



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

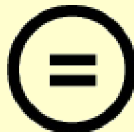
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



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](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아다문화교육의 내용에 대한
유치원교사의 개념도 분석



2010년 8월

부경대학교 교육대학원

유 아 교 육 전 공

홍 민 경

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아다문화교육의 내용에 대한
유치원교사의 개념도 분석

지도교수 이 경 화

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함



2010년 8월

부경대학교 교육대학원

유 아 교 육 전 공

홍 민 경

홍민경의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2010년 8월 일



주 심 철학박사 이희영 ㉠

위 원 철학박사 이정화 ㉠

위 원 철학박사 이경화 ㉠

목 차

Abstact	iv
I. 서 론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	6
1. 다문화 사회	6
2. 유아 다문화교육	10
3. 개념도	25
III. 연구방법	31
1. 연구대상	31
2. 자료수집 및 절차	32
3. 자료분석	33
IV. 연구결과 및 해석	39
1. 유치원교사의 유아 다문화교육 내용에 대한 지식	39
2. 유치원교사의 유아 다문화교육 내용에 대한 지식수준	44

V. 논의 및 결론	49
1. 요약 및 논의	49
2. 결론 및 제언	51
참고문헌	53
부 록(개념도의 예)	59



표 목 차

<표1> 다문화교육의 목표	14
<표2> 유아사회교육활동자료에서 제시한 다문화의 내용	18
<표3> 다문화교육내용	19
<표4> Derman-Sparks & A.B.C Task Force의 다문화주제와 하위범주	20
<표5> 생활 주제 ‘세계 여러 나라’의 주제 및 소주제의 조직	22
<표6> 연구대상의 현황	31
<표7> 밀도 계산의 예	37
<표8> 유치원교사다문화교육에 대한 개념도 중 상위개념빈도	39
<표9> Derman-Sparks & A.B.C Task Force의 다문화주제와 하위범주에 따른 상위개념 빈도	43
<표10> 상위개념의 특성	45
<표11> 각 개념도에 대한 교사의 밀도	47

그 림 목 차

<그림1> 개념도의 구성요소	34
<그림2> 다문화 개념도의 예	36
<그림3> 상위개념의 밀도	48

Analysis of the Conceptual Map of Kindergarten Teachers Concerning the Multi-Cultural Education

Min-kyeong Hong

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

The purpose of this research was to provide fundamental data for proper early multi-cultural education analyzing the criteria of multi-cultural concepts of kindergarten teacher. Following questions are developed in order to perform this study.

1. Analyzing the conceptual map, how is the knowledge of kindergarten teachers about early multi-cultural education?
2. Analyzing the conceptual map, how is the level of knowledge of kindergarten teachers about early multi-cultural education?

The subjects of this study was the 104 kindergarten teachers working in the randomly selected 11 private kindergartens in Busan. To examine the level and structure of knowledge about multi-cultural education, the teachers provided their own conceptual maps.

The treatment of collected data was based on the method of Sung-Kyung Sim(2008) influenced by Gowin(1984) and Morine-Dersheimer(1993).

First, most of kindergarten teachers used 23 upper categories about early multi-cultural education. The most frequent upper category was "Various Nations In The World," which got 41 out of 434 and was 9.45% of total categories. The next one was 'Race,' which got 31(8.29%).

Second, as Derman-Sparks and A.B.C. Task Force(1989) announced the upper categories depend on the subject of multi-culturalism and its subcategories, most of categories they thought were related that they should learn and experience the truth that each family, society, group, and nation has various values, attitudes, and behaviors in its culture, and they should cooperate and make an effort to construct a community society. However, they did not much realized that various members in a society have their own characteristic but also shares their similarities at the same time. In addition, the upper category about identity of gender-role did not appeared.

Third, kindergarten teachers significantly admitted the upper category of "Various Nations In The World," and it included high quantity of subcategories. However, the rank of concept was mostly limited as level one.

Forth, after the investigation of difference in the range of distribution, each upper categories had many subcategories but the rank of them was very low. There was a meaningful difference in the highest score(42.60) and the lowest score(1.00) but other values were similar to each other. The range of distribution was more dicentralized rather than formalized, and the range of 5-10 was about 60%, which means that the level of teachers were similar.

Therefore, the knowledges of kindergarten teachers about early

multi-cultural education are highly focused on certain subjects as "Various Nations In The World," it is necessary to develop a program for kindergarten teachers to provide a proper environment of multi-cultural society to our children reflecting the contents of multi-cultural education.



I. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

최근 우리 사회는 외국인 근로자와 국제결혼의 증가 등으로 인하여 빠르게 다문화 사회로 진입하고 있다. 국가를 구성하는 구성원이 단일민족에서 다양한 문화와 국적을 가지는 형태로 변모하고 있고, 이러한 구성원의 변화에 따라 자녀세대는 기존의 사회에서 드러나지 않았던 다양한 사회문제에 직면하고 있다.

한국 사회는 본질적으로 단일 혈통에 대한 폐쇄적 전통이 뿌리 깊게 인식되어 있으며, 다문화에 대한 긍정적이고 적극적인 교육 및 인식의 변화가 없는 상태에서 다문화 가정 및 다문화 사회에 대한 문제에 봉착하게 되었다. 과거 한국사회의 다문화 사회에 대한 인식 및 사회문제와 현재의 가장 큰 차이점은 두 가지로 설명할 수 있는데, 첫 번째는 기존의 다문화 가정은 비교적 사회적으로 높은 수준에 있는 사회 구성원의 적극적인 사회·경제활동을 통해 다양한 외국 문화를 접하게 되고 이러한 과정에서 다문화 가정이 발생하였으며, 두 번째는 비교적 다문화 가정의 수가 전체 국가 구성원에 비하여 매우 소수였다는 점이다. 하지만, 오늘날 다문화 가정은 소외 계층에서 주로 발생하고 있고, 그 수도 급격한 증가 추세에 있으며 이미 자녀세대는 정상적인 공교육 제도에 진입하고 있다는 점에서 과거와 차이가 있다.

이러한 사실은 교육과학기술부 통계에서도 잘 나타나고 있는데, 2009년 4월 기준으로 국제결혼가정의 학생 수는 24,745명으로 2008년(18,778명)과 비교하여 31.8% 증가하였으며, 이는 2005년(6,121명)에 비해 네 배 이상이고, 2007년(13,445명)에 비해서도 급속도로 증가한 수치이다. 이 중 84.4%가 초등학생이며, 12.1%가 중학생, 4.5%가 고등학생이다. 또한, 외국인 근로자의 경우 2009년 4월에 외

국민근로자가정 학생 수는 1,270명으로, 2007년(1,209명)에 비해서는 증가하고 있으며, 외국인근로자가정 학생 역시 초등학교에 65.7%, 중학교에 24.2%, 고등학교에 10.1%가 재학 중이다. 즉, 국제결혼 가정은 어머니가 외국인인 경우가 90%(22,264명)로 대부분을 차지하고 있어 앞으로 취학연령의 자녀는 더 늘어날 것으로 예상된다. 또한 외국인 근로자에 의한 다문화가정의 학생 비율은 08년 대비 9.4%로 다소 감소세를 나타내고 있으나, 이는 불법체류라는 신분문제로 인해 강제 출국 조치 등에 의한 일시적인 감소 등으로 나타나고 있으며, 미취학상태인 학교 밖 취학연령대 아동에 대한 파악은 어려운 실정이다(교육과학기술부, 2009).

이렇게 한국 사회가 급격한 다문화 사회로 진입하게 된 배경에는 사회 구조의 선진화에 따른 3D 직종의 기피 현상과 이에 대한 산업구조 체질 개선의 지연으로 인한 외국인 노동자의 증가와, 1차 산업의 기피와 도시 집중화에 따른 농어촌의 성비 불균형 등의 문제가 내재되어 있다. 특히, 1990년대 이후 농어촌의 성비 불균형으로 인한 “농촌 총각 장가보내기” 프로젝트를 계기로 농어촌에 국제결혼이주자가 급증하기 시작하여, 전체 결혼 건수에서 국제결혼이 차지하는 비율이 1990년대 1.2%에서 2005년 13.6%로 증가하였고, 2008년 14만 명이 넘는 결혼이주자가 국내에 정착하였으며 그들의 자녀수는 58,007명에 이르게 되었다(행정안전부, 2008).

전통적으로 한국 사회는 단일민족에 기인한 높은 역사의식을 가지고 있으며, 공교육 제도에서 자연스럽게 단일민족에 기인한 역사관과 국가관을 가지도록 교육되어 왔다. 하지만, 이러한 국가관과 가치관은 다문화 가정의 다양성을 우리 문화의 일부로 자연스럽게 받아들이지 못하고 문화적 차이, 장애에 대한 편견, 경제적 배경, 종교, 사회계층, 인종, 성별의 차이에 따른 사회적 편견과 소외계층을 만들고 있다. 특히, 다문화 가정의 자녀들은 한국사회에서 부모세대의 언어능력 부족으로 인한 학습 부진과 정체성의 혼란 및 집단 따돌림 등 건강하지 못한 정서적 충격까지 경험하고 있다(윤희원, 2006).

한국이 다문화 사회로 접어든다는 것은 사회 패러다임이 일대 전환의 국면에 직면함을 의미한다. 단일민족의 자긍심과 폐쇄적 전통에 기인하던 고정관념의 틀을 바꾸어야 하는 상황에 놓인 것이다. 이러한 사회의 변화에 따라 교육의 역할도 새롭게 모색되어야 하며, 사회 변화를 반영하여 민주 시민의 양성에 중요한 목적으로 다문화교육과의 연관성 속에서 시민성 교육의 방향이 제시되어야 할 시점이다.

다문화 사회 속에서 유아가 타인에 대한 편견과 두려움을 극복하고 자신과 다른 남을 배려하며 함께 살아가는 가치를 가지기 위해서는 교육을 통해 자연스러운 접근이 이루어져야 한다. 다문화교육이란 서로 상호 공존하는 사회 안에서 다양한 문화를 인정하고 서로 다른 문화의 신념이나 가치들에 바탕을 두어 가르치고 배우는 것을 의미한다. 유아기의 다문화교육이 올바르게 확립되기 위해서는 유아의 일상생활 내에서 다문화적 환경을 경험할 수 있도록 하는 것이 중요하며 (Ramsey & Williams, 2003), 이를 위해서는 유아교사들의 다문화교육에 대한 개념 정립과 교육내용을 구체화 할 수 있는 능력이 무엇보다도 중요하다고 할 수 있다. 그러나 유아교사 양성과정에서 전국 60개 대학의 유아교육과 중 다문화 강좌가 개설된 곳은 단 4곳에 불과하며, 사범대와 교육대 등 초·중등 교원 양성 기관에서도 다문화교육 과정을 진행하고 있는 곳은 절반도 되지 않은 것으로 조사되고 있어(헤럴드 경제, 2010년 5월 9일 기사), 유아교사들의 다문화교육의 역량에 의문을 가질 수밖에 없는 실정이다.

교사들은 매일의 수업활동을 진행하면서 많은 교육적 결정을 하게 되는데, 이 중에서 가장 중요한 문제는 무엇을 가르쳐야 하는 지에 대한 결정이다. 교사는 유치원교육과정에 근거하여 유아들이 배워야 할 내용의 범위, 깊이, 계열성을 고려하여 최종적으로 가르칠 내용을 정한다. 수업 상황에서 유아가 경험하는 교육 내용은 궁극적으로 교사가 지닌 지식과 지식을 엮어내는 교수 전략에 따라 실제적인 영향을 받는다(이성아, 2006). 따라서, 교사의 가치관과 인식 및 지식은 유아를 지도하는 수업에 있어서 매우 중요하며, 유아교사들이 교육과정을 제대로

실행하기 위해서는 교육활동실제에 필요한 지식의 기초가 선행되어야 한다.

이러한 상황에서 볼 때, 유아교육 현장에서 다문화 교육이 정착되기 위해서는 일선 교사들의 다양성 및 다원성에 대한 태도, 긍정적인 정체성 및 사회정의와 인권 등 다문화교육에 관한 구체적인 지식의 내용 및 수준에 대해 파악하는 작업이 선결과제로 대두된다. 즉 유아에게 적합한 다문화교육을 담당해야 할 유아 교사들이 어떠한 다문화적 지식을 가지고 있는지 그 내용과 지식의 수준을 범주화하여 분석해 볼 필요가 있는 것이다.

한편, 이러한 교사의 지식과 지식의 수준을 파악하는 방법으로 최근 개념도 (concept map)에 대한 관심이 증가되고 있다. 개념도란 특별한 주제를 학습하고자 할 때 학습자의 개념적 이해에 대한 표상을 개념과 개념 간의 관계성을 통해 도식적으로 보여주는 기술이다(Beyerbach, 1990; Novak & Gowin, 1983). 개념도의 경험은 교사와 학생 모두에게 유익하다. 이는 교사에게 수업활동상의 주된 개념과 원리, 개념간의 상호 관계를 강조하고, 학생들에게 개념적 이해를 통한 의미 있는 학습을 돕게 된다(임승렬, 2001).

특히, 교사가 교육내용을 계획하는 측면에서 볼 때, 개념도는 그래픽 형식으로 이해하고 있는 바를 그대로 나타내기 때문에 자신이 잘못 이해하고 있는 개념을 파악할 수 있게 해주며, 특정 학습과제에 포함된 핵심 개념들과 이들 개념들 간의 의미 있는 관계 파악을 도와준다. 따라서 교사는 교육과정 계획 시 개념도를 사용하여 전반적인 교육 내용들 간의 연관성을 시각적으로 나타내어 제시할 수 있으며, 이 때문에 교수활동의 계획과 수행 시, 내용간의 연계성을 고려하여 체계적이고 조직적인 교육내용을 제공할 수 있다(임승렬, 2001).

따라서, 본 연구에서는 현직 유치원교사에 대한 개념도의 접근 방식을 통하여 다문화교육에 대한 교사의 지식 및 구조를 파악하고자 한다. 유치원 교사들을 대상으로 유아다문화교육내용에 대한 지식의 범위와 위계, 밀도를 분석함으로써 현직 유치원교사의 다문화에 대한 인식 및 지식의 수준을 평가할 수 있는 기초 자료를 제시할 수 있을 것으로 본다. 또한 개념도를 통하여 분석된 구체적인 다

문화교육에 대한 지식과 부족한 부분에 대한 분석을 통하여 바람직한 유아다문화교육의 방향을 모색하는데 시사점을 얻는데 본 연구의 궁극적 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 개념도를 통해 본 유치원교사의 유아다문화교육 내용에 대한 지식은 어떠한가?

둘째, 개념도를 통해 본 유치원교사의 유아다문화교육 내용에 대한 지식의 수준은 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 유아다문화교육 내용에 대한 지식

본 연구에서의 유아다문화교육 내용에 대한 지식이란 개념도 상에 나타난 지식의 내용을 의미하는 것으로, 개념도의 구성요소인 상위개념의 내용과 수, 상위개념에 연결된 종속개념의 내용과 수를 분석하여 파악하였다.

나. 유아다문화교육 내용에 대한 지식의 수준

본 연구에서의 유아다문화교육 내용에 대한 지식의 수준이란 개념도 상에 나타난 지식의 수준을 의미하는 것으로, 개념도의 구성요소 중 상위개념에 포함된 종속개념의 총수, 위계, 특성점수, 그리고 밀도를 분석하여 파악하였다.

II. 이론적 배경

1. 다문화 사회

가. 한국 다문화 사회의 배경 및 추세

‘다문화’는 ‘문화’라는 단어에서 유래한다. 문화는 인간의 삶을 결정짓는 중요한 요소로 작용하면서 각 집단이나 사회, 그리고 민족이나 인종에 각기 고유한 형태로 나타나는데, 이렇게 각기 독특하면서 분절된 문화의 형태들이 하나의 조합을 이룬 상태를 ‘다문화’라고 볼 수 있고, 현대에 올수록 대부분의 나라들은 다문화를 공유하는 사회가 된다고 할 수 있다(이수미, 1999).

이러한 다문화 현상은 인터넷 등과 같은 통신의 발달과 세계화 추세에 따라 자연스럽게 나타나고 있으며, 영화, 드라마 등과 같은 매스미디어의 발달로 인해 다른 문화에 대한 인식의 폭도 성장하게 된다. 하지만, 최근 우리 사회는 이러한 사회적인 인식의 성장보다 더 빠르게 다문화 사회로 진입하고 있으며, 다문화 사회의 진입의 요인이 국제결혼과 이주 노동자 등에 의해 발생하고 있고, 정체성을 확보하지 못한 다문화가정의 자녀 세대가 국가를 구성하는 구성원으로 성장하는 단계에 진입하고 있으므로 기존의 사회에서 드러나지 않았던 다양한 사회문제에 직면하게 되었다.

특히, 한국 사회는 본질적으로 단일 혈통에 대한 폐쇄적 전통이 뿌리 깊게 인식되어 있으며, 다문화에 대한 긍정적이고 적극적인 교육 및 인식의 변화가 없는 상태에서 발생하는 다문화에 따른 사회적인 충돌이나 소외 계층의 발생 등과 같은 문제는 더욱더 심각하게 나타날 수 있다.

우리나라의 경우, 다문화주의의 의미가 다민족 사회의 집단 간의 갈등 해결이나 근대 이후 만들어진 민족국가가 타 집단을 수백 년간 식민지배한 서양의 학

문적 배경에서 나온 다문화주의와는 거리가 멀다. 즉 한국의 다문화주의라 함은 Martiniello의 두 번째 의미인 한 국가나 사회 속에서 다양한 문화적 배경을 가진 사회 소수자들의 정체성을 국가적으로 인정하고 정책적으로 그들의 권리를 보장하려는 의미에 가깝지만, 그 개념은 어디까지나 서구의 예를 대상으로 한 것으로 한국에서 최근에 급격히 논의되고 있는 사회적 현상과 완전히 일치하지는 않는다(이경화, 김현정 2009).

한국 다문화주의의 형성과정을 살펴보면, 국내에 거주 외국인주민은 총 1,094,172명(2008년 2월 통계)으로 10년 전 1998년에 비해 약 3배 늘어난 수치이며, 전체 인구의 약 2%에 해당한다. 이 수치는 인구 구성상에서 아직 다문화사회로의 본격적인 진입으로는 볼 수 없고, 다만 2010년에는 2.8%, 2020년에는 5%로 증가할 것으로 추정되기에 다문화 사회에 대한 준비가 필요한 시점이라는 것을 보여주고 있다.

우리 사회에서 다문화가 주된 담론이 되는 것은 통계만으로는 알 수 없는 한국만의 독특한 문화적 배경이 있기 때문으로 풀이될 수 있다. 한국의 다문화주의는 단일민족 지향의 고유한 역사적 경험과 가치에 이루어진 국민통합의 이데올로기에 기반을 두고 새로운 사회 현상에 대응하려는 정부의 정책적 배경이 고려되어야 할 것으로, 다음의 두 가지 점에서 이해될 수 있다(이경화, 김현정 2009).

첫째, 한국 사회는 전 세계적으로 유례가 없을 정도로 단일한 혈통을 유지해왔다고 생각하고 있으며, 또 그것을 자랑스러워하는 문화를 가졌다는 점이다. DNA 분석 또는 선사시대의 문화 연구에서 주변 집단들과 지속적인 교류로 혼혈을 해왔다는 점이 확인되지만 단일민족이라는 소속감에는 영향을 주지 못했다. 또한, 도작농경(稻作農耕)에 기반을 두고 수천 년 전부터 한 곳에서 정착생활을 영위하면서 지역과 자신에 대한 뚜렷한 소속감을 가졌다는 점은 다문화주의 개념이 처음 도입되기 시작한 서양과는 아주 다른 모습이다.

둘째, 한국의 다문화사회는 문화적 배경이 다른 외국인이 한국 사회에 들어와

정착하면서 문화적 충돌을 겪는 '1세대'의 문제가 아니라 국제결혼으로 이주한 여성들과 그 자녀들이 겪는 '2세대'의 문제와 밀접한 관련이 있다. 즉 서구의 다문화주의는 이질적인 집단이 이주(migration) 또는 망명(exile) 등으로 새로운 곳에 정착했을 때에 그들의 독자적인 문화를 영위할 권리와 장(場)을 마련하기 위한 것이지만, 한국의 다문화주의는 결혼이주자 여성과 그 '2세대'가 한국 문화에 편입될 수 있게 사회적 관용을 확산시키는 것이다. 즉 이질적 집단의 독자성을 보장하는 것이 아니라 한국 문화로의 자연스러운 편입에 초점을 맞추고 있는 점이 여타의 국가와 다르다.

이렇듯 한국의 다문화주의는 넓게는 이주노동자를 다문화의 대상으로 보기는 하지만, 한국인과 외국인이 낳은 자녀들을 한국문화에 포함하려는 노력이라는 점에서 외국의 다문화주의와는 그 맥락을 달리한다. 그러므로 한국 사회의 다문화주의는 다양한 문화의 공존을 인정하는 것이 아니라 다문화가족의 사회·문화적 고립을 해결하려는 정부의 정책과 관련된 제한적 의미로 더 사용되기 때문에 문화 간의 상호공존이라는 다문화주의의 본원적 개념과는 상당히 거리가 있는 것이다(김현미, 2008).

이렇듯 정부는 직면한 다문화적 상황에 알맞은 해법을 찾기 위한 노력으로 정치, 경제, 사회, 문화 등 다각적인 분야에서의 정책 발표와 시행을 통하여 사회적인 인식을 변화 시키려고 노력하고 있다. 특히 교육을 통한 효과는 다문화프로그램의 확산을 효과적으로 넓게 파급할 수 있다는 장점을 지니고 있다.

다문화적 사회로의 변화 시기에 사회과교육은 기존의 민주시민교육에 대한 재개념화와 사회과 교육과정에 다문화교육 논의의 반영을 위한 노력, 배타적 민족주의와 통일이라는 한국적 특수성을 고려한 다문화교육의 탐구라는 과제를 안고 있다. 민주 시민 교육에서 시민성의 개념은 국가 권력과 시민의 관계에 중점을 둔 국가 시민성을 중점적으로 다루었고, 세계화의 영향으로 국가 외부의 변화에 대한 대응에 초점을 맞춘 세계 시민성으로 확대하여 논의하는 변화 과정을 거쳤다. 그렇다면 오늘날의 시민성은 한국 사회의 내적인 변화 상황을 담아서 사회

내부의 다양성에 초점을 맞춘 다문화적 시민성의 육성에 초점을 맞추어야 할 것이다. 이러한 다문화적 시민성을 반영한 민주 시민 교육은 다양한 사회 집단의 특수성을 존중하는 교육의 관점에서 교육과정을 바라볼 수 있어야 함과 동시에 단일민족의식과 통일 문제라는 한국적 특수성을 고려하여 다문화교육의 탐구가 이루어져야 한다(이선영, 2008).

나. 다문화 사회의 과제

다문화 사회로 진입하면서 우리 사회는 인종적 문화적인 다양성의 증가로 사회적인 인식의 변화와 소외계층과 약자에 대한 배려 등을 실천하려는 움직임이 정치, 경제, 문화, 교육 등 사회의 전반적인 부분에서 활발하게 논의 되고 있다. 앞으로 한국의 사회교육은 다문화를 적극적으로 수용하여 현대사회에 걸맞는 다양성이나 다원성에 대한 이해와 태도, 긍정적인 사회 정체성, 사회정의 및 인권 등을 포함하여 사회 내부의 다양성을 고려한 다문화적 시민성의 육성에 초점을 맞추어야 할 것이다.

우리나라는 역사적 변천과정과 시대적 상황에 따라 흐름상 나타난 다문화교육의 특징은 급격한 사회변화에 대한 수동적 대응, 다문화교육의 방향성 탐색, 단일민족의식 및 분단상황으로 인한 배타성이라는 측면만 강조하였다. 이러한 우리나라 다문화교육의 특징으로 모두 한국사회내의 급격한 다문화현상으로 인해 나타났으며, 아직 한국의 다문화적 상황에 맞는 교육의 필요성이 요구되고 있지만, 다문화 교실의 여건에 맞는 교육내용을 위해 수업을 계획·운영하는 교사의 개념이 부족하다고 지적되어 왔다.

다문화교육은 반편견교육, 다민족교육, 국제이해교육, 세계이해교육 등으로 불리고 있다(교육부, 1999). 다문화교육이란 다양한 사회적, 문화적 배경을 지닌 유아들이 평등한 교육의 기회를 가질 수 있도록 하는 교육과정의 변화를 추구하는 노력이며, 나아가 인종과 문화의 다양성을 인정하고 확장하며, 사회의 편견이나

고정관념에 대처할 수 있는 능력을 길러주는 교육이라고 할 수 있겠다(하숙현, 2000). 이러한 다문화적 시민성을 반영한 민주 시민 교육은 다양한 사회 집단의 특수성을 존중하는 교육의 관점에서 교육과정을 바라볼 수 있어야함과 동시에 단일민족의식과 통일문제라는 한국적 특수성을 고려하여 다문화교육의 탐구가 이루어져야 한다(이선영, 2008).

다문화교육이 편견과 차별의식에 대응하기 위한 교육이라고 볼 때, 이러한 편견과 차별의식이 발생하게 되는 원인이 무엇인지를 올바르게 이해하는 것이 앞으로의 중요한 과제이다. 일반적으로 편견과 차별의식은 심리적인 호불호, 혹은 무지로부터 파생되는 것으로 이해하는 경향이 있으나 이 문제는 사회적 선악의 문제나 세계관과 가치관의 갈등문제로 접근할 필요도 있다. 그리고 이 점에서 다문화교육은 더불어 살아가기 위한 교육철학을 기반으로, 인간의 본성에 대한 성찰을 통해 세계관의 변화를 도모할 수 있는 근본적인 교육기획으로 이해되어야 할 것이다(양영자, 2008).

2. 유아다문화교육

가. 유아다문화교육의 개념 및 목표

다문화교육의 개념은 다문화사회의 형성 과정과 시대의 흐름에 따라 조금씩 다르게 변화되었다. 미국은 1960년대 저소득층이나 이민가정의 유아들을 ‘바람직한 미국인’으로 동화시키기 위한 ‘용광로 이론(melting pot theory)’식의 정책이 다문화교육에 반영되었다(Ramsey & Williams, 2003). 1980년대 이후에는 이런 동화주의적 다문화교육이 갖는 문제점을 극복하고자 각 집단의 고유한 문화와 역사성을 존중하면서 사회와 조화를 이룰 수 있는 ‘샐러드 볼 이론(salad bowl

theory)'식의 다문화교육이 실시되었다. 이러한 변화는 점차로 인종이나 문화는 물론 사회계층, 장애, 종교 등의 문화적 다양성을 포함하는 방향으로 발전되어 왔다(박미경, 2008).

다문화교육 학자인 Banks(2004)는 모든 학생들이 그들이 속한 어떤 집단의 성별·인종·민족·문화·언어·종교 등과 같은 다양한 사회적 배경에 관계없이 학교에서 동등하게 배울 기회를 제공하는 것이 다문화교육이라고 정의하였다. 또한, 다문화교육의 내용과 과정의 통합 정도 및 궁극적 목표에 따라 네 가지의 다문화교육 접근 방법을 제안하였다. 첫째, 기여도 중심 접근법(The contributions approach)으로 다른 문화 집단의 기여를 재인식하기 위한 것으로 소수 인종 출신의 영웅, 명절 그리고 독특한 문화 양식에 초점을 두는 접근법이다. 둘째, 부가적인 접근법(The additive approach)으로 기존 교육과정의 변화 없이 다양한 문화권에 대한 내용, 개념, 주제를 교육과정에 추가하는 것으로 교육과정 개혁접근의 기초단계라 할 수 있다. 셋째, 변형적 접근(The transformational approach)은 교육과정의 구조를 변화시키는 것으로 유아들로 하여금 다양한 문화 집단의 관점에서 주제, 내용, 개념 등을 볼 수 있도록 하는 것이다. 넷째, 사회적 참여 접근법(The social action approach)은 변형적 접근과정에서 주제나 단원에 포함된 개념, 내용, 문제 등을 유아들이 이해하고 받아들이 수 있도록 교육 내용을 실생활에 관련되어 적용해 보는 것이다.

Sleeter와 Grant(1999)는 다문화교육을 철학적 개념이며 교육과정으로 학교와 다른 교육기관에서 발생하는 과정으로 보았다. 그리고 다양한 집단 관점에서 그들이 누구인지를 인식하도록 도와줘 다양한 문화적 배경을 가진 학생들이 서로 의사소통할 수 있고 어울릴 수 있고 존중하는 것이 사회구조적 평등과 문화적 다원주의를 이루는 방법이라고 하였다. 이를 실현하기 위한 접근법을 다섯 가지로 나누어 설명하였다.

첫째, 문화적으로 다른 것을 가르치기(teaching the exceptional and the culturally different)는 이주민, 빈민층 또는 장애 아동들이 그들이 갖고 있는 다

양성의 장점을 바탕으로 주류사회의 문화에 기능하도록 인지적 기술, 개념, 정보, 언어나 가치를 갖출 수 있게 하는데 목적이 있다.

둘째, 인간관계(human relations)는 유아들로 하여금 다른 문화배경을 갖고 있는 유아와 의사소통하고 서로의 문화를 받아들이면서 서로에 대한 편견을 버리고 자신과 타인의 문화적 배경에 대해서 긍정적인 감정을 증진시키는데 목적을 두고 있다.

셋째, 단일집단 연구(single-group studies)는 인종이나 민족에 대한 연구를 통해 소외계층의 아동이 자신들의 계층과 문화에 대한 자신감을 회복하여 사회 계층 간에 발생하는 불평등의 문제를 줄이며 약자집단의 사회적 신분을 끌어 올려서 그들로 하여금 좀 더 많은 사회적 권력과 경제, 문화 적 자원을 갖도록 하는데 목적이 있다.

넷째, 다문화교육(multi-cultural education)은 문화적 다양성의 장점과 가치, 인간적 권리, 사회 정의와 균등한 기회, 권력의 평등한 분배를 중시하며 증진시키는데 목적을 둔다. 각각의 문화가 갖고 있는 다양성을 유지하고 사회의 모든 분야에 능동적으로 참여할 수 있는 권리가 사회 구성원 누구에게나 있음을 의미한다.

다섯째, 다문화와 사회재구성 교육(education of multi-cultural and social reconstruction)은 인종, 권력과 장애에 기초한 억압의 문제와 사회의 구조적 불평등 문제를 다루고 있다. 사회가 가지고 있는 억압의 구조를 이해하도록 돕고, 사회정의에 대한 비전을 세어 볼 수 있는 능력과 기술을 개발할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다고 보았다.

그러므로 다문화 사회에서 유아교육의 지향점은 서로 다른 문화적 배경을 가진 유아들이 서로의 특성이나 가치를 인정하고 존중하면서 그 사회가 가지고 있는 나름대로의 공동의 목표를 달성할 수 있도록 또래집단 속에서 서로 상호교류하고 의사소통하는 것이라 할 수 있겠다(Morrison, 1998).

Banks와 Banks(2004)는 다문화교육을 통해 이루려는 목표를 다음과 같이 제시

하였다. 첫째, 다른 문화의 시각에서 자신을 바라보면서 더욱 더 자신에 대한 이해를 잘 할 수 있도록 하는 것이다. 즉 자신의 사고와 가치관, 행동 등을 되돌아보고 점검하는 자기성찰적인 반성이 다문화교육의 바탕이 되어야 한다. 둘째, 문화적, 인종적 대안을 유아들에게 제공하는 것이다. 우리가 지금까지 학교교육을 통해 받아온 교육내용은 사회 지배적인 계층의 문화와 그들의 생각, 가치관에 초점을 맞추어 왔으나 이것은 비주류 계층의 문화와 동등한 가치를 지니는 것이며, 이에 따라 새롭게 도래하는 다문화 사회에 적합한 대안을 모색해야 하는 것이다. 셋째, 다른 모든 문화권 안에서 생활하는데 필요한 기술, 태도, 지식을 제공하는데 있다. 넷째, 소수 인종 집단에 대한 편견과 고통을 줄이고 종교, 사회적 계층, 성별의 다양한 집단에 속한 사람들이 개개인 존재의 고유성을 확인하고 자부심을 갖도록 하는 것이 매우 중요하다고 하였다

또한 Gollnick(1980)은 다문화교육의 다섯 가지 목표를 설정하였다. 첫째, 문화적 다양성의 장점과 그 가치에 대한 증진, 둘째, 인권의 향상 그리고 자신과 다른 이들에 대한 존중의 증진, 셋째, 타인의 대안적 삶의 선택에 대한 이해의 증진, 넷째, 사회정의와 모든 인간의 기회 균등의 증진, 다섯째, 집단 간의 균등한 권력 분배의 증진, 사회 변화에 대한 개념은 사회의 변혁과 그 기관들의 변화에 역점을 둔다. 결국 그것은 다양한 개개인 및 공동체의 다양한 정체성과 평등 그리고 정의의 원리들을 반영한다고 볼 수 있다.

다문화교육이란 문화적 다양성을 가치 있는 것으로 보고, 문화적 다양성을 증진시키는데 역점을 두는 교육, 인간과 집단과의 관계를 강화시키고 문화 간의 사소통을 원활히 하는 교육이다(교육부, 1999). 다문화교육의 목표를 Kendall(1983)은 다음의 다섯 가지로 설명하고 있다. 첫째, 유아들이 자신의 문화와 가치를 존중하는 것과 마찬가지로 다른 사람들의 문화와 가치도 존중할 수 있도록 한다. 둘째 다문화적 사회에서 성공적으로 살아갈 수 있는 태도와 능력을 기른다. 셋째, 유색인종 유아들이 긍정적인 자아개념을 형성할 수 있도록 도와준다. 넷째, 문화적인 다양성과 인간으로서의 다양성과 인간으로서의 공통성을

모두 긍정적으로 경험하도록 돕는다. 다섯째, 다문화적인 공동체 사회에서 서로 독특한 역할을 맡아 수행할 수 있도록 한다.

Neuman과 Rosko(1994)는 다문화교육에서 유아 자신의 문화적 정체감을 확립하도록 돕고 다른 문화들에 대한 이해와 인식을 발전시키도록 해야 함을 강조하였다. 즉, 유아가 자신의 가정문화를 인식하고 이해하며 다른 문화와 교류하도록 기술과 지식습득을 돕고, 유아들에게 문화적인 차이를 표현할 수 있는 기회를 제공해야한다고 하였다(박지희, 2002, 재인용).

<표 1>은 이상에서 정리된 다문화교육의 목표를 나타내고 있다.

<표 1> 다문화교육의 목표

저자	다문화교육의 목표
Klein & Chen (2001)	▪ 자신과 다른 사람의 문화와 가치를 존중하도록 가르치기 ▪ 다문화적, 다인종적 사회에서 성공적으로 가능하도록 돕기 ▪ 피부색과 같은 인종주의에 영향 받은 아동들의 긍정적인 자아개념 발달시키기 ▪ 문화적으로 다양한 사람들의 차이점과 유사점을 긍정적인 방법으로 경험하도록 돕기 ▪ 다양한 문화의 사람들과 함께 하는 경험 지원하고 강화하기
Sleeter & Grant (1999)	▪ 성, 사회적 계층, 민족적, 인종적 또는 문화적 특성과 상관없이 학교에서 동등하게 배울 기회를 제공하기
Ramsey & Derman-Spark (1992)	▪ 정체성, 편견, 협력의 기회 제공하기 ▪ 아동의 지식과 자아개념, 집단의 정체감을 형성할 수 있도록 하기 ▪ 다양한 배경을 지닌 사람들과 편안한 상호작용을 할 수 있도록 증진하기 ▪ 편견에 대한 비판적인 사고를 촉진시키며 자신과 타인을 방어할 수 있는 능력 기르기
KEDI (한국교육개발원)	▪ 한국적인 전통의 보편화를 세계적 가치로 유지 발달시키고 민족의 정체성을 내면화하기 ▪ 세계 공동 문제에 관심을 가지도록 하고, 이를 해결할 수 있는 능력을 신장시키기 ▪ 외국의 문화와 풍습을 충분히 이해할 수 있는 교육을 실시하기

Derman-Spark (1989)	▪ 성, 인종, 민족, 장애, 사회경제적 배경, 종교를 초월하여 모든 사람을 존중하며 특정 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하기
Ramsey (1997)	▪ 문화, 편견, 정체성, 다양성, 관계 증진시키기 ▪ 성, 인종, 문화, 계층, 계급, 개인의 정체성을 발달시키며 다양한 집단 내에서 구성원을 인식하고 수용하기 ▪ 나와 다른 것에 대한 개방성, 흥미, 차이를 포함하여 가까이 하려는 의지, 협력에 대한 사회적 관계를 형성하기 ▪ 자율적이고 비판적인 분석가나 활동가가 될 수 있도록 하기 ▪ 학교와 가정간의 능률적인 상호관계를 증진시키기
Gollnick (1980)	▪ 문화적 다양성의 장점과 가치 촉진하기 ▪ 자신과 타인에 대한 인간권리와 존중 촉진하기 ▪ 대안적 생활 선택 촉진하기 ▪ 사회적 정의와 공평한 기회 촉진하기 ▪ 집단 간의 힘의 분배에서 평등 촉진하기

출처 : 김영옥(2002), 유아 다문화 프로그램 모델 개발 연구

이상을 종합해 볼 때 다문화교육의 목표는 자신과 타인을 존중하는 태도를 갖게 함으로써 결과적으로 나와 다른 외모, 문화 생각, 생활방식을 가진 사람을 이해하고 수용하며 더불어 살 수 있는 기반을 만들고자 하는 것이다.

나. 유아다문화교육의 내용

다원화되어가는 사회를 반영한 연구를 살펴보면, 다문화적인 배경을 가진 유아를 더욱 잘 이해하기 위해서는 유아들이 다른 관점에서 이해하고 생각하는 태도를 가져야 한다. 왜냐하면 유아기는 모든 활동의 기초가 만들어 지는 시기이며 이시기에 습득한 편견이나 고정관념은 이후에도 변화되기 어렵기 때문이다(교육부, 1999; 이기숙, 이경미, 강경아, 2001; 장선희, 1997; Derman-Sparks, 1989). 아주 어린 유아들조차도 타인을 탐색하는 과정을 통해 인종, 민족성, 성역할, 사회계층에 대한 편견이나 고정관념을 접하게 된다(장선희, 1997).

그러므로 가치관이 형성되기 이전 어린 시기부터 다문화교육이 시작되어야 자신과 다른 특성을 지닌 사람이나 상황에 대하여 편견·고정관념을 가지지 않고 ‘다양성’ 또는 ‘차이’로 받아들일 수 있다. 3세경부터 성·인종·장애에 대해 초보적인 선입견을 보일 수 있고, 4세가 되면 성역할·인종에 대한 편견·장애에 대한 두려움 등이 내면화되고 고정화될 수 있으며(Derman-Sparks & the ABC TF, 1989), 이후 사회화 과정을 거치면서 자신이 속한 공동체 문화가 가정하고 있는 가치와 세상에 대한 관점, 오개념, 고정관념이 내면화 되고 특히 학교교육 과정을 통해 그것에 대하여 의문을 갖기 보다는 오히려 강화되는 경향(Banks, 2004)이 있다. 따라서 교육 환경에 따라서 자신과 다른 성·민족·인종·문화를 쉽게 수용할 수 있는 유아기부터 다문화교육이 이루어지는 것이 다문화교육의 효과적인 측면에서 적절한 시기라고 생각할 수 있다.

2007 개정유치원 교육과정에서도 나오는 다른 생각과 모습을 가진 사람들과 함께 살아갈 수 있도록 ‘우리 문화에 대한 이해의 토대 위에 새로운 가치를 창조하는 사람’, ‘민주 시민 의식을 기초로 공동체 발전에 이바지 할 수 있는 인간’을 강조하고 있다. 이는 유아기 때부터 바람직한 인간관계를 형성할 수 있도록 상대방이 현재 무엇을 느끼며, 어떤 기분을 가지는 지를 추리해 내는 능력이 이 시대를 사는 유아들에게 요구되기 때문이다.

이러한 유아의 다문화교육과 관련하여 연구가 처음 시작되던 1990년대 말에는 다문화의 개념(양옥승, 1997; 장영희, 1997), 다문화교육에 대한 교사의 인식(장선희, 1997), 반편견과 세계의 이해를 위한 다문화교육의 필요성(김영옥, 2002; 박지희, 2002; 이현숙, 2000)에 관한 연구가 주를 이루었다. 연구가 폭발적으로 증가했던 2006년 이후는 주제가 세분화되었고 그 중에 다문화교육을 담당하는 교사가 가지는 신념과 인식, 효능감(안효진, 전덕수, 2008; 송지연, 2008; 이선미, 송지연, 2008; 김혜자, 2009), 교육 실태와 실제 교육에서의 어려움(박미경, 이승연, 2008; 이승은, 서현, 2008)과 같이 교사에 관한 연구가 가장 많이 보고되었다. 이외에도 다문화 가정 유아들의 인지적 특성과 언어 능력, 생활에서의 어려움 등

의 실태(서현, 이승은, 2007), 유아교육기관에서의 적응과 생활 경험에 대한 연구(박미경, 엄정애, 2007)등이 발표된 바 있다.

이러한 선행 연구들은 다문화가정의 유아의 실태와 일반 가정 유아의 반편견 교육 그리고 교사의 다문화 인식이 주를 이루고 있고, 실제적인 유아의 생활경험과 관련지어 다문화교육의 방향을 모색하는 데에는 다소 미흡하다고 할 수 있다.

다문화교육은 문화의 유사성과 차이점에 대한 이해가 나타나기 시작한 만2세경부터 시작하여야 한다고 많은 학자들이 주장하였다. 유아기에 다문화교육을 해야 하는 이유는 유아기 아동의 자기중심적 사고라는 발달특성이 유아 주변사람들의 가치와 생각, 행동 방식을 당연하게 여기고, 자신의 문화찾대로 다른 문화를 판단하는 자기 문화중심주의의 기초가 되기 있으므로, 유아기에 다양한 문화를 이해하고 존중할 수 있도록 다문화교육이 필요하다(이경우, 류재경, 1999).

이와 같이 유아기의 올바른 다문화교육은 유아들의 다문화에 대한 이해를 높이고 다른 문화를 존중하는 태도를 신장시키기 위해 매우 중요하다 할 수 있다.

교육인적자원부(2007)에서는 다문화적인 상황에 맞추어 유아사회교육활동자료를 연구·개발하여 보급하면서 다문화의 내용을 다음과 같이 나누어 소개하고 있다.

첫째, 문화이해 및 수용-문화에 대한 유사점과 차이점 이해하고 존중하며 수용하기. 둘째, 관계형성-타인과 다른 집단에 대해 관심가지고 참여하여 상호작용하며 협력하기. 셋째, 정체성 형성-자신에 대한 긍정적 자아개념 및 자신감, 집단의 정체감 형성하기. 넷째, 공평성-인종, 성적취향, 계층, 장애등에 대한 편견탈피 및 긍정적 태도 형성하기. 다섯째, 다양성-민족, 가족구조, 직업, 나이 등 다양한 문화에 대한 민감성 향상하기 등으로 제시하고 있다.

<표 2>는 2007년에 교육인적자원부가 제시한 교사와 유아를 위한 유아사회교육활동 자료에서 제시된 다문화의 내용을 나타내고 있다.

<표 2> 유아사회교육활동자료에서 제시한 다문화의 내용

내용영역	정 의
능 력	신체적, 정신적, 정서적 능력과 그 능력의 범위, 유아들에게 가장 공통적으로 인식되는 능력은 신체적 능력
연 령	늙거나 젊게 보이는 것, 실제로 나이가 많고 적은 것
외 모	키(크다, 작다) 몸매(살찌다, 마르다) 손상된 상태
종 교	어떤 것에 대한 믿거나 믿지 않는 것을 망라함. 다양한 종교, 무신론, 무속신앙과 같은 자연의 힘에 대한 믿음
계 층	개인의 생활양식을 반영하는 사회경제적 지위·계층 결정요인: 직업, 주거, 복장, 교통수단, 교육배경 등
문 화	같은 집단 구성원들과 공유하는 생활방식, 사고, 신념, 언어, 공휴일, 기념일, 관습 등
가족구성	다양한 가족 형태, 가족 구성원 및 그들의 역할
성	남자 또는 여자로서의 명명, 성에 의한 구별을 남녀 차별이라고 부름
인종,민족	피부색, 머리카락, 얼굴 및 신체 모습 등과 같은 유전적으로 결정된 일련의 특징 및 공통의 뿌리에 의해 연결된 사람들의 집단
성애	성적 지향 또는 선호

출처 : 교육인적자원부(2007), 교사와 유아를 위한 유아사회교육활동 자료

한편, 채정란(1999)은 다문화교육의 내용을 <표 3>과 같이 문화, 협력, 편견, 정체성 형성, 평등성, 다양성의 6가지로 요약하고 있다. 그 내용을 살펴보면 문화는 유사점과 차이점을 알고 존중심 기르기, 협력은 다양한 사람과 협동능력증진하기, 편견탈피와 고정관념에 비판적 사고 형성하기, 정체성 형성은 긍정적 자아 및 집단 정체성 형성하기 평등성은 국가, 민족, 성, 능력, 계층에 상관없이 인간이 평등하다는 가치 형성하기, 다양성은 다양한 개인과 집단의 존재 인정하기로 구성되어 있다.

<표 3> 다문화교육의 내용

하위범주	내용의 실제
문화	문화 간의 유사점과 차이점의 특징 알기 각 문화에 대한 이해 및 존중심 기르기 문화 간 긍정적 태도 발달 시키기
협 력	다양한 사람들과 상호작용 능력 증진하기 다양한 사람들과 협동 능력 증진하기
편견	선입견, 편견, 고정관념에 비판적 사고 형성하기 문제 상황에 대처 능력 기르기
정체성 형 성	긍정적 자아 개념 기르기 자아 정체감 및 집단 정체감 형성하기
평등성	국가, 민족, 성, 능력, 계층에 대한 긍정적 태도 가지기 인간이 평등하다는 가치 형성하기
다양성	다양한 개인과 집단의 존재 인정하기 다양성 존중하는 마음 갖기

출처: 채정란(1999). 다문화교육의 관점에서 본 ‘우리나라’와 ‘다른나라’ 생활 주제 분석

또한 Robles de Melendez와 Ostertag(1997), Derman-Sparks와 A.B.C Task Force(1989)도 이와 유사한 맥락에서 다문화교육의 내용으로 민족 간의 유사점과 차이점, 능력, 성역할에 대한 정체성, 문화적 차이와 유사성, 고정관점과 차별행동 없애기 등으로 인식하였고, 이를 주제와 하위 범주로 설명하였다. 민족 간의 유사성과 차이점에는 인종과 긍정적 자아를 통한 민족적 정체성 확립의 내용으로 능력에는 재능, 무능력, 장애를 포함한 포괄적 개념의 능력으로서 편견에 대응하는 것과 자신과 타인에 대한 존중 및 가치를 포함한다. 성역할에 대한 정체성의 내용에는 정형화되지 않은 성 역할과 행동, 양성성의 개념도를 포함하고 문화적 차이와 유사성에는 다양한 문화의 독특성과 유사점, 차이점, 삶의 방식으로 특별한 날, 기념일, 습관, 언어 등을 포함한다. 고정관점과 차별행동 없애기에는 다양한 가족구조와 역할, 사회적·경제적 계층, 종교, 연령 및 세대 간 의 차이, 그리고 외모에 대한 고정관념과 차별적 행동을 없애는 내용을 담고 있다 (이경우, 1999; 이은화, 1999).

<표 4>Derman-Sparks & A.B.C Task Force의 다문화주제와 하위범주

다문화주제	하위범주	범 주 설 명
민족 간의 유사점과 차이점	인종, 긍정적 자아 (민족적 정체성)	민족의 유사점, 공통점 인식하고 피부색, 머리칼 형태, 얼굴 및 눈색 등과 같이 유전적인 신체적 특징 살피고, 자아정체성과 관련된 것을 포함
능력	재능, 장애, 편견에 대응하기 다른 사람의 이해 의사 전달 방법	재능, 무능력, 장애를 포함한 포괄적인 개념의 능력으로서 편견에 대응하는 것과 자신과 타인에 대한 존중 가치를 포함
성역할에 대한 정체성	성역할, 성행동 (양성성)	정형화되지 않은 성 역할 행동과 양성성의 개념도 포함
문화적 차이와 유사성	다문화, 문화 간 차이와 유사성	다양한 문화의 독특성 유사성, 차이점, 삶의 방식으로서 특별한 날, 기념일, 습관 언어 등을 포함
고정관점과 차별행동 없애기	가족, 계층, 신념, 지역, 편견, 연령, 외모	다양한 가족구조와 역할, 사회적·경제적 계층, 종교, 연령 및 세대 간의 차이 그리고 외모에 대한 고정 관념과 차별적 행동
기타	갈등, 협동	문제해결, 협동

이상의 다문화교육내용을 종합적으로 고찰해보면 각 가정, 사회집단, 국가에는 다양한 문화의 가치, 태도, 및 행위가 있음을 알고 경험해 보며 공동체 사회를 위해 함께 노력하고 협력해야 함을 알고 실천할 것을 강조하고 있다. 또한 다양한 구성원들은 고유한 특성을 지니고 있는 동시에 모두 공통점을 가지고 있음을 인식해야 한다. 이러한 경험을 통하여 다양한 구성원이 모두 함께 살고 있음을 느끼고 수용해야 한다는 것으로 결국 문화, 협력, 편견, 정체성, 평등성, 다양성의 6가지로 요약된다. 이러한 내용과 관련지어 볼 때 문화의 다양성을 수용하고 세계 공동체를 위한 서로 다른 역할을 수행하는 것으로 집약 할 수 있다.

다. 2007개정 유치원 교육과정에서의 유아 다문화교육

2007년 개정 유치원 교육과정에서는 “우리 문화에 대한 이해의 토대위에 새로운 가치를 강조”하며 민주 시민 의식을 기초로 공동체의 발전에 공헌하는 사람을 강조하고 있다. 이는 유아교육의 목적이 “궁극적으로 사람의 삶이 평화롭고 자유롭고, 풍요롭게 함으로써 넓은 안목으로 세계를 이해하며, 진정한 시민사회를 만드는 것”이라고 보아 앞에서 언급한 여러 학자들의 입장과 같다고 할 수 있다(임길진, 2000).

오늘날 우리는 국가 간 문호가 개방되고 상호이해와 의존이 확대되는 이른바 세계화 시대에 살고 있다. 즉 우리 사회는 구성원들의 의식과 행동이 지구촌적인 시각으로 변화되었고, 문제를 공동으로 논의하고 대응하는 열린사회를 지향하고 있다. 그러므로 유아를 둘러싼 다양한 문화와 생활양식에 관심을 가지고, 세계여러나라 문화와 인종 또는 비주류 문화의 이해를 돕는 내용뿐만 아니라 다양한 집단이나 사람들과 상호작용하는 방법을 교육과정에 포함시켜야 할 필요성이 대두되고 있다.

특히, 다문화 가정이 증가하는 다변화된 현대 사회에서는 다른 사람의 문화를 이해하고 존중함으로써 타인을 배려하고 더불어 생활하는 태도가 절실히 요구되고 있다. 따라서 생활주제 ‘세계여러나라’는 문화적 다양성과 동질성을 이해하고 서로를 존중하며 유아와 그 가족의 삶을 변화시킴으로써 세계화시대에 세계시민으로서의 국제적 소양과 역량을 기르도록 하는데 중점을 두었다(교육과학기술부, 2009).

주제선정의 이유에서 보면, 2007년 개정유치원교육과정의 사회생활교육은 유아들이 다른 사람과 함께 살아가는 방법을 익히고, 주변 세계에 관심을 갖고 적용해 나갈 수 있는 기초능력을 기르도록 하는 것이 목적으로 제시되어 있다. 따라서 생활주제 ‘세계여러나라’에서는 유아가 우리나라의 문화에 대한 정체성에 기초하여 세계여러나라에 대한 관심을 갖고 문화를 이해하며 존중할 줄 아는 인

간으로 성장하는데 도움을 줄 수 있는 내용 즉, ‘세계여러나라 사람들의 생활’, ‘세계여러나라의 문화유산’, ‘세계여러나라와의 교류’, ‘세계의 자연과 사회현상’ 등으로 구성되어 있다.

<표 5>생활주제 ‘세계여러나라’의 주제 및 소주제의 조직

주제	소주제
세계여러나라 사람들의 생활	세계여러나라 사람들의 모습 알아보기 ▪ 세계의 다양한 의생활 알아보기 ▪ 세계의 다양한 식생활 알아보기 ▪ 세계의 다양한 주거 생활 알아보기 ▪ 세계의 풍습 경험하기
세계여러나라의 문화유산	세계여러나라의 이야기 알아보기 ▪ 세계의 위인 알아보기 ▪ 세계의 음악과 춤 경험하기 ▪ 세계의 미술과 건축물 감상하기 ▪ 세계의 스포츠 경험하기
세계여러나라와의 교류	▪ 세계 여행 관심갖기 ▪ 여러나라의 경제 알아보기
세계의 자연과 사회현상	▪ 세계의 자연 이해하기 ▪ 세계의 재해 이해하기 ▪ 세계여러나라의 협력과 지원 알아보기

오늘날 유아들은 주변에서 다문화가족을 흔히 접하고 있으며, 다양한 사람들과의 상호작용 기회가 많아지는 시대에 살고 있다. 그러므로 유아들은 성, 인종, 민족, 장애, 사회계층 등에 대한 다양성과 보편성을 이해하고 편견 없이 각각의 인간을 존중할 줄 아는 태도의 함양이 필요하다. 이를 위해 여러 나라 사람들의 다양한 생김새, 의생활, 식생활, 주생활, 풍습 등을 살펴 볼 수 있도록 소주제가 편성되어 있다. 주제에 선정 되어진 원인과 배경을 토대로 한 소주제 구성을 살펴보면 다음과 같다.

‘세계여러나라의 문화유산’을 주제로 선정된 이유는 각 나라는 고유하고 독특

한 문화를 가지고 있으며, 이를 소중하게 다루고 보존하고 있다. 그러므로 유아들은 우리나라와 다른 나라의 문화를 통해 기쁨과 슬픔을 나누고 공감하며 이들 문화유산을 소중히 여기는 태도를 가져야 한다. 이를 위해 유아들에게 친숙한 동화책을 매개로 세계여러나라의 이야기, 세계의 위인, 세계의 음악과 춤, 세계의 미술과 건축 등을 소주제로 구성하였다.

‘세계여러나라와의 교류’를 주제로 선정되어진 이유는 세계여러나라 사람들은 국가의 경계를 뛰어 넘어 서로 교류하며 살아간다. 그러므로 유아들은 각 나라간에 다양하게 교류하는 방법에 관심을 갖고 경험할 필요가 있다. 따라서 세계인의 스포츠 축제인 올림픽이나 월드컵, 화폐 박물관 돌아보기 등을 소주제로 구성하였다.

‘세계의 자연과 사회현상’을 주제로 선정되어진 이유는 세계를 하나의 공동체로 지구촌 문제를 공동으로 대응하기 위해 다양한 사람들과 협력하고 상호작용할 수 있는 열린사회를 지향하고 있다. 그러므로 유아들은 세계여러나라에서 일어나는 사회 및 환경문제에 대해 관심을 가질 필요가 있다. 이를 위해 세계의 자연, 세계의 재해, 세계여러나라의 협력과 지원 등을 살펴볼 수 있도록 소주제로 구성하였다.

다문화교육은 반 편견 교육, 다민족 교육, 국제 이해 교육, 세계 이해교육 등으로 불리우고 있다(교육부, 1999). 교사들은 다문화교육을 실시하기 위하여 다양한 방법을 시도하고 있는데, 유아기 아동은 물론 초중등학생들을 대상으로 다문화교육을 적용시키는 것이 핵심 내용이며, 둘째, 과정 중심과 통합적인 방법을 적용하는 것이 바람직하다고 보고 있다(교육부, 1999).

라. 유아다문화교육을 위한 교사의 역할

유치원 교실수업에서 예기치 못한 다양한 상황에 대해 적절하게 대처할 수 있는 교사의 역할이 무엇보다 중요하다. 교실내의 교사들은 항상 아이들의 상호작용의 내용과 상황적인 분위기에 민감해야 한다. 특히 다문화교육 과제를 해결하

기 위해 각 급 학교의 교사들은 학생들의 다양한 문화적, 민족적 배경에 민감해야 하며, 이러한 다양성과 교육과정이나 유아들에게 새롭게 직면되고 있는 다문화적인 상황이 교사들에게는 혼란스러울 수밖에 없다.

교육현장의 다양성 증가에 대처하는데 무엇보다도 교사의 역할이 중요하다. 교사는 교육과정실행의 주체로 학생들의 교육경험을 가장 직접적으로 매개하고 조정하기 때문이다. 따라서 학생들의 다양성을 효과적으로 대처할 수 있는 교사의 양성과 전문성 개발은 다문화교육의 성공 여부를 결정짓는 핵심 요소이다. 그런데 대다수의 교사들은 교육현장의 문화적 다양성이 요구하는 책무나 역할에 대해 교육받은 경험이 거의 없다. 다문화교육에 대한 교사 교육과정이나 현직 연수 프로그램이 미흡하기 때문이다. 이로 인해 교사들은 다문화적 교실 상황에 적절히 대처하지 못하게 되고 이는 다문화가정 학생의 적응이나 학업 성취는 물론 기존 다수자 학생들의 시민교육에도 부정적인 영향을 미치게 된다(모경환, 2009).

각기 다른 상황을 접한 현장에서의 다문화수업을 위해 교육의 내용의 선정과 방법 및 환경을 준비하는 것은 오로지 교사의 과제로 돌아오게 된다. 또한 교사의 인식과 노력에 따라 다문화교육의 방향과 실천여부가 달라지게 된다.

교사의 배경변인 또한 다문화교육의 중요한 요인으로 작용한다. 즉, 교사의 경력과 학력이 높을수록 다문화교육을 중요하게 인식하고 있다는 이명희(2009)의 선행연구와 다문화교육의 이해에서 교사는 교육수준과 다문화교육에 대한 경험유무에 따라 유의한 차이가 있다는 이미혜(2004)의 연구결과, 다문화교육에 대한 경험이 있을수록 교사가 다문화교육을 더 잘 이해하고 있다는 하숙현(2000)의 연구 결과 등에서 볼 수 있듯이 교사의 배경변인에 따라서 다문화교육의 이해 정도가 차이가 있음을 알 수 있다.

다문화교육에 따른 필요성은 모든 기관의 교사들에게 공유되고 있으나, 교육적 실천은 제대로 이루어지지 않았다. 이는 다문화교육 시 체계적인 지식에 대한 이해 부족으로 교실상황에 적절한 수업을 운영하는 것에 어려움을 느끼기 때

문이다. 따라서 다문화교육에 대한 지식을 지원하고 자료를 개발하고 보급하는 방안 마련이 필요하며, 보다 폭 넓고 다양한 종류의 연수의 기회를 제공함으로써 다문화교육에 대한 올바른 정보와 지식을 제공해야 한다고 생각한다.

다문화교육이 교사에게 요구하는 전문성의 요소는 사회의 문화적 다양성에 대한 이해, 다문화가정 출신 학습자의 특성에 대한 지식, 다문화교육 자료를 개발하고 활용할 수 있는 능력, 소수자에 대한 관용적인 태도 등을 망라한다(모경환, 2009). 효과적인 다문화교육을 위해 교사에게 필요한 자질의 요소는 다문화적 태도, 다문화 수업 능력, 다문화가정 자녀 지도 능력, 다문화적 문제 상황 해결능력 등 다양하다. 다문화교육의 성패가 교사의 자질에 달려있기 때문에, 학생들의 문화적 다양성에 효과적으로 대응하기 위해 요청되는 교사의 자질이 무엇이며 어떻게 함양할 수 있는지에 대한 연구는 꾸준히 증가하고 있다(Furman, 2008).

3. 개념도

가. 개념도의 의의와 가치

교사들은 매일의 수업활동을 진행하면서 많은 교육적 결정을 한다. 그 중 가장 중요한 문제는 무엇을 가르쳐야 하는지에 대한 결정이다. 교사는 유치원교육 과정에 근거하여 유아들이 배워야 할 내용의 범위, 깊이, 계열성을 고려하여 최종적으로 가르칠 내용을 정한다. 수업 상황에서 유아가 경험하는 교육 내용은 궁극적으로 교사가 지닌 지식과 지식을 엮어내는 교수 전략에 따라 실제적인 영향을 받는다(이성아, 2006).

수업상황에서 교사의 전문적 지식이 강조되는데, 교사의 지식 내용 및 구조를 파악하기 위해서 개념도가 많이 활용된다. 개념도(Concept map)는 Novak(1981) 등에 의해서 미국 코넬 대학에서 개발된 것으로 전체 학습자료 내에 포함된 개념들을 규정하고 가장 일반적이고 포괄적인 개념들로부터 가장 구체적이고 특정

한 개념으로 이루어지는 위계적인 배열과 그 개념들 사이의 상호관계를 조직화한 것이다(Novak, 1991; Novak & Staff, 1981).

따라서, 개념도는 특별한 주제를 학습하고자 할 때 학습자의 개념적 이해에 대한 표상을 개념과 개념간의 관계성을 통해 도식적으로 보여주게 된다(Beyerbach, 1990; Novak & Gowin, 1983). 개념도의 경험은 교사와 학생 모두에게 유익하다. 교사에게 수업활동상의 주된 개념과 원리, 개념간의 상호 관계를 강조하고, 학생들에게 개념적 이해를 통한 의미 있는 학습을 돕게 된다(임승렬, 2001).

특히, 교사의 측면에서 볼 때, 개념도는 그래픽 형식으로 이해하고 있는 바를 그대로 나타내기 때문에 자신이 잘못 이해하고 있는 개념을 파악할 수 있게 해주며 특정 학습과제에 포함된 핵심 개념들과 이들 개념들 간의 의미 있는 관계 파악을 도와준다. 따라서 교사는 교육과정 계획 시 개념도를 사용하면 전반적인 교육 내용을 내용들간의 연관성을 시각적으로 나타내어 제시할 수 있으며, 이 때문에 교수활동의 계획과 수행 시, 내용간의 연계성을 고려하여 체계적이고 조직적인 교육내용을 제공할 수 있다(임승렬, 2001).

Ausubel의 유의미 학습이론을 기초하여 개념도를 제시한 Novak과 Gowin(1984)에 의하면 개념들은 지식을 획득하고 사용하는데 중심적인 역할을 하며 학습자가 유의미하게 학습하기 위해서 개념들을 연관시키고 기존의 개념적 도식에 관련시켜야 한다고 하였다. 개념도는 지식체계를 구성하는 개념들의 조직적 관계뿐만 아니라 개념의 분화 정도와 개념과의 관계 등을 보여주기 때문에 교사의 지식의 정도를 알기에 유용하다. 최근 들어 교수활동에서 교사의 지식이 중요시 되면서 교사가 지닌 지식의 내용 및 지식의 구조를 파악하기 위한 연구 도구로써 많이 사용되어 온 개념도는 직전교육 및 재교육을 포함하는 교사교육에서보다 다양하게 활용될 수 있다. 따라서 개념도가 사용된 선행연구를 살펴봄으로써 연구도구로써의 개념도의 가치 및 유아교사교육에서 개념도를 유용하게 활용할 수 있는 방법을 알아보하고자 한다.

우리나라에서 개념도를 통한 교과내용에 대한 지식의 범위와 수준을 알아보는 선행연구에서 윤정아(1997)는 유아사회교육내용을, 심성경 등(2003, 2008)은 유아음악교육내용과 유아문학교육내용을, 김혜진(2003)은 유아과학교육내용을 그리고 이성아(2006)는 유아수학교육내용을 연구하였고, 연구결과에서 주제가 갖고 있는 특성에 따라 교육내용에 대한 결정이 다르게 나타난 것으로 조사되었다. 특히, 교사들은 자신이 중요하다고 생각하는 것을 가르치는 경향으로 나타났다.

본 연구에서는 개념도의 구성요소인 상위개념의 내용과 수, 상위개념에 연결된 종속개념의 내용과 수를 교사의 지식으로 정의하며 개념도의 구성요소 중 상위개념의 특성을 대변해 주는 하나의 상위개념에 수를 종속개념의 총수, 위계, 특성점수를 교사의 지식수준으로 정의한다(심성경 외, 2003).

나. 유아교사교육에서 개념도의 유용성

교사의 전문적 지식의 발달을 도모하는 유아교사교육에서 개념도는 학습방법, 교수계획, 평가도구, 반성적 사고라는 네 가지 측면에서 활용될 수 있다.

첫째, 학습방법과 개념도이다. 유아교사는 유아들이 전인적으로 성장 발달할 수 있도록 보호하고 교육하는 역할을 성공적으로 수행하기 위하여 노력해야 하며 이를 위한 교사의 전문적 지식의 발달은 기계적인 암기학습이 아닌 유의미 학습에 의해서 가능하다. Ausubel의 유의미 학습이론에 기초한 개념도는 의미 있는 학습을 위한 효과적인 학습전략으로 사용될 수 있다. Novak(1991)는 개념도가 교사들 자신이 특정교과영역의 지식을 표상하고 새롭게 개념적으로 의미 있게 구성하도록 도울 수 있는 유용한 도구라고 제안하였다. 구성주의 인지이론에 의하면 새로운 지식은 기존의 인지구조에 통합되어야 하는데 개념도는 이 과정을 특정주제와 관련된 개념들을 교사들로부터 수동적으로 받아들이는 것이 아니라 능동적으로 재구성하는 경험을 함으로써 학습의 과정을 수월하게 도와주고 또한 장기기억의 기간이 확정되도록 도와준다(박은혜, 2002).

교사교육에서 개념도의 사용은 예비교사나 현직교사들이 자신의 학습에서 기계적인 접근보다는 의미 있는 학습을 실제로 경험하도록 한다. 많은 교사들이 의미 있는 학습의 필요성에 대해서 머릿속으로는 이해는 하지만 스스로 의미 있는 학습을 해 본 경험이 부족하기 때문에 어떻게 아이들을 의미 있는 학습을 하도록 이끌 수 있는가에 대해서 아이디어가 없어 어려움을 겪게 된다. 그러나 의미 있는 학습을 촉진하는 데 도움이 되며, 개념도를 교사 스스로가 경험하게 되면 의미 있는 학습을 하도록 보다 효과적으로 도울 수 있다. 이와 같이 개념도는 유아교사교육의 예비교사를 대상으로 하는 사전교육이나 현직교사를 위한 재교육에서 학습법의 일환으로 활용될 수 있다.

둘째, 교사는 유아들과 함께 다루게 될 교육내용이 효과적인 조직을 위해서 개념도를 사용할 수 있다.

유치원교사들은 교육과정을 작성할 때 주제나 단원을 선정한 후에 주제나 단원과 관련된 활동을 곧 바로 선정하기 때문에 전체적인 교육내용을 조직하는 틀이 부족한 것으로 보인다(이성아, 2006). 임승렬(2001)은 교사가 교육과정 계획 시 개념도를 사용하면 전반적인 교육내용을 내용들 간의 연관성을 시각적으로 나타내어 제시 할 수 있으며, 이 때문에 교수활동의 전반적인 계획 시, 내용간의 연계성을 고려하여 체계적이고 조직적인 교육내용을 제공할 수 있다고 하였고 개념도에 대한 교사교육을 받은 교사들이 전문적인 용어와 교육에 관련된 개념의 발달을 보인다고 보고하고 있다. Beyerbach(1998)는 교사교육프로그램 실시 전과 후에 교수계획에 관한 개념도를 그려보게 한 결과 교육과정 계획 시 전반적인 내용 간 조직에 있어서 전문적인 용어와 교수와 관련된 개념용간 향상을 나타냈다고 밝혔다. 우리나라에서도 개념도에 대한 인식이 고조되고 있으며 그 효율성이 밝혀지고 있다.

셋째, 평가도구로서의 개념도는 많은 연구자들에서 예비교사들이 지닌 지식의 내용 및 조직이 교사교육을 통하여 변화되어 가는 과정을 평가하기 위하여 사용되었다(박은혜, 2002).

Morine-Dersheimer(1991)도 1년 동안 교수법 강좌를 수강하면서 초등과 중등에 비교사들의 교수법에 대한 지식이 보다 풍부해지고 구체화 되어가는 것을 개념도를 통하여 발견하였다. 개념도가 학습자가 가지고 있는 개념의 구조 및 변화를 밝혀줄 수 있는 도구인가에 논란이 있었으나 개념도는 상당히 신뢰가 높으며 지식의 내용 및 조직방식의 변화를 측정 할 수 있는 민감하며 유용한 평가도구임을 제시한다(박은혜, 2002; Mahler et al. 1991; Novak & Musonda, 1991).

Lee(1995)는 유아교사교육에서 개념도를 활용하여 유능한 교사와 초보교사가 지닌 지식의 구조를 파악하는 것이 교사교육에서 중요함을 지적하고 있다. 따라서 유아교사교육에서도 예비교사 또는 현직교사들이 교사교육을 통하여 전문적 지식을 습득하는 과정에서 어떻게 지식이 재구성되는지를 개념도를 활용하여 파악할 수 있으며, 유아교사의 전문적 지식의 발달을 지원하기 위한 효과적인 방법들을 고안할 수 있을 것이다.

넷째, 반성적 사고와 개념도이다. 시각적으로 드러난 정보들은 반성적 사고의 기회를 제공해 주고 반성적 사고의 신장에 도움이 된다는 연구결과가 있다(박은혜, 2002; Heinze-Fry & Novak, 1990; Oke-bukola, 1990).

개념도는 주제에 대한 자신의 생각을 브레인스토밍 하는 과정에서 주제에 대하여 외부의 개입 없이 많은 생각을 종이 위에 그려 볼 때 많은 생각들을 나열해 보고 그것들을 상위개념과 종속개념의 배치대로 위계를 갖추게 된다.

다. 개념도의 작성 및 분석

Novak과 Gowin(1984)은 다음의 활동을 하면서 개인이 가지고 있는 특정한 분야의 내용에 대한 개념을 시각화하고 개념간의 위계를 제시하는 개념도를 작성할 수 있게 된다고 하였다. 개념도의 작성 순서는 다음과 같다.

첫째, 학습 영역 내에서 학습할 개념을 모두 적는다. 이 단계에서는 개인이 그 학습 영역 내에서 학습할 개념을 모두 적는다. 이 단계에서는 개인이 그 학습 내용을 보는 시각과 개념도를 만드는 목적에 따라 적는 개념이 다를 수 있다.

둘째, 일반적으로 포괄적인 상위 개념과 특수하고 좁은 하위 개념을 분류한다. 이 단계에서 개념들 간의 위계와 포함관계를 결정한다. 개념도를 작성하는 사람에 따라 달라지므로 똑같은 개념일지라도 개인의 지식에 따라서 다른 위계 수준에 놓일 수 있다. 위계가 달라지면 개념들이 만드는 명제도 달라진다.

셋째, 개념들 간의 관계를 연결어를 사용하여 유의미하게 연결한다. 관련되는 개념들 간에 연결선을 긋고 두 개념을 명제로 묶는 연결어를 써 넣는다.

넷째, 개인이 이미 알고 있는 개념들은 자신의 지식을 점검하여 관련 있는 개념 또는 명제를 찾아 의미 있게 첨가시킨다. 그림으로써 새로운 개념과 기존 개념의 긴밀하고 적극적인 상호작용을 거쳐 이들 개념 간의 새로운 관계를 형성시키게 된다. 이러한 과정을 통해 보다 의미 있는 학습을 수행하게 된다.

다섯째, 작성된 개념도를 전체적으로 보면서 다른 개념들의 무리 속에 있거나, 몇 단계의 위계를 건너서 관계있는 개념끼리 선으로 연결하고 연결어를 적어 넣는다.

개념도는 한 번에 작성되는 것이 아니고 가장 좋은 한 가지 모범 형이 있는 것도 아니다. 개념도 속에 나타난 명제가 모두 같아도 개인이 갖고 있는 관련된 선행지식과 사고 성향, 그리고 개념도가 작성되는 목적 등에 따라 다른 모양이 될 수 있다. 따라서 일반적으로 보다 알아보기 쉬운 형태는 있을 수 있으나 완전한 형태는 없다. 그리고 여러 번의 연습을 거쳐 개념도를 수정함으로써 작성자가 갖고 있는 어떤 특정 분야에 관한 지식의 분화 및 변형을 꾀할 수 있다.

이는 개념도가 개념들의 위계적 관계를 검사하고 개념의 분화, 발달하는 학습 과정을 확인하여 횡적연결에 의해 통합적 의미의 개념체계를 형성하기 때문이다. 이와 같이 지식의 구조와 적용은 매우 밀접한 관계가 있고 개념도가 개인이 사용하는 지식구조를 합리적으로 정확하게 나타낸다면 개념도 내의 차이점을 통하여 개인이 사용하는 지식의 형태를 알아낼 수 있으며 교9사의 다문화교육에 대한 지식을 대표적으로 분석해 볼 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 부산시의 지역교육청 단위로 11개 사립유치원을 임의 표집한 후, 재직 중인 유치원교사 104명을 연구대상으로 하였다. 개념도 작성에 참여한 교사들의 일반적인 특성으로는 평균 연령이 약 26세였으며, 교육경력은 약 4년 6개월 이었다. 유아다문화교육과 관련하여 현직 연수에 참여한 경험이 있는 교사는 31.7% (33명)로 나타났다. 연구대상의 일반적 현황은 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 연구대상의 현황

구분		대상수(n)	대상분포(%)
연령	25세 이하	52	50.0
	26-30세	39	37.5
	31-35세	7	6.7
	36-40세	2	2.9
	41세 이상	3	2.9
경력	36개월 이하	44	42.3
	37-72개월	40	38.5
	73개월 이상	20	19.2
학력	전문대졸	82	78.8
	4년제대졸	15	14.4
	석사과정 및 학위	3	2.9
	박사과정	2	1.9
	무응답	2	1.9
소지 자격증	유치원2급정교사	75	72.1
	유치원1급정교사	21	20.2
	원감	2	1.9
	원장	3	2.9
	무응답	3	2.9
담당학급	만3세아	23	22.1
	만4세아	30	28.8
	만5세아	42	40.4

	기타	9	8.7
다문화교육 현직연수	참여한 적 있다	33	31.7
	참여한 적 없다	67	64.4
	무응답	4	3.8
전체		104	100

2. 자료수집 방법 및 절차

가. 예비 연구

부산 소재 해운대구에 위치한 유치원의 교사 10명을 임의 표집하여 ‘다문화교육’에 대한 지식의 정도 및 구조를 탐색하기 위하여 개념도를 작성하도록 하였다. ‘다문화교육’이라는 내용을 교사 각 개인의 생각과 지식을 개념도 그리기를 통해 지식의 개괄적 수준과 지식수준의 위계를 알아보고, 개념도 작성의 소요 시간, 방법에 대한 이해도 등을 검토하였다.

나. 본 연구

개념도의 작성은 소집단 면접으로 이루어졌다. 연구자가 교사에게 개념도에 대한 설명 및 개념도 작성방법을 알려준 뒤 교사는 ‘유아다문화교육의 내용’에 대한 개념도를 작성하였다. 개념도를 작성하는 순서는 다음과 같다.

첫째, ‘유아다문화교육’과 관련해서 떠오르는 개념을 모두 적는다.

둘째, 개념들을 ‘다문화교육’이란 주제를 중심으로 보다 포괄적이고 일반적인 상위개념을 위에다 놓고 그 밑에 상위개념과 관련된 첫 번째 수준의 종속개념을 배열한다.

셋째, 상위개념과 종속개념을 선으로 연결한다.

넷째, 첫 번째 수준의 종속개념 밑에 관련된 하위수준의 종속개념을 계속 배

열하고 서로 관계가 된다고 생각되는 개념끼리 선으로 연결한다.

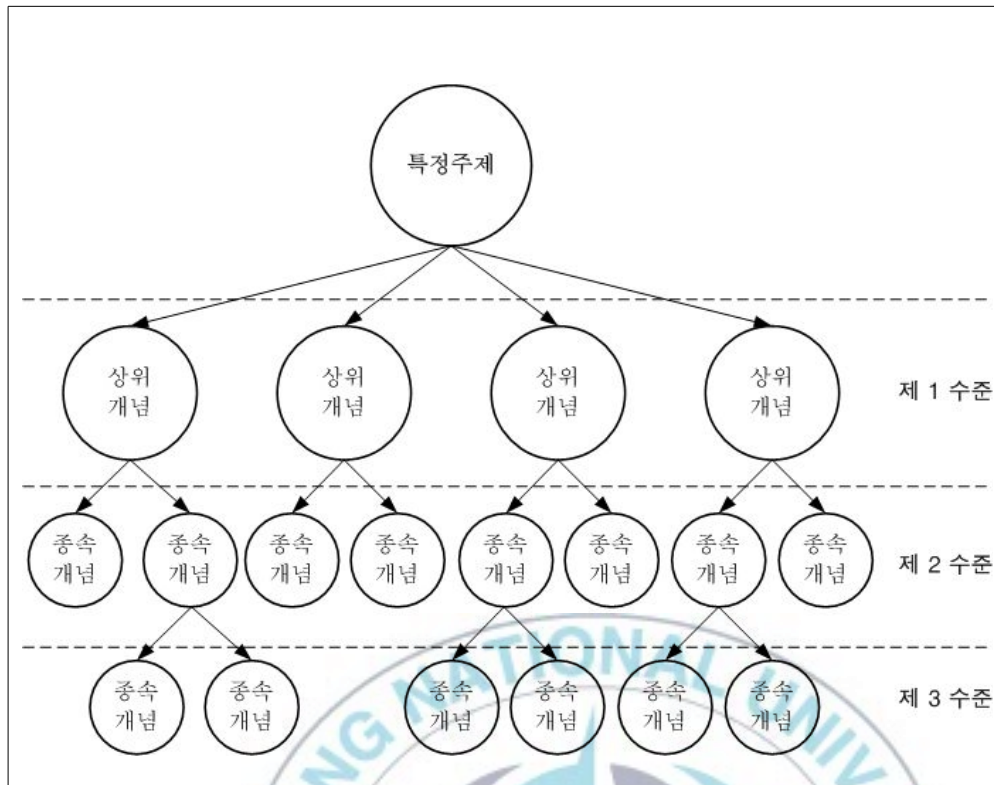
다섯째, 관련되는 개념들이 서로 어떤 관계가 있는지 개념들을 연결한 선위에 연결어를 적는다.

이상의 모든 과정에서 새로운 개념이 떠오를 때마다 새로운 메모에 기입하고 개념도에서 적합하다고 생각되는 위치에 배열한다. 한명의 교사가 적는 개념의 총수는 제한되어 있지 않다. 개념도가 작성된 이후 연구대상자의 인구통계학적 현황을 묻는 질문에 답하도록 하였으며, 질문을 작성하기 전까지는 수정과 첨부가 가능했으며 면접자가 개념도를 작성하는데 걸린 시간은 30분-1시간 정도 시간을 소요하였다.

3. 자료분석

Novak과 Gowin(1984), Morine-Dershimer(1993)등에 근거한 심성경 등(2008)의 분석방법을 기준으로 하였다. 개념도의 구성요소는 <그림 1>과 같이 위계개념과 종속개념으로 이루어져 있다. 개인별 개념도에 나타난 개념들을 분류함에 있어 신뢰성을 높이기 위해 유아교육 전공의 지도교수님과 함께 개념을 분류하고, 반복적으로 재 검토 하였다.

연구문제별 분석방법을 제시하면 다음과 같다.



<그림 1> 개념도의 구성요소

가. 유아다문화교육 내용에 대한 지식 분석

유아다문화교육 내용에 대한 교사의 지식이 어떠한지 알아보기 위하여 상위개념과 종속개념의 내용과 내용별 빈도를 분석하였다.

(1) 상위개념의 내용과 내용별 빈도

상위개념은 주제와 직접적으로 연결되는 개념으로 개념도에서 중요한 역할을 하므로 교사의 개념도에 나타난 상위개념은 다음과 같이 산출하였다.

첫째, 모든 교사들의 개념도에 나타난 상위개념을 모두 기록한다. 둘째, 기록된 상위개념들을 유사용어끼리 통합하여 목록을 만든다. 셋째, 각 항목의 상위개

념과 유사용어의 빈도를 기록한다. 각 교사의 개념도에서 해당 개념이 사용된 빈도를 계산한다. 하나의 상위개념이 모든 교사에 의해 개념도에 포함되었을 때 나올 수 있는 최대의 빈도는 개념도를 작성한 교사의 인원수이다.

(2) 유아다문화교육 내용에 대한 교사의 상위 개념의 지식

유아교사들의 개념도에서 가장 많은 빈도수를 보인 11개의 상위개념에서 상위 개념을 Robles de Melendez 와 Ostertag(1997)와 Derman-Sparks 와 A.B.C Task Force(1989)의 다문화교육의 내용을 근거로 하여 개념도 작성자들의 개념의 내용을 토대로 분석한 결과는 <표 7>과 같으며, 상위개념에 따라 모두 나열한 후 항목별로 사용된 빈도를 기록하였다.

다문화교육의 내용으로 민족 간의 유사점과 차이점, 능력, 성역할에 대한 정체성, 문화적 차이와 유사성, 고정관점과 차별행동 없애기 등으로 나누어 본다면, 민족 간의 유사성과 차이점에는 인종과 긍정적 자아를 통한 민족적 정체성 확립의 내용으로 능력에는 재능, 무능력, 장애를 포함한 포괄적 개념의 능력으로서 편견에 대응하는 것과 자신과 타인에 대한 존중 및 가치를 포함한다. 성역할에 대한 정체성의 내용에는 정형화되지 않은 성 역할과 행동, 양성성의 개념을 포함하고 문화적 차이와 유사성에는 다양한 문화의 독특성과 유사점, 차이점, 삶의 방식으로서 특별한 날, 기념일, 습관, 언어 등을 포함한다. 고정관점과 차별행동 없애기에는 다양한 가족구조와 역할, 사회적·경제적 계층, 종교, 연령 및 세대 간의 차이, 그리고 외모에 대한 고정관념과 차별적 행동을 없애는 내용을 담고 있다. 이는 <표 4>의 Derman-Sparks 와 A.B.C Task Force(1989)의 다문화주제와 하위범주에 따른 상위개념에서 나타내었다.

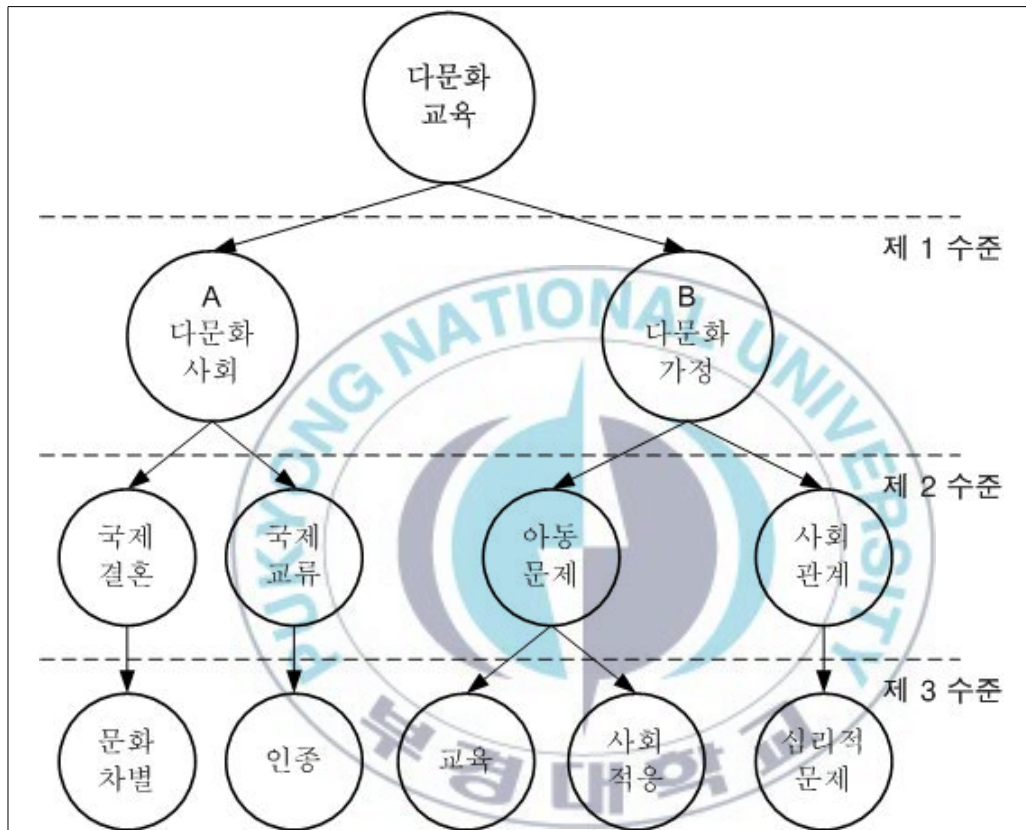
나. 유아다문화교육 내용에 대한 지식수준의 분석

유아다문화교육 내용의 개념도에 나타난 지식수준을 알아보기 위하여 상위개념의 특성(하나의 상위개념에 포함된 종속 개념의 수, 위계, 특성점수)을 분석하

고 밀도를 산출하였다.

(1) 상위개념의 특성

상위개념의 특성은 상위개념에 포함된 종속개념에 포함된 종속개념의 수, 관계, 특성점수로 나타난다. 상위개념의 특성에 대한 분석방법을 <그림 2>의 유아 다문화교육에 대한 개념도를 예로 들어 설명하면 다음과 같다.



<그림 2> 다문화 개념도의 예

<표 7> 밀도 계산의 예

구분	개념도	
상위개념	A : 다문화 사회	B : 다문화 가정
제 1수준 상위개념의 수	1	1
제 2수준 종속개념의 수	2	2
제 3수준 종속개념의 수	2	3

밀도 : $11(\text{총개념의 수}) \div 6(\text{칸의 수}) = 1.83$

상위개념의 특성점수(Specificity measure)는 각 상위개념이 속하는 범주에 관련된 내용이 전체 개념도에서 차지하는 비중을 의미한다. 즉 한 사람의 개념도에서 각 상위개념이 속한 범주에 관련된 내용이 차지하는 비중을 나타낸 점수이다. 즉 한 사람의 개념도에서 각 상위개념이 속한 범주에 관련된 내용이 차지하는 비중을 나타낸 점수이다. 특성점수는 하나의 상위개념에 속하는 모든 개념(상위개념과 종속개념)의 총수를 개념도에 나타난 전체 점수로 나누어 계산하고, 소수 두 자리에서 반올림 하였다. 한 개인의 개념도에서 각 범주의 특성점수를 모두 합하면 1이 되고 종속개념이 많이 연결된 상위개념일수록 특성점수가 높게 나타난다. 각 교사의 개념도에서 나타난 상위개념들의 특성 점수를 구해서 평균을 구하였다. 특성점수 계산방법을 <그림 2>에서 예를 들면 다음과 같다.

상위개념: '다문화사회'(A)의 특성점수: $5(\text{A의 개념수}) \div 11(\text{총개념수}) = 0.45$

상위개념: '다문화가정'(B)의 특성점수: $6(\text{B의 개념수}) \div 11(\text{총개념수}) = 0.55$

≫ $A+B = 0.45 + 0.55 = 1$

(2) 하나의 상위개념에 포함된 종속개념의 수

종속개념은 상위개념과 연결되어진다. 상위개념에 포함된 종속개념의 수가 많을수록 내용지식이 많음을 알 수 있다. 그러므로 한 상위개념과 연결된 모든 종속개념을 센 후 같은 상위개념에 포함된 종속개념 수의 평균을 구하였다.

(3) 위계

하나의 상위개념에 포함된 종속개념이 몇 단계로 내려갔는지를 보는 것으로 위계가 많이 내려가고 수준이 높아질수록 개념이 확장되고 분화되는 것을 의미하며 내용의 깊이가 있는 것으로 여긴다.

(4) 밀도

밀도는 개념도에서 각 범주가 얼마나 위계적이고 통합적으로 구성되어 있는가를 보여준다. 밀도의 계산방법은 다음과 같다.

- ① 상위개념수를 센다.
- ② 가장 많은 수의 위계를 가진 상위개념을 찾아 위계의 수를 센다.
- ③ ①을 칸으로 하고, ②를 줄로 하는 표를 만든다.
- ④ 첫 번째 줄에 상위개념 수만큼 1을 적는다.
- ⑤ 각 상위개념별로 두 번째 위계수준에 속하는 개념의 수를 세어서 두 번째 줄에 각각 적는다.
- ⑥ ⑤의 과정을 모든 위계수준의 수가 세어 질 때까지 반복한다.
- ⑦ 칸의 수를 센다.
- ⑧ 표에 기록한 모든 수를 센다.
- ⑨ 표에 기록한 모든 수의 합을 칸의 수로 나누어 계산한다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 유치원교사의 유아다문화교육 내용에 대한 지식

가. 교사들의 개념도에 나타난 상위개념의 내용과 내용별 빈도

상위개념은 개념도에서 위계가 가장 높은 단계로서 ‘다문화교육’과 직접 연결되어지며 교사들이 중요하게 생각하는 개념들이 상위개념에 반영된다고 할 수 있다. 다문화교육의 내용에서 교사들이 사용한 상위개념은 다음의 <표 8>과 같다.

<표 8> 유치원교사 다문화교육에 대한 개념도 중 상위개념빈도

연번	상위개념	유사개념	빈도 (%)
1	세계여러나라	국가, 여러나라, 나라, 지구촌, 후진국, 한국 속의 세계, 우리나라, 다른나라, 국제시대	41 (9.45)
2	인종	피부색, 다양한사람, 생김새, 외국인, 혼혈아, 무엇이 다르나요?(인종), 종족, 사람, 한민족	36 (8.29)
3	다문화가정	국제결혼, 가족구성형태, 원인, 경제적 배경, 발생배경, 부모님, 아이들, 국제결혼, 사회적 배경, 가족, 가족의 형태, 다문화자녀, 사는 가족이 달라요, 다문화 가정에 대한대책(다문화정책), 가족	35 (8.06)
4	교육의 내용	교사의 자세(노력), 교육, 방향, 필요성, 계기, 대상, 도움되는 자료, 외국인 학교, 개념, 다문화교육을 위해 필요한 것, 다문화가정 교육, 반편견 교육, 교사의 자질, 다문화 이해교육, 교사에게 필요한 것, 부모교육, 학교교육, 다문화교육을 접한 장소, 통합교육	35 (8.06)
5	언어	의사소통, 세계의 다양한 언어, 사용하는 언어, 인사말	32 (7.37)
6	사회적 인식	가치관, 의식, 편견, 반편견, 인권, 놀림방지, 평등, 사회적 시각, 사회통합, 감정, 느낌, 인식의 부족, 인식변화, 생각	30 (6.91)

7	문화	다양한 문화(다문화), 연령별 문화, 문화적 다양성, 세계 여러나라문화, 다른문화, 우리나라문화, 문화차이, 전통문화, 문화와 전통, 문화센터	30 (6.91)
8	음식	여러나라 음식	25 (5.76)
9	문제점	부적응, 갈등, 시골청년, 노총각, 소심함, 농어촌, 현장적용, 나쁜 점, 부정적인 부분, 경제적 빈곤, 현실적 부분, 현실, 따돌림, 민족간의 갈등	23 (5.30)
10	차이	사회 불평등, 인종차별, 장애, 다른 점, 달라요, 다양성, 무엇이 다르나요?, 나와 다문화친구비교하기, 구별, 날씨, 시간, 모습이 달라요(장애)	23 (5.30)
11	상징하는 것	국기, 국화, 대표, 전통의식, 각 나라 대사관, 운동, 화폐, 전통노래, 전통악기, 전통음식, 전통 옷(의상)	22 (5.07)
12	세계는 하나	세계화, 사회통합, 함께하는 축제, 국제시대, 특별한 날, 우리는 하나, 다문화 사회, 사회통합	16 (3.69)
13	건축물	나라별 유산, 사는 곳, 집	14 (3.23)
14	종교		14 (3.23)
15	인간관계	통섭, 더불어 살아감, 도와주는 사람, 적응력, 같은점, 이해, 따뜻한 눈길, 이웃 사귀기, 친구, 인권존중	13 (3.00)
16	옷	의상	10 (2.30)
17	풍습	생활, 인사법, 예절, 생활습관, 식습관, 습관	10 (2.30)
18	이점	배울점, 성장	6 (1.38)
19	음악	악기	5 (1.15)
20	교류	뉴스, 교통수단, 여행	5 (1.15)
21	춤	무용	4 (0.92)
22	자연재해	지구환경, 환경	3 (0.69)
23	전쟁		2 (0.46)
계			434 '(100)

<표 8>에서 보는 것처럼 104명 중 92명의 교사들로부터 나타난 상위개념의 총 수는 434개였으며, 이를 유사개념을 묶어서 범주화 결과 총 23개의 상위개념을 도출하였다.

그 결과, 다음 23개의 개념 중 최다빈도로 9.45% 92명중 41명의 교사가 상위 개념으로 '세계여러나라'를 생각하고 있었으며, 다음으로 8.29%를 나타내는 '인종'이 36명, '다문화가정', '교육의 내용'등이 35명 순으로 나타났다. 이는 교사들이 유치원 교육과정을 풀어나갈 때 유아들의 생활중심으로 교육과정의 내용을 풀어나가고 있음을 시사하고 있다. 특히, 개정 2007유치원 교육과정의 활동 자료집은 '세계여러나라'라는 특정 주제를 제목으로 풀어내어 교사들의 생활중심적인 개념을 가지고 있음을 의미한다.

한편, 교사들이 작성한 개념도의 내용을 2007 개정교육과정에서 생활주제 '세계여러나라'의 주제 및 소주제의 조직 분류에 근거하여 분석해 보면(<표5> 참조), '세계여러나라 사람들의 생활', '세계여러나라의 문화유산', '세계여러나라와의 교류', '세계의 자연과 사회현상'으로 나뉘는데 교사들이 작성한 개념도를 분석하여 분류한 결과 '세계여러나라 사람들의 생활' 속에 포함되어 있는 '세계여러나라(9.45%)', '인종(8.29%)', '문화(6.91%)', '음식(5.76%)', '상징하는 것(5.07%)', '건축물(3.23%)', '옷(2.30%)', '풍습'(2.30%)등 전반적인 상위개념이 포함되어 있음을 알 수 있다.

본 연구에 참여한 유치원교사들은 세계시민교육을 위한 중요한 개념에 대한 인식이 매우 낮은 것으로 나타났으며, 특히 유아기에 다루어져야 할 내용 중 다양성과 평등의 개념이 개념도에 거의 포함되어 있지 않았다. 이는 전국 69개의 4년제 유아교육과 중에서 단 세 곳만 다문화교육에 관한 강좌를 하고 있으며, 국제이해교육을 가르치면서 '다문화'라는 명칭만 사용하는 강좌도 있다고 지적한 모경환(2009)의 지적과 연결 지어 해석해 볼 수 있는 결과라 하겠다.

실제 현직 교사를 대상으로 하는 9개의 연수 기관 프로그램의 경우, 대체적으로 다문화교육의 이론과 실재를 모두 다루는데, 다문화 현상과 다문화주의에 대

한 이론 소개, 해외사례, 다문화 관련 법령, 다문화 교수-학습법, 다문화가정 자녀의 생활지도 및 상담을 포함하고 있으며, 다문화교육실습이 포함되어 있었다 (모경환, 2009). 연수에서 다문화 가정의 자녀들을 위한 지원과 배려의 측면만 강조 될 뿐 일반 학생을 대상으로 하는 다문화교육내용에 대해서는 비중 있게 다루어지지 않고 있는 것이 현실이다.

본 연구는 개념도 상의 현실적인 문제해결을 위한 방안으로 교사 양성기관인 대학들은 체계적인 다문화교육과 다문화적 학급에 적용을 위해 노력해야 할 것이다. 그러므로 대학은 교수-학습방법, 교과와의 연계한 내용, 상담, 실습 등을 경험하도록 다문화 교과내용을 제공하여야 할 것이며, 현직교사들에게도 직무연수를 통한 보수교육을 함으로써 적극적인 노력을 해야 할 것으로 판단된다. 또한 소수집단만을 배려하는 정책중심의 교육에만 치우치지 않고, 모든 아이들을 대상으로 한 시민교육이 강화된 내용이 강화되어야 함을 나타내는 결과라 해석된다.

나. 유아다문화교육 내용에 대한 교사의 상위개념의 지식

본 연구의 참여교사들의 개념도에서 가장 많은 빈도수를 보인 11개의 상위개념에서 상위개념을 Robles de Melendez와 Ostertag(1997), Derman-Sparks 및 A.B.C Task Force(1989)의 다문화교육의 내용으로 분석한 결과는 <표 9>와 같으며, 상위개념에 따라 결과를 모두 나열한 후 항목별로 사용된 빈도를 기록하였다.

**<표 9> Derman-Sparks & A.B.C Task Force의 다문화주제와 하위범주에
따른 상위개념빈도**

연 번	다문화주제	하위범주	상위개념	빈도(%)
1	민족 간의 유사점과 차이점	인종, 긍정적 자아 (민족적 정체성)	세계여러나라	41(9.45)
			인종	36(8.29)
2	고정관점과 차별행동 없애기	가족, 계층, 신념, 지역, 편견, 연령, 외모	다문화가정	35(8.06)
			교육의 내용	35(8.06)
3	능력	재능·장애·편견에 대응하기 다른 사람의 이해 의사 전달하는 방법(수화)	언어	32(7.37)
			사회적인식	30(6.91)
4	문화적 차이와 유사성	다문화, 문화 간 차이와 유사성	문화	30(6.91)
			음식	25(5.76)
			차이	22(5.07)
			상징하는 것	21(4.84)
5	기타	갈등, 협동	문제점	23(5.30)
6	성역할에 대한 정체성	성역할, 성행동, 양성, 성	.	0(0.0)

다문화교육의 내용으로 민족 간의 유사점과 차이점, 능력, 성역할에 대한 정체성, 문화적 차이와 유사성, 고정관점과 차별행동 없애기 등으로 나누어 본다면, 민족 간의 유사성과 차이점에는 인종과 긍정적 자아를 통한 민족적 정체성 확립의 내용으로 능력에는 재능, 무능력, 장애를 포함한 포괄적 개념의 능력으로서 편견에 대응하는 것과 자신과 타인에 대한 존중 및 가치를 포함한다. 성역할에 대한 정체성의 내용에는 정형화되지 않은 성 역할과 행동, 양성성의 개념도를 포함하고 문화적 차이와 유사성에는 다양한 문화의 독특성과 유사점, 차이점, 삶의 방식으로서 특별한 날, 기념일, 습관, 언어 등을 포함한다. 고정관념과 차별행동 없애기에는 다양한 가족구조와 역할, 사회적, 경제적 계층, 종교, 연령 및 세대 간의 차이, 그리고 외모에 대한 고정관념과 차별적 행동을 없애는 내용을 담

고 있다.

위에서 살펴본 바와 같이, 다문화교육의 내용으로는 유치원교사들이 각 가정, 사회집단, 국가에는 다양한 문화의 가치, 태도 및 행위가 있음을 알고 경험하는 것에 대한 개념이 가장 많았으나, 공동체 사회를 위해 함께 노력하고 협력해야 함을 알고 실천하는 것에 대한 개념은 부족한 것으로 나타났다. '성역할에 대한 정체성'이라는 부분은 개념도상 상위개념으로 나타나지 않았으며 다양한 구성원들은 고유한 특성을 지니고 있는 동시에 모두 공통점을 가지고 있음을 인식하는 내용은 부족하게 인식하고 있었다. 이러한 내용은 다양한 구성원이 함께 살고 있음을 느끼고 수용해야 한다는 것들을 교육과정에 좀 더 포함시켜 문화, 협력, 편견, 정체성, 평등성, 다양성이 모두 강조될 수 있어야 한다. 특히, 다문화가정의 자녀를 다른나라 사람으로 분류하며, 피부색으로 인종을 구별하고 있었고, 그들을 우리나라 사회의 한 구성원으로 인정하고 사회적인 통합으로의 교육적인 방향으로 나가는 것에 대한 인식은 낮게 나타나는 것으로 조사되었다.

가치관이 형성되기 이전 어린 시기부터 다문화교육이 시작되어야 자신과 다른 특성을 지닌 사람이나 상황에 대하여 편견·고정관념을 가지지 않고 '다양성' 또는 '차이'로 받아들일 수 있다. 3세경부터 성·인종·장애에 대해 초보적인 선입견을 보일 수 있고, 4세가 되면 성역할·인종에 대한 편견·장애에 대한 두려움 등이 내면화되고 고정화될 수 있다(Derman-Sparks & the ABC TF, 1989). 이러한 내용과 관련지어 볼 때, 문화의 다양성을 수용하고 세계 공동체를 위한 서로 다른 역할을 수행하는 것에 대한 인정을 통한 자연스러운 동화를 위한 다문화교육이 이루어져야 한다고 볼 수 있다.

2. 유치원교사의 유아다문화교육 내용에 대한 지식수준

가. 상위개념의 특성

교사들의 개념도에서 나타난 상위개념 중 가장 많은 빈도수를 기록한 11개의

상위개념을 중심으로 상위개념의 위계, 상위개념에 포함된 종속개념수, 그리고 특성점수를 살펴본 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 상위개념의 특성

연번	상위개념	빈도(%)	종속개념수		위계		특성점수	
			평균	표준편차	평균	표준편차	평균	표준편차
1	세계여러나라	41(9.45)	16.80	0.19	1.24	0.48	0.30	21.33
2	인종	36(8.29)	5.36	7.56	1.06	0.23	0.19	0.07
3	다문화가정	35(8.06)	10.6	7.03	1.23	0.48	0.27	0.14
4	교육의 내용	35(8.06)	8.34	6.77	1.11	0.32	0.22	0.09
5	언어	32(7.37)	5.23	2.78	1.00	0	0.19	0.1
6	사회적 인식	30(6.91)	6.07	4.79	1.07	0.45	0.23	0.15
7	문화	30(6.91)	12.23	13.79	1.20	0.4	0.27	0.14
8	음식	25(5.76)	6.04	5.34	1.00	0	0.17	0.08
9	문제점	23(5.30)	5.87	3.64	1.00	0	0.21	0.11
10	차이	22(5.07)	6.74	5.66	1.23	0.41	0.21	0.14
11	상징하는 것	21(4.84)	4.41	3.03	1.00	0	0.12	0.06

먼저, 상위개념에 포함된 종속개념 수의 평균을 살펴보면 <표 10>에서와 같이 ‘세계여러나라’에서 평균 16.80개의 종속개념을 포함하고 있었으며, ‘교육의 내용’이 평균 8.34개의 종속개념을 갖고 있는 것으로 나타났다. 위계는 상위개념에 포함된 종속개념이 몇 단계로 내려갔는지 보는 것으로 위계의 수준이 높아질수록 개념이 확장되고 분화됨을 의미한다. 대부분의 교사들이 위계개념이 최저1.0에서 최고1.24로 위계수준이 높지 않는 것으로 나타났다. 상위개념의 빈도가 제일 높은 것은 ‘세계여러나라’였다.

현장의 교사들은 어떤 배경지식을 통해 이런 개념을 가장 많이 생각하게 되었는지 살펴본 바, 2007개정교육과정에서 ‘세계여러나라’ 생활주제가 활동지도 자

료집으로 발간되어 있었다. 이에 그 선정 배경 및 활동내용에 대한 안내를 보면서 포괄적인 다문화교육내용의 개념을 ‘세계여러나라’라는 주제를 통해 여러가지 다양한 활동으로 접근해 가면서 다문화적 의미를 상당 부분 내포하는 것을 알 수 있다.

마지막으로, 특성점수는 한사람의 개념도에서 각 상위개념이 속한 범주에 관련된 내용이 차지하는 비중을 나타낸 점수이다. <표 10>에서 특성점수의 평균을 보면 ‘세계여러나라’(0.30), ‘다문화가정’(0.27), ‘문화’(0.27)의 순으로 나타났으며, ‘상징하는 것’(0.12)으로 가장 낮게 나타났다. 이와 같은 결과는 교사들이 ‘다문화 교육’에서 ‘세계여러나라’의 내용에 많은 비중을 두고 있음을 의미한다.

지금까지의 상위개념의 특성들에 대한 결과를 종합해보면 유아교사들은 ‘세계여러나라’의 상위개념을 중요하게 인식하고 있었으며, 그 개념에 포함된 종속개념의 수는 많으나 개념에 대한 위계가 없다고 볼 수 있다.

생활중심인 ‘세계여러나라’라는 주제를 중심으로 편중된 교육과정 내의 수업이 계획되고 있는 것을 알 수 있다. 이것은 다문화교육내용이 체계적이지 못하고 유아다문화교육내용이 편중된 지식만으로 접근되어진 것으로 볼 수 있다.

나. 밀도

밀도는 개념도에서 각 범주가 얼마나 위계적이고 통합적으로 구성되어 있는가를 의미하는 것으로 92명 교사별로 개념도의 밀도를 산출한 결과는 <표 11>과 같다.

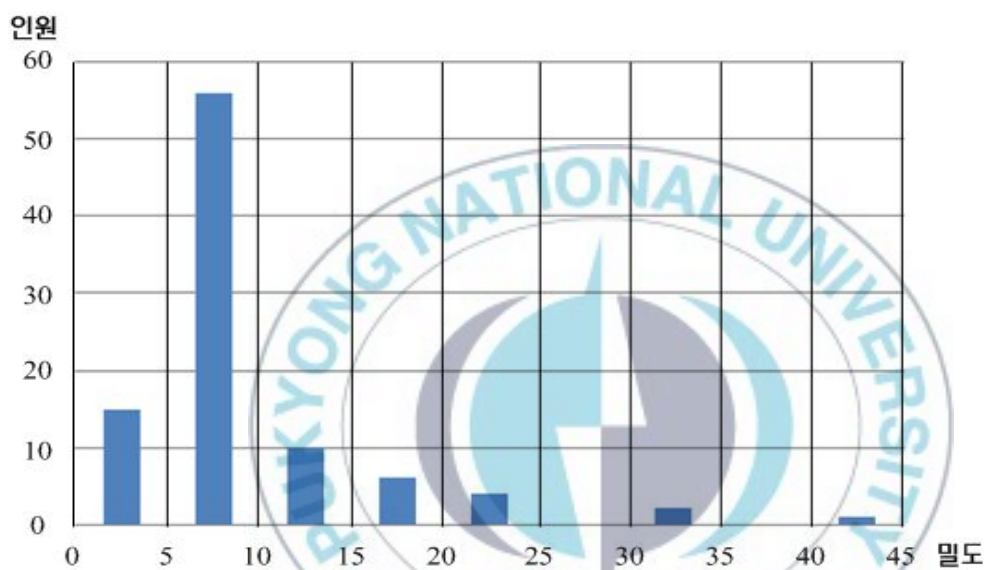
<표 11> 각 개념도에 대한 교사의 밀도

교사 ID	밀도	교사 ID	밀도	교사 ID	밀도	교사 ID	밀도	교사 ID	밀도
1	19.00	23	11.25	44	4.75	70	4.33	92	6.00
2	23.50	24	11.33	45	7.00	71	7.57	93	7.50
3	33.80	25	9.00	46	5.50	73	6.00	95	6.40
4	42.60	26	10.00	47	8.00	74	13.25	96	4.43
5	21.00	27	14.16	48	5.38	75	15.67	97	4.80
6	31.00	28	17.67	49	5.25	76	5.33	98	10.33
7	12.33	29	8.33	50	4.00	77	8.50	99	9.00
8	18.00	30	10.50	51	6.33	78	7.60	100	5.25
9	9.00	31	14.40	52	4.30	79	4.50	101	7.75
10	6.10	32	12.60	53	5.75	80	20.50	102	7.40
11	5.09	33	4.67	54	6.50	81	5.67	103	8.29
12	6.20	34	9.33	55	5.50	82	7.00	104	6.00
14	6.00	35	20.50	56	5.00	83	4.33		
15	5.57	36	12.00	57	4.00	84	5.00		
17	5.00	37	9.33	58	5.40	85	5.20		
18	1.00	38	7.00	59	5.33	86	4.43		
19	4.00	39	9.00	60	4.00	87	7.60		
20	5.67	41	6.80	63	3.60	88	9.33		
21	9.00	42	20.00	68	5.00	89	8.50		
22	9.00	43	6.50	69	5.25	91	8.33		

<표 11>에서, 유아다문화교육에 대한 밀도는 최저 1.00에서 최고 42.60으로 나타났다. 각 개인별로 최저와 최고치의 차이가 컸으나, 위계수준의 차이에 반하여 밀도의 차이가 상대적으로 많은 차이를 나타냈다. 대부분의 유아교사의 밀도는 5에서 10 사이의 밀도가 92명중 55명으로 가장 많은 것으로 나타났으며, 다음으로 0-5 사이의 밀도가 15명, 10-15사이의 밀도가 10명 순으로 나타났다. 그리고 밀도의 합계는 844.86이며 평균은 9.18으로 나타났으며 밀도를 그래프로 그려보면 <그림 3>과 같다.

대부분의 밀도가 5-10 사이에 분포되어 있어 밀도가 대체로 비슷한 수준에서

나타났는데, 이러한 결과는 교사들의 지식이 위계적이고 조직적이기 보다는 평행적이고 전체적인 통합의 정도가 낮음을 의미하는 것이라 할 수 있다. 또한 유아교사들이 공통적으로 특정영역에 대한 단편적이고 분리된 지식을 가지고 있기 때문에 개념들 간의 유의미한 관련성을 만들지 못하고 일반적인 개념에서 구체적인 개념을 위계적으로 조직하지 못한다고 지적한 윤정아(1998)의 유아사회교육에 대한 개념도 분석과 심성경 등(2003)의 유아음악교육의 개념도 분석 연구와도 맥을 같이하는 것이라 하겠다.



<그림 3> 상위 개념의 밀도

V. 논의 및 결론

1. 요약 및 논의

최근 빠르게 다문화사회로 진입하고 있는 우리사회의 당면과제를 해결하기 위해 우리사회는 정치, 경제, 사회, 문화, 교육에서 관련 정책적인 제도 개선과 더불어 다양한 복지 서비스 등을 제공하여 다문화사회의 진입을 통해 나타나는 문제점을 해결하려고 노력하고 있다. 특히 교육적인 정책과 서비스는 이 시기에 가장 필요하고 중요한 부분이다. 교육은 다문화가정의 자녀들이 사회의 구성원으로서 자리 잡기 위해서라도 현실적인 당면과제로 가장 먼저 직면하게 되는 과제로 볼 수 있다.

본 연구에서 다문화교육내용에 대한 유치원교사의 개념도를 조사·분석하여 교사의 지식과 수준을 파악하여 다문화교육에서 요구하는 교육의 내용과 교사들의 개념의 차이를 비교하여 요약·논의하면 다음과 같다.

첫째, 대부분의 유아교사들은 유아다문화교육에 대한 상위개념은 총 23개가 사용되었으며, 가장 높은 빈도를 보인 상위개념은 '세계여러나라'로 전체 434개의 상위개념 중 41개(9.45%)를 차지하였으며, 그 다음으로 '인종' 36개(8.29%)로 나타났다. 다문화가정, 교육의 내용, 언어 등도 교사들의 상위개념 속에 높은 빈도를 보이며 나타났다.

이는 '세계여러나라'라는 교육과학기술부발간 교육활동 지침서의 영향을 많이 받은 것으로 활동내용 속에 포함되어 있는 '세계여러나라'라는 주제를 통한 실제 교육내용이 많이 포함되어 있어 교사들의 개념을 구체적으로 표상하는데 많은 도움이 되었다고 볼 수 있다. 대부분의 교사들은 지침서나 활동안내 자료집을 통해 수업을 계획하고 실행하는데 많이 의존하고 있으며, 다문화에 대한 교사의 인식과 개념이 부족하여 다양한 부분의 수업내용을 설계하여 다루지 못하고, 수업내용을 교육의 대상 주변으로 한정시키고 있다는 것을 보여주고 있다.

현재 교실 수업에서 다루어지는 다문화교육의 내용은 지식위주로 편성되어 있는 단편적인 교육에 불과하다. 정작 다양성이나 다원성에 대한 태도, 긍정적인 정체성, 사회정의적인 측면에서의 인권을 강조하는 개념의 비중은 아주 적게 나타나고 있다. 또한 다문화교육프로그램이 다문화가정 아동에 대한 배려나 지원 등의 내용으로 제한되어, 일반 아동들에 대한 교육내용이 균형적으로 이루어지지 않고 있다는 것을 볼 수 있다. 개념도에서 나타난 교사들의 오개념을 반영하여 앞으로 교사들의 교육에서 다문화의 교육목표를 명확히 제시할 필요가 있다.

둘째, Derman-Sparks 와 A.B.C Task Force (1989)의 다문화주제와 하위범주에 따른 상위개념빈도에서 살펴본 바와 같이 다문화교육의 내용으로는 각 가정, 사회집단, 국가에는 다양한 문화의 가치, 태도, 및 행위가 있음을 알고 경험하는 것에 대한 개념이 가장 많으며, 공동체 사회를 위해 함께 노력하고 협력해야 함을 알고 실천하는 것에 대해 교사들은 생각을 하고 있었으나, 다양한 구성원들은 고유한 특성을 지니고 있는 동시에 모두 공통점을 가지고 있음을 인식하는 내용은 많이 부족하게 인식하고 있다. 그리고 성역할에 대한 정체성에 대한 상위개념은 나타나지 않았다. 즉, 다문화에 대한 다양성에 대한 개념을 세계여러나라, 인종, 문화 등 다양성의 종류에만 국한시키고 있을 뿐 그 다양성을 차이 즉 다름 그 자체로 수용하고 받아들이며 존중하는 태도에 대한 개념은 부족한 것으로 나타났다.

셋째, 유치원교사들은 '세계여러나라'의 상위개념을 중요하게 인식하고 있으며 그 개념에 포함된 종속개념의 수는 많으나, 개념에 대한 위계수준이 대부분 1수준으로 한정되어 있었다.

상위개념의 총수가 434개에 속한 종속개념의 총수는 3478개였으며, 국가교육과정에 근거한 주제인 '세계여러나라'와 '문화', '다문화가정'의 수가 많았다. 결과적으로 교사가 교육과정을 계획하는데 고려해야 할 '교육의 내용'에 종속개념의 수가 편중되어 있는 것으로 나타났다. 위계수준은 대부분 1수준이었으며, 종속개념의 수와 위계수준 그리고 특성점수가 비례한 수치로 나타났다.

넷째, 밀도의 차이를 조사한 결과 각 개인별로 상위개념 하에 종속개념의 수는 많이 나타내었으나 그 위계수준이 높지 않았다. 밀도에서 최고점(42.60)과 최저점(1.00)의 차이가 많이 났으나 그 외는 대부분이 비슷한 수준을 나타내었다. 밀도의 분포가 조직적이기 보다는 분산적이고 약 60% 정도 밀도 5-10 구간을 나타내고 있어 교사의 수준이 비슷한 것으로 나타났다.

이는 윤정아(1998)의 유아사회교육에 대한 개념도 분석과 심성경 등(2008)의 유아문학교육내용에 대한 유아교사의 개념도 분석 연구와 연결 지어 해석해 볼 수 있는 결과이다. 이들은 유아교사들이 공통적으로 특정 영역에 대한 단편적이고 분리된 지식을 가지고 있기 때문에 개념간의 유의미한 관련성을 만들지 못하고 일반적인 개념에 구체적인 개념을 위계적으로 조직하지 못하고 있음을 밝히고 있다. 따라서 교사교육에서 교사가 다문화교육에 대한 지식이나 내용을 알아보기 위해 개념도를 통한 교사가 지니고 있는 개념들을 연결하고 위계적으로 조직하는 연습과 활용을 통하여 교사의 지식수준을 발전시켜 나갈 수 있을 것으로 본다.

2. 결론 및 제언

유치원교사들의 유아다문화교육에 대한 개념도를 살펴보면 다문화에 대한 내용은 지식에 편중되어 있으며, 위계 또한 부족하다는 연구결과에 의거하여, 유아다문화교육을 위한 방향과 후속연구를 위한 제언을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 체계적인 유아다문화교육 내용에 대한 교사 연수프로그램의 개발이 시급하다. 교사들의 유아다문화교육 내용에 대한 지식이 '세계여러나라'와 같은 교육활동자료의 주제에 집중되어 있는 바, 향후에는 여러 연구자들이 제안하였던 다문화교육 목표내용을 반영하여 다문화적 환경 속에서 자라날 우리 아이들에게 적합한 환경을 적절히 제공할 수 있는 체계적인 연수프로그램이 개발되고, 충실

히 실행되어야 할 것이다.

둘째, 현행 교육과정에 근거하여 제작·배부되고 있는 『유치원지도서』의 유아다문화교육관련 주제 및 소주제의 구성, 그리고 주제에 따른 활동을 재검토할 필요가 있다. 다문화교육 내용 중 유아기에 다루어야 개념으로 현실적인 사회적 관계에서 다루어져야 할 ‘평등’, ‘차이’, ‘인정’의 개념보다는 ‘다름’에 대한 개념만을 부각시키는 현재의 교사들의 지식의 범주의 문제를 인식하면서, 유치원 교사 양성과정에서 다문화 강좌가 절대적으로 부족하고 교과 내용도 다문화교육에 대한 이해가 충분하지 못하다는 지적(모경환, 2009) 또한 함께 고려해 보아야 할 것이다. 즉 유아다문화교육의 내용을 균형 있게 다룰 수 있는 주제 및 소주제를 확대하고, 보다 다양한 활동을 구성하여, 유아교육현장에서의 적용 가능성을 높일 필요가 있을 것이다.

셋째, 유아교사의 다문화적 지식 및 지식의 수준 파악 뿐 아니라, 후속적으로는 다문화적 효능감 및 역량에 대해 다면적으로 분석하는 작업이 요구된다. 조사된 개념도에는 세계여러나라, 문화, 다문화가정 등 편중된 지식과 개념을 통해 유아들에게 올바른 다문화교육으로 접근하는 데 교사의 역량이 부족한 것으로 나타났다. 이에 교사의 역량 강화를 위한 노력으로 현장에서 실제 유아들을 가르치는 교사들의 다문화적 효능감과 역량에 대해 다면적으로 분석하는 작업이 요구된다고 하겠다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2009). **다문화가정 자녀 현황**. 교육복지정책과.
- 교육부 (1999). **유아를 위한 세계 이해 교육**. 서울: 대한교과서 주식회사.
- 교육인적자원부 (2007). **교사와 유아를 위한 유아사회교육활동자료**.
- _____ (2007). **종일반 특성화교육과정 운영을 위한 유아 세계시민 교육활동자료**.
- _____ (2007). **개정교육과정 세계여러나라 활동자료집**.
- 김영옥 (2002). **유아를 위한 다문화교육**. 서울: 정민사.
- _____ (2002). **유아다문화교육 프로그램 모델 개발 연구**. **유아교육학논집**, **16(2)**, 5-38.
- 김현미 (2008). **생활세계의 다문화교육프로그램 사례연구**. 서울: 한국여성정책연구원.
- 김혜자 (2009). **다문화교육에 대한 유아교사의 효능감 및 교육 실제**. 건국대학교 교육 대학원 석사학위논문.
- 김혜진 (2003). **유아과학교육에 대한 유치원 교사의 개념도 분석**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 모경환 (2009). **다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석**. **한국교원교육연구**, **26(2)**, 75-99.
- _____ (2009). **다문화 교사교육의 현황과 과제**. **한국교원교육연구**, **26(4)**, 245-270.
- 박미경 (2008). **교사를 통한 다문화가족 유아의 특성 및 교사의 어려움: 결혼 이주자 가정을 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미경, 엄정애 (2007). **결혼이민자 가정 유아의 유아교육기관 생활 경험에 대한 질적 연구**. **아동학회지**, **28(2)**, 115-136.

- 박미경, 이승연 (2008). 유아교사가 인식하는 다문화교육의 개념, 실천 형태 및 실천의 어려움. **유아교육연구**, **28**(2), 5-27.
- 박수진 (2010). 60개의 유아교육과 중 다문화교육 고작 4곳뿐. 헤럴드경제, 뉴스. 2010년 5월9일자 기사.
- 박은혜 (2002). **유아교사의 지식**. 서울 : 창지사.
- (2002). **지식 기반 사회에서의 유치원교사의 지식**. 서울: 창지사.
- 박지희 (2002). 다문화 반영도서를 통한 토의활동이 인종에 대한 유아의 태도에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송지연 (2008). 보육교사의 배경변인에 따른 다문화교육 신념 연구: 다문화가정 영유아 지도유무를 중심으로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 심성경, 이효숙, 허은주, 박지애 (2003). 유아 음악교육내용에 대한 교사의 개념도 분석. **아동학회지**, **24**(4), 71-88.
- 심성경, 이효숙, 변길희, 김은아, 박유미 (2008). 유아문학 교육 내용에 대한 유치원교사의 개념도 분석. **아동학회지**, **29**(1), 355-371.
- 안효진, 전덕수 (2008). 유아교사의 다문화교육에 관한 인식 및 실제. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양옥승 (1997). 유아교육과정 연구의 재개념화Ⅲ. **교육연구**, **5**, 49-66.
- 양영자 (2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤정아 (1997). 유아사회교육내용에 대한 교사의 개념도 분석. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤희원 (2006). 다문화 가정 지원 우수 사례 연구. 교육인적자원부.
- 이경우, 이은화 (1999). **반편견 교육과정: 어린이에게 대응능력을 길러 주는 도구**. 서울: 창지사.
- 이경우, 류재경 (1999). 다문화 환경 체크리스트에 관한 기초연구. **어린이교육, (창간호)**. 사단법인 대한어린이교육협회.

- 이경화, 김현정 (2009). 박물관교육프로그램 분석을 통한 유아다문화교육의 방향 모색. **생태유아교육연구**, 8(2), 103-131.
- 이기숙, 이경미, 강경아 (2001). 요리활동을 통한 다문화교육. **교과교육학연구**, 5(2), 21-39.
- 이명희 (2009). 다문화교육에 관한 유아교육기관 교사의 인식 및 실태. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미혜 (2004). 다문화교육에 대한 유치원 교사와 아버지의 인식 및 교육실태 비교. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선미, 송지연 (2008). 보육교사의 다문화교육 신념에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 15(3), 185-214.
- 이선영 (2008). 다문화교육에 대한 지식사회학적 논의. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 이성아 (2006). 유아교사의 유아수학교육내용에 대한 개념도 분석. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이수미 (1999). 미술을 통한 유아의 다문화교육 프로그램모형 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이승은, 서현 (2008). 결혼이민자 가정 유아들의 교육실태 및 교사의 인식. **아동학회지**, 29(4), 147-166.
- _____ (2007). 농촌지역의 국제결혼 가정 자녀가 경험하는 어려움에 관한 연구. **열린유아교육연구**, 12(4), 25-47.
- 이현숙 (2000). 유아교육에서의 반편견 교육의 적용. **경북논총**, 4, 299-321.
- 임길진 (2000). 지식기반 사회에 대비한 유아 멀티미디어 교육. 열린유아교육학회 2000년 여름워크숍(7월1일)기조강연.
- 임승렬 (2001). 유아교사평가의 새로운 접근. **유아교육연구**, 21(1), 81-116
- 장선희 (1997). 다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장영희 (1997). 유아를 위한 다문화교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고

- 찰, **성신연구논문집**, 35, 295-309.
- 채정란 (1999). 다문화교육의 관점에서 본 '우리나라'와 '다른 나라' 생활 주제 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 하숙현 (2000). 다문화교육에 대한 부모의 인식 및 양육실태연구조사. 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 행정안전부 (2008). 2008년 지방자치단체 외국인주민 실태조사 결과 보고서. 행정안전부.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks & Banks (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.
- Beyerbach, B. A. (1998). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4, 339-347.
- Beyerbach, B. A. & Smith, J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess preservice teachers' thinking about effective teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(1). 961-971.
- Christine E. Sleeter Carl A. Grant 공저 문승호, 김영천, 정정훈 공역 (2009). 다문화교육의 탐구: 다섯 가지 방법들 (6판). WILEY 아카데미프레스.
- Derman-Sparks, L. & the ABC Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: NAEYC.. 이경우·이은화 편역(1999). 반편견 교육과정: 어린이에게 대응능력을 길러주는 도구. 서울: 창지사.
- Furman, J. S. (2008). Tensions in Multicultural Teacher Education Research:

- Demographics and the Need to Demonstrate Effectiveness. *Education and Urban Society*, 41(1), 55-79.
- James A. Banks 모경환, 최충옥, 김명정, 임정수 공역 (2008). 다문화교육 입문. 아카데미프레스.
- Lee, J. (1995). Korean kindergarten teacher's conceptual understanding of mathematics instructional content. Doctoral dissertation, University of Wisconsin- Madison.
- Martiniello, M. (2002). 현대사회와 다문화주의(Sortir des Ghettos Culturels, 원본발간일 1997, 윤진역). 서울: 한울.
- Morine-Dersheimer, G. (1991). Tracing conceptual change in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 15-26.
- Morrison, G. S. (1998). Early childhood education today(7th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Novak & Gowin. (1984). Learning how to learn. New York: Cambridge University Press.
- Novak & Staff. (1981). The use of concept mapping and Gowin's "V" mapping instructional strategies in junior high school science. Ithaca, NY: Cornell University. (ERIC Document Reproduction service No, ED 200 437).
- Novak, J. D. (1991). Clarify with concept maps: A tool for students and teachers alike. *The Science Teacher*, 75. 45-49.
- Novak, J. D. Gowin, D. B. & Johnsen (1983). The use of concepts mapping and knowledge Vee mapping with junior high school students. *Science Education*, 67. 625-645.
- Ramsey, P. G. & Williams, L. R. (2003). *Multicultural education: A source book* (2nd ed.). New York: Routledge Falmer.

- Robles de Melendez. W. & Osterag, V. (1997). Teaching young children multicultural classrooms: Issue, concept, and strategies. New York: Delmer Publishers.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1994). Multicultural education. *In Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (2nd ed, pp. 136-173). Columbus, OH: Merrill.

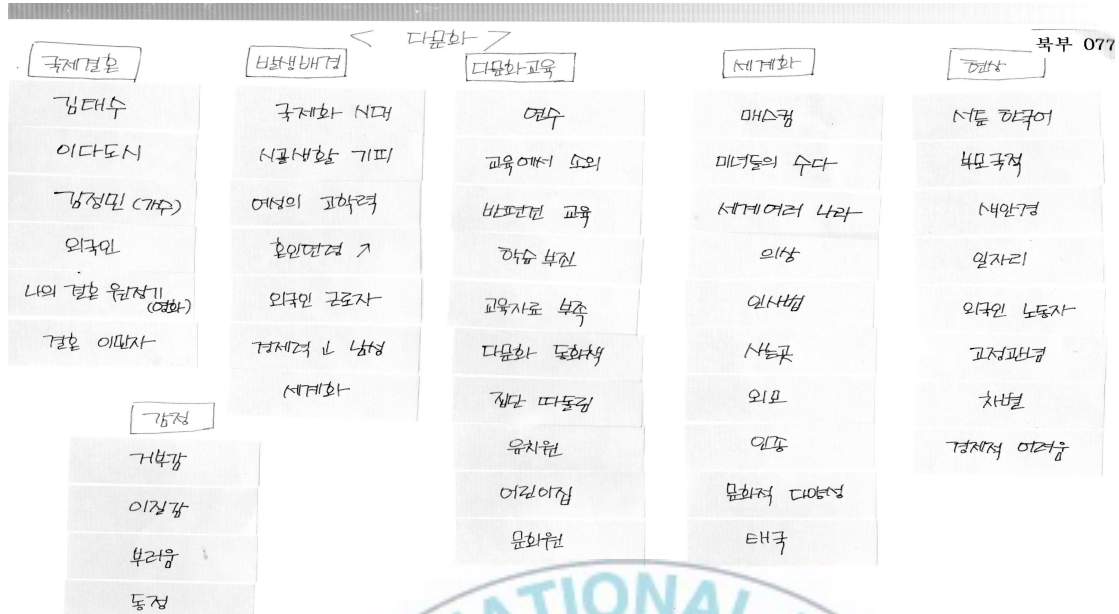


부 록

- 개념도 예시자료 1 -
- 개념도 예시자료 2 -
- 개념도 예시자료 3 -
- 개념도 예시자료 4 -

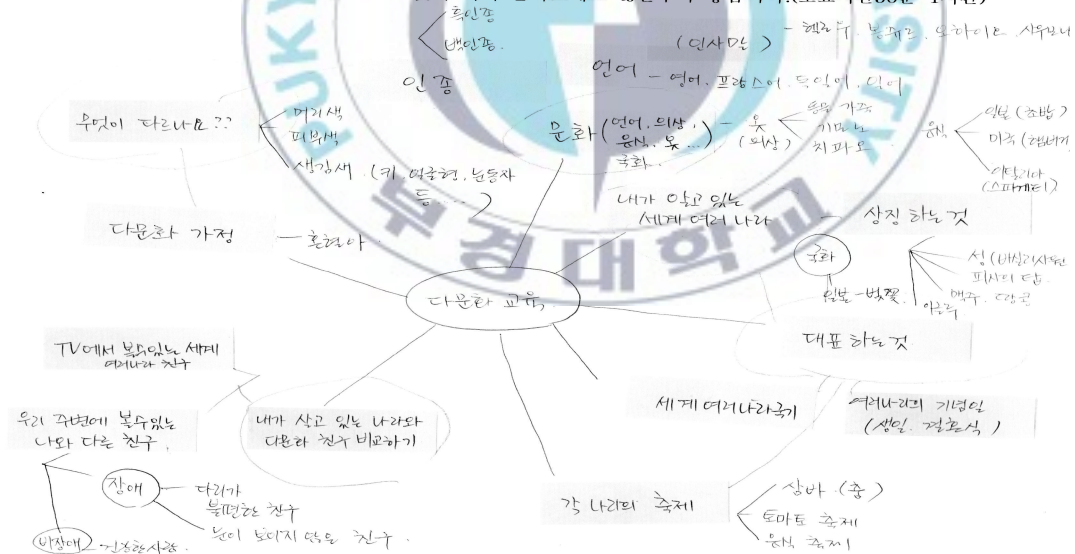


-개념도 예시자료3-



-개념도 예시자료4-

“ 다문화교육 ” 하면 생각나는 것들을 포스트잇에 적어 붙여보세요. 많을수록 좋습니다. (소요시간 30분-1시간) 서부 043



감사의 글

대학원에 진학하여 2년 반이라는 시간을 통해 많은 생각을 하게 되었고, 새로운 경험을 통해 지혜와 인내도 배우게 되었습니다. 졸업이라는 맺음을 할 수 있도록 도움을 주신 많은 분들께 깊이 감사드립니다. 저를 아껴주신 분들의 관심과 도움이 없었다면 혼자 해 내지 못했을 것입니다. 배움이 헛되지 않도록 더 많은 사랑으로 유아들을 가르치고, 그들을 위해 더욱더 노력하며 살아가겠습니다.

논문을 시작할 무렵부터 마무리 할 때까지 부족함 많은 제자를 열심히 지도해주신 이경화교수님께 깊은 감사를 드립니다. 논문을 마무리 하고서야 논문이라는 것에 대해 깨닫게 된 어리석은 제자를 이끌어 주시는 일이 고단하고 힘들었을 텐데 한결같이 진지한 가르침으로 감동을 주신 교수님 감사합니다. 그리고 논리적인 가르침으로 생각을 키워주신 이정화교수님, 따뜻한 조언과 격려로 이끌어 주신 이희영교수님께도 감사드립니다.

본 연구가 이루어질 수 있도록 도움을 준 금곡인천유치원, 금화유치원, 느티나무유치원, 대저유치원, 대림유치원, 대우사랑유치원, 동산유치원, 안성유치원, 여명유치원, 옥련유치원, 삼익유치원, 새싹유치원, 승원유치원, 큰별삼환유치원, 한사랑유치원, 한신유치원, 해뜨는유치원, 혜화병설유치원, 21세기유치원 원장·원감선생님과 개념도 그리기를 하시느라 많이 힘들셨을 선생님들께도 깊은 감사를 드립니다.

논문을 쓸 수 있도록 항상 따뜻한 사랑과 격려로 배려해 주신 이경분이사장님, 바쁜 원장을 도와 궂은일 마다하지 않고 열심히 뛰어준 고은유치원선생님께도 감사의 마음을 전합니다. 또한 연구하는 동안 어려움도 기쁨도 함께 나눌 수 있었던 이경희 원감선생님, 김지영선생님 고맙습니다. 두 동기생들 때문에 힘을 낼 수 있었습니다. 영원한 친구 김미경, 김은순, 양금자, 이동근, 황미숙선생님과 원장동기이자 대학원선배님이신 윤미숙, 정혜영선생님 그리고 황희, 신현성선생님께도 감사드립니다.

대학원 공부를 시작할 수 있도록 도와주시고, 늦은 시간까지 아이들을 보살피

주신 어머니 감사합니다. 그리고 든든한 후원자이자 사랑하는 동생내외에게도 고맙다는 인사 전하며, 시골에 계신 시아버님, 시어머님께서도 며느리가 공부로 소홀함이 많았을텐데 격려와 용기를 주시고, 이해해 주셔서 감사합니다.

끝으로 21년동안 나의 인생 속에서 든든한 지원자로 힘들고 어려운 고비마다 늘 멘토 역할과 더불어 많은 도움을 준 인생의 동반자 남편 이동희박사님께 감사를 표합니다. 논문이 나오기까지 사랑과 격려를 아끼지 않은 가족들의 든든한 지원이 많은 힘이 되었습니다. 엄마의 사랑을 연구와 나누느라 힘들었을 착하고 건강한 아들 재홍이, 엄마를 기다리는 동안 유치원생에서 초등학생으로 잘 자라 준 재용이에게 이 논문을 바칩니다. 항상 최선을 다해 열심히 살아가는 것으로 감사하는 마음을 대신하며 살아가겠습니다.

2010년 6월 홍 민 경 올림

