산업융합연구 제20권 제10호 pp. 177-186, 2022
ISSN 2635-8875 / e-ISSN 2672-0124
DOI : https://doi.org/10.22678/JIC.2022.20.10.177

교사의 비판적 의식이 다문화 청소년 학교폭력 귀인 및 학교적응 예측에 미치는 영향

김태선[1], 이 주[2], 신주연[3*]
[1]아주대학교 교육대학원 교수, [2]안화초등학교 교사, 인하대학교 교육대학원 교수[3]

The Effect of Teachers' Critical Consciousness on Attribution of Multicultural Students School Violence Victimization and School Adjustment Prediction

Tae Sun Kim[1], Joo Lee[2], Joo Yeon Shin[3*]
[1]Professor, Graduate School of Education, Ajou University
[2]Teacher, Anhwa Elementary School
[3]Professor, Graduate School of Education, Inha University

요 약 본 연구의 목적은 교사의 비판적 의식이 다문화 청소년 학교폭력 피해 원인귀인, 문제해결 책임귀인, 그리고 학교적응 예측에 미치는 영향을 알아보는 것이었다. 이를 위해 다문화 학생의 학교폭력 피해사례를 담은 4개의 가상 시나리오를 제시하고 교사의 비판적 의식, 학교폭력 피해 원인귀인, 문제해결 책임귀인, 학교적응 예측을 측정하였다. 연구결과, 교사의 평등주의 관점이 높을수록 다문화 청소년 학교폭력 피해 원인과 문제해결 책임에 관하여 개인귀인 아닌 상황귀인을 하는 것으로 나타났으며 불평등 인식은 학교폭력 귀인에 유의한 영향을 주지 않았다. 또한, 교사들은 평등주의 관점이 높을수록 다문화 청소년의 학교적응을 부정적으로 예측하였다. 이와 같은 결과를 바탕으로 교사의 다문화 역량 증진을 위한 교사교육에의 시사점을 논하고 제한점 및 후속 연구 방향을 제언하였다.

키워드 : 교사 다문화 역량, 비판적 의식, 다문화 청소년, 학교폭력 귀인, 학교적응

Abstract This study aims to examine the effects of teachers' critical consciousness on their attribution of cause and responsibility about multicultural students' school violence victimization and their prediction on students' school adjustment. To this end, we presented four scenarios depicting multicultural students' school violence victimization and measured teachers' critical consciousness, cause and responsibility attribution, and school adjustment prediction. Results showed that teachers endorsing higher levels of Egalitarianism tended to attribute causes and responsibility to situational factors, rather than to a multicultural adolescent being victimized by school violence. The levels of Perceived Inequality of critical consciousness did not have significant effects on these variables. Also, teachers with a higher level of Egalitarianism tended to predict multicultural adolescents' school adjustment more negatively. Based on the current findings, we discussed implications on teacher education for promoting teachers' multicultural competence, along with limitations and directions for future research.

Key Words : Teacher's multicultural competence, Critical consciousness, Multicultural adolescent, Attribution of school violence, School adjustment

1. 서론

한국 사회는 이주민의 증가로 다문화 사회에 빠르게 진입하고 있으며, 이는 학교 역시 마찬가지이다. 2021년 통계청의 자료에 따르면 학령인구가 지속적으로 감소하고 있는 것에 반해 초, 중, 고 다문화 학생은 160,056명

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea (NRF-2019S1A5A8036698).
*Corresponding Author : Joo Yeon Shin(jyshin@inha.ac.kr)
Received September 15, 2022 Revised October 8, 2022
Accepted October 20, 2022 Published October 28, 2022

으로 전년보다 8.6% 증가하였다. 이러한 가운데, 다문화 학생의 교육 및 학교생활에 대한 관심 역시 증가하고 있다. 여성가족부에서 실시한 2021년 다문화가족 실태조사 결과에 따르면 다문화 청소년이 학교폭력을 경험한 비율은 2.3%이었고, 다수의 다문화 청소년들이 학교폭력에 노출되어 있음이 보고되었다[1]. 다문화 청소년들은 학교폭력 피해 경험 이후 이로 인해 사회적으로 더 위축되고[2], 높은 문화적응 스트레스를 경험하며[3], 우울 등의 정신건강 문제를 경험하는 것으로 나타났다[4-5]. 선행연구에 따르면, 이 같은 다문화 청소년의 학교폭력 문제에 대한 교사의 이해는 학교폭력 사안에 대한 의사결정과 개입에 중요한 역할을 하였다[2, 6, 7]. 다문화 청소년에 대한 교사의 차별 및 편견이 다문화 청소년의 학교폭력 경험에 대한 부적절한 대처를 야기하여 학교폭력 피해를 악화시켰다는 분석이 있었고[6], 다문화 청소년에 대한 교사의 지지적 태도가 이들이 학교폭력 피해로부터 극복하도록 돕는다는 연구도 있었다[7]. 또한, 다문화 청소년과 교사의 관계가 긍정적일수록 학교폭력 피해로 인한 다문화 청소년의 사회적 위축은 경감되는 것으로 나타났다[2]. 이에, 다문화 청소년의 학교폭력 피해에 대한 교사의 이해와 태도에 대한 연구가 필요하며, 이는 다문화 청소년의 학교폭력 예방 및 피해 회복에 중요한 요소임을 알 수 있다.

교사의 다문화 청소년의 학교폭력 피해에 대한 이해와 태도에 영향을 미치는 주요 요인으로 다문화 역량이 있다. 다문화 역량은 다양한 문화적 배경을 가진 학생들에게 적합한 교육을 제공하고 학생들이 자신과 타인에 대해 이해하고 차이를 존중할 수 있도록 교육하는 역량이라 할 수 있다[8-9]. 교사의 다문화 역량에 따라 교사의 다문화 청소년 학교폭력에 대한 관점은 달라질 수 있는데, 비판적 의식은 이러한 다문화 역량 중에서도 최근 주목받고 있는 변인이다.

비판적 의식(critical consciousness)은 사회 구조적 억압과 차별에 대한 이해와 인식이라는 점에서 기존에 논의되어온 다문화 역량 요소들과 차별점이 있다[10]. 다문화 역량과 관련된 여러 선행연구들은 주로 개인의 다른 문화에 대한 수용과 개방성에 초점을 두었고[11, 12], 사회에 존재하는 다문화 청소년에 대한 편견과 차별을 직접적으로 다루는 비판적 의식 구인에 대한 논의는 미흡하였다. 교사의 다문화 역량 가운데 비판적 의식에 대한 연구가 필요한 것은 이에 대한 논의가 미흡하기도 하지만, 교사의 비판적 의식에 따라 다문화 청소년의 학교폭력에 대한 관점과 대처가 달라질 수 있기 때문이다. 앞서 논의한 바와 같이 다문화 청소년에 대한 편견은 다문화 청소년의 학교폭력 피해를 가중시키는 요인이었다. 따라서 교사가 사회 및 학교에 존재하는 다문화 청소년에 대한 편견과 차별을 인식하고 이에 대처하는 비판적 의식을 갖는 것이 다문화 청소년 학교폭력 예방과 피해 회복에 중요하다는 것을 알 수 있다[6, 7, 13]. 이러한 교사의 비판적 의식에 대한 연구의 필요성을 바탕으로 본 연구는 교사의 비판적 의식 수준이 다문화 청소년의 학교폭력 피해에 대한 교사의 관점에 어떤 영향을 주는지 확인하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1 비판적 의식 정의

비판적 의식은 브라질의 교육가인 Freire가 주장한 개념으로 Freire는 비판적 의식을 “사회, 정치 및 경제적 모순을 지각하고, 현실의 억압적 요소들에 대해 적극적으로 대처하는 것을 배우 것(35 p)”으로 정의하였다[14]. 이후 학자에 따라 비판적 의식은 비판적 반영(critical reflection)이라는 단일 개념으로 정의되거나[15], 비판적 반영과 비판적 행동(critical action)이라는 두 가지 요소로 나뉘거나[16], 인지, 태도, 행동의 세 개의 요소로 구분되어 연구되었다[17]. 이들 가운데 비판적 의식의 핵심 요소로 꼽히는 것은 비판적 반영이다[18]. 본 연구에서 주목하는 비판적 의식이 비판적 반영인데, 이는 개인의 사회경제적 지위 및 정치적 환경에 따라 개인이 갖는 기회나 자원이 다르다는 것을 알며, 개인을 이해할 때 사회적 맥락과 구조를 고려하는 것을 지칭한다[19, 20]. 이러한 비판적 반영은 1) 불평등에 대한 인식과 2) 평등주의로 나뉜다[21]. 불평등에 대한 인식은 해당 사회에 인종이나 민족, 성별, 사회경제적 지위 등에 따라 교육을 받을 기회나 직업 획득의 기회에서 사회적 불평등이 존재한다는 것을 인식하고 이에 대해 비판적인 분석을 하는 것을 말한다. 평등주의는 사회적 평등을 지지하는 것을 의미한다.

2.2 교사의 비판적 의식

비판적 의식은 사회적 약자의 진로 및 정신건강에 중요한 개념으로 논의 되었고[20], 점차 모든 사회 구성원에게 필요한 개념으로 주목받았고, 개인의 사회정치적 영역의 발달 단계의 지표로도 제안되었다[21-23]. 특히, 다양한 구성원을 교육하는 교사에게 비판적 의식은 중요한 개념으로 연구되었다[24-26]. 교사의 비판적 의식에 대

한 연구는 국내보다는 국외에서 보다 활발한데, 여러 연구에서 비판적 의식이 높은 교사는 학교와 사회의 인종차별에 반대하고, 모든 학생들에게 적합한 교육을 받도록 하기 위해 노력한 것으로 나타났다[27-30]. 구체적으로 비판적 의식이 높은 교사는 인종차별에 반대하며 소수자 정체성의 학생 및 집단의 권익을 옹호하고, 다문화 청소년과 그의 가족의 어려움을 증가시킬 수 있는 교육정책에는 반대하였다[27-30]. 또한, 비판적 의식이 높은 교사는 학교 구성원들 간에 만연한 차별이나 편견을 적극적으로 논의하고 대처하였다[25]. 이에, 비판적 의식이 높은 교사는 사회와 학교 현장에 존재하는 차별과 편견을 포함한 불평등에 대해 인식하며, 평등주의의 관점을 견지할 것을 기대할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 교사의 다문화 역량 중 하나인 교사의 비판적 의식을 불평등 인식과 평등주의 두 가지 하위요인으로 측정하고 각 하위요인의 수준이 교사의 다문화 청소년의 학교폭력의 발생 원인을 어떻게 이해하는지, 그리고 이에 대한 문제 해결의 책임소재를 어디에 두는지에 영향을 미치는지 알아보고, 다문화 청소년의 학교적응에 대해서 어떻게 예측하는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구는 다문화 학생의 학교폭력 피해사례를 가상의 시나리오로 제시하고 이에 대한 교사의 학교폭력 피해 원인에 대한 귀인과 학교폭력 문제해결 책임 귀인, 학교적응예측에 대한 응답을 수집하여 교사의 비판적 의식 수준이 학교폭력 귀인과 학교적응 예측에 미치는 영향을 확인하고자 한다.

2. 연구방법

2.1 연구 대상

본 연구는 연구자의 소속기관에서 생명윤리위원회의 승인을 받아 진행하였고, 설문 조사기관을 통해 연구 참여자를 모집하였다. 연구에는 총 339명의 중고등학교에 재직 중인 교사가 참여하였다. 연구자의 특성은 Table 1과 같다. 구체적으로는 연구 참여자 중 중학교 교사는 143명(42.18%), 고등학교 교사는 196명(57.82%)이었다. 남성은 151명(44.54%), 여성은 188명(55.46%)이고, 연령 평균은 43.58세(SD = 10.54)이었다. 최종학력은 학사 179명(52.80%), 석사 재학 10명(2.95%), 석사 졸업 139명(41.00%), 박사 재학 4명(1.18%), 박사 졸업 7명(2.06%)로 나타났다. 교직 경력은 평균 15.70년(SD = 10.78)이었다. 연구 참여자 중 22명(6.49%)을 제외한 317명이 다문화교육 관련 연수 참여 경험이 있다고 응답하였다. 구체적인 참여 횟수는 1회 91명(26.84%), 2회 82명(24.19%), 3회 46명(13.57%), 4회 17명(5.01%), 5회 이상이 81명(23.89%)이었다. 다문화 청소년을 지도해 본 경험이 없는 참가자는 66명(19.47%)이었고, 273명은 지도 경험이 있었다. 응답자가 지도한 다문화 학생의 수는 1-5명인 경우가 가장 많았고(186명, 54.87%), 6-10명인 경우가 49명(14.45%), 11명 이상인 경우가 38명(11.21%)이었다.

Table 1. Demographic information of the sample

Category		n	%
Occupation	Middle school teacher	143	42.18
	High school teacher	196	57.82
Gender	Male	151	44.54
	Female	188	55.46
Education	Bachelor's degree	179	52.80
	graduate course, no degree	10	2.95
	Master's degree	139	41.00
	Ph.D student	4	1.18
	Doctorate	7	2.06
Number of multi-cultural education seminar participation	0	22	6.49
	1	91	26.84
	2	82	24.19
	3	46	13.57
	4	17	5.01
	5 or more	81	23.89
Number of students with multi-cultural backgrounds taught	0	66	19.47
	1-5	186	54.87
	6-10	49	14.45
	11 or more	38	11.21

2.2 측정도구 및 절차

본 연구를 위해 연구자들은 가상의 다문화 청소년 학교폭력 피해 시나리오를 제작하였다. 총 4개의 시나리오가 제작되었고, 시나리오는 당해 년도에 언론에 보도된 다문화 학교폭력 사례를 바탕으로 하였다. 시나리오는 피해 학생인 다문화 청소년이 모두 본인의 문화적 배경으로 인한 외모나 말투 때문에 또래에게 신체 및 언어폭력, 금품갈취와 사이버폭력 피해를 입는다는 내용이었다. 본 시나리오와 관련 질문은 다문화 교육 및 상담전문가 9인의 감수를 받아 내용타당도를 확보하였다. 연구 참여자들은 비판적 의식 척도에 응답하고, 제작된 4개의 가상 시나리오를 읽고 해당 시나리오의 학교폭력 피해 학생인 다문화 청소년에게 학교폭력 피해 원인과 문제 해결의 책임을 얼마나 귀인하는가를 응답하였다. 마지막으로 본 연구의 통제변인인 사회적 바람직성에 대해서 답하였다.

2.2.1 비판적 의식 척도

비판적 의식 척도(Critical Consciousness Scale)는 개인이 자신이 속한 사회의 사회정치적 불평등에 대해 인식하고, 평등을 위한 변화에 참여하는 정도를 측정하는 도구이다. 본 연구에서는 Diemer 와 동료들이[22] 개발한 척도를 한국어로 번역하여 예비타당화를 진행한 문항을[31] 사용하였다. 비판적 의식 척도의 하위요인 중 불평등인식(Perceived Inequality)요인 8문항(예: "특정 인종이나 민족 집단은 좋은 일자리를 가질 기회가 더 적다.")과 평등주의(Egalitarianism) 요인 5문항(예: "모든 집단은 삶에서 평등한 기회가 주어져야 한다")의 총 13문항을 사용하였다. 응답자는 각 문항에 대해 Likert식의 6점 척도 (1 = 전혀 동의하지 않는다, 6 = 매우 동의한다)로 응답하도록 하였다. 각 요인별 응답의 총 합이 높을수록 높은 비판적 의식을 나타낸다. 타당화 연구에서 보고한 Cronbach α 계수는 불평등인식 요인이 .89, 평등주의 요인이 .84이었고[29], 본 연구에서는 각각 .91, .74이었다.

2.2.2 다문화 청소년 학교폭력 가상 시나리오 1

광효(15세)는 중국동포 학생으로 현재 한국고등학교 1학년에 재학중인 남학생이다. 얼마 전 광효는 같은 학교 한국학생 3학년인 A군(17세)에게 맞아서 코뼈가 부러지고 몸 곳곳에 타박상을 입었다. 광효는 중국에서 중학교까지 마치고 한국에서 살고 있는 부모님과 함께 살기 위해 한국에 왔다. 광효는 주로 중국동포 학생들과 어울렸고 한국말은 서툴렀다. 3학년 선배인 A군은 광효의 말투가 거슬려서 폭행을 했다.

2.2.3 다문화 청소년 학교폭력 가상 시나리오 2

지수는 14살 여학생이며 한국중학교 2학년이다. 지수의 엄마는 필리핀인이며, 아빠는 한국인이다. 지수는 한국에서 태어나 한국말을 유창하게 하지만 엄마를 닮은 외모 때문에 자주 한국말을 못하는 외국인으로 오해를 받는다. 새 학기가 되어 같은 반 학생 A와 A의 친구들이 단체 카톡방을 열고 지수를 초대했다. 하지만, 지수가 인사를 남겨도 아무도 답을 하지 않았고, 카톡방의 학생들은 지수를 무시한 채 대화를 주고 받으며 지수를 투명인간 취급했다. 지수가 방을 나가도 계속 다시 초대했고, 지수를 초대한 A는 언제 찍었는지 알 수 없는 지수의 사진과 인터넷에 있는 가난한 필리핀 사람들의 사진을 번갈아 카톡방에 올리며 카톡방의 다른 학생들과 함께 동남아시아 국가를 비하하는 글과 욕설을 올렸다.

2.2.4 다문화 청소년 학교폭력 가상 시나리오 3

준영(14세)은 중학교 1학년으로 부모님은 방글라데시인이며 한국에서 일하고 있다. 준영이는 한국에서 태어나 한국말을 잘하지만 외모가 다르다는 이유로 놀림을 받아왔다. 같은 반 A와 A의 친구들은 준영이에게 같이 게임을 하자고 몇 번 초대하기 시작했다. 함께 게임을 하며 A와 A의 친구들은 고가의 아이템을 요구하기 시작했고 요구에 응하지 않으면 욕설과 협박을 하였다.

2.2.5 다문화 청소년 학교폭력 가상 시나리오 4

미화(15세)는 현재 중학교 2학년 여자 학생으로 작년에 중국에서 부모님과 함께 한국으로 왔다. 한국말을 잘하지 못하는 미화는 같은 동네 중국학생들하고만 어울리게 되었다. 얼마 전 미화는 A와 A의 친구들과 복도에서 부딪혔다. A와 A의 친구들은 미화가 제대로 사과하지 않았고 말투가 퉁명스러웠다며 미화에게 욕을 하며 침을 뱉고 때렸다.

2.2.6 학교폭력에 대한 귀인

학교폭력 피해 원인에 대한 귀인과 학교폭력 문제해결 책임 귀인을 측정하기 위해 Brickman 등이 제시한 문제원인과 해결의 귀인 모델을 바탕으로 Karuza 등이 개발한 원인과 해결척도(Cause and Solution Scales)[32, 33]를 사용하였다. 본 연구를 위해 척도 원인과 해결척도를 한국어로 번역하고 본 사안에 맞게 수정한 후 다문화 교육 및 상담 전문가 9인의 검토를 통해 내용타당도를 확보하였다. 수정된 학교폭력 귀인 척도는 총 6문항으로 학교폭력 피해 원인귀인 3문항, 학교폭력 문제해결 책임귀인 3문항으로 구성되었다. 응답자는 앞서 제시된 학교폭력 가상 시나리오를 읽고 해당 시나리오의 학교폭력 사안에 대한 귀인을 응답하였다. 원인귀인 문항의 예는 "이 상황에 광효(시나리오마다 다르게 제시)가 얼마나 원인을 제공했다고 생각합니까?"이고, 응답자는 Likert 식의 7점 척도(1 = 전혀 원인을 제공하지 않았다, 7 = 매우 원인을 제공하였다)로 응답하도록 하였다. 문제해결 책임귀인 문항은 "이 상황의 해결책을 마련하는 것에 광효의 책임은 얼마나 있다고 생각합니까?"와 같은 문항이 제공되며, 응답자는 Likert 식의 7점 척도(1 = 전혀 책임이 없다, 7 = 전적으로 책임이 있다)로 응답하도록 하였다. 응답결과는 원인귀인과 문제해결 책임귀인의 각 3문항씩의

총합으로 판단하며, 높은 점수는 응답자가 학교폭력 피해 원인과 문제해결의 책임이 다문화 청소년 개인에게 있다고 생각하는 것을 나타낸다. 선행연구에서 원인귀인의 Cronbach α 계수는 .76이었고, 문제해결 책임귀인은 .79이었다[34]. 본 연구에서 학교폭력 피해 원인 귀인의 Cronbach α 계수는 .92이었고, 학교폭력 문제해결 책임귀인의 신뢰도는 .94로 나타났다.

2.2.7 학교적응 예측

학교폭력 피해 다문화 청소년의 학교적응 가능성에 대한 교사의 예측을 측정하기 위해 본 연구자들은 "광효는 앞으로 학교에 얼마나 잘 적응할 것 같습니까?"와 같은 문항을 제작하고, 다문화 교육 및 상담 전문가 9인의 검토를 통해 내용타당도를 확보하였다.본 질문에 대해 응답자는 Likert 식의 7점 척도(1 = 전혀 적응하지 못할 것이다, 7 = 매우 잘 적응할 것이다)로 응답하도록 하였다.

2.2.8 사회적 바람직성

본 연구에서는 한국 문화에서의 사회적 바람직성을 통제변인으로 설정하고, 이를 측정하기 위해 배병훈 등이 개발하고 타당화한 한국판 사회적 바람직성 척도 단축형 9문항을 사용하였다[35]. 응답자는 각 문항에 대해 Likert식의 5점 척도 (1 = 매우 그렇지 않다, 5 = 매우 그렇다)로 응답하도록 하였다. 배병훈의 연구에서의 Cronbach α 계수는 .61이었고, 본 연구에서의 신뢰도는 .64로 나타났다.

3. 연구결과

3.1 기술통계

기술통계 분석 결과, Table 2와 같이 독립변인의 평균은 각각 불평등 인식 3.97, 평등주의 4.62, 사회적 바람직성 3.55로 나타났다. 연구 참가자들은 불평등한 사회의 현실과 더불어 평등의 필요성에 대해 인지하고 있으며, 사회적으로 바람직한 방향으로 행동하려는 인식이 있음을 알 수 있었다. 종속변인은 모두 평균이 3점 미만으로 나타났다. 즉, 연구 참가자들은 시나리오에 나타난 다문화 학생의 피해 원인에 대해 다문화 학생 개인보다는 상황적 요인에 귀인하는 경향을 보였으나, 학교적응 예측에 대해서는 부정적인 인식을 가진 것으로 나타났다. 각 변인의 왜도와 첨도의 절대값이 1을 넘지 않기 때문에 변인의 정규성을 판단하는 여러 학자의 기준에 비추어 정규성 가정을 충족하는 것으로 판단하였다[36, 37].

Table 2. Descriptives statistics of variables

(N=339)

Variables	Mean	SD	skewn-ess	kurto-sis
Perceived Inequality	3.97	0.98	−0.72	1.14
Egalitarianism	4.62	0.85	−0.22	−0.29
Attribution of the Cause	2.40	1.13	0.39	−0.56
Attribution of the Problem Solution	2.56	1.18	1.05	0.54
Prediction of School Adjustment	2.97	1.19	0.84	−0.02

3.2 상관관계 분석

상관관계 분석 결과는 Table 3에 제시되었는데, 불평등인식은 평등주의 또는 사회적 바람직성과 통계적으로 유의한 상관을 보이지 않은 반면, 평등주의와 사회적 바람직성 간에는 유의한 정적 상관관계(r = .32, p < .01)가 나타났다. 불평등인식은 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인과 문제해결 책임 귀인 및 학교적응 예측을 측정하는 변인과도 유의한 상관을 보이지 않았으나, 평등주의와 사회적 바람직성은 유의한 부적 상관관계를 나타냈다. 평등주의와 학교폭력 피해 원인에 대한 개인 귀인 간의 관계는 부적 상관관계(r = -.37, p < .01)가 있었으며, 문제해결 책임에 대한 개인 귀인과의 관계 역시 부적 상관관계(r = -.37, p < .01)가 있었다. 사회적 바람직성과 학교폭력 피해 원인에 대한 개인 귀인 간의 관계는 부적 상관관계(r = -.26, p < .01)가 있었고, 문제해결 책임에 대한 개인 귀인과의 관계 역시 부적 상관관계(r = -.27, p < .01)가 있었다. 학교적응 예측의 경우 평등주의와는 유의한 부적 상관관계(r = -.18, p < .01)를 보였고, 사회적 바람직성과도 유미한 부적 상관관계(r = -.16, p < .01)를 나타냈다.

Table 3. Correlation coefficients between variables

(N=339)

	1	2	3	4	5	6
1	-	.09	-.08	-.07	-.04	-.06
2		-	-.37**	-.37**	-.18**	.32**
3			-	.91**	.71**	-.26**
4				-	.78**	-.27**
5					-	-.16**
6						-

** p < .01

Note: 1 = Perceived Inequality, 2 = Egalitarianism, 3 = Attribution of the Cause, 4 = Attribution of the Problem Solution, 5 = Prediction of School Adjustment, 6 = Social Desirability

3.3 다중회귀분석 결과

불평등인식과 평등주의가 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인귀인과 문제해결 책임귀인, 학교적응 예측에 어떠한 영향을 주는지 살펴보고자 다중회귀분석을 실시하였다. 연구 참여자는 사회적으로 긍정적으로 여겨지는 방향으로 귀인했을 가능성이 있기 때문에 사회적 바람직성을 회귀식에 포함시켜 통제하였다. 분석 결과는 Table 4에 제시된 바와 같이 모든 회귀식이 통계적으로 유의(Fs ≥ 5.31, ps < .01)하였다.

불평등인식은 다문화 청소년의 학교폭력 피해관련 변인들에 통계적으로 유의한 영향을 주지 않았다(-1.12 ≤ ts ≤ 0.63, *n.s.*). 반면, 평등주의는 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인귀인과 문제해결 책임귀인, 학교적응 예측 모두에 통계적으로 유의한 영향을 끼쳤다(ts ≤ -2.52, ps < .01). 이는 사회적으로 바람직하게 보이려는 경향을 통제하고도 평등주의 관점이 높을수록 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인과 문제해결 책임이 다문화 청소년 개인보다는 상황에 있다고 보는 것이다. 또한, 평등주의 관점이 높을수록 학교폭력 피해 다문화 청소년의 학교적응에 대한 예측을 부정적으로 하였다는 것이다.

Table 4. Results of multiple regression analyses

IV	DV	B	SE	β	t	Adj. R^2	F
1	4	-.07	.06	-.06	-1.12	.15	21.38**
2		-.41	.07	-.31	-5.76**		
3		-.39	.12	-.17	-3.18**		
1	5	-.07	.06	-.05	-1.08	.15	21.62**
2		-.43	.07	-.31	-5.78**		
3		-.41	.13	-.17	-3.23**		
1	6	-.04	.07	-.03	-0.63	.04	5.31**
2		-.20	.08	-.14	-2.52**		
3		-.27	.14	-.11	-2.01*		

*p < .05, **p < .01

Note: 1 = Perceived Inequality, 2 = Egalitarianism, 3 = Social Desirability, 4 = Attribution of the Cause, 5 = Attribution of the Problem Solution, 6 = Prediction of School Adjustment.

4. 논의 및 결론

본 연구는 교사의 비판적 의식 수준이 다문화 청소년의 학교폭력 피해를 이해하는 관점에 어떠한 영향을 미치는지를 확인하고자 했다. 구체적으로, 교사의 비판적 의식과 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인귀인, 학교폭력 문제해결 책임귀인, 그리고 학교적응에 대한 예측 간의 관계를 살펴보았다. 이를 통해 교사의 비판적 의식이 다문화 청소년의 학교폭력 피해를 이해하고 사안 해결을 위하여 개입하는 데에 어떠한 역할을 하는지 알아보고자 하였으며 비판적 의식 함양의 중요성과 필요성을 확인하고자 하였다.

본 연구 결과, 비판적 의식의 두 요인 중 현 한국사회에 존재하는 불평등에 대한 한 개인의 비판적인 분석이라고 할 수 있는 불평등에 대한 인식은 평등주의를 비롯한 다른 변인들과 유의한 관계를 나타내지 않았으며, 교사의 불평등에 대한 인식 수준은 교사의 다문화 청소년 학교폭력 피해에 대한 관점에 유의한 영향을 주지 않았다. 이에 반해, 사회 구성원들 간의 평등을 추구하는 신념을 뜻하는 평등주의 관점은 다문화 청소년 학교폭력 피해 원인귀인과 문제해결 책임귀인에 유의한 영향을 주었다. 구체적으로, 평등주의 신념이 높은 교사들은 다문화 청소년의 학교폭력 피해를 개인에게 귀인하기 보다는 상황에 귀인하는 경향이 있었다. 평등주의 관점이 높은 교사는 다문화 청소년의 학교폭력 피해가 발생하게 된 원인이 개인에게 있지 않다고 판단했으며, 다른 맥락이나 사회적 요인을 원인으로 고려하고 있음을 시사한다. 또한, 이들은 학교폭력 피해를 다문화 청소년 개인이 자력으로 극복할 수 있거나 스스로에게 피해 해결을 위해 책임져야 한다고 생각하지 않는 경향을 보였다. 이는 다문화 청소년의 학교폭력 피해 문제해결을 위해 교사 및 학교 차원의 개입이 필요한 것으로 인식할 가능성이 높다는 것을 시사한다. 한편, 평등주의 관점이 높은 교사들은 학교폭력 피해를 경험한 다문화 청소년의 학교적응을 부정적으로 예측하였다. 이는 평등주의 관점이 높은 교사들이 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인과 문제해결에 대해서는 다문화 청소년 개인의 책임이 적다고 여기지만 앞으로의 학교적응은 힘들 것으로 예상한다는 것이다.

이상과 같은 주요 결과를 바탕으로 다음의 논의점을 도출하였다. 논의에서 첫 번째로 주목할 점은 교사의 다문화 역량 중 비판적 의식의 역할을 밝히고 하위요인에 따른 차이를 확인했다는 점이다. 교사의 비판적 의식은 다문화 청소년 학교폭력 피해에 대한 관점에 영향을 주었는데, 특히, 비판적 의식의 두 하위요인 중 평등주의 관점의 영향이 유의했다. 이에, 반해 불평등에 대한 인식은 다문화 청소년 학교폭력 피해에 대한 관점에 영향을 주지 않았으며, 평등주의와도 유의하지 않은 관계를 나타냈다. 이와 같이 불평등에 대한 인식과 평등주의의 유의하지 않은 관계는 선행연구와 맥을 같이 하는 결과이다[22, 38]. 이러한 결과는 한 개인이 자신이 속한 사회에서 불평등한 측면을 단순히 지식적으로 인식하는 것과 이러한 불평등

을 바람직하지 않다고 보고 평등을 추구해야 한다는 신념을 갖는 것이 반드시 함께 가는 것은 아니라는 점을 시사한다. 선행연구에서 교사의 비판적 의식은 교사의 성찰적 노력을 통하여 증진된다고 보았는데, 이는 교사가 학교에 존재하는 편견을 지각할 뿐 아니라 이를 고민하고 대처하는 것을 통해 비판적 의식이 증진된다는 것이다[25-27]. 즉, 교사가 사회에 존재하는 편견과 차별의 존재를 '인식'하는 것만으로는 불충분하며, 나아가 교사가 구체적으로 어떠한 입장을 취하고 추구하는지에 대한 논의가 필요하다는 것을 나타낸다.

논의에서 두 번째로 주목할 점은 교사의 평등주의 관점이 높을수록 다문화 청소년 학교폭력 피해 원인과 문제해결 책임에 대해 상황귀인을 하였지만 여전히 학생의 학교생활 적응은 부정적으로 예측하였다는 점이다. 교사가 학교폭력 피해를 입은 다문화 청소년이 학교에 잘 적응하지 못할 것으로 예측하는 경우, 두 가지 가능성을 고려해 볼 수 있다. 즉, 교사는 학교폭력 피해를 경험한 다문화 청소년의 적응을 보다 적극적으로 지원할 수도 있지만, 다문화 청소년 학교적응에 대한 부정적 예측은 오히려 이들 청소년의 적응을 어렵게 하는 요소로 작용할 수 있다. 앞서 논의한 다문화 청소년의 학교폭력 피해에 대한 선행연구들[2-7]에서 알 수 있듯이 교사의 긍정적 지지와 격려가 중요하며, 여러 선행연구를 통해 밝혀진 바와 같이 교사가 학생에게 갖는 긍정적 기대는 학생의 학업성취와 적응에 긍정적 영향을 미치는 주요 변인이며[39], 교사의 부정적 예측은 학생의 학교적응에 부정적 편향으로 작용할 수도 있다[40].

본 연구는 교사의 다문화 역량 증진을 위한 교사교육에 의미있는 시사점을 제공한다. 먼저, 본 연구는 교사의 비판적 의식이 학교현장에서 실제로 학교폭력 사안의 해결과 개입에 영향을 줄 수 있다는 점을 밝힘으로써 다문화 역량 증진을 위한 교사교육에서 비판적 의식이 중요하게 다루어질 필요성이 있음을 제시했다. 특히, 비판적 인식과 평등주의는 다문화 역량을 위한 교사교육에서 가장 우선적이고 보편적으로 다루어지고 있는 다문화 역량의 인지적 차원으로 볼 수 있다는 공통점이 있으나, 본 연구 결과는 다문화 교사교육에서 불평등 인식에 초점을 두는 것 만으로는 다문화 학생에 대한 교사의 관점과 교육적 개입에 실질적인 영향을 주기에는 불충분할 수 있음을 보여주었다. 즉, 교사교육은 사회의 불평등에 대한 교사의 이해는 사회의 불평등에 대한 당위적 신념과 추구방향은 서로 큰 관련이 없을 수 있다는 점을 고려해야 한다. 또한, 본 연구는 다문화 청소년의 학교폭력 피해 원인을 파악하고, 문제해결을 위한 개입에서 사회와 학교현장에 존재하는 차별과 편견에 대해 어떤 인식과 태도를 갖는 가에 대한 심화된 논의를 전개하였다는 점에서 의의가 있다. 나아가, 본 연구는 선행연구에서 지적한 교사교육에서의 성찰적 반영을 촉진하는 방안으로 활용될 수 있다. 선행연구에서는 교사의 비판적 의식을 증진하기 위해서 교사의 성찰과 토론이 효과적이라고 하였는데[25, 26]. 이에, 교사교육에서 본 연구에서 사용한 시나리오를 논의에 활용할 수 있다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 가상 시나리오에서 다룬 다문화 청소년의 국적 및 인적사항은 다양한 다문화 배경을 모두 반영하지 못하였다. 이는 개인의 문화적 배경에 따른 편견과 태도가 다를 수 있다는 점에서 본 연구의 제한점이라고 할 수 있다. 둘째, 본 연구는 다문화 청소년의 학교폭력 피해에 대한 교사의 관점을 단순 자기보고가 아닌 실제와 유사한 시나리오를 활용하여 측정하였다는 강점이 있으나, 이러한 교사의 관점이 실제 교육 현장에서 어떠한 행동으로 연결될 것인지는 알기 어렵다는 제한점이 있다. 셋째, 본 연구는 보도자료 분석을 통한 시나리오 개발로 최대한 다문화 청소년 학교폭력 피해의 현실을 적절히 반영하고자 하였으나, 간략한 시나리오 제시의 한계로 인해 실제 학교 현장에서 일어나는 복합적인 학교폭력의 양상을 전적으로 반영하기보다는 단편적인 상황을 제시하고 이에 대한 판단을 분석하였다는 제한점이 있다. 마지막으로, 본 연구에서 다문화 청소년의 학교적응 예측을 측정하기 위해 응답자의 응답 부담을 고려하여 연구자가 제작한 단일문항을 사용하였는데, 이는 측정도구 상의 제한점으로 볼 수 있다.

따라서, 후속 연구에서는 이러한 제한점들을 고려하여 교사의 비판적 의식이 실제 학교 현장에서의 다문화 청소년에 대한 관점에 어떤 영향을 주는지 확인하는 연구가 필요하다. 특히 학교폭력의 가해와 피해의 순환이 존재하는 복합적인 실제의 맥락이 반영될 수 있도록 교사를 대상으로한 심층적인 질적연구가 필요하다 하겠다. 마지막으로 학교적응 예측에 대해서도 향후에는 보다 정교한 도구를 사용하여 연구를 하는 것이 필요하다. 이러한 향후 연구를 통해 다문화교사교육 및 다문화 청소년의 학교폭력 예방 및 개입에 기여할 수 있을 것을 기대한다.

REFERENCES

[1] S. S. Lee. (2022). *What should I do with my son who was assaulted at school for being a multicultural family*. hankyung Societyl. https://www.hankyung.com/society/article/202201031468Y

[2] M. S. Lee & K. K. Moon. (2021). The effects of multicultural adolescents' experience of school violence victimization on social withdrawal in south korea: Moderating effects of relationships with teachers. *Contemporary Society and Multiculture, 11*(2), 103-125. DOI : 10.35281/cms.2021.05.11.2.103

[3] Y. Y. Lee. (2019). Effect of the victimization experience of school violence on acculturative stress: Focused on moderated effect of social support. *Journal of Korean Criminological Association, 13*(1), 27-48. DOI : 10.29095/JKCA.13.1.2

[4] J. Y. Park. (2020). Factors affecting mental health of school violence experience in korean multicultural youth. *Convergence for Information Technology, 10*(1), 51-59. DOI : 10.22156/CS4SMB.2020.10.01.051

[5] O. J. Choi. (2017). The Effects of School Violence and Discriminatory Experience on Depression of Adolescents from Multicultural Familie, Doctoral dissertation, The Graduate School of Konkuk University.

[6] H.-J. Kang. (2016). A study on the case and confrontation plan of the school violence to the children of multicultural families. *Multicultural Studies, 5*(2), 121-144.

[7] M. A. Youn & S. O. Hong. (2021). Self-esteem, social discrimination, and support from teachers for multicultural youth effect on the process of overcoming school violence. *Correctional Counseling, 6*(3), 83-108. DOI : 10.33614/KCCPA.2021.6.3.83

[8] Y. J. Park & I. S. Chang. (2022). A study on the competency of teacher in elementary schools of high multicultural student concentration area. *Multicultural Education Studies, 15*(1), 21-43. DOI : 10.14328/MES.2022.3.31.21

[9] E. M. Lim. (2021). Development and validation of the teachers' Multicultural Social Justice Competency Scale. *Multicultural Society, 14*(1), 217-252. DOI : 10.22251/jlcci.2019.19.20.409

[10] T. S. Kim & J. Y. Shin. (2020). Counselor education in a multicultural era: The role of critical consciousness and intersectionality. *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy, 32*(2), 667-692.

[11] M.-h. Park & K.-s. Kim. (2015). Development of a multicultural competence scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Studies, 8*(3), 1-37. DOI : 10.14328/MES.2015.9.30.01

[12] I. Chang & K. J. Jeon. (2013). Case study of elementary teachers' perception and practices for multicultural education. *Multicultural Education Studies, 6*(1), 73-103.

[13] H. Yun. (2019). An Analysis of School Violence Victimization among Multicultural Elementary Students. *The Journal of Education, 39*(4), 1-20. DOI : 10.25020/je.2019.39.4.1

[14] P. Freire (1970). P니edagogy of the oppressed. New York, NY: Continuum.

[15] Watts, R. J., Griffith, D., & Abdul-Adil, J. (1999). Sociopolitical development as an antidote for oppression: Theory and action. American *Journal of Community Psychology, 27,* 255-272. DOI : 10.1023/A:1022839818873

[16] M. A. Diemer, & C. H. Li (2011). Critical consciousness development and political participation among marginalized youth. *Child Development, 82(6)*, 1815-1833. DOI : 10.1111/j.1467-8624.2011.01650.x

[17] A. Jemal (2017). Critical consciousness: A critique and critical analysis of the literature. *The Urban Review, 49(4),* 602-626. DOI : 10.1007/s11256-017-0411-3

[18] R. Q. Shin, I. Ezeofor, L. C. Smith, J. C. Welch, & K. M. Goodrich (2016). The development and validation of the Contemporary Critical Consciousness Measure. *Journal of Counseling Psychology, 63*(2), 210-223. DOI : 10.1037/cou0000137

[19] M. A. Diemer, L. J. Rapa, A. M. Voight, & E. H. McWhirter (2016). Critical Consciousness: A developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives, 10*(4), 216-221. DOI : 10.1111/cdep.12193

[20] A. El-Amin, S. Seider, D. Graves, J. Tamerat, S. Clark, M. Soutter, M., ... & S. Malhotra (2017). Critical consciousness: A key to student achievement. Phi Delta Kappan, 98(5), 18-23.

[21] R. J. Watts, M. A. Diemer, & A. M. Voight (2011). Critical consciousness: Current status and future directions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2011*(134), 43-57. DOI : 10.1002/cd.310

[22] M. A. Diemer, L. J. Rapa, C. J. Park, & J. C. Perry (2017). Development and validation of the Critical Consciousness Scale. *Youth & Society, 49*(4), 461-483. DOI : 10.1177/0044118X14538289

[23] R. J. Watts, D. M. Griffith, & J. Abdul-Adil (1999).

Sociopolitical development as an antidote for oppression-theory and action. *American Journal of Community Psychology, 27(2)*, 255-271. DOI : 10.1023/A:1022839818873

[24] H. Cho. (2017). Walking Back into Origins of My Stereotypes and Biases:Exploring Prospective Teachers' Development of Cultural Critical Consciousness. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum and Instruction, 17(18),* 451-487. DOI : 10.22251/jlcci.2017.17.18.451

[25] K. McDonough (2009). Pathways to critical consciousness: A first-year teacher's engagement with issues of race and equity. Journal of Teacher Education, 60(5), 528-537. DOI : 10.1177/0022487109348594

[26] G. Gay, & K. Kirkland (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. Theory into practice, 42(3), 181-187.

[27] C. E. Sleeter (1996). Multicultural education as a social movement. Theory into Practice, 35(4), 239-247. DOI : 10.1080/00405849609543730

[28] A. M. Villegas, & J. J. Irvine (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. The Urban Review, 42(3), 175-192. DOI : 10.1007/s11256-010-0150-1

[29] L. I. Bartolomé (2002). Creating an Equal playing field: Teachers as advocates, border crossers, and cultural brokers. In Z. F. Beykont (Ed.) *The power of culture: Teaching across language differences* (pp. 167-192). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.

[30] L. Caraballo, B. D. Lozenski, J. J. Lyiscott, & E. Morrell (2017). YPAR and critical epistemologies: rethinking education research. *Review of Research in Education, 41*(1), 311-336.

[31] T. S. Kim, J. Y. Shin, E. M. Song. (2017, October) Adaptation of Critical Consciousness in Korea: Preliminary Validation of Critical Consciousness Scale, Poster presentation at conference of Korean Psychological Association of Culture and Social Issues, Incheon, Korea.

[32] J. Karuza, M. A. Zevon, T. A. Gleason, C. M. Karuza, & L. Nash (1990). Models of helping and coping, responsibility attributions, and well-being in community elderly and their helpers. *Psychology and Aging, 5*(2), 194-208. DOI : 10.1037/0882-7974.5.2.194

[33] P. Brickman, V. C. Rabinowitz, J. Karuza, D. Coates, E. Cohn, & L. Kidde (1982). Models of helping and coping. American psychologist, 37(4), 368-384.

[34] A. W. Burkard, & S. Knox. (2004). Effect of practitioner color-blindness on empathy and attributions in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling Psychology, 51*(4), 387-397. DOI : 10.1037/0022-0167.51.4.387

[35] B. H. Bae, D. G. Lee & K. A. Ham. (2015). Validation of the Korean short-version of Social Desirability Scale (SDS-9) using the Rasch model. *Korean Journal of Counseling, 16(6),* 177-197. DOI : 10.15703/kjc.16.6.201512.177

[36] T. J. Kline (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. DOI : 10.4135/9781483385693

[37] S. Hong, M. L. Malik, & M-K Lee (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using a non-Western sample. *Educational and Psychological Measurement, 63(4),* 636-654. DOI : 10.1177/0013164403251332

[38] M. A. Diemer, & L. J. Rapa (2016). Unraveling the complexity of critical consciousness, political efficacy, and political action among marginalized adolescents. *Child Development, 87*(1), 221-238. DOI : 10.1111/cdev.12446

[39] R. Rosenthal & L. Jacobson (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review, 3*(1), 16-20.

[40] R. Rosenthal & L. F. Jacobson (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American, 218*(4), 19-23.

김 태 선(Tae Sun Kim) [정회원]

• 2003년 8월 : 서울대학교 교육학(문학석사)
• 2015년 5월 : Ball State University 상담심리(철학박사)
• 2021년 3월~현재 : 아주대학교 조교수

• 관심분야 : 다문화, 진로상담, 긍정심리
• E-Mail : taesunkim@ajou.ac.kr

이 주(Joo Lee) [정회원]

• 2009년 3월 : The University of Tokyo 사회문화전공(사회심리학석사)
• 2016년 8월 : 연세대학교 심리학과(철학박사)
• 2022년 3월~현재 : 안화초등학교 전문상담교사

• 관심분야 : 학교상담, 문화, 자아
• E-Mail : joo.lee.pearlplum@gmail.com

신 주 연(Joo Yeon Shin) [정회원]

• 2003년 8월 : 연세대학교 심리학(문학석사)
• 2013년 8월 : Colorado State University 상담심리(철학박사)
• 2017년 3월~현재 : 인하대학교 부교수

• 관심분야 : 긍정심리, 학교상담, 진로상담
• E-Mail : jyshin@inha.ac.kr