

다문화교육 사업의 효과성 분석

김 영 식¹⁾ · 정 성 수²⁾ · 이 기 정³⁾

요 약

본 연구는 한국교육고용패널Ⅱ의 1차년도 자료를 활용하여 다문화교육 사업이 다문화 학생들의 학업성취도 및 진로개발역량과 어떻게 관련되어 있는지, 이와 함께 일반 학생들의 다문화수용성 및 포레 애착과 어떠한 연관성을 보이는지 t 검정과 중다회귀분석, 경향점수매칭 등의 방법을 활용하여 분석하였다.

분석 결과, 전통적으로 다문화교육 사업이 주안점을 두었던 다문화 학생들의 학력 신장 및 진로개발 역량 함양과 관련된 정책 효과성은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이에 반해 다문화교육 사업이 최근 들어 초점을 맞추고 있는 전체 학생들의 다문화 수용성 제고 및 시민의식 함양과 관련해서는 긍정적인 효과가 나타나고 있음을 확인하였다.

본 연구는 이상과 같은 분석결과를 통해 향후 다문화 학생들을 위한 윈스톱 종합 교육지원 서비스 시스템 구축 및 다문화가족에 대한 사회적 차별과 편견을 예방하고, 문화적 다양성이 존중될 수 있도록 보다 선제적이고 적극적인 노력이 필요함을 정책적 시사점으로 제시하였다.

I. 서론

최근 시리아 및 예멘 난민의 제주도 입국과 이들의 난민 지위 혹은 인도적 체류 관련 이슈들이 두드러지면서 다시 다문화 관련 논쟁이 일어나고 있다. 인터넷 상에서는 다문화 정책을 반대하는 카페 혹은 사이트들이 활동을 하고 있으며, 온라인상에서만 아니라 오프라인에서도 활동을 하고 있음을 확인할 수 있다. 반면 미디어에서는 다문화 가정의 학생이 세계적인 모델이 되어 활발하게 활동하는 모습이나 레퍼·아이돌이 되는 모습, 다문화 아이들의 육아 모습들을 보여주면서 이미 다문화 코드는 대중문화 속에서 긍정적으로 보여지고 있으며, 이들을 통해 일반 대중에게 익숙해지고 있다고 평가하기도 한다.

우리나라 외국인 주민의 수(비율)은 2007년 72만명(1.5%)에서 2016년 176만명(3.4%)으로 증가하였으며, 우리나라 체류 외국인 수 역시 107만명에서 205만명으로 증가하였다(교육부, 2018b). 점점 늘어나는 이주가정 및 국제결혼 등을 통하여 학교에서 역시 다문화학생을 쉽게 찾아볼 수 있다. 최근 5년간 전체 학생 수는 매년 평균 18만명 내외로 감소하고 있고, 저출산 등으로 인하여 학령인구는 지속적으로 감소할 것으로 예측됨에도 불구하고, 다문화학생의 수

1) 한국직업능력개발원 부연구위원
2) 대구교육대학교 교육학과 부교수
3) 대구교육대학교 특수통합교육과 부교수

는 매년 1만명 이상씩 증가하고 있다. 교육부의 2018 교육기본 통계 결과(2018a)에 의하면 2018년 초·중등(각종학교 포함) 다문화 학생 수는 122,212명(전체 학생의 2.2%)으로 2017년(109,387명) 대비 12,825명(11.7%) 증가하여, 2012년 조사 시행 이후 지속적으로 증가하고 있다.

외국인 주민과 다문화가정 학생들의 수 증가와 함께 학생들의 특성 역시 달라지고 있다. 2018년 교육기본통계에 따르면 다문화 학생 비율은 국제결혼가정(국내출생)이 80.4%(98,263명)로 가장 높고, 외국인가정 12.8%(15,629명), 국제결혼가정(중도입국) 6.8%(8,320명)이었다(교육부, 2018a). 전체 비율 중에서 높지는 않지만 중도입국 혹은 외국인 자녀의 편·입학이 증가하면서 한국어 능력 부족으로 인한 학교 부적응을 예측할 수 있다.

또한 부모의 출신 국적별 다문화학생 비율(수)은 베트남 29.1%(35,568명), 중국(한국계 제외) 22.3%(27,200명), 필리핀 11.5%(14,093명), 중국(한국계) 10.2%(12,522명), 일본 8.5%(10,363명) 순으로 집계된다(교육부, 2018a). 이러한 특성은 최근 공단 인근을 중심으로 이주민 밀집지역을 형성하고 있다는 점으로 나타날 수 있다(교육부, 2018b). 이주민 밀집지역은 실제 해외 여러 사례(미국의 코리아타운 혹은 리틀 이태리 등)를 보더라도 자연스러운 현상일 수 있지만, 2015년 여가부에서 실시된 국민 다문화수용성 조사 연구 결과에서 나타나듯이 다른 인종의 사람(약 26%), 외국인 노동자/이민자(약32%), 국제 난민 자격의 입국자(48%)를 이웃으로 두고 싶지 않아 하는 사람들이 역으로 이 지역을 떠나는 것으로 해석할 수도 있다(안상수 외, 2015).

이렇게 양적으로도 늘어나고 있으며, 그 특성 역시 다양해지는 다문화가정의 학생들은 일반 국민에 비하여 낮은 취학률과 또래 관계에서의 어려움을 호소하고 있다. 2015년 전국 다문화가족 실태조사(정해숙 외, 2016)에 따르면, 초중고 모두 다문화가족 자녀의 취학률이 일반 국민보다 낮고, 특히 고등교육 기관으로 갈수록 그 격차가 심화(고등교육 취학률: 다문화자녀 53.3%, 국민 68.1%)된다. 또한 다문화가족 자녀의 학업 중단률 또한 전체 학생 대비 높고('15년 다문화자녀 1.41%, 전체학생 1.26%), 학교 부적응 다문화자녀의 64.7%가 친구들과 잘 어울리지 못해서 학교를 그만둔 것으로 보고되었다(여성가족부, 2018).

1980년대 말 이후 급증한 외국인 근로자들에 의해 시작된 한국 다문화 정책은 2000년대에 접어들면서 한국사회의 국제결혼 급증으로 이들이 한국국적을 취득하여 한국 사회의 실제 구성원으로 살게 되면서 다문화교육 정책의 전환을 가지고 오게 되었다(이정금, 2018). 그리고 국제결혼으로 인한 다문화 인구의 유입으로 시간이 흐름에 따라 국제결혼가정의 자녀 출산에 따른 양육과 교육문제, 이주근로자가정 자녀가 대거 입국함에 따라 인종적·민족적 배경이 다른 새로운 학생의 학교유입으로 또 다른 다문화 정책 및 교육지원의 필요성이 강조되었다.

교육부의 경우, 다문화유치원, 다문화학생을 위한 예비학교 운영(한국어 교육과정 운영), 다문화학생 멘토링 및 진로상담, 다문화 중점·연구학교, 글로벌 브릿지 사업 등을 운영하고 (예비)교원을 대상으로 다문화관련 역량 강화 사업을 진행하였고, 2018년에도 이러한 사업을 확대하여 운영하고 있다. 교육부에서 제공하고 있는 이러한 다양한 프로그램들은 다문화가정 학생들과 교원, 일반학생들을 대상으로 많은 비용을 투자하여 지원되고 있고, 2017년의 경우 교육부는 다문화교육 예산으로 총 191억 원을 지원하였다(교육부, 2017; 최영준, 박금주, 2018). 교



육부 이외에도 여성가족부, 행정안전부, 법무부 등의 중앙부처와 각각의 지자체, 평생교육기관, 학교, 시민단체 등에서 다문화가정 및 학생들을 위한 지원을 계획·실행하고 있다. 다양한 부처가 이들을 다문화가정의 학생 및 가족을 지원하다 보니 중복적인 지원에 대한 논의도 이루어지고 있으며, 이를 방지하기 위한 연구들 또한 이루어지고 있다(신혜진, 2018).

이렇듯 많은 사업들이 다문화 학생 및 가족을 지원하고 있으며, 몇몇 부처에서는 중복된 지원이 너무 많다고까지 언급하고 있다. 그러나 다문화학생의 학교 및 사회로의 성공적 적응을 위해서는 이들을 직접적으로 지원하는 것 역시 필요하지만, 다른 사회 구성원의 이해를 높이고 인식을 개선하기 위한 지원 역시 필요하다. 이에 교육부에서는 다문화학생 및 다문화교육 정책학교 중심의 다문화교육을 넘어, 모든 학생과 모든 학교로 다문화교육의 범위를 확장하여 다문화교육을 실시하고자 한다. 학교 구성원의 다문화 감수성 제고를 위하여 연간 2시간 이상 다문화교육 관련 교과·비교과활동 실시를 권고하고 있으며, 다문화학생에 대한 맞춤형 지원 뿐만 아니라 모든 학생에 대한 다문화 이해교육을 실시하는 다문화 중점학교를 지정·운영하고 효과성 분석을 실시하고 있다. 또한 다문화 연구학교를 지정하여, 유치원부터 고등학교까지 학교 급별 교육(누리)과정 연계 다문화교육 수업모델 개발하고, 이를 자료집으로 제작하여 다문화 중점학교와 일반학교에 보급·적용하려는 노력을 하고 있다.

다문화 학생 지원 사업들은 특히 다문화 중점학교를 기점으로 많은 변화를 가지고 왔다. 물론 과거에도 교육부에서는 다문화 교육 관련 정책들을 실시해 왔다. 그러나 과거 우리나라의 다문화교육 정책은 대상과 내용 면에서 상당한 한계를 갖고 있다는 비판이 이어져 왔다(김효선, 홍원표, 2016). 지금까지의 다문화교육은 이른바 다문화 학생이라고 하는 소수자들의 학교 적응에 편향되어 왔다는 비판이 있었으며(서덕희, 2011; 황갑진, 2011). 소수 학생들의 적응에 초점을 맞춘 결과 동화주의적 관점이 우리나라의 다문화교육을 지배하게 되었다(박민정, 2012). 이러한 편향된 접근 방식은 다문화교육이 소수자 집단과 주류 집단을 모두 포함하는 것이며, 어쩌면 주류 집단의 편견과 차별을 없애는 것이 다문화교육의 좀 더 본질적인 목표라는 점을 간과하는 결과를 초래하였다(김효선, 홍원표, 2016). 이러한 현상은 안병환(2012)의 연구에서 더 잘 드러나는데, 이 연구에 의하면 고등학생들의 87.5%가 다문화교육을 받은 적이 없으며, 50% 가까운 학생들은 다문화교육의 필요성을 느끼지 못한다고 응답한 것으로 나타났다.

이러한 상황에서 2014년에 도입된 다문화교육 중점학교는 기존의 다문화 시범학교들에 대한 비판을 반영하여 다문화교육의 대상과 내용 영역의 확대를 표방하였다. 따라서 본 연구에서는 교육부에서 새롭게 부각시키고 있는 모든 학생을 위한 다문화 교육 사업의 효과성을 분석하고자 한다. 교육부는 다문화 중점학교를 모든 학생을 대상으로 문화 이해교육, 반편견·반차별 교육, 세계시민교육을 하는 학교로 정의하고, 모든 학생으로 그 대상을 확대하고 있다. 또한 문화 다양성이나 문화이해 교육에 편중되어 왔던 내용을 확대하여 반편견과 반차별, 세계시민의식까지 다문화교육의 내용 영역으로 포함하도록 하고 있다(교육부, 2014). 이렇게 새롭게 개편·적용되고 있는 다문화 중점 학교 사업의 효과성을 분석하기 위하여 본 연구에서는 전통적인

다문화 지원사업의 다문화 학생 대상 효과성 분석뿐만 아니라, 일반 학생들의 다문화 수용성 및 또래들 간의 관계와 어떠한 관계를 맺고 있는지 확인함으로써 다문화교육 지원 사업과 관련된 정책적 시사점에 대해 논의하고자 한다. 이러한 목적 하에 설정된 본 논문의 연구문제는 다음과 같다.

1. 다문화교육 사업이 다문화 학생들의 학업성취 및 진로개발역량과 어떠한 연관성을 맺고 있는가?
2. 다문화교육 사업이 일반 학생들의 다문화 수용성 및 또래 애착과 어떠한 연관성을 맺고 있는가?

II. 이론적 배경

1. 다문화교육 지원 사업: 다문화 중점학교 사업을 중심으로

현재 교육부에서 진행되는 다문화학생지원 사업 중에서 일반학생을 포함하고 있으면서, 학교를 중심으로 지원하고 있는 대표적인 사업으로는 다문화 중점학교가 있다. 다문화 중점학교란 모든 학생(일반 및 다문화학생)을 대상으로 다문화 인식 제고를 위한 다문화교육 프로그램을 기획·운영하는 학교로, 학교 교육과정을 통한 다문화 이해교육을 실시하고 있다. 이러한 다문화 중점학교는 과거 다문화교육 연구학교(2006년), 다문화교육 거점학교(2009년), 글로벌 선도학교(2012년) 등 다문화교육 관련 주요 시험학교 사업 등이 발전한 모습이라 할 수 있다(김효선, 홍원표, 2016).



출처: 국가평생교육진흥원(2014). 2014 다문화중점학교 매뉴얼, p 9

[그림 1] 다문화교육 중점학교 교육프로그램 기본 요소

다문화 중점학교는 기존의 다문화교육 관련 정책에 일반 학생들을 위한 다문화교육이 부족하다는 비판을 수용하여, ‘모든 학생을 위한 다문화교육’이라는 슬로건을 전면에 부각시키고 있다. 다문화교육의 내용 영역 측면에서도 다문화교육의 대상을 확대하면서, 자연스럽게 그 내용 역시 한국어교육이나 한국문화에 대한 이해를 넘어 반차별과 반편견, 세계시민교육으로 확대하고 있다(국가평생교육진흥원, 2014). 교육부에서 제시하고 있는 다문화 중점학교의 교육프로그램 기본 요소는 [그림 1]과 같다.

다문화 중점 사업에서는 특히 다문화교육과 교과를 연계하는 것을 필수로 하고 있는데, 이는 특별한 프로그램을 일회성으로 하기 보다는 일반 수업시간 속에서 일상적으로 자연스럽게 다문화이해 수준을 향상시키는 것이 가장 효과적이라고 믿기 때문이다(국가평생교육진흥원, 2018). 또한 교내외 다문화교육 자원을 활용하여 비교과연계 프로그램을 개발 운영하도록 하고 있다. 이는 수업시간에 배운 내용을 통합적으로 정리하고 다양한 방식으로 활용함으로써 다문화 이해교육에 보다 쉽게 접근하도록 하기 위함이다.

이러한 다문화 중점학교는 2015년 150개에서 2017년 313개교가 선정, 2차년도 사업을 현재 진행하고 있으며, 지역별로는 다문화학생이 가장 많은 경기도가 30개로 가장 많이 지원받고 있다. 지역별 다문화 중점학교의 수는 <표 1>과 같다(교육부b, 2018).

〈표 1〉 '18년(2차년도) 다문화 중점학교 지역별 선정 내용

(단위 : 교)

구분	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	세종	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	합계
학교 수	18 (18)	6 (6)	9 (15)	13 (13)	7 (7)	8 (12)	7 (7)	4 (4)	29 (30)	10 (10)	11 (33)	18 (85)	13 (16)	14 (18)	13 (13)	16 (22)	4 (4)	200 (313)

※ 괄호 안은 사·도교육청 자체 지정 다문화 중점학교가 포함된 수

교육부는 다문화 중점학교 이외에도 다문화 연구학교 사업을 진행 중이다. 다문화 연구학교는 다문화학생 기초학력 제고, 다문화학생 자기 주도적 진로설계 능력 신장, 다문화학생 다수 재학 학교 교육과정 편성을 연구 주제로 하여 운영되는 학교이다. 2018년에는 다문화 연구학교를 지정하여 유치원부터 고등학교까지 학교 급별 교육(누리)과정 연계 다문화교육 수업모델 개발하고 있으며, 2019년에는 이러한 모델을 다문화 중점학교와 일반학교에 보급·적용할 계획이 다. 다문화 연구학교는 2017년 24개에서 2018년 추가로 10개교를 신규로 선정, 지원하고 있다.

2. 다문화교육 지원 사업의 효과성 관련 선행 연구

일반적으로 다문화교육 관련 사업 지정학교의 학생과 교사들이 다문화교육이나 다문화가정 학생들에 대해 갖고 있는 인식을 다루는 연구들은 대체로 긍정적인 결과 보고하고 있다. 다문화 중점학교 이전 사업 관련 연구인 고민정 외(2013)의 연구에서도 다문화교육 정책학교의 학생들이 다문화 학생에 대하여 좀 더 친밀도와 호감도, 관심도에서 긍정적임을 보여주고 있다.

또한 김종학과 최보영(2014) 역시 비교 분석을 통해 다문화 연구학교에 재학 중인 초등학생들의 다문화 인식이 일반 학교에 재학 중인 학생들보다 긍정적이라는 보고 하였다. 2014년 이후 다문화 중점학교 사업 참여학생을 대상으로 진행된 연구에 따르면 이러한 프로그램을 통하여 연구 참여자들은 다문화 감수성 인식 및 협력 의식, 공동체 의식 영역에서 긍정적인 경험을 했다고 답하였다(최종임, 김영순, 2016).

나아가 학생들 뿐 아니라 다문화 중점학교 사업에 참여한 교사들은 다문화 사업을 진행하기 위하여 협력적 학교 풍토를 경험하게 되면서 이러한 협력적 학교 풍토가 다문화적 교사 효능감에 긍정적인 영향을 미친다고 답하였다(구하라, 김두섭, 2018). 또한 다문화 예비학교와 비교하여 다문화 중점학교의 교재들은 한국문화 이해 교육 보다는 문화 다양성 교육에 보다 중점을 두고 한국의 문화뿐만 아니라 세계 다른 나라의 문화를 교육 내용과 활동으로 다루고 있으며, 문화 간 이해 및 소통, 문화다양성에서 더 나아가 반편견 및 반차별, 공동체의식, 세계시민의식에 중점을 두어 학습내용과 활동을 제시하고 있다고 분석하였다(오지혜, 2017).

한편, 최근 들어서는 다문화중점학교 사업의 시행에 따라 이러한 정책이 해당 학교 내 일반 학생들의 다문화 수용성에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구들이 다수 수행되고 있다. 다문화 수용성(multicultural acceptabilities)이란 자신과 다른 구성원이나 문화에 대하여 집단별 편견을 가지지 않고 자신의 문화와 동등하게 인정하고 그들과 조화로운 공존 관계를 설정하기 위하여 협력 및 노력하는 태도이다(안상수 외, 2012). 이러한 다문화 수용성 혹은 이주민에 대한 인식은 성별, 연령, 교육수준, 사회적 계층에 따라 다르게 나타나며, 그 결과 역시 연구마다 일관적이지 못하다. 예를 들어 여성이 남성에 비해 이주민에 대해 보다 더 관대한 태도를 지닌다는 결과도 있으나(김정규, 2013 ; 민지선, 김두섭, 2013), 반대로 남성들의 다문화수용성 태도가 더 관대하다는 연구도 있다(장임숙, 2010 ; 장승진, 2010). 특히 최근 여성가족부에서 실시된 국민다문화 수용성 조사 연구(2015)에 따르면 여성이 남성보다 다문화 수용성이 현저하게 낮았으며, 이는 표본에서 전업주부가 상당수를 차지하고 있으면서 이들이 외국인주민과 접촉기회가 적고, 관계를 맺더라도 동료로 맺는 경우가 낮아 이러한 결과가 나온 것이라고 분석하고 있다. 반면 여성가족부의 동일한 연구에서 청소년의 경우에는 여학생이 남학생에 비하여 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났다.

교육수준과 다문화수용성 사이의 상관관계에 대해서 이자형, 김경근(2013)은 교육수준이 그 자체로는 다문화수용성에 직접적인 영향을 미치지 않지만, 종족정체성, 위협의식, 사회적 거리감 같은 사회심리학적 요인들을 통해 간접적으로 교육이 다문화수용성에 영향을 미친다고 하였다. 이명진 등(2010)은 교육수준과 사회적 거리감과의 상관관계에 대해, 교육수준이 높아질수록 타 집단에 대한 사회적 거리감이 작으며, 고학력 중산층의 성향은 오히려 이국적인 것을 선호한다고 해석했으며, 여성가족부의 조사에서는 저학력 층일수록 다문화 수용성 지수가 낮았으며, 특히 고졸 이하 학력 층의 경우 다문화 수용성 지수가 전체 평균점수에 미치지 못한다고 보고하였다. 이와 달리 조동기(2010), 황정미(2010), 장승진(2010) 등은 다문화 수용성과 교육수준은 무관하다고 보고하였다.

또한 다문화 교육 및 다문화 활동 경험에 대한 연구를 살펴보면, 다문화 교육, 다문화 행사, 자원봉사 및 외국인·이주민이 함께 하는 동호회 활동 경험이 있는 응답자는 그렇지 않은 사람에 비하여 다문화 수용성이 높았으며, 특히 다문화 교육을 많이 받을수록 이주민의 일반적인 동화나 이중적 평가 부분에 긍정적인 변화가 있었다고 보고 하고 있다(여성가족부, 2015). 정명희, 박외병(2014)은 다문화교육경험은 다문화에 대한 사회적 거리감과 영향관계가 있으며, 이는 다문화 수용성과 상관관계가 있다고 보고하였다.

이외에도 다문화 수용성에 영향을 미칠 수 있는 다양한 연구들이 진행되었다. 독서활동이 자기 자신 및 다른 문화에 대한 지식을 습득할 뿐만 아니라 다양한 관점을 택할 수 있고, 다른 문화적 배경을 가진 사람을 이해할 수 있다는 점에서(박혜숙, 원미순, 2010) 다문화수용성에 영향을 미친다는 연구도 다수 존재한다. 박혜숙(2014)의 연구에서는 초등학교 및 중학생에게서 독서시간이 많을수록 다문화수용성이 높게 나타나는 것으로 확인되었고, 박혜숙, 원미순(2010)의 연구에서는 대학생에게서 독서량이 많은 경우, 외국친구와의 교제와 다문화수용성이 높은 것으로 나타났다. 또한 오상아, 한유경, 양영은(2017)은 초·중등학교의 학생 개인 특성 외에 학교 소재지, 학생 1인당 장서 수, 동아리 수 등 학교 특성을 투입한 결과, 동아리 수 및 학생 1인당 장서 수가 많을수록 학생들의 다문화수용성이 높게 나타난 것을 확인하였다.

또한 홍성례(2012)는 자기효능감이 높은 대학생이 학교생활을 성공적으로 하고 다양한 사회문화에 수용적이고 능동적인 태도를 갖게 한다고 하였으며, 박혜숙과 원미순(2010)은 대학생의 자기조절 관련 자기효능감을 높이는 방안을 모색한다면 다문화 수용성 태도에 긍정적으로 작용할 것이라고 주장하였다. 대학생을 대상으로 한 김인숙, 이수진(2017)의 연구에서는 자기효능감, 공감능력, 다문화 경험이 다문화수용성에 유의미한 영향을 미치며 남학생의 경우 공감능력이, 여학생의 경우 자기 효능감이 다문화 수용성에 가장 영향을 미쳤다.

이 외에도 이자형, 김경근(2013)의 연구에서는 학교 특성으로 학교 평균 학교폭력 피해 경험이 다문화수용성에 부적 영향을 주는 것으로 나타났고, 학생 특성으로 성별(여학생), 부모 학력, 다문화가정 여부, 학업성취도, 운동시간, 문화예술활동 경험 및 독서시간이 정적 영향을 주는 것으로 확인되었다. 또한 은성경(2016)의 연구에서는 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인은 교우관계, 교사관계, 공동체의식으로 나타났다. 동일한 연구에서 초등학생의 경우, 어머니의 교육수준과 삶의 만족도가 높을수록 수용도가 높게 나타났으나, 중학생의 경우 어머니 교육수준과 삶의 만족도는 부적인 영향을 미치면서, 오히려 또래의 관계가 더 영향을 미쳤다. 또한 초등학교 5학년은 성적이 좋을수록, 지역사회에 대한 인식이 높을수록, 문화활동경험이 많을수록 다문화 수용성이 높은 것으로 나타났다.

Ⅲ. 분석 대상 및 변수

1. 분석 자료

본 연구는 다문화 학생과 일반 학생을 대상으로 한 다문화교육 사업의 효과성을 확인하기 위해 한국직업능력개발원에서 제공하는 한국교육고용패널Ⅱ(Korean Education and Employment PanelⅡ: KEEPⅡ)의 1차년도(2016년) 데이터를 사용하였다. 한국교육고용패널Ⅱ는 2004년부터 진행된 한국교육고용패널Ⅰ에 이어 2010년대 중·고교생에 대한 조사를 새롭게 진행하기 위해 시작된 조사로, 2016년 당시 고등학교 2학년에 재학 중이던 학생과 그 보호자(학부모) 및 담임 교사, 참여 학교의 학교행정가에 대한 자료를 제공한다. 본 연구에서는 설문 응답자 10,558명 중 종속변수 등에 결측치를 포함한 패널을 제외한 10,464명의 응답 데이터를 분석에 활용하였다. 이중 조선족 가정을 포함한 다문화 가정의 학생은 209명이며, 다문화교육 사업 운영 학교는 전체 416개교 중 43개교로서 해당 학교에 재학 중인 총학생은 1,093명이다. 본 분석을 위해 다문화 학생 및 다문화교육 사업 수혜와 관련된 분석 대상을 정리하면 아래와 같다.

〈표 2〉 다문화 학생 및 다문화교육 사업 수혜 관련 빈도분석표

	다문화 학생	일반 학생	합계
다문화 교육 사업 시행	23	1,070	1,093
다문화 교육 사업 미시행	186	9,185	9,371
합계	209	10,255	10,464

2. 변수 설명

본 연구는 다문화교육 사업의 효과를 다문화 학생과 일반 학생을 대상으로 살펴보기 위하여 대상별로 서로 다른 종속변수를 설정하였다. 우선 다문화 학생을 대상으로 한 효과성 분석을 위해 조사 시점의 ‘학업성취도’와 ‘진로개발역량’의 하위 3개 영역(직업 이해, 진로 탐색, 진로 설계와 준비도)의 총 네 가지 변수를 활용하였다. ‘학업성취도’는 담임교사가 조사 대상 학생의 2학년 1학기 성적을 9등급으로 제시한 값을 역코딩하고 이를 연속형 변수로 간주하여 분석에 활용하였다. ‘진로개발역량’ 중 각 하위 영역은 학생에게 진로에 대한 생각과 태도를 묻는 14개 문항들(5점 척도)을 활용하여 각 하위 영역별로 주성분분석을 통해 산출한 값을 분석에 활용하였다.⁴⁾

한편, 일반 학생들을 대상으로 한 다문화교육 사업의 효과성 분석을 위해서는 다문화수용성과 또래 애착의 하위 2개 영역(의사소통, 소외)의 총 세 가지 변수를 활용하였다. ‘다문화 수용

4) 직업이해 4개 문항 변수명: [Y16S01124]~[Y16S01127], 진로탐색 5개 문항 변수명: [Y16S01128]~[Y16S01132], 진로설계 및 준비도 5개 문항 변수명: [Y16S01133]~[Y16S01137]

성'은 자신과 문화적 배경이 다른 사람들에 대해 어떻게 생각하는지를 묻는 5가지 문항에 대한 주성분분석값을 활용하였으며, '또래 애착' 중 '의사소통'은 관련된 2개 문항⁵⁾에 대한 주성분분석값, '소외'는 이에 대한 1개 문항⁶⁾에 대한 5점 척도값을 연속 변수로 간주하여 분석에 활용하였다.

본 연구의 관심변수는 학교행정이 설문 중 특색 사업의 일환인 '다문화교육 사업' 시행 여부이다. 다만, KEEP II 조사 문항의 한계상 다문화교육 사업의 구체적인 내용, 즉 다문화교육 중점학교 혹은 연구학교, 세부 시행 사업 내용 등을 확인할 수 없는 점은 본 연구의 한계이다.

그리고 본 연구는 다문화교육 사업의 효과를 추정하기 위하여 선행연구들을 토대로 주요 학생 및 가구, 담임, 학교 특성 관련 변수들을 통제변수로 활용하였다. 학생 특성 변수들로 성별, 중 3 당시 성적 등급, 주당 혼자 공부하는 시간, 사교육 여부, 동아리 활동 여부, 월평균 독서량, 자아효능감 변수를 모형에 투입하였으며, 가구 특성 변수들로는 모 학력, 월평균 가구소득, 거주 지역 규모를 통제하였다. 그리고 학급 담임 변수로는 담임 교사 성별과 총 교직 경력 변수를, 학교 특성 변수로는 학교유형, 학교 특색 사업 유형, 수준별 이동수업 등을 통제함으로써 다문화교육 사업의 효과성을 추정해보고자 하였다. 본 연구에서 활용한 변수는 아래의 <표 3>과 같다.

<표 3> 변수 설명 및 기술통계량

변수		변수설명	평균	표준편차	최소	최대	
종속 변수	학업성취도	학생의 2학년 1학기 내신 성적 9등급 (역코딩 실시)	5.506	1.867	1	9	
	진로 개발 역량	직업이해	진로개발 역량 중 직업이해 관련 4개 문항을 활용한 주성분 분석 결과값	6.692	1.439	1.999	9.995
		진로탐색	진로개발 역량 중 진로탐색 관련 5개 문항을 활용한 주성분 분석 결과값	7.928	1.511	2.225	11.123
		진로설계와 준비도	진로개발 역량 중 진로설계와 준비도 5개 문항을 활용한 주성분 분석 결과값	8.121	1.634	2.231	11.154
	다문화수용성		다문화 수용성 관련 5개 문항을 활용한 주성분 분석 결과값	8.544	1.640	2.234	11.170
	또래 애착	의사소통	또래 애착 중 의사소통 관련 2개 문항을 활용한 주성분 분석 결과값	5.520	0.997	1.414	7.071
소외		또래 애착 중 소외 관련 1개 문항 응답값	4.081	0.930	1	5	
설명 변수	다문화교육 사업	다문화 교육 사업 시행: 1, 아니면: 0	0.105	·	0	1	
	성별	남학생: 1, 여학생: 0	0.529	·	0	1	
	일반고등학교	일반고등학교: 1, 아니면: 0 (참조집단)	0.512	·	0	1	

5) 내 친구들은 나와 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해 준다[Y16S04055], 나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기한다 [Y16S04056].

6) 나는 친구들과 함께 있어도 외롭고 혼자라는 느낌이 든다 [Y16S04057]

변수	변수설명	평균	표준 편차	최소	최대
자율고등학교	자율고등학교: 1, 아니면: 0	0.052	·	0	1
특성화고등학교	특성화고등학교: 1, 아니면: 0	0.247	·	0	1
과학고등학교	과학고등학교: 1, 아니면: 0	0.024	·	0	1
외국어고등학교	외국어고등학교: 1, 아니면: 0	0.022	·	0	1
예술고등학교	예술고등학교: 1, 아니면: 0	0.023	·	0	1
체육고등학교	체육고등학교: 1, 아니면: 0	0.023	·	0	1
마이스터고등학교	마이스터고등학교: 1, 아니면: 0	0.097	·	0	1
중3 성적 등급	학생의 중학교 3학년 성적 9등급 응답값 (역코딩 실시)	5.770	1.979	1	9
혼자 공부 시간	(주당) 혼자 공부하는 시간: 주중+주말	8.052	9.143	0	74
사교육	사교육(방과후 학교, EBS 등) 참여: 1, 아니면: 0	0.660	·	0	1
동아리	동아리 활용시: 1, 아니면: 0	0.788	·	0	1
독서량	월평균 독서량(권)	2.236	3.019	1	65
자아효능감	자아효능감 관련 6개 문항을 활용한 주성분 분석 결과값	9.019	1.623	2.446	12.232
특별시	거주지 특별시 지역: 1, 아니면: 0	0.158	·	0	1
광역시	거주지 광역시 지역: 1, 아니면: 0	0.269	·	0	1
시지역	거주지 시 지역: 1, 아니면: 0	0.393	·	0	1
읍면 지역	거주지 읍면 지역: 1, 아니면: 0 (참조집단)	0.179	·	0	1
모학력 1	무학: 1, 아니면: 0 (참조집단)	0.011	·	0	1
모학력 2	초등학교: 1, 아니면: 0	0.018	·	0	1
모학력 3	중학교: 1, 아니면: 0	0.035	·	0	1
모학력 4	고등학교: 1, 아니면: 0	0.516	·	0	1
모학력 5	2-3년제 대학: 1, 아니면: 0	0.146	·	0	1
모학력 6	4년제 대학: 1, 아니면: 0	0.235	·	0	1
모학력 7	대학원(석사): 1, 아니면: 0	0.030	·	0	1
모학력 8	대학원(박사): 1, 아니면: 0	0.007	·	0	1
가구소득	월평균 가구소득(만원): 실제 분석시 로그값	513.619	365.366	0	8000
담임 성별	남성: 1, 여성: 0	0.497	·	0	1
교사 경력	교사 총경력(년수)	13.910	9.422	0	38
학교 특색사업 1	혁신학교: 1, 아니면: 0	0.102	·	0	1
학교 특색사업 2	교육복지우선지원사업: 1, 아니면: 0	0.196	·	0	1
학교 특색사업 3	교과교실제: 1, 아니면: 0	0.453	·	0	1
학교 특색사업 4	교육과정사업: 1, 아니면: 0	0.424	·	0	1
학교 특색사업 5	생활지도사업: 1, 아니면: 0	0.548	·	0	1
학교 특색사업 6	방과후학교사업: 1, 아니면: 0	0.673	·	0	1
학교 특색사업 7	예술체육중점학교: 1, 아니면: 0	0.110	·	0	1

변수	변수설명	평균	표준 편차	최소	최대
학교 특색사업 8	학생인권상당사업: 1, 아니면: 0	0.244	·	0	1
학교 특색사업 9	교과특화사업: 1, 아니면: 0	0.291	·	0	1
학교 특색사업 10	진로교육: 1, 아니면: 0	0.619	·	0	1
학교 특색사업 11	취업및직업교육: 1, 아니면: 0	0.056	·	0	1
수준별 이동수업	수준별 이동수업 실시: 1, 미실시: 0	0.498	·	0	1

3. 분석 방법

‘한국교육고용패널Ⅱ’의 경우 현재로서는 1차년도 조사 자료만이 공개되어 횡단면 분석을 실시할 수밖에 없어 설명 변수의 처치 효과를 추정하는데 있어 한계점이 존재한다. 이에 본 연구에서는 우선 t 검정과 중다회귀분석을 실시하여 다문화교육 사업 시행 여부에 따른 종속변수값의 차이를 비교하고자 하였다. 그러나 다문화 학생들의 경우 본 조사상에서 표본이 209명 밖에 확보되지 않아 이들을 대상으로 회귀분석을 실시할 경우 통계적으로 유의한 추정값을 도출하는데 제약이 따른다. 이에 다문화 학생들을 대상으로 한 다문화교육 사업의 효과성 추정을 위해서는 t 검정을 실시하되, 일반 학생들을 대상으로 한 분석에서는 t 검정과 중다회귀분석을 모두 활용하여 분석을 실시하였다.

한편, t 검정과 일반적인 중다회귀모형을 통한 회귀계수 추정은 학생이 속한 학교의 고유한 특성을 고려하지 못한다는 단점이 있다. 특히, KEEP과 같이 조사 대상 패널 학생들이 학교에 내재된(nested) 자료의 경우 이러한 학교의 고유한 특성을 고려하지 못할 경우 편의(bias)를 포함한 계수 추정이 이루어질 위험성이 있다. 이에 본 연구에서는 경향점수매칭(Propensity Score Matching; 이하 PSM)⁷⁾을 통하여 이러한 선택편의(selection bias)를 줄이기 위하여 관찰 가능한 특성이 유사한 학교들끼리 매칭을 실시하여 이들 학교에 속한 학생들 간의 종속변수값을 비교하였다. 그 결과 처치 집단 18개교 450명, 통제 집단 18개교 450명이 매칭되어 이들을 대상으로 한 분석을 추가적으로 실시함으로써 다문화교육 사업의 효과성을 추가적으로 검증해보았다.

7) 경향점수(Propensity Score)는 특정한 정책 혹은 프로그램 처치와 관련된 참여자들의 관찰가능한 변수값들이 주어질 때, 이들이 해당 처치를 경험할 조건부 확률(Conditional Probability of being treated)로 정의된다. 이러한 경향점수가 주어질 때 1)처치 집단에의 참여 여부(T)가 관찰된 공변인(X)과는 독립이며, 2)경향점수에 대한 강한 무관성(Strong Ignorability)의 가정이 성립한다면, 처치 집단과 통제 집단의 처치 이후 성과에 대해 다음과 같은 관계가 성립한다(Rosenbaum & Rubin, 1983).

IV. 분석 결과

1. 다문화교육 사업의 효과성 분석: 다문화 학생 대상

기존 선행연구들에 따르면 다문화교육 사업의 시행 목적은 다문화 학생들의 학교 적응 및 학력 신장, 이들의 진로역량 강화에 있음을 확인할 수 있다. 이에 본 연구는 다문화교육 사업이 전통적으로 정책목표로 삼아왔던 다문화 학생 대상 효과를 t 검정을 통하여 살펴보고자 하였다. 이를 위해 다문화교육 사업 시행 여부에 따른 다문화 학생들의 학업성취 및 진로개발역량의 각 하위 영역별 t 검정 결과는 아래 표와 같다.

〈표 4〉 다문화교육 사업 수혜 다문화 학생과 미수혜 다문화 학생 비교

구분	다문화교육 사업 수혜 다문화 학생(n=23)	다문화교육 사업 미수혜 다문화 학생(n=186)	t	
학업성취도	5.043	4.471	.707	
진로 개발 역량	직업이해	6.322	6.357	-.106
	진로탐색	7.543	7.505	.111
	진로설계와 준비도	7.954	7.681	0.725

* $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$

〈표 4〉에 따르면 다문화 학생들을 대상으로 한 분석의 경우 다문화교육 사업 수혜 여부에 따른 학업성취도 및 진로개발역량의 유의한 차이가 나타나지 않고 있음을 알 수 있다. 즉, 수치상으로는 다문화교육 사업 시행 학교에 재학 중인 다문화 학생들의 학업성취도 및 진로개발역량이 미시행 학교에 재학 중인 다문화 학생들에 비해 높은 것으로 나타났지만, 이러한 차이가 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 그러나 이는 다문화교육 사업 수혜 다문화 학생수(관측치: 23개)가 다문화교육 사업 수혜 다문화 학생수(관측치: 186개)에 비해 상대적으로 적은데 따른 것으로 볼 수 있다. 이에 다문화 학생들을 대상으로 한 다문화교육 사업의 효과는 차년도에 보다 추가적인 데이터가 축적될 경우 보다 분명히 드러날 것으로 보인다.

2. 다문화교육 사업의 효과성 분석: 비다문화 학생 대상

최근 들어 다문화교육 사업의 초점이 모든 학생을 대상으로 한 문화 이해교육, 반편견·반차별 교육, 세계시민교육 등으로 확대되고 있음을 고려하여 본 연구에서는 다문화교육 사업의 효과를 일반 학생들을 대상으로 이들의 다문화 수용성 및 또래 애착 측면에서 살펴보고자 하였다. 이를 위해 우선 다문화교육 사업 시행 여부에 따른 일반 학생들의 다문화 수용성 및 또래 애착 중 의사소통 및 소외 항목에 대한 t 검정 결과는 아래 표와 같다.

<표 5> 다문화교육 사업 수혜 일반 학생과 미수혜 일반 학생 비교

구분	다문화교육 사업 수혜 일반 학생(n=1,069)	다문화교육 사업 미수혜 일반 학생(n=9,181)	t
다문화 수용성	8.649	8.536	2.132**
또래 의사소통	5.550	5.520	0.934
애착 소외	4.052	4.086	1.158

* $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$

<표 5>에 따르면 일반 학생들을 대상으로 한 분석의 경우 다문화교육 사업 수혜 여부에 따라 다문화 수용성에 있어 유의한 차이가 존재함을 알 수 있다. 즉, 다문화교육 사업 시행 학교에 재학 중인 일반 학생들의 다문화 수용도가 미시행 학교에 재학 중인 일반 학생들에 비해 높게 나타남을 확인할 수 있다. 이에 본 연구에서는 추가적인 설명 변수를 통제한 상태에서도 이러한 관계성이 지속적으로 나타나는지 확인하기 위하여 아래의 <표 6>과 같이 중다회귀분석을 실시하였다.

<표 6> 다문화교육 사업 시행 효과성 관련 회귀분석 결과

	다문화 수용성	또래 애착_의사소통	또래 애착_소외
다문화교육 사업	0.047 (0.064)	0.072** (0.037)	-0.044 (0.036)
사례수	8,000	8,002	8,001
F	14.73***	36.30***	12.91***
학생 가중치	○	○	○

· *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

· 괄호 안은 표준 오차. 지면 관계상 <표 3> 설명 변수들의 추정계수값은 생략하였음.

분석 결과, 앞선 t 검정의 결과와 달리 다문화교육 사업이 중다회귀분석에서는 일반 학생들의 다문화 수용성과 유의한 관련성을 매고 있지 않는 것으로 나타났다. 이에 반해 또래 애착 중 의사소통과 관련하여 다문화교육 사업의 효과성이 존재하는 것으로 나타났다. 즉, 다문화교육 사업을 시행 중인 학교에 재학 중인 일반 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 또래들과 보다 원활한 의사소통을 하고 있음을 확인할 수 있다.

3. 민감도 분석: 학교 단위 경향점수 매칭 활용

본 연구에서는 KEEPⅡ 자료가 지니고 있는 횡단면 자료로서의 한계를 극복하기 위하여 경향점수매칭을 활용하여 유사한 학교들 간의 비교를 통하여 다문화교육 사업의 효과를 보다 인과적으로 추정해보고자 하였다. 이를 위하여 경향점수상 학교 특성이 유사한 것으로 나타난 36개교에 재학 중인 900명의 학생들을 대상으로 추가적인 민감도 분석을 실시하였다.

〈표 7〉 다문화교육 사업 수혜 다문화 학생과 미수혜 다문화 학생 비교

구분	다문화교육 사업 수혜 다문화 학생(n=4)	다문화교육 사업 미수혜 다문화 학생(n=8)
학업성취도	4.833	4.625
진로 개발	직업이해 6.090	6.561
역량	진로탐색 8.474	7.761
	진로설계와 준비도 8.289	7.271

우선 해당 학교 재학 중인 다문화 학생 중 다문화교육 사업 수혜 여부에 따른 종속변수 차이를 살펴본 결과는 <표 7>과 같다. 표본 숫자에서 확인할 수 있는 바와 같이 과소표본으로 인해 이러한 비교가 통계적인 의미를 지니기는 힘들지만, 수치상으로는 다문화교육 사업 시행 학교에 재학 중인 다문화 학생들의 학업성취도 및 진로개발 역량이 해당 사업 미시행 학교에 재학 중인 다문화 학생들에 비해 높게 나타남을 확인할 수 있다. 이에 추가적인 패널데이터 축적을 통해 이러한 경향을 보다 시계열적으로 살펴볼 필요가 있음을 알 수 있다.

〈표 8〉 다문화교육 사업 수혜 일반 학생과 미수혜 일반 학생 비교

구분	다문화교육 사업 수혜 일반 학생(n=444)	다문화교육 사업 미수혜 일반 학생(n=442)	t
다문화 수용성	8.767	8.591	1.616*
또래 애착	의사소통 5.636	5.538	1.487
	소외 4.072	4.196	2.090**

* $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$

한편, <표 8>은 일반 학생들을 대상으로 다문화교육 사업 수혜 여부에 따른 다문화 수용성 및 또래 애착 수준을 비교한 결과이다. 이에 따르면 다문화 학교 시행 여부에 따라 일반 학생들의 다문화 수용성 및 또래 애착 중 소외 수준이 긍정적인 영향을 받고 있음을 확인할 수 있다. 즉, 다문화중점학교와 같은 정책적인 변화를 통해 유사한 학교들을 기준으로 했을 때 일반 학생들의 다문화 수용성 제고 및 또래들 사이에서의 소외 감소 등과 같은 긍정적인 변화가 나타나고 있음을 확인할 수 있다.

V. 요약 및 결론

본 연구는 최근 들어 정책적인 관심이 높아져 가고 있는 다문화교육 사업이 다문화 학생들 및 일반 학생들에게 어떠한 영향을 미치고 있는지, 그 관계성을 실증적으로 살펴보고 이에 따른 정책적 시사점을 도출하는데 목적이 있다. 이를 위해 본 연구는 한국교육고용패널Ⅱ(Korean Education & Employment Panel, KEEPⅡ)의 1차년도 자료를 활용하여 다문화교육



사업이 다문화 학생들의 학업성취도 및 진로개발역량과 어떻게 관련되어 있는지, 이와 함께 일반 학생들의 다문화수용성 및 또래 애착과 어떠한 연관성을 보이는지 t 검정과 중다회귀분석, 경향점수매칭 등의 방법을 활용하여 분석하였다. 주요 분석결과와 이에 따른 논의사항을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 전통적으로 다문화교육 사업이 주안점을 두었던 다문화 학생들의 학력 신장 및 진로 개발 역량 함양과 관련된 정책 효과성은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 다문화 관련 과소 표본이라는 본 분석 자료의 한계로부터 기인한 부분이 크지만, 그럼에도 불구하고 이러한 분석 결과에 대해서는 진지한 고민이 필요하다. 교육부(2018b)에 따르면 중앙 부처 차원에서 다문화 관련 정책 사각지대 해소 및 효과성 제고를 위하여 관계 부처 간의 협업 및 연계를 위한 노력이 이루어지고 있다. 이를 위해 여가부는 자녀 언어발달 서비스, 이중언어 인재 양성, 레인보우스쿨 등 사업 간 연계를 확대하고, 다문화가족정책 기본계획 수립에 참여하며, 문체부는 교원연수 시 국립국어원 ‘한국어교수학습센터’를 활용하는 등 한국어교육 관련 협업을 확대하고, 문화다양성교육과의 연계를 추진하는 한편, 법무부는 신규 입국 중도입국자녀 개인정보를 연계(연 2회)하여, 국내학교 편·입학을 안내할 수 있도록 지원하며, 다문화 가정 및 학생들의 체류자격 및 외국인 인권과 관련된 협업을 추진 중이다. 그러나 이러한 부처 간의 노력에도 불구하고 여전히 다문화교육 관련된 교육부의 컨트롤 타워로서의 역할 및 권한 부재, 부처 간의 업무 중복으로 인해 다문화 교육 사업 운영의 효율성이 저해받고 있는 실정이다(신혜진, 2018). 특히, 부처 간 업무 중복 및 중앙 부처와 지자체, 교육청 간의 다문화 사업 및 업무 중복 문제로 인해 다문화 관련 정확한 실태 파악은 물론, 현황 개선을 위한 노력도 이루어지기 힘든 것이 사실이다. 이에 향후 다문화 학생들을 대상으로 이들의 학업성취 수준 제고 및 진로 역량 개발을 위해서는 정책이 최우선 수혜자인 다문화 학생들이 원스톱 종합 지원 서비스를 받을 수 있도록 행정 서비스 전달 체계를 단순화하고, 서비스의 질을 개선할 필요가 있다.

둘째, 다문화교육 사업이 최근 들어 초점을 맞추고 있는 전체 학생들의 다문화 수용성 제고 및 시민의식 함양과 관련하여 분석 방법 및 대상에 따라 조금씩 차이를 보이고는 있지만 대체로 다문화교육 사업의 효과성이 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 이는 다문화 중점학교를 위시로 한 다문화교육 정책의 방향 전환이 일반 학생들에게 나타나고 있음을 의미하는 것으로 다문화 교육이 일부 학생들만의 문제로 그치지 않고, 전체 학생들의 삶의 질 개선, 다 함께 같이 사회 구현을 위해 효과적으로 기능하고 있음을 알 수 있다. 향후 이러한 방향 전환이 보다 실효성을 띄기 위해서는 『다문화가족지원법』 제5조에서 규정된 바와 같이 다문화가족에 대한 사회적 차별과 편견을 예방하고, 문화적 다양성이 존중될 수 있도록 적극적인 조치와 노력이 필요하다. 가령, 법 제5조 제6항에 규정된 다문화 이해교육 과 관련된 연수 의무조항 등을 보다 적극적으로 해석하여, 현직 교사뿐만 아니라 예비교사들 또한 관련 역량을 함양할 수 있도록 교직 과목 체제 개편 및 양성기관 평가 지표 산입 등의 방안을 고민해볼 필요가 있다.

한편, 본 연구는 횡단면 데이터 및 내생성을 통제하지 못한 연구 방법상의 한계로 인해 다

문화교육 사업의 효과를 인과적으로 엄밀히 추정하지 못한 한계점을 지닌다. 또한 학교행정이 질문지에 의존하여 다문화교육 사업 변수를 추출함에 따라 해당 사업의 효과를 보다 세부적으로, 명확하게 검증해볼 수 없다는 한계가 있다. 향후 한국교육고용패널Ⅱ 조사가 지속적으로 이루어져 패널데이터가 구축된다면 내생성을 완화시킨 정책 효과성 분석이 가능한 것은 물론, 관련 문항이 보다 구체화된다면 보다 의미있는 정책 분석 결과를 도출할 수 있을 것으로 기대된다. 이에 추후에는 2단계 PSM 등의 방법을 활용하여 횡단면 자료에서도 다문화교육 사업의 인과성 추정을 위한 연구진의 지속적인 노력이 필요할 것으로 보인다.



❖ 참고문헌 ❖

- 고민정, 염미경, 김일방(2013). 다문화적 갈등 완화를 위한 학교다문화교육의 방향: 다문화학생에 대한 일반학생의 인식을 중심으로. 법교육연구, 8(3), 1-28
- 교육부 (2017). 2017 다문화교육지원계획
- 교육부 (2018a). 2018년 교육기본통계
- 교육부 (2018b). 2018 다문화 교육지원계획
- 구하라, 김두섭 (2018). 교사협력 학교 풍토가 다문화적 교사 효능감에 미치는 영향: 다문화 중점 학교 사례를 중심으로, 한국교원교육연구, 35(2), 343-366
- 국가평생교육진흥원(2014). 2014 다문화중점학교 매뉴얼
- 국가평생교육진흥원(2018). 2018 다문화중점학교 사업설명회 자료집
- 김인숙, 이수진(2017). 남·여 대학생의 자기효능감, 공감능력, 다문화 경험이 다문화수용성에 미치는 영향. 청소년학연구 24(11), 1-32
- 김정규 (2013). 경쟁과 위협 : 이주자와 다문화주의 수용도. 사회이론, 43, 199-239.
- 김종학, 최보영(2014). 다문화연구학교에서와 일반학교에서의 초등학교 다문화인식 비교. 청소년학 연구, 21(5), 57-84.
- 김효선, 홍원표 (2016). 다문화교육 중점학교 교육 프로그램 운영 현황 및 발전 방향에 대한 연구. 교육과정평가연구, 19(1), 73-96.
- 민지선, 김두섭 (2013). 거주지역의 외국인 비중이 외국인에 대한 사회적 거리감에 미치는 영향. 한국인구학, 36(4), 71-94.
- 박민정(2012). 한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰. 학습자중심교과교육연구, 12(1), 119-139.
- 박혜숙(2014). 초등 및 중학생의 다문화 수용성에 미치는 요인 탐색. 인문사회과학연구. 44집. 5-33쪽.
- 박혜숙, 원미순(2010). 대학생들의 다문화수용성과 관련변인 탐색. 교육심리연구. 24(2). 303-325.
- 서덕희(2011). 문화 없는 다문화교육을 넘어서: 문화의 과정성과 다차원성에 근거한 다문화교육 재개념화. 교육학연구, 49(4), 231-264.
- 신혜진(2018). 다문화학생 지원 정책사업의 중복성에 대한 연구: 서울특별시교육청사례를 중심으로. 교육행정학연구, 36(1), 169-193
- 안병환(2012). 고등학교 학생들의 다문화교육에 대한 인식과 태도 연구. 홀리스틱교육연구, 16(2), 43-66.
- 안상수, 김이선, 마경희, 문희영, 이명진 (2015). 국민 다문화 수용성 조사 연구. 여성가족부
- 안상수, 민무숙, 김이선, 이명진, 김금미 (2012). 국민 다문화 수용성 조사연구, 여성가족부.
- 여성가족부 (2018). 제 3차 다문화가족정책 기본계획(2018~2022) 2018년도 시행계획. 여성가족부.
- 오상아, 한유경, 양영은(2017). 초·중등학생의 다문화수용성에 미치는 영향 분석 - 다문화 외국인 교사 배치 학교를 중심으로. 교육행정학연구, 35(4). 1-22.
- 오지혜 (2017). 다문화교육을 위한 문화 내용 연구: 다문화 예비학교와 다문화 중점학교 교재 사례를 중심으로. 한국언어문화학, 14(2), 145-178.

- 은선경 (2016). 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 초등학생과 중학생의 비교. 한국산학기술학회 논문지, 17(10), 685-695 .
- 이명진, 최유정, 최셋별 (2010). 다문화 사회와 이주민에 대한 사회적 거리. 조사연구, 11(1), 63-85.
- 이자형, 김경근(2013). 중학생의 다문화 수용성 영향요인. 교육사회학연구, 23(1), 53-77.
- 이정금 (2018). 미래사회 한국 다문화교육정책의 방향 탐색. 교육문화연구, 24(1), 549-567.
- 장승진 (2010). 다문화주의에 대한 한국인들의 태도 : 경제적 이해관계와 국가정체성의 영향을 중심으로. 한국정치학회보, 44(3), 97-119.
- 장임숙 (2010). 다문화적 인식이 정책태도에 미치는 영향 : 전문가집단을 중심으로. 한국행정논집, 22(1), 247-270.
- 정명희, 박외병 (2014). 대학생의 다문화교육경험이 사회적 거리감과 다문화수용성에 미치는 영향: 충북지역 대학생을 중심으로. 한국다문화교육학회, 7(2), 81-105
- 정해숙, 김이선, 이택면, 마경희, 최윤정, 박진표, 동제연, 황정미, 이은아 (2016). 2015년 전국 다문화 가족 실태조사 분석. 세종: 여성가족부.
- 조동기 (2010). 이주자에 대한 사회적 거리와 시민권에 대한 태도. 한국인구학, 33(3), 53-73.
- 최영준, 박금주 (2018). 한국 다문화교육의 입법화에 대한 논의. 다문화사회연구, 11(2), 255-280.
- 최종임, 김영순 (2016). 다문화 중점학교 프로그램 참여자의 다문화 시민성 인식에 관한 연구. 학습자중심교과교육연구, 16(4), 597-621.
- 홍성례(2012). 자아존중감과 자기효능감이 이타성에 미치는 영향 - 대학생을 중심으로. 청소년복지연구, 2012, 14(4), 71-92.
- 황정미 (2010). 한국인의 다문화 수용성 분석 : 새로운 성원권의 정치학 관점에서. 아세아연구, 53(4), 152-184.