

다문화교육 교사전문성 개발활동 참여 경험의 의미 탐색:

다문화교육 우수사례 수상자 교사 면담을 중심으로*

Exploring Teachers' Experience of Participation in Professional Development Activities for Multicultural Education

구 하 라(동아대학교 조교수)

주 미 경(한양대학교 교수)**

요 약

본 연구의 목적은 다문화교육을 위한 교사전문성 개발활동이 다문화적 교사전문성 신장에 기여하는 바를 교사의 경험을 바탕으로 심층적으로 탐색하는 데 있다. 이를 위해 다문화교육 교수실천 경험이 풍부한 교사 12명을 대상으로 1차 심층면담과 2차 서면면담을 진행하여 이들의 경험을 정성적으로 분석하였다. 특히 선행 연구들과 1차 심층면담 내용을 바탕으로 교사전문성 개발활동을 직무연수 등 공식적 지식전달 유형과 교사연구회, 비공식적 대화 등 비공식적 지식교류 유형으로 구분하여 수집된 면담자료를 분석하였다. 분석 결과에 따르면, 연구참여자 교사들은 공식적 지식전달 유형의 교사전문성 개발활동에 참여함으로써 '다문화사회와 다문화교육이란 무엇인가'에 대해 알 수 있었고, '다문화사회와 다문화교육 이해', '다문화교육 수업방법 이해'를 경험할 수 있었다. 또한 연구참여자 교사들은 비공식적 지식교류 유형의 교사전문성 개발활동에 참여하여 '다문화교육을 현장에서 어떻게 실천할 것인가'에 대해 고민하며 실천할 수 있었고, '현장적합한 다문화교육 역량 함양', '다문화교육 경험적 지식의 공유와 생산', '다문화교육 실행의지 강화'를 경험할 수 있었다. 대부분의 연구참여자 교사들은 다문화적 교사전문성 신장에 대한 공식적 지식전달 유형과 비공식적 지식교류 유형의 효과에 있어, 특정 유형이 보다 효과적이라는 것에 대한 일관된 경험을 지니고 있지 않았지만, 다문화교육에 관한 전문성이 발달해가는 과정에 따라 두 유형에서 순차적으로 도움을 받았거나 또는 상호보완적인 도움을 받을 수 있었다. 본 연구의 분석 결과를 바탕으로 다문화교육을 위한 교사전문성 함양 방안에 대한 구체적인 시사점을 제시하였다.

주제어 : 다문화교육, 교사교육, 교사전문성, 교사전문성 개발활동

* 이 논문은 한양대학교 교내연구지원사업으로 연구되었고(HY-2018년도), 제1저자의 박사학위 논문 일부를 수정·보완한 것임.

** 교신저자: mkju11@hanyang.ac.kr

*** 원고접수(21.04.30). 심사(21.06.15). 수정완료(21.06.28)

I. 서론

사회의 변화는 학교교육의 개혁을 요청하고 학교교육의 변화는 교육의 실재를 담당하고 있는 교사의 변화를 요구하게 된다. 이에 변화를 위한 교사의 학습과 전문성 계발은 끊임 없이 강조되어 왔고 교사의 전문성 계발에 대한 다양한 연구들이 진행되어 왔다. 구체적으로 전문가로서의 교사에게 기대되는 전문성과 이를 신장하도록 돕는 교사교육 및 계발 방안에 대한 탐색이 이루어져 왔다. 한편 효과적인 교사전문성 계발활동의 특성에 대한 연구가 진행되면서 그 특성을 적용하는 계발활동 실행에 대한 논의도 활발하게 이루어져 왔다.

한국사회는 1990년대에 결혼 이민자와 외국인 노동자가 급증하면서 민족·언어적으로 다양한 배경의 학생 수도 눈에 띄게 증가하게 되었다(김두섭, 2015). 교육부가 2006년도에 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’을 발표하였고 이에 다문화교육이 교육정책 분야에서 강조되기 시작하였다(교육인적자원부, 2006). 또한 교원의 다문화적 교사전문성 강화를 위한 교사교육 방안도 적극적으로 논의되고 정책적으로 추진되게 되었다. 교육정책의 성공적인 시행에 있어 학교현장 교사의 전문성과 역할이 중요하고 ‘문서화된 교육과정’이 ‘실행된 교육과정’으로 전환되는 데에 교사가 주체인 것을 고려하면(조현희, 2018; Villegas-Reimers, 2003), 다문화교육 정책의 성공적인 실천을 위해 교사의 다문화적 교사전문성 신장 방안에 대한 체계적인 연구와 구체적인 실행에 대한 논의는 중요하다고 볼 수 있다.

최근 약 10년 동안 다문화교육 실천을 위한 교사전문성 신장에 대한 국내연구가 활발하게 진행되어 왔다. 대다수의 선행 연구에서는 정부 주도의 현직교원 대상 직무연수에 초점을 두어, 다문화교육 교원연수의 내용 구성체계에 대해 이론적으로 탐색하여 논의하거나(나장함, 2011; 장원순, 2009; 조현희, 2018; 허창수, 장인실, 박철휘, 2010), 다문화교육 교원연수의 긍정적인 효과를 양적분석을 통해 검증하여 시사점을 제시하였다(구하라, 김두섭, 2018; 모경환, 2009; 오성배, 강충서, 2014; 신혜숙, 박주형, 2020; 추병완 외, 2011).

교육학일반에서 교사전문성 계발활동의 다양한 유형 구분과 유형에 따른 효과 연구가 다수 진행되어 왔음에도 불구하고(박주호, 송인발, 2015; 허주 외, 2018; Garet et al., 2001; Liu & Liao, 2019), 앞서 다문화교육 교사전문성 관련 선행 연구에서는 직무연수 이외 다양한 교사전문성 계발활동들에 대해 고려하지 않았다는 한계를 지닌다. 또한 다문화적 교사전문성(예컨대, 다문화적 교사효능감)에 대한 교사의 교원연수 참여여부 또는 이수시간의 효과를 통계분석을 통해 살펴봄으로써, 다문화교육을 위한 교사전문성 계발활동이 교사의 다문화적 교사전문성을 신장하는 데에 기여하는 바를 심층적으로 살펴보지 않았다는 제한점이 있다.

드물게 박미숙(2013)의 연구에서 다문화담당교사의 전문성에 대해 교사의 경험을 정성적으로 탐색하여 '다문화연수를 통한 지식 함양', '네트워크와 교사연구회를 통한 경험 공유'에 대해 논의하였다. 그러나 이는 교사전문성 개발활동에 초점을 두어 진행된 연구가 아니므로 소수의 면담내용을 바탕으로 연구결과의 일부로서 다문화교육 교사전문성 개발활동 내용을 제시한 것에 불과한 한계를 지닌다.

이에 본 연구는 다문화교육을 위한 교사전문성과 개발활동의 중요성을 바탕으로, 직무연수를 포함하여 교사들이 참여한 다양한 다문화교육 교사전문성 개발활동들이 다문화적 교사전문성 신장에 기여하는 바를 구체적으로 도출하고자 한다. 이를 위해 다문화교육을 실천한 경험이 풍부한 현직교사들을 대상으로 1차 심층면담과 2차 서면면담을 진행하여, 이들의 다문화교육을 위한 교사전문성 개발활동 참여 경험이 다문화적 교사전문성에 기여하는 바가 무엇인지 정성적으로 분석하고자 한다. 본 연구의 결과는 교사들에게 보다 유의미하고 적합한 다문화교육 교사전문성 개발활동을 제안하고 체계적으로 제공하는 데 기여할 것으로 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 교사전문성 개발활동 유형과 효과

모든 교육자는 학생의 성과 향상을 위해 학습해야 하는 책임감을 가져야 하는데 이는 전문성 개발에 참여함으로써 가능하다(National Staff Development Council, 2001). 교사전문성 개발은 교사가 교수활동을 성찰하고 관련 지식을 축적하며 경험하게 되는 전문적인 성장을 의미하고(Glatton, 1995), 이는 교사 개인 차원에서 우수한 역량을 유지하는 것을 넘어 학생들에게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Phillips, 2008). 전문성 개발을 통해 개선된 교사의 교수활동은 학생들의 성과를 긍정적으로 변화시키는 데 핵심적인 역할을 하고, 국가의 교육개혁 또는 학교개혁에서도 주요한 역할을 하는 것으로 논의되어왔다(Darling-Hammond, 1998; Guskey, 2000; Little, 1993).

그동안 교사전문성 개발의 중요성을 바탕으로 구체적인 교사전문성 개발활동 유형과 효과에 대한 연구가 진행되어왔다. 다수의 연구에서 교사전문성 개발활동의 유형을 전통적인 유형과 이와 대비되는 유형으로 분류해왔다. 예컨대 전통적 유형과 개혁적 유형, 전통적인

교원연수(워크숍, 강연, 세미나 등)와 새로운 교사전문성 개발활동(학년별 회의, 방과 후 학교 회의 등), 기관 중심 교원연수 등 전통적 접근의 교사전문성 개발활동과 대안적 접근으로서 교사 학습공동체로 구분하여 논의하였다(서경혜, 2009; Garet et al., 2001; Stein et al., 1999).

한편 교사전문성 개발활동의 유형은 공식적인 경험(워크숍, 전문적 회의 등)과 비공식적 경험(전문서적 읽기, TV 다큐멘터리 시청 등), '조직적이고 구조화된 것'과 '비공식적이고 자기 주도적 학습에 가까운 것', 표준화된 전문성 개발, 현장 기반 전문성 개발 및 자기 주도적 전문성 개발, 또는 외부기관 주도 전문성 개발과 학교 기반 전문성 개발 등으로 분류되어 논의되기도 하였다(Gaible & Burns, 2005; Ganser, 2000; Hutchens, 1998; Scheerens, 2010).

OECD 주관의 교수·학습 국제조사(Teaching and Learning International Survey, TALIS)에서는 교사전문성 개발활동을 세부적으로 '오프라인 강좌/세미나, 온라인 강좌/세미나, 교사 또는 전문가들이 발표/토론을 하는 교육 컨퍼런스(학회), 공식적인 자격 취득 프로그램(예: 학위 프로그램), 타 학교 방문, 교사들의 전문성 개발을 위한 구성된 교사 네트워크 참여, 전문적 서적 탐독' 등으로 구분하여 제시하였다(이동엽 외, 2018).

허주 외(2018)의 한국교육개발원 보고서에서는 교육혁신위원회(2006)가 제시한 구분과 선행 연구를 바탕으로, 교사전문성 개발활동을 연수기관 중심 전문성 개발활동(자격연수, 직무연수, 특별연수), 단위학교 중심 전문성 개발활동(컨설팅 장학, 연구 수업, 교사연구회), 개인 중심 전문성 개발활동(학위 취득, 학회 활동, 개인 연구)으로 구분하여 실태와 효과 등을 살펴보았다.

그동안 교사전문성 개발활동의 다양한 유형을 바탕으로 유형별 효과, 유형 간 효과 비교 연구도 활발하게 진행되어왔는데, 다수의 연구에서 전통적 유형과 개혁적 유형 구분을 바탕으로 연수, 워크숍, 컨퍼런스 등의 전통적 유형은 교사들이 전문적 성장을 경험하기에 충분하지 않은 시간, 활동 및 내용으로 구성되어 비판하고, 멘토링, 코칭, 학습조직 등의 개혁적 유형은 전통적 유형에 비해 교수활동 개선에 보다 긍정적인 영향을 미친다고 논의해 왔다(서경혜, 2009; Garet et al., 2001; Stein et al., 1999).

한편 Liu 및 Liao(2019)는 교사전문성 개발활동의 유형을 학교현장 기반(멘토링, 동료 코칭, 전문적 학습 공동체), 탐구(학위, 연구), 동료 관찰(학교 방문, 타기관 방문), 교육 과정(워크숍, 세미나, 연수)으로 구분하여 교사효능감에 대한 효과를 비교하여 살펴보았는데, 분석 결과 학교현장 기반과 탐구 중심의 교사전문성 개발활동이 긍정적인 영향을 미치는 것을 발견하였다. 또한 박주호와 송인발(2015)은 교사전문성 개발활동을 '전통적인 교사연수'와 '학교 내 교사 간의 협력활동'으로 구분하여 효과를 검증하였고, 분석 결과 두 유형 모

두 교과 및 교수 전문성에 긍정적인 영향을 미치는데 두 유형 중 ‘학교 내 교사 간 협력활동’의 영향력이 더 크다는 것을 밝혀주었다. 이와 같이 교사전문성 개발활동은 다양한 형태와 유형으로 구분되어 논의되어 오며 이러한 유형들을 바탕으로 효과를 탐색한 연구들이 활발하게 이루어져 왔음을 알 수 있다.

2. 한국의 다문화교육 교사전문성 개발활동 현황과 효과

한국사회에 이주배경 학생 수가 증가하면서 교육부는 2006년도부터 매해 ‘다문화학생 지원계획’을 발표해왔고, 추진과제 중의 하나로 ‘교원의 다문화교육 역량 제고’를 포함하여 현직교원 대상 연수 개발과 시행을 위해 지속적으로 노력해왔다(교육인적자원부, 2006; 교육부, 2020b). 2017년도 다문화가족지원법 및 동법 시행령이 개정되면서 교육부장관과 시·도교육감은 유치원 및 초·중·고등학교 교원 대상 다문화이해교육 연수를 의무적으로 실시하게 되었고, 교원의 법정 의무교육에 다문화교육이 포함되게 되었다(교육부, 2020a; 여성가족부, 2017). 이에 다문화교육 주제 관련 현직교원 대상 연수는 양적으로 확대되었고, 직무연수 및 자격연수(집합교육, 원격교육) 형태로 17개 시·도교육청, 대학부설 및 외부 교원연수 기관에서 활발하게 진행되고 있다(구하라, 차윤경, 모경환, 2019; 여성가족부, 2017).

이와 같이 현직교원의 다문화적 교사전문성 함양은 국가 차원에서 중요한 정책과제로 운영되어 온 것을 알 수 있다. 이에 다문화교육 교사전문성 개발에 대한 체계적인 연구와 이를 바탕으로 한 실행에 대한 논의 역시 중요하다는 것을 알 수 있다. 그동안 다문화교육 교사전문성 개발에 대한 국내 연구가 축적되어 왔는데, 구체적으로 다문화교육 교원연수의 내용구성을 위한 이론적 탐색과 제언(나장합, 2011; 장원순, 2009; 조현희, 2018; 허창수 외, 2010), 다문화교육 교원연수의 효과 분석을 주제로 진행되어 왔다(구하라, 김두섭, 2018; 모경환, 2009; 오성배, 강충서, 2014; 신혜숙, 박주형, 2020; 추병완 외, 2011).

특히 다문화교육 교원연수의 효과를 분석한 연구들을 살펴보면, 모경환(2009)은 직무연수(30시간)에 참여한 수도권 초등학교 교사 115명을 대상으로 사전·사후 검사를 실시하여, 연수가 다문화적 교사효능감 및 인종 다양성에 대한 태도에 긍정적인 영향을 미치는 것을 보여주었다. 추병완 외(2011) 역시 강원도 지역 유치원, 초등학교 교사 118명을 대상으로 직무연수(30시간)의 효과를 분석하여, 연수가 교사들의 다문화적 교사효능감 함양에 긍정적인 영향을 주는 것을 확인해주었다. 이외 구하라와 김두섭(2018), 오성배와 강충서(2014), 신혜숙과 박주형(2020) 등 다수의 연구에서 교사의 다문화교육 직무연수 참여여부 또는 이

수시간이 다문화적 교사효능감, 다문화교육 과정 실행, 교육지원 행위 등에 긍정적인 영향을 미치는 것을 정량적 분석을 통해 밝혀주었다.

이처럼 선행 연구에서 교사의 다문화적 교사전문성 함양의 중요성을 바탕으로 직무연수의 긍정적인 효과를 밝혀왔지만, 교사전문성 계발활동의 다양한 유형에 대한 고려 없이(서경혜, 2009; 허주 외, 2018; Garet et al., 2001; Liu & Liao, 2019; Stein et al., 1999), 직무연수(집합연수)에만 초점을 둔 한계를 지닌다. 한편, 전례 없이 차윤경 외(2015)가 다문화 정책학교 교사 855명을 대상으로 최근 18개월 이내에 참여한 다문화교육 교사전문성 계발활동 유형에 대해 조사하였는데, 조사 결과 교사들이 '동료교사들과의 비공식적인 대화'에 가장 많이 참여하고, 교사 여덟 명 중 한 명은 '교사 모임'에 참여한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 국가 주도의 직무연수 형태 이외에 교사들이 광범위하게 참여하고 있는 다양한 형태의 다문화교육 교사전문성 계발활동이 있을 가능성을 시사하고, 다양한 유형에 대한 효과를 탐색해봐야 할 필요성을 제기해준다.

또 다른 한편 다문화교육 교사전문성 계발활동 효과 분석에 있어 선행 연구 대부분은 설문조사를 바탕으로 양적 연구를 시행하여, 다문화교육 교사전문성 계발활동이 다문화적 교사전문성에 어떠한 기여를 하는지에 대한 심층적인 탐색이 이루어지지 않은 한계를 지니고 있다. 이에 본 연구는 다문화교육 교사전문성 계발의 중요성을 바탕으로, 직무연수를 포함하여 다양한 교사전문성 계발활동 유형에 관심을 가지고 다문화교육 교사전문성 계발활동들이 다문화적 교사전문성 신장에 기여하는 바를 교사의 경험을 바탕으로 구체적으로 도출해보고자 한다. 이러한 노력은 선행 연구의 공백을 메우며 연구의 외연을 확장하고 교사들에게 다문화교육 교사전문성 계발활동을 체계적으로 지원하는 데 기여하는 기초자료가 될 것으로 기대된다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구참여자

본 연구에서는 다문화교육에 관한 교사전문성 계발활동이 현장 교사들의 다문화적 교사전문성 함양에 기여하는 바를 탐구하기 위해, 국가평생교육진흥원(교육부) 주최의 다문화교육 우수사례 수상자 교사 중에서 연구참여자를 의도적으로 표집하여 초점 면담을 시행하

였다. 다문화교육 우수사례 수상 교사는 다문화교육을 성공적으로 실천한 경험이 있다는 점에서 다문화적 교사전문성이 높고 전문성 개발활동에 참여한 경험이 풍부할 것으로 추정되어, 본 연구 목적에 적합한 연구참여자로 판단하였다.

연구참여자는 2012년도부터 2015년도까지 시행된 다문화교육 우수사례 공모전에서 수상한 교사 96명 중에서 12명으로 선정하였다. Seidman(2009)이 제시한 최대 다양성 표집 방법(maximum variation sampling)을 바탕으로 연구참여자의 다양한 특성을 확보하고자 하였다. 다문화가정 학생 수를 바탕으로 학교급(초등, 중등)은 고려하였으나 연구자의 물리적인 이동제약과 제한적인 섭외 상황으로 연구참여자의 소속학교 지역은 수도권으로 편중되었다.

<표 III-1> 연구참여자 정보

연번	교사(가명)	지역(구분)	학교급
1	나라	경기(A시)	초등
2	카라	경기(A시)	중등
3	다정	경기(B시)	초등
4	라라	경기(C시)	초등
5	차차	경기(D시)	중등
6	타래	경기(E시)	중등
7	마음	인천(A구)	초등
8	자연	인천(B구)	중등
9	바다	울산(A구)	초등
10	사랑	울산(B구)	초등
11	아름	부산(A구)	초등
12	가람	서울(A구)	초등

주: 국가평생교육진흥원(교육부)의 '다문화교육 우수사례' 수상자 명단은 공식적으로 공개되어 있어서, 연구참여자의 정보를 바탕으로 특정 수상자를 추정할 수 있음. 이에 연구참여자에 대한 정보를 제한적으로 제시하였음.

연구참여자의 특성을 살펴보면, 초등교사 8명과 중등교사 4명(중학교 교사 2명, 고등학교 교사 2명)이 참여하였고, 소속학교 지역은 경기(6개 시), 인천(2개 구), 울산(2개 구), 서울(1개 구), 부산(1개 구)이다. 또한 여자 교사 9명과 남자 교사 3명이 참여하였고, 최종 학력 및 학위과정은 석사 학위자 6명, 박사 학위자 2명, 박사과정 2명, 학사 학위자 1명, 석사과정 1명 순으로 많았다. 연구참여자 모두 10년 이상의 교직경력을 지니고 있었는데, 10~14

년차 4명, 15~19년차 4명, 20년차 이상 4명이다. 연령은 모두 30대 이상으로 40대 교사 6명, 30대 교사 4명, 50대 교사 2명이고, 다문화교육 우수사례 시상 내역은 우수상 수상자 6명, 장려상 수상자 5명, 최우수상 수상자 1명이다. 본 연구의 심층면담에 참여한 교사들의 정보는 <표 II-1>에 나타난 바와 같다.

2. 자료 수집 및 분석

자료 수집은 1차 심층면담과 2차 서면면담을 통해 이루어졌다. 우선 연구참여자를 표집하기 위해 국가평생교육진흥원(교육부)이 발행한 '다문화교육 우수사례 자료집'에 공개된 2012년도~2015년도 수상자 교사 명단을 바탕으로, 2016년 3월과 4월 사이 전화 또는 이메일을 통해 연구의 목적과 절차를 소개하며 연구참여에 동의를 구하였다. 그 결과 12명의 연구참여자를 섭외하고 면담 일시와 장소를 정하였으며, 2016년 5월과 6월 사이 심층면담을 진행하였다. 만남에 앞서 연구참여자에게 연구자 소개, 연구 소개 및 면담질문 내용 등을 이메일과 문자메시지를 통해 전달하였고, 면담 시작 전에 연구참여자가 연구 참여 동의서를 읽고 연구 내용을 충분히 숙지한 후 서명하도록 안내하였다. 심층면담은 교사별로 1회씩, 80분에서 90분 사이로 진행하였고 면담 장소는 초등교사의 경우 대부분 담당학급 교실에서, 중등교사의 경우 대부분 교무실에서 진행하였다.

연구자는 연구참여자에게 ① 다문화교육 실천 근무 학교 특성, ② 다문화교육 실천 계기, ③ 다문화교육 실천 경험(성공, 실패, 과정 등), ④ 다문화교육 실천 어려움 극복 또는 다문화교육 실천 교사로의 성장에 기여한 요소(학교지원, 외부지원, 교사 개인 노력 등), ⑤ 다문화 교사교육 관련 제언 등의 주제에 대해 질문하였다. 본 연구의 목적에 따라 연구참여자가 교사전문성 개발활동 참여경험을 언급할 가능성이 높은 ④번 문항이 가장 중심적인 면담 질문에 해당하였다. 그러나 대부분의 문항에 대해 연구참여자가 답변하는 과정에서 다문화교육 교사전문성 개발활동과 다문화적 교사전문성 함양 간의 관계에 대한 내용이 등장할 때마다 추가 질문을 제기하여 교사들의 개별 맥락에서 강조되는 다문화교육 교사전문성 개발활동에 대한 내용을 파악하고자 하였다. 심층면담 내용은 교사의 동의를 얻어 녹음하였고 2016년 8월과 9월 사이에 녹취록 작성을 완료하였다.

심층면담에 대한 1차 분석을 진행하면서 교사가 경험한 다문화교육 교사전문성 개발활동들과 경험 특성을 유목화할 수 있었다. 구체적으로 교사들은 직무연수(집합연수 및 원격연수), 동료교사 간 비공식 대화, 교사 모임에 참여하였고 이론적 지식습득 또는 경험적 지

식공유를 경험한 것으로 유목화할 수 있었다. 이에 교사전문성 개발활동 유형에 대한 선행 연구를 참조하여 공식적 지식전달 유형과 비공식적 지식교류 유형으로 교사들이 참여한 다문화교육 교사전문성 개발활동을 조작적으로 구분하였다. 교사전문성 개발활동 유형 구분에 있어 '지식전달' 개념과 '지식교류' 개념이 상호 배타적이지 않고 보완적인 관계로 해석될 수 있지만 주요한 경험에 보다 초점을 두어 구분하였다. 이러한 유형 구분을 바탕으로 각 유형의 개발활동이 연구참여자들의 다문화적 교사전문성 함양에 기여한 바에 대한 보다 구체적인 경험과 의견을 탐구하기 위하여 2017년 11월과 12월 사이 구조화된 2차 서면면담을 진행하였다.

2차 서면면담에는 1차 심층면담 연구참여자 12명 중에서 9명이 참여하였다. 서면면담지에 연구자가 조작적으로 구분한 연수, 워크숍·강좌, 온라인 연수 등의 공식적 지식전달 기반과 교사의 전문성 신장을 위해 조직된 교사 모임 참여, 동료교사들과의 비공식적인 대화 참여 등의 비공식적 지식교류 기반 교사전문성 개발활동 단어를 직접적으로 제시하여, ① 두 유형별 효과, ② 두 유형 간 효과 비교, ③ 두 유형의 동시 참여 효과에 대한 구체적인 경험을 상세하게 서술하도록 안내하였다.

본 연구에서는 개별 사례에서 나타난 행위를 배열하고, 특성을 범주화한 후 그 연계성을 고려하여 다시 범주를 만들어 나가는 과정을 통해 연구참여자의 경험을 이해하기 위하여 Braun과 Clarke(2006)이 제시한 주제 분석(Thematics analysis)을 수행하였다. 이 분석방법은 자료에서 주제를 찾고 의미를 분석하는 일반적인 과정을 거친다. 또한 분석 단계에서 연구참여자가 경험한 의미를 선행 연구의 이론과 분석틀에 따라 분류하지 않고 내부자적 관점을 유연하게 탐구함으로써 탐구하고자 하는 문제 현상에 대하여 유용한 결과를 도출할 수 있다.

주제 분석의 절차에 따라, 연구자는 전사 자료를 반복적으로 읽으면서 자료의 전반적인 흐름을 파악하였고, 자료와 친숙해진 후에는 모든 전사자료의 내용을 대상으로 연구 주제와 연관된 초기 코드를 생성하였다. 그 다음 초기에 도출한 코드들을 비교하고 대조하면서 코드들 간의 관계를 설명할 수 있는 주제를 찾고 해석의 단계를 거쳐 대표 주제를 정하고 이름을 붙였다(김민영, 2012; Braun & Clarke, 2006). 분석한 면담 내용의 타당도를 높이기 위해 1차 심층면담 자료와 2차 서면면담 자료를 비교하며 검토하였다. 또한 분석 내용의 신뢰도를 높이기 위해 연구참여자들에게 분석 결과 내용을 전달하여 해석에 오류가 있는지 확인하였다. 또한 질적 연구 방법론을 전공한 박사학위 소지자 2인과 분석자료를 함께 검토하였고, 박사학위 소지자 2인과 박사수료생 1인에게 분석결과 내용을 송부하여 검토를 진행하였다.

IV. 연구 결과

1. 공식적 지식전달 기반 교사전문성 개발활동 참여 경험의 의미

연구참여자 교사들은 모두 직무연수에 참여한 경험이 있었다. 연구참여자들은 다문화교육 업무를 담당하기 이전에는 다문화교육 관련 연수에 참여한 경험이 없었지만, 처음으로 다문화교육 업무를 담당하게 되었을 때 여러 가지 어려움을 경험하면서 교육부와 시·도교육청에서 주관하는 다문화교육 관련 집합연수(기본, 심화)와 원격연수(기본, 심화)에 적극적으로 참여하기 시작하였다. 여기에는 대학교에 위탁된 연수나 중앙다문화교육센터의 연수 등이 포함된다. 이러한 교원연수에서는 다문화사회·다문화교육 이해, 다문화학생·가정 이해 및 지원, 다문화 교육과정 및 교수·학습, 다문화교육·지도 사례 등의 주제를 다룬다(모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원, 2018). 심층면담과 서면면담 내용을 분석한 결과 연구참여자들이 직무연수 등 공식적 지식전달 유형의 개발활동에 참여하면서 다문화적 교사전문성 함양과 관련하여 경험한 학습경험의 의미는 '다문화사회 및 다문화교육 이해'와 '다문화교육 수업방법 이해'로 도출되었다.

가. 다문화사회 및 다문화교육 이해

교사들은 직무연수 등 공식적 지식전달 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동 참여를 통해 다문화사회와 다문화교육에 대한 기본 개념을 습득하고 전반적으로 이해할 수 있었다. 먼저 다문화교육에 대한 다양한 교육학 이론들을 접하게 되고 전문 강사의 강의를 통해 보다 깊이 있게 다문화교육을 이해할 수 있었다. 교사들은 학교현장에서 다문화교육 이론을 접할 수 있는 기회가 많지 않았지만 직무연수 등을 통해 잘 정리된 다문화교육 관련 이론과 학설 등을 배울 수 있었다고 답하였다.

다소 연수 내용은 많으나 여러 이론들이나 학자들의 학설이 잘 정리되어 있으므로 다문화 관련해서 폭넓게 이해하는 데 도움이 됨. (아름교사, 서면면담)

이론적인 것. 제가 잘 모르니까 (...) [직무연수가] 접근성이 쉬우면서도 내용이 많이 있어서 그걸 통해서 이론적인 걸 좀 알아나갈 수 있었기 때문에 적극적으로 들었죠. (...) 이론적인 배경이나 이런 게 제가 없기 때문에 그쪽으로 좀 알려면 연수를 받는 수밖에 없겠더라고요. (타래교사, 심층면담)

더불어 교사들은 다문화사회의 모습과 다문화교육의 개념을 이해하게 되면서 학교현장에 왜 다문화교육이 필요한지에 대해 인식하게 되었다. 교사들은 다문화사회로 변모하고 있는 한국사회에서 학교교육이 다문화교육을 포함하는 방향으로 변화해야 한다는 것을 알 수 있었고 그 중요성을 깨달을 수 있었다.

다문화사회로 접어든 현실에서 학교교육의 방향에도 변화가 요구된다는 점을 알게 됨. (다정교사, 서면면담)

다문화교육의 필요성을 알 수 있는 계기. (마음교사, 서면면담)

요즘에 [다문화교육 관련] 연수 많잖아요. 그걸 들으면서 (...) ‘아, 이거구나.’ 이런 생각이 든다니까요. ‘아, 이런 게 참 중요하구나.’ (마음교사, 심층면담)

교사들은 다문화사회를 이해하는 과정에서 다문화가정 학생의 다양한 유형에 대한 정보를 습득하고, 이들의 특성과 어려움에 대해 이해할 수 있게 되면서 본인 학급의 다문화가정 학생들의 행동에 대해서 뒤늦게 재해석할 수 있었다. 한편 연구참여자 가운데 한국어 특별학급 담당 경험이 있는 교사들은 한국어 습득이 어려운 중도입국 학생들의 특성에 대해 간접적으로 이해할 수 있어 도움이 되었다고 하였다.

중도입국학생들의 한국어 습득의 어려움과 해결방법을 어렵듯이 알 수 있었음. (바다교사, 서면면담)

연수. 원격연수원 사이트가 많거든요? 그런 데서 좋은 강의 있으면은 듣고 (...) [이런 연수를 들으면서 다문화가정 학생들이] ‘아, 그래서 그랬구나.’ 이런 생각들 있잖아요. (다정교사, 심층면담)

연구참여자들은 다문화교육을 처음 담당하였을 때 공식적 지식전달 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동에 참여하게 되었고, 직무연수 등을 통해 관련 다문화교육과 관련된 지식을 습득할 수 있었다. 구체적으로 다문화사회와 다문화교육 개념을 전반적으로 이해할 수 있는 기초지식과 학교현장에서는 접하기 어려운 다양하고 심도있는 다문화교육 관련 이론들을 정립하게 되었다. 또한 교사들은 다문화사회의 현황과 문제점, 다문화가정 학생들의 특성을 알게 되면서, 앞으로 교사와 학생들을 위해 학교 현장에서 다문화교육이 필요하고 중요하다는 것을 인식하게 되었다.

나. 다문화교육 수업방법 이해

교사들은 공식적 지식전달 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동에 참여하여 다문화교육·지도 사례를 듣거나 연수자료집을 살펴보면서, 학교현장에서 실천되고 있는 다양한 다문화교육 수업사례와 학습자료를 접하게 되었고, 이에 다문화교육 수업방법에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있었다. 먼저 교사들은 수업 사례 중심의 직무연수에서 다른 학교의 다문화교육 담당교사가 성공적으로 실천한 우수한 다문화교육 수업사례를 접하면서, 본인의 수업에 대한 적용 가능성을 생각해보게 되었고, 그동안 다문화수업을 진행하며 고민하거나 궁금하던 부분들이 해결되는 경험을 하기도 하였다.

선생님들 연수도 도움이 돼요. 다른 학교 [다문화교육 수업] 사례 이런 것도 도움이 많이 돼요. (...) ‘아, 저런 것도 하는구나. 저렇게도 할 수 있겠구나.’ 뭐 이런 도움이 많이 되긴 하죠. 사례중심 연수. (나라교사, 심층면담)

교육청 주관 다문화교육에 대한 교사연수 및 우수학교 사례 발표 등이 학교에 적용할 수 있는 다양한 다문화교육 프로그램을 알 수 있는 기회가 되었음. (마음교사, 서면면담)

다양한 지역에서의 다문화교육에 대한 사례를 들을 수 있었고 고민했던 부분들을 다른 분들의 사례를 통해 자연스럽게 해결됨. (차차교사, 서면면담)

연구참여자들은 다문화교육 수업을 처음 실행하게 되었을 때와 수업을 진행하는 과정 중에 교육부 주관의 연수 및 워크숍에서 발행한 학습자료, 매뉴얼, 수업사례 자료집을 통해 다문화교육 수업방법에 대해 이해할 수 있었다. 예를 들면, 교사들은 다문화적 수업이 교과의 단원 또는 주제를 활용하여 수시로 쉽게 이루어질 수 있다는 것 등을 알 수 있었다.

시(市)에서 했던 연수가 도움이 됐어요. (...) 자료들을 꼭 읽었거든요 (...) ‘수업에 이렇게 적용하면 다문화교육이라는 게 별게 아니구나. 교육과정 안에서 충분히 이루어 질 수 있는 거구나. 내가 몇 시간을 꼭 해야 하는 것이 아니라 이 관련된 단원이 나왔을 때 그런 주제가 나왔을 때, 이렇게 변형해서 하는 것이 다 다문화[수업].’ (...) 그런 생각이 많이 들었어요. (마음교사, 심층면담)

중앙다문화교육센터(교육부)에서 이런 다문화교육 연수라든지, 이런 교사한테 연수를 주관을 하시잖아요, 주관을 하시면 거기 [수업사례]자료들을 좀 많이 찾아봤고 (...) 그걸 참조해가지고 제가 좀 많이 봤고. (사랑교사, 심층면담)

연구참여자 가운데 다문화교육에 대한 이해가 있기도 전에 다문화교육 수업을 먼저 실

천하게 된 교사들이 있었는데, 이들은 공식적 지식전달 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동을 통해 다문화교육 관련 이론을 배우는 과정 속에서 본인이 실행해 온 다문화 수업에 대해 재해석하고 성찰해보는 경험을 할 수 있었다.

이론 정립하는 것. 막 흩어졌던 것들을 이렇게 모을 수 있는 거. 그게 도움이 됐어요. (...) 내가 [수업] 실천을 다 했던 것들이니까. 하지만 '내가 이거를 왜 하지'를 몰랐던 거지요. 근데 '아, 그래 맞아, 애네들이 자존 프로그램을 했었던 거구나. 내가 했었던 게 그런 의미였구나.'를 알 수 있는 거예요. (마음교사, 심층면담)

이러한 맥락에서 연구참여자들은 연수 등에서 습득하게 된 다양한 다문화교육 이론을 바탕으로, 다문화교육 교수방법, 조직 및 운영 등에 대한 본인의 생각을 확장할 수 있었다. 예컨대 다문화가정 학생을 위한 다문화교육 프로그램을 교과 정규시간에 자연스럽게 연계하고 교실 안에 있는 다문화가정 학생의 특성을 고려하여 수업내용을 재구성해보는 등의 방법을 새롭게 구상해보게 되었다.

연수 중 얻은 정보에서 방사적으로 파생되는 아이디어와 연계된 지식 또는 [다문화교육 수업]방법의 확장 계기. (카라 교사, 서면면담)

교사 스스로 교과에 다문화이론을 접목해보고 생각해 볼 수 있는 기회. (라라교사, 서면면담)

우리 반에 캄보디아 아이가 있으면 미국을 조사하지 말고 캄보디아를 조사를 하게 하는 거죠. (...) '대체형'을 얘기했던 것이 선생님들한테 부담도 없으면서 할 수 있는 수업안이 되는 거라는 생각이 들었어요. 이것도 제가 그 연수 들으면서 알게 된 거예요. (...) 그렇게 해서 그 아이가 자기 나라에 대해 자긍심을 갖고 그날 웃도 가져오게 하고, 그렇게 해서 하는 다문화교육이 되어야 된다는 생각이 들었던 거예요. (마음교사, 심층면담)

이와 같이 교사들은 공식적 지식전달 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동을 참여함으로써 습득한 다문화교육 이론과 다양한 다문화교육 수업사례 및 자료집을 바탕으로 다문화교육 수업방법에 대해 이해하고 고찰해볼 수 있었다. 습득한 사례와 이론 등을 통해 본인이 수행해온 다문화교육 수업을 재해석해보거나 다문화적 수업을 새롭게 구상해 볼 수 있었다.

2. 비공식적 지식교류 기반 교사전문성 개발활동 참여 경험의 의미

연구참여자들은 공식적 지식전달 유형의 직무연수 등에 참여하면서 다문화사회, 다문화교육 및 수업방법에 대해 이해할 수 있었지만, 실제 수업을 실행하는 과정에서는 동료교사들과 비공식적으로 대화하거나 정보를 교환하며 협력하게 되었다. 이러한 맥락에서 교사들은 소속학교 내 동료교사들과 직원협의회에서의 대화, 연수 장소에서 만난 타학교 다문화담당 교사들과 쉬는 시간 대화, 동일 지역 내 근무하는 타학교 다문화담당 교사들과의 정보교류 및 의사소통, 다문화교육을 위한 연구모임 등, 비공식적 지식교류 기반 교사전문성 개발활동에 참여하였다. 면담 분석 결과 연구참여자들은 비공식적 지식교류 교사전문성 개발활동의 참여를 통해 다문화교육을 실천하는 데 보다 실제적인 도움을 받을 수 있었는데, 참여 경험의 의미는 '현장적합한 다문화교육 역량 함양', '다문화교육 경험적 지식의 공유와 생산', '다문화교육 실행의지 강화'로 도출되었다.

가. 현장적합한 다문화교육 역량 함양

교사들은 비공식적 지식교류 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동에 참여함으로써, 먼저 학교 내 동료교사들과 함께 특정 다문화가정 학생에 대해 이야기를 나누며 학생지도의 어려움을 공유할 수 있었다. 이러한 과정에서 교사들은 다문화가정 학생을 가르쳐 본 경험이 많은 동료교사로부터 학생지도에 대한 조언을 받을 수 있었고, 동료교사들과의 대화를 통해 알게 된 특정 다문화가정 학생의 개인적인 가정사 등을 참고하여 학생을 지도하는 데 도움을 받을 수 있었다.

동료교사들의 학급 안에서의 어려운 점을 이야기하다 보면, 다문화학생의 학력정도, 학교생활 정도 등에 대해 이야기를 하게 되고, 이럴 경우 경험이 많은 동료교사의 조언이 학생 지도에 도움이 되기도 함. (마음교사, 서면면담)

[각 학급마다] 다문화가정의 환경이, 부모 출신국, 개인적인 가정사 등, 다양한 경우가 많이 나오기 때문에 직접적이고 구체적인 사례를 접할 수 있어서, 다문화가정 자녀 지도 시 참고가 많이 됨. (사랑교사, 서면면담)

또한 학교 내 동료교사들과 함께 알고 있거나 담당하고 있는 특정 다문화가정 학생에 대해 이야기를 나누면서 학생들에게 더욱 관심을 갖게 되고 이들의 원만한 학교생활을 위해 노력할 수 있었다. 특히 연구참여자들 가운데 한국어를 집중에서 가르치는 다문화 특별

학급 담당 교사들은, 다문화학생의 원적학급 담임교사와 비공식적으로 소통하면서 학생에 대한 구체적인 정보와 의견을 주고받을 수 있었다. 교사들 간에 특정 다문화학생과 학부모와의 상담내용을 공유하면서, 학생의 학교생활 어려움과 문제들을 함께 해결할 수 있었다.

다문화가정 학부모와 학생 상담을 원적학급 담임과 다문화 특별학급 담임이 따로 실시하고 나서, 서로 상담내용을 공유함으로써 다문화가정이나 학생의 문제점을 원만하게 해결하는 경우가 많음. (아름교사, 서면면담)

다문화담당을 하면서 담임선생님들과 다문화학생에 대해 이야기할 기회가 있다. 담임선생님이 느끼는 다문화학생과 다문화담당이 느끼는 다문화학생에 대한 의견을 나누다 보면 더 깊은 관심을 갖고 학생을 바라보게 된다. 내가 알지 못하는 부분을 알게 되면서 더 깊은 관심과 애정을 줄 수 있는 계기가 됨. (차차교사, 서면면담)

저희가 담임교사들하고 [다문화] 예비학교 온 애들에 대해서 주고받는 대화들이 사실은 굉장히 도움이 많이 됐죠. 왜냐면 사실은 개네가 학급에서 있을 때랑 여기 와서 있을 때랑 완전 다르대요. (...) [담임] 선생님들이 말 안해주면 우리는 알 수 없는 거거든요. (가람교사, 심층면담)

교사들은 동일 지역 내 다른 학교급 교사와의 대화를 통해 다문화가정 학생에 대한 정보를 공유하며 지도역량을 함양할 수 있었다. 다문화 예비학교가 많은 지역에서 근무하는 교사들은, 주변 학교의 다문화 특별학급 담당교사들과 소통하면서 다문화가정 학생들에 대해 이해하게 되고, 이들의 안정적인 학교생활을 위해 협력할 수 있었다. 한편 연구참여자들 가운데 초등학교 교사는 본인이 담당했던 다문화가정 학생이 입학한 중학교의 담당교사와 학생의 특이사항 등에 대한 정보를 공유하며 학생지도에 협력할 수 있었다.

여기 지역 안에 [다문화가정 학생들이] 굉장히 많아요. (...) 초등학교가 세 군데에 [다문화] 특별학급이 있고요. 그 다음에 ○○중학교, ○○중학교. 지금 선생님들끼리 소통하지 않으면 굉장히 힘들어요. 왜냐면, 제가 올려 보낸 아이에 대한 정보 같은 것을 중학교 선생님들이 궁금해하세요. 그러면 저희가 연결해드리고 ‘애는 어떤 아이니깐, 어떻게 좀 해주셨으면 좋겠다’ 라든지 아니면 특이사항이라든가 꼭 선생님이 알고 계셔야 되는 것들이 서로 공유가 잘 돼가고 있는. (다정교사, 심층면담)

나. 다문화교육 경험적 지식의 공유와 생산

교사들은 비공식적 지식교류 유형에 참여함으로써 동료교사들과 다문화교육 수업실천 경험과 학습자료를 직접적으로 공유할 수 있었다. 연구참여자는 동료교사들과 “실질적이고

구체적인 [다문화교육 실천] 방법”을 공유하는 한편, 함께 실제적 지식을 생산할 수 있었다. 예를 들어 교사들은 다문화교육 집합연수의 쉬는 시간 등을 활용하여 인접 학교 다문화담당 교사들과 서로 수업실천 경험 등에 대해 이야기를 나누면서, 타교사의 수업 방법을 본인의 수업에 적용할 수 있을지 탐색할 수 있었다.

연수를 가거나 아님 연수 끝나고 우리끼리 이제 잠깐 얘기를 하거나 그런 거죠. (...) 그 학교 뭐 해요? 이제 이런 것도 물어보고 그렇게 얘기한 게 사실은 제일 도움이 돼요. 실제적으로. (나라교사, 심층면담)

제가 생각하지 못한 것 ‘아, 어떤 학교는 스포츠 쪽으로 아이들을 [수업을]하는 거예요. 맞다, 애네들은 (...) ‘아이들의 자존감을 키울 수 있겠다.’ (...) ‘아, 우리 애들도 저렇게 해볼 수 있겠다.’ 이런 게 힌트를 얻는 거죠. 이게 도움이 많이 됐어요. (나라교사, 심층면담)

연합 [다문화학생] 캠프 할 때는 그때만이라도 전체 [다문화담당 교사들이] 많이 모여요. (...) 서로 ‘아, 이 선생님이 이런 [다문화교육 수업] 활동을 하는구나.’, ‘이렇게 하면 좋겠다.’ 이렇게 되는 거죠. (카라교사, 심층면담)

교사들은 인접 학교 다문화담당 교사들과 다문화교육 수업과 관련된 학습자료, 수업지도안, 소소한 팁 등을 신속하게 공유하며 수업 실제 활동에 대한 도움을 주고받을 수 있었다. 예컨대 인접 학교의 다문화담당 교사에게 수업자료 요청이 오면 바로 자료를 보내주고, 지역 내 동료 교사들과 온라인 메신저를 활용하여 수업지도안을 공유하였다. 또한 다문화가정 학생의 학부모를 위한 안내장 작성과 체험학습 장소 선정 등 세세한 사항에 대해서도 소통하였다.

‘우리학교에서 이런 것들을 했어요.’라는 얘기를 하면, 거기서[인접학교에서] ‘도움이 필요하다.’ (...) 연락이 와요, 그 [다문화교육 수업]자료 좀 보내달라고. [제가] 몇 개를 보내줬어요. 보내주면서 이제 얘기를 하는 거죠. (...) 다문화업무 담당자들끼리 소통을 하는 거죠. (라라교사, 심층면담)

[동일 지역 다문화교육 담당 동료교사들과] 카카오톡(온라인 메신저)으로 [수업자료를] 다 주고받고 (...) 우리 수업안 같은 거 있잖아요. 다 같이 올려 공유하고. (아름교사, 심층면담)

또한 교사들은 동료교사와의 비공식적 대화를 통해 다문화교육과 관련된 고민을 공유하면서 현장에 적합한 다문화교육 노하우를 전수 받기도 하고 수업 실천에 직접 도움이 되는 조언 등을 주고받을 수 있었다.

다문화에 관심이 많고 다문화교육을 하면서 고민했던 부분들을 서로 공유하면서 노하우를 전수 받을 수 있으며... (차차교사, 서면면담)

연수 장소에 가서 연수 들으러 갔다가 얘기를 하면서 알게 되는 경우가 많아요. 이걸 진짜 자발성이 기반이라서 그래요 (...). 너무 답답해 미치겠어. 연수 가서 선생님들 개인 수다. (...) 연수 가서, '하, 진짜 미치겠어.'[라고 말하면] '이런 좋은 연수 있던데?' 라던가. '여기 한번 가봐.', '우리 학교에 이런 선생님 있던데, 연결해 줄까?' 이렇게 [대화가] 되는 거예요. (카라교사, 심층면담)

다른 한편, 교사들은 비공식적 지식교류 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동에 참여함으로써, 동료교사들과 함께 다문화수업의 구성, 실행 및 반성 등의 영역에서 실제적인 교수역량을 함양할 수 있었다. 먼저 교사들은 다문화교육을 실천하고 있는 교사들과의 모임을 통해 서로 실천했던 다문화교육 수업사례들을 공유하고, 그 사례들을 수합하여 하나의 사례집으로 만들기도 하였다.

[다문화교육] 사례 발표하고, 이제 각 급, 초등, 중등에서 다문화 실천 사례들을 나중에 모아가지고 사례집을 한번 만들어보자. 그래서 이제 사례집으로 묶어서 말에 이렇게 나와서 다시 공유하고 이런 것들 하고 있습니다. (다정교사, 심층면담)

교사들은 다문화교육에 관심이 있는 교사들이 자발적으로 참여하는 전문적 학습모임 또는 연구회에 정기적으로 참석하여, 다문화교육 교수학습 방법에 대한 심층적인 논의를 진행하며 교과목, 학교 급 및 학습자 등을 고려한 다양한 수업자료를 개발하였다. 이 과정에서 본인의 다문화교육 학습지도안을 수정 및 보완하거나, 동료교사들과 새로운 학습지도안을 함께 개발하여 책자를 발간하기도 하였다.

수업했던 걸 다시 재구성해서 학습지도안 만들어내기도 하고 아니면 이제 새롭게 개발해가지고 그걸 만들어서 책자로 모으는 거죠. (타래교사, 심층면담)

[연구회에서] 선생님들끼리 학습자료를 개발한다거나 일반학생 대상으로도 자료 개발 해봤거든요. 같이. '일반학생 대상으로 어떻게 해야지, 이 학생들이 인식개선을 할까' (...) 교과에 맞는 자료 개발 같이 하고. 그러니까 자료 개발을 하려면 공부도 해야 되는 거고 (자연교사, 심층면담)

다문화교육이 교과 수업과 통합되어 이루어져야 한다는 데에 뜻이 맞는 동료교사들과 함께 모여, 각 교사가 담당할 교과내용을 바탕으로 구성된 다문화교육 수업자료를 수합하여 자료집을 공동으로 개발하기도 하고, 다양한 학교급 교사들과 협의하면서 다문화교육

관련 학습자료 내용과 교육과정이 학교 급간 연계가 될 수 있도록 전문적인 개발 작업도 수행할 수 있었다.

(연구회가) 전문성이 있어요. 의외로, (...) 교과 연구회가 그니깐 다문화교육 주관만 하는 게 아니라 매 수업시간 마다 모든 선생님이 '다문화교육을 해야 된다'는 마인드를 갖고 있었기 때문에, ○○교과 선생님은 ○○교과 시간에 수업내용과 접목시킬 수 있는 다문화교육 지문을 가지고, 나는 △△교과, □□교과 선생님이면 (...) 이런 식으로 해서 자료집을 만들었었거든요. (카라교사, 심층면담)

다양한 학습자료를 만들고 그러거든요. 초등[학교]하고 중등[학교]을 어떻게 연계할 것인가. 초·중·고 같이 가니까 그런 것도 같이 고민하고, 같이 학습지 만들고 그랬던 것 같아요. 그래서 초등[학교 교사들과] 같이 협의해서 초등 단계에서 이렇게 하면 그 다음에는 어떻게 우리[중등 단계]가 연결해 나갈까. 이런 거 계속 같이 연결했던 것 같아요. 초등학교 선생님들하고도 같이 하니까, 초·중 등 연계가 되는 점이 좋았던 것 같고. (타래교사, 심층면담)

또한 교사들은 동료교사들과 함께 다문화가정 학생의 특성을 고려하여 그들에게 적합한 교재를 개발할 수 있었다. 예컨대 한국 사회 또는 학교 적응 문제가 시급한 중도입국 또는 외국인가정 학생을 도울 수 있는 교재를 개발하기 위해, 본인들의 수업 경험을 바탕으로 동료교사들과 협의하거나, 다문화가정 학생의 한국어 수준을 고려하여 동료교사들과 한글 교재를 함께 개발하기도 하였다.

○○다문화 특별학급 교사연구회 활동을 통해 [중도]입국 학생 및 외국인가정 학생들의 편입학 초기 적응을 도울 수 있는 교재 연구 및 개발을 위한 집단지성을 발휘할 수 있었음. (다정교사, 서면면담)

[다문화 담당 교사들과] 다문화 프로그램의 관련 학생 수준을 고려한 한글교재를 개발하여 적용. (라라교사, 서면면담)

다. 다문화교육 실행의지 강화

교사들은 비공식적 지식교류 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동을 통해, 다문화교육을 실천하는 교사로서의 고민과 고충을 동료교사들과 공유하며 정서적 지지를 경험하면서 다문화교육에 대한 실행의지가 강화되는 경험을 할 수 있었다.

연구참여자들은 동료교사들과 이야기를 나누는 과정에서, 본인이 다문화교육을 실천하며 갖게 된 학생지도, 수업활동, 학급경영 등에 대한 고충을 동료 교사들도 동일하게 겪고 있다는 것을 알 수 있었고, 이에 이러한 고충들이 개인적 문제가 아님을 깨닫게 되면서 위로를 받고 이를 해결하고자 하는 의지가 생기는 것을 경험할 수 있었다.

본교는 한 반에 2~5명의 다문화학생이 있어 쉬는 시간 또는 직원협의회 때 다문화학생의 특성이거나 교육상 어려운 점 등에 대한 논의가 일상적으로 이루어지고 있음. 따라서 학급경영이나 학생교육에 자신만 갖고 있는 어려움이 아님을 알고 안도하거나 적극적으로 교육에 임할 수 있는 에너지를 받곤 함. (바다교사, 서면면담)

‘아, 다들 고생하고 있구나.’ 라는 위로도 되고. 그리고 해마다 모여서 공부 같은 것도 하고요. ‘너도 그런 고민을 하고 있었구나.’ 그렇게 하면서 ‘그럼 우리 같이 한번 해보자.’ 이렇게 되는 경우가 많아요. (카라교사, 심층면담)

교사들은 다문화교육을 실천하고 있는 교사들과의 전문적 학습모임에 참석하여 연구 협력을 하면서 힘을 얻기도 하였는데, 한 교사는 다문화교육 교사전문성 개발활동이 “연구 자극 및 원동력”이 된다고도 표현하였다. 연구참여자 교사들은 다문화교육을 실천하는 동료교사들이 옆에서 끌어주었기에 혼자서는 힘겨울 수 있는 다문화교육 관련 연구를 지속적으로 수행할 수 있었고 전문성을 신장할 수 있었다고 하였다. 또한 다문화정 학생과 다문화교육에 대해 언제나 활발하게 협의할 수 있는 연구회 동료교사들 덕분에, 소속학교에서 홀로 다문화교육을 실천하는 것이 더 이상 외롭게 느껴지지 않았다고 하였다.

선생님들하고 같이 공통된 주제를 가지고 연구한다는 거. 혼자 하다 보면 지칠 수도 있고 안 하게 될 수도 있는데 같이 하다 보니까 제가 못 따라갈 때는 옆에서 끌어주시기도 하고 그러니까 같이 갈 수 있다는 것 때문에 전문성 신장하는 데 도움이 크게 됐던 것 같습니다. (타래교사, 심층면담)

다문화 선생님들 모여서 협의하는 그런 교사연구회도 있고 뭐 도(道) 단위 연구회도 있고 거기서 만난 선생님들끼리 굉장히 정보가 활발하죠. 좋아요. 외롭지 않더라고요. (다정교사, 심층면담)

또한 연구참여자들은 연수 등에 참석하여 만나게 되는 다른 학교 다문화담당 교사들과의 비공식적인 대화를 통해 서로 공감해주고 칭찬해주면서 힘을 북돋을 수 있었다고 하였다. 예컨대 합숙 형태 연수 중 숙소에서 만난 다문화담당 교사들과 대화를 나누면서 다문화교육 실천에 대한 자신감을 얻기도 하였다.

[다문화담당교사들] 서로 그렇게 잘은 못하지만 서로 칭찬해주고 (...) 실제 현장에서는 다문화담당에 대해서 아는 사람이 없어요. 혼자만 알잖아. 외롭죠. 혼자잖아요. 그런 것을 아는 사람들은 서로 공감대가 교류되는 거예요. ‘다문화담당 몇 년 했어요.’ 이러면 ‘아, 이렇고, 이렇겠구나. 이게 어렵죠?’ 말해주고, 서로 공감하고 셀프 칭찬해주고, 북돋아주고... (차차교사, 심층면담)

다문화담당[교사]들이 가는 연수예요. (...) 4박 5일 합숙했었어요. 합숙이 도움이 되었어요. 왜냐

면 합숙이 되면 전국에서 많이 와요. 교사들의 이야기[를 들으면서]. (...) [교사들의] 학교현장 이야기는 내 얘기잖아요. 내 피부로 와닿고 ‘저 사람이 할 수 있으면 나도 할 수 있겠다.’ 희망이 되는... (차차교사, 심층면담)

또한 연구참여자들은 전문적인 다문화교육 연구모임에서 다른 학교 선생님들의 다문화교육 수업실천 사례와 학습자료들을 접하고 함께 이야기를 나누면서, 본인의 다문화교육 학습자료를 개발하는 데에 보다 심혈을 기울이게 되었고, 다문화교육 수업 실행에 있어 긍정적인 자극을 받을 수 있었다.

‘학습자료. 우리 이거 해보니깐 좋더라.’ 그럼 또 공유가 되고. 그래서 굉장히 좋죠. 그래서 저도 스스로 성장할 수 있는 그런 자극들이 주위에 많거든요. ‘이거 해봤어?’ 이렇게들 하잖아요. 선생님들끼리 친하니깐 ‘어, 안 해봤는데? 한번 해봐야겠다.’ 이런 것들. 서로 서로에게 자극이 되니깐 이게 성장의 원동력이 되는 거 같아요. (다정교사, 심층면담)

3. 다문화교육 교사전문성 개발활동 유형 간 상호작용

앞서 살펴본 바에 따르면, 공식적 지식전달 기반의 전문성 개발활동은 ‘다문화사회 다문화교육이란 무엇인가’에 대해 전반적인 이해를 돕고, 비공식적 지식교류 기반 전문성 개발활동은 ‘다문화교육을 학교현장에서 실제 어떻게 실천할 것인가’에 대한 맥락화된 전문성을 신장하는 데 역할을 하였다고 볼 수 있다. 한편 대부분의 연구참여자들은 공식적 지식전달 유형과 비공식적 지식전달 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동에 모두 참여한 경험을 지니고 있었는데, 연구참여자들이 경험한 두 유형의 효과 차이와 두 유형 간 상호작용에 대한 경험을 발견할 수 있었다.

연구참여자들은 두 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동이 전문성 신장에 기여하는 바가 각기 상이한 것으로 답변하였다. 연구참여자들은 공식적 지식전달 유형은 다문화교육에 대한 기본적 지식과 개념을 형성하고 이론을 접하는 데 도움이 되었고, 비공식적 지식교류 유형은 다문화교육 수업을 계획하고 추진하는 과정에서 실제적인 도움이 되었다고 답변하였다.

공식적 지식전달은 다문화교육에 대한 기본적인 개념형성이나 기반 지식을 쌓는 데 도움이 되었다면, 비공식적 지식교류 유형은 다양한 다문화교육 사례에 대한 직접적인 전달을 받음으로서, 실제 지도에 참고하여 바로 적용이 가능한 점이 도움이 되었습니다. (사랑교사, 서면면담)

교사 자신이 다문화교육에 대한 필요성을 인식하고 ‘다문화교육이란 무엇인가?’에 대해 배경, 전반적인 이해와 방향 제시가 필요할 때에는 연수 등의 공식적 지식전달을 통한 다문화교육이 도움이 됨. 그럼 ‘어떻게 다문화교육을 해야 하나?’라는 구체적인 계획 수립 및 추진과정에서 동료교사와의 대화, 다른 학교 사례, 다양한 다문화교육의 방법, 프로그램 운영 경험 등에 대한 정보가 필요할 때 비공식적 지식교류가 도움이 됨. (마음교사, 서면면담)

더불어 이러한 유형별 상이한 효과를 경험한 것을 바탕으로 연구참여자들은 다문화교육 담당 초기 단계와 그 이후 단계로 시기를 구분하고, 두 유형의 개발활동이 순차적으로 또는 단계적으로 다문화교육을 성공적으로 실천하는 데 도움이 되었다고 하였다. 구체적으로 다문화교육 담당 초기에는 개념과 이론을 습득할 수 있는 공식적 지식전달 유형이 도움이 되었고, 다문화교육 실천을 수행해나가면서는 수업현장에 적합한 지식을 습득할 수 있는 비공식적 지식교류 유형이 도움이 되었다고 하였다.

공식적 지식전달은 다문화교육을 처음 접하는 교사에게 더 적합한 연수형태라 생각하고, 비공식적 지식교류는 다문화학생을 현재 교육하고 있는 현장에 있는 교사에게 더 유용한 유형이라 생각합니다. 개인적으로는 다문화교육 업무를 맡았을 초기에는 공식적 지식전달형태의 연수를 통해 지식과 개념을 이해하였고 6개월 정도 후에는 이미 경험한 교사의 조언, 인근학교 견학, 개인적 탐구 등의 방법으로 다문화교육에 대한 지식과 방법을 익히고 실천하였습니다. (바다교사, 서면면담)

한편 연구참여자 교사 대부분은 두 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동에 모두 참여하는 것이 한 유형에만 참여하는 것보다 효과적이라고 답변하면서, 두 유형이 단계적이고 순차적이지만, 병렬적이지는 않으며 유기적으로 연결되어 상호보완적인 기능을 한다고 생각하였다. 예컨대, 교사들은 공식적 지식전달 기반 개발활동을 통해 다문화교육에 대한 기본적 지식을 구축한 후, 실천적 지식을 공유하는 비공식적 지식교류 유형 개발활동에 참여하였을 때 다문화교육 수업실제에 대한 전문성 신장이 촉진되는 경험을 할 수 있었다.

공식적인 지식전달, 즉 전체적인 다문화 관련 맥락을 알고 접근하는 것이 비공식적인 지식교류에 시너지 효과를 줄 수 있음. 상호보완적 효과임. (아름교사, 서면면담)

공식적 지식전달과 비공식적 지식교류 유형은 서로 상호보완적 관계에 있다고 생각합니다. 공식적 지식전달 방법은 강제성이 있긴 하나, 다문화교육의 정의에서부터 다양한 이론의 전개와 학자들의 의견을 통해 다문화교육 이해와 실천을 위한 기본 소양과 기반을 마련하는 데 큰 역할이 되었습니다. (...) 비공식적 지식교류 유형은 교사 상호간의 자유로운 분위기 속에서 다문화교육의 다양한 실천 방법을 공유하고, 수업에 적용하고 평가하여 추후 수업을 보완할 수 있는 기회가 되었습니다. 물론 교사들이 다문화교육에 대한 기본 소양을 갖춘 조건에서 [비공식적 지식교류를 통해] 더 큰 역

량이 발휘됨은 당연한 이야기가 되겠죠? (다정교사, 서면면담)

한편 동료교사들과 함께 다문화교육 수업에 관한 의견을 조율하고 실천하는 비공식적 지식교류 유형의 계발활동에 참여함으로써, 비로소 공식적 지식전달 유형을 통해 습득한 탈맥락화된 다문화교육 관련 이론과 지식 등을 교실상황에 투입 가능하도록 맥락화시키는 경험을 할 수 있었다. 이는 비공식적 지식교류 유형의 전문성 계발활동이 공식적 지식전달 유형의 효과를 촉진시킨 것으로 해석해 볼 수 있다.

‘공식적인 지식전달’ 뿐만이 아니라 ‘비공식적인 지식교류’를 통해, 다문화교육에 대한 다양한 이론을 기반으로 학교현장에서 실질적으로 교육을 하고 있는 교사들이 서로 의견을 나누고 수정, 보완하여 현장의 학생들에게 투입한다면 다문화교육의 목적에 부합된다고 생각함. (라라교사, 서면면담)

마지막으로, 교사들은 공식적 지식전달과 비공식적 지식교류 유형의 다문화교육 전문성 계발활동에 순환적으로 참여하면서 다문화교육의 전문성을 신장해나갈 수 있었다고 하였다. 구체적으로 다문화교육을 시작할 무렵 공식적 지식전달 유형에 참여하여 습득한 이론들을 토대로 혼자 다문화교육을 실하였다. 그러다 비공식적 지식교류 유형의 활동에 참여하며 다문화교육을 열정적으로 실천하고 있는 동료교사들을 만나 함께 고민하고 대화하며 연구하는 비공식적 지식교류 유형에 참여하여 한 단계 변화를 경험하게 되는데, 이 이후에는 스스로, 보다 적극적으로 공식적 지식전달 유형에 참여하게 되면서 다문화교육 관련 지식을 습득하게 되었다. 이러한 일련의 전문성 계발활동의 참여가 순환되는 과정 속에서 교사는, 이전과 다른 차원에서, 보다 초점 있게, 다문화교육을 연구하고 수행할 수 있게 되는 것이다.

처음 시작은 어떻게 해야 할지 몰라 공식적 지식전달로 시작해서 혼자 해 나가다가 나중에 비공식적 지식교류를 만나 변화를 겪었고, 그 비공식적 지식교류는 다시 공식적 지식전달방법을 스스로, 적극적으로, 그 이전과는 다르게 초점이 있게 연구하게 만드는 것 같다. 맞물려 같이 가는 것은 맞는 것 같다. (카라교사, 서면면담)

IV. 결론 및 논의

사회의 변화는 학교교육의 변화, 곧 교사의 변화를 요청한다. 교사는 새로운 지식, 기능 및 태도에 대한 끊임없는 학습과 수업활동에 대한 반성적인 성찰과 개선을 통해 전문성을

함양하며 변화할 수 있다. 교사의 전문성 개발은 교사 개인의 성장, 학생의 학업적 성취, 국가 교육의 발전과 개혁 차원에서 중요하다. 이러한 맥락에서 교사전문성 개발과 구체적인 활동에 대한 연구가 축적되어왔는데, 예를 들면 교사전문성 개발활동의 유형을 구분하고 이를 바탕으로 효과를 비교 분석하거나 효과적인 개발활동의 특성을 밝히려는 연구들이 있다.

본 연구는 사회의 변화 모습 중의 하나인 다문화사회에서 교사에게 새롭게 요구되는 다문화적 교사역량 함양의 중요성에 바탕을 두었다. 이에 교사가 경험한 다문화교육을 위한 교사전문성 개발활동의 의미를 심층적으로 탐색하여 다문화적 교사전문성 신장 방안에 대한 시사점을 도출하고자 하였다. 이를 위해 다문화교육 교수실천과 전문성 개발 경험이 풍부한 다문화교육 우수사례 수상자 12명 교사를 대상으로 1차 심층면담과 2차 서면면담을 수행하였다. 특히 1차 심층면담 내용과 선행 연구를 바탕으로 교사전문성 개발활동을 직무연수 등 공식적 지식전달 유형과 동료교사 간 대화, 교사연구회 등 비공식적 지식교류 유형으로 구분할 수 있었고, 각 유형의 전문성 개발활동 참여 경험이 교사의 다문화적 교사전문성 함양에 기여하는 바를 살펴보았다.

본 연구 결과에 따르면, 첫째, 연구참여자들은 모두 정부 주도 직무연수(집합연수, 원격연수)에 참여한 경험이 있었는데, 이를 통해 다문화사회와 다문화교육의 개념을 전반적으로 이해하고, 다문화교육과 관련된 이론들을 정립하며 다문화교육의 필요성과 중요성을 깨닫게 되었다. 또한 습득하게 된 다문화교육 이론과 제공된 다문화교육 수업사례 및 자료집을 바탕으로 다문화교육 수업방법에 대해 이해할 수 있었다.

외부기관 및 전문가에 의해 설계된 워크숍, 강연 및 세미나 등의 전통적인 교사전문성 개발활동은 짧은 기간, 학문적 이론 중심 내용 등을 이유로 부정적으로 평가받아 왔다 (Desimone et al., 2002; Garet et al., 2001). 그러나 이러한 특징을 달리 보면 전통적인 교사전문성 개발활동은 전문가를 통해 압축된 전문적 지식을 집중적으로 전달하는 데 유용하다고 볼 수 있다. 또한 전통적인 교사전문성 개발활동은 특정 주제에 집중하고 교사가 교실 밖의 전문가들에게 배울 수 있는 기회를 제공하는데(Loucks-Horsley et al., 1998), 이는 직무연수 등과 같은 공식적 지식전달 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동이 현재와 같이 정부 차원의 적극적인 지원으로 진행되며 유지되어야 할 필요성을 시사한다.

둘째, 연구참여자 교사들은 다문화교육을 실천해가면서 학교 내 동료교사와 학교 밖 다문화담당 교사들과의 비공식적인 대화 또는 자발적인 연구모임에 참석하게 되었다. 교사들은 이러한 참여를 통해 담당하고 있는 특정 다문화가정 학생의 특성 등에 대해 함께 이야기를 나누면서 학생들을 이해하며 지도할 수 있었다. 또한 동료교사들과 수업실천 경험,

학습자료 및 수업지도안 등 경험적이고 실제적인 지식을 공유하고, 이를 바탕으로 수업사례집 등을 공동개발하는 등 지식 생산의 경험도 할 수 있었다. 더 나아가 교사들은 다문화교육 실천에 따른 어려움에 대해 서로 위로하고 조언과 칭찬 등을 주고받으면서 다문화교육에 대한 실행의지가 강화되는 경험도 할 수 있었다.

교사의 교수활동은 방법, 평가, 기술적인 근원이 불명료함으로 인해 만성적인 불확실성을 지닌 것으로 알려져 왔다(Bidwell, 2001; Lortie, 1975). 교사들은 교수활동과 관련하여 불확실한 환경에 처하면 동료교사에게 조언과 지원을 구하거나, 동료교사와 협력적으로 수업을 계획하는 데에 적극적으로 참여하게 된다(Bidwell, 2001; Cha & Ham, 2012). 그런데 이러한 동료교사 간 협력활동 참여는 교수 불확실성을 효과적으로 관리할 수 있게 하고, 새로운 교수활동으로 인해 발생하는 불안을 감소할 수 있게 하며, 새로운 아이디어를 교수활동에 적용하고 실행하는 모험을 가능하게 하는 것으로 밝혀져 왔다(Briscoe & Peters, 1997; Bryk & Schneider, 2002; Ham, 2011). 이는 새로운 교수활동으로서 보다 불확실성이 높을 수 있는 다문화교육을 실천하는 교사들이 비공식적 지식교류 기반 전문성 개발활동에 참여함으로써 겪은 경험의 내용들을 지지해주고 공식적 지식전달 기반 전문성 개발활동 참여에 따른 경험과의 차이를 이해하게 한다.

셋째, 연구참여자들의 경험을 통해 공식적 지식전달 교사전문성 개발활동과 비공식적 지식교류 교사전문성 개발활동이 교사의 다문화적 교사전문성 신장 과정에서 이분법적으로 고려되기보다는 상호보완적 관계에서 고려될 필요성을 알 수 있었다. 구체적으로 연구참여자들은 다문화교육 담당 초기 단계와 그 이후 단계로 시기를 구분한 후 다문화교육 담당 초기에는 개념과 이론을 습득할 수 있는 공식적 지식전달 유형이 도움이 되고, 다문화교육을 실천해나가면서는 수업현장에 적합한 경험과 지식을 공유할 수 있는 비공식적 지식교류 유형이 도움이 되었다고 하였다. 또한 연구참여자들은 두 유형 중 특정이 유형이 보다 더 도움이 되었다기보다 두 유형의 개발활동이 유기적으로 연결되어 상호보완적인 기능을 한다고 보았다. 더불어 연구참여자들은 공식적 지식전달 유형과 비공식적 지식교류 유형의 다문화교육 교사전문성 개발활동에 순환적으로 참여함으로써 다문화적 교사전문성을 새로운 차원에서 지속적으로 개발해 나갈 수 있었다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 다문화적 교사전문성 개발에 대한 정책적 제언을 하면 다음과 같다. 먼저 국내 다문화 교사교육 연구와 실천 영역에서 비교적 주목하지 않았던 비공식적 지식교류 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동에 대한 관심을 가지고 이를 활성화하기 위한 정책적 지원이 필요함을 제기할 수 있다. 구체적으로 다문화교육을 실천하는 교사들의 비공식적 대화, 학습 모임, 연구회 활동이 학교 안팎으로 활발히 이루어질 수 있

도록, 시간과 장소를 확보하고 회의비 및 활동비를 지원하는 등 행정적·재정적 지원이 요청된다. 또한 지역별로 거주하는 다문화가정 학생의 이주배경 특성이 유사하고 학생들의 진학이 지역 내에서 이루어지는 점을 고려하여, 동일지역 내 다양한 학교급을 바탕으로 한 교사 네트워크 구축 지원도 고려해 볼 필요가 있다.

다음으로 국가 주도로 활발하게 추진되어 온 직무연수 등 공식적 지식전달 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동의 효과에 주목하여 이를 보다 체계화하여 지원할 필요성을 제기할 수 있다. 특히 교사의 다문화교육 담당 시기와 단계에 따라 적합한 다문화교육 관련 이론과 개념이 제공되도록 교육내용을 보다 구체적으로 세분화하여 구성하는 것이 필요하다. 또한 연수 프로그램 구성에 있어 다문화교육 수업사례를 소개하는 시간을 증대해야 할 필요성도 제기된다.

마지막으로 공식적 지식전달 유형과 비공식적 지식교류 유형의 상호보완적 관계와 효과에 주목하여, 공식적 지식전달 기반 다문화교육 교사전문성 개발활동 시간에 교사들 간의 자유로운 대화가 가능하도록 분임토의 시간을 보다 더 증대하고, 특히 인접 학교의 다문화교육 담당 교사들 간에 소통이 가능한 대화의 장을 마련해주는 방안이 요청된다. 더불어 교사전문성 개발이 평생학습의 과정임을 고려하여 교사들이 다문화적 교사전문성을 지속적으로 개발하는 데 매진할 수 있도록, 교사들이 두 유형에 순환적이고 연속적으로 참여할 수 있도록 다양하고 풍부하게 다문화교육을 위한 교사전문성 개발과정을 마련하는 것이 필요하다.

본 연구는 교사가 참여한 다양한 다문화교육 교사전문성 개발활동들이 교사들의 다문화적 교사전문성 신장에 기여하는 바가 무엇인지를 정성적으로 탐색함으로써, 선행 연구의 한계를 보완하여 다문화교사교육 연구의 외연을 확장하고 교사의 경험을 바탕으로 정책적 시사점을 제시한 데에 의의를 지닌다. 그러나 면담자료, 연구참여자, 교사전문성 개발활동 유형 구분 측면에서 한계점을 논의할 수 있다. 먼저 본 연구에서는 2016년도와 2017년도에 수집한 면담자료를 활용하였다. 시간 경과에 따라 다문화교육 교사전문성 개발활동 참여유형과 참여경험의 의미에 큰 폭의 변화는 없을 것으로 추정되나 후속연구에서는 보다 최근 시점에서 면담자료를 수집하여 탐구해볼 필요성을 제기할 수 있다. 한편 본 연구의 연구참여자들의 소속학교 지역이 수도권에 편중되어 있는데 후속연구에서는 지역의 다양성이 반영된 표집이 이루어질 필요가 있다. 마지막으로 후속연구에서는 연구참여자들의 소속 학교급의 특성을 반영하여 다문화교육 교사전문성 개발활동 참여 경험과 의미를 분석하여 본 연구의 한계를 보완할 필요가 있다.

◇ 참고 문헌 ◇

- 교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책. 서울: 교육인적자원부.
- 교육부(2020a). 2021년 교원 연수 중점 추진방향(안). 교육부.
- 교육부(2020b). 다문화교육 지원계획. 교육부.
- 구하라, 김두섭(2018). 교사협력 학교풍토가 다문화적 교사효능감에 미치는 영향: 다문화 중점학교 사례를 중심으로. **한국교원교육연구**, 35(2), 343-366.
- 구하라, 차윤경, 모경환(2019). 다문화교육을 위한 교사전문성 개발활동 참여요인 분석. **다문화교육연구**, 11(2), 105-127.
- 김두섭(2015). **한국인의 국제결혼과 외국인 배우자의 적응**. 집문당.
- 김민영(2012) 인문계 고등학교 학교장과 일반교사들의 통합교육 인식 및 통합교육 실체에 대한 질적 사례연구. **아시아교육연구**, 13(4), 59-79.
- 나장함(2011). 다문화 교사교육과정 연구에 대한 분석. **교육과정연구**, 29(2), 173-197.
- 모경환(2009). 다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석. **한국교원교육연구**, 26(2), 75-99.
- 모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. **다문화교육연구**, 11(3), 287-308.
- 박미숙(2013). 중등학교 다문화담당교사의 전문성에 관한 연구. **교육문화연구**, 19(1), 57-82.
- 박주호, 송인발(2015). 교사의 전문성 개발 활동이 교과 및 교수 전문성 향상에 미친 효과. **아시아교육연구**, 16(1), 63-83.
- 서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사 학습 공동체의 가능성과 한계. **한국교원교육연구**, 26(2), 243-276.
- 신혜숙, 박주형(2020). 초등교사의 다문화 교사효능감에 대한 영향요인 탐색. **문화교류와 다문화교육**, 9(5), 255-274.
- 여성가족부(2017). **제2차 다문화가족정책 기본계획(13-17)에 따른 2017년도 시행계획**. 여성가족부.
- 오성배, 강충서(2014). 다문화교육 교원연수 참여에 따른 교사의 교육지원 행위 차이 탐색. **다문화교육연구**, 7(2), 1-25.
- 이동엽, 허주, 이희현, 최원석, 함승환, 신연재(2018). **교원 및 교직원환경 국제비교 연구: 3주기 OECD TALIS 본조사 지원 사업(III)**. 한국교육개발원.
- 장원순 (2009). 한국 사회에 적합한 다문화교사교육과정에 관한 연구. **한국사회과교육연구**, 48(1), 57-79.
- 조현희(2018). 다문화교사교육과정의 내용체계탐구. **다문화교육연구**, 11(1), 29-59.
- 차윤경, 모경환, 류방관, 주미경, 함승환, 구하라, 김재우, 김선진(2015). **문화다양성 교육현황 실태조사**. 아시아문화개발원.
- 추병완, 양정혜, 윤지현, 곽현규, 황혜경(2011). 유·초등교사를 위한 다문화 연수 프로그램 개발 및 효과 분석. **한국초등교육연구**, 22(3), 15-34.
- 허주, 이동엽, 김소아, 이상은, 최원석, 이희현, 김갑성, 김민규, 이슬아(2018). **교직원환경 변화에 따른**

- 교원 정책 혁신 과제(II): 교사 전문성 개발 지원 체계 구축 방안 연구. 한국교육개발원.
허창수, 장인실, 박철휘(2010). 다문화교육 교사연수 프로그램 분석을 통한 교육과정 제언. *교육과정 연구*, 28(4), 77-101.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74(5), 100-114.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77-101.
- Briscoe, C., & Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Teacher Education*, 81(1), 51-64.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage.
- Cha, Y.-K., & Ham, S.-H. (2012). Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: An uncertainty management perspective. *Asia Pacific Education Review*, 13(4), 635-647.
- Creswell, J. W. (2015). *질적 연구방법론 다섯 가지 접근*[Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)] (조흥식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역). 학지사. (원전 2013).
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Gaible, E. & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. infoDev / World Bank.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.) (pp. 41-45). Pergamon.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Ham, S.-H. (2011). Examining teacher collegiality in context: An uncertainty management perspective. *Korean Journal of Educational Administration*, 29(2), 135-157.
- Hutchens, J. (1998). Research and professional development collaborations among university, faculty and education practitioners. *Arts Educational Policy Review*, 99(5), 35-40.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform.

- Educational Evaluation & Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Liu, Y., & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: Evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 487-509.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P. W., Love, N., & Stiles, K. E. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociology study*. University of Chicago.
- National Staff Development Council (2001). *NSDC's Standards for Staff Development*. NSDC.
- Phillips, P. (2008). Professional development as critical component of continuing teacher quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 37-45.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based of the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Office for official Publications, European Union.
- Seidman, I. (2009). 질적 연구 방법으로서의 면담: 교육학과 사회과학 분야의 연구자들을 위한 안내서 [*Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.)] (박혜준, 이승연 공역). 학지사. (원전 1991).
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.
- U. S. Department of Education. (2005). Why is professional development so important? *Reading First Notebook, Summer*, 1-12.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

ABSTRACT

Exploring Teachers' Experience of Participation in Professional Development Activities for Multicultural Education

Hara Ku(Dong-A University)

Mi-Kyung Ju(Hanyang University)

This study aims to explore how professional development activities contributes to the development of teachers' multicultural teaching competences. For the purpose, in this study, we distinguished professional development activities in two different types, that is, 'formal delivery of knowledge' and 'informal exchange of knowledge' to analyze how these two types of activities contributes to the development of teachers' multicultural teaching competences. In order to address the research question, we conducted a thematic analysis of the interview responses of 12 teachers who practiced multicultural education successfully in their schools. The analysis showed that the 'formal delivery of knowledge' type activities gave teachers opportunities to develop a broad understanding of multicultural education; to construct theoretical knowledge for multicultural education; to change perceptions or attitudes on multicultural education; to learn about successful cases of multicultural education; and to obtain access to materials for multicultural instruction. On the other hand, 'informal exchange of knowledge' type activities provided the teachers opportunities to deepen their understanding about the school experiences of students with immigrant backgrounds; to enhance understanding of classroom activities for multicultural education; to develop practical competencies necessary for designing, implementing, and evaluating multicultural instruction in school; and to strengthen the motivation to implement multicultural education. Based on these results, the study presents implications for educational policy makers and school administrators of South Korea.

Keywords : Multicultural Education, Teacher Education, Teacher Competence, Teacher Professional Development