

# 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화 감수성에 미치는 영향

엄미숙\*

## 목 차

- |           |            |
|-----------|------------|
| 1. 머리말    | 4. 연구결과    |
| 2. 이론적 배경 | 5. 맺음말     |
| 3. 연구 방법  | 참고문헌       |
|           | <Abstract> |

## 국문초록

중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향에 대해 연구 하는데 목적이 있다. 정체성이 형성되고 있는 중학생을 대상으로 개인적 배경 변인, 자기 자신에 대해 가치를 두고 소중한 존재로 인식하는 평가적인 개념인 자아 존중감과 구성원들 사이의 결집으로 공동의 이해와 목적을 함께 풀어나가는 공동체 의식이 다문화 감수성에 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다.

본 연구의 대상은 전북지역 세 학교의 중학생을 대상으로 무선 표집하여 설문조사를 실시하였고, 최종 287명의 자료를 분석하였다.

이에 대한 연구 결과와 제언은 다음과 같다.

첫째, 성별에서는 여학생, 학년에서는 중학교 생활을 시작하는 1학년에서 다문화 감수성이 높게 나타났고, 학교생활 만족도에 따라 다문화 감수성에 차이가 있는 것으로 확인되었다. 따라서 성별에 차이를 두지 않은 다양하고 균형 있는 교육과정 개편과 학교에서 친구, 교사 간의 원만한 관계를 위한 현실적이고 지속적인 교육

\* 전주 오송중학교 교사, E-mail: lovedevil222@hanmail.net

프로그램이 절실히 필요하다.

둘째, 자아존중감과 공동체의식은 다문화 감수성에 영향을 미치고 있음이 확인되었다. 따라서 학교와 사회의 긴밀한 연대로 중학생들 다문화 감수성 증진을 위한 다양한 다문화 체험 프로그램을 할 수 있는 시설과 기회의 확장을 도모할 필요가 있다.

셋째, 다문화 감수성 하위요인 중에서, 다양성 요소가 다문화 감수성에 영향력이 높은 것으로 파악되었다. 따라서 다양한 환경에서 성장하는 청소년을 생각할 때, 자아존중감과 공동체의식 증진을 위한 후속 연구가 필요하다.

주제어 : 다문화 감수성, 중학생, 자아존중감, 공동체의식, 다문화 교육

---

## 1. 머리말

오늘날 한국 사회는 급격한 세계화의 변화로 외국인 노동자, 결혼 이민자, 해외 유학생, 귀화자, 이주 기업인 등이 증가하였다. 그로 인한 다양한 문화, 민족, 국적, 가치관을 가진 다민족 사회, 다문화사회로의 빠른 진입은 단일민족의 정통성과 의미를 중요시하는 한국 사회에서 인식의 전환을 요구하고 있다.

2019년 12월 기준 252만 명으로 역대 최고치를 달성한 국내 체류 외국인 수는 2020년 10월 기준 206만 명이었다. 이는 코로나 사태 이후 감소한 것으로 나타났지만 코로나가 회복세를 보이고 있는 2021년 하반기에는 증가할 것으로 전망하고 있다. 그리고 국적별 현황을 보면 중국 국적 외국인이 918,976 명으로 가장 많았고, 한국계, 베트남, 태국, 미국, 우즈베키스탄의 순으로 나타났다(법무부, 2020).

여성가족부(2018)에서 2012년부터 3년 주기로 다문화 정책 수립의 기초자료 활용을 위해 '국민 다문화 수용성 조사'를 실시하고 있다. 2018년 국민 다문화 수용성 조사 결과 청소년 다문화 수용성은 2015년에 비해 3.59점 상승한 71.22점이었으나 성인은 52.81점으로 1.14점 하락한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다문화가정이 우리 사회 구성원으로 자리를 잡기 시작한 지 수십 년이 지났지만 우리 사회 곳곳에 여전히 차별과 편견이 사회 저변에 깔려 있음을 알 수 있다. 그러므로 다문화 사회에 대한 다양한 영향을 받게 될 젊은 세대에게는 사회 통합적인 면에서도 중요한 문제이며 자라나고 있는 청소년들에게는 편견 없는 다문화 감수성 교육이 강조되어야 하는 시점이다.

최근 들어 국내 학생 수는 계속 감소하고 있는 반면, 다문화 학생 수는 꾸준히 증가하고 있다. 교육부(2020)의 통계를 보면 2019년 청소년(9~24세)의 인구 비율은 17.0%이며, 이후 계속 감소하여 2060년에는 10.4%가 될 것으로 예상하였다. 그리하여 향후 10년간 학령인구(6~21세)는 약 180만 명이 감소할 것으로 전망되고 있다. 반면 다문화 학생은 2019년 137,22명에서 2020년 147,378명으로 7.4% 증가하였고, 전체 학생의 2.8%를 차지하며 최근 6년간 매년 1만명 이상 증가하고 있다. 이에 전라북도 다문화 학생 비율도 전체 학생 수 기준 2019년 13.26%, 2020년 14.44%로 1.3%이상 증가를 보이고 있다.

또한 지역별 다문화 출생 비중이 제주(8.5%), 전남(7.9%)에 이어 전북(7.7%)이 높은 것도 다문화 학생 증가와도 연관이 있다고 할 수 있다.

지역별, 학교급별 다문화 학생의 비율을 보면, 초등학교 다문화 학생 비율이 가장 높은 지역은 6.5%인 전남으로 나타났다. 다음은 충남·전북 5.1%, 경북 5.0% 순이었고, 다문화 학생 비율이 가장 낮은 지역은 세종으로 1.9% 였다. 특별 /광역시 보다 주로 도지역에서 다문화 학생 비율이 높게 나타났다(교육부 2018).

부모나 본인이 이주의 경험을 한 ‘이주 배경 아동·청소년’은 대한민국에 약 54만 7천 명으로 추산되며, 외국에 살다가 중도 입국한 청소년이 학교에 진학하지 않는 비율이 약 30%이다. 입학 소요 기간도 6개월 이상 걸린 경우가 약 43%에 이르는 등 공교육 진입이 어려운 경우가 많았다(여성가족부, 2020). 이러한 현실에서 청소년들의 다문화 역량에 대한 연구들을 살펴보면 다른 문화와 인종에 대해 잘못된 선입견과 편견을 가지고 있어 그 문화에 대한 수용과 이해가 부족한 것으로 나타났다(양영미, 김진석, 2015).

일반 청소년들과 다문화가정 청소년들이 함께 생활하는 학교에서 다문화에 대한 포용적 태도를 가지지 못한다면 서로 다른 문화적 배경을 가진 학생들의 공존이 어려워진다고 볼 수 있다. 그러므로 청소년들의 다양한 민족, 문화, 인종에 대한 긍정적 수용의 다문화 감수성을 높이는 것은 매우 중요한 과제이다. 다문화 감수성은 공동체 생활의 핵심 자질로써 각기 다른 문화를 가진 학생들이 교실에 모여 다양한 문화에 대해 수용적 태도를 가질 수 있도록 하는 것이 학교 교육의 핵심 과제이다(차경수, 모경환, 2017).

다문화 관련 문제는 정체성 혼란의 시기인 중학교 시절에 가장 많이 발생하며 정체성이 미확립된 청소년기에 다문화 감수성이 낮게 나타난다. 이 시기에는 또래 집단에서 다문화 학생들에 대한 공감 능력이 낮아져 학교 안 통합이 이루어지지 않는 어려움이 따른다. 그러므로 다문화 감수성을 향상시키기 위

해서는 공동체의식의 함양이 중요한 요인이 될 수 있다(양영미, 김진석, 2015). 또한, 자아존중감, 자아효능감이 높은 청소년은 새로운 것에 대한 거부감이 없으며 개방적인 태도로 타인에 대한 긍정적인 수용의 태도를 보인다. 더욱이 청소년기의 자아존중감은 자기인지의 총체로써 자신에 대한 존중감은 타인을 존중하고 수용함에도 영향을 주어 청소년 다문화 감수성에 중요한 요인이다.

또래 집단에서 많은 영향을 주고받는 청소년기에 공동체 생활의 장인 학교는 교사나 또래와의 상호작용을 통해 서로 다른 가치관과 문화를 가진 친구들이 관계 형성을 하고 사회적 기술을 익힌다. 그러므로, 청소년들은 관계 속에서 다양한 문제와 갈등을 해결할 수 있는 능력과 인간관계 형성에 포용적 형태인 공동체의식을 발달시킬 수 있는 시기로, 공동체의식이 청소년에게는 다문화 감수성 결정의 매우 중요한 요인이다.

청소년기 공동체의식인 사회 관계적 특성과 개인의 내적 심리적 특성을 가진 자아존중감은 다문화 감수성에 영향을 준다(양명희, 권선아, 2020). 따라서, 다문화사회에서 청소년들이 사회적 변화를 긍정적으로 받아들일 수 있도록, 다양한 경험과 지속적 교육을 통하여 다문화사회를 이해시키는 것이 필요하다.

본 연구에서는 전라북도 중학생의 다문화 감수성에 영향을 끼치는 중요한 변인으로 자아존중감과 공동체의식을 선정하고 다문화 감수성에 어떠한 영향을 끼치는지 살펴보고자 한다.

이에 본 연구는 다음의 연구 문제를 제시하고자 한다.

첫째, 중학생의 자아존중감, 공동체의식, 다문화 감수성은 개인적 특성에 따라 차이는 어떠한가?

둘째, 중학생의 자아존중감이 다문화 감수성에 미치는 영향은 어떠한가?

셋째, 중학생의 공동체의식이 다문화 감수성에 미치는 영향은 어떠한가?

## 2. 이론적 배경

### 1) 자아존중감

Branden(1992)는 자아존중감을 자신을 의미 있는 대상으로 인식하고, 인생에서의 어려운 여러 고난과 역경을 이겨나갈 수 있는 능력이 있으며, 자신이 무한한 잠재적 능력을 갖추고 있다는 믿음이라고 정의하였다. 이것은 자기 자신에 대한 무한한 신뢰와 믿음을 바탕으로 스스로 행복한 인생을 만들 수 있

다는 자신에 대한 확신을 의미하는 것이라고 할 수 있다. 또한, 높은 자아존중감은 대인관계 형성과정에서 필수이며, 지능에 의존하는 공부 아닌 스스로 하는 학습의 태도가 되고, 우울과 불안 증세도 호전될 뿐만 아니라, 스트레스가 원인인 신체적, 정신적 문제도 줄어든다고 하였다(안동영, 안귀여루, 2012).

이정아와 이윤경(2016)은 자아존중감에 대해 자신을 긍정적인 존재로 인식하고 가치 있는 의미로 생각하는 주관적 판단과 가족과 주변인 등 자신이 중요하다고 생각하는 타인과의 관계에서 생긴 후천적 경험으로 형성된다. 따라서, 자신의 평가인 두 요인이 합해진 개념이라고 한다. 이처럼 자신의 인식에서 발전된 자아존중감은 한 개인인 자기 자신에 대한 존중의 태도로 바른 성격 형성에 도움이 된다. 이는 환경에 적응력이 뛰어나고 긍정적 자아실현의 성취에 있어 중요한 조건이라고 할 수 있다(Wylie, 1979).

Danmorn과 Harter(1982)에 의하면 자아개념은 인지적 활동으로 질적인 진단이 이루어진다. 자아존중감은 자기 자신에 대한 진단과 소극적 방향의 두 가지 특징이 있으므로 자아개념과는 다른 의미가 있다고 하였다. 다시 말해, 자아개념은 옳고, 그름은 판단하는 것이 아닌 자신에 대한 이해의 자각적 의미이며, 자아존중감은 자신의 특성에 대한 평가라고 할 수 있다.

자아존중감을 보편적으로 자아개념의 하위범주나 부분적 개념으로 이해한다. 자아개념을 비판적인 개념이 아니라 서술적인 개념으로 정의하면, 자아존중감은 자신의 속성에 대한 긍정적 또는 부정적 평가를 포함한다(정혜숙, 2016). 이처럼 자아존중감과 자아개념을 같은 의미로 해석하는 학자들도 있지만 정확히 나누면 자아존중감과 자아개념이 구분되는 개념이다.

이처럼 자아존중감은 자기 자신을 가치 있는 존재로 인식하고 자신에 대한 바른 사랑이며, 타인으로 인정 받을 수 있다고 믿는 자기 지각적 특성이다. 또한, 삶의 질은 결정적 요인으로 태어날 때 형성 되는 것이 아닌 부모나 타인들의 영향에 의해 형성되는 지속적인 특징 있다고 정의한다.

다음으로 자아존중감이 높은 청소년들의 특징을 보면 자기표현 능력이 뛰어나고, 뚜렷한 자기 신념과 목표를 위해 어려운 과정을 이겨내는 인내력이 뛰어나다. 또한, 잠재적 지도력과 지능을 갖추어 사람들에게 좋은 이미지를 심어 주고 실용적인 지식과 사회적인 기술을 응용하는 특징이 있다(윤정혜, 1991). 그리고, 여러 경험에 있어 개방적 태도를 보이므로 모든 감정과 태도에 있어서도 형식에 따르지 않는다. 이런 사람은 현실의 생활에 충실한 태도를 보이므로 새로운 경험에 호기심이 많고, 긍정적 사고로 받아들이며 자신에 대한 신뢰가 높다(송인섭, 1998). 이는 학교생활에서까지 이어져 긍정적 교우관계,

교사와의 원만한 관계를 유지하고 적극적인 학교 활동 참여와 학업성취에 영향을 미친다(Rosenberg, 1985).

자아존중감이 낮은 청소년들의 특징을 보면 자기 자신에 대한 부정적 시각으로 인해 타인에게 거부당하는 것을 두려워한다. 그리고 자기 자신의 능력에 대한 과소평가와 부정적 평가로 장점이 아닌 단점에 중점을 두며 자신에 대한 신념이 약하다(Brown, 1998). 또한 타인에 대한 의존성이 높아 스스로 문제 해결 능력이 어려움이 있으며 학교 부적응, 반사회적 행동, 일탈행위, 우울, 교우관계 문제 등의 문제점들이 나타난다(Rosenberg, 1979). 그러므로 청소년기에 건강한 자아존중감 형성은 성인으로 성장하여 올바른 사회인의 구성원이 되어 가는 중요한 과정이다. 따라서, 청소년기의 긍정적 자아존중감은 자신을 존중하며 나아가서 타인에 대한 공감이라는 전제조건이 될 수 있다

우화령(2013)의 자아존중감이 높은 청소년과 자아존중감이 낮은 청소년의 특징을 정리, 비교하여 <표 1>과 같이 제시하였다.

표 1. 높은 자아존중감과 낮은 자아존중감 비교

구분	높은 자아존중감 청소년	낮은 자아존중감 청소년
안정감	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 새로운 주제에 자발적 접근</li> <li>- 학교생활의 평안함</li> <li>- 권위에 대한 평안함</li> <li>- 적절한 교사의 관심 요구</li> <li>- 긍정적 사고</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 새로운 주제에 대한 두려움</li> <li>- 학교생활의 어려움</li> <li>- 권위에 대한 반항</li> <li>- 잘못된 행동으로 관심 유도</li> <li>- 부정적 사고</li> </ul>
정제감	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 의견, 감정, 생각의 자유로운 표현</li> <li>- 이해를 위한 적극적 질문</li> <li>- 넓은 관심 범위</li> <li>- 자신과 다른 견해를 수용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 의견, 감정, 생각의 표현을 어려워함</li> <li>- 이해를 위한 소극적 질문</li> <li>- 좁은 관심 범위</li> <li>- 비평과 다른 견해의 거절</li> </ul>
소속감	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 여유있게 타인과 관계 형성</li> <li>- 성공에 자랑하지 않음</li> <li>- 자신의 위치로 소유물을 차지 하지 않음</li> <li>- 타인의 성공에 긍정</li> <li>- 견고한 우정을 지속</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자신을 타인에게 과시</li> <li>- 성공에 대한 자랑</li> <li>- 자신의 위치를 이용해 소유물을 차지함</li> <li>- 타인의 성공에 무시</li> <li>- 우정의 지속과 유지가 어려움</li> </ul>
목적의식	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 어려움에 직면 시 도움 요청</li> <li>- 방향 수립과 목적 지향적</li> <li>- 새로운 것에 대한 도전과 열정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 어려움에 직면 시 포기, 회피</li> <li>- 방향성과 독립심이 부족함</li> <li>- 새로운 시도에 대한 소극적 태도</li> </ul>
유능감	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 일에 대한 자긍심</li> <li>- 책임감 있는 태도와 리더의 모습을 보임</li> <li>- 자신의 성공을 받아들임</li> <li>- 자신의 장점과 단점을 인정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자신의 일을 타인에게 부탁함</li> <li>- 책임감이 부족하고 성공에 대해 운으로 생각함</li> <li>- 자신의 장점과 단점을 잘 모르고 수용하지 않음</li> </ul>

※ 출처: 우화령(2013), 자아존중감 및 사회성 발달을 위한 미술교육 연구에서 재구성함.

학자들의 자아존중감에 대한 정의를 살펴보면 자아존중감은 자기 자신에 대해 가치를 두고 소중한 존재로 인식하는 평가적인 개념이라 할 수 있다. 그러므로, 주변 환경과 생활환경 등 일생에 걸쳐 영향을 받는 가변적인 특징으로 선천적이 아닌 후천적 영향임을 알고 생애 초부터 형성되고 발달 되어야 할 것이다. 이에 자아존중감이 형성되고 있는 시기의 청소년들이 다른 배경과 문화에 대한 이해 감수성 관계를 살펴보고자 한다.

## 2) 공동체의식

공동체는 사전적 의미로 두 사람 이상이 유사한 환경을 배경으로 보편의 가치와 의미, 생각을 가지고 일상을 공유하는 사회집단을 뜻한다. 그러므로 상당히 결집된 조직체이며 공동체 안에서 정서적 밀접과 자신의 희생을 받아들여 연속적 인간관계를 형성하고 있는 집단이다(신용하, 1985).

공동체의식은 소속감이나 연대를 바탕으로 공동체의 실리를 중요시하는 정신적인 관점을 뜻한다. 이는 공동체의 보전과 성장을 위함으로 공동체의 일원이 되어 윤리적 믿음에 대한 가치인 실제적 의미로 이해한다. 공동체 삶에 대한 도덕적 가치를 부여, 공동체 안에서 보다 더 많은 개인의 자율성을 이룰 수 있다고 하였다(이명식, 2003).

김원태(2001)는 민주시민으로의 인식과 의미적인 측면의 주장으로 공동체의식에 대한 두드러진 변화를 알 수 있다. 이는 공동체 개념이 복잡한 교통수단과 소통 수단의 발달에 의한 지리적 지형성의 가치보다는 함께한다는 심리적 측면의 이해가 강조되고 있다(박재숙, 2010). 그러므로 현대사회에 만연한 비판적 집단주의와 개인주의를 해소하고 배려와 상호 존중인 상충의 관계를 위한 일상에서의 실천으로 공동체의식 고취가 있어야 한다고 볼 수 있다.

청소년기의 공동체의식 형성은 중요한 발달적 의무로서 학생 역량지수 중 하위역량으로 공동체의식을 구성, 공동체 관련 생각과 공감, 사회관계 역량으로 역설되고 있다(한국교육개발원, 2016). 이런 공동체의식 형성은 사회 구성원이 되기 위한 역할을 배우고 있는 청소년기에는 더욱 중요하며 이는 청소년기의 사회화가 성인기 때보다 공동체의식 형성과 증강에 더군다나 효과적이고 연속적인 속성이 있기 때문이다.

청소년기의 공동체의식 함양은 청소년기의 발달과제 수양에 도움이 되며 사회 구성원으로서의 귀속감, 사회적 의무감, 연대 의식 등을 고취 시킬 수 있다(김혜진, 2014). 또한, 다른 사람과의 관계에 의미를 부여하고, 상호 협동하는

정신을 통해 사회 구성원으로서의 행복과 충만감을 이바지할 수 있는 계기가 된다(노충래, 위유라, 2014). 이런 공동체의식은 가지고 태어나는 선천적인 것이 아닌 공동체에서의 관계를 통한 후천적 양성이기 때문에(이혜영, 1997), 청소년기에 바른 공동체의식 형성을 위한 다양한 방법이 이루어져야 한다.

청소년의 공동체의식 형성에 영향을 주는 요인으로 학교 교내의 여러 활동과 사회참여활동, 지역사회 참여활동, 봉사활동 등 교내·외의 여러 다양한 활동의 참여가 영향을 미친다. 청소년은 지역사회 활동 참여로 조직적 집합 활동의 자연스러운 노출의 기회를 가지고, 이러한 활동을 통하여 청소년은 사회적 기술을 배우고 익히는 기회가 제공된다. 그러므로 인해 공동체의식을 고취시키고 성인이 되었을 때는 사회참여 행동에 긍정적 영향을 미칠 수 있다(강가영, 장유미, 2013).

이와 같이 공동체의식은 생활 범위에 있는 구성원들 간의 교호작용으로 구성되는 심리적 관계와 사회적 협력을 바탕으로 하여 귀속 된 공동체라고 할 수 있다. 이는 선천적 형성이 아닌 만들어지는 후천적 양성임을 알고 사회 일원으로 자랄 청소년기의 올바른 공동체의식의 함양을 위해 학교 교육의 다양한 활동이 지속적으로 수행 되어야 할 것이다.

### 3) 다문화 감수성

다문화 감수성은 둘 이상의 문화 집단 관계에서 나타나는 문화적 차이로 행동하는 학습자의 정서적, 인지적 특징이나 행동 성향이다(한국다문화교육연구학회, 2014). 그러므로 자기와 다른 구성원 또는 문화에 편견이 없으며 자기의 문화와 동일하게 받아들이고 그들과 함께 공존의 관계를 만들어 가기 위해 연대하고 노력하는 태도임을 의미한다(민무숙 외, 2010).

Chen과 Starosta(2000)은 다문화 감수성을 문화 간 차이 존중, 상호작용 참여·자신감·향유, 상호작용에 대한 요점으로 구분한 후 개인의 특징이 다문화 감수성을 가지고 있으면 타인에 대해서도 열린 사고와 상호작용 능력이 높았다. 이들은 문화 간 감수성을 타문화에 대한 정서적 차원으로 받아들여 타문화에 대해 자발적으로 이해하고 포용하고자 하는 욕구 또는 원인이라고 정의하였다. 이것을 인지적 측면인 다문화 지각(intercultural awareness), 정의적 측면인 문화 간 감수성(intercultural sensitivity), 행동적 측면인 다문화 숙련성(intercultural adroitness)로 나누면서 종합적으로는 이들이 다문화적 의사소통의 역량을 형성한다고 보았다. 이렇듯이 학자들의 견해에 따라 다문화 감수성을 정의적 영역 즉, 문화적

다양성의 차이를 수용으로 국한을 두기도 하지만 요즘의 학자들은 연구에서 인지적, 정의적, 행동적 특징의 통합적인 개념으로도 해석하고 있다.

Bhawui와 Brislim(1992)은 다문화 감수성이 부정-양극화-최소화-수용-적응의 단계로 발달하며, 각 단계별의 정의적 요소, 인지적 요소, 행동적 요소로 첫째, 부정단계는 다양한 문화적 격차에 무감각하고 문화적 사대주의에 빠져 같은 사고를 가진 집단들과 교류를 한다. 둘째, 양극화 단계는 우리들만의 세상을 조직화하고 자신만의 문화만 우월하고 다른 문화는 열등한 문화로 다른 문화를 부정하는 것이다. 셋째, 최소화 단계는 자신의 문화를 보편적 관점으로 문화적 격차보다는 유사성을 일반화하는 태도이다. 넷째, 수용단계는 다른 문화의 가치, 생활 태도에 대해 무비판적 수용이나 동의가 아니라 인본주의적 관점을 갖는 것이다. 다섯째, 적응단계는 자신의 문화적 개념을 다른 문화적 유형으로 변화시켜 다양한 문화를 내면화하고 진정한 정서적 태도로 다양한 문화에 대한 수용적 관점을 가지게 된다고 하였다.

다문화 감수성에 대한 여러 학자들의 논의를 살펴보면, 다문화 감수성은 다른 문화에 대한 편견과 차이를 두지 않고 사회 구성원으로서 우리와 다른 문화를 인정하고 수용하는 다문화에 대한 확장된 사고이다. 따라서, 사회의 구성원으로서 공존의 의미로 인정하는 것이라고 할 수 있다.

이처럼 학자들에 따라 다양한 다문화 감수성 구성요소가 전개되나 본 연구의 취지에 적합한 청소년들의 다문화 감수성을 수립하는데 요구되는 3가지 요소로 다양성, 관계성, 보편성을 제시하고자 한다.

고등학생을 대상으로 한 조미성의 연구(2014)에서 첫째, 다양성은 다른 문화의 가치를 자신의 문화와 같은 위치의 관점에서 인식하거나 부정적 사고 혹은 편견을 갖지 않으며, 자기 문화와 차별하지 않는 것을 뜻한다.

둘째, 관계성은 다른 문화 집단과 더불어 사회에 동참하고 화합하려는 것을 의미한다.

셋째, 보편성은 인간들의 외부세계에 대한 계급화, 상위 계층의 도덕적 규칙에 시행하고자 하는 경향성, 문화적 격차에 대한 이해와 추상, 타문화에 대한 공정한 관점과 유연한 조치의 경향을 의미하며 ‘이중적 평가’, ‘세계 시민 행동 의지’ 등의 요소가 있다.

본 연구에서는 다문화 감수성은 타문화에 대한 개방적 사고와 존중, 수용하고자 하는 지향적 사고를 의미하며, 타문화 구성원을 인정하고 공존의 의미로 받아들이는 것이라고 정의하기로 한다.

청소년은 이웃, 교사, 친구 등 의미 있는 타인과의 관계 형성이 다문화 감수

성에 영향이 있으므로 좋은 관계는 높은 다문화 감수성으로 이어진다(김경근, 2013). 따라서, 청소년기에는 의미 있는 타인과의 우호적 관계 형성에서의 긍정적 경험은 다른 문화를 가진 타인과의 관계에도 연결이 되어 있다(이자형, 김경근, 2013).

학교의 규칙과 교우관계가 다문화 감수성에 영향을 줄 수 있으며(이건남, 김영은, 이기용, 2013), 학교폭력 노출의 가능성이 많은 큰 규모의 학교에 다니는 청소년일수록 다문화 수용성이 낮음을 알 수 있다(이자형, 김경근, 2013). 학교는 청소년이 가장 많은 시간을 보내는 공간인 특성이다. 그러므로 청소년의 다문화 감수성에 의미 있는 영향을 줄 수 있는 개연성이 크기 때문에 청소년의 올바른 다문화 감수성 함양을 위해 많은 노력이 있어야 한다.

교사는 학생들에게 인지적 성취만이 아닌 정의적 특성에도 많은 영향을 미치므로 교사가 의식적, 무의식적으로 표현하는 생각과 가치관은 학생들에게 그대로 투영되어 각인되기 쉽다. 다시 말해, 교사들의 다문화적 가치관, 태도가 학생들에게 영향을 주어 다문화 감수성에 영향을 줄 수 있다는 것이다. 그러므로 다문화 교육의 성공적 실천을 위해 교사의 다문화 교육 강화와 다문화 태도에 대한 인식 변화를 위한 실천이 요구된다.

#### 4) 선행연구 고찰

자신에 긍정적 사고와 스스로가 가치 있다는 지각은 타인의 문화와 인종에 대해서도 관용적인 태도로 연결되기 때문에 실제로 자아존중감이 높은 사람은 타인을 긍정적 인식으로 존중하는 태도를 가지고 대하는 것으로 나타났다(양영미, 김진석, 2015). Banks(1984)는 긍정적 자아존중감은 타인에 대한 긍정적 수용의 필수 조건으로, 긍정적 자아를 발전시키는 사람은 다른 민족과 문화에 대해 관용적인 태도를 연마하게 된다고 하였다(Bennett, 2009).

조미성(2014)의 자아존중감과 다문화 감수성과의 관계에 관한 연구는 대다수 자아존중감, 자아 탄력성, 자아개념 등이 타민족과 타 인종의 포용과 사회적 거리감의 영향을 연구한 것이다. 이는 다문화에 대한 많은 경험과 자아존중감이 높으면 다문화 감수성에도 긍정적 영향이 있는 걸로 나타났다. 자아존중감은 타인과의 상호작용 과정에서 구성되는 것으로 자신에 관한 판단을 통해 긍정적 삶의 결정에 주요한 조건이다. 또한, 사회적 행동을 판단하게 되는 중요한 특징이므로 다문화 감수성과도 매우 긴밀한 연관이 있는 걸로 나타났다.

청소년 대상의 자아존중감과 다문화 감수성의 연관성에 관한 경험적 연구의

유의한 결과로(곽윤경, 양영미, 2017; 이주영, 2018), 청소년 다문화 감수성 향상을 위한 통합적 교육 제시를 목적으로 한 연구(곽윤경, 양문미, 2017)는 중학교 3학년 2,259명을 대상으로 하여 경로분석을 하였으며, 결과를 보면 자아존중감이 다문화 감수성에 영향이 있었음을 알 수 있었다. 이와 비슷한 맥락으로 이주영(2018)은 자아존중감 확립을 기본으로 다문화 시대에 사회 통합의 기여를 위한 민주 시민 양성의 목적으로 다문화 교육이 실행되었는데 초등학교 6학년 421명 대상으로 다중회귀 분석을 알아본 결과, 자아존중감은 다문화 감수성에 유의한 영향이 있는 걸로 나타났다.

공동체의식과 다문화 감수성의 상호작용에 관한 연구로 이소연(2016)은 다문화 감수성과 공동체의식은 서로 공동체주의를 바탕으로 개인의 다양성을 인정하고 공동체의 삶을 주장하는 개념으로 다문화 감수성과 공동체의식은 서로 밀접한 관련이 있다고 하였다. 그러므로 다문화 감수성은 세계 시민으로의 이기적인 시점을 넘어 지구의 보건과 환경, 지구적 삶의 다양성, 경제적·사회적 정의 등의 공동체의식과 깊은 관련이 있다(서봉연, 김원영, 김경식, 2016). 공동체의식은 구성원 집단의 경험, 소속감과 역사, 시간을 공유하고 공유하게 될 거라는 믿음이다(최형임, 문연경, 2013). 그러므로, 구성원이 집단으로 영향을 받음과 동시에 영향력을 주고 있다는 느낌을 제공하며 공동의 믿음과 소속감을 부여한다.

청소년기의 공동체의식에 관련된 선행연구들을 살펴보면, 청소년기의 특징별 요인(자아존중감, 자아 탄력성, 또래 관계, 부모 양육 태도)과 공동체의식 함양을 위한 필수 참여 요인(사회활동, 체험활동, 자원봉사) 등이 청소년의 공동체의식 증진에 영향과 관련된 연구가 진행되었다(강가영·장유미, 2013). 이와 같이 청소년들의 공동체의식에 관한 영향을 가정적 요인과 학생의 요인, 학교적 요인으로 나누어, 가정적 요인으로 부모와 자녀 관계나 양육 태도, 부모의 사회적 환경이며 학생의 요인은 삶의 만족도, 성별, 체험활동, 자아존중감 등이 제시되고 있으며, 학교 요인으로는 학교생활의 적응 능력, 학교의 부류 등이 영향의 요인으로 나타나고 있다.

그러므로 학교에서의 참여 활동과 공동체의식의 영향에 관한 연구에서는 청소년들의 일상인 학교에서의 풍토와 문화가 공동체의식에 영향을 주고 있으며 학교 수업과 다양한 활동들이 영향의 요인으로 나타나고 있다.

### 3. 연구방법

#### 1) 연구대상

연구는 전북지역 중학교에 재학 중인 학생을 대상으로 무선 표집을 통한 설문을 287명에게 실시하였으며 그중에서 설문이 성실한 257부를 사용하였고, 설문 대상자에 대한 개인 배경적 특성은 <표 2>와 같다.

표 2. 연구대상자의 개인 배경적 특성

구분		N	%
성별	남학생	132	51.4
	여학생	125	48.6
학년	1학년	93	36.2
	2학년	108	42.0
	3학년	56	21.8
학교생활 만족도	불만족	18	7.0
	보통	80	31.1
	만족	159	61.8
외국 경험	없음	114	44.4
	1일~7일 이내	102	39.7
	8일 이상	41	16.0
다문화수업 경험	없음	48	18.7
	1-2회	76	29.6
	3-4회	83	32.3
	5-10회	50	19.5
전체		257	100.0

중학생의 개인적 배경 변인으로 성별에서는 남학생이 132명인 51.4%였으며 여학생은 125명인 48.6%였다. 학년별로는 1학년은 36.2%, 2학년은 42.0%로 가장 많았으며, 3학년은 21.8%이다. 학교생활 만족도는 불만족은 7.0%로 가장 많았으며, 보통은 31.1%, 만족은 61.8%로 나타났다. 외국 경험에 있어서는 없음이 44.4%로 7일 이내 39.7%, 8일 이상 16.0%보다 많았다. 그리고 다문화수업 경험에 있어서는 없음이 18.7%, 1~2회 29.6%, 3~4회 32.3%, 5~10회 19.5%였다.

## 2) 조사도구

본 연구에서는 중학생의 자아존중감, 공동체의식, 다문화 감수성의 인식 정도를 알아보고, 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화 감수성에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위한 설문지로 구성된 측정 도구를 사용하였다.

### (1) 자아존중감 척도

중학생의 자아존중감 척도를 측정하기 위한 도구는 Coopersmith(1967)의 자아존중감 검사지를 이계숙(2003)이 수정한 것이다. 총체적 자아존중감 영역에 6문항, 사회적 자아존중감 영역에 6문항, 가정적 자아존중감 영역에 6문항, 학교적 자아존중감 영역에 6문항으로 총 24문항이다. 검사 도구는 Likert식의 5점 척도를 측정하도록 이루어졌으며, 전혀 아니다(1점)에서 매우 그렇다(5점)로 하였으며 점수가 높을수록 자아존중감 인식 정도가 높은 것을 의미한다. 이 척도의 하위요인별 내용과 문항 구성, 신뢰도는 <표 3>와 같다. 전체 신뢰도 Cronbach's  $\alpha$  값은 .910으로 신뢰할 만한 수준으로 나타났다. 본 연구에서 사용한 자아존중감 척도의 구체적인 내용은 <표 3>와 같다.

표 3. 자아존중감 척도의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's $\alpha$
총체적 자아존중감	6	1, 5, 9, 13, 17, 21	.743
사회적 자아존중감	6	2, 6, 10, 14, 18, 22	.827
가정적 자아존중감	6	3, 7, 11, 15, 19, 23	.860
학교적 자아존중감	6	4, 8, 12, 16, 20, 24	.626
전 체		24	.910

### (2) 공동체의식 척도

본 연구에서 공동체의식을 측정하기 위해 우남희와 이기범(2001)이 개발한 공동체의식 척도를 김승애(2010)가 재구성한 것을 사용하였다. 친밀성과 소속감 영역 4문항, 조화와 단결 영역 4문항, 자발적 참여 및 의사표현 영역 4문항, 일체감 및 상호 영향의식 영역 4문항, 자율성과 공동의식 영역 4문항으로 총 20문항으로 구성되었다. 검사 도구는 Likert 5점 척도를 측정하도록 이루어졌으며, 전혀 아니다(1점)에서 매우 그렇다(5점)으로 하였으며 점수가 높을수록 공동체의식이 높은 것을 의미한다. 공동체의식 전체 Cronbach's  $\alpha$  값은 .928로

신뢰할 만한 수준으로 나타났다. 본 연구에서 사용한 공동체의식 척도의 구체적인 내용은 <표 4>와 같다.

표 4. 공동체의식 척도의 하위요인 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
친밀성 및 소속감	4	1, 6, 11, 16	.660
조화 및 단결	4	2, 7, 12, 17	.683
자발적 참여 및 의사표현	4	3, 8, 13, 18	.609
일체감 및 상호영향의식	4	4, 9, 14, 19	.723
자율성 및 공동의식	4	5, 10, 15, 20	.754
전체		20	.928

(3) 다문화감수성 척도

중학생 다문화감수성을 측정하기 위하여 이향규(2013)와 김교식(2014)이 개발한 척도를 사용하였다. 본 측정 도구는 다양성은 9문항으로 인식, 관용, 수용의 핵심역량과 관계성은 9문항으로 공감, 소통, 협력 핵심역량, 보편성은 9문항으로 반 차별, 반 편견, 세계시민성 핵심역량으로 전체 27문항으로 구성되었다. 검사 도구는 Likert 5점 척도를 측정하도록 이루어졌으며, 전혀 아니다(1점)에서 매우 그렇다(5점)으로 하였으며 점수가 높을수록 다문화감수성이 높은 것을 의미한다. 다문화감수성 전체 Cronbach's α 값은 .945으로 신뢰할 만한 수준으로 나타났다. 본 연구에서 사용한 다문화감수성 척도의 구체적인 내용은 <표 5>와 같다.

표 5. 다문화감수성 척도의 하위요인 내용 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach's α
다양성	9	1, 2, 3, 4, 5*, 6, 7, 8, 9	.847
관계성	9	10, 11, 12, 13, 14*, 15, 16, 17, 18	.900
보편성	9	19, 20*, 21*, 22*, 23, 24*, 25, 26, 27	.863
전체		27	.945

\* 역채점 문항

3) 자료처리

이 연구의 자료처리에 있어서는 기술통계와 연구변인들의 상관관계를 조사

를 하였으며 SPSS 24.0 프로그램을 사용하였다. 연구에서 분석한 주요내용은 다음과 같다. 첫째, 조사대상자의 인구사회학적 특성을 분석하기 위해 빈도분석을 하였다. 둘째, 연구 측정 도구의 신뢰성 확보를 위해서 Cronbach's  $\alpha$  값을 도출하였다. 셋째, 자아존중감, 공동체의식, 다문화감수성 요인들 간의 상관관계분석을 실시하였다. 그리고 자아존중감과 공동체인식이 다문화감수성에 미치는 영향력을 검증하기 위하여 회귀분석을 실시하였다.

#### 4) 연구윤리

본 연구에서는 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향을 알아보는 데 목적이 있다. 이를 위해 선행연구 및 관련 문헌의 자료를 수집·분석하여 연구의 이론적 근거를 마련하여 중학생의 자아존중감, 공동체의식, 다문화감수성 측정도구를 선정하였다.

연구계획 심의 의뢰서를 작성하여 전주대학교 연구윤리위원회(IRB)의 심의 승인(jjIRB-210215-HR-2021-0210) 후 본 조사를 실시하였다,

전라북도 중학생을 대상으로 비대면 방식의 선생님들이 운영중인 교과 밴드, 전북 e 학습터를 통해 비확률적 대상을 선정하여 연구목적과 방법에 관하여 모집 문건을 게시하고 네이버폼을 활용하여 만든 설문조사 링크를 통하여 자발적으로 참여하는 중학생 300명을 대상으로 2021년 3월 2일부터 3월 31일까지 실시하였다. 연구의 모든 자료는 익명으로 처리하였으며, 연구에 대한 제반적인 정보와 설문 내용은 무기명으로 처리하고 개인 정보 수집·이용·제공 고지 및 동의에 관한 내용과 조사 결과에 대해 통계법 제33조(비밀의 보호)에 의한 비밀 보장을 고지 하였으며 설문에 대한 감사의 선물을 제공하였다.

### 4. 연구 결과

#### 1) 기초통계 분석

##### (1) 중학생의 자아존중감 요인별 평균 및 표준편차

자아존중감 요인에 대한 평균 및 표준편차를 분석한 결과 전체 평균은 3.53 점이며, 표준편차는 .517로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 가정적 자아

존중감 요인이 M=3.69로 가장 높았으며, 사회적 자아존중감 요인 M=3.53, 학교적 자아존중감 요인 M=3.47 그리고 총체적 자아존중감 요인은 M=3.42 순으로 나타났다.

표 6. 중학생의 자아존중감 요인별 기술 통계량

요인	M	SD	최소값	최대값
총체적 자아존중감	3.42	.611	1.50	5.00
사회적 자아존중감	3.53	.592	1.50	5.00
가정적 자아존중감	3.69	.687	1.00	5.00
학교적 자아존중감	3.47	.608	1.50	5.00
전체	3.53	.517	1.73	4.95

(2) 중학생 공동체인식 요인별 평균 및 표준편차

공동체인식 요인에 대한 평균 및 표준편차를 분석한 결과 전체 평균은 3.55점이며, 표준편차는 .544로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 친밀감과 소속감 요인 M=3.65로 가장 높았으며, 일체감 및 상호 영향의식 요인 M=3.61, 자발적 참여 및 의사표현 요인 M=3.52, 자율성과 공동의식 요인 M=3.517 그리고 조화와 단결 요인 M=3.46으로 가장 낮았다.

표 7. 중학생의 공동체의의식 요인별 기술 통계량

요인	M	SD	최소값	최대값
친밀성 및 소속감	3.65	.590	2.00	5.00
조화 및 단결	3.46	.613	1.50	5.00
자발적 참여 및 의사표현	3.52	.598	1.50	5.00
일체감 및 상호영향의식	3.61	.595	2.00	5.00
자율성 및 공동의식	3.51	.619	1.50	5.00
전체	3.55	.544	2.20	5.00

(3) 중학생의 다문화감수성 요인별 평균 및 표준편차

다문화감수성 요인에 대한 평균 및 표준편차를 분석한 결과 전체 평균은 3.99점이며, 표준편차는 .535로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 다양성 요인 M=4.14로 가장 높았으며, 보편성 요인 M=3.96, 그리고 관계성 요인 M=3.87로 낮았다.

표 8. 중학생 다문화감수성 하위요인별 평균 및 표준편차

요인	M	SD	최소값	최대값
다양성	4.14	.545	2.00	5.00
관계성	3.87	.640	1.67	5.00
보편성	3.96	.576	2.11	5.00
전체	3.99	.535	2.44	5.00

(4) 측정변인 상관관계

본 연구 측정변인들 간의 상관관계 분석을 위해 중학생의 자아존중감, 공동체의식, 다문화감수성 요인 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 9>와 같다.

표 9. 자아존중감, 공동체의식, 다문화감수성 요인 간 상관관계

	자아존중감	공동체의식	다문화감수성
자아존중감	1		
공동체의식	.647**	1	
다문화감수성	.344**	.475**	1

\*\* p<.01

중학생의 자아존중감 요인과 공동체의식 요인( $r=.647, p<.01$ ), 자아존중감 요인과 다문화감수성 요인( $r=.344, p<.01$ ), 공동체의식 요인과 다문화감수성 요인( $r=.475, p<.01$ ) 간에는 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 그리고 중학생의 공동체의식과 다문화감수성( $r=.475, p<.01$ ) 간에는 유의한 상관관계를 보였다. 한편, 하위요인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 10>와 같다.

표 10. 자아존중감, 공동체의식, 다문화감수성 하위요인간 상관관계

		자아존중감				공동체의식					다문화감수성		
		a	b	c	d	a	b	c	d	e	a	b	c
자아 존중감	a	1											
	b	.628**	1										
	c	.527**	.497**	1									
	d	.708**	.621**	.508**	1								
공동체 의식	a	.466**	.506**	.386**	.546**	1							
	b	.472**	.547**	.381**	.553**	.823**	1						
	c	.473**	.561**	.440**	.568**	.712**	.733**	1					
	d	.411**	.574**	.380**	.500**	.805**	.812**	.711**	1				

	자아존중감				공동체의식					다문화감수성		
	a	b	c	d	a	b	c	d	e	a	b	c
e	.512**	.606**	.386**	.539**	.779**	.765**	.734**	.795**	1			
다문화 감수성	a	.251**	.401**	.321**	.275**	.409**	.353**	.371**	.446**	.335**	1	
	b	.257*	.327**	.220**	.224**	.433**	.388**	.357**	.482**	.385**	.678**	1
	c	.262**	.333**	.243**	.294**	.403**	.356**	.349**	.449**	.336**	.749**	.809**

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

자아존중감(a총체적자아존중감, b사회적자아존중감, c가정적자아존중감, d학교적자아존중감), 공동체의식(a친밀성과소속감, b조화와단결, c자발적참여및의사표현, d일체감및상호영향의식, e자율성과공동의식), 다문화감수성(a다양성, b관계성, c보편성)

자아존중감 변인과 친밀성과 소속감 요인에 대한 상관관계를 분석한 결과 총체적 자아존중감( $r=.466, p<.01$ ), 사회적 자아존중감( $r=.506, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.386, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.546, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다. 자아존중감 요인과 조화와 단결 요인에 대한 상관관계를 분석한 결과 총체적 자아존중감( $r=.472, p<.01$ ), 사회적 자아존중감( $r=.547, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.381, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.554, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다. 자아존중감 요인과 자발적 참여 및 의사표현에 대한 상관관계를 분석한 결과 총체적 자아존중감( $r=.473, p<.01$ ), 사회적 자아존중감( $r=.561, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.440, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.568, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다. 자아존중감 요인과 일체감 및 상호 영향의식 요인에 대한 상관관계를 분석한 결과 총체적 자아존중감( $r=.411, p<.01$ ), 사회적 자아존중감( $r=.574, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.380, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.500, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다. 자아존중감 요인과 자율성과 공동의식 요인에 대한 상관관계를 분석한 결과 총체적 자아존중감( $r=.512, p<.01$ ), 사회적 자아존중감( $r=.606, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.386, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.539, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다.

자아존중감 변인과 다문화 감수성 변인의 하위요인 다양성 간의 상관관계에서 총체적 자아존중감 요인( $r=.251, p<.01$ ), 사회적 자아존중감 요인( $r=.401, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.321, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.275, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였으며 사회적 자아존중감과 가장 높은 상관을 보였다. 자아존중감 변인과 다문화감수성 변인의 하위요인 관계성 간의 상관관계에서 총체적 자아존중감 요인( $r=.257, p<.05$ ), 사회적 자아존중감 요인( $r=.327, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.220, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.224, p<.01$ )과 정적인

상관을 보였으나 다른 요인들과 상대적으로 낮은 상관이 나타났다. 자아존중감 변인과 다문화 감수성 변인의 하위요인 보편성 간의 상관관계에서 총체적 자아존중감 요인( $r=.262, p<.01$ ), 사회적 자아존중감 요인( $r=.333, p<.01$ ), 가정적 자아존중감( $r=.243, p<.01$ ), 학교적 자아존중감( $r=.294, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였으며 사회적 자아존중감과 가장 높은 상관을 보였다.

공동체의식 요인과 친밀성과 소속감 요인에 대한 상관관계를 분석한 결과 조화와 단결  $r=.823$ 으로 의미가 있었으며( $p<.01$ ), 자발적 참여 및 의사표현 ( $r=.712, p<.01$ ), 일체감 및 상호영향의식( $r=.805, p<.01$ ), 자율성과 공동의식 ( $r=.779, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다. 공동체의식 조화와 단결 요인과 자발적 참여 및 의사표현( $r=.733, p<.01$ ), 일체감 및 상호영향의식( $r=.812, p<.01$ ), 그리고 자율성과 공동의식( $r=.765, p<.01$ )과 정적인 상관을 보였다. 자발적 참여 및 의사표현 요인과 일체감 및 상호영향의식( $r=.711, p<.01$ ), 자율성과 공동의식( $r=.734, p<.01$ ), 그리고 일체감 및 상호영향의식 요인과 자율성과 공동의식 요인 간의  $r=.795$ 로 정적인 상관을 보였다( $p<.01$ ).

다문화감수성 변인과 공동체의식 변인 간의 상관관계에서 일체감 및 상호영향의식 요인과 관계성 요인간의 상관관계( $r=.482, p<.01$ )가 가장 높았으며, 자율성과 공동의식 요인과 다양성 요인 간의 상관관계( $r=.355, p<.01$ )가 가장 낮았다.

## 2) 중학생의 배경별 인식 차이 분석

### (1) 중학생의 자아존중감

중학생의 자아존중감 요인에 대한 배경 특성별 차이 분석 결과는 <표 11>과 같다. 중학생의 자아존중감 평균은 3.53점이며 표준편차는 .517이었다.

표 11. 중학생의 일반적 특성에 따른 자아존중감 차이 분석

구분		N	M	SD	t/F	Scheffé
성별	남	132	3.59	.472	1.668	
	여	125	3.48	.557		
학년	1학년 <sup>a</sup>	93	3.64	.506	3.326*	a-b*
	2학년 <sup>b</sup>	108	3.47	.451		
	3학년 <sup>c</sup>	56	3.47	.623		
학교생활 만족도	불만족 <sup>a</sup>	18	3.01	.552	65.939***	a-c* b-c*
	보통 <sup>b</sup>	80	3.18	.416		
	만족 <sup>c</sup>	159	3.77	.407		

구분		N	M	SD	t/F	Scheffé
외국 경험	없음	115	3.50	.529	.659	
	1일~7일 이하	101	3.53	.510		
	8일 이상	41	3.61	.504		
다문화수업 경험	없음	48	3.46	.522	2.422	
	1~2회	76	3.45	.509		
	3회~4회	83	3.55	.508		
	5회~10회	50	3.69	.517		
전체		257	3.53	.517		

\*p<.05, \*\*\*p<.001

성별로 중학생의 자아존중감 인식 수준을 분석한 결과 남학생 평균 3.59점으로 여학생의 평균 3.48점에 비해서 높았으며 집단 간에는 유의한 차이는 없었다( $t=1.668, p>.05$ ). 학년별로는 1학년 중학생의 자아존중감 인식 수준의 평균 3.64점으로 높았으며, 2학년, 3학년 중학생의 평균은 3.47점으로 자아존중감 인식 수준이 상대적으로 낮았으며 집단 간에 유의한 차이를 보였다 ( $F=65.939, p<.001$ ).

학교생활 만족도별 자아존중감의 집단 간 차이를 분석한 결과 학교생활에서 만족도가 높은 중학생의 자아존중감 평균이 3.77점으로 가장 높았으며, 보통 ( $M=3.18$ ), 불만족( $M=3.01$ ) 순으로 나타났으며 집단 간에는 유의한 차이를 보였다( $F=65.939, p<.001$ ). 중학생의 학교생활 만족도별에 따른 사후검증(Scheffé) 결과 만족과 불만족, 보통과 불만족 집단 간에는 유의한 차이를 보였다.

외국 여행 경험 별에 있어서는 8일 이상 외국 여행을 경험한 중학생의 자아존중감 인식 수준이 평균 3.61점으로 가장 높았으며, 7일 이하인 중학생의 평균 3.53점, 그리고 경험이 없는 중학생은 평균 3.50점을 평균 차이가 있었다.

다문화수업 경험 별로 중학생의 자아존중감 인식 수준을 분석한 결과 5회~10회 경험이 있는 중학생 평균이 3.69점으로 경험이 없는 중학생의 평균 3.46점에 비해 다소 높았다. 그러나 경험이 없는 중학생과 다문화수업 경험이 1~2회 경험한 중학생의 평균은 거의 유사하게 나타났다.

(2) 중학생의 공동체의식

중학생의 공동체의식에 대한 배경 특성별 차이 분석 결과는 <표 12>과 같다. 중학생의 공동체의식 평균은 3.55점이며 표준편차는 .544이었다.

표 12. 중학생의 일반적 특성에 따른 공동체의식 차이 분석

구분		N	M	SD	t/F	Scheffé
성별	남	132	3.54	.562	-.298	
	여	125	3.56	.527		
학년	1학년 <sup>Ⓐ</sup>	93	3.68	.531	4.480*	Ⓐ- <sup>Ⓑ</sup> *
	2학년 <sup>Ⓑ</sup>	108	3.46	.473		
	3학년 <sup>Ⓒ</sup>	56	3.49	.652		
학교생활 만족도	불만족 <sup>Ⓐ</sup>	18	3.32	.549	19.377***	Ⓐ- <sup>Ⓒ</sup> * Ⓑ- <sup>Ⓒ</sup> *
	보통 <sup>Ⓑ</sup>	80	3.29	.458		
	만족 <sup>Ⓒ</sup>	159	3.71	.528		
외국 경험	없음	115	3.55	.539	.010	
	1일~7일 이하	101	3.54	.595		
	8일 이상	41	3.55	.426		
다문화수업 경험	없음	48	3.48	.600	1.305	
	1~2회	76	3.51	.531		
	3회~4회	83	3.55	.531		
	5회~10회	50	3.68	.525		
전체		257	3.55	.544		

\*p<.05, \*\*\*p<.001

성별로 중학생의 공동체의식 인식 수준을 분석한 결과 남학생 평균 3.54점으로 여학생의 평균 3.56점에 비해서 약간 낮게 나타나 집단 간에는 유의한 차이가 없었다( $t=-.298, p>.05$ ). 학년별로는 1학년 중학생의 공동체의식 인식 수준의 평균 3.68점으로 높았으며, 3학년( $M=3.49$ ), 2학년( $M=3.46$ )으로 나타나 1학년 공동체의식 인식 수준이 1학년의 평균이 가장 높았으며 집단 간에 유의한 차이를 보였다( $F=4.480, p<.05$ ). 중학생의 학년별에 따른 사후검증(Scheffé) 결과 1학년과 2학년, 2학년과 3학년 집단 간에는 유의한 차이를 보였다( $p<.05$ ).

학교생활 만족도별 공동체의식의 집단 간 차이를 분석한 결과 학교생활에서 만족도가 높은 중학생의 공동체의식 평균이 3.71점으로 가장 높았으며, 보통( $M=3.29$ ), 불만족( $M=3.32$ )로 유사한 평균을 보였으며 집단 간에는 유의미한 차이를 보였다( $F=19.377, p<.001$ ). 중학생의 학교생활 만족도별에 따른 사후검증(Scheffé) 결과 만족과 불만족, 보통과 불만족 집단 간에는 유의한 차이를 보였다( $p<.05$ ).

외국여행 경험별에 있어서는 외국여행의 경험이 없는 학생, 단기, 장기여행

을 경험한 중학생의 공공체외식 인식 수준이 평균 3.55~3.54점으로 유사한 평균을 보였다.

다문화수업 경험별로 중학생의 공동체외식 인식 수준을 분석한 결과 5회~10회 경험이 있는 중학생 평균이 3.38점으로 가장 높았으며, 3-4회(M=3.55), 1-2회(M=3.51), 경험이 없는 중학생 M=3.48 순으로 나타났으나 유의미한 차이는 없었다.

(3) 중학생의 다문화감수성

중학생의 다문화감수성에 대한 배경 특성별 차이 분석 결과는 <표 13>과 같다. 중학생의 다문화감수성 인식 평균은 3.99점이며 표준편차는 .535이었다.

표 13. 중학생의 일반적 특성에 따른 다문화감수성 차이 분석

구분		N	M	SD	t/F	Scheffé
성별	남	132	3.88	.576	-3.525**	
	여	125	4.11	.463		
학년	1학년 <sup>Ⓐ</sup>	93	4.09	.548	6.309**	Ⓐ-Ⓒ* Ⓑ-Ⓒ*
	2학년 <sup>Ⓑ</sup>	108	4.02	.497		
	3학년 <sup>Ⓒ</sup>	56	3.78	.536		
학교생활 만족도	불만족 <sup>Ⓐ</sup>	18	3.96	.739	10.374***	Ⓑ-Ⓒ*
	보통 <sup>Ⓑ</sup>	80	3.78	.467		
	만족 <sup>Ⓒ</sup>	159	4.10	.511		
외국 경험	없음	115	4.02	.517	1.741	
	1일~7일 이하	101	3.92	.558		
	8일 이상	41	4.09	.518		
다문화수업 경험	없음	48	3.89	.615	1.087	
	1~2회	76	4.03	.501		
	3회~4회	83	3.96	.481		
	5회~10회	50	4.06	.588		
전체		257	3.99	.535		

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

중학생의 다문화감수성 인식 수준을 성별로 분석한 결과 남학생 평균 3.88점으로 여학생의 평균 4.11점으로 여학생의 평균이 상대적으로 높았으며 집단 간에는 유의한 차이는 있었다(t=-3.525, p<.01). 학년별로는 1학년 중학생의 다문화감수성 인식 수준의 평균 4.09점으로 높았으며, 2학년M=4.02, 3학년

M=3.78로 나타나 학년이 낮을수록 다문화감수성 인식 수준이 높았으며 집단 간에 유의한 차이를 보였다(F=6.309, p<.01). 중학생의 학년별에 따른 사후검증(Scheffé) 결과 1학년과 2학년, 2학년과 3학년 집단 간에는 유의한 차이를 보였다(p<.05).

학교생활 만족도별 다문화감수성의 집단 간 차이를 분석한 결과 학교생활에서 만족도가 높은 중학생의 다문화감수성 평균이 4.10점으로 가장 높았으며, 보통 M=3.78, 불만족 M=4.02로 나타났으며 집단 간에는 유의한 차이를 보였다(F=10.374, p<.001). 중학생의 학교생활 만족도별에 따른 사후검증(Scheffé) 결과 보통과 불만족 집단 간에는 유의한 차이를 보였다.

외국 여행 경험 별에 있어서는 8일 이상 외국 여행을 경험한 중학생의 자아존중감 인식 수준이 평균 4.09점으로 가장 높았으며, 7일 이하인 중학생의 평균 3.92점, 그리고 경험이 없는 중학생은 평균 4.02점으로 평균 차이가 있었다.

다문화수업 경험 별로 중학생의 다문화감수성 인식 수준을 분석한 결과 5회~10회 다문화수업 경험이 있는 중학생 평균이 4.06점으로 가장 높았으며, 1회~2회 다문화수업을 경험한 중학생 M=4.03, 3회~4회 다문화수업을 경험한 중학생 M=3.96, 경험 없는 중학생 M=3.89 순으로 나타났다.

### 3) 중학생 자아존중감과 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향

#### (1) 자아존중감이 다문화감수성에 미치는 영향

##### ① 자아존중감이 다문화 다양성에 미치는 영향

표 14. 자아존중감이 다양성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	β			공차	VIF
(상수)	2.653	.216		12.297	.000		
총체적 자아존중감	-.068	.078	-.077	-.876	.382	.423	2.365
사회적 자아존중감	.318	.073	.345	4.381	.000	.523	1.914
가정적 자아존중감	.141	.056	.177	2.526	.012	.660	1.516
학교적 자아존중감	.022	.077	.025	.291	.772	.437	2.290
R <sup>2</sup> =.428, Durbin-Watson=1.985, F=14.089(p=.000)							

자아존중감이 다양성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는 R<sup>2</sup>값은 .428

로 42.8%를 나타냈고 잔차의 독립성을 확인하기 위한 Durbin-Watson값 1.985로 나타났다. 분산의 F값은 14.089( $p < .001$ )로 유의하였으며 공선성통계량의 공차한계는 0.1이상, 분산팽창지수 VIF값은 10미만으로 1에 가까워 다중공선성의 문제는 없었다. 즉, 다양성에 있어서 자아존중감의 영향력은 42.8%로 높은 수준이며 유의미한 결과를 보였다. 자아존중감의 요인 중 사회적 자아존중감은 다문화감수성의 요인 다양성에  $\beta = .345$ ( $p < .001$ )으로 가장 많은 영향을 미치고 있다.

② 자아존중감이 관계성에 미치는 영향

표 15. 자아존중감이 관계성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	$\beta$			공차	VIF
(상수)	2.546	.262		9.699	.000		
총체적 자아존중감	-.168	.095	-.160	-1.763	.079	.423	2.365
사회적 자아존중감	.351	.088	.325	3.976	.000	.523	1.914
가정적 자아존중감	.093	.068	.100	1.378	.169	.660	1.516
학교적 자아존중감	.089	.094	.085	.949	.344	.437	2.290
$R^2 = .349$ , Durbin-Watson=2.151, $F = 8.755$ ( $p = .000$ )							

자아존중감이 관계성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는  $R^2$ 값은 .349로 34.9%를 나타냈고 잔차의 독립성을 확인하기 위한 Durbin-Watson값 2.151로 나타났다. 분산의 F값은 8.755( $p < .001$ )로 유의하였으며 공선성통계량의 공차한계는 0.1이상, 분산팽창지수 VIF값은 10미만으로 1에 가까워 다중공선성의 문제는 없었다. 즉, 관계성에 있어서 자아존중감의 영향력은 34.9%로 높은 수준이며 유의미한 결과를 보였다. 자아존중감의 요인 중 사회적 자아존중감은 다문화감수성의 요인 관계성에  $\beta = .325$ ( $p < .001$ )로 가장 많은 영향을 미치고 있다.

③ 자아존중감 요인이 보편성에 미치는 영향

표 16. 자아존중감이 보편성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	$\beta$			공차	VIF
(상수)	2.762	0.235		11.730	0.000		
총체적 자아존중감	-.119	.085	-.126	-1.397	.164	.423	2.365
사회적 자아존중감	.335	.079	.344	4.230	.000	.523	1.914
가정적 자아존중감	.117	.061	.139	1.923	.056	.660	1.516
학교적 자아존중감	-.001	.084	-.001	-.016	.987	.437	2.290
R <sup>2</sup> =.357, Durbin-Watson=1.861, F=9.230(p=.000)							

자아존중감이 보편성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는 R<sup>2</sup>값은 .357로 35.7%를 나타냈고 잔차의 독립성을 확인하기 위한 Durbin-Watson값 1.861로 나타났다. 분산의 F값은 53.188(p<.001)로 유의하였으며 공선성통계량의 공차한계는 0.1이상, 분산팽창지수 VIF값은 10미만으로 1에 가까워 다중공선성의 문제는 없었다. 즉, 보편성에 있어서 자아존중감 요인의 영향력은 35.7%로 높은 수준이며 유의미한 결과를 보였다. 자아존중감의 요인 중 사회적 자아존중감은 다문화감수성의 요인 보편성에  $\beta$ =.344(p<.001)로 가장 많은 영향을 미치고 있다.

④ 자아존중감이 다문화감수성에 미치는 영향

표 17. 자아존중감이 다문화감수성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p
	B	SE	$\beta$		
(상수)	2.732	.217		12.563	.000
자아존중감	.356	.061	.344	5.845	.000
R <sup>2</sup> =.344, Durbin-Watson=1.979, F=34.160(p=.000)					

자아존중감이 다문화감수성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는 R<sup>2</sup>값은 .344로 34.4%를 나타냈고 분산의 F값은 34.160(p<.001)으로 유의하였다. 종속변수에 대한 독립 변수의 영향력을 확인한 결과 자아존중감의  $\beta$ 값이 .344로

써 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 자아존중감이 높을수록 다문화감수성이 높다는 것을 의미하였다( $p < .001$ )

(2) 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향

① 공동체의식이 다양성에 미치는 영향

표 18. 공동체의식이 다양성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	$\beta$			공차	VIF
(상수)	2.515	.204		12.322	.000		
친밀성 및 소속감	.197	.104	.213	1.898	.059	.245	4.077
조화 및 단결	-.128	.101	-.144	-1.266	.207	.238	4.195
자발적 참여 및 의사표현	.134	.083	.147	1.621	.106	.378	2.644
일체감 및 상호영향의식	.376	.103	.410	3.648	.000	.245	4.078
자율성 및 공동의식	-.136	.093	-.155	-1.471	.142	.280	3.567
$R^2=.471$ , Durbin-Watson=1.893, $F=14.315(p=.000)$							

공동체의식이 다양성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는  $R^2$ 값은 .471로 47.1%를 나타냈고 잔차의 독립성을 확인하기 위한 Durbin-Watson값 1.893으로 나타났다. 분산의 F값은 14.315( $p < .001$ )로 유의하였으며 공선성통계량의 공차한계는 0.1이상, 분산팽창지수 VIF값은 10미만으로 1에 가까워 다중공선성의 문제는 없었다. 즉, 다양성에 있어서 공동체의식 요인의 영향력은 47.1%로 높은 수준이며 유의미한 결과를 보였다. 공동체의식의 요인 중 일체감 및 상호영향의식은 다문화감수성의 요인 다양성에  $\beta=.410(p < .001)$ 로 가장 많은 영향을 미치고 있다.

② 공동체의식이 관계성에 미치는 영향

표 19. 공동체의식이 관계성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	$\beta$			공차	VIF
(상수)	1.889	.237		7.984	.000		
친밀성 및 소속감	.196	.120	.181	1.631	.104	.245	4.077
조화 및 단결	-.098	.118	-.094	-.836	.404	.238	4.195

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	$\beta$			공차	VIF
자발적 참여 및 의사표현	.023	.096	.022	.243	.808	.378	2.644
일체감 및 상호영향의식	.463	.119	.431	3.879	.000	.245	4.078
자율성 및 공동의식	-.043	.107	-.042	-.402	.688	.280	3.567
$R^2=.491$ , Durbin-Watson=2.149, $F=15.958(p=.000)$							

공동체의식이 관계성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는 R<sup>2</sup>값은 .491로 49.1%를 나타냈고 잔차의 독립성을 확인하기 위한 Durbin-Watson값 2.149로 나타났다. 분산의 F값은 15.958(p<.001)로 유의하였으며 공선성통계량의 공차한계는 0.1이상, 분산팽창지수 VIF값은 10미만으로 1에 가까워 다중공선성의 문제는 없었다. 즉, 관계성에 있어서 공동체의식 요인의 영향력은 49.1%로 높은 수준이며 유의미한 결과를 보였다. 공동체의식의 요인 중 일체감 및 상호영향의식은 다문화감수성의 요인 관계성에  $\beta=.431(p<.001)$ 로 가장 많은 영향을 미치고 있다.

③ 공동체의식이 보편성에 미치는 영향

표 20. 공동체의식이 보편성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p	공선성통계량	
	B	SE	$\beta$			공차	VIF
(상수)	2.286	.216		10.559	.000		
친밀성 및 소속감	.186	.110	.191	1.690	.092	.245	4.077
조화 및 단결	-.107	.108	-.114	-.992	.322	.238	4.195
자발적 참여 및 의사표현	.084	.087	.087	.957	.339	.378	2.644
일체감 및 상호영향의식	.418	.109	.432	3.825	.000	.245	4.078
자율성 및 공동의식	-.123	.098	-.133	-1.256	.210	.280	3.567
$R^2=.465$ , Durbin-Watson=1.830, $F=13.850(p=.000)$							

공동체의식이 보편성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는 R<sup>2</sup>값은 .465로 46.5%를 나타냈고 잔차의 독립성을 확인하기 위한 Durbin-Watson값 1.830으로 나타났다. 분산의 F값은 13.850(p<.001)으로 유의하였으며 공선성통계량

의 공차한계는 0.1이상, 분산팽창지수 VIF값은 10미만으로 1에 가까워 다중공선성의 문제는 없었다. 즉, 보편성에 있어서 공동체의식 요인의 영향력은 46.5%로 높은 수준이며 유의미한 결과를 보였다. 공동체의식의 요인 중 일체감 및 상호영향의식은 다문화감수성의 요인 보편성에  $\beta=.432(p<.001)$ 로 가장 많은 영향을 미치고 있다.

④ 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향

표 21. 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향

	비표준화계수		표준화계수	t	p
	B	SE	$\beta$		
(상수)	2.331	0.195		11.967	.000
자아존중감	.467	.054	.475	8.617	.000
$R^2=.475$ , Durbin-Watson=1.936, $F=74.259(p=.000)$					

공동체의식이 다문화감수성에 미치는 회귀모형의 설명력을 나타내는  $R^2$ 값은 .475로 47.5%를 나타냈고 분산의 F값은 74.259( $p<.001$ )로 유의하였다. 종속 변수에 대한 독립 변수의 영향력을 확인한 결과 공동체의식의  $\beta$ 값이 .475로써 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 공동체의식이 높을수록 다문화감수성이 높다는 것을 의미하였다( $p<.001$ ).

5. 맺음말

1) 요약

본 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 자아존중감 요인에 대하여 분석한 결과 전체 평균은 3.53점이며, 표준편차는 .517로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 가정적 자아존중감 요인이 평균 3.69점으로 가장 높았으며, 사회적 자아존중감 요인 평균 3.53, 학교적 자아존중감 요인 평균 3.47 그리고 총체적 자아존중감 요인은 평균 3.42 순으로 나타났다. 공동체인식 요인에 대한 평균 및 표준편차를 분석한 결과 전체 평균은 3.55점이며, 표준편차는 .544로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 친밀감과 소속감 요인 평균 3.65로 가장 높았으며, 일체감 및 상호 영향의식

요인 평균 3.61, 자발적 참여 및 의사표현 요인 평균 3.52, 자율성과 공동의식 요인 평균 3.51 그리고 조화와 단결 요인 평균 3.46으로 가장 낮았다. 다문화 감수성 요인에 대한 평균 및 표준편차를 분석한 결과 전체 평균은 3.99점이며, 표준편차는 .535로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 다양성 요인 평균 4.14로 가장 높았으며, 보편성 요인 평균 3.96, 그리고 관계성 요인 평균 3.87로 상대적으로 낮았다.

둘째, 중학생의 배경별 인식 차이 분석에서 중학생의 자아존중감 평균은 3.53점이었다. 성별 집단 간 유의한 차이는 없었다. 학년별로는 1학년 중학생의 자아존중감 인식 수준의 평균 3.64점으로 높아 집단 간 유의한 차이를 보였다( $p<.01$ ). 학교생활에서 만족도가 높은 중학생의 자아존중감 평균이 3.77점으로 가장 높아 집단 간에는 유의한 차이를 보였다. 중학생의 학교생활 만족도별에 따른 사후검증(Scheffé) 유의한 차이를 보였다. 8일 이상 외국 여행을 경험한 중학생의 자아존중감 인식 수준이 가장 높았다. 다문화수업 경험이 있는 중학생이 경험이 없는 중학생 보다 평균이 다소 높았다.

셋째, 중학생의 공동체의식에 대한 배경 특성별 차이 분석 결과는 중학생의 공동체의식 평균은 3.55점이었다. 성별로 유의한 차이는 없었다. 학년별로는 1학년 중학생의 공동체의식 인식 수준의 평균 3.68점으로 집단 간에 유의한 차이를 보였다. 학년별 사후검증(Scheffé) 집단 간에는 유의한 차이를 보였다. 학교생활에서 만족도가 높은 중학생의 공동체의식 평균이 3.71점으로 가장 높아, 유의미한 차이를 보였다. 중학생의 학교생활 만족도별에 따른 사후검증(Scheffé) 유의한 차이를 보였다( $p<.001$ ). 외국 여행의 경험 유, 무에 따른 인식 수준은 유사한 평균을 보였다. 다문화수업 경험 별로 중학생의 공동체의식 인식 수준을 분석한 결과 유의미한 차이는 없었다.

넷째, 중학생의 다문화감수성에 대한 배경 특성별 차이 분석 결과는 중학생의 다문화감수성 인식 평균은 3.99점이었다. 성별로 여학생의 평균이 높아 집단 간 유의한 차이는 있었다. 학년이 낮을수록 다문화감수성 인식 수준이 높았으며 집단 간에 유의한 차이를 보였다. 중학생의 학년별 사후검증(Scheffé) 집단 간 유의한 차이를 보였다. 학교생활에서 만족도가 높은 집단은 다문화감수성 평균이 4.10점으로 가장 높았으며, 집단 간에는 유의한 차이를 보였다. 중학생의 학교생활 만족도별 사후검증(Scheffé) 유의한 차이를 보였다. 8일 이상 외국 여행 경험 중학생의 자아존중감 인식 수준이 가장 높았다. 5회~10회 다문화수업 경험이 4.06점으로 가장 높았다.

다섯째, 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향

을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 중학생의 자아존중감이 다문화 감수성에 미치는 영향에서는 유의한 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 특히, 자아존중감 하위요인 다양성, 관계성, 보편성의 요인 중에서 사회적 자아존중감이 가장 많은 영향을 미치며, 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 파악되었다.( $p < .001$ ) 이는 자아존중감이 높을수록 다문화감수성이 높다는 것을 의미하였다.

여섯째, 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향을 검증하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

공동체의식이 다양성, 관계성, 보편성에 있어서 공동체의식 요인의 영향력은 유의미한 결과를 보였다. 또한 공동체의식의 요인 중 일체감 및 상호영향의식은 모든 변인에서 공통으로 가장 많은 영향을 미치고 있다.( $p < .001$ )

공동체의식이 종속변수에 대한 독립 변수의 영향력을 확인한 결과 공동체의식의  $\beta$ 값이 .475로써 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 이는 공동체의식이 높을수록 다문화감수성이 높다는 것을 의미하였다.

## 2) 결론 및 제언

본 연구의 결론으로 첫째, 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향을 살펴본 결과 중학생의 자아존중감 요인별에서는 가정적 자아존중감, 공동체 요인별에서는 친밀성과 소속감, 다문화감수성 요인별에서는 다양성이 평균보다 높게 나왔다. 또한, 학교생활에서 만족하는 1학년이 자아존중감, 공동체의식, 다문화감수성이 높은 것으로 나타났다. 이는 중학교 생활을 시작하는 1학년들은 학교생활에 대한 호기심과 새로운 환경에 대한 탐구로 타인에 대한 우호적 관계 형성을 위해 노력하는 시기이므로 다른 문화를 가진 타인과의 관계에서도 영향이 있음을 알 수 있다. 학교생활의 만족도가 높을수록 다른 집단과의 차별이 없는 수용적 태도는 자아존중감과 공동체의식에 영향을 미친다는 선행연구와 동일한 결과이다(노충래, 위유라, 2014).

다문화수업을 5회 이상 받은 학생이 수업 경험이 없거나 4회 이하의 수업을 받은 학생과 비교했을 때 다문화감수성에 유의한 차이가 나타났다. 이는 보편적으로 다문화수업이 다문화감수성 증진에 도움이 된다는 선행연구(조미성, 2014)와 일치한다고 할 수 있다. 본 연구 결과로 다문화수업을 많이 받을수록 학생들의 세계 시민 의식이 높아짐에 따라 타민족의 수용에 있어 인종, 국적, 문화적 배경을 평등하게 서로 다른 삶의 형식을 중시하고 공생하는 다원주의

적 사회 문화적 제도를 만들어 갈 수 있음을 알 수 있다.

중학생의 다문화감수성 인식 수준 결과 여학생이 남학생보다 상대적으로 높게 나타났는데 이는 선행연구와 동일한 결과이다(김경근, 황여정, 2012; 조미성, 2014). 다시 말해, 남학생보다 여학생이 타인에 대한 수용적 태도를 보이며 정서를 해석하고 입장을 바꿔 생각을 하는 능력이 높다는 결과로 해석할 수 있다. 따라서, 다문화감수성 인식 수준이 균형 있게 발달 될 수 있도록 남학생에게 타문화 대한 생각과 관용적 태도를 중요시하는 교육의 필요성이 있어야 한다(조미성, 2014).

둘째, 이 연구에서는 중학생의 자아존중감이 다문화감수성에 미치는 영향에 대한 연구 결과 사회적 자아존중감이 다문화감수성에 가장 많은 영향을 미치고 있다. 이는 자아존중감이 유의한 정(+)의 영향을 미치는 것으로 파악되고 자아존중감이 높을수록 다문화감수성이 높다. 그러므로 학교에서 대부분의 생활을 하는 청소년들이 또래와의 긍정적 상호작용으로 사회적 기술을 습득하여 긍정적 자아존중감을 향상시켜 나아가 자신을 존중하며 타인에 대한 긍정적 수용이라는 전제조건이 될 수 있다.

셋째, 중학생의 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향에 대한 연구에서는 일체감 및 상호영향의식이 다문화감수성에 가장 많은 영향을 미치고 있다. 이는 공동체의식이 다문화감수성에 영향을 미치며 공동체의식이 높을수록 다문화감수성이 높다는 것을 의미한다.

청소년기의 공동체의식은 거의 학교를 통해 학교의 규범과 다양한 활동 및 연대 의식을 배운다. 그러므로 높은 공동체의식은 원만한 학교생활과 타문화에 대해서도 상호작용 할 수 있으므로 공동체의식이 다문화감수성의 기본 요소라는 것을 알 수 있다.

넷째, 중학생의 자아존중감, 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향을 보면 자아존중감과 공동체의식이 유의미한 영향을 미치는 것으로 설명된다. 이는 중학생이 학교의 공동체 활동을 통한 또래 집단의 긍정적 상호작용으로 자아존중감에 영향을 주며 다문화감수성을 증진할 수 있음을 나타낸다. 또한 높은 자아존중감은 타문화에 대해서도 수용적이고 개방적인 태도를 보여 다문화감수성 증진에 도움이 될 수 있다는 것을 알 수 있다.

우리 사회는 빠르게 다원화, 세계화, 다문화사회로 전환되고 있다. 이는 다문화가정의 청소년들이 앞으로 우리 사회의 구성원으로서 함께 공존한다는 것을 의미한다. 이러한 시대에 중학생이 타문화에 대한 선입견이나 편견이 없이 다양한 문화를 수용할 수 있도록 자아존중감과 공동체의식의 증진을 위해 중

학생 교육과정에 다양한 프로그램과 교과 통합수업 등 여러 활동으로 다문화 수업의 기회를 많이 할 수 있는 교육과정 개편이 필요하다. 또한, 중학생들의 학교생활 만족도 향상을 위해 학생들이 참여할 수 있는 자치회, 동아리 등의 교육 활동이 세계 시민 교육과 연계되어 학생들이 친구, 교사 간의 긍정적 관계를 위한 상위 교육기관과 학교 차원에서의 구체적인 방안을 위한 노력이 필요하다.

본 연구의 결과를 바탕으로 한 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 전북지역의 세 학교의 중학생을 대상으로 설문조사를 하였기에 중학생 전체의 일반화로 보기에는 어려움이 있다. 그러므로, 차후 지역과 연구대상 학교 수를 좀 더 넓혀 지역별 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화감수성에 미치는 영향에 대한 차이와 구체적 원인을 알아보고 일반적 배경 요인과의 연관에 대해 일반화할 필요성이 있다.

둘째, 연구대상이 정체성의 변화기에 있는 사춘기 중학생으로 고등학생에서 대학생, 성인으로 성장하면서 다른 결과가 나올 가능성이 있다. 따라서, 성장 과정에서 따라 자아존중감과 공동체의식에 어떠한 변화가 오며 다문화감수성에는 영향이 있는지 지속해서 연구 해 볼 필요가 있다.

논문접수일: 2021. 10. 29. / 심사개시일: 2021. 11. 06. / 게재확정일: 2021. 11. 19.

## 참고문헌

- 강가영, 장유미, 2013, 「청소년의 공동체의식에 관한 연구」, 『미래청소년학회지』 10권 1호, 97-123쪽.
- 강승희, 2010, 「중학생의 부모애착, 우울, 심리적 안녕감, 학교생활적응간의 관계」, 『청소년복지연구』 16권 2호, 203-227쪽.
- 곽윤경, 양영미, 2017, 「중학생의 체육활동 참여가 다문화 수용성에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과를 중심으로」, 『다문화교육연구』 10권 2호, 156-160쪽.
- 교육부, 2018, 『다문화 학생의 교육격차 현황』.
- 교육부, 2020, 『출발선 평등을 위한 2020년 다문화교육 지원계획』.
- 김경근, 이자형, 이기혜, 2015, 「한국인 다문화 수용성 영향요인들 간 구조적 관계분석」, 『교육사회학연구』 25권 1호, 1-28쪽.
- 김경근, 황여정, 2012, 「초·중등학생의 다문화 수용성에 영향을 미치는 요인」, 『한국교육』 39권 1호, 87-117쪽.
- 김교식, 2013, 『청소년을 위한 다문화 감수성 증진 프로그램 개발 연구』, 이주배 경청소년지원재단.
- 김승애, 2010, 「격려와 사회적 인정 프로그램이 초등학생의 공동체의식에 미치는 영향」, 석사학위논문, 부산대학교 교육대학원.
- 김원태, 2001, 「고등학교에서의 사회참여 체험교육과 시민성 형성에 관한 연구」, 『시민교육연구』 33권 1호, 49-88쪽.
- 김혜진, 2014, 「청소년의 사회참여활동 유형이 공동체의식에 미치는 영향」, 『학교사회복지』 28권, 195-214쪽.
- 노충래, 위유라, 2014, 「청소년의 부정적 정서 및 공격성과 학교생활 적응과의 관계에서 공동체의식의 매개효과」, 『한국청소년복지학회지』 16권 2호, 203-227쪽.
- 민무숙, 안상수, 김이선, 김금미, 조영기, 류정아, 2010, 『한국형 다문화수용성 진단도구 개발 연구』, 사회통합위원회.
- 박광제, 2008, 「공동체의식 함양을 위한 도덕과 교육의 방향」, 『윤리철학 교육』 10권, 23-38쪽.
- 박수미, 정기선, 2006, 「사회적 소수자에 대한 편견과 태도에 관한 연구」, 『여성연구』 70권, 5-25쪽.
- 박수연, 2017, 「청소년의 자아존중감과 또래애착이 다문화 수용성에 미치는 영향」, 석사학위논문, 숙명여자대학교.

- 박영주, 이주은, 2013, 「청소년의 다문화수용성에 영향을 미치는 요인」, 『학교사회복지』 24권, 285-310쪽.
- 박재숙, 2010, 「학교청소년의 수련활동과 자원봉사활동, 자아존중감, 공동체의식의 관계」, 『청소년학연구』 17권 4호, 157-182쪽.
- 법무부, 2020, 『국내 체류 외국인 현황』.
- 변보기, 강석기, 2002, 「청소년의 자아존중감과 적대감에 관한 연구」, 『청소년학연구』 9권 3호, 269-291쪽.
- 서봉언, 김원영, 김경식, 2016, 「체험활동, 사회과 성적 및 공동체 의식이 다문화수용에 미치는 영향」, 『중등교육연구』 64권 3호, 635-663쪽.
- 서현석, 2014, 「아버지의 양육태도가 후기청소년 자녀의 자아존중감, 대인관계 능력과 회복탄력성에 미치는 영향」, 박사학위논문, 서울벤처대학교.
- 송인섭, 1998, 『인간의 자아개념 탐구』, 서울: 학지사.
- 신용하, 1985, 『공동체』, 서울: 문학과 지성사.
- 안동영, 안귀여루, 2012, 「중학생을 대상으로 한 자아존중감 향상 프로그램 효과 연구」, 『한국심리치료학회지』 4권 2호, 65-75쪽.
- 안상수, 민무숙, 김이신, 이명진, 김금미, 2012, 『국민 다문화수용성 조사연구』, 한국여성정책연구원.
- 양영미, 김진석, 2015, 「아동의 자아존중감 및 공동체의식과 다문화수용성간의 관계」, 『청소년복지연구』 17권 4호, 309-328쪽.
- 여성가족부, 2018, 『다문화 정책 수립』.
- 우화령, 2013, 「자아존중감 및 사회성 발달을 위한 미술교육 연구: 중학교 미술 수업을 중심으로」, 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 윤정혜, 1991, 「자아존중감·성역할 정체감·진로의식성숙과의 관계 연구」, 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 이건남, 김영은, 이기용, 2013, 「초등학생의 다문화수용성에 미치는 요인 분석」, 『한국실과교육학회지』 26권 3호, 1-14쪽.
- 이계숙, 2003, 「초등학생이 지각한 부모양육태도와 자아존중감 및 사회성과의 관계」, 석사학위논문, 교원대학교 교육대학원.
- 이명식, 2003, 『사이버 공동체 발전론』, 서울: 집문당.
- 이자형, 김경근, 2013, 「중학생의 다문화 수용성 영향요인」, 『교육사회학연구』 23권 1호, 53-77쪽.
- 이정아, 이윤정, 2016, 「초등학생의 자아존중감 및 공감능력과 다문화 수용성간의 관계」, 『학습자중심교과연구』 16권 6호, 73-91쪽.

- 이정우, 2008, 「다양성에 대한 학생과 학부모의 태도: 다문화가정과 일반가정의 비교」, 『사회학 교육』 47권 3호, 297-300쪽.
- 이주영, 2018, 「초등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향」, 석사학위논문, 서울대학교.
- 이향규, 양승주, 박성춘, 김옥순, 2013, 『청소년을 위한 다문화감수성 증진프로그램 개발 연구』, (재)이주배경청소년지원재단.
- 이혜영, 1997, 「공동체적 사회연대 구축을 위한 품성교육의 방향」, 『교육사회학 연구』 3권 2호, 113-134쪽.
- 장은화, 어주경, 2013, 「아동의 자아개념 및 다문화 경험과 다문화 수용성간의 관계」, 『한국가정치료학회지』 21권 3호, 289-305쪽.
- 정혜숙, 2016, 「푸드아트테라피가 인천지역 초등학생의 자아존중감과 또래 관계를 매개로 자아효능감에 미치는 영향」, 박사학위논문, 한영신학대학교.
- 조미성, 2014, 「고등학생의 자아존중감이 다문화 수용성에 미치는 영향」, 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 최형입, 문영경, 2013, 「청소년의 공동체의식이 학교생활적응에 미치는 영향: 삶의 만족도의 매개효과를 중심으로」, 『한국지역사회복지학』 45권 1호, 189-209쪽.
- 한국교육개발원, 2016, 『2016 KEDI 학생역량 조사 연구』.
- Banks, J. A., 1984, *Teaching strategies for ethnic studies*, Massachusetts, US: Needham Heights.
- Bennett, C. I., 2009, “Academic self-concept among business students in a recruiting university: Definition, measurement and potential effects,” *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 33, No. 2, pp. 141-15.
- Branden, N., 1992, *Self-reliance and the accountable life*, New York: Somon & Shuster.
- Chen, G. M., 1997, *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*, ERIC.
- Coopersmith, S., 1967, *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, W. H. Freeman.
- Danmorn and Harter, S., 1982, “The perceived competence scale for children,” *Child Development*, Vol. 53, pp. 87-97.
- Rosenberg, M., 1979, *Conceiving the self*, New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., 1985, *Self-concept and psychological well-being in adolescence*, Orlando, FL: Academic Press. Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000).
- Wylie, R. C., 1979, *The Self-concept* (Vol. 2), Lincoln: University of Nebraska.

<Abstract>

**The Effect of Self-Esteem and Community Sense on  
Multicultural Sensitivity of Middle School Students in  
Jeollabuk-do**

Eum, Mi-suk<sup>\*</sup>

This study is aimed to provide basic data for multicultural education.

The purpose of this study is to study the influence of middle school students' self-esteem and community sense on multicultural sensitivity. The research will show how middle school students' general background variables, their self-esteem based on the individual values, and their community senses solving together the group's common aims and benefits work on their multicultural sensitivity.

In this research three middle school students located in Jeollabuk-do were sampled through wireless sampling, and the data of 287 finalists were analyzed. Data processing was analyzed using the SPSS 24.0 program. The conclusions are following :

First, as a result of analyzing the variables of middle school students, there are significant differences in the self-esteem and community sense according to their grades and their satisfaction levels of their school lives. The result of analysis in the level of middle school students' recognition of multicultural sensibility says that female students are higher than male students relatively in multicultural sensitivity, and by school grades students in the lower grades have the higher multicultural sensitivity.

Second, the influence on multicultural sensitivity with middle school students' self-esteem is found positively. Especially the social self-esteem, common in diversity, relativity, and universality that are the sub factors of self-esteem is found to be influenced the most.

Third, in the interrelation between the factors of multicultural sensitivity and those of community sense, the factors of unity and mutual effect are the most influentials. And the influence of the independent variables to dependent ones

---

\* A Teacher, at Jeonju Osong Middle School

tells that the higher sense of community results in the higher multicultural sensitivity.

The conclusions and suggestions for increasing the multicultural sensitivity of middle school students in this research are following :

First, multicultural sensitivity is high in female students and first graders who just started middle school life and also the multicultural sensitivity depends on the students' school life satisfaction. It says that the reorganization of diverse, relevant curriculum without the differentiation of sex, realistic and consistent programs for the harmonious relationship between friends and teachers are needed essentially at school.

Second, self-esteem and community sense are confirmed to be important factors influencing on multicultural sensitivity. So it is necessary to give more chances for the enhancement of multicultural sensitivity and extend the numbers of facilities with various multicultural experience programs through the close solidarity between school and society.

Third, among the sub-factors of multicultural sensitivity, diversity was found to influence highly on it. So the follow-up researches to cultivate self-esteem and community sense are needed considering adolescents brought up in many different families and societies.

Key Words : Multicultural sensitivity, Middle school students, Self-esteem, Community consciousness, Multicultural education

