



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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](#) 

碩士學位論文

幼兒教師가 認識한 다문화
교육에 對한 研究

2010年



HANSUNG
UNIVERSITY

漢城大學校 教育大學院

幼兒教育專攻

許 貞 淑

碩士學位論文

指導教授 申在洽

幼兒教師가 認識한 다문화

교육에 對한 研究

A Study on Early-childhood Education Teachers'

Perceived Multicultural Education

2010年 6月 日

漢城大學校 教育大學院

幼 兒 教 育 專 攻

許 貞 淑

碩士學位論文
指導教授 申在洽

幼兒教師가 認識한 다문화
교육에 對한 研究

A Study on Early-childhood Education Teachers'
Perceived Multicultural Education

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2010年 6月 日

漢城大學校 教育大學院

幼 兒 教 育 專 攻

許 貞 淑

許貞淑의 教育學 碩士學位論文을 認准함

2010年 6月 日

審査委員長 _____ 印

審査委員 _____ 印

審査委員 _____ 印

목 차

제 1 장 서론	1
제 1 절 연구의 필요성	1
제 2 절 연구의 목적 및 문제	4
제 3 절 연구의 제한점	5
제 2 장 이론적 배경	6
제 1 절 다문화 교육의 개념	6
제 2 절 다문화 교육의 목표	9
제 3 절 다문화 교육의 내용	12
제 4 절 다문화 교육의 방법	14
제 5 절 유아기 다문화 교육의 중요성	17
제 6 절 다문화 교육에 대한 교사의 태도와 역할	18
제 7 절 다문화 교육을 위한 환경 구성	21
제 8 절 선행연구 고찰	23
제 3 장 연구방법	27
제 1 절 연구대상	27
제 2 절 연구도구	29
제 3 절 연구절차	31
제 4 절 자료처리	31
제 4 장 연구결과 분석 및 해석	32

제 1 절 교사 배경변인에 따른 다문화 교육에 대한 교사의 인식	32
1. 교사 배경변인에 따른 다문화 교육의 목표에 대한 인식	32
2. 교사 배경변인에 따른 다문화 교육의 교육내용 인식	33
제 2 절 교사 배경변인에 따른 다문화 교육의 실제	35
1. 학습 환경의 준비 정도	35
2. 다문화 교육의 실시방법	46
제 3 절 다문화 교육 실시에 대한 문제점 및 개선방안	47
1. 다문화 교육 실시의 문제점	47
2. 다문화 교육에 대한 개선방안	48
 제 5 장 요약 및 결론	50
제 1 절 요약	50
제 2 절 결론	53
제 3 절 제언	55
 【참고문헌】	57
 【부 록】	65
 ABSTRACT	73

【 표 목 차 】

<표3-1> 연구 대상 교사의 일반적 배경	28
<표3-2> 설문지 문항 구성 및 신뢰도	30
<표4-3> 교사 배경에 따른 다문화 교육의 목표에 대한 인식	32
<표4-4> 교사 배경에 따른 다문화 교육 내용에 대한 인식	34
<표4-5> 교사 배경에 따른 언어 영역 준비 정도	35
<표4-6> 교사 배경에 따른 사회 영역 준비 정도	37
<표4-7> 교사 배경에 따른 블록 영역 준비 정도	38
<표4-8> 교사 배경에 따른 극화 놀이 영역 준비 정도	39
<표4-9> 교사 배경에 따른 음악과 게임 영역 준비 정도	40
<표4-10> 교사 배경에 따른 표현 영역 준비 정도	42
<표4-11> 교사 배경에 따른 탐구 영역 준비 정도	43
<표4-12> 교사 배경에 따른 요리 영역 준비 정도	44
<표4-13> 교사 배경에 따른 기타 영역 준비 정도	45
<표4-14> 교사 배경에 따른 다문화 교육 실시 방법 인식	47
<표4-15> 교사 배경에 따른 다문화 교육 실시의 문제점 인식	48
<표4-16> 교사 배경에 따른 다문화 교육 개선방안에 대한 인식	49

제 1 장 서 론

제 1 절 연구의 필요성

오늘날 우리 사회는 외국인 노동자나 외국 유학생뿐만 아니라 국제결혼 가정도 급격하게 늘어 다문화 사회로 변화되고 있다. 행정안전부의 외국인 주민실태조사(2008)에 따르면, 체류기간이 90일을 초과한 장기체류외국인과 대한민국 국적을 취득한 외국인 및 그 자녀가 891,341명(1.8%), 전체 외국인 중 결혼이민자는 144,385명(16.2%)으로 2002년 34,710명에 비해 4배 이상 증가하였다. 이는 농촌 총각 장가보내기의 일환으로 국제적인 결혼이 시작되어 교통·통신의 발달로 인한 지구촌화, 외국인 근로자의 증가, 새터민 가정의 증가로 인하여 주변에 외국인 노동자나 국제결혼 가정을 쉽게 볼 수 있어 다문화적 사회, 다문화 가정, 다문화 교육에 대한 관심이 증가하고 있다(고유미, 2008). 우리나라에서는 다문화 교육이 최근 증가되는 다문화 가정과 맞물려 다문화 가정에 대한 편견 및 차별 타파의 의미로 인식하는 경향이 있고 그 교육의 내용도 소수 민족 집단의 정착을 돕기 위한 프로그램이나 다양한 민족과 문화에 대한 지식을 습득하는 것에 국한되어지기도 한다(최충옥·모경환, 2007; 김혜자, 2009). 그러나 다문화라는 개념에 있어서 문화개념은 단순히 다른 민족, 인종만을 의미하는 것은 아니라 한 국가, 사회 내에 존재하는 하위문화로 종교·성별·사회계층·이념·직업 등에 따른 다양성을 포함하는 것이기 때문에 더욱 더 우리나라에 시사하는 바가 크다(김혜연, 1997; 하숙현, 2000; 김래경, 2001; 김아영, 2006; 최윤영, 2007). 이에 다문화 교육이란 자신이 속한 민족의 삶 속에서 내재된 문화에 대한 긍정적인 정체성 확립을 기초로 다른 인종과 성, 언어, 계층 등의 사회적·문화적 배경을 지닌 다른 집단들의 문화를 동등하고 가치 있는 것으로 받아들여 아동과 그 가정의 삶을 긍정적으로 변화시키는 준비 교육을 의미한다(김영옥, 2002; 정선희, 1997; 하숙현, 2000; Banks,

1992; Gay, 1995; Grant, 1977). 그러므로 다문화 교육의 목적은 종교, 사회계층, 성(sex), 장애에 기초한 사회적 불평등을 개선시키는 것이고, 다문화 교육을 통해 다양한 문화, 민족 그리고 사회적 배경을 가진 유아들에게 공평한 교육의 기회를 제공해 주어(Banks, 1994), 유색인, 빈곤층, 여성 혹은 장애인과 같은 사회적 약자를 포함한 모든 집단의 관심과 이익에 부응하는 사회를 만들 수 있는 미래 시민을 양성하는 것이라고 할 수 있다(Sleeter & Grant, 1998).

우리나라는 1980년대 후반부터 외국인 노동자가 한국사회에 들어오기 시작하였으나 이때는 주로 인권침해 관점에서 연구가 진행되었다. 결혼 이민자가 증가하면서부터 다문화 가정, 다문화 사회, 다문화 교육에 대한 관심과 연구가 증가하고 있다(한국여성정책 연구원, 2007; 구정화·박윤경·설규주, 2009: 재인용). 최근 다문화 사회로서의 전환에 대비한 다문화 교육의 요구는 급속하고도 광범위하게 제안되고 있다. 그 변화를 집약하는 대표적인 현상은 다문화 교육을 지원하기 위한 법률 제정 노력이 활발하게 이루어지고 있는 것이라고 할 수 있다. 교육인적자원부(2006)에서는 최근 증가하고 있는 다문화 현상에 주목하여 교육과정에 다문화 요소를 반영하였고, 다문화 교육을 교육 현장에서 실시하기 위하여 다문화주의 및 소수자에 관한 내용을 교사교육의 내용으로 포함시켜 교사들의 다문화 교육역량 강화를 통한 장기적이고 지속적인 다문화 교육의 실시를 계획하고 있다. 국회에서는 2006에서 2007년도에 걸쳐 다문화 교육을 의무적으로 시행하도록 하는 관련 법안들을 마련하였다. 이 발의된 법안을 교육 부분에 초점을 맞추어 검토한다면, 결혼 이민자 가정을 위한 다문화 교육 의무화 등을 골자로 한 ‘이주민 가족의 보호 및 지원 법안’, 혼혈인 가족에 대한 정부 차원의 복지프로그램이나 교육 프로그램 마련과 각 급 학교에서의 차별 배제와 편견 예방 교육을 강조하는 ‘혼혈인 가족 지원에 관한 법률안’, 다문화 가족 구성원들에게 국어교육이나 사회 적응 교육을 실시하도록 하는 ‘다문화 가족 지원법 제정안’ 등이 발의되어 있다(고경화 ·이원실, 2007; 김충환·이원실, 2006). ‘차별금지법’(2007.12.4)안이 국무회의에서 의결

되었고(2007, 법무부), 2007년에 개정된 유치원 교육과정에서도 ‘사람과 자연을 존중하는 사람’을 인간관으로 표명하여 유아의 성·종교·가족 배경·신체적 특성·민족 배경으로 인한 편견을 가지지 않도록 교육과정을 구성하고 있다(교육과학기술부, 2008). 다음 세대의 교육과정에서 다문화 관련 내용이 중시하는 가운데 특히 유아기 다문화 교육의 중요성이 부각되고 있다(이주영, 2009). 왜냐하면 미래를 살아갈 유아들을 대상으로 세계화에 대한 교육적 방향과 내용, 방법 등에 대한 관심이 제기되고 있고 주체성과 함께 개방성을 갖춘 인간으로 교육하고자 하는 필요성이 강조되고 있기 때문이다(최윤영, 2007). 특히 유아기는 이러한 교육을 시작할 수 있는 최적의 시기라고 할 수 있다. 유아교육에서 다문화 교육이 필요성을 살펴보면, 유아는 24개월 이전에 이미 타인과 구별하는 자아에 대한 인식(self-recognition)이 형성된다고 한다. 만2세가 되면 신체적 특징, 외모, 성, 언어 등 외적으로 나타나는 성향에 기초하여 사람들 간의 유사성과 차이점을 인식한다(Seefeldt, 2005). 그리고 3~5세경 유아들은 자아에 대해 인식하기 시작하여 정체감이 형성된다고 한다. 그러므로 성 고정적 행동이나 다른 문화에 대한 편견, 장애에 대한 두려움이 내면화 되는 경향을 보이므로 유아기 때부터 다양성을 편견 없이 받아들이는 태도를 기르며 피부색과 외모가 다르더라도 더불어 생활할 수 있는 기초 능력을 기르는 것이 매우 중요하므로 다문화 교육이 유아기부터 중요하게 다루어질 필요가 있다(유승애, 2009).

양옥승((1997)은 현대의 유아들은 특정 문화에 속해 있으면서 동시에 세계의 다양한 문화에 노출되어 있으므로 유아가 우리 문화를 사랑하고 세계의 문화를 편견 없이 받아들이는 태도를 가지며 자기의 감정과 생각을 조절하여 다른 문화를 가진 사람들과 더불어 생활할 수 있는 기초 능력을 기르는 것이 매우 중요하다고 하였다. 또한 유아기는 인간 성장발달의 기초가 되는 매우 중요한 시기이며, 이 때 습득한 편견이나 고정관념은 변화되기 어려우므로 보다 정확하고 다양한 정보와 지식을 제공해주는 다문화 교육이 절실히 요구되고 있음을 강조했다.

다문화 교육을 효과적으로 실시하기 위해서는 인적·물적 환경이 갖추어져야 하며 교육현장에서의 다문화 교육은 교육환경과 교육과정의 모든 측면을 통합해야 한다. 그런데 교육환경과 교육과정은 교사에게 많은 영향을 받으며, 모든 교육이나 활동에서 교사의 태도와 역할이 중요하지만 특히 다문화 교육에서는 교사의 태도와 역할이 매우 중요하다. 교사의 태도나 행동으로 인해 유아가 사람들과 어떻게 이해하고 협력하는가를 배우게 되며 다른 사람에 대한 편견이나 고정관념을 갖게 될 수도 그렇지 않게 될 수도 있다. 따라서 유아교육기관 현장에서 다문화 교육을 성공적으로 이끌기 위해서는 교사의 인식과 행동이 매우 중요하다(전덕수, 2007).

따라서 본 연구는 유아교사를 대상으로 다문화 교육에 대한 인식을 알아봄으로써 다문화 교육의 구체적인 목표와 내용을 수립하고 유아교육에서 다문화 교육의 활성화를 위한 방안을 마련하는 기초 자료를 제공하고자 한다.

제 2 절 연구의 목적 및 문제

본 연구는 유아교사를 대상으로 유아 교사가 인식한 다문화 교육에 대한 인식을 알아봄으로써 다문화 교육의 구체적인 목표와 내용을 수립하고 유아교육에서 다문화 교육 활성화를 위한 방안을 마련하는 기초 자료를 제공하고자 하는데 목적이 있다.

이와 같은 연구목적을 수행하기 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 다문화 교육의 목표는 교사의 배경변인(기관 유형, 경력, 직급, 학력)에 따라 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 다문화 교육내용은 교사의 배경변인(기관 유형, 경력, 직급, 학력)에 따라 어떠한 차이가 있는가?

셋째, 다문화 교육의 학습 환경(언어·사회·블록·극화놀이·음악게임·표현·탐구·요리·기타)은 교사의 배경변인(기관 유형, 경력, 직급, 학력)에 따라

어떠한 차이가 있는가?

넷째, 다문화 교육 실시 방법은 교사의 배경변인(기관 유형, 경력, 직급, 학력)에 따라 어떠한 차이가 있는가?

다섯째, 다문화 교육 실시의 문제점은 교사의 배경변인(기관 유형, 경력, 직급, 학력)에 따라 어떠한 차이가 있는가?

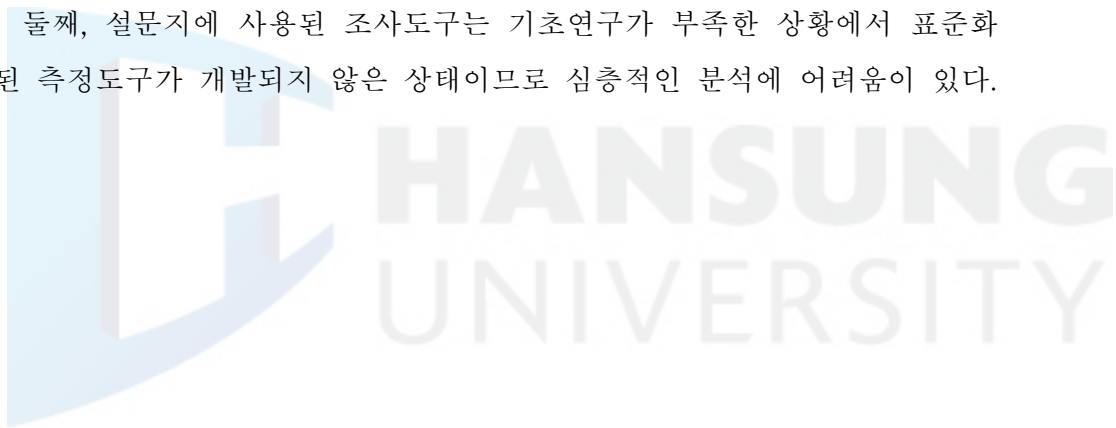
여섯째, 다문화 교육의 개선 방안은 교사의 배경변인(기관 유형, 경력, 직급, 학력)에 따라 어떠한 차이가 있는가?

제 3 절 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 조사 지역을 서울특별시와 인천·경기 일부 지역에 한정하였으므로 연구의 결과를 전국적으로 일반화하는 데 어려움이 있다.

둘째, 설문지에 사용된 조사도구는 기초연구가 부족한 상황에서 표준화된 측정도구가 개발되지 않은 상태이므로 심층적인 분석에 어려움이 있다.



제 2 장 이론적 배경

제 1 절 다문화 교육의 개념

문화란 한 사회가 공유하고 있는 사람들의 보편적인 삶의 방식으로 전통적으로 그 사회에 내려오면서 영향을 미치고 사람들의 사고방식까지도 좌우하게 된다. 즉 한 사회의 생활양식의 총체적 표현이라고 말 할 수 있다(오옥환, 1996; 이경우·이은화, 1995; 이복희, 2009).

문화는 나의 것이 아닌 우리의 것이기에 내가 마음대로 할 수 없는 규범적인 것이며, 마음먹고 따져보기 전에는 잘 알 수 없는 무의식적인 것이기도 하다. 문화는 그 사회 구성원들의 상호작용 결과로 삶을 결정짓는 중요한 요소로 작용하면서 각 집단이나 사회 그리고 민족이나 인종에 따라 다양한 형태로 나타난다. 이처럼 독특하고 다양한 문화의 형태들이 하나의 융화를 이룬 상태를 다문화라고 볼 수 있다(박미경, 2007; 박영은, 1995; 이복희, 2009).

이렇듯 문화는 인간의 삶을 결정하는 중요한 요소로 작용하면서 각 집단이나 사회, 그리고 민족이나 인종에 따라 각기 고유한 형태로 나타나는데, 점차 다양해지는 문화는 급속한 사회 변화와 세계화 흐름 속에서 새로운 문화에 대한 이해와 조화가 필요하게 되고 다문화라는 용어가 생겨나게 되었으며, 현대로 올수록 대부분의 나라들은 다문화를 공유하는 사회가 된다고 할 수 있다(임갑자, 2008). 즉 문화란 언어, 관념, 신앙, 관습, 규범, 제도, 기술, 예술, 의례 등 매우 다양한 요소들을 포함하고 있으며 그 사회 구성원에 의해 공유되는 지식, 신념, 행위의 총체라고 할 수 있다(이복희, 2009).

문화라는 개념은 다른 나라의 국민을 이해하는데 가장 넓고 근본적인 개념으로(Kendall, 1983). 다문화 이해의 중요성이 강조되면서 이를 교육적으로 접근시킨 것을 다문화 교육이라고 한다(임명희, 2003; 최인순, 2008).

다문화 교육에 관한 용어는 사회의 흐름에 따라 변화되었다. 1920년대 후반에는 미국 이민자들의 민족적인 배경과 문화적 공헌에 대한 이해를 위한 교육의 뜻으로 상호 문화교육(inter-cultural education)이라는 용어가 사용되었고(Montalo, 1982), 1960년 초반에는 소수민족의 자아 정체성을 높이려는 의도로 민족연구(ethnic study)라는 용어가 사용되었다. 1960년대 후반에는 특별한 그룹뿐만 아니라 모든 학생들이 미국의 다양한 문화를 배워야 한다는 의미로 다민족 교육(multi-ethnic education)(Gay, 1993)으로 사용되었으나, 1970년대에 이르러 진정한 다문화 교육(multi-cultural education)이라는 용어가 사용되었다(Gay, 1997; Montalo, 1982; Volk, 1998). 다문화라는 용어는 1981년까지 사전에 나와 있지 않았는데, 그것은 사회적인 변화와 관련하여 만들어진 용어라는 점을 시사해 준다. 사전적 정의를 살펴보면, ‘단절된 문화들을 연결시키고 반영하고 적용하는 것’으로 정의되어 있다.

다문화 교육의 개념은 오래 전부터 많은 학자들에 의해서 그 맥을 유지해 왔다. Comenius는 아동의 신분, 계층, 성의 구분 없이 교육받아야 한다는 “만인을 위한 교육”을 강조하였으며, 독일 철학자 Kant는 자기 중심적인 이기적인 생각을 배제하고 오로지 세계 시민으로 생각하고 행동해야 한다는 생각에서 국제법을 기초로 하는 세계 시민적 체제를 주장했다. 유치원의 창시자 프레벨의 교육과정도 계층 간의 갈등을 극복하고 사회적 조화를 이루는 모든 유아를 위한 프로그램으로 간주되고 있다(김영옥, 2006; 이영석·이항재, 1998; 이원영, 1998).

Banks(2004)는 “미국 다문화 교육의 역사가 소수 인종 및 민족문제에 주목하던 단계를 지나 여성과 장애인 및 그 외 소수집단들로까지 관심 범위가 확장되는 방향으로 발전해 왔다”고 한다. Sleeter 와 Grant(2007)도 다문화 교육의 개념이 진화되고 있다고 하였다. 시대와 학자에 따라 다양한 다문화 교육의 개념들이 존재하며 진화되고 있음을 많은 학자들은 다문화 교육에 대해 다음과 같이 밝히고 있다.

미국교사교육공인협회(NCATE)는 다음의 두 가지로 다문화 교육을 정

의하고 있다.

첫째, 다문화 교육의 핵심은 각 개인이 다양한 문화 속에서 정치적·사회적·경제적인 생활을 경험하고 다양성을 존중하고 자각하는 데 있다. 둘째, 교육의 과정에 있어서 다양한 사회·경제·인종·종교·문화집단 간의 상호 영향의 중요성을 인식하는 데 있다고 밝혔다(김선미, 2000; 김아영, 2006; 최윤영, 2007).

Baker(1994)는 다문화와 관련된 개념인 다민족, 다문화, 세계화 교육에 대한 개념을 다음과 같이 제시하고 있다. 다민족 교육이란 다문화 교육 속에 포함되는 것으로, 1960년대 소수 민족의 권리와 가치를 존중하고자 하는 취지로 만들어진 법(The Civil Right of Act)을 제정하면서 사용되었던 것이다. 다문화 교육이란 이러한 소수민족의 시민권 운동을 그 모태로 하여 보다 광범위한 교육적 접근이 적용되면서 각 문화에 대한 존중에 바탕을 둔 교육이라고 하겠다. 세계화 교육은 이 둘을 모두 포함한 것으로, 서로의 차이점을 인정하고 서로의 가치를 존중하며 다양성에 대한 이해를 바탕으로 공평하게 대할 수 있도록 하는 교육이다.

Parekh(1986)는 “다문화 교육은 본질적으로 어린이들을 자민족 중심의 구속으로부터 자유롭게 하는 것이며, 다른 문화와 사회, 삶과 사고방식의 존재를 일깨워 주는 것”이라고 생각했다. Banks(1991)는 “다문화 교육을 ‘자유를 위한 교육’으로 모든 계층·성별·인종·문화적인 집단 등이 평등한 교육을 받는 것”이라 하였다.

Lynch(1986)는 “성·문화·민족·사회계층 등의 배경요인을 지닌 유아들이 편견과 차별 없이 균등하게 교육의 기회를 얻도록 하는 교육과정의 변화를 실현하는 노력이며 나아가 내가 속한 사회나 문화 외에 다양한 문화를 인정하고, 이해하는 것이라 할 수 있다. 또한 다양한 문화로 인한 이견이나, 갈등, 행동의 차이 등을 극복하여 대처할 수 있는 능력을 길러주는 교육”이라 하였다.

다음은 다문화 교육 개념에 대한 국내 선행연구들을 살펴보고자 한다. 차갑부(1998)는 “다문화 교육이 한 나라 안에서 인종과 종교 등을 달리하

는 여러 집단들이 문화적·사회적 다원성의 가치는 서로를 보호하고 확장하는 데 있어 귀중한 자원임을 알고, 어떤 집단도 고립상태에서 생존할 수 없고, 상호 관련되어 전체의 일부로서 존재해야 한다는 것을 인식하는 것”이라고 설명하였다. 김영옥(2002)은 “다문화 교육을 각기 다른 인종과 성·언어·계층 등을 이해하고 존중하도록 유도하여 유아와 그 가족의 삶을 긍정적으로 변화시킴으로써 다양한 문화 세계에서 유아들이 공동의 목표를 향해 생활하고, 의사소통하며 적절한 지식·태도·기술을 가질 수 있도록 준비하는 교육”이라 하였다. 이영석(2007)은 “다문화 교육에 대해 문화적 다양성을 가치 있는 자원으로서 지원하고 확장하려는 교육이라고 언급함과 동시에, 다양성이야말로 미래의 세계에서 가장 중요한 요소라는 인식의 변화를 가져오는 교육을 의미한다”고 했다. 양영자(2009)는 “다문화 교육은 다수와 소수의 구분을 전제로 하는 인식에서 벗어나 모두가 더불어 살기 위한 철학을 정립해야 함”을 강조했다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 다문화 교육에 대한 개념이 다양하여 한마디로 정의하기는 쉽지 않지만, 본 연구의 목적을 위해 다문화 교육의 개념을 정리해 보면, 모든 집단의 역사와 문화에 대한 다양성을 이해하고 존중하기 위한 세계화 교육이며, 세계화 시대에 맞게 각 나라가 갖고 있는 문화를 조화롭게 유지시키며 공존하기 위한 요구에 적합한 교육으로 자신의 문화에 대한 정체성을 가지고 타인의 새로운 문화를 편견 없이 받아들이며 이에 대처할 수 있는 인식 및 지식·태도·기술을 기르게 하는 교육이라고 할 수 있다.

제 2 절 다문화 교육의 목표

다문화 교육의 궁극적인 목적은 ‘자유’라 볼 수 있는데, 개인의 ‘자유’가 보장되지 않고는 성취할 수 없다. ‘자유’란 민주적인 원리의 핵심으로써 평화로운 삶을 살아갈 수 있는 터전이다(Perry & Fraser, 1993).

다문화 교육의 목표는 다양한 문화와 인종의 사람들이 서로의 권리를

인정하고 다른 사람들과 협력하여 살아 갈 수 있는 자유민주주의 기틀을 마련하는 것이다. 다문화 교육의 정의만큼이나 다양한 여러 학자들의 다문화 교육의 목표를 살펴보도록 하겠다.

Neuman과 Roskos(1982)는 다문화 교육의 목표를 “유아 자신의 문화적 정체감을 확립하도록 돕고 다른 문화들에 대한 이해와 인식을 발전시키도록 해야 함을 강조하는 측면에서 다문화 교육의 목적을 다음과 같이 설명하였다. 유아가 가정 문화를 인식하고 기술과 지식을 잘 습득할 수 있도록 도와주고, 유아에게 개인의 문화적인 차이를 표현할 수 있도록 기회를 제공한다. 또한 유아와 유아, 유아와 성인의 협동을 통하여 문화적 관점을 나누고 새로운 지식을 구성할 기회를 제공한다. 따라서 모든 유아들을 위해 같은 목표를 설정하지만 각각 다른 방법으로 접근할 수 있도록 도와주며 유아들이 자신의 문화와 다른 사람들의 문화 속에서 유능하게 행동할 수 있도록 도와주는 것”이라 했다.

Kendall(1983)은 다문화 교육의 목표를 다섯 가지로 나누어 설명하고 있다. 첫째, 유아들이 자신의 문화와 가치를 존경하는 것과 마찬가지로 다른 사람의 문화와 가치도 존중할 수 있게 가르친다. 둘째, 다문화적 사회에서 성공적으로 살아갈 수 있는 태도와 능력을 길러 준다. 셋째, 인종주의 등에 의해 가장 영향을 많이 받는 유색인종의 아이들이 긍정적인 자아개념을 형성할 수 있도록 도와준다. 넷째, 문화적인 다양성과 인간으로써의 공통성을 모두 긍정적으로 경험하도록 돕는다. 다섯째, 다문화적인 전체의 공동체 사회에서 서로 독특한 역할을 맡아 수행할 수 있도록 격려하는 것이다.

Lynch(1986)는 “다문화 교육의 목적이 서로 상반되는 두 가지 가치를 지향하고 있어 갈등과 함께 혼란을 가져오기도 한다고 지적하였다. 다시 말해 다문화적인 사회에서는 어떤 하나의 동질성에 의존하기 보다는 여러 개의 동질성을 인정해야 하며, 각각의 집단은 이질적인 집단과 함께 살아 가야 하는 점을 배워야 하기 때문”이라고 설명하였다.

Ramsey(1987)는 “통합적인 관점에서 다문화 교육의 목표를 여덟 가지

로 나누었다. 첫째, 성·인종·문화·계층 인식에 대한 긍정적인 사고를 발달시키고 타 집단에 대한 교류를 인식하고 인정한다. 둘째, 아동들이 자신의 정체성, 감정이입, 다른 집단들과의 관련성에서 좀 더 큰 사회의 일부로서 자신을 바라보게 한다. 셋째, 다른 사람들이 살고 있는 다양한 방식에 대한 존경심을 갖고 진정한 가치를 인정하도록 한다. 넷째, 아동의 초기 사회적인 관계에서 타인에 대한 개방과 흥미, 다른 사람을 기꺼이 포함시키고자 하는 의지, 협력하고자 하는 욕구를 갖게 한다. 다섯째, 현 사회에 대한 실제적인 인식, 사회에 대한 책임감, 자신들의 가족과 이웃에 대한 확장된 개념을 발달시키도록 한다. 여섯째, 아동의 사회 환경 속에서 자발적이고 비판적으로 분석하고 활동할 수 있도록 한다. 일곱째, 개인적인 스타일, 문화 지향성, 언어적인 배경에 매우 적절한 방식으로 보다 큰 사회의 완전한 참여자가 되기 위하여 필요한 교육적, 사회적 능력을 발달시키도록 한다. 여덟째, 학교와 가정의 효과적이고 상호 보완적인 관계를 증진시킨다”고 제시 했다.

양옥승(1997)은 한국의 다문화 교육을 위한 목표를 다음과 같이 제시하고 있다. 첫째, 자신과 한국 문화에 대한 정체성을 가진다. 둘째, 다양한 문화에 관심을 가지며, 다른 사람과 더불어 생활하는 기초 능력과 태도를 기른다. 셋째, 창의적으로 문제를 해결할 수 있는 기초 능력을 기른다.

장영희(1997)는 유아교육에서의 다문화 교육의 목적을 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 유아의 자기 존중감을 길러 준다. 둘째, 성, 신체조건 등에 따라 자기 동일시를 할 수 있다. 셋째, 가족과의 유대를 강화시킨다. 넷째, 다른 사람에 대한 신뢰감을 발달시킨다. 다섯째, 공정성을 발달시킨다. 여섯째, 협동과 협력을 배운다. 일곱째, 자신의 문화와 유산을 자랑스럽게 생각한다. 여덟째, 인간의 유사점과 차이점에 관심을 갖고 배우는 기회를 갖는다. 아홉째, 각각의 개별성을 이해하고 존중한다.

다문화 교육의 목적은 다양하지만 다문화 교육에서 궁극적으로 추구하는 목표는 다양한 사회 속에서 자신과 타인을 존중하며 다른 사람을 수용하고 더불어 살아 갈 수 있도록 유아들을 준비시키는 것이라 볼 수 있다.

제 3 절 다문화 교육의 내용

다문화 교육의 목표를 전제로 다문화 교육 내용을 선정할 수 있는데, 다문화 교육의 영역은 이론적 개념에서부터 지구촌 전역까지 사회적 중립에서 정치적 활용까지 광범위할 뿐만 아니라, 지나치게 다양한 교육 이념과 정책 등을 내포하는 경향이 있다(Banks, 1994). 따라서 어느 교육보다 분명한 목표를 세우고 이에 따른 교육 내용이 서술되어야 하며, 교육과정의 모든 영역에 다문화 교육의 내용이 통합되어야 효과적일 수 있다.

Baker(1994)는 다문화 교육 내용을 교육기관에서 이루어질 수 있는 접근방법, 다문화 교육방법, 내용의 실체로 제시하였다. 접근방법은 교육과정 재구성, 목표 성취, 집단 간 교육으로 나누어서 제시하고, 교육과정 재구성에서는 문화적 집단에 대한 내용을 포함시킨 교육과정을 기초로 새롭거나 다른 관점으로 교육과정의 내용을 볼 수 있게 했으며, 목표 성취에서는 교육의 기회균등을 실현하고자 하는 것으로, 집단 간 교육에서는 다양한 배경을 지닌 집단 간에 편견적인 태도가 아닌 긍정적이고 수용적인 태도를 지닐 수 있도록 하는 내용을 제시하였다.

교육부(1998)는 다음과 같은 다문화 교육의 내용을 제시했다. 첫째, 문화 간 차이점 보다는 지구상의 모든 민족이 공유하고 있는 문화적 보편성과 세계적 관점을 교육내용에서 모두 강조해야 한다. 둘째, 자국에 대한 주체성이 반드시 포함된다는 점을 강조해야 한다. 셋째, 우리의 눈을 세계로 확대하는 것뿐만 아니라 우리 자신을 세계적인 시각에서 볼 수 있는 안목을 길러줄 수 있도록 구성해야 한다. 넷째, 경제, 정치, 생태, 기술, 정보 등에서 세계 여러 나라가 긴밀히 연결되어 있어 세계를 하나의 상호의존체제로 인식할 수 있는 교육내용을 선정해야 한다. 다섯째, 세계 상황을 개선하는 데 인간의 노력이 좋은 결과를 거둘 수 있다는 신념과 도덕적 정의감을 발달시킬 수 있는 교육내용을 포함해야 한다.

채정란(1999)은 다문화 교육의 내용을 여섯 가지로 요약하고 있다. 첫째, 문화이다. 즉 문화 간의 유사점과 차이점의 특징 알기, 각 문화에 대한 이

해 및 존중심 기르기, 문화 간 긍정적 태도 발달시키기가 있다. 둘째, 협력이다. 즉 다양한 사람들과 상호작용 능력 증진하기, 다양한 사람들과 협동 능력 증진하기가 있다. 셋째, 편견이다. 즉 선입견, 편견, 고정관념에 비판적 사고 형성하기, 문제 상황에 대처 능력 기르기가 있다. 넷째, 정체성 형성이다. 즉 긍정적 자아 개념 기르기, 자아 정체감 및 집단 정체감 형성하기가 있다. 다섯째, 평등성이다. 즉 국가, 민족, 성, 능력, 계층에 대한 긍정적 태도 가지기, 인간이 평등하다는 가치 형성하기가 있다. 여섯째, 다양성이다. 즉 다양한 개인과 집단의 존재 인정하기, 다양성을 존중하는 마음 갖기가 있다.

김영옥(2002)은 교육내용이 교육목표로 통합될 수 있다고 보고 이를 사회 교육의 지식, 태도, 기술과 관련지어 다문화 교육의 목표 및 내용을 다음과 같이 제시하였다. 다문화 교육의 목표로 문화의 다양성 수용, 세계 공동체를 위한 각각의 역할 수행으로 문화, 다양성, 편견과 불평등, 민족과 인종, 정체성 형성, 협력의 내용을 포함하고 있다. 지식으로는 타문화 및 국가 이해, 세계 문제에 대한 관심과 인식이 있다. 태도로는 타문화에 대한 친밀감·관심·수용·참여 의식이 있다. 기술로는 자료 처리 기술·의사소통 기술·창의적 문제 해결력이 있다.

앞에서 살펴본 바와 같이, 다문화 교육의 목표는 자신에 대한 정체성을 근본으로 다양성을 수용하고 나아가 세계 공동체에 조화롭고 가치 있게 공존하기 위한 지식·기술·태도를 기르는 것이며, 이러한 목표를 달성하기 위해 문화, 협력, 편견, 정체성 형성, 평등성, 다양성 등과 같은 내용으로 이루어져 있다. 이러한 다문화 교육 목표와 내용은 각각의 중요한 개념에 따라 적절하고 균형 있게 구성되어야 한다. 교육현장에서는 이러한 점을 보완하여 서로 다른 사람들의 다양성을 수용하고 특정한 편견이나 고정관념을 가지지 않도록 하며, 유아가 공동체의 한 성원임을 알려주는 교육 내용을 구성해야 한다.

제 4 절 다문화 교육의 방법

다문화 교육은 다양한 문화와 집단을 다루는 것인 만큼 광범위해질 수 있다. 여러 학자들의 다문화 교육의 방법을 살펴보면 다음과 같다.

Banks(1991)는 유아교육과정에서 어떻게 다문화 교육을 연결하고 통합시킬 것인지에 대하여 다음과 같은 네 가지 방법을 제안하였다. 첫째, 기여도 중심 접근방법(the contributions approach)이다. 이 방법은 소수 인종 출신의 영웅이나 인물을 교육과정에 포함시키는 것이다. 인물뿐만 아니라 명절, 국경일 등을 전후하여 인종과 민족에 대한 주제를 선정하게 된다. 이러한 기여 중심의 접근방법은 다문화적 내용을 교육과 통합시킬 수 있는 가장 쉬운 방법의 하나이다. 특히 유아교육에서는 춤, 노래, 공예품, 음식 등 구체적인 자료에 초점을 맞추기 쉬우나 이로 인해 인종에 대한 고정화와 고정화를 부각시킬 수 있다는 단점이 있다. 둘째, 부가적인 접근 방법(the additive approach)이다. 이 방법은 하나의 단위이나 책을 기존 교육과정에 첨부하는 것으로, 교육과정 개혁접근의 기초단계로 인종 간에 서로 반대적인 시각에서 서로를 이해할 수 있는 내용과 방법이 강조된다. 셋째, 변화 지향적 접근(transformational approach)은 교육과정의 기본과정을 변환시키는 것으로써 다문화적인 사건, 개념, 주제, 문제 등을 다양한 시각에서 볼 수 있도록 한다. 특히 교사는 상반된 입장에서 어떠한 현상을 볼 수 있도록 역할놀이 등을 격려하여 준다. 넷째, 사회적 행동을 통한 접근(the social action approach)이다. 이 방법은 변화 지향적 접근과정에서 주제나 단원에 포함된 개념, 관심사, 문제 등에 대하여 토의하고 또한 결정과정에 유아들을 포함시키는 것이다. 유아의 경우에 어려운 접근일 수 있으나 다양한 문화를 수용하는 전체적인 환경을 구성해 갈 수 있다는 점에서 특성이 있다.

Kendall(1996)은 다양성을 다룰 수 있는 유아를 위한 교육 활동을 전개할 때는 단원을 통한 학습을 전개해야 한다고 강조했다. 하지만 단원은 교사를 위한 하나의 도구일 뿐이며 유아가 이해하기를 원하는 특별한 개념

에 이념, 기술, 태도와 가치를 통합해야 하며, 학습활동은 경험적으로, 문화적으로, 발달적으로 유아에게 유용한 단계에서 구체적인 개념에 대한 탐색을 지원해 줄 수 있도록 계획해야 한다. 특히 어린 유아일수록 이러한 단원을 계획할 때 진술된 용어에서 가치와 태도, 혹은 개념과 관념들에 대해서 이해하지 못할 수도 있으므로 유아들 자신이 발달시키고 있는 가치 체계로 그러한 가치들을 동화하기를 바라고, 활동에 참여할 때 기본적인 개념에 대해 이해하기를 바라야 한다.

Sleeter와 Grant(1998)가 제시하는 다섯 가지 다문화 접근법은 다음과 같다. 첫째, 예외적이고 문화적으로 다른 것에 대해 교수하는 접근(teaching the exceptional and the culturally different)이다. 즉 인종·능력·차·성·경제 수준이 다른 유아들이 요구하는 것에 반응하는 것이다. 둘째, 인간관계적 접근(human relations)이다. 유아들은 인종·성·계층·민족에 관계없이 서로 존중되어야 함을 배우고 유아들이 공동체의식과 사회에 존재하는 다양성을 이해하는 것을 통해 긍정적인 자아개념을 갖도록 하는 것이다. 셋째, 특정한 단일집단을 연구하는 접근(single-group studies)이다. 특정한 문화적 집단의 관점과 그 문화의 중요성을 인식하게 하는 것이다. 넷째, 다문화 교육적 접근(multi-cultural education)이다. 문화적 다원론의 중요성과 가치를 지지하기 위한 ‘문화적 민주주의’ 접근으로 편견과 차별을 줄이고 공평한 기회와 사회적 정의를 제공하기 위한 것이다. 다섯째, 다문화, 사회개혁주의자 교육적 접근(education that is multi-cultural and social reconstructionist)이다. 사회개혁주의자 교육은 사회와 문화적 다양성을 지지하고 사회 구조적 불평등에 도전할 수 있도록 유아들을 준비시키기 위한 접근이다.

Bisson(2000)은 유아의 발달은 전인적으로 이루어지므로 유아기에 특정 교과로 구분하지 않고 통합적으로 가르쳐야 한다고 하였다. 유아들이 이해할 수 있는 다문화 내용을 고려해야 하며, 이때 유아들은 사실에 대한 이해가 부족하므로 피해야 할 제목이 있다는 것을 주의해야 한다. 따라서 신체·인지·사회·정서 영역에서 교육의 내용이 광범위하게 통합될 수 있도록

계획하여 유아들이 다문화 사회에 적합한 가치와 태도를 경험하고 형성할 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다.

정경자(2001)의 연구에 의하면, 다문화 교육에서는 교사가 활동을 결정하고 활동방법을 시범보이며 지시하는 교수전략보다는 유아가 스스로 활동과정에 참여하여 활동주제와 활동을 결정할 수 있는 기회와 또래와의 상호작용 기회가 많은 유아 주도 교수전략이 바람직하다는 것이 증명되었다. 따라서 다문화 교육 내용을 독립된 내용으로 보지 않고, 일상생활 속에서 놀이를 통해 타 문화에 대한 호기심을 갖도록 적용해야 한다는 것이다. 다문화 교육은 발달적 상호작용주의에 기초한 프로젝트 활동을 적용하여 하나의 단원에서 다루고 끝나기보다는 기본교육과정에 적용하여 일상생활 속에 밀접하게 연결시키는 것이 바람직하다.

장영희(1997)는 다문화 교육의 접근방법을 세 가지로 정리하였다. 첫째, 다문화 교육은 결과 중심적인 교육이 아니라 과정 중심적인 교육이어야 한다. 다양성을 이해하고 조화시킬 수 있는 능력이란 단순한 사실과 지식을 통해서 획득되는 결과 중심적인 교육이 아니라 다양한 삶의 가치, 방식, 신념 등을 경험하고 표현해 볼 수 있는 기회를 필요로 하기 때문에 과정 중심적인 접근이 필요하다. 둘째, 단편적인 소재나 활동보다는 포괄적이며 통합적인 방법이어야 한다. 교육 현장에서 실제로 다른 나라를 소개할 때 가장 많이 사용하는 방법은 그 나라의 특징을 단편적으로 소개하는 것이다. 즉 이 나라는 이러한 집에서 살고, 이러한 옷을 입으며, 민속춤과 노래에는 이러한 것이 있다는 것을 알려주는 방법은 삶의 겉모습만을 소개할 뿐이다. 셋째, 문화란 고정되어 있는 것이 아니라 항상 변화하고 발전하는 것이다. 문화란 유기체와 같이 끊임없이 새로움을 추구하고 옛것을 버리기도 하며 끊임없이 변화되고 있다. 따라서 고정적이고 정형화된 문화에 대한 접근방식은 지양되어야 할 방법이다.

이상과 같이 다문화 교육의 기본적인 접근이 유아 개개인의 문화적 현실, 즉 경험, 행동, 학습자의 흥미로부터 시작되어야 한다. 교사들은 유아의 가족과 사회로부터 수집된 정보들을 가치 있는 다문화 경험으로 바꾸

기 위한 촉매자로서 다문화, 세계화 교육방법은 과정 중심, 통합적 방법을 통한 태도의 변화를 추구하도록 지도해야 한다.

제 5 절 유아기 다문화 교육의 중요성

교육의 적절한 시기를 놓쳐서 편견의 틀이 굳어버린 후에 잘못된 편견이나 선입견을 바로 잡기에는 더 많은 노력과 시간이 필요하므로 고정관념이나 편견의 틀이 생기기 시작하는 영유아기 때부터 다문화 교육의 시작은 매우 중요하다. 많은 학자들은 유아기부터 다문화 교육의 중요성이 강조되어야 한다고 주장한다.

Stone과 Church(1973)는 유아기 아동의 자기중심적 사고라는 발달 특성이 유아 주변 사람들의 가치·생각·행동방식을 당연하게 여기고, 자신의 문화를 판단하는 도덕적 규율로 삼는 자기 문화중심주의의 기초가 될 수 있으므로 유아기에 다양한 문화를 이해하고 존중할 수 있도록 다문화 교육이 필요하다고 하였다.

Kendall(1983)은 성·인종·민족적·신체적 차이에 대한 인식과 발달은 2세 유아기에 시작되어 5~6세가 되면 더 확실해진다고 하여 유아기에 다문화 교육이 필요함을 강조하였다.

Kowaski와 Fenlo는 유아기부터 인종과 민족적 차이에 대해 다른 문화적 요인들보다 우선적으로 인식하고 있으며 다양한 편견의 양상도 나타난다고 하였다(최윤영, 2007; 13 재인용).

Banks(2006)는 인종·성·지역·성적 경향·언어·장애 등의 다양한 문화 집단에 속하게 되면서 다양한 문화적 정체성을 갖는데, 자신이 속한 문화적 집단과의 연관성 속에서 파악되는 개인의 주관적인 자아 개념을 자아 정체성이라 한다.

장영희(1997)는 유아기는 자신의 생김새·성·인종 등 사람과 사람 사이의 차이점에 대해서 인식하는 시기이다.

정선희(1997)는 아주 어린 유아들조차도 타인을 탐색하는 과정을 통해

인종·민족성 등 사회적 계층에 대한 편견이나 고정관념을 접하게 되는 데 이것은 유아들의 자아 정체감 형성에 큰 영향을 미치기 때문에 다문화 교육은 특히 유아교육에서 더욱 강조될 필요가 있다.

유아의 가치나 태도는 부모로부터 직접적으로 내면화되기 때문에 가정의 영향을 받기도 하고, 다양한 매체나 사회기관에 노출되어 사회가 지향하는 타인에 대해 가치롭게 생각하거나 비하하는 태도를 배우게 된다. 즉 유아는 사회 환경 속에서 자기가 속한 민족 집단의 문화를 접하면서 사회화되어간다.

유아기부터 인종·민족·성·사회적 계층에 대한 편견이나 고정관념이 생기고 이것은 유아의 자아 정체감 형성에 영향을 미친다. 다양한 문화의 차이점을 올바르게 이해하고, 자신이 속한 문화와 다양한 문화를 조화롭게 이해할 수 있도록 교사와의 상호작용을 통해 사실에 근거한 올바른 정보 제공, 다양한 문화에 대한 이해의 폭을 넓히고 확장해 나가는 교육적 계기를 마련해야 할 것이다(최윤영, 2007).

이상으로 살펴본 유아기 다문화 교육의 중요성을 보면, 아주 어린 영·유아기부터 인종·민족·성·사회적 계층에 대한 편견이나 고정관념이 이미 생기게 되고 이것은 유아들의 자아 정체감 형성에 큰 영향을 미치며 한번 습득된 편견이나 고정관념은 쉽게 고쳐지기가 어려우므로 유아들이 편견이나 고정관념이 생기지 않도록 다양한 자료를 제공해 주며, 사실에 근거한 올바른 정보를 제공해 주는 것이 중요하다.

제 6 절 다문화 교육에 대한 교사의 태도와 역할

다문화 교육을 위한 교사 자질의 요소는 다문화적 태도, 다문화 수업 능력, 다문화적 문제 상황 해결 능력 등 다양하다. 교사에게 정확하고 편견 없는 생각과 풍부한 지식은 다문화 교육에 중요한 요소이며, 인종이나 민족에 대해 어떤 태도나 생각을 가지고 있고 어떻게 상호작용하는가도 유아들에게 큰 영향을 미친다. 교사 자신이 가지고 있는 편견이나 고정관념

으로 인해 유아의 정체성·태도·사고형성에 많은 영향력을 미치기 때문에 다문화 교육을 위해 교사의 태도와 역할은 매우 중요하다. 다문화 교육의 성패가 교사의 자질에 달려 있기 때문에 교사의 자질이 무엇이며 어떻게 함양할 수 있는지에 대한 연구는 꾸준히 증가하고 있다(Furman, 2008).

Gay(2000)는 다문화 교육 프로그램을 실행하는 교사의 역할을 문화 조직자(cultural organizer), 문화 매개자(cultural mediator), 사회적 맥락의 조정자(orchestrator of social contexts)의 세 가지로 나누었다.

Melendez 와 Beck(2007)유아 교육을 담당하는 교사의 역할 및 자질들을 다음과 같이 제시했다(배화여자대학교 유아교육과, 2008).

첫째, 다른 문화를 올바르게 인식하기 위해 교사 자신이 가진 믿음, 가치, 습관 등 문화적 관점을 발견하고 자신과 유아들의 다양성을 인식하고 다양성, 편견, 신념에 관한 자신의 생각을 명확히 한다.

둘째, 유아 발달에 기초하여 모든 유아들에게 평등한 기대를 가지고 그들의 잠재력을 최대한 발달시켜 줄 수 있도록 돕는다. 또한 유아들이 사회의 다양성을 이해할 수 있도록 도울 수 있어야 한다.

셋째, 관용, 존중, 관대함을 배울 수 있고, 다른 사람을 이해하는 교실 환경을 만들고 교실 내에 다른 집단에 대한 고정관념에 대해 살펴보고 목적을 작성한다.

넷째, 다양한 문화에 관심을 가지고 다른 문화에 대한 지식을 넓힌다.

다섯째, 자신과 다른 사람들에게 긍정적이고 개방적인 태도를 갖고 다문화 교육을 발전시키기 위해 지속적으로 새로운 접근 방법을 모색하며 유아들의 요구에 적절한 새로운 방법과 요소들을 시도한다.

여섯째, 유아의 전반적인 발달에 있어서 가족의 영향을 인정하고 올바르게 인식하며 가족들과 협력자로서 존중하며 상호교류 한다.

Jackson(1998)은 교사는 유아가 다문화적인 관점에서 수용할 수 있도록 긍정적인 역할 모델이 되어야 하며 유아가 다양성에 대해 학습할 수 있도록 개방적이어야 한다는 것이다. 또한 교사는 유아의 사회, 경제적 지위, 인종이나 민족적인 배경, 종교적인 배경과 관계없이 모든 유아들에게 긍정

적인 태도를 지니는 것이 중요하다고 보았다

Koeppel과 Mulrooney(1992)는 다른 문화나 나라에 대해 가르치기 전에 교사 스스로에게 이러한 질문을 해 보아야 한다고 하였다(정선희, 1997: 재인용).

첫째, 나는 다른 나라에 관한 최근 정보와 책을 즐겨 읽는가? 둘째, 나는 다른 나라의 사진이나 그림에 관심이 있는가? 셋째, 나는 다른 나라의 고유한 풍습이나 전통을 어느 정도 알고 있는가? 넷째, 나는 유아들이 세계 시민으로 자라나야 한다고 생각하는가? 다섯째, 나는 계속적으로 유아들이 협동하고 의견을 나누도록 고무하는가? 여섯째, 나는 다양성과 차이를 이해할 수 있는 따뜻하고 수용적인 분위기를 만들고 있는가? 일곱째, 나는 유아들이 다양한 문화나 차이에 대해 질문하고 사고하도록 격려하는가?

NAEYC (National Association for Education of Young Children)는 훌륭한 다문화 교사의 표상을 다음과 같이 설명하고 있다.

첫째, 어린이의 발달에 관한 지식이 풍부하고 그 지식을 토대로 어린 아동을 가르친다. 둘째, 다문화주의는 우리 사회의 절대적인 요소이고 모든 교육과정에 포함되어야 한다. 셋째, 어린이들이 사회의 다양성을 이해할 수 있도록 헌신적으로 도울 수 있어야 한다. 넷째, 자신과 유아들의 다양성을 인지하고 다양성, 편견, 신념에 관한 자신의 생각이 확고해야 한다. 다섯째, 모든 어린이들에게 평등하게 높은 기대를 갖고 그들의 잠재력을 최대한 발달시켜 준다. 여섯째, 어린이들의 요구에 적절한 새로운 방법과 요소들을 시도한다. 일곱째, 지속적으로 자기 자신을 평가함으로써 어린이들의 요구에 대응한다. 여덟째, 전문가로서 나 자신과 다른 사람들에게 긍정적, 자발적, 그리고 열린 마음의 태도로 유지한다. 아홉째, 현실을 다른 시각들과의 혼합인 것을 인지해야 한다.

Melendez 와 Beck(2007)은 다문화 시대 어린이를 위해 교실 지도자, 즉 교사가 사용할 수 있는 지식과 기술을 다음과 같이 설명하고 있다.

첫째, 교사는 각 유아가 그들의 개별적인 특성에 대한 관심과 배려를 필요로 한다. 둘째, 교사는 어린이들을 위해 기꺼이 변할 수 있다. 셋째, 교사

는 모든 어린이들의 요구 사항을 만족시킬 실행과 방법에 관한 건전하고 현 시대에 맞는 지식을 갖고 있다. 넷째, 교사는 모든 어린이가 성공할 능력이 있다고 믿는다. 다섯째, 교사는 전문가이다. 교사는 도덕적으로 행동한다. 여섯째, 교사는 어린이에 대한 그들의 중요한 책임을 알고 있다. 그들은 그들이 하는 일에 헌신할 의지를 보여준다.

이상에서 살펴본 바와 같이 다문화 교육에 있어서 교사의 태도와 역할이 중요함을 인식하면서 교사는 다문화 교육에 대한 지식은 물론, 다문화에 대한 신념을 갖고 있는 것이 중요하다. 또한 교사가 유아들이 지니는 다양성에 대해 진심으로 존중하기 위해서는 다른 계층·문화·인종·민족성에 대한 자신의 태도와 가치를 점검할 필요가 있다. 교사의 모든 태도와 역할은 다양한 문화에 대한 긍정적인 태도를 형성하는 다문화 교육의 목표를 실현하는 것이다.

제 7 절 다문화 교육을 위한 환경구성

유아들의 관심을 증대시키기 위해서는 다양한 환경적 요인은 유아에게 많은 영향을 미치기 때문에 다문화 교육을 하는데 있어서 환경 구성은 매우 중요하다. 유아는 환경과의 상호작용 속에서 기능하는 존재이다. 다문화 교육이 단순히 인종이나 민족에 관한 환경만을 다루는 것이 아니라 일반적인 원리에 입각해서 이루어져야 한다. White와 Coleman(2000)의 다문화 교육을 위한 환경 구성은 다음과 같다.

첫째, 발달적 적합성(development appropriate), 균형성(balance), 통합성(inclusion), 지속성과 융통성(continuity & flexibility), 안정성(safety)을 고려해야 한다. 둘째, 특정한 영역에서 특정한 주제가 전개되는 것이 아니라 모든 영역에 자연스럽게 다문화 교육을 할 수 있는 환경을 마련해 준다. 셋째, 흥미영역에 충분한 자료를 마련하는 것이 중요하다. 넷째, 교육자료 선정할 때 고정관념이나 편견의 내용이 들어 있지 않은 다양한 삶의 모습을 제시해 줄 수 있는 교재·교구를 제공해 주어야 하며, 편견의 요소를 가

지고 있는 자료는 없는지 살펴보아야 한다.

Lowman 와 Ruhmann(1998)은 공간 구성 및 환경의 다양한 ‘S’원리를 단순(simplicity), 분리(seclusion), 부드러움, 온화(softness), 감각(senses), 자극(stimulation), 안정(stability), 위생(sanitation), 안전(safety)을 제시하였다. Kendall(1996)은 다문화 교육을 위한 환경을 구성하는데 요구되는 여섯 가지의 요소를 다음과 같이 소개하였다.

첫째, 언어 영역 요소이다. 언어 영역은 다문화 교육 이념을 담고 있는 책을 선정하는 것과 책을 읽기 전과 후에 토론을 통해 다른 문화에 대한 이해를 증진시키는 것이 중요하다고 하였다. Kendall(1996)은 다문화 교육에 적합한 책의 선정이 다문화 교육의 기본이라고 설명하였다.

Derman-Sparks(1989) 및 Kendall(1996)은 다문화 교육을 위해서는 심한 고정 관념과 편견을 담고 있는 책을 교실에서 제거하여야 하고 유아들이 책을 함께 읽은 후에 이야기에 대해 토론해야 한다는 것이다.

둘째, 사회 영역 요소이다. 사회 영역은 인간과 모든 것, 인간과 인간 사이, 인간과 환경과의 상호 작용에 관계된 것을 모두 포함된다. 다양한 사람과 생활 방식, 가치를 인식하고 인정하고, 긍정적인 태도를 증진시키는 다문화 교육의 관점에서 사회 영역은 핵심으로 다루어질 수 있다.

사회 교육은 유아들이 속한 사회와 환경을 이해하면서 지역 사회, 국가, 지구촌, 사회의 구성원으로 필요한 지식과 기술을 습득하게 된다. 이때 사회 교육은 유아들이 자아 존중감을 갖고 자신의 문화에 긍정적으로 인정하고, 다른 문화를 경험할 수 있도록 다문화 경험이 중요하다. 이러한 경험은 유아들의 익숙한 삶의 방식뿐 아니라 다른 생활 방식도 인정하고 존중하게 된다(Ramsey, 1987).

셋째, 블록 영역 요소이다. 유아들은 블록을 이용해 생활에서 보고, 듣고, 느낀 것을 재구성해 봄으로써 사람들의 역할, 기능 등에 관한 개념들을 분명하게 형성해 간다. 보조 자료로 잡지 등의 사진을 블록에 붙여서 내쫓으로써 유아들은 다문화 개념들을 재구성해 갈 수 있다. 유아들에게 협동하며 놀이하도록 격려함으로써 서로를 인정하고 존중하는 다문화 교

육의 목적을 이룰 수 있다.

넷째, 극화놀이영역 요소이다. 극화 놀이 영역에서는 여러 가지 직업과 다양한 생활 형태를 경험할 수 있어 자연스럽게 다문화 교육이 이루어질 수 있다. 이때 여러 나라 의상과 소품을 돕으로써 유아들이 다양한 문화를 반영하여 다른 인종을 인식하고 존중하는 마음을 가질 수 있도록 도울 수 있다.

다섯째, 음악과 게임 영역 요소이다. 음악과 게임 활동을 통해 유아들은 다양한 종류의 음악과 게임을 즐기고 있음을 인식할 수 있으며, 다른 문화 사람들의 삶에 대해 배울 수 있다(Kendall, 1996). 다양한 음악을 탐색하고 즐길 수 있도록 도와주는 것이 중요하다. 음악을 통해 다양한 문화를 경험하고, 다양한 문화의 악기를 만들어 볼 수도 있다.

여섯째, 요리 영역 요소이다. 다양한 문화의 음식을 요리하는 과정을 통해 유아는 문화의 공통점과 차이점을 비교할 수 있고, 문화와 지리적 요건이 음식을 요리하는 데 영향을 미침을 알 수 있다. 모든 사람이 공통적으로 요리를 하지만, 민족이나 지역에 따라 요리 방식이 다를 수 있음을 알고, 다른 음식에 대해 긍정적인 태도를 기를 수 있다.

결론적으로 바람직한 환경구성을 위해서는 다양한 자료와 교재, 교구 제공, 심미적 환경 구성, 질적 상호작용 등 올바른 놀잇감과 자료를 선택해야 한다. 다양한 환경적 자원으로 유아는 자연스럽게 다문화를 이해하도록 하고, 지속적인 노력과 다문화에 대한 이해와 관심이 필요하고, 정확하고 편견 없는 정보를 주도록 환경을 구성해야 할 것이다.

제 8 절 선행연구 고찰

최근에는 세계화가 되면서 자기 문화에 대한 정체성을 가지고 타문화에 대한 고정 관념이나 편견을 갖지 않도록 하는 다문화 교육의 중요성이 부각되고 있다. 본 연구와 관련된 다문화 교육에 대한 선행 연구를 살펴보도록 하겠다.

정선희(1997)는 유치원 교사를 대상으로 다문화 교육에 대한 교사의 인식 및 실태 조사에서 다문화 교육은 국제 시대에 필요한 개방성과 융통성을 길러주어 인재를 양성하고, 인간의 평등성을 알게 해 주므로 다문화 교육에 대한 필요성을 느끼고 있다. 하지만 필요성을 느끼는 것만큼은 다문화 교육에 대한 교실 환경의 준비나 교육 활동의 실체가 미흡한 것으로 나타났다.

김래경(2001)의 반 편견 교육에 관한 유치원 교사의 인식 및 실태 연구에서는 반 편견 교육에 관한 유치원 교사의 이론적인 지식은 상당히 지니고 있었으나 막연히 필요하다는 인식만 있을 뿐 반 편견 교육을 위한 구체적인 교육과정 및 현장에서의 적용실태는 아직 정립되지 않은 것으로 나타났다.

허정경·이장우(2002)는 유아교육기관의 반 편견 교육에 대한 인식을 연구하였는데 대부분의 교사들이 반 편견 교육이 필요하다고 하였으며, 능력에 대한 인식도가 가장 높게 나타났고, 어린이집 교사보다 유치원 교사가 반 편견 교육을 더 다양하게 실시하고 있는 것으로 나타났다.

박영자(2002)는 반 편견 교육에 관한 유치원 교사와 학부모의 인식 및 교육활동을 비교하였는데 교사, 어머니 모두 반 편견 교육의 필요성은 높게 나타났으나 인식은 낮은 편이었다. 교육활동에서는 교사가 어머니보다 더 활발히 실시하는 것으로 나타났다.

이미혜(2004)는 다문화에 대한 유치원 교사와 아버지의 인식 및 교육 실제 비교에서 학력이 높은 교사일수록 다문화 교육의 필요성을 더 많이 인식하고 있었고, 교사가 아버지보다 다문화 교육을 더 잘 이해하고 있으므로 다문화 교육을 실행하고 있는 교사들은 부모 교육을 통해 아버지에게 다문화에 대한 정보를 제공해 주어야 하며 가정과 유치원이 연계를 이룬 교육 활동을 실시하도록 해야 함을 제언했다.

노은영(2007)은 다문화 교육에 대한 유아교사의 인식 및 교육 실제 연구에서 다문화 교육이 평등함을 알게 해주고, 국제 시대에 필요한 능력, 특히 영어 능력을 향상시킬 수 있다는 것이 중요하다고 인식하였으며 어린

이집보다 유치원이 다문화 교육을 더 많이 실시되어진다고 하였다. 다문화 교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 교사의 역할이 중요하다고 보았다. 유아교육 현장에서 다문화 교육을 활성화시키기 위해서는 유아교사의 다문화 교육 인식을 고양시키는 것이 무엇보다도 중요하다고 보았다.

전덕수(2007)는 “유아교사의 다문화 교육에 관한 인식 및 실제에서 다문화 교육의 목표와 교육내용의 인식은 높은 반면 실제 교육 현장에서 유아에게 실시하는 수준은 보통으로 나타나 교사 스스로 다문화 교육을 적극적으로 실천하려는 노력이 필요하다고 하였으며, 유아들에게 교사의 역할과 태도가 많은 영향을 미치므로 교사는 다문화 교육이 활성화되도록 교사의 적극적인 지각과 노력이 필요하다”고 하였다.

금지윤(2008)은 “유아교육기관의 다문화 가정 유아 지도 현황 및 교사의 요구에 관한 연구에서 교사들은 다문화 가정 지원기관과 유아교육기관의 연계 강화와 다문화 가정 부모역할 증진이나 부모의 자긍심 증진을 위한 프로그램 개발이 필요하다”고 하였다.

최인순(2008)은 “유치원 교사들의 다문화 교육에 대한 관심도와 필요성은 높게 나타났으나, 다문화 교육에 대한 교사의 지식이나 이해가 부족함을 문제점으로 보고 있다. 다문화 교육이 어떤 방식으로 효과 있게 실행될 수 있는지는 거의 알려지지 않고 있으므로 현장 연구와 이론적 연구가 병행되고 상호 연계적인 피드백 과정을 통해서 학문적 발달과 그 이론적 적용을 통해 실천적 효과를 볼 수 있도록 해야 한다”고 보고 있다.

강진숙(2009)은 다문화 가정 자녀의 어휘력 연구에서 “다문화 가정 자녀들은 어휘력의 부족으로 인하여 성장 과정에서 여러 가지 문제를 겪게 된다. 이러한 문제를 빨리 해결하고 일반가정 자녀들과 동등한 환경에서 학교 교육을 받을 수 있도록 하기 위한 제도적 지원이 필요하다”고 제시했다.

김갑석(2009)은 다문화 가정이 한국 사회에 미치는 영향에 관한 연구에서 다문화 가정에 대한 세부 정책은 국가마다 동일한 접근을 취할 수가 없으므로 그 나라마다 알맞은 장기적이고 체계적인 계획을 세워함을 제시

했다.

김혜자(2009)는 다문화 교육에 대한 유아교사의 효능감 및 교육 실제에서 연수 경험이나 수강해 본 경험이 있는 교사일수록 효능감이 높게 나타나 다문화 교육에 대한 학습이나 연구에서 다루어져야 할 내용에 대한 연구가 필요하다고 보았고, 유아교사의 다문화 교육에 대한 연구에 있어서 양적 연구가 아닌 참여관찰, 심층면접 등 질적인 연구방법을 통한 좀 더 깊이 있는 연구가 병행되어야 함을 강조했다.

유승애(2009)는 4, 5, 6세 다문화 가정 유아의 언어 발달 실태의 연구에서 다문화 자녀가 부딪히는 여러 가지 문제를 해결하기 위해서는 여러 분야의 노력과 준비가 필요하지만 무엇보다도 다문화 가정을 위한 한국어 지원 정책은 공교육 시스템 안에서 이루어지는 교육으로 확장할 필요가 있다고 강조했다.

전윤자(2010)는 “다문화 교육을 효과적으로 실시하기 위하여 교사와 학부모의 원활한 의사소통과 협력적인 태도가 필요하며, 보육시설에서는 영유아의 다문화 교육 프로그램 측면에서 광범위한 문화적·역사적 전통을 통합적으로 반영함과 동시에 다문화적 기준을 적용할 수 있도록 해야 된다고 연구하였으며, 교사들의 다문화 교육에 대한 준비를 강화하고, 다문화 교육과목이 개설되어 예비교사 교육이 이루어져야 한다.”고 제시했다.

이상에서 살펴본 연구들을 종합해 볼 때 다문화 교육과 관련된 반 편견 교육 연구가 이루어지고 있다가, 다문화 가정이 늘어나는 추세에 따라 소수자 교육, 즉 결혼 이민자 가족, 이주 노동자 가족에 대한 연구가 다양하게 이루어지고 있다. 최근 유아교사의 다문화 교육에 대한 인식 연구가 늘어나고 있으나, 유아교사들은 다문화 교육과 다문화 가정교육을 혼용하는 경향이 있다. 따라서 본 연구를 통해 급격하게 변화하는 다문화 사회에 맞게 다문화 교육이 소수가 아닌 모두를 위한 교육으로 지각하여 다문화 교육에 있어서 교사의 태도와 역할의 중요성을 알고, 유아기의 다문화 교육의 중요성을 부각시켜 현장에서 다문화 교육을 활성화시키기 위한 방안을 마련하는 데 기초 자료를 삼고자 한다.

제 3 장 연구방법

제 1 절 연구대상

본 연구는 서울특별시와 인천·경기 지역에 소재하는 재직하고 있는 유아 교사 중 300명을 대상으로 이루어졌다. 이 중 257부를 회수하여 85.6%의 회수율을 보였으며 회수된 질문지를 검토하여 무응답 항목이 있는 2부를 제외하고 255부의 질문지를 분석하였다. 연구 대상 교사의 일반적 배경을 살펴보면 <표3-1>과 같다.

연구 대상 교사 중 어린이집에 근무하는 교사는 158명(62%), 유치원에서 근무하는 교사가 97명(38%)이었다. 교사의 경력을 보면, 1~5년이 147명, 6~10년이 55명, 10~15년이 23명, 16~20년이 14명, 20년 이상이 15명으로 1~5년이 가장 많았으며, 교사의 직급은 원장 또는 시설장이 41명, 원감 또는 주임교사가 35명, 교사가 179명으로 가장 많았다. 교사의 학력을 보면, 전문대졸이 110명, 대학교가 86명, 대학원 석사(석사과정 포함)가 29명, 보육교사 교육원이 25명, 대학원 박사(박사과정 포함)가 5명 순으로 나타났다.

<표3-1> 연구 대상 교사의 일반적 배경

구분		N	(%)
기관 유형	어린이집	158	62
	유치원	97	38
	계	255	100
경 력	1-5년	147	58
	6-10년	55	22
	10-15년	23	9
	16-20년	14	5
	20년 이상	15	6
	계	254	100
직 급	원장 또는 시설장	41	16
	원감 또는 주임	35	14
	교사	179	70
	교사		
	계	255	100
학 력	보육교사 교육원	25	10
	전문대학졸업	110	43
	대학교졸업	86	34
	대학원 석사(과정포함)	29	11
	대학원 박사(과정포함)	5	2
	계	255	100

제 2 절 연구도구

본 연구에서 유아교사가 지각한 다문화 교육에 대한 인식 및 실재를 측정하기 위해 사용한 질문지는 네 부분으로 구성되어 있는 데, 첫째, 교사의 일반적인 배경에 관한 것으로 총 4문항이다. 둘째, 다문화 교육의 인식을 살피기 위한 것으로 다문화 교육의 목표, 다문화 교육의 내용으로 18문항으로 구성하였다. 셋째, 다문화 교육의 실제로 학습 환경과 실시방법에 관한 내용으로 23문항으로 이루어져 있다. 넷째, 다문화 교육 실시의 문제점 및 개선 방안으로 14문항으로 구성하였다. 교육목표와 학습 환경에 관한 질문은 정선희(1997)가 사용한 설문지를, 교육 내용과 실시 방법에 관한 질문지는 김래경(2001)의 설문지를, 다문화 교육 실시의 문제점 및 개선 방안은 박윤경(2009), 유옥선(2008), 이학춘(2009), 전덕수(2007)의 설문지를 참고하여 수정 및 보완하였다. 본 연구의 설문지는 5점 척도로 구성되어 있으며, 신뢰도 계수가 0.8448이상으로 모두 높은 신뢰도를 나타냄으로써 신뢰성이 입증된 것으로 확인되었다. 질문에 대한 연구도구의 문항별 내용과 문항 번호, 신뢰도는 <표3-2>와 같다.

<표3-2> 설문지 문항 구성 및 신뢰도

영역	내용	문항번호	신뢰도
다문화 교육의 인식	다문화 교육의 목표	Ⅱ-1, 2, 3, 4, 5, 6	0.8634
	다문화 교육의 내용	Ⅱ-7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	0.8794
다문화 교육의 실제	다문화 교육의 학습 환경 * 언어영역 * 사회영역 * 블록영역 * 극화놀이영역 * 음악게임영역 * 표현영역 * 탐구영역 * 요리영역 * 기타	Ⅲ-19, 20 Ⅲ-21, 22 Ⅲ-23, 24 Ⅲ-25, 26, 27 Ⅲ-28, 29, 30 Ⅲ-31 Ⅲ-32, 33 Ⅲ-34, 35 Ⅲ-36, 37	0.9405
	다문화 교육 실시 방법	Ⅲ-38, 39, 40, 41	0.8523
다문화 교육 실시의 문제점 및 개선 방안	다문화 교육의 문제점	Ⅳ-42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49	0.8448
	다문화 교육의 개선 방안	Ⅳ-50, 51, 52, 53, 54, 55, 56	0.9089

제 3 절 연구절차

다문화 교육에 대한 유아교사의 인식과 실제를 알아보기 위한 본 조사는 2010년 3월 2일부터 3월 20일까지 3주간에 걸쳐 실시되었다. 서울특별시 및 인천·경기 지역을 소재로 유치원·어린이집에 사전에 전화로 연구 목적과 방법에 대해 양해를 구하고 직접 방문 또는 우편, 전자 메일로 300부의 설문지를 유아교사들에게 배포한 뒤 257부를 회수하였으며 회수된 설문지 중 불성실한 응답자 2부를 제외하고, 그 중 성실히 작성해 준 255부의 설문지를 연구 자료로 사용하였다.

제 4 절 자료처리

자료처리는 다문화 교육에 대한 인식 및 실제를 알아보기 위하여 SAS 프로그램을 사용하였다. 연구 대상자들의 일반적 배경을 알아보기 위해 빈도 분석을 적용하여 빈도와 백분율을 구하였다. 통계처리의 유의 수준은 각각 $p < .05$, $p < .01$, $p < .001$ 에서 분석하였다. 연구문제 1, 2, 3, 4, 5, 6은 일원 변량 분석을 사용하였다.

제 4 장 연구결과 분석 및 해석

제 1 절 교사 배경변인에 따른 다문화 교육에 대한 교사의 인식

1. 교사 배경변인에 따른 다문화 교육의 목표에 대한 인식

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육 목표에 대한 인식의 차이를 살펴보면 <표4-3>과 같다.

<표4-3> 교사 배경에 따른 다문화 교육의 목표에 대한 인식

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	157	4.31	0.57	-1.24	0.2153
	유치원	97	4.39	0.52		
	계	254	4.35	0.55		
경 력	1-5년	147	4.30	0.56	3.21	0.0136 *
	6-10년	55	4.23	0.56		
	10-15년	22	4.63	0.40		
	16-20년	14	4.60	0.48		
	20년 이상	15	4.47	0.51		
	계	253	4.45	0.50		
직 급	원장또는시설장	40	4.58	0.51	4.97	0.0076 **
	원감 또는 주임	35	4.40	0.48		
	교사	179	4.28	0.56		
	계	254	4.42	0.52		
학 력	보육교사교육원	25	4.28	0.69	1.85	0.1204
	전문대학	110	4.27	0.58		
	대학교	86	4.38	0.48		
	대학원 석사	28	4.56	0.50		
	대학원 박사	5	4.50	0.41		
	계	254	4.40	0.53		

*p<.05 **p<.01

<표4-3>에 나타난 바와 같이, 교사 배경 변인에 따른 다문화 교육의 목표에 대한 인식에 있어서 경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 평균값을 통해 살펴보면, 10~15년(4.63), 16~20년(4.60), 20년 이상(4.47), 1~5년(4.30), 6~10년(4.23) 순으로 나타났다. 교육 경력이 10년 이상일 때 다문화 교육 목표에 대해 높게 인식하는 경향이 있다. 직급에 따라 통계적으로 유의한 차이를 나타냈다($p<.01$). 원장 또는 시설장(4.58), 원감 또는 주임(4.40), 교사(4.28) 순으로 나타났다. 직급이 높을수록 다문화 교육 목표에 대한 인식이 높게 나타났다. 이러한 결과는 직급과 교육 경력이 높을수록 교사는 광범위한 교육목표와 확고한 교육관을 가지고 있어 다문화 교육 목표의 인식이 높았음을 보여주고 있다.

2. 교사 배경변인에 따른 다문화 교육의 교육내용 인식

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육내용의 인식 차이를 살펴보면 <표4-4>와 같다.

교사 배경 변인에 따른 다문화 교육의 교육내용에 대한 인식의 차이를 살펴보면 <표4-4>에 나타난 바와 같이, 직급에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 원장 또는 시설장(4.27), 원감 또는 주임(4.21), 교사(4.08) 순으로 나타났다. 학력에 따라서도 유의한 차이를 나타냈다($p<.01$). 대학원 석사(4.38), 대학원 박사(4.27), 대학교(4.17), 보육교사 교육원(4.12), 전문대학(4.03) 순으로 나타났다. 경력이 10년 이상 일 때 높게 나타났다. 이는 다문화 가정 증가로 인한 다문화적 사회로 변해가는 사회 흐름의 영향이 경력, 직급, 학력이 높았을 때 다문화 교육 내용에 대한 필요성을 인식하고 있다고 보여 진다.

<표4-4> 교사 배경에 따른 다문화 교육 내용에 대한 인식

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	4.15	0.50	0.59	0.5571
	유치원	97	4.11	0.48		
	계	255	4.13	0.49		
경 력	1-5년	147	4.06	0.47	2.40	0.0507
	6-10년	55	4.18	0.48		
	10-15년	23	4.33	0.47		
	16-20년	14	4.26	0.63		
	20년 이상	15	4.25	0.44		
	계	254	4.22	0.50		
직 급	원장또는시설장	41	4.27	0.51	3.22	0.0417 *
	원감 또는 주임	35	4.21	0.46		
	교사	179	4.08	0.48		
	계	255	4.19	0.48		
학 력	보육교사교육원	25	4.12	0.53	3.56	0.0076 **
	전문대학	110	4.03	0.46		
	대학교	86	4.17	0.45		
	대학원 석사	29	4.38	0.54		
	대학원 박사	5	4.27	0.41		
	계	255	4.20	0.48		

*p<.05 **p<.01

제 2 절 교사 배경변인에 따른 다문화 교육의 실제

1. 학습 환경의 준비 정도

가. 언어 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 언어 영역 준비 정도의 차이는 <표4-5>와 같다.

<표4-5> 교사 배경에 따른 언어 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.29	0.84	-1.39	0.1672
	유치원	97	3.44	0.79		
	계	255	3.37	0.82		
경 력	1-5년	147	3.20	0.76	1.13	0.5177
	6-10년	55	3.37	0.89		
	10-15년	23	3.63	0.89		
	16-20년	14	3.89	0.68		
	20년 이상	15	3.83	0.67		
	계	254	3.58	0.78		
직 급	원장또는시설장	41	3.70	0.84	5.02	0.0007 ***
	원감 또는 주임	35	3.61	0.65		
	교사	179	3.22	0.82		
	계	255	3.51	0.77		
학 력	보육교사교육원	25	2.92	0.81	8.23	0.0003 ***
	전문대학	110	3.25	0.75		
	대학교	86	3.48	0.88		
	대학원 석사	29	3.66	0.78		
	대학원 박사	5	3.70	0.67		
	계	255	3.40	0.78		

***p<.001

<표4-5>에 나타난 바와 같이, 교사 배경에 따른 언어 영역 준비 정도의 차이를 살펴본 결과 직급과 학력에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.001$). 직급에 따라 원장 또는 시설장(3.70), 원감 또는 주임(3.61), 교사(3.22) 순으로 나타났다. 학력에 따라서는 대학원 박사(3.70), 대학원 석사(3.66), 대학교(3.48), 전문대학(3.25), 보육교사 교육원(2.92) 순으로 나타나 학력과 직급이 높을수록 언어 영역 준비 정도의 유의한 차가 크게 나타났다. 이러한 결과 다문화 가정의 언어에 대한 연구 “도시국제결혼 가정 아동과 일반 가정 아동의 이야기 능력 비교”(최연실, 2007), “다문화 가정 현황 및 한국어 교육 지원 방안”(서혁, 2007), “다문화 가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초 연구”(김민화 · 신혜은, 2008), “농촌지역 다문화 가정 아동들의 언어 특성 연구”(황상심, 2008), “초등학교 다문화 가정 자녀를 위한 동화 활용 한국어 교육 연구”(이소현, 2008), “4, 5, 6세 다문화 가정 유아의 언어 발달실태”(유승애, 2009), “다문화 가정 자녀 어휘력 연구”(강진숙, 2009) 등 다문화 가정 언어에 대한 연구가 많이 이루어지면서 다문화 교육에서 언어의 중요성 인식이 학력과 직급이 높을수록 높게 나타남을 알 수 있다.

나. 사회 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 사회 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-6>과 같다.

<표4-6>에 나타난 바와 같이, 교사 배경에 따른 사회 영역 준비 정도의 차이를 살펴보면, 통계적으로 학력에 따라서 유의한 차이가 나타났다($p<.01$). 학력에 따라 대학원 박사(3.60), 대학원 석사(3.36), 대학교(3.36), 전문대학(3.08), 보육교사 교육원(2.80) 순으로 학력이 높을수록 사회 영역 준비 정도의 유의한 차이가 나타났다. 경력과 직급에 따라 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 경력에 따라서는 20년 이상(3.77), 10~15년(3.39), 16~20년(3.36), 1~5년(3.20), 6~10년(3.15) 순으로 나타났다. 20년 이상의 경력 교사가 사회 영역 준비 정도가 가장 높았다. 직급에 따라서는 원장 또는

시설장(3.70), 원감 또는 주임(3.29), 교사(3.09) 순으로 나타났다. 이러한 결과는 인간과 관계된 모든 것을 포함한 사회 영역이 학력, 경력, 직급이 높아짐에 따라 준비 정도가 잘 되어 있음을 알 수 있다.

<표4-6> 교사 배경에 따른 사회 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.12	0.87	-1.76	0.0801
	유치원	96	3.30	0.70		
	계	254	3.21	0.79		
경 력	1-5년	146	3.20	0.78	1.55	0.0198 *
	6-10년	55	3.15	0.78		
	10-15년	23	3.39	1.02		
	16-20년	14	3.36	0.84		
	20년 이상	15	3.77	0.65		
	계	253	3.37	0.81		
직 급	원장또는시설장	41	3.70	0.89	2.92	0.0219 *
	원감 또는 주임	35	3.29	0.76		
	교사	178	3.09	0.79		
	계	254	3.36	0.81		
학 력	보육교사교육원	25	2.80	0.74	5.17	0.0063 **
	전문대학	110	3.08	0.73		
	대학교	85	3.36	0.85		
	대학원 석사	29	3.36	0.89		
	대학원 박사	5	3.60	1.29		
	계	254	3.24	0.90		

*p<.05 **p<.01

다. 블록 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 블록 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-7>과 같다.

<표4-7>에 나타난 바와 같이, 교사 배경에 따른 블록 영역 준비 정도의 차이는 경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(p<.01). 경력에

따라 20년 이상(3.73), 10~15년(3.54), 16~20년(3.46), 6~10년(3.44), 1~5년(3.25) 순으로 나타났다. 기관 유형과 학력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 기관 유형별로 보면 어린이집(3.26)보다 유치원(3.51)이 높았다. 학력에 따라 대학원 박사(3.90), 대학원 석사(3.55), 대학교(3.51), 전문대학(3.26), 보육교사 교육원(2.90) 순으로 나타났다. 어린이집보다는 유치원이 블록 영역 준비 정도가 잘 되어 있다. 이러한 결과는 현장에서 가장 많이 이용하는 매체인 블록을 실제 생활에서 쉽게 다루어 다문화 개념을 재구성하는 데에도 경력과 학력, 기관 유형 중 유치원이 준비 정도가 잘 되어 지고 있음을 알 수 있다.

<표4-7> 교사 배경에 따른 블록 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.26	0.89	-2.32	0.0214 *
	유치원	96	3.51	0.66		
	계	254	3.39	0.77		
경 력	1-5년	146	3.25	0.82	1.79	0.0023 **
	6-10년	55	3.44	0.81		
	10-15년	23	3.54	0.85		
	16-20년	14	3.46	0.66		
	20년 이상	15	3.73	0.68		
	계	253	3.48	0.76		
직 급	원장또는시설장	41	3.62	0.78	1.91	0.1085
	원감 또는 주임	35	3.47	0.67		
	교사	178	3.27	0.84		
	계	254	3.45	0.76		
학 력	보육교사교육원	25	2.90	1.15	3.59	0.0290 *
	전문대학	110	3.26	0.68		
	대학교	85	3.51	0.82		
	대학원 석사	29	3.55	0.82		
	대학원 박사	5	3.90	0.55		
	계	254	3.42	0.80		

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

라. 극화 놀이 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 극화 놀이 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-8>과 같다.

<표4-8> 교사 배경에 따른 극화 놀이 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.14	0.96	-2.26	0.0249 *
	유치원	96	3.38	0.62		
	계	254	3.26	0.79		
경 력	1년-5년	146	3.16	0.89	2.35	0.0001 ***
	6년-10년	55	3.28	0.81		
	10년-15년	23	3.28	0.96		
	16년-20년	14	3.36	0.61		
	20년 이상	15	3.62	0.53		
	계	253	3.34	0.76		
직 급	원장또는시설장	41	3.47	0.81	1.20	0.3093
	원감 또는 주임	35	3.22	0.78		
	교사	178	3.17	0.87		
	계	254	3.29	0.82		
학 력	보육교사교육원	25	2.76	0.98	2.05	0.1313
	전문대학	110	3.19	0.79		
	대학교	85	3.38	0.85		
	대학원 석사	29	3.31	0.90		
	대학원 박사	5	3.40	0.49		
	계	254	3.21	0.80		

*p<.05 ***p<.001

<표4-8>에서 나타난 바와 같이, 교사 배경에 따른 극화 놀이 영역 준비 정도의 차이를 살펴본 결과, 기관 유형별에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.05$). 유치원(3.38), 어린이집(3.14) 순으로 나타나 유치원이 극화 놀이 준비 정도가 잘 이루어지고 있다. 경력에 따라서도 유의한 차이를 보였다($p<.001$). 20년 이상(3.62), 16~20년(3.36), 10~15년(3.28), 6~10년

(3.28), 1~5년(3.16) 순으로 나타났다. 이는 경력이 오래될수록 어린이집 보다는 유치원이 극화 놀이를 통하여 다른 문화를 경험해 보면서 자연스럽게 타 문화를 인식 할 수 있도록 환경을 제공해 주고 있는 것으로 나타났다.

마. 음악과 게임 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 음악과 게임 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-9>와 같다.

<표4-9> 교사 배경에 따른 음악과 게임 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.14	0.52	-3.01	0.0029 **
	유치원	96	3.49	0.85		
	계	254	3.31	0.69		
경 력	1-5년	146	3.20	0.92	1.16	0.4260
	6-10년	55	3.29	0.95		
	10-15년	23	3.29	1.02		
	16-20년	14	3.40	0.66		
	20년 이상	15	3.62	0.70		
	계	253	3.36	0.85		
직 급	원장또는시설장	41	3.49	0.87	0.97	0.4247
	원감 또는 주임	35	3.33	0.86		
	교사	178	3.21	0.92		
	계	254	3.34	0.88		
학 력	보육교사교육원	25	2.81	1.00	1.64	0.1969
	전문대학	110	3.17	0.80		
	대학교	85	3.50	0.94		
	대학원 석사	29	3.40	0.89		
	대학원 박사	5	3.27	1.32		
	계	254	3.23	0.99		

**p<.01

<표4-9>에 의하면, 교사 배경에 따른 음악과 게임 영역 준비 정도의 차이를 살펴보면 통계적으로 기관 유형별에서 유의한 차이가 나타났다($p<.01$). 기관유형별 평균값을 살펴보면, 어린이집(3.14)보다 유치원(3.49)이 높게 나타났다. 이는 취학하는 연령이 높은 유치원이 다양한 음악을 경험하고 악기를 다루고 게임을 하기에 용이하여 음악과 게임 영역의 준비도가 활발함이 연구 결과에 의해 나타났다.

바. 표현 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 표현 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-10>과 같다.

교사 배경에 따른 표현 영역 준비 정도의 차이를 살펴보면 <표4-10>과 같이 학력에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.01$). 평균값을 살펴보면, 대학교(3.18), 대학원 석사(3.07), 전문대학(3.05), 대학원 박사(3.00), 보육교사 교육원(2.40) 순으로 나타났다.



<표4-10> 교사 배경에 따른 표현 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.01	0.99	-0.54	0.5902
	유치원	96	3.07	0.80		
	계	254	3.04	0.95		
경 력	1-5년	146	2.94	0.98	1.21	0.3114
	6-10년	55	3.05	1.03		
	10-15년	23	3.26	0.86		
	16-20년	14	3.21	0.58		
	20년 이상	15	3.32	0.82		
	계	253	3.16	0.85		
직 급	원장또는시설장	41	3.32	0.88	1.19	0.3141
	원감 또는 주임	35	3.31	0.80		
	교사	178	2.91	0.98		
	계	254	3.18	0.89		
학 력	보육교사교육원	25	2.40	0.87	4.98	0.0076 **
	전문대학	110	3.05	0.82		
	대학교	85	3.18	1.05		
	대학원 석사	29	3.07	1.03		
	대학원 박사	5	3.00	1.00		
	계	254	2.94	0.95		

**p<.01

사. 탐구 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 탐구 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-11>과 같다.

<표4-11>에 의하여 교사 배경에 따른 탐구 영역 준비 정도의 차이를 살펴보면 통계적으로 기관유형과 학력에서 유의한 차이가 나타났다 ($p<.01$). 어린이집(2.76)보다는 유치원(3.14)이 높게 나타났다. 이는 연령이 높은 유아를 주로 교육하는 유치원이 더 활발하게 탐구영역이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 학력에서는 대학원 석사(3.22), 대학교(3.04), 전문대학(2.90), 대학원 박사(2.50), 보육교사 교육원(2.16) 순으로 나타났다. 대학원

석사에서는 높게 나타난 반면에 대학원 박사에서는 중간 이하로 나타났다. 이는 현장에서의 교육활동 보다는 연구하는 환경의 영향이 크기 때문으로 판단된다. 경력과 직급에 따라서도 통계적으로 유의한 차이가 나타났다 $p<.05$). 경력에 따라 16~20년(3.39), 20년 이상(3.33), 10~15년(3.24), 6~10년(2.89), 1~5년(2.78)경력이 길수록 탐구영역 준비가 잘 되어 있다. 직급에 따라서는 원장 또는 시설장(3.23), 원감 또는 주임(3.13), 교사(2.78) 순으로 직급이 높을수록 탐구 영역의 준비가 잘 이루어지고 있다.

<표4-11> 교사 배경에 따른 탐구 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	2.76	1.00	-3.10	0.0022 **
	유치원	96	3.14	0.79		
	계	254	2.95	0.90		
경 력	1년-5년	146	2.78	0.95	1.60	0.0127 *
	6년-10년	55	2.89	0.88		
	10년-15년	23	3.24	0.98		
	16년-20년	14	3.39	0.84		
	20년 이상	15	3.33	0.79		
	계	253	3.13	0.89		
직 급	원장또는시설장	41	3.23	0.97	3.23	0.0131 *
	원감 또는 주임	35	3.13	0.81		
	교사	178	2.78	0.94		
	계	254	3.05	0.91		
학 력	보육교사교육원	25	2.16	0.85	5.04	0.0071 **
	전문대학	110	2.90	0.94		
	대학교	85	3.04	0.85		
	대학원 석사	29	3.22	1.01		
	대학원 박사	5	2.50	0.87		
	계	254	2.76	0.90		

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

아. 요리 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 요리 영역 준비 정도 인식의 차이는 <표4-12>와 같다.

교사 배경에 따른 요리 영역 준비 정도 인식의 차이를 살펴보면 <표4-12>와 같이 기관유형에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($p<.01$). 평균값을 살펴보면 유치원(3.47), 어린이집(3.11) 순으로 유치원이 요리 영역 준비 정도가 잘 되어 있다. 이러한 결과 유치원은 만3~만5세로 취학연령의 폭이 좁아 요리활동을 계획하고 준비하는 데 수월함을 보여주고 있다.

<표4-12> 교사 배경에 따른 요리 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.11	1.02	-2.85	0.0048 **
	유치원	96	3.47	0.91		
	계	254	3.29	0.97		
경 력	1-5년	146	3.13	1.04	1.26	0.2151
	6-10년	55	3.20	0.91		
	10-15년	23	3.50	1.10		
	16-20년	14	3.68	0.75		
	20년 이상	15	3.70	0.70		
	계	253	3.44	0.90		
직 급	원장또는시설장	41	3.54	0.94	2.39	0.0515
	원감 또는 주임	35	3.37	0.98		
	교사	178	3.15	1.00		
	계	254	3.35	0.97		
학 력	보육교사교육원	25	2.60	1.03	2.87	0.0583
	전문대학	110	3.21	0.94		
	대학교	85	3.38	1.00		
	대학원 석사	29	3.66	0.88		
	대학원 박사	5	2.60	0.96		
	계	254	3.09	0.96		

** $p<.01$

자. 기타 영역

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육의 기타 영역 준비 정도의 차이는 <표4-13>과 같다.

<표4-13> 교사 배경에 따른 기타 영역 준비 정도

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.24	0.96	-3.27	0.0012 **
	유치원	96	3.61	0.70		
	계	254	3.42	0.83		
경 력	1-5년	146	3.22	0.92	1.85	0.0012 **
	6-10년	55	3.36	0.86		
	10-15년	23	3.80	0.75		
	16-20년	14	3.82	0.70		
	20년 이상	15	3.97	0.48		
	계	253	3.63	0.74		
직 급	원장또는시설장	41	3.71	0.75	5.34	0.0004 ***
	원감 또는 주임	35	3.56	0.76		
	교사	178	3.27	0.92		
	계	254	3.51	0.81		
학 력	보육교사교육원	25	2.88	1.08	5.01	0.0074 **
	전문대학	110	3.30	0.87		
	대학교	85	3.54	0.76		
	대학원 석사	29	3.66	0.98		
	대학원 박사	5	3.50	0.71		
	계	254	3.38	0.88		

p<.01 *p<.001

<표4-13>에 의하면 교사 배경에 따른 기타 영역 준비 정도 인식의 차이를 살펴보면 직급에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(p<.001). 직급을 보면 원장 또는 시설장(3.71), 원감 또는 주임(3.56), 교사(3.27) 순으로 나타났다. 기관유형, 경력, 학력에 따라 유의한 차이가 나타났다. 기관유형별을 보면 유치원(3.61)이 어린이집(3.24)보다 높게 나타났다. 경력을

보면 20년 이상(3.97), 16~20년(3.82), 10~15년(3.80), 6년~10년(3.36), 1년~5년(3.22) 순으로 경력이 오래될수록 높게 나타났다. 학력을 보면 대학원 석사(3.66), 대학교(3.54), 대학원 박사(3.50), 전문대학(3.30), 보육교사 교육원(2.88) 순으로 나타났다. 경력, 직급, 학력이 높았을 때 기타 영역별 준비가 잘 되어 있다.

2. 다문화 교육의 실시 방법

유아교사들이 교육현장에서 어떻게 다문화 교육을 실시하는지에 관한 분석 결과는 <표4-14>와 같다.

<표4-14> 교사 배경에 따른 다문화 교육 실시 방법 인식의 차이에서 나타난 결과에 의하면 기관 유형, 경력, 직급, 학력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 기관 유형별 평균값을 보면 어린이집(3.29)보다 유치원(3.63)이 높게 나타났다. 경력에 따라 20년 이상(3.90), 10~15년(3.84), 16~20년(3.70), 6~10년(3.41), 1~5년(3.29) 순으로 나타났다. 직급은 원장 또는 시설장(3.63), 원감 또는 주임(3.59), 교사(3.34) 순으로 나타났다. 학력에서는 대학원 석사(3.66), 대학교(3.58), 대학원 박사(3.45), 전문대학(3.37), 보육교사 교육원(2.83) 순으로 나타났다. 경력이 짧고, 직급이 낮고, 학력이 짧을수록 통계적으로 낮게 나타나는 이유는 인식론적 지식과 실천적 지식 간의 차이로 해석할 수 있다(한석실, 2007). 다시 말해 이론과 실재를 통합하지 못하는 것이다. 이론적으로 배운 지식을 현장에서 적절하게 대처하고 유아들에게 적합한 교육을 수행하도록 이끌어 내지 못한다고 볼 수 있다.

<표4-14> 교사 배경에 따른 다문화 교육 실시 방법 인식

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.29	0.86	-3.30	0.0011
	유치원	97	3.63	0.64		**
	계	255	3.46	0.75		
경 력	1년-5년	147	3.29	0.79	4.52	0.0015 **
	6년-10년	55	3.41	0.74		
	10년-15년	23	3.84	0.93		
	16년-20년	14	3.70	0.82		
	20년 이상	15	3.90	0.50		
	계	254	3.63	0.76		
직 급	원장또는시설장	41	3.63	0.93	3.24	0.0407 *
	원감 또는 주임	35	3.59	0.76		
	교사	179	3.34	0.76		
	계	255	3.52	0.82		
학 력	보육교사교육원	25	2.83	1.09	5.40	0.0003 ***
	전문대학	110	3.37	0.70		
	대학교	86	3.58	0.70		
	대학원 석사	29	3.66	0.92		
	대학원 박사	5	3.45	0.82		
	계	255	3.38	0.85		

.p<.05 .p<.01 .p<.001

제 3 절 다문화 교육 실시에 대한 문제점 및 개선방안

1. 다문화 교육 실시의 문제점

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육 실시에 있어서 문제점에 대한 인식을 살펴보면 <표4-15>와 같다.

교사 배경에 따른 다문화 교육 실시의 문제점 인식의 차이를 <표4-15>와 같이 기관유형별, 경력, 직급, 학력에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

<표4-15> 교사 배경에 따른 다문화 교육 실시의 문제점 인식

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	3.51	0.68	1.90	0.0586
	유치원	97	3.36	0.58		
	계	255	3.44	0.63		
경 력	1-5년	147	3.15	0.67	1.13	0.3442
	6-10년	55	3.49	0.67		
	10-15년	23	3.64	0.64		
	16-20년	14	3.38	0.69		
	20년 이상	15	3.20	0.62		
	계	254	3.37	0.66		
직 급	원장또는시설장	41	3.48	0.67	1.56	0.2131
	원감 또는 주임	35	3.62	0.65		
	교사	179	3.41	0.64		
	계	255	3.50	0.65		
학 력	보육교사교육원	25	3.51	0.72	0.44	0.7801
	전문대학	110	3.45	0.61		
	대학교	86	3.40	0.65		
	대학원 석사	29	3.57	0.74		
	대학원 박사	5	3.35	0.63		
	계	255	3.46	0.67		

2. 다문화 교육에 대한 개선방안

교사의 배경변인에 따른 다문화 교육 실시에 있어서 개선방안에 대한 인식을 살펴보면 <표4-16>과 같다.

교사 배경에 따른 다문화 교육의 개선방안에 대한 인식 차이를 살펴본 결과 <표4-16>과 같이 기관유형별, 경력, 직급, 학력에서 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았으나, 학력에서 보육교사 교육원 집단에서 개선방안에 대한 인식이 약간 높게 나타났다. 이는 현장에서 다문화 교육 활동이 충분하지 못해 다문화 교육에 있어 개선방안이 요구됨을 스스로 느끼고 있다고 판단된다.

<표4-16> 교사 배경에 따른 다문화 교육 개선방안에 대한 인식

구 분	하위변인	N	M	SD	t / F	P
기 관 유 형	어린이집	158	4.09	0.60	1.75	0.0820
	유치원	97	3.96	0.59		
	계	255	4.03	0.59		
경 력	1-5년	147	4.01	0.59	1.25	0.2913
	6-10년	55	4.13	0.54		
	10-15년	23	4.22	0.63		
	16-20년	14	3.91	0.81		
	20년 이상	15	3.91	0.53		
	계	254	4.04	0.62		
직 급	원장또는시설장	41	4.00	0.70	1.24	0.2898
	원감 또는 주임	35	4.19	0.61		
	교사	179	4.02	0.57		
	계	255	4.04	0.63		
학 력	보육교사교육원	25	4.25	0.56	2.20	0.0699
	전문대학	110	3.95	0.61		
	대학교	86	4.06	0.55		
	대학원 석사	29	4.20	0.58		
	대학원 박사	5	3.83	0.96		
	계	255	4.06	0.65		

제 5 장 요약 및 결론

제 1 절 요약

본 연구에서 유아교사를 대상으로 유아 교사가 인식한 다문화 교육에 대한 인식을 알아봄으로써 다문화 교육의 구체적인 목표와 내용을 수립하고 유아교육에서 다문화 교육의 활성화를 위한 방안을 마련하는 기초 자료를 제공하는 데 목적이 있다.

본 연구를 실행하기 위하여 관련된 문헌과 논문을 통하여 이론적 기초를 마련한 후 서울특별시와 인천·경기지역을 소재로 한 유치원과 어린이집의 교사 255명을 연구의 대상으로 하였다. 본 연구를 위하여 사용한 측정도구는 다문화 교육목표와 학습 환경 준비 정도에 관한 질문은 정선희(1997)가 사용한 설문지를, 교육 내용과 실시 방법에 관한 질문지는 김래경(2001)의 설문지를, 다문화 교육 실시의 문제점 및 개선 방안은 박윤경(2009), 유옥선(2008), 이학춘(2009), 전덕수(2007)의 설문지를 참고하여 수정 및 보완하여 사용하였다. 본 연구에서 자료처리는 SAS 프로그램을 사용하여 분석하였으며, 통계처리의 유의 수준은 각각 $p<.05$, $p<.01$, $p<.001$ 에서 분석하였다. 연구문제는 일원변량분석을 사용하였다. 이러한 연구에서 밝혀진 결과를 연구문제에 따라 요약하여 논의해 보면 다음과 같다.

첫째, 교사 배경 변인에 따른 다문화 교육의 목표에 대한 인식에 있어서 경력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 교육 경력이 10~20년 이상일 때 다문화 교육 목표에 대해 높게 인식하고 있다. 직급에 따라서는 원장 또는 시설장, 원감 또는 주임, 교사 순으로 직급이 높을수록 다문화 교육 목표에 대한 인식이 높게 나타났다. 이러한 결과 최윤영(2007)의 다문화 교육의 필요성에 대한 차이에서 경력은 무의미한 것으로 나타났으나, 정선희(1997)의 “교사 경력과 학력이 높을수록 다문화 교육내용을 중요하게 인식하고 있다”와 일치한다. 하숙현(2000)의 “학력이 높을수록 다문화 교육을 더 잘 이해한다.”는 연구 결과와도 일치한다. 이미옥(2002)의 “학력이 높은 교사는 유아 자신의 감정과 생각을 조절하여 다른 생각과 문화를

가진 사람들을 편견 없이 받아들이고 더불어 생활할 수 있도록 도와주는 다문화 교육의 진정한 의미를 높게 인식 한다”와 일치하였다.

둘째, 교사 배경 변인에 따른 다문화 교육의 교육내용에 대한 인식의 차이를 살펴보면 직급과 학력이 높음에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 직급에서 원장 또는 시설장, 원감 또는 주임, 교사 순으로 나타났고, 학력에서는 대학원 석사, 대학원 박사, 대학교, 전문대학, 보육교사 교육원 순으로 나타나 학력이 높았을 때 교육 내용에 대한 인식이 높게 나타났다. 이는 정선희(1997)의 “경력과 학력이 높을수록 다문화 교육내용을 중요하게 인식하고 있었다.”와 일치한다.

셋째, 교사 배경에 따른 학습 환경의 준비 정도에서 언어 영역 준비 정도의 차이를 살펴본 결과 학력과 직급에서 통계적으로 유의한 차이를 나타났다. 대학원 박사, 대학원 석사, 대학교, 전문대학, 보육교사 교육원 순으로 학력이 높았을 때 언어 영역 준비가 잘 되어 있었다. 직급에서는 원장 또는 시설장, 원감 또는 주임, 교사 순으로 직급이 높을수록 언어 영역 준비 정도가 잘 되어 있었다. 사회 영역을 살펴보면 학력에서는 대학원 박사, 직급에서는 원장 또는 시설장, 경력에서는 20년 이상에서 통계적으로 유의한 차이가 높게 나타났다. 이러한 결과는 인간과 관계된 모든 것을 포함한 사회 영역을 학력, 경력, 직급이 높아짐에 따라 준비 정도가 잘 되어 있음을 알 수 있다. 블록영역에서는 학력이 대학원 박사 이상일 때, 경력은 20년 이상일 때 유의한 차이가 높게 나타났다. 기관 유형에서는 유치원이 어린이집보다 유의한 차이가 높게 나타났다. 이러한 결과는 현장에서 가장 많이 이용하는 매체인 블록을 실제 생활에서 쉽게 다루어 다문화 개념을 재구성하는 데에도 학력과 경력, 기관 유형 중 유치원이 준비 정도가 잘 되어 지고 있음을 알 수 있다. 극화 놀이 영역 준비 정도의 차이를 살펴본 결과, 경력과 기관 유형별에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 기관 유형 중 유치원이 극화 놀이 준비 정도가 잘 이루어지고 있다. 경력에 따라서는 20년 이상 일 때 유의한 차이를 보였다. 이는 경력이 오래될수록 어린이집 보다는 유치원이 극화 놀이를 통하여 다른 문화를 경험해 보면서 자연스럽게 타 문화를 인식 할 수 있도록 환경을 제공해 주고 있

는 것으로 나타났다. 음악과 게임 영역에서 통계적으로 기관 유형별에서 유치원이 높게 나타났다. 이는 취학하는 연령이 높은 유치원이 다양한 음악을 경험하고 악기를 다루고 게임을 하기에 용이하여 음악과 게임 영역의 준비도가 활발함을 나타내주고 있다. 표현 영역 준비 정도를 살펴보면 학력에서 차이가 나타났다. 대학교, 대학원 석사, 전문대학, 대학원 박사, 보육교사 교육원 순으로 나타났다. 전운자(2010)의 학력이 높을수록 높게 나타났는데 비해 대학원 박사에서 표현 영역 준비 정도의 인식이 중간으로 나타난 것을 보면 표현 영역은 교사 자신이 표현 할 수 있는 마음이 열려 있어야 하는데 무순서로 나타난 것은 교사들의 개인적인 성향으로 판단된다. 탐구 영역에서 기관유형과 학력에서 유의한 차이가 나타났다. 어린이집보다는 유치원이 높게 나타났다. 이는 연령이 높은 유아를 주로 교육하는 유치원이 더 활발하게 탐구영역이 이루어지고 있음을 시사한다. 학력에서는 대학원 석사에서는 높게 나타난 반면에 대학원 박사에서는 중간 이하로 나타났다. 이는 현장에서의 교육활동 보다는 연구하는 환경의 영향이 크기 때문으로 판단된다. 요리 영역은 기관유형에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 유치원이 요리 영역 준비 정도가 잘 되어 있다. 이러한 결과 유치원은 만3~만5세로 취학연령의 폭이 좁아 요리활동을 계획하고 준비하는 데 수월함을 보여주고 있다. 기타 영역은 직급, 경력, 학력, 기관 유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 경력, 직급, 학력이 높았을 때 어린이집보다 유치원이 기타 영역별 준비가 잘 되어 있다. 이러한 결과는 이미혜(2004)의 “학력이 높을수록 다문화 교육을 더 많이 실시한다.”는 연구결과와 정선희(1997)의 “교사의 학력과 경력이 높을수록 다문화 교육을 위해 더 풍부한 환경을 구성한다.”는 선행연구와 일치 한다. 또한 조미현(2005)의 “학력과 경력이 높을수록 현장연구, 전문기관 단체 참여, 교육연수의 참여가 높다는 점”과도 일치 한다. 노은영(2007)의 “유치원이 어린이집보다 다문화 교육을 더 많이 실시했다”와도 일치한다.

넷째, 다문화 교육 실시 방법 인식의 차이에서 기관 유형, 경력, 직급, 학력에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 학력에서는 대학원 석사, 대학교, 대학원 박사, 전문대학, 보육교사 교육원 순으로 나타났다. 직

급에 따라서는 원장 또는 시설장, 원감 또는 주임, 교사 순으로 나타났다. 경력은 20년 이상 일 때 가장 높게 나타났고, 기관 유형에서는 유치원이 높게 나타났다. 이는 전덕수(2007)의 “교사의 배경에 따라 다문화 교육의 실제에 있어서 기관 유형, 학력, 경력에 따라 유의한 차이가 있었다.”와 일치한다.

다섯째, 다문화 교육 실시의 문제점 인식의 차이에서 최윤영(2007)은 기관 유형별, 경력에서 유의한 차이가 있었으나, 본 연구에서는 기관유형별, 경력, 직급, 학력에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 기관유형별에서 유치원보다 어린이집이 문제점의 인식이 약간 높게 나타났다. 이는 이미혜(2004)의 연구 결과 “현장에서 어린이집이 다문화 교육의 필요성을 느끼는 만큼 교육활동이 충분하지 못했다”와 일치한다.

여섯째, 교사 배경에 따른 다문화 교육의 개선방안에 대한 인식 차이를 살펴본 결과 최윤영(2007)은 기관 유형별, 경력에서 유의한 차이가 있었으나, 본 연구에서는 기관 유형별, 경력, 직급, 학력에서 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 학력에서 보육교사 교육원 집단에서 개선방안에 대한 인식이 약간 높게 나타났다.

제 2 절 결 론

지금까지의 연구결과의 내용을 토대로 이 연구의 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교사의 배경에 따라 다문화 교육 목표에 대한 인식에서 유의한 차이가 있었다. 직급, 경력이 높을수록 다문화 교육의 교육 목표를 중요하게 인식하는 경향이 나타났다. 직급과 교육 경력이 높을수록 교사는 광범위한 교육목표와 확고한 교육관을 가지고 있어 자신의 문화에 대한 긍정적인 정체성 확립을 기초로 하여 타 문화에 대해 개방적이고 융통성 있는 태도를 가져 평등하고 가치 있는 것으로 수용하는 다문화 교육 목표를 높게 인식하고 있었다.

둘째, 교사의 배경에 따라 다문화 교육 내용의 인식에서 유의한 차이가

나타났다. 교사의 직급과 학력이 높을수록 다문화 교육내용을 중요하게 인식하고 있었다. 직급과 학력이 높을수록 전문기관 단체 참여, 교사 교육 및 연수 참여 등의 기회가 많아 다문화 교육 내용에 대한 필요성을 인식하고 있다고 본다. 또한 다문화 가정 증가로 인한 다문화적 사회로 변해가는 사회적 흐름의 영향도 있다.

셋째, 교사 배경에 따라 다문화 교육의 실제의 학습 환경 준비 정도를 살펴본 결과 영역별로 유의한 차이가 나타났다. 언어 영역, 사회 영역, 블록 영역, 탐구 영역, 기타 영역 준비 정도의 차이의 결과를 보면 경력과 학력에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 학력이 낮을수록 다문화 교육의 인식과 다문화 학습 환경의 준비도 낮게 나타난 이유는 교사 교육과정에서 문화적으로 충분한 이해를 형성할 수 있는 실제적이고 폭 넓은 현장 경험의 기회를 제공해야 함을 시사하고 있다. 특히 언어 영역 중 학력에서 유의한 차이가 큰 원인은 오늘 날 시대의 흐름에 따라 늘어나는 다문화 가정의 언어에 대한 연구의 영향으로 언어영역의 중요성을 학력과 직급이 높을수록 인식이 높게 나타나 언어가 사회·문화적인 측면에서 중요한 비중을 차지함을 알 수 있다. 블록 영역, 극화놀이 영역, 음악과 게임 영역, 탐구 영역, 요리 영역, 기타 영역에서 다문화 교육의 실제 준비 정도의 차이에서 기관유형별로 보면 유치원이 어린이집보다 대부분의 학습 환경 준비에서 통계적으로 유의한 차이가 높게 나타났는데 이는 어린이집보다 유치원에 취학하는 연령이 높아 다문화 교육에 대해 구체화하기가 용이하다고 판단된다.

넷째, 다문화 교육 실시 방법 인식의 차이에서 교사 배경에 따라 기관 유형, 직급, 경력, 학력에서 유의한 차이를 보였다. 경력이 짧고 직급이 낮고 학력이 낮을수록 통계적으로 낮게 나타나는 이유는 인식론적 지식과 실천적 지식간의 차이로 해석할 수 있다(한석실, 2007). 이는 교육의 이론과 실재를 통합하지 못하는 것이다. 다시 말해 이론적으로 배운 지식을 현장에서 적절하게 대처하고 유아들에게 적합한 교육을 수행하도록 이끌어 내지 못한다고 볼 수 있다. 또한 다문화 교육은 교육과정의 어느 한 부분에서 다루는 것이 아니고 실생활 중심으로 기본 교육과정 속에서 실시하

고, 다양한 방법으로 다문화 교육을 실시해야 할 것이다.

다섯째, 교사 배경에 따른 다문화 교육 실시의 문제점 인식의 차이를 살펴본 결과 기관 유형별, 경력, 직급, 학력에 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 다문화 교육에 대한 연구, 정부 지원체계 및 교사 교육, 연수 참여 등으로 많은 정보와 경험에 의해 다문화 교육의 인식이 높아지고 있음을 보여 주고 있다.

여섯째, 교사 배경에 따른 다문화 교육의 개선방안에 대한 인식 차이에서 유의한 차이는 나타나지 않았다. 교육기간이 짧은 보육교사 교육원 집단에서 개선방안에 대한 인식이 약간 높게 나타났다. 이는 교육 기간이 짧아 다문화 교육 활동이 충분하지 못해 다문화 교육에 있어 개선방안이 요구됨을 스스로 느끼고 있다고 판단된다. 아울러 교사 직전 교육에서 다문화 교육에 대한 전반적인 내용과 이해를 도모해야 하며 올바른 정보와 지식을 제공하여 다문화 교육에 대한 지속적인 교사 교육의 기회를 제공해 주어야 할 것이다.

다문화 교육에 있어 가장 중요한 것은 교사의 인식과 태도이다. 유아 교사는 교사 자신이 문화적 편견을 교육 활동 중에 적용여부를 의식하고 성찰해 보아야 할 것이며, 다문화 교육에 맞는 교육 목표와 확고한 교육관을 가지고 유아들의 다양성을 수용할 수 있는 인식과 태도를 가져 실제 교육에서 통합적인 다문화 교육이 이루어져야 할 것이다.

제 3 절 제언

위의 결론을 토대로 다음과 같이 제언하고자 한다.

첫째, 다문화 교육의 실제 학습 환경 준비와 실시 방법에 있어 다문화 교육에 대한 정보는 다문화 교육의 인식 및 다문화 교육 실제의 필요성을 잘 알 수 있도록 하고 있다. 그러므로 경력, 직급, 학력이 높은 교사들은 일반교사들에게 다문화 교육에 대한 정보를 제공하고 의사소통과 경험을 공유하고 경력이 짧고, 학력이 낮은 교사에게 다문화 교육을 받을 수 있는

기회와 적극적인 지원이 필요하다. 또한 어린이집 교사는 보호와 교육 시간이 길어 교육 활동을 준비 할 수 있는 시간이 부족한 실정이다. 이는 어린이집 교사의 업무 보조를 해줄 수 있는 시스템을 구축해야 할 것이다.

둘째, 다문화 교육에 대한 관심이 높아지면서 초등 및 유아기 다문화 교육의 연구는 이루어지고 있으나, 초보적 편견과 고정관념을 나타내기 시작하는 영아기의 다문화 교육에 대한 인식연구가 부족한 실정이므로 이에 대한 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.



【참고문헌】

1. 국내문헌

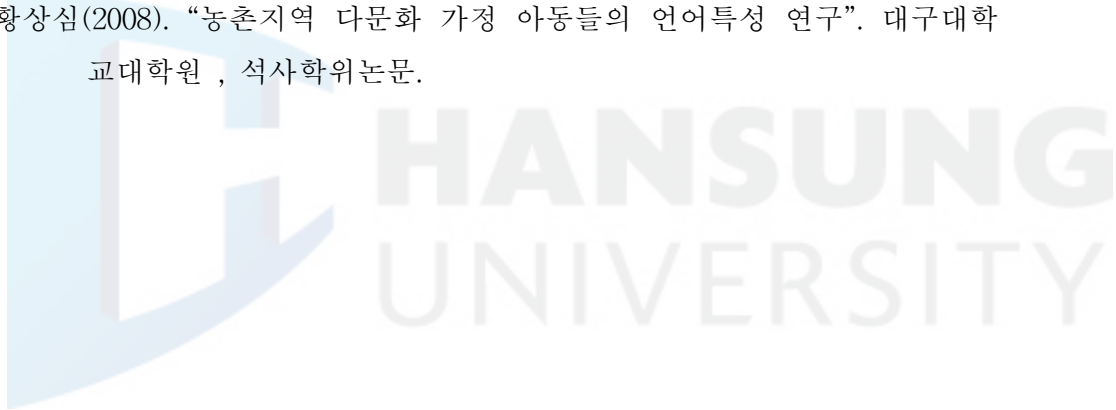
- 강진숙(2009). “다문화가정 자녀의 어휘력 연구”. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 고경화·이원실(2007). 『이주민 가족의 보호 및 지원 등에 관한 법률안』
- 고유미(2008). “다문화 가정 아동의 학교생활적응에 영향을 주는 요인”. 외국인 어머니 가정을 중심으로, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부(1998). 『유치원 교육 과정』. 서울: 교육부
- 교육과학기술부(2008). 『유치원 교육 과정 해설』. 서울: 장애우권익문제연구소.
- 교육인적자원부(2006). 『다문화 가정 자녀 교육 지원 대책』
- 구정화·박윤경·설규주. 『다문화교육 이해』. 서울: 동문사.
- 금지윤(2008). “유아교육기관의 다문화 가정 유아 지도 현황 및 교사의 요구에 관한 연구”. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김갑석(2009). “다문화 가정이 한국 사회에 미치는 영향에 관한 연구”. 서울벤처정보대학교 대학원 박사학위논문.
- 김래경(2001). “반 편견 교육에 관한 유치원 교사의 인식 및 실태연구”. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민화·신혜은(2008). 『다문화 가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초 연구』. 아동학회지,
- 김선미(2000). 『다문화 교육의 개념과 사회과 적용에 따른 문제』. 사회과 교육학 연구.
- 김아영(2006). “초등교사의 다문화 교육 인식 실태 조사”. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥(2002). 『유아를 위한 다문화 교육 - 반 편견, 세계 이해 교육의

- 현장 적용』. 서울: 정민사.
- 김영옥(2006). 『유아교육과정과 다문화교육』. 동계 유치원 교사 학습지도 직무연수 자료집.
- 김충환·이원실(2006). 『혼혈인 가족 지원에 관한 법률안』
- 김현덕(1996). 한국의 세계교육. 『세계교육의 방향과 과제』, 서울교육대학교 인간발달연구소.
- 김혜숙(2007). “어린이집에서의 다문화 교육에 대한 시설장, 교사, 부모의 인식”. 계명대학교 교육대학원 춘계학술논문.
- 김혜연(1997). 『다문화 교육에 대한 일반적 고찰』. 제주관관대학논문집.
- 김혜자(2009). “다문화 교육에 대한 유아교사의 효능감 및 교육 실제”. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노은영(2007). “다문화 교육에 대한 유아교사의 인식 및 교육 실제 연구”. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미경(2006). “교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움 - 결혼 이민자 가정을 중심으로”. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박성혁·성상환·곽한영(2007). 『우리나라 다문화 교육 정책 추진현황, 과제 및 성과분석』. 교육인적자원부 정책 보고서, 서울대 중앙다문화교육센터.
- 박영은(1995). 『문화담론의 연구방법론』. 연구논총.
- 박영자(2002). “유치원 교사와 학부모의 반편견 교육에 대한 인식 및 설계”. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박윤경(2009). 『다문화 사회로의 이행, 평생교육의 새로운 정책 패러다임 -다문화 교육의 현황과 과제』. 제2차 평생교육정책포럼, 평생교육진흥원, 한국다문화교육학회.
- 배화여자대학교 유아교육과(2008). 『교재교구를 활용한 다문화 교육의 실』. 서울; 다음세대.
- 서혁(2007). 『다문화 가정 현황 및 한국어교육 지원방안』. 인간연구.
- 안재신(2001). 『유아 음악교육의 세계화를 위한 다문화적 접근의 프로그램

- 램 개발』. 한국음악교육학회, 음악교육연구.
- 양계민·정진경(2008). 『사회통합을 위한 청소년 다문화 교육 활성화 방안 연구』. 한국청소년정책연구원
- 양영자(2007). 『한국의 다문화 교육 현황과 과제』
- _____(2008). “한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색”. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 양옥승(1997). 『유아교육과정 연구의 재 개념화 II: 다문화주의 적용』. 덕성여자대학교 교육연구.
- 오경석외(2007). 『한국에서의 다문화 주의 - 현실과 쟁점』. 서울, 한울아카데미.
- 오옥환(1996). 『학교 교육과 불평등 교육』. 사회학 논문 묶음 I, 서울: 창지사.
- 유승애(2009). “4,5,6세 다문화가정 유아의 언어발달실태”. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 유옥선(2008). “다문화 교육에 대한 어린이집 교사의 신념 및 실태 조사”. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이경우·이은화(1995). 『5개국 전래동화에 관한 연구』. 서울: 창지사.
- 이미옥(2002). “유아교육기관에 따른 교사의 역할 인식과 역할 수행간의 차이”. 원광대학교 석사학위 논문.
- 이미혜(2004). “다문화 교육에 대한 교사와 아버지의 인식 및 교육 실제 비교”. 카톨릭대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이복희(2009). “다문화 교육에 대한 어린이집 교사의 신념 및 실제”. 아주대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- 이소현(2008). “초등학교 다문화 가정 자녀를 위한 동화 활용 한국어 교육 연구”. 부산외국어대학교 교육대학원, 석사학위논문.
- 이수미(1999). “미술을 통한 유아의 다문화 교육 프로그램 모형 연구”. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영석(2007). 『다문화시대 현장유아교육의 나아갈 길』. 미래유아교육학회지.

- 이영석·이항재(1998). 『최신 유아교육학 개론』 . 서울: 교육과학사.
- 이원영(1998). 『미국유아교육사』 . 서울: 성원사.
- 이주영(2009). 『유아교육과 보육의 사회·문화적 접근-다문화 가정 부모 및 유아교사의 요구』 . 한국유아교육·보육행정학회지.
- 이학춘(2009). 『다문화 가정 학생의 교육 실태와 교육적 비전』 . 한국다문화교육학회 , 평생교육진흥원.
- 임갑자(2008). “다문화 배경을 가진 유아의 교육에 관한 유아교사의 인식 및 실태”. 충신대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 임명희(2003). “음악 감상을 통한 다문화 교육 활동이 유아의 정서능력에 미치는 영향”. 전남대학교 교육대학원 , 석사학위논문.
- 장영희(1997). 『유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰』 . 연구논문집.
- 장지영(2008). “유아교사의 다문화 교육에 대한 신념과 실제”. 광주여자대학교 교육대학원 , 석사학위 논문.
- 전덕수(2007). “유아교사의 다문화 교육에 관한 인식 및 실제”. 연세대학교 교육대학원 , 석사학위논문.
- 정경자(2001). “다문화적 접근에 의한 요리활동이 유아의 조망수용능력에 미치는 실제비교”. 카톨릭 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 전윤자(2010). “다문화 교육에 대한 어리지입 교사의 인식과 실태에 관한 연구”. 한성대학교 교육대학원 , 석사학위논문.
- 정선희(1997). “다문화 교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사”. 이화여자대학교 대학원 , 석사학위논문.
- 조미현(2005). “반 편견교육에 대한 인식 및 실태조사”. 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- 차갑부(1998). 『사회 변혁 형 비판 분해 연구』 . 사회교육학연구.
- 차갑부(1998). 『열린 사회의 평생 교육』 . 서울: 양서원.
- 채정란(1999). “다문화 관점에서 본 우리나라와 다른 나라 생활주제 분석”. 한국교원대학교 대학원 , 석사학위논문.
- 최연실(2007). “도시국제결혼 가정 아동과 일반 가정 아동의 이야기 능력

- 비교”. 명지대학교 사회교육대학원 , 석사학위논문.
- 최윤영(2007). “유아교사 관련 변인에 따른 다문화 교육에 대한 인식”. 계명대학교 교육대학원 , 석사학위 논문.
- 최인순(2008). “다문화 교육에 대한 유치원 교사의 인식과 실태조사 연구”. 군산대학교 교육대학원 , 석사학위논문.
- 최충옥·모경환(2007). 『경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구』. 시민교육연구.
- 하숙현(2000). “다문화 교육에 대한 부모의 인식 및 양육 실제 연구 조사”. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한석실(2007). 『다문화 시대 유아교사 교육의 방향 모색』. 미래유아교육학회지.
- 허정경·이장우(2002). 『유아교육기관의 반편견 교육에 대한 인식 연구』. 열린유아교육연구.
- 행정안전부(2008). 『외국인 주민 89만명 전년도 대비 23.3% 증가』
- 황상심(2008). “농촌지역 다문화 가정 아동들의 언어특성 연구”. 대구대학교대학원 , 석사학위논문.



2. 국외문헌

- Baker, G. C. (1994). Planning and Organizing for Multi-cultural Instruction. Addison-Wesley.
- Banks, J. A. (1991). Teaching strategies for ethnic studies. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- _____ (1994). Multiethnic education: theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- _____ (2004). Multi-cultural Education: Characteristics and Goals. In J. A Banks & C. A. M. Banks (Eds), Multi-cultural Education: Issues and perspectives (5th ed, pp. 3-30). Hoboken NJ: Wiley.
- _____ (1992). Multi-cultural Education: Characteristic and Goals. In J. A. Banks & C. A., Banks(Eds.), Multi-cultural Education: Issue and Perspectives(pp. 3-28). Massachusetts: Allen & Bacon.
- Bisson, J. (2000). 반편견교육Ⅱ: 특별한 날 축하하기(이 경우, 이은화 편역). 서울: 창지사.
- Derman-Sparks, L., & The A. B. C. Task Force(1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*, DC: National Association for the Education of Young Children. 이경우·이은화 역(1999). 「반 편견 교육과정: 어린이에게 대응 능력을 길러주는 도구」, 서울: 창지사.
- Furman, J. S.(2008). *Tensions in Multi-cultural Teacher Education Research: Demographics and Need to Demonstrate Effectiveness*. Education and Urban Society.
- Gay, G. (1983). Multiethnic education: Historical developments and future prospects. Phil Delta Kappan.
- _____ (1995). *Curriculum theory and multi-cultural education*, In J. Banks (ed), *Handbook of research on multi-cultural education*.

- NY: Mcmillan.
- _____(1977). *Changing conceptions of multi-cultural education*, Educational Perspectives.
- Grant, C. A. & Ladson-Billings. G (1997). *Dictionary of Multi-cultural Education*. New York Oryx Press.
- Jackson, E. P. (1998). *Effects of reading upon the attitudes toward the Negro race*. Library Quarterly.
- Kendall, F. E. (1983). *Diversity in the Classroom: A Multi-cultural approach to the education of young children*. New York: Teachers college press.
- _____(2nd ed). (1996). *Diversity in the Classroom; New approaches to the education of young children*. New york: Teachers college press.
- Koeppel, J. & Mulrooney, M. 1992. The Sister program- A Way for children to Learn about Cultural Diversity. Young Children.
- Lowman, L. H. & Ruhmann, L. H. (1998). Simply sensational spaces: A mulu "s" approach to toddler environments. Young children.
- Lynch, J. (1986). *Multi-cultural Education. Principles and practice*. Boston: Routledge & Kogan Paul.
- Montalo (1982). *A history of the inter-cultural educational movement*. NY: Enhland.
- NAEYC(1992). Guidelines for Appropriate Curriculum content and asseessment in programs serving children ages 3 through 8. In S. Bredekamp & T. Rodegrant(eds). Reaching potentials; Appropriate curriculum and assessment for young children.
- Neuman, S. B., & Roskos. K. (1982). *Bridging Home and School with a Culturall Responsive Aapproach*. Childhood Education.
- Parekh, B.(1986). The Concept of Multi-cultural Education. In S. Modgil, G. K. verma, K. mallick & C. Modgil(Eds).

- Multi-cultural education: the international debate. Philadelphia: Falmer press.
- Perry, T., & Fraser, J. (Eds).(1993). *Freedom's plow: Teaching in the multi-cultural classroom*. NY: Routledge.
- Ramsey, P. G.(1987). *Teaching and Learning in a Diverse World*. NY: Teacher's College press.
- Seefeldt, C. (2005). *Social Studies for the Pre-school Primary Child (7th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sleeter, C. E, & Grant, C. A (1998). *Making Choices for Multi-cultural education: Five approaches to race, class and gender*. Prentice Hall, Inc.
- Stone, L. J., & Church, J. (1973). *Childhood and adolescence* (3rd ed,). NY: Randon House.
- Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism-foundations and principles*. NY: Oxford University press.
- Melendez W, R, D. & Beck. V. (2007). Teaching Young Children in Multicultural Classrooms.
- White, C. S. & Coleman, M. (2000). *Early childhood education: Building a philosophy for teaching*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

【부 록】

유아교사가 인식한 다문화 교육에 대한 연구

안녕하십니까?

본 설문지는 석사학위 논문의 자료 수집을 위한 것으로, 유아교육기관에서 다문화 교육에 대한 교사의 인식과 실재를 알아보기 위해서 작성된 것입니다.

다문화 교육이란 자신의 문화에 대한 긍정적인 정체성 확립을 기초로 타 문화에 대해 개방적이고 이해적인 태도를 가져 동등하고 가치 있는 것으로 수용함으로써 모든 문화에 속한 이들에게 평등한 교육을 제공하는 것을 목표로 합니다.

본 설문지는 연구 목적 이외에는 절대 사용되지 않기 때문에 응답자의 개인적인 사항이 비밀 보장될 것임을 약속드립니다.

바쁘신 일과 중에 귀한 시간을 내어 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2010년 3월

한성대학교 교육대학원

유아교육전공

지도교수 : 신재흡

연구자 : 허정숙

I 일반적인 배경

● 선생님의 일반적인 배경에 관한 질문입니다. 해당항목에 ✓해 주십시오.

1. 선생님의 기관 유형은 무엇입니까?

- ① 어린이집 ② 유치원

2. 선생님의 경력은 어떻게 되십니까?

- ① 1년 ~ 5년 ② 6년 ~ 10년 ③ 10년 ~ 15년
④ 16년 ~ 20년 ⑤ 20년 이상

3. 선생님의 직급은 어떻게 되십니까?

- ① 원장 또는 시설장 ② 원감 또는 주임 교사 ③ 교사

4. 선생님의 학력은 어떻게 되십니까?

- ① 보육교사 교육원 ② 전문대졸 ③ 대졸
④ 대학원석사(석사과정포함) ⑤ 대학원박사(박사과정포함)

II. 다문화 교육의 인식

● 다음은 다문화 교육의 목표에 대한 것입니다. 각 항목을 읽고 필요성 정도에 따라 ✓해 주십시오.

번호	교육목표	전혀 필요 하지 않다	거의 필요 하지 않다	보통 이다	대체 로 필요 하다	매우 필요 하다
1	다른 나라와 민족, 인종에 관한 개념을 안다.					
2	성공적인 세계시민에게 필요한 개방성과 융통성을 기른다.					
3	인간은 민족, 인종, 성에 관계없이 평등함을 안다.					
4	우리 민족과 자신에 대한 긍정적인 정체감을 기른다.					
5	문화적인 다양성과 공통성을 긍정적으로 경험한다.					
6	공동체 속에서 서로를 존중하고 협동하는 역할을 해야 함을 안다.					

● 다음은 다문화 교육에 관한 교육내용을 서술한 것입니다. 각 항목을 읽고 필요성 정도에 따라 ✓해 주십시오.

번호	교육내용	전혀 필요 하지 않다	거의 필요 하지 않다	보통 이다	대체 로 필요 하다	매우 필요 하다
7	유아가 각기 다른 능력의 차이를 인식하고 존중해 주는 경험을 갖도록 해 준다.					
8	장애가 있는 친구, 약한 친구 등 다양한 능력을 인식한다.					
9	나와 다른 친구와의 유사점과 차이점에 대해 생각이나 느낌을 나타내 본다.					
10	여러 나라 사람들의 모습과 특징, 옷차림 등에 관해 알아본다.					
11	우리 가족의 구성원을 알아보고 각각의 역할에 대해 알아본다.					
12	다양한 가족 형태(편부모, 이혼 부모, 등)를 알아보고					

	구성 및 역할을 알아본다.					
13	다른 나라의 가족 구조와 역할로 확장해 본다.					
14	다양한 직업 또는 성 역할에 관해 알아본다.					
15	우리나라의 명절 및 행사, 다른 나라의 기념일 및 축제 등에 대해 알아본다.					
16	외국의 음악이나 민속춤에 관심을 가지고 회로에 락에 대한 느낌이 서로 다른 모습으로 표현됨을 경험해 본다.					
17	다문화 가정 유아의 학부모를 초청하여 그 나라의 전통 혹은 문화 등에 대해 알아본다.					
18	다양한 인종의 특성을 알아보고 친숙하지 않았던 국가나 인종에 대해 친밀감을 가져본다.					



Ⅲ. 다문화 교육의 실제

● 다음은 다문화 교육의 학습 환경에 대한 것입니다. 각 항목을 읽고 실시되는 정도에 따라 ✓해 주십시오.

번호	학습 환경	전혀 하지 않는 다	거의 하지 않는 다	보통 이다	대체 로 하고 있다	매우 잘한 다
19	언 어					
	영 역					
20	영 역					
21	사 회					
	영 역					
22	영 역					
23	블 록					
	영 역					
24	영 역					
25	극 화					
	영 역					
26	영 역					
27	영 역					
28	음 악					
	영 역					
29	영 역					
30	영 역					
31	표 현					
	영 역					
32	탐 구					

		있도록 그래프를 교실 벽에 부착하였는가?					
33	영역	동식물의 종류에 따라 분류할 수 있도록 나라마다 다양한 자료를 준비하였는가?					
34	요리 영역	유아들에게 익숙하지 않은 음식을 만드는 경험을 제공하고 있는가?					
35		유아가 음식을 준비하고, 먹는 것이 문화적 유산과 관련이 있음을 알도록 요리활동을 계획하고 있는가?					
36	기타	교실 벽에 다문화 교육과 관련된 그림이나 사진을 유아의 눈높이에 맞게 걸려 있는가?					
37		유아의 상호 작용이나 관찰을 하기 위해 카메라, 녹음기 등을 준비해 놓았는가?					

● 다음은 다문화 교육실시 방법에 관한 것입니다. 각 항목을 읽고 실시하는 정도에 따라 ✓해 주십시오.

번호	다문화 교육 실시 방법	전혀 하지 않는 다	거의 하지 않는 다	보통 이다	대체 로 하고 있다	매우 잘한 다
38	다문화 교육을 모든 영역에서 통합적으로 실시한다.					
39	특정 주제를 선정해 집중적으로 실시한다.					
40	특정 활동에서 실시한다.					
41	다문화 교육이 필요한 상황이 생길 때마다 실시한다.					

IV. 다문화 교육 실시의 문제점 및 개선방안

● 다음은 다문화 교육의 문제점과 개선방안에 관한 질문입니다. 각 항목을 읽고 정도에 따라 ✓해 주십시오.

< 문제점 >

번호	다문화 교육의 문제점	전혀 그렇 지 않다	거의 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
42	다문화 교육에 대한 목표와 내용의 이론이 미 정립 상태이다					
43	우리나라 상황에 맞는 다문화 교육에 대한 체계성 및 전문성이 부족하다.					
44	다문화 교육에 대한 교사의 지식이나 이해가 부족하다					
45	특정 민족이나 인종 문화에 대한 편견이나 고정관념 때문이다.					
46	단일민족이 갖기 쉬운 다른 문화에 대한 배타적 성향 때문이다.					
47	지역사회 기관과의 협력이 부족하다.					
48	다문화 교육에 대한 교사 연수가 부족하다.					
49	다문화 교육 대상자의 편중성(결혼 이민자 대상, 이주 노동자 대상) 때문이다.					

< 개선방안 >

번호	다문화 교육의 개선방안	전혀 그렇 지 않다	거의 그렇 지 않다	보통 이다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
50	다문화 사회에서 요구되는 시민성을 기르기 위한 다문화 교육 프로그램 개발이 시급하다.					
51	국가 및 지역사회의 경제적 재정적 지원이 확대되어야 한다.					

52	다문화 교육을 위한 체계적 지원 및 교사 연수의 기회를 늘려야 한다.					
53	전공 및 유사학과에 대한 ‘다문화 교육’ 과목의 개설이 필요하다.					
54	TV나 신문과 같은 언론매체의 다문화 교육에 대한 내용(필요성, 실시 방법, 효과성 등) 홍보가 다양화 되어야 한다.					
55	한국사회 구성원들의 인식 전환을 위한 노력이 필요하다.					
56	다문화적 배경을 가진 영유아를 이해하기 위한 부모교육의 기회를 확대한다.					

한 문항이라도 빠진 질문지는 사용할 수 없으니 끝까지 기입하여 주시면 감사하겠습니다.

응답에 감사를 드립니다.



ABSTRACT

A Study on Early-childhood Education Teachers’ Perceived Multicultural Education

Hur Jeong-sook

Major in Childhood Education

Graduate School of Education

Hansung University

The purpose of this study was to establish the goal and content of multicultural education and provide the basic material for the scheme for actualization of multicultural education in early-childhood education. For this purpose, it attempted to investigate early-childhood education teachers’ perceived multicultural education.

To attain the goal of this study, it attempted to establish the theoretical basis through related literature and articles and conducted the questionnaire research for 255 teachers of the kindergartens and children’s homes located in Seoul, Incheon and Kyonggi area. The measurement instrument used for the purpose of this study was the questionnaire constructed by modifying and complementing the following questionnaires: the questionnaire used by Jeong Seon-hee(1997) in relation to the goal of multicultural education and the degree of preparation for the goal of multicultural education; the questionnaire used by Kim Rae-kyoung

in relation to the content and provision method of multicultural education; and the questionnaire used by Park Yun-kyong(2009), Yoo Ok-seon(2008), Lee Hak-chun(2009) and Jeon Deok-soo(2007) concerning the problem of providing multicultural education and its improvement method. The data collected from the questionnaire research were statistically analyzed by using the SAS program at the significance level of $p<.05$, $p<.01$, $p<.001$. One-way ANOVA was conducted to analyze the study question. As a result, the following findings were obtained:

First, there was a significant difference in early-childhood education teachers' perceived goal of multicultural education according to their background. It was found that the teachers with high positions and long career tended to think importantly of the educational goal of multicultural education. And the teachers with high position and educational level had the perceived goal of multicultural education by having the broad educational goal and firm educational view.

Second, it was found that there was a significant difference in perceived content of multicultural education according to teachers' background. The teachers with high position and educational level perceived the content of multicultural education as important. The teachers with high positions and educational level perceived the need for the contents of multicultural education suchn as participation in the specialized organization, participation in teacher education and training, and the like.

Third, an attempt was made to analyze the degree of preparation for the environment of learning the practice of multicultural education according to teachers' background. As a result, it was found that there was a significant difference by area. Analysis of the difference in areas such as language, social studies, block, exploration and preparation for other areas showed that there was a statistically significant difference in career and educational level. An attempt

was made to analyze what difference there was in the degree of preparation for the practice of multicultural education in areas such as block, dramatization play, music and game, exploration, cooking and others. As a result, it was found that there was a statistically significant difference in preparation for the environment of learning between kindergarten and children's home when seen by type of institution. This indicates that it is easy to make multicultural education concrete as older children are admitted to the kindergarten than the children's home.

Fourth, it was found that there was a significant difference in teachers' perception on the method of providing multicultural education according to their background such as the type of institution, position, career and educational level. The teachers with low position, career and educational level had the low perception on it. This implies that they failed to apply the theoretical learnt knowledge to the field and provide appropriate education for children. And it is necessary to provide multicultural education for children in the basic curriculum in diverse ways with a focus on the real life, not to deal with it in some part of the curriculum.

Fifth, an attempt was made to investigate the difference in teachers' perception on the problem of providing multicultural education according to their background. As a result, it was found that there was no statistically significant difference according to type of institution, career, position and educational level. This indicates that the understanding of multicultural education is becoming higher by plenty of information and experiences because of studies on multicultural education, government support system and teacher education, teachers' participation in education and training.

Sixth, it was found that there was no significant difference in teachers' perception of the improvement method of multicultural education according to

their background. The group of childcare teachers with a short period of education showed a little high level of perception on the improvement scheme. It is thought that they feel the need for the scheme for improvement of multicultural education because they do not have sufficient activity of multicultural education if they have a short period of education. In addition, it is necessary to enable would-be teachers to have an overall content and understanding of multicultural education in pre-service teacher education and provide them with an opportunity for sustained teacher education of multicultural education by providing them with correct information and knowledge.

