



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](#)

아동·가정복지학석사 학위논문

보육교사가 경험한

다문화가정 영유아 보육의 어려움과 극복

Childcare teachers' difficulties and efforts
in educaring children from multicultural families

울산대학교 대학원

아동·가정복지학과

조미영

보육교사가 경험한
다문화가정 영유아 보육의 어려움과 극복

지도교수 김영주

이 논문을 아동·가정복지학 석사학위 논문으로 제출함

2021년 12월

울산대학교 대학원
아동·가정복지학과
조미영

조미영의 아동·가정복지학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 박 혜 원 ㉠

심 사 위 원 손 행 미 ㉠

심 사 위 원 김 영 주 ㉠

울 산 대 학 교 대 학 원

2021년 12월

국 문 초 록

보육교사가 경험한 다문화가정 영유아 보육의 어려움과 극복

울산대학교 대학원
아동·가정복지학 전공
조미영

본 연구에서는 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 경험을 바탕으로 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 어려움과 극복에 대해 알아보고자 한다. 이를 통하여 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 어려움을 해소하고 앞으로 다문화교사를 위한 지원 체계의 방향을 모색하는 데 목적이 있다.

연구 참여자는 다문화가정 영유아를 1년 이내에 1년 이상 보육한 경험이 있는 보육교사 14명으로 이들은 목적적 표집을 통해 선정하였다. 심층 면담을 통해 수집한 자료를 Elo와 Kyngas(2008)이 제시한 준비단계, 조직단계 그리고 분석과정과 결과 보고 단계 등 세 단계를 거쳐 귀납적 내용분석 방법을 이용하여 분석하였다. 자료 분석에 따라서 보육교사가 경험한 다문화가정 영유아 보육의 어려움과 극복은 다음과 같이 나타났다.

먼저, 다문화가정 영유아 보육을 경험한 교사는 다문화가정 영유아 지원의 어려움, 다문화가정의 부모와의 관계 속에서 나타나는 어려움, 그리고 교사로서 내부적으로 느끼는 어려움으로 나누어졌다. 첫 번째, 다문화가정 영유아 지원의 어려움에는 ‘손이 많이 가요’, ‘적응이 어려워요’, ‘잘 따라오지 못해요’로 나타났고, 부모와의 관계에서 나타난 어려움은 ‘의사소통이 어려워요’, ‘이해가 어려워요’, ‘신뢰 관계 형성이 어려워요’로 나타났다. 교사로서 내부적으로 느끼는 어려움은 ‘물어볼 데가 없어요’, ‘다문화에 대한 이해가 부족해요’로 나타났다.

다음으로 다문화가정 영유아 보육의 어려움에 따른 극복은 세 가지로 나타났는데 ‘다문화가정 영유아 지원을 위한 전략’과 ‘다문화가정 부모와의 신뢰적 관계 맺기의 전략’ 그리고 ‘교사로서의 성장’으로 나타났다. 다문화가정 영유아 지도 전략에서는 ‘아이에게 필요한 것이 무엇인지 생각해요’, ‘이해하고 수용해요’였고, ‘다문화가정 부모와의 신뢰적 관계 맺기의 전략’으로는 ‘한 번 더 이야기해요’, ‘상담에 집중해요’였다. 마지막

으로 ‘교사로서의 성장’에서는 ‘교육과 상담에 참여해요’, ‘선입견이 깨졌어요’, ‘자신감과 보람을 느껴요’로 나타났다.

연구의 결과로 다문화가정 영유아를 보육하는 교사들의 어려움에 대해 깊이 있게 이해함으로써 다문화가정을 보육하는 교사들을 위한 지원이 실질적인 면에서 도움을 줄 수 있는 코칭 시스템이 마련되어야 하며, 다문화가정 영유아를 지원하는 사회적 지원체계와의 연계가 필요함을 알 수 있었다. 본 연구는 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 어려움과 극복에 대해 깊이 있게 살펴보고 이해함으로써 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 어려움을 예방하고 앞으로 다문화가정 영유아를 보육하게 될 예비교사에게 다문화가정 영유아의 효과적인 지원방안을 위한 기초적인 자료를 제공하는 데 의의가 있다.

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	3
3. 용어 정의	3
1) 다문화가정	4
2) 다문화가정 영유아	4
II. 이론적 배경	6
1. 다문화가정	6
1) 다문화가정 개념과 배경	6
2) 다문화가정 영유아의 특성과 발달	12
2. 다문화가정 영유아와 보육	13
1) 다문화가정 영유아의 어린이집 이용 현황	13
2) 다문화가정 영유아 보육교사의 역할과 어려움	14
III. 연구 방법	17
1. 연구참여자	17
1) 연구참여자의 선정	17
2) 연구참여자의 배경	17
2. 자료의 수집	18
3. 자료 분석	20
4. 연구의 타당성 및 신뢰성 확보	21
5. 연구참여자의 윤리적 고려	21
IV. 연구 결과	22
1. 다문화가정 영유아 보육의 어려움	22
1) 다문화가정 영유아 보육의 어려움	22
(1) 손이 많이 가요	22
(2) 적응이 어려워요	23
(3) 잘 따라오지 못해요	26
2) 부모 협력의 어려움	26
(1) 의사소통이 어려워요	26

(2) 이해하기가 어려워요	27
(3) 신뢰 관계 형성이 어려워요	28
3) 다문화가정 영유아 보육교사로서의 어려움	30
(1) 물어볼 데가 없어요	30
(2) 사실 선입견이 있어요	31
(3) 다문화에 대한 이해가 부족해요	32
2. 다문화가정 영유아 보육에서 어려움의 극복	34
1) 다문화가정 영유아를 위한 지원전략	34
(1) 무엇이 필요할까 생각해요	34
(2) 이해하고 수용해요	36
2) 다문화가정 부모와 신뢰적 관계 맺기 전략	37
(1) 한 번 더 확인해요	37
(2) 다름을 이해하려고 해요	38
(3) 부모와의 상담에 집중해요	39
3) 교사로서의 성장	41
(1) 다문화교육과 상담에 참여해요	41
(2) 선입견이 깨졌어요	42
(3) 자신감과 보람을 느껴요	43
V. 논의 및 결론	45
1. 논의	45
2. 결론	48
참고문헌	49
부 록	57
Abstract	60

표 목 차

<표 1> 대한민국 국적 취득 방법	5
<표 2> 유형별 다문화 분포	9
<표 3> 연구참여자의 배경	20
<표 4> 다문화가정 영유아의 배경	20
<표 5> 면접질문 내용	22
<표 6> 다문화가정 영유아 지원의 어려움	26
<표 7> 부모와의 협력의 어려움	29
<표 8> 다문화교사로서의 어려움	32
<표 9> 다문화가정 영유아를 위한 지원전략	35
<표 10> 다문화가정 부모와 신뢰적 관계 맺기 전략	38
<표 11> 다문화교사 역할강화를 위한 노력	40

그림 목 차

<그림 1> 결혼이민자·귀화자 규모 추이	7
<그림 2> 다문화가구 자녀 나이(2018)	8

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

일반적으로 우리는 인종이나 민족, 언어, 종교, 사회문화적 배경에 있어서 다양하게 지닌 구성원으로 된 사회를 ‘다문화 사회’라고 말한다. 다문화주의는 이러한 다문화 사회가 국가를 비롯한 지역사회, 나아가 학교나 회사와 같은 공식적 사회조직의 구성 및 운영과 관련되어 있는 제반 제도적 장치나 활동에서 문화 및 정체성의 다양성을 존중하고 장려하고자 하는 정치적 이념 또는 정책과 관련된 개념으로 이해되어 진다. 지난 몇 년 동안 ‘다문화’ 또는 ‘다문화주의’는 한국 사회에서도 주요 정책과제로서뿐 아니라 사회적·학문적 담론의 핵심 이슈 중 하나로 자리를 잡아 왔다.

영유아기는 결정적인 시기이며 환경과 상호작용함으로써 발달을 이뤄간다고 볼 때, 다문화가정 영유아들은 독특함 가정적 배경으로 인하여 일반 가정의 영유아들과는 다른 상황과 경로를 형성하게 되므로 발달 및 성장 과정에 많은 위험을 갖는다(Garcia Coll & Szalacha, 2004). 하지만, 유아교육기관 등의 환경에서 얻게 되는 양질의 교육적 경험들은 가정과 사회 사이에 존재하는 문화적 차이를 극복하는 호환(compatibility)의 기능을 담당하게 된다고 하였다(Mahoney & Stattin, 2000).

그러나, 한국의 다문화 사회는 다문화가정 유아들을 지원하는 시스템이 마련되어 있지 않았으며, 정부가 추진하는 정책은 다문화 지원 사업이나 예산은 이주여성 지원에만 편중되어 있다고 할 수 있다(김영희, 2015). 다문화가정 어머니들은 한국문화와 한국어를 잘 이해하지 못하는 가운데 교육기관에 자녀를 보내면서 교사와의 원활하지 못한 의사소통을 비롯하여 일반가정 학부모와의 관계 형성에 있어 어려움(김성숙, 2012)이 있다고 하였다. 특히 다문화가정 어머니들은 사회적 차별과 편견, 경제적 어려움, 아버지의 양육에 대한 무관심, 배우자를 포함한 시댁 내에서 표현의 어려움(곽정선, 2011), 자녀의 교육기관에 대한 부적응 염려와 기본생활습관 지도에 있어서 가정 연계의 어려움(김은실, 2012), 다문화 부모로서의 역할에 대한 죄책감과 자녀성장에 대해 잘 몰라서 겪는 어려움(오혜정, 2015)을 경험하고 있다.

다문화가정 유아들은 일반 가정의 유아들에 비해 인성, 사회성 그리고 언어영역에서 발달 수준이 낮았으며 특히 수용 언어능력에서는 일반가정 유아에 비해 지연이 나타났다(김환남, 이선애, 2013). 그리고, 다문화가정 유아들의 표현 언어에서도 모든 연령에서 일반 가정의 유아에 비해 발달 수준의 차이와 함께 약간의 지체(유승애, 2009)가 있었다. 다문화가정 유아들은 모든 영역에서 K-ASQ가 제시하는 평균치보다 낮았으며, 특히 의사소통에서 가장 낮게 나타났다(김민정, 정민영, 2013).

다문화가정 영유아를 지도하는 교사들의 어려움도 있다. 다문화가정 영유아를 지도하는 교사들은 다문화가정 어머니들의 이중문화에 대한 혼란과 언어적 이해 부족으로 어려움을 겪고 있다. 특히 교사들은 교육 현장이나 다문화가정의 유아뿐만 아니라 다문화가정 어머니와의 관계에서도 어려움을 겪고 있으며, 그 중 의사소통에서 많은 어려움(곽정선, 2010; 김소양, 2010; 봉진영, 2011; 이정은, 2015; 임은, 2009 전소연, 2014; 최영미, 2014)을 호소하고 있다.

하지만 유아를 지도하는 교사들은 다문화에 대한 경험이 없거나, 자신이 다문화에 대한 지식이나 이해가 부족(박미경, 2007; 정선희, 1997; 최숙현, 2011)하고, 다문화 교육에 대한 연수 기회가 부족하거나 없다(곽민영, 2013; 송지연, 2008; 최숙현, 2011)고 하였다. 또한 교사들은 다문화가정 유아를 지도하면서 의사소통에 대한 어려움과 함께 현장에 적합한 다문화 교육 자료 부족과 연령에 맞는 다문화 교육 프로그램의 부족(봉진영, 2011; 송지연, 2008; 이순덕, 2012; 정선희, 1997; 최숙현, 2011; 최영미, 2014)이 가장 큰 어려움으로 인식하고 있었다.

다문화가정 영유아들은 어린이집에서 일과를 보내는 시간이 점점 늘고 있으며 영유아들을 담당하고 있는 교사의 역할도 더 중요시되고 있다. 2000년부터 2020년까지 발행된 유아 다문화 키워드로 학술지논문을 수집·분석하여 유아 다문화 관련 연구동향을 살펴본 연구에 의하면 ‘유아’, ‘다문화교육’, ‘유아교사’, ‘교육’, ‘연구’순으로 주제가 나타났다(채영란, 2021). 다문화교육 분야에서 교사 관련 연구들 중에서도 절반에 가까운 논문들이 유아교사들을 대상으로 하고 있다고 하였다(김종훈, 2014). 다문화교육과 유아교사가 주요 주제로 나타난 것은 다문화 사회에서 유아기의 다문화 교육의 중요성을 보여주는 것이고 이를 실행하는 유아 교사가 역시 중요한 요인임을 시사하고 있는 것이다.

이러한 국가 차원에서의 다문화 교육 실천 의지 및 결혼이민자 가정 자녀의 교육 문제에 대한 적극적인 대책 강구의 표명은 바로 교육 현장에서의 교사들이 다문화 교육을 실천해야 한다는 의무로 이어지고 있다. 하지만, 다문화 교육의 성공적인 효과는 물론 실질적인 운영도 매우 어려운 과제이다. 특히 이론적인 측면에서 성공적인 다문화 교육의 실행을 위해 제시되고 있는 여러 가지 방법론(이수미, 1999; Banks& Banks, 1995; Ramsey, 1998)을 현장에 적용하는 것 자체가 어려울 뿐만 아니라 제시되고 있는 방법론을 단순하게 적용하는 것만으로 그 성과가 보장되지도 않는다. 또한 다문화 교육에서의 교사의 역할은 다른 어떤 교육 프로그램보다 더 강조된다고 할 수 있다. 왜냐하면 교사의 태도나 행동을 통해 유아들은 나와 다른 사람을 어떻게 이해하고 수용하며 협력해야 하는 지를 배우기도 하고, 반대로 다른 사람에 대해 편견이나 고정관념을 갖게 될 수도 있기 때문이다(정선희, 1997; 채정란, 1999; Derman-Sparks & A. B. C. Task Force, 1992; Seefeldt, 2005). 따라서 제도적·사회적 차원에서 다문화 교육이 이루어지더라도 현장에서 다문화 교육을 실시하고 있는 교사의 변인에 따라 그 성과가

다르게 나타날 것은 자명한 사실이다. 이와 같은 상황에서 결혼이민자 가정의 유아를 담당하는 교사가 교육과정을 운영하고 유아들의 생활을 지도하면서 경험하는 내용과 어려움을 알아보는 것은, 다문화가정 영유아를 보육하는 교사에게 현실적인 도움이 될 수 있을 것이고, 나아가 앞으로 우리 사회가 지향하는 다문화 사회를 구현하기 위한 체계적이고 실질적인 다문화 교육 프로그램을 수립하는 기초자료가 될 수 있을 것이다.

김용숙 외(2015)는 2000년부터 2014년 6월까지 학술지 논문 223편 대상으로 동향 분석하였는데, 양적 연구가 가장 많은 비중을 차지하였고 다음은 질적 연구, 문헌 연구 순이었다. 양적 연구는 다문화가정 영유아를 보육을 경험하는 교사의 어려움이나 극복에 대해 당사자의 관점을 명확하게 반영되기 어렵다. 그래서, 다문화가정 영유아를 현장에서 직접 보육하는 교사의 말이나 행동, 생각, 의도 등을 세심하게 파악하여 인간 경험에 대한 통찰력을 얻어 낼 수 있는 질적 연구가 더 많이 이뤄져야 할 것이다.

따라서 본 연구에서는 어린이집 보육교사를 대상으로 다문화가정 영유아를 지도하는 경험에 대해 심층 면담을 통해 자세히 알아봄으로 다문화가정 영유아를 지도하면서 나타난 ‘다문화가정 영유아의 보육에서 교사가 경험하는 어려움은 어떠한가?’에 대해 사회적 맥락 속에서 살펴보고 이해하고자 한다. 이와 함께 ‘다문화가정 영유아 보육의 어려움을 극복하기 위한 교사의 노력은 어떠한가?’에 대해서도 세심하게 살펴보고자 한다. 그리하여 앞으로 보육교사들이 다문화가정 영유아를 보육하면서 겪는 어려움을 해소하고 보육 현실에 알맞은 다문화가정 영유아를 위한 지원방안을 계획하고 수립하는데 도움을 주고자 한다. 학문적 측면에서는 다문화가정 영유아를 담당할 예비교사에 대한 교육 및 미래 방향 제시와 다문화가정 영유아를 위한 사회적 제도를 마련하는데 기초자료를 제공하는 데 의의가 있다.

2. 연구 문제

연구자는 보육교사의 다문화가정 영유아 보육을 통해서 경험한 어려움과 극복에 대해 알아보려고 하였다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 다문화가정 영유아를 보육하면서 교사가 경험하는 어려움은 어떠한가?

연구문제 2. 다문화가정 영유아를 보육하면서 경험하는 어려움을 극복하기 위한 보육 교사의 노력은 어떠한가?

3. 용어 정리

본 연구는 유아교육기관인 어린이집에서 다문화가정 영유아들을 지도하고 있는 보육교사들이 다문화가정 영유아들의 지도과정 속에서 느끼는 어려움과 이를 극복하고자 하는 노력에 관한 연구이며 이 연구 속에 나타나 있는 ‘다문화가정’, ‘다문화가정 영유아’라는 용어의 개념에 대한 정의이다.

1) 다문화가정

‘다문화가정’은 서로 다른 국적의 사람들이 만나서 결혼을 하여 이룬 가정을 의미하는 말로 우리나라 ‘다문화가족지원법’ 제2조 제1호에는 결혼이민자와 ‘국적법’에 따른 출생, 인지, 귀화를 통해 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족이거나 「국적법」에 따른 인지, 귀화를 통해 대한민국 국적을 취득한 자와 「국적법」에 따른 출생, 인지, 귀화를 통해 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족이 이에 해당한다. 그뿐만 아니라, 대한민국 국민과 사실혼 관계에서 출생한 자녀를 양육하고 있는 다문화가족 구성원에 대해서도 「다문화가족지원법」에 따른 다문화가족 지원 규정이 적용된다(「다문화가족지원법」 제14조).

‘결혼이민자’란 대한민국 국민과 혼인한 적이 있거나 혼인 관계에 있는 재한외국인(대한민국의 국적을 가지지 않은 사람으로서 대한민국에 거주할 목적을 가지고 합법적으로 체류하고 있는 사람)을 말한다(「재한외국인 처우 기본법」 제2조 제3호·제1호).

대한민국 국적 취득 방법은 아래와 같다.

<표1> 대한민국 국적 취득 방법

구분	내용
출생	부(父) 또는 모(母)가 대한민국의 국민인 사람, 출생하기 전에 부(父)가 사망하면 그 사망 당시에 부(父)가 대한민국의 국민이었던 사람, 부모가 모두 분명하지 않은 경우나 국적이 없는 경우 대한민국에서 출생한 사람은 대한민국 국적을 취득함
인지	대한민국의 국민이 아닌 자로서 대한민국의 국민인 부 또는 모에 따라 인지(認知)된 자가 일정 요건을 모두 갖추면 법무부 장관에게 신고함으로써 대한민국 국적을 취득할 수 있음
귀화	대한민국 국적을 취득한 사실이 없는 외국인은 법무부 장관의 귀화허가(歸化許可)를 받아 대한민국 국적을 취득할 수 있음

본 연구에서의 다문화가정은 한국인 남성과 즉 한국인과 국적이 다른 문화권 출신의 여성의 혼인 관계에 있는 결혼 이민자 가정으로 한정한다.

2) 다문화가정 영유아

나이에 따라서 만 0세에서 만 2세까지의 아동을 영아라고 하고 만 3세에서 만 5세까지의 아동을 유아라고 한다. ‘다문화가정 영유아’는 서로 다른 국가나 민족, 문화의 배경을 가진 사람들이 가족을 이룬 다문화가정에서 태어난 다문화가정 자녀 즉, 결혼 이민자나 국적법에 따른 출생, 인지, 귀화를 통해서 한국 국적을 취득한 자로 이루어진 가정의 영아기 또는 유아기의 자녀를 의미하며 본 연구에서는 결혼이민자로 혼인 관계를 통하여 가정을 이룬 다문화가정의 자녀 중에서 만 0세에서 만 5세까지의 영유아기 자녀로 한정 지었다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 보육교사가 다문화가정 영유아를 지도하는 과정에서의 어려움과 이를 극복하는 경험에 대해 알아보기 위해서 다문화가정, 다문화가정 영유아의 개념 등 주제와 관련된 연구를 살펴보고자 한다.

1. 다문화가정

1) 다문화가정 개념 및 배경

다문화가정은 좁은 의미로는 국제결혼을 통해서 한국인과 결혼이민자로 이루어진 가정을 한정하여 의미하기도 하며 넓은 의미로는 우리와 서로 다른 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 모두 포함하는 것으로 통용되고 있다(강혜순, 2018). 즉 서로 다른 국적과 인종의 남녀가 국제결혼을 통하여 구성한 가족 공동체로 이중문화를 가진 가정이라 할 수 있다(정영경, 2018).

다문화가족지원법에서 정의하고 있는 다문화가정은 첫째, ‘재한외국인 처우 기본법’ 제2조 제3호의 결혼이민자와 ‘국적법’ 제2조부터 제4조까지의 규정에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족을 말하며, 결혼이민자 등과 대한민국 국민과 혼인, 혈연, 입양 등으로 결합하여 이루어진 가족과 귀화허가를 받은 자를 모두 포함한 가족을 말한다. 둘째, 다문화가족지원법에서는 결혼이민자와 한국인으로 이루어지는 가족으로 한정하고 있어 흔히 국제결혼가정을 ‘다문화가족’이라고 생각하는 것이 일반적이라 할 수 있다. 그러나 2005년 교육인적자원부의 다문화가정 자녀 교육지원 대책에서는 ‘우리 와 다른 민족, 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가정을 통칭하는 것으로 사용되고 있으며 그에 따른 정책 대상으로는 국제결혼가정 자녀와 외국인 근로자 자녀를 포함한다’라고 규정하여 외국인 노동자의 가정까지 다문화가정으로 포함된 정의를 사용하고 있다.

최근 들어 다문화가족의 개념은 국제결혼 가정 외에도 외국인 근로자 가정, 새터민 가정 등을 포함하는 시키는 추세이며 다양한 이주 및 가족 형성 경로로 인하여 범주의 구분이 단순하지 않고 그 안에서 다양한 분화 및 중첩이 이루어지고 있다. 따라서 광의의 개념을 적용한 한국의 다문화가정을 다음과 같이 세 가지로 크게 분류할 수 있다. 첫째, 한국인 남자와 외국인 여자 또는 한국인 여자와 외국인 남자로 이루어진 국제결혼가정, 둘째, 본국에서 결혼하여 형성된 가족이 국내에 이주한 외국인 근로자 가정, 마지막으로 북한에서 태어나서 한국에 입국하거나 한국에서 한국인 또는 외국인을

만나 결혼한 새터민 가정이다.

국제결혼을 통해 이루어진 다문화가정의 패턴은 크게 두 가지로 볼 수 있다. 첫째는 중대 시장에서 이루어진 한국인과 외국인 남녀 간 만남에 의한 것이다. 이는 1990년대 이후 한국 경제가 급격하게 성장하면서 한국인의 학력이 높아지고 생활 수준이 향상됨에 따라 제조업 등의 일부 산업부문에 노동력 부족 현상으로 이를 해결하는 방안으로 외국에서 값싼 노동력이 국내로 유입되어 발생하는 현상이라고 할 수 있다.

두 번째로는 한국농촌 지역에서 성비 불균형으로 인해 노총각이 증가하고, 도시 빈민 지역의 미혼남성들이 배우자를 찾지 못하는 사례가 증가하면서 지방자치단체 및 결혼전문업체가 이들을 대상으로 추진하고 있는 결혼 형태이다. 이러한 한국사회의 성비 불균형 현상은 최근 증가하고 있는 국제결혼에 큰 부분을 차지하고 있다. 또한, 농촌지역의 경우에는 한국 사회 지역 간 불균형발전으로 인해 여성의 도시 이주 현상이 이를 심화시키면서 빠르게 증가하게 되었다(김혜숙, 함재봉, 2007). 오늘날 한국 사회에는 저출산, 고령화 현상 및 3D 업종(difficulty, dangerous, dirty)기피로 인한 노동력의 부족으로 경제 활동 인구가 급격히 감소하고 있으며, 현재 외국인 이주노동자들은 한국 경제의 기초 산업에 이바지한 바가 크다고 할 수 있다. 지금까지 살펴본 다문화가정의 개념을 요약하자면 인종과 문화에 의해서 가치관이 다를 수 있는 가정을 말한다.

다문화가정의 외국인 어머니는 한국 사회의 전통과 문화 그리고 사회적 규범에 대한 부적응으로 인하여 갈등을 느끼는 정도가 매우 크고 한국 어머니와 같은 역할을 감당하기 힘들어함을 나타낸다(방경숙, 허보윤, 2011). 처음 겪게 되는 한국문화에 대한 적응의 어려움으로 인하여 문화적 충격을 겪게 된다. 다문화가정 여성들이 겪는 문화 충격의 내용으로는 ‘건재한 가부장적 권력’, ‘불신에 압도당함’, ‘이질적 문화’, ‘낮선 자본주의’가 있다(김진숙, 이근무, 이혁구, 2010). 다문화가정의 어머니들은 문화 차이 때문에 어려움을 겪고 있다는 연구를 보면 출신국에서의 여성의 지위와 한국에서의 여성의 지위가 달라 갈등과 혼란을 경험한다. 또한, 한국 사회의 가부장적 가정 분위기와 고정된 성역할 특히 여성들의 과중한 가사와 자녀 양육이 부담 때문에 가정 내 남편과 아내의 역할을 인정하지 못하여 때론 갈등을 빚게 된다(서종남, 2010; 윤형숙, 2004; 이해경, 2005).

공진희, 김경숙, 이민경(2007)의 연구에 의하면 다문화가정 어머니들의 경우 대부분 한국어 의사소통 능력에 문제가 있으며, 언어 문제는 많은 다문화가정 어머니들의 생활이 소극적이고 폐쇄적으로 되는데 주요 요인으로 작용하고 있고, 한국어 미숙 및 문화의 차이 등은 가족 내에서 혹은 지역사회에서 동정이나 무시를 받는 경우가 있다고 하였다. 박미경과 엄정애(2007)에 따르면 다문화가정 유아의 어머니가 가진 미숙한 한국어 구사 능력이 교사와 어머니 사이의 친밀한 관계 형성을 저해하며 어머니와 교사와의 교류를 회피하고 소극적인 태도를 보이는 주요 요인이 된다고 했다.

전현주(2009)에 의하면 다문화가정 어머니와 교사의 의사소통 형태는 의사소통의 기

본적 도구인 언어가 공유되지 못하는 상황이므로 의사소통의 기회가 줄고 심리적 거리감을 느끼고 있었다. 의사소통의 어려움을 부부 갈등의 가장 근본적인 원인으로 지적하면서, 일상적인 대화조차 어려우므로 부부간 상호 이해와 친밀감의 교류가 원활하지 않아서 심각한 부부 문제를 발생시키는 요인이 되는 것으로 나타났다(김경신, 김오남, 이정신, 2008). 한국어가 미숙한 외국인 배우자는 언어소통의 어려움과 문화적 차이로 인해 가족들 간의 대화를 피하여 오해를 가져오게 되고 자신을 고립시키는 부정적인 결과를 초래함으로 부부 사이 갈등의 원인이 되기도 하였다(오광실, 정혜정, 2012).

다문화가정 어머니는 타국이라는 낯선 환경 속에서 긴장과 스트레스에 노출되어 있으며(박기관, 2009), 자녀 양육에 대한 준비가 되어 있지 않아 부모 역할 수행에도 어려움이 크다(박영아, 2010). 젊은 나이에 한국으로 시집을 와서 자녀를 낳으면 처음 부모가 되는 데 도움을 받지도 못하고 마땅히 도움을 구할 사람도 없어서 양육 스트레스를 받고 답답해하는 경우도 많이 있었다. 우리나라 어머니들의 경우 아이를 양육 시 친정 어머니의 도움을 받거나 친족들의 도움을 받기도 하지만 다문화가정 어머니들은 친정에 도움을 요청하여 부모님이 한국에 방문하더라도 법적으로 오래 머물 수가 없어서 도움을 많이 받지 못하는 어려움이 있다(방경숙, 허보운, 2011).

다문화가정의 어머니들은 자녀의 교육에 관심이 많아 다양한 사교육에 관심을 가지지만 경제적인 어려움 때문에 부담과 어려움도 겪는다(배지희, 조미영, 2011). 다문화가정의 어머니들은 또한 자녀의 문제행동에 대한 걱정도 컸다(송선화, 안효자, 2011). 다문화가정 어머니는 자녀 양육에 대한 죄책감이 가장 높았으며 학력이나 소득이 낮을수록 양육스트레스를 많이 받고, 다문화가정 어머니가 일반가정 어머니보다 자녀 양육에 대한 스트레스를 더 받는 것으로 나타났다(김미숙, 2009).

자녀에 대한 기대가 크고 관심이 많은 다문화가정의 어머니가 느끼는 한국어에 대한 좌절감은 결국 낮은 양육 효능감으로 연결되며, 이는 다문화가정 부모들의 한국어 능력 부족으로 인한 불안감은 심리적 위축과 자녀교육에 대한 자신감 부족으로 이어진다(김민화, 신혜은, 2008; 홍진주, 2004). 또한, 결혼이주민 여성들에게 문화적 차이와 생활방식의 차이는 수용하면서 적응해야 할 문제로 인식되고 있으나 대부분의 결혼이주민 여성들은 한국문화에 적응도 하기 전에 임신과 출산을 경험함으로써 한국 사회에 적응하는데 스트레스가 유발될 뿐만 아니라 양육 부담으로 인해 자녀를 양육하는 데 있어 어려움을 겪을 수 있다(김갑성, 2006; 지은진, 2012). 유아기 다문화가정 어머니들은 한국어 이해 부족, 자녀의 문제행동의 이해 부족 등으로 자녀를 양육하는 데 있어서 많은 어려움을 호소하고 있다(배지희, 조미영, 2011).

다음은 다문화가정의 아버지를 살펴보고자 한다. 장운정(2007)은 다문화가정 아버지, 말하자면 국제결혼을 한 한국인 남성들의 결혼 적응에 관한 연구에서 한국인 남편들이 결혼하고 그 이후에 가정생활을 하면서 경험하게 되는 여러 가지 상황들 속에서 어떠한 요인들이 적응하는 과정에 영향을 미치고 있으며, 그 영향력이 어느 정도인지를 조

사하였다. 이 연구에서 나타난 한국 남편들의 가치관 특성은 근대적인 성역할 관념으로 인해 남녀의 역할이 구분 지어져 있고, 이런 관념에 의한 생활 습관들에 서로 적응하기가 힘들어 결과적으로 부부 갈등의 원인으로 작용하여 한국문화 적응에 걸림돌이 되는 것으로 나타났다.

또한 국제결혼으로 한국에 온 다문화가정의 여성 중에는 한국과 다른 문화권 국가 출신들로 자신의 삶을 개척하려는 진보적인 성역할 개념을 가지고 경제활동에 있어서 적극적으로 참여하려고 하는 여성이 많은 것으로 나타났다. 반면에 한국인 남편들은 기존의 전통적 성역할 태도로 인하여 다문화가정의 여성이 경제적 역할을 하는 것에 대해 위기의식을 느끼는 것으로 나타났다(강성률, 임성옥, 2011; 장운정, 2007). 다문화가정의 자녀 양육과 아버지의 양육 참여 실태를 살펴본 연구들에 의하면, 자녀의 한국어교육 지도는 주로 어머니가 담당하고 있거나 부부가 함께한다고 하였고, 자녀교육에 대한 기대 수준은 높은 편이나 학습지도에 대한 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 아버지는 일상적인 양육에 참여하기보다는 주로 교육이나 놀이 활동에 참여하였다. (유영미, 2013; 이진숙, 2007).

다문화가정 아버지는 자녀 양육에 있어 일반 가정의 부모보다 더 많은 양육 스트레스를 겪고 있으며, 특히 40대 이상의 아버지는 한국어와 한국 문화에 서툰 어머니의 역할까지 수행해야 하므로 양육 스트레스를 더 많이 느끼는 것으로 나타났다(정수경, 2011; 한현이, 2011). 자녀 양육이나 교육에 관한 선행연구들을 고찰해 볼 때 다문화가정 아버지들은 대체로 자녀 양육이나 자녀교육에 참여하고자 하고 이 과정에서 다양한 역할 갈등과 어려움을 경험하고 있지만 여러 가지 다양한 요인으로 양육의 주체자나 책임자로서 해야 할 역할을 하지 못하고 소극적인 대응자로 자리매김하고 있음을 알 수 있다.

다문화가정 아버지는 빈곤한 환경 속에서의 양육 경험과 이문화(異文化)를 가진 외국인 배우자와 부모 역할을 함께 수행하는 어려움을 복합적으로 경험한다고 볼 수 있다. 이러한 점을 고려해 볼 때 경제적, 사회적 기반의 취약성을 지닌 다문화가정 아버지는 한국 사회에서 아버지 역할에 관한 교육의 기회 부족과 외국인 아내와의 문화적인 갈등 속에서 자녀 양육이라는 과제를 수행해야 한다(이현경, 조희숙, 2015). 유아기 자녀를 둔 일반가정과 국 다문화가정 아버지의 양육 참여에 한 어머니의 인식을 비교한 김낙홍, 장소정(2012)의 연구에 의하면 일반가정과 다문화가정 아버지의 양육 참여에 대하여 어머니는 아버지가 평균 이상의 양육 참여를 하고 있다고 인식하고, 칭찬과 애정이 높으며 상대적으로 훈육적 참여 수준이 낮다고 인식하였다. 영, 유아기 자녀를 둔 다문화가정 아버지를 대상으로 양육 참여를 알아본 연구(김낙홍, 장소정, 2012)에 의하면 다문화가정 아버지는 보통보다 약간 높은 수준의 양육 참여를 하고 있다고 인식하였다.

국제결혼을 선택한 이들 다수는 경제적 어려움을 겪고 있는데, 국제결혼을 한 다수

의 남성은 결혼하기 이전부터 경제적으로 빈곤한 계층의 사람들이며, 결혼 비용을 마련하기 위해 빚을 지기도 한다. 특히, 상업 중개업자에 의해 국제결혼을 한 남성과 가족들은 국제결혼을 하기 위해서 큰 비용을 지불하였기 때문에 결혼생활에서 가족의 일방적 기대와 요구가 부부관계와 가족관계에서 균형을 깨뜨리기도 한다(윤형숙, 2003).

그리고 다문화가정 부모는 경제적인 어려움뿐만 아니라 사회적 차별과 편견으로 인해 많은 스트레스를 받게 되고 이러한 영향은 자녀들에게 그대로 반영되어 다문화가정 자녀의 심리적인 상태에도 영향을 주고 있다. 연구에서 살펴보면 자녀들 가운데 또래 아이들로부터 집단 따돌림을 경험한 비율이 17.6%에 달한다는 결과도 볼 수 있다. 집단 따돌림을 당하는 이유는 ‘엄마가 외국인이기 때문’(34.1%), ‘의사소통이 잘 안 되어서’(20.7%), ‘특별한 이유 없이’(15.9%), ‘태도와 행동이 달라서’(13.4%), ‘외모가 달라서’(4.9%) 순으로 나타나 있다(설동훈, 2005). 이것은 따돌림의 원인이 대부분 개인적 성격이나 특성과는 무관하게 다문화가정 자녀라는 이유 때문으로 해석된다.

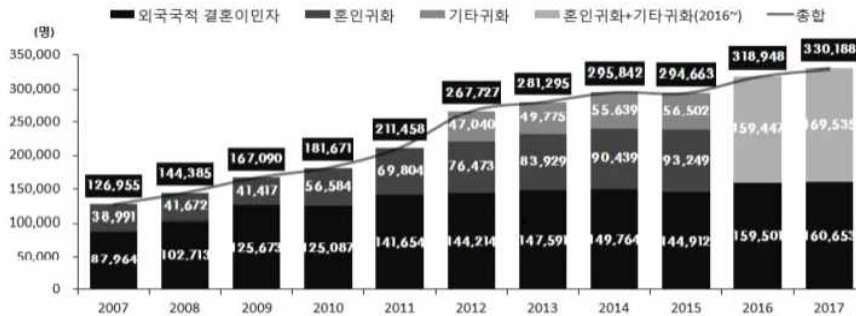
이로 인해 다문화가정 부모는 자녀가 유아교육기관이나 학교에서 사회적인 편견과 차별로 인해 상처를 받지 않을까 염려하고 있는 것으로 보인다. 교사들은 다문화가정 아버지 상담에서 아버지들의 기관, 교사에 대한 특별하고 과도한 요구에 따른 어려움을 경험하였다. 교사들은 다문화가정 아버지들이 교사가 다른 유아보다 자녀에게 더 많이, 자주 놀아주고 대화해 주기를 희망하며, 편식 및 식습관 지도, 문자, 수학, 한자, 미술을 포함하는 다양한 학습지도, 지도과정에서 엄격함과 체벌 등의 요구로 인하여 어려움을 경험하였다(권혜진, 최재원, 2019).

<표2> 유형별 다문화 분포

(단위: %, 가구)

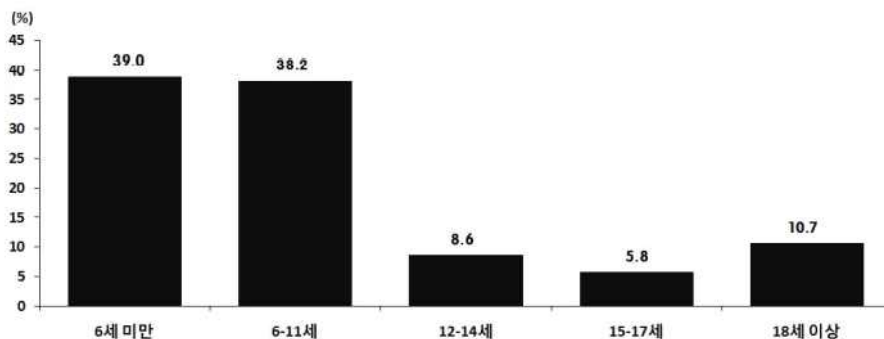
		비율	빈도
전체(2015)		100.0	(278.036)
전체(2018)		100.0	(306.995)
다문화 가구 유형	결혼이민자	85.7	(262.969)
	기타귀화자	14.3	(44.026)

2018년 다문화가족 실태조사 참여한 다문화 가구 유형별 특징을 살펴보면, 전체 다문화가족 중 결혼이민자 가구는 85.7%이며, 기타귀화자 가구는 14.3%로 국제결혼으로 가정을 이룬 다문화가정이 훨씬 많은 것으로 나타났다.



<그림1> 결혼이민자·귀화자 규모 추이

다문화가족지원법이 처음 시행된 2008년 당시 외국인 주민현황조사에 나타난 다문화 가구 수는 14만 4천 명이었으나, 2017년에는 33만 명으로 집계되어 지난 십여 년간 두 배 이상 증가하였다(그림1). 현재 통계청이 집계하고 있는 전국의 다문화 가구 수는 31만 9천 가구로 전체 가구원 수는 96만 4천 명에 추정된다(여성가족부, 2018). 그동안의 증가 속도를 고려해 볼 때, 국내 다문화가족의 수는 머지않아 백만 명에 이를 것으로 추정된다.



<그림2> 다문화 가구 자녀 나이(2018)

다문화 가구 자녀의 세대 현황을 알아보기 위해 연령분포를 분석한 표를 살펴보면, 2018년 다문화 가구 자녀의 평균 연령은 8.32세로 학령 전기에 해당하는 6세 미만 자녀의 비율이 39.0%, 초등학교학령기에 해당하는 만6~11세 자녀의 비율이 38.2%, 중학교 학령기인 12~14세 자녀의 비율이 8.6%, 고등학교 학령기에 해당하는 15~17세 비율은 5.8%, 성인 연령층인 18세 이상의 비율이 8.3%를 차지한다. 이처럼 제3차 외국인 정책 기본계획(2018~2020)에서도 우리나라의 다문화가정이 증가함에 따라 다문화가정 자녀들의 수도 점차 증가할 것으로 예측한다(여성가족부, 2018).

2) 다문화가정 영유아의 특성과 발달

다문화가정의 자녀를 그동안 ‘혼혈아, 코메리칸(한국인과 미국인 사이의 혼혈아), 아메리시안(미국인과 아시아인의 혼혈아), 아이노꼬(한국인과 일본인 사이의 혼혈아), 코시안(KOREAN과 ASIAN의 합성어로서 1996년 안산 외국인 노동자센터의 박천웅 소장이 처음 사용)’등으로 불려왔으나 이제는 ‘다문화가정 자녀’로 부른다. 다문화가정 자녀는 부모 중 한쪽이 외국인이기 때문에 국내에서 태어난 일반 아동과는 다른 특성을 보이게 된다고 한다(서종남, 2010). 다문화가정 유아들의 특징에 관련된 연구 중 언어 발달 양상, 또래 관계 형성에 관련된 연구를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 영유아의 언어 양상에 관한 것이다. 정은희(2004)는 다문화가정 유아의 언어능력에 관한 연구에서 이들의 30% 정도가 일반유아와 비교해 1년 이상의 지체를 보이며, 유아의 나이가 어릴수록 더욱 많은 언어 지체 현상을 나타낸다고 하였다. 김병순의 연구에서는 다문화가정 유아가 교사의 말을 이해하는데 어려움을 보이며, 짧은 대화, 무관심, 언어의 혼란, 단답형과 혼잣말 등의 언어적인 특성을 보인다고 하였다. 다문화가정의 유아는 부모가 각기 다른 언어를 사용하고, 한쪽 부모가 한국어 사용에 익숙하여 언어 습득에 어려움을 겪는 것으로 나타난다. 다문화가정 자녀의 경우 언어 문제가 가장 큰 것이며, 언어 문제는 단순히 한글을 읽고 쓰는 문제가 아니고 문화적 자본으로서의 언어 유형에 익숙지 않은 다문화가정 아동들이 낮은 학업성취와 학교 문화 부적응의 어려움마저 겪을 수 있는 근본적이고 총체적인 문제이다(김갑성, 2008; 설동훈, 오성배, 2005; 정지영, 2008). 김경숙(2008)등의 연구에서는 언어능력이 지체된 다문화가정 유아에게는 학습적인 능력과 지적 능력의 어려움도 함께 보인다고 하였으며, 구효진(2009)은 이들의 언어발달에 지연된 문제들이 개별적인 발달의 문제로만 볼 수 없으며, 인지 영역, 사회적·정서적 영역에서도 부정적인 영향을 미친다고 하였다.

반면, 오소정(2009)의 연구에서는 다문화가정 유아가 이중언어의 환경에서 말을 배울 때에 초기에는 느린 발달을 보이지만 점차 또래들과 비슷해지는 것으로 나타났다고 하였다. 다문화가정도 일반가정과 같이 가족 구성원 중 누가 언어모델이 되느냐에 따라 유아의 언어발달 형태나 정도는 달랐으며, 또한 다문화가정 어머니의 모국에 대한 노출은 다문화가정 자녀에게 다양한 언어 습득을 가능하게 하여 오히려 이중언어의 습득장이 될 수 있고 국제적 감각을 키워 줄 수 있는 긍정적인 환경적 측면이 있다(권선희, 2009; 이향옥, 2008).

둘째는 다문화가정 영유아의 또래 관계에 관한 것이다. 행동의 복잡성이 거의 같은 수준에서 상호 작용하는 무리를 또래라고 부른다. 이는 유아의 성격이나 사회적 행동, 가치관, 태도의 형성 등에 독특한 영향을 미친다(박순이, 최국남, 1998). 다문화가정의 유아들이 또래 관계를 형성하는 데 어려움을 더 많이 느낀다는 연구를 보면, 자신들이 특별하다는 것을 인식하여 다문화가정 유아들만의 끼리를 형성하여 다문화가정 유아끼

리에 들어가고 싶고, 끼리 하고만 놀고 싶고, 끼리에서 보호받고 싶고, 끼리에 영향을 받는 것으로 나타났다(권선희, 2009). 서원준(2010)의 연구에서는 다문화가정 자녀들이 또래 관계에서 겉으로 보기에 아무 탈 없이 아이들과 어울려 지내는 것처럼 보일 수 있지만, 또래와의 상호작용에서 싸우거나 문제행동을 보이는 경우가 거의 없다. 이는 아이들과 의견 차이가 있거나 감정 충동이 있을 때 맞서 싸우기보다는 묵인하고 피하기 때문이라고 한다.

장은숙(2008)의 연구에서는 다문화가정 유아들은 또래와의 놀이에서 스스로 주도하지 못하고 자신감이 부족하여 위축된 행동들을 보이며 문제가 생겼을 때 상황 자체를 회피하거나 주변에 의지하려는 경향을 보인다고 하였다. 또한, 또래를 수동적으로 따라다니며, 소극적인 태도를 보인다고 하였다(박미경, 2007). 김은주(2009)의 연구에서는 다문화가정 유아들은 또래나 교사와의 상호작용 시 비사교적이고 소극적이며 혼자 놀이를 즐기는 등 사회적 관계 형성에 많은 어려움을 보인다고 하였다.

반면, 보육시설에 재원 중인 다문화가정 유아들이 일반유아들보다 의사소통이나 사회적 관계 형성 및 유지에 있어 차이를 보이지 않는다는 결과들도 보고 되었다(구수연, 2007; 권선희, 2009). 윤갑정과 고은경(2011)은 다문화가정 유아들의 사회적응에 관한 연구에서 교육기관 적응이나 사회적 관계 형성에 있어 긍정적인 양상을 보였다고 하였다. 다문화가정 유아들의 사회생활은 대가족 속에서 생활하는 유아는 대체로 언어 발달과 유아교육기관에 대한 적응 속도에서 유아 개인의 기질 및 특성에 따라 다양할 수 있다. 즉, 성격이 활발하고 사교적인 경우는 다른 아이들과 잘 지내고 반 아이들의 놀림에도 슬기롭게 대처해나가고 있지만, 그렇지 못한 경우는 심리적 상처를 많이 받는다(권선희, 2009; 조승호, 2011).

2. 다문화가정 영유아와 보육

1) 다문화가정 영유아의 어린이집 이용 현황

영유아보육법 제2조 제1호·제2호에 의하면 ‘영유아 보육’이란 6세 미만의 취학 전 아동(영유아)을 건강하고 안전하게 보호·양육하고 영유아의 발달 특성에 적합한 교육을 제공하는 어린이집 및 가정양육 지원에 관한 사회복지서비스를 말한다(보건복지부, 2020). 여기서 ‘어린이집’이란 친권자·후견인, 그 밖의 사람으로서 영유아를 사실상 보호하고 있는 사람, 곧 보호자의 위탁을 받아 영유아를 보육하는 기관을 말한다(영유아보육법 제2조 제3호·제4호). 어린이집의 이용대상은 보육이 필요한 6세 미만의 영유아를 원칙으로 하며, 필요한 경우 어린이집의 원장은 만 12세까지 연장하여 보육할 수 있다(영유아보육법 제27조).

또한 유아보육법 제2장 제10조에서는 ① 국공립어린이집: 국가나 지방자치단체가 설치·운영하는 어린이집, ② 사회복지법인어린이집: 사회복지사업법에 따른 사회복지법인이 설치·운영하는 어린이집, ③ 법인·단체등어린이집: 각종 법인이나 단체 등이 설치·운영하는 어린이집으로서 동령령으로 정하는 어린이집, ④ 직장어린이집: 사업주가 사업장의 근로자를 위하여 설치·운영하는 어린이집, ⑤ 가정어린이집: 개인이 가정이나 그에 준하여 설치·운영하는 어린이집, ⑥ 가정어린이집: 개인이 가정이나 그에 준하는 곳에 설치·운영하는 어린이집, ⑦ 부모협동어린이집 보호자들이 조합을 결성하여 설치·운영하는 어린이집 ⑧ 민간어린이집: 제1호부터 제6호까지의 규정에 해당하지 아니하는 어린이집으로 어린이집의 종류를 위와 같이 설립 주체별 7가지로 구분한다.

이에 따라 2018년 설립 주체별 다문화가정 자녀 현원을 살펴보면 국공립어린이집에 9,200명, 사회복지법인어린이집에 5,002명, 법인·단체등어린이집에 2,346명, 직장어린이집에 353명, 가정어린이집에 7,040명, 부모협동어린이집에 49명, 민간어린이집에 26,303명 총 50,293명이 어린이집 시설에 재원하고 있는 것으로 나타났다(여성가족부, 2018). 이는 다문화가정 미취학아동 연령(만 6세 이하)의 영유아 114,125명 중에 44.1%가 어린이집에 재원 중에 있다는 것을 보여주는 수치이다. 우리나라 전체 학생의 비율이 감소하는 추세지만 다문화 학생의 수는 해마다 꾸준히 증가하고 있다. 이는 2세대를 넘어 한국 사회에 점차 확대되어가는 다문화가정과 그 자녀에 대해서 관심을 가져야 하는 이유와 지원에 대한 필요성을 설명해 준다고 할 수 있다.

2) 다문화가정 영유아 보육교사의 역할과 어려움

유아기는 어떠한 편견이나 선입견도 형성되지 않아 생김새, 성, 인종 등에 대한 편견보다는 함께 생활하면서 사람과 사람 간의 차이점에 대해 이해할 수 있는 아주 좋은 시기이다(김영옥, 2002). 정선희(1997), 채정란(1999)에 의하면 다문화가정 영유아를 교육하는 데 교사의 역할은 다른 어떠한 교육프로그램보다 더욱 강조된다고 할 수 있다고 하였다. 그 이유는 교사의 태도나 행동을 통하여 유아들은 나와 다른 사람을 어떻게 이해하고 수용하며 협력해야 하는지를 배우기도 하며, 정반대로 다른 사람에 대한 편견이나 고정관념을 갖게 될 수도 있기 때문이라고 한다. 그렇기에 아무리 좋은 프로그램을 도입하여 유아들에게 교육한다고 하여도, 교육 현장에서 어린이집 교사의 역할에 따라 그 효과는 다르게 나타나게 된다.

다문화가정 영유아의 보육에 있어 교사의 역할은 각각의 영유아를 지지하고 그들이 가지고 있는 문화에 개별적으로 관심을 가지며, 영유아가 가지고 있는 문제에 적절하게 반응하는 것이다. 영유아의 교사는 다문화가정의 부모와 긴밀한 관계 속에서 그 가정이 가지고 있는 독특한 문화가 잘 형성할 수 있도록 지원해야 한다. 교사는 다문화 가정 유아의 부모가 아이의 교육이 어떤 방향으로 지속되기를 원하는지 파악하여 적절

히 실시하여야 하며, 이때 가장 중요한 것은 교사가 유아의 행동이나 태도에 많은 영향을 미친다는 것을 인식하여야 한다.

교육과정을 통하여 다문화에 대한 편견과 고정관념을 갖지 않도록 노력하고 상황에 맞게 적절히 반영하고 개입하는 역량이 필요하다. 또한 다문화가정 유아에 대한 이해와 관심을 가지고 적절한 상호작용을 통하여 균형 있는 인적, 물적 환경을 제공해 주어야 한다(최영미, 2014). 김영옥(2002)은 효과적인 교육을 위하여 교사가 가져야 할 태도를 이야기하였는데 먼저 교사는 다문화가정의 문화적 다양성을 이해하고 이중언어가 오히려 다양성의 자원이라는 것을 인식하여야 한다고 하였다. 또한 다문화 교육은 통합적으로 이루어질 수 있으며 형식적 교육 외에 잠재적인 여러 요인에 의해서도 가능하다는 것을 교사들이 인식할 필요가 있다고 하였다. Gezi과 Kal (1983)은 교사들이 유아를 지도할 때 단지 교육적 접근만을 하기보다 다문화가정 유아의 기본 능력과 자질, 문화적 배경과 가치체계를 이해하여야 한다고 하였다.

그러나 대부분의 어린이집에서 다문화가정 영유아를 지도하고 있는 교사들은 다양한 역할을 수행하고 있다. 교사는 스스로 보육 과정 편성 및 운영, 학급 운영 관련 평가 업무, 교수학습 계획 및 실천, 부모교육 및 상담 등의 직무에 참여하고 있으며 그 밖에도 등·하원 차량 지도, 서무, 회계, 교실 및 복도 청소, 교사 회의, 장학에 이르기까지 많은 업무를 수행하고 있다. 이 과정에서 교사들이 교사로서의 역할과 직무에 대한 스트레스 그리고 장시간 동안의 보육활동 등으로 인해 스트레스 상태에 이르기도 한다.(김미라, 2012).

또한, 다문화가정 영유아들은 피부색이 다른 유아에 대한 선입견과 다문화가정 부모의 부정확한 한국어 구사로 인하여 다문화가정 유아가 놀림을 당하기도 한다. 준비물을 잘챙기지 못하는 부모로 인하여 다문화가정 유아가 활동에 적극적이지 못하고 위축되는 경우가 있다. 그리고 일반가정 유아의 부모가 다문화가정 유아와 함께 어울리는 것에 대해 긍정적이지 않을 때는 교사로서의 어려움을 경험하게 된다. 또한 다문화가정의 영유아들은 또래 상호작용에 있어 일반 영유아들과 다른 외모, 부정확한 발음이나 의사소통에서 나타나는 문제로 인해 가장 큰 어려움이 있다고 하였다(최재은, 2012). 대부분의 유아 교사들은 다문화가정 유아를 지도하면서 의사소통의 문제와 경험해보지 못한 생소한 문화에 대한 두려움 등과 같은 감성을 느끼며 긴장하고 있다(한선홍, 2012).

교사는 다문화가정 영유아들의 또래 관계 형성을 위해 지속적으로 지도하지만 다문화가정의 영유아는 혼자서 놀이하거나 친구를 따라다니는 모습 등 소극적으로 행동하는 모습을 보였고, 적극적인 모습으로는 자신만의 독특한 자원을 활용하여 일시적인 또래 관계를 형성하는 모습을 보였다. 이때 교사는 다문화가정 영유아에 대한 지속적인 다른 일반 영유아에게 관심을 갖지 못해 미안한 마음을 갖고 있다고 하였다(천숙향, 2009). 윤지원(2012)은 교사가 다문화가정 영유아의 적응을 돕기 위해 노력하고 있

지만, 다문화가정 영유아의 부정적인 수용 태도에 대해 어려움을 느끼고 있었고 다문화가정 영유아들이 적응과정에서 스트레스를 많이 받을 때는 우울, 불안, 소외감, 낮은 존중감과 같은 심리적인 문제와 공격성, 위축, 분노 폭발과 같은 행동 문제로 나타나 이를 수용하고 지도하기가 어렵다고도 하였다.

여기에 다문화가정 영유아를 담당하는 교사는 일반 가정의 영유아들과 함께 다문화가정 영유아들도 지도해야 하므로, 별도로 다문화가정 유아에 맞는 교육과정 개발 및 그들의 부모와의 문화적 차이, 언어적 문제, 교육관이나 자녀 양육 등의 차이로 인해서 더 많은 어려움을 경험하고 있다. 다문화가정 유아나 그 가족들과 어떻게 소통해야 할지에 대해 어려움을 느낀다(윤현숙, 2008). 또한 유아 교사와 다문화가정 어머니들의 의사소통 시 어머니들이 언어적 문제나 다른 문제를 들어 회피적 경향을 보여 어려움을 겪고 있다(장은숙, 2008). 문화적으로 다양한 유아를 학급에서 가르치는 유아 교사들은 수업의 전략, 다문화 교육프로그램 개발, 학부모와의 의사소통, 개별 학습 스타일 수용 등으로 다문화가정 유아를 담당하는 것 자체가 다문화가 확산하고 있는 교육 현장에서 새로운 역할 정립에 어려움을 경험하게 된다(최영미, 2014).

다문화가정 영유아들과 관련된 연구는 문제점이나 이와 관련된 어려움에 제한을 둔 연구가 주를 이루고 이에 대한 질적 연구도 찾아보기 힘들다. 현장에서 다문화가정 영유아를 보육하는 교사들이 어려움을 경험하는 동시에 이를 극복하고자 어떻게 노력하고 있는지에 대한 심층적인 연구가 필요한 시점이라 할 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구참여자

1) 연구참여자 선정

연구자는 현재 근무하고 있는 영유아 교육기관인 어린이집 보육교사를 대상으로 다문화가정 자녀를 교육하고 있는 교사들 중에서 목적적 표집(purposive sampling)에 의해 선정하였다. 유의적 표집은 해당 연구의 목적에 맞게 주제를 가장 적합하게 설명하고 풍부한 자료를 얻을 수 있는 표본을 추출하는 방법으로 연구자가 가장 대표성이 있다고 판단한 대상으로 선정할 수 있어서 본 연구에 적합하다고 할 수 있다(Babbie, 2016).

연구자는 동료 교사와 원장님을 통하여 다문화 영유아를 보육하고 있는 교사를 소개를 받아 면담을 실시하였다. 면담에 참여한 참여자는 현재 어린이집에서 근무를 하고 있으며 1년 이내에 다문화가정 영유아를 6개월 이상 보육한 경험이 있는 보육교사를 연구참여자로 선정하였다.

2) 연구참여자의 배경

선정된 참여자는 U시와 K시에 소재하고 있는 어린이집에서 현재 보육교사로 근무하고 있으면서 1년 이내에 1년 이상 다문화가정 영유아를 보육한 경험이 있는 14명의 보육교사이다. 선정된 보육교사는 민간, 협동, 공공형, 국공립 등 다양한 유형의 어린이집에서 근무하고 있었으며 적게는 1년부터 많게는 20년에 이르기까지 다양한 경력의 교사들로 이뤄졌다. 교사들의 경력 중에도 다문화가정 영유아 보육 경험도 최소 1년에서 최대 12년으로 다양한 경력을 가지고 있었다.

다문화가정 영유아는 참여자로 선정된 보육교사가 현재 담임을 맡고 있는 반의 다문화가정 영유아로서 만1세 3명, 만2세 3명, 만3세 4명 만4세 2명 그리고 만5세 2명으로 총15명인데 이중 1세 영아 2명은 A교사가 담당하고 있는 다문화가정 영아로 쌍둥이도 있었다. 연구참여자들의 익명성을 보장하기 위해 교사 A, 교사 B로 대체하여 표기하며 다문화가정 영유아들은 영아 가, 유아 나를 사용하였으며 연구참여자과 다문화 영유아의 배경은 <표 2>, <표 3>과 같다.

<표 3> 연구참여자의 배경

교사	연령	결혼유무	근무어린이집유형	보육경력	연수경험	다문화가정 영유아 보육경력
교사 A	49세	기혼	민간	1년	없음	1년
교사 B	51세	기혼	국공립	14년	있음	3년
교사 C	46세	기혼	협동	18년	없음	11년
교사 D	45세	기혼	민간	10년	있음	2년
교사 E	42세	기혼	국공립	20년	있음	5년
교사 F	30세	미혼	국공립	7년	있음	1년 6개월
교사 G	31세	미혼	국공립	7년	있음	1년
교사 H	47세	기혼	공공형	15년	있음	12년
교사 I	49세	기혼	공공형	10년	있음	3년
교사 J	41세	기혼	직장	10년	없음	1년 6개월
교사K	55세	기혼	민간	15년	있음	1년
교사L	52세	기혼	민간	10년	없음	2년
교사M	36세	기혼	민간	6년	없음	3년
교사N	43세	기혼	민간	4년	없음	3년

<표 4> 다문화가정 영유아의 배경

영유아	나이	성별	모의 나이	모의 국적	모의 직업	부의 나이	부의 국적	부의 직업	출생 순위
가,나	1세	남	30대	베트남	주부	20대	한국	회사원	첫째
(쌍둥이)	1세	여	30대	베트남	주부	30대	한국	회사원	둘째
영아 다	2세	남	30대	베트남	회사원	40대	한국	회사원	외동
유아 라	3세	남	30대	중국	아르바이트	40대	한국	회사원	외동
영아 마	2세	남	30대	베트남	주부	50대	한국	회사원	둘째
영아 바	1세	남	30대	베트남	가정주부	40대	영국	회사원	외동
유아 사	4세	여	40대	중국	회사원	40대	한국	회사원	둘째
유아 아	3세	남	30대	베트남	회사원	40대	한국	회사원	외동
영아 자	2세	여	30대	베트남	아르바이트	50대	한국	회사원	둘째
유아 차	4세	여	30대	베트남	가정주부	40대	영국	회사원	외동
유아 카	5세	남	30대	핀리핀	가정주부	50대	한국	회사원	첫째
유아 타	3세	여	30대	베트남	가정주부	40대	한국	회사원	외동
유아 파	5세	여	30대	베트남	아르바이트	50대	한국	회사원	둘째
유아 하	2세	남	30대	베트남	자영업	50대	한국	자영업	외동
유아 거	3세	남	20대	베트남	회사원	40대	한국	회사원	외동

2. 자료의 수집

본 연구는 다문화교육을 맡은 교사의 어려움과 극복을 위한 노력에 대해 살펴보기 위해 연구의 대상인 다문화가정 영유아의 담임을 맡은 보육교사를 개별 면담하였으며 처음 실시한 면담이 7월 말이었으며 마지막 참여자의 개별 면담이 11월 말에 실시, 약 4개월의 기간이 소요되었다. 이후 추가적인 질문이나 보충 질문은 코로나19 확산으로 인한 사회적 거리두기의 강화로 대면하여 면접하는 상황이 어려워 메일이나 전화를 통해서 개별적으로 보충하여 11월 말에 마무리 하였다.

심층면담은 일종의 형식과 구조를 가지고 연구참여자 개인의 배경과 경험에 대하여 이야기 나누고 이해하는 것으로써 사회적인 현상에 대한 통찰력을 제공한다(Seidman, 2009). 또한 심층 면담은 연구자는 각 개인의 사고와 감정, 참여자가 경험하는 여러 가지 현상에 대한 심도 있는 이해를 위해 가장 적합하고 효과적인 자료수집방법이다(Guva & Lincoln, 1994).

심층 면담은 연구자가 참여자들에게 직접 연구의 주제와 목적, 연구 참여에 있어서 면담계획과 면담 내용 녹취, 녹취내용 전사, 전사 내용 비밀유지, 참여 의사 거부, 참여 철회 가능성 등의 연구 참여 동의서에 관해 설명한 후 이에 동의한 경우 연구참여자로 선정하여 실시하였다.

연구참여자와의 심층 면담은 사전에 전화나 문자를 통해 연구참여자가 원하는 시간과 장소를 선정하여 진행하였다. 참여자 중 교사 F, G는 원장님의 허락을 받아 일과 중 어린이집 내 조용한 교사실이나 교실에서 이뤄졌으며 그 외 교사들은 일과를 마친 후 어린이집 내 교실이나 조용한 카페에서 면담을 실시하였다.

개별 심층 면담은 연구자가 사전에 준비한 질문지의 질문목록을 중심으로 비구조화된 질문과 어떤 때는 반구조화 된 질문으로 진행하되 다문화가정 영유아 경험한 보육교사의 어려움과 극복에 대한 사례 및 교사의 생각이 드러나도록 상황에 맞추어 유연하게 진행하였다. 면담하기에 앞서 먼저 연구참여자와 보육교사가 된 계기나 근황과 자기소개와 같은 사적인 이야기를 나누며 신뢰 관계를 형성하였고, 대화를 나누며 자연스럽게 연구 주제에 맞는 질문을 하였다. 연구참여자가 충분히 말할 기회와 시간을 제공하였으며, 면담은 약 50분에서 90분 정도로 진행되었다.

면담을 통해서 보다 효율적으로 다문화가정 유아 부모들의 특성과 이들의 어린이집 적응과정에 대해 탐색하고 주제에 적합한 대화 흐름을 유지하기 위해 연구 주제와 관련된 몇 가지 개방형 질문을 준비하여 면담에 임하였다. 질문의 주요 내용은 <표 5>와 같다.

<표 5> 면접질문내용

- 다문화가정 영유아를 보육하면서 경험한 어려움을 무엇입니까?
 - 다문화가정 영유아를 보육하면서 경험하는 어려움을 극복하기 위해 어떤 노력을 하셨나요?
 - 다문화가정 영유아를 보육하는 교사로서 필요한 것은 무엇일까요?
-

3. 자료 분석

본 연구는 심층면담을 통한 귀납적 내용분석방법(conventional content analysis, inductive content analysis)을 이용하였다(Elo & Kyngäs, 2008; Hsieh & Shannon, 2005). 내용분석 방법은 지식에 대한 실제적(factual) 이고 기술적인(descriptive) 접근 방법이며 체계적이고 객관적인 방법의 사용을 추구한다(Elo & Kyngäs, 2008).

Elo와 Kyngäs(2008)이 제시한 내용분석의 과정은 준비단계, 조직단계 그리고 분석과정과 결과보고 단계 등 세 단계이다. 준비단계에서는‘무엇을 분석할 것인가?’, ‘표본추출을 어떻게 할 것인가?’에 대한 답을 먼저 결정하는 것이 중요하다. 지나치게 포괄적인 의미 단위를 분석의 단위로 삼으면 분석과정이 어려워질 수 있고, 반대로 단위가 너무 작다면 분석의 분절화를 초래할 수 있다(Graneheim & Lundman, 2004). 본 연구에서는 연구 질문에 따른 진술의 의미 주체를 분석 단위(Cavanagh, 1997)로 선택하였으며, 표본 추출 방법은 대표성을 고려하여 연구참여자인 보육교사들 중에도 연령이나 경력, 다문화교육경력 그리고 근무유형에 있어서 다양하게 분포하도록 목적적 표본 추출하여 연구하였다.

조직단계에서는 연역적 방법과 귀납적 방법이 있는데 기존의 지식이 충분치 않거나, 기존의 지식이 분절화되어있다면 귀납적 방법이 권장된다. 귀납적 접근법은 구체적인 것에서 일반적인 것으로 자료를 만들어나가는 것이며 카테고리를 만들어 낸다. 연역적 방법은 분석의 구조가 조직화 되어 있을 때 사용할 수 있으며, 기존의 지식을 바탕으로 하거나 기존의 이론을 검증하는 방법이 될 수 있다. 연역적 접근법은 기존의 모델로부터 출발하므로 일반적인 것에서 구체적인 것으로 진행하게 된다. 이 두 가지는 모두 비슷한 준비과정을 거친다. 본 연구에서는 귀납적 방법을 적용하였는데 수집된 자료를 반복적으로 읽고 메모와 함께 개방 코딩을 하였으며 이를 통하여 하위범주를 생성하였다. 이후 비슷하거나 서로 다른 범주들을 더 높은 차원의 범주로 묶어 그룹화하여 범주를 형성하고, 범주 형성을 통한 연구주제의 보편적인 해석을 나타내는 추상화를 거쳐 마지막 단계에서 분석과정과 결과를 보고하였다.

4. 연구의 타당성 및 신뢰성 확보

본 연구는 질적 연구에서의 진가입증(trustworthiness)에 필요한 요소로 신빙성(credibility), 적용성(transferability), 감사성(dependability), 중립성(confirmability)을 얻고자 다음과 같이 노력하였다. 연구자는 질적 연구 방법을 습득하기 위하여 대학원에서 질적 연구방법론을 한 학기 동안 수강하였고, 어린이집에서 3년간의 다문화가정 영유아 보육 경험을 포함하여 14년의 보육경력이 있으며, 다문화가정 영유아보육의 어려움을 경험하고 이를 해결하기 위한 다각도의 노력을 하여 다문화가정 영유아 보육에 대한 폭넓은 이해와 직관을 가졌다고 할 수 있다. 자료 수집은 대상자의 면담에서 얻은 자료가 내용의 포화가 이뤄질 때까지 진행되었고, 면담 후 면담 내용을 참여자에게 확인하여 진술 내용의 정확성을 확보하였다. 또한, 현장 노트를 기록하여 활용함으로써 자료 분석에서 연구자의 편견이 들어가는 것을 최소화하려고 노력하였다. 신뢰성을 높이기 위해서는 분석된 연구 결과를 연구참여자 2인에게 보여주어 연구참여자의 경험적 진술과 일치됨을 확인하였다. 연구 과정의 모든 기록을 감사가 가능하도록 보관하였고, 연구의 자료 수집과 결과 분석과정에서 질적연구 경험이 있는 교수의 고찰과 지도교수의 검토로 결과 분석의 타당성은 확인하였다.

5. 연구참여자의 윤리적 고려

연구자는 연구윤리규정을 철저히 준수하기 위하여 본 대학원에서 실시하는 연구윤리 내용을 숙지하고 연구윤리 및 논문작성법 특강을 수강하였다. 연구참여자와 접촉했을 때 이름과 연락처를 알게 된 경로 과정을 설명하였고 소개받은 경우에도 연구자가 직접 연락하였으며 연구 목적과 내용에 대해 안내하였고 약속한 후 만났을 때 연구 참여에 대한 목적과 내용을 요약하여 2차 설명 후 준비한 동의서를 확인받았다.

연구 참여자를 위한 윤리적 고려로서 연구자는 참여자에게 연구의 목적과 필요성, 연구 과정들을 설명한 후에 연구 동의서를 받았으며, 심층 면담을 시행하면서 최대한 연구 참여자의 시간과 여건을 배려하여 연구를 진행하였다. 또한 연구 참여자가 원하면 언제든지 연구를 중단할 수 있음을 밝혔으며, 대답하기 곤란하거나 어려운 질문들은 대답하지 않을 수 있음을 설명하였다.

모든 심층 인터뷰는 시작하기 전에 인터뷰 내용에 대한 녹취 여부에 대한 동의를 구했으며, 연구 자료를 위한 녹취록 작성 후 원본 녹음파일을 파기할 것을 알렸다. 이와 더불어 연구 참여자의 의견이 진실하게 반영되었음을 알려주기 위하여 연구 결과와 원자료의 전자본들을 이메일로 보내주었다. 또한 연구 참여자와 다문화가정 영유아들의 정보에 있어서 사생활과 익명성의 보호를 위하여 모두 가명으로 처리하였다.

IV. 연구 결과

1. 다문화가정 영유아 보육의 어려움

1) 다문화가정 영유아 보육의 어려움

(1) 손이 많이 가요

다문화가정 영유아들은 언어발달의 지연으로 발음이 부정확하거나 단어를 사용하여 전보식 문장을 구사하는 경우가 많아 교사를 비롯한 또래와의 의사소통이 원활하지 않아 교사가 다문화가정 영유아와의 상호작용에도 제약이 따랐고 또래와의 의사소통도 원활하지 않아서 교사가 중재자의 역할을 담당해야 했다. 또래 관계를 통한 사회성 발달에 관한 연구에서 김병순(2007)은 다문화가정 유아들이 또래들과의 상호작용에서 협동 놀이를 하는 것보다 혼자 놀이를 즐기는 등 또래 관계 형성에 있어서 어려움을 있다고 하였다. 또한, 다문화가정 영유아가 또래와의 놀이에 함께 하지 못하거나 공격적인 행동으로 인하여 문제상황이 발생 될 때 교사가 중간에서 감정이나 의사를 전달하는 역할을 담당하고 있었다.

“자기가 하고 싶은 게 있어도 그것을 말할 수 없으니까 많이 포기하는 것 같아요. 특히 아이들이랑 놀 때 놀기는 하는데 시간이 짧아요. 친구들이랑 놀이하다가 의사소통이 잘 안 되니 그냥 다른 곳으로 가서 놀거나 친구들이 다른 곳으로 가버리는 경우가 많아요. 그럼 제가 친구들에게 함께 놀이하라고 유도하거나 그 친구를 데리고 다른 친구들이 있는 곳으로 가서 함께 놀이해요”

(교사G)

“저희는 무조건, 조금이라도 먹어보자. 냄새 맡아보자. 그 아이들이 처음에 전혀 안 먹으려고 해요. 저는 일단은 음식을 안 먹을 거 하고 믿는 게 아니고 ‘한 번 모양 한번 봐봐. 얘는 어디서 왔을까? 얘들아, 이거 우리 냄새만 좀 맡아볼까. 무슨 색깔이야. 무슨 냄새가 나지?’ 이렇게 하면서, 이렇게 접근하거든요. 근데 그래도 안 먹거든요.”

(교사F)

“다문화 아이들은 진짜 손이 많이 가요. 자기 스스로가 잘 안 돼요. 스스로가

되는 게 좀 없으니까 손이 많이 가는 거죠. 교사 입장에서는 교사가 많으면 일이 신경을 좀 써주지만 그게 안 되니까 힘들죠”

(교사L)

박미경(2007)의 연구에서도 언어발달의 지연으로 인해 침묵하기와 공격적 성향을 보이기도 하고 정체성 혼란으로 인한 위축된 모습과 공격적인 행동 등 문제행동을 보인다고 하였다. 그 밖에도 외국인 어머니의 요리 방법이나 식재료의 차이로 인해 어린이 집에서 제공되는 음식을 거부하기도 해서 식습관 지도에 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다.

(2) 적응이 어려워요

다문화가정 영유아들의 어린이집 이용 현황을 보면 매해 어린이집에 입소하는 다문화가정 영유아들이 늘고 있다. 다문화가정 영아뿐 아니라 어린이집에 처음 입소하는 영유아들은 낯선 시설에 대한 불안감과 긴장감을 가지고 있기때문에 적응하는 기간 동안에는 엄마와 헤어질 때 울음을 보이거나 또래와의 관계에서도 문제상황이 발생하곤 한다. 그러나 다문화가정 영유아를 보육하는 교사들은 다문화가정 영유아들이 일반가정의 영유아들과 비교했을 때 적응 기간이 길다고 하였다. 그 이유는 부모가 어린이집에 대한 신뢰를 가지 못해서 불안감을 가지고 있어서 그 영향으로 자녀인 다문화가정 영유아들도 불안감을 느끼고 그 불안감이 오래 지속되면서 적응 기간이 길어지는 것으로 보육교사들은 추측하였다.

“엄마와 떨어져 많이 울어서 다른 친구들은 점심을 먹고 가는데 이 친구들은 1시간만 있다가 갔어요. 그리고 계속 선생님이 안아 주기를 바랐어요. 너무 많이 울어서 부모님과 상담을 해서 적응 기간을 더 늘렸어요.”

(교사A)

“울고 떼쓰고 문고리 잡고 엄마 찾고 이런 것들은 다 비슷했던 거 같아요. 조금 걱정했던 건 집어던지는 것. 엄마랑 떨어지기 싫은 데 떨어진 이 분노를 자기 불안감과 분노를 어떻게 표현할지 모르니까 부정적인 방식으로 그런 행동으로 표현이 된 것 같아요.”

(교사C)

“어머니가 저희가 보통 그때 국공립에서는 한 2주 정도 적응 기간을 가졌었거든요. 그런데 그 친구는 다른 친구들보다 한 일주일 정도 더 적응 기간을 가졌어

요. 그 이유가 뭐냐 하면 이제 보통 한국 아이들은 약 2주 정도 되면 적응을 하는데 그 아이는 시간이 조금 더 필요했고 약간 분리 불안도 있었고 이제 어머니랑 헤어졌을 때 약간 울음을 보이거나 엄마를 찾는 것도 보였고 또 약간 엄마랑 헤어지고 나서 약간 헤어질 때든 아니면 좀 자기 마음대로 되지 않을 때 좀 욱구 불만이나 이런 게 있을 때는 좀 장난감 같은 것도 던지고 교사나 엄마를 약간 때리기도 하고 그랬었거든요. 그래서 조금 더 다른 친구보다는 시간이 조금 더 필요할 것 같아서 적응 기간이 길어졌던 거 같아요.”

(교사J)

영유아의 어린이집 적응에 영향을 미치는 가정환경에 관한 연구(송진숙, 2004)에 의하면, 유아의 적응에 있어 어머니의 심리적, 사회적 적응과 어머니의 양육 행동은 중요한 역할을 한다고 하였다. 또한 다문화가정 영유아들이 적응기간 동안 느끼는 불안감을 물건을 던지거나 친구들에게 공격적인 행동을 보이는 등 부정적인 방법으로 표현함으로써 이를 이해하면서도 적응 기간이 길어짐에 따라 교사들이 느끼는 어려움 일반 영유아들과 비교했을 때 더 크다고 하였다.

(3) 잘 따라오지 못해요

연구에 참여한 보육교사들은 다문화가정 영유아들의 한글 지도나 기본생활 습관 지도에 있어서 잘 따라와 주지 않아서 어려움을 느낀다고 하였다. 단순한 의사소통은 가능하지만, 의미가 복잡하거나 눈에 보이지 않는 것을 설명하면 이를 이해하기 힘들어 하였고, 어려운 것은 회피하려고 하거나 주의해서 듣지 않으려는 경향을 보인다고 하였다. 한글 지도에 있어서는 다문화가정 영유아의 개별적인 차이를 보였는데 만 1세에 입소하여 입소한 지 오래된 영아가 만4, 5세가 되어 한글을 지도하게 되면 일반가정의 영유아들과 마찬가지로 잘 따라오지만 입소한 지 얼마 되지 않은 유아의 경우에는 따라오는데 힘들어하여 교사가 좀 더 노력을 기울이는 경향을 보였다.

또한, 다문화가정 부모들의 기대에 부응해야 한다는 부담감과 학교에 입학하기 전 한글을 습득할 수 있도록 해야 한다는 책임감이 어려움을 가중하는 것으로 보였다. 기본생활 습관 지도의 경우에도 기다리기가 힘들고 가정과의 연계가 어려워 특히 어려운 점이라고 하였고 오랜 시간이 필요한 부분이므로 보육교사들은 매일 똑같은 말을 반복하는 것이 힘들고, 기대만큼 행동의 변화가 오지 않아서 힘들다고도 하였다.

“아주 사소한 것들 자기 물건을 정리한다거나 물건 정리하기 그런 것들도 맨날 빠뜨리고 그러니까 정말 최소한의 기본생활 습관들 있잖아요. 양치하는 것, 물건 정리하는 것들, 자기 물건 정리하는 것도 엄청 중요하잖아요. 그런 것들이

안 되는 거예요. 왜냐하면 그런 것들은 가정에서 엄마와 이루어지는 거잖아요. 기본생활 습관을 가정하고 같이 연계해야 하는 건데, 항상 얘기해도 안 돼요. 그리고 항상 그것을 인지를 못 해요. 항상 얘기해도 그게 항상 그때만 하고 다음에는 또 안 하고 그러면 또 가서 얘기하고 그러니까 항상 자기 스스로 하는 그런 기본생활 습관이 잘 안 됐어요”

(교사L)

“한글 지도는 지금도 하고 있어요. 만 4세 아이들 수준에서 같이 자·모음 순으로 동영상도 보고 한글을 익히기 위한 노래도 부르고 있는데 일반 아이들보다 이해력과 진도가 늦어요.”

(교사B)

“그러니까 아빠랑 엄마랑 같이 와서 저에게 부탁했어요. 주로 아버지가 저에게 얘기했는데 이래저래서 애가 한국말을 잘 모른다. 이제 아이가 학교에 가야 하니까 한국말도 익혀야 하고 언어적으로 적응을 해야 하니까 저한테 이렇게 부탁을 하신 거죠. 그러니까 주로 주목표는 이제 한국 학교에 가야 하니까 한국어랑 한글을 떼 달라는 거죠. 적어도 기초를 가르쳐달라는 거였어요. 처음에는 아이가 아무것도 모르는데 어떻게 한글을 가르칠까 걱정을 많이 했어요. 만약에 잘 못하면 아이가 학교를 한해 더 있다가 가야 한다고 하더라고요. 그래서 더 걱정 되더라고요.”

(교사M)

구효진, 최진선(2007)의 연구에 의하면 다문화가정 유아는 언어적 이해력이 낮아 교사가 기본생활 습관 교육을 실시하거나 또래와의 상호작용 시 스스로 낮은 자아 정체감을 형성하고 언어발달이나 학습 능력에도 낮은 성취도를 보인다. 교사와의 대화에서도 이해하지 못하거나 어려움을 보인다(김병순, 2007). 이재분 등(2009)의 연구에서는 다문화가족 자녀가 유아교육기관에서 언어능력과 사회, 정서 능력이 일반가정의 유아보다 뒤처지는 것으로 나타났다.

<표 6 > 다문화가정 영유아 지원의 어려움

개념	하위범주	상위범주
- 또래 관계 어려움		다문화
- 식습관 지도의 한계	손이 많이 가요	영유아
- 손이 많이 가는 다문화가정 영유아		지원의

- 발음이 좋지 않아 의사소통이 어려움		
- 적응 기간이 길어짐		
- 엄마, 아빠가 불안하니 아이도 불안	적응 기간이 길어요	
- 적응 시 불안감이나 불만을 부정적인 방법으로 표현		어려움
- 한글 지도의 어려움		
- 집중하여 듣지 않고 단어 이해의 한계	잘 따라오지 못해요	
- 어려운 기본생활 습관 지도		

2) 부모 협력의 어려움

(1) 의사소통이 어려워요

다문화가정의 외국인 어머니의 경우에는 한국인 남편과 만나고 결혼을 해서 출산하기까지의 기간이 짧아서 한국어를 습득하거나 한국 생활에 적응하기 위한 시간이 부족한 편이다. 그래서 한국어가 미숙하고 자녀 양육에도 미숙한 모습을 볼 수 있다. 보육교사들은 다문화가정 영유아에게 필요한 기저귀나, 치약, 칫솔과 같은 준비물이나 알림사항 등 단순한 것에서부터 적응, 기본생활 습관 지도 그리고 또래 관계 등과 관련된 복잡한 사상에 이르기까지 가정과의 의사소통을 시도하고 있었으나 언어의 한계에 부딪혀 의사소통이 어렵다고 하였다. 혹시나 오해가 생기더라도 의사소통이 원활하지 않아서 해결하기가 어려울 때도 있어서 한국인 아버지를 통해 의사소통한다고 하였다. 여기서 한국인 아버지가 관심을 보이지 않거나 중재 역할을 잘하지 못할 때도 어려움을 겪는다고 하였다.

“지금 같은 경우는 어머니가 아까 말씀드렸듯이 ‘치약 보내주세요’ 했는데 칫솔이 계속 들어오고, 다음에 또 한 번 ‘어머니 치약, 짜서 하는 거(치약 짜는 흥 내를 내면서) 우리 양치하는 거. 치약을 보내주세요. 우리 ○○가 치약이 부족해요’ 이렇게 얘기하면 네 했는데 다시 칫솔이 오고, 그렇게 이렇게 말씀을 드려도 좀 안 돼서 아버님께 말씀을 드렸어요. 지금은 아예 거의 전반적으로 아버님이 좀 주로 챙겨주시는 편이라. 어머니가 협조가 안돼다 보니 아버님이 좀 더 고군분투하고 계시는 느낌. 네 그런 느낌이에요”

(교사H)

“어린이집에는 지켜야 할 규칙이 있는데 아이가 잘 지키지 않아서 교사가 이것로 이야기할 때가 많아요. 다른 친구들에게 피해를 줄 때는 더 강조를 하는 편

이예요. 한국 엄마 같은 경우에는 어린이집 선생님과 이야기를 해서 연계를 해서 그거를 교정해 가잖아요. 그런데 그 어머니는 그게 안 되는 거예요. 제가 아무리 '어머니 집에서 이렇게 해주셔야 해요'라고 아무리 이야기를 해도 그게 안 돼요."

(교사C)

"어떤 경우에는 제일 힘들었던 게 그 경우였어요. 엄마는 저희랑 소통이 안 되고, 아빠는 관심이 없고, 아이는 좀 손이 많이 가는 편이죠. 그러니까 아이도 언어적으로나 저희가 볼 때 저희는 영아 전담이다 보니까, 사실 중간에 기저귀가 떨어지면 기저귀도 갖다 달라고 해야 되고 물티슈가 필요하면은 '물티슈로 보내주세요'라고 적기도 하는데 그런 부분을 엄마는 모르시잖아요. 아빠는 관심이 없고, 할머니는 그런 것까지 일거수일투족 관여하실 수는 없으니까."

(교사E)

전현주(2009)에 의하면 언어가 원활하게 공유되지 못하는 상황이므로 다문화가정 어머니와 유아교육기관 교사와의 의사소통의 기회가 점차 줄고 그로 인해 심리적 거리감을 느끼고 있었다. 광정선(2011)에 의하면 이러한 언어장벽으로 인해 다문화가정 어머니는 교육기관의 교사와의 관계에서 의사전달의 어려움을 호소하고 있었고, 유아교육기관에서의 생활을 가정에 알려주고, 가정에서도 다문화자녀의 특이 사항에 대해 전달하기 위해 다문화가정의 어머니들과 교사 사이에 정확한 소통을 하지 못하는 등의 어려움을 겪고 있다고 하였다.

(2) 이해하기가 어려워요

보육교사들도 외국인 어머니와의 자녀에 대한 양육방식에서 문화의 차이를 크게 느끼는 것으로 나타났다. 예를 들면 다문화가정 영유아가 잘 씻지 않거나 계절에 맞지 않는 옷을 입고 온다든지 식사를 제대로 하지 못하고 어린이집으로 온다고 느낄 때 부모의 협조를 요청하지만, 당시에는 "네"라고 하며 수긍을 하지만 좀처럼 변화되지 않아서 그 원인이 문화의 차이에 있는 것으로 추측하였다. 보육교사는 다문화가정 부모의 자녀에 대한 양육의 방식을 느낄 때 부모와 대화를 통해서 적극적으로 좁혀나가기 위해 노력하는 모습도 보였지만 이러한 노력에도 불구하고 실제로 부모에게서 변화가 없을 때는 '문화의 차이'로 인식하고 체념하는 모습도 보였다.

"다른 게 하나가 뭐냐 하면 한국 엄마들은 과자를 빵이라고 생각 안 하잖아요. 주식이라고 생각 안 하거든요. 그런데 이 동남아 쪽, 엄마들이 과자 빵, 이것

주식이라고 생각해요. 애가 밥을 안 먹으니까 그거라도 먹이면 엄마는 엄마로서 해야 할 도리를 다한 거라고 느끼나 봐요”

(교사F)

“제가 ‘이렇게, 이렇게 지도를 좀 해주세요’ 하는 부분에 있어서 조금 어려움이 있죠. 중국은 그 나라만의 문화가 있을 거 아니에요? 또, 거기에 또 그 얼마만의 육아 철학이라는 게 좀 있을 거 아니에요? 근데 중국 문화와 우리나라 문화와 이게 갭이 조금 있는 거죠. 그래서 제가 어머니께 ‘집에서는 이렇게, 이렇게 해 주세요’ 라고 하는데 그 어머니는, 받아들이지 못하면 이제 그게 조금 트러블이 좀 생기더라고요. 안 씻는 아이가 있었어요. ‘좀 자주 씻겨주세요, 매일매일 샤워시켜 주세요’ 부탁을 했어요. 중국에서는 그렇게 씻는 거에 대해서 연연을 하지 않는다고 하더라고요. 애가 머리가 이렇게 딱이 졌다든지 피부에 각질이 일어나 있다든지 이러면 깨끗하게 씻기고 로션도 좀 발라달라고 하는데 이런 부분에 있어서 부탁하면 대답은 ‘네’ 해놓고 이제 돌아서면 잘 안 되는 거죠.”

(교사C)

다문화가정 외국인 어머니의 경우 우리나라의 문화의 이질감을 느끼고 이에 적응하는 데 어려움을 느낀다고 한다. 양육 태도는 그 사회의 문화, 가치 등에 의해서 형성되는 것으로 문화마다 전통적인 양육방식이 존재하게 되며, 결혼 이주 부모들이 자신들만의 고유한 문화적 방식으로 자녀를 양육하게 되면 이는 이주한 사회의 법적, 제도적 규정과 부딪힐 위험성이 있다고 하였다(박명숙, 이재경, 2016).

(3) 신뢰 관계 형성이 어려워요

송영선(2013)은 부모의 교육에 대한 기대인식과 유아 교사의 교육신념이 일치하는 가운데 교육이 이루어져야 교육과정 본연의 기능이 효과를 거둘 수 있으므로 부모와 교사의 관계는 매우 중요하다고 하였다. 이처럼 다문화가정 영유아를 보육하는 과정에서도 다문화가정과 교사 간의 관계는 무엇보다 중요하다. 그러나, 다문화가정의 문화적 배경과 자녀를 교육하는 철학이나 양육방식의 차이로 서로에 대한 오해나 불신감으로 인해 보육교사와 부모 간의 관계에 있어서 신뢰가 좀처럼 형성되기 어렵다고 하였다.

“그 당시는 저희가 이 다문화가정의 애들을 만나면 제일 그냥 우선순위가 그게 예요. 신뢰 관계가 형성되면 애가 울어도 엄마가 우리한테 애를 믿고 맡길 수가 있는데 그게 안 되면 아이도 영향을 받게 되는 거죠. ○○ 같은 경우는 어린이 초기적응 기간에 한 2, 3주를 잠깐 오고 가고 오고 가고 이렇게 하다가 한 2주

를 쉬어 버렸거든요. 그래서 초기적응 기간이 오히려 더 길게 걸렸어요. 왜냐하면 애가 적응하는 것보다도 엄마가 이 원에 저희(교사)랑 관계를 형성하는데 더 많은 시간이 더 걸렸거든요”

(교사E)

“제 마음 같아서는 이 아이가 언어도 안되고 행동에도 문제가 있고 기본생활에도 문제가 있다는 것을 다 이야기하고 싶죠. 어머니도 알아야 하니까. 그런데 원장님과 상의를 해서 우선은 기본 규칙 같은 이야기를 하고 문제행동이나 언어 같은 민감한 문제는 나중에 점차적으로 이야기를 하기로 해서 기본생활 규칙 중심으로 이야기를 했죠. 혹시나 부모님이 오해할까 봐, 하고 싶은 말을 다 하지 못하는 경우가 많은 것 같아요.”

(교사C)

“어머님은 대화가 어려우니까 눈을 마주치지 않고 피하시니까 대화가 어렵더라고요. 아버님은 바쁘시니까 만나기도 어렵고 가끔 문자가 오면 어떻게 해주세요 라고 요구사항만 남겨주시니까 대화라기보다는 그냥 통보식이죠. 이전에도 가정 불화가 많은 다문화가정을 많이 봐서 궁금한 게 있어도 꼬치꼬치 캐묻지 못하겠더라고요. 개인 가정사이기도 하고 그래서 말해주시지 않으면 굳이 물어보지 않았어요. 시간이 지나니까 어느 정도 서로를 알고 이제는 익숙해지니까 편하게 아이에 대해 알려드리면 집에서 어떻게 하는 것도 알려주시기도 하죠. 그렇게 되기까지 시간이 오래 걸렸어요.”

(교사M)

박미경과 엄정애(2007)의 연구에 의하면 부모와의 관계에서 부모의 폐쇄적 태도와 자녀에 대한 양극화된 기대로 인한 부적절한 교육 태도로 인해서 부모와 교사 간의 협력적이고 신뢰적인 관계를 형성하는 데 걸림돌로 작용하는 것으로 나타났다. 신뢰 관계 형성의 어려움은 다문화가정과 교사 간의 협력적인 관계를 이루지 못하게 하였고, 영유아의 적응뿐 아니라 다문화가정 영유아 보육을 더욱 어렵게 하는 것으로 나타났다.

<표 7> 부모와의 협력의 어려움

개념	하위범주	상위범주
<ul style="list-style-type: none"> - 아빠의 중재가 없으면 엄마와 의사소통이 어려움 - 의사소통이 어려워 어린이집과 가정의 연계가 안 됨 	의사소통이 어려워요	부모와의 협력의

- 엄마는 의사소통이 안 되고 아빠는 무관심		
- 엄마의 문화나 교육철학과 교사의 의견이 맞지 않음		
- 밥 대신 과자를 주는 외국인 부모	이해가 어려워요	
- 차림새에서 느껴지는 문화의 이질감		어려움
- 외국인 엄마와의 신뢰 관계 형성이 더 오래 걸림	신뢰 관계 형성이 어	
- 하고 싶은 말은 많지만 오해할까 봐 조심스러움	려워요	

3) 다문화가정 영유아 보육교사로서의 어려움

(1) 물어볼 데가 없어요

다문화가정 영유아를 보육하는 동안 보육교사들은 다문화가정 영유아들이 보이는 문제 행동이나 부모와의 관계에서 있어서 어려움을 겪을 때마다 마땅히 도움을 구할 곳이 없는 점이 또 하나의 어려움이라고 하였다. 가까운 동료 중 다문화가정 영유아를 보육해 본 경험이 있는 교사에게 조언을 구해 보거나 어려움을 토로하기도 하고 어떤 결정을 내려 할 때는 원장님과 상의를 해서 결정을 내린다고 하였다. 물론 정답이 있는 건 아니지만 보육교사로서 지금 행하고 있는 것이 다문화가정 영유아들을 지원하는 방법으로 알맞은 것인지 의문이 들 때, 그리고 나름대로 부모님과 영유아들을 지원한다고 하지만 좀처럼 행동의 변화가 없을 때, 교사로서의 자신감이 저하되고 무력감도 느끼게 된다고 하였다.

“딱히 물어볼 데가 없어요. 좀 경험이 있는 다문화 경험이 있는 다른 동료 교사한테 서로 자문을 구하거나, 다른 선생님들한테도 이야기해서 서로 조언을 얻기도 하고요, 왜냐하면 인터넷이나 책도 좋지만, 그보다는 일단 실무 경력이 있으신 분들의 조언을 들으면 조금 더 저희에게 도움이 되지 않을까 이렇게 생각을 해요. 이 아이는 보통 아이들과 좀 다른 경우니까 어떻게 지도해야 하는지, 아니면 이 방법이 맞는지 이 방법이 맞지 않는지 고민이 많이 됐어요. 근데 고민하고 방법을 세워도 우리가 생각하는 것만큼 이 아이가 이제 이렇게 방법을 바꿨을 때 이 아이가 이 방법이 맞아서 따라주면 좋은데 이 방법도 좀 이 아이한테는 적용하기 힘들고 또 다른 방법을 바꿔봤을 때 이 방법도 이 아이한테는 좀 적용하기 힘들어서 무력감도 들고 애로사항이 많았어요.”

(교사N)

“도움을 못 받았어요. 원장님도 바쁘시고 잘 모르시니까 내가 알아서 해야죠. 이렇게도 해보고 저렇게도 해보고, 그런데 아이가 조금씩 변하면 마음이 뿌듯할 텐데 아이가 잘 안 변하는 거예요. 돌아서면 그대로고, 그래서 이게 맞나? 교사 교육을 갔을 때 어떤 교수님에게도 한번 물어보기도 했어요. 그럼 교수님이 다 문화가정 영유아들의 특징을 이야기해 주시면서 격려를 해주시더라고요. 그러니까 힘이 좀 났어요”

(교사L)

이영석(2007)은 유아교사들은 다문화가정 유아들에 대한 정보, 변화하는 사회현상에 대한 다문화 지식, 경험의 부족으로 문제 해결의 필요성을 인식하면서도 어떤 교육적 방법으로 바람직한지 교육을 실천하는데 있어 많은 어려움을 느끼고 있는 것으로 보고 하였다. 또한, 정은정(2019)의 연구에서도 기관장(원장님)님의 관심도가 적어 다문화와 관련된 교육 정보의 공유 적었고 또한 다문화 유아를 맡고있는 교사만 교육의 필요성을 느끼고 다문화가정 유아를 맡고 있지 않는 다른 교사들은 교육에 대한 관심도가 적었다고 하였다. 이처럼 다문화가정 영유아를 보육하면서 겪는 어려움과 함께, 이를 극복하기 위해 조언을 구할 곳을 찾는 어려움까지 더해져서 보육교사들이 느끼는 어려움은 배가 되는 것으로 보였다.

(2) 사실 선입견이 있어요

다문화가정 영유아의 보육을 담당하고 있는 교사들은 선입견에 대한 경계가 뚜렷하게 나타났다. ‘이것도 선입견일지 모르지만’이라든가 ‘선입견을 안 가지려고 노력해요’라는 말을 자주 하는 것을 볼 수 있었다. 그러나 다문화가정 영유아들의 보육을 경험함으로써 ‘오히려 선입견이 생겼다’라는 표현을 하기도 하였고, 보육하기 전부터 ‘언어소통이 힘들겠구나’, ‘답답하겠다’라는 생각을 가졌다는 것은 다문화가정에 대한 선입견에서 자유롭지 못한 교사 자신을 경계하는 모습으로 여겨졌다.

“다문화 아이가 오면 어쨌든 적응은 해야 하고, 저희가 아무리 같은 시선으로 보려고 많이 노력은 해요. 노력은 하는데, 그만큼 공도 더 많이 들여야 하고 시간적인 투자도 많이 해야 하고 중간에 답답함도 많이 토로해요. 내가 이렇게 했는데, 보통 한 거 엄마들은 이렇게 하면 다 오케이가 되는데 여기는 오케이가 안 돼. 뭐 그런 부분도 있었는데 인식부터가 우리 반에 다문화가 온다고 하면은 살짝 한번 멍칫하게 되는 건 아직은 있어요. 왜냐하면 그만큼 힘이 드니까 노력을 많이 기울여야 하고, 또 반에 다문화 아이가 있다는 것 자체가 원장님의 시

선, 다른 학부모의 시선이 조금 더 쏠리는 것도 없지 않아 있거든요. 저희끼리는 그래요. 잘하면 본전 못하면 교사가 못한 거”

(교사E)

“지금 아이들은 엄마가 베트남 분이셔서 대화의 소통도 어려울 거라는 선입견을 갖고 있어서 처음에는 당황스럽기도 했고 그래서 원장님하고 상의를 많이 하고 보육을 시작하게 되었어요. 다문화 인식이 동서양을 막론하고 모든 외국인을 다 문화하고 통칭한다고 들었는데 처음 대했을 때 다문화의 느낌은 동남아시아의 총칭한다는 느낌이 더 강했거든요. 어머니의 교육 수준이 낮을 거라는 생각과 아이들도 소통이 잘 안 될 것이라는 생각을 했던 거 같아요.”

(교사A)

“사실 선입견이 있었어요. 그래서 다문화 아이들이 말을 잘 못해도 그냥 그러려니 했어요. 엄마가 한국 말을 못하니까 그렇겠지 하고 넘어갔죠. 말하는게 느리다고 생각은 하고 있었지만, 언어 치료를 한다거나 하는 방법은 생각하지 못했어요. 근데 다문화가족지원센터에서 그 부모가 요청해서 아이의 언어발달 검사를 하러 왔더라고요. 그때서야 미리 알아보고 알려줬으면 좋았을 걸 하는 생각이 들더라고요.”

(교사M)

유아교육기관의 교사는 편견이나 고정 관념이 유아의 정체성, 사고, 태도 형성에 큰 영향을 미치기 때문에 자신이 가지고 있는 편견과 고정 관념에서 탈피하여 다양성을 수용하고 지속적으로 자신을 성찰하려는 노력이 필요하다(박미경, 2007).

(3) 다문화에 대한 이해가 부족해요

다문화가정 영유아의 담임이 되면 사전에 어떤 준비를 하는지에 관한 질문에 보육교사들은 특별한 사전준비를 하지 못했다고 하였다. 자신의 경험에 의존하기도 하고 일반 가정의 아이와 다르지 않게 생각하기도 했으며, 사전에 다문화가정에 대한 사전 정보를 받아 보지 못한 채 반 배정이 되어 보육하게 된다고 하였다. 그래서 사전에 다문화가정에 대해 이해하고 보육을 한다기보다는 다문화가정 영유아를 보육하는 동안 그때마다 겪는 어려움을 하나씩 해결해 가면서 다문화가정의 영유아와 그 부모에 대한 이해를 넓혀간다고 하였다.

다문화교육을 받은 경험이 있는 교사의 경우에는 다문화가정 영유아와 그 부모를 이해하는 데 많은 도움을 받았다고 하였는데 연구에 참여한 보육교사 중에는 다문화 교

육을 받지 않은 경우가 많았으며 특히 민간어린이집에 근무하고 있는 보육교사가 더 그러하였다. 현실적으로 교육 참여를 위한 근무환경이 마련되지 않은 점과 근무를 마치고 교육에 참여하기도 또한 힘들다는 게 보육교사들의 의견이었다.

“그런데 아이들을 대할 때 다문화가정이나 그 아이들에 대한 사전에 어떤 기초적인 지식 같은 것은 알려주지 않았어요. 다문화 아이를 맡으면 그 애를 이렇게 지도하다 보면 ‘애가 다문화구나’라고 느끼는 거죠. 입학 원서를 보거나 엄마를 보면 ‘다문화구나’ 그렇게 알았죠. 원장님들도 거기에 대해 자세하게 알려주거나 하지는 않았죠. 다문화라는 말을 듣기는 하지만 거기에 대한 사전 지식은 거의 없었고 그냥 아주 당연하게 그냥 이 아이는 한국 일반 아이들과 다르지 않다고 생각하고 그냥 보는 거죠. 일반 우리 아이들하고 별로 차별 없이 그냥 구별 없이 그냥 일반 아이들처럼 그냥 반에 배정해서 담당하게 되는 거죠.”
(교사K)

“직무 교육일 때 다문화 만약에 내용이 나왔으면 어떤 내용이었는지 기억이 안 나요. 그게 다문화 아이들은 어떤 특성이 있고 부모는 어떤 특성이 있고 우리가 어떻게 해야 하는지 이런 걸 구체적으로 도움이 안 됐어요. 도움은 안 됐고, 그냥 이렇게 이런 과정들이 있다는 거 그 정도. 가족의 형태, 이런 가족 조부모 조손 가족, 한부모 가족 이런 가족 형태들이 있다는 정도죠. 그런데 그거를 실제로 어떻게 해야 하고 애네들에게 어떻게 다가가야 하고 이런 거는 없었어요. 없었고 내 느낌에 내가 부딪히면서 하는 거죠.”
(교사L)

김현경(2006)은 반 편견 교육에 관한 어린이집 교사의 인식 및 실태조사에서는 교사가 반 편견 교육의 필요성을 절실히 인식하고 있었으나 실제 교육 현장에서는 업무량의 과다로 인한 시간 부족으로 반 편견 교육이 이루어지지 않는 것으로 나타났으며, 대부분 다문화가정 부모의 양육 태도 및 어머니의 모국에 대한 이해도 및 지식 부족, 다문화가정 유아들의 생활지도 방법들에 대한 이해 부족 등에서 온다고 하였다(권형례, 2010).

<표 8> 다문화교사로서의 어려움

개념	하위범주	상위범주
- 혼자서 해결하려고 함	물어볼 데가 없어요	다문화교

- 다문화교육 참여가 어려움		
- 도움을 요청할 곳이 없음		
- 의사소통이 어려울 거라는 생각에 겁겁하고 막막함	사실 선입견이 있어	사로서의 어려움
- 다문화가정은 이방인	요	
- 다문화가정에 대한 부정적인 선입견		
- 자기 경험에 의존	다문화에 대한 이해	
- 준비의 부재	가 부족해요	
- 교육 참여의 어려움		

2. 다문화가정 영유아 보육에서 어려움의 극복

1) 다문화가정 영유아를 위한 지원전략

(1) 무엇이 필요할까 생각해요

다문화가정 영유아들을 지원하는 방법에 대한 것은 매우 다양하게 나타났다. 그러나 크게 세 가지로 본다면 또래와의 관계에서 중재자의 역할을 한다는 것과 언어의 발달을 위한 지원 그리고 식습관 지도 등으로 나타났다. 다문화가정 영유아는 언어가 미숙하여 언어를 통한 의사소통이 어려운 가운데 있으며 이로 인해서 또래와의 관계에서 어려움이 있음을 앞에서 언급하였다. 이에 보육교사는 또래와의 문제상황이 생겼을 때는 서로의 감정이나 의사를 전달해주는 역할을 담당하고 있었고 또래에게 관심은 있으나 좀처럼 어울리기 힘들 때 놀이에 함께 참여하면서 다문화가정 영유아와 또래와의 놀이가 원활하게 이뤄지도록 지원하고 있었다.

언어발달을 위한 지원에서는 영아의 경우에는 단어장을 이용해서 사물의 이름을 알려주고 정확한 발음을 위하여 천천히 그리고 반복적으로 알려주고 있었으며 자신이 틀렸다고 생각하고 소극적으로 될까 봐, 영유아가 했던 말을 반복해서 똑같이 메아리처럼 들려주는 노력을 하고 있었다. 또한 어린이집에서만 지도하는 것에 한계를 느끼고 ‘다문화가족지원센터’와 같은 외부지원체계의 도움을 받을 수 있도록 소개함으로써 보다 효과적인 방법을 모색하고 있었다. 보육교사들은 다문화가정 영유아들의 언어발달과 함께 이중언어에 대한 관심도 많았는데 한국인 아버지에게 가정 내에서 어머니의 모국어 사용을 허용하는 것과 영유아들의 이중언어사용을 제안하며 다문화가정 영유아들의 특별한 환경이 주는 특별한 기회를 잘 활용할 수 있도록 설득하였다.

*“예를 들어서 장난감을 그 친구에게 달라고 했는데 그 친구가 안 주면 그 거절
한 것을 그렇게 속상한 것 같더라고요. 그냥 털고 다른 데 가면 되는데 그게 안*

되고 교사한테 와서 눈물이 그렇그렁하고 눈이 빨개져서 말을 표현을 못 하는 거예요. 그러니까 제가 지금은 그 아이가 어디서 누구랑 노는지 다 알고 노선이 다 그려지니까 아 그래서 ‘감정이 그렇겠구나’하는데 처음에는 몰랐었거든요. 그렇게 해서 한 번에 선생님이 무슨 말인지 못 알아들으면 울면서 넘어가는 거예요. 교사를 때리거나 꼬집거나 발로 차거나 했는데 지금도 가끔 그런 행동이 보여요. ‘찬우랑 놀고 싶었는데 장난감을 갖고 싶었는데 찬우가 안 줬어?’ 그러면 고개를 끄덕거리요. 제가 ○○이의 손을 잡고 그 친구에게 가요. 그리고 “○○이가 그 장난감을 가지고 놀고 싶은데 줄 수 있어?”라고 이야기를 하죠. 그럼 ○○이가 이야기를 했을 때는 안 들어주지만, 선생님이 이야기하면 들어줄 수 있잖아요. 그런데 그 친구가 만약에 ‘아니요, 저 갖고 싶어요, 안 줄래요’ 그러면 우는 거죠. 그럼 ‘기다리자’라고 하고 ‘△△가 다 가지고 놀고 나서 줄 때까지 기다리자’라고 하면 좀 기다리다가 딱 거 갖고 싶으면 딱 거 가지러 가고 그 날 컨디션에 따라서 그날 감정 역제가 안 되면 울기도 하고 그래요”

(교사B)

“언어적인 부분은 좀 더 신경을 써야죠. 발음. 특히 발음 같은 거 발음이나 이런 부분은 흐르듯이 말할 때도 있고 그렇거든요. 그럴 때는 좀 더 잡아주는 건 있죠. 메아리 언어처럼. 아이가 어떤 말을 흘리듯이 말을 하면 다시 한번 아이가 했던 말을 반복해서 들려줘요. 예를 들어 물 먹고 싶었어라고 하면 교사가 다시 한번 물 먹고 싶었어라고 반복해서 말을 해주죠. 만약 교사가 ‘물이 아니야’라고 하면 그때부터 유아는 주눅이 들잖아요. 언어를 쓰는 걸 어려워하거든요. 그러니까 아니라는 게 아니고 그냥 네가 틀렸다는 게 아니고 다시 얘가 들을 수 있게 그러니까 그게 아니고 이러면 ‘물, 물 먹고 싶었어?’ 이렇게. 메아리 언어라고 하는데, 교사는 정확하게 그 아이에게 다시 들려줌으로써 아이가 다시 한번 들으면 발음이 이게 물이구나 알 수 있게 해줘요. 그러니까 내가 틀렸다는 게 아니고 다시 한번 지각할 수 있게. 그러면서 이제 점점 발음이 나아질 수 있으니까”

(교사F)

식습관 지도는 가정과의 연계가 중요하므로 어머니의 모국어로 된 관련 정보자료 가정에 제공하는 등 식습관 지도를 위해 애쓰고 있었고, 다문화가정 영유아들이 한국 음식에 관심을 가지고 한 번이라도 먹어 볼 수 있도록 지속해서 권하는 모습을 볼 수 있었다. 견주연, 윤갑정(2011)의 연구에서는 다문화가정 자녀들의 가진 식생활 문화가 교실에 식단 구성에 반영되어야 한다고 하는 의견이 있지만, 보육교사들은 현실적으로 그들에게 맞는 음식을 제공할 수 없어서 한계를 느낀다고 하였다.

(2) 이해하고 수용해요

다문화가정 영유아들을 보육하게 되면 다문화가정 영유아들에 관한 관심이 늘면서 그들의 사회적 배경과 개인적인 배경에 대한 이해의 폭이 넓어진다고 할 수 있다. 보육교사들은 영유아들의 발달과정과 함께 다문화가정 영유아의 특성을 이해하게 되면서 다문화가정 영유아들을 자체로 수용하게 되었다고 하였다.

“그 아이들이 다른 아이들과 비교했을 때 발달 특성이 비슷하다고 보았을 때 다른 아이들은 이제 집에서 듣고 이렇게 그 단어에 대해서 약간 익숙해질 수도 있잖아요. 근데 아무래도 이제 다문화는 언어적 제약이 있어서 우리나라 아이들이 한 100이라면 애는 경험을 한 5밖에 못 했으니까, 이 말을 우리나라 아이한테는 한 다섯 번 정도 말해야 한다면 다문화 아이들한테는 약간 더 강화된 한 10번 정도를 더 보여줘야지 개가 받아들이는 게 아무래도 우리나라 아이들하고 좀 비슷하지 않을까 싶어요. 그래서 더 큰 노력이 필요하다고 봐요.”

(교사 J)

“나한테 왜 그런 거지. 다문화 아이들이 수줍음이 좀 많은 것 같더라고요. 선생님 바뀌면 환경이 바뀌면 아무래도 모르는 사람이 갑자기 담임으로 왔는데 ‘나, 응가 마려워’ 이런 말 못 할 수 있다고 생각했어요. 적응 때문에 그런 걸 수도 있으니까. 그래서 그날 이후로 ○○이한테 가서 ○○아 선생님 ○○이 얘기 많이 들어줄 테니까. 혹시나 만약 응가가 마려우면 선생님께 ‘응가 마려워요’라고 해도 괜찮아. 그리고 바지 혹시 실수해도 괜찮아. 이렇게 말하고 기 다렸어요. 근데 그렇게 말하고 지금 한 2주 지났거든요. 그러니까 아이 마음 알아주니까 확실히 좀 달라진 게 눈에 보였고 그만큼 그런 행동이 좋아지고 오늘 같은 경우는 저한테 ‘선생님 저 화장실 갔다 올게요’ 이러는 거예요. 그래서 진짜 칭찬 많이 해줬고 그래서 아 애도 그만큼 지금은 적응하고 있구나라고 저도 생각을 했거든요. 서로 지금도 노력하고 있어요”

(교사H)

교사가 다문화가정 영유아가 속해있는 교실에서 영유아를 보육하기 위해서는 문화 다양성에 대한 지식과 긍정적인 인식을 가져야 하고(박윤경, 성경희, 조영달, 2008), 이에 적절한 교수 방법을 이해하고 있어야 한다고 하였다.

<표 9> 다문화가정 영유아를 위한 지원전략

개념	하위범주	상위범주
<ul style="list-style-type: none"> - 또래 사이의 중재자 - 메아리 언어 - 이중언어를 위한 분위기 조성 - 한 번만 맛보기 - 외부지원체계와의 연계 	<p>무엇이 필요할까 생 각해요</p>	<p>다문화 영 유아를 위 한 지원전 략</p>
<ul style="list-style-type: none"> - 영아의 마음 읽어주기 - 틀리는데 아닌 다른 영아 - 아이를 이해하고 기다려 줌 	<p>이해하고 수용해요</p>	

2) 다문화가정 부모와 신뢰적 관계 맺기 전략

(1) 한 번 더 확인해요

다문화가정의 어머니들은 유아교육기관을 이용하는 동안에 교사와의 원만한 대화에 대한 기대가 강하지만 원과의 소통을 위한 알림장이나 원으로부터 다양한 안내서를 읽을 수 없어서 어려움을 겪고 있다는 연구 결과(현정환, 2008)에서 보는 바와 같이 보육교사들은 다문화가정과의 연계가 언어의 한계로 어려움을 겪고 있었다. 이러한 어려움을 극복하기 위해서 보육교사들은 외국인 어머니와의 의사소통을 위한 다양한 노력을 기울이고 있었다. 외국인 어머니와 대화를 할 때 언어가 잘 통하지 않을 때는 바디랭귀지를 동원하기도 하고 전화와 알림장을 통하여 주로 의사소통을 하는데 특히 알림장의 경우는 번역기를 활용할 수 있어서 어머니와의 의사소통에 많은 도움이 된다고 하였다. 이렇게 다양한 방법을 동원하여 의사소통을 위해 노력을 한다고 해도 정확하게 의사를 전달하는 데에는 한계가 있었다. 그래서, 보육교사들은 한 번에 그치지 않고 한국인 아버지에게도 알림 사항을 전달하는가 하면, 전달이 잘 되었는지 ‘한 번 더’ 확인하는 노력을 기울이고 있었다.

“알림장을 SNS로 저희가 보내드리면 그게 위에 수신 미수신이 따로 있으시면, 수신 안 읽었으면 미수신이 뜨거든요. 근데 유독 인제 ○○이 부모님한테는 좀 더 눈이 가는 건 사실이죠. 아무래도 평소에 이제 아버님이 일하시고 그거 잘 아버님이 챙겨주신다고 하지만 그래도 빠르게 준비물이 들어오는 편은 아니라서. 예를 들어 기한을 되게 많이 줘서 목요일까지 보내달라고 그러면 완전 목요일 당일엔 들어오는 약간 그런 스타일이거든요. ‘수요 조사서 보내주세요’ 이러

면 아버님이 그런 종이를 모르셔요. ○○이가 모르고 딱 낙서하고 이러니까, 그래서 미수신이 뒀다 싶을 때는 바로 전화를 드려요. 어머니께 전화를 드려서 안 받으시면 아버님께 하고, 알림장에 내용이 또 있으니까 설명해 드려요. 준비물 같은 거는 솔직히 늦게 받아도 상관이 없거든요. 그런데 투약 의뢰서는 그때 그때 바로 먹어야 하니까, 수시로 ○○이 약이 들어오면 전화를 해서 또는 할 때마다 아버님께 안내해요. 투약 의뢰서를 작성해서 보내는 게 좀 아직 숙달되지 않다 보니까 올해 들어온 친구처럼 하나하나 가르쳐드렸죠. 어머니께도 이런 식으로 알려드리고 한 번 더 확인하게 돼요”

(교사H)

(2) 다름을 이해하려고 해요

다문화가정 영유아들이 잘 씻지 않는 점이나 식사를 과자로 대체하는 점 등은 다문화가정 영유아들을 보육하는 보육교사에게는 좀처럼 이해하기 힘든 부분이었다. 이 외에도 자녀에게 핸드폰을 자주 보여주거나 위험한 놀이를 하는 자녀를 그대로 방치하는 등의 모습을 볼 때 보육교사들은 이해할 수 없음과 동시에 안타까움을 느낀다고 하였다. 그러나 교사들은 다문화가정의 영유아를 바꾸려고 노력하기 보다는 다문화가정의 특별한 환경을 고려하여 다문화가정을 이해하면서 다문화가정의 부모에게 먼저 다가가고 노력하는 모습을 보였다. 또한, 다문화가정 부모들이 어린이집 보육활동에 참여하여 다문화가정을 이해하고 다문화가정 부모도 자녀의 어린이집 생활에 관심을 가질 수 있도록 유도하고 있었다.

“이제 우리가 다른 나라에 가서 다문화 아이를 그렇게 키운다 해도 마찬가지로 어려울 것 같아요. 그렇게 딱 적극적으로 이리지는 못할 것 같아요. 그렇게 상대적으로 생각을 해서 태도를 바꿔서 생각해야죠. 다문화가정 부모님들이 일반 다른 부모들하고 다 똑같이 이렇게 잘 적응할 수 있게 조금 더 신경 써서 선생님이 먼저 적극적으로 엄마한테 다가가고 이렇게 편안하게 대해주고, 이 사회가 먼저 다가가야 하지 않을까요? 더 다가올 수 있도록 도와줘야 하지 않을까요? 왜냐하면 다른 나라 사람. 그 사람이 보면 우리가 다른 나라 사람이니까요.”

(교사B)

“생활주제같이 그렇게 이제 다문화 반 편견도 이제 생활주제처럼 이제 나타나 있어요. 그래서 나중에 1년을 통틀어서 봤을 때 친구들이 이제 단순하게 인종을 알고 뭐 문화를 알고 그래서 ‘우리는 친구예요’ 이렇게 끝나는 게 아니라 정말 세계의 여러 나라 축제에도 참 축제도 우리끼리 열어서 해보고 춤도 다 배워보고

포스터 만들기 해서 복도의 전시도 해보고 또 이제 인종 차별 띠 두르기도 해서 ‘인종 차별하면 안 됩니다’ 하면서 이제 캠페인 운동도 해보고 있어요. 지금은 코로나 때문에 부모님 참여는 못 하지만, 외국인 어머니께서 오셔서 어머니의 모국에 관한 설명도 해주시면 참 좋더라고요.”

(교사D)

박은혜(2002)는 교사들이 다문화가정 유아의 다양한 문화적 특성에 따른 여러 가지 접근법 및 연속성이 있는 교수 전략을 실천을 위해서는 사회의 변화에 따라 문화적·언어적 다양성을 가진 다문화가정 유아에 대한 지식과 이해가 필요하다고 하였다.

(3) 부모와의 상담에 집중해요

다문화가정 부모와 보육교사 사이의 가장 주된 화제는 다문화가정 영유아이다. 어린이집에서는 어떻게 지내는지, 요즘은 어떻게 성장하고 있는지, 무엇보다 또래들과는 어떻게 지내고 있는지에 대해 부모의 관심이 맞추어져 있어서 다문화가정 영유아를 보육하고 있는 교사는 다문화가정 영유아들의 행동이나 변화 등을 관찰하여 작은 것이라도 함께 공유하려고 하고, 상담을 수시로 하고 있었다. 이렇게 상담에 집중하는 이유는 상담을 통해서 교사가 얼마나 자녀에게 관심이 있으며 또한 다문화가정 영유아를 위해 노력하고 있는지에 대한 믿음을 심어 줌으로 다문화가정 부모가 안심하고 어린이집에 자녀를 맡길 수 있도록 하기 위해서이다. 부모가 불안해하면 그 영향은 자녀에게 고스란히 전달되어 어린이집 적응에도 영향을 미칠 뿐 아니라 부모에게 다시 불안감을 느끼게 하므로 어린이집에 대해 신뢰하지 못하는 악순환이 계속되기 때문이다.

이러한 상담은 주로 의사소통이 원활한 아버지와 이뤄졌는데, 혹시나 외국인 어머니와의 의사소통이 잘되지 않아 오해가 생길 수 있어서 아버지를 통해서 상담을 진행하게 된다고 하였다. 이런 점에서 중재자인 아버지의 역할이 중요하다고 하였다. 그러나 중재자인 아버지가 너무 예민하게 반응하거나 의사전달이 잘되지 않아 외국인 어머니가 자녀의 교육에 있어서 무시 되는 경우 오히려 신뢰 관계를 형성하는데 방해요인이 된다고도 하였다. 유아기의 자녀를 둔 외국인 어머니가 한국에서 생활한 지 최소 5년이 넘었지만, 아버지 없이는 거의 외부와 접촉이 없고 자녀 교육에 있어서도 자신의 목소리를 내지 못하는 이유는 어머니가 한국에 처음 왔을 때 한국 실정을 잘 모르기 때문에 행해져 온 아버지의 과잉보호가 어머니들이 어느 정도 한국 문화에 적응해 나가면서 변화되어야 하지만 전혀 변화되지 않고 있기 때문이다(한건수, 2006).

“저는 다문화 아이들 같은 경우는 부모님하고 상담을 다른 애들 한 두세 배 했어요. 왜냐하면 조금 민감하게 접근해야 하는 게 부모님도 불안하시고 아이도

불안하잖아요. 애들이 워낙 예민하셔서 엄마가 불안하다는 걸 아이들이 느끼고 있잖아요. 그래서 저는 부모님과 상담에 제일 중점을 두고 있어요. 아이한테는 새로운 사회고 그 사회를 통해서 또 부모님이 또 새로운 사회를 접하게 된 거잖아요. 그랬을 때 내 아이를 어떤 방어막도 없이 혹시 내놨다는 거기에 대한 불안감이 은연중에 자꾸 표현되니까 부모님께 계속 전화해서 아이가 이러한 행동을 했는데 이걸 이리해서 그렇다. 특히 아버님께 설명해서 어머니한테 이야기해달라고 하죠. 왜냐하면 감정적인 부분도 중요하거든요. 아이에 대해 잘못 전달될 때도 있어서 아버님한테도 꼭 이야기하고 어머니한테도 이야기하거든요. 교사와 믿음만 생기면 관계가 더 유연해져요.”

(교사F)

“아버님과 어머니는 그냥 괜찮다고 하시는데 어머니가 아버님에게 조금 불만이 있는 것 같아요. 아버님과 어머니랑 상담도 했거든요. 그런데 아버님이 말씀을 할 때는 어머니가 거기에 대꾸를 하시거나 제가 무엇을 물어 봐도 대답을 잘 안하세요. 그런데 아버님 없이 상담을 한 번 했거든요. 그때 말씀을 잘 하셨고 표정이 밝았어요.”

(교사B)

신뢰 관계는 일방적인 노력으로 되는 것이 아니라, 다문화가정 부모와 교사 모두가 함께 노력할 때 마침내 형성될 수 있는 어려운 과정이다. 외국인 어머니와의 신뢰 관계 형성이 더 어렵다고 하였고 또한 의사소통이 원만하지 않아서 외국인 어머니와의 상담에는 어려움이 존재할 것이다. 그러나, 다문화가정 영유아를 위한 부모와의 신뢰 관계 형성을 위해서는 외국인 어머니를 제외하지 않는 배려가 필요해 보였다.

<표 10> 다문화가정 부모와 신뢰적 관계 맺기 전략

개념	하위범주	상위범주
-번역기, 몸짓, 모국어(영어)를 사용하여 의사소통		
-알림장과 전화를 통한 의사소통	한 번 더 확인해요	다문화가정 부모와 신뢰 관계 맺기 전략
-한 번 더 확인함		
-다문화가정을 바꾼다는 것은 금물	다름을 이해하려고	
-다문화가정의 참여 유도	해요	
- 공을 들이는 상담	부모와의 상담에 집중하기	
- 부모와의 이야기 주제는 아이		
- 아버지 중심의 상담		

3) 교사로서의 성장

(1) 다문화교육과 상담에 참여해요

보육교사들은 다문화가정 영유아의 보육을 경험하면서 겪는 어려움이 교사로서의 역량이 부족함에서 오는 것으로 생각하고 자신감이 저하된다고 하였다. 이를 극복하기 위해 보육교사는 다문화가정을 이해하기 위한 교육에 참여하기도 하고, 교사 상담을 요청하여 자신을 점검해 본 경험이 있다고 하였다. 자신의 경험에 의지하거나 경험이 있는 동료 교사의 조언에 따르는 데에도 한계가 있기 때문에 새로운 해결방안으로 다문화가정을 잘 이해하고 새로운 지원 방법을 모색하기 위한 교육과 상담에 참여하는 것으로 보인다. 다문화가정에 대한 교육이 비록 형식적이고 현장의 어려움과 세세하게 접목되지는 않는 것으로 느껴지는 부분이 있더라도 이런 교육을 받은 교사들의 대부분은 다문화가정의 부모와 영유아를 이해하고 이들을 지원하는 데 도움을 받았다고 하였다. 이러한 교육을 통해 교사는 다문화가정 영유아의 보육에 필요한 전문성과 민감성을 기를 수 있는 것으로 보였다.

그렇지만 교육을 받았다고 하더라도 이 방법이 과연 맞는 것인지, 아니면 틀린 것인지 보육교사 자신뿐 아니라 다른 어떤 이도 말해주지 않기 때문에 자신감이 저하될 수도 있을 것이다. 연구에 참여한 한 교사는 교사 상담에서 ‘잘하고 있어’라는 응원의 메시지를 듣고 나서 자신감을 회복할 수 있었다고 하였다.

“저도 궁금하더라고요, 제가 능력이 안 되나? 잘 모르는 거예요, 내가 애 때문에 받는 스트레스는 분명히 있는데 이게 내가 역량이 안 돼서 그러냐 싶어서 이렇게 걱정이 되더라고요, 그래서 이제 상담을 받으러 갔죠, 그러면 또 육아 종합지원센터에 교사들 스트레스 상담 이런 게 또 있거든요, 거기 가서 내가 (상담)하고 나니까 선생님께서 저에게 자신감을 다 주시더라고요, ‘잘하고 있다고’, 그래서 또다시 와서 이제 또 힘을 내서 하는 거예요”

(교사B)

“교사는 전문성과 다문화 주제로만 된 교육은 1년에 1번씩 꼭 받고 있어요, 그런 교육은 다문화가정 아이들의 심리나 문화적인 배경을 이해하는 데 많은 도움이 되는 것 같아요, 교사에게는 전문성과 민감성이 필요한 것 같아요, 그러니까 전문성이라는 게 다문화의 문화적 특징 같은 건 최소한... 최소한 우리 반 아이 엄마가 베트남 사람이냐, 베트남 문화권이 왜 이렇게 형성되는지 정도, 그러면 여기 문화에 대해서 조금 이해가 되잖아요, 사실 베트남 같은 경우는 거의 중화권 그런 문화가 많다 정도는 이해하면서 가면 그런 것도 좀 나아지고

왜 이 나라 엄마들이 일찍 결혼하는 문화였을까? 이런 부분들. 어쨌든 우리 반에 다른 나라 애가 있으면 교사는 최소한은 그 나라에 대해서 조금은 접근해서 알아보고 이 나라가 어떤 나라고 이 엄마가 최소한은 결혼이민자인지, 아니면 그냥 직업상 왔는지에 대해서 알고 있어야 한다는 거죠. 그리고, 애가 이 말을 하면 이 말에 대해서 민감하게 또 애가 저 말을 하면 저 말에 대해서 민감하게 해주다 보면 이 아이가 이제 자존감도 높아지고 또 자기가 어쨌든 여기에 수용된다고 느낄 수 있을 것 같아요”

(교사F)

김현주와 김경숙(2008)의 연구에 의하면 교사들은 다문화 가정 자녀 상담의 어려움, 한국어 교수, 학습 관련 인프라의 부족, 단일 민족주의와 문화적 고정 관념을 탈피하지 못한 교육과정, 문화적 차별과 구별 사이의 혼란 문제, 문화 정체성 등의 어려움을 겪을 때 이를 극복하기 위한 교육의 필요성을 느낀다고 하였다.

(2) 선입견이 깨졌어요

보통은 다문화가정이라고 하면 동남아시아의 외국인 여성과 한국인 남성이 중매 시장을 통해서 결혼하게 된 경우를 먼저 떠올린다. 그와 함께 다문화가정의 부적응으로 인한 문제를 머릿속에 먼저 떠올릴 수도 있을 것이다. 보육교사들은 선입견을 경계하며 ‘일반 아이들과 다르지 않다는 걸 느꼈어요’나 ‘선입견이 깨졌다’라는 표현이 자주 나타나는 것을 보면 사실은 무의식중에 다문화가정 영유아에 대한 교사들의 선입견이 내재하여 있었음을 엿볼 수 있었다. 다문화가정에 대한 선입견은 다문화가정 영유아에 대한 이해가 세심한 관찰을 통해서가 아니라 편견에 의해 속단하게 되어 영유아 각각의 개별화 지도를 어렵게 하는 요소로 작용하는 것으로 보였다.

“우선은 국적이 어떻게 되는지가 제일 먼저 궁금했고 어머니 국적이 중국 계열인 걸 알고 좀 비슷한 부분 문화 부분도 있을 수 있겠다. 혹시나 또 어머니가 또 대화가 잘 안 되면 어떡하지 이런 고민을 좀 하면서 처음에는 만나게 된 것 같아요. 제가 원에서 다문화 반 편견 담당을 하면서 전체적으로 이제 이렇게 교육이 이루어질 수 있도록 하고 있었는데 이제 그게 어떻게 보면 우리 반에서 제가 뭔가를 고찰한다든지 연구한다든지 그런 부분을 하지 못해서 조금 부족하지 않았느냐는 생각도 들어요. 또 제가 놓칠 수 있었던 부분들이 있었을 텐데 ○○이가 잘해주고 잘 따라와 주고 이렇게 해 줘서 저도 어려운 부분은 없었어요.”

(교사D)

“엄마 아빠가 되게 이렇게 좀 유전적으로 그러니까 성격이 밝으신 분들이세요. 소극적이거나 내성적이거나 이런 분들이 아니시더라고요. 그러다 보니까 아이도 되게 활발하고 기관이 처음인데도 왔을 때 낯설어하지 않고 그날 입학식 하는 날도 아이들하고 같이 섞여서 인사 나누게 하고 그랬었거든요. 그리고 이제 앞에 나와서 함께 그때 이제 우리가 놀이 활동을 할 때 같이 참여도 하고 그런 모습을 보여줬고. 그리고는 일주일 내내 적응 기간을 가졌는데도 엄마랑 이제 헤어지는 거는 차량 타고 이제 오는데 그때 이제 조금 울먹거리는 정도였어요. 또 외국인 아이라고 해서 아이들이 낯설어하거나 그런 거 전혀 없이 받아들여거든요. 아이들이 제 염려와 다르게 더 잘 받아들이는 것 같아서 제 선입견이었구나 했어요.”

(교사H)

Derman-Sparks등(1992)은 다문화가정 유아들을 담당하는 교사들이 교사 역할에 대해 중요성을 잊어버리고 오히려 오류를 범하고 있다고 하였다. 즉, 교사 자신은 편견이나 고정관념을 갖고 있지 않다고 생각하고 있으며 저소득층이나 유색인종의 유아들을 지도할 때 다문화가정 부모는 열등하고 부적절한 교육을 한다고 믿는다. 그래서 교사들은 문화의 다양성을 인정하기 보다는 유아들을 자신의 문화에 동화시킬 것에만 열중하는 결과를 낳는다는 것이다. 다문화가정 영유아들을 바르게 이해하기 위해서는 그들의 사회문화적 배경을 이해할 수 있어야 하고, 동등한 협력자로서 부모와의 협력을 지속해 나가는 겸손한 태도를 가져야 할 것이다.

(3) 자신감과 보람을 느껴요

일반가정 영유아를 보육하는 것에 비해 손이 더 많이 가고 공을 들여야 하는 다문화 가정 영유아들을 보육하면서 교사들은 보람을 느끼기도 한다고 하였다. 또래와 놀이를 할 때 공격적이던 모습이 줄어들고 점차 안정적으로 어린이집 생활에 적응하는 다문화 가정 영유아들을 보거나, 의심 어린 눈초리로 회피하려고만 하던 부모님이 점차 밝은 모습으로 바뀌어 갈 때 보육교사들은 보람을 느끼고 또한 교사로서 자신감을 가지게 된다고 하였다. 다문화가정 영유아들은 초기에는 언어적인 면이나 인지적인 면에서 지체되는 현상을 보이기도 하지만 점차 일반가정 영유아들과 차이가 없어진다고 하였다. 보육교사들은 다문화가정 영유아들이 처음으로 마주한 혼란스러운 시기에 보육을 담당하고 있는 건지도 모른다. 혼란으로 인해 어려움이 많은 이 시기를 보육교사가 이들을 지원함으로 원만하게 잘 지내게 된다면 그것은 분명 보람된 일일 것이다.

“어떨 때 보람을 느꼈냐면 이 아이들이 정말 내가 지도했던 부분에서 조금 나아졌다거나 선생님이 얘기하는 거에 대해서 자기네들이 그걸 듣고서 어느 날 스스로 할 때 그럴 때 보람을 느껴요.”

(교사L)

“엄마에게 한국말을 배우시라고 다문화센터를 소개해 주었어요. 처음에는 엄마가 별로 반응이 없었는데 어느 날 보니까 엄마가 그 센터에 다니면서 한글을 많이 배우셨더라고요. 한국어 시험도 친다고 하시면서 엄마 표정이 점점 밝아지고 웃으면서 인사도 하니깐 너무 좋은 거예요. 아버지도 전에는 CCTV 보자고 하시면서 곤란하게 하시더니 이제는 농담도 하시고 이제 ‘저희를 완전히 믿어 주시는구나’라고 생각했죠. 아이도 적응을 잘하니깐 보람도 있고 자신감도 생기는 거 같아요.”

(교사M)

이병호(2019)은 일반학급 내 발달 지연을 보이는 유아에 대한 교사의 인식 연구를 하였는데 교사가 발달 지연을 보이는 유아를 지도할 때 어려움을 느끼지만, 어려움을 극복하고 성장하는 유아를 볼 때 또한 보람을 느낀다고 하였다. 그래서 어려움과 보람은 공존한다고 하였다. 본 연구에서도 보육교사들은 다문화가정 영유아를 보육하면서 어려움을 느끼지만 이를 극복하면서 다문화가정 부모나 영유아들 변화된 모습을 볼 때 자신감과 보람을 느낀다고 하였다.

<표 11> 다문화교사 역량 강화를 위한 노력

개념	하위범주	상위범주
- 자신감 회복을 위한 교사 상담에 참여 - 민감성과 함께 전문성이 필요	다문화교육과 상담에 참여해요	다문화교사로서의 역량 강화
- 일반가정과 같다는 생각 - 다문화 영유아 적응 경험 후 선입견이 깨어짐	선입견이 깨졌어요	
- 아이의 성장과 변화 - 어린이집을 좋아하는 아이 - 표정이 밝아진 부모님	자신감과 보람을 느껴요	화

IV. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구에서는 다문화가정 영유아 보육 과정에 보육교사가 경험한 어려움과 극복에 대해 14명의 다문화가정 영유아를 보육한 경험이 있는 보육교사를 대상으로 심층 면담을 통해 알아보았다. 이 연구를 통해 나타난 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 어려움과 극복에서 나타난 결과를 토대로 교사의 어려움을 해소하는 방안과 효율적으로 다문화가정 영유아를 위한 지원방안을 모색하고자 한다.

다문화가정 영유아를 보육하는 교사는 다문화가정 영유아를 지원하는 과정에서 또한 그 부모와의 관계 속에서 그리고 교사 자신의 내적 요인으로 인한 어려움을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 어려움을 극복하기 위해 교사는 다문화가정 영유아 지원을 위한 전략과 부모와의 협력을 위한 전략을 모색함과 동시에 다문화교사로서의 역량증진을 위해 노력하는 모습을 보였다. 다문화가정 영유아를 보육하는 보육교사의 경험을 통해 본 다문화가정 영유아 보육의 어려움과 극복에 관한 연구 결과를 선행연구와 연관 지어 논의하면 다음과 같다.

본 연구에서 교사는 다문화가정 영유아들을 보육하면서 어려움을 느끼고 있으며 이러한 어려움은 세 가지로 첫째는 다문화가정 영유아를 지원하는 과정에서 겪는 어려움으로 다문화가정 영유아를 보육하는 데는 교사의 큰 노력이 필요하고 이에 반에 잘 따라와 주지 않는다는 데서 어려움을 느끼고 있었다. 이영주(2007)에 따르면 교사가 교수 학습 상황에서 경험하는 어려움 중 한국어 능력 부족에 따른 의사소통 부족을 가장 큰 어려움으로 꼽았는데, 다문화가정 영유아들은 의사소통이 원활하지 않으므로 인해 또래와의 관계를 비롯하여 기본생활 습관의 지도, 식습관의 지도 그리고 한글 지도 등 전반적인 어린이집 생활에서 교사의 도움이 필요한 것으로 나타났다.

그러나, 다문화가정 유아의 언어발달에 관한 몇몇 연구에 의하면 다문화가정 유아의 이중언어의 환경에서 초기에는 느린 발달을 보이지만 점차 또래들과 비슷해진다고 하였다(김영란, 김영태, 오소정, 2009). 정은희(2004)의 연구에서도 다문화가정 유아의 30%가 언어발달에 있어 일반유아와 비교하여 1년 이상의 지체를 보이며 연령이 어릴수록 더욱 언어 지체 현상을 보이지만, 유아의 연령이 증가할수록 일반유아의 연령에 비슷해지는 발달적인 특성을 보였다고 하였다.

의사소통이 원활하지 않아서 또래 관계나 기본생활지도에 있어서 어려움이 있었다고 본다면 다문화가정 영유아의 연령이 증가함에 따라 점차 또래 관계를 비롯하여 기본생

활지도나 식습관의 지도에 어려움도 줄어든다고 볼 수 있을 것이다. 하지만, 영유아 시기에 나타나는 발달의 차이는 여전히 존재하는 것으로 보이므로 다문화가정 영유아를 보육하는 교사들의 어려움은 상대적으로 연령에 따라 혹은 개인의 언어발달에 따라 차이는 있을 것이나 여전히 어려움은 존재한다고 할 수 있을 것이다.

둘째는 다문화가정과 교사 간의 신뢰 관계 형성에 있어서 어려움을 겪고 있다는 것이다. 다문화가정 영유아의 보육에 있어서 가정과 어린이집 간의 협력은 필수적이라고 할 수 있지만, 교사가 협력을 위해 노력하는 부모와의 신뢰 관계는 의사소통의 한계와 문화적 이질감, 교육 철학 차이 등의 장애 요소로 인해 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 정은정(2019)의 연구에서는 교사가 다문화가정 유아 부모와의 관계에서 의사소통과 문화의 차이로 어려움을 경험한 것으로 나타났는데, 다문화가정 어머니의 의사소통 어려움이 다문화가정 어머니의 소극적이고 폐쇄적인 생활의 주요 요인이 되어 작용하여, 교사와 어머니 사이에 올바른 교육에 대해 공유를 할 수 없어 유아의 교육이 제대로 전달되지 않았다고 하였다.

한편, 김은실(2012)의 연구를 살펴보면 다문화가정 영유아의 부모도 교사와의 의사소통에 어려움이 있으며, 기본생활지도에 있어서도 교육 기관과의 연계가 되지 않아 어려움이 있다고 하였다. 이를 통하여 교사와 부모가 공통의 어려움을 경험하고 있는 것을 발견할 수 있다. 이러한 공통의 어려움은 한쪽의 노력으로 해소 되어지는 것이 아니라 양쪽 모두의 노력이 필요하다고 할 수 있다.

셋째는 다문화가정 영유아를 보육하는 교사들은 다문화가정 영유아를 보육하는 과정에서 도움을 받을 수 있는 체계적인 시스템이 부족하여 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 일부 교사들은 교사 교육을 통해서 도움을 받고 있다고 하였으나 또 다른 교사들은 교육에 참여하기도 어렵고 현장에 적용하기가 어렵다고 하였다. 하지만 도움을 요청할 만한 곳이 없어서 자신의 경험에 의존하거나 동료 교사의 조언을 구하기도 하고 교사 교육 시 강사 등에게 물어본다는 경우도 있었다.

다문화가정의 영유아와 관련된 연수 교육이 있었으나 근무시간으로 인하여 교육 시간이 맞지 않아 교육의 어려움이 있었고, 직무연수 및 양성과정에서의 교육이 이뤄지지만, 현장에서 이루어지지 않는 교육이라 교사들의 관심이 적어서 교사 교육에 참여가 쉽지 않았다고 정은정(2019)의 연구에서 밝힌 바 있다. 그리고 다문화 교육에 관한 지식이나 이해가 충분하지 못해서 상황이나 교육으로 연결시키지 못하다고 제시한 정선희(1997) 연구 결과에서도 다문화 관련 교사 교육이 실제적인 적용으로 이어지기가 어렵고 실제적으로 도움이 된다고 하더라도 교육 참여에 어려움이 있는 것으로 나타났다.

가까이 있는 원장이나 경험이 있는 동료 교사에게 도움을 요청하기도 하지만 관심이 없는 원장이나 경험이 각각 다르므로 동료의 조언이 실질적인 도움으로 작용하기까지는 한계가 있다고 할 수 있다. 다문화가정 영유아 보육의 어려움을 현실적이고 실제적

인 조언을 구할 수 있는 상시 기구의 필요성이 제기되는 부분이다.

다음은 다문화가정 영유아를 보육하는 교사의 극복에 대한 것으로 첫째 다문화가정 영유아를 보육하는 교사는 다양한 영유아를 위한 다양한 전략을 모색하고 있었다. 특히 언어의 발달을 중점적으로 식습관 지도나 기본생활 습관에 이르기까지 일반가정 영유아들과의 차이를 줄이기 위해 다양한 전략을 모색하고 있었다. 그러나 다문화가정의 영유아들은 그들의 가정과 어린이집 사이에서 문화적인 이질감으로 인해 지도가 쉽지 않고 변화도 느리게 나타나는 것으로 보였다.

식습관 지도의 경우에 다문화가정 영유아에게 친숙한 요리법이나 음식 재료를 제공하기 어려우므로 어린이집의 한계를 느낀다고 하거나 한국 식단에 적응시키는 것이 대부분이었다. 견주연, 윤갑정(2011)의 연구에서는 다문화가정 자녀들의 가진 식생활 문화가 교실에 식단 구성에 반영되어야 한다고 제시했는데 이는 한국문화에 동화만을 강조하기 보다는 외국인 어머니의 문화를 포함한 양쪽 문화를 동등하게 존중하는 태도에서 비롯되어 눈길이 가는 의견이지만 현실적으로 이를 실현하기는 어려운 점이 많으므로 이에 대한 논의가 더 있어야 할 것이다.

둘째는 다문화가정과 협력의 위해서 다문화가정 부모와 신뢰 관계를 위한 전략을 모색하고 있다는 것이다. 이러한 전략에는 적극적인 의사소통과 상담에 집중하는 것을 볼 수 있었는데 이러한 전략을 통해서 다문화가정 부모와의 이해를 넓히고 이질감이나 거리감을 좁히는 동시에 다문화가정 자녀에 대한 정보를 공유함으로써 협력을 이루기 위한 것이다. 효과적이고 바람직한 유아교육을 위해서는 유아교육기관과 가정이 유기적이고 협력적인 관계를 맺는 것이 필요하다(이원영, 1985).

금지윤(2008)의 연구에서는 다문화가정 부모들이 유아교육기관에 적응하는데 6개월 가량의 기간이 걸리는 것으로 나타났다. 이는 부모들이 자녀들인 다문화가정 영유아보다 적응에 더 많은 시간이 걸리는 것이라고 볼 수 있다. 보육교사는 다문화가정에 대한 이해를 바탕으로 인내를 가지고 노력하는 것이 필요하고 다문화가정 부모도 한국문화에 대한 이해와 함께 자녀의 어린이집 생활에 관한 적극적으로 관심을 가지는 자세가 필요할 것이다.

셋째는 다문화가정 영유아를 경험한 보육교사는 다문화교사로서의 한계와 무력감을 느낄 때 교육이나 상담에 참여하거나 다문화가정 영유아와 그 부모들이 성장하고 변화하는 모습을 보면서 자신감을 회복하고 교사로서의 역량도 키워나가고 있었다. 교사들은 일정 기간이 지난 후 안정되고 적응적인 모습으로 변화된 다문화가정 영유아를 볼 때 보람을 느꼈고, 신뢰 관계가 형성된 이후 협조적이고 밝은 모습을 보이는 다문화가정 부모를 볼 때 또한 보람을 느낀다고 하였다. 이런 보람을 느낀다는 것은, 교사로서의 자신감을 상승시켜주고 있는 것으로 보였다.

다문화교육과 관련 연수 경험도 유아 교사가 연수 경험이 없는 교사보다 다문화 교육 역량 수준에서 높게 지각하는 것으로 나타났다(고경미, 최혜윤, 2017), 그래서 서현

과 이승은(2009)의 연구에서는 현직 교사 및 예비유아 교사는 다문화교사 교육을 의무적으로 받을 필요가 있다고 제안하기도 하였다. 다문화 영유아를 보육하는 교사는 다문화 영유아가 속한 학급을 운영하며 사회에서 교사에게 기대하는 역할을 적절하게 잘 수행하기 위해 교육 방법에 대한 고민을 하며 많은 시간과 노력을 쏟고 있다. 이러한 고민은 개인적인 노력에는 한계가 있으므로 다문화가정 영유아 보육을 위한 프로그램과 다양한 자료의 개발이 이뤄져야 할 것이다.

2. 결론

다문화가정 영유아를 보육한 경험이 있는 교사의 어려움과 극복에 관한 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 다문화가정 영유아 보육을 경험한 교사의 어려움을 해소하기 위해서는 다문화교사의 역할에 대한 체계적이고 현실적인 교육이 필요하며 이와 함께 상담과 조언을 담당해줄 전문적인 지도 체계가 필요하다. 손보영(2009)은 그의 연구에서 다문화 조정자를 배치하여 각 나라의 다른 문화를 가진 사람들이 서로 협력할 수 있도록 지원하고 조정하는 역할을 담당하도록 하자는 제안을 하였다. 그리고 다문화 조정자는 유아 교사와 다문화가정 부모들이 서로 협력할 수 있도록 소통을 돕고, 다문화가정 유아가 새로운 생활 규범을 이해하도록 돕고, 일상생활에도 적극적으로 참여할 수 있도록 지원할 것을 제안하였다.

둘째, 다문화가정 영유아의 보육에 대한 어려움은 다문화가정 지원센터와 같은 외부 체계와의 연계가 이루어질 때 더욱 효과적일 수 있으므로 이를 적극적으로 활용할 수 있는 방안을 마련해야 할 것이다. 실제로 다문화가정 영유아의 언어발달을 위한 지원에 대한 보육교사들의 호응이 높은 것으로 나타났다. 다문화가정의 부모가 문화적 이질감과 자녀 양육의 어려움 등 당면한 과제를 해결하기 위해서는 어린이집에서 이뤄지는 부모교육만으로는 한계가 있다. 그러므로 지역사회와 연계가 되어 다문화가정 영유아의 언어발달을 위한 지원뿐 아니라 외국인 부모를 위한 지원과 한국인 아버지에 대한 교육으로 확장되어 실제적이고 효과적인 교육프로그램이 실시되기를 바란다.

다음은 본 연구의 제한점으로 본 연구의 참여자들은 U시와 K시에서 현재 어린이집에 근무하고 있는 보육교사 중에서 14명을 선정하여 얻어진 결과이므로 일반화에는 무리가 있다. 그러므로, 좀 더 많은 보육교사와 좀 더 다양한 지역의 보육교사들을 대상으로 한 심층면담이 이루어지고 이를 통한 연구가 이루어져야 할 것이다.

또한 본 연구에서는 다문화가정의 형태가 동남아시아나 중국 결혼이민자 여성이 어머니인 경우로 한정 지어 연구가 이뤄졌으므로 유럽이나 미주 등 다른 다양한 나라의 결혼이민자 여성의 경우나 아버지가 외국인인 경우와 비교하여 연구가 이뤄지길 바란다.

참고문헌

- 강성률, 임성옥(2011). 다문화가족 한국인 남편의 성격특성과 결혼 만족도의 관계에서 부부 갈등의 매개효과. **한국가족관계학회지**, 16(3), 251-272.
- 강혜순(2018). 다문화가정 발달지체 영아의 의사소통에 대한 보육교사의 인식과 아버지의 양육 참여도 관계 분석. 창원대학교 대학원 박사학위논문.
- 고경미, 최혜윤 (2017). 유치원 교사의 다문화 경험과 인식 및 수용성이 다문화교육역량에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 24(4), 253-277.
- 고은정, 윤갑정(2011). 유아 다문화교육에 대한 교사 인식 연구를 통해 본 유아 다문화 교육. **미래교육학회지**, 18(1), 233-257
- 견주연, 윤갑정(2011). 다문화가정 유아와 교사가 경험하는 교실의 점심시간. **유아교육론집**, 15(5), 29-53.
- 공진희, 김경숙, 이민경(2007). 교사를 통해 본 다문화가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 9(4), 311-335.
- 곽민영(2014). 다문화가정 영유아의 어린이집 적응지원 방안. 목표대학교 경영행정대학원 석사학위논문.
- 곽정선(2010). 다문화가정 어머니의 양육 어려움에 관한 사례연구. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구수연(2007). 어린이집 생활을 통해 본 여성 결혼이 민자 자녀와 가정에 대한 이해. **열린유아교육연구**, 12(5), 95-124.
- 구효진(2009). 농·어촌 다문화가정 유아의 언어, 인지, 사회-정서 발달 수준과 공격성의 구조모형 분석. **유아특수교육연구**, 9(3), 1-21.
- 구효진, 최진선(2007). 농어촌 다문화가정 유아의 인지적 특성에 대한 연구. **열린유아교육연구**, 12(6), 43-67.
- 권선희(2009). 다문화가정 유아 생각 엮보기. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 권혜진, 최재원(2019). 다문화가정 아버지 상담에서 느끼는 유아 교사의 어려움. **한국어린이미디어학회 학술대회 자료집**, 169-169.
- 금지윤(2008). 유아교육기관의 다문화가정 유아 지도 현황 및 교사의 요구에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 길경숙, 노수남(2004). 유아 교사의 자아개념과 직무만족이 교사효능감에 미치는 영향, **대한가정학회지**, 42(11), 123-136.
- 김갑성(2008). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. **청소년문화포럼**, 58-95.

- 김갑성, 김선미, 김숙이, 박균열, 이재분(2010). 다문화가족 자녀의 결혼이민 부모 출신국 언어 습득을 위한 교육 지원 사례연구. **한국정책연구원 연구보고서**, 1-274
- 김경숙(2008). 교사를 통해 본 다문화가정 유아 부모의 특성과 어린이집 교육 참여에 대한 질적 연구. **특수아동교육연구**, 9(4), 311-335.
- 김경신, 김오남, 이정신(2008). 결혼이민자 남편의 부부관계 향상 프로그램 효과성에 관한 연구. **한국가정관리학회지**, 26(1), 69-84.
- 김낙홍, 장소정(2012). 영유아기 자녀를 둔 다문화가정 아버지의 양육태도 및 양육참여, 양육효능감에 관한 연구. **유아교육학논집**, 16(4), 121-138.
- 김미라(2012). 어린이집의 주 40시간 근무제 도입으로 인한 근로 형태의 개선 방안 연구. 동국대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 김민정, 정민영(2011). 다문화가정 유아의 발달에 관한 조사연구 - 경북지역을 중심으로-. **어린이문학교육연구**, 14(2), 201-220.
- 김민화, 신혜은(2008). 다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초연구. **아동 학회지**, 29(2), 155-176.
- 김병순(2007). 다문화가정 자녀의 유치원 생활에 관한 문화 기술적 연구. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥(2002). 유아 다문화 교육 프로그램 모델 개발 연구. **유아교육학논집**, 6(2), 5-38.
- 김영희(2015). 다문화가정 영유아 발달지원 경험에 대한 질적 사례연구. 동신대학교 대학원 석사학위논문.
- 김용숙, 성영란, 유지은 (2015). 유아 다문화 교육 연구 동향 : KCI 등재 논문을 중심으로. **열린유아교육연구**, 20(1), 403-422.
- 김은실(2012). 다문화가정 부모의 유치원 교육에 대한 기대와 어려움. 경인교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은주(2009). 다문화가정 자녀의 어린이집 생활에 관한 질적 연구. 공주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성수, 이희경(2007). 유아교사 역할에 대한 예비 유아교사의 신념 분석: Q-방법론적 접근. **영유아교육연구**, 10, 169-186.
- 김성숙(2012). 자녀의 유아교육기관 적응 과정에서 결혼이주여성이 겪는 어려움. **유아교육 연구**, 32(2), 241-264.
- 김소양(2010). 다문화가정 영유아 보육에 대한 외국인 어머니 및 교사의 어려움에 관한 연구. **육아정책연구**, 4(2), 96-129.
- 김정화, 김혜실, 이숙재, 장영희(1999). 유아의 인종 인식에 대한 연구. **유아교육연구**, 19(1), 95-110.

- 김정희, 송영(2018). 다문화유아 교사와 일반유아 교사의 직무스트레스와 교사효능감 비교 연구. **아동교육**, 27(3), 307-335.
- 김중훈(2014). 다문화교육 분야의 교사 관련 연구 동향 분석: 현황과 향후 과제를 중심으로. **다문화교육연구**, 7(4), 81-100
- 김진숙, 이근무, 이혁구(2010). 다문화가정 부부의 결혼 적응 연구 -근거이론 방법론 접근. **한국가족복지학**, 30, 135-166
- 김화수, 이은정(2011). 다문화가정 영유아의 언어발달 양상. **특수교육재활과학연구**, 50(4), 183-201.
- 김현경(2009). 다문화가정 유아의 육아 기관 적응 관련 변인 분석. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현경, 박명순(2010). 다문화가정 유아의 또래 및 교사 관계에 관한 연구. **다문화교육연구**, 3(1), 88-104.
- 김혜숙, 함재봉(2007). 다문화교육이 농촌 지역경제에 미치는 영향 : 경상북도를 중심으로. **재정정책논집**, 9(2), 193-215.
- 김환남, 이선애(2013). 다문화 아동과 일반 아동의 발달 및 어린이집 부적응행동비교 분석. **한국보육지원학회**, 9(3), 229-252.
- 박기관(2009). 다문화 시대 결혼이민자의 실태와 정책과제. **한국지방자치학회 학술대회**, 2, 87-106.
- 박명숙, 이재경(2016). 결혼이주여성을 위한 아동학대예방프로그램의 개발과 효과성 검증. **한국콘텐츠학회**, 16(8), 117-131.
- 박미경(2007). 교사를 통해 본 다문화가정 유아의 특성 및 교사의 어려움 -결혼이민자 가정을 중심으로-. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미경, 엄정애(2007). 결혼이민자 가정 유아의 유아교육기관 생활경험에 대한 질적 연구. **아동학회지**, 28(2), 115-135.
- 박미경, 엄정애. (2007). 결혼이민자 가정의 유아를 담당하는 교사가 느끼는 어려움. **한국교원교육연구**, 24(1), 5-29.
- 박영아(2010). 다문화가정 어머니의 양육 경험과 보육교사의 보육 경험 실태. **유아교육연구**, 30(1), 197-224.
- 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 연구논문 : 초, 중등 교사의 문화 다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. **시민교육연구**, 40(3), 1-28.
- 박은혜(2002). **지식기반사회에서의 유아교사의 지식**. 서울: 창지사.
- 방경숙, 허보운(2011). 결혼이민자 어머니의 임신, 출산 및 영유아 양육 경험. **부모자녀건강학회지**, 14(1), 36-44.

- 배지희, 이승숙, 황인주(2014). 예비 유아교사 교육과정에서의 다문화교육 방향에 대한 유아 교사들의 담론분석. **유아교육연구**, 34(3), 29-54.
- 배지희, 조미영(2011). 다문화가정 어머니들의 영유아기 자녀 양육지원을 위한 멘토링 과정 탐색. **유아교육연구**, 31(6), 427-454.
- 봉진영(2011). 다문화가정 어머니의 자녀 양육과 교사의 교육 경험에 대한 탐구. 성신여자 대학교 대학원 박사학위논문.
- 송선화, 안효자(2011). 필리핀 결혼이주여성의 자녀 양육 경험. **정신간호학회지**, 20(2), 167-179.
- 송영선(2013). 국공립어린이집 신뢰에 관한 연구 - 신뢰 측정지표 개발을 중심으로-. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 송지연(2008). 보육교사의 배경변인에 따른 다문화교육 신념연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 송진숙(2004). 유아교육기관에서의 유아의 적응과 관련 변인 간의 연구. **미래유아교육 학회**, 11(3), 167-189.
- 서원준(2010). 다문화가정 자녀의 생활에 대한 문화 기술적 연구. 경인교육대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 서종남(2010). **다문화 교육 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 서현, 이승은 (2009). 다문화 관련 유아교사 교육프로그램 개발을 위한 기초연구. **열린 유아교육연구**, 14(4), 89-116.
- 설동훈(2005). **국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원 정책 방안**, 과천: 보건복지부.
- 심숙영(1999). 유아교사의 직무만족이 이직에 미치는 영향. **열린유아교육**, 4(2), 159-171.
- 양정혜(2014). 예비교사의 문화 성향 실태와 다문화에 대한 인식 분석. **교원교육**, 30(1), 197-217.
- 여성가족부(2018). 2018년 전국 다문화가족 실태조사 연구. <http://www.mogef.go.kr>
- 오광실, 정혜정(2012). 여성 결혼이민자의 문화 적응 스트레스와 부부 갈등에 관한 연구. **한국가족관계학회지**, 17(3), 153-171.
- 오소정, 김영태, 김영란(2009). 서울 및 경기지역 다문화가정 아동의 언어 특성과 관련 변인에 대한 기초연구. **특수교육**, 8(1), 137-161
- 오혜정(2015). 다문화가정 어머니가 자녀양육에서 경험하는 의사소통의 어려움에 관한 연구. **특수아동교육연구**, 17(1), 215-237.
- 유승애(2009). 4, 5, 6세 다문화가정 유아의 언어발달 실태, 건국대학교 대학원 석사학

위논문.

- 유영미(2013). 다문화가정 아버지의 자녀 양육에 대한 인식과 실태조사 연구. 한양사이버대학교 휴먼서비스대학원 석사학위논문.
- 윤지원(2012). 음악 활동이 다문화가정 유아의 정서 발달에 주는 교육적 의미에 관한 해석학적 연구. 한국국제대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤현숙(2008). 유아 교사의 다문화교육에 대한 태도 비교. **유아교육학론집**, 12(1), 415-430
- 유희숙(2005). 외국인 출신 농촌 주부들의 갈등과 적응. **지방사와 지방문화**, 8(2), 299-339
- 이병호(2019). 일반학급 내 발달 지연 유아에 대한 일반 유아교사의 인식 연구. **유아교육학논집**, 23(1), 57-77.
- 이선미, 송지연(2008). 보육교사의 다문화교육 신념에 관한 연구. **미래교육학회지**, 15(3), 185-214.
- 이수미(1999). 미술을 통한 유아의 다문화 교육프로그램 모형 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이순덕(2013). 보육교사의 다문화 교육에 대한 인식과 실태 및 개선방안. 원광대학교 동서보완의학대학원 석사학위논문.
- 이영석(2007). 다문화시대 현장유아교육의 나아갈 길. **미래유아교육학회지**, 14(1), 55-75.
- 이영주(2008). 다문화가족 아동의 특성에 따른 적응요인: 위험요인과 보호 요인 분석. **아동가정복지학**, 13(1), 79-101.
- 이원영(1985). 어머니의 자녀 교육관 및 양육 태도와 유아 발달과의 관련성 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정은(2013). 유아교육기관 학부모의 다문화 인식 조사 연구. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이진숙(2007). 국제결혼가정의 자녀 양육 실태와 아버지 양육 참여에 관한 연구. **열린유아교육**, 12(6), 21-42.
- 이향옥 (2008). 다문화 배경을 지닌 유아의 유치원에서의 적응과정에 대한 질적 연구. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현경, 조희숙(2015). 유아기 자녀를 둔 다문화가정 아버지의 자녀 양육하기. **열린유아연구회**, 20(1), 345-381.
- 임은(2009). 유아 교사와 다문화가정 학부모와의 인간관계 연구. 서원대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 장은정(2007). 국제결혼 한 한국 남성의 결혼 적응에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 장은숙(2008). 다문화가정 유아의 유아교육기관 경험 이해. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 진소연(2014). 어린이집 교사의 다문화가정 자녀와 학부모 경험 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전현주(2009). 결혼이민자 어머니와 유아교사의 의사소통에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정수경(2011). 영유아기 자녀를 둔 다문화가정 아버지와 어머니의 양육 스트레스. 경북대학교 과학기술대학원 석사학위논문.
- 정선희(1997). 다문화 교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정영경(2018). 교사의 다문화 감수성이 다문화 교수 효능감을 매개로 교사-다문화가정 학부모 간 의사소통에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 정은정(2019). 유아교육기관에서 다문화가정 유아를 교육하는 교사의 어려움 및 요구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정은희(2004) 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어발달과 언어 환경. **언어치료연구**, 13(3), 33-50
- 정지영(2008). 초등학교 다문화가정 아동의 특성 및 교사의 교육적 갈등 연구. 창원대학교 대학원 석사학위논문
- 조승호(2011). 다문화가정 자녀를 위한 교육정책 연구. 한양대학교 행정자치대학원 석사학위논문.
- 지은진(2012). 국제결혼이주여성의 문화 적응 스트레스가 우울에 미치는 영향. **한국심리학회지건강**, 17(1), 243-252.
- 채영란(2021). 빅데이터를 활용한 유아 다문화 연구 동향 분석. **인문사회** 21, 12(1), 283-297.
- 채정란(1999). 다문화 교육의 관점에서 본 ‘우리나라’와 ‘다른 나라’ 생활주제 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 천숙향(2009). 다문화가정 유아의 또래 관계와 언어발달에 관한 연구. 성결대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최숙현(2011). 다문화가정 영유아의 교육에 관한 실태. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최영미(2014). 다문화가정 유아를 지도하는 교사의 어려움과 요구분석. 아주대학교 대

- 학원 석사학위논문.
- 최재은(2012). 다문화가정과 일반가정 유아의 자아개념과 보육시설 적응 비교. 충주대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 하수연, 신현경(2014). 다문화가정 유아교사의 소진 경험 요인, 양상, 감소 방안에 관한 연구. **다문화와 평화**, 8(2), 141-163.
- 한건수(2006). 농촌지역 결혼이민자 여성의 가족생활과 갈등 및 적응. **한국문화인류학**, 39(1), 195-243
- 한선홍(2013). 외국인 유아를 지도하는 한국인 유치원 교사의 어려움 및 노력. **열린유아교육연구**, 18(1), 209-240.
- 한현이(2011). 미취학 자녀를 둔 일반가정 아버지와 다문화가정 아버지의 양육 스트레스 비교 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 현정환(2008). 보육시설 이용 다문화가정 부모의 보육에 대한 기대 및 문제의식에 관한 연구. **한국보육학회지**, 8(4), 31-47.
- 홍진주(2004). 몽골 출신 이주노동자 자녀의 심리사회적 적용에 관한 연구. 서울이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Babbie, E. (2016). *The basics of social research*(7th edn). Belmont, CA: Thomson Wadsworth. *Nurse Education Today*, 24, 105 - 112.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1995) Handbook of Research on Multiculture Education. New York: Macmillan.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16.
- Derman-Sparks. L & A.B.C. Task Force. (1992). *Anti-bias curriculum tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for Education of Young Children.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107 - 115.
- Garcia-Coll, C. & Szalacha, A. (2004). Children of immigrant families. The multiple contexts of middle childhood. *The Future of Children*, 14(2), 81-97.
- Gezi & Kal (1983). Issues in multicultural education. *East west education*, 4(1), 67-78.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing

- research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277 - 1288.
- Ramsey, P. G (1998). *Teaching and learning in advice world : Multicultural education for young children*(2nd ed). New York: Teachers College Press.
- Seefeldt, C. (2005). *Social studies for the preschool/primary child*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Seidman, I. E. (1998). *Interviewing as Qualitative research: A guide for reachers in education and the social sciences*(2th ed.). New York: Teacher College Press.

<부록1>

연구참여자 동의서

안녕하십니까?

저는 울산대학교 일반대학원 아동가정복지학과 석사과정 중에 있는 조미영입니다. 본 연구는 점차 다문화사회로 변화하는 우리나라의 사회현상에 맞춰 다문화가정 영유아의 보육에도 관심이 늘고 있습니다. 이에 따라 다문화가정 영유아를 보육하고 있는 교사들의 어려움과 극복에 대한 연구를 통해서 교사들의 어려움을 해소하고 다문화가정 영유아를 보육하는데 효과적인 지원방안을 모색하고자 합니다.

본 연구자와 연구참여자는 2회 정도 심층면담으로 다문화가정 영유아의 어린이집 적응에 관하여 인터뷰를 진행합니다. 인터뷰 내용은 녹음될 것이고 후에 연구자가 전사할 예정입니다. 그리고 그 내용은 연구자의 연구 자료로 사용될 예정이며 연구는 인터뷰 종료 후 1년 내에 종료할 것입니다. 녹음 및 전사 자료는 연구 종료 후 1년간 보관 후에 삭제할 것입니다. 연구 결과는 학회에서 발표하거나 출판될 수 있습니다. 인터뷰 날짜와 시간, 장소의 조절은 연구참여자의 가능한 일정에 맞추어 이루어 질 것이며, 연구참여자께서 제보해 주신 정보들에 관해서는 가명으로 인용되어 비밀이 보장되며, 인터뷰 해주신 내용들은 연구의 목적으로만 사용됩니다. 마지막으로 인터뷰 과정에 있어서 대답을 하기에 곤란하거나 답하기 어려운 질문에 관하여는 답을 하지 않을 수 있으며, 다른 불이익 없이 연구 참여를 철회하실 수 있습니다. 본 연구의 인터뷰의 내용은 연구의 신뢰도와 구체적인 자료의 확보를 위한 **참여자 확인(member check)의 과정**으로 연구참여자에게 e-mail로 보내드립니다.

확인 과정에서 내용의 수정이나 삭제를 요구하시면 적극 반영하겠습니다.

바쁘신 가운데에도 소중한 시간을 내어 협조 해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

울산대학교 아동가정복지학과 조미영 드림

지도교수:김영주

연락처 e-mail: mileeam70@naver.com

phone: 010-8817-3119

()는 본 연구에 자발적으로 참여하며, 연구에 관련한 정보를 제공해 줄 것을 동의합니다.

2021년 월 일

연구참여자

연구자 _____

<부록2>

연구참여자 기초 사항 질문지

◎ 담임교사의 인적사항

※다음 질문지는 본 연구를 위한 연구참여자(담임교사)의 기초자료 조사에 사용되는 질문지입니다. 연구참여자(담임교사)의 일반적인 사항들에 대해서 빠짐없이 기록하여 주시면 감사하겠습니다.

1. 성별: 남 () 여 ()
2. 나이: 만 ()세
3. 교직경험: ()년
4. 다문화가정 영유아 지도경험: 있음 (년 개월) 없음 ()
5. 자격증: ①유아교사1급 ②유아교사2급 ③보육교사1급 ④보육교사2급
⑤어린이집원장자격증 ⑥기타자격증()
6. 근무하고 있는 기관유형: ①민간어린이집 ②국공립어린이집 ③가정어린이집 ④직장어린이집 ⑤기타()
7. 근무지역: ()
8. 현재 담당 반의 다문화가정 영유아 인원: 전체학급 인원 ()명 다문화가정 영유아()명

◎ 담임하고 있는 반의 다문화가정 영유아 인적 사항

※다음 질문지는 본 연구를 위한 연구참여자(담임교사)의 기초자료 조사에 사용되는 질문지입니다. 연구참여자(다문화가정 유아)의 일반적인 사항들에 대해서 빠짐없이 기록하여 주시면 감사하겠습니다.

1. 유아명(가명으로 인용될 것입니다): ()
2. 성별: 남() 여()
3. 연령: 만 ()세 ()개월
4. 어린이집 취원 시기: ()년 ()월
5. 출생지: ()
6. 다문화가정 영유아의 출생순위: ()

7.가족사항

가족구성원	나이	국적	직업	생활수준	교육관심도	부모학력

※생활수준

상:가족구성원이 생활응르 유지하고, 영유아를 양육하는데 재정적인 어려움이 있음.

중:가족구성원이 생계를 유지하고, 영유아를 양육하는데 재정적인 어려움을 가지고 있어 단기간의 혹은

부분적으로 사회복지 차원의 지원이 필요한 경우

하:기초생활 수급자 또는 생계유지가 어려워 다차원의 지속적인 지원이 계속적으로 필요한 경우

※교육관심도

상:유아에 대한 교육적 관심과 부모참여에 적극적이며 교사와의 의사소통에 별다른 어려움이 없거나 의

사소통에 대한 해결을 위하여 부모가 노력함.

중:영유아에 대한 교육적 관심과 부모참여가 가끔씩 이루어지고 있으며 교사와의 의사소통에 어려움을

가지고 있으나 부모가 이에 대한 해결을 위한 관심을 보임.

하:영유아에 대한 교육적 관심과 부모참여가 거의 이루어지지 않고 관심을 보이지 않음.

☺ 설문에 응해 주셔서 감사합니다.

ABSTRACT

Childcare teachers' difficulties and efforts in educating children from multicultural families

The purpose of this study is to find out the difficulties and overcoming of teachers who care for infants and toddlers from multicultural families based on the experience of teachers who care for infants and toddlers from multicultural families. Research participants were selected through a purposeful sampling among childcare teachers who had been raising infants from multicultural families for more than one year within one year. After that, in-depth interviews were conducted to collect data. The data collected through in-depth interviews were analyzed using the inductive content analysis method through three stages: preparation stage, organizational stage, analysis process, and result reporting stage suggested by Elo and Kingas (2008).

According to the data analysis, the difficulties and overcoming of childcare for infants and toddlers from multicultural families experienced by childcare teachers were as follows. Teachers who experienced childcare for infants and toddlers from multicultural families were divided into difficulties in supporting infants and toddlers from multicultural families, difficulties in relationships with parents of multicultural families, and lack of teacher competency. First, Difficulties in supporting infants and toddlers from multicultural families were found to be "It takes a lot of work.", "It's hard to adjust." and 'It's not as good at it.' In addition, difficulties in relationships with parents from multicultural families were found to be "It's hard to communicate.", "I can't understand." and "It's hard to build a trust relationship."

Next, there were three overcomes due to the difficulties of childcare for infants and toddlers from multicultural families, including "strategies for supporting infants and toddlers from multicultural families," "strategies for establishing reliable relationships with parents of multicultural families," and "growth as multicultural teachers." In the multicultural family infant guidance strategy, "I think about what children need" and "I understand and accept" and "Let's talk one more time" and

"Focus on counseling" were "strategies for establishing trustworthy relationships with parents of multicultural families." Finally, for the growth of multicultural teachers, they responded, "I receive training or counseling," "My prejudice against multicultural families has been broken," and "I feel confident and rewarding."

As a result of the study, it was found that a coaching system for multicultural education for teachers who care for infants and toddlers from multicultural families should be established to help in practical ways, and that it is necessary to link with a social support system to support infants from multicultural families. This study aims to prevent the difficulties of teachers who care for infants and toddlers from multicultural families by deeply examining and understanding the difficulties and overcoming of teachers who care for infants and toddlers from multicultural families. In addition, it is meaningful to provide basic data for effective support measures for infants and toddlers from multicultural families to prospective teachers who will raise infants from multicultural families in the future.