



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](#)

교육학 석사 학위 논문

다문화 교육에 대한 유아교사의
신념 분석 -Q 방법론의 활용-



2012년 8월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

황 효 정

교육학석사학위논문

다문화 교육에 대한 유아교사의
신념 분석 -Q 방법론의 활용-

지도교수 이 경 화

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2012년 8월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

황 효 정

황효정의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2012년 8월



주 심 철학박사 이 경 선 (인)

위 원 교육학박사 이 정 화 (인)

위 원 교육학박사 이 경 화 (인)

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
II. 이론적 배경	6
1. 다문화 교육의 개념	6
2. 다문화 교육의 목표 및 내용	10
3. 유아 교육에서 다문화 교육의 필요성	15
4. 다문화 교육을 위한 유아교사의 역할	16
III. 연구방법	19
1. Q 방법론	19
2. 연구절차	24
3. 자료분석	32
IV. 연구결과	33
1. 다문화 교육에 대한 유아 교사의 신념 유형	33
2. 다문화 교육에 대한 유아 교사의 신념 유형별 특성	37

V. 논의 및 결론56

1. 요약 및 논의56

2. 결론 및 제언61

참고 문헌65



표 목차

<표 1> 다문화 교육의 목적 및 목표	10
<표 2> 유아 다문화 교육에 대한 Q-표본 진술문	26
<표 3> P표본의 일반적 특성	30
<표 4> 유형별 Eigen값과 총변량 비율	33
<표 5> 회전 후 최종 요인 행렬	34
<표 6 > P정보 표본 정보	35
<표 7> 제1유형의 대표 진술문과 표준점수	38
<표 8> 제 1유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 하는 진술문	40
<표 9> 제2유형의 대표 진술문과 표준점수	43
<표 10> 제 2유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 하는 진술문	44
<표 11> 제3유형의 대표 진술문과 표준점수	47
<표 12> 제 3유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 하는 진술문	48
<표 13> 제4유형의 대표 진술문과 표준점수	51
<표14> 제 4유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 하는 진술문	53

그림 목차

<그림 1> Baker(1994)의 다문화모형	8
<그림 2> 연구 절차	25
<그림 3> Q표본의 분포도	29



Analysis of the Beliefs of Early Childhood Teachers in
Multicultural Education: the utilization of
Q-methodology

Hwang, hyo-jeung

*Early Childhood Education Major
Graduate School of Education,
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study was to examine the beliefs of early childhood teachers in multicultural education, as the necessity of early childhood multicultural education and the multicultural beliefs of teachers are increasingly considered important in multicultural society marked by globalization. It's especially meant to investigate the types and characteristics of the individual and collective subjective awareness of early childhood teachers by employing the Q-methodology in an effort to have a better understanding of the reality of early childhood multicultural education and give some suggestions on that education.

Two research questions were posed:

1. What are the types of the attitude of early childhood teachers toward multicultural education?
2. What are the characteristics of the types of the attitude of early childhood teachers toward multicultural education?

The subjects in this study were 64 early childhood teachers who worked in Busan and Ulsan.

A sampling method was employed in this study. After oral data were gathered, a semi-oral method was additionally utilized by collecting their written statements to select a Q-sample to find out what the early childhood teacher thought of early childhood multicultural education and how they felt. An early childhood teacher multicultural belief inventory (Seong Yeong-hwa, 2010) of 32 items was utilized to do that. The selected Q-population consisted of 64 early childhood teachers, professional early childhood educators and early childhood education experts. After their attitude toward multicultural education was investigated, one statement was selected from among 317 statements, which made it possible to assess the attitude of the teachers toward multicultural education.

The collected data from the 64 teachers of the P-sample were encoded and then were inputted into the computer. As for the method of encoding, the statements that showed absolute disagreement were given one point after the statements of the Q-sample were analyzed, and the statements that

showed absolute agreement were given nine points. The data were analyzed by the QUANL program after they were scored. A common-factor model was employed to make a factor analysis, and the principal component analysis was made by using Varimax rotation in relation to the basic structure that was found by making the factor analysis. The characteristics of each type were analyzed based on the gaps with the standard scores for each item and each type. And then each type was named in consideration of its own characteristics. The teachers were classified into four types by making the Q-factor analysis except for one who didn't belong to any of the four types. The major findings of the study were as follows:

First, the teachers who were classified into Type 1 were assimilationist educators who sought after social integration. They emphasized that multicultural education should focus on the social adaptation and social integration of preschoolers and parents from multicultural families, and they were aware that local community, teachers and parents should make a concerted effort to actualize multicultural education.

Second, the teachers who were classified into Type 2 were those who approached interpersonal relationship in terms of respect for diversity. They looked at various cultures without any prejudice, felt the need for multicultural education, and put emphasis on mutual discussion, compromise and cooperative learning.

Third, the teachers who were classified into Type 3 placed stress on

teaching activities geared toward stirring up a critical analysis. They stressed a teacher-centered curriculum and a wide variety of activities about diverse cultures. In terms of multicultural education, they placed emphasis on the belief and roles of individual teachers.

Fourth, the teachers who were classified into Type 4 took a mixed view. They agreed with all the ideas of Types 1, 2 and 3. They put stress on the interaction of teachers and their roles as assistants in relation to multicultural education, but they didn't take into consideration the personal needs or interest of teachers.

All the early childhood teachers perceived that multicultural education required collaboration with people whose culture are different, and Type 1 was most prevailing among the teachers. Namely, the teachers who sought after assimilationism were largest in number. Accordingly, it's required to look at multicultural from a more critical perspective, and critical multicultural education should be pursued, which calls for a practical, authentic consensus.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

정보통신과 첨단 과학기술의 발달은 지리적 공간과 물리적 시간의 장벽을 넘어서 전 세계가 가까운 동네와 같이 인식되는 ‘지구촌 사회’로의 변화를 가져왔다. 우리나라 또한 주변에 사는 외국인들이 더 이상 낯설지 않을 만큼 세계화되었으며, 이에 따라 국제적 인적 교류도 점차 확대되어가고 있다.

2011년 기준 행정안전부의 통계자료에 의하면, 우리나라의 결혼이민자 및 혼인귀화자는 211,458명으로 전체 외국인주민의 16.7%에 해당하며, 2010년에 비해 29,787명(16.4%)이 증가한 것으로 발표되었다. 그리고 결혼이민자 및 귀화자 자녀는 151,154명으로 2010년도에 비해 29,219명이 대폭 늘어나 전체적으로는 23.9%가 증가한 것으로 보고된 바 있다. 우리나라에 거주하는 외국인 주민은 126만 5천명으로 전체 주민등록 인구의 2.5%를 차지하고 있는 상황으로, 향후에도 급속도로 증가할 것이라고 전망하고 있다(행정안전부, 2011)

지구촌화, 세계화의 추세와 함께 우리나라의 다문화사회로의 급속한 변화를 고려해 볼 때, 바람직한 다문화 사회 정착을 위한 다각도의 노력과 준비는 필수적이라 할 수 있겠다. 일반적으로 ‘다문화(multi-culture)’란 단순히 다른 민족, 인종만을 의미하는 것이 아니라 한 국가와 사회내의 문화로, 민족, 성, 장애, 사회적 계층, 직업, 종교 등 다양한 문화성을 포함한다(김래경, 2001; 김아영, 2006; 하숙현, 2000). Baker(1994)는 단일문화주의에 대한 반성으로 그에 대비되는 개념으로 다문화를 설명하였으며 다문화의 요소로 개인차, 인종, 민족, 종교, 성별, 사회경제적 수준, 연령, 능력, 신체적 조건 등으로 보고, 다문화를

개인과 집단 사이에 나타나는 모든 다양성을 포괄하는 넓은 개념으로 사용하였다. 이런 맥락에서 본다면 다문화 가정은 우리 모두가 대상이 되는 것이다.

오늘날 한국 사회에서는 다문화의 의미를 다소 제한적으로 사용하고 있다. 단일민족의 자긍심으로 다문화는 다인종화, 다민족화 경향으로 나타나는 문화적 현상의 다양화를 가리키는 것으로 다문화를 이해하고 바라보는 관점이 보편화되어 있다. 이러한 지배적 관점에 따라 우리나라는 아시아계 결혼이주 여성이나 노동이주자, 새터민 등에 국한하여 취약계층 중심의 다문화 정책을 실시하고 있는 상황이다.

교통과 통신, 정보의 세계화는 '지구촌'을 하나의 시장 경제로 묶었지만, 각 나라와 민족의 고유한 문화나 종교, 생활 습관 등은 쉽게 변하지 않으므로 다문화에 대한 적극적인 교육이 필요하다(김갑성, 2006). 결혼이주여성의 가정의 자녀들이 학교에서 언어·피부색·문화 등의 차이로 집단 따돌림·학습결손·학교 부적응 등의 어려움을 겪고, 성장 과정에서의 부정적 정체성으로 인해 갈등을 겪는다고 보고되고 있어(이은진, 2008), 다문화 사회로 빠르게 이행되고 있는 현실에서 좀 더 적극적이고 효율적으로 대처하기 위한 다양한 분야의 노력이 절실한 상황이라 할 수 있다.

다문화교육은 역사적으로 볼 때 그 접근방식이 조금씩 변화되어 왔지만 일반적으로는 민족, 성, 장애, 사회적 계층, 직업, 종교 등 다양한 배경을 가진 집단의 문화를 등등하고 가치 있는 것으로 받아들여 학습자들이 긍정적인 자아정체감과 타인을 존중하는 공동체 사회의 미래 시민이 될 수 있도록 교육하는 것을 의미하고, 영유아기 때부터 다문화교육은 필수적인 것이다(김영옥, 2002; 정선희, 1997).

영유아는 만 2, 3세부터 자기 이외에 타인의 피부색, 성, 신체 구조 등에 관심을 보이고, 문화에 적응된 다른 사람의 행동을 인식하기 시작하여 만 4세가 되면 민족 집단과 성에 대한 정체성을 가질 수 있고 자신이 속한 문화와 타 문화

간의 공통점과 차이점을 찾는데 많은 흥미를 보인다. 만 5, 6세가 되면 여러 나라의 문화와 하위문화의 다양성을 인식하고 내면화하기 시작한다(양옥승, 1997). 유아기는 다른 사람에 대한 호기심이 많기 때문에 문화적 인식에 관한 교육을 하기에 가정 적절한 시기인 것이다(이미혜, 2004).

우리 사회의 급속한 변화와 더불어 영유아기의 발달적 특성을 고려해 볼 때 어린 시기부터의 다문화교육은 더욱 강조되어야 한다. 「2007년 개정 유치원 교육과정」에서도 이러한 점을 강조하여 귀국자 및 다문화 가정의 자녀교육에 관한 교육내용이 반영되어 있으며(교육과학기술부, 2008), 2011년 9월 5일 고시된 「5세 누리과정」에도 ‘사회관계’ 영역에 다문화 교육내용이 반영되어 있다.

한편, 유아기 다문화 교육에 있어 교사는 매우 중요한 역할을 하는 인적 환경으로서, 유아교육기관에서 교사가 계획하고 이끄는 다양한 활동과 상호작용을 통해 유아가 다문화적 태도와 지식, 기술을 함양하는데 많은 영향을 받을 수 있다. 다문화교육에 대한 교사의 인식과 다문화교육의 가치와 목적 등에 관한 교사의 태도는 교사의 역할과 유아들을 지도하는 교육방법 등의 교수실제에 직접적인 영향을 미친다. 교사가 지니고 있는 다문화에 대한 이해, 특히 다문화 및 다문화에 대한 태도는 다문화 교육의 기본적 요소로서 교육활동과 상호작용에 반영될 수밖에 없는 것이므로, 이에 대한 성찰은 매우 중요하다고 볼 수 있다.

교사가 활동에 참여하는 과정에서 상황적 특징에 따라 어떠한 신념으로 작용할 것이며, 또한 교사가 다문화교육에 대해 어떠한 신념을 갖고 있는지를 아는 것은 유아의 다문화교육 활동연구에 도움이 될 뿐 아니라 다문화교육에서의 교사역할을 이해하는데 도움이 될 수 있는 것이다. 그러나 다문화교육에서 차지하는 교사의 역할과 신념의 중요성에 비해 이에 관한 연구와 실천은 부족한 실정므로, 예비교사 및 현직 교사를 위한 다문화교육의 기회가 부족하며 그 내용도 제한적이다(모경환, 2009)

다문화교육에 대한 관심이 증가하면서 유아교육 분야에서도 다문화교육 관련 연구들이 다수 발표되고 있다. 개념도 분석을 통해 다문화교육에 대한 교사들의 지식을 분석하거나(홍민경, 이경화, 2010), 교사들의 다문화교육에 대한 일반적인 인식을 분석한 연구들(권형례, 2010; 노은영, 2008; 박희은, 2011; 송용숙, 2010; 이명희, 2009; 장지영, 2009; 정선희, 1997), 그리고 다문화교육 과정의 구성에 관한 연구(김명희, 2009; 양영자, 2008; 천현정, 2011) 등이 발표된 바 있다. 대다수의 선행 연구들이 주로 설문지를 통해 다문화교육에 대한 교사의 인식을 조사하고, 교사 개인변인, 이를테면 소속기관이나 교육경력, 나이 등과 관련지어 인식의 차이를 검증하고 있다. 이들 연구의 연구 방법론적 특성에 따라 교사의 다문화교육에 대한 인식을 개인적 차원과 집단적 차원에서 구체적으로 살펴보는 데는 한계가 있는 것이다. 즉, 유아교사들이 지니고 있는 다문화교육에 대한 신념이나 태도에 대한 전체적 경향성과 함께 개별적이고도 심도 있는 분석이 필요하다. 다문화교육에 대한 유아교사의 신념은 개인의 주관성 구조에 따라 다양하게 나타날 뿐만 아니라 교사들이 처한 환경이나 상황과의 상호작용을 통해 지속적으로 변화될 수 있는 속성을 지니므로, 다문화교육에 대해 가지는 신념은 보다 심층적으로 접근해야 한다.

이러한 관점에서 유아교사의 다문화적 신념을 총체적으로 살펴볼 수 있는 시도로 인간 행위의 주관성 강조와 행위자의 관점을 중시하는 Q방법론의 철학을 재고해 볼 수 있다. Q방법론은 인간의 주관성 연구를 위해 심리학은 물론 사회과학 전반에 사용되고 있는 접근방법이며 연구방법인 동시에 분석방법이다(김홍규, 2008). Q방법론은 외부로부터 설명하는 방법이 아니라 내부로부터 이해하는 접근방식으로(김홍규, 1992), 내부자인 교사들이 인식하는 다문화교육의 의미를 이해하는 것을 가능하게 한다는 부분에서도 효과적이라 볼 수 있다.

이상에서 보듯이, 세계화, 지구촌화, 다문화 사회로의 이행과 유아기 다문화교육의 필요성 및 교사의 다문화적 신념의 중요성에 입각하여 다문화 교육에

대한 유아교사의 신념에 대해 알아보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 연구의 결과를 수치화하는 과정은 행위의 의도나 의미를 사장시킬 수 있고 동일한 연구결과라고 하더라도 그러한 결과가 도출되기까지의 맥락이 다를 수 있으며 복잡한 사회현상에서 보편적으로 적용되는 인과법칙을 발견하기가 쉽지 않은 기존 연구들의 양적 접근이 갖는 한계를 보완할 수 있는 Q방법론을 통해 유아교사의 개인 및 집단적 차원의 주관적 인식의 유형과 그 특성을 밝혀보고자 한다. 이를 통해 유아 다문화교육의 실재를 이해하고, 나아가 유아교사의 다문화교육에 대한 실천적 시사점을 제공하는데 본 연구의 궁극적 목적이 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째. 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념 유형은 어떠한가?

둘째. 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념 유형별 특성은 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 다문화교육의 개념

인간은 살아가면서 다양한 문화를 형성하고 경험해나간다. 여기서 문화란 어떤 집단의 구성원이 지닌 사유, 정보 교환, 행동, 생활 등 그 집단에서 습득하여 계승해 온 양식, 즉 한 민족이나 사회의 전반적인 삶의 모습을 말하며 각각의 사회구성원이 모여 형성한 사회 속에서 개개인이 자신의 것을 표현하며 살아가는 것을 설명해주는 모든 것을 말한다. 이러한 인간의 삶을 나타내 주는 문화가 시대와 지역에 따라 생성, 변화, 소멸하고 서로 맞물려 부딪치면서 생성된 것이 ‘다문화’이다(최연경, 2008). ‘다문화’는 “단절된 문화들을 연결시키고 반영하고 적용하는 것”(Webster, 1993)으로 사전적으로 정의되어 있다. 이렇게 각기 독특하면서 분절된 문화의 형태들이 하나의 조합을 이룬 상태를 ‘다문화’라고 볼 수 있다.

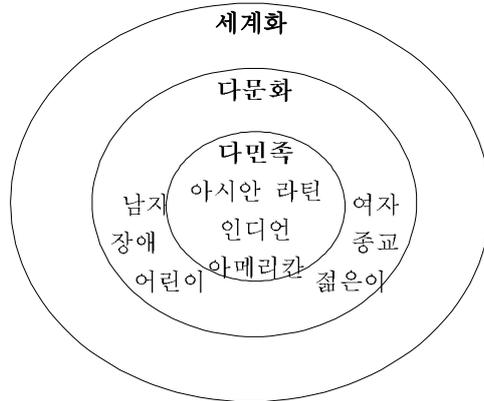
이렇듯 사회적 변화와 필요에 의해 생성된 ‘다문화’라는 단어와 개념을 근거로 교육적으로 접근한 것이 다문화교육이며, 다문화교육에 관한 용어는 사회의 흐름에 따라 변화되었다. 1920년대 후반에는 미국 이민자들의 민족적인 배경과 문화적 공헌에 대한 이해를 위한 교육의 뜻으로 간 문화 교육(intercultural education)이라는 용어가 사용되었고(Montalto, 1982), 1960년 초반에는 소수민족의 자아정체성을 높이려는 의도로 민족연구(ethnic study)라는 용어로 정의되었다. 1960년대 후반에는 특별한 그룹뿐만 아니라 모든 유아들이 미국의 다양한 문화를 배워야 한다는 의미로 다민족 교육(multiethnic education)(Gay, 1983)으로 사용 되었으며, 1970년대에 이르러 진정한 다문화교육(multicultural education)이라는 용어가 사용되었다.

최근 다문화교육은 반편견 교육, 다민족 교육, 국제 이해 교육 등 다양한 용어로 불리고 있으며(교육부, 1999) 다민족 교육보다 한층 더 포괄적인 개념이다. 다문화교육에 관한 학자들의 의견들은 다음과 같다.

Parekh과 Bhikhu(2006)는 다문화교육은 본질적으로 어린이들을 자아민족중심의 구속으로부터 자유롭게 하는 것이며, 다른 문화와 사회, 삶과 사고방식의 존재를 일깨워 주는 것이라고 했다.

Banks(1989)는 학교 교육 개혁운동의 일환으로서 학교나 다른 교육기관을 변화시키고자 노력하여서 모든 사회 계층, 성별, 인종, 그리고 문화적인 집단 등이 학습을 위해 균등한 기회를 갖게 하기 위한 개혁운동으로 평등한 교육을 받는 것이라고 하였다. 또 Gay(1995)는 다문화교육의 정의를 다양한 문화적 배경을 지닌 유아들의 다양한 교육적 요구에 보다 적합한 교육을 위한 개념, 관점, 틀 혹은 기준이라고 하였다(김아영, 2006, 재인용).

Baker(1994)는 다민족, 다문화, 세계화 교육에 대한 개념을 구분하였다. 먼저, 가장 기본이 되는 다민족 교육이란 다문화교육 속에 포함되는 것으로, 1960년대 소수 민족의 권리와 가치를 존중하고자 하는 취지로 만들어진 법(The Civil Right of Act)을 제정하면서 사용되었던 것이고, 다문화교육은 다민족 교육을 모태로 연령과 성, 언어, 장애, 그리고 종교 등 다문화적 요소를 가치 있는 것으로 인정하고 확장해 주는 교육으로 정의했다. 즉 나와 다른 문화를 단순히 인정 해주는 것이 아니라, 개인차는 물론 인종, 민족, 종교, 성별, 사회, 경제적 수준, 연령, 능력, 신체적 조건 등의 개인과 여러 집단 간의 다양성까지를 모두 포함하는 보다 넓은 개념인 것이다.



<그림 1> Baker(1994)의 다문화모형

우리나라에서는 김영옥(2007)이 ‘여러 나라 문화의 인종 또는 비주류 문화를 교육과정에 포함시키는 것만이 아니라 민족의 정체성을 기초로 궁극적으로 다양한 집단이나 사람들과 상호작용하는 방법을 가르치는 교육이다.’ 라고 정의하고, 하숙현(2000)은 다양한 사회적, 문화적 다양성을 가치 있는 자원으로 생각하고 이를 지원하고 확장하는 교육으로, 서로의 차이를 극복해 서로의 가치를 존중하고 공정하게 대할 수 있도록 하는 교육을 의미한다고 하였다.

전덕수(2008)는 Nieto(1992)의 분류를 정리하여 다문화교육을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 반인종 편견교육(anti-racist education)으로 차별적인 습관과 행동에 대한 인식 및 차별에 반대하는 행동을 하도록 하며, 공평과 평등에 대한 감각을 증진시킨다. 둘째, 기초교육(basic education)으로 다문화와 세계사회에서 효율적으로 상호작용하는 필수적인 지식과 기술을 제공한다. 셋째, 모든 아동에게 중요한 교육으로 자신의 문화적 특성에 관계없이 필수적인 교육과정이며, 다문화적 경험이 부족한 교육과정은 ‘잘못된 교육’이다. 넷째, 널리 미치는 영향력(pervasive)으로, 모든 교육 과정 영역에 골고루 퍼져 있으며, 다문화에 중점을 두어 통합하지 않으면 어떤 교육과정도 적절하고 효과적이지 못하다. 다섯째, 사회 정의적 교육(education for social justice)으로 사회의 공평과 평등의 발달을 촉진시킨다. 다문화에 초점을 두어 설계된 수업 경험은 사회적

상황을 탐구해 보고 부당한 사건에 대해 행동을 취할 수 있도록 한다. 여섯째, 하나의 과정(a process)으로, 태도와 가치를 경험하고 명료화시키는 과정이다. 다문화교육은 사회적 현실을 경험해 볼 수 있도록 격려하는데 필수적이고 역동적이며 지속적인 경험이다. 교실 활동은 유아에게 긍정적인 다문화적 환경에서 상호 작용에 대해 탐구하고 학습하도록 대응능력을 길러준다. 일곱째, 비판적인 교육(critical pedagogy)으로 지식을 탐구하고 다양한 시각으로부터 아이디어와 사건을 고려한다. 유아는 사건을 비판적으로 탐구하고 공평함과 평등을 추구하고 분석하도록 격려한다. 이러한 연습은 사회적 공평과 평등함을 발달시킨다.

시대와 학자들에 따라서 다양한 다문화교육의 개념들이 존재하고 있으며 비슷한 개념들의 복잡한 관계를 명확히 정의하기 어려운 상황에서 보편타당한 일반적 의미로 다문화교육을 정의하기는 쉽지 않다. 그러나 위에서 제시된 다양한 정의들을 살펴보면 다문화교육에 대한 한가지의 명시적인 정의가 존재하는 것은 아니지만 각각의 정의들이 모두 공통적인 합의점에 도달하고 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 현재 다문화교육은 단순히 미국과 같은 다문화, 다인종 국가에 게만 적용되는 교육이 아니라 민족이나 인종의 개념을 넘어서 인종, 문화, 언어, 사회계급, 성, 장애 등과 관련된 포괄적 개념으로 평등을 향한 교육 철학이며, 이를 실현하기 위한 교육 방법이라는 것이다.

이러한 내용들을 토대로 다문화교육의 정의를 내려 보면 다문화교육은 다면적이고 폭넓은 범위를 포함하지만 각각 다른 성, 인종, 문화, 종교 등 자신의 문화와 다른 문화에 대해 편견을 갖지 않고 이해하고 존중하도록 유도하며 서로의 특성이나 가치를 인정하고 존중하면서 공동의 목표를 달성할 수 있도록 하는 것이다. 더 나아가 다양한 배경의 유아들이 평등한 교육의 기회를 갖도록 하는 노력의 과정이며 다양한 문화와 상호작용하는데 필요한 기본기술들을 촉진한다.

2. 다문화교육의 목표 및 내용

가. 다문화교육의 목표

다문화교육이란 문화적 다양성을 가치 있는 것으로 보고, 문화적 다양성을 증진시키는데 역점을 두는 교육, 인간과 집단과의 관계를 강화시키고 문화 간의 의사소통을 원활히 하는 교육이다(교육부, 1999). 교육 인적 자원부(2007)는 다문화교육의 목표로서 자신과 타인을 존중하는 태도를 갖게 함으로써 결과적으로 나와 다른 외모, 문화, 생각, 생활 방식을 가진 사람을 이해하고 수용하여 더불어 살 수 있는 기반을 만들고자 하는 것이라고 하였다.

다문화교육의 목적 및 목표를 제시한 학자들의 의견을 정리하면 다음과 같다(강태구, 2012).

<표 1> 다문화교육의 목적 및 목표

학자	내용
Ramsey(1987)	<p>긍정적인 성, 인종, 문화, 계층, 계급, 개인의 정체성을 유아들이 발달시켜나가며 많은 다양한 집단 내에서 그들의 구성원을 인식하고 수용하는 것을 발달시키도록 돕는다.</p> <p>○ 나와 다른 것에 대한 개방성과 흥미, 차이를 포함하여 기꺼이 하려는 의지, 협력에 대한 열망을 지닌 채 사회적 관계를 형성할 수 있도록 한다.</p> <p>○ 사회 환경 속에서 아이들이 자율적이고 비판적인 분석가나 활동가가 될 수 있도록 한다.</p> <p>○ 학교와 가정간의 능률적인 상호간의 관계를 증진시킨다.</p>
Sleeter & Grant(1988)	<p>○ 교육적 평등성을 증가시킨다.</p>
Banks & Banks,(1989)	<p>○ 다양한 문화, 인종, 성, 사회계층의 아이들이 동등한 교육적 기회를 부여받을 수 있도록 한다.</p>

	○모든 학생들이 문화 간의 긍정적인 태도와 인식 및 행동을 발달 시켜 나가도록 돕는다.
Bennet(1990)	고정관념을 소거 할 수 있도록 한다.
Baruth & Manning(1992)	문화적으로 다양한 사회에서 역할을 충분히 해 내는데 필요한 기술과 태도의 발달을 도모한다. ○문화적인 차이에 대한 인식과 이해 및 수용을 포함한 기술과 태도를 습득하도록 한다. ○다른 문화 집단에 대한 감정이입과 자신의 문화 가치에 대한 조절을 할 수 있도록 아이들을 발달시킨다.
Richards(1993)	다양한 문화 내에서 유능하게 기능할 수 있는 능력을 개발하도록 한다.
Sparks & Ramsey,(1993)	각 아동의 지식과 만족스런 자아개념, 집단의 동일성(정체감)을 형성 할 수 있도록 한다. ○아이들이 다양한 배경을 지닌 사람들과 편안하면서도 단호한 상호작용을 할 수 있도록 증진시킨다. ○아동들에게 편견에 대한 비판적 사고를 촉진시킨다. ○편견에 직면했을 경우 자신과 다른 사람을 방어할 수 있는 능력을 키워준다.
Banks(1994)	○다양한 학생들의 교육적 평등성을 증가시킨다. ○미래세계에 생존하고 능률적으로 기능하는데 필요한 지식, 기술 및 태도를 발달시키도록 돕는다.
국제교육백과사전(1994)	문화 간, 국가 간, 집단 간, 개인 간에 친밀한 관계와 이해증진을 획득할 수 있도록 도모하는 것이 다문화교육의 궁극적인 목적이다. 이를 달성하기 위한 목표는 다음과 같다. ○태도적: 문화인식과 문화에 대한 민감성, 문화에 대한 포용력, 문화적 정체성에 대한 존중심, 문화에 대한 반응적인 태도 그리고 갈등기피와 갈등해결기술을 길러주기 위함이다. ○인지적: 학문적인 성취, 외국어에 대한 학습, 특별한 문화에 대한 지식. 문화적 행동에 대한 분석과 해석능력 그리고 자신의 문화에 대한 조망능력을 길러주기 위함이다. ○교수적: 교재와 교수매체 내에 존재하는 민족 집단에 대한 왜곡, 고정관념, 무시된 부분, 잘못된 정보를 수정해 주기 등이다.
Kandall(1996)	○유아들이 자신과 다른 사람의 문화와 가치를 존중할 수 있

	<p>도록 한다.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 다문화적이며 다인종적인 사회에서 성공적으로 역할을 수행할 수 있도록 교육한다. ○ 서로의 차이점과 유사점에 대해서 긍정적으로 경험해 볼 수 있도록 한다, ○ 전체지역사회와 협력을 위해서 함께 일하는 다양한 문화를 지닌 사람들을 경험해 볼 수 있도록 한다.
--	--

이 외에도 많은 학자들이 다문화교육 목표를 제시하고 있는데 앞에서 살펴본 바와 같이 다문화교육의 목적은 다양한 사람들이 상호 의존적인 세계에서 스스로 존중하는 태도를 갖게 하고 나아가 다른 사람을 이해하고 수용하는 관계 속에서 긍정적인 개인적, 문화적 정체감을 갖도록 하는 것이라 할 수 있으며, 다문화교육의 목표에 대한 여러 학자들의 주장한 내용들의 공통적인 핵심 개념은 문화, 협력, 편견, 정체성, 평등성, 다양성 등이며, 이는 모두 변화하는 사회 속에서 요구하는 역할을 충분히 수행하는데 필요한 지식, 기능, 가치와 태도를 형성하는데 초점을 두고 있다.

다문화교육은 소수 민족 집단의 정착을 돕기 위한 프로그램이나 다양한 민족과 문화에 대한 지식을 전달하는 것에 국한되는 것이 아니다. 다문화교육은 다른 문화에 대한 차이점과 유사점을 긍정적으로 인식하도록 하여 이를 유아의 자아 정체성 형성의 중요한 과정으로 제시하고, 또한 인종과 문화의 다양성 측면만이 아니라 사회에서 억압받고 소외받는 여러 계층의 사람들 즉, 여성, 장애인, 빈곤계층, 결손가정의 아동들이 보다 긍정적으로 자신을 바라보고 이러한 사람들에 대한 사회의 편견이나 고정관념에 대해 비판적으로 사고하고 행동하도록 돕는다. 또 다른 문화를 가진 구성원들과의 의미 있는 경험을 통해 편견을 감소하고자 노력하는데 이는 경험을 통해 다문화교육의 내용과 목표가 실제 삶 속에 녹아드는 것임을 강조하는 것을 말한다.

결국 다문화교육의 목표는 다원화된 민주 사회에서 효율적으로 기능하고 자

신과 다른 인종, 문화, 민족 집단의 사람들을 이해하고 상호 작용하는데 필요한 지식, 태도 기능을 갖추고 있으며, 공동선을 추구하는 시민 공동체의 일원을 기르는 것이라 할 수 있다(Banks & Banks, 2004).

나. 다문화교육의 내용

다문화교육의 목표가 긍정적인 자아개념과 문화적, 사회적, 교육적 공평성에 대한 경험을 제공하는 것이라면 다문화교육의 내용은 그것을 실현할 수 있는 활동들로 구성되어야 할 것이다. 그러나 위와 같은 목표를 달성하기 위하여 다루어질 내용요소는 학자마다 다르게 제시하고 있다

다문화 관련 교육 영역 및 내용을 김영옥(2008)은 문화, 협력, 편견, 정체성 형성, 평등성, 다양성으로 제시하고 있으며, Bennett(2007)은 문화적 다양성의 수용과 인정, 인간의 존엄성과 보편적 인권에 대한 존중, 세계 공동체에 대한 책임, 지구상에 존재하는 모든 사람에 대한 존중감을 주요한 핵심가치로 생각했다.

또한 Banks(2007)는 다문화교육의 영역으로 첫째, 다양한 내용과 집단으로부터 추출한 내용 통합(content intergration), 즉 교육과정의 내용통합은 교육 현장에서 이루어지는 대표적인 다문화교육의 형태로 여러 문화들을 교육과정에 통합하여 보다 다양한 문화를 접할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 둘째, 지식이 구성되어지는 과정에 대해서 탐구해보는 교수활동(knowledge construction) 셋째, 교사와 학생의 편견제거(an equity pedagogy) 넷째, 학생의 배경에 구애받지 않는 평등한 교육 제공(prejudice reduction) 다섯째, 평등한 학습 환경을 위한 학교의 문화나 조직의 재구성(an empowering school culture)을 제시하고 있으며, 이 다섯 가지 영역들은 다문화교육이 교육과정에 대해서만 다루어지는 것이 아니라 포괄적인 형태로 학교의 문화를 만들어가는 과정임을 강조

하고 있다.

다문화 교수·학습을 위해 제안된 내용들을 살펴 보면 다음과 같다.

첫째, 우선 다문화 이해를 위해 가능하면 자신의 문화와는 다른 문화를 경험할 수 있도록 다양한 문화를 내용으로 할 수 있다. 예컨대 다문화 가정 학생이 태어난 국가 뿐 아니라 세계 각국의 역사를 알아보고, 전통 의상을 만들어 입고 그 나라의 인사말을 하는 활동을 펼칠 수도 있다. 또한 소개된 나라의 음식을 만들어먹거나 화장품과 같은 생활용품을 구해 살펴보는 등 다양한 타국의 문화에 접할 수 있는 기회를 가지도록 한다. 이와 같은 내용은 교사나 동료들이 함께 알아보고 설명하는 활동으로 전개할 수도 있으며, 나아가 다문화 가정 학생의 부모나 그 밖의 외국인과의 교류를 통해 알아볼 수 있다. 이러한 내용의 수업을 통해 학생들은 다양성을 경험하고 이해하게 될 것이다(김갑성, 2006; 김원호, 2007; 장용석, 2007; Coelho, 1998; Ramsey, 2004). 미국 국가사회연구협회(NCSS, 1994; 이지수, 2001 재인용)에서는 특정 문화 속에서 살고 있는 사람의 행동에 영향을 주는 언어, 이야기, 설화, 음악, 예술품등의 문화 표현에 대해서도 다문화교육 과정이 포함해야 한다고도 하였다. 구체적으로 유네스코 아시아·태평양 국제 이해 교육원(2007)은 음식을 소재로 해서 다문화교육 자료를 개발한 바 있고, 이지수(2001)는 인종, 언어, 민속품, 식생활, 음악, 명화, 전통의상, 풍경(산), 도자기, 건축물 등을 주제로 하고 문화 점토 미술교육 프로그램을 개발하였다. 박선영(2005) 역시 요리, 음악, 기념일, 생활용품, 언어 등을 주제로 한 다문화교육 활동을 제시하고 있다.

둘째, 자신의 문화를 이해 할 수 있는 내용을 포함시킨다. 우리나라 학생들은 우리 음식이나 언어, 의상 등을, 다문화 가정 학생은 각자 자신의 국가 혹은 민족 문화를 학습함으로써 정체성을 확립하고 다른 문화와의 차이를 인식하고 자긍심을 발달시킬 수도 있을 것이다. Ramsey(2004)는 가족 전통의 정체성을 확인 할 수 있도록 학생과 학부모가 함께 'Friday night pizza, Sunday morning

breakfasts' 등의 주제로 자신들의 일상을 묘사해 볼 것을 제안하기도하였다. 셋째, NGO, 환경, 국제평화등 국제 이해를 위한 주제들을 활용할 수 있다. 이러한 주제를 중심으로 각국의 문화를 상호 관련 지어 볼 수 있는 기회를 제공할 수 있으며(장용석, 2007), 실제 프랑스에서는 법률을 다룸으로써 국제 시민의 자질을 함양시키기도 한다(조영달 외, 2006). Banks(1994) 또한 다문화교육에 시민 교육 가이드라인을 포함 시킬 것을 제안하기도 하였다.

최근 우리나라 다문화교육 프로그램에 대한 연구를 보면 조현자(2006)는 다문화 접근에 의한 특별한 날 교육 프로그램을 분석하였고, 다문화 사회의 유아교육 방향 탐색에 대한 김영옥(2007)의 연구와 유아를 위한 세계 이해 및 다문화교육활동 자료(교육과학기술부, 2008), 다문화 내용의 그림책을 활용한 철학놀이 프로그램(강민정, 2008)등이 있다. 또한 김혜숙(2009)과 김복순(2010)은 생활주제와 통합된 다문화교육 프로그램과 다문화 프로젝트 활동에 관한 연구를 분석하였다.

3. 유아교육에서 다문화교육의 필요성

최근 어린이집이나 유치원에서 피부색이나 국적이 다른 유아들을 쉽게 접할 수 있다. 한국사회는 이러한 다양한 인종과 문화가 유입되면서 문화 간의 접촉에 따른 갈등과 대립에 직면하게 되었다. 문화는 인간의 삶과 가장 밀접하고 가까운 부분이며 유아들이 세계를 이해하고 존중하는 태도 형성에 기초가 될 수 있으므로 다른 나라의 문화를 올바르게 인식하는 것은 중요하다고 할 수 있다(송숙진, 1999).

유아교육에서 다문화교육의 필요성은의 문화의 유사점과 차이점에 대한 유아들의 이해가 만2세부터 나타나기 시작한다는 연구 결과들에 의하여 지지되고 있다. 즉 유아들은 이미 24개월 이전에 타인과 구별되는 자아에 대한 인식을

하며, 발달적으로 볼 때 만 2세가 되면 신체적 특징, 의상, 언어 등에 기초해 사람들 간의 유사성과 차이성을 지각한다(Seefeldt, 2005). 특히 유아기는 유아가 아주 어린 시기에도 자신의 속성에 대해 인식을 하고 점차 발달함에 따라 자신의 행동과 경험에서 스스로 자아정체감을 형성하기 때문이다(박미경, 2007; 하숙현, 2000). 유아는 자기 자신과 자신이 살고 있는 사회 안에서 이루어지는 여러 관계들을 이해하고 공동체의 구성원으로 성장 하는 것을 도와주는 것이며 가정이라는 사회 속에서 출생하여 점차적으로 또래 놀이 집단, 유치원, 학교, 종교집단, 직장 등 사회집단에 소속되어 사회적 체제와 관계를 가지며 살아가게 된다. 또 다른 사람의 문화화된 행동을 인식하기 시작하며, 자기가 무엇을 원할 때 또는 타인이 자기에게 해롭게 할 때 감정을 어떻게 표현해야 하는지를 학습할 수 있다. 그리하여 타인에 의한 손상된 자신의 감정과 생각을 다스리는 갈등 해결 기술을 익힐 수 있게 된다(Derman-Sparks, 1992; Ramsey, 1987).

유아들은 4 ~ 5세경의 유아들은 통상적으로 수용되는 성 뿐만 아니라 성인의 중재 없이도 성에 적절한 행동을 한다. 그러므로 유아기가 되면 편견 또는 외부에 의해 생성된 자극을 내면화 시키고 외현적으로 표현을 하기 시작하는 시기이므로 다문화교육이 유아기부터 필요하다는 것을 시사한다.

또한 Piaget 등은 유아기가 문화적 인식을 위한 기초 수립에 가장 적합한 시기라고 하였다. 유아기는 다른 사람에 대하여 호기심을 갖고, 알고자 열망하는 시기이므로 이 때 올바른 지도를 함으로써 바른 인식을 갖도록 하여야 한다고 하였다. 즉 유아기 아동의 자기중심적 사고라는 발달특성이 유아 주변 사람들의 가치와 생각, 행동방식을 당연하게 여기고, 자신만의 문화잣대로 다른 문화를 판단하는 자기 문화 중심주의의 기초가 될 수 있으므로, 유아기에 다양한 문화를 이해하고 존중하도록 다문화교육이 필요하다(이경우, 류재경, 1999).

4. 다문화교육을 위한 교사의 태도와 역할

유아교육현장에서 이루어지는 교사의 역할은 아주 중요하다. 특히 다문화교육에서의 교사의 역할과 태도는 더욱 더 강조된다. 왜냐하면 다문화교육에 교육방법상의 원칙도, 나아가야 할 방향도 공론화하지 못했기에 재량활동이나 일부 실시되고 있는 ‘다문화교육’은 교사의 역량에 따라 천차만별의 교육으로 진행될 수밖에 없기 때문이다. 따라서 유아기의 다문화교육을 성공적으로 수행하기 위한 교사의 역할과 태도는 매우 가치 있는 일이다.

다문화교육에서의 교사의 역할과 태도에 관한 연구자의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

Seefeldt(2005)는 다문화교육에 있어서 그 무엇보다도 교사의 태도가 교육의 핵심적인 역할을 한다고 말하면서 다양성의 가치에 대한 추상적인 시도보다 더 중요한 것은 교사 자신과 타인에 대한 감정, 지식, 그리고 태도에 대해 점검하는 것이라고 하였다. 결국 이러한 태도들이 유아들과 그들의 부모를 대할 때 교사가 어떤 행동을 보일지를 결정하는 요인이 되기 때문이다.

Banks(1994)는 다문화 교육자의 특성으로 네 가지를 지적하였다. 첫째, 사회과학과 교육적인 원리에 대한 지식을 가지고 있어야 하며, 둘째, 다른 민족과 문화 집단 대한 경험과 자신의 문화적인 유산에 대한 반성적이며 분명한 이해를 갖고 있어야 한다. 셋째, 인종이나 문화 차이와 관계없이 다른 사람에 대한 긍정적인 태도를 가지고 있어야 한다. 넷째, 효과적이며 타당한 교수적 지식을 바탕으로 한 교수 기술을 지니고 있어야 한다.

교사가 다른 인종이나 민족에 대해 어떠한 생각과 태도를 갖고 있고, 어떻게 상호작용하는가는 유아에게 큰 영향을 미치게 된다(박미경, 2007). 위와 같이 교사들은 다문화교육에 대한 풍부한 지식과 정보를 제공하고, 편견이나 고정관

념이 없이 유아에게 적합하고 의미 있는 방식으로 다문화교육이 이루어지도록 하며, 특히 교사들은 유아의 거울역할로서 다문화교육에 대한 올바른 가치관 정립을 필요로 한다.

성공적인 다문화교육을 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다. 유아교사는 서로 다른 개성과 문화를 가진 유아 개개인을 가치 있는 존재로 인식하고 유아들이 이를 학습할 수 있도록 교육의 내용을 구성할 필요가 있으며 또래 집단 속에서 서로 다른 문화 가치를 인식할 수 있는 하나의 지대를 창출하고 이를 유아들이 인식할 수 있도록 노력해야한다.



Ⅲ. 연구방법

1. Q방법론

가. Q방법론의 특성

Q방법론은 인간의 주관성(subjectivity) 연구를 위해 심리학은 물론 사회 과학 전반에 걸쳐 사용되고 있는 접근방법이며, 연구방법인 동시에 분석방법이다(김홍규, 2008). 또한 인간행동 연구에 대한 새로운 접근방법으로 제시되어 계속 발전하여 온 조사연구방법 중의 하나이며, 특히 Q방법론은 자아 심리학의 인간 본성에 관한 과학 철학적 가정과 가설생성의 과학적 논리에 따라 인간의 가치나 태도, 신념 등과 같은 주관성을 체계적으로 측정하여 가설이나 이론을 창출하는 독특한 방법이다(김홍규, 2008; McKeown & Thomas, 1988).

Q방법론은 William Stephenson에 의해 창안된 것으로, Q방법론을 처음 개발한 1935년대 이후 이미 상당한 기간이 지났지만 한국에 소개되고 연구에 적용되기 시작한 것은 비교적 최근의 일이다. 그 동안 불가능하거나 비실용적이라고 믿어 왔던 주관적 행위를 매우 객관적으로 연구할 수 있는 바탕을 마련했다고 평가되고 있다(김현수, 원유미, 2000).

지난 수세기 전부터 연구대상과 인식의 획득방법에 대한 인식론적 논쟁은 주로 설명(explanation)의 방법과 이해(understanding)의 방법, 양적(quantitative) 연구와 질적(qualitative)연구, 객관성(objectivity)연구와 주관성(subjectivity)연구, 자연주의(naturalism)와 인본주의(humanism)간의 갈등과 대립이 이어져 왔다. 19세기에 들어와 이러한 대립적 전통은 실증주의와 반 실증주의로 이어지

고 또 20세기에 신실증주의로 뿌리내림으로써 더욱 침체화되었다(박순영, 1983).

20세기 중반 이후, 이러한 이분법적 대립이 명료하지도 생산적이지도 않다는 비판이 제기되기 시작했고, 주관과 객관의 이분법을 극복하고자 하는 노력이 지속되어왔다. 즉, 이 두 가지 견해를 통합할 수 있는 방안을 모색했는데 이러한 노력과 맥을 같이 하여 Stephenson은 Q방법이 주관성과 객관성 사이의 긴장을 해소시킬 수 있는 방안으로 제안을 하고 Q방법론을 통해 연구자와 연구대상자, 연구의 각 주체 사이의 단절성을 극복하고자 했다. Stephenson에 의하면 주관성이란 “신비스러운 것도 로맨틱한 것도 아니며, 단순히 타인 혹은 자기 자신에게 이야기할 수 있는 어떤 것”을 말하며(Stephenson, 1968), Q방법론은 응답자(피험자) 스스로가 자극들(진술문)을 비교하여 순서를 정함(sorting)으로써 이를 모형화 시키고 결국 그의 주관성을 스스로 표현해 가는 것이다(김헌수, 원유미, 2000).

이처럼 Q방법론은 ‘외부로부터 설명’하는 방법이 아니라 ‘내부로부터 이해’하는 접근방법이다. 이것은 연구자의 조작적 정의(operational definition) 대신에 응답자 스스로 그들의 의견과 의미를 만들어 가는 자결적 정의(operant definition)의 개념을 채택하고 있는 가장 중요한 근거가 된다(김홍규, 1992). 즉, 연구자의 가정이 아니라 행위자의 관점에서부터 Q방법론은 시작된다. 따라서 여기에 사용되는 진술문(Q statement)은 모두 응답자의 자아 참조적(self-referent) 의견 항목으로 구성되어 있다(최협, 1983). 이렇듯 Q방법론이란 인간의 다양한 주관성을 탐구하는 이해의 방법론으로서 가설 발견의 논리를 갖는 매우 독특한 방법론임을 알 수 있다.

기존의 연구방법이 양적 분석에 제한되는 방법이라면 Q기법은 양적이며 질적인 분석을 동시에 시도함으로써 사람에 대한 질적 판단을 가능하게 해준다고 볼 수 있다. Q방법이 연구에서 양적·질적 분석을 가능하게 하는 이유는 첫째,

지각, 개인적 구조, 신념체계 등은 자기중심적이라는 전제하에 개인 내부에 자리하고 있는 신념체계 및 태도를 서열화 할 수 있다는 것이다. 둘째, Q방법은 각 개인의 주관적 견해나 사고 등을 측정할 수 있으므로 그들의 태도구조의 유사성 및 상이성에 따라 개인들 간의 인지를 서술할 수 있다는 것이다. 셋째, 조사대상자들이 Q분류를 통해 자가 준거 진술의 순위를 매기면 진술문 속에 포함된 모든 의견이 다른 의견들과 비교하여 서열화 된다는 것이다. 넷째, Q표본은 소 표본을 중심으로, 인물을 중심으로, 주관 중심이며, 개인 중심으로 어떤 유형을 추출하는 심층적 조사이기 때문이라 할 수 있다(김현수, 원유미, 2000).

Q방법은 여러 가지 검사를 실시하여 검사간의 상관을 내고 요인분석 하여 피험자 간의 개인차를 연구하는 방법에서 탈피하여 하나의 검사를 실시하고 개인 간의 상관을 내어 요인분석을 실시한 후에 개인내의 차를 측정하는 방법이다. 즉 전통적인 개념인 ‘변인 간의 상관’ 또는 ‘검사 간의 상관’ 대신 ‘사람 간의 상관’ 또는 ‘사람 간의 요인’을 탐색함으로써 사람 간의 유사성 및 유형을 찾아보려는데 목적이 있다(백용덕, 1999).

Q방법론과 R방법론은 연구대상에서 구별되는데, Q방법론은 사람들 간의 관계에 관심을 갖고 느낌, 의견, 선호, 감정, 이상, 취향을 연구대상으로 삼는 반면 R방법론은 자극 혹은 검사물간의 관계에 관심을 갖고 관찰할 수 있으며 측정(계량화)될 수 있는 객관적 사실을 대상으로 한다. 통계학적으로 설명하면 R방법론에서의 변인은 측정항목이나 자극(stimuli)인데 반해 Q에서의 변인은 사람(a person)으로 한 개인의 현상에 대한 총체적인 반응이며, 그 개인에게 있어 개인 내의 의미성에 관심을 갖는다(김순은, 2007). 즉, R방법론에서는 모집단의 모든 사람들에게 객관적이며 측정할 수 있는 속성이나 특성에 관심을 갖는 반면 Q방법론에서는 한 현상이란 총체적인 반응(시각, 생각, 이미지 등의)이며 이것은 주관적이며 나뉠 수 없다는 것이다. 결국, 개개인의 차이를 규명하는데 있어 정형화되고 표준화된 일반적인 약속(속성, 특성, 변인 등)이 아니라 개

개인에 내재되어 있는 총합적인 의미성의 차이에 무게를 두고 접근하는 것이 Q방법론의 핵심이라 할 수 있다.

이와 같이 Q방법론은 주관성의 과학이므로 자아와 관련된 모든 영역 즉 여론, 태도, 퍼스널리티, 커뮤니케이션, 문학, 이미지, 아이디어 등의 연구에 적용이 가능하며 유용하다고 할 수 있다(Brown, 1980).

나. Q방법론의 절차

(1) Q표본의 선정

(가) Q모집단(Q population, 진술문: Q statements)의 구성

Q모집단은 특성 현상이나 사건에 대한 의견을 총합한 진술문으로, Q표본을 선정하기 위해서는 우선적으로 Q모집단이 구성되어야 한다. 즉, Q진술문은 각 개인들이 표출하는 의사소통가능한 모든 텍스트의 총합으로 Q방법론에서 Q모집단의 진술문은 주로 논문을 비롯한 문헌조사를 통한 모집단 추출, 개방형 설문지를 통한 모집단 추출, 심층면담에 의한 모집단 추출의 방법으로 추출되어 질 수 있다.

(나) Q표본 선정(Q Sample)

Q방법론을 적용하여 연구를 수행할 때 가장 중요한 문제는 Q-sort에서 사용되어야 할 표본, 즉 진술문 선택에 대한 것인데, 이것은 전체 연구의 질이 Q표본 선택에 의해 좌우되기 때문이다(김현수, 원유미, 2000). Q진술문은 연구의 주제에 관한 한 대표적이고, 포괄적인 내용을 담고 있어야 한다. 왜냐하면 연구의 결과는 반드시 Q진술문의 분석내용으로부터 도출되기 때문이다. Q분류에 사용하는 진술문의 수는 요인분석의 기초가 되는 상관계수의 신뢰도를 규정하기 때문에 충분히 많을수록 좋지만, 문항이 너무 많으면 분류자의 부담과 문항의 비교문제 때문에 반응의 신뢰도가 낮아질 우려가 있으므로 적당해야 한다

(박수진, 2006).

자극문항은 구성하는 유형에 따라 자연표본과 기성표본, 구조화표본과 비구조화표본 등으로 구분되며 연구자의 편의에 따라 연구에 가장 적절한 Q표본을 선택하여 사용해야 한다.

(다) 신뢰도 검증

신뢰도 검사는 보통 몇 명(예컨대 2~6명 정도)에게 시간차를 두고 Q소트를 두 번 실시한다. 이때, 처음 것은 Q-sort, 두 번째 것은 re-sort라 칭한다. 그다음 사람마다 2개의 소트에 대해 상관관계계수를 구한 후 평균값을 계산해 낸다. 통상적으로 $r = 0.7, 0.8$ 이상이 된다면 신뢰도가 충분히 높은 도구라 할 수 있다.

(2) P표본(P sample)의 선정

Q방법론은 사람들 사이에서 갖는 평균적 의미나 개인 간의 차이를 연구하는 양적 조사가 아니라 한 개인 내에 존재하는 주요성의 차이를 다루는 연구이므로 P표본(사람)의 수에 아무런 제한을 받지 않으며, P표본의 수가 커지면 오히려 통계적 문제가 야기된다. Q방법론에 있어 소 표본 이론(small-sample doctrine)이 전제되는 이유가 여기에 있다(김홍규, 2008). 대상자 선정에 있어서도 무작위 선정방법 보다는 서로 다른 의견이 나올 수 있도록 고려한 편의 표집을 할 수 있으며 (김분한, 1992), P표본의 수는 Q표본의 수와 비슷하게 40 ± 20 명 정도 하는 것이 일반적이다(김홍규, 1992). 선정된 Q표본의 진술문에 대하여 어느 수준의 인식 중요도를 갖고 있고, 이에 따른 주관성의 유형이 어떠한지를 찾아내기 위한 문항 분류과정인 Q분류를 위하여 분류실시 대상인 P표본을 선정한다.

(3) Q분류(Q-Sorting)

Q표본과 P표본의 선정이 끝나면 P표본으로 선정된 각 응답자(Q-sorter)에게 일정한 방법으로 Q표본을 분류하도록 하는 것이 Q분류(Q-Sorting)이다. Q분

류는 다루고자 하는 문제들에 관한 자신의 마음의 태도를 스스로 모형화하는 것으로서 각 응답자는 Q표본의 진술문을 읽은 후 그것들을 일정한 분포 속에 강제적으로 분류하게 된다. 이것은 바로 Q분류의 한 초점이 한사람이 특정 문항을 찬성 혹은 반대하는가에 있지 않고 각 개인이 어떻게 문항들을 마음속에서 순서를 정하는가에 있기 때문이다(김순은, 2007).

(4) Q분석(Q-analysis)

Q분류 결과는 유목평균, 변량분석, 상관관계, 요인분석, 요인배열, 요인해석의 과정으로 처리된다.

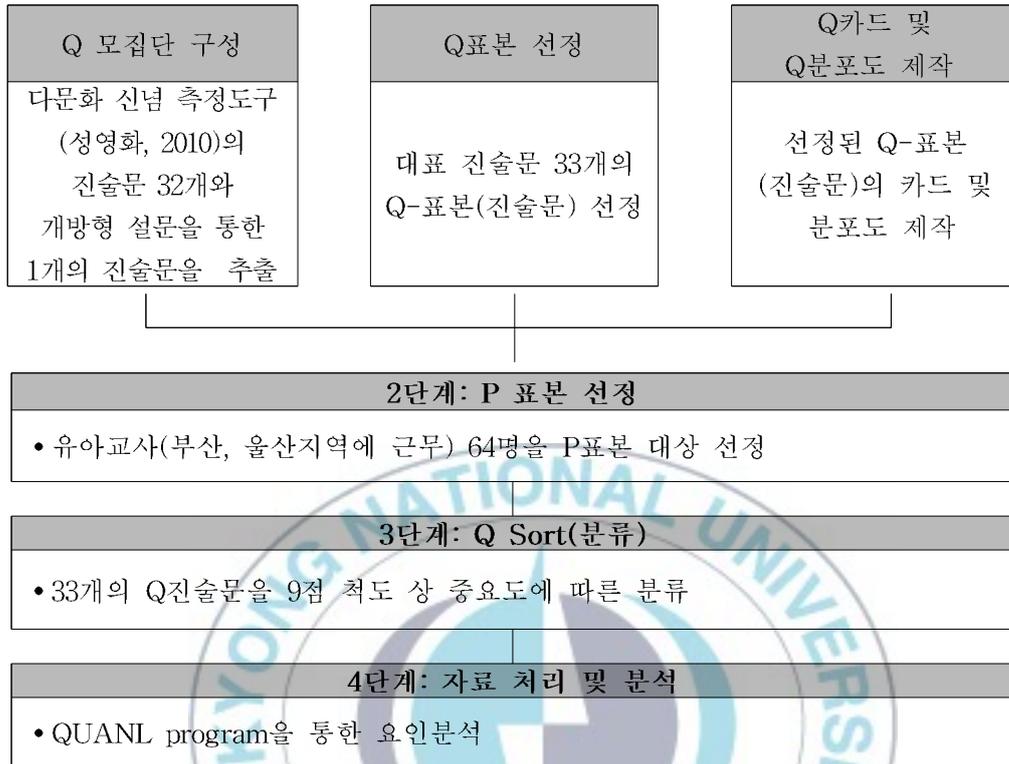
2. 연구절차

본 연구는 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 태도 유형을 심층적으로 알아보기 위해 이루어졌다. Q방법론은 개인의 주관적 인식에 초점을 맞추어 어떤 대상이나 현상에 대한 개인들의 총괄적인 인식의 모습을 자세히, 그리고 보다 객관적인 방법을 통해서 도출해 내는 조사방법으로 그 특징은 한마디로 조작적 주관성이다. 이에 유아 다문화교육에 대한 유아 교사들의 태도를 유형별로 나누어 그 특성을 분석하고자 한다.

본 연구를 위한 구체적인 연구절차는 <그림 2> 과 같이 요약될 수 있다.

1단계: Q 표본 선정
<ul style="list-style-type: none"> • Q 모집단 구성(표집) • Q 표본 선정 • Q 카드 제작





<그림2 > 연구절차

가. Q표본의 선정

(1) Q모집단(Q population, 진술문: Q statements)의 구성

Q진술문은 각 개인들이 표출하는 의사소통 가능한 모든 주관적인 진술들의 총합으로 한 문화 내에서 공유되는 의견이나 느낌의 총체를 말한다(김범중, 1999). Q진술문의 작성에는 구술형과 추출형이 있는데 구술형은 연구자가 연구와 관련된 사람들을 대상으로 연구의 주제에 관하여 자유로운 형태로 인터뷰를 실시하고 인터뷰의 결과로 진술문을 작성하는 방식이다. 추출형은 연구주제와 관련하여 다양한 출처로부터 Q진술문을 작성하는 방법이다. 본 연구에서는 추출형의 방식을 사용하며 보조적으로 구술형에 기초한 자료에 연구자가 진술문

을 추가하는 준 구술형을 응용하였다.

이를 위해 본 연구에서는 유아교사의 다문화 신념 측정도구(성영화, 2010)에서 유아교사의 다문화 인식에 관한 진술문 32개를 사용하였으며, 부산, 울산 지역의 유아교사를 대상으로 한 개방형설문지를 통해 1개의 진술문을 더 추출하여 Q모집단을 구성하는 진술문을 추출하였다.

(2) Q표본 선정(Q Sample)

본 연구에서는 유아 다문화교육에 대해 유아 교사가 생각하고 느끼는 태도를 알아보기 위한 Q표본을 선정하기 위해서 유아교사의 다문화 신념 측정도구(성영화, 2010)의 32개 문항내용을 사용으로 하고 유아교육 관련 현장 전문가, 유아교육학계 전문가와 함께 앞에 제시된 총 317개의 Q모집단을 구성하는 진술문중 다문화교육에 대한 교사의 태도를 측정할 수 있는 진술문을 1개를 추출하였다. 진술문의 내용은 크게 ‘다문화 이해’, ‘다문화 민감성’, ‘다문화교육과정’ ‘다문화교육 운영’ ‘다문화 기관 풍토’ ‘지역사회, 기관, 부모 파트너십’으로 범주화할 수 있으며, 이들 33개의 Q표본 진술문은 <표 2>와 같다.

<표 2> 유아 다문화교육에 대한 Q-표본 진술문

번호	진술문
1	나는 교육, 보육 기관에서 나타나고 있는 다문화현상을 이해해야한다고 생각한다.
2	나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.
3	나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이 나 견해를 존중해야한다고 생각한다.
4	나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.
5	나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.

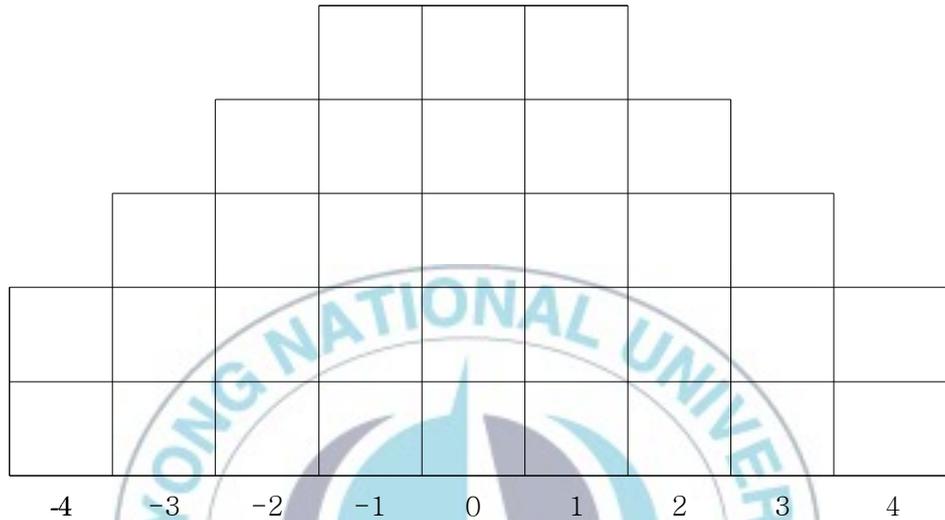
-
- 6 나는 개별유아가 지닌 문화에 대한 나의 인식이 유아들의 행동이나 학업 성취에 대한 기대에 영향을 미친다고 생각한다.
-
- 7 나는 유아들이 다양한 문화에 대해 고정관념을 가지지 않도록 해야 한다고 생각한다.
-
- 8 나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 함께 유아들을 위한 다문화 프로그램을 제공해야한다고 생각한다.
-
- 9 나는 특정문화에 대해 비하하거나 지나치게 옹호하는 말을 해서는 안 된다고 생각한다.
-
- 10 나는 지역사회에서 유아들과 교육, 보육 기관 구성원들(예를 들어 동료 교사 및 원장)을 위해 제공하는 다양한 문화체험을 적극적으로 활용해야 한다고 생각한다.
-
- 11 나는 유아들의 장점, 단점등을 포함한 그들의 특성은 문화와 관련하여 재인식해야한다고 생각한다.
-
- 12 나는 유아들의 다문화 능력을 기를 수 있는 교육 내용을 포함해야한다고 생각한다.
-
- 13 나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다라고 생각한다.
-
- 14 나는 교육, 보육기관의 교육철학 및 교육 신념은 부모의 교육철학 및 교육신념과 다를 수 있다고 생각한다.
-
- 15 나는 교육 자료에 고정관념이나 편견의 내용이 포함되지 않았는지 분석해야한다고 생각한다.
-
- 16 나는 대중매체 등을 활용하여 사회의 다문화 이슈에 관심을 가져야 한다고 생각한다.
-
- 17 나는 다문화에 관련한 교육환경을 구성하기 위한 자료들을 교육, 보육기관으로부터 지원받아야 한다고 생각한다.
-
- 18 나는 교사와 교사간의 교육철학이나 문화적인 신념차이에 직면했을 때, 그러한 차이를 조절 할 수 있도록 서로 노력해야한다고 생각한다.
-
- 19 나는 유아들을 평가 할 때 표준화 된 측정도구 이외에 다양한 평가방법을 활용해야한다고 생각한다.
-
- 20 나는 교육 내용은 유아들의 사전경험과 다양한 문화를 고려해서 선정해야 한다고 생각한다.
-
- 21 나는 유아들이 자신의 민족이나 인종에 대해 자부심을 가지고 긍정적으로 인식하도록 해야 한다고 생각한다.
-

22	나는 교육, 보육 기관 구성원들(예를 들어 동료교사 및 원장)이 다양한 문화를 지닌 유아들을 위한 시설 및 환경을 갖추도록 함께 노력해야한다고 생각한다.
23	나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.
24	나는 유아들이 다양한 문화에 관해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.
25	나는 유아들이 다양한 인종이나 민족을 상징하는 의상이나 음식 등을 경험할 수 있도록 다양한 환경을 제공해야한다고 생각한다.
26	나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.
27	나는 교육 보육기관으로부터 다문화적 경험을 지지받기 위한 교육적 경험(예를 들어 연수, 워크숍, 교사회의, 잡지구독 등)을 제공받고 참여해야한다고 생각한다.
28	나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들은 유아들에게 다문화에 대해 수용하고 이해하는 자세를 보여주도록 노력해야한다고 생각한다.
29	나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.
30	나는 유아들의 새로운 개념학습을 돕기 위해 유아들에게 문화적으로 친숙한 사례를 사용해야한다고 생각한다.
31	나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.
32	나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.
33	나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.

(4) Q카드 및 Q분포도(Q-sample distribution) 제작

Q카드를 표본으로 선정된 33개의 진술문들을 조사 대상자들이 읽기 쉽고 취급이 용이하도록 '9cm×5cm'의 크기의 카드로 제작하였으며 또한 Q표본의 분포도는 조사 대상자들이 33개의 진술문을 자신의 의견의 동의 정도에 따라 9점 척도 상에 연구자가 정해놓은 숫자에 따라 카드를 분류하는 강제 분류법

(‘Forced Q-sorting’)으로, 정상분포에 기초하여 카드를 분류하는 것이다. Q표본의 분포도는 <그림 3>과 같이 제작하였다. Q 표본의 분포도는 <그림 3>과 같이 제작하였다.



구분	강한 비동의			≡	중립	≡	강한 동의		
분포점수									
카드수	2	3	4	5	5	5	4	3	2

<그림 3> Q표본의 분포도

이와 같은 Q표본의 분포도는 종이에 인쇄하여 연구 대상자가 Q분류 시 참조할 수 있도록 하였다.

나. P표본(P sample)의 선정

P-표본의 표집은 표본의 선정이 연구될 주제에 대해 서로 다른 견해를 가지는 것으로 기대되는 쪽으로 선정하는 것이 좋으며 또한 양적 연구에서와는 달리 개인 간의 차이를 다루기보다 개인 내에서의 의미성이나 중요성의 차이를 다룬다는 점에서 Q-방법론에 있어서는 표본의 수에는 큰 제한을 두지 않는다. 오히려 P-표본이 큰 경우 Q-방법론의 전제인 소표본 이론에 어긋나며 P-표본이 커지면 한 요인에 여러 사람이 편중되어 그 특성이 명확하게 드러나지 않는 통계상의 문제를 야기 시키므로 40±20명 정도가 일반적이며 100명이 넘어가면 이론적, 통계적으로 문제를 야기 시킨다고 하였다(김홍규, 2008).

이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 부산 울산 지역의 유아교사 64명을 P-표본으로 선정하였으며 P-표본의 구체적인 특성은 <표 3>과 같다.

<표 3> P표본의 일반적 특성(N=64)

	구분	빈도	퍼센트
학력	전문대 졸	40	62.5
	4년제 대졸	14	21.9
	석사과정	5	7.8
	석사학위	1	1.6
	박사학위	1	1.6
	기타	3	4.7
자격증	유치원 2급 정교사	28	43.8
	유치원 1급 정교사	14	21.9
	원감	2	3.1
	원장	2	3.1
	보육교사 2급	3	4.7
	보육교사 1급	7	10.9
	시설장	8	12.5
소속기관	사립유치원	45	70.3
	법인보육시설	9	14.1
	민간보육시설	10	15.6

연령	21 - 25세	27	42.2
	26 - 30세	20	31.3
	31 - 35세	11	17.2
	36 - 40세	3	4.7
	41세 이상	3	4.7
경력	5년 미만	34	53.1
	5년 이상 10년 미만	19	29.7
	10년 이상 15년 미만	9	14.1
	15년 이상	2	3.1
	합계	64	100.0

다. Q분류(Q-Sorting)

Q 진술문을 분류하는 방법은 크게 강제분포(Forced-Distribution)와 자유분포(Unforced-distribution)로 구분된다. 전자는 연구 대상자에게 연구자의 연구 설계에 따라 Q 진술문을 일정한 숫자대로 강제로 배분하는 방법이며, 후자는 연구 대상자가 자유의사에 따라 Q 진술문을 분류하는 방법이다. 전자는 정규 분포의 커브로 설계되어 있기 때문에 전자를 권유한다(Brown, 1980; McKeown & Thomas, 1988).

이에 본 연구에서는 강제분포를 사용하여 Q-표본으로 선정된 Q-진술문을 가지고 강제 분포방법으로 분류한다. 이러한 강제분포는 개인이 특정항목들에 대해 어떤 사람이 찬성했는지, 반대했는지에 관심을 갖는 것이 아니라 어떻게 그 사람이 항목들을 그의 마음속에 배열시켜 놓았는가에 관심을 갖기 때문에 즉, 개인내의 주관성에 대한 정보를 추출하게 함으로써 개인내의 차이를 비교해주므로 Q 방법론의 장점이 된다(김홍규, 2008).

본 연구에서는 P표본으로 표집된 연구대상자들에게 먼저 연구의 주제를 간략히 설명하고, 33개의 카드로 된 진술문을 읽게 하였다. 연구대상자들은 자신의 견해와 일치하는 정도에 따라 동의(+), 중립(0), 비동의(-)의 세 그룹으로 크게

나누어 동의하는 진술문(카드)들은 오른쪽에, 중립적이거나 판단하기 어려운 진술문(카드)들은 중간에, 비동의 하는 진술문(카드)들은 왼쪽에 분류하도록 하였다. 그 다음은 Q분포도(그림 3 참조)와 같이 총33개를 「강한 비동의」(-4점)부터 「강한 동의」(+4점)까지로 하고 각 해당점수별로 별도의 해당 개수로 분류하도록 하였다.

실제로 진술문(카드)을 분류한 모양과 Q소트 분포(Q분포도)의 모양이 동일한가를 점검한 후 연구대상자들에게 자유롭게 변경할 수 있는 기회를 주고, 조정이 끝나면 연구대상자들은 소팅한 결과를(진술문의 번호) Q분포도에 옮겨 적도록 하였다.

그 다음은 양극에 놓인 카드(-4,+4에 있는 카드)를 제외한 다른 카드를 모두 회수한 후 「강한 비동의」했던 2개의 문항과 「강한 동의」했던 2개의 문항에 대한 이유 및 그렇게 분류한 전체적 생각을 자유롭게 적도록 하였다. 이는 추후 결과를 분석하는데 유용한 정보를 제공할 수 있기 때문이다.

3. 자료 분석

P표본으로 표집된 연구대상자 64명에게서 수집된 자료를 코딩하여 컴퓨터에 입력하였다. 코딩방법은 Q표본 분포도에 기록된 진술항목번호를 확인하면서 ‘강한 비동의’의 1점부터 시작하여 ‘강한 동의’의 9점까지 점수를 부여하였다.

점수화된 자료의 분석은 QUANL program을 이용하여 처리하였다. 요인분석의 모형은 공통요인 모형을 사용하였고 얻어진 기초구조는 직각회전(Varimax Rotation)을 시킨 주요인분석(PCA, Principal Component Analysis)을 사용하였다. 또한 각 유형에 따른 문항별 표준점수, 타 유형의 평균 표준점수와의 차이에 근거하여 각 유형별 특성을 분석하고 특성을 중심으로 유형을 명명하였다.

IV. 연구결과

다문화교육에 대한 유아교사의 태도는 64명의 P-표본 중 유형으로 분류되지 못한 1명을 제외하고 Q요인 분석을 통해 4개의 유형으로 분류되었다.

1. 다문화교육에 대한 유아교사의 신념 유형

다문화교육에 대한 유아교사의 유형은 4개의 유형으로 추출되었다. 먼저, 교사의 Q분류에 대한 요인 분석 결과, 고유치(Eigen value)가 1이상인 요인들을 누적분산 퍼센트방법, 스크리 검사, 해석가능성을 고려하여 요인의 수효를 4개로 결정하였다. 4가지 유형의 설명변량과 아이겐 값을 분석하였다. 먼저, 유형별 Eigen값과 총변량 비율은 다음의 <표 4>와 같다.

<표 4> 유형별 Eigen값과 총변량 비율(N=64)

요인	Eigen 값	변량 설명량	누가 설명량
1 유형	16.96	26.50	26.50
2 유형	9.81	15.32	41.82
3 유형	2.78	4.34	46.17
4 유형	2.76	4.32	50.48

<표 4>에 나타난 바와 같이 4개의 유형은 전체 변량의 50.48%를 설명하고 있어, 50%이상 설명해 줄 수 있으면 설명력에 타당성이 있는 것으로 보므로(김홍규, 1992), 4개 유형이 교사들의 반응을 설명해 준다고 할 수 있다.

각 유형별로는 1유형 26.50%, 2유형 15.32%, 3유형 4.34%, 4유형 4.32%의 설명력을 나타내었다. 이 중 제 1유형은 26.50%의 설명력을 가지므로 다문화교육에 대한 유아교사의 신념을 가장 많이 설명하는 유형으로 볼 수 있다. 언어

진 기초구조는 직각회전(Varimax rotation)방법으로 회전하여 최종 요인구조를 산출하였다. 회전후의 요인 행렬을 제시하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 회전 후 최종 요인 행렬

ID	요인			
	1유형	2유형	3유형	4유형
ID48	.85	.23	.91	.14
ID55	.73	-.03	.09	.12
ID53	.80	.13	.13	-.07
ID45	.82	-.02	.15	-.14
ID30	.85	-.26	.07	-.01
ID07	.73	-.05	.07	.19
ID38	.63	.05	.02	-.17
ID34	.84	.21	.09	.07
ID35	.51	.12	.07	.08
ID49	.76	-.23	.05	.09
ID52	.60	-.06	.14	-.16
ID41	.76	.58	.19	.19
ID61	.77	.23	-.06	.20
ID28	.62	-.26	-.02	-.10
ID54	.61	-.04	-.26	.07
ID23	.70	.00	-.31	.06
ID56	.77	.29	.13	.18
ID19	.76	.40	.01	.09
ID44	.62	.01	.37	-.08
ID42	.57	-.14	.36	.15
ID06	.54	.03	-.07	.41
ID31	.63	.28	-.04	.39
ID16	.58	.00	.44	.24
ID60	.50	.29	-.37	-.06
ID59	.58	.54	-.02	.08
ID18	.44	.37	.18	.10
ID01	.48	.44	-.08	-.17
ID43	.41	.31	.05	.27
ID08	.06	.60	-.02	-.68
ID57	.13	.72	.02	-.03
ID21	.04	.79	-.13	.05
ID09	-.16	.70	-.01	-.04
ID27	.09	.84	.06	.19
ID10	.10	.56	.07	-.19
ID17	-.22	.71	.04	-.18

ID29	.13	.81	.09	.30
ID40	.07	.84	.14	.33
ID39	-.09	.64	.28	-.06
ID13	.04	.60	.20	.19
ID04	.22	.63	.04	.20
ID46	.01	.37	-.03	-.19
ID14	.06	.38	.04	.20
ID11	.13	.32	.08	.14
ID02	-.11	.59	-.20	.30
ID47	.34	.63	-.23	-.00
ID12	-.02	.59	.15	.36
ID05	.03	.50	.34	-.02
ID03	-.03	.65	.36	-.26
ID24	-.29	.51	.20	.07
ID20	.26	.57	-.28	.06
ID33	.35	.59	.30	.08
ID25	.36	.54	.21	-.25
ID26	.46	.47	-.02	-.11
ID37	-.16	.39	.35	-.16
ID62	.21	.18	.64	.13
ID63	.28	-.01	.63	.14
ID22	.10	.25	.46	-.04
ID51	-.06	-.04	.18	-.08
ID50	-.10	-.07	-.19	.01
ID64	.20	.11	.31	.28
ID58	.71	.33	.10	.53
ID36	.56	.03	.04	.75
ID15	.23	.10	.17	-.40
ID32	.53	-.00	.12	.66

표에서 제시된 바와 같이 각 요인에 부하된 연구 대상 수는 제 1요인에는 28명, 제 2요인에 26명, 제 3요인에 6명, 제 4요인에 4명이 포함되었다.

<표 6 > P 정보 표본 정보

P 정보 표본 정보							
유형	인원(명)	아이디	나이	학력	자격증	소속	경력(년)
		1	21	전문대 졸	유2	사립유치원	1월
		6	24	전문대 졸	유2	사립유치원	4년9개월

1유형	28명	7	25	전문대 졸	유2	사립유치원	3년8개월
		16	25	전문대 졸	유2	사립유치원	3년9개월
		18	21	전문대 졸	유2	사립유치원	8개월
		19	22	전문대 졸	유2	사립유치원	2년
		23	25	전문대 졸	유2	사립유치원	3년
		28	29	전문대 졸	유1	사립유치원	9년
		30	27	4년제 졸	유1	사립유치원	6년9개월
		31	22	전문대 졸	유2	사립유치원	2년
		34	30	석사과정	유1	사립유치원	9년8개월
		35	28	4년제 졸	유1	사립유치원	6년9개월
		38	26	전문대 졸	유2	사립유치원	3년
		41	23	전문대 졸	유2	사립유치원	3년
		42	29	전문대 졸	유1	사립유치원	8년5개월
		43	27	석사학위	시설장	법인보육시설	4년9개월
		44	24	전문대 졸	보육2	민간보육시설	1년
		45	25	전문대 졸	유2	사립유치원	2년9개월
		48	29	4년제 졸	보육1	민간보육시설	7년
		49	23	전문대 졸	유2	사립유치원	2년
		52	29	석사과정	시설장	민간보육시설	10년
		53	33	전문대 졸	시설장	민간보육시설	9년
		54	42	4년제 졸	시설장	민간보육시설	11년
55	49	박사학위	시설장	법인보육시설	15년		
56	38	4년제 졸	보육1	민간보육시설	2년6개월		
59	30	기타	보육1	민간보육시설	7년		
60	27	4년제 졸	보육1	법인보육시설	3년9개월		
61	23	4년제 졸	보육2	법인보육시설	1년9개월		
2유형	26명	2	34	전문대 졸	유1	사립유치원	10년9개월
		3	23	전문대 졸	유2	사립유치원	1년9개월
		4	24	4년제 졸	유2	사립유치원	9개월
		5	22	전문대 졸	유2	사립유치원	9개월
		8	24	전문대 졸	유2	사립유치원	2년9개월
		9	28	전문대 졸	유1	사립유치원	5년2개월
		10	37	전문대 졸	원장	사립유치원	10년9개월
		11	30	4년제 졸	유1	사립유치원	7년9개월
		12	24	전문대 졸	유2	사립유치원	2년
13	34	전문대 졸	원감	사립유치원	14년7개월		

		14	27	전문대 졸	유2	민간보육시설	6년
		17	28	전문대 졸	유2	사립유치원	1년5개월
		20	25	4년제 졸	유2	사립유치원	1년7개월
		21	25	전문대 졸	유2	사립유치원	4년9개월
		24	31	전문대 졸	유1	사립유치원	10년
		25	25	전문대 졸	유2	사립유치원	3년
		26	21	전문대 졸	유2	사립유치원	1개월
		27	31	석사과정	유1	사립유치원	8년9개월
		29	32	석사과정	유1	사립유치원	9년9개월
		33	24	전문대 졸	보육1	법인보육시설	3년5개월
		37	35	전문대 졸	유2	사립유치원	3년
		39	33	전문대 졸	원감	사립유치원	12년
		40	29	전문대 졸	유1	사립유치원	6년9개월
		46	32	기타	유1	사립유치원	7년9개월
		47	32	4년제 졸	시설장	민간보육시설	13년
		57	26	전문대 졸	시설장	법인보육시설	6년
3유형	5명	22	39	4년제 졸	원장	사립유치원	10년
		51	35	전문대 졸	유1	사립유치원	9년9개월
		62	27	전문대 졸	보육1	법인보육시설	5년2개월
		63	23	전문대 졸	보육2	법인보육시설	2년9개월
		64	30	석사과정	보육1	법인보육시설	9년9개월
4유형	4명	32	26	전문대 졸	유2	사립유치원	4년
		36	24	4년제 졸	유2	사립유치원	3년
		50	24	전문대 졸	유2	사립유치원	3년9개월
		58	43	기타	시설장	민간보육시설	20년

2. 다문화교육에 대한 유아교사의 신념 유형별 특성

다문화교육에 대한 유아교사의 주관적 인식에 대한 요인분석 결과를 유형별로 분석하기 위해 각 유형에 부하된 연구대상들의 진술문에 대한 총점을 구한 후, 그 값을 표준점수(Z-score)로 변환하여 33개의 진술문 중 표준 점수가 +1.00이상인 진술문과 -1.00이하의 진술문을 중심으로 다문화교육에 대한 유아교사의 주관적 인식유형을 분석하였다.

1) 제 1유형: 사회통합을 위한 동화주의형

제 1유형으로 분류된 교사들은 모두 28명이었다. 이들의 인자가중치 순위에 따른 인구통계학적 특성을 살펴보면(<표 6>참조), 경력이 5년 이하인 교사가 17, 6년~15년 이하인 교사가 11명이었고, 사립유치원 교사가 17명, 민간보육시설 교사 7명, 법인 보육시설 교사가 4명으로 나타났다.

제 1유형으로 분류된 교사들이 ‘강한 동의’와 ‘강한 비동의’를 보인 진술문의 표준점수($Z=\pm 1.00$ 이상)는 <표 7>에서 제시하는 바와 같다.

<표 7> 제 1유형의 대표 진술문과 표준점수
(± 1.00 을 기준으로 높은 것과 낮은 것) (단위: 표준점수)

번호	Q진술문	표준점수
4	나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야 한다고 생각한다.	1.74
1	나는 교육, 보육 기관에서 나타나고 있는 다문화현상을 이해해야한다고 생각한다.	1.71
3	나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.	1.63
7	나는 유아들이 다양한 문화에 대해 고정관념을 가지지 않도록 해야 한다고 생각한다.	1.53
9	나는 특정문화에 대해 비하하거나 지나치게 옹호하는 말을 해서는 안 된다고 생각한다.	1.45
8	나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 함께 유아들을 위한 다문화 프로그램을 제공해야한다고 생각한다.	1.04
5	나는 나의 문화가 나의 유아완 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.	1.04
27	나는 교육 보육기관으로부터 다문화적 경험을 지지받기 위한 교육적 경험(예를 들어 연수, 워크샵, 교사회의, 잡지구독 등)	-1.12

	을 제공받고 참여해야한다고 생각한다.	
32	나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.	-1.14
2	나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.	-1.17
30	나는 유아들의 새로운 개념학습을 돕기 위해 유아들에게 문화적으로 친숙한 사례를 사용해야한다고 생각한다.	-1.69
26	나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.	-2.01

<표 7>에서 보는 바와 같이 제 1유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 동의한 진술문은 ‘나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.’(1.74) ‘나는 교육, 보육 기관에서 나타나고 있는 다문화현상을 이해해야한다고 생각한다.’(1.71), ‘나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.’(1.63), ‘나는 유아들이 다양한 문화에 대해 고정관념을 가지지 않도록 해야 한다 생각한다.’(1.53) 등의 순으로 표준점수가 나타났다.

반면, 제 1유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 비동의한 진술문은 ‘나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.’(-2.01), ‘나는 유아들의 새로운 개념학습을 돕기 위해 유아들에게 문화적으로 친숙한 사례를 사용해야한다고 생각한다.’(-1.69), ‘나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.’(-1.17), ‘나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.’(-1.14), 나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.’(-1.12)등의 순으로 표준점수가 나타났다.

이와 같이 제 1유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 ‘강한 동의’를 보인 진

술문과 ‘강한 비동의’를 보인 진술문을 살펴보면, 다문화 가정의 유아 및 부모들의 사회 적응을 돕기 위한 지역사회 및 교육기관의 협력을 강조하는 것으로 나타났다.

제 1유형의 특성을 좀 더 잘 설명해 줄 수 있는 것으로, 이 유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 <표 8>과 같다.

<표 8> 제 1유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 진술문

번호	Q진술문	표준 점수	타 유형 평균점수	점수 차이
4	나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.	1.74	.43	1.31
1	나는 교육, 보육 기관에서 나타나고 있는 다문화 현상을 이해해야한다고 생각한다.	1.71	.45	1.27
8	나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 함께 유아들을 위한 다문화 프로그램을 제공해야한다고 생각한다.	1.13	-.06	1.20
7	나는 유아들이 다양한 문화에 대해 고정관념을 가지지 않도록 해야 한다고 생각한다.	1.53	.55	.98
12	나는 유아들의 다문화 능력을 기를 수 있는 교육 내용을 포함해야한다고 생각한다.	.08	-.68	.76
3	나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.	1.63	1.28	.35
25	나는 유아들이 다양한 인종이나 민족을 상징하는 의상이나 음식 등을 경험할 수 있도록 다양한 환경을 제공해야한다고 생각한다.	-.89	.10	-.99
30	나는 유아들의 새로운 개념학습을 돕기 위해	-1.69	-.53	-1.16

	유아들에게 문화적으로 친숙한 사례를 사용해야한다고 생각한다.			
27	나는 교육 보육기관으로부터 다문화적 경험을 지지받기 위한 교육적 경험(예를 들어 연수, 워크샵, 교사회의, 잡지구독 등)을 제공받고 참여해야한다고 생각한다.	-1.12	.12	-1.23
32	나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.	-1.14	.13	-1.27
24	나는 유아들이 다양한 문화에 관해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.	-.42	.96	-1.42
33	나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.	-.96	.98	-1.93

<표 8>에서 보는 바와 같이 제 1유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면, ‘나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.’(점수 차이 -1.93)로 제 1유형은 강한 비동의를 보인 반면 타 유형은 동의를 보였고, ‘나는 유아들이 다양한 문화에 관해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.’(점수 차이 -1.42)는 제 1유형은 강한 비동의를 보인 반면 타 유형은 동의를 보였다. ‘나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역 사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.31)는 제 1유형과 타 유형이 동의를 보였지만 제 1유형이 타 유형에 비해 동의가 강한 것으로 나타났다. ‘나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.’(점수 차이 -1.27)는 제 1유형은 비동 의한 반면 타 유형은 동의를 나타냈

다. 또한 ‘나는 교육, 보육 기관에서 나타나고 있는 다문화현상을 이해해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.27)의 항목은 제 1유형과 타 유형이 동의를 보였지만 제 1유형이 타 유형에 비해 동의가 강한 것으로 나타났다. ‘나는 교육 보육기관으로부터 다문화적 경험을 지지받기 위한 교육적 경험(예를 들어 연수, 워크샵, 교사회의, 잡지구독 등)을 제공받고 참여해야한다고 생각한다.’(점수 차이 -1.23)의 항목은 제 1유형은 강한 비동의를 보인 반면 타 유형은 동의를 보였다. 제 1유형은 다문화교육의 필요성을 다문화 가정의 유아 및 부모의 적응으로 인식하며 지역사회, 교사 모두 다양한 프로그램 제공을 해야 한다고 인식하였으며 교사의 역할은 친근한 사례를 통한 개념학습보다는 유아들이 고정관념을 가지지 않도록 지도하는 것이 필요하다고 생각하는 것으로 나타났다.

종합해 보면, 제 1유형에서 나타난 다문화교육에 대한 신념은 다문화 가정의 유아 및 부모를 위한 우리 사회에의 적응을 강조하며 이를 위해 사회 구성원 모두의 노력이 필요함을 강조하고 있다는 점에서 “사회통합을 위한 동화주의 교육형”이라고 그 특성을 나타낼 수 있겠다.

2) 제 2유형: 다양성 중심의 인간관계 지향형

제 2유형으로 분류된 교사들은 모두 26명으로 나타났다. 이들의 인자가중치 순위에 따른 인구통계학적 특성을 살펴보면(<표6>참조), 경력이 5년 이하인 교사가 12명, 6년~15년 이하인 교사가 14명이었고, 사립유치원 교사가 22명, 민간보육시설 교사가 2명, 법인 보육시설 교사가 2명으로 나타났다.

제 2유형으로 분류된 교사들이 ‘강한 동의’와 ‘강한 비동의’를 보인 진술문의 표준점수($Z=\pm 1.00$ 이상)는 <표 9>에서 제시하는 바와 같다.

<표 9> 제 2유형의 대표 진술문과 표준점수
(± 1.00 을 기준으로 높은 것과 낮은 것) (단위: 표준점수)

번호	Q진술문	표준 점수
33	나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.	1.88
7	나는 유아들이 다양한 문화에 대해 고정관념을 가지지 않도록 해야 한다고 생각한다.	1.51
3	나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.	1.37
31	나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.	1.13
24	나는 유아들이 다양한 문화에 관해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.	1.12
32	나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.	1.12
29	나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.	1.11
13	나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동 학습이 필요하다고 생각한다.	1.06
26	나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.	-0.48
19	나는 유아들을 평가 할 때 표준화 된 측정도구 이외에 다양한 평가방법을 활용해야한다고 생각한다.	-1.02
15	나는 교육 자료에 고정관념이나 편견의 내용이 포함되지 않았는지 분석해야한다고 생각한다.	-1.05
2	나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.	-1.91

<표 9>에서 보는 바와 같이 제 2 유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 동의한 진술문은 ‘나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.’(1.88) ‘나는 유아

들이 다양한 문화에 대해 고정관념을 가지지 않도록 해야 한다고 생각한다.’(1.51), ‘나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.’(1.37), ‘나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.’(1.13)등의 순으로 표준점수가 나타났다.

반면, 제 2유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 비동의한 진술문은 ‘나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.’(-1.91), ‘나는 교육 자료에 고정관념이나 편견의 내용이 포함되지 않았는지 분석해야한다고 생각한다.’(-1.05), ‘나는 유아들을 평가할 때 표준화 된 측정도구 이외에 다양한 평가방법을 활용해야한다고 생각한다.’(-1.02), ‘나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.’(-.48) 등의 순으로 표준점수가 나타났다.

이와 같이 제 2유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 ‘강한 동의’를 보인 진술문과 ‘강한 비동의’를 보인 진술문을 살펴보면 다문화교육의 편견, 고정관념 철폐, 존중을 강조하고 있는 것으로 나타났다.

제 2유형의 특성을 좀 더 잘 설명해 줄 수 있는 것으로, 이 유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 <표 10>과 같다.

<표 10> 제 2유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 진술문

번호	Q진술문	표준 점수	타 유형 평균점수	점수 차이
31	나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.	1.13	-1.10	2.23
29	나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.	1.10	-.71	1.83

30	나는 유아들의 새로운 개념학습을 돕기 위해 유아들에게 문화적으로 친숙한 사례를 사용해야한다고 생각한다.	.68	-1.12	1.80
32	나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.	1.20	-.44	1.56
28	나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들은 유아들에게 다문화에 대해 수용하고 이해하는 자세를 보여주도록 노력해야한다고 생각한다.	.45	-.46	.91
26	나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.	-2.48	-1.81	-.68
19	나는 유아들을 평가 할 때 표준화 된 측정도구 이외에 다양한 평가방법을 활용 해야 한다고 생각한다.	-1.02	-.28	-.75
10	나는 지역사회에서 유아들과 교육, 보육 기관 구성원들(예를 들어 동료 교사 및 원장)을 위해 제공하는 다양한 문화 체험을 적극적으로 활용해야한다고 생각한다.	-.60	.45	-1.04
15	나는 교육 자료에 고정관념이나 편견의 내용이 포함되지 않았는지 분석해야한다고 생각한다.	-1.05	.43	-1.48
2	나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.	-1.91	-.39	-1.52

<표 10>에서 보는 바와 같이 제 2유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 ‘나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.’(점수 차이 2.23)로 제 2유형은 강한 동의를 보인 반면 타 유형은 비동의를 보였고, ‘나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.83)와 ‘나는 유아들의 새로운 개념

학습을 돕기 위해 유아들에게 문화적으로 친숙한 사례를 사용해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.80)는 제 2유형은 동의를 보인 반면 타 유형은 비동의를 보였다. 제 2유형과 타 유형이 동의를 보였지만 제 2유형이 타 유형에 비해 동의가 강한 것으로 나타났다. ‘나는 유아들과 상호작용할 때 그들의 문화를 고려하여 행동을 이해해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.56)는 제 2유형은 동의한 반면 타 유형은 비동의를 나타냈다. 또한 ‘나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.’(점수 차이 1.52)의 항목은 제 2유형과 타 유형이 비동의를 보였지만 제 2유형이 타 유형에 비해 비동의가 강한 것으로 나타났다. 또 ‘나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다. 의 항목이 타 유형에 비해 상대적으로 강한 비동의를 보여 다문화현상이 교사와도 직접 관련이 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 제 2유형은 다문화교육의 필요성을 조화로운 삶과 새로운 문화에 대한 이해로 인식하며 교사의 역할은 친근한 사례를 통해 다문화에 대한 개념학습을 돕고 협동학습을 장려하는 것으로 나타났다.

종합해 보면, 제 2유형에서 나타난 다문화교육에 대한 신념은 새로운 문화나 상황에 대해 있는 그대로의 다양성을 존중하는데 의미를 두고 있다. 편견 없이 다가가고 서로 협의하고 타협하는 행동 협동 학습 즉 사회적 기술을 장려하는 것으로 인식되는 점에서 “다양성 지향을 위한 인간관계 접근형”이라고 그 특성을 나타낼 수 있겠다.

3)제 3유형: 비판적 다문화주의형

제 3유형으로 분류된 교사들은 모두 5명으로 나타났다. 이들의 인자가중치 순위에 따른 인구통계학적 특성을 살펴보면(<표 6>참조), 경력이 5년 이하인 교사가 1명, 6년~15년 이하인 교사가 4명이었고, 사립유치원 교사가 2명, 법인 보육시설 교사가 3명으로 나타났다.

제 3유형으로 분류된 교사들이 ‘강한 동의’와 ‘강한 비동의’를 보인 진술문의

표준점수($Z=\pm 1.00$ 이상)는 <표 11>에서 제시하는 바와 같다.

<표 11> 제 3유형의 대표 진술문과 표준점수
(± 1.00 을 기준으로 높은 것과 낮은 것) (단위: 표준점수)

번호	Q진술문	표준 점수
24	나는 유아들이 다양한 문화에 관해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.	1.90
5	나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.	1.64
23	나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.	1.41
4	나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.	1.38
25	나는 유아들이 다양한 인종이나 민족을 상징하는 의상이나 음식 등을 경험할 수 있도록 다양한 환경을 제공해야한다고 생각한다.	1.13
15	나는 교육 자료에 고정관념이나 편견의 내용이 포함되지 않았는지 분석해야한다고 생각한다.	1.06
31	나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.	-1.00
11	나는 유아들의 장점, 단점 등을 포함한 그들의 특성은 문화와 관련하여 재인식해야한다고 생각한다.	-1.03
13	나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다고 생각한다.	-1.43
29	나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.	-1.45
26	나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.	-2.31

<표 11>에서 보는 바와 같이 제 3유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 동의한 진술문은 ‘나는 유아들이 다양한 문화에 대해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.(1.90) ‘나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.’(1.64), ‘나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.’(1.41), ‘나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.(1.38)등의 순으로 표준점수가 나타났다.

반면, 제 3유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 비동의한 진술문은 ‘나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.’(-2.31), ‘나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.’(-1.45), ‘나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.’(-1.17), ‘나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다고 생각한다.’(-1.43), 나는 유아들의 장점, 단점 등을 포함한 그들의 특성은 문화와 관련하여 재인식해야한다고 생각한다.’(-1.03)등의 순으로 표준점수가 나타났다. 이와 같이 제 3유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 ‘강한 동의’를 보인 진술문과 ‘강한 비동의’를 보인 진술문을 살펴보면 교사의 의견이나 편견 가치관의 영향을 강조하고 있는 것으로 나타났다.

제 3유형의 특성을 좀 더 잘 설명해 줄 수 있는 것으로, 이 유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 <표 12>과 같다.

<표 12> 제 3유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 진술문

번호	Q진술문	표준 점수	타 유형
----	------	-------	------

		점수	평균점수	차이
23	나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동 (예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.	1.41	-.26	1.67
5	나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.	1.63	-.03	1.66
25	나는 유아들이 다양한 인종이나 민족을 상징하는 의상이나 음식 등을 경험할 수 있도록 다양한 환경을 제공해야한다고 생각한다.	1.13	-.40	1.53
24	나는 유아들이 다양한 문화에 관해 질문할 때, 특정 문화에 대한 나의 편견이 반영되지 않도록 반응해야한다고 생각한다.	1.90	.41	1.48
15	나는 교육 자료에 고정관념이나 편견의 내용이 포함되지 않았는지 분석해야한다고 생각한다.	1.07	-.10	1.17
9	나는 특정문화에 대해 비하하거나 지나치게 옹호하는 말을 해서는 안 된다고 생각한다.	.32	1.09	-.76
11	나는 유아들의 장점, 단점등을 포함한 그들의 특성은 문화와 관련하여 재인식해야한다고 생각한다.	-1.03	-.22	-.81
29	나는 사람들의 다양한 문화에 대해 이해해야한다고 생각한다.	-1.15	-.08	-1.37
1	나는 교육, 보육 기관에서 나타나고 있는 다문화현상을 이해해야한다고 생각한다.	-.47	.99	-1.46
14	나는 교육, 보육기관의 교육철학 및 교육 신념은 부모의 교육철학 및 교육신념과 다를 수 있다고 생각한다.	-.91	.57	-1.49
13	나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다고 생각한다.	-1.43	.54	-1.97

<표 12>에서 보는 바와 같이 제 3유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 ‘나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다고 생각한다.’(점수 차이 1.97)로

제 3유형은 강한 비동의를 보인 반면 타 유형은 동의를 보였고, ‘나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.67)와 ‘나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.’(점수 차이 1.66)는 제 3유형은 동의를 보인 반면 타 유형은 비동의를 보였다. 또한 ‘나는 유아들이 다양한 인종이나 민족을 상징하는 의상이나 음식 등을 경험할 수 있도록 다양한 환경을 제공해야한다고 생각한다.’(점수 차이 1.53)와 ‘나는 교육, 보육기관의 교육철학 및 교육 신념은 부모의 교육철학 및 교육신념과 다를 수 있다고 생각한다.’(점수 차이 1.52)의 항목은 제 3유형은 동의한 반면 타 유형은 비동의를 나타냈다

이와 같이 제 3유형이 타 유형에 비해 상대적으로 강하게 동의와 비동의를 하는 진술문을 보면 다문화교육 시 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습보다 유아들에게 다문화와 관련된 다양한 활동을 제공하는 교사의 중요성을 이야기하고 있다.

이상을 종합해 보면, 제 3유형에서 나타난 다문화교육에 대한 신념은 교사는 유아에게 다양한 문화와 관련된 활동과 환경을 제공해야하며 유아주도의 협력학습보다 교사 주도의 수업을 강조하고 있으며 교사의 문화는 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 인식하는 점에서 “비판적 분석을 위한 교수 활동 강조형”이라고 그 특성을 나타낼 수 있겠다.

4) 제 4유형: 혼재형

제 4유형으로 분류된 교사들이 ‘강한 동의’와 ‘강한 비동의’를 보인 진술문의 표준점수($Z=\pm 1.00$ 이상)는 <표 13>에서 제시하는 바와 같다.

<표 13> 제 4유형의 대표 진술문과 표준점수
 (±1.00을 기준으로 높은 것과 낮은 것) (단위: 표준점수)

번호	Q진술문	표준 점수
33	나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.	2.00
4	나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.	1.51
5	나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.	1.50
3	나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어들)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.	1.40
6	나는 개별유아가 지닌 문화에 대한 나의 인식이 유아들의 행동이나 학업성취에 대한 기대에 영향을 미친다고 생각한다.	1.30
13	나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동 학습이 필요하다고 생각한다.	1.11
19	나는 유아들을 평가 할 때 표준화 된 측정도구 이외에 다양한 평가방법을 활용해야한다고 생각한다.	-1.01
28	나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들은 유아들에게 다문화에 대해 수용하고 이해하는 자세를 보여주도록 노력해야한다고 생각한다.	-1.09
20	나는 교육내용은 유아들의 사전경험과 다양한 문화를 고려해서 선정해야한다고 생각한다.	-1.10
31	나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.	-1.21
22	나는 교육, 보육 기관 구성원들(예를 들어 동료교사 및 원장)이 다양한 문화를 지닌 유아들을 위한 시설 및 환경을 갖추도록 함께 노력해야한다고 생각한다.	-1.51
23	나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한	-1.71

다고 생각한다.

- 26 나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다. -2.00
-

<표 14>에서 보는 바와 같이 제 4유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 동의한 진술문은 ‘나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.(2.00) ‘나는 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력해야한다고 생각한다.’(1.51), ‘나는 나의 문화가 나의 유아관 및 교육관 형성에 영향을 미친다고 생각한다.’(1.50), ‘나는 다양한 문화를 지닌 사람들의 표현(예를 들어 행동, 언어 등)방식이나 견해를 존중해야한다고 생각한다.’(1.40)등의 순으로 표준점수가 나타났다.

반면, 제 4유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 강하게 비동의한 진술문은 ‘나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력하지 않아도 된다고 생각한다.’(-2.00), ‘나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통 의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.’(-1.71), ‘나는 교육, 보육 기관 구성원들(예를 들어 동료교사 및 원장)이 다양한 문화를 지닌 유아들을 위한 시설 및 환경을 갖추도록 함께 노력해야한다고 생각한다.’(-1.51), ‘나는 다양한 문화를 지닌 사람들과 조화롭게 살아가야한다고 생각한다.’(-1.21), ‘나는 교육내용은 유아들의 사전경험과 다양한 문화를 고려해서 선정해야한다고 생각한다.’(-1.03)등의 순으로 표준점수가 나타났다.

이와 같이 제 4유형으로 분류된 교사들이 상대적으로 ‘강한 동의’를 보인 진술문과 ‘강한 비동의’를 보인 진술문을 살펴보면 다문화교육의 의미를 이해하고 다문화 가정에 대한 지원의 필요성은 인식하고 있지만 다양한 사람들과 조화롭게 살아야 할 필요성을 느끼지는 못하는 것으로 나타났다.

제 4유형의 특성을 좀 더 잘 설명해 줄 수 있는 것으로, 이 유형의 표준점수

와 타 유형의 평균 표준점수와와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 <표 14>과 같다.

<표 14> 제 4유형이 다른 유형에 비해 특히 ‘동의’ 또는 ‘비동의’ 진술문

번호	Q진술문	표준 점수	타 유형 평균점수	점수 차이
33	나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.	2.00	.24	1.77
6	나는 개별유아가 지닌 문화에 대한 나의 인식이 유아들의 행동이나 학업성취에 대한 기대에 영향을 미친다고 생각한다.	1.30	-.15	1.45
2	나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.	.40	-.97	1.37
13	나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다고 생각한다.	1.11	-.10	1.21
27	나는 교육 보육기관으로부터 다문화적 경험을 지지받기 위한 교육적 경험(예를 들어 연수, 워크샵, 교사회의, 잡지구독 등)을 제공 받고 참여해야한다고 생각한다.	.82	-.36	1.18
18	나는 교사와 교사간의 교육철학이나 문화적인 신념차이에 직면했을 때 그러한 차이를 조절 할 수 있도록 서로 노력해야 한다고 생각한다.	-3.9	.43	-.83
20	나는 교육내용은 유아들의 사전경험과 다양한 문화를 고려해서 선정해야한다고 생각한다.	-1.10	-.15	-.94
28	나는 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들은 유아들에게 다문화에 대해 수용하고 이해하는 자세를 보여주도록 노력해야	1.09	-.07	-1.01

	한다고 생각한다.			
22	나는 교육, 보육 기관 구성원들(예를 들어 동료교사 및 원장)이 다양한 문화를 지닌 유아들을 위한 시설 및 환경을 갖추도록 함께 노력해야한다고 생각한다.	-1.50	-.35	-1.15
21	나는 유아들이 자신의 민족이나 인종에 대해 자부심을 가지고 긍정적으로 인식하도록 해야 한다고 생각한다.	-.70	.49	-1.19
23	나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.	-1.70	.51	-2.21

<표 14>에서 보는 바와 같이 제 4유형의 표준점수와 타 유형의 평균 표준점수와의 차이가 크게 나타난 진술문을 살펴보면 ‘나는 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어, 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공해야한다고 생각한다.’(점수 차이 -2.21)로 제 4유형은 강한 비동의를 보인 반면 타 유형은 동의를 보였고, ‘나는 다문화교육이 모든 사람을 존중하고 특정한 부분에 대해서 편견을 갖지 않도록 교육하는 것이라고 생각한다.’(점수 차이 -1.77)는 제 4유형과 타 유형이 동의를 보였지만 제 4유형이 타 유형에 비해 동의가 강한 것으로 나타났다. ‘나는 개별유아가 지닌 문화에 대한 나의 인식이 유아들의 행동이나 학업성취에 대한 기대에 영향을 미친다고 생각한다.’(점수 차이 1.45)는 제 4유형은 강한 동의를 보인 반면 타 유형은 비동의를 보였고, ‘나는 사회의 다문화 현상이 나와 직접 관련이 없다고 생각한다.’(점수 차이 -1.37)는 제 4유형은 동의한 반면 타 유형은 비동의를 나타냈다. 또한 ‘나는 다양한 문화를 지닌 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습이 필요하다고 생각한다.’(점수 차이 1.21)의 항목은 제 4유형은 강한 동의를 보인 반면, 타 유형은 비동의를 보인 것으로 나타났다. ‘나는 유아들이 자신의 민족이나 인종에

대해 자부심을 가지고 긍정적으로 인식하도록 해야 한다고 생각한다.’(점수 차이가 -1.19)의 항목은 제 4유형은 강한 비동의를 보인 반면 타 유형은 동의를 보였다.

이와 같이 제 4유형이 타 유형에 비해 상대적으로 강하게 동의와 비동의를 하는 진술문을 보면 다문화교육의 의미, 개별유아의 문화에 대한 교사의 인식, 교사의 교육적 경험 제공 등의 항목이 타 유형에 비해 상대적으로 강한 동의를 보여 다문화교육 운영의 필요성 및 교사의 중요성을 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이에 반해 다문화 현상과 교사 개인과의 연관성 및 조화롭게 더불어 사는 삶에는 강하게 비동의 하는 것으로 나타났다.

이상을 종합해 보면, 제 4유형에서 나타난 다문화교육에 대한 신념은 1,2,3, 유형의 교사들이 가진 여러 가지 의견들이 모두 혼합되어 나타나는 형태로 교사는 교사 개인적으로는 다문화에 대한 관심이나 조화로운 삶에 대한 필요성을 인식하고 있지는 않지만 교사로서 다문화교육의 필요성 및 개별유아가 지닌 문화에 대한 교사의 인식의 중요성 등을 강조하고 있는 것으로 인식된다는 점에서 “혼재형”이라고 할 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 유아기관에서 근무하는 유아교사들의 다문화교육에 대한 신념이 어떻게 유형화되며, 그리고 그러한 신념유형의 특성은 어떠한지 분석해보고자 하였다. 또한 유아교사의 다문화 교육에 대한 인식 전환과 함께 앞으로 다문화 교육의 나아갈 방향을 제시하는 기초 자료로 사용하고자 본 연구를 수행하였다. 이러한 연구목적을 위하여 본 연구에서 설정된 연구문제를 중심으로 결과를 요약하여 논의하고, 이에 따른 결론을 제시하면 다음과 같다.

1. 요약 및 논의

본 연구는 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념을 살펴보기 위해서 주관성 연구접근 방법으로 활용되는 Q방법론을 적용하여 추출형의 방식을 사용하며 보조적으로 구술형에 기초한 자료에 연구자가 진술문을 추가하는 준 구술형을 응용하였다. 먼저, 교사의 다문화 신념 측정도구(성영화, 2010)를 사용하여 유아교사의 다문화 인식에 관한 진술문 32개를 사용하였으며, 부산, 울산 지역의 유아교사를 대상으로 한 개방형설문지를 통해 1개의 진술문을 더 추출하여 Q모집단을 구성하는 33개의 진술문을 추출하였다.

그리고 64명의 유아 교사를 P표본으로 선정하여 33문항에 대한 주관적인 동의 정도를 9점 척도로서 Q분류하도록 하였다. 기술 통계치 산출 및 주요인 분석 등으로 자료를 통계 처리한 결과, 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념은 불성실로 답변한 1명을 제외한 4개의 유형으로(P표본-63명) 분류되었다.

분석결과, 본 연구에서 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념을 요인분

석 한 결과 4개의 유형으로 분류되었다. 4개의 유형은 전체 변량의 약 50.48%를 설명하고 있어, 유아 교사가 인식하는 유아 다문화교육에 대한 신념의 50.48%를 설명해준다는 뜻으로 해석할 수 있다. 김흥규(2008)의 연구에서 보통 분석결과가 50% 이상 설명해 줄 수 있으면 타당성이 있다는 점에 비추어 볼 때 본 연구의 결과는 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념을 설명하는데 타당성이 있다고 볼 수 있다.

본 연구에서 총 33개의 진술문(Q표본)과 64명의 P-표본의 Q분류의 결과를 분석하여 4개의 유형이 분류(P표본-63명)되었는데, 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념 특성에 따라 제 1유형은 ‘사회통합을 위한 동화주의형’, 제 2유형은 ‘다양성 중심의 인간관계 지향형’, 제 3유형은 ‘비판적 다문화주의형’, 제 4유형은 ‘혼재형’으로 명명하였다.

이상과 같이 본 연구에서 얻어진 4개 유형에 대해 선행연구와의 관련 하에 그 특성을 논의하면 다음과 같다.

첫째, 제 1유형은 “사회통합을 위한 동화주의형”으로 제 1유형에 속한 교사들은 다문화 가정 유아 및 부모들의 적응을 돕기 위해 지역사회, 교육, 보육기관, 그리고 부모들이 모두 협력하며 교사의 다문화 다문화현상을 이해를 강조하는 신념을 지니고 있었다.

이러한 유형에 속하는 교사들은 다문화교육의 목적을 다문화 가정의 유아 및 부모 즉 소수인을 위한 사회 적응 교육이라 생각하며 이를 위해 지역 사회 및 교사 부모 등이 모두 협의해야함을 인식하며 사회 통합으로의 다문화교육을 강조한다. 2007년 교육인적자원부(2007)에서는 다문화 가정 자녀를 위한 교육지원 정책(교육부, 06, 05)으로 학교 중심의 교육지원으로써 한국어 학습 프로그램, 교재개발보급 및 한국어반 방과 후 학교를 운영하고 한국 문화 이해 체험활동을 실시할 뿐만 아니라 다문화 가정 자녀가 균등한 교육기회를 통해 능력을 개발할 수 있도록 지원하고 있으며 2007 개정 유치원 교육과정에서는 다문화교육

을 인성 교육, 환경 교육, 안전 교육, 성 교육, 국제 이해 교육, 양성 평등 교육 등과 함께 범 교육 과정적 주체로서 유치원의 연간 교육과정에 반영하도록 권고하고 있다(교육과학기술부, 2008). 또한 교육인적자원부가 2007년 발표한 다문화 가정 자녀 교육지원계획에는 다문화교육의 목표가 언어와 문화 장벽의 해소를 통하여 사회통합에 기여하고 사회적 귀속감을 증대시키는 것으로 규정되어 있는데, 이 유형에 속한 교사들은 이러한 국가수준 교육과정의 방향성을 지지한다고 할 수 있겠다.

최근 들어 다문화 가정과 자녀에 대한 교육적 지원이 구체화되는 과정을 통해 다문화교육이란 하나의 문화와 다른 문화를 가진 자들을 한국인을 동화시키는 교육을 의미하는 것으로 여겨지고 있으며, 바로 이점에 의해 교육 현장에서 ‘다문화’란 우리와 다른 문화를 의미하는 용어로 정착되고 있으며, ‘다문화교육’이란 ‘우리와 다른 문화’를 교육하는 것 혹은 ‘우리와 다른 문화를 우리의 문화로 만드는’ 등의 개념으로 인식되고 있다.

다문화 가정 유아를 위한 정책을 분석해본 결과, 우리나라 다문화 가정 정책과 지원이 유아들의 능력, 가능성, 유능함보다는 유아를 문제가 있는 존재로 바라보고, 지금 그리고 현재 유아의 삶에 치중하기보다는 미래 성인으로서의 준비를 위한 처방과 개입을 강조하고 있다(정선아, 2009)는 연구는 제 1유형에 속한 교사의 신념을 뒷받침하고 있다.

둘째, 제 2유형은 “다양성 중심의 인간관계 지향형”으로 제 2유형에 속한 교사들의 다문화교육에 대한 태도의 특성은 유아에게 친근한 사례를 들어 편견 없이 다양한 문화에 대해 이해 하며 조화롭게 살아가야하기 때문에 다문화교육이 필요하다고 생각한다. 다시 말해, 1유형의 동화 주의적 관점과 달리 소수집단의 사고방식이나 생활 등을 주류문화와 비교하거나 평가되지 않는 것으로 ‘다르게 사는 사람들이 있구나...’ 라고만 인지하는 데서 끝나는 것이 아니라, 일상에서 체험하며 자신의 모습들을 돌아보고 다르게 살아가는 모습들을 이해

하며 자연스럽게 받아들이는 과정을 필요로 한다는 것이다.

최근 다문화 사회를 이르는 말로 샐러드볼 사회(salad bowl society)라는 말이 이슈가 된 적이 있다. 갖가지 채소나 과일들이 제 특성을 유지한 채 소스에 버무려 나오는 샐러드볼처럼, 다양한 인종과 문화를 가진 사람들이 자신들의 고유한 정체성을 잃지 않고 조화롭게 살아가는 사회를 가리키는 말을 의미하는 것으로 제 2유형의 교사가 인식하는 신념과 유사하다.

이 유형은 나의 문화와 다른 새로운 문화를 경험하고 체험할 때 생기는 충돌에서도 해결책을 찾아갈 줄 알게 되며, 조절을 경험하며 참을성을 배우고 동조할 줄 알며, 나 외에 다른 사람의 감정과 관심들을 표현할 줄 알게 되면서 유아들은 사회와 우정 그리고 연대와 같은 사회적 경험을 위한 기초 작업을 하게 된다. 따라서 유아들이 다양한 문화에 대해 공통의 이해에 도달하기 위해서는 서로 협의하고 타협하는 행동 즉 사회적 기술을 활용하며 서로 다른 관점을 맞추어 조정하는 과정을 거치게 되고 이때 협의하고 타협하는 행동을 보이게 된다(Newson & Newson, 1978).

다양성에 초점을 두는 다문화교육의 대표적인 예로는 여행자 교육과정이다. 여행자 교육과정은 다문화교육을 위해서 각 문화의 전통적인 음식이나 옷, 민속행사, 영웅의 업적들을 경험해보는 것으로서, 예를 들면 다른 나라의 음식을 만들어 먹어보거나 전통의상을 입는 것이다. 유치원에서의 다문화교육을 위하여 가정의 문화, 요리, 그리고 절기를 교육내용으로 하는 통합된 다문화교육이 일찍이 소개되었다(이기숙, 이경미, 김정아, 2001).

다문화교육활동을 통해 유아의 인종에 대한 편견이 감소되었다(현은자, 박성연, 2003)는 제 2유형의 교사들이 강조한 다양성 존중과 같은 맥락이라고 할 수 있겠다. 더불어 다문화교육을 경험한 유아들은 가족이외의 사람들과 보다 효과적으로 관계를 형성하고 유지하는 사람으로 자랄 수 있다고 한 Jillian(1996)의 연구와 다문화 주제에 대해 유아들이 서로의 생각, 의견, 경험을 나누는

대집단 이야기나누기가 유아의 편견을 감소시키고 친사회적행동 증진에 효과적이라는 연구들(신현경, 2007; 이계녀, 2010; 이진희, 2009)이 제 2유형의 태도를 뒷받침한다.

따라서 다문화교육을 통해 유아들이 나에게 익숙했던 삶의 방식과 모습이 다른 타인의 삶의 방식과 모습들을 이해할 줄 알며, 다문화 사회의 구성원들은 수동적으로 동화되어야하는 사회의 수혜자나 피해자가 아니라, 그들 자신의 삶을 능동적으로 만들어하는 주체가 된다. 즉 한 사회 안에 있는 여러 민족이나 인종의 특성들이 결핍보다는 하나의 자산으로 인식된다는 것이다

셋째, 제 3유형은 “비판적 다문화주의형”으로 제 3유형은 다문화교육 시 유아들이 서로 협력할 수 있는 협동학습보다 교사가 유아들에게 다양한 문화와 관련된 활동(예를 들어, 세계 여러 나라의 전통의상에 대해 이야기나누기 등)을 제공하는 등의 활동이 더 강조되고 있다. 비판적 다문화교육은 한 문화가 다른 문화에 비해 우세하거나 열등하지 않다는 것을 아는 것에서부터 시작하여 현재에 부조리가 있을 때, 이를 수정하는데 도움이 될 수 있는 지식이나 행동의 실천을 배우는 것이다(Banks, 2009).

이 유형에 속하는 교사들은 다문화교육에 있어 교사 개인의 신념 및 교사의 역할을 강조하는 것으로 나타났다. 이는 교사가 다른 인종이나 민족에 대해 어떠한 생각과 태도를 가지고 있고, 어떻게 상호작용하는 가는 유아에게 큰 영향을 미치게 된다는 박미경(2007)의 연구 결과와 관련지어 해석해 볼 수 있겠다. 또한 유아교사의 교육 신념이 교육 실제에서 유아에게 제공하는 경험의 내용과 방법을 결정하며 교사의 교육신념에 따라 교육 목표뿐만 아니라 교수행동, 그리고 유아와 상호작용할 때 유아에게 요구하는 반응도 달라질 수 있게 된다는 장영숙, 황윤세, 최미숙(2004)의 연구 결과와 같은 맥락이라고 할 수 있겠다. 그리고 문화의 다양성에 대한 교사의 지식, 태도, 신념 등은 소수 민족 학생들의 학업 성취와 높은 상관관계를 갖고 있다(모경환, 2007). 이는 학습자-지향적인

교수 과정과 인종과 문화적으로 적합한 교육과정을 선택하고 실천하는 교수에 영향을 받는 것으로 보인다(Brown, 2004)는 연구와 교사가 실제로 가지고 있는 신념은 교수 행동에 관한 의사결정과 기초가 되며, 유아교육현장에서 전문적이고 복잡한 의사 결정의 상황에서 명백하게 나타난다(Spodek & Rucinski, 1984). 유치원 교사들이 유아지도에 대해 말로는 이론적 방법에 맞게 설명하였으나 실제에 있어서는 이론적 요소보다는 개인적 신념에 의해 행동한다(Potenza, 1983)는 연구 또한 3유형의 교사 특성을 뒷받침하고 있다.

넷째, 제 4유형은 “ 혼재형 ”으로 이 유형의 유치원 교사들의 유아 다문화교육에 대한 의미, 개별 유아의 문화에 대한 교사의 인식, 교사의 교육적 경험 제공 및 교사의 중요성을 인식하고 있는 것으로 나타났으나 다문화 현상과 교사 개인과의 연관성 및 조화롭게 더불어 가는 삶에는 강하게 비동의 하는 것으로 나타났다. 이는 김옥순(2009)이 초등 교사의 문화 간 감수성 조사연구에서 초등학교 교사집단의 문화 간 감수성은 부정/방어의 단계에 머물러 있으며, 이들 집단은 부정의 단계에서 타문화와의 조우를 회피하려는 경향은 보이지 않았으나 문화차이를 인식하지 못하거나 타문화에 대한 무관심한 태도를 지니고 있다는 연구결과와 같은 맥락이라고 볼 수 있다. 종종 교사와 예비 교사들은 다문화주의를 중요하게 여기지 않으며 그 주제에 대한 교과 또는 워크숍 또한 그들의 태도에 거의 영향을 미치지 않는다(McCall, 1995). 교사들은 현실적으로 요구되는 다문화교육을 인정하고 다문화교육을 위해서는 교사의 적절한 상호작용과 도움의 역할이 중요함을 강조하고 있지만 교사 개인적인 요구나 관심은 나타나지 않는 것으로 볼 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구를 통해 나타난 유아 다문화교육에 대한 유아 교사의 신념 유형 및

대표적 특성은 다음과 같이 규정할 수 있겠다.

첫째, 제 1유형에 속하는 교사들은 “사회통합을 위한 동화주의형”으로, 다문화교육은 다문화 가정의 유아 부모의 사회적 적응 및 사회통합을 강조하며 다문화교육을 위한 지역 사회 및 교사 부모 등이 모두 협의해야 함을 강조하는 특성을 나타내었다.

둘째, 제 2유형에 속하는 교사들은 “다양성 중심의 인간관계 지향형”으로, 다문화교육의 필요성을 편견 없이 다양한 문화에 대해 이해하며, 이를 위해 협의하고 타협하는 행동 협동 학습을 강조하는 특성을 지니고 있었다.

셋째, 제 3유형에 속하는 교사들은 “비판적 다문화주의형”으로, 교사가 다양한 문화와 관련된 활동을 제공하는 등 교수활동을 강조하는 유형으로서, 이 유형에 속하는 교사들은 비판적 다문화주의에 입각하여 개인의 신념의 변화에 다문화 교육의 초점을 맞추는 특성을 나타내었다.

마지막으로, 제 4유형에 속하는 교사들은 “혼재형”으로, 위의 유형들이 혼합되어 특성이 명확히 구분되지 않는 유형으로서, 다문화교육을 인정하고 다문화교육을 위해서는 교사의 적절한 상호작용과 도움의 역할이 중요함을 강조하고 있지만 교사 개인적인 요구나 관심은 나타나지 않는 것으로 볼 수 있다.

이상에서 보듯이 유아 교사의 다문화교육은 나는 나와 다른 문화를 지닌 사람들과 협력이 필요하다는 점에 공통적으로 인식하고 있는 한편, 가장 우세한 유형으로 제 1유형, 즉 동화주의를 지향하는 교사가 많음을 알 수 있었다. 즉, 사적 영역에서의 문화적 다양성은 보호하지만 소수집단의 주류사회로의 동화를 궁극적 목표로 하는 동화주의적 신념이 유아교사들에게서 우세하게 나타남을 보여주고 있다.

다문화사회로 접어드는 현 시점에서 다른 문화적 배경을 가진 소수인에게 한국적 동질성을 강조하고 주류사회인 우리나라에 적응하는 것을 강조한다면 대등한 관계에서 이루어지는 것이 아니라 소수집단이 다수집단에 맞추어 일방적

으로 변용된다는 용광로 정책(melting pot)인 것이다. 이는 그들의 문화를 존중하기보다 우리의 문화만을 강요하고 있다는 의미이며 형식화된 다문화주의를 양산하게 될 우려가 있다. 이를 지양하기 위해 다문화에 대해 적극적이고 비판적 시각이 요구되며 다양한 영역에 있어 역량과 상황에 따라 실천적인 합의가 요구되는 비판적 다문화교육으로의 지향이 필요하다. 비판적 다문화 주의는 문화의 주체로서 개인과 집단이 문화적 잠재력을 발휘할 수 있는 가능성을 보장하고 강화시킴으로써 문화적 차이와 다양성이 새로운 공통의 문화를 재생산할 수 있도록 하는 것이다(한건수, 2008)

본 연구결과와 관련해서 오늘날 우리나라의 다문화 정책과 유아교육현장에서 이루어지고 있는 다문화교육과 다문화교육에 대한 교사들의 신념을 고려해 볼 때, 동화주의를 벗어나 비판적 다문화주의로 나아가기 위해서는 다양한 교육과정의 방향성 변화를 제안하고 다문화교육 프로그램 개발과 자료 개발, 교수 학습 방법, 담당 교사 연수 활성화 등 영역별 강조점을 달리한 다양한 다문화 교육연수가 요구된다. 또한 다문화 이해도 재고 및 확산을 위한 다양한 프로그램 개발 등 제도적 뒷받침과 함께 양적·질적 차원의 세밀한 지원시책이 강구되어야 할 것으로 본다.

우리나라의 다문화교육은 첫 단추를 끼는 매우 중요한 시기에 와 있다. 무엇보다 다문화교육에 대한 충분한 이론적 논의를 통해 올바른 다문화교육의 방향을 설정하고 이를 실천하기 위해 힘써야 한다. 이론적 논의를 함에 있어 이러한 교사의 신념과 같은 주관적 견해에 보다 관심을 기울인다면, 이론과 실천 사이에 존재하는 간격을 보다 줄일 수 있을 것이다.

한편, 본 연구에서 얻어진 결과를 토대로 다음과 같이 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 유아들에게 발달적으로 적합한 경험과 학습을 제공하는 장소로 삼아, 유아의 다문화교육 수준을 향상시키고 활성화하며, 유아들이 스스로 지식을 구

성할 수 있는 교사-유아간의 적절한 상호작용을 위하여 교사의 다문화교육에 대한 태도를 어떻게 강화하고 개발 할 것인가에 대한 연구가 필요할 것으로 본다.

둘째, 유아 다문화교육에 대한 교사의 다양한 태도는 교사의 역할과 유아들을 지도하는 교육방법 등의 교수실제에 있어서 어떠한 형태로 나타나고 있는가에 대해 활동사례를 분석하는 연구 또한 의미 있을 것으로 판단된다.



참고문헌

- 강민정(2008). 다문화 내용의 그림책을 활용한 철학놀이 프로그램이 유아의 인종 및 다문화에 대한 태도 및 사고에 미치는 효과. 위덕대 대학원 석사학위 논문
- 강태구(2012). 우리나라 다문화교육정책의 발전방안에 관한 고찰. 원광대학교 대학원 석사학위 논문.
- 교육과학기술부(2008). 유치원 교육과정. 서울: 교육과학기술부.
- 교육인적자원부(2007). 교육인적지원부통계(다문화가정). 서울:교육인적자원부.
- 권형례(2010). 다문화가정 유아교육에 대한 실태 분석 : 대전시 유아교육기관을 중심으로. 고려대 행정대학원 석사학위 논문.
- 김갑성(2006). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태 조사 연구. 서울교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김래경(2001). 반편견 교육에 관한 유치원 교사의 인식 및 실태 연구. 전남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김명희(2009). Bennett의 다문화교육과정 모형에 근거한 프로그램이 다문화 인식과 자아존중감에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김범중(1999). Q方法의方法論的理解와研究에의適用. 서원대학교경영과학연구소. 경영연구, 8(1) pp.29-45.
- 김복순(2010). 다문화 프로젝트 활동이 유아의 다문화 인식 및 태도에 미치는 효과. 숭실대 교육대학원 석사학위 논문.
- 김분한(1992). 암의 원인지각에 관한 탐색적 연구: Q방법론 적용. 이화여자대학

교 박사학위논문.

- 김순은(2007). Q방법론과 사회과학. 서울: 금정.
- 김아영(2006). 초등교사의 다문화교육 인식 실태 조사. 서울교육대학교교육대학원 석사학위논문.
- 김영옥(2002). 유아를 위한 다문화교육: 반편견. 세계 이해 교육의 현장 적용. 서울: 정민사.
- 김영옥(2007). 다문화 사회의 유아교육과정 방향 탐색. 미래유아교육학회지. 14(3), 45-68.
- 김옥순(2009). 다문화교육 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 김원호(2007). 신입교사의 좌충우돌 국제이해교육 체험 2007년도 제4차 국제이해교육포럼-다문화사회를 위한 협력, 7월 7일 아태 국제이해교육원
- 김현수, 원유미(2000). Q방법론. 서울: 교육과학사.
- 김혜숙(2009). 어린이집 생활주제와 통합된 다문화교육 프로그램의 개발 및 효과 검증. 계명대 대학원 박사 학위 논문
- 김흥규(2008). Q방법론 : 과학철학 이론 분석 그리고 적용. 서울 : 커뮤니케이션 스북스.
- 노은영(2007). 다문화교육에 대한 유아교사의 인식 및 교육 실제 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 모경환(2009). 다문화 교사 교육의 현황과 과제. 한국교원교육연구, 26(4), 245-270.
- 모경환(2010). 다문화 교사 연수 프로그램의 사례 분석. 시민교육연구. 제42(4), pp.31-53 .한국사회과교육학회.
- 모경환, 황혜원(2007), 사회과교사의 다문화교육에 대한 인식과 교사교육의 과제, 한국교원교육연구. 24, 199-219.
- 문경미(2010). 유아바깥놀이에 대한 사립유치원 교사의 태도 분석-Q방법론의

- 활용. 부경대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박미경(2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움: 결혼 이민자 가정을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박미경, 이승연 (2008). 유아교사가 인식하는 다문화교육의 개념. 실천형태 및 어려움. **유아 교육연구**. 28(2), 5-27.
- 박선영(2005). 다문화 교육 활동이 유아의 정서지능에 미치는 영향 : 문학과 음악의 통합적인 접근을 중심으로. 신라대 교육대학원 석사학위 논문.
- 박수진(2006). 남성의 패션. 헤어스타일. 피부. 신체이미지에 관한 유형분석-내용분석. 설문지법. Q방법을 통합하여. 충남대학교 대학원 박사 학위 논문.
- 박순영(1983). 사회과학을 위한 방법론적 결정. 서울: 청람.
- 백용덕(1999). Q방법론의 이론과 실제. 인하대학교출판부.
- 법무부(2008). 2008년 외국인 통계 결과. 법무부 자료.
- 성영화, 임명희 (2010). 다문화시대 예비유아교사교육 프로그램 개발을 위한 기초연구. **한국보육학회지**. 10(3), 27-48.
- 송숙진(1999.) 반편견교육을 위한 유아의 인종, 장애, 문화에 대한 인식과 태도 조사. 성신여자대학교 대학원.
- 송용숙(2010). 공·사립 유치원 교사의 다문화 교육 인식과 실태에 관한 연구. 영남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 신현경(2007). 탐구중심 다문화교육활동이 유아의 인종편견과 친사회적 행동에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 양영자(2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 이화여자대학교 대학원 박사.
- 양옥승(1997). 유아교육과정 연구의 재개념화 III : 다문화주의의 적용.
- 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원 편(2007). 맛있는 국제이해교육-다문화시대의 음식과 세계화. 일조각.

- 유아를 위한 세계 이해 및 다문화교육활동 자료(2008). 서울: 교육 인적 자원부.
- 이경우, 류재경(1999). 다문화 환경 체크리스트에 관한 기초. **대한어린이교육 협회. 어린이 교육** 1. 83-98.
- 이계녀(2010). 다문화 그림책을 활용한 교육 활동이 만3세 유아의 반편견 인식과 친사회적 행동에 미치는 영향. **한국아동교육학회. 아동교육** 19(3). 159-171.
- 이기숙, 이경미, 강경아(2001). 요리 활동을 통한 다문화교육. **교과교육학연구** 제5권 제2호 (2001. 12) pp.21-39 이화여자대학교 사범대학 교과교육연구소.
- 이명희(2009). 다문화교육에 관한 유아교육기관 교사의 인식 및 실태. **경성대학교 교육대학원 석사학위 논문.**
- 이미혜(2004). 다문화교육에 대한 유치원 교사와 아버지의 인식 및 교육 실제 비교. **가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.**
- 이은진(2008). 유아교육기관 다문화 교육 운영 실태 및 요구. **미래유아교육학회지**. 15(4), pp.269-297 미래유아교육학회.
- 이지수(2001). 다문화교육을 통한 점토 미술교육 프로그램 개발-또래집단기,의 사실기 아동을 중심으로 석사학위논문 **한양대학교 대학원.**
- 이진희(2009). 프로젝트 접근법을 활용한 다문화 교육활동이 유아의 인종 편견 감소에 미치는 영향. **이진희 서울교육대 교육대학원 석사 학위 논문.**
- 조현자(2006). 다문화접근에 의한 특별한 날(SD) 교육프로그램이 유아의 창의성과 자아개념에 미치는 영향. **조현자 숭실대 교육대학원 석사학위 논문.**
- 장영숙, 황윤세, 최미숙(2004). 유아교사의 교육신념과 교사 효능감의 관계 연구. **한국아동학회**. 25(6), 117-130.
- 장용석(2007). 몽골소녀 윤수경(말없는 아이) 2007년도 제4차 국제이해교육포럼 -다문화사회를 위한 협력, 7월 7일 아태 국제이해교육원.

- 장지영(2009). 유아교사의 다문화교육에 대한 신념과 실제. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전덕수(2008). 유아교사의 다문화 교육에 관한 인식 및 실제. 연세대 교육대학원 석사학위 논문.
- 정선아(2009). 다문화가정 유아를 위한 정책에 대한 연구 : 유아 삶과 권리 보장의 관점에서". **유아교육연구**. 29(1):253-272.
- 정선희(1997). 다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정선희(1997). 다문화교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정정숙(1997). 다문화 사회를 위한 민속 미술 지도의 방향과 시안. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 조영달(2006). 다문화 가정 교육 지원을 위한 자료 개발 연구, 교육인적자원부.
- 조영달.(2006). 다문화 가정의 자녀교육 실태 조사. 서울.: 교육인적자원부.
- 채영란, 박희숙(2009). 유아 교사의 다문화교육에 대한 인식과 실태에 관한 연구. **한국생활과학회지**. 18(3), 571-581.
- 채정란(1999). 다문화교육의 관점에서 본 우리나라와 다른나라 생활 주체 분석. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 천현정(2011). 「유치원 교육활동 지도서」에 반영된 다문화교육내용 분석 : 2007개정 유치원 교육과정에 따른. 부산대학교 석사학위 논문.
- 최연경(2008). 다문화교육 프로그램이 유아의 가족구조에 대한 인식 변화에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최협(1983). 계량적 접근과 질적 접근. 서울: 청람.
- 통계청(2007). 국제 결혼 이민자 및 국제 결혼 이혼 통계자료.
- 하현숙(2000). 다문화교육에 대한 부모의 인식 및 양육실태 연구조사. 성균관

대학교 대학원 석사학위 논문.

한건수(2008). 다문화 사회의 이해. 서울: 동녘

행정안전부(2011). 지방자치단체 외국인주민 현황.

현은자, 박성연(2003). 그림책을 활용한 다문화교육프로그램이 유아의 인종 및 타문화에 대한 태도에 미치는 효과. **한국 어린이 문학 교육학회** p101-124.

홍민경, 이경화(2011). '다문화교육'에 대한 유치원교사의 개념도 분석, **아동학회지**, 32(3), p.241-255.

Baker, G. C.(1994). Planning and organizing for multicultural instruction. Addison - wesley Publishing company.

Banks. J. A. & Banks. C. A.(2004). Multi cultural education: the effects on students's racial and gender role attitudes. J. A. Banks & C. A.

Banks, J. A.(1989). Multicultural education: issue and perspectives. Boston. Mass: Allyn & Bacon.

Banks, J. A(1989). Multicultural education for young children : racial and ethnic attitudes and their modification. New York: Macmillan.

Banks. J.(1994). Multicultural education: issues and perspectives(2nd ed.).(1994). "Transformng the manstream curriculum". **Educaton Leadership** 5(8). 4-8.

Banks. J.(2000). Culturally responsve teaching: Theory. research. and practice (Multicultural Education Seres. No.8). NY:Teachers College.

Banks, J. A. (2007). Educating citizens in a multicultural society (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Bennett. C. I. (1995). Comprehensive mltcultural education: theory and practice. Boston: Allen and Bacon.

- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* (6th ed.). PEARSON.
- Brown. S. R.(1980). *Political Subjectivity: Applications of Qmethodology in political science*. New Haven and London: Yale University Press.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Derman-Sparks. L & Force. A. B. C. T(1989). "Ant-Bias Curriculum. Tools for empowering Young children". NAEYC. Washington. D. C.
- Derman-Sparks. L. (1992). *Reaching Potentials through Antbias. Multicultural Curriculum*. S. Bredekamp & T. Rosegrant(Eds.).*Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. NAEYC.
- Gay, G.(2004). *Beyond brown: Promoting equality through multicultural education*. *Journal of Curriculum and Supervision*. 19(3), 193-216.
- Gilligan. C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kendall. F. E. (1983). *Diversity in the classroom-A multicultural approach to the education of young children*. New York and London: Columbia University Press.
- Kendall. F. E. (1996). *Diversity in the classroom. New approach to the education of young children*. New York: Teachers college press.
- McCall, A.(1995). *Women Leading in Education*, State University of New York Press, Albany, NY p180-94.
- Mckeown. B. & D. Thomas.(1988). "Q-methodology: A SAGE University Paper Series". The publishers of Professional Social Science. 66.
- Montalto, Nicholas V.(1982). *Multicultural education; History; 20th century;*

United States.

Morrison. G. S.(1998). Early childhood Education Today. 7th edition. Merrill. Prentice Hall.

Morrison. G.S (1998). Early childhood education today(7th ed.). Columbus. OH: Merrill. 1998.

Nieto. S.(1992). Affirming diversity. The socio-political context of multicultural education. N. Y.: Longman.

Newson. J. and Newson. E.(1978). ' On the social origins of symbolic functioning' n Varma. P.and Williams.P (eds)Paget.Psychology and Education. London. Hodder & Stoughton.

Parekh. Bhikhu. 2000 (2006). Rethinking multiculturalism. 2nd ed. Cambridge: Harvard University Press.

Ramsey. P. G. (1987). Teaching and learning in a diverse world: Roles de Melendez. W. & Ostertag. V.(1997). Teaching young children multicultural classrooms: issues, concepts, and strategies. NY: Delmer Publishers.

Ramsey, P. G. (2004). Teaching and learning in a diverse world (3rd ed.).TEACHERS COLLEGE PRESS.

Seefeldt (2005). Social Studies for the Preschool/Primary Child. Prentice-hall. Inc.

Spodek. B., & Rucnsk. E. A. (1984). A study of early childhood teachers beliefs: primary teachers. paper presented at the annual meeting of the american Cal research associaton. (ERC document reproduction service NO. ED 248 018).

Tye. K. (1990). Introduction: The world at a cross-roads. In Kinneth A.(Ed.),

1990 ASCD Year-book, Global Educaton: From Thought to Action.
Alexandra, VA: Association for Supervision and Curriculum
Development.

