



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사학위 논문

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이
상담자의 다문화 역량과 효능감에 미치는 영향 및
수행경험에 관한 연구

Effects of the Multicultural Counselor Education
Program using Action Learning on the Counselor's
Multicultural Skills, Efficiency and Performance
Experiences

2018년 8월

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육전공)

장영신

교육학 박사학위 논문

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이
상담자의 다문화 역량과 효능감에 미치는 영향 및
수행경험에 관한 연구

Effects of the Multicultural Counselor Education
Program using Action Learning on the Counselor's
Multicultural Skills, Efficiency and Performance
Experiences

The seal of Inha University is a circular emblem. It features a central shield with a blue and white design, including the year '1954'. The shield is surrounded by a circular border containing the text 'INHA UNIVERSITY' and Korean characters. The seal is faintly visible in the background of the page.

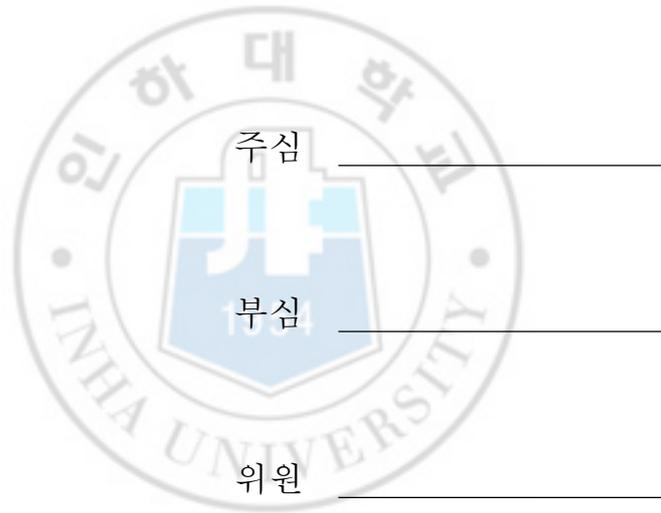
2018년 8월

지도교수 이 영 선

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

본 논문을 장영신의 박사학위 논문으로 인준함

2018년 8월



위원 _____

위원 _____

목 차

논문개요

I. 서론	1
A. 연구의 필요성 및 목적	1
B. 연구문제	10
C. 용어정리	10
1. 다문화상담	10
2. 다문화상담자	11
II. 이론적 배경	12
A. 다문화상담	12
1. 다문화상담의 필요성	12
2. 한국 다문화상담 현황	14
B. 다문화 상담자 역량	19
1. 상담자 역량	19
2. 다문화상담 역량 개념	22
3. 다문화상담 역량 개발	23
C. 다문화상담자 자기 효능감	26
1. 상담자 자기 효능감 개념	26
2. 다문화상담에서의 자기 효능감	28
D. 액션러닝	30
1. 액션러닝 개념 및 구성요소	30

2. 액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램 접근성	35
3. 액션러닝 다문화상담자 교육 프로그램 과정	38
III. 연구방법	43
A. 연구 참여자	43
B. 장소 및 자료	45
C. 연구기간	45
D. 독립변인: 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램	46
1. 프로그램 개발	46
2. 프로그램 목표	48
3. 프로그램 내용	48
4. 교육 프로그램 진행 방식	50
E. 종속변인	52
1. 다문화상담자 역량	53
2. 다문화상담자 자기 효능감	55
3. 다문화상담에 대한 상담자 인식과 수행경험 변화	57
F. 연구 설계 및 절차	58
1. 연구설계	58
2. 연구절차	59
가. 프로그램 개발	60
나. IRB 심의 및 연구 참여자 모집	60
다. 오리엔테이션 및 사전검사	61

라. 실험집단 교육 시행	62
마. 사후검사 및 실험집단 FGI	62
바. 자료수집 및 정리	63
G. 자료 분석	63
H. 사회적 타당도	64
I. 중재 충실도	66
J. 윤리적 고려	67
IV. 연구결과	69
A. 실험집단과 통제집단 간 사전사후 비교 분석	69
B. 실험집단과 통제집단의 사전-사후 검사 비교	71
1. 다문화상담자 역량 변화	71
가. 다문화상담자 역량 전체 점수의 변화	71
나. 다문화상담자 역량 하위영역 점수의 변화	73
2. 다문화상담자 자기 효능감 변화	75
가. 다문화상담자 자기 효능감 전체 점수의 변화	75
나. 다문화상담자 자기 효능감 하위영역 점수의 변화	77
C. 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육에 참여한 상담자들의 인식과 경험	78
1. 액션러닝을 통한 다문화상담 이해	80
가. 다문화 이해	80

나. 다문화상담과 상담자 이해	84
다. 다문화상담에 대한 문제와 필요 인식	88
2. 액션러닝을 통한 수행 과정과 효과	94
가. 프로그램 과제 적용	94
나. 실제적 적용	96
다. 변화 경험	100
라. 액션러닝 효과	104
V. 논의 및 제언	112
A. 요약 및 논의	112
1. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 다문화역량 변화정도	112
2. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 상담자 효능감 변화정도 ..	114
3. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 인식과 수행 경험	115
가. 액션러닝을 통한 다문화상담 이해	116
나. 액션러닝을 통한 수행 과정과 효과	121
B. 연구의 의의	127
C. 연구의 한계점 및 후속연구를 위한 제언	129
참고문헌	131
부록	147
ABSTRACT	168

표 목 차

<표 II-1 > 상담자 역량 내용	20
<표 II-2 > 액션러닝 구성요소 비교	32
<표 III-1> 연구 참여자 정보(근무 기간 순)	44
<표 III-2> 회기별 교육프로그램 주요 내용	49
<표 III-3> 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육 프로그램 효과 검증을 위한 검사도구	52
<표 III-4> 다문화상담자 역량 척도의 하위척도별 문항과 신뢰도	54
<표 III-5> 다문화상담자 자기 효능감 척도의 하위척도별 문항과 신뢰도	56
<표 III-6> FGI 가이드라인	57
<표 III-7> 본 연구의 실험설계	59
<표 III-8> 실험집단에 해당하는 연구 참여자들의 사회적 타당도 검증	66
<표 III-9> 중재 충실도 항목	67
<표 IV-1> 통제집단과 실험집단의 인구통계학적 변인	69
<표 IV-2> 통제집단과 실험집단의 사전 동질성 검증	70
<표 IV-3> 통제집단과 실험집단의 사후 검증	70
<표 IV-4> 사전-사후 다문화상담자 역량에 대한 윌콕슨 부호 순위 검증 결 과	71
<표 IV-5> 집단 간 다문화상담자 역량에 대한 평균과 최소값, 최대값, 사분 위수	72
<표 IV-6> 사전-사후 다문화상담자 역량 하위영역에 대한 윌콕슨 부호 순 위 검증 결과	74
<표 IV-7> 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감에 대한 윌콕슨 부호 순위 검증 결과	75
<표 IV-8> 집단 간 다문화상담자 자기 효능감에 대한 평균과 최소값, 최대	

값, 사분위수 76
<표 IV-9> 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 하위영역에 대한 윌콕슨
부호 순위 검증 결과 77
<표 IV-10> 질적 분석 결과 개요 79



그림 목 차

[그림 II-1] Marquardt의 액션러닝의 여섯 가지 구성요소	35
[그림 II-2] 박수홍, 안영식, 정주영의 액션러닝 프로세스	39
[그림 III-1] 액션러닝을 활용한 다문화 상담자 교육 프로그램 목표	48
[그림 III-2] 액션러닝을 활용한 다문화 상담자 교육 프로그램 한 회기 진행 방식(예)	51
[그림 III-3] 본 연구의 연구 절차	59
[그림 IV-1] 집단 및 검사시기별 다문화상담자 역량 점수의 변화	73
[그림 IV-2] 집단 및 검사시기별 다문화상담자 자기 효능감 점수의 변화	76



논문개요

한국이 다문화사회로 들어와 있는 현시대에 발 맞춰 상담학계에서도 제 4세력이라 불리는 문화중심적인 다문화상담에 관심이 모아지는 때이다. 다문화상담은 다문화 배경에 있는 사람들의 삶의 문제에 밀접하게 닿아 그들의 어려움을 도울 수 있는 방법으로 이에 대한 심도 있는 연구가 지속적으로 필요하며 특별히 상담의 중요한 변인이 되는 상담자에 대한 관심과 지원이 필요하다. 그러나 현재 한국의 다문화상담자 현실은 인력이 부족하고 사회복지차원에서의 다양한 역할로 상담자의 역할이 크게 확장되면서 정체성에 혼란을 겪고 있으며 전문성 발달과 교육에 대한 지원이 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 다문화상담자의 전문성을 길러내고 그 역량과 효능감을 증진시키는 일은 다문화상담의 효과성을 높이는 데 큰 영향을 미칠 수 있는 방안이라 여기고, 다문화상담자 당사자들이 서로 협력하여 문제를 찾고 문제해결과정과 성찰을 통해 학습하며 실행에 옮길 수 있도록 실제적이고 현장성 있는 교육을 지원함으로써 다문화상담자 역량과 효능감을 개발할 수 있는 액션러닝(Action learning, AL)을 활용하여 다문화상담자 교육 프로그램을 실행하였다.

본 연구의 목적은 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 실시하여 다문화상담자 역량 및 상담자 효능감에 미치는 영향을 검증하고, 교육 프로그램 참여자들의 인식과 경험에 대한 효과성을 파악하는데 있다. 교육 프로그램 효과를 살펴보기 위한 연구 문제는 첫째, 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 다문화역량 변화정도 간에 유의한 차이가 있는가? 둘째, 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 상담자 효능감 변화정도 간에 유의한 차이가 있는가? 셋째, 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육은 상담자의 인식과 수행경험에 어떠한 영향을 미치는가? 이다. 이에 대한 구체적인 연구 내용은 다음과 같다. 첫째, 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단

상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 다문화역량 변화정도 간에 유의한 차이를 검증한다. 둘째, 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 상담자 효능감 변화정도 간에 유의한 차이를 검증한다. 마지막으로, 액션러닝을 활용한 상담자교육 프로그램에 참여한 상담자의 인식과 수행경험을 탐색하여 프로그램 효과를 탐색했다.

프로그램 효과 검증을 위해 다문화상담자 7명을 실험집단으로, 7명을 통제 집단으로 표집하여 두 집단 모두 사전-사후 검사를 실시하였다. 실험집단으로 모집된 다문화상담자 7명에게 10회기로 구성된 본 연구 프로그램을 적용하고 다문화상담자 역량 검사(California Brief Multicultural Competence Scale: CBMCS)와 다문화상담자 자기 효능감 검사(Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale-Racial Diversity Form: MCSE-RD)를 사용하여 프로그램 사전, 사후에 실시하여 비교 검증하였다. 또한 프로그램 진행 과정 중에 작성한 활동지 및 성찰지와 프로그램 마지막 회기에 실시한 포커스그룹인터뷰(Focus Group Interview) 자료를 이용하여 질적인 분석을 통하여 프로그램에 대한 인식과 수행경험 효과를 검증하였다. 본 연구에서 얻은 결과와 논의를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비해 다문화상담자 역량 점수가 통계적으로 유의하게 향상된 것으로 나타났다. 반면, 통제집단 다문화상담자 역량 점수는 감소한 것으로 나타남으로 본 연구 프로그램이 다문화상담자 역량 증진에 긍정적인 영향을 주었다는 것을 의미한다. 실험집단은 다문화상담자 역량 하위 영역인 내담자에 대한 민감성, 다문화적 지식, 문화적 장벽에 대한 인식 영역에서 통계적으로 유의한 향상을 나타냈고, 비판견적 능력 영역에서는 7명 중 4명의 점수가 향상되었지만 통계적으로는 유의한 변화가 없었다. 통제집단에서는 모든 영역에서 통계적으로 유의한 변화를 보이지 않았고 특별히 비판견적 능력 영역에서 7명 중 5명의 점수가 감소했다. 이것으로 보아 비판견적 능력 향상을 위해서는 본 프로그램 보다 더 오랜 시간의 교육이 필요하며, 보다 지속적인 연습과 훈련이 필요한 영역이라 판단된다.

둘째, 프로그램에 참여한 실험집단은 통제집단에 비해 다문화상담자 자기 효능감 점수가 통계적으로 유의하게 향상된 것으로 나타났고 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 점수는 감소한 것으로 나타났다. 즉, 실험집단의 다문화상담자 자기 효능감의 유의한 증가에 본 프로그램이 긍정적인 영향을 주었다는 것을 의미한다. 실험집단은 다문화상담자 자기 효능감 하위 영역인 다문화적 개입 영역, 다문화적 평가, 다문화적 상담 회기능력, 즉 모든 하위영역에서 통계적으로 유의한 향상을 나타냈고, 통제집단에서는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았으며 다문화적 개입 영역에서 6명, 다문화적 평가 영역에서 5명, 다문화적 상담 회기 능력에서는 2명의 점수가 감소했다.

셋째, 프로그램에 참여한 상담자들의 인식과 수행 경험을 탐색한 결과, 다문화상담자들의 액션러닝을 통한 다문화상담 이해 내용, 그리고 액션러닝 수행과정과 효과에 대한 양상을 살펴 볼 수 있었다. 프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝 활동 과정을 통해 다문화상담을 이해해 나가는 모양은 다음과 같았다. 우선, 액션러닝 활동을 통해 다문화상담에 대한 이해에 있어서 먼저 다양성을 이해하는 것을 시작으로, 지식적인 내용 습득을 넘어 상담자 자신의 생각과 삶을 연결하여 인식하는 것을 볼 수 있었다. 그리고 프로그램에 참여한 다문화상담자들은 다문화상담에 대한 이해와 다문화상담자에 대한 이해를 인식함으로써 다문화상담의 개념을 정리하고 상담 과정과 상담 방법에 대해 점검하며 상담자로서의 자기탐색으로 나아갔다. 마지막으로 상담자들은 액션러닝 과정을 통해 다문화상담의 실제적인 문제와 필요를 인식하였고 문제를 명료화하여 현재 상황에서 실행할 수 있는 방안을 모색하였다. 이들은 제도적인 문제와 다문화상담자의 어려움 그리고 다문화상담자 교육 현실에 대한 내용을 논하였다.

또한 교육에 참여한 다문화상담자들이 액션러닝 활동을 통해 수행으로 옮기는 과정 첫째는, 프로그램 과제에 적응해 나가는 것이 시작이었다. 과제의 내용은 연구자가 정해주는 것이 아니라 액션러닝 활동을 통해 개인적으로나 팀 모두에게 적용되는 과제를 직접 정하는 방식이었음에도 불구하고 프로그

램 초기에 교육 참여 상담자들은 과제 수행에 대해 큰 부담감을 보였다. 이는 기존의 교육 방식과 다르게 실천적인 지혜를 요구하는 액션러닝 교육 방법에 대한 적응이 필요했던 것으로 예상된다. 구성원 각자 개인적으로 적응하는 시간의 차이는 있었지만 교육 프로그램에 참여한 상담자들은 회기를 거듭하면서 자신이 실천할 수 있는 과제를 찾고 이를 수행해 나가며 점차적으로 적극적인 과제 수행의 자세로 적응해 나가는 모습을 보였다. 둘째, 과제 수행의 연습을 통해 프로그램에 적응한 상담자들은 액션러닝 교육의 핵심인 실제적 적용으로 나아가는데 있어서 개인적 적용, 상담 및 교육 현장에 적용, 삶에 적용으로 실천의 영역을 넓혀나갔다. 셋째, 프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝 학습 과정에서 경험한 인식의 변화를 통해 실제 과제를 찾고 수행으로 옮기며 성찰과 적용을 반복하는 액션러닝 수행 과정을 통해서 개인적 변화, 상담 및 교육 현장에서의 변화, 관계와 주변의 변화를 경험하는 효과를 볼 수 있었다. 넷째, 상담자들이 경험한 액션러닝 효과는 공유의 기회, 사고의 확장, 적극적 학습, 자기 성찰의 기회이며 본 프로그램을 마치며 상담자들은 다른 센터나 기관에 본 프로그램이 실시되어 이와 같은 액션러닝 교육 효과가 이어지기를 바랐다. 이는 일회적인 상담자 교육이 아니라 상담자 역량 강화를 위한 지속적인 상담자 교육의 필요성에 대한 요구를 반영하는 의견이다. 또한 서로 다른 의견과 가치관으로 혼란과 갈등을 겪는 다문화상담 종사자들 간의 논의와 소통이 이뤄질 수 있는 장이 마련 될 필요성과 다문화상담을 위한 다양한 분야의 전문가들의 모임, 혹은 함께 일하고 있는 동료상담자들과의 지지적인 장을 통하여 액션러닝을 활용하여 문제를 공유하고 문제 해결을 위한 방향설정을 통해 해결해 나갈 수 있는 교류가 있었으면 좋겠다고 말하였다.

본 연구는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육이 다문화상담자 역량과 자기 효능감 증진에 효과적이었다는 것을 입증한 것에 대해 의미가 있으며, 프로그램에 참여한 다문화상담자들의 인식과 수행 및 프로그램 효과와 제언이 경험적으로 도출 되었다는 것에 의의가 있다. 다문화상담자들이 액션러닝 과정을 통해 경험한 인식과 수행을 통해 얻은 실천적 지식 습득으로 인한 다

문화상담자 역량 강화와 자기 효능감 증진은 다문화상담자로서 자신의 지식과 기술을 상담 현장에서 발휘하는데 중요한 원동력이 될 것이며 상담 성과에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 따라서 상담자교육에 액션러닝 적용을 적극적으로 검토하는 계기가 되고, 다문화상담자 교육 현장에 일회적인 교육보다 장기적으로 실천 될 수 있도록 도입되는데 기초적인 연구로 활용되기를 기대한다.



I. 서론

A. 연구의 필요성 및 목적

다문화 사회로 빠르게 진입한 우리나라에서는 그 과정 가운데 발생하는 적응과 관련된 문제, 사회적 문제, 정책, 문화, 교육, 정서 등 다양한 면에서 ‘다문화’라는 주제가 이슈화 되고 있다. 주로 실태조사, 정책과 적응, 교육에 집중되던 연구들이 점차 다양한 분야에서 관심을 갖고 논의되기 시작하였으며, 연구가 미미했던 상담 분야에서도 사회의 흐름에 따라 다문화상담에 대한 논의가 점차 불어지기 시작했다(임은미, 정성진, 김은주, 2009). 상담도 시대의 흐름에 따라 패러다임이 변화하는데 제 1세력은 정신역동 심리학, 제 2세력은 행동주의 심리학, 제 3세력인 인간주의 심리학이 주목 받은 만큼 제 4세력이라 불리는 문화중심적인, 다문화상담에 관심이 모아졌다(Pedersen, 1994). 이제는 대처식의 다문화상담이 아니라 사회적, 시대적 흐름에 대응하고 대비하기 위한 다문화상담에 깊이 있는 관심을 기울여야 할 때임이 분명하다.

오랫동안 단일국가라고 불려왔던 우리나라와 달리 다인종, 다민족이 배경이 되는 외국의 경우는 비교적 일찍이 다문화상담에 대한 관심과 연구가 진행되어 왔다. 미국 내에 소수 민족이 급격히 늘어나면서 이들 역시 주요한 상담의 대상이 되었다. 이 전의 심리학과 상담의 패러다임을 가지고 문화적 배경이 다른 내담자들에게 동일한 방법의 상담을 적용 했을 때 상담의 효과가 현저히 떨어진다는 사실을 발견하였다. 그래서 인종, 민족, 생활양식, 가치관 등과 같은 문화적 배경이 다른 내담자에게 문화적 요인을 고려한 다문화상담에 대한 인식이 확장되면서 그에 대한 논의가 진행 되었으며 (Arrendondo, Tovar-Blank, Parham, 2008; Atkinson, Morten, Sue, 1993), 서로 다른 언어와 문화 사이에서의 관계 형성과 의사소통 방법 등을 통해 상담의 효과성을 높일 수 있는 연구(Castillo, Brossart, Reyes, Conoley,

Phoummarath, 2007; D'Andrea, Heckman, 2008; Flaskerud, 1986; Flaskerud, Liu, 1991; Sue, Fujino, Hu, Takeuchi, Zane, 1991)가 진행되어 왔다.

현재 다문화 사회로 급 변화 한 한국에도 이 전과는 다른 새로운 패러다임의 상담이 요구되는 시점이다. 우리나라 51,677,054명 인구 중에 외국인 주민수가 176만 명으로 3.4%에 이르는 숫자이다(행정안전부, 정책자료 통계, 2017년 11월 16일 자료). 전년대비 3.1%가 증가한 수이며 2006년 이 후 외국인 주민수를 조사한 이래로 그 수가 꾸준히 증가해 온 현상을 확인하면서 앞으로 우리나라도 외국인 인구비율이 8%를 차지하고 있는 선진국의 모양과 다르지 않을 것이라는 예측(김태호, 2009a)에 동의하는 바이다. 외국인 주민을 유형별로 보면 외국인 근로자, 결혼이민자, 외국 국적 동포, 북한 이탈주민, 유학생, 귀화자, 외국인주민 자녀 등이 있다. 또 국적별로 살펴보면 중국, 베트남, 태국, 미국, 필리핀, 우즈베키스탄, 캄보디아, 네팔, 스리랑카, 몽골 등 다양한 국적의 외국인 주민이 있는 것을 통계청(2016) 자료를 통해 확인할 수 있다. 이처럼 국내에 다양한 국적의 다문화 인구가 늘어나면서 직면하게 되는 적응상의 문제와 심리적 어려움에 대응할 수 있는 다문화상담에 대한 필요성을 인식하게 되었고 국내 다문화상담에 대한 이해가 확장되고 있으며 그에 대한 연구 주제가 다양화되기 시작하였다고 볼 수 있다. 이에 대해 2006년 이후 결혼이주여성에 관한 연구가 많이 이뤄졌으며 이들의 문화 적응과 정신 건강에 관한 연구(김희경, 2010; 임은미, 정성진, 이수진, 2010; 임혁, 2010; 정기선, 한지은, 2009), 가족 갈등에 관한 연구(박정숙, 박옥임, 김진희, 2007; 양승민, 2007; 한건수, 2006), 국제결혼 자녀에 관한 연구(오만석, 2011; 이영주, 2007)가 이뤄진 것을 보아 한국 다문화 내담자의 주요 문제를 짐작해 볼 수 있다. 김현아, 이자영(2013a)은 다문화 현장 전문가를 통해 내담자의 주 호소 문제가 가족 갈등과 자녀 양육 문제임을 확인하였다. 그런데 그 문제를 구체적으로 들여다보면 결코 단순하지 않다. 문화적 차이로 인한 시어머니의 일방적 무시, 수단으로써의 결혼, 원 가족문제, 문화적 갈등, 부부 갈등, 다른 언어로 인한 의사소통 갈등, 가족 폭력 등 일반가정보다 복잡한 양상의 문제들을 볼 수 있다. 또한 자녀 양육 문제도 주 양육자인 어머니와

언어 소통의 한계, 그에 따른 관계 문제, 언어 발달의 지연, 다문화가정 자녀의 왕따, 학교 적응 문제, 일반학교 진학의 어려움 등 개인적인 차원을 넘어서 접근해야 할 문제들이 많다는 것을 확인할 수 있다. 그 밖에 언어소통의 문제, 편견과 무시, 구직 환경, 취업 장벽과 같은 사회적응의 어려움 등의 문제가 있었다. 또 흥미로운 연구 결과 중 하나는 다문화 내담자들은 본인과 다른 한국 문화권에 있는 상담자에 대한 불신과 소극적 태도를 보이기도 하지만 경제적 성취의 목표를 이루기 위한 도움이 필요하거나 한국에 정착하고 중기가 되는 시점에는 자녀 문제와 같은 주 호소 문제로 상담에 적극적인 반응을 보이는 특성을 보였다. 이와 같이 다문화 상담은 다문화 내담자들의 삶의 문제에 밀접하게 닿아 그들의 어려움을 도울 수 있는 방법으로 이에 대한 심도 있는 연구가 지속적으로 필요하다.

이런 현상에 반응하듯 국내에서는 2008년을 전후하여 다문화상담에 대한 연구가 이전보다 크게 증가했으며 그 주제가 다양화 되었다. 이주여성이나 다문화가정 구성원들, 아동 청소년에 관련 된 논문 이 외에도 이들을 지원하고 있는 센터, 학교에 해당하는 기관이나 그 안에서 종사하고 있는 다문화상담자들의 어려움과 소진 문제, 다문화상담의 방향성에 대한 연구가 이뤄졌다(강기정, 이무영, 강복정, 2011; 김현아, 2013; 김현아, 이자영, 2013a; 심은정, 2012; 주은선, 2011; 주은선, 이현정, 2010). 또한 다문화상담 과정과 방향성, 방법적인 면에 대한 고찰, 한국에서의 다문화상담을 어떻게 토착화 시켜야 하는지에 대한 논의가 있었다(김태호, 2009a; 김태호, 2009b; 박연수, 한재희, 2011a; 박연수, 한재희 2011b; 최은영, 2008; 홍성하, 2010; 홍성하 2012). 하지만 다문화상담에 있어 중요한 변인이 되는 다문화상담자에 대한 연구는 전체 연구의 3.4%에 불과하며 계속해서 다문화상담자의 역할과 상담자의 다문화상담 역량 강화를 위한 교육 그리고 슈퍼비전에 관한 연구에 힘을 기울여야 할 것에 대한 제언이 있어왔다(김춘희, 손은령, 2014; 오은경, 최미, 최한나, 2016). 또한 현장에 있는 다문화상담자들의 실재를 관찰하고 그들의 요구를 파악하는 연구 내용들을 살펴보면 상담자들은 일반적인 상담의 기본 역량이상으로 다문화상담에서 필요한 다문화 역량에 관한 교육에 대한 필요성과

욕구를 가지고 있다(강기정, 이무영, 강복정, 2011; 김혜진, 김현주, 2017; 양미진, 이동훈, 고흥월, 김영하, 남현주, 2012; 이동훈, 고흥월, 양미진, 신지영, 2014). 그럼에도 불구하고 현재 국내 다문화상담자 교육과 슈퍼비전에 관한 연구는 매우 미흡한 실정이며 활발하게 진행되지 못하고 있다. 김현아, 이자영(2013b)의 다문화상담자 교육을 위한 기초 연구가 있기는 하나 다문화상담자를 교육시킬 수 있는 방안을 제시하는데 그쳤으며 교육과정과 내용을 다루고 있지는 않다. 이러한 기대와 요구에 부응해 최근 최연실, 조은숙(2017)은 선행연구 고찰을 토대로 다문화가족상담 전문 인력 양성 교육과정안을 개발하여 제안하는 의미 있는 연구를 진행했다. 하지만 아직 시행되지 않아 그 효과를 검증할 수 없는 것에 대한 한계가 있다. 따라서 다문화상담 현장이 초기인 한국적 다문화상담 실정에 다문화상담자 교육과 양성에 대한 필요성은 절실히 느끼고 있으나 방법과 내용, 그리고 그 효과에 대한 연구가 미흡한 실정이다. 그리고 다문화 요소와 역량을 갖춘 슈퍼비전은 슈퍼바이저가 갖아야 할 윤리적 의무의 태도임에도 불구하고(Ladany, Bradley, 2013) 현재 다문화상담에 대한 공신력 있는 교육과 전문가가 갖춰지지 않은 우리나라 실정에서는 누가, 어떻게, 무엇으로 다문화상담자 교육과 슈퍼비전을 이끌어갈 수 있는지에 대한 구체적 방법에 대한 의문이 생긴다.

이에 본 연구에서 관심을 두는 것은 다문화상담에서의 중요한 변인이 되는 상담자이며 그들에 대한 교육 방법과 지원이다. 본 연구가 다문화상담자에게 관심을 두는 것은 다음과 같은 이유이다. 일반적으로 상담에 영향을 미치는 3가지 요인을 상담자와 내담자 그리고 상담자와 내담자 사이의 상호작용 이라고 여기는데, 이 세 가지 요인이 다 중요성을 가지고 있지만 이 중에서도 상담 과정을 계획하고 촉진하는 상담자의 역할을 가장 중요한 요인으로 본다(안미순, 정민선 2017; 이장호, 2010). Corey(2008)는 상담성과를 내는 결정적 요인을 상담자의 인간적인 특성, 관계, 성격 등의 심리적 성숙으로 보았고, Beutler, Malik, Alimohamed, Harwood, Talebi, Wong(2004)는 상담자의 정서적 안녕과 문화적 태도와 가치 등이 상담 성과에 영향을 미치는 요인이라고 보았다. 특별히 다문화상담에서 상담자의 역할은 다문화적 상담의 성패

를 가를 수 있기 때문에 그만큼 다문화상담자 자체를 다문화상담의 주요과제이자 핵심문제라고 여겨도 과언이 아니다(주은선, 이현정, 2010). 그래서 다문화상담자의 전문성을 길러내고 그 역량을 증진시키는 일은 다문화상담의 효과성을 높이는데 큰 영향을 미칠 수 있는 방안이라 여겨진다. 또 상담자는 상담과정에서 내담자가 겪는 문제를 해결할 수 있도록 조력하는 역할을 한다. 그런데 염두에 둘 것은 다문화상담에서는 일반상담 보다 내담자를 조력하는 과정 안에 상담자의 역할이 매우 크게 확장되어 있다는 것이다. 특별히 현재 한국에서 다문화상담은 총체적인 복지차원으로써의 역할을 감당하고 있으며 서구의 다문화상담자에게 요구되는 역량과는 또 다른 특성이 있는 것이 사실이다(양미진, 고흥월, 이동훈, 김영화, 2012). 복지적인 차원에서의 정보를 제공하기도 해야 하고 위기를 대처해줘야 하는 해결사, 대변해줘야 하는 옹호자, 심리 정서적 측면의 지지자, 사례관리자 등 다양한 역할을 감당해내야 한다(김영혜, 안태윤, 남효정, 2011). 조금 더 구체적인 예를 들어본다면 다문화청소년 상담 같은 경우 상담자에게 요구되는 역할은 대리부모역할, 생활지도 관리자 역할, 학업 및 진로지도 역할, 또한 다문화 청소년에 맞는 상담방법 탐색과 부모교육 및 다문화 가족 특성에 대한 개입, 기본적인 생활지도 및 학업, 다문화가족 부모교육까지 다뤄져야 할 것으로 요구된다는 것이다(이동훈, 고흥월, 양미진, 신지영, 2014). 이에 대한 준비가 갖춰지지 않았거나 예측할 수 없는 다양한 상황에 대처할 위기 능력과 그에 맞는 상담방법에 대한 준비가 미흡한 상태, 그리고 다양한 역할에 대한 혼란, 상담자 인력 부족 현상 등은 결국 다문화상담자들 스스로 낮은 효능감을 갖게 하고 소진을 경험하게 하며 효과적인 상담이 이뤄지기 어렵게 한다.

실제로 위주원, 최한나(2015)의 연구를 통해 보고 된 한국사회 다문화상담자가 느끼는 어려움은 다음과 같았다. 다문화내담자의 호소문제가 복잡하게 얽혀있거나 사회 경제적으로 열악한 환경에 대해서 상담자로서 다문화상담의 개입 범위에 대한 혼란을 느끼고 있었고, 문화적 차이에서 오는 오해의 발생과 그로 인한 역전이나 심리적 어려움 때문에 일반적 상담에 비해 빨리 찾아오는 소진을 경험하였다. 또한 다문화 내담자의 특성으로 인한 갈등과

부담이 있었는데, 이에 대한 내용은 내담자가 호소하는 갈등과 위기의 정도가 생각보다 심각한 상황이라는 점과 내담자가 일방적인 도움만을 바라고 변화의 의지가 없는 경우에 겪는 어려움, 내담자의 폐쇄적 태도로 라포 형성이 어렵고 그들의 원가족 탐색에 대한 제약이 있으며 다문화 가족 구성원들의 지원을 얻기 힘든 점과 같은 것이었다. 또 다문화상담자 교육과 상담사간에 교류 부족으로 다문화상담에서 발생하는 고민과 의문을 해소하고 배워나갈 기회가 부족하고 다문화상담에 대한 의문과 회의가 드는 점에 대한 언급이 있었으며 내담자와의 의사소통의 한계 때문에 발생하는 어려움에 대한 내용 등이 있었다. 또한 다문화상담에 맞춘 슈퍼비전을 해줄 수 있는 슈퍼바이저를 구하기 어렵다든가 상담 기관 간의 실적을 비교하고 상담 이외의 행정이나 역할을 겸임해야 하며 방문상담, 야간상담이 많은 업무 과다 현상, 다문화상담자로 발전하기 위해 자발적으로 찾아나서야 하는 막막함과 다문화상담의 어려움과 발전방향에 대해 상부에 보고하거나 논의할 길이 없는 다문화상담의 현실적 제약을 경험하고 있었다.

이러한 연구는 결과들을 토대로 다문화상담자에게 실질적인 도움을 줄 수 있는 교육 과정 내용에 대해 고민해 볼 수 있는 시사점을 제공해 주고 있는데, 이와 같은 선행연구를 바탕으로 다문화상담자 교육에 대한 방향성이 논의되고 있는 몇 가지 주요 내용을 정리해 보자면 다음과 같다. 먼저 다문화상담 종사자들의 전문성을 기르기 위해 다문화역량 강화를 위한 표준화된 다문화 교육과정 개발의 필요성에 대해 언급하고 있다. 이는 다문화상담 서비스가 요구되어지는 현상 가운데 부족한 전문가를 키워내는 일이며, 다문화상담사 자격증을 남발하는 사실 기관에 피해를 보는 일을 줄이기 위해서 이다. 다문화상담자 교육 내용으로는 현재 국내에 사회 복지적 성향으로 편중되어 있는 다문화상담자 인력들을 위해 기본적인 상담 이론과 기술에 대한 내용이 설정되고 소홀히 다루어져서는 안 될 것에 대한 제언이 있었으며, 더불어 문화적 역량을 강화할 수 있는 교육 내용과 다문화상담 실무에 필요한 교육 내용이 요구되었다.

또한 현재 다문화상담자 교육 과정은 현장성이 부족하다는 지적이 있어

왔다(김현아, 이자영, 2013b; 위주원, 최한나, 2015; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 2011). 다문화상담자 교육 내용에 다문화상담 현장을 반영한 실제적인 내용을 포함하여 교육 내용이 이론 중심적이기 보다 사례와 실습을 중심으로 실제 사례를 공유하고 분석하며 토론함으로 현장에 적용이 가능한 교육 방식이 필요하다는 것이다. 더불어 그동안의 선행연구에서 다문화상담자들이 상담 회기 과정에서 겪는 어려움이나 그 밖에 외적인 차원에서 겪는 어려움의 내용은 많이 드러나고 있지만 다문화상담자로서 자기인식에 관한 어려움의 내용은 거의 드러나지 않았다. 이것은 타문화에 대한 지식을 얻고 그것을 이해하고자 하는 것과는 다른 차원의 역량으로서 다문화상담자에게 중요하게 다뤄져야 할 부분이기 때문에 이 부분에 초점을 맞춘 교육 분석이나 문화적 역전을 다루는 슈퍼비전 등이 필요하다는 중요한 시사점이 있었고(위주원, 최한나, 2015) 다문화 역량을 갖춘 슈퍼비전이 갖춰져야 할 것과 다문화상담자들의 지식과 기술, 경험, 심리 정서적 지원을 나눌 수 있는 장을 마련하여 기관 내 혹은 관련 업무 기관들 간 상담자들 간의 자조모임을 만들 것에 대한 제안이 있었다(조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 2011)

이에 연구자는 국내의 다문화상담 실정에서 위에 언급된 내용을 충족할 수 있는 다문화상담자 교육에 대한 방안에 대해 고민해 보았다. 이를 위해 교수자 중심으로 이뤄지는 강의식 교육보다 실무에 필요한 교육 내용을 다루는 현장감 있는 교육을 위해서, 그리고 다문화 역량을 갖춘 슈퍼바이저를 찾는데 힘을 쓰기보다 현재 다문화상담의 현장에 있는 다문화상담자 당사자들이 서로 협력하여 문제를 찾고 문제해결 과정과 성찰을 통해 학습하고 실행에 옮기는 것을 지원함으로 다문화상담자 역량을 개발하고 더불어 슈퍼비전 효과를 일으킬 수 있는 액션러닝(Action learning, AL) 교육 방법(박수홍, 안영식, 정주영, 2010)을 활용하고자 한다.

액션러닝은 소그룹의 학습 팀을 구성하여 실제 문제를 다루고 그에 대한 토의를 통해 해결안을 내고 실행과 성찰을 반복하면서 개인과 팀 그리고 조직이 모두 학습하며 변화해 가는 과정이다(Marquardt, 2004). 1945년 Revans가 탄광과 병원의 실제 문제들을 해결하면서 발전하기 시작한 액션러닝은 국

내에서 기업 교육 방법에 도입 되고(김연철, 2014), 최근에는 대학에(장경원, 2011), 그리고 교사 역량 강화를 위한 대안적 방법으로 도입되었으며 이러한 문제 해결 학습 프로그램은 전문가로서의 잠재력 개발과 자기 효능감 증진으로 이어진다(부성숙, 2014; 엄우용, 2007). 그동안의 전통적인 교수 방법은 문제 상황에 대한 전문적 지식을 가지고 있는 소수의 외부 전문가가 상대적으로 우월성을 가지고 직접적인 교수법을 주입식으로 전달하는 것이었다. 대조적으로 액션러닝은 문제 상황에 직면하고 있는 구성원 모두가 이미 알고 있고, 하고 있는 일, 업무 수행과 관련하여 쌓아온 개인적인 경험을 토대로 학습 활동자가 동시에 전문가가 되어 실제 과제를 협력적으로 해결하는 학습 환경을 형성한다(유영만, 1995; O' Neil, Marsick, 2014).

그래서 액션러닝은 공공 기관이나 기업 내의 인적자원 개발을 위해 많이 적용(김연철, 2014; 서영태, 봉현철, 2008; 안동윤, 2006)되어 왔고, 액션러닝 교육 프로그램이 대학에서 학생 교육방법으로 도입(김미옥, 봉현철, 2016; 김연철, 이은철, 2015; 장경원, 2011; 장경원, 고은현, 고수일, 2015)되어 간호학(김윤민, 2012; 이숙자, 2009), 유아교사 교육(강한나, 박수홍, 홍광표, 2014; 권연정, 2016; 박소영, 정지현, 2015; 부성숙, 2014; 이은지, 정지현, 2013; 조형숙, 배정호, 2014) 사회복지학(박근혜, 김은정, 배은경, 2015; 이현주, 장경원, 2013; 최명민, 김승용, 2005), 그리고 특수교육(김자경, 강혜진, 임은영, 2012; 이원희, 박승철, 2015), 초등교육으로까지 활용되고 있다(이인태, 2016; 장승희, 2010). 이는 모두 이론과 실체가 분리 될 수 없는 실천적 학문이기 때문에 실천의 경험을 중요하게 여기고 기존 교육 방식이 아닌 이론과 실천을 통합할 수 있는 액션러닝 교육 프로그램을 활용한 것으로 보여 진다. 마찬가지로 다문화상담 역시 이론과 실천이 분리 될 수 없는 분야이다. 때문에 실제 문제를 다루는 과정(문제- 해결도출- 실행- 성찰)을 학습이라 여기는 액션러닝은 전문가로서의 상담자의 역량을 개발하고 다문화상담 현장에서 직면하는 문제들을 해결할 수 있는 상담자 교육 프로그램의 대안적 방법으로 적합한 교육 프로그램이라 사료된다. 하지만 현재까지 국내외에서 액션러닝이 상담자 교육 프로그램에 도입된 선행연구는 찾아보기 어렵다. 특별히 현

재 다문화상담의 역사가 길지 않고 국가에서 공식적으로 인정되는 다문화상담 전문가 교육제도가 없는 실정에 다문화상담을 실제로 수행하고 있는 다문화상담자들이 상호작용할 수 있는 학습의 장을 마련해 주는 것은 그들의 지식과 실제에 대한 능력을 향상시키기에 적합한 프로그램이라 볼 수 있다.

이에 본 연구는 문헌고찰과 선행연구를 토대로 액션러닝을 활용하여 다문화상담자를 위한 교육 프로그램을 만들고 다문화상담 현장에 있는 상담자들에게 적용하여 다문화상담자 역량 및 상담자 효능감에 미치는 영향을 검증하고, 교육 프로그램 참여자들의 인식과 수행경험에 대한 효과성을 살펴보고자 하였다. 이를 통해 국내 다문화상담자의 다문화역량과 자기 효능감을 성장시킬 수 있는 다문화상담자 교육 개발을 위한 기초적 자료를 제공하고 다문화 상담자 교육 프로그램에 대한 연구에 힘을 실는데 이 연구의 목적이 있다.



B. 연구문제

본 연구에서는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 통한 프로그램 효과를 살펴보기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 다문화역량 변화정도 간에 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 상담자 효능감 변화정도 간에 유의한 차이가 있는가?

연구문제 3. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육은 상담자의 인식과 수행 경험에 어떠한 영향을 미치는가?

C. 용어정의

1. 다문화상담

상담이란 전문적인 훈련을 받은 상담자와 심리적 어려움에 있는 내담자 간의 상호작용을 통하여서 내담자를 돕는 과정이다. 다문화라는 단어가 덧붙여진 다문화상담이란 ‘서로 다른 문화적 배경, 즉 나라 및 인종과 가치관, 생활양식 등을 가지고 있는 상담자와 내담자가 상담 관계에 있는 것’이다(Sue, Ivey, Pedersen, 2008). Sue & Sue (2011)는 다문화상담을 내담자의 문제에 대해 문화적 관점을 통해 접근하며 개인의 문제로부터 개인적인 차원 뿐 아니라 사회 문화적 시각으로 확장하고 통합하여 접근하는 방법으로 도움을 주

는 것이라고 하였고, 한재희(2011)는 상담의 효과를 높이기 위해 상담자와 내담자가 문화적 배경, 가치관, 생활양식에 대한 차이를 인식하고 상담의 이론과 적용 기법에 있어 문화적 유연성을 적용하는 것을 다문화상담이라고 보았다. 이것으로 보아 다문화상담은 상담에 있어서 문화의 중요성을 염두에 두고 서로 다른 문화를 가지고 있는 상담자와 내담자의 상호작용을 통한 상담과정 속에 문화 중심으로 내담자를 돕는 과정이라 할 수 있다. 물론 문화는 나라와 인종 외에도 성별, 연령, 출신지역, 종교, 사회적 지위와 경제적 여건, 성적 지향성 등과 같은 모든 배경의 차이를 고려하고 포함하기 때문에 문화를 광의의 개념으로 본다면 동일한 국적 집단 안에서도 실행되어지는 모든 상담을 다문화상담이라고 표현할 수 있다(강진령, 2005; 김동호, 2013; 김태호, 2009a). 하지만 본 연구에서는 협의의 개념으로써의 문화적 배경 이해로 국가, 민족, 인종이 다른 내담자와의 상담에 큰 의미를 두고 ‘다문화상담’이라는 용어를 사용하고자 한다. 즉 상담자와 외국인 근로자, 국제결혼 이주여성, 그리고 북한이탈주민, 외국인 유학생, 그리고 다문화 배경을 가지고 있는 자녀들과의 상담으로 이해 할 수 있겠다.

2. 다문화상담자

앞서 정리한 다문화상담과 같은 맥락에서 다문화상담자 역시 광의의 개념으로써는 모든 상담자를 다문화상담자라고 볼 수 있겠지만 본 연구에서는 협의의 개념으로써 위에서 언급한 다문화 배경을 가지고 있는 자들을 내담자로 두고 상담 관계를 맺고 있는 상담자를 ‘다문화상담자’로 제한 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

A. 다문화상담

1. 다문화상담의 필요성

다문화상담의 발달을 살펴보면 1960년대 유럽과 미국에서 백인들로부터 차별받는 북미 흑인들의 인권운동을 시작으로 소수민족에게 관심을 기울인 상담 종사자들과 심리학자에 의해 발전되었으며(Baruth, Manning, 2007) 60년대 이 후 미국에 아프리카계, 아시아계, 라틴계 등의 소수민족의 이주민들이 점차 늘어나면서 이들의 경험에 대한 연구와 정신건강 및 상담의 필요성이 제기 되었다(성상환, 2010). 그런데 내담자로서 중요한 대상이 된 이들이 1~2회기 만에 상담을 포기하는 일이 일어나거나 부정적인 상담경험 등 상담 효과가 미흡한 결과를 가져오는 것에 대해 상담전문가들은 문화적인 요인의 원인이 있음을 인식하게 되었으며, 여기서 상담자와 내담자 사이의 상담 관계에 있어 서로 다른 문화적 배경 사이에 나타나는 현상을 다양성으로 이해하게 되었다. 그리고 다양성에 대한 관심을 갖게 됨으로 다문화상담(Multicultural counseling) 또는 초문화상담(Cross-cultural counseling, transcultural counseling) 이라는 개념이 연구되어진 것으로 밝혀졌다(한재희, 2011). 결국 인종, 민족, 생활양식 등과 같은 문화적 배경이 다른 내담자에게 문화적 요인을 고려하지 않고 서구적 사고나 철학, 가치, 생활습관 등에 맞춰 있는 상담 이론을 동일하게 적용시켜 온 획일적인 상담 기법과 기존의 전략에 대해 이의를 제기하며 다문화상담에 대한 논의가 진행 된 것이다(Atkinson, Morten, Sue, 1993; Arrendondo, Tovar-Blank, Parham, 2008). 여기서 오해하지 말아야 할 것은 기존의 상담이론과 기법들을 부정하거나 그에 상반된 개념으로써의 다문화상담을 구축한 것이 아니라, 다문화상담의 발전은 다문화 사회에서 일어나는 현상에 보완하고자 하는 상담학자들의 노력

이었으며 서구의 상담이론들과 세계 여러 문화권에서 이해되고 있는 토속적 치료기법들의 통합과정이라고 할 수 있겠다(Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 2002). 즉 다문화상담은 상담자가 내담자의 문화적 배경과 요인을 이해하고 그 토대로 상담을 진행하는 것이며 상담을 통해 내담자에게 도움을 주기 위해 다양한 상담 방법을 통합하는 방식을 취한다(홍성하, 2010).

다문화 사회에 들어와 있는 한국에서도 다문화상담에 대한 시대적 관심과 요구가 대두되고 있는 시점이다. 1986년도 아시안 게임과 88올림픽을 계기로 외국인 유입이 이뤄지면서 한국에 이주 근로자가 급증하였고 1990년대 국제 결혼이 증가하면서 결혼이주여성과 그 자녀들이 꾸준히 늘어났다. 또 북한이탈주민, 유학생 등 다양한 문화적 배경의 사람들과 공존해 사는 사회가 되었다. 한국은 빠르게 다문화 사회로 변화하면서 초기에는 다문화적 배경으로 소외 받거나 피해를 보고 있는 사례에 관심을 두고 그에 대한 적응과 정착을 위한 정책이나 법, 교육 문제에 많은 집중을 하여 복지적인 차원의 다문화상담이 이뤄졌다. 시간이 지남에 따라 문화 때문에 빚어지는 갈등과 문제에 대한 예방과 해결책으로써 정신건강 및 상담 분야에서 많은 관심을 갖기 시작하며 다문화상담의 필요성을 느꼈다. 오랫동안 단일민족으로 지내왔던 한국에서도 이제는 문화적 배경을 배제하고 인간이라는 보편성에만 의존할 수 없는 다문화상담의 현실이 인식되는 시기이다. 정신역동 심리학이 제 1세력, 행동주의 심리학이 제 2세력, 인간주의 심리학이 제 3세력의 패러다임이었다면 이제는 Pedersen(1994)에 의해 ‘심리학의 제4세력’이라고 불리는 문화중심적인 상담의 흐름이 한국에도 도래한 것이다.

Ponterotto와 Casas(1991)는 서구에서 발달해온 상담과 심리치료의 이론과 기술들은 유럽 카프카스 지방의 한 백인 종족의 문화적 가치, 관습, 철학, 언어를 토대로 형성되었기 때문에 문화적 배경이 다른 내담자에게 상담과정에서 혼란을 야기할 수 있다고 하였다. 즉 서구에서 발달한 심리학은 중 상류층에 있는 백인들에 대한 임상실험과 경험 연구에 의한 것으로 동양 문화와는 상반되는 요인들이 있으며 다양한 문화배경을 가지고 있는 내담자들에게 적절하지 않을 수 있다(Sue & Sue, 2003). 예를 들어 독립성과 개인주의를

강조하는 서양 내담자들에게 적용되는 상담 방법과 기술이 조화와 전체, 집단주의를 강조하는 동양 내담자들에게 동일하게 적용되기에는 문화적 한계가 있으며 상담 효과에 다른 영향을 줄 수 있다. 이러한 문화적 요소를 배제할 수 없는 상담 흐름에 국내에서는 한국인의 문화와 특성을 고려한 한국적 상담에 관한 연구(김태호 1991; 유성경, 유정이, 2000; 유성경, 이동혁, 2000; 장성숙 2000)가 진행되었으며, 외국과 다른 한국의 다문화 사회 배경과 상황을 고려한 상담 연구가 이뤄지고 있다(김태호 2009a; 한숙자, 2011; 한재희, 2011). 이러한 움직임들이 아직은 초기에 불과하지만 앞으로 내담자의 문화적 요인을 이해해야 상담의 효과를 높일 수 있다는 전제로 시작된 다문화적 접근의 상담에 대한 이해와 다문화상담의 효과를 높이기 위해 현실적으로 실현 가능한 방법론적인 구체적인 대안에 대한 연구가 국내에서 계속해서 진행되어야 할 것을 요구하고 있으며 이에 대해 한국의 상담자들이 깊이 있게 점검하고 그 기대에 부응하는 역할을 수행해야 할 때임을 권고하고 있다(김태호, 2009b; 홍성하, 2010).

이렇듯 한국이 다문화사회로 이행하는 과정에서 다문화상담에 대해서 더 이상 다문화적 배경으로 소외 받거나 피해를 보고 있는 사람들의 적응과 정착을 위한 정책이나 법, 교육 문제의 복지적인 차원에서만 집중할 것이 아니라 조금 더 심도 있는 고민과 연구를 실천해야 하는 것은 필수적이라 할 수 있다. 그러나 새로운 형태의 상담이 아니라 상담에 대한 새로운 관점과 접근의 필요성이라고 보여 진다. 다문화상담은 상담자가 내담자를 돕기 위해 내담자를 관찰하고 이해할 때 중요한 요인 중 하나가 문화임을 간과하지 않고 문화중심적인 상담 기술과 방법을 통합하여 내담자를 돕는 것이다. 이를 위해 기존의 상담이론과 방법에 문화적 요소를 포함해 체계화시키는 노력이 끊임없이 필요하다.

2. 한국 다문화상담 현황

현재 다문화 관련 상담 서비스 제공기관으로는 여성가족부, 다문화가족지

원센터, 이주여성 긴급지원센터(1366), 쉼터, 여성의 전화, 지자체 복지관, 여성단체, 여성 문화 회관, 아동 및 청소년 기관, 종교 기관, 지역 상담센터 등이 있다. 위에서 언급한 바와 같이 우리나라 다문화상담의 시발점은 다문화적 배경으로 소외 받거나 피해를 보고 있는 사례에 관심을 두고 그에 대한 적응과 정착을 위한 정책이나 법, 교육 문제에 대한 복지적인 차원에서의 시작이라고 할 수 있다. 이민자들이 한국에 정착 할 수 있도록 법무부, 보건복지가족부, 여성부, 문화관광부, 행정안전부 등 여러 부처에서 협력하고 있는 가운데 크게는 법무부에서 사회통합이수제를 주관하고, 교육과학 기술부에서 다문화 배경 자녀들의 교육정책과 지원을 주관하며 보건복지부에서 결혼이민자 가족지원 정책을 담당하고 있다. 한국 생활에 적응하는데 가장 긴밀하고 밀접하게 닿아있는 부처는 보건복지부라고 여겨지며 특별히 여기서 운영 지원되고 있는 다문화가족지원센터는 한국의 다문화 정책의 대부분을 맡고 있다고 해도 과언이 아니다. 다문화가족 지원체계인 다문화가족지원센터는 2006년 ‘결혼이민자 가족 및 혼혈인, 이주자 사회통합 지원방안’이 발표되면서 결혼이민자 지원센터라는 명칭으로 건강가정지원센터 내에 설립된 것이 시초이다. 이 시기부터 본격적으로 다문화 정책이 시행되었다고 볼 수 있으며 2008년 다문화 가족지원법이 제정되고 결혼이민자지원센터가 다문화가족지원센터로 그 명칭이 변경되었고 2018년 1월 기준 217개 다문화가족지원센터를 통해 주로 다문화가족 지원 프로그램이 운영되고 있다. 이는 초기 다문화 정책 기반 내용에 입각하여 한국에 정착할 결혼이민자 지원에 집중된 기관으로써 다문화 대상자를 결혼이민자와 그 가족 구성원을 주요 대상으로 제한하고 있다는 평가를 받기는 했지만 그들의 가족 문제, 출입국관련 서류, 법률 등의 상담 및 정서지원, 자녀 이해, 의사소통 등을 도우며 그들이 한국에 적응하고 정착하는데 크게 기여하였다(김정흔, 2017). 그리고 다문화가족지원센터 사업을 중심으로 그 서비스 현황을 분석한 연구(강복정, 1012) 결과에서는 시간이 지남에 따라 대상자를 확대하여 사회통합프로그램이 진행되고 외국인노동자, 유학생 등 외국인 지원에 대한 허브기능을 담당하고 있다는 평가가 나오기도 하였다.

한국은 아직 다문화상담 부분에 대한 공식적 시도가 없어 정부에서 주도하고 있는 정책기관이 아니고서는 그에 대한 내용과 소재 파악이 어려운 실정이다. 하지만 다문화가족지원센터가 다문화 정책 및 프로그램을 전달하는데 대표적인 체계인 만큼 이 안에서 이뤄지고 있는 상담 현황을 살펴보면 이주민들의 상담 내용을 파악할 수 있을 것이다. 그래서 2017년 1월~12월 상담 실적 통계 전체 보고를 살펴보면(다문화가족지원포털, 다누리 상담실적, 2017) 총128,779건의 상담으로 여자 본인이 스스로 의뢰하는 경우(48.3%)가 많았으며, 배우자, 시부모, 친인척 등이 의뢰하기도 하였다. 또한 다문화 관련 기관이나 쉼터, 센터 경찰 등에게서 의뢰되는 경우가 있다. 상담방법으로는 전화상담(93.8%)이 제일 큰 비중을 차지하고 있으며, 내방(2.8%), 방문(1.2%), 사이버(1.0%), 번역(0.9%), 기타(0.3%)의 방법으로 상담이 이뤄지고 있었다. 내담자 국적은 베트남(37.5%), 중국(16.3%), 캄보디아(9.3%), 필리핀(9.0%)으로 동남아시아 지역의 내담자가 많았으며 그 밖에 러시아, 태국, 우주백, 몽골, 일본 등의 내담자가 있었다. 상담 내용으로는 다문화지원센터 관련, 자녀 관련, 한국어 교육, 다누리콜센터, 기타 생활에 관련된 내용이 33.5%였고, 체류 및 국적에 관련된 내용(11%), 부부갈등(9.4%), 이혼문제(8.3%), 가정폭력(8.3%), 그 밖에 일반법률, 의료, 취업, 심리정서, 성폭력, 국제결혼 피해 등과 같은 내용들이 있었다. 이와 같이 다문화상담에 관한 내용은 생활 관련 내용부터 부부상담, 자녀상담을 포함한 가족상담, 시설, 법률, 의료 등 광범위한 내용을 다루고 있으며 내담자 국적의 다양성과 그 내용의 복잡성에도 불구하고 전화상담 비중이 높은 것으로 보아 상담의 효과가 어느 정도의 영향을 미치고 있는지, 전화 상담이 2차 상담으로 얼마나 이어지는 상황인지 그에 대한 상담의 절차와 효과는 의심해볼만하다. 반면 전화상담이 내방, 방문 상담으로 이어지는 경우와 상담 내용에 따른 적절한 기관으로 연계되어 상담이 이어질 수 있다는 추측도 배재할 수 없다. 또 전화상담 비중이 높다고 해서 전화 상담자를 따로 두지 않고 상담자들이 여러 가지 상담 방법을 병행하는 구조이기 때문에 상담자들에게 현재 비중이 큰 전화상담 방법에 대한 교육과 훈련을 제공해주는 지원도 필요하겠다.

다문화기관 인력은 상담의 내용에서도 엇볼 수 있었겠지만 기능적 전문성과 다문화적 역량을 갖추고 이주자 및 다문화 관련 각종 지원과 서비스를 직접 제공하거나 활동하는 사람으로 (민무숙, 김이선, 이춘아, 이소영, 2009) 많은 역할을 수행해내야 한다. 규정되어 있는 다문화가족지원센터 인력은 센터 운영과 관련이 있는 상담학, 가정학, 사회복지학, 여성학 학사학위 이상을 소지하고 실무경력이 3년 이상인 자로 센터장을 세우고, 건강가정사, 사회복지사 또는 여성가족부 장관이 인정하는 인력을 배치하도록 되어 있다(황미경, 2012). 다문화가족지원법 제 12조 제 4항에 의거한 다문화가족지원센터 인력의 업무는 다문화가족을 위한 교육 및 상담 등을 지원하고 한국어 교육, 다문화가족 지원 서비스 정보 제공 및 홍보, 지원 관련 기관, 단체와의 서비스 연계, 일자리에 관한 정보 제공 및 일자리 알선, 자조모임, 다문화 가족을 위한 통·번역 서비스 지원 등이다. 상담 서비스를 받기 위해서는 내방, 방문, 온라인, 전화 등 다양하게 접근할 수 있으며 가정 폭력과 같은 위기에 처해 긴급한 보호가 필요한 경우 보호시설로 마련된 쉼터가 운영되고 있다.

2009년부터는 가족생활 주기별로 직면하는 문제가 다르듯이 정착하는 과정에 있는 다문화가족 생애주기별 맞춤형 지원강화 대책에 따른 사업내용이 진행되었으며 전문 상담 자격 요건을 갖춘 사람을 센터 종사자로 두고 개인 상담과 가족상담을 맡아 심리 정서적 지원에 대한 부분에 대해 강화하기를 촉구했었다. 또한 다양한 경로로 상담이 제공되는 가운데 일회적인 상담은 센터 인력이 진행하지만 면접 상담의 경우 상담심리, 가족상담, 교육심리 등을 전공한 상담 전문 인력이 문제 해결 및 상담 종결이 있을 때까지 상담을 진행하거나 적절한 상담 기관에 연계하게 되어 있다. 하지만 현실은 이에 미치지 못하고 있다는 평가가 대부분이다(김태호, 2009a).

현장에 있는 다문화상담 종사자들을 대상으로 한 연구들을 통해 현재의 문제점들을 살펴보면 현실은 낮은 수준의 급여와 상담 이외의 행정업무 과다로 전문 상담사를 고용하여 배치하기에는 어려운 근무 조건 환경이다(김영혜, 안태윤, 남효정 2011; 김현아, 이자영, 2013a; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015). 그래서 결국 사회복지사나 건강가정사로 배치된 많은 인력들이 전문

상담 자격증 없이 상담을 수행하는 경우가 많은 실정이다(강기정, 이무영, 한재희, 2010) 이에 다문화상담 종사자들은 업무를 겸임하면서 심리 상담과 복지 서비스 사이에서 고민하며 자신의 전문성과 정체성에 혼란을 느끼고 상담자로서의 낮은 효능감과 소진 경험으로 이어진다.

또한 일반 상담에 비해 다문화상담 문제의 양상은 예상치 못한 다양성과 복잡성을 띄고 있어서 그에 대한 대처 방안에 대한 어려움을 느낄 수 있다. 이런 현실에 다문화상담 종사자들은 기본적인 상담 교육은 물론 더불어 다문화상담자가 갖추어야 할 다문화 역량에 관한 교육에 대한 욕구가 강했으며, 특별히 문화적 역량을 강화하기 위한 교육과 재교육 및 보수교육, 슈퍼비전, 사례발표의 필요성에 대한 논의가 끊임없이 요구된 바이다(위주원, 최한나, 2015; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 2011). 이러한 현실에 조은숙, 김민경, 최연실(2015)과 주은선(2011)이 연구를 통해 제시한 구체적인 방안을 종합하여 3가지로 정리해 보면 다음과 같다. 첫째는 다문화상담의 전문성 확보를 위해 다문화상담 인력을 전문적으로 양성하는데 공신력 있는 프로그램 혹은 교육 과정의 시스템화가 필요하다. 둘째는 다문화상담자 양성과정의 내용에 다문화상담 현장을 반영한 실제적인 내용을 포함하여 교육 내용이 이론 중심적이기 보다 사례와 실습을 중심으로 실제 사례를 공유하고 분석하며 토론함으로써 현장에 적용이 가능한 교육 방식이 필요하다. 마지막으로 기관 내 혹은 관련 업무 기관들 간에서 상담자들 간의 자조모임을 만드는 것이다. 기관 내 상담자들 간의 혹은 관련 기관과 소통의 부재로 어려움을 느끼고 있는 상담자들은 다문화상담 수행 과제가 개인의 몫으로 넘겨지는 것에 대한 고립감과 부담감을 안고 있었으며 지식과 기술, 경험, 심리 정서적 지원을 나눌 수 있는 장을 필요로 하고 있다. 이처럼 한국의 다문화상담의 현실이 반영된 방안 제시에 부합하는 프로그램을 제공함으로써 다문화상담에 대한 어려움을 개선하고 발전시킬 필요가 있다.

B. 다문화상담자 역량

1. 상담자 역량

상담 과정에 있어서 상담자는 중요한 도구이다. 상담에서 상담자는 이론적이고 표준화된 상담 내용을 가르치거나 전달하는 자가 아니라 상담의 과정에서 내담자와 관계를 맺고 조력하는 역할을 하기 때문에 상담의 효과에 있어 무엇보다 중요한 변인이 된다. 상담의 성과에 있어서 상담의 이론적 접근 방법이 무엇이었는가 보다 어떤 상담자가 상담을 했는지가 더 큰 영향을 줄 수 있다 (Crits-Christoph, Mintz, 1991). 때문에 상담자의 능력과 자질을 갖추고 상담자의 역량을 지속적으로 키워나가는 노력은 필수적인 사항이다.

상담자가 상담을 하기 위해 갖추어야 할 기본적 역량으로는 상담에 대한 이론적 지식과 전문성, 실제적 상담능력 기술, 상담자의 인격적 자질 등이 있다. 김충기, 강봉규(2001)는 상담자의 자질로 성격에 대한 이해, 사회 환경에 대한 지식, 개인 진단 평가, 상담의 이론과 실제, 상담 실습, 연구방법과 통계 기술, 그리고 책임과 윤리를 논했다. 그리고 최윤미(2003)가 분석한 한국 상담전문가들의 지식 영역은 심리학 기초이론, 심리 검사, 상담심리학, 이상심리학, 학습심리학, 발달심리학, 집단상담, 상담의 실제, 상담 연구 방법론, 산업조직 내 인간관계론, 대인관계론이며, 상담자가 갖추어야 할 성격 특성으로 공감능력과 포용력, 성실성과 통찰력, 인내심, 이타심 등이 정리되어 있다.

역량 모델을 제시한 유현실(2009)의 연구로부터 상담자의 역량에 관한 연구가 역량의 개념을 활용해서 이뤄지면서 대부분의 학자들은 상담자의 역량을 크게 3가지 영역, 즉 이론 및 지식적인 영역 기술 및 수행 영역 그리고 상담자의 태도 및 개인의 자질 영역으로 나눠서 세부적인 내용을 다루기 시작했다. 이에 대해 김봉환(2012)은 문헌고찰을 통해 상담자에게 요구되는 주요역량을 세 개의 영역으로 목록화하여 정리하였고 더불어 추가되어야 할 상담자 역량 내용과 조화와 통합을 위한 상담자 역량에 관한 연구를 보고하였으며 조남정(2016)은 선행연구를 근거로 세 가지 영역의 상담자 역량을 정리하고 상담학과 교육과정에 대한

논의를 위해 핵심역량 내용을 탐색하였다. 그 결과 지식과 기술보다 개인 인성과 상담자 윤리가 가장 중요한 핵심 역량군으로 나타났다. 이들의 연구를 종합해서 정리한 상담자 역량 내용을 표로 정리해 보면 다음 <표Ⅱ-1>과 같다.

<표Ⅱ-1> 상담자 역량 내용

	역량요소	역량요소 내용
및 지식	상담이론 지식	상담을 수행하는 전문가로서 상담과 관련된 주요개념에 대해 기본적으로 갖추어야 하는 이론적 지식
	상담실제 지식 (이론에 대한 이해 및 응용)	상담의 이론적 지식을 종합하여 상담과정을 수행하는데 실제적으로 적용할 수 있도록 요구되는 지식
	개인차 및 다양성에 대한 지식	성격, 동기, 가치, 성, 능력, 인종 등 개인차와 다양한 집단의 특성에 대한 이론적 지식
	상담 환경에 대한 지식	상담을 수행하는데 알아야 할 상담 환경과 관련된 지식
기술 및 수행	상담 수행	상담을 전문적으로 수행하는 과정에서 요구되는 능력
	심리검사 수행	내담자의 심리적 특성과 관련된 심리검사를 실시, 해석하고 그 내용을 효과적으로 전달 할 수 있는 능력
	집단상담 수행	집단상담을 전문적으로 수행하는 과정에서 요구되는 능력
	상담자 교육 및 연수 수행	상담자 교육 및 연수를 기획 및 진행하고, 상담 슈퍼비전을 수행할 수 있는 능력
	자문 및 연계 기술	전문지식을 활용하여 부모, 교사, 유관 기관 관계자 등을 자문하고 지속적이며 효과적으로 연계할 수 있는 능력
	상담 연구 및 저술 기술	상담과 관련된 연구를 올바르게 계획 및 수행하고 효과적으로 저술할 수 있는 능력
	상담 행정 기술	서류작성 및 관리, 예산 편성, 상담 사업 기획 및 관리 등 상담관련 행정적 업무를 수행할 수 있는 능력
	조직관리 기술	상담 조직 운영의 책임자로서 조직을 효율적으로 운영하고 직원들을 효과적으로 관리할 수 있는 능력

역량요소	역량요소 내용
개인 인성	상담자로서 전문적인 과업들을 수행해 나가는데 필요한 성격적 특성, 진솔성, 모호함을 견딜 수 있는 인문학적, 철학적 자질 등
성찰 및 자기계발	상담자로서 지속적으로 반성하는 자기 성찰과 이 후 전문적 수행에 반영하여 전문가로서의 자기계발에 헌신하는 태도
및 개인 자질	
상담자 윤리 준수 및 사회적 책임감	상담가로서 전문가적 윤리와 가치에 기반한 건전하고 책임 있는 판단과 행동을 수행하는 태도
자기관리	상담자의 삶에 있어서 일, 가족, 동료 등의 조화와 균형을 유지하고 소진이나 스트레스를 관리하는 능력

상담자로서의 이론과 지식을 습득하고 전문성을 취득하는데 있어서는 보통 학위 과정을 거치고 교육, 연수, 자격증 취득 등을 통해 이룰 수 있고, 상담 임상 실습과 상담 현장에서 실제적 상담을 수행하면서 기술을 익힐 수 있다. 하지만 지속적인 교육과 연습이 끊임없이 필요하며 더불어 상담자로서 태도와 인격적 자질을 갖추기 위해서 상담자는 끊임없는 자기이해와 성찰 및 자기계발이 필요하다.

특별히 다문화상담을 다루는 본 연구에서 주목할 만한 내용은 위의 표의 내용에 더불어 김봉환(2012)의 연구에서 상담실무자에 의해 밝혀진 조화와 통합을 지향하는 상담을 위해 추가되어야 할 상담자 역량 내용이다. 상담실무자들은 현 시대에 이론 및 지식적으로 이질적인 집단에 대한 이해가 필요한 것을 인지했고, 조화와 통합을 저해하는 문화, 사회 체계에 대한 이해와 관련된 국가 정책, 부처, 기관의 구성 및 법규 등에 대한 사회 시스템에 대한 기본적 이해가 필요하다고 밝혔다. 또한 상담자의 태도에서 고정관념, 문화적 개방성 및 융통성, 도전의식, 의사소통 및 중재 능력 등의 내용을 덧붙였고 이에 대한 상담자 교육을 필요로 했다. 이를 통해 상담분야의 현재와 미래를 위해 다문화상담 역량을 간과할 수 없음을 밝힌다.

2. 다문화상담 역량 개념

다문화상담자에게 요구되는 영역으로써 다문화상담 영역에서 간과할 수 없는 개념 중 하나는 바로 ‘다문화상담 역량’이다. 먼저 학자들이 정의 내린 ‘역량(competency)’의 의미를 살펴보면 개인이 어떤 업무와 직무, 특정한 상황에 관련해서 그 역할을 수행하고 성공적인 결과를 가져오는데 원인이 되는 개인의 내적 특성 또는 능력을 말한다(Boyatzis, 1982; Spencer & Spencer, 1933; Schippmann, 1999). Rice(2007)는 특정분야에서 효과적일 수 있는 지식, 기술, 그리고 능력을 소지하는 것을 역량이라고 했고, Solo- Lee(2006)는 무엇인가를 할 수 있는 기술을 가지고 있고, 그것을 적절하게 사용할 수 있는 능력과 충분한 기술을 가지고 있으며 그 기술을 개발하려는 의지가 많은 것을 역량으로 설명하였다. 또 다른 정의를 살펴보면 지식과 기술 외에도 실제로 무엇인가를 수행하는데 있어서 미치는 개인의 인성, 신념, 동기 등의 개인적 특성을 포함한다(윤정일, 김민성, 박민정, 2007).

다문화 역량 개념에서 역량은 타문화에 대해 지적으로 이해하고 정서적으로 공감하는 능력으로 서구 사회에서 논의되어 왔으며 ‘문화적 역량’, ‘문화적 민감성’ 등과 같은 용어로 혼용해서 사용하고 있다(심익섭, 남영희, 2015). 또 다문화상담에 있어 중요한 다문화적 역량은 문화적 유능성이라고도 말한다. 이것은 다른 문화적 배경에 있는 내담자의 상황을 인정하고 존중하는 방식으로 민족적, 문화적, 언어적인 다양성에 적절하게 반응하는 능력이며(Lynch, 2000), 문화적 지식을 가지기 위한 자각과 문화적 민감성을 넓혀 상이한 문화적 관점을 존중하는 것이다(Brach, Fraser, 2000). Suzuki 와 Casas, Ponterotto, Alexander(2009)는 다문화 상담에서 상담자가 갖춰야 할 문화적 자질로 다양한 문화를 이해하는 감수성과 인류학적으로 문화 차이를 이해하는 지식, 그리고 내담자의 문화적 관점을 정서적으로 연결할 수 있는 감정이입이라고 했다. 다문화상담자 역량 개념에 대해서 1982년 미국상담심리학회(APA)에서는 크게 태도와 신념에 대한 인식, 지식, 기술 세 가지 영역으로 구분하여 정리하였고(Sue, Bernier, Durrant, Feinberg, Pedersen, Smith,

Vasquez-Nuttall, 1982), 1992년 The Association for Multicultural Counseling and Development(AMCD)에서 좀 더 구체적으로 다문화상담의 유능성에 대해 다음과 같이 제시하였다(Sue, Arredondo, McDavis, 1992). 첫째, 상담자 자신에 대한 자문화의 가치와 편견, 선입견, 개인적 한계에 대해 인식하는 것으로 인식 영역에 해당하겠고, 둘째, 문화적으로 다른 내담자의 세계관에 대해 이해하는 것으로 지식 영역에 해당한다. 그리고 마지막으로 문화적으로 다른 내담에게 적절한 개입전략과 상담 기법을 사용하는 기술 영역이다. Weaver(2005) 역시 문화적 인식, 지식, 기술 3가지로 문화적 역량을 제시 했고, 현재 한국에서는 다문화 역량의 개념과 구성 요소에 대해서 합의된 내용이 없다고 하지만(박명희 김경식, 2012) 현재까지 국내에서 진행된 다문화상담자 역량에 관한 연구들을 살펴보면 다문화상담자가 갖춰야 할 역량을 다문화 인식, 다문화 지식과 태도, 다문화 기술에 따라 제시하고 있다(민무숙, 김이선, 이춘아, 이소영, 2009; 원숙연, 문정희, 2016).

이상의 개념을 종합하여, 본 연구에서 다문화상담자 역량이란 다문화상담을 효과적으로 실행하기 위해 다문화적 인식과 지식, 기술을 발휘할 수 있는 다문화상담자 개인의 내적인 능력과 특성으로 정의한다. 또한 본 연구의 교육 프로그램의 효과 검증을 위한 다문화상담자 역량 진단도구 역시 위에 언급한 내용이 하위 척도에 반영되어 있다. 그 내용은 문화장벽에 대한 인식, 다문화적 지식, 내담자에 대한 민감성과 비판견적 능력으로 기술을 다루는 문항 내용이 구성되어 있음을 밝힌다.

3. 다문화상담 역량 개발

상담자는 상담 장면에서 내담자를 조력하는 역할로 상담 과정을 계획하고 촉진하며 상담의 성과에 중요한 영향을 미친다. 특별히 다문화상담에서 상담자의 역량과 전문성은 다문화상담의 효과성을 높이는데 결정적인 요소가 된다. 다문화상담을 효과적으로 실행하기 위해 다문화상담자는 상담자로서 갖추어야 할 일반

상담의 기본적 역량과 더불어 다문화적 역량 두 가지 부분을 모두 개발할 것에 대해 요구하고 있다(김혜영, 심혜원, 2014; 양미진, 고흥월, 이동훈, 김영화, 2012; 이동훈, 고흥월, 양미진, 신지영, 2014).

일반 상담의 기본적 역량은 위에서 정리한 내용과 같고 더불어 이 장에서는 다문화적 역량에 따라 다문화상담 역량 개발 내용을 정리해보고자 한다. 먼저 인식 영역은 상담자 자신을 알아야 할 것을 촉구한다. 상담자 자신의 문화적 배경 이해로 자신의 편견, 가치, 차별, 개인적인 한계 또는 콤플렉스, 신념, 문화적 차이에 관한 태도, 감정 등과 같은 것으로 인해 내담자에게 상담 능력을 발휘하는데 있어 제한 받으면 안 된다는 것이다. 자기에 대한 탐색은 어려운 작업이지만 다문화상담자로서 유능하다는 것은 끊임없는 자기 인식 과정을 연습하고 몸에 배게 해야 한다(Sue & Sue, 2011).

지식 영역은 다문화상담자 자신의 문화와 다양한 내담자의 타문화에 대한 세계관을 이해하는 것이다. 이를 위해 한재희(2011)는 문화에 대한 강의를 듣거나 다양한 도서 및 정기간행물을 읽을 수 있으며 컴퓨터를 통한 자료 검색 또는 동료들과의 그룹토의를 형성하는 방식으로 풍부한 다문화 지식 습득을 얻을 수 있다고 제안하고 있다. 이것은 내담자를 이해하고 공감하는데 상당한 도움을 주는데 여기서 오해하지 말아야 할 것은 내담자의 문화와 세계관을 무조건 받아들이거나 상담자 자신의 문화와 세계관을 고수하고 유지해야 한다는 것이 아니라, 비판적인 태도로 수용해야 한다는 것이다. 이것을 문화적 역할 채택이라고도 한다. 예를 들어 상담자가 이주 근로자나 이주결혼 여성, 북한 이탈주민으로 살아 오지 못 했고, 이러한 배경을 가지고 있는 개인처럼 생각하고 느끼고 반응하는 것은 불가능하다. 하지만 인지적 공감은 가능하며 이들의 입장에서 일상생활과 문화적응과정, 사회적 정치 체계, 제도적 장벽들을 연관시켜 이해하고 예측할 수 있어야 한다. 다문화상담자에게 요구하는 감정이입이란 내담자의 문화적이고 개인적인 내담자의 관점에서 이해하고 반응해야 한다. 여기서 내담자의 관점에서 적절하게 이해하고 반응한다는 것은 내담자의 눈으로, 내담자의 귀로 세상을 보고 듣는 것을 의미하며 내부에 있는 문화 세계를 이해할 수 있어야 한다 (Campinha-Bacote, 1999; Ivey, Ivey, Simek-Downing, 2002).

마지막으로 기술 영역은 다문화 상담자가 내담자의 문화적 배경을 고려한 적절한 방법과 전략으로 상담 목표를 설정하고 진행해 나가는 것이다. 기존의 상담 방식에 제한 받지 않고 적극적으로 내담자에게 필요한 조력 방법을 개발하고 사용할 수 있어야 한다. 즉 언어가 다른 내담자와 조력할 수 있는 적절한 방법을 찾아야 하고 언어적, 비언어적 메시지를 정확하고 충분히 주고받을 줄 알아야 한다. 또 상담실에서 일대일로 만나는 정통적인 상담 방식이 내담자의 상황이나 경험과 차이가 있을 수 있고, 내담자의 호소문제가 내담자 내부 문제가 아니라 제도, 정책, 관례와 같은 외부의 문제가 될 수도 있다. 여기서 다문화상담자는 가정, 공공기관, 지역 사회와 같은 상담실 밖에서 일 할 수도 있고 내담자 개인의 변화를 돕기도 하지만 환경을 변화 시키는 일에 개입 할 수도 있어야 한다(Sue & Sue, 2011; Weaver, 2005).

양미진, 고흥월, 이동훈, 김영화(2012)는 다문화상담자 역량에 대해 기본상담 역량과 다문화적 상담 역량을 정리하고 추가적으로 지역사회와 연계할 수 있는 역량에 대해 설명하였다. 한국의 다문화 특성상 다문화상담자는 다문화 배경을 가지고 있는 사람들이 정부, 공공기관, 교육기관 등으로부터 받을 수 있는 보호와 지원에 대한 정보를 인식하고 있어야 하며 지역사회의 여러 기관들과 유기적인 연계망을 구축하고 있음으로 내담자에게 적재적소에 필요한 조력을 해 줄 수 있도록 하는 것이다. 비슷한 맥락에서 한재희(2011)는 삶의 현장에서 어려움을 겪고 있는 내담자를 위해 다문화상담자는 의사, 변호사, 종교지도자, 사회복지사 등의 전문가들과의 연계를 통해 사회적 자원을 활용할 수 있는 사회그물망 접근(social networking approach)에 익숙해야 한다고 말한다. 이와 같이 다문화상담 능력은 Sue 와 Torino(2005)가 정의한 것처럼 ‘상담자가 다원주의 민주사회에서 효과적으로 기능하는데 필요한 인식, 지식, 그리고 기술(다양한 배경 출신의 내담자들과 의사소통하고 상호작용하고, 협상하고, 개입하는 능력)을 획득하고, 조직적, 사회적 수준에서 모든 집단에 보다 적절하게 새로운 이론, 실제, 정책 그리고 조직구조를 발달시키기 위해 효과적으로 활동하는 것’이다.

이러한 다문화상담자 역량을 갖추기 위한 교육의 필요성과 그 요구에 대해 대변하는 국내 연구들이 있다(민무숙, 김이선, 이춘아, 이수영, 2009; 이성순,

2011). 특별히 현장전문가들을 대상으로 한 상담자 역량에 관한 연구를 통해 다문화상담자 지원과 현장의 목소리를 반영한 교육 및 체계적인 슈퍼비전 요구를 드러냈는데, 이는 다문화상담자 교육 과정을 통해 다문화상담자 역량이 증진 될 것에 대한 기대를 반영하고 있다(김혜영, 심혜원, 2014; 이동훈, 고흥월, 양미진, 신지영, 2014). 또한 원숙연, 문정희(2016)는 다문화가족지원센터 종사자를 대상으로 다문화 역량에 작용하는 영향요인을 규명하였는데, 다문화교육과 그 횟수가 다문화 역량의 모든 차원에서 가장 강력한 요인으로 작용하는 것을 발견해 냈다. 특별히 액션러닝을 활용한 교육 프로그램은 다문화상담을 실제적으로 하고 있는 동료 상담자들이 학습 팀을 이루어 지식과 기술의 경험을 공유한다. 또한 성찰을 통하여 상담자로서 자기 인식 과정을 연습하는 기회가 제공되기 때문에 본 연구의 교육 프로그램을 통한 다문화 역량 증진에 대한 긍정적 효과를 기대해 볼 수 있다.

C. 다문화상담자 자기 효능감

1. 상담자 자기 효능감 개념

자기 효능감(self-efficacy)은 과업을 성취할 수 있는 능력에 대한 개인의 믿음 또한 신념, 자신감이라고 할 수 있다(Wood, Bandura, 1989; Bandura, 2006). 또한 과제를 성공적으로 수행해 내는데 있어 필요한 신체적, 지적, 감정적인 자원에 동기를 부여하는 자신의 능력에 대한 믿음이기도 하다(Eden & Aviram, 1993). 자기 효능감이라는 개념을 제안한 Bandura(1997)의 이론이 상담, 교육, 간호, 사회복지 등 여러 분야에 적용되는 가운데 상담 영역에서 Lent, Hill, Hoffman(2003)에 의해 상담 과정 중에 가장 중요한 도구가 되는 상담자의 발달 주제와 접목되어 연구되었다. 국내에서도 상담자와 관련된 자기 효능감에 대한 연구가 진행된 것을 살펴볼 수 있는데 이에 대한 주제는 다음과 같다. 외국의 척도를 번안한 상담자 자기 효능감 척도 연구(양명희, 김성희, 2011; 이수현, 서영

석, 김동민, 2007), 상담자 자기 효능감이 상담자 소진에 미치는 영향 관계 연구 (김현미, 최인화, 권현용, 2010; 박희현, 오숙경, 2013; 엄재춘, 조영옥, 임경희, 2013), 상담자의 자기효능감과 상태불안의 관련성에 대한 연구(강진구, 연문희, 2005; 홍수현, 최혜림, 2001) 등이다. 한편 다문화상담자와 자기효능감에 대한 연구는 매우 미흡했지만 다문화상담 관련 종사자에 관한 김현아(2013)의 연구와 다문화가정 방문지도사에 대한 연구를 찾아 볼 수 있었다(임수진, 이현순, 2015; 채진영, 김혜라, 강복정, 황혜신, 권기남, 2014).

상담자의 자기 효능감은 ‘상담자가 내담자를 효과적으로 상담할 수 있다는 믿음’이라고 정의 할 수 있으며(Larson, Daniels, 1998), 이것은 상담을 효율적으로 진행시키고 상담의 성과를 예측할 수 있을 만큼 상담 실행에 있어 중요한 개념이다(김권영, 금명자, 2009). 왜냐하면 상담자에게 있어서 자기 효능감은 상담자의 능력, 즉 상담에서 내담자를 대하는 태도와 상담 기술을 활용 하는 것, 그리고 상담자에 대한 내담자의 신뢰를 이끌어 낼 수 있는 중요한 상담자의 변인이기 때문이다(안미순, 정민선, 2017). 상담자의 중요한 변인인 자기 효능감은 상담자의 인지적, 정의적, 행동적 반응에 영향을 미치는 것으로 자기 효능감이 높을 수록 상담을 진행하는데 있어서의 유능성, 문제해결 평가, 수행 수준이 높고 효과적인 상담 성과를 이루는 반면 자기 효능감이 낮은 상태에서는 불안감과 부담감을 가지고 상담 장면을 마주하게 되고 상담 진행 및 그 성과에 있어서 궁극적으로 효과적인 상담을 저해 하는 것으로 보고되었다(강진구, 연문희, 2005; 홍수현, 최혜림, 2001; Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel, Toulouse, 1992; Nutt-Williams, Judag, Hill, Hoffman, 1997). 또한 상담자 자기 효능감이 상담자 소진에 미치는 영향에 관한 연구들을 살펴보면 자아 효능감이 높은 상담자일수록 소진을 덜 경험한다고 밝혀졌다(박희현, 오숙경, 2013; 엄재춘, 조영옥, 임경희, 2013). 김현미, 최인화, 권현용(2010)는 상담자 소진이 업무량 과다 같은 기관의 외적인 환경적 요인도 있지만 상담자 자기 효능감 같은 내적인 요인이 심리적 소진에 더 큰 영향을 줄 수 있다고 보고하였다. 또한 상담자 소진은 개인적 차원에서 뿐만 아니라 내담자에게 영향을 미쳐 상담의 질과 효과성을 저해하고 상담자가 속해 있는 기관과 일반적인 인간관계에까지 영향을 미칠 수 있다고 하였다.

이와 같이 상담자의 자기 효능감은 단순히 개인의 믿음과 신념에 국한되는 개념이 아니라 내담자와의 상담 과정과 상담 효과에 큰 영향을 주며 점진적으로 부정적인 영향을 줄 수 있는 상담자의 소진을 예방할 수 있는 중요한 요인이라고 볼 수 있다.

상담자 자기 효능감이 영향을 미치는 과업의 요소들의 내용을 살펴보기 위해 상담자의 자기 효능감을 측정하는 도구들의 하위 내용을 살펴보았다. Lent, Hill, Hoffman(2003)의 Counselor Activity Self-Efficacy Scale(CASES)를 번안한 이수현, 서영석, 김동민(2007)의 상담자 자기 효능감의 하위척도 내용을 정리해 보니 조력기술, 회기관리, 상담난제에 대한 자기 효능감으로 이뤄져 있고, 양명희, 김성희(2011)가 개발한 상담자 자기 효능감의 하위 내용은 상담 기술, 상담 태도, 상담 위기 대처로 구성되어 있었다. 이렇듯 상담자 자기 효능감은 상담자가 상담을 하는데 있어 발휘할 수 있는 기술과 태도, 위기 대처 능력에 영향을 미친다. 즉 연구자는 상담자 자기 효능감은 상담자가 상담을 수행할 때 상담 과정에 있어서 기술과 태도, 회기관리, 위기 대처 능력 등을 효과적으로 해 낼 수 있다는 자기 능력에 대한 믿음, 자신감으로 정리하고 다음 장에서 다문화상담에서의 자기 효능감에 대해 정리해보고자 한다.

2. 다문화상담에서의 자기 효능감

본 연구에서는 다문화상담에서 상담자의 자기 효능감이란 무엇인지 엄두하고 볼 필요가 있다. 앞에서 살펴 본 다문화상담자 역량 내용에서 다문화상담자는 일반상담 역량과 더불어 다문화 역량이 함께 갖춰져야 하는 것 같이 효능감 역시 동일하게 적용되어야 할 것이다. 즉 일반 상담자로서의 효능감 내용에 다문화적 요소가 가미되어야 한다. 다문화 효능감은 다문화적 환경에서 과업을 성공적으로 성취해 내는데 있어 인지적 또는 기술적으로 조화롭게 조정하고 대처할 수 있는 능력에 대한 자신에 대한 믿음 또는 신념을 의미한다(Guyton & Wesche, 2005). 이와 같은 개념을 접목시켜 본 연구에서 다문화상담자의 자기 효능감은 다문화

상담에 대한 이해를 가지고 다문화상담을 수행할 때 다문화적인 상담 개입과 다문화적인 상담 기술과 회기관리 능력, 또한 상담 과정 중에 있는 난제들을 다문화적으로 풀어갈 수 있는 자기 능력에 대한 믿음이라고 정리한다. 김현아(2013)의 연구에서 다문화상담자의 자기 효능감은 일반상담의 자질은 물론 다문화상담 자질의 요소를 포함시켜 그 상관관계를 일으키는 것으로 나타났으며 이것은 다문화상담자 교육을 통해 학습이 가능한 것으로 예측된다. Goodyear 과 Bernard(1998)는 상담자 자기 효능감을 상담자 교육과 슈퍼비전을 통해 개발될 수 있는 상담자 특성 중 하나로 보았다. 그리고 실제로 상담자 교육 및 임상을 통해 상담자 자기 효능감이 높아진 연구 결과들이 있다(Johnson et al., 1989; Larson, 1998; Melchert, Hays, Wilijanen, Kolocek, 1992). 또한 훈련 방법에 따라 그에 해당하는 효능감 영역이 발달 할 수 있다는 점이 보고된 연구 결과가 있다(Daniels & Larson, 2001; Urbani et al., 2002). 이와 같이 상담자의 자기 효능감 향상을 위한 상담자 교육과 프로그램 연구의 필요성에 대해서는 이미 밝혀진 바이다.

특별히 본 연구에서 실행하는 액션리닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램은 실제 문제를 다루고 다문화상담 현장에서 실천으로 옮긴 후 성찰하는 것을 학습 과정으로 여긴다. 때문에 지식과 정보를 주입식으로 얻어가는 교육 프로그램보다 상담자의 자기 효능감을 높이는데 도움이 될 것이라고 기대한 바이다. 본 연구에서 교육 프로그램을 실행한 후 다문화상담자들이 다문화상담을 실행하는데 있어서 자기 자신의 능력에 대한 믿음이 높아졌는가에 대한 효과성을 검증하기 위해 다문화적 개입, 다문화적 평가, 다문화적 상담회기 운영능력 점수를 진단할 수 있는 진단도구를 선택하여 측정하였다. 즉 다문화상담자 교육 프로그램을 통해 상담자가 다문화상담에 대한 이해를 가지고 다문화상담을 수행할 때 다문화적인 상담 개입과 상담 기술 및 회기관리 능력, 상담 과정 중에 있는 난제들을 다문화적으로 풀어갈 수 있는 자기 능력에 대한 믿음을 증진시키는 것으로 다문화상담의 효과성을 높이는데 기여하고자 한다.

D. 액션러닝

1. 액션러닝 개념 및 구성요소

액션러닝은 영국의 Revans에 의해 시작되었으며 그 이후 많은 학자들을 통해 설명되었다. 국가석탄위원회 초대 교육훈련담당관이었던 Revans는 1954년 광부들을 대상으로 집단 컨설팅을 실시하여 30% 이상의 생산성 효과를 본 것에서부터 다양한 분야에 액션러닝 개념을 적용하여 그 성과에 대해서 알렸으며 이는 병원, 기업, 지자체, 교육 단체, 학교 현장에 까지 나아갔다.

액션러닝이 무엇인가에 대해 Revans(1982)는 액션러닝을 문제 상황에서 관찰 가능한 행동을 향상시키는 의도적인 변화를 얻기 위해 현실적으로 복잡한 문제에 책임감을 지니고 관여함으로써 학습이 이루어지는 지적, 감정적, 신체적 발달 수단이라고 하였고(박수홍, 안영식, 정주영, 2005, McGill & Beaty, 1995)는 일을 달성하고자 하는 동료들 간에 일어나는 학습과 성찰의 지속적인 과정이라고 정의하였다. Marquardt(1999)는 액션러닝을 소규모로 구성된 한 집단이 실질적인 문제를 해결하는 과정을 통해 학습이 이루어지며 각 구성원뿐만 아니라 집단 전체에 혜택이 돌아가도록 하는 것이라고 하였고, 봉현철(2000)은 소집단을 구성하여 팀워크를 바탕으로 각자 또는 전체가 실제의 문제를 가지고 정해진 시점까지 해결하는 동시에 문제해결 과정에 대한 성찰을 통해 학습하도록 지원하는 교육방식이라고 하였다. 그리고 장경원, 고수일(2013)에 따르면 교수자가 문제 해결을 주도하는 것이 아니라 문제의 상황에 있는 당사자들이 과제 해결을 위해 모여서 스스로 협력하여 해결안을 도출하는 과정에서 질문과 성찰을 통해 학습하고 실행하는 것이라고 하였다.

여러 학자들의 액션러닝에 대한 정의를 토대로 박수홍, 정주영(2014)은 액션러닝을 ‘교육 참가자가 소집단을 구성하여 각자 또는 전체가 팀워크를 바탕으로 실제문제를 정해진 시점까지 해결하는 동시에 문제해결 과정에 대한 성찰을 통해 학습하도록 지원하는 역량개발의 교육방식으로 학습조직 구축의

초석이 되며, 교육훈련과 조직 개발이 혼합된 교육기법'이라고 정의했다. 이를 종합하여 본 연구에서 실행하는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램은 다문화상담자로서 종사하고 있는 교육 참여자들이 소그룹을 이뤄 팀워크를 바탕으로 실제문제를 다루고 그것에 대한 해결안을 도출하고 실행하며 성찰을 통해 개인과 팀 그리고 조직이 모두 학습 속에서 변화해 가는 과정을 지원하는 교육 프로그램으로 정의 한다.

액션러닝 특징은 다음과 같다. 첫째, 액션러닝은 학습 팀이 마주하고 있는 실제적인 문제와 어려움으로부터 시작하기에 실시간 학습 경험을 제공함으로써 조직 경영상의 요구를 만족시키는 것과 개인 및 팀을 개발시키는 두 가지 목적을 동시에 달성시킬 수 있는 방법이다. 둘째, 액션러닝을 통해서 참여하는 개인의 학습 역량만이 증가하는 것이 아니라 학습 팀이 소속된 집단의 역량에도 영향이 있다. 즉 조직 안에 경영상의 문제를 해결하거나 경영상의 기회를 적절히 대응할 수 있으며 동시에 핵심인재를 개발하여 역량을 갖추도록 함으로써 가장 이상적인 방향으로 조직을 이끌어 갈 수 있다. 셋째, 액션러닝은 민주적 특성으로 교수자가 권위적으로 운영할 수 있는 것이 아니라 구성원들의 자발성을 전제로 하고 임파워먼트, 신뢰와 비밀유지, 지원과 도전, 삶에 대한 긍정적 접근 등을 강조한다. 넷째, 액션러닝은 팀 활동을 통해 서로 다른 경험과 학습을 수행하는 다른 구성원으로부터 다양한 관점을 공유하고 실천의 창출, 성찰을 통한 경험 학습, 총체적 접근을 강조한다(박수홍, 안영식, 정주영 2010; 정주영, 홍광표 2011).

액션러닝 프로그램의 본질을 따르기 위해서는 이를 구성하는 요소가 충족되어야 한다. 구성요소 역시 여러 학자들에 의해 정리되었다. Weinstein(1995), Spence(1998), Marquardt(1999)가 제시한 액션러닝 구성을 비교해 보면 다음 <표Ⅱ-2>과 같다.

<표Ⅱ-2> 액션러닝 구성요소 비교

Weinstein	Spence	Marquardt
액션 학습 팀 프로세스 퍼실리테이터 시간 미래에 대한 예측 능력을 길러주는 학습	문제 학습 팀 후견인 퍼실리테이터 프로세스	과제 학습 팀 질문 및 성찰 실행의지 학습의지 러닝코치

Weinstein(1995)은 액션, 학습 팀, 프로세스, 퍼실리테이터, 시간, 그리고 미래에 대한 예측 능력을 길러주는 학습으로 제시했고, Spence(1998)는 문제, 학습 팀, 후견인, 퍼실리테이터, 프로세스, 5가지로 제안했다(박수홍, 안영식, 정주영, 2005). 본 연구에서는 학자들의 다양한 의견을 종합하여 Marquardt(1999)가 정리한 액션러닝의 6가지 주요 구성요소를 살펴보고 적용하고자 한다. 이는 과제, 학습 팀, 질문 및 성찰, 실행의지, 학습의지, 러닝코치이다. 구성요소 각각의 내용은 다음과 같다.

첫째, 과제는 액션러닝의 가장 중요한 특성 중 하나로써 교육에 참여하는 개인 또는 팀이 실패의 위험성이 있다고 하더라도 실제 문제를 다룬다. 교육에 참여하는 자들이 속해 있는 집단이나 개인이 해결해야 할 중요한 문제여야 하며 일어날 법한 가상의 문제를 만들거나 연습 문제가 아닌 개인과 집단의 이익과 발전에 직결되는 실제 문제여야 한다. 과제는 팀이 하나의 과제를 팀 과제 방식(single project)으로 다루는 것이 일반적이지만 개인의 각자 문제를 가지고 와서 팀원들의 아이디어와 실천 경험 공유, 학습내용 도출 및 공유 등과 같은 도움을 받음으로 해결하는 개인 과제 방식(open group project)으로 다룰 수도 있다(봉현철, 유평준, 2001). 개인 과제 방식은 Revans가 제안한 액션러닝의 초기의 모습이었으며 상담자들이 그룹 슈퍼비전을 이와 같은 방식으로 다루기도 한다.

둘째, 학습 팀이다. 실제 과제를 함께 해결해 나갈 학습 팀은 4~8명으로 구성한다. 4명 미만이면 상호적인 관계에서 창의성을 발휘하기에 적은 숫자

이고, 9명 이상이 되면 팀원 간에 상호 작용이 너무 복잡해지고 개인에게 돌아가는 발언 기회와 성찰의 시간이 너무 적어 효과적인 활동을 기대하기 어렵게 된다(Weinstein, 1995). 일반적으로 집단 활동에 적절한 수는 4명이라고 알려져 있고, 장경원, 고수일(2013)은 4~6명으로 한 팀을 구성하는 것이 적절하다고 하였다. 또 효과적인 팀 구성을 위해 한 두 사람이 팀을 주도하는 것을 방지하고 토의와 비판이 자유롭게 이루어질 수 있도록 하기 위해 가능하면 비슷한 능력 수준의 구성원을 팀으로 하는 것이 좋다(Marquardt, 1999). 장경원, 성지훈(2012)의 연구를 보면 소그룹으로 과제를 해결하는데 있어 학습 팀의 성적과 실력보다 성실하게 참여하고 책임 있게 수행하는 성실도와 서로를 존중하고 조화를 이루며 적극적 긍정적으로 참여하는 자세가 성공적인 요인이었다. 때문에 본 연구에서도 학습 팀의 적절한 숫자를 준수하기 위해 노력하였고, 성실한 프로그램 참여와 팀 조화를 권면했다.

셋째는 질문과 성찰이다. 액션러닝은 교수자에 의해 학습이 주도되는 것이 아니라 학습 팀이 문제를 해결하는 과정 가운데 문제의 본질과 효과적인 문제해결 방법에 대해 질문하고 탐구하며 성찰을 통해 학습이 일어난다. 질문과 성찰 과정을 통하여서 학습 팀은 서로의 사고를 자극하고 창의적 사고를 촉진할 수 있으며 서로의 경험을 공유하며 암묵적 지식의 공유로 학습방법을 배우고 긴밀한 관계를 구축하게 된다. 이를 위해 팀 구성원들 모두에게 발언 기회가 돌아갈 수 있는 도구를 활용하고 충분한 시간을 확보하기 위해 노력하였다.

넷째는 실행의지이다. 실행은 지식과 올바른 질문을 통해 얻은 문제의 근본 원인과 해결책을 실제 문제 현장에서 적용하고 실천으로 옮기는 것이다. 두뇌 집단이나 논쟁집단을 통해서 지적인 자극이나 환상적인 아이디어를 얻을 수는 있지만, 이것을 실행으로 옮기기 전까지 현실세계에서는 아무런 영향을 끼칠 수 없다. Marquardt(1999)는 도출한 아이디어를 실행에 옮겼을 때 이 아이디어의 효과성과 실용성을 확인할 수 있고 무엇을 간과했는지 그 결과로 야기된 문제가 무엇인지 어떻게 개선해야 하는지 집단을 넘어 학습 팀 구성원 각자의 삶에 어떻게 적용시킬 수 있을지 판단할 수 있다고 하였다.

이를 위해 학습 팀 구성원들의 실행의지가 있어야 하며 실행과정을 통해 학습이 이뤄질 수 있도록 매 회기 시작할 때 성찰의 시간을 갖고, 또 마치면서 다음 회기까지 실행으로 옮길 수 있는 구체적인 과제를 작성하는 시간을 확보했다.

다섯째는 학습의지이다. 즉 과제와 해결 과정에 대한 지식 습득의 의지이다. 학습 팀 구성원은 과제와 직접 관련된 내용에 대한 지식뿐만 아니라 과제를 해결하는 과정에서 사고하는 법을 배우고 발생하는 문제 상황을 해결하는 기술을 습득 개발하며 리더십을 발휘하는 방법을 학습할 수 있다(Marsick, Cederholm, Turner, Pearson, 1992). 여기서 중요한 것은 문제 해결에서는 실패할 수도 있지만 학습효과는 개인이 속한 집단과 다른 구성원들에게 파급효과가 있으며 성장의 밑거름이 된다(송철범, 2011).

여섯째는 퍼실리테이터(facilitator)이라고도 하고 셋 어드바이저(Set Adviser)라고도 불리는 러닝코치(learning coach)이다. 러닝코치는 액션러닝에서 교수자인데 수업을 주도하는 사람이 아니라 학습 팀의 과제 수행과 학습이 효과적으로 이뤄질 수 있도록 학습 분위기를 조성하여 돕는 사람이다. 문제 해결의 답을 가르치는 자가 아니라 학습 팀원들이 서로 배울 수 있는 환경을 만들어 주고 자신감을 기르고 성찰 할 수 있도록 독려하며 스스로 답을 찾을 수 있도록 도구들을 지원함으로써 도와주는 역할을 한다(Rothwell, 1999). 본 연구 프로그램에서는 연구자가 직접 러닝코치 역할을 담당하였다.



[그림 II-1] Marquardt의 액션러닝의 여섯 가지 구성요소
출처: 장경원, 고수일(2013). **액션러닝으로 수업하기(2판)**. 서울: 학지사. 21p.

이와 같은 6가지 구성요소를 충족하는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램은 사회복지나 상담을 전공한 자, 복지나 상담 교육과 같은 다양한 배경에 있는 다문화상담 종사자들을 모집하여 팀을 구성할 수 있다. 다양한 배경의 다문화상담자들이 현장에서 겪는 경험과 관점을 공유할 수 있고, 다문화상담에 관련된 중요하고도 실제적인 문제를 다룰 수 있다. 또 문제를 해결해나가는 질문과 성찰 과정을 통한 학습 과정에서 이뤄지는 실행을 통해 상담자 개인이나 상담자가 속해있는 기관, 내담자 및 지역사회 모두에게 성장의 밑거름이 되는 수단이 될 것으로 기대된다.

2. 액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램 접근성

공공 기관이나 기업 내의 인적자원 개발을 위해 많이 적용되던 액션러닝 프로그램이 현재 국내 대학에서 학생 교육방법으로 도입되었다(김미옥, 봉현

철, 2016; 김연철, 이은철, 2015; 장경원, 2011; 장경원, 고은현, 고수일, 2015). 간호학(김윤민, 2012; 이숙자, 2009), 사회복지학(박근혜, 김은정, 배은경, 2015; 이현주, 장경원, 2013; 최명민, 김승용, 2005), 그리고 특수교육(김자경, 장혜진, 임은영, 2012; 이원희, 곽승철, 2015), 유아교육(강한나, 박수홍, 홍광표, 2014; 권연정, 2016; 박소영, 정지현, 2015; 부성숙, 2014; 이은지, 정지현, 2013; 조형숙, 배정호, 2014), 초등교육(이인태, 2016; 장승희, 2010)으로까지 활용되고 있다. 비록 아직까지는 액션러닝 교육 프로그램의 효과성에 대한 과학적인 실증 결과나 심층적인 평가가 체계적으로 보고된 바가 드물고(봉현철, 김종인, 김종근, 2011), 액션러닝을 활용한 상담자교육에 관한 선행연구를 찾기 힘들지만 앞서 연구된 간호학, 사회복지, 교육 분야와 같이 상담은 이론적 행위가 아니라 실천적 행위가 중요한 학문이다. 때문에 이론적 지식 위주의 상담자 교육보다 실제적인 문제와 적용을 다루는 액션러닝 방법을 적용시켜 상담자의 실천적 지식을 함양할 수 있는 교육이 필요하다고 생각되며 상담자 교육에서 액션러닝은 그 효과를 보는데 충분한 적합성이 있다고 사료된다. 상담자가 전문성을 갖추는 데는 상담에 대한 공식적인 이론과 전문적인 경험을 통해서 형성된 지식과 기술, 두 축을 동시에 수반함으로 이뤄진다(Bernard, 2003). 하지만 현재 대부분의 상담자 교육이 주로 상담이론과 상담기법을 중심으로 이루어지고 있고 그에 반해 상담자들의 교육에 대한 요구는 실제 상담 사례와 관련된 교육을 원하는 것으로 보아 상담자들은 이론과 실재를 통합적으로 적용할 수 있는 방법과 절차를 필요로 하고 있다(손은정, 유성경, 심혜원, 2003). 때문에 다문화상담자 교육에서 액션러닝을 활용하여 실제적이고 실천적인 교육 프로그램을 제공하여 실제 다문화상담 현장에서 필요한 문제해결능력을 학습하고 적용하는 것은 다문화상담의 이론과 실재를 통합하고 상담자들의 전문성을 증진시키는데 기여할 수 있는 일이라고 할 수 있겠다.

액션러닝의 6가지 주요 구성요소인 과제, 학습 팀, 질문 및 성찰, 실행의지, 학습의지, 러닝코치를 중심으로 본 연구 프로그램이 제안한 접근성은 다음과 같다. 첫째, 과제는 다문화상담 현장에서 적용하고 실행할 수 있도록 상

담자들이 직접 선정하는 과제로 하고 개별 과제와 팀 과제 형식으로 회기별 또는 동시에 적용할 수 있다. 과제는 학습 팀 구성원이 진정으로 관심이 있는 문제로 하며 해결하는 과정에서 변화를 가져오게 하는 과제로 선정하고 학습 팀 구성원 내의 능력과 권한의 범위에서 해결할 수 있는 실현 가능한 과제로 한다.

둘째, 학습 팀은 액션러닝을 하기에 적당한 인원인 4~6명을 한 팀으로 하고 연령, 경력, 그리고 다문화상담 기관에서의 직무형태 즉 사회복지, 상담, 교육과 같이 다양한 분야를 배경으로 하고 있는 다문화상담자를 선정할 수 있다. 이와 같이 다양한 배경의 다문화상담자를 여러 기관에서 모집할 수도 있고, 같은 기관에서 한 팀으로 일하는 상담자들을 모집할 수도 있다.

셋째, 질문 및 성찰은 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육에서의 핵심 내용이라고 할 수 있다. Skovholt, Jennings(2008)는 상담성과를 이루는 상담대가들의 특징에 주목하며 상담자의 자기성찰을 상담성과의 핵심 영향 요인으로 보았다. 상담자의 자기분석과 자기성찰 능력은 상담 과정에서 발생하는 어려움의 요인을 찾아 적절히 대응할 수 있는데 도움을 주며 이는 상담의 성과에도 영향을 미친다. 이는 슈퍼바이저에게 슈퍼비전을 받는 효과와도 같으며 상담자 자기 효능감으로 연결된다(황주연, 정남운, 2010). 액션러닝을 활용한 교육에서 다문화상담자 스스로 과제를 해결하는 과정 가운데 질문과 성찰을 통해 학습이 일어날 수 있도록 지원함으로써 상담자의 역량과 자기 효능감을 길러낼 수 있는 효과를 기대해 볼 수 있다.

넷째, 실행의지는 과제와 연결되어 실제로 상담 현장이나 삶에 적용하고 과제를 해결해 나갈 수 있도록 지원하는 것으로써 보다 구체적인 실행계획을 세울 수 있도록 돕고 점검을 통해 성찰할 수 있도록 한다.

다섯째, 학습의지에 대해서 본 연구의 프로그램에서는 다문화상담자 가운데 상담학을 전공한 상담자 보다 사회복지학을 배경으로 하고 있는 이가 많음을 고려해 일반 상담의 기본적 내용을 제공하고 더불어 다문화상담의 접근성으로 나아감으로 학습 동기를 유발하고 질문과 학습 팀 활동을 통해 학습의지를 발휘할 수 있도록 한다. 또한 과제해결과정을 돕고 결과를 직접 확인

해 볼 수 있도록 도울 때 학습의지를 북돋을 수 있다.

여섯째, 러닝코치는 학습 팀을 지원하는 조력자로서 본 연구에서는 연구자가 그 역할을 담당한다. 본 프로그램에서 연구자는 다문화상담자에게 액션러닝 교육 방법에 대한 이해를 제공하고 구성된 학습 팀이 서로 배우고 학습할 수 있도록 환경을 조성해 준다. 문제에 대한 답을 제공해주는 것이 아니라 학습 팀이 생각하고 모두에게 발언의 기회가 돌아갈 수 있도록 조율하며 질문과 성찰을 촉진하는 역할을 한다. 이를 위해 문제해결도구 및 학습 방법을 제시하고 토론 내용 가운데 부분 부분을 다른 언어로 표현해주며 학습 팀의 주의를 한 방향으로 통일시켜주는 역할을 하도록 한다.

이와 같이 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 통해 다문화상담자들은 다문화상담 현장에서 경험하는 실제적 과제를 다루고 과제 해결을 위한 질문과 성찰의 과정을 거치며 다문화상담 현장과 상담자의 삶에 실행으로 옮겨지는 실천적 지식을 증진시킬 수 있다. 또 팀 구성원이 서로의 경험을 통해 배우고 지지하는 그룹을 경험할 수 있는 기회가 될 수 있다.

3. 액션러닝 다문화상담자 교육 프로그램 과정

기업에서 적용되기 시작한 액션러닝 프로그램은 초기에 러닝코치의 역할에 따른 과정으로 운영되어 왔으며 성과를 낸 기업의 기밀이라 여기고 잘 알려지지 않았다(정주영, 홍광표, 이정아, 2012). 이러한 액션러닝 절차에 대해 Murnford(1995)는 문제 관찰, 성찰, 가설형성, 실행과 같이 4단계를 제시했고, Rothwell(1999)은 다음과 같이 7단계로 제시하였다. 1단계 액션러닝에 적합한 상황인식, 2단계 액션러닝 팀의 선정과 조직, 3단계 팀 브리핑 및 제한범위 설정, 4단계 팀 상호작용 촉진, 5단계 해결방안 규명 및 검증권한 부여, 6단계 결과 평가, 7단계 향후 방향 설정으로 팀 빌딩을 강조한 특징이 있다. O'neil과 Marsick(2007)는 과제를 확인하고 가설 도출 및 검증을 통하여서 필요사항을 발견하고 정보를 수집하여 해결을 위한 아이디어를 모으고 의사결정 과정 뒤에 실행하고 결과를 평가하는 과정을 10단계로 보다 구체적으로

제시했다. 이를 바탕으로 장경원, 고수일(2013)은 액션러닝 과정을 1단계 과제
 의 명확화, 2단계 현황 및 문제점 분석, 3단계 원인 분석, 4단계 해결안 도
 출, 및 타당성 검증, 마지막은 실행 및 성찰로 5단계로 함축하였다. 이와 같
 이 과제 명료화 - 문제점 및 원인분석(정보 및 아이디어 수집) - 해결안 도
 출 - 실행 - 성찰 - 평가와 같은 절차로 액션러닝을 진행하는데 있어서 운
 영자에 따라 조금씩 다르게 구성하고 진행할 수 있는데 본 연구에서는 각 단
 계별로 구체적인 정리를 통하여 액션러닝 활용을 돕고 있는 박수홍, 안영식,
 정주영(2010)의 7단계 절차, 즉 문제 탐색하기, 문제 명료화하기, 가능한 해결
 책 도출하기, 우선순위 결정하기, 액션플랜 작성하기, 실행하기, 평가하기를
 따라 적용하고자 한다.



[그림 II-2] 박수홍, 안영식, 정주영의 액션러닝 프로세스
 출처: 박수홍, 정주영(2014). **술술 풀리는 PBL과 액션러닝**. 서울: 학지사. 110p.

먼저 액션러닝은 전통적인 수업과 많이 다른 형식을 가지고 있는 교육방식으로 학습 팀 구성원이 막연한 기대와 추측만 가지고 프로그램에 참여하게 되면 매우 혼란스럽고 당황스러울 수 있다. 이런 현상은 학습 동기를 저하시킬 수 있으므로 프로그램이 진행되는 초기, 즉 1회기에 액션러닝의 개념과 특성, 절차, 방법, 학습자의 태도와 역할, 평가 기준 등에 대해 명확하게 설명하는 것이 중요하다(장경원, 고수일, 2013). 그리고 팀 활동을 하는 액션러닝에서는 팀워크가 매우 중요하기 때문에 팀워크를 다지는 팀 빌딩 활동을 적극적으로 도울 필요성이 있다. 이를 위해 러닝코치는 아이스브레이크를 준비하여 학습 팀 구성원들이 자기소개를 하고 서로 알아갈 수 있는 기회를 제공하고, 팀 이름을 만들거나 팀 구성원들이 지킬 수 있는 그라운드 룰 등을 만들 수 있다. 이 때 러닝코치는 학습 팀 구성원에 대한 분석이 필요하다. 즉 이들의 특성, 이들이 알아야 할 주요 개념이 무엇인지 알아야 하고 이들의 관계를 파악하여야 어떤 내용의 실제 과제를 어느 정도 수준까지 해결 하는 것이 적절한지 결정할 수 있다. 또한 프로그램을 통해 얻고 싶은 학습자의 요구를 묻고 파악하는 것도 좋은 방법이 될 수 있다.

박수홍, 안영식, 정주영(2010)의 7단계 절차 중 1단계, 문제탐색 하기는 학습 팀의 상황에 맞는 실제적이고 맥락적인 문제를 파악하는 것이다. 이를 위해 2~4회기 동안 다문화상담 이론과 실제에 관한 내용을 정리하고 학습 팀의 토론을 조력한다.

2단계, 문제 명료화 하기는 학습자가 문제를 받아들이고 그 문제와 관련된 정보를 모으고 분석, 분류하여 문제의 근본 원인 및 구조를 이해하고 문제를 규정하는 단계이다. 이 단계에서 러닝코치는 질문을 통해 학습 팀 구성원이 문제의 근본 원인이 무엇인지에 대해 다양한 아이디어를 도출하여 정리할 수 있도록 돕는다. 이를 위해 명목집단법¹⁾, 랜덤워드²⁾, 디딤돌(생각의 피

1) 명목집단법은 토의를 시작하기 전, 다른 팀원들과 이야기 하지 않고 토의 주제에 대한 자신의 생각을 포스트잇에 적을 수 있도록 일정 시간을 부여한 후 모든 팀원들의 생각을 나눈다(봉현철, 2011).

2) 랜덤 워드(random word)는 주제와 무관한 단어 하나를 무작위로 선택하고, 그 단어를 적극적으로 활용하는 강제연상법이다. 팀원들이 일상생활에서 흔히 쓰는 단어를 활용하고 그

자판)³⁾, 브레인 라이팅⁴⁾과 같은 학습 도구를 제시해 줄 수 있다([부록7], [부록9] 참고).

3단계, 가능한 해결책을 도출하는 것으로 명료화된 문제를 해결하기 위한 다양한 아이디어를 모으고 정리하는 단계이다. 이를 위해 러닝코치는 문제를 해결하기 위한 방법이 무엇인지 질문하고 이를 정리할 수 있도록 로직트리⁵⁾와 신타래 기법⁶⁾과 같은 액션러닝 활용을 위한 효과적인 도구를 제시할 수 있다([부록12] 참고).

4단계, 우선순위 결정하기 단계에서는 문제 해결을 위해 도출한 가능한 해결책을 적용하는데 있어서 실현가능성, 시급성, 중요성 등의 차원에서 우선순위를 결정한다. 이를 돕기 위해 러닝코치는 우선순위 결정 시트를 제공하고 학습 팀이 이에 따라 적용하여 순위를 정할 수 있다. 본 교육 프로그램에서는 과제진단 체크 리스트를 제공하였다([부록11] 참고).

5단계, 액션플랜 작성하기는 문제해결책을 실제 현장에 적용하고 실행해 보기 위해서 구체적인 실천계획서를 작성해 보는 것이다. 이를 위해 러닝코

단어의 특성을 마인드맵과 같은 모양으로 쓴다. 그리고 각 특성들과 주제를 강제로 연관시켜 아이디어를 낸다. 아이디어를 작성할 때 포스트잇을 활용하여 도출된 아이디어를 분류하고 정리한다(부록7 참고).

- 3) 디딤돌(생각의 피자판)은 랜덤 워드와 같은 형식으로 피자판과 같은 모양을 그리고 가운데 주제와 무관한 단어를 적는다. 칸마다 단어의 특성을 적고 단어를 주제로 바꾸어 강제로 연관시켜 아이디어를 낸다. 도출된 아이디어를 유목화하면 아이디어의 주요 특성을 파악할 수 있다(봉현철, 김형숙, 2012). (부록9 참고)
- 4) 브레인 라이팅(brain writing)은 창의성 기법으로 학습 팀원들이 각자 5분 동안 포스트잇에 2~3개의 아이디어를 작성하고 옆 사람에게 전달한다. 그것을 읽어보고 또 다시 2~3개의 아이디어를 적어 넘긴다. 그럼 옆 사람의 아이디어를 보고 새로운 아이디어를 도출하기 때문에 아이디어 릴레이라고도 불린다(박수홍, 정주영, 2014).
- 5) 상단에 'As-Is, 분야, What, Why, 가설, To-be'를 적고 'As-Is' 아래 과제명을 'To-be' 아래 과제가 해결되었을 때 바람직한 상태, 구체적인 목표를 적어 놓는다. 'What' 아래 현재 과제의 상태와 목표 간의 차이가 나타나는 것에 대한 의견을 열거하고 제시된 의견을 분류한 후 항목 이름을 붙여 '분야'를 설정한다. 제시된 의견에 팀원들이 스티커를 붙이는 방법으로 투표를 실시하여 핵심 이슈를 선택한다. 핵심 이슈에 대한 원인을 적어 'Why' 아래에 두고 같은 방법으로 핵심 원인을 도출해 낸다. 마지막으로 핵심원인을 중심으로 가설을 쓴다. 이 가설은 대안을 도출하는 기초가 된다(박수홍, 정주영, 2014). (부록12 참고)
- 6) 신타래 기법은 여러 사람이 가지고 있는 경험을 수집, 분석하여 과제 해결의 이상적 목표를 수립한다. 해결해야 할 이슈와 관련해서 직간접적으로 성공한 경험과 실패한 경험을 포스트잇 한 장에 한 사례씩 적는다. 제시된 경험을 토대로 학습 팀원들이 논의를 거쳐 이상적 목표를 수립하고 이상적 목표를 달성하는데 겪을 수 있는 장애요인을 적어본다. 마지막으로 도출된 장애요인을 고려하여 이상적 목표를 달성하기 위해 필요한 실행 계획을 수립하는 방법이다(장경원, 고수일, 2013). (부록12 참고)

치는 액션플랜 작성서를 준비하고 작성법을 따라 학습 팀이 액션플랜을 작성할 수 있도록 설명해 준다([부록13] 참고). 본 연구 프로그램에서는 6회기에 팀 과제를 위한 액션플랜을 작성한다.

6단계, 실행하기에서는 작성한 액션플랜을 바탕으로 다문화상담 현장에서 실제 문제를 해결하기 위한 실행 활동을 7~9회기 동안 전개한다.

7단계, 평가하기는 액션러닝 과정을 성찰하여 수정, 보완하고 유지할 점에 대해 파악하는 것이다. 성찰일지와 평가지를 제공하고 학습 팀 구성원이 스스로 성찰하고 평가할 수 있도록 하며 학습 팀은 성찰을 통해 잘한 점, 부족한 점, 계속 진행할 점 등에 대해 선별한 후 액션러닝 활동에 대한 지속 또는 종결을 결정하는 것이다. 본 연구 프로그램은 10회기 진행으로 종결되지만 학습 팀이 원한다면 학습 팀 구성원은 지속할 수 있다.

이와 같은 액션러닝 절차 과정을 연습하기 위해 본 연구 프로그램에서는 2회기부터 작은 개별 과제부터 전 과정을 순환적으로 돌리고, 매 회기 성찰지가 주어졌으며 5회기부터 팀 과제를 위한 문제를 명료화 하였다. 이를 위한 회기별 교육 프로그램의 주요 내용은 다음 장 Ⅲ. 연구방법 작성 <표 Ⅲ-2>에 제시하였다.

Ⅲ. 연구방법

A. 연구 참여자

본 연구주제에 부합되는 고유한 특성이 있는지 파악하고 선정한 연구 참여자는 서울, 인천 지역에서 다문화상담을 실제 진행하고 있는 다문화상담자 14명이다. 연구 참여자를 선정한 기준은 다음과 같다. 본 연구 프로그램은 액션러닝을 활용함에 있어서 다문화상담의 실재를 다뤄야 하기 때문에 현재 다문화상담의 사례와 경험을 밀접하게 접하고 있는 연구 참여자로 선정하였다. 즉 상담대학원을 졸업하거나 상담 관련학과를 전공하고 국가나 민간 상담학회에서 부여하는 상담자격증, 또는 사회복지 자격증을 소지하고, 지역 다문화가족지원센터 또는 민간 다문화지원센터 기관, 민간 상담센터나 시설 등에서 현재 다문화 내담자를 대상으로 상담과 교육을 담당하고 있는 상담자를 선정 조건으로 하였다. 한국의 다문화상담 현장 실정은 아직 초기 단계로, 다문화상담자를 인증할만한 국가자격증이나 다문화상담센터로 지정되어있는 기관이 따로 없기 때문에 다문화상담자 개념을 넓혀서 연구 참여자를 모집하였다.

본 연구를 위한 연구 참여자 모집 방법은 우선 다문화가족지원센터 또는 민간 다문화 지원센터에 모집 공고를 전달하였다. 그러나 공고를 통해 다문화상담 분야의 경험과 전문성을 가진 적합한 상담자를 모집하는 것이 쉽지 않았기 때문에 우선참여 의사를 밝힌 연구 참여자가 다른 상담자를 소개하며 참여자를 늘려가는 눈덩이 표집법(snowball sampling)을 주로 사용하여 연구 참여자를 모집하였다(Barbbie, 2007).

이와 같이 모집된 최종 참여자는 실험집단 7명과 통제집단 7명으로, 40대 부터 50대의 연령층이고 성별은 모두 여성이다. 건강가정 지원센터, 쉼터, 여성의 전화, 심리 상담 센터나 연구실, 지역주민 센터, 도서관에 소속되어 다문화 배경에 있는 사람들을 대상으로 하는 상담과 교육을 수행하고 있었다.

근무경력은 최소 2년에서 최장 14년으로 나타났다. 연구 참여자의 소속과 직분, 근무기간, 연령, 성별과 같은 일반적인 특성은 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구 참여자 정보(근무 기간 순)

집단	구분	소속	직분	다문화상담 경력 근무기간(년)	연령	성별
실험 집단	A1	** 여성의 전화, 이주 여성 쉼터 (유선 상담 및 직접 상담)	대표	8	53	여
	A2	** 도서관 (공립도서관 내 상담실)	강사(상담)	6	43	여
	A3	** ** (상담)연구소 (민간 상담센터)	소장	5	54	여
	A4	건강가정 다문화센터 (시간 교육 강사 및 상담)	강사(상담)	4	41	여
	A5	이주 여성 쉼터	상담원	2	58	여
	A6	**고등학교/** 돌봄 (학교 내 상담실, 지역 상담센터)	교육, 상담	2	54	여
	A7	** 힐링 센터 (민간 상담센터)	상담원	2	51	여
통제 집단	1	이주 여성 쉼터	소장	14	59	여
	2	** ** 주민 센터 (지역 주민 센터 내 상담실)	사회복지사 (상담)	6	53	여
	3	여성 긴급전화 (유선 상담 및 직접 상담)	상담원	6	52	여
	4	지역아동센터	상담원	3	55	여
	5	** 심리 연구소 (민간 상담센터)	심리사	3	47	여
	6	여성 긴급전화 (유선 상담 및 직접 상담)	상담원	2	52	여
	7	여성 긴급전화 (유선 상담 및 직접 상담)	상담원	2	51	여

본 연구의 다문화상담자 교육은 액션러닝을 활용하기 때문에 프로그램의 효과적인 진행을 위해 실제 과제를 다루기에 적합한 4~6명을 한 팀으로 구성하는 조건을(장경원, 고수일, 2014) 반영하여 2팀으로 4명씩 총 8명의 실험집

단을 모집하였다. 그러나 프로그램 실시 중에 건강상의 문제로 병원에서 수술 조치를 받게 된 참여자 1명을 제외하였다. 그리고 동일한 조건에 있는 다문화상담자를 통제집단으로 모집하여 실험집단 연구 참여자들의 근무기간과 연령, 직분, 소속, 성별이 고려된 짝짓기를 통해 총 7명을 배치시켰다.

B. 장소 및 자료

한 팀을 이룬 연구 참여자들이 한자리에 모이기 용이하도록 인천에 위치하는 A대학교 교육 센터 내의 교육실 및 상담센터를 실험장소로 선정하였다. 액션러닝 활동을 하기에 적합한 환경을 선정하여 프로그램을 진행하기 위해 참고해야 할 교육 장소의 조건은 다음과 같다: 첫째, 구성된 팀이 무리지어 앉아 의견을 나누고 팀 작업이 효율적으로 이루어질 수 있는 라운드 테이블 또는 사각 테이블이 배치되어 있는 공간, 둘째, 결과물을 게시할 수 있는 공간 (박수홍, 안영식, 정주영, 2010; 장경원, 고수일, 2014). 이상의 조건을 만족하기 위해 넓은 테이블이 있고 화이트보드가 설치되어 있는 실험 공간을 마련하였다. 또한 활동을 위해 펜과 색연필, 포스트잇, 전지, 스티커, 투명테이프 등을 모든 교육 시간마다 준비하였고, 테이블 위에 차와 간단한 다과를 준비함으로써 팀의 화기애애한 분위기 조성을 도왔다. 또한 프로그램에 관련된 공지나 프로그램 진행 중 이루어지는 팀 활동의 결과물, 주 중에 이루어지는 과제 내용 등을 공유할 수 있는 온라인 공간에서의 활동을 위해 프로그램 진행이 시작되는 1회기 때 연구 참여자들의 의견을 모아 실시간 대화가 가능하고 의견과 사진을 바로 공유할 수 있는 메신저를 선정하여 활용 하였다.

C. 연구기간

본 연구는 2017년 3월부터 2018년 4월까지 이루어졌다. 2017년 3~5월 동

안 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육을 위한 문헌연구가 이뤄지고 교육 프로그램 초안의 틀을 잡았다. 프로그램 초안은 교육학과 전공교수의 지도에 따라 수정을 거쳐 최종본을 완성하였고, 생명윤리위원회(The Institutional Review Board, 이하 IRB) 심의를 통과한 후 6월~7월 동안 연구 참여자를 모집하였다. 이에 참여 의사를 밝힌 연구 참여자들의 개인 일정을 조사해서 함께 모일 수 있는 팀을 구성하여 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 시행하였다. 첫 번째 실험집단은 7월 21일부터 10월 27일까지 매주 금요일에 한 회기 당 약100분씩 10회기 프로그램이 진행되었다. 액션러닝 활동은 팀 활동이 중요하기 때문에 되도록 결석자가 발생하지 않도록 팀원들의 여름휴가 일정과 중요 행사 일정을 고려하며 프로그램을 진행한 관계로 15주에 걸쳐 진행되었다. 두 번째 실험집단은 9월 18일부터 11월 27일까지 매주 월요일에 한 회기에 100분씩 진행되었다. 두 실험집단 모두 프로그램 1회기에 사전검사가 시행되고 10회기에 사후 검사와 포커스그룹인터뷰(Focus Group Interview, FGI)가 진행되었다. 통제집단은 7월~12월 동안 모집이 되는 연구 참여자 별로 사전검사를 시행하고 10주의 기간을 두고 사후검사를 실시하였다.

D. 독립변인: 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램

본 연구의 독립변인은 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이며, 연구를 위해 연구자가 틀을 잡아 만든 중재 프로그램이다.

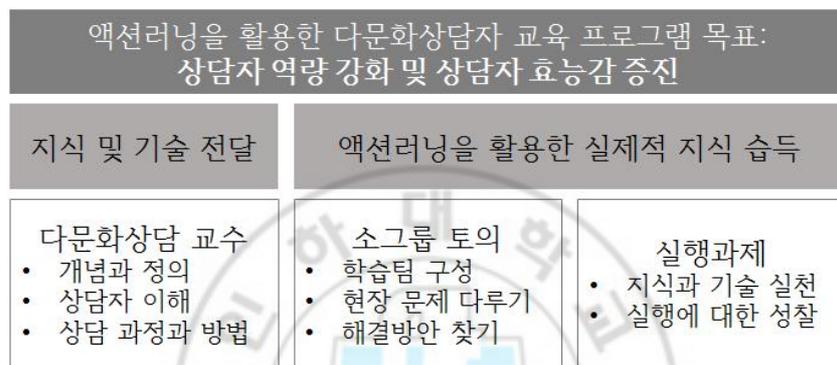
1. 프로그램 개발

본 연구는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 프로그램을 개발하기 위해 먼저 액션러닝 교육 방법에 대한 문헌자료(박수홍, 안영식, 정주영, 2005; 박수홍, 안영식, 정주영, 2010; 박수홍, 정주영 2014; 봉현철 2000; 송철범 2011;

장경원, 2011; 장경원, 고수일, 2013; Marquardt, 1999); Marquardt, 2004; Marsick, Cederholm, Turner & Pearson, 1992; McGill & Beaty, 1995; O'Neil, Marsick, 2014; Revans, 1982; Rothwell, 1999)와 액션러닝을 기반으로 한 프로그램 개발과 효과 및 평가에 대한 연구들을 검토하였다(권연정, 2016; 김연순, 김진영, 2014; 김연철, 2014; 김윤민, 2012; 김자경, 강혜진, 임은영, 2012; 박소영, 정지현, 2015; 부성숙, 2014; 엄우용, 2007; 이원희, 곽승철, 2015; 이은지, 정지현, 2013; 장경원, 2011; 장경원, 고수일, 2013; 정주영, 홍광표, 2011; 조형숙, 배정호, 2014; 최영민, 김승용, 2005). 또 다문화상담자들의 어려움과 교육실태 및 교육 요구 내용에 관한 연구(김현아, 이자영, 2013a; 김혜영, 심혜원, 2014; 민무숙, 김이선, 이춘아, 이소영, 2009; 위주원, 최한나, 2015; 이성순, 2011; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 이현정, 2010; 최연실, 조은숙, 2017) 등을 검토한 후 이를 바탕으로 일반상담과 다문화 상담에 대한 기본적인 내용 정리가 필요하다는 판단 하에 2개의 세부 목표를 정했다. 첫째는 이론적 지식 및 기술 전달이고, 둘째, 액션러닝을 활용한 실제적 지식을 함양하도록 돕는 것으로 프로그램 목표를 설정했다. 그리고 액션러닝에 대해 각 단계별로 구체적인 정리를 통하여 액션러닝 활용을 돕고 있는 박수홍, 안영식, 정주영(2010)의 액션러닝 프로세스 7단계 절차, 즉 문제 탐색하기, 문제 명료화하기, 가능한 해결책 도출하기, 우선순위 결정하기, 액션플랜 작성하기, 실행하기, 평가하기를 따라 회기 구조를 잡고 각 회기의 활동 및 목표를 선정 했으며, 더불어 액션러닝 수업컨설팅을 돕는 문헌을 참고해 수업에서 이뤄질 학습자 활동과 러닝코치의 지원 내용을 회기별로 정리하였다(박수홍, 정주영, 2014; 장경원, 고수일, 2013). 또한 방법론을 돕는 문헌 자료를 참고해 활동 및 학습방법 도구에 활용하였다(이영민, 2015). 이를 바탕으로 만들어진 프로그램 초안은 1차적으로 교육학과 전공 교수의 지도에 따라 수정을 거쳤고, 상담전공자로서 지역 센터에서 다문화 관련 프로그램을 운영하고, 다문화가정지원센터에서 프로그램을 운영하는 2인의 검토를 통해 프로그램에 대한 타당도를 검증 받았다.

2. 프로그램 목표

본 연구 프로그램은 직접교수를 통해 다문화상담 영역에서의 주요한 기술과 지식, 전략을 다루고, 액션러닝 프로그램을 활용하여 다문화상담 현장에서의 실제적 지식을 습득함으로써 다문화상담자의 역량을 강화하고 효능감을 증진 시키는 데 목표가 있다.



[그림 III-1] 액션러닝을 활용한 다문화 상담자 교육 프로그램 목표

3. 프로그램 내용

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램 내용은 다음의 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 회기별 교육프로그램 주요 내용

기	주제	활동 및 목표	시간 (분)	학습자 활동	러닝코치 지원 내용	학습방법 및 도구
1		사전검사	50	프로그램(교육내용)이해, 팀 빌딩 활동	오리엔테이션 진행, 프로그램(교육내용) 소개, 팀 구축 지원	Interaction & Rapport
			50	사전검사 “교육을 통해 얻고 싶은 것” 집단면담	검사진행 학습자 요구파악	검사지, 명목집단법
2	다문화 상담 이론과 실제	다문화상담 개념과 다문화 상담자 이해 토론 및 활동	50	다문화상담 개념 강의 경청 및 질문, 토론	다문화상담 개념에 대한 토론 조력	랜덤워드 브레인라이팅
			50	다문화상담자로서의 나 탐색하기	다문화상담자로서의 자기탐색 토론 조력	성찰지
3		다문화상담의 내담자 이해 토론 및 활동	100	다문화상담의 내담자 이해 강의 경청 및 토론	다문화내담자에 대한 이해 토론 조력	디딤돌, 성찰지
4		다문화상담의 과정과 기술	100	다문화상담의 과정과 기술 강의 경청 및 토론	상담의 과정과 기술 공유, 현장적용에 대한 토론 조력	성찰지
5	실천과제 및 액션플랜 작성	다문화상담 실천 과제 탐색	100	다문화 상담에 관한 중요 과제 파악, 과제선정, 과제해결 및 자료수집에 관한 계획	과제 도출을 위한 예시와 성찰 질문 제시, 과제 선정을 위한 도구 제시	실타래기법, 로직트리
6		실천과제 명료화 및 해결 방법 구체화	50	과제 정의서 작성, 과제해결책에 대한 아이디어 도출	과제 명료화 조력	과제진단 체크리스트
		액션플랜 작성 및 보완	50	액션플랜 공동 제작, 액션플랜에 따른 적용 계획	액션플랜 작성법제시 플랜에 따른 적용 조율	액션플랜 작성지
7		액션플랜 상담현장 적용(실행) 평가	100	액션플랜(실천과제) 현장 적용 발표, 실행에 대한 보완점 논의, 기술 공유	액션플랜(실천과제) 현장 적용에 대한 성찰 질문 제시	액션플랜 실행보고서, 성찰지
8	액션플랜 실행	액션플랜 상담현장 적용(실행) 평가	100	액션플랜(실천과제) 현장 적용 결과 발표, 액션플랜 실행보고서 제출	성찰질문 제시 및 결과물 확인	액션플랜 실행보고서, 성찰지
9		액션플랜 상담현장 적용(실행) 평가	100	액션플랜(실천과제) 현장 적용 최종 결과 발표	집단면담 진행 개인성찰지 제공	개인 성찰지

기	주제	활동 및 목표	시간 (분)	학습자 활동	러닝코치 지원 내용	학습방법 및 도구
10		총괄평가	50	사후검사	검사진행	검사지
			50	총괄평가를 위한 집단면담	사후면담 진행	FGI 가이드라인

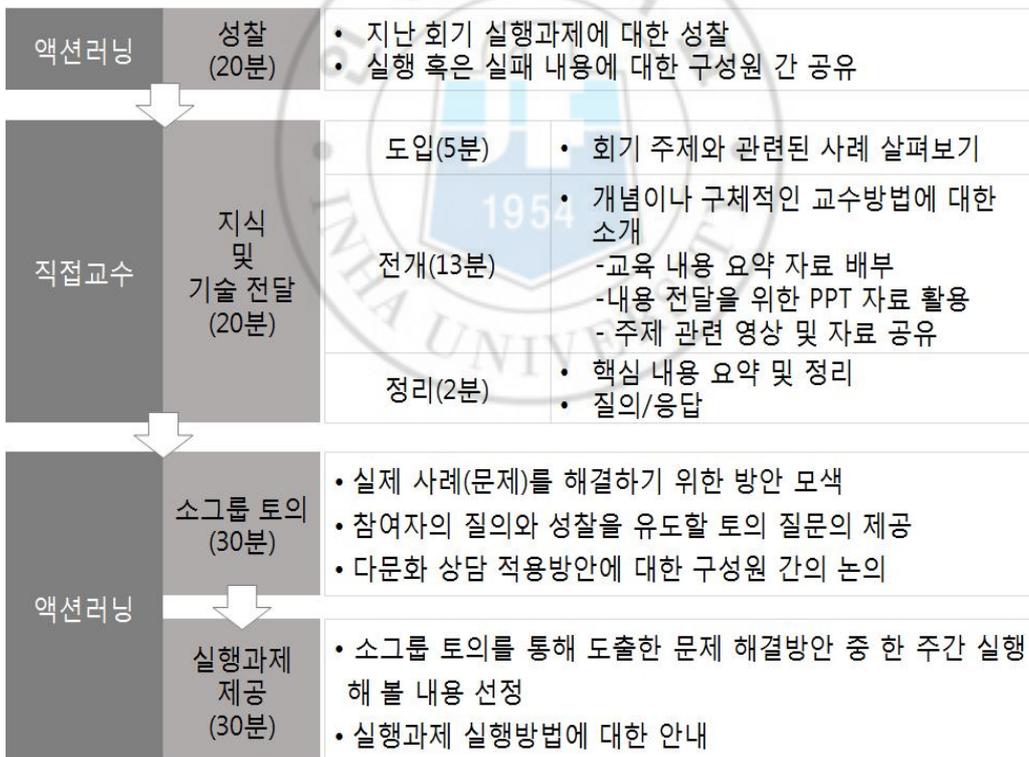
4. 교육 프로그램 진행 방식

본 교육 프로그램은 학습 팀 모두에게 돌아가는 발언 기회와 토의 활동을 통한 학습으로 이뤄지는 점을 고려해 한 회기 당 100분으로 이뤄진다. 1회기에 오리엔테이션과 함께 사전검사가 진행되고 팀의 구축으로 팀원들의 자기소개가 이뤄지고 팀의 룰을 정하였다. 액션러닝은 교수자가 가지고 있는 지식 정보를 학습자가 소극적으로 받아들이는 전통적인 직접교수법과 달리, 학습자들이 과제 기반으로 모여 적극적으로 논의하고 활동하여 결과를 만들어내는 학습자 중심교육이다(유영만, 1995; Cunningham 1999). 때문에 2~4회기까지 다문화상담의 이론과 실제 내용이 다뤄지는데 있어서 연구자는 이론적 지식을 전달하는 교수자가 아니라 러닝코치로서 주제를 제시하고 질문과 토의 내용을 통해 연구 참여자들이 만들어가는 학습의 장이 될 수 있도록 노력하였다.

또한 매 회기마다 성찰지를 통하여 개인을 성찰하고 실천으로 이어질 수 있는 기회를 제공하였다. 5~6회기에는 학습자 팀이 다문화상담에 관한 주요과제를 파악하고 과제를 선정하여 과제 해결을 위한 액션 플랜을 구체적으로 작성할 수 있도록 과제 진단 체크리스트와 같은 도구를 제시해주었고 질문으로 조력하며 구체적인 결과를 도출할 수 있도록 도왔다(Neil & Marsick, 2007). 7~9회기에서는 구체적인 액션플랜을 상담현장이나 교육현장에서 적용하고 실행하여 결과물을 확인하고 평가하며 성찰하는 과정을 통해 ‘경험에 의한 학습’이 일어나도록 조력하였다. 마지막 10회기에는 사후검사를 실시하고 포커스그룹인터뷰(FGI)를 통해 다문화상담자 교육에 대한 총괄평가를 진행하였다.

교육 진행방식은 3회기부터 매 회기 교육을 시작할 때 20분 동안 지난 회기에 학습한 것을 토대로 실행과제에 대해 성찰하며 실행 혹은 실행하지 못한 것

에 관한 내용을 구성원간 공유하였다. 성찰은 액션러닝에서 학습의 중요한 도구로 다뤄지며 학습자들이 성찰 내용을 서로 공유하면서 서로의 경험과 생각을 나눌 때 그 효과가 크게 나타난다(장경원, 고수일, 2014)는 조연과 같이 프로그램 진행 과정에서 성찰은 교육의 큰 효과를 일으켰다. 이 후에는 회기 주제와 관련된 지식 및 기술을 다양한 방법으로 전달하는데 그 소요시간은 20분으로 하였다. 그리고 30분 동안 회기 주제에 따른 토의와 질문을 제공함으로써 참여자의 질의와 성찰을 유도하고, 구성원간 사례를 공유하며 문제 혹은 과제를 찾고 해결방안을 모색하도록 실타래기법이나 명목 집단법, 디딤돌기법(생각의 피자판)으로 도왔다. 그리고 30분 동안 다음 회기까지의 과제를 구체화 하며 실행 방법에 대한 구체적인 계획을 세우고 한 회기를 마무리 하였다. 이와 같이 매 회기 이뤄지는 교육 진행 방식을 간단하게 정리하면 [그림 III-2]와 같다.



[그림 III-2] 액션러닝을 활용한 상담자교육 프로그램 한 회기 진행방식(예)

E. 종속변인

종속변인에 영향을 주는 액션러닝을 활용한 다문화 상담자 교육 프로그램을 통하여 다문화상담을 실행하고 성취하는데 필요한 특성인 다문화상담자 역량과 상담자 자기 효능감이 어떻게 변화되었는지 살펴보았다. 또한 독립변인의 영향을 받아 실제적으로 일어난 다문화상담자 인식의 변화와 수행 경험을 살펴보았다.

본 연구의 독립변인이 종속변인에 미치는 효과를 검증하기 위해 <표 III-3 > 과 같은 검사 도구를 사용하였으며 적합한 검사 도구 선정을 위해 국내외 도구를 조사하여 개발자의 연구에 따라 타당도 검사를 거친 도구를 선정하였다. 국외에서 개발되어 타당도와 신뢰도가 확보된 동시에 국내의 연구에서도 활용되어 신뢰도가 확보된 검사 도구를 선정하였고, 번역된 자료를 구할 수 없어 국외에 있는 검사 도구를 번역한 후, 전문가의 검토를 받아 어휘를 수정하고 미국의 문화적 상황을 반영하고 있는 일부 문항은 국내 상황을 적절하게 반영할 수 있도록 그 의미를 덧붙여 수정하였다. 더불어 본 연구의 참여자가 아닌 다문화상담자 2명에게 번역된 검사도구로 검사를 시행하여 검사 도구의 내용이 적합함을 확인하였다.

<표 III-3 > 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육 프로그램 효과 검증을 위한 검사도구

종속변인	검사도구	문항수	검사 방식	소요 시간	수정 여부
다문화상담자 역량	다문화상담자 자질 척도(California Brief Multicultural Competence Scale: CBMCS)	21	지면	약 10분	번역하여 수정 후 사용
다문화상담자 자기 효능감	Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale-Racial Diversity Form: MCSE-RD	37	지면	약 20분	번역하여 수정 후 사용

본 연구에서 사용한 다문화상담자 역량을 검증하기 위한 검사 도구는 캘리포

니아 간편 다문화상담자 자질 척도(California Brief Multicultural Competence Scale: CBMCS)를 번역하여 수정 후 사용하였고, 다문화상담자 자기 효능감에 대한 검사는 다문화상담자 자기 효능감 척도(Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale-Racial Diversity Form: MCSE-RD)를 번역하고 수정하여 활용하였다. 이 검사 도구는 국내 김현아(2013)의 다문화상담자의 다문화 수용성과 상담자 자기 효능감, 다문화상담자 자질의 관계를 파악하는 연구에서 사용되면서 타당도와 신뢰도를 한 번 더 확보하였다. 또한 본 연구의 실험집단 연구 참여자들의 다문화상담자 인식과 수행 변화를 탐색하기 위해 포커스그룹인터뷰(Focus Group Interview: FGI)를 시행하였다.

1. 다문화상담자 역량

본 연구에서는 다문화상담 교육 프로그램 효과에 따른 다문화상담자 역량을 측정하기 위하여, Gamst, Dana, Der-Karabetian, Aragon, Arellano, Morrow, Martenson(2004)가 연구한 캘리포니아 간편 다문화상담자 자질 척도(California Brief Multicultural Competence Scale: 이하 CBMCS)를 번역하여 사용하였다. 1차적으로 번역된 검사는 교육학 교수 1인과 상담학 교수 1인에게 검토 받았으며, 번역하는 과정에서 미국의 문화 배경을 반영하고 있는 몇 개의 문항은 의미에 어긋나지 않는 선에서 한국에 적합한 다문화 배경 내용으로 바꾸었다. 예를 들어 1번 문항의 원문은 ‘I am aware that being born a minority in this society brings with it certain challenges that White people do not have to face’ 였으나 한국의 상황에 적합하도록 ‘이 사회에서 다문화 배경을 가지고 사는 것은 자국민(한국인)들이 겪을 필요가 없는 특정한 어려움과 도전이 요구 된다는 알고 있다’라고 바꾸어 제시하였다. 또한 원어로 ethnic groups 와 같은 단어는 ‘소수 민족’이라고 번역하기보다 ‘다문화 배경을 가지고 있는 그룹’ 혹은 ‘다문화 배경을 가지고 있는 사람들’이라고 표기하였으며, 예를 제시하는 내용에는 조금 더 구체적인 예를 들어 설명해 두었다. CBMCS는 총21문항의 4점 리커트 척도로 구성되어 있으며 하위척도는 내담자에 대한 민감성(3문항), 다문화적 지식(5문

항), 문화적 장벽에 대한 인식(6문항), 반편견적 능력(7문항) 으로 다문화상담자 역량 척도의 하위척도 및 주요 문항 내용은 다음의 <표 III-4>과 같다. 척도 각각의 Cronbach's α 는 내담자의 민감성 .75, 다문화적 지식 .80, 문화적 장벽에 대한 인식 .78, 반편견적 능력 .90이었으며, 국내 연구에서는 .72, .84, .82, .88 이었으며 전체 신뢰도는 .92이었다.

<표 III-4> 다문화상담자 역량 척도의 하위척도별 문항과 신뢰도

	문항내용	문항번호	수	(α)
내담자에 대한 민감성	2. 내 자신의 가치가 내담자에게 어떤 영향을 줄 수 있는지 알고 있다.	2,4,9	3	.75
	4. 내담자에게 영향을 미치는 제도적 장벽에 대해 알고 있다.			
	9. 내 의사소통 능력은 내가 상담하고 있는 내담자에게 적절하다.			
다문화적 지식	7. 나는 문화적, 인종적 또는 민족적 배경이 다른 내담자들에게 심리 검사를 사용함에 있어서 강점과 약점을 식별 할 수 있다.	7,12,15,17,19	5	.80
	12. 나는 다문화 연구를 비평할 수 있는 뛰어난 능력을 가지고 있다.			
	17. 나는 문화적으로 다른 인구집단의 정신건강 문제에 대한 연구를 논의할 수 있다.			
문화적 장벽에 대한 인식	11. 나는 나의 문화적 배경과 경험이 상담 과정에서 나의 태도에 어떻게 영향을 미치는지 알고 있다.	1,8,10,11,14,16	6	.78
	14. 나는 소수민족 집단(다문화내담자)이 정신건강서비스를 받지 못하는 제도에 대해 알고 있다.			
	16. 나는 문화적으로 다른 인구집단의 정신건강 문제에 대한 연구를 논의할 수 있다.			

	문항내용	문항번호	수	(α)
반편견적 능력	3. 나는 장애인들의 정신 건강 요구를 정확하게 평가하고 도움을 줄 수 있다.	3,5,6,13, 18,20,21	7	.90
	5. 나는 레즈비언들의 정신 건강 요구를 정확하게 평가하고 도움을 줄 수 있다.			
	21. 나는 매우 가난한 사회 경제적 배경에서 오는 사람들의 정신 건강 요구를 정확하게 평가하고 도움을 줄 수 있다.			
전체			21	.89

2. 다문화상담자 자기 효능감

액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램을 통해 다문화상담자 자기 효능감에 미치는 변화 정도를 살펴보기 위해 본 연구에서는 Sheu와 Lent(2007)가 연구한 다문화상담자 자기 효능감(Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale-Racial Diversity Form: 이하 MCSE-RD) 척도를 번역하고 수정하여 다문화상담자의 자기 효능감을 측정하였다. 번역된 검사 도구는 교육학 교수 1인과 상담학 교수 1인에게 검토를 받아 조금 더 정확한 단어를 선정하는 과정을 거쳤다. ‘racial identity’는 검토 후 문화정체성으로 번역하였고 ‘assess’와 같은 단어는 평가 보다 진단이라는 용어로 제시하였다. 또한 한국의 다문화 상담자는 상담학을 전공한 자도 있지만 사회복지 자격증 소지자가 많은 역할을 담당하고 있는 실정을 고려해 ‘DSM-IV’와 같은 용어를 빼고 ‘이상심리’로 표기하며 이상심리 종류의 예를 제시하여 주었다. 또한 표준검사, 비표준검사와 같은 용어에도 괄호 안에 한국에서 많이 쓰이는 검사 종류를 예로 제시해 두었다. MCSE-RD는 다문화상담자를 대상으로 한 연구(김현아, 2013)에서 다문화상담자 역량 강화를 위한 요소 중 하나인 자기 효능감을 측정하는데 사용됨으로 타당성이 증명된 바가 있다. 검사 문항은 총 37개로 하위척도는 다문화적 개입(24문항), 다문화적 평가(6문항), 다문화적 상담회기 운영능력(7문항)으로 구성되어 있다. 본래 검사지는 하

위척도 내용끼리 묶어진 순서로 구성되어 있으나 본 연구에서는 연구자가 임의로 문항의 순서를 섞어 놓았다. 이 검사는 9점의 리커트 척도로 하위척도의 주요 문항 내용은 다음의 <표 III-5>와 같다. 이 검사도구의 전체 Cronbach's α 는 .97이고 각각의 신뢰도는 다문화적 개입 .98, 다문화적 평가 .92, 다문화적 상담 회기 운영능력 .94이었으며 국내 연구에서는 전체 내적 합치도 Cronbach's α .98으로 각각의 신뢰도는 .98, .92, .96이었다.

<표 III-5> 다문화상담자 자기 효능감 척도의 하위척도별 문항과 신뢰도

	문항내용	문항번호	수	(α)
다문화적 개입	1. 타문화 간의 긴장이나 어려움(난관)을 유연성 있는 태도로 풀어줄 수 있다. 14. 내담자가 호소하는 문제를 개념화 할 때 다문화적인 구조(문화적응, 인종적 정체성)를 고려한다. 31. 내담자의 현재 문제를 개념화 할 때 내담자가 속한 문화적 표현을 고려한다.	1,2,4,5,6,7, 11,12,14,15, 17,18,21,22, 23,25,26,27, 28,30,31,32, 33,34	24	.98
다문화적 평가	8. 다문화 내담자들을 위한 문화적 배경으로 온 이상심리(DSM-V)를 평가할 수 있다.(예: 두뇌 호르몬, 신경 쇠약, 신경계, 유령 병) 13. 표준화된 검사(MMPI-2, 흥미적성검사 등)를 문화적 차이를 고려해 민감하게 해석한다. 16. 내담자의 문화적 배경에 따라 문화적으로 적합한 평가도구를 선정한다.	8,9,13,16, 19,24	6	.92
다문화적 상담 회기 운영능력	10. 상담 진행 상황을 지속적으로 평가한다. 29. 내담자가 상담 과정에서 얻은 것(배운 것)을 명료하게 표현하도록 돕는다. 37. 상담 종결 과정에서 내담자의 문화에서 작별 인사하는 방법을 구체적으로 확인하고 통합하여 시행한다.	3,10,20,29, 35,36,37	7	.94

	문항내용	문항번호	문항 수	(α)
	전체		37	.97

3. 다문화상담에 대한 상담자 인식과 수행경험 변화

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 상담자들이 매 회기 과정에서 이뤄지는 활동과 성찰을 통해 다문화상담에 대한 인식과 수행에 대한 변화에 어떤 영향을 미치는지 알아보려고 하였다. 이를 위해 개인의 성찰지와 평가 및 총괄 평가를 위한 포커스그룹인터뷰(Focus Group Interview, 이하 FGI)를 통해 다문화상담자 교육 참여 경험의 의미를 탐색하였다. FGI 가이드라인은 다음의 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> FGI 가이드라인

질문	
인식	<ul style="list-style-type: none"> · 참여한 이후 다문화상담에 대한 인식의 변화가 있었나요? 있었다면 어떤 부분인가요? · 본 상담자교육이 다문화상담이 이루어지는 현장의 실정을 잘 반영했다고 생각하시나요? - 평소 다문화상담이 잘 운영되고 있다고 생각하시나요? 그렇지 않다면, 무엇 때문인가요? · 본 상담자교육이 다문화상담이 이루어지는 현장의 실정을 잘 반영했다고 생각하시나요? 그렇게 답한(잘 반영했다 혹은 잘 반영하지 못했다) 이유는 무엇인가요? · 다문화상담이 운영될 때 좀 더 고려해야 할 부분이 있다면, 어떠한 것이 있나요? · 이와 같은 형태의 상담자 교육이 현장의 상담자들에게 필요하다고 생각하시나요? - 필요하다고 생각하실 경우 어떤 이유 때문인가요? · 본 연수의 운영방식에 대해 어떻게 생각하시나요? (소그룹 형태, 액션러닝의 활용 등)
수행	<ul style="list-style-type: none"> · 상담자 교육이 선생님의 다문화상담을 실행하는데 도움이 되었나요? - 다문화상담을 운영하는데 본 교육이 도움이 되었다고 생각하시나요? 가장 도움이 되었거나 다문화상담자로서 인식의 변화가 일어났던 회기는 언제였나요? · 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육이 나를 변화하게 만든 것은 무엇인가요? 도움이 된 부분이 있다면 무엇인가요? · 다문화상담자로서 내담자를 만나는데, 상담 현장에서의 관계에 있어서 얼마나 자신감이 생겼

질문

?

- 본 교육을 통해 내담자를 대하는 데(일반적인 관계, 상담 시 문제 해결 지원 모두 포함) 도움이 되었나요? 도움이 되었다면 어떤 부분인가요?
 - 내담자를 포함하여 동료 상담자나 내담자의 가족 및 관련인들과의 관계에 본 교육이 도움이 되었나요?
 - 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육이 상담현장에서 문제를 해결하는데 도움이 되었나요?
 - 내담자와의 실제 상담에서 본 교육이 도움이 되었나요? 도움이 되었다면 어떤 부분인가요?
 - 내담자와의 상담을 포함하여, 상담현장에서 직면하는 문제들을 해결함에 있어서, 본 교육이 도움이 되었나요?
-

F. 연구설계 및 절차

1. 연구설계

본 연구는 다문화상담 현장에 있는 다문화상담자를 대상으로 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램의 효과성을 살펴보는 연구이다. 이를 위해, 실험집단에 10회기 과정의 다문화상담자교육을 실시하였고 다문화상담자 역량과 다문화상담자 자기 효능감의 변화를 살펴보기 위해서 사전-사후 통제집단 설계(pretest-posttest group design)를 사용하였다(<표 III-7> 참고). 통제집단은 프로그램에 참여하지 않고 사후검사가 종료되었고, 실험집단에 대해서는 사후검사 후, FGI를 실시하였으며 실험 과정을 통해 수집된 자료를 분석하여 질적인 변화를 살펴보았다.

<표 III-7> 본 연구의 실험설계

집단	사전	중재	사후	FGI
실험집단	O ₁	X	O ₂	FGI
	O ₃		O ₄	
통제집단	O ₁		O ₂	
	O ₃		O ₄	

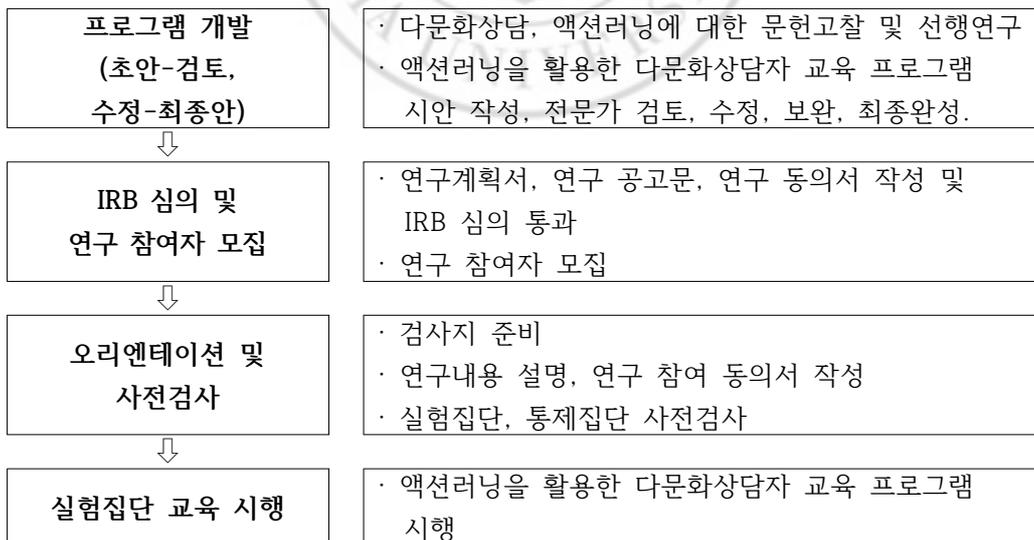
O₁ O₂ : 상담자 역량, O₃ O₄ : 다문화상담 효능감

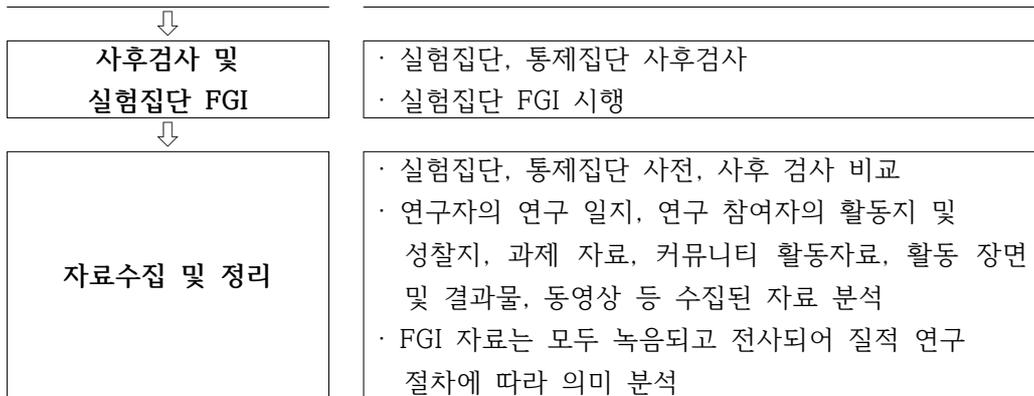
X : 액션러닝을 활용한 다문화상담 교육 프로그램

FGI: 포커스그룹인터뷰

2. 연구절차

본 연구의 연구 절차는 프로그램을 개발하고, IRB심의를 통과한 뒤 연구 참여자 모집, 사전검사, 실험집단에 대하여 교육 프로그램 실행, 사후검사 및 실험집단의 FGI 시행의 순서로 이루어졌다([그림 III-3] 참고).





[그림 III-3] 본 연구의 연구 절차

가. 프로그램 개발

2017년 3월부터 5월까지 다문화상담과 액션러닝에 대한 문헌고찰 및 선행 연구를 통해 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램 시안을 작성했다. 회기 마다 100분으로 이뤄지는 교육 프로그램을 10회기로 구성하여 초안을 작성하고 교육학과 교수의 지도에 따라 수정, 보완을 거쳤다. 또한 상담전공자로서 지역 센터와 다문화가정지원센터에서 프로그램을 운영하는 2인을 통해 검토 과정을 거치면서 다문화 상담 이론과 실제, 실천과제 및 액션플랜 작성, 액션플랜 실행으로 크게 3가지 주제를 다루는 상담자 교육 프로그램 최종본을 완성하였다.

나. IRB 심의 및 연구 참여자 모집

본 연구는 액션러닝을 활용한 상담자교육 프로그램을 실행하기 전에 연구자가 소속된 기관의 생명윤리위원회(The Institutional Review Board, 이하 IRB)의 심의 및 승인을 받고 이후 프로그램 진행과정 동안 IRB 심의 결과를 준수하였다. IRB의 윤리 기준에 따라 연구 참여자로 선정된 모든 연구 참여자를 대상으로 본격적인 교육프로그램이 시작되기 전에 연구의 전체 과정 및 연구에 참여함으로써 얻는 이익과 불이익에 대해 설명하고, 서면을 통해 연

구 참여, 사전·사후 검사, 프로그램이 종료된 후 FGI 진행 등 연구에 소요되는 모든 과정에 대한 동의를 받았다.

연구 실시에 대한 IRB심의 통과를 받은 후 시작된 6~7월 동안의 연구 참여자 모집 절차는 다음과 같다. 먼저 서울 및 인천 지역 다문화가족지원센터 또는 민간 다문화 지원센터에 모집 공고를 게시하기 위해 대표자에게 연구 내용과 함께 공고문을 이메일로 전송하였다. 또한 연구자가 알고 있는 다문화상담자를 통해 모집 공고를 전달하였고, 참여 의사를 밝혀 모집된 우선의 연구 참여자가 다른 상담자를 소개하며 참여자를 늘려가는 방식으로 연구 참여자를 모집하였다. 이에 참여를 희망한 상담자들을 대상으로 다문화상담에 대한 체계적인 연수 및 교육(일회성 연수는 제외)을 받은 경험이 있는지 확인하고, 이전에 액션러닝을 활용한 관련 교육을 받은 경험이 없는 상담자들로 본 연구의 연구 참여자를 구성하였다.

위와 같은 절차에 따라 선정된 상담자에게 연구일정 및 구체적인 내용을 안내하고 참여여부에 대한 최종 동의를 받아 실험집단에 해당하는 8명의 연구 참여자를 모집하여 연구 프로그램 일정을 확정하였다. 최초 4명씩 두 팀이 만들어졌으나 첫 번째 팀의 연구 참여자 한 명이 프로그램 참여 중에 수술 조치에 따른 건강 문제로 연구에서 제외되었다. 그리고 참여의사를 밝혔지만 개인적인 일정이 맞지 않아 실험 집단에 들어가지 못한 지원자는 통제 집단에 들어갔으며, 9월 까지 모집된 모든 통제 집단 연구 참여자는 이미 선발된 실험집단 연구 참여자들에 대한 짝짓기 과정을 통해 선정하여, 최종적으로 실험집단과 통제집단에 각 7명씩 배치하였다.

다. 오리엔테이션 및 사전검사

오리엔테이션 및 사전검사는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이 시작되는 1회기 전반부에 진행되었다. 첫 번째 실험집단은 7월 21일에 두 번째 실험집단은 9월 18일에 연구 참여자들을 만나 연구내용을 설명하고 연구 참여 동의서를 작성한 후 사전검사를 실시했다. 통제집단은 모집이 되는대로 약속을 정한 후 만나서 연구 내용을 설명 하고 연구 참여 동의서를

작성한 후 사전검사를 실시한 뒤 소정의 선물을 전달하였다.

라. 실험집단 교육 시행

연구 참여자들의 참여가 용이하도록 A대학교 교육 센터 내 교육실 및 상담센터에서 실험집단을 대상으로 본 연구의 중재 프로그램인 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육을 시행하였다. 사전에 계획된 프로그램 내용대로 회기별로 약 100분씩 10회기 프로그램이 진행되었으며 첫 번째 실험집단은 7월 21일부터 10월 27일까지 매주 금요일에 진행하였다. 액션러닝 활동 특성상 팀 활동이 중요하기 때문에 결석자가 발생하지 않도록 팀원들의 8월 여름휴가 일정과 중요 행사 일정을 고려하며 프로그램을 진행한 관계로 15주에 걸쳐 진행되었다. 두 번째 실험집단은 9월 18일부터 11월 27일까지 매주 월요일에 진행하였고 두 실험집단 모두 연구자가 직접 진행하였으며 연구 참여자들의 소통과 일정 조율, 프로그램 진행 과정의 자료 및 과제를 공유하기 위해 온라인상의 공간으로 메신저를 활용하였다. 그리고 10회기 동안 본 교육이 주는 효과를 도출하기 위해 각 회기마다 연구자의 연구 일지, 연구 참여자의 활동지 및 성찰지, 과제 자료, 커뮤니티 활동자료, 활동 장면 및 결과물, 녹음 파일 등을 수집하였다.

마. 사후검사 및 실험집단 FGI

실험집단의 사후 검사는 교육 프로그램 마지막 차시인 10회기에 프로그램을 마무리한 후, 사전검사와 동일한 검사지로 시행하였다. 또한 실험집단을 대상으로는 의미 있는 질적 자료를 도출하기 위해 FGI를 진행하며 연구 참여자들의 동의를 받고 면담의 전체 과정을 녹음하였다. 통제집단에는 사전검사가 시행된 날로부터 10주 후에 개별적인 연락을 통해 사전검사와 동일한 검사지로 사후검사를 실시하였으며, 몇 개의 사후검사지는 연구 참여자의 사정상 직접 만나지 못하고 동료 상담자를 통해 전달받거나 우편으로 회수되기도 하였다.

바. 자료수집 및 정리

실험집단과 통제집단의 사전, 사후 검사 결과 비교를 통해 다문화상담자 교육이 상담자의 다문화상담 역량과 자기 효능감에 미치는 영향을 검증하였다. 또 연구자의 연구 일지, 연구 참여자의 활동지 및 성찰지, 과제 자료, 커뮤니티 활동자료, 활동 장면 및 결과물, 녹음파일 등 수집된 자료를 통합 분석하여 상담자 교육 효과를 도출하는 과정을 거쳤다. 더불어 모두 녹음된 FGI 자료는 전사하여 목록화, 범주화, 제거 과정 등을 거쳐 분석하여 다문화상담자 인식과 수행 변화 효과를 도출하였다.

G. 자료 분석

본 연구의 독립변인은 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이다. 종속변인은 다문화상담자 역량과 자기 효능감, 다문화상담에 대한 상담자 인식과 수행 변화이다. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이 다문화상담자 역량과 자기 효능감에 미치는 효과를 보기 위해서 수집된 검사지 자료는 SPSS 18.0 통계 프로그램을 사용하여 분석하였다. 본 연구는 적은 사례의 수로 모수통계 방법을 사용하기에는 모집단의 분포 형태를 가정하기 어려워, 비모수 통계 방법을 사용하여 분석하였다. 비모수통계 방법은 모수통계 방법보다 통계적 검정력이 낮다는 평가가 있지만 표본수가 적을 때는 모수통계 방법보다 더 효율적이며 정확한 확률을 사용하여 적용력(applicability)을 높일 수 있다는 장점이 있다(채서일, 2005).

먼저, 통제집단과 실험집단의 연구 참여자들의 인구통계학적인 특성이 동질성을 갖는지 확인하기 위해 근무기간과 연령을 변인으로 하여 t-test의 가정을 만족시키지 못할 때 가장 효율적인 대체안으로 쓸 수 있는 맨-휘트니 검증(Mann-Whitney U test)방법을 통해 살펴보았다. 그리고 통제집단과 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단 간의 동질성을 확인하기 위해 각 사전 검사 결과와 각 사후 검사 결과 역시 맨-휘트

니 검증(Mann-Whitney U test)을 통해 통제집단과 사전집단의 사전 비교 분석 및 사후 비교 분석을 실시하였다. 이는 두 집단에서 추출된 측정치를 가지고 순위를 매겨 특정집단의 특정치 보다 앞서는 다른 집단의 측정치들의 수를 세어 모두 합하여 U값을 구하는 방식이다. 마지막으로 통제집단과 실험 집단의 사전-사후 검사 변화를 분석하기 위해 두 개의 추정치 값의 차이의 방향과 정도를 검정할 수 있는 윌콕슨 부호 순위 검증(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks test)을 실시하여 다문화상담자 교육의 효과 차이가 있는지 확인하였다.

또한 다문화상담자 교육을 시행하면서 매 회기 기록한 연구자의 연구 일지, 연구 참여자의 활동지 및 성찰지, 과제 자료, 커뮤니티 활동자료, 활동 장면 및 결과물, 녹음 파일 등 수집된 질적 자료 분석은 이용숙, 김영천(1998)의 질적 자료 절차에 따라 분석했다. 프로그램을 마친 후 상담자들을 대상으로 실시한 프로그램 참여 경험에 대한 FGI는 참여자들의 허락을 받고 전 과정이 녹음 되었다. 그 내용을 전사하고 위에 언급한 자료를 통합하여 반복적으로 읽으면서 중요한 개념 단어를 중심으로 정리하여 코드화(coding) 하였다. 1차적으로 정리된 137개의 코드 중에서 개념적 유사성을 띤 내용을 목록화하고 주제에 따라 범주를 설정하여 제거 과정 등을 거쳐 반복적으로 분석하여 의미를 해석하는 과정을 거쳤다. 이러한 과정을 통해 최종적으로 134개의 코드로 정리되었고, 크게 2가지 범주로 7개의 하위 범주와 22개의 소주제로 다문화상담자 인식과 수행 변화 내용을 도출하였다. 이와 같은 질적 자료 분석의 타당도를 높이기 위해 교육 프로그램에 관한 연구 경험이 있는 교수 1인과, 박사 1인의 검토와 검증을 통한 삼각측정법을 적용하였다.

H. 사회적 타당도

상담자교육 프로그램을 마친 실험집단을 대상으로 본 연구의 중재에 대해 사회적 타당도를 검증하였다. 이를 위해 구성한 5문항 내용은 중재에 대한

흥미와 중재의 유용성과 중재 내용의 이해 정도, 현장적용 성과 정도, 재참여 의사 등과 같은 문항 내용에 ‘그렇다’(3점), ‘보통이다’(2점), ‘아니다’(1점)의 3점 척도인 체크리스트를 시행하였다. 실험집단에 해당하는 연구 참여자들이 검증한 프로그램 중재의 사회적 타당도 문항의 전체 평균은 3점 만점에 2.82로 중재에 대한 수용성이 높았다고 볼 수 있다(<표 III-8> 참고). 가장 높은 평균 점수의 문항은 중재 내용의 이해 정도에 대해 묻는 3번 문항이다. 이는 연구 참여자들의 교육 참여 모습과 인터뷰 내용을 고려해 봤을 때, 직접교수 과정에서 상담의 기본적인 내용을 다뤘고 액션러닝 교육 방법의 특성상 주입 받는 지식을 습득하는 방법이 아니라 팀원들과 토론 및 경청하는 학습과정에서 각 참여자가 교수자와 학습자가 되는 동시 경험들을 통해 교육 내용을 잘 파악할 수 있었다고 해석된다. 가장 낮은 평균 점수의 문항은 5번 문항으로 본 프로그램과 같은 교육의 재참여 의사에 대한 문항이었다. 이는 연구 참여자들이 각자의 일터에서 업무를 소화해내면서 10회기 동안 적지 않은 시간을 내었고, 이와 같은 교육이 각 센터에서 진행이 되었으면 좋겠다는 피드백을 주었고 또한 ‘액션러닝을 활용한 교육은 적극성과 주도성을 요구하는 교육으로 교육과정이 쉬운 것만은 아니었다’라는 인터뷰 내용을 고려해 보았을 때 이와 같은 이유로 재참여 의사 평균 점수가 다른 문항 내용에 비해 다소 낮게 나온 것으로 해석된다.

<표 III-8> 실험집단에 해당하는 연구 참여자들의 사회적 타당도 검증

		평균	범위
1	액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육에 참여하는 것은 흥미로웠다.	2.85	2-3
2	액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육은 나에게 유익했다.	2.85	2-3
3	액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 내용을 잘 파악할 수 있었다.	3	3
4	액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육은 상담 현장에 도움이 되었다.	2.85	2-3
5	본 프로그램과 같은 교육이 있다면 다시 참여할 의향이 있다	2.57	2-3
전체 평균		2.82	

I. 중재충실도

본 연구의 중재는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이다. 이에 연구자가 프로그램을 충실하게 시행 하였는가 확인하는 중재 충실도가 요구된다. 중재 충실도 항목은 교육 준비, 교육 자료 활용, 교육 목표 확인, 교육 내용 실행, 액션러닝 방법 적극 활용 등의 5항목으로 구성하였다(<표 III-9> 참고). 본 연구의 중재 충실도 산출은 연구자가 평가받은 중재 항목들의 점수를 실행해야 할 중재 항목 점수 1로 나누어 백분율을 구하는 방식으로 하였다.

<표 III-9> 중재 충실도 항목

	중재 충실도 항목	예 (1점)	아니오 (0점)
1	교육주제와 활동 내용에 적절한 교육 자료가 준비 되었다		
2	준비된 교육 자료는 교육 내용에 활용하는데 유용했다.		
3	회기의 교육 활동 및 목표를 확인하였다.		
4	교육 프로그램에 계획된 모든 내용을 실행하였다.		
5	러닝코치로서의 역할을 충실히 하고 학습자중심의 활동이 이뤄졌다.		

이는 두 번의 프로그램 운영 시 전체 중재 10회기의 30%에 해당하는 3회기 교육을 충실도 항목에 따라 교육학, 상담학 석사 이상의 2인이 평가하고 기록하였다. 평가자가 참석 할 수 있는 날에 직접 참여 관찰 한 회기를 포함하여 무작위로 녹음이 된 총 3회기의 수업을 평가 받았고, 그 결과 첫 번째 팀 중재 시 4회기 100%, 5회기 100%, 7회기 100%로 나타났고, 두 번째 팀 중재 시 2회기 100%, 3회기 80%, 8회기 100%로 나타나 평균 중재 충실도는 97%이었다. 따라서 본 연구의 중재 프로그램을 진행한 연구자는 교육 준비, 교육 자료 활용, 교육 목표 확인, 교육 내용 실행, 액션러닝 방법 적극 활용하여 중재 프로그램을 시행한 것으로 해석된다.

J. 윤리적 고려

본 연구는 생명윤리심의위원회(IRB)의 심의 통과 과정을 거친 후 시행되었다. 또한 연구 참여자 모집 단계에서 자발적인 참여의사를 밝힌 사람에게 한하여 연구 참여자를 모집하였고 사전검사가 이뤄지기 전에 연구 내용을 충분히 전달한 뒤 연구 참여 동의를 얻었다. 연구 과정에서 수집된 모든 자료는

연구 분석을 위해서만 사용되며 외부로 유출되지 않도록 하고 자료 분석 시에 연구 참여자들의 익명을 보장하기 위해 익명화 및 코드화 하여 처리하였다. 자료 분석의 결과는 다문화상담자 교육을 위한 학위 논문으로 나오며 분석을 마친 모든 자료는 3년 후에 폐기 될 것을 연구 참여자들에게 밝혀두었다.



IV. 연구결과

연구 참여자들의 인구통계학적인 특징이 동질성을 갖는지 살펴보기 위해서 t-test 의 가정을 만족 시키지 못할 때 가장 효율적인 대체안으로 쓸 수 있는 맨-휘트니 검증(Mann-Whitney U test)방법을 통해 살펴보았다. 통제집단과 실험집단 간에 연령과 근무기간에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다(<표 IV-1>참고). 그 결과는 에 제시하였다.

<표 IV-1> 통제집단과 실험집단의 인구통계학적 변인

변인	집단	n	평균순위	순위합	U	Z
근무기간	통제집단	7	7.86	55.0	22.0	-.329
	실험집단	7	7.14	50.0		
연령	통제집단	7	7.86	55.0	22.0	-.321
	실험집단	7	7.14	50.0		

A. 실험집단과 통제집단 간 사전 사후 비교 분석

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육이 프로그램에 참여한 실험집단 다문화상담자들의 상담자 역량과 효능감에 어떤 영향을 미치는지 확인하기에 앞서, 실험집단과 통제집단 간의 사전검사 점수에 있어서 동질성을 확인하기 위해 맨-휘트니 검증(Mann-Whitney U test)을 실시하였다. 결과는 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 통제집단과 실험집단의 사전 동질성 검증

변인	집단	n	평균순위	순위합	U	Z
다문화상담자 역량	통제집단	7	7.71	54.0	23.0	-.192
	실험집단	7	7.29	51.0		
다문화상담자 자기 효능감	통제집단	7	6.50	45.5	17.5	-.895
	실험집단	7	8.50	59.5		

<표 IV-2>에 따르면 실험집단과 통제집단의 다문화상담자 역량(U=23.0, $p>.05$), 다문화상담자 자기 효능감(U=17.5, $p>.05$)에서 집단 간에 유의한 차이가 나타나지 않아 집단 간 사전 동질성이 확보되었다.

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육이 프로그램에 참여한 실험집단 다문화상담자들의 상담자 역량과 효능감에 어떤 영향을 미치는지 확인하기 위해, 실험집단과 통제집단 간의 사후검사 점수 비교 분석을 위해 맨-휘트니 검증(Mann-Whitney U test)을 실시하였다. 결과는 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 통제집단과 실험집단의 사후 검증

변인	집단	n	평균순위	순위합	U	Z
다문화상담자 역량	통제집단	7	5.86	41.0	13.0	-1.476
	실험집단	7	9.14	64.0		
다문화상담자 자기 효능감	통제집단	7	5.00	35.0	7.0	-2.236
	실험집단	7	10.00	70.0		

표 IV-3에 따르면 통제집단과 실험집단의 다문화상담자 역량(U=13.0, $p<.05$)과 다문화상담자 자기 효능감(U=7.0, $p<.05$)에서 집단 간에 유의적인

차이가 나타나는 것이 확인되었다.

B. 실험집단과 통제집단의 사전-사후 검사 비교

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 통한 다문화상담자 역량과 다문화상담자 자기 효능감의 변화를 살펴보기 위하여 두 개의 추정치값의 차이의 방향과 정도를 검정하여 볼 수 있는 윌콕슨 부호 순위 검증(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks test)을 실시하여 실험집단과 통제집단의 사전-사후 검사 변화를 분석하였다. 이를 위한 분석 결과는 다음과 같다.

1. 다문화상담자 역량 변화

가. 다문화상담자 역량 전체 점수의 변화

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 역량 점수 차이를 살펴보기 위해 윌콕슨 부호 순위 검증(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks test)을 실시한 내용은 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 사전-사후 다문화상담자 역량에 대한 윌콕슨 부호 순위 검증 결과

집단	음의 순위(사후-사전) ⁷⁾			동률	양의 순위(사후-사전)			Z
	n	평균 순위	순위합		n	n	평균 순위	
실험집단	1	1	1	1	5	4	20	-1.992 ^a
통제집단	5	3.80	19	1	1	2	2	-1.807 ^b

- a. 음의 순위를 기준으로
- b. 양의 순위를 기준으로

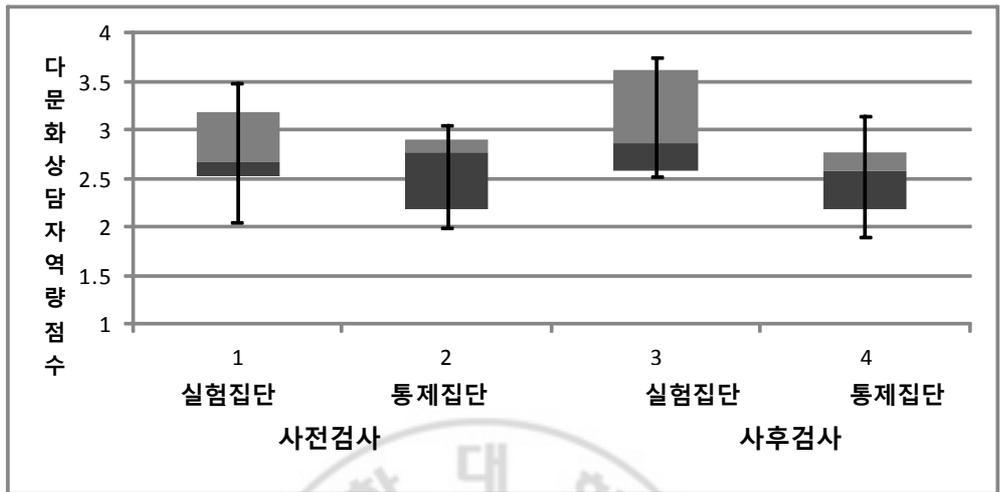
실험집단의 사전-사후 다문화상담자 역량 점수 변화를 살펴보면 프로그램에 참여한 후 다문화상담자 역량 점수가 통계적으로 유의하게 증가된 것으로 나타났다($Z=-1.992, p<.05$). 사후검사에서 동률로 나온 1개의 자료 값은 분석에서 제외되며 다문화상담자 역량 점수 상승을 보인 사람은 5명으로 프로그램 효과가 검증되었다. 반면, 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 점수는 통제집단 7명 중에 5명의 점수가 감소한 것으로 나타났다.

실험집단과 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 역량 점수에 대한 평균과 최소값, 최대값, 사분위수를 <표 IV-5>에 제시하였고, 통계량을 바탕으로 집단 간 다문화상담자 역량 점수 변화를 그림으로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다.

<표 IV-5> 집단 간 다문화상담자 역량에 대한 평균과 최소값, 최대값, 사분위수

구분	실험집단		통제집단	
	사전	사후	사전	사후
평균	2.7415	3	2.6327	2.5170
최소값	2.05	2.52	2	1.90
1분위	2.5238	2.5714	2.1905	2.1905
중위수	2.6667	2.8571	2.7619	2.5714
3분위	3.1905	3.6190	2.9048	2.7619
최대값	3.48	3.76	3.05	3.14

7) 음의 순위는 사후검사 점수가 사전검사 점수보다 작은 것을 의미하고, 양의 순위는 사후검사 점수가 사전검사 점수보다 큰 것을 의미한다.



[그림 IV-1]. 집단 및 검사시기별 다문화상담자 역량 점수의 변화⁸⁾

나. 다문화상담자 역량 하위영역 점수의 변화

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 역량 하위영역 점수 차이를 살펴보기 위해 윌콕슨 부호 순위 검증(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks test)을 실시한 결과는 <표 IV-6>과 같다.

8) Box Plot으로 두 집단의 점수 변화를 비교하였음. 박스의 가운데 경계가 중앙값, 아래쪽이 1분위수, 위쪽이 3분위 수이다. 긴 막대의 아래쪽 끝부분은 최소값을 나타내고, 위쪽 끝부분은 최대값을 나타낸다.

<표 IV-6> 사전-사후 다문화상담자 역량 하위영역에 대한 윌콕슨 부호 순위 검증 결과

하위영역	집단	음의순위 (사후-사전)			동률		양의순위 (사후-사전)		Z
		n	평균 순위	순위 합	n	n	평균 순위	순위합	
내담자에 대한 민감성	실험집단	0	0	0	2	5	3	15	-2.236 ^a
	통제집단	2	2.50	5	2	3	3.33	10	-.707 ^a
다문화적 지식	실험집단	1	2.5	2.5	1	5	3.7	18.5	-1.725 ^a
	통제집단	4	4	16	1	2	2.50	5	-1.190 ^b
문화적 장벽에 대한 인식	실험집단	1	2.5	2.5	0	6	4.25	25.5	-1.980 ^a
	통제집단	3	2.67	8	3	1	2	2	-1.134 ^b
반편견적 능력	실험집단	2	2	4	1	4	4.25	17	-1.382 ^a
	통제집단	5	4.80	24	0	2	2	4	-1.715 ^b

a. 음의 순위를 기준으로

b. 양의 순위를 기준으로

실험집단의 사전-사후 다문화상담자 역량 하위영역 점수 변화를 살펴보면 내담자에 대한 민감성($Z=-2.236$, $p<.05$), 다문화적 지식($Z=-1.725$, $p<.05$), 문화적 장벽에 대한 인식($Z=-1.980$, $p<.05$)영역에서 통계적으로 유의한 향상을 나타냈고, 내담자에 대한 민감성에서는 5명, 다문화적 지식에서 5명, 문화적 장벽 영역에서 6명의 점수가 향상 된 것을 확인할 수 있다. 반편견적 능력 영역에서는 4명의 점수가 향상되었지만 통계적으로는 유의한 변화가 없었다.

통제집단에서는 모든 영역에서 통계적으로 유의한 변화를 보이지 않았는데 다른 영역보다 반편견적 능력 영역에서 5명의 점수가 감소했다.

2. 다문화상담자 자기 효능감 변화

가. 다문화상담자 자기 효능감 전체 점수의 변화

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 점수 차이를 살펴보기 위해 윌콕슨 부호 순위 검증(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks test)을 실시한 내용은 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감에 대한 윌콕슨 부호 순위 검증 결과

집단	음의 순위(사후-사전)			동률	양의 순위(사후-사전)			Z
	n	평균 순위	순위합		n	평균 순위	순위합	
실험집단	1	1	1	0	6	4.5	27	-2.197 ^a
통제집단	5	3.6	18	1	1	3	3	-1.572 ^b

a. 음의 순위를 기준으로

b. 양의 순위를 기준으로

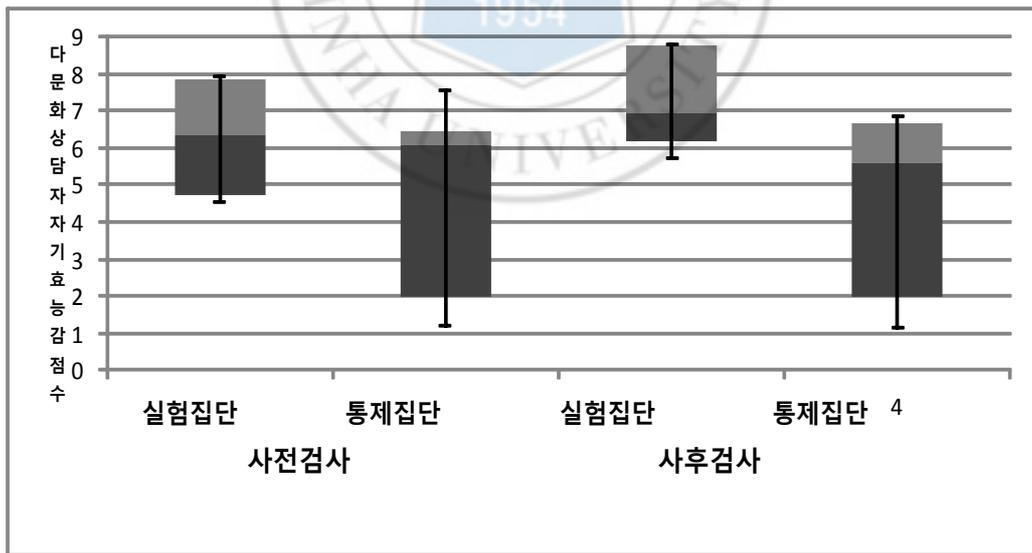
실험집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 점수 변화를 살펴보면 프로그램에 참여한 후 다문화상담자 역량 점수가 통계적으로 유의하게 증가된 것으로 나타났으며($Z=-2.197$, $p<.05$) 실험집단 7명 중 6명의 점수가 향상된 것으로 프로그램 효과가 검증되었다. 반면, 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 점수는 5명의 점수가 감소한 것으로 나타났다.

실험집단과 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 점수에 대한 평균과 최소값, 최대값, 사분위수를 <표 IV-8>에 제시하였고, 통계량을 바탕

으로 집단 간 다문화상담자 자기 효능감 점수 변화를 그림으로 나타내면 [그림 IV-2]와 같다.

<표 IV-8> 집단 간 다문화상담자 자기 효능감에 대한 평균과 최소값, 최대값, 사분위수

구분	실험집단		통제집단	
	사전	사후	사전	사후
평균	6.2741	7.2046	5.0734	4.4440
최소값	4.57	5.73	1.22	1.14
1분위	4.7292	6.1892	2	2
중위수	6.3243	6.9459	6.0811	5.5946
3분위	7.8378	8.7838	6.4595	6.6486
최대값	7.97	8.81	7.57	6.89



[그림 IV-2]. 집단 및 검사시기별 다문화상담자 자기 효능감 점수의 변화

나. 다문화상담자 자기 효능감 하위영역 점수의 변화

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 하위영역 점수 차이를 살펴보기 위해 윌콕슨 부호 순위 검정(Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks test)을 실시한 결과는 <표 IV-9>과 같다.

<표 IV-9> 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 하위영역에 대한 윌콕슨 부호 순위 검정 결과

하위영역	집단	음의순위 (사후-사전)		동률	양의순위 (사후-사전)		Z		
		n	평균 순위		n	평균 순위			
		순위합	순위합						
다문화적 개입	실험집단	1	1	1	0	6	4.5	27	-2.201 ^a
	통제집단	6	3.83	23	0	1	5	5	-1.521 ^b
다문화적 평가	실험집단	1	1	1	1	5	4	20	-1.997 ^a
	통제집단	5	3.6	18	1	1	3	3	-1.577 ^b
다문화적 상담회기 능력	실험집단	1	1.5	1.5	0	6	4.42	26.5	-2.117 ^a
	통제집단	2	4.5	9	2	3	2	6	-.406 ^b

a. 음의 순위를 기준으로

b. 양의 순위를 기준으로

실험집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 하위영역 점수 변화를 살펴보면 다문화적 개입($Z=-2.201$, $p<.05$)영역과 다문화적 평가($Z=-1.997$, $p<.05$), 다문화적 상담 회기능력($Z=-2.117$, $p<.05$)영역에서 통계적으로 유의

한 향상을 나타냈고, 반면 통제집단에서는 다문화적 개입 영역에서 6명, 다문화적 평가 영역에서 5명의 점수가 감소했으며 다문화적 상담 회기 능력에서는 2명의 점수가 감소했고 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다.

C. 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육에 참여한 상담자들의 인식과 수행경험

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 상담자들이 본 연구의 프로그램 참여 과정에서 이뤄지는 활동을 통해 인식과 수행에 대해 어떤 경험을 하게 되는지, 그 경험의 의미를 탐색하고자 연구자는 프로그램 마지막 회기에 총괄 평가를 위한 FGI를 시행하고 그 전 과정을 녹취하였다. 녹취된 FGI를 전사하고 연구 참여자들 개인의 성찰지와 연구일지에 대해 내용 분석을 실시하였다.

분석 결과 액션러닝을 활용한 다문화상담자교육에 참여한 상담자들의 인식과 경험은 크게 2가지 범주로 정리 되었다. 이에 대한 내용은 액션러닝을 통한 다문화상담 인식 경험과 액션러닝 수행과정과 효과로 요약되었으며 각 범주는 7개의 하위 범주로 나뉘었고 22개의 소주제로 정리 된 질적 분석 결과는 다음과 같다 (표 IV-10 참고).

<표 IV-10> 질적 분석 결과 개요

범주	하위범주	소주제
액션러닝을 통한 다문화상담 이해	다문화 이해	다양성 인식
		편견 인식
		현실 인식
	다문화상담과 상담자 이해	다문화상담 개념 이해
		다문화상담 방법 이해
		다문화상담자 자기탐색
	다문화상담에 대한 문제와 필요인식	제도적 문제
		다문화상담자 어려움
		다문화상담자 교육 현실
	프로그램과제 적응	과제에 대한 부담감
개인적 적용		
실제적 적용		상담 및 교육현장에 적용
		삶에 적용
		개인적 변화
액션러닝 수행 과정과 효과	변화에 대한 경험	상담 및 교육현장에서의 변화
		관계와 주변의 변화
	액션러닝 효과	공유의 기회
		사고의 확장
적극적 학습		
		자기성찰의 기회
		액션러닝 효과에 따른 제언

1. 액션러닝을 통한 다문화상담 이해

다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 다문화상담자들은 액션러닝 활동을 통해 다문화와 다문화 상담에 대해 이해하고 정리하며 인식해나갔다. 이에 대한 내용을 ‘다문화 이해’, ‘다문화상담과 상담자 이해’ ‘다문화상담에 대한 문제와 필요 인식’으로 나눌 수 있다.

가. 다문화 이해

(1) 다양성 인식

다문화상담자 교육 프로그램에 참여한 상담자들은 액션러닝 활동을 통해 먼저 다문화에 대한 역사와 특징에 대해 생각하며 문화적 배경의 차이에 대한 다양성을 인식했다. 또 상담자 자신들의 삶을 돌아보고 점검하면서 깊이 의식하지 못했던 주변의 다문화적 요소를 찾고, 다름을 인정하는 자기 자신의 자세에 대해 성찰해 나가는 모습을 보였다. A7상담자는 단일민족이라고 일컫던 한국 문화 속에 살아오면서 깊이 인식해보지 않았던 타문화에 대한 이해 인식이 바뀌었다. 문화가 다름에서 오는 차이점 및 한계성에 대해서 깨달았으며 문화배경과 역사에 따라 생각과 가치관, 생활양식 등이 모두 달라질 수 있음을 인식 하였다. A2상담자는 자신의 삶 속에 많은 다문화적 요소들이 있음에도 불구하고 그동안 인식하지 못했던 것을 깨달았다고 성찰지에 적었고 그 내용을 나누었으며 A4상담자는 다른 문화에 대해서 자신이 어느 정도 인지하고 있고 인정하고 있는가에 대한 고민을 하게 되었다고 했다.

저 같은 경우는 이제 우리나라가 한 민족, 단일민족 국가 이렇게 얘기를 하는데, 그 문화에서 자라고 태어나고 계속 그렇게 살아서 그것이 갖는 어떤 한계나 이런 것들을 잘 인식을 못했던 것 같아요. 그런데 다른 문화권이고 또 다른 역사적 배경과 이런 배경이 있다면 분명히.. 아까도 얘기했지만 개인주의적이냐 집단주의적인 문화냐에 따라서 달라지는 것도 있을 텐데, 우리 같은 경우에는 굉장히 남의 시선 의식을 많이 하잖아요. 그런 문화랑 또 개

인적인 것들을 더 추구하는 문화랑 충분히 다를 수 있는데 그런 쪽으로는 생각을 잘 못했었는데, 이번에 (프로그램)하면서 다문화가 가지고 있는 역사나 뭐 이런 거에 따라서 생각 하는거나 모든 게 달라질 수 있겠구나 하는 것을 좀 더 깊이 인식할 수 있었던 것 같아요. (A7-1:19-2:2)⁹⁾

‘생각보다 내 삶의 환경에 다문화 요소가 많음을 알게 되었다(딸 아이 학교).’ 딸아이가 국제 학교에 다니고 있는데.. 아까 선생님이 학교 얘기와 이런 저런 얘기를 해 주셨을 때, 그러고 보니 우리 딸아йд도 그렇고 제 주변에도 많거든요, 교육하고 상담하는 대상으로 만나는 사람들뿐만 아니라 내 삶 속에 다문화적 요소가 많구나 하고 깨달았어요. (A2-성찰지-11.13)¹⁰⁾

이번 회기 과정을 통해 나와 다름에 대해, 특히 다문화에 대한 인지를 내가 어느 정도 하고 있고, 다름에 대한 인정이 어느 정도 되고 있는지 생각해보게 됨. (A4-성찰지-11.6)

A6상담자는 사람과 사람으로 서로 다름에 대한 차이를 알고 이해하는 과정에서 먼저 나 자신을 돌아보는 것이 필요하고 누구나 존중 받을 가치에 대해서 깨달았다고 했다.

교육을 받으면서 알게 된 것은.. (중략) 다문화라는 것 때문에 서로 이렇게 니 것 내 것이 아니라 그냥 인간 대 인간으로 봤을 때 서로의 차이를 알고 서로가 이해하는 부분이 되는 그런 과정을..(알게 된 것 같다.) 그 속에서 먼저 나 자신을 돌아보는 일이 필요하고 내가 존중받고 싶은 것처럼 누구나 존중받고 싶은 것이라는 것을 다시 한 번 또 깨닫게 되는 것 같았고 (A6-3:1-3:5)

(2) 편견 인식

또한 다문화상담자들은 액션러닝 활동을 통해 다문화 이해에서 빠질 수 없는 요소인 편견에 대한 이야기를 나누고 나열해보면서 서로의 경험과 생각에 공감하기도 하고 각자 생각지도 못한 곳에 자리 잡고 있는 편견이 많이 있음을 깨달았다. 다문화 사회에서 살면서 우리가 이미 가지고 있는 편견과 고착된 생각들이 문제가 된다는 것이 인식되어졌으며 그에 대한 해결점에 대

9) FGI 전사본 인용문 출처는 다음과 같이 (연구 참여자 약호- FGI 전사본 시작 페이지: 시작 줄 번호-FGI 전사본 마지막 페이지: 마지막 줄 번호) 순으로 표기하였다.

10) 연구 참여자 성찰지 인용문 출처는 (연구 참여자 약호- 성찰지- 성찰지 기록 날짜) 순으로 표기하였다.

해 관심을 갖고 고민하기 시작하는 모습을 보였다. 또 그동안 인식하지 못하고 있던 편견들에 대해서 계속적으로 생각해 보는 기회를 갖는 모습을 활동 과정과 성찰지 내용에서 확인 할 수 있었다.

관심 밖에 있는 다문화적 편견이 매우 많고 뿌리 깊다는 것을 느낌 (A7-성찰지-11.27)

생각지도 못한 문화생활 모습에 대해 편견이 있다는 것을 느낌 (A4-성찰지-11.20)

우리 사회에 다문화는 밀접한 관계에 있는데, 우리들의 고착된 생각이 문제로 다가왔고, 이것에 대한 해결점에 대하여 관심 갖게 했다. (A6-성찰지-11.20)

내가 인식하는 편견과 인식하지 못하는 편견에 대해서 생각해 보았다. (A2-성찰지-11.20)

특별히 A4상담자는 교육 프로그램의 모든 회기를 마치고 ‘편견’이라는 단어가 많이 남는다고 했다. 편견을 가지고 교육과 상담의 대상자들을 대했던 지난 시간들에 대해 성찰하고 이제는 막연한 추측과 편견이 아니라, 그들의 삶이 정말 궁금해졌다고 했으며 회기가 지날수록 그들을 만나는 자세가 달라지는 모습을 보여주었다.

저는 편견이라는 단어가 좀 많이 남거든요. 인식하지 못한 사이에 이 많은 편견들은 어디서 왔을까 뭐 이런 생각도 있고, 저는 수업을 하면서도 나도 모르는 그 편견을 가지고 계속 그 분들을 바라보며 수업을 하지 않았을까 싶은데, (중략) 그분들을 이제 앞으로 개인적으로 만날 때 그 전에는 선을 긋고 만났다면 이제 좀 더 다가 갈 수 있지 않을까 이런 자신감도 좀 생기고, 어쨌든 그분들의 삶의 이야기, 자라온 이야기들이 궁금해지기 시작 했어요. 듣고 싶어지고 예전에는 ‘그냥 그럴 것이다’라고 막연한 추측과 편견이 있었는데, 지금은 좀 궁금해졌다는 거, 좀 더 편해졌다는 거. (A4-3:22-4:7)

(3) 현실 인식

한편, 교육에 참여한 상담자들은 다문화를 이해하면서 현실적인 내용을 인식하기 시작했는데 이는 다문화 건강가정 지원 센터, 쉼터, 여성의 전화, 상담센터, 도서관 등 다양한 곳에서 종사하고 있는 다문화상담자들이 모여 액션러닝 활동을 하면서 각자 자신이 경험하는 다문화 배경에 대한 현실과 입장을 공유할 수 있었기 때문인 것으로 보인다. 그 가운데 경험하지 못했던 다문화에 대해 간접적으로 경험할 기회가 제공되며 이상적인 것보다 현실을 마주하고 반응해 나가는 모습을 볼 수 있었다. A2상담자는 나와 다른 배경을 갖은 대상자를 보면서 그냥 그러려니 넘겨왔던 자신에게 현실감이 생겼다

고 했으며 그동안 일부러 보지 않았던 그들의 문제점이나 부정적인 부분에 대해서도 직시 할 수 있는 것이 그들을 있는 그대로 본다는 것이라는 것을 깨달았다고 했다.

저는 좀 더 현실감이 좋게 생긴 것 같아요. 왜냐면 저는 제 성격상 되게 타인수용이 많아 서 남이 그러면 그런가보다 그래요. 근데 그 첫 시간인가 두 번째 시간에 다문화에 대한 대상 인식이 확대 되면서 동생애에 대해서 얘기할 때 선생님(A6)께서 진짜 현실적으로 그들의 모습과 고충을 얘기 해주셨잖아요. 전 몰랐거든요. (중략) 이들이 갖는 것들에 대한 현실적인 것들을... 그니까 저는 현실감이 좀 더 생긴 것 같아요. 그들이 갖는 문제점이나 부정적인 부분을 안 보려고 했다면, 그들을 보려면, 그대로 본다는 건 그것마저 봐야 하는 거 아닌가, 그런 생각이 들더라고요. (A2-4:15-4:24)

또 A1상담자와 A5상담자는 내담자를 무조건 피해 받는 여성으로 인식하고 법적, 제도적으로 보호를 받을 수 있도록 실무적인 상담을 해왔었는데, 이것을 이용하려는 내담자의 고의성은 없는지 객관적으로 바라보고 더 효과적인 상담을 해 나가려고 노력하는 계기가 되었다고 했다. 이는 다문화 역량에서 타문화를 무조건적으로 수용하거나 자신의 문화를 강요하는 것이 아닌 객관성을 가지고 알아가는 비판적 사고가 향상되는 모습이라고 볼 수 있겠다.

처음에는 나도 무조건적으로 피해여성의 입장에서 자꾸자꾸 생각하고 고민하고 했었는데, 이제는 내가 객관성을 찾아가서 중심을 잡는 거야, 남자의 상황도 보게 되고 여자의 상황을 보게 되고, 그래서 이 여자의 고의성은 없는가.. 무조건적으로 받아주는건 답은 아닌거지... (A1-3:23-4:1)

저도 요즘에는 그런 상황을 잘 파악하려고해요. 남편 상담을 하다보면 또 남편 입장에서 또 그럴 수밖에 없어. 그럼 나도 이 여성이 이용하려고 하는 건가 정말 행복하게 살고 있어서 온 건가, 선생님들 얘기 듣고 더.. 생각하면서 더 제대로 보려고 해요. (A5-4:3-4:5)

이와 같이 교육 프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝 활동을 통해 다문화를 이해하는데 있어서 특징적인 것은 지식적인 내용 습득을 넘어 상담자 자신들의 삶과 태도를 돌아보며 다문화에 대한 다양성에 대한 인식, 편견에 대한 인식, 현실에 대한 인식을 새롭게 해나갔다. 이는 액션러닝이 교수자가 정리한 내용을 주입식으로 습득하게 하는 이해방식이 아니라 학습팀원들이 문제와 답을 찾아내는 방식이기 때문이라고 보여 진다.

나. 다문화상담과 상담자 이해

(1) 다문화상담 개념 이해

프로그램에 참여한 다문화상담자들은 랜덤워드나 명목집단법과 같은 액션러닝 학습방법을 통하여서 토론하고 내용을 분류하며 스스로 다문화상담에 대한 개념을 정리하고 점검해 나가는 모습을 보였다. A5상담자는 그동안 다문화상담자로 종사하면서도 다문화상담에 대한 개념 정리가 쉽지 않았는데, 프로그램 과정에서 학습 팀으로 구성된 다른 다문화상담자들의 생각과 자신의 생각을 나누며 다문화상담에 대해 정리하는데 많은 도움이 되었다고 하였다. A2상담자는 다문화상담에서 문화적 배경이라는 핵심요소를 파악하고 다문화상담 안에서는 특별히 ‘환경’이라는 부분을 간과하지 말아야 함을 인지하였다.

다문화상담에 대한 이해에 도움이 되었고, 다문화상담에 대해 좀 더 생각해 보는 기회가 되었다. (A5-성찰지-7.28)

제가 처음에 이 수업에 참여했을 때 그런 말씀 드렸잖아요. ‘제가 다문화상담에 대해서 전혀 모르고 아무것도 모르는 상태에서 시설에 왔는데, 그래서 어떤, 다문화상담에 대한 정리가 사실은 힘들었다. 그런데 이번 기회에 정리가 될 것 같다.’ 그런데 이 과정 속에서 제가 나름대로 정리가 된 것 같아요. 이 선생님 말씀도 맞고 이 선생님 말씀도 맞고, 그리고 내 생각도 그렇고 이런 것을 추슬러 볼 때 다문화상담에 대한 정리가 이제 조금씩 된 것 같아요. 그게 많이 도움이 됐어요. (A5-16:22-17:2)

다문화상담에서는 ‘환경(문화적 배경)’이라는 부분을 간과하지 말아야 한다는 것을 느꼈다. (A2-성찰지-11.6)

(2) 다문화상담 방법 이해

또한 교육 참여 상담자들은 액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램을 통해 다문화상담 방법을 이해해 나가는 모습을 보였는데, 자신의 상담 현장

을 반추하여 상담과정과 상담방법에 대해 인지하고 점검하며 고민하는 모습을 보였다. 교육 참여 상담자들은 상담의 기술을 다루는 4회기에서 롤 플레이(role play) 형식으로 반영적 경청을 연습해 보는 과정 중에 자신이 상담과정에서 놓치고 가는 부분에 대해 미흡한 부분을 인식하였다. A1상담자는 자신이 내담자에게 반영적 경청을 해주기보다 문제를 해결해 주려는 말들이 자꾸 나오는 것을 느꼈고, A5상담자 역시 내담자의 말을 반영해 주고 공감해 주기보다 해결 중심적인 방향으로 나가는 자신의 모습을 발견하였다. 또 다른 상담자의 상담 방법을 간접적으로 경험하며 자신은 내담자의 자존감 형성을 돕는 상담을 잘 하지 못했던 것 같다고 자신의 상담 방법에 대해 성찰하는 모습을 보였다.

(상담의 기술 중 반영적 경청(공감)을 연습하면서) 해결 중심적인 언어들이 나오는 모습에, 상담 과정에서 놓치고 가는 부분에 대한 문제의식을 느꼈다. (A1-성찰지-9.1)

다문화상담 과정에서 내담자 공감에 대한 반영과 내담자 자존감 형성을 돕는 것에 대한 부족함을 느꼈다. (A5-성찰지-9.1)

그리고 상담자들은 다문화상담 경험에 대해 나누면서 상담자들이 종사하고 있는 분야와 맡고 있는 상담 분야에 따라 상담 방법에 차이가 있음을 인지하는 계기가 되었음을 밝혔다. A3상담자는 내담자의 내면에 집중하고 정서 지원에 힘을 쓰는 상담방법과 현재의 문제해결중심적인 상담방법의 차이에 대해서 인식하였고, A2상담자는 다문화 가족을 교육적, 정서적 상담 지원 측면에서 만나면서 그동안 크게 느끼지 못했던 부분에 대해서 깨달았으며 다문화상담에서 기본적인 생활권이 보장되는 현실적인 문제 해결 상담 접근법의 필요성에 대해 인식하는 계기가 되었다.

나는 상담가로서 그 사람의 내면에 포커스를 맞추고 현재의 문제에서 이 사람이 향후 미래에 어떻게 살아가야 하겠다는 거에 초점을 맞춘다면 선생님들은 지금 현재의 문제에 포커스를 두고 그걸 해결하는, 이 부분이 내가 지금까지 경험해오고 상담했던 패턴과 실무형의 현장에서 계시는 선생님들과 차이가 분명히 있다 싶어요. (A3-1:8-1:11)

저는 다문화 가정을, 정서적 지원 측면에서 만나고 있는데 처음에 왔을 때 선생님(A7)께서

말씀하셨을 때, 생존적인 문제가 더 절박할 때가 많다고 하셨을 때 거기에 대한 심각성? 이런 것들을 좀 더 알 수 있었던 것 같아요. 추상적으로 그니까 이게 정서적인 지원만 되서는 절대로 문제가 해결되지 않고 현실적으로 그들이 이미 처해져있는 기본적인 생활권이 잘 보장이 되어야 어떤 심리적인 부분에 대해서 조금 더 여력이 생기듯이 그런 것들을 효율적으로 해야 하지 않을까, (중략) 그런 것들의 필요성이 느껴졌어요. (A2-1:8-1:11)

한편 아래와 같이 A7상담자와 A3상담자는 상담에 대한 기본적인 이해나 다문화적인 민감함을 가지고 개별적으로 들어가는 상담이 간과된 채 업무적인 절차에 따라 복지적인 부분만 진행되는 상담에 대한 안타까움과 그 위험성에 대해서 고민하며 상담자들은 결국 효과적인 다문화상담을 위해 통합적인 상담으로의 개선이 필요함을 논의하였다.

대부분 상담에 대한 어떤 기본적인 이해나 전공이 없음에도 불구하고 그냥 해야 하는 거야. 그래서 과연 이것이 과연 상담일까? 이런 생각을 하게 되는 경우가 굉장히 많고, 어떤 기본적인 상담의 기초적인 부분들이 안 되는 부분들이 너무 많아서 '아~ 사회복지사는 상담이 아니야~' 이것도 뭐 어떤 저 나름대로 편견일 수 있는데, 제 나름대로는 전혀 공감이나, 이 사람에 대한 경청이나 이런 것도 안 되고(A6: 복지만 딱딱딱 해줘야 하니까~) 응~ 왜냐면 현실적으로 해 줄 수 있는 거 못 해주는 거 구분해야 되고, 법적으로 되는거 안되는거 구분해야 되고 하기 때문에, 어떤 전체적인 접근이나, 이런 건 거의 할 수가 없고 과연 이게 어떤 상담이라고 해야 할까? 이런 경우가 느껴질 때가 많고요. (A7-9:9-10:5)

상담사들이 이런 것들이 충분히 되어 있다면 문화적으로 민감한, 그러니까 베트남 여성이면 이 여성이 어떻게 해서 한국에 왔는지, 개인이 어떻게 왔는지, 주 목적이 무엇인지 문제가 무엇인지 정말 개별적인 상담을 통해서 깊숙이 보고 그 안에서 도움을 줄 수 있는 그런 상담이 되어야 하는데 시설에 있는 선생님들은 일단 이런 거는 2차적인 거고 1차적으로 이 여성들을 보호하고 지원하고 문제해결하면서 물론 남편들 상담하는 경우도 있지만, 실무자 선생님들이 어쨌든 상담을 하잖아요. 근데 그 역량이 좀 더 향상 되어야한다 싶어요. (A3-6:22-7:4)

그 밖에 다문화 상담에 있어서는 언어적인 한계가 따라오는데 상담 중에 부부간의 소통을 돕는 일이나 상담자와 내담자와의 소통에 있어서 오해가 생기는 경우가 있다고 했다. 다문화상담에 있어서 이러한 언어적 한계성의 지원이 필요하다는 생각(A5-성찰지-8.23, 9.6)은 다문화상담에서 간과 될 수 없는 부분으로 다문화상담자는 광범위하고 다양한 언어적 비언어적 메시지를 주고받을 수 있는 조력방식을 알고 있어야 한다. 또한 다문화 가정 안

에 절실하게 필요한 부분이 무엇이 있는지 재정, 교육, 정보에 대한 홍보, 상담 등 지원에 대한 부분들에 대해서 고민하는 모습(A3-성찰지-9.8)을 볼 수 있었다. 이를 요약하자면 다문화상담은 방법적인 면에서 정서적인 측면, 복지 지원적인 측면, 법적인 측면 등 다양한 접근 방법이 필요하다는 것을 반영하고 있다.

(3) 다문화상담자 자기탐색

또한, 교육 프로그램에 참여한 상담자들은 다문화상담자에 대해 이해하는 모습을 보였는데, 자연스럽게 다문화상담자로서의 자신의 모습을 탐색해보는 특징을 보였다. A2선생님은 자신이 다문화상담자로서 ‘열린 대화’를 하고 있는가 스스로에게 질문해보며 실천과제를 설정하는 모습을 보였고, A7선생님은 상담자의 가치관과 세계관, 인간에 대한 이해 등이 상담에 영향을 미친다는 것을 깨닫고 2회기에 걸쳐 상담자의 자세에 대해서 고민했던 흔적을 A7선생님의 성찰지를 통해 엿볼 수 있었다.

이번 회기 과정을 통해 다문화상담자로서의 나의 모습을 탐색해 보았다. 나는 ‘열린 대화’를 하고 있는가? (A2-성찰지-9.25)

상담자의 가치관, 세계관, 인간에 대한 이해 등에 대한 점검. 이것이 상담자의 자세에 영향을 준다는 것을 깨달음 - 상담자의 자세에 대해서 고민해 봄 (A7-성찰지-9.25,11.6)

A3선생님은 자신을 돌아보며 다문화상담자에게는 내담자에 대한 문화적 민감성이 중요한 요소로 작동해야 한다고 생각했다. 또 A1선생님은 특별히 한국에서 자국민으로 살고 있으며 복지차원의 상담을 하는 상담자로서 자칫 잘못하면 내담자에게 권력을 행사하는 사람이 될 수 있음에 대해 인식하고 자신을 되돌아보며 상담자가 범할 수 있는 오류에 대해서 생각했다.

특히 상담사라면, 우리가 저부터도 문화적인 민감성이 있다고 하지만 과연 얼마나 있을까... 사실은 가끔 저를 보거든요. 예를 들어 베트남 여성을 만나면서 베트남 국가의 문화를 내가 어느 정도 알고 있고, 또 그 여성들이 가지고 있는 그 가족 구성원이 가지고 있는 특성

은 무엇이고.. 내가 그것을 잘 알고 있는 걸까? 내가 상담을 하면서? 그런 의문점이 생기거든요. 나는 그래요. 상담소든 시설이든 간에 어쨌든 내담자에 대한 문화 민감성에 대한 것이 정말 중요하다고, 그 사람에 대한 개인 문화이든 가족문화이든 국가 문화이든 문화에 대한 민감성이 먼저 작용하지 않으면 안 된다고 생각해요. (A3-11:12-11-21)

그런데 놓치고 가는데 뭐냐면 우리가 그런 여성들한테 권력을 행사하는 게, 우리가 보기에 객관적으로 이건 아닌 것 같아, 이걸 우리가 너한테 지원해 줄 수 없어, 여기까지만 돼 이렇게 말하는 것들은 우리가 권력을 가지고 이 사람들에게 할 수 있단 말이야 (중략) 항상 조심해야 된다고..(A1-6:4-:6:6)

다. 다문화상담에 대한 문제와 필요 인식

(1) 제도적 문제

다문화상담자들은 액션러닝 과정을 통하여서 다문화상담을 이해해 나가며 제도적인 문제가 있음을 인식하였다. 먼저 내담자들의 한국어 향상을 돕는 측면에서 A4상담자는 한국어 지원 교육을 무료로 시행하기는 하나 교육을 받을 수 있는 기간이나 회기가 정해져 있어 교육이 더 필요함에도 불구하고 지원 받지 못하는 상황에 대해서 얘기했고, 상담자들은 이에 대해 실질적인 도움과 지원보다 사업을 획득하고 실적을 세우며 예산을 따내는 구조에 얽혀 있는 제도적 문제점에 대해 인식하였다.

제가 다니고 있는 건강가정지원 다문화센터 같은 경우에는 한글 교육을 무료로 해주거든요. 근데 이제 문제가 뭐냐면 초기 입국자들부터 기간을 정해 놓는 거예요. 예를 들어서 입국한지 한 6개월 된 이민자부터 한 3년 이내, 그니까 4년이 지나면 교육을 못 받는 거예요. 근데 이 분들이 4년이 지났다고 해서 한국어가 다 되는 건 아닌데, 저 만나고 있는 다문화 가족 사람들도 보면 회기가 정해져 있고, 또 속상했던 것 중에 하나는 아무래도 공공기관에서 하다보니까 실적이 중요한 거예요. 그러니까 우리가 느끼기에는 지난달에 오셨던 분이 이번 달에 오시는 것이 훨씬 더 좋아 보이고 그게 맞아요. 그런데 신규 회원이 매달 얼마나 증가했느냐가 더 중요한 거예요. (A4-14:16-14:23)

결국 다 돈이에요. 예산하고 관련되어 있을 수밖에 없고 그리고 신규 회원들 같은 경우도 이제 여기 한국건강가정원에 매달 실적 보고 할 때 신규 인원 적어야 하고 (A7-15:7-15:8)

또한 계속해서 늘어나는 다문화 가정 이혼이 문제점으로 대두되고 있는 가운데 상담자들은 이주여성의 어려움을 돕는 센터의 업무적인 제도적 시스템이 이주여성에게 도움을 주는 도구이기도 하지만 이혼을 돕고 있는 시스템이 될 수도 있다고 인식하고 그에 따른 제도적 변화의 필요성에 대해 논의하는 모습을 보였다. A3상담자는 제도를 이용하는 내담자 사례 경험을 통해 문제점을 제시했고 A1상담자는 시스템의 장단점에 대해 생각하게 되었다. 이것을 악 이용하게 되는 경우 근본적인 상담의 효과가 떨어지고 있는 것을 인지하면서 초반에는 이런 제도가 마련되어 있지 않아 정말 어려운 사람들을 못 도와줘 안타까웠는데 이제는 이런 제도들을 너무 잘 알고 그들이 이용할 수 있다는 것에 문제를 제기했다. 또한 다문화가족 이혼률이 계속 늘고 있는 요즘 현상에 영향을 주고 있는 제도가 아닌지 고민하는 모습을 보였다.

가정을 이끌어가야 함에도 불구하고 내가 이런 노력하지 않아도 이혼하겠다고 전화 한통만 때리면 일사천리로 그냥 일이 착착 진행되고 그래서 내가 몇 개월 동안은 돈을 벌지 않아도 먹고 살 수 있는 공간이 확보가 돼. 그런 공간 안에서 머물다보면 나이 많고 경제적 능력도 없고 폭력적인 남편들을 안보고 사는 게 편해, 그러면서 그 여성들은 여기에서 다른 루트를 찾고 있다는 거죠. 그 루트가 어떤거나, 결혼했어, 남편과 살려고 노력하지 않고 이혼을 해, 비자가 나오면 그동안 여기서 경제적 활동을 하면 돼, 그리고 본국으로 가지고 가면 돼, 아이가 있으면 더 좋아, 아이가 미성년자에 벗어날 때까지 10몇 년 동안 이혼하더라도 여기서 경제적 활동을 하면서 벌 수 있어. 자국보다 여기가 훨씬 더 경제적인 금액 수준이 세기 때문에, 이런 것들이 계산이 다 되어 있었고 (A3-4:18-4:23)

시스템에는 장단점이 있는데, 그 시스템을 악 이용하는 사람들이 점차적으로 늘어나고 있고, 기본적으로 결혼을 해서 들어왔으면 지지고 복고 싸우더라도 잘 살아야 하는데, 이 여성들이 그런 불화가 생기면 다시 회복할 수 있도록 하는 방법을 찾지 않고 그냥 자기 혼자 한국에 남아서 돈을 벌어서 살 수 있는 방법을 찾고 있는 거죠. 그럴 때 이런 제도가 이런 여성들에게는 굉장히 안성맞춤, 도움이 되는 거죠. 지금 다문화가족 이혼률이 계속 늘고 있는데 제도가 한 몫 하는 것 같아요. (A1-5:8-5:12)

위와 같은 문제 제기에 다른 상담자들 역시 공감하며 개선 방안을 논의하고 제시하는 과정을 지켜볼 수 있었다. A1상담자와 A3상담자는 복지차원의 지원 과정으로 부부상담과 함께 정서적인 측면의 근본적인 상담이 병행될 수

있도록 제도화 해놓으면 좋겠다는 의견을 제시했고 A1상담자가 지금 속해있는 기관에서는 지금부터 이를 실행해 보고자 하는 의지를 보였다. 이와 같이 교육에 참여한 상담자들은 팀원들이 함께 토론하는 가운데 다문화상담을 이해하며 제도적인 문제를 제기하고 그에 대한 해결 방안을 찾기 위해 고민하는 모습들을 보여주었다.

선생님들끼리 의논 한다는 건 사례관리지, 사례관리도 필요하지만 부부상담을 할 수 있도록 상담사를 연결해야 한다는 거죠. 그것을 시스템화 해야 한다는 거죠. 물론 국가차원에서 보완해주면 참 좋은데, 그건 단 시간에 이뤄질 수 없으니 우리라도, 센터 안에서 내부에 시스템을 마련해서 진짜 전문상담가가 이들의 문제를 깊게 살펴 볼 수 있게 하는 시스템이 이제쯤은 필요하겠죠..하는... (A1-6:15-6:18)

그러니까 이런 문제점들을 보고 이걸 제도화 해 놓으면, 일단 몇 차례의 상담을 받아야 하고 부부상담을 받아야 하고 상담자를 만나야 하고 이런 과정을 거쳐서 이런 지원을 받을 수 있다. 제도적으로 해놓으면 좀 더 일하시는 실무자 선생님들도 법적인 문제를 처리해야 한다는 것에 그 시간과 모든 것에 제한되지 않고 좀 더 넓게 볼 수 있는 거고, (A3-10:19-10:22)

(2) 다문화상담자 어려움

액션러닝 과정을 통해 다문화상담자들은 상담자들의 어려움에 대해서 이해해 나갔다. 자신의 경험과 함께 옆에 있는 상담자의 경험을 공유하면서 서로 이해하는 모습을 보였다. 다문화상담자 어려움에 대한 내용에는 내적인 원인과 환경적인 원인이 존재함을 확인 할 수 있었다. A2상담자는 다른 상담자들의 얘기를 듣다가 자신이 다문화상담자를 위한 교육을 하면서 그들이 심리적으로 지쳐 있는 모습을 보았던 경험을 얘기했다. 다문화상담자들이 상담을 하면서 느끼는 정서심리적인 소진과 상담자효능감 등에 대한 내적인 어려움을 이해하며 다문화상담자들의 내적인 측면에 지원의 필요성을 제기하였다.

저는 이제 다문화센터에 다문화 가정에 직접 가서 상담하는 분들을 보수교육 한 적이 한번 있었어요. 근데 그 분들을 뵈면서 느끼는 건 심리적으로 되게 지쳐 있어서, (중략) 하는 사람은 너무 지치는 거예요. 그래서 이게 과연 내가 하기는 하는데 효과가 있나? 하고 효능

감이 되게 떨어지시는 거예요. 이분들에 대한 정서적인 지원도, 그니까 내가 지금 지쳐가고 있구나 내가 힘들구나.. 이게 또 다 내 안에 문제잖아요. 이런 부분에 대해서 별로 효능감이 느껴지지 않거나, 조금 힘들어지는 상황에서도 그냥 질질 끌면서 하는 느낌을 받으시더라고요. 그래서 그런 것들에 대해서도 좀 심리적인 지원이 있어야 되지 않을까 싶고 (A2-10:10-18)

그 밖에 환경적인 원인에서 느끼는 상담자 어려움을 정리해 볼 수 있었다. A5상담자는 상담자로서 체계적이고 정서지원적인 상담을 하고 싶지만 센터에서의 운영 지침에 따라 업무적으로 제한적인 상담을 할 수 밖에 없는 현실에 대한 어려움을 느끼고 있었다. 또한 A6상담자는 과도한 업무에 따른 소진 경험을, A7상담자는 업무의 부담을 줄이기 위해서 자원봉사자를 활용하긴 하지만 봉사자들의 참여가 지속적이지 못한 지원 환경에 대한 어려움을 느꼈다. A4상담자는 공공기관 실적 위주의 교육에 따른 업무로 신규 회원을 모집해야 하는 과정과 이와 같은 환경에서 이상과 현실의 괴리를 느끼는 어려움을 경험하고 있었다.

저는 사실 여기서 이 가정폭력시설 보호라는 제한적인 운영지침, 그거에 따른, 그게 사실은 저도 좀 힘들었어요. 저도 여기서 나온 얘기처럼(실무적인 업무 처리보다 정서지원적인 상담) 하고 싶어요. 끝까지 이 분들을 정말 좀 깊게 들어가서, 그래도 적어도 조금이라도 부부간에 서로 잘 해결될 수 있도록, 근데 저희는 그 제한적인게 있기 때문에 딱 거기까지만 인거예요. 그래서 어떻게 보면 또 요즘에 소장님이 (외부)상담 선생님한테 그런 부탁을 드리고 하잖아요. 우리는 상담 선생님들이라고는 하지만, 우리는 그런 제한적인 것 밖에 못해요. 그럴 수밖에 없는 운영지침이..(A5-11:23-12:4)

움직이고 싶지, 근데 거기 일에 치여서 지금 그럴만한 것이, 자기(A7)도 거기 일할 때 완전 녹다운 되잖아 지쳐서, 사람에 지쳐, 완전 정 땀에 정말 어떻게 해 줄 수 없는 거에 지쳐, 뒷사람은 뒷사람대로 일 관련 된 것에.. 일이 정말 많아요. 상담이라기보다 일하다 오죠. (A6-21:12-21:14)

이제 자원봉사자나 이런 거 많이 활용 하려고는 하긴 하는데 다들 너무 바빠, (자원봉사자들) 자기 일하느라 그래서 지속적이지가 않다는게 항상 뭘 해도 뭐든 지속적이지 않다는게 문제죠. (A7-15:23-15:24)

신규 회원이 매달 얼마나 증가했느냐가 더 중요한 거예요. 그러니까 담당자는 신규 회원을 모집하기 위해서 매번 전화를 하는 거예요. 이 분이 한 번 오셨으면 친구 분들은 있는지,

그러니까 거의 다단계가 되는 거예요. 그니까 목표치가 있어요. 제가 지금 하고 있는 수업도 보면 새로운 다문화 가족이 40가족 이상이 모여야 하는 거예요. 6개월 만에, 그러니까 쉽지가 않은 거죠. 제가 보기에는 오셨던 분이 장기적으로 오시는 게 훨씬 더 도움이 되는 데, 이거는 현실과 이상의 차이라고 할까요. (A4-14:23-15:4)

(3) 다문화상담자 교육 현실

교육 프로그램에 참여한 다문화상담자들은 함께 토론하며 다문화상담자 교육의 현실과 필요성에 대해서 인식하고 목소리를 높였다. A7상담자와 A6상담자는 상담자 보수 교육이 있지만 현실적으로 업무량이 많아 바빠서 참석하지 못하는 현실과 상대적으로 센터장이나 시설장들에게 주어지는 교육보다 교육의 필요성이 더 절실하게 느껴지는 초기상담자들에게 지원되는 교육 현실이 열악하다고 느꼈다. 덧붙여 이런 현실에 의식 있는 리더자가 나서서 센터 안에 상담자교육 지원 환경을 만들어주면 좋겠지만 그렇지 못한 현실 상황에 대해서 아쉬움을 표했다.

(보수 교육이) 있긴 있어요. 근데 매년 교육을 만들긴 하는데 현실적으로는 바빠서 못가요 대부분. 음.. 돌아가면서 가기는 하는데, 어 그 때 저 같은 경우는 계속 못 갔어요. 바빠서.(중략) 음... 오히려 처음에 들어간 사람들, 오히려 처음이 더 교육이 필요하지 않을까 싶은데 처음에는 못 가게 되고, 시설장이나 이런 사람들은 꼭 받아야 되는 걸로 알고 있어요. (중략) 이런 사람들은 심화교육이나 이런 것도 받아야 하는 것 같더라고요. (A7-7:21-8:13)

오히려 좋은 교육들은 센터장이나 뭐 시설장들한테 많이 하고 있고 현장에 있는 사람들은 또... 바쁘지, 알아서 해야지... (A6-8:15-8:16)

사실은 리더자가, 의식 있는 분들이 이렇게(앞서 얘기 나눈, 상담자 교육도 보내주고 자조 모임도 꾸려주고) 해야 할 것 같은데 그런 분들도 저 위에 가서는 그게 잘 음.. 저 분이.. 저런 걸(다문화 의식을) 갖고 있던 사람이 만나 이렇게 변화 되는 경우가 많더라고요. 그러니까 이게 되게 어려운 일이긴 해요. 여성주의 상담이나 다문화상담 이런 쪽은 열악해요. (A7-21:16-21:18)

또한 A5상담자는 실무를 맡고 있는 상담자들 가운데 사회복지사가 많고 상담을 전공하지 않은 상담자들이 많아서 기본적인 상담 교육이 필요하다는

대화 주제에 강하게 공감하고 동의하며 상담자교육이 지속적으로 필요하다고 느끼고 있었다. 이에 A3상담자 역시 공감하며 복지 차원의 상담자로서 이미 전문성을 가지고 있는 분들에게 교육을 통해 기본적인 상담자 역량을 키워준다면 다문화상담의 더 큰 효과를 볼 수 있을 것이라고 생각했다.

네네 맞아요~ 그런 부분들이 저도 사실 일 하면서 많이 안타까웠어요. 저도 일하면서 알기도하고 배우기도 하고 물론 저 자신이 힘들었기 때문에 상담 공부도 조금 했지만, 그래서 이런 부분들이 사실 좀 안타까워요. 저도 기본 상담부터 이런 교육이 계속 필요하다고 생각해요. (A5-12:18-12:20)

그니까 사회복지적으로 행정업무 하는 것도, 만약 상담사인 저한테 행정업무 하라고 하면 못하죠. 못하는데 실무자 분들에게 상담까지 조금만 더 해준다면 사실 전문가 연결하지 않아도 그 안에서 다 소화해 낼 수 있어요. 그니까 이분들 교육시키면 효과가 진짜 크죠. (A3-13:14-13:15)

또한 A6상담자는 다문화상담자로서 문화적 배경이 다양한 내담자를 이해하기 위한 공부가 계속해서 필요한데, 다문화상담자 역량강화를 위한 교육과 슈퍼비전과 같은 지원을 받을 수 있도록 체계화 되어있는 곳이 있는지 의문을 갖고 학습 팀원들에게 조언을 구해보기도 했다. 하지만 상담자들은 그렇지 못한 현실을 더 직시하는 계기가 되었다. 마지막으로 A4상담자와 A5상담자의 성찰지 내용에서도 확인 할 수 있듯이 다문화상담자들은 다문화상담 지원에 대해서 그리고 다문화상담자 역량을 증진 시킬 수 있는 다문화상담자 교육지원에 대한 필요성을 느끼고 있다.

다문화상담자라고 했을 때 베트남 사람도 오고 우주베키스탄 사람도 오고 다 올 거 아니에요. 그럼 그럴 때마다 상담자가 이 쪽으로도 공부하고 내담자 만날 때 마다 공부해야 한다고, 어쨌든 내 내담자에 대해서는 좀 알아야 하니까 공부해야 할 필요가 있지 않을까요? (중략) 다문화 관련해서 상담하는 사람들에게 더 역량강화를 할 수 있는 어떤 시스템화가 되어있는지도 실은 궁금해요. 그니까 우리 일반적인 상담했던 사람들이 하고 있으면서 뭐 그냥 슈퍼비전 받고 뭐 이러면서 가고 있잖아요. 일반상담, 근데 그런 거에 있어 다문화상담도 나름대로 그런 슈퍼비전을 받고 이렇게 체계적으로 되어 있는게 있는지, 실은 교육이 필요하거든요. (A6-6:22-7:6)

다문화감수성을 증진시키기 위해 교육의 기회가 필요하다. (A4-성찰지-11.27)

2. 액션러닝을 통한 수행 과정과 효과

교육에 참여한 다문화상담자들이 액션러닝 활동을 통해 수행으로 옮기는 과정을 탐색할 수 있었다. 이에 대한 내용은 ‘프로그램 과제 적용’, ‘실제적 적용’, ‘변화 경험’으로써 점진적으로 나아가는 과정이었다.

가. 프로그램 과제 적용

(1) 과제에 대한 부담감

교육 참여 상담자들은 회기마다 주어지는 과제에 대한 부담감이 있었다. 과제의 내용은 연구자가 정해주는 것이 아니며 액션러닝 활동을 통해 개인적으로나 팀 모두에게 적용되는 과제를 직접 정하는 방식이었음에도 불구하고 크고 작은 내용과 상관없이 과제 수행에 대한 부담감을 보였다. 교육 프로그램 초반에는 교육과정 중에 과제를 점검하기 때문에 이런 부담감을 안고 프로그램을 의식하며 과제 수행에 적응해 나가는 모습을 보였다. A6상담자는 과제를 수행하기 위한 부담감을 가지고 다문화미래박람회 다녀 온 이야기를 공유해 주었고, A4상담자는 액션러닝 교육 방법에 대한 부담감을 가지고 있었는데, 프로그램을 의식하며 자신이 있는 곳에서 실천할 수 있는 과제를 찾고 수행해 나가면서 점차적으로 적극적인 모습을 보였다. 회기를 거듭할수록 ‘아주 사소하고 작은 것일지라도 일단 실천하고 도전해 보는(A4-성찰지-11.13)’ 자세를 가지고 프로그램 과제에 적응해 나가는 모습을 성찰지에서 확인 할 수 있었다. 또한 A5상담자는 ‘상담실의 평안한 분위기를 위해 꽃을 놓겠다’는 과제를 실행으로 옮기는데 몇 주의 시간이 걸렸다. 하지만 프로그램을 의식함으로 잊지 않고 실행으로 옮기고 어느 날 팀이 설정한 메신저 공간에 사진을 띄우며 과제 수행 결과를 기쁘게 공유했다.

어쨌든 과제를 하기 위해서 여기라도 가보려고 박람회 가서 그 많은 부스를 지나서, 뭐 워낙 다양한 것도 있고, (중략) 다문화 분야에서 몇 십분 돌다가 볼 수밖에 없었던 것은 지난 시간에 대한 과제에 대한 부담감도 좀 있었고(웃음), 부담감뿐만 아니라 지금도 제가 다문화에 대한 관심이 없었더라면 여기 오지도 않았을 것 같고요. (A6-22:22-23:2)

저는 이런 교육이 있다고 듣고 어 그냥 '다문화센터에서 일 하는데 도움이 되겠다'는 생각을 갖고 왔는데, 근데 그게 이런 방식이란걸 알고 되게 부담스러웠던게, '난 여기서 뭘 할 수 있지'라는 생각 때문에, 그리고 나는 딱히 할 말이 그렇게 많지도 않은데'라는 생각을 했어요. 근데 그러면서 뭐 부담도 있었지만 한편으로는 뭔가를 해 가야 된다는 생각에 어머니들을 만날 때 좀 관찰하게 되고, 자세히 보게 된다고 할까? 관심 갖게 된다고 할까? 그러면서 아~ 이거라도 하면 마음이 편해지는, 그러면서 또 친해진 것 같기도 하고 제가 또 관심 갖게 되니까, 수업을 하기 위해 더 이렇게 노력하는.. (A4-24:24-25:6)

저는 또 조그만 과제도, 계속 잊어버리고 못했는데 이렇게 만날 때 마다 선생님께서 해보셨어요? 하고 계속 물어보시니까, 시간이 지났어도 '아~ 해야겠다~' 하고 생각이 들더라고요. (A5-17:13-17:14)

(2) 과제 수행 효능감

교육 참여 상담자들이 과제에 대한 부담을 느꼈지만 프로그램에 적응해나가며 프로그램을 의식함으로 과제를 수행해 나가는 과정에서 효능감과 성취감을 느끼는 모습을 관찰 할 수 있었다. A6상담자는 과제를 통해 다문화에 대한 정보와 지식을 모으고 현상에 대해 알게 된 사실을 나눴고, 또한 자료를 들고 와서 학습 팀원들에게 나누며 과제 수행에 따른 성취감과 효능감, 그리고 학습 팀원들에게 도움을 준 것에 대한 만족감을 느끼는 것을 볼 수 있었다. A4상담자 또한 이주여성들과 단풍놀이를 다녀오면서 과제를 수행한 것에 대한 이야기를 흥분감을 가지고 자신감 있게 나눠주었다. 이에 과제 수행을 나눌 때 성취의 기쁨이 따른다는 것을 느낄 수 있었고, 과제를 수행하면서 평상시에 의미 없이 하던 일에 의미를 부여하게 되고, 일을 대하는 자세와 태도가 달라지는 것을 볼 수 있었으며 그 주변에도 효과가 나타나는 것을 경험하는 모습을 볼 수 있었다.

그 다문화 미래교육박람회에서 워낙 다문화 부스가 원채 많았어요. 너무 많은 거에 대해서 좀 놀라기도 했어요. 실은 '아~ 이렇게 많구나, 그 여러 가지 부스가 있는 것에 대해서도 그렇고 그래서 거기서 느낀 것은 책자도 발행하고 뭐 다양하게 여기저기서 이게 다 조금씩 조금씩 다른 곳에서 가져온 것이거든요. (중략) 나름대로 기관이라든가 곳곳에서 다 열심히 이렇게 노력하고 계신 분들이 있다는 것에 대해서 좀 더 많이 알게 되었던 것 같고 (A6-5:21-6:1)

내가 일이 있어서 가기도 했지만, 과제, 어쨌든 간에 그래 이거라도 하자. (다같이 크게 웃음) 지금 광명에 갔다 와야 하면서도 이 무거운 거, 들고 가자. (다같이: 잘 하셨어요) 뭐 대단한 거 보여주려고 한건 아니고 혹시라도, 근데 막 아까 (들고 온 책자)보시면서 사진도 찍고 하시니까 잘 했다고 생각하는데 (중략) 제가 오늘 이 수업에서 무슨 역할을 했냐고 했을 때.. (다같이: 응응~ 기여도, 기여도~ (크게 웃음) 뭘 한 것 같아서 기분 좋더라고요. (A6-29:6-30:1)

(과제를 의식하면서 단풍놀이에 같이 다녀오셨던 얘기) 예전에는 그냥 가는 거다! 그런가보다 했는데, 이거하면서 조금 더 재미있게 참여하려고 저 스스로 그렇게 된 것 같아요. 그니까 뭐 약간 저를 낫다고 해야 할까요? 더 친해지고, 저를 많이 안 어려워하더라고요. (A4-25:18-25:19)

나. 실제적 적용

(1) 개인적 적용

교육 프로그램에 참여한 상담자들이 매주 과제를 설정하고 수행하는 것에 대해 연습하고 적용해 나가는 과정에서 프로그램을 통해 느끼고 깨달은 것을 자기 자신에게 적용해 나갔다. A4선생님과 A5선생님은 해당 회기에 느낀 것을 우선적으로 자기 자신에게 적용시켜 상담자로서의 역량을 성찰하며 자신이 느낀 부족한 역량을 향상시키려는 의지를 드러냈다.

나 자신에게 먼저 적용 시킨다. 상대방의 이야기를 수용하고 인지하는 연습을 해야겠다. (A4-성찰지-11.6)

우선적으로 나부터, 내가 하고 있는 상담방법에 대해 고민해 보고, (부족하다고 느낀)개인적인 상담지원, 경서적인 상담지원에 힘써본다. (A5-성찰지-9.8)

A1상담자, A6상담자, A2상담자 역시 개인적으로 자신이 느낀 것에 대한 실천 내용을 찾아 적용하려는 의지를 보였다. 문화 차이를 이해하기 위해서 나 자신의 문화를 알아보는 연습을 하고 타인 수용을 잘 할 수 있도록 자신의 사고의 틀을 확장하고자 하는 의지와 다문화에 대한 이중적 잣대를 없애기 위한 노력으로 얼굴색에 따른 편견이 있는 자신을 인지하고 얼굴색을 보지 않겠다는 의지를 다지는 상담자들의 모습을 볼 수 있었다.

(교육과 과제를 통해) 나를 돌아보고 느낀 것에 대해 일주일 동안 실천해 볼 것이다. (A1-성찰지-7.28)

서로에 대한 문화 차이를 알고 이해하기 위해서 먼저 나 자신의 문화에 대해서 좀 더 알아가기 (A6-성찰지-11.27)

타인 수용을 잘 할 수 있도록 나의 사고의 틀을 확장 시킨다. 나와 다른 가치관을 가진 개인적 관계에서 나의 태도, 대화방법을 탐색하여 열린 대화를 해 보도록 연습하겠다. 상담자로서가 아닌 개인으로서... (A2-성찰지-11.6)

다문화에 대한 이중적 잣대 없애기. 얼굴색으로 판단하지 않을 것이다. (A2-성찰지-11.13)

(2) 상담 및 교육 현장에 적용

더 나아가 개인적인 적용을 넘어서 상담자들이 실질적으로 일하고 있는 상담 현장이나 교육 현장에 자율적으로 적용해 나가는 것을 관찰할 수 있었다. A2상담자, A7상담자와 같이 교육에 참여한 상담자들이 매 회기 배우고 느낀 것을 현재 상담하고 있는 내담자와의 관계나 상담과정에서 적용하려고 많이 노력하는 모습을 성찰지 내용(A5-성찰지-7.28, A3-성찰지-9.8, A2, A7-성찰지-9.25)을 통해 확인할 수 있었다. 특별히 성찰 과정에서 부족하다고 느낀 것을 상담 장면에서 극복하고 향상시키려는 노력(A5-성찰지-9.1)이 있었다. 또한 함께 일하는 상담원들에게 적용(A5-9.8-성찰지)하기도 하였고 교육현장에서 적용하며(A6-성찰지-11.20, A4-성찰지-11.27) 팀별 교육 시간에 액션러닝을 유용하게 활용하려는 등의 의지를 드러냈다(A1-성찰지-8.18).

집단상담시 나의 눈높이가 아닌 그들의 눈(여성결혼 이민자, 군인, 20대...)으로 바라볼 수

있도록 한다. (A2-성찰지-11.6)

깊이 뿌리 박혀 있는 차이에 대한 것을 내담자와 상담 장면에서 찾아보고 내담자를 이해하도록 노력한다. (A7-성찰지-11.27)

A3상담자는 느끼고 생각했던 내용들을 상담 현장에서 실천적 지식으로 옮긴 경험을 나누며 실천적 지식을 형성함으로 상담자 역량을 키우는 상담자 교육 프로그램의 효과를 증명하였고 A5상담자는 액션러닝 과정 중에 자신의 부족한 상담 방법 기술을 성찰하고 이를 상담 현장에 자율적으로 적용함으로 본래 가지고 있던 상담 습관에서 벗어나려고 노력하며 그 역량을 발전시키고 있었다.

상담을 하는데 느낀 게, 내가 늘 생각했던 것들이 상담 현장에서 실행하게 되는 거예요. 그래서 00같은 경우도 바닥에 같이 앉아서 쪽 얘기를 하다보니까 이 여성이 조현병이 아니라는 사실을 알게 되었고 이 사람을 적극적으로 지지 해주니까 놀랍게도 저에 대한 관심도가 확 올라갔어요. (중략) 지금 너무 좋아졌어요. 그래서 아~ 내가 동등한 입장에 가 있으니까 이 사람도 동등하게 다른 사람을 바라보더라고요. 제가 이렇게 내려오지 않으면 절대 상대방도 내려오지 않는다는 것을 제가 이거(교육 프로그램) 하면서 계속 리마인드를 하면서 하게 되더라고요(A3-21:14-21:20).

저는 이 사람들을 무조건 피해자로 보는 그런 성향이 있었어요. 그런데 제가 이제 일을 하면서 여러 사례들을 겪고 또 이 사람들 하고 같이 지내면서 생활해 보면서 선생님들이 말씀하셨던 것처럼 아 어떤 상황에 따라서 이 사람들이 이용할 수도 있겠구나, (중략) 그래서 요즘에는 그냥 이 사람들을 무조건 피해자로 생각 안 하고 일단은 양쪽 말을 다 들어보고 가운데서... 제가 이제 이런 생각을 하는데 제한적인 것 때문에 저의 입장에서는 또 피해자의 입장에서 설 수 밖에 없는 상황이 있지만, 이제 그런 것들이 제가 바뀌었어요. 많이 바뀌었어요. (A5-22:2-22:8)

(3) 삶에 적용

프로그램에 참여한 상담자들은 액션러닝을 통해 습득한 지식과 기술을 다문화상담 및 교육 현장에서만 적용 하는 것이 아니라 현장 밖, 일상생활 전반에 적용하는 모습을 보였다. 그 내용은 성찰지와 나눔, 인터뷰를 통해서 관찰 할 수 있었다.

A4상담자는 만나는 대상 누구에게나 일상생활에서 열린 마음으로 적용해 볼 수 있다(A4-성찰지-11.13, 11.20)는 생각을 가지고 실천 과제를 설정했고, A7상담자 역시 생활 전반에 적용(A7-성찰지-9.25)하는 실천 과제를 세웠다. 구체적으로 A2상담자는 실생활에서 맞닥뜨리는 상황 가운데 인식되어지는 편견을 깨려고 노력하고(A2-성찰지-11.20), A4상담자는 실제 이웃들을 만나면서 순간순간 프로그램 과정을 통해 다뤘던 내용을 떠올리며 편견을 갖지 않기 위해 노력 하였다고 하였다(A4-성찰지-11.27). A3상담자는 프로그램 안에서 연습했던 것처럼 일상에서 문제를 해결해 가는 방식을 적용해 보았고(A3-성찰지-9.1), A1상담자는 개인적, 사적 모임에서도 재미있게 액션러닝 방법을 활용해 생각의 확장을 경험(A1-성찰지-8.18)한 것을 성찰지 내용과 나눔을 통해 밝혔다.

A6상담자는 가족 안에 다문화배경이 있어서 실생활과 더 밀접한 적용이 가능했다. 예를 들어 명절에 서로 다른 나라 음식을 맛보며 대화를 나누고 그 나라의 배경과 가치관을 이해하고 오는 등의 실천 과제를 수행했다. 나아가 프로그램을 마칠 때쯤에 자신의 삶의 지도를 다시 그리는 계기가 되었다며 새로운 일을 시도하는 모습을 보였다. A3상담자는 프로그램 과정 중에 현재 하고 있는 일 외에 고민하고 있었던 자원봉사에 대해서 자발적인 의지를 들여 실천하고 있었다. 프로그램 참여가 그동안 미뤘던 일을 실행하게 된 계기가 되었고 몸은 피곤하지만 정서적인 측면이 풍요로워 졌다고 해석하고 있었다.

가족이 있다 보니까 떨어뜨려서 생각할 수 없고 더 관심을 갖게 되는 것 같아요. 그래서 저는 앞으로 조카 아이들이 상담에서 어떻게 변화되고 어떤 부분이 어떻게 되는지 그 추이를 지켜 볼 예정이고, 한편으로는 시간만 되면 그들의 상담자를 내가 가서 만나보고 싶은 그런 생각도 드네요. 같은 상담자 입장에서 이걸 어떻게 하고 있는지를, 큰엄마로서가 아니라 같은 상담 업종 입장에서 정말 현장에서 어떤지를 인터뷰 하고 싶은 그런 마음이 들기도 해요. (중략) 이번 주에는 다문화 관련해서 사람들을 모집하길래 한번 나를... 경각심을 좀 갖기 위해서 일부러 이력서도 한번 써봤어요. (중략) 이렇게 실질적으로 내 삶에도 적용해보면서 현장에서 더 할 수 있는 일이 있다면 활동해 볼 마음이... (A6-23:2-23:15)

저는 어쨌든 2~3개월 됐잖아요. 이 2~3개월 프로그램 하면서 내 역할이 무엇인가, 사실

저는 자원봉사, 그렇게 맘에 안 들어요. (중략) 그런데 이번 계기에 자원봉사를 자원해서 확고하게 한 두군데 얘기를 했더니 막 일이 넘쳐. 내가 자원봉사자로서 재능기부를 한다는 게, 적절한가, 생각해보면서 건강도 따라줘야 하고 시간도 따라줘야 하는데 내 일정이 빡빡하게 찬 상황에서 내가 쉬어야할 시간을 내서 자원봉사를 해야 한다는 것들에 대해서 부담감이 있어서 늘 미뤄왔던 것들을 이번 계기를 통해서 예스를 하면서 지켜나가고 있는 나를 봤고, 또 수업을 끝내고 잠깐 있는 사이에 학생들이 쪽 서 있단 말예요. 상담을 하겠다고, 예전 같았으면 개별적으로 와라 이렇게 할텐데 지금은 또 앉아서 한 시간이라도 해주겠다고 해주는 거야. 몸은 피곤한데, 정서적인 측면은 되게 많이 풍요로워졌어요. (A3-26:11-26:20)

다. 변화 경험

(1) 개인적 변화

프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝 학습 과정에서 경험한 인식의 변화를 수행으로 옮겼을 때 상담자 개인에게 변화가 일어나는 것을 볼 수 있었다. A3상담자는 이 전에도 다문화 관련 일을 하고 있었지만 전에는 자신을 위해 계획적이고 현실적이며 계산적으로 사람을 대했다면 지금은 사람에게 조건 없이 마음을 다해 다가가고 있는 자신의 모습을 보며 자기 성장에 대한 뿌듯함을 느낀다고 했다. A2상담자 역시 자기성장에 대한 이야기를 나눴는데 이주여성들을 이해하는데 있어 이전에는 다름을 특별하게 대했다면 이제는 특별한 것이 아닌 인간이해로서의 다름을 인정하는 것이 편안해진 자신을 보게 되었으며 더불어 전에는 공부를 하면서 논문을 쓰기 위해 지식이나 정보로 보던 다문화 자료를 마음으로 관심을 기울여 보게 되었다고 했다.

내가 시간은 없지만 마음적으로 사람들에게 더 다가가고 있다는 그 부분에 대해서 뿌듯해진 거예요. 예전에는 굉장히 되게 현실적인 사람이고 계획적이고 내 시간을 보냈던 사람이라면 거기에 조금 더 플러스 내가 조금 더 마음을 사람들에게 나누고 있구나, 예전에는 저 사람 나눌 사람인가 아닌가 딱 결정한 다음에 나누거나 철회하거나 그랬는데 지금은 조건 없이 나누고 있는 거예요. 그런 면에 대해서 뭐 내가 조금 더 성숙되어져있구나, 성장! 내가 자기 성장을 조금 한 거 같아요 이번에. (A3-26:24-27:5)

다문화 가정이든, 아까 그 입양하는 집도 그렇고 결국은 늘 제가 성장하는 시점은 그건거

같아요. 결국은 다 사람 사는 거 똑같고 마음 똑같다는 게, 다름을 인정하는게 결국은 (중략) 전엔 여성결혼이민자들을 조금 다르게 봤던 거, 결국 내가 싫으면 저들도 싫고 내가 좋으면 저들도 좋으니까, 예전에는 일부러 막 마음을 써서 배려했다면, 이제는 그냥 좀 더 편안하게 할 수 있는 것들이, 조금씩 할 수 있게 된 것들이 그게 조금 더 성장한 것 같아요. 특별하게 대하는 것이 아니라 그냥 내가 늘 하듯이 그렇게 했을 때 제가 더 건강해지고 저도 더 편안해지는 것 같아요. (A2-31:9-31:24)

프로그램 하면서 이렇게, 그니까 저는 이제 요 직전에 여성결혼이민자 대상으로 논문을 막 썼던 터였어요. 또 학술지에 낸다고 또 막 이렇게 하면서 다문화실태보고서를 13년거 15년거 계속 봤었거든요. 근데 그때 봤을 때는 뭘 놓지를 봤어요. 그니까 막 하다가 요 부분! 인용해야지, 그렇게 봤다면 이번 주말에 볼 때는 정말 첫 페이지부터 쪽 보게 된 거예요. 그러니까 지식이나 정보로 보는 것이 아니라 마음을 담아서 보니까 “어머 나 이 정도 보는데 생각보다 오차들이 많은데?” 이러면서 좀 더 기울여서 볼 수 있었던 같아요. (A2-31:3-31:8)

또 A6상담자는 이전부터 다문화에 대한 관심이 있었지만 보다 적극적으로 구체적으로 해야 할 일을 찾고 실행에 옮기는 자신의 모습을 보면서 개인적으로 자신이 변화하고 있음을 느끼고 있었다.

변화라는게 지금 당장은 표가 안 날수도 있을 것 같아요. 그렇지만 벌써 저 개인적으로는 지금 제가 그런걸 지원(다문화 관련 일, 이력서 제출)해보면서도 그렇고 좀 더 뭔가 필요한 부분에 대해서 그 전에 관심을 가졌던 것보다 좀 더 디테일하게 무엇이 필요한가 찾아보는 (중략) 어찌 보면 앞으로 나한테 앞으로 나아가길... 어떤 실은 하얀 도화지 같아요. 그래서 또 새로운 어떤 그림을 그려나가야 할지 제공해주신 것 같네요. (A6-23:22-23:24)

(2) 상담 및 교육 현장에서의 변화

상담 및 교육 현장에서 상담자들의 적극적인 수행이 이뤄진 결과 따라오는 변화들은 다음과 같았다. A4선생님과 A5선생님은 상담 및 교육에 임할 때 대상자를 만나거나, 상담 및 교육을 진행할 때 이전보다 편안해진 것을 느꼈다고 했다. A5상담자 같은 경우 상담자 교육을 통해 상담자가 경험해 본 자기탐색이나 기술 연습 등이 상담 장면에서 내담자에게도 경험되어지게 할 수 있다고 평가했다. 이는 액션러닝을 활용한 상담자 교육이 상담자들의 역량과 자기 효능감을 증진시키는데 도움이 된 결과라고 보여 진다.

(내담자나 교육대상자들에게) 다가가기가 좀 더 편안해진 거죠 제 마음이. 그 어떤 것도 사실 변한게 없어요. 제 마음만 변한 거예요. 그 분들은 똑같은 건데, 그 분들을 대하는 제 마음이, (A4-27:24-28:1)

현장에서 아무래도 내가 활동하는데 더 좋고, 더 여유롭고, 내담자를 만나는데 전보다 편안하게 만날 수 있었어요. (A5-29:4-29:5)

이런 경험들이 진짜 중요한게 아까도 계속 말씀하셨듯이 내가 경험을 해보아야지 내담자들한테도 경험하게 해 줄 수 있잖아요. (A5-29:24-30:1)

또한 A1선생님과 A4선생님은 상담 및 교육 현장에서 이 전에는 부담감과 주춤거림이 있었다면, 상담자 교육 프로그램에 참여하면서 자신감이 생긴 것으로 보여 진다. 이는 상담자 교육을 통해 상담자들의 효능감이 향상되었다고 평가되어지고 이에 상담자는 현장에서 재미를 느끼고 상담 및 교육 대상자들과의 관계적인 면에서도 좋은 효과를 불러일으키는 것으로 보여 진다. A4선생님의 경우 자기 자신이 변한만큼 상담 및 교육 대상자들도 그것을 느끼고 자신에게 더 마음을 열고 대하는 것을 느꼈다고 했다.

저는 여기 이거를 참여하면서 이 진행하는 이거를 보면서, 또 제가 참여하면서, 특히나 제가 다문화 쪽 소그룹 운영하는걸, 재밌어하고 좋아했는데, 훨씬 더 자신감이 생겼어요. 음... 기술을 사용하는데 있어서 약간 더 자신감이 생겼다고 할까? 주춤거리는거 없이, 예전에 같은 경우에는 그 전에 막 준비하고 하는게 부담스러웠는데, 이제는 준비하지 않고 둘러앉으세요. 해서 앉아서 진행하고 거기에서 한 가지라도 뭔가 얻어갈 수 있게 하는 게, 이제 즉석에서도 할 수 있게 되었고 그 자신감이 생긴 것 같아서 재밌어요. (A1-31:19-31:24)

예전에는 이 수업을 어떻게 잘 끌어갈까를 생각했다면 지금은 어떤 이야기를 하면 좀 더 좋을까, 그리고 왜 꼭 수업에 관련된 이야기가 아니더라도 쉬는 시간이라든지 어머니한테 뭘 물어본다든지, 서로 상호작용하는 얘기들 있잖아요. 그때 되게 단답형이라든지 왜냐면 계속 인식에, 내가 좀 어려운 말 하면 잘 못 알아들을텐데, 이걸 어떻게 설명하지 이런 생각이 좀 많아서 제가 좀 주춤하는게 있었거든요. 근데 지금은 잘 못 알아듣는 것 같으면 다시 한 번 쉬운 말로 막 액션을 취해가며 상황을 예로 들어가며 얘기하면, 이렇게 내가 좀 더 노력하고 있는 것도 좋고 또 어머님들이 전에는 거리감도 있었는데, 지금 거리감이 좁혀진 것도 좋고(A4-25:7-25:14)

(3) 관계와 주변의 변화

프로그램에 참여한 상담자들이 다문화상담자 교육의 필요성을 절실히 느끼고 6회기에 액션플랜을 작성하면서 함께 일하고 있는 다문화상담자들과의 교육을 계획하고 3회기 동안 실행하였다. 실행하는 가운데 상담자 동료들 간에 일어나는 변화와 동료 상담자의 변화를 경험하였다. A5상담자와 A3상담자는 상담자들의 교육을 통해서 상담자들의 자기탐색이 이뤄지고, 상담자 동료들 간의 이해를 도와서 좋았다고 평가했다. 또 함께 일하는 동료 상담자가 다문화상담에 대해 이전처럼 업무적인 절차로 끝내지 않고 근본적인 상담으로 연결하는 변화된 모습을 보고하였다.

너무 좋았어요. 음.. 물론 평소에도 이 선생님이 좀 이런 분이구나 라는 건 좀 알았어요. 근데 저도 정말 본인들이 그렇게 이렇게 확 내놓을 줄은 몰랐어요. 근데 내놓고 나니까 더 그분들에 대해서 이해를 하게 되더라고요. (A5-29:18-29:20)

오늘 보니까 그 같이 근무하시는 선생님에 대한 이해도 전보다 훨씬 더 많이 하신 것 같았어요. (A3-29:7-29:7)

아! 그런데 너무 신기한 게! 그.. 소장님이 그저께인가 저한테 전화하셔서, 이 여성은 나는 무조건 이혼하겠다는 그 여성인데, '이혼할 때 하더라도 최소한 10회기 부부상담 받고 이혼 결정해라 하신 거예요.' 이게 변화 된 거예요. 그 전에는 그런 거 없었잖아~ (A3-20:10-20:12)

또한 A2상담자는 함께 일하는 상담자들의 어려움에 대해서 크게 공감하지 못했었는데, 이번 교육 프로그램을 통해 나와 다른 업무를 맡고 있는 상담자들의 고충을 이해하며 주변 상담자들의 얘기를 불편한 마음으로 듣지 않고 있는 그대로 공감할 수 있게 되었다고 했다.

이같이 프로그램 진행이 시작되고 처음에는 과제를 수행하는 정도로 시작했지만 점차 프로그램에 적응하면서 과제 수행에 대해 느끼는 성취감과 만족감이 있었고, 성찰과 수행을 반복하는 액션러닝 과정을 통해서 상담자들은 정보수집과 지식 함양을 넘어서 점차적으로 실제적인 적용으로 옮기는 실천

적 행동을 보였다. 그 내용은 개인 내적인 부분에서의 적용과 상담 및 교육 현장에서의 적용뿐만 아니라 삶의 일상생활에 까지 적극적으로 옮겨지는 것을 관찰 할 수 있었다. 또 그에 대한 변화가 따라오는 것을 경험 했는데, 그 영향은 개인과 상담 및 교육 현장, 그리고 함께 일하는 동료 간에 까지 나아가 관계와 삶의 주변에 미칠 수 있다는 것을 확인 할 수 있었다.

저는 선생님들 이렇게 말씀하실 때, 그니까 저는 사실 가서 몇 시간을 하고 빠지는 사람이고, 그 기관을 운영하시는 분들은 늘 하시는 정말 직업이시거든요. 종일을 보내시는 그런 분들이 어려움을 토로하시는 분들이 계세요. 근데 그런 것들에 대해서 그 마음을 듣는 제 마음이 편하지 않았거든요. 왜냐면 그 분들이 힘드신건 알지만, 분명한 사회적 약자인건 맞으니까, 그니까 거기에 대해서, (중략) 그런 얘기들을 할 때 조금 저는 속으로 ‘다 이유가 있었겠지, 먹고 사는데 힘들다보니까 못하셨겠지’ 저는 이렇게 생각했는데 그런 분들의 이야기를 들을 때 아 이 분들이 힘드시겠구나 정말! 있는 그대로, 일하시는 그 센터장님들이 힘드신 것들을 이제 불편한 마음으로 듣지 않고 있는 그대로 들을 수 있게 된 것 같아요. 저랑 분명히 상황은 다르시니까. (A2-27:3-27:19)

라. 액션러닝 효과

(1) 공유의 기회

본 연구 프로그램 교육에 참여한 상담자들은 다문화상담자라는 공통된 분모를 가지고 있지만 다양한 곳에서 일하는 구성원들이 모여 소그룹의 학습 팀을 만들었다. 때문에 같은 주제로 서로 다양한 경험과 또 다른 관점을 공유할 수 있는 기회를 경험할 수 있는 것이 유익했다고 평가하였다. A5상담자는 학습 팀원들과 함께 토론하는 방식으로 다문화상담에 대해서 그리고 제도에 대해 학습 이해를 넓혀 나갈 수 있었던 것이 유익했고, 이미 알고 있었던 내용이라도 함께 이야기를 나누며 다시 한 번 정리할 수 있는 과정이 되었다고 했다. A3상담자는 상담 현장에서의 경험과 이슈 되는 주제들을 함께 공유할 수 있는 장이 마련 돼서 좋았고 다양한 구성원이 서로 다른 경험과 관점을 나눔으로 그 차이점을 알 수 있었고, 그 환경과 상황을 이해할 수 있는 기회가 되었다고 했다.

이 소그룹 안에서 제가 상담에 대한 것이 라든지 어떤 제도에 대한 것이 라든지 선생님들께서 많이 말씀을 해주셔서 그런 부분에서 제가 많이 배우기도 하고 많이 넓혀지기도 하고 그래서 저한테 많이 유익하고 좋았어요. (A5-28:22-28:24)

이런 소그룹을 통해서 서로 이야기를 나누면서, 물론 선생님들이 말씀하신 어떤 부분들이 내가 알고 있었지만 이렇게 서로 나누면서 내가 이제는 좀 더 정리가 되는 과정이었어요. (A5-17:6-17:7)

일단은 이런 소그룹 구성원 자체가 다양하잖아요. 만약 (일반)상담사 끼리만 모여 있다면 또 다른 거잖아요. 근데 실무현장에 직접 계시는 분과 또 상담사와 서로 다른 관점에서 보면서 제가 그런 심터를, 센터에 계시는 선생님들의 그런 것들을 이해하게 된 거예요 이번 에. 그냥 상담사로서의 마인드를 가지고 그 관점으로만 바라보게 되잖아요, 근데 이번에 선생님들하고 이렇게 같이 하면서, ‘아~ 상담사의 마인드로만 볼 수 있는 것만이 최선은 아니다. 실무자의 입장에서 그 상황에 환경에서 이런 어려움도 있구나!’ 이분들이 (중략) 다 이런 시간적인거 제도적인거 가장 큰 돈에 대한 연결성 이런 것들이 힘들기 때문에 이런 어려움이 있겠구나 그래서 이번 기회를 통해서 제가 실무자를 좀 더 이해하는, 그 고충을 이해하는 기회가 됐어요. (A3-14:5-14:13)

다른 사람들의 이야기를 들으며 환경에 따른 경험치를 느낌 (A3-성찰지-9.1)
상담 과정에서 느꼈던 경험과 이슈에 대해서 이 장에서 꺼내 놓을 수 있었던 점이 좋았다. (A3-성찰지-9.8)

이번 교육 프로그램을 위해 구성된 학습 팀원들은 A2상담자와 A4상담자가 성찰지에 적은 내용처럼 서로 간의 경험 이야기와 의견을 경청하며 학습 팀 내에 참여도를 높이는 모습을 보였고, A6상담자처럼 팀 내에서 서로 공감하고 의견을 존중하는 과정을 통해 지지를 받음으로 힘을 얻는 계기가 되었다. 이는 본 연구의 프로그램이 액션러닝을 활용한 교육으로써 소그룹의 학습 팀을 구성하였기 때문에 팀 원 모두에게 발언의 기회가 주어지고 서로 다른 경험과 관점을 공유할 수 있는 시간이 충분했기 때문에 얻을 수 있는 효과였다고 평가되어진다.

팀원들의 의견 경청(A2-성찰지-9.25) 잘 듣고 이해하려고 경청을 열심히 하였다.(A4-성찰지-11.6)

오늘 또 제가 무슨 얘기 할 때 선생님께서 “어~ 바로 그거예요~” 그렇게 말씀해주실 때

“어 좀 그렇구나, 내가 그런 부분에서 잘 가고 있나보다” 이런 생각도 들기도 하고 그런 게 좀 기분이 좋기도 하고, 나름대로 오늘 이렇게 좋은 마무리를 할 수 있게 된 것 같아요.(A6-23:19-23:22)

(2) 사고의 확장

또한 상담자들은 액션러닝 학습방법 및 도구를 활용한 학습 팀원들과의 토론을 통하여서 사고의 확장을 경험하였다고 했다. A5상담자와 A1상담자는 성찰지에 기록한 내용처럼 디딤돌(생각의 피자판)이라는 활동을 하면서 생각의 전환이 일어나고 전혀 생각지도 못한 아이디어를 생성하며 사고가 확장되는 과정을 신기해하고 재미있어했으며 자신으로부터 또 다른 팀원에게 새로운 아이디어를 줄 수 있었던 기회를 경험함으로 기쁨을 느꼈다. A6상담자 역시 브레인스토밍 활동을 통해 학습 팀원들과 함께 생각하고 토론하며 학습하는 과정이 좋았다고 평가하였다.

전혀 생각지 못했던 사고의 확장 과정의 변화가 신기하고 재밌었다. (A5-성찰지-8.18)

생각의 피자판, 디딤돌을 하면서 생각의 전환과 생각이 확장되는 것을 느꼈다. 또 나도 모르게 내가 팀원들에게 다른 생각을 할 수 있는 기회를 제공 할 수 있어서 기뻐다(A1-성찰지-08.18)

토론하는거 좋아하고 이렇게 던져서 브레인스토밍하고 하는거 좋아하고, 그래서 그런거는 별로 제가 어려워하지는 않는데, 근데 선생님들하고 이렇게 토론하고 이야기를 끌고 가고, 막 지금처럼 이렇게 리액션도 좋고, 그러니까 또 더 생각하고 말하게 되고 수업에 대한 것들을 함께해 나가는 과정들이, 그런 게 좋았어요. 같이 생각하니까 생각할게 많아지고, (A6-30:3-30:6)

마지막으로 A1상담자는 액션러닝을 활용한 교육 프로그램 과정을 통하여서 팀원들과의 학습 과정 중에 제기되었던 문제에 대한 아이디어를 획득할 수 있어서 감사한 마음을 학습 팀원들에게 표했었고, 이와 같은 경험이 현장에서 일하고 있는 또 다른 사람들에게 주어졌으면 좋겠다고 하였다. 더불어 지금 진행되고 있는 상담자 교육 방식과의 차이점을 두고 사고가 확장되는

것을 경험할 수 있는 액션러닝 교육 프로그램의 효과를 높이 평가하였다.

교육 과정을 통해 고민하고 있던 문제에 대한 아이디어를 획득(정책적 제안에 대한) (A1-성찰지-9.8)

정말 사고의 확장이 여기에서 그러니까 내 영역의 사람끼리 앉아서 얘기하게 아니잖아요. 상담가도 있었고 또 연구하는 사람도 있었고, 이제 앉아서 얘기하다보니까 내가 다 보지 못했던, 내 눈에 다 들어오지 못했던 것을 다른 사람이 보고 얘기했을 때, 아~ 그런게 있었지 하면서 그걸 다시 받아서 이야기하고 하면서 서로 보완해주는, 이런 장이 현장에서 일하는 사람들한테 주어지면 참 좋겠다. 이런 이야기를 할 수 있는 장을 마련해 주는 게 정말 필요할 것 같아요. 그래야 우리처럼 사고가 이렇게 확장되지 그렇지 않고 주입식교육 처럼, 일방적으로 양성평등, 양평원에서 사람들 모아놓고 보수교육이라고 하는.. 그런 것들은.. 그 안에서 소그룹을 하지만 그것과 이것은 또 다른 것 같아서, 그것도 일반적인 주입식 교육보다 조금 낫다고 생각했는데, 요 액션러닝 요거를 하면서 굉장히 사고가 확장된다는 것을 경험할 수 있었어요. (A1-15:10-15:18)

(3) 적극적 학습

교육에 참여한 상담자들은 액션러닝을 활용한 교육은 적극성과 주도성을 요구하는 교육으로써 참여자로 하여금 생각하게 하고 말하게 하며 행동하게 하고 다른 사람의 적극성을 배우게 하는 프로그램이라고 평가하였다. A2상담자는 액션러닝이 학습자를 피곤하게 하는 학습법이었다는 재미있는 표현을 하며 계속적으로 생각하고 말하게 하는 미션과 같은 과정을 통해 행동으로 옮겨질 수 있는 기회를 갖게 하는 학습법이라고 평가하였다. A1상담자는 구성원 모두가 생각하고 말할 수 있도록 하게하는 액션러닝 방법은 교육에 적극적인 참여를 유도한다고 평가하였고, 본인이 교수자도 되고 학습자도 될 수 있는 상황의 학습 환경이 좋았다고 했다. 또한 이러한 액션러닝 교육의 효과를 여기서 경험해본 것으로 그치지 않고 다른 곳에서도 액션러닝 교육을 적용해 그 효과를 이끌어내려는 의지를 드러냈다.

액션러닝이 좀 학습자로 하여금 피곤하게 만드는 학습법이었어요. 저한테는, 왜냐면 이게 뭔가를 배우면 아 이럴 수 있구나, 이게 이런거 였구나, 이런 기법이 있구나, 이렇게 하면 되겠구나 나 혼자 마음 먹는게 아니라, 자꾸 뭘 내 입으로 뱉어내게 하고 그걸 해보라고

하니까, 하든 안하든 자꾸 나의 뇌 한쪽이 (A7: 응, 계속 생각을 막 해야 돼~) 계속 미션이 있거든요. 해야 되는데, 해야 되는데, 그래서 그러다보면 내가 좀 더 몸에 밸 수 있고, 행동으로 옮겨질 수 있는 자원이 될 수 있는 것 같아요. 그래서 액션러닝이 되게 학습자한테 자율성과 적극성과 주도성을 요구하는 학습법이구나 라는 생각이 들었어요. (A2-24:7-24:16)

이런 교육에 참여하면서 운영하는 기법이나 이런 것들을 또 다른 곳에서도 사용해보면서 그 사람들에게 대한 개개인의 이야기를 충분히 할 수 있게 하는 좋은 기회, 누구든 생각하고 말 할 기회가 있잖아요. 그리고 사람들을 많이 알게 되는, 이해하는 상황이 넓어지는... 이런 방법이 나도 적극적으로 참여하게 되고 배우는 게 많더라고요. 몰랐던 것을 이런 토론 형식, 논의 형식으로 하면서 내가 교수도 되고 학생이 되고 하는 이런 상황이 좋았어요. (A1-14:24-15:4)

이와 같이 교육 프로그램에 참여한 상담자들이 적극적인 참여 의지를 갖게 되었다고 평가할만한 내용들은 상담자들의 개인 성찰지에서도 확인할 수 있었다. A5상담자와 A4상담자는 교육에 참여하는 것 자체에 의의를 두고 열심히 참여하는 것(A5-성찰지-8.18, 9.1)(A4-성찰지-11.13)에서부터 시작했다. A6상담자는 팀을 위해 적극적으로 참여하려고 노력하였고(A6-성찰지-11.27), A7상담자 역시 팀을 위해 최선을 다해 보았다(A7-성찰지-11.27)라고 했다. A4상담자와 A6상담자는 과제를 적극적으로 실행하고 실천해보는 도전 의식(A4,A6-성찰지-11.20)을 가지고 프로그램에 임하였고, A2상담자는 교육 진행 과정 중 질문에 답하려고 노력하고, 자신의 생각을 정리하여 설명해 보려고 노력(A2-성찰지-9.25, 11.6, 11.27)하였으며 팀 프로젝트 회의에 적극적으로 참여하려고 노력하였다(A2-성찰지-11.13). 또한 다른 참여자 선생님들의 적극성, 행동력을 보고 배울 수 있었다(A2-성찰지-11.27)고 하였다.

(4) 자기성찰의 기회

교육에 참여한 상담자들을 통해 액션러닝을 활용한 상담자교육 프로그램은 상담자들로 하여금 자기성찰의 기회를 제공하는 차원에서 반드시 필요한 교육 프로그램이라고 평가 되었다. A1상담자는 다문화상담자로서 의식하지 못하고 범할 수 있는 오류에 대해서 이런 교육 프로그램의 시간을 통해 성찰

할 수 있게 된다고 했다. 지식만 얻어가는 교육이 아니라 팀 구성원들과의 대화나 활동 속에서 성찰의 기회가 제공되는 액션러닝을 활용한 교육 프로그램이 반드시 필요하다는 의견이었다. A5상담자는 회기마다 작성하는 성찰지를 통해 그리고 매주 만나서 토론하고 점검하는 교육 시간을 통해 자신을 돌아보는 기회를 갖을 수 있었다고 하였다. 이와 같이 상담자들은 프로그램을 통해 자기성찰의 기회를 획득했으며 실제로 자신을 되돌아보는 기회를 통해 더욱 발전하고자 하는 의지를 보였다. 상담자들의 성찰은 상담자 개인이나 상담 및 교육 현장에 효과적으로 적용되는 것은 물론 작은 예로는 A6상담자가 교육시간에 조금 늦게 온 날, 지각하지 않고 오겠다(A6-성찰지-9.25)는 성찰지를 쓰고 다음 회기 교육 시간에 일찍 오는 모습을 보였다.

이런 교육이 반드시 필요할 것 같아요. 어떤 차원에서 필요하면, 자기성찰, 그니까 다문화 시설에 있는 사람들이 사실 상담가라고 하기보다 사실 사회복지사가 많아요. 그러다보니 일로 처리하게 되고, 지원을 해주고 안 해주고 이렇게 되는 건데 (중략) 이 여성입장에서 (상담자는)한국 사람이고 이 사람들에게 의해서 뭔가 되고 안되고가 결정되어지니까 그 안에서 복종하게 되고 위계가 서죠. 근데 이거 굉장히, 커다란 권력, 내가 가지고 있는 이 위치가 권력으로 작용이 되면 안 되거든요. 근데 이걸 특히나 다문화 영역에서 일하는 사람들은 그걸 인지하지 못해요. (중략) 이게 권력으로 작동하고 작용되고 있다는 걸 이 쪽에 있는 사람들은 캐치하지 못해요. 근데 이런 기회를 통해서 이야기를 하다보면 아~ 내가 그러고 있구나 하고 자기 성찰을 할 수 있는 거야, 근데 이런 기회가 없으면 그냥 상담이 뭔지 계속 앉아서 교육만 받고 있으면 그냥 지식만 얻어가는 거지, (A1-17:18-18:9)

그리고 매번 교육을 통해 느낀거랑 깨달은거 어떻게 (적용)할건지 써보잖아요. 그러면서 나를 한번 더 돌아보는 것 같아요. 또 매주 만나니까 그 다음에 만나면 내가 어떻게 했었는가만히 또 날 돌아보게 되고, 이거 하는 동안에 저도 성찰, 나에 대해서 많이 돌아본 것 같아요. (A5-22:12-22:14)

(5) 액션러닝 효과에 따른 제언

본 연구의 프로그램을 마치면서 상담자들은 액션러닝 효과에 따른 상담자 교육에 대한 제언을 쏟아내었다. 먼저 상담자들은 아래에 A7상담자처럼 지속적인 상담자 교육을 받지 못하고 교육이 끊어진다는 것에 대한 아쉬움이 있었다. 이를 통해 다문화상담자들은 역량 강화를 위해 지속적으로 이어지는

상담자교육을 원하고 있다는 것을 알 수 있었다.

항상 될 해도 뭐든 지속적이지 않다는 게 문제죠. 우리 같은 경우도 이렇게 하다가 여기서 끊겨지면 사실은 뭐 우리가 특별하게 다문화를 어디서 하지 않는다면 또 우리도 아마 이게 이렇게 끊어지겠죠. 그니까 어떤 이런 상담자나 교육자들도 계속 뭔가 좀 이렇게 연결고리가 되가지고 계속 할 수 있는 부분들이 이뤄진다면, 이것도 이제 여기서 끊어지면 또 다문화 교육을 어디서 만나겠어요 지금. 저 같은 경우도 이제 오늘 끝나면 끊어지거든요. 그렇게 되면 또 아쉽지. 계속 이게 뭔가 연결이 된다면 계속 역량을 키워나갈 수 있고 해서 그렇게 할 수 있는데 그런 부분들이 안 되니까. (A7-15:24-16:6)

한편 A2상담자는 다문화상담 종사자들이 일을 함께 운영하는데 있어서 서로 다른 의견과 가치관으로 혼란과 갈등이 있는데 이를 위해 서로 간의 논의와 소통이 계속적으로 이뤄질 수 있는 장이 마련되어야 한다고 생각했다. 이에 학습 팀원들은 상담자, 교육자가 거의 대부분 개인별로 활동하고 있어서 자신의 일만 하고 가는 모양으로 모임이 따로 이뤄지지 않고, 또 교대근무나 업무가 개별화 되어 있는 형태로 동료로서 협력해서 일을 한다거나 자조모임을 만드는 것은 어려운 현실임을 인지하였다. 그럼에도 불구하고 A3상담자 역시 다문화상담을 놓고 다양한 분야의 전문가들이 모여서 함께 하는 장을 만들고 액션러닝을 활용하여 문제를 공유하고 문제에 대한 해결 방향설정을 통해 나아갈 수 있는 교류가 있었으면 좋겠다고 생각하였다.

센터 운영하실 때 구에서 하는 센터는 행정일이 너무 많으셔가지고 왜냐면 뭘 하나 받으려면 거기에 대한 뭐가 너무 많은 거예요. (중략) 그 운영하시는 분들끼리 지역별로 한 번씩 모이시더라고요. 그 지역별로 모이시는데 거기에 대한 갈등들이 있으시더라고요 그 분들이, 그니까 만약에 중도입국 자녀들한테 교육이 너무 필요한 거예요. (갈등 상황 설명 생략) 그런 것들에 대해서 조금, 그게 지금 가치관이 되게 혼란스러우신 거 같아요. 그 정책을 진행하시는데 있어서, 그런 것들에 대해서 계속 뭔가 논의가 있어야 되고, 그 분들 간의 소통도 있어야 될 것 같고, 그래야 될 것 같아요. (A2-10:18-11:17)

각 집단의 전문가들이 다양한 집단 사람들이 함께 모여서 이런 형식으로 문제에 대해서 함께 공유하고 문제에 대해서 어떻게 방향설정을 하고 어떻게 할 것인가를 계속 교류를 한다면, 상담가이고 실무자이고 관계없이 같이 모이면 엄청 좋을 것 같아요. 그러니까 이게 선생님의 논문으로 인해서 여기서 이렇게 모여 봤지만 이게 좀 더 큰 그룹 안에서 예를 들어 여기가 남구면 남구 안에서 인천이면 인천 안에서의 실무자들과 연구자들이 함께 하는 것들이 굉장히 좋은 파급효과가 있지 않을까 저는 그렇게 생각해요. (A3-16:4-16:9)

또한 A6상담자와 A7상담자는 액션러닝을 활용한 상담자 교육을 먼저 받아보고 그 효과를 경험한 사람들로부터 다른 센터나 기관 안에 들어가 이와 같은 상담자 교육이 실시되고 그에 대한 파급 효과가 있어지기를 원했다.

그냥 이렇게 해서 할게 아니라, 분명 아는 센터도 있을 것이고 할 텐데, 우리가 이렇게 이런 훈련(본 교육 프로그램)을 받았다. 좀 더, 이 일을 하는 사람들한테, 그들을 위해서 또 우리가 우리끼리 뭔가를 만들어, 뭔가를 만들어서 그들을 교육할 수 있도록 한다든가 (중략) 대상자들에게 필요한 게 뭔가, 정서적 지지가 필요하면 정서적 지지로 가고, 기초적인 상담교육이 필요하다 하면 그렇게 가고 그래서 이걸 현장에서 일 하고 있는 사람들에게 어떤 의식 변화를 자주 얘기하고 교육할 수 있는 환경을 만들면, 우리가 이걸 이렇게 먼저 받았으면 우리가 의식이 변화된 것 하고, 우리가 자주 생활 속에서 경험해본 것들을 가서 또 상담자들에게 해주는 거지, (A6-19:7-19:15)

결국은 아까 얘기했듯이 교육자 자조모임, 해서 뭔가 뜻이 맞는 사람들끼리 계속 우리가 이런 것들을 좀 지속해보자, 하는 의미 있는 결성을 하고, 그리고 이제 저기지! 함께 돕거나 후원할 수 있는 분들하고 뭔가 자주 만들어가야 하는데, 사실 우리도 또 우리 하는 일이 있고 하다보면 여기서 또 이제 또 이렇게 (끝나게)되는 건데, 누군가가 만약에 장을 마련하면...(A7-19:22-20:1)

따라서 액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램에 참여한 상담자들은 액션러닝을 활용한 교육의 효과를 긍정적으로 경험하고 지속적인 상담자 교육에 적용되기를 바라는 요구를 드러내었다.

이렇듯 본 프로그램은 다문화상담자들에게 상담자로서 다각도로 탐색하고 성찰할 수 있는 기회와 실천적 지식 형성의 기회를 제공 하였다. 이에 개인적 역량의 향상 뿐 아니라 상담 및 교육 현장, 관계와 삶의 주변에 까지 긍정적인 변화를 일으켰으며 적극적인 학습의 태도와 지속적인 실행을 이어가려는 열정을 보였다. 이것은 동료 상담자들이 모여 개방적으로 전문적인 소통을 하고, 지지적인 환경에서 성찰을 통해 문제를 탐색하고 실행력을 높이는 액션러닝을 활용한 프로그램의 교육적 가치와 효과로서 긍정적으로 평가할 수 있겠다.

V. 논의 및 제언

A. 요약 및 논의

다문화상담에서 중요한 변인이 되는 상담자의 역량과 자기 효능감 증진을 목적으로 현장과 동떨어져 있지 않은 실제적인 지식과 태도, 기술 습득을 위한 다문화상담자 교육의 필요성이 논의되고 있다(김현아, 이자영, 2013; 위주원, 최한나, 2015; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 2011). 이에 본 연구의 목적은 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 실시하여 다문화상담자 역량 강화 및 상담자 효능감 증진의 목표 하에 액션러닝을 활용한 교육 참여자들의 인식과 경험에 대한 효과성을 파악하는데 있었다. 프로그램 효과 검증을 위해 실험집단으로 모집된 다문화상담자 7명에게 본 연구 프로그램을 적용하고 다문화상담자 역량 검사와 다문화상담자 자기 효능감 검사를 사용하여 프로그램 사전, 사후에 실시하여 비교 검증하였다. 또한 프로그램 진행 과정 중에 작성한 활동지 및 성찰지와 프로그램 마지막 회기에 실시한 FGI 자료를 이용하여 질적인 분석을 통하여 프로그램에 대한 인식과 경험 효과를 검증하였다. 본 연구의 결과를 중심으로 요약하고 논의하면 다음과 같다.

1. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 다문화역량 변화정도

본 연구의 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이 다문화상담자의 역량 증진에 영향을 미쳤는지 알아보기 위하여 효과를 검증하였다. 그 결과, 프로그램에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 다문화상담자 역량 점수가 통계적으로 유의하게 향상되었다. 사후검사에서 동률로 나온 자료 값은 분석에서 제외하고 다문화상담자 역량 점수 상승을 보인 사람은 5명으로 프로그램 효과가 검증되었다. 반면, 통제집단 다문화상담자 역량 점수는

통제집단 7명 중에 5명의 점수가 감소한 것으로 나타났다. 즉, 실험집단의 다문화상담자 역량 점수의 유의한 증가에 본 프로그램이 긍정적인 영향을 주었다는 것을 의미한다. 이는 다문화상담자 교육을 통해 다문화상담자 역량이 증진 될 것에 대한 기대를 반영하여 다문화상담자 역량 증진을 위한 교육의 필요성과 그에 대한 현장전문가들의 요구에 대해 대변했던 국내 연구들(김혜영, 심혜원, 2014; 민무숙, 김이선, 이춘아, 이수영, 2009; 이동훈, 고흥월, 양미진, 신지영, 2014; 이성순, 2011)의 주장에 대해 그 효과를 검증해 줄만한 결과이다. 또한 다문화가족지원센터 종사자의 다문화 역량에 작용하는 영향요인으로 교육과 그 횟수가 강력하게 작용하는 것을 입증한 원숙연, 문정희(2016)의 선행연구와 맥을 같이 한다. 또 다문화상담자 교육은 아니지만 액션러닝을 기반으로 한 다문화간호 교육을 통해 전통적 강의 기반 수업 보다 문화적 역량이 증진되는 효과를 본 김연수, 김진영(2014)의 선행연구와도 일맥상통한 연구 결과이다.

프로그램의 효과를 다문화상담자 역량 하위 영역을 중심으로 살펴보면 내담자에 대한 민감성, 다문화적 지식, 문화적 장벽에 대한 인식 영역에서 통계적으로 유의한 향상을 나타냈고, 비판견적 능력 영역에서는 4명의 점수가 향상되었지만 통계적으로는 유의한 변화가 없었다고 평가된다. 통제집단에서는 모든 영역에서 통계적으로 유의한 변화를 보이지 않았고 특별히 비판견적 능력 영역에서 7명 중 5명의 점수가 감소했다. 이것으로 보아 비판견적 능력 향상을 위해서는 10회기 교육 보다 더 오랜 시간의 교육이 필요하며, 보다 지속적인 연습과 훈련이 필요한 영역이라 판단된다. 이인재(2010)는 어릴 때부터 사회화나 방송매체, 인터넷 등을 통해 다양한 요인으로 형성되고 고정화 되며, 형성되고 나면 수정하기에 어려움이 있는 편견의 특성을 고려해 비판견 교육은 어릴 때부터 지속적으로 실시될 필요가 있다고 하였다. 즉 우리가 문화적 다양성을 충분히 이해한다고 해서 곧바로 차별과 편견을 제거하고 불평등의 문제를 해결하는 방향으로 행동하지 않는다는 점을 언급했다. 그럼에도 불구하고 통계적으로 유의한 변화는 아니었지만 실험집단 7명 중 4명의 비판견적 능력 영역의 점수가 향상되었다는 점에서 의미가 있다. 반면 프로

그럼에 참여하지 않은 통제집단에서 보이는 반편견 능력 영역 점수에 대한 감소의 원인을 이 연구에서 밝히지는 못했지만 교육의 부재가 미치는 영향에 대해서 고민해볼만한 가치가 있다. 이를 염두에 두고 프로그램 과정에 반편견적 교육의 요소를 가미해 제공한다면 다문화상담 역량에 더욱 효과적인 영향을 주는 다문화상담자 교육이 될 것이다.

2. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 상담자 효능감 변화 정도

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램이 다문화상담자의 자기 효능감 증진에 도움이 되었는지 알아보기 위하여 효과를 검증하였다. 그 결과, 프로그램에 참여한 실험집단은 참여하지 않은 통제집단에 비해 다문화상담자 자기 효능감 점수가 통계적으로 유의하게 향상되었다. 교육에 참여한 실험집단 상담자 7명 중 6명의 점수가 향상된 것으로 프로그램 효과가 검증되었고 반면에 통제집단의 사전-사후 다문화상담자 자기 효능감 점수는 5명의 점수가 감소한 것으로 나타났다. 즉, 실험집단의 다문화상담자 자기 효능감의 유의한 증가에 본 프로그램이 긍정적인 영향을 주었다는 것을 의미한다. 이는 상담자를 대상으로 한 교육은 아니지만 예비교사들을 대상으로 한 문제중심 학습 환경 경험이 예비교사들에게 지식과 기술적인 부분뿐만 아니라 자기효능감과 같은 태도 측면에서 효과를 가져 온 것을 입증한 장경원(2008)의 선행연구가 본 연구의 결과와 유사함을 알 수 있다. 특별히 일반 효능감은 물론 특수-자기 효능감 향상에 대해서 언급했는데, 이는 문제 해결에 대한 자기 효능감을 뜻하며 학습과정을 통하여 문제해결 과정과 사고 과정이 익숙해지도록 훈련되어진 것으로 해석되었다. 실제적 문제를 다루며 성찰과 수행을 반복적으로 연습하는 액션러닝 학습방법이 다문화상담자가 상담 현장에서 문제를 해결하는데 있어 필요한 자기 효능감 향상에 긍정적인 영향을 준 것으로 판단된다.

프로그램의 효과를 다문화상담자 자기 효능감 하위 영역을 중심으로 살펴

보면 다문화적 개입 영역과 다문화적 평가 영역, 다문화적 상담 회기능력 영역, 즉 모든 하위영역에서 통계적으로 유의한 향상을 나타냈다. 이는 실질적 문제해결능력 향상을 궁극적 목적으로 하는 액션러닝 학습 방법의 효과를 통해 다문화적인 상담 개입과 다문화적인 상담 기술과 회기관리 능력, 그리고 상담 과정 중에 있는 난제들을 다문화적으로 풀어갈 수 있는 자기 능력에 대한 믿음이라고 할 수 있는 다문화상담자 효능감 향상을 입증해주는 결과이다. 이와 같은 결과는 상담자 자기 효능감이 상담자 교육과 슈퍼비전을 통해 개발될 수 있는 상담자 특성 중 하나이며 상담자 교육 및 임상을 통해, 또한 훈련 방법에 따라 그에 해당하는 효능감 영역이 발달 할 수 있다는 점이 보고된 연구 결과들과(Daniels & Larson, 2001; Johnson et al., 1989; Larson, 1998; Melchert, Hays, Wilijanen, Kolocek, 1992; Urbani et al., 2002) 일맥상 통한 연구 결과이다. 반면 통제집단에서는 다문화적 개입 영역에서 6명, 다문화적 평가 영역에서 5명의 점수가 감소했으며 다문화적 상담 회기 능력에서는 2명의 점수가 감소했고 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 통제집단 상담자들 역시 10회기 동안 다문화상담을 하고 있었음에도 불구하고 다문화적 개입 영역이나 다문화적 평가 영역에서의 효능감이 감소하는 현상을 보이는 것으로 보아 상담 현장에서 회기를 늘리는 임상 경험만으로 상담자 효능감이 증가되는 것은 아닌 것으로 판단된다. 이러한 연구 결과는 지속적인 상담자 교육의 필요성을 입증해 주고 있다고 볼 수 있으며 특별히 본 연구는 상담자 교육의 방법론적인 면에서 액션러닝을 활용해 구체적인 방법을 제시한 것에 있어서 이 전의 선행연구들과 차별성이 있다.

3. 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 인식과 수행경험

다문화상담에서 중요한 변인이 되는 상담자의 역량과 자기 효능감 증진을 목적으로 현장과 동떨어져 있지 않은 실제적인 지식과 태도, 기술 습득을 위한 다문화상담자 교육의 필요성이 논의되고 있다(김현아, 이자영, 2013; 위주원, 최한나, 2015; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 2011). 이에 본 연구

에서는 기존의 교육 방식과 다른 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 프로그램을 실시하였고 본 연구 프로그램에 참여한 상담자들이 프로그램 참여 과정에서 이뤄지는 활동을 통해 인식과 수행에 대해 어떤 경험을 하게 되었는지, 그 경험의 의미를 통한 프로그램의 효과를 파악하였다. 이를 위해 연구자는 프로그램 마지막 회기에 총괄 평가를 위한 FGI를 시행하고 그 전 과정을 녹취하였으며 더불어 매 회기 연구 참여자들의 활동지와 개인 성찰지 자료를 정리하고 분석하였다. 그 결과, 프로그램 진행에 따른 다문화상담자들의 액션러닝을 통한 다문화상담 이해 내용과 액션러닝 수행과정, 그리고 효과의 양상은 다음과 같다.

가. 액션러닝을 통한 다문화상담 이해

프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝 활동 과정을 통해 다문화상담을 이해해 나가는 양상은 다음과 같았다. 첫째, 액션러닝 활동을 통해 다문화상담에 대한 이해에 있어서 먼저 다양성을 이해하는 것을 시작으로, 지식적인 내용 습득을 넘어 상담자 자신의 생각과 삶을 연결하여 인식하는 것을 볼 수 있었다. 상담자들은 다양성 인식, 편견에 대한 인식, 다문화의 현실에 대한 인식 변화의 모습을 보였는데, 자신들의 삶을 돌아보고 점검하면서 깊이 인식하지 못했던 주변의 다문화적 요소를 찾고, 자신의 문화와 타문화를 이해하며 다름에 대해 인정해 나가는 과정에서의 자기 자신의 태도를 돌아보고 성찰해 나가는 모습을 보였다. 연구자가 의도하지 않았지만 상담자들은 액션러닝 활동을 통해 다문화에 대한 역사와 특징에 대해 정리해 나가며 문화적 배경의 차이를 인식해 나갔다. 한국 문화 속에 살아오면서 깊이 인식해보지 않았던 타문화에 대한 이해와 문화가 다름에서 오는 차이점 및 한계성을 논하며 문화적 배경에 따른 생각과 가치관, 생활양식 등이 모두 다를 수 있음을 인식 하였다. 또 자신의 삶 속에 많은 다문화적 요소들이 있음에도 불구하고 그동안 인식하지 못했던 것에 대해 성찰하며 자신이 속한 문화와 타문화에 대해 자신이 어느 정도 인지하고 있는지 점검했다. 또한 다문화상담자

들은 편견에 대한 경험을 서로 나누고 각자 생각지도 못한 곳에 자리 잡고 있는 편견에 대해 정리하면서 다문화 사회 속에 이런 편견과 이미 고착된 생각들이 문제가 된다는 것을 인식하고 자연스럽게 그에 대한 문제 해결에 대한 논의로 넘어가는 것을 발견할 수 있었으며 편견을 가지고 교육과 상담 대상자들을 대했던 지난 시간들에 대해 성찰하고 이제는 막연한 추측과 편견이 아니라, 그들의 삶에 대해 갖는 관심의 정도와 접근 방법이 점차 달라지는 모습을 볼 수 있었다.

한편, 교육에 참여한 상담자들은 다문화를 이해하는데 있어서 현실적인 내용을 인식하고 반응하기 시작했다. 이는 다문화 건강가정 지원 센터, 쉼터, 여성의 전화, 상담센터, 도서관 등 다양한 곳에서 종사하고 있는 다문화상담자들이 학습 팀으로 구성되어 각자 자신이 경험하는 다문화 배경에 대한 현실과 입장을 공유하며 그동안 경험하지 못했던 다문화상담에 대해 간접적으로 경험할 기회가 제공된 효과이다. 그동안 타문화에 관해 무관심한 반응을 보였거나 문제점이나 부정적인 부분에 대해 일부러 보지 않고 이상적인 것, 혹은 보고 싶은 대로 봐왔던 자신의 모습을 성찰하며 객관적인 현실감각으로 더 효과적인 상담을 해 나가려고 노력하는 계기가 되었다고 밝혔다. 이는 다문화역량에서 타문화를 무조건적으로 수용하거나 자신의 문화를 강요하는 것이 아닌 객관성을 가지고 알아가는 비판적 사고가 향상되는 모습이라고 볼 수 있겠다. 이와 같이 다문화상담자들은 액션러닝 활동을 통해 다문화를 이해하는데, 지식적인 내용 습득을 넘어 상담자 자신의 생각과 삶을 연결하여 다문화를 인식하였다. 이는 액션러닝이 교수자가 정리한 내용을 주입식으로 습득하는 이해방식이 아니라 학습팀원들이 문제를 탐색하고 인식하며 답을 찾아내는 방식이기 때문이라고 보여 진다. 따라서 액션러닝을 활용한 교육 프로그램은 지식과 실재를 따로 보는 것이 아니라 학습자 자신을 다각적으로 탐색할 수 있는 기회를 제공하는 학습 방법임을 시사한다.

둘째, 프로그램에 참여한 다문화상담자들은 다문화상담에 대한 이해와 다문화상담자 이해가 이뤄지면서 다문화상담의 개념을 정리하고 상담 과정과 상담 방법에 대해 점검하며 상담자로서의 자기탐색으로 나아갔다. 다문화상

담자로 종사하면서 다문화상담에 대해 깊이 고민해 본다거나 그 개념에 대한 정리가 쉽지 않았는데, 랜덤워드나 명목집단법과 같은 액션러닝 학습방법을 통해 학습 구성원들의 생각과 자신의 생각을 나누며 다문화상담에 대한 개념을 정리하고 점검해 나가는 모습을 보였다. 특징적인 것은 다문화상담자들이 자신의 상담 현장을 반추하여 서로 경험을 나누고 다른 상담자의 상담 방법을 간접적으로 경험하며 상담과정과 상담방법에 대해 인식하고 점검하며 고민하고 정리해 나가는 모습을 보였다. 또 상담과정에서 관가하여 놓치고 간 부분이나 미흡한 부분, 습관, 상담 방법적인 면에서 부족한 부분을 성찰하는 모습을 보였다.

한편 다문화상담 경험에 대해 나누면서 상담자들이 종사하고 있는 분야와 맡고 있는 상담 분야에 따라 상담 방법에 차이가 있음을 인지하는 계기가 되었다. 그것은 내담자의 내면에 집중하고 정서지원에 힘을 쓰는 상담방법과 현재의 문제해결중심적인 상담방법의 차이에 대한 인식이었는데 다문화 가족을 교육적, 정서적인 상담 지원 측면에서 만나는 상담자는 다문화상담에서 기본적인 생활권이 보장되는 현실적인 문제 해결 상담 접근법의 필요성을 인식하였고, 복지적인 차원에서의 상담을 맡고 있는 상담자는 상담에 대한 기본적인 이해나 다문화적인 민감함을 가지고 개별적으로 들어가는 상담이 간과된 채 업무적인 절차에 따라 복지적인 부분만 진행되는 상담에 대한 안타까움과 그 위험성에 대해서 고민하며 상담자들은 효과적인 상담을 위해 통합적인 상담으로의 개선이 필요함을 논의하였다. 그 밖에 다문화 상담에 있어서는 언어적 한계성에 따라오는 어려움에 대한 지원과 다문화 가정 안에 절실하게 필요한 내용, 즉 재정, 교육, 정보에 대한 홍보, 상담 등 지원에 대한 부분들에 대한 고민을 논하는 것을 볼 수 있었다. 이는 다문화상담의 방법적인 면에서 정서적인 측면, 복지 지원적인 측면, 법적인 측면 등 다양한 접근방법이 필요하다는 것을 반영하고 있다. 또한, 교육에 참여한 상담자들은 자연스럽게 다문화상담자로서의 자신의 모습을 탐색하며 다문화상담자에 대해 인식해나갔다. 상담자의 가치관과 세계관, 인간에 대한 이해 등이 상담에 영향을 미친다는 것을 깨닫고, 다문화상담자로서 자신의 모습을 점검하는 가운

데 실천과제를 설정하는 모습을 보였고 특별히 한국에서 자국민으로 살고 있으며 복지차원의 상담을 하는 상담자로서 자칫 잘못하면 내담자에게 권력을 행사하는 사람이 될 수 있음에 대해 인식하고 자신을 되돌아보며 다문화상담자가 범할 수 있는 오류에 대해서도 인식했다.

셋째, 상담자들은 액션러닝 과정을 통해 다문화상담의 실제적인 문제와 필요를 인식하였고 문제를 명료화하여 현재 실행할 수 있는 방안을 모색하였다. 이들은 제도적인 문제와 다문화상담자의 어려움 그리고 다문화상담자 교육 현실에 대한 내용을 논하였다. 상담자들은 종사하고 있는 기관에서 다문화 내담자에게 돌아가야 할 실질적인 도움과 지원이 효율적이지 못한 상황에 대한 문제점을 꺼내놓으며 사업을 획득하고 실적을 세워 예산을 따내는 구조에 얽혀 있는 제도적 문제점에 대해 인식하였다.

또한 학습 팀 구성원들의 경험을 나누는 가운데 이주여성의 어려움을 돕는 센터의 업무적인 시스템이 이주여성에게 도움을 주는 도구이기도 하지만 한편으로는 상담의 효과성을 떨어뜨리고 다문화 가정의 이혼을 돕고 있는 시스템이 될 수도 있다고 인식하였고 그에 따른 제도적 변화의 필요성에 대해 논의하고 개선 방안을 제시 하고 좋은 아이디어에서 채택 된 방안을 상담자가 속해 있는 기관에서 실행해 보고자 하는 의지를 보였다. 이와 같이 교육에 참여한 상담자들은 팀원들이 함께 토론하는 가운데 다문화상담을 이해하며 제도적인 문제를 제기하고 그에 대한 해결 방안을 찾기 위해 고민하는 모습들을 보였다. 그리고 액션러닝 과정을 통해 다문화상담자들은 자신의 경험 옆에 있는 상담자의 경험을 공유하면서 상담자들의 어려움에 대해서 이해했다. 다문화상담자 어려움에 대한 내용에는 선행연구(위주원, 최한나, 2015; 임수진, 이현순, 2015)에서 보고 된 바와 같이 내적인 원인과 환경적인 원인이 존재함을 확인 할 수 있었다. 상담자들은 다문화상담을 하면서 느끼는 정서 심리적인 소진과 상담자효능감 저하 등에 대한 내적인 어려움을 이해하며 다문화상담자들의 내적인 측면에 지원의 필요성을 느꼈고 상담자로서 체계적이고 정서지원적인 상담을 하고 싶지만 센터에서의 운영 지침에 따라 업무적으로 제한적인 상담을 할 수 밖에 없는 현실에 대한 어려움, 사람을 만나는 일

과 과도한 업무에 따른 소진 경험, 업무의 부담을 줄이기 위해서 자원봉사자를 활용하긴 하지만 봉사자들의 참여가 지속적이지 못한 지원 환경, 공공기관 실적 위주의 교육에 따른 업무로 신규 회원을 모집해야 하는 과정과 이와 같은 환경에서 이상과 현실의 괴리를 느끼는 상담자의 고충 등의 환경적인 원인에서 느끼는 상담자의 어려움을 토로하며 서로 정서적 지지자가 되어주는 모습을 보였다. 또한 교육에 참여한 다문화상담자들은 다문화상담자 교육의 현실과 필요성에 대해 인식하고 함께 목소리를 높였다. 먼저 실무를 맡고 있는 상담자들 가운데 사회복지사가 많고 상담을 전공하지 않은 상담자들이 많아서 기본적인 상담 교육이 필요하다는 것과 지속적인 상담 교육의 필요성에 대한 목소리는 선행 연구 내용과 일맥상통한다.

이에 이미 복지 차원의 상담자로서 전문성을 띄고 있는 다문화상담자들에게 교육을 통해 정서심리적인 상담 역량을 부여해준다면 다문화상담에 큰 효과가 일어날 것이라고 덧붙였다. 또한 상담자 보수 교육이 있지만 업무량이 많은 관계로 교육에 참석하지 못하는 현실과 교육의 필요성을 절실하게 느끼는 초기상담자들에게 지원되는 교육이 센터장이나 시설장들에게 주어지는 교육에 비해 미흡하고 열악한 상황에 대해서 의식 있는 리더자가 센터 안에 상담자교육 지원 환경을 만들어주면 좋겠다는 의견이었다.

또 학습 팀 안에서 다문화상담자로서 문화적 배경이 다양한 내담자를 이해하기 위한 꾸준한 연구와 다문화상담자 역량강화를 위한 교육과 슈퍼비전에 대한 체계적인 지원을 받을 수 있는 곳에 대해 답을 찾는 과정에서 상담자들은 미흡한 다문화상담자 교육 현실에 대해 더 실감했고 다문화상담자 역량을 증진 시킬 수 있는 다문화상담자 교육지원에 대한 필요성을 절실하게 느끼며 현재 기관에 함께 있는 동료 상담자들에게 실제로 적용할 수 있는 상담자 교육에 대해 액션플랜을 작성하고 실행했다.

이와 같이 프로그램에 참여한 다문화상담자들의 액션러닝 활동을 통한 다문화상담에 대한 이해는 자연스럽게 실제 환경과 실제 문제를 통해서 이뤄졌고, 동시에 실제적인 인식의 변화와 성찰을 일으켰다. 그 가운데 문제가 제기되고 명료화 되며 이어서 해결 방안에 대해 사고하는 패턴을 보였다. 이것은

학습의 형태가 액션러닝 절차를 자연스럽게 따라가고 있는 양상이었다.

나. 액션러닝을 통한 수행 과정과 효과

교육에 참여한 다문화상담자들이 액션러닝 활동을 통해 수행으로 옮기는 과정과 액션러닝 효과에 대해서 다섯 가지로 정리해 볼 수 있다. 첫째는, 프로그램 과제에 적응해 나가는 것이 시작이었다. 회기마다 주어지는 과제의 내용은 연구자가 정해주는 것이 아니라 액션러닝 활동을 통해 개인적으로나 팀 모두에게 적용되는 과제를 직접 정하는 방식이었음에도 불구하고 프로그램 초기에 교육 참여 상담자들은 과제 수행에 대한 큰 부담감을 보였다. 이는 기존의 교육 방식과 다르게 실천적인 지혜를 요구하는 액션러닝 교육 방법에 대한 적응이 필요했던 것으로 예상된다. 구성원 각자 개인적으로 적응하는 시간의 차이는 있었지만 교육 프로그램에 참여한 상담자들은 회기를 거듭하면서 자신이 실천할 수 있는 과제를 찾고 이를 수행해 나가며 점차적으로 적극적인 과제 수행의 자세로 적응해 나가는 모습을 보였다.

또한 교육 참여 상담자들이 과제 수행을 통해 학습한 정보와 지식, 경험을 학습 팀 구성원들에게 나누며 과제 수행에 따른 성취감 및 효능감, 그리고 학습 팀원들에게 도움을 줄 수 있는 것에 대한 기쁨을 느끼는 것을 볼 수 있었다. 또한 과제를 수행하면서 평상시에 의미 없이 하던 일에 의미를 부여하게 되고, 일을 대하는 자세와 태도가 달라지는 것을 볼 수 있었으며 그 주변에도 효과가 나타나는 것을 경험하는 모습을 관찰 할 수 있었다. 아이러니하게도 학습자들이 초기에 느낀 과제 수행에 대한 부담감은 프로그램을 의식하고 과제를 수행하게 하는 긍정적인 촉매제 역할로 효과를 일으킨 것 같다. 그리고 프로그램 적응과정을 통해 볼 때, 실천적 학습은 수행을 반복적으로 연습함으로 이뤄지는 것으로 판단된다.

둘째, 과제 수행의 연습을 통해 프로그램에 적응한 상담자들은 액션러닝 교육의 핵심인 실제적 적용으로 나아가는데 있어서 개인적 적용, 상담 및 교육 현장에 적용, 삶에 적용으로 실천의 영역을 넓혀나갔다. 먼저 학습자들은

해당 회기에 느끼고 깨달은 것을 우선적으로 자기 자신에게 적용시켜 상담자로서의 역량을 성찰하며 자신이 느낀 부족한 부분을 향상시키려는 의지를 드러냈다. 그에 대한 내용으로 문화 차이를 이해하기 위해서 나 자신의 문화를 알아보는 연습, 타인 수용을 잘 할 수 있도록 자신의 사고의 틀을 확장시키려는 의지, 얼굴색에 따른 편견이 있는 자신에 대해서 얼굴색을 보지 않음으로 다문화에 대한 이중적 잣대를 없애기 위한 노력 등으로 진솔하고 진지한 적용이 이뤄지는 것을 볼 수 있었다. 그리고 더 나아가 개인적인 적용을 넘어서 상담자들이 일하고 있는 상담 현장이나 교육 현장에 실질적으로 적용해 나가는 것을 관찰할 수 있었다. 매 회기 배우고 느낀 것을 현재 상담하고 있는 내담자와의 관계나 상담과정에서 적용하려고 애썼고, 특별히 성찰을 통해 자신이 부족하다고 느낀 것을 상담 장면에서 극복하고자 하는 노력이 있었다. 또한 기관에서 함께 일하는 동료 상담자들에게 적용하고 교육현장에서 적용하며 교육 시간에 액션러닝 방법을 활용하기도 하였다. 상담자들은 지식적으로 알고 있던 내용들을 자연스럽게 상담 현장에서 실천적으로 옮기게 되었고, 성찰을 통해 느꼈던 자신의 부족한 상담 기법에 대해 고민하고 본래 가지고 있던 상담 습관에서 벗어나려고 노력함으로 상담자로서의 역량을 발전시켰다.

또한 프로그램에 참여한 상담자들은 액션러닝을 통해 습득한 지식과 기술을 다문화상담 및 교육 현장에서만 적용 하는 것이 아니라 현장 밖, 일상생활 전반에 적용하는 모습을 보였다. 일상생활에서 만나는 대상 누구에게나 열린 마음으로 적용해 볼 수 있다는 생각을 가지고 실천 과제를 설정했고, 실생활에서 맞닥뜨리는 상황 가운데, 이웃들을 만나면서, 다문화배경이 있는 가족 안에서 순간순간 프로그램 과정을 통해 다뤘던 내용을 떠올리며 적용하는 모습을 보였다. 심지어 프로그램 안에서 액션러닝 과정을 연습한 대로 일상에서의 문제를 해결하는데 적용하고 사적모임에서도 액션러닝 방법을 재미있게 적용해 생각의 확장을 경험하는 등의 모습을 보였다.

셋째, 프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝 학습 과정에서 경험한 인식의 변화를 수행으로 옮겼을 때 상담자 개인에게 그리고 상담 및 교육 현장

에, 관계와 주변에 변화가 일어나는 것을 경험하는 효과를 볼 수 있었다. 먼저 상담자 개인적인 변화로써는 자기성장에 관한 내용으로 사람을 대하는 태도의 변화나 다름을 인정하는 것에 대한 태도, 다문화 자료를 볼 때 이전과 같은 지식적 수집이 아니라 마음의 관심을 기울여 보는 태도, 다문화에 대해 관심에서 그치는 것보다 구체적으로 할 수 있는 일을 찾고 실행으로 옮기고 있는 모습 등과 같이 내적인 마음 변화에서부터 오는 태도의 변화를 경험하는 것을 볼 수 있었다.

또한 상담 및 교육 현장에서는 상담 및 교육을 진행하거나 내담자 혹은 교육 대상자를 만날 때 이전보다 편안해진 것을 느꼈고, 상담자 교육을 통해 상담자가 경험해 본 자기탐색이나 기술 연습 등이 상담 장면에서 내담자에게 경험되어지게 할 수 있다는 것을 느꼈다고 했다. 프로그램에 참여하면서 이전에 느꼈던 상담 및 교육 현장에서의 부담감과 주춤거림이 감소하였고 자신감이 생겼으며 현장에서 재미를 느끼고 자기 자신의 변화만큼 상담 및 교육 대상자들도 그것을 느끼고 마음을 여는 것을 느꼈다고 했다. 이는 상담 및 교육 대상자들과의 관계적인 면에서도 좋은 효과를 불러일으킨 것으로 보여지며 액션러닝을 활용한 상담자 교육이 상담자들의 역량과 자기 효능감을 증진시키는데 도움이 된 결과라고 보여 진다.

또한 프로그램에 참여한 상담자들이 다문화상담자 교육의 필요성을 느끼고 액션플랜을 작성하여 기관에서 함께 일하고 있는 다문화상담자들과 3회기 동안 상담자 교육을 실행한 결과 상담자들의 자기탐색이 이뤄지고, 상담자 동료들 간의 이해를 도왔으며 함께 일하는 동료 상담자가 다문화상담에 대해 이전처럼 업무적인 절차로 끝내지 않고 근본적인 상담으로 연결하는 상담에 대한 태도가 변화된 모습을 보고하였다. 그리고 이번 프로그램을 통해 이전에는 함께 일하지만 업무가 다른 상담자들의 어려움에 대해서 들을 때 공감하지 못하고 불편한 마음이 들었었는데, 나와 다른 업무를 맡고 있는 동료 상담자들의 고충을 이해할 수 있게 되었고 있는 그대로 공감할 수 있게 되었다며 관계와 주변의 변화에 대한 경험을 보고하였다.

이같이 프로그램 진행이 시작되고 처음에는 과제를 수행하는 정도로 시작

했지만 점차 프로그램에 적응하면서 과제 수행에 대해 느끼는 성취감과 만족감이 있었고, 성찰과 수행을 반복하는 액션러닝 과정을 연습하면서 상담자들은 정보수집과 지식 함양을 넘어서 점차적으로 실제적인 적용으로 옮기는 실천적 행동으로 나아갈 수 있었다. 그 내용은 개인 내적인 부분에서의 적용과 상담 및 교육 현장에서의 적용뿐만 아니라 삶의 일상생활에 까지 적극적으로 옮겨지는 것을 관찰 할 수 있다. 그 영향은 개인과 상담 및 교육 현장, 그리고 함께 일하는 동료 간에 까지 나아가 관계와 삶의 주변에 변화의 영향을 미칠 수 있다는 것에 대한 확인은 의미가 있었다.

넷째, 액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램에 참여한 상담자들은 공유의 기회, 사고의 확장, 적극적 학습, 자기 성찰의 기회를 경험하였다. 본 프로그램에 참여한 학습 팀은 다양한 곳에서 일하는 다문화상담자들이 모여 구성된 팀이다. 때문에 서로 다양한 경험과 다른 관점을 공유할 수 있는 기회를 획득하였고 토론하는 방식으로 다문화상담에 대한 학습 내용을 넓혀 나갈 수 있었다. 상담자들은 이미 알고 있었던 내용이라도 함께 이야기를 나누며 다시 한 번 정리할 수 있는 기회의 장이었고 상담 현장에서의 경험과 주제들을 함께 공유할 수 있는 장이 마련 돼서 좋았다는 평가였다. 또한 다양한 구성원이 서로 다른 경험과 관점을 나눔으로 그 차이점을 알 수 있었고, 그 환경과 상황을 이해할 수 있는 기회가 되었다고 했다. 학습 팀원들은 서로 간의 경험과 의견을 경청하며 학습 팀 내에 참여도를 높이는 모습을 보였고, 팀 내에서 서로 공감하고 의견을 존중하는 과정을 통해 지지를 받음으로 힘을 얻는 계기가 된 것으로 판단된다.

이는 본 연구의 프로그램이 액션러닝을 활용한 교육으로써 소그룹의 학습 팀을 구성하였기 때문에 팀 원 모두에게 발언의 기회가 주어지고 서로 다른 경험과 관점을 공유할 수 있는 시간이 충분했기 때문에 얻을 수 있는 효과였다고 평가되어진다. Marquardt(1999)는 팀 구성원의 바람직한 속성으로 (1) 문제 해결에 대한 열의, (2)경청능력, 자신과 타인에 대한 질문 능력, (3)자신을 개방하고 다른 구성원으로부터 배우려는 의지, (4)타인의 가치를 존중하고 존경하는 자세, (5)실행과 성취에 대한 의지, (6)자신과 타인의 학습능력과 잠

재능력에 대한 인식으로 6가지를 들었는데, 이것은 소그룹으로 운영되는 액션러닝의 특징과 과정을 통해서 자연스럽게 연습되어지고 학습되어 진다는 것을 확인할 수 있었다.

프로그램 참여 상담자들은 액션러닝 활동 도구를 활용한 팀 활동을 통해 생각의 전환이 일어나고 생각지도 못한 아이디어를 얻으며 사고가 확장 되는 과정을 흥미롭게 여겼고 자신으로부터 또 다른 팀원에게 새로운 아이디어를 줄 수 있는 기회의 경험에 기쁨을 느꼈다. 상담자들은 학습 팀원들과 함께 생각하고 토론하는 학습 과정이 좋았다고 평가하였고 팀원들과의 학습 과정을 통해 제기되었던 문제에 대한 좋은 아이디어를 획득할 수 있었던 것에 대해서 학습 팀원들에게 감사의 마음을 표한 상담자도 있었다. 상담자들은 사고가 확장되는 것을 경험할 수 있는 액션러닝 방식의 교육 효과를 기존의 교육 방식과 차별화를 두고 높이 평가하였으며, 이와 같은 경험이 현장에 일하고 있는 또 다른 상담자 동료들에게도 주어졌으면 좋겠다고 하는 것으로 보아 긍정적인 영향을 주었다는 것을 의미한다.

또한 액션러닝을 활용한 교육은 적극성과 주도성을 요구하는 교육으로써 참여자로 하여금 생각하게 하고 말하게 하며 행동하게 하고 다른 팀원의 적극성을 보고 배우게 하는 프로그램이라고 평가하였다. 소그룹으로 구성된 학습 팀원 모두가 생각하고 말할 수 있는 기회를 부여하는 액션러닝 방법은 교육에 적극적인 참여를 유도하고 팀을 위해 서로 최선을 다해야 한다는 책임감을 갖게 했다. 상담자들은 학습을 위해 질문에 답하려고 노력하고, 생각을 정리하여 설명하는 것을 연습하였으며 팀 프로젝트 회의에 적극적으로 참여하고 과제를 적극적으로 실행하고 실천해보는 도전 의식을 가지는 등의 노력으로 서로에게 모델링이 되어주며 학습의 효과를 높였다.

또한 프로그램 참여 상담자들을 통해 액션러닝을 활용한 상담자교육은 상담자들로 하여금 자기성찰의 기회를 제공하는 차원에서 반드시 필요한 교육이라고 평가 되었다. 팀 구성원들과의 대화와 활동, 회기마다 작성하는 성찰지와 매주 만나서 토론하고 실천을 점검하는 교육 시간들을 통해 성찰하며 자신을 돌아보는 기회를 갖고 상담자로서 의식하지 못하고 범할 수 있는 오

류에 대해서 점검할 수 있었던 자기성찰의 기회를 중요하게 여겼고 이를 통해 더욱 발전하고자 하는 의지를 보였다. 지속적이고 전문적인 자기 성찰은 상담자의 성장단계에 있어서 핵심적인 기제로 작용하고 상담자가 자기 성찰을 하지 않으면 성장하지 못하며 전문성 발달이 일어날 수 없고 정체의 상태가 된다고 주장한 Skovholt, Ronnestad(1992)에 따르면 지식과 기술, 기법에 치중되어 있는 상담 교육에는 한계가 있으며 상담자의 전문성 발달을 위해 스스로 성찰할 수 있도록 돕는 것은 매우 중요한 일이라고 생각된다. 성찰은 교육에 의해 학습 될 수 있는 사고 과정이며 훈련에 의해 성찰하는 습관을 발달시킬 수 있는 것으로 보고 이를 돕기 위해 성찰의 과정이 발달 할 수 있도록 의도적인 교육적 환경을 만들어 줘야 하며 상담자의 성찰을 촉진할 수 있는 중요한 통로 중 하나는 동료들과의 전문적인 의사소통으로써 개방적이고 지지적인 교육적 환경이 중요하다는 선행연구에(손은정, 유성경, 심혜원, 2003; Dewey, 1933)의하면 본 교육 프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝을 통해 성찰의 기회가 제공되었다고 인지했다는 점에서 교육의 효과 가치를 증명했다고 볼 수 있겠다.

마지막으로 연구 프로그램 참여 상담자들 경험에 의해 액션러닝 효과에 따른 상담자 교육에 대한 제언은 다음과 같다. 상담자들은 지속적인 상담자 교육을 받지 못하고 교육이 끊어진다는 것에 대한 아쉬움이 있었다. 이는 상담자들이 상담자 역량 강화를 위해 지속적으로 이어지는 상담자교육을 원하고 있다는 것을 반영하고 있다. 이에 액션러닝을 활용한 상담자 교육을 먼저 받아보고 그 효과를 경험한 사람들로 부터 다른 센터나 기관 안에 들어가 이와 같은 상담자 교육이 실시되고 액션러닝 효과가 이어지기를 원했다.

또한 다문화상담 종사자들이 일을 함께 운영하는데 있어 서로 다른 의견과 가치관으로 혼란과 갈등이 있는데 이를 위해 서로 간의 논의와 소통이 계속적으로 이뤄질 수 있는 장이 마련되어야 한다고 했다. 하지만 지금 현실은 다문화상담자, 교육자가 거의 대부분 개인별 활동으로 자신의 일처리에 급급하고 교대근무나 업무가 개별화 되어 있는 형태로 동료로서 협력해서 일을 한다거나 자조모임을 만드는 것은 어려운 모양이다. 이에 함께 일하고 있는

동료상담자들과의 지지적인 장을 통한 교육적 환경과 다문화상담을 놓고 다양한 분야의 전문가들이 모여서 함께 하는 장을 만들어 액션러닝을 활용하여 문제를 공유하고 문제에 대한 해결 방향설정을 통해 나아갈 수 있는 교류가 있었으면 좋겠다는 의견을 모았다. 따라서 액션러닝을 활용한 상담자 교육 프로그램에 참여한 상담자들이 액션러닝을 활용한 교육의 효과를 긍정적으로 경험하고 향후 지속적인 상담자 교육에 적용되기를 바라는 요구를 드러냈다는 점에서 상담자 교육 접근에 새로운 시작을 하였다는 가치를 부여할 수 있다.

B. 연구의 의의

본 연구의 의의는 다음과 같이 정리 될 수 있다.

첫째, 기존의 다문화상담자 교육 방법과 다른 액션러닝 과정을 활용하여 적용한 다문화상담자 교육방법에 대한 연구라는 것에 의의가 있다. 현재 다문화상담자 교육 과정은 현장성이 부족하다는 지적이 있어 온 가운데, 다문화상담자 교육에 다문화상담 현장을 반영한 실제적인 내용을 포함하여 이론 중심적이기 보다 사례와 실습을 중심으로 실제 사례를 공유하고 분석하며 토론함으로써 현장 적용에 가능한 교육 방식이 필요하고, 다문화 상담자 자기인식에 대해 초점을 맞춘 훈련 과정과 다문화 역량을 갖춘 슈퍼비전이 다뤄져야 할 것, 그리고 다문화상담자들의 지식과 기술, 경험, 심리 정서적 지원을 나눌 수 있는 장을 마련하여 기관 내 혹은 관련 업무 기관들 간 상담자들 간의 지지적인 모임이 필요하다는 선행연구(김현아, 이자영, 2013; 위주원, 최한나, 2015; 조은숙, 김민경, 최연실, 2015; 주은선, 2011)의 다문화상담자 교육에 대한 제언을 고려해 적합한 상담자 교육 방법을 모색했다는 것에 대해 의미가 있다.

둘째, 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육이 다문화상담자와 다문화상담 현장의 실제 과제를 다루고 액션러닝 절차에 따라 성찰과 적용을 반복하

는 수행 과정을 통해 다문화상담자 역량과 자기 효능감을 향상 시키는 효과로 이어졌다는 점에서 의의가 있다. 이는 다문화상담자 교육 과정을 통해 다문화상담자 역량과 자기 효능감이 증진 될 것에 대한 기대에 관심을 모았던 선행연구(김현아 2013; 김혜영, 심혜원, 2014; 원숙연, 문정희, 2016; 이동훈, 고홍월, 양미진, 신지영, 2014)에 부응하고 뒷받침 될 만한 결과이다. 이러한 상담자 역량과 자기 효능감 발전은 결국 다문화상담 현장에 커다란 영향력이 있다는 측면에서 시사점이 있다.

셋째, 본 프로그램은 다양한 배경과 경험을 가진 다문화상담자가 소규모로 모여서 10회기의 교육을 함께 했다. 현실적으로 업무량이 많아 시스템적으로 일정한 개인 시간을 내기 어렵고 인력이 부족한 한국의 다문화상담자 실정에도 불구하고 학습 팀이 구축되었다. 이들이 서로의 생각과 경험을 공유하며 경청과 지지와 공감을 통해 상담자로서의 삶을 성찰하게 해주고, 학습 수행과정에 있어서 서로 모델링이 되어 적극적인 학습 분위기로 나아가 스스로 성장하고 발전해 나가는 모습을 보였다는 점에서 의의가 있으며 이를 통해 동료들과의 전문적인 의사소통과 개방적이고 지지적인 교육 환경의 중요성을 확인할 수 있었다. 따라서 다문화상담자들이 지속적인 학습 팀을 유지함으로 지지적인 환경에서 공유와 성찰의 기회를 갖고 사고의 확장과 적극적인 학습 태도 효과가 발휘되어 질 수 있도록 다문화상담 기관 내에 대책을 마련할 필요가 있다.

넷째, 액션러닝을 활용한 상담자교육 프로그램에 직접 참여한 다문화상담자들의 인식과 수행 및 프로그램 효과와 제언이 경험적으로 도출 되었다는 것에 의의가 있다. 다문화상담자들이 액션러닝 과정을 통해 경험한 인식과 수행을 통해 얻은 실천적 지식 습득은 다문화상담자로서 성장하려는 삶의 자세를 갖는 것과 상담자로서 자신의 지식과 기술을 상담 현장에서 발휘하는데 중요한 원동력이 될 것이며, 더불어 상담 성과에 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 따라서 상담자교육에 액션러닝 적용을 적극적으로 검토하는 계기가 되고, 다문화상담자 교육 현장에 일회적인 교육보다 장기적으로 실천 될 수 있도록 도입되는데 기초적인 연구로 활용되어 지속적으로 연구, 적용 되어야 할 것

이다.

C. 연구의 한계점 및 후속연구를 위한 제언

본 연구는 앞서 밝힌 연구결과와 의의에도 불구하고 다음과 같은 제한점을 가지고 있으며 그에 대한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 프로그램에 참여한 실험집단 다문화상담자 7명과 통제집단 다문화상담자 7명으로 구성된 소집단의 연구 결과이다. 때문에 앞서 밝힌 긍정적인 연구결과와 의의에도 불구하고 일반화시키기에는 무리가 있다. 인력이 부족하나 업무량이 많아 자리를 비울 수 없고, 여성 긴급 전화 같은 기관의 경우는 야간 근무를 병행해 교대 근무를 시행하고 있는 한국의 다문화상담 현실상 10회기 동안 학습 팀 구성원이 다 모일 수 있는 실험집단을 구성하기가 어려웠다. 이를 고려해 후속 연구에서는 액션러닝 활동을 위해 모이기가 용이한 한 기관에서 4~6명의 여러 팀을 구성하는 방식으로 보다 다양한 연령, 경력, 직책, 배경 등을 고려해 여러 기관의 더 많은 인원수에 프로그램을 적용하고 타당성 확보를 위한 반복 연구를 통해 더 체계적인 교육 프로그램 연구가 이뤄져야 할 것이다.

둘째, 본 연구의 실험집단과 통제집단의 집단 간 사전 동질성이 확보되었고, 다문화상담자 역량과 자기 효능감에 대한 사전-사후 검사 비교를 통해 실험집단과 통제집단 내에서의 변화를 분석하여 본 연구 프로그램의 효과 검증 결과는 확인할 수 있었지만 액션러닝을 활용하지 않은 일반적인 기존 상담자교육 효과와 액션러닝을 활용한 상담자교육 효과의 차이 검증을 보여주지 못한 부분에서 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 기존의 다문화상담자 교육 효과와 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 효과를 비교 연구하여 그에 대한 차이와 효과성을 밝혀주는 것으로 액션러닝을 적용한 상담자 교육 발전을 위해 의미 있는 연구를 진행할 수 있을 것이다.

셋째, 기존 교육방식과 달리 낯선 액션러닝 방법을 활용한 상담자 교육에

적응하고 더 의미 있는 과제를 다루기에 10회기는 부족한 면이 있었다. 본 프로그램에 직접 참여한 상담자들이 경험하였던 것처럼 액션러닝 학습에 적응하는 시간이 필요했고, 액션플랜 과정에서 정해진 회기 안에 실행 할 수 있는 과제를 선정하려다보니 과제의 주제를 축소 시켜야했다. 회기를 늘려 액션러닝에 대한 충분한 이해와 연습을 하고 액션플랜과 실행 회기를 조금 더 늘려 시행한다면 더 의미 있는 과제해결을 통해 더 유의미한 교육 효과를 낼 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구 결과 프로그램에 참여한 실험집단의 다문화상담자 역량과 자기 효능감 점수가 통계적으로 유의하게 향상되었고, 통제집단의 점수가 감소되는 양상을 보였는데, 통제집단 점수 감소의 원인에 대해서 파악하는 연구까지는 시도하지 못했다. 이에 대해 연구자는 상담자 교육의 부재에 대한 영향이 상담자들의 역량과 효능감을 감소시킬 수도 있다는 조심스러운 추측을 해봄으로써 다문화상담자 교육의 연속성과 지속성에 대한 후속 연구 과제에 남긴다.

마지막으로 본 연구 프로그램은 10회기로 진행된 중재 프로그램으로써 결국 일회성으로 끝나는 교육 프로그램이 되었다. 프로그램을 경험한 상담자들이 남긴 제언에 따라 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육이 여러 다문화 관련 기관에서 시행되고 지속되게 하기 위해서 액션러닝을 활용한 상담자 교육 안내서와 구체적인 프로그램 연구 등의 자료 개발과 다문화상담자 교육 러닝코치 양성, 다문화상담 관련 기관과의 연계성 등과 같은 후속 연구가 이뤄져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강기정, 이무영, 강복정(2011). 다문화가족상담모델 개발을 위한 탐색적 연구: 다문화가족지원센터의 포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. **한국가족복지학**, 16(3), 39-72.
- 강기정, 이무영, 한재희(2010). **다문화가족지원센터 상담체계 활성화를 위한 운영매뉴얼 개발 보고서**. 여성가족부, 전국다문화가족지원단 연구보고서.
- 강복정(2012). 한국의 다문화가족정책 및 서비스의 현황분석. **다문화사회연구**, 5(1), 143-184.
- 강진구, 연문희(2005). 단기상담 훈련프로그램이 상담자 자기효능감과 상태불안에 미치는 효과. **상담학연구**, 6(2), 339-357.
- 강진령(2005). 한국 상담의 비교 문화적 고찰을 통한 상담의 활성화 방안 연구. **학습자중심교과교육연구**, 5(1), 23-42.
- 강한나, 박수홍, 홍광표(2014). 예비유아교사의 학습동기 향상을 위한 소셜액션러닝의 개념적 모형 구안. **사고개발**, 10(4), 59-77.
- 권연정(2016). **유아교사를 위한 액션러닝 기반 미디어교육 프로그램 개발 및 효과**. 미간행 박사학위 논문. 이화여자대학교 대학원.
- 김권영, 금명자(2009). 상담자활동 자기효능감이 상담단계별 상담성과에 미치는 영향. **2009년 한국심리학회 학술대회 자료집**. 464-465.
- 김동호(2013). **결혼이주여성 대상 다문화 상담자의 문화적 유능감이 소진에 미치는 영향 : 공감능력, 여성주의 상담 역량의 매개효과**. 미간행 석사학위논문. 한국교원대학교 대학원.
- 김미옥, 봉현철(2016). 액션러닝 기반 대학교 수업의 효과적인 과제선정방법에 관한 연구. **대한경영학회지**, 29(7), 1175-1192.
- 김봉환(2012). 조화와 통합 지향 카운슬링을 위한 상담자 역량 탐색, **상담학연구**, 13(6), 2697-2713.
- 김연순, 김진영(2014). 액션러닝 기반의 다문화 간호교육이 문화적 역량 증진

- 에 미치는 효과, **한국산학기술학회논문지**, 15(11), 6527-6535.
- 김연철(2014). 기업체 직무교육 참여자의 액션러닝프로그램 경험의미 탐색: FGI접근, **한국콘텐츠학회논문지**, 14(9), 598-612.
- 김연철, 이은철(2015). 블렌디드 액션러닝프로그램이 대학생의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지**, 15(11), 658-671.
- 김영혜, 안태운, 남효정(2011). 경기도 결혼이주여성과 외국인근로자 상담 **활성화 방안 연구**. 경기도가족여성연구원.
- 김윤민(2012). **간호대학생을 위한 액션러닝 기반 간호전문직 수업설계 및 운영 평가**. 미간행 박사학위논문, 전남대학교 대학원.
- 김자경, 강혜진, 임은영(2012). 액션러닝을 활용한 장애아 통합교육 수업이 예비특수교사의 문제해결 능력과 교사 효능감에 미치는 효과에 관한 연구. **특수아동교육연구**, 14(3), 593-609.
- 김정흔(2017). 한국 다문화가족정책 통합에 대한 현장전문가의 인식. **다문화교육연구**, 10(2), 89-124.
- 김춘희, 손은령(2014). 국내 다문화상담연구 현황. **상담학연구**, 15(6), 2209-2223.
- 김충기, 강봉규(2001). **현대 상담 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김태호(1991). 외국상담이론과 연구결과의 한국사회에서의 적용. **한국대학상담학회지**, 2(1), 29-38.
- 김태호(2009a). 현대 한국사회의 새로운 상담방향 모색: 다문화적 접근을 중심으로. **다문화와 평화**, 3(2), 79-108.
- 김태호(2009b). 상담의 윤리와 효율성 향상을 위한 다문화적 접근. **다문화교육연구**, 2(1), 54-76.
- 김현미, 최인화, 권현용(2010). 청소년 상담자의 직무환경, 자아탄력성, 상담자 활동자기효능감이 상담자소진에 미치는 영향. **인문학논총**, 15(2), 173-194.
- 김현아(2013). 다문화상담 관련 종사자의 다문화수용성과 다문화상담자 자질의 관계 : 다문화상담자 자기 효능감의 매개효과. **상담학연구**,

14(3). 1717-1737.

- 김현아, 이자영(2013a). 다문화 현장전문가가 인식하는 다문화 내담자의 주요 문제와 특성. **재활심리연구**, 20(2), 337-368.
- 김현아, 이자영(2013b). 다문화상담자 교육 콘텐츠 개발을 위한 기초연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 13(3). 468-484.
- 김혜영, 심혜원(2014). 다문화아동상담 교육실태 및 상담자 역량에 관한 연구. **청소년학연구**, 21(12). 339-373.
- 김혜진, 김현주(2017). 초보상담자의 중도입국청소년 상담경험에 대한 현상학적 연구. **청소년학연구**, 24(1). 23-58.
- 김희경(2010). 다문화가정 여성결혼이민자의 스트레스 유형분석. **여성연구**, 78(1), 119-158.
- 민무숙, 김이선, 이춘아, 이소영(2009). **다문화 전문인력 양성현황과 정책과제**. 한국여성정책연구원 연구보고서.
- 박근혜, 김은정, 배은경(2015). 사회복지현장실습 수업참여 학생들의 액션러닝(Action Learning)에서의 경험과정 연구. **청소년학연구**, 22(12), 27-55.
- 박소영, 정지현(2015). 어린이집 교사의 액션러닝 기반 소그룹 학습공동체 참여경험과 그 의미. **아동교육**, 24(3), 151-176.
- 박수홍, 안영식, 정주영(2005). 핵심역량강화를 위한 체계적 액션러닝 프로그램 개발 -부산지역 관광컨벤션산업 중심으로-. **교육정보미디어연구**, 11(4), 95-124.
- 박수홍, 안영식, 정주영(2010). **조직 및 지역의 창조적 변화를 이끄는 체계적인 액션러닝**. 서울: 학지사.
- 박수홍, 정주영(2014). **술술 풀리는 PBL과 액션러닝: 누구나 쉽게 활용하는 PBL과 액션러닝 가이드북**. 서울: 학지사.
- 박연수, 한재희(2011a). 집단주의 문화성향 대학생 내담자의 자기개방 과정 연구. **인간이해**, 32(1), 1-14.
- 박연수, 한재희(2011b). 개인주의 문화성향 대학생 내담자의 자기개방 과정

- 연구. **상담학연구**, 12(6), 2235-2250.
- 박정숙, 박옥임, 김진희(2007). 국제결혼 이주여성의 가족갈등과 생활만족도에 관한 연구. **한국가정관리학회지**, 25(6), 59-70.
- 봉현철(2000). 기업교육에서의 액션러닝 개념, 사례, 그리고 한국기업의 과제. 한국인적자원개발학회 2000년도 추계학술발표회 발표논문집.
- 봉현철(2011). **성공하려면 액션러닝하라**. 서울: 행성 B웨이브.
- 봉현철, 김종인, 김종근(2001). 액션러닝 방식에 의한 교육프로그램이 교육 효과 평가에 관한 연구. 2001년도 한국인사조직학회 춘계 학술대회 발표 논문집. 201-232.
- 봉현철, 김형숙(2012). **Action leaning coach: 액션러닝 교수법 과정**. 서울: 한국액션러닝협회.
- 봉현철, 유평준(2001). 액션러닝 (Action Learning)의 기본 구조와 핵심구성요소. **산업교육연구**, 8, 57-82.
- 부성숙(2014). 액션러닝 수업이 예비 유아교사의 자아개념 및 자기효능감에 미치는 영향. **유아 교육학논지**, 18(5), 29-52.
- 박희현, 오숙경(2013). 청소년상담자의 자아탄력성과 자기효능감이 소진에 미치는 영향. **한국놀이치료학회지(놀이치료연구)**, 16(2), 153-169.
- 서영태, 봉현철(2008). 조직개발형 액션러닝 프로그램의 핵심성공요인 탐색 : 현대오일뱅크와 대림산업의 사례연구. **경상논경**, 26(4), 77-107.
- 성상환(2010). 미국의 다문화교육과 다문화상담전략. **다문화교육 연구와 실천**, 2(1) 1-17.
- 손은정, 유성경, 심혜원(2003). 상담자의 자기 성찰(reflection)과 전문성 발달. **상담학연구**, 4(3), 367-380.
- 송철범(2011). **액션러닝 코치 입문: 이론과 실제**. 성남: 북코리아.
- 신경림(2004). **질적연구방법론**, 이화여자대학교출판부.
- 심은정(2012). 다문화 상담 사례 연구 : 상담자-내담자 간 동일 민족성의 문제 고찰. **가족과 상담**, 2(2), 95-110.
- 심익섭, 남영희(2015). 다문화정책 전달체계와 다문화역량이 다문화정책성과

- 에 미치는 영향. **국가정책연구**, 29(1), 53-78.
- 안동윤(2006). 액션러닝에서 성찰의 조직화 사례 - A사의 리더십 개발 과정을 중심으로 : 액션러닝에서 성찰의 조직화 사례. **평생교육학연구**, 12(4), 253-277.
- 안미순, 정민선(2017). 상담자의 영성과 상담성과 간의 관계에서 자기성찰과 자기효능감의 매개효과. **한국기독교상담학회지**, 28(2), 119-146.
- 양명희, 김성희(2011). 상담자 자기효능감 척도 개발. **상담학연구**, 12(5), 1629-1644.
- 양미진, 고흥월, 이동훈, 김영화(2012). **다문화 청소년 상담매뉴얼 개발**. 청소년상담연구(총서), 1-152.
- 양미진, 이동훈, 고흥월, 김영하, 남현주(2012). 현장전문가가 지각한 다문화 청소년 상담의 특성에 대한 질적분석. **상담학연구**, 13(3), 1181-1109.
- 양승민(2007). 다문화가족 구성원들의 심리적 경험에 관한 사례 연구 : 중국 조선족 여성결혼이민자와 가족들의 갈등과 적응. **미래교육학연구**, 20(1), 1-32.
- 엄우용(2007). 교원 능력 개발을 위한 액션러닝의 적용 가능성 탐색. **충북교육연구**, 7(1), 79-92.
- 엄재춘, 조영옥, 임경희(2013). 학교상담자의 자기효능감과 직무환경위험요소가 소진에 미치는 영향. **상담학연구**, 14(5), 3125-3143.
- 오만석(2011). 다문화가정 자녀교육의 현실과 과제, **다문화교육연구**, 4(1), 43-77.
- 오은경, 최미, 최한나(2016). 국내 다문화 상담 연구 동향: 학술지 및 학위 논문 분석(1993~2016.7). **상담학연구**, 17(5), 223-242.
- 원숙연, 문정희(2016). 다문화 역량의 다차원성과 영향요인 : 다문화가족지원센터 종사자를 대상으로. **지방정부연구**, 19(4), 143-165.
- 위주원, 최한나(2015). 한국사회 다문화상담자가 지각하는 어려움과 극복방안에 대한 개념도 연구. **아시아문화연구**, 40(1), 87-130.

- 유성경, 유정이(2000). 집단주의 - 개인주의 성향과 상담에 대한 태도와의 관계, **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 12(1), 19-32.
- 유성경, 이동혁(2000). 한국인의 상담에 대한 태도에 관한 분석적 연구, **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 12(2), 55-68.
- 유영만(1995). **지식경제시대의 학습조직**. 서울: 고도컨설팅그룹
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **교육학회지**, 45(3), 233-260.
- 유현실(2009). **진로상담전문가의 역량모델 개발**. 박사학위논문, 서울대학교.
- 이동훈, 고흥월, 양미진, 신지영(2014). 현장전문가가 인식한 다문화 청소년 상담역량에 관한 탐색적 연구. **청소년상담연구**, 22(2), 281-311.
- 이성순(2011). 다문화 전문 인력 양성 현황과 과제 : 다문화사회 전문가 2급 양성사례를 중심으로. **다문화콘텐츠연구**, 10(1), 241-268.
- 이수현, 서영석, 김동민(2007). 상담자 활동 자기효능감 척도 국내 타당화 연구. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 19(3), 655-673.
- 이숙자(2009). **Action Learning 프로그램이 간호사의 문제해결능력과 의사소통에 미치는 효과**. 미간행 박사학위논문, 전남대학교 대학원.
- 이영민(2015). **아이스브레이크 101**. 서울: 김영사.
- 이영주(2007). 국제 결혼한 여성의 자녀에 대한 심리사회적 적응에 영향을 미치는 보호요인에 관한 연구, **한국심리학회지 여성**, 12(2), 83-105.
- 이원희, 박승철(2015). 액션러닝 활동을 적용한 예비교사의 장애아 부모상담 프로그램 실행연구, **특수교육학연구**, 50(3), 239-268.
- 이용숙, 김영천(1988). **교육에서의 질적 연구: 방법과 적용**. 서울: 교육과학사.
- 이은지, 정지현(2013). 액션러닝기법을 적용한 어린이 집 교사교육 프로그램 실행연구. **아동교육**, 22(1), 215-237.
- 이인재 (2010). 다문화사회에서의 초등학교 반편견교육. **윤리교육연구**, 22, 253-271.
- 이인태(2016). 도덕과 수행평가로서 액션러닝의 활용방안. **교육과정평가연구**,

19(3), 157-181.

- 이장호(2010). **상담심리학**. 서울: 박영사
- 이현주, 장경원(2013). 예비사회복지사의 직업기초능력 향상을 위한 액션러닝 수업 설계 및 운영효과 : '자원봉사론' 교과목을 중심으로. **한국사회복지교육**, 21, 40-68.
- 임수진, 이현순(2015). 다문화가정 방문지도사의 직무환경과 자기효능감이 심리적 소진에 미치는 영향. **한국심리학회지 여성**, 20(1), 77-91.
- 임은미, 정성진, 김은주(2009). 국내 다문화 연구와 다문화 상담 연구의 현황. **상담학연구**, 10(3), 1291-1304.
- 임은미, 정성진, 이수진(2010). 여성 결혼이민자의 문화적응 유형과 문화적응 스트레스. **상담학연구**, 11(3), 957-973.
- 임혁(2010). 여성결혼이민자의 정신건강 영향요인에 관한 연구, **정신보건과 사회사업**, 34(1), 189-221.
- 장경원(2008). 문제중심학습환경에서 예비교사들의 자기효능감 변화 연구, **학습자중심교과교육연구**, 8(2), 331-355.
- 장경원(2011). 대학교육을 위한 Action Learning 프로그램 설계모형 개발연구, **한국교육공학회지**, 27(3), 475-505.
- 장경원, 고수일(2013). **액션러닝으로 수업하기(2판)**. 서울: 학지사.
- 장경원, 고은현, 고수일(2015). 학교에서의 액션러닝에 대한 연구 동향 분석. **교육방법연구**, 27(3), 429-455.
- 장경원, 성지훈(2012). 문제중심학습의 소집단 구성방식에 대한 대학생들의 인식. **학습자중심교과교육연구**, 12(4), 231-260.
- 장성숙(2000). 현실역동 상담 - 한국인의 특성에 적합한 상담 접근. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 12(2), 17-32.
- 장승희(2010). 액션 러닝을 활용한 '초등도덕과교육'의 교수-학습 사례 연구. **교육과학연구**, 12(2), 249-268.
- 정기선, 한지은(2009). 국제결혼이민자의 적응과 정신건강. **한국인구학**, 32(2), 87-114.

- 정주영, 홍광표(2011). 국제 비교를 통한 교사-학부모 참여 액션러닝 실천공동체(PT Action Learning CoP) 활동 프로그램 개발, **동북아 문화연구**, 27(1), 263-281.
- 정주영, 홍광표, 이정아(2012). **술술 풀리는 PBL과 액션러닝**. 서울: 학지사.
- 조남정(2016). 상담전공 학부생의 핵심역량에 대한 탐색적 연구. **상담학연구**, 17(3), 23-43.
- 조은숙, 김민경, 최연실(2015). 다문화가족상담 인력 양성과정 개발을 위한 기초 연구- 다문화가족 대상 상담 업무 현황과 종사 인력의 교육요구도를 중심으로 -. **가족과 가족치료**, 23(1), 89-113.
- 조형숙, 배정호(2014). Action-Learning에 기초한 영유아교사 건강교육 연수 프로그램 개발 및 적용 효과. **열린유아교육연구**, 19(4), 431-459.
- 주은선(2011). 다문화 상담 관련종사자 경험 연구와 연구방법의 재고. **가족과 상담**, 1(2), 41-55.
- 주은선, 이현정(2010). 결혼이주여성 대상 다문화 상담 관련 종사자들의 현장 경험에 대한 질적 연구. **한국심리학회지 일반**, 29(4), 817-846.
- 채서일(2005). **사회과학조사방법론**. 서울: 비앤엠북스
- 채진영, 김혜라, 강복정, 황혜신, 권기남(2014). 다문화가족 방문교육지도사의 다문화 효능감과 직무만족도에 관한 연구. **한국가정관리학회지**, 32(5), 1-13.
- 최연실, 조은숙(2017). 다문화가족상담 전문 인력 양성을 위한 교육과정 개발 연구, **가족과 가족치료**, 25(2), 181-209.
- 최명민, 김승용(2005). 사회복지교육에서 액션러닝 활용에 관한 탐색적 연구. **한국사회복지교육**, 1(2), 81-103.
- 최윤미(2003). 한국 상담전문가의 역할과 직무 분석. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 15(2), 179-200.
- 최은영(2008). 사회적 문제해결 모형과 보편적 치료 조건을 기초로 한 다문화 상담자의 자기 상담 과정. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2008(1), 324-325.

- 통계청(2016). 인구조사- 국적별 외국인, <http://kosis.kr>.
- 한건수(2006). 농촌 지역 결혼 이민자 여성의 가족생활과 갈등 및 적응, **한국 문화인류학회**, 39(1), 195-219.
- 한숙자(2011). 한국의 다문화가정에 대한 기독교상담전략의 모색. **복음과 상담**, 17(1), 9-43.
- 한재희(2011). **한국적 다문화 상담**. 서울: 학지사.
- 홍성하(2010). 다문화 상담이론에서의 방법론적 토대로서 현상학. **철학**, 105(1), 143-168.
- 홍성하(2012). 다문화 상담에서의 감정이입에 대한 현상학적 고찰. **철학**, 112(1), 193-224.
- 홍수현, 최해림(2001). 상담초기단계에서 상담자의 자기효능감 및 상태불안이 상담협력관계에 미치는 영향. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 13(1), 31-49.
- 황미경(2012). 다문화가족지원센터 인력의 다문화 역량과 서비스 질에 관한 연구, 서울- 경기지역 다문화가족지원센터 중심으로. **다문화교육 연구**, 5(2), 115-146.
- 황주연, 정남운(2010). 상담자 자기성찰(Self-Reflection)에 대한 고찰. **한국심리학회지: 일반**, 29(2), 241-263.
- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D.W. (1993). *Counseling American Minorities*(4th ed). LA: Brown & Benchmark
- Arrendondo, P., Tovar-Blank, Z. G. & Parham, T. A. (2008). Challenges and promises of becoming a culturally competent counselor in a sociopolitical era of change and empowerment, *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 261-268.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bandura. A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.

- Barbbie, E. R. (2007). **사회조사방법론** [Guided Activities, The Practice of Social Research(11th ed.)] (고성호 외 공역, 2012). 서울: 세계 이 지리닝코리아.
- Baruth, L. G. & Manning, M. L. (2007). *Multicultural Counseling and Psychotherapy*, NJ: Prentice Hall.
- Bernard, J. M. (2003). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Allyn & Bacon.
- Boyatzis, Richard E. (1982). *Competent manager: a model for effective performance*. NY: John Wiley & Sons, 5.
- Brach, C., & Fraser, I. (2000). Can cultural competency reduce racial and ethnic health disparities? a review and conceptual model. *Medical Care Research and Review*, 57(1), 181-217.
- Campinha-Bacote J. A model and instrument for addressing cultural competence in health care. *Journal of Nursing Education*, 38(5), 203-210.
- Castillo, L. G., Brossart, D. F., Reyes, C. J., Conoley, C. W., Phoummarath, M. J. (2007). The influence of multicultural training on perceived multicultural counseling competencies and implicit racial prejudice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(4), 243-254.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2008). **상담 및 심리치료 윤리(제 7 판)** [*Issues and Ethics in the Helping Professions 7th Edition Paperback*] (서경현, 정성진 역). 서울: 시그마프레스.
- Critis-Christoph, P., & Mintz, J. (1991). Implications of therapist effects for the design and analysis of comparative studies of psychotherapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 20-26.
- Cunningham, I. (1999). *The Wisdom of Strategic Learning: The Self Managed Learning Solution(2nd ed.)*. London: Gower.

- D' Andrea, M., & Heckman, E. F. (2008). A 40-year review of multicultural counseling outcome research: outlining a future research agenda for the multicultural counseling movement. *Journal of Counseling and Development, 86*(3), 356-363.
- Daniels, J., & Larson, L. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision, 41*(2), 120-130.
- Dewey, J. (1993). *How we think*. Boston D.C: Health and company.
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology, 78*(3), 352-360.
- Flaskerud, J. H. (1986). The effects of culture-compatible intervention on the utilization of mental health services by minority clients. *Community Mental Health Journal, 22*(2), 127-141.
- Flaskerud, J. H., Liu, P. Y. (1991). Effects of an asian client-therapist language, ethnicity and gender match on utilization and outcome of therapy. *Community Mental Health Journal, 27* No.(1), 31-42.
- Gamst, G. , Dana, R. H. , Der-Karabetian, A. , Aragon, M. , Arellano, L. , Morrow, G. , Martenson, L.(2004). Cultural competency revised: the california brief multicultural competence scale. *Measurement and Evaluation In Counseling and Deve, 37*(3), 163-183.
- Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1998). Clinical supervision: lesson from the literature. *Counselor Education and Supervision, 38*(1), 6-22.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives, 7*(4), 21-29.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in

- prepracticum training. *Counselor Education and Supervision*, 28(3), 205-218.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2002). *Counseling and psychotherapy: a multicultural perspective*. Boston: Allyn Bacon.
- Ladany, N., & Bradley, I. J. (2013). **상담 수퍼비전**[*Counselor Supervision*] (유영권, 안유숙, 이정선 역). 서울: 학지사.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97-108.
- Lynch, M. (2000). Globalization and international democracy. *International Studies Review*, 2(3), 91-102.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action Learning in action*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Marquardt, M. J. (2004). **액션러닝의 힘**[*Optimizing the Power of Action Learning*] (이태복 역). 서울: 패러다임컨설팅.
- Marsick, V., Cederholm, L., Turner, E., & Pearson, T. (1992). Action reflection learning. *Training and Development*, 46(8), 63-66.
- McGill, I., & Beaty, L. (1995). *Action learning: a practitioner's guide*(2nd ed.). London: Kogan Page.
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M., & Kolocek, A. K. (1996).

- Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 74(6), 640-644.
- Nutt-Williams, E., Judag, A. B., Hill, C. E., & Hoffman, M.A. (1997). Experiences of novice therapists in prepracticum: trainees', clients', and supervisors' perceptions of therapists' personal reactions and management strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 44(4), 390-399.
- O' Neil, J., Marsick, V. J. (2014). **액션러닝: 성과가 눈에 보이는 창의인재 육성 방법**[*Understanding action learning*] (엄우용, 봉현철 공역). 서울: 학지사.
- Pedersen, P. (1994). *A Handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Ponterotto, J. G., & Casas, J. M., (1991). *Handbook of racial/ethnic minority counseling research*. Springfield, IL: Thomas.
- Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley, England: Chartwell-Bratt Ltd.
- Rice, M. F. (2007). Promoting cultural competency in public administration and public service delivery: utilizing self-assessment tools and performance measures. *Journal of Public Affairs Education*, 13(1): 41-57.
- Rothwell, W. (1999). *The Action Learning Guidebook with Disk*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schippmann, Jeffery S. (1999). *Strategic Job Modeling: Working at the Core of Integrated Human Resources*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheu, H.-B.; Lent, R. W. (2007). Development and initial validation of the

- multicultural counseling self-efficacy scale-racial diversity form. *Psychotherapy*, 44(1), 30-45.
- Skovholt, T. M., Rønnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester, England: Wiley.
- Skovholt, T. M., Rønnestad, M. H., & Jennings, L. (1997). Searching for expertise in counseling, psychotherapy, and professional psychology. *Educational Psychology Review*, 9(4), 361-369.
- Skovholt, T. M., Jennings, L. (2008). *심리치료의 거장 [Master therapists]* (유정이, 유성경, 이문희, 박정민 공역). 서울: 학지사.
- Solo-L.,(2006). *Intercultural competence in research and practice: Challenges of globalization for intercultural leadership and teamwork in N. Aalto & E. Reuter (Eds), Aspects of Intercultural dialogue*. Germany: Saxa-Verlag.
- Spence, J. (1998). *Action learning for individual and organizational development*. Retrieved at July 17, 2004 from [http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow/o/m07/Spence\(1998\).htm](http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow/o/m07/Spence(1998).htm).
- Spencer. L. M. & Spencer. S. M. (1993). *Competency at Work*. NY: John Wiley & Sons, 5.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durrant, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 45-52.
- Sue, D. W., Sue, D., (2003). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. NY: Wiley.

- Sue, D. W., Ivey, A. E., & Pedersen, P. B. (2008). **다문화상담의 이론과 실제** [*Theory of Multicultural Counseling and Therapy*], (김태호, 임은미, 김인규 공역), 태영출판사.
- Sue, D. W., Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge and skills. In R. T. Carter (ED.), *Handbook of racial-cultural psychology and counseling*(pp.3-18). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sue, Derald Wing, Sue, David. (2011) **다문화 상담: 이론과 실제** [*Counseling the culturally diverse : theory and practice(5th ed.)*] (하혜숙, 김태호, 김인규, 이호준, 임은미 공역). 서울: 학지사.
- Sue S., Fujino, D. G., Hu, L., Takeuchi, D. T., & Zane, N. W. S. (1991). Community mental health services for ethnic minority groups: a test of the cultural responsiveness hypothesis. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 59 (1), 533-540.
- Suzuki, L. A., Casas, J. M., Ponterotto, J. G., & Alexander, C. M. (2009). *Handbook of multi-cultural counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Urbani, S., Smith, M. R, Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera. E., & Crews. J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42(2), 92-106.
- Weaver, H. N. (2005). *Explorations In Cultural Competence: Journeys To The Four Directions*. Belmont, CA: Thomson Learning.
- Weinstein, K (1995). *Action learning: a practical guide for managers*. Aldershot, England: Gower Publishing.
- Wood. R. & Bandura. A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management*. 14(3), 361-384.

<https://www.liveinkorea.kr> 다문화가족지원포털(2017). 2017년 1~12월 다누리
상담실적

<https://www.liveinkorea.kr> 다문화가족지원포털(2018). 다문화가족지원센터
현황

<http://www.mois.go.kr> 지방자치단체(2017). 외국인주민 현황 분석자료



부 록 목 차

- <부록1> 연구안내서
- <부록2> 연구 참여 동의서 (실험집단 참여자용)
- <부록3> 연구 참여 동의서 (통제집단 참여자용)
- <부록4> 다문화상담 역량 검사지
- <부록5> 다문화상담자 자기 효능감 검사지
- <부록6> 교육 프로그램 1회기 (자기소개 자료) & 활동사진
- <부록7> 교육 프로그램 2회기 활동사진 (랜덤워드)
- <부록8> 교육 프로그램 2회기 (과제 자료)
- <부록9> 교육 프로그램 3회기 활동사진 (디딤돌, 생각의 피자판)
- <부록10> 교육 프로그램 3회기 (과제 자료)
- <부록11> 교육 프로그램 5회기 (액션플랜 과제 진단 체크 리스트)
- <부록12> 교육 프로그램 5-6회기 활동사진 (실타래기법, 로직트리)
- <부록13> 교육 프로그램 6회기 (액션플랜 작성지)
- <부록14> 개인 성찰지

<부록1>

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육



안녕하세요. 상담학 석사를 마치고
인하대학교 다문화교육학 박사과정을 수료한 장영신입니다.
저는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 효과를 살펴보고자 합니다.

액션러닝이란?

전통적인 교수방법이 아닌 소그룹(4-6명)을 이룬 교육 참여자들의 팀워크를 바탕으로 실제문제(real issues)를 다루고 그것에 대한 해결안을 도출하고 실행하며 또 성찰을 통해 개인과 팀 그리고 조직이 모두 학습하며 변화해 가는 과정을 지원하는 교육 방식입니다. 실제 문제를 다루는 과정(문제-해결도출-실행-성찰)을 학습이라 여기는 이 방법을 다문화상담자 교육 프로그램에 활용하여 실제적이고 실천적인 다문화상담자 교육 효과를 보여드립니다.

본 연구에서는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 다문화역량, 상담자 효능감 변화정도 간에 유의한 차이를 살펴보고, 교육에 참여한 상담자의 인식과 수행에 어떠한 변화가 있는가 탐색해보고자 합니다. 이를 위하여 '액션러닝을 활용한 다문화 상담자 교육'을 진행하고자 합니다. 연구 일정은 2017년 6월부터 2018년 6월 까지이며 본 연구에는 총 30명의 다문화상담자가 참여합니다(실험집단 상담자 15명, 통제집단 상담자 15명). 구체적인 연구 참여 내용은 아래와 같습니다.



■ 참여대상

- 다문화상담을 실제로 하고 있는 다문화상담자 30명(실험집단 15명, 통제집단 15명).
(상담대학원 졸업, 상담 관련학과 전공, 국가 또는 민간 상담학회에서 부여하는 상담자격증 소지, 사회복지 자격증 등을 소지한 다문화상담자, 지역 다문화가족지원센터, 상담센터 기관에서 상담을 담당하고 있는 다문화상담자)

■ 통제집단 상담자 연구 진행 방법

- 사전검사(설문지) 시행 9주 후에 사후검사(설문지) 시행되며 설문지 응답에 약 30분 소요 됨.

■ 실험집단 상담자 연구 진행 방법

- 2017년 7월~9월, 일주일에 한 번의 요일을 정해 10회기 교육 프로그램이 진행 됨(한 회기 당 100분).
- 1회기에 사전검사(약 30분소요) 시행, 10회기에 사후검사(약 30분소요)와 그룹인터뷰 시행.
- 실험집단의 교육 프로그램 진행 중 참여자의 활동지, 성찰지, 과제 자료, 커뮤니티 활동자료, 활동 장면 및 결과물, 동영상, 그룹인터뷰 녹음 등이 수집 됨.

■ 액션러닝을 활용한 상담자 교육 효과 연구 참여를 통해 참여자가 얻을 수 있는 것

- 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육은 무료로 진행 됨.
- 다문화상담자 역량과 자기 효능감 진단
- 통제집단 상담자 설문지 응답 후 소정의 선물

■ 액션러닝을 활용한 상담자 교육 효과 연구에 참여함으로써 생길 수 있는 불편함

- 실험집단 연구 참여자는 교육 프로그램이 진행되고 10회기 동안 성실한 참여에 대한 노력
(1회기 이상 결석하지 않을 것을 부탁드립니다.)

연구 참여 및 연구 관련 문의는 다음의 이메일 또는 전화를 통해 언제든지 가능합니다.

연구자: 장영신(인하대학교 다문화교육학 박사과정, , 010-)

<부록2>

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 효과 연구 참여 동의서 (실험집단 참여자용)

안녕하세요 인하대학교 다문화교육학과 박사과정 장영신입니다.
저는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 효과를 살펴보고자 합니다.

액션러닝이란?

전통적인 교수방법이 아닌 소그룹을 이룬 교육 참여자들의 팀워크를 바탕으로 실제문제 (real issues)를 다루고 그것에 대한 해결안을 도출하고 실행하며 또 성찰을 통해 개인과 팀 그리고 조직이 모두 학습하며 변화해 가는 과정을 지원하는 교육 방식입니다. 실제 문제를 다루는 과정(문제-해결도출-실행-성찰)을 학습이라 여기는 이 방법은 실제적이고 실천적인 다문화상담을 다루기에 매우 적합한 방법이라고 사료되어 다문화상담자 교육에 적극 활용하였습니다.

본 연구에서는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 다문화역량 변화정도, 상담자 효능감 변화정도 간에 유의한 차이를 살펴보고, 교육에 참여한 상담자의 인식과 수행에 어떠한 변화가 있는가 교육과정에서 이뤄지는 설문지, 활동지 및 성찰지, 과제 자료, 커뮤니티 활동자료, 활동 장면 및 결과물, 동영상 등을 수집하여 탐색하고자 합니다.

본 설명문은 연구 참여를 결정하는데 도움이 되도록 다음과 같은 내용을 작성하였으니 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이나 분명치 않은 점이 있으면 질문하여 주십시오.

■ 참여대상

- 다문화상담을 실제로 하고 있는 다문화상담자 15명.
(상담대학원 졸업, 상담 관련학과 전공, 국가 또는 민간 상담학회에서 부여하는 상담자격증 소지, 사회복지 자격증 등을 소지한 다문화 상담자, 지역 다문화가족지원센터, 상담센터 또는 민간 다문화지원센터, 상담센터 기관에서 상담을 담당하고 있는 다문화상담자)
- 4~8명을 한 팀으로 구성.

■ 시간 및 장소

- 4~8명이 팀을 이룬 연구 참여자들이 모이기 용이한 지역을 선정해 한 팀은 인천, 또 다른 한 팀은 서울에서 모임 예정.
- 대학 또는 상담센터 내의 교육실을 실험 공간으로 마련할 예정.

■ 자료수집 방법

- 2017년 7월~9월, 일주일에 한 번의 요일을 정해 10회기 교육 프로그램이 진행 됨(한 회기 당 100분).
- 1회기에 사전검사(약 30분소요) 시행, 10회기에 사후검사(약 30분소요)와 그룹인터뷰 시행.
- 교육 참여 기간 동안 참여자의 활동지 및 성찰지, 과제 자료, 커뮤니티 활동자료, 활동 장면 및 결과물, 동영상 등을 수집하여 통합적으로 분석 사용됨.
- 10회기에 시행되는 그룹인터뷰는 전부 녹음되며 추후에 연구를 위한 목적으로 분석 사용됨.

■ 본 연구 참여를 통해 참여자가 얻을 수 있는 것

- 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 10회기는 무료로 진행 됨.
- 다문화상담자 역량과 자기 효능감 진단

<부록3>

액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육 효과 연구 참여 동의서 (통제집단 참여자용)

안녕하세요 인하대학교 다문화교육학과 박사과정 장영신입니다.

저는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육의 효과를 살펴보고자 합니다.

액션러닝이란?

전통적인 교수방법이 아닌 소그룹을 이룬 교육 참여자들의 팀워크를 바탕으로 실제문제(real issues)를 다루고 그것에 대한 해결안을 도출하고 실행하며 또 성찰을 통해 개인과 팀 그리고 조직이 모두 학습하며 변화해 가는 과정을 지원하는 교육 방식입니다. 실제 문제를 다루는 과정(문제-해결도출-실행-성찰)을 학습이라 여기는 이 방법은 실제적이고 실천적인 다문화상담을 다루기에 매우 적합한 방법이라고 사료되어 다문화상담자 교육에 적극 활용하였습니다.

본 연구에서는 액션러닝을 활용한 다문화상담자 교육에 참여한 실험집단 상담자와 참여하지 않은 통제집단 상담자의 다문화역량 변화정도, 상담자 효능감 변화정도 간에 유의한 차이를 살펴보기 위해 통제집단의 사전, 사후 검사 자료를 수집하고자 합니다.

본 설명문은 연구 참여를 결정하는데 도움이 되도록 다음과 같은 내용을 작성하였으니 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이나 분명치 않은 점이 있으면 질문하여 주십시오.

■ 참여대상

· 다문화상담을 실제로 하고 있는 다문화상담자 15명.

(상담대학원 졸업, 상담 관련학과 전공, 국가 또는 민간 상담학회에서 부여하는 상담자격증 소지, 사회복지 자격증 등을 소지한 다문화 상담자, 지역 다문화가족지원센터, 상담센터 또는 민간 다문화지원센터, 상담센터 기관에서 상담을 담당하고 있는 다문화상담자)

· 내적타당도를 높이기 위해 실험집단의 연구 참여자와 짝짓기(matching) 방법으로 통제집단 연구참여자를 선정함.

■ 시간 및 장소

- 시간과 장소는 자유롭게 정할 수 있음.
- 설문지 응답에 약 30분 소요 됨.

■ 자료수집 방법

· 사전검사(설문지) 시행 9주 후에 사후검사(설문지) 시행.

■ 본 연구 참여를 통해 참여자가 얻을 수 있는 것

- 다문화상담자 역량과 자기 효능감 진단
- 설문지 응답 후 소정의 선물

■ 연구 참여시 예측 가능한 불편

· 사전, 사후 설문지 응답에 약 30분씩 소요됩니다.

■ 자율적 참여, 참여의 중단 및 참여 약속

· 이 자료를 받는다고 해서 모두 참여해야 하는 의무는 없으며 참여하기 위한 경우에만 참여하고, 그에 따른 불이익은 없습니다. 또한 연구 참여를 시작하고 부득이한 사정이 발생했을 시에 별도의 불이익 없이 중단할 수 있습니다. 연구자 측의 사정으로 연구가 중단 될 수 있으며 이 경우 참여자들에게는 미리 안내됩니다.

■ 개인 정보 보호 관련

· 연구 과정에서 수집된 모든 자료는 연구 분석을 위해서만 사용되며, 연구 참여자에 대한 정보를 유출하지 않을 것을 약속드립니다. 또한 자료 분석 시에 연구 참여자들의 익명을 보장하여 익명화 및 코드화로 처리 됩니다.
· 분석을 마친 모든 자료는 연구종료 후 3년까지 보관하고 그 후에 폐기 될 것을 밝힙니다.

본 연구와 관련하여 질문이 있으시면 아래의 연락처로 연락 주세요.

■ 연락처

연구자: 장영신(인하대 박사과정)

서명: _____

010 - - (@)

* 연구 참여 중 불편함이나 불이익이 있으셨다면
인하대학교 기관생명윤리위원회(032-860-9158)에 연락주세요.

위의 설명을 충분히 이해한 후 본 연구에 참가하기를 원하는 분은 아래 표에 서명해 주시기 바랍니다.

저는 이 연구에 대해 설명을 듣고 참여에 동의합니다.

이름: ()
날짜: 2017년 월 일
서명: ()

<부록4>

다문화 상담자 다문화역량 검사지

다음 설문지는 다문화상담 다문화 문제를 다루는 내용입니다. 각 항목에 대한 응답을 가장 잘 나타내는 번호에 동그라미표 하세요.

기 재 사 항	
성명:	
소속:	(직책: , 근무 년)
나이:	
성별:	
검사일:	20 년 월 일

문항	매 우	그렇지	그렇다	매 우
	그렇지	않 다	않 다	그렇다
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	1	2	3	4
20	1	2	3	4
21	1	2	3	4

<부록5>

다문화 상담자 자기 효능감 검사지

다음 설문지는 당신과 문화가 다른 다문화내담자를 상담할 때 수행 할 수 있는 능력에 대해 질문하는 것입니다. 미래에 어떻게 수행 할 것인지에 대한 것이 아니라 현재 수행 할 수 있는 상담능력에 얼마나 많은 자신감이 있는지 0-9 척도를 사용하여 나타내세요. 각 항목에 대한 응답을 가장 잘 나타내는 번호에 동그라미표 하세요.

기 재 사 항			
성명:			
소속:			
(직책:		, 근무	년)
나이:			
성별:			
검사일:	20	년	월 일

※ 당신과 문화가 다른 다문화내담자를 상담할 때 다음과 같은 내용을 효과적으로 수행 할 수 있다고 확신하십니까?

문항		그렇지 않다	약간 그렇다	매우 그렇다
1	타문화 간의 긴장이나 어려움을 유연성 있는 태도로 풀어줄 수 있다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
2	부적응한 신념과 모순된 감정이 문화적 요인(예: 인종차별주의, 문화적응, 문화정체성)과 어떻게 관련이 있는지 명확하게 도출 수 있다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
3	내담자가 상담에 적극적으로 참여하도록 독려한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
4	상담자로서 당신이 타문화적인 어려움(난관)에 부딪혔을 때 그 책임을 인정하고 받아들인다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
5	내담자에 대한 인종적 또는 문화적 역전을 다룰 수 있다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
6	내담자가 타문화적 오해 또는 불이익으로 인해 받는 부정적인 느낌을 표현하도록 이끌어낸다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
7	내담자의 삶에서 문화와 인종이 어떤 의미인지 그 중요성을 평가한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
8	다문화 내담자들을 위한 문화적 배경으로 온 이상심리를 진단 할 수 있다.(예: 신경 쇠약, 신경계, 조현병과 귀신들림 구별)	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
9	다문화 내담자들을 위한 문화적 배경으로 온 이상심리를 다룰 수 있다. (예: 신경 쇠약, 신경계, 조현병과 귀신들림 구별)	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
10	상담 진행 상황을 지속적으로 평가한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

문항		그렇지 않다	약간 그렇다	매우 그렇다
11	기반으로 생긴 의사소통 방식의 차이에서 기인 한 내담자와의 오해를 해결할 수 있다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
12	내담자의 문화적요인(예: 인종차별주의, 문화적응, 문화정체성)이 부적절한 관계 패턴과 어떻게 관련이 있는지 파악할 수 있도록 도움을 준다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
13	표준화된 검사(MMPI-2, 흥미적성검사 등)를 문화적 차이를 고려해 민감하게 해석한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
14	내담자가 호소하는 문제를 개념화 할 때 다문화적인 구조(예: 문화적응, 문화정체성)를 고려한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
15	상담 회기에서 발생하는 문화 간의 혼란으로 인한 불안감을 다룰 수 있다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
16	내담자의 문화적 배경에 따라 문화적으로 적합한 진단도구를 선정한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
17	내담자의 가족이 기대하는 상담목표를 설정하도록 돕는다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
18	문화 관련요소(예: 내담자의 문화적응수준, 문화정체성, 문화적 가치와 신념)를 평가한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
19	내담자의 문제를 평가하기 위해 비표준 검사(집나무-사람(HTP), 주제통각검사(TAT), 문장완성검사 등)를 사용할 때 문화적으로 민감하게 사용한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
20	상담의 변화 과정에 익숙하지 않은 내담자와 집중해서 상담 회기를 이어 나간다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
21	내담자가 자신의 문화적 차이나 유사점을 솔직하게 터놓고 공유한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
22	내담자가 당신의 다문화 상담 능력에 도전할 때 적절한 상담기법으로 대응한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
23	문화적 불신의 문제에 대해서 문화 간의 관계를 개선할 수 있는 방법으로 다룰 수 있다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
24	문화적 민감성을 가지고 심리검사를 실시한다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
25	내담자에게 영향을 미치는 사회적 시스템(예: 학교, 지역사회)을 문화적으로 적절하게 다루는 방법을 익힐 수 있도록 돕는다.	0	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

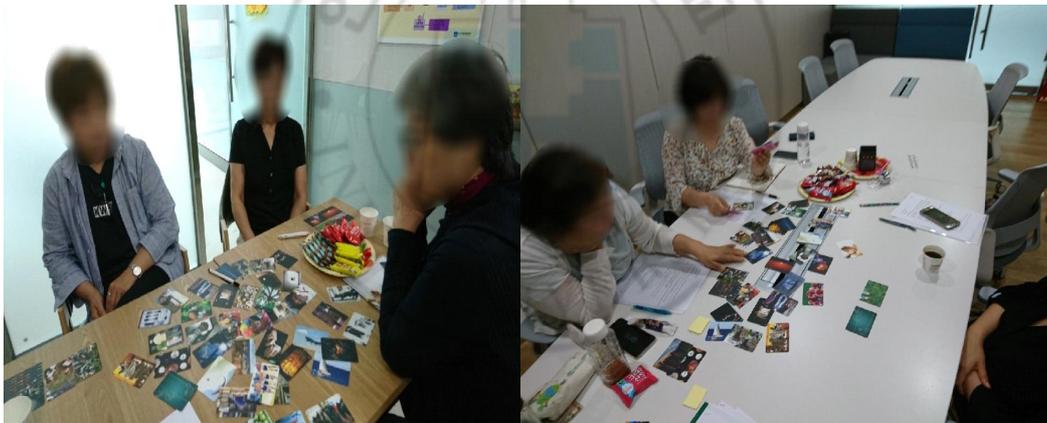
문항		그렇지 않다		약간 그렇다		매우 그렇다					
26	자신의 문화적 배경과 일치하는 새롭고도 보다 적응력 있는 처신을 개발할 수 있도록 돕는다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27	특정 기술의 사용이나 타이밍상의 문제로 인해 발생하는 타 문화 간의 혼란을 극복 할 수 있다. (예: 상담자가 토론 할 준비가 되지 않았는데 해결방법으로 들어갔다거나..)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28	내담자가 스스로 목표에 도달하기 위해 가족/공동체의 자원을 활용할 수 있도록 돕는다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29	내담자가 상담 과정에서 얻은 것(배운 것)을 명료하게 표현하도록 돕는다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30	권력 관계에서 민족적 우월감이나 차별을 느낀 내담자의 문제를 다룬다. (예: 상담자의 권위와 내담자의 무력)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31	내담자의 현재 문제를 개념화 할 때 내담자가 속한 문화적 상황과 표현 방식을 고려한다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32	내담자가 호소하는 문제와 관련하여 인종 차별이나 차별을 다루기에 적절한 경우 도움을 준다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33	내담자에게 가족이 끼칠 수 있는 영향을 고려해 봐야 한다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34	내담자가 원하는 상담적 방법을 제공한다(예: 지시적인, 비지시적인).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35	내담자의 상담 종료 준비를 평가한다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36	상담 종료와 관련된 내담자의 감정에 효과적으로 대응한다. (예: 슬픔, 상실감, 자부심, 평안)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37	상담 종결 과정에서 내담자의 문화에서 작별 인사하는 방법을 구체적으로 확인하고 통합하여 시행한다.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<부록6>

교육 프로그램 1회기 (자기소개 자료)

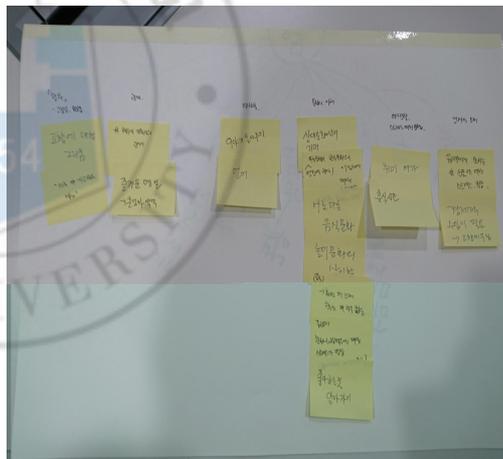
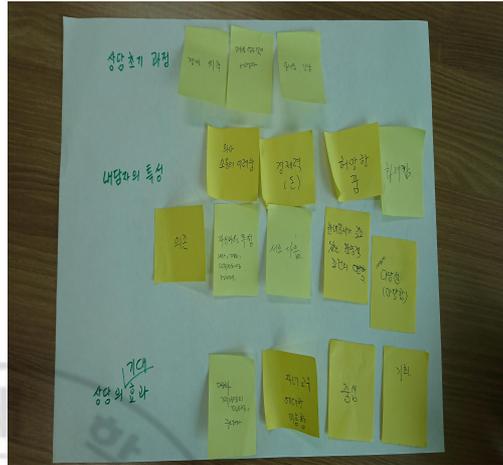
Interaction & Rapport	
1. 나는 ()에서 근무하는 ()이다.
2. 사람들은 나를 ()하는 사람으로 알고 있다.
3. 지금 나의 가장 중요한 목표는 ()이다.
4. 가장 기억에 남는 다문화내담자는 ()이다.
5. 내가 우리 팀에서 도움이 될 수 있는 것은 ()이다.

교육 프로그램 1회기 활동사진



<부록7>

교육 프로그램 2회기 활동사진 (랜덤워드)



<부록8>

교육 프로그램 2회기 (과제 자료)

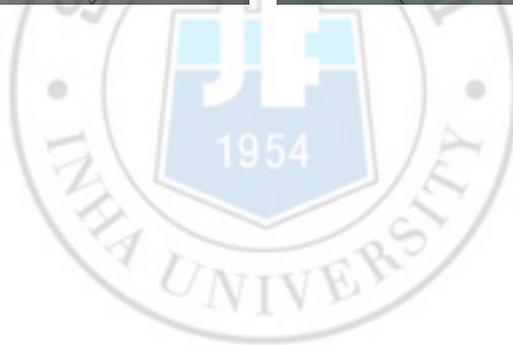
이름: ()

날짜: ()

1. 글이나 그림으로 당신이 되고자 하는 좋은 다문화상담자로서의 자신에 대한 비전을 설명하세요.
2. 다문화상담자가 된 이유를 나열하고, 이러한 이유가 어떤 의미를 가지는지 설명하세요.
ex) 돕고 싶은 마음... 다른 사람을 도울 때 행복감이 든다.
3. 무엇이 다문화상담자로서의 역할을 계속하게 할 것이며, 어떠한 이유로 그만 둘 것 같은지 서술해 보세요.
4. 당신의 가정(가족문화), 동료, 학교 교육, 언론매체, 종교가 당신의 신념에 어떠한 영향을 미치는가?
5. 당신과 관련 있는 3개의 집단을 나열해보세요.

<부록9>

교육 프로그램 3회기 활동사진 (디딤돌, 생각의 피자판)



<부록10>

교육 프로그램 3회기 (과제 자료)

♣ 상담자와 내담자 문화구조 비교틀

이름()

	상담자	내담자	상담에 미치는 영향
인종 및 나라			
출신지역(도시/시골)			
종교			
나이			
성별			
거주지			
사회적 지위			
경제적 여건			
교육 정도			
거주형태			
소속된 단체			

<부록11>

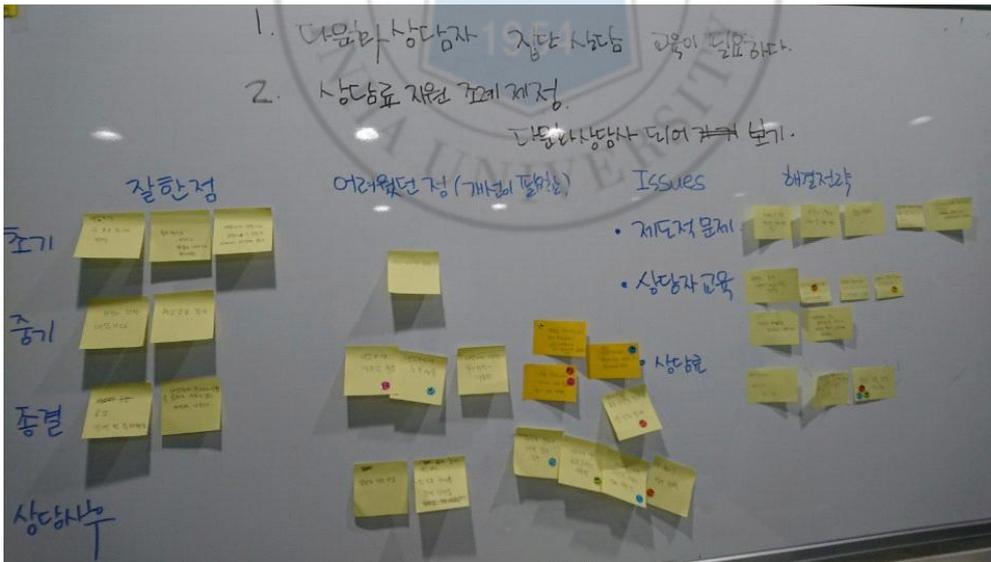
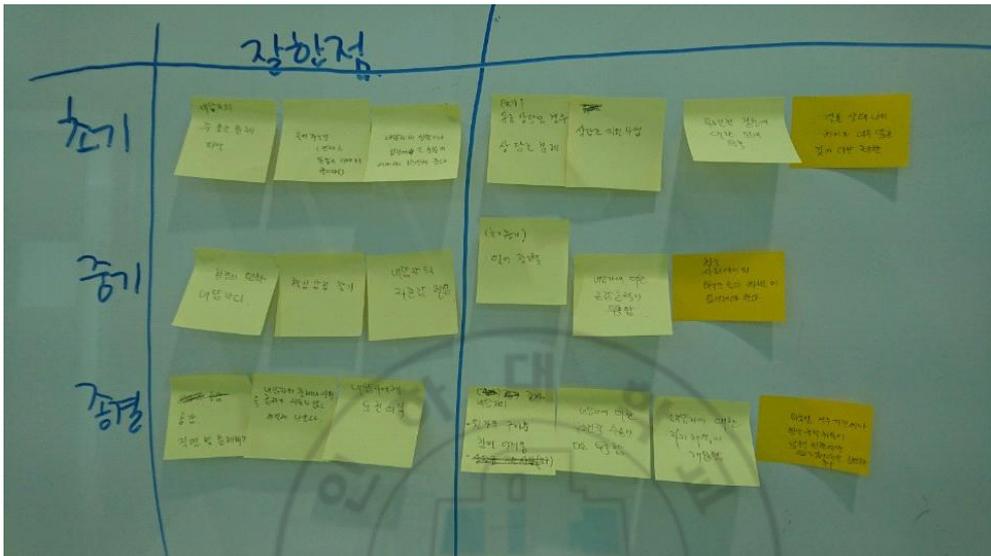
교육 프로그램 5회기 (액션플랜 과제 진단 체크리스트)

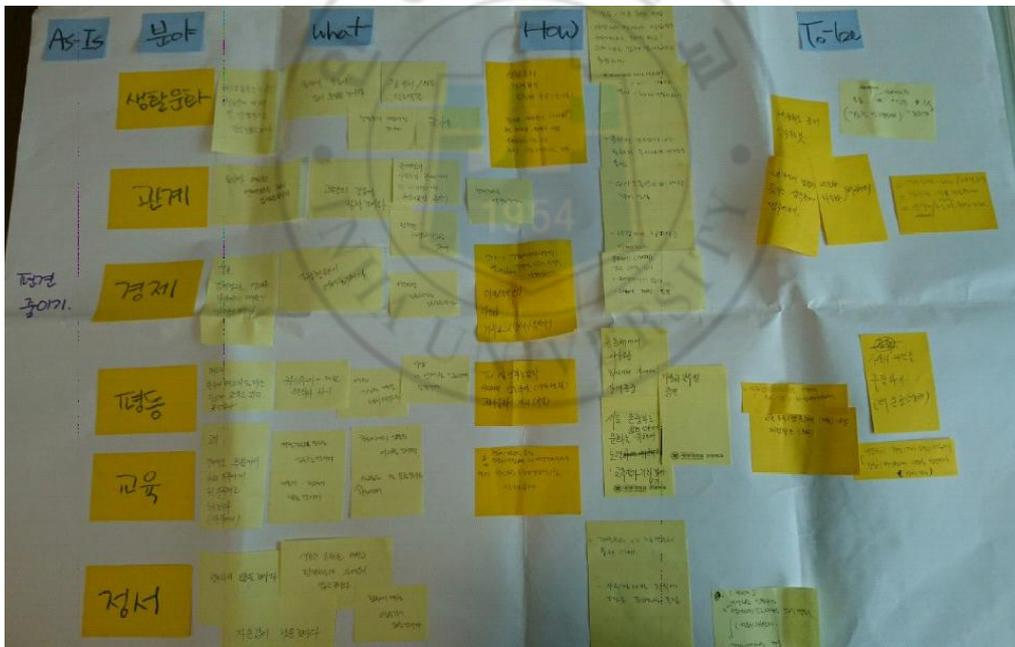
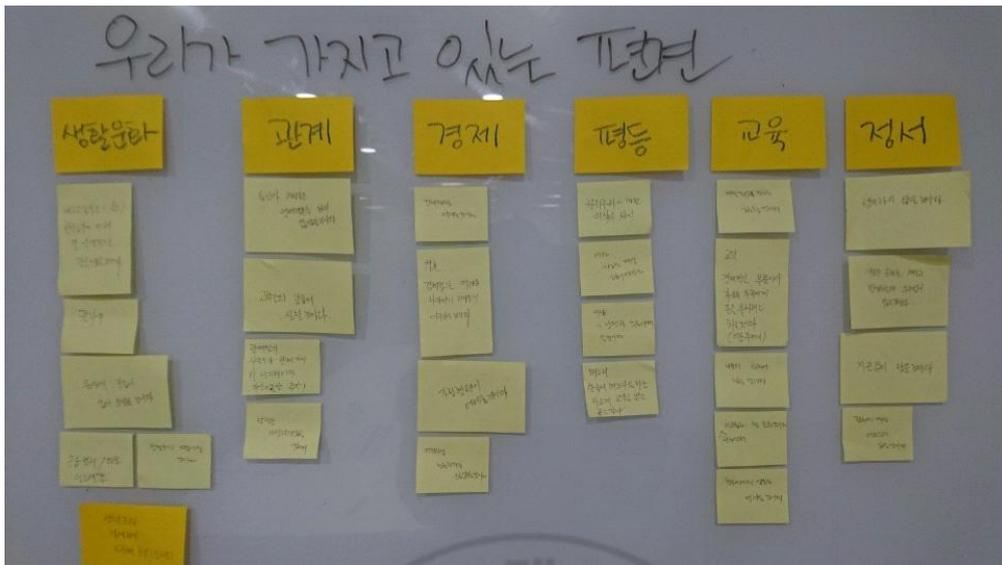
♣ 과제 진단 체크리스트

기준	내용	응답	
		예	아니요
중요성	과제는 학습자와 관련자에게 의미 있고 중요한가?		
비구조성	과제 해결을 위해 다양한 접근이 가능한가?		
	과제의 해결안이 다양하게 제시될 수 있는가?		
실제성	실제 과제인가?		
구체적인 결과물	과제해결 여부를 확인할 수 있는 구체적인 결과나 결과물을 제시할 수 있는가?		
학습기회 제공	과제의 내용이 학습목표에 부합하는가?		
	학습자의 경험과 지식으로부터 출발 할 수 있는 내용인가?		
	학습자들의 수준과 수행 기간을 고려할 때 적절한 난이도인가?		

<부록12>

교육 프로그램 5-6회기 활동사진 (실타래기법, 로직트리)





<부록13>

교육 프로그램 6회기 (액션플랜 작성지)

♣ 과제 선정을 위한 과제기술서

과제명	
팀이름	
팀구성원	
과제선정 배경	
도출할 최종 결과물	

♣ 결과물 프로세스 양식

단계	기간(일시)	해야 할 일	결과물

<부록14>

개인 성찰지

성찰지	
	이름()
	날짜(. .)
1. 이번 회기 과정을 통해 무엇을 배우고 느꼈는가?	
2. 배우고 느낀 것을 어디에 적용해 볼 수 있는가?	
3. 배우고 느낀 것을 일주일 동안 개인적으로 또는 팀원은 어떻게 적용할 것인가?	
4. 교육과 팀에 나의 기여도는 어떠했는가?	

ABSTRACT

Effects of the Multicultural Counselor Education Program using Action Learning on the Counselor's Multicultural Skills, Efficiency and Performance Experiences

Youngshin Jang

Department Multicultural Education

The Graduate School of Inha University

Advisor: Youngsun Lee Ph. D.

As the present Korean society has become multicultural, culture-centered multicultural advising called the 4th force is drawing attention in the field of counseling. Multicultural advising can help people from multicultural backgrounds by intimately reaching out to them, and it needs continuous in-depth study and especially requires the attention and support for the advisor, who is an important variable of counseling.

However, multicultural advisors in Korea currently face manpower shortage, confusion of identity due to expansion of advisor's various roles in terms of social welfare, and lack of support for expertise development and education.

Therefore, this research found that uprearing multicultural advisor's expertise and enhancing capability and efficacy can help raise effectualness of multicultural advising, and carried out multicultural advising program using the Action Learning (AL) education method to develop advisors' capability and efficacy by supporting practical education which consists of advisors cooperating with each other to figure out the

problem, learning through problem solving process and introspection, and putting it to action.

The purpose of this research is to carry out a multicultural advisor education program using AL to verify the impact on the competence and effectiveness of the counselors, and to identify the perception and experience of the program participants. Following research tasks were required to discover the effect of the education program. First, is there a significant difference in the degree of alteration of multicultural competence between the experimental group who participated in the multicultural advisor education program using Action Learning and the controlled group who did not participate? Second, is there a significant difference in the degree of alteration of the advisor's effectiveness between the experimental group who participated in the multicultural advisor education program using Action Learning and the controlled group who did not participate? Third, what impact does multicultural advisor education program using Action Learning have on the advisor's cognition and performing experience? Specific studies are provided below. First, Verify the significant differences between the degree to which the experimental group counselors who have participated in the training of multicultural counselors using Action Learning and the degree to which the multicultural capability has changed in the control group counselors not participating. Second, Verify the significant differences between the degree to which the experimental group counselors who have participated in the training of multicultural counselors using Action Learning and the changes in the effectiveness of the counseling for control group counselors not participating. And Lastly, Explore the effectiveness of the program by exploring the perception and performance experience of the consultants involved in the training programs for counselors using Action

Learning.

Seven multicultural consultants were listed as controlled in a group of seven to verify the effectiveness of the program, and both groups conducted pre and post progress inspections. Seven multicultural consultants who were recruited by the experimental group were applied to this 10-term research program, and then tested in advance and after the program was tested using the multi-culture advisor's competency test (California Brief Multicultural Competence Scale: CBMCS) and the comparative effectiveness of the results (Multicultural Counseling Self-Efficacy Scale-Racial Diversity Form: MCSE-RD). Through qualitative analyses, the awareness and experience effects of the program were verified using the activity sites created during the program's progress and the Focus Group Interview (FGI) data from the program's last session. The results from this study are summarized as follows.

First, the experimental group participating in the program has shown statistically significant improvements in the scores of the multicultural consultants over the control group. On the other hand, the ability score for multicultural consultants in a controlled group has decreased, meaning that the program has had a positive effect on the advancement of the capabilities of multicultural consultants. The experimental group showed statistically significant improvements in the areas of perception of the sensitivity, multicultural knowledge, and cultural barriers to people who are involved in the multilateralism subspace. In the semi-probability capacity area, the scores of four out of seven students improved, but there was no statistically significant change. The control group showed no statistically significant changes in all areas, especially in the semi-probability capacity area, where scores from five out of seven individuals have decreased. This makes it judged that the area of the

program requires longer education than the program does to improve its semi-pressurized capabilities, and that it requires more consistent exercise and training.

Second, the group participating in the program found that the scores of the multiple cultural consultants self-efficiency scores improved significantly compared to those of the control group, and decreased with the score of the group's pre and post culture peers. This means that the program has had a positive effect on the significant increase in the number of multicultural consultants' self-efficiency in the experimental group. The experimental group showed statistically significant improvements in the areas of multicultural intervention, multicultural evaluation, and multicultural counseling session capabilities, which are all subcategories. The control group showed no significant statistical differences, with six scores falling in the multicultural involvement areas, five in the multicultural evaluation areas, and two in the multicultural counseling session abilities.

Third, as we explored the perception and experience of performance by the consultants involved in the program, we looked at the understanding of multicultural counseling through the action learning of the multicultural consultants, and also at the aspects of the action learning process and effects. The way in which the consultants who participated in the program understood the multicultural counseling through the action learning activities process was as follows. First, I started to understand the multicultural culture in understanding the multicultural counseling through the action learning activities, and then recognized that there is a connection between the ideas and life of the counselor over the acquisition of intellectual content. Second, the multicultural consultants who participated in the program organized the concepts of multicultural

counseling and examined the counseling process and counseling methods by recognizing understanding multicultural counseling. Lastly, the action learning process allowed the consultants to recognize the practical issues and needs of multicultural counseling and to clarify the problems to find ways to implement them in the current situation. They discussed systematic issues, the difficulties of multi-cultural counselors, and the realities of education for the multi-cultural counselors.

The first step in the process for multicultural counselors participating in education to move to performance through action learning activities was to adapt to program tasks. Although the content of the task was not a static one, but a direct assignment to both individuals and teams through action learning activities, training consultants expressed a great burden early on the program. It is expected to require adaptation to the action learning method, which requires practical wisdom, as opposed to the traditional approach to education. Although each member had different times to adjust individually, the consultants who took part in the training programs gradually looked for and performed the tasks they could perform during the session. Second, through the exercise of task performance, the consultants who adapted to the program expanded the field of practice to include personal applications, counseling and application to educational sites, and applying to life as a core of action learning education. Third, through the program's interactive curriculum, the consultants were able to find real tasks, move them to performance, and repeat the process of reflection and application changes through the changes in perception they experienced during the action learning process. Fourth, the action learning effects experienced by the consultants are opportunities for sharing, extension of events, and opportunities for active learning and introspection, and at the end of the program, the counselors

conducted the same training program with other centers and agencies. This reflects the demand for continued consultant training to enhance the competence of the consultant rather than first class guidance. Also, it is necessary to create a discussion and communication among multicultural counseling workers who experience confusion and conflicts with each other through different opinions and values.

This study is meaningful in demonstrating that education for multicultural counselors based on action learning has been effective in promoting multicultural capacity and self-efficiency, and has participated in programs to derive cultural benefits from the program. Strengthening the capabilities of multicultural consultants based on their perception and practical knowledge gained from the action learning process, and promoting self-efficiency are key drivers of counseling services. Therefore, it is used as an opportunity to actively review the application of action learning to the guidance of the consultants and to introduce a basic study into the educational site of the multicultural consultants to be implemented in the longer term rather than in the formal education.