



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](#)

교육학박사학위 청구논문

유아교사의 다문화감수성 영향요인에 대한 연구

A Study on the Factors Affecting Multicultural Sensitivity
in Early childhood Teachers



2019년 2월

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육 전공)

박 미 희



교육학박사학위 청구논문

유아교사의 다문화감수성 영향요인에 대한 연구

A Study on the Factors Affecting Multicultural Sensitivity
in Early childhood Teachers



2019년 2월

지도교수 정기섭

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

다문화학과(다문화교육 전공)

박 미 희



이 논문을 박 미 희의 박사학위논문으로 인정함.

2019년 2월

주심

김영준



부심

재기섭



위원

배은규



위원

오영훈



위원

김리나





유아교사의 다문화감수성 영향요인에 대한 연구

한국사회는 점차 다문화사회로 변화해가고 있다. 매년 다문화가정 영유아들이 증가함에 따라 이들의 교육과 보육을 담당하는 유아교육기관과 교사의 역할이 부각되고 있다. 교사는 모델링을 통해 현장 내 구성원들에게 있어 문화적 다양성에 대한 편견적인 행동에 대해 어떻게 반응하는 것이 올바른 것인가를 자연스럽게 학습할 수 있는 경험과 시각을 제공하는 한편, 다문화교육을 실시하는 주체로서 다문화교육의 효과를 좌우하기도 한다. 이러한 교사의 역할을 고려할 때, 유아교사의 다문화감수성은 곧 유아를 대상으로 하는 다문화교육의 내용과 질을 좌우할 수 있는 중요한 요소라고 전제할 수 있다. 이에 본 연구는 현장에서 유아를 교육하고 있는 유아교사들을 대상으로 이들의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인에 대해 살펴보는데 그 목적이 있다. 이를 위해 유아교사의 개인 특성과 다문화 접촉 및 교육 경험, 다문화교육 관련 경험이 다문화감수성에 미치는 영향을 살펴보았다. 동시에 우리나라의 현실에서 유아교육기관의 유아교사에 대한 다문화감수성의 증진 및 다문화에 교육이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 현장 상황을 파악하고 효율적인 방안을 탐구하고자 하였다.

이에 따른 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인들은 무엇인가?
2. 유아교사의 다문화감수성을 증진하고 유아교육기관에서 효율적인 다문화교육을 실시할 수 있는 방안은 무엇인가?

본 연구는 경기도 내 유치원에 근무하고 있는 유아 및 보육교사 300명을 대상으로 설문조사 방법을 사용하였다. 다문화감수성 척도는 Chen과 Starosta(2000)가 개발하고 김옥순(2008a)이 번안한 척도를 사용하였으며, 다문화감수성 설문 및 척도에 있어 리커트식(Likert scale) 6점 척도를 사용하여 측정 하였다. 하위 요인은 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 주의도로 구성되었다.

연구결과는 다음과 같다. 첫째, 유아교사의 다문화감수성 수준을 살펴보면, 문화차이 존중도가 4.91점으로 가장 높은 수준을 보였으며, 상호작용 향유도가 4.79점으로 다음 순위였다. 그 다음으로 상호작용 참여도 4.15점, 상호작용 자신도 3.52점, 상호작용 주의도 3.29점의 순으로 나타났다. 전체적인 평균점은 4.13점으로 나타나서 비교적 높은 수준이라고는 볼 수 없다. 둘째, 유아교사의 개인적 특성 요인들이 다문화감수성에 미치는 영향을 살펴보면 다음과 같다. 다른 문화를 가진 개인과 교류하는 동안 그 교류에 참여하는 정도를 측정하는 ‘상호작용 참여도’에 영향을 미치는 요인들은 접촉 및 경험 요인 > 개인 요인 > 교육 및 훈련의 순서로 설명력을 가지고 있었으며, 개인이 자신과 다른 문화를 존중하는 정도를 말하는 ‘문화차이 존중도’는 개인 요인 > 접촉 및 경험 요인 = 교육 및 훈련 요인의 순서로, 자신과 다른 문화의 사람들과 교류할 때 개인이 갖고 있는 자신감을 측정한 ‘상호작용 자신도’는 접촉 및 경험 요인 > 교육 및 훈련 요인 > 개인 요인의 순서로 영향력을 나타냈다. 그리고 개인이 자신과 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐겨하는지를 측정하고자 하는 ‘상호작용 향유도’는 개인 요인 > 접촉 및 경험 요인 > 교육 및 훈련 요인의 차례로 설명력을 가지고 있었으며, 한 개인이 타문화권의 개인과 상호작용함에 있어 타문화권의 개인에게 기울이는 주의력의 정도를 의미하는 ‘상호작용 주의도’는 접촉 및 경험 요인 > 개인 요인 > 교육 및 훈련 요인의 순서로 영향력을 보이는 것으로 나타났다. 이를 종합해볼 때, 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인은 ① 접촉

및 경험 요인, ② 개인 요인, ③ 교육 및 훈련 요인과 같이 나타났다.

이러한 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 할 수 있다. 첫째, 현재 유아교사 양성 교육과정에서 다문화교육이 거의 이루어지고 있지 않고, 다문화 관련 강좌가 극히 부족한 실정이다. 따라서 대다수 다문화가정 자녀가 영유아인 것을 감안할 때 비교적 높은 수준이라고 할 수 없는 유아교사의 다문화감수성 지수를 높이기 위하여 유아교사 양성 교육과정에서 다문화 관련 과목 개설이 시급하다고 할 수 있다. 둘째, 유아교사 보수교육 프로그램에서 다문화교육과 관련된 교과목이 부분적으로 개설되고는 있지만, 전체적인 중요성만 강조하고 있는 형편이고, 실제 다문화가정 유아에게 전문적으로 어떻게 접근해야 하는지에 대한 구체적인 프로그램은 제공하지 못하고 있는 실정이다. 따라서 유아교사의 다문화감수성 수준을 향상시키기 위한 다문화프로그램 또는 커리큘럼을 개발하는 것이 시급하다. 셋째, 유아교사의 다문화경험을 강화할 수 있는 구체적인 매뉴얼을 만들어 보급해야 할 필요가 있다. 우리 실정에 걸맞은 유아교사의 다문화 경험은 유아 다문화교육의 효율적인 실천을 수행할 수 있을 뿐만 아니라, 문화적 상대주의를 포괄할 수 있는 총체적인 유아 다문화교육의 토대를 마련해 줄 수 있을 것이다. 따라서 교육과정 내에 예비유아교사들에게 새로운 문화에 대한 호기심을 유발할 수 있는 다양한 소재 및 문화 다양성에 대한 이해 등이 포함된 교과목의 구성이 필요하다. 또한 예비유아교사에게 외국인과의 접촉 기회 및 다문화관련 봉사경험 등 다양한 체험과 경험적 학습기회가 주어질 경우, 유아교사 자신의 다문화감수성을 증진시키고, 다문화적 학습을 가르칠 수 있는 다문화 교수효능감을 강화시킬 수 있을 것이다. 넷째, 유아교사의 의사소통능력을 함양시키는 프로그램 개발이 시급하다. 유아교사가 다양한 문화를 존중하고 그 문화와 교류하는 것을 적극적으로 즐길 경우, 문화적으로 다양한 맥락에서 효과적으로 의사소통할 수 있을 뿐만 아니라, 갈등 상황에서도 적절하게 대처할 수 있는 태도를 갖출 수 있을 것이다. 이것은 교사의 문화적 차이에 대한 인식

이 교수실제에 반영된다는 것을 의미하며, 문화적 경험이 많을수록 다양한 문화에 대한 능력이 강화될 것이다.

키워드 : 다문화감수성, 다문화감수성 척도, 유아교사, 다문화교육,
다문화가정 유아



목 차

국문초록	i
목 차	v
표 목 차	viii
그림 목차	x
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	5
3. 연구 범위	5
II. 이론적 배경	7
1. 유아 다문화교육	7
가. 다문화교육의 이해	7
나. 유아 다문화교육의 현황	13
다. 유아 다문화교육과 교사	16
2. 유아교사의 다문화감수성	18
가. 다문화감수성의 개념	18
나. 다문화감수성의 구성요소	22
다. 다문화감수성과 영향 요인	26
라. 다문화감수성과 다문화교육	31
3. 선행연구 분석	36

Ⅲ. 연구 방법	42
1. 연구대상	42
2. 연구 모형	42
3. 연구 도구	43
4. 연구윤리와 자료 처리	46
Ⅳ. 연구 결과	49
1. 연구대상의 분포 특성	49
가. 인구통계적 특성 및 분포	49
나. 다문화 접촉 특성 및 분포	53
다. 다문화교육관련 특성 및 분포	54
2. 요인 간 상관관계 분석	56
3. 요인별 다문화감수성 차이	61
가. 유아교사의 다문화감수성 수준	61
나. 개인적 특성 요인에 따른 다문화감수성 차이	62
다. 다문화 접촉 요인에 따른 다문화감수성 차이	71
라. 다문화교육 요인에 따른 다문화감수성 차이	78
4. 요인별 다문화감수성 영향력 분석	84
가. 상호작용 참여도에 미치는 요인별 영향력	84
나. 문화차이 존중도에 미치는 요인별 영향력	87
다. 상호작용 자신도에 미치는 요인별 영향력	90
라. 상호작용 향유도에 미치는 요인별 영향력	93
마. 상호작용 주의도에 미치는 요인별 영향력	96
5. 소결	100

V. 요약 및 결론	104
1. 요약	104
2. 결론	105
참고문헌	111
부록 : 설문지	124
Abstract	132



표 목차

<표 II-1> 국내 체류 다문화가정 미취학 아동 현황	8
<표 II-2> 다문화교육에 대한 연구자별 정의	11
<표 II-3> 다문화감수성의 내용 및 의미	24
<표 III-1> 다문화감수성 측정 척도 도구 내용	45
<표 III-2> 다문화감수성 측정도구의 신뢰도	46
<표 IV-1> 연구대상의 인구통계적 특성	49
<표 IV-2> 연구대상의 다문화 접촉 경험 유무	53
<표 IV-3> 연구대상의 다문화교육 요인	55
<표 IV-4> 다문화 접촉 및 환경 요인 간 상관관계 분석	58
<표 IV-5> 교육관련 요인 간 상관관계 분석	60
<표 IV-6> 연구대상 유아교사의 다문화감수성 수준	61
<표 IV-7> 연령별 다문화감수성 차이	63
<표 IV-8> 경력별 다문화감수성 차이	64
<표 IV-9> 학력별 다문화감수성 차이	65
<표 IV-10> 보유 자격별 다문화감수성 차이	65
<표 IV-11> 교사자격 급수별 다문화감수성 차이	66
<표 IV-12> 근무기관 유형별 다문화감수성 차이	67
<표 IV-13> 직위별 다문화감수성 차이	67
<표 IV-14> 근무기관 형태별 다문화감수성 차이	68
<표 IV-15> 근무기관 규모별 다문화감수성 차이	69
<표 IV-16> 해외여행 빈도별 다문화감수성 차이	69
<표 IV-17> 해외체류 기간별 다문화감수성 차이	70
<표 IV-18> 다문화 가족의 유무에 따른 다문화감수성 차이	71

<표 IV-19> 다문화 생활 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이	72
<표 IV-20> 다문화 친구 유무에 따른 다문화감수성 차이	73
<표 IV-21> 다문화 지인(知人) 유무에 따른 다문화감수성 차이	73
<표 IV-22> 다문화 사교(社交) 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이	74
<표 IV-23> 다문화 이웃 유무에 따른 다문화감수성 차이	75
<표 IV-24> 다문화 동네 거주 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이	75
<표 IV-25> 학교 내 다문화 학생 유무에 따른 다문화감수성 차이	76
<표 IV-26> 다문화 학생과 활동 유무에 따른 다문화감수성 차이	77
<표 IV-27> 다문화 접촉 경험에 따른 다문화감수성 차이 종합	77
<표 IV-28> 다문화교육 과목 이수 여부에 따른 다문화감수성 차이	79
<표 IV-29> 다문화 관련 활동 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이	79
<표 IV-30> 다문화 실습 유무에 따른 다문화감수성 차이	80
<표 IV-31> 다문화 연수 및 보수교육 이수에 따른 다문화감수성 차이	81
<표 IV-32> 다문화 유아 교육·보육 경험에 따른 다문화감수성 차이	81
<표 IV-33> 근무기관의 다문화 활동 여부에 따른 다문화감수성 차이	82
<표 IV-34> 다문화 접촉 경험에 따른 다문화감수성 차이 종합	83
<표 IV-35> 상호작용 참여도에 미치는 요인별 영향력	85
<표 IV-36> 상호작용 참여도에 대한 최종 영향력	86
<표 IV-37> 문화차이 존중도에 미치는 요인별 영향력	88
<표 IV-38> 문화차이 존중도에 대한 최종 영향력	89
<표 IV-39> 상호작용 자신도에 미치는 요인별 영향력	91
<표 IV-40> 상호작용 자신도에 대한 최종 영향력	92
<표 IV-41> 상호작용 향유도에 미치는 요인별 영향력	94
<표 IV-42> 상호작용 향유도에 대한 최종 영향력	95
<표 IV-43> 상호작용 주의도에 미치는 요인별 영향력	96

<표 IV-44> 상호작용 주의도에 대한 최종 영향력 98
<표 IV-45> 다문화감수성에 대한 요인별 설명력 101



그림 목차

[그림 Ⅱ-1] 다문화교육을 위한 유아교사의 역할 구조	17
[그림 Ⅲ-1] 연구모형도	43





I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

세계화의 흐름 속에 급속한 경제발전을 이룩한 한국사회는 결혼, 학업 또는 일자리를 위해 유입된 이주민들로 인하여 다문화사회로 진입하게 되었다. 한국사회 내 다양한 국제 이주민들의 증가로 이들의 국적이나 출신지 및 종교도 다양화되고 있다.

교육부(2018)의 자료에 의하면, 2007년 약 107만 명에 불과했던 체류외국인 수는 2011년 약 140만 명, 2015년 약 190만 명, 2018년 4월 현재 약 225만 명으로 가파른 증가 추세를 보이고 있다. 현재 전체 국민 중 체류외국인이 차지하는 비율은 약 3.5%에 해당된다. 외국인 이주민의 증가로 인해 다문화가정의 자녀 수는 2018년 4월 기준으로 총 204,204명이며(교육부, 2018), 만 6세의 영유아 자녀는 113,506명으로 전체 다문화가정 자녀 수의 55.1%를 차지하고 있다. 다문화가정 자녀의 수적인 증대는 한국사회 내 일반가정 자녀의 출산율이 저조한 상황에 매우 반가운 일이지만, 실상 교육현장에서 다문화가정 자녀를 위한 교육적 지원과 서비스 제공을 위한 새로운 과업이 부과되어 그 변혁이 요청되고 있는 실정이다.

한국사회가 다문화사회로 변화하는데 주원인을 제공한 결혼이민자를 위한 「다문화가족지원법」은 2008년부터 제정되어, 이들 가족을 위한 생애주기별 맞춤형 지원 서비스를 제공하고 있다. 특히, 우리나라 정부는 지속적으로 다문화가정 자녀의 성장과 발달을 위한 지원을 확대하며 영유아기 자녀를 둔 이주민 부모를 위한 육아, 자녀교육, 한국어 지원 서비스 등을 집중적으로 지원하여 왔다. 그 결과, 2016년 어린이집에서 보육하고 있는 다문화가정 자녀의 수는 50,253명(2015년 43,770명)으로 매년 증가하는 추세이며, 어린이집

보육아동 전체(1,496,671명)의 약 3.5%를 차지하고 있다.

즉, 유아교육 현장에서 다문화가정의 영유아가 매년 증가하는 이러한 현상은 이들의 교육과 보육을 담당하는 유아교육기관과 교사의 역할이 더욱 중요해지고 있음을 의미한다. 교사는 외국인 부모를 가진 다문화가정 영유아들의 일상생활이나 발달에 대해 더 많은 관심을 갖고 지도해야 한다(한희경, 2016). 따라서 외국인 부모의 자녀교육을 위한 역할 수행에 대한 어려움을 이해하고 이중문화적 가정환경에서 자란 영유아들의 특성을 알고, 이들이 새로운 교육환경에 적응하도록 돕는 역할을 수행해야 하는 시점에 있는 것이다. 특히, 다문화가정 영유아들은 우리사회의 구성원으로 성장·발달을 시작하는 단계에 유아교육기관에 입소하여 공식적인 교육을 받기 때문에 이들을 담당하는 교사들은 해당 유아들의 주요한 조력자이자 안내자로서 그 역할을 매우 중요하게 인식해야 할 것이다(이성희 외, 2014).

하지만 유아를 담당하는 교사들의 역할이 이렇게 중요함에도 불구하고, 우리의 다문화교육 정책 중 아쉬운 점은 상대적으로 현장 교사가 가지고 있는 변수의 중요성을 놓치고 있다는 점이다.

교육정책의 목표는 종종 일선 교육현장의 교사의 시각에서 새롭게 해석되며, 현실적 적용의 과정에서 본래 정책 의도는 예상하지 않았던 방향으로 나타나는 경우가 있다. 이와 마찬가지로, 다문화교육 관련 교육정책도 현장 교사의 재해석 과정을 거칠 수밖에 없고, 교사가 구현하는 교육적 자율성에 따라 교육현장 및 교실 수준에서 새롭게 재구성될 가능성이 크다. 특히, 유아기 및 유아교육 시기는 다문화교육을 실시하기에 이상적인 시기이다.

많은 사람들이 어린 유아들은 순수해서 인종차별을 하지 않을 것으로 가정하지만, 이는 그렇게 믿고 싶은 환상일 뿐이라는 주장도 있다(Johnson & Aboud, 2012). 아동 및 청소년들을 대상으로 인종에 대한 편견 수준을 분석한 선행연구들을 메타분석한 Raabe & Beelmann(2011)에 의하면, 오히려 4세에서 7세 정도의 유아들이 가진 인종에 대한 편견 정도가 가장 높은 것으

로 나타났다. 실제로 많은 연구들을 통해 어린 유아들은 사람들을 피부 색깔로 구분할 뿐만 아니라, 백인에 대해서는 우호적이고 흑인에 대해서는 적대적인 편견을 가지고 있는 것으로 보고되고 있다(Augoustinos & Rosewarne, 2001). 이처럼 유아기는 인종에 대한 편견 수준이 높은 반면, 교육에 대한 민감도 역시 높아서 새로운 지식의 습득과 태도 및 행동의 변화에 있어서 교육을 통한 개입의 효과가 효율적으로 나타나는 시기이기도 하다(Perkins & Mebert, 2005). 따라서 유아기는 다문화에 대한 올바른 인식을 심어주는 다문화교육을 시행하기에 가장 효율적인 기간이자 반드시 필요한 시기라고 할 수 있다.

이 시기에 교사는 모델로서 문화적 다양성을 존중할 수 있는 경험과 시각을 제공하는 한편, 다문화교육을 실시하는 주체로서 다문화교육의 효과를 좌우하기도 한다.

일반적인 의미에서 다문화교육의 주제는 인종에 대한 편견에서 벗어나 문화적 다양성을 이해하고 포용할 수 있도록 돕는 내용에 있어 대체적으로 유사하다. 하지만 수업 현장에서 교사가 어떻게 교수하는가에 따라 결과에서 큰 차이를 만들어 낼 수 있는 가능성은 충분하다.

이러한 교사의 결정적인 역할을 고려할 때, 유아교사의 다문화감수성은 곧 유아를 대상으로 하는 다문화교육의 내용과 질을 좌우할 수 있는 중요한 덕목이라고 할 수 있다.

다문화감수성은 나와 다른 문화와 역사를 가진 사람들과 문화적으로 원활하게 교류하는데 필요한 역량을 의미하는 문화적 역량과 개념적으로 혼재되어 사용되기도 한다. 왜냐하면 다문화감수성이 바로 이 문화적 역량의 개발과 발전을 위해 반드시 필요한 요인으로 간주되기 때문이다. 다문화감수성은 문화 간 소통과정에서 문화적 차이를 바르게 인식하고 존중하는 것을 용이하게 하고, 다문화적인 사고방식을 발달시킬 수 있도록 도와주며(Chen & Starosta, 2004), 국적·계층·인종·종교·민족적 배경에 상관없이 모든 사

람들을 존중할 수 있게 하고 또 공감할 수 있게 해주는(Community Health Cops, 2008) 능력이라고 할 수 있다.

한국사회 역시 다문화사회가 시작된 것은 이미 오래되었지만, 다문화교육이나 다문화감수성에 대한 고민은 오래되지 않았다. 특히, 다문화감수성에 대한 학계의 연구와 보고는 2000년이 지나서야 비로소 시작이 되었다. 연구 초기에는 주로 외국 이주민 집단에 초점을 맞춘 연구였고, 그 이후로 이주민에 대한 사회적 수용이나 관계 향상에 대한 연구로 변화하고 있었다. 또한 근래에는 우리 사회의 구성원이 된 다문화가정에 대한 수용과 다문화사회에서 발생하는 현상에 대한 인식 연구로 바뀌고 있는 상황이다. 이러한 연구 경향은 사회적 거리감과 소수 집단에 대한 태도 등을 중심으로 국민들의 다문화에 대한 수용적 태도와 특성을 검토하는 데 주안점을 두고 있다. 그리고 2000년대 중반부터 외국인에 대한 사회적 거리감이나 소수자 집단에 대한 태도에 관한 연구에서 벗어나 부분적으로 외국인과 결혼이민자에 대한 한국사회의 수용 태도에 관한 연구가 진행되어 왔으며, 점차 다문화감수성에 영향을 미치는 변인 연구까지로 이어지고 있다. 강현아와 서현아(2016)는 다문화감수성의 수준을 측정하는 하위요인인 상호문화 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도 다섯 가지를 구분하여 조사하기도 하였다.

본 연구에서는 유아교사들을 대상으로 이들이 가지고 있는 다문화감수성 수준에 영향을 미치는 요인을 탐색해보고자 하였다. 이를 위해 교사의 개인적 특성 요인, 다문화 접촉 경험, 다문화 유아에 대한 교육 경험, 다문화교육 이수 여부 등의 다문화 경험 변수를 중심으로 살펴보고자 한다. 이러한 연구목적을 수행하는 과정에서 현실에서 유아교육기관의 유아교사에 대한 다문화감수성 증진 및 다문화이해교육이 어떻게 이루어지고 있는가를 파악하고자 한다. 이를 토대로 유아교사 대상 다문화교육방향정립을 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 연구 문제

연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인들은 무엇인가?

연구문제 2. 유아교사의 다문화감수성을 증진하고 유아교육기관에서 효율적인 다문화교육을 실시할 수 있는 방안은 무엇인가?

연구문제 1에서는 유아교사의 다문화감수성 수준에 관한 인구 통계학적 차이를 살펴보고, 유아교사의 다문화감수성에 어떤 요인들이 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다. 연구문제 1에서 살펴본 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인을 토대로 연구문제 2에 대한 대답으로서 유아교사의 다문화감수성 증진 방안 및 효율적인 다문화교육 실시방안을 제안하고자 한다.

3. 연구 범위

각 장에서 다루어진 연구의 범위는 다음과 같다.

제 I 장에서는 연구의 필요성 및 목적, 연구내용을 제시하고, 다문화감수성에 관한 연구동향 분석, 선행연구의 흐름 및 시사점을 분석한다.

제 II 장에서는 이론적 논의를 통해 다문화감수성의 개념 정의 및 모형과 다문화교육을 살펴본다. 이어서 다문화감수성과 유아교사의 역할에 관해 기술한다. 먼저 다문화감수성에 영향을 미치는 요인들을 분석하고 유아교육기관에서 교사의 역할에 대해서 살펴본다. 또한 다문화감수성과 다문화교육과의 관계에 대하여 고찰한다.

제Ⅲ장에서는 연구방법을 제시한다. 먼저 연구대상 선정 배경을 제시하고, 자료 수집 및 분석 방법, 연구윤리와 도구의 신뢰성에 대하여 안내한다.

제Ⅳ장에서는 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인과 관련된 결과를 도출한다. 먼저 연구 참여자의 인구통계학적 특성에 따른 결과를 작성하고, 이어서 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인들의 결과를 분석한 다음, 이를 바탕으로 유아교사의 다문화감수성 증진 방안을 모색한다.

제Ⅴ장에서는 도출된 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인 및 증진 방안을 짧게 요약하고, 연구 결과를 바탕으로 제언을 한다.



Ⅱ. 이론적 배경

1. 유아 다문화교육

가. 다문화교육의 이해

2018년 10월말 현재 국내 체류외국인은 2,255,049명으로(교육부, 2018), 우리나라 총 인구 대비 거주 외국인의 비율이 3.5%이다. 이는 UN이 제시하는 다문화국가의 기준인 유입 이민자의 수가 전체 인구의 5%에 근접하고 있어, UNESCO와 OECD는 이미 오래 전에 한국을 이민국가로 규정하고 있다(장한업, 2009). 외국인 이민자의 수가 증가함에 따라 2018년 말 현재 국내에 거주하고 있는 외국인 주민 자녀의 수는 201,333명으로, 귀화하였거나 아직 외국국적을 보유하고 있는 자녀가 9,874명(4.9%), 출생과 동시에 한국국적을 취득한 국내출생 자녀가 191,459명(95.1%)으로 나타났다. 성별로 보면 남자 102,961명, 여자 98,372명으로 성비는 104.7이다. 또한 다문화가정 및 한국거주 외국인 자녀의 연령을 살펴보면, 미취학 아동인 만 6세 이하의 비율이 56.4%로 113,506명, 초등학생(만 7~12세) 비율이 28.2%로 56,768명, 중고등학생(만 13~18세)의 비율이 15.4%로 31,059명으로 나타나고 있다(지방자치분권실, 2017).

<표 II-1>과 같이 결혼과 결합된 이민 등으로 다문화가정의 숫자가 꾸준히 증가하고 있고, 특히 다문화가정 자녀들의 연령별 분포에 있어 미취학 아동인 영·유아의 구성 비율이 56.4%로 나타났다. 이러한 현상을 감안할 때 이 연구의 대상으로 설정된 유아교사들의 다문화감수성은 유아교육 현장에서 대단히 중요한 교육 요인으로 작용할 것이다.

<표 II-1> 국내 체류 다문화가정 미취학 아동의 현황

연령별	합계		귀화 및 외국인 미취학 아동		국내출생 미취학 아동	
	명	%	명	%	명	%
소계	113,506	56.4	2,434	24.7	111,072	58.0
0세	17,006	8.4	37	0.4	16,969	8.9
1세	16,864	8.4	144	1.5	16,720	8.7
2세	16,454	8.2	295	3.0	16,159	8.4
3세	14,104	7.0	400	4.1	13,704	7.2
4세	14,705	7.3	458	4.6	14,247	7.4
5세	18,085	9.0	532	5.4	17,553	9.2
6세	16,288	8.1	568	5.8	15,720	8.2

자료 : 지방자치분권실(2017)

<표 II-1>에 나타난 바와 같이, 국내 체류 다문화가정 미취학 아동 113,506명 중 국내출생 자녀가 111,072명으로 97%이상을 차지하고 있다. 이러한 수치는 우리사회가 다인종, 다문화사회로 급속하게 진전되고 있다는 것을 보여주는 것이고, 유아교육현장에서 다문화에 대한 이해와 다문화교육이 중요한 과제라는 것을 시사하고 있다.

서로 상이한 문화들이 동일한 시공간에 존재하는 다문화 환경에서 현재 분명하게 요청되고 있는 교육이 다문화교육이다. 다문화교육은 서로 다른 문화의 공존상황에서 나와 다른 문화를 적절히 이해하고 이들이 속한 사람들과 원활히 상호작용할 수 있는 능력의 육성을 목표로 한다(장원순, 2006).

장인실(2003)은 미국의 다문화교육이 소수인종을 도와주기 위한 체계에서 시작된 것이지만 현재의 다문화교육은 개인을 사회·정치·경제적 및 문화적 다양성에 적응시키기 위한 예비과정으로 인식되고 있음을 설명하였다. 그는 다문화교육이란 구분과 수용의 차원을 넘어 평등을 지향하는 교육철학이며 이를 교육현장에서 구현하기 위한 방법을 의미하고 있다. 그리고 이러한

차원에서 우리 사회의 다문화교육이 포용과 교육을 통해 학습자가 학교 내에서 교육적 평등을 경험하도록 하는 것으로 본질적 확장이 필요하다는 것을 주장하였다.

Bennett(2009)은 이전의 다문화교육이 특정 사회 안에 존재하는 문화 집단들에 초점을 맞춰 각 구성원들이 평화롭게 공존하는 것을 목적으로 연구되어 왔으나, 향후의 사회에서 다문화교육이란 전(全)지구적 시각을 수용하는 교육으로 확대되어야 할 필요성을 주장하였다. 이에 따라 그녀는 다문화교육이 다문화적 역량의 향상을 통하여 자신 고유의 문화적 시각뿐만 아니라, 타문화 구성원의 관점을 이해하는 단계는 물론, 사회정의를 구현하고 평등사회의 실현함을 목표로 하기에 당시 개발되어 시행되고 있는 커리큘럼에 대한 대대적 개혁이 필요하다는 점을 지적한다. 이러한 Bennett(2009)의 주장은 다문화교육의 정의와 목표에 대한 한국사회의 현재 인식 수준에 시사하는 측면이 크다. 다문화교육이 Bennett(2009)의 주장처럼 문화의 다양성을 강조하는 교육의 차원을 넘어 사회 전체 문화 그룹의 평등과 정의사회 구현을 목표로 하는 교육으로 발전을 전제하는 이상, 현재 우리 사회에서 논의되고 있는 다문화교육은 민족 문화적 다양성을 강조하는 교육의 단계에 대하여 학문적 반성을 제시하고 있기 때문이다. 특히, 최근 다문화가정과 그 자녀에 대한 교육적 지원이 구체화되는 과정을 통해 다문화교육의 내용이 한국의 문화와 차이가 있는 문화를 가진 타(他)문화인들을 한국인으로 동화시키려는 방향의 교육을 의미하는 것으로 인식되고 있으며, 바로 이러한 시각에 의해 교육 현장에서 ‘다문화’가 ‘우리와 다른 문화’를 의미하는 용어로 정착되고 있기 때문이다. 또한 ‘다문화교육’이란 ‘우리와 다른 문화’를 교육하는 것 혹은 ‘우리와 다른 문화를 우리의 문화로 만드는 것’ 등의 개념으로 인식되고 있기 때문이다(최진홍, 2007).

Bank(2004)는 다문화교육을 ‘학생이 학교나 기타 교육환경 안에서 사회적 계층·성·인종·언어·문화에 의해 차별받지 않고 교육을 받을 수 있도록

환경을 조성하는 일종의 개혁운동'이라고 개념화하였다. 이러한 시각에서는 사회정체감이론(social identity theory) 및 최소집단패러다임(minimal group paradigm)에 근거하여 인간은 원천적으로 사물을 범주화하는 경향이 있기 때문에 타자(他者)를 내집단과 외집단으로 구분하여 내(內)집단을 편애하고 외(外)집단을 차별하는 성격이 있는 만큼 현실적으로 다문화교육의 목표를 완벽하게 구현해내기는 어렵다. 그렇기 때문에 올바른 다문화교육은 계속적으로 진행되어야 하는 '과정'일 뿐이지 특정 활동을 시행해서 만들어 내는 '목표'가 될 수 없다고 말하고 있다.

이에 비해 Campbell(2004)은 '문화적, 인종적 배경이 다른 청소년들이 상호 문화적 전통을 이해하고 존중함으로써 궁극적으로 인간의 존엄성과 모든 인간의 평등성을 증진시키는 교육'으로 보고 있다. Parekh(2006)은 '타문화에 대한 이해와 존중감 및 감수성을 증진시키고, 나아가 고정관념에 의존하지 않는 독립적인 판단과 자아비판 능력을 함양하는 것'으로 정의하였다.

Bank(2004)와 Campbell(2004)은 교육 내용 및 현장에서의 평등을 먼저 내세우고 모든 인간이 평등하다는 교육철학적 시각을 시도하는 반면, Parekh(2006)는 문화적 감수성 향상과 선입견에 의존하지 않는 주체적 판단능력을 향상시키는 것 등과 같이 교육의 현장에 국한되지 않고 일반 사회영역까지 확장시키는 개념으로 내세우고 있다는 점에서 차이가 있다.

이와 유사하게 전경숙, 정기선과 이지혜(2007)의 연구에서는 '다양한 민족, 인종뿐만 아니라 계층·성별·지역 등에 의해 나타나는 다양한 집단의 문화내용을 이해하고자 하는 능력과 다문화적 가치를 존중하는 시각을 향상시키며 문화적 차이에 의해 나타나는 편견이나 갈등의 저하 및 긍정적 관계형성이라는 실천적 내용을 모두 포괄하는 개념'으로 다문화교육을 정의하였다.

각 학자마다 다양한 다문화교육에 대한 정의는 다음 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 다문화교육에 대한 연구자별 정의

연구자	다문화교육의 정의
Baptiste (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • 사회정의의 도덕적 실천과 상호존중, 관용과 이해 및 평등의 원리에 기반한 교육 체계 내에서 문화적 다원론의 철학을 구현하고 제도화한 것
Kendall (1983)	<ul style="list-style-type: none"> • 자신을 존중하고 남을 배려하는 도덕 교육이며, 사회의 옳지 않은 편견이나 선입견에 대항하고 보다 평화로운 의사결정 방법을 익혀가는 민주시민교육
Baker (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • 소수민족의 시민권 운동을 시발로 하여, 보다 넓은 범위의 교육적 접근이 적용되면서 각 문화에 대한 존중에 바탕을 둔 교육
Grant (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • 다문화교육은 문화적 다양성을 수용하기 위해 전체 커리큘럼과 교육환경을 총괄하는 종합적이고 통합적인 개혁의 의미를 내포함 • 다문화교육은 학교 및 다양한 교육기관에서 발생하는 과정으로, 모든 교과와 커리큘럼에 연관이 됨
Nieto (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • 모든 학생을 위한 종합적인 학교 개혁과 모든 차별에 저항하고 사회적 정의를 위한 민주주의적 신념을 함양하도록 하는 근본 교육
Benton & Daniel (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • 모든 민족과 인종 집단에 대해 가르치고 배우는 교육적 제도. 다시 말해, 다문화교육은 소수민족의 관점을 보다 더욱 반영하고, 모든 학생들에게 교육적 만족을 제공하며, 스스로와 스스로의 역사, 그리고 문화에 관한 진실을 제공하는 것을 의미
Campbell (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • 문화적, 인종적 배경이 다양한 학생들이 상호 사이의 문화적 역사를 이해하고 존중하는 과정을 통하여 결과적으로 인간의

연구자	다문화교육의 정의
	<p>존엄성, 사회진보의 가능성, 그리고 모든 인간의 평등을 향상시키는 데 바탕이 되는 교육, 문화민주주의 시각에서 다문화교육에 접근</p>
<p>Pang (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 학문적 수월성 그리고 배려 이론, 민주주의 교육, 인간 성장과 발달과 같은 세 가지 신념체계를 통합함으로써 각 개인의 숨겨진 능력을 계발시킨다는 목표를 가진 전인적 교육을 하는 것
<p>Banks (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 인종적, 민족적, 사회 집단 출신 청소년들이 교육에 있어서의 평등을 경험할 수 있도록 학교, 대학 등 교육기관을 변혁하는 것 • 모든 학생들이 여러 문화에 대한 긍정적 태도와 인식 및 행동을 발달시켜 나가도록 돕는 것
<p>Parekh (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들에게 다른 사람이나 민족의 사고체계 및 생활 방식을 이해시킴으로써 다른 문화에 대한 존중의식과 감수성을 향상시키고, 나아가 선입견에 지배되지 않는 독자적인 판단 및 스스로에 대한 비판 능력을 향상시키는 것
<p>전경숙, 정기선, 이지혜 (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 민족, 인종뿐만 아니라 계층, 성별, 지역 등에 의해 발생하는 다양한 집단의 문화를 이해하는 능력과 각자의 문화적 가치를 존중하는 태도를 향상시키며, 문화적 다름에 의해 생겨나는 편견이나 갈등의 해소 및 적극적 관계형성이라는 실천적 의미를 모두 포괄하는 개념
<p>Bennett (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 문화적으로 다양한 사회 또는 각각의 독립된 사회 속에서 문화적 다양성을 촉진하기 위하여 민주적인 가치와 신념에 기초

연구자	다문화교육의 정의
	<p>해서 교육하고 배우는 접근</p> <ul style="list-style-type: none"> • 평등교육을 지향하는 철학적인 개념을 통한 교육 커리큘럼 개혁을 통하여 학생들과 교사들이 다문화적 능력을 습득하고 사회정의를 실천할 수 있는 교육실천 운동 • 다문화교육의 범주: 평등교육, 교육과정 개혁, 다문화적 능력, 사회정의를 향한 교육
다문화교육 용어 사전(2014)	<ul style="list-style-type: none"> • 교육과정을 보다 더 통합적으로 구성하여 모든 학생들에게 문화적 민주주의를 실천할 수 있는 기회를 제공하는 것

<표 II-2>에 나타난 것처럼 다문화교육에 대한 정의를 연구자별로 살펴보면, 다문화교육은 교육체계 내에서 문화적 다원론의 철학을 구현하고 제도화하는 것으로부터 학생들에게 통합적인 교육과정에서 문화적 민주주의를 실천할 수 있는 기회를 제공하는 것에 이르기까지 교육과정 내에서의 교육에 방점을 두고 있다.

나. 유아 다문화교육의 현황

현재 한국사회에서 다문화교육이 반드시 필요하다는 것에는 교육전문가 및 관련 종사자들이 모두 동의하고 있다. 하지만 현장에서는 시급한 다문화교육의 범위나 영역, 심지어는 다문화교육의 개념 규정부터 합의되지 않은 상황에서 다문화 관련 지원 사업은 여러 가지 형태로 진행되고 있다. 따라서 한국사회가 갖고 있는 다문화에 대한 관심만큼 다문화교육의 의미와 목적이 제대로 정립되고 이에 맞춰 체계적인 교육체계가 되고 있는지 점검해봐야 할 시점이다. 특히, 유아교육의 경우, 개정 유치원교육과정에서 지향하는 인

간상으로 “우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람”, “민주시민 의식을 기초로 공동체에 공헌하는 사람”으로 다문화시대의 사회적 가치를 드러내고 있다. 또한 교육과정 편성운영 지침에서 교육청 단계에서 다문화가정의 자녀를 배려하는 교육기회의 구성과, 유치원 수준에서 편견을 배제하는 교육과정의 편성·운영을 명시하고 있다.

유아교사들 역시 다문화교육이 필요하다고 인식하고 있다. 왜냐하면 국제화시대에 다른 나라의 문화에 대한 개방적이고 이해하는 자세가 이들에게 요구되기 때문이다(문정희 외, 2016).

다문화교육이 다문화가정 유아들에게 한국생활 적응력을 높이고, 한국문화 이해에 관한 내용을 포함하고 있지만, 실제 내용이 교사들의 요구보다 높게 제시되어 있기 때문에 현장에서 충분히 실현하지 못하고 있다. 예비교사와 현직 교사의 다문화교육에 관한 인식을 조사한 연구(강현미, 서현아, 2016)는 다문화교육의 필요성을 인식하며, 융통성과 개방성 있는 유능한 인재 양성을 위해 다문화교육이 필요하다고 지적하였다. 그렇지만 이 연구는 다문화교육의 목표가 우리와 다른 문화의 특성을 이해하는데 있다고 지적함으로써 일반가정 유아 중심의 다문화교육을 전제하고 있다. 하지만 이 연구에서 강조하는 것은 유아교사들이 다문화교육 활동을 전개하기 위해 스스로 편견을 가지지 않도록 노력해야 하고, 다문화에 대한 스스로의 인식 변화가 필요하다는 점이다.

교사들은 결혼이주여성 유아들이 겪고 있는 어려움 중에서 언어능력을 가장 많이 지적하였으며, 결혼이주여성의 유아들이 유아교육기관 적응에 어려움을 보이는 이유로 의사소통을 가장 많이 지적하였다(이승은, 서현, 2008). 또한 다문화교육의 실행에 있어 현행 교육과정 안에서 다양한 문화체계에 대한 교육적 개입이 특정의 주제와 정부에 편중되어 반복되고 일정 범위 내의 내용들만 다루고 있으며, 현행 교육과정 운영 속에서 다문화교육을 실행해야 할 방법을 잘 모르며, 실제로 교사들은 교육과정 외에도 여러 과중한

업무로 시달리고 있어 소수의 다문화가정 유아들을 특별히 교육하고자 하여도 별도로 교육하거나 지원할 수 있는 인적 자원이 없다는 점이다.

박미경과 엄정애(2007)의 연구에서도 교사가 유아의 다문화적인 특징을 발견하고 현장에서의 관심을 교육내용으로 확대시키기 위해서는 다문화가정에 대한 인식이 전제되어야 하는데, 정작 그에 대한 지식과 정보가 모자라서 교육으로의 확장에 맹점을 갖고 있다는 점을 지적하고 있다. 그리고 이 연구가 보여주는 사례에서는 유아교사가 ‘다름’에 대하여 특별한 프로그램으로 개입하여야 하는 것인지 아니면 ‘다름’에 대하여 두드러지지 않는 한 명의 학급구성원으로만 생각해야 할 일인지 판단하는데 어려워하는 것으로 보고되었다. 또한 그 ‘다름’ 내지는 ‘특별함’이 다문화가정 유아에 대하여 더 편견을 갖는 것은 아닌가하는 판단을 내릴 수가 없어서 유아교사들은 교육적으로 접근하는 시점에서 어려움을 겪고 있었다. 이렇게 유아교사들은 교육현장에서 다문화적 상황에서 고민과 갈등을 경험하고, 올바른 판단 여부와 상황에 개입할 수 있는 적절한 역할 수행에 어려움을 겪고 있다.

그러나 강순미와 이세나(2013)는 다문화그림책을 활용한 유아문학교육 프로그램을 경험한 예비유아교사들이 그렇지 않은 예비유아교사들에 비해 다문화감수성이 향상되었다고 보고하였다. 이 연구에서 다문화감수성의 증진이 의미하는 것은 예비유아교사들이 문학적 접근으로 인해 개인이나 사회적 편견을 지니게 하는 요인, 예를 들어 인종, 외모, 다양성, 문화, 편견, 정체성, 장애 등에 대하여 이해하는 스펙트럼이 확대되었다는 것을 뜻한다.

이 연구에서 예비교사들은 소그룹 토의과정에서 본인의 의견과 다른 의견을 가진 상대방과의 갈등과 토의과정에서 도출된 여러 가지 의견에 대한 수용과 이해를 경험하면서 다문화감수성을 증진하였다고 보고하고 있다. 또한 저널쓰기활동은 상대방의 경험을 이해하도록 하고, 자신의 경험을 객관적으로 평가하여 다문화감수성을 향상시킬 수 있는 계기가 되었다. 이것은 자신의 고정관념과 편견을 반성적으로 생각하는 것이 다문화교육의 출발점이며,

이를 통해 다문화감수성을 증진하게 된다는 것을 의미한다.

따라서 유아교사들에게 다문화교육현장에서의 방향성 혹은 기준이 될 수 있는 다양한 교수방법과 이론적 체계의 수립 및 교육적 지원이 필요하다고 할 수 있다.

다. 유아 다문화교육과 교사

유아교육 과정에서 다문화교육을 위한 유아교사의 역할은 광범위하다. 즉, 유아교사 스스로의 선입견과 편견을 돌아보는 일을 비롯하여, 현재 자신의 교수 실재를 진단하고, 다문화교육 이론은 물론 관련 정부 및 지방자치단체 정책의 최신 동향에 대한 지식과 정보를 파악하고 있어야 한다. 또한 유아교사들은 다문화가정 부모와 유아들의 요구 파악, 다문화교육 환경의 조성, 교육 내용 및 활동의 계획, 실행과 평가, 나아가 부모와의 소통과 지원, 지역사회와의 다문화관련 기관 및 단체와의 연계와 활용에 이르기까지 다양한 역할을 수행하여야 한다. 동시에 이러한 역할들이 전통적인 기존 유아교사의 역할과 유기적인 관계 하에 통합적으로 수행되어야 한다. 이는 다문화교육이 보다 효과적으로 실천되기 위해서는 제반 유아교육·보육과 분리되어 별도로 이루어지기 보다는 유아교육·보육 전반에 통합되어 이루어져야한다는 것을 의미한다.

이처럼 공통적으로 강조되고 있는 유아교사의 태도와 역할은 첫째, 유아교사 스스로의 다문화에 대한 편향적 인식을 객관적으로 자각하는 것이 다문화교육의 시점이 되어야 한다는 것이다. 둘째, 또한 유아들이 스스로 편견 및 차별에 대항할 수 있도록 교육내용의 구성과 구조 및 제반 교육활동 내에 다양성에 관한 이해 향상과 실행을 강조해야한다는 것이다.

이러한 특히 다문화교육에서 유아교사의 역할을 구조화하면 다음 [그림 II-1]과 같다.



[그림 II-1] 다문화교육을 위한 유아교사의 역할 구조

(출처: 문무경, 최명희(2011). p. 4)

그런데 유아교사가 유아교육기관에서 원활한 다문화교육을 시행 및 실천하기 위해서는 다양한 배경 조건이 필요하지만, 직접 교육을 담당하고 있는 유아교사의 다문화교육에 대한 인식과 전문적 지식이 필요하다. 그리고 무엇보다 그 이전에 다문화감수성과 같은 다문화 전반에 대한 이해가 필수적이다. 왜냐하면 유아교사의 다문화감수성이 유아교육 교실에서 교수 실체에 직접적인 영향을 미치기 때문이다.

유아교사가 가지고 있는 다문화사회에 대한 신념과 감수성은 교실 환경과 교육과정에서 다문화교육이 실천되는 수준인 다문화교육 수준과 직접적인 영향을 가지고 있는 것으로 생각된다(강현미, 서현아, 2016). 다양한 인종과 문화에 대해 유아교사들이 다른 문화에 반응적이고 민감한 정도인 다문화감수성은 교육 실천 이전에 교사가 가진 인식과 태도의 문제로 교사의 내부 심리적인 요인인 동시에, 현장에서의 다문화교육 실천에 깊이 관련되어 있다고 할 수 있다.

특히, 다양성을 지닌 여러 문화에 대한 이해와 인식, 인지, 태도 등은 유아와 같은 어린 연령부터 형성되기 때문에 다문화에 관한 사회적 안내자의 역할을 담당해야 하는 유아교사의 책임과 책무는 유아교육기관 이후의 일반학교 급에서의 교사가 할 수 있는 범위보다 더욱 크다고 할 수 있다. 다문화감수성을 가진 교사들은 다양한 사람들의 문화에 대한 이해를 바탕으로 높은 교수효능감을 보이며, 다문화 유아들의 성취도 향상을 돕는다(윤갑정, 김미정, 2010).

손유진과 김병만(2017)의 연구 결과도 유아교사의 다문화감수성을 측정하는 모든 변수에서 보통 이상의 긍정적인 인식 수준이 나타난다고 보고하였다. 또한 유아교사의 다문화감수성과 다문화교육 실천수준 사이의 상관관계에는 유의미한 정(+)적 상관관계가 있으며, 유아교사들의 다문화감수성 수준이 다문화교육 실천수준에 영향을 미치는 변인으로 나타난 바 있다. 즉, 유아교육기관 내에서의 다문화교육과 그 실천의 여부는 유아교사의 다문화감수성 수준에 직접적으로 영향을 받고 있다는 것이다.

따라서 본 연구에서는 유아교사가 지니고 있는 다문화감수성의 변인에 주목하여 이들 변인에 대한 상관관계를 살펴볼 것이다.

2. 유아교사의 다문화감수성

가. 다문화감수성의 개념

다문화교육을 보다 광의로 접근할 때, ‘학습자로 하여금 학교현장에서 자신의 문화는 물론 자신을 둘러싼 다양한 문화에 대한 인식을 통해 이들 타문화 집단과 평등하고 평화롭게 공존하는 삶을 영위할 수 있도록 하는 교육 경험’이라 정의될 수 있다(김옥순, 전성민, 2009). 그리고 다문화교육을 이러

한 차원에서 정의할 때, 다문화교육의 목표는 스스로의 자문화에 대한 성찰적 인식을 바탕으로 다양한 문화집단들과 더불어 평등한 사회를 실현하고자 실천하고 지향하는 상호문화 역량(intercultural competence)의 향상이라고 할 수 있다. 바로 이러한 가치에 대하여 Bennett(2009)는 다문화 역량이 다문화교육의 전형적인 목표 중 하나라는 것을 강조한다. 그는 다문화 역량 개발이란 자신이 가진 것과 다른 표상적 의사소통(언어, 기호, 몸짓)과 무의식적인 신호(신체언어), 문화적 표상들을 이해할 수 있는 능력이라고 개념화하였다. 동시에 그는 인간이 자신의 문화 내에서 외부에서 유입된 타문화 집단에 대한 사고와 인식을 스스로 깨닫도록 하는 것이 다문화교육에 의해 완성되어야 할 다문화 역량 개발의 궁극적인 목적이라고 주장하였다.

다문화감수성(multicultural sensitivity)의 개념은 연구자에 따라 다른 의미로 정의되는데, 이것은 ‘문화 간(intercultural, 혹은 상호문화적)’과 ‘감수성(sensitivity)’이라는 두 단어의 의미를 어떻게 정의하느냐와 무관하지 않다. ‘문화 간’은 영어의 ‘intercultural’을(또는 프랑스어나 독일어의 동일한 어간을 가진 단어를) 번역한 것이다. 일반적으로 한국은 이 용어를 다문화로 옮겨, ‘다문화감수성’, ‘다문화적 감수성’으로 혼용하는 경우가 많다.¹⁾

한편 감수성의 사전적 의미는 ‘외부 세계의 자극을 받아들이고 느끼는 성향이나 성질’을 의미한다. 다문화교육과 관련된 ‘감수성’도 이러한 정서적 측면을 말하기도 하지만 한편의 인식으로는 지식, 태도, 기능 등을 말하는 복합적 개념으로 사용되기도 한다. 다시 말해, 다문화감수성이 좁은 의미에서 정의되기도 하고, 넓은 의미에서 개념화되기도 한다. 협의로는 문화적(cultural) 감수성과 유사한 뜻으로 문화적 차이를 민감하게 인식하는 태도를 의미하며, 광의로는 인지적, 정의적, 행동적 특성이 결합된 개념으로서 문화적 차이를 민감하게 의식하는 태도뿐만 아니라, 스스로의 행위를 적절하게

1) 예를 들어, Chen & Starosta(1994), Bhawuk & Brislim(1992), Bennett(1993)의 ‘intercultural sensitivity’는 한국에서 ‘다문화감수성’ 또는 ‘다문화적 감수성’으로 번역되어 사용한다.

수정할 수 있는 능력을 포함한다. 예를 들어, Chen & Starosta(1996)는 ‘다문화적 의사소통 역량’이라는 보다 넓은 개념을 구성하는 인지적, 정서적, 행동적 차원 중 정서적 차원의 상호문화 능력을 다문화감수성이라고 하였다. 즉, 다른 문화와의 유사점과 차이점을 인식하고 문화 차이를 받아들이며 타문화 집단 구성원과 효과적으로 의사소통할 수 있는 능력인 다문화적 의사소통 역량은 다문화적 지각(awareness), 다문화적 감수성, 다문화적 능숙함(adroitness)의 세 가지 개념으로 구분되며, 이 중 다문화적 감수성은 다른 문화 집단과 효과적인 의사소통 및 상호작용을 위해 개인이 갖추어야 할 필수적 요소라고 주장하였다(Chen & Starosta, 2000). 반면 Bennett(1993)은 복수의 문화적 그룹 사이에서 발생하는 문화 차이에 대응하면서 형성되는 인지적, 정서적 특징이나 행동경향성을 포함하여 다문화감수성을 넓은 의미로 정의하였다. 이러한 통합적 개념으로서의 다문화감수성은 문화 차이에 대하여 유연하게 대응하여 다른 문화의 사람을 만나 효과적으로 의사소통하고, 다양한 문화적 맥락에서 적절하게 사고하고 행동할 수 있는 다문화적 역량의 중요한 요인이다. Bhawuk & Brislin(1992)은 각자 다른 방법으로 서로 작용하는 타문화에 대한 인식, 타문화를 접할 때 나타나는 개방적 수용, 타문화의 체계 속에서 스스로의 행동을 적절하게 적응시키는 능력으로 다문화감수성을 정의하였다. Hammer, Bennett & Wiseman(2003)은 문화적 차이를 구별하고 경험할 수 있는 능력으로 폭넓게 이해하였다. 즉, ‘다문화감수성’은 다른 문화를 가진 사람들과 효율적으로 의사소통하고 문화적 맥락에서 적절하게 대응할 수 있도록 문화적 차이를 인식하고 준비하는 정서적 준비상태의 민감한 정도이다(이규립, 2011).

이를 문화 간 감수성(intercultural sensitivity)으로 표현하기도 하는데, 다양한 문화적 환경 속에서 개인이 적절하게 행동하기 위해 문화적 차이를 인식하는 민감성(Kristina, Petri, & Kirsi, 2009)을 뜻한다. 그리고 문화적 감수성은 한 사회의 구성원이 타문화 그룹과 어울려 생활하기 위하여 필수적인

요소로서 다문화교육의 중요한 목표가 된다. 특히 문화 간 감수성은 타문화와의 효율적인 의사 교환을 위해 상황에 맞도록 스스로의 행동을 적응시키는 ‘문화 간 역량’을 촉진시키는 최적의 변수라고도 알려져 왔다. Spitzberg(1991)는 “문화 간 감수성을 증진시키는 것이 문화 간 역량을 향상시키는 가장 효율적인 방법”(김옥순, 전성민, 2009 재인용)이라고 주장하면서 개인의 문화 간 역량은 문화 간 감수성을 기초로 하여 문화 간 역량이 향상된다고 설명하였다.

즉, 다문화감수성은 타문화와 자신 배경문화의 차이를 인식하고 타문화를 수용하고자 하는 정서적 태도로, 타문화 집단과의 성공적인 의사소통을 할 경우에 반드시 필요하다. 다문화감수성을 지닌 개인은 자신이 속한 집단이 가지는 사회적 규범과 타문화 집단의 행동, 감정, 인식이 자신과 어떻게 다른가를 구별할 수 있게 됨으로써 자신의 긍정적 정서를 상대방에게 전달할 수 있고, 그들로부터 긍정적인 정서 반응을 얻을 수 있다(Ward, 1996). 다문화감수성 수준이 높은 사람은 타문화 그룹 사람들과의 소통에 보다 적극적으로 참여하며, 나와 다른 문화를 이해하고, 다른 문화권 사람들과 상호 소통을 할 경우에 자신감을 가지며, 그들과 교류하기를 선호하고, 상호작용함에 있어서 상대방에게 호의를 갖고 주의를 집중하는 능력을 갖춘다. 이러한 다문화감수성은 고정적인 개념이라기보다는 다문화관련 경험과 교육에 의하여 평생 동안 역동적으로 변화하는 과정적인 개념으로, 다문화시대를 살아가는 사람들에게 요구되는 주요한 다문화 역량이라고 할 수 있다(West, 2009).

다문화감수성은 그동안 다문화 역량 개발을 위해 개인이 지녀야 할 중요한 능력으로 여겨져 왔다. Bhawuk & Brislin(1992)은 사회인으로서 타문화 그룹과 함께 지내기 위해 필수적인 것은 타문화에 대한 관심, 타문화와의 문화적 차이를 인식하는 민감성, 그리고 타문화를 존중하는 행동의 변화라고 주장하면서 이를 다문화감수성이라고 정의하고, 타문화의 문화적 체계 속에서 스스로의 행동을 적절하게 사회적으로 변환시키는 능력을 문화 간 역량

으로 정의하였다. 또한 이들은 다문화적 역량이 다른 문화와의 효율적이고 원활한 소통을 위해 스스로의 행동과 인식을 바꾸어내는 능력이라 전제하고, 문화적 맥락을 정확하게 인지해낼 수 있는 개인의 민감성(sensitivity)은 현실에서 실제적 행동의 변화를 만들어 내는 중요한 변수임을 주장하였다.

Chen & Starosta(1994)는 개인이 지닌 다문화 역량은 개인이 지닌 다문화 의사소통의 능력이라 설명하였다. 그들은 개인이 다문화 환경에서 소통의 능력을 갖추기 위해 필수불가결한 것이 다문화감수성이며, 다문화감수성이란 ‘다양한 문화적 환경 속에서 개인이 적절하게 행동할 수 있도록 문화적 차이를 인식하는 민감성’이라고 개념화하고 있다. 그들에 의하면, 다문화감수성을 충분하게 지닌 개인은 스스로가 속한 집단이 지니는 규칙과 타문화 집단의 행동·감성·인식이 어떻게 다른가를 구분할 수 있어서 자신의 긍정적 정서를 전달할 수 있고, 또 그 반대의 상황도 가능하기 때문에 다문화적 소통에 있어 핵심적인 요소이다. 김정덕과 모경환(2011) 역시 다문화감수성이 개인의 문화적 역량을 증진시키기 위해서 반드시 필요한 것이며, 다른 문화 사람들의 생각과 가치관을 존중하고 수용하려는 태도, 행동, 신념을 의미한다고 주장하였다.

이와 같이 다문화 역량과 다문화감수성에 대한 논의들을 통해 우리는 다문화교육의 궁극적인 목적인 개인의 다문화 역량 개발을 위해 개인의 다문화감수성 개발이 필수적이며, 이는 바로 다문화교육의 최종적 목적이 다문화감수성의 개발을 의미한다는 것을 알 수 있다.

나. 다문화감수성의 구성요소

다문화감수성은 다음과 같이 네 가지로 분류하여 살펴볼 수 있다(김정덕, 모경환, 2011). 첫째, 다른 문화권 사람들과의 교류에서 어떠한 태도와 인식을 가지고 있는가를 보는 ‘상호작용에의 참여’이다. 둘째, 문화적 다름으로

인해 발생할 수 있는 차이가 있는 가치관이나 행동에 대하여 얼마나 공감하고 관용을 보이는지 보는 ‘문화 간 차이 존중’이다. 셋째, 타문화 그룹과 소통하는 상황에서 원활한 상호작용이 가능한가 등과 같은 스스로에 대한 자기 진단과 존중감을 말하는 ‘상호작용에의 역량’이다. 넷째, 상호작용이 발생했을 때 가지게 되는 스스로의 인식과 이러한 상황에서 타인을 대하고 정서를 조절하는 자신의 양태를 객관적으로 인지하고 판단하는 것을 의미하는 ‘상호작용에 대한 태도’이다. 즉, 다문화감수성이란 자신의 문화와 다른 문화와의 차이에 대한 인지, 정의, 행동을 포함하는 개념으로 먼저 이해하여야 할 것이다.

다문화감수성은 다른 문화 집단과의 원활한 교류와 공존을 위하여 각각의 개인이 갖추고 있어야 하는 중요한 정서의 영역이다. Chen & Starosta(1997)은 다문화감수성을 형성하는 6개의 기본요소로 자아존중감(self-esteem), 자기통제(self-monitoring), 감정이입(empathy), 개방성(open-mindedness), 판단보류(nonjudgmental), 그리고 사회적 이완(social-relaxation)을 내세웠다. 또한 다시 이를 바탕으로 Chen & Starosta(2000)는 다문화감수성을 <표 II-3>에 제시한 것처럼 다섯 개의 하위 요소(상호작용에의 참여 정도, 문화 차이에 대한 존중, 상호작용에 대한 자신감, 상호작용의 향유, 상호작용에 대한 관심)로 구별하여 다문화감수성을 갖춘 개인의 특징을 분석하였다. 다문화감수성을 갖춘 개인은 높은 수준의 자아존중감(self-esteem)을 가지고 있으며, 사회 내에서 상호작용을 하는데 있어 자신의 행위가 사회적 상황에 적절한가에 민감하게 반응하고, 상대방에 대하여 개방적인 동시에 탁월한 감정이입 능력과 참여에 적극적인 상호작용 능력을 채득한 것으로 이해될 수 있다. 또한 다문화감수성을 지닌 이들은 다른 문화 사람들과 상호작용을 하는 과정에 있어 성급하게 결론을 내리기에 앞서 진지하게 경청하면서 이해하고자 노력하는 태도를 가지고 있다. 따라서 다문화감수성을 갖추 수 있도록 교육하고 결과적으로 다문화감수성

을 지닌 시민으로 성장시키는 것은 사회 내의 다양한 집단에 대한 이해와 존중을 바탕으로 소통하고 협력하여 공동체의 다양성과 통합을 지향하는 미래지향적 교육의 목표에 합당한 과정인 것이다.

다른 문화에 대한 이해와 수용 및 존중은 자신이 속한 문화와 타문화와의 ‘다름’을 인정하고 수용하는 다분히 정서적인 태도로부터 시작된다. 이와 같은 정서적인 태도를 기반으로 할 때에만 다른 문화에 대해 알고자 하는 지식적인 측면을 통해 타문화에 대해 좀 더 깊은 이해를 할 수 있다. 또한 다른 문화에 대한 지식과 정서적인 측면을 가졌을 때 타문화권의 사람들과 좀 더 효율적인 의사소통이 가능하며 다른 문화가 가진 문화적 상황에 맞게 자신의 행동을 적절하게 변화시킬 수 있는 능력을 가지게 된다(김옥순, 2008a).

이상의 내용을 바탕으로 다문화감수성에 대한 각 연구자의 구성요소와 개념을 비교해보면 다음 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 다문화감수성의 내용 및 의미

연구자(년도)	구성요소	의미
Chen & Starosta (2000)	상호작용 참여	자신과 다른 문화를 가진 사람과의 교류에 적극적으로 참여
	문화 간 차이존중	나와 다른 문화를 존중
	상호작용 자신감	자신과 다른 문화의 사람과 교류할 때 자아정체성을 근본으로 갖는 자신감
	상호작용 향유	자신과 다른 문화의 사람과 교류하는 행동을 선호
	상호작용에 대한 주의	자신과 다른 문화의 사람과 상호 교류함에 있어 문화적 상대에게 관심을 지니고 주의를 기울이는 능력

연구자(년도)	구성요소	의미
Garmon (2004)	개방성	타인의 다양한 생각이나 의견에 대한 수용성
	자기 인식	자신의 신념이나 태도에 대한 이해
	사회 정의	모든 사람이 사회적으로 평등권을 부여 받는 것
	문화 간 경험	다른 문화를 접하고 그 안에 속한 사람들과 직접적으로 상호작용하는 기회
	교육적 경험	교육과정에서 다문화 경험을 다루는 것
	집단 경험	다른 집단의 사람들과 공통의 경험을 공유하는 것
Ang et al.(2007)	초인지적 요소	문화적 배경에 대한 자아인식이나 자각
	인지적 요소	타문화에 대한 지식수준
	동기부여적 요소	타문화를 이해하고 수용하고자 하는 동기의 보유
	행위적 요소	문화적으로 적절한 행동의 실천
Shapiro, Ozanne, & Saatcioglu(2008)	정서적 요소	타문화에 대한 수용과 인정
	인지적 요소	타문화에 대한 지식
	동기부여적 요소	타문화를 이해하고 수용하고자 하는 동기
	행위적 요소	문화적으로 적절한 행동의 실천
김예랑, 우수명 (2011)	초인지적 요소	문화적 배경과 관련된 자아인식이나 자각의 틀
	인지적 요소	문화적 지식
	동기부여적 요소	타문화의 이해와 수용에 대한 동기

연구자(년도)	구성요소	의미
	행위적 요소	문화적으로 민감한 태도와 행동의 표현
박순희, 이주희, 김은진(2011)	초인지적 요소	자신과 타문화에 대한 인식과 통합
	인지적 요소	타문화에 대한 지식
	동기부여적 요소	타문화의 독특성을 인정하는 개인의 신념과 동기
	행위적 요소	문화적으로 민감한 태도와 행동

이상의 다문화감수성에 대한 이해를 토대로 다문화감수성의 정의를 정리 하면, <표 II-3>에 나타난 것처럼 각 연구자별로 다문화감수성에 대한 구성 요소와 의미는 각각 상이하다. 하지만 많은 연구자들이 제시한 구성요소에는 초인지적 요소, 인지적 요소, 행위적 요소, 동기부여적 요소들이 공통적으로 포함되어있다. 그렇지만 본 연구에서 참고로 하는 Chen과 Starosta는 다문화 감수성의 구성요소를 상호작용 참여, 문화간 차이존중, 상호작용 자신감, 상호작용 향유, 상호작용에 대한 주의로 보고 있다. 따라서 본 연구에서는 Chen과 Starosta의 다문화감수성 구성요소를 바탕으로 유아교사의 다문화감수성 수준을 파악하고자 한다.

다. 다문화감수성의 영향 요인

다문화감수성에 영향을 미치는 변인 요인은 크게 개인적 요인과 특정 요인으로 구분된다. 어떤 요인이 어떻게 작용하느냐에 따라 다문화 관련 여러 가지 상황을 바라보는 시각과 태도, 행동 등이 달라질 수 있다. 또한 특정

요인들 중의 하나인 민족정체성이 높은 경우는 다문화감수성이 낮게 나타나고, 자아존중감이 높으면 다문화감수성도 높게 나오며, 민족정체성이 높으면 타문화에 배타적이고 감수성 지수가 낮을 것이라는 연구들도 있다.

김효정(2017)은 부산의 지역별 다문화감수성에 대해 해운대구 지역 학생의 다문화감수성 지수가 가장 높고, 재정자립도가 최하위인 영도구에 거주하는 학생의 다문화감수성 지수가 가장 낮은 점수를 보였으며, 부모 소득이 높을수록 다문화감수성 지수도 높게 나타나 경제적인 요인이 다문화감수성에 영향을 미친다고 하였다. 다문화 관련 매체의 시청 횟수가 많을수록 다문화감수성이 높게 나타났으며, 그러한 경험이 다문화감수성에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

또한 다문화감수성에 영향을 미치는 변인과 관련된 연구 중 인구통계적·사회적 요인에 대한 연구에서는 다양한 결과가 나타났다. 여성의 다문화감수성이 더 높다는 연구(이미림, 박춘숙, 2014)도 있고, 남학생이 타문화 사람들과 교류함에 있어서 더 개방적이고 민감하다는 연구(배문조, 박세정, 2013)도 있으며, 성별 차이는 유의미하지 않다는 연구(김옥순, 2008b)도 있다. 이와 같이 성별에 따른 다문화 태도 관련 선행연구에서도 연구결과는 일치하지 않았다.

또한 연령 변인의 영향력에 대해서도 일치되지 않은 결과를 보여준다. 연령이 낮을수록 다문화감수성이 높다는 연구(이미영, 2012), 연령이 높을수록 다문화감수성이 높다는 연구(전미순 외, 2013)가 각각 존재한다. 예를 들어, 학년 및 연령과 다문화 태도와의 관계가 유의미한 차이를 보이지 않는다는 결과(박주희, 정진경, 2008), 연령이 높을수록 편견적 태도를 보이며 외국인에 대한 사회적 친밀감이 낮다는 결과(양계민, 2009a), 초등학생의 경우 학년이 높을수록 다문화가정 자녀에 대한 인식이 더 긍정적이며(최충욱, 이륜, 2010), 학년이 높을수록 이주자에 대한 사회적 거리감이 낮다는 연구(인태정, 김희재, 2009) 등이 혼재한다.

이처럼 성별 및 연령 변인에 따라 서로 다른 결과를 보여주는 것은 연구 대상이 학생인지 교사인지 및 일반인인지 등과 같은 집단의 특성에 따라 변인의 설명력이 다르게 영향력을 가질 수 있음을 보여준다. 특히, 연구대상이 아직 미성숙의 학생인 경우에 각각의 발달단계에 따라 연령 변인의 영향력이 서로 상반되게 나올 수 있다.

학력 및 계층 변인의 설명력에 대해 조사한 연구는 충분하지 않았다. 다만 학력이 높을수록 다문화에 대한 관련 인식과 태도가 보다 긍정적이라는 결과가 우세한 경향이 있다. 학력이 낮을수록 사회적 소수집단에 대한 고정관념 및 편견이 강하게 나타나며(박수미, 정기선, 2004), 학력이 높을수록 다양성 및 소수집단에 대해 긍정적 태도를 보이는 것으로 나타났다(윤상우, 김상돈, 2010).

가치관 변인에는 민족정체성, 문화성향, 소수자에 대한 태도, 인권의식, 자아존중감 등이 포함되었다. 가족가치관이 전통적일수록, 혈통적 국민정체성을 가질수록 소수집단에 대한 다문화 배제태도가 높아졌다(강성률, 임성옥, 2014). 민족정체성이 집단으로 작용할 경우, 단일 민족정체성과 자민족 중심주의는 다문화 태도에 부정적 영향을 미친다는 연구가 우세하다(양계민, 2009b). 자아존중감은 자아에 대한 긍정적 태도를 말하며, 개인이 가치 있고 존경받을 수 있다고 느끼는 것을 의미한다. 개인의 자아존중감은 다문화감수성에 정적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다(이성희, 김현수, 심경화, 2014). 즉, 자아존중감 수준이 높은 개인은 스트레스를 적게 느끼고 독립적이며, 이러한 독립성이 새로운 문화에 관한 개방성으로 이어진다. 따라서 자아존중감이 높은 사람은 타문화에 대해 긍정적으로 인식하고 수용한다. 특히 문화를 넘나드는 상황(cross-cultural setting)에서 긴장이 고조될 때 자아존중감의 역할은 더욱 중요해진다(Chen & Starosta, 2000).

인권의식 및 태도는 편견과 차별을 감소시키고, 타인이 가지는 문화를 동등한 것으로 인식하고 수용할 수 있게 돕는다는 측면에서 다문화감수성에

영향을 주는 변인이다. 즉 인권의식이 높을수록 다문화감수성이 높아지는 것으로 나타났다(이성희, 김현수, 심경화, 2014).

경험변인은 비형식적 경험과 형식적 경험으로 구분할 수 있다. 이 중 비형식적 경험은 다문화감수성에 영향을 미치는 중요한 변인이다. 해외여행 및 체류경험, 다문화가정 학생과의 접촉경험과 같은 직접 경험과 미디어를 통한 간접 경험의 영향력을 밝힌 연구들도 있다. 예를 들어, 해외체류, 해외여행 등 타문화 접촉경험이 많을수록 다문화감수성이 높게 나타났다(김예량, 우수명, 2011). 하지만 체류기간과 관련해서 기간은 유의미하지 않다는 결과(김옥순, 2008a)와 체류기간이 길수록 다문화감수성이 더 높다는 결과(김예량, 우수명, 2011)가 양립하고 있다.

접촉가설(contact hypothesis)에 따르면, 집단 간 접촉은 고정관념을 줄여주며, 구성원들끼리 더욱 친밀감을 느끼게 해준다. 하지만 해외체류 경험 유무가 다문화감수성에 별다른 영향을 미치지 않는다는 연구도 찾아볼 수 있다(이미영, 2012). 이는 타문화 집단과의 접촉경험이 반드시 편견의 감소를 가져오는 것은 아니며 동등한 지위, 상호협력적인 접촉, 제도적 지원과 같은 특정 조건이 충족되어야 함을 의미한다. 또한 아는 사람이나 친구 수와 같이 피상적인 접촉횟수가 아닌 의사소통 경험, 친밀한 관계 형성과 같은 보다 질적인 접촉내용이 타문화에 대한 거리감이나 불안감을 줄여주는 등 다문화감수성 향상에 도움을 주는 것으로 나타났다(김혜숙, 김도영, 신희천, 이주연, 2011). 그러나 현실적으로 대부분 다문화 집단과 직접 접촉할 기회가 없기 때문에 오히려 미디어의 영향력이 더 강하게 나타나기도 한다.

형식적 경험은 다문화교육 참여 경험을 의미한다. 학교 다문화교육 참여경험이 유의미하지 않았다는 연구도 있고(전미순 외, 2013). 형식적 다문화 경험보다 일상생활에서의 비형식적 다문화 경험이 다문화감수성에 유의한 영향을 주고 있었다는 연구도 있다(이성희 외, 2014). 이것은 다문화감수성이 태도 및 감정과 관련된 영역이므로 학습 및 교육으로 쉽게 변하지 않는

다는 것을 시사하고 있다. 또한 자연스러운 상황에서 경험하고 느낄 수 있는 다문화 경험이 다문화감수성 발달에 더 큰 효과가 있다. 이는 현재 학교에서 실행되는 다문화교육의 문제점을 반영한다고도 볼 수 있다. 대학의 다문화 강좌에 대해서도 개설 교과목이 다문화에 대해 심도 있게 다루지 못하고 있다는 것을 비판하였으며(정혜옥, 2012), 대학교 해외 체험 프로그램의 구성에 있어서도 체류기간이나 프로그램의 다양성보다 한국인 팀원 간의 유대감, 외국인 또래와의 우정 기회, 갈등상황에 대한 설명 등의 요소가 더 중요하다는 것을 강조하였다(이선미, 김찬란, 2013). 이것은 체계적이고 효과적인 다문화교육 프로그램이 다문화감수성 발달에 도움을 줄 것이라는 점을 시사하고 있다. Pedersen(2010)은 해외에서 교육을 받은 경험이 있는 학생들을 대상으로 다문화교육 프로그램을 이수하는 집단과 그렇지 않은 집단간의 다문화감수성 수준을 조사한 결과, 단순히 해외 경험만으로 다문화감수성이 증진되는 것보다는 효과적인 프로그램이 개입되어야 보다 긍정적이라는 것을 보여주었다.

학업 변인에 대한 연구결과, 외국어 활용능력 수준이 높을수록 전체적인 다문화감수성이 높게 나왔다(이미영, 2012). 다만 학업성취도와 다문화감수성의 관계를 직접 조사한 연구는 찾아볼 수 없었다. 하지만 선행연구에서는 학교성적이 좋을수록 사회적 거리감이 적고, 다문화 수용성 및 다양성에 대한 태도가 긍정적이라는 결과(양정남, 최은정, 문란영, 박건영, 박순희, 2011)가 다수 존재한다.

다문화감수성과 관련된 기타 변인 연구로서 외국인 근로자와 소수자에 대한 태도, 대인관계 기술(이미림, 박춘숙, 2014), 혼인여부, 종교(이미영, 2012) 등 다양한 변인들과 다문화감수성과의 상관관계가 있다는 연구들도 있다. 특히, 다문화가정에서 남편의 다문화감수성은 국제결혼 이주여성의 결혼생활 만족도 및 문화적응에 큰 영향을 미친다는 연구(성현란, 2011)는 결혼이주여성의 정착과 다문화가정의 지원정책에 시사하는 바가 크다.

교사를 대상으로 하는 연구에서 다문화 교수효능감은 다문화감수성의 영향을 받으며, 두 변인은 유의한 정적상관관계가 있다(진정선, 송승민, 박수정, 2014). 다문화 역량이 있는 교사는 다문화가정 유아의 독특한 문화를 자원으로 활용하여 수업에 반영하고 다문화적 환경에 적합한 교수를 할 수 있다는 자신감을 보여주었다. 또한 다문화감수성이 높은 교사는 다른 문화에 대한 지식을 스스로 학습하여 습득하고 이를 교육과 교실 내에서 실천할 수 있는 교수학습에 대한 이해도가 높고, 효과적으로 의사소통을 하며 갈등상황에 적극적으로 대응하는 태도를 갖추었다(정미선, 문은식, 2013).

정석원(2014)의 연구에서는 다문화교육 경험 및 사회적 거리감 두 변인과 다문화감수성 간의 상관관계를 확인적 요인 분석을 통하여 모형설정이 적합한지, 타당도 등을 도출한 점과 다문화교육 경험과 사회적 거리감 두 변인이 다문화수용성에 미치는 영향 등을 도출하였다.

이와 같이 학자들마다 연구의 특성에 맞게 다문화감수성에 미치는 다양한 변인들을 활용하여 측정하고 있다. 그러나 이 연구들의 공통점은 다문화감수성이 학습 및 교육으로는 쉽게 변하지 않는다는 점이다. 특히, 체계적인 교육 프로그램이 갖추어지지 않은 상황에서는 더욱 그렇다는 것을 제시하고 있다. 그러나 자연스러운 상황에서 개인이 경험하고 느낄 수 있는 다문화적 체험이 다문화감수성 발달에 더 효과가 크다는 것을 시사하고 있다. 또한 해외 체험 프로그램에서도 체류기간이나 프로그램의 다양성보다 한국인 팀원 간의 유대감, 외국인 또래와의 우정 기회, 갈등상황에 대한 설명 등 개인적인 요소가 다문화감수성 향상에 더 중요하다는 것을 증명해 주고 있다.

라. 다문화감수성과 다문화교육

한국사회에서 이미 우리는 언제, 어디에서나 다문화적 상황에 노출되고

있기 때문에 개인마다 다문화 역량을 개발하는 일은 사회인으로서의 중요한 요소라고 할 것이다. 다문화 역량(intercultural competence)은 다문화 인식(intercultural awareness)과 다문화감수성(intercultural sensitivity)으로 구성되며, 다문화 인식은 다문화 역량의 인지적 요소로서 다른 문화를 인정하고 설명하는 지적 능력과 관련이 있다(Chen & Starosta, 2000). 또한 다문화감수성은 문화 차이와 관련하여 다른 사람과 상호 원활하게 작용하는 우리의 인지적, 정서적, 행동적 내용과 연관이 있으며, 그 중에서도 특히 내적인 감정을 인식하고 조절하는 인간의 정서적 능력에 보다 근원적인 초점을 맞추고 있다. 다문화 인식과 감수성은 다문화 역량의 전제 조건이 되며 다문화 인식은 다문화 역량을 위한 다문화감수성의 토대를 제공하므로(Chen & Starosta, 2000) 다문화감수성과 다문화교육의 이해는 서로 영향을 주고받는 변인이라고 볼 수 있다.

Ladson-Billings(1995)와 Gay(2000)는 문화적으로 보다 예민하게 반응하는 교사가 학생들과 친밀한 관계를 유지해가는 방법을 설명함으로써 다문화감수성이 다문화교육의 현장에서 유의미한 영향을 줄 수 있음을 보고하였다. 이 연구들은 문화적으로 보다 반응적인 교사일수록 학생의 개인적 삶과 생활에 보다 친밀하게 다가가며 학생들에게 무엇이 중요한 것인지, 학생들의 문화적 배경이 어떠한지에 대하여 잘 알고 있다고 설명하였다. 또한 이러한 교사들은 학생들이 지니고 있는 문화적 배경의 특성을 잘 알고 있으므로 무엇을 교육해야 하고 어떻게 가르쳐야 하는가에 대한 이해가 높다고 하였다. 이와 관련하여 Banks와 Banks(2009)는 문화적 능력이 개발된 교사는 다양한 문화적 환경에서의 교육과 교수에 대한 이해가 높다고 주장한 바 있다.

따라서 문화적으로 감각적 대응을 할 수 있는 교사란 타문화와 본인의 문화적 차이에 대하여 인지하고 자신과 다른 문화를 인정하는 감수성을 지닌 교사다(Villegas & Lucas, 2002). 더욱이 이러한 감수성을 갖춘 교사는 다른 문화에 대한 지식을 공부하고 이를 실제 교수과정에 적용할 수 있는 이해

능력을 갖게 됨으로써 타문화 출신의 학생들과 효과적인 의사소통이 가능하다. 그리고 이러한 결과를 바탕으로 다문화감수성이 다문화교육 및 그 이해에 영향을 줄 수 있음을 예측해 볼 수 있다.

교사들이 사회 및 교육기관 내의 문화적 다양성에 관하여 어떤 인식과 이해를 가지고 있는냐는 다문화적 배경을 가진 유아를 교육할 때 더욱 중요하다(Walker-Dalhouse & Dalhouse, 2006). 이는 교사로 하여금 다문화에 대한 개념과 지식을 바탕으로 자신이 속한 집단의 문화적 차이를 구별할 수 있게 함으로써 자신의 긍정적인 정서를 학생에게 전달할 수 있고 또한 그들로부터 긍정적인 정서 반응을 얻을 수 있기 때문이다(김옥순, 2008a; Chen & Starosta, 1997). 김선미와 김영순(2008)은 다문화교육이 현장에서 성공적으로 적용되려면 교사가 문화와 집단의 문화다양성에 대한 중요한 개념·원리·이론 등과 같은 지식을 기반으로 학습자인 학생들이 다양한 형상의 문화를 어떻게 먼저 느끼고 반응하는지, 또한 다문화에 대한 지식이 문화적 차이를 만들어 내는 인종적·윤리적·성별·개인 및 집단별로 어떠한 차이를 나타내는지, 그리고 사회적 지위 등에 어떻게 영향을 주는지를 우선적으로 연구하고 이해할 필요가 있다고 함으로써 다문화교육의 이해와 다문화감수성이 연관이 있음을 언급하였다. 또한 Mahoney & Schamber(2004)의 연구는 다문화를 주제로 교사교육을 시행할 때 다양한 문화와 연관된 차이와 정보를 분석하고 종합하며 평가하는 인지적 프로그램을 이수한 교사 그룹이 그렇지 아니한 비교 집단보다 다문화감수성 지수 수준이 더 높게 나타났다고 보고하였다. 이것은 다문화교육에 대한 이해의 깊이가 다문화감수성을 향상시킬 수 있는 결정적 변인이 될 수 있다는 것을 의미한다. 따라서 주제에 대한 집단별 토론, 보다 자발적인 조사와 탐구 등과 같은 인지적 활동이 병행되는 프로그램을 제공하는 조건 하에서 본 연구의 대상과 같은 유아교사의 다문화감수성 증진을 기대할 수 있다는 것이다. 이상의 내용으로 볼 때, 다양한 문화와 그 차이에 대해 민감하게 반응할 수 있는 다문화감수성

과 다문화의 개념, 내용에 대한 지식, 방법 등 인지적 측면이 강조된 다문화 교육의 이해가 상호작용함으로써 서로에게 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

다문화감수성은 인간의 정서적 능력에 보다 초점을 맞추고 있으며(Chen & Starosta, 2000), 다문화적 교육 상황에 대한 내재적 반응 양상이라고 정의되는 다문화교육 태도는 인지, 정서, 행동 이 세 가지 요소들이 긴밀하게 연관되어 있다. 그리고 이러한 내용적인 면에서 비추어 볼 때, 정서적인 측면이 강조된 다문화감수성과 개념 안에 감정 요소를 포함하고 있는 다문화 교육 태도는 본래 근원적으로 관련성을 가진다는 것을 알 수 있다.

다문화감수성은 고정적인 개념이라기보다는 다문화적 경험과 교육에 의하여 평생동안 역동적으로 변화하는 과정적인 개념이다(배재정, 2010). 또한 다문화감수성은 문화적 차이를 경험하면 할수록 더욱 증진된다(Garmon, 2004). Olsen & Kroeger(2001)는 다양한 문화적 체험과 경험이 많을 때 더 높은 문화 간 의사소통 능력을 지닐 가능성이 또한 높다는 것을 보고하였고, Williams(2005)는 외국에서 유학한 학생이 그렇지 않은 학생보다 문화 상대주의적 경향을 더욱 발달시켰다고 하였다. 다문화에 대한 선발적 경험이 있는 교사가 그렇지 않은 교사보다 다문화를 감지하는 능력이 보다 높은 수준이며, 다문화 관련 TV 프로그램 시청 빈도와 다문화에 대한 태도가 정적 상관관계라고 밝힌 연구도 있다(이선미, 송지연, 2008).

결국 다문화감수성이 높은 개인은 타문화의 사람들과 상호작용함에 있어 성급한 결론을 내리기보다는 진지하게 경청하여 이해하고자 하는 태도를 보이며, 이런 태도에 의하여 다문화감수성을 지닌 개인은 그렇지 않은 개인에 비하여 타문화와의 차이를 즐기고자 하는 욕구를 더욱 많이 가지게 된다(Chen & Starosta, 2000). 이러한 연구결과는 다양한 문화에 대한 체험과 경험이 다문화감수성 수준을 향상시킴으로써 결과적으로 문화 간 의사소통 기술, 친(親)다문화적 성향, 다문화 감지 능력 등 다문화에 대한 태도를 구

성하는 요인들에 영향을 미친다고 볼 수 있다.

이와 더불어 Westrick & Yuen(2007)의 연구에서는 홍콩 교사들의 경우에 중국 본토에서 건너온 학생들을 교육하기 전과 후에 다문화감수성에 차이를 보였으며, 그 결과 교사 자신의 교직에 따르는 전문성 인식에도 반드시 영향을 미쳤다고 하였다. 그리고 이러한 과정을 통하여 문화적 차이에 대한 경험으로 인한 다문화감수성이 교사의 교육에 대한 태도를 유의미하게 증진시키는 변인이라는 점을 알 수 있다.

따라서 다문화감수성 수준을 향상시킴으로써 다양한 문화집단과의 의사소통이 필요할 때 자문화 중심주의를 극복하고 갈등을 저하시키는 것을 가능하게 한다. Dong, Day & Collaco(2007)의 연구는 다문화감수성 및 다문화적 인식 수준이 자민족중심주의적 태도를 예측할 수 있는 주요한 요소라고 전제하고, 자민족중심주의가 다른 문화에 대한 부정적 고정관념, 부정적 선입견, 소수집단에 대한 반문화적 행동을 만들어 낸다고 하였다. 결국 이 연구에서 가장 주목해야 할 내용은 더 높은 수준의 다문화감수성과 다문화적 인식이 자민족중심주의, 또는 다른 문화를 대하는 부정적 태도를 감소시킬 수 있다고 실증적으로 증명하였다는 것이다.

또한 유아와 교사의 문화 차이는 교사의 교수태도에 영향을 미치게 된다(Nieto, 2004). 예를 들어, 도시에서 성장하고 그곳에서 유아를 가르쳐 본 교사가 농촌 지역에서 교사생활을 하게 되었을 때, 교사의 교수실체에 대한 생각과 태도는 다를 것이다. 농사철을 피해서 부모교육의 시기를 잡아야 하며 내용 또한 달라져야 한다. 하물며 부모가 외국인이거나 조손 가정 또는 한부모 가족일 때 경우가 모두 다르기 때문에 교사는 유아의 문화적, 배경적 맥락을 반드시 고려해야 할 것이다. 교사가 다른 인종이나 민족에 대하여 어떠한 태도나 생각을 가지고 있고 어떻게 상호작용하는지는 유아에게 큰 영향을 미치기 때문이다. 따라서 다문화교육을 위해서는 교사가 타인에 대한 민감성을 전제로 편견 또는 부정적 태도를 지니지 않아야 하며, 자신

과 다른 문화를 가진 사람에 대한 그들의 느낌, 태도를 생각해 볼 수 있어야 한다(성영화, 2010).

이상의 내용을 감안할 때, 교육현장의 교사가 다문화적인 상황에 대하여 보다 민감하게 반응할 수 있는 성향을 가지고 있을수록 실제 교육현장과 상황에서 적절하게 대처하고자 하는 자세와 태도가 향상될 수 있음을 알 수 있다.

3. 선행연구 분석

최근 우리 사회는 외국인 노동자와 결혼이주여성, 외국인유학생 등 외국인의 급격한 증가로 다국적 또는 다인종적인 문화배경을 가진 인구가 늘어나고 있으며, 그로 인한 사회적 갈등을 해소하기 위한 사회통합이 주요과제로 부상하고 있다. 그러한 가운데 유아교사의 다문화 집단에 대한 다문화감수성 및 수용 태도는 차세대 사회통합을 유도하는 데 필수요인이라 할 수 있다(서봉언, 조현미, 김민영, 2015).

지금까지 우리 국내에서의 다문화 관련 연구는 주로 다문화 ‘수용성’을 측정하는 것이다. 이것은 아직 국내에 거주하는 이주민의 수가 상대적으로 적고 이주의 역사가 짧은 우리나라의 현실에 비추어 볼 때 당연한 일이다. 즉, 지금까지 한국사회의 경우에는 이주민, 다른 문화를 거부하지 않고 ‘수용’하는 것이 과제였던 셈이다. 하지만 이주민의 인구구성비가 높고, 이주의 역사가 긴 서구의 경우에는 ‘수용’ 여부를 넘어서, 다른 문화권 사람들과 어떻게 상호작용할 것인지에 대해 많은 논의와 연구가 이루어졌다.

다문화수용성에 대한 측정이 개인 혹은 집단이 현재 다문화를 받아들이는 정도에 대한 측정을 목적할 경우, 다문화 역량의 측정은 개인이 가지고 있는 문화 간 의사소통의 능력을 측정하는 데에 보다 근본적인 초점을 두었다. 이

러한 다문화 역량에 대하여 현재 많은 학자들은 자신이 속한 학문적 영역에 따라 문화 간 역량, 문화 간 의사소통 능력, 문화간 감수성, 문화 간 효능감 등으로 표현하여 사용하고 있다.

다문화감수성에 대한 연구를 살펴보면, 교사와 학생 대상 연구들이 대부분을 차지하고 있다. 특히, 교사를 연구대상으로 연구하는 논문들이 많은 수를 차지하고 있다. 왜냐하면 다문화교육에 있어서 교사는 중요한 요소이며, 다문화교육의 목표에 헌신하며 이를 실천할 수 있는 능력을 갖춘 교사가 필요하기 때문이다(Banks, 2008). 교사는 자신의 문화와 타문화간의 차이를 인식하고 인정하려는 정서적인 태도, 다시 말하면, 다문화 능력은 다문화감수성에 기초하고 있다(박하나, 2015).

첫째, 교사 대상 다문화감수성 연구들이다.

고현, 최진숙과 김성미(2015)는 예비유아교사의 다문화 교수효능감에 대한 다문화감수성과 다문화교육 수용태도의 영향을 분석하였다. 그 결과, 첫째, 다문화영유아 교육경험이 있는 예비유아교사가 경험이 없는 예비유아교사보다 다문화 교수효능감과 다문화감수성 및 다문화교육 수용태도를 높게 인식하였다. 둘째, 다문화 교수효능감과 다문화감수성 및 다문화교육 수용태도 그리고 변인 간 정적 상관관계가 유의하게 나타났다. 셋째, 예비유아교사의 다문화 교수효능감에 대한 다문화감수성과 다문화교육 수용태도의 상대적 영향력은 다문화감수성이 더 높게 나타났다. 이 연구에서는 다문화 시대에 유아교사로서 다문화 교수효능감을 향상시키기 위해 예비유아교사들은 다문화를 이해하고 상호작용하고 수용할 수 있는 관심과 태도를 지녀야 할 것이라고 주장하였다.

임한나와 오영훈(2016)은 청소년지도사의 다문화감수성과 다문화 교수효능감 등의 내용에 대해 파악하였다. 청소년지도사의 다문화감수성을 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도로 분류하여 살펴본 결과, 청소년지도사는 높은 수준의 다문화감수성을 가

지고 있었지만, 몇 개 항목에서는 다른 결과를 나타냈다.

강현미와 서현아(2016)는 유아교사의 다문화감수성과 다문화교육 이해가 다문화교육 태도에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 그 결과, 첫째, 유아교사의 다문화교육 태도, 다문화교육 이해, 다문화감수성에 대한 인식 정도는 높은 수준으로 나타났다. 둘째, 유아교사의 다문화교육 이해, 다문화감수성, 다문화교육 태도 전체와 하위요인 간의 정적 상관관계가 유의미하게 나타났다. 셋째, 유아교사의 배경변인에 따른 다문화교육태도 및 다문화감수성과 다문화교육 이해를 살펴본 결과, 다문화수업경험에 따라 다문화교육 이해, 다문화교육 태도는 다문화연수 경험 및 다문화 유아를 교육한 경험에 따라 다문화감수성과 다문화교육 태도가, 기관유형에 따라 다문화감수성과 다문화교육 이해에 대한 차이가 유의미하게 나타났다. 넷째, 유아교사의 다문화교육 태도에 영향을 미치는 다문화감수성 하위요인의 상대적인 설명력은 문화차이 존중도, 상호작용 참여도, 상호작용 주의도, 상호작용 향유도 순으로 높게, 다문화교육 이해는 다문화교육 태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 유아교사의 다문화교육에서 교수적 태도를 높이기 위해서는 교사의 다문화감수성과 다문화 및 그 교육에 대한 이해를 향상시키기 위한 노력이 필요하다는 것을 시사하고 있다.

김정덕과 모경환(2011)은 예비교사 개인 심리 변인들의 관계를 탐색하였다. 이를 위해 학생들을 대상으로, 성향에 따라 다문화감수성의 차이를 살펴보고자 설문과 함께 평균차이검증, 이원변량분석, 상관분석 및 중다회귀분석을 조사하였다. 연구결과, 개인과 집단, 수직과 수평을 전제한 네 가지 성향 중 주로 수직적 경향성이 있는 예비교사들이 다문화감수성에 부정적으로, 수평적 경향성을 가진 예비교사들은 다문화감수성에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 또한 개인과 집단, 수평과 수직 성향의 하위요인들도 서로 영향을 끼치는 것으로 드러났다. 이와 같은 결과는 효과적인 다문화교육을 위해서 교사의 성향을 함께 고려해야 한다는 점을 제시하고 있다.

강순미와 이세나(2013)는 다문화 그림책을 사용한 유아 문학교육 프로그램이 예비유아교사들의 다문화감수성과 다문화 교수효능감에 미치는 영향을 살펴보았다. 분석한 결과, 다문화 그림책을 활용한 유아문학교육 프로그램을 경험하였던 예비유아교사들은 다문화 그림책을 활용하지 않았던 예비유아교사들에 비하여 다문화감수성과 다문화 교수효능감 점수가 유의하게 향상되었다.

정혜인과 김진영(2018)은 예비유아교사를 대상으로 이들의 다문화감수성과 다문화 교수효능감의 관계를 분석하였다. 다문화감수성 척도의 하위변인으로는 상호작용참여, 문화차이 존중, 상호작용 자신감, 상호작용 향유, 상호작용 주의이다. 분석한 결과는 첫째, 다문화감수성 수준이 높은 그룹과 낮은 그룹 사이에는 다문화 교수효능감 수준의 평균차이가 통계적으로 의미 있게 나타났다. 즉, 다문화감수성 수준이 높은 그룹의 다문화 교수효능감이 다문화감수성 수준이 낮은 그룹보다 높은 수치로 나타났다. 둘째, 다문화감수성의 하위변인이 다문화 교수효능감 전체에 대한 영향력은 45.0%로 파악되었으며, 하위변인 중 상호작용 참여도가 가장 높은 영향력을 지니고 있었다. 이 연구는 다문화 교수효능감 수준 증대를 위한 예비교사 및 교사 대상의 교육내용 구성에 상호작용을 참여시키는 방법을 우리에게 시사하고 있다.

이성수, 김현수와 심경화(2014)는 그 이전까지 단편적 인식으로 이루어져 왔던 보육교사의 다문화감수성에 영향력을 가진 형식적, 비형식적 다문화경험, 자아존중감, 직무만족도, 인권태도를 변인으로 삼아 이 변인들이 다문화감수성에 어떠한 관계가 있는지를 연구하였다. 연구 결과, 현재 보육교사의 다문화감수성은 평균보다 약간 높은 수준으로, 하위영역별로 보면 상호작용 향유도가 가장 높았고, 문화차이 존중도, 상호작용 참여도, 상호작용 자신도, 상호작용 주의도 순서로 나타났다. 또한 비형식적 다문화경험인 직접경험, 매체경험, 자아존중감, 인권태도가 다문화감수성에 영향을 미치는 요인임을 밝혔다. 이 연구는 보육교사의 다문화감수성에 미치는 영향을 살펴봄으로써

보육현장에서 다문화교육의 방향성을 제안할 수 있는 기초자료로 삼는데 의의가 있다.

둘째, 학생 대상 다문화감수성 연구들이다.

김하나와 이인재(2014)는 초등학교 현장에서 다문화교육을 실행할 수 있도록 개발된 다음세대재단의 올리볼리 온라인 그림동화의 다문화교육 프로그램이 초등학생의 상호 문화적 감수성 세 가지 요소의 하나인 존중성 요소에 어떤 효과가 있는지를 살펴보았다. 그 결과, 첫째, 온라인 그림동화 프로그램은 상호 문화적 감수성의 하위 요인 중의 하나인 존중성 향상에 긍정적인 것으로 나타났다. 둘째, 문항별 차이 분석에서도 사전검사와 사후검사 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 셋째, 다문화 아동과 일반 아동들이 정규 교육과정 시간에 프로그램을 경험함으로써 상호 문화적 감수성의 관점에서 효과를 검증하고, 다문화교육의 방법론적 대안으로 올리볼리 온라인 그림동화를 제시하였다.

손녕희, 선은정과 조인재(2017)는 중고등학생의 다문화감수성 프로그램의 효과성을 분석하고 방향성을 제시하였다. 연구 결과로는 전 영역에서 다문화 감수성이 향상되었다. 영역별에 따른 핵심역량에서 관계성은 소통, 다양성은 수용, 보편성은 세계시민성에서 변화가 있었고, 관용과 공감 및 반차별은 보완이 필요한 것으로 나타났다. 연구자들은 첫째, 다문화감수성 프로그램 검증 및 인증단계, 둘째, 다문화감수성 프로그램의 표준화, 셋째, 다문화감수성 영역별로 체계적인 교육이 시급히 이루어져야 한다고 강조하였다.

서봉언 외(2015)의 연구에서는 다문화 수용성 형성이 청소년에 미치는 요인을 분석하면서 청소년들의 긍정적이고 적극적인 다문화 수용성 형성 방안을 제시하였다. 이들의 연구결과, 청소년의 다문화 수용을 함양시키기 위해서 인터넷 및 스마트폰 보급률이 우수한 한국에서는 통신환경매체를 적극적으로 활용할 필요성이 있다고 강조하였다.

박지영(2014)은 초등학생들의 다문화감수성 수준을 향상시키기 위한 음악

교육 프로그램을 개발하였다. 그는 초등학교 내 다문화 음악교육과 연관된 선행연구와 초등학교 다문화감수성 교육 프로그램 연관 선행연구를 살펴보고 초등학생 다문화감수성의 향상을 위한 교육 프로그램 현황과 각각의 장점 등에서 시사점을 찾아 초등학생 다문화감수성 향상을 위한 음악교육 프로그램을 설계하였다. 또한 초등학생 다문화감수성 함양을 위한 음악교육 프로그램을 24차 시수로 개발하여 목표내용 구성차시별 수업안의 예시를 제시하였다.

이상의 다문화감수성과 연관된 선행연구들을 분석한 결과, 학급구성의 다양화 현상과 다문화교육이 초중등학교에서 활발하게 진행되고 있다는 점을 감안할 때 유아 대상의 연구가 필요한 시점이다.

현재 유아교육의 주체이자 고정관념 및 편견 형성에 영향을 미치는 유아 교사들에 대한 연구들이 활발히 진행되고 있지만, 다양한 변인들을 결합하여 유아교사들의 다문화감수성에 대한 연구는 부족한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 현장에서 유아를 교육하고 있는 유아교사들을 대상으로 이들의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인에 대해 교사의 특성 요인과 다문화 접촉 경험, 다문화 유아에 대한 교육 경험, 다문화교육 이수 여부 등의 다문화 경험 변수를 중심으로 살펴보고, 유아교육기관 내의 다문화교육 효과를 극대화할 수 있는 방안을 제안하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구대상

이 연구는 경기도 내 유치원에 근무하고 있는 유아 및 보육교사 300명을 대상으로, 다문화감수성을 측정하기 위하여 설문조사(設問調査, survey) 방법을 사용하였다. 표본의 추출은 비확률 표집방법 중 유의추출방법(purposive sampling method)을 이용하였다. 설문 대상 및 설문 작성자에게 설문의 목적과 기입방법을 설명해 준 뒤 자기평가기입법(self-administering method)으로 설문내용에 응답하도록 하였다.

설문조사는 2018년 2월 1일부터 4월 1일까지 약 2개월 동안 시행하였다. 설문지는 총 375부를 배포하여 325부를 회수하였다. 회수된 설문지 중 설문 작성 결과가 부적절하고 불성실하거나 결측값(missing value)이 있어 분석 작업에 사용이 불가능한 25부를 제외하고, 최종적으로 총 300부를 채택하여 실제 분석에 활용하였다.

2. 연구 모형

이 연구는 유아교사의 개인적 특성 요인, 다문화 접촉 및 연관 요인, 교육 및 훈련 요인 등이 다문화감수성에 어떠한 영향을 미치는가를 파악하고자 하였으며, 연구목적 달성을 위한 연구의 모형은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.

즉, 연구의 독립변수는 연구대상의 인구통계적 변인 및 다문화 접촉 및 관련 교육 요인이며, 종속변수는 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용

자신도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도 등 5개의 요인으로 구성된 다문화감수성이다.



[그림 III-1] 연구모형도

3. 연구 도구

본 연구에서 유아교사의 다문화감수성 측정은 Chen & Starosta(2000)가 개발하고 김옥순(2008a)이 번안하여 24개 문항으로 구성된 ‘다문화감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale)’를 사용하였다. Chen & Starosta(2000)은 문헌연구를 토대로 44개의 문항을 도출하였고, 이를 414명의 대학생에게 적용하여 최종적으로 5개의 요인으로 구성된 24개의 문항을 확정하였다. 이들 문항을 상호작용 주의력(interaction attention), 가치 있는 인상(impression rewarding), 자존감(self-esteem), 자기관찰(self-monitoring), 관점의 인정(perspective taking) 등의 다른 관련된 척도와 함께 162명에게 적용한 결과

상관관계가 유의미하게 나타났다. 또한 174명을 통한 예언 타당도 검사 결과 다문화감수성이 높은 학생이 다문화적 효능감과 다문화적 상호작용 태도도 높게 나타났다는 결과를 제시하였다. 이 도구는 김옥순과 정성민(2009), 이규림(2011), 김말자(2015) 등의 선행연구에서 사용된 바 있다. 특히 정영경(2018), 김말자(2015), 강종훈(2015) 등 유아교사 및 교사를 대상으로 하는 연구에서도 다문화감수성 척도(Intercultural Sensitivity Scale)가 내용 수정 없이 사용되었던 바, 본 연구에서도 이 척도를 사용하여 유아교사의 다문화감수성을 측정하였다.

우리나라 상황에서 문화 간 감수성, 다문화감수성에 대한 진단도구의 개발은 아직 상대적으로 미흡한 수준이다. 주지한 바와 같이, 이주역사가 짧고 이주민의 수가 아직 소수인 상황에서, 먼대면의 의사소통 역량에 해당하는 문화간 감수성 훈련에 대한 필요가 아직 크지 않기 때문이다. 그러므로 한국적 상황에서의 다문화감수성 척도 개발은 앞으로 연구되어야 할 과제이기도 하다.

본 연구에 사용된 측정도구는 상호작용 참여도 7문항, 문화차이 존중도 6문항, 상호작용 자신도 5문항, 상호작용 향유도 3문항, 상호작용 주의도 3문항 총 24문항으로 구성되었다. 측정도구의 세부내용 및 구성내용은 <표 III-1>과 같다.

첫째, ‘상호작용 참여도(Interaction Engagement)’는 나와 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도에 대한 내용이며, 개인이 자신과 다른 문화를 가진 개인과 교류하는 동안 그 교류에 참여하는 정도를 측정함으로써 개인이 지닌 다문화감수성의 정도를 측정하였다.

둘째, ‘문화차이 존중도(Respect for Cultural Difference)’는 다른 문화를 존중하는 정도에 대한 내용이며, 개인이 자신과 다른 문화를 존중하는 정도를 측정하였다.

셋째, ‘상호작용 자신도(Interaction Confidence)’는 나와 다른 문화의 사람

들과 교류할 때 가지는 자신감의 정도에 대한 내용이며, 자신과 다른 문화의 사람들과 교류할 때 개인이 갖고 있는 자신감을 측정하는 내용으로 구성되었다.

넷째, ‘상호작용 향유도(Interaction Enjoyment)’는 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도에 대한 내용이다. 개인이 자신과 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐겨하는지를 측정하였다.

다섯째, ‘상호작용 주의도(Interaction Attentiveness)’는 나와 다른 문화의 사람들과 상호작용함에 있어서 상대에게 기울이는 주의력의 정도에 대한 내용이다. 한 개인이 타문화권의 개인과 상호작용함에 있어 타문화권의 개인에게 기울이는 주의력의 정도를 의미한다.

<표 III-1> 다문화감수성 측정도구 내용

하위요소	내용	번호	문항수
상호작용 참여도	나와 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도	1-7	7
문화차이 존중도	나와 다른 문화를 존중하는 정도	8-13	6
상호작용 자신도	나와 다른 문화의 사람들과 교류할 때 가지는 자신감의 정도	14-18	5
상호작용 향유도	나와 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도	19-21	3
상호작용 주의도	나와 다른 문화의 사람들과 상호작용함에 있어서 상대에게 기울이는 주의력의 정도	22-24	3
전체			24

※ 5, 8, 9, 12, 13, 15, 19, 20, 21번은 역채점 문항

자료: 김옥순(2008a).

이 도구에 대하여 각 연구에서 측정된 신뢰도 수치(Cronbach's α 값)는 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 다문화감수성 측정도구의 신뢰도

하위요소 내용	이규림(2011)	김말자(2015)
상호작용 참여도	.76	.80
문화차이 존중도	.60	.70
상호작용 자신도	.77	.74
상호작용 향유도	.64	.75
상호작용 주의도	.63	.76
전체	.83	.83

유아교사의 다문화감수성에 영향을 주는 요인을 측정하기 위한 변인으로는 연구대상인 유아교사의 개인적 다문화 환경 및 경험, 다문화교육 경험, 인구통계적 요인, 교육기관 요인 등으로 구분하여 설정하였으며, 윤덕주, 권기남과 김영주(2014) 및 이성희, 김현수와 심경화(2014) 등의 연구를 참고하여 구성하였다.

4. 연구윤리와 자료 처리

각종 연구 및 실험과 관련하여 연구결과의 조작, 표절 및 도모하고자 하는 결과를 만들어내기 위하여 의도적으로 연구 설계를 임의로 확정하는 등의 문제로 인하여 연구윤리에 대한 중요성이 사회적으로 대두되고 있다. 본 연구에서는 다음과 같은 윤리적 절차들을 적용하여 수행하였다. 조사 과정에서 윤리적 노력으로 일환으로 연구자는 연구를 시행하기 전에 ‘생명윤리 및 안전에 관한 법률(제14839호)’을 숙지하였고, 질병관리본부에서 실시하는 생명윤리교육과정을 마친 후 인하대학교 생명윤리위원회(Institutional Review Board, IRB)로부터 연구 계획서에 대한 공식적인 승인²⁾을 받았다. 본 연구

2) 본 연구자는 인하대학교 생명윤리위원회에 연구계획서를 신청(2017년 11월 9일자)하여 연구 진행 관련 문서를 제출해서 심의를 받았고 보완심의과정을 거쳐 (2018년 1월 9일자)로 심의결

는 IRB승인 이후 연구 참여자 모집 단계에서 자발적인 참여의사를 밝힌 사람에게 한해 연구 내용을 충분히 전달한 후 연구 동의서를 획득함을 기본 원칙으로 하였음을 밝힌다. 본 연구에서는 연구 참여자 및 연구대상의 개인정보 보호, 사생활 보호, 양심의 자유 보장, 상호신뢰의 약속 보장, 연구 참여자 및 연구대상 개인의 자유의사에 의한 자발성 보장과 같은 윤리적 기준 준수를 위하여 다음과 같은 방법과 절차에 따라 연구과정을 진행하였다.

첫째, 설문조사를 수행하면서 연구대상들에게 설문을 강요하지 않고 개별적 및 집단적으로 설문에 대한 동의를 받아 수행하였다. 또한 설문조사 시에 대상자에게 특정 결과를 도출하기 위하여 의도적 유도를 하지 않았으며, 자료의 처리 및 분석 과정에서 역시 통계학적 절차에 따라 임의로 데이터를 조작하는 행위를 하지 않았다.

둘째, 본 연구에 직·간접적으로 참여하는 모든 참여자들에 대해서는 ‘연구참여 동의서’를 미리 제시하여 수령하였으며, 연구의 목적과 절차·방법에 대하여 소개와 설명과정을 진행하였고, 개인적 사정으로 연구 참여가 어려울 경우라도 어떠한 불이익을 받지 않음을 고시하였다.

셋째, 본 연구의 모든 연구과정에서 각 단계마다 참여자에게 윤리적 보호 및 연구의 목적과 내용을 충분히 설명하였으며, 참여자마다 참여의사를 철회하거나 중단하고자 할 때 언제든지 즉시 중단할 수 있음 등과 같은 안전과 권리에 관한 내용을 전달하였다.

넷째, 연구 참여자 및 대상에 대한 개인정보 및 신상에 관한 내용은 전혀 수집하지 않았고, 행여 신원이 드러날 수 있는 내용은 비밀로 기록하였으며, 모든 내용은 반드시 연구를 위해서만 사용되도록 하였다.

본 연구에서는 유아교사의 다문화감수성과 이에 영향을 미치는 변인에 대하여 연관된 이론연구 및 선행연구를 바탕으로 한 각 변인의 내용을 확인하

과 승인(승인번호 170927-2A)을 통지받았다.

고, 이를 기반으로 연구모형을 설계한 후 실증적 분석을 거쳐 구조적 인과관계를 검증하고자 하였다. 본 연구를 통하여 수집된 자료는 아래와 같은 방법으로 처리·분석하였다.

수거된 자료를 분석하기 위해 통계 프로그램은 SPSS 20.0을 활용하였으며, 사용된 모든 측정항목들은 선행연구에 근거한 이론적 배경과 연구에 적합하도록 수정하면서 타당성을 확보하였다. 본 연구의 구체적인 연구방법은 다음과 같은 통계분석 절차를 통해 진행되었다.

첫째, 응답자의 인구통계특성과 자료 특성 분석을 통해 이용비율과 코딩에 실수가 있는지 확인하기 위한 빈도분석(frequency analysis)을 하였다.

둘째, 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis; EFA)에 통해 다문화 접촉특성 및 다문화 교육관련 요인의 상관관계를 분석하여 이를 바탕으로 신뢰성과 각 항목별 타당성을 확인하였다.

셋째, 유아교사 집단별 다문화감수성의 평균값 차이검증을 실시하였다.

측정 수단으로서 응답자에게 정확하고 믿을 수 있는 일관성을 확인하기 위한 계수로 Cronbach alpha 값을 기준으로 신뢰도를 판단하였다. 이를 통해 다문화감수성 차이를 폭넓게 확인하였다.

넷째, 본 연구의 종속변수와 독립변수 사이의 관계 및 설명력을 측정하기 위하여 다중회귀분석(Multiple Regression Analysis)을 실시하였다. 이를 통해 유아교사의 각 변인이 연구대상 유아교사의 다문화감수성에 미치는 영향력 및 설명력을 수치화하여 분석하였다.

IV. 연구 결과

1. 연구대상의 분포 특성

본 연구는 연구대상인 유아교사의 개인적 특성 및 다문화 접촉 경험 및 다문화 관련 교육 요인에 의하여 다문화감수성의 수준을 분석하고자 하였다. 이에 따라 연구대상의 특성을 먼저 파악하는 과정을 거쳐야 하는 만큼, 연구대상의 분포를 알아보는 과정이 필요하다. 연구의 대상인 300명의 유아교사 및 보육교사의 특성을 각 요인별로 분석한 내용은 다음과 같다.

가. 인구통계적 특성 및 분포

먼저, 연구대상의 인구통계적 특성인 연령·성별·경력 및 개인적으로 지니고 있는 해외여행 경험 등의 내용을 분석한 내용은 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 연구대상의 인구통계적 특성

	구분	N	%
성별	남자	1	.3
	여자	299	99.7
연령대	20대	117	39.0
	30대	83	27.7
	40대	62	20.7
	50대 이상	38	12.7
교사경력	2년 미만	79	26.3
	2~4년	66	22.0
	5~8년	50	16.7
	8~10년	24	8.0
	10년 이상	81	27.0
학력	보육교사 교육원	17	5.7

구분		N	%
	2, 3학년제 대학	143	47.7
	4년제 대학	90	30.0
	대학원 재학이상	50	16.7
교사자격	유치원 2급 정교사	139	46.3
	유치원 1급 정교사	50	16.7
	보육교사 2급	48	16.0
	보육교사 1급	63	21.0
기관유형	유치원	150	50.0
	어린이집	150	50.0
직위	교사	252	84.0
	주임교사	28	9.3
	원감	9	3.0
	원장	11	3.7
기관형태	국·공립	144	48.0
	사립 및 민간	128	42.7
	법인	2	.7
	직장	18	6.0
	가정	8	2.7
담당유아 연령	0세	9	3.0
	1세	2	.7
	2세	37	12.3
	3세	38	12.7
	4세	53	17.7
	5세	58	19.3
	6세	77	25.7
	혼합	26	8.7
기관 규모(학급 수)		8.30±5.206	
해외여행 경험	없음	62	20.7
	1~2	131	43.7
	3~4	50	16.7
	5회 이상	57	19.0
해외체류 총 기간	없음	182	60.7
	1~3개월 미만	94	31.3
	3~5개월	3	1.0
	6개월 이상	21	7.0
計		300	100.0

연구대상 유아교사 300명 중 남성 교사는 단 1명으로 0.3%에 불과하였다. 즉, 유아교사의 99% 이상은 여성 교사였다. 물론 직업영역의 특성상 여성 유아교사를 보다 선호하는 학부모 및 사회의 경향을 전혀 무시할 수는 없는 일이지만, 반대로 일방적인 성별 비율로 인해 유아시기부터 제대로 된 성역할을 학습하기 어려울 수밖에 없다는 학계 및 사회의 지적과 경고에 대해서는 향후 많은 고민이 필요할 것이다.

연구대상 유아교사의 연령은 20대와 30대의 비율이 66.7%로 나타났다. 그에 비해, 40대 이상은 32.7%에 불과하였다. 이 역시 앞의 성별 항목과 마찬가지로 편중된 분포를 보였다. 즉 비교적 젊은 연령의 교사가 2/3 이상을 차지하고 있어, 보다 전인적(全人的) 교육을 추구하여야 하는 유아교육의 측면에서 다양하고도 보다 경험이 풍부한 연령의 유아교사도 함께 공존할 수 있는 여건이 마련되어야 할 것으로 보인다.

교사의 경력 측면에서는 2년 미만과 2년 이상에서 4년 이하의 경력을 가진 연구대상이 48.3%로 나타나 절반 정도로 나타났으며, 반면 5년에서 10년까지의 경력은 24.7%에 불과하였다. 이는 교사의 연령과 연결되는 결과라고 볼 수 있는데, - 연령의 문제와 마찬가지로 - 유아교사의 경력이 보다 풍부하고도 깊은 경험을 지닌 교사가 많아져야 한다는 당위성에서 아직 사회적으로 미흡한 면이 있다고 생각한다.

교사의 학력은 연구대상 중 2·3년제 대학 이상 4년제 대학 및 대학원 재학 이상의 학력을 가진 유아교사가 94.4%인 결과를 보여서 전체적으로 우리 사회의 유아교육을 담당하고 있는 교사들의 학력이 높다는 것을 알 수 있다.

연구대상 유아교사의 보유 자격증 종류는 유치원 2급 정교사 자격을 가진 경우가 46.3%로 가장 많았고, 그 다음으로는 보육교사 1급 자격을 지닌 경우가 21.0%로 두 번째로 나타났다.

연구대상의 근무 기관은 유치원과 어린이집이 각각 150명으로 각 비율이

50.0%였으며, 이는 연구자의 연구목적 측면에서 인위적으로 비율을 고려한 결과이다. 연구대상 교사의 직위는 일반교사가 84.0%였다.

연구대상 교사가 근무하고 있는 유아교육기관의 형태를 파악한 결과는 국·공립 기관이 48.0%, 사립 및 민간 기관이 42.7%로 나타나서 대부분을 차지하고 있었는데, 직장 기관의 6.0% 및 법인 기관의 0.7%에 비해 큰 편차를 보였다. 이러한 결과는 우리 사회의 유아교육기관 형태가 너무 국·공립이나 사립·민간에 의지하고 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 직장 및 기업이나 여러 형태의 법인 유아교육기관이 풍부해지고 보편적이 되어야만 보다 건전한 모습의 분포라고 할 수 있을 것이며, 이는 사회적인 교육에 대하여 또한 유아기의 교육에 대하여 기업이나 사회적 자본의 관심이나 지원이 보다 확대되어야 하는 필요성을 강조하고 있다.

연구대상 유아교사가 담당하고 있는 유아의 연령 분포는 대체적으로 균일하게 분포되어 있었다.

연구대상 유아교사의 해외여행 및 체류 경험을 설문한 결과는 여행 경험의 경우에는 1~2회의 경우가 43.7%로 가장 많았고, 그 다음으로는 20.7%로 해외여행 경험이 없는 것으로 나타났다. 체류 기간의 경우에는 전혀 없음이 60.7%로 나타났으며, 다음으로 3개월 미만이 31.3%로 거의 대부분의 경우에 해외체류 경험이 없는 것으로 나타났다. 즉, 연구대상 유아교사들은 대부분의 경우 해외여행 및 해외체류 경험이 많지 않다는 것을 알 수 있는데, 이는 현재와 같은 세계화와 국제화의 시대에 우리 사회의 유아교사들이 더욱 세계적인 시각을 지니기에는 많이 부족한 상황이라고 할 수 있으며, 다른 차원으로는 유아교사의 사회적·경제적 대우에 대한 문제도 언급될 수 있으리라고 본다.

나. 다문화 접촉 특성 및 분포

본 연구의 독립변수 중 하나인 연구대상 유아교사의 다문화 접촉 및 경험 특성에 대한 분포 내용을 살펴보면, 다음 <표 IV-2>의 내용과 같다.

<표 IV-2> 연구대상의 다문화 접촉 경험 유무

구분	유		무	
	N	%	N	%
가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무	53	17.7	247	82.3
다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 경험 유무	71	23.7	229	76.3
다른 인종·국적·문화를 가진 친구 유무	66	22.0	234	78.0
(가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무	164	54.7	136	45.3
다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무	129	43.0	171	57.0
다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무	72	24.0	228	76.0
거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무	165	55.0	135	45.0
학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무	69	23.0	231	77.0
학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무	58	19.3	242	80.7

유아교사의 다문화 접촉 경험 요인의 내용을 접촉 경험 빈도가 높은 순으로 보면, ① 거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 있음(55%, 165명), ② (가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람

있음(54.7%, 164명), ③ 다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 있음(43.0%, 129명), ④ 다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 있음(24.0%, 72명), ⑤ 다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 경험 있음(23.7%, 71명), ⑥ 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 있음(23.0%, 69명), ⑦ 다른 인종·국적·문화를 가진 친구 있음(22.0%, 66명), ⑧ 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 있음(19.3%, 58명), ⑨ 가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 있음(17.7%, 53명) 순이었다.

이상의 결과를 살펴보면, 유아교사들이 개인적인 차원에서 다문화에 대한 접촉 경험이 일반적으로 풍부하지 않은 것을 알 수 있다. 즉, “다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 경험”이나 “다른 인종·국적·문화를 가진 친구 유무” 등에 대한 비율은 모두 25% 이하의 비율을 보인 반면, “거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람”이나 “(가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무” 등의 항목에서만 50% 이상의 경험 및 접촉 비율을 보인 것이다. 이러한 내용으로 유추해볼 때, 사실 외부적인 다문화감수성에 대한 자극 요인을 풍부하게 지닐 수 있을만한 경험을 가지고 있다고는 할 수 없을 것이다.

다. 다문화교육관련 특성 및 분포

다음으로, 연구대상 유아교사가 다문화와 관련된 교육을 받은 경험의 내용을 분석한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 연구대상의 다문화교육 요인

구분	유		무	
	N	%	N	%
대학교에서 다문화교육 관련 과목을 이수 여부	108	36.0	192	64.0
다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등) 경험 여부	63	21.0	237	79.0
유아교육과 관련하여 다문화 실습 경험 유무	45	15.0	255	85.0
유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육 경험 여부	182	60.7	118	39.3
다문화 유아 교육·보육 경험	212	70.7	88	29.3
현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부	187	62.3	113	37.7

연구대상의 다문화에 대한 교육관련 경험을 살펴보면, 대학에서 다문화교육 관련 과목은 36.0%(108명)만 이수하였다고 답하였으며, 다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등)은 더 적은 비율인 21.0%(63명), 그리고 유아교육 관련 다문화 실습은 15.0%(45명)만이 경험이 있다고 대답을 하였다.

반면, 연수 및 보수교육을 통한 다문화교육은 60.7%(182명)가, 다문화 유아의 교육 및 보육은 70.7%(212명)가, 그리고 현재 근무기관에서의 다문화 관련 활동은 62.3%(187명)가 경험이 있다고 답변하였다.

이러한 결과는 유아교사들이 교육기관에서 정규교육을 받는 기간 중 정규 교육에서는 다문화 및 다문화 유아에 대한 교육을 받지 않은 경우가 훨씬 더 많았으며, 대신 유아교사로서 교육 현장에서 더 많이 경험하며, 연수 및 보수교육을 통해서 간접교육을 받고 있다는 것을 알 수 있다.

2. 요인 간 상관관계 분석

각 변수의 요인 간 상관관계 분석 및 판별타당성 검증은 한 요인이 다른 요인과의 다른 정도를 판단하기 위한 것이다. 이는 각각의 평균분산추출값(AVE)과 두 구성개념이 그 두 요인 간 상관계수제곱(r^2)을 비교하여 AVE가 상관계수제곱 보다 높게 나오는가의 여부를 확인하는 것이다(채구목, 2014). 이 때 각각의 모든 AVE값이 상관계수제곱 보다 크다면 상관관계 및 판별타당성이 있다고 한다. 본 연구에서는 상관분석을 통해 구성개념과 측정변수의 일치성 검증을 실시하였다. 또한, AVE값과 상관계수제곱값(r^2)의 비교를 통한 판별타당도를 검증하였다.

요인 간 상관관계 분석결과는 <표 IV-4> 및 <표 IV-5>와 같다.

다문화 접촉특성 간 상관관계 분석결과 ‘가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무’는 ‘다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 경험 유무’와의 상관계수 .359, ‘다른 인종·국적·문화를 가진 친구 유무’와의 상관계수 .218, ‘(가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무’와의 상관계수 .316, ‘다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무’와의 상관계수 .286, ‘다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무’와의 상관계수 .210, ‘거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무’와의 상관계수 .103, ‘학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무’와의 상관계수 .017, ‘학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무’와의 상관계수 .017의 관계를 보였다.

‘다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 경험 유무’는 ‘다른 인종·국적·문화를 가진 친구 유무’와의 상관계수 .329, ‘(가족 외) 아는 사람 중에

다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .287, '다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무'와의 상관계수 .403, '다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무'와의 상관계수 .238, '거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .141, '학창 시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'와의 상관계수 .180, '학창 시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .264의 관계를 보였다.

'다른 인종·국적·문화를 가진 친구 유무'는 '(가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .451, '다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무'와의 상관계수 .465, '다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무'와의 상관계수 .154, '거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .141, '학창 시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'와의 상관계수 .169, '학창 시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .249의 관계를 보였다. '(가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'는 '다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무'와의 상관계수 .507, '다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무'와의 상관계수 .088, '거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .293, '학창 시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'와의 상관계수 .116, '학창 시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .208의 관계를 보였다.

'다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무'는 '다른 인종·국적·문화

를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무'와의 상관계수 .316, '거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .190, '학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'와의 상관계수 .069, '학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .154의 관계를 보였다.

'다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무'는 '거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'와의 상관계수 .132, '학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'와의 상관계수 .045, '학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .199의 관계를 보였다. '거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무'는 '학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'와의 상관계수 .144, '학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .171의 관계를 보였다. '학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무'는 '학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무'와의 상관계수 .655의 관계를 보였다.

<표 IV-4> 다문화 접촉 및 환경 요인 간 상관관계 분석

	다문화 경험1	다문화 경험2	다문화 경험3	다문화 경험4	다문화 경험5	다문화 경험6	다문화 경험7	다문화 경험8
1	1							
2	.359**	1						
3	.218**	.329**	1					
4	.316**	.287**	.451**	1				
5	.286**	.403**	.465**	.507**	1			
6	.210**	.238**	.154**	.088	.316**	1		
7	.103	.141*	.141*	.293**	.190**	.132*	1	
8	.017	.180**	.169**	.116*	.069	.045	.144*	1

9	.017	.264**	.249**	.208**	.154**	.199**	.171**	.655**
---	------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

* $p < .05$, ** $p < .01$

- 1: 가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무
- 2: 다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활 한 경험 유무
- 3: 다른 인종·국적·문화를 가진 친구 유무
- 4: (가족 외) 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무
- 5: 다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 경험 유무
- 6: 다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험 유무
- 7: 거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람 유무
- 8: 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생 유무
- 9: 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동 경험 유무

다음으로, 교육관련 요인에 대한 상관관계 분석결과 ‘대학교에서 다문화교육 관련 과목을 이수 여부’는 ‘다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등) 경험 여부’와의 상관계수 .091, ‘유아교육과 관련하여 다문화 실습 경험 유무’와의 상관계수 .074, ‘유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육 경험 여부’와의 상관계수 .192, ‘다문화 유아 교육·보육 경험’과의 상관계수 .041, ‘현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부’와의 상관계수 .110의 관계를 보였다.

‘다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등) 경험 여부’는 ‘유아교육과 관련하여 다문화 실습 경험 유무’와의 상관계수 .494, ‘유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육 경험 여부’와의 상관계수 .013, ‘다문화 유아 교육·보육 경험’과의 상관계수 .045, ‘현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부’와의 상관계수 -.173의 관계를 보였다.

‘유아교육과 관련하여 다문화 실습 경험 유무’는 ‘유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육 경험 여부’와의 상관계수 -.006, ‘문화 유아 교육·보육 경험’과의 상관계수 .045, ‘현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부’와의 상관계수 -.155의 관계를 보였다.

‘유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육 경험 여부’는 ‘다문화 유

아 교육·보육 경험'과의 상관계수 .440, '현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부'와의 상관계수 .430의 관계를 보였다. '다문화 유아 교육·보육 경험'은 '현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부'와의 상관계수 .209의 관계를 보였다.

<표 IV-5> 교육관련 요인 간 상관관계 분석

	다문화 교육1	다문화 교육2	다문화 교육3	다문화 교육4	다문화 교육5
1	1				
2	.091	1			
3	.074	.494**	1		
4	.192**	.013	-.006	1	
5	.041	.045	.045	.440**	1
6	.110	-.173**	-.155**	.430**	.209**

** $p < .01$

- 1: 대학교에서 다문화교육 관련 과목을 이수 여부
- 2: 다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등) 경험 여부
- 3: 유아교육과 관련하여 다문화 실습 경험 유무
- 4: 유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육 경험 여부
- 5: 다문화 유아 교육·보육 경험
- 6: 현재 근무기관의 다문화 관련 활동 여부

이상의 결과와 같이, 상관관계 분석 및 판별타당성 검증은 서로 관계가 있는 구성차원 각각의 상관계수제곱(r^2)과 AVE값을 비교하였다. 확인 결과 변수 및 요인 간 관계가 많은 부분에서 유의하였고, 측정된 모든 상관계수제곱(r^2) 값이 AVE값보다 작게 나타나 판별타당성이 성립되었다는 것을 확인하였다.

3. 요인별 다문화감수성 차이

본 연구는 연구대상 유아교사의 다문화감수성을 측정하고 분석하는 데 있어 대상 유아교사의 개인적 인구통계 요인, 다문화 접촉 및 경험 요인, 다문화 관련 교육 요인에 따라 그 차이를 살펴보았다. 이에 그 결과는 다음과 같다.

가. 유아교사의 다문화감수성 수준

먼저, 유아교사의 전체적인 다문화감수성 수준 내용은 다음 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 연구대상 유아교사의 다문화감수성 수준

요인	평균	표준편차
상호작용 참여도	4.15	.872
문화차이 존중도	4.91	.877
상호작용 자신도	3.52	.982
상호작용 향유도	4.79	.822
상호작용 주의도	3.29	.888
총 평균	4.13	.888

본 연구에서는 다문화감수성 설문 및 척도에 있어 리커트식(Likert scale) 6점 척도를 사용하였다. 즉, ‘전혀 아니다’가 1점, ‘매우 그렇다’가 6점인 방식을 사용한 것이다. 그 결과, 연구대상 유아교사의 다문화감수성 수준은 전체적으로 4.13점으로 나타난 바, 이는 6점 만점의 내용을 볼 때, 낮은 수준의 평점이라고 볼 수는 없겠지만 높은 점수라고 할 수도 없다. 즉, 중간점수를 3.5점으로 산정할 수 있는데, 연구대상 유아교사의 다문화감수성 점수가 4.13

이라는 것은 유아교육을 담당하고 있는 교사라는 측면에서 만족할만한 수준인 것은 아니다.

김말자(2015)의 연구에서는 유아교사의 다문화감수성이 5점 척도 측정에서 평균 3.23(\pm .47)점으로 나타났으며, 정영경(2018)의 연구에서 나타난 초등교사들의 다문화감수성은 5점 척도 측정에서 평균 3.92(\pm .52)점으로, 그리고 강중훈(2015)의 연구에서는 초등교사의 다문화감수성 수준이 5점 척도 측정에서 평균 3.704(\pm .456)점으로 나타난 바 있다. 이러한 최근의 연구결과와 본 연구의 결과를 비교해봐도, 또는 일반적인 기대 수준과의 비교에서도 높은 수준의 다문화감수성 수준은 아닌 것이다.

세부적인 내용을 살펴보면, 다른 문화를 존중하는 정도를 측정하고자 한 문화차이 존중도가 4.91점으로 가장 높은 수준을 보였으며, 그 다음으로 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도에 대한 내용인 상호작용 향유도가 4.79점이었다. 세 번째로는 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도를 측정하고자 한 상호작용 참여도가 4.15점, 그 다음으로 다른 문화 사람들과 교류할 때 갖는 자신감의 정도인 상호작용 자신도가 3.52점이었다. 그리고 다른 문화의 사람들과 상호작용을 할 때 상대에게 기울이는 주의력의 정도 수준인 상호작용 주의도가 3.29점으로 가장 낮은 수준을 보였다.

나. 개인적 특성 요인에 따른 다문화감수성 차이

유아교사의 개인적 특성 요인 중 먼저, 연령에 따른 다문화감수성 차이는 다음 <표 IV-7>과 같다. 연령별 집단은 20대, 30대, 40대, 50대의 4집단으로 구분하였으며, 집단간 차이를 분석하기 위하여 일원변량분석 실시하였다.

연령별 다문화감수성 차이를 분석한 결과, 상호작용 참여도와 상호작용 주의도에서 통계적으로 유의한 차이($p < .01$)를 보였다. 이를 Scheffe 검증으로

집단간 차이를 살펴보면, 상호작용 참여도는 50대 유아교사가 20대와 30대 유아교사보다 높은 것으로 나타났으며, 상호작용 주의도에서는 30대 유아교사가 가장 높은 평균값을 보였으며 특히 20대 유아교사와 비교하여 상대적으로 더 높았다.

<표 IV-7> 연령별 다문화감수성 차이

연령	20대	30대	40대	50대	F	Scheffe 사후검증
상호작용 참여도	4.05	3.97	4.26	4.62	5.917**	50대>20대** 50대>30대**
문화차이 존중도	4.96	4.83	5.08	4.68	1.928	
상호작용 자신도	3.49	3.54	3.38	3.81	1.597	
상호작용 향유도	4.72	4.78	4.79	5.04	1.479	
상호작용 주의도	3.13	3.53	3.39	3.11	4.313**	30대>20대*

* $p<.05$, ** $p<.01$

교사 경력에 따른 다문화감수성의 차이를 분석한 결과는 <표 IV-8>과 같다. 유아교사의 경력은 2년 미만, 2~4년, 5~8년, 10년 이상 4집단으로 구분하여 일원변량분석을 실시하였다.

유아교사 경력별 다문화감수성 차이를 보면, 상호작용 참여도($p<.01$)와 문화차이 존중도($p<.001$), 상호작용 자신도($p<.05$), 그리고 상호작용 향유도($p<.01$)에서 통계적으로 의미있는 차이를 보였다. 즉 상호작용 주의도를 제외한 다문화감수성의 하위 요인 모두에서 유아교사의 경력에 따라 차이를 보였다. Scheffe 검증 결과를 살펴보면, 상호작용 참여도에서는 10년 이상의 경력을 가진 유아교사가 2년 미만의 경력을 가진 유아교사에 비하여 의미있는 차이($p<.01$)로 점수가 높았으며, 문화차이 존중도에서는 2년에서 4년 사이의 경력 유아교사($p<.05$) 및 5년에서 8년 사이의 경력 유아교사($p<.001$), 10년 이상의 경력 유아교사($p<.05$)가 각각 2년 미만의 유아교사에

비하여 높은 점수를 보였다. 상호작용 자신도에서는 10년 이상 경력의 유아교사가 5년에서 8년 사이 경력의 유아교사에 비하여 의미 있는 차이($p<.05$)를 보였고, 상호작용 향유도에서는 10년 이상 경력의 유아교사가 2년 미만 경력의 유아교사에 비하여 차이($p<.01$)를 나타냈다. 종합하면 전반적으로 교사의 경력이 길어질수록 상대적으로 다문화감수성이 증가하는 경향을 알 수 있다.

<표 IV-8> 경력별 다문화감수성 차이

교사경력	2년 미만	2~4년	5~8년	10년 이상	F	Scheffe 사후검증
상호작용 참여도	3.89	4.13	4.11	4.44	5.653**	10년 이상>2년 미만**
문화차이 존중도	4.56	4.97	5.14	5.00	6.743***	2~4년>2년 미만* 5~8년>2년 미만*** 10년 이상>2년 미만*
상호작용 자신도	3.53	3.44	3.30	3.77	3.253*	10년 이상>5~8년*
상호작용 향유도	4.56	4.79	4.74	5.07	5.393**	10년 이상>2년 미만**
상호작용 주의도	3.23	3.10	3.37	3.43	2.016	

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

유아교사의 학력 또는 수학 연수에 따른 다문화감수성의 차이를 알아본 결과는 다음 <표 IV-9>의 내용과 같다. 유아교사의 학력은 4년제 미만과 4년제 이상의 두 집단으로 구분하여 t 검증을 하였다.

유아교사의 학력별 다문화감수성의 차이를 분석한 결과는 모든 하위 요인에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 향유도에서 4년제 이상 대학 학력을 가진 유아교사와 4년제 미만의 학력을 가진 유아교사 사이에 $p<.001$ 수준의 유의한 차이를 보였으며, 상호작용 자신도, 상호작용 주의도에서는 $p<.01$ 수준의 유의한 차이를 보였다. 다시말하면, 유아교사의 학력에 따라 다문화감수성에서 차이가 있었다. 즉,

전체적으로 4년제 이상의 학력을 가진 유아교사가 4년제 미만의 학력을 가진 유아교사에 비해 상대적으로 높은 다문화감수성 수준을 보였다.

<표 IV-9> 학력별 다문화감수성 차이

학력	4년제 미만		4년제 이상		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	3.93	.861	4.39	.824	-4.623***
문화차이 존중도	4.70	.969	5.16	.684	-4.691***
상호작용 자신도	3.35	.855	3.71	1.082	-3.225**
상호작용 향유도	4.61	.858	5.00	.726	-4.210***
상호작용 주의도	3.15	.753	3.46	.998	-3.071**

** $p < .01$, *** $p < .001$

다음으로, 유아교사의 취득 자격증 및 자격증 급수에 따른 다문화감수성 차이를 분석한 결과는 다음 <표 IV-10>과 <표 IV-11>에 제시하였다.

<표 IV-10> 보유 자격별 다문화감수성 차이

자격	유치원 교사		보육 교사		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.23	.947	4.00	.705	2.292*
문화차이 존중도	4.94	.933	4.87	.774	0.605
상호작용 자신도	3.58	1.026	3.41	.899	1.429
상호작용 향유도	4.89	.780	4.63	.867	2.687**
상호작용 주의도	3.29	.992	3.30	.681	-0.092

* $p < .05$, ** $p < .01$

유아교사가 취득한 유아교사 자격증별로 다문화감수성 차이를 파악한 결과에서는 상호작용 참여도와 상호작용 향유도에서 통계적인 차이가 나타났

다. 즉, 상호작용 참여도는 유치원교사 자격증을 가진 유아교사가 보육교사 자격증을 가진 유아교사에 비하여 높았으며($p<.05$), 상호작용 향유도 역시 유치원교사 자격증을 가진 유아교사가 보육교사 유아교사에 비하여 높은 평균값을 보였다($p<.01$).

<표 IV-11> 교사자격 급수별 다문화감수성 차이

급수	1급		2급		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.33	.853	4.03	.866	2.922**
문화차이 존중도	5.11	.709	4.79	.946	3.098**
상호작용 자신도	3.44	1.070	3.57	.925	-1.124
상호작용 향유도	4.87	.808	4.74	.828	1.328
상호작용 주의도	3.31	.943	3.28	.856	0.327

** $p<.01$

유아교사의 자격 급수에 따른 다문화감수성 차이는 상호작용 참여도와 문화차이 존중도 항목에서 유의한 차이를 보였다. 즉, 상호작용 참여도 및 문화차이 존중도 모두 1급 자격을 가진 유아교사들이 2급 자격을 가진 유아교사들에 비하여 통계적으로 의미 있는 차이($p<.01$)로 높은 점수를 보였다.

종합하면, 유아교사가 취득한 자격증이 유치원교사인 경우가 보육교사인 경우보다 상호작용 참여도와 상호작용 향유도가 높았으며, 자격 급수는 1급인 경우가 2급인 경우에 비해 상호작용 참여도와 문화차이 존중도가 높은 것으로 나타났다.

유아교사의 근무환경, 즉 근무기관 유형, 직위, 근무기관 형태, 근무기관 규모에 따른 다문화감수성의 차이를 분석한 결과는 <표 IV-12> ~ <표 IV-15>에 제시하였다.

유아교사의 근무기관 유형에 따른 다문화감수성의 차이는 <표 IV-12>의 내용과 같이 모든 하위요인에서 통계적으로 유의하지 않았다. 즉, 유치원에

근무하고 있는 유아교사나 어린이집에 근무하고 있는 유아교사 모두 유사한 다문화감수성 수준을 보였다.

<표 IV-12> 근무기관 유형별 다문화감수성 차이

기관유형	유치원		어린이집		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.22	.890	4.07	.849	1.493
문화차이 존중도	4.83	.979	4.99	.757	-1.584
상호작용 자신도	3.59	1.013	3.45	.949	1.265
상호작용 향유도	4.76	.803	4.82	.841	-0.585
상호작용 주의도	3.38	.977	3.20	.783	1.783

유아교사의 직위별(평교사/주임교사 이상)로 파악한 다문화감수성 차이 (<표 IV-13> 참조)는 상호작용 향유도에서만 통계적으로 유의한 차이를 보였다($p<.05$). 즉, 일반 평교사에 비하여 주임교사 이상의 직위를 가진 유아교사들이 상호작용 향유도가 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-13> 직위별 다문화감수성 차이

직위	평교사		주임교사 이상		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.11	.873	4.35	.844	-1.790
문화차이 존중도	4.88	.899	5.10	.733	-1.664
상호작용 자신도	3.48	.974	3.74	1.007	-1.695
상호작용 향유도	4.75	.801	5.03	.892	-2.246*
상호작용 주의도	3.29	.858	3.32	1.043	-0.241

* $p<.05$

유아교사가 근무하고 있는 기관의 형태를 국·공립과 사립으로 분류하여

다문화감수성의 차이를 분석(<표 IV-14> 참조)하였을 때, 상호작용 참여도, 문화차이 존중도 및 상호작용 향유도에서 차이를 보였다. 문화차이 존중도와 상호작용 향유도는 국·공립기관 근무 유아교사가 사립기관 근무 유아교사에 비하여 높은 점수를 보였으며($p<.001$), 상호작용 참여도도 국·공립기관 근무 유아교사가 사립기관 근무 유아교사에 비해 상대적으로 높았다($p<.05$). 즉, 국·공립기관 근무 유아교사가 사립기관 근무 유아교사에 비해 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 향유도와 같은 다문화감수성이 상대적으로 높게 나타났다.

<표 IV-14> 근무기관 형태별 다문화감수성 차이

기관형태	국·공립		사립		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.26	.968	4.04	.761	2.127*
문화차이 존중도	5.12	.793	4.72	.911	3.978***
상호작용 자신도	3.58	1.114	3.47	.843	0.955
상호작용 향유도	5.03	.747	4.58	.831	4.903***
상호작용 주의도	3.28	1.003	3.30	.770	-0.206

* $p<.05$, *** $p<.001$

유아교사가 근무하고 있는 교육기관의 규모를 4학급 이하, 5~9학급, 10학급 이상의 세집단으로 구분하여 다문화감수성 차이를 파악한 결과(<표 IV-15> 참조), 상호작용 참여도($p<.01$)와 상호작용 향유도($p<.05$) 및 상호작용 주의도($p<.001$) 항목에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉, 상호작용 참여도에서는 4학급 이하 규모 기관에 근무하고 있는 유아교사들이 5~9학급 규모의 기관에 근무하고 있는 유아교사에 비하여 점수가 높았으며($p<.01$), 상호작용 향유도에서는 5~9학급 규모의 기관에 근무하고 있는 유아교사들이 10학급 이상 규모의 기관에서 근무하고 있는 유아교사들에 비하여 높은 점수를 보였다($p<.05$). 또한 상호작용 주의도에

서는 4학급 이하 규모의 기관에 근무하고 있는 유아교사의 점수가 5~9학급 규모의 기관에 근무하고 있는 유아교사에 비하여 $p<.001$ 수준으로, 10학급 이상 규모의 기관에 근무하고 있는 유아교사에 비하여 $p<.05$ 수준으로 각각 높게 나타났다.

<표 IV-15> 근무기관 규모별 다문화감수성 차이

기관 규모	4학급 이하	5~9학급	10학급 이상	F	Scheffe 사후검증
상호작용 참여도	4.41	4.00	4.13	4.774**	4학급 이하>5~9학급**
문화차이 존중도	4.97	5.02	4.78	2.303	
상호작용 자신도	3.63	3.44	3.54	0.808	
상호작용 향유도	4.72	4.96	4.67	4.011*	5~9학급>10학급 이상*
상호작용 주의도	3.66	3.08	3.28	9.281***	4학급 이하>5~9학급*** 4학급 이하>10학급 이상*

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

유아교사들의 해외여행 경험 정도 및 해외체류 기간에 따른 다문화감수성 차이는 <표 IV-16>과 <표 IV-17>에 제시하였다. 해외여행 경험 빈도는 없음, 1~2회, 3회 이상의 세 집단으로 분류하여 일원변량분석을 진행하였고, 해외 체류기간은 1개월 미만과 1개월 이상 두 집단으로 구분하여 t 검증을 실시하였다.

<표 IV-16> 해외여행 빈도별 다문화감수성 차이

해외여행 경험	없음	1~2회	3회 이상	F	Scheffe 사후검증
상호작용 참여도	3.90	4.06	4.39	7.766**	3회 이상>없음** 3회 이상>1~2회*
문화차이 존중도	4.71	4.86	5.09	3.986*	3회 이상>없음*
상호작용 자신도	3.35	3.46	3.69	2.831	
상호작용 향유도	4.39	4.76	5.07	14.982***	3회 이상>1~2회** 3회 이상>없음***
상호작용 주의도	3.25	3.13	3.52	5.961**	3회 이상>1~2회**

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

유아교사가 개인적으로 해외여행을 한 경험 빈도별 다문화감수성 차이를 분석한 결과(<표 IV-16> 참조)에서는 상호작용 참여도($p<.01$), 문화차이 존중도($p<.05$), 상호작용 향유도($p<.001$), 상호작용 주의도($p<.01$)에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 세부적 내용에서는, 상호작용 참여도에서 3회 이상의 해외여행 경험을 가진 유아교사 그룹이 해외여행 경험이 없는 유아교사 그룹에 비하여 유의한 차이($p<.01$)로, 그리고 1~2회 해외여행을 가진 유아교사 그룹에 비하여 의미 있는 차이($p<.05$)로 높은 점수를 보였다. 문화차이 존중도 항목에서는 3회 이상 해외여행 경험을 가진 유아교사 그룹이 해외여행 경험이 없는 유아교사 그룹보다 의미 있는 차이($p<.05$)로 점수가 높게 나타났다. 상호작용 향유도에서도 역시 3회 이상 해외여행 경험을 가진 유아교사 그룹이 1~2회 해외여행을 가진 유아교사 그룹에 비하여 유의한 차이($p<.01$)로 및 해외여행 경험이 없는 유아교사 그룹에 대해서는 통계적으로 유의한 차이($p<.001$)를 나타냈다. 상호작용 주의도에서는 3회 이상 해외여행 경험을 가진 유아교사 그룹이 1~2회 해외여행을 가진 유아교사 그룹에 비하여 유의한 차이($p<.01$)로 높은 점수를 보였다. 다시말하면, 유아교사의 해외여행 경험이 많을수록 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 향유도, 상호작용 주의도와 같은 다문화 감수성이 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-17> 해외체류 기간별 다문화감수성 차이

해외체류 기간	1개월 미만		1개월 이상		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.05	.762	4.29	1.003	-2.399*
문화차이 존중도	4.93	.857	4.88	.910	0.481
상호작용 자신도	3.40	.882	3.70	1.099	-2.629**
상호작용 향유도	4.68	.812	4.97	.807	-3.091**
상호작용 주의도	3.35	.931	3.20	.814	1.424

* $p<.05$, ** $p<.01$

유아교사의 해외체류 기간별 다문화감수성 차이를 분석한 결과(<표 IV-17> 참조)에서 상호작용 참여도($p<.05$), 상호작용 자신도($p<.01$), 상호작용 향유도($p<.01$)에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 그 내용에서는 모두 동일하게 1개월 이상의 해외체류 경험을 가진 유아교사들이 1개월 미만(해외체류 경험이 없음 포함)의 경험을 가진 유아교사들에 비하여 높은 점수를 보였다. 즉 해외체류 기간일 길수록 다문화감수성이 높을 가능성을 보인다.

다. 다문화 접촉 요인에 따른 다문화감수성 차이

유아교사의 다문화감수성 수준에 영향을 미치는 것으로 다문화 접촉 경험 요인이 있다. 다문화 접촉 경험 요인은 모두 9가지를 측정하였는데, 각 요인의 경험 유무별 다문화감수성 차이를 분석하였다(<표 IV-18>~<표 IV-26> 참조).

<표 IV-18> 다문화 가족의 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.54	.923	4.06	.838	3.751***
문화차이 존중도	5.04	.998	4.88	.849	1.154
상호작용 자신도	4.06	1.283	3.40	.866	4.523***
상호작용 향유도	5.09	.961	4.73	.776	2.925**
상호작용 주의도	3.81	.902	3.18	.846	4.874***

** $p<.01$, *** $p<.001$

첫째, 가족이나 가까운 친척 중 다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 유무에 따른 차이는 <표 IV-18>과 같다. 연구 결과를 살펴보면, 상호작용 참

여도($p<.001$), 상호작용 자신도($p<.001$), 상호작용 향유도($p<.01$), 상호작용 주의도($p<.001$)에서 통계적으로 의미 있는 차이가 나타났다. 즉, 전반적으로 다문화 배경의 가족이나 친척을 가진 유아교사가 다문화 가족이나 친척을 가지지 않은 유아교사에 비해 문화차이 존중도를 제외한 모든 요인에서 다문화감수성이 높았다.

<표 IV-19> 다문화 생활 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.68	.930	3.98	.783	6.329***
문화차이 존중도	5.17	.979	4.83	.829	2.904**
상호작용 자신도	4.18	1.264	3.32	.773	6.972***
상호작용 향유도	5.23	.753	4.66	.797	5.311***
상호작용 주의도	3.46	1.027	3.24	.836	1.842

** $p<.01$, *** $p<.001$

둘째, 유아교사가 다른 인종·국적·문화를 가진, 즉 다문화 배경의 사람과 함께 생활을 해본 경험 유무에 따라 다문화감수성 차이를 분석한 <표 IV-19>를 살펴보면, 상호작용 참여도($p<.001$), 문화차이 존중도($p<.01$), 상호작용 자신도($p<.001$), 상호작용 향유도($p<.001$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉 다문화 배경을 가진 사람과 함께 생활한 경험을 가지고 있는 유아교사들이 그렇지 않은 유아교사들에 비해 상호작용 주의도를 제외한 모든 다문화감수성 하위 요인에서 높은 점수를 보였다.

셋째, 다른 인종·국적·문화를 가진 친구의 유무에 따른 다문화감수성 차이를 분석한 결과는 <표 IV-20>의 내용과 같다. 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와의 접촉 경험 유무별 유아교사의 다문화감수성 차이는 상호작용 참여도($p<.01$)와 상호작용 자신도($p<.001$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉, 다른 인종·국적·문화를 가진 친구를 가진 유아교사가 그렇지 못한 유

아교사에 비해 상호작용 참여도와 상호작용 자신도가 높았다.

<표 IV-20> 다문화 친구 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.43	.956	4.07	.832	3.013**
문화차이 존중도	4.82	1.086	4.94	.810	-0.940
상호작용 자신도	3.92	1.042	3.41	.936	3.873***
상호작용 향유도	4.92	.881	4.76	.802	1.424
상호작용 주의도	3.47	.829	3.24	.900	1.857

** $p < .01$, *** $p < .001$

넷째, 가족 및 친척을 제외한 지인(知人) 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람이 있는가의 여부에 따른 다문화감수성의 차이는 다음 <표 IV-21>과 같다. 분석 결과를 살펴보면, 상호작용 참여도($p < .001$), 문화차이 존중도($p < .05$), 상호작용 자신도($p < .001$), 상호작용 향유도($p < .01$)에서 유의한 차이를 보였다. 즉 다문화 지인(知人)이 있는 유아교사가 다문화 지인(知人)이 없는 유아교사에 비해 상호작용 주의도를 제외한 다문화감수성이 높은 것으로 확인되었다.

<표 IV-21> 다문화 지인(知人) 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.31	.855	3.95	.853	3.673***
문화차이 존중도	5.00	.875	4.80	.870	1.991*
상호작용 자신도	3.72	1.072	3.27	.799	4.052***
상호작용 향유도	4.92	.825	4.64	.793	3.015**
상호작용 주의도	3.37	.859	3.20	.917	1.649

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

다섯째, 유아교사들에게 “귀하는 다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 적이 있으신가요?”라고 설문을 함으로써 다문화 사교(社交) 경험을 측정하였고, 이러한 경험의 유무에 따라 다문화감수성 수준 차이를 분석한 결과는 <표 IV-22>와 같다. 분석 결과는 상호작용 참여도($p<.001$)와 상호작용 자신도($p<.001$), 그리고 상호작용 향유도($p<.01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉 다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 적이 있는 유아교사들이 그러한 경험이 없는 유아교사들 보다 상호작용 참여도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도와 같은 다문화감수성 지수가 높았다.

<표 IV-22> 다문화 사교(社交) 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.48	.923	3.89	.740	6.056***
문화차이 존중도	4.99	.976	4.85	.792	1.351
상호작용 자신도	3.84	1.103	3.28	.803	5.087***
상호작용 향유도	4.98	.832	4.65	.787	3.489**
상호작용 주의도	3.39	.941	3.22	.842	1.639

** $p<.01$, *** $p<.001$

여섯째, 유아교사를 대상으로 다른 인종·국적·문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 경험에 따라 다문화감수성에 차이가 있는가를 살펴본 결과는 <표 IV-23>과 같다. 다른 인종·국적·문화를 가진 사람인 다문화 개인 및 가족과 이웃집에 살아본 경험 유무별 차이는 다문화감수성 중 상호작용 자신도에서만 통계적으로 유의미한 차이를 보였다($p<.01$). 즉, 다문화 이웃이 있었던 유아교사가 다문화 이웃에 대한 경험이 없는 유아교사에 비해 상호작용 자신도가 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-23> 다문화 이웃 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.30	.977	4.10	.832	1.747
문화차이 존중도	4.82	1.056	4.94	.813	-1.062
상호작용 자신도	3.85	1.067	3.42	.932	3.332**
상호작용 향유도	4.80	.901	4.79	.797	0.048
상호작용 주의도	3.33	.841	3.28	.904	0.462

** $p < .01$

일곱째, 유아교사들에게 그들의 거주 지역 및 동네 내에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람인 다문화 거주민이 있었는가를 측정하여 경험 유무별로 다문화감수성의 차이를 살펴본 결과는 <표 IV-24>와 같다. 분석한 결과, 상호작용 자신도와 상호작용 주의도에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다 ($p < .01$). 즉 다문화 거주민 경험을 갖고 있는 유아교사들이 그렇지 않은 유아교사들에 비하여 상호작용 자신도와 상호작용 주의도가 높았다.

<표 IV-24> 다문화 동네 거주 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.15	.877	4.13	.868	0.187
문화차이 존중도	4.96	.867	4.85	.888	1.102
상호작용 자신도	3.65	.934	3.36	1.019	2.558**
상호작용 향유도	4.85	.816	4.72	.826	1.313
상호작용 주의도	3.42	.865	3.14	.895	2.725**

** $p < .01$

여덟째, 유아교사의 학창시절에 학교 내에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생이 있었는가의 유무에 따른 다문화감수성 차이를 본 내용은 다음 <표 IV-25>와 같다. 학창시절 학교 내 다문화 학생 경험 유무에 따른 다문화감수성은 상호작용 자신도와 상호작용 향유도가 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다($p<.01$). 즉 학생시절의 다문화 학생 경험을 가진 유아교사가 그렇지 않은 유아교사에 비해 상호작용 자신도와 상호작용 향유도가 높게 나타났다.

<표 IV-25> 학교 내 다문화 학생 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.26	.718	4.11	.911	1.286
문화차이 존중도	5.08	.674	4.86	.924	1.821
상호작용 자신도	3.77	.921	3.45	.990	2.410**
상호작용 향유도	5.02	.745	4.72	.833	2.643**
상호작용 주의도	3.15	.899	3.33	.882	-1.510

** $p<.01$

마지막으로, 유아교사들이 학창시절에 학교에 다니면서 다른 인종·국적·문화를 가진 다문화 학생이나 친구와 함께 활동의 경험이 있는가의 유무에 따라 다문화감수성의 차이를 분석한 결과 내용은 <표 IV-26>과 같다. 유아교사들의 학창시절 다문화 학생 및 친구들과의 활동 경험 유무에 따라 다문화감수성 지수를 분석한 결과, 상호작용 참여도, 상호작용 자신도, 상호작용 향유도가 $p<.001$ 수준에서 유의한 차이를 보였으며, 문화차이 존중도도 $p<.01$ 수준에서 유의한 차이를 보였다. 즉 다문화 학생과 활동을 한 경험을 가진 유아교사들이 그러한 경험이 없는 유아교사들에 비하여 상호작용 주의도를 제외한 모든 다문화감수성에서 높게 나타났다.

<표 IV-26> 다문화 학생과 활동 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.51	.822	4.06	.863	3.607***
문화차이 존중도	5.19	.694	4.85	.904	2.716**
상호작용 자신도	3.95	1.028	3.42	.944	3.818***
상호작용 향유도	5.14	.770	4.71	.813	3.704***
상호작용 주의도	3.28	.899	3.29	.888	-0.145

** $p < .01$, *** $p < .001$

이상에서 유아교사들의 개인적인 다문화 관련 접촉 및 활동 경험의 유무에 따라 다문화감수성에서 어떠한 차이를 보이는가를 분석하였다. 그 결과를 종합하여 <표 IV-27>에 정리하였다.

<표 IV-27> 다문화 접촉 경험에 따른 다문화감수성 차이 종합

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
상호작용 참여도	***	***	**	***	***				***
문화차이 존중도		**		*					**
상호작용 자신도	***	***	***	***	***	**	*	*	***
상호작용 향유도	**	***		**	**			**	***
상호작용 주의도	***						**		

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

- 1: 다문화 가족의 유무
- 2: 다문화 생활 경험 유무
- 3: 다문화 친구 유무
- 4: 다문화 지인(知人) 유무
- 5: 다문화 사교(社交) 경험 유무
- 6: 다문화 이웃 유무
- 7: 다문화 동네 거주 경험 유무
- 8: 학교 내 다문화 학생 유무
- 9: 학창시절 다문화 학생과 활동 유무

유아교사의 다문화감수성은 다문화 접촉 경험 요인에 따라 차이를 보인 경우가 있는데, 이러한 결과를 보이는 요인을 다문화감수성 영역별로 정리하면 다음과 같다(<표 IV-27> 참조).

- ① 상호작용 참여도 : 다문화 가족의 유무, 다문화 생활 경험 유무, 다문화 친구 유무, 다문화 지인(知人) 유무, 다문화 사교(私交) 경험 유무, 학창시절 다문화 학생과 활동 유무
- ② 문화차이 존중도 : 다문화 생활 경험 유무, 다문화 지인(知人) 유무, 학창시절 다문화 학생과 활동 유무
- ③ 상호작용 자신도 : 다문화 가족의 유무, 다문화 생활 경험 유무, 다문화 친구 유무, 다문화 지인(知人) 유무, 다문화 사교(社交) 경험 유무, 다문화 이웃 유무, 다문화 동네 거주 경험 유무, 학교 내 다문화 학생 유무, 학창시절 다문화 학생과 활동 유무
- ④ 상호작용 향유도 : 다문화 가족의 유무, 다문화 생활 경험 유무, 다문화 지인(知人) 유무, 다문화 사교(社交) 경험 유무, 학교 내 다문화 학생 유무, 학창시절 다문화 학생과 활동 유무
- ⑤ 상호작용 주의도 : 다문화 가족의 유무, 다문화 동네 거주 경험 유무

라. 다문화교육 요인에 따른 다문화감수성 차이

유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인으로 다문화 교육 및 훈련 관련 요인을 측정하였다. 다문화 교육 및 훈련 관련 요인은 5가지로 측정하였으며, 이러한 다문화교육의 유무에 따른 차이를 분석한 결과는 <표 IV-28>~<표 IV-33>까지 제시하였다.

먼저, 학업기간 및 대학에서 다문화교육 관련 과목을 이수한 경험의 유무에 따

라 다문화감수성 차이의 결과는 다음 <표 IV-28>과 같다. 분석 결과를 살펴보면 다문화교육 관련 과목을 이수한 경험 유무에 따라 다문화감수성은 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉 학업기간 중 다문화교육 관련 과목을 이수한 유아교사나 그렇지 않은 유아교사의 다문화감수성은 유사한 것으로 나타났다.

<표 IV-28> 다문화교육 과목 이수 여부에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.11	.815	4.16	.904	-0.527
문화차이 존중도	4.96	.785	4.89	.926	0.691
상호작용 자신도	3.54	.928	3.51	1.014	0.286
상호작용 향유도	4.83	.727	4.77	.872	0.552
상호작용 주의도	3.27	.892	3.31	.888	-0.375

다음으로, 봉사활동이나 아르바이트 등이 포함하는 다문화와 연관된 활동 경험 유무에 따른 다문화감수성의 차이를 분석한 내용을 <표 IV-29>에 제시하였다. 경험의 유무에 따른 차이를 살펴보면, 상호작용 자신도에서만 유의한 차이가 나타났다($p < .001$). 즉 다문화 관련 활동 경험이 있는 유아교사가 그렇지 않은 유아교사에 비해 상호작용 자신도가 높았다.

<표 IV-29> 다문화 관련 활동 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.20	.989	4.13	.839	0.601
문화차이 존중도	4.79	1.077	4.95	.815	-1.284
상호작용 자신도	3.95	1.110	3.41	.914	4.030***
상호작용 향유도	4.86	.822	4.77	.822	0.705
상호작용 주의도	3.44	.992	3.25	.856	1.491

*** $p < .001$

유아교사들이 유아교육 관련 다문화 실습을 한 경험의 유무에 따른 다문화감수성의 차이는 다음 <표 IV-30>과 같다. 분석결과를 살펴보면, 상호작용 자신도에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 즉, 다문화 실습을 한 경험이 있는 유아교사가 실습 경험이 없는 유아교사에 비하여 상호작용 자신도가 높았다.

<표 IV-30> 다문화 실습 유무에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.14	.874	4.15	.873	-0.005
문화차이 존중도	4.92	.990	4.91	.858	0.087
상호작용 자신도	3.81	.843	3.47	.998	2.170*
상호작용 향유도	4.68	.832	4.81	.820	-0.981
상호작용 주의도	3.33	.865	3.28	.894	0.345

* $p<.05$

유아교사들이 학업기간 이후에 유아교육현장에 근무하면서 유아교육 연수 및 보수교육을 통해 다문화 관련 교육을 이수한 경험의 여부에 따라 다문화감수성 차이를 분석한 결과는 <표 IV-31>과 같다. 분석결과, 상호작용 참여도 ($p<.01$), 문화차이 존중도($p<.05$), 상호작용 자신도($p<.05$), 상호작용 향유도 ($p<.01$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타난 것을 확인할 수 있었다. 즉 다문화교육 연수 및 보수교육을 받은 유아교사가 그렇지 않은 유아교사에 비해 상호작용 주의도를 제외한 모든 다문화감수성 하위 요인에서 높게 나타났다.

<표 IV-31> 다문화 연수 및 보수교육 이수에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.27	.928	3.95	.742	3.109**
문화차이 존중도	5.02	.830	4.75	.927	2.560*
상호작용 자신도	3.62	1.075	3.36	.797	2.285*
상호작용 향유도	4.92	.789	4.60	.837	3.337**
상호작용 주의도	3.23	.903	3.38	.861	-1.419

* $p < .05$, ** $p < .01$

유아교사들이 유아교육·보육기관에 근무하면서 직접적으로 다문화 배경의 유아를 교육·보육한 경험이 있는가의 여부에 따라 다문화감수성 수준의 차이를 알아본 결과는 다음 <표 IV-32>와 같다. 차이를 살펴보면, 상호작용 참여도($p < .01$), 문화차이 존중도($p < .05$)와 상호작용 자신도($p < .001$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 즉 다문화 유아를 교육·보육해본 경험이 있는 유아교사가 다문화 유아에 대한 경험이 없는 유아교사에 비하여 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 자신도 모두 높게 나타났다.

<표 IV-32> 다문화 유아 교육·보육 경험에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.24	.909	3.92	.731	2.960**
문화차이 존중도	4.99	.863	4.72	.886	2.513*
상호작용 자신도	3.65	1.001	3.20	.859	3.726***
상호작용 향유도	4.83	.860	4.71	.720	1.088
상호작용 주의도	3.28	.897	3.31	.872	-0.292

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

마지막으로, 현재 유아교사가 근무하고 있는 유아 교육기관에서 다문화와

연관된 활동을 하고 있는가의 여부에 따라 유아교사들의 다문화감수성 차이를 파악한 결과는 <표 IV-33>과 같다. 분석결과를 살펴보면, 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 향유도에서 모두 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.001$). 즉 근무하고 있는 교육기관 내에서의 다문화 활동 경험이 있는 유아교사들이 다문화 활동 경험이 없는 유아교사들에 비하여 상호작용 참여도, 문화차이 존중도, 상호작용 향유도가 더 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-33> 근무기관의 다문화 활동 여부에 따른 다문화감수성 차이

	유		무		t
	평균	표준편차	평균	표준편차	
상호작용 참여도	4.33	.915	3.84	.700	4.875***
문화차이 존중도	5.11	.773	4.58	.942	5.247***
상호작용 자신도	3.60	1.050	3.38	.845	1.859
상호작용 향유도	4.97	.770	4.50	.825	4.948***
상호작용 주의도	3.28	.879	3.31	.906	-0.237

*** $p<.001$

이상에서 유아교사들의 다문화교육 관련 경험 유무에 따른 다문화감수성 차이를 분석하였다. 이러한 결과를 종합하여 <표 IV-39>에 정리하였다. 다문화 교육 경험 유무에 따라 유아교사의 다문화감수성이 통계적으로 유의한 차이를 보이는 경우가 있는데, 이러한 결과를 다문화감수성 영역별로 정리하면 다음과 같다.

- ① 상호작용 참여도 : 다문화 연수 및 보수교육 이수 여부, 다문화 유아교육·보육 경험 유무, 근무기관의 다문화 활동 여부
- ② 문화차이 존중도 : 다문화 연수 및 보수교육 이수 여부, 다문화 유아교육·보육 경험 유무, 근무기관의 다문화 활동 여부

- ③ 상호작용 자신도 : 다문화 관련 활동 경험 유무, 다문화 실습 유무, 다문화 연수 및 보수교육 이수 여부, 다문화 유아 교육·보육 경험 유무
- ④ 상호작용 향유도 : 다문화 연수 및 보수교육 이수 여부, 근무기관의 다문화 활동 여부
- ⑤ 상호작용 주의도 : 해당 요인 없음

<표 IV-34> 다문화 교육 경험에 따른 다문화감수성 차이 종합

	1	2	3	4	5	6
상호작용 참여도				**	**	***
문화차이 존중도				*	*	***
상호작용 자신도		***	*	*	***	
상호작용 향유도				**		***
상호작용 주의도						

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

- 1 : 다문화교육 관련 과목 이수 여부
- 2 : 다문화 관련 활동 경험 유무
- 3 : 다문화 실습 유무
- 4 : 다문화 연수 및 보수교육 이수
- 5 : 다문화 유아 교육·보육 경험
- 6 : 근무기관의 다문화 활동 여부

4. 요인별 다문화감수성 영향력 분석

본 연구의 주된 목적은 유아교사의 개인 특성 즉 인구통계학 요인, 다문화 접촉 경험 요인 및 다문화교육 관련 요인이 그들이 내면적으로 지니고 있는 다문화감수성에 미치는 영향을 파악하고자 하는 것이다. 이를 위해, 유아교사의 개인적 특성 요인을 독립변인으로 하고, 다문화감수성을 종속변인으로 하여 다중회귀분석(多重回歸分析, multiple regression analysis)을 실시하였다. 회귀분석을 실시하기 전에 잔차(殘差, residual)의 독립성을 확인하고자 Durbin-Watson 값을 확인하였고, 다음으로 다중공선성을 확인하고자 VIF 값을 확인한 결과, 이상이 없는 것으로 나타났다. 참고로, 회귀분석 과정 중의 잔차분석은 회귀모형의 적합도 검정이다.

가. 상호작용 참여도에 미치는 요인별 영향력

유아교사의 개인 특성 요인들이 다문화감수성의 하위 요인 중 상호작용 참여도에 미치는 영향력을 분석한 결과를 <표 IV-35>에 제시하였다.

그 내용을 구체적으로 살펴보면, 유아교사들의 개인적(인구통계적) 요인의 상호작용 참여도에 대한 영향력 및 설명력은 8.1%를 보였다. 그러나 접촉 및 경험 관련 요인을 추가한 결과 모형2의 설명력은 20.3%로 증가하였으며, 모형2와 개인적 요인만을 사용한 모형1의 설명력 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 개인적 요인, 접촉/경험 요인에 교육/훈련 요인을 추가 투입한 모형3의 설명력은 24.4%로 증가하였으며, 모형2와 모형3의 설명력 차이는 통계적으로 유의하였다. Cohen(1986)에 의하면, 다중회귀분석에서 일반적으로 사회과학 및 심리적인 부분에서 13.0% 수준의 설명력은 중간(middle) 정도의 효과가 있다고 말하고 있다.

<표 IV-35> 상호작용 참여도에 미치는 요인별 영향력

상호작용 참여도		모형 1	모형 2	모형 3
개인적 요인	연령	.093	.067	.066
	경력	.035	.114	.077
	학력	.161*	.077	.169*
	자격	-.043	.002	.054
	급수	-.114	-.060	-.036
	기관유형	-.048	-.069	-.100
	교사직위	-.033	-.026	-.043
	형태	.015	.008	.076
	규모	-.016	-.031	-.018
	해외여행	.073	.036	.024
	해외체류	.044	.029	.016
접촉/경험 요인	다문화접촉1		.074	.064
	다문화접촉2		.200**	.190**
	다문화접촉3		-.068	-.050
	다문화접촉4		.035	.067
	다문화접촉5		.169*	.153*
	다문화접촉6		-.038	.016
	다문화접촉7		-.074	-.077
	다문화접촉8		-.040	-.032
	다문화접촉9		.212**	.157*
교육/훈련 요인	다문화교육1			-.088
	다문화교육2			-.065
	다문화교육3			.069
	다문화교육4			-.066
	다문화교육5			.055
	다문화교육6			.255***
모형설명력		Adj R ² =.081 F=3.397***	Adj R ² =.203 ΔR ² =.142*** F=4.812***	Adj R ² =.244 ΔR ² =.053*** F=4.702***

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

개인적 요인은 인구통계학적 요인의 재 구분을 그대로 사용
 접촉관련 요인과 교육훈련 요인의 각 항목은 경험 없음을 0, 있음을 1로 하는 더미
 변수를 사용

모형1 : 개인적 요인 \Rightarrow 상호작용 참여도

모형2 : 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 \Rightarrow 상호작용 참여도

모형3 : 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 + 교육/훈련 요인 \Rightarrow 상호작용 참여도

이상의 결과를 바탕으로 보다 명확한 요인별 설명력을 파악하기 위하여,
 회귀분석 제거 방법을 사용하여 명확하게 영향력을 가진 요인만 별도로 분
 리하여 최종 영향력을 재측정한 결과는 다음 <표 IV-36>과 같다.

<표 IV-36> 상호작용 참여도에 대한 최종 영향력

상호작용 참여도		B	S.E	β	t
개인적 요인	경력	.078	.043	.103	1.814
	학력	.271	.098	.155	2.776**
접촉/경험 요인	다문화경험2	.467	.115	.228	4.067***
	다문화경험5	.287	.100	.163	2.883**
	다문화경험9	.234	.117	.106	1.994*
교육/훈련 요인	다문화교육1	-.188	.097	-.104	-1.937
	다문화교육5	.389	.094	.216	4.117***
모형설명력		Adj R ² =.261, F=16.122***			

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

분석 결과, 자신과 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도인
 상호작용 참여도에 대한 영향력을 가진 주요 요인은 유아교사의 개인적 요
 인 중 유아교사로서의 경력과 학력 요인이며, 접촉 및 경험 요인 중에서는 2
 번(다문화 생활 경험 : 귀하는 다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활

한 적이 있으신가요?), 5번(다문화 왕래 경험 : 귀하는 다른 인종·국적·문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 적이 있으신가요?), 9번(다문화 친구 경험 : 귀하의 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동을 함께 했던 적이 있으신가요?) 요인이 영향력을 나타내는 것으로 보였다. 그리고 교육 및 훈련 요인 중에서는 1번(다문화 과목 이수 여부 : 귀하는 대학교에서 다문화교육 관련 과목을 이수하셨나요?), 5번(다문화 유아 보육 여부 : 귀하는 다문화 유아를 교육·보육한 경험이 있으신가요?)의 요인이 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 전체적인 설명력은 26.1%로 나타났다. 종합하면, 유아교사의 경력이 길고 학력이 높을수록, 다문화 생활 경험, 다문화 왕래 경험, 다문화 친구 경험이 있을수록, 다문화 과목을 이수하지 않거나 다문화 유아 보육 경험이 있을수록 상호작용 참여도가 높았다.

나. 문화차이 존중도에 미치는 요인별 영향력

다음으로, 다문화감수성 요인 중 문화차이 존중도에 미치는 영향력을 살펴보면 다음 <표 IV-37>의 내용과 같다.

유아교사들의 개인적(인구통계적) 요인의 문화차이 존중도에 대한 영향력 및 설명력은 16.0%로 나타났다. 접촉 및 경험 관련 요인을 추가한 모형2의 설명력은 20.6%로 나타났으며, 모형2와 개인적 요인만을 사용한 모형1의 설명력 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 개인적 요인·접촉 및 경험관련 요인·교육 및 훈련요인을 모두 투입한 모형3의 설명력은 25.0%로 나타났으며, 모형3과 모형2의 설명력 차이는 통계적으로 유의하였다.

<표 IV-37> 문화차이 존중도에 미치는 요인별 영향력

문화차이 존중도		모형 1	모형 2	모형 3
개인적 요인	연령	-.311***	-.312***	-.301***
	경력	.187*	.244**	.213*
	학력	.264***	.196**	.295***
	자격	-.157	-.164	-.120
	급수	-.120	-.095	-.082
	기관유형	.276***	.248**	.234**
	교사직위	-.015	-.007	-.029
	형태	-.021	-.018	.042
	규모	-.040	-.027	-.004
	해외여행	.055	.105	.113
	해외체류	-.102	-.125*	-.147*
	접촉/경험 요인	다문화접촉1		.011
다문화접촉2			.203**	.195**
다문화접촉3			-.155*	-.152*
다문화접촉4			.101	.139*
다문화접촉5			-.061	-.085
다문화접촉6			-.055	.008
다문화접촉7			.056	.043
다문화접촉8			-.005	.017
다문화접촉9			.118	.069
교육/훈련 요인	다문화교육1			-.076
	다문화교육2			-.118
	다문화교육3			.163*
	다문화교육4			-.111
	다문화교육5			.079
	다문화교육6			.221***
모형설명력		Adj R ² =.160 F=6.171***	Adj R ² =.206 ΔR ² =.068** F=4.869***	Adj R ² =.250 ΔR ² =.068** F=4.825***

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

개인적 요인은 인구통계학적 요인의 재 구분을 그대로 사용

접촉관련 요인과 교육훈련 요인의 각 항목은 경험 없음을 0, 있음을 1로 하는 더미 변수를 사용

모형 1 : 개인적 요인 \Rightarrow 문화차이 존중도

모형 2 : 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 \Rightarrow 문화차이 존중도

모형 3 : 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 + 교육/훈련 요인 \Rightarrow 문화차이 존중도

문화차이 존중도에 대해서도 회귀분석 제거 방법을 사용하여 명확하게 영향력을 가진 요인만 사용하여 재측정한 결과는 위의 <표 IV-38>과 같다.

<표 IV-38> 문화차이 존중도에 대한 최종 영향력

문화차이 존중도		B	S.E	β	t
개인적 요인	연령	-.244	.057	-.292	-4.262***
	경력	.220	.055	.288	3.999***
	학력	.506	.103	.288	4.925***
	기관유형	.309	.098	.176	3.153**
	체류기간	-.205	.095	-.114	-2.158*
접촉/경험 요인	다문화경험2	.437	.115	.212	3.791***
	다문화경험3	-.284	.127	-.134	-2.242*
	다문화경험4	.250	.105	.142	2.382*
교육/훈련 요인	다문화교육2	-.279	.133	-.130	-2.101*
	다문화교육3	.333	.144	.136	2.309*
	다문화교육4	-.179	.105	-.100	-1.716
	다문화교육5	.420	.104	.232	4.026***
모형설명력		Adj R ² =.257, F=9.599***			

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

다른 문화를 존중하는 정도인 문화차이 존중도에 영향을 미치는 유아교사

의 개인적 요인은 연령, 경력, 학력, 현재 근무 중인 기관유형, 그리고 해외 체류 기간이었다. 또한 유아교사의 접촉·경험 요인 중 문화차이 존중도에 영향을 미치는 요인은 2번(다문화 생활 경험: 귀하는 다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 적이 있으신가요?), 3번(다문화 친구 경험: 귀하의 친한 친구 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구가 있으신가요?), 4번(다문화 지인 경험: 귀하의 아는 사람 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람이 있으신가요?)이었다. 그리고 교육·훈련 요인 중에서는 2번(다문화 활동 여부: 귀하는 다문화 관련 활동을 하신 적이 있으신가요?), 3번(다문화 실습 여부: 귀하의 유아교육과 관련하여 다문화 실습을 하신 적이 있으신가요?), 4번(다문화 보수교육 여부: 귀하는 유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육을 받으신 적이 있으신가요?), 5번(다문화 유아 보육 여부: 귀하는 다문화 유아를 교육·보육한 경험이 있으신가요?)이 영향력을 보였다. 이 요인들이 다문화감수성 내용 중 문화차이 존중도에 대한 전체적인 설명력은 25.7%로 나타났다.

다. 상호작용 자신도에 미치는 요인별 영향력

유아교사의 개인 특성 요인이 다문화감수성 요인 중 상호작용 자신도에 미치는 영향력을 살펴보면 다음 <표 IV-39>의 내용과 같다.

유아교사의 개인적(인구통계적) 요인의 상호작용 자신도에 대한 영향력 및 설명력은 3.2%를 보였다. 접촉 및 경험관련 요인을 추가한 모형2의 설명력은 19.1%로 나타났다. 모형2와 개인적 요인만을 사용한 모형1의 설명력 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 또한 개인적 요인, 접촉 및 경험 관련 요인, 교육 및 훈련요인을 모두 투입한 모형3의 설명력은 21.1%로 나타났다으며, 모형3과 모형2의 설명력 차이는 통계적으로 유의하였다.

<표 IV-39> 상호작용 자신도에 미치는 요인별 영향력

상호작용 자신도		모형 1	모형 2	모형 3
개인적 요인	연령	.027	-.038	-.039
	경력	.064	.162	.099
	학력	.144*	.079	.164*
	자격	.111	.105	.104
	급수	.178*	.215**	.207**
	기관유형	-.073	-.068	-.058
	교사직위	.080	.093	.068
	형태	-.009	-.024	.024
	규모	.004	.019	.020
	해외여행	.049	.018	.021
	해외체류	.086	.058	.049
접촉/경험 요인	다문화접촉1		.086	.090
	다문화접촉2		.251***	.217***
	다문화접촉3		.010	.005
	다문화접촉4		.055	.057
	다문화접촉5		.066	.029
	다문화접촉6		.055	.062
	다문화접촉7		.054	.037
	다문화접촉8		.043	.047
	다문화접촉9		.072	.052
교육/훈련 요인	다문화교육1			-.089
	다문화교육2			.073
	다문화교육3			.061
	다문화교육4			-.045
	다문화교육5			.141*
	다문화교육6			.122
모형설명력		Adj R ² =.032 F=1.910*	Adj R ² =.191 ΔR ² =.177*** F=4.521***	Adj R ² =.211 ΔR ² =.035* F=4.081***

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

개인적 요인은 인구통계학적 요인의 재 구분을 그대로 사용

접촉관련 요인과 교육훈련 요인의 각 항목은 경험 없음을 0, 있음을 1로 하는 더미 변수를 사용

모형 1: 개인적 요인 \Rightarrow 상호작용 자신도

모형 2: 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 \Rightarrow 상호작용 자신도

모형 3: 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 + 교육/훈련 요인 \Rightarrow 상호작용 자신도

상호작용 자신도에 대한 영향력을 명확하게 확인하기 위하여 회귀분석 제 2 방법을 사용하여 재측정한 결과를 <표 IV-40>에 제시하였다.

<표 IV-40> 상호작용 자신도에 대한 최종 영향력

상호작용 자신도		B	S.E	β	t
개인적 요인	학력	.344	.104	.175	3.304**
	급수	.302	.109	.149	2.777**
접촉/경험 요인	다문화경험1	.325	.141	.126	2.299*
	다문화경험2	.509	.136	.221	3.751***
	다문화경험9	.274	.133	.110	2.065*
교육/훈련 요인	다문화교육1	-.198	.108	-.097	-1.838
	다문화교육2	.353	.130	.147	2.723**
	다문화교육5	.332	.117	.154	2.844**
	다문화교육6	.197	.111	.097	1.768
모형설명력		Adj R ² =.232, F=11.029***			

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

다문화감수성을 구성하고 있는 내용 중 나와 다른 문화의 사람들과 교류 할 때 가지는 자신감의 정도를 측정한 상호작용 자신도에 영향을 미치는 유아교사의 개인적 요인 중 학력과 자격증 급수가 유의하게 나타났다. 또한 유아교사의 다문화 접촉·경험 요인 중에서는 1번(다문화 인척 요인: 귀하의

가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람이 있으신가요?), 2번(다문화 생활 경험: 귀하는 다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활 한 적이 있으신가요?), 9번(다문화 친구 경험: 귀하의 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와 활동을 함께 했던 적이 있으신가요?)이 영향력을 보였다. 또한 유아교사의 다문화 관련 교육·훈련 요인 중에서는 1번(다문화 과목 이수 여부: 귀하는 대학교에서 다문화교육 관련 과목을 이수하셨나요?), 2번(다문화 활동 여부: 귀하는 다문화 관련 활동을 하신 적이 있으신가요?), 3번(다문화 실습 여부: 귀하의 유아교육과 관련하여 다문화 실습을 하신 적이 있으신가요?), 5번(다문화 유아 보육 여부: 귀하는 다문화 유아를 교육·보육한 경험이 있으신가요?), 6번(다문화 활동 여부: 귀하의 현재 근무기관은 다문화 관련 활동을 하고 있나요?)이 영향력을 보였다. 이 요인들의 전체적인 설명력은 23.2%로 나타났다.

라. 상호작용 향유도에 미치는 요인별 영향력

유아교사의 개인 특성이 다문화감수성 요인 중 상호작용 향유도에 미치는 영향력을 회귀분석 방법으로 살펴보면 다음 <표 IV-41>과 같다.

유아교사들의 개인적(인구통계적) 요인의 상호작용 향유도에 대한 영향력 및 설명력은 14.5%을 나타내었다. 접촉 및 경험 관련 요인을 추가한 모형2의 설명력은 25.4%로 나타났으며, 모형2와 개인적 요인만을 사용한 모형1의 설명력 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 또한 개인적 요인, 접촉 및 경험관련 요인, 교육 및 훈련요인을 모두 투입한 모형3의 설명력은 25.6%였으며, 모형3과 모형2는 통계적으로 유의한 설명력의 증가가 나타나지 않았다.

<표 IV-41> 상호작용 향유도에 미치는 요인별 영향력

상호작용 향유도		모형 1	모형 2	모형 3
개인적 요인	연령	-.026	-.014	-.027
	경력	.040	.119	.119
	학력	.063	-.025	-.020
	자격	-.226**	-.250**	-.244**
	급수	.030	.073	.077
	기관유형	.242**	.226**	.218**
	교사직위	.009	.023	.016
	형태	-.185**	-.177**	-.151*
	규모	.039	.046	.036
	해외여행	.181**	.216**	.200**
	해외체류	.061	.029	.038
접촉/경험 요인	다문화접촉1		.053	.041
	다문화접촉2		.245***	.252***
	다문화접촉3		-.121	-.115
	다문화접촉4		.065	.081
	다문화접촉5		-.020	-.023
	다문화접촉6		-.069	-.037
	다문화접촉7		.061	.060
	다문화접촉8		.086	.081
	다문화접촉9		.148*	.127
교육/훈련 요인	다문화교육1			-.030
	다문화교육2			.012
	다문화교육3			-.004
	다문화교육4			.036
	다문화교육5			-.099
	다문화교육6			.115
모형설명력		Adj R ² =.145 F=5.613***	Adj R ² =.254 ΔR ² =.128*** F=6.103***	Adj R ² =.256 ΔR ² =.017 F=4.965***

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

개인적 요인은 인구통계학적 요인의 재 구분을 그대로 사용

접촉관련 요인과 교육훈련 요인의 각 항목은 경험 없음을 0, 있음을 1로 하는 더미 변수를 사용

모형 1: 개인적 요인 \Rightarrow 상호작용 향유도

모형 2: 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 \Rightarrow 상호작용 향유도

모형 3: 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 + 교육/훈련 요인 \Rightarrow 상호작용 향유도

상호작용 향유도 변인에 대한 회귀분석 제거 방법을 사용하여 명확하게 영향력을 가진 요인만 사용하여 재측정한 결과는 다음 <표 IV-42>와 같다.

<표 IV-42> 상호작용 향유도에 대한 최종 영향력

상호작용 향유도		B	S.E	β	t
개인적 요인	자격	-.456	.115	-.269	-3.983***
	기관유형	.410	.111	.250	3.699***
	형태	-.259	.092	-.158	-2.819**
	여행경험	.218	.060	.196	3.606***
접촉/경험 요인	다문화경험2	.437	.100	.226	4.355***
	다문화경험9	.343	.108	.165	3.162**
교육/훈련 요인	다문화교육6	.205	.092	.121	2.243*
모형설명력		Adj R ² =.296, F=16.749***			

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

다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도에 대한 내용을 측정 한 상호작용 향유도에 대하여 유아교사의 개인적 요인 중에서는 유아교사의 자격 종류, 현재 근무 중인 기관유형, 기관형태, 해외여행 경험이 영향력을 보였다. 유아교사의 접촉·경험 요인 중에서는 2번(다문화 생활경험: 귀하는 다른 인종·국적·문화를 가진 사람과 생활한 적이 있으신가요?), 9번(다문화 친구 경험: 귀하의 학창시절에 다른 인종·국적·문화를 가진 친구와

활동을 함께 했던 적이 있으신가요?)이 영향력을 나타냈다. 그리고 유아교사 교육·훈련 요인 중에서는 6번(다문화 활동 여부: 귀하의 현재 근무기관은 다문화 관련 활동을 하고 있나요?)이 영향력을 보였으며, 이 요인들의 전체적인 설명력은 29.6%로 나타났다.

마. 상호작용 주의도에 미치는 요인별 영향력

상호작용 주의도에 대한 유아교사의 개인 특성 요인별 설명력은 <표 IV-43>의 내용과 같다.

<표 IV-43> 상호작용 주의도에 미치는 요인별 영향력

상호작용 주의도		모형 1	모형 2	모형 3
개인적 요인	연령	-.009	-.073	-.102
	경력	.162	.165	.197*
	학력	.253***	.249***	.293***
	자격	.289**	.273**	.292**
	급수	.118	.086	.070
	기관유형	-.199*	-.192*	-.187*
	교사직위	-.026	-.059	-.058
	형태	.170*	.144*	.158*
	규모	-.087	-.041	-.010
	해외여행	.153*	.143*	.142*
	해외체류	-.187**	-.202***	-.202***
접촉/경험 요인	다문화접촉1		.257***	.279***
	다문화접촉2		.008	.017
	다문화접촉3		.048	.038
	다문화접촉4		-.044	-.040
	다문화접촉5		-.025	-.011
	다문화접촉6		-.040	-.029

	다문화접촉7		.165**	.152**
	다문화접촉8		-.186*	-.174*
	다문화접촉9		.086	.064
교육/훈련 요인	다문화교육1			-.028
	다문화교육2			.014
	다문화교육3			-.001
	다문화교육4			-.208**
	다문화교육5			.052
	다문화교육6			.084
모형설명력		Adj R ² =.097 F=3.923***	Adj R ² =.175 ΔR ² =.100*** F=4.166***	Adj R ² =.187 ΔR ² =.028 F=3.646***

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

개인적 요인은 인구통계학적 요인의 재 구분을 그대로 사용

접촉관련 요인과 교육훈련 요인의 각 항목은 경험 없음을 0, 있음을 1로 하는 더미 변수를 사용

모형 1 : 개인적 요인 ⇒ 상호작용 주의도

모형 2 : 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 ⇒ 상호작용 주의도

모형 3 : 개인적 요인 + 접촉/경험 요인 + 교육/훈련 요인 ⇒ 상호작용 주의도

유아교사들의 개인적(인구통계적) 요인이 상호작용 주의도에 미치는 영향력 및 설명력은 9.7%로 나타났다. 접촉 및 경험 관련 요인을 추가한 모형2의 설명력은 17.5%로 나타났다. 모형2와 개인적 요인만을 사용한 모형1의 설명력 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 또한 개인적 요인, 접촉 및 경험관련 요인, 교육 및 훈련요인을 모두 투입한 모형3의 설명력 수준은 18.7%로 나타났으며, 모형2와 모형3의 설명력 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

상호작용 주의도 변인에 대한 회귀분석 제거 방법을 사용하여 명확하게 영향력을 가진 요인만 사용하여 재측정한 결과는 다음 <표 IV-44>와 같다.

<표 IV-44> 상호작용 주의도에 대한 최종 영향력

상호작용 주의도		B	S.E	β	t
개인적 요인	연령	-.107	.062	-.126	-1.720
	경력	.148	.061	.191	2.436*
	학력	.444	.114	.250	3.890***
	자격	.465	.140	.253	3.331***
	기관유형	-.332	.132	-.187	-2.506*
	형태	.255	.107	.143	2.373*
	여행경험	.167	.079	.138	2.117*
	체류기간	-.332	.103	-.183	-3.221**
접촉/경험 요인	다문화경험1	.649	.125	.279	5.173***
	다문화경험7	.268	.096	.150	2.795**
	다문화경험8	-.253	.119	-.120	-2.122*
교육/훈련 요인	다문화교육5	-.324	.102	-.178	-3.164**
모형설명력		Adj R ² =.208, F=7.550***			

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

다문화감수성의 하위 요인 중 나와 다른 문화의 사람들과 상호작용함에 있어서 상대에게 기울이는 주의력의 정도에 대해 측정된 상호작용 주의도 변인에 영향을 미치는 유아교사의 개인적 요인은 연령, 경력, 학력, 교사 자격 유형, 근무 중인 기관유형, 기관형태, 해외여행 경험, 해외체류 기간이었다. 접촉·경험 요인 중에서는 1번(다문화 인척 요인: 귀하의 가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람이 있으신가요?), 7번(다문화 동네 거주 요인: 귀하의 거주 동네에 다른 인종·국적·문화를 가진 사람들이 있으신가요?), 8번(다문화 교내 학생 요인: 귀하의 학창시설에 다른 인종·국적·문화를 가진 학생이 있으셨나요?)이 영향력을 보인 것으로 나타났다. 그리고 유아교사의 교육·훈련 요인 중에서는 5번(다문화 유아 보

육 여부 : 귀하는 다문화 유아를 교육·보육한 경험이 있으신가요?)이 영향력을 보였다. 이상의 요인들의 상호작용 주의도에 대한 전체적인 설명력은 20.8%로 나타났다.



5. 소결

한국사회는 이제 새롭게 유입되는 이주구성원과 이주민 자녀의 숫자가 눈에 띄게 증가하고 있는 상황에서 보다 적극적인 다문화 시대를 대비한 교육적 대책, 특히 공식적인 교육의 시작인 유아교육부터 본격적인 방안이 마련되어야 할 시점이다.

조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희와 이은하(2007)는 다문화가정의 아동이 각 교육기관에 자연스럽게 적응하는 데 근본적으로 도움이 되었던 것은 교사의 세밀한 배려와 지도라는 것을 지적하고 있다. 또한 각급 교육 현장에서 다문화교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다도 교사의 태도와 신념, 역할과 현장에서의 실행이 근간임을 분명하게 하고 있다(신순식, 김태선, 신은정, 2010). 즉, 교사 자신의 편견과 선입견에서 벗어나 다양성을 수용하고 인지하고자 노력할 때, 그들이 유아에게 교육을 통하여 긍정적이고 지속적인 영향을 끼칠 수 있다는 것이다.

따라서 유아교사의 다문화에 대한 관점은 유아교육 교실에서 교수 실제에 직접적인 영향을 미친다. 특히 교사가 가지고 있는 다문화에 대한 신념과 감수성은 교실 환경과 교육과정에서 다문화교육이 실천되는 수준인 다문화교육 실천수준과 직접적인 영향을 가지고 있을 것으로 생각된다. 다양한 인종과 문화에 대해 교사들이 다른 문화에 반응적이고 민감한 정도인 다문화감수성은 교육 실천 이전에 교사가 가진 인식과 태도의 문제로 교사의 심리내적인 요인으로 다문화교육 실천에 깊이 관련되어 있다. 이에 본 연구는 다문화감수성에 주목하여 다문화감수성에 대한 유아교사의 인식 정도와 상관관계를 살펴보고, 유아교사가 지니고 있는 개인 특성에 따른 다문화감수성 차이를 살펴보았다. 또한 궁극적으로 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 변인들을 확인하였다. 연구를 통해 도출된 결과는 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 다문화감수성 수준은 평점으로 볼 때, 6점 만점을 기준으로 4.13점인 것으로 나타나서 높은 수준이라고 보기에 어렵다. 유아교사는 우리 사회의 다문화가정 및 다문화가정의 자녀와 공교육의 체계 내에서 가장 먼저 만난다. 그만큼 다문화 유아의 입장에서는 충분히 높은 수준의 다문화감수성을 지닌 교사가 되어야 할 것이다. 그러나 본 연구의 결과는 물론 많은 연구들(김말자, 2015 ; 강현미, 서현아, 2016 ; 구자역, 2017 ; 한희경, 2016)에서 현재 우리 사회 유아교사들의 다문화감수성 지수가 높지 않다고 지적하고 있다. 따라서 유아교사의 다문화감수성의 문제는 교사 개인의 문제가 아니며, 관련 학계는 물론 교육 당국에서도 깊은 관심을 가지고 고민해야 하는 문제일 수밖에 없다.

<표 IV-45> 다문화감수성에 대한 요인별 설명력

다문화감수성 구성 요인	연구 변인		
	개인 요인	접촉/경험 요인	교육/훈련 요인
상호작용 참여도	8.1	14.2	5.3
문화차이 존중도	16.0	6.8	6.8
상호작용 자신도	3.2	17.7	3.5
상호작용 향유도	14.5	12.8	1.7
상호작용 주의도	9.7	10.0	2.8

둘째, 본 연구의 결과 중 다문화감수성에 대해 영향을 미치는 요인을 전체적으로 수치화하면, 다음 <표 IV-45>과 같이 설명할 수 있다. <표 IV-45>에서 살펴본 바와 같이, 개인이 자신과 다른 문화를 가진 개인과 교류하는 동안 그 교류에 참여하는 정도를 측정하는 상호작용 참여도에서는 접촉 및 경험 요인 > 개인 요인 > 교육 및 훈련 요인의 순서로 설명력을 가지고 있

있으며, 개인이 자신과 다른 문화를 존중하는 정도를 말하는 문화차이 존중도에 대해서는 개인 요인 > 접촉 및 경험 요인 = 교육 및 훈련 요인의 순서로, 자신과 다른 문화의 사람들과 교류할 때 개인이 갖고 있는 자신감을 측정하는 상호작용 자신도에서는 접촉 및 경험 요인 > 교육 및 훈련 요인 > 개인 요인의 순서로 영향력이 나타났다.

또한 개인이 자신과 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐겨하는지를 측정하는 상호작용 향유도에서는 개인 요인 > 접촉 및 경험 요인 > 교육 및 훈련 요인의 차례로 설명력을 가지고 있었으며, 한 개인이 타문화권의 개인과 상호작용함에 있어 타문화권의 개인에게 기울이는 주의력의 정도를 의미하는 상호작용 주의도는 접촉 및 경험 요인 > 개인 요인 > 교육 및 훈련 요인의 순서로 영향력을 보이는 것으로 나타났다.

따라서 전체적으로 평가해볼 때, 연구대상 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인은 ① 접촉 및 경험 요인, ② 개인 요인, ③ 교육 및 훈련 요인의 순서인 것을 알 수 있다. 즉, 유아교사들에게 있어 다문화감수성에 가장 큰 영향을 미치는 것은 개인이나 집단이 얼마나 많이, 얼마나 자주, 얼마나 가까이 다문화를 접촉하고 경험했는가라는 것이다. 그리고 이는 어쩌면 당연한 결과라고 할 수 있는데, 특정의 사람이나 특정의 사회집단에서 체험으로, 몸과 마음으로 직접 접촉하는 방법만큼 정확하게 인지(認知)나 의식(意識)에 영향을 미치는 도구는 없을 것이다. 또한 유아교사의 다문화감수성 수준에 두 번째로 깊은 영향력을 보였던 유아교사의 개인적 요인 역시 유아교사로서의 경력이나 연령, 학력 등을 포함했던 점을 감안한다면, 어느 정도 체험이나 접촉 경험의 요인이 포함되어 있음을 인정하지 않을 수 없다. 그러나 이 결과는 결국 유아교사의 다문화감수성에 있어서 교육 및 훈련 요인은 그 설명력이 가장 작다는 것을 의미한다. 이것은 유아교사에 대한 교육과정 중에서의 다문화 관련 교육과 재직 중의 보수교육 등에서 다문화 관련 교육 프로그램이 극히 미미하거나, 동시에 그 교육을 이수했더라도 큰 효과가 없

다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 유아교사들이 교육과정 중에 다문화 관련 과목을 이수한 비율도 36.0%에 불과하다는 것과 재직 중에 유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육을 받은 경험의 여부도 60.7%만이 관련 교육을 받았다고 대답한 내용과 관련이 깊다고 할 수 있다.



V. 요약 및 결론

1. 요약

다문화감수성이란 서로 차이가 있는 문화적, 인종적 배경 내에서, 혹은 몇 개의 문화가 공존하는 현장에서 효과적으로 대응하고 활동할 수 있는 능력을 의미한다. 이는 어떠한 고정관념이나 사회적 선입견에도 휩쓸리지 않고 문화적 상대의 시각에서 개인적·사회적으로 공감할 수 있는 능력과 인식이며, 깊은 수준의 교육과 거듭되는 훈련의 열매로 비로소 습득할 수 있는 자질을 의미하기도 한다. 왜냐하면 다문화감수성은 다수의 문화적 집단 사이에서 표면화되는 문화적 상대성에 반응하면서 만들어진 인지 및 정서적 특징이나 행동경향성이기도 하기 때문이다. 또한 다문화감수성은 다문화 역량을 발휘하는 데 있어 매우 중요한 연관성을 갖고 있는 만큼, 특히 유아교육의 최전선 현장에 있는 유아교사에게 있어서 다문화감수성의 수준은 곧 유아교육 현장에서의 다문화 인식과 직결된다고 할 수 있기 때문이다.

이에 본 연구는 교육의 현장에서 유아를 교육하고 있는 유아교사들을 대상으로 이들의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인에 대해 교사의 특성 요인과 다문화 접촉 경험, 다문화 유아에 대한 교육 경험, 다문화교육 이수 여부 등의 다문화 경험 변수를 중심으로 파악하였다.

연구 결과, 다문화감수성 설문 및 척도에 있어 리커트식(Likert scale) 6점 척도를 사용하여 측정한 바, 다른 문화를 존중하는 정도를 측정하고자 한 문화차이 존중도가 4.91점으로 가장 높은 수준을 보였으며, 그 다음으로 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐기는 정도인 상호작용 향유도가 4.79점이었다. 다른 문화를 가진 사람들과의 교류에 참여하는 정도를 측정하고자 한 상호작용 참여도에서 4.15점, 다음으로 다른 문화 사람들과 교류할 때 갖는

자신감의 정도인 상호작용 자신도가 3.52점, 다른 문화의 사람들과 상호작용을 할 때 상대에게 기울이는 주의력의 정도 수준인 상호작용 주의도가 3.29점으로 가장 낮은 수준을 보였다. 즉, 전체적인 평점은 4.13점으로 나타나서 비교적 높은 수준이라고는 볼 수 없다.

또한 유아교사 개인이 자신과 다른 문화를 가진 개인과 교류하는 동안 그 교류에 참여하는 정도를 측정하는 ‘상호작용 참여도’에서는 접촉 및 경험 요인 > 개인 요인 > 교육 및 훈련 요인의 순서로 설명력을 가지고 있었으며, 개인이 자신과 다른 문화를 존중하는 정도를 말하는 문화차이 존중도에 대하여는 개인 요인 > 접촉 및 경험 요인 = 교육 및 훈련 요인의 순서로, 자신과 다른 문화의 사람들과 교류할 때 개인이 갖고 있는 자신감을 측정하는 상호작용 자신도에서는 접촉 및 경험 요인 > 교육 및 훈련 요인 > 개인 요인의 순서로 영향력을 나타냈다. 그리고 개인이 자신과 다른 문화의 사람들과 교류하는 행동을 즐겨하는지를 측정하고자 하는 상호작용 향유도에서는 개인 요인 > 접촉 및 경험 요인 > 교육 및 훈련 요인의 차례로 설명력을 가지고 있었으며, 한 개인이 타문화권의 개인과 상호작용함에 있어 타문화권의 개인에게 기울이는 주의력의 정도를 의미하는 상호작용 주의도에서는 접촉 및 경험 요인 > 개인 요인 > 교육 및 훈련 요인의 순서로 영향력을 보이는 것으로 나타났다. 이를 전체적으로 평가해볼 때, 연구대상 유아교사의 다문화감수성에 영향을 미치는 요인은 ① 접촉 및 경험 요인, ② 개인 요인, ③ 교육 및 훈련 요인과 같이 나타났다.

2. 결론

결혼 이주나 이주노동자, 또는 이민 등의 방법으로 우리 사회에 새롭게 유입된 구성원들은 기존 우리 사회의 언어 및 문화에 대한 적응에 어려움을

겪을 수밖에 없으며, 그들에 대한 우리 사회의 인식 역시 - 최근의 제주도 예멘 난민 상황, 그리고 인천 다문화 중학생 추락사 사건에서도 보듯이 - 그다지 긍정적이지 않은 것으로 확인된다. 더욱이 이주민들의 2세 및 자녀들은 더욱 가중적이고 다중적인 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 국제결혼 가정의 자녀, 이주노동자의 자녀, 새터민의 자녀 등을 대상으로 했던 여러 연구들은 이들의 교육 현장 상황이 대단히 열악한 상태임을 설명하고 있다. 이들은 공통적으로 대인관계가 매우 소극적이고 협소하며 스스로의 배경과 형편을 드러내는 것을 주저할 뿐만 아니라, 학내 활동에 주관적이거나 능동적으로 참여하지 않으며, 그에 따라 학업 수준이 상대적으로 낮은 상태임을 알 수 있다(오성배, 2005 ; 김정원, 2006 ; 김미숙, 2005). 그리고 이러한 문제점들이 향후에도 우리 사회 속에서 꾸준히 계속된다면 예전과 다른 다문화사회의 생경한 소수 및 소외계층이 나타날 수 있으며, 사회적 양극의 또 다른 상황과 형태로 발전할 수도 있다. 특히, 다문화가정의 자녀들이 느끼고 있는 문제들은 그들의 성장시간에서 나타나는 격차의 누적으로 인해 더욱 커다란 사회 문제를 발생시킬 수 있다. 따라서 이제 자라나고 있는 다문화가정 자녀의 숫자가 눈에 띄게 커지고 있는 상황에서 보다 적극적으로 다문화 시대를 대비하여 공식적인 교육의 시작인 유아교육의 시점부터 본격적인 방안이 마련되어야 할 것이다.

2018년 현재 우리나라의 다문화가정 자녀 중 취학연령 이전의 자녀 구성이 11만 3천여 명을 넘어서고 있고, 전체 다문화가정 자녀의 56%를 넘어서고 있는 상황임을 고려할 때, 다문화교육을 위한 유아교사의 인식과 현실적 노력이 매우 중요하다는 것을 알 수 있다. 특히, 다양성을 지닌 여러 문화에 대한 이해와 인식, 인지, 태도 등은 유아와 같은 어린 연령부터 형성되므로 다문화에 관한 사회적 안내자의 역할을 담당해야 하는 유아교사의 책임과 책무는 유아교육기관 이후의 일반적 학교 급에서 교사가 할 수 있는 범위보다 더욱 크다고 할 것이다.

손유진과 김병만(2017)의 연구에 의하면, 유아교사의 다문화감수성에 대한 다문화교육 실천 내용의 결과로 모든 변인에서 보통 이상의 긍정적인 인식 정도가 나타났고, 유아교사의 다문화감수성과 다문화교육 실천수준 간의 상관관계에는 유의미한 정적 상관관계가 나타났으며, 유아교사의 다문화감수성 수준이 다문화교육 실천수준에 영향을 미치는 변인으로 나타난 바 있다. 즉, 유아교육기관 내에서의 다문화교육과 그 실천의 여부는 유아교사의 다문화감수성 수준에 직접적으로 영향을 받고 있다는 것이다.

본 연구의 결과를 바탕으로 유아교사의 다문화감수성 및 유아교육기관에서의 다문화교육에 관한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 현재 유아교사 양성 교육과정에서 다문화교육이 거의 이루어지고 있지 않고 다문화 관련 강좌가 극히 부족한 실정이다. 따라서 대다수 다문화가정 자녀가 영유아인 것을 감안할 때, 비교적 높은 수준이라고 할 수 없는 유아교사의 다문화감수성 지수를 높이기 위하여 유아교사 양성 교육과정에서 다문화 관련 과목 개설이 시급하다고 할 수 있다. 유아교사의 다문화감수성과 관련하여 본 연구의 결과를 통해 도출된 중요한 것은 유아교사 양성 교육기관에서의 다문화교육 커리큘럼의 문제이다. 본 연구에서 나타난 바와 같이, 연구대상 유아교사 중 교육기간 중에 다문화 관련 과목을 이수한 경우가 36.0%(108명)에 불과하며, 다문화 관련 실습의 경험을 가진 경우도 15.0%(45명)에 머물렀고, 다문화와 관련된 봉사활동이나 아르바이트 등의 경험도 21.0%(63명)에 불과한 수준이었다. 이는 모경환(2009)의 연구에서 지적하는 것처럼, 전국 69개의 4년제 대학 유아교육학과 중 다문화교육 관련 강좌를 개설하고 있는 학교는 불과 3개 대학뿐이었다는 내용과 크게 다르지 않다. 즉, 세계적 공동체의 구성원으로 살아가야 할 우리 사회의 유아들에게 다양한 인종과 문화를 이해하고 존중할 수 있는 다문화교육이 필요하다면, 유아기는 이러한 교육을 시작할 수 있는 매우 적합한 시기이므로 유아교육 과정

에서 다문화교육에 대한 프로그램이 반드시 적용되어야 한다. 하지만 현재 대다수의 유아교사들은 직전 교육이나 현직 연수의 기회를 적절히 또는 충분히 제공받지 못하고 있다.

둘째, 몇몇 유아교사들의 보수교육 프로그램에서 다문화교육과 관련된 교과목이 개설되고는 있지만, 전체적인 중요성만 강조하고 있는 형편이고, 실제 다문화가정 유아에게 전문적으로 어떻게 접근해야 하는지에 대한 구체적인 프로그램은 제공하지 못하고 있는 실정이다. 따라서 유아교사의 다문화감수성 수준을 향상시키기 위해서는 유아교육에 걸맞은 다문화프로그램 또는 커리큘럼을 개발하는 것이 시급하다.

다문화가정의 유아교육을 담당하고 있는 유아교사들의 경험을 연구한 최현정(2011)의 연구결과는 그들이 커리큘럼 운영 차원에서 다문화가정 유아들에 대한 학문적 지식과 실제적 경험이 부족한 까닭에 현장에서의 실질적 적용에 대해서는 일정한 내용이 반복되는 콘텐츠 부족의 한계가 있다고 하고 있으며, 김현지(2017)도 교사들이 교육과정 중 다문화교육의 필요성에 대해서는 높은 수준으로 인식하며 요구하고 있지만 현실에 있어서는 다문화교육의 양과 질이 매우 열악하며, 그 원인으로서는 ‘우리 사회 상황에 맞는 다문화교육 자료의 부족’이나 ‘다문화교육에 대한 지식이나 이해 부족’이 심각한 수준이라고 지적하고 있다.

셋째, 유아교사의 다문화 경험을 강화할 구체적인 매뉴얼을 만들어 보급해야 한다. 우리 실정에 걸맞은 유아교사의 다문화 경험은 유아 다문화교육의 효율적인 실천을 수행할 수 있을 뿐만 아니라, 문화적 상대주의를 포괄할 수 있는 총체적인 유아 다문화교육의 토대를 마련해 줄 수 있을 것이다. 따라서 교육과정 내에 예비유아교사들에게 새로운 문화에 대한 호기심을 유발할 수 있는 다양한 소재 및 문화 다양성에 대한 이해 등이 포함된 교과목의 구성이 필요하다. 또한 예비유아교사에게 외국인과의 접촉 기회 및 봉사경험 등 다양한 체험과 경험적 학습기회가 주어질 경우, 유아교사 자신의 다문화감수

성을 증진시키고, 다문화적 학습을 가르칠 수 있는 다문화 교수효능감을 강화시킬 수 있을 것이다.

유아교사를 위한 다문화교육 프로그램은 기존의 교안 위주나 강의 중심의 형식에서 벗어나 반드시 체험적이고 경험적인, 직접 다문화의 현장에 뛰어들거나 그 현장으로부터 들려오는 목소리에 접근하는 방법과 형식의 교육이 되어야 한다는 점은 본 연구의 결과를 통해 증명되고 있다.

넷째, 유아교사의 의사소통능력을 함양시키는 프로그램 개발이 시급하다. 유아교사가 다양한 문화를 존중하고 그 문화와 교류하는 것을 적극적으로 즐길 경우, 문화적으로 다양한 맥락에서 효과적으로 의사소통할 수 있을 뿐만 아니라, 갈등 상황에서도 적절하게 대처할 수 있는 태도를 갖출 수 있을 것이다. 이것은 교사의 문화적 차이에 대한 인식이 교수실제에 반영된다는 주장(Nieto, 2004)을 뒷받침하며, 문화적 경험이 많을수록 다양한 문화에 대한 의사소통 능력이 강화될 뿐만 아니라, 자문화와 타문화를 존중할 수 있는 문화상대주의적 시각을 발달시킬 수도 있다(Olsen & Kroeger, 2001) 다문화 감수성이란 자신이 지닌 문화와 다른 문화가 어떻게 다른지 구별함으로써 나와 다른 문화 또는 다른 문화 사람들과 의사소통할 수 있는 핵심적인 요소이기 때문이다(Chen & Starosta, 1997).

본 연구의 한계는 다음과 같다.

첫째, 연구대상 유아교사의 다문화감수성 인식 수준만을 분석하고 있는 만큼 또 다른 인식의 방향인 유아 및 학부모들이 교육자에 대해 느끼는 인식에 대해서는 분석하지 않았다. 즉, 다문화에 대한 인식은 일방으로만 구성되어 있는 것이 아니라, 쌍방향으로 형성되기 때문에 서로의 시각에서 분석이 필요하다. 따라서 향후 보다 세밀한 연구가 진행될 필요가 있다. 이를 통하여 다문화가정의 학부모나 자녀들이 우리 사회에 대하여 느끼고 있는 인식의 기원을 분석할 수 있고, 이를 통해 다문화가정 및 자녀들과 관련된 더욱

개선된 정책개발의 방향을 제시할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구대상은 경기도 지역의 유아교육기관 및 재직하고 있는 유아교사에 한정되어 있다. 국내 유입된 이민자 및 결혼 이주자들은 우리나라의 전국 각지에 상당수 분포되어 있으며, 그 분포 역시 지역적인 차이를 지니고 있기 때문에 이들 모두를 포함한 종합적인 연구가 진행될 필요가 있다. 이는 유아교사의 다문화감수성 역시 지역적 특성을 포함하고 있을 가능성이 크기 때문이며, 그에 따라 통계자료를 해석할 때 의미가 제한될 가능성이 있기 때문이다. 또한 정부의 통계나 학문적 시각에서 벗어나 있는 다문화가정 역시 존재의 가능성이 있어서 본 연구의 초점에서 벗어나 있다. 향후 연구에서는 여러 형태로 분포하고 있는 다문화가정 및 자녀들에 대한 구체적인 연구가 진행될 필요가 있다.

셋째, 본 연구 중 연구대상의 다문화감수성 수준에 대한 조사는 설문조사에 의한 것이므로 내면적인 다문화 인식에 대해서는 실질적으로 반영되지 못했다. 유아교사의 다문화감수성이나 다문화가정 및 자녀에 대한 인식 등은 수치적으로만 측정할 수 없는 감정과 인지(認知)의 문제도 다분히 존재하는 만큼, 보다 수준 높은 후행연구에서 질적 연구와 병행되는 방법을 사용한다면 더욱 정치(精緻)한 결과를 얻을 수 있을 것으로 생각된다.

참고문헌

- 강성률, 임성옥(2014). 한국인의 가족가치관과 혈통적 국민정체성이 다문화 배제태도에 미치는 영향. *정신보건과 사회사업*, 42(2), 91-120.
- 강순미, 이세나(2013). 다문화그림책을 활용한 유아문학교육 프로그램이 예비 유아교사의 다문화감수성과 다문화교수효능감에 미치는 영향. *어린이 문학교육연구*, 제14권 제4호, 335-354.
- 강종훈(2015). 초등교사의 문화간 감수성, 다문화수용성, 교원학습문화 및 다문화교육역량과의 구조적 관계. *승실대학교 박사학위논문*.
- 강현미, 서현아(2016). 유아교사의 다문화 감수성, 다문화교육이해가 다문화 교육태도에 미치는 영향. *幼兒教育研究*, 36(6), 207-228.
- 고현, 최진숙, 김성미(2015). 예비유아교사의 다문화 교수효능감에 대한 다문화 감수성과 다문화교육 수용태도의 영향. *미래유아교육학회지*, 22(2), 237-260.
- 구자역(2017). 유아교사의 다문화감수성과 다문화교육태도 관계 및 다문화교사효능감의 조절효과. *홀리스틱융합교육연구*, 21(4), 21-42.
- 김말자(2015). 유아교사의 다문화 신념과 다문화 교수효능감의 관계에서 다문화 감수성의 매개효과. *동의대학교 박사학위논문*.
- 김미숙(2005). 북한이탈학생의 남한학교 다니기. *교육사회학연구*, 15(2), 23-44.
- 김선미, 김영순(2008). *다문화교육의 이해*. 서울: 한국문화사.
- 김영옥, 이규림(2011). 유아교사의 다문화적 효능감과 전문적 성향의 관계. 2011년 한국열린유아교육학회 춘계학술대회 자료집, 888-903.
- 김예랑, 우수명(2011). 국제 사회복지기관 실무자의 다문화 감수성에 영향을

- 미치는 요인에 대한 탐색적 연구. 정신보건과 사회사업, 39(-), 155-184.
- 김옥순(2008a). 한·중 예비교사들의 문화간 감수성 비교연구. 비교교육연구, 18(1), 93-21.
- 김옥순(2008b). 해외체류경험과 외국어 사용 능력에 따른 문화간 감수성 수준의 차이 : 경기지역 대학생들을 중심으로. 미래청소년학회지, 5(1), 45-67.
- 김옥순, 전성민(2009). 초등 교사의 문화 간 감수성 조사연구: 경기도를 중심으로. 한국교원교육연구, 26(1), 59-83.
- 김정덕, 모경환(2011). 문화성향과 다문화 감수성 관계 연구. 교육문화연구, 17(3), 193-226.
- 김정원(2006). 국내 몽골 출신 외국인 근로자 자녀 학교교육 실태 분석. 교육사회학연구, 16(3), 95-129.
- 김하나, 이인재(2014). 초등학생의 상호문화적 감수성 함양을 위한 온라인 그림동화 프로그램의 효과. 윤리교육연구, 33(-), 1-25.
- 김현지(2017). 유아교사양성과정에서의 사례기반 다문화교육 교과목 개발 및 적용. 중앙대학교 박사학위논문.
- 김혜숙, 김도영, 신희천, 이주연(2011). 다문화시대 한국인의 심리적 적응: 집단정체성, 문화적응, 이데올로기와 접촉이 이주민에 대한 편견에 미치는 영향. 한국심리학회지 사회 및 성격, 25(2), 51-89.
- 김효정(2017). 부산지역 초·중·고교생의 다문화수용성 지수 현황과 개선 방안 연구. 부산외국어대학교 박사학위논문.
- 모경환(2009). 다문화 교사 교육의 현황과 과제. 한국교원교육연구, 26(4), 245-270.
- 문무경, 조혜주(2008). 다문화가정 육아지원방안 연구. 육아정책개발센터.
- 박미경, 엄정애(2007). 결혼이민자 가정 유아의 유아교육기관 생활경험에 대

- 한 질적 연구. 아동학회지, 28(2), 115-136.
- 박미경, 이승연(2008). 유아교사가 인식하는 다문화교육의 개념, 실천형태 및 어려움. 유아교육연구, 28(2), 5-27.
- 박수미, 정기선(2004). 사회적 소수자에 대한 태도에 관한 연구. 한국사회학회 사회학대회 논문집, (-), 891-895.
- 박순희, 이주희, 김은진(2011). 다문화교육 프로그램이 대학생의 문화적 감성 증진에 미치는 효과. 청소년학연구, 18(6), 123-145.
- 박주희, 정진경(2007). 국제결혼 이주여성의 문화적응과 정체성. 한국심리학회지: 여성, 12(4), 395-432.
- 박주희, 정진경(2008). 타문화에 대한 태도발달검사의 타당화 연구. 한국심리학회지 사회 및 성격, 22(1), 1-21.
- 배문조, 박세정(2013). 예비보육교사의 다문화감수성과 보육교사전문성 인식이 다문화교수효능감에 미치는 영향. 한국영유아보육학, 78(-), 139-164.
- 배재정(2010). 유아교사의 다문화 감수성 발달 및 평가 방안 탐색: DMIS와 IDI의 적용 및 활용. 어린이미디어연구, 9(3), 143-165.
- 법무부(2017). 출입국·외국인정책 통계월보(2017년 10월호). 출입국·외국인정책본부.
- 법무부(2018). 출입국·외국인정책 통계월보(2018년 5월호). 출입국·외국인정책본부.
- 서봉언, 조현미, 김민영(2015). 중학생의 다문화 수용 관련 요인 탐색. 다문화콘텐츠연구, 19(-), 179-207.
- 성영화(2010). 유아교사의 다문화 신념 측정도구 개발 및 교사 관련 변인 탐색. 성균관대학교 박사학위논문.
- 성현란(2011). 남편의 성역할 고정관념, 다문화 감수성 및 아내문화수용이 결혼이주여성의 문화적응, 결혼 및 삶의 만족에 미치는 영향. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 17(2), 219-239.

- 손녕희, 선은정, 조인제(2017). 중·고등학생 대상 다문화감수성 프로그램의 효과성 분석. *교육문화연구*, 23(6(B)), 715-748.
- 손유진, 김병만(2017). 유아교사의 다문화 신념과 다문화 감수성이 다문화교육 실천수준에 미치는 영향. *예술인문사회융합멀티미디어논문지*, 7(7), 203-213.
- 손인숙(2001). 유아의 적응관련 변인에 관한 연구. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 신순식, 김태선, 신은정(2010). 다문화교육의 이론과 실제. 도서출판 공동체.
- 양계민(2009a). 국내 소수집단에 대한 청소년들의 태도에 영향을 미치는 요인. *한국심리학회지 사회 및 성격*, 23(2), 59-79.
- 양계민(2009b). 한민족정체성과 자민족중심주의가 청소년의 다문화수용성에 미치는 영향. *한국청소년연구*, 20(4), 387-422.
- 양계민, 조혜영, 이수정(2009). “미래한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년 중장기 정책방안 연구 I: 다문화가정 청소년의 역량개발을 중심으로. 한국청소년정책연구원.
- 양정남, 최은정, 문란영, 박건영, 박순희(2011). 자기효능감, 사회복지옹호태도가 사회복지전공대학생의 다문화 수용성에 미치는 영향. *한국사회복지교육*, 16(-), 24-47.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 관한 사례 연구. *한국교육*, 32(3), 61-83.
- 유홍옥, 강대옥, 김은정(2009). 유아를 위한 다문화 교육. 양서원.
- 윤갑정, 김미정(2010). 다문화시대 유아교사에게 요구되는 문화적 역량의 구성요소에 관한 연구. *幼兒教育研究*, 30(3), 169-195.
- 윤덕주, 권기남, 김영주(2014). 보육교사의 다문화감수성 관련 변인에 관한 연구: 개인 특성 및 다문화경험 특성 중심으로. *유아교육·보육복지연구*, 18(3), 5-32.

- 윤상우, 김상돈(2010). 사회적 가치관이 한국의 다문화 수용성에 미치는 영향. 社會科學研究, 36(1), 91-118.
- 이규림(2011). 유아교사의 다문화감수성, 다문화교육이해 및 태도의 관계 : 다문화 교수효능감의 매개효과. 전남대학교 박사학위논문.
- 이규림, 김영옥(2012). 유아교사의 다문화 감수성, 교수효능감 및 유아 다문화 인식의 관계. 열린유아교육연구, 17(4), 299-318.
- 이미림, 박춘숙(2014). 대학생의 문화적 민감성에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 사회과학연구, 23(-), 203-230.
- 이미영(2012). 다문화가족 지원종사자의 문화감수성에 미치는 영향요인 연구 : 수퍼비전과 개인적 특성을 중심으로. 社會科學研究, 28(3), 75-98.
- 이선미, 김찬란(2013). 단기 해외 체험에서 프로그램 구성 요인이 문화간 감수성 향상에 미치는 영향. 교양교육연구, 7(5), 523-556.
- 이선미, 송지연(2008). 보육교사의 다문화교육 신념에 관한 연구. 미래유아교육학회지, 15(3), 185-214.
- 이성희, 김현수, 심경화(2014). 보육교사의 다문화감수성 관련변인 탐색. 한국가족복지학, 19(2), 321-340.
- 이세나, 강순미(2013). 다문화 경험에 따른 예비유아교사의 다문화감수성, 다문화교육태도, 다문화교수효능감에 대한 연구. 미래유아교육학회지, 20(4), 95-124.
- 이승은, 서현(2008). 결혼이민자 가정 유아들의 교육 실태 및 교사의 인식. 아동학회지, 29(4), 147-166.
- 인태정(2009). 다문화 사회 지향을 위한 인종의 사회적 거리감과 문화적 다양성 태도 연구. 국제지역연구, 13(2), 339-369.
- 인태정, 김희재(2009). 국내 이주 외국인에 대한 부산·울산·경남지역 대학생 의식조사. 亞細亞研究, 52(2), 184-213.

- 임한나, 오영훈(2016). 청소년지도사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감에 대한 연구. 문화교류연구, 5(2), 5-32.
- 장원순(2006). 우리 안의 차별과 배제, 일상적 삶에서의 다문화교육 접근법. 사회과교육연구, 13(3), 27-46.
- 장인실(2003). 다문화교육(Multicultural Education)이 한국교사교육과정 개혁에 주는 시사점. 교육과정연구, 21(3), 409-431.
- 전경숙, 정기선, 이지혜(2007). 다문화 교육 정책방안 연구. 경기도교육청.
- 전미순, 김현정, 가이래, 김재원, 김진수, 박선하, 송지현, 오새영(2013). 대학생의 다문화에 대한 인식과 태도. 다문화건강학회지, 3(1), 9-14.
- 정미선, 문은식(2013). 예비유아교사의 다문화 감수성과 다문화교육 이해 및 태도의 관계. 육아정책연구, 7(2), 245-262.
- 정석원(2014). 청소년의 다문화 수용성에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 공주대학교 박사학위논문.
- 정영경(2018). 교사의 다문화 감수성이 다문화 교수효능감을 매개로 교사-다문화가정 학부모간 의사소통에 미치는 영향. 건국대학교 박사학위논문.
- 정혜욱(2012). 예비유아교사의 문화성향이 다문화 교수효능감에 미치는 영향: 다문화 감수성의 매개효과. 幼兒教育研究, 32(3), 5-27.
- 정혜인, 김진영(2018). 예비유아교사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 관계연구. 학습자중심교과교육연구, 18(7), 431-447.
- 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007). 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구. 한국청소년정책연구원.
- 지방자치분권실(2017). 2016년 지방자치단체 외국인주민 현황. 행정안전부.
- 진정선, 송승민, 박수정(2014). 유아교사의 다문화 감수성과 다문화 교수효능감의 관계에서 다문화 수용태도의 매개효과. 아시아아동복지연구, 12(3), 169-186.
- 채구목(2014). (SPSS와 AMOS를 이용한) 고급통계학 : 로지스틱 회귀분석

- 생존분석 · 경로분석 · 구조방정식모델분석. 양서원.
- 채영란, 신수경(2012). 유아교사의 다문화교수 효능감과 다문화교육의 실태. *한국교육문제연구*, 30(3), 227-246.
- 최진홍(2007). 학교현장에서의 다문화가정 자녀교육. *서울교육*, 189(-), 27-29.
- 최충옥, 이륜(2010). 다문화가정 자녀의 통합교육에 대한 초등학생의 인식도 차이와 다문화교육의 개선방안 연구. *다문화교육*, 1(3), 93-114.
- 최현정(2011). 유아교사를 위한 다문화교육 연수프로그램 구성 및 적용 효과. 중앙대학교 박사학위논문.
- 한희경(2016). 유아교사의 다문화감수성과 다문화교수효능감의 관계에서 정서지능의 매개효과. *열린유아교육연구*, 21(5), 379-399.
- Bennett, Christine I.(김옥순, 김진호, 신인호, 안선영, 이경화, 이채식, 전성민, 조아미, 최상호, 최순중 역)(2009). *다문화교육 - 이론과 실제 -*. 학지사.
- Allport, G. W.(1954). *The nature of prejudice*. Cambridge. UK : Addison-Wesley.
- Ang, S., Dyne, L. V., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A.(2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.
- Apparadui, Arjun(1996). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. in Apparadui, A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis : University of Minnesota.
- Augoustinos, M., & Rosewarne, D. L.(2001). Stereotype knowledge and

- prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(-), 143-156.
- Baker, G. C.(1994). *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*(2th ed). Addison-Wesley Publishing Company.
- Banks, J. A.(2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bank, J. A.(2006). *Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching*. Boston : Pearson Education, Inc.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M.(2009). *Multicultral education: Issues and perspectives*(7th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Baptiste, H. Prentice(1979). *Multicultural education : A synopsis*. Houston : University of Houston.
- Bennett, Christine I.(2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bennett, Christine I.(2009). *Comprehensive Multicultural education : Theory and Practice, 6th Edition*. Boston : Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J.(1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: new conceptualization and applications* (pp. 27-80). New York : University Press of America.
- Bennett, M. J.(1993). Towards ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21 - 71). Yarmouth, ME : Intercultural Press.
- Bennett, M. J.(2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel(Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural*

- education*(2nd ed., pp.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource.
- Benton, J. E., & Daniel, P. L.(1996). Learning to talk about taboo topics : A first step in examining cultural diversity with preservice teachers. *Equity and Excellence in Education, 29*(3), 8-17.
- Berry, John W.(1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review. 46*(1), 5-68.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R.(1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations, 17*(-), 413-436.
- Boswell, D. A., & Williams, J. E.(1975). Correlates of race and color bias among preschool children. *Psychological Reports, 36*, 147-154.
- Campbell, D. E.(2004). *Choosing Democracy: A practical guide to multicultural education*. New Jersey : Pearson Education. Inc.
- Castles, Stephen & Davidson, Alastair(2000). *Citizenship and Migration : Globalization and the Politics of Belonging*. New York : Routledge.
- Castles, Stephen & Miller, Mark J.(2009). *The Age of Migration : International Population in the Modern World. 4th ed*. New York : Guilford.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(1994). Intercultural Sensitivity, In Samovar L., & Porter, R.(Eds.). *Intercultural communication: a reader(7th ed.)*, Belmont, CA : Wadsworth.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(1996). Intercultural communication competence : A synthesis. In B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks : Sage.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J.(1997). A review of the concept of

- intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(-), 1-16.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J.(2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human communication*, 3(-), 1-15.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J.(2004). Communication among cultural diversities: A dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27(-), 3-15.
- Cohen, J.(1968). Multiple Regression as a General Data-Analytic System. *Psychological Bulletin*, 70(6), 426-443.
- Dong, Q., Day, K. D., & Collaco, C. M.(2007). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11(1), 27-38.
- Garmon, M. A.(2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 201-213.
- Grant, C. A.(1994). Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature. *Action in Teacher Education*, 16(3), 1-18.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R.(2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural Development Inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 422-443.
- Kendall, Frances E.(1983). *Diversity in the Classroom: A Multicultural Approach to the Education of Young Children*(Early Childhood Education Series). New York: Columbia University.
- Kristiina, H., Petri, N., & Kirsi, T.(2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200.

- Ladson-Billings, G.(1995). Culturally relevant teaching. *Theory into Practice, 34*(3), 159-165.
- Mahoney, S. L., & Schamber, J. F.(2004). Exploring the application of a development model of intercultural sensitivity to a general education curriculum on diversity. *The Journal of General Education, 53*(3-4), 311-334.
- Nieto, S.(1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*(2nd ed.). New York: Longman.
- Nieto, S.(2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*(4th ed.). New York: Longman.
- Olsen, C. L., & Kroeger, K. R.(2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of studies in International Education, 5*(2), 116-137.
- Pang, Valerie Ooka(2005). *Multicultural Education : A Caring-Centered, Reflective Approach*. Columbus, OH : The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Parekh, B.(2006). *Rethinking Multiculturalism : Cultural diversity and political theory*. New York : Palgrave Macmilan.
- Pedersen, Paul(1988). *A Handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria, VA : American Association for Counseling and Development.
- Pedersen, P. J.(2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a young-long study abroad program. *Intercultural Journal of Intercultural Relations, 34*(-), 70-80.
- Perkins, D. M., & Mebert, C. J.(2005). Efficacy of multicultural education for preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4),

497-512.

- Raabe, T., & Beelmann, A.(2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence : a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*(6), 1715-1737.
- Shapiro, J. M., Ozanne, J. L., & Saatcioglu, B.(2008). An interpretive examination of the development of cultural sensitivity in international business. *Journal of International Business Studies, 39*(1), 71-87.
- Silverstein, P. A.(2005). Immigrant Racialization and the New Savage Slot : Race, Migration and Immigration in the New Europe. *Annual Review of Anthropology, 34*(-), 363-384.
- Spitzberg, B. H.(1991). An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Research, 3*(-), 22-29.
- Spitzberg, B. H., & Brunner, C. C.(1991). Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication, 55*(-), 28-46
- Villegas, A. M. & Lucas, T.(2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 20-32.
- Walker-Dalhouse, D., & Dalhouse, A. D.(2006). Investigating white preservice teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. *The Negro Educational Review, 57*(1-2), 69-84.
- Ward, J. M.(1996) *The relationship of preservice teachers' cross-cultural experiences with their beliefs about teaching diverse students. Unpublished doctoral dissertation.* Manhattan : Kansas State

University.

West, L. C.(2009). *Evaluation the Intercultural Sensitivity Scale With Counselors in International Schools*. Virginia : Regent University.

Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M.(2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145.

Williams, T. R.(2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371.



『부록』

설문지

안녕하십니까 ?

유아교육 현장에서 아이들을 위해 노력하시는 선생님의 사랑과 노고에 경의를 표합니다. 저는 인하대학교에서 유아교사의 다문화 감수성에 관련된 주제로 학위논문을 준비하고 있습니다.

본 설문지는 유아교사의 다문화 감수성 및 유아 다문화교육에 대한 의견을 듣고자 작성된 것입니다. 선생님의 귀중한 의견은 유아 다문화교육의 발전적 방안 모색하고 질적 개선을 위한 기초자료를 마련하는 데 도움이 될 것입니다. 끝까지 성의 있게 응답해 주시기를 간곡히 부탁드립니다.

본 설문지에 대한 선생님의 의견은 비밀이 보장될 것이며, 연구 이외의 목적으로 절대 사용하지 않을 것임을 약속드립니다. 귀한 시간을 내어 응답해 주시는 것에 감사를 드리며 연구와 관련하여 궁금한 사항이 있으시면, 아래의 전자우편 주소로 연락 주시기 바랍니다.

바쁘신 중에도 협조해 주셔서 대단히 감사드립니다.

20 년 월 일

연구자 : 인하대학교 대학원

다문화교육전공
박사수료 박미희

지도교수 :

E-mail :

	1.....2.....3.....4.....5.....6	전혀 아니다	대 체 로 아 니 다	약 간 아 니 다	약 간 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	매 우 그 렇 다
12	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들의 의견을 수용하지 않는다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	내가 가지고 있는 문화가 남의 문화보다 좋다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는데 상당히 자신이 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들 앞에서 말하는 것을 상당히 힘들어한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 어떤 소재들을 가지고 대화해야 하는지 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 내가 원하는 정도껏 사교적이 될 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 자신만만해지는 것을 느낀다.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	나는 나와 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 화를 쉽게 낸다.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 함께 있을 때 가끔 의기소침해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 종종 이런 교류가 헛된 것이라는 느낌을 가진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 매우 날카롭게 그들을 관찰한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류할 때 내가 할 수 있는 만큼 많은 정보를 그들로부터 얻고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤	⑥

1.....2.....3.....4.....5.....6 전혀 아니다 매우 그렇다		전혀 아니다	대 체 로 아 니 다	약 간 아 니 다	약 간 그 렇 다	대 체 로 그 렇 다	매 우 그 렇 다
24	나는 나와 전혀 다른 문화를 가진 사람들과 교류하는 도중 그들이 보여주는 미세한 표현들에 대해 민감하다.	①	②	③	④	⑤	⑥



II. 다음은 귀하의 개인적인 환경과 경험에 대한 내용입니다. 해당되는 칸에 √ 표시를 해주시기 바랍니다.

번호	내용	있다.	없다.
1	귀하의 가족이나 가까운 친척 중에 다른 인종.국적.문화를 가진 사람이 있으신가요 ?		
2	귀하는 다른 인종.국적.문화를 가진 사람과 생활 한 적이 있으신가요 ?		
3	귀하의 친한 친구 중에 다른 인종.국적.문화를 가진 친구가 있으신가요 ?		
4	귀하의 아는 사람 중에 다른 인종.국적.문화를 가진 사람이 있으신가요 ?		
5	귀하는 다른 인종.국적.문화를 가진 사람의 집에 놀러가거나 함께 식사를 하거나 놀이를 하는 등 같이 시간을 보낸 적이 있으신가요 ?		
6	귀하는 다른 인종.국적.문화를 가진 사람들과 이웃집에 살아본 적이 있으신가요 ?		
7	귀하의 거주 동네에 다른 인종.국적.문화를 가진 사람들이 있으신가요 ?		
8	귀하의 학창시절에 다른 인종.국적.문화를 가진 학생이 있으셨나요 ?		
9	귀하의 학창시절에 다른 인종.국적.문화를 가진 친구와 활동을 함께 했던 적이 있으신가요 ?		

Ⅲ. 다음은 귀하의 다문화교육 경험에 대한 내용입니다. 해당되는 칸에 √ 표시를 해주시기 바랍니다.

번호	내용	있다.	없다.
1	귀하는 대학교에서 다문화교육 관련 과목을 이수하셨나요 ?		
2	귀하는 다문화 관련 활동(봉사활동, 아르바이트 등)을 하신 적이 있으신가요 ?		
3	귀하의 유아교육과 관련하여 다문화 실습을 하신 적이 있으신가요 ?		
4	귀하는 유아교육 연수 및 보수교육 중 다문화 관련 교육을 받으신 적이 있으신가요 ?		
5	귀하는 다문화 유아를 교육·보육한 경험이 있으신가요 ?		
6	귀하의 현재 근무기관은 다문화 관련 활동을 하고 있나요 ?		

IV. 다음은 귀하의 개인적인 사항에 대한 내용입니다. 해당되는 번호의 앞에 √ 표시, 또는 직접 내용을 적어주시기 바랍니다.

번호	내용	항목
1	귀하의 성별은 ?	— ① 남성 — ② 여성
2	귀하의 연령은 ?	— ① 20대 및 이하 — ② 30대 — ③ 40대 — ④ 50대 및 이상
3	귀하의 교사 경력은 ?	— ① 2년 미만 — ② 2~4년 — ③ 5~7년 — ④ 8~10년 — ⑤ 10년 이상
4	귀하의 학력은 ?	— ① 보육교사교육원 졸업 — ② 2.3년제 대학 졸업 — ③ 4년제 대학 졸업 — ④ 대학원 재학 이상

5	귀하의 소지 자격은 ? (해당되는 사항에 모두 체크 해주세요.)	— ① 유치원 2급 정교사 — ② 유치원 1급 정교사 — ③ 보육교사 2급 — ④ 보육교사 1급
6	귀하 기관의 유형은 ?	— ① 유치원 — ② 어린이집
7	귀하의 직위는 ?	— ① 교사 — ② 주임교사 — ③ 원감 — ④ 원장
8	귀하 기관의 형태는 ?	— ① 국·공립 — ② 사립 및 민간 — ③ 법인 — ④ 직장 — ⑤ 가정

번호	내용	항목
9	귀하의 담당 유아 연령은 ?	<ul style="list-style-type: none"> — ① 만 0세 — ② 만 1세 — ③ 만 2세 — ④ 만 3세 — ⑤ 만 4세 — ⑥ 만 5세 — ⑦ 혼합연령
10	귀하 기관의 규모는 ?	() 학급

11	지금까지 당신의 해외여행 경험 빈도는 ? (일반여행, 배낭여행 등)	— ① 없음.
		— ② 1~3회 미만
		— ③ 3~4회
		— ④ 5회 이상
12	지금까지 당신의 해외체류 경험 및 총 기간은 ? (어학연수, 여행 외 체류 등)	— ① 없음.
		— ② 1~3개월 미만
		— ③ 3~5 개월
		— ④ 6개월 이상

적극적인 협조에 감사드립니다.

『Abstract』

A Study on the Factors Affecting Multicultural Sensitivity in Early childhood Teachers

Korean society is gradually becoming a multicultural society. As the number of infants and children of multicultural families increase, the roles of early childhood education institutions and teachers in charge of education and child care have been emphasized. Through modeling, the early childhood teachers provide the classroom with the experience and perspective of how it is right to respond to prejudiced behavior on cultural diversity, and they also influences the effectiveness of multicultural education as the teaching is being conducted. Given the role of these teachers, it can be assumed that multicultural sensitivity of early childhood teachers in an important factor that can soon determine the content and quality of multicultural education for children. The purpose of this study is to examine the factors affecting multicultural sensitivity of early childhood teachers who are educating children in the field. For this, this study examined the influence of the personal characteristics of early childhood teachers, multicultural contact and education experiences, and the impact of multicultural education-related experiences on multicultural sensitivities. At the same time, this study also examined how multicultural sensitivity is encouraged for preschool teachers and how multicultural education is performed in Korea.

The study used a survey method via questionnaire for 300 infants and daycare teachers working in kindergartens in Gyeonggi Province. The Multicultural Sensitivity Scale was developed by Chen and Starosta (2000) and used by Kim Ok-soon (2008a), and the sub-factor consisted of interaction participation, respect for cultural differences, interaction itself, and interaction awareness.

The research results are as follows. First, 'Respect for cultural difference' which measures the degree to which one respects other cultures showed the highest score (4.91), followed by 'enjoyment of interaction' (4.79) which measures the degree to which one enjoys interacting with people from different cultures. The third highest sub-concept of multicultural sensitivity was 'participation in interaction' (4.15) which measures the degree to which one participates in the interaction with people from different cultures, followed by 'confidence in interaction' (3.52) which measures the degree to which one feels confident when interacting with people from other cultures. The lowest sub-concept of multicultural sensitivity was 'attention to interaction/ interaction alert' (3.29) which measure the degree to which one pays attention to others when interacting with people from different cultures. The average score was 4.13, which is not a relatively high level. Second, the impact of the personal characteristics of infant teachers on multicultural sensitivities is as follows. Factors influencing 'participation in interaction' that measure the degree of participation in interactions with individuals with different cultures have an explanatory power in the order of; contact and experience factors > personal factors > education and training. 'Respect of cultural difference' refers to the degree to which an individual respects

his or her own culture. 'Confidence in interaction', which measure the individual's confidence in interacting with people from different cultures, expressed their influence in the order of; personal factors > contact and experience factors > education and training factors > personal factors. And to measure whether an individual enjoys interacting with people from different cultures, 'enjoyment of interaction' has the following explanatory power; personal factors > contact and experience factors > educational and training factors. 'Attention to interaction/ interaction alert', which refers to the degree of attention one person pays to an individual in another culture in interacting with an individual in another culture, appears to have influence in the order of; contact and experience factors > personal factors > educational and training factors. In sum, factors affecting the multi-cultural sensitivities of infant teachers were found to be ① contact and experience factors, ② personal factors, ③ education and training factors.

Based on the findings of this study, the researcher suggested the following: First, it is important to point out that the current education for preschool teachers lacks an in-depth multicultural knowledge which is essential in improving the multicultural sensitivity of preschool teachers. Given the fact that the students are infants and toddlers of multicultural families, providing in-depth courses and seminars on multiculturalism as well as the concept of diversity is critical in order to improve the multicultural competency of the early childhood educators. Second, even though there are some courses on multicultural education in early childhood education, they are superficial and cannot provide specific and concrete, professional approaches to teaching children from multicultural

families. Therefore, it is urgent to develop a multicultural program or curriculum suitable for early childhood education in order to improve the level of multi-cultural sensitivities of the early childhood teachers. Third, specific manuals should be developed and distributed to enhance the multicultural experience of early childhood teachers. The multicultural experience of an early childhood teacher who fits our situation will not only carry out the efficient practice of multicultural education for infants, but will also provide the foundation for a comprehensive education for infants that can encompass cultural relativism. Therefore, it is necessary to organize a curriculum that includes understanding various materials and cultural diversity that can stimulate curiosity among prospective early childhood teachers about the new culture. In addition, if a prospective early childhood teacher is given a variety of experiences and experiences such as contact opportunities and volunteer experiences with foreigners, he or she will be able to enhance the ability of multicultural teachers to teach multicultural classes. Fourth, it is urgent to develop a program to foster communication skills of early childhood teachers. If early childhood teachers respect diverse cultures and actively enjoy interacting with them, they will not only be able to communicate effectively in a variety of cultural contexts, but also be able to respond appropriately in the event of conflict. This supports that teachers' perception of cultural differences is in fact reflected in the teaching system, and the more cultural experience there is, the more capacity will be strengthened for learning various different cultures.

Key words : multicultural sensitivity, multicultural sensitivity measures,

preschool teachers, multicultural education, children from multicultural families

