

탈북학생들을 위한 다문화 영어교육 프로그램에 대한 실행연구: 영어 읽기 역량, 자아존중감, 그리고 학습 기량을 중심으로*

김향숙 (한양여자대학교)
안계명(성호) (한양대학교)

Kim, Hyang-Sook and S.-H. Gyemyong Ahn. 2017. An action research on a multicultural English language program for North Korean refugee students: Focused on English reading competencies, self-esteem, and learning skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 17-4, 865-900. This action research designed and implemented a multicultural English language program for North Korean refugee students who were in unequal educational situations in Korean society. More specifically, this study aimed to help five students in an alternative school to improve their reading competencies, their self-esteem, and their skills for self-directed and cooperative learning. To achieve the aims, it conducted the language program for about a year, pursuing to build up a most appropriate curriculum and most supportive learning environments, and to adopt and utilize pedagogical methods and activities that best suit the needs of the student participants. The program evolved in two phases, the Foundation-Building Phase, and the Expansion Phase. The first phase focused on repeated learning, the aspect of self-esteem, etc. to boost up willingness to learn, which is to kick up their intrinsic motivation to improve reading ability and eventually to lead to self-directed learning. The second phase made on-going adjustments of learning activities to provide optimal learning experiences emphasizing cooperative and self-directed learning. Finishing the program, the participants showed significant positive changes in reading competencies, self-esteem, and skills for learning, and importantly the researchers also grew in their educational expertise.

Keywords: North Korean refugee students, action research, self-esteem, reading competencies, cooperative

* 이 논문은 제1저자의 박사논문에 기초하고 있다. 제1저자: 김향숙, 교신저자: 안성호.

learning, self-directed learning, optimal learning experiences

1. 서론

탈북학생들이 공통적으로 지니는 문제는 학업부진이다. 학습결손에 의해 기초학력이 부족하고 언어문제와 교육과정의 차이 등으로 학업을 어려워한다(맹영임, 길은배, 최현보 2013). 부와 교육 그리고 권력이 밀접하게 악순환을 이룬다는 점에서(Guinier and Torres 2002), 소수집단으로 사회적, 문화적, 경제적으로 불평등한 상황에 놓여있는(Yoon 2010) 탈북학생들이 우리사회에서 일반적으로 이루어지는 획일적인 교육과정을 따라가는 것이 결코 쉬운 일이 아니다. 본 연구에 참여한 A대안학교의 탈북학생들도 마찬가지였다. 참여자들은 학습결손이 적은 편이었으나 영어학습에 있어서 많은 문제를 드러내었다. 진단평가 결과에 의하면 사람의 신체에 해당하는 'foot' 또는 'head'와 같은 매우 쉬운 어휘를 모르는 학생도 있었다. 연구자는 교사가 자주 바뀌어 지속적인 영어수업이 이루어지지 않았고 학생들이 열악한 가정환경 등으로 학습에 대한 자신감 및 자아존중감이 낮다는 말을 들을 수 있었다.

이러한 맥락에서 본 연구는 모든 학생들에게 공평한 교육기회의 제공을 목표로 교육과정, 교수전략 등의 변화를 통해 학생들에게 적합한 교육환경을 구현하여 학업 성취를 추구하는 다문화 교육적인 접근을 하여(Bennett 2015), 탈북학생들의 영어 성취도를 높이기 위한 다문화 영어교육 프로그램을 진행하였다. 즉, 영어 성취를 힘들게 하는 요인들을 개선하는 교육과정을 기획하여 참여자들에게 적절한 교육적 실천을 시도하였다. 먼저 학습결손 등에 의해 저조한 탈북학생들의 영어능력의 향상을 위해 학생들에게 가장 적합한 교육과정의 실천 및 평가 전략을 시도하였고(Locke 2010), 학습에 영향을 미치는 요인으로 탈북과 남한사회에 정착하는 과정에서 야기되는 심리적 요인(Kim and Sin 2013)과 언어와 경험 등의 차이와 같은 문화적 요인을 보완하기 위해 학생들의 언어와 문화를 반영하는 지지적인 학습환경의 구축 등을 시도하였다(Chu 2010).

이러한 교육적 실천방안을 바탕으로 본 연구에서 참여자들의 영

어 성취도를 높이기 위해 적절한 교육목표로 고려한 것은 다음과 같다. 첫째, 검정고시를 대비하던 학습에서 학생들의 미래를 고려하여 대학의 입학 또는 학문적 상황 등에서 중요한 역할을 하는 읽기 능력(Grabe and Stoller 2001)과 학습의지가 부족한 점에 대해 학습동기의 부여에 효과적인 자아존중감(Maslow 1954) 함양을 돕고자 하였다. 둘째, 이들 목표의 증진을 위해 탈북학생들에게는 부족한 자기주도 학습능력(Jung, Min, Park and Kim 2014)과 인지적 성장에 효율적인 협동학습능력(Lee 2007)을 학업성취의 매개로 고려하였다. 마지막으로 지지적인 학습환경과 적합한 교육적 실천방안의 구현을 위해 순환적 과정의 반복을 통해 교수-학습과정을 개선해나가는 실행연구(Riel 2010)를 적용하였다.

핵심 연구 질문은 다음과 같다. 첫째, 탈북학생들을 위한 다문화 영어교육 프로그램은 어떻게 기획되고 실행되었는가? 둘째, 이 프로그램이 학생들의 읽기 역량과 자아존중감 그리고 협동학습 및 자기주도학습의 능력에 어떤 영향을 미쳤는가?

2. 이론적 배경

2.1 다문화 영어교육

소수집단은 그 집단이 속한 사회에서 사회적, 경제적, 문화적으로 불평등한 상황에 놓이는데(Yoon 2010), 관련된 자원은 항상 가진 자에게 호의적으로 분배되며 교육에도 영향을 미친다(Guinier and Torres 2002). 이러한 점에서 우리사회에서 소수집단에 해당하는 탈북학생들은 평등한 교육기회를 보장받기가 쉽지 않다. 따라서 사회제도에 접근해서 사회적 불평등을 야기하고 영속화하는 힘의 역학에 주목하는 비판적 접근 방식(Kincheloe and Steinberg 1997, Simon 2006 재인용)에 기반한 다문화 교육을 통해 교육적 불평등한 상황을 개선할 교육과정이나 제도를 통한 교육이 요구된다. 이러한 맥락에서의 다문화 교육은 다양한 집단 출신의 학생들에게 공평한 교육기회의 제공, 교육과정의 변화 등과 같은 학교의 재구조화, 불평등한 사회구조, 그리고 다양한 사람들과 상호작용하는 데에

필요한 역량을 포함해 세계에서 활약하는데 요구되는 지식과 개념의 획득 등을 다룬다(Bank 2007, Bennett 2015).

다문화 교육에 근간을 두는 다문화 영어교육 또한 같은 비판적 접근 방식을 취한다. 예를 들어, 탈북학생들은 학업적, 심리적, 문화적 요인에 의해 영어의 성취가 더 힘들 수 있다는 점에서 이러한 요인들에 대한 비판적 접근이 필요하다. 이를 개선 또는 보완하는 교육적 실천방안으로 비판적 접근에서의 영어교육이나 문화반응교수 등을 반영한 교육과정이 필요하다(2.2절 참조).

다문화 영어교육은 의사소통능력의 향상과 함께 언어와 문화가 교차하는 간문화 상황에서 적절히 생각하고 행동하는데 요구되는 간문화 역량을 습득하는 것을 목표로 한다(Kim and Ahn 2017). 이것은 변화하는 사회의 요구가 반영이 되어 영어교육의 목표가 정해지는 것처럼(Lee 2015), 다문화 영어교육의 목표도 다문화 사회의 요구가 반영되어 정해져야 하기 때문이다. 즉, 세계의 다문화화로 영어 학습자는 문화와 언어가 조우하는 간문화 상황에서 영어를 사용할 가능성이 점점 높아질 것이기 때문이다(Jeong 2013, Park 2014).

요약하면, 다문화 영어교육은 실천적인 측면에서 교육과정의 개선을 통해 학생들에게 가장 적합한 교육적 실천을 수행하는 것이라 할 수 있으며 다문화 사회가 요구하는 의사소통능력과 간문화 역량을 증진하는 것이 그 목표라 할 수 있다. 본 연구는 간문화 영역은 제외하고 다문화 영어교육의 실천적인 측면에서 의사소통능력의 향상에 중점을 두었다.

2.2. 다문화 영어교육의 실천방안

탈북학생들이 영어교육에서 가지고 있는 문제는 대략 세 가지로 논의가 될 수 있다. 첫째, 학업적 요인으로 영어 성취도가 저조한 측면이다(Lee and Ahn 2016). 탈북 중고등학생들은 영어학습을 힘들어하고 있고 탈북 대학생들은 3명 중 1명이 휴학을 한다(남북하나재단 2014). 이유의 대부분은 입국 전 영어학습의 결손(Yun and Kim 2010)과 우리사회에서 낮은 사회경제적 지위와 관련이 있다. 우리사회는 영어능력을 사회경제적 지위와 밀접하게 관련된

자산으로 인식하여 영어교육에 많은 투자를 하지만(Lee 2011), 사회경제적 지위가 낮은 탈북학생들은 영어교육에 많은 투자를 하지 못한다. 둘째, 문화적 요인으로 탈북학생들은 학습에 반영되는 언어, 경험, 학습방식에서의 차이로 학업을 힘들어하는 측면이 있다. 예를 들면, 북한에서의 수동적인 영어수업과는 달리 보편화된 의사소통중심의 4기능(읽기, 말하기, 쓰기, 듣기) 수업과 교사의 판서가 아닌 설명식 수업을 듣고 스스로 필기해야 하는 자기주도적 학습을 어려워한다(권순희 2011, Jung 외 3인 2014). 특히 외국어 교육은 지식, 경험, 문화를 바탕으로 텍스트를 이해하기 때문에 문화적 요인이 중요하다(Brown 2001). 셋째, 심리적 요인으로 탈북학생들은 탈북 또는 남한 사회에 정착하는 과정에서 가족해체와 부적응 등을 경험하면서 심리적으로 불안정한 상태에 놓이게 된다(Kim and Sin 2013). 위와 같은 요인들은 탈북학생들의 교수-학습 과정에 영향을 미친다. 따라서 근본적인 현장 중심적 접근을 통해 영어능력과 함께 문화적이고 정서적인 측면을 고려하는 교육적 실천방안이 필요하다.

다문화 영어교육은 탈북학생들에게 적합한 현장 중심적 접근을 시도할 수 있는 좋은 방법 중 하나이다. 특히 비판적 관점을 취하면서 학생들의 언어유산을 교실로 수용하고 획일적인 평가를 피하며 가능한 한 학생들 수준에 맞는 교육적 실천을 토대로 평가 전략을 활용하는 영어교육을 실천할 수 있다(Locke 2010).

또한 문화적이고 정서적 차원에서 문화반응교수(Chu 2010, Gay 2010)의 실천을 통해 문화가 다른 학생들의 학습 효율성을 추구할 수 있다. 이 교수법의 적용으로 다양한 집단의 학생들은 다양한 내용과 방식을 포함해서 문화적으로 매개된 수업을 받을 수 있으며 지지적인 학습환경에서 자연스럽게 자신을 표현하고 자신들의 경험과 목소리가 교수-학습 과정에 수용되게 할 수 있다. 또한 교사가 분명하고 높은 기대를 가지고 소통을 해나가는 방식에 의해 학생들은 건전한 자아개념과 내재적 동기도 형성할 수 있다. 더불어 학생들은 사회적·문화적으로 적합한 과제를 수행하는데 효과적인 협동 학습을 수행할 수 있다. 이런 점에서 문화반응교수는 문화적이며 정서적인 측면에서 탈북학생들의 영어교육을 촉진시킬 수 있는 실천방안이 된다.

한 걸음 더 나아가 다문화 영어교육은 적합한 교육적 실천방안을 강구한다는 점에서 학습과 관련된 탈북학생들의 부족한 심리적 욕구를 충족시키는 자기결정성(Kumaravadivelu 2012, Miserandino 2012)을 증진시킨다고 볼 수 있다. 즉 인간이 지닌 기본적인 심리적 욕구인 유능성, 자율성, 그리고 관계성의 욕구를 충족시키는 것이다. 유능성은 원하는 결과를 성취해 내고자 하는 자신의 능력에 대해 믿음을 가지려는 욕구이며, 자율성은 자유의지와 자신의 선택 및 결정권에 의해 행동하고자 하는 욕구이다. 그리고 관계성은 만족스럽고 지지적인 사회적 관계를 원하는 욕구인데 이것은 개인의 학업성취에 밀접하게 관여하여 긍정적인 학습결과의 도출에 효과적이다. 이러한 심리적 욕구가 충족되면 학생들은 더 높은 동기를 가지고 과제에 관여하여 수행 수준을 높일 수 있다.

2.3 읽기 역량, 자아존중감, 그리고 학습 기량

제 2언어의 학습자들에게 읽기 영역은 학문적으로 매우 중요하다(Grabe 1991). 학습자는 읽기를 통해서 새로운 정보를 학습하고 대안적인 설명 및 해석에 접근이 가능하게 된다. 또한 읽기는 학문적인 과제를 수행하거나 언어 능력을 배양하는 목적이든시간에 독립적인 학습의 주요 수단이 된다. 한국에서도 검정고시, 대학입학시험, 전공과 관련된 원서읽기 등 읽기 영역이 매우 중요하게 다루어지고 있다. Grabe와 Stoller(2001)에 따르면 읽기 학습의 성공은 동기부여에 달려있다. 이를 위해 학생들의 읽기 능력에 적합한 교재 및 활동의 선정과 성공 가능한 학습활동의 제공을 통해 학습에 몰입을 경험할 수 있는 방안을 모색하는 것이 필요하다.

또한 자아존중감이 낮은 학생들의 읽기실력의 증진을 위해서 자아존중감을 향상시키는 것이 중요하다. Maslow(1954)에 의하면 학업성취를 위해서는 자존의 욕구 충족이 우선적으로 요구된다. 우리 사회에서 탈북학생들은 학업 성취도가 낮고 정체성 혼란 등을 겪는다는 점에서(맹영임, 길은배, 최현보 2013) 자존의 욕구 충족이 필요하다. 자아존중감이 높은 청소년은 자신에 대해 분명한 관점을 가지고 성공을 기대하며 기량을 드러내는 방식으로 자신의 상황에 접근한다(Breckler, Olson and Wiggins 2006). 탈북학생들의 자아

존중감이 증진된다면 이들의 읽기 학습에 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

이런 자아존중감은 학습자가 학습상황에서 성공 경험을 통해 증진될 수 있다. 개인적인 경험은 자신(self)에 대한 태도에 분명한 영향을 미치기 때문이다(Breckler 외 2인 2006). 교사는 학습자의 성공터전의 구축을 위해 학습자의 적성과 기질적 성향을 발견하고 적절한 목표 설정 및 생산적인 피드백 등을 제공하는 것이 중요하다(Joseph 1994). 또한 소크라테스 대화법도 자아존중감 증진에 도움이 된다(서동은 2013). 이 대화법에 의해 학습자는 스스로 배우고 추론 및 토론하는 경험을 하며 비판적 사고력을 신장시킬 수 있다. 아울러 윤리적인 사유를 경험하면서 자신감 및 자아존중감을 얻게 된다.

셋째, 읽기 능력의 증진을 위해서는 협동학습과 자기주도학습과 같은 학습능력을 배양하는 것이 필요하다. 21세기는 협력(DeSeCo 2005)의 중요성과 함께 획일적인 사고에서 벗어난 창의적인 학습자를 요구한다는 점에서(송인섭 2006), 이 두 능력이 요구된다. 학습자는 학습자간 상호작용을 통해 읽기 역량 중 인지적 성장을 도모할 수 있고(Lee 2007), 특히 다문화 가정 학생들은 참여와 협력을 통해 긍정적인 소속감을 제공받을 수 있다(최충옥 외 10인 2009). 자기주도학습 경험(박효정, 김민조, 김효원, 박민선, 임선영 2011, 송인섭 2006)은 학습에 대한 자신감, 내재적 동기, 자발성 등의 형성에 효과적인데, 이 요인들은 프로그램을 마친 후에도 지속가능한 학습이 이루어지려면 탈북학생들에게 절실히 필요하다 하겠다.

3. 연구방법 및 학습 기획

3.1 연구 참여자

본 연구는 계획 및 실행 그리고 자료의 분석 및 반성의 과정이 순환되어 진행된 실행연구이다(Riel 2010). 연구는 서울에 위치한

기독교 배경의 탈북학생들을 위한 A대안학교에서 이루어졌다. 그 학교는 북한과 중국 출신의 탈북학생들로 구성되었으며 대부분은 기숙사에서 생활하였다. 본 연구는 고등부 과정에 소속된 5명을 대상으로 주 2회 4차시의 정규 영어교육과정으로 진행되었다. 학생 참여자 프로파일은 표 1과 같다.

표 1. 학생 참여자 프로파일

이름 가명	연령	성별	출생지	최종학력		영어 학습 경험	
				중국	북한	학교	학원(중국)
주태	15	남	중국	중2, 1학기		5.5년(중국)	1년
기우	16	남	북한	중2		5년(중국), 1.4년(한국)	2년
미화	15	여	중국	중2		4년(중국), 1.5년(한국)	1.5년
영희	16	여	중국	중2		5년(중국), 1.4년(한국)	2년
영수	15	남	북한		인민 학교	없음(북한), 3년(한국)	없음

참여자들은 중국과 한국에서 학교를 다녔으며 영수를 제외한 학생들은 중국에서 학원 경험도 있었다. 북한에서 학교를 다닌 영수만 입국 전에 영어학습 경험이 전혀 없었다. 기우는 아기였을 때 북한을 탈출하여 중국으로 건너가 그곳에서 학교를 다녔다. 덧붙이면 유일하게 영수는 한국에서 일반학교의 경험이 있지만 적응을 못하고 이곳 A대안학교로 전학을 온 학생이다.

본 연구는 학생들에게 다소 익숙한 중졸과 고졸 검정고시 기출문제로 20문항을 편집하여 진단평가(2014. 8. 28.)를 실시하였다. 신체와 관련된 쉬운 어휘에 대한 질문으로 시작해서 뒤로 갈수록 조금 어렵게 구성하였다. 결과는 기우 80점, 미화 75점, 영희 55점, 영수 40점으로 진단되었다. 검정고시의 쉬운 문제로 출제된 것이라 점수가 양호해 보이나 실질적인 학생들의 영어실력은 매우 저조했다. 주태는 9월 중순에 합류하여 시험을 보지는 않았지만 유일하게 영어로 간단한 의사소통이 가능한 학생이었다. 참고로 학습초기 영수를 제외한 학생들의 한글실력은 매우 저조했고 주태는 전혀 한글을 모르는 상황이었다.

교사 참여자로는 A대안학교에서 영어과 과목을 지도한 윤 교사가 참여하였다. 윤 교사는 기업체가 후원하는 문화수업의 형태로 진행되는 영어를 지도하였다. 그리고 연구자는 참여자들의 정규 영어 교육과정을 지도하였다. 연구자는 다문화 영어교육을 전공하였고 사교육과 이전에 짧지만 탈북학생들을 교육한 경험이 있었다.

3.2 연구 자료의 수집 및 분석

본 실험연구는 연구의 신뢰도를 높이고자 관찰자료, 가공물, 인터뷰의 세 범주에서 자료를 수집하였다(Phillips and Carr 2006). 연구일지와 관찰한 자료 등에 해당하는 관찰자료, 학습활동과 녹음전사자료 및 사전·사후 측정 자료 등의 가공물, 그리고 설문조사와 비공식적 대화 등의 인터뷰 자료이다.

영어 읽기 능력은 국가공인인증시험인 PELT(Practical English Level Test)의 기출문제에서 사전과 사후에 각각 동일한 수준의 다른 25문항의 문제를 편집하여 측정되었다. 초등수준에 해당하는 Jr. 1, 2급에서 18문항, 중1~중2 수준의 학생이 응시할 수 있는 Standard 3급에서 7문항을 발췌하여 문항 당 4점씩, 총 100점이 되게 하였다. 사전평가는 2015년 1월 19일에, 사후 평가는 2015년 5월 4일에 시행되었다. 본 연구는 사전과 사후의 결과 변화를 살펴면서 영어능력의 향상 정도를 검토하였다.

자아존중감은 한국청소년정책연구원에서 한국 아동·청소년 패널 조사에 사용된 척도(Rosenberg Self-Esteem Scale)로 측정되었다(김지경, 백혜정, 임희진, 이계오 2010). 이 도구는 5개의 역 문항을 포함하여 총 10문항의 40점으로 구성되어 있다. 영어 읽기 능력을 평가한 같은 날에 측정이 이루어졌고 결과를 자세히 검토하였다.

마지막으로 본 연구는 중점 활동에 대한 학생들의 반응을 살펴보기 위해 5단계 Likert 형식의 폐쇄형 13문항과 개방형 16문항을 제작하여 설문을 실시하였다. 학생들이 각 문항에 대해 응답을 선택하고 그에 대한 이유를 적는 방식이다. 1차 설문은 2015년 4월 27일에, 2차 설문은 2015년 4월 29일에 실시되었다.

3.3. 다문화 영어교육 프로그램

3.3.1 다문화 영어교육 프로그램의 기획

본 연구는 다문화 영어교육의 실천방안에 중점을 두면서 의사소통능력의 향상에 중점을 두었다. 실천방안에 대한 논의를 토대로 탈북학생들을 위한 다문화 영어교육은 (1) 탈북학생들에게 적합한 교육과정과 평가 전략을 구안하여 실천하는 것, (2) 학생들의 언어와 문화를 반영하고 학생 개개인에게 높은 기대를 가지는 것 등을 통해 지지적인 학습환경을 구축하는 것, (3) 심리적 욕구의 충족으로 자기결정성을 높이는 것이 된다. 이러한 실천방안을 토대로 참여자들의 학습상황을 고려하여 다음과 같은 실천전략을 도출하였다.

1. 저조한 진단평가 결과와 학습의지가 부족한 점을 고려하여 학습 기반 다지기 단계(2014년 9월~12월)를 진행한 후 확장 단계(2015년 1월~4월)를 진행한다.
2. 학생들의 미래를 고려하여 대학의 입학 또는 학문적 상황 등에서 중요한 역할을 하는 읽기영역 중심의 학습을 시행하고 자아존중감의 증진을 통해 학습동기를 부여한다.
3. 학습의 성공을 좌우하는 자기주도 학습능력과 핵심역량으로 이해되면서 인지적 성장에 효과가 있는 협동학습능력을 증진한다.
4. 자발적 학습의지가 부족한 점을 고려하여 교실에서 반복학습을 실시하고 자아존중감의 증진을 위해 생산적 피드백과 긍정적 학습 경험 등에 집중한다.
5. 학생들에게 적합한 교육적 실천을 토대로 평가 전략을 적용한다.
6. 학생들의 언어, 문화, 경험 등을 학습에 반영하며 개개인에게 높은 기대를 가지는 등 지지적인 학습 환경을 구축하고 동시에 정서적 지원이 되도록 한다.
7. 학습하고자 하는 심리적 욕구의 충족을 통해 자기결정성을 높인다.

표 2. 다문화 영어교육 프로그램 기획

	학습 기반 다지기 단계	확장 단계
목표	영어 기초 실력 향상시키기, 자아존중감 증진시키기, 자기주도학습의 발판 구축하기	영어 읽기실력 향상시키기, 자기주도학습과 협동학습 능력 기르기, 자아존중감 증진시키기
학습 전략	반복학습의 실시와 자아존중감 측면에 집중하기 적합한 실천방안의 구안 및 평가 전략 시행하기, 지지적 학습환경의 구축과 심리적 욕구 충족시키기	반복학습과 자아존중감 측면에 집중하기 적합한 실천방안의 구축 및 평가 전략 시행하기, 지지적 학습환경의 구축과 심리적 욕구 충족시키기

이는 참여자들의 협동학습과 자기주도학습 능력을 학업성취의 매개로 증진하면서 자아존중감과 읽기 역량의 증진에 중점을 둔 프로그램이다. 위의 프로그램은 기획단계에서 개관된 것으로 교육과정을 개선해 나가는 실행과정에서 변경의 여지를 두었다. 학습 기반 다지기 단계와 확장 단계에서 사용한 교재(Kim and Ahn 2017)는 다음과 같다.

표 3. 읽기 교재

단원		도서
학습 기반 다지기 단계	읽기 학습 1	중학 영어 독해 (레벨1) (Ko 외 3인 2011): 다양한 주제(학교생활 등)로 구성된 짧은 8개의 읽기 자료
	읽기 학습 2	미운오리새끼 이야기: 형제들에게 외면당한 후 힘든 생활을 겪다가 자신이 아름다운 백조라는 것을 알게 됨
확장 단계	1 단원	My neighbor Totoro (Miyazaki 1988): 메이와 사즈키가 숲속의 정령인 토토로와 우정을 나눔
	2 단원	Amazing Grace (Hoffman and Binch 1993): 그레이스가 친구들의 편견에도 불구하고 꿈을 이룸
	3 단원	An Asian company's mistakes (Shin 외 12인 2014): 중동의 언어문화를 몰라 약을 팔지 못하는 제약회사
	4 단원	Korean Doljabi (Lee 외 4인 2009, 위키피디아 참조): 돌잡이 문화의 유래와 진행절차에 대한 내용

4. 다문화 영어교육 프로그램의 실행

4.1. 학습 기반 다지기 단계

이 단계에서의 학습은 소리내어 읽기(Read Aloud: Huang 2010), 연습활동(Drill Activity) 등의 다양한 전략을 활용하면서 정독방식을 토대로 읽기자료를 자세히 이해하는 것으로 진행되었다. 읽기학습1에서는 학습과정에서 드러난 학습초기의 문제들을 해결하면서 조금씩 발전하는 양상이 나타났고, 읽기학습2에서는 읽기 학습1의 결과를 바탕으로 부족한 점을 보완하여 매우 긍정적인 학습결과를 도출하였다. 이 단계에서는 학습동기를 유발하기 위해 반복학습과 자아존중감 측면 등에 중점을 두었다. 궁극적으로 학생들을 위한 적합한 교육과정, 지지적인 학습환경, 그리고 학습하고자 하는 심리적 욕구의 구현을 바탕으로 진행된 학습이다. 전반적인 실행연구의 흐름은 그림 1과 같다.

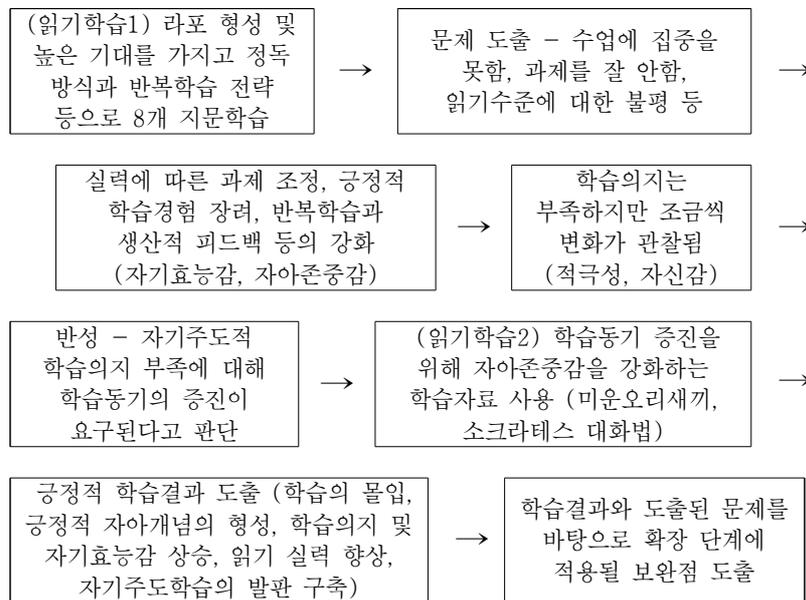


그림 1. 읽기학습1, 2의 실행연구 흐름

4.1.1. 학습초기 도출된 문제의 해결을 통한 변화의 시작

학습을 시작한지 얼마 후 맞이한 추석연휴가 길어서 참여자들이 중국을 다녀오게 되었다. 연구자는 약간의 과제를 내주어 복습을 하도록 하였다. 하지만 과제를 잘 해 온 학생들이 거의 없었다. 과제를 통해 복습을 해야 실력이 조금이라도 향상될 것인데 학생들은 과제를 잘 해오지 않았고 그저 수업시간에만 할 수 있는 쉬운 학습 내용을 원했다.

명절 전 9월 3일에 수업을 하고 한참이 지난 9월 15일(전주는 대체휴일)에 수업을 하는 데도 아이들은 기대만큼 숙제를 다 해오지 않았고 그동안 진도가 많이 나가지 않았는데도 ... (중략) ... 외워 오지 않았다. (2014. 9. 15. 연구일지)

또한 수업 내용이 어렵다는 불평이 학생들과 다른 교사들로부터 여러 번 제기되었다. 원래의 간단한 검정고시 수준으로 돌아가야 하는지에 대한 갈등도 있었다. 하지만 연구자는 과제를 실력에 따라 조정하면서 진도가 아닌 반복학습에 중점을 두고 기회가 될 때마다 칭찬과 격려 등의 생산적인 피드백을 제공하면서 한명 한명에게 높은 기대를 가지고 상호작용을 해 나갔다.

윤 교사: 선생님이 그 동안 경험을 바탕으로 수업을 하시겠지만 지금 하는 수준을 애들이 너무 어려워해서 걱정입니다.

(2014. 9. 22. 비공식적 대화)

수업은 흥미를 돋우면서 칭찬과 격려 및 자신감을 가질 수 있도록 진행하였다. 다음은 텍스트에서 반장으로 나오는 주인공 Sora 이야기를 우리 반 반장인 영수에게 적용한 수업내용의 일부이다.

연구자: 영수 has great leadership skills?

학생들: Yes.

연구자: (학생들이 Sora를 따른다는 텍스트처럼) Do you think

you follow 영수?

학생들: 당연히 따르고 있어요.

연구자: Why? Because he is responsible. 영수 is responsible and hardworking and handsome and kind.

(2014. 10. 6. 수업녹음전사)

영어를 좋아하지도 않고 자신감도 없는 영수의 이름을 문장마다 넣어서 학습을 하였다. 텍스트에 등장하는 주인공처럼 책임감을 가지고 열심히 학습하는 이미지를 만들어 주고 싶었다. 처음에 연구자와 얼굴을 마주치는 것도 꺼렸던 영수는 물론 모든 학생들이 즐겁게 수업에 참여하였다.

시간이 지나면서 모든 학생들에게서 조금씩 변화가 관찰되었다. 실력이 저조한 미화와 영희는 칠판을 활용한 활동에 적극적으로 참여하였다. 칠판을 활용한 수업은 학생들도 좋아하는데다 긍정적인 학습경험을 장려하는 차원에서 자주 진행되었다. 진단평가에서 사람의 신체에 해당하는 단어도 틀렸던 영수는 발음하는 방식에까지 관심을 보이며¹ 영어학습에 자신감을 보이기 시작했다. 기우는 영어 표현에 많은 관심을 가지고 이것저것 질문을 하였다. 주태는 한글을 몰라서 해석하는 과업을 진행할 때 다른 학생들과 섞이지 못하는 문제가 있었는데 연구자는 중국어를 사용하여 해석하도록 하였다. 읽기학습1에서는 학생들의 자기주도적 학습의지가 여전히 부족한 상황이었기에 학습동기의 증진이 더욱 요구된다고 반성하였다.

4.1.2. 자아존중감의 증진을 통한 영어실력의 변화

읽기학습2에서는 학습동기의 증진을 위해 자아존중감을 강화하는 학습과정을 진행하였다. 긍정적인 자아개념의 형성에 도움이 되는 미운오리새끼 지문과 관련 동영상으로 학습을 하고 마지막 단계에서 자아존중감의 증진에 효율적인 소크라테스 대화법²(서동은

¹ 영수는 왜 tion (from *attention*)은 '타인'이 아닌 '선'으로 발음하는지에 대해 질문을 하여 연구자가 알려주었다(2014. 10. 27. 비공식적 대화).

² 총 15개의 사실적, 해석적, 평가적 질문으로 구성된 소크라테스 대화법을 적용하였다. 예시: Why did his brothers and sisters laugh at him? Then what should we do?

2013)을 적용하였다.

학생들이 비록 자기주도 학습능력은 여전히 부족하였으나 이번 학습 기간에는 자기효능감 및 학습에 대한 내재적 동기와 의지가 증진된 모습을 보였다. 미운오리새끼의 수준이 학생들에게는 어려웠지만 학생들은 지속적으로 질문을 하면서 텍스트를 이해하고자 하였고 연구자의 설명과 발음까지 따라하면서 텍스트의 학습에 몰입하는 열정을 보였다.

연구자: (rescued 설명) *rescued* 구조된, same as *saved*.

학생: (연구자의 발음을 수없이 따라함) *rescued, rescued, rescued ...*

(2014. 11. 5. 수업녹음전사)

연구자가 ‘rescued’를 설명하면 학생들은 연구자의 발음을 여러 번 따라하면서 단어와 내용을 이해하고자 하였고 혹시 기억이 안나면 다시 질문을 하였다. 3페이지로 된 미운오리새끼 학습이 이렇게 진행되었다.

몰입은 타인에 의해 유도되는 것이 아니라 활동 자체에 대한 즐거움이나 도전에 초점이 맞춰지는 내재적 동기에 의해 촉진된다는 점에서(송인섭 2006), 이번 학습이 학습동기의 유발에 효율적인 자아존중감의 증진에 도움이 되었다고 사료된다.

다음은 소크라테스 대화법의 활용에서 학생들이 표현한 것이다. 이번 학습이 긍정적 자아개념의 형성 또는 자아존중감에 도움이 되었음을 보여준다. 학생들은 어려움을 극복하고 꿈과 용기를 가지고 살아갈 것이라고 하였다. 즉 이번 학습이 학생들의 내적동기를 유발하여 학습의 몰입을 도운 것으로 짐작된다.

영수: 자기의 모습에 실망하지 않고 최선을 다해서 열심히 살아 갈 것이다.

주태: I will encourage myself to face difficulties.

기우: We should do homework.

(2014. 11. 19. 활동자료)

이외에도 생산적 피드백의 제공, 반복학습의 진행, 수업활동에 참여하는 긍정적 학습경험을 장려한 측면 등도 자기효능감(송인섭 2006)의 조성으로 이어지는 자신감을 높이고자 활용되었다는 점에서 학업성취 및 내재적동기의 유발에 도움이 되었다고 사료된다.

읽기학습2의 학습은 학생들의 읽기실력의 향상과 자기주도학습의 발판을 구축한 결과로 이어졌다. 학생들은 읽기학습1과 2에서 학습한 모든 내용으로 다소 어렵게 출제된 기말고사(2014. 12. 15.)에서 기대 이상의 결과를 내었다.

표 4. 기말고사 결과 (기말고사 90점/수행 10점)³

이름	주태	기우	미화	영희	영수
점수	85(79/6)	83(73/10)	71(64/7)	83(76/7)	56(48/8)

특히 진단평가에서 성적이 매우 낮았던 영희와 영수의 결과가 예상보다 잘 나왔다. 연구자가 그날 오후에 영희를 칭찬하자 영희는 오히려 “더 잘 할 수 있었어요.” 라고 응답하였다(연구일지). 영수는 객관식 문제는 많이 맞춘 반면 주관식 문제는 많이 틀렸지만 그래도 주관식도 해결하려고 노력한 흔적이 시험지에서 확인되었다. 연구자는 이번 시험 결과를 통해 학생들의 학습의지와 잠재력을 확인할 수 있었다. 또한 이번 학습에서 학생들은 긍정적 자아개념, 내재적 동기, 그리고 자기효능감을 형성하였다는 점에서 자기주도학습(송인섭 2006)의 발판도 구축하게 되었다.

그럼에도 이번 읽기학습2에서 약간의 문제가 도출되었다. 여전히 학생들의 자율적인 수행능력(주석 3)이 부족하였고, 실행 측면에서도 연구자는 어려운 용어(예: naughty)에 대해 여러 번 영어와 한글로 설명을 하고 가끔은 학생들의 도움을 받아 중국어를 사용하였지만 학생들이 정확히 이해하는데 한계가 있었다.

다음 학습에서는 모국어인 중국어를 기반으로 영어를 이해하는 학생들을 위해 중국어 사용을 확대하고 영어로 표현하고자 하는 학

³ 기말고사는 중간고사가 없었기에 시험범위가 많아서 사전에 약간의 힌트를 주었지만 공부를 많이 해야 좋은 결과가 나올 수 있도록 출제했다. 수행점수는 활동 자료의 일부를 과제로 제시하여 반영한 것이며 다 완성하지 못했거나 늦게 제출한 경우 점수를 감하였다.

생들을 위해서는 의사소통적 교수법을 확대할 필요가 있었다. 또한 자기주도학습의 발판을 구축한 것과 관련해서 다음 학습에서는 자기주도학습에 중점을 둘 필요가 있으며 이번에 유용한 전략이었던 반복학습과 자아존중감 측면은 그대로 활용할 필요가 있다고 반성하였다.

4.2. 확장 단계

이 단계는 1단원부터 4단원으로 구성되어 진행되었다. 마찬가지로 정독방식을 토대로 소리내어 읽기, 추론하기 등의 다양한 전략과 시각적 자료(PPT)를 비롯해서 개별 단원에 적절한 다양한 활동 자료를 통해 학습이 이루어졌다. 모든 단원은 마지막 단계에서 단원별 성취도 평가 및 텍스트 확장 활동을 통해 학습목표의 달성여부를 점검하고 분석한 후 다음 단원의 학습계획에 반영하였다. 텍스트 확장 활동에서 사용한 질문내용은 자아존중감을 높이는 소크라테스 대화법을 바탕으로 구안되었다. 확장 단계에서는 자기주도학습과 협동학습 능력을 배양하면서 읽기실력을 증진하였고 모든 활동은 읽기학습(Grabe and Stoller 2001)의 내적동기의 유발에 효과적인 최적의 학습활동을 제공하기 하기 위해 점진적으로 개선되는 방식으로 진행되었다. 마찬가지로 학생들을 위한 적합한 교육과정, 지지적인 학습환경, 학습하고자 하는 심리적 욕구의 구현을 바탕으로 진행되었다. 연구의 전반적인 흐름은 표 5와 같다.

표 5. 제 1~4단원의 실행연구 흐름

단계 및 실행내용	학습결과	도출된 문제	보완점
(제 1단원) 학생들의 모국어와 의사소통접근 방식을 확대하고 학습친화력과 자기주도학습에 중점	학습친화력의 증진 및 텍스트를 확장하는 활동은 잘 진행되었으나 성취도 평가 결과가 저조함	자기주도학습의 부족, 학생들의 학습여건이 고려되지 않음, 문법 등 추가적인 활동자료가 필요해보임	적합한 학습활동의 제공으로 학습동기의 부여 및 자발적 학습을 강화할 필요가 있음

<p>(제 2단원) 동기부여와 자기주도학습의 강화를 위해 최적의 학습과정에 집중, 텍스트와 활동자료 보완</p>	<p>학습의 몰입 및 자기효능감 증진, 자기주도학습 능력과 성취도 평가 결과 상승</p>	<p>도출된 문제가 거의 없음</p>	<p>긍정적인 학습결과를 낸 학습활동을 다음 단원에서도 지속할 필요가 있음</p>
<p>(제 3단원) 2단원의 활동을 활용하면서 협동학습 시작</p>	<p>협동학습 능력의 증진, 성취도 평가 결과가 약간 저조함</p>	<p>학습여건의 어려움, 자발적 학습이 부족한 학생들이 파악됨</p>	<p>학생 중심에서 활동의 점검을 통해 자발적 학습을 강화할 필요가 있음</p>
<p>(제 4단원) 반복학습을 강화하여 명확한 이해력에 중점, 협동학습과 자기주도학습의 강화</p>	<p>상호작용 기반의 인지적 성장(자신감 등), 자발적 학습능력 증진, 성취도 평가 결과 상승</p>	<p>새로운 과제를 수행하는 자율적 학습능력의 부족</p>	<p>교사의 지속적인 반성과 실천이 필요함</p>

4.2.1. 자기주도학습의 실천이 어려운 학습여건

본 연구는 읽기학습2의 결과에 기반하여 이번 1단원의 학습내용의 수준을 조금 더 높였다. 중점을 둔 자기주도학습은 그림 2에 예시한대로 벽에 부착한 어휘 관(Word Wall: Jasmine and Schiesl 2009)의 어휘를 외우고 수업과 과제의 수행을 통해 학습한 내용을 잘 습득하여 마지막 성취도 평가에서 좋은 결과를 도출하는 것으로 진행되었다. 자기주도학습을 촉진하기 위해 소리내어 읽기 등의 방식을 활용하여 학습친화력을 높이는데도 집중하였다. 이와 관련해 학생들은 할머니, 할아버지의 목소리 또는 감정 형용사를 선택하여 대사를 흉내내는 활동에 매우 즐겁게 참여하였다. 정독방식으로 수업이 진행되었고 마지막에 쓰고 해석하는 과제가 제시되었다. 이번 단원 학습 기간에 학생들은 외부합창공연 준비로 힘들어하는 모습

이 자주 관찰되었지만 그럭저럭 학습을 해나가는 모습이었다.

하지만 연구자의 기대와는 달리 마지막에 3가지 과업으로 진행된 성취도 평가의 결과가 매우 저조했다.

표 6. 단원 성취도 평가 결과 (각 50점 만점)

과업 유형 및 학생	주태	기우	미화	영희	영수
(1) 사건의 배열 8문제	19	6	19	25	6
(2) 단어 골라 채우기 19 문제	40	32	24	24	3
(3) 해석 22문제	39	23	23	25	2

그림 2에 예시한대로 1단원의 평가문제는 어휘 판의 어휘만 잘 외워도 좋은 결과가 나올 수 있도록 구안하였는데 학생들은 어휘 판의 어휘학습도 제대로 하지 않은 것이었다. 연구자는 모든 문제에 대해 다시 설명을 해야 했다. 영수를 제외하고는 대부분 그럭저럭 기억을 해내었다. 영수는 영어실력은 저조하나 학습 기반 다지기 단계에서 다소 자신감을 얻었기에 이번에 저조한 결과에 의해 매우 좌절한 모습이었다. 영수가 연구자의 도움을 마다했지만 연구자는 좌절하지 않도록 자세히 다시 설명을 해 주었다. 참고로 중국어의 사용을 장려하였는데 해석문제에서 한국에 온지 얼마 안 된 주태가 중국어로 작성하였고 영희도 중국어를 조금 활용 하였다.

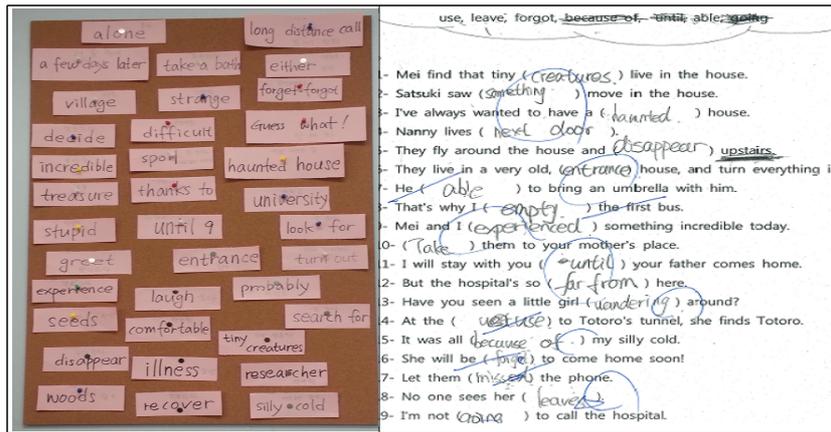


그림 2. 어휘 판(좌)와 영희(우)의 두 번째 과업자료

학습내용과 학생들의 반응을 분석한 결과, 먼저 학생들의 자율적 수행능력이 여전히 부족한 측면이 있었다. 과제를 제시하면 텍스트를 그래도 베껴오는 경우가 많았다. 하지만 이보다 더 심각했던 문제는 연구자가 생각했던 것보다 학생들의 학습여건이 훨씬 어려웠던 부분이다. 즉 학생들이 자기주도학습을 실천할 수 있는 학습여건이 제공되지 못한 것으로 파악 되었다. 학생들의 기상 시간은 새벽 5시인데 늦은 시간까지 이어지는 빈번한 공연연습으로 인해 학습에 집중을 하기 힘든 상황이었다. 학생들은 피곤해서 몸을 책상에 붙여놓고 수업을 하기도 했는데 이런 상황에서 학습 기반 다지기 단계 보다 조금 더 어렵게 구성된 이번 학습은 학생들에게 동기가 되지 못했던 것이다. 다음은 학생들의 관련 반응이다(2015. 2. 11.).

영수: 수업에 잘 집중하고 싶은 마음은 있는데 뜻대로 잘 안된 것 같다.

기우: 수업시간에는 선생님 말씀에는 잘 집중은 못했다.

영희: 집중을 못한 것 같아요.

또한 활동자료에 대한 보완도 필요해 보였다. 그 예로 그림 2의 오른쪽에 예시된 과업의 16~19번 문제는 문법문제이다. 이번 단원에 자주 등장하여 많은 시간을 할애하여 문제를 풀어보면서 학습한 19번 미래시제(be going to) 구문은 대부분의 학생들이 맞추었는데 간단히 학습한 다른 구문(16~18번)은 어려워했다. 다른 구문은 작년에 학습을 한 적이 있어서 시간 관계상 간략히만 학습하였는데, 돌아보면 형태에 집중하는 반복적인 학습이 필요함을 시사해주는 부분이었다(Lightbown and Spada 2006). 이런 여러 가지 측면을 살펴본 결과, 1단원은 학생들에게 동기부여가 제대로 제공되지 않은 학습이었다. 따라서 읽기학습의 성공이 동기부여에 달려있다는 점에서 학생들에게 적합한 학습활동의 제공으로 동기부여 및 자발적 학습을 강화할 필요가 있었다(박효정 외 4인 2011, Grabe and Stoller 2001).

4.2.2. 최적의 학습활동을 통한 자기주도 학습능력 증진

앞 단원의 실행결과를 바탕으로 2단원에서는 학습활동을 보완하여 학생들에게 최적의 학습이 될 수 있도록 동기부여 측면과 자기주도학습 측면을 강화하였다. 먼저 학생들의 학습여건을 고려하여 조금 쉽게 구성한 텍스트와 1단원보다 더 많은 시각적 이미지(PPT)를 텍스트에 맞게 반영한 자료 그리고 관련 연구(Kim and Ahn 2017)에서 언급한 바와 같이 하위수준 학생들의 동기부여에 중요한 도입단계(Nunan 1999)에서 주인공의 상황과 비슷한 경험 공유 등을 통해 텍스트에 몰입할 수 있는 학습 분위기를 형성할 수 있었다.

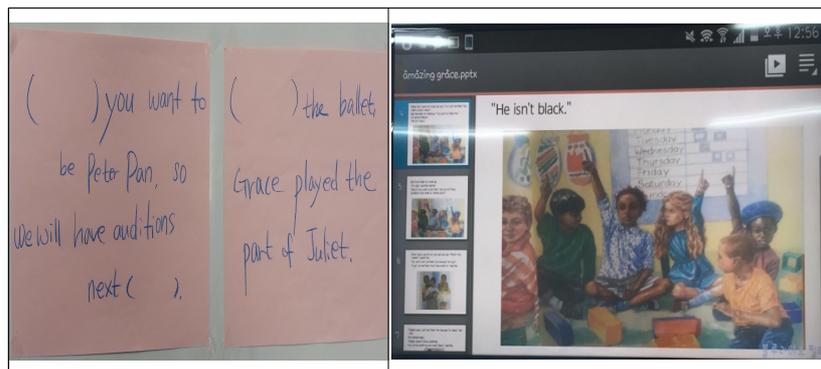


그림 3. 문장 플래시카드와 PPT

또한 문법활동 자료로 명확한 이해를 도왔고 매 시간 마무리 단계에서 문장 플래시카드(Komachali and Khodareza 2012)로 학습한 어휘, 문법 등을 잘 익힐 수 있었다. 특히 문장 플래시카드는 학생들의 동기부여에 상당히 효과적이었다. 연구자가 하나씩 넘기면서 맞추게 하였는데 학생들이 처음에는 기억을 잘 못해도 두 번째는 대부분 기억을 해내었다. 위의 그림 3은 관련 활동자료이며 다음은 그에 대한 학생들의 반응이다.

미화: 그림(ppt) 보면서 내용을 더 자세히 알게 되었어요.

기우: (플래시 카드로) 외우고 맞출 수 있어서 재미있습니다.

(숙제는) 끝나고 또 공부할 수 있어서 잊어버리지 않게 좋았어요.

영수: 애니메이션(ppt)으로 공부를 하니 더 재미있고 머릿속에
 콕콕 들어와서 공부가 재미있었다.

(2015. 3. 16. 학습일지)

또한 자기주도 학습능력을 지원하기 위해서 이번 단원에서는 어휘 판을 본 횟수를 스스로 체크리스트에 매일 기록하게 하였다. 그리고 그림 4에 제시한 바와 같이 매시간 자신의 학습태도를 반성하는 시간도 가졌다. 수업태도를 반성하는 시간을 통해 학생 뿐 아니라 연구자도 학생의 수업태도를 더욱 면밀히 파악할 수 있었다. 다음은 이와 관련된 자료와 연구일지의 기록이다.

<p>중</p> <p>오늘은 집중은 잘했어요. 왜냐하면 새로운 단어를 못했기 때문이예요.</p>	<p>After, Lots-of, because, chose, flying, imaginary, matter, mind, played, success, turn, look, what, do, kept</p> <p>loved <u>scenes</u> in books and movies. Grace loved to act them out. When there was no one around, she played all the parts alone. Sometimes she was Doctor and she treated Ma and Nana.</p> <p>by Grace's teacher said "we will do the play Peter Pan." When Grace <u>rolled</u> and, raj said, "You can't be Peter. That's a boy's name." But She kept her up. "You can't be Peter Pan," whispered Natalie. "He isn't black." But Grace's hand up.</p>
<p>중</p> <p>오늘은 선생님이 걱정해 제퇴록 위해서 준비해 주셔서 제도 선생님처럼 열심히 공부하요. 오늘 열에 최선출 디라고자 다 잘 하였습니다.</p>	<p>ght,' said the teacher. " <u>lots of</u> you want to be Peter Pan, so we will have to choose parts."</p> <p>Grace got home, she seemed sad. "What's the <u>matter</u>?" asked Ma. "Raj said I can't be Peter Pan, <u>because</u> I'm a girl." "A girl can be Peter Pan if she wants to," said Natalie. "I can't be Peter Pan because <u>you</u> black," she said. Ma looked at Natalie. "Natalie doesn't know anything. You can be anything <u>you</u> want," Grace," said</p>
<p>하</p> <p>집중이 안되었다. 집중과 강연 초서</p>	<p>aturday Nana and Grace went out. They took a bus. Nana <u>said</u> Grace to a theater. "First, look at this picture," said Nana. Grace looked up and saw a young ballerina in a tutu. "That one is Rosalie from my hometown," said "Her granny and I grew up together. Her granny always asked me "do you want to see her Rosalie dance?" Now I said "Yes."</p> <p>the ballet, Grace played the part of Juliet. And she danced around her room <u>all</u> the time. "I can be anything I want, she thought. And she practiced Peter Pan all weekend. On Monday, the class met for auditions. When it was <u>her</u> turn, she knew exactly <u>what</u> to do. She took a deep breath. And she <u>did</u> herself. The class <u>chose</u> Raj to be Captain Hook and Natalie to be Juliet. Everyone chose Grace to be Peter Pan. "You were fantastic!" whispered</p> <p>ly was a big <u>success</u> and Grace was an amazing Peter Pan. "I can do anything I want," she said. "Yes," said Nana. "If you put <u>your</u> mind to it, you can do anything you want."</p>

그림 4. 학습태도 반성(영수)과 Cloze test(미화)

영수가 '하'라고 기록한 날이 있다. ... (중략) ... 하지만 작성된 학습 태도를 보고 실제로 집중을 하지 못했음을 파악했다. 연구자도 학생들의 학습상태를 확인할 수 있었고 학생 본인도 집중을 제대로 못한 것을 인정하고 더 잘 할 것이라고 하였다.

(2015. 3. 4.)

2단원은 1단원보다 학습 부담이 감소한 측면도 있지만 대부분의 활동이 학생들의 학습동기를 자극하여 자기주도학습을 촉진시켰고

상승된 평가 결과로 이어졌다.

표 7. 단원 성취도 평가 결과 (각 50점 만점)

과업 유형 및 학생	주태	기우	미화	영희	영수
(1) 사건의 배열 4문제	50	50	50	50	13
(2) Cloze test 15문제	50	50	33	43	7
(3) 해석 10문제	45	45	30	30	25

학생들은 연신 내내 “쉬웠어요” “어렵지 않아 잘 한 것 같아요” “재미있어요”라는 반응을 보였다. 특히 이번에 영수는 1단원 때와는 달리 좌절하지 않고 오히려 대부분의 내용을 상기하면서 혼자서도 많은 것을 해결하였다. 이번 학습이 학생들의 학습 몰입을 촉진시켰다는 측면에서 대부분의 활동이 학생들의 능력에 적합하여 최적의 경험에 효과적이었다고 이해되었다(Grabe and Stoller 2001). 다음 단원에서 이번 단원의 활동들을 활용할 수 있을 것으로 판단되었다.

4.2.3. 어려운 학습여건과 자기주도 학습능력에서의 차이

자기주도 학습능력이 점차 발전하고 있기에 이번 3단원에서는 협동학습능력의 구현에 중점을 두었다. 학습은 2단원의 긍정적인 성과를 낸 활동들을 그대로 활용하면서 진행되었다. 관련 연구(Kim and Ahn 2017)에 언급한바와 같이 전개단계와 마지막에 텍스트를 확장해보는 활동에서 협업 기반의 활동을 진행하였다. 특히 텍스트 내용을 요약하여 협업에 의해 중동방식으로 오른쪽에서 왼쪽으로 글을 써 보는 활동을 통해 학생들은 협동학습의 이점을 확실히 인지할 수 있었다. 학생들은 중동방식으로 글을 쓰는 것은 어렵지만 협업 덕분에 빨리 끝낼 수 있었다고 하였다.

주태: We can think together about something.

영희: (여럿이 해서) 더 빨리 쓰고 협동심이 길러졌다.

미화: 혼자 쓰면 힘들 텐데 여러 사람이 거꾸로 쓰는 것을 같이 하니 효과적이었고 문화차이를 느꼈다.

(2015. 3. 30. 수업녹음전사)

하지만 긍정적인 협동학습의 결과와는 달리 2단원의 활동을 활용한 이번 단원의 평가 결과에서 학생들의 자기주도학습의 차이가 발견되었다. 주태, 기우, 영수의 결과는 더 좋아진 반면에 미화는 2단원보다 1점이 낮았고 영희는 20점이나 떨어졌다. 참고로 협동학습에 중점을 두면서 성취도 평가는 2가지 과업으로 측정되었다.

표 8. 단원 성취도 평가 결과 (각 50점 만점)

과업 유형 및 학생	주태	기우	미화	영희	영수
(1) Cloze test 13문제	50	50	33	43	7
(2) 해석 10문제	45	45	30	30	25

검토결과, 이번에 학생들이 또 다시 합창공연준비로 힘든 상황이었고 게다가 이른 새벽(3시 30분)에 기상하여 다른 곳으로 이동하여 새벽예배를 드렸던 것이 학습에 영향이 있었던 것으로 나타났다. 저조한 결과를 낸 영희는 검정고시를 병행하였기에 학습여건이 더욱 좋지 않았다. 영희는 이번에 어휘 판을 본 횟수(15회)가 2단원(19회)보다 줄었고 전혀 보지 않은 날도 4일 연속하여 있었다. 대신 검정고시에 합격하였다.

이런 상황들을 고려하면 이번에 저조한 학생들의 결과는 크게 문제가 되지 않는 것으로 이해되었지만 학생 중심으로 활동(박효정의 4인 2011)을 점검하고 보완하여 자기주도 학습능력을 조금 더 강화할 필요가 있어 보였다.

4.2.4. 협동학습과 자기주도학습의 강화를 통한 긍정적 결과 도출

4단원에서는 3단원까지 진행된 결과를 바탕으로 협동학습과 자기주도학습을 더 강화하였다. 자기주도학습을 지원하기 위해 특히 3단원에서 측정결과가 부진했던 학생들을 위해 명확한 이해력을 돕고자 반복학습에 더욱 신경을 썼고 어휘학습은 횟수를 적는 것 외에 철자까지 외우는 활동을 추가하였다. 또한 자발적 학습의 촉진을 위해 사전에 평가방식을 상기시킨 후 성취도를 평가하였다(이정희 외 9인 2009). 모든 활동은 전개단계에서부터 협업으로 진행되었다. 관련 연구(Kim and Ahn 2017)에 언급한 바와 같이 협동학습에 의해 돌잡이를 학습하고 문화 알기의 틀(Moran 2001)에 정

또한 이번 4단원에서는 학생들의 자발적 학습능력이 많이 향상되었음이 관찰되었다. 학생들은 어휘 관을 활용한 어휘학습과 과제를 잘하고 있었고 수업시간에 스스로 필요한 내용도 제대로 필기하고 있었다. 학생들은 수업시간에 필기를 잘해야 쓰고 해석하는 과제를 잘 할 수 있다고 언급하였다. 작년에는 시켜야 필기를 했고 올해 1단원에서도 그다지 자발적이지 않았었다. 또한 사전에 주도적 학습의 촉진을 위해 평가방식을 상기시켰는데(이정희 외 9인 2009), 학생들은 평가에 대비해 조금 더 열심히 준비하였고 상승된 결과를 이끌어냈다.

표 9. 단원 성취도 평가 결과 (각 50점 만점)

과업 유형 및 학생	주태	기우	미화	영희	영수 ⁴
(1) Cloze test 14문제	50	50	36	47	
(2) 해석 10문제	50	40	30	25	

영희: 점수에 들어간다고 해서 단어 좀 더 많이 외웠어요. 문장도 많이 읽으면서 외웠어요. 그래도 시험은 잘못 봤지만요.

미화: 공부 더 했어요. 힘들어도 조금씩 공부했어요.

(2015. 4. 29. 비공식적 대화)

그럼에도 새로운 과제를 수행하는 자율적 학습능력은 여전히 부족하였다. 학생들은 읽고 쓰고 듣기를 하는 똑같은 과제는 잘 해왔지만 철자까지 외우는 활동에서 그림 5의 예시처럼 어휘를 외워서 상자 안에 적어오는 것을 과제로 제시하였는데 아무도 해오지 않아서 수업시간에 함께 외우고 작성을 하였다. 또한 수업시간에 거의 정리한 들잡이 내용을 협업으로 간단하게 요약하여 발표할 준비를 해오라고 하였지만 아무도 해오지 않아서 수업시간에 함께 작성을 한 후 그 다음 시간에 발표를 했다. 이처럼 학생들은 새로운 과제를 수행하는 능력은 미흡했다. 교사의 지속적인 반성과 실천이 요구되었다.

⁴ 영수는 3단원을 끝으로 가정 사정상 먼 곳으로 전학을 갔기에 4단원에는 참석하지 못했다. 하지만 이후 학교를 방문하여 사후 측정에 참여하였다.

5. 본 다문화 영어교육 종합

5.1 본 다문화 영어교육 프로그램의 개관

본 연구는 영어 성취도가 낮고 영어학습에서 많은 문제를 드러낸 탈북학생들을 대상으로 다문화 영어교육 프로그램을 통해 학생들에게 적합한 교육적 실천을 시도하였다.

학습 기반 다지기 단계는 학습의지가 부족한 학생들을 위해 반복 학습 및 긍정적인 학습경험 등에 집중하면서 자아존중감 측면을 강화하는 학습자료를 활용하여 학생들의 내재적동기를 이끌어 내면서 결과적으로 읽기실력의 향상을 이끌어냈다. 또한 학생들은 긍정적 자아개념, 내재적동기, 그리고 자기효능감을 형성하였다는 측면에서 자기주도학습의 발판도 구축할 수 있었다.

확장 단계에서는 본격적으로 자기주도 학습능력과 협동학습능력을 배양하는 학습을 진행하였다. 1단원에서 학생들의 학습여건을 제대로 반영하지 못한 문제와 학생들의 자발적 학습능력의 부족이 나타났지만 2단원에서 최적의 학습경험이 될 수 있도록 학생들의 학습여건과 능력에 적합한 활동을 구안하여 동기를 부여하고 자기주도학습 측면을 강화할 수 있었다. 3단원에서는 협동학습의 결과는 긍정적이었지만 평가결과가 저조한 학생들이 있었다. 4단원에서 다시 자기주도학습과 협동학습을 강화하는 활동으로 긍정적인 학습결과를 도출할 수 있었다.

본 연구에서 학생들을 위한 적합한 교육적 실천, 지지적인 학습환경, 학습하고자 하는 심리적 욕구의 구현을 바탕으로 읽기실력 및 자아존중감 그리고 자기주도학습과 협동학습 능력을 증진하고자 한 것, 학생들의 언어와 문화를 반영한 것, 학습상황을 고려한 학습활동 및 단원별 평가를 시도한 것 등의 모든 일련의 학습과정은 학생들을 위한 적합한 교육과정, 지지적인 학습환경, 학습하고자 하는 심리적 욕구의 구현을 바탕으로 이루어진 것이다(3.3.1). 심리적 욕구의 구현(Miserandino 2012)과 관련해서, 학생들이 학습활동을 통해 유발된 학습의 몰입은 유능성의 발현을 도운 측면이며, 자기주도학습 등에 의해 자율성의 발현을 도왔으며, 개개인의 학습에 밀접하게 관여하고자 한 측면 등에 의해 관계성의 발현을 이끌어

낸 것으로 정리가 된다.

5.2 학습자의 변화

첫째, 영어 읽기 능력(PELT)평가에서 사전에 비해 사후의 평균이 16.8점 상승하였으며 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 학생들의 읽기실력이 증진된 것이다. 확장 단계에서 진행된 평가이기에 학습초기의 실력과 비교하면 학생들의 실력은 상당히 향상된 것이다. 눈에 띄는 점은 학습초기에 시행된 진단평가의 결과(3.1)와는 반대로 미화보다 영희의 점수가 더 상승하였다. 영희가 적극적으로 학습을 하는 것이 자주 관찰되었는데(표 4), 이 평가가 결과에 그대로 반영이 된 것 같다.

표 10. 영어 읽기 능력(PELT) 측정결과

이름 및 점수	주태	기우	미화	영희	영수	평균	<i>p</i>
사전평가	76	52	40	56	24	49.6	.005
사후평가	92	80	52	72	36	66.4	

* $p < .05$

둘째, 학생들의 자아존중감이 사전에 비해 사후에 평균 7.2점이 상승하였으며 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 주태를 제외한 모든 학생의 자아존중감이 대체로 사후에 많이 상승하였다. 주태는 미리 교부한 텍스트를 연습하는 등 영어학습을 열심히 한 학생이다. 하지만 본 연구기간 동안 한글 습득 문제 등으로 담당 교사와 문제가 있었고 이 일로 인해 기가 많이 죽어있었는데, 이런 점이 사후 평가에 영향을 주었던 것 같다.

표 11. 자아존중감 측정결과

이름 및 점수	주태	기우	미화	영희	영수	평균	<i>p</i>
사전평가	26	23	21	21	23	22.8	.020
사후평가	27	28	29	32	34	30	

* $p < .05$

셋째, 중점 학습활동에 대한 학생들의 반응을 알아본 사후 설문 조사를 통해 본 영어교육에서 적용한 활동들이 학생들의 자발적 학

습과 상호작용을 통한 인지적 성장을 촉진한 것으로 나타났다. 학생들은 학습이 거듭되면서 스스로 교사의 설명을 필기하고 어휘학습과 과제를 충실히 수행하는 등의 자발적 학습을 잘 하게 되었고 돌잡이 발표 등과 같은 협업으로 진행된 학습으로 영어실력의 향상과 함께 영어학습에 자신감을 가지게 되었다.

미화: (PPT 활용) 수업방식이 적극적으로 참여하게 해 주었어요. 보면서 이해 잘 되고 재미있었다.

기우: (소리 내어 읽기) 적극적으로 수업에 참여했다. 읽기 실력이 향상됐다.

기우: 플래시 카드를 통해서 'You can be () you want'를 머릿속에 기억하고 생활 중에 말 할 수 있어서 좋았다.

주태: (플래시 카드) 이런 방식으로 공부해서 문장이 어떻게 만들어졌는지 알 수 있었다.

영희: 문법 배우기 위해서 우리 활동 자료 한 것들이 너무 재미있는 것 같아요. 문법도 많이 배운 것 같아요. 그래서 도움이 되었어요.

주태: 모르는 단어를 공부하고 책에 메모도 하고 다시 복습할 수 있었다.

미화: 매일 볼 수 있고 스스로 단어를 외우고 체크리스트에 체크하면서 외워서 도움이 되었다.

(2015. 4. 27. 1차 설문)

영희: 친구랑 짝하고 협동하는 것 재미있었어요. 재미있었으니까 수업시간에 공부하면서 많이 배운 것 같아요.

미화: 짝이랑 같이 하는 활동들이 좋았고 서로 도와주고 그래서 어렵지 않았어요.

(2015. 4. 29. 2차 설문)

연구 전반에서 학습에 대한 의지가 부족했던 학생들의 정의적 변화가 영어수업에서의 개선된 참여를 이루어내고 협업적이며 주도적인 학습능력의 향상으로 이어져서 읽기 역량의 증진에 기여한 것으로 사료된다.

5.3 교수자의 변화

연구자의 첫 번째 고비는 학습초기에 몇 차례 학생들과 교사들로부터 학습수준에 대한 불평이 제기되었을 때였다. 많은 고민이 되었지만 능력에 따라 과제를 조절하고 반복학습에 중점을 두면서 계획한 학습을 진행할 수 있었다. 교육자로서의 소신이 필요했다. 두 번째 고비는 확장 단계의 1단원에서 교사의 열정과는 달리 저조한 학습결과가 도출되었을 때였다. 학생들에게 최적의 학습경험이 될 수 있도록 학습활동을 조정해 나감으로 문제를 해결할 수 있었다.

이와 관련된 예를 들자면, 특히 문장 플래시카드(그림 3)는 연구자가 보기에 학생들의 동기부여에 상당히 효과적인 활동자료였다. 학문적 읽기 욕구의 충족을 위해 언어지도가 명확하게 이루어져야 하는데(Grabe and Stoller 2001), 문장 플래시카드가 그런 역할을 담당한 것으로 사료되었다.

역시 플래시 카드는 3단원에서도 매우 유용했다. ... (중략) ... 학생들이 ‘오른쪽에’가 on the left인지 on the right인지 많이 헷갈려 했지만 맞출 때마다 매우 즐거워했다. 같은 문장이지만 처음에 괄호를 만들기도 하고 가운데나 뒷부분에 괄호를 만들어서 몇 번씩 ... (중략) ... 도움이 되는 것 같았다.

(2015. 3. 25. 연구일지)

본 실험연구를 통해 연구자는 다음과 같은 내용을 체화하였다. 첫째, 이전 학습경험과 언어와 문화 등이 다르며 정서적 지원이 필요한 학생들을 위해 교사는 학생들에게 높은 기대를 가지고 이들의 언어와 문화를 수용하는 등 지지적인 학습환경을 구안하는 것이 필요하다. 둘째, 탈북학생들이 학습초기 자발적 학습의지가 부족한 점에 대해서는 생산적 피드백을 제공하면서 반복학습과 자아존중감을 증진시키는 ‘학습 기반 다지기’ 활동을 선행할 필요가 있다. 또한 탈북학생들의 자기주도 학습능력을 증진시키기 위해서는 학생들의 학습여건 및 능력을 고려한 적합한 학습활동을 개발하여 최적의 학습경험을 구현하기 위한 노력이 필요하다. 종합하면, 다문화 영어교육의 실천 기획(표 2)도 필요하지만 개개인의 학습에 민감하게 관

여하면서 최적의 학습경험을 구현해 나가는 교육자의 노력이 더 중요하다고 할 수 있다. 이때 학생들이 학습에 필요한 내재적동기를 형성하고 학습하고자 하는 기본적인 심리적 욕구가 충족이 되어 협동 및 자기주도 학습능력이 증진되면서 긍정적인 학습결과를 도출할 수 있다.

6. 결론

본 연구는 우리사회에서 교육적으로 불평등한 상황에 놓여있는 탈북학생들의 영어 성취도 증진을 위해 이들에게 적절한 교육적 실천을 가능하게 하는 다문화 영어교육 프로그램을 통해 읽기 능력과 자아존중감, 그리고 협동학습과 자기주도학습 능력을 증진하는 실험연구를 진행하였다. 학습 기반 다지기 단계와 확장 단계를 거치면서 학습자들에게 적합한 교육과정과 지지적인 학습환경을 구현하는 일련의 과정을 통해 학생들에게 최적의 학습경험이 될 수 있도록 학습활동을 조정해 나감으로 긍정적인 학습결과를 도출할 수 있었다.

현장에서 탈북학생들의 영어교육을 다룬 연구는 드물다. Lee(2014)는 탈북학생들의 삶의 맥락을 반영하는 수업을 기존의 교육과정의 대안으로 제시하고 있다. 본 연구는 학생들의 경험을 반영하는 측면을 넘어서서 탈북학생들이 지니는 근본적인 문제에 따른 교육적 접근을 시도했다는 점에서 그 의의가 있다. 그럼에도 본 연구는 소수의 학생들을 대상으로 진행되었다는 점에서 연구결과를 우리 사회의 모든 탈북학생들에게 일반화하기에는 제한이 있다. 따라서 다문화 영어교육을 위한 다양한 프로그램의 후속연구가 많이 진행되어 더욱 발전된 연구결과가 제시되기를 기대한다.

참고문헌

- 김지경·백혜정·임희진·이계오(Kim, J. K., H. J. Baek, H. J. Lim and K. O. Lee). 2010. 한국아동·청소년패널조사2010 I (*Korean Children and Youth Panel Study 2010 I*). 연구보고 10-R01 (Research

- Report 10-R01) 서울: 한국청소년정책연구원(Seoul: National Youth Policy Institute).
- 권순희(Kwon, S. H.). 2012. 북한이탈주민의 한국어 사용·학습 실태 및 정책적 제언(North Korean refugees' Korean language use and its learning situation along with policy suggestion). 《새국어생활》(New Korean Life) 22(3), 21-46.
- 남북하나재단(Korea Hana Foundation). 2014. 2014 탈북청소년 실태조사(A Survey on North Korean Refugee Youths in 2014). 서울: 남북하나재단(Seoul: Korea Hana Foundation).
- 맹영임·길은배·최현보(Maeng, Y. I., E. B. Gil and H. B. Choi). 2013. 탈북청소년 사회통합을 위한 정책방안 연구(Policy Suggestion for the Social Integration of North Korean Migrant Youths). 연구보고 13-R05(Research Report 13-R05). 서울: 한국청소년정책연구원(Seoul: National Youth Policy Institute).
- 박효정·김민조·김효원·박민선·임선영(Park, H. J., M. J. Kim, H. W. Kim, M. S. Park and S. Y. Lim). 2011. 내 공부의 내비게이션: 자기주도학습(My Study Guide: Self-directed Learning). 서울: 한국교육개발원(Seoul: Korean educational development institute).
- 서동은(Seo, D. E.). 2013. 소크라테스식 대화법과 자존감(Socratic conversation method and self-esteem). 《우리교육》(Uri Education) 186-195.
- 송인섭(Song, I. S.). 2006. 『현장적용을 위한 자기주도학습』(Self-directed Learning for Its Application). 서울: 학지사(Seoul: Hakjisa).
- 이정희·이용안·최원식·정혜인·이자영·고미영·홍명진·임준호·강희영·류정미(Lee, J. H., Y. A. Lee, W. S. Choi, H. I. Jung, J. Y. Lee, M. Y. Ko, M. J. Hong, J. H. Lim, H. Y. Kang and J. L. Ryu). 2009. 학습방법의 학습을 통한 자기 주도적 학습력 기르기(Developing Self-directed Learning Ability by Acquiring Learning Methods). 전라남도교육 과학연구원(Jeollanamdo Institute of Science Education).
- 최충욱·모경환·김연권·박성혁·조난심·오은선·설규주·차조일·한용택·우희숙·서종남(Choi, C. O., K. H. Mo, Y. K. Kim, S. H. Park, N. S. Cho, E. S. Oh, K. J. Seol, J. I. Cha, Y. T. Han, H. S. Woo and J. S. Seo). 2009. 『다문화교육의 이론과 실제』(Theory and Practice of Multicultural Education). 서울: 양서원(Seoul: Yangseowon).
- Ahn, S-H. G. and M. W. Lee. 2016. Relocation in space, language, and identity: Dislocated North Korean undergraduates in South Korean universities. *Language & Communication* 47, 43-52.
- Banks, J. A. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. 『다문화교육 입문』(Translated into Korean by K. H. Mo, C. O. Choi, M. J. Kim, and J. S. Lim). Seoul, South Korea: Academy Press. (Original work published 2008)
- Bennett, C. I. 2015. *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston, MA: Pearson Education.

- Breckler, S. J., J. M. Olson and E. C. Wiggins. 2006. *Social Psychology Alive*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Harlow: Longman.
- Chu, B. W. 2010. Developing methods of culturally responsive teaching methods for cultivating multicultural citizenship: Focused on classroom teaching strategies. *The Journal of Curriculum and Evaluation* 13(2), 103–122.
- Gay, G. 2010. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Grabe, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25(3), 375–406.
- Grabe, W. and F. L. Stoller. 2001. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce–Murcia, ed., *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed., 187–203. Boston: Heinle & Heinle.
- Guinier, L. and G. Torres. 2002. *The Miner's Canary: Enlisting Race, Resisting Power, Transforming Democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoffman, M. and C. Binch. 2013. *Amazing Grace*. Columbus, OH: Zaner–Bloser.
- Huang, L. 2010. Reading aloud in the foreign language teaching. *Asian Social Science* 6(4), 148–150.
- Jasmine, J. and P. Schiesl. 2009. The effects of word walls and word wall activities on the reading fluency of first grade students. *Reading Horizons* 49(4), 301–314.
- Jeong, D. U. 2013. Developing a culture instruction model in elementary school English based on intercultural communicative competence. *Primary English Education* 19(2), 219–239.
- Joseph, J. M. 1994. *The Resilient Child: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World*. New York: Insight Books.
- Jung, C. K., H. K. Min, Y. H. Park and S. Y. Kim. 2014. Exploring the reality of the English language learning and supporting system: A study on North Korean refugee youth at the high school level in South Korea. Research Report RRI 2014–6. Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Kim, H. K. and H. K. Sin. 2013. Development of the psychological state inventory for North Korean adolescent refugees(PSI–NKR–A). *The Korean Journal of Clinical Psychology* 32(3), 521–541.
- Kim, H. S. and S. H. Ahn, 2017. A secondary–level English language program for fostering North Korean refugee students' intercultural competencies: An action research. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 17(2), 401–428.
- Kincheloe, J. L. and S. R. Steinberg. 1997. *Changing Multiculturalism*.

- Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Ko, M. R., S. J. Sin, H. K. Lee and S. H. Hong. 2011. *I Love Reading: Level 1*. Seoul: YBM.
- Komachali, M. E. and M. Khodareza. 2012. The effect of using vocabulary flash card on Iranian pre-university students' vocabulary knowledge. *International Education Studies* 5(3), 134-147.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Lee, I. K., S. C. Kim, J. W. Nam, S. K. Park and S. N. Yoon. 2009. *(Middle school) English 1*. Seoul: Chunjae Education.
- Lee, M. W. 2011. Beneath the English fever phenomenon: The perspectives of Korean early study-abroad undergraduates' parents. *Bilingual Research* 46, 191-214.
- Lee, M. W. 2014. A participatory EFL curriculum for the marginalized: The case of North Korean refugee students in South Korea. *System* 47(3), 1-11.
- Lee, S. Y. 2007. The cooperative learning for growth of the creative thinking power. *Journal of Korea Creative Education Institute* 9, 169-182.
- Lee, W. K. 2015. Revisions of the national curriculum of English and challenges of English education. *English Teaching* 70(5), 35-52.
- Lightbown, P. and N. M. Spada. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Locke, T. 2010. Critical multiculturalism and subject English. In S. May and C. E. Sleeter, eds., *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, 87-98. New York: Routledge.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Miserandino, M. 2014. *Personality Psychology: Foundations and Findings*. 『최신 연구에 기초한 성격심리학』 (Translated into Korean by Y. S. Jung, O. K. Cho, H. J. Cho. and M. S. Chang). Seoul, South Korea: Sigmappress. (Original work published 2013)
- Miyazaki, H. 1988. *My Neighbor Totoro*. San Francisco, CA: VIZ. Retrieved from <http://www2.gol.com/users/billp/totoro/script.html>
- Moran, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Canada: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2005. The definition and selection of key competencies(DeSeCo): Executive summary. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

- Park, S. O. 2014. On directions for teaching culture in secondary school English education: Introducing Korean culture for foreigners. *Journal of the Korea English Education Society* 13(3), 61-82.
- Phillips, D. K. and Carr, K. (2010). *Becoming a Teacher Through Action Research: Process, Context, and Self-study*. 『교사를 위한 실행연구: 과정과 맥락, 그리고 자기 연구』 (Translated into Korean by M. H. Hwang, H. H. Cho, Y. J. Kim, J. H. Kim, S. W. Park, J. M. Lee. and S. M. Choi). Seoul, South Korea: Kyoyookbook. (Original work published 2006)
- Riel, M. 2010. Understanding action research. Center For Collaborative Action Research, Pepperdine University (Last revision Sep, 2013). Retrieved from <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>
- Shin, J. H., Y. O. Jang, H. S. Shin, I. H. Park, S. Y. Kim, B. W. Yoon, S. A. Lee, Y. S. Seo, H. S. Jeon, H. E. Lee, J. H. Park, D. S. Jung and S. M. Ma. 2014. *(High school) English Reading and Writing*. Seoul: YBM.
- Simon, A. 2006. *Citizenship and Multiculturalism: A Critical Assessment*. Newman University College, Birmingham.
- Yoon, I, J. 2010. Multicultural minority groups and multicultural coexistence in Korean society. *Korea Observer* 41(4), 517-557.
- Yun, H. S. and S. H. Kim. 2010. The study of the role of lifelong education for enculturation of young defector from North Korea. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education* 13(4), 29-58.

예시 언어(Examples in): 한국어(Korean)

적용가능 언어(Applicable Language): 한국어(Korean), 영어(English)

적용가능 수준(Applicable Level): 대학 이상 성인(Tertiary)

김향숙

한양여대 외국어교육연구소

서울특별시 성동구 살곶이길 200 (사근동)

우편번호: 04763

전화: 010-8888-1428

Email: heartk012@hanyang.ac.kr

안계명(성호)

서울특별시 성동구 행당동 17

한양대학교 사범대학 영어교육과

우편번호: 133-791

900

탈북학생들을 위한 다문화 영어교육 프로그램...

전화: (02) 2290-1145
Email: shahn@hanyang.ac.kr.

논문접수: 2017년 8월
논문수정: 2017년 11월
게재결정: 2017년 12월