문화주의(critical multiculturalism)는 한 사회 공동체 안에 존재하는 모든 문화와 그에 속하는 집단들은 공평하게 인정받고 상호 존중되어야 한다는 것을 넘어서 이러한 문화 또는 문화 집단은 역동성을 가지고 언제든 변화될 수 있다는 점을 중요시하는 입장이다. 나아가 문화 및 그에 속하는 문화 집단 간에는 언제든지 역동적인 상호작용이 일어날 수 있다고 본다(진시원, 2018). 이런 점에서 주류 문화와 비주류 문화의 구별을 거부하며, 특정 문화 집단에서 경험하는 소수자로서의 불평등 문제에 큰 관심을 가지고 이러한 불평등 상황을 적극적으로 비판하고자 한다. 즉 비판적 다문화주의에서는 문화란 끊임없는 사회적 상호작용을 기반으로 역동적 변화가 나타나며 소멸 및 생성되는 복합성 측면이 있음을 강조한다. 특히 주류 문화가 표방하는 고유성이나 불변성이 타 문화 혹은 비주류 문화에 대한 불평등적 시각을 야기한다고 보면서, 다문화란 복수의 문화들 간 형평성을 전제로 해야 한다고 주장한다(진시원, 2018). 이로 인해 이 관점은 다양한 이력과 배경을 지닌 소수 문화 집단에 대한 전 사회적인 편견적 시각이나 차별적 관행 등을 적극적으로 비판하고 해결책을 모색하고자 한다(안성아, 2020; 은지용, 2020; 이진석, 2020).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이상의 내용을 종합해보면, 다문화란 단순히 한 사회 공동체 안에 문화적 배경, 환경, 관습 등을 달리하는 복수의 문화 집단이 존재하는 것으로만 볼 수 없음을 알 수 있다. 진정한 다문화란 이러한 복수의 하위문화 집단들이 또 다른 문화 집단에 의해 불평등을 경험하거나 편견이나 차별을 경험하지 않고 모든 존재하는 문화들이 평등하게 공존하는 문화 다양성을 의미한다(김정현, 2017).

2. 다문화 가정과 다문화 학생

다문화 가정(multicultural family)은 다문화와 가정의 합성어로, 거주를 함께 하는 혈연으로 이루어진 가족 내에 서로 상이한 국적, 인종, 문화 등을 지닌 구성원이 포함되어 있는 가정을 의미한다(이선미, 이경아, 2010). 즉, 다문화 가정이란 서로 다른 국적, 인종, 문화 배경 등을 가진 남녀가 이룬 가정 또는 그러한 사람들이 포함된 가정으로 정의될 수 있다. 우리나라에서는 다문화 가정을 다문화가족지원법 제2조를 통해, 결혼이민자와 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족, 또는 외국인으로서 대한민국의 국적을 취득하였거나, 귀화 허가를 통해 대한민국 국적을 취득한 자가 포함된 가족으로 정의한다. 교육과학기술부(2011)에서는 다문화 가정을 서로 다른 인종, 국적, 또는 문화적 배경을 가진 사람들이 가족 구성원으로서 함께 살아가는 가정의 형태라고 정의하고 있다. 다문화 가정이란 상이한 문화적 배경의 차이가 존재하는 가정을 의미한다(김도영, 2020; 김지혜, 2020; 이광원, 2020; 이원령, 2013).

우리나라에서는 크게 다문화 가정을 국제결혼 가정, 외국인 근로자 가정, 그리고 북한이탈주민 가정의 세 가지 유형으로 정리한다(이광원, 2020; 전혜영, 이미숙, 2014b; 조윤경, 2015). 국제결혼 가정이란 한국인 여성과 외국인 남성의 결혼 및 한국인 남성과 외국인 여성으로 이루어진 가정을 의미한다. 외국인 근로자 가정은 한국에 거주하고 있는 외국인 근로자 남성과 한국인 여성, 또는 외국인 근로자 여성과 한국인 남성이 결혼하여 이루어진 가정을 말한다. 덧붙여 남성과 여성이 모두

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

외국인 근로자로 한국으로 귀화하거나 이주해서 생활하고 있는 가정 또한 다문화 가정에 포함시킨다. 마지막으로 북한이탈주민 가정은 결혼한 상태로 북한에서 이탈하여 한국에 정착한 가정과 북한이탈 남성과 한국인 여성, 또는 북한이탈 여성과 한국인 남성이 결혼하여 이룬 가정이 모두 포함된다.

한국 사회도 이처럼 국제결혼, 외국인 장기 체류자, 외국인 근로자의 유입, 북한이탈주민 등이 증가하면서 다문화 가정 또한 매우 빠른 속도로 증가하고 있다. 통계청(2019)의 한국인 및 외국인과의 혼인 비교, 1993 - 2019 조사에 따르면,
2007년 다문화 가정의 전체 수는 142,015개 가정이었으나, 매년 계속해서 증가하여 2018년 현재 343,797개 가정으로 2.5배 증가하였다. 또한 다문화 가정에 속한 남성의 수는 2007년 21,905명이었으나 2018년에는 69,515명으로 3배 이상 증가하였고, 여성의 수도 120,110명이던 것이 2018년에는 274,282명으로 역시 2개 이상 증가하였다. 특히 다문화 가정의 구성원 중에서는 남성보다 여성의 비율이 압도적으로 많았다. 국내 다문화 가정 수의 변동 추이는 다음의 <표 Ⅱ-1>에 자세하게 제시하였다.

<표 Ⅱ-1> 다문화 가정 현황 단위: 가정 수

연도	남성	여성	합계
2007	21,905	120,110	142,015
2008	26,339	141,885	168,224
2009	30,988	168,410	199,398
2010	34,144	187,404	221,548
2011	39,825	212,939	252,764
2012	42,459	225,268	267,727
2013	45,348	235,947	281,295
2014	48,787	247,055	295,842
2015	56,652	238,011	294,663
2016	61,544	257,404	318,948
2017	65,507	264,681	330,188
2018	69,515	274,282	343,797

출처: 주민현황 조사(2019). 통계청

다문화 가정의 증가는 자연스럽게 다문화 가정의 자녀의 학령기 학생 증가로 이

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

어진다. <표 Ⅱ-2>에 따르면, 다문화 가정의 자녀는 2012년 46,954명이었다가 계속적으로 증가 추세를 보이며, 2019년에는 137,225명으로 3배가량 증가하였다. 특히 학교에 다니는 학령기 아동 및 청소년의 수도 매우 크게 증가하였다. 초등학교 학생에 해당하는 만 7세에서 12세 사이의 아동은 2012년 33,740명이었다가 2019년에는 103,881 명으로 거의 3배 가까이 증가하였다. 또한 중학교 학생에 해당하는 만 13세에서 15세 사이의 청소년은 2012년 9,627명에서 2019년 21,693 명으로, 고등학교 학생 시기에 해당하는 만 16세에서 18세 사이의 청소년은 2012년 3,409명에서 2018년 11,234명으로 둘 모두 7년 만에 약 3배 이상 증가하였다.

<표 Ⅱ-2> 다문화 가정 자녀 현황 단위: 명

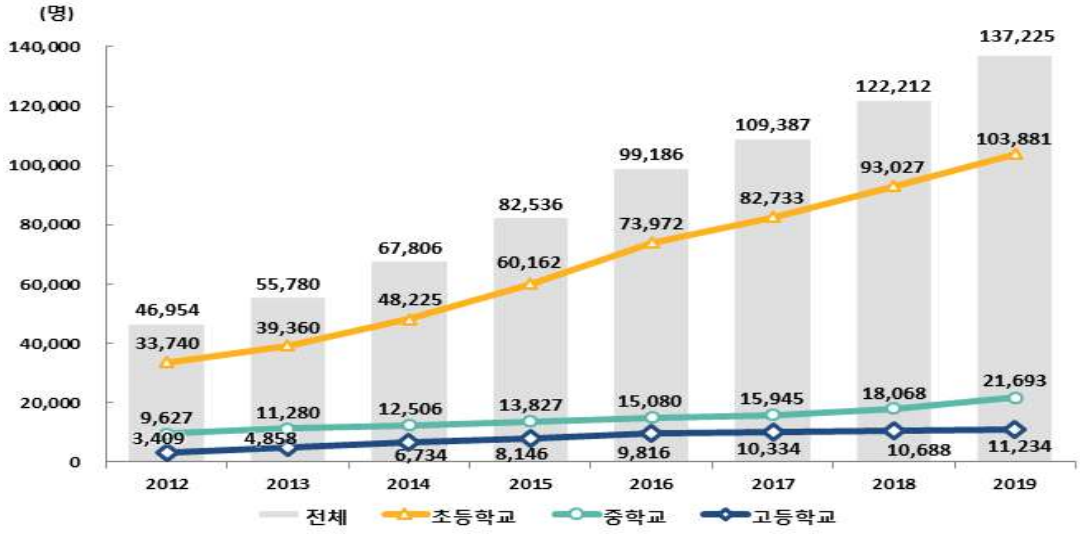
연도	전체				
	소계	초등 학교	중학교	고등학교	각종학교
2019	137,225	103,881	21,693	11,234	417
2018	122,212	93,027	18,068	10,688	429
2017	109,387	82,733	15,945	10,334	375
2016	99,186	73,972	15,080	9,816	318
2015	82,536	60,162	13,827	8,146	401
2014	67,806	48,225	12,506	6,734	341
2013	55,780	39,360	11,280	4,858	282
2012	46,954	33,740	9,627	3,409	178

출처: 2019년 교육기본통계 p.5

이와 같은 다문화 가정 자녀로 우리나라의 초·중·고등학교에 다니는 다문화 아동 및 청소년을 다문화 배경 학생 또는 다문화 가정 학생이라고 한다(박윤경, 이소연, 2009). 즉, 두 가지 이상의 문화권이 포함된 가정에서 태어나 성장하고 생활하며, 한국의 초·중·고등학교에 재학 중인 아동 및 청소년으로 국제결혼 가족 자녀, 외국

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

인 근로자 가족 자녀, 북한이탈주민 자녀 등이 포함된다. [그림 Ⅱ-1] 다문화 가정 자녀 현황은 다문화 가정 학생의 증가가 확연히 늘어나고 있는 것을 알 수 있다.



출처: 2019년 교육기본통계 p.5

[그림 Ⅱ-1] 다문화 가정 자녀 현황

다문화 학생들은 다양한 측면에서 어려움을 경험하는 것으로 알려져 있다(백지윤, 2020). 첫째, 다문화 학생들은 언어 발달에 있어 어려움을 경험할 가능성이 높은데, 이는 성장기에 한국으로 중도입국한 학생들은 물론 한국에서 태어난 학생들 모두에 해당한다(김경임, 2018). 특히 국제결혼 가정의 다문화 학생의 경우 한국어에 미숙한 외국인 어머니와 원만한 언어적 상호 작용을 못할 가능성이 높아 언어 발달에 있어 문제를 경험할 가능성이 높다. 또한 이러한 언어 문제는 학교에서의 학습 부진이나 또래 관계를 잘 형성하지 못하는 등의 문제를 순환적으로 경험하게 될 가능성이 높다(김영순, 이미정, 2014).

둘째, 다문화 학생들은 학업이나 진로 결정에서 어려움을 경험할 가능성이 높은 것으로 알려져 있다(김경임, 2018). 앞서 설명한 언어발달의 문제는 학업 성취에

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있어 부정적인 영향을 미치고 이는 학년과 학교 급이 높아지면서 더욱 큰 어려움을 경험하도록 만든다. 이런 점에서 다문화 학생들을 대상으로 하는 학업 및 진로 문제를 접근하기 위한 방안과 전략에 대한 연구 및 실천의 필요성이 계속적으로 제기되어지고 있다(박유정, 2014; 전인주, 2019).

셋째, 다문화 학생들은 심리·정서 상 문제를 경험할 가능성이 높은 것으로 알려져 있다. 다문화 학생들은 일반 아동에 비해 자아개념이 낮고, 우울과 불안이 높으며, 위축되어 있는 경향 등과 같은 내재화 문제를 가질 위험이 높다(김동일 외, 2013). 특히 다문화 학생들은 이중 문화 속에서 성장하고, 외모에서 차이가 나타나며, 한국어 실력이 떨어지는 경우 등으로 인해 자아정체감을 형성하는 데 있어 어려움을 겪을 가능성이 높다(이원령, 2013).

마지막으로 다문화 학생들이 일상생활 중, 가장 많이 경험하게 되는 어려움은 대인관계 문제이다. 다문화 학생들이 계속적으로 증가하고 있지만 여전히 학교에서는 소수자이다. 특히 다문화 학생들은 외모의 차이로 인해 또래들로부터 부당한 놀림을 당하고, 심한 경우 따돌림을 경험하기도 한다(김영순, 이미정, 2014). 이 때문에 많은 다문화 학생들이 또래와의 상호작용에 소극적이게 되고 그로 인해 성격 발달이나 사회성 형성에 있어 문제를 경험할 가능성이 높다(이원령, 2013).

3. 다문화 교육

다문화 개념을 교육적으로 접근시킨 다문화 교육은 최근 문화, 인종, 언어, 사회, 계급, 성, 장애 등에서 나타날 수 있는 불평등 혹은 사회적 배제, 인권 등의 문제를 다루는 포괄적인 개념으로 다루어지고 있다(이은희, 2014). 그러나 현재 학교에서 다루거나 실제로 이루어지고 있는 다문화 교육은 그러한 다양한 요소들 중에서도 특히 인종이나 문화의 다양성을 긍정적으로 수용하고, 각각의 인종적 또는 문화적 정체성을 상호 존중해야 한다는 내용을 주로 다루고 있다(백지윤, 2020). 이는 다문화 교육이라는 개념이 출발한 기원으로부터 그 이유를 찾을 수 있다. 다문화 교

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

육은 1960년 대 미국에서 시작된 반(反) 인종차별주의 운동으로부터 출발하였다(김도영, 2020). 다인종·다민족 국가인 미국에서는 법적으로 차별을 금지했지만, 각 집단 간의 편견, 차별, 갈등 등을 근본적으로 해결하지 못하자 미국의 주류 문화에 소수 집단을 동화시키기 위한 일종의 교정 방법의 일환으로 다문화 교육이 제안된 것이다(김동일, 고혜정, 박유정, 최나리, 2013).

이런 점에서 다문화 교육(multicultural education)이란 서로 다른 문화적 환경과 배경을 지닌 사람들이 그러한 문화적 차이로 인해 차별받지 않고 존중받으며 교육받는 것으로 정의된다(양영자, 2008). 다문화 교육을 정립시킨 대표적 학자인 Banks(2008; 2010)는 인종, 계층, 문화, 민족 등이 다원화되어 있는 사회에서 효율적으로 기능할 수 있도록 다양한 사람들과 의사소통 및 상호작용하는 데 요구되는 지식, 기능, 태도 등을 습득하는 민주시민 교육의 일종으로 정의하였다. Nieto와 Bode(2008)는 상이한 문화적 배경에서 태어난 사람들이 한 사회 안에서 서로 공존하기 위하여 서로를 존중하고 인정하는 것을 배워나가는 과정으로 정의한다. Gollicck와 Chinn(2009)는 다문화 교육이란 모든 학생들이 그들이 소속되어 있는 집단이 무엇인지와 상관없이 동등한 혜택을 보장받는 것, 즉 다양성과 평등성을 기반으로 하는 평등교육으로 정의하였다. 즉, 다문화 교육은 다양한 문화, 민족, 인종, 종교 등에서 발생하는 개인 간 차이를 인정하는 것을 물론 집단 간의 다양성을 인식하고 상호 평등한 위치에서 소통할 수 있도록 배우는 모든 과정과 내용을 의미하는 것으로 정의할 수 있다.

우리나라 다문화 교육은 2002년 정부 차원에서 다문화 사회를 대비하기 위해 수립한 다문화 정책을 발표하면서 시작되었다. 특히 2006년 5월 교육부에서 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」이 발표되면서, 다문화 학생의 교육 사각지대의 해소, 우리 청소년들의 다문화 수용성과 이해 제고를 도모하며 본격적인 다문화 교육이 진행되었다. 또 다문화 교육을 위한 「초·중등교육법 시행령」을 개정하고 2007개정 교육과정 이후부터는 다문화 교육이 적극적으로 교육과정 및 교과서에 반영되었다. 이후 2020년 현재에 이르기까지 매년 초에 다문화 교육을 위한 다양한 지원 정책을 발표하였고 이를 뒷받침할 수 있는 지원 사업 또한 다양하게 진행되고 있

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 특히 최근 적용된 2015개정 교육과정에서는 다문화 교육을 중요한 교육 목표 중 하나로 설정하면서, 유치원 및 초·중·고등학교에서 이루어지는 공교육 활동의 전반에 걸쳐 다문화교육을 강화하기 위한 통합적 지도를 강조하고 있다(김지혜, 2020; 장인실, 2006; 장인실, 전경자, 2013).

이에 따라 국내에서도 다문화 교육에 대한 관심이 높아지면서 많은 연구자들이 다문화 교육에 대한 개념 정립 및 교육의 방향에 대해 제안하고자 하였다. 예를 들어, 김선미(2000)는 다문화 교육이란 주류 또는 비주류 집단들의 문화를 동등하게 인식하고, 이를 바탕으로 다양한 문화들을 가치 있게 여기고 존중하기 위해 수행되는 교육으로 정의하며, 따라서 다문화 교육의 방향은 서로 다른 문화 즉 다양한 문화에 대한 지식, 가치, 태도를 함양할 수 있도록 돕는 것에 주안점을 두어야 한다고 했다. 장인실(2006)은 다문화 교육이란 다양한 문화 집단 내에 속해 있는 서로 다른 사람들이 서로의 문화를 상호이해하고 평등한 관계임을 깨닫게 하는 것으로 정의하면서, 교육의 목적은 서로 다른 집단 문화의 가치를 인식하고 다른 문화를 올바로 이해하고 편견을 줄이는 것을 제공하는 데 두어야 한다고 주장했다. 또한 오은순(2007)은 다문화 교육은 문화적 다양성에 대한 존중과 이해를 도모하는 일련의 교육적 과정으로, 이를 통해 사회적 차별을 해결하고 민주주의의 가치를 실현할 수 있는 교육 전략으로 보아야 한다고 했다.

다문화 교육의 개념이 정립되면서, 여러 학자들이 다문화 교육의 목표를 정립하였다. 다문화 교육의 목표는 연구자에 따라 다소 상이하기는 하지만, 공통적으로 한 사회의 구성원 각각이 자신이 속한 하위 집단의 정체성을 내면화하여 발달시키고, 다른 집단의 문화에 대한 편견을 뛰어 넘고, 서로 다름으로 인해 나타나는 다양성을 존중할 수 있는 마음을 기르는 데 있다. 이를 통해 각각의 문화들이 충돌하거나 불공평한 상황이 발생했을 때, 집단 간의 평등성이 실천될 수 있도록 행동할 수 있도록 교육하는 것을 지향한다. 즉, 다문화 교육의 주된 목표는 하나의 사회 공동체 안에 존재하고 있는 다양한 문화에 대해 인식하고, 나와 다른 문화적 배경이나 환경을 지닌 다른 문화 집단에 대한 이해를 도모함으로 서로 공존할 수 있는 방법을 가르치는 것임을 알 수 있다(김용신, 2009). 다문화 교육의 목표를 제시했

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

던 주요 연구자들의 견해는 다음의 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 다문화 교육의 목표

연구자	세부 교육 목표
Ramsey (1987)	· 문화, 정체성, 편견, 다양성, 관계 증진시키기 · 다양한 집단과 다양한 구성원이 있음을 인식시키기 · 다른 것에 대한 개방성, 협력에 대한 사회적 관계 형성하도록 돕기. 흥미를 가지고 가까이 하려는 의지. · 학교와 가정의 능률적 상호관계 증진시키기
Derman-Sparks (1992)	· 지식, 집단의 정체감 형성할 수 있도록 돕기 · 다양한 배경의 사람들과 편안하게 상호작용하는 방법을 가르치기 · 편견에 대한 비판적 사고를 촉진시키고, 자신의 타인이 경험하는 불평등이나 차별에 방어할 수 있는 능력 가르치기
Banks & Banks (2001)	· 성, 계층, 인종적, 민족적, 또는 문화적 특성과 관계없이 학교에서 동등하게 배울 수 있는 기회를 제공하기
Klein & Chen (2001)	· 다른 문화 배경의 사람들의 가치를 존중하도록 가르치기 · 다문화, 다인종 사회에서 성공적으로 기능하도록 돕기 · 인종주의로 인해 소외된 아이들의 긍정적 자아개념 발달시키기 · 문화적으로 다양한 사람들의 공통점과 차이점을 경험하도록 돕기 · 다양한 문화 배경을 가진 사람들과 함께 할 수 있는 경험을 지원하고 강화하기
Banks (2008)	· 학생들이 가정과 지역사회의 문화를 이해하게 돕기 · 문화적 다양성에 친밀감을 느낄 수 있는 기회를 제공 · 다양한 집단의 학생들에게 교육적으로 평등하게 기회를 제공. · 다인종, 다민족 사회에서 효율적으로 생활하고 기능하는 데 필요한 태도 및 기술, 지식을 발달시키도록 돕기
한국교육개발원	· 세계적인 가치로 한국적인 전통을 보편화하도록 유지 및 발전시키고, 한국 민족으로서의 정체성을 내면화하기 · 세계의 문제에 대해 관심을 가지게 만들고, 이를 함께 해결해 나갈 수 있는 능력 신장시키기 · 외국의 문화나 풍습을 충분히 이해하고 수용할 수 있는 교육 실시하기
2015개정 교육과정	· 개별 정체성, 집단 정체성, 다문화 시민 정체성 습득하기 · 문화의 다양성 및 다원성에 대해 인식하고 상대주의적이고 다원주의적, 상호의존적인 태도 기르기 · 인권에 대해 이해하고, 평등의 개념을 인식하며, 다문화 가정, 외국인 노동자, 북한 이탈 주민 등 문화적 소수자에 대해 이해하고 차별 개선을 위해 노력하기

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이상의 내용을 종합해보면, 다문화 교육은 다양한 다문화인들로 구성된 사회 안에서 각자의 문화에 대한 이해와 수용을 기반으로 함께 조화롭게 살아가기 위해 필요한 지식, 기능, 태도 등을 배워나가는 과정임을 알 수 있다. 점차 다문화 사회로의 이행이 가속화되고 있는 한국 사회에서, 다문화 교육은 특정 대상이 아닌 모든 사회 구성원과 학습자를 위하여 시행될 필요가 있다.

4. 다문화 특수교육

1) 특수교육

특수교육(special education)이란, 특수교육대상자의 교육적 요구를 충족시키기 위해, 각 대상자들의 특성에 적합한 별도의 교육과정 및 특수교육 관련 서비스의 제공을 통해 이루어지는 일반교육과는 차별화된 교육을 의미한다(김원경, 2008). 이 때 특수교육 대상자는 법령에 따라 특수교육이 필요한 것으로 진단 및 평가된 사람을 의미하는데, 그 유형에는 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성장애, 의사소통장애, 학습장애, 건강장애, 그리고 발달지체가 포함된다(권현수, 김경화, 2020). 즉 특수교육이란 다양한 장애를 지닌 학습자들을 대상으로, 일반교육과는 구별되는 교수 내용, 교수 방법, 교수 장소 등을 필요로 하는 교육이다(김두희, 2020).

먼저, 특수교육에서 제공되는 교육과정에 대해 살펴보면 다음과 같다. 특수교육의 학교과정은 의무교육으로, 특수교육대상자들은 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 과정을 의무교육으로 제공받으며, 만 3세 미만의 장애영아교육과 고등학교 졸업 이후 진로 및 직업 교육 과정인 전공과는 무상교육으로 제공된다(교육부, 2015). 유치원 교육과정의 경우, 만 3세부터 초등학교 취학 이전까지의 어린이를 대상으로 하며, 일반 유치원의 교육과정에 준하여 과정이 편성된다(교육부, 2015; 김두희, 2020).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

공통교육과정은 초등학생 및 중학생을 대상으로 하는데, 이 또한 일반 중학교 및 중학교의 교육과정에 준하여 편성된다(교육부, 2015). 고등학생을 대상으로 하는 교육과정은 선택교육과정으로, 이는 일반 고등학교 교육과정에 준하여 편성한다. 특수교육대상자의 장애 종별과 정도를 고려했을 때, 초·중학교 과정에 해당하는 공통교육과정과 고등학교 과정에 해당하는 선택교육과정을 적용하기 어려운 경우에는 기본교육과정이 제공된다. 이는 특수교육대상자의 학습 능력에 따라 학년을 구분하지 않고 국어, 수학, 사회, 진로·직업 등의 대다수 교과 수준을 차별적으로 적용할 수 있도록 편성된다. 이러한 교육과정의 수행은 주로 특수학교, 일반학교의 특수학급에서 이루어지며, 드물게는 일반학교의 일반학급에서도 특수교육이 이루어진다. 이와 함께 장애가 있는 영아에 국한해서는 특수교육지원센터에서 교육이 이루어지기도 한다(교육부, 2015).

다음으로, 특수교육에서 제공되는 관련 서비스는 대상자의 특수교육 활동을 조력하기 위하여 대상자 본인이나 그 가족을 위해 제공되는 편의를 의미한다(조재규, 2010). 특수교육의 대상자인 학생이 장애 때문에 갖게 될 수 있는 의사소통의 제한, 부적응 행동, 이동 문제 등은 학생들의 학습을 방해할 수 있다. 따라서 이들의 학습을 최대한 이끌어 내기 위해서는 이러한 어려움들을 중재하거나, 필요한 도움을 제공해야 할 필요가 있다(오연희, 김라경, 2018). 특수교육 관련 서비스의 주요 영역으로는 가족지원, 치료지원, 보조인력 제공, 정보 접근 조력, 각족 교구 및 보조기기 제공, 통학 지원, 그리고 기숙사 설치 및 운영 등이 있다(이필상, 2007).

이와 같은 교육과정 및 교육 서비스의 제공으로서의 특수교육은 특수교육대상자들이 학습하고, 학교 및 사회에 대한 적극적 참여가 방해되지 않도록 기존의 방해물은 제거하고 미래의 방해물은 예방하며, 나아가 이러한 방해물들을 극복할 수 있도록 돕는 중재로서의 의미를 가진다. 이런 점에서 중재로서의 특수교육은 예방적 중재, 교정적 중재, 그리고 보상적 중재의 세 가지 목적에서 수행된다(권현수, 김경화, 2020; 김두희, 2020; 노경임, 2017; 박유정, 2014; 신수진, 한성희, 이규옥, 2011). 첫째, 특수교육에서는 잠재적 혹은 경미한 문제들이 특수교육대상자들의 장애가 되지 않도록 막기 위해 예방적인 중재가 하나의 목적이 된다. 예방적인 중재

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

는 장애가 발생하지 않도록 미연에 방지하기 위해 위험 요소를 제거하는 일차적 예방, 특정 위험에 이미 노출되어 있는 학생들을 대상으로 이미 존재하고 있는 위험 요소의 부정적 영향을 제거 혹은 최소화하는 이차적 예방, 그리고 위험 요소들로 인해 이미 장애를 입은 학생들을 대상으로 그러한 장애의 영향이 최소화될 수 있도록 돕는 삼차적 예방이 모두 포함된다(김동일, 고혜정, 박유정, 최나리, 2013).

둘째, 특수교육에서는 장애로 인해 특수하게 발생할 수밖에 없는 특정 영향력들을 제거하기 위한 교정적 중재를 추구한다. 이는 다양한 장애나 지체를 경험하는 학습자들에게 독립적이고 성공적으로 기능하기 위해 필요한 여러 기술들을 가르치는 것을 목표로 삼는다. 예를 들어 읽기, 쓰기, 셈하기와 같은 학업 기술, 의사소통 방법과 같은 사회적 기술, 먹기, 입기, 화장실 사용하기 등과 같은 자기관리 기술, 진로 및 직업 선택을 위한 직업적 기술 등이 대표적이다. 특수교육에서 교정적 중재를 특히 중요시하는 이유는 특수교육대상자들이 한 사회 구성원의 일원으로서 다른 사람들과 어우러져 일상적 삶을 성공적으로 영위하도록 돕는데 핵심적인 내용들을 담고 있기 때문이다(김동일, 고혜정, 박유정, 최나리, 2013).

마지막으로, 특수교육에서는 교육대상자들이 자신들의 장애나 손상에도 불구하고 주어진 과제들을 성공적으로 수행할 수 있도록 대체 기술을 교수하는 보상적 중재 또한 중요한 교육 목적으로 삼는다. 교정적 중재의 대표적인 예는 손과 손가락의 사용에서 어려움을 겪는 뇌성마비나 뇌병변 학습자에게 컴퓨터 과제를 수행시키기 위해 머리에 막대를 달게 하거나 특수 키보드 자판 사용 기술 등을 가르침으로서 제한된 소근육의 통제 능력을 보상 또는 보완해 주는 것이 있다. 또는 시각 장애가 있는 학습자에게 보조기기나 장치, 주변 사물을 청각화하여 전달하는 변환기 등의 사용 방법을 가르치는 것도 보상적 중재의 예이다. 즉, 보상적 중재란 비장애인이나 손상이 전혀 없는 사람들에게는 전혀 필요가 없는 보조기기나 특수 수행 능력 등을 가르치거나 제공하는 것을 뜻한다(김동일, 고혜정, 박유정, 최나리, 2013).

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 다문화 특수교육

다문화 학생들의 증가와 함께 2000년 이후부터 다문화 교육은 관련 연구, 정책설정, 수행 등의 분야에서 많은 관심을 받아온 주제이다. 2006년 정부 차원에서 '다문화 가정 자녀를 위한 교육지원 대책'을 발표하였다. 이후로 2007년부터 현재까지 매년 '다문화 가정 교육지원 계획'을 수립하고 수행해오고 있지만, 이러한 정책들은 모두 다문화 학생들을 위한 것이었다. 그러나 다문화 특수학생들을 위한 별도의 정책은 찾아보기 어렵다. 조윤경(2015), 이영선 외(2015), 노경임, 변관석, 신진숙(2017), 주성희와 한경임(2017) 등 많은 연구자들은 다문화 특수학생들을 지원하기 위한 차별화된 관심이나 배려는 거의 찾아보기 어려움을 지적하며, 다문화 특수학생들은 다문화 학생이라는 점에 장애까지 더해져 우리 사회의 소수자로 많은 어려움을 겪고 있음을 확인하였다.

일반적으로 다문화 가정의 학생들이 특수교육을 지원받아야 하는 경우는 크게 두 가지로 볼 수 있다(신수진, 한성희, 이규옥, 2011). 하나는, 선천적으로 혹은 아동기 발달 초기에 장애나 지체를 보임으로, 장애 위험 범주나 장애 범주에 속하게 된 경우이다. 실제 2008년에 충청북도여성발전센터에서 조사한 실태 조사 결과에 따르면, 다문화 가정의 장애 비율은 약 7.3%로 일반 가정에서의 장애 출현율인 5.0%에 비해 높은 수준으로 조사되었다. 이는 다문화 일반학생의 증가와 함께 다문화 특수학생도 증가하고 있으며, 다문화 특수교육 또한 중요하게 다루어질 필요가 있음을 암시한다(신수진, 한성희, 이규옥, 2011).

다른 하나는 다문화 가정이라는 특수한 문화적 및 환경적 요인에 의해 학령기 이후의 성장 과정에서 특수한 추가 교육의 필요성이 발생한 경우이다(신정원, 2017). 다문화 가정의 자녀 중, 특수교육 대상인 학생들에 대한 확실한 통계는 없다. 다만 다문화 학생의 약 83.7%는 심각한 언어 장애를 경험하고 이로 인해 학습장애나 정서 장애를 경험하고 있으며 지능검사에서도 지능지수 70 이하의 정신지체로 판정되는 경우가 많다. 또한 이처럼 특수교육이나 추가교육이 필요한 장애를

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

판정받는 다문화 학생은 매년 계속적으로 증가하는 추세이다(신수진, 한성희, 이규옥, 2011; 양춘미, 2014).

이러한 상황에서 다문화 특수학생들은 인종이나 문화적 배경에 상관없이 적절하고 적합한 특수교육 서비스를 받을 권리가 있으며, 이것이 우리 사회의 책무임이 분명하다. 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제1조에 따르면, 특수교육의 대상자는 장애인 및 특별한 요구가 있는 사람으로 정의된다. 이는 장애 등록된 경우, 장애 발생의 가능성이 높거나 장애가 의심되는 경우, 학생에게 특수교육에 대한 요구나 요청이 있다면 특수교육은 반드시 지원되어야 함을 의미한다. 이와 함께 다문화 특수학생에 대한 특수교육의 제공은 국가 단위 교육과정에도 분명하게 명시되어 있다. 2015개정 교육과정의 단위 학교별 교육과정 편성 및 운영에 대한 내용에서는 모든 학생을 위한 교육기회의 제공을 명시하고 있다(교육부, 2015). 특히 다문화 교육 대상 및 특수교육 대상에 대한 교육기회의 제공을 강조하고 있으며, 구체적인 해당 내용은 다음의 <표 Ⅱ-4> 와 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅱ-4> 다문화 특수교육 관련 2015 개정 교육과정

4. 모든 학생을 위한 교육 기회의 제공
가. 교육 활동 전반을 통하여 남녀의 역할, 학력과 직업, 종교, 이전 거주지, 인종 등에 관한 편견을 가지지 않도록 지도한다.
나. 학습부진 학생, 장애를 가진 학생, 특정 분야에서 탁월한 재능을 보이는 학생, 귀국학생, 다문화 가정 학생 등이 학교에서 차별 없이 충실한 학습 경험을 누릴 수 있도록 다양한 지원을 한다.
다. 특수교육 대상 학생을 위해 특수학급을 설치·운영하는 경우, 학생의 장애 특성 정도와 능력을 고려하여 이 교육과정을 조정·운영하거나, 특수교육 교육과정 및 교수·학습자료를 활용할 수 있다.
라. 다문화 가정 학생을 위한 특별학급을 설치·운영하는 경우, 다문화 가정 학생의 한국어 능력을 고려하여 이 교육과정을 조정·운영하거나, 한국어 교육과정 및 교수·학습 자료를 활용할 수 있다. 한국어 교육과정은 학교의 특성, 학생·교사·학부모의 요구 및 필요에 따라 주당 10시간 내외에서 운영할 수 있다.

출처: 교육부(2015). 초·중등 교육과정.

요약하면, 장애를 가졌거나 위험이 있는 다문화 학생, 교육적인 요구를 가진 학생들은 모두 자신의 문화적 배경이나 가정의 특성에 상관없이 특수교육을 받을 권리가 있다. 즉 다문화 특수학생들은 특수하거나 특별한 요구가 아닌 모든 학생들이 가진 일반적 권리로서 특수교육을 받을 수 있으며, 이를 위해 사회적 관심을 증진해야 할 필요가 있다. 또한 교사들도 보다 질 높은 특수교육을 제공하기 위해 계속적인 노력이 필요하다.

5. 다문화 특수교육과 교사

다문화 특수교육에 중요하게 고려되어야 할 것은 바로 교사의 역할이다(신정원,

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2017). 교사의 역할은 어떤 교육에서든지 중요하게 다루어져야 하지만, 특히 가정적으로, 사회적으로 이중적 차별의 고충을 겪을 수밖에 없는 다문화 특수학생들의 교육에서는 더욱 그러하다(김향지, 2013; 이상희, 이연우, 2016).

교사의 신념이나, 문제를 인식하는 방식, 관심사와 같은 질적인 요소들은 개별 교육과정을 수립하고 수행하는 과정에서 중요한 영향을 미치게 된다. 교사의 신념은 다양한 교수적 상황에서 교사가 지니고 있는 인식과 성향을 의미한다. 따라서 교수방법에 있어 교사의 신념은 매우 중요한 영향을 미치게 된다. Nieto는 교사 자신의 다문화 교육에 대한 관심과 노력, 정확한 지식과 신념, 편견 없는 정보제공이 다문화 교육의 핵심요소가 된다고 밝혔다(Nieto, 2008). 따라서 다문화 교육에서 핵심은 교사이며, 교사가 이해해야할 다문화 교육의 필수개념을 다음과 같이 정의한다. 첫째, 다원론적인 것에 대한 학습과 어떻게 사람들 상호작용 속에 반영시킬 것인가에 대한 지식을 가져야 한다. 둘째, 우리 인간은 편견을 가지고 있다는 것을 인정해야한다. 셋째, 한 가지 방법이 아니라 여러 가지 방법을 열어놓고 진실을 볼 수 있는 능력을 학습해야 한다.

Derman-Sparks는 다문화 교육과 유아교육에서의 교사역할을 재조명한 연구에서 교사가 다문화 교육을 잘 해내기 위해서는 무엇보다 교육에 대한 열망과 유아의 요구를 만족시킬 수 있는 방법을 찾고 유아에게 관심을 가져야 한다고 하였다. 이를 위해 교사는 첫째, 교사는 다문화학생의 활동내용과 표현방식을 지속적으로 관찰하고 평가해야하며 둘째, 지역사회에서 일어나는 일과 변화에 민감해야하며 셋째, 다문화 학생으로부터 수집된 정보를 변형시켜 교수에 반영시킬 수 있는 기술을 지녀야 한다고 언급하였다. 또한 Banks는 다문화 교육을 하는 교사가 지녀야할 특성을 연구하였다. 다문화 교육을 하는 교사는 첫째, 사회과학과 교육적 원리에 대한 전반적인 이해가 있어야 한다. 둘째, 다른 민족과 문화 집단에 대한 직접적인 경험과 반성적이고 정확한 이해가 있어야 한다. 셋째, 인종과 문화를 넘어 사람에 대한 긍정적인 태도를 지녀야 한다. 마지막으로 효과적인 교수지식을 바탕으로 탁월한 교수기술을 지녀야 한다고 언급하였다.

최근 우리나라에서 개인의 다양성을 수용하고 인종과 민족 및 가족구성원, 성 역

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

할 등이 다양하게 대두되어 특수교육 대상아동에 대한 범위를 다양하게 수용해야 한다는 문제가 제기되고 있다(추연구, 2014) 또한 영국에서 시작된 특별한 교육적 요구(SEN: Speacial Education Needs)는 장애아동 교육뿐만 아니라 성, 인종, 문화, 여성, 장애, 사회적 약자, 사회적 소수 등 다양한 영역의 학생이 SEN이 필요한 것으로 파악되고 있다. 특히 다문화와 장애라는 두가지 어려움을 지닌 학생을 이해하고 학생의 개별적인 특성에 적합한 특수교육 서비스를 제공하는 것은 교사의 역할이다. 특히 다문화적 언어 배경은 지닌 학생들은 낮은 학습력과 학교 내에 부적절한 행동으로 많은 학생들이 특수교육대상자로 판별받고 있다(McCollin & O'Shea, 2005). 학급에서 소수인 다문화 특수학생에 대한 교사의 태도, 편견, 행동과 고정관념은 다수의 일반 학생에게 영향을 미친다(양춘미, 2014). 따라서 교사는 다문화 특수교육의 핵심요소로서 교육 활동 및 생활지도는 물론 편견 없이 정확한 교육 정보를 제공함으로서 다문화 특수교육이 적절한 효과를 도출할 수 있도록 이끄는 역할을 감당해야 한다.

6. 선행연구 고찰

다문화 가정의 증가와 함께 다문화 학생들의 수도 계속적으로 증가하고 있으며, 그와 맞물려 특수교육의 대상이 되는 다문화 학생들 또한 계속적으로 늘어나고 있다. 그러나 다문화 교육에 대한 국내 연구들은 대부분 다문화 수용이나 이해 등을 증진시키는데 주된 관심을 두었고, 상대적으로 다문화 특수 교육에 대한 관심은 적었다. 또한 교육을 실제 수행하는 교사들의 다문화 특수 교육에 대한 인식이나 지식, 태도 등은 교육의 효과와 성패를 좌우하는 데 있어 매우 중요하게 고려되어야 할 필요성이 있다. 이에 다문화 특수 교육에 대한 지식, 인식 및 실행 과정에 관련하여 조사된 최근의 국내 주요 연구들의 주요 내용 및 결과를 살펴보면 다음과 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

먼저, 일반교사와 특수교사의 다문화 특수교육에 대한 인식 연구(신정원, 2017; 이정은, 2012; 정동영, 강나혜, 2019)이 연구되었다. 신정원(2017)은 다문화 특수교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식과 실행에 대한 조사를 수행하였다. 그 결과, 일반교사와 특수교사는 모두 다문화 특수교육에 대한 인식 수준이 높고, 긍정적인 태도를 가지고 있는 것으로 나타났다. 특히 두 유형의 교사 모두 다문화 학생들을 지도해본 경험이 많을수록, 그리고 다문화 학생들의 특성이나 어려움에 더 많은 관심이 있을수록 그러한 긍정적 경향은 더 높았다. 그러나 일반 교사의 경우 일반 학생들과 통합교육을 진행하는 경우가 많아, 오히려 일반 학생들이 역차별을 경험할 수 있게 만들 수 있다는 점이 문제로 지적되었다. 이정은(2012)의 연구에서는 일반교육 교사와 특수교육 교사 사이의 다문화 교육을 위한 수업 수행 역량을 비교 분석하였다. 다문화 교사 역량 설문을 통해 두 유형의 교사들의 역량을 평가한 결과, 두 집단 간에 역량에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 특수교육 교사가 일반교육 교사에 비해 다문화 학생을 접해 본 기회가 적었고, 다문화 학생과의 상호작용도 상대적으로 더 적은 것으로 나타났다. 반면, 다문화 학생을 위한 교육에 대한 수행 성과의 기대 측면에서는 일반교육 교사에 비해 특수교육 교사가 더 높게 나타났다. 정동영, 강나혜(2019)도 초등 일반교사와 특수교육 교사의 다문화 인식의 수준과 실제 수업 수행에서의 다문화 교수효능감에 대해 조사하였다. 그 결과, 다문화 인식과 관련해서는 존중성을 두 유형의 교사 모두 가장 중요하게 생각하고 있었으며, 상대적으로 일반교육 교사가 존중성을 더욱 중요하게 생각하는 것으로 나타났다. 또한 실제 수업 수행에 있어 두 유형의 교사들은 모두 인간관계 증진을 가장 중요하게 여겼지만, 역시 일반교육 교사가 상대적으로 인간관계 증진을 더욱 중요하게 생각하고 있었다.

다음으로 다문화 특수교육에 대한 초등 특수교사의 인식연구(양춘미, 2014)는 다음과 같다. 양춘미(2014)의 연구에서는 다문화 특수교육의 효율성 제고를 위해 초등 특수교사의 인식에 대한 조사가 수행되었다. 그 결과, 대다수의 초등 특수교사들은 다문화 교육을 긍정적으로 인식하고 있었지만, 다문화 관련 경험, 다문화 특수학생의 지도 경험, 관심 정도, 연수 경험 등에 따라 인식 및 수행 효능감에서

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

유의하게 차이가 나타나는 것으로 검증되었다. 즉, 다문화 특수교육의 효율성 제고를 위해서는 다문화 특수교육을 수행하는 교사들이 다문화 및 다문화 학생, 나아가 다문화 특수학생들에 대한 관심을 증진하고 이와 관련된 연수 등 교육을 통해 보다 많은 지식과 경험을 쌓는 노력이 필요함을 알 수 있다.

또한 교사와 부모를 대상으로 다문화 아동의 언어와 인지 능력에 대한 연구(김동일 외, 2013)도 이뤄졌다. 김동일, 고혜정, 박유정, 최나리(2013)는 다문화 아동들의 언어 및 인지 능력에 대한 교사와 부모의 이해 부족으로 인해 특수교육에 배치되지 못하거나, 부적절하게 특수교육에 배치되는 사례가 많음을 지적하였다. 이를 위해 중재 반응 모형을 기반으로, 문화적 및 언어적 다양성을 지닌 다문화 학생들에게 필요한 일반교육과 특수교육 서비스의 범위와 정도가 어떻게 설정되어야 하는가에 대해 논의하였다. 덧붙여 보다 정확한 교육 제공을 위해 특히 일반교사와 특수교사가 각각의 역할을 명확히 하고, 다문화 학생들의 문화 및 언어적 역량에 대한 해박한 지식을 함양하기 위한 전문성 발전이 도모될 필요가 있음을 지적하였다.

다문화 특수아동의 유치원 전환에 대한 교사의 인식 연구(강미라, 서현아, 2018)가 이루어졌다. 강미라와 서현아(2018)의 연구에서는 다문화 특수 아동들의 유치원 전환과 관련한 교사의 인식을 알아보기 위해, 유치원 전환의 중요도에 대한 33개의 문항에 응답하도록 하였다. 그 결과, 3개의 인식 범주가 도출되었는데, 교사들은 다문화 특수 아동이 유치원에서 일반 아동들과 함께 교육받기 위해서는 좋은 유치원을 찾아야 하고, 유치원 생활에 적응하기 위해 노력해야 하며, 유치원 전환을 위해 철저한 사전 준비 및 교육이 필요할 것으로 응답하였다. 이는 교사들의 경우 다문화 특수 아동들도 노력을 통해 일반 아동들과 통합 교육에 포함될 수 있다고 인식하고 있음을 확인한 결과로 해석될 수 있다.

다문화 특수교육의 성패는 교사들이 다문화 특수학생들을 어떻게 인식하고 있으며, 어떻게 이들에게 접근하고자 하는지에 따라 많은 영향을 받을 수 있다(원종례, 2008). 선행 연구들을 고찰해 본 결과, 우리나라의 다문화 특수교육은 일반교육 교사와 특수교육 교사들이 수행하고 있으며, 이들 간에는 다문화 특수학생에 대

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

한 인식과 교육 수행에 대한 관점에서 공통점과 차이점이 존재함을 알 수 있었다. 그러나 선행 연구들에서는 주로 교사들의 인식이나 효능감, 관점 등만을 조사했을 뿐 학생들에 대한 지식수준이나 실제 수행 역량과 관련하여 수행된 연구는 희소하였다. 따라서 다문화 특수학생들에게 보다 양질의 교육이 제공되기 위해서는, 교사들이 지닌 인식과 함께 학생에 대한 이해 정도, 그리고 실젝 교육의 수행 역량을 명확히 평가하고 이를 통해 향후 다문화 특수교육의 수행 방안에 대해 논의할 필요가 있다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 다문화 특수교육을 위한 인식, 지식, 실행능력을 알아보기 위한 조사 연구이다. 본 연구의 참여자는 광주광역시 광산구 소재의 일반교사 및 특수교육대상 학생을 지도하는 초등학교교사 250명 대상이다. 직접 설문지를 배부하여 설문 응답을 요청하였고 회수한 설문지는 243부, 회수율은 97.2%이었고 이를 결과분석에 사용하였다.

연구 대상의 인구통계학적 특성에 따른 분포는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

성별은 여자가 157명(64.6%) 남자가 77명(31.7%)이고, 연령은 40~49세가 104명(42.8%), 30~39세가 99명(40.7%), 50세 이상이 23명(9.5%), 20~29세가 8명(3.3%)이었다. 교직경력은 16년 이상이 107명(44.0%), 6~10년이 63명(25.9%), 11~15년이 59명(24.3%), 0~5년이 5명(2.1%)이었다. 다문화 지도경험이 있다고 대답한 응답자는 205명(84.4%), 없다고 대답한 응답자는 29명(11.9%)이었고, 다문화교육 연수 경험이 있다고 대답한 응답자는 214명(88.1%), 없다고 대답한 응답자는 20명(8.2%)이었다. 다문화 특수교육에 대한 관심정도를 묻는 문항에서 '아주 많다' 고 대답한 응답자는 8명(3.3%), '조금 있다' 고 대답한 응답자는 69명(28.4%), '거의 없다' 고 대답한 응답자는 135명(55.6%), '전혀 없다' 고 대답한 응답자는 22명(9.1%)이었다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-1> 표본의 인구통계학적 특성

N=243, (단위: 명, %)

변인	구분	일반학교 교사		특수학급 교사		전체	
		n	%	n	%	n	%
성별	남	77	31.7	2	8	79	32.5
	여	15	64.6	7	2.9	164	67.5
연령	20대	8	3.3	0	.0	8	3.3
	30대	99	40.7	7	2.9	106	43.6
	40대	104	42.8	1	0.4	105	43.2
	50대 이상	23	9.5	1	0.4	24	9.9
교육경력	5년 미만	5	2.1	2	0.8	7	2.9
	5~10년 미만	63	25.9	4	1.6	67	27.6
	10~15년 미만	59	24.3	2	0.8	61	25.1
	16년 이상	107	44	1	0.4	108	44.4
다문화 지도경험	있다	205	84.4	6	2.5	211	86.8
	없다	29	11.9	3	1.2	32	13.2
다문화 교육 연수경험	있다	214	88.1	2	0.8	216	88.9
	없다	20	8.2	7	2.9	27	11.1
다문화 특수교육 관심정도	아주 많다	8	3.3	0	0.0	8	3.3
	조금 있다	69	28.4	0	0.0	69	28.4
	거의 없다	135	55.6	8	3.3	143	58.8
	전혀 없다	22	9.1	1	0.4	23	9.5

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 연구도구

본 연구의 질문지는 다문화 특수교육에 관한 인식, 지식, 실행능력에 대한 선행연구 박정희(2014) 등의 연구논문 분석을 토대로 구성요소를 선택하였다. 선행 연구로부터 구성된 42개의 예비문항을 작성한 후 특수교육전문가 2인과 특수교사 5인을 대상으로 내용 타당도를 검증 받았다. 검증 결과 주제부합도, 문장의 이해도 등에 대해 수정 보완하였다. 그 후 특수교육전공 교수 1인에게 주제 부합도, 내용 중복, 문장의 정합성에 대해 검증받았다. 검증받은 예비문항을 가지고, 일반학교 교감선생님 5인에게 예비조사를 실시하였다. 예비조사에서 별다른 이의 사항이 발견되지 않아 최종적으로 42문항으로 연구도구를 완성하였다.

신뢰도 *Cronbach'a* 는 다문화 특수교육에 대한 인식영역 .84 다문화 특수교육에 대한 지식영역 .86 다문화특수교육에 대한 실행능력영역 .93으로 나타났다.

설문지의 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-2>와 같다. 본 설문지는 연구대상에 대한 배경 정보를 묻는 7개 문항, 다문화특수교육에 대한 인식 13문항, 다문화특수교육에 대한 지식 8문항, 다문화특수교육에 대한 실행능력 14문항 총 42문항으로 구성되었다. 다문화 특수교육과 관련된 각 문항은 '매우 그렇다'(5), '대체로 그렇다'(4), '보통이다'(3), '거의 그렇지 않다'(2), '전혀 그렇지 않다'(1)의 Likert 5점 척도로 구성하였으며, 각 점수는 Likert 척도 점수를 합하여 이를 문항 수로 나누어 산출하였다. 점수는 최소 1점에서 최고 5점까지 분포된다. 점수가 높으면 다문화 특수교육에 대한 인식, 지식 및 실행능력이 높다는 것을 의미한다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅲ-2> 설문지의 구성 내용

설문 영역	내용	문항번호	문항수	신뢰도
인식	다문화특수 교육 인식 제고를 위한 교육	1	13	.84
	다문화 장애아동 지도방법의 다양화 필요성	2		
	다문화 특수교육의 확대 필요성	3		
	다문화 장애아동의 환경 인식	4		
	다문화와 인권	5		
	다문화와 고정관념	6		
	고정관념의 교육활동 방해	7		
	다문화가정 장애아동 문화	8		
	다문화가정 장애아동 특성	9		
	다문화가정 장애아동 자아개념 형성	10		
	다문화가정 장애아동 한국어습득	11		
	다문화가정 장애아동을 위한 정책	12		
	다문화가정 장애아동을 위한 교육정책	13		
지식	다문화가정 장애아동 가정의 어려움	1	8	.86
	문화의 의미	2		
	편견의 의미	3		
	문화적 정체성의 의미	4		
	문화적 사례와 경험을 수업자료로 활용	5		
	다문화 장애아동 지도시 특수성 고려	6		
	다문화 장애아동 평가방법	7		
	다문화 장애아동에 평등한 교육제공	8		
실행능력	문화적 다양성 대처 능력 지도	1	14	.93
	다문화 장애아동 대상 고려 지도 방안	2		
	다문화 장애아동 대상 고려 수업 자료	3		
	자신감 있게 지도 가능 여부	4		
	편견을 줄일 수 있게 지도 가능 여부	5		
	다양한 문화 학생들 협력할 수 있도록 지도	6		
	교육 악영향 요소 제거 능력	7		
	교육시 발생하는 문제에 대한 대처 능력	8		
	다문화 장애아동의 특수성 인지 및 지도 능력	9		
	다문화 장애아동을 위한 교육과정	10		
	다문화 장애아동을 위한 수업교재 마련 능력	11		
	지역사회 자원 활용 능력	12		
	교과서 내용 파악 능력	13		
	긍정적 자아 개념 형성 지도능력	14		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 연구절차

1) 예비조사

초등교사의 다문화 특수교육에 대한 인식, 지식 및 실행능력을 알아보기 위한 설문지의 내용 타당도를 검증하기 위해 2020년 4월 특수교육 전문가 2인과 특수교사 5인 및 지도 교수에게 본 연구의 취지와 내용에 대해 설명한 후 자문을 받았으며, 내용타당도를 검증받은 설문지는 광주광산구소재 일반학교에 근무 중인 교감선생님 5명을 대상으로 응답된 설문지를 분석하는 예비조사를 실시한 후 본 연구 조사를 위한 최종 설문지로 완성하였다.

2) 본 조사

본 조사는 최종 설문지를 2020년 5월초부터 5월말까지 광주광산구 소재의 일반학교에서 다문화교육을 담당하고 있는 초등교사에게 방문으로 설문지 250부를 배부하여 조사하였다.

4. 결과처리

본 연구를 위해 수집된 설문 자료는 통계분석 프로그램인 SPSS 23.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 처리하였다.

첫째, 측정도구의 신뢰도는 $Cronbach'\alpha$ 계수를 산출하였다.

둘째, 연구 대상자의 배경 변인에 따른 특성은 빈도와 백분율에 의하여 알아보았다.

셋째, 다문화 특수교육에 대한 교사의 인식, 지식 그리고 실행능력에 대한 양적

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

차이를 분석을 위해 평균과 표준편차를 산출하였다. 이를 근거로 일반교사와 특수학급교사의 인구통계학적 특성에 따른 인식차이를 알아보기 위해 t검증, F검증을 실시하였다. 집단 간 다중비교를 위한 사후검증은 $Scheffe$ 검증을 실시하였다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구결과

1. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식

1) 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 차이

변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 차이는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 인구통계학적 특성에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식

구분		빈도	평균	표준편차	F/t (p)	$scheffe$
교사유형	일반교사	234	3.52	0.52	1.077	
	특수교사	9	3.33	0.50	(.282)	
성별	남자	79	3.49	0.56	-.431	
	여자	164	3.52	0.50	(.667)	
연령	20대(a)	8	3.36	0.49	3.041 (.030)	$d > a,b,c$
	30대(b)	106	3.46	0.56		
	40대(c)	105	3.51	0.50		
	50대(d)	24	3.80	0.36		
교직경력	5년미만	7	3.46	0.54	1.614 (.187)	
	5~10년	67	3.43	0.53		
	10~15년	61	3.47	0.55		
	16년이상	108	3.59	0.49		
다문화 지도경험	있다	211	3.55	0.51	3.01	
	없다	32	3.26	0.51	(.003)	
다문화교육 연수경험	있다	216	3.55	0.52	2.91	
	없다	27	3.24	0.43	(.004)	
다문화 특수교육 관심정도	아주많다(a)	23	3.97	0.39	20.237 (.000)	$a > d$
	조금있다(b)	143	3.60	0.49		
	거의없다(c)	69	3.24	0.44		
	전혀없다(d)	8	2.96	0.47		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식에서 교사유형, 성별, 교직경력에 따른 유의미한 차이는 보이지 않았다. 연령에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식에 차이가 있는지에 대한 F 통계 값은 3.041로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p = .030$). 50세 이상이 다른 연령대 보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다. 다문화교육 지도경험에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식에 차이가 있는지에 대한 t 통계 값은 3.01로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p = .003$). 다문화교육 지도경험이 있는 그룹이 없는 그룹 보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다. 다문화교육 연수경험에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식간의 차이를 알아 보기위한 t 통계 값은 2.91로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다문화교육 연수경험이 있는 그룹이 없는 그룹 보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다($p = .004$). 마지막으로 다문화특수교육 관심정도에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식에 차이가 있는지에 대한 F 통계 값은 20.237로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .001$). $scheffe$검증 결과 '아주많다' 가 '전혀없다' 보다 다문화 특수교육에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다.

2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출한 결과는 아래 <표 Ⅳ-2> 와 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-2> 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식

문항내용	평균	표준편차
나는 교사들이 다문화특수교육에 대한 인식을 높이기 위해 교육을 받는 것이 중요하다고 생각한다.	4.08	0.73
나는 다문화 장애 아동을 위해 지도 방법을 다양화할 필요가 있다고 생각한다.	4.24	0.65
나는 다문화 장애 아동이 있는 학교뿐만 아니라 모든 학교가 다문화특수교육을 준비해야 한다고 생각한다.	3.72	1.01
나는 다문화 교육을 통해 다문화 장애 아동이 주변의 다양한 문화를 인식하고 이해할 수 있다고 생각한다.	4.09	0.70
나는 다문화 특수교육은 모든 학생의 인권보호와 증진에 도움이 된다고 생각한다.	4.26	0.73
나는 나 자신의 문화로 인해 생기는 다른 문화에 대한 편견과 고정관념을 인식하고 있다.	3.91	0.76
나는 나의 편견과 고정관념이 교육활동에 방해가 된다는 것을 인식하고 있다.	3.92	0.91
나는 다문화가정 장애 아동의 문화에 대한 지식과 정보를 가지고 있다.	2.98	0.97
나는 다문화와 다문화 장애 아동이 어떤 점에서 다른지 알고 있다.	3.20	1.04
나는 다문화 장애 아동의 어려움이 이들의 자아개념 형성에 어떤 영향을 미치고 있는지 알고 있다.	3.19	0.98
나는 다문화 장애 아동의 한국어 습득에 영향을 미치는 요인을 알고 있다.	3.23	1.04
나는 다문화 장애 아동들을 위한 한국의 정책과 서비스를 알고 있다.	2.46	1.00
나는 다문화 장애 아동 및 부모들이 학교차원에서 지원받기 원하는 교육정책이 무엇인지 알고 있다.	2.47	1.01
전 체	3.52	0.89

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

각 문항별로 일반 교사의 다문화와 관련된 인식을 분석한 결과, 평균 3.52로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 '나는 다문화 특수교육은 모든 학생의 인권보호와 증진에 도움이 된다고 생각한다.'의 경우에 4.26점으로 높게 나타났으며, '나는 다문화 장애 아동을 위해 지도 방법을 다양화할 필요가 있다고 생각한다.' 4.23점, '나는 교사들이 다문화특수교육에 대한 인식을 높이기 위해 교육을 받는 것이 중요하다고 생각한다.' 4.08점 순으로 높게 나타났다. '나는 다문화 장애 아동들을 위한 한국의 정책과 서비스를 알고 있다.'의 경우에는 2.48점으로 낮게 나타났다.

한편 다문화와 관련된 특수교사의 인식은, 5점 만점에 평균 3.33로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 '나는 다문화 특수교육은 모든 학생의 인권보호와 증진에 도움이 된다고 생각한다.'의 경우에 4.11점으로 높게 나타났으며, '나는 다문화 장애 아동을 위해 지도 방법을 다양화할 필요가 있다고 생각한다.' 4.33점, '나는 다문화 특수교육은 모든 학생의 인권보호와 증진에 도움이 된다고 생각한다.' 4.11점 순으로 높게 나타났다. '나는 다문화 장애 아동들을 위한 한국의 정책과 서비스를 알고 있다.'의 경우에는 1.88점으로 낮게 나타났다.

2. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식

1) 초등교사의 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 차이

초등교사의 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 차이를 살펴 본 결과는 <표 Ⅳ-3> 와 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-3> 인구통계학적 특성에 따른 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식

구분		빈도	평균	표준편차	F/t (p)	$scheffe$
교사유형	일반교사	234	3.53	0.60	2.699	
	특수교사	9	2.97	0.74	(.007)	
성별	남자	79	3.49	0.62	-.279	
	여자	164	3.52	0.61	(.780)	
연령	20대(a)	8	3.54	0.43		
	30대(b)	106	3.49	0.65	1.481	
	40대(c)	105	3.47	0.59	(.220)	
	50대(d)	24	3.76	0.58		
교직경력	5년 미만	7	3.58	0.32		
	5~10년	67	3.48	0.58	1.741	
	10~15년	61	3.38	0.73	(.159)	
	16년이상	108	3.60	0.57		
다문화 지도경험	있다	211	3.54	0.61	2.09	
	없다	32	3.30	0.59	(.038)	
다문화교육 연수경험	있다	216	3.56	0.60	3.66	
	없다	27	3.11	0.63	(.000)	
다문화 특수교육 관심정도	아주많다(a)	23	3.77	0.74	4.922 (.002)	$a,b > c,d$
	조금있다(b)	143	3.57	0.58		
	거의없다(c)	69	3.31	0.55		
	전혀없다(d)	8	3.28	0.90		

다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식에서 성별, 연령, 교직경력에 따른 유의미한 차이는 보이지 않았다. 교사분류에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식에 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위한 t통계 값은 2.69로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p = .007$). 예상과는 달리 일반교사가 특수학급교사보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식이 높은 것으로 나타났다.

다문화교육 지도경험에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식 간에 차

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이를 알아 보기위한 t 통계 값은 2.09로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($p = .038$). 다문화교육 지도경험이 있는 그룹이 없는 그룹 보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식이 높은 것으로 나타났다. 다문화교육 연수경험에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 t 통계 값은 3.66으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p < .001$). 다문화교육 연수경험이 있는 그룹이 없는 그룹보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식이 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 다문화특수교육 관심정도에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식에 차이가 있는지에 대한 F통계 값은 4.922로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($p = .002$). $scheffe$ 검증 결과 '아주많다', '조금있다'가 '거의없다', '전혀없다' 보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식이 높은 것으로 나타났다.

결과적으로 교사가 다문화에 대한 직접적인 경험이나 개인의 관심이 있는 집단의 평균이 높았다. 또한 다문화에 대한 직접경험이나 개인적인 관심이 없는 집단과는 평균 차이가 커서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 일반교사나 특수교사가 다문화에 대한 직접 경험이 많고, 개인적인 관심도가 높을수록 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식의 수준이 높다는 것을 알 수 있다.

2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출한 결과는 아래 <표 Ⅳ-4>와 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-4>다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식

문항내용	평균	표준편차
나는 다문화 장애 아동이 속한 국제결혼가정 및 외국인 노동자 가정이 지닌 어려움에 대해 알고 있다.	3.45	0.94
나는 문화(Culture)의 의미를 설명할 수 있다.	3.88	0.74
나는 편견(Prejudice)의 의미를 설명할 수 있다.	3.94	0.67
나는 문화적 정체성(Cultural Identity)의 의미를 설명할 수 있다.	3.58	0.86
나는 다문화 장애 아동을 지도할 때 그들의 문화적 사례와 경험을 수업자료로 활용한다.	3.05	0.97
나는 다문화 장애 아동을 지도할 때 그들의 특성을 고려하여 차별화된 방식으로 가르친다.	3.12	0.90
나는 평가방법이 다문화 장애 아동에게 문화적으로 차별적인지 점검하고 필요한 경우 대안적인 평가를 한다.	3.30	0.90
나는 문화적 배경과 상관없이 다문화 장애 아동에게 공정하고 평등한 교육기회를 제공한다.	3.77	0.91
전 체	3.51	0.86

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식을 분석한 결과, 5점 만점에 평균 3.51로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 '나는 편견의 의미를 설명할 수 있다.'의 경우에 3.94점으로 높게 나타났으며, '나는 문화의 의미를 설명할 수 있다.' 3.88점, '나는 문화적 배경과 상관없이 다문화 장애 아동에게 공정하고 평등한 교육기회를 제공한다.' 3.77점 순으로 높게 나타났다. '나는 다문화 장애 아동을 지도할 때 그들의 문화적 사례와 경험을 수업자료로 활용한다.'의 경우에는 3.05점으로 낮게 나타났다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3. 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력

1) 초등교사의 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 차이

초등교사의 배경변인에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 차이를 살펴 본 결과는 <표 Ⅳ-5> 과 같다.

<표 Ⅳ-5> 인구통계학적 특성에 따른 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육 실행능력

구분		빈도	평균	표준편차	F/t (p)	$scheffe$
교사유형	일반교사	234	3.56	0.56	.887	
	특수학급교사	9	3.39	0.40	(.376)	
성별	남자	79	3.62	0.53	1.169	
	여자	164	3.53	0.57	(.244)	
연령	20대(a)	8	3.83	0.46		
	30대(b)	106	3.53	0.56	1.246	
	40대(c)	105	3.53	0.55	(.294)	
	50대(d)	24	3.69	0.58		
교직경력	5년 미만	7	3.59	0.55		
	5~10년	67	3.53	0.50	.948	
	10~15년	61	3.47	0.64	(.418)	
	16년이상	108	3.62	0.53		
다문화지도 경험	있다	211	3.59	0.55	2.35	
	없다	32	3.34	0.56	(.019)	
다문화교육 연수경험	있다	216	3.61	0.53	4.40	
	없다	27	3.12	0.59	(.000)	
다문화특수 교육관심정도	아주많다(a)	23	3.82	0.65		
	조금있다(b)	143	3.57	0.53	3.958	
	거의없다(c)	69	3.48	0.51	(.009)	$a > d$
	전혀없다(d)	8	3.12	0.99		

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다문화가정 학생의 특수교육 실행능력에서 교사유형, 성별, 연령, 교직경력에 따른 유의미한 차이는 보이지 않았다. 다문화교육 지도경험에 따른 다문화 특수교육에 대한 실행능력에 차이를 알아보는 t 통계 값은 2.35로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.05$). 다문화교육 지도경험이 있는 그룹이 없는 그룹 보다 다문화가정 학생의 특수교육 실행능력이 높은 것으로 나타났다. 다문화교육 연수경험에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식을 알아보는 t 통계 값은 4.40로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p<.001$). 다문화교육 연수경험이 있는 그룹이 없는 그룹 보다 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력이 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 다문화 특수교육 관심정도에 따른 다문화가정 학생의 특수교육 실행능력에 차이가 있는지에 대한 F 통계 값은 3.958로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($p=.009$). $scheffe$ 검증 결과 '아주많다' 가 '전혀없다' 보다 다문화가정 학생의 특수교육 실행능력이 높은 것으로 나타났다. 결과적으로 다문화에 대한 직접적인 경험이나 개인적 관심이 있는 집단의 평균이 높으며 직접적 경험이나 개인적 관심이 없는 집단과의 평균차이가 크게 나타나 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다문화에 대한 교사 개인의 직접 경험이 많을수록, 개인적 관심도가 높을수록 다문화가정 학생의 특수교육 실행능력의 수준이 높다는 것을 알 수 있다.

2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력

초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력을 알아보기 위해 평균과 표준편차를 산출한 결과는 아래 <표 Ⅳ-6>과 같다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<표 Ⅳ-6> 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력

문항내용	평균	표준편차
나는 학생들이 문화적 다양성에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다.	3.74	0.78
나는 다문화장애아동의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다.	3.28	0.82
나는 다문화특수교실에 적합한 학습 자료를 개발할 수 있다.	2.93	0.87
나는 다문화장애아동들이 자신감을 갖을 수 있도록 지도할 수 있다.	3.50	0.79
나는 학생들이 다문화장애아동에 대한 편견을 줄일 수 있도록 지도할 수 있다.	3.76	0.76
나는 다양한 민족 집단의 학생들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다.	3.77	0.80
나는 학교에서 다문화장애아동들의 교육에 악영향을 미치는 요인들을 찾아낼 수 있다.	3.47	0.76
나는 문화적 다양성으로 인해 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.	3.47	0.78
나는 학생들이 다문화장애아동을 인정하고 존중할 수 있도록 지도할 수 있다.	3.89	0.69
나는 교육과정을 보완하기 위해 정기적으로 다문화장애에 관련 자료들을 활용할 수 있다.	3.42	0.83
나는 학생들의 새로운 개념 학습을 돕기 위해 학생들에게 문화적으로 친숙한 사례를 수업내용으로 다룰 수 있다.	3.81	0.75
나는 다문화 장애 아동에 관한 학교 활동들을 활성화시키기 위해 지역사회의 지원을 요청할 수 있다.	3.39	0.89
나는 내가 지도할 교과서의 내용과 자료들이 모든 문화권 구성원(민족, 성별, 연령, 능력, 장애)들에 대해 공정하고 적절하게 논의되고 있는 지를 평가할 수 있다.	3.49	0.81
나는 학생들이 자신의 민족이나 인종에 대해 자부심을 가지고 긍정적으로 인식하도록 지도할 수 있다.	3.92	0.70
전 체	3.56	0.79

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

각 문항 별로 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력을 분석한 결과, 5점 만점에 평균 3.56으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 '나는 학생들이 자신의 민족이나 인종에 대해 자부심을 가지고 긍정적으로 인식하도록 지도할 수 있다.'의 경우에 3.92점으로 높게 나타났으며, '나는 학생들이 다문화장애아동을 인정하고 존중할 수 있도록 지도할 수 있다.' 3.89점, '나는 다양한 민족 집단의 학생들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다.' 3.77점 순으로 높게 나타났다. '나는 다문화특수교실에 적합한 학습자료를 개발할 수 있다.'의 경우에는 2.93점으로 낮게 나타났다.

4. 주요변인 간 상관관계

응답자들의 다문화인식, 다문화지식, 다문화실행능력 간 상관관계를 알아보기 위해 *Pearson* 상관계수를 산출하여 이를 <표 Ⅳ-10>에 제시하였다.

다문화 인식과 다문화 지식 간에는 유의한 정의 상관관계가 있었다($r = .546$, $p < .01$). 이는 다문화 인식이 높으면 다문화 지식도 높다는 것을 의미한다. 다문화 인식과 다문화 실행능력 간 역시 유의한 정의 상관관계가 있었다($r = .440$, $p < .01$). 이는 다문화 인식이 높으면 다문화 실행능력 역시 높음을 의미한다. 다문화 지식과 다문화 실행능력 간에도 유의한 정의 상관관계가 있었다($r = .652$, $p < .01$). 이는 다문화 지식이 높으면 다문화 실행능력도 높음을 의미한다.

<표 Ⅳ-7> 다문화 인식, 지식, 실행능력 간 상관관계

	다문화 인식	다문화 지식	다문화 실행능력
다문화 인식	1		
다문화 지식	.546**	1	
다문화 실행능력	.440**	.652**	1

**$p < .01$

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅴ. 논의 및 결론

연구문제와 연구방법, 실제 연구를 통하여 밝혀진 결과를 바탕으로 다음과 같이 논의를 하였다.

1. 논의

본 연구는 광주광역시 광산구 지역 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 및 지식의 정도와 실행능력을 알아보고자 하였다. 또한 교사의 배경변인에 따른 인식과 지식, 그리고 실행능력간의 상관관계를 조사 분석하였다. 이 장에서는 연구 문제별로 이론적 배경 및 선행연구들과 관련지여 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행 능력에 대한 고찰을 논의하고자 한다.

1) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식

본 연구를 통해 밝혀진 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식은 먼저 교사들의 배경변인 즉, 교사유형, 성별, 교직 경력에 따른 다문화 특수교육에 대한 인식은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이와 같은 결과는 성별, 학력과 다문화 교육과 관련된 인식수준은 유의미한 관계가 없다는 최지연(2009)의 연구와 일치한다. 그러나 연령에 있어서 집단 간 차이가 나타났다. 50대 이상의 연령이 높을수록, 다문화 학생의 지도경험 유무에 따라, 다문화 교육 연수 경험의 유무에 따라, 본인이 느끼는 다문화에 대한 관심도에 따라 인식의 수준이 높은 결과가 나왔다. 교사의 연령이 높다는 것은 교직 경험이 많다는 것을 의미한다. 교사가 다문화이면서 특수교육 대상 학생을 만날 기회는 많지 않다. 그러한 경험을 가진 교사는 자연

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

스럽게 다문화와 특수교육에 대한 관심을 갖게 된다(이정은, 2012). 또한 다문화 교육 연수를 받은 교사일수록, 개인적으로 다문화 특수교육에 관심이 많은 교사일수록 다문화 특수교육에 대한 인식도 높았다. 이는 다문화에 대한 경험이 많을수록 다문화교육에 대한 인식과 효능감 수준이 높으며(박윤경, 2007; 김진철, 장복석, 2010), 다문화 교육에 대한 연수 및 학습경험이 많아질수록 다문화 교육의 이해와 현장 적응력 및 실행력이 높으며, 다문화 교육의 목표와 필요성에 대해 높게 인식한다(유호순, 이채호, 2011)는 연구와 일치한다. 다문화 경험과 다문화 효능감과의 상관관계를 연구한 권미은, 권미지, 이미아(2012)는 다문화의 경험이 다문화 효능감에 긍정적인 영향을 미치고, 다문화 경험수준이 높은 집단이 다문화 효능감이 높은 것으로 나타났다.

구체적으로 다문화와 관련된 교사인식에서 특이점은 다문화 교육과 다문화 특수교육이 학생의 인권을 보호하고 학생인권에 대한 인식의 증진에 도움이 된다고 인식하고 있다. 반면, 교사들의 다문화 장애 아동들을 위한 한국의 정책 및 학교차원에서의 지원 서비스에 대한 인식에서는 매우 낮았다. 이 결과는 다문화 교육에 전반적인 인식에서 전문성 신장 즉 다문화에 대한 구체적인 서비스, 정책 등에 대한 인식이 가장 낮았다는 장유연(2018)의 연구와 일치한다. 즉 다문화 학생에 대한 인식과 다문화 장애아동에 대한 인식은 높으나 이 아동들을 위한 구체적인 서비스에 대한 고민과 행동은 부족하다는 것을 알 수 있다.

2) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식

본 연구를 통해 밝혀진 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식에 대해 알아본 결과는 다음과 같다. 먼저 교사들의 배경변인 즉, 교사유형, 성별, 교직 경력에 따른 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 그러나 다문화교육 지도경험, 다문화교육 연수경험이 많을수록, 다문화 특수교육에 관심정도가 많을수록, 다문화 특수교육에 대한 지식 및 이해도가 높았

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 이는 다양한 다문화 연수를 통하여 다문화에 대한 지식과 경험, 정보가 많을수록 다문화 환경에서 교사가 자신감을 가지고 지도할 수 있다는 선행연구(권미은 외, 2012)와 일치한다. 또 다문화 특수학생을 직접 지도해 본 경험을 가지거나, 교사 개인이 다문화를 접촉한 경험이 많을수록 타문화 집단에 대한 오해와 편견지수가 낮을 뿐 아니라 인식 및 지식, 교육적 효능감에 효과가 크다는 배정혜, 권민균(2011)의 선행연구와도 일치한다. 즉 다문화 특수교육에 대한 지식은 성별이나 교사유형, 성별, 교직 경력 보다는 다문화 교육과 직접적으로 관련된 경험, 강의 수강 및 연수나 다문화 학생을 직접적으로 지도해 본 경험 유무에 따라 영향을 받는 것을 알 수 있다. 교사들과의 면담을 통해, 교육현장에서 다문화 학생들을 많이 경험하지만, 이들의 언어적, 행동발달의 미숙함을 문화적 차이에서 오는 것으로 인식하고 지나쳤다는 고백을 들었다. 반대로 교사는 다문화 학생의 문화의 차이와 언어의 미숙함을 학업적인 결함으로 해석하는 경향이 높고, 나아가 학교문화와 다른 행동들을 장애로 오인하는 경우도 있었다 한다. 이정은(2012)은 연구에서 다문화 학생이 교사의 오해에 근거한 부정확한 진단으로 특수교육대상자로 과잉 판별되어 편견과 차별을 받는다고 하였다. 즉 일반교사, 특수교사 모두 다문화의 특성과 장애의 특성에 대한 무지로 혼란을 일으키고 있으며 이는 다문화 학생이나 다문화 특수학생 모두에게 직접적 피해를 야기한다.

3) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력

본 연구를 통해 밝혀진 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력은 다음과 같다. 먼저 교사들의 배경변인 즉, 교사유형, 성별, 교직 경력에 따른 다문화 특수교육에 대한 실행능력은 유의미한 차이를 보이지 않았다. 이 결과는 교직경력이나 학력이 다문화 교육에 대한 효능감과 다문화 교육을 실시했는지의 여부나 그 정도에 유의미한 결과가 없다는 김혜자(2009)의 연구결과와 일치한다. 반면 다문화교육 지도경험, 다문화교육 연수경험이 많을수록, 다문화특수교육에 관심

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

정도가 많을수록, 다문화 특수교육에 대한 실행능력이 높았다. 즉, 다문화 아동에 대한 관심이 높고, 지도경험이 많을수록 다문화 특수교육에 대한 실행능력도 높은 것을 알 수 있다. 즉 교사가 다문화 교육을 받아본 학습 경험과 직접 다문화 학생을 지도해본 경험이 많을수록 현장에서 적용할 수 있는 실행능력이 높다는 장유연(2018) 선행연구와도 일치한다. 반면, 다문화 교육 경험과 다문화 교육에 대한 태도의 차이를 알아본 박선미, 성민선(2011)은 교사의 다문화 직접 경험에 따라 다문화에 대한 인식은 높은 것으로 나타났다났다. 하지만 실천적인 태도와 관련된 문항에서는 부정적인 연구 결과가 나왔다. 즉 다문화에 대해 알고 있는 것과 실행능력과의 상관관계가 반비례하는 것으로 나타난 것이다. 교사가 다문화 가정 학생들에게 우리사회의 차별과 불평등에 대한 비판의식을 심어주거나 다문화 가정 학생에게 적극적으로 교육의 기회를 제공하는 부분에서는 소극적인 입장을 취한다는 연구 결과가 나온 것이다.

다문화 특수교육에 대한 일반교사와 특수학급교사와의 실행능력간의 차이를 보이는 문항은 다음과 같다. '나는 학생들이 문화적 다양성에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다.' 와 '나는 문화적 다양성으로 인해 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.'의 문항에서는 특수교사보다 일반교사가 더 높게 나타났다. 보통의 일반적인 초등학교에서는 다문화 아동이 특수교육이 필요할 지라도 통합교육을 지향하기 때문에 일반학급에서 수업을 받을 경우가 더 많다. 특수학급 교실에서 전일제로 수업하지 않는다. 따라서 특수교사는 위의 항목들을 지도할 기회가 없을 것이다. 이 때문에 이러한 결과가 나왔음을 유추할 수 있었다.

4) 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식 및 지식과 실행능력 간에 상관관계

본 연구를 통해 밝혀진 초등교사의 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식·지식과 실행능력 간에 상관관계를 알아본 결과는 다음과 같다. 먼저, 초등교사의 다

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식이 높으면 다문화 특수 교육적 지식도 높다는 것을 알 수 있었다. 또한 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식이 높으면 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 역시 높았다. 이는 교사들이 다문화 교육에 대하여 인식정도가 높을수록 실천정도 역시 높았다는 박남수(2007)의 연구결과와 일치한다. 또 다문화 교육에 대한 교사의 인식과 실행이 서로 관련이 있으며 학생을 지도하는 데에도 영향을 미친다는 전경자(2010)의 연구 결과와도 일치한다. 여기서 주목할 것은 교사의 신념과 가치가 교육의 실제에 중요한 영향을 미친다는 것이다. 학교에서 교사는 문화의 중재자이고 교육의 전달자이다. 교사의 다문화적 인식과 특수교육에 대한 관심과 이해는 다문화 가정 학생에게 큰 영향을 미친다(허승희, 2000). 즉 다문화 교육의 방향과 실천이 교사의 인식에 달려 있으며(박순호, 2011), 성공적인 다문화 특수교육에도 큰 영향을 미친다(김진철, 장봉석, 2010).

마지막으로, 초등교사가 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 지식과 인식이 높으면 다문화 교육의 현장 실행능력도 높다는 것을 알 수 있었다. 이는 다문화 교육 인식 및 지식이 다문화 교육 실제와 높은 연관성을 지닌다는 박현경(2011)의 연구 및 다문화에 대한 교사의 신념에 따라 다문화 교육과정을 실행하는 능력이나 다문화 교실을 운영 및 관리, 부모 파트너십 등을 포함하여 여러 부분에 영향을 미친다는 성영화(2010)의 연구 결과와 부분적 일치한다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2. 결론

이상의 연구결과와 논의를 토대로 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다.

첫째, 초등교사가 가지고 있는 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식의 정도는 교사유형, 성별, 교직 경력에서는 집단 간에 유의미한 차이를 보이지 않았다. 다문화 학생의 지도경험, 다문화 교육의 연수경험 유무, 다문화 특수교육의 관심도에 따라 다문화 특수교육에 대한 인식과 지식이 높은 것을 알 수 있었다. 이는 교사 개인이 다문화가정 학생이면서 특수교육 대상 학생에 관한 교육을 통한 학습의 경험 유무와 실제 현장에서 다문화 교육을 실시해 본 경험의 정도에 따라 현장에 적용할 수 있는 능력에 큰 영향을 미치게 된다는 것이다. 따라서 다문화가정 학생이면서 특수 교육적 서비스를 필요로 하는 학생들을 위한 구체적이고 실제적인 교육 연수 프로그램이나 학습 자료의 개발이 필요할 것이다.

둘째, 초등교사가 가지고 있는 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 실행능력 정도 역시 교사의 개인적 배경보다는 다문화가정 학생의 지도경험, 다문화 교육의 연수경험 유무, 다문화 특수교육의 관심도에 따라 달라진다는 것을 알 수 있었다. 따라서 현장에서는 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 특수교사와 일반교사의 인식을 바로 잡고 동시에 다문화가정 학생의 특수교육에 대하여 관심을 가져야 한다. 또 다문화가정 학생이면서 특수교육 대상인 학생에게로 공정한 진단 평가 도구와 선정기준을 개발해야 할 것이다.

셋째, 초등교사가 가지고 있는 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식·지식과 실행능력 간에 유의미한 상관관계가 있었다. 대부분의 초등교사는 다문화가정 학생의 특수교육에 대한 인식과 지식에서 높은 결과를 내었다. 특히 다문화가정 학생이면서 특수교육 대상자인 학생을 지도한 경험이 있는 교사는 인식과 지식 및 실행능력에서 높은 점수를 획득하였다. 즉 교사가 다문화가정 학생이면서 특수교육 대상자의 직접 경험이 다문화 특수교육에 대한 실행능력으로 이어지게 된다. 따라서 다문화의 배경이나 학생의 특성에 따른 교수전략을 세워야하고 더불어 다문화 특

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

수교육 학생의 특성이나 학습 능력, 사회 기술 능력을 고려한 교수전략을 시급히 수정·보완해야 할 것이다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅵ. 제한점 및 제언

이상의 연구 결과를 바탕으로 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다

첫째, 다문화 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력과 이들 간의 상관관계를 정확하기 파악하기 위해서는 초등 뿐 아니라 전국의 초중고를 전수 조사하는 것이 이상적이다. 그러나 본 연구는, 광주광역시의 광산구 지역의 초등학교를 대상으로 한정하였다. 따라서 본 연구로 도출된 결과를 확대 해석하지 않도록 주의가 필요하다.

둘째, 측정 도구가 설문조사 방법만을 이용하였기 때문에 교사화의 직접적인 면담 보다, 방법상의 제한점이 있다. 따라서 깊이 있는 다문화 특수교육 연구를 위해서는 현장에서 직접 다문화 교육을 담당하는 전문가, 즉 다문화 지도사와 같은 전문가와 교사를 대상으로 한 연구결과와 비교한다면, 새로운 시각에서 유의미한 결과가 도출될 수 있음을 제언한다.

셋째, 본 연구에서는 다문화 특수교육에 대한 문제점을 지적하고 사례별로 개선방안에 대하여 다루지 못하였다. 후속연구에서는 본 연구의 마지막 연구문제인 적용실태를 근거로 문제점을 다루고, 각각의 개선방안에 대한 연구가 진행되기를 기대한다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

강미라, 서현아 (2018). 다문화 특수아동의 유치원 전환에 관한 부모와 교사의 개념도 연구. **특수교육저널: 이론과 실천, 19**(2), 283-309.

교육부(2015). **특수교육 교육과정 총론**. 교육부.

교육부(2019). **2019년 교육기본통계**. 교육부.

김경임 (2018). 다문화 가정 청소년의 동아리 활동 참여와 학교생활 적응사례 연구. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김도영 (2020). 다문화가정 학생을 위한 교육정책의 실태 및 방향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

김동일, 고혜정, 박유정, 최나리 (2013). 다양한 문화·언어적 배경을 지닌 장애위험 아동을 위한 교육적 지원 방향 및 교사 역할 탐색: 중재반응체제를 중심으로. **특수교육재활과학연구, 52**(1), 317-335.

김두희 (2020). 2015개정특수교육교육과정 적용에 대한 초등특수교사의 인식. **특수아동교육연구, 22**(2), 73-101.

김병순. (2008). 다문화가정 자녀의 유치원 생활에 관한 문화기술적 연구. **청소년 문화포럼, 18**(1), 98-138.

김상림, 안효진, 이시자. (2011). 유아 다문화교육 관련 연구동향 분석. **한국보육학회지, 11**(2), 147-171.

김선미 (2000). 다문화교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제. **사회과교육학연구, 4**, 63-81.

김성수 (2018). 문화의 다양성 현상과 연결되는 다섯 용어에 대한 검토. **글로컬 창의 문화연구, 7**(1), 5-21.

김영순, 이미정 (2014). 초등 교사의 다문화가정 학생 지도 경험에 관한 연구. **초등교육연구, 27**(4), 231-257.

김용신 (2009). 한국 사회의 다문화교육 지향과 실행 전략. **사회과교육, 48**(1),

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

13-25.

김은영 (2020). 유아특수교사의 다문화가정 특수교육 대상 유아 지도 경험에 관한 질적연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.

김은주 (2009). 다문화가정 자녀의 어린이집 생활에 관한 질적 연구. 공주대학교 대학원 석사학위 논문.

김아영 (2006). 초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문

김옥순 (2009). 초등교사들의 다문화 교육에 대한 인식 조사 연구. 춘천교육대학교 대학원 석사학위 논문

김원경 (2008). 한국 특수교육의 실천적 정체성 탐색 연구. **특수교육 저널: 이론과 실천, 9**(4), 43-57.

김정현 (2017). 다문화주의와 상호문화주의의 차이에 대한 한 해석: 찰스 테일러의 견해를 중심으로. **코기토, 82**, 70-99.

김지혜 (2020). 이주자 대상 다문화교육 방안 연구: 사회통합프로그램에 다문화 교육을 융합할 가능성과 가치. **문화와 융합, 42**(1), 201-226.

김진철, 장복석 (2010). 초등 예비 교사의 다문화 태도와 다문화 효능감에 대한 연구. **시민교육연구, 42**(3), 39-60

김향지 (2013). 다문화교육에 대한 특수교사의 인식 연구. **지적장애연구, 15**(2), 285-304.

김현욱, 김정민 (2017). 미국 다문화 특수학습의 학부모 및 전문가의 의사소통, IEP, 교수전략 간의 구조적 관계 분석. **비교교육연구, 27**(4), 1-22.

김혜자 (2009). 다문화 교육에 대한 유아교사의 효능감 및 교육 실제. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.

김화수, 이은경. (2010). 취학전 다문화가정 아동의 언어발달 특성. 특수교육 저널 : **이론과 실천, 11**(3): 209-226

권미은, 권이지, 이미아 (2012). 예비특수교사의 다문화 경험, 다문화 인식 및 다문화 효능감 연구. **특수교육, 11**(3), 5-25

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

권재남 (2017). 특수교육 초등학교 기본교육과정의 다문화교육 내용 분석. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.

곽창민영, 김남숙, 이미연 (2018). 장애자녀를 양육하는 여성결혼이민자의 경험에 관한 연구. **한국장애학, 3**(1), 65-96.

권이정, 박현주 (2015). 유·초등 특수교사의 다문화교육 목표에 대한 관점과 다문화교육에 대한 태도와의 관계. **유아특수교육연구, 15**(3), 69-84.

권현수, 김경화 (2020). 특수교육 종단조사의 발전방안에 대한 인식. **특수교육, 19**(2), 31-54.

남혜진, 서경희 (2017). 다문화 가정 장애 유아를 지도하는 어린이집 특수교사가 지각하는 어려움과 다문화 가정 지원방안. **유아특수교육연구, 17**(4), 79-101.

노경임 (2017). 다문화가정 장애학생 부모의 양육 경험과 특수교육에 대한 인식. 창원대학교 대학원 박사학위논문.

노경임, 변관석, 신진숙 (2017). 다문화가정 장애학생 부모의 양육 경험과 특수교육에 대한 인식: 중·고등학생 학부모를 중심으로. **교육혁신연구, 27**(2), 145-172.

류방란 (2013). 다문화교육 정책과 교육 현실의 성찰. **다문화교육연구, 6**(4), 131-149.

민병곤, 윤희원, 안현기. (2010). 초등학교 1, 2학년 다문화 가정 학생의 읽기 및 쓰기 기초학력 검사 도구 개발 연구. **국어교육학연구, 37**(0): 313-346

문정애 (2020). 다문화 정의와 인성 및 진로 교육. **인격교육, 14**(2), 63-79.

박남수 (2007). 초등학교 교사들의 다문화교육에 대한 인식과 실천. **사회과 교육연구, 14**(1), 213-232.

박미경 (2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

박미단, 성순옥, 김영희. 2013. 다문화가정 유아와 일반가정 유아의 언어발달 특성 비교. **미래유아교육학회지, 20**(2): 83-103

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

박상희 (2006). 이중언어환경 아동의 조음과 음운패턴 연구. **특수교육저널: 이론과 실천, 7**(4), 143-152.

박선미, 성민선. (2011). 교사의 다문화교육 경험이 다문화적 인식에 미친 영향. **사회과교육, 50**(3), 1-15.

박순호 (2011). 다문화 교육에 대한 대구시 초·중등학교 교사인식에 대한 연구. **사회과교육연구, 18**(1), 1-17

박유정 (2014). 다문화, 언어적 배경을 지닌 아동들의 부적절한 특수교육 의뢰 감소를 위한 다면적 관점 고찰. **특수아동교육연구, 16**(2), 287-309.

박유정, 김병건 (2014). 다문화, 언어적 배경을 지닌 장애위험아동들을 위한 중재반응모형의 교실 적용 및 교사 교육 방안 연구. 특수교육저널: **이론과 실천, 15**(3), 1-27.

박윤경, 이소연 (2009). 다문화가정 학생의 학교생활 실태에 대한 조사 연구: 집단 간 차이와 집단 내 다양성. **시민교육연구, 41**(1), 41-71.

박정희 (2014). 초등교사의 다문화교육역량 척도 개발 및 타당화. 이화여자대학교 대학원. 박사학위논문.

박주언, 한경근 (2019). 중국계 다문화가정 장애학생 학부모의 초등학교 통합교육에 대한 인식과 경험. **특수교육연구, 26**(2), 163-186.

박주희 (2009). 기독교인의 다문화가정에 대한 인식에 영향을 미치는 요인. 총신대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

박지숙 (2015). 청각장애자녀를 둔 다문화가정 어머니의 양육경험 연구. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

박현경 (2011). 유아교사의 다문화 신념이 다문화적 효능감과 다문화 교육 실제에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

박현숙 (2012). 결혼 이민 여성의 모어 육아 및 가정 내 이중언어 교육에 관한 질적 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

박혜성, 박현숙 (2014). 국내 특수교육학술지에 나타난 다문화 관련 연구의 동향.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

특수교육저널: **이론과 실천, 15**(3), 339-374.

봉진영, 배지희 (2012). 다문화 가정 어머니의 자녀양육 경험에 대한 탐구. **유아교육연구, 32**(3), 383- 405.

백지윤 (2020). 2006~2019년도 학위 논문에 나타난 초등 다문화교육 연구 동향. 공주대학교대학원 교육대학원 석사학위논문.

성영화 (2010). 유아교사의 다문화 신념 측정도구개발 및 교사 관련변인 탐색. 성균관대학교 일반대학원 박사학위논문.

신수진, 한성희, 이규옥 (2011). 다문화 장애아동 교육에 대한 특수교사의 경험과 그 의미. 특수교육저널: **이론과 실천, 12**(1), 299-328.

신정원 (2017). 다문화 특수교육에 대한 일반교사와 특수교사의 인식. 창원대학교 대학원 석사학위논문.

배정혜, 권민균 (2011). 유아교사의 다문정 어머니의 양육경험에 대한 사례연구. **한국사회복지교육, 49**, 139-163.

심성경, 변길희, 박주희. (2008) 다문화 가정 유아교육에서 직면하는 어려움에 대한 유아교사의 인식. **한국교원교육연구 25**(2): 183-200.

안병환. (2009). 다문화교육의 현황과 다문화교육 접근방향 탐색. **교육실천연구, 8**(2), 155-177.

안성아 (2020). 미국 일리노이주 공립 초등학교의 다문화교육 사례연구. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

양시내, 김우영, 김영옥. (2013). 다문화 가정 어머니들의 자녀양육 경험 이야기. **열린유아교육연구, 18**(1), 71-94.

양영자 (2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 이화여자대학교 박사학위논문.

양춘미 (2014). 다문화 특수교육에 대한 초등 특수교사의 인식. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

오연희, 김라경 (2018). 소규모 초등학교 특수교육서비스에 대한 통합학급과 특수

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

교사의 인식 연구. **통합교육연구, 13**(1), 29-55.

오소정, 김영태, 김영란. (2009). 서울 및 경기지역 다문화가정 아동의 언어특성과 관련변인에 대한 기초 연구. **특수교육, 8**(1), 137-161.

오옥선, 김성봉 (2012). 근거이론 패러다임 모형으로 다문화가정 어머니의 자녀양육 경험 들여다보기. **한국심리학회지: 사회문제, 18**(2), 235-260

원종례 (2008). '장애'이슈의 다문화교육을 위한 예비교사교육의 방향 탐색. **유아특수교육연구, 8**, 155-174.

유호순, 이채호 (2011). 유아교사용 다문화 교육실제 척도 개발 및 타당화 연구. **한국보육지원학회, 7**(2), 81-96

은지용 (2020). 한국과 미국의 다문화 교육 정책에 대한 비교 분석. **교육연구, 36**(1), 193-220.

이기용, 이건남. (2013). 초등학교 교사의 다문화 교수 역량 척도 개발. **實科敎育硏究 19**(3), 125-142.

이광원 (2020). 한국 다문화 가족의 정책수단에 관한 연구. **한국이민정책학회보, 3**(1), 67-90.

이상희, 이연우 (2016). 다문화가정 장애위험 영유아의 발달특성과 교육지원에 관한 보육교사의 인식 연구. **특수아동교육연구, 18**(2), 19-44.

이선미, 이경아 (2010). 다문화가정 어머니의 양육스트레스, 양육효능감이 양육행동에 미치는 영향. **미래유아교육학회지, 17**(3), 71-105.

이수진 (2020). 다문화 수업지도안에 나타난 초등교사의 실천 경향 분석. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

이영선, 김금희, 민기연, 박미숙, 박순던, 방현희, 선곡유화, 이석란, 전경미, 팜티휀짱, 이설희 (2015). 이중적 어려움: 다문화가정 그리고 장애. **특수교육. 14**(1), 227-253.

이원령 (2013). 다문화가정 자녀의 정서 및 행동문제와 관련변인에 대한 문헌 고찰. **정서·행동장애연구, 29**(3), 409-431.

이은경, 석동일. (2007). 장애아동 부모교육 프로그램의 평가모형 개발. **언어치료연**

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

구, 16(1), 149-163.

이은경, 석동일. (2010). 다문화가정 청각장애아동의 조음음운 특성에 대한 사례연구. **언어치료연구, 19**(1), 61-71.

이은희 (2014). 문화다양성 측면에서 다문화교육과 가정과교육의 통합적 접근. **한국교육문제연구, 32**(3), 69-90.

이정은 (2012). 다문화 교육을 위한 일반교육 교사와 특수교육 교사 간 역량 비교분석: **다문화교육 거점 초등학교를 중심으로. 특수교육, 11**(1), 81-105.

이진석 (2020). 한국에서 민족주의와 다문화주의의 양립. **민족사상, 14**(1), 137-169.

이필상 (2007). 특수교육에서의 치료교육과 관련 서비스. 지체, 중복, **건강장애연구, 49,** 419-437.

임미선 (2015). 놀이중심의 자기성장 프로그램이 다문화 가정 아동의 자아존중감에 미치는 효과. 학사학위논문, 대구대학교 재활과학대학원.

임미선, 박정윤. (2011). **보육교사의 다문화 가정 인식에 관한 연구. 49**(7), 25-37.

장세영, 이상희 (2019). 다문화관련 연구 동향분석: **특수교육분야 중심으로. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 9**(2), 255-267.

장유연 (2018). 초등교사의 다문화교육에 대한 인식과 실행능력 간의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

장인실 (2003). 다문화 교육이 한국 교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. **교육과정연구, 21**(3), 409-431.

장인실 (2008). 다문화교육을 위한 교사 교육과정 모형 탐구. **초등교육연구, 21**(2), 281-305

장인실, 전경자 (2013). 초등교사의 다문화교육 인식과 실행에 관한 사례연구. **다문화교육연구, 6**(1), 73-103.

전경자 (2010). 초등교사의 다문화 교육 인식과 실행에 관한 사례 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

전세경 (2017). 우리나라 다문화교육 정책의 성과 및 특징과 과제에 대한 고찰. **인구교육, 10**(1), 83-105.

전인주 (2019). 다체계적 관점에서 살펴본 다문화 가정 지적장애학생의 학교생활에 관한 연구. 부산대학교 대학원 박사학위논문.

전혜영, 이미숙 (2014a). 다문화가정 장애아동 관련 문헌분석. **지체·중복·건강장애연구, 57**(4), 83-107.

전혜영, 이미숙 (2014b). 다문화 가정 중도·중복장애학생의 교육과 지원에 대한 질적 사례연구. **특수교육학연구, 49**(1), 105-128.

정동영, 강나혜 (2019). 초등 특수교육 교사와 일반교육 교사의 다문화 인식에 따른 다문화 교수효능감 비교. **특수교육교과교육연구, 12**(2), 247-267.

조영달·박윤경·이정우·이경수(2007). **다문화 교육 정책수립을 위한 기초인식 조사연구. 교육인적자원부 연구용역 과제 최종보고서**, 서울: 교육인적자원부.

조윤경 (2015). 아시아계 다문화 가정의 장애 유아 어머니의 어려움과 지원요구 분석. **유아특수교육연구, 15**(3), 127-155.

조재규 (2010). 특수학교 학부모의 특수교육 관련서비스 이용 실태 및 관련 욕구 분석. **특수교육재활과학연구, 49**(4), 113-138.

주성희, 한경임 (2017). 장애아동을 둔 다문화가정 어머니들의 삶. **특수아동교육연구, 19**(2), 243-268.

진시원 (2018). 다문화주의에 대한 이데올로기적 검토. **다문화사회연구, 11**(1), 161-201.

추연구. (2014). 다문화교육과 특수교육의 통합교육적 접근. **지적장애연구, 16**(2), 333-353.

최문성, 김순자. (2011). 다문화가정 아동들의 실태와 다문화교육에 대한 초등교사들의 인식에 관한 연구. **초등도덕교육**. (36), 309-333.

최윤영, 유연옥(2010). 지역, 근무기관 및 경력에 따른 유아교사의 다문화교육에 대한 인식. **아동교육, 19**(2), 273-286.

최종렬 (2009). 탈영토화된 공간에서의 다문화주의: 문제적 상황과 의미화 실천.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

사회이론, 35, 47-79.

최지연 (2009). 초등 예비교사의 다문화 교육 경험 및 다문화 교육에 대한 인식. **실과교육연구, 15**(4), 183-202

한경님. (2012). 다문화가정 어머니들의 자녀양육을 위한 부모교육에 대한 요구. **한국영유아보육학, 73**(1), 171-190.

한현우, 이병준. (2011) 다문화역량 측정도구 개발 연구. **문화예술교육연구, 6**(2) : 63-82. 평생교육과 인적자원개발을 중심으로.

허승희. (2000). 우리나라 초등학교 상담의 전문성 확립을 위한 과제 - 초등학교 전문 상담교사 양성과정을 중심으로 -. **초등교육연구, 14**(1): 129-143

통계청 (2019). **2018년 다문화 인구동태 통계**. 서울: 통계청

한국교육개발원(2019). **2019년 교육통계 분석자료집**. 한국교육개발원

한혜림 (2010). 초등학교 교사의 다문화 가정 인식에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문

황상심, 정옥란(2008). 경산도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성. **언어청각장애연구, 13**(2), 174-192

Banks, James. A. (2007). 「*Educating citizens in a multicultural society.*」 New York: Teachers College Press.

James. A. Banks. (2018). *An introduction to multicultural education (6th Ed.).* NJ: Pearson

Banks, J. S., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Fleras, A. (2009). *The politics of multiculturalism: Multicultural governance in comparative perspective*. New York: Palgrave Macmillan.

Gollnick, D. M. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society(2nd ed.).* Columbu, OH: Merril 1

McCollin & O' Shea, D. (2005). Increasing reading achievement of students

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Preventing School Failure, 50*(1). 41-44.

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Boston*, MS: Allyn & Bacon.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

부 록

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록>

초등교사의 다문화 특수교육에 대한 인식과 지식 및 실행능력에 대한 연구

안녕하십니까?

저는 현재 조선대학교 교육대학원에서 특수교육을 전공하고 있는 학생으로 석사학위논문을 준비하고 있습니다.

본 설문지는 석사학위논문의 자료를 수집하는 데 목적이 있습니다.

본 연구는 광주광역시 광산구 지역 초등교사의 다문화특수교육에 대한 인식 및 지식의 정도와 실행능력을 알아보고자 합니다.

수집된 **모든 자료는 무기명으로 작성됩니다.**

『통계법』 제 13조에 의거하여 본 연구의 목적만을 위해 사용됩니다.

2020년 5월

조선대학교 교육대학원 특수교육전공 석사학위과정

연구자 : 김 진 아 지도교수 : 정 은 희

※ 다문화 특수학생이란 부모 중 한명은 한국인, 다른 한명은 외국인 사이에 태어난 다문화 가정의 자녀이면서 특수교육 대상자로 선정되어 특수학교나 특수학급에 배치되어 있는 학생이다.

※ 다문화 특수교육이란 특수교육 대상자로서 장애아동으로 진단된 다문화가정의 자녀들이 받는 교육을 말한다.

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 다음은 선생님의 [일반적인 배경정보]에 관한 문항입니다.
아래 항목을 읽고 해당되는 곳에 V표시를 해주십시오.

1. 선생님의 성별은 어떻게 되십니까?
① 남성 ② 여성

2. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까?
① 20~29세 ② 30~39세 ③ 40~49세 ④ 50세 이상

3. 선생님의 교직 경력은 어떻게 되십니까?
① 0~5년 ② 6~10년 ③ 11~15년 ④ 16년 이상

4. 선생님의 근무학교는 어떻게 되십니까?
① 일반학교 ② 특수학급 ③ 특수학교 ④ 특수교육지원센터
⑤ 기타( )

5. 선생님께서는 다문화 가정의 학생 지도 경험이 있습니까?
①있다 ②없다

6. 선생님께서는 다문화 교육에 관한 연수를 받은 적이 있습니까?
①있다 ②없다

7. 다문화 특수교육에 대해 어느 정도 관심이 있으십니까?
① 아주 많다 ② 조금 있다 ③ 거의 없다 ④ 전혀 없다

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

II. 다음은 다문화 특수교육에 대한 [인식]에 관한 문항입니다.

아래 항목을 읽고 해당되는 곳에 V표시를 해주십시오.

번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 교사들이 다문화특수교육에 대한 인식을 높이기 위해 교육을 받는 것이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다문화 장애 아동을 위해 지도 방법을 다양화할 필요가 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다문화 장애 아동이 있는 학교뿐만 아니라 모든 학교가 다문화특수교육을 준비해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 다문화 교육을 통해 다문화 장애 아동이 주변의 다양한 문화를 인식하고 이해할 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 다문화 특수교육은 모든 학생의 인권보호와 증진에 도움이 된다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 나 자신의 문화로 인해 생기는 다른 문화에 대한 편견과 고정관념을 인식하고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 나의 편견과 고정관념이 교육활동에 방해가 된다는 것을 인식하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 다문화가정 장애 아동의 문화에 대한 지식과 정보를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 다문화와 다문화 장애 아동이 어떤 점에서 다른지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 다문화 장애 아동의 어려움이 이들의 자아개념 형성에 어떤 영향을 미치고 있는지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 다문화 장애 아동의 한국어 습득에 영향을 미치는 요인을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 다문화 장애 아동들을 위한 한국의 정책과 서비스를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 다문화 장애 아동 및 부모들이 학교차원에서 지원받기 원하는 교육정책이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 다음은 다문화 특수교육에 대한 [지식]에 관한 문항입니다.
아래 항목을 읽고 해당되는 곳에 V표시를 해주십시오.

번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 다문화 장애 아동이 속한 국제결혼가정 및 외국인노동자 가정이 지닌 어려움에 대해 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 문화(Culture)의 의미를 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 편견(Prejudice)의 의미를 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 문화적 정체성(Cultural Identity)의 의미를 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 다문화 장애 아동을 지도할 때 그들의 문화적 사례와 경험을 수업자료로 활용한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 다문화 장애 아동을 지도할 때 그들의 특성을 고려하여 차별화된 방식으로 가르친다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 평가방법이 다문화 장애 아동에게 문화적으로 차별적인지 점검하고 필요한 경우 대안적인 평가를 한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 문화적 배경과 상관없이 다문화 장애 아동에게 공정하고 평등한 교육기회를 제공한다.	①	②	③	④	⑤

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 다음은 다문화 특수교육 [실행능력]에 관한 문항입니다.

아래 항목을 읽고 해당되는 곳에 V표시를 해주십시오.

번호	문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 학생들이 문화적 다양성에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 다문화장애아동의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 다문화특수교실에 적합한 학습자료를 개발할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 다문화장애아동들이 자신감을 갖을수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 학생들이 다문화장애아동에 대한 편견을 줄일 수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 다양한 민족 집단의 학생들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 학교에서 다문화장애아동들의 교육에 악영향을 미치는 요인들을 찾아낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 문화적 다양성으로 인해 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 학생들이 다문화장애아동을 인정하고 존중할 수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 교육과정을 보완하기 위해 정기적으로 다문화장애에 관련 자료들을 활용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 학생들의 새로운 개념 학습을 돕기위해 학생들에게 문화적으로 친숙한 사례를 수업내용으로 다룰 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 다문화 장애 아동에 관한 학교 활동들을 활성화시키기 위해 지역사회의 지원을 요청할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 내가 지도할 교과서의 내용과 자료들이 모든 문화권 구성원(민족, 성별, 연령, 능력, 장애)들에 대해 공정하고 적절하게 논의되고 있는 지를 평가할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 학생들이 자신의 민족이나 인종에 대해 자부심을 가지고 긍정적으로 인식하도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤