



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](#)

교육학박사학위 청구논문

청소년지도사의
다문화 인식 증진 방안에 관한 통합연구

An Integrative Study of Methods for Improving
Youth Workers' Multicultural Awareness



2016년 2월

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

임한나



교육학박사학위 청구논문

청소년지도사의
다문화 인식 증진 방안에 관한 통합연구

An Integrative Study of Methods for Improving
Youth Workers' Multicultural Awareness



이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과 다문화교육전공

임한나



이 논문을 임한나의 박사학위 논문으로 인정함

2016년 2월

주심 _____인

부심 _____인

위원 _____인

위원 _____인

위원 _____인

The seal of Inha University is a circular emblem. It features a central shield with a stylized building and the year '1954' below it. The shield is set against a blue background. The outer ring of the seal contains the text '인하대학교' at the top and 'INHA UNIVERSITY' at the bottom, separated by two dots on each side.



국 문 초 록

본 연구는 청소년지도사의 다문화 인식을 살펴보기 위하여 다문화 감수성과 다문화 교수효능감에 대해 알아보고 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 대한 시사점을 제시하고자 한다. 청소년지도사의 다문화 인식과 관련하여 실질적 연구가 미비한 현실에서 이들을 대상으로 다문화 감수성과 다문화 교수효능감을 조사하는 것은 청소년 활동에서 다문화교육을 시행하는데 필요한 기초 자료를 제공할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

본 연구를 위하여 전국에서 활동하고 있는 265명의 청소년지도사들을 대상으로 2014년 9월 24일부터 2015년 2월 10일까지 다문화 인식에 대해 설문조사를 실시하였으며, 전문가들을 대상으로 심층면담을 통하여 다문화 인식 증진 방안을 알아보았다. 연구를 위하여 Creswell & Plano Clark(2007) 모형을 활용하여 통합연구를 실시하였으며, 연구목적 및 연구문제에 가장 부합하는 설명설계(explanatory design) 모형을 선택하였다. 설명설계는 두 단계로 구분하여 1단계에서 양적자료를 수집하고 2단계에서 1단계 수집자료를 설명해줄 수 있는 질적자료를 활용하는 설계이다. 연구를 통하여 도출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 청소년지도사의 다문화 감수성을 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도로 나누어 살펴본 결과 청소년지도사는 대체적으로 높은 수준의 다문화 감수성을 가지고 있었으나 몇 가지 항목에서 상이한 결과를 나타내었다. 상호작용 자신도 영역에서는 타문화권 사람들과 대화 시 방법적인 기술에 낮은 자신감을 보였다. 또한 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성 영역에서 청소년지도사는 타문화 사람들과 교류할 때 주의 깊게 그들을 관찰하고 많은 정보를 얻으려고 노력하는 반면, 교류 도중 타문화권 사람들이 보여주는 미세한 표현에 대해 상대적으로 민감하게 반응하지 못한다고 생각하였다.

둘째, 청소년지도사의 다문화 교수효능감을 일반생활 교수효능감, 수업기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감으로 분류하여 분석한 결과, 청소년지도사의 일반생활 교수효능감과 인간관계 교수효능감은 높게 형성되어 있는 반면, 수업기능 교수효능감은 낮은 수준의 결과가 도출되었다. 청소년지도사는 활동을 통하여 청소년들이 가지고 있는 문제를 자기주도적으로 해결할 수 있도록 돕는 촉진자의 역할을 하며, 개개인의 청소년들이 가지고 있는 재능과 능력을 발휘할 수 있도록 학교 밖 현장에서 지원하는 조력자 역할을 하기 때문에 일반생활 및 인간관계 교수효능감이 높게 나타난 것으로 분석된다. 이와 반대로 청소년지도사의 수업기능 교수효능감은 낮게 측정되었다. 청소년지도사들은 다문화 관련 활동자료 개발을 힘들어하고 있으며, 청소년들이 다문화 관련 질문을 할 때 대답하는 것에 어려움을 경험하였다. 또한 다문화 관련 활동 시, 청소년의 연령에 맞게 효과적으로 가르치지 못하는 것으로 나타났다.

위와 같은 연구결과는 다문화 청소년 활동 현장에서 청소년지도사들이 어려움을 겪고 있다는 것을 여실히 보여주고 있다. 따라서 청소년지도사의 어려움을 해결하기 위하여 전문가들은 위의 연구결과를 바탕으로 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 대해 다음과 같이 제안하였다.

첫째, 청소년지도사의 다문화 인식이 증진되기 위해서는 청소년지도사의 교수법이 강화되어야 한다. 전문가들이 말하는 교수법 강화의 세부내용으로는 ‘다문화 인식에 대한 기본 이해 교육 실시, 교육 과정에 다문화 관련 과목 추가, 통합관리 매뉴얼 개발 및 보급, 다문화교육 관련 연구(자료)개발 및 현장적용’ 등이 있다.

둘째, 청소년지도사의 다문화 인식 증진을 위하여 긍정적인 상호협력관계를 형성해야 한다. 이를 위해서 전문가들은 다양한 콘텐츠가 제작·보급되어야 하며, 이미 형성되어 있는 각 나라별 커뮤니티를 활용하여 다문화 가족 단위 활동을 더욱 활성화해야 한다고 생각하였다.

셋째, 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안으로 주관적 경험학습의 장을 열어줄 필요성을 제기하였다. 전문가들은 청소년지도사의 주관적 경험학습을 위하

여 협동학습의 기회를 제공하고, 다문화 청소년의 욕구를 파악하는 일이 선행되어야 한다고 강조하였다.

넷째, 청소년지도사의 다문화 인식이 증진되기 위해서 지속가능한 다문화 청소년 활동의 지원이 필요하다. 이를 위하여 전문가들은 통합 청소년 활동의 개발 및 보급이 시급하며, 일회성·이벤트성 활동이 지양되어야 한다고 생각하였다. 아울러, 청소년지도사의 지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법을 모색하는 것이 필요하다고 설명하였다.

본 연구의 결과는 다문화 시대에 요구되는 청소년지도사의 다문화 인식에 대한 이론적, 실제적 이해와 청소년지도사들을 위한 교육 과정에 구체적인 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.



주요어 : 청소년지도사, 다문화 청소년, 다문화 인식, 다문화 감수성, 다문화 교수효능감, 구성주의



목 차

국문초록	i
목 차	v
표 목 차	vii
그림목차	ix
I. 서론	1
1.1. 연구의 필요성 및 목적	1
1.2. 연구내용	5
1.3. 연구동향	8
1.4. 연구동기	16
II. 이론적 논의	21
2.1. 다문화 현상과 청소년 활동	21
2.2. 청소년지도사와 다문화교육	27
2.3. 구성주의 교수·학습론과 청소년지도사의 교수역량	36
III. 연구방법	49
3.1. 연구설계	49
3.2. 자료수집	53
3.3. 자료분석	60
3.4. 연구윤리와 신뢰성	62

IV. 청소년지도사의 다문화 인식 실태	65
4.1. 인구통계학적 특성	65
4.2. 다문화 감수성 영역	79
4.3. 다문화 교수효능감 영역	91
4.4. 주요 변인간의 상관관계	100
4.5. 소결론	106
V. 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안	110
5.1. 청소년지도사의 교수법 강화	110
5.2. 긍정적인 상호협력관계	118
5.3. 주관적 경험학습	121
5.4. 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원	126
5.5. 소결론	131
VI. 결론	136
6.1. 결론	136
6.2. 제언	141
참고문헌	143
부 록	162
ABSTRACT	174

표 목 차

〈표 II-1〉 다문화가정자녀의 수	22
〈표 II-2〉 청소년지도사 양성 현황	28
〈표 III-1〉 설문지 구성	54
〈표 III-2〉 심층면담 질문 내용 구성	57
〈표 III-3〉 연구 참여자 현황	58
〈표 III-4〉 심층면담 진행 일자	59
〈표 III-5〉 측정도구의 내용	61
〈표 IV-1〉 조사 대상자의 인구통계학적 특성	68
〈표 IV-2〉 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균 및 표준편차	71
〈표 IV-3〉 성별에 따른 비교	72
〈표 IV-4〉 성별에 따른 분석	72
〈표 IV-5〉 연령에 따른 비교	73
〈표 IV-6〉 연령에 따른 분석	73
〈표 IV-7〉 자격급수에 따른 비교	74
〈표 IV-8〉 자격급수에 따른 분석	75
〈표 IV-9〉 청소년 지도경력에 따른 비교	75
〈표 IV-10〉 청소년 지도경력에 따른 분석	76
〈표 IV-11〉 최종학력에 따른 비교	76
〈표 IV-12〉 최종학력에 따른 분석	77
〈표 IV-13〉 다문화 청소년 지도경험에 따른 비교	78
〈표 IV-14〉 다문화 청소년 지도경험에 따른 분석	78
〈표 IV-15〉 교육(연수)경험에 따른 비교	79
〈표 IV-16〉 교육(연수)경험에 따른 분석	79

〈표 IV-17〉 상호작용 참여도에 따른 다문화 감수성	81
〈표 IV-18〉 문화차이 존중도에 따른 다문화 감수성	83
〈표 IV-19〉 상호작용 자신도에 따른 다문화 감수성	86
〈표 IV-20〉 상호작용 향유도에 따른 다문화 감수성	88
〈표 IV-21〉 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성	90
〈표 IV-22〉 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감	93
〈표 IV-23〉 수업기능 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감	96
〈표 IV-24〉 인간관계 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감	99
〈표 IV-25〉 상관관계 분석결과	102
〈표 V-1〉 청소년지도사의 교수법 강화를 위한 전문가 분석 결과	131
〈표 V-2〉 긍정적인 상호협력관계를 위한 전문가 분석 결과	132
〈표 V-3〉 주관적 경험학습을 위한 전문가 분석 결과	133
〈표 V-4〉 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원 전문가 분석 결과	134

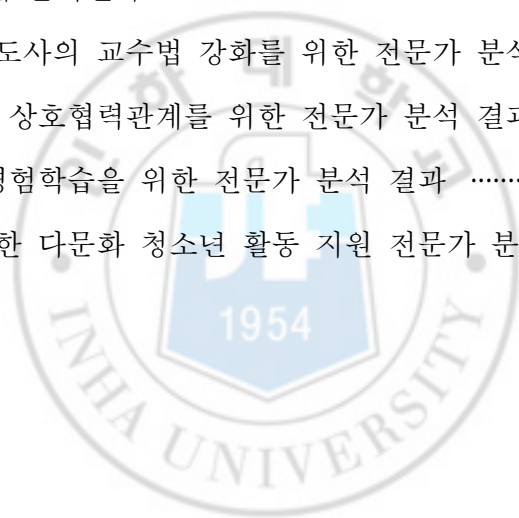


그림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 통합연구 모형	51
[그림 Ⅲ-2] 연구의 틀	52
[그림 Ⅲ-3] 질적 자료분석 과정	62





I. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

21세기를 맞아 초국적 이주자들의 활발한 교류와 인터넷 사용의 대중화로 글로벌 시대가 시작되었다. 이러한 현상은 대한민국에도 영향을 미쳐 2000년을 기점으로 다양한 인종과 민족¹⁾이 유입되었으며, 이는 다문화 현상에 대한 국민적 관심을 높이는 계기가 되었다. 특히 한국은 급격한 경제성장을 일궈내는 과정에서 국민들의 교육의식이 높아졌고, 최저 출산율을 기록하면서 고령화 사회로 접어들었다. 이러한 사회 구조적 변화는 생산직 노동자들의 부족현상을 초래하였고, 정부는 1993년부터 외국인산업연수제도를 도입하여 노동력 부족을 해결하려고 노력하였다.

통계청(2014)에 따르면, 외국인산업연수제도 도입 이후 외국인근로자의 수가 꾸준히 증가하여 2014년 8월 현재 538,587명의 외국인근로자가 한국에서 경제 활동을 하고 있으며, 이들은 한국인과 결혼하여 다문화가정을 이루어 생활하기도 한다. 또한 농촌 총각 장가보내기 운동으로 시작된 외국여성과의 결혼이 정책적으로 지원됨에 따라 결혼이민자의 수가 기하급수적으로 늘어나는 초석이 되었다. 농촌총각으로만 국한되었던 결혼이주여성과의 결혼은 점차 결혼하지 못한 남성으로 범위가 확대되었고, 인구이동의 범위가 전 세계로 확산됨에 따라 국제결혼의 빈도가 높아졌다.

1) 인종이란 인류를 유전적, 신체적인 특성을 기준으로 분류한 것으로 각 인종별로 공통적인 선조를 가지고 있는 것이 특징이다. 인종을 구분할 때에는 대체적으로 얼굴 구조와 같은 신체적 특징, 특히 피부색 등을 매개로 분류한다. 따라서 인종은 유전적 특성에 따른 구분이므로 사회적, 정치적, 문화적, 역사적, 종교적 범주로 구분되는 개념과는 전혀 다르다고 볼 수 있다. 민족이란 동일한 언어를 사용하고 공통의 문화와 전통심리를 바탕으로 형성된 집단이다. 민족국가는 민족과 실제 국가의 영토적 경계, 문화적 경계, 정치적 경계 모두가 일치한다고 전제한다(한국다문화교육연구학회, 2014).

출입국 외국인정책 통계월보를 보면, 2014년 12월 현재 128,193명의 여성결혼이민자가 한국에서 생활하고 있으며, 남성결혼이민자의 수는 22,801명으로 조사되어 총 결혼이민자는 150,944명이다. 결혼이민자 체류현황을 연도별로 비교해 보면, 2010년 12.2%(141,654명), 2011년 2.1%(141,654명), 2012년 1.6%(148,498명), 2013년 1.6%(150,865명), 2014년 0.1%(150,944명)의 증가율을 보이고 있어, 그 수가 꾸준히 늘어나고 있음을 알 수 있다. 이들의 국적별 현황을 살펴보면, 중국(한국계 포함) 40.2%, 베트남 26.3%, 일본 8.3%, 필리핀 7.3% 순이며, 거주 지역별 분포현황은 경기 27.4%, 서울 19.4%, 경남 6.4%, 인천 6% 순으로 결혼이민자의 절반 이상이 수도권에서 생활하고 있는 것으로 나타났다. 그 외에도 등록외국인, 단기체류자, 거소신고자²⁾ 등을 포함한 한국 체류외국인은 2014년 12월 현재 1,797,618명으로 집계되어 체류외국인 180만 명 시대를 눈앞에 두고 있다. 이는 전년 대비 14.1%(221,584명) 증가한 결과로 우리나라 인구의 3.5%를 차지하고 있어 다문화사회로의 진입이 멀지 않았다는 것을 보여주고 있다(법무부, 2014).

위에서 살펴본 바와 같이, 한국 사회는 단일민족국가에서 다인종국가로의 전환기를 맞이하고 있다. 대한민국에서 거주하는 외국인의 수가 많아지면서 우리는 다양한 민족 및 인종과 가정을 이루어 생활하게 되었다. 이러한 한국의 인구 다양성은 자연스럽게 사회구조적 변화로 이어졌다. 특히 다문화가정이 늘어나고 그들이 2세를 출산하게 되면서 다문화가정자녀에 관한 국가적 관심이 높아지기 시작했다.

행정자치부(2014)에 따르면, 다문화가정자녀³⁾의 수는 2008년 58,007명에서 2010년 121,935명, 2012년 168,583명, 2014년 204,204명으로 꾸준히 증가 추세를 보이고 있다. 이들의 연령별 분포를 보면 2014년 현재 6세 이하가 131,310명으로 64.3%를 차지하고 있으며 7~12세가 49,929(24.5%)명, 13~15

2) 외국국적동포 거소신고 현황을 말한다.

3) 행정자치부에서는 다문화가정자녀를 '외국인주민자녀'로 통칭하고 그 범위를 부모가 모두 외국계 주민인 경우, 부모 중 한쪽이 외국계주민인 경우, 생물학적 부모는 모두 한국인이나 이혼이나 사별의 이유로 부모가 헤어지고 외국계 주민과 결혼하여 현재 한쪽 부모가 외국계인 경우를 모두 포함하고 있다.

세가 9,499명(9.5%), 16~18세가 13,466명(6.6%)으로 조사되었다. 모든 연령에서 다문화 청소년이 증가하는 추세를 보였고, 특히 학령기 다문화 청소년 증가가 두드러졌다.

교육부에 따르면, 2012년에 46,954명이었던 다문화가정 학생⁴⁾이 2013년에는 55,780명, 2014년에는 67,806명으로 증가되었다. 이로써 2014년에 전국의 초등학교, 중학교, 고등학교에 다니는 다문화가정 학생이 전체 학생 수의 1%를 처음으로 넘어섰으며, 다문화가정 학생 수는 전년 대비 21.6% 증가했음을 알 수 있다. 다문화가정 학생 수를 처음 조사한 2006년의 9,389명에서 매년 6~8천 명씩 늘어나 8년 만에 7배로 증가하였다. 또한 출산율 감소로 인하여 전체 학생은 매년 20여만 명 정도 감소하지만, 다문화가정 학생 수는 꾸준히 늘어남에 따라 다문화가정 학생의 비율이 계속 확대될 것으로 전망된다. 따라서 앞으로 3년 내에 다문화가정 학생 수는 10만 명을 돌파할 것으로 예측되고 있다(교육부, 2014).

다문화가정 학생을 학교 급별로 보면, 초등학생이 48,297명으로 전체 다문화가정 학생의 71.2%를 차지하고 있으며, 중학생은 12,525명(18.5%), 고등학생은 6,984명(10.3%)를 차지하고 있다. 작년과 비교했을 때 각각 초등학생은 0.5%, 고등학생은 1.2% 증가한 반면, 중학생은 1.8% 감소하였다. 유형별로는 국내에서 태어난 국제결혼자녀가 57,498명(84.8%), 외국에서 태어나 중도에 입국한 중도입국자녀는 5,602명(8.3%)이다. 부모 중 한쪽 또는 양쪽의 국적이 중국(조선족 포함)인 다문화가정 학생의 비율이 34.4%로 가장 많았으며, 이어서 일본(19.5%), 베트남(16.5%), 필리핀(14.3%), 태국(2.2%), 몽골(2.0%) 순이다. 특히 베트남 출신 결혼이주여성 자녀의 많은 수가 초등학교에 들어감에 따라 모의 국적이 베트남인 다문화가정 학생 수를 조사했을 때, 2013년 6,310명에서 2014년 11,218명으로 두 배 가까이 늘었다. 따라서 다문화가정자녀의 수는 매년마다 증가하는 추세이고, 특히 다문화가정자녀 수가 큰 폭으로 상승하고 있어

4) 교육부(2014)에 따르면 국내출생자, 중도입국청소년, 외국인근로자 자녀가 다문화가정 학생으로 분류된다.

이들의 한국 사회 적응을 위한 여러 가지 방법들이 모색되고 있다.

기존의 연구결과에 따르면, 다문화가정자녀는 일반 청소년들과 비슷한 사회경제적 배경을 가지고 있더라도 ‘다문화’라는 특성으로 인해 학교생활 및 사회적응 등에 여러 어려움을 겪고 있다(박희훈·오성배, 2014; 박계란·이지민, 2010; 천호성, 2011). 특히 다문화가정자녀의 학교생활적응 관련 문제가 사회이슈로 떠오르면서 학교 교사의 다문화 인식 개선 및 학교 내 다문화 프로그램 개발 등의 연구가 활발하게 진행되고 있다.

다문화가정자녀의 학교생활과 관련된 연구를 살펴보면, 대부분 다문화 부적응양상에 초점이 맞추어져 있고, 이를 위한 대안들이 제시되어 있음을 알 수 있다. 김갑성(2008)의 연구에서는 다문화가정자녀들이 언어습득이 제대로 되어 있지 않아 어려움을 겪고 있으며, 사회성발달 및 학업습득에 문제가 있음을 알 수 있다. 또한 사회적 편견으로 인해 낮은 자존감을 보이고 있으며, 학교와 담임교사와의 심리적 거리가 상대적으로 큰 것으로 나타났다. 전경숙(2007)의 연구에서도 다문화 청소년들이 학교생활에서 가장 어렵게 느끼는 것으로 ‘공부를 따라가기 힘든 것’과 ‘숙제를 하는 것’을 들고 있다고 분석하였다.

이들 연구는 주로 학교에서의 학습능력 중 특히 국어와 관련된 영역의 어려움을 제시하고 있는데, 실제 다문화가정자녀들의 ‘말하기’ 수준은 일반 아이들과 비슷한 반면, ‘받아쓰기’나 ‘글쓰기’를 어려워하는 경향이 있다고 현장전문가들은 말한다. 어머니가 직접적으로 언어를 가르치지 못하는 것은 취학 전까지 심각한 문제로 드러나지 않으나 학교에 입학하면서부터 양상이 달라지기 시작한다. 자녀의 학습이해력 저하, 학교과제 수행 시 어려움 등의 문제가 발생하며 고학년이 될수록 어휘력 부족, 이해력 부족 등으로 인한 학습부진으로 이어진다는 것이다(이영주, 2007).

이러한 문제점들을 해결하기 위하여 교육부에서는 이중언어교육을 단계적으로 확대하고 학생 한국어 교육 과정 및 예비학교를 전국으로 운영하는 등의 노력을 하고 있다. 또한 교원의 다문화 이해 역량 강화를 위해 다문화 담당 교사를 대상으로 다문화학생 지도를 위한 교사용 매뉴얼을 개발하고 교원 연구과정

에서의 다문화 이해 역량 교육을 의무화하며 신규교사 직무연수에 ‘다문화교육’을 포함시키도록 하였다. 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구(한국청소년정책연구원, 2014)를 살펴보면, 다문화가정자녀의 담임교사를 대상으로 다문화 청소년 지원정책이 있는지 여부를 영역별로 질문하였고, 다문화 청소년 지원정책의 유무에 따라 해당 학교 다문화가정자녀의 적응 수준이 다른지를 비교하기도 하였다.

위에서 살펴보았듯이 학교생활 및 학교교사와 관련된 다문화가정자녀 연구는 활발하게 진행되고 있지만, 청소년 활동 및 청소년지도사에 대한 연구는 미흡한 실정이다. 청소년의 활동범위를 학교에서 지역사회로 확대하여 보았을 때, 지역사회 내에서 청소년들을 지도하는 청소년지도사의 다문화수용성은 매우 중요하다. 따라서 청소년들에게 글로벌 시대에 민주시민으로서의 역량을 키워나갈 수 있는 기회를 제공하고, 다양한 민족과 인종에 대한 이해를 가르치기 위해서 청소년지도사의 다문화 인식에 대한 연구가 선행되어야 할 것이다.

이에 본 논문에서는 청소년지도사의 다문화 인식을 다문화 감수성⁵⁾ 및 다문화 교수효능감⁶⁾을 통하여 살펴본 후, 이를 분석하여 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 파악하고, 청소년 전문가와의 심층면담을 실시함으로써 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 모색해 보고자 한다.

1.2. 연구내용

본 연구는 다문화 인식이 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감으로 구성된다고 가정하고 청소년지도사의 다문화 인식을 확인하기 위해 통합연구방법을 사

5) 다문화 감수성은 문화적 차이를 인지하고 타문화를 존중할 수 있는 능력으로서 청소년지도사의 내적 다문화 인식을 알아보는 척도이다.

6) 다문화 교수효능감은 청소년지도사가 청소년을 대상으로 긍정적인 결과를 도출해낼 수 있는 능력으로서 청소년지도사가 청소년 활동을 운영할 때 필요한 다문화 인식 관련 외적 자신감을 알아볼 수 있는 척도이다.

용하였다. 청소년의 학교 밖, 즉 지역사회 차원의 전인교육을 담당하는 청소년 지도사에 관한 다문화 인식 연구의 당위성을 위하여 본 연구에서는 다음과 같은 두 가지의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 청소년지도사의 다문화에 대한 인식 수준은 어느 정도인가?

- 1-1. 청소년지도사의 다문화 인식에 관한 인구 통계학적 차이는 어떠한가?
- 1-2. 청소년지도사의 다문화 감수성은 어떠한가?
- 1-3. 청소년지도사의 다문화 교수효능감은 어떠한가?
- 1-4. 주요 변인간의 상관관계는 어떠한가?

연구문제 2. 청소년지도사의 다문화에 대한 인식을 증진시킬 수 있는 방안은 무엇인가?

- 2-1. 청소년지도사의 교수법 강화를 위한 전문가의 의견은 어떠한가?
- 2-2. 청소년지도사의 긍정적인 상호의존관계 형성에 대한 전문가의 분석은 어떠한가?
- 2-3. 청소년지도사의 주관적 경험 학습을 위한 전문가의 방안은 무엇인가?
- 2-4. 전문가는 청소년지도사의 지속 가능한 다문화 청소년 활동 지원 방안을 무엇이라 생각하는가?

연구문제 1에서는 청소년지도사의 다문화 인식에 관한 인구 통계학적 차이를 살펴보고, 다문화 감수성과 다문화 교수효능감을 통하여 청소년지도사의 다문화에 대한 인식 수준 정도를 살펴보고자 한다. 연구문제 1에서 살펴본 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 토대로 연구문제 2에서는 청소년지도사의 다문화에 대한 인식을 증진시킬 수 있는 방안을 제시하기 위하여 전문가와의 심층면담을

실시하였다.

위에 제시한 연구문제 1의 세부 주제는 본문 IV장에서 논의할 것이며, 연구문제 2의 세부 주제는 V장에서 다룰 것이다.

본 연구에서는 전국의 청소년지도사를 대상으로 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감에 대한 설문조사를 실시함으로써 다문화 인식을 살펴보았다. 또한 청소년 전문가와의 심층면담을 통하여 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 제안할 것이다. 이를 위하여 각 장에서 다루어진 내용은 다음과 같다.

제 I 장에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구내용에 대해 살펴보았으며, ‘청소년지도사의 다문화 인식’과 ‘청소년 활동과 다문화교육’ 관련 연구동향을 분석하고, 기존 선행연구의 흐름 및 시사점을 제시하였다. 또한 이 연구를 시작하게 된 동기를 기술하였다.

제 II 장에서는 이론적 논의를 통해 다문화 현상과 청소년 활동에 대해 짚어보고, 청소년지도사의 역할과 다문화교육에 대해 소개하였다. 이어서 구성주의 교수·학습론과 청소년지도사의 교수역량에 관해 기술하였는데, 먼저 구성주의의 개념을 설명하고, 구성주의의 유형에 대한 차이점과 공통점을 살펴보았다. 또한 이를 바탕으로 구성주의와 청소년지도사의 교수역량의 관계를 기술하였다.

제 III 장에서는 연구방법을 제시하였다. 먼저 통합연구 모형에 대한 소개와 본 연구가 통합연구방법으로 진행된 동기 및 설계과정에 대해 설명하였다. 또한 연구대상 및 연구참여자를 선정하게 된 배경을 나열하고, 양적 연구설계와 질적 연구설계에 대한 자료수집 및 자료분석 방법과 연구윤리와 신뢰성에 대해 살펴보았다. 양적 자료수집은 설문지를 통하여 진행되었으며 전국 청소년지도사를 대상으로 46문항을 질문하여 얻은 결과를 IV장에 정리하였다. 질적 자료수집과 관련된 내용은 심층면담 절차와 질문지 소개 및 면담에 관한 일련의 과정을 소개하고 그 결과를 V장에 기록하였다.

제 IV 장에서는 청소년지도사의 다문화 인식 실태와 관련된 결과를 도출하였다. 먼저 조사개요를 통해 조사방법 및 과정을 소개하고 인구통계학적 특성에 따른 결과를 작성하였다. 또한 청소년지도사의 다문화 감수성, 청소년지도사의 다문

화 교수효능감에 대한 청소년지도사의 의견을 종합하여 결과를 분석하였으며, 다문화 감수성과 다문화 교수효능감 간의 상관관계를 살펴보았다.

제V장에서는 청소년 시설·단체장 및 청소년학 관련 연구원 및 교수 등으로 활동하고 있는 청소년 전문가 다섯 명의 의견을 심층면담을 통해 분석하였으며, 이를 바탕으로 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 모색하였다.

제VI장에서는 설문조사와 심층면담을 통해 도출된 청소년지도사의 다문화 인식 실태 및 다문화 인식 증진 방안의 연구결과를 논의하였으며, 연구결과에 따른 연구제언을 기술하였다.

1.3. 연구동향

청소년지도사의 다문화 인식에 관한 선행연구를 살펴보기 위해 2015년 2월 기준으로 국회도서관과 RISS(한국교육학술정보원 학술연구정보서비스), KISS(한국학술정보(주) 논문검색서비스)를 활용하였으며, ‘청소년지도사의 다문화 인식’, ‘청소년지도와 다문화교육’의 주제어를 통해 관련된 학술논문을 검색하였다. 이 중 한국연구재단의 등재지 혹은 등재후보지로 등록된 학술지가 아닌 경우를 제외하고 총 41편의 학술논문을 선별하였다.

1.3.1. 청소년지도사의 다문화 인식

청소년지도사의 다문화 인식 관점에서 관련 연구동향을 조사한 결과, 다음과 같은 연구들을 찾아볼 수 있었다.

김윤나(2012)는 다문화 감수성, 인권인식, 임파워먼트의 비교분석을 통한 인권교육 실천 방안에서 다문화 감수성과 인권의식이 높은 집단은 청소년지도사, 사회복지사, 일반인 순이라는 것을 밝혔다. 또한 인권교육, 다문화 감수성, 다문

화 감수성과 인권인식, 임파워먼트가 통계적으로 유의미한 정적 상관관계를 가지고 있다고 주장하였다.

박은숙·김민(2014)은 다문화관련 교육을 질적으로 보완하여 외국이주민에 대한 좋은 경험을 할 수 있는 기회를 제공하고, 매체 등을 적극 활용하는 것이 청소년지도자의 다문화수용성에 영향을 미친다고 보고하였다. 따라서 예비 청소년지도자의 자아존중감을 높이고 외국이주민에 대한 위협인식을 낮춘다면 예비 청소년지도자의 다문화수용성 증진에 이바지 할 수 있을 것으로 예측하였다.

이해녕(2012)은 예비 청소년지도자들이 평소 다문화교육에 관심을 가지고 있으나, 다문화교육에 대한 관련지식은 부족하다고 생각하고 있으며 한국 상황에 맞는 자료 개발을 필요로 하고 있다고 밝혔다.

경혜영(2009)은 청소년단체 활동 영역에서 운영하고 있는 다문화이해교육의 요소를 분석하고, 청소년단체 지도사들의 인식도를 살펴 다문화이해교육을 활성화할 방법을 제시하였다. 그러나 한 학교에 조직된 5개 단체의 학교지도자 15명과 전종지도자 6명 등 총 21명을 조사대상으로 하고 있고, 우주소년단 등 학교에서 운영되는 단체의 지도사만을 대상으로 하고 있어 연구를 일반화하기에 어려움이 있다. 또한 청소년지도사의 자격을 갖추고 있지 않는 학교교사가 응답자의 대부분을 차지하고 있으므로 청소년지도사의 다문화이해교육 인식도를 알아보는 데는 한계가 있다.

위에서 살펴보았듯이 청소년지도사의 다문화 인식과 관련된 선행연구는 총 4편이다. 그 중에 1편은 인권교육 실천을 위하여 다문화 감수성, 인권인식, 임파워먼트를 비교분석한 연구로써 청소년지도사, 사회복지사, 일반인을 대상으로 하고 있다. 2편은 예비 청소년지도사를 대상으로 다문화수용성 및 다문화교육 인식 수준을 분석하였으며, 나머지 1편은 위에서 언급했던 바와 같이 청소년지도사의 인식도를 알아보기에는 한계가 있는 연구이다.

이와 같이 국가에서 시행하는 자격검정에 합격하고 연수기관에서 실시하는 연수과정을 마쳐 1급, 2급, 3급의 국가자격증을 소지한 청소년지도사를 대상으로 하는 다문화교육 인식 관련 연구는 거의 없는 실정이다. 또한 이들의 다문화

교육 인식을 알아보기 위해 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감에 대해 조사하고 실태를 파악한 선행연구는 찾아볼 수 없었다.

1.3.2. 청소년 활동과 다문화교육

청소년 활동과 다문화교육 관점에서의 관련 연구동향을 살펴보면, 대상에 따라 세 분류로 나뉘볼 수 있다.

첫 번째로 일반 청소년을 대상으로 하는 다문화교육 관련 기존연구를 살펴보면 다섯 가지 유형으로 분류할 수 있다.

먼저 다문화교육 인식에 관한 연구이다. 박순희·김선애(2012)는 청소년의 문화적 경험이 다문화 인식에 영향을 미친다는 것을 증명하였으며, 차윤경·부향숙(2014)은 정부부처의 다문화 인식개선 사업의 방향성을 모색하여 청소년 다문화 시민성 함양을 위한 프로그램을 개발하였다. 양계민·정진경 외(2008)는 청소년, 교사, 학부모의 다문화교육에 대한 인식을 분석함으로써 우리 사회에서 이루어져야 할 다문화교육의 방향과 내용에 대한 대안을 도출하였다.

다음으로 다문화교육의 다문화수용성에 관한 연구이다. 김준홍(2012)은 청소년이 직면하게 될 다문화 위기를 선제적으로 예방 및 관리하는 것이 중요하며 다문화수용성의 향상을 위해 사회적 자본을 진작시켜야 한다고 주장하였다. 정석원·정진철(2012)은 청소년의 다문화교육경험과 사회적 친밀감이 다문화수용성에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 장연진·구혜영(2013)은 농촌 청소년의 다문화수용성 향상을 위해서 청소년 개인의 자기효능감 증진과 함께 학교에서의 다문화교육경험이 종합적으로 제공되어야 하며, 다문화 관련 미디어를 비판적으로 이해하는 능력을 배양해야 한다는 실천적 방안을 제시하였다.

다문화교육 프로그램에 대한 연구를 살펴보면, 박순희·이주희 외(2011)는 다문화교육 프로그램이 대학생의 문화적 민감성 증진에 도움이 된다는 연구결과를 바탕으로 다문화교육의 실현을 위하여 교육적인 분위기가 조성되어야 한다는 것을 제안하였다. 은지용(2007)은 청소년 다문화 학습 프로그램 모형을 개

발하고 다양한 학습 방법 및 자료를 소개하였으며, 안병환(2012)은 다문화교육 경험이 있는 고등학생의 경우 다문화가정 청소년과 다문화교육에 대한 인식이 더 높게 나타남을 증명하였다. 고인규(2014)는 노작활동의 과정 속에서 학생의 자발적 참여와 관심을 유도하고 자연스럽게 문화융합의 과정을 체험할 수 있도록 적정기술을 활용하여 청소년 다문화교육 프로그램을 개발하기도 하였다. 강선경·김현진(2011)은 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다인종·다문화에 대한 태도에 긍정적인 변화를 가져온다는 연구결과를 바탕으로 다문화교육과 관련된 실천적, 이론적, 정책적 측면의 연구의 함의를 제언하였다. 주영신·이민창(2012)은 대학생의 다문화 청소년 및 정책인식에 관한 연구에서 향후 사회통합을 위해서 일반 청소년과 다문화 청소년을 위한 쌍방향 정책 프로그램을 제공할 필요성을 제기하였다.

다음으로 다문화 시민교육에 관한 연구이다. 서종남(2012)은 청소년의 다문화교육을 위하여 세계시민으로서의 자질을 함양시킬 수 있는 다문화 시민교육이 필요하다는 것을 소개하였다. 임한나(2013)는 앞으로 다문화사회를 살아가게 될 청소년들에게 다문화교육은 민주시민으로서 성장해 나가는데 있어서 필수적인 요소임을 강조하며 다문화교육의 발전은 곧 시민성의 성숙을 의미한다는 것을 시사하였다.

다문화 학교교육에 대한 연구를 살펴보면, 최만식·조용하(2014)는 교원 대상 다문화교육의 양과 질에 있어서 개선이 필요하며 학교교육에서 인성교육 강화, 민족정체성 관련 내용지도방법 재검토, 대중매체를 활용한 다문화교육이 필요하다고 주장하였다. 정지현·홍정훈 외(2014)는 청소년의 다문화역량 증진을 위하여 현장중심학습에 대한 외연 확장의 필요성을 제기하고 학교현장의 전통적인 수업방식을 너머 지속가능한 교육 활동으로의 확대가 필요하다는 것을 강조하였다. 김종백·탁현주(2011)는 교사가 학생과의 관계개선을 위해 실질적인 노력을 하는 것이 중요하다고 피력하였다. 이신숙(2013)은 가정교과와 연계된 프로그램이 다문화가정 청소년의 자아정체감과 사회적응력 향상을 도모하는 효과성 있는 프로그램으로 평가되었고, 프로그램 수행에 있어 가정교과가 중요한

역할을 담당하고 있다고 소개하였다.

위의 선행연구를 살펴본 바와 같이 일반 청소년 대상 논문들은 다문화교육 인식, 다문화수용성, 다문화 프로그램, 다문화 시민교육, 다문화 학교교육과 관련된 것들이 주를 이루고 있다.

둘째, 다문화 청소년을 대상으로 하는 다문화교육의 실태 및 필요성에 대한 연구이다. 다문화 청소년을 대상으로 하는 선행연구는 다시 세 가지 유형으로 분류할 수 있다.

먼저 다문화교육 프로그램 관련 연구이다. 김예랑(2012)은 다문화교육과 세계 시민교육의 요소를 통합하여 청소년 업무 실무자 대상과 다문화가정 청소년 대상의 문화 간 훈련방안에 대한 탐색적 논의를 제공하였다. 또한 문화 간 훈련방안을 모색하기 위해 청소년 업무 실무자 대상의 훈련방안과 다문화가정 청소년 대상의 훈련방안을 문화적응 유형별로 나누었으며, 이를 통해 문화 간 훈련 프로그램의 방안을 제시하였다. 양계민·조혜영 외(2009)는 다문화가정 역량강화를 위해 심리적 적응 프로그램이 필요하며 교사면담 결과 청소년센터 등의 학교 밖 기관에서 청소년 역량강화를 위한 교육이 이루어져야 한다고 주장하였다. 임한나(2009)는 외국인근로자 자녀에게 학습지원 뿐만 아니라 문화체험, 언어 습득 등의 교육의 기회를 제공할 수 있도록 다양한 프로그램을 개발해야 한다고 제안하였다. 김민정·김선희(2012)은 중도입국 청소년의 사회적응을 위해 그들을 위한 성인교육 프로그램이 필요하다는 것을 시사하였으며, 오성배·서덕희(2012)도 중도입국 청소년들을 고려한 진로교육 체계에 대한 연구와 프로그램을 개발해야 한다고 주장하였다. 정성진·김진숙(2012)은 지역아동센터가 다문화 청소년을 위해 적극적인 프로그램 개발을 해야 하며 교사를 위한 교육이 필요하다고 제안하였고, 정하성·우룡(2007)은 다문화가정 청소년의 사회적응 실태를 분석하고 사회적응 프로그램 개발방안을 제시하였다.

다음으로 학교생활 실태 및 적응과 관련된 관한 연구이다. 조혜영·이창호 외(2007)는 다문화가정 자녀의 학교생활실태를 알아보고 교사와 다문화가정 자녀의 맞춤형 지원방안을 모색하였으며, 일반학생 및 교사의 인식 제고 노력이 필

요하다는 것을 시사하였다. 오영훈·임한나(2014)는 청소년수련활동 경험이 다문화가정 자녀의 학교생활적응에 효과가 있음이 입증됨에 따라 이들을 위한 청소년활동 기회 확충 방안이 마련되어야 한다고 주장하였다. 김영은(2014)은 다문화 청소년의 학교생활경험은 문화차이적 시각에서 교육 기회의 평등을 추구해야 하며 다양한 다문화집단의 경험에 기초하여 다문화교육을 시도해야 한다고 제안하였다. 김영하(2010)는 다문화사회와 다문화교육에 대해 논의하고 새터민 청소년의 교육 실태를 분석하여 다문화교육의 개선방안을 제시하고 있다.

다문화교육 정책에 대한 연구를 살펴보면, 이민경(2012)은 이주배경 청소년에게 직접적인 영향을 미치는 가족과 교육 정책 아젠다를 분석하여 시사점과 향후 방향성을 모색하였다. 문희정(2012)은 탈북청소년에 대한 교육적 정책지원이 교육목표와 체계, 심리·정서·진로·상담에 대한 지원, 학습결손에 대한 지원, 교육 과정과 교재의 개발, 교사의 연구, 학부모 참여, 지역사회 및 단체와의 연계 등에 대해 다문화적 관점에서의 방향성을 제안하였다. 류방란·오성배(2012)는 중도입국 청소년의 교육 기회 적응 실태를 분석하고 이들의 적응을 위하여 학교 제도의 개선 및 지원 정책 등을 다각적으로 제시하였다. 이창호·최승희(2008)는 다문화 프로그램이 학교에 다니는 청소년에게 초점이 맞춰져 학교 밖 다문화가정 청소년을 위한 대책이 시급하다고 주장하였다. 또한 다문화가정 청소년의 정체성을 확립할 수 있는 교육보다는 문화행사나 체험 등의 일회성 교육이 대부분이고, 중복지원 되는 경우도 많아 다문화가정 지원을 체계적으로 총괄할 수 있는 전담기구의 설립이 시급함을 제안하였다.

그 외에 장문강(2008)은 새터민 청소년들이 교육 및 사회·문화적 차이로 인하여 한국 사회 적응에 어려움을 겪고 있다고 주장하였으며, 한상철(2012)은 적절한 양육행동과 적극적 대처전략이 다문화가정 청소년들의 적응유연성을 향상시켜줄 것을 발견하였다.

선행연구를 통해 나타난 것처럼, 다문화 청소년을 대상으로 하는 연구들은 교육 실태를 분석하여 그들을 위한 프로그램 개발하거나 정책을 제안하는 내용이 대부분이었다.

셋째, 다문화 청소년과 일반 청소년을 함께 연구대상자로 참여시킨 선행연구이다.

전성결·김현주(2014)는 교사와 다문화 청소년, 일반 청소년 348명을 대상으로 응답을 분석하였다. 그 결과 다문화 청소년과 일반 청소년의 우정관계에 다문화적 태도가 영향을 미치는데, 이것은 교사의 다문화적 역량과 관련성이 깊다고 설명하였다. 따라서 다문화 청소년과 일반 청소년이 함께 생활하는 통합교실을 운영하고 교사의 다문화적 역량을 강화할 수 있는 정책의 필요성을 제안하였다. 오은순·권재기(2009)는 일반 학생과 다문화가정 학생을 대상으로 하는 교과 프로그램을 개발하고, 프로그램 운영 지원 방안을 모색하기도 하였다.

위에서 제시한 바와 같이 다문화 청소년과 일반 청소년을 대상으로 하는 논문은 두 건에 불과하였고, 그 내용은 통합교실 운영 및 교과 프로그램 개발 등의 학교교육 내의 지원 방안이 주를 이루고 있다. 지금까지 ‘청소년 활동과 다문화교육’의 관점에서의 연구동향을 대상에 따라 분류하여 살펴보았다. 그 밖에 다문화교육 프로그램 연구 동향을 분석(이정우, 2012)하거나, 다문화 청소년 프로그램의 운영 현황을 조사하여 효율적 운영방안을 제시(김혜정·유진이, 2009)한 논문도 찾아볼 수 있었다.

1.3.3. 선행연구의 시사점

‘청소년지도사의 다문화 인식’과 ‘청소년 활동과 다문화교육’에 관한 선행연구를 통하여 다음과 같은 시사점을 도출하였다.

첫째, ‘청소년지도사의 다문화 인식’과 관련된 논문은 4편에 그쳤으며, 예비 청소년지도사를 대상으로 연구를 시행하거나 청소년지도사, 사회복지사, 일반인을 대상으로 하여 인권교육 실천 방안의 하나로 다문화 감수성을 연구하였다. 또한 청소년단체 지도자들의 인식도를 살펴 다문화이해교육 활성화 방법을 제시한 논문은 청소년지도사 자격이 없는 학교교사가 응답자의 대부분을 차지하고 있어 일반화하기에는 한계가 있다.

둘째, ‘청소년 활동과 다문화교육’과 관련된 선행연구는 대상에 따라 세 분류로 나누어 살펴보았다.

먼저 일반 청소년을 대상으로 하는 다문화교육 관련 논문들은 다문화교육 인식, 다문화수용성, 다문화 프로그램, 다문화 시민교육, 다문화 학교교육 관점에서 바라본 것이 대부분이었다.

다음으로 다문화 청소년을 대상으로 하는 다문화교육 관련 기존연구는 그들의 교육 실태 및 적응방안에 대한 연구를 통하여 프로그램을 개발·보급하거나 정책을 제안하는 등의 내용으로 이루어져 있다.

마지막으로 다문화 청소년과 일반 청소년을 함께 연구대상자로 참여시킨 관련 논문은 두 건에 불과하였고, 내용 또한 학교교육 과정에 국한되어 있었다.

셋째, 청소년지도사⁷⁾만을 대상으로 하는 다문화교육 인식 관련 선행연구는 찾아볼 수 없었다. 앞에서 살펴보았듯이 다문화교육 인식을 연구한 논문의 대부분은 일반 청소년을 대상으로 하고 있으며, 청소년지도자를 대상으로 연구를 시행하였다 하더라도 그 대상이 예비 청소년지도사나 학교교사이므로 국가 자격증을 보유한 청소년지도사라 볼 수 없다.

넷째, 다문화교육 관련 기존연구는 공교육 안에서의 접근방식을 취하고 있다. 특히 다문화 인식, 다문화수용성, 다문화교육 프로그램 등의 연구대상이 주로 학생과 교사, 학부모 등으로 구성되어 있었으며, 연구제언 또한 학교 내에서의 발전방안으로 구성되어 있었다.

다섯째, 다문화교육 관련 선행연구는 대부분 양적연구방법을 활용하여 진행되었다. 따라서 다문화 현황 및 경험, 적응에 관련된 내용이 주를 이루고 있었으며 전문가와의 심층면담을 통하여 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 논한 연구는 찾아볼 수 없었다.

위와 같이 기존 청소년지도사를 연구하는데 있어서 연구대상과 연구방법론이 한쪽으로 치우쳐져 객관적인 연구결과를 도출하는데 한계가 있었다.

7) 국가에서 시행하는 자격검정에 합격하고 연수기관에서 실시하는 연수과정을 거쳐 1급, 2급, 3급의 국가 자격증을 소지한 자를 말한다.

따라서 본 논문은 기존연구의 한계점을 보완하기 위해 청소년지도사를 대상으로 설문조사를 실시하여 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 파악하고, 청소년 전문가와의 심층면담을 통하여 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 모색해 보고자 한다.

1.4. 연구동기

연구자는 학창시절에 놀고 싶어도 놀 곳을 찾지 못하거나, 놀 곳을 찾았다 하더라도 마음 놓고 놀 수 없는 환경에 대해 고민하였다. 연구자는 청소년시기에 취침시간을 제외한 모든 시간에 공부를 해야 마땅하다는 사회적 분위기에 저항하고 싶었다. 그래서 중학교 때는 공부 외의 시간에 학생회를 비롯하여 방송부, 합창부, 신문편집부 등의 동아리 활동을 하였고, 고등학교 때는 독서토론동아리를 직접 만들어 학교 공식동아리로 인정을 받을 정도로 동아리 활동을 열심히 하였다. 동아리 활동은 흥미를 넘어 전문지식과 풍부한 경험을 선물해 주었다. 특히, 이를 통하여 선생님과 친구들과의 끈끈한 유대감을 형성할 수 있었다.

위에서 언급한 일련의 과정을 통하여 연구자는 다른 사람들과의 유대관계 속에서 성취감을 느끼고 인간의 행복에 관심이 많다는 것을 알게 되었다. 이러한 자아 성찰은 대학교 진학 시, 학부를 선택하는데 큰 도움이 되었다. 연구자는 다른 사람을 배려하고 삶을 행복하게 하는 사회복지사가 되고 싶어 사회복지학부에 입학하였다. 어려운 삶을 살아가는 사람들을 도우며 그들과 더불어 행복해질 수 있을 것이라는 막연한 생각으로 가게 된 사회복지학부에서 학창시절에 그토록 저항하고자 했던 사회적 편견을 깨는 직업을 찾았다. 사회복지학부 안에는 청소년학과가 있었는데, 청소년지도사가 되면 청소년의 특성에 맞는 활동을 기획하여 실행할 수 있음을 알게 된 것이다. 연구자는 청소년의 여가시간을 행복하게 만들어 주는 사람이 되고 싶어 사회복지학과 더불어 청소년학을 전공하

였고, 복수전공을 하면서 연구자의 관심은 자연스럽게 ‘행복해져야 하는 청소년’으로 구체화되었다. 대학교에서의 배움을 통해 깨닫게 된 사실은 ‘청소년은 복지의 대상이 아니며, 복지가 필요한 환경에 처해있는 청소년이 있을 뿐이다.’라는 것이다. 4년의 배움이 미래의 고민을 해결해 주는 길을 제시해 주었고, ‘복지가 필요한 청소년을 찾는 일’에 열정을 가질 수 있도록 인도했다.

연구자는 졸업 전에, 조기취업이 되어 청소년 관련 정부기관에서 인턴생활을 하다가 청소년 관련 공공기관으로 이직을 하였다. 인턴생활 동안에는 첫 직장에서 오는 긴장감으로 ‘행복해져야 하는 청소년’에 대한 고민을 잠시 내려놓았으나, 이직을 하면서 마음속에 항상 품고 있었던 ‘청소년’에 대한 불꽃이 꺼지지 않았음을 알게 되었다. 마침, 이직한 직장에서 가정형편은 어렵지만 열심히 생활하는 청소년들에게 장학금을 후원하고 다양한 경험을 할 수 있도록 지원하는 사업을 맡게 되어 열과 성을 다해 사업을 운영하였고, 배움의 갈급함을 채우기 위해 00대학교 사회개발대학원에 입학하여 학업과 일을 병행하였다.

또한 장학금 사업을 하면서 수혜 청소년들을 대상으로 봉사동아리를 조직하여 운영하기도 했는데, 수도권 지역에서 운영했던 동아리 활동이 다문화 청소년에게 관심을 가지고 연구할 수 있도록 기폭제 역할을 하였다. 연구자는 봉사동아리의 지도자로서 00지역의 외국인근로자복지센터와 연계하여 장학생들이 외국인근로자 가정을 대상으로 봉사할 수 있도록 봉사거리를 기획하고 운영하였다. 봉사 때마다 장학생들을 인솔하고 함께 봉사활동을 하였기 때문에 많은 외국인근로자와 그들의 자녀를 접촉할 수 있었다. 외국인근로자 복지센터가 00가 구단지 안에 위치하고 있어 센터에서 만난 대부분의 외국인근로자들은 가구공장에서 힘든 일을 하고 있었으며, 센터에서는 그들의 자녀를 돌봐주고, 민원을 처리해 주는 등의 복지지원 사업을 하고 있었다.

대여섯 살쯤 되는 외국인근로자 자녀들을 돌보며 이들이 불법체류 부모를 두고 있다는 사실 때문에 아파도 병원에 갈 수 없고, 친구도 없으며 사회로부터 차별받고 있음을 보고, 듣고, 느끼게 되었다. 하루는 지원물품을 들고 외국인근로자들의 집을 일일이 방문한 적이 있었는데, 그때 받았던 문화충격은 상상 그 이상이

었다. 컨테이너 가건물에 뽁뽁이 달린 문이 있는데, 문 하나에 한 가구가 거주하고 있을 뿐만 아니라, 집안은 새까맣게 번져있는 곰팡이로 가득 차 있었다.

그런데 그곳에서 연구자가 외국인근로자 복지센터에서 돌보았던 A가 걸어 나오는 것이 아닌가? 유난히 초롱초롱한 눈망울과 긴 속눈썹을 가진 그 여자 아이의 해맑은 웃음 뒤에 가려져 있던 비참한 환경은 연구자로 하여금 ‘행복해져야 하는 청소년’을 누구로 정해야하는지 알려주었다. 이 일이 있던 후에 연구자는 다문화가정자녀의 복지에 관심을 가지고 연구를 진행하여 ‘다문화 청소년의 복지에 대한 욕구분석 - 외국인근로자 자녀 중심으로 -’라는 제목의 논문을 발표하고 대학원을 졸업하였다. 또한 장학생을 선발할 때, 다문화 청소년 할당 제도를 시행하여 많은 다문화 청소년에게 기회를 주려고 노력하였다.

그 다음으로 연구자는 직장에서 부서를 이동하여 청소년 수련활동을 인증하고, 인증수련활동에 참여한 청소년의 활동 기록을 관리·제공하는 국가인증제도를 운영하였다. 연구자가 이 일을 수행할 때에는 인증을 받은 프로그램에 대해 일정한 심의를 거쳐 유효기간을 연장해 줄 수 있었는데, 다문화 청소년을 대상으로 하는 청소년 활동은 연장을 하지 않았다. 그 이유가 궁금하여 담당자들과 전화연결을 해보니 연장을 하지 않는 여러 가지 이유가 있었다.

먼저 일반 청소년과 비교해 보았을 때, 다문화 청소년을 모집하기가 어렵다는 것이 첫 번째 이유였다. 찾아보면 다문화 청소년이 상당히 있지만, 약속을 해놓고도 오지 않는 사례가 많으며, 부모들의 관심이 적어 지속적으로 활동을 이어나가기 어렵다는 것이다. 또한 다문화 청소년을 지도하는 과정에서 예상치 못한 상황으로 청소년지도사 스스로가 한계에 부딪혀 프로그램을 운영하지 못하겠다는 답변도 있었다.

“다문화 청소년들은 어디로 튈거나갈지 모르는 럭비공 같아요. 활동을 잘 따라오다가도 갑자기 울음을 터뜨린다거나 이유도 없이 다른 친구를 때리는 경우도 있고... 이렇게 상상도 못할 일들이 벌어질 때면 어떻게 대처해야할지 난감해져요. 청소년지도사로서 회의도 느껴지고요.”

하소연 하듯 본인의 이야기를 털어놓은 B는 청소년지도사를 대상으로 다문화 관련 교육이 생긴다면 당장이라도 가서 들어보고 싶다고 하며 연구자에게 연수를 부탁하기도 하였다.

B의 솔직한 답변이 연구자에게 새로운 화두거리를 제시해 주었다. 지금까지는 다문화 청소년에게 보다 나은 환경을 만들어 주는 일에 관심을 가졌다면, B와의 전화통화를 계기로 그들을 지도하는 청소년지도사들에게로 연구의 초점이 옮겨졌다. 왜냐하면 청소년지도사는 지역사회 내에서 다문화 청소년이 행복한 삶을 살아갈 수 있도록 조력할 수 있는 최고의 전문가라고 생각하기 때문이다. 연구자는 이 일을 통하여 다문화교육에 관심을 가지게 되었으며, 다문화교육에 대한 심도 있는 연구를 위하여 박사과정에 입학하게 되었다.

현재는 직장에서 청소년들이 청소년 정책 및 사업과정에 주도적으로 참여할 수 있도록 참여기구를 구성하여 운영하고 있는데, 이 사업에 다문화 청소년을 포함시켜 활동하고 있다. 다문화 청소년을 직접 지도하면서 ‘나는 다문화 청소년을 잘 지도할 수 있는 청소년지도사인가?’라는 질문을 스스로에게 수없이 던지게 되었다. 중국 국적을 가진 C는 위원회 활동에 한 번도 빠지지 않고 참석할 만큼 성실하지만 활동 중에는 소극적인 모습을 보이는 청소년이다. 활동의 내용이 정부에 정책을 제안하고 사업추진 과정을 평가·자문하기 때문에 중도입국 청소년인 C가 이해하기에는 어려운 부분이 있음을 C와의 대화를 통해 알게 되었다. 그 이후부터 연구자는 C에게 용기를 북돋아 주기 위해 많은 노력을 기울였다.

어느 날 C로부터 전화 한 통이 걸려왔다.

“선생님, 저 위원회 활동 그만 할래요.”

C는 아주 조그마한 목소리로 본인의 의사를 연구자에게 전달하였다. 그때 연구자의 머릿속은 백지장처럼 하얗게 변했다. 다문화교육을 전공한 사람으로서 그동안 C를 위해 최선을 다했다고 생각했는데, 나의 생각이 착각이었음을 깨닫

게 된 것이다. C는 활동을 계속하고 싶지만, 분과별로 과제를 수행하는 과정에서 본인이 분과에 도움이 안 된다고 생각하고 있었다. 연구자는 한 시간 동안의 전화통화를 통하여 C가 위원회 활동을 계속할 수 있도록 설득했고, 끝까지 포기하지 않고 활동을 이어나갈 수 있도록 조력하였다.

연구자는 C를 지도하면서 청소년지도사의 다문화 인식에 더욱 관심을 가지게 되었다. 연구자 또한 다문화 인식을 증진시켜야 하는 청소년지도사의 한 사람으로서 본 연구가 필요함을 깨닫게 되었다. 이때부터 연구자는 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 파악하고, 실태분석에 따른 다문화 인식 증진 방안을 모색하는 일에 관심을 가지게 되었다. 연구자는 청소년 활동 전문가 및 다문화교육 연구가로서 청소년지도사의 다문화 인식을 알아보기 위한 시도가 청소년지도사의 활동 현장에 변화를 가져오기를 기대한다. 아울러, 청소년지도사를 통하여 모든 청소년들이 지역사회에서 ‘행복한 사람’으로 성장하기를 진심으로 바란다.



Ⅱ. 이론적 논의

2.1. 다문화 현상과 청소년 활동

한국 사회는 저출산, 고령화, 3D업종 기피현상과 같은 사회문제가 대두되면서 노동인구가 감소하자 산업인력시장을 외국인에게 개방하였고, 이는 국제결혼으로 인한 결혼이민자 수의 증가와 맞물려 다문화 현상을 촉진시켰다. 또한 대중매체와 인터넷의 발달은 타문화를 쉽게 접할 수 있는 환경을 조성하여 간접경험의 기회를 넓혀줌으로써 다문화 현상을 가속화시키는 요소로 작용하고 있다.

이러한 한국 사회의 변화에 발맞추어 정부는 더 많은 외국인노동자를 유치하기 위하여 외국인산업연수제(1993년), 방문취업제(2007년), 외국인고용허가제(2004년) 등을 도입하였고, 결혼이민자의 안정적 정착을 위하여 범부처 차원의 여성결혼이민자가족 사회통합 지원방안⁸⁾(2006년)을 마련하였다. 또한 다문화가족지원법(2008년)을 제정하여 다문화가족 구성원이 안정적인 가족생활을 영위할 수 있도록 이들의 삶의 질 향상과 사회통합에 이바지하고 있다(다문화가족지원법 제1조). 특히 2014년 1월 1일자로 시행되는 다문화가족지원법⁹⁾에서는 다문화가족 종합정보 전화 센터 설치, 해체된 다문화가정자녀의 인권보호 등의

8) 여성결혼이민자가족의 사회통합 지원방안에서는 결혼이민자가족의 사회문화적 적응 지원체계 구축을 위하여 시, 군, 구별로 “결혼이민자가족지원센터”(21개소)를 지정, 운영하고 있다.

※ 국비지원 센터 : (2006) 21개소 → (2007) 38개소 → (2008) 80개소 → (2009)100개소 → (2010) 159개소 → (2011) 200개소 → (2012) 200개소 → (2013) 211개소 → (2014) 212개소(통합센터 10개소 포함)(여성가족부, 2014).

9) 결혼이민자나 다문화가족의 생활적응과 초기정착을 돕기 위해 다국어로 상담과 통역이 가능한 다문화가족 종합정보 전화 센터를 설치함으로써 결혼이민자나 다문화가족이 전화를 통하여 필요한 서비스를 받을 수 있도록 하고, 결혼이민자나 다문화가족이 다문화가족지원센터와 유사한 명칭을 사용한 민간 시설 등을 시, 군, 구가 설치한 다문화가족지원센터로 오인하여 피해를 당하지 않도록 다문화가족지원센터와 유사한 명칭을 사용하지 못하도록 하며, 이혼 등의 사유로 해체된 다문화가족 자녀의 인권을 보호하고, 다문화가족 지원정책의 실효성을 제고하기 위하여 이들 자녀도 이 법에 따른 지원을 받을 수 있도록 개정하였다(법제처 국가법령정보센터, 법률 제12079호, 2013.8.13., 일부개정, 2014.1.1. 시행).

내용 등을 추가하여 다문화가정을 보호하도록 그 내용이 개정되었다.

위에서 살펴보았듯이, 외국인근로자의 노동여건이 개선되고 결혼이민자에 대한 지원범위가 확대되면서 한국에서 결혼하는 다문화가정이 늘어났고, 이에 따라 다문화가정자녀의 수도 증가하였다.

행정자치부(2014)에 따르면, 다문화가정자녀의 수는 2011년 151,154명에서 2012년 168,583명, 2013년 191,328명, 2014년 204,204명으로 꾸준한 증가추세를 보이고 있다. 또한 2008년 58,007명이었던 다문화가정자녀의 수와 2014년의 다문화가정자녀 수를 비교해 보았을 때, 6년 사이에 3.5배가 넘는 증가율을 기록하였다. 위의 내용은 <표 II-1>를 통하여 자세히 살펴볼 수 있다.

<표 II-1> 다문화가정자녀의 수

(단위 : 명)

연도	연령별 현황				
	계	만6세 이하	만7-12세	만13-15세	만16-18세
2007	44,258	26,445	14,392	2,080	1,341
2008	58,007	33,140	18,691	3,672	2,504
2009	107,689	64,040	28,922	8,082	6,645
2010	121,935	75,776	30,587	8,688	6,884
2011	151,154	93,537	37,590	12,392	7,635
2012	168,583	104,694	40,235	15,038	8,616
2013	191,328	116,696	45,156	18,395	11,081
2014	204,204	131,310	49,929	19,499	13,466
비율('14년)	100.0	64.3	24.5	9.5	6.6

출처 : 행정자치부(2014)

국제결혼은 지자체 농촌총각 장가보내기 운동 등으로 2000년대부터 붐이 일

기 시작했는데, 그 시기에 태어난 다문화가정 자녀들은 지금 청소년기¹⁰⁾를 보내고 있다.

청소년기는 성인으로의 역할을 준비하고 자아정체성을 형성하는 매우 중요한 단계로써 본인이 처해 있는 환경에 민감하게 반응하는 시기이다. 따라서 이러한 현상을 경험하고 있는 다문화 청소년들은 편견과 차별 등으로 일반 청소년들에 비하여 문제적 상황에 직면할 가능성이 높다.

정하성·유진이 외(2007)는 다문화가정에서 태어나서 성장하고 있는 다문화 청소년들의 문제점을 다음과 같이 해석하였다. 다문화 청소년들은 학습결손 및 편견과 차별로 인한 부적응을 겪고 있으며 언어소통 장애에서 오는 부적응을 겪는다. 이는 특히 한국말이 서투른 외국인 어머니의 교육을 받은 다문화 청소년에게 주로 나타나는 현상이다. 또한 사회적 편견으로 인한 부적응을 겪고 있는데, 우리나라는 역사적으로 단일민족이라는 자부심을 가지고 살아왔기 때문에 순수 대한민국 혈통이 아니라는 이유만으로 사람들에게 차별을 받고 있다.

Romano(2008)는 다문화 청소년이 부모의 다른 언어와 문화를 경험할 수 있는 좋은 조건에 있지만, 부모로부터 받는 각기 다른 메시지로 인하여 갈등을 유발한다고 주장하였다. 이러한 다른 메시지는 가정과 학교, 사회생활에서 혼란을 야기하기 때문에 다문화 청소년은 외부인으로서의 자세를 취하게 되며 종종 남들에게도 자신의 의견을 밝히지 못하게 된다.

다문화 청소년은 학업문제, 외모문제, 부모의 국적문제 등으로 학교에서도 어려움을 겪고 있으며(고유미·이정윤, 2009), 다문화 청소년이 일반적으로 가지고 있는 이질감 등의 부정적 감정요소가 일반 청소년과의 갈등으로 이어져 학교생활에서 교사 및 또래관계에 부적응을 초래하기도 한다(오성배, 2006). 특

10) 청소년기본법 제 I 장 제3조1항에 의하면 청소년이란 9세 이상 24세 이하인 사람을 말한다. Schelsky는 청소년을 다음과 같이 개념화하였다. 청소년은 인간의 행동발달 단계로서 아동의 역할행동은 더 이상 수행하지 않으나 성인의 역할과 행동을 수행하기에는 아직 이른 단계에 있는 자이다. 이러한 행동의 미성숙으로 사회는 그들에게 교육, 정치, 경제 등에 대해서 교육받을 기회를 제공해야 한다(한국청소년개발원, 2008). Erikson(1950, 1959)은 청소년기를 자아정체감을 형성하는 단계로 정의하였으며, Lewin(1939)은 청소년의 행동을 이해하기 위해서는 개인의 성격과 환경 모두를 고려해야 한다고 설명하였다.

히, 다문화 청소년들에게 나타나는 학업능력 저하, 학업동기 결여, 소극적인 또래관계로 인한 친구들과의 관계형성의 어려움 등과 같은 문제들은 그들이 학교 생활에 적응하지 못하고 학교를 중퇴하거나 방황하도록 만드는 원인으로 작용할 뿐만 아니라, 사회성 부적응으로 이어지고 있다(김우철, 2012).

위에서 살펴본 여러 문제들로 인하여 다문화 청소년은 인종차별과 집단따돌림을 경험(안권순, 2009; 우룡, 2009)하기도 하고, 자신을 비하(이재분, 2008)하기도 한다. 또한 폭력성과 과잉행동장애를 보이는 등 정서적 장애(김영하, 2010)를 겪기도 하는 것으로 나타났다.

따라서 다문화 청소년의 성장발달 과정에서 일어나는 부적응 문제는 일반 청소년들이 겪는 것보다 더 심각한 것이라고 할 수 있다. 그러므로 다문화 청소년들에 대한 사회적 배려와 지원이 있어야 할 것이다. 만약 이들을 한국 사회가 포용하지 못하고 방치한다면 사회적 갈등은 불가피할 것이며, 우리 사회의 심각한 문제로 대두될 것이다(정하성·유진이 외, 2007).

다문화 청소년의 또 다른 유형으로 중도입국 청소년¹¹⁾의 문제는 더욱 심각하다. 중도입국 청소년은 한국에서 태어난 다문화 청소년과는 다른 어려움에 직면하게 된다. 예를 들어, 본국의 생활과 한국의 생활의 차이에서 오는 문화충격으로 인하여 정체성의 혼란을 겪게 되거나 원활하지 않은 의사소통으로 자신감을 잃게 되는 경우가 많다.

또한 중도입국 청소년들은 한국에서 출생하고 성장하지 않았기 때문에 학교 입학 시 적응이 쉽지 않다. 또한 이들은 부모와 떨어져 거주한 경험, 교육적 공백, 가정의 불안, 방임과 방치 등의 경험을 가지고 있는 경우가 대부분이다(류방란·김이선 외, 2011). 중도입국 청소년들은 자신이 계속 한국에 남게 될 것인지, 성인이 되어 모국으로 돌아가게 될 것인지에 대한 고민을 하게 되고 부모의 불안정한 지위로 인하여 체류상의 불안을 느끼면서 정체성 형성에 어려움을

11) 중도입국 청소년이란 결혼이민자 중 한국인 배우자와 재혼하여 전 배우자 자녀를 데려오는 경우, 국제결혼가정 자녀 중 부모 본국에서 성장하다 학령기에 재입국한 경우, 외국인근로자가 입국 후 일정기간이 지난 후 본국에 있는 자녀를 데려오는 경우, 제3국 출생의 북한 이탈 청소년 등으로 분류한다(장명선·송연숙, 2011).

겪는 경우가 많다. 따라서 혼란을 자주 느끼게 되고 반항적이며 비협조적일 가능성이 크다. 동시에 위기를 여러 번 경험하면서 정서적으로 불안한 경향을 보인다(한은진, 2013). 현재 입국하고 있는 중도입국 청소년의 대부분이 후기 청소년이며, 중학교 학령기 중도입국 청소년들도 지속적으로 입국하고 있는 상황임을 감안하면 이들이 한국 사회에 적응하는 것은 더욱 어려울 것으로 판단된다(양계민·조혜영, 2011).

이상으로 볼 때, 중도입국 청소년을 포함한 다문화 청소년들은 한국 사회에 적응하는 것 자체에 대한 부담을 안고 있으며 심리적으로 불안을 느끼고 있다. 따라서 이들의 정체성 확립과 한국 사회 문화적응을 위한 다양한 방법들이 모색되어야 할 것이다.

이와 같이 다문화 청소년의 수가 매년 증가하면서 이들의 한국 사회 적응을 위한 다양한 실천방안이 고안되고 있는데, 그 중 효과적인 교육방법의 하나로 청소년 활동¹²⁾을 꼽을 수 있다. 오영훈·임한나(2014)는 청소년수련활동의 경험이 다문화가정자녀의 학교생활적응에 효과가 있음을 양적연구와 질적연구를 통해 입증하였으며, 다문화가정자녀를 위한 청소년수련활동 기회를 확충할 수 있는 방안을 마련해야 한다고 주장하였다.

천정웅·김삼화 외(2012)는 청소년 활동을 청소년들이 주어진 환경 속에서 개인적 또는 사회적 가치나 목표를 실현하기 위해 행하는 모든 정신적·신체적 행위로 통칭한다. 선진 외국의 경우에는 청소년 활동을 청소년서비스(youth service)라는 영역으로 관장하고 있으며, 청소년 활동을 수행하는 관련 기관, 협회, 조직, 관련 사업 및 청소년지도자를 총칭하여 청소년부문(youth sector)으로 지칭하고 있다. 따라서 청소년 활동은 청소년업무의 대표적 영역 전반을 관장하는 것임을 알 수 있다.

다문화 청소년들은 정서적인 측면에서 일반 청소년에 비하여 훨씬 복잡한 환경에서 생활해야 하므로 심리적인 부담이 크고, 사회성 측면에서도 학업과 대인

12) 청소년기본법 제3조제3호에 따르면 청소년 활동이란 청소년의 균형 있는 성장을 위하여 필요한 활동과 이러한 활동을 소재로 하는 수련활동·교류활동·문화활동 등 다양한 형태의 활동을 말한다.

관계 등의 영역에서 유능함을 보여주기 어렵다. 따라서 자기효능감이 떨어지며 리더십을 발휘할 수 있는 기회를 놓치기 쉽기 때문에 청소년 활동을 통한 사회성 개발이 필요하다.

청소년기본법 제2조1항은 모든 청소년이 사회구성원으로서 정당한 대우와 권익을 보장받고, 자율적으로 활동함으로써 보다 나은 삶을 누려야 함을 강조하고 있다. 따라서 다문화 청소년을 포함한 대한민국의 모든 청소년은 다양한 청소년 활동에 주체적이고 자발적으로 참여하여 자신의 꿈과 희망을 실현할 충분한 기회와 지원을 받아야 한다. 또한 국가 및 지방자치단체는 청소년 활동을 활성화하는 데 필요한 청소년 활동시설, 청소년 활동 프로그램, 청소년지도자 등을 위한 시책을 수립·시행하여야 할 것이다.

이런 맥락에서 청소년 활동은 다문화 청소년의 한국 사회 적응 뿐만 아니라, 일반 청소년의 다문화 감수성 및 다문화수용성을 증진시키는 데에도 매우 유용한 활동이다. 청소년 활동의 특성은 다음의 여섯 가지로 정리할 수 있다(한국청소년개발원, 2010).

첫째, 집단적이고 경험적인 활동이다. 청소년 활동은 두 사람 이상이 상호작용함으로써 정서적 유대, 지위와 역할, 가치와 규범 등의 인간관계를 습득하는 집단활동이므로 타인을 배려하고 타문화를 이해할 수 있는 역량을 길러준다.

둘째, 청소년 중심의 활동이다. 청소년 활동은 학교교육과는 다르게 모든 참여 청소년들의 개인적 특성과 상황적 요소를 고려하여 의미 있는 경험을 제공한다. 따라서 다문화 청소년과 같은 특수한 상황에 놓여있는 청소년들의 차이를 존중하고, 획일화된 편견적 사고에서 벗어나 융통성과 창의성을 발휘할 수 있는 기회를 제공해준다.

셋째, 자발적 활동이다. 청소년 활동은 소극적이고 수동적인 청소년들에게 자율성을 보장함으로써 자신감을 길러주고 능동적 사고의 폭을 넓혀준다.

넷째, 체험적 활동이다. 청소년 활동은 참여자가 지금까지 경험해 보지 않은 일을 새롭게 실행하는 과정이다. 이를 통해 청소년들은 삶에 대한 새로운 인식과 이해를 높이게 되며 체험활동 속에서 획득한 지식과 기술은 청소년의 일상

생활에 반영될 수 있다.

다섯째, 탐구적 활동이다. 탐구적 활동을 통해 창의적인 생각을 하고, 여러 방법들을 고안하며 자료와 정보를 수집·분석하는 능력을 가지게 된다.

여섯째, 모험적 활동이다. 청소년은 모험활동을 통하여 용기를 기르고 집단의식에 대한 개념을 확립하게 된다.

청소년 활동의 유형은 문화적 감성을 함양하기 위한 수련활동, 과학 및 정보화 능력을 함양하기 위한 수련활동, 봉사과 협력정신을 배양하기 위한 수련활동, 모험심과 개척정신을 키울 수 있는 수련활동, 전문적 직업능력을 준비할 수 있는 수련활동, 국제 감각을 고양하기 위한 수련활동, 환경의식을 함양하기 위한 수련활동 등으로 구분된다(한국청소년개발원, 2006).

2.2. 청소년지도사와 다문화교육

청소년 활동이 원활하게 운영되기 위해서는 청소년을 교육하는 지도자의 역할이 매우 중요하다. 청소년지도사가 각각의 상황에 맞게 청소년을 지도하기 위해서는 다양한 청소년지도방법을 습득하고 적용할 수 있어야 하는데, 이는 고도의 전문성과 섬세한 노력을 기울여야 하는 전문 직업이라 할 수 있다.

급격한 사회변화에 따라 심각해지고 있는 청소년문제를 적극적으로 해결하고 체계적인 청소년 활동을 제공하기 위해서는 청소년 활동에 대한 전문지식과 지도기법 및 자질을 갖춘 청소년지도자¹³⁾의 양성이 필요하다. 청소년지도사의 체계적이고 전문적인 양성을 위해 청소년기본법에서는 청소년지도사 양성 및 배치에 관한 내용을 규정하여 1993년부터 국가공인 청소년지도사를 양성해오고 있다. 청소년지도사는 1, 2, 3급으로 구분되며, 청소년관련 분야의 경력·기타

13) 청소년기본법 제3조제7호에서는 청소년지도자를 다음과 같이 정의하고 있다. 청소년지도자라 함은 청소년지도사와 청소년상담사를 말하며 그 외 청소년시설·청소년단체 및 청소년 관련 기관에서 청소년육성에 필요한 업무에 종사하는 사람을 포함한다.

자격을 갖춘 자로서 자격 검정에 합격하고 소정의 연수를 마친 자에 국가자격을 부여한다.

청소년지도사는 청소년 활동(프로그램, 사업)을 전담하여 청소년수련활동, 지역·국가 간 교류활동, 동아리활동, 봉사활동, 예술활동 등을 지도한다(2014, 여성가족부). 청소년지도사 양성계획에 따라 2014년 8월까지 1급 청소년지도사 1,511명, 2급 청소년지도사 22,748명, 3급 청소년지도사 9,776명 등 총 34,035명의 국가공인 청소년지도사를 배출하였다. 2013년부터 2014년 8월까지 총 3,943명의 청소년지도사를 배출하였는데 이 중 여성이 2,983명으로 75.6%를 차지하고 있으며 1급은 41명, 2급은 3,103명, 3급은 799명 등이다. 연도별 청소년지도사 양성 현황은 다음의 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 청소년지도사 양성 현황

(단위 : 명)

연도별	1급		2급		3급		합계		
	남	여	남	여	남	여	남	여	계
1993	-	-	311	174	156	72	467	246	713
1994	78	18	229	146	137	100	444	264	708
1995	81	20	193	168	137	116	411	304	715
1996	36	11	105	88	54	47	195	146	341
1997	98	33	167	147	110	80	375	260	635
1998	87	33	122	158	93	100	302	291	593
1999	77	51	266	264	96	114	439	429	868
2000	70	43	255	330	139	151	464	524	988
2001	58	39	421	569	221	275	700	883	1,583
2002	78	39	310	527	189	286	577	852	1,429
2003	47	43	269	431	194	386	510	860	1,370
2004	28	46	232	431	180	400	440	877	1,317

연도별	1급		2급		3급		합계		
	남	여	남	여	남	여	남	여	계
2005	14	17	160	296	217	688	391	1,001	1,392
2006	43	47	314	478	148	218	505	743	1,248
2007	11	20	247	448	37	146	295	614	909
2008	7	20	342	1,744	114	517	463	2,281	2,744
2009	11	23	359	1,806	186	546	556	2,375	2,931
2010	20	33	437	1,937	177	691	634	2,661	3,295
2011	30	52	436	1,826	140	567	606	2,445	3,051
2012	3	5	454	2,048	163	589	620	2,642	3,262
2013	13	28	697	2,344	225	530	935	2,902	3,837
2014 (8월 현재)	-	-	12	50	13	31	25	81	106
누계	890	621	6,338	16,410	3,126	6,650	10,354	23,681	34,035

출처 : 여성가족부(2014)

2013년부터는 청소년기본법 제24조2에 의거하여 청소년지도사를 대상으로 보수 교육 의무화를 시행하여 청소년지도사¹⁴⁾의 교육 기회를 보장하였다. 청소년시설 및 청소년단체 등에서 청소년육성업무에 종사하는 청소년지도사는 역량 강화 및 자질향상을 위하여 2년에 1회 20시간 이상의 보수 교육을 받아야 하며 2014년 9월 말 기준으로 2,425명의 청소년지도사가 보수 교육을 수료하였다(여성가족부, 2014).

보수 교육의 주요내용은 관리영역¹⁵⁾과 청소년 활동 프로그램 기획·지도 관련 영역¹⁶⁾으로 이원화하여 설명할 수 있는데 청소년을 둘러싸고 있는 환경과 그에 따른 특성이 다양해지고 있는 만큼 대상별¹⁷⁾, 청소년 활동 시설별¹⁸⁾, 청

14) 보수 교육 대상기관에 종사하는 청소년지도사 등록인원은 총 3,521명이다.

15) 기관운영, 조직소통, 행정실무 등

16) 사업기획, 인성지도, 참여사업, 코칭스킬, 지도스킬, 지역연계 등

17) 다문화 청소년, 소외청소년, 학업중단청소년 등

소년 연령별¹⁹⁾로 세분화된 교육 커리큘럼의 개발과 운영이 요구된다.

청소년지도사는 지도라는 교육적 활동을 통해서 청소년에게 희망과 감동을 주고, 청소년 스스로 자신의 꿈을 실현시키고자 하는 동기와 의지를 유발하며 지속시키는 교육자이자 리더이다.

따라서 청소년지도사는 다음과 같은 역할을 수행해야 한다(김영인·김민, 2008).

첫째, 청소년지도사는 프로그램 개발 및 운영자의 역할을 해야 한다. 청소년 지도는 청소년의 주체적인 체험을 바탕으로 적합한 지식을 구성하고 가치관과 태도를 형성하는 활동이므로 청소년지도사는 프로그램의 성격, 유형, 원리, 이론 등을 활용하여 효과적으로 운영할 수 있어야 한다.

둘째, 청소년지도사는 청소년의 동기를 유발하고 지속시키는 역할을 해야 한다. 청소년지도는 청소년의 전인적인 성장을 도모하는 교육적 활동이기 때문에 청소년의 내면을 변화시키기 위한 동기유발은 매우 중요한 의의를 가진다. 이러한 역할을 잘 수행하기 위해서 청소년지도사는 동기유발에 대한 이론적 원리와 방법을 이해하고 실제 현장에서 탄력적으로 활용할 수 있어야 한다.

셋째, 청소년지도사는 변화촉진의 역할을 해야 한다. 변화촉진자로서의 역할을 수행하기 위해 청소년지도사는 청소년의 내면적·외면적 변화를 예리하게 관찰하여 포착할 수 있는 능력과 긍정적인 변화를 촉진하고 지속시킬 수 있는 능력을 함양해야 한다. 지(知)와 행(行)이 합일(合一)될 수 있도록 내면적 변화를 실천으로 이끌어 가는 것도 변화촉진자로서 청소년지도사가 해야 할 일이다.

넷째, 청소년지도사는 평가자의 역할을 해야 한다. 평가의 결과는 청소년 뿐만 아니라 청소년지도사에게도 피드백 되어 활용된다. 청소년지도에서 평가는 심판이나 서열을 매기는 것이라기보다는 정보제공과 조언을 하는 것이고, 청소년과 청소년지도사를 비추는 거울로서의 기능을 하는 것이다. 따라서 청소년지도사가 평가자로서의 역할을 제대로 수행하기 위해서는 청소년지도에서 평가의

18) 수련관, 수련원, 문화의 집, 특화시설, 야영장, 유스호스텔, 이용시설 등

19) 초기청소년, 중기청소년, 후기청소년 등

본질, 평가기법 등을 이해하고 지도활동과정에서 세심한 관찰, 자료수집과 분석, 친절한 조언 등을 하는 가져야 하는 자세를 가져야 한다.

청소년지도사와 다문화교육을 논하기 위해서는 먼저 다문화사회에 대한 이해가 필요하다. 왜냐하면 사회의 흐름에 따라 교육의 틀이 변화되기 때문이다. 다문화사회에서는 한 국가 내지 사회 속에 복수의 다른 인종, 민족, 계급 등 여러 집단이 지닌 문화가 함께 존재하며 다양한 인종적, 민족적, 문화적 소수자의 권리가 보장된다. 따라서 다문화사회는 다양한 구성원들의 창의적 문화생산을 통해 문화적 다양성이 증진되고, 사회 전체의 창의성이 커지는 사회를 의미한다(한국다문화교육연구학회, 2014). 또한 일반적으로 둘 이상의 다양한 인종이나 민족, 언어, 종교, 사회문화적 배경을 지닌 구성원으로 이루어진 사회를 ‘다문화사회’라고 지칭한다(장인실·김경근 외, 2012).

Harold Troper는 다문화사회를 인종, 민족, 문화적으로 다원화된 인구학적 현상이 있어야 한다고 보았으며 사회적, 문화적 다양성을 보호함으로써 인종, 민족, 국적에 따른 차별 없이 개개인이 공평하게 모든 기회에 접근할 수 있도록 보장하는 정부정책과 프로그램이 존재하는 것으로 정의하였다(고숙희, 2008). 윤인진(2011) 또한 한 사회 내 다양한 인종이나 민족집단들의 문화를 단일한 문화로 동화시키기보다는 서로 인정하고 존중하면서 공존하도록 돕는 이념체계와 그것을 실현시키고자 하는 정부정책과 프로그램이 있을 때 다문화사회가 가능하다고 설명하였다.

정리하자면 다문화사회란 사회구성원들이 다양한 문화를 인정하고 공유할 수 있는 충분한 역량을 가지고 있을 뿐만 아니라, 정부가 이를 보장함으로써 사회구성원들 간의 인종과 민족의 분절성을 극복하고 사회통합을 이룰 수 있는 사회라고 정의할 수 있다.

다문화사회는 다문화주의를 사회 전체적인 시스템에 반영함으로써 다양한 인종과 민족의 가치관, 생활양식, 언어 등을 사회구성원들이 인정하고 공유할 수 있어야 한다. 다문화주의가 확립된 다문화사회는 사회구성원에게 정치적, 경제적, 교육적, 문화적 평등의 기회를 제공할 수 있으며 더 나아가 민주주의의 기

본원리를 실현하고 사회통합을 이끌어 낼 수 있다. 따라서 이러한 사회통합을 위해 다문화교육이 중요하다.

다문화교육이란 문화적 맥락에서 개인과 사회를 인식하는 개념으로 시작되어, 하나의 개인이 적어도 한 개 이상의 문화 집단에 소속되어 있는 동시에 다른 문화 집단에도 상호 관련되어 서로 다른 다양한 문화 집단 안에서 공존하며, 서로 영향을 주고받는 밀접한 관계라는 것을 인식함으로써 타문화 집단을 이해하고 상호 교류가 활발히 이루어질 수 있도록 돕는 것이다(한상철, 2012).

또한 다문화교육은 청소년의 교육에 중대한 변화를 추구하는 하나의 개혁운동으로써 인종, 민족, 문화, 종교, 사회계급의 다양성이 중요한 특징 중의 하나이다. 이러한 다양성은 국가의 자산을 풍부하게 하고, 개인적·공공적 문제를 인식하고 해결하는 방식을 터득할 수 있도록 해준다(Banks, 2008).

Banks(2008)는 다양한 인종적, 민족적, 사회계급 집단 출신 청소년들이 교육의 평등을 경험하도록 교육기관을 변혁하는 것 또한 다문화교육의 방법이라 설명하면서 다문화교육의 목적을 다섯 가지로 분류하였는데 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 다문화교육은 다른 문화의 관점을 통하여 자신의 문화를 바라보게 함으로써 자기 이해를 증진시킨다. 둘째, 다문화교육은 청소년들에게 문화적·민족적·언어적 대안을 가르친다. 셋째, 다문화교육은 모든 청소년이 자문화, 주류문화, 타문화가 공존하는 다문화사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득할 수 있도록 한다. 넷째, 다문화교육은 소수인종·민족집단이 그들의 인종적, 신체적, 문화적 특성 때문에 겪는 고통과 차별을 감소시킨다. 다섯째, 다문화교육은 청소년들이 전지구적(global)이고 평평한(flat) 테크놀로지 세계에서 살아가는데 필요한 읽기, 쓰기, 수리적 능력의 습득을 돕는다.

Gollnick & Chinn(2006)은 다문화교육의 목적을 여섯 가지로 제안하였다.

첫째는 문화적 다양성의 가치를 증진시키는 것이다. 둘째는 나와 다른 사람 존중하기이다. 셋째는 인종, 성, 가난의 불평등이 존재함을 보다 잘 이해하기 위하여 역사적인 사실을 인지하고 사회 전반에 관한 지식을 획득하는 것이다.

넷째와 다섯째는 각각 사람들의 대안적 삶의 선택에 관대하기, 사회정의와 평등을 촉진하기이다. 마지막으로 다양한 배경을 가진 집단 안에서 권력과 수입의 평등한 분배를 지원하기를 꼽을 수 있다.

청소년들이 지닌 지성, 사회성, 인격성을 촉진하고 그에 따른 잠재력을 높여주기 위해서는 모두에게 평등한 학습기회 제공이 필수적인데 이것이 바로 다문화교육의 궁극적인 목표이다. 아울러 위에서 언급한 다문화교육의 목표는 네 가지 상호작용적 강령들을 통해 성취할 수 있다. 첫째, 모든 청소년들의 교육적 기회를 공평하게 보장하고 둘째, 커리큘럼을 개혁하여 다문화적이고 전지구적인 관점들이 연구되어야 한다. 셋째, 청소년들에게 문화 간 소통능력을 가르쳐야 하는데 이는 타문화권의 구성원들과 효과적으로 소통할 수 있는 능력을 길러준다. 넷째, 청소년들에게 편견, 차별 등의 문제들에 대해 저항할 수 있도록 지식과 사회적 실천 방법들을 가르쳐야 한다(Johnson & Johnson, 2002).

따라서 청소년들은 다른 사람에게 양도할 수 없는 행복추구권과 자유권을 보장받기 위하여 다문화사회의 주인으로서 갖추어야 하는 다문화주의를 내재화할 수 있도록 학습 받을 권리가 있다.

이를 종합해 볼 때, 다문화사회에서의 다문화교육은 청소년들이 자신의 가정과 지역사회를 긍정하고 이해할 수 있도록 지원해줄 뿐만 아니라 민주사회에서 시민행동에 참여할 수 있는 지식, 태도, 기능을 습득할 수 있도록 도와준다.

Campbell(2010)은 모든 청소년들을 민주주의 공동체에 참여시키기 위하여 다문화교육이 필요하며, 다문화사회의 도래에 따라 필요불가결한 요소라고 정의하였다. 또한 우리가 나아가고 있는 사회 안에서 청소년들의 화합과 민주주의 성장의 발전을 위하여 다문화교육이 이루어져야한다고 주장하였다. 또한 그는 다문화교육의 접근법을 인간관계론적 접근법, 단일 집단 연구 접근법, 변혁적 다문화교육 접근법, 사회 정의 지향 다문화교육 접근법으로 나누어 설명하고 있는데 각각의 접근법마다 장단점이 있으므로 다양한 관점에서의 해석이 필요함을 강조하였다.

다문화교육은 각기 다른 인종과 성, 언어, 계층 등을 이해하고 존중하도록 유도하여 청소년과 그 가족의 삶을 긍정적으로 변화시키며 다양한 문화 속에서의 의사소통할 수 있는 지식, 태도, 기술을 함양시켜 준다. 다른 나라의 관습, 행동 양식, 태도 가치관을 가진 사람들과의 접촉을 통하여 그들의 문화를 수용하고 협력할 수 있어야 하기 때문에 다문화교육은 오늘날 국제관계 교육의 기초이며 핵심이라고 말할 수 있다(정하성·유진이, 2007).

조영달(2006)은 다문화교육을 사회 내에 존재하는 모든 소수집단의 교육적 평등 보장을 목적으로 소수집단뿐만 아니라 주류집단²⁰⁾을 대상으로 이루어진다고 설명하였다. 다문화사회에서 청소년들을 교육하기 위하여 Nieto는 다음과 같이 7가지의 원칙을 제시하였다.

첫 번째 원칙은 반 인종편견교육(anti-racist education)이다. 두 번째 원칙은 기초교육(basic education)이다. 세 번째 원칙은 모든 학생에게 중요한 교육(important for all student)이고, 네 번째 원칙은 영향력 있는 교육이다. 다섯 번째와 여섯 번째는 각각 사회적 공평과 평등의 발달을 촉진시키는 사회 정의적 교육(education for social justice), 태도와 가치를 경험하고 명료화하는 하나의 과정(a process)이다. 마지막 원칙은 비판적인 교육(critical pedagogy)이다. 이러한 원칙들은 다문화교육에 대한 잠정적인 방향과 목표로서 사용될 수 있으며 동시에 방법론으로도 활용 가능하다(정하성 외, 2007).

Bennett(2007)은 다문화교육의 차원을 평등지향 운동²¹⁾(the movement toward equity), 교육 과정 개혁²²⁾(curriculum reform), 다문화적 역량²³⁾(multicultural competence), 사회정의를 지향하는 가르침²⁴⁾(teaching toward

20) 주류집단의 압도적인 가치는 개인주의(individualism), 즉 모든 개인이 자신의 지배자이며 자신의 운명을 통제하고 자신의 노력에 따라 사회에서 앞으로 나아가기도 하고 뒤로 물러나기도 한다는 신념으로 특징지을 수 있다(Bellah et al., 1996).

21) 평등지향 운동은 모든 아동, 청소년(특히 소수민족이나 경제적으로 불리한 조건에 있는 아동, 청소년)에게 교육 기회를 공평하고 동등하게 제공하는 것을 목적으로 한다.

22) 교육 과정 개혁은 단일민족 중심적인 관점에서만 기술되었던 기존의 교육내용에 다민족적이고 전지구적인(global) 관점을 포함시킴으로써 전통적인 교육내용을 확장하려는 것이다.

23) 다문화적 역량이란 다양한 방식으로 인식하고 평가하고 생각하고 행동할 수 있는 역량을 발달시켜 나가는 과정이다.

social justice)으로 정의하면서 다문화교육의 핵심적 가치²⁵⁾에 대해서도 설명하였다. 또한 다문화교육이 교육계 일부에서 오명을 갖게 된 이유에 대해서도 총 네 가지로 정리하였다.²⁶⁾ 첫째, 갈등과 불화의 가능성이다. 이들은 인종과 문화를 강조하는 것이 국가통합에 장애요인으로 작용할 수 있다는 점을 지적하였다. 둘째, 자유주의적 편견과 문화상대주의이다. 다문화주의가 모든 문화현상을 똑같이 우수한 것으로 인식하게 하는 극단적 문화상대주의를 의미할 수 있으며 사회조직의 지침이 되는 원리나 가치체계를 무너뜨림으로써 도덕적 혼란을 가중시킬 수 있다는 것이다. 셋째, 문화에 대한 피상적 이해이다. 이는 다문화교육을 가르치는 교수자 대부분이 표면적 문화에 초점을 맞추고 있기 때문에 청소년들이 자신이 속해있는 문화와 다른 문화를 학습하는 과정에서 관념이나 규칙체계 등의 깊이 있는 문화를 이해하지 못할 수 있다는 주장이다. 마지막으로 소수민족의 기만이다. 다문화교육이 타문화를 이해하는 것을 강조하는 반면 사회나 교육제도 속에 존재하는 불평등에 대해서는 언급하지 않고 있음을 지적하였다.

따라서 다문화교육은 현대를 살아가는 청소년이 갖추어야 할 가치관, 지식, 기능, 태도 등을 습득하게 하는 수단으로써 다양한 문화에 대한 수용도를 높이고, 청소년들에게 평등한 교육 기회를 제공할 수 있도록 교육기관을 변혁하는 것이다. 이

24) 사회정의를 지향하는 가르침은 학생에게 인종차별주의나 성차별주의, 계급차별주의에 대한 이해력을 향상시키고 그와 관련된 적절한 태도와 사회적 행동기술을 발달시킴으로써, 차별에 대한 투쟁과 문제해결 과정에 헌신적으로 참여하도록 한다. 특히 이 영역은 다문화교육의 핵심적 구성요소로써 사람들이 민족적 문해 능력(ethnic literacy)을 갖추고 문화적 다원성을 충분히 이해한다고 해서 곧바로 차별과 편견을 제거하고 불평등의 문제를 해결하는 방향으로 행동하지 않는다는 사실을 드러내고 있다.

25) 다문화교육의 핵심적 가치는 문화적 다양성의 수용과 인정, 인간의 존엄성과 보편적 인권에 대한 존중, 세계 공동체에 대한 책임, 지구상에 존재하는 모든 사람들에 대한 존중이다.

26) Pang(2005)도 다문화교육이 갖는 오해에 대해 다음과 같이 정리하였다. 첫째, 다문화교육은 소수집단에게만 돌아가는 혜택으로 잘못 이해될 수 있다. 둘째, 다문화교육이 소수집단의 고유성만을 강조함으로써 국가의 정체성을 분화시켜 사회통합을 저해한다는 의견이다. 차경수·모경환(2008)은 한국 사회에서 시행되고 있는 다문화교육에 대한 오개념을 다음과 같이 분류하였다. 첫째, 다문화교육은 특정한 민족과 인종, 종교의 청소년들을 위한 교육으로써 주류집단에 속해 있는 청소년들과의 무관하다는 것이다. 특히 다문화가정자녀 돕기가 곧 다문화교육이라고 생각하는 사람들이 많다. 둘째, 다문화교육이 한국 고유의 문화 정체성을 분열시킨다는 오해가 있다. 셋째, 다문화교육이 사회통합을 저해한다는 주장이다.

를 통하여 청소년들은 타인을 배려하고 타문화를 이해하는 능력을 배양할 수 있으며 더 나아가 인종과 민족의 분열을 봉합하여 사회통합을 이룩할 수 있다.

다문화교육과 관련하여 다문화사회에서 청소년지도사가 가져야할 교육적 가치는 다음과 같다(정하성·유진이, 2007).

첫째, 문화적 다양성은 청소년과 지도자 사이에서부터 시작되므로 청소년의 개별적 특성을 파악하고 이해하려는 노력이 필요하다. 둘째, 개개인에게 고유한 문화가 있음을 인정하고 청소년이 문화적 다양성을 탐색할 수 있도록 돕는다. 셋째, 청소년 활동을 경험함으로써 다름을 인정하고 배려할 수 있도록 한다. 넷째, 추상적이거나 단편적인 지식 전달이 아닌 실제적인 체험활동이 되도록 한다. 다섯째, 청소년들이 다양한 관점에서 문제를 볼 수 있도록 다민족·다문화에 편견 없이 수용적인 분위기를 만들어 주어야 한다. 여섯째, 지도자 자신이 국제적인 감각을 지닌 시민으로서 청소년들이 국제적 감각을 지닐 수 있도록 배려하고 있는지를 점검해야 한다.

청소년지도사는 청소년 활동의 질적 수준을 높이고, 청소년들이 원하는 활동을 기획하여 운영하는 교사의 역할을 담당하므로 청소년지도사에게도 교수법이 필요하다. 왜냐하면 청소년지도사들이 어떤 교수법을 적용하느냐에 따라 청소년에게 미치는 영향이 크게 달라질 수 있기 때문이다. 본 논문에서는 청소년지도사와 청소년들과의 상호작용을 효율적으로 이끌어낼 수 있는 방법 중의 하나로 구성주의 교수법을 제시하였다.

2.3. 구성주의 교수·학습론과 청소년지도사의 교수역량

2.3.1. 구성주의의 개념과 유형

구성주의(constructivism)는 지식을 사전의 능동적인 경험을 바탕으로 개인이

구성하는 것으로 간주한다. 이는 지식 구성을 외부의 지식을 발견하거나 수용하여 체계적으로 구조화한다는 객관주의(objectivism)와 반대되는 개념이다. 구성주의는 산업화 시대를 대변하는 실증주의 즉, 객관주의 인지론에 맞서는 대안적 인식론으로 등장하면서 주목을 받기 시작하였다. 교수학습의 영역에서도 기존의 객관주의적 패러다임에 근거한 이론들이 지닌 한계에 대한 비판과 더불어 시대 정신을 반영한 새로운 대안으로서 구성주의에 대한 관심이 높아지고 있다.

구성주의는 지식의 형성과 습득을 개인의 인지작용과 개인이 속한 사회 구성원들 간의 사회적 상호작용에 비추어 설명하는 상대주의적 인식론에 기반을 두고 있다. 이처럼 구성주의는 단순히 상황학습, 인지 도제 학습, 문제 중심 학습 등과 같은 새로운 수업방법을 채택해야 한다는 주장이 아니라, 학습의 본질과 학습이 이루어지는 과정에 대한 전통적인 객관주의적 견해에 근본적인 변화를 요구하고 있다(김종문·강인에 외, 1998).

Schmidt(1987)에 따르면, 구성주의는 ‘하늘에서 뚝 떨어진 전혀 새로운 이론’이 아니라, Vico, Berkeley, Kant, Nietzsche와 같은 선구자에 의하여 제시되었다. 이런 사상가들은 이미 우리의 지식이 우리가 생각하는 지식이라고 간주할 수 없고, 지식으로부터 기대하는 것을 실행할 수 없다는 인식 상황을 발견하였다. 이들은 외부세계와 현실에 관한 지식의 확신에 대하여 회의적인 입장을 표명하였다. 이들은 모든 지식의 상대성을 제시하고, 이러한 상대성을 설명하고 극복할 수 있는 일종의 인식론에 문제를 제기하였다.²⁷⁾

구성주의자들은 지식이 개개인의 경험을 통하여 구성된다고 생각하기 때문에 경험이 다른 사람은 같은 지식을 가질 수 없음을 강조한다. 이런 맥락에서 구성주의는 지식을 정의할 때, 발견되는 것이 아니라 구성되어지는 것이라고 규정하고 있다. 지식은 객관적인 실체가 없으며, 개개인이 처해있는 상황에서 구성되어진다는 것이다.

Von Glasersfeld(1989)에 의하면, Vico는 그의 논문(De antiquissiman

27) 김영순·오영훈(2007)에 따르면, 인식론의 문제는 더 이상 지식이란 무엇인가가 아니라, 어떻게 지식을 획득하는가가 관건이 된다. 구성주의에서는 현실의 체험과 지식의 획득방식이 더욱 부각된다.

Italorum sapientia)에서 말하기를 ‘어떤 사람이 무엇에 대해 안다고 하는 것은 단순히 그 자신이 구성해 놓은 인식의 구조를 알뿐’이라고 하였다. Vico는 “안다”(to know)라는 것은 “어떻게 설명할 줄 안다”(to know how to make)라고 설명했다. 즉, 어떤 사람이 무엇을(a thing) 안다고 하는 것은 ‘그 사람이 아는 것에 대해 이해하고 활용할 줄 안다.’라는 뜻이다. 인간은 오직 자신이 구성한 내용에 대해서만 안다고 할 수 있다. Kant는 이러한 아이디어에 덧붙여 인간은 정보를 수동적으로 받아들이는 존재가 아니라고 주장하였다. 학습자는 적극적으로 지식을 취하고 사전 지식에 비추어 동화시키며, 자기 자신의 해석에 의하여 지식을 구성한다고 하였다(Cheek, 1992).

이러한 사상은 Dewey에게서도 찾아볼 수 있다. Dewey(1916)는 학습자 자신들에게 의미 있고 그들에게 중요한 경험을 제공하는 상황에서 지식과 아이디어가 창출된다고 하였다. 이러한 상황은 서로가 정보 교환을 하면서 함께 지식을 만들어 가는 교실과 같은 사회적인 맥락에서 일어난다고 하였다. 또한 “새로운 학교의 교육의 기본 원칙은 학습자가 이미 가지고 있는 경험과 함께 이루어져야 한다.”(Dewey, 1938)고 강조하면서 학습자의 사전 지식과 경험이 새로운 지식의 의미 부여나 구성에 관여하는 내적 과정을 주장하였다. Dewey는 지식이 자기중심적으로 형성될 뿐만 아니라, 사회 환경에 따라 다르게 형성된다고 주장한다. 더 나아가 매우 합리적으로 지식이 개인 내에서 창출된다고 설명하였다.

따라서 구성주의를 요약하자면, 관찰자가 자신이 살고 있는 현실에서의 경험과 인지적 활동을 통하여 구성해 나가는 인식론이라고 할 수 있다. 구성주의자들은 지식을 말할 때, 인지할 수 있는 역량을 가진 사람이 개개인의 삶의 과정에서 활동을 하면서 구성해 나가는 현실이라고 정의한다. 구성주의는 지식이 형성되는 과정에서 개인과 사회 중 어느 것을 중요하게 생각하는가에 따라서 개인적 구성주의(급진적 구성주의)와 사회적 구성주의로 유형을 나눌 수 있다.

개인적 구성주의에서는 개인이 환경에 대한 적응과정에서 자신의 삶에 필요한 지식을 구성하는 것으로 본다. 이 관점에 따르면, 지식은 개인의 외부에 객

관적인 진리의 형태로 존재하는 것이 아니라 개인에 의해 주관적으로 구성된다는 점에서, 지식의 객관적 실재에 토대를 둔 기존의 객관주의 인식론을 근본적으로 부인한다. 이와 같은 이유로 이 관점을 개인적 구성주의라고 명하는 것이다. 개인적 구성주의는 Glasersfeld가 Piaget의 유기체 환경에 대한 적응과정에서 나타나는 동화(assimilation), 조절(accommodation), 평형화(equilibrium)의 개념을 도입하여 인간의 지식 형성과정을 설명함으로써 등장하였다. Glasersfeld는 지식을 ‘객관적 실재가 아니라 전적으로 우리의 경험에 의해 구성되는 세계에 대한 질서화이며 조직화’라고 규정하고 있다. 이에 따르면, 지식은 인간 외부에서 주어진 것이 아니라 인간이 환경 적응과정에서 경험을 통해 형성한 세계에 대한 의미 부여이다. 개인적 구성주의는 개인의 인지기능을 활용한 구성을 강조한다. 따라서 지식의 사회적 구성을 강조하는 사회적 구성주의와 대비된다(김영인·김민, 2008).

따라서 개인적 구성주의에서의 지식은 개개인이 그 경험에서 추출, 추상화한 지적 구성물로서 개인의 인지구조 내에서 형성되는 것이다. 또한 비록 인간이 삶을 통하여 끊임없이 상호작용 하는 객관적 세계가 있을지라도 우리는 우리의 감각과 개념적으로 구속된 시각을 통한 지각을 제외하고는 그러한 세계에 직접적으로 접근할 수 있는 방법이 없다는 것이다. 즉, 개념구조를 보다 유력하고 포괄적인 구조들로 구성 및 재구성해 가는 과정에 의해서만 외부세계를 이해할 수 있다는 것이다. 이러한 개념구조의 유용성 및 생존 가능성은 개인이 외부 세계와의 접촉과정에서 물리적 및 인지적 문제 상황을 만났을 때 얼마나 성공적으로 대처해나갈 수 있도록 하는가에 의해 결정된다.

다음으로 사회적 구성주의는 개인보다 공동체를 중요시하고, 개인의 이성을 사회적 부산물로 보며, 교육의 과정에서 중요한 것은 협력적, 대화적 과정이라고 본다. Vygotsky(1978)에 의하면, 문화적으로 발생된 기호체계를 내면화하는 것은 행동의 변형을 가져오고, 개개인의 초기와 후기의 발달 형태를 연결시키는 통로를 형성한다. 따라서 개개인의 발달적인 변화는 사회와 문화에 기초한다. Vygotsky는 아동 및 청소년의 문화적 발달에 있어서 주의집중, 논리적 사고,

개념형성 등의 기능이 두 차례 나타나는데, 사회적인 수준에서 먼저 일어나고, 후에 개인적인 수준에서 일어난다고 해석했다. 즉, 사람과 사람 사이에서 먼저 일어난 후에 개인 내에서 일어나며 모든 고등정신기능은 개개인 사이의 실제적인 관계에서 일어난다는 것이다. Vygotsky은 근접발달영역²⁸⁾이라는 관점을 설명하였는데 이는 실제발달수준과 잠재발달수준 간의 차이이다. 즉, 실제발달수준은 아동 및 청소년의 독자적인 문제 해결을 측정하는 것이며, 잠재적 발달수준은 성인의 지도 혹은 능력 있는 동료와의 협력 하에 이루어진다. 따라서 근접 발달영역의 완전한 발달은 사회적 교류에 전적으로 달려있으며 교육 과정에서 지도자의 적극적인 참여가 아동·청소년의 발달에 중요한 역할을 한다(한국교육원대학교 초등교육연구소, 1999).

따라서 사회적 구성주의에서는 사회에서의 지식 구성을 개인의 지식 구성보다 앞선 것으로 파악한다. 개인에게 내면화되는 지식의 준거는 간주관성에 의해 합의된 사회적 지식, 즉 문화가 됨으로써 개인적 구성주의(급진적 구성주의)에서 나타나는 각 개인에 따라 형성된 지식이 모두 합리화될 수 있는 극단적인 상대주의 극복될 수 있었다. 위의 내용을 종합해보면 개인은 환경에 대한 직접적인 적응과정을 통해 개별적으로 지식을 구성하는 것이 아니라, 사회적 과정을 통해 형성된 문화에의 동화를 통해서 지식을 형성하게 되는 것이다(김영인·김민, 2008).

지금까지 살펴본 개인적 구성주의와 사회적 구성주의는 다음과 같은 공통점을 지니고 있다. 먼저, ‘사물’과 ‘실체’에 초점을 두기 보다는 ‘활동’에 초점을 둔다. 그러나 이 경우에 있어서 활동이란 일반적인 활동이 아니라 자체적으로 창의적이고 형성적인, 즉 자체적으로 재생산하고 유지하는 성찰적 유형의 구성적 활동을 의미한다. 둘째, 지식 발달에 있어서 ‘의미를 만드는 것’은 ‘의미를 찾는 것’보다 더 중요하며, 창의적인 과정이 발견의 과정보다 더 중요하다. 셋째, ‘외

28) 학습의 중요한 특징은 그것이 근접발달영역을 창조한다는 것이다. 즉 학습은 아동이 그가 속한 환경 내에 있는 사람들과 상호작용할 때 그리고 그의 또래들과 협력할 때만이 일어나는 다양한 내면적인 발달 과정을 일깨우는 것이다. 일단 이러한 과정이 내면화되면 그것은 아동 발달에서 독립적인 성취의 한 부분이 된다(Vygotsky, 1978).

부 세계'라고 일컬어질 수 있는 독립적으로 존재하는 세계가 존재하지 않기 때문에 절대적 실재에 대한 우리의 지식에 대해 말하는 것은 무의미하다. 넷째, 만일 우리가 구성적인 틀을 넘어서서 어떤 '사물'이나 '활동'을 접할 수 있다면 우리의 삶의 범위 안에서 일어나는 활동과 관련된 경우를 제외하고는 그 특성에 대해 알 수 없다(Harre, 1990; Shotter, 1984). 다섯째, 구성적인 활동과 관련하여 대부분이 가정된 외부세계와 일치하는지를 검토하는 대신에 가치평가 기준을 일관성, 유용성, 효과성, 표현성, 적절성 같은 개념에 둔다. 여섯째, 원인과 결과보다는 의미와 중요성을 고려한다. 일곱째, 모든 사람들이 상호작용에 초점을 두기는 하지만 어떤 사람들은 이미 구성된 상호작용의 산출물을 중시한다. 그러나 모두가 사회적 산출물이나 과정 및 상호작용 순간 등에 초점을 두는 것은 아니고 다만 개인 내에서 이루어지는 구성과정에 더 관심을 갖는다(Steffe & Gale, 1995).

개인적 구성주의와 사회적 구성주의를 비교해보면 다음과 같은 차이점을 발견할 수 있다. 개인적 구성주의는 개인의 인지적 구성 과정에 중점을 두고 개인의 주관적 경험에 근거한 의미를 구성한다. 따라서 지도자는 개인의 주관적 경험에 근거하여 촉진자, 안내자의 역할을 하게 되는 반면, 사회적 구성주의는 사회·문화적 동화를 목표로 사회적 상호작용으로 나타난 의미를 구성한다. 이 때 지도자는 촉진자, 안내자의 역할과 더불어 공동참여자로서 활동 참여자와의 동질성을 강조할 수 있다.

위의 내용을 청소년지도 과정에 대입해 본다면, 청소년 활동이 구성주의, 그 중에서도 사회적 구성주의에 입각하여 운영되고 있음을 알 수 있다. 왜냐하면, 앞 절에서 살펴본 바와 같이 청소년지도는 청소년지도사와 청소년 간의 상호작용 속에서 이루어지며 청소년의 자발적이고 능동적인 참여를 전제로 하기 때문이다. 또한 청소년지도사는 다양성의 원리를 전제로 청소년 개개인의 개성을 존중하고, 협동성의 원리를 기초로 하여 청소년 활동을 담당하고 있다. 따라서 다음 절에서는 청소년 활동에 기반이 되는 구성주의 교수학습론에 대해 살펴볼 것이다.

2.3.2. 구성주의 교수학습론

구성주의 학습론은 학습주체의 삶의 맥락에 따른 적합한 지식의 자율적인 구성을 학습으로 보기 때문에 외부에 존재하는 지식의 단순한 수용이나 발견을 학습으로 보는 전통적 학습론과는 근본적으로 다르다. 구성주의에서 학습은 자신의 삶에 적합한 지식을 창조(creation)하거나 구성(construction)하는 것이며, 학습과정은 이러한 창조 또는 구성의 연속적인 과정이다. 따라서 구성주의 학습에서는 맥락성(context), 실제성(authenticity), 적합성(viability), 학습자 주도성(self-directed learning)등을 강조한다(김영인·김민, 2008).

구성주의에서 지식이란 사회적 상호작용을 하는 가운데 상호적으로 구성되는 것이며, 청소년지도사에 의한 의도적인 지도 뿐만 아니라 청소년의 자체적인 해석을 통하여 점차적으로 구성되는 것이다(Bauersfeld et al., 1988). 이러한 상황에서 교사와 학생 간의 상호작용을 통한 의견 교환은 더욱 균형을 이루게 되며, 청소년의 지식이 주요 관심이 되는 의사소통이 이루어지게 된다(Wood & Yackel, 1993).

Fosnot(1996)에 따르면, 구성주의적 관점에서의 학습은 학습자 스스로가 경험한 세계와 자발적으로 상호작용하는 해석적이고 순환적인 의미를 만들어가는 과정이다. 학습은 지식의 단순한 획득과 재생산 과정이 아니라 능동적인 구성적 과정이며, 인지적 과정일 뿐만 아니라 사회적, 문화적 과정이다. 따라서 교수학습의 중심은 구성의 주체인 학습자에게 있다. 따라서 청소년지도사는 활동 시에 청소년들이 활동자료를 유의미하고 적합하게 잘 다룰 수 있도록 도와주는 중요한 역할을 수행하게 된다.

청소년지도사는 청소년 활동 환경의 조성자이자 안내자, 동료 학습자로 풍부하고 다양한 학습 환경을 조성하고, 상황적 맥락에 따라 활동 과제를 제시함으로써 의미 구성을 촉진시키는 역할을 한다. 청소년 활동은 청소년에게 복합적인 환경을 잘 배합해 주어야 한다. 행동주의나 인지주의처럼 청소년지도사가 미리 수업목표를 제시하고 모든 학습자들이 획일적으로 이를 성취하도록 하는 것이

아니라, 청소년 스스로가 자신이 원하는 목표를 스스로 결정하도록 해주어야 한다(Shuell, 1986). 추론, 비판적 사고, 반성적 사고, 문제해결, 인지적 유연성 획득 등이 구성주의의 주요 목표이다. 이를 뒷받침하기 위해서는 복잡하고 비구조화된 다양한 상황을 제공하고 다양한 관점의 제시 및 사회적 협상과 협력적 활동환경의 조성 등이 강조된다.

구성주의에서 강조하는 주요 학습 원리는 다음과 같이 요약할 수 있다(Fosnot, 1996). 첫째, 학습은 발달의 결과가 아니라 학습이 곧 발달이다. 학습은 청소년 스스로의 자기조직을 요한다. 둘째, 불균형이 학습을 촉진한다. 장시간에 걸친 사회적 상호작용을 통한 갈등과 혼란, 놀라움 속에서 실질적인 학습이 일어남을 깨닫는다. 셋째, 반성적 추상이 학습의 원동력이다. 청소년에게 반성의 시간을 줌으로써 광범위한 경험을 다양한 상징적인 방식으로 표상하고 반성적 추상을 촉진할 수 있다. 넷째, 학습은 원래 사회적, 대화적 활동이다. 공동체 구성원들 간의 대화가 깊이 있는 사고를 촉진시키다. 다섯째, 학습은 구조의 발전을 지향한다. 청소년들이 의미 구성을 위해 노력할 때, 관점에 점진적인 구조적 변화가 이루어진다. 여섯째, 학습은 상황에 기초하여 일어난다. 학습이 진정한 의미를 갖기 위해서는 풍부한 맥락, 실세계 상황이 반영된 실제 상황에서 진행되어야 한다. 일곱째, 학습은 구성적, 능동적 과정이다. 학습은 경험에 기초하여 의미를 개발하는 능동적인 과정이다. 여덟째, 학습은 도구와 상징을 통해 촉진된다. 학습은 의미를 구성하는 것인데 이것은 도구와 상징의 활용을 통해 촉진된다. 아홉째, 인간의 궁극적인 성취는 앎의 방법을 아는 것이다. 구성주의 학습 환경은 학습자들에게 다양한 도구와 정보 자원을 활용하여 서로 도우며 함께 학습할 수 있도록 하는 환경을 제공해 줌으로써, 자신이 의도한 학습목표를 성취하고 문제를 해결할 수 있도록 뒷받침해 주는 것을 말한다.

구성주의가 학습에 대해 개인이 의미를 구성해가는 과정으로 정의함에 따라서 제안하는 대안적인 시각은 교육적 실천에 대해 다시 생각할 수 있는 기회를 제공한다. 교수방법과 학습에 대한 구성주의적인 시각은 청소년지도사의 역할과 가르친다는 행위에 대해 구체적인 실천 방안을 제시할 수 있어야 한다(Wood

& Yackel, 1991). 먼저 청소년지도사는 청소년이 청소년 활동을 할 수 있도록 지원하는 상황을 제공함과 동시에 청소년의 행동은 타당성을 가져야 한다. 또한 청소년지도사는 학생의 시각에서 학생의 해결책을 이해해야 한다. 청소년지도사는 오류나 혼동이 학생의 현재 이해 상황을 나타내는 것이라는 사실을 인식해야 한다. 마지막으로 청소년지도사는 실질적인 학습은 장기간 동안 사회적인 상호작용을 통하여 갈등을 겪고 혼동하고 놀라는 가운데 일어남을 깨달아야 한다. 이러한 시각에서 가르친다는 것은 정보를 제공하고 학생들에 의해 기억되었는지를 검토하는 활동 이상이라는 사실이 인정되어야 한다.

Duit(1991)에 의하면, 구성주의 시각에서 청소년을 가르칠 때에는 많은 어려움에 직면할 수 있다. 청소년들의 직관적인 사고는 구체적인 상황에서 굳혀진 일상생활의 경험과 밀접한 관계가 있다. 그러나 성인의 시각에서 본다면 이러한 직관적인 사고는 학생들의 활동에 대한 이해를 방해하는 오개념을 형성하는 것으로 여겨진다. 이러한 어려움은 청소년지도사가 구성주의 입장에서 청소년들을 지도할 때 필수적으로 당면하게 되는 긴장을 초래한다. 청소년지도사는 청소년들이 자신에게 개인적으로 의미 있는 지식을 구성함과 동시에 사회에서 일반적으로 수용될 수 있는 지식을 구성해야 한다는 사실을 깨달을 수 있도록 청소년들을 격려해야 할 것이다.

구성주의에 입각한 교육 과정은 Prawat(1999)가 말하는 아이디어 중심의 교육 과정(idea-oriented curriculum)이다. 교육 과정은 청소년지도사와 청소년들이 함께 탐험해야 할 하나의 다면적 '큰 아이디어'(big ideas)의 통신망이다. 청소년지도사는 아이디어를 선정하는데 있어 교육의 과정(pedagogical process)을 떠난 전통적인 교재 중심의 접근보다는 청소년들 자신의 의미탐구(search for meaning)를 반영한 하나의 교육 과정 지도(curriculum map)를 만든다. 청소년들의 총체적인 생활의 맥락에서 주제나 개념을 가져오고 이를 통합적인 연결망으로 재구성한다. 어디서 시작하여 어디서 끝나는지가 중요한 것이 아니라, 개개인이 그 큰 아이디어 통신망에 연결된 무수한 논리적이고 개인적인 관계를 어떻게 탐구하느냐가 중요하다.

또한 구성주의에 입각한 교수학습 과정은 Eisner(1990, 1994)가 주장하는 창의적 교육 과정이자 현장에서 청소년지도사가 주도하는 실천적 교육 과정이다. 교육 과정 자체가 청소년들의 실생활에서 얻어지고, 학습자의 특성, 적성, 관심, 성취 수준 뿐만 아니라, 부모의 요구 및 지역 사회의 특성이 모두 반영된다. 따라서 활동이 일어나는 현장에서 활동과정이 개발된다. 그리고 현장에서 청소년들에게 맞게 청소년지도사들이 개발한 교육 과정은 수준별, 능력별로 운영된다. 따라서 프로그램은 필요에 따라 언제든지 청소년의 현장에서 변경될 수 있다.

교수학습론 또한 개인적 구성주의와 사회적 구성주의로 나눌 수 있는데, 개인적 구성주의에 근거한 교수학습론은 대인간의 경험을 이해하는 과정에서 청소년들이 구성한 개념들이 그들의 경험에 비추어 적합하고, 모순이 없도록 개발하는 것에 초점을 둔다. 이러한 관점에서는 지식을 인식자의 내면에 위치한 주관적인 것으로서 각자의 경험의 범위 내에서 형성된 의미들로 본다. 따라서 청소년지도사는 청소년들의 머릿속에서 일어나고 있는 사고과정을 알아서 청소년들의 개념구조에 적절히 대응해야 한다고 주장한다.

Piaget와 개인적 구성주의자들은 개개인 학습자의 인지구조 내에서 일어나는 현상에 대해서는 공통된 관심을 두고 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 청소년지도사는 청소년들이 개념적 이해를 해석하고 파악할 수 있도록 청소년의 머릿속에서 일어나는 사고과정에 대해 관심을 기울여야 한다. 따라서 청소년지도사가 청소년들의 변화를 가져오기 위한 목적으로 인지적 갈등상황을 도입한다고 해도, 그 갈등상황이 학습자 경험영역 밖에 놓여있는 것이기 때문에 의도된 학습 성과를 기대하기 어려울 것이다.

Von Glasersfeld(1995)는 문제 상황에 대한 교육자의 설명이 학생의 개념적 구조와 청소년지도사가 의도한 것과 양립할 수 있는 것이 아니라면, 학생의 이해를 보장할 수 없다고 주장한다. 따라서 교육자가 수업 전에 학생들의 개념구조에 대한 사전 정보를 가지고 있을 때, 그에 따른 적절한 인지적 갈등상황을 설정할 수 있을 것이다. 그리고 학생이 속한 사회를 대표하는 한 사람으로서 현 사회가 이 시대에 가장 큰 생존가능성 및 유용성을 가지고 있다고 간주하는 것

들을 배울 수 있도록 다양한 학습경험으로 구성된 학습 환경을 조성할 것을 요구하였다.

한편, 사회적 구성주의 학습관은 사회적 지식 구성, 문화, 문화적 동화, 언어, 상호작용, 참여, 근접발달영역, 도움주기, 맥락, 지식의 적합성 등을 핵심개념으로 하여 학습활동을 설명한다. 개인은 사회적 상호작용에 참여하여 사회적인 지식을 구성하고, 그 다음으로 이것의 내면화를 통해서 개인에게 적합한 지식을 구성한다. 따라서 학습을 통한 사회적 상호작용의 참여나 협동이 중요하게 된다. 사회적 구성주의 학습론에서 청소년 활동은 사회적 지식 구성과 개인적 내면화를 위한 안내이며, 청소년지도사는 촉진자, 안내자, 공동 참여자로서의 역할을 한다. 자율적이고 능동적이며 사회적 상호작용에 참여하는 학습자관을 전제로 학습자는 지식의 능동적 공동 구성자, 산출자, 설명자, 해석자로서의 역할을 한다(김영인·김민, 2008).

구성주의자들이 강조하는 기본 가정과 교수학습에의 시사점을 종합하면 다음과 같다(Bednar, 1991). 첫째, 지식은 사람들의 마음속에서만 존재한다. 둘째, 사람들이 사물에 부여하는 의미나 해석은 자신의 지식에 근거한다. 셋째, 지식은 환경과의 상호작용을 통해 구성된다. 넷째, 지식은 결코 완벽할 수 없으며, 이해의 적합성과 사회적 협상을 통해 진전된다. 다섯째, 일상적인 지식은 일상적인 두뇌와 신체로부터 도출된다. 여섯째, 지식은 지각과 행위를 통해 구성된다. 일곱째, 지식의 구성은 시간과 정열을 요구한다. 여덟째, 지식은 맥락 지향적이다.

따라서 교수학습과 관련한 구성주의를 정리하자면, 지식은 경험을 통해 구성되어지고, 학습은 구성적 과정으로서 학습자가 지식을 내적으로 표상하는 과정을 거쳐 경험을 개인적으로 해석하는 것이다.

2.3.3. 구성주의에 따른 청소년지도사의 교수역량

구성주의에 입각한 청소년 활동을 운영한다고 해서 청소년지도사가 아무런

역할도 수행하지 않고 청소년들을 방임하는 것은 아니다. 오히려 청소년지도사는 청소년 활동 중에 폭넓고 체계적인 역할을 수행해야 한다. 즉, 청소년지도사는 청소년의 자기 주도적 학습이 일어날 수 있도록 환경을 마련해 주고 지식 구성을 이끌어 주는 촉진자 역할을 해야 한다. 구성주의 청소년 활동을 위해서는 다음과 같은 다양한 역할이 요구된다.

첫째, 청소년지도사는 청소년 활동의 제시자이다. 청소년지도사는 활동의 특성에 따라 그룹의 형태를 나누고, 청소년의 활동에 대한 이해를 돕는다. 이 때 활동에 대해 모든 것을 설명하고, 알려주기 보다는 청소년들에게 스스로 탐색해보는 과정을 통하여 활동의 기쁨을 찾아갈 수 있도록 해야 한다.

둘째, 청소년지도사는 청소년에 대한 관찰자이다. 구성주의 청소년 활동을 전개하기 위하여 관찰은 필수적이다. 관찰을 통하여 청소년지도사는 청소년의 이해 정도와 흥미를 파악할 수 있으며 이를 토대로 청소년지도사의 문제해결을 도울 수 있다. 또한 관찰은 청소년 활동을 개발하고 확장시키기 위한 근원이 되기도 한다.

셋째, 청소년지도사는 질문자이다. 활동 촉진자로서의 청소년지도사와 경험자로서의 청소년 사이에 가장 중요한 것 중 하나는 청소년지도사의 질문 전략이다. 청소년이 청소년 활동에 흥미를 느끼고 활동 범위를 확장할지의 여부는 청소년지도사의 질문 유형과 시기에 의해 좌우될 수 있기 때문이다.

넷째, 청소년지도사는 활동의 촉진자이다. 구성주의 이론에 기초한 청소년 활동에서는 청소년이 주도적으로 활동을 이끌어 나가는 것이 중요하지만, 청소년이 더 이상 활동을 확장시켜 나가지 못할 때, 청소년지도사는 활동을 심화시키고 촉진시킬 수 있는 역할을 해야 한다.

다섯째, 청소년지도사는 환경의 조직자이다. 구성주의 입장에서는 청소년이 환경과의 상호작용을 통하여 학습한다는 신념에 근거를 두고 있기 때문에, 청소년지도사는 활동장소의 물리적 환경 구성을 생각해야 한다. 기본적으로 환경을 융통성 있게 구성함으로써 청소년 스스로 활동 자료와 환경을 통해 자기주도성이 촉진되고, 상호작용을 격려하는 분위기를 조성함으로써 협동학습이 가능해지

게 해야 한다.

여섯째, 청소년지도사는 끊임없는 학습자이다. 구성주의 청소년 활동을 효과적으로 전개하기 위해서는 청소년지도사의 끊임없는 노력이 필요하다. 구성주의의 기본 관점은 인간이 스스로 지식을 구성해 나가며 이러한 과정은 지속되어 간다는 것이다. 특히 청소년지도사 자신이 끊임없이 청소년 활동을 개발해 나가는 모습은 청소년들에게 본보기가 될 것이다(이경우·조부경 외, 1999).

또한 구성주의적 관점을 지닌 청소년지도사가 되기 위해서는 청소년의 자율성과 주도권을 격려하고 수용해야 하며, 청소년지도사는 청소년들이 청소년지도사와의 대화와 청소년 상호간의 대화에 참여하도록 장려해야 한다. 왜냐하면 청소년의 신념을 바꾸거나 강화시키기 위해서는 사회적 담화가 필요한데, 이를 위해서 다른 사람의 아이디어를 듣고 생각하도록 도울 뿐만 아니라 자신의 아이디어를 제시할 기회를 갖게 해주는 것이 중요하기 때문이다. 마지막으로 청소년지도사는 사려 깊고 개방적인 질문을 청소년들에게 함으로써 청소년들의 호기심을 유발해줄 필요가 있다(Brooks & Brooks, 1999).

Ⅲ. 연구 방법

3.1. 연구설계

3.1.1. 통합연구 모형

본 연구는 통합연구방법을 활용하여 연구문제를 해결할 것이다. 이를 위해 청소년지도사의 다문화 인식을 살펴보고자 청소년지도사에게 설문조사를 시행하고, 그에 따른 증진 방안을 마련하기 위하여 전문가를 대상으로 심층면담을 병행하였다.

통합연구는 양적연구와 질적연구의 대립을 벗어나 연구방법이 갖는 서로의 장점과 단점을 수용하고 차용함으로써 신뢰도를 높일 뿐만 아니라, 객관적인 교육연구를 수행할 수 있을 것이라는 새로운 연구자세로부터 시작되었다(김영천, 2013).

통합적 연구방법은 양적연구방법 또는 질적연구방법만을 고집하지 않고 연구의 주제와 문제에 가장 적절한 연구방법을 찾을 수 있도록 도와주며 양적연구방법과 질적연구방법을 함께 사용함으로써 단일접근에 따른 연구결과와 비교했을 때, 더 나은 이해를 창출할 수 있다는 핵심가치를 반영한다. 다시 말하면 통합연구방법론의 경우, 양적연구방법과 질적연구방법의 강점을 활용하는 실용주의적 입장을 취하고 있는 제3의 연구방법론인 것이다(최명민, 2007).

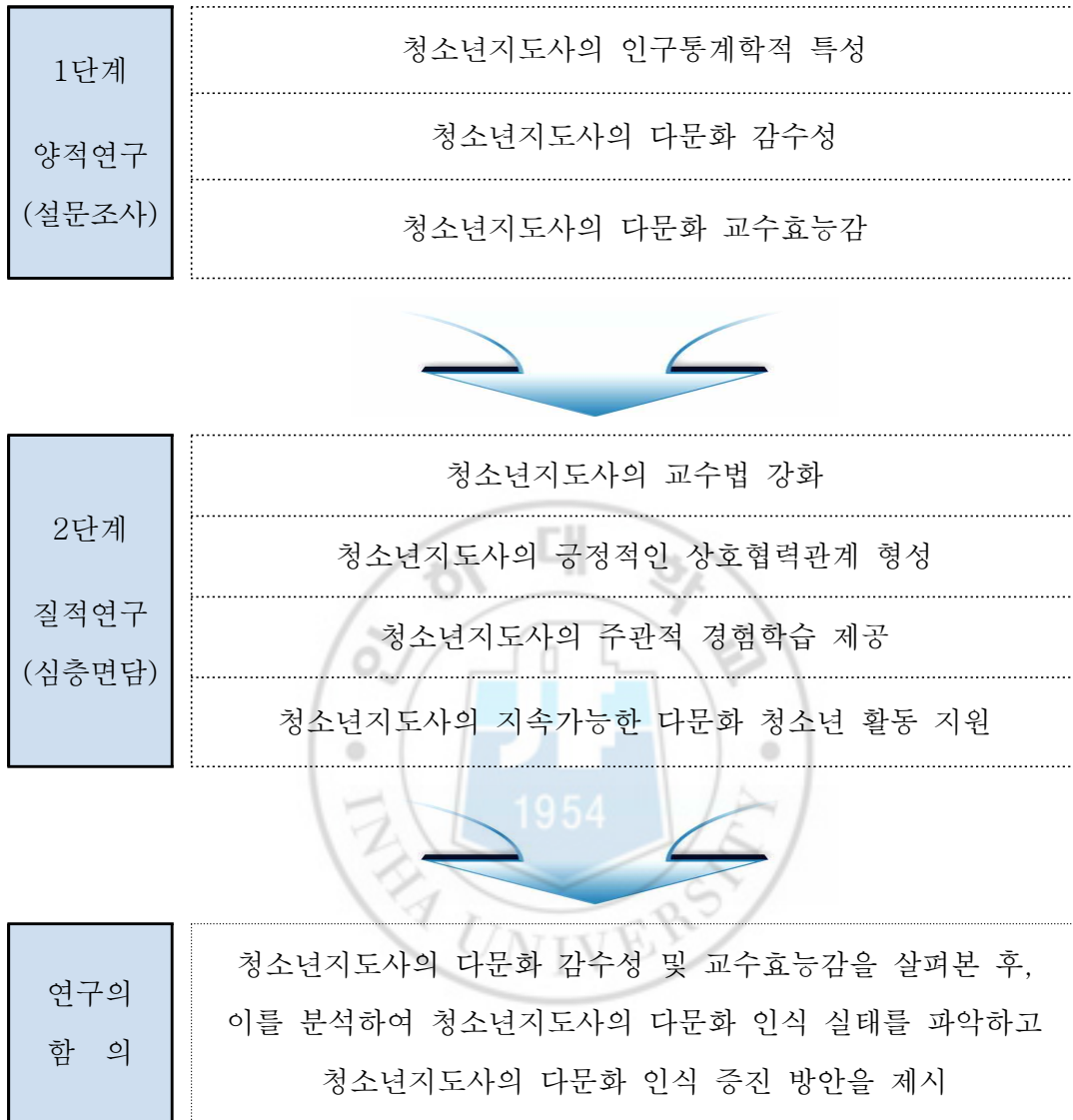
따라서 본 연구는 양적연구와 질적연구방법을 활용하여 설계하였으며, 양적연구방법인 설문조사를 먼저 실시하여 도출한 결과를 바탕으로 질적연구방법인 전문가 인터뷰를 시행하였다. 이러한 방법은 양적연구에서 나온 결과를 질적연구로 다시 확인하여 연구문제를 해결하는 자료로 활용할 때 사용된다.

본 논문은 Creswell & Plano Clark(2007) 모형을 활용하여 통합연구를 실시

하였다. 이 모형은 질적 및 양적연구 접근의 특징을 고려하여 삼각화 설계(triangulation design), 포함설계(embedded design), 설명설계(explanatory design), 탐색설계(exploratory design)의 네 가지 설계모형으로 구성되어 있는데, 본 연구는 연구목적 및 연구문제에 가장 부합하는 설명설계(explanatory design) 모형을 선택하여 연구를 진행하였다. 설명설계(explanatory design)는 두 단계로 구분하여 1단계에서 양적자료를 수집하고 2단계에서 1단계 수집자료를 설명해줄 수 있는 질적자료를 활용하는 방법이다(이현철, 2009; Creswell & Plano Clark, 2007).

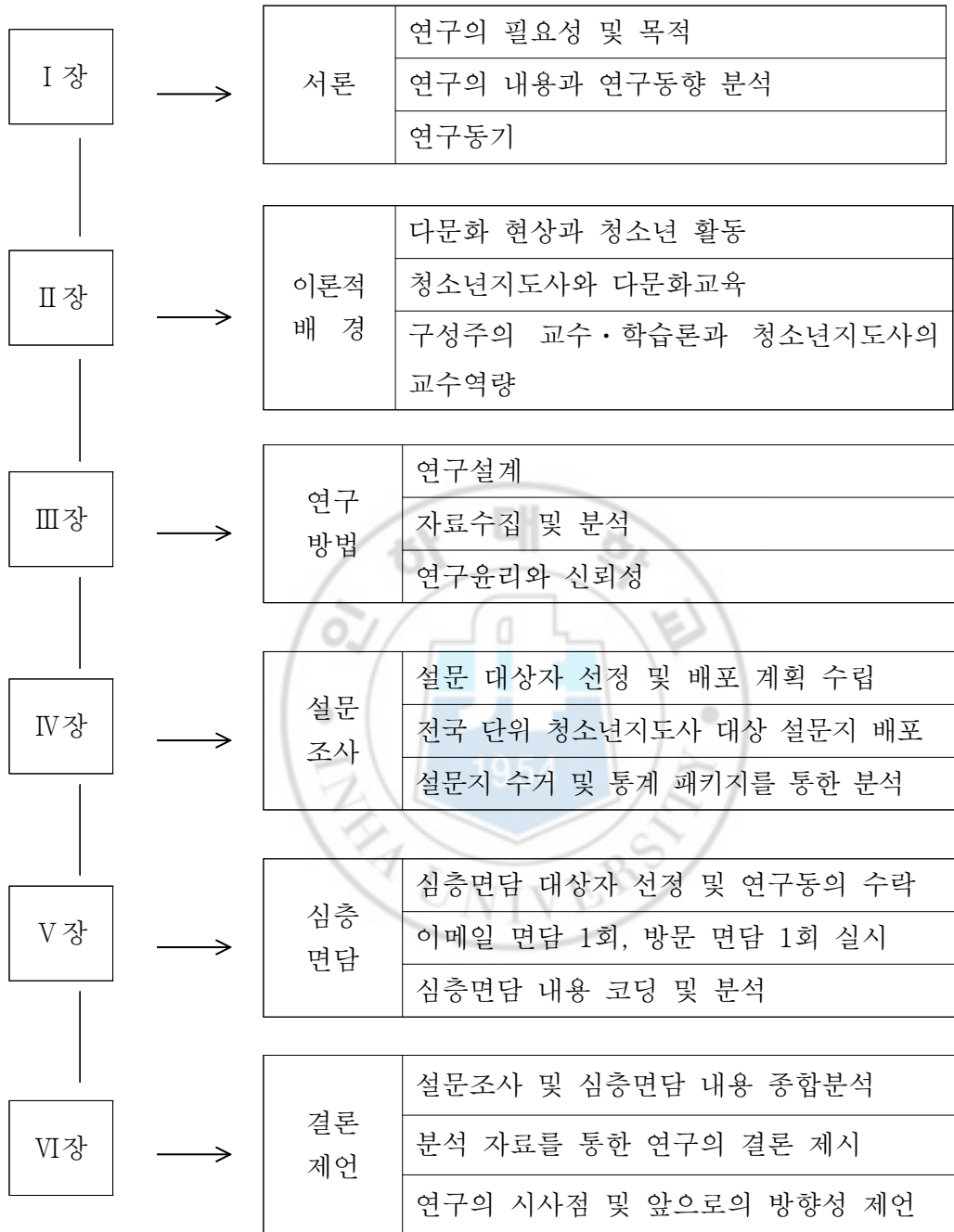
1단계 과정으로서 양적자료를 수집하기 위해 설문조사를 실시하였으며, 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 알아보기 위하여 청소년지도사를 대상으로 진행되었다. 2단계 과정에서는 질적연구를 위한 심층면담을 실시하였다. 심층면담 대상은 청소년학 관련 교수, 다문화 청소년 활동 전문가 및 시설·단체장 등이다. 이들에게 양적연구에서 도출한 결과를 바탕으로 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 대해 질문하였으며, 심층면담은 개별면담으로 진행되었다.

본 연구는 양적연구에서 나온 결과를 전문가 집단에게 설명하고, 전문가와의 심층면담을 통하여 결과의 개선방안을 도출하는 방식으로 진행되었다. 통합연구 모형을 단계별로 제시하면 [그림 III-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 통합연구 모형

[그림 Ⅲ-2]의 연구의 틀을 살펴보면 IV장에서 1단계 양적자료 수집내용에 대해 기술하였으며, V장에서 1단계 자료를 설명해 줄 수 있는 질적연구와 관련된 내용을 제시하였다.



[그림 III-2] 연구의 틀

3.2. 자료수집

3.2.1. 양적연구

양적연구의 연구문제는 ‘청소년지도사의 다문화 인식 수준은 어느 정도인가?’이다. 좀 더 세부적인 연구문제를 살펴보면 ‘청소년지도사의 다문화 인식에 관한 인구 통계학적 차이는 어떠한가?’, ‘청소년지도사의 다문화 감수성은 어떠한가?’, ‘청소년지도사의 다문화 교수효능감은 어떠한가?’로 정리할 수 있다.

연구문제를 해결하기 위해 자격검정에 합격하고 연수기관에서 실시하는 연수 과정을 마친 1급, 2급, 3급의 국가자격증을 소지하고 있는 전문가로서 전국 청소년시설, 청소년단체, 청소년관련기관 등에서 청소년육성 및 지도업무에 종사하고 있는 청소년지도사를 대상으로 설문조사를 실시하였다.

본 연구의 양적자료는 2014년 9월 24일부터 2015년 2월 10일까지 수집된 설문조사자료이다. 2014년 9월 24일부터 25일에 운영되었던 제10회 대한민국 청소년박람회를 통하여 100부를 배포·수거하였으며, 그 외의 설문지는 이메일 수신 및 우편발송 등의 방법을 활용하여 배포하고 수집하였다.

설문대상의 표집방법은 비확률표집 방법 중에 임의표집방법을 활용하였으며 유의수준은 95%이다. 청소년지도사가 설문에 응하였을 경우, 미리 준비한 기념품을 제공하여 보답하였으며, 설문에 응한 청소년지도사의 신변을 보호하기 위해 익명으로 작성하였다. 또한 설문을 도와준 전국의 청소년시설, 청소년단체, 청소년 관련 기관도 익명으로 처리하였다. 총 278개의 설문지가 회수되었으며, 이 중 조사 대상자가 아니거나 설문에 불성실하게 응한 경우를 제외하고 265부를 최종분석 하였다.

설문지는 청소년지도사의 일반적 특성, 청소년지도사의 다문화 감수성, 청소년지도사의 다문화 교수효능감 등 총 3개의 세부영역으로 구성하였다. 43개의 설문문항과 3개의 개방형 질문(청소년지도사의 관점에서 다문화 청소년 정책의

문제점, 다문화 청소년 정책 문제점의 개선방안, 청소년지도사로서 교육받고 싶은 다문화 관련 연수과정 등)이 첨가되어 총 46개 문항으로 설문이 이루어졌다.

본 연구에서는 청소년지도사의 다문화 감수성을 측정하기 위하여 Chen과 Starosta(2000)가 개발하고 김옥순(2008)이 변안한 ‘다문화 감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale)’를 연구목적에 맞게 재구성하였다.

청소년지도사의 다문화 교수효능감을 측정하기 위하여 Guyton과 Wesche(2005)가 개발하고 최충옥과 모경환(2007)이 변안하여 사용한 ‘다문화 효능감 척도(Multicultural Efficacy Scale: MES)’를 연구목적에 알맞게 재구성하였다. 설문지 구성의 영역 및 내용은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 설문지 구성

영역	구성내용	문항수
청소년지도의 일반적 특성	성별, 연령, 활동지역, 근무유형, 자격급수, 경력, 최종학력, 지도경험, 교육(연수) 수료 경험	9
청소년지도사의 다문화 감수성	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 것을 즐긴다. 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들에게 개방적이다. 나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 동안 그들에게 긍정적인 반응을 보일 때가 있다. 나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들을 지도해야하는 상황을 피한다. 나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 이들에게 가끔씩 내가 그들을 잘 이해하고 있다는 사실을 언어 또는 비언어적 행동을 통해 보여준다. 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다. 나는 나와 다른 문화의 사람들이 가진 가치관을 존중한다.	20

영역	구성내용	문항수
청소년 지도사의 다문화 감수성	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들의 표현방법을 존중한다.	20
	나는 나와 다른 문화 사람들이 가진 의견을 수용하지 않는다.	
	나는 나의 문화가 남의 문화보다 좋다고 생각한다.	
	나는 나와 다른 문화의 사람들과 교류하는데 거부감이 없다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들 앞에서 말하는 것을 상당히 어려워한다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 어떤 소재들을 가지고 대화해야 하는지 잘 알고 있다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 사교적으로 행동한다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 화를 쉽게 낸다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해 진다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 헛된 것이라는 느낌을 가진다.	
	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 매우 주의 깊게 그들을 관찰한다.	
	나는 나와 다른 문화의 사람들과 교류할 때 많은 정보를 그들로부터 얻고자 노력한다.	
나는 나와 다른 문화의 사람들과 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하게 반응한다.		
청소년 지도사의 다문화 교수효능감	나는 청소년들에게 문화적 다양성에 대하여 알려 줄 수 있다.	14
	나는 청소년들에게 문화적 다양성으로 인해 일상생활에서 여러 가지 문제가 발생할 수 있음을 알릴 수 있다.	
	나는 문화적 다양성으로 인해 청소년들 사이에 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.	

영역	구성내용	문항수
청소년 지도사의 다문화 교수효능감	나는 청소년들을 관찰함으로써 고정관념, 편견, 차별적 행동을 찾아낼 수 있다.	14
	나는 청소년 활동시설에서 다문화교육에 악영향을 줄 수 있는 요인들을 찾아낼 수 있다.	
	나는 다문화교육을 할 때 청소년들의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다.	
	나는 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료를 개발할 수 있다.	
	나는 청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적절하고 정확하게 대답할 수 있다.	
	나는 청소년 활동과정에서 문화적 다양성으로 인해 나타나는 현상에 대한 고정관념과 편견을 찾아낼 수 있다.	
	나는 다문화교육을 청소년의 연령단계에 맞게 효과적으로 가르칠 수 있다.	
	나는 청소년들이 본인을 가장 소중하게 여기도록 지도할 수 있다.	
	나는 청소년들이 다양한 문화적 배경을 가지고 있는 다른 청소년의 생각을 수용할 수 있도록 지도할 수 있다.	
	나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다.	
나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들 사이에 상호 존중심을 함양하도록 지도할 수 있다.		
다문화 청소년 정책의 문제점, 개선방안 및 교육받고 싶은 연수과정	청소년지도사의 관점에서 보았을 때, 다문화 청소년 정책의 문제점은?	3
	다문화 청소년 정책 문제점의 개선방안은?	
	청소년지도사로서 교육받고 싶은 다문화 관련 연수 과정은?	
총 문항 수		46

<표 III-1>에 나타난 바와 같이, 청소년지도사의 일반적 특징으로는 성별, 연령, 활동지역, 근무유형, 자격급수, 경력, 최종학력, 지도경험, 교육(연수) 수료 경험 등 9가지 내용이 포함되었다. 청소년 지도사의 다문화 감수성에 대한 설문 내용으로는 상호작용 참여도 5문항, 문화차이 존중도 5문항, 상호작용 자신도 4문항, 상호작용 향유도 3문항, 상호작용 주의도 3문항 등 20가지 질문으로 구성되었다. 그리고 청소년지도사의 다문화 교수효능감에 대한 설문 내용으로는 일반생활 교수효능감 5문항, 수업기능 교수효능감 5문항, 인간관계 교수효능감 4문항 등 14가지 질문으로 구성되었으며, 그 외에 다문화 청소년 정책의 문제점, 개선방안 및 교육받고 싶은 연수과정 등 3가지 질문을 추가 설문 내용으로 포함시켰다.

3.2.2. 질적연구

질적연구의 연구문제인 ‘청소년지도사의 다문화에 대한 인식을 증진시킬 수 있는 방안은 무엇인가?’에 대한 문제해결을 위하여 청소년학 관련 교수, 다문화 청소년 활동 전문가 및 시설·단체장 등을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 질문지 구성은 청소년지도사의 교수법 강화, 긍정적인 상호협력관계 형성, 주관적 경험학습 제공, 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원 등 4가지 영역으로 구성하였으며, 이에 대한 질문 영역 구성은 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 심층면담 질문 내용 구성

구 분	질 문 내 용
질문 1	청소년지도사의 교수법 강화
질문 2	청소년지도사의 긍정적인 상호협력관계 형성
질문 3	청소년지도사의 주관적 경험학습 기회 제공
질문 4	지속가능한 다문화 청소년 활동 지원

심층면담은 인터뷰 대상자에게 질문을 함으로써 그들이 가지고 있는 생각을 표현할 수 있도록 하는 방법으로 구술 문화적 특징을 가지고 있다.

현재까지 청소년지도사의 다문화 인식에 관한 선행연구는 미비한 실정이다. 따라서 청소년지도사를 대상으로 설문을 실시하여 그들의 다문화 인식 실태를 살펴보고, 그 결과를 바탕으로 청소년학 관련 교수, 다문화 청소년 활동 전문가 및 시설·단체장 등을 통하여 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 살펴보는 것은 매우 중요한 연구적 가치를 지닌다고 볼 수 있다.

또한 연구자의 주관적인 해석을 배제하기 위해 다음과 같이 연구를 진행하였다. 첫째, 청소년지도사를 대상으로 그들의 다문화 인식 실태를 설문조사를 통하여 살펴보고, 그 결과를 분석하여 주제를 설정하였다. 둘째, 인터뷰 참여자가 분석된 결과를 숙지하고 질문에 응할 수 있도록 정보를 제공하였다. 셋째, 질문내용을 선정하였다. 넷째, 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 시, 인터뷰 대상자의 동의를 얻어 내용을 녹취하였다. 다섯째, 인터뷰 내용을 전사하여 분석하고 입증하는 단계를 거쳤다. 여섯째, 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 분석하였다.

본 연구에서는 구조화된 면담을 중심으로 반 구조화된 면담기법을 혼용하여 사용하였다. 따라서 양적연구에서 분석한 결과를 바탕으로 질문지를 미리 준비하여 명확한 대답을 도출함과 동시에 연구 대상자의 경험과 의견을 연구에 반영하였다.

<표 III-3> 연구 참여자 현황

구분	성별	코드	연령	경력	학력	기관구분	직위
A○○	남	전문가 A	50대	16년	박사	○○연구원	연구위원
B○○	남	전문가 B	50대	18년	박사	○○연구원	연구원
C○○	남	전문가 C	40대	15년	박사	○○대학교	교수
D○○	남	전문가 D	40대	16년	박사과정	○○문화의집	관장
E○○	남	전문가 E	50대	30년	박사	○○협회	이사장

연구 참여자는 청소년 관련 경력이 15년 이상인 자로 박사학위를 소지하거나 현재 박사과정에 있는 전문가를 대상으로 심층면접을 진행하였다. 또한 연구기관 및 대학교에 재직하는 전문가 3명, 청소년시설·단체 등의 기관장 2명을 연구 참여자로 선정하였다.

연구 참여자의 현황은 다음과 같다. 먼저 연령별로 보면 40대가 2명, 50대가 3명이었다. 이들의 경력은 15년 이상 30년 미만으로 조사되었으며 성별은 모두 남자였다.

연구 참여자 A는 청소년 관련 연구원의 연구위원으로서 다문화 청소년 연구를 진행하고 있으며, 연구 참여자 B는 청소년 관련 연구기관에서 연구원으로 활동하고 있다. 연구 참여자 C는 국제적인 청소년단체에서 청소년 활동 및 교류를 다년간 총괄해 왔으며, 그 이후에 청소년 관련학과 교수로 재직 중이다. 연구 참여자 D는 다문화 청소년 활동 경험이 있는 청소년지도사로서 청소년 관련학과 강사로 활동하고 있으며 현재 청소년 문화의 집 관장을 역임하고 있다.

마지막으로 연구 참여자 E는 30년 동안 청소년 재단 및 공공기관 등에서 중추적인 역할을 담당해 왔으며, 현재 다문화 청소년 관련 협회 이사장으로 재직하고 있다.

<표 III-4> 심층면담 진행 일자

구분	구분	날 짜	인터뷰 시간	장소
A○○	전문가 A	2015.3.10	16:00~17:10(70분)	회의실
B○○	전문가 B	2015.3.11	16:00~16:50(50분)	회의실
C○○	전문가 C	2015.3.12	10:00~11:00(60분)	회의실
D○○	전문가 D	2015.3.17	12:00~14:00(120분)	관장실
E○○	전문가 E	2015.3.20	10:30~11:35(65분)	접견실

<표 Ⅲ-4>에서 나타난 것과 같이 심층인터뷰 소요시간은 50분에서 120분이 었다. 심층인터뷰 전에 메일로 먼저 사전질문지를 보내 질문에 대한 답변을 받 았다. 심층인터뷰 중에는 녹음기를 사용하여 녹취하였으며, 인터뷰를 진행하는 동안 중요한 사항을 메모하였다. 심층인터뷰 후에는 녹취된 파일을 청취하며 내 용을 전사하였다. 심층인터뷰를 전사한 분량은 전문가 A가 10장, 전문가 B가 8 장, 전문가 C가 9장, 전문가 D가 13장, 전문가 E가 10장으로 총 50장이다. 전 사된 내용을 바탕으로 추가질문이 발생한 경우, 전화조사를 하였다.

3.3. 자료분석

3.3.1. 양적연구

양적연구 자료에 대한 분석은 유효한 설문지 265부를 대상으로 SPSS ver. 20의 통계 패키지를 활용하여 빈도와 백분율, 카이제곱 검정(Chisq-Test), 상 관관계분석(Pearson's Correlation), T-test, ANOVA를 실시하였다.

인구통계학적 특성에 따른 분석은 평균과 표준편차, ANOVA, T-test를 활용 하여 분석하였다. 인구통계학적 항목인 성별(남, 여), 연령(20대, 30대, 40대, 50대, 60대 이상), 활동지역(수도권, 영남권, 충청권, 호남권, 기타), 근무유형 (청소년 활동시설, 청소년복지시설, 청소년보호시설, 기타 청소년단체), 자격급 수(1급, 2급, 3급), 경력(5년 이하, 10년 이하, 15년 이하, 20년 이하, 21년 이 상), 최종학력(전문대 졸업, 4년제 대학 졸업, 대학원(석사) 졸업, 대학원(박사) 졸업), 지도경험(있다, 없다), 청소년지도사의 다문화 교육(연수) 경험(있다, 없 다)에 대하여 시행하였다.

또한 다문화 감수성과 다문화 교수효능감을 살펴보기 위해 빈도와 백분율을 사용하였으며, 주요 변인간의 상관관계를 알아보기 위하여 상관관계분석

(Pearson's Correlation)을 활용하였다.

본 연구를 위하여 청소년지도사의 다문화 감수성, 다문화 교수효능감, 개방형 질문을 측정변인으로 사용하였다. 이를 정리하면 다음 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 측정도구의 내용

잠재변인	측정변인	문항수	비고
다문화 감수성	상호작용 참여도(5문항)	20	5점 리커트 척도
	문화차이 존중도(5문항)		
	상호작용 자신도(4문항)		
	상호작용 향유도(3문항)		
	상호작용 주의도(3문항)		
다문화 교수효능감	일반기능(5문항)	14	5점 리커트 척도
	수업기능(5문항)		
	인간관계(4문항)		
다문화 청소년 정책의 문제점, 개선방안 및 교육받고 싶은 연수과정	정책의 문제점(1문항)	3	개방형 질 문
	개선방안(1문항)		
	희망 연수과정(1문항)		
총 문항 수		37	

3.3.2. 질적연구

질적연구 자료분석은 다음과 같은 단계로 진행하였다. 먼저 심층인터뷰의 자료는 전사한 내용을 코딩하여 주제를 도출하는 전형적인 내용분석으로 하였다.

이를 위해 인터뷰 내용을 연구의 목적과 내용에 맞게 분류하고 분석하는 작업을 통하여 의미를 도출하였다. 그리고 도출된 의미의 주제부여가 맞는지 확인하기 위해 전문가들에게 분석 내용을 확인하여 구성원 간 검토를 수행하였다. 그리고 다문화교육을 전공하고 있는 동료들과의 세미나 및 본 연구주제의 수시 발표를 통해 동료 간 협의로 검증과정을 거쳤다. 이러한 자료분석의 단계별 과정은 다음 [그림 III-3]과 같다.



[그림 III-3] 질적 자료분석 과정

3.4. 연구윤리와 신뢰성

Frankfort & Nachmias(2002)는 연구에서 윤리적 문제를 고려하여야 하는 이유를 연구의 주제가 되는 개인과 공동체의 권리 및 복지를 확보해 주어야 하기 때문이라고 주장하였다.

설문조사 진행 시, 연구자의 의도가 설문 대상자에게 반영되지 않도록 강요하거나 설문방향을 유도하지 않았으며, 설문 대상자 및 설문을 도와준 청소년시설·단체 등에 동의를 구하였다. 연구의 신뢰도를 확보하기 위하여 통계분석 방법의 절차에 따라 결과값을 도출했으며, 데이터를 임의로 조작하거나 변경하지 않았다.

또한 심층면담 시, 의도적으로 연구 참여자의 대답을 이끌어내기 위해 질문을 유도하지 않았다. 심층면담을 진행하기 전에는, 연구목적에 대해 상세히 설명을 하였고, 면담내용은 학문적 연구 자료로만 활용되어짐을 명시하였다. 연구 참여자의 정보는 모두 익명으로 처리하여 개인정보를 보호하였다.

본 연구는 연구 참여 동의서를 통하여 연구의 절차 및 방법을 소개하고 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 보장하였으며, 개인적 사정으로 인하여 연구 참여를 철회할 경우에도 불이익을 받지 않는다는 내용을 확인하였다.

본 연구의 설문문항은 청소년 활동 전문가 및 20년 이상의 경력을 가지고 있는 청소년지도사 10명의 의견을 수렴하여 연구와 관련이 없거나 부적절한 내용을 수정·삭제 하였다. 또한 신뢰도 분석을 통하여 설문조사에 활용된 문항 및 척도가 대상에게 잘 적용되었는지를 알아보기 위해 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감에 대한 신뢰도 측정을 하였다. 그 결과 Cronbach Alpha 계수의 평균이 .940으로 매우 높게 나와 연구의 신뢰도를 보장하였다. 표집방법은 비확률표집 방법 중에 임의표집으로 조사하였고, 유의수준은 95%이다.

질적연구의 신뢰도와 타당성을 검증하기 위하여 다각검증²⁹⁾(Triangulation), 전문가 협의, 연구 참여자의 검토 방법을 활용하였다. 다각검증법은 사회과학에서 질적, 양적 자료를 모두 사용하여 풍부하고 복잡한 인간의 행동을 보다 충분히 설명하고자 시도한다. 또한 다각검증(Triangulation)에 대하여 Campbell & Fiske(1959)는 질적 연구에서 동시적 타당성을 증명하는 강력한 방법이라고 설명하였다(이종규, 2007).

Dezin(1970)은 다각검증의 개념을 시간적 다각검증(time triangulation)³⁰⁾, 공간 다각검증³¹⁾(space triangulation), 이론적 다각검증³²⁾(theoretical triangulation), 조사자 다각검증³³⁾(investigator triangulation), 방법론적 다각

29) Cohen 외(2000)에 의하면, 다각검증(Triangulation)은 인간행동에 대한 어떤 국면의 연구에서 두 가지 이상의 자료수집 방법을 이용하는 것으로 정의한다.

30) 시간이 지나도 통시적인 신뢰성(diachronic reliability)과 동시에 수집된 자료의 유사성을 의미하는 공시적인 신뢰성(synchronic reliability)을 의미한다.

31) 한 문화나 그의 하부문화에서 수행된 연구의 제한점을 극복하기 위하여 시도한다.

32) 대안적 이론의 그림이다.

검증³⁴⁾(methodological triangulation) 등으로 구분하였는데, 본 연구에서는 조사자 다각검증을 채택하여 다섯 명의 연구 참여자를 대상으로 연구를 진행하여 내적 타당도를 높였다. 또한 전문가들과의 끊임없는 협의를 통하여 연구자 스스로 독단에 빠지지 않도록 하는 장치를 마련하였다. 연구의 전 과정에서 청소년 활동 전문가 및 20년 이상의 경력을 가지고 있는 청소년지도사 10명의 의견을 수렴하였으며, 지속적인 동료 간 협의를 진행하였다.

마지막으로 타당도를 확보하기 위하여 연구 참여자에게 연구자가 수집한 정보에 대하여 검토하게 하는 방법을 사용하여 연구자가 해석한 내용에 대한 타당성을 확인하였다. 그 외에 연구의 타당성을 높이기 위하여 질적 자료의 빈약한 코딩을 피하고 메시지를 오역 없이 표현하였으며, 자료의 선택적 사용을 지양하였다.



33) 한 사람 이상의 관찰자 혹은 참여자를 말한다.

34) 다른 사례에 같은 방법을 적용하거나 혹은 같은 연구주체에 다른 방법을 적용한다.

IV. 청소년지도사의 다문화 인식 실태

본 장에서는 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감을 중심으로 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 살펴보고자 한다. 다문화 감수성은 문화적 차이를 인지하고 타문화를 존중하는 능력으로서 청소년지도사의 내적 다문화 인식을 알아보는 척도로 활용된다. 또한 청소년지도사가 청소년을 대상으로 활동을 운영할 때 필요한 다문화 인식 관련 외적 자신감은 다문화 교수효능감으로 측정하고자 한다.

본 장의 분석내용은 다음 장에서 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 모색할 때 참고자료로 사용될 것이다.

4.1 인구통계학적 특성

4.1.1. 인구통계학적 특성

조사대상자인 청소년지도사의 일반적인 특성은 다음과 같다.

성별은 ‘남자’가 135명(50.9%), ‘여자’가 130명(49.1%)으로 남자가 조금 더 많았다. 2014년 8월 현재까지 청소년지도사 배출 현황을 보면 여자가 남자보다 2배 이상 많은 수³⁵⁾를 차지하고 있다. 하지만 여성 청소년지도사가 남성 청소년지도사에 비하여 직무스트레스를 많이 받는다는 선행연구(홍선희·양계민, 2007)의 결과를 비추어 볼 때 야근을 많이 하고 주말에도 일을 해야 하는 청소년 활동의 특성상 여성보다 남성 지도사들이 현장에서 일하고 있는 빈도가 높

35) 청소년백서에 따르면 2014년 8월 현재, 남성 청소년지도사 10,354명, 여성 청소년지도사 23,681명으로 집계되었다.

은 것으로 분석된다.

연령은 ‘20대’가 121명(45.7%), ‘30대’가 108명(40.8%), ‘40대’가 36명(13.6%)으로 조사되었으며, ‘50대 이상’은 설문에 응하지 않아 조사 대상자에서 제외되었다.

활동지역을 묻는 질문에는 ‘수도권’이 111명(41.9%)으로 가장 많았으며, ‘영남권’이 40명(15.1%), ‘충청권’이 39명(14.7%), ‘호남권’이 37명(14.0%), ‘강원·제주권’이 38명(14.3%)으로 조사되었다.

근무유형을 살펴보면, ‘청소년 활동시설’(수련관, 수련원, 문화의 집, 특화시설, 야영장, 유스호스텔, 이용시설 등)에서 근무하는 청소년지도사가 177명(66.8%), ‘청소년 복지시설’(상담센터, 쉼터, 자립지원관, 치료재활센터 등)이 17명(6.4%), ‘청소년 보호시설’(보호·재활센터 등)이 2명(0.8%), 기타 청소년단체가 69명(26%)이다.

청소년지도사 자격급수를 보면 1급 청소년지도사가 30명(11.3%), 2급 청소년지도사가 209명(78.9%), 3급 청소년지도사가 26명(9.8%)으로 조사되었다. 이러한 결과는 청소년지도사 급수 중에서 2급이 가장 높은 비율을 차지하고 있다³⁶⁾는 여성가족부 청소년지도사 현황과도 같은 맥락이다.

청소년지도사의 경력을 조사해본 결과 ‘5년 이하’로 응답한 청소년지도사가 156명(58.9%)으로 가장 많은 수를 차지하고 있으며, ‘10년 이하’가 69명(26.0%), ‘15년 이하’가 32명(12.1%), ‘20년 이하’가 6명(2.3%), ‘21년 이상’이 2명(0.8%)으로 나타났다.

최종학력을 묻는 질문에는 ‘전문대 졸업’이 17명(6.4%), ‘4년제 졸업’이 206명(77.7%), ‘대학원(석사) 졸업’이 39명(14.7%), ‘대학원(박사) 졸업’이 3명(1.1%)으로 조사되었다. 따라서 4년제 대학교를 졸업하고 청소년 활동 지도 현장에서 일하는 청소년지도사가 가장 많았으며, 석사 이상의 학력을 보유하고 있는 청소년지도사도 42명인 것으로 조사되었다.

36) 청소년백서에 의하면 2014년 8월 현재, 1급 청소년지도사 1,513명, 2급 청소년지도사 22,748명, 3급 청소년지도사 9,776명으로 조사되었다.

다문화 청소년을 지도한 경험이 있는지 여부를 물어본 결과 ‘있다’라고 응답한 청소년지도사가 73명(27.5%), ‘없다’라고 응답한 청소년지도사가 192명(72.5%)으로 대부분의 청소년지도사는 다문화 청소년을 지도해 본 경험이 없는 것으로 드러났다.

다문화 청소년을 지도해 본 경험이 있다고 대답한 청소년지도사를 대상으로 지도경험 횟수를 물었더니 ‘1회’라고 대답한 청소년지도사가 27명(36.5%), ‘2회’라고 대답한 청소년지도사가 14명(18.9%), ‘3회’라고 대답한 청소년지도사가 4명(5.4%), ‘4회’와 ‘5회’라고 대답한 청소년지도사는 각각 8명(10.8%), ‘6회 이상’이라고 대답한 청소년지도사는 13명(17.6%)으로 조사되었다. 6회 이상 다문화 청소년을 지도한 경험이 있다고 응답한 청소년지도사의 대부분은 청소년방과후아카데미³⁷⁾에서 PM(프로젝트매니저) 또는 SM(스케줄매니저)로 활동하는 것으로 나타났다.

지도한 다문화 청소년의 엄마(또는 아빠)의 출신국을 묻는 질문에 ‘중국’이 36명(48.6%), ‘베트남’이 21명(28.4%), ‘필리핀’이 7명(9.5%), ‘일본’이 3명(4.1%), ‘캄보디아’가 6명(8.1%), 태국이 1명(1.4%)으로 조사되었다.

주로 지도한 다문화 청소년의 연령층은 9~12세(초등)가 47명(63.5%)으로 가장 많았으며, 13~15세(중등)가 21명(28.4%), 19~24세가 4명(5.4%), 16~18세(고등)가 2명(2.7%) 순으로 나타났다.

다문화 청소년을 대상으로 어떤 활동을 했는지를 물어본 결과 청소년 활동(문화예술, 국제교류, 과학, 봉사, 야외 활동 등)이 가장 많았고, 교육 활동, 상담 활동이 그 뒤를 이었다.

청소년지도사 자신이 다문화 관련 연수를 받았거나 교육을 수료한 경험이 있는지에 대한 물음에 ‘있다’라고 응답한 청소년지도사가 23명(8.7%), ‘없다’라고

37) 청소년방과후아카데미는 청소년기본법 제48조의2(청소년 방과 후 활동의 지원)에 의해서 운영되고 있다. 청소년방과후아카데미란 여성가족부와 지방자치단체에서 공적 서비스를 담당하는 청소년수련시설(청소년수련관, 청소년문화의집 등)을 기반으로 청소년의 건강한 방과후 생활과 삶의 질 향상을 위해 가정이나 학교에서 체험하지 못했던 다양한 청소년 활동 프로그램 및 청소년 생활관리 등 청소년을 위한 종합서비스를 지원하는 국가정책 지원 사업이다.

대답한 청소년지도사가 242명(91.3%)으로 대부분의 청소년지도사는 다문화와 관련한 연수를 받았거나 수료한 경험이 없는 것으로 조사되었다.

다문화 관련 교육(연수) 경험 청소년지도사에게 교육(연수)경험 횟수에 대해 설문조사한 결과, '1회'가 19명(79.2%)으로 가장 많았으며, '2회'가 4명(16.7%), '3회 이상'이 1명(4.2%)으로 대부분의 청소년지도사는 다문화 관련 교육(연수)에 참여했다 하더라도 일회성으로 그치는 경우가 많았다는 것을 통계 결과를 통해 알 수 있었다. 위의 내용을 정리하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 조사 대상자의 인구통계학적 특성

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
성 별	남	135	50.9	100.0
	여	130	49.1	
연 령	20대	121	45.7	100.0
	30대	108	40.8	
	40대	36	13.6	
	50대	-	-	
	60대 이상	-	-	
활동지역	수도권	111	41.9	100.0
	영남권	40	15.1	
	충청권	39	14.7	
	호남권	37	14.0	
	기타(강원·제주)	38	14.3	

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
근무유형	청소년 활동시설	177	66.8	100.0
	청소년 복지시설	17	6.4	
	청소년 보호시설	2	0.8	
	기타(청소년단체)	69	26.0	
자격급수	1급	30	11.3	100.0
	2급	209	78.9	
	3급	26	9.8	
경 력	5년 이하	156	58.9	100.0
	10년 이하	69	26.0	
	15년 이하	32	12.1	
	20년 이하	6	2.3	
	21년 이상	2	0.8	
최종학력	전문대 졸업	17	6.4	100.0
	4년제 졸업	206	77.7	
	대학원(석사) 졸업	39	14.7	
	대학원(박사) 졸업	3	1.1	
지도경험	있다	73	27.5	100.0
	없다	192	72.5	
지도경험 횟수	1회	27	36.5	100.0
	2회	14	18.9	
	3회	4	5.4	
	4회	8	10.8	
	5회	8	10.8	
	6회 이상	13	17.6	

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)	총 백분율(%)
지도한 다문화 청소년 엄마(또는 아빠)의 출신국	중국	36	48.6	100.0
	베트남	21	28.4	
	필리핀	7	9.5	
	일본	3	4.1	
	캄보디아	6	8.1	
	미국	-	-	
	태국	1	1.4	
	기타	-	-	
지도대상 다문화 청소년 연령층	9~12세(초등)	47	63.5	100.0
	13~15세(중등)	21	28.4	
	16~18세(고등)	2	2.7	
	19~24세	4	5.4	
다문화교육 (연수) 경험	있다	23	8.7	100.0
	없다	242	91.3	
다문화교육 (연수)경험 횟수	1회	19	79.2	100.0
	2회	4	16.7	
	3회 이상	1	4.2	

위의 <표 IV-1>에서 살펴본 것처럼, 청소년지도사들이 다문화 청소년들을 지도한 경험은 27.5%, 지도 회수는 5회 미만이 82.4%를 차지하여 다문화 청소년 관련 활동 지도경험이 현저히 없는 것으로 드러났다. 또한 다문화교육 관련 연수 경험도 91.3%가 없고, 연수 경험을 하더라도 1~2회가 대부분을 차지하여 청소년지도사의 다문화 관련 인식과 지도 방법 등이 절실히 요구된다.

4.1.2. 인구통계학적 특성에 따른 분석

조사대상자인 청소년지도사를 대상으로 다문화 감수성, 다문화 교수효능감을 조사하여 다음과 같은 결과를 도출하였다. 결과를 도출하기 위하여 ANOVA와 T-test를 실시하였으며, 두 집단의 비교는 independent t-test, One-way ANOVA 기법을 사용하였다. 분석의 유의수준은 모두 0.05이다.

청소년지도사의 다문화 감수성, 다문화 교수효능감의 전체 평균 및 표준편차는 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균 및 표준편차

구분	평균	전체평균	표준편차
다문화 감수성	2.89	2.75	0.27
다문화 교수효능감	2.56		0.61

본 설문조사 응답자 265명의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 전체 평균은 2.75으로 높지 않았다. 두 지표를 비교해 보았을 때, 청소년지도사들은 다문화 교수효능감(평균 2.56)에 비하여 다문화 감수성(평균 2.89)에 민감한 것을 알 수 있다.

4.1.2.1. 성별에 따른 분석

청소년지도사의 성별에 따른 다문화 감수성과 다문화 교수효능감에 대한 평균과 표준편차는 <표 IV-3>과 같으며, 이를 위해 T-test를 실시하였다. 분석 결과 남성 청소년지도사와 여성 청소년지도사 간에는 모든 하위 항목에 대하여 차이가 없는 것으로 나타났다(다문화 감수성 $t = -0.75$, $p = 0.47$, 다문화 교

수효능감 $t = -0.99, p = 0.32$).

<표 IV-3> 성별에 따른 비교

구분	성별	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	남	135	2.89	0.27
	여	130	2.91	0.25
다문화 교수효능감	남	135	2.56	0.61
	여	130	2.63	0.53

<표 IV-4> 성별에 따른 분석

구분	T - test		
	t	자유도	유의확률
다문화 감수성	-0.72	263	0.47
다문화 교수효능감	-0.99	263	0.32

4.1.2.2. 연령에 따른 분석

청소년지도사의 연령에 따른 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균과 표준편차는 <표 IV-5>와 같으며, 이를 알아보기 위해 ANOVA 분석을 실시하였다. 분석 결과, 다문화 감수성은 20대에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 30대와 40대에서는 유의미성을 찾아볼 수 없었다. 다문화에 대한 개

방적 시각에 노출된 20대가 기성세대와 비교했을 때 다문화 감수성이 뛰어나다는 연구결과가 흥미롭다.

다문화 교수효능감의 세부 항목에서는 연령에 따라 차이가 없는 것으로 조사되었다(다문화 감수성 $F = 3.39, p = 0.04$, 다문화 교수효능감 $F = 0.84, p = 0.43$).

<표 IV-5> 연령에 따른 비교

구분	연령대	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	20대	121	2.86	0.28
	30대	108	2.91	0.27
	40대	36	2.99	0.14
다문화 교수효능감	20대	121	2.63	0.56
	30대	108	2.54	0.63
	40대	36	2.66	0.42

< 표 IV-6 > 연령에 따른 분석

구분	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
다문화 감수성	0.46	2	0.23	3.39	0.04
다문화 교수효능감	0.55	2	0.28	0.84	0.43

4.1.2.3. 자격급수에 따른 분석

청소년지도사의 자격급수에 따른 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균과 표준편차는 <표 IV-7>과 같다. 이를 알아보기 위해 ANOVA 분석을 실시하였으며 다문화 감수성에서는 각각의 항목에서 자격급수에 따른 차이가 없는 것으로 분석되었다(다문화 감수성 $F = 2.06$, $p = 0.13$, 다문화 교수효능감 $F = 7.82$, $p = 0.00$).

반면, 다문화 교수효능감에서는 차이를 보였는데 1급 청소년지도사에게서 다문화교육 이해와 태도가 매우 높은 것으로 조사되었다. 여기서 1급 청소년지도사의 조건을 살펴보면 ‘2급 청소년지도사 자격 취득 후 청소년 활동 등 청소년 육성업무 종사경력이 3년 이상인 자’로서 청소년연구방법론, 청소년 인권과 참여, 청소년정책론, 청소년기관운영, 청소년지도자론 등의 총 6과목을 주관식과 객관식의 필기시험을 합격해야 한다(청소년기본법시행령 제20조제2항). 따라서 2급 또는 3급 청소년지도사와 비교하였을 때, 1급 청소년지도사가 경력 및 전문성이 뛰어나다는 결론을 유추할 수 있다.

<표 IV-7> 자격급수에 따른 비교

구분	자격급수	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	1급	30	2.81	0.24
	2급	209	2.91	0.28
	3급	26	2.91	0.13
다문화 교수효능감	1급	30	2.36	0.79
	2급	209	2.59	0.54
	3급	26	2.95	0.29

<표 IV-8> 자격급수에 따른 분석

구분	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
다문화 감수성	2.28	2	1.14	2.06	0.13
다문화 교수효능감	4.89	2	2.45	7.82	0.00

4.1.2.4. 청소년 지도경력에 따른 분석

청소년지도사의 청소년 지도경력에 따른 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균과 표준편차는 <표 IV-9>와 같다. 이를 알아보기 위해 ANOVA 분석을 실시하였으며 연구결과는 다문화 감수성, 다문화 교수효능감의 세부 영역에 대하여 지도경력에 따른 차이는 없는 것으로 조사되었다(다문화 감수성 $F = 0.70$, $p = 0.59$, 다문화 교수효능감 $F = 1.21$, $p = 0.30$).

<표 IV-9> 청소년 지도경력에 따른 비교

구분	지도경력	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	5년 이하	156	2.89	0.28
	10년 이하	69	2.89	0.27
	15년 이하	32	2.96	0.19
	20년 이하	6	2.86	0.20
	21년 이상	2	3.00	0.00
다문화 교수효능감	5년 이하	156	2.65	0.56
	10년 이하	69	2.53	0.60
	15년 이하	32	2.58	0.62
	20년 이하	6	2.43	0.32
	21년 이상	2	2.00	0.00

<표 IV-10> 청소년 지도경력에 따른 분석

구분	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
다문화 감수성	0.20	4	0.05	0.70	0.59
다문화 교수효능감	1.59	4	0.40	1.21	0.30

4.1.2.5. 최종학력에 따른 분석

청소년지도사의 최종학력에 따른 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균과 표준편차는 <표 IV-11>과 같다. 이를 알아보기 위해 ANOVA 분석을 실시하였다.

청소년지도사의 최종학력에 따라 결과가 차이가 있는지 알아보기 위해 일원배치 분산분석을 실시한 결과 모든 세부 영역에 대하여 청소년지도사의 경력에 따른 인식의 차이는 없는 것으로 조사되었다(다문화 감수성 $F = 0.70$, $p = 0.59$, 다문화 교수효능감 $F = 1.21$, $p = 0.30$).

<표 IV-11> 최종학력에 따른 비교

구분	최종학력	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	전문대 졸업	17	2.97	0.27
	4년제 대학 졸업	206	2.87	0.27
	대학원(석사) 졸업	39	2.99	0.20
	대학원(박사) 졸업	3	2.97	0.03
다문화 교수효능감	전문대 졸업	17	2.90	0.55
	4년제 대학 졸업	206	2.59	0.57
	대학원(석사) 졸업	39	2.45	0.55
	대학원(박사) 졸업	3	3.21	0.12

<표 IV-12> 최종학력에 따른 분석

구분	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
다문화 감수성	0.20	4	0.05	0.70	0.59
다문화 교수효능감	1.59	4	0.40	1.21	0.30

4.1.2.6. 다문화 청소년 지도경험에 따른 분석

청소년지도사의 다문화 청소년 지도경험에 따른 다문화 감수성, 다문화 교수효능감의 평균과 표준편차는 <표 IV-13>과 같다. 이를 알아보기 위해 ANOVA 분석을 실시하였으며 결과는 다음과 같다.

다문화 청소년을 지도한 경험이 있는 청소년지도사가 그렇지 않은 청소년지도사와 비교하였을 때, 다문화 교수효능감에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다.

다문화 교수효능감이란 청소년지도사가 청소년을 대상으로 청소년 활동을 잘 운영할 수 있다는 자신감과 청소년지도사가 청소년들의 학습과 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 신념을 의미(Ashton & Webb, 1986)한다. 따라서 다문화 청소년을 지도한 경험 자체가 청소년지도사들에게 자신감을 심어주고 청소년지도사가 청소년에게 긍정적 영향력을 끼칠 수 있음을 본 연구결과를 통해 알 수 있다.

다문화 감수성에서는 다문화 청소년 지도경험 유무에 따른 차이가 없는 것으로 조사되었다(다문화 감수성 $F = 0.27$, $p = 0.60$, 다문화 교수효능감 $F = 5.03$, $p = 0.03$).

<표 IV-13> 다문화 청소년 지도경험에 따른 비교

구분	지도경험	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	있다	73	2.88	0.26
	없다	192	2.90	0.27
다문화 교수효능감	있다	73	2.47	0.54
	없다	192	2.65	0.58

<표 IV-14> 다문화 청소년 지도경험에 따른 분석

구분	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
다문화 감수성	0.02	1	0.02	0.27	0.60
다문화 교수효능감	1.63	1	1.63	5.03	0.03

4.1.2.7. 교육(연수)경험에 따른 분석

청소년지도사의 다문화 관련 교육(연수)경험에 따른 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 평균과 표준편차는 <표 IV-15>와 같다. 이를 알아보기 위해 ANOVA 분석을 실시하였으며, 연수경험에 따른 차이가 있는지 알아본 결과 연수경험에 따른 차이는 없는 것으로 나타났다.

청소년지도사 대부분(91.3%)이 다문화교육(연수) 경험이 없기 때문에 위와 같은 결과가 나타났다고 유추해 볼 수 있다(다문화 감수성 $F = 0.15$, $p = 0.70$, 다문화 교수효능감 $F = 1.89$, $p = 0.17$).

<표 IV-15> 교육(연수)경험에 따른 비교

구분	연수경험	빈도	평균	표준편차
다문화 감수성	있다	23	2.88	0.22
	없다	242	2.90	0.27
다문화 교수효능감	있다	23	2.44	0.53
	없다	242	2.61	0.58

<표 IV-16> 교육(연수)경험에 따른 분석

구분	제공합	자유도	평균제공	F	유의확률
다문화 감수성	0.01	1	0.01	0.15	0.70
다문화 교수효능감	0.62	1	0.62	1.89	0.17

4.2. 다문화 감수성 영역

다문화 감수성을 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도의 영역으로 나누어 살펴보았다.

상호작용 참여도는 나와 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도에 대한 내용이며, 문화차이 존중도는 나와 다른 문화를 존중하는 정도에 대한 내용이다. 상호작용 자신도는 나와 다른 문화의 사람들과 교류할 때 가지는 자

신감의 정도에 대한 내용이다. 다음으로 상호작용 향유도는 나와 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도에 대한 내용이다. 마지막으로 상호작용 주의도는 나와 다른 문화의 사람들과 상호작용함에 있어서 상대에게 기울이는 주의력의 정도에 대한 내용으로 구성되어 있다.

먼저 상호작용 참여도에 따른 다문화 감수성에 관한 질문은 총 5개의 문항으로 구성되어 있다. ‘나는 타문화 사람들과 교류를 즐긴다’라는 질문에 ‘매우 그렇다’가 22.6%, ‘대체로 그렇다’가 43.8%, ‘보통이다’가 30.2%, ‘그렇지 않다’가 3.0%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.4%로 집계되었다. ‘대체로 그렇다’ 이상의 응답자가 66.4%로 절반 이상의 청소년지도사가 타문화 사람들과의 교류를 즐기는 것으로 조사되었다.

‘나는 타문화 사람들에게 개방적이다’라는 질문을 살펴보면 ‘대체로 그렇다’가 54.7%로 가장 많았으며, ‘매우 그렇다’가 23.8%, ‘보통이다’가 17.7%, ‘그렇지 않다’가 3.8%였고 ‘전혀 그렇지 않다’라고 응답한 청소년지도사는 한 명도 없었다.

다음으로 ‘나는 타문화 사람들과 교류하는 동안 긍정적인 반응을 보인다’라는 질문에는 ‘대체로 그렇다’가 59.6%로 가장 높은 비율을 차지하였으며, ‘매우 그렇다’라고 대답한 비율은 20.8%였다. 따라서 대부분(80.4%)의 청소년지도사들이 타문화 사람들과 교류하는 동안 긍정적인 반응을 보이고 있다는 것을 알 수 있다.

‘나는 타문화 사람들을 지도해야 하는 상황을 피한다’라는 질문에는 ‘매우 그렇다’가 3.0%, ‘대체로 그렇다’가 9.4%, ‘보통이다’가 17.7%, ‘그렇지 않다’가 54.3%, ‘전혀 그렇지 않다’가 15.5%로 조사되었다. 청소년지도사들은 다양한 활동에서 청소년들을 지도하기 때문에 타문화권 사람들을 지도해야 하는 상황에 쉽게 적응하는 것으로 보인다.

마지막으로 ‘나는 타문화 사람들에게 그들을 잘 이해하고 있다는 사실을 언어 또는 비언어적 행동을 통해 보여 준다’라는 질문에 ‘대체로 그렇다’가 47.5%로 가장 많았으며 ‘보통이다’가 29.4%, ‘매우 그렇다’가 12.1%, ‘그렇지 않다’가

7.9%, ‘전혀 그렇지 않다’가 3.0%로 나타났다.

위의 설문 내용을 종합해 볼 때, 청소년지도사들은 대체로 상호작용 참여도에 따른 다문화 감수성이 높은 수준인 것으로 분석할 수 있다.

<표 IV-17> 상호작용 참여도에 따른 다문화 감수성

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화 사람들과 교류를 즐긴다	매우 그렇다	60	22.6
	대체로 그렇다	116	43.8
	보통이다	80	30.2
	그렇지 않다	8	3.0
	전혀 그렇지 않다	1	0.4
나는 타문화 사람들에게 개방적이다	매우 그렇다	63	23.8
	대체로 그렇다	145	54.7
	보통이다	47	17.7
	그렇지 않다	10	3.8
	전혀 그렇지 않다	-	-
나는 타문화 사람들과 교류하는 동안 긍정적인 반응을 보인다	매우 그렇다	55	20.8
	대체로 그렇다	158	59.6
	보통이다	35	13.2
	그렇지 않다	14	5.3
	전혀 그렇지 않다	3	1.1

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화 사람들 지도해야 하는 상황을 피한다	매우 그렇다	8	3.0
	대체로 그렇다	25	9.4
	보통이다	47	17.7
	그렇지 않다	144	54.3
	전혀 그렇지 않다	41	15.5
나는 타문화 사람들에게 그들을 잘 이해하고 있다는 사실을 언어 또는 비언어적 행동을 통해 보여준다	매우 그렇다	32	12.1
	대체로 그렇다	126	47.5
	보통이다	78	29.4
	그렇지 않다	21	7.9
	전혀 그렇지 않다	8	3.0

청소년지도사의 문화차이 존중도에 따른 다문화 감수성을 살펴보면 다음과 같다.

‘나는 타문화 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다’라는 질문에 ‘그렇지 않다’라고 응답한 청소년지도사가 64.2%로 가장 많았으며, ‘전혀 그렇지 않다’가 20.4%, ‘보통이다’가 10.2%, ‘대체로 그렇다’가 3.0%, ‘매우 그렇다’가 2.3%로 ‘전혀 그렇지 않다’와 ‘그렇지 않다’라고 응답한 청소년지도사가 84.6%이다. 따라서 청소년지도사들은 타문화권 사람들과 함께 있는 것을 좋아하는 것으로 조사되었다.

‘나는 타문화 사람들이 가진 가치관을 존중한다’라는 질문의 대답을 보면 ‘대체로 그렇다’가 52.8%, ‘매우 그렇다’가 34.0%로 86.8%의 청소년지도사들은 다른 문화를 가진 사람들의 가치관을 존중하는 것으로 드러났다.

다음으로 ‘나는 타문화 사람들의 표현방법을 존중한다’라는 질문의 결과를 보

면 ‘매우 그렇다’가 28.7%, ‘대체로 그렇다’가 54.3%, ‘보통이다’가 10.6%로 ‘보통이다’ 이상으로 응답한 청소년지도사의 비율이 93.6%로 높게 측정되었다.

‘나는 타문화 사람들의 의견을 수용하지 않는다’라는 질문에서는 ‘그렇지 않다’가 51.3%, ‘전혀 그렇지 않다’가 31.3%, ‘보통이다’가 15.1% 순으로 높은 비율을 차지하고 있다.

마지막으로 ‘나는 나의 문화가 타문화보다 좋다고 생각한다’라는 질문에 ‘보통이다’가 44.5%, ‘그렇지 않다’가 30.2%, ‘전혀 그렇지 않다’가 12.5%, ‘대체로 그렇다’가 10.2%, ‘매우 그렇다’가 2.6% 순으로 조사되었다. 이러한 결과를 통해 청소년지도사는 ‘나는 나의 문화가 타문화보다 좋다고 생각한다’라는 질문에 중립적이거나 보수적인 입장을 보이는 것으로 나타났다.

위의 다섯 가지의 질문에 대한 결과를 종합해 보면 청소년지도사들은 대체적으로 문화차이 존중도에 따른 다문화 감수성이 높은 것으로 조사되었다.

<표 IV-18> 문화차이 존중도에 따른 다문화 감수성

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다	매우 그렇다	6	2.3
	대체로 그렇다	8	3.0
	보통이다	27	10.2
	그렇지 않다	170	64.2
	전혀 그렇지 않다	54	20.4
나는 타문화 사람들이 가진 가치관을 존중한다	매우 그렇다	90	34.0
	대체로 그렇다	140	52.8
	보통이다	28	10.6
	그렇지 않다	4	1.5
	전혀 그렇지 않다	3	1.1

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화 사람들 의 표현방법을 존중한다	매우 그렇다	76	28.7
	대체로 그렇다	144	54.3
	보통이다	28	10.6
	그렇지 않다	8	3.0
	전혀 그렇지 않다	9	3.4
나는 타문화 사람들 의 의견을 수용 하지 않는다	매우 그렇다	3	1.1
	대체로 그렇다	3	1.1
	보통이다	40	15.1
	그렇지 않다	136	51.3
	전혀 그렇지 않다	83	31.3
나는 나의 문화가 타문화보다 좋다 고 생각한다	매우 그렇다	7	2.6
	대체로 그렇다	27	10.2
	보통이다	118	44.5
	그렇지 않다	80	30.2
	전혀 그렇지 않다	33	12.5

청소년지도사의 상호작용 자신도에 따른 다문화 감수성에 대한 질문내용은 총 4문항으로 구성되었으며 결과는 다음과 같다.

먼저 ‘나는 타문화의 사람들과 교류하는데 거부감이 없다’라는 질문에 ‘대체로 그렇다’가 50.2%로 가장 높은 비율을 차지하였고 ‘매우 그렇다’가 22.3%, ‘보통이다’가 17.4%, ‘그렇지 않다’가 9.1%, ‘전혀 그렇지 않다’가 1.1%로 나타났다. 직업의 특성상 다양한 청소년지도사는 청소년들의 개성을 존중하고 활동을 통해 청소년의 재능을 발견하고 조력하는 역할을 하므로 타문화권 사람들과의 교류에도 거부감이 없는 것으로 분석된다.

‘나는 타문화를 가진 사람들 앞에서 말하는 것을 상당히 어렵다고 생각 한다’라는 질문을 살펴보면 ‘그렇지 않다’가 46.4%, ‘보통이다’가 24.5%, ‘대체로 그렇다’가 18.1%, ‘전혀 그렇지 않다’가 9.8%, ‘매우 그렇다’가 1.1%로 조사되었다. ‘매우 그렇다’와 ‘대체로 그렇다’라고 응답한 청소년지도사가 20% 미만이므로 청소년 활동을 지도하는 청소년지도사들은 다른 문화권의 사람들 앞에서 말하는 것에 대한 두려움이 대체적으로 없는 것으로 조사되었다.

다음으로 ‘나는 타문화를 가진 사람들과 교류할 때 어떻게 대화해야 하는지 잘 알고 있다’라는 질문에 ‘매우 그렇다’가 4.9%, ‘대체로 그렇다’가 27.2%, ‘보통이다’가 44.9%, ‘그렇지 않다’가 22.6%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.4%로 나타났다. 이를 통해 청소년지도사는 타문화의 사람들과 교류하면서 그들 앞에서 말하는 것을 두려워하지 않는 반면, 타문화권 사람들과 교류 시 대화방법에 대해서는 교육 및 기술적 논의가 필요한 것으로 드러났다.

마지막으로 ‘나는 타문화를 가진 사람들과 교류할 때 사교적으로 행동 한다’라는 질문을 보면 ‘대체로 그렇다’가 50.9%, ‘매우 그렇다’가 11.7%로 62.6%의 청소년지도사가 ‘대체로 그렇다’ 이상의 응답을 하였으며 ‘보통이다’가 29.1%, ‘그렇지 않다’가 6.8%, ‘전혀 그렇지 않다’가 1.5%로 조사되었다.

이상으로 볼 때, 청소년지도사의 상호작용 자신도에 따른 다문화 감수성은 높은 것으로 나타났으나 타문화권의 사람들과의 대화 시, 방법적인 기술에 대해서는 상대적으로 낮은 자신감을 보이므로 이를 개선하기 위한 교육 및 연수 등의

기능향상 노력이 필요할 것이다.

<표 IV-19> 상호작용 자신도에 따른 다문화 감수성

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화의 사 람들과 교류하는 데 거부감이 없다	매우 그렇다	59	22.3
	대체로 그렇다	133	50.2
	보통이다	46	17.4
	그렇지 않다	24	9.1
	전혀 그렇지 않다	3	1.1
나는 타문화를 가 진 사람들 앞에서 말하는 것을 상당 히 어렵다고 생각 한다	매우 그렇다	3	1.1
	대체로 그렇다	48	18.1
	보통이다	65	24.5
	그렇지 않다	123	46.4
	전혀 그렇지 않다	26	9.8
나는 타문화를 가 진 사람들과 교류 할 때 어떻게 대 화해야 하는지 잘 알고 있다	매우 그렇다	13	4.9
	대체로 그렇다	72	27.2
	보통이다	119	44.9
	그렇지 않다	60	22.6
	전혀 그렇지 않다	1	0.4

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화를 가진 사람들과 교류할 때 사교적으로 행동한다	매우 그렇다	31	11.7
	대체로 그렇다	135	50.9
	보통이다	77	29.1
	그렇지 않다	18	6.8
	전혀 그렇지 않다	4	1.5

청소년지도사의 상호작용 향유도에 따른 다문화 감수성에 대한 질문에 결과는 다음과 같다.

‘나는 타문화 사람들과 교류할 때 화를 쉽게 낸다’라는 질문에 ‘그렇지 않다’가 50.9%, ‘전혀 그렇지 않다’가 37.4%로 이 두 질문의 비율이 88.3%에 이르는 것으로 조사되어 대부분의 청소년지도사들은 타문화권 사람들과의 교류 시 화를 쉽게 내지 않는다고 볼 수 있다. 그 외 ‘보통이다’라고 응답한 청소년지도사가 6.0%, ‘대체로 그렇다’가 2.6%, ‘매우 그렇다’가 3.0%로 조사되었다.

다음으로 ‘나는 타문화 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해 진다’라는 질문을 살펴보면 ‘매우 그렇다’가 0.8%, ‘대체로 그렇다’가 7.2%, ‘보통이다’가 31.3%, ‘그렇지 않다’가 39.6%, ‘전혀 그렇지 않다’가 21.1%로 나타났다. ‘대체로 그렇다’ 이상의 응답을 보인 청소년지도사는 8%이므로 소수의 청소년지도사만이 타문화 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해 지는 것으로 나타났다.

마지막으로 ‘나는 타문화 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 헛된 것이라는 느낌을 가진다’라는 질문에 ‘매우 그렇다’가 0.8%, ‘대체로 그렇다’가 6.8%로 이 두 질문을 합한 비율이 10%를 넘지 않는 것으로 조사되었으며 ‘보통이다’가 14.7%, ‘그렇지 않다’가 46.0%, ‘전혀 그렇지 않다’가 31.7%로 나타났다.

이러한 결과를 통해 청소년지도사는 타문화권 사람들과의 교류에 대해 의미를 부여하고 있으며, 상호작용 향유도에 따른 다문화 감수성이 높은 수준임을

알 수 있다.

<표 IV-20> 상호작용 향유도에 따른 다문화 감수성

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화 사람들과 교류할 때 화를 쉽게 낸다	매우 그렇다	8	3.0
	대체로 그렇다	7	2.6
	보통이다	16	6.0
	그렇지 않다	135	50.9
	전혀 그렇지 않다	99	37.4
나는 타문화 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해 진다	매우 그렇다	2	0.8
	대체로 그렇다	19	7.2
	보통이다	83	31.3
	그렇지 않다	105	39.6
	전혀 그렇지 않다	56	21.1
나는 타문화 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 헛된 것이라는 느낌을 가진다	매우 그렇다	2	0.8
	대체로 그렇다	18	6.8
	보통이다	39	14.7
	그렇지 않다	122	46.0
	전혀 그렇지 않다	84	31.7

청소년지도사의 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성에 대한 질문은 총 3 문항으로 구성되어 있으며 결과는 다음과 같다.

‘나는 타문화 사람들과 교류할 때 매우 주의 깊게 그들을 관찰 한다’라는 질문을 살펴보면 ‘매우 그렇다’가 13.6%, ‘대체로 그렇다’가 47.5%, ‘보통이다’가 32.1%, ‘그렇지 않다’가 5.7%, ‘전혀 그렇지 않다’가 1.1%로 조사되었다.

‘나는 타문화 사람들과 교류할 때 많은 정보를 그들로부터 얻고자 한다’라는 질문에 ‘대체로 그렇다’라고 응답한 청소년지도사는 40.4%로 가장 높은 비율을 차지하고 있었으며 ‘보통이다’가 37.4%, ‘매우 그렇다’가 15.1%, ‘그렇지 않다’가 7.2%로 나타났으며 ‘전혀 그렇지 않다’라는 질문에는 한 명도 응답하지 않았다.

마지막으로 ‘나는 타문화 사람들과 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하게 반응한다’라는 질문에 ‘보통이다’가 44.5%, ‘대체로 그렇다’와 ‘그렇지 않다’가 각각 25.7%, 20.8%로 조사되었으며 ‘매우 그렇다’가 7.2%, ‘전혀 그렇지 않다’가 1.9%로 나타났다.

이상의 연구결과를 볼 때, 청소년지도사는 타문화 사람들과 교류할 때 주의 깊게 그들을 관찰하고 많은 정보를 그들에게 얻으려고 노력하는 반면, 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현에 대해 상대적으로 민감하게 반응하지 못한다는 것을 알 수 있다.

또한 교류 도중 타문화 사람들이 보여주는 미세한 표현들에게 대해 민감하게 반응할 수 있는 능력은 앞의 두 질문과는 다르게 교육을 통해 학습되어야 함을 본 연구결과를 통해 알 수 있었다. 따라서 청소년지도사들의 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성의 배양을 위한 교육 및 정책이 선행되어야 할 것이다.

<표 IV-21> 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 타문화 사람들과 교류할 때 매우 주의 깊게 그들을 관찰 한다	매우 그렇다	36	13.6
	대체로 그렇다	126	47.5
	보통이다	85	32.1
	그렇지 않다	15	5.7
	전혀 그렇지 않다	3	1.1
나는 타문화 사람들과 교류할 때 많은 정보를 그들로부터 얻고자 한다	매우 그렇다	40	15.1
	대체로 그렇다	107	40.4
	보통이다	99	37.4
	그렇지 않다	19	7.2
	전혀 그렇지 않다	-	-
나는 타문화 사람들과 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하게 반응 한다	매우 그렇다	19	7.2
	대체로 그렇다	68	25.7
	보통이다	118	44.5
	그렇지 않다	55	20.8
	전혀 그렇지 않다	5	1.9

4.3. 다문화 교수효능감 영역

다문화 교수효능감은 일반생활 교수효능감, 수업기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감 세 가지로 구분하여 분석하였다.

먼저 일반생활 교수효능감은 청소년들이 청소년시설·단체 등이나 가정에서의 생활 중에 일어날 수 있는 상황에서 다양한 관점을 형성하고 문화적 다양성에 대처하는 능력을 기르는 것에 대한 내용으로 구성되었다. 두 번째로 수업기능 교수효능감은 청소년지도사가 지도현장에서 다문화에 대한 활동 시, 활동의 환경 및 여건을 형성하고 적절한 자료 및 교육방법을 선택하거나 스스로 개발하는 등 청소년의 수준에 따라 활동을 실시할 수 있는 기능을 갖추는 것에 대한 내용이다. 마지막으로 인간관계 교수효능감은 다양한 집단 간의 상호 이해와 협력, 나아가 상호 존중하는 마음의 함양에 대한 내용으로 구성되었다.

청소년지도사의 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감을 알아보기 위해 총 5개의 문항이 구성되었으며 각각의 결과는 다음과 같다.

‘나는 청소년들에게 문화적 다양성에 대해 알려 줄 수 있다’라는 질문에 ‘대체로 그렇다’와 ‘매우 그렇다’가 각각 54.3%, 9.4%로 이 두 질문을 합한 비율이 63.7%이므로 조사되어 높은 비율을 차지하고 있으며 ‘보통이다’는 24.9%, ‘그렇지 않다’가 10.6%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 나타났다.

‘나는 청소년들에게 문화적 다양성으로 인해 일상생활에서 여러 가지 문제가 발생할 수 있음을 알릴 수 있다’라는 질문을 살펴보면 ‘매우 그렇다’가 9.1%, ‘대체로 그렇다’가 49.1%, ‘보통이다’가 30.6%, ‘그렇지 않다’가 10.6%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 절반 이상의 청소년지도사가 ‘대체로 그렇다’라고 응답하였다.

다음으로 ‘나는 문화적 다양성으로 인해 청소년들 사이에 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다’라는 질문을 살펴보면 ‘매우 그렇다’가 5.3%, ‘대

체로 그렇다'가 45.3%, '보통이다'가 33.6%, '그렇지 않다'가 15.8%로 나타났으며 '전혀 그렇지 않다'라고 대답한 청소년지도사는 한 명도 없었다.

'나는 청소년들을 관찰함으로써 고정관념, 편견, 차별적 행동을 찾아낼 수 있다'라는 질문에 '대체로 그렇다'라고 응답한 청소년지도사가 53.6%로 가장 많았고 '보통이다'가 31.7%, '매우 그렇다'가 7.5%, '그렇지 않다'가 6.4%, '전혀 그렇지 않다'라고 응답한 청소년지도사는 0.8%에 그쳤다.

마지막으로 '나는 청소년 활동시설에서 다문화교육에 악영향을 줄 수 있는 요인들을 찾아낼 수 있다'라는 질문을 살펴보면 '보통이다'가 49.4%, '대체로 그렇다'가 39.8%, '그렇지 않다'가 17.4%, '매우 그렇다'가 2.6%, '전혀 그렇지 않다'가 0.8% 순으로 조사되었다.

이상의 연구결과를 볼 때, 청소년지도사의 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감은 대체적으로 높은 수준인 것으로 나타났다.

청소년지도사는 청소년지도를 통해 청소년의 인지적 발달(cognitive development) 뿐만 아니라, 청소년의 전인적인 성장을 위해 신체적 발달(physical development), 도덕성 발달(ethical development), 사회적 발달(social development), 정서적 발달(affective development), 감정적 발달(emotional development)을 책임지는 교육자이다. 즉, 청소년지도사는 청소년들이 바람직하고 건전하고 온전한 상태로 성장·발전할 수 있도록 지도하는 역할을 하기 때문에 이들의 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감이 높게 나타난 것으로 분석된다(한국청소년개발원, 2010).

<표 IV-22> 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 청소년들에게 문화적 다양성에 대하여 알려 줄 수 있다	매우 그렇다	25	9.4
	대체로 그렇다	144	54.3
	보통이다	66	24.9
	그렇지 않다	28	10.6
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 청소년들에게 문화적 다양성으로 인해 일상생활에서 여러 가지 문제가 발생할 수 있음을 알릴 수 있다	매우 그렇다	24	9.1
	대체로 그렇다	130	49.1
	보통이다	81	30.6
	그렇지 않다	28	10.6
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 문화적 다양성으로 인해 청소년들 사이에 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시 할 수 있다	매우 그렇다	14	5.3
	대체로 그렇다	120	45.3
	보통이다	89	33.6
	그렇지 않다	42	15.8
	전혀 그렇지 않다	-	-

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 청소년들을 관찰함으로써 고정관념, 편견, 차별적 행동을 찾아낼 수 있다	매우 그렇다	20	7.5
	대체로 그렇다	142	53.6
	보통이다	84	31.7
	그렇지 않다	17	6.4
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 청소년 활동 시설에서 다문화 교육에 악영향을 줄 수 있는 요인들을 찾아낼 수 있다	매우 그렇다	7	2.6
	대체로 그렇다	79	29.8
	보통이다	131	49.4
	그렇지 않다	46	17.4
	전혀 그렇지 않다	2	0.8

청소년지도사의 수업기능 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감을 살펴보면 다음과 같다.

‘나는 다문화교육을 할 때 청소년들의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다’라는 질문에 ‘보통이다’라고 응답한 청소년지도사가 45.7%로 가장 많았으며 ‘대체로 그렇다’가 32.8%, ‘그렇지 않다’가 18.1%, ‘매우 그렇다’가 2.6%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 조사되었다.

‘나는 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료를 개발할 수 있다’라는 질문을 보면 ‘보통이다’가 40.0%, ‘그렇지 않다’가 30.6%, ‘대체로 그렇다’가 23.4%, ‘전혀 그렇지 않다’가 3.4%, ‘매우 그렇다’가 2.6%로 나타났다. 이 질문에 ‘대체로 그렇다’와 ‘매우 그렇다’라고 응답한 청소년지도사는 26%에 불과하였다. 이러한 결과를 통하여 청소년지도사들이 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료를

개발하는데 있어 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

다음으로 ‘나는 청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적절하고 정확하게 대답할 수 있다’라는 질문에는 ‘매우 그렇다’와 ‘대체로 그렇다’가 각각 4.2%, 26.0%로 30.2%의 청소년지도사들만이 청소년들의 다문화에 대한 질문에 적절하고 정확하게 대답할 수 있다고 대답하였다. 그 외 ‘보통이다’라고 응답한 청소년지도사는 46.4%, ‘그렇지 않다’가 22.6%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 조사되었다. 청소년지도사에게 청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적절하고 정확하게 대답해 줄 수 있도록 다양한 방법이 고안되어야 한다는 것을 설문 을 통해 알 수 있었다.

‘나는 청소년 활동과정에서 문화적 다양성으로 인해 나타나는 현상에 대한 고정관념과 편견을 찾아낼 수 있다’라는 질문에는 ‘매우 그렇다’가 5.3%, ‘대체로 그렇다’가 42.6%, ‘보통이다’가 40.4%, ‘그렇지 않다’가 10.9%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 조사되었다.

마지막으로 ‘나는 다문화교육을 청소년의 연령단계에 맞게 효과적으로 가르칠 수 있다’라는 질문을 살펴보면 ‘보통이다’라고 응답한 청소년지도사가 44.2%로 가장 높은 비율을 차지하고 있으며 ‘그렇지 않다’가 31.7%, ‘대체로 그렇다’가 18.5%, ‘매우 그렇다’가 3.4%, ‘전혀 그렇지 않다’가 2.3%로 ‘보통이다’, ‘그렇지 않다’, ‘전혀 그렇지 않다’라고 응답한 청소년지도사가 78.2%로 조사되었다.

이를 통하여 청소년지도사들이 청소년의 연령단계에 맞게 다문화교육을 효과적으로 가르칠 수 있도록 청소년지도사를 위한 교육이 필요하다는 것을 알 수 있다.

청소년지도사의 수업기능 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감을 알아보기 위해 구성된 총 5개의 문항을 분석해본 결과, 각각의 문항의 세부내용 중 ‘보통이다’라고 응답한 청소년지도사가 가장 많은 것을 알 수 있다. 이는 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감과 비교했을 때, 낮은 수치를 보여주는 것이다.

또한, 청소년지도사는 ‘다문화교육에 적합한 청소년 활동자료를 개발할 수 있다.’, ‘청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적절하고 정확하게 대답해 줄 수 있다.’, ‘다문화교육을 청소년의 연령단계에 맞게 효과적으로 가르칠 수 있다.’ 등의 세 개 문항에 대한 수업기능 교수효능감이 매우 낮은 것으로 분석되었다. 따라서 청소년지도사의 수업기능 교수효능감 증진을 위한 대책이 매우 절실함을 본 연구를 통해 알 수 있다.

<표 IV-23> 수업기능 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 다문화교육을 할 때 청소년들의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다	매우 그렇다	7	2.6
	대체로 그렇다	87	32.8
	보통이다	121	45.7
	그렇지 않다	48	18.1
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료를 개발할 수 있다	매우 그렇다	7	2.6
	대체로 그렇다	62	23.4
	보통이다	106	40.0
	그렇지 않다	81	30.6
	전혀 그렇지 않다	9	3.4

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적 절하고 정확하게 대답할 수 있다	매우 그렇다	11	4.2
	대체로 그렇다	69	26.0
	보통이다	123	46.4
	그렇지 않다	60	22.6
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 청소년 활동 과정에서 문화적 다양성으로 인해 나타나는 현상에 대한 고정관념과 편견을 찾아낼 수 있다	매우 그렇다	14	5.3
	대체로 그렇다	113	42.6
	보통이다	107	40.4
	그렇지 않다	29	10.9
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 다문화교육 을 청소년의 연령 단계에 맞게 효과 적으로 가르칠 수 있다	매우 그렇다	9	3.4
	대체로 그렇다	49	18.5
	보통이다	117	44.2
	그렇지 않다	84	31.7
	전혀 그렇지 않다	6	2.3

청소년지도사의 인간관계 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감을 알아보기 위해 총 4개의 문항으로 조사를 실시하였으며, 그 결과는 다음과 같다.

‘나는 청소년들이 본인을 가장 소중하게 여기도록 지도할 수 있다’라는 질문에 ‘매우 그렇다’라고 응답한 청소년지도사가 25.3%, ‘대체로 그렇다’가 42.3%, ‘보통이다’가 29.1%, ‘그렇지 않다’가 2.3%, ‘전혀 그렇지 않다’가 1.1%로 조사되었다. ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’라고 응답한 청소년지도사의 비율이 5% 미만이므로 대부분의 청소년지도사들은 청소년들이 본인을 가장 소중하게 여기도록 지도할 수 있음을 알 수 있다.

‘나는 청소년들이 다양한 문화적 배경을 가지고 있는 다른 청소년의 생각을 수용할 수 있도록 지도할 수 있다’라는 질문을 살펴보면 ‘대체로 그렇다’라고 응답한 청소년지도사가 49.1%로 가장 많았으며 ‘보통이다’가 34.0%, ‘매우 그렇다’가 10.6%, ‘그렇지 않다’가 5.3%, ‘전혀 그렇지 않다’가 1.1% 순으로 나타났다.

다음으로 ‘나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다’라는 질문에 ‘매우 그렇다’가 9.4%, ‘대체로 그렇다’가 49.1%, ‘보통이다’가 37.4%, ‘그렇지 않다’가 3.4%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 나타났다.

마지막으로 ‘나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들 사이에 상호 존중심을 함양하도록 지도할 수 있다’라는 질문을 살펴보겠다. 위의 질문에 ‘대체로 그렇다’가 47.5%로 높은 비율을 차지하고 있었으며 ‘보통이다’가 36.6%, ‘매우 그렇다’가 11.7%, ‘그렇지 않다’가 3.4%, ‘전혀 그렇지 않다’가 0.8%로 조사되었다.

위의 결과를 종합해 볼 때, 4문항 모두 ‘그렇지 않다’와 ‘전혀 그렇지 않다’의 비율이 7%를 넘지 않으므로 청소년지도사의 인간관계 교수효능감은 매우 높은 수준임을 알 수 있다.

청소년지도사는 청소년 스스로 자신을 긍정적으로 이해하고 수용하게 하며

자존감을 향상시킴으로써 긍정적인 삶의 태도를 형성시켜 주어야 한다. 이러한 청소년지도사의 역할을 통해 청소년은 자아를 발견하고 타인과의 상호작용을 강화하여 자신과 타인 그리고 우리라는 공동체 의식을 깨닫게 되는 것이다. 또한 청소년지도사는 청소년들의 사회성 계발을 독려하고 감정조절 능력을 신장시켜주며 공감능력 및 의사소통능력을 배양하여 원활한 인간관계를 형성할 수 있도록 지도하는 교육자이므로 인간관계 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감이 높게 나타난 것으로 풀이된다(김영인·김민, 2014).

<표 IV-24> 인간관계 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 청소년들이 본인을 가장 소중 하게 여기도록 지 도할 수 있다	매우 그렇다	67	25.3
	대체로 그렇다	112	42.3
	보통이다	77	29.1
	그렇지 않다	6	2.3
	전혀 그렇지 않다	3	1.1
나는 청소년들이 다양한 문화적 배 경을 가지고 있는 다른 청소년의 생 각을 수용할 수 있도록 지도할 수 있다	매우 그렇다	28	10.6
	대체로 그렇다	130	49.1
	보통이다	90	34.0
	그렇지 않다	14	5.3
	전혀 그렇지 않다	3	1.1

항 목	세부내용	빈도(명)	백분율(%)
나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다	매우 그렇다	25	9.4
	대체로 그렇다	130	49.1
	보통이다	99	37.4
	그렇지 않다	9	3.4
	전혀 그렇지 않다	2	0.8
나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들 사이에 상호 존중심을 함양하도록 지도할 수 있다.	매우 그렇다	31	11.7
	대체로 그렇다	126	47.5
	보통이다	97	36.6
	그렇지 않다	9	3.4
	전혀 그렇지 않다	2	0.8

4.4. 주요 변인간의 상관관계

청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감이 어떠한 관계를 가지고 유기적으로 상호작용하고 있는지를 살펴보기 위해 다문화 감수성과 다문화 교수효능감 간의 상관관계 분석을 실시하였다. 그 결과, 다문화 감수성과 다문화 교수효능감 간 상관관계는 $p < .05$ 수준에서 유의하지 않았기 때문에 청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 하위 요소가 유의미한 상관성을 보이지 않았다. 따라서 청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감이 서

로 관련성이 없다는 것이 입증되었다. 이러한 연구결과를 통하여 다문화 감수성이 풍부한 청소년지도사라고 할지라도 다문화 교수효능감을 키우기 위해서는 별도의 노력이 필요하다는 것을 알 수 있다. 구체적인 상관관계 분석결과는 <표 IV-25>와 같다.

앞서 IV장에서 살펴본 바와 같이, 청소년지도사들은 다문화 교수효능감(평균 2.56)보다는 다문화 감수성(평균 2.89)에 더 민감한 반응을 보였다. 이러한 결과를 토대로 청소년지도사가 청소년 활동을 운영할 때 필요한 다문화 인식 관련 외적 자신감인 다문화 교수효능감이 청소년지도사의 내적 다문화 인식 즉, 다문화 감수성보다 상대적으로 낮다고 해석할 수 있다.

청소년지도사는 청소년을 대상으로 활동을 기획·운영하는 사람으로서 청소년 개개인의 특성과 기질을 존중하고 그들의 욕구를 활동에 반영해야 한다. 또한 활동을 통하여 청소년의 긍정적인 성장·발달을 도모하고, 청소년이 민주시민으로서의 역량을 키워나갈 수 있도록 조력해야 한다. 따라서 청소년지도사가 다문화 감수성과 더불어 청소년 활동을 기획하고 운영할 때 필요한 다문화 교수효능감을 향상시킬 수 있도록 제도적 지원 및 다양한 방안이 모색되어야 할 것이다.

<표 IV-25> 상관관계 분석결과

구분	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'
1	1	.656	.452	-.277	.278	-.281	.260	.060	-.246	-.043	.374	-.198	.454	.448	-.224	-.328	-.189	.345	.297	.161	.381	.378	.288	.079	.160	.304	.320	.271	.415	.295	.237	.345	.384	.330
2	.656	1	.559	-.196	.283	-.334	.420	.244	-.275	.008	.425	-.230	.390	.499	-.270	-.262	-.123	.426	.345	.255	.385	.347	.281	.230	.228	.274	.135	.217	.383	.205	.351	.348	.367	.389
3	.452	.559	1	-.327	.365	-.576	.381	.530	-.440	-.197	.437	-.294	.227	.621	-.328	-.154	-.372	.396	.380	.145	.348	.370	.241	.246	.103	.241	.109	.181	.203	.134	.298	.391	.395	.404
4	-.277	-.196	-.327	1	-.225	.413	-.208	-.316	.369	.276	-.389	.323	-.062	-.297	.278	.194	.245	-.173	-.101	.021	-.092	-.107	.044	-.099	-.016	-.000	-.155	-.045	-.070	-.025	-.102	-.163	-.292	-.116
5	.278	.283	.365	-.225	1	-.362	.197	.235	-.246	-.096	.239	-.112	.151	.292	-.202	-.051	-.145	.287	.106	.229	.244	.254	.208	.205	.066	.216	.209	.139	.173	.200	.190	.249	.233	.258
6	-.281	-.334	-.576	.413	-.368	1	-.426	-.421	.588	.241	-.505	.337	-.097	-.444	.496	.350	.467	-.288	-.274	-.027	-.289	-.149	-.075	-.166	-.057	-.123	-.029	.002	-.145	-.046	-.270	-.317	-.341	-.350
7	.260	.420	.381	-.208	.197	-.426	1	.615	-.488	-.221	.356	-.209	.178	.287	-.383	-.210	-.257	.441	.455	.266	.405	.385	.128	.256	.239	.131	.005	.087	.245	-.066	.469	.497	.452	.520
8	.060	.244	.530	-.316	.235	-.421	.615	1	-.417	-.344	.246	-.186	.002	.371	-.260	-.002	-.349	.242	.329	.048	.222	.208	-.067	.133	.034	.128	.059	.079	.000	.057	.180	.254	.296	.280
9	-.246	-.275	-.440	.369	-.246	.588	-.488	-.417	1	.285	-.372	.282	-.095	-.316	.591	.317	.493	-.375	-.297	-.161	-.359	-.215	-.041	-.169	-.092	-.136	-.146	-.054	-.184	-.087	-.214	-.356	-.382	-.274
10	-.043	.008	-.197	.276	-.096	.241	-.221	-.344	.285	1	-.154	.066	.179	-.110	.195	.124	.191	-.139	-.107	-.118	-.049	-.016	.025	-.061	.070	.044	.023	.033	-.022	.012	-.001	-.100	-.161	-.101

구분	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'
11	.374	.425	.437	-.389	.239	-.505	.356	.246	-.372	-.154	1	-.173	.164	.470	-.325	-.300	-.224	.460	.401	.207	.260	.151	.242	.280	.234	.165	.029	.144	.333	.089	.316	.381	.400	.438
12	-.198	-.230	-.294	.323	-.112	.337	-.209	-.186	.282	.066	-.173	1	-.250	-.311	.317	.357	.282	-.188	-.065	.134	-.156	-.099	-.063	-.062	-.150	-.122	-.145	-.126	-.148	-.178	-.067	-.196	-.225	-.118
13	.454	.390	.227	-.052	.151	-.097	.178	.002	-.065	.179	.164	-.250	1	.387	-.087	-.347	-.063	.248	.216	.129	.313	.319	.321	.176	.400	.438	.362	.406	.356	.397	.225	.332	.325	.266
14	.448	.499	.621	-.297	.292	-.444	.287	.371	-.316	-.110	.470	-.311	.387	1	-.265	-.282	-.289	.419	.379	.074	.212	.251	.232	.152	.133	.194	.056	.131	.258	.181	.123	.271	.238	.271
15	-.224	-.270	-.328	.278	-.202	.496	-.383	-.230	.591	.195	-.325	.317	-.087	-.205	1	-.352	.502	-.280	-.262	-.148	-.214	-.238	-.157	-.191	-.088	-.102	-.063	-.023	-.222	-.070	-.292	-.308	-.371	-.295
16	-.328	-.262	-.154	.194	-.051	.350	-.210	-.002	.317	.124	-.300	.357	-.347	-.282	.352	1	.346	-.191	-.138	.014	-.261	-.163	-.116	-.202	-.322	-.265	-.162	-.170	-.274	-.219	-.206	-.264	-.274	-.296
17	-.189	-.123	-.372	.245	-.145	.467	-.257	-.346	.493	.191	-.224	.282	-.063	-.269	.502	.346	1	-.266	-.282	-.008	-.154	-.129	-.080	-.164	.086	-.040	-.016	-.019	-.085	-.051	-.180	-.156	-.265	-.162
18	.345	.426	.396	-.173	.287	-.288	.441	.242	-.375	-.139	.046	-.188	.248	.419	-.280	-.191	-.266	1	.607	.406	.488	.336	.345	.389	.273	.260	-.106	-.314	.458	.165	.334	.497	.424	.414
19	.297	-.345	.380	-.101	.106	-.274	.455	.329	-.297	-.107	.401	-.065	.216	.379	-.262	-.138	-.282	.607	1	.445	.462	.379	.342	.354	.281	.205	.123	-.229	.337	.143	.333	.447	.321	.443
20	.161	.255	.145	.021	.229	-.027	.266	.048	-.161	-.118	.207	.134	.129	.074	-.148	.014	-.003	.403	.445	1	.387	.267	.283	.326	.322	.207	.161	-.246	.352	.077	.346	.366	.243	.289

구분	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	11'	12'	13'	14'
1	.381	.385	.348	-.092	.244	-.289	.405	.222	-.359	-.049	.260	-.156	.313	.212	-.214	-.261	-.154	.488	.462	.387	1	.633	.495	.381	.340	.485	.405	.487	.549	.301	.430	.578	.424	.477
2	.378	.347	.370	-.107	.254	-.149	.385	.208	-.215	-.016	.151	-.099	.319	.251	-.238	-.163	-.129	.336	.379	.267	.633	1	.597	.403	.391	.484	.444	.445	.493	.393	.478	.583	.418	.492
3	.288	.281	.241	.044	.208	-.075	.128	-.067	-.041	.025	.242	-.063	.321	.232	-.157	-.116	-.030	.345	.342	.283	.495	.597	1	.510	.376	.441	.312	.493	.604	.359	.340	.387	.286	.368
4	.079	.230	.246	-.099	.205	-.166	.256	.133	-.169	-.061	.280	-.082	.176	.152	-.191	-.202	-.164	.89	.354	.326	.381	.403	.510	1	.487	.323	.160	.329	.446	.283	.413	.436	.341	.417
5	.160	.228	.103	-.016	.066	-.067	.239	.034	-.092	.025	.234	-.150	.400	.133	-.088	-.322	.086	.273	.281	.322	.340	.391	.376	.487	1	.570	.505	.541	.516	.525	.385	.548	.460	.528
6	.304	.274	.241	-.060	.216	-.123	.131	.128	-.136	.044	.165	-.122	.438	.194	-.102	-.265	-.040	.260	.205	.207	.485	.484	.441	.323	.570	1	.668	.677	.574	.601	.373	.505	.489	.488
7	.320	.135	.109	-.155	.209	-.029	.005	.059	-.146	.023	.029	-.145	.362	.056	-.063	-.162	-.016	.106	.123	.161	.405	.444	.312	.016	.505	.633	1	.630	.469	.682	.229	.417	.466	.325
8	.271	.217	.181	-.045	.139	.002	.087	.079	-.054	.033	.144	-.126	.406	.131	-.023	-.170	-.019	.314	.229	.246	.487	.445	.493	.329	.541	.677	.630	1	.641	.647	.374	.468	.484	.403
9	.415	.383	.203	-.070	.173	-.145	.245	.000	-.184	-.022	.333	-.148	.356	.258	-.222	-.274	-.085	.458	.337	.352	.549	.493	.604	.446	.516	.574	.469	.641	1	.535	.469	.573	.508	.477
10	.295	.205	.134	-.025	.200	-.046	-.006	.057	-.067	.012	.089	-.178	.391	.181	-.070	-.219	-.051	.165	.143	.077	.301	.393	.359	.283	.525	.601	.682	.647	.535	1	.292	.364	.422	.361
11'	.237	.351	.298	-.102	.190	-.270	.469	.180	-.214	-.001	.316	-.067	.225	.123	-.292	-.206	-.180	.334	.333	.346	.430	.478	.340	.413	.385	.373	.229	.374	.469	.292	1	.668	.623	.631
12	.345	.348	.391	-.163	.249	-.317	.497	.254	-.356	-.100	.381	-.196	.332	.271	-.308	-.264	-.156	.497	.447	.366	.578	.583	.387	.436	.548	.505	.417	.468	.573	.364	.668	1	.783	.764
13	.384	.367	.395	-.292	.293	-.341	.452	.296	-.382	-.161	.400	-.225	.325	.238	-.371	-.274	-.265	.424	.321	.243	.424	.418	.286	.341	.460	.489	.466	.484	.508	.422	.623	.783	1	.766
14	.330	.389	.404	-.116	.258	-.350	.520	.280	-.274	-.101	.438	-.113	.266	.271	-.265	-.299	-.162	.414	.414	.289	.477	.492	.368	.417	.528	.489	.325	.409	.477	.361	.631	.764	.769	1

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

<다문화 감수성>

1~5 : 상호작용 참여도, 6~10 : 문화차이 존중도, 11~14 : 상호작용 자신도, 15~17 : 상호작용 향유도, 18~20 : 상호작용 주의도

1. 타인과의 교류, 2. 타문화 사람에 대한 개방성, 3. 타문화 사람과의 교류에 대한 긍정적인 반응,
4. 타문화 사람에 대한 지도, 5. 타문화 사람에 대한 이해 및 표현, 6. 타문화 사람에 대한 적응,
7. 타문화 사람의 가치관 존중, 8. 타문화 사람의 표현방법 존중, 9. 타문화 사람의 의견 수용,
10. 자문화와 타문화에 대한 생각, 11. 타문화와의 교류, 12. 타문화 사람과의 대화,
13. 타문화 사람과의 대화 소재, 14. 타문화 사람과의 교류에 대한 긍정적 행동, 15. 타문화 사람과의 교류에 대한 부정적 행동,
16. 타문화 사람과의 교류 반응, 17. 타문화 사람과의 교류에 대한 부정적 시각, 18. 타문화 사람과의 교류에 대한 관찰,
19. 타문화 사람과의 교류를 통한 정보 습득, 20. 타문화 사람과의 교류 민감성

<다문화 교수효능감>

1'~5' : 일반기능, 6'~10' : 수업기능, 11'~14' : 인간관계

- 1'. 문화적 다양성, 2'. 문화적 다양성 문제, 3'. 문화적 다양성 문제 해결책 제시,
- 4'. 문화적 다양성 행동 발견, 5'. 다문화교육의 부정적 영향 요인 발견, 6'. 청소년의 필요에 부응하는 다문화교육 적용,
- 7'. 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료 개발, 8'. 다문화 관련 질문에 대한 대답, 9'. 문화적 다양성 현상 발견,
- 10'. 연령에 맞는 다문화교육, 11'. 자아존중을 위한 청소년 지도, 12'. 다양한 문화적 배경 수용을 위한 청소년 지도,
- 13'. 다양한 문화적 배경에 대한 청소년 협력 지도, 14'. 다양한 문화적 배경에 대한 상호 존중심 함양 지도

4.5. 소결론

청소년지도사의 다문화 인식 실태를 알아보기 위해 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감을 중심으로 설문을 실시한 결과, 다음과 같은 결론을 도출하였다.

먼저 인구통계학적 특성을 살펴보면 다음과 같다.

설문에 응한 청소년지도사는 여성보다 남성이 5명 많았으며, 연령층은 20대가 45.7%로 가장 많았다. 수도권에서 활동하고 있는 청소년지도사가 응답자의 41.9%를 차지하였고, 66.8%의 청소년지도사가 청소년 활동시설(수련관, 수련원, 문화의 집, 특화시설, 야영장, 유스호스텔, 이용시설 등)에서 근무하고 있었다. 설문대상자는 대부분 2급 청소년지도사 자격(78.9%)을 가지고 있었으며, 93.5%가 4년제 대학교 이상의 학력을 보유하고 있었다.

설문대상자의 27.5%만이 다문화 청소년을 지도한 경험이 있다고 응답하였고, 지도경험의 횟수를 묻는 질문에서는 '1회'가 36.5%로 가장 많았다. 지도한 다문화 청소년의 엄마(또는 아빠)의 출신국은 중국이 압도적이었으며, 다문화 청소년의 연령층은 9~12(초등)이 63.5%로 많은 비중을 차지하고 있었다.

청소년지도사의 다문화 관련 연수 및 교육 수료 경험을 묻는 질문에서는 91.3%의 청소년지도사가 경험이 없다고 대답하였으며, 8.7%의 연수(교육) 경험자의 79.2%는 일회성 및 단발성으로 교육에 참가하였다고 응답하였다.

다음으로 인구통계학적 특성에 따른 분석을 토대로, 청소년지도사들은 다문화 교수효능감(평균 2.56)에 비하여 다문화 감수성(평균 2.89)에 민감한 반응을 보였으며, 성별, 지도경력, 최종학력, 교육(연수) 경험에 따른 차이는 없는 것으로 조사되었다. 특히 교육(연수) 경험에 따른 차이가 나타나지 않는 것은 대부분의 청소년지도사(91.3%)가 다문화교육(연수) 경험이 없기 때문이다.

다문화 감수성의 경우, 20대에서 유의미한 차이를 보였는데, 이는 30~40대에 비하여 20대가 타문화에 대한 개방적 시각에 노출되었기 때문인 것으로 분석된다. 자격급수에 따라 다문화 교수효능감에서 차이를 나타냈는데, 1급 청소년지

도사에게서 다문화교육 이해와 태도가 매우 높은 것으로 조사되었다. 1급 청소년지도사는 2급 청소년지도사 자격 취득 후 청소년육성업무 종사경력이 3년 이상인 자로 필기시험을 합격해야 취득할 수 있는 자격증이다. 따라서 2급 또는 3급 청소년지도사와 비교하였을 때, 1급 청소년지도사가 경력 및 전문성이 뛰어나다는 결론을 유추할 수 있다.

마지막으로 다문화 청소년을 지도한 경험이 있는 청소년지도사는 다문화 교수효능감에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 다문화 교수효능감은 청소년지도사가 다양한 문화적 배경을 가진 청소년들을 잘 가르칠 수 있다는 자신감과 그들의 발달을 효율적으로 이끌어낼 수 있다는 신념(최충옥·모경환, 2007)으로서 지도 경험이 이에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

청소년지도사의 다문화 감수성을 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도로 나누어 살펴보았다. 위의 5개 영역 총 20문항을 조사한 결과, 청소년지도사는 대체적으로 높은 수준의 다문화 감수성을 가지고 있는 것으로 분석되었다. 하지만 몇 가지의 항목에서 상이한 결과가 도출되었다.

상호작용 자신도에 따른 다문화 감수성을 묻는 질문 중, 타문화권의 사람들과의 대화 시 방법적인 기술에 대해서 상대적으로 낮은 자신감을 보였으므로 이를 개선하기 위한 교육 및 연수 등의 기능향상 노력이 필요할 것이다.

또한 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성을 물어보았는데, 청소년지도사는 타문화 사람들과 교류할 때 주의 깊게 그들을 관찰하고 많은 정보를 얻으려고 노력하는 반면, 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현에 대해 상대적으로 민감하게 반응하지 못한다는 것을 알 수 있었다. 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현에 민감하게 반응할 수 있는 능력은 교육을 통해 학습되어야하므로 청소년지도사의 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성 배양을 위한 교육 및 정책이 선행되어야 할 것이다.

다문화 교수효능감은 일반생활 교수효능감, 수업기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감으로 분류하여 분석하였다.

일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감은 대체적으로 높은 수준을 보였다. 청소년지도사는 청소년들이 그들의 생활세계에서 직면한 여러 가지 문제(교육적, 가정적, 사회적, 직업적, 신체적, 정서적 문제 등)를 해결할 수 있도록 적극적으로 개입하고 지원하며, 청소년들의 잠재력(인지적, 사회적, 정서적, 신체적 영역 등)이 바람직하고(positive), 건전하며(healthy), 온전한(optimal) 상태로 성장할 수 있도록 조력하는 역할(한국청소년개발원, 2010)을 하므로 이들의 일반생활 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감이 높게 형성되어 있음을 연구결과를 통해 알 수 있다.

또한 청소년지도사의 인간관계 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감도 매우 높은 수준이었다. 청소년지도사는 청소년들의 사회성 계발을 독려하고 감정조절 능력을 신장시켜주며 공감능력 및 의사소통능력을 배양하여 원활한 인간관계를 형성할 수 있도록 지도하는 교육자(김영인·김민, 2008)이므로 인간관계 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감이 높게 나타난 것으로 분석된다.

위에서 살펴본 일반생활 교수효능감과 인간관계 교수효능감과 달리 수업기능 교수효능감은 낮은 수준의 연구결과가 도출되었다. 청소년지도사의 수업기능 교수효능감에 따른 다문화 교수효능감을 알아보기 위해 구성된 총 5개의 문항을 분석해본 결과, 각각의 문항의 세부내용 중 ‘보통이다’라고 응답한 청소년지도사가 가장 많은 수를 차지하고 있었다.

특히, 청소년지도사들은 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료 개발을 어려워하고 있었으며, 청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적절하고 정확하게 대답하는 것을 어려워하였다. 또한 다문화교육을 청소년의 연령단계에 맞게 효과적으로 가르치는 것이 힘들다고 응답하였다. 따라서 청소년지도사의 수업기능 교수효능감 증진을 위한 대책이 매우 시급한 것으로 드러났다.

청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감 간의 상관관계를 분석한 결과 유의미한 상관성을 보이지 않았다. 따라서 다문화 감수성이 풍부한 청소년지도사일지라도 다문화 교수효능감을 증진시키기 위해서는 별도의 노력이 필요하다. 앞서 기술한 IV장의 연구결과를 통하여 청소년지도사는 다문화 감수성에

비하여 다문화 교수효능감이 상대적으로 낮다는 것을 알 수 있다. 따라서 청소년지도사가 청소년 활동을 운영할 때 필요한 다문화 인식 관련 외적 자신감인 다문화 교수효능감 증진을 위하여 제도적 지원 및 다양한 방안이 모색되어야 한다.



V. 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안

앞서 설명했던 바와 같이 IV장의 분석 결과를 토대로 V장에서는 청소년학 관련 교수, 다문화 청소년 활동 전문가 및 시설·단체장과의 심층면담을 통하여 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 살펴보고자 한다. 전문가들은 청소년지도사의 다문화 인식 증진을 위하여 ‘청소년지도사의 교수법 강화, 긍정적인 상호협력관계, 주관적 경험학습, 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원’ 등 총 4가지의 방안을 제시하였다.

5.1. 청소년지도사의 교수법 강화

전문가들은 청소년지도사의 교수법 강화를 위하여 ‘다문화 인식에 대한 기본 이해 교육 실시’, ‘교육 과정 다문화 관련 과목 추가’, ‘통합관리 매뉴얼 개발 및 보급’, ‘다문화교육 관련 연구(자료)개발 및 현장적용’이 필요하다고 이야기하였다.

첫째, 전문가들은 청소년지도사의 교수법을 강화하기 위해서 다문화 인식에 대한 기본 이해 교육을 실시해야 한다고 주장하였다.

“현재, 가장 중요한 문제는 청소년지도사들이 다문화에 대한 실질적인 기본 이해가 없다는 것입니다. 제가 청소년문화의집 관장을 하기 전에 청소년수련관에서 근무를 했었는데, 그곳에서 다문화 청소년을 대상으로 생태환경 프로그램 운영하였습니다. 그 당시 청소년지도사들이 다문화 청소년에 대한 기본 지식과 이해가 부족하여 청소년지도사들을 계속 교육시켰던 기억이 납니다. 다문화에 대한 기본적인 이해야말로 지금 가장 시급한 과제라고 생각합니다.”(전문가 D)

전문가 D는 청소년지도사에게 다문화 인식에 대한 기본적 이해가 부족하다는 것을 강조하며, 청소년지도사들을 위한 교육이 필요하다고 주장하였다. 이러한 내용은 다른 전문가 B와 E의 답변에서도 나타났다.

“한국 사회는 빠르게 다문화사회로 진입하고 있습니다. 따라서 시대적 흐름에 발맞추어 청소년지도사들의 인식 또한 변화해야 한다고 생각합니다. 특히 한국 사회에서 벌어지고 있는 다양한 다문화 관련 양상에 대하여 깊이 있게 고민할 필요가 있습니다. 이러한 고민은 다문화에 대한 기본적 이해가 있어야 가능하기 때문에 청소년지도사를 대상으로 하는 다문화 인식 관련 기본 교육이 반드시 필요합니다.”(전문가 B)

“청소년지도사들은 대체적으로 다문화에 대한 인식이 부족합니다. 물론 다문화 청소년도 일반 청소년과 똑같은 청소년이라고 생각할 수도 있겠지만 다문화 청소년의 특성에 대해 이해할 필요가 있습니다. 다문화 청소년이 어떤 배경을 가지고 있고, 또 어떤 생각을 하고 있는지에 대해 청소년지도사들이 관심을 가져야 합니다.”(전문가 E)

전문가 B는 한국의 다문화 현상에 대해 청소년지도사들이 고민해야 하며, 이러한 고민을 하기 위해서는 다문화에 대한 기본적 이해가 선행되어야 한다고 주장하였다. 전문가 E는 청소년지도사가 다문화 청소년의 특성에 대해 이해할 필요가 있다고 말했다.

연구자가 실시한 설문조사를 통해서 청소년지도사들도 위와 같은 생각을 하고 있다는 것을 알 수 있었다. 청소년지도사들은 문화적 다양성의 이해 및 인식이 부족하다는 것을 다문화 청소년 정책의 문제점으로 지적하였고, 이를 개선하기 위해서 다문화 인식 교육이 필요하다고 주장하였다. 특히, 청소년을 대상으로 인식 개선 및 통합교육을 실시하기 위해서는 청소년 활동을 운영하는 청소년지도사를 위한 다문화 인식 이해 교육이 선행되어야한다는 것을 강조하였다.

둘째, 전문가들은 청소년지도사의 교수법을 강화하기 위해서 ‘교육 과정에 다문화 관련 과목을 추가해야 한다.’고 생각하였다.

“청소년지도사들은 법적으로 2년에 한 번씩 보수 교육을 받게 되어있습니다. 이러한 시스템을 잘 이용하면 청소년지도사를 대상으로 다문화 인식 개선 교육을 효율적으로 운영할 수 있을 것으로 판단됩니다. 다문화 인식 개선 교육을 의무적으로 시행하기 보다는 선택과목으로 하여 다문화교육이 필요한 청소년지도사들이 언제든지 선택하여 교육받을 수 있도록 해야겠습니다. 특히, 다문화 청소년들이 많이 분포하고 있는 농어촌 지역에서 활동 중인 청소년지도사들은 보수 교육에서 다문화 관련 과목이 다루어진다면 큰 도움이 될 것입니다. 다문화 인식 개선 교육을 필수과목으로 지정하기에는 아직 시기상조인 면이 있다고 생각하기 때문에 선택과목으로 운영하되 많은 청소년지도사들이 과목을 수강할 수 있도록 해야겠습니다.”(전문가 A)

청소년기본법 제24조2에 의거하여 2013년부터 청소년지도사를 대상으로 보수 교육이 의무화되었다. 이로써 청소년지도사들은 교육 기회를 보장받게 되었으며, 청소년시설 및 청소년단체 등에서 청소년육성업무에 종사하는 청소년지도사는 역량강화 및 자질향상의 목적으로 2년에 1회 20시간 이상의 보수 교육을 받아야 한다. 따라서 전문가 A는 보수 교육 교육 과정에 다문화 관련 과목을 추가하자는 의견을 제시하였다. 이러한 내용은 전문가 C의 답변에서도 찾아볼 수 있다.

“청소년지도사 보수 교육에 다문화 관련 교육 내용이 포함되어야 합니다. 왜냐하면 지방으로 내려갈수록 다문화 청소년을 대상으로 하는 핵심사업 및 활동들이 많아지고 있기 때문입니다. 심지어 학교 내에서도 다문화 청소년의 수가 일반 청소년의 수보다 많은 역전현상이 나타나는 경우도 있습니다. 따라서 다문화 청소년 관련 사업은 청소년지도사들이 대비해야 할 영역 중에 하나입니다. 다문화 청소년의 비중은 점점 높아질 것이 분명하기에 이들을 위

한 선제적 대응방법을 준비해야 합니다. 다문화 청소년을 위한 활동을 기획하기 위해서는 청소년지도사를 대상으로 교육이 필요하며 보수 교육을 통하여 교육의 기회를 공급해 준다면 좋을 것 같습니다.”(전문가 C)

전문가 E는 보수 교육 뿐만 아니라, 전문 연수에서도 다문화 관련 교육이 운영되어야 한다고 주장하였다.

“청소년지도사들을 대상으로 하는 보수 교육이나 전문 연수에서 다문화 관련 교육 과정을 풀어주어야 합니다. 청소년지도사들이 보수 교육에서 다문화 관련 이해를 하도록 돕고, 더 전문적인 교육을 받고 싶은 청소년지도사들에게는 전문 연수에 참가할 수 있도록 기회를 제공해야 합니다. 전문 연수에서는 다문화 관련 이해를 넘어 좀 더 구체적이고 세부적인 교육방법을 제시해 줄 필요가 있다고 생각합니다.”(전문가 E)

전문가 A, C, E는 청소년지도사 보수 교육 및 전문 연수에서 다문화 관련 과목을 추가해야한다고 생각하고 있는 반면, 전문가 D는 청소년 관련 학과의 교과목에 소외청소년 부분을 추가하고 그 안에서 다문화 청소년 관련 내용을 교육해야 한다고 생각하였다.

“2년제 혹은 4년제 대학에 개설되어 있는 청소년 관련 학과 교과목들 중에서 중첩되는 부분을 정리하고, 소외 청소년 관련 과목을 신설해야 한다고 생각합니다. 예를 들면 청소년 활동론과 청소년지도방법론은 서로 겹치는 내용이 상당히 많기 때문에 한 과목으로 통일하고, 소외 청소년 관련 과목을 개설하여 청소년지도사가 다양한 청소년들의 욕구를 파악할 수 있도록 교육시켜야 합니다. 또한 실습 프로그램에도 소외 청소년 영역이 반드시 들어갈 수 있도록 하여 예비 청소년지도사들에게 다문화 청소년 뿐만 아니라 다양한 청소년을 경험할 수 있도록 기회를 제공해야 합니다. ‘소외 청소년’이라는 타이틀이 또 하나의 편견이 될 수 있으므로 더 좋은 표현을 함께 고민해 보는 것

이 바람직하겠습니다.”(전문가 D)

전문가 D는 예비 청소년지도사 때부터 다문화 청소년을 포함한 소외 청소년에 대한 교육이 필요하다는 것을 강조하였다.

청소년지도사를 대상으로 다문화 청소년 정책의 문제점과 그에 따른 개선방안을 묻는 개방형 질문에서 다문화 청소년 관련 청소년지도사 교육 및 연수가 부족하여 전문성이 결여된다는 의견이 있었다. 따라서 청소년지도사들은 청소년 지도사를 위한 다문화 청소년 관련 연수가 개설되어야 하며, 다문화 청소년 유형별 특성을 살린 다양한 다문화 청소년 특성화 프로그램 기획과정이 운영되어야 한다고 생각하였다.

셋째, 전문가들은 청소년지도사의 교수법을 강화하기 위해서 통합관리 매뉴얼을 개발하고 보급해야 한다고 생각하였다.

“다문화 관련 업무를 전문적으로 하고 있는 기관들이 있는데 그런 곳에서 개발한 매뉴얼이 있겠지만 청소년 관련 시설·단체 성격에 맞는 통합관리 매뉴얼이 개발되어야 합니다. 통합 매뉴얼 안에서 다양한 영역이 구성되어질 필요가 있습니다. 매뉴얼의 방식과 내용은 적용 대상과 교육 및 활동방법에 따라 달라질 것입니다. 예를 들어, 대상과 관련하여 구분해보면 다문화 청소년만을 대상으로 하는 매뉴얼일 경우, 복지서비스랑 대부분 중첩될 것이고 일반 청소년만을 대상으로 하는 매뉴얼일 경우에는 학교에서 실시하는 다문화 관련 프로그램과 중첩될 것입니다. 따라서 우리가 들어가야 할 블루오션은 통합교육 및 활동이라고 생각합니다. 특히 통합관리 매뉴얼에서는 다문화교육을 다문화 활동이나 체험으로 제시해야 합니다.”(전문가 C)

전문가 C는 일반 청소년과 다문화 청소년이 함께 활동이나 체험을 할 수 있는 통합관리 매뉴얼을 개발해야 한다고 답하였다. 이는 전문가 D와 E의 답변에

서도 나타났다.

“현재, 통합관리 매뉴얼이 없기 때문에 이것을 제작하고 보급하는 일은 매우 중요합니다. 하지만 통합관리 매뉴얼이 잘 활용되게 하기 위해서는 매뉴얼만 제작하는 것이 아니라 구체적인 활동방법이 함께 제시되어야 하며 앞에서도 언급했듯이 다문화에 대한 청소년지도사들의 기본 이해가 선행되어야 할 것입니다.”(전문가 D)

“잘 만들어진 매뉴얼이 존재한다면 청소년지도사들이 다문화 관련 활동을 할 때 매우 용이하게 사용할 수 있을 것입니다. 매뉴얼에서는 다문화 청소년을 좀 더 세부적으로 나누어 영역별로 소개할 필요가 있으며 일반 청소년과 다문화 청소년 간의 상호이해 관련 부분도 포함되어야 합니다. 또한 매뉴얼에서 끝나는 것이 아니라 이것이 잘 활용할 수 있도록 청소년지도사들을 대상으로 교육도 병행되어야 합니다.”(전문가 E)

전문가 D와 E는 통합관리 매뉴얼 개발 및 보급과 관련하여 다문화에 대한 청소년지도사들의 기본 이해와 교육이 함께 필요하다고 주장한 반면, 전문가 A는 기존의 매뉴얼을 수정 보완하는 방안을 제시하였다.

“다문화 관련 교육은 학교에서 다문화 교사를 통하여 이미 운영되고 있는 것으로 알고 있습니다. 다문화 교사들이 하는 일을 크게 두 가지로 나누어 본다면 다문화 청소년의 적응을 돕는 일과 일반 청소년의 상호문화 이해 증진을 돕는 일일 것입니다. 따라서 이러한 일들을 수행하기 위한 학습 지도안이 존재할 것이라고 생각합니다. 그 교수 지도안을 우리가 청소년 현장에 맞게 수정·보완해서 적용한다면 효율적이지 않을까 그런 생각이 들어요.”(전문가 A)

넷째, 전문가들은 청소년지도사의 교수법을 강화하기 위해서 다문화교육 관련 연구(자료)개발 및 현장적용이 필요하다고 생각하였다.

“청소년지도사를 대상으로 하는 다문화교육 관련 연구가 필요합니다. 연구에는 반드시 현재의 다문화 청소년 실태조사가 포함되어야겠죠. 실태조사가 끝나면 한국 사회의 다문화 관련 인식 교육의 취약점을 찾아 정부 및 공공기관에서 시범 사업을 실시하여 현장적용이 가능한지 검증해야 합니다. 시범 사업을 통하여 청소년지도사들은 다문화 관련 교육 활동에 자신감을 가지게 될 것입니다. 시범 사업 이후에는 지역을 거점으로 하는 지역화 사업으로 규모를 확대하고 최종적으로 다문화교육 관련 활동을 일반화할 수 있도록 해야겠습니다.”(전문가 C)

전문가 C는 다문화교육 관련 연구와 더불어 연구의 내용이 현장에 적용될 수 있도록 초기단계에서는 시범 사업을 운영하고, 중기단계에서는 시범 사업의 내용을 바탕으로 지역화 사업을 실시하여 보급해야 한다고 주장하였다. 이러한 일련의 과정들을 통하여 최종적으로는 다문화교육 관련 활동을 일반화할 수 있도록 해야 한다고 전문가 C는 강조하였다. 위와 같은 내용은 전문가 E의 답변에서도 나타났다.

“다문화 청소년 관련 연구가 아직은 미비하다고 봅니다. 다문화 청소년은 처한 상황에 따라 여러 가지 문제를 안고 있습니다. 다문화 청소년에게 어떤 문제와 고민이 있는지 현재 실태를 파악하는 일부터 시작되어야 합니다. 아동기, 청소년기, 성인기의 다문화 청소년 뿐만 아니라, 그들의 부모와 가족 구성원들까지 포함하여 자세한 연구가 진행될 필요가 있습니다. 정확한 실태와 데이터만이 다문화 청소년이 원하는 것이 무엇인지에 대한 욕구탐색을 가능하게 할 것입니다. 이러한 과정들을 통하여 다문화 청소년이 원하는 활동이 개발되어질 것이라 믿습니다.”(전문가 E)

본 연구를 위해 실시한 설문조사 개방형 질문에서도 다문화교육 연구가 필요하며, 이것이 청소년 활동 현장에 적용 가능해야 한다는 의견이 있었다. 아울러 문화다양성에 포커스를 맞춰 연구방향이 설정되어야 하며, 문화는 인류 보편적

양식이므로 문화보편성과 차이성의 궁극적인 목적이 청소년 활동 속에 내재되도록 연구를 진행해야 한다고 설명하였다. 인류 보편적 사회현상으로 다문화 청소년 정책이 받아들여지고 청소년 활동이 운영되도록 다문화교육 연구가 진행되어야한다는 것을 강조하였다.

위의 내용을 종합해 보면, 전문가들은 청소년지도사를 대상으로 하는 다문화 인식 관련 기본 교육과 더불어 다문화 청소년이 어떤 배경을 가지고 있는지에 대해 청소년지도사들이 관심을 가지기 위해서는 다문화 청소년 활동 교육이 필요하다고 강조하였다. 또한 청소년 관련 학과에 교과목으로 다문화 관련 과목을 개설하거나 청소년지도사 보수 교육 및 전문 연수를 활용하는 방안을 제시하였다. 다음으로 통합관리 매뉴얼을 개발할 때, 활동이나 체험을 통한 교육방법이 포함되어야 하며, 구체적인 활동방법이 함께 제시되어야 한다고 생각했다. 전문가들은 개발된 교육 활동의 현장적용 가능여부를 시범 사업, 지역화 사업을 거쳐 검증하고 최종적으로는 일반화될 수 있도록 운영하는 것이 중요하며, 실태조사를 함께 진행하여 다문화 청소년이 원하는 활동을 개발해야 한다고 강조하였다.

청소년지도사는 청소년 활동 프로그램을 개발하고 운영하는 역할을 해야 하며, 청소년의 활동 동기를 유발하고 지속시켜야 한다. 따라서 청소년의 필요와 욕구가 무엇인지 고민하고, 끊임없는 학습을 통하여 발전을 거듭해야 한다. 구성주의에 따르면, 청소년지도사는 교사의 위치에 서있는 동시에 학습자의 위치에서 지식을 구성할 수 있으므로, 위에서 살펴본 청소년지도사의 교수법 강화 방안을 통하여 청소년지도사는 지식을 재구성하여 청소년 활동의 안내자 및 촉진자의 역할을 잘 수행해 나가야할 것이다.

5.2. 긍정적인 상호협력관계

청소년지도사가 긍정적인 상호협력관계를 형성하기 위하여 ‘다문화 관련 콘텐츠 제작 및 보급’, ‘각 나라별 커뮤니티 활용’이 필요하다는 것을 주장하였다.

첫째, 전문가들은 청소년지도사가 긍정적인 상호협력관계를 형성하기 위해서 다문화와 관련된 다양한 콘텐츠를 제작하고 보급해야 한다고 생각하였다.

“청소년지도사가 다문화 청소년과 활동하는 시간이 늘어나면 늘어날수록 청소년지도사의 다문화 인식은 증진될 것입니다. 하지만 청소년지도사가 다문화 청소년을 만날 기회는 현실적으로 그리 많지 않습니다. 따라서 다문화 청소년이 청소년 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 다양한 콘텐츠를 제작하여 보급해야 합니다. 다문화 청소년이 청소년 활동에 흥미를 느낄 수 있도록 다양한 콘텐츠가 개발된다면 다문화 청소년들은 활동에 적극적으로 참여할 것이고, 청소년지도사들은 많은 다문화 청소년을 만나면서 그들과 긍정적인 상호협력관계를 형성하게 될 것입니다.”(전문가 B)

전문가 B는 청소년지도사와 다문화 청소년의 접촉경험이 많아질수록 긍정적인 상호협력관계가 형성될 것이라고 보고, 청소년지도사와 다문화 청소년의 접촉경험을 늘리기 위해서 다양한 콘텐츠가 제작·보급되어야 한다고 설명하였다.

위와 같은 전문가들의 주장은 IV장에서 살펴본 ‘다문화 청소년 지도경험에 따른 분석’을 통해서도 확인할 수 있다. 다문화 청소년을 지도한 경험이 있는 청소년지도사와 그렇지 않은 청소년지도사를 비교하였을 때, 다문화 교수효능감에서 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났기 때문이다. 따라서 다문화 청소년을 지도한 경험 자체가 청소년지도사들에게 자신감을 심어줄 뿐만 아니라, 긍정적인 상호협력관계 형성에도 도움이 된다는 것을 알 수 있다. 이러한 내용은 전문

가 E의 답변에서도 찾아볼 수 있다.

“다문화 청소년에게 한국 사회에 잘 적응할 수 있는 방법을 알려주어야 하는데, 그것은 어떠한 정형화된 교육 방법으로 가르칠 수 있는 것이 아닙니다. 따라서 개개인의 특성을 파악하여 강점을 강화시켜주는 청소년 활동이야말로 다문화 청소년에게 꼭 필요한 교육입니다. 이러한 청소년 활동에 다문화 청소년들이 적극적으로 참여할 수 있도록 유도하기 위해서는 청소년지도사들의 노력이 절실합니다. 청소년지도사는 다문화 청소년에게 필요한 다양한 교육 콘텐츠를 개발하고 운영하는 과정에서 노하우를 쌓을 수 있게 되며 축적된 노하우를 통하여 다문화 청소년들과 함께 즐거운 청소년 활동을 만들어 나갈 수 있을 것입니다.”(전문가 E)

개방형 설문조사에 따르면, 청소년지도사들은 다문화 청소년에 대한 우호적 공감대를 이끌어내기 위해 다문화 청소년 관련 콘텐츠를 지속적으로 개발·보급할 뿐만 아니라 개발된 콘텐츠가 활용되도록 홍보해야 한다고 생각하였다.

긍정적인 상호협력관계는 구성주의에서 중요하게 생각하는 교수법으로써 청소년지도사와 청소년의 대화 또는 청소년 상호간의 대화를 장려하여 청소년의 탐구의식을 자극하는 역할을 한다. 특히 Vygotsky(1978)의 사회적 구성주의에서는 삶의 과정을 상호작용 과정이라고 정의하고 있으며, 인간의 고등정신 기능은 상호작용을 통하여 전달되고, 개인의 문제해결 과정에서 고등정신 기능은 내면화 된다고 설명하고 있다.

둘째, 전문가들은 청소년지도사가 긍정적인 상호협력관계를 형성하기 위해서 각 나라별 커뮤니티를 활용해야 한다고 생각하였다.

“다문화 청소년을 대상으로 하는 활동이 지역별로 산발적으로 흩어져 있어 접근성이 용이하지 않습니다. 따라서 결혼이민자를 중심으로 각 나라마다 형

성되어 있는 커뮤니티를 활용하여 다문화 청소년 활동의 장을 펼칠 수 있게 한다면 파급효과가 있을 것입니다. 결혼이민자와 그의 자녀들이 함께 활동할 수 있는 기회의 장이 마련된다면 다문화 청소년 및 그들의 가족과 긍정적인 상호협력관계를 형성하는데 도움이 되지 않을까 생각됩니다. 다문화가정 부모님들이 우리 아이가 집 밖에서 활동을 하면서 구박당하지 않을까, 따돌림을 당하지 않을까 걱정하시는 경우가 많은데 엄마와 함께 엄마의 나라에서 온 사람들과 소통하고 교류하며 청소년 활동에 동참할 수 있다면 다문화 가족 청소년 활동이 더욱 활성화될 수 있을 것입니다. 또한 청소년지도사들도 다문화 청소년만을 바라보는 시각에서 벗어나 다문화 가족을 대상으로 활동을 운영해 나간다면 좀 더 폭넓은 다문화 관련 지식을 축적하고 경험할 수 있지 않을까 생각됩니다.”(전문가 E)

전문가 E는 결혼이민자를 중심으로 만들어져 있는 각국의 커뮤니티를 활용하여 다문화 가족을 대상으로 하는 청소년 활동의 모델을 만들어 나가야 한다고 주장하였다. 각국의 커뮤니티를 활용하자는 내용은 전문가 D도 언급하였다.

“제가 〇〇지역에서 일할 때, 현장에서 보니까 결혼이주여성들은 고향 사람들끼리 커뮤니티를 만들어 교류하고 있었습니다. 그들의 교류 거점을 활용하여 다문화 청소년 활동을 보급할 수 있게 된다면 더 많은 다문화 청소년들의 호응을 얻을 수 있지 않을까 생각해 봅니다. 이러한 시스템이 만들어지면 청소년지도사가 다문화 청소년을 둘러싸고 있는 가족 및 가정환경에 개입하여 긍정적인 관계를 통한 멘토 역할을 세심하게 할 수 있을 것입니다. 위에서 말한 일련의 과정들이 성립되려면 먼저 청소년기관·단체와 다문화가정지원센터 등과의 긴밀한 협력체계가 형성되어야 합니다.”(전문가 D)

전문가 E와 D는 긍정적인 상호협력관계를 청소년지도사와 청소년 또는 청소년 상호간의 관계를 넘어 청소년지도사와 다문화 청소년 가족과의 관계로 확장하여 해석하고 있다.

이상을 분석한 결과, 전문가들은 청소년지도사와 다문화 청소년의 활동 경험이 청소년지도사의 다문화 인식에 영향을 미친다고 보았다. 따라서 다문화와 관련된 다양한 콘텐츠를 제작·보급하여 청소년지도사와 다문화 청소년의 청소년 활동 범위를 넓힌다면 긍정적인 상호협력관계에 도움이 되리라 생각하였다. 또한 콘텐츠를 개발하고 운영하는 과정을 통하여 청소년지도사들은 노하우를 쌓게 되며, 축적된 노하우를 통하여 다문화 청소년들과의 관계를 돈독하게 형성할 수 있을 것으로 기대하였다.

또한 전문가들은 긍정적인 상호협력관계의 범위를 청소년지도사와 청소년의 관계에서 청소년지도사와 다문화 청소년 가족과의 관계로 확장하여 해석하였다. 이를 통하여 다문화 가족 단위의 청소년 활동이 활성화 될 수 있을 것이며, 다문화 청소년의 가족과 가족을 둘러싸고 있는 외부환경에 대한 깊이 있는 이해와 성찰이 이루어짐으로써 청소년지도사의 다문화 인식 또한 증진될 것이라고 주장하였다.

다문화 청소년의 문제는 개인의 문제이기 보다 가족 구성원 모두의 문제로 생각할 수 있다는 것을 전문가들은 인지하고 있다. 따라서 청소년지도사는 다문화 청소년 가족과의 긍정적인 상호협력관계 형성을 통하여 청소년 활동이 활성화될 수 있으며, 이러한 과정 속에서 청소년지도사의 다문화 인식 또한 증진될 것이다.

5.3. 주관적 경험학습

청소년지도사의 주관적 경험학습을 위하여 ‘다문화 청소년의 욕구과약’, ‘협동 학습 기회 제공’이 필요하다고 생각하였다.

첫째, 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안으로 주관적 경험학습을 위하여 다문화 청소년의 욕구파악이 선행되어야 한다.

“청소년지도사들이 청소년 활동을 개발할 때, 청소년들의 의견을 얼마나 수용하고 있는지 생각해 보게 됩니다. 물론 청소년수련활동 인증제도가 도입되면서 프로그램 구성 시, 활동 개발의 필요성에 대한 근거로 청소년의 욕구를 파악하여 증빙하기도 하지만 모든 활동을 개발할 때마다 청소년의 욕구를 반영하고 있는지 반성해볼 필요가 있습니다. 특히, 다문화 청소년과 같은 특수한 상황에 놓인 청소년들에 대한 활동을 개발할 때에는 그들의 욕구와 필요를 파악해 보는 것이 중요합니다. 다문화 청소년의 욕구파악이 선행되어야 그 결과를 바탕으로 청소년지도사의 주관적인 경험학습이 가능해질 것이며, 학습을 통하여 다문화 청소년을 위한 여러 가지 대안적 활동을 구상해 볼 수 있을 것입니다.”(전문가 C)

전문가 C는 다문화 청소년을 대상으로 하는 청소년 활동 뿐만 아니라, 모든 활동을 개발할 때 청소년의 욕구를 파악할 필요성에 대해 설명하고 있다. 전문가 D와 E도 청소년지도사의 주관적 경험학습을 위해서 다문화 청소년의 욕구파악이 필요하다고 생각하였다.

“우리나라에서 ‘다문화’하면 다문화 가족으로 접근을 많이 하고 있어서 앞으로는 분야가 세분화 되어야 한다고 생각합니다. 다문화 가족 안에 청소년들도 포함된다고 하지만 실제로 다문화지원센터에서 하는 프로그램을 보면 결혼이주여성에 포커스가 맞추어 있습니다. 따라서 다문화 청소년을 대상으로 하는 프로그램은 거의 없고, 있다고 하더라도 단순서비스에서 그치는 경우가 많습니다. 이러한 상황이다 보니 다문화 청소년들이 무엇을 원하는지 파악조차 안 되어 있습니다. 청소년기관·단체에서 다문화 청소년의 소리에 귀기울여야 할 때입니다. 그들에게 어떠한 욕구가 있는지 파악해야 하며, 청소년지도사는 그들의 필요에 맞는 청소년 활동을 개발하기 위해 적극적인 준비와 개입을 해야 할 것입니다.”(전문가 D)

“아이들이 원하는 욕구를 파악하고 수요를 조사해서 문제를 해결하고 욕구를 충족할 수 있는 활동을 만들어야 하는 것이 가장 중요합니다. 제가 이 분야에서 일한 경험으로 말씀드리자면, 다문화 청소년들은 직업과 관련된 체험활동에 상당한 관심을 가지고 있습니다. 이 아이들은 학업으로 일반 청소년을 쫓아가기 쉽지 않은 상황이기 때문에 자신의 적성과 진로를 하루빨리 찾고 싶어 합니다. 따라서 미래에 대한 꿈을 심어줄 수 있는 청소년 활동이 개발되고 운영되어야 합니다. 이 친구들에게는 인생에 있어서 진로의 고민이 가장 큼니다. 이들은 한국 사회에서 이방인과 같은 모습으로 살아가며 ‘나의 미래는 과연 어떻게 될까?’에 대한 고민을 끊임없이 하고 있습니다. 그런 아이들에게 적성을 찾아주고 직업의 세계를 경험하게 해주는 청소년 활동이야말로 꼭 필요한 학습이라고 생각합니다. 그 외에도 다문화 청소년에게 어떤 욕구가 있는지 파악하여 그들이 원하는 다양한 활동을 개발·운영해야 하는데, 이러한 역할을 청소년지도사가 감당하기 위해서는 끊임없는 노력과 열정이 뒷받침 되어야 할 것입니다.”(전문가 E)

전문가 D는 다문화 영역이 세분화되어 다문화 청소년의 욕구가 반영된 청소년 활동이 이루어지기 위해서는 청소년지도사의 주관적 경험학습이 필요하다고 주장하였다. 전문가 E는 본인의 경험을 바탕으로 다문화 청소년들에게 가장 필요한 활동은 진로와 관련된 체험이라고 이야기하면서, 청소년지도사들이 주관적 경험학습에 대한 열정을 가지고 노력해야 한다고 설명하였다.

둘째, 전문가들은 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안으로 주관적 경험학습을 위한 협동학습 기회를 제공해야 한다고 주장하였다.

“청소년 활동은 협동학습을 기본 전제로 하고 있다 해도 과언이 아닌데요, 정작 청소년 활동을 지도하는 청소년지도사들은 협동학습을 할 수 있는 기회가 거의 없습니다. 따라서 청소년지도사를 대상으로 협동학습의 기회를 제공한다면 그 과정 속에서 다문화 청소년에 대한 경험을 공유할 수 있을 뿐만 아니라 협동학습에서 나타나는 긍정적인 효과들을 몸으로 체험하고, 이를 다

문화 관련 청소년 활동에 접목시킬 수 있을 것입니다. 예를 들어 협동학습을 통하여 자신이 가지고 있던 잠재적인 능력을 깨닫고 성취감을 얻은 청소년지도사는 협동학습의 결과물로서 자발적인 학습 효과에 대해 경험하게 될 것입니다. 이러한 경험은 다문화 청소년을 대상으로 활동을 지도할 때 큰 자산이 되리라 생각합니다.”(전문가 B)

협동학습은 지속적인 실행을 위한 구성주의 학습 환경의 기초를 쌓는데 있다. 따라서 모든 학습자를 의미 있게 만들고 역동적으로 참여할 수 있도록 학습의 자발성을 높이며, 학습자 간의 관계성을 발전시켜준다. 또한 협동적인 그룹은 높은 자존감, 의미를 찾는 감각을 촉진함으로써 학습을 위한 도움을 주고받거나 질적인 삶이 되도록 서로 기여한다(Johnson & Johnson, 2002).

전문가 B는 청소년지도사가 협동학습을 통하여 학습한 내용을 바탕으로 다문화 청소년을 지도할 때, 나타날 수 있는 시너지 효과에 대해 설명하고 있다. 협동학습으로 자기주도성이 함양되는 현상을 체험한 청소년지도사는 가정과 학교, 지역사회에서 상대적으로 고립된 환경에 놓여있는 다문화 청소년들에게 청소년 활동을 매개로 하여 자기주도성을 증가시켜 줄 수 있을 것이다. 이러한 교육방식은 구성주의에서 주로 활용하는 방법으로써 청소년지도사가 청소년을 가르치기 위해서 학습자의 입장에서 학습한 내용을 청소년 활동지도 시, 접목하여 활용할 수 있다는 것을 의미한다. 이때, 청소년지도사는 학습의 즐거움과 가르침의 즐거움을 동시에 느낄 수 있게 된다. 협동학습과 관련된 내용은 전문가 C도 언급하였다.

“수련관 또는 수련원에서 청소년들을 기다리는 청소년지도사들의 역할도 중요하지만, 이제는 찾아가는 청소년지도사의 역할이 더 중요해질 것입니다. 따라서 다문화 청소년의 삶의 현장에서 그들을 직접 만나고 활동하면서 일정 부분의 사례가 쌓이면 함께 모여 서로의 경험에 대한 슈퍼비전을 주고받는 형태의 유연한 구조의 청소년지도사 조직이 구성되어야 합니다. 그렇게 되려

면 청소년지도사 간의 협력이 우선되어야 할 것입니다. 협동학습을 기반으로 하는 협력체계가 구성되어 다문화 청소년에 대한 정보를 공유하고, 활동내용 및 문제해결 방안을 고민하다보면 다문화 청소년에게도 적합한 활동을 적용할 수 있게 되고, 청소년지도사의 다문화 인식 증진에도 크게 기여하게 될 것입니다.”(전문가 C)

전문가 C는 다문화 청소년이 처한 상황과 환경이 모두 다르기 때문에 개개인에게 적합한 청소년 활동을 제시하기 위한 방법이 모색되어야 한다고 주장하였다. 또한 청소년지도사는 다문화 청소년 개개인의 상황에 맞는 적극적인 활동 개입을 위하여 협동학습을 기반으로 하는 협력체계를 구성해야한다고 주장하였다.

청소년지도사는 협동학습을 통하여 청소년지도사의 역량을 강화할 뿐만 아니라, 활동에 필요한 다양한 자원을 창출해낼 수 있다. 또한 협동적 활동구조를 구축하여 청소년 활동에 반영함으로써 청소년들에게 더 많은 기회를 제공할 수 있게 된다. 따라서 청소년지도사는 청소년지도사 간의 협력체계를 포함하여 청소년이 속해 있는 가정과 학교, 지역사회와의 연계 협력을 위해 노력해야할 것이다.

청소년지도사들은 자신들의 주관적 경험학습을 위하여 다문화 청소년에 대한 욕구과약이 필요할 것이다. 즉, 다문화 청소년의 욕구과약이 선행되어야 그 결과를 바탕으로 주관적 경험학습거리가 만들어질 수 있으며, 학습을 통하여 다문화 청소년을 위한 활동이 개발될 수 있을 것이다.

또한 청소년지도사들에게 협동학습의 기회를 제공함으로써 주관적 경험학습 방법을 몸소 체험하게 하는 것이 청소년지도사가 다문화 청소년을 대상으로 활동을 진행할 때 도움이 될 뿐만 아니라, 청소년지도사의 다문화 인식을 증진하

는데 도움이 될 것으로 판단된다.

5.4 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원

청소년지도사의 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원을 위하여 ‘통합 청소년 활동 개발 및 보급’, ‘일회성·이벤트성 활동 지양’, ‘지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법 모색’이 필요하다고 생각하였다.

첫째, 전문가들은 청소년지도사의 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원을 위해서 통합 청소년 활동을 개발하여 보급해야 한다고 설명하였다.

“청소년지도사는 본인의 다문화 인식을 증진시켜야 할 의무가 있을 뿐만 아니라 일반 청소년의 다문화 인식을 증진시킬 책무도 있습니다. 다문화 청소년과 일반 청소년이 더불어 살아가는 사회를 구현하기 위해서는 통합 교육 즉, 통합 활동이 활발히 운영되어야 한다고 봅니다. 두 집단이 자주 접촉할 수 있도록 기회를 제공하고 청소년 활동 속에서 서로를 배려하고 이해하는 방법을 배우게 한다면 지속가능한 교육으로서의 포문을 열 수 있을 것으로 생각합니다. 지속가능한 교육의 중심에 통합 활동을 지도하는 청소년지도사가 존재해야 한다고 봅니다.”(전문가 A)

전문가 A는 통합 활동이 활성화되면 지속가능한 교육이 될 수 있다고 생각하였으며, 이를 통해 청소년지도사의 다문화 인식도 함께 증진된다고 보았다. 전문가 C는 청소년 활동이 지속성을 지닌 교육이 되기 위해서는 통합 활동으로의 전환이 필요하며 청소년지도사에게도 더 큰 기회와 책임감이 따를 것이라고 주장하였다.

“이제 한국에도 통합 교육을 해야 할 시기가 도래하였습니다. 다문화 청소년만을 위한 교육 활동에서 벗어나 모든 청소년을 대상으로 하는 통합 교육 활동이 필요할 때입니다. 통합 교육이야말로 다문화 청소년 뿐만 아니라 일반 청소년에게도 꼭 필요한 과정이라 생각됩니다. 다문화 청소년을 대상으로 하는 활동들은 대부분 단발성으로 그치기 쉬운데, 이러한 활동이 통합 교육으로 보완된다면 지속성을 가진 활동으로 자연스럽게 전환될 것입니다. 청소년 활동이 지속성을 가지게 되면 활동을 지도해야 하는 청소년지도사들에게도 큰 책임감이 따르게 될 것입니다. 또한 다문화 청소년과 일반 청소년을 함께 지도할 때, 청소년지도사들의 다문화 인식 향상에 더 큰 효과가 있으리라 확신합니다.”(전문가 C)

전문가 E는 다문화에 대한 인식 개선 및 지속적인 지원이 뒷받침되기 위해서는 통합 활동이 반드시 필요하다고 말하였다.

“다문화 청소년만을 위한 활동보다도 통합 활동이 가능한 청소년 활동을 해야 합니다. 그러한 활동을 통하여 일반 청소년들에게 다문화에 대한 인식을 개선해줄 필요가 있습니다. 우리나라 국민의식 속에 대체적으로 타문화 및 타국민에 대한 배타적인 성향을 가지고 있기 때문에 통합 활동이 더욱 절실합니다. 통합 활동이 활성화 될 때, 다문화에 대한 국민적 관심이 높아져 지속적인 예산확보와 지원이 뒷받침 될 수 있으며, 청소년지도사가 더 많은 청소년들과 더불어 다문화 인식 개선 활동을 수행해 나갈 수 있을 것입니다.”(전문가 E)

다문화 정책 관련 개방형 질문에서 통합 청소년 활동의 부재를 문제점으로 꼽은 청소년지도사는 통합 청소년 활동 개발을 해결책으로 제시하면서 복지로서의 접근이 아닌, 청소년 활동으로서의 통합관리 프로그램이 필요하다는 의견을 제시하였다. 다시 말해 사회구성원으로서 비다문화 청소년과 다문화 청소년이 조화롭게 살아갈 수 있는 통합교육을 위해 통합 청소년 활동이 필요하다는

것이다. 이러한 생각은 전문가들의 의견과 일맥상통한 것으로 이해할 수 있다.

둘째, 전문가들은 청소년지도사의 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원을 위해서 일회성·이벤트성 활동이 지양되어야 한다고 말하였다.

“다문화에 대한 붐이 일어나면서 많은 기관·단체가 다문화 관련 행사와 활동을 하고 있습니다. 많은 곳에서 다문화에 대한 관심을 가지고 일을 진행한다는 것은 매우 긍정적인 현상이나, 활동의 목적과 의미에 대한 근본적인 고민이 필요하겠습니다. 이러한 고민이 충분히 녹아있지 않는다면 활동은 이벤트적인 성향에서 벗어나지 못할 것이며, 청소년지도사의 사기를 저하시킬 수 있는 요인 중에 하나가 될 수 있습니다. 따라서 모든 사람들에게 보편타당한 활동 목적을 이해시킬 수 있도록 활동의 근본적인 방향을 설정하는 것이 중요하며, 청소년지도사들의 뜻과 노력이 그들의 소속 기관이나 단체의 단발성 활동으로 빛을 잃지 않도록 하는 것이 중요하겠습니다.”(전문가 D)

전문가 D는 청소년지도사가 소속되어 있는 청소년 기관 및 단체의 보여주기식 다문화 관련 활동으로 청소년지도사의 열정과 노력이 물거품이 되는 경우를 종종 경험했다고 하였다. 다문화 청소년 정책의 문제점을 묻는 개방형 질문에서도 정치적 목적 등으로 인하여 단발성으로 이루어지는 다문화 청소년 활동에 대한 아쉬움을 토로한 청소년지도사가 있었다. 따라서 앞으로는 다문화 청소년 활동을 개발하고 운영하는 청소년지도사들의 노력이 헛되지 않도록 일회성·이벤트성 활동은 지양되어야 할 것이다.

“교육의 횟수가 교육의 질을 결정하는 것은 아니지만, 일회성으로 끝나는 활동보다는 지속성을 지닌 활동이 만족도가 높은 것은 당연한 결과입니다. 따라서 횟수와 시간의 적절한 안배를 통하여 다문화 활동을 진행해 나간다면 효과적인 과정이 될 것이라 확신합니다. 제 의견으로는 적어도 3회기 이상 3시간 이상의 활동이 적합하다고 생각합니다. 이러한 시간적 안배를 통하여

청소년지도사와 활동에 참가하는 다문화 청소년은 충분한 교류의 시간을 가지게 될 것이며 서로를 알아가는 과정 속에서 성장·발전해 나갈 수 있을 것입니다.”(전문가 C)

전문가 C는 활동의 만족도와 효율성을 담보하고, 청소년지도사와 다문화 청소년의 충분한 교류를 통하여 서로 성장하기 위해서는 지속적인 활동이 필요하다고 강조하였다.

셋째, 전문가들은 청소년지도사의 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원을 위해서 지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법을 모색해야 한다고 말하였다.

“청소년지도사는 교육자이므로 공부를 게을리해서는 안 되며, 자기 자신에 대한 끊임없는 성찰과 자기반성을 해야 합니다. 다문화 청소년과 만나기 전에 어느 정도의 깊이 있는 지식습득이 이루어졌는가를 점검하고 다문화 청소년과의 활동 중에는 학습적 전달체계 과정에 대한 고민을 계속해야 합니다. 또한 활동 종료 이후에 사후관리가 잘 진행되었는지를 평가해야 합니다. 이러한 일련의 과정을 통하여 반성적 사고를 할 수 있으며, 개선점을 도출하여 다음 활동 시에는 대안적 실천방법을 적용해 나갈 수 있습니다. 지속가능한 다문화 관련 청소년 활동 지원을 위해서는 위의 과정이 꼭 필요하다고 생각합니다.”(전문가 A)

전문가 A는 지속가능한 다문화 청소년 활동이 가능하려면 청소년지도사의 노력이 필요하다는 것을 강조하였다. 이는 청소년지도사의 끊임없는 자기성찰이 다문화 인식을 증진시킬 수 있는 도구로 사용되어지는 것을 의미한다.

본 연구를 위한 설문조사에서도 청소년지도사를 대상으로 하는 다문화 청소년 관련 학문적 이해가 필요하다는 의견이 있었다.

“사회적으로 다문화 인식이 향상되고, 교육적 환경이 좋아진다고 하더라도 교육을 진행하는 교사에게 다문화 관련 자질이 없으면 교육의 효과를 기대하기 어렵습니다. 청소년 활동도 마찬가지입니다. 안주해 있는 청소년지도사에게는 획기적인 활동을 기대하기 어렵습니다. 급변하는 시대에 발맞추어 지식의 범주를 넓히고, 새로운 활동을 개발하여 활용할 수 있는 청소년지도사가 필요합니다. 외부환경으로부터 다문화 인식 증진을 기대하는 청소년지도사보다 본인의 노력으로 다문화 인식을 향상시키고, 향상된 인식을 바탕으로 활동을 운영할 수 있는 청소년지도사가 필요한 때입니다.”(전문가 C)

전문가 C는 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안으로 청소년지도사 스스로 내부요인을 변화시킬 수 있는 능동적 활동가가 되어야 한다고 주장하면서, 현 시대의 바람직한 청소년지도사의 모습에 대해 설명하였다.

전문가들은 다문화 청소년과 일반 청소년이 더불어 살아가는 사회를 실현하기 위해서 통합 활동이 활발히 운영되어야 하며, 통합 활동이 활성화될 때 다문화에 대한 국민적 관심이 높아져 지속적인 예산확보와 지원이 가능하다고 주장하였다. 예산확보와 지원은 청소년지도사에게도 다문화 인식을 증진할 수 있는 더 많은 기회를 제공해 줄 것으로 전문가들은 생각하였다. 또한 일회성·이벤트성 활동을 지양해야 하고, 활동의 근본적인 방향을 설정하여 지속적으로 활동을 추진해 나가는 것이 중요하다고 강조하였다.

마지막으로 지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법 모색방안으로 청소년지도사의 노력이 선행되어야 할 것을 설명하였다. 전문가들은 청소년지도사의 끊임 없는 지식에 대한 열정과 자기성찰이야말로 다문화 인식을 증진시킬 수 있는 도구가 될 수 있으며, 이러한 과정을 통하여 발전적인 실천방법을 찾아나갈 수 있을 것이라고 주장하였다.

5.5. 소결론

청소년지도사의 다문화 인식 증진을 위하여 ‘청소년지도사의 교수법 강화’, ‘긍정적인 상호협력관계’, ‘주관적 경험학습’, ‘지속 가능한 다문화 청소년 활동 지원’이 필요하다고 전문가들은 주장하였다. 전문가들의 답변에 대한 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 전문가들은 청소년지도사의 다문화 인식을 증진하기 위하여 청소년지도사의 교수법을 강화해야 한다고 생각하였다. 청소년지도사의 교수법 강화 세부 방안에 대하여 <표 V-1>과 같이 답변하였다.

<표 V-1> 청소년지도사의 교수법 강화를 위한 전문가 분석 결과

구분	청소년지도사의 교수법 강화
1	다문화 인식에 대한 기본 이해 교육 실시
2	교육 과정에 다문화 관련 과목 포함
3	통합관리 매뉴얼 개발 및 보급
4	다문화교육 관련 연구(자료)개발 및 현장적용

전문가 B와 D는 청소년지도사를 대상으로 하는 다문화 인식 관련 기본 교육이 반드시 필요하다고 강조하였으며, 전문가 E는 다문화 청소년이 어떤 배경을 가지고 있는지에 대해 청소년지도사들이 관심을 가지기 위해서는 교육이 필요하다고 생각하였다. 또한 전문가들은 교육 과정에 다문화 관련 과목을 추가해야 한다고 생각했는데, 청소년 관련 학과에 교과목으로 다문화 관련 과목을 개설하거나 청소년지도사 보수 교육 및 전문 연수를 활용하는 방안을 이야기하였다.

다음으로 통합관리 매뉴얼을 개발할 때, 활동이나 체험을 통한 교육방법이 포함 되어야 하며, 구체적인 활동방법이 함께 제시되어야 한다고 생각하였다. 전문가 들은 다문화교육 관련 연구(자료)개발의 필요성에 대해서도 이야기하였는데, 개발된 교육 활동의 현장적용 가능여부를 시범 사업, 지역화 사업을 거쳐 검증하고 최종적으로는 일반화될 수 있도록 운영하는 것이 중요하며, 실태조사를 함께 진행하여 다문화 청소년이 원하는 활동을 개발해야 한다고 생각하였다.

둘째, 전문가들은 청소년지도사의 다문화 인식을 증진하기 위하여 긍정적인 상호협력관계가 성립되어야 한다고 이야기 하였다. 긍정적인 상호협력관계 관련 내용을 정리하면 <표 V-2>와 같다.

<표 V-2> 긍정적인 상호협력관계를 위한 전문가 분석 결과

구분	긍정적인 상호협력관계
1	다문화 관련 콘텐츠 제작·보급
2	각 나라별 커뮤니티 활용

전문가들은 청소년지도사와 다문화 청소년의 활동 경험이 청소년지도사의 다문화 인식에 영향을 미친다고 생각하였다. 따라서 다문화와 관련된 다양한 콘텐츠를 제작·보급하여 청소년지도사와 다문화 청소년의 청소년 활동 범위를 넓힌다면 긍정적인 상호협력관계에 도움이 될 것이라고 이야기하였다. 또한 콘텐츠를 개발하고 운영하는 과정을 통하여 청소년지도사들은 노하우를 쌓게 되며, 축적된 노하우를 통하여 다문화 청소년들과의 관계를 돈독하게 형성할 수 있을 것으로 기대하였다.

다음으로 각 나라별 커뮤니티를 활용하는 방안을 제시하였는데, 전문가들은 긍정적인 상호협력관계를 청소년지도사와 청소년의 관계에서 청소년지도사와

다문화 청소년 가족과의 관계로 확장하여 해석하였다. 이를 통하여 다문화 가족 단위의 청소년 활동이 활성화 될 수 있을 것이며, 다문화 청소년의 가족과 가족을 둘러싸고 있는 외부환경에 대한 깊이 있는 이해와 성찰이 이루어짐으로써 청소년지도사의 다문화 인식 또한 증진될 것으로 생각하였다.

셋째, 전문가들은 청소년지도사의 다문화 인식을 증진하기 위하여 주관적 경험학습이 필요하다고 생각하였다. 주관적 경험학습에 대한 세부내용은 <표 V-3>과 같다.

<표 V-3> 주관적 경험학습을 위한 전문가 분석 결과

구분	주관적 경험학습
1	다문화 청소년의 욕구 파악
2	협동학습의 기회 제공

또한 전문가들은 청소년지도사의 주관적 경험학습을 위하여 다문화 청소년에 대한 욕구파악이 필요하다고 생각하였다. 즉, 다문화 청소년의 욕구파악이 선행되어야 그 결과를 바탕으로 주관적 경험학습거리가 생산될 수 있으며, 학습을 통하여 다문화 청소년을 위한 활동이 개발될 수 있다고 주장하였다.

청소년지도사들에게 협동학습의 기회를 제공함으로써 주관적 경험학습방법을 몸소 체험하게 하는 것이 청소년지도사가 다문화 청소년을 대상으로 활동을 기획하고 운영하는데 도움이 될 뿐만 아니라, 청소년지도사의 다문화 인식 증진에도 기여할 것으로 전문가들은 분석하였다.

또한 청소년지도사가 협동학습을 통하여 청소년 활동에 필요한 자원을 창출하고, 그것을 활동에 반영함으로써 청소년들에게 적합한 환경과 기회를 제공할 수 있다고 설명하였다.

Johnson & Johnson(2002)은 협동학습의 의의를 지속적인 실행을 위한 구성주의 학습 환경의 기초를 놓는 것이라고 말하면서 협동학습에 대하여 다음과 같이 정의하였다. 첫째, 협동학습에서 모든 학습자는 의미 있고 역동적인 참여를 한다. 둘째, 협동학습은 학습자가 자신의 잠재력을 성취하고 심리적 성취감을 경험하게 한다. 셋째, 협동학습의 체계적인 활동은 학습자들에게 관심과 노력을 쏟아 부을 수 있는 관계성을 발전시킨다. 넷째, 협동적인 모둠은 다른 학습자들과 함께 효과적인 과제 수행에 필요한 상호작용과 모둠활동 기술을 발전시킬 수 있는 기회를 마련해 준다. 다섯째, 협동적인 모둠은 문제를 공유하고 해결함에 있어 토론의 장을 마련해 준다. 여섯째, 협동적인 그룹은 높은 자존감, 의미를 찾는 감각을 촉진함으로써 학습을 위한 도움을 주고받거나 질적인 삶이 되도록 서로 기여한다. 여덟째, 협동학습의 체계적인 활용은 구성주의 방법으로 갈등을 해결할 수 있도록 실마리를 제공해 준다.

넷째, 전문가들은 청소년지도사의 다문화 인식을 증진하기 위하여 지속가능한 다문화 청소년 활동을 지원해야 한다고 주장하였다. 청소년지도사의 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원 방법에 대하여 <표 V-4>와 같이 답변하였다.

<표 V-4> 지속가능한 다문화 청소년 활동 지원 전문가 분석 결과

구분	지속가능한 다문화 청소년 활동 지원
1	통합 청소년 활동 개발 및 보급
2	일회성·이벤트성 활동이 지양
3	지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법 모색

전문가들은 다문화 청소년과 일반 청소년이 더불어 살아가는 사회를 실현하기 위해서 통합 활동이 활발히 운영되어야 하며, 통합 활동이 활성화 될 때 다

문화에 대한 국민적 관심이 높아져 지속적인 예산확보와 지원이 가능하다고 이야기하였다. 예산확보와 지원은 청소년지도사에게도 다문화 인식을 증진할 수 있는 더 많은 기회를 제공해 줄 것으로 전문가들은 생각하였다. 또한 일회성·이벤트성 활동을 지양해야 한다고 설명하면서 활동의 근본적인 방향을 설정하여 지속적으로 활동을 추진해 나가는 것이 중요하다고 강조하였다. 마지막으로 지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법 모색방안으로 청소년지도사의 노력이 선행되어야 함을 설명하였다. 전문가들은 청소년지도사의 끊임없는 지식에 대한 열정과 자기성찰이야말로 다문화 인식을 증진시킬 수 있는 도구가 될 수 있으며, 이러한 과정을 통하여 발전적인 실천방법을 찾아나갈 수 있을 것이라고 설명하였다.



VI. 결 론

6.1. 결론

한국은 초국적 이주자들의 활발한 교류와 사회의 다양한 현상이 맞물려 다문화사회로의 진입을 목전에 두고 있다. 한국에 거주하는 외국인의 수가 많아지면서 다양한 민족 및 인종과 가정을 이루어 생활하게 되었다. 한국의 인구 다양성은 자연스럽게 사회구조적 변화로 이어졌다. 특히, 다문화가정이 늘어나고 그들이 2세를 출산하게 되면서 다문화가정자녀에 관한 국가적 관심이 높아지기 시작했다.

다문화 청소년의 성장발달 과정에서 일어나는 부적응 문제는 일반 청소년들이 겪는 것보다 더 심각하다는 연구결과들이 많이 보고되고 있다. 성인으로서의 역할을 준비하고 자아정체성을 형성하는 청소년기는 본인이 처해 있는 환경에 민감하게 반응하는 시기이다. 따라서 이러한 현상을 경험하고 있는 다문화 청소년들은 편견과 차별 등으로 일반 청소년들에 비하여 문제적 상황에 직면할 가능성이 높다. 만약 이들을 한국 사회가 포용하지 못하고 방치한다면 사회적 갈등은 불가피할 것이며, 우리 사회의 심각한 문제로 대두될 것이다. 따라서 이들의 한국 사회 적응을 위한 여러 가지 방법들이 모색되고 있다.

다문화 청소년의 정체성 확립과 한국 사회 문화적응을 위한 다양한 방법들 중에서 효과적인 교육방법의 하나가 청소년 활동이다.

청소년 활동이 원활하게 운영되기 위해서는 청소년을 교육하는 지도자의 역할이 매우 중요하다.

따라서 본 연구는 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 분석하고, 그 결과를 기반으로 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안을 제시하는데 목적을 두고 있다.

연구목적을 달성하기 위해서 2가지 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1은 ‘청소년지도사의 다문화에 대한 인식 수준은 어느 정도인가?’로서 청소년지도사의 다문화 인식에 관한 통계학적 차이를 살펴보고, 다문화 감수성과 다문화 교수효능감을 통하여 청소년지도사의 다문화에 대한 인식 수준 정도를 살펴보았다.

연구문제 2는 ‘청소년지도사의 다문화에 대한 인식을 증진시킬 수 있는 방안은 무엇인가?’로 연구문제 1에서 살펴본 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 토대로 청소년지도사의 다문화에 대한 인식을 증진시킬 수 있는 방안을 제시하기 위하여 전문가와의 심층면담을 실시하였다.

먼저 연구문제 1에서 다룬 연구결과를 요약·정리하면 다음과 같다.

첫째, 청소년지도사의 다문화 감수성을 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도로 나누어 살펴본 결과 청소년지도사는 대체적으로 높은 수준의 다문화 감수성을 가지고 있었으나, 몇 가지 항목에서 상이한 결과가 나타났다. 상호작용 자신도 영역에서 타문화권 사람들과 대화 시, 방법적인 기술에 낮은 자신감을 보였다. 또한 상호작용 주의도에 따른 다문화 감수성 영역에서 청소년지도사는 타문화 사람들과 교류할 때 주의 깊게 그들을 관찰하고 많은 정보를 얻으려고 노력하는 반면, 교류 도중 타문화권 사람들이 보여주는 미세한 표현에 대해 상대적으로 민감하게 반응하지 못한다고 생각하였다.

둘째, 청소년지도사의 다문화 교수효능감을 일반생활 교수효능감, 수업기능 교수효능감, 인간관계 교수효능감으로 분류하여 분석한 결과, 청소년지도사의 일반생활 교수효능감과 인간관계 교수효능감은 높게 형성되어 있는 반면, 수업기능 교수효능감은 낮은 수준의 결과가 도출되었다. 청소년지도사는 청소년과 활동하면서 그들이 가지고 있는 문제를 스스로 해결할 수 있도록 조력자의 역할을 하며, 청소년들 개개인의 능력과 재능이 발굴될 수 있도록 지원한다. 또한

청소년지도사는 청소년들의 사회성 계발을 독려하고 감정조절 능력을 신장시켜 주며 공감능력 및 의사소통능력을 배양하여 원활한 인간관계를 형성할 수 있도록 지도하는 교육자(김영인·김민, 2014)이므로 일반생활 및 인간관계 교수효능감이 높게 나타난 것으로 분석된다. 이와 반대로 청소년지도사의 수업기능 교수효능감은 낮게 측정되었다. 청소년지도사들은 다문화 관련 활동자료 개발을 어려워하고 있으며, 청소년들이 다문화 관련 질문을 할 때 대답하는데 어려움을 호소하였다. 또한 다문화 관련 활동 시, 청소년의 연령에 맞게 효과적으로 가르치기가 힘들다고 응답하였다.

셋째, 청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감이 유기적으로 상호작용하고 있는지를 살펴보기 위해 다문화 감수성과 다문화 교수효능감 간의 상관관계 분석을 실시하였다. 그 결과, 다문화 감수성과 다문화 교수효능감 간 상관관계는 $p < .05$ 수준에서 유의하지 않았기 때문에 청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 하위 요소가 유의미한 상관성을 보이지 않았다. 따라서 청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감이 서로 관련성이 없다는 것이 입증되었다. 이러한 연구결과를 통하여 다문화 감수성이 풍부한 청소년지도사라고 할지라도 다문화 교수효능감을 키우기 위해서는 별도의 노력이 필요하다는 것을 알 수 있다.

연구문제 1의 연구결과를 기반으로 연구문제 2에서의 다문화 인식 증진 방안에 대한 전문가들의 의견은 다음과 같다.

첫째, 청소년지도사의 다문화 인식이 증진되기 위해서는 청소년지도사의 교수법이 강화되어야 한다. 전문가들은 청소년지도사의 교수법이 강화를 위해 먼저 다문화 인식에 대한 기본 이해 교육이 실시되어야 한다고 주장하였는데, 연구자가 실시한 설문조사 개방형 질문을 통해서 청소년지도사들도 다문화 인식 교육이 필요하다고 응답하였다. 또한 교육 과정에서 다문화 관련 과목이 추가되어야 한다고 강조하였다. 특히 교육 과정과 관련하여 청소년지도사 보수 교육 및 전

문 연수에 다문화 관련 과목을 개설하거나, 대학의 청소년 관련 학과 교과목에 다문화 청소년 관련 내용을 추가해야한다고 주장하였다. 후자의 경우, 예비 청소년지도사 때부터 다문화 청소년을 포함한 다양한 계층의 청소년에 대한 교육이 필요하다는 것이다.

다음으로 전문가들은 통합관리 매뉴얼을 개발하고 보급해야 한다고 이야기하였는데, 매뉴얼의 방식과 내용은 적용 대상과 교육 및 활동방법에 따라 구체적이어야 하며, 일반 청소년과 다문화 청소년 간의 상호이해 관련 부분이 포함된 청소년 활동 및 체험 중심의 구성이 바람직하다고 설명하였다.

마지막으로 전문가들은 청소년지도사의 교수법이 강화되기 위해서는 다문화 교육 관련 연구(자료)개발 및 현장적용이 필요하다고 이야기하였다. 개발된 교육 활동의 현장적용 가능여부를 시범 사업, 지역화 사업을 거쳐 검증하고 최종적으로는 일반화될 수 있도록 운영하는 것이 중요하며, 실태조사를 함께 진행하여 다문화 청소년이 원하는 활동을 개발해야 한다고 강조하였다.

청소년지도사는 청소년 활동 프로그램을 개발하고 운영하는 역할을 해야 하며, 청소년의 활동 동기를 유발하고 지속시켜야 한다. 따라서 청소년의 필요와 욕구가 무엇인지 고민하고, 끊임없는 학습을 통하여 발전을 거듭해야 한다. 구성주의에 따르면, 청소년지도사는 교사의 위치에 서있는 동시에 학습자의 위치에서 지식을 구성할 수 있으므로, 위에서 살펴본 청소년지도사의 교수법 강화 방안을 통하여 청소년지도사는 지식을 재구성하여 청소년 활동의 안내자 및 촉진자의 역할을 잘 수행해 나가야할 것이다.

둘째, 청소년지도사의 다문화 인식이 증진되기 위해서는 긍정적인 상호협력관계가 형성되어야 한다. 이를 위해서 다문화 관련 콘텐츠가 제작 보급되어야 하는데, 다문화 청소년들이 청소년 활동에 흥미를 느낄 수 있도록 기발한 콘텐츠 개발이 시급하다고 설명하였다. 다문화 관련 콘텐츠를 개발하고 운영하는 과정에서 청소년지도사는 노하우를 쌓게 되며, 축적된 노하우를 통하여 다문화 청소년들과 긍정적인 관계를 만들 수 있게 되고 더 나아가 다문화 인식을 증진시킬

수 있다고 전문가들은 말하였다.

또한 긍정적인 상호협력관계를 형성하기 위해서 각 나라별 커뮤니티를 활용해야 한다고 생각하였다. 전문가들은 긍정적인 상호협력관계의 범위를 청소년지도사와 청소년의 관계에서 청소년지도사와 다문화 청소년가족과의 관계로 확장하여 해석하였다. 이를 통하여 다문화가족 단위의 청소년 활동이 활성화 될 수 있을 것이며, 다문화 청소년의 가족과 가족을 둘러싸고 있는 외부환경에 대한 깊이 있는 이해와 성찰이 이루어짐으로써 청소년지도사의 다문화 인식 또한 증진될 것이라고 주장하였다.

셋째, 청소년지도사의 다문화 인식이 증진되기 위해서는 청소년지도사의 주관적 경험학습이 필요하다. 전문가들은 청소년지도사의 주관적 경험학습을 위해 다문화 청소년의 욕구과약이 선행되어야 한다고 생각하였다. 즉, 다문화 청소년의 욕구과약이 선행되어야 그 결과를 바탕으로 주관적 경험학습거리가 생산될 수 있으며, 학습을 통하여 다문화 청소년을 위한 활동이 개발될 수 있을 것이라고 생각하였다.

다음으로 전문가들은 청소년지도사의 주관적 경험학습을 위하여 협동학습 기회를 제공해야 한다고 이야기하였다.

청소년지도사에게 협동학습의 기회를 제공하여 협동학습에서 나타나는 긍정적인 효과들을 몸소 체험하게 하고, 이러한 경험을 다문화 관련 청소년 활동에 접목시킬 수 있도록 한다면 청소년지도사의 다문화 인식 향상과 더불어 활동의 질도 매우 높아질 것이다. 아울러 협동학습을 통하여 청소년지도사는 협동적 활동구조를 구축하여, 구축된 인프라를 청소년 활동에 반영함으로써 청소년들에게 더 많은 기회를 제공할 수 있게 된다고 전문가들은 말했다.

넷째, 청소년지도사의 다문화 인식이 증진되기 위해서는 지속가능한 다문화 청소년 활동을 지원해야 한다. 이를 위해서 통합 청소년 활동을 개발하여 보급해야 하는데, 다문화 청소년과 일반 청소년이 함께하는 통합 청소년 활동을 실

시한다면 지속가능한 교육으로서의 포문이 열릴 것이라고 설명하였다. 또한 두 집단을 함께 지도할 때, 청소년지도사의 다문화 인식 향상에 더 큰 효과가 있으며, 다문화에 대한 국민적 관심이 높아져 지속적인 예산확보와 지원이 가능하다고 주장하였다. 앞서 살펴본 다문화 정책 관련 개방형 질문에서 통합 청소년 활동의 부재를 문제점으로 꼽은 청소년지도사는 통합 청소년 활동 개발을 해결책으로 제시하면서 복지로서의 접근이 아닌, 청소년 활동으로서의 통합관리 프로그램이 필요하다는 의견을 제시하였다. 다시 말해 사회구성원으로서 비다문화 청소년과 다문화 청소년이 조화롭게 살아갈 수 있는 통합교육을 위해 통합 청소년 활동이 필요하다는 것이다. 이러한 생각은 전문가들의 의견과 일맥상통한 것으로 이해할 수 있다.

또한 지속가능한 다문화 청소년 활동을 위해서 일회성·이벤트성 활동이 지양되어야 한다고 이야기하였는데, 청소년지도사가 활동의 근본적인 방향을 설정하여 지속적으로 활동을 추진해 나갈 수 있도록 환경을 조성해 주어야 한다고 전문가들은 말했다. 이를 통하여 청소년지도사와 활동에 참가한 다문화 청소년은 충분한 교류의 시간을 가지게 될 것이며 서로를 알아가는 과정 속에서 함께 성장하고 발전할 수 있을 것이라고 생각했다.

다음으로 지속가능한 다문화 청소년 활동을 위해서 지식습득 및 성찰과정을 통한 실천방법을 모색해야 할 것이다. 전문가들은 청소년지도사의 끊임없는 지식에 대한 열정과 자기성찰이야말로 다문화 인식을 증진시킬 수 있는 도구가 될 수 있으며, 이러한 과정을 통하여 발전적인 실천방법을 찾을 수 있을 것이라고 주장하였다.

6.2. 제언

본 연구를 기반으로 앞으로의 연구자들이 심층적인 연구를 진행할 수 있도록

다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 청소년지도사의 다문화 인식과 관련된 선행연구가 부족한 실정이어서 선행연구를 바탕으로 이론적 배경에서 관련 연구를 제시하기에는 어려움이 있었다. 따라서 청소년지도사의 다문화 인식 관련 역량을 강화할 수 있는 다양한 연구가 진행되어야 할 것이다.

둘째, 본 연구의 양적연구는 전국단위로 시행되었으나 41.9%가 수도권에서 활동하는 청소년지도사로 구성되어 있고 대부분 청소년 활동시설(66.8%)에서 근무하는 것으로 조사되었다. 따라서 지역 및 근무유형의 안배가 이루어지지 않아 결과를 일반화하기에는 제한점이 뒤따른다. 따라서 좀 더 균형 있는 자료수집 방법을 바탕으로 하는 후속연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 청소년지도사를 대상으로 하는 다문화 인식 및 교육 관련 커리큘럼을 위한 연구가 수행되어야 할 것이다. 본 연구를 통해 청소년지도사는 다문화 인식 관련 교육을 요구하고 있다고 밝혀졌다. 따라서 청소년지도사가 필요로 하는 다문화 인식 관련 교육을 구체적으로 파악하여 이를 반영한 커리큘럼이 개발되어야 할 것이다.

넷째, 청소년지도사의 다문화 인식에 영향을 미치는 요인을 보다 명확하게 파악하기 위해서 패널연구 등의 종단연구가 수행될 필요가 있으며, 청소년지도사의 다문화 인식에 영향을 미치는 다양한 변수들 간의 인과관계를 통합적으로 다루는 후속 연구가 진행되어야 할 것이다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 청소년지도사를 대상으로 다문화 인식 관련 연구가 이루어지지 않은 현실에서 청소년지도사의 다문화 인식 실태를 파악하고, 분석 내용에 따른 증진 방안을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

1. 국내문헌

- 강선경·김헌진(2011). 다문화교육 프로그램이 초등학생의 다인종 및 다문화에 대한 태도에 미치는 효과성 연구. 청소년학연구, 18(11), 25-282.
- 경혜영(2009). 청소년단체 활동을 통해 본 다문화이해교육의 실태. 국제이해교육연구, 4(1), 86-118.
- 고숙희(2008). 한국의 다문화사회 진행에 따른 접근방안 모색 : 한국인과 다문화인 여성결혼 이민자의 태도조사를 중심으로. 한국 사회와 행정연구, 19(1), 213-234.
- 고유미·이정운(2009). 다문화가정 아동의 학교생활적응과 관련된 요인. 청소년상담연구. 17(1), 49-63.
- 고인규(2014). 적정기술을 활용한 청소년 다문화교육프로그램 개발. 실과교육연구. 20(4), 39-60.
- 금혜성·임지혜(2010). 독일·영국·한국의 다문화사회로의 이행과정 국제비교 : 외국인의 정치참여를 위한 제도와 정책적 배경을 중심으로. 다문화사회연구, 3(2), 33-70.
- 김갑성(2008). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. 청소년문화포럼, 18, 57-95.
- 김민(2004). 청소년수련시설 지도자 전문성 개발을 위한 연구. 청소년시설환경, 2(1), 43-63.
- 김민정·김선희(2012). 중도입국청소년의 사회적응 프로그램 개발을 위한 성인교육의 과제. Andragogy Today, 15(4), 113-147.
- 김소희·권일남(2008). 청소년수련활동 체험이 생활효과성에 미치는 영향. 미래청소년학회지, 5(3), 155-176.

- 김영순·김금희·전예은(2013). 외국인 대학원생을 지도하는 한국인 교수자의 다문화 감수성에 관한 연구, 인문과학연구, 37, 461-488.
- 김영순·오영훈(2007). 의사소통 연구의 두 가지 논점: 인지 vs. 기호. 언어과학회, 201-219.
- 김영옥(2007). 다문화사회의 유아교육 과정 방향 탐색. 미래유아교육학회지, 14(3), 45-68.
- 김영은(2014). 다문화 청소년의 학교생활경험 연구에 대한 비판적 분석. 윤리교육연구, 33, 53-81.
- 김영인·김민(2008). 청소년지도방법론. 서울: 한국방송통신대학교출판부.
- 김영천(2013). 질적연구방법론 II. 파주: 아카데미프레스.
- 김영하(2010). 다문화사회와 새터민 청소년의 교육문제. 윤리교육연구, 21, 223-248.
- 김예량(2012). 청소년 업무 실무자와 다문화가정 청소년을 위한 문화간 훈련방안에 대한 모색 : 다문화교육 및 세계시민교육을 바탕으로. 한국청소년연구, 23(3), 171-204.
- 김옥순(2008). 한·중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. 비교교육연구, 18(1), 193-217.
- 김옥순·전성민(2009). 초등 교사의 문화간 감수성 조사연구: 경기도를 중심으로. 한국교육원교육연구, 26(1), 59-83.
- 김우철(2012). 다문화가정 초등학생들의 방과후 스포츠 활동 참가자 공동체 의식 및 학교생활 적응에 미치는 영향. 대구보건대학, 32, 57-73.
- 김윤나(2012). 다문화 감수성, 인권인식, 임파워먼트의 비교분석을 통한 인권교육 실천 방안 - 사회복지사, 청소년지도사, 일반인의 인식 차이를 중심으로 -. 법과인권교육연구, 5(3), 15-32.
- 김종문·강인애·권성기·남승인 외(1998). 구성주의 교육학. 서울 : 교육과학사
- 김종백·탁현주(2011). 교사의 다문화교육 인식과 다문화가정 학생의 학교적응

- 과의 관계 : 교사-학생관계의 매개효과를 중심으로. 청소년학연구, 18(10), 161-185.
- 김준홍(2012). 다문화위기에 대응하는 한국 청소년의 다문화 수용적 태도의 증진 : 국제비교와 영향요인 탐색. 한국위기관리논집, 8(6), 183-208.
- 김진화(2000). 청소년지도사 자기주도학습의 관련변인 연구. 농업교육과 인적자원개발, 32(1), 113-130.
- 김진화(2001). 청소년지도사의 직업적 전문성과 영향요인. 청소년학연구, 8(2), 25-59.
- 김진희 · 김영순 · 김지영(2015). 질적연구여행. 성남 : 북코리아.
- 김혜정 · 유진이(2009). 다문화 청소년 프로그램의 운영현황에 관한 연구. 청소년시설환경, 7(4), 17-32.
- 류방란 · 김이선 · 오성배 · 박균열(2011). 외국출생 동반입국 청소년을 위한 교육복지 정책방안. 서울: 한국여성정책연구원·한국교육개발원.
- 류방란 · 오성배(2012). 중도입국 청소년의 교육 기회와 적응 실태. 다문화교육연구, 5(1), 29-50.
- 모경환 · 황혜원(2007). 중등 교사들의 다문화적 인식에 대한 연구: 수도권 국어·사회과 교사를 중심으로. 시민교육연구, 39(3), 79-100.
- 문희정(2012). 다문화관점에서의 탈북청소년에 대한 국가 교육정책 분석 : 교육과학기술부를 중심으로. 교육연구논총, 33(2), 145-166.
- 박계란 · 이지민(2010). 다문화 가정 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인. 한국가정관리학회, 제48차 추계학술대회.
- 박광민 · 서정찬(2004). 청소년지도사의 리더십과 집단응집력과의 상관관계에 관한 연구. 청소년학연구, 11(2), 45-82.
- 박상철(2009). 다문화교육에서의 학교의 역할, 다문화사회 교육정책과 법과 인권교육 방향. 인권교육학회, 75-79.
- 박순희 · 김선애(2012). 초기 청소년의 문화적 경험과 다문화 인식 : 개방성-수용성-준중성과의 관계-G광역시를 중심으로-. 청소년학연구, 19(7),

27-50.

- 박순희 · 이주희 · 김은진(2011). 다문화교육 프로그램이 대학생의 문화적 민감성 증진에 미치는 효과. 청소년학연구, 18(6), 123-145.
- 박은숙 · 김민(2014). 예비 청소년지도자의 다문화수용성 연구. 청소년시설환경, 12(4), 47-57.
- 박정배 · 송병국(2010). 청소년 활동 참여동기에 따른 청소년지도자의 효과적인 리더십 형태 : 활동지속의지에 미치는 영향을 중심으로. 한국청소년연구, 12(1), 149-169.
- 박희훈 · 오성배(2014). 다문화가정 자녀의 학교급별 학교생활 적응에 관한 탐색. 한국교육문제연구, 32(2), 35-57.
- 서종남(2012). 청소년의 다문화 인식을 통한 다문화교육의 방향 연구 : 초, 중, 고 학생의 설문조사를 중심으로. 교육문화연구, 18(1), 83-110.
- 성영화(2010). 유아교사의 다문화 신념 측정도구 개발 및 교사 관련 변인 탐색. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 송병국(2005). 대학의 청소년지도사 양성 교육 과정 적합성 논의. 미래청소년학회지, 2(1), 29-45.
- 신현옥(2014). 다문화 청소년 정책의 방향과 과제. 국회다정다감포럼, 38-57.
- 안권순(2008). 아동청소년 활동 새 편책에 따른 청소년지도사의 고유영역과 전문성 강화 방안. 청소년학연구, 15(7), 413-451.
- 안권순(2009). 다문화 청소년의 건전 육성 방안. 2009년 춘계학술발표대회: 다문화 청소년의 건전육성 방향. 한국청소년학회, 청소년정책연구원.
- 안병환(2012). 고등학교 학생들의 다문화교육에 대한 인식과 태도 연구. 한국홀리스틱교육학회, 16(2), 43-66.
- 안병환 · 김창현(2009). 청소년지도자의 리더십 유형에 관한 연구. 경성대학교 인문과학연구소 인문학논총, 14(2), 219-242.
- 양계민 · 정진경 · 강혜원(2008). 사회통합을 위한 청소년 다문화교육 활성화방안 연구. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 08-R07.

- 양계민·조혜영(2011). 중도입국청소년 실태조사. 무지개청소년센터·한국여성정책연구원.
- 양계민·조혜영·이수정(2009). 미래한국 사회 다문화역량강화를 위한 아동, 청소년 중장기 정책방안 연구 I: 다문화가정 청소년의 역량개발을 중심으로. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 09-R-14.
- 여성가족부(2014). 2014년 다문화가족지원사업안내. 서울: 여성가족부.
- 여성가족부(2014). 청소년백서. 서울: 여성가족부.
- 오성배(2006). 한국 사회의 소수민족, ‘코시안’ 아동의 사례를 통한 다문화교육의 방향 탐색. 교육사회학연구, 16(4), 1137-157.
- 오성배·서덕희(2012). 중도입국 청소년의 진로의식, 진로준비행동과 사회적 지원 실태 탐색. 중등교육연구, 60(2), 517-552.
- 오영훈·임한나(2014). 청소년수련활동 참여를 통한 다문화가정 자녀의 학교생활 적응에 관한 연구: 국립청소년수련원 활동을 중심으로. 다문화와 평화, 8(1), 143-172.
- 오욱환(2005). 교사 전문성. 서울 : 교육과학사. 74-86.
- 오은순·권재기(2009). 델파이 조사를 활용한 교과 다문화교육 프로그램 개발 및 운영 지원 방안 모색. 청소년학연구, 16(1), 439-465.
- 옥장흠(2009). 교사들의 다문화적 효능감에 영향을 미치는 요인들에 관한 연구. 한국교원교육연구, 26(4), 191-221.
- 우룡(2009). 다문화 청소년과 일반 청소년 통합방안. 2009년 춘계학술발표대회: 다문화 청소년의 건전육성 방향. 한국청소년학회, 청소년정책연구원.
- 유네스코 아시아, 태평양 국제이해교육원(2008). 다문화사회의 이해 : 다문화교육의 현실과 전망. 파주 : 동녘.
- 유홍옥·강대옥·김은정(2009). 유아를 위한 다문화교육. 파주: 양서원.
- 윤인진(2011). 한국적 다문화주의의 전개와 과제. 2011년 국회 다문화가족정책 연구포럼 「한국적 다문화주의, 새로운 패러다임 모색」 자료집, 59-87.
- 윤철수(2009). 청소년 지도사의 정체성 형성 과정 연구: 근거이론을 중심으로.

- 청소년학연구, 16(3), 123-147.
- 윤현숙(2008). 유아교사의 다문화교육에 대한 태도 비교. 유아교육학논집, 12(1), 415-430.
- 은지용(2007). 청소년 다문화 학습 프로그램 모형 개발 연구. 청소년학연구, 14(3), 217-241.
- 이경우·조부경·김정준(1999).구성주의 이론에 기초한 유아과학교육. 서울: 양서원.
- 이민경(2012). 이주배경 아동, 청소년 정책에 대한 비판적 분석과 대안 모색 - 가족과 교육 아젠다를 중심으로. 한국교육학연구, 18(3), 157-182.
- 이배근·정하성(2009). 변화하는 사회의 청소년지도자의 역할과 기능강화 전략, 청소년학연구, 16(4), 215-238.
- 이신숙(2013). 가정교과가 연계된 다문화가정 청소년의 한국문화 체험 프로그램의 개발과 평가 : 자아정체감 및 사회적응력 향상을 위하여. 한국가정과교육학회지, 25(4), 63-77.
- 이영주(2008). 다문화가족 아동의 특성에 따른 적응요인 : 위험요인과 보호요인 분석. 한국가족복지학, 13(1), 79-101.
- 이재분(2008). 한국 내 국제결혼가정 청소년 재학 현황 및 문제(이주가정 청소년 정책 수립을 위한 국제 심포지움 발표자료). 무지개청소년센터, 한국청소년정책연구원.
- 이정우(2012). 청소년 다문화교육 프로그램 연구 동향 분석. 청소년학연구, 19(4), 293-314.
- 이종규(2007). 질적 연구방법론. 서울: 교육과학사.
- 이창호·최승희(2008). 다문화가정 청소년 지원프로그램 실태 분석 : 정부, 민간단체, 학교를 중심으로, 5(4), 87-109.
- 이해녕(2012). 예비 청소년지도자의 다문화교육 인식 수준 분석. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현철(2009). 교육 과정연구에서 Mixed Approach의 적용. 한국교육학회 추계

학술대회 workshop 자료집.

- 이현철 · 김영천 · 김경식(2014). 통합연구방법론 질적연구+ 양적연구. 파주: 아카데미프레스.
- 임한나(2009). 다문화 청소년의 복지에 대한 욕구 분석 : 외국인근로자 자녀 중심으로. 청소년문화포럼, 22, 142-168.
- 임한나(2013). 다양성을 존중하는 사회의 첫 걸음. '다문화 패러다임'의 이해 : 청소년을 중심으로. 청소년문화포럼, 33, 203-212.
- 장명선 · 송연숙(2011). 서울시 중도입구청소년 현황과 지원방안. 서울: 서울시여성가족재단.
- 장문강(2008). 새터민 청소년의 학교적응에 관한 연구 : 다문화교육 관점을 중심으로. 청소년문화포럼, 19, 195-234.
- 장인실 · 김경근 · 모경환 · 민병곤 외(2012). 한국교육의 이해와 실천. 서울 : 학지사.
- 전경숙(2007). 다문화교육을 위한 교수학습 지원방안 연구. 수원: 경기도가족여성개발원.
- 전성결 · 김현주(2014). 청소년의 인종간 우정에 미치는 청소년의 다문화수용성의 효과 : 교사의 다문화수용성의 조절효과를 중심으로. 미래청소년학회지, 11(2), 183-205.
- 전희일(2003). 청소년수련관 수련활동과 학교특별활동 연계에 대한 필요성 및 관련 지도자들간의 인식에 관한 연구. 한국청소년연구, 14(1), 93-138.
- 정석원 · 정진철(2012). 청소년의 다문화교육경험과 사회적 친밀감이 다문화 수용에 미치는 영향. 다문화교육연구, 5(1), 51-68.
- 정성진 · 김진숙(2012). 지역아동센터의 프로그램 만족도와 사회적 지지가 다문화가정 청소년의 사회적응에 미치는 영향. 청소년학연구, 19(8), 77-102.
- 정순미(2008). '다문화' 적응을 위한 윤리교육. 윤리연구, 69, 139-165.
- 정영근(2007). 사이의 세기와 상호문화교육. 교육의 이론과 실천, 12(1),

- 257-272. 한독교육학회.
- 정지현·홍정훈·박소연(2014). 청소년 다문화역량 증진을 위한 현장중심학습 적용 다문화교육의 의미 탐구. 국제한국언어문화학회 학술대회, 150-164.
- 정철상(2005). 청소년지도자 양성을 위한 산학협동 연구, 청소년학연구, 12(2), 336-365.
- 정하성·우룡(2007). 다문화가정 청소년의 사회적응 실태 및 사회적응 프로그램 개발방안. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 07-R14.
- 정하성·유진이·이장현(2007). 다문화 청소년이해론. 경기 : 양서원.
- 조영달(2006). 다문화가정의 자녀교육 실태조사. 정책연구과제 2006-이슈-3. 서울: 교육인적자원부.
- 조형숙(2002). 예비유아교사교육을 위한 교수방법 탐색. 유아교육·보육행정연구, 6(1), 9-25.
- 조혜영·이창호·권순희·서덕희·이은하(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활 실태와 교사, 학생의 수용성 연구. 한국청소년정책연구원.
- 주영신·이민창(2012). 대학생의 다문화 청소년 및 정책인식에 관한 탐색적 연구. 한국거버넌스학회보, 19(1), 77-102.
- 차경수·모경환(2008). 사회과교육. 서울: 동문사.
- 차윤경·부향숙(2014). 청소년 다문화시민성 함양을 위한 프로그램개발 연구. 한국다문화교육학회 학술대회, 563-574.
- 천정용·김삼화·남부현·도승자(2012). 다문화 청소년 활동론. 서울: 신정.
- 천호성(2011). 한국과 일본의 다문화교육 비교 연구 : 학교에서의 실천 사례를 중심으로. 한국 사회과교육연구학, 50(4), 189-202.
- 최만식·조용하(2014). 교원과 청소년의 다문화수용성 영향요인 분석. *Andragogy Today*, 17(4), 1-31.
- 최명민(2007). 질적·양적 연구방법론의 혼합에 의한 의료사회복지사의 소진탄력성 및 소진 위험성 척도개발 연구. 한국 사회복지학, 59(4), 245-272.

- 최성보(2010). 다문화가정 학생의 학교생활 적응 분석. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 최윤진·김혁진·최순희(1993). 청소년 지도자 연수과정 개발연구. 청소년연구, 4(2), 83-97.
- 최윤진·정문성·김혁진·이명아(1992). 청소년지도자 양성방안 및 교육 과정 개발에 관한 연구. 한국청소년연구, 3(2), 110-123.
- 최은규·김호순·김정주(1992). 청소년지도자 연수운영 개선방안. 한국청소년연구, 3(4), 151-165.
- 최충옥·모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. 시민교육연구, 39(4), 163-182.
- 최현정(2011). 유아교사를 위한 다문화교육 연수프로그램 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 추병식(2005). 청소년학 전공자의 학교관련 역할과 교육 과정. 미래청소년학회지, 2(2), 77-88.
- 표갑수·이영희(2007). 청소년지도자가 인식한 청소년복지조직 관리자의 서번트리더십이 직무만족도 및 조직몰입에 미치는 영향 - 대전, 충남지역을 중심으로. 청소년학연구, 14(2), 355-380.
- 한국교원대학교 초등교육연구소(1999). 구성주의와 교과교육. 서울 : 문음사.
- 한국다문화교육연구학회(2014). 다문화교육 용어사전. 서울 : 교육과학사.
- 한국청소년개발원(2006). 청소년수련활동론. 서울: 교육과학사.
- 한국청소년개발원(2008). 청소년심리학. 서울: 교육과학사.
- 한국청소년개발원(2010). 청소년지도방법론. 서울: 교육과학사.
- 한국청소년정책연구원(2014). 사회통합을 위한 다문화 청소년 정책의 방향과 과제. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 한상철(2012). 다문화가정 청소년의 적응유연성에 대한 영향요인 분석. 미래청소년학회지, 9(4). 239-258.
- 한석실(2007). 다문화시대 유아교사교육의 방향 모색. 미래유아교육학회지,

14(1), 29-53.

한은진(2013). 중도입국청소년의 한국 사회 문화적응경험을 통한 적응과정과 유형 분석. 원광대학교 일반대학원 박사학위논문.

행정자치부(2014). 지방자치단체 외국인주민 현황조사.

홍선희·양계민(2009). 청소년 방과후 아카데미 지도자의 이직욕구, 직무만족 및 심리적응에 영향을 미치는 스트레스 요인분석. 한국청소년연구, 20(3), 335-364.

황윤한(2005). 교수-학습의 패러다임적 전환. 서울: 교육과학사.

2. 국외문헌

Allinder, R. M.(1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

Ashton, P. T. & Webb, R. B.(1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York : Longman.

Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman.

Bandura, A.(2006). Guide for creating self-efficacy scales. in F. Pajares & T. Urdan(Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*(pp. 307-337). Greenwich, CT : Information Age.

Banks, J. A.(1993). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston : Allyn & Bacon.

Banks, J. & Banks, C.(eds.)(2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York : Jossey-Bass.

Banks, J. A.(2006). *Cultural diversity and education: Foundation*,

- curriculum, and teaching. Boston, MA. : Pearson.
- Banks, J. A.(2008). An Introduction to Multicultural Education, 4/E. 모경환 외 역, 2008, 다문화교육 입문, 서울: 아카데미프레스.
- Bauersfeld, H.(1988). Interaction, construction, and knowledge: Alternative perspectives for mathematics education. In D. A. Grouws, T. J. Cooney, & D. Jones (Eds.), Effective mathematics teaching (Vol. 1, pp. 27-46). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D(1992). Theory into practice: How do we link? In Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (ed.), Constructivism and the technology of instruction: A Conversation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennett, C. I., Niggle, T. & Stage, F.(1990). Preservice multicultural teacher education: Prediction of student readiness. Teaching and Teacher Education, 6, 243-254.
- Bennett, M. J.(2001). Developing intercultural competence for global leadership. In R. D. Reineke & C. Fubinger(Eds.), Interkulturelles Management: Konzeption-Beratung-Training(pp. 205-226).
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J.(2004). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett(Eds.), Handbook of intercultural training(3rd ed.). pp. 147-165. London : Sage.
- Bennett, C. I.(2007). Comprehensive multicultural education: Theory and practice(6th ed.). Boston, MA. : Pearson.
- Bennett, C. I.(2011). Comprehensive multicultural education: Theory and practice(7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Bellah & Rober N.(eds.)(1996). Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life: Updated Edition with a New Intro. University of California Press.
- Bhawuk, D. & Brislin, R.(1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. International Journal of Intercultural Relations, 16(4), 413-436.
- Bradford, L. & Allen, M. & Beisser, K.(1998). An evaluation and meta-analysis of intercultural competence research. Forschungsbericht, German : University of Wisconsin-Milwaukee.
- Brooks, M. G. and Brooks, J. G.(1999), The courage to be constructivist. Educational Leadership, 57(3), 18-24.
- Brooks, M. G. and Brooks, J. G.(1999). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. 추병완 외 역, 1999, 구성주의 교수학습론, 서울: 백의
- Brophy, J. E.(1998). Motivating students to learn. Boston : McGraw-Hill.
- Bruner, J. S.(1996). The culture of education. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W.(1959). Convergent and Discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix, Psychological Bulletin, 56, 81-105.
- Campbell, D. E.(2004). Choosing democracy: A practical guide to multicultural education(3rd ed.). Upper Saddle River, NJ. : Merrill.
- Campbell, D. E.(2010). Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education(4th ed.), Allyn & Bacon. 김영순 외 역, 2012, 민주주의와 다문화교육, 파주: 교육과학사.
- Cheek, D. W.(1992). Thinking constructively about science, technology and society education. State University of New York Press.

- Chen, G. M. & Starosta, W. J.(1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. Burleson(Ed.), *Communication Yearbook 19*(pp.353-383). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J.(1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J.(2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Paper presented at the 86th annual meeting of the National Communication Association, Seattle, WA, USA.
- Cohen, L. and Manion, L. & Morrison, K.(2000). *Research Methods in Education*. London : Routledge.
- Collins, K. M. and Onwuesbuzie, A. & Sutton, I. L.(2006). A model incorporating the rationale and purpose for conduction mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 4, 67-100.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L.(2007). *Designing and Conducting Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J.(2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers affected two teachers's learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Denzin, N. K.(1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London : Butterworth.
- Dewey, J.(1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J.(1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dilworth, P.(2004). Multicultural citizenship education: Case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 32(2), 153-186.

- Duit, R.(1991). Students' conceptual frameworks: Consequences for learning science. In S. Glynn, R. Yeany, & B. Britton (Eds.), *The psychology of learning science* (pp.65-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisner, E. W.(1990). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62-73.
- Eisner, E. W.(1994). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Emmer, E. & Hickman, J.(1990). Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA, USA.
- Engle, L. & Engle, J.(2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary of Study Abroad*, X, 219-236.
- Erickson, E. H.(1950). *Childhood and Society*. New York : W. W. Norton.
- Erickson, E. H.(1959). *Identity and the Life Cycle*. New York : W. W. Norton.
- Fosnot, C. T.(1996). *Constructivism: theory, perspectives, and practice*. N.Y.: Teachers College Press.
- Frankfort Nachmias, C. & Nachmias, D.(2002). *Research Methods in the Social Science*(5th Ed.). London : Sage.
- Friedman, V. J. & Antal, A. B.(2007). Learning to negotiate reality: A strategy for teaching intercultural competencies. *Journal of Management Education*, 32(2), 363-386.
- Fritz, W.(2001). Die interkulturelle Kompetenz von Managern - ein Schlüsselfaktor für den Erfolg auf Auslandsmärkten. In D. Oelsnitz

- von & A. Kammel(Eds.), *Kompetenzen moderner Unternehmensführung: Joachim Hentze zum 60. Geburtstag*(pp. 87-101). Bern et al. : Haupt.
- Garmon, M. A.(2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C.(2006). *Multicultural education in a pluralistic society*, 엄철현 역, 2012, 다문화교육개론, 파주 : 한울아카데미.
- Grant C. A. & Sleeter C. E.(2011), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*, 김영순·배을규 외 역, 2013, 교사를 위한 다문화교육, 성남 : 북코리아.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D.(1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Guyton, E. M. & Wesche, M. V.(2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspective*, 7(4), 21-29.
- Hammer, M. R. & Bennett, M. J. & Wiseman, R.(2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relation*, 21, 421-443.
- Harre, R.(1990). Exploring the human Umwelt. In R. Bhaskar (Ed.), *Harre and his critics: Essays in honour of Rom Harre with his commentary on them* (pp. 31-45). Oxford, England: Blackwell.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(2002). *Multicultural Education and Human Relations*, 김영순 외 역, 2010, 다문화교육과 인간관계, 파주: 교육과학사.
- Johnson, K. & Inoue, Y.(2003). *Diversity and multicultural pedagogy*.

- Journal of Research in International Education, 2(3), 251-276.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A.(2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33(7), 14-26.
- Lewin, K.(1939). "Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods." *American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- Melnick, S. L. & Zeichner, K. M.(1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity. *Theory in Practice*, 37(2), 88-94.
- Mertens, D. M.(2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, and mixed methods*(2nd ed.). Thousand Oak, CA : Sage Publication.
- Nieto, S.(2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*(4th ed.). New York : Longman.
- Pang, V. O.(2005). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*(2nd ed.). New York : McGraw Hill.
- Parekh, B.(2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prawat. R. S.(1999). Dewey, Pierce and the learning paradox. *American Education Research Journal*. 36, 47~76.
- Romano, D.(2008). *Intercultural Marriage: Promises and Pitfalls*. 3rd. ed. Boston, MA. : A Nicolas Brealey Publishing company.
- Shotter, J.(1984). *Social accountability and selfhood*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Shuell, T. J.(1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.

- Siwatu, K. O.(2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K. O. and Polydore, C. L. & Starker, T. V.(2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1), 1-15.
- Spitzberg, B. H.(2000). A model of intercultural communication competence. In L. Samovar & R. Proter(Eds.), *Intercultural Communication: A reader*(pp.375-387). Belmont, CA : Wadsworth.
- Steffe, L. P. and Gale, J.(1995). *Constructivism in Education*. 조연주 외 역, 1997, 구성주의와 교육, 서울: 학지사.
- Suleimann, M. F.(2004). Multicultural education: A blueprint for educators. In G. S. Goodman & K. Carey(Eds.), *Critical multicultural conversations*. Cresskill, NJ. : Hampton Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C.(2003). *Handbook of mixed methods*. CA: Sage Publicaton.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W.(2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 207-211.
- Tashakkori. A & Teddlie, C.(2009). *Foundation of mixed methods: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. CA : Sage Publication.
- Taylor, E. b.(1871). *Primitive culture*. New York; Harper.
- Ting-Toomey, S.(1999). *Communication across cultures*. New York: Guilford Press.
- Von Glasersfeld, E.(1987). *The construction of knowledge: Contributions*

- to conceptual semantics. Salinas, CA: Intersystems Publications.
- Von Glasersfeld, E.(1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. Syntheses(Netherlands: Kluwer Academic Publishers in the Netherlands), 80, 121-140.
- Von Glasersfeld, E.(1995). A constructivist approach to teaching, In Steffe, L. and Gale, J.(Eds.), Constructivism in education (pp. 3-15), Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S.(1978), Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E.(1991). Change in teaching mathematics: A case study. American Educational Research Journal, 28(3), 587-616.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E.(1992). Change in teaching mathematics: Change in teaching mathematics. In H. Marshall (Ed.), Supporting student learning: Roots of educational restructuring (pp. 177-205). Norwood, NJ: Ablex.
- Wood, T., Cobb, P. & Yackel, E.(1993). The nature of whole class discussion. In T. Wood, P. Cobb, E. Yackel, & D. Dillon (Eds.), Rethinking elementary school mathematics: Insights and issues (Monograph 6, pp. 55-68). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

3. 기타자료

교육부 <http://www.moe.go.kr/>

교육부(2014). 다문화 학생 통계 현황.

국가교육 과정 정보센터 <http://ncic.go.kr/>

국가법령정보센터 <http://www.law.go.kr/>

법무부(2014). 출입국 외국인정책 통계월보 2014년 12월호.

여성가족부 <http://www.mogef.go.kr/>

통계청(2014). 지방자치단체외국인주민현황.

행정자치부 <http://www.moi.go.kr/>



<부록 1> 양적연구를 위한 설문지

청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 관한 통합연구

안녕하십니까?

본 연구를 위한 설문에 협조해 주신 청소년지도사님께 진심으로 감사드립니다.

저 또한 청소년지도사로서 현재 ‘청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 관한 통합연구’를 수행하고 있습니다.

다문화사회를 나아가고 있는 청소년들이 청소년 활동을 통해 다문화교육을 체험하기 위해서는 청소년지도사의 다문화 인식을 점검하는 일이 선행되어야 합니다.

이에, 청소년지도사의 다문화 인식을 다문화 감수성 및 다문화 교수효능감으로 알아보고, 청소년지도사들이 지속가능한 다문화교육의 교두보 역할을 할 수 있도록 방향성을 모색해 보고자 합니다.

여러분의 답변은 비밀이 보장되며 응답하신 내용은 연구목적으로만 사용됩니다.

설문에 응해주신 청소년지도사님께 다시 한 번 감사드리며, 연구와 관련하여 궁금한 사항이 있으시면, 아래의 전자우편 주소로 연락주시기 바랍니다.

감사합니다.

인하대학교 대학원 다문화교육전공 박사수료 임 한 나

지도교수 김 영 순

E-mail : gogo@inha.edu

해당하는 곳에 ‘V’표를 해주십시오.

1. 성별은? ① 남 ② 여

2. 연령은?

① 20대 ② 30대 ③ 40대 ④ 50대 ⑤ 60대 이상

해당하는 곳에 'V' 표를 해주십시오.

<청소년지도사의 다문화 감수성>

※ 다문화 감수성이란, 다양한 문화적 환경 속에서 개인이 적절하게 행동할 수 있도록 문화적 차이를 인식하는 민감성(Chen & Starosta, 1996)

문항	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 것을 즐긴다.	①	②	③	④	⑤
2 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들에게 개방적이다.	①	②	③	④	⑤
3 나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 동안 그들에게 긍정적인 반응을 보일 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
4 나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들을 지도해야하는 상황을 피한다.	①	②	③	④	⑤
5 나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 이들에게 가끔씩 내가 그들을 잘 이해하고 있다는 사실을 언어 또는 비언어적 행동을 통해 보여준다.	①	②	③	④	⑤
6 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있는 것을 좋아하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
7 나는 나와 다른 문화의 사람들이 가진 가치관을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
8 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들의 표현방법을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
9 나는 나와 다른 문화 사람들이 가진 의견을 수용하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
10 나는 나의 문화가 남의 문화보다 좋다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

문항	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통 이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
11 나는 나와 다른 문화의 사람들과 교류하는데 거부감이 없다.	①	②	③	④	⑤
12 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들 앞에서 말하는 것을 상당히 어려워한다.	①	②	③	④	⑤
13 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 어떤 소재들을 가지고 대화해야 하는지 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
14 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 사교적으로 행동한다.	①	②	③	④	⑤
15 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 화를 쉽게 낸다.	①	②	③	④	⑤
16 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해 진다.	①	②	③	④	⑤
17 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 헛된 것이라는 느낌을 가진다.	①	②	③	④	⑤
18 나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 매우 주의 깊게 그들을 관찰한다.	①	②	③	④	⑤
19 나는 나와 다른 문화의 사람들과 교류할 때 많은 정보를 그들로부터 얻고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
20 나는 나와 다른 문화의 사람들과 교류 도중 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하게 반응한다.	①	②	③	④	⑤

<청소년지도사의 다문화 교수효능감>

※ 다문화 교수효능감이란, 교육자가 다문화적 환경에서 교육 대상자를 위하여 바람직한 결과를 산출해 낼 수 있는 기능과 능력이 있다고 믿는 신념(Guskey & Passaro, 1994)

문항	매우 그렇다	대체로 그렇다	보통이다	그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1 나는 청소년들에게 문화적 다양성에 대하여 알려 줄 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2 나는 청소년들에게 문화적 다양성으로 인해 일상생활에서 여러 가지 문제가 발생할 수 있음을 알릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3 나는 문화적 다양성으로 인해 청소년들 사이에 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4 나는 청소년들을 관찰함으로써 고정관념, 편견, 차별적 행동을 찾아낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5 나는 청소년 활동시설에서 다문화교육에 악영향을 줄 수 있는 요인들을 찾아낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6 나는 다문화교육을 할 때 청소년들의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7 나는 다문화교육에 적합한 청소년 활동자료를 개발할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8 나는 청소년들이 다문화에 관련된 질문을 할 때 적절하고 정확하게 대답할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9 나는 청소년 활동과정에서 문화적 다양성으로 인해 나타나는 현상에 대한 고정관념과 편견을 찾아낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10 나는 다문화교육을 청소년의 연령단계에 맞게 효과적으로 가르칠 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11 나는 청소년들이 본인을 가장 소중하게 여기도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12 나는 청소년들이 다양한 문화적 배경을 가지고 있는 다른 청소년의 생각을 수용할 수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13 나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들이 서로 협력할 수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14 나는 다양한 문화적 배경을 갖고 있는 청소년들 사이에 상호 존중심을 함양하도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

아래의 물음에 자신의 생각을 작성해 주십시오.

1. 청소년지도사의 관점에서 보았을 때, 다문화 청소년 정책의 문제점은?

2. 다문화 청소년 정책 문제점의 개선방안은?



3. 청소년지도사로서 교육받고 싶은 다문화 관련 연수과정은?

- 설문에 참여해 주셔서 진심으로 감사드립니다. -

<부록 2> 질적연구를 위한 참여 동의서

연구참여자를 대상으로 다음과 같이 연구참여 동의를 받았다. 연구참여자 보호를 위하여 성명은 공개하지 않았다.

< 연구 참여 동의서 >

연구자 : 임한나(인하대학교 대학원 다문화학 다문화교육 전공 박사수료)

연구자 연락처 : gogo@inha.edu

본 논문은 청소년지도사의 다문화 인식 증진 방안에 관한 통합연구입니다. 설문을 통하여 청소년지도사의 다문화 감수성과 교수효능감에 대한 실태를 파악하고, 이를 바탕으로 청소년 전문가와의 심층면담을 실시함으로써 청소년지도사의 다문화 인식 증진방안을 모색해 보고자 합니다.

본 연구를 성공적으로 수행하기 위하여 청소년 전문가 분들의 의견을 전자메일, 면접 등을 통하여 수집할 예정입니다.

본 연구를 통하여 알게 되는 청소년 전문가들의 신상에 관한 내용이나 자료는 외부로 노출되지 않을 것이며 주신 의견 또한 가명으로 처리하여 작성될 것입니다.

청소년 전문가 분들의 의견을 있는 그대로 생생하게 정리하기 위하여 면담 내용을 녹음할 예정이며, 연구결과는 학문적 목적으로 출간될 수 있음을 미리 알려드립니다.

또한 청소년 전문가 분들께서는 연구 진행 도중, 언제든지 연구를 거부할 권리를 가지고 있으며, 대답하고 싶지 않은 질문에 대해서도 거부하실 수 있습니다.

청소년지도사들의 다문화 인식 증진을 위하여 의견을 내주시는 청소년 전문가님께 진심으로 감사의 인사를 드립니다. 청소년 전문가 분들의 소중한 고견이 청소년지도사의 다문화 인식 증진에 큰 도움이 되리라 확신합니다.

감사합니다.

1. 나는 면담에 대한 위의 내용을 모두 읽었습니다.
1. 나는 면담에 응하지 않을 권리, 면담을 중단할 권리, 사생활 침해 거부 권리를 가지고 있음을 확인합니다.
1. 나는 본 연구에 참여할 것을 동의합니다.

연구참여자 :

(서명)

<부록 3> 청소년지도사의 교수법 강화를 위한 심층면담 코딩

응답자	응답내용	영역 코딩	중심 개념 코딩
B	한국사회는 빠르게 다문화사회로 진입하고 있습니다. 따라서 시대적 흐름에 발맞추어 청소년지도사들의 인식 또한 변화해야 한다고 생각합니다. 특히, 한국사회에서 벌어지고 있는 다양한 다문화 관련 양상에 대하여 깊이 있게 고민할 필요가 있습니다. 이러한 고민은 다문화에 대한 기본적 이해가 있어야 가능하기 때문에 청소년지도사를 대상으로 하는 <i>다문화 인식 관련 기본 교육</i> 이 반드시 필요합니다.	다문화 인식 기본 교육	
D	현재, 가장 중요한 문제는 청소년지도사들이 다문화에 대한 실질적인 기본 이해가 없다는 것입니다. 제가 청소년문화의집 관장을 하기 전에 청소년수련관에서 근무를 했었는데, 그곳에서 다문화 청소년을 대상으로 생태환경 프로그램을 운영하였습니다. 그 당시 청소년지도사들이 다문화 청소년에 대한 기본 지식과 이해가 부족하여 청소년지도사들을 계속 교육시켰던 기억이 납니다. <i>다문화에 대한 기본적인 이해</i> 가 지금 가장 시급한 과제라고 생각합니다.	다문화 기본 이해	다문화 인식 기본 이해
E	청소년지도사들은 대체적으로 <i>다문화에 대한 인식</i> 이 부족합니다. 물론 다문화 청소년도 일반 청소년과 똑같은 청소년이라고 생각할 수도 있겠지만, 다문화 청소년의 특성에 대해 이해할 필요가 있습니다. 다문화 청소년이 어떤 배경을 가지고 있고, 또 어떤 생각을 하고 있는지에 대해 청소년지도사들이 관심을 가져야 합니다.”(전문가 E)	다문화 인식 부족	

응답자	응답내용	영역코딩	중심개념코딩
A	<p>청소년지도사들은 법적으로 2년에 한 번씩 보수교육을 받게 되어있습니다. 이러한 시스템을 잘 이용하면 청소년지도사를 대상으로 다문화 인식 개선 교육을 효율적으로 운영할 수 있을 것으로 판단됩니다. <i>다문화 인식 개선 교육</i>을 의무적으로 시행하기 보다는 <i>선택과목</i>으로 하여 다문화교육이 필요한 청소년지도사들이 언제든지 선택하여 교육받을 수 있도록 해야겠습니다. 특히, 다문화 청소년들이 많이 분포하고 있는 농어촌 지역에서 활동 중인 청소년지도사들은 보수교육에서 다문화 관련 과목이 다루어진다면 큰 도움이 될 것입니다. 다문화 인식 개선 교육을 필수과목으로 지정하기에는 아직 시기상조인 면이 있다고 생각하기 때문에 선택과목으로 운영하되 많은 청소년지도사들이 과목을 수강할 수 있도록 해야겠습니다.”</p>	<p>다문화 인식 개선 교육</p> <p>선택과목</p>	<p>다문화 과목 추가</p>
C	<p>청소년지도사 <i>보수교육</i>에 <i>다문화 관련 교육</i> 내용이 포함되어야 합니다. 왜냐하면 지방으로 내려갈수록 다문화 청소년을 대상으로 하는 핵심사업 및 활동들이 많아지고 있기 때문입니다. 심지어 학교 내에서도 다문화 청소년의 수가 일반 청소년의 수보다 많은 역전현상이 나타나는 경우도 있습니다. 따라서 다문화 청소년 관련 사업은 청소년지도사들이 대비해야할 영역 중에 하나입니다. 다문화 청소년의 비중은 점점 높아질 것이 분명하기에 이들을 위한 선제적 대응방법을 준비해야 합니다. 다문화 청소년을 위한 활동을 기획하기 위해서는 청소년지도사를 대상으로 교육이 필요하며 보수교육을 통하여 교육의 기회를 공급해 준다면 좋을 것 같습니다.</p>	<p>다문화 관련 교육 포함</p> <p>보수 교육</p>	

응답자	응답내용	영역 코딩	중심 개념 코딩
D	<p>2년제 혹은 4년제 대학에 개설되어 있는 청소년 관련 학과 교과목들 중에서 중첩되는 부분을 정리하고, 소외 청소년 관련 과목을 신설해야 한다고 생각합니다. 예를 들면 청소년 활동론과 청소년지도방법론은 서로 겹치는 내용이 상당히 많기 때문에 한 과목으로 통일하고, 소외 청소년 관련 과목을 개설하여 청소년지도사가 다양한 청소년들의 욕구를 파악할 수 있도록 교육시켜야 합니다. 또한 실습 프로그램에도 소외 청소년 영역이 반드시 들어갈 수 있도록 하여 예비 청소년지도사들에게 다문화 청소년뿐만 아니라 다양한 청소년을 경험할 수 있도록 기회를 제공해야 합니다. ‘소외 청소년’이라는 타이틀이 또 하나의 편견이 될 수 있으므로 더 좋은 표현을 함께 고민해 보는 것이 바람직하겠습니다.</p>	<p>소외 (다문화) 관련 교육 과정 신설</p>	<p>다문화 과목 추가</p>
E	<p>청소년지도사들을 대상으로 하는 보수교육이나 전문연수에서 다문화 관련 교육을 풀어주어야 합니다. 청소년지도사들이 보수교육에서 다문화 관련 이해를 하도록 돕고, 더 전문적인 교육을 받고 싶은 청소년지도사들에게는 전문연수에 참가할 수 있도록 기회를 제공해야 합니다. 전문연수에서는 다문화 관련 이해를 넘어 좀 더 구체적이고 세부적인 교육방법을 제시해 줄 필요가 있다고 생각합니다.</p>	<p>다문화 관련 교육 과정 기회 제공</p> <p>전문 연수</p>	

응답자	응답내용	영역 코딩	중심 개념 코딩
A	<p>다문화 관련 교육은 학교에서 다문화 교사를 통하여 이미 운영되고 있는 것으로 알고 있습니다. 다문화 교사들이 하는 일을 크게 두 가지로 나누어 본다면 <i>다문화 청소년의 적응</i>을 돕는 일과 일반 청소년의 상호문화 이해 증진을 돕는 일일 것입니다. 따라서 이러한 일들을 수행하기 위한 학습 <i>지도안</i>이 존재할 것이라고 생각합니다. 그 교수 지도안을 우리가 청소년 현장에 맞게 수정·보완해서 <i>적용</i>한다면 효율적이지 않을까 그런 생각이 들어요.</p>	<p>다문화 청소년 적용</p> <p>지도안 적용</p>	
C	<p>다문화 관련 업무를 전문적으로 하고 있는 기관들이 있는데 그런 곳에서 개발한 매뉴얼이 있겠지만 청소년 관련 시설·단체 성격에 맞는 <i>통합관리 매뉴얼</i>이 개발되어야 합니다. 통합 매뉴얼 안에서 다양한 영역이 구성되어질 필요가 있습니다. 매뉴얼의 방식과 내용은 적용 대상과 교육 및 활동방법에 따라 달라질 것입니다. 예를 들어, 대상과 관련하여 구분해보면 다문화 청소년만을 대상으로 하는 매뉴얼일 경우, 복지서비스랑 대부분 중첩될 것이고 일반 청소년만을 대상으로 하는 매뉴얼일 경우에는 학교에서 실시하는 다문화 관련 프로그램과 중첩될 것입니다. 따라서 우리가 들어가야 할 블루오션은 통합교육 및 활동이라고 생각합니다. 특히 통합관리 매뉴얼에서는 다문화교육을 다문화 활동이나 체험으로 제시해야 합니다.</p>	<p>통합 관리 매뉴얼 개발</p>	<p>통합 관리 매뉴얼 개발 보급</p>
D	<p>현재, <i>통합관리 매뉴얼</i>이 없기 때문에 이것을 제작하고 <i>보급</i>하는 일은 매우 중요합니다. 하지만 통합관리 매뉴얼이 잘 활용되게 하기 위해서는 매뉴얼만 제작하는 것이 아니라 구체적인 활동방법이 함께 제시되어야 하며 앞서도 언급했듯이 다문화에 대한 청소년지도사들의 기본 이해가 선행되어야 할 것입니다.</p>	<p>통합 관리 매뉴얼 제작 보급</p>	

응답자	응답내용	영역 코딩	중심 개념 코딩
C	<p>청소년지도사를 대상으로 하는 <i>다문화교육</i> 관련 연구가 필요합니다. 연구에는 반드시 현재의 다문화 청소년 실태조사가 포함되어야겠죠. 실태조사가 끝나면 한국사회의 다문화 관련 인식 교육의 취약점을 찾아 정부 및 공공기관에서 시범 사업을 실시하여 <i>현장적용</i>이 가능한지 검증해야 합니다. 시범 사업을 통하여 청소년지도사들은 다문화 관련 교육 활동에 자신감을 가지게 될 것입니다. 시범 사업 이후에는 지역을 거점으로 하는 지역화 사업으로 규모를 확대하고 최종적으로 다문화교육 관련 활동을 일반화할 수 있도록 해야겠습니다.</p>	<p>다문화 교육 연구</p> <p>현장 적용</p>	<p>다문화 교육 연구</p>
E	<p>다문화 청소년 관련 연구가 아직은 미비하다고 봅니다. 다문화 청소년은 처한 상황에 따라 여러 가지 문제를 안고 있습니다. 다문화 청소년에게 어떤 문제와 고민이 있는지 현재 실태를 파악하는 일부부터 시작되어야 합니다. 아동기, 청소년기, 성인기의 다문화 청소년뿐만 아니라, 그들의 부모와 가족 구성원들까지 포함하여 자세한 연구가 진행될 필요가 있습니다. 정확한 실태와 데이터만이 다문화 청소년이 원하는 것이 무엇인지에 대한 욕구탐색을 가능하게 할 것입니다. 이러한 과정들을 통하여 다문화 청소년이 원하는 활동이 개발되어질 것이라 믿습니다.</p>	<p>청소년 관련 연구</p> <p>실태 파악</p> <p>활동 개발</p>	<p>다문화 교육 연구 개발 및 현장 적용</p>

ABSTRACT

An Integrative Study of Methods for Improving Youth Workers' Multicultural Awareness

Lim, Han Na

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Kim, Young Soon

Dept. of Multicultural Education

Inha University

February, 2016

This study investigates the extent of understanding of multiculturalism among youth workers by learning about their cultural sensitivity and multicultural teaching efficacy. It also offers insights into potential ways to improve multicultural awareness. This study on the cultural sensitivity and multicultural teaching efficacy of youth workers is important because it provides basic data necessary to implement multicultural education for youth in a context of little research on youth workers' multicultural awareness.

The data used in this study was obtained between September 24, 2014, and February 10, 2015, from 265 youth workers in the country who completed questionnaires and in-depth interviews regarding potential ways to improve multicultural awareness. The Creswell and

Plano Clark(2007) model was used to conduct this mixed methods study, and an explanatory design model was selected to best fit the purpose and issues addressed by this study. The explanatory design model comprises two steps in which the quantitative data are gathered in the first step, and the second step uses qualitative data to explain the data obtained in the first step. The conclusions drawn from the study are as follows.

First, the cultural sensitivity of the youth workers was examined by dividing the results into five categories: interaction engagement, respect for cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness. Most of the youth workers reported high levels of cultural sensitivity, but there were varying results in other categories. In the interaction confidence category, the respondents reported relatively low confidence in their methodological skills when conversing with people from other cultures. In addition, in the interaction attentiveness category, although the youth workers demonstrated effort in carefully observing and gaining as much information as possible when interacting with people from other cultures, they were relatively unable to react sensitively to the other individuals' micro-expressions during interactions.

Second, by categorizing and examining the multicultural teaching efficacy of the youth workers regarding effectiveness in everyday life, teaching a class, and social interactions, the efficacy of the youth workers in everyday life and social interactions is high compared to their low efficacy regarding teaching a class. Apparently, the efficacy of the youth workers in everyday life and social interactions is high because they facilitate the youths' abilities to find solutions to their

problems through various activities. Furthermore, they support the youths' efforts to develop their individual talents and abilities outside of school. In contrast, the teaching efficacy of the youth workers in teaching a class was low. The youth workers had great difficulty developing teaching materials related to multiculturalism and responding to the youths' questions about multiculturalism. In addition, when conducting activities relating to multiculturalism, they were not effective in delivering age-appropriate teaching.

The results found that the youth workers clearly experience difficulties regarding multicultural youth. To resolve the issues that youth workers face, experts on multicultural education have proposed the following ways to improve their multicultural awareness.

First, to improve youth workers' multicultural awareness, the educational curricula used by youth workers should be improved. Some of the proposed enhancements for the educational system' are to educate for a general understanding of multicultural awareness, add a multiculturalism course in the curriculum, develop and support a management manual, develop and apply multiculturalism education research in the field, and develop research materials.

Second, to improve the multicultural awareness of the youth workers, a positive cooperative relationship should be created. To do this, the experts propose that more variety in the content related to the field should be produced and supplied, and the lives of multicultural families should be vitalized by using established communities in the different countries.

Third, the need to provide a learning environment to gain subjective experiences was presented as a way to improve the multicultural

awareness of youth workers. The experts emphasized that, for youth workers to gain subjective experiences, cooperative learning opportunities must be provided, and the focus should first be on discovering the needs of multicultural youth.

Fourth, to improve the multicultural awareness of the youth workers, sustainable funding is needed to support multicultural youth activities. To accomplish this, the experts propose the development and support of a variety of activities for youth and a reduction in one-time events and activities. In addition, they suggest that youth workers need to find a way to practice these methods through the processes of attaining knowledge and self-reflection.

The results of this study can be used to gain theoretical and practical understanding of the multicultural awareness that youth workers need in this new age of multiculturalism, and to provide basic data for youth workers' educational curricula.

Key words : Youth worker, Multicultural youth, Multicultural awareness, Cultural sensitivity, Multicultural teaching efficacy, Constructionism