

## 미국 예비 유아교사의 문화다양성 경험과 신념 및 문화반응적 교수효능감간의 관계 : 문화다양성 신념의 매개효과와 교사교육 단계간 다집단 분석\*

천희영\*\* Marilyn Shelton\*\*\*

The Relations among the Experiences and Beliefs of Cultural Diversity, and the Culturally Responsive Teaching Efficacy of American Early Childhood Preservice Teachers : Mediating Effect of the Beliefs and Multi-group Analysis of Teacher Education Stages

Chun, Hui Young Marilyn Shelton

본 연구는 미국의 예비 유아교사를 대상으로 문화다양성 경험, 문화다양성 신념 및 문화반응적 교수효능감간의 구조적 관계를 분석하고 문화다양성 신념의 매개효과를 확인하며, 그러한 관계가 교사교육의 단계에 따라 차이가 있는지를 분석하는데 연구목적을 두었다. 연구대상은 미국 남서부 5개 대학의 K학년 교사 양성과정에 재학 중인 예비 유아교사 273명이었다. 문화다양성 경험은 Schroeder(2008), 문화다양성 신념은 Pohan과 Aguilar(2001), 문화반응적 교수효능감은 Siwatu(2007)의 연구에서 사용된 일부 문항들로서 측정되었다. 구조방정식모형분석을 한 결과, 직접효과로서 문화다양성 경험이 많을수록, 직업 신념 수준이 높을수록 문화반응적 교수효능감이 높아지고, 긍정적인 문화다양성의 경험이 많을수록 개인 신념의 수준이 높아지며, 개인 신념의 수준이 높을수록 직업 신념의 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 또한 문화다양성 경험은 개인 신념을 매개로 직업 신념에 간접 영향을 주는 것으로 나타났다. 다중집단분석 결과, 교사교육 단계에 따라서는 직업 신념과 교수효능감간 경로계수가 유의한 차이를 보였다. 이러한 결과를 바탕으로 예비 유아교사를 위한 교사교육에서의 방안들을 제언하였다.

▶ 주제어 : 문화다양성 경험, 문화다양성 신념, 문화반응적 교수효능감, 유아교사교육

\* 본 논문은 2013년 한국보육지원학회 춘계학술대회 포스터발표 논문임.

\*\* 제1저자(교신저자) : 고신대학교 아동복지학과 교수(chunhy@kosin.ac.kr)

\*\*\* 공동저자 : California State University Fresno, Professor

## I. 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

미국 통계청(U.S. Bureau of Census, 2003)이 2020년 미국 학교에서 유색 인종 학생이 50%를 차지할 것으로 발표한 가운데 오늘날 미국 사회는 다양한 민족, 사회경제 및 언어 배경을 가진 학생들에 대한 양질의 교육이라는 도전에 직면해 있고 교사들은 그러한 학생들의 요구 만족을 위해 다양한 집단에 대한 이해를 필수적으로 해야 한다(Bennett, 2010; Seidl, 2007). 이에 문화반응적 교수(culturally responsive teaching)에 대한 높은 관심과 연구가 요구되고 있다(Garmon, 2005; Ladson-Billings, 2005).

유색 인종 학생들의 교육에 대한 관심으로부터 비롯된 문화반응적 교수는 공평하고 문화적으로 민감한 교수실체로서 학교 현장에서 실행되어야 한다고 주장된다(Siwatu, 2007). 문화반응적 교수는 다양한 문화집단에 속한 학생들을 가르치고 그들의 요구에 잘 대처하기 위해 그들의 문화 특징, 경험, 그리고 조망들을 사용하는 것이다(Gay, 2000). Taylor와 Whittaker(2009)는 교사가 학생들의 독특하고 다양한 경험들을 먼저 이해하려 시도해야 하고 학업지식과 기술을 사회문화적 맥락 내에서 교수와 통합함으로써 학생들이 학습한 것을 개인적 경험과 연계하도록 도와야 한다고 했다. 또한 상이한 학습양식을 가진 학생들의 다양한 요구들에 대처하는 책략을 사용해야 하며 다문화적 정보, 자원, 자료를 교실 내에서 통합하여 단지 학생들의 문화를 결합하는 것이 아니라 그 문화들을 이해하는 것이 중요하다고 보았다. 따라서 문화반응적 교사의 양성을 위해서는 예비 교사들이 자신의 다문화 태도를 변형하고 문화적으로 다양한 지식기반을 증진하며 문화적으로 다양한 학생들을 효과적으로 교수할 수 있는 능력을 획득하도록 노력할 필요가 있다(Hilliard, 1998; Siwatu, 2007). 아울러 Hilliard(1998)는 교육을 통해 문화적으로, 언어적으로 다양한 교육장면에서 교수할 수 있는 실제 능력이 배양되어야 하므로 예비 교사는 교사교육을 마치기 전에 문화적으로 다양한 학생들을 효과적으로 가르칠 수 있는 능력을 가져야 한다고 믿었다.

그러나 교사를 양성하는 교육자들은 문화적, 언어적으로 다양한 학습 환경에서 교수할 수 있는 예비 교사의 능력이 미래 교실에서 일어날 교수행동을 정확하게 예측하지 못할 수 있다고 보았다. 이에 Siwatu(2011)는 Bandura(1977)의 사회인지 이론에 기초하여 더 정확하게 교실 행동을 예측하는(박승렬, 2008; Pajares, 2003) 예비 교사들의 자기 능력에 대한 지각(자기 효능감)과 자기참조적 신념(예; 결과 기대)에 대한 지각에 주목하고 이를 평가해야 한다고 주

장했다. 문화반응적 교수효능감을 다문화적 교육환경에서 반응적인 교수실제를 성공적으로 수행하는데 대한 자신감(Guyton & Wesche, 2005)이라고 할 때 Dilworth(2004)는 교사의 문화반응적 교수효능감이 학생들의 다양성과 문화적 다양성을 내용으로 한 교육과정의 실행에 직접 영향을 미친다고 보고하여 이를 뒷받침한 바 있다. 이에 본 연구에서는 자기효능감(Bandura, 1982, 1986; Siwatu, 2007)에 초점을 두고, 문화반응적 교수 능력에 대한 자기효능감 즉 문화반응적 교수효능감을 주요 변인으로 포함하였다.

다문화 교사의 양성에서 교사교육 이전의 다문화 관련 생활 경험 또는 배경 경험이 예비 교사의 문화다양성에 대한 태도, 다문화 교사교육에 대한 반응 및 다문화교육 교수실제에 어떤 영향을 미치는 지에 관한 연구 관심은 1990년대 중반 이후 시작되었다(Castro, 2010). 다양한 범주의 경험들의 역할이 제시된 바 있으나(Garmon, 2005; Kidd, Sánchez, & Thorp, 2008), 다른 문화 배경을 가진 사람, 가족, 또는 집단에의 접촉이나 개인적인 상호작용 경험 즉 다양한 문화 경험이 예비 교사의 다문화교육에 대한 개인에 대한 반응, 다양성에 대한 사고와 감정에 영향을 미치는 것으로 보고되었다(Garmon, 2005; He, 2009; McCall, 1995).

직접 경험은 대상과의 개인적 접촉을 포함하며(Regan & Fazio, 1977) 그 대상과 속성간의 연관성 즉 신념의 형성에 영향을 미치고 신념의 특성에 대해 더 확신하게 하므로 간접 경험에 비해 큰 의미를 갖는다(Fazio, 1989; Fishbein & Ajzen, 1975). 또 직접적인 다양한 문화 경험은 예비 유아교사가 다양한 문화 주제들과 소통하는 능력을 높여 문화 차이를 인식하고 문화적 상대주의 성향을 기르게 한다고 알려진다(Castro, 2010). 그러므로 문화다양성 경험은 다양성에 대한 긍정적 신념(Dee & Henkin, 2002), 높은 수용성과 이해도(Adams, Bondy, & Kuhel, 2005)뿐 아니라 다양한 학습자들에 대한 신념의 형성에도 관계된다고 볼 수 있다(Cardona, 2005; Pohan, 1996; Taylor, 1999). 따라서 예비 유아교사의 문화다양성 경험은 문화다양성에 대한 신념에 영향을 미칠 것으로 기대된다.

문화다양성 경험은 또한 문화반응적 교수효능감에 직접적으로 영향을 미칠 것으로 예측할 수 있다. 예비 교사가 자신과 다른 문화와의 개인적인 접촉이 없다면 교사교육 프로그램이 문화다양성 경험을 어떻게 제공해야 할 것인가를 알고자 Kidd 등(2008)은 교사교육의 경험이 교수실제에 미치는 영향을 연구하였다. 그 결과, 다양한 공동체 및 가족들과 직접 상호작용하는 경험이 예비 유아교사로 하여금 자신의 문화적 시각을 기꺼이 시험해 보게 하고 가족의 가치를 존중하고 반응하도록 함으로써 교수실제에도 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있었다. 이는 교사와 학생이 상이한 생활배경을 가지고 있을 때 학교와 가정의 부조화로 인해 학생이 소외될 수 있고, 그 반대인 경우에는 학생에 대한 사전지식과 요구를 반영한 지도를 하는 것이 용이하다(Cochan-Smith, 1995)는 것과 같은 맥락의 결과였다. 따라서 본 연구에서는 예비

유아교사의 다양한 경험은 문화반응적 교수효능감에 영향을 미칠 것이라고 가정하기로 한다.

다문화적 교수 맥락에서 학생에 대한 교사의 반응은 교사의 신념과 태도에 의해 안내된다(Bandura, 1986; Pajares, 1992; Schroeder, 2008). Pohan(1995)은 공립학교 초·중등교사의 신념이 학생에 대한 상이한 기대와 행동, 처치로 이어져 학생의 결과에 영향을 준다는 연속적 모델을 제시한 바 있다. Guyton과 Wesche(2005)은 교사가 여러 문화를 넘나들 수 있을 때 문화에 대한 민감성이 높아진다고 했고 이러한 교사가 높은 교수효능감 즉 학생들의 생활에 의미 있는 영향을 줄 수 있다는 믿음을 크게 갖는다고 했다. 반응적 교사는 다양성을 지지하는 태도와 개별 학생들의 문화 교육내용을 통합하는 지식과 기술을 갖는다(Gay, 2000; Ladson-Billings, 2005). 그리고 문화반응적 교수는 학업 측면에서 학생들을 발달시킬 수 있는 능력, 문화 능력을 기르고 지지하려는 의지, 사회정치적 또는 비판적 의식의 발달이라는 준거들을 충족하는 것이다(Ladson-Billings, 2005). 이에 예비 유아교사의 문화반응적 교수효능감에 대한 영향 변인으로 문화다양성 신념을 고려할 수 있다.

Pohan과 Aguilar(2001)에 의하면 예비 교사의 문화다양성에 대한 신념은 개인적 맥락에서의 개인 신념(personal belief)과 학교현장 맥락에서의 직업 신념(professional belief)으로 구분할 수 있다. 개인 신념은 가족과 공동체의 영향으로 유아기부터 형성되기 시작하여 다문화 경험으로부터 일반적으로 형성되는 반면, 직업 신념은 형식적인 교사훈련과 교육과정에서 주어지는 교수, 독서, 토의 등을 통해 영향력 있는 정보로부터 형성된다(Pohan, 1994; Schroeder, 2008). 따라서 문화다양성에 대한 개인 신념은 조기에 형성되고 교육현장이라는 직업적 맥락에서 직업 신념과 통합되어 작용할 수 있다(Pohan & Aguilar, 2001)는 점에서 직업 신념에 영향을 미친다고 가정할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같은 문화반응적 교수효능감에 대한 다양성 경험과 신념의 관계에 기초할 때 문화다양성 경험은 문화반응적 교수효능감에 간접적으로 영향을 미칠 가능성을 제기할 수 있다. 관련하여 정대현(2009)은 우리나라의 유아교사를 대상으로 다문화가정 유아와 생활한 경험 유무가 교사의 다문화 교수실제에 유의한 영향을 미친다는 결과를 얻고 이는 다문화가정 유아와의 경험이 교사의 신념에 영향을 미치고 이것이 다문화교육 교수실제에 영향을 미친다고 해석하였다. 그러나 그 영향의 경로를 검증한 것은 아니었으므로 문화다양성 경험과 문화반응적 교수효능감간의 영향 경로를 확인할 필요가 있다. 그리고 문화다양성 개인 신념과 직업 신념의 관계를 고려할 때 문화다양성 경험과 문화반응적 교수효능감간의 영향 경로에서 개인 신념과 직업 신념이 매개 역할을 하는지 살펴보는 것은 영향 경로를 보다 구체적으로 이해할 수 있는 정보를 제공할 것으로 보인다.

한편 영유아를 대상으로 하는 다문화교육은 영유아의 발달 측면에서 중요하므로 예비 유

아교사의 교사교육에서는 문화반응적 교수의 실행을 위한 준비가 더욱 요구된다(He, 2009). 그러나 미국의 예비 유아교사들을 대상으로 한 관련 선행연구들은 문화다양성, 경험과 신념의 관계(He, 2009; Kidd et al., 2008), 다양성 인식과 신념의 문화반응적 실제에의 영향(Wilson, 2011)과 같이 소수만 발견되었다. 상대적으로 교사준비도와 문화반응적 교수효능감의 관계(Siwatu, 2011), 문화다양성 경험과 신념의 관계(Schroeder, 2008)를 비롯한 다수 연구들은 미국 K-12 학년의 교사양성과정 또는 학부에 재학하는 예비 교사를 대상으로 수행된 것들이었다. 반면 예비 유아교사를 대상으로 문화다양성 경험과 신념 및 문화반응적 교수효능감의 관계를 체계적으로 다룬 연구는 발견되지 않았다. 특히 이러한 변인들의 관계가 예비 유아교사의 교사교육의 초기와 말기 단계에서 어떠한 양상으로 나타나는지를 살펴보는 것은 교사교육의 과정에서 문화반응적 교수효능감의 발달 기저에 대한 정보를 제공하여 줄 것으로 기대된다. 왜냐하면 교사교육의 초기에 예비 교사들은 문화적 다양성에 대한 이해, 흥미, 관심이 부족하고(Milne, 2006) 일상 경험을 통해 형성된 자신의 문화와는 다른 문화에 대한 편견을 가지고 있으며(Kidd et al., 2008; Sleeter, 2001), 이러한 개인 신념이 교사교육 과정을 거치면서 교육현장 관련 직업 신념과 통합된다(Pohan & Aguilar, 2001)고 보고되기 때문이다. 따라서 문화다양성 경험이 문화다양성에 대한 신념에 영향을 미치고, 개인 신념은 교사교육 과정에서 형성되는 직업 신념에 영향을 미칠 것으로 예측된다. 또 교사교육의 말기 예비 교사에 비해 초기 예비 교사는 다문화적 교수와 학습에 대한 인식이 낮다고 보고된다(서현아, 천희영, 위수정, 2011; Barry & Letchner, 1995). Bennett, Niggler 그리고 Stage(1990)는 다문화 교사교육이 지식, 이해, 태도, 기술 차원들에서의 변화와 증진을 꾀한다는 개념 모형을 제시한 바 있다. 교사교육 초기에는 이러한 차원들에서의 부족으로 인해 문화반응적 교수효능감에 대한 직업 신념의 영향은 없거나 미미한 수준이지만 점차 교사교육을 받으면서 그 영향이 뚜렷해지게 된다는 Spradlin과 Parsons(2008)의 입장에 비추어 볼 때 교사교육의 단계에 따라 적어도 문화다양성 신념과 교수효능감간의 관계가 다르게 나타날 것으로 보인다.

한국 사회도 20세기 말부터 국내 거주 외국인의 수와 국제결혼 건수가 증가하고 있고 사회계층, 성별, 종교, 이념, 북한이탈주민과 같은 다양한 집단들이 형성한 하위문화들이 존재함으로써 다문화교육의 요구가 높다. 특히 다문화 가정으로부터의 영유아 수가 증가함으로써(김상림, 안효진, 이시자, 2011) 교사교육 기관은 예비 유아교사의 다문화교육의 실행 준비도를 높이려고 노력하고 있다.

그러나 국내 다문화 관련 교사교육을 다룬 연구들은 주로 문헌연구를 통해 교사와 예비교사를 위한 교사교육의 틀을 제공하고 있으며(김상림 등, 2011) 다문화교육에 대한 인식과 현황에 대한 조사연구가 대부분을 차지하고 있었다(이규림, 2011). 또 국내 예비 유아교사 교육

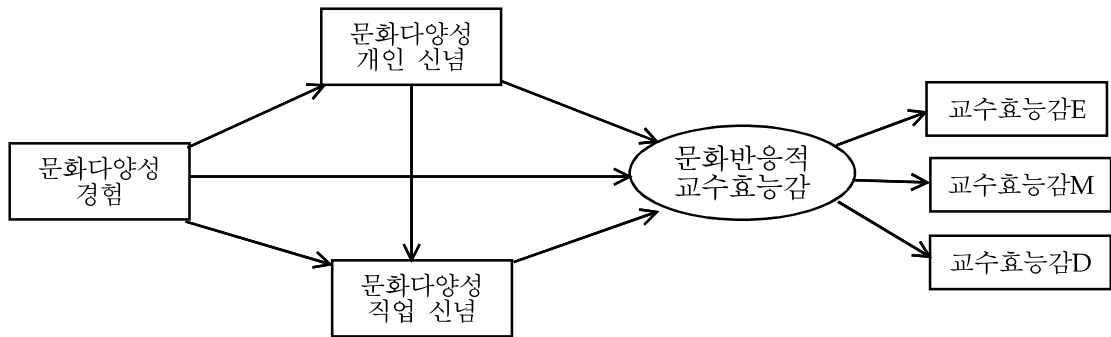
과정에 개설되어 있는 다문화 관련 전공과목의 수강 여부에 따라 서현아 등(2011)은 다문화 교육 효능감에 차이가 있다, 한석실(2009)은 다문화교육 인식에 차이가 없다는 등의 교육 효과에 대한 비일관적인 연구결과들이 보고되었다. 따라서 문화반응적 교수자로서의 예비 유아 교사 교육을 위해서는 다문화 교사교육 관련 변인들간의 관계에 대한 보다 체계적인 정보를 제공하는 경험적 연구가 필요함을 알 수 있었다. 이러한 점에서 다문화 관련 학생 및 교사의 교육에 먼저 관심을 가지기 시작한 미국의 예비 유아교사를 대상으로 한 본 연구는 한국 예비 유아교사 대상의 다문화 교사교육 발전을 위한 시사점을 제공할 것으로 기대된다.

이상과 같은 배경에서 본 연구는 미국의 예비 유아교사를 대상으로 문화다양성 경험, 문화다양성에 대한 신념 및 문화반응적 교수효능감간의 관계를 분석하고 문화다양성 신념의 매개효과를 확인하며, 그러한 관계가 교사교육의 단계에 따라 차이가 있는지를 분석하는데 직접적인 목적을 두었다. 이를 통해 예비 유아교사의 교사교육에서 문화반응적 교수 능력의 향상과 한국 예비 유아교사를 대상으로 한 다문화 교사교육의 발전을 위한 정보를 제공하는데 궁극적인 목적을 두었다.

연구목적에 따른 연구문제는 다음과 같다.

1. 문화다양성 경험과 문화다양성 개인 신념 및 직업 신념은 어떤 경로를 통해 문화반응적 교수효능감에 영향을 미치는가?
2. 문화다양성 개인 신념과 직업 신념은 문화다양성 경험이 문화반응적 교수효능감에 영향 미치는 경로에서 매개효과를 가지는가?
3. 문화다양성 경험, 문화다양성 개인 신념 및 직업 신념, 문화반응적 교수효능감간의 경로는 교사교육 단계에 따라 차이가 있는가?

이론적 배경에 근거하여 문화다양성 경험이 문화다양성 개인 신념과 직업 신념을 매개로 문화반응적 교수효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위해 설정된 연구모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구모형

본 연구에서 다루어진 변인들의 용어 정의는 다음과 같다.

1. 문화다양성 경험: 언어, 민족이나 인종, 국적, 성지향성, 심신장애, 종교 측면에서의 다문화적 생활경험을 의미하며, 유경험의 빈도 합으로써 조작적 정의되었다.

2. 문화다양성 신념: 문화다양성 신념은 다양한 집단들(예; 종교, 민족, 언어, 성, 사회계층)의 집단내, 집단간 차이에 대해 개인이 갖는 표상정보이다(Richardson, 1996). 문화다양성 개인 신념은 개인의 일상생활 맥락에서 사실로 수용하는 신념을, 문화다양성 직업 신념은 교사라는 직업인으로서 법적·윤리적 신조뿐 아니라 교육 정책과 실제, 그리고 교육의 맥락에서 수용하는 신념을 의미한다.

3. 문화반응적 교수효능감: 문화반응적 교수효능감은 다문화적 교육환경에서 반응적인 교수실제를 성공적으로 수행하는데 대한 자신감으로(Guyton & Wesche, 2005), 본 연구에서는 예비 유아교사의 문화반응적 교수효능감을 문화적으로 반응적인 교사들이 실행하는 교수실제에 대한 자신의 수행 능력에 대한 지각이라고 개념화한다. 문화반응적 교수효능감의 측정 변인은 교수실제의 난이도를 고려하여(Siwatu & Starker, 2010) 낮은 난이도의 교수실제에 대한 교수효능감은 교수효능감E(Easy), 중간 난이도의 교수실제에 대한 교수효능감은 교수효능감M(Medium), 높은 난이도의 교수실제에 대한 교수효능감은 교수효능감D(Difficult)으로 구성된다.

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구의 대상은 편의표집에 의해 표집된 미국 남서부 지역 소재 5개 대학의 K학년 교사 양성과정에 재학 중인 예비 유아교사 273명이었다. 연구대상의 구체적인 특성은 <표 1>에 제시된 바와 같다.

<표 1> 연구대상의 특성 (N=273)

특성	빈도(%)	특성	빈도(%)
성	남 3( 1.1) 여 270(98.9)	교사교육 단계	초기(initial level) 129(47.3) 말기(final level) 144(52.7)
인종/민족	아프리카계 12( 4.4) 유럽계 108(39.6) 히스패닉계 63(23.1) 아시아계 51(18.7) 미국 원주민계 0( 0.0) 둘이상 해당 39(14.3)	시민권/이민지위	본인 미국 출생 63(23.1) 부와(또는) 모 미국 출생 18( 6.6) 조부와(또는) 조모 미국 출생 165(60.4) 증조부와(또는) 증조모 이상 미국 출생 3( 1.1) 본인 이민세대 24( 8.8)

<표 1>에서 보듯이, 연구대상 예비 유아교사들은 남자가 3명, 여자가 270명으로 K학년 교사 양성과정의 첫 학기(initial level)와 마지막 학기(final level) 즉 초기 단계과 말기 단계별 129명, 144명으로 구성되었다. 인종 또는 민족 특성의 경우, 미국 원주민계인 경우는 없었으나 유럽계가 39.6%로 가장 많았고 히스패닉계(23.1%), 아시아계(18.7%), 둘 이상의 인종/민족에 해당하는 경우(14.3%), 아프리카계(4.4%)의 분포를 보임으로써 다양한 인종/민족으로 구성되어 있다고 볼 수 있었다. 미국 시민권 또는 이민 지위에 따라서는 조부와(또는)조모가 미국 출생인 경우가 60.4%, 본인이 미국 출생인 경우가 23.1%로 다수를 차지하고 있었고, 본인이 이민 세대인 경우(8.8%)와 부와(또는) 모가 미국 출생인 경우(6.6%)가 유사한 수준의 분포를 보였다. 반면 증조부와(또는) 증조모 이상 미국 출생인 경우는 1.1%를 차지하였다.

교사교육 단계에 따른 연구대상의 특성 이해를 위해 조사대상에 포함된 한 대학에서 개설하고 있는 문화다양성 관련 교과목을 살펴보았다. 이 대학에서는 ‘다양한 공동체를 위한 리더쉽’을 기르는데 목적을 두고 대부분의 교과목에서 의도적으로 문화반응적 교수에 대해 다루도록 하고 있었다. 예를 들어, 초기 단계에서 개설되는 ‘Science Instruction and Applied



Technology’, ‘Mathematics Instruction and Applied Assessment’와 같은 교과목에서도 문화적, 언어적으로 다양한 학급에 적용할 수 있는 중다 책략과 지도법에 초점을 두고 있었다. 중간 단계에서는 ‘Trends and Issues in Early Childhood Education’, ‘Cultural and Language Context of the Classroom’, ‘Teaching Reading’ 등의 교과목이 개설되어 있으며, 말기 단계에서는 지역사회 학교와 협력하여 문화적, 언어적으로 다양한 학급에서 실습하는 ‘Field Study’가 개설되어 있었다. 따라서 초기 단계와 말기 단계의 연구대상은 이러한 교과목을 누적 수강하면서 갖게 되는 문화반응적 교수에 대한 지식, 이해, 태도, 기술 측면(Bennett et al., 1990)에서 차이가 있다고 볼 수 있다.

## 2. 연구도구

### 1) 문화다양성 경험

예비 유아교사의 문화다양성 경험은 Ward와 Pohan(2006)이 개발한 다문화 생활경험 체크리스트를 수정하여 Schroeder(2008)가 사용한 12개 문항 중에서 추출된 6개 문항으로 측정되었다. 하나 이상의 언어 사용 여부, 다양한 인종 또는 민족의 학생들과 학교교육을 받은 경험과 함께 다양한 민족, 인종, 성지향성, 정신적·정서적 혹은 신체적 장애, 종교 집단 각각에 있어 한 명 이상의 친밀한 친구, 가족구성원, 교사 혹은 동료의 존재 여부를 체크하도록 되어 있었다. 문화다양성 경험은 6개 문항 중 체크한 빈도가 높을수록 다문화 생활의 긍정적인 경험이 많은 것으로 해석할 수 있었다.

### 2) 문화다양성 신념

예비 유아교사의 문화다양성에 대한 신념은 Pohan과 Aguilar(2001)가 학령전에서부터 공립학교의 12학년 교사의 문화다양성에 대한 신념을 측정하기 위해 개발한 도구의 일부 문항들로써 측정되었다.

Pohan과 Aguilar(2001)의 도구는 다양성에 대한 개인 신념과 직업 신념을 측정하는 두 개의 하위척도로 구성되어 있다. 인종/민족성, 성, 사회계층, 성 지향성, 장애, 언어, 이민, 종교, 다문화교육의 중요성과 같은 다양성 이슈들에 대해 개인 신념 척도는 개인적 영역이나 개인의 세계관 맥락에서, 직업 신념 척도는 교육적 맥락에서 제시하는 문항을 각각 15개, 25개 포함한다. 본 연구에서는 각 하위척도의 문화다양성 이슈들을 모두 포함하되 중복되는 내용의 문항들을 제외하고 문화다양성 교수실제와 관련되는 문항으로 밝혀진 문항들(Wilson, 2011)을 중심으로 개인 신념 척도에서 6문항, 직업 신념 척도에서 11문항을 추출하여 사용하였다.

각 문항의 진술내용에 대해 ‘매우 동의하지 않는다’ 1점 ~ ‘매우 동의한다’ 5점의 Likert식 척도에 응답함으로써, 개인 또는 직업 다양성 신념의 문항 평균점수가 높을수록 해당 신념 수준이 높다는 것을 의미하였다. 문항신뢰도는 개인 신념 .78, 직업 신념 .75로 산출되었다.

### 3) 문화반응적 교수효능감

예비 유아교사의 문화반응적 교수효능감은 문화반응적 교수 자기효능감(Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy: CRTSE) 척도(Siwatu, 2007)로써 측정되었다. CRTSE 척도는 문화반응적인 교사와 연관되어 있는 세부적인 교수실제와 과업들을 성공적으로 수행하는데 대해 예비 교사들이 판단하는 자기효능감을 측정할 목적으로 개발, 사용되고 있다(Siwatu & Starker, 2010). CRTSE 척도는 쉬운 교수실제로부터 어려운 교수실제까지의 40개 교수실제들을 문항으로 제시하며 각 문항에 대해 응답자가 자신의 수행 확신도에 따라 0(전혀 확신 못함)에서 100(완전히 확신함)까지의 숫자로 표시하도록 한다. 본 연구에서는 사전 문항내용 분석을 통해 중복되는 문항들을 제외하고, 교수실제의 난이도(Siwatu & Starker, 2010)를 고려하여 난이도가 낮은 문항 10개 중 5개(교수효능감E), 중간 수준인 문항 20개 중 10개(교수효능감M), 높은 수준인 문항 10개 중 5개(교수효능감D) 등 총 20개 문항을 추출하여 사용하였다. 또한 백분율에 의한 확신도의 응답보다는 확신도 판단에 도움이 되는 시각적 변별 기준을 제시하고 20% 간격의 5점 척도에 응답하도록 반응양식을 수정하였다. 문항 평균점수가 높을수록 문화반응적 교수효능감을 높게 지각함을 의미하였다. 문항신뢰도 계수는 교수효능감E .95, 교수효능감M .93, 교수효능감D .80 수준으로 밝혀졌다.

연구변인의 측정도구별로 2개의 문항 예를 제시하면 <표 2>와 같다.

<표 2> 측정도구별 문항의 예

측정도구	하위척도 (또는 하위차원)	문항 예
문화다양성 경험		1. I speak, read and/or write in more than one language.
		3. I have(or had) at least one close friend, family member, teacher or colleague of a different race, ethnicity, or nationality other than my own.
문화다양성 신념	개인 신념	4. In general, White people place a higher value on education than do people of color.
		6. It is more important for immigrants to learn English than to maintain their language.
	직업 신념	5. Only schools serving students of color need a racially,

		ethnicity, and culturally diverse staff and faculty.
		12. Multicultural education is less important than reading, writing, arithmetic, and computer literacy.
문화반응적 교수효능감	교수효능감E	12. Communicate with parents regarding their child's educational progress. 19. Use the interests of my students to make learning meaningful for them.
	교수효능감M	9. Obtain information about my students' cultural background. 13. Revise instructional material to include a better representation of cultural groups.
	교수효능감D	3. Implement strategies to minimize the effects of the mismatch between my students' home culture and the school culture. 18. Use examples that are familiar to students from diverse cultural backgrounds.

### 3. 연구절차

본 연구의 절차는 사전준비와 본조사의 두 단계로 크게 구별되었다. 사전준비 단계에서는 연구도구의 준비, 연구도구의 사용 허락요청 과정이 포함되었다. 본 연구자들은 예비 유아교사의 양성 관련 연구와 교육실제 관련 강의 경험이 많은 아동학 전공교수와 K학년 교사 양성 과정을 주관하는 역할을 담당하며 특히 유아교육과의 학부와 대학원 과정에서 개설하고 있는 다문화교육 관련 교과목들을 강의하는 미국인 교수로서, 먼저 본 연구에서 다루고자 하는 주요 연구변인들을 타당하게 측정하는 것으로 발견된 도구들의 문항을 내용분석 하였다. 각 연구자는 연구변인의 정의를 충족하면서 중복되는 내용의 문항들 일부를 1차 삭제한 문항 목록을 준비한 후, 남은 문항들 중에서 특정 문항의 추출 여부나 변인의 정의에 따른 하위범주별 선정 문항의 수 결정은 연구자간 토의에 의해 이루어졌다. 이때 문항 추출 관련 선행연구들(Siwatu & Starker, 2010; Wilson, 2011)을 참고하였다. 이에 따라 재작성된 문항리스트의 검토를 유아교육 전공 미국인 교수 1인과 대학 부설 유아원 교사 5인에게 요청하고 최종 사용할 총 43개 문항을 확정하였다. 이들에 의한 응답소요 시간은 8분~15분이었다.

본조사는 2012년 4월 한 달간 실시되었다. 미국 남서부 지역에서 K학년 교사 양성과정을 개설하고 있는 5개 대학의 교수들과 접촉하여 자료조사의 협조를 요청하였다. 본 조사는 본 연구자가 직접 허락된 수업시간에 학생들을 만나 실시하고 바로 회수하거나, 담당 과목의 교수를 통해 배부한 후 다음 주 수업시간에 제출하도록 하는 방법으로 실시되었다. 회수율은

94.2%였으며, 불성실한 응답지 5부를 제외한 273부가 최종 분석 대상으로 선정되었다.

#### 4. 자료분석

연구모형의 분석에 앞서 기초분석으로서 주요 측정변인들의 기술통계치와 상관계수를 산출하였다.

연구문제1 즉 문화다양성 경험과 문화다양성 개인 신념 및 직업 신념이 어떤 경로를 통해 문화반응적 교수효능감에 영향을 미치는지를 알기 위해 구조방정식 모형을 활용하여 설정한 연구모형이 실제 경험적 자료를 적합하게 반영하고 있는지를 평가하였다. 먼저 확인적 요인 분석으로 측정모형의 적합성을 확인한 후 구조모형의 분석을 실시하여 변인간의 경로관계를 검증하였다. 모형의 추정 가능성을 높이기 위해서는 연구모형의 설정 경로들 중에서 하나 또는 그 이상의 경로를 선택하여 삭제하는 방법(문수백, 2009)을 사용하여 유의하지 않은 계수를 가진 경로를 삭제(fixed '0')하는 분석을 실시하였다.

연구문제2 즉 문화다양성 개인 신념과 직업 신념이 문화다양성 경험이 문화반응적 교수효능감에 영향 미치는 경로에서 매개효과를 갖는지를 알기 위해 Sobel 검증을 실시하였다.

연구문제3 즉 문화다양성 경험, 문화다양성 개인 신념 및 직업 신념, 문화반응적 교수효능감간의 경로가 교사교육 단계에 따라 차이가 있는지를 분석하기 위해 교사교육의 단계(초기, 말기) 집단별로 연구변인간의 경로가 어떠한지를 검토하였다. 이를 위해 구조방정식 모형을 활용한 다중집단분석(Multiple-group analysis)을 실시하였으며 집단별 경로계수별로 유의미성 검증을 위해 Critical Ratios for Difference를 산출하였다.

이상의 분석은 SPSS 18.0 및 AMOS 18.0 프로그램을 사용하여 이루어졌다.

### III. 결과 및 해석

#### 1. 측정변인의 일반적 경향

구조방정식 모형의 검증을 위한 기초분석으로서 측정변인들의 기술통계치와 상관계수를 산출한 결과는 <표 3>에 제시된 바와 같다.

<표 3>의 기술통계치에서 보듯이, 예비 유아교사의 문화다양성 경험은 평균 4.51( $SD=1.16$ )으로 나타났고, 문화다양성 신념 중 개인 신념( $M=4.08$ ,  $SD=.69$ )은 직업 신념

( $M=4.10$ ,  $SD=.46$ )보다 상대적으로 신념 수준이 높다는 것을 알 수 있었다. 문화반응적 교수효능감은 교수효능감E( $M=4.52$ ,  $SD=.79$ ), 교수효능감M( $M=4.20$ ,  $SD=.73$ ), 교수효능감D( $M=3.83$ ,  $SD=.88$ )의 순으로 높게 나타났다. 본 측정변인들의 왜도는  $-2.34 \sim -.11$ 의 범위로, 첨도는  $-2.00 \sim 5.13$ 의 범위로 나타났다. 왜도의 절대값이 3.0 이상, 첨도의 절대값이 10.0 이상이 아니므로 변인의 정규성에는 문제가 없다고 볼 수 있었다(Klein, 2011). 또한 <표 3>에 제시된 측정변인들간의 상관관계를 살펴본 바 상관관계수들의 절대값이 최대 .70을 넘지 않아 다중공선성의 우려 역시 없다고 볼 수 있었다(서인균, 고민석, 2011).

<표 3> 주요 측정변인의 Pearson 상관계수와 기술통계치

변인	문화다양성 경험	문화다양성 개인 신념	문화다양성 직업 신념	교수효능감 E	교수효능감 M	교수효능감 D	교사교육 단계 <sup>a</sup>	
문화다양성 경험	1.00							
문화다양성 개인 신념	.50***	1.00						
문화다양성 직업 신념	.38**	.61***	1.00					
교수효능감E	.10	.01	.10	1.00				
교수효능감M	.22***	.15*	.24***	.68***	1.00			
교수효능감D	.25***	.20**	.21**	.56***	.65***	1.00		
교사교육 단계	.12	.05	.11	.40***	.38***	.26***	1.00	
기술	<i>M</i>	4.51	4.08	4.10	4.52	4.20	3.83	.53
통계치	<i>SD</i>	1.16	.69	.46	.79	.73	.88	.50
	왜도	-.56	-.57	-.75	-2.34	-1.73	-1.34	-.11
	첨도	-.37	-.29	.92	3.13	5.13	2.21	-2.00

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

a. 교사교육 단계 초기 0, 말기 1.

## 2. 문화다양성 경험, 문화다양성 신념의 문화반응적 교수효능감에 대한 영향 경로 및 문화다양성 신념의 매개효과

연구모형의 구조 분석에 앞서 측정모형을 분석하기 위해 문화다양성 신념과 문화반응적 교수효능감의 각 측정모형에 대해 확인적 요인분석을 실시한 결과, 문화다양성 신념 모형의 적합도는  $\chi^2(df=145.29(6)(p < .001)$ ,  $CFI .96$ ,  $TLI .92$ 로 나타났고, 문화반응적 교수효능감 모

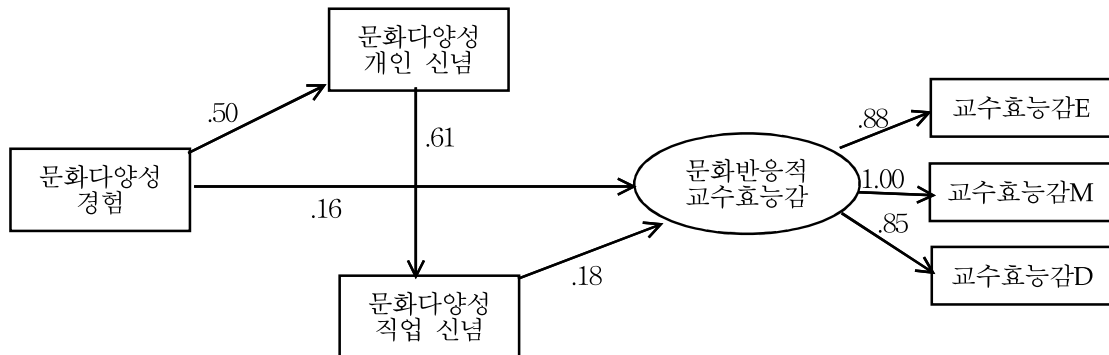
형의 적합도는  $\chi^2(df=322.010(99))(p<.001)$ ,  $CFI$  .95,  $TLI$  .92로 나타나 모두 수용 가능한 수준이었다. 아울러 측정변인들의 요인부하량이 문화다양성 개인 신념은 .36~.71, 직업 신념은 .30~.68의 범위로, 교수효능감E는 .81~.96, 교수효능감M은 .47~.90, 교수효능감D는 .46~.83의 범위로 나타났다. 그리고 문화다양성의 신념간, 문화반응적 교수효능감간의 상호 상관이 .77, .47~.62로 나타났다. 이에 각 변인을 측정하는 측정변인들이 수렴적 타당성을 가지고 있으며 문화다양성의 신념간, 문화반응적 교수효능감간 변별성이 있다고 볼 수 있었으므로 연구모형 하의 변인들이 측정모형을 통해 타당하게 측정될 수 있다고 판단하고 연구모형의 구조 분석을 실시하였다.

연구모형의 적합도 검증을 위해 적합도 지수를 산출한 결과, <표 4>에서 보듯이  $\chi^2(df=37.28(6))(p<.001)$ ,  $CFI$  .97,  $TLI$  .92,  $GFI$  .96으로 나타나 연구모형이 자료에 양호하게 부합한다고 판단되었다. 이에 모형의 경로계수를 산출하고 통계적 유의성을 검증한 결과, 문화다양성 경험 → 문화다양성 직업 신념 경로, 문화다양성 개인 신념 → 문화반응적 교수효능감 경로의 계수가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이 두 경로를 삭제한 수정모형을 설정하고 연구모형과 수정모형간 유의한 차이가 있는지를 카이검정한 결과 자유도가 2만큼 추가된 것에 대해  $\chi^2_D= 3.94(\Delta df=2, p<.05)$  로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 <표 4>에 제시된 바와 같이 수정모형의 적합도 지수를 확인한 결과  $CFI$  .97,  $TLI$  .94,  $GFI$  .95로 적합도 기준을 충족할 뿐만 아니라 간명성을 측정하는  $TLI$  지수가 향상되어 수정모형이 연구모형에 비해 설명력과 간명성이 높다고 할 수 있었다.

<표 4> 수정모형의 적합도

모형	$TLI$	$CFI$	$GFI$	$\chi^2$	$df$	$p$
수정모형	.94	.97	.95	41.22	8	.000
연구모형	.92	.97	.96	37.28	6	.000

따라서 이 수정모형을 최종 모형으로 채택하고 경로의 계수를 산출하였다. 그 결과, 문화다양성 경험은 문화반응적 교수효능감( $\beta=.16, p<.05$ ) 및 문화다양성 개인 신념( $\beta=.50, p<.001$ )에 직접 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또 문화다양성 개인 신념은 직업 신념에 직접 영향을 미치며( $\beta=.61, p<.001$ ), 직업 신념은 문화반응적 교수효능감( $\beta=.18, p<.01$ )에 직접 영향을 미치는 것으로 나타났다. 수정모형의 경로분석 결과를 그림으로 제시하면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 수정모형의 경로분석 결과

나아가 유의한 경로계수를 바탕으로 문화반응적 교수효능감 관련 변인들간의 효과를 분해하였다. 수정모형의 경로계수로써 분석된 직접효과와 Sobel 검증을 통해 간접효과 즉 매개효과를 검증한 결과는 <표 5>에 제시된 바와 같다.

<표 5> 문화반응적 교수효능감 관련 변인간의 효과 분해표

변인		효과		
종속변인	독립변인	직접효과	간접효과 <sup>주</sup>	총효과
문화반응적 교수효능감	문화다양성 경험	.16*	.06 <sup>a</sup>	.21
	문화다양성 개인 신념	-	.11 <sup>b</sup>	.11
	문화다양성 직업 신념	.18**	-	.18
문화다양성 개인 신념	문화다양성 경험	.50***	-	.50
문화다양성 직업 신념	문화다양성 경험	-	.30 <sup>c</sup>	.30
	문화다양성 개인 신념	.61***	-	.61

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

주: Sobel 검증 결과, a.  $z = 1.72$ , b.  $z = 1.89$ , c.  $z = 12.60$ 으로 나타남.

<표 5>에 제시된 직접효과를 종속변인 중심으로 정리하면 첫째, 문화반응적 교수효능감은 문화다양성 경험과 직업 신념으로부터의 직접 영향을 받는 것으로 나타났으므로 문화다양성 경험이 많을수록, 직업 신념 수준이 높을수록 문화반응적 교수효능감이 높아진다고 볼 수 있었다. 문화반응적 교수효능감의 유의한 총효과 측면에서는 직업 신념의 영향이 가장 큰 것으로 볼 수 있었다. 둘째, 문화다양성 개인 신념은 문화다양성 경험의 직접 영향을 받으므로 긍정적인 문화다양성의 경험이 많을수록 개인 신념의 수준이 높아진다고 볼 수 있었다. 셋째, 문화다양성 직업 신념은 문화다양성 개인 신념의 직접 영향을 크게 받으므로 개인 신념의 수준이 높을수록 직업 신념의 수준이 높아진다고 볼 수 있었다.

문화다양성 경험이 문화반응적 교수효능감에 영향을 미치는 경로에서 문화다양성 개인 신

념과 직업 신념이 매개효과를 가지는지 알아보고자 검증한 결과, 문화다양성 경험이 교수효능감에 영향을 미치는 경로에서 개인 신념과 직업 신념의 상호작용은  $z$ 값이 0.72로 그 절대값이 1.96보다 작아 유의미한 매개효과를 가지지 못하는 것으로 나타났다. 직업 신념 역시 문화다양성 개인 신념이 문화반응적 교수효능감에 영향 미치는 경로에서  $z$ 값이 1.89로 유의미한 매개효과를 보이지 않았다. 그러나 문화다양성 개인 신념은 문화다양성 경험이 직업 신념에 영향을 미치는 경로에서는  $z$ 값이 12.60으로 유의미한 매개효과를 가지는 것으로 나타났다. 따라서 문화다양성 경험은 개인 신념을 매개로 직업 신념에 간접적인 영향을 준다고 볼 수 있었다.

### 3. 교사교육 단계에 따른 경로의 차이

연구문제3 즉 문화다양성 경험, 문화다양성 개인 신념 및 직업 신념, 문화반응적 교수효능감간의 경로가 교사교육 단계에 따라 차이가 있는지를 분석하기 위해 구조집단 방정식을 활용하였다. 먼저 교사교육 단계별 연구변인간 경로가 다르다고 가정하는 무제약 모형과 추가 제약을 통해 단계간의 연구변인간 경로가 같다고 가정하는 제약모형을 비교하고자 구조동일성 검증을 실시한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 교사교육 단계별 모형 적합도 비교 결과

모형	모형적합도 검증						모형비교 검증	
	$\chi^2$	df	$p$	$TLI$	$CFI$	$RMSEA$	$\Delta\chi^2$	$\Delta CFI$
무제약 모형	52.40	16	.000	.93	.96	.09	71.77(2) <sup>***</sup>	.81
제약 모형	124.18	18	.000	.81	.89	.15		

\*\*\* $p < .001$

<표 6>에서 적합도 지수를 살펴보면 무제약 모형의 적합도가 제약 모형에 비해 상대적으로 좋고, 모형비교 검증의 결과  $\chi^2$ 값 차이가 유의하며 CFI값 차이가 기준치인 .01보다 큰 .81로 나타나 무제약 모형과 제약 모형은 다른 모형임을 알 수 있었다. 따라서 자료에 잘 부합하는 모형으로서 무제약 모형을 선택하였다. 무제약 모형의 교사교육 단계별 경로계수를 산출한 결과는 <표 7>에 제시된 바와 같다.



〈표 7〉 교사교육 단계별 경로계수 비교 결과

경로	경로계수		모형비교 검증
	초기 단계	말기 단계	Critical Ratios
	집단	집단	for Difference
문화다양성 경험 → 문화다양성 개인 신념	.52***	.47***	.19(no) <sup>a</sup>
문화다양성 경험 → 문화반응적 교수효능감	.18*	.21**	-.52(no)
문화다양성 개인 신념 → 문화다양성 직업 신념	.62***	.60***	-.81(no)
문화다양성 직업 신념 → 문화반응적 교수효능감	.04	.65***	3.20(yes)

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

a. 괄호 속 no는 차이가 유의함, yes는 유의하지 않음을 의미함.

〈표 7〉에서 초기 단계의 집단과 말기 단계의 집단별로 유의미한 경로계수를 보면 다음과 같다. 초기 단계 집단은 문화다양성 경험 → 문화다양성 개인 신념간의 경로계수( $\beta = .52$ ,  $p < .001$ ), 문화다양성 경험 → 문화반응적 교수효능감간의 경로계수( $\beta = .18$ ,  $p < .05$ ), 문화다양성 개인 신념 → 직업 신념간의 경로계수( $\beta = .62$ ,  $p < .001$ )가 유의미한 것으로 나타났다. 그러나 문화다양성 직업 신념 → 문화반응적 교수효능감간의 경로계수( $\beta = .04$ ,  $p > .05$ )는 유의하지 않았다. 말기 단계 집단은 문화다양성 경험 → 개인 신념간의 경로계수( $\beta = .47$ ,  $p < .001$ ), 문화다양성 경험 → 문화반응적 교수효능감간의 경로계수( $\beta = .21$ ,  $p < .01$ ), 문화다양성 개인 신념 → 직업 신념간의 경로계수( $\beta = .60$ ,  $p < .001$ ), 문화다양성 직업 신념 → 문화반응적 교수효능감간의 경로계수( $\beta = .65$ ,  $p < .001$ ) 모두가 유의미한 것으로 나타났다.

두 집단별 경로계수의 크기 및 유의미 여부가 다른 양상으로 나타났으므로 두 집단 간 경로계수의 차이가 유의미한지 알아보기 위하여 차이검증을 실시하였다. 집단 간 경로계수의 차이가 유의미하려면 경로에 대한 Critical Ratios for Difference가 1.96을 넘어야 한다(오숙영, 2012). 〈표 7〉을 보면, 직업 신념 → 교수효능감의 경로에서 초기 단계 집단과 말기 단계 집단간 유의미한 차이를 보여주고 있다. 즉 말기 단계 집단의 경우 문화다양성 경험이 교수효능감에 직접적 영향을 미칠 뿐 아니라 개인 신념과 직업 신념을 매개로 문화반응적 교수효능감에 간접적으로도 영향을 미친다고 할 수 있다. 그러나 초기 단계 집단의 경우 문화다양성 경험은 문화반응적 교수효능감에 직접 영향을 미치고 개인 신념에 직접 영향을 미치지만 이러한 경로가 교수효능감에 간접적인 영향을 미치지 않는다고 할 수 있다.

#### IV. 논의 및 제언

본 연구는 미국의 예비 유아교사를 대상으로 문화다양성 경험, 문화다양성에 대한 신념 및 문화반응적 교수효능감간의 관계를 분석하고 그 관계가 교사교육의 단계에 따라 차이가 있는지를 분석하는데 목적을 두고 이루어졌다. 연구의 결과를 요약하며 논의하면 다음과 같다.

연구문제별 분석에 앞서 행해진 연구변인들의 기술통계치 분석에서 문화다양성 경험과 신념의 점수 분포가 정규성에는 문제가 없지만 부적인 편포 경향을 보이는 것으로 나타났고, 경험과 신념의 수준이 정적 상관관계를 보임을 알 수 있었다 이는 미국 사회에 인종과 민족, 언어, 종교 등 다양한 문화가 공존하고 있으며(Smith, 2009) 조사대상 지역이 다문화 가정이 많은 남서부의 대도시라는 지역적 특성(U.S. Census Bureau, 2009)으로 다문화 노출의 가능성이 높기 때문으로 볼 수 있었다. 또한 문화다양성 신념 수준이 높은 것은 다문화 경험이 있는 학생들이 다문화 이해의 점수가 높다는 보고(Szabo & Anderson, 2009)와 상통하는 결과로 볼 수 있었다. 일면 미국 대부분의 사범대학에서 다양성 관련 교과목이 필수 과목으로 지정되어 있는 현실(Colon-Muniz, Brady, & SooHoo, 2010; Gainer & Larrotta, 2010)에서 교사양성과정에서 있는 본 연구의 대상들이 문화다양성 관련 과목의 수강을 통해 신념의 변화를 경험했을 것으로도 추측되었다. 이로써 예비 유아교사들은 긍정적인 문화다양성 경험의 정도와 관계없이 난이도 수준이 낮은 교수효능감을 어느 정도 가지고 있다고 볼 수 있었다. 그럼에도 불구하고 교사교육 단계가 높을수록 문화반응적 교수효능감 E, M, D 모두가 높아진다는 결과는 교사 양성과정의 역할을 확인시켜 주었다.

문화다양성 경험과 문화다양성 개인 신념 및 직업 신념이 문화반응적 교수효능감에 영향을 미치는 경로를 분석한 결과, 첫째, 문화다양성 경험은 문화반응적 교수효능감에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 예비 유아교사가 자신과 다른 문화의 유아 및 가족과의 접촉 경험이 교수실제에서의 변화를 결과하는 것으로 지각한다는 Kidd 등(2008)의 보고, 학생의 문화적 배경에 대한 이해가 문화반응적인 교수에 도움이 되었다는 Cochran-Smith(1995)의 보고를 지지하는 결과였다. 이러한 결과는 K-12학년 예비교사들을 대상으로 한 연구들로서, 문화적으로 다양한 환경에서의 경험이 편안했다고 지각할수록 문화적으로 다양한 상황에서의 교수를 더 편안하게 지각한다는 Wiggins와 Follo(1999)의 연구결과를 지지할 뿐 아니라 다양한 문화의 경험이 다양성에 대한 감수성을 높이고 높은 다문화 감수성이 다문화 태도와 교수효능감에 영향을 미칠 수 있다는 Garmon(2004),

Greenholtz(2000) 등의 입장에 비추어 수용될 수 있는 것이었다. 또한 예비교사의 배경 경험이 문화다양성에 대한 개방적인 태도를 기르는데 중요하다는 Castro(2010)의 주장을 지지하는 결과로 볼 수 있었다. 그러나 문화반응적 교수효능감에 대한 문화다양성 경험의 직접효과가 직업 신념의 직접효과에 비해 적게 나타난 것은 현직 교사에 비해 예비 유아교사의 경우 장기간 문화다양성 경험을 하더라도 문화다양성에 대한 정확한 지식이 부족해 다양성 이해가 낮다(Gainer & Larrotta, 2010)는데 기인되었을 수 있다.

둘째, 문화다양성에 대한 직업 신념은 문화반응적 교수효능감에 직접적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 신념이 학생에게 상이한 기대를 갖게 하고 이에 따른 행동과 처치로써 학생에 대한 반응을 이끌게 되므로 결국 학생에게 상이한 결과를 가져온다는 Pohan(1995)의 보고, 그리고 문화반응적 실체에 초점 맞춘 교사의 신념은 교사로 하여금 학급에서의 문화다양성 증가를 다룰 수 있는 능력을 높여줄 것이라는 Wilson(2011)의 주장과 상통하는 것으로 볼 수 있었다. 유사하게 이규림(2011)은 우리나라 유아교사를 대상으로 문화 차이를 민감하게 인식하고 그 차이를 존중할수록 다문화가정 유아들을 효과적으로 가르칠 수 있다는 교수효능감이 높아진다고 보고하였다. 이 외 다수의 유아교사 다문화 신념과 교수실제 또는 교수효능감간의 관계에 관한 국내 선행연구들(예; 박현경, 2011; 이운정, 2011; 정대현, 2009 등)도 관계 유의성을 보고한 바 있다.

셋째, 문화다양성 경험은 개인 신념에 직접적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다양한 일상생활 장면에서 다문화 배경에 노출되는 경험이 다양성에 대한 감정과 사고에 영향을 미쳐 긍정적인 신념을 길러줄 수 있다는 Garmon(2004), Pohan(1996), Pohan과 Aguilar(2001), Smith, Moallem 그리고 Sherrill(1997)의 보고와 일관된 것이었다. 또한 문화다양성 경험이 다양성에 대한 수용과 이해의 수준을 높인다는 Castro(2010)의 지적을 확인할 수 있었다. 그러나 개인 신념과 직업 신념을 분리하여 살펴본 바 문화다양성 경험이 직업 신념이 아닌 개인 신념의 형성에만 직접 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 예비 유아교사들이 교사로서 직업적 맥락이 아닌 사적인 맥락에서 다양성을 경험하였으므로 다양성 경험은 개인 신념의 형성에 크게 기여했기 때문으로 볼 수 있었다. 예비 교사를 대상으로 문화반응성 교과목의 수강이 개인 신념보다는 직업 신념에 유의하게 영향을 미쳤다는 Giambo와 Szecsi(2004, Wilson, 2011, 재인용)의 연구결과는 이 같은 해석을 뒷받침 해 주었다. 나아가 대만의 예비 유아교사 대상의 연구(He, 2009)에서는 다문화 친구와의 경험에 따라 직업 신념에만 유의한 차이가 보고된 바 있고 우리나라에서는 다문화가정 유아와의 생활경험 유무에 따라 유아교사의 다문화교육에 대한 인식, 태도, 신념이 차이가 있다고 보고(김상림 등, 2011) 되었으므로 사회문화적 배경에 따른 문화다양성 경험과 개인 및 직업 신념간의 구체적인 관

계를 재확인 해 볼 필요가 있을 것이다.

넷째, 문화다양성 직업 신념은 문화다양성 개인 신념의 직접 영향을 크게 받는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 보다 일찍이 형성되기 시작한 개인 신념이 교사교육 과정을 거치면서 교육현장 관련 직업 신념과 통합된다는 Pohan과 Aguilar(2001)의 보고, 예비 교사와 현직 교사 모두에 있어 다양성에 대한 인식이 다양성에 대한 개인 신념에 영향을 미치고 개인 신념은 직업 신념에 영향을 미친다는 Wilson(2011)의 보고와 일관된 것이었다. 또한 Pajares(1992)가 학생에 대해 교사가 문화반응적 지지를 하기 위해서는 아동기, 청년기를 거치면서 경험, 지각, 주변 문화로부터 형성된, 교사교육을 받기 전에 형성된 뿌리 깊은 신념 체계에 관심을 가져야 한다는 주장을 뒷받침해 주었다.

한편 문화다양성 개인 신념은 문화다양성 경험이 직업 신념에 영향 미치는 경로에서 유의한 매개효과를 보여주었다. 긍정적인 문화다양성 경험이 개인 신념을 매개로 직업 신념에 영향을 미친다는 것은 넓은 맥락에서 교사의 개인 신념은 어린 시절부터 가족과 공동체의 영향 하에 형성되기 시작한 후 점차 다문화 경험에 의해 영향 받으며 직업 신념은 교사교육 과정에서 가르쳐지고 읽고 토의하거나 획득한 지식과 기술의 영향으로 형성되며(Nieto, 2004; Schroeder, 2008), 개인 신념의 직업 신념에 대한 영향 경로가 유의한 것으로 확인되었다(Wilson, 2011)는 점에서 수용될 수 있었다. 개인 신념의 매개역할이 확인됨으로써, 본 연구의 단순상관관계 분석을 통해 알 수 있었던 개인 신념과 직업 신념 모두 다문화 경험과 유의하게 관계가 있다(Nieto, 2004; Pohan, 1996) 하더라도 교육 맥락에서 교사의 다양성에 대한 신념이 문화반응적 교수에 합당하게 나타나려면 긍정적인 다문화 경험에만 의존하는 것은 한계가 있으며 다문화 경험에 의해 교사간 개인 신념의 차이가 큰 만큼(Cardona, 2005) 개인 신념의 긍정적인 변화가 전제되어야 가능하다는 것을 시사해 주었다.

아울러 문화다양성 직업 신념은 개인 신념과 문화반응적 교수효능감을 매개하지 못하는 것으로 나타났다. 개인 신념이 문화반응적 교수효능감에 미치는 직접 영향 역시 유의하지 않았다. 이 같은 결과를 교수효능감이 교육현장에서 유아들과 상호작용하고 교수-학습활동을 하는 과정에 관련된 것인 만큼 사적인 맥락에서의 다양성에 대한 신념인 개인 신념은 교수효능감에 직접 영향을 미치지 않았을 것이고 개인 신념은 직업 신념을 매개로 하여서도 간접 영향을 못 미쳤을 것으로 단순히 설명하는 것은 적절하지 않다고 판단되었다. 왜냐하면 첫째, Schroeder(2008)는 교사의 개인 및 직업 신념은 일관되게 언어와 행동으로 표현되고 특히 교실과 학교환경에서 드러난다고 했다. 그리고 다양성에 대한 개인 신념의 영향을 받은 직업 신념은 문화반응적 교수 관련 관심사를 해결하기 위해 무엇에 초점을 맞추고 지각하고 이해해야 하는지를 돕는 ‘해석적 렌즈’의 역할(Haritos, 2004)을 한데는데 동의할 때 직업 신념은

물론 직업 신념을 매개로 개인 신념이 교수효능감에 미칠 영향의 가능성을 배제할 수 없었다. 더욱이 문화다양성 경험이 개인 신념을 매개로 직업 신념에 영향을 준 후 직업 신념이 교수효능감에 직접 영향을 주는 것으로 연구결과가 나타났으므로 경험이 교수효능감에 간접 영향을 미치는 과정에서 개인 신념과 직업 신념이 부분적인 매개효과를 보인다는 것을 부인하기 어렵다고 볼 수 있었다. 둘째, 본 연구는 예비 유아교사만을 대상으로 조사하였고 관련 선행연구들은 주로 현직 교사를 대상으로 행해졌다. 예비 유아교사들은 현직 교사에 비해 직업 신념을 형성해 나가는 동시에 다양성 신념들과 문화반응적 교수효능감간의 구체적인 관계를 정립해 가는 과정에 있다고 할 때 이 같은 결과가 나타났을 가능성이 있다.

마지막으로 연구변인간의 구조적 관계를 살펴본 바 교사교육의 단계에 따라 차이가 있었다. 즉 두 단계의 예비 유아교사 집단 모두 긍정적인 문화다양성 경험을 통해 문화반응적인 교수효능감이 증진되는 효과를 보이지만, 교사교육 단계의 첫 학기에 있는 예비 유아교사들의 경우 그 경험을 통해 문화다양성에 대한 수용적이고 개방적인 개인 신념을 가지게 되고 그것이 교사교육을 받기 시작하면서 직업 신념의 형성에도 영향을 주지만 직업 신념이 교수효능감을 높이는데 유의한 영향을 못 미침으로써 아직 문화반응적인 교수효능감을 간접적으로 높이는 데까지 기여하지는 못하였다. 반면, 말기 단계의 예비 유아교사들의 문화다양성 경험은 개인 신념과 직업 신념을 통해 교수효능감의 증진에 간접효과를 보인다는 것을 보여주었다. 교사교육 과정에서 초기 단계의 예비 유아교사들은 말기 단계의 예비 유아교사들에 비해 다문화교육을 위한 인식, 태도, 기술의 습득을 위한 교과목의 수강이나 교육과정에서의 다문화 관련 경험이 상대적으로 부족하다고 할 수 있다. 특히 본 연구의 말기 단계 예비 유아교사들은 조사 시점에서 현장실습을 마친 상태였으므로 문화반응적인 교수에 대한 자신감을 조사하는 과정에서 자신의 문화다양성 직업 신념 수준이 더욱 구체적으로 반영되어 나타난 것으로 볼 수 있었다. 또 초기 단계 예비 유아교사의 경우 다양성 경험이 개인 신념을 매개로 직업 신념에 영향을 미치면서도 교수효능감으로까지 간접 영향을 미치지 못하는 상태에 있지만, 말기 단계의 예비 유아교사의 경우 교사교육의 단계가 진전됨에 따라 경험을 통한 개인 및 직업 신념의 변화, 그리고 변화된 직업 신념에 의해 문화와 신념이 융합되는 교수효능감 혹은 문화반응적 교수(Spradlin & Parsons, 2008)로의 변화가 일어났을 것으로 추측되었다. 이에 전체 집단에서 직업 신념의 매개효과가 유의하게 나오지 않은 결과는 초기 교사교육 단계의 연구대상들에 기인된 것으로 볼 수 있었다.

본 연구는 표본의 크기 특히 교사교육 단계별 예비 유아교사의 수가 구조방정식 모형분석을 하기에 충분히 크지 않았다는 제한점을 갖는다. 그럼에도 불구하고 예비 유아교사의 문화반응적 교수효능감을 높이기 위해서는 긍정적인 문화반응적 경험과 문화다양성에 대한 수용

적이고 편견없는 개인 신념, 교육 실제에서 문화다양성을 인정하는 직업 신념이 중요하다는 것, 그리고 이러한 관계는 교사교육의 초기와 말기 단계에 따라 차이가 있음을 관계 구조의 분석으로써 확인시켜 주었다. 이로써 문화반응적인 교수효능감이 높은 교육 전문가로서 발달하기 위해서는 문화다양성 경험을 하고 그에 대한 교사 개인의 태도를 인식하고 교육적 맥락에서의 다양성 집단을 이해하고 그들의 전망에 친숙하게 되는 것이 우선되고 '공평성의 교육'(equity pedagogy)(Banks & Banks, 1995)을 발전, 실현하는데 필요한 지식과 기술을 획득하는 교사 내 변화가 일어나야 한다는 Banks(2001)와 Howard(2007)의 주장을 경험적으로 뒷받침한다는 데 연구의 의의가 있었다.

본 연구의 결과와 선행연구들을 바탕으로 제언하면 다음과 같다.

첫째, Castro(2010)는 문화적으로 다양한 집단과의 사전 경험과 사회적 상호작용이 새 천년 세대의 예비 교사들을 어떻게 다양성에 대한 개방으로 이끄는 지 즉 경험에 대한 반성과 내재화가 어떻게 이루어지는 지를 살펴볼 필요가 있다고 했다. 이를 위해 교사교육 프로그램에 등록된 예비 교사를 대상으로 면접, 질문조사를 병행한 Brown(2009)처럼 통합연구 모형에 의해 수집된 깊이 있고 다양한 자료에 근거한 연구가 요구된다.

둘째, 본 연구에서는 개인 신념이 교수효능감에 미치는 직접 영향이 유의하게 나타나지 않았으나 Wilson(2011)은 현직 교사와 예비 교사 모두에서 문화다양성 개인 신념이 직업 신념에, 그리고 직업 신념이 문화반응적 실제에 영향 미치며 개인 신념과 직업 신념이 다양성 인식과 문화반응적 교수실제간의 경로에서 매개효과를 보인다는 대조적인 결과를 보고한 바 있다. 따라서 예비 유아교사의 다양성에 대한 직업 신념의 매개효과, 개인 신념과 문화반응적 교수효능감간의 관계는 추후 다루어질 필요가 있을 것이다.

셋째, 우리나라의 예비 유아교사의 경우, 교육연한이 높을수록 교사효능감이 높아지며(류혜숙, 김정주, 2010), 다문화 관련 교과목의 수강 경험이 다문화교육 효능감의 증진에 효과적이었다(서현아 등, 2011)는 보고가 있다. 대조적으로 학부에서의 다문화 관련 과목의 선수경험이 현직 교사의 다문화 효능감에 영향을 미치지 않았다는 보고(최충옥, 모경환, 2007)도 있다. 따라서 다문화 교사교육의 질에 주목할 필요가 있다(Castro, 2010; Siwatu & Starker, 2010).

이러한 측면에서 교사교육 단계 진전에 따른 문화반응적 교수효능감의 발달을 꾀하려면 본 연구에서 밝혀진 문화다양성 경험과 신념 요인의 중요성과 Kidd 등(2008), 한석실(2007)의 보고를 반영하여 다음과 같은 요소로써 교사교육 프로그램을 구성하는 것이 필요할 것이다. 유아교육 교직과정에서의 '교육봉사'를 비롯한 유아교육 현장 봉사나 참관, '유아다문화교육', '다문화교육의 이해'와 같은 다문화교육 관련 교과목을 통해 문화다양성 및 사회 정의에 관한

자료읽기 경험을 기본으로 제공하고, 다양한 집단의 아동·가족 및 그들과 접촉하는 다른 직종 전문가들과 상호작용하고 다양한 인턴십 경험을 하도록 하는 것이다. 이 때 내부인과 외부인 시각에서 관찰하고 의미를 이해하도록 하는 문화인류학적 관찰방법을 적용해 볼 수 있을 것이다. 또 예비 교사로서 자신이 가진 경험·신념과 실제에 대해 비판적으로 반성하는 경험, 동료·담당교수 및 관련 교수들과의 대화와 토의 경험들을 제공할 수 있을 것이다. 관련하여 Pohan과 Aguilar(2001)는 다양성 경험에 영향 받은 개인 신념이 직업 신념에 영향 미치는 점을 고려해서 다양성과 관련된 심도 깊은 이슈(예; “-주의(ism)”, 편견, 억압, 차별적 실제)를 다루고 다양성에 대한 더 포괄적인 접근이 필요한지를 점검해 나가는 방법을 제안한 바 있다.

신념이 변하기는 쉽지 않다(Gay, 2010). 그러나 문화다양성 경험으로 신념이 변화되고 문화반응적인 교수실제와 교수행동에 대한 자신감으로 연결될 수 있는 예비 유아교사의 교육과정 전체와 현장실습의 운영 실현을 기대해 본다.

## 참고 문헌

- 김상림, 안효진, 이시자(2011). 유아 다문화교육 관련 연구동향 분석: 국내 학술지를 중심으로. **한국보육학회지**, 11(2), 147-171.
- 류혜숙, 김정주(2010). 교육연한에 따른 예비유아교사의 교사 효능감 변화 연구. **유아교육학논집**, 14(1), 93-116.
- 문수백(2009). **구조방정식 모델링의 이해와 적용**. 서울 : 학지사.
- 박승렬(2008). 교사변인과 교육과정 실행 간의 관계 분석. 한국교원대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박현경(2011). 유아교사의 다문화신념이 다문화적 효능감과 다문화교육 실체에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 서인균, 고민석(2011). 학대경험이 노인의 자살생각에 미치는 영향과 스트레스, 우울, 사회적 지지의 매개효과. **보건사회연구**, 31(1), 127-157.
- 서현아, 천희영, 위수정(2011). 한국과 미국 예비 유아교사의 다문화 관련 경험에 따른 다문화 이해 및 다문화교육 관련 특성에 대한 연구. **한국보육지원학회지**, 7(4), 69-94.
- 오숙영(2012). 구조방정식과 다중집단 구조방정식을 활용한 정서지능의 효과성 연구, **한국교육학연구**, 18(1), 189-227).
- 이규림(2011). 유아교사의 다문화 감수성, 다문화교육 이해 및 태도의 관계: 다문화 교수효능감의 매개효과. 전남대학교 대학원 박사학위 청구논문.

- 이윤정(2011). 예비보육교사의 다문화 교육에 대한 신념과 효능감 간의 관계 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정대현(2009). 유아교사의 인적 변인과 다문화교육 신념이 교수 실체에 미치는 영향. **한국영유아보육학**, 58, 219-241.
- 최충욱, 모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. **시민교육연구**, 29(4), 163-182.
- 한석실(2007). 다문화시대 유아교사교육의 방향 모색. **미래유아교육학회지**, 14(1), 29-53.
- 한석실(2009). 다문화 유아교육과정에 대한 예비유아교사의 인식. **한국보육학회지**, 9(2), 29-53.
- Adams A., Bondy E., Kuhel K. (2005). Preservice teacher learning in an unfamiliar setting. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 41 - 62.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37(7), 747-755.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banks, C. A., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152-158.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implication for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- 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.
- Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 243-254.
- Bennett, S. V. (2010). Preservice teachers' developing understandings about culturally responsive teaching in a field-based writing methods course. Doctoral dissertation, University of South Florida.
- Brown, L. D. (2009). Preservice teachers' attitude toward their preparedness to teach culturally diverse student populations. Doctoral dissertation, University of Alabama.
- Cardona, C. M. (2005). Assessing teachers' beliefs about diversity in personal and professional contexts. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April 11-15.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.



- Colon-Muniz, A., Brady, J., & SooHoo, S. (2010). What do graduate say about multicultural teacher education? *Issues in Teacher Education, 19*(1), 85-108.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review, 65*(4), 541 - 570.
- Dee J. R., Henkin A. B. (2002). Assessing dispositions toward cultural diversity among preservice teachers. *Urban Education, 37*(1), 22 - 40.
- Dilworth, P. (2004). Multicultural citizenship education: Case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education, 32*(2), 153-186.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gainer, J., & Larrotta, C. (2010). Reproducing and interrupting subtractive schooling in teacher education. *Multicultural Education, 17*(3), 41-47.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education, 55*(3), 201-213.
- Garmon, M. A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies, 38*(3), 275-286.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 143-152.
- Giambo, D., & Szecsi, T. (2004). Does diversity education make a difference in teacher education? Florida Gulf Coast University. Fort Myers, FL. Retrieved from <http://epa.niif.hu/01400/01428/00004/pdf/0404-Szecsi-Giambo.pdf>.
- Greenholtz, J. (2000). Accessing cross-cultural competence in transnational education: The intercultural development inventory. *Higher Education in Europe, 25*(3), 411-416.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives, 7*(4), 21-29.
- Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: A curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education, 20*(6), 637-654.
- He, S. (2009). Meeting challenges of diversity: Beliefs of Taiwanese preservice early childhood teachers. Doctoral dissertation, University of North Texas.
- Hilliard, A. G. (1998). *SBA: The reawakening of the African mind*. Gainesville, FL: Makare Publishing.
- Howard, G. R. (2007). As diversity grows, so must we. *Educational Leadership, 64*(6), 16-22.
- Kidd, J. K., Sánchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally

- responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 316-329.
- Klein, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*(3rd ed.). New York: Guilford Press
- Ladson-Billings, G. (2005). The evolving role of critical race theory in education scholarship. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 115-119.
- McCall, A. L. (1995). We were cheated! Students' responses to a multicultural, social reconstructionist teacher education course. *Equity and Excellence in Education*, 28(1), 15 - 24.
- Milne, H. R. (2006). Preservice teachers' learning about cultural and racial diversity: Implications for urban education. *Urban Education*, 41(4), 343-374.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*(4th ed.). New York: Pearson.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pohan, C. A. (1994). The development and validation of the educators' beliefs about diversity scale. Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln.
- Pohan, C. A. (1995). Examining beliefs about diversity: Applications for teacher training. Paper presented at the fifth Annual Meeting of the National Association for Multicultural Education, Washington, DC.
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity & Excellence in Education*, 29(3), 62-69.
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159-182.
- Regan, D. T., & Fazio, R. H. (1977). On the consistency between attitudes and behavior: Look to the method of attitude formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(1), 28-45.
- Richardson, V. (1996). the role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York: McMillan.
- Schroeder, M. C. (2008). The relationship between educators' personal and professional beliefs about diversity: Cross-cultural experiences and multicultural coursework as predictors of sensitivity. Doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

- Seidl, B. (2007). Working with communities to explore and personalize culturally relevant pedagogies: Push, double images, and raced talk. *Journal of Teacher Education, 58*(2), 168-183.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1086-1101.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter?, *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 357-365.
- Siwatu, K. O., & Starker, T. V. (2010). Predicting preservice teachers' self-efficacy to resolve a cultural conflict involving an African American student. *Multicultural Perspectives, 12*(1), 10-17.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverseResearch and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education, 52*(2), 94-106.
- Smith, E. (2009). Approach to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education, 16*(3), 45-50.
- Smith, R. W., Moallem, M., & Sherrill, D. (1997). How preservice teachers think about cultural diversity: A closer look at factors which influence their beliefs towards equality. *Educational Foundations, 11*(2), 41-61.
- Spradin, L., & Parsons, R. (2008). Diversity matters: Understanding diversity in schools. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Szabo, S., & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitude. *Educational Horizon, 87*(3), 190-197.
- Taylor, P. A. (1999). Comparison of the teacher educators' and preservice teachers' beliefs about and sensitivity toward issues concerning cultural diversity and level of knowledge about multicultural education. Doctoral dissertation, Mississippi State University.
- Taylor, L. S., & Whittaker, C. R. (2009). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse education communities*(2nd ed.). Boston, PA: Pearson Education.
- U.S. Bureau of Census. (2003). Demographic trends in the 20th century. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- U.S. Census Bureau (2009). Annual estimates of the resident poulation by age, sex, race, and Hispanic origin for counties. Retrieved from <http://www.census.gov/popest/datasets.html>.
- Ward, M., & Pohan, C. (2006). The cross-cultural life experiences checklist. Unpublished manuscript, Texas A & M University-Corpus Christi.
- Wiggins R. A., & Follo, E. J. (1999). Development of knowledge, attitudes, and commitment to

teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 94 - 105.

Wilson, M. T. (2011). The eye of the storm: The significance of diversity awareness and beliefs on culturally responsive practices of educators. Doctoral dissertation, University of Colorado at Colorado Springs.

## ABSTRACT

The purpose of this study purpose was to analyze the structural model of variables such as experiences and personal- and professional- beliefs of cultural diversity, and the culturally responsive teaching efficacy of early childhood preservice teachers including identifying the beliefs as mediating variables. Another purpose was finding the different structural relations among the research variables according to the stages of a teacher education program. The participants were 273 students who enrolled in K grade teacher education programs in the southwest areas of the U.S. The research variables were measured with the items used by Schroeder (2008), Pohan and Aguilar (2001), and Siwatu (2007). The structural equation model analysis showed that the direct effects were found between the paths from the cultural diversity experiences and personal beliefs to the culturally responsive teaching efficacy, from the experiences to personal beliefs, from the personal to professional beliefs. The personal beliefs were identified as a mediator of the path from the experiences to professional beliefs. By multi-group analysis, the path from professional beliefs to the culturally teaching efficacy showed a meaningful difference between the initial and final stage groups of a teacher education program. Suggestions for future research and early childhood teacher education programs were presented based on the results.

▶ *Key Words* : *cultural diversity experiences, beliefs about cultural diversity, culturally responsive teaching efficacy, early childhood teacher education programs*

논문투고 2013. 06. 14.  
수정원고접수 2013. 09. 27.  
최종게재결정 2013. 10. 17.