『다문화와 평화』 제15집 3호
DOI http://dx.doi.org/10.22446/mnpisk.2021.15.3.006

대학생의 다문화 멘토링 참여 경험에 관한 질적 메타분석

김은희*·김영순†
인하대학교

본 연구의 목적은 다문화 멘토링에 참여한 대학생들의 경험을 질적 메타분석을 통해 종합적으로 분석하여 다문화 멘토링의 발전 방안을 모색하는 것이다. 본 연구에서는 포함과 배제 기준을 적용하여 11개의 연구물을 선정하였으며, 6단계에 걸쳐 개별 연구물을 비교·분석하였다. 그 결과 다문화 멘토링 참여 경험의 핵심 의미는 '멘티와의 만남을 통한 비판적 성찰'로 도출되었다. 비판적 성찰은 개인적 영역과 사회적 영역에서 이루어졌으며 성찰은 멘토를 성장하게 하는 본질적 경험이 되었다. 다문화 멘토링 참여는 다문화사회에 대한 인식과 태도의 긍정적 변화로 나타나고, 멘티를 둘러싼 구조적 모순을 깨달아 사회를 비판적으로 대할 수 있게 하였다. 연구 결과를 바탕으로 다문화 멘토링이 다문화교육의 본질을 구체화하는 실천적 교육이 되어야 함을 강조하고, 멘토를 위한 체계적 교육 및 지원 체제 확립과 멘토링 내용과 형식의 다양성 모색이 필요함을 제언하였다. 본 연구는 다문화 멘토링의 교육적 가치에 대한 재고와 질적 수준을 향상시키는 데 활용될 수 있을 것이다.

주제어: 다문화 멘토링, 다문화학생, 대학생, 다문화교육, 질적 메타분석

I. 서론

한국 사회는 본격적인 다문화사회에 진입하여 문화적, 인종적, 역사적 다양성을 지닌 사람들과 함께 일상을 살아가고 있다. 다문화사회가 되었다는 것은 이주민이 한국사회의 구성원으로 인정받으며, 주류문화와 소수문화가 융합되어 이전보다 더 역동적이고 창조적인

* 주저자, 인하대학교 대학원 다문화교육학과 박사과정
† 교신저자, 인하대학교 대학원 다문화교육학과 교수

www.kci.go.kr

문화를 생성해 갈 수 있는 시대가 되었음을 의미한다. 다양한 배경을 가진 이웃들의 생활상을 알아가는 것은 이주민을 이해하는 방법이 될 수 있다. 한국 사회는 이제 '이주민에 대해 알아가기'에서 '이주민과 함께하기'로 다문화사회를 살아가야 할 때이다. 그들이 '여기에 있다'는 것을 아는 것과 '그들과 함께 있다'는 것은 전혀 다른 의미를 내포한다. 이주민들과 삶을 공유하지 않은 체 객관적 사실로서 '그들에 대해' 알아가는 것은 결국에는 이주민을 대상화하고 타자화시킬 뿐이다. 이주민에 대해 알아가는 국민의 수준은 점진적으로 성숙하고 있으나 이주민과의 직접적인 교류는 여전히 낮아 이주민과 정주민의 통합 수준을 끌어올리기 위한 실질적인 방안이 요구된다(여성가족부, 2018).

Allport(1954)는 접촉 가설을 통해 그룹 간 접촉이 집단 간의 관계를 개선하고 편견과 갈등을 줄이는 효과적인 전략이라고 보았다. Williams(1947) 역시 개인들이 개인적 연합에 기초하여 집단 간 협력을 조정함으로써 적대감을 줄인다는 구체적인 결과를 제시하였다. 이주민과 정주민 간의 긴밀한 접촉 경험과 다문화교육 경험은 다문화수용성을 높이며, 타자와의 소통, 연대와 협력 증진에도 긍정적 요소로 작용한다. 본 연구의 주제인 다문화 멘토링은 일상에서 접촉할 수 없었던 다문화학생과 그들의 가정을 직접 만나는 환경을 제공함으로써 '다문화가정'에 대한 인식과 태도를 긍정적으로 변화시키는 데 주요한 역할을 한다. 이에 본 연구는 다문화교육의 실천 현장으로서 다문화 멘토링에 주목하여 멘토링 참여 경험의 본질적 의미를 탐색하여 시사점을 도출하고자 한다.

교육부에서 주관하는 '다문화·탈북학생 멘토링'[1]은 다문화학생과의 직접적 교류를 통해 이주민과 함께하기를 실천할 수 있는 대표적인 사례이다. 다문화학생을 위한 교육지원이 확대되면서 다문화 멘토링에 대한 연구도 2010년을 전후로 양적으로 증가하였다. 다문화 멘토링 관련 연구 중 질적 연구는 주로 멘토와 멘티의 참여 경험 및 멘토의 역량, 프로그램 개선방안 등을 주제로 진행되었다. 질적연구는 참여자들의 개별사례를 기반으로 하여 다문화 멘토링에 대한 맥락의 이해를 돕는 데 기여하였으나 연구참여자들의 개별적 경험 사례를 제시하는 수준에 머무는 한계를 가지고 있어 일반화 도출에 제한이 있다. 따라서 기존 연구물의 결과로부터 축적된 결과를 종합하여 새로운 해석을 도출함으로써 상호 독립적으로 존재하는 개별 질적 연구물들에 대해 포괄적으로 이해하고 이를 바탕으로 정책 모색 등

1) 교육부에서 주관하는 멘토링의 공식 명칭은 '다문화·탈북학생 멘토링'이다. 2009년 시작할 당시에는 '다문화학생 멘토링'이었으나 2012년 멘티 범위를 다문화학생에서 탈북학생까지 확대하여 '다문화·탈북학생 멘토링'으로 변경하였다. 선행연구에서는 이를 통합하여 다문화 멘토링이라고 지칭하고 있다. 본 연구에서도 용어의 편의성을 위해 '다문화 멘토링'으로 사용하였다.

www.kci.go.kr

실용적 가치를 창출할 필요가 있다(나장함, 2008).

이에 본 연구는 대학생들의 참여 경험을 다룬 개별 질적 연구물을 중심으로 질적 메타분석을 실행하였다. 질적 메타분석을 통해 주제별, 연구방법별, 대상별로 흩어져 있던 개별 자료를 종합적으로 분석하여 다문화 멘토링의 총체적인 내용을 이해하고자 하였다. 그리고 이를 바탕으로 다문화 멘토링의 개선 방향을 모색하여 실용적 가치를 창출하고자 하였다. 대학생들은 다문화 멘토링 참여 과정에서 다문화와 다문화 구성원에 대한 인식의 변화, 멘토로서 자신의 역할과 정체성 고민, 멘티와의 관계 맺기, 구조적 제약의 어려움 등을 경험한다. 그리고 이러한 어려움은 멘티와 멘티를 둘러싼 환경을 비판적으로 인식할 수 있는 성찰의 계기가 된다. 본 연구는 다문화 멘토링에 참여한 대학생들이 멘토링의 주체로서 무엇을 경험하였는지, 그리고 이 경험이 어떠한 의미를 가지고 있는지에 주목하여 분석을 실시하였다. 연구 문제는 다음과 같다. 다문화 멘토링에 참여한 대학생의 경험을 다룬 질적 연구물에서 나타난 경험의 종합적 의미는 무엇인가?

Ⅱ. 다문화 멘토링에 대한 고찰

1. 다문화학생 교육정책과 다문화 멘토링

우리나라 전체 유·초·중등 학생 수는 1980년 1천만여 명(10,044,891)에서 매년 지속적으로 감소하여 2012년에는 730만여 명, 2021년에는 590만여 명으로 급격히 감소하고 있다. 전체 학생 수가 매년 감소하는 것과는 대조적으로 다문화학생[2] 수는 동일 기간을 비교했을 때 각각 46, 954명(2012년)과 160,056명(2021년)으로 증가하였다. 이 수치는 전체 학생의 3.0%를 차지하는 규모이며(교육부, 2021a), 2015년 이후부터는 매년 1만 명 이상 증가하는 흐름을 보이고 있다(교육부, 2021b). 이와 같은 학생 구성원의 변화는 교육 환경의 변화를 요구하였고 학교는 변화에 맞춰 국내출생, 중도입국, 외국인가정 등 다양한 이주

2) 본 논문에서 다루는 다문화학생 개념은 우리나라에서 보편적으로 인식되는(그러나 이는 분명 수정이 필요한 용어이다) 이주배경을 가진 학생을 일컫는다. 연구자는 '다문화'라는 용어가 사회적 낙인의 기제로 작동한다는 점에서 용어 사용에 대한 신중함이 필요하다는 데 동의한다. 그러나 본 논문이 특정 교육 프로그램(다문화·탈북학생 멘토링)을 분석하는 데 연구 목적을 두고 있기에 현장에서 사용되는 용어를 사용하기로 하였다. 다문화·탈북학생 멘토링 프로그램에 참여하는 학생들 중 탈북청소년도 포함되어 있어 이들을 '다문화' 범주로 포함되는가에 대한 논란이 있을 수도 있다. 본 연구에서는 탈북학생, 중도입국청소년, 외국인 주민자녀, 다문화가정 자녀 등 다양한 이주배경을 가진 학생을 총칭하는 용어로써 다문화학생 개념을 사용하였음을 밝혀둔다.

www.kci.go.kr

배경을 가진 학생들을 위해 다문화교육 지원계획을 마련하고 있다.

2006년 다문화가정 자녀 교육지원 대책을 수립한 이후 다문화학생의 교육권을 보장하기 위한 노력이 각종 법안과 정책 마련을 통해 전개되었다. 특히 2008년 다문화교육의 근거를 「초·중등교육법」에서 확보하고 다문화학생의 공교육 진입 기반을 조성, 고등학교 입학 및 편입학 절차 개선을 위해 법령을 정비하였다(교육부, 2021b). 다문화교육에 대한 법·제도 개선은 다문화학생들의 학교 진입 절차를 간소화하고, 학력인정 근거를 마련하여 다문화학생들의 학교 진학 장벽을 낮추는 데 일조하였다.

다문화학생의 학교 진입 문제를 위한 교육정책의 보완은 중등학교 진학 비율의 상승으로 이어졌지만(교육부, 2020)[3] 학교 진학률이 보여주는 긍정적 변화와는 달리 다문화학생들의 학업 중단과 진로·진학 문제가 새로운 과제로 등장하였다(조인제·김다영·홍명기, 2020). 특히 상급학교로 올라갈수록 다문화학생들의 학업 중단 비율이 증가하고 있어 학교 적응 지원에 대한 필요성이 강조되고 있다[4](교육부, 2020). 상급학교로 갈수록 높아지는 학업중단률은 다문화학생의 성장과 사회진출, 사회통합과 연결되는 중요한 의미를 갖기 때문에 다문화학생의 학교적응과 학업성취는 다문화학생 연구의 주요 주제로 다루어지고 있다(윤예린·오범호, 2020).

다문화학생들의 학교적응에 있어 가장 큰 걸림돌은 낮은 수준의 한국어와 사회적 지지의 부족으로 압축된다. 다문화학생들의 낮은 한국어 능력은 초·중등에 관계없이 학습 부진과 학교 부적응의 가장 큰 요인으로 지적되고 있다(교육부, 2021b; 조인제 외, 2020), 사회적 지지는 다문화학생의 정서적 안정과 학교생활을 지원하기 위한 초기 개입전략으로서 중요한 역할을 제공하지만 다문화학생들은 긍정적인 영향을 받을 수 있는 학교 교육 경험이나 활동을 포함한 사회적 지지가 비다문화학생들 보다 적은 편이다(오성배·김성식, 2018; 전경숙, 2020). 따라서 지역사회 학교 및 유관 기관의 유기적 협력을 통하여 다문화학생들을 위한 공적 차원의 사회적 지지 체계를 강화할 필요가 있다(오혜정·손병덕, 2020).

2009년 사범대학을 중심으로 시작된 다문화 멘토링은 교육부에서 주관하고 한국장학재단이 운영하는 장학프로그램이다(한국장학재단). 교육부(2006)는 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」을 통해 다문화가정 자녀들의 교육 소외 방지 대책 마련과 다문화가정 구성원의 인적자

3) 2019년과 2020년 자료를 기준으로 초등학교는 전년 대비 3.7%(107,694명), 중학교는 23.4%(26,773명), 고등학교는 11.1%(5,080명)으로 증가하고 있다.

4) 다문화학생의 학교급별 중단율은 초등 0.87%, 중학교 1.34%, 고등학교 1.91%로 나타나고 있다(교육부, 2020년 교육기본통계).

www.kci.go.kr

원개발의 필요성을 제시하였다. 정부는 대학생 멘토링 대상자로 다문화가정 자녀를 우선 선정하여 지원하였고, 교육대학교 학생을 중심으로 진행되던 멘토링을 2011년부터 학과와 전공 자격 제한 없이 전국 대학의 학생들이 참여할 수 있는 사업으로 확대 운영하였다.[5)]

다문화 멘토링은 멘토 대학생이 다문화학생과 탈북학생을 1:1 또는 1대 다수로 교육하고 지원하는 활동으로 구성되어 있다. 멘토는 멘티가 필요로 하는 학습 및 정서적·문화적 활동을 지원하고 활동 시간에 대해 소정의 지원금을 장학금 형태로 받는다. 대학에서는 멘토 선발과 사전교육, 멘토-멘티 매칭, 모니터링, 출결 확인 등을 통해 멘토링 전반에 걸친 행정 업무를 담당하고 멘토링에 대한 피드백을 제공하여 멘토를 지원하고 있다. 멘토링 장소는 일반적으로 멘티가 소속된 학교나 멘티의 요구와 상황에 따라 멘티의 가정, 인근 지역돌봄센터에서도 이루어질 수 있다. 멘토와 멘티는 일주일에 1-2회 정기적인 만남을 갖고, 멘토는 멘티, 멘토링 담당교사 및 부모와 사전에 협의한 내용을 중심으로 멘토링 활동을 진행한다.

다문화 멘토링은 일정한 체계와 조직을 갖추어 시행되는 공식적 형태에 속하므로 각 대학은 멘토에 대한 훈련과 감독을 실시할 책임이 있다. 따라서 멘토링 보고서나 멘토 간담회 등을 통해 멘토링 활동 내용을 평가하여 멘토들을 지원하고 현장의 어려움을 파악해야 한다. 공식적 멘토링은 문화적 배경이 상이하거나 생활범주가 달라 일상적으로 접촉하기 어려운 사람들이 공적 기관을 매개로 하여 만나게 되는 장점을 가지고 있다(강현민, 2013). 그러나 멘토링을 감독하는 참여 기관이 설정한 일정한 목표와 활동 기간이 제시되어 있어 멘토와 멘티의 관계가 발전하지 못하고 형식적인 관계에 그치기도 하며, 1년의 계약 기간이 만료되면 멘토링이 자동 종료되기 때문에 지속성이 낮다는 지적이 있다(한정우, 2014).

2. 대학생의 다문화 멘토링 참여 효과

다문화 멘토링은 멘티의 성장과 발달에 있어 긍정적 변화를 이끌어낸다는 점에서 프로그램의 목적을 달성했다고 평가할 수 있다(양지훈·김민아, 2016; 오성배·박희훈, 2018; 윤예린·오범호, 2020). 그러나 다문화 멘토링의 본질은 일방적인 봉사개념의 활동이 아니라 개인과 집단 사이의 다양성을 인정하고 상호 발전을 위한 관계 맺기에 있음에 주목해야 한다

5) 2009년 13개 교사대학교에서 대학생 멘토 3,457명 참여로 시작하였다. 2011년에는 전국 대학 참여 가능, 2012년에는 멘티 범위를 다문화가정에서 다문화, 탈북학생으로 확대하였다. 2018년 기준으로 87개 대학에서 대학생 멘토 3,723명이 참여하고 있다(한국장학재단).

www.kci.go.kr

(윤희진, 2020). 따라서 다문화 멘토링의 최종 목적은 대학생들 역시 멘티 학생과의 만남을 통해 개인적·사회적으로 성장할 수 있는 수준까지 확장되는 데 두어야 한다.

다문화 멘토링과 관련된 선행연구들은 다문화 멘토링이 멘티와 멘토의 상호발전에 긍정적 효과를 나타내고 있음을 밝히고 있다. 본 연구에서는 다문화 멘토링에 참여한 대학생들의 인식과 태도의 변화 및 성장에 중점을 두고 다문화 멘토링의 효과를 분석하였다.

첫째, 다문화 멘토링은 대학생들의 다문화 인식 변화를 이끌어낸다. 이수정(2014)은 다문화 멘토링에 참여한 대학생 200명을 대상으로 다문화 멘토링 참여 전후의 다문화 인식 수준을 분석하였다. 이 연구에 따르면 다문화 멘토링에 참여한 학생들은 다문화 인식의 하위 영역인 다문화에 대한 수용성, 다양한 문화에 대한 민감성과 개방성이 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 구체적으로는 멘티의 감성과 문화적 배경을 인지하고 관리하는 능력, 멘티의 맥락을 이해하려는 노력, 멘티의 신념에 대해 존중하고 인정하고자 하는 마음이 형성되는 것으로 나타났다(오세경·김미순, 2016; 임지혜·김금희, 2014).

둘째, 다문화 멘토링은 다문화가정 아동에 대한 부정적 선입견과 고정관념을 감소시킨다. 대학생들은 멘토링 참여 전 다문화가정에 대해 '가난한 가정', '사회적 약자', '동남아시아 가족', '잠재적 범죄자'로 받아들이는 경향이 있다. 멘티와의 접촉 이전부터 이들에 대해 부정적 감정을 가지고 있는 것이다. 그리고 접촉 전 부정적 선입견은 주로 미디어를 통한 간접접촉으로 인해 생겨난 것이었다. 강진구(2008)의 대학생의 다문화 인식에 대한 조사 결과에 따르면 대학생들은 자신들이 다문화에 대해 대체로 잘 알고 있다고 응답하였으나 다문화에 대한 이해의 원천자료가 주로 TV, 인터넷, 뉴스, 드라마 등 대중 매체인 것으로 나타났다. 미디어 매체를 통한 간접 경험이 다문화수용성에 긍정적 영향을 주기도 하나(현영권, 2018) 외국인들에 대한 부정적 묘사가 많은 미디어에 자주 노출될수록 다문화 수용성은 낮게 나타나는 것으로 보고되고 있다. 따라서 미디어로 한정된 간접접촉은 다문화사회를 편견 없이 이해하는 데 장애가 되고 있는 것으로 보인다(민무숙 외, 2010). 미디어가 다문화사회 구성원을 이해하는 유일한 정보원일 경우 미디어가 고정관념 형성에 끼치는 역할은 더 크기 때문에 다문화 관련 정보를 미디어를 통해 얻는 경우 다문화에 대한 관심은 피상적 수준에 머무를 수밖에 없다(Silverstein, 1989).

셋째, 다문화 멘토링은 대학생들의 다문화 태도와 효능감을 향상시키는 교육적 효과를 나타낸다. 다문화 멘토링에 참여한 초등예비교사의 경험을 연구한 최진영(2011)은 예비교사 대학생들이 다문화 멘토링 참여 후 다문화적 태도가 긍정적으로 변화하였으며, 다문화

www.kci.go.kr

가정 학생들을 위한 적합한 수업방법 적용과 수업자료 개발 등에서 자신감을 가진다고 하였다. 이는 예비교사뿐만 아니라 일반대학 학생들에게서도 공통적으로 나타나는 변화였다. 멘토들은 멘티의 사전지식과 경험에 기반을 둔 활동 구성, 문화적 배경을 활용하여 멘티의 제반 환경을 이해하고 활용하려는 태도를 통해 구체적으로 실천하고 있었다(김기영, 2014; 박미숙·김영순, 2016). 이밖에도 다문화 멘토링이 문화적 배경이 다른 학생들을 가르치는 것에 대한 두려움을 줄이고 개인적 만족감을 주고 있어 초등예비교사들의 다문화교육에 대한 긍정적 태도 형성에 효과적인 것으로 나타났다(우희숙, 2010; Wade, 2000).

강진구(2008)의 연구에 따르면 대학생들은 '다문화 주체들에 대해 알기 위해' 다문화교육이 필요하다고 응답하였다. 이 응답은 다문화교육의 목적을 '다문화 주체들과 직접적인 소통과 공존을 위해서'라는 응답보다 8배 이상 높게 나타났다. 이는 현재까지 다문화사회에 대한 인식과 태도가 다문화 주체들과의 만남과 소통보다 그들에 대한 '관심', 다양성에 대한 '호기심과 개방성' 등의 수준에 머물러 있음을 의미한다. 다문화교육에 대한 대학생들의 인식은 대학생들이 다문화 주체들과 직접적인 만남을 통해 교류하고 소통하며 다문화사회의 본질을 경험할 수 있는 교육의 필요성을 잘 보여주고 있다. 이와 같은 문제점을 해결하기 위해서는 다문화 주체들을 위한 대학생의 활동이 단순한 봉사활동 이상이 되어야 하며 다문화교육이 다문화 담론에 대한 이해의 수준을 넘어 실천적 의미까지 획득할 수 있어야 한다.

다문화학생들과의 실제적인 접촉과 만남은 '나와는 다른 존재'라고 여겼던 이주민과 다문화학생들에 대한 인식이 전환되는 새로운 경험을 제공한다. 다문화학생에 대한 정주민의 인식과 태도의 변화가 다문화학생의 사회적응에 중요한 변수로 작용(설진배·김소희, 2017)한다는 점에서 다문화 멘토링은 다문화교육이 추구하는 기본 가치를 배우고 적용할 수 있는 교육현장이 되고 있다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 질적 메타분석

질적 메타분석은 동일한 연구 주제나 상호 유사한 주제를 연구한 개별 질적 연구물의 결과에 대한 종합적 이해를 분석을 시도하는 방법이다(나장함, 2008). 질적 메타분석에서 의미하는 종합적 분석은 해석에 초점을 맞춘 것으로(Paterson, 2001)기존 연구물들이 제시하는 결과로부터 축적된 지식을 얻어낼 수 있으며 보다 확정적인 결론을 도출할 수 있게 한다

www.kci.go.kr

(나장함, 2008). 개별적인 기존 질적 연구물을 종합적으로 분석함으로써 질적 연구의 개별 사례중심을 극복하며 보다 실용적인 가치를 창출하고자 하는 목적을 포함하고 있다 (Sandelowski, 1997).

본 연구에서 다루고 있는 다문화 멘토링 참여 관련 질적 연구물들은 멘토링 활동 장소(멘티 학교, 집, 지역센터 등)와 활동 내용에 따라 서로 상이한 경험을 보이고 있으며, 멘토와 멘티의 갈등이나 어려움이 없는 상호보완적 관계 맺기로 미화되기도 하였다(윤희진, 2020). 또한 소수의 연구참여자를 대상으로 하여 구체성과 맥락성을 반영한 장점은 있으나 이를 일반화시켜 실용적 논의를 하기에는 한계를 가지고 있다. 따라서 본 연구는 대학생들의 다문화 멘토링 참여 경험과 관련된 질적 연구물에 대해 질적 메타분석을 실시함으로써 다문화 멘토링 경험을 종합적으로 이해하고, 발전 방안을 제시해 보고자 한다.

2. 연구절차 및 연구대상

질적 메타분석은 양적 메타분석과 마찬가지로 연구의 영역을 정의하고 연구를 포함하기 위한 기준을 설정하는 것이 중요하다. 본 연구에서는 Noblit & Hare(1988), 나장함(2008)과 이정애 외(2019)의 연구를 참고하여 〈표 1〉과 같이 6단계의 절차로 연구를 수행하였다.

〈표 1〉 질적 메타분석 실행 과정

단계	구분	연구에의 적용
1	연구주제 및 연구문제 설정	대학생의 다문화 멘토링 참여 경험
2	관련 연구물 탐색	RISS 국내 학술지(KCI 등재지(후보) 이상
3	분석대상 선정	주제적 유사성, 연구방법 및 연구대상 적합성 확인
4	개별 연구 내 분석	일반적 진술, 원연구자의 해석을 중심으로 주제와 핵심 진술문 작성
5	개별 연구 간 비교·분석	분석틀을 적용하여 중심개념 및 주제 도출
6	연구 결과 종합 및 해석	종합적 해석 및 함의 도출

1단계 연구주제 설정 단계에서는 '대학생의 다문화 멘토링 참여 경험'이라는 주제를 설정하였고 2단계와 3단계를 거쳐 분석 대상 연구물을 선정하였다. 2단계에서는 학술연구정보서비스(RISS)에서 '멘토링', '멘토', '대학생'을 입력한 키워드 검색 후 "다문화"를 추가 입력하여 검색한 결과 KCI 등재지(후보) 이상에서 각각 89건, 59건, 308건으로 총 456건의 연구물을 수집하였다. 3단계에서는 1차적으로 '효과성, 상관관계, 프로그램' 등이 포함된

www.kci.go.kr

양적 연구물과 연구대상 불일치(멘티 대상, 중고등학생 멘토, 다문화가정 부모, 교사 및 튜터 대상 등) 409건, 중복문헌 30건을 제외한 후 3건을 추가로 검색하여 총 20건을 선정하였다. 이때 동일 저자에 의한 학위논문과 소논문이 같은 주제로 작성된 경우 소논문을 연구물로 선택하고 분석과정에서 학위논문을 참고하여 자료를 보충하였다. 1차 기준에서 선정된 20편의 초록과 본문을 면밀히 검토하여 주제와의 유사성, 연구참여자의 명확한 진술 여부를 확인하였고 다문화 멘토링과 직접적인 관련이 없는 경험, 특정 교과에 한정된 멘토링, 대학생-유학생 간 멘토링이 포함된 9편을 제외하여 최종 11건을 추출하였다. 연구물 선정과정은 다음 〈그림 1〉과 같다.

〈그림 1〉 분석대상 연구물 선정과정

〈그림 1〉의 과정을 통해 선정된 분석대상 연구물은 총 11편으로 2009년부터 2019년까지 10년 동안의 연구물이 포함되어 있다. 분석대상 연구물을 선정한 이후에는 4단계 절차에 따라 선정된 개별 연구물들을 반복해서 읽고 개별 연구물 내 분석을 진행하였다. 본 연구에서는 Noblit & Hare(1988), 나장함(2008)과 이정애 외(2019)의 연구분석틀을 참고하여 저자, 발행연도, 연구목적과 연구참여자 정보, 자료수집 방법과 분석방법, 주요 결과와 주제를 포함한 기본 정보를 정리하였다. 5단계에서는 개별 연구 간 사례 비교·분석을 적용하여 개별 연구물 간의 연관성을 확인하여 분석틀을 마련하였고 마지막 6단계에서는 분석틀을 토대로 대학생의 멘토링 참여 경험의 종합적인 해석과 함의를 도출하였다. 연구의 타당성을 확보하기 위해 공동연구자와의 지속적 논의를 진행하였으며 동료 심사를 두 차례 실시하였다.

www.kci.go.kr

Ⅳ. 연구결과

1. 개별 연구물 기본 분석

본 연구에서는 분석 단계의 4단계부터 연구결과에 포함시켜 논의하고자 한다. 선정된 11편의 논문의 기본 특성을 분석하기 위해 개별 연구물의 연구목적, 연구참여자, 자료수집과 연구방법, 주요 결과를 중심으로 살펴보았다. 11건의 연구물들은 심층면담과 멘토일지, 보고서, 수기공모전 등의 자료를 활용하여 자료를 수집하였으며 연구방법은 현상학과 사례연구, Strauss & Corbin의 지속적 비교방법을 주로 활용하였다. 연구참여자인 대학생 멘토는 2년 혹은 100시간 이상 활동한 자들로 구성되어 있으며, 멘티의 연령층은 초·중·고에 걸쳐 다양하게 나타났으나 초등학생이 대다수인 것으로 나타났다. 분석대상 연구물의 기본 정보는 아래 〈표 2〉와 같다.

〈표 2〉 분석대상 기본 정보

연구자	연구목적	연구 참여자	자료 수집	연구 방법	주요내용
윤경원 엄재은 (2009)	일상적 다문화 경험 과정과 비형식적 교육으로서의 양상 파악.	7명	심층면담 활동일지	근거 이론	정서적 활동은 문화 간 이해를 촉진시킴. 문화적 근접성을 확인하고 고정관념을 약화시키는 경험을 하지만 동화주의적 태도가 바탕이 됨. 유사-가족 관계를 형성함. 멘토 정체성을 고민함.
우희숙 (2010)	예비교사 다문화교육과정 모색. 멘토링의 교육적 의미 탐색.	3명	교육일지	사례연구	문화적 접촉의 기회를 제공함. 맥락에 기초하여 아동을 이해하고 공감함, 다문화적 환경에서 교사 역할과 다문화교육 인식을 돌아봄.
김한나 김홍석 (2012)	프로그램에 대한 시각과 멘티와의 관계 변화	11명	FGI	Krugger의 4단계 분석	관계 조절과 종결에 대한 어려움. 멘티 부모와의 협력적 관계 구축이 멘토링에 효과적으로 작용. 다문화에 대한 인식개선을 가져옴. 지속적 만남, 활동의 자율성 보장, 멘토 협력체계가 필요함.
김기영 (2014)	다문화 가정 아동에 대한 인식과 태도의 변화 탐색	13명	참여관찰 심층면담 멘토에세이	분류 분석	직접 만나는 과정을 통해 선입견을 인식하고 해소할 수 있었음. 교육과정 재구성 등을 통해 효과적 방법을 찾음, 스스로의 발전을 느낌. 멘토 교육을 위한 체계적 교육시스템이 필요함.
김영순 방현희 홍정훈 (2014)	멘토의 인식변화. 다문화인식과 자아존중감의 자기인식 변화 탐색.	5명	심층면담 보고서	현상학	접촉 경험으로 다문화 감수성이 생김. 멘티와의 상호작용과 소통을 경험, 멘토 자신의 학업과 학교생활에 긍정적 영향을 끼침. 다문화에 대한 인식 변화와 자아존중감 향상
임지혜 김금희 (2014)	멘토의 의미화 과정을 밝힘으로써 멘토의 역량 강화 방안 도출	5명	심층면담 보고서 참여수기	비교 분석	선입견 극복, 타인과의 관계 형성, 멘토의 성장, 세계화 자질 마련의 기회가 됨. 멘토 간 소통과 선발에 있어 다양한 방법의 평가 방법이 필요함, 멘토 연수 및 펠로우 자원이 필요. 멘토 경력에 따른 역할기능 재구성. 사업단 운영의 효과성에 대한 재고

www.kci.go.kr

오세경 김영순 (2014	듀이의 경험주의 관점에서 멘토링 경험에 대한 성장 과정을 탐색	9명	심층면담 보고회, 우수사례발표 내용 및 상담일지	지속적 비교	간접/직접 경험, 일차적/이차적 경험(반성적 사고), 개인적/공동경험(한국사회의 다문화인식을 비판적으로 돌아봄)의 차이를 발견함. 직접 경험을 통해 다문화 수용 능력이 높아짐. 문제해결 과정을 통해 봉사활동에 대한 흥미와 몰입이 생기고 사회적 실천으로 확대되는 계기가 됨.
박미숙 김영순 (2016)	멘토링 실천 과정에 나타난 변화 탐색	15명	심층면접 참여관찰	Strauss &Corbin비교 분석	새로운 경험에 도전하기 위해, 개인적 호기심으로 참여함. 다문화가정에 대한 부정적 인식이 자리잡고 있었음. 학습, 정서, 상담 및 진로지도의 역할을 함. 봉사활동을 통한 가치 변화를 경험함.
오세경 김미순 (2016)	대학생들의 인식변화 과정 탐색	6명	이메일, 심층면담 보고서	반복적 비교분석	다문화 인식 변화 과정은 고정관념과 편견, 생각의 전환, 차이 발견, 사회적 바람으로 도출됨. 다문화학생과의 직접 접촉은 다문화 인식을 변화시킬 수 있는 충분요건이 될 수 있음.
박혜숙 이경하 (2017)	멘토링은 간호사의 문화역량에 어떤 도움을 주는가?	10명	심층면담 참여자 저널	질적연구 분석절차	다문화에 대한 편견을 깨는 계기와 다문화아동의 현실을 이해하게 됨. 책임감과 부담감을 경험. 멘티와 함께 성장하기를 기대함. 유연성 있는 간호사가 될 수 있다는 자신감을 얻음. 간호교육프로그램 개발의 기초자료로 활용.
방현희 김영순 (2017)	다문화지식의 개념적 측면 고찰	5명	심층면담 사전교육, 최종보고회 자료	질적연구 분석절차	문화다양성을 인지하며 공감과 소통에 의한 관계를 형성함. 개인적 목적으로 시작하였으나 진심으로 발전함. 멘티에 대한 정서적 책임감을 느낌. 다문화현상을 이해하는 시민적 자세에 대해 고민함. 공존을 위해 노력하는 성숙한 태도를 지님. 사회적 소통을 돕고 문제해결능력을 향상시키고자 함.

2. 개별 연구물 간 분석

대학생의 다문화 멘토링 참여 경험을 다루고 있는 선별된 11건의 연구물을 검토하여 개인적 차원과 사회적 차원에서의 경험 및 성찰의 요소로 범주화하였다. 개별 연구의 주제가 동일하지 않아 일괄적인 통합을 하기에는 한계가 있었으나 다문화 멘토링 참여 과정에서 경험한 개인적·사회적 두 차원에 초점을 맞추어 해당 요소를 추출하여 분석하였다. 각 연구결과에서 발견된 주요 내용을 다음 〈표 3〉의 분석틀로 제시하였다.

〈표 3〉 개별연구물 분석결과

분석 대상	구분	관련 현상·개념	경험(관련 사례)
윤경원 엄재은 (2009)	개인	고정관념 작동	-미디어를 통해 다문화가정에 대한 고정관념이 형성됨 -멘티 아동에 대한 기대 설정(동남아 여성, 게으름)에 영향을 받음
		문화적 근접성 발견	-한국어에 능숙한 아이들. 비슷한 삶을 살아가고 있음 -미디어 담론 밖의 일상적 수준의 다문화를 체험
		성장과 갈등	-달라진 나의 모습에 스스로 감탄함. 유사-가족 관계 형성을 통해 자긍심을 느낌

www.kci.go.kr

			-부모의 무관심, 지나친 기대로 인한 부담. 멘토링 목표와 자신의 정체성에 대한 혼란
	사회	멘티의 환경에 대한 이해	-차별적 시선에 대한 비판. 멘티 문화에 대한 자긍심을 일깨워줌 -구조적 모순을 문화와 인종문제로 환원시킴 -멘티에 대한 관심을 적극적 실천으로 옮기지 못함
우희숙 (2010)	개인	다문화에 대한 무관심	-교육봉사 학점, 자발적 흥미로 참여. 다문화교육에 대해 들어본 적 없음. 미디어를 통해 알았으나 나와는 관련없는 일로 여김
		다문화 멘토링의 교육적 가치 이해	-문화적 차이에 대한 맥락적 인식지각. 멘티를 둘러싼 사회적 차별과 제약을 문제로 인식함 -반성적 사고를 증진시킴. 멘티의 장점을 살릴 수 있는 활동을 고민
	사회	-개인 역량에 맡겨지는 시스템 -멘토 교육과 지원 부족	-과외와 다를 바 없음. 구체적 지침이 제공되지 않음 -학교의 행정적 지원 부족과 무관심 -다문화에 대해 아는 바가 없으나 마땅한 교육도 받지 못함
김한나 김홍석 (2012)	개인	관계 맺기와 거리두기의 조절	-친밀성을 위한 전략을 세움(스킨십, 놀아주기) -멘토 역할의 한계에 대한 고민. 종결에 대한 부담. 부모의 개입과 지시적 태도에 대한 부담. 협력적 관계를 통한 긍정적 효과 끌어내기
		다문화에 대한 인식의 변화	-자신에게 고정관념과 편견이 있음을 발견함. 다문화가정임을 당당하게 여기는 멘티에게 배움. 적극적 지식 습득의 단계로 발전
	사회	멘토링에 장애가 되는 요소	-지속성이 보장되지 않음. 멘티의 성장을 보기 힘듦 -멘토 선발의 기준은 역량과 태도가 되어야 함 -멘토 개인적 역량에 일임되는 시스템에 대한 부담
김기영 (2014)	개인	다문화에 대한 부정적 인식	-미디어를 통해 부정적 인식이 형성됨. 가난, 폭력에 노출된 가정으로 생각함. 사회적 약자, 도움의 대상으로 여김.
		멘티와의 만남이 성장으로 이어짐	-멘티를 직접 만남으로 고정관념과 선입견이 해소되고 부정적 인식이 긍정적으로 바뀜. 멘티의 성격과 모국의 문화적 배경을 이해함. 타인의 말을 귀담아 듣는 태도가 생김
	사회	-	
김영순 방현희 홍정훈 (2014)	개인	다문화인과의 만남-편견 발견	-뉴스와 매체를 통해 다문화가정을 들어본 적 있음. 다문화하면 막연한 불안감이 떠오름. 도와줄 사람들. 부모의 농장에서 일하는 가난한 사람들로 기억함 -교회에서 자주 만나며 이웃으로 지냄
		멘티를 위한 노력의 의미	-마음을 줄 수 있는 형과 누나가 되고 싶음. 멘티의 변화를 보고 타인을 위한 삶에 가치를 느낌. 언행일치를 이루는 멘토가 되고자 노력함. 대학 생활에 긍정적 영향을 미침
	사회	-	
박미숙 김영순 (2016)	개인	멘티 접촉 전 인식	-교육봉사 점수와 장학금 수혜, 새로운 경험에 대한 목적으로 시작 -도움과 혜택을 주어야 할 사람들, 나이 많은 남자와 동남아시아 여자의 결혼으로 이해함
		멘토의 정서 어루만지기	-2개 국어를 할 줄 아는 특별한 능력을 가진 아이라고 알려줌. 진로상담, 감정 나누기를 함께 하며 멘티가 다른 친구들과 다른 것이 아님을 수시로 말해줌
		인식의 변화	-멘티의 변화를 보는 것을 가치있게 여김. 멘티와 함께 성장하고 싶음. 교사로서의 예비 경험이 될 수 있음
	사회	변해야 할 인식	-다문화와 비다문화 가정은 하나도 다르지 않았음. 비다문화인을 위한 교육과정이 필요함
임지혜 김금희 (2014)	개인	만남 전후의 생각의 변화	-다문화와 관련된 경험이 전무한 상태로 시작함. 직접 보니 한국 학생과 다르지 않음
		멘티에 대한 배려	-방학 때 혼자 있는 멘티를 위해 자주 방문함. 가족 기능을 요구 받기도 함

www.kci.go.kr

		멘토의 성장	-선입견을 되돌아보는 반성을 함. 미래 교사로서의 자질을 돌아보고 다문화교육에 대한 고민을 시작함. 사회에 이바지할 수 있다는 자신감을 얻음. 다문화 접촉은 흔치 않은 기회라고 여김
	사회	다문화 낙인효과에 대한 비판	-다문화가정의 문제가 아니라 보편적 문제로 인식해야 함. 주류사회의 인식 개선이 필요하다고 생각함. 다문화를 떳떳하게 말할 수 있는 사회가 되어야 함
오세경 김영순 (2014)	개인	다문화에 대한 일차원적 사고	-농촌에 시집오는 분, 동정심을 느낌. TV에서 좋은 장면은 본 적이 없음. 직접적 교류를 행하고 있음에도 불구하고 다문화가정을 가시적·표면적으로 이해함
		직접적 방법으로 다문화를 경험	-다문화에 대한 지식을 학습함. 멘티를 만남으로 한국의 다문화사회를 실감함. 지내다보니 괜찮게 느껴짐. 생각보다 밝고 당당한 아이들
		멘토의 성장	-책임감과 성실함, 인내심을 배움. 문제해결하는 다양한 방법을 생각해봄. 멘티를 위해 교수님께 묻고 방법에 대해 고민함
	사회	공동경험	-다문화사회에 대한 한국인의 부정적 태도와 사회적 편견을 인식함. 다문화에 대한 교육을 통해 다문화사회를 준비해야 함
오세경 김미순 (2016)	개인	멘티에 대한 선입견	-미디어에 비친 모습 그대로 받아들임. 돌봄의 대상, 외모 차이, 언어적 소통의 어려움을 예상함
		접촉을 통한 인식 변화	-한국 사회에 적응을 잘하는 사람들로 받아들임. 특정 국가에 대한 비수용적 태도가 수용적 태도로 변함
	사회	사회의 변화를 기대	-개인적 관심사에서 사회적 관심으로 이어져야 함. 다문화 인식 교육이 필요하며 다문화가정의 역량강화를 위한 노력이 필요함
박혜숙 이경하 (2017)	개인	인종과 계층에 대한 편견	-결혼하러 온 동남아시아 여성들이 떠오름 -나와는 다른 사람, 난 저들과 다르다고 여김
		편견의 깨짐	-깨끗하고 넓고 부모님 사이가 좋은 가정, 생각보다 너무 평범한 다문화 가정, 우리와 다를 게 없다고 느낌 -다문화가족을 유능하게 대하는 간호사를 기대함. 장애인과 다양한 인종을 평등하게 대하고자 다짐함
	사회	멘티를 둘러싼 현실을 이해	-다문화학생들의 학업부진은 지능 부족이 아닌 언어의 어려움으로 이해해야 함. 멘티를 지지해 줄 환경이 갖춰지지 않아 아쉬움을 느낌
방현희 김영순 (2017)	개인	다문화 가족에 대한 반응들	-친척이 다문화가정이었으나 관심이 없었음. 사실과 관계없는 편견을 가지고 있었음. 한국말을 엄청 못하는 아이로 예상하고 만남
		내·외적 변화	-국적만 다를 뿐 한국 사람과 다를 것이 없는 아이들. 대인관계에 부담을 덜어내는 기회가 됨. 타인과의 소통, 타인에 대한 자세를 배움
	사회	다문화 지식을 생성	-상호 문화를 배움으로써 틀린 게 아님을 알아감. 문화와 다양성을 이해하게 됨, 소통과 공감의 능력이 필요함을 깨달음

11편의 연구물의 주요 개념을 개인적 차원과 사회적 차원으로 구분하여 분석한 결과 각각 3개의 상위 범주와 6개의 하위 의미가 도출되었다. 개인적 차원에는 멘토 개인의 인식과 태도의 변화, 멘토의 성장과 심리적 경험을 포함하였으며 사회적 차원은 멘토링 프로그램에 대한 평가와 다문화사회에 대한 비판적 인식과 태도를 포함하여 범주화하였다. 본 연구에서는 분석대상으로 선정된 논문에서 제시한 주요 개념들을 사용하여 경험에 따른 비판적 성찰의 내용을 중심으로 연구물을 종합적으로 해석하였다. 분석대상 연구물의 의미 범주를 종합한 결과는 다음 〈표 4〉와 같다.

www.kci.go.kr

〈표 4〉 다문화 멘토링 참여 경험의 의미

핵심 주제: 멘티와의 만남을 통한 비판적 성찰		
성찰	중심 의미	세부 의미
개인적 차원	직접 접촉을 통한 인식과 태도 변화	• 미디어 담론 탈피 • 다문화에 대한 개방적 태도 형성
	돌봄과 배려를 통한 성장	• 책임감과 성실성을 배움 • 예비 직업 훈련의 기회
	멘토 정체성에 대한 혼란	• 거리두기의 어려움 • 불명확한 멘토의 역할
사회적 차원	보장된 자율성의 명암(明暗)	• 개인 역량에 맡겨짐 • 정해진 틀에 맞추는 활동
	체계적 운영과 멘토 지원에 대한 아쉬움	• 사전교육과 피드백 부재 • 체계적 관리와 행정 지원 미흡
	한국 사회의 다문화 태도에 대한 반성	• 사회적 편견에 대한 비판 • 다문화사회에 대한 개방적 의식 형성

다문화 멘토링에 참여한 대학생들의 경험의 종합적 의미는 '멘티와의 만남을 통한 비판적 성찰'로 나타났다. '만남'은 타자를 대하는 자신의 인식과 태도를 객관적으로 판단할 수 있게 하는 거울로서 기능하여 자신을 성찰하고 반성하게 하였다. 또한 다문화 멘토링의 참여 주체자로서 프로그램의 내용과 형식을 비판적으로 평가하여 더 나은 '만남'을 위한 대안을 제시하게 하였으며 마지막으로는 다문화사회를 대하는 태도를 시민의 입장에서 바라보고 반성하는 경험이 되었다.

1) 개인적 차원의 경험

(1) 직접 접촉을 통한 인식과 태도 변화

대학생 멘토들은 멘토링을 통한 직접 접촉을 통해 미디어에서 형성된 다문화 담론을 벗어나 비판적인 자세를 가지고, 자신의 고정관념과 편견에 대해 성찰한다. 뉴스나 다큐멘터리 등을 통해 생성된 이미지는 '동남아시아 여성과의 국제결혼', '가난한 사람들', '돌봄과 수혜의 대상', '한국어를 못하는 사람들'로 고정되었다. 이러한 고정관념은 인종화, 계급화, 젠더화, 지역화되어 있는 경우가 많아 멘토링 전 아동에 대한 기대를 설정하는 데에도 영향을 미친다(윤경원·엄재은, 2009). 다문화가정에 대한 지나친 단순화와 동질화는 다문화 구성원들을 빠르게 규정하는 편의적 수단으로 사용되는데(Oakes, 1994) 여기에는 사회적·정치적 권력관계가 반영되어 멘티를 '도와주고 배려해야 하는 대상'으로 확정짓고 멘토링의

www.kci.go.kr

초점을 적응과 동화에 맞추게 한다. 멘티와의 직접적 접촉은 다문화가정과 다문화학생을 대상화하는 태도에서 벗어날 수 있는 계기를 제공한다는 점에서 중요하다고 할 수 있다. 다문화학생과의 접촉은 다문화 구성원에 대한 불안, 거부, 오해를 감소시켜 집단 간의 긴장을 완화하고 친밀감을 증대시킨다(Dovidio, Eller, & Hewstone, 2011). 대학생들은 멘토링 직전 가졌던 다문화가정에 대한 낯섦과 무지를 벗어나 유사성과 친밀감을 느끼고, 멘티 가정의 독특한 문화적 배경을 이해하는 개방적 태도를 가지게 된다. 특히 가정방문 멘토링을 진행하는 경우 다문화가정 학생의 가정환경과 부모의 양육방법 및 학습지도를 구체적으로 파악하는 데 유익한 것으로 보인다.

(2) 돌봄과 배려를 통한 성장

다문화 멘토링은 대학생 멘토들의 다문화 인식, 나눔 문화제고 등 가치 있는 근로기회를 제공하는 목적을 가지고 있다. 멘토들은 멘토링 시간 확보를 위한 수업시간 조정, 학습 활동 준비, 또래 관계와 진로 탐색에 대한 조언 등 다양한 지원방법을 모색하는 과정에서 책임감과 성실성을 배워간다. 특히 멘티에게 정서적 자원을 제공하는 과정에서 적극적인 친밀감 표현(윤경원·엄재은, 2009), 유사-가족 관계 형성(방현희·김영순, 2017), 진로 및 또래 관계 상담을 통한 감정 코칭(박미숙·김영순, 2016) 등을 실천함으로써 자신감과 자긍심을 얻는다. 멘티에 대한 책임감은 멘토의 외적 변화로 이어지는데 전역 후 학교적응, 대학 교과성적 향상, 대인관계 개선 등의 변화로 나타나고 있다.

우희숙(2010)과 박혜숙·이경하(2017)의 연구에서 나타난 바와 같이 다문화 멘토링은 예비 직업훈련의 기회를 제공함으로써 멘토들의 성장을 이끌어낸다. 사범대와 간호대 학생들의 경우 다양한 인종과 문화적 배경을 가진 사람들을 만나게 되는 직업인으로서 다문화적 상황을 미리 경험해 보는 것에 큰 가치를 두고 있었다. 다문화학급에서의 교사 역할과 다문화교육 실천에 대한 고민, 인종·국적·장애의 경계를 떠나 환자를 평등하게 살피는 간호사의 자질의 필요성을 깨닫게 된다. 다문화 멘토링은 타인에 대한 돌봄과 봉사를 실천함으로써 멘티와 멘토의 동반성장을 이끌어낸다는 점에서 중요한 내적 가치를 포함하고 있다(김기영, 2014).

(3) 멘토 정체성에 대한 혼란

라포 형성은 멘티와 멘토의 친밀감과 신뢰감 형성에 있어 필수적이다. 멘토들은 라포형

www.kci.go.kr

성 과정에서 호칭을 '언니, 형' 등으로 설정하고, 대화와 놀이에 집중하는 경우가 있는데 이러한 관계와 활동이 반복될 때 멘토-멘티 간 거리두기에 실패하여 멘토링 진행의 주도권을 빼앗기거나 멘티들의 버릇없는 행동과 선을 넘는 말로 심리적 당황과 어려움을 경험한다(김한나·김홍석, 2012). 거리두기 문제는 멘토-부모 관계에서도 발생할 수 있다. 멘토에게 과도한 학습지원을 강요하거나 가족 역할 수행을 요구하고 멘토링 시간에 간섭하는 경우 멘토의 심리적 위축과 스트레스의 요인이 되기도 한다. 자신이 과외교사 또는 가정방문 교사로 여겨질 때 멘토들은 역할 갈등과 혼란을 느낀다. 다문화가정 학생과 역동적인 상호작용을 기대하고 시작하였으나 자신의 역할이 학습지원에 한정될 때 다문화 멘토링의 목적을 상실하게 되고 결국 멘토링이 장기적으로 이어지지 않는 한계로 나타난다. 따라서 다문화 멘토링의 분명한 목적을 부모와 함께 공유할 수 있어야 하며, 부모의 긍정적 협조를 끌어낼 수 있는 교육 지원이 뒷받침되어야 한다.

2) 사회적 차원

(1) 보장된 자율성의 명암(明暗)

멘토-멘티 매칭과 멘토링 일정이 확정된 이후의 과정은 전적으로 멘토의 자율성에 맡겨진다. 멘토들은 학습 내용과 난이도 조절, 교재 선택, 학습과 놀이의 구성 비중을 자유롭게 계획하고 선택할 수 있다. 그러나 전문 교사 교육을 받지 않은 멘토들은 교육 내용을 구성하고 다양한 문제적 상황을 해결하는 데 있어 부담을 느끼고 멘토링 내용을 점점 단순화시킨다. 11편의 분석대상 연구물에서 멘토가 활용할 수 있는 프로그램이나 자원에 대한 지침이 제공되는 것을 찾아볼 수 없었다. 일부 연구에서 멘토링 시작 전 멘토 교육이 실시되는 경우가 있었으나 다문화사회와 학생에 대한 이해를 돕는 수준에서 이루어지고 있어 멘토가 활용할 수 있는 교육적 자료는 부재한 것으로 보인다. 멘토링의 내용 구성이 전적으로 멘토의 개별적 노력과 선택에 의해 결정되기 때문에 멘토들은 자원활용의 한계에 부딪혀 멘토링을 학습지원으로 한정시키고 일부는 매너리즘에 빠지기도 한다(우희숙, 2010; 임지혜·김금희, 2014).

(2) 체계적 지원과 멘토 지원에 대한 아쉬움

멘토들은 체계적 교육과 멘토링 모니터링과 피드백이 지원되기를 기대한다. 그러나 분석 연구물에서는 대학과 기관 차원의 정서적·행정적 지원 체계가 미흡한 것으로 나타났다. 멘토들은 다문화가정 학생들을 이해하는 데 필요한 다문화이해교육과 학습지도에 대한 지침

www.kci.go.kr

을 필요로 하였고, 멘토링 현장이 되는 학교의 관심과 지원을 기대하였다(오세경·김영순, 2014; 임지혜·김금희, 2014). 그러나 멘토링 현장에서는 경제적 지원 부족으로 인한 활동 내용의 한정, 담당 교사의 무관심, 장소 제공의 미흡함 등 행정적·경제적 지원체계의 미흡함이 멘토링의 걸림돌로 나타나고 있다. 체계적 지원 시스템의 부재는 멘토링의 지속성을 담보하지 못하는 결과로 나타나고 있다(김한나·김홍석, 2012; 박미숙·김영순, 2016; 우희숙, 2010). 이 밖에도 1년 단위의 멘토링이 종료된 후 멘티와 만남을 지속할 수 없는 현재의 매칭 시스템에 대한 개선점에 대한 의견들을 제시하였다. 멘토 선발과 매칭 이후 행정업무에만 집중된 관리·지원 시스템에서 선발 이후 멘토 역량 강화를 위한 지원과 대학과 기관의 유기적 협조가 필요함을 시사하고 있다.

(3) 한국 사회의 다문화 태도에 대한 반성

멘토들은 다문화 멘토링을 통해 다문화사회와 다문화학생들을 바라보는 한국인의 전형적 시각을 발견하게 된다. 멘토링 초기에는 개인적 관점에서 성찰을 시작하였으나 멘토링이 진행될수록 멘티를 둘러싼 환경-가정, 또래, 지역사회-에 대해 비판적으로 사고하며, 한국 사회가 지닌 다문화 태도에 반성한다. 멘티가 겪는 어려움에 대해 안쓰럽고 미안한 마음을 가지는 동시에 이러한 문제들이 멘티 개인의 문제가 아닌 우리사회의 구조적 모순임을 발견하게 되는 것이다(오세경·김영순, 2014; 우희숙, 2010; 윤경원·엄재은, 2009; 임지혜·김금희, 2014). 이를 통해 다문화사회에 대한 한국사회의 부정적 시선이 개선될 필요를 깨닫는 동시에 다문화 인식개선, 다문화교육 확대, 멘티의 지지체계 확보, 상호문화성 함양 등 시민의식의 성숙을 기대한다. 그러나 비판적 성찰은 멘토의 개인적 인식의 변화로만 이어지며 멘티를 둘러싼 구조적 모순을 문화와 인종문제로 환원시키는 한계를 보이고 있다.

V. 결론 및 논의

이 연구는 다문화 멘토링에 참여한 대학생들의 참여 경험을 종합적으로 분석하기 위해 11편의 연구물을 중심으로 질적 메타분석을 수행하였다. 11편의 개별 연구물을 분석한 결과 다문화 멘토링 참여 경험의 핵심 의미는 '멘티와의 만남을 통한 비판적 성찰'로 도출되었다. 비판적 성찰은 개인과 사회의 두 영역으로 분류되었으며 3개의 중심 의미와 6개의 세부 의미로 추출되었다. 개인적 성찰은 다문화사회에 대한 자신의 편견을 발견하는 것을 시작으로 멘티를 돌보는 과정에서의 멘토의 성장, 멘토 정체성에 대한 혼란을 통해 이루어

www.kci.go.kr

졌으며 사회적 성찰은 멘토링 수행과정에서 겪은 물리적·제도적 한계, 다문화사회에 대한 한국사회의 태도를 반성하는 것으로 나타났다.

지금까지 대학생 대상의 다문화 멘토링에 대한 논의는 대학생 개개인의 경험을 바탕으로 한 인식변화와 개인적 성장, 다문화 멘토링의 효과 입증 등에 초점이 맞춰져 있었다. 그러나 이러한 연구는 멘토의 개별적 성향 및 가치관, 멘토링 운영 환경의 차이에 따라 멘토링 경험이 다르게 도출될 수 있기에 이를 종합적으로 분석하여 다문화 멘토링을 체계적으로 정리할 필요가 있었다. 따라서 본 연구는 다문화 멘토링 관련 질적 연구물을 종합적으로 분석하여 새로운 해석과 실용적 논의를 도출하였다는 데서 연구의 의의를 찾을 수 있다. 이상 대학생들의 다문화 멘토링 참여 경험에 대한 총체적 이해를 바탕으로 교육적 함의를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 멘토링은 봉사활동 차원을 넘어 다문화교육의 실천 현장이 되어야 한다. 11편의 연구물에서 나타난 바와 같이 멘토들의 주 활동은 한글 및 교과학습 지원, 단회성 문화체험 동행 등 학습지원과 돌봄의 영역에서 이루어지고 있다. 이러한 활동은 다문화 멘토링의 실시 목적에 부합하는 내용이지만 다문화학생을 돌봄과 수혜의 대상으로 설정하고 접근하게 한다는 근본적 한계를 가지고 있다. 따라서 다문화 멘토링은 학습지원이라는 일차적 목적과 함께 다문화사회에 대한 편견과 불평등을 인식하고 다문화 구성원들과 상호협력하여 성장할 수 있어야 한다는 다문화교육의 본래적 목적을 달성하는 프로그램으로 확장되어야 한다. 우희숙(2010)은 경험에 대한 반성이 구조화되지 않았을 경우 다문화 멘토링이 단순 체험으로 그칠 수 있다는 점에 주의를 기울여야 한다고 하였다. 이는 다문화가정 구성원을 대면하는 일상의 경험을 통해 그들을 둘러싼 편견을 반성적으로 성찰하며, 다양한 관점에서 멘티의 비가시적 문화를 이해하는 태도를 배워야 함을 의미한다(한용택, 2017). 단순한 문화적 차이를 발견하고, 다양성을 이해하는 수용의 단계에서 문화적 차이가 지니는 사회구조적 의미를 발견할 수 있는 교육으로 확장되어야 한다는 것이다.

둘째, 다문화 멘토링의 안정적 실행을 위한 체계적 교육지원이 뒷받침되어야 한다. 연구결과에서 확인하였듯이 다문화 멘토링은 선발과 매칭 이후 본격적인 멘토링 수행 과정은 멘토 개인의 역량에 맡겨져 진행된다. 따라서 멘토링 실행 과정에서 겪는 심리·정서적 어려움과 경제적 부담도 오롯이 멘토의 몫으로 남겨지고, 멘토들은 개인적 방법으로 난관을 해결할 수밖에 없다. 구조적 환경에서 발생하는 장애물을 제거하기 위해서는 한국장학재단과 대학 측의 행정적 지원체계가 더욱 확대되어야 하며, 멘토 개인의 역량에만 의존하는 현재

www.kci.go.kr

의 시스템을 점검하고 개선해야 한다.

다문화 멘토링은 대학과 기관의 협력적 지원이 뒷받침될 때 체계성과 지속성을 확보할 수 있다(박인옥, 2016). 대학생 멘토 역시 멘토링을 통해 배우는 학습자이므로 멘토 교육을 통해 멘토의 성장과 발전을 이끌 수 있어야 한다(이성순, 2014). 이를 위해서는 다문화 멘토링 프로그램에서 활용할 수 있는 표준모델 개발 및 보급을 통해 멘토들의 심리적 부담을 덜어줄 수 있도록 중앙 차원의 지원이 제공되어야 한다. 또한 다문화사회 이해에 대한 멘토 교육과 모니터링, 멘토링 코칭, 멘토 간 교류의 장 제공 등 멘토 역량 개발을 위한 지원을 지속적으로 제공하여 멘토들이 발전하고 성찰할 수 있는 교육 환경을 제공해야 한다. 체계적 지원에는 재단과 대학의 행정적 지원과 함께 기관 차원의 협조도 포함된다. 각 기관에서는 다문화 멘토링 담당자와의 긴밀한 연계를 통해 멘토링 상황을 공유함으로써 학교-멘토-가정의 협조가 원활하게 이루어질 수 있도록 해야 하며 멘티 부모의 긍정적 개입을 통해 학교 안팎에서 멘토링이 안정적으로 진행될 수 있도록 해야 한다.

마지막으로 다문화 멘토링의 내용과 형식에 대한 개편이 필요하다. 현행의 다문화 멘토링 운영 방식은 일반적으로 1:1 매칭 형태로 진행되기 때문에 멘토 혹은 멘티의 개인적 사유-학적변동, 중도포기, 갈등관계-가 발생할 경우 일방적으로 계약이 해지되어 멘토링이 중단되는 단점이 있다. 이를 보완하기 위해서 다대 다 매칭 활성화를 통해 개인적 역량의 한계를 상호보완할 수 있는 체계를 활용할 수 있다. 다대 다 매칭은 개인적 문제로 발생한 문제점을 그룹 안에서 해결할 수 있다는 장점과 함께 거시적 관점에서 다문화사회와 현상을 이해하고, 멘티의 체계를 비판적으로 성찰할 수 있게 할 것이다(최진영, 2011).

본 연구의 한계는 다음과 같다. 먼저 연구 분석대상에 속한 일부 논문에 동일 연구자가 포함되었다는 것이다. 주저자가 다르기에 연구의 주제나 결과에서는 차이가 있지만 동일 대학에서 실시된 다문화 멘토링을 토대로 연구가 이루어졌을 가능성이 있다. 이는 일부 대학의 사례 비중이 크게 영향을 미칠 수 있기에 충분하고 다양한 사례가 반영되지 못했다는 한계를 가지고 있다. 또한 멘티 연령의 다양성을 기본정보에 반영하지 않아 연령과 학교급별 멘토링에 대한 정보를 파악하지 못하였다. 중·고등학교 다문화학생 비율이 증가하는 만큼 청소년 시기의 멘토링에 대한 연구가 중요해지고 있다. 따라서 다양한 대학의 사례와 중·고등학생 대상 멘티의 경험에 관한 심도 있는 후속연구를 제안한다. 본 연구를 통해 다문화 멘토링이 봉사활동의 영역을 넘어 대학생들의 사회적 참여를 활성화시키는 교육현장으로서 체계적으로 발전되기를 기대한다.

www.kci.go.kr

참고문헌

강진구.(2008). 대학생의 다문화교육이 다문화 인식에 미친 영향.「다문화콘텐츠연구」, 12, 53-77.

강현민·방현희·정경희.(2013). '다문화 멘토링'의 재개념화를 통한 시사점 탐색.「예술인문사회융합멀티미디어논문지」, 7(7), 547-554.

교육부.(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책.

_____.(2020). 2020년 교육기본통계.

_____.(2021a). 2021년 교육기본통계

_____.(2021b). 2021년 다문화교육 지원계획

김기영.(2014). 다문화 멘토링 프로그램에 참가한 멘토의 '동반성장' 사례연구.「다문화교육연구」, 7(1), 29-50.

김한나·김홍석.(2012). 다문화 멘토링 프로그램에 참가한 대학생 멘토 연구: 포커스 그룹 인터뷰를 이용하여.「다문화교육연구」, 5(2), 91-113.

나장함.(2008). 장애인의 직업 경험에 관한 질적 메타분석-질적 메타분석의 적용과 이슈를 중심으로.「장애와 고용」, 18(2), 135-158.

민무숙·안상수·김이선·김금미·조영기·류정아.(2010). 한국형 다문화수용성 진단 도구 개발 연구. 사회통합위원회.

박미숙·김영순.(2016). 다문화멘토링 과정에 따른 대학생 멘토의 참여 경험에 관한 연구.「학습자중심교과연구」, 16(3), 967-989.

박인옥.(2016). 다문화 초등학생 멘토링의 슈퍼비전에 관한 사례 연구,「교육문화연구」, 22(4), 247-269.

박혜숙·이경하.(2017). 저학년 간호대학생의 다문화아동 멘토링 경험과 의미.「한국산학기술학회논문지」, 18(7). 109-109.

방현희·김영순.(2017). 대학생의 다문화 멘토링 활동 경험에 의해 나타난 다문화지식에 관한 연구.「한국교육문제연구소」, 35(3), 79-101.

설진배·김소희.(2017). 다문화 배경에 따른 사회적 지지와 다문화수용성이 학교적응에 미치는 영향: 매개효과와 조절된 매개효과.「평화학연구」, 18(1), 155-180.

양지훈·김민아.(2016). 청소년 멘토링 프로그램의 효과에 관한 메타분석.「한국청소년연구」, 27(1), 65-94.

www.kci.go.kr

오성배·김성식.(2018). 다문화 학생의 학업성취 실태와 영향 요인 탐색.「교육논총」, 38(2), 215-234.
오성배·박희훈.(2018). 다문화가정 학생을 위한 교육지원 사례 탐색.「한국교육문제연구」, 36(1), 71-92.
오세경·김미순.(2016). 대학생의 다문화 멘토링 활동 경험을 통한 다문화 인식 변화.「예술인문사회융합멀티미니어논문지」, 6(9), 201-210.
오세경·김영순.(2016). 멘토의 다문화 멘토링 경험과 의미: 존 듀이의 경험이론을 중심으로.「문화교류와 다문화교육」, 5(2), 33-52.
오혜정·손병덕.(2020). 다문화 청소년의 문화적응과 학교생활의 관계에서 사회정서와 사회적 지지의 매개효과.「청소년학연구」, 27(12), 401-429.
여성가족부.(2018). 2018 국민다문화수용성 조사 결과.
우희숙.(2010). 예비교사의 다문화 멘토링 참여 경험에 관한 사례 연구.「한국교원교육연구」, 27(4). 141-165.
윤경원·엄재은.(2009). 다문화 멘토링에 관한 질적 연구.「교육사회학연구」, 19(3), 101-124.
윤예린·오범호.(2020). 다문화멘토링 사업 참여가 다문화 학생의 학업성취도 변화에 미치는 영향.「한국초등교육」, 31(4), 1-16.
윤희진.(2020). 텍스트마이닝을 활용한 다문화 멘토링 관련 연구 동향 분석.「문화교류와 다문화교육」, 9(1), 27-50.
이성순.(2014). 다문화가정 학생 멘토링의 운영 현황과 개선과제: 교육과학기술부의 멘토링 운영 사례를 중심으로.「다문화콘텐츠연구」, 16, 89-122.
이수정.(2014). 대학생의 다문화가정 학생 대상 멘토링 경험이 다문화 인식에 미치는 효과.「다문화교육연구」, 12(7), 1-22.
이정애·김시아·김지선·정익중.(2019). 가정외보호 퇴소청소년의 자립에 관한 질적 메타분석.「한국아동복지학」, 65, 23-56.
임지혜·김금희.(2014). 다문화 가정 청소년 멘토링 경험의 의미와 멘토의 역량 강화 방안.「다문화콘텐츠연구」, 17, 279-307.
전경숙.(2020). 비제도권 중도입국청소년의 이후 후 사회적응에 관한 질적 연구-가족 및 사회적 지지의 긍정적 효과-.「다문화콘텐츠연구」, 0(35), 253-291.
조인제·김다영·홍명기.(2020). 다문화가정 학생의 학습부진과 학교부적응에 영향을 미치는

www.kci.go.kr

요인에 관한 연구: 경기도 외국인 밀집지역을 중심으로.「문화교류와 다문화교육」, (4), 165-184.
최진영.(2011). 봉사-학습으로서 초등예비교사의 다문화가정 학생 멘토링 경험의 효과.「한국교원교육연구」, 28(4), 234-263.
한국장학재단. https://portal.kosaf.go.kr/CO/jspAction.do. 검색일: 2021.10.10.
한용택.(2017). Bennett의 상호문화적 감수성 발달 모델을 활용한 다문화교육 시안.「시민인문학」, 32, 107-136.
한정우.(2014). 멘토링 프로그램을 통한 대학생의 타문화 이해: 질적 방법을 통한 접근.「청소년학연구」, 21(12), 447-468.
현영권.(2018). 대학생의 미디어를 통한 다문화 간접 접촉경험이 다문화수용성에 미치는 영향.「독서치료연구」, 10(1), 45-65.
Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Beach, K. R. (2001). Implicit and explicit attitudes: Examination of the relationship between measures of intergroup bias. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), Blackwell Handbook of Social Psychology (Vol. 4, Intergroup Relations, pp. 175-197).Oxford: Blackwell.
Noblit, G. W, and Hare, R. E. (1988). Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. C. A.: Sage.
Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). Stereotyping and social reality. Blackwell Publishing.
Paterson, B. L., S. E. Thorne, C. Canam, and C. Jillings (2001). Meta-Study of Qualitative Health Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
Sandelowski. M.(1997). Focus on Qualitative Methods Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques. Research in Nurising & Health, 20, 365-371.
Silverstein, B. (1989). Enemy images: the psychology of U.S. attitudes and cognitions regarding the Soviet Union. American Psychologist, 44(6), 903-913.
Wade, R, C. (2000). Service-learning for multicultural teaching competency: insights from the literature for teacher educators. Equity & Excellence in Education, 33(3), 21-29.

www.kci.go.kr

Williams, R. M., Jr. (1947). The reduction of intergroup tensions: a survey of research on problems of ethnic, racial, and religious group relations. Social Science Research Council Bulletin, 57, xi, 153.

www.kci.go.kr

Abstract

Qualitative meta-analysis on the experiences of college students participating in multicultural mentoring

Eun Hui Kim & Young Soon Kim

The purpose of this study is to comprehensively analyze the experiences of college students who participated in multicultural mentoring through qualitative meta-analysis to find ways to develop multicultural mentoring. In this study, a total of 11 studies were selected by applying inclusion and exclusion criteria, and individual studies were compared and analyzed in 6 steps. As a result, the core meaning of the experience of participation in multicultural mentoring was derived as 'critical reflection through contact with the mentee'. Critical reflection took place in the individual and social domains, and reflection became an essential experience for mentors to grow. Participation in multicultural mentoring brought about a change in the way of thinking about recognizing multicultural society and members, realizing the structural contradiction surrounding the mentee, and showing an attitude to openly accept the multicultural society.

Based on the research results, it was emphasized that multicultural mentoring should be an educational practice that embodies the essence of multicultural education, and suggested to establish a systematic education and support system for mentors and to seek diversity in mentoring contents and forms.

* Key Words: multicultural mentoring, mentoring, college students, qualitative eta-analysis

투고일: 2021.11.30 / 심사일: 2021.12.20 / 게재확정일: 2021.12.28

www.kci.go.kr