한국교원교육연구 http://dx.doi.org/10.24211/tjkte.2018.35.2.343
The Journal of Korean Teacher Education
2018, Vol.35, No.2, pp.343~366

교사협력 학교풍토가 다문화적 교사효능감에 미치는 영향: 다문화 중점학교 사례를 중심으로*

School Environment of Collaboration among Teachers and Its Influence on Individual Teacher's Ability to Effectively Teach a Multicultural Student Body: Focused on Core Schools for Multicultural Education

구 하 라(서울대학교 교육종합연구원 객원연구원)**
김 두 섭(한양대학교 특임교수)***

요 약

이 연구의 목적은 교사의 다문화적 효능감이 어떠한 학교환경에서 증진되는지 탐색하는 데 있다. 구체적으로 교사효능감에 대한 동료교사 간 협력과 학교풍토의 영향에 초점을 두어, 다문화적 교사효능감과 교사협력 학교풍토 간의 관계를 탐색한다. 이 연구를 위해 다문화 중점학교를 대상으로 실시된 '문화다양성 교육현황 실태조사' 자료를 활용하였고, 43개교의 교사 942명을 분석대상으로 삼았다. 학교 및 교사 수준 변인을 동시에 고려한 위계적 선형 모형의 분석 결과, 다문화 중점학교의 풍토가 협력적일수록 교사의 다문화적 교사효능감이 유의미하게 높아질 가능성이 확인되었다. 이러한 결과는 다문화교육을 실천하는 교사의 다문화 친화적 교수 전문성 계발을 위해, 교사 간 상호작용 및 전문적 협력활동을 장려하는 학교환경 조성이 중요할 가능성을 보여준다.

주제어 : 교사협력, 학교풍토, 다문화적 교사효능감, 다문화 중점학교

* 이 논문은 2017년도 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원(NRF-2017S1A3A2065967)을 받아 연구되었다.
** 제1저자: haraku@snu.ac.kr
*** 교신저자: duskim@hanyang.ac.kr
**** 원고접수(18.04.30). 심사(18.06.09). 수정완료(18.06.28)

Ⅰ. 서론

국내에 결혼 이주민과 외국인 노동자의 수가 증가함에 따라 이주배경을 지닌 다문화학생 또한 학교현장에서 눈에 띄게 늘어나고 있다(교육부, 2017). 이에 정부는 10여 년 전부터 다문화학생의 학교적응을 위해 다문화학생 지원정책을 수립하고 이를 적극적으로 추진해왔다(교육인적자원부, 2006). 구체적으로, 다문화학생의 학업부진 개선 및 재능 계발과 일반학생의 다문화인식 제고를 위한 다문화교육이 학교현장에서 시행되어왔다. 또한 교육부는 다문화교육이 보다 성공적으로 실천되고 확산될 수 있도록 전국단위에서 다문화 정책학교(다문화 중점학교, 다문화 연구학교, 다문화 예비학교 등)를 지정하고 운영해왔다.

최근에 이르러 다문화교육을 실행하는 주체인 교사의 교수 전문성이 부각되기 시작하였다. 정부는 교사의 다문화 친화적 전문성을 신장하기 위해 예비교사 및 현직교사 대상의 다문화 교사교육을 적극적으로 추진해왔다. 현재 17개 시·도교육청에서 현직교사 대상 다문화교육 교원연수가 시행 중에 있다(김유경 외, 2016). 또한 2017년 11월에는 유치원 및 초·중·고 교원을 대상으로 다문화이해교육이 의무적으로 실시되도록 '다문화가족지원법' 일부개정 법률이 국회 본회의에서 통과되었다(여성가족부, 2017).

다문화교육을 위한 교수 전문성은 교사가 다문화 친화적 교수활동을 성공적으로 실천하는 데 요구되는 지식, 태도, 인식, 기능, 효능감 및 교수능력 등을 통해 다양하게 논의되었고, 관련 국내연구들도 활발하게 수행되어왔다(모경환·최충옥·임현경, 2010; 안병환·이기용, 2013). '다문화적 교사효능감'은 다문화적 환경에 적합한 교수활동을 실천할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념 또는 자신감을 의미한다(Guyton & Wesche, 2005; Kisantas, 2012; Siwatu, 2007). 이는 교사가 다문화 친화적인 교육과정을 설계하고 실행하는 데에 긍정적인 영향을 미치는 주요한 요인으로 인정된다(최충옥·모경환, 2007).

다문화적 교사효능감에 관련된 국내연구는 2011년 이후 눈에 띄게 증가하였는데, 대부분 현황을 보고하거나 영향요인을 탐색하는 데 초점을 맞추었다(김종훈, 2014; 선곡유화·민기연·이영선, 2016). 다문화적 교사효능감에 영향을 미치는 요인을 탐색한 연구를 살펴보면, 대부분 교사의 다문화교육 교사연수, 다문화교육 인식, 다문화적 태도, 다문화학생 지도경험, 교직경력 등을 논의한다. 교사효능감은 개인적인 고정된 특성이라기보다 상황 특수적 결정인(situation-specific determinant)으로서, 교사 개인 및 환경·맥락·대상 간의 상호작용 속에서 다르게 지각되고 구성될 수 있다고 알려져 있다(주동범, 2009; Banduara, 1977, 1997). 이를 고려하면 다문화적 교사효능감에 대한 영향요인으로서 교사 개인뿐 만 아니라

학교환경 수준의 특성도 함께 탐색될 필요가 있다.

그동안 교사효능감과 학교 조직문화 간의 관계를 탐색한 연구들이 활발하게 진행되어 왔다(김아영·김민정, 2002; Moore & Esselman, 1992). 그러나 교사의 다문화적 교사효능감에 대한 학교수준 특성의 영향을 살핀 국내연구는 찾아보기 어려운 실정이다(선곡유화 외, 2016). 이 연구는 이러한 연구의 공백을 메우는 하나의 시도로서 교사의 다문화적 교사효능감이 어떠한 학교풍토에서 높아지는지 탐색하고자 한다.

한편, 학생의 학업성취, 교사의 교수활동, 학교의 조직효과성 등에 대한 동료교사 간 협력의 긍정적인 영향에 관한 논의가 꾸준히 이루어져왔다. 특히 교사협력은 교사의 교수 전문성을 함양하는 주요 요인으로 강조되어왔다. 구체적으로 교사협력은 동료교사 간 상호작용, 전문적 학습 공동체, 협력적 학교문화 및 풍토 등 다양한 층위에서 논의될 수 있는데, 이들은 교사의 교수태도, 교사효능감, 직무만족, 교수활동 등의 변화에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(김효정·김민조, 2011; Louise & Mark, 1998; Rosenholtz, 1989). 이에 이 연구는 교사협력과 교사효능감의 정적인 관계에 기초하여, 다문화적 교사효능감에 긍정적인 영향을 미칠 가능성이 높은 학교환경의 특성으로서 교사협력에 주목한다.

구체적으로, 이 연구는 일반 학교에 비해 다문화교육을 보다 적극적으로 실천하고 소속 교사들의 다문화교육 경험이 풍부하며, 교사에게 다문화 친화적 교수 전문성의 계발이 보다 요청되는 다문화 중점학교를 대상으로, 학교의 교사협력 학교풍토 수준과 교사의 다문화적 교사효능감 간의 관계를 체계적으로 살펴본다. 이러한 노력은 다문화교육을 실천하는 교사의 전문성을 촉진하는 학교환경 조성에 대한 실증적인 정보를 제공할 것으로 기대된다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화적 교사효능감

'교사효능감'은 학자에 따라 조금씩 다르게 정의되고 있지만, '학생의 학습 증진을 위한 교수활동을 성공적으로 실행할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념 또는 자신감' 의 미에서 크게 벗어나지 않는다(Hoy, 2000). 교사효능감은 정의적 차원의 교사 전문성으로서(김아영, 2012), 학생 및 교사의 교육적 성과에 영향을 미치는 주요 요인으로 알려져 있다. 보다 구체적으로, 교사효능감은 학생의 학업성취, 학업동기, 자기효능감 등과 교사의 교수

행동, 교수설계, 교수몰입 등에 긍정적인 영향을 미친다(김아영·차정은, 2003; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Woolfolk & Hoy, 1990). 특히 교사효능감이 높은 교사는 보다 더 고난이도의 수업을 조직하고 실행하며, 학생의 필요에 부응하는 혁신적인 교수법을 적용하려는 의지가 강하고 도전적인 수업목표를 달성하는 경향이 있다(Allinder, 1994; Guskey, 1988; Jerald, 2007).

전 세계적으로 이민자의 수가 꾸준히 증가하면서 국가 내 구성원들의 인종, 민족, 언어 및 종교 등이 보다 더 다양해지고 있다(Migration Policy Institute, 2018). 이와 더불어 학교 및 교실 상황에서 모든 학생이 그들의 문화적 배경을 이유로 어떠한 차별도 받지 않으며, 평등한 학습의 기회를 누리도록 '다문화교육' 내지 '문화적감응교육(culturally responsive pedagogy)' 등이 국내외적으로 강조되어왔다(차윤경, 2008; Banks, 1995; Ladson-Billings, 1995). 교사에게는 이에 부응하는 지식, 태도, 인식, 기술 등의 다문화 친화적 교수 역량이 요구되기 시작하였고, '다문화교육'과 '교사효능감'을 함께 고려한 '다문화적 교사효능감' 개념도 창출되었다(Chu & Garcia, 2014; Kisantas, 2012; Siwatu, 2007).

다문화적 교사효능감은 앞서 논의한 교사효능감에 기초한 개념으로, "교사가 다문화적 상황에 적합한 교수 방식과 자료를 활용하여 학생들이 다문화 사회에 적합한 시민으로서의 자질을 함양하도록 지도할 수 있다는 자신감"을 의미한다(최충옥·모경환, 2007; Guyton & Wesche, 2005). 구체적으로 학생들이 문화적 다양성에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다', '나는 다양한 민족 집단의 학생들 간에 상호 존중심을 함양 하도록 지도할 수 있다' 등과 관련된 교사 스스로에 대한 믿음이라 할 수 있다. 이러한 다문화적 교사효능감이 높은 교사는 보다 더 다문화 친화적인 교육과정의 중요성을 인식하고 이를 조직하며 성공적으로 실행하는 경향이 있는 것으로 알려져 있다(Dilworth, 2004).

다문화적 교사효능감 개념이 최근 부각되면서 국내연구가 활발하게 진행되었다(권미은·권미지·이미아·2012; 선곡유화 외, 2016; 장익준·이기용, 2014). 구체적으로 최충옥과 모경환(2007)을 필두로 예비·현직 교사의 다문화적 교사효능감의 수준 및 현황을 탐색하는 연구가 다각도로 이루어졌다. 또한 다문화적 교사효능감에 대한 영향요인을 분석하는 연구들도 주를 이루는데, 다문화적 교사효능감을 높이는 가장 대표적인 요인으로 다문화교육 교사연수 이수 여부 및 시간이 보고되고 있다(구하라, 2018; 모경환, 2009; 박선미·성민선, 2011; 이경숙·이경은·김종선, 2013; 추병완·양정혜·윤지현·곽현규·황혜경, 2011). 이외에 많은 연구에서 교사의 교직경력, 다문화학생 지도경험, 다문화교육 관련 지식, 인식, 태도 등과 다문화적 교사효능감 간의 정적인 관계를 밝혀왔다(옥장흠, 2009; 이기용·강정숙, 2017; 이종식, 2013).

이처럼 다문화적 교사효능감의 증진을 예측하는 요인에 대한 국내연구들이 다양하게 수

행되었다. 그러나 교사효능감이 주변 환경에 영향을 받는 사회심리학적 특성의 변인임에도 불구하고(이숙정, 2008; Bandura, 1977), 다문화적 교사효능감의 영향요인에 대한 국내연구는 교사 개인 수준에만 초점을 둔 한계를 지닌다. 교사가 지각한 학교장의 다문화교육 인식과 다문화적 교사효능감 간의 관계를 살핀 연구가 있지만(최성보·김영학, 2014), 다문화적 교사효능감과 학교 조직 수준 특성 간의 관계를 탐색한 국내연구는 찾아보기 어려운 실정이다.

2. 교사협력과 교사효능감

'교사협력'의 정의는 다양하지만 넓은 의미에서, 교사가 그들의 핵심 업무인 교수·학습을 위해 참여하는 동료교사 간 상호작용 또는 협력적 행동이라 볼 수 있다(Kelchtermans, 2006). 이는 비공식적 대화, 수업자료 교환, 공동 수업설계, 수업 참관, 협력 교수(co-teaching), 전문적 학습 공동체, 협력적 학교풍토 등 다양한 수준에서 이루어진다.

전통적으로 교사는 홀로 교수활동을 수행하는 문화 속에 있고 교사의 교수활동은 '고립된 전문성'이라 알려져 있다(Hindin, Morocco, Mott, & Aguilar, 2007; Lortie, 1975). 그런데 이러한 개인주의적인 특성이 교사의 전문성 신장을 저해하는 요인으로 지적되면서, 교사협력이 교사의 전문적 학습과 효과성을 고취하는 중요한 요소로 대두되었다. 여러 학자들은 교사가 교사 간 협력 활동에 참여함으로써 고립된 교사가 교수활동 중에 대면하게 되는 불확실성과 공유된 기술 문화(technical culture)의 부족으로 인해 겪는 어려움들을 해결할 수 있다고 주장하였다(Goddard & Heron, 2001; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989).

이러한 견지에서 수많은 연구들은 교사의 전문성을 높이는 핵심요인으로 교사협력을 보고하였다. 보다 구체적으로 교사는 동료교사와의 상호작용 또는 전문적인 협력 과정에서, 교수활동에 필요한 지식 및 정보를 공유하고 집단적인 성찰의 기회를 얻으며 정서적 지원 등을 받게 된다. 이를 통해 교사는 수업활동이 개선되고, 교수태도, 직무만족 및 교사 효능감 등에 있어 긍정적인 변화를 경험한다. 궁극적으로는, 동료교사 간 협력활동에 의해 교사의 전문성과 질이 향상됨으로써 학교교육이 개선된다(김효정·김민조, 2011; Brownell, Yeager, Rennells, & Riley, 1997; Cha & Ham, 2012; Liberman, 1990; Louise & Mark, 1998; Rosenholtz, 1989; Shachar & Shmuelevitz, 1997).

최근에 이르러 교사협력은 전통적인 교사 전문성 계발 활동의 대안으로도 강조되고 있다. 기존의 강연 위주의 교원연수가 비실용적인 이론적 지식을 전달하는 반면, 교사협력 활동에서는 교실상황에서 배태되어 유용한 실천적인 지식들이 교류되는 이유에서다. 더불

어 교사들의 자발적인 참여에 기초한 협력활동은 교사 스스로를 교육변화의 주체로 인식하게 하며 지속적으로 전문성을 계발하도록 한다(구하라, 2018; 서경혜, 2009; Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Villegas-Reimers, 2003).

이처럼 교사협력은 교사의 전문성 신장에 긍정적인 영향을 미친다. 교사 전문성의 정의적 영역인 교사효능감과 동료교사 간 협력적 활동의 정적인 관계 역시 꾸준히 논의되어왔다(Rosenholtz, 1989). Shachar와 Schmueleviz(1997)는 교사협력이 교실상황에 필요한 교사의 교육적 역량을 신장시키며 결과적으로 교사효능감을 높인다고 하였다. 또한 Guskey(1987) 및 Centrells와 Callaway(2009)는 교사가 동료교사 간 협력 활동을 통해 새로운 교수전략을 학습하고 실행하는 과정에서 교사효능감이 증진된다고 논의하였다.

교사협력과 교사효능감 간의 정적인 관계는 Bandura(1997)의 사회인지이론에 근거하여 해석되기도 한다(박정주, 2011). Bandura는 자기효능감 형성에 영향을 미치는 주요 자원으로 숙달경험(mastery experience), 간접경험(vicarious experience), 사회적 설득(social persuasion), 생리적 특성(affective states)을 제시하였다. 교사 및 학교 차원에서 간접경험은 자신과 능력이 비슷한 동료교사가 교수활동을 성공적으로 수행하는 것을 목도하는 경험, 사회적 설득은 교수활동에 대한 학교 구성원들 간의 격려 표현 등을 의미할 수 있는데, 이들은 교사 간 상호작용 및 협력 상황에서 빈번히 경험될 수 있다. 이러한 맥락에서 교사가 협력활동을 통해 긍정적인 간접경험과 사회적 설득을 접하면서 교사효능감이 높아질 가능성이 있다는 논의가 이루어졌다(Knoblauch & Hoy, 2008).

3. 교사협력 학교풍토와 다문화적 교사효능감

교사효능감은 개인이 지닌 항구적인 특성이라기보다 교사 개인 및 환경·맥락·대상 간의 상호작용 속에서 다르게 지각되고 구성될 수 있는 상황 특수적 결정인(situation-specific determinant)이다. 따라서 교사효능감은 개인과 환경의 관계 측면에서 이해될 수 있으며, 그 영향요인으로 교사 특성과 학교 조직문화 및 풍토 등이 다각도로 고려되어야 한다(김아영, 2012; 주동범, 2009; Banduara, 1997).

그동안 교사효능감과 학교조직 특성 간의 관계를 탐색한 연구는 국내외에서 활발하게 이루어져왔다(김아영·김민정, 2002; 신종호·양일·최효식, 2007; Moore & Esselman, 1992). 그러나 앞에서 언급한 것처럼, 다문화적 교사효능감 신장을 예측하는 요인으로서 학교조직 풍토 수준을 분석한 국내연구는 매우 보기 드문 실정이다. 학교풍토의 개념은 다양하게 정

의되어 왔지만 교사들이 지각하는 학교만의 독특한 또는 지배적인 분위기, 학교조직 안의 물리적인 현상이나 조직행동에 대한 학교 구성원들의 공통적인 지각이라는 의미에서 크게 벗어나지 않는다(김세호, 2010). 이러한 학교풍토는 한 학교를 다른 학교와 구별되게 하고 구성원인 교사의 행동과 태도에 영향을 미치는 비교적 지속적인 내부 특성을 의미한다(Hoy & Miskel, 2008). 앞서 살펴 본 교사협력과 교사효능감의 정적인 관계에 기초하면, 동료교사 간 상호작용이 활발한 학교풍토에서 소속 교사의 교사효능감이 높아질 가능성을 짐작할 수 있다.

여러 연구들이 교사협력 학교풍토와 교사효능감 간의 정적인 관계를 밝혀왔다(박정주, 2011). 최동선(1996)은 교사들 간의 원만한 인간관계 및 협동적인 학교 분위기가 교사효능감과 밀접한 관련이 있다고 주장하였다(신종호 외, 2007). Takahashi(2011)는 교사효능감 강화에 있어 환경적 요인을 강조하면서 교사들의 협력활동을 논하였다. 또한 이숙정(2008)은 교사협력 학교풍토가 동료교사 간 신뢰를 매개로 교사효능감에 간접적인 영향을 미친다고 하였고, Demir(2008)는 학교 내 교사들 간의 협력적인 관계가 집단적 교사효능감에도 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

이러한 기존연구들은 다문화 중점학교의 교사협력 학교풍토와 소속 교사의 다문화적 교사효능감이 정적인 관계를 지닐 것이라는 가정을 가능하게 한다. 이는 앞 절에서 살펴 본 Bandura(1997)의 자기효능감 향상 자원에 근거하여 구체적인 설명이 가능하다(박정주, 2011; Knoblauch & Hoy, 2008). 다문화 중점학교는 “모든 학생(일반·다문화학생)의 다문화 인식 제고를 위한 다문화교육 프로그램을 기획·운영하는 학교”로서(중앙다문화교육센터, 2014), 일반 학교에 비해 다문화교육에 보다 방점을 두고 이를 적극적으로 수행한다. 또한 소속 교사들이 다문화교육 실천에 대한 관심과 직·간접적인 경험이 풍부하며, 다문화 친화적 교수 전문성의 계발을 보다 요청받고 있다. 이러한 특성에 따라 동료교사 간 상호작용이 활발한 다문화 중점학교의 소속 교사는, 지근에 있는 교사가 성공적으로 다문화교육을 실천하는 모습을 관찰하게 되고(간접경험), 다문화 친화적 교수활동 실행과 관련된 동료교사들의 긍정적인 조언과 격려를 주고받게 될 가능성이 높다(사회적 설득). 다문화 중점학교 교사의 이러한 경험은, 결과적으로 다문화적 환경에 적합한 교수활동을 성공적으로 실천할 수 있다는 교사 스스로에 대한 자신감, 즉 다문화적 교사효능감의 증진과 긴밀히 연결될 수 있다.

한편, Ham(2011) 및 Cha와 Ham(2012)은 교사협력을 수업활동 중에 직면하게 되는 교수 불확실성(instructional uncertainty)을 관리하기 위한 교사들의 집단적 노력으로 개념화하였다. 교수 불확실성은 자신에게 익숙하지 않은 수업활동 방식 또는 교수신념의 변화를 요구받을 때 보다 더 증대된다. 그러나 교사가 동료교사 간 협력활동에 참여하거나 협력적 학

교문화에 속해있는 경우 교수 불확실성을 보다 효과적으로 관리하게 된다. 예컨대 교사는 협력에 참여함으로써 새로운 교수활동으로 인해 발생하는 불안을 감수하거나 실행하는 모험이 가능하게 된다(구하라·함승환·차윤경·양예슬, 2014; Briscoe & Peters, 1997; Bryk & Schneider, 2002; Ham, 2011). 이러한 견지에서 수업활동에 관한 정보 또는 지식 등이 상대적으로 부족한 다문화교육은 교사로 하여금 교수 불확실성에 보다 더 직면하게 할 가능성이 높다. 교사는 동료교사 간 상호작용 또는 협력적 학교풍토를 통해 이러한 불확실성을 효과적으로 관리할 가능성이 높으며, 다문화교육 실천에 대한 교사의 두려움을 감수할 수 있게 된다. 더불어 이는 교사가 다문화교육을 성공적으로 수행할 수 있다는 믿음, 즉 다문화적 교사효능감의 향상과 연관될 수 있는 개연성을 지닌다.

지금까지 논의한 내용들을 바탕으로 이 연구는 교사의 다문화적 교사효능감이 어떠한 학교풍토에서 증진되는지 탐색한다. 보다 구체적으로 다문화 중점학교를 대상으로, 학교의 풍토가 협력적일수록 소속 교사의 다문화적 교사효능감이 높아질 것이라는 가설을 도출하고 이에 대한 체계적 검증을 시도한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석자료 및 분석변인

이 연구는 '문화다양성 교육현황 실태조사'(차윤경 외, 2015) 자료를 사용하였다. 이 설문조사는 다문화 중점학교 40여개의 소속 교사 천 여 명을 대상으로 문화다양성 교육에만 초점을 두어 설문을 실시한 대규모 조사로서, 일반 학교에 비해 다문화교육을 직·간접적으로 실천한 경험이 많은 교사들이 참여했다는 장점을 지닌다. '문화다양성 교육현황 실태조사'는 교사수준에서 조사되었으나 설문조사에 포함되어있는 학교특성 관련 문항을 활용하여 학교수준 변인 구성이 가능하다. 또한 학교알리미 웹페이지에 공식적으로 고시된 학교정보를 활용하여 학교수준 변인을 추가적으로 구성하였다. 이 연구는 수준이 다른 '교사협력 학교풍토'(학교수준)와 '다문화적 교사효능감'(교사수준) 간의 관계를 체계적으로 탐색하기 위해 위계적 선형 모형(hierarchical linear model)을 사용하였고(Raudenbush & Bryk, 2002), 분석대상은 다문화 중점학교 43개교의 소속 교사 942명이다.

가. 종속변인

이 연구의 종속변인인 '다문화적 교사효능감'은 Multicultural Efficacy Scale (Guyton & Wesche, 2005)을 최충옥·모경환(2007)이 한국 실정에 맞게 보정한 14개 문항을 활용하였다. 주성분 분석 과정에서 요인 부하량 값이 낮게 보고된 2개 문항을 제외하여 최종적으로 12개 문항이 분석에 사용되었다. 교사의 '다문화적 교사효능감'은 응답들의 평균값으로 구성하였고, 이 변인은 연속변인으로 범위는 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 그렇다)이다. 주성분 분석 결과 고유치가 1.0 이상인 성분은 한 개로 확인되었고, 신뢰도 계수는 0.925로 양호하였다. 교사의 '다문화적 교사효능감'의 요인 부하량 및 신뢰도 계수는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 다문화적 교사효능감 구성문항 별 요인 부하량 및 신뢰도 계수

다문화적 교사효능감	요인 부하량
• 나는 다양한 민족 집단의 학생들 간에 상호 존중심을 함양 하도록 지도할 수 있다.	.795
• 나는 다문화가정에 대한 편견을 줄일 수 있도록 학생들을 지도할 수 있다.	.777
• 나는 다양한 민족 집단의 학생들이 서로 협동할 수 있도록 지도할 수 있다.	.776
• 나는 학생들이 타민족 집단의 가치관을 인정하고 존중할 수 있도록 지도할 수 있다.	.766
• 나는 학생들이 문화적 다양성에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다.	.756
• 나는 학생들이 자신들의 편견을 발견하고 반성할 수 있도록 지도할 수 있다.	.751
• 나는 학생들이 다양한 관점에서 역사와 사회를 볼 수 있도록 지도할 수 있다.	.737
• 나는 문화적 다양성으로 인해 발생하는 문제들에 대한 해결책을 제시할 수 있다.	.725
• 나는 다문화가정 자녀들이 자신감을 갖도록 지도할 수 있다.	.719
• 나는 다문화가정 자녀들의 필요에 부응하는 수업 방법을 적용할 수 있다.	.718
• 나는 교과서 내용에 나타난 인종적, 민족적 고정관념과 편견을 찾아낼 수 있다.	.705
• 나는 학교에서 다문화가정 자녀 교육에 악영향을 미치는 요인들을 찾아낼 수 있다.	.700
신뢰도 계수	.925

나. 독립변인

이 연구는 학교 내 동료 교사들 간의 협력 수준을 의미하는 '교사협력 학교풍토'(학교수준)를 독립변인으로 삼았다. 이 변인은 교사수준의 교사협력 관련 8개 문항 응답값을 바탕으로 학교별 평균값을 산출하여 구성하였다. 교사는 각 문항에 대해 '전혀 하지 않음', '1년에 1회 이하', '1년에 2-4회', '1년에 5-10회', '매달 1-3회', '매주 1회 이상'으로 응답할 수 있었다. 이 변인은 연속변인으로 1(전혀 하지않음)에서 6(매주 1회 이상)에 이르는 값을 지닌다. 주성분 분석 결과 고유치가 1.0 이상인 성분은 한 개로 나타났으며, 신뢰도 계수는 0.929로 높게 확

인되었다. '교사협력 학교풍토'의 구성문항, 요인 부하량 및 신뢰도 계수는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 교사협력 학교풍토 구성문항 별 요인 부하량 및 신뢰도 계수

교사협력 학교풍토	요인 부하량
• 타 교과목의 동료교사와 함께 교수자료를 개발하거나 보완하기 위해 논의한다.	.882
• 타 교과목의 동료교사와 함께 수업용 교재나 자료 선정에 관하여 토의하고 결정한다.	.877
• 나와 동일한 교과목 동료교사와 함께 수업용 교재나 자료 선정에 관하여 토의하고 결정한다.	.864
• 나와 동일한 교과목 동료교사와 함께 교수자료를 개발하거나 보완하기 위해 논의한다.	.856
• 나와 동일한 교과목 동료교사와 함께 교수자료를 공유한다.	.849
• 타 교과목의 동료교사와 함께 교수자료를 공유한다.	.835
• 여러 교과목을 아우르는 학생 프로젝트 활동에 대해 동료교사와 토의하고 조정한다.	.768
• 내 담당 학급 수업에서 느끼거나 경험한 어려움에 대해 동료교사와 자연스럽게 의견을 주고 받는다.	.578
신뢰도 계수	.929

다. 통제변인

이 연구에서는 연구가설을 보다 체계적으로 검증하기 위해 교사의 '다문화적 교사효능감'에 영향을 줄 가능성이 있는 교사 및 학교의 일반배경 특성을 통제변인으로 투입하였다.

교사수준 통제변인의 구체적인 정보는 다음과 같다: 성별, 최종학력, 다문화학생 교수경험은 모두 이분변인이다. 구체적으로 성별은 0(남자) 혹은 1(여자), 최종학력은 0(석사 학위 미만) 혹은 1(석사 학위 이상), 다문화학생 교수경험은 0(없음) 혹은 1(있음)로 코딩하였다. 교직경력은 연속변인으로 범위는 1(5년 미만)에서 5(20년 이상)이다. 다문화교육 교사연수 이수시간은 1(없음)에서 4(30시간 이상) 범위의 연속변인이다.

학교수준 통제변인의 구체적인 정보는 다음과 같다: 교사는 소속 학교의 학부모 학력 및 경제수준에 대해 1(매우 낮은 수준)에서 5(매우 높은 수준)로 응답하였다. 이 응답의 평균값을 산출하여 사회·경제적 지위를 나타내는 연속변인을 창출하였다. 다문화학생 비율은 전체 재학생 내 다문화학생의 비율을 10으로 나누어 구성하였다. 이 값의 1단위는 10%를 의미한다. 학교 설립유형은 이분변인이고 0(사립) 혹은 1(국·공립)로 코딩하였다. 학생-교사 비율은 연속변인이고 전체 재학생 수를 전체 교사 수로 나눈 값을 다시 10으로 나누었다. 이 값의 1단위는 10명을 의미한다. 일반적인 학교 특성 중의 하나인 '학교 급(초등, 중등)'은 이 연구의 독립변인인 '교사협력 학교풍토'와의 높은 상관관계가 확인되어(상관계수 .730) 분석과정에서 제외되었다.

2. 분석대상 일반특성

<표 Ⅲ-3>에는 이 연구에 사용된 전체 분석변인의 기술통계값이 제시되어있다. 이 표를 보면, 교사들의 '다문화적 교사효능감'의 평균값이 3.86점으로 그렇다(=4) 수준에 근접한 것을 알 수 있다. 교사의 62%는 여자교사이고, 석사 이상의 최종학력을 지닌 교사는 37%에 달하였다. 교사의 대부분(81%)은 다문화학생을 가르친 경험이 있는데, 이는 다문화 중점학교의 특수성이 반영된 것으로 볼 수 있다. 또한 교사들은 평균적으로 10~14년(=3) 수준의 교직경력을 지니고 있고, 평균 1~14시간(=2) 다문화교육 교사연수를 이수한 경험이 있다.

한편, 학교들의 '교사협력 학교풍토' 평균값은 4.23점으로 교사들의 협력빈도가 1년에 5~10회(=4) 수준으로 확인되었다. 학교의 86%는 국·공립이고, 교내 다문화학생의 비율은 평균적으로 9.8%이다. 이 또한 다문화 중점학교의 특수성이 반영된 것으로 보인다. 교사당 학생 수는 평균 13.7명이고, 학교 소속 학생의 부모 학력 및 경제 수준은 평균적으로 낮은 수준(=2)과 중간 수준(=3) 사이에 해당된다.

<표 Ⅲ-3> 분석변인 기술통계값

	사례수	평균	표준편차	최소값	최대값
교사수준					
다문화적 교사효능감	942	3.86	.51	1.67	5.00
성별(여자)	942	.62	…	.00	1.00
교직경력	942	2.96	1.56	1.00	5.00
최종학력(석사 이상)	942	.37	…	.00	1.00
다문화학생 교수경험(있음)	942	.81	…	.00	1.00
다문화교육 교사연수 이수시간	942	2.08	1.21	1.00	4.00
학교수준					
교사협력 학교풍토	43	4.23	.53	3.37	5.35
사회·경제적 지위	43	2.46	.43	1.68	3.37
다문화학생 비율	43	.98	1.02	.03	3.93
설립유형(국·공립)	43	.86	…	.00	1.00
학생-교사 비율	43	1.37	.51	0.43	2.32

3. 다문화적 교사효능감 편차와 교사협력 학교풍토의 연관성

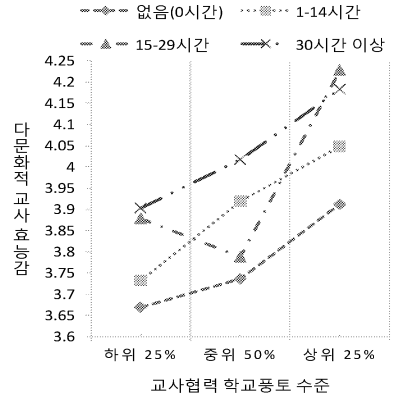
'교사협력 학교풍토' 효과 검증을 위한 위계적 선형 모형 분석에 앞서, '다문화적 교사효

능감'의 영향요인으로 알려져 온 교사 개인 수준 특성들(다문화교육 교사연수 이수시간, 다문화학생 지도경험, 성별, 최종학력, 교직경력)과, 학교의 교사협력 학교풍토 수준에 따라 다문화적 교사효능감의 편차가 어떠한지 먼저 살펴보았다. 이러한 검토는 교사협력 학교풍토의 수준과 다문화적 교사효능감의 관계 양상을 파악하는 데 도움이 된다. 교사협력 학교풍토의 수준은 변인 간 관계 해석의 편의를 위해 하위 25%, 중위 50%, 상위 25%의 세 집단으로 구분하였다.

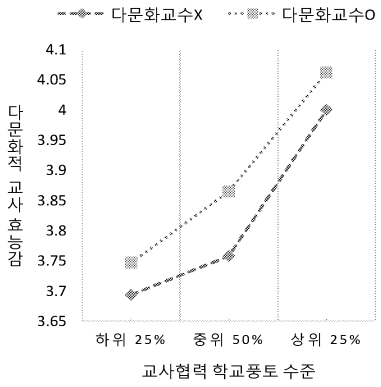
[그림 Ⅲ-1]을 살펴보면 교사의 다문화교육 교사연수 이수시간이 많을수록, 다문화적 교사효능감의 값이 높아지는 경향이 관찰된다. 하지만 다문화교육 교사연수 이수시간 네 집단 모두는, 소속 학교의 교사협력 학교풍토 수준 하위 25% 대비 상위 25%에서 다문화적 교사효능감이 현저하게 증진된 것으로 확인된다. 특히 다문화교육 교사연수를 15-29시간 이수한 교사는 교사협력 학교풍토 수준(하위 25% 대비 상위 25%)에 따른 다문화적 교사효능감 상승폭(+0.35)이 가장 큰 것으로 나타났다. 한편, 교사가 다문화학생을 지도한 경험이 있는 경우는 없는 경우에 비해 다문화적 교사효능감이 높은 것을 알 수 있다. 또한 두 집단 모두 교사협력 학교풍토 수준이 높아짐에 따라 다문화적 교사효능감이 증진되는 경향을 보였다.

남자교사는 여자교사보다 다문화적 교사효능감 값이 대부분 높은 경향을 보였다. 교사협력 학교풍토 수준이 높아짐에 따라 두 집단의 다문화적 교사효능감 값은 모두 상승하는데, 특히 남녀교사 간 다문화적 교사효능감의 평균 차이는 교사협력 학교풍토 상위 25% 수준에서 좁혀지는 것은 주목할 만하다. 최종학력이 석사 이상인 교사는 그렇지 않은 교사보다 다문화적 교사효능감이 높은 경향이 관찰된다. 두 집단 모두 교사협력 학교풍토 수준이 높아짐에 따라 다문화적 교사효능감이 증진되는데, 특히 최종학력이 석사 미만인 교사의 다문화적 교사효능감은 교사협력 학교풍토 수준에 따라 현저한 증가 추세를 보여준다.

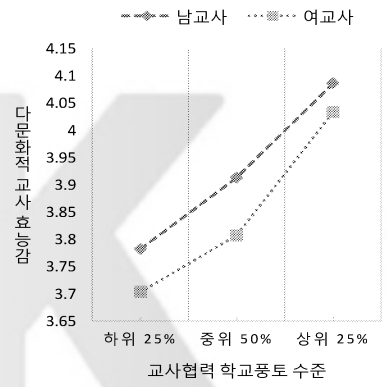
마지막으로, 교사의 교직경력에 따른 다문화적 교사효능감의 차이는 일관된 경향을 보이지 않았다. 하지만 교직경력에 따른 다섯 집단 모두는, 교사협력 학교풍토 수준에 따라 다문화적 교사효능감 값이 증가하는 것으로 확인되었다. 특히 교사 교직경력이 5년 미만인 신규교사와 20년 이상인 베테랑 교사는 교사협력 학교풍토 수준에 따라 현격하게 다문화적 교사효능감이 높아지는 점은 주목할 만하다. 지금까지 살펴보았듯, 소속 학교의 교사협력 학교풍토 수준은 교사의 다문화적 교사효능감과 뚜렷한 관계 양상을 나타내는 것으로 보인다.



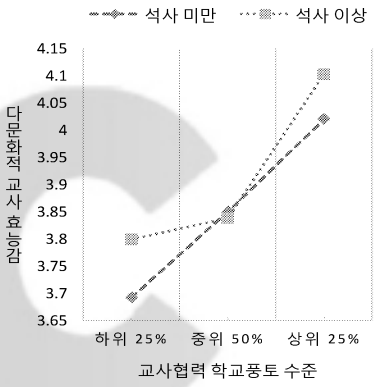
다문화교육 교사연수 이수시간



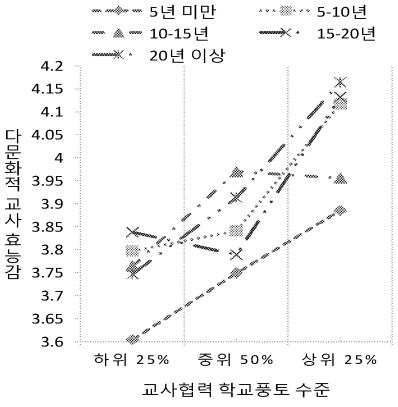
다문화학생 지도경험



성별



최종학력



교직경력

[그림 Ⅲ-1] 교사의 개인 특성 및 소속 학교의 교사협력 학교풍토 수준에 따른 교사의 다문화적 교사효능감의 편차

4. 분석모형

교사 및 학교의 일반적인 배경 특성들을 동시에 고려한 상태에서도 앞선 관계 양상이 그대로 유지되는지 보다 정교하고 체계적으로 살펴보기 위해, 이 연구에서는 위계적 선형모형 분석을 수행하였다. 세 개의 분석모형을 설정하였는데 모형-1은 무조건 모형(unconditional model)으로서 집단 내 상관계수(Intra-Class Correlation, ICC)를 확인하기 위해 종속변인만 투입한 모형이다. 모형-2는 종속변인에 대한 독립변인의 영향만을 탐색하기 위해 독립변인만 투입한 모형이다. 모형-3(최종모형)은 교사 및 학교의 일반적인 배경을 모두 고려한 상태에서 독립변인의 영향을 검토하기 위해, 교사 및 학교수준의 통제변인을 모두 투입한 모형이다. 독립변인과 통제변인은 해당 변인의 전체평균을 중심으로 교정(grand-mean centering)하여 투입하였다. 모형-3(최종모형)에 대한 구체적인 설명은 다음과 같다.

교사수준(제1수준):

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별: 여자})_{ij} + \beta_{2j}(\text{교직경력})_{ij} + \beta_{3j}(\text{최종학력: 석사 이상})_{ij} + \beta_{4j}(\text{다문화학생 교수경험: 있음})_{ij} + \beta_{5j}(\text{다문화교육 교사연수 이수시간})_{ij} + r_{ij}$$

Y_{ij}는 종속변인, 즉 j번째 학교 소속 i번째 교사의 다문화적 교사효능감의 점수를, β_{0j}는 절편, 즉 j번째 학교 소속 교사들의 다문화적 교사효능감의 평균값을, r_{ij}는 무선오차를 나타낸다. β_{aj} $(1 \leq a \leq 5)$는 교사수준의 각 변인에 대한 기울기를 나타낸다. 각 변인의 기울기는 무선오차를 포함하지 않고 고정하였다.

학교수준(제2수준):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{교사협력 학교풍토})_j + \gamma_{02}(\text{사회·경제적 지위})_j + \gamma_{03}(\text{다문화학생 비율})_j + \gamma_{04}(\text{설립유형: 국·공립})_j + \gamma_{05}(\text{학생-교사 비율})_j + u_{0j}$$

γ_{00}는 절편, 즉 전체 교사의 다문화적 교사효능감의 평균값을, u_{0j}는 무선오차를 나타낸다. γ_{0b} $(1 \leq b \leq 5)$는 학교수준의 각 변인에 대한 기울기를 나타낸다.

Ⅳ. 분석 결과

교사 및 학교의 일반적인 배경 특성들을 동시에 모두 고려한 상태에서, 교사의 '다문화적 교사효능감'에 대한 다문화 중점학교의 '교사협력 학교풍토'의 영향을 확인한 위계적 선형 모형 분석 결과를 <표 Ⅳ-1>에 제시하였다. 무조건 모형인 모형-1을 통해 집단 내 상관계수(ICC) 값을 산출한 결과, 교사의 다문화적 교사효능감의 전체 변량 중 학교 간 차이로 발생하는 변량이 약 10%(=[0.027/(0.027+0.234)]*100)로 확인되었다. 한국의 교육제도가 중앙집권적 성격이 강한 까닭에 대부분의 연구들에서 학교 간 차이로 발생하는 변량이 5% 미만으로 보고되어온 것을 감안하면(Ham & Kim, 2013; Park & Lee, 2015), 이 수치는 높은 수준에 해당될 수 있다.

주요 독립변인만을 투입한 모형-2의 분석결과를 살펴보면, 학교의 교사협력 학교풍토가 교사의 다문화적 교사효능감에 $p \leq .001$ 수준에서 정적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타난다(γ_{01}=.250). 이는 학교의 교사협력 학교풍토가 1단위 증가하면 교사의 다문화적 교사효능감이 0.250점 상승하는 것을 의미한다. 한편, 학교 수준 변량 중에서 교사협력 학교풍토 한 개의 변인이 설명할 수 있는 비율은 약 74%(=[(0.027-0.007)/0.027]*100)로 높게 확인되었다. 이는 학교 특성 중에서 협력적인 학교풍토가 교사의 다문화적 교사효능감을 설명하는 주요한 변인임을 시사해준다.

마지막으로 최종모형 모형-3의 결과에 따르면, 교사 및 학교의 일반적인 배경 특성을 동시에 고려한 상태에서도, 교사의 다문화적 교사효능감에 대한 교사협력 학교풍토의 효과는 $p \leq .001$ 수준에서 강력하게 정적으로 유의미하였다(γ_{01}=.201). 이는 교사 및 학교의 특성들이 모두 동일하다고 가정하였을 때에, 학교의 교사협력 학교풍토가 1단위 증가하면 교사의 다문화적 교사효능감이 0.201점 상승하는 것을 의미한다.

다른 한편, 교사의 다문화교육 교사연수 이수시간이 다문화적 교사효능감에 강력하게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(γ_{50}=.012, $p \leq .001$). 이는 다문화적 교사효능감에 대한 다문화교육 연수의 효과를 보고한 다수의 국내 선행연구들과 일치하는 결과이다(모경환, 2009; 추병완 외, 2011). 또한 학교 내 다문화학생 수가 많을수록(γ_{03}=.054, $p \leq .05$), 학생-교사 비율이 낮을수록(γ_{05}= -.094, $p \leq .05$), 교사의 다문화적 교사효능감이 통계적으로 유의하게 높아지는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 학교 내에 다문화가정 학생의 수가 많거나 또는 교사 1인 당 학생 수가 적은 학교환경에서 교사가 다문화학생과의 접촉빈도가 높아지며 다문화적 교사효능감이 높아질 가능성을 짐작케 한다.

통계적 유의수준이 다소 낮기는 하나, 다문화적 교사효능감에 대한 학교의 '사회·경제적 지위'의 효과 또한 $p \leq .1$ 수준에서 정적으로 유의한 것으로 나타났다(γ_{02}=.066). 이는 교내 학생의 부모학력 및 경제수준이 높을수록, 교사의 다문화적 교사효능감이 증진되는 것을 의미한다. 이는 학생의 사회·경제적 지위가 학생에 대한 교사 기대를 매개로 교사효능감에 긍정적인 영향을 밝힌 연구들을 토대로 해석될 여지가 있다(주동범, 2009). 한편, 학교의 설립유형이 국·공립인 경우(γ_{04}=.072, $p \leq .1$), 남자 교사일 때(γ_{10}= -.072, $p \leq .1$), 교사의 교직경력이 길수록(γ_{20}=.040, $p \leq .1$), 교사의 다문화적 교사효능감이 유의미하게 높을 가능성이 확인되었다.

<표 Ⅳ-1> 다문화적 교사효능감에 대한 위계적 선형 모형 분석 결과

	다문화적 교사효능감								
	모형-1			모형-2			모형-3		
고정효과	회귀계수		표준오차	회귀계수		표준오차	회귀계수		표준오차
절편(γ_{00})	3.893	***	(.030)	2.827	***	(.174)	3.053	***	(.120)
학교수준									
교사협력 학교풍토(γ_{01})				.250	***	(.043)	.201	***	(.030)
사회·경제적 지위(γ_{02})							.066	†	(.034)
다문화학생 비율(γ_{03})							.054	*	(.027)
설립유형: 국·공립(γ_{04})							.072	†	(.038)
학생-교사비율(γ_{05})							-.094	*	(.038)
교사수준									
성별: 여자(γ_{10})							-.072	†	(.038)
교직경력(γ_{20})							.020	†	(.012)
최종학력: 석사이상(γ_{30})							.008		(.044)
다문화학생 교수경험: 있음(γ_{40})							.019		(.055)
다문화교육 연수시간(γ_{50})							.012	***	(.012)
학교수준 *df*							931		
교사수준 *df*	42			41			37		
무선효과	**분산**		χ^2	**분산**		χ^2	**분산**		χ^2
학교수준(u_{0j})	.027		143.527 ***	.007		72.062 **	.001		44.754
교사수준(r_{ij})	.234			.235			.226		
집단내상관계수(ICC)	.103			.029			.004		

†$p \leq .1$; *$p \leq .05$; **$p \leq .01$; ***$p \leq .001$.

반면, 다문화적 교사효능감에 대한 교사의 최종학력과 다문화학생 교수경험의 효과는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 이 연구에서 사용한 설문조사는 다문화학생 교수경험을 '여부'로만 측정하였는데, 추후 연구에서 다문화학생 교수경험 기간 또는 형태 등을 통해 세부적으로 살펴보는 방안도 고려할 수 있을 것이다.

Ⅴ. 결론 및 논의

다문화교육 정책 추진과 더불어 교사의 다문화 친화적 교수 전문성 신장에 대한 국가차원의 관심과 노력은 그 어느 때보다 적극적이라 할 수 있다. 교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다는 천명과 같이, 민족·언어·종교적으로 점차 다양해지는 다문화사회에 적합한 교육의 성패 역시 교사의 전문성에 의존되어있음은 부정할 수 없다. 최근에 이르러 성공적인 다문화교육 실천을 위해 교사에게 요구되는 교수 전문성 중에서 '다문화적 교사효능감'이 주목받고 있다. 다문화적 교사효능감은 교사가 다문화적 환경에서 효과적인 교수활동을 실천할 수 있다는 교사 스스로의 능력에 대한 자신감으로서, 다문화 친화적 교육과정의 설계 및 실행에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(최충옥·모경환, 2007; Guyton & Wesche, 2005).

교사효능감의 개념에 기초한 다문화적 교사효능감 역시 교사 개인과 학교환경의 관계 속에서 다르게 지각되고 구성되는 특성을 지닌 까닭에(Bandura, 1997), 이를 증진시키는 요인으로서 교사 특성과 학교 조직 수준 특성을 모두 탐색할 필요가 있다. 그러나 국내 대부분의 연구는 다문화적 교사효능감의 영향요인으로 교사 개인 수준 특성에 방점을 둔 한계를 지니고 있다. 이 연구는 이러한 연구의 공백을 메우는 하나의 시도로서, 어떠한 학교환경에서 교사의 다문화적 교사효능감이 증진되는지 체계적으로 탐색하였다. 특히 교사효능감 신장에 대한 동료교사 간 상호작용 및 협력활동의 긍정적인 효과에 초점을 두어, 다문화 중점학교를 대상으로 교사협력 학교풍토와 교사의 다문화적 효능감 간의 관계를 살펴보았다.

이를 위해 '문화다양성 교육현황 실태조사'를 경험적 자료로 활용하여 다문화 중점학교 43개교의 소속 교사 942명을 대상으로 위계적 선형 모형 분석을 실시하였다. 분석 결과에 따르면 교사 및 학교 수준의 다양한 배경변인을 통계적으로 동시에 고려했음에도 불구하고, 교사의 다문화적 교사효능감에 대한 교사협력 학교풍토의 효과가 정적으로 강력하게

유의미하였다. 이는 다문화 중점학교가 협력적인 학교풍토일수록 소속 교사의 다문화적 교사효능감이 증진될 가능성이 높다는 것을 의미한다. 또한 이러한 결과는 다문화 중점학교의 풍토가 협력적인 경우 교사들이 동료교사들과 다문화교육 관련 정보와 지식을 활발하게 공유하고, 집단적인 성찰과 정서적 지원을 경험할 가능성이 높으며, 이를 통해 교사가 효능감의 향상 요인인 간접경험과 사회적 설득을 경험하여 다문화적 교사효능감이 증진될 가능성을 확인해주었다.

한편, 이 연구의 분석대상인 다문화 중점학교는 일반 학교에 비해 보다 다문화교육에 방점을 두고 이를 적극적으로 수행하는 특징을 지닌다. 그런데 이주배경 학령기 아동이 급격하게 증가하고 있는 한국 상황에 따르면, 가까운 미래에 일반 학교들 역시 다문화 중점학교와 같이 다문화교육을 활발하게 실천하고 교사들의 다문화 친화적 전문성 계발에 대한 관심과 노력이 증대될 것으로 예상된다. 이러한 맥락에서 이 연구의 결과는 다문화적 교사효능감처럼 다문화교육의 성공적인 실천을 위해 요구되는 교수 전문성을, 신장하는 하나의 방안으로서 동료교사 간 상호작용과 전문적 협력활동이 활발한 학교환경 구축이 중요한 과제일 가능성을 선제적으로 제기해준다.

이 연구는 다문화적 교사효능감의 영향요인으로서 학교조직 특성에 대한 탐색을 시도한 데에 의의가 있다. 이 연구는 정량적인 분석을 통해 다문화 중점학교의 협력적인 학교풍토와 다문화적 교사효능감 간의 정적인 관계를 확인하였는데, 후속 연구에서는 질적인 접근 방식을 통해 교사협력 학교풍토의 구체적인 특성과 이들이 교사의 다문화적 교사효능감 형성에 기여하는 바를 심도 있게 탐색할 필요가 있다. 또한 보다 더 다양한 이론에 기초하여 다문화적 교사효능감에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는 학교조직 문화 특성들이 다각적으로 검토되어야 할 것이다. 이러한 연구들은 교사들이 문화적으로 점차 다양해지는 사회와 학교환경에서 효과적인 교수활동을 성공적으로 실천하도록, 교사의 전문성을 함양하는 데 필요한 학교차원의 지원방안에 대한 유용한 정보를 제공할 것으로 기대된다.

▣ 참 고 문 헌 ▣

교육부(2017). 다문화교육 지원 계획. 세종: 교육부.

교육인적자원부(2006). 다문화가정 자녀 교육지원 대책. 서울: 교육인적자원부.

구하라(2018). 다문화교육을 위한 교사 전문성 계발 활동의 유형별 효과. 한양대학교 박사학위논문.

구하라·함승환·차윤경·양예슬(2014). 교사협력 학교풍토와 학습자 자율성 촉진 교수: 아시아 태평양 세 국가를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 14(3), 355-374.

권미은·권미지·이미아(2012). 예비특수교사의 다문화경헌, 다문화 인식 및 다문화 효능감 연구. 특수교육, 11(3), 5-25.

김아영(2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. 교육심리연구, 26(1), 63-84.

김아영·김민정(2002). 초등교사들의 교사효능감과 학교조직풍토와의 관계. 교육심리연구, 16(3), 5-29.

김아영·차정은(2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석. 교육심리연구, 17(2), 25-43.

김유경·김미숙·임원선·조성호·박신아(2016). 2015년도 다문화가족정책 시행계획 이행점검 연구. 서울: 여성가족부·한국보건사회연구원.

김세호(2010). 학교조직 문화와 풍토의 개념적 관계에 관한 고찰. 교육종합연구, 8(1), 1-20.

김종훈(2014). 다문화교육 분야의 교사 관련 연구동향 분석: 현황과 향후 과제를 중심으로. 다문화교육연구, 7(4), 81-100.

김효정·김민조(2011).학교 내 교사협력이 교사의 학교개혁 실천에 미치는 영향 탐색. 교육행정학연구, 29(3), 77-99.

모경환(2009). 다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석. 한국교원교육연구, 26(2), 75-99.

모경환·최충옥·임현경(2010). 다문화 교사연수 프로그램의 사례 분석. 시민교육연구, 42(4), 31-53.

박선미·성민선(2011). 교사의 다문화교육 경험이 다문화적 인식에 미친 영향: 인천시 다문화교육 지정학교 교사를 대상으로. 사회과교육, 50(3), 1-15.

박정주(2011). 교사공동체가 교사몰입에 미치는 영향: 교사효능감의 매개효과를 중심으로. 한국교원교육연구, 28(2), 191-211.

서경혜(2009). 교사 전문성 개발을 위한 대안적 접근으로서 교사 학습 공동체의 가능성과 한계. 한국교원교육연구, 26(2), 243-276.

선곡유화·민기연·이영선(2016). 다문화 효능감에 관한 연구 동향 분석. 학습자중심교과교육연구, 16(2), 847-876.

신종호·양일·최효신(2007). 초등교사의 교사효능감과 학교조직문화 간의 관계. 아동교육, 16(3). 47-56.

안병환·이기용(2013). 초등학교 교사의 다문화 교수 역량에 대한 인식 분석 연구. 다문화콘텐츠연구, 15, 61-86.

여성가족부(2017). 제2차 다문화가족정책 기본계획('13-17)에 따른 2017년도 시행계획. 서울: 여성가족부.

옥장흠(2009). 교사들의 다문화적 효능감에 영향을 미치는 요인들에 관한 연구. 한국교원교육연구, 26(4), 191-221.

이경숙·이경은·김종선(2013). 다문화가정 아동을 위한 교사 지원 개발에 관한 연구. 다문화교육연구, 6(1), 1-19.

이기용·강정숙(2017). 다문화교육 중점학교 초등교사의 다문화교육 경험이 다문화 교수효능감에 미치는 영향. 한국실과교육학회지, 30(3), 119-138

이숙정(2008). 중등교사들이 지각하는 학교풍토와 교사효능감 간의 관계에 대한 교사신뢰의 매개효과. 교육학연구, 46(1), 31-51.

이종식(2013). 중학교 교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향. 홀리스틱교육연구, 17(3), 161-179.

장익준·이기용(2014). 초등학교 교사의 다문화 인식이 다문화 효능감에 미치는 영향: 다문화 태도의 매개효과를 중심으로. 다문화와 평화, 8(3), 1-20.

주동범(2009). 교사효능감의 개념, 측정, 효과, 영향요인에 대한 연구동향. 수산해양교육연구, 21(4), 489-498.

차윤경(2008). 세계화 시대의 대안적 교육모델로서의 다문화교육. 다문화교육연구, 1(1), 1-23.

차윤경·모경환·류방란·주미경·함승환·구하라·김재우·김선진(2015). 문화다양성 교육현황 실태조사. 광주: 아시아문화개발원.

최동선(1996). 초등교사가 지각한 학교조직건강과 교사효능감과의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.

최성보·김영학(2014). 교사가 지각한 학교장의 다문화 교육 인식이 교사의 다문화 교수효능감에 미치는 영향. 다문화교육연구, 7(3), 153-169.

최충옥·모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사연구. 시민교육연구, 39(4), 163-182.

추병완·양정혜·윤지현·곽현규·황혜경(2011). 유·초등교사를 위한 다문화 연수 프로그램 개발 및 효과 분석. 한국초등교육, 22(3), 15-34.

Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers, and consultants. *Teacher Education and Special Education. 17*(2). 86-95.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review. 84,* 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, NY: Freeman.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *The Journal of Negro Education, 64*(4), 390-400.

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.

Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education, 20,*

340-359.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* New York, NY: Russell Sage.

Cantrell, S. C., & Callaway, P. (2008). High ad low implementers of content literacy instruction portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 24,* 1739-1750.

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.

Chu, S.-Y., & Garcia, S. B. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education. teachers. *Remedial and Special Education, 35,* 218-232.

Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Hournal of Edcational Resarch, 33,* 93-112.

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 a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*(2). 81-112.

Dilworth, P. (2004). Multicultural citizenship education: Case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education, 32*(2), 153-186.

Goddarad, Y. L., & Heron, T. E. (2001). The consultation process. In T. E. Heron & K. C. Harris, *The educational consultant: Helping professionals, parents, and mainstreamed students* (4th ed.) (pp. 3-37). Austin, TX: PRO-ED.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research, 81,* 41–47.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 63-69.

Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multilcultural efficacy scale: Development item selection, and reliability. *Multicultural Perspective, 7*(4), 21-29.

Ham, S.-H. (2011). Examining teacher collegiality in context: An uncertainty management perspective. 교육행정학연구 [*Korean Journal of Educational Administration*], *29*(2), 135-157.

Ham, S.-H., & Kim, R. Y. (2015). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: An analysis of three Asia-Pacific countries. *Asia-Pacific Education Researcher, 24*(1), 57-65.

Hindin, A., Morocco, C. C., Mott, E. A., & Aguilar, C. *M. (2007). More than just a group: Teacher*

collaboration and learning in the workplace. Teachers and teaching: Theory and Practice, 13(4), 349-376.

Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early tears of teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Oreleans.

Hoy, A. W., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice.* New York, NY: McGraw-Hill.

Jerald, C. D. (2007). *Believing and achieving* (Issue Brief). Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 220-237.

Kisantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado, 16*(1), 36-44.

Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 24,* 166-179.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice, 34*(3) 159-165.

Lieberman. A. (Ed.) (1990). *School as collaborative coulutres: Creatin the future now.* New York, NY: Falmer Press.

Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociology study.* Chicago, IL: University of Chicago.

Louis, K. S., & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools. *American Journal of Education. 106*(4), 532–575.

Moore, W., & Esselman, M. (1992).*Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Park, J.-H., & Lee, J.-Y. (2015). School-level determinants of teacher collegial interaction: Evidence from lower secondary schools in England, Finland, South Korea, and the USA. *Teaching and Teacher Education, 50,* 24-35.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools.* New York, NY: Teachers College Press.

Shacharm H., & Shmuelevitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. contemporary. *Educational Psychology, 22*(1), 53-72.

Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23,* 1086-1101.

Takahashi, S. (2011). Co-construction efficacy: A "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 27,* 732-741.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783-805.

Villegas-Reimers. E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature.* Paris, France: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.

[웹사이트]

Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/

중앙다문화교육센터. http://www.nime.or.kr/

KCI

ABSTRACT

School Environment of Collaboration among Teachers and Its Influence on Individual Teacher's Ability to Effectively Teach a Multicultural Student Body: Focused on Core Schools for Multicultural Education

Ku, Hara(Seoul National University)
Kim, Doo-Sub(Hanyang University)

This study aims to explore under what type of school environment, a teacher's ability to effectively teach a multicultural student body can be improved. Attention is focused on the effects of collaboration among teachers and the general school environment on teacher's multicultural efficacy. Utilizing survey data from 942 teachers in 43 core schools for multicultural education, a series of HLM analysis are conducted. Results of analysis confirm that the greater the collaboration among teachers, an individual teacher's multicultural efficacy tends to be enhanced significantly. This result suggests that in order to develop multiculture-friendly teaching capability for teachers who work with a multicultural student body, it is essential to create a school environment that encourages collaboration among teachers sharing their professional knowledge and expertise in this field of teaching students from multicultural background.

Key words : Collaboration among Teachers, School Environment, Multicultural Teaching Capability, Core Schools for Multicultural Education.