

한국과 미국 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따른 다문화 이해 및 다문화교육 관련 특성에 대한 연구*

The Research on Multicultural Experiences Influence
the Multicultural Understanding and Characteristics toward
Multicultural Education of Early Childhood Preservice Teachers
in Korea and the United States

서현아(Seo, Hyun Ah)** · 천희영(Chun, Hui Young)*** · 위수정(Wee, Su Jeong)****

본 연구는 한국과 미국의 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따라 다문화교육의 이해, 다문화교육 인식과 태도 및 다문화교육 효능감에서 차이가 있는지를 분석하였다. 이를 위해 한국과 미국 대학에서 유아교육을 전공하고 있는 예비 유아교사 512명을 대상으로 질문지를 사용하여 다문화 관련 경험, 다문화 이해, 다문화교육에 대한 인식과 태도 및 다문화교육 효능감을 측정하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 미국의 예비 유아교사들이 한국의 예비유아교사들보다 다문화 관련 교과목 이수 경험, 다문화 가정 유아 경험, 해외 문화 경험, 다문화 가정 학생 동분 수업 경험이 많은 것으로 나타났다. 둘째, 한국과 미국 양국 모두 다문화 경험의 유무에 따라 예비 유아교사들의 다문화에 대한 이해에 있어서 유의한 차이가 없었다. 셋째, 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따른 다문화교육 관련 특성은 다양하게 나타났다. 전체적으로 미국 예비교사의 경우 다문화 경험의 유무에 따라 다문화 교육에 대한 인식과 태도에 있어서 차이를 보이지 않았다. 한국 예비교사의 경우, 다문화가정 학생과 동반 수업의 경험이 있을수록 다문화 교육에 대한 인식과 태도가 높은 것으로 나타났다. 다문화 교육 효능감에 있어서는 미국 예비 교사들은 다문화 관련 경험에 따라 다문화 효능감에 있어서 차이가 없었으며 한국 예비 교사들은 다문화 관련 교과목을 이수한 예비 교사일수록 다문화교육에 대한 효능감이 높은 것으로 나타났다.

주제어: 예비 유아교사, 미국 예비 유아교사, 다문화 관련 경험, 다문화 이해, 다문화교육 관련 특성

* 본 연구는 2010학년도 경성대학교의 연구년 지원에 의하여 연구되었음.

** 제1저자: 경성대학교 유아교육과 교수

*** 교신저자: 고신대학교 아동복지학과 교수, chunhy@kosin.ac.kr

**** 공동저자: 퍼듀대학교 행동과학과 조교수

I. 서 론

오늘날 우리는 국가 간 문화를 개방하고 상호 이해와 의존을 확대함으로써 상호 작용이 증대되는 이른바 '세계화'시대에 살고 있다. 세계가 하나의 체제로 융화되면서 다른 민족, 인종, 그리고 문화의 특징을 서로 이해하고 수용할 필요가 제기되어 있고, 교육을 통해서 나와 타인에 대한 이해와 존중심을 갖자는 움직임이 일어났다. 이런 움직임에 더욱 더 적극적으로 대응할 새로운 방법들을 모색하게 되었고 그 하나의 방법으로 국제 이해 교육 혹은 다문화교육이 새롭게 주목을 끌게 되었다(김운태, 2009).

다문화의 개념은 단순히 다른 민족, 인종만을 의미하는 것이 아니라 한 국가와 사회내의 문화로 인종, 성, 장애, 사회적 계층, 직업, 종교 등 다양성을 포함한다(김래경, 2001; 김아영, 2006; 하숙현, 2000). 일반적으로 다문화교육이란 인종, 성, 장애, 사회적 계층, 직업, 종교 등 다양한 배경을 가진 집단의 문화를 동등하고 가치 있는 것으로 받아들여 유아들의 긍정적인 자아정체감과 타인을 존중하는 공동체 사회의 미래시민이 될 수 있도록 교육하는 것을 의미한다(김영옥, 2002; 정선희, 1997). 다문화 사회는 정보를 통한 세계와의 접촉이 불가피한데다 개인의 개성도 함께 강조되기 때문에 생활양식과 가치관이 매우 다양하다. 다문화 사회는 다양한 문화적 특징이 고려되는 사회이므로 자기 나라 문화에 대한 정체성을 가져야 함과 동시에 편견을 갖지 않는 것이 중요한 사회이다(이은화, 1999).

인종의 샐러드 볼이라 일컬어지는 미국은 건국 초기부터 이주국가라고 할 수 있을 뿐만 아니라, 이주자 규모가 세계 최대인 나라이다. ILO/IOM/UNHCR 1994년 자료에 의하면 미국의 이주자수는 2100만 명 가량으로, 호주 400만 명, 캐나다 400만 명, 독일 500만 명, 영국 189만 명보다 절대적으로 우위에 있다(Kivisto, 2002: 2-6). 미국의 이주자는 유럽계, 아프리카계, 히스패닉계, 아시아계 등 여러 다양한 인종과 종족이 혼합되어 있다. 이 때문에 다양한 인종과 민족, 문화의 공존을 위한 다문화주의는 이들을 포용하고 다양성을 기초로 한 사회 통합을 추진하기 위한 핵심적인 전략 정책이었다(오경석 등, 2007). 미국에서 다문화교육은 선택이 아닌 필수였던 것이다. 미국 내에서 다문화의 이해를 위한 교육 과정은 1960년대 중반부터 시작되었다. 다양한 인종과 민족 집단에 관련된 주제를 교육계획에 포함시키기 시작하였고, 교원 연수에서 교사들이 다문화 학습자료를 구성하는 방법과 인종 집단 간 긍정적인 관계를 촉진하는 수업을 확산시켰다. 즉, 미국의 다문화교육은 교사가 학교에서 다양한 학생들 모두를 성공하도록 하는 전략과 요소를 발전시키기 위한

노력이라고 할 수 있다(이승하, 2010). 이러한 노력을 반영하듯 Grant, Elsbree와 Fondrie(2004)는 최근 10여 년 동안 미국다문화교육학회(National Association for Multicultural Education)를 통하여 미국 다문화교육의 제도화를 이루었다고 평가하고 있다. 이처럼 미국은 이주 국가 건국 이래 많은 사회갈등을 경험하면서 다원주의로 변화해왔고 다문화교육의 제도화를 다졌다. 또한 미국의 다문화교육은 주요 국가정책의 일환으로 교육현장 연구에 결부되어 그 연구의 결과가 과거 수십 년간 실시된 다문화 관련 교육과정에 구체적으로 적용되어 현장에 활용되고 있다(Banks, 1993).

우리나라는 21세기와 미래사회를 내다보며 정보화, 세계화, 반편견교육, 다문화교육을 강조하게 되었고 상호 이해와 협력의 바탕 위에 창의적으로 사고하는 인간상을 지향해 왔다(교육부, 1999).

지난해 말 법무부 통계에 따르면 우리나라에 체류하는 외국인인 114만명에 달한다. 전체 인구의 2%를 넘는 수치이다. 한국에 체류하는 외국인 중 가장 많은 사람은 외국인 근로자들로 56만명에 달한다. 그 외 결혼을 통해 입국한 사람이 18만명, 한국인과 외국인 사이에서 태어난 자녀들이 12만명이며 나머지는 유학생과 외교관 등이다(문화일보, 2010.11.10). 이처럼 외국인 근로자, 국제결혼자, 새터민, 입국 재외동포 등이 한국사회에서 최근 들어 이주자들이 증가함에 따라 인구학적 변화가 초래되면서 이들의 차이를 인정하고 다양성을 존중해야 한다는 주장이 폭넓게 논의되고 있다(양영자, 2008). 이에 따라 교육인적자원부는 2006년과 2007년에 '다문화가정 자녀 교육지원계획'을 세워 한국 교육에서 다문화교육을 도입 수용하는 계기를 마련하였다. 하지만 다문화교육에 대한 관심이 늘고, 국가수준에서 다문화 교육의 수용이 이루어지고 있음에도 불구하고 아직도 다문화 교육은 미국과 같은 다민족 사회에만 필요한 것이라는 오해를 가지고 있고 다문화교육의 개념, 교육 내용 등에서 총체적인 문제를 겪고 있으며(양영자, 2008), 이로 인해 다문화교육에 대한 이해나 교육 자료의 개발 등이 잘 이루어지지 않고 있다(Banks, 1993).

이렇듯 다문화교육은 이민 국가인 미국의 토대에서 발전한 미국적 교육의 과제였지만, 오늘날 대부분의 국가는 문화, 인종, 언어, 종교 등에 있어서 다양성을 지니고 있는 다문화 국가가 되었다. 다문화교육이 이제는 미국에서만 다루는 주제가 아니라 우리나라 뿐만 아니라 세계 어느 나라에서나 존재하는 중요한 주제가 되었다. 따라서 다문화교육이 가장 빨리 시작된 미국의 다문화교육 현상, 인식 등을 한국과 비교 분석한다면 한국 다문화교육에 구체적이고 실천적인 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

유아 시기의 다문화교육은 사고의 기초를 형성하는 단계로 매우 중요하다.

Kendall(1983)은 성이나 인종, 민족적 차이, 신체적 차이에 대한 인식과 발달은 2세 유아에서 시작되어 5~6세가 되면 더 확실해진다고 하여 유아기에 다문화교육이 필요함을 역설하였다(정선희, 1997 재인용). 이경우와 류재경(1999)도 다문화교육은 문화의 유사성과 차이점에 대한 이해가 나타나기 시작하는 만 2세경부터 시작되어야 한다고 주장한다. 정선희(1997)는 다문화교육이란 특히 유아교육에서 더욱 강조될 필요가 있는데 그 이유는 이미 아주 어린 유아들조차도 타인을 탐색하는 과정을 통해 인종, 민족성, 사회적 계층에 대한 편견이나 고정관념을 접하게 되고 이것은 유아들의 자아정체감 형성에 큰 영향을 미치기 때문이라고 하였다. 또한 유아기에 습득한 편견이나 고정 관념이 변화되기가 어려우므로 정확한 지식을 줄 수 있는 다문화교육의 실시는 필수적이라고 하였다. 특히 미국의 경우, 아동의 사회문화적 배경은 점점 더 다양화되어 가는 반면에 교사의 사회문화적 배경은 중류층 백인 여성이 대부분을 이루고 있는 실정인으로서 이러한 차이는 교사교육의 중요한 이슈 중 하나로 계속적인 논의가 진행되어 왔다. 이런 맥락에서, 미국의 교육 안에서 다문화교육을 위한 예비 교사교육의 중요성이 증가하였고 연구자들은 교사교육 프로그램을 통하여 예비교사가 다문화에 대해 가지고 있던 기존의 신념과 태도를 자각하고 유아의 다양한 문화를 올바르게 이해하도록 돕기 위한 다양한 교육적 접근을 모색하였다(김낙홍, 2008). 이렇듯 유아기에 문화적인 이해가 이루어지므로 유아기에 교육기관이나 가정에서의 의도적인 다문화교육이 필요함을 알 수 있다. 따라서 교사의 역할이 강조될 수밖에 없다.

Banks(1999)는 교사의 태도와 기술은 매우 중요하며, 특히 유아의 문화적 특징을 잘 조화시킬 수 있는 능력은 모든 교사들이 지녀야 할 유용한 자질이라고 지적하고 있다. 교사의 인식과 신념은 교수 판단과 행동에 영향을 주기 때문에 다문화교육 효능감이 높은 교사일수록 다문화적 내용을 교육과정의 중요한 요소로 여기며, 유아들의 능력, 문화, 흥미를 고려하여 수업을 설계하고 실행하며, 다문화 가정의 자녀의 적응에 긍정적인 영향(김혜자, 2009; 채영란, 2008)을 미치게 된다. 이는 다문화교육이 성공적으로 정착되기 위해서는 다문화교육을 수행하는 유아교사의 인식과 태도의 변화와 함께 교사 자신의 가치관 정립이 선행되어야 할 과제임을 입증해 주는 결과로 사료된다.

따라서 유아교사는 다양한 문화적 신념과 실재를 존중해야 하고 이것을 교육현장과 프로그램에 적절히 조화시켜야 하며(이영석, 2007), 유아 스스로 다문화에 대한 지식을 구성해 나가는 학습이 되도록 안내하고, 학습자가 구체적으로 가깝게 느낄 수 있도록 세계 이해 교육을 적용하며 과정 중심의 통합적인 방법이 되도록 실시해야 한다(교육부, 1999).

이와 같이 유아가 소속된 사회와 세계의 다양성을 인식하고 존중하며, 이를 즐길 수 있도록 교육하는 다문화교육의 실시에는 교사의 책임과 의무가 따른다. 교사는 어린 유아의 성장과 태도에 가장 영향을 미치는 사람임으로 복잡하고 다양하게 급변하는 현대사회에서 유아들이 원만한 인성을 가지고 다양한 문화에 적응하도록 안내하는 능력이 있어야 한다. 즉 교사는 다문화교육에 대한 이해는 물론 다문화교육에 대한 지식이 올바르게 정립되어 가르칠 수 있는 능력이 요구된다. 윤갑정과 고은경(2011)은 다문화교육에 대한 교사인식을 다루는 연구들에서 공통적으로 논의되고 있는 점이 교사들의 다문화교육에 대한 이해 부족이라고 지적하였다. 또한 문화적 차이에 국한하여 다문화교육을 이해(이은진, 2008)하고 있기 때문에 보다 넓은 다문화 개념과 인식 변화가 필요하다고 할 수 있다. 이를 위해서는 교사교육과정이 필요하고 제대로 된 교사교육과정을 개발하기 위해서는 유아기 다문화교육의 운영에 대한 예비유아교사의 관심이나 지식을 알아보는 것이 선행되어야 할 것이다.

현재 우리나라는 다문화 배경의 유아들이 급증하고 있고 다문화 유아교육의 필요성이나 중요성에 대한 국가적 관심이 큰 만큼 이에 대한 실태를 알아보려고 하는 연구들도 많이 이루어졌다(노명옥, 2009; 노은영, 2008; 손정미, 2009; 송지연, 2008; 윤현숙, 2008; 이미혜, 2004; 임갑자, 2008; 장지영, 2008; 전덕수, 2008; 정선희, 1997; 지성애 등, 2006; 최인순, 2008). 이러한 연구들은 현직 유아교사를 대상으로 다문화교육에 대한 인식 및 실태조사가 주류를 이루고 있으며 예비유아교사를 대상으로 한 연구는 유아교육과 학생을 대상으로 한 이춘자(2008)의 연구가 있을 뿐이다. 미국의 경우 다문화교육에 대한 예비교사 교육에 관한 다양한 연구가 진행되었다. 우리나라 교육 현실과는 대조적으로 미국에서는 학교교육 현장뿐만 아니라 대학에서의 교육과정, 교사교육, 교수 학습 방법 전반에 걸쳐 다문화교육이 교육전반에 많은 영향을 미치고 있다(Garmon, 2004; Gay, 2004; 최유경, 2011, 재인용). Milner(2006)는 예비교사와 면담을 통해 교사교육 프로그램이 예비교사를 위해 갖추어야 할 다문화교육 수업의 기본적인 틀을 제시하였다, 또한 예비교사를 위한 다문화 수업의 구체적인 교수방안 연구(Carpenter-LaGattuta, 2002; Cooper, 2007; Dillard, 1996; Ladson-Billings, 2000;)도 보고되고 있다. 특히 다문화교육의 실천을 위한 첫 단계로서 교사교육의 중요성이 부각되고 있으며, 현직교사를 위한 다문화교육 연구뿐만 아니라 예비교사 교육을 위한 교육과정의 개발 및 개편을 활발히 진행하고 있다(최유경, 2011). 반면, 우리나라에서 예비 유아교사를 대상으로 한 연구가 활성화되어 있지 않는 것은 교사교육기관에서는 다문화교육에 대한 관심이 이제 시작 단계에 있음을 보여주고 있으며, 예비 유아교사를 대상으로 한 연구도 다양하게 이루어져야함을 시사한다.

이에 본 연구는 다문화교육이 발달되고 다양한 방법으로 현장에 적용되고 있는 미국과 현재 다문화 현상이 가속화 되고 있는 시점에 있는 한국의 예비교사들의 다문화교육에 대한 인식과 태도를 비교해봄으로써 한국 실정에 맞는 다문화교육의 개념을 정립과 교사교육 프로그램 개발을 위한 기초적인 틀을 제공하는데 도움을 줄 것으로 기대한다.

또한 본 연구에서는 대부분 현직 유아교사들의 연구로만 이루어져있는 다문화교육을 예비 유아교사들의 다문화교육 효능감, 인식과 태도에 대해 조사해 봄으로써 예비 유아교사의 다문화교육에 대한 구체적인 목표와 내용을 수립하고 예비 유아교사들의 다문화교육에 대한 인식과 태도를 알아봄으로써 유아교육 현장에서의 바람직한 다문화교육 및 실질적인 다문화교육이 이루어질 수 있도록 하는 데 연구의 의의가 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 한국과 미국 예비 유아교사의 다문화 관련 경험은 어떠한가?
2. 한국과 미국 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따라 다문화 이해는 차이가 있는가?
3. 한국과 미국 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따라 다문화교육 관련 특성은 차이가 있는가?

연구의 주요 용어는 다음과 같이 정의되었다.

1. 다문화 관련 경험: 예비 유아교사의 다문화와 관련된 경험으로서 본 연구에서는 다문화 관련 교과목 이수 경험, 다문화가정 유아와의 경험, 해외문화 경험, 다문화가정 학생과의 동반수업 경험을 포함한다.

2. 다문화 이해: 예비 유아교사가 사회의 다양한 현상 및 다문화가 사회에 미치는 영향에 대해 가지고 있는 일반적인 생각(성영화, 2010)을 의미한다.

3. 다문화교육 관련 특성: 본 연구에서는 다문화교육에 대한 인식과 태도, 다문화교육 효능감의 두 하위변인을 포함한다. 다문화교육에 대한 인식과 태도는 예비 유아교사가 갖는 다문화교육의 교수와 학습 관련 여러 측면에 대한 인식과 태도 (Barry & Lechner, 1995)를 의미한다. 다문화교육 효능감은 예비 유아교사가 다문화 상황에 적합한 교수 방식과 자료를 활용하여 유아들이 다문화 사회에 적합한 시민으로서의 자질을 함양하도록 지도할 수 있다는 자신감(최충옥, 모경환, 2007)을 의미한다. Guyton과 Wesche(2005)가 '다문화 효능감'이라고 지칭한 것과 혼용될 수 있는 용어이다.

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 한국과 미국의 대학에서 유아교육을 전공하고 있는 예비 유아교사 512명이었다. 한국의 경우 다단계표집 방식으로 B광역시와 인접도시 소재 4년제 대학 중 유아교육과가 있는 6개교를 무선으로 선정하고 그 대학 유아교육과에 재학하는 4학기(2학년)과 8학기(4학년) 학생 272명을 연구대상으로 선정하였다. 이는 한국 대학의 일반적인 교육과정 운영상 전공 교육과정에 본격적으로 진입하는 학년과 전공 교육을 마무리하는 학년에 해당하는 학생들 간에 있을 수 있는 다문화 관련 경험의 차이 및 전공지식의 차이를 고려하기 위해서였다.

미국의 경우 편의표집 방식으로 중부 메트로폴리탄 근교에 소재한 4년제 대학 3개교를 선정하고 한국 대학 대상자들과의 수준을 동일하게 하기 위한 노력으로 유아교육과에 재학하는 2학년과 4학년 학생 240명을 연구대상으로 선정하였다. 연구대상의 국가별·성별·재학학기별 분포는 표 1과 같다.

〈표 1〉 연구대상의 국가별·성별·재학학기별 빈도(%) 분포

변인		한국	미국	계
성	남	4(1.5)	0(0.0)	4(.8)
	여	268(98.5)	240(100.0)	508(99.2)
재학학기	4	126(46.3)	86(35.8)	212(41.4)
	8	146(53.7)	154(64.2)	300(58.6)
전체		272(53.1)	240(46.9)	512(100.0)

표 1에서 연구대상의 성별 분포를 보면 한국의 남학생 4명(0.8%)을 제외한 508명(99.2%)이 여학생이었다. 재학학기는 4학기 212명(41.4%), 8학기 300명(58.6%)이었고, 이 중 한국의 경우는 4학기 46.3%, 8학기 53.7%, 미국의 경우는 4학기 35.8%, 8학기 64.2%로 구성되었다.

2. 연구도구

본 연구의 도구는 주요 연구변인인 예비 유아교사의 다문화 관련 경험, 다문화 이해, 다문화교육 관련 특성으로서의 다문화교육에 대한 인식과 태도, 다문화교육 효능감을 측정하는 도구들이었다.

예비 유아교사의 다문화 관련 경험을 조사하기 위한 질문은 4개로 구성되었다. 다문화 관련 교과목(특강 포함) 이수 경험, 다문화가정 유아와의 경험(실습, 참관, 봉사 등에서), 해외문화 경험(해외여행, 해외봉사, 해외선교활동 등), 다문화가정 학생과의 동반 수업 경험 각각에 대해 유, 무로 응답하도록 하였다.

다문화 이해는 성영화(2010)가 개발한 '유아교사의 다문화 신념 측정도구'의 다문화 이해 요인에 해당하는 7개 문항으로써 측정되었다. 예비 유아교사는 '매우 그렇지 않다'(1점) ~ '매우 그렇다'(5점)의 Likert식 5점 척도의 각 문항에 반응하였고, 반응점수가 높을수록 다문화 이해의 수준이 높다는 것을 의미하였다.

다문화교육 관련 특성의 한 하위변인인 다문화교육에 대한 인식과 태도는 예비 초등교사의 다문화교육에서의 교수와 학습에 관한 태도와 인식을 측정하기 위한 목적으로 Barry와 Lechner(1995)가 개발·사용한 질문지로 측정되었다. 원래 이 도구는 6개 하위영역, 총 43개 문항으로 구성되어 있으나, Barry와 Lechner(1995)의 연구에서도 신뢰도가 낮게 나타난 한 하위영역의 4개 문항, 본 연구의 두 국가 표본 모두에서 신뢰도를 현저히 낮추는 문항으로 확인된 1개 문항들 총 5개 문항을 제외한 5개 하위 영역, 38개 문항이 사용되었다. 5개 하위영역은 다문화교육 이슈에 대한 인식(3문항), 전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰(11문항), 다문화교육을 위한 추가 학습의 필요성(4문항), 담임 학급에서 다문화 이슈의 직면 가능성(6문항), 효율적인 다문화교육을 위한 개인적 태도(14문항) 등이었다. 각 문항내용에 대해 동의하는 정도에 따라 '매우 동의한다'(5점) ~ '매우 동의하지 않는다'(1점)의 Likert식 5점 척도에 반응하도록 하여, 반응점수가 높을수록 해당 하위영역의 인식 또는 태도 수준이 높음을 의미하였다.

다문화교육 관련 특성의 또 다른 하위변인인 다문화교육 효능감은 Guyton과 Wesche(2005)의 다문화적 효능감 척도를 근거로 제작된 교사용 효능감 질문지(최충욱·모경환, 2007)를 임주용(2009)이 청소년용으로 수정한 것을 사용하였다. 이 도구는 원래 4개 하위영역, 총 15개 문항으로 구성되어 있으나, 본 연구에서는 두 국가 표본 모두에서 신뢰도를 현저히 낮추는 문항으로 확인된 제2 하위영역과 제4 하위영역의 각 1개 문항을 제외한 12개 문항을 사용하였다. 구체적으로는 교사로서 유아의 다양한 다문화적 관점 육성, 다양성에 대한 효과적인 대처 및 편견의 감소에

있어서의 자신감을 측정하는 '일반기능'(4문항), 교육 현장에서 다문화적 수업을 실시할 수 있다는 자신감을 측정하는 '수업기능'(3문항), 모든 유아들이 상호 존중하고 다양한 집단의 유아들이 협력하는 경험을 제공하여 상호 이해와 관용을 형성하도록 지도할 수 있다는 자신감을 측정하는 '인간관계 증진'(3문항), 다문화가정에서 성장한 유아들을 배려하여 지도할 수 있다는 자신감을 측정하는 '다문화가정 배려'(2문항) 등의 4개 하위영역으로 구성되었다. Likert식 5점 척도의 각 문항은 '매우 그렇지 않다'(1점) ~ '매우 그렇다'(5점)로 반응하게 되어 있고, 하위영역의 점수가 높을수록 그 영역의 다문화교육 효능감이 높다는 것을 의미하였다.

다문화 이해, 다문화교육 관련 특성을 측정하는 도구의 신뢰도 계수인 Cronbach의 α 값을 한국과 미국 각각의 표본을 대상으로 산출한 결과 각 측정도구는 한국과 미국의 연구대상 모두에게 신뢰롭게 사용 가능한 도구임을 알 수 있었다. 연구변인별 측정도구 하위영역의 문항수와 국가별 신뢰도 계수를 제시하면 표 2와 같다.

<표 2> 연구변인별 측정도구 하위영역의 문항수와 국가별 신뢰도계수

연구변인	하위영역	문항 수	Cronbach's α	
			한국	미국
다문화 이해		7	.77	.72
다문화 교육 관련 특성	다문화 교육 이슈 인지	3	.72	.93
	전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰	11	.91	.91
	다문화교육을 위한 추가 학습의 필요성	4	.96	.94
	담임 학급에서 다문화 이슈의 직면 가능성	6	.89	.83
	효율적인 다문화교육을 위한 태도	14	.70	.72
	전체	38	.84	.88
	다문화 일반기능	4	.72	.73
	다문화 수업기능	3	.71	.73
	다문화 인간관계 증진	3	.90	.85
	다문화 가정 배려	2	.75	.80
다문화 효능감	전체	12	.89	.84

3. 연구절차

본 연구의 절차는 예비 단계와 본조사 단계로 이루어졌다. 전자는 연구변인을 타당하게 측정하는 도구를 선정하고 한국과 미국에서 사용 가능하도록 번역하는 단계였다. 다문화 이해, 다문화교육 관련 특성의 두 하위변인을 다른 연구들을 초점적 문헌조사한 결과 선정된 도구들은 한국과 미국 모두에서 구인타당도 검증이 이루어진 바 없었으나, 유아교육 및 아동학을 전공한 3인의 본 연구자들은 내용타당도 검

토 결과 타당한 것으로 판단하였고, 아울러 신뢰도의 분석을 통해 연구도구의 적절성이 뒷받침될 수 있을 것으로 판단되었다.

이에 선정된 도구들은 한국의 연구자들에 의해 영어로, 미국의 연구자에 의해 한국어로 번역되었으며, 한국과 미국의 연구자들은 상대 연구자가 번역한 도구를 역번역함으로써 번역에 따른 의미의 전달 오류를 방지하였다. 또한 번역의 과정에서 한국과 미국의 상황 및 조사대상의 차이를 고려하여, 예를 들면 다문화교육에 대한 인식과 태도 측정도구에서, 'Children should speak, read, and write standard English at all times while in school'은 '유아들은 유치원에 있는 시간 내내 표준 우리말로 말하고 읽고 써야 한다.'로 번역하였다.

본조사는 2010년 10월 1개월 동안 한국과 미국에서 동시에 실시되었다. 연구자들이 조사대상 대학 유아교육과별 전임 교수 1인과 접촉하여 연구의 취지를 설명하고 조사의 협조를 구하였다. 교수의 협조 하에 유아교육과 2학년과 4학년 학생들이 수강하는 강의 시간을 이용하여 집단 실시한 후 바로 회수하였으므로 회수율은 한국과 미국 각각 100%였다.

4. 자료의 처리 및 분석

본 연구에서 측정된 점수들은 다문화 이해 전체, 다문화교육 관련 특성들의 하위영역과 전체별로 문항평균점수로 산출되어 통계분석에 사용되었다.

연구문제 1, 즉 예비 유아교사의 다문화관련 경험이 어떠한가를 알기 위해, 4가지의 경험 하위변인별로 경험의 유무를 빈도분석하고, 국가와 경험유무간의 관계 유의성을 교차분석하였다.

연구문제 2와 3의 분석은 한국과 미국 모두에서 측정도구의 일관된 구인이 확인되지 않았으므로 국가별로 실시하였다. 연구문제 2와 3, 즉 예비 유아교사의 다문화관련 경험에 따라 다문화 이해와 다문화교육 관련 특성에 차이가 있는지를 알기 위해, 다문화 관련 경험의 4가지 하위변인 각각에 따른 다문화 이해의 차이, 다문화교육에 대한 인식과 태도의 하위영역 및 전체에서의 차이, 그리고 다문화교육 효능감의 하위영역 및 전체에서의 차이를 t검증하였다. 이 때 경험의 유무에 따른 사례수의 차이를 고려하여 변량의 동질성 검증을 하고 그에 따른 적절한 t값을 선택하였다.

Ⅲ. 결과 및 해석

1. 예비 유아교사의 다문화 관련 경험 양상

다문화 관련 경험의 4개 하위변인별로 예비 유아교사의 다문화 관련 경험이 어떠한지를 알기 위해 빈도분석한 결과는 표 3에 제시된 바와 같다.

<표 3> 국가별 · 다문화 관련 경험별 경험 유무의 빈도(%) 및 교차분석 결과

(N=512)

국가	다문화 관련 교과목 이수 경험		다문화가정 유아 경험		해외문화 경험		다문화가정 학생 동반수업 경험	
	유경험	무경험	유경험	무경험	유경험	무경험	유경험	무경험
	한국 (n=272)	118 (43.4)	154 (56.6)	124 (45.6)	148 (54.4)	66 (24.3)	206 (75.7)	43 (15.8)
미국 (n=240)	127 (52.9)	113 (47.1)	190 (79.2)	50 (20.8)	85 (35.4)	155 (64.6)	215 (89.6)	25 (10.4)
전체	245 (47.9)	267 (52.1)	314 (61.3)	198 (38.7)	151 (29.5)	361 (70.5)	258 (50.4)	254 (49.6)
χ^2	4.65*		60.61***		7.63**		277.59***	

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

표 3에서 다문화 관련 교과목의 이수 경험 하위변인을 보면, 한국의 경우는 무경험의 빈도가 154(56.6%)로 유경험의 빈도 118(43.4%)보다 상대적으로 높고, 미국의 경우 유경험의 빈도가 127(52.9%)로 무경험의 빈도 113(47.1%)보다 상대적으로 높게 나타났다. 이 하위변인과 국가간의 관계를 교차분석한 결과 유의한 관계가 있음이 확인되었다($\chi^2=4.65$, $p<.05$). 즉 한국의 예비 유아교사일수록 무경험자가, 미국의 예비 유아교사일수록 유경험자가 많다고 볼 수 있었다.

유사하게 다문화가정 유아와의 경험 하위변인의 경우, 한국은 유경험자(124명, 45.6%)가 무경험자(148명, 54.4%)보다 적게, 미국은 유경험자(190명, 79.2%)가 무경험자(50명, 20.8%)보다 많이 분포됨을 알 수 있었다. 이 하위변인과 국가와의 관계를 교차분석한 결과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다($\chi^2=60.61$, $p<.001$). 따라서 한국의 예비 유아교사일수록 다문화가정 유아와의 경험자가 적고 미국의 예비 유아

교사일수록 그러한 경험자가 많다고 해석되었다.

다문화 관련 경험의 세 번째 하위변인인 해외문화 경험에 따른 빈도를 분석한 결과, 한국과 미국 모두 무경험의 빈도(206명, 75.7%; 155명, 64.6%)가 유경험의 빈도(66명, 24.3%; 85명, 35.4%)보다 더 높은 것으로 나타났다. 이는 국가와 유의한 관계가 있는 것으로 밝혀졌다($\chi^2=7.63, p<.01$).

다문화가정 학생과의 동반수업 경험 하위변인의 빈도분석에 의하면, 한국의 경우는 무경험자(229명, 84.2%)가 유경험자(43명, 15.8%)보다, 미국의 경우는 유경험자(215명, 89.6%)가 무경험자(25명, 10.4%)보다 높은 빈도 분포를 보였다. 동반수업의 경험 하위변인은 국가와 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다($\chi^2=277.59, p<.001$). 즉 한국의 예비 유아교사일수록 다문화가정 학생과의 동반수업 경험이 없는 사람이 많고, 미국의 예비 유아교사일수록 경험이 있는 사람이 많다고 볼 수 있었다.

2. 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따른 다문화 이해

예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따른 다문화 이해의 차이를 분석하기 위해, 다문화 관련 경험의 4개 하위변인별로 경험 유무에 따른 다문화 이해 점수의 평균과 표준편차를 산출한 결과는 표 4와 같다.

<표 4> 국가별 · 다문화 관련 경험별 경험 유무에 따른 다문화 이해 점수의 기술통계치 및 t값

(N=512)

다문화 관련 경험 하위변인	경험 유무	한국(n=272)			미국(n=240)		
		M	SD	t	M	SD	t
다문화 관련 교과목 이수 경험	유경험	4.30	.57	1.20	4.11	.52	.72
	무경험	4.22	.49		4.06	.63	
다문화가정 유아 경험	유경험	4.23	.54	-.61	4.12	.55	1.39
	무경험	4.27	.52		3.99	.65	
해외문화 경험	유경험	4.32	.54	1.18	4.15	.62	1.13
	무경험	4.23	.52		4.06	.55	
다문화가정 학생 동반수업 경험	유경험	4.28	.68	.37	4.09	.58	.24
	무경험	4.25	.50		4.06	.53	

먼저 표 4를 통해 다문화 이해 점수의 절대적 크기는 국가, 다문화 관련 경험의 종류나 유무와 관계없이 5점 척도의 점수에서 최소 3.99 이상의 점수를 보여 이해

수준이 높다는 것을 알 수 있었다. 국가별로 보면 한국의 경우, 다문화가정 유아와의 경험을 제외한 3가지의 다문화 관련 유경험 집단은 무경험 집단에 비해 다문화 이해 평균 점수가 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 그러나 t검증 결과, 표 4에서 보듯이 이러한 평균의 차이는 유의하지 않았다. 미국의 경우 4가지의 다문화 관련 경험 하위변인 모두에서 유경험 집단이 무경험 집단에 비해 다문화 이해 평균점수가 상대적으로 높은 것으로 나타났으나, 이 역시 유의한 차이는 없는 것으로 밝혀졌다.

3. 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따른 다문화교육 관련 특성

다문화 관련 4가지의 경험 하위변인 각각에 있어 경험 유무에 따라 다문화교육 관련 특성의 하위변인 중 하나인 다문화교육에 대한 인식과 태도의 하위영역 및 전체 평균점수가 차이가 있는지를 알기 위해 산출한 기술통계치와 t검증 결과를 제시하면 표 5와 같다.

〈표 5〉 국가별 · 다문화 관련 경험별 경험유무에 따른 다문화교육에 대한 인식과 태도 점수의 평균(표준편차) 및 t 값

		(N=512)											
다문화교육 인식과 태도 하위영역	국가	다문화 관련 교과목 이수 경험			다문화가정 유아 경험			해외문화 경험			다문화가정 학생 동반수업 경험		
		유 경험	무 경험	t	유 경험	무 경험	t	유 경험	무 경험	t	유 경험	무 경험	t
		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
다문화교육 이슈 인식	한국	2.95 (.81)	3.15 (.74)	-2.10*	2.93 (.76)	3.17 (.77)	-2.58**	3.06 (.81)	3.06 (.76)	-.04	3.06 (.76)	3.06 (.78)	-.02
	미국	4.27 (.73)	4.43 (.53)	-2.03*	4.37 (.57)	4.23 (.87)	1.37	4.39 (.59)	4.32 (.68)	.78	4.33 (.66)	4.43 (.47)	-.67
전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰	한국	3.08 (.69)	2.69 (.70)	4.62***	2.98 (.70)	2.76 (.73)	2.53**	3.02 (.74)	2.81 (.71)	2.08*	3.08 (.85)	2.82 (.69)	1.91
	미국	4.09 (.56)	4.20 (.62)	1.53	4.16 (.57)	4.07 (.69)	.80	4.12 (.54)	4.15 (.62)	-.34	4.12 (.60)	4.35 (.51)	-1.89
다문화교육 을 위한 추가 학습의 필요성	한국	4.07 (1.04)	4.07 (.82)	-.08	4.04 (.87)	4.09 (.96)	-.43	4.08 (.96)	4.07 (.91)	.13	4.36 (.80)	4.02 (.93)	2.27*
	미국	4.22 (.64)	4.37 (.61)	1.83	4.27 (.63)	4.37 (.61)	-.96	4.36 (.57)	4.25 (.65)	1.27	4.30 (.64)	4.21 (.48)	.84
답답 학급에서 다문화 이슈의 직면 가능성	한국	3.72 (.84)	3.89 (.71)	-1.83	3.75 (.81)	3.88 (.73)	-1.36	3.90 (.78)	3.79 (.77)	.94	3.99 (.83)	3.79 (.76)	1.57
	미국	4.22 (.63)	4.20 (.70)	.27	4.24 (.63)	4.08 (.77)	1.56	4.27 (.64)	4.18 (.68)	1.02	4.22 (.65)	4.13 (.81)	.61
효율적인 다문화교육 을 위한 태도	한국	3.45 (.47)	3.41 (.43)	.63	3.37 (.47)	3.48 (.42)	-2.15*	3.50 (.47)	3.41 (.44)	1.46	3.54 (.47)	3.41 (.44)	1.88
	미국	3.80 (.42)	3.86 (.46)	1.09	3.83 (.44)	3.79 (.44)	.62	3.76 (.43)	3.86 (.44)	-1.90	3.83 (.45)	3.76 (.30)	1.08
전체	한국	3.41 (.41)	3.33 (.34)	1.82	3.35 (.39)	3.38 (.36)	-.50	3.45 (.43)	3.34 (.35)	1.92	3.53 (.42)	3.33 (.36)	2.87**
	미국	4.03 (.36)	4.11 (.38)	1.72	4.08 (.34)	4.01 (.45)	.98	4.06 (.35)	4.07 (.38)	-.36	4.06 (.37)	4.09 (.33)	-.33

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

먼저 표 5에서 다문화 관련 교과목 이수 경험에 따른 다문화교육 인식과 태도의 하위영역 및 전체 평균점수 각각의 차이를 검증한 결과, 한국의 경우, 다문화교육 이수 인식, 전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰의 두 하위영역에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=-2.10, p<.05$; $t=4.62, p<.001$). 즉 다문화 관련 교과목의 이수 유경험 집단은 무경험 집단에 비해 다문화교육 이슈에의 인식이 낮고, 전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰는 높다고 볼 수 있었다. 미국의 경우는 다문화교육 이슈의 인식 하위영역에서만 유의한 차이가 발견되어($t=-2.03, p<.05$), 유경험 집단($M=4.27, SD=.73$)보다 무경험 집단($M=4.43, SD=.53$)의 다문화교육 이슈의 인식이 높다는 것을 알 수 있었다.

다문화가정 유아와의 경험 유무에 따른 다문화교육 인식과 태도의 차이는 한국의 경우 다문화교육 이수 인식, 전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰, 효율적인 다문화 교육을 위한 태도의 세 하위영역에서 유의한 것으로 나타났다($t=-2.58, p<.01$; $t=2.53, p<.01$; $t=-2.15, p<.05$). 이에 다문화가정 유아와의 무경험 집단은 유경험 집단에 비해 다문화교육 이수 인식이 높고 효율적인 다문화교육을 위해 더 적절한 태도를 갖고 있는 반면, 전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰는 낮다고 볼 수 있었다. 대조적으로 미국의 경우는 다문화가정 유아와의 경험 유무에 따른 다문화교육 인식과 태도 모든 하위영역과 전체에서 차이가 없는 것으로 나타났다.

해외문화 경험 유무에 따른 다문화교육 인식과 태도의 차이를 살펴본 결과, 한국의 경우는 전공 교과과정의 다문화교육 준비에 대한 신뢰 하위영역에서 유의한 차이가 나타났다($t=2.08, p<.05$). 즉 해외문화 무경험 집단이 유경험 집단에 비해 전공 교과과정의 다문화 교육 준비에 대한 신뢰가 낮은 것으로 해석되었다. 그러나 미국의 경우에는 다문화교육 인식과 태도의 모든 하위영역과 전체에서 해외문화 경험 유무에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다.

예비 유아교사의 다문화가정 학생 동반수업 경험 유무에 따른 다문화교육 인식과 태도의 차이를 분석한 결과는 표 5에서 보듯이 한국의 경우, 다문화교육을 위한 추가 학습의 필요성 하위영역과 전체에서 유의한 차이가 있음을 알 수 있었다($t=2.27, p<.05$; $t=2.87, p<.01$). 즉 다문화가정 학생과 동반수업을 한 경험이 있는 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 다문화교육을 위한 추가 학습의 필요 및 다문화교육에 대한 인식과 태도 전반의 수준이 높다고 볼 수 있었다. 반면 미국의 경우는 다문화가정 학생과의 동반수업 경험에 따른 다문화 교육 인식과 태도는 차이가 없는 것으로 밝혀졌다.

한편, 다문화교육 관련 특성으로서의 다문화교육 효능감이 다문화 관련 경험에

따라 차이가 있는지를 알기위해 기술통계치를 산출하고 t검증한 결과는 표 6에 제시된 바와 같다.

〈표 6〉 국가별 · 다문화 관련 경험별 경험유무에 따른 다문화교육 효능감 점수의 평균(표준편차) 및 t값

		(N=512)											
다문화 교육 효능감 하위영역	국가	다문화 관련 교과목			다문화가정 유아 경험			해외문화 경험			다문화가정 학생 동반수업 경험		
		이수 경험		t	유경험		t	무경험		t	유경험		t
		M	M		M	M		M	M		M	M	
		(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)	(SD)				
일반기능	한국	4.17 (.61)	4.04 (.57)	1.83	4.14 (.54)	4.07 (.63)	.97	4.16 (.50)	4.08 (.61)	1.04	4.18 (.70)	4.08 (.57)	1.01
	미국	4.18 (.63)	4.37 (.56)	-2.54**	4.26 (.59)	4.28 (.67)	-.16	4.14 (.71)	4.34 (.53)	-2.17*	4.25 (.61)	4.44 (.52)	-1.51
수업기능	한국	4.00 (.67)	3.86 (.63)	1.75	4.00 (.61)	3.86 (.68)	1.77	3.97 (.60)	3.90 (.66)	.76	4.04 (.75)	3.90 (.63)	1.29
	미국	4.29 (.56)	4.42 (.47)	-1.89	4.38 (.47)	4.25 (.68)	1.55	4.30 (.47)	4.37 (.55)	-1.02	4.33 (.53)	4.47 (.46)	-1.19
인간관계 증진	한국	4.49 (.71)	4.39 (.57)	1.26	4.45 (.59)	4.43 (.67)	.21	4.55 (.56)	4.40 (.65)	1.68	4.56 (.77)	4.41 (.60)	1.37
	미국	4.65 (.57)	4.68 (.45)	-.46	4.69 (.46)	4.60 (.71)	.81	4.69 (.46)	4.66 (.55)	.40	4.66 (.53)	4.71 (.40)	-.39
다문화 가정 배려	한국	3.64 (.87)	3.45 (.73)	1.86	3.69 (.80)	3.41 (.78)	2.97**	3.63 (.89)	3.50 (.77)	1.02	3.42 (.87)	3.56 (.78)	-1.04
	미국	3.81 (.76)	3.77 (.86)	.36	3.80 (.82)	3.76 (.75)	.29	3.88 (.86)	3.74 (.77)	1.32	3.77 (.82)	3.96 (.69)	-1.28
전체	한국	4.12 (.58)	3.99 (.49)	2.08*	4.10 (.50)	3.99 (.56)	1.69	4.12 (.49)	4.02 (.54)	1.39	4.11 (.66)	4.03 (.51)	.91
	미국	4.26 (.47)	4.36 (.40)	-1.74	4.32 (.40)	4.27 (.58)	.78	4.28 (.40)	4.33 (.46)	-.85	4.29 (.45)	4.43 (.39)	-1.50

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

다문화 관련 교과목의 이수 경험 유무에 따른 다문화교육 효능감의 차이를 분석한 결과 표 6에서 보듯이 한국의 경우는 다문화교육 효능감 전체에서, 미국의 경우는 효능감의 일반기능 영역에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=2.08, p<.05$; $t=-2.54, p<.01$). 즉 한국의 다문화 관련 교과목을 이수한 경험이 있는 집단($M=4.12, SD=.58$)은 이수 경험이 없는 집단($M=3.99, SD=.49$)에 비해 다문화교육 효능감 전반이 높고, 미국의 이수 유경험 집단($M=4.18, SD=.63$)은 이수 무경험 집단($M=4.37, SD=.56$)에 비해 다문화교육의 일반기능 측면에서의 효능감이 낮다고 볼 수 있었다.

다문화가정 유아와의 경험 유무에 따른 다문화교육 효능감의 차이는 한국의 다문화가정 배려 하위영역에서($t=2.97, p<.01$), 해외문화 경험 유무에 따른 다문화교육

효능감의 차이는 미국의 일반기능 하위영역에서($t=-2.17, p<.05$) 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이에 한국의 다문화가정 유아와의 유경험 집단($M=3.69, SD=.80$)은 무경험 집단($M=3.41, SD=.78$)보다 다문화가정 유아를 배려하여 지도함에 있어 높은 효능감을 갖고 있다는 것을 의미하였다. 반면 미국의 해외문화 유경험 집단($M=4.14, SD=.71$)은 무경험 집단($M=4.34, SD=.53$)보다 다문화교육의 일반기능 측면에서의 효능감이 낮다고 볼 수 있었다.

끝으로 다문화가정 학생과의 동반수업 경험 유무에 따른 하위영역과 전체 각각의 다문화교육 효능감 점수를 차이 검증 결과, 한국과 미국의 대상 모두에서 어느 하위영역도 유의하지 않은 것으로 나타났다. 따라서 한국과 미국 예비 유아교사의 다문화교육 효능감은 다문화가정 학생과의 동반수업 경험 유무에 따라서는 차이가 없다고 볼 수 있었다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 한국과 미국의 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따라 다문화의 이해, 다문화교육 관련 특성 즉 인식과 태도 및 다문화교육 효능감에 차이가 있는가를 알아보았다. 본 연구를 통해 얻어진 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 국가에 따른 예비 유아교사의 다문화 관련 경험을 알아본 결과 미국과 한국 예비 유아교사간에 모든 다문화 관련 하위영역에 있어서 유의미한 차이를 보였다. 즉, 미국 예비 유아교사가 다문화 관련 교과목을 더 많이 이수하였으며, 다문화 가정 유아 및 해외 문화에 대한 경험과 다문화 가정 학생과 수업을 들은 경험이 더 많았다. 이는 미국 대부분의 사범대학에서 다양성이나 다문화와 관련된 교과목이 필수 과목(Colon-Muniz, Brady, & SooHoo, 2010; Gainer & Larrotta, 2010)으로 지정되어 있기 때문에 더 많은 관련 교과목을 이수했다고 보여진다. 또한 일반적으로 미국이 한국에 비해 더 다양한 인종, 민족, 문화, 언어, 종교가 공존하고 있다(Smith, 2009)는 국가적 특성뿐만 아니라 본 연구에 참여한 미국 예비 유아교사들의 대학들이 중부 대도시에 위치하고 있으며 대도시에 다문화 가정이 많다는 자료(U.S. Census Bureau, 2009)에 비추어 볼 때, 지역성 특성 또한 영향을 미친 것으로 해석될 수 있다. 반면 한국의 경우, 교사 양성기관에서 예비교사를 위한 다문화 교육이 매우 미약하다는 선행연구 결과들(김현주, 김경숙, 2008; 박미경, 이승연, 2008)과 다양한 인종과 문화가 공존하는 사회로 점차 변화해가고는 있으나 지역적인 편차가 커서 대도시를 제외한 지역에서는 여전히 다문화에 노출될 가능성이 적다는

점(박성혁, 곽한영, 2009)이 한국 예비 유아교사들의 상대적으로 낮은 다문화 경험을 설명해 준다고 해석될 수 있다.

둘째, 한국과 미국 양국 모두 다문화 경험의 유무에 따라 예비 유아교사들의 다문화에 대한 이해에 있어서 유의한 차이는 보이지 않았으나 다문화 경험이 있는 예비 유아교사들의 평균 점수가 다문화 경험이 없는 예비 유아교사들보다 전체적으로 높은 것으로 나타났다. 이는 다문화 경험이 있는 미국 학생들이 다문화 이해에서 높은 평균 점수를 보이나 통계적으로는 유의한 차이가 없었다는 Szabo와 Anderson(2009)의 연구결과와 일치한다. 또한 한국에서 현직 유아교사들을 대상으로 이루어진 선행연구(성영화, 2010)에서도 다문화 관련 과목 수강과 타문화 경험이 있는 교사들이 다문화 이해에서 더 높은 점수를 보였다. 한 가지 주목해야 할 점은 한국의 경우 다문화 가정의 유아와 경험이 있는 예비교사들이 다문화에 대한 이해가 낮은 것으로 나타났다는 것이다. 이는 다문화 학생을 가르쳐 본 경험이 있는 교사가 다문화에 대해 더 높은 이해를 보이는 것으로 나타났다는 성영화(2010)와 장지영(2008)의 연구와는 상반된 결과이다. 하지만 예비 유아교사들은 현직 교사와는 달리 다문화 가정 유아들과 장기적인 시간동안 정기적으로 상호작용을 하거나 다문화 가정에서 온 유아들의 사회, 문화적 배경에 대해 깊이 있는 이해를 하지 못했을 가능성이 크다. 따라서 이는 다문화에 대한 정확한 지식 없이 다문화에 속한 개인과 상호작용을 하는 것이 다른 문화에 대해 잘못된 사고를 강화 시킬 수 있다는 연구결과(Gainer & Larrotta, 2010)와 맥을 같이 한다고 해석될 수 있다.

셋째, 다문화 교육 인식과 태도에 있어서 한국과 미국 예비 유아교사들은 보다 복잡한 양상을 보였다. 먼저 미국의 경우를 살펴보면, 다문화 관련 교과목 이수 경험이 있는 예비교사들이 다문화 교육 이슈를 더 잘 인식하지 못한다는 사항을 제외하고는 문화 경험에 대한 유무에 따라 다문화교육에 대한 인식과 태도에 있어서 차이를 보이지 않았다. 예비교사들의 교수에 관한 태도와 믿음을 변화 시키는 것은 어려운 일이다(Merryfield, 2000; Moule & Waldschmidt, 2003). 뿐만 아니라 미국에서의 대부분의 교사교육 프로그램 구조가 교육과정에 있어 다문화에 관한 다양한 이슈들을 통합하려는 노력이 거의 이루어 지지 않고 있으며(Gainer & Larrotta, 2010) 현재 행해지고 있는 다문화교육이 교사들의 신념 변화에 효율적이지 않다(Barry & Lechner, 1995; Xu, 2000)라는 선행연구들이 본 연구의 결과를 뒷받침해준다. 설사 다문화 관련 내용을 다루는 과목들이 양질의 것이라 할지라도 한 학기 혹은 두 학기 동안의 수강은 학생들의 부족한 사고를 변화 시키는데 충분하지 않기 때문에(Ambe, 2006; Cho & DeCastro-Ambrosetti, 2005; Hill-Jackson, Swell, & Waters, 2007) 보다 효과적이고 체계적인 교사 훈련 방안이 모색될 필요가 있다.

또한 통계적으로 유의하지는 않았으나 다문화 관련 교과목을 이수한 미국 예비 교사들이 전공 교과과정의 다문화 교육 준비에 대한 신뢰의 평균 점수가 더 낮은 것으로 나타났다. 이는 최근 이루어진 광범위한 설문조사에서 미국 교사교육 졸업자들의 대다수(61%)가 자신들이 다닌 사범대학의 교육과정이 현장에서 일어나는 실제들에 잘 대처하는 능력을 길러주지 못했다고 응답하였으며(Levin, 2006), 학생들이 다문화와 관련된 특정 주제에 대해 더 많은 정보들을 가지길 원한다(Colon-Muniz et al., 2010)는 연구결과들에 근거하여 현장에서 일어나는 실제적인 다문화 이슈들을 반영하는 교육과정의 필요성을 제기한다.

한국의 경우, 미국과 마찬가지로 다문화 관련 교과목을 수강한 예비교사들이 다문화교육에 대한 인식이 낮은 것으로 나타난 반면, 다문화가정 유아와의 경험이 있는 예비교사들은 다문화교육에 대한 인식이 높았다. 미국뿐 아니라 한국에서도 수업이나 연수를 통해 다문화교육을 받은 경험이 있는 많은 교사들이 다문화 유아교육을 배우고 싶다고 응답해(임갑자, 2008) 한 두 개의 다문화 관련 과목들을 수강하는 것만으로는 다양한 다문화 관련 이슈들을 폭 넓게 인식하는 것이 힘들다고 해석된다. 따라서 다문화교육에 대한 인식을 높이기 위해서는 교실에서의 다문화교육에 관한 수업 수강 등의 간접 경험 뿐만이 아니라 다양한 학생 인구가 분포되어 있는 유아교육기관으로 현장학습, 다문화 가정 유아와의 상호작용, 및 타문화 경험과 같은 직접적인 다문화 경험이 절실히 필요하다. 직접적인 경험은 예비교사들이 문화차이에 대해 더 섬세하게 이해하도록 돕고, 자신의 문화 정체성에 대해 통찰할 수 있도록 하며(정진경, 양계민, 2004), 다문화에 대한 인식과 태도에 긍정적인 영향을 미친다(Szabo & Anderson, 2009)는 여러 연구결과들에 따라 천편일률적인 다문화 교육에서 벗어난 다양한 접근방법을 모색할 필요가 있다.

다문화 가정 학생과 동반 수업의 경험이 있는 한국 예비교사들이 전반적으로 더 높은 다문화교육 인식과 태도를 나타냈다. 표 3에 나타나 있는 것처럼 미국 예비 교사들(89.6%)과 비교하여 한국 학생들이 다문화 가정 학생들과 동반 수업을 경험한 경우(15.8%)는 매우 드물며, 이러한 다문화 학생과 함께 수업을 듣는다는 새로운 경험이 한국의 예비교사들에게 긍정적인 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 그러나 다문화에 대한 태도는 다문화에 대한 지식과 믿음의 요소들에 근거하며 그러한 지식과 믿음에 정서적으로 얽혀있는 것이기 때문에(Adam & Zhou-McGovern, 1993; Banks, 1999) 다문화에 대한 정확한 지식과 믿음을 정립하는 것이 선행되어야 한다. 이러한 다문화 가정 학생과의 동반 수업 경험이 예비교사들의 다문화교육 인식과 태도에 영향을 미친다는 선행연구가 거의 전무하므로 이에 대한 심도 있는 연구가 필요하겠다.

넷째, 한국과 미국의 예비 유아교사들의 다문화교육 효능감을 알아본 결과 미국의 경우 다문화 관련 교과목을 수강한 예비교사가 다문화교육 일반 기능에 있어서 효능감이 낮았으나 한국의 경우에는 다문화 관련 교과목을 수강한 예비교사가 전체적인 다문화 효능감이 높게 나타나 국가간 다문화 수업 수강 여부에 따라 효능감에서 반대의 결과를 보였다. 우선 한국의 경우, 다문화 관련 수업이 예비 유아교사의 다문화교육에 대한 효능감에 긍정적인 영향을 미쳤다. 이는 다문화 수업을 들은 후 자신이 잘 준비되었다고 느끼고 스스로를 능력 있는 다문화교육이 가능한 교사라고 믿는 학생들이 증가했다는 연구결과(Barry & Lechner, 1995; Capella-Santana, 2003; Colon-Muniz et al., 2006)와 맥을 함께 한다. 한편, 미국의 경우, 다문화에 상대적으로 많이 노출되어 있고 직접적인 경험을 한 예비교사들에게 있어서 현재 실시되고 있는 대다수의 편협하고 피상적인 다문화 관련 교사교육 프로그램(Irvine, 2003; Ladson-Billings, 1999; Villegas & Lucas, 2002)이 그들의 일반적인 효능감에 부정적인 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 또한 미국에서 이루어진 연구는 아니나 교사들이 학부에서의 선수경험이 교사들의 다문화 효능감에는 영향을 미치지 않았다는 한국에서 이루어진 최충옥과 모경환(2007)의 연구 또한 다문화 수업을 수강한다는 그 자체가 예비교사들의 효능감을 증가시키지 않는다는 것을 뒷받침해준다.

끝으로, 다문화 가정 유아와 경험이 있는 예비교사들이 다문화 가정 유아를 더 잘 배려하는 것으로 나타났다. 이는 다문화 가정 유아와 상호작용이라는 직접적인 경험이 다문화 유아에 대한 개인적인 발달과 능력뿐 아니라 사회적·문화적 배경까지 이해하게 되고, 이러한 경험과 이해가 다문화 가정의 유아에 대한 배려를 이끌어내게 되었다고 해석될 수 있다. 이러한 결과는 예비교사를 위한 다문화교육을 위한 프로그램이 개념적인 것과 실제적인 이슈 모두를 포함해야 한다는 필요성을 시사한다.

본 연구 결과는 다문화교육 관련 교과목의 운영만으로는 예비교사들의 다문화에 대한 인식이나 이해의 증진에 있어 한계가 있음을 보여준다. 예비교사들이 다문화교육의 인식과 이해에 관해 보다 장기적인 변화를 가져오게 하는 한 방법은 교사양성기관에서 보다 연계성 있는 교사교육 프로그램을 개발하는 것이다(Darling-Hammond et al., 2005; Tatto, 1996). 이를 위해서는 교사 교육자들이 예비교사들의 학습을 위한 핵심 요소를 발견하고, 총체적으로 책임을 지며, 정책과 실제에 영향을 미칠 수 있는 기회를 갖는 것이 중요하다. 또한 예비교사들의 다문화인식을 높이기 위해서는 수동적인 입장에서 강의를 듣는 것을 넘어 다문화 학교에서의 실제적인 현장 경험과 열린 대화법을 통한 자신의 믿음과 가치에 대한 비판적인 반성적 사고가 필수적이다(Vescio, Bondy, & Poekert, 2009). 민주적이고 협동적

인 학습 환경과 집단 그리고 내면의 대화, 갈등의 조장, 적용의 기회를 제공하는 지도방법 또한 중시되어야 한다.

이상의 결과를 통해 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 한국에 소재한 4년제 대학 6곳과 미국 중부에 소재한 4년제 대학 3곳의 유아교육학과 학생들을 대상으로 연구하였다는 제한점이 있다. 소수의 참여 대학과 학생 수로는 미국이나 한국의 예비 유아교사들의 다문화에 대한 이해, 태도와 인식 및 효능감을 대표하는데 한계점이 있다. 또한 미국뿐만 아니라 한국에서도 지역의 크기나 개방성 정도에 따라 다문화에 대한 이해와 태도가 다를 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 보다 지역성 특성을 고려한 더 많은 참가자 수를 포함한 연구가 필요하다고 본다. 둘째, 본 연구는 설문지를 이용한 양적 연구방법을 사용하였다. 그러나 양적 연구에서 가질 수 있는 한계점을 보완하기 위해 후속 연구에서는 구체적이고 심층적인 참가자들의 의견을 들을 수 있는 면담 혹은 초점집단 면담을 통한 질적 데이터를 첨가하여 혼합 연구방법을 사용하는 것을 고려해 볼 수 있다. 마지막으로, 다문화교육을 연구함에 있어서 학교의 문화와 준거 및 다문화교육을 격려하거나 좌절시킬 수 있는 여러가지 잠재적인 요소 또한 연구하는 것이 중요하다. 예를 들어 미국의 예비교사의 경우, 인종이나 사회문화적 계층에 따라 다문화에 대한 이해, 인식 및 효능감에 차이를 보일 수 있으므로 이러한 변인들을 포함하는 것도 다문화교육에 중요한 시사점을 줄 것이라고 사료된다.

참 고 문 헌

- 교육부(1999). **제 7차 유치원 교육과정 해설**. 서울: 대한교과서주식회사.
- 김낙홍(2008). 예비교사를 위한 다문화 교육의 지식적 기반과 교수방안에 관한 고찰. **한국유아교육·보육행정연구**, 12(1), 215-240.
- 김래경(2001). **반편견 교육에 관한 유치원 교사의 인식 및 실태 연구**. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아영(2006). **초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영연(2010). 한국과 미국에서의 다문화 유아음악교육 비교연구. **열린유아교육연구**, 15(2), 301-321.
- 김영옥(2002). 유아 다문화 교육 프로그램 모델 개발 연구. **유아교육학논집**, 6(2), 5-38.
- 김윤태(2009). **유아교육기관 교사의 다문화교육에 관한 인식 및 실제**. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현주, 김경숙(2008). 예비보육교사와 현직보육교사의 다문화 교육에 관한 인식. **아동교육**, 17(4), 117-128.
- 김혜자(2009). **다문화 교육에 대한 유아교사의 효능감 및 교육실제**. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노명옥(2009). **보육교사의 다문화교육에 관한 인식연구: 서울시 보육시설을 중심으로**. 서울시립대학교 대학원 석사학위논문.
- 노은영(2008). **다문화 교육에 대한 유아교사의 인식과 교육실제연구**. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문화일보(2010.11.10.). 다문화 아이들도 미래 주역, 지금 끌어안아야.
- 박미경, 이승연(2008). 유아교사가 인식하는 다문화 교육의 개념, 실천 형태 및 실천의 어려움. **유아교육연구**, 28(2), 5-27.
- 박성혁, 곽한영(2009). 다문화교육정책 국제비교를 통한 우리나라 다문화 교육정책의 방향 모색. **시민교육연구**, 41(2), 97-127.
- 성영화(2010). **유아교사의 다문화 신념 측정도구 개발 및 교사 관련 변인 탐색**. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 손정미(2009). **다문화 교육에 대한 보육교사의 인식 및 실태에 관한 연구**. 서울신학대학교 대학원 석사학위논문.

- 송지연(2008). **보육교사의 배경변인에 따른 다문화교육 신념연구: 다문화가정 영유아 지도유무를 중심으로**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 양영자(2008). **한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 오경석 외 10인(2007). **한국에서의 다문화주의**. 서울: 한울아카데미.
- 윤갑정, 고은경(2011). 유아다문화교육에 대한 교사인식 연구를 통해 본 유아다문화교육. **미래유아교육학회지**, 18(1), 233-257.
- 윤현숙(2008). 유아교사의 다문화교육에 대한 태도 비교. **유아교육학논집**, 12(1), 415-430.
- 이경우, 류재경(1999). 다문화 환경 체크리스트에 관한 기초. **어린이교육**, 1, 83-98.
- 이미혜 (2004). 다문화 교육에 대한 유치원 교사와 아버지의 인식 및 교육 실제 비교. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이승하(2010). **한국사회의 다문화 현황과 다문화 교육 활성화에 관한 연구**. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영석(2007). 다문화시대 현장유아교육의 나아갈 길. **미래유아교육학회지**, 14(1), 55-75.
- 이은진(2008). 유아교육기관 다문화 교육 운영실태 및 요구. **미래유아교육학회지**, 15(4), 269-297.
- 이은화(1999). 21세기에 대비한 반편견 교육. **어린이교육**, 1, 9-14.
- 이춘자(2008). 다문화 교육에 대한 예비유아교사의 인식 분석. **한국보육학회지**, 8(3), 19-47.
- 임갑자(2008). **다문화 배경을 가진 유아의 교육에 관한 유아교사의 인식 및 실태**. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임주용(2009). **청소년의 다문화 인식과 다문화효능감**. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장지영(2008). **유아교사의 다문화 교육에 대한 신념과 실제**. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전덕수(2008). **유아교사의 다문화 교육에 관한 인식 및 실제**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정선희(1997). **다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정진경, 양계민(2004). 문화적응이론의 전개와 현황. **한국심리학회지: 일반**, 23(1), 101-136.

- 조해동(2010. 11. 10). “다문화 아이들도 미래 주역, 지금 끌어안아야”, *문화일보*, p. 9.
- 지성애, 정대현, 김경숙, 김현주, 채영란, 김지예(2006). 유치원과 초등학교의 다문화 교육 실태와 교사의 인식 비교. *유아교육학논집*, 10(4), 351-369.
- 채영란(2008). 유아교사의 다문화교육에 대한 인식과 다문화적 교사효능감에 대한 연구. *한국유아교육보육행정연구*, 12(3), 165-190.
- 최유경(2011). *다문화 교육의 필요성에 대한 예비유아교사의 인식 및 요구*. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 최윤영(2008). *유아교사 관련 변인에 따른 다문화 교육에 대한 인식*. 계명대학교 유아교육대학원 석사학위논문.
- 최인순(2008). *다문화교육에 대한 유치원 교사의 인식과 실태조사 연구*. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 최충옥, 모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. *시민교육연구*, 39(4), 163-182.
- 하숙현(2000). *다문화 교육에 대한 부모의 인식 및 양육실태 연구조사*. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Adam, M., & Zhou-McGovern, Y. A. (1993). *The sociomoral development of undergraduates in a "social diversity" course: Developmental theory, research and instructional applications*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA (Eric Document Reproduction Service No. ED380345).
- Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 690-699.
- Banks, J. A. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education*(2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Barry, N. H., & Letchner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Capella-Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research*, 96(3),

182-190.

- Carpenter-LaGattuta, A. (2002). Challenges in multicultural teacher education. *Multicultural Education, 9*(4), 27-29.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is ignorance bliss Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *High School Journal, 89*(2), 24-28.
- Colon-Muniz, A., Brady, J., & SooHoo, S. (2010). What do graduate say about multicultural teacher education? *Issues in Teacher Education, 19*(1), 85-108.
- Cooper, J. E. (2007). Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education, 58*(3), 245-255.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dillard, C. B. (1996). From lessons of self to lessons of others: Exploring the role of autobiography in the process of multicultural learning and teaching. *Multicultural Education, 4*(2), 33-37.
- Gainer, J., & Larrotta, C. (2010). Reproducing and interrupting subtractive schooling in teacher education. *Multicultural Education, 17*(3), 41-47.
- Grant, C., Elsbree, A. R., & Fondrie, S. (2004). A decade of research on the changing terrain of multicultural education research. In J. A. Banks & C. A. M. Banks(Eds.), *Handbook of research on multicultural education*(2nd ed)(pp.184-207). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspective, 7*(4), 21-29.
- Hill-Jackson, V., Swell, K. L., & Waters, C. (2007). Having our say about multicultural education. *Kappa Delta Pi Record, 43*(4), 174-181.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye* New York: Teachers College Press.
- Kivisto, P. (2002). *Multiculturalism in a global society*. MA: Blackwell publishing.
- Ladson-Billings, G. (1999). *Crossing over to Canaan: The journeys of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American studies. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 206-214.
- Levin, A. (2006). *Educating school teachers*. The Education Schools Project. [Http://www.edschools.org/teacher_report.htm](http://www.edschools.org/teacher_report.htm).
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach or diversity, equity, and global interconnectedness?: A study of lived experiences in the marking of multicultural and global education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Moule, J., & Waldschmidt, E. D. (2003). Face-to-face over race: Personal challenges from instituting a social justice perspective in our teacher education program. *Teacher Education and Practice*, 16(2), 121-142.
- Smith, E. (2009). Approach to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Szabo, S., & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitude. *Educational Horizon*, 87, 190-197.
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges or teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- U.S. Census Bureau (2009). Annual estimates of the resident population by age, sex, race, and Hispanic origin for counties. Retrieved from <http://www.census.gov/popest/datasets.html>.
- Vescio, V., Bonday, E., & Poekert, P. (2009). Preparing multicultural teacher educators: Toward a pedagogy of transformation. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 5-24.
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A cohesive approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Xu, H. (2000). Preservice teachers integrate understandings of diversity into literacy instruction: An adaptation of the ABC's model. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 135-142.

ABSTRACT

This research examines how experiences related to multicultural issues influence the understanding, perception, attitudes, and self-efficacy of early childhood preservice teachers toward multicultural education in Korea and the United States. 512 early childhood preservice teachers in Korea and the United States participated. Their multicultural-related experiences and their understanding, multicultural-related characteristics(perception, attitudes, and self-efficacy concerning multicultural) were measured using questionnaires. The key findings are as follows. First, more preservice teachers in the United States took multicultural-related courses, had experiences with children from multicultural families, traveled to other countries, and took courses with students from multicultural background than their counterparts in Korea. Second, there were no significant differences in understanding of multicultural according to their multicultural-related experiences between Korean and the United States preservice teachers. Third, there were no significant correlations between preservice teachers' multicultural experiences and perception and attitude toward the multicultural education in the United States. On the contrary, Korean preservice teachers who took classes with students from multicultural families showed better perception and attitude toward multicultural education. Regarding self-efficacy, there were no differences with varying multicultural-related experiences in the United States, whereas Korean preservice teachers who took multicultural-related courses exhibited higher degree of self-efficacy toward multicultural education.

Key words : early childhood preservice teachers,
early childhood preservice teachers in the United States,
multicultural-related experiences, multicultural understanding,
multicultural education-related characteristics

2011. 09. 30. 투고 : 2011. 12. 11. 수정원고접수 : 2011. 12. 16. 최종게재결정