



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](#)

황 인 애 교수 지도
석사학위 청구논문

다문화교육 정책학교(유치원)
유아교사들의 경험 탐색

2020

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공
조 민 지

다문화교육 정책학교(유치원)
유아교사들의 경험 탐색

황 인 애 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2020년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

조 민 지

인 준 서

조민지의 석사학위 논문으로 인준함

2020년 5월

심사위원장(인)

심 사 위 원(인)

심 사 위 원(인)

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

본 연구의 목적은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사의 경험은 어떠한지 심층적으로 알아보고, 다문화교육 정책학교(유치원)에서 근무하는 유아교사들의 운영개선을 위한 요구는 어떠한지 분석하고자 하는 것이다. 본 연구를 토대로 다문화교육 정책학교(유치원) 뿐만 아니라 일반 유아교육현장에서 효과적으로 다문화교육을 실천하는데 도움이 되는 기초자료와 다문화교육 정책이 효율적으로 실행될 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

이와 같은 연구 목적을 위해 설정된 연구문제는 다음과 같다.

1. 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험은 어떠한가?
2. 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구는 어떠한가?

본 연구는 충청남도에 소재한 다문화교육 정책학교(유치원)에서 근무하고 있는 유아교사 8명을 대상으로 2019년 10월 10일부터 2020년 2월 28일까지 심층면담을 실시하였다. 연구 참여자마다 각 2~3회씩, 총 23회의 면담이 진행되었다. 심층면담을 바탕으로 녹음자료, 면담 전사본, 현장 노트, 연구자 저널 등을 수집하였다. 연구자는 수집된 자료를 반복적으로 읽으며 내용을 분류하고 범주화하여 의미를 분석하였다. 자료 분석의 타당도를 확보하기 위해 삼각측정법, 유아교육 전문가의 조언과 연구 참여자를 통한 내부자 검증을 실시하였다.

본 연구의 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험을 살펴본 결과, 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 지역사회 연계와 가정 연계를 통한 다문화 교육이 활발히 실행되고 있었으며, 이러한 교육 실현은 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 시·도 교육청의 운영비 지원으로 가능할 수 있다고 보았다. 유아교사들은 다문화와 관련된 지역사회 기관 방문, 다문화 전문가 및 다문화 부모 초청 활동 등 유아들이 직접적인 다문화교육을 경험할 수 있도록 다양한 체험활동도 함께 진행하고 있었다. 또한 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육은 교육과정 전반에 걸쳐 다루어지는 것으로 나타났다. 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 누리과정과 연계한 일상의 교육과정 속에서 유아들이 다문화 감수성을 높일 수 있는 교육이 이루어져야 함을 중요하게 생각하고 있었다. 이를 위해 일 년의 교육과정 속에 다문화 요소를 경험할 수 있도록 계획하거나 다문화 친화적 환경구성, 놀이중심의 통합언어교육 등을 실행하고 있었다. 이러한 교육을 통해 유아교사들은 유아들이 서로 다름을 자연스럽게 인정하며 상호작용하는 등 다문화에 대한 이해가 높아져 인식이 변화된다는 것을 발견하였다. 또한 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육 실행 경험이 다문화교사로서 성장하는 기회가 되었다고 이야기하였다. 유아교사들은 다문화교육을 실천하며 다문화에 대한 스스로의 편견에서 벗어나는 기회가 되었으며, 다문화교육 실천가로서의 역량을 갖춘 교사로 변화됨을 느끼고 있었다.

둘째, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구를 살펴 본 결과, 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원) 정책 사업이 다문화

교육 운영에 있어서 현장의 상황을 반영하지 못한 어려움이 있음을 털어놓았다. 유아교사들은 다문화 유아에 대한 개별언어교육 및 가정 연계 지원, 다문화이해교육 실시, 운영결과보고서 준비 과정 등, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에 있어 현장 상황에서 수용하기 힘든 부분이 있다고 하였다. 이에 유아교사들은 다문화 유아의 언어발달 수준에 맞춘 개별언어교육 지원, 다문화 가정 연계지원에 대한 다양한 경로 모색, 자율적으로 이루어지는 다문화이해교육, 현장상황을 반영한 운영결과보고서의 개선을 기대하고 있었다. 또한 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 가정 부모들이 다양한 요구를 지니고 있어 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 이에 다문화 가정 부모들의 요구를 수용할 수 있는 맞춤형 부모교육이 이루어질 수 있도록 지원방안이 마련되기를 기대하였다. 이 외에도 유아교사들은 다문화이해교육 강사의 역량강화가 필요함을 요구하였고, 이와 함께 다문화 언어발달지도사 인력이 다문화 유아들 인원에 비해 부족하여 그 수요에 맞는 인력지원이 필요함을 이야기 하였다. 한편, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 운영과 다문화이해를 위해 원격연수 및 집합연수를 매년 받고 있지만, 원격연수의 경우 현장상황이 잘 반영되어 있지 않음을 지적하였다. 또한 유아교사가 다문화교육 업무를 담당하게 되었을 때 업무에 대해 체계적인 도움을 받고 싶었지만 정보를 얻는 것이 어려워 교육진행의 어려움을 겪고 있었다. 이에 따라 유아교사들은 다문화교육 관련 원격연수 내용 보강과 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 유아 지원 및 다양한 다문화 교육 실행에 도움을 받을 수 있는 다문화 교육 인프라가 구축되기를 희망하였다.

목 차

논문개요

| | |
|------------------------------------|-----------|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 연구문제 | 7 |
| 3. 연구자 | 7 |
| 4. 용어의 정의 | 9 |
| | |
| II. 이론적 배경 | 10 |
| 1. 다문화교육 | 10 |
| 1) 다문화교육의 개념 | 10 |
| 2) 유아 다문화교육 | 12 |
| 2. 다문화교육 정책학교(유치원) | 16 |
| 1) 다문화교육 정책학교(유치원) 설립배경 및 운영 | 16 |
| 2) 다문화교육 정책학교(유치원) 현황 | 19 |
| 3. 유아 다문화교육과 교사 | 22 |
| 4. 선행연구 | 25 |
| | |
| III. 연구방법 | 30 |
| 1. 연구 참여자 | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 2. 연구 절차 | 40 |
| 1) 예비연구 | 40 |
| 2) 본 연구 | 40 |
| 3. 자료 분석 | 45 |
| 4. 연구의 윤리성 및 신뢰성 | 51 |
| | |
| IV. 연구 결과 | 53 |
| 1. 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험 | 53 |
| 1) 운영 지원을 통해 실현되는 다문화교육 | 53 |
| 2) 교육과정 속에 녹아드는 다문화교육 | 59 |
| 3) 서로의 다름을 인정하는 유아의 인식 변화 | 63 |
| 4) 다문화교육 역량을 갖춘 교사로서의 성장 | 66 |
| | |
| 2. 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구 | 69 |
| 1) 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에서의 현실적 방안 마련 | 69 |
| 2) 다양한 요구를 지닌 부모를 위한 맞춤형 부모교육 지원 | 76 |
| 3) 다문화교육 전문가의 역량 강화와 인력 지원 | 83 |
| 4) 유아교사에게 적합한 다문화 교육연수 및 교육 인프라 구축 | 85 |
| | |
| V. 논의 및 결론 | 91 |
| 1. 논의 | 91 |

2. 결론 및 제언 103

참고문헌

ABSTRACT

부록

표 목 차

| | |
|--|----|
| <표 1> 다문화교육 정책학교(유치원) 현황 | 19 |
| <표 2> 2019년 다문화교육 정책학교(유치원) 지역별 현황 | 20 |
| <표 3> 시·도별 다문화 가정 자녀수 | 21 |
| <표 4> 연구 참여자의 일반적 배경 | 31 |
| <표 5> 심층면담 일정 및 내용 | 42 |
| <표 6> 심층면담 질문내용 | 44 |
| <표 7> 수집된 자료 | 46 |
| <표 8> 실용적 절충주의에 기초한 포괄적 분석절차 6단계 | 47 |
| <표 9> 세 번째 수집 절차 내용 | 47 |
| <표 10> 연구문제에 따른 자료 분석 | 49 |

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국사회는 세계화로 인한 나라 간 교류로 인해 외국인이 유입되고, 결혼이나 취업 등 다양한 목적으로 국내에 입국한 이주민이 증가하면서 다인종·다문화사회로 바뀌어가고 있다. 우리나라의 외국인주민 수는 최초로 조사를 실시한 연도인 2006년 536,627명에서 2018년 2,054,621명으로 약 3.8배가 증가하였다. 또한 2018년도 지방자치단체 외국인주민 현황에 따르면 외국인주민수는 우리나라 총인구 대비 4.0%인 것으로 나타났다(행정안전부, 2019). 2015년~2018년까지 다문화 가구는 299,241가구에서 334,856가구로, 다문화 가구원은 887,804명에서 1,008,520명으로 증가하였다(통계청, 2019). 이렇듯 다문화 가정이 늘어나면서 우리나라는 다문화·다인종 사회로 가속화 되고 있다(김정신, 2011). 이와 동시에 다문화 가정의 출생아 수도 늘어나게 됐고, 통계청(2019)에서 발표한 2018년 다문화 인구동태 통계에 따르면 전체 출생아 수에서 다문화 출생아가 차지하는 비중은 5.5%로 2008년(2.9%)보다 2.6%포인트가 늘어난 것으로 나타났다. 다문화 자녀의 연령 통계를 살펴보면, 2018년 기준 만 18세 이하는 237,506명, 이 중에서 미취학 아동(만 6세 이하)은 114,125명으로 전체 다문화 가정 자녀의 과반수(48.1%)에 해당한다. 이는 영유아기 다문화 가정 자녀가 과거에 비해 증가했다는 것을 의미하며, 향후 초·중등 교육에 진입하는 다문화 학생 수도 늘어날 것이라는 점을 말해주고 있다. 즉, 우리사회에 다문화 가정 자녀의 수가 꾸준히 늘어나면서 다문화교육의 필요성 또한 더욱 강조되고 있다.

이로 인해 우리나라 학교현장에서도 다문화교육을 위한 변화의 요구가 일어났다. 2006년 교육부에서 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’을 처음으로 수립한

이후 다문화 가족에 대한 중앙정부 및 지방자치단체의 관심이 증가하게 되었다(한승수, 이승철, 2017). 2006년 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’ 수립 이후 다문화 학생의 교육권을 보장하기 위해 ‘초·중등교육법 시행령’이 2008년, 2010년, 2013년 세 차례에 걸쳐 개정되었고, 2009년에는 다문화 학생을 위한 멘토링이 시행되었다. 이 외에도 2015년부터는 다문화 학생 교육을 돕기 위한 교재들이 발간되고 있고, 2007년에는 중앙다문화교육센터 지정, 2015년에는 지역다문화교육지원센터 운영을 지원하는 등 다문화교육 추진체계를 구축하고 있다. 또한 다문화 유아에 대한 체계적인 지원을 위해 지역의 다문화지원센터에 대한 기본 현황 파악을 추진하고 있다(교육부, 2020). 이와 같이 다문화교육에 대한 여러 지원정책이 다문화교육의 필요성을 보여주고 있다.

다문화교육이란, 다문화 사회에 필요한 문화와 국가, 집단, 개인 간의 친밀한 관계와 상호 이해를 증진시키고, 서로 다른 문화 간의 이해 및 공존 능력을 위한 지식, 기술, 태도를 기를 수 있도록 돕는 교육이라 할 수 있다(김혜숙, 2017). 특히 유아기의 다문화교육은 매우 중요한데, 해당시기에 유아들은 다른 사람을 탐색하는 과정을 통하여 인종, 민족, 성, 사회적 계층에 대한 편견이나 고정관념을 접하게 되고, 이것은 유아들의 자아정체감 형성에 큰 영향을 미치기 때문이다. 또한 유아기에 습득한 편견이나 고정관념은 변화되기 어려우므로 다양한 문화에 대한 다문화 관련 지식을 접할 수 있는 다문화교육은 필수적이라고 할 수 있다(정선희, 1997). 즉, 유아기의 다문화교육은 유아들이 문화의 다양성을 이해하는 과정을 통해 다문화에 대한 인식을 높이고, 사회적 집단 속에서 서로 다른 사람들과 긍정적으로 상호작용할 수 있는 지식, 태도, 기술을 기를 수 있는 교육이라 할 수 있다.

유아교육에서 다문화교육은 2007년 개정 교육과정에서 다문화 가정 유아에 대한 교육이 명시되면서 본격적으로 시작되었다(윤갑정, 2012b). 그리고 2013년부터 실시된 3-5세 누리과정에도 유아들이 다문화에 대한 편견과 존중의

태도를 형성할 수 있도록 다양한 교육기회를 제공하도록 고시하였다(남미경, 윤갑정, 2015). 이처럼 유아기 다문화교육의 필요성은 국가수준의 유아교육과정에도 반영 되었고, 교육부는 2015년도부터 유아기 다문화 가정 자녀의 교육 지원을 위해 다문화교육 정책 사업의 일환인 다문화 유치원을 선정하여 운영하고 있다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2018). 2019년에는 현장의 다문화교육 활성화와 다문화 학생(유아)의 특성을 고려한 맞춤형 지원을 위해 기존 다문화 유치원, 다문화 중점학교, 다문화 예비학교에서 ‘다문화교육 정책학교’로 통합 되었다. 다문화교육 정책학교는 유치원, 초·중등, 한국어학급(유·초·중등)으로 구분하여 운영하고 있으며, 이에 따라 다문화 유치원은 다문화교육 정책학교(유치원)으로 용어가 변경되었다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2019).

다문화교육 정책학교(유치원)이란, 가족, 종교, 문화 등으로 인한 차별이 없도록 각 지역의 특성과 학교 여건에 따라 자율적으로 다양한 다문화교육을 추진하고 있는 학교를 말한다. 다문화교육 정책학교(유치원)은 모든 유아의 다문화 감수성 증진을 위해 개정 누리과정과 연계하여 놀이·활동을 통해 다문화교육을 실시하고 있다. 또한 다문화 유아에게 유치원 단계부터 언어와 기초학습 등을 지원하여 동등한 출발점을 보장할 수 있도록 맞춤형 교육을 실시하고 있다. 이와 더불어 내·외부 자원 연계를 통한 물리적 환경 조성 및 유치원 구성원의 다문화 역량 강화를 위한 노력을 꾀하고 있다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2020).

다문화교육 정책학교(유치원)은 2015년에 5개 지역(경기, 경남, 서울, 전남, 충남)을 대상으로 30개소를 시범사업으로 운영하기 시작하여 2017년에는 전국 17개 지역에 90개소, 2019년에는 139개소로 확대되어 운영하고 있다. 다문화교육 정책학교(유치원)의 2019년도 시·도별 분포는 전체 139개소 중 충남이 21개소로 가장 많았고, 그 다음으로 대구가 20개소, 전남 15개소 순으로

나타났다(중앙다문화교육센터, 2019). 한편 시·도별 다문화 가정의 자녀수와 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영상황을 살펴보면, 2018년을 기준으로 다문화 가정의 자녀는 총 235,282명으로, 이중 다문화 가정 자녀의 수가 가장 높은 지역으로는 경기도 60,938명, 서울 32,598명, 경남 17,558명 순으로 나타났다. 이에 비해 해당 지역의 다문화교육 정책학교(유치원)는 경기도 10개소, 서울 8개소, 경남 6개소로 다문화 가정 자녀의 수에 비해 낮은 비율로 운영되는 것으로 나타났다(교육부, 2018). 이는 다문화교육 정책학교(유치원) 운영이 시·도별 다문화 가정 자녀수를 반영하지 못하는 것으로 볼 수 있으며, 다문화 가정 자녀에 대한 교육 기회의 보장이라는 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영 목표를 실행하는 데 있어 고려할 부분이라 할 수 있다.

다문화교육 정책학교(유치원) 정책사업은 다문화 가정 자녀의 지속적인 증가에 부응하는 선제적 교육정책의 요구에 따라 다문화 학생(유아)에 대한 조기개입의 중요성이 대두 된 것에 있다(중앙다문화교육센터, 2016).

또한 다문화 가정은 일반 가정 보다 언어학습 환경조성에 어려움을 겪고 있어, 유치원 등 교육기관의 다문화 유아를 위한 교육지원은 필수적이다. 이와 같이 다문화 유아에 대한 맞춤형 교육지원과 사회통합을 위한 다문화 교육의 필요성에 부응하기 위해 정부는 다문화교육 정책학교(유치원)을 지원하여 다문화 유아에게 유치원 단계부터 언어 및 기초학습 등 맞춤형 교육을 통해 실질적으로 평등한 교육기회를 제공하고 있다(교육부, 2020). 일반적으로 미취학 자녀에게 유치원은 중요한 교육기관의 역할을 수행한다. 특히, 다문화 가족의 미취학 자녀들이 여러 가지 이유로 일반유치원보다 다문화교육 정책학교(유치원)을 더 선호한다는 점에서 정부는 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 지원을 확대하고 있다(한승수, 이승철, 2017).

다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 관심과 지원이 확대되면서 관련 연구들이 학술적 차원에서 수행되었다. 연구를 종합해 보면, 다문화교육 정책

학교(유치원)의 다문화 가정 유아에 대한 지원 방안에 대해 살펴 본 연구(한승수, 이승철, 2017), 유아교사들의 다문화교육에 대한 인식(김유림, 2019; 이귀희, 2017) 및 실행 경험을 탐구하는 연구(이귀희, 2017; 채영란, 2019)들이 이루어졌다.

구체적으로 다문화교육 정책학교(유치원)의 다문화 가정 유아에 대한 지원 정책과 관련한 선행연구를 살펴보면, 한승수와 이승철(2017)은 정책적 제안으로 유치원별 다문화 유아의 비율, 한국어 능력 차이 등 다문화 유치원의 특성을 고려한 맞춤형 지원과 전체 유아 대상의 다문화 이해교육 내용의 확대를 제안하였다. 또한 다문화 학부모를 위해 모국어로 번역 된 자녀교육정보 제공과 다문화 유치원의 만족도 조사, 다문화가족 지원기관과 협력 강화가 필요하다고 보았다.

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 다문화교육에 대한 인식 및 실행경험에 대한 선행연구를 살펴보면, 김유림(2019)의 연구에 따르면 유아교사의 다문화교육역량 및 태도는 중간보다 높은 수준으로 나타났으며, 이는 교사의 다문화 연수경험, 다문화 관심도와 정적 상관관이 있었다. 또한 다문화 유아 교수경험에 따른 교사의 다문화교육역량 및 태도에서도 차이가 나타났다. 이귀희(2017)는 다문화 유치원 교사들의 다문화교육에 대한 태도 부분에서 이중 언어 가능과 해외거주 경험 부분에서 유의한 차이가 있었으며, 다문화교육에 대한 효능감에서도 교사의 다문화교육 연수 경험과 이중 언어 가능, 해외거주 경험 부분에서 유의미한 차이가 있음을 밝히고 있다. 이 연구들은 공통적으로 다문화 유치원 유아교사의 배경변인 중 다문화교육 연수 경험이 유아교사의 다문화교육에 대한 효능감에 영향을 미친다는 것을 보고하고 있다.

한편 채영란(2019)의 연구에 따르면 다문화 유치원 교사들은 다문화교육의 필요성에 대해 인식하고 있지만 교육실행에 있어서는 어려움을 겪고 있다고 언급하였다. 다문화교육을 실행하면서 직면하는 교육적 한계로는 다문화교수

자료 및 다문화교육 프로그램의 부족 등의 물리적 측면과 다문화교육에 대한 유아교사 자신의 역량 미흡 등으로 나타났다. 이와 같이 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육을 실행하는 과정에서 어려움을 겪고 있었고, 유아교육현장의 다문화교육을 위한 구체적인 방안이 마련되기를 기대하였다.

다문화교육 정책학교(유치원)을 대상으로 진행된 선행연구 검토 결과, 다문화교육 정책학교(유치원) 제도 도입이 5년이 지났음에도 불구하고 관련 연구가 양적으로 미비한 것으로 나타났다. 또한 실제 유아교사들이 현장에서 필요한 연구는 다문화교육과 관련된 프로그램 연구(이귀희, 2017; 채영란, 2019), 다문화 유치원에서 근무하는 여러 교사들의 다양한 의견을 수렴한 다문화교육에 대한 포괄적인 연구(이귀희, 2017) 임에도 불구하고 이에 대한 연구는 부족하였다. 이에 따라 다문화교육에 관한 유아교사들의 경험을 보다 심도 있게 살펴보고, 유아교사들의 요구를 반영한 실천적인 도움을 제공하는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구는 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사의 경험은 어떠한지 심층적으로 알아보고, 유아교사들이 다문화교육 정책학교(유치원)에서 근무하면서 운영개선을 위한 요구는 어떠한지 구체적으로 분석하고자 한다. 본 연구를 토대로 다문화교육 정책학교(유치원) 뿐만 아니라 유아교육현장에서 효과적으로 다문화교육을 실천 할 수 있는 기초자료와 다문화교육 정책이 효율적으로 운영될 수 있는 방안을 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구는 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사의 경험을 알아보고자 다음과 같은 연구문제를 선정하였다.

1. 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험은 어떠한가?
2. 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구는 어떠한가?

3. 연구자

본 연구자는 교육대학원에서 유아교육을 전공하고 있는 대학원생으로 충남에 소재한 국공립 어린이집에서 보육교사로 3년, 직장 어린이집에서 보육교사 및 주임교사로 3년을 근무한 경력이 있다. 보육교사로 근무하는 6년 동안 다른 나라 배경을 가진 6명의 다문화 가정 유아를 지도하면서 영유아들의 언어발달 지연, 가정환경 및 부모의 양육방식으로 인해 나타나는 문제 행동 등으로 어려움을 경험하였다. 이에 연구자는 언어발달 지연이 있는 다문화 유아를 위해 자유선택활동 시간이나 통합보육시간에 틈틈이 언어지도를 진행했었다. 또한 다문화교육에 대한 인식과 필요성을 느껴 이를 반영한 수업을 실시하였지만 다문화교육에 관한 자료가 많지 않고, 무엇보다도 업무가 많은 현장 상황에서는 다문화교육을 진행하는 것의 어려움이 있었다. 이러한 어려움을 간직한 채 대학원에 입학하게 되었고, 부모교육 관련 수업을 통해 다문화 가정의 현실과 다문화교육의 중요성을 다시금 깨닫게 되었다. 다문화 영유아들을 지도하면서 처음에는 다문화교육을 단순히 어렵고,

다문화 영유아들을 위해 내가 무엇을 도와줘야 하는가와 같은 좁은 의미의 다문화교육에 초점을 맞췄었다. 그러나 대학원에 다니면서 다문화교육에 관한 정책, 실태 등의 문헌을 접하면서 관점이 변화 되어갔다. 결국 다문화교육은 다문화 유아뿐만 아니라 모든 유아들이 문화의 다양성을 이해하는 교육이라는 것을 깨달았으며, 다문화교육을 폭넓은 시각으로 바라볼 수 있게 되면서 다문화교육 연구에 관심을 가지게 되었다.

유아 다문화교육에 대해 좀 더 알아보기 위해 관련 연구물을 살펴보던 중 다문화교육을 중점적으로 실시하는 어린이집과 유치원이 있음을 알게 되었다. 그 중 교육부의 정책사업의 일환인 다문화교육 정책학교(유치원)이 지정되어 모든 유아를 대상으로 다문화교육이 이루어지고 있다는 것을 알게 되었다. 연구자가 살고 있는 충남에는 다문화 유아의 수가 많았기 때문에 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 관심이 더욱더 생겼고, 이에 대해 좀 더 알아보기 시작 했다. 그러던 중 지인을 통해 다문화교육 정책학교(유치원)으로 지정 받아 운영을 했던 유아교사가 최근 들어 전체 원아 중 과반 수 이상의 다문화 유아가 재원하게 되면서 이에 따른 교육지도의 어려움을 겪고 있다는 사실을 알게 되었다. 이에 본 연구자는 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험이 어떠한지, 또한 유아교사들의 실제 운영 경험 속에서 어떤 어려움과 요구가 있는 지를 탐색해보는 연구를 시작하게 되었다. 본 연구를 통해 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육 운영 상황을 이해하고 유아교사들의 현실적 요구를 반영한 보다 효율적인 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 지원방안을 마련하는 데 시사점을 제공하고자 한다.

4. 용어의 정의

1) 다문화교육 정책학교

다문화교육 정책학교는 가족, 종교, 문화, 성, 장애, 신체적 특성 등 다양한 배경으로 인한 차별이 없도록 각 지역의 특성과 학교 여건에 따라 자율적으로 다문화교육을 추진하고 있는 교육기관을 의미한다. 기존의 다문화 유치원, 다문화 중점학교, 다문화 예비학교로 운영되었던 다문화 교육기관은 2019년부터 다문화교육 정책학교로 통합되어 다문화교육 정책학교(유치원), 다문화교육 정책학교(초·중등), 한국어학급(유치원, 초·중등)으로 나뉘어 운영되고 있다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2020).

2) 다문화교육 정책학교(유치원)

다문화교육 정책학교(유치원)은 2019년 교육부의 다문화교육 정책학교 사업 개편 이전의 다문화 유치원을 의미한다. 다문화교육 정책학교(유치원)은 다문화 유아의 언어발달을 통합교육 형태로 지원하며 전체 유아와 학부모를 대상으로 다문화교육을 운영하는 유치원으로 모든 유아의 다문화 감수성 증진, 다문화 유아의 초기 발달 지원, 유치원 교육 공동체의 다문화 친화적 환경조성을 운영 목표로 하고 있다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2020).

Ⅱ. 이론적 배경

1. 다문화교육

1) 다문화교육의 개념

인간의 삶은 그 자체가 문화라 할 수 있다. 인간은 그동안 수많은 문화를 형성해 왔으며, 문화란 각각의 사회 구성원이 모여 형성한 사회 속에서 개 개인이 자신의 것을 표현하며 살아가는 모든 것을 말한다(박현경, 2011). 이러한 문화는 각 집단이나 사회 그리고 민족이나 인종에 따라 각기 고유한 형태로 나타나는데 이렇게 각기 독특하면서 분절된 문화의 형태들이 하나의 조합을 이룬 상태를 ‘다문화’라고 한다(장영희, 1997). 이처럼 다문화 개념에 근거한 교육적인 접근이 바로 다문화교육이라 할 수 있으며, 국가 차원의 여러 국가 문화와 한 국가 내부에 존재하는 여러 하위문화 차원을 고려한 교육이다. 다문화교육은 어린 아이부터 성인에 이르기까지 모든 문화집단의 구성원이 대상이 된다(우복남, 2009).

다문화교육 개념은 다문화교육을 바라보는 시각과 강조점에 따라 다문화 교육(multicultural education), 세계화 교육(global education), 반 편견 교육(anti-bias education), 다민족 교육(multiethnic education), 국제 이해 교육(education for international understanding)등의 다양한 용어로 소개되고 있다(양영자, 2008). 또한 다문화교육은 그 나라의 상황에 따라 다른 양상으로 이루어질 수 있으며 학자마다 다문화교육의 개념도 다양하게 정의되고 있다(이은미, 2017). 이에 다문화교육의 개념에 대한 국내·외 학자들의 견해를

살펴보면 다음과 같다.

Banks(2008)에 의하면 다문화교육이란 다양한 사회계층, 인종, 민족, 성 배경을 지닌 모든 학생이 평등한 교육기회를 경험할 수 있도록 교육과정과 교육제도를 개선하고자 하는 교육 개혁 운동이라 주장하였다. 또한 Morrison(2007)은 다문화주의 교육을 학생들이 민족, 성, 사회, 지위 언어, 문화적 배경이 서로 다른 사람들을 이해하고 올바르게 인식하며 존중하도록 촉진함으로써 다문화 사회에서 생활하고, 학습하고, 의사소통하며, 공통의 목표를 획득할 수 있도록 하는 교육으로 정의하였다. 또한 국내 학자들의 견해를 살펴보면, 전경숙 외(2007)는 다문화교육을 다양한 민족, 인종뿐만 아니라 계층, 성별, 지역 등에 의해 발생하는 다양한 집단의 문화를 이해하는 능력과 문화적 가치를 존중하는 태도를 기르는 것이라 하였다. 그리고 문화적 차이에 의해 발생하는 편견과 갈등문제를 스스로 적극적으로 대처하고 더 나아가 상호 소통하여 원만한 관계를 형성할 수 있는 능력을 함양하도록 하는 모든 교육활동으로 정의하였다. 김현미 외(2008)는 다른 관점에서 바라본 윤리적 실천을 교육함으로써 타인을 배려하는 능력을 키울 수 있고 복합적이고 대안적인 가능성을 식별할 수 있는 수단을 제공하는 교육이라 하였다. 또한 다문화교육이란 각기 다른 인종과 성, 언어, 계층 등을 이해하고 존중하도록 유도하여 삶을 긍정적으로 변화시킴으로써 다양한 문화의 세계에서 공동의 목표를 지향하며 다른 문화를 가진 사람들끼리 의사소통할 수 있는 지식, 태도, 기술을 준비하는 교육이라 할 수 있다(김영옥, 2011b).

우리나라는 2000년대에 접어들면서 다양한 배경의 이주자들이 증가함에 따라 다문화교육에 대한 관심이 높아졌으며(황규호, 양영자, 2008), 정책적으로는 교육부(당시 교육인적자원부)에서 ‘다문화가정 자녀 교육지원 대책’이 2006년에 처음 발표되면서 다문화교육을 위한 국가 차원의 정책기반이 마련되었다(김종훈, 2014). 또한 2010년대 이후에는 주로 결혼이주여성의 언어문

제와 가정생활부적응에 제한되었던 다문화가정의 문제들이 자녀의 성장과 함께 자녀들의 학교생활 및 사회부적응 문제가 함께 나타나 지금과 다른 다문화 교육정책을 실시하게 되었다. 2012년 이후 부터는 다문화 학생이 더 이상 동화·지원 대상이 아닌 글로벌 시대 잠재적인 국가인재라는 인식에 기초한 정책이 시작되어 확산되었다(이애련, 2016; 채영란, 2019).

우리나라는 2006년부터 다양한 문화, 역사적 배경을 가진 학생들에게 차별 없는 공평한 교육의 기회를 제공하고자 다문화교육을 도입하여 실행하기 시작했다. 우리나라의 다문화교육은 시행 초기에는 주로 소수의 문화 집단이 주류 집단에 빠르게 적응되어 생활할 수 있는 것에 초점을 두어 시행되었으나 최근에는 인종, 문화가 다른 사람들이 상호문화를 이해하고 존중하여 인간의 존엄성 및 인권을 증진시키기 위한 교육을 강조하고 있다(정윤경, 2010).

이와 같이 다문화교육의 개념은 시대에 따라 발전해 왔으며, 학자에 따라 다양하게 정의 되고 있다. 이러한 정의들을 종합하자면, 다문화교육은 다양한 배경을 가진 집단에 대한 이해와 존중을 바탕으로 조화로운 사회를 만들고자 공동체 의식을 함양해 나아가는 것이다. 또한 다양한 인간에 대한 편견과 차별을 없애도록 하고, 다른 문화 및 사회 집단의 평등적 공존을 위해 다문화적 상황을 인식하고 대처할 수 있도록 돕는 교육으로 이해할 수 있다.

2) 유아 다문화교육

(1) 유아 다문화교육의 개념

오늘날 다문화교육은 유아교육에서도 중요한 주제로 다루어지고 있다.

‘전미유아교육협회(National Association for the Education of Young Children): NAEYC’에서 발표한 Position statement(1995)에 의하면, 유아는 가정과 지역사회, 인종, 민족, 문화적 배경에 적합한 유아교육을 받을 만한 가치가 있다고 주장하면서 유아의 발달에 있어 교사는 유아의 다양한 문화적, 언어적, 교육적 필요를 충족시킬 수 있도록 준비되어야 한다고 하였다(김낙홍, 2008, 재인용).

유아를 대상으로 하는 다문화교육에 대한 학자들의 견해를 살펴보면, 이기숙, 이경미, 강경아(2001)는 유아 다문화교육은 사람은 누구나 가치 있는 존재라는 인식하에 유아 자신의 문화적 정체감을 확립해 나아가는 것은 물론, 다른 민족 또는 인종에 대해 올바른 지식을 구성하도록 돕는 것이라 하였다. 또한 다양한 차이를 편견 없이 받아들임으로써 다문화 사회를 살아가는데 적합한 가치와 태도를 습득하는 교육으로 정의하였다. 김영옥(2002a)은 유아들이 서로 다른 성, 계층, 언어, 인종 등 다양한 문화가 공존하는 세계에서 함께 생활하며 이해와 존중을 실천하는 것이라 하였다. 더 나아가 유아 뿐 아니라 유아가 속해 있는 가족의 삶 또한 긍정적으로 변화하도록 돕는 기술을 가질 수 있도록 준비하는 교육이라고 언급하였다. 또한 박찬옥 외(2011)는 다문화교육을 각기 다른 인종, 성, 언어, 계층 등을 이해하고 존중하도록 유도하여 유아를 비롯한 그 가족의 삶을 긍정적으로 변화시킴으로써 유아들이 함께 생활하고 의사소통하는 지식, 태도, 기술을 가질 수 있도록 준비하는 것이라 보았다. 김유정, 남규, 이정아(2010)는 다문화교육을 유아기에 편견을 극복하고 사고의 폭을 넓힘으로서 학습자인 유아들이 문화의 다양성을 수용하고 세계 공동체를 만들어 나가기 위해 서로 다른 역할을 수행할 수 있는 능력을 기르도록 교육하는 것이라 하였다.

이를 종합해 보면 유아 다문화교육은 유아가 개인 및 문화의 다양성을 수용하고 존중하기 위한 교육이며, 더 나아가 유아가 속해 있는 가족의 삶 또

한 긍정적으로 변화 할 수 있는 기술을 갖도록 준비하는 교육이라 할 수 있다. 또한 교육과정 내에서 모든 유아들에게 다문화적 이해와 문화적 관련성을 경험할 수 있는 환경을 제공하고, 사회적 편견과 고정관념에 대처할 수 있는 능력을 길러주는 교육으로 이해할 수 있다.

(2) 유아기 다문화교육의 필요성

우리 사회는 매우 빠르게 다문화 사회로 진입하였으며, 이와 같은 사회의 흐름 속에서 문화 갈등을 해소하고 다양한 문화에 적응하도록 하기 위해서는 교육에서부터 시작되어야 한다(정명수, 2008). 특히 유아기는 신체적·인지적·정서적 발달이 형성되는 시기로, 어휘의 습득으로 의사소통이 활발해지고 주변 환경에 대해 호기심이 많아지며 또래와의 접촉을 통해 사회적 기술을 획득하는 시기이다. 또한 독립된 존재로서 자기 개념을 형성하고, 자기 중심적 사고를 가지고 있는 시기라는 점(전윤미, 이윤정, 2019)에서 다문화 교육은 유아기부터 강조되어야 할 내용이라 할 수 있다.

유아기는 ‘문화’에 대한 중요한 이해가 이루어지는 시기이다(Swick, 1995). 이미 24개월 이전에 타인과 구별되는 자아에 대해 인식을 하며, 만 2세가 되면 신체적 특징, 의상, 언어 등에 기초해 사람들 간의 유사성과 차이점을 지각한다(Seefeldt, Castle, & Falconer, 2005). 이 시기의 유아는 다른 사람과 연관 짓거나 분리해서 자아개념을 구성하고, 자율성을 시험해 보며, 의사소통을 하고, 감정이입과 우정을 나누는 경험을 하면서 다른 사람을 이해하기 시작한다(박미경, 2007a). 그러므로 유아 초기는 다문화교육이 시작 될 시점이라 할 수 있다(이현숙, 2000). 또한 3-5세가 되면 성역할이 고정되고 인종에 대한 편견이 자리 잡아 가게 된다. 이 시기에는 자아인식과 정체감이 발달하며, 사회 속에서 약속되어진 적절한 행동이 무엇인지 이해할 수 있게 된다(조순옥 외,

2010). 6세에는 교육을 통해 인종, 민족, 성별 차이 이외에 계층, 장애, 지역별에 따른 문화차이를 이해하고, 공동체의 구성원으로서 자신을 인식할 수 있으며, 나아가 지역사회에서 발생하는 차별적인 상황에 대해 문제를 제기하고 해결할 수 있다(양옥승, 2010). 또한 유아기는 자신의 생김새, 성, 인종 등 사람과 사람 사이의 차이점에 대해서 인식하는 시기로 자신의 인종, 민족에 대한 일치감을 기초로 하여 다른 집단에 대한 감정이입과 관심을 갖게 되며 더 나아가 인간의 존엄성과 정의와 같은 이상적인 균형감을 발달시키므로 이러한 인식을 기초로 한다면 유아기는 다문화교육을 실시하는데 가장 적절한 시기라고 할 수 있다(장영희, 1997).

조대현(2008)은 타문화에 대한 열린 사고 형성과 긍정적 이해를 위하여 조기교육의 중요성이 강조되고 있는 현실에서 유아기에 자국의 문화를 비롯하여 세계의 다양한 문화를 이해하고 접해 보는 것은 편견 없이 다양한 문화를 수용할 수 있는 능력과 세계 속의 시민의식을 기르는 데 많은 도움을 줄 수 있다고 보았다. 또한 홍순정, 김희태(2014)는 다문화교육이 어린 유아들에게 시작되어야 하는 것은 성인이 되어 가질 수 있는 편견과 무지, 문화적 차별에 의한 우월감 등이 타 문화에 대한 비하로 이어지지 않도록 할 필요가 있기 때문이라고 언급하였다. 그리고 연령이 낮을수록 가소성이 높아 문화적 이해나 수용이 상대적으로 높기 때문에 이를 바탕으로 문화적 차별성, 문화적 편견성, 문화적 위계성을 없앨 수 있는 좋은 시기라고 했다.

유아기 다문화교육의 필요성은 국가수준의 유아교육과정에도 반영 되었다. 2013년부터 시행된 3~5세 누리과정 편성과 운영의 기준에는 유아들이 성별, 종교, 신체적 특성, 가족 및 민족 배경 등에 대한 편견을 갖지 않고 각자의 독특성을 수용하고 존중해 주며 더불어 살아가는 태도를 함양하도록 편성해야 한다고 명시하고 있다(교육과학기술부, 2013).

이상에서 알 수 있듯이 유아기는 다문화교육을 통해 다른 사람에 대한 존중

과 이해를 배우게 되는 시기로, 유아들은 다른 사람의 문화적 차이점과 다양성을 인식하고 수용하여 차별을 감소시킬 수 있게 된다. 무엇보다도 유아기는 사회적 편견이나 선입견에 노출되기 전이므로 다문화 사회를 바르게 살아가는 방법을 배울 수 있다는 점에서 유아교육에서의 다문화교육이 다른 어떤 시기의 교육보다 중요하다고 볼 수 있다.

2. 다문화교육 정책학교(유치원)

1) 다문화교육 정책학교(유치원) 설립배경 및 운영

우리나라의 다문화가정은 2018년 기준으로 334,856가구를 차지하고 있다. 이는 2015년에 299,241가구, 2017년 318,917가구와 비교하여 매년 증가 추세를 보이고 있음을 나타낸다(통계청, 2019). 또한 우리나라 전체 초·중·고 학생에서 다문화 가정 자녀들이 차지하는 비율을 살펴보면, 2017년 기준으로 전체 학생의 1.9%를 차지하는 것으로 조사되었으며, 지난 5년간 매년 1만 명 이상 증가하는 추세를 보이는 것으로 나타났다(교육부, 2018).

이처럼 다문화 가정 및 다문화 학생의 증가는 이들에 대한 교육수요가 늘어나는 결과를 가져오게 되었으며, 다문화 학생의 국적, 특성 등의 개인적 배경과 관계없는 동등한 교육기회 보장의 필요가 요구되었다(교육부, 2020). 이에 정부는 다문화 가정 자녀의 지속적인 증가에 부응하는 선제적·맞춤형 교육을 시행하고자 유아기 다문화 가정 자녀의 교육 지원을 위해 2015년부터 다문화교육 정책사업의 일환인 다문화 유치원을 운영하여 다문화 유아 및 유치원의 다문화교육을 지원하였다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2018). 2019년에 지역의 자율성을 강화하는 차원에서 다문화

교육 정책 사업이 개편되어 기존 다문화 유치원, 다문화 중점학교, 다문화 예비학교로 운영되던 다문화교육은 ‘다문화교육 정책학교’로 명칭을 통일하고 대상에 따라 다문화교육 정책학교(유치원, 초·중등, 한국어학급)으로 구분하여 운영하고 있다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2019).

다문화교육 정책학교(유치원)이란, 가족, 종교, 문화 등으로 인한 차별이 없도록 각 지역의 특성과 학교 여건에 따라 자율적으로 다양한 다문화교육을 추진하고 있는 학교를 말한다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2020).

다문화교육 정책학교(유치원)의 선정기준과 운영목적, 구체적인 운영 내용에 대해 살펴보면 다음과 같다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2020).

첫째, 다문화교육 정책학교(유치원)의 선정은 다문화 유아의 재원현황 및 지역적 특수성을 고려하여 시·도 교육청에서 지정하거나 다문화교육 정책학교(유치원)으로 전환을 희망하는 유치원의 신청에 따른 공모를 통해 이루어진다. 다문화교육 정책학교(유치원)으로 선정이 되면 다문화교육이 효과적으로 실시 될 수 있도록 시·도 교육청에서 컨설팅 및 예산 등을 제공하게 된다.

둘째, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영의 목적은 현장의 다문화교육 활성화를 통해 성숙한 교육환경의 선도모델로서의 역할을 수행하며, 다문화학생(유아) 특성을 고려하여 언어발달·한국어교육 등 맞춤형 지원을 제공하여 동등한 출발점을 보장하는 데 있다.

셋째, 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영 내용은 다문화교육, 다문화 유아 초기발달 지원, 다문화 친화적 환경조성, 프로그램 평가로 구분하여 실행된다. 먼저 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 전체 유아의 다문화 감수성

증진을 위해 개정 누리과정과 연계하여 다문화교육을 실시한다. 또한 다문화 유아의 초기발달 지원을 위해 다문화 유아 대상 개별언어교육과 전체유아를 대상으로 개정 누리과정과 연계한 활동·놀이 중심의 통합언어교육을 실시하고 있다. 이와 함께 물리적 환경구성, 교원역량 강화, 가정 및 지역사회 연계 등의 다문화 친화적 환경을 조성한다. 다문화 친화적 환경 조성을 구체적으로 살펴보면, 유치원의 물리적 환경구성을 위해 체크리스트를 활용한 유치원 환경구성 점검, 다문화교육 요소가 포함된 교구 및 도서 비치, 영역별 구성, 유희공간을 활용하여 다문화적 환경을 제공하고 있다. 또한 교원의 역량 강화를 위해 원격 및 집합 연수를 제공하여 다문화 학생(유아) 담임교사 15시간, 다문화교육 정책학교 교원 30시간 내외로 이루어질 수 있도록 권장하고 있다. 이와 더불어 다문화 유아의 언어발달 지원 및 다문화 가정 학부모의 유치원 참여 제고를 위해 가정 연계 지원을 실시하고 있으며, 다문화이해교육 및 언어발달지원 서비스와 같은 지원을 지역사회와 연계하여 제공하고 있다. 또한 이상의 다문화교육 정책학교(유치원) 운영의 효과성을 평가하기 위해 교원, 유아, 학부모를 대상으로 하는 프로그램 평가를 실시하고 있다.

다문화교육 정책 사업이 개편되면서 다문화교육 정책학교(유치원)의 자율성을 보장하고 다문화 유아의 다양한 특성을 고려한 맞춤형 교육지원의 내실화를 강조하였다. 다문화교육 정책학교(유치원)의 학교 여건과 지역 특성을 고려하여 교과, 방과 후 과정 등을 통해 자율적으로 다문화교육을 추진하고, 효과적인 다문화교육 정책학교(유치원) 운영을 위해 시·도 교육청 컨설팅과 워크숍 지원, 정서·심리 상담 및 진로교육 등 맞춤형 교육 등이 실시되며 유치원에서도 한국어 학급을 자체적으로 설치하여 운영하도록 하였다(중앙다문화교육센터, 2019).

2) 다문화교육 정책학교(유치원) 현황

다문화교육 정책학교(유치원)은 2015년에 5개 지역 30개소의 유치원에서 시범 운영되기 시작하여 2019년을 기준으로 17개 지역 139개소의 다문화교육 정책학교(유치원)이 운영되고 있다. 지역별로 운영되고 있는 다문화교육 정책학교(유치원) 현황을 연도별로 살펴보면 표 1과 같다.

<표 1> 다문화교육 정책학교(유치원) 현황 (단위: 개소)

| 구 분 | 2015년 | 2016년 | 2017년 | 2018년 | 2019년 |
|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| 전체 | 30 | 60 | 90 | 122 | 139 |
| 지역 | | | | | |
| 서울 | 6 | 6 | 6 | 8 | 8 |
| 경기 | 6 | 6 | 9 | 11 | 10 |
| 충남 | 6 | 6 | 7 | 8 | 21 |
| 전남 | 6 | 6 | 8 | 16 | 15 |
| 경남 | 6 | 6 | 9 | 9 | 6 |
| 강원 | - | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 경북 | - | 5 | 7 | 7 | 8 |
| 광주 | - | 4 | 5 | 7 | 10 |
| 대구 | - | 4 | 4 | 13 | 20 |
| 부산 | - | 4 | 5 | 7 | 7 |
| 인천 | - | 4 | 4 | 4 | 2 |
| 전북 | - | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 대전 | - | - | 5 | 8 | 8 |
| 울산 | - | - | 4 | 4 | 5 |
| 세종 | - | - | 2 | 2 | 3 |
| 충북 | - | - | 4 | 7 | 6 |
| 제주 | - | - | 2 | 2 | 2 |

*출처: 교육부(2015~2018년) 다문화교육 지원계획, 중앙다문화교육센터 2019년 정책·연구학교 유관기관 목록을 참고하여 연구자가 재구성함.

표 1에서 볼 수 있듯이 ‘다문화교육 정책학교(유치원) 현황’을 살펴보면 다문화교육 정책학교(유치원)의 수는 2015년부터 매년 늘어나 2017년에서 2018년 사이 32개소, 2018년에서 2019년 사이 17개소, 2015년에서 2019년 4년 동안 총 109개소가 확충 되었다. 이와 같이 다문화교육 정책학교(유치원)은 매년 꾸준히 증가하고 있지만 지역 간 운영현황에 있어 차이를 보이고 있다. 2019년을 기준으로 지역별로 운영되고 있는 다문화교육 정책학교(유치원)을 전체 다문화교육 정책학교(유치원)에 비교하여 그 현황을 살펴보면 표 2와 같다.

<표 2> 2019년 다문화교육 정책학교(유치원) 지역별 현황

| | | | | | | | | | |
|----|------|------|-------|------|-------|------|------|------|-------|
| 지역 | 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 세종 | 경기 |
| 개소 | 8 | 7 | 20 | 2 | 10 | 8 | 5 | 3 | 10 |
| % | 5.76 | 5.04 | 14.39 | 1.44 | 7.19 | 5.76 | 3.60 | 2.16 | 7.19 |
| 지역 | 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 제주 | 계 |
| 개소 | 3 | 6 | 21 | 5 | 15 | 8 | 6 | 2 | 139 |
| % | 2.16 | 4.32 | 15.11 | 3.60 | 10.79 | 5.76 | 4.32 | 1.44 | 100.0 |

*출처: 중앙다문화교육센터(2019). 정책·연구학교 유관기관 목록.

표 2와 같이 ‘2019년 다문화교육 정책학교(유치원) 지역별 현황’을 살펴보면 총 139개소 중 충남이 21개소(15.11%)로 가장 많은 수를 차지하였으며, 그 다음으로 대구가 20개소(14.39%), 전남 15개소(10.79%) 순으로 나타났다. 반면 다문화교육 정책학교(유치원)이 낮은 비율로 운영되고 있는 지역으로는 인천 2개소(1.44%), 제주 2개소(1.44%)로 나타났다. 이와 함께 우리나라의 시·도별 다문화 가정 자녀수 현황을 살펴보면 다문화교육 정책학교(유치원)의 지역별 현황과 비례하여 나타나지 않는다는 것을 알 수 있다. 시·도별 다문화 가정 자녀수 현황을 자세히 살펴보면 표 3과 같다.

<표 3> 시·도별 다문화 가정 자녀수

(단위: 명)

| 지역 | 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 세종 | 경기 |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---------|
| 자녀 수 | 32,598 | 10,673 | 7,898 | 14,520 | 5,925 | 5,477 | 5,156 | 1,143 | 60,938 |
| 지역 | 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 제주 | 계 |
| 자녀 수 | 7,068 | 8,882 | 13,725 | 11,739 | 13,660 | 14,347 | 17,558 | 3,975 | 235,282 |

*출처: 행정안전부(2019). 2018년 지방자치단체 외국인주민 현황.

표 3에서 나타난 바와 같이 ‘시·도별 다문화 가정 자녀수’를 살펴보면 총 235,282명 중 다문화 가정 수가 가장 많은 지역으로 경기도 60,938명, 서울 32,598명, 경남 17,558명 순으로 나타났다. 그러나 다문화 가정 자녀수와 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 현황을 비교를 위해 표 2와 함께 살펴보면 경기도 10개소(7.19%), 서울 8개소(5.76%), 경남 6개소(4.32%)로 다문화 가정 자녀수에 비해 낮은 비율로 지정되어 운영된다는 것을 알 수 있다.

이처럼 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영이 지역별 다문화 가정의 자녀수에 비례하여 운영되지 못하는 것은 다문화교육 정책학교(유치원) 선정 과정이 매년 다문화 유아의 자원 현황 및 지역적 특수성 등을 고려하여 시·도 교육청에서 지정 또는 공모를 통해 이루어지는 것과 관련지어 볼 수 있다. 이러한 공모과정에서 지역적으로 다문화 가정 유아들이 많음에도 유치원에서의 신청이 선택적으로 이루어져 시·도별 다문화 가정 자녀수와 다문화교육 정책학교(유치원)의 수가 상이한 것으로 예상할 수 있다.

3. 유아 다문화교육과 교사

하루 대부분의 시간을 유아교육기관에서 보내게 되는 유아에게 있어 교사가 미치는 영향이 매우 크다고 볼 때, 다문화교육에 있어서의 교사 역할의 중요성을 짐작할 수 있다. 서종남(2010)은 성공적인 다문화교육을 위해서는 무엇보다도 교사의 다문화에 대한 지식습득과 인식의 변화가 우선되어야 한다고 보았다. 유아들은 유아교사가 생각하는 다른 인종, 다른 민족에 대한 교사 자신의 생각이나 태도를 통해 많은 영향을 받게 된다(박미경, 2007a). 교사가 하는 행동이나 태도를 통해 다른 사람에 대한 편견이나 고정관념을 가지게 될 수도 있으며, 반대로 자신과 다른 사람을 이해하고 다른 사람을 어떻게 도와줘야 하는지를 배우게 된다(정선희, 1997). 이처럼 유아교사의 다문화에 대한 올바른 지식과 행동은 유아들의 다문화이해에 중요한 영향 요인임을 알 수 있다.

다문화교육의 '장'이 되는 교사는 교사 자신이 먼저 다른 문화에 대해 민감해야 한다. 또한 다른 인종에 대한 정확한 지식과 긍정적인 자세와 태도를 갖고 편견 없는 정보제공의 역할을 수행해야 한다(지성애, 이은미, 2016). 즉, 유아기에 다문화교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다도 유아교사들이 다문화교육에서 자신의 역할의 중요성을 인식하는 것이 필요하다. 유아교사는 문화적 전통에 대한 이해가 있어야 하고, 다양한 문화 집단에 대한 자신의 고정관념과 오해를 확인하여 유아들에게 편견 없이 다문화교육을 실행해야 한다. 또한 다문화교육을 위한 적절한 교수방법과 기술, 지식이 있어야 하며, 편견을 막기 위해 다양한 사람과 만남을 통해 문화적 상호작용에 참여하는 것이 필요하다(윤갑정, 김미정, 2008a; 한석실, 2007). 다문화교육의 방향성과 실천여부는 전적으로 교사의 다문화교육에 대한 인식과 태도에 달려있다(최충옥, 모경환, 2007). 교사의 다문화교육에 대한 인식은 다문화교육의 목표나 다문화교육의 내용 선정, 교재교구 선정, 활동자료, 환경 구성, 상호작용 방식 등

다양한 교수-학습방법에도 영향을 미치게 되므로(정선희, 1997) 유아교육기관에서의 교사역할과 인식은 매우 중요하다.

다문화교육을 담당하는 교사는 다문화에 대한 긍정적인 태도와 행동을 바탕으로 다문화교사로서 전문적인 자질을 갖추어야만 한다. Bright(1996)는 다문화 사회에서 교사는 유아들이 서로의 다른 문화를 가치 있는 것으로 생각하며, 학습할 수 있도록 교육 내용을 구성하고 또래집단 속에서 유아들이 이를 인식할 수 있도록 도와야 한다고 하였다. 박찬옥 외(2011)는 교사의 기대와 태도, 교실 내에서의 문화적 의사소통, 문화적으로 다양한 교육과정 내용 및 교수전략이 중심이 되어야 한다고 하였다. 또한 배재정(2011)은 다문화 교육과 관련된 교사의 지식과 전문성은 소수집단의 관점에서 기존의 교육내용을 검토하고 재구성하는 변혁적 접근을 실천하기 위해 매우 중요하다고 하였다. 이러한 지식과 내용에 근거한 교사의 다문화적 태도와 행동은 유아들에게 잠재적 교육과정의 형태로 긍정적 혹은 부정적 영향을 미치게 된다고 하였다. 따라서 다문화교육을 위한 교사의 전문성으로써 스스로 문제점을 인식하고 변화의 필요성에 부응하는 태도를 가져야 한다(장인실, 2009). 즉, 유아교사들은 유아들에게 다문화교육을 수행하기에 앞서 교사 자신의 인식과 태도를 점검하고, 다문화주의에 입각한 교육과정을 계획하며 실천할 수 있는 전문적 지식 및 역량을 갖추어야 한다.

우리 사회의 다문화 가정의 증가로 유아교육기관은 다문화 가정과 그들의 자녀 교육에 더욱더 관심을 가져야 한다. 그러나 교사들은 유아교육현장에서 다문화 유아들과 막상 마주치게 되면 당황하고 그들에게 필요한 교육이 무엇인지 몰라서 어려움을 겪는다. 특히 다문화 유아는 어머니와의 소통의 어려움과 함께 적절한 보살핌을 받지 못하고 유아교육기관에서 또래와의 관계에서 소외되거나 관심을 받지 못하고 혼자 노는 등 부적응 행동을 보이며 교사와 부정적인 관계를 형성하기도 한다(김혜금, 심수희, 이경채, 허은지, 2018). 이에

유아교사는 다문화 가정 부모의 역할 수행상의 어려움을 이해하고 다문화 가정 환경에서 자란 영유아들과 함께 그 부모들이 새로운 환경인 유아교육기관에 적응할 수 있도록 적극적으로 돕는 조력자이자 안내자 역할을 담당할 수 있어야 한다(강영식, 김용숙, 김규수, 2010).

교사들은 다양한 배경과 문화를 가진 유아들의 요구에 대해 교사 자신이 알고 있는 지식이나 생각을 좀 더 고양시키려고 노력해야 하며, 다른 문화를 정확하게 이해하는 것이 중요하다. 또한 다양한 교수방법과 문화적 가치를 높일 수 있는 환경을 만들어야 한다. 다문화교육의 효과를 극대화하기 위해서 유아기부터 체계적인 교육을 하여야 하며, 바람직한 다문화교육은 교육의 주체인 교사의 다문화에 대한 신념과 역량이 요구된다(김정신, 박인순, 2013).

장혜영(2013)은 다문화 시대에 부응하는 교사의 4가지 역할로 다문화 프로그램 개발자, 학생생활상담사, 소통 촉진자, 선도적 역할자를 제시하였다. 이에 대해 자세히 살펴보면 첫째, 다문화 프로그램 개발자로서 학습지도 목표와 지도원칙에 따라 프로그램을 계획하고 설계, 평가의 단계를 거쳐 다문화 가정 자녀들을 위한 교육프로그램을 개발한다. 둘째, 다문화가정 학생생활상담사로서 가정생활, 학교생활, 또래관계, 선생님과의 관계, 국제결혼 가정 학생을 지원하는 상담자의 역할을 한다. 셋째, 다문화 가정과의 소통 촉진자로서 지역 청소년 상담실의 전문 강사 또는 지역 다문화가족지원센터의 전문 인력을 활용하여 가정에서 자녀를 올바르게 교육시키기 위한 능력 및 자녀와 올바른 대화를 위한 능력향상프로그램을 운영한다. 넷째, 성숙한 다문화사회 형성을 위한 선도적 역할자라고 하였다. 즉, 다문화교육에 대한 교사의 인식과 역할, 태도에 따라 현장에서의 다문화교육에 대한 방향 및 실천여부가 결정되어지기 때문에 많은 다문화교육 연구에서는 교사가 중요한 요인임을 밝히고 있다.

이를 종합해 보면 모든 교육과 활동에서 교사의 역할과 태도가 중요하지만, 다문화 교육에 대한 풍부한 지식과 확고한 신념, 스스로 끊임없이 연구하고

노력하는 교사의 역할과 태도는 유아 다문화교육에 있어서 특히 중요하다고 볼 수 있다. 따라서 다문화교육을 담당하는 유아교사들은 다문화에 대한 올바른 지식과 다양한 문화를 긍정적으로 인식하는 사고를 통해 다문화 사회의 중심이 될 유아들에게 서로 공존하며 살아가는 방법을 배우게 하고, 서로 동등한 입장에서 생활 할 수 있도록 도와주고 중재하는 것이 바로 교사의 역할이라 할 수 있다. 또한 이를 바탕으로 유아교사들은 유아들이 일상생활에서 다문화를 접할 수 있도록 다문화적 환경을 구성하고, 구체적 활동들을 통합하여 제공해야 할 것이다.

4. 선행연구

한국사회는 2000년대에 접어들면서 다양한 배경의 이주자들이 증가함에 따라 다문화교육에 대한 관심이 높아졌으며, 다양한 형태의 다문화교육 활동이 이루어지고 있다(황규호, 양영자, 2008). 다문화교육을 통해 이미 우리 사회의 경향이 된 다양한 민족과 인종의 증가에 대해 더 이상 단일한 문화의 유지가 최선이 아니라는 인식을 공유해야한다. 이에 따라 문화적 다양성과 차이의 이해를 통하여, 서로가 존중하는 태도를 기를 수 있도록 지원하며, 공동체 의식으로 발전시키는 교육적 노력인 다문화교육의 필요성이 부각되었고(모경환, 2009; 배정혜, 권민균, 2011; 장인실, 2003), 다문화교육과 관련된 연구들이 진행되었다.

본 연구와 관련하여 다문화교육 정책학교(유치원)을 중심으로 진행된 연구 및 다문화교육과 교사 변인과 관련하여 진행된 선행연구를 중심으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 다문화교육 정책학교(유치원)을 중심으로 진행된 연구는 대부분 질

적 연구로 진행되고 있었고, 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 가정 유아에 대한 지원 정책에 대해 살펴보고, 유아교사들의 다문화교육 인식 및 실행 경험과 관련한 연구들이 진행되었다. 다문화 가정 유아의 지원 정책 관련 연구로는 한승수, 이승철(2017)의 연구가 있으며, 다문화 가족의 미취학 자녀를 위한 지원 정책에 대한 연구를 수행하며 구체적인 지원 방안을 제시하였다. 이를 위해 경기도 소재 다문화 유치원 6개소를 방문하여 교직원들과 다문화 학부모와의 심층면접을 실시하고 유아교사와 다문화 학부모와의 면담을 통해 알게 된 어려움과 건의사항을 토대로 다문화 유치원의 특성을 고려한 맞춤형 지원, 다문화 유치원 프로그램 중 다문화이해교육 내용 확대, 다문화 가정 부모의 모국어로 번역된 자녀 교육 정보 제공, 다문화 유치원의 만족도 조사 실시, 다문화 가족 지원 기관과의 협력 강화를 제안하였다.

다문화교육 정책학교(유치원)의 유아교사들을 대상으로 수행된 연구는 대부분 다문화교육에 대한 유아교사의 인식 및 다문화교육 실행 경험을 탐구하는 연구(김유림, 2019; 이귀희, 2017; 채영란, 2019)들이 이루어졌다. 김유림(2019)은 다문화교육 정책학교로 지정된 전국의 80개의 유치원에서 근무한 교사 190명을 대상으로 설문조사를 하였다. 그 결과 유아교사의 다문화교육 역량 및 태도를 강화하기 위해서는 예비교사 대상의 내실 있는 다문화교육 확대, 현직교사를 위한 체계적이며 지속적인 다문화 연수의 필요성, 교사들이 다문화 교수경험을 늘릴 수 있는 기회 제공 등을 제안하였다. 이귀희(2017)는 수도권 지역 다문화 유치원에서 근무하는 교사들을 대상으로 설문 조사를 하였고, 그 중 교사 4명과 심층 면담을 실시하였다. 연구를 통해 다문화 유치원 교사들은 유치원·가정·지역사회·정부와의 정보공유 및 네트워크 구축이 필요하다고 보았다. 또한 다문화교육 프로그램 개발과 다문화교육 교수방법의 보급 등의 요구가 있음을 제시하며 다문화 유치원에서의 다문화교육이 나아가야 할 방향을 제시하였다. 채영란(2019)은 광주 지역의 다문화

유치원 교사 다섯 명을 대상으로 집단 및 개별 면담을 실시하였다. 그 결과 유아교사들이 다문화교육의 필요성을 인식하고 있으나 다문화이해 교육의 실행과정에 어려움을 느끼고 있음을 밝히고 있다. 다문화 유아의 개별적 상황을 고려한 맞춤형 언어교육 지원이 필요함을 제시하였다.

위와 같이 현재까지 이루어진 다문화교육 정책학교(유치원) 관련 연구는 유치원 교직원과 학부모를 대상으로 다문화교육 정책학교(유치원)에서 실시되고 있는 전반적인 다문화교육을 중심으로 수행되었고 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육이 잘 이루어지고 있는지, 더욱 효과적인 운영을 위해서는 어떤 방향으로 나아가야 할지에 대한 논의가 이루어졌다.

다음으로 다문화교육에서의 교사변인과 관련한 연구를 살펴보면, 다문화교육 관련 교사의 인식 및 실제에 대한 연구, 교사교육 관련 연구로 구분할 수 있다. 먼저 유아교육기관 교사의 다문화교육에 관한 인식 및 실제에 대한 연구(김운태, 2009; 임미수, 2013; 정선희, 1997; 최유경; 2010)들은 주로 유아교사의 배경변인(연령, 학력, 경력, 다문화교육 연수 유무)에 따라 다문화교육의 필요성, 목표, 내용, 실시 방법, 환경 구성의 차이가 있는지를 탐색하였다. 연구를 통해 유아교사들의 연령, 교육수준, 경력, 지도 경험이 많을수록 다문화교육의 목표 인식, 학습 환경 준비 및 실시 정도가 높은 것으로 나타났으며(김운태, 2009; 정선희, 1997), 경력이 높을수록 다문화교육의 이해정도 수준이 높고, 공립유치원 교사와 고학력의 교사가 다문화교육을 많이 실시하고 있는 것으로 나타났다(임미수, 2013). 또한 최유경(2010)은 예비 유아교사들의 다문화 가정 유아의 접촉경험과 다문화 관련 과목 이수 경험이 다문화교육에 대한 자신감, 다문화 가정 유아에 대한 인식과 필요성에 영향을 미치는 요인임을 제시하였다. 이와 더불어 다문화 사회가 거듭될수록 다문화교육에 대한 연구의 관심이 지속됨에 따라 교사의 다문화 인식의 중요성이 대두되면서 유아교육기관 교사의 다문화 인식척도 개발 연구도 이

루어지고 있다(이채호, 유효순, 2010).

성공적인 다문화교육을 수행하기 위해 포괄적인 역할을 담당해야하는 현장의 교사들에게는 이를 실천할 수 있는 역량을 갖추기 위한 교사교육이 필수적이다(박명희, 김경식, 2012). 다문화교육과 관련한 교사교육에 대한 연구를 살펴보면, 장명림 외(2011)는 교사들 대부분이 다문화교육 관련 연수의 필요성을 제기하고 있다고 하였다. 또한 교사들은 연수가 다문화교육에 대한 인식을 전환시키는데 도움을 준다고 생각하고 있었다(윤갑정, 2011a; 장명림 외, 2011). 다문화 연수경험과 다문화교육역량에 대해 보고한 선행연구에서는 다문화 관련 연수경험이 많은 유치원 교사가 그렇지 않은 교사보다 다문화교육역량 수준을 높게 지각하는 것으로 나타났다(고경미, 최혜윤, 2017). 그러나 교사들 중 다문화교육 연수 경험이 있는 교사 비율은 낮았으며(윤갑정, 2011a), 교사의 과반수 이상이 다문화 연수 경험이 없는 것으로 나타났다(한희경, 2016). 또한 유아교육 현장에서 교사는 다문화교육 전문성을 함양시킬 수 있는 교사 연수프로그램이 필요하다는 것을 지적하고 있었다(지성애, 이은미, 2016). 이러한 교사의 요구에도 불구하고 다문화교육 연수 내용은 주로 다문화 현상, 다문화교육 이론, 다문화 학생에 대한 지식, 일반적인 교수-학습 방법 등 현장중심의 내용을 반영하지 않은 것으로 나타났다. 이로 인해 교사들은 다양한 문화적 배경을 가진 유아를 지도하기에 준비가 부족하다고 느끼며 어려움을 겪고 있는 것으로 보고되었다(모경환, 황혜원, 2007; 모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원, 2018). 공민정, 김승희(2015)의 연구에서도 만 4세와 만 5세 교사 모두 다문화교육 관련 교사연수에 반드시 다문화교육을 시행하는 구체적인 방법 및 사례 제시가 포함되어야 한다고 응답한 것으로 나타났다. 따라서 교사들은 현장에 직접 적용할 수 있는 다문화교육 프로그램이나 교수-학습 방법이 연수 내용에 포함되기를 간절히 바라고 있었다(장명림 외, 2011).

위 선행 연구 검토 결과 다문화교육 정책학교(유치원) 사업이 2015년부터 시행된 것에 비해 현재까지 다문화교육 정책학교(유치원)과 관련하여 실행된 연구가 미비한 것으로 나타났다. 특히 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 다문화교육에 대한 노력이나 어려움 등을 살펴보고, 이에 대한 요구를 반영한 실천적 도움을 제공하는 연구는 부족한 것을 알 수 있다. 따라서 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 실시하는 유아교사들의 경험을 심층적으로 살펴보고, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영과정에서의 현실적인 어려움과 요구를 살펴볼 필요가 있다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사의 경험과 운영개선을 위한 요구에 대해 알아봄으로써 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들이 효율적으로 다문화교육을 실시할 수 있는 방안을 모색하는데 목적이 있다. 연구 참여자들의 경험을 심층적으로 알아보기 위해 8인의 공립 유치원 및 사립 유치원 유아교사와 심층면담을 진행함으로써 그들의 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 경험과 운영개선을 위한 요구를 알아보았다.

1. 연구 참여자

연구 참여자는 2019년에 시·도 교육청에서 지정 또는 공모를 통해 다문화교육 정책학교(유치원)으로 선정된 충청남도에 소재한 공립 유치원과 사립 유치원에 재직하고 있는 교사 8명이다. 연구 참여자 선정 시 고려한 사항은 다음과 같다. 첫째, 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화 유아들을 지도하고 있는 유아교사로 선정하였다. 둘째, 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 연령별로 이루어지는 다양한 다문화교육 경험을 알아보기 위해서 만 3세에서 만 5세 학급의 담임교사가 고루 포함 될 수 있도록 선정하였다. 셋째, 유아교육기관의 물리적·인적 환경에 따라 다문화교육 프로그램이 어떻게 운영되고 있는지 알아보기 위해 공립 유치원과 사립 유치원이 고루 포함될 수 있도록 선정하였다. 본 연구에 참여한 유아교사들의 일반적 배경은 다음 표 4와 같다.

<표 4> 연구 참여자의 일반적 배경

| 기관 유형 | 교사 | 성별 | 연령 | 학력 | 교사 경력 | | 담당 학급 | 학급의 다문화 유아(명) |
|-----------|---------|----|-----|------|---------|---|-----------------|---------------------|
| | | | | | 총 경력 | 다문화교육 정책학교(유치원) 경력 (다문화교육 업무 담당 경력) | | |
| 공립 유치원 | 단설 A 교사 | 여 | 54세 | 대학원졸 | 32년 | 3년(2년) | 만 4세 | 2명 |
| | 병설 B 교사 | 여 | 48세 | 대졸 | 15년 | 1년(1년) | 만 3~5세 (혼합반) | 5명 |
| | 단설 C 교사 | 여 | 32세 | 대졸 | 8년 | 2년(2년) | 만4세 | 1명 |
| | 병설 D 교사 | 여 | 25세 | 대졸 | 2년 | 2년(2년) | 만 3~5세 (혼합반) | 1명 |
| | 병설 E 교사 | 여 | 36세 | 대학원졸 | 7년 | 2년(2년) | 만 4·5세 (혼합반) | 7명 |
| 사립 유치원 | F 교사 | 여 | 46세 | 전문대졸 | 18년 | 1년(1년) | 만 4세 | 1명 |
| | G 교사 | 여 | 30세 | 전문대졸 | 7년 | 1년(1년) | 만 3세 | 4명 |
| | H 교사 | 여 | 33세 | 대졸 | 6년 | 2년(2년) | 만 4세 | 2명 |

1) A교사

A교사는 대학과 대학원에서 유아교육을 전공하였다. 총 32년의 경력 중 현재 근무 중인 공립단설 유치원에서 3년의 경력이 있으며, 3년 경력 중 다문화 교육 업무 담당 교사로 2년째 직무를 수행하고 있다. A교사가 재직 중인 유치원은 2017년도부터 다문화 유치원(개정 전)으로 지정되어 운영되고 있으며, 2018년도부터 다문화교육 업무 담당자로 임명받아 2019년까지 두 해에 걸쳐 다문화교육 업무를 담당하고 있다. 다문화 유아를 지도한 경험은 지속적으로 있었으며, 현재 만 4세 학급에서 유아 22명 중 다문화 유아 2명을 담당하고 있다. 다문화 어머니의 국적은 모두 중국이다. 그동안 지도해왔던 다문화 유아

들 대부분이 국내에서 출생하고 성장했기 때문에 한국어 사용이 자연스러워 지도의 어려움은 없었다. A교사가 근무하고 있는 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 교육과정 교육계획안에 일 년 과정의 다문화교육 계획을 적용하여 다문화교육을 실시하고 있었다. A교사는 다문화교육 계획 시 전체 원아의 언어발달 증진을 위한 통합언어교육을 비롯하여 다문화감수성 증진을 위한 통합교육을 계획하여 진행하고 있었다. 다문화교육 활동 중 ‘2019년 다우리 데이’라는 주제로 월 1회 다문화의 날을 지정해 운영하고 있었다. 매달 한 개의 나라를 지정해 그 나라의 음식, 놀잇감, 의상 등을 체험하는 교육을 진행하면서 다양한 나라의 문화에 대해 알아보고 있었다. A교사는 다문화교육 관련 활동의 실행과정에서 유아들뿐만 아니라 학부모의 다문화교육에 대한 중요성을 느끼며 부모교육 활성화를 위한 방법을 모색하는 등의 노력을 하고 있었다. 다문화 연수 경험으로는 매해 연수를 받고 있으며, 2018년도에는 60시간 심화과정 교육을 받았다. 다문화 연수를 매해 받는 이유는 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 진행하면서 폭 넓고, 심층적인 다문화 연수의 필요성을 느꼈기 때문이다. A교사는 앞으로 다문화의 교육적 의미가 확대되어야 한다고 생각하고 있었다. 또한 앞으로도 만나게 될 다문화 유아들을 지도할 것을 대비해서 스스로 좀 더 나은 교사가 되기 위해 노력하고 있다고 하였다.

2) B교사

B교사는 전문대학에서 유아교육을 전공하고 방송통신대에서는 교육학을 전공하였다. 총 15년의 경력 중 현재 근무 중인 공립병설 유치원에서 1년 경력이 있으며, 다문화교육 업무 담당 교사로 1년째 직무를 수행하고 있다. B교사가 재직 중인 유치원은 2019년부터 다문화교육 정책학교(유치원)으로 지정되어 운영되고 있다. B교사는 그 동안 근무했던 유치원에서도 다문화 유아들을 만난 경험은 있으나 다문화교육 정책학교(유치원)에서 유아들을 지도한 경우

는 처음이었다. 현재 담당하고 있는 만 3~5세 혼합반 13명 중 다문화 유아는 5명이고, 어머니의 국적이 베트남인 유아 3명, 중국인 2명으로 형제가 포함되어 있었다. 다문화 유아들 중에는 언어발달 정도는 괜찮으나 발음지도가 필요한 유아들이 있어 언어발달지도사를 통해 개별언어교육을 받고 있었다. B교사는 다문화 유아들 모두 국내 출생이었기 때문에 지도에 큰 어려움은 없다고 이야기 하였다. 다문화교육으로는 매주 주 1회 교육과정 관련해서 수업이 이루어지고 있었다. B교사는 다문화교육 정책학교(유치원)으로 운영비가 지원되다보니 평소 학급비로 충당하기 어려워 진행하지 못했던 다문화교육을 진행하고 있었다. 예를 들어, 다른 나라의 새로운 놀이 재료와 놀잇감을 구입하여 수업을 진행하여 다양한 다문화 교육을 실시하고 있었다. 또한 다문화 어머니를 초청하여 유아대상으로 다문화 교육을 실시하고 있었으며, 다문화교육 관련 외부 업체를 초청하여나 외부 업체에 방문하여 체험 형 다문화교육을 실시하고 있었다. B교사는 다문화연수를 매년 받고 있었고, 유아교육원에서 다문화연수를 받았을 때 다문화 인식에 관련된 연수를 받고 교사들에게 꼭 필요한 연수라는 생각이 들었다고 이야기 하였다. B교사 또한 다문화교육 정책학교(유치원) 근무 초반에는 다문화 인식이 제대로 서있지 않아 해맸던 경험을 이야기 하였다. 그리고 공립유치원 교사 발령이 3월 1일로 이루어지고 다문화교육 정책학교(유치원)으로 지정되고 난 후 받는 연수가 2월에 있다 보니 연수를 받지 못하는 어려움을 말해주었다. 이에 대해 B교사는 연수가 3월에 이루어졌더라면 다문화교육 정책학교(유치원) 사업을 진행함에 있어 방황하는 시간이 단축되었을 것이라는 아쉬움을 이야기하였다. 그러나 B교사는 이러한 어려운 상황을 극복하기 위해 좀 더 적극적인 자세로 다문화교육을 활성화시킬 수 있는 방안을 모색하며 발전해갔다. 무엇보다도 B교사는 유아들에게 지속적으로 다문화교육을 진행하고, 연수를 받으면서 점차적으로 다문화교육을 교육과정에 적용하는 것이 쉬워지는 것을 경험하였다고 말하였다.

3) C교사

C교사는 대학에서 유아교육을 전공하였다. 총 8년의 경력 중 현재 근무 중인 공립단설 유치원에서 2년 경력이 있으며, 다문화교육 업무 담당 교사로 2년째 직무를 수행하고 있다. C교사가 재직 중인 유치원은 2017년도부터 다문화 유치원(개정 전)으로 지정되어 운영되고 있었다. C교사는 이전 유치원에서는 다문화 유아들을 지도한 경험이 없었고, 현재 다문화교육 정책학교(유치원)으로 오면서 처음 지도하게 되었다고 말했다. 현재 만 4세 학급에서 20명 중 다문화 유아 1명을 담당하고 있다. 다문화 어머니의 국적은 베트남이었다. C교사는 지도하고 있는 다문화 유아가 국내 출생이고, 언어적으로도 문제가 없어 별다른 어려움을 느끼지 않고 있다고 이야기 하였다. C교사는 별도의 다문화교육 수업을 실시하기 보다는 유아 스스로 다문화교육 활동과정에 참여하여 활동을 결정할 수 있는 기회를 제공하고 있었고, 무엇보다도 일상생활에서 다문화교육을 접할 수 있도록 계획하여 실행하고 있었다. 또한 다문화 관련 다양한 체험을 진행하면서 유아들이 몸소 다문화를 접할 수 있는 기회를 마련하고 있었다. C교사의 유치원에서는 다문화교육 정책학교(유치원) 사업의 주요 목적인 다문화 유아의 초기발달지원을 위해 가정으로 언어관련 교재교구를 지원하고 있었다. 그러나 C교사는 일부 다문화 학부모가 자신의 자녀가 다문화 유아로 분리되어 지원 받는 것에 불편한 기색을 표현하여 어려움을 겪고 있었다. 이러한 상황이다 보니 C교사의 유치원에서는 가정 연계 지원을 축소하게 되었고, 어떤 나라를 특정해서 수업을 진행하는 것을 없애는 등으로 다문화교육 관련 지원 방향을 변경하게 되었다고 하였다. C교사는 다문화 연수를 해마다 받고 있으며, 2019년도에 충남교육 연수원에서 실시한 다문화 연수 30시간을 받았다고 하였다. C교사는 다문화교육 업무 담당 교사로서 동료교사들과 1년의 다문화교육 과정을 협의하여 계획하고 운영하는 것에 보람을 느끼고 있었다.

4) D교사

D교사는 대학에서 유아교육을 전공하였다. 2018년도에 현재 공립병설 유치원에 처음 부임하여 다문화교육 업무 담당 교사로 2년째 직무 수행 중이다. D교사가 재직 중인 유치원은 2018년부터 다문화 유치원(개정 전)으로 지정되어 운영되고 있다. 현재 만 3~5세 혼합반에서 6명 중 다문화 유아 1명을 담당하고 있으며, 다문화 어머니의 국적은 베트남이었다. D교사는 지도하고 있는 다문화 유아가 국내 출생이고, 언어발달도 잘 이루어져 있기 때문에 지도하는데 있어 어려움이 없다고 말하였다. 그러나 작년에 있던 다문화 유아 3명은 유아의 가정환경에 따라 언어, 정서, 행동 수준 등이 각기 다르게 나타나는 것을 경험했고 지도의 어려움이 있었다고 말하였다. D교사는 매년 원격연수와 집합연수를 받고 있었고, 2018년도에는 현재 유치원이 처음 다문화 유치원(개정 전)으로 지정되면서 도교육청에서 장학사가 방문하여 컨설팅을 해준 경험이 있다고 말하였다. D교사는 컨설팅을 받기 전 다문화교육과 누리과정을 따로 생각했기 때문에 다문화교육을 진행하는 것이 벽차게 느껴졌다고 말하였다. 그러나 컨설팅을 받으면서 교육과정 안에 다문화교육이 녹아 들어가는 것이라는 조언을 받고 다문화교육에 대한 생각이 바뀌게 되었다고 하였다. 올해 진행한 다문화교육은 교육과정 시간에 실시한 다문화교육 관련 활동을 방과 후 시간에도 연계하는 방향으로 진행하고 있었다. 또한 학급 유아들이 신체표현을 좋아하다보니 유아들의 특성을 반영한 다문화교육 수업으로 연간 교육과정을 세워 연계를 시켰다고 말하였다. D교사는 다문화교육 정책학교(유치원)과 일반 유치원이 다문화교육에 관해서 큰 차이는 없다고 인식하고 있었다. 그러나 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 진행하면서 동료교원들의 다문화 인식변화, 다문화교육을 담당하여 진행하는 과정을 인정해주는 교직 문화, 무엇보다도 유아들이 다문화에 대한 관심을 가지게 되는 변화가 생겼다는 것에 보람을 느끼고 있었다.

5) E교사

E교사는 대학과 대학원에서 유아교육을 전공하였다. 총 7년의 경력 중 현재 근무 중인 공립병설 유치원에서 2년 경력이 있으며, 다문화교육 업무 담당 교사로 2년째 직무를 수행하고 있다. E교사가 재직 중인 유치원은 2015년에 다문화 유치원(개정 전)으로 처음 지정 되었고, 매해 재신청을 하여 5년째 운영 중이다. E교사는 현재 다문화교육 정책학교(유치원)이 초창기에 담당했던 선생님이 잘 운영하였기 때문에 유아들이 다문화교육에 대한 경험이 쌓이면서 다문화에 대한 생각이 해마다 달라지는 것을 경험하고 있었다. 또한 부모들의 인식도 해마다 달라지는 것을 경험하고 있다고 말하였다. E교사는 다문화교육 연수로 원격연수와 집합연수를 1년에 20시간 정도 받고 있다고 말하였다. 현재 만 4·5세 혼합반에서 담당하고 있는 다문화 유아는 7명이다. 현재 3·4세 혼합반에서 25명 중 다문화 유아 7명을 담당하고 있다. 그 중 중국 국적 유아 1명과 다문화 어머니의 국적 별로 필리핀 5명, 베트남 1명 유아들이 있다. E교사는 다문화 유아들이 대부분 언어적인 환경 자극이 일반 가정에 비해 부족하다고 생각하고 있었다. 그렇기 때문에 실제로 학급 내에서도 언어발달이 늦어 교육활동을 어려워하는 유아들이 있다고 말하였다. 이로 인해 교사가 발달 수준과 언어수준이 다른 다문화 유아를 개별적으로 언어교육을 지원하는 것이 어려워 다문화 언어발달지도사를 채용하여 언어지도가 이루어지고 있지만 인력지원이 더 필요한 상황이라고 하였다. 다문화교육으로는 전체 유아 대상의 동극 프로그램, 다문화 체험활동, 한국문화 이해 활동, 공연관람 등을 실시하고 있었다. E교사는 매년 다문화교육 정책학교(유치원)으로 지정받아 운영할 수록 다문화 유아들의 언어발달 및 전체 원아들의 다문화감수성이 증진되는 모습과 유아교사의 인식변화를 경험하고 있었다. 이러한 경험으로 인하여 E교사는 다문화교육에 있어서 무엇보다도 유아교사의 역할이 중요하다는 것을 깨닫고 있었고, 다문화교육 정책학교(유치원) 사업을 긍정적으로 인식하고 있었다.

6) F교사

F교사는 전문대학에서 유아교육을 전공하였다. 총 18년의 경력 중 현재 근무 중인 사립 유치원에서 1년 경력이 있으며, 다문화교육 업무 담당 교사로 1년째 직무를 수행하고 있다. F교사가 재직 중인 유치원은 2019년에 다문화교육 정책학교(유치원)으로 처음 지정 되었다. 현재 만 4세 학급에서 14명 중 국적이 조선족인 다문화 유아 1명을 담당하고 있다. F교사는 현재 지도하고 있는 다문화 유아는 언어발달이 잘 이루어져 있고, 학습태도가 좋다고 말하였다. F교사는 다문화 유아를 지도한 경험이 없었기 때문에 다문화 유아를 담당하게 되었을 때 수업 진행의 어려움이 있을 것 같아 두려움이 존재하였다고 이야기하였다. 그러나 F교사는 다문화 유아를 지도하면서 그러한 생각은 선입견이었음을 깨닫는 경험을 하였다. 다문화교육 정책학교(유치원)을 대상으로 한 컨설팅을 받았고, 컨설팅 받은 내용을 반영하여 다문화교육을 진행하고 있었다. 부모교육을 위해 모든 부모들을 대상으로 다문화 초청강연을 진행하였고, 그 강연이 부모들에게 많은 도움을 주었다고 말하였다. F교사는 유아들이 다른 문화를 체험할 수 있도록 체험 형 다문화교육을 주로 실시하고 있었다. F교사는 다문화교육이 주로 일회성 체험 형 교육으로 이루어지고 있는 것 같아 진행하면서도 고민이 된다고 말하면서도 다문화교육 외에도 현장에서 이루어져야 할 교육이 많기 때문에 이에 대한 어려움이 있다고 말하였다. 또한 현장의 많은 업무량으로 인해 다문화교육 관련 원격연수를 이수하는데 있어 고충을 이야기 하였다. 그러나 F교사는 다문화교육이 유아뿐만 아니라 교사, 부모, 원장 모두에게 무엇보다 중요한 내용이라고 생각하고 있었다.

7) G교사

G교사는 전문대학에서 유아교육을 전공하였다. 총 7년의 경력 중 현재 근무 중인 사립 유치원에서 1년 경력이 있으며, 다문화교육 업무 담당 교사로 1년

째 직무를 수행하고 있다. G교사가 재직 중인 유치원은 2019년에 다문화교육 정책학교(유치원)으로 처음 지정 되었다. 현재 만 3세 학급에서 14명 중 다문화 유아 4명을 담당하고 있다. 다문화 유아 중 러시아 국적 유아 1명, 어머니 국적이 베트남 2명, 중국 1명인 유아들이다. G교사는 현재 지도하고 있는 유아 중에 러시아 국적인 유아가 있어 학기 초에는 의사소통이 어려워 고충이 있었다고 말하였다. 그러나 현재는 러시아 국적의 유아가 한국어가 늘게 되면서 학급에 잘 적응하여 교사 스스로도 보람을 느끼고 있었다. G교사는 다문화교육으로 생활 주제 안에서 틈틈이 다문화요소가 들어간 교육을 실시하고 있었다. 또한 다문화 관련 도서와 우리나라를 비롯한 다른 나라의 문화를 체험할 수 있는 물품을 구입하여 교실 내에 상시 제공하면서 다문화적 환경을 조성하고 있었다. 이로 인해 G교사는 유아들이 세계여러나라의 놀이와 문화에 관심을 갖는 모습을 보이고 있으며 학급 내에서 역할놀이를 할 때도 다른 나라 가족 구성원 놀이, 세계여러나라 친구들 생일 초대 등의 다양한 주제를 가지고 놀이하는 모습이 나타나는 것을 경험하고 있다고 말하였다. G교사는 다문화교육 정책학교(유치원)에서 근무한지 1년이 되어가고 있지만 아직까지도 다문화교육에 대한 사전 지식이 부족하여 다문화교육 연수를 받는 것이 중요하다고 생각하였다. 그러나 현장 상황 상 업무가 많아 다문화교육 연수를 듣는 것에 어려움을 느끼고 있었다. 이러한 문제를 이야기하며 G교사는 유아교육기관에 다문화교육 연수 자료 제공이 필요하다고 말하였다. 또한 현재 근무하는 곳이 사립 유치원이다 보니 업무량도 많고, 현재 학급에 다문화 유아도 많은 상황이어서 인력지원을 필요로 하였다.

8) H교사

H교사는 대학에서 유아교육을 전공하였다. 총 6년의 경력 중 현재 근무 중인 사립 유치원에서 2년 경력이 있으며, 다문화교육 업무 담당 교사로 2년째

직무를 수행하고 있다. H교사가 재직 중인 유치원은 2018년에 다문화 유치원(개정 전)으로 처음 지정 되었다. 현재 만 4세 학급의 13명 유아 중 담당하고 있는 다문화 유아는 2명이고, 어머니 국적이 모두 필리핀이다. 다문화 어머니 모두 자녀들의 학습지원을 위해 노력하고 있기 때문에 다문화 유아들 모두 언어 발달에 지연이 없었고 학습 수준이 높다고 말하였다. 다문화교육은 주로 학급 안에서 유아들의 다문화 이해를 위한 수업을 진행하고 있었다. 또한 유아들이 다른 나라의 다양한 문화를 체험해 볼 수 있도록 다문화 관련 교재교구를 교실 안에 많이 제공해 주고 있었다. H교사는 다문화교육 활동 중 유아들과 함께 세계여러나라의 식물을 텃밭에 심고 가꾸어서 수확한 후, 요리대회를 열었던 활동이 가장 기억에 남는다고 이야기 하였다. 이처럼 H교사는 다문화교육을 특별한 교육이라고 생각하여 어려워하기 보다는 그동안 진행해왔던 교육과정 안에 포함시키는 것이 중요하다고 생각하고 있었다. H교사는 3년 전 다른 유치원에서도 다문화 유아들을 담당하였으며, 그 당시에다 다문화교육을 실시한 경험이 있다고 이야기 하였다. 과거와 현재의 다문화교육 자료를 비교해 봤을 때 양적으로 많아졌음을 느끼고 있었다. 그러나 현장의 바쁜 상황에서는 활용하기에는 어려움이 있었고, 활용하기가 쉬운 다문화교육 자료들이 많아지길 기대하였다. 다문화교육 연수로는 주로 원격연수를 매년 받고 있었지만 연수내용이 매년 비슷한 내용이고, 현장에서 만나는 유아들에게 적용할 수 없어 아쉬움이 있다고 말하였다. 이에 대해 H교사는 원격연수 내용의 개선이 필요하다고 생각하고 있었다.

2. 연구 절차

1) 예비연구

본 연구에 앞서 연구 주제 및 연구 내용과 관련된 면담 질문의 적절성을 파악하기 위하여 2019년 8월 23일과 8월 26일에 예비연구를 실시하였다. 예비연구는 본 연구에 참여하지 않은 교사 2인을 대상으로 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 다문화 교육 경험에 대하여 교사 한명 당 1회씩 총 2회의 개별면담을 실시하였으며, 면담소요시간은 교사 1인당 약 45~50분 정도 소요되었다.

예비 면담 결과 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 교육에 대한 중요성을 인식하고 있었으며, 동시에 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 전반적인 운영에 대해서 이전 유아교육기관과 비교했을 때 경험의 차이를 인식하고 있음을 알 수 있었다. 또한 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 교육 실행에 있어서 나타나는 어려움이나 요구에 대해서도 알 수 있었다. 이에 따라 예비연구에서 도출된 내용을 토대로 본 연구를 위한 심층면담 질문 내용을 구성하였다.

2) 본 연구

본 연구는 2019년 10월 10일부터 2020년 2월 28일까지 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 실시하고 있는 유아교사 8명을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 또한 다문화교육 정책학교(유치원)의 교육과정 전반에 대한

이해를 돕기 위해 교육계획안 및 행사자료, 운영계획보고서, 운영결과보고서 등의 문서를 수집하고, 연구자의 반성적 사고를 돕기 위해 연구자 저널을 수집하였다.

(1) 심층면담

심층면담은 2019년 10월 10일부터 2020년 2월 28일까지 총 5개월에 걸쳐 8명의 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사와 개별 면담으로 진행하였다. 개별 면담은 연구 참여자 1인당 2~3회씩 실시하여 총 23번의 면담이 이루어졌다.

면담 장소는 연구 참여자들이 편안하고 익숙한 분위기에서 참여할 수 있도록 연구 참여자들이 요청하는 장소로 선정하였으며, 연구 참여자가 근무하는 유치원과 근처 커피숍에서 이루어졌다.

연구자는 연구 참여자와의 개별면담 1~2일 전에 예비연구를 바탕으로 수정, 보완된 반구조화된 질문지를 E-mail과 SNS로 안내하였다. 반구조화된 면담은 면담자가 미리 준비한 일련의 구조화되고 조직화된 질문을 한 다음 좀 더 풍부한 정보를 얻기 위해 개방형 질문을 사용하여 더 깊게 연구 참여자의 반응을 이끌어내는 면담이다(김영천, 2017). 연구자는 반구조화된 질문을 하면서도 상황에 따라 질문의 순서를 변경하였으며, 정보가 더 필요하거나 유의미한 정보가 발견되었을 경우 이에 대한 추가 질문을 하면서 진행하였다. 본 연구의 심층면담 일정 및 내용은 표 5와 같다.

<표 5> 심층면담 일정 및 내용

| 회기 | 교사명/ 직책 | 유치원명 | 면담일 | 소요시간 (분) | 내용 |
|----------------|-------------|---------|------------|--------------------|---------------------------|
| 1차 개별 면담 | A 교사 | 공립 a유치원 | 2019.10.10 | 50분 | |
| | B 교사 | 공립 b유치원 | 2019.10.14 | 45분 | -연구의 주제와 목적 및 일정안내 |
| | C 교사 | 공립 c유치원 | 2019.11.07 | 60분 | -연구 참여 동의서 작성 |
| | D 교사 | 공립 d유치원 | 2019.12.02 | 80분 | -1차 면담 |
| | E 교사 | 공립 e유치원 | 2020.01.10 | 70분 | :교사기본배경 및 |
| | F 교사 | 사립 f유치원 | 2019.10.11 | 40분 | 다문화교육 정책학교 |
| | G 교사 | 사립 g유치원 | 2019.10.11 | 35분 | (유치원)에 대한 이해 |
| | H 교사 | 사립 h유치원 | 2020.01.23 | 50분 | |
| 2차 개별 면담 | A 교사 | 공립 a유치원 | 2019.10.24 | 50분 | |
| | B 교사 | 공립 b유치원 | 2019.11.19 | 55분 | -1차면담 결과에 대한 안내 및 |
| | C 교사 | 공립 c유치원 | 2019.11.21 | 55분 | 추가면담 |
| | D 교사 | 공립 d유치원 | 2019.12.09 | 75분 | -2차면담 |
| | E 교사 | 공립 e유치원 | 2020.01.17 | 80분 | :다문화교육 정책학교 |
| | F 교사 | 사립 f유치원 | 2019.11.01 | 35분 | (유치원)에서의 경험 |
| | G 교사 | 사립 g유치원 | 2019.11.01 | 40분 | |
| | H 교사 | 사립 h유치원 | 2019.01.30 | 70분 | |
| 3차 개별 면담 | A 교사 | 공립 a유치원 | 2019.11.07 | 50분 | |
| | B 교사 | 공립 b유치원 | 2019.02.28 | 55분 | -2차면담 결과에 대한 안내 및 추가면담 |
| | C 교사 | 공립 c유치원 | 2019.12.05 | 65분 | -3차면담 |
| | D 교사 | 공립 d유치원 | 2019.12.16 | 75분 | :다문화교육 정책학교 |
| | F 교사 | 사립 f유치원 | 2019.11.28 | 40분 | (유치원)에서의 보람, |
| | G 교사 | 사립 g유치원 | 2019.11.28 | 35분 | 어려움 및 기대 |
| | H 교사 | 사립 h유치원 | 2020.02.06 | 60분 | |
| | 전체 면담 소요 시간 | | | 1270분 (약 21시간 20분) | |

면담의 모든 내용은 연구 참여자들의 동의를 얻어 녹음하였다. 1차면담 시작 전, 연구 참여자와의 관계형성을 위해 10~15분 정도 연구자의 이력과 경

험, 연구 참여자의 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 하루 일과에 대해 자연스럽게 이야기하는 시간을 가졌다. 또한 연구자가 다문화 가정의 유아를 담당했던 경험을 이야기하면서 연구자와 참여자 간의 친밀감을 형성하며 보다 깊이 있는 면담을 진행하는 시간이 되었다. 1차면담을 통해 연구 참여자가 근무하는 다문화교육 정책학교(유치원)에서 유아교사가 경험한 사업 운영 내용과 전반적인 다문화교육 대한 정보를 얻을 수 있었다.

2차면담 시작 전에는 1차 심층면담의 분석 내용을 정리하여 연구 참여자에게 전달함으로써 의미 또는 해석이 모호한 부분에 대하여 재수정 할 수 있는 계기를 제공하였다. 2차면담은 1차 심층면담 후 연구자가 작성한 연구자 저널에서 분석한 내용을 토대로 질문하였고, 조금 더 친근한 분위기에서 2차 심층면담을 진행하였다. 2차면담에서는 유아교사의 다문화교육 실행 경험과 유아, 부모들과의 경험에 대한 구체적인 내용을 알아보기 위해 에피소드를 중심으로 질문하였다. 3차면담으로 원장님 및 동료교사들과의 경험과 유아교사 역할의 보람 및 어려움, 다문화교육 정책학교(유치원)의 기대에 대한 이야기를 나누는 과정을 통해 연구 참여자가 수행하는 다문화교육을 긍정적으로 환기하면서 면담의 마지막을 정리할 수 있었다.

개별면담 후 녹음된 면담 자료는 즉시 전사하였다. 연구자는 면담이 종료되는 시점에 연구 참여자가 연구에 참여하며 느낀 생각과 바람에 대하여 표현할 수 있도록 질문하고, 이를 노트에 간략하게 기록하였다. 또한 심층면담 이후 궁금한 사항에 대해 개별적으로 E-mail, SNS, 유선통화를 통해 추가적인 면담을 실시하였다. 심층면담의 질문 내용은 표 6과 같다.

<표 6> 심층면담 질문내용

| 면담준거 | 질문내용 |
|----------|--|
| 교사의 기본배경 | <ul style="list-style-type: none"> · 교사 경력 및 최종학력 등 일반적 배경 · 다문화 유아 지도 경험(이전 기관) · 다문화교육에 대한 관점 · 다문화 연수 경험(5년 이내) · 다문화교육 정책학교(유치원) 학급 배경 <ul style="list-style-type: none"> -전체 정원 및 다문화 유아 수 -담당 학급 인원 및 다문화 유아 수 -다문화 유아 배경(출생지 및 가족배경 등) |
| 1차면담 | <ul style="list-style-type: none"> · 다문화교육 정책학교(유치원) 특성 : 교육과정의 차이, 근무 환경 등 · 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사 역할 인식 · 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 제도적 지원 · 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 의미 |
| 2차면담 | <ul style="list-style-type: none"> · 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육 계획 및 실행 경험 · 다문화교육 정책학교(유치원) 유아(다문화 유아)들과의 경험 : 일상생활, 놀이 및 또래관계 등 · 다문화교육 정책학교(유치원)에서 부모들과의 경험 : 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에 대한 부모 인식 및 요구 등 |
| 3차면담 | <ul style="list-style-type: none"> · 다문화교육 정책학교(유치원)에서 원장 및 교사들과의 경험 : 조직문화 및 다문화 교육에 대한 신념, 교사역할 요구 등 · 다문화교육 정책학교(유치원) 교사역할의 어려움 및 보람 · 다문화교육 정책학교에 대한 기대 |

(2) 문서수집

다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 정보 수집을 위하여 ‘교육부’, ‘국가평생교육진흥원’, ‘중앙다문화교육센터’를 통하여 기관의 현황, 사업 운영 내용

등을 확인하였다. 더불어 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에 대한 정보 수집을 위해 자료 제공 의사를 밝힌 유아교사들에게서 해당 유치원의 다문화교육 활동 및 행사계획안, 운영계획보고서, 운영결과보고서, 유치원교육과정 운영계획 등의 문서자료를 수집하였다.

(3) 현장 노트와 연구자 저널

연구자는 면담 과정에 대한 내용요약과 연구 참여자가 중요하게 인식하는 경험, 연구자의 생각과 반성적 사고 등을 메모 한 후 연구당일 연구자 저널을 작성하였다. 작성된 연구자 저널은 연구자가 다음 면담 시 반영할 부분과 질문해야 할 내용을 준비하고, 자료를 분석하는데 활용하였다.

3. 자료 분석

본 연구에서 연구자는 심층면담 녹음 전사기록, 현장 노트와 연구자 저널 기록, 수집된 문서 등의 자료를 수집하여 분석하였다. 연구자는 심층면담 후에 면담 내용과 상황적 맥락의 의미를 놓치지 않기 위해 심층면담이 실시된 직후 이를 기록하고 전사 작업을 진행하였다. 수집된 자료는 표 7과 같다.

<표 7> 수집된 자료

| 자료목록 | 자료수집기간 | 수집된 자료 |
|----------------|--------------------------------|--|
| 면담전사본 | 2019년 10월 10일 ~2020년 2월 28일 | 총 23회, 녹음전사기록 (A4용지, 340장) |
| 현장노트 연구자 저널 | 2019년 10월 10일 ~2020년 2월 29일 | 현장 노트(A4용지, 30장) 저널 기록(A4용지, 25장) 추가 질문에 대한 답변 (A4용지, 3장) |
| 문서자료 | 2019년 10월 10일 ~2020년 2월 28일 | 다문화교육 활동 및 행사계획안 운영계획보고서 운영결과보고서 유치원교육과정 운영계획 |

본 연구자는 수집된 자료를 표 8에 제시된 김영천(2017)의 실용적 절충주의에 기초한 포괄적 분석절차 6단계에 따라 분석하였다. 첫 번째 절차로 수집된 자료 및 전사 자료를 반복적으로 읽으며 자료를 분류하고 저장하였다. 두 번째 절차인 분석적 메모쓰기 단계에서 연구자는 1차면담에서 연구 참여자가 직무를 수행하며 경험한 어려움을 객관적으로 이야기하기 보다는 감정적으로 표현하게 됨을 발견하게 되었다. 이에 따라 2차면담에서 이를 반영하여 면담을 진행하였다. 또한 2차면담에서 연구 참여자에 따라 다양하게 나타나는 경험들을 구체화 시킬 수 있도록 3차면담 시 질문 외에도 추가 질문을 통해 면담을 진행하였다. 그리고 분류 및 범주화된 자료를 토대로 연구자의 생각과 반성을 메모함으로써 자료의 분석과정에서 주제와 범주가 어떻게 생성되었는지 돌아보았다.

<표 8> 실용적 질충주의에 기초한 포괄적 분석절차 6단계

| 단계 | 관계 | 분석절차 | 세부내용 |
|-----|----|-----------|----------------------------------|
| 1단계 | ↓ | 자료 읽기/정리 | 자료의 반복적 읽기와 자료 정리 |
| 2단계 | ↓ | 분석적 메모 쓰기 | 연구자의 통찰과 반영성 |
| 3단계 | ↓ | 1차 코딩 | 코딩을 통한 코드와 범주의 초기 생성 |
| 4단계 | ↓ | 2차 코딩 | 추가적 코딩을 통한 새로운 코드와 범주의 관계 파악 |
| 5단계 | ↓ | 3차 코딩 | 최종적 코딩을 통한 범주들의 통합 및 문화적 주제 발견 |
| 6단계 | ↓ | 연구결과 재현 | 시각적 모형, 이론 제시, 명제 제시 표, 그림, 내러티브 |

*출처: 김영천(2017). 질적연구방법론 1: Bricoleur.

세 번째 절차로 수집된 자료의 반복되는 문장이나 용어에 밑줄을 그어 문장과 용어의 의미를 발견하였다. 세 번째 수집 절차의 내용은 아래 표 9와 같다.

<표 9> 세 번째 수집 절차 내용

| 구 분 | 초기 범주화 |
|---------------------------|--|
| 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험 | 다문화교육 경험 '체험 형 교육', '지역사회 인력자원 활용을 통한 교육', '부모 초청 다문화교육', '다문화 부모님 대상 자녀 양육방법에 대한 부모교육', '연간 생활주제와 관련된 생활 속 다문화 활동', '누리과정과 연계한 놀이중심의 통합언어교육' |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| 유아 경험 | ‘다른 나라 문화의 반복적인 경험과 교사의 제안을 통한 유아들의 인식 변화’, ‘또래들과의 놀이상황에서 나타나는 다문화 수용 모습’, ‘다문화교육 경험을 통한 유아들의 다문화 이해 증진’ | |
| 유아교사의 다문화 관련 인식 변화 | ‘다문화 유아를 만나기 전 다문화교육에 대한 무관심’, ‘특정국가에 대한 편견’, ‘행동적 문제를 보이는 다문화 유아지도 과정에서의 다문화 가정에 대한 편견’, ‘유아들의 다문화 인식 변화 경험을 통한 교사의 보람’, ‘다문화교육의 방향성에 대해 고민하는 변화된 유아교사의 모습’ | |
| 현장 상황을 반영한 다문화교육 및 업무개선 | ‘개별언어교육 지원에 대한 개선’, ‘다문화 가정에 대한 연계지원의 현실적인 지원방안 요구’, ‘현장 상황을 반영한 다문화이해교육 실시’, ‘운영결과보고서 내용의 현장 현실 반영 요구’, | |
| 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 요구 | 부모지원을 위한 요구 | ‘다문화 부모의 양육행동과 가정환경의 중요성’, ‘다문화교육에 대한 다문화 부모들의 제한적 요구 및 소극적 태도’, ‘다문화 인식 개선을 위한 안내자료 및 워크숍 활동’, ‘부모교육 프로그램 제공’, ‘전문통역 지원’, ‘한국인 아버지 대상의 부모교육,’ |
| 다문화교육의 원활한 진행을 위한 요구 | ‘다문화교육이해 강사의 전문성 부족에 대한 역량 강화 필요’, ‘다문화 언어발달지도사 인력 충원’, ‘현장적용이 어려운 원격연수 내용에 대한 개선’, ‘다문화 교육 활성화를 위한 다문화가족지원센터의 인력 충원’, ‘다문화 관련 기관 이용 과정의 어려움에 대한 풍부한 자원 확충’, ‘다문화교육 업무수행의 명확한 지침서 제공’, ‘다문화 관련 업무 매뉴얼 제공 요구’, ‘현장에 있는 유아교사들의 의견을 반영한 운영 요구’ | |

네 번째 절차로 범주화된 개념과 관계를 확인하는 과정에서 다문화교육 정책 학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험으로 ‘운영 지원을 통해 실현되는 다문화교육’, ‘교육과정 속에 녹아드는 다문화교육’, ‘서로의 다름을 인정하는 유아의 인식 변화’, ‘다문화교육 역량을 갖춘 교사로서의 성장’으로 연결해 볼 수 있었다. 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구로는 ‘다문화교육 정책학교(유치원) 운영에서의 현실적 방안 마련’, ‘다양한 요구를 지닌 부모를 위한 맞춤형 부모교육 지원’, ‘다문화교육 전문가의 역량 강화와 인력 지원’, ‘유아교사에게 적합한 다문화 교육연수 및 인프라 구축’으로 범주들의 관계를 의미에 따라 연결해 볼 수 있었다. 다섯 번째 단계에서는 3차 코딩을 함으로써 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험과 운영 개선을 대한 요구의 범주를 통합하였으며, 최종적으로 분석된 연구결과는 표 10과 같다.

<표 10> 연구문제에 따른 자료 분석

| 연구문제 | 상위범주 | 하위범주 |
|---------------------------------|----------------------|---|
| 1. 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험 | 운영 지원을 통해 실현되는 다문화교육 | -직접 체험을 통한 다문화 교육활동 -다문화 이해교육 강사를 통한 다문화 교육활동 -부모 자원인사가 진행하는 다문화교육 -다문화 부모 대상 부모교육 및 부모대상 다양한 다문화 교육실시 |
| | 교육과정 속에 녹아드는 다문화 교육 | -연간 교육과정 전반에 걸쳐 실행되는 다문화 교육 -다문화 친화적인 물리적 환경 구성 -전체 유아대상 통합 언어교육 |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>서로의 다름을 인정하는 유아의 인식 변화</p> | <ul style="list-style-type: none"> -다문화교육 활동의 지속적 경험 및 유아교사의 다문화적 태도를 통한 유아들의 다문화 수용 증진 -유아들의 놀이상황에서 나타나는 다문화 수용 모습 -교육과정 전반에 걸쳐 실행되는 다문화교육을 통한 유아들의 다문화 이해 증진 |
| | <p>다문화교육 역량을 갖춘 교사로서의 성장</p> | <ul style="list-style-type: none"> -다문화 유아를 만나기 전 다문화교육 지도에 대한 무관심 및 다문화 가정에 대한 편견 -유아들의 다문화 인식 변화를 경험하며 느끼는 보람 및 다문화 교육 역량 강화의 기회 |
| <p>2. 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구</p> | <p>다문화교육 정책학교(유치원) 운영에서의 현실적 방안 마련</p> | <ul style="list-style-type: none"> -유아의 언어발달 수준에 맞춘 개별언어교육 지원 -다문화 가정 연계지원에 대한 다양한 경로 모색 -자율적으로 이루어지는 다문화이해교육 -현장상황을 반영한 운영 결과보고서의 개선 |
| | <p>다양한 요구를 지닌 부모를 위한 맞춤형 부모교육 지원</p> | <ul style="list-style-type: none"> -다문화 부모의 다문화에 대한 인식과 자녀에 대한 양육태도 -다문화 부모의 제한적이고 소극적인 다문화 교육에 대한 태도 -부모교육 지원 및 다문화교육 관련 자원제공 요구 |

| | |
|------------------------------|--|
| 다문화교육 전문가의 역량 강화와 인력 지원 | -다문화이해교육 강사들의 역량 부족 및 다문화 언어 발달지도사 인력부족 -다문화이해교육 강사들의 역량강화 및 다문화 언어 발달지도사 인력 충원 |
| 유아교사에게 적합한 다문화 교육연수 및 인프라 구축 | -유아들 대상 연수 및 중도 입국 아이 대상 연수와 국내 출생 아이 대상 연수 등 유아교사 원격연수 프로그램 개선 -다문화가족지원 센터의 인력 충원과 다문화교육 관련 기관 등 풍부한 자원 확충 요구 -다문화교육 전반의 업무수행에 대한 지침서와 매뉴얼 제공 및 현장의 유아교사들의 목소리를 반영한 운영 요구 |

4. 연구의 윤리성 및 신뢰성

1) 연구의 윤리성

연구자는 연구의 윤리성을 확보하기 위해 면담에 앞서 연구의 제목 및 내용과 연구 절차 등에 관련한 전반적인 특성에 대해 설명한 후, 연구 동의를 구하였다. 연구 참여자들의 이름은 알파벳 표기 하였고, 연구를 진행하면서 얻은

연구 참여자들의 개인정보 등 모든 자료들은 타인에게 노출되지 않도록 하고, 연구가 종료되면 모든 자료들을 파기할 것을 약속하였다.

2) 연구의 신뢰성 확보 방안

본 연구에서는 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사의 경험과 운영 개선을 위한 요구를 이해하는 과정에서 연구자가 해석을 하는 과정의 오류를 줄이고 자료수집 및 분석의 신뢰도를 높이기 위하여 심층면담, 녹음, 문서수집, 현장 노트, 연구자 저널과 같은 여러 가지 자료를 수집하는 삼각측정법을 사용하였다.

연구자는 면담이 종료된 후, 연구 참여자 확인법을 통해 연구 참여자들이 연구자가 전사한 면담 내용, 연구 참여자의 기술과 표현이 정확하게 되었는지, 잘못 이해하거나 잘못된 내용은 없는지 확인하는 과정을 가졌다. 또한 연구자는 연구자를 포함한 유아교육과 석사과정 2인과 함께 자료 분석 과정 및 연구자의 해석에 대한 지적과 조언을 구하였고, 유아교육전문가와와의 주기적인 검토 및 협의 과정을 통하여 신뢰성을 높이기 위해 노력하였다.

IV. 연구 결과

본 연구에서는 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들을 대상으로 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 경험과 다문화교육 정책학교(유치원) 운영개선을 위한 요구에 대해 알아보고자 하였다. 본 연구문제에 따라 결과를 제시하면 다음과 같다.

1. 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험

1) 운영 지원을 통해 실현되는 다문화교육

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 활성화를 위해 지역사회 연계와 가정 연계를 통한 다문화교육을 계획하여 실행되고 있었다. 유아교사들은 다문화와 관련된 지역사회 기관 방문, 다문화 전문가 및 다문화 부모 초청 활동 등 유아들이 직접적인 다문화교육을 경험할 수 있도록 다양한 체험활동을 정기적으로 실행하고 있었다. 또한 부모를 대상으로 하는 다양한 다문화교육 활동도 함께 진행하고 있었다. 이처럼 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육이 활발히 진행될 수 있었던 것은 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 시·도 교육청의 운영 지원으로 가능한 것으로 나타났다.

이번 다문화 체험활동으로는 아프리카 줌배 공연을 계획했어요. 아프리카 현지 연주가와 댄서 분들이 오셔서 공연을 하기로 했어요. 줌배 공연을 통해 아이들이 아프리카 동요도 배우고, 줌배 악기도 연습 해보면서 낯선 것에도 익숙해질 수 있고 다른 문화를 수용하는 경험이 될 거라고 생각해요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

저희 유치원에서는 올해 학기말에 초등학교 전교생들도 다함께 참여하는 세계 민속 악기 연주회를 열어요. 1부에는 연주회를 관람하고 2부에는 함께 참여하여 악기연주를 해보는 활동이에요. 또한 두 달에 한번 씩은 다문화 관련 인형극을 신청해서 유치원에서 공연을 볼 수 있도록 해요. 11월에도 올해 마지막으로 한번 더 신청해서 보려고 해요.

<B교사 면담, 2019. 11. 19>

도서관에서 주체했던 그림책 작가와의 만남 체험을 다녀왔어요. 실제 그림책 작가분이 오셔서 동화구연도 해주시고 유아들이 동극, 그림책 내용 관련 만들기 활동도 하는 체험이었어요. 다문화와 연계해서 언어교육에도 도움이 될 수 있어 신청해서 진행했어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 16>

위의 사례와 같이 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 유아들이 우리나라의 문화를 비롯하여 다른 나라의 문화를 직접 체험을 통해 이해할 수 있는 공연, 연주회, 그림책 작가와의 만남 등의 다문화교육 관련 활동이 실행되고 있었다. 유아교사들은 직접 체험을 통한 다문화교육 활동이 유아의 다문화 수용에 도움이 될 것으로 생각하고 있었다.

또한 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화이해교육 강사를 통한 다문화교육활동도 정기적으로 실행되고 있었다. 이는 지역사회 인력자원을 활용하는 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영방침으로 유아교사들이 학급의 다문화 요구 등을 고려하여 해당하는 다문화이해교육 강사를 신청하는 절차를 통해 교육활동이 진행되고 있었다.

다문화이해교육 강사님께 요청 드려서 그 나라에 대한 설명도 간단히 하겠지만 그 나라에서 할 수 있는 놀이들 있잖아요. 예를 들어 필리핀 같은 경우에는 막대기 가지고 춤추는 것들도 해보고, 쭈온쭈온(잠자리)같은 것도 만들어서 해보

기도 하고, 그리고 몽골 네팔에 전통 모자 접기 같은 것들도 해보고요. 또 필리핀의 전통놀이로 던지면 딱 깨지는 구슬 같은 것(공기놀이)도 배워보고, 1학기 때는 다른 나라의 놀이를 중심으로 경험해 볼 수 있도록 했어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

저희 유치원에서는 월 1회, 다우리 데이라고 해서 그 날은 다문화와 관련된 활동만을 진행해요. 다문화이해교육 강사와 교사가 연계하여 활동을 진행하고 있어요. 예를 들어 베트남 나라에 대해서 알아본다면 의상도 입어보고 그 나라 음식을 만들어 먹어보기도 해요. 저희 같은 경우에는 운영비로 베트남의 놀잇감을 전체 아이들 대상으로 구입하거든요. 아이들이 다른 나라 놀잇감을 만들어보고 집에 가져가도록 해요. 그래서 그날 아이들이 집에 가서 “엄마 오늘은 베트남 수업을 해서 옷도 입어보고, 베트남 쌀국수를 먹었어요. 이것도 만들었어요.”라고 말하고, 유치원에서 만들었던 베트남 놀잇감을 집에서도 놀이해보고요. 그렇게 하니깐 기억에 오래 남는 것 같아요.

<A교사 면담, 2019. 10. 10>

다문화이해교육 강사가 오시는데 저희가 특정 나라를 정해서 요청하면 그 나라에 대해서 알아보는 시간을 1시간 정도 가져요. 예를 들어 저희 반에 중국에서 온 외국인 유아가 있어서 중국이라는 나라에 대해 알아봤는데 중국에 대해서 소개를 하고, 그 다음에 같이 부채 만들기를 했었거든요. 아이들이 정말 좋아 했어요. 그리고 저도 활동과 연계하여 사전에 해당 나라를 소개하거나 관련 놀이를 하기도 하는데 훨씬 재미있게 참여하는 것 같아요.

<E교사 면담, 2020. 1. 10>

이와 같이 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화이해교육 강사를 초청하여 외국인 가정 다문화 유아의 나라에 대해 알아보기도 하고, 세계 여러 나라의 다양한 문화 체험을 통해 다문화 이해가 증진 될 수 있도록 유아들의 눈높이에 맞는

다양한 다문화교육을 실시하고 있었다.

다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육은 유아 대상의 활동뿐만 아니라 다문화 학부모 역량을 강화하기 위한 부모 대상 교육활동도 실행되었다. 부모 대상의 다문화 교육은 주로 부모가 자원인사의 역할로 참여하여 부모의 모국에 대한 문화를 소개하거나 부모가 교육 대상자로 부모교육에 참여하는 형태로 진행되고 있었다.

어머님이 중국출신인 아이가 볶음밥을 싸왔는데 진짜 중국식 볶음밥인 거예요. 반 아이들이 집에서 먹었던 볶음밥이랑 맛 차이를 느낄 수 있을 것 같더라고요. 그래서 그 어머님께 요리활동을 부탁드렸었어요. 아이들이 정말 맛있게 먹었어요. 중국 어머님께서 한국말과 중국말을 번갈아 사용하시면서 요리활동을 진행하셨는데 아이들도 이중언어를 사용하는 것에 신기해했어요. 저는 다문화 부모님들이 이중언어를 사용하는 것에 대해 자랑스럽게 생각하면 좋겠어요.

<B교사 면담, 2019. 10. 14>

5월 가정의 달에 학부모님들이 본인의 나라를 소개해주는 시간을 가졌어요. 저희 어머님들 중에 베트남 분들이 여섯 분이세요. 시간이 안 되는 분을 제외하고 다섯 분이 요일별로 오셔서 베트남 나라 음식, 날씨 등을 소개해주시고 베트남 음식인 월남쌈 고이꾸온 요리활동을 진행해주셨어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

위의 사례와 같이 다문화 부모들과 연계한 다문화교육 활동은 유아들에게는 다문화를 이해하는 기회를 제공함과 동시에 다문화 부모들에게는 모국에 대한 정체성과 자부심을 갖게 하는 기회가 될 것으로 볼 수 있다.

이와 함께 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화 부모들에 대해 양육방법을 안내하거나 우리 문화 소개 및 자녀와 함께 하는 체험활동 등 다양한 부모대상 교육을 실시하면서 부모 역할을 지원하거나 자녀 및 다른 가족들과의 소통의 기회를 제공하고 있었다.

학부모 연수로 다문화 아버님들하고 어머님들 모시고 자녀와의 놀이방법 등에 대해 부모교육을 실시했어요. 그리고 ‘다문화 맘스데이’ 라는 다문화 캠프를 유치원에서 진행했는데 다문화 부모님뿐만 아니라 일반 유아의 부모님들도 참여할 수 있도록 했는데 모두 너무 좋아하셔어요.

<A교사 면담, 2019. 10. 10>

다문화 부모님들을 대상으로 자녀 양육에 대해 전문가를 초청하여 부모교육을 진행했어요. 사실 일반 유아 어머님들도 자녀 양육에 대한 고민이 많지만 다문화 유아 어머님들은 우리나라에 적응하시면서 아이들 키우기가 어렵잖아요. 그래서 양육방법에 대해서 교육을 하면서 어려운 점들에 대해 이야기를 나눴어요.

<F교사 면담, 2019. 11. 28>

다문화 어머님들께 우리나라 문화를 알려주는 것도 결국은 다문화교육이 아닐까? 하고 생각해요. 다문화교육 정책학교에서는 운영지원도 있고 해서 부모님들도 모시고 다같이 외암리 민속마을로 체험학습을 가려고 계획했어요.

<B교사 면담, 2019. 11. 19>

이처럼 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화교육이 활성화 되어 이루어지고 있었다. 유아교사들은 이러한 교육 실현은 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 운영지원으로 가능할 수 있다고 보았다.

다문화교육 정책학교를 운영하면서 지원이 되니까 다문화와 관련된 활동을 더 풍성하게 할 수 있어요. 예를 들어 요리활동을 학급운영비 내에서 준비할 때보다 다문화 교육 관련한 운영비가 지원되니까 재료를 좀 더 풍성하게 준비하거나 부모님과 요리활동도 계획해볼 수 있고 예산이 있으니까 진행하는 데 부담이 덜해요. 전통놀이 활동시간에도 전에는 우리나라 민속놀이 위주로 했는데 다른 나라의 전통놀이도 소개하고 체험할 수 있어요. 다문화교육 정책학교다보니 다문화 교육을 더 집중적으로 하는 부분도 있어요.

<B교사 면담, 2019. 11. 19>

운영비로 다른 나라의 장난감뿐만 아니라 관련한 그림책이나 교수자료들을 구입할 수 있어요. 아이들이 다양한 교재교구들을 통해 다문화를 경험해보는 것 자체가 의미있는 것 같아요. 그리고 다문화교육 정책학교 지원금을 받아서 하는 것이기 때문에 헛되게 쓸 수 없어요. 최선으로 사용하려고 노력하고 있어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 21>

아무래도 도교육청에서 운영비가 지원 되다보니까 좀 더 다양한 다문화교육을 할 수 있는 것 같아요. 그리고 다양한 나라의 문화체험도 좀 더 할 수 있게 되면서 아이들이 다른 나라에 대한 이해와 사고하는 것들이 확실히 일반 유치원의 아이들 보다는 다르다는 것을 느끼게 되요. 주변에 있는 일반 유치원에서 근무하고 있는 교사와 이야기를 나누다 보면 그 차이를 더욱더 느끼게 되는 것 같아요.

<H교사 면담, 2020. 1. 30>

이와 같이 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 운영비 지원은 다문화교육의 활성화를 가능하게 하였다. 유아교사들은 기존에는 진행하지 못하거나 축소해서 진행했던 다문화 관련 활동을 보다 풍성하게 진행할 수 있다는 것을 긍정적으로 생각하고 있었다.

2) 교육과정 속에 녹아드는 다문화교육

다문화교육 정책학교에서(유치원)의 다문화교육은 교육과정 전반에 걸쳐 이루어지는 것으로 나타났다. 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 누리과정과 연계한 일상의 교육과정 속에서 유아들이 다문화 감수성을 높일 수 있는 교육이 이루어져야 함을 중요하게 생각하고 있었다. 이를 위해 일 년의 교육과정 속에 다문화 요소를 경험할 수 있도록 계획하거나 다문화 친화적 환경구성, 놀이중심의 통합 언어교육 등을 실행하고 있었다.

다문화교육 정책학교(유치원)의 유아교사들은 연간 교육과정 전반에 걸쳐 다문화교육을 실행하고 있었다. 유아교사들은 다문화교육이 특별한 행사나 일회성 교육이 아닌 다양한 놀이 경험을 통해 지속적으로 이루어질 수 있도록 계획하여 실행하였다.

다문화교육 담당업무를 맡게 되면서 다문화 관련 행사를 없앨 수는 없지만 그래도 행사위주의 다문화교육이 아니라 교실 속에 들어가 교실 안에서 이루어질 수 있는 다문화교육에 대해 고민했던 것 같아요. 일상에서의 자연스러운 경험을 통해 우리 아이들도 다문화 유아가 특별하게 다른 존재가 아니라는 것을 이해할 수 있게 되리라 생각하고 그렇게 교육했어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

매주 주 1회, 다문화 관련 활동을 진행해요. 특별히 행사 이런 것 보다는 교육과정 관련해서 진행하는데 예를 들어 ‘우리나라의 놀이’ 관련 주제에서는 우리나라 놀이 중 하나인 팽이와 다른 나라의 팽이 놀이, 아니면 ‘의상’과 관련했을 때는 다른 나라의 의상, 모자 만들기 이렇게 하고요. 생활 주제에 따라서 동물이면 그와 관련된 다른 나라의 동물을 알아보는 식으로 진행하고 있어요.

<B교사 면담, 2019. 10. 14>

올해는 방과 후 시간을 다문화교육 수업으로 진행했어요. 우리 반 아이들이 신체표현 활동을 좋아해서 방과 후 연간 교육과정을 신체표현을 통한 다문화 교육 활동을 진행했어요. 신체 움직임을 통한 수업에 대한 참여도 좋지만 다문화 관련 내용을 아이들이 오래 기억하는 것 같아요. 한번은 케냐의 사냥할 때 다치지 않도록 기도하는 전통춤을 표현해보았었는데 다음 수업시간에 그 내용을 기억해내고는 아이들끼리 케냐의 춤을 추며 먹는 음식에 대해 이야기하며 연결을 시키는 모습을 보았어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 9>

위의 사례와 같이 유아교사들은 연간 생활주제와 관련된 다문화 활동을 실행하거나 매주마다 다문화 활동을 계획하고 방과 후 시간을 다문화 활동을 진행하는 등 교육과정 속에서 다문화를 이해할 수 있도록 실행하고 있었다. 유아교사들은 이러한 활동들을 통하여 유아들이 다양한 문화에 대한 관심과 이해를 높이는 데 도움이 될 것으로 기대하였다.

이와 함께 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 친화적인 물리적 환경을 구성하여 유아들이 유치원에서의 일상을 통해 다문화 관련 내용에 노출될 수 있도록 지원하고 있었다. 유아교사들은 다른 나라의 악기와 놀잇감, 다문화 관련 동화 등을 교실에 상시 배치하거나 다문화 관련 놀이 활동을 집중적으로 경험해볼 수 있는 환경을 구성하여 생활 속에서의 다문화교육이 이루어질 수 있도록 하였다.

다문화 관련한 노래 부르기, 만들기, 영상 보기도 하고 놀이해볼 수 있는 놀잇감들도 많이 비치해 두어요. 여기 음률영역에 있는 놀잇감은 아프리카 악기 카린바인데 손가락 피아노 같은 거예요. 그리고 다른 나라의 북이나 아이들한테 생소한 나라의 교재교구도 제시해주어서 놀이로 익숙해질 수 있도록 해 주고 있어요. 지금 만 3세를 제외하고 전체 아이들이 아프리카 쟀배 공연을 보고 아프리카

방패만들기로 연계하여 진행하고 있어요. 만 5세들은 교재교구가 조금 더 많은데
흔드는 북 종류랑 짐배 악기도 있고, 벽에다가 붙여서 활동할 수 있는 세계지도
도 있고요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

저희도 생활주제 안에서 다양한 다문화 도서, 인형, 이런 교구들을 활용해서
체험할 수 있도록 교육을 해요. 다문화 도서 영역을 만들어서 한 주에 한 나라씩
을 정해 그 나라와 관련한 도서를 비치해두고 관련한 놀잇감도 비치해 두어요.
세계 여러 나라 주제 때만 탐색하게 되면 다양한 나라를 탐색 하는 것이 어렵더
라고요. 그래서 평소에 책 읽어보고, 궁금한 점 탐색하고, 관련된 교구 만들어
보고, 이렇게 하니깐 1년 내내 거의 여러 나라의 궁금한 점에 대해서 탐색을 하
고 있는 것 같아요. 예를 들면 러시아를 소개한다면 마트로시카 같은 놀잇감을
비치해두고 관련한 동화책도 읽고 교구를 가지고 놀이하고 이야기를 하는 거죠.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

지금 이 다문화 보드 게임 주간이라 다문화 보드 게임방을 구성해서 놀이하고
있어요. 세계 여러 나라 생활주제와 연계하여 몇 주간 진행하게 되요. 아이들이
다문화 보드 게임방에서 아이스하키도 해보고, 컬링도 해보고, 아프리카에서 하
는 스네이크 게임, 중국에서 하는 구슬게임 같은 활동들을 접해보게 하고 있어
요. 지난번에는 아이들이랑 다문화 관련해서 세계 여러 나라 패션쇼를 한 번 하
고 났더니 세계 여러 나라 중에 이란, 인도, 중국, 일본, 프랑스, 영국의 옷을 다
입어보고, 춤도 춰보고 하니깐 아이들이 세계 여러 나라에 대해 좀 관심을 많이
갖고, 궁금해 하고 그래요. 현재 다문화 보드 게임방에 세계 여러 나라 의상도
비치해뒀는데 아이들이 어느 나라 의상인지 계속 물어봐요. 그러면 그 나라에 대
표할 수 있는 재미있는 노래들도 같이 알려주고 있어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

또한 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 유아 대상의 통합언어교육을 실행하는 과정에서도 누리과정과 연계한 놀이중심의 통합 언어교육이 이루어질 수 있도록 계획하여 실행하고 있었다. 유아교사들은 교육과정 속에서 다른 일반유아와 함께 이루어지는 통합 언어교육을 통해 다문화 유아의 언어능력 향상 뿐 아니라 유아들과의 상호작용의 기회를 높일 수 있다고 보았다.

저는 다문화교육에 대해 가르칠 때 특별히 다문화 아이들과 일반 아이들을 나누는 것이 아니라 다 함께 어우러져서 살아야 한다고 생각하고 가르치려고 해요. 어렸을 때는 그게 제일 중요하니까요. 저는 통합언어교육으로 언어 자극을 줄 수 있는 동극을 한다거나, 아이들이 서로 상호작용하면서 협동적으로 할 수 있는 미술활동 같은 수업을 하고 있어요. 얼마 전에는 미술활동과 통합한 언어교육활동을 진행했는데, '세계 여러 나라의 바다 속에 살고 있는 동물'이라는 주제로 사전에 이야기 나누기를 하고 아이들끼리 상의하면서 바다 속 동물들을 전지 위에 그리거나 소품들로 배경을 꾸며서 만든 후에 벽에 붙여 놓는 활동을 했어요. 아이들은 놀이를 확장해서 역할놀이도 하면서 재미있게 놀이 했어요.

<G교사 면담, 2019. 11. 1>

일반 유아와 다문화 유아의 통합언어교육을 실행할 때 다문화 유아들이 언어가 부족해서 상호작용이 부족할 것으로 생각할 수 있는데 아이들은 친구들과 잘 놀이하듯 상호작용하더라고요. 친구들과 놀이하는 과정에서 의사소통이 안 되는 부분이 있거나 다문화 유아가 이해 못하는 것이 있을 때, 교사가 개입을 해서 도움을 줘요. 그럴 때 교사가 개입을 해요. 그리고 동극 활동을 할 때 대사가 많게 되면 사실 다문화 유아들이 소화하기는 어려운데 이제 교사가 그런 역할들을 조금 조정해주고 대사를 조정해주는 역할을 하고 있어요.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

이처럼 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육이 교육과정 전반에 걸쳐 자연스럽게 이루어질 수 있도록 계획하여 실행하고 있었다. 유아교사들은 다문화유아와 일반 유아 모두가 함께 하며, 놀이 과정 속에서 자연스럽게 경험할 수 있는 다문화 교육을 통해 다문화에 대한 편견을 줄이고 다문화에 대한 이해를 높일 수 있을 것으로 생각하고 있었다.

3) 서로의 다름을 인정하는 유아의 인식 변화

유아교사들은 유아들이 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 경험을 통해 서로의 다름을 자연스럽게 인정하며 다문화에 대한 이해가 높아짐을 느끼게 된다고 하였다. 이러한 유아들의 변화는 다문화 관련 놀이 활동 속에서 보이는 아이들의 반응이나 다문화 유아들과 자연스럽게 놀이하는 모습 등을 통해 발견하게 된다고 하였다.

아프리카 켈레 공연을 하면서 제일 신기 했던 것이 아이들이 아프리카 공연을 처음 보는 거잖아요. 난생 처음 라이브로 악기를 두드리는 모습을 보고, 처음 보는 하프 같은 악기를 들고 와서 연주를 하는데 저희반 아이들이 첫 번째 공연을 봤을 때는 가만히 앉아서 봤어요. 이제 저희 반 끝나고 다음 반 아이들이 들어와야 하는 상황인데 가기가 싫다고 하는 거예요. (중략) 그래서 강당 뒤에서 보도록 하고 앉아 있었어요. 두 번째 공연을 보는 중에 가만히 앉아있던 아이들이 일어나서 강강술래하고, 뛰어다니고 소리도 같이 지르고 박수치고 춤을 추는 거예요. 처음에는 낯설었던 경험이었지만 반복하면서 마음을 열고, 그때부터는 현지인처럼 음악에 취해서 춤을 추고 놀이하더라고요.

<C교사 면담, 2019. 11. 21>

세계 여러 나라의 옷을 입고 패션쇼를 할 때 느꼈던 것이 아이들이 익숙한 옷들은 너무 좋아해요. 많이 접해 본 텍시도나 드레스는 좋아하는데 낯선 나라의 공주 옷, 다른 나라의 전통 옷 등 못 보던 옷들에 대해서 편견을 많이 가지고 있더라고요. 그래서 이번에 여러 나라의 전통 옷에 대한 활동을 진행하면서 제가 아이들에게 "다른 나라에도 우리나라의 한복처럼 전통 옷이 있어 한번 입어볼까?" 라고 했더니 반 아이가 다른 나라 전통 옷을 입고 춤을 추는 거예요. 그런데도 반 아이들이 친구가 낯선 옷을 입고 춤을 추는 것이 '이상한 것이 아니다.' 라고 생각을 한다는 것, 다른 나라의 옷들도 멋있다고 생각하는 것, 그렇게 좀 낯선 것에 대해서 별로 낯설어 하지 않는 변화하는 모습들을 보면 감사한 마음이 들어요.

<H교사 면담, 2020. 1. 30>

위의 사례와 같이 유아들은 다른 나라 춤이나 연주, 의상을 처음 접했을 때는 낯선 반응을 보였던 모습이 반복적인 경험과 교사의 제안을 통해 점차적으로 다른 나라의 문화를 즐기는 모습을 보여주었다. 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들도 유아들이 다문화교육의 활동을 자주 경험하고 교사가 보이는 다른 나라 문화에 대한 긍정적 태도가 유아들의 다문화 수용을 높일 수 있다고 생각하고 있었다.

또한 유아교사들은 유아들의 다문화 수용 모습은 학급 안에서의 또래들과의 놀이상황에서도 발견할 수 있게 된다고 하였다. 다문화 유아와 일반 유아가 서로 어울려 놀이하는 모습을 보며 자연스럽게 서로의 다름을 인정하고 수용하는 것을 느끼게 된다고 하였다.

아이들이 생활하는 모습을 보면 다문화 가정 아이도 일반 가정 아이와 마찬가지로, 노는 건 다 비슷한 것 같아요. 서로 못 어울린다거나 그럴지도 않고요. 그리고 다문화 가정 아이들이라고 자기들끼리 안 놀고 아무하고나

잘 놀아요. 오히려 한국인 친구들과 더 친해요. 다문화 가정 아이들끼리 놀 때도 있는데 한국인 친구들이랑 더 잘 어울려요.

<D교사 면담, 2019. 12. 9>

저희 아이들은 다문화 아이라고 해서 친구들 사이에서 고립이 되는 것도 없었고, 일상생활에서 부적응하는 모습도 없었어요. 그리고 놀이 같은 경우도 아이들이 놀이하는 모습이 다르지 않고 똑같아요.

<F교사 면담, 2019. 11. 28>

이와 함께 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 교육과정 전반에 걸쳐 실행되는 다문화교육을 통해 유아들의 다문화 관련 지식이 쌓여가고 있음을 느끼게 되며 다문화에 대한 경험을 확장시켜 나가는 모습을 통해 다문화에 대한 이해가 높아짐을 경험하게 된다고 하였다.

처음 저희 유치원에 다닌 아이와 작년부터 다녔던 아이를 비교를 해봤을 때 확실히 다문화에 대해 사고하는 폭이 넓은 것 같아요. 놀이를 할 때도 기존에 다녔던 아이들은 다른 나라의 문화에 대한 배경 지식을 이용하여 놀이에 접목을 하기도 하거든요. 이런 점에서 확실히 다문화교육을 접한 아이들이 그렇지 않은 아이들과 차이가 있다는 걸 느껴져서 다문화교육의 중요성을 느낄 때가 많아요.

<H교사 면담, 2020. 1. 30>

아이들과 김장을 하면서 제가 아이들에게 다른 나라에서 우리나라로 손님이 오셨을 때, 우리나라의 어떤 자랑거리를 소개해주고 싶은지 물어봤어요. 이전 유치원에 다녔다가 올해 입학한 아이들에게 이렇게 물어보면 “나는 우리 집 또봇을 소개해주고 싶어요.”, “우리 집 강아지요.” 라고 대답을 했어요. 그런데 제가 작년부터 다문화교육을 지도 했던 아이들은 “나는 우리나라 OO에 있는 출렁다리를 소개해주고 싶어요.”, “그럼 나는 우리가 지난번에

먹은 송편이요.” 라고 말하더라고요. 그래서 제가 왜 그런지 물으니 “떡은 우리나라에 밖에 없을 것 같아요. 떡을 소개해주면 우리나라인 걸 기억할 수 있잖아요” 이렇게 말하는 거예요. 아이들의 경험이 이렇게 나타나는 것을 보고 놀라웠어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 2>

위와 같이 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화 관련 경험이 유아의 다문화에 대한 수용과 이해를 높이는 데 영향을 미치는 것으로 보았다. 유아교사들은 이러한 유아들의 모습을 다문화와 관련한 교육활동의 지속적이고 반복적인 경험과 다문화 또래들과의 만남의 기회가 높은 다문화교육 정책학교가 갖는 긍정적 영향으로 이해하였다.

4) 다문화교육 역량을 갖춘 교사로서의 성장

유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육 실행 경험이 다문화교사로서 성장하는 기회가 되었다고 이야기하였다. 유아교사들은 다문화 교육을 실천하며 다문화에 대한 스스로의 편견에서 벗어나는 기회가 되었으며, 다문화교육 실천가로서의 역량을 갖춘 교사로 변화됨을 느끼고 있었다.

다문화교육 지도는 사실은 크게 관심을 두지 않았던 부분이에요. 다문화교육 정책학교에서 근무하기 전에도 다문화 연수를 받기는 하지만 내가 직접 다문화 아이들을 접하지 않으니깐 연수는 단지 연수였던 거지요. 그러다가 막상 현실이 되니까 처음에는 막막함이 들었죠.

<B교사 면담, 2019. 10. 14>

저는 중국인에 대한 편견이 있었어요. 일반적으로 의심이 많다거나 무섭다거나 하는 그런 생각을 가지고 있었는데 이곳에서 다문화 부모님들, 특히 중

국 국적의 부모님들을 만나면서 생각이 많이 바뀌었어요. 웬만한 한국 부모님들 보다 좋으세요. 제가 편견을 가지고 있었다는 생각이 들더라고요.

<F교사 면담, 2019. 11. 1>

저는 외국인 노동자 분들, 국제결혼으로 오신 분들에 대해서 좋다거나 나쁘다거나 하는 생각을 하지 않았어요. 그냥 필요에 의해서 오신 것이고, 현재가 중요하지 과거에 얼마일 필요는 없다고 생각하고 있었거든요. 그런데 학기 초에 다문화 가정 아이들을 처음 만나고 다문화 가정 부모님들을 상담하면서 오히려 편견을 갖게 되더라고요. '이 집은 다문화 가정이라서 아이 케어를 더 못하나봐.' 이렇게 생각을 하는 거예요. 공격성이 있는 다문화 가정 유아가 하도 문제를 많이 일으키니까 그런 생각이 들더라고요.

<D교사 면담, 2019. 12. 2>

위의 사례와 같이 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화 유아를 만나기 전에는 다문화교육 지도에 큰 관심을 두지 않았었고, 특정 국가에 대한 편견이 있어 다문화 부모를 상대하기 전에는 색안경을 끼었던 자신의 모습을 이야기하였다. 또한 학기 초에 행동적 문제를 보이는 다문화 유아를 지도하면서 다문화 가정이기 때문에 유아의 문제행동을 올바르게 지도하지 못하고 있다는 편견을 가지고 있었다고 하였다.

그러나 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 계획하고 실행하는 과정에서 유아들의 다문화에 대한 인식의 변화를 경험하고 교사 스스로도 다문화교육의 방향성에 대해 고민하고 있는 변화된 자신의 모습을 발견하게 된다고 하였다. 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 경험이 다문화교육 역량을 갖춘 유아교사로 성장하는 기회가 되고 있으며 다문화 교사로서의 보람을 느끼는 기회가 되었다고 이야기 하였다.

다문화교육을 자주 하다 보니 ‘아 이제 이런 다문화 친구를 만나면 이렇게 교육을 해야겠다.’ 라는 걸 깨닫게 되고, 아이들의 다문화에 대한 인식 변화를 보면서 교육과정을 더 잘 계획해야겠다는 생각이 들어요. 그리고 순발력도 더 생긴 것 같아요. ‘나와 가족’ 생활주제 수업을 하면서 아이들이 “저희 친척 중에 다른 나라 사람하고 결혼한 사람이 있어요.” 라고 말하면 이제 그런 내용을 가지고 수업을 하는 거죠. 제가 “다른 나라 사람하고 결혼하면 어떤 점이 좋을까? 어떤 점이 힘들까?” 라고 물으면 아이들은 좋은 점으로 “나라 말을 두 가지, 세 가지 할 수 있잖아요. 말을 배울 수 있어서 좋은 것 같아요.” 라고 얘기해요. 아이들이 다문화 사람들에 대해 좋은 모습을 이야기하는 것에서 많은 보람을 느끼게 되요.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

가장 큰 건 내 자신의 변화인 것 같아요. 무관심 했던 부분에 대한 마음이 관심으로 돌아서고, 무관심해서 내 시야 안에 안 들어 왔던 것들이 이제는 관심으로 돌아서니까 내 시야 안으로 들어오게 되고, 이러한 변화로 인해 내가 알고 노력하게 되는 거죠. 평소에 저 스스로도 다문화교육 쪽으로 더 많이 책도 보게 되요. 결국에는 내가 이렇게 변하니까 당연히 아이들한테도 영향이 가고, 기본적으로 사회를 바라보는 시각도 좀 달라지는 것 같아요

<B교사 면담, 2020. 2. 28>

다문화교육을 하다보니까, 그리고 컨설팅도 받고 하다보니까 저 스스로가 적극적으로 찾게 되는 거 같아요. 예를 들어 교수자료가 없다면 새롭게 찾으려 노력하거나 기존의 교수자료에서 다문화 관련 요소, 다양성이나 편견, 반편견, 정체성, 협력 등의 내용이 반영되는 자료가 있는지 찾으려고 노력해요. 이런 과정에서 다문화를 바라보는 관점도 더 넓어지는 것 같아요. 그리고 아이들한테 어떻게 발문하면 좋을 지도 고민하면서 수업에 대한 연구를 많이 하게 되요. 확실히 이제는 ‘어떤 다문화 내용에도 아이들과 쉽게 이야기 나누기 하면서 진행할 수 있다.’ 라는 자신감이 생겼어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 16>

이처럼 다문화교육 정책학교(유치원)에서 자주 접하게 되는 다문화 유아 및 다문화 부모와의 만남은 유아교사들에게 다문화에 대한 편견에서 벗어나는 기회가 되었다. 또한 유아교사들은 다양하게 이루어지는 다문화교육을 계획하고 실천하는 과정에서 유아들의 다문화 인식 변화를 경험하며 다문화교육에 대한 보람을 느끼고 있었으며, 다문화교육 활동을 준비하며 보다 적극적으로 연구하고 노력하고 있음을 알 수 있었다. 이와 같이 유아교사의 다문화교육에 대한 보람과 다양한 다문화교육을 계획하고 실천하며 경험하는 자신감은 다문화교육 정책학교(유치원) 교사들에게 다문화 교육 역량을 강화하는 기회가 되었다고 본다.

2. 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구

1) 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에서의 현실적 방안 마련

유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원) 정책 사업이 다문화교육 운영에 있어서 현장의 상황을 반영하지 못한 어려움이 있음을 털어놓았다. 유아교사들은 다문화 유아에 대한 개별언어교육 및 가정 연계 지원, 다문화 이해교육 실시, 운영결과보고서 준비 과정 등, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에 있어 현장 상황에서 수용하기 힘든 부분이 있다고 하였다. 이에 유아교사들은 현실 상황을 고려한 운영 방안 마련이 필요하다고 보았다.

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화 유아를 대상으로 한국어 습득을 위한 개별언어교육을 실시하도록 하고 있다. 그러나 다문화교육 정책학교(유

치원)의 유아교사들은 이러한 개별언어교육 지원을 다문화 유아가 별도의 언어교육이 필요 없음에도 실시해야 하는 어려움이 있었고, 개별언어교육 지원에 대한 개선이 필요하다고 생각하였다.

저희 유치원의 다문화 아이들은 대부분이 언어적으로 크게 문제가 있지 않아요. 말하는 것도 다 알아듣고, 학습할 때도 어느 정도 잘 따라오는 편이에요. 오히려 일반 아이들 중에 생일이 늦어서 언어발달이 늦는 아이보다는 더 잘 알아듣고 이해를 해요. 다문화 아이를 위한 언어지원이 필요하긴 하지만 오히려 친구들 사이에서나 일반 부모님들에게 선입견과 편견을 줄 수 있다는 생각이 들더라고요. 다문화 아이 중에도 언어교육이 필요한 선에서 지원이 될 수 있도록 운영방향의 개선이 있어야 한다고 생각해요.

<H교사 면담, 2020. 1. 30>

다문화 가정 아이라고 해서 한글을 일반 아이들보다 못 하는 건 아니에요. 그래서 다문화 유아 대상의 개별언어교육을 계속 해야 하나 고민이 되요. 보통 다문화 가정에서는 부모님들이 아이들이 한글을 잘 못할까봐 집에서 미리 미리 한글 교육을 해주셔서 일반 아이들보다 잘하는 아이들도 있어요. 아마도 일반 아이들의 어머님보다 다문화 가정 어머님들이 한글을 더 열심히 가르치는 것 같아요. 개별언어교육이 필요한 다문화 아이도 있겠지만 그게 아니라면 유치원 상황에 따라 융통성 있게 진행할 수 있었으면 좋겠어요.

<G교사 면담, 2019. 11. 1>

다문화 친구에게 따로 개별언어교육을 하려해도 교육이 필요가 없을 정도로 너무 수준이 괜찮은 아이인데 구태여 개별언어교육을 하라고 하니 저는 그게 조금 아이러니 했어요. 개별언어교육은 중도입국자, 외국인 가정 등 아이가 한국어에 대해서 접할 기회가 없었던 한해서 그런 지도가 필요하다고 생각하지만 잘하고 있는 아이한테 지도를 하는 것도 오히려 어쩌면 아이가

다문화에 대해서 반감을 느끼게 되는 요인이 되지 않을까? 하는 생각도 하게
되요. 그래서 다문화 유아라는 이유만으로 개별언어교육을 지원하라고 강조
하기 보다는 지원이 필요하면 상황에 따라 할 수 있게 현장의 자율성에 맡겼
으면 좋겠어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 9>

위의 사례와 같이 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)의 다문화 유
아들에 대한 개별언어교육 지원이 필요하지 않은 상황에도 실시되어야 하는
것은 현장 상황을 반영하지 못한 부분이라고 지적하였다. 유아교사들은 이러
한 운영방향이 다문화 유아에 대해서 일반 유아들과 일반 부모들에게 선입견
과 편견을 불러일으키게 하고, 다문화 가정 유아에게는 반감을 느끼게 하는
요인이 아닌지 걱정하는 모습을 보이기도 하였다. 이에 유아교사들은 다문화
교육 정책학교(유치원)의 다문화 유아 대상 개별언어교육이 유아들의 언어발
달 수준에 따라 현장에서 융통성 있게 실시 할 수 있도록 운영내용의 개선이
필요하다고 이야기 하였다.

또한 유아교사들은 다문화 유아 대상의 가정 연계 지원 활동에 대한 다문
화 부모들의 반응이 호의적이지 않다는 점에서 현실적인 지원 방안이 필요하
다고 하였다. 다문화 친화적 환경조성의 일환으로 실시되는 가정 연계 지원
활동은 다문화 유아가 가정에서 학습적인 지원을 받을 수 있도록 해당 가정에
교재교구 등을 지원하는 것을 말한다. 이는 다문화 유아들이 교육적 불이익을
받지 않도록 하는 내용으로 이해할 수 있다. 그러나 다문화교육 정책학교(유
치원) 유아교사들은 이러한 지원을 받는 다문화 부모들이 지원을 기피하는 입
장을 보이고 있다고 하였다.

다문화 어머니들과 말씀을 나눠보니 “다문화라고 불리는 것도 싫다.” 라고 하시더라고요. 다문화 어머니들 중 중국에서 오신 분이 조금 의사소통이 잘 돼서 그 분하고 이야기를 좀 해보면 아이가 유치원에서 특별한 대우를 받는 것들이 유치원에 다닐 때 까지는 괜찮을 것이라고 생각하지만 초등학교에 들어가면 이 아이들에게 너무 아픈 현실이 돼서 따돌림이나 꼬리표처럼 돌아온다고 하시더라고요. 그래서 유치원 때부터 내 아이에게 다문화 아이라는 말을 하지 않았으면 하셨고, 따로 불러서 선물을 주는 것도 부담스럽다고 말씀 하시더라고요. 이렇게 걱정하시는 이유가 큰 아이가 초등학교에 들어갔는데 다문화라는 것을 알고 굉장히 소외를 당했나 봐요. 그래서 둘째아이는 그렇지 않기를 바라면서 친구들 사이에서 그냥 한국 사람이길 바란다고 하시면서 따로 지원받는 것이 불편하다고 하셨어요. 다문화 어머니들이 거부감이 없으시도록 현실적으로 지원 될 수 있는 방법이 필요한 것 같아요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

다문화 부모님께서서는 언어교구 지원을 받는 것에 대해 불편해 하셨어요. 이렇게 지원을 받는 것이 우리 아이가 다른 친구들과는 다르고, 뭔가 부족해서 받는다는 그런 느낌이 든다고 하시더라고요. 그래서 이런 다문화 가정으로 지원하는 방향은 유치원에서 직접 지원 하는 것보다 다른 경로로 지원되는 것이 좋지 않을까 하는 생각이 들었어요.

<H교사 면담, 2020. 1. 30>

위의 사례와 같이 다문화교육 정책학교(유치원)의 다문화 부모들은 다문화 가정 연계 지원 활동이 자녀를 다문화 유아라고 지정함으로써 친구들 사이에서 차별을 받을 수 있는 대상이 될 수 있다는 걱정을 하고 있었다. 또한 이를 계기로 다문화 부모들은 자녀들이 또래집단에서 다문화 아이로 인식될 수도 있다는 우려를 나타내기도 했다. 유아교사들도 다문화 가정에 대한 연계지원 방안이 수혜자들에게 부담스럽게 느껴지는 것을 이야기하며 다양한 지원 경로

모색 등, 다문화 가정 부모들의 상황을 고려한 현실적인 지원방안이 필요하다고 보았다.

다문화교육 정책학교(유치원)의 현실적 방안 필요에 대해, 유아교사들은 다문화이해교육에 대한 부분도 이야기 하였다. 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 모든 유아의 다문화 감수성 증진을 위한 다문화이해교육을 실시하고 있으며, 구체적 실천 방안은 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영지침에 따르고 있다. 그러나 유아교사들은 다문화이해교육에 대한 운영지침이 현실을 감안하지 못한 부분이 있다는 점을 이야기하며 다문화이해교육이 현장 상황을 반영하여 자율적으로 이루어지기를 기대하였다.

사실 다문화이해교육을 계획할 때 어떤 내용으로 구성해야하는지 알긴 하지만 항상 고민은 많이 하게 되는 것 같아요. 아이들의 언어수준이나 인식수준이 천차만별이고, 하나의 교육 계획에도 운영지침과 현장 상황을 생각해야 하기 때문에 어려움이 있어요.

<E교사 면담, 2020. 1. 10>

다문화교육 정책학교에서 다문화 이해를 위한 다문화교육을 계획할 때 일회성·단발성 행사를 하지 말라 하면서도 아이들이 경험하고 체험하라고 요구를 하시거든요. 아이들이 경험하고 체험하는데 일회성으로 하지 않으려면 일상생활에서 1년 내내 하면 가장 좋겠지만 그게 어려운 상황인지라 자연스럽게 행사를 할 수 밖에 없어요. 아무리 교실에 교구를 넣어준다고 해도 교사가 다문화를 계속 생각하고 있지 않는 이상 한계가 있어요. 그래서 다문화교육을 진행할 때 교사들이 유치원 상황에 따라 실시하도록 맡겨줬으면 하는 바람이 있어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 21>

유아들 대상의 다문화이해교육을 위해 유치원에 맞춰 계획하기는 하지만 운영 지침에도 맞춰야 하니 어떻게 계획하고 진행 할 것인가 라는 고민을 많이 하게 돼요. 저희도 일상생활에서 다문화교육이 일어나도록 실시하고는 있지만 지속적으로 진행하기에는 한계가 있거든요. 운영지침으로는 단순 체험에 그치지 않게 하도록 권고 하는데 아이들이 다른 나라의 문화를 알아보기 위해서는 체험이나 행사를 할 수 밖에 없어요. 단순 체험이나 행사를 지양해야 하는 이유는 알겠으나 다문화교육을 진행하는 교사들 입장에서는 어떻게 보면 다문화교육 자체가 어렵게 느껴질 수도 있으니 현장의 자율성을 좀 더 주셨으면 좋겠어요.

<F교사 면담, 2019. 11. 28>

위의 사례와 같이 유아교사들은 다문화이해교육을 실시하는 과정에서 운영 가이드라인에 제시된 권고사항을 반영하여 단순 체험과 행사를 지양해야 하는 필요성을 인식하고 있었으나 다수의 아이들과 함께 해야 하는 상황이나 일반적 생활주제의 내용을 진행해야 하는 현장 상황에서는 어려움이 있다고 하였다. 이에 대해 유아교사들은 다문화이해교육이 현장 상황에 맞게 자율적으로 이루어지길 바라고 있었다.

또한 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영결과보고서에 대해서도 현실을 고려한 내용으로 구성되어야 한다고 하였다. 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화교육을 실시한 후 ‘프로그램 구성·운영’ 지침을 반영하여 학기말에 운영결과보고서를 제출해야 한다. 유아교사들은 운영결과보고서 제출에 있어 특히, 다문화교육 실시효과를 기록해야 하는 부분에 어려움이 있다고 하면서 성과 위주로 작성하는 ‘운영결과보고서’의 내용에 있어 현장의 현실이 반영되어야 한다고 이야기하였다.

다문화교육 정책학교와 같은 사업이 있다는 것이 아이들 전후단계에 대한 비교를 하게끔 되잖아요. 운영결과보고서에 들어갈 내용으로 운영지침을 반영해서 아이들 사전사후 검사를 통해 개선되는 부분을 파악하게끔 되어 있는데 저희 아이들은 언어수준에 있어 차이도 별로 없었고 해서 결과도 그냥 평범하게 나왔어요. 다문화 가정 아이가 학기 초에 비해 학기 말에 레벨업 해서 엄청 좋아진 그런 것도 아니고 인식변화 되는 정도이고 그 외에는 이렇다 할 결과는 딱히 없었거든요. 이 사업을 진행하기에 앞서 현장의 필요성을 미리 사전 조사해서 유치원별로 해당되는 부분과 그렇지 않은 부분을 결정할 수 있으면 좋겠어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 9>

왜 보고서를 써야 되는지는 알겠지만 다문화교육을 실시하고 나서 뭔가 결과를 내놓으라고 하니깐요. '왜 결과를 내야 되지?' 라는 생각을 해요. 왜냐하면 정책학교를 운영하면서 주어진 운영비를 가지고 아이들과 모든 구성원의 삶속에 다문화가 수용될 수 있도록 교육하라는 것이잖아요 그런데 교사, 학부모, 유아 대상으로 해서 정량 또는 정성의 평가를 내놓으라고 하더라고요. (중략) 결론을 도출해내라고 하기 보다는 어떠한 과정으로 아이들이 1년을 지냈는지에 대한 것들만 보여줘도 되지 않을까? 생각해요. 그런데 보고서라는 것이 항상 결과를 요구하는 것이기 때문에 그렇게 할 수 밖에 없다고 생각은 하지만 예를 들어 혁신 유치원 같은 경우에는 보고서도 내기는 하되 2~3장도면 되고, 아예 보고서 제출이 없는 곳도 있어요. (중략) 다문화교육의 필요를 위해 다문화교육 정책학교를 해야 한다면 운영결과보고서 방법에서도 혁신이 필요하지 않나 싶어요.

<C교사 면담, 2019. 12. 5>

교사입장에서는 운영결과보고서에 아이들에게 나타난 눈에 보이지 않는 다문화교육의 효과를 결과적으로 보여줘야 하니깐 힘든 부분은 있는 것 같아요. 그리고 운영결과보고서가 의미가 없는 건 아닌데 현장의 업무가 많다보

니 어떻게 보면 일처럼 느껴질 수 있거든요. 그래서 운영결과보고서의 결과 보고 분량을 조금 축소화 시켜주면 업무 부담이 덜 하지 않을까 하는 생각이 들어요.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

위의 사례와 같이 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영결과보고서를 준비하며 유아·학부모·교사 대상의 정량 또는 정성 평가 등을 실시하고 그 효과를 기록하는 것은 교육 현장의 상황을 반영하지 못하는 것으로 보았다. 교사들은 이러한 업무가 교사 업무 이외로 시간을 할애해야 하는 부담스러운 부분으로 생각하였다. 또한 다문화에 대한 인식변화는 단기간에 이루어지는 것이 아니라는 점에서 다문화교육 효과를 장기적으로 바라보는 인식변화와 교사의 업무를 경감시킬 수 있도록 현실성 있는 내용으로 운영결과보고서가 구성되어야 한다고 보았다.

2) 다양한 요구를 지닌 부모를 위한 맞춤형 부모교육 지원

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 가정 부모들의 요구를 수용할 수 있는 맞춤형 부모교육이 이루어질 수 있도록 지원방안이 마련되기를 기대하였다. 유아교사들은 다문화 가정 부모들의 다양한 배경만큼이나 다문화교육 정책학교(유치원)의 다문화 교육 및 부모교육에 대해 다양한 요구를 하는 것으로 이야기하였다. 유아교사들은 이러한 다문화 가정 부모들의 다양한 요구를 수용하기에 어려움을 느끼며 이를 해소할 수 있도록 유아교사 또는 전문 강사를 통해 이루어질 수 있는 부모교육 지원과 다문화교육 관련 자원제공의 필요함을 느끼고 있었다.

유아교사들은 다문화 가정의 유아들과 생활하면서 부모의 양육행동과 가정 환경의 중요성을 더욱 절실하게 느끼게 된다고 하였다. 부모의 다문화에 대한 인식과 자녀에 대한 양육태도, 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 협조적 태도 등은 자녀의 유치원 생활에도 그대로 이어지게 된다고 보았다.

다문화 가정 유아 중에 A라는 아이 어머니는 필리핀 출신이세요. 그리고 그 나라에서 대학교를 졸업하시고, 사회생활도 하시기도 해서 그런지 본인의 나라에 대해서 더욱 자부심을 느끼면서 아이한테 교육을 한다는 것이 느껴져요. 실제로 아이가 유치원 생활을 하는 모습을 보면 또래 친구들과 별다른 차이 없이 오히려 활동도 적극적으로 하고, 만약에 실수를 하더라도 부끄러워하는 모습이 없어요. 부모교육 행사 때나 이렇게 부모님과 만나게 될 때 아버님 모습을 보면 어머니를 자랑스러워하는 모습이 보여 지더라고요.

<H교사 면담, 2020. 2. 6>

저희 반에 중국에서 온 아이는 일반 가정 아이들보다 활동할 때 집중력도 좋고, 여러 가지 지식이 더 많아요. 그렇다고 어머니 아이한테 따로 교육은 안하시는데 아이의 말을 차근차근 잘 들어주세요. 어머니, 아버님 성격이 좀 느긋하신 편이세요. 그래서 제가 웬만한 한국 부모님 보다 훨씬 낫다고 생각해요. 그리고 가정에 협조 요청을 드리게 되면 예를 들어 “아이가 게임을 너무 오래하는 것 같아요. 어머니 이렇게 해주세요.”라고 하면 “네. 선생님.”이라고 대답하시면서 선생님 말이라면 ‘다 우리 아이한테 도움이 되는 말이구나.’ 생각하시고 그대로 따라 주세요.

<F교사 면담, 2019. 10. 11>

위의 사례와 같이 다문화 부모가 갖는 모국에 대한 자부심과 부부 간 상대의 모국에 대한 존중은 부모의 양육태도와 자녀 교육에 긍정적 영향을 주는 것으로 이해할 수 있다. 반면, 유아교사들은 이러한 사례와 반대되는 부모 사

례를 이야기하며 부모가 자녀에게 미치는 부정적 영향에 대해 안타까움을 이야기하기도 하였다.

C친구는 선생님, 친구들과 대화하는 걸 좋아하고, 특히 자신의 생각을 말로 자주 표현하는 편이에요. 그런데 어머님은 한국에 오신지도 6년 정도가 됐는데도 기본적인 대화만 가능하신 정도여서 아이가 커 갈수록 대화가 단절되다 보니 어머님도 걱정을 많이 하셨어요. 아버님께서서는 바쁘시고, 아이가 집에서 점점 대화를 많이 못하게 되서 그런지 요즘 들어 부정적인 표현과 행동들이 나타더라고요.

<H교사 면담, 2020. 2. 6>

다문화교육 정책학교로 지정된 저희 유치원과 일반유치원에서 나타나는 공통점은 다문화 어머님들이 자기나라에 대한 자긍심이 없으시다는 거죠. 그래서 아이들 중에서도 자신감이 낮은 친구들이 있어서 제가 일부러 어머님에 나라에 대해 친구들에게 소개할 수 있는 시간을 만들어줘요. 엄마가 외국 사람이란 것에 대해서, 그리고 엄마나라에 대한 언어를 아이들한테 적극적으로 가르쳐 주셨으면 좋겠는데 어머님들께서는 삶 자체가 우리나라에 적응하시기 바쁘니까 그런 것을 못 해주는 것이 안타까운 것 같아요.

<A교사 면담, 2019. 10. 24>

B라는 아이 같은 경우는 저한테 “난 엄마가 유치원에 오는 것 보다 아빠가 왔으면 좋겠어요.” 라고 얘기 했었어요. 그래서 중요한 건 부모님의 인식 차이에서 나타나는 양육태도인 것 같아요. B라는 아이 아버님이 특히 부인의 나라에 대해 낮게 생각하시고, 엄마한테 함부로 하는 모습을 보고 아이도 엄마를 그렇게 대했어요. 그래서 제가 그런 것에 대해서 아이에게 지도를 수시로 하기는 했지만 아버님께서도 자신이 다문화 가정이란 것에 대해서 상당히 긍정적으로 보진 않으셨고요. 평하기는 애매하지만 어쨌든 나라에 대해 위계를

설정해놓는다는 점에서 좀 안타까웠던 그런 가정이었어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 16>

위의 사례와 같이 다문화 가정 부모들의 모국에 대한 인식과 자녀 양육태도가 자녀 발달에 영향을 미치고 있다는 점에서 다문화 부모의 인식 개선과 긍정적 양육태도에 대한 부모교육이 필요함을 느낄 수 있다. 그러나 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 유아들의 다문화에 대한 이해를 높이기 위한 다양한 활동을 실행하고 있는 것에 비해 다문화 가정 부모들의 다문화교육에 대한 요구가 제한적이고 소극적으로 나타나는 현실적인 어려움을 느끼고 있었다.

다문화 학부모님들은 아이들이랑 책을 읽어주시는 경험이 제일 어렵데요. 외국출신 부모님들도 다문화지원센터에서 한국어 수업을 받지만 말은 어느 정도 계속 들으니까 하는데 읽고, 쓰고 하는 것이 되게 어려우신 거예요. 아이들에게 동화책을 많이 읽어 줘야 아이들이 한국어 실력이 늘어난다는 걸 아시는데 그게 안 되시는 거예요. 그래서 요구가 무엇이나면 “초등학교 갔을 때 뒤쳐지지 않게 읽고, 쓰기를 할 수 있었으면 좋겠어요.” 라는 것이 사실은 가장 공통된 요구세요. 그런 면들을 채우기 위해서 기초학습강사가 있기는 한데 그 아이들한테는 동화책을 읽고 쓰는 자체가 사실은 어렵죠. 읽고, 그 수준이 되려면 많은 시간이 필요하기도 하고요.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

A라는 다문화 가정 유아는 모친이 베트남 분이신데 이제 다시 베트남으로 돌아가셔서 편부모 가정이 되었어요. 아버님 인식이 우리 아이가 얼굴이 검은 것에 대해서 스트레스를 받아하니 아이들 사이에서 흑시 검둥이, 혹은 두꺼비 이런 소리가 나지 않도록 지도를 해달라고 학기 초에 요구를 하셨어요. 그렇다고 아이가 피부가 엄청 어두운 계열도 아니었는데 센터에 다니는 형, 누나들이 “너 왜 피부가 이렇게 까매? 너 우리나라 사람 아니야?” 이런 말을

들었던 안 좋은 경험이 있다 보니까 아버님도 그걸 아시고, 아이가 외모에 대해 놀림을 받지 않도록 지도를 해달라고 하셨어요. 그리고 일상생활을 영위하는데 큰 어려움이 없던 아이였기 때문에 아버님도 다문화교육은 필요로 하지도 않으셨고요.

<D교사 면담, 2019. 12. 16>

다문화 가정 어머니들의 목소리를 조금 들어보면 어린 연령의 어머니들, 베트남 어머니들은 지원 받는 것 아니면 지원 해주는 것에 대해서 크게 거부감이 없어요. 왜냐하면 베트남 어머니들이 주변에 많이 있기도 하고, 받는 것에 대해 창피하다 다문화 아이와 일반 아이로 선을 긋는다. 라는 생각을 안 하시더라고요. 그런데 별로 없는 소수나라 어머니들은 같은 나라 모임에도 어울리거나 끼지 않으시고요. 또 외모적으로 티가 나지 않는 경우에는 숨기려고 하시고 다문화 아이라고 구분 짓지 않았으면 한다고 생각을 하시더라고요.

<C교사 면담, 2019. 12. 5>

위의 사례와 같이 유아교사들은 다문화 가정 부모님들이 다문화 교육을 자녀들의 한국어 습득 향상이나 편견 받지 않도록 하는 것에 중점을 두며 제한적으로 이해하고 있다고 보았다. 심지어 부모 스스로도 다른 부모와의 관계에 소극적이며 자신의 배경을 밝히지 않으려고 하는 모습을 보이고 있다는 점에서 다문화 부모에 대한 부모교육의 어려움을 짐작하게 된다. 다문화교육 정책 학교(유치원)의 유아교사들도 이러한 상황과 요구들을 절충해나가는데 어려움을 겪는 것으로 나타났다.

다문화 학부모님들에 대해서 어느 정도 부모교육을 하려고 할 때 사용할 수 있는 간단한 워크샷 활동 등이 제공되었으면 좋겠어요. 그러면 학부모님들을 대상으로 교육활동을 진행하는 것이 덜 어려울 것이라 생각해요. 특히 행사 때 마다 다문화 학부모님들에 대한 다문화교육 안내 자료가 너무 부족

해서 배부할 안내자료 같은 것들이 있었으면 좋겠다고 생각해요. 다문화 인식개선에 대해서 중요하다고 얘기하지만 정작 어머니들께 보낼 안내문 한 장이 없는 거예요. 다누리 배움터 자료실에 올라와 있는 것들이 거의 다 팜플렛, 게임, 동영상인데 어머니들한테 그 사이트를 알려드리면서 그냥 보시라고 할 수는 없는 것이고, 한 달에 한번씩 만이라도 어머니들이 다문화에 대해서 생각해 볼 수 있는 안내 자료들이 제공되면 어떨까 하는 바람이 있습니다.

<C교사 면담, 2019. 12. 5>

다문화 가정 어머니들께 상담 질문지 같은 것은 번역을 해서 드리기도 하지만 좀 더 깊이 있게 아이의 교육관에 대해 이야기 나누고 소통하는 것은 사실 어려움이 있어요. 그래서 저희가 “유치원에서 이런 식으로 지도를 하고 있어요. 가정에서도 이렇게 지도해주세요.” 하고 말씀은 드리는데 어머니가 아이를 지도하는데 어려운 부분들이 있을 텐데 서로 깊이 있게 이야기 나누기에는 사실 한계가 있어요. 그래서 학부모 상담할 때 통역에 도움을 줄 수 있는 전문 인력을 지원받을 수 있으면 좋겠어요. 다문화지원센터를 많이 활용하기는 하지만 그곳도 인력과 업무에 부담이 이어 이용에 어려움이 있어요.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

저희 유치원에서는 제가 다문화 부모님들 대상으로 진로교육을 해줘요. 작년에 초등학교에 올라가는 다문화 아이가 있었는데 한글이 미숙했어요. 그래서 부모님께 다문화 예비학교에 대한 안내와 수업시간에 자녀에게 한국어 선생님이 1:1로 지도 해주고, 교재가 따로 지원이 된다는 말씀을 드렸어요. 어머니는 평소에도 현명한 분이셔서 제가 안내 해드린 예비학교를 보내고 싶어 했어요. 그런데 아버님이 싫어하셔서 왜 그러신지 여쭙보니 다른 친구들과 같이 수업을 받는 상황에서 내 자녀만 별도의 지원을 받게 되면 친구들이 “OO는 어느 나라 아이야.” 라고 하며 구분지어 질 수가 있다는 거예요. 결국 아버님께서 원하시는 학교로 보냈어요. 다문화 부모님들께 자

녀가 교육적 혜택을 받는 것에 대해 불편해 하지 않게 진로 교육에 대한 부모교육 프로그램이 제공 되었으면 좋겠어요. 그리고 무엇보다도 아버님들이 외국인 아내의 의견을 존중하도록 아내에 대해 낮게 생각하는 인식이 바뀔 수 있는 부모 대상의 교육 프로그램이 있으면 좋을 것 같아요.

<A교사 면담, 2019. 10. 24>

저는 다문화 어머님들이 한국말을 배우고, 한국 문화를 이해하는 것도 중요하지만 어머님들의 모국과 자신에 대해서 자랑스럽게 생각하시면 좋겠어요. 어머님들 스스로에 대한 자부심이 아이들에게도 큰 영향을 주니까요. 유치원에서 다문화 부모님들을 위해서 부모교육을 실시하기는 하지만 바쁘시기도 하고, 다문화 부모님 대상 교육이다. 라고 하면 꺼려하시는 부모님들도 계세요. 그래서 다문화 부모님들의 부모교육 참여율을 높이면서, 어머님 스스로 모국에 대한 자부심을 높여드리는 교육과 다문화 가정이라는 것을 부끄러워하지 않게 인식 변화의 도움을 위해서 어떤 교육을 적용해야 할지에 대한 부모교육 프로그램이 있었으면 좋겠어요.

<F교사 면담, 2019, 11. 1>

위의 사례와 같이 유아교사들은 다문화 부모를 지원하는 과정에서 다문화인식 개선을 위한 안내 자료나 워크숍 활동, 교사가 실행할 수 있는 부모교육 프로그램 제공 등, 유아교사들이 다문화 부모를 지원하고 함께 소통할 수 있는 실질적인 지원이 필요함을 이야기하였다. 또한 다문화 부모들과의 깊이 있는 소통을 위해 전문 통역 지원 등이 이루어지기를 희망하였으며, 부모님의 자긍심을 높일 수 있는 부모교육, 한국인 아버지 대상의 부모교육 등 부모교육의 내용 및 대상에 있어서도 다문화 가정의 특성을 고려한 맞춤형 부모교육이 이루어질 수 있는 방안이 마련되기를 기대하였다.

3) 다문화교육 전문가의 역량 강화와 인력 지원

유아교사들은 다문화교육을 보다 활성화시키기 위해 다문화교육 전문가를 초청하여 교육지원을 받고 있었다. 다문화교육 전문가로는 유아들의 다양한 다문화교육을 위한 다문화이해교육 강사, 다문화 유아 개별언어교육 지도를 위한 다문화 언어발달지도사가 대표적이다. 그러나 유아교사들은 다문화이해교육 강사들의 역량에 따라 다문화교육 내용수준 차이를 가져오기 때문에 다문화이해교육 강사들의 역량강화의 필요성을 이야기 하였다. 또한 유아교사는 다문화 언어발달지도사 인력이 다문화 유아들 인원에 비해 부족하여 그 수요에 맞는 인력지원이 필요함을 이야기 하였다.

교육청에서 소개시켜준 업체에 전화를 해서 알아본 후, 다문화이해교육 강사가 오신 적이 있어요. 나이지리아 선생님, 일본선생님이 오셨었는데 강사비로 드리는 금액만큼의 수업을 잘 못하세요. 그래서 저희가 강사지원을 스톱 시켰거든요. (중략) 일본 선생님은 그래도 한국말은 좀 하셨어요. 그런데 수업 준비를 거의 안 해오시고 다문화교육 활동을 저희끼리 하듯이 모니터 띄워놓고 이야기 나누기를 하시는 거예요. 그리고 요리활동을 진행했었는데 저희가 마끼(일본의 날치알 김말이)재료 준비를 다 해드렸는데 전혀 수업을 못하셨어요. 이런 수업이 진행될 바에는 안 하는 것이 낫다고 생각이 들더라고요. 질 좋은 강사를 정말 찾기 힘들어요.

<F교사 면담, 2019. 10. 11>

저희가 아이들에게 해야 할 다문화교육에 관한 의무들은 굉장히 많은데 저희들을 뒤받침 해줄 수 있는 지원은 거의 없어요. 다문화이해교육 강사들의 수업내용도 매년 아이들 학급이 바뀌기는 하지만 또 다른 콘텐츠들이 개발되지 않아 항상 수업에 내용이 비슷해요.

<C교사 면담, 2019. 11. 7>

저희지역이 굉장히 넓은데 다문화교육지원센터에서 다문화 친구들 개별언어 지원을 나오시는 선생님이 두 분 밖에 안 계시는 거예요. 저희 유치원 다문화 친구들이 언어적인 치료와 같은 요구가 좀 많거든요. 그래서 4월에 다문화 친구들 개별언어검사를 했어요. 검사 결과 다문화 친구들이 언어 치료가 필요해서 언어 지원을 받아야 하는데 아직도 언어발달지도사가 못 오시고 계신 상황인 거예요. 언어 선생님 입장에서도 “이 아이는 시급하게 필요해요.” 라고 하는 친구인데도 두 분이서 하시니까 여건이 안 되는 거죠.

<B교사 면담, 2019. 10. 14>

위의 사례와 같이 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화 교육 관련 전문 강사를 통한 다문화 교육을 실시하고 있다. 그러나 유아교사들은 다문화이해교육 강사들의 수업준비 부족, 수업역량 부족, 수업내용의 다양성 부족 등 강사의 전문성에 따라 달라지는 교육 내용에 대한 불만을 이야기하였다. 또한 다문화 언어발달지도사의 인력부족으로 다문화 유아의 개별언어교육이 시급한 상황임에도 불구하고 지원을 바로 받지 못하는 현장의 어려움을 겪게 된다고 하였다. 이에 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 교육을 좀 더 활성화시키기 위해서는 보다 전문성을 갖춘 인력지원과 양적 측면에서의 전문 강사 충원이 필요하다고 보았다.

운영 자체에 혁신을 좀 해야 한다고 생각해요. 다문화교육 정책학교를 운영한다고 한다면 거기에 대한 지원들에 대해서도 저는 더 필요하다고 생각하거든요. 다문화교육에 도움을 줄 수 있는 전문성을 갖춘 다문화 강사의 인력 풀 확충이 필요하다고 생각해요.

<C교사 면담, 2019. 12. 5>

다문화교육을 좀 더 다양하게 진행하고 싶어도 연구 할 시간도 부족하고, 다른 업무들도 많아 한계가 있어요. 그래서 다문화이해교육 강사를 초청해서 다문화교육을 하고 있기는 한데 교육내용이 이야기 나누기 위주고, 활동내용도 매번 비슷비슷해서 아쉽더라고요. 좀 더 전문적으로 교육을 받은 다문화 전문 강사의 인력지원이 필요하지 않나 이런 생각을 해요.

<H교사 면담, 2020. 1. 30>

다문화교육 정책학교 지원이 많이 이루어지고 있다고 하지만 저는 더 이루어졌으면 하는 생각이 있어요. 다문화 가정 아이들의 발달수준이 너무 다르고, 언어수준도 너무 달라서 아이들 한 명 한 명 개별 교육을 한다는 것이 어려워요. 사실은 개별교육에 맞춰서 지도하라고 하는데 현장에서는 그 정도의 시간과 여력이 되지는 않거든요. 그래서 아이들의 개별 언어 지원을 도와 주시는 선생님들이 더 있었으면 좋겠어요.

<E교사 면담, 2020. 1. 10>

위의 사례들과 같이 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 운영하기 위해서는 체계적이고 광범위한 지원이 필요하다고 생각하였다. 또한 다문화교육 전문가의 역량을 높일 수 있는 교육과 현장 수요에 맞게 다문화교육 전문가의 인원을 더 늘릴 필요가 있다고 생각하고 있었다.

4) 유아교사에게 적합한 다문화 교육연수 및 교육 인프라 구축

유아교육기관의 담임교사 및 다문화교육 정책학교(유치원)의 유아교사는 다문화교육 관련 연수를 필수적으로 이수해야 한다. 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 교육 운영과 다문화이해를 위해 원격연수 및 집합연수를 매년 받고 있지만, 원격연수의 경우 현장상황이 잘 반영되어 있지 않음을 지적하였다. 또한 유아교사가 다문화교육 업무를 담당하게 되었을 때 업무에 대해 체

계적인 도움을 받고 싶었지만 정보를 얻는 것이 어려워 교육진행의 어려움을 겪고 있었다. 이에 따라 유아교사들은 다문화교육 관련 원격연수 내용 보강과 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 유아 지원 및 다양한 다문화 교육 실행에 도움을 받을 수 있는 다문화 교육 인프라가 구축되기를 희망하였다.

유아교사들은 다문화교육 원격연수가 전체 교원을 대상으로 이루어지고 있으며, 연수 내용에 있어서도 다문화 가정 자녀들의 문제행동 지도에 대한 내용으로 이루어지고 있는 것에 문제가 있다고 보았다. 이처럼 유아교사들은 다문화교육 연수가 다문화교육 정책학교(유치원)에 다니는 유아와 부모에게 초점을 두어 진행되지 않는 점을 지적하였다.

원격연수가 교원 공통에 대한 거라서 유아, 초·중·고 다 들어야 되요. (중략) 실제 운영하는 담당교사로서는 현장 적용성이 있는 연수를 듣고 싶은데 그게 아니었던 거죠. 예를 들어 ‘다문화 아이들이 가지고 있는 문제점은 어떻게 해결할 것인가?’ 이런 내용인데 실제로 제가 알고 있는 세 명의 다문화 가정 아이들하고는 맞지 않았어요. 저희 아이들은 국내 출생자였고, 가정환경이 비록 어려울지언정 잘못된 행동을 보인다고나 하지 않았기 때문에 너무 단편적인 내용만 집약해서 만든 연수였지 않나 싶더라고요.

<D교사 면담, 2019. 12. 2>

원격연수를 받다보니까 유아 대상이 없고, 초·중·고 대상으로 있어요. 사실은 오히려 유아기 아이들한테 집중해서 교육하면 교육 경비 대비 효과가 훨씬 더 클 텐데 유아들에게서는 문제가 드러나지 않으니까 중·고등학교 아이들에게서 문제가 발생하는 부분으로 자꾸 시선을 두는 거죠. 그리고 원격연수 내용이 중도입국을 대상으로 한 교육들이 많더라고요. 그래서 연수 프로그램이 중도입국 한 아이들에 관련한 프로그램이 따로 있고, 국내 출생 아이들이 관련된 프로그램이 있었으면 좋겠어요.

<B교사 면담, 2020. 2. 28>

사실 다문화교육 원격연수 말고도 들어야 할 연수들이 너무 많아요. 그런 상황에서도 다문화에 대해 모르는 것이 많고, 유아교사는 의무적으로도 들어야 하는 상황이기 때문에 원격연수를 듣는데 사실 우리 아이들한테는 바로 적용할 수 있는 내용들이 없다보니까 아쉽더라고요. 그리고 연수 내용이 해마다 비슷하다 보니까 ‘꼭 들어야 하나?’ 이런 생각도 들었고요. 원격연수에 대한 내용이 좀 더 보완되고 좀 더 체계적으로 가야 되지 않을까 하는 생각이 들어요.

<H교사 면담, 2020. 1. 23>

위의 사례에서처럼, 유아교사들은 다문화교육 역량을 강화시키기 위한 방법의 하나로 원격연수를 듣고 있으나 현재 원격연수의 내용이 유아를 대상으로 하는 연수가 아닌, 초·중·고를 대상으로 하는 연수가 주를 이루고 있다고 지적하였다. 또한 유아교사들은 원격연수 내용이 다문화 아이들의 문제행동을 개선시키는데 초점을 둔 내용을 위주로 이루어져 있어 다문화 아이들에 대한 부정적 측면에 초점을 둔 연수가 아닌가 하는 우려를 나타내었다. 이에 유아교사들은 원격연수 프로그램이 유아들 대상 연수, 중도입국 아이 대상 연수와 국내 출생 아이 대상 연수 등으로 구분하여 좀 더 현장상황에 적용할 수 있기를 바라고 있었다.

또한 다문화교육 정책학교(유치원) 교사들은 다양한 다문화교육을 위해 진행하는 다문화 관련 전문가 초청 및 다문화 관련 기관 이용과정에 있어 어려움을 토로하였다. 이러한 과정에는 교사 업무에 추가되는 시간적 부담, 다문화 관련 전문가 및 업체 초청 절차와 비용 부담 등이 있었다.

언어발달 지도사를 비롯해서 다문화교육을 지원 받는 부분들은 교사가 일일이 다문화가족지원센터에 요청하고 그에 맞춰서 진행을 해야 되는데 사실

그러기에는 시간이나 노력이 많이 들긴 해요. 정부차원에서 다문화지원센터의 인력을 늘리고 역할 분담을 세분화하여 유치원 현장에서 이용할 때 좀 더 빠르게 지원받을 수 있으면 좋겠다는 생각이 들어요.

<E교사 면담, 2020. 1. 17>

다문화 관련된 공연하나를 예약하려면 일주일은 소요되는 것 같아요. 업체를 알아보면 우리 지역에는 어렵다고 하거나, 너무 부담되는 금액을 요구하기도 해요. 교육청에 다문화 관련 인프라 구축이 잘 되어 있지 않은 부분에 대해 건의하기도 하지만 교육청의 어려운 부분만 듣게 되는 경우가 많고 교육청에서도 명확한 절차를 모르는 것 같더라고요. 다문화 관련 공연 업체에 대한 정보와 이용 절차들에 대한 안내가 있으면 좋겠다고 생각해요. 다문화 교육 정책학교에 대한 실질적인 지원, 예를 들어 다문화 관련 공연 지원 같은 방안이 이루어지면 좋겠어요.

<C교사 면담, 2019. 11. 21>

위의 사례들과 같이 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 교육청이나 다문화가족지원센터로부터 다문화교육 관련한 지원을 거의 받고 있지 못하는 것으로 나타났다. 이에 유아교사들은 다문화가족지원센터의 인력 충원과 다문화교육 관련 기관 등 보다 풍부한 자원이 확충되기를 요구하였다. 이를 통해 유아교사들은 다문화 관련 교육활동을 보다 원활하게 진행할 수 있기를 기대하였다.

이와 함께 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 교사가 수행해야 하는 다문화 관련 업무에 대한 어려움과 이를 해결하기 위한 체계적인 운영 지침이 마련되어야 함을 요구하였다. 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 운영하는 다문화 유아에 대한 개별언어검사를 비롯하여 다문화 운영 계획을 위한 명확한 지침이 필요하다고 보았다.

현재 유치원으로 발령을 받고 다문화교육을 담당하는 과정에서 다문화 가정 유아들의 언어검사를 해야 한다는 지침이 있는데 어떻게 진행해야 하는지에 대한 자세한 안내는 없는 거예요. 그러니까 저는 많이 헤매기도 했어요. 어떤 선생님들은 다른 다문화교육 정책학교에 물어보고 진행하기도 하고요. 헤매다가 신청을 하기는 했는데 초기에 신청을 안 한 상황이니까 대기 시간도 좀 길고 그런 부분이 좀 힘들었죠.

<B교사 면담, 2019. 10. 14>

작년에 다문화지원센터에서 언어발달지도사분이 직접 오셔서 아이들 지원을 해주셨어요. 그런데 이 지원은 제가 신청을 했을 때 받는 지원이지 무조건 다문화교육 정책학교라고 우선적으로는 해주는 그런 건 아니더라고요. 신청절차에 대해 저 또한 뒤늦게 알아서 어려움이 있었어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 9>

위의 사례와 같이, 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화 유아를 대상으로 개별 언어검사를 실시하도록 되어 있지만 이를 진행하는 데 필요한 정확한 지침안내가 없어 유아교사들은 언어검사를 지원받을 수 있는 곳을 찾아 헤매거나 언어검사 신청 시기를 놓치는 일들을 겪게 된다고 하였다.

또한 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 일반 유치원과 달리 다문화 관련 교육활동 및 업무 등을 더 많이 수행하게 된다고 하였다. 그러나 이를 수행하는 과정에서 다문화교육 업무수행에 관한 명확한 지침이 없어 혼란을 겪게 된다고 하였다. 따라서 유아교사들은 현장 상황을 고려한 다문화교육 업무수행에 관한 업무 지침이 마련되기를 제안하였다.

저희도 나름 노력은 하지만 다문화에 대해 잘 모르고, 어떤 교육이 좋은지 찾아서 하기가 어렵기 때문에 1년 다문화교육 계획 중에 ‘이러한 교육지원은 언제쯤 이곳에 신청을 해서 지원을 받아야 한다.’, ‘이러한 다문화교육은 이 때 꼭 해야 한다.’ 와 같은 업무 매뉴얼이 있었으면 좋겠어요.

<G교사 면담, 2019. 11. 28>

학기 초에 일 년 과정의 교사 업무 매뉴얼이 전달되면 좋겠어요. 특히 저처럼 다문화 교육 정책학교에서 다문화교육 업무 담당을 처음 맡게 되는 경우는 더 어렵더라고요. 매번 다문화교육 업무를 담당할 사람이 하는 것도 아니고 초임교사도 맡을 수 있기 때문에 다문화교육 업무 담당교사에게만 모든 계획을 일임하기 보다는 다문화 관련 업무가 매뉴얼로 제공되면 좋겠다는 생각이 들어요.

<C교사 면담, 2019. 12. 5>

다문화교육 정책학교라도 상황이 모두 다르기 때문에 현장 교사에게 필요한 것이 무엇인지 사전에 설문조사 같은 것을 했으면 좋겠어요. 그래서 기본틀은 있지만 현장 상황에 맞춰서 해당이 되지 않는 것은 빼고, 맞는 것은 실행할 수 있게 현장에 맞춰서 할 수 있었으면 좋겠어요.

<D교사 면담, 2019. 12. 9>

이와 같이 유아교사들은 시기에 맞게 유아들이 지원을 받을 수 있고, 다문화교육 업무 담당자가 바뀌어도 바로 참고 할 수 있도록 다문화교육 전반의 업무수행에 대한 지침서와 매뉴얼 제공을 요구하고 있었다. 또한 이러한 과정에 현장의 유아교사들의 목소리를 반영한 운영이 실현되기를 요구하였다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 다문화교육 정책학교(유치원)에서 근무하고 있는 유아교사와의 면담을 통하여 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험과 운영 개선을 위한 요구를 살펴보았다. 본 연구의 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

1) 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험

첫째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 활성화를 위해 지역사회 연계와 가정 연계를 통한 다문화교육을 실행하고 있었고, 이러한 교육실현은 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 운영비 지원으로 가능할 수 있다고 보았다.

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육을 실행하는 과정에서 유아들이 다문화적 요소가 담긴 다문화교육을 경험할 수 있도록 우리나라의 문화를 비롯한 다른 나라의 문화를 직접적인 체험을 통해 이해할 수 있는 활동들을 실행하고 있었다. 유아교사들은 직접 체험을 통한 다문화교육 활동이 유아의 다문화 수용에 도움이 될 것으로 생각하고 있었다.

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 유아교사들의 학급의 다문화 요구 등을 고려하여 다문화이해교육 강사를 통한 다문화교육 활동도 정기적으로 실시하고 있었다. 다문화이해교육 강사 초청을 통해 외국인 가정 다문화 유아의 나라에 대해 알아보고, 유아들의 다문화 이해가 증진 될 수 있도록 세계 여러

나라의 다양한 문화 체험을 통한 다문화교육을 실시하고 있었다. 이는 교실에서 수행하는 다문화교육의 내용이 주로 전통의상이나 음식 등에 집중되어 있으며(견주연 외, 2012), 문화를 소개하고 차이를 강조하는 관광식 접근을 보이고 있다(김유정, 남규, 이정아, 2013)는 연구결과와 같은 맥락으로 볼 수 있다. 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 각종 지역기관의 교육 서비스를 연계하여 유아 눈높이에 맞는 다양한 다문화교육 프로그램 및 맞춤형 지원을 제공해야 한다(교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터, 2020). 그러나 현장에 지원되는 다문화교육이해 강사의 다문화교육 프로그램 내용은 특정 주제와 교수-학습 방법에 한정하여 진행되는 한계를 가지고 있었다. 이는 다문화교육이 교육 이념이자 실천전략으로 등장한지 꽤 오랜 시간이 흘렀지만 아직까지도 일상생활에 접목되기보다는 정책의 일환으로서 모호한 개념으로 받아들여지고 있기 때문으로 볼 수 있다(이규림, 2011). 바람직한 다문화교육을 기대한다면 다문화이해교육 강사뿐만 아니라, 현장의 교사들이 먼저 교육의 개념, 목적, 내용에 대하여 올바르게 이해하는 일이 선행되어야 할 것이다(이규림, 김영옥, 2012).

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 유아 대상 활동뿐만 아니라 다문화 학부모 역량을 강화하기 위한 부모 대상 교육활동도 실행되고 있었다. 이러한 교사들의 다문화교육 실행은 유아교사들이 다문화 가정 어머니를 참여시켜 특성화 프로그램을 진행하거나 다문화 관련 사업에 적극 참여하도록 하는 등 현재 교육과정이 가지고 있는 한계를 극복하기 위한 다양한 노력을 하였다는 박미경(2016b) 연구결과와 같은 맥락에서 살펴볼 수 있다. 다문화교육 정책학교(유치원) 교사들은 다문화 부모들이 다문화교육 활동을 위한 자원인사의 역할로 참여하여 유아들에게 부모의 모국에 대한 소개와 같은 다문화교육에 참여하는 기회를 제공하였다. 유아교사들은 이러한 경험이 다문화 부모에게는 모국에 대한 정체성과 자부심을 갖게 하는 기회가 될 것으로 생각하였다.

또한 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 부모 대상 교육으로 다문화 부모들에 대해 양육방법 안내와 우리 문화 소개 및 자녀와 함께하는 체험활동 등 다양한 부모대상 교육을 실시하면서 부모 역할을 지원하거나 자녀 및 다른 가족들과의 소통의 기회를 제공하고 있었다. 그러나 이러한 부모교육 프로그램을 비롯한 다문화 가정의 부모를 위한 유아교육기관과 교사의 지원 노력은 주로 다문화 가정에 대한 문화 결핍의 관점(윤갑정, 손환희, 2018; 정계숙, 견주연, 2014)에 두고 있다는 연구 결과와 부분적으로 같은 맥락이라 볼 수 있다. 따라서 유아교육기관에서 유치원 구성원들이 다문화 친화적인 유치원 교육공동체로 형성되기 위해서는 다문화 가정을 존중하고 힘을 실어주며 상호 소통하는 부모교육이 선행되어야 할 것이다.

이처럼 유아교사들은 시·도 교육청의 운영비 지원으로 기존에 진행하지 못하거나 축소해서 진행했던 다문화교육을 보다 풍성하게 진행할 수 있다는 것을 긍정적으로 생각하고 있었다. 이는 다문화교육의 내실화를 위해 일회성 지원이 아닌 지속적인 지원이 이루어져야 함을 의미한다. 즉, 다문화교육 정책을 효율적으로 시행하기 위해서는 그에 적합한 재정지원이 뒷받침 되어야 하며, 정부의 적극적 지원을 바탕으로 단기, 중기, 장기 등의 재정계획을 마련하여야 할 것이다.

둘째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육을 교육과정 전반에 걸쳐 실행하고 있었다. 유아교사들은 연간 생활주제와 관련된 다문화교육을 실행하거나 매주 마다 다문화교육을 계획하고 방과 후 시간을 다문화교육 활동으로 진행하는 등 교육과정 속에서 다문화를 이해할 수 있도록 실행하고 있었다. 이는 다문화교육 활동을 실시 할 때 관광식 접근 방법을 하지 않고 연간 교육과정의 생활주제와 연계하여 실시한다는 결과(이기숙, 이경미, 강경아, 2001)를 지지하고 있음을 알 수 있다.

또한 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 유아들이 유치원에서의 일

상을 통해 다문화 관련 내용에 노출될 수 있도록 다른 나라의 악기와 놀잇감, 다문화 관련 동화 등을 교실에 상시 배치하는 등 다문화 친화적인 물리적 환경을 지원하고 있었다. 다문화교육은 실행에 있어서 교사가 어떠한 가치를 가지고 어떠한 내용으로 교육하는지에 따라 유아의 다문화교육에 대한 이해와 경험이 달라진다(Jee & Lee, 2016). 이에 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들이 다문화 관련 활동과 놀이 활동을 집중적으로 경험해볼 수 있도록 다문화 친화적인 물리적 환경을 제공하는 것은 유아의 다양한 문화에 대한 관심 및 이해를 높이는 데 도움이 될 것이라 생각하는 것으로 볼 수 있다.

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 유아 대상의 통합언어교육을 실행하는 과정에서도 누리과정과 연계한 놀이중심의 통합언어교육을 계획하여 진행하고 있었다. 일반적으로 유아교사들은 다문화 가정 유아뿐만 아니라 일반 가정 유아도 다문화교육의 대상으로 포함시키고, 다문화교육을 일과나 여러 가지 활동 속에서 통합적으로 실시하고 있다(박미경, 2016b). 본 연구의 유아교사들도 교육과정 속에서 일반 유아들과 함께 이루어지는 통합언어교육을 통해 다문화 유아의 언어능력 향상 뿐 아니라 유아들과의 상호작용의 기회를 높일 수 있다고 생각하고 있었다.

즉, 본 연구에 참여한 대다수의 교사들은 다문화교육을 공존과 다양성을 인정하며 함께 미래를 살아갈 준비를 할 수 있는 교육으로 여기고 있음을 확인할 수 있었다. 이는 유아 다문화교육의 목표를 단순히 서로 다른 문화 차이에 대한 지식 습득이 아닌, 함께 어울려 살아가기 위한 태도에 중점을 두어야 한다는 Kim 외(2016)의 연구와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 이와 같은 결과는 다문화교육은 지속성과 향상성을 위해 교육의 범위 안에서 통합적으로 이루어져야 함을 보여준다. 따라서 유아를 대상으로 한 다문화교육은 전체 교과과정 안에 스며들어 인식과 실천의 지점을 넓혀 장기적 전망 하에 체계적으로 시행되어야 할 것이다.

셋째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 유아들이 다문화교육 정책 학교(유치원)에서의 경험을 통해 서로의 차이를 자연스럽게 인정하며 다문화에 대한 이해가 높아짐을 느끼게 된다고 하였다.

유아들은 다른 나라 춤이나 연주, 의상을 처음 접했을 때는 낯선 반응을 보였던 모습이 반복적인 경험과 유아교사의 제안을 통해 점차적으로 다른 나라의 문화를 즐기는 모습을 보여주고 있었다. 유아교사들은 유아들이 다문화교육 활동을 자주 경험하고 교사가 보이는 다른 나라에 대한 긍정적 태도가 유아들의 다문화 수용을 높일 수 있다고 생각하고 있었다. 이는 유아교사가 다문화교육의 성공여부에 강력한 영향을 미치는 존재로 다문화 가정의 유아들 뿐 아니라 주류문화 유아들의 다문화 인식에도 영향을 미친다(Seefeldt, Castle, & Falconer, 2005)는 연구결과와 같은 맥락으로 볼 수 있다.

유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 교육과정 전반에 걸쳐 진행되는 다문화교육을 통해 유아들의 다문화 관련 지식과 다문화에 대한 경험을 확장 시켜 나가게 되고, 다문화에 대한 수용과 이해를 높이는데 영향을 미치는 것으로 보았다. 이처럼 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화와 관련한 교육활동의 지속적이고 반복적인 경험과 다문화 또래들과의 만남의 기회가 유아들의 다문화에 대한 이해를 높일 수 있다는 점에서 영유아기 동안 다문화에 대한 경험의 기회를 높일 수 있는 다양한 지원책이 일반 유아교육기관을 대상으로도 마련되어야 할 것이다.

넷째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육 실행 경험이 다문화에 대한 스스로의 편견에서 벗어나는 기회가 되었으며, 다문화교육 실천가로서의 역량을 갖춘 교사로 변화됨을 느끼고 있었다.

일부 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화 유아를 만나기 전에는 다문화교육 지도에 무관심하였고, 특정 국가에 대해 색안경을 낀 시선

을 가지고 있었다. 또한 다문화 유아의 문제행동이 다문화 가정이기 때문에 올바른 지도가 이루어지지 않아 나타난 것이라는 편견을 가지고 있었다고 하였다. 이는 유아교사들의 다문화 인식이 다문화 가정의 다양성을 인정하는 입장과 우리 사회에 동화되기 어려운 대상으로 인식하며, 내재적 문제를 가진 나와 다른 낯선 가정으로 보는 인식이 혼재하고 있다는 남기원, 이수연(2018)의 연구결과와 같은 맥락으로 볼 수 있다. 그러나 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화교육을 계획하고 실행하는 역할을 수행하고, 또한 유아들의 다문화에 대한 인식의 변화를 보면서 보람을 느끼게 되었고 교사 스스로도 다문화교육의 방향성에 대해 고민하고 있는 변화된 자신의 모습을 발견하고 있었다. 실제로 유아교사의 다문화에 대한 고정관념이 낮아질수록 다문화 교육태도의 인식이 높아졌음이 보고되었다(김한송, 2015). Seefeldt, Castle, & Falconer(2009)는 다문화교육에 있어서 교사의 태도가 중추적인 역할을 한다고 말하면서 다양성의 가치에 대한 교사 자신과 다른 사람에 대한 감정, 지식, 태도를 점검하는 일이 필요하다고 하였다. 따라서 유아교사는 학습자로 하여금 우리사회의 문화와 현실을 바르게 인식하도록 도움을 주며, 유아교사 스스로도 다문화교육을 선택이 아닌 필수교육으로 인식하여 성공적인 다문화교육을 위해 다문화 역량을 향상시켜 나아가야 할 것이다.

본 연구의 유아교사들도 다문화교육 정책학교(유치원)에서 자주 접하게 되는 다문화 유아 및 부모와의 만남을 통해 다문화에 대한 편견에서 벗어나는 기회를 갖고 보다 집중적인 다문화교육 활동을 실천하며 전문가로서 성장하는 경험을 하게 된다고 하였다. 유아기에 다문화교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 무엇보다 유아교사들이 다문화교육에서 자신의 역할에 대한 중요성을 인식하는 것이 가장 먼저 필요하다(윤갑정, 김미정, 2010b). 이에 본 연구의 유아교사들이 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 관련 경험을 쌓아가며 다문화에 대한 편견을 줄이고 다문화 교사로서의 역할 수행에 대한 자신감

을 가질 수 있게 되었다는 것은 유아 다문화교육에 긍정적 영향 요인으로 작용할 것으로 기대할 수 있다.

2) 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구

첫째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원) 정책 사업이 다문화교육 운영에 있어서 현장의 상황을 고려한 개선 방안이 필요하다고 보았다.

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화 유아를 대상으로 한국어 습득을 위한 개별언어교육을 실시하도록 되어 있으나 다문화 유아들 대부분의 언어발달이 잘 이루어져 언어교육이 필요 없음에도 실시해야 하는 어려움이 있었다. 유아교사들은 이러한 운영 방향이 다문화 유아에 대한 일반 유아들과 일반 부모들의 선입견과 편견을 불러일으키게 하고, 다문화 유아에게는 반감을 느끼게 하는 요인이라 생각하면서 개별언어교육을 다문화 유아들의 언어발달 수준에 따라 현장에서 융통성 있게 실시할 수 있도록 하는 개선방안이 필요하다고 생각하였다. 다문화 유아들에게 언어교육은 사람들과의 의사소통과 문해 능력 향상을 위해서 중요하다 할 수 있다. 그러나 다문화 유아들 대상의 언어교육을 실시하는 과정에서 무엇보다 중요한 것은 배지현(2019)이 제시한 바와 같이 유아들에게 언어사용에 대한 즐거움과 자신감을 가질 수 있는 교육 기회를 통해 즐거운 의사소통을 할 수 있는 경험을 제공하는 것이라 할 수 있을 것이다.

또한 유아교사들은 다문화 친화적 환경조성의 일환으로 실시되는 가정 연계 지원 활동에 대해서도 이러한 지원을 받는 다문화 부모들이 지원을 기피하는 입장을 보이고 있다고 말하였다. 이에 유아교사들은 수혜자들에게 부담스럽게 느껴지지 않게 다양한 지원 경로 모색 등 현실적 지원방안이 필요하다고 보았다.

다. 이러한 다문화 부모들의 가정 연계 지원에 대한 기피 현상은 자녀들이 또래집단에서 다문화 아이로 인식될 수 있다는 걱정으로부터 나온 것이며, 다문화 유아 대상의 개별언어교육과 같이 일반 유아들에게 편견을 불러일으킬 수 있다고 생각한 유아교사의 입장과 같다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 유아교사들이 교육현장에서 직접 다문화 가정의 유아들을 만나고 교육하는 과정에서 겪는 어려움이 많다는 연구(Han, 2016; Kang & Seo, 2016)와 같은 맥락에서 이해할 수 있으며, 다문화교육을 통해 다문화 가정 유아들이 우리사회에 동화할 수 있는 교육이 이루어질 수 있는 다양한 방안들이 논의 되어야 한다(남기원, 이수연, 2018)는 점을 시사한다.

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 모든 유아 대상의 다문화이해교육을 실시하고 있지만 구체적 실천 방안은 운영지침에 따르고 있었다. 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 가이드라인에 제시된 단순 체험과 행사를 지양하는 다문화이해교육의 필요성을 인식하고 있었다. 그러나 다문화이해교육을 다수의 유아들과 함께 진행해야하고, 일반적 생활주제의 내용도 진행해야 하는 현장 상황의 어려움이 있어 현장 상황에 맞게 자율적으로 이루어지기를 기대하였다. 교사들은 다문화교육의 어려움과 한계를 경험하며 다문화교육을 실행하기 어려운 교육으로 인식하게 된다(남기원, 이수연, 2018; 박미경, 2016b). 따라서 교육현장 상황을 고려하여 교수학습에 자율성을 부여하는 것이 필요할 것이다.

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화교육을 실시 한 후 ‘프로그램 구성·운영’ 지침을 반영하여 학기말에 운영결과보고서를 제출해야 한다. 이 과정에서 유아교사들은 다문화교육 관련 활동에 대한 유아·학부모·교사 대상의 단기간의 인식변화를 정량 또는 정성 평가 등으로 기록하는 것은 다문화교육과는 상반된다는 생각을 하고 있었으며, 유치원 구성원의 다문화교육 효과를 장기적으로 바라보는 인식변화가 필요하다고 보았다. 무엇보다도 유아교

사들은 다문화교육 외에도 평소 수행해야하는 업무가 많은 근무 환경에 놓여 있다. 이는 다문화교육을 실행해 나가는데 장애요인으로 작용할 수 있다. 따라서 운영결과보고서 작성을 축소화하거나 현실성 있는 내용으로 구성하여 유아 교사들의 업무 경감을 추진해야할 것이다.

둘째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 가정 부모들의 요구를 수용할 수 있는 맞춤형 부모교육이 이루어질 수 있도록 지원방안이 마련되기를 기대하였다.

유아교사들은 다문화 유아들과 생활하면서 다문화 부모가 갖는 모국에 대한 자부심과 부부 간 상대의 모국에 대한 존중이 부모의 양육태도와 자녀 교육에 긍정적 영향을 주는 것으로 생각하고 있었다. 반면, 다문화 가정 부모들의 모국에 대한 부정적 인식과 자녀 양육태도가 자녀 발달에 부정적 영향을 미치고 있다는 점에서 다문화 부모의 인식 개선과 긍정적 양육태도에 대한 부모교육이 필요하다고 보았다.

그러나 유아교사들은 다문화 가정 부모들의 다문화교육에 대한 요구가 자녀들의 한국어 습득 향상이나 다문화 아이라는 편견을 받지 않도록 하는 것에 중점을 두며 제한적으로 이해하고 있다고 보았다. 이는 기존의 구성원과 새로 유입된 이주민을 구분하는 사회적 분위기로 인한 결과로도 볼 수 있다. 즉, 다문화 사회로 나아가기 위해서는 기존의 문화적 가치를 고수하면서 이주민에게 동화 정책으로 이들의 적응을 강조하기보다 변화하는 사회현상을 깨닫고 유입되는 문화와 공존을 도모하는 것이 사회적 통합에 밑거름이 될 것이다(김혜은, 2012).

다문화교육 정책학교(유치원)에서는 심지어 다문화 부모 스스로도 다른 부모와의 관계에서 자신의 배경을 밝히지 않으려고 하는 모습을 보이고 있다는 점은 다문화 부모에 대한 부모교육의 어려움을 짐작하게 한다. 이는 다문화 가정 어머니들의 경우 대부분 한국어 소통 능력에 어려움이 있으며, 언어문제

는 많은 다문화 가정 어머니들의 생활이 소극적이고 폐쇄적이 되는 주요요인으로 작용한 것이라 볼 수 있다. 또한 한국어의 미숙과 문화적 차이 등은 가족 구성원 내에서 혹은 지역사회에서 동정이나 무시를 받는 경우도 있다는 김경숙, 공진희, 이민경(2007)의 연구결과와 같은 맥락이라 볼 수 있다. 유아교사들이 다문화교육을 실시하면서 겪는 가장 큰 어려움으로는 다문화 가정 부모와 의사소통이 원활하지 않아 가정과의 연계가 잘 이루어지지 않는 것이다(장명림 외, 2011; 장혜진, 2012). 반면, 부모와 교사 간에 상호작용이 원활하면 교사는 부모를 이해하게 되고, 부모의 양육에 있어서 직면하는 어려움을 스스로 해결하는데 협력할 수 있다(박봉수, 오선영, 2018).

이에 유아교사들은 다문화 부모를 지원하는 과정에서 다문화인식 개선을 위한 안내 자료나 워크숍 활동, 교사가 실행할 수 있는 부모교육 프로그램 등과 같은 실질적인 지원을 필요로 하였다. 또한 다문화 부모들과의 깊이 있는 소통을 위해 전문 통역 지원과 부모님의 자긍심을 높일 수 있는 부모교육, 한국인 아버지 대상의 부모교육 등 부모교육의 내용 및 대상에 있어서도 다문화 가정의 특성을 고려한 맞춤형 부모교육이 이루어질 수 있는 방안이 마련되기를 기대하였다. 이와 함께 다문화 가정의 부모가 자녀를 잘 양육할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다. 이를 위해 다양한 방안을 제시할 수 있겠지만, 다문화 가정 부모 간의 정보를 나눌 수 있도록 육아지원 네트워크를 형성하는 것도 방안이 될 수 있을 것이다.

셋째, 다문화교육 정책학교(유치원)의 유아교사들은 다문화교육을 보다 활성화시키기 위해 다문화교육 전문가를 초청하여 유아들에게 교육지원을 하고 있었으나 다문화이해교육 강사들의 역량강화와 다문화 언어발달지도사의 인력을 더 충원할 필요하다고 보았다.

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화이해교육 강사들의 수업준비 부족, 교수역량 부족, 수업내용의 다양성 부족 등 다문화이해교육 강사들

의 역량에 따라 다문화교육 내용수준 차이를 가져오기 때문에 다문화이해교육 강사들의 역량강화를 요구하였고, 전문성을 갖춘 인력지원이 필요하다고 생각하였다. 이는 아무리 뛰어난 강사라 하더라도 정기적으로 자신의 교육 활동을 반성적으로 되돌아보는 시간을 갖지 않으면, 어느새 교수법적 경쟁력에서 뒤쳐지게 된다(권웅현, 2012)는 연구결과와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 다문화인식 개선 사업의 효과를 거두기 위해서는 일선에서 교육을 담당하는 다문화이해교육 강사의 요구를 수용함과 동시에 그들의 역량 함양이 가장 중요하다고 볼 수 있다(강복정, 김경아, 2018). 무엇보다 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 다문화 유아의 언어발달 지연이 일어나지 않도록 개별언어교육을 실시해야하나 다문화 언어발달지도사의 인력부족으로 유아교사들이 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 이는 언어발달지도사의 경우 직무에 대한 자긍심은 높지만 직업에 대한 안정성이 부족하고, 전문가로서의 경력이 인정되지 못해 이직을 원하는 비율이 높다는 김수진, 윤철수, 이봉원(2014)의 연구결과에서 그 원인을 찾을 수 있다.

따라서 질 높은 다문화교육 현장을 위해서는 다문화이해교육 강사들의 교수법에 대한 역량강화의 노력이 필요하고, 다문화 유아의 개별언어교육 시기가 지연되지 않도록 다문화 언어발달지도사의 충원을 통해 신속히 지원받을 수 있도록 해야 할 것이다. 무엇보다도 다문화 관련 전문 강사들이 제 역할을 잘 수행할 수 있도록 안정적인 근무조건을 마련하고, 현재 역할모형에 대한 분석을 통해 장기적인 성장을 이끌어 나갈 수 있도록 하는 정책적 노력이 필요하다.

넷째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 관련 원격연수 내용 보강과 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 유아 지원 및 다양한 교육 실행에 도움을 받을 수 있는 다문화교육 인프라가 구축되기를 기대하였다.

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 교육 운영과 다문화이해를 위해

원격연수 및 집합연수를 매년 받고 있다. 현직 교원을 대상으로 하는 다문화 교사교육은 교사가 문화적으로 다양한 학생들을 가르칠 수 있는 능력을 기를 수 있도록, 즉 교사의 다문화적 역량의 강화를 목표로 한다(모경환 외, 2018). 그러나 현실적으로 유아교사를 대상으로 하는 원격연수의 경우 유아를 대상으로 하는 연수가 아닌 초·중·고를 대상으로 하는 연수가 주를 이루고 다문화 아이의 문제 행동 개선 내용 위주로 이루어지고 있다. 이는 유아교사들이 현장에서 다양한 연수나 자료를 통해 다문화교육을 경험하고 있었지만 현장에서 교사들이 처한 특별한 상황을 해결할 수 있도록 돕는 다양한 방법이나 철학적·신념적 기저를 제공하지 못하기 때문에 별다른 도움이 되지 못하고 있다는 박미경, 이승연(2008)의 연구와 맥을 같이 한다. 이에 대해 유아교사들은 원격연수 프로그램이 유아 대상 연수, 중도입국 아이 대상 연수, 국내 출생 아이 대상 연수 등으로 구분하여 좀 더 현장상황에 적용할 수 있기를 바라고 있었다. 특히 교사들은 다문화교육의 경험 여부에 따른 차별화된 다문화교육 연수를 요구하고 있는데 이는 다문화교육의 경험이 있는 교사 일수록 다문화교육에 대한 심화된 내용이 필요하기 때문이다(공민정, 김승희, 2015).

또한 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다양한 다문화교육을 위해 진행하는 다문화 관련 전문가 초청 및 다문화 관련 기관 이용과정에 어려움이 있어, 이에 대해 다문화가족지원센터의 적극적인 지원 및 인력 충원과 다문화교육 관련 기관 등 보다 풍부한 자원이 확충되기를 희망하였다. 이는 다문화 관련 전문적인 보육서비스 지원체계 구축과 가정·어린이집·지역사회가 서로 전문적인 유기적 협력체계가 중요하며, 이러한 지역 네트워크에 관한 실무능력이 구비되어야 한다는 박송수, 오선영(2018)의 연구 결과와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 다문화교육 정책이 교육 현장에서 효율적으로 수행되기 위해서는 다문화지원센터의 역할이 강조되어야 하며, 우선적으로 담당 상임 인력의 확보를 통해 정책 전달 체계와 상호 작용이 원활하게 이루어질 수 있도록

해야 할 것이다(전세경, 2017).

유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서 다문화 유아 대상으로 개별 언어검사를 실시하도록 되어 있지만 처음 다문화 업무를 담당하게 될 경우 언어검사를 지원받을 수 있는 곳을 찾아 헤매거나 언어검사 신청 시기를 놓치는 일을 겪게 되어 명확한 지침이 필요하다고 보았다. 또한 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서는 일반 유치원과 달리 다문화 관련 교육활동 및 업무 등이 더 많이 수행되고 있으나 이와 관련된 명확한 지침이 없어 혼란을 겪게 된다고 하였다. 따라서 유아교사들은 시기에 맞게 유아들이 지원을 받을 수 있고, 다문화교육 담당자가 바뀌어도 바로 참고 할 수 있도록 다문화교육 전반의 업무수행에 대한 지침서와 매뉴얼 제공을 요구하였다. 무엇보다도 유아교사들은 다문화교육 활동을 원활하게 진행할 수 있도록 현장의 유아교사들의 목소리를 반영한 운영이 실현되기를 기대하였다.

따라서 유아교사를 대상으로 다문화교육과 관련된 연수 및 교육지원 수요를 진단하고, 진단 결과에 맞는 지원이 이루어져야 할 것이다. 동시에 유아교사가 실제 현장에서 효율적으로 활용할 수 있도록 지속적인 모니터링이 필요하며 이를 통해 유아교사의 다문화교육 역량을 향상시켜야 할 것이다.

2. 결론 및 제언

이상의 연구결과와 논의를 토대로, 본 연구의 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험과 운영개선에 대한 요구에 대해 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험을 살펴본 결과, 다문

화교육 정책학교(유치원)에서는 지역사회 연계와 가정 연계를 통한 다문화 교육이 활발히 실행되고 있었으며, 이러한 교육 실현은 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 시·도 교육청의 운영비 지원으로 가능할 수 있다고 보았다. 유아교사들은 다문화와 관련된 지역사회 기관 방문, 다문화 전문가 및 다문화 부모 초청 활동 등 유아들이 직접적인 다문화교육을 경험할 수 있도록 다양한 체험활동도 함께 진행하고 있었다. 또한 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육은 교육과정 전반에 걸쳐 다루어지는 것으로 나타났다. 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 누리과정과 연계한 일상의 교육과정 속에서 유아들이 다문화 감수성을 높일 수 있는 교육이 이루어져야 함을 중요하게 생각하고 있었다. 이를 위해 일 년의 교육과정 속에 다문화 요소를 경험할 수 있도록 계획하거나 다문화 친화적 환경구성, 놀이중심의 통합언어교육 등을 실행하고 있었다. 이러한 교육을 통해 유아교사들은 유아들이 서로 다름을 자연스럽게 인정하며 상호작용하는 등 다문화에 대한 이해가 높아져 인식이 변화된다는 것을 발견하였다. 또한 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화교육 실행 경험이 다문화교사로서 성장하는 기회가 되었다고 이야기하였다. 유아교사들은 다문화 교육을 실천하며 다문화에 대한 스스로의 편견에서 벗어나는 기회가 되었으며, 다문화교육 실천가로서의 역량을 갖춘 교사로 변화됨을 느끼고 있었다.

둘째, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 개선을 위한 유아교사들의 요구를 살펴 본 결과, 유아교사들은 다문화교육 정책학교(유치원) 정책 사업이 다문화교육 운영에 있어서 현장의 상황을 반영하지 못한 어려움이 있음을 털어놓았다. 유아교사들은 다문화 유아에 대한 개별언어교육 및 가정 연계 지원, 다문화이해교육 실시, 운영결과보고서 준비 과정 등, 다문화교육 정책학교(유치원) 운영에 있어 현장 상황에서 수용하기 힘든 부분이 있다고 하였다. 이에

유아교사들은 다문화 유아의 언어발달 수준에 맞춘 개별언어교육 지원, 다문화 가정 연계지원에 대한 다양한 경로 모색, 자율적으로 이루어지는 다문화이해교육, 현장상황을 반영한 운영결과보고서의 개선을 기대하고 있었다. 또한 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화 가정 부모들이 다양한 요구를 지니고 있어 어려움을 느끼는 것으로 나타났다. 이에 다문화 가정 부모들의 요구를 수용할 수 있는 맞춤형 부모교육이 이루어질 수 있도록 지원방안이 마련되기를 기대하였다. 이 외에도 유아교사들은 다문화이해교육 강사의 역량강화가 필요함을 요구하였고, 이와 함께 다문화 언어발달지도사 인력이 다문화 유아들 인원에 비해 부족하여 그 수요에 맞는 인력지원이 필요함을 이야기 하였다. 한편, 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들은 다문화교육 운영과 다문화이해를 위해 원격연수 및 집합연수를 매년 받고 있지만, 원격연수의 경우 현장상황이 잘 반영되어 있지 않음을 지적하였다. 또한 유아교사가 다문화교육 업무를 담당하게 되었을 때 업무에 대해 체계적인 도움을 받고 싶었지만 정보를 얻는 것이 어려워 교육진행의 어려움을 겪고 있었다. 이에 따라 유아교사들은 다문화교육 관련 원격연수 내용 보강과 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 다문화 유아 지원 및 다양한 다문화 교육 실행에 도움을 받을 수 있는 다문화 교육 인프라가 구축되기를 희망하였다.

이상 살펴본 바와 같이 본 연구는 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험과 운영 개선을 위한 요구를 살펴봄으로써 다문화교육 정책학교(유치원)의 보다 나은 다문화교육 운영을 위한 시사점을 제공하는데 의미가 있다. 본 연구의 제한점을 토대로 한 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 다문화교육 정책학교(유치원) 정책 사업에 참여한 유아교사의 다문화교육 경험에 대해 알아보기 위하여 충남 소재의 다문화교육 정

책학교(유치원)에서 근무하고 있는 유아교사로 한정하여 연구를 진행하였다. 따라서 후속연구에서는 다양한 지역의 다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험을 탐구함으로써 다문화교육 정책학교(유치원)의 지역별 특성을 반영하여 살펴보는 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 유아교사만을 대상으로 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 경험과 운영 개선을 위한 요구를 살펴보았다. 그러나 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영은 부모와 교사, 원장의 긴밀한 관계협력이 요구된다. 따라서 후속연구에서는 부모와 교사, 원장의 다문화교육 정책학교(유치원)에 대한 경험과 요구를 함께 살펴봄으로써 보다 효율적인 다문화교육 정책학교(유치원) 운영 방안을 모색할 수 있을 것이라 기대한다.

참 고 문 헌

- 강복정, 김경아(2018). 다문화이해교육 전문강사의 관점에서 본 교육인력 운영 현황 및 개선 방안 탐색. **한국가정관리학회지**, 36(3), 63-78.
- 강영식, 김용숙, 김규수(2010). 다문화가정 어머니의 양육태도와 유아의 사회 정서적 행동이 교사-유아관계에 미치는 영향. **어린이미디어연구**, 9(2), 67-92.
- 견주연, 하은실, 정계숙(2012). 유아 교실 내 다문화교육 수행에 대한 교사 인식 및 실제. **아동학회지**, 33(3), 177-197.
- 고경미, 최예운(2017). 유치원교사의 다문화경험과 인식 및 수용성이 다문화교육역량에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 24(4), 253-277.
- 고정곤, 김의석, 김운상, 류혜원(2011). **유아사회교육**. 파주: 양서원.
- 공민정, 김승희(2015). 다문화교육에 대한 유아교사의 인식 및 누리과정에 기초한 다문화교육의 실태. **열린유아교육연구**, 20(2), 87-111.
- 교육과학기술부(2013). **3-5세 연령별 누리과정 교사용 지침서**. 서울: 교육과학기술부, 보건복지부.
- 교육부(2006). 2006년 다문화가정 자녀 교육지원대책. <https://www.moe.go.kr>에서 2019년 8월 30일 인출.
- _____ (2015). 2015년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr>에서 2019년 8월 20일 인출.
- _____ (2016). 2016년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr>에서 2019년 8월 20일 인출.
- _____ (2017). 2017년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr>에서 2019년 8월 20일 인출.

- _____ (2018). 2018년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr>에서 2019년 8월 20일 인출.
- _____ (2019). 2019년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr>에서 2019년 9월 10일 인출.
- _____ (2020). 2020년 다문화교육 지원계획. <https://www.moe.go.kr>에서 2020년 3월 15일 인출.
- 교육부, 국가평생교육진흥원, 중앙다문화교육센터(2018). 2018년 다문화 유치원 운영 도움 자료 <https://www.edu4mc.or.kr>에서 2019년 7월 30일 인출.
-
- _____ (2019). 2019년 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인-유치원-. <https://www.edu4mc.or.kr>에서 2019년 7월 30일 인출.
-
- _____ (2020). 2020년 다문화교육 정책학교 운영 가이드라인-유치원-. <https://www.edu4mc.or.kr>에서 2020년 3월 15일 인출.
- 권오현(2012). 다문화이해교육 전문강사를 활용한 다문화 수용(Multicultural Acceptability) 제고의 바람직한 방향 탐색. **다문화교육 연구와 실천**, 4(0), 1-20.
- 금지윤(2008). 유아교육기관의 다문화가정 유아 지도 현황 및 교사의 요구에 관한 연구. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경숙, 공진희, 이민경(2007). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아 부모의 특성과 유치원 교육 참여에 대한 질적연구. **특수아동교육연구**, 9(4), 311-335.
- 김낙홍(2008). 예비교사를 위한 다문화교육의 지식적 기반과 교수방안에 관한 고찰. **한국유아교육·보육복지연구**, 12(1), 215-240.
- 김수진, 윤철수, 이봉원(2014). **다문화가족 자녀 언어발달지원사업의 효과분석**

- 및 개선방안 연구보고서**. 서울: 한국건강가정진흥원.
- 김어진(2016). 유아인성교육에 대한 교사들의 경험 및 어려움. 성신여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김영옥(2002a). 유아 다문화 교육 프로그램 모델 개발 연구. **유아교육학논집**, 6(2), 5-38.
- 김영옥(2011b). 다문화시대의 유아교육과정. **2010학년도 유아다문화교원 직무 연수 자료집**. 서울교육대학교.
- 김영천(2016). **질적연구방법론 I : BRICOLEUR**(제3판). 파주: 아카데미프레스.
- 김용숙, 성영란, 유지은(2015). 유아 다문화교육 연구동향 - KCI 등재 논문을 중심으로-. **열린유아교육연구**, 20(1), 403-422.
- 김유림(2019). 유아교사의 다문화 교육역량 및 태도에 관한 연구: 교사의 다문화 연수 및 교수 경험과 타문화 관심도를 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김유정, 남규, 이정아(2013). 다문화 교사 교육 이후 그림책으로 하는 다문화 교육의 실시과정에서 나타난 유아교사의 다문화교육에 대한 인식의 변화. **한국보육학회지**, 13(4), 73-101.
- 김윤태(2009). 유아교육기관 교사의 다문화교육에 대한 인식 및 실제. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정신(2011). 유아교사가 지각한 다문화교육 관련변인에 대한 연구. **한국보육학회지**, 11(4), 83-102.
- 김정신, 박인순(2013). 유아교사의 다문화교육 관련변인들 간의 관계 구조분석. **유라시아연구**, 10(2), 62-85.
- 김정원, 이주영, 김경본(2009). 다문화가정 부모 및 유아교사의 다문화교육에 관한 인식. **유아교육·보육복지연구**, 13(2), 7-26.
- 김중훈(2014). 다문화교육 분야의 교사 관련 연구동향 분석: 현황과 향후 과제

- 를 중심으로. **다문화교육연구**, 7(4), 81-100.
- 김한송(2015). 유아교사의 다문화 경험과 고정관념이 다문화 교수효능감과 다문화 교육태도에 미치는 영향. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현미, 김영옥, 김민정, 이민주(2008). **생활세계의 다문화 교육프로그램 사례 연구 및 적용방안**. 한국여성정책연구원.
- 김현지, 김낙홍(2018). 유아교사양성과정에서의 사례기반 다문화교육 교과목 개발 및 적용. **유아교육학논집**, 22(1), 175-200.
- 김혜금, 김수희, 이경채, 허은지(2018). **유아 다문화 교육**. 경기: 정민사.
- 김혜숙(2017). **유아 다문화교육 프로그램**. 서울: 창지사.
- 김혜은(2012). **다문화교육의 심리학적 이해**. 서울: 학지사.
- 김혜전(2017). 베트남 결혼이민여성 유아기 자녀의 다중정체성에 관한 질적 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 남기원, 이수연(2018). 은유와 이미지를 통해 본 유아교사의 다문화가정과 다문화교육에 대한 인식. **다문화콘텐츠연구**, 27(27), 149-180.
- 남미경, 윤갑정(2015). 교육과정 변화에 따른 유아다문화교육 내용의 연결망 비교 분석: 2009 유치원 교육활동 지도서와 3-5세 누리과정 교사용 지도서를 중심으로. **한국보육지원학회지**, 11(4), 189-210.
- 모경환 (2009). 다문화교사교육의 현황과 과제. **한국교원교육연구**, 26(4), 245-270.
- 모경환, 부향숙, 구하라, 황혜원(2018). 다문화교육을 위한 교사연수 분석과 발전 방안. **다문화교육연구**, 11(3), 287-308.
- 박미경 (2007a). 교사를 통해 본 다문화 가정 유아의 특성 및 교사의 어려움: 결혼 이민자 가정을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박미경 (2016b). 근거이론에 의한 유아교사의 다문화교육 효능감 형성과정 분석. **학습자중심교과교육학회지**, 16(12), 837-861.

- 박미경, 이승연(2008). 유아교사가 인식하는 다문화 교육의 개념, 실천 형태 및 실천의 어려움. **유아교육연구**, 28(2), 5-27.
- 박미희(2019). 유아교사의 다문화감수성 영향요인에 대한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 박봉수, 오선영(2018). 보육교사의 다문화가정 자녀 보육 전략에 관한 연구. **인하교육연구**, 24(4), 615-632.
- 박찬옥, 지성애, 김미경, 이부미, 채영란(2011). **유아 다문화 교육**. 서울: 창지사.
- 박현경(2011). 유아교사의 다문화 신념이 다문화적 효능감과 다문화 교육 실제에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 유아교육학과. 석사학위논문.
- 박화순(2018). 유아교사가 인식한 다문화가정 유아의 발달수준이 유아교육기관 부적응행동에 미치는 영향-교사의 다문화인식의 조절효과를 중심으로-. 안양대학교 대학원 박사학위논문.
- 배재정(2011). 교사가 지각한 유아 다문화교육의 내용. **유아교육연구**, 31(4), 143-163.
- 배정혜, 권민균(2011). 유아교사의 다문화교육 효능감에 영향을 미치는 변인 구조모형분석. **아동교육**, 20(4), 155-172.
- 배지현(2019). 푸른유치원 만 5세 유아의 국제교류에 나타난 의사소통의 내용과 의미 탐구. **다문화교육연구**, 12(3), 65-90.
- 변미애(2018). 다문화 통합 어린이집교사의 다문화민감성과 다문화교수효능감이 다문화교육역량에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서종남(2010). **다문화교육 : 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 손보영(2009). 유아교육기관에서 다문화 조정자의 역할 탐구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 양옥승(2010). 유아 다문화 교육: 다문화주의의 의미와 적용. **유아교육연구**, 30(4), 305-318.

- 양옥승, 김지현, 최경애, 이옥주, 이혜원, 황윤세, 손복영, 김승옥(2019). **유아
다문화교육**. 경기: 공동체.
- 양영자(2008). 한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색. 이화
여자대학교 대학원. 박사학위 청구논문.
- 연소민(2012). Banks의 다문화교육 5가지 구성요소 중 “지식구성”: 교과과정
응용과 교수법적 함의. **다문화교육 연구와 실천**, 4(0), 79-91.
- 옥장흠(2009). 교사들의 다문화적 효능감에 영향을 미치는 요인들에 관한 연
구. **한국교원교육연구**. 26(4), 191-221.
- 우복남(2009). 다문화사회의 도래와 언어교육: 충남 국제결혼가정을 중심으로.
한국행정학회 비정기학술발표논문집, 4, 1-30.
- 원진영(2016). 만 3세 다문화가정 유아의 유치원 생활적응을 위한 가정과의 연
계방안 실행연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 유효순(2010). 유아용 다문화인식척도 개발 및 타당화 연구. **유아교육학논집**,
14(6), 133-150.
- 윤갑정(2011a). 유아교사의 다문화교육에 대한 인식, 실태 및 교사연수 요구도.
유아교육학논집, 15(6), 63-87.
- 윤갑정(2012b). 다문화교육을 위한 유아교사연수프로그램 모형 개발. **한국영유
아보육학**, 71, 19-51.
- 윤갑정, 김미정(2008a). 다문화시대 유아교사의 문화적 역량개발 방향 탐색. **미
래유아교육학회지**, 15(4), 55-85.
- 윤갑정, 김미정(2010b). 다문화시대 유아교사에게 요구되는 문화적 역량의 구
성 요소에 관한 연구. **유아교육연구**, 30(3), 169-194.
- 윤갑정, 손환희(2018). 다문화가정 유아의 적응에 대한 연구동향 분석: 국내 학
술지를 중심으로. **문화예술교육연구**, 13(3), 81-109.
- 이귀희(2017). 다문화 유치원 교사의 다문화 교육에 대한 다문화 태도 및 다

- 문화효능감 연구 - 수도권 지역 다문화 유치원을 중심으로-. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이규림, 김영옥(2012). 다문화교육 개념 및 현장적용에 대한 유아교사의 인식 탐색. **유아교육연구**, 32(4), 55-72.
- 이기숙, 이경미, 강경아(2001). 요리활동을 통한 다문화교육. **교과교육학 연구**, 5(2), 21-39.
- 이기용(2013). 국내 학술지에 게재된 다문화교육 관련 연구동향 분석 : 유아교육 중심으로. **수산해양교육연구**. 25(5), 1192-1204.
- 이미혜(2004). 다문화 교육에 대한 유치원 교사와 아버지의 인식 및 교육 실제 비교. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수미(1999). 미술을 통한 유아의 다문화 교육 프로그램 모형 연구. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이순형, 권미경, 최인화, 김미정, 김혜라, 권윤정(2011). **유아 다문화교육**. 서울: 교문사
- 이승숙, 배지희(2015). 이중언어 교육지원 과정에 참여한 중국 결혼이민자 가정 어머니와 자녀의 어려움 및 변화 과정. **육아지원연구**, 10(3), 53-84.
- 이애련(2015). 한국의 다문화가정자녀의 학교부적응 및 폭력문제 해결방안에 일본의 다문화정책 적용에 관한 연구, **한국사회복지질적연구**, 9(2), 111-142.
- 이용숙(2005). 연구목적에 따른 실행인류학 연구설계. **한국문화인류학**, 38(1), 125-163.
- 이은미(2017). 통합적 표상접근의 유아 다문화교육프로그램 개발 및 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 이채호, 유효순(2010). 유아교사용 다문화 인식척도의 개발 및 타당화 연구. **유아교육연구**, 30(5), 311-324.

- 이현숙(2000). 유아교육에서의 반편견 교육의 적용. **경북논총**, 14, 299-321.
- 임미수(2013). 유치원 교사의 다문화 교육에 대한 인식 및 실태 조사. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 임세연(2015). 다문화 가정유아와 일반 가정 유아의 자아개념과 행동특성 연구. 동국대학교 석사학위논문.
- 임양미, 박주희(2012). 다문화가정 유아의 어린이집 경험이 의사소통능력에 미치는 영향: 어머니 한국어능력의 조절효과. **대한가정학회지**, 50(8), 65-77
- 임종건(2019). 다문화교육 정책학교에 근무한 비교사교직원의 다문화 인식 변화에 관한 연구. 인하대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 장명림, 장혜진, 권미경, 한영숙(2011). **육아지원기관에서의 다문화가정 영유아 지원 방안**. 서울: 육아정책연구소.
- 장영희(1997). 유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰. **성신연구논문집**, 35, 295-314.
- 장은숙(2008). 다문화 가정 유아의 유아교육기관 경험 이해. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 장인실(2003). 다문화교육이 한국교사 교육과정 개혁에 주는 시사점. **교육과정 연구**, 21(3), 409-431.
- 장인실 외(2014). **다문화교육의 이해와 실천**. 서울: 학지사.
- 장지영(2008). 유아교사의 다문화 교육에 대한 신념과 실제. 광주여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.
- 장현주(2018). 유아교사의 다문화 인식 및 다문화 교육신념이 다문화 교수효능감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장혜영(2014). 다문화 사회에 부응하는 교사의 역할. 고려대학교 행정대학원. 석사학위논문.

- 장혜진(2012). 육아지원기관에서의 다문화교육 실태와 지원방안. **육아정책포럼**, 30, 17-26.
- 전경숙, 정기선, 이지혜(2007). **다문화 교육 정책방안 연구**, 경기도가족여성개발원.
- 전덕수(2007). 유아교사의 다문화 교육에 관한 인식 및 실태조사. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 전세경(2017). 우리나라 다문화교육 정책의 성과 및 특징과 과제에 대한 고찰. **인구교육**, 10(0), 83-105.
- 전윤미, 이윤정(2019). 다문화그림책을 활용한 이야기나누기 활동에서 유아의 다문화 감수성 변화에 관한 실험연구. **육아지원연구**, 14(1), 35-58.
- 정명수(2008). 유아를 위한 다문화 교육 프로그램의 구성과 적용 효과에 관한 연구. 경기대학교 대학원. 박사학위논문.
- 정계숙, 견주연(2014). 유아기 자녀를 둔 다문화가정 어머니의 부모 역량에 관한 질적 연구. **유아교육학논집**, 18(2), 395-419.
- 정선희(1997). 다문화 교육에 관한 유아교사의 인식과 실태조사. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정윤경(2010). 다문화교육에 대한 이론적 고찰 - 자유주의적 접근과 비판적 접근을 중심으로-. **문화예술교육연구**, 5(1), 1-21.
- 정은정(2019). 유아교육기관에서 다문화 가정 유아를 교육하는 교사의 어려움 및 요구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조대현(2008). 다문화사회에서의 조기음악교육-이론 문화적 정체성 함양을 위한 음악교육프로그램 “DanSing”의 교육적 의미와 영향. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집**, 2008(0), 286-301.
- 조순옥, 이경화, 배인자, 이정숙, 김정원, 민혜영(2010). **유아사회교육**. 서울: 창지사.

- 중앙다문화교육센터(2016). 2016년 다문화 유치원 사업 안내. <https://www.edu4mc.or.kr>에서 2019년 7월 30일 인출.
- _____ (2019). 2019년 다문화교육 정책학교(유치원)사업설명회. <https://www.edu4mc.or.kr>에서 2019년 7월 30일 인출.
- _____ (2019). 정책·연구학교 유관기관 목록. <https://www.edu4mc.or.kr>에서 2019년 7월 30일 인출.
- 지성애, 이은미(2016). 유아 다문화교육에 대한 교사의 인식 및 실태 분석. **유아교육학논집**, 20(1), 5-33.
- 채영란(2019). 다문화유치원 교사의 다문화교육활동 실행 및 교육적 한계 탐색. **인문사회** 21, 10(2), 1559-1574.
- 천숙향(2009). 다문화 가정 유아의 또래관계와 언어발달에 관한 연구. 성결대학교교육대학원 석사학위논문.
- 최안복, 이윤옥(2010). 다문화 교육프로그램이 유아의 국가정체성 및 인종에 대한 태도에 미치는 효과. **교육연구**, 47, 159-191.
- 최유경(2010). 다문화 교육의 필요성에 대한 예비유아교사의 인식 요구. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 최일선, 김민정 (2000). ‘신(Shoes)’ 주제와 관련된 문학을 통한 다문화교육과정의 접근. **영유아교육연구**, 3, 83-97.
- 최충옥, 모경환(2007). 경기도 초·중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. **시민교육연구**, 39(4), 163-182.
- 최하나(2018). 보육교사의 다문화정책지향성, 다문화수용성, 다문화역량에 관한 연구:-서울시 지정 다문화통합 어린이집을 중심으로-. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 통계청(2019). 2018년 다문화가구 및 가구원-시군구. <http://kosis.kr>에서 2019년 10월 21일 인출.
- _____ (2019). 2018년 다문화 인구동태 통계. <http://kosis.kr>에서 2019년 10월 21일 인출.
- _____ (2019). 2018년 성, 현재 국적 및 연령별 외국인-전국. <http://kosis.kr>에서 2019년 10월 21일 인출.
- _____ (2020). 2019년 다문화가구 및 가구원. <http://kosis.kr>에서 2020년 1월 21일 인출.
- _____ (2020). 2019년 인구 총 조사. <http://kosis.kr>에서 2020년 1월 20일 인출.
- 한미경(2019). 유아교사의 다문화 접촉경험, 사회적 편견, 다문화 효능감이 다문화 교육실제에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한석실(2007). 다문화시대 유아교사교육의 방향 모색. **미래유아교육학회**, 14(1), 29-53.
- 한승수, 이승철(2017). 다문화가족의 미취학 자녀 교육지원방안 연구-경기도 다문화유치원을 중심으로-. **정부와 정책**, 9(2), 47-66
- 한희경(2016). 유아교사의 다문화감수성과 다문화교수효능감의 관계에서 정서지능의 매개효과. **열린유아교육연구**, 21(5), 379-399.
- 행정안전부(2018). 2017년 지방자치단체 외국인주민 현황. <https://www.mois.go.kr>에서 2019년 10월 21일 인출.
- _____ (2019). 2018년 지방자치단체 외국인주민 현황. <https://www.mois.go.kr>에서 2019년 10월 21일 인출.
- 홍순정, 김희태(2014). **유아사회교육**. 경기: 공동체.
- 황규호, 양영자(2008). 한국 다문화교육 내용선정의 쟁점과 과제. **교육과정연구**, 26(2), 57-85.

- Banks, J. A.(2008). *Introduction to multicultural education* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education, inc.
- Bright, M.(1996). Developing sensitivity to children's cultural comfort zone. *Early Childhood Education, 29*(2), 24-27.
- Kang, L. & Seo, H.(2016). The effect of early childhood teachers' multicultural sensitivity and multicultural understanding on the multicultural attitude. *Korean Journal of Early Childhood Education, 36*(6), 207-228.
- Kendall, F. E.(1983). Diversity in the classroom. A multicultural approach to the education of young children. New York: Teachers college press.
- Nieto, S.(1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. NY: Longman.
- Noonan, M. J.,& McCormick, L.(2006). *young children with disabilities in natural environments: Methods & Procedures*. Belmont, CA: Brooks.
- Marshall, P. L.(2002). Cultural diversity in our schools. CA: Wadsworth.
- Morrison, G. S.(2007). *Early childhood education today* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. D.(2005). *Social studies for the preschool/primary child*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. D.(2009). *Social studies for the preschool/primary child* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Smith, E. B.(2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education, 16*(3), 45-50.
- Swick, K.(1991). *Perspectives on understanding and working with families*. Champaign, IL: Stipes.
- Swick, K.(1995). Families and schools Building Multicultural Value Together. *Earlychildhood Education, 70*(2), 75-79.

ABSTRACT

Exploration of Early Childhood Teachers working at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens)

Jo, Min ji

Early Childhood Education Major
Graduate School of Education of
Sungshin University

The purpose of this study is to examine in-depth the experiences of early childhood teachers at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens) and to analyze the requirements for improving the operation of the early childhood teachers working at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens). This study aims to present basic materials and strategies to effectively implement multicultural education policies for effective multicultural education in general early childhood education field as well as Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens).

The research questions set for this research purpose are as follows.

1. What are the experiences of early childhood teachers at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens)?
2. What are the requirements of early childhood teachers to improve the operation of Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens)?

In this study, in-depth interviews were conducted to 8 early childhood teachers working at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens) in Chungcheongnam-do from October 10, 2019 to February 28, 2020. A total of 23 interviews were conducted 2-3 times for each subjects. With in-depth interview, recordings, interview transcripts, field notes, and researcher journals were collected. The researcher repeatedly read the collected data and analyzed the meaning by classifying and categorizing the contents. In order to secure the validity of data analysis, triangulation methods, advice from early childhood education experts, and insider verification through research participants were conducted.

The main results of this study are as follows.

First, as a result of examining the experiences of the early childhood teachers working at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens), multicultural education through community linkages and family linkages was actively implemented in Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens). The implementation of this education was possible by

supporting the operating expenses of the metropolitan and provincial offices of education for Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens). They also participated in various experiences to help children experience multicultural education, such as visiting community organizations related to multiculturalism and inviting multicultural experts and multicultural parents. In addition, multicultural education at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens) was covered throughout the whole curriculum. Early childhood teachers of Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens) found important that education should be made to increase children's multicultural sensitivity in everyday education linked to the Nuri-course. To this end, they planned to experience multicultural elements in the curriculum of the year, or were implementing multicultural friendly environment and play-oriented integrated language education. Early childhood teachers discovered that through this education, children naturally recognized and interacted with each other, such that their understanding of multiculturalism increased and their perceptions changed. In addition, they noted that multicultural education practice experience at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens) provided an opportunity for them to grow as a multicultural teacher. The teachers escaped themselves from prejudice against multiculturalism through the practice of multicultural education, and felt that they were transformed into competent teachers as multicultural education practitioners.

Second, as a result of examining the requirements of early childhood teachers to improve the operation of Multicultural Education Policy Schools

(Kindergartens), the teachers revealed difficulties that Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens)' policy projects did not reflect the situation in the field. They said that there are some parts difficult to accept in the field situation in the operation of Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens), such as individual language education for multicultural children and support for family linkage, conducting multicultural understanding education, and preparing an operation result report. Thus, they expected improvements in terms of supporting individual language education tailored to the language development level of multicultural children, searching for various channels for multicultural family linkage support, autonomous multicultural understanding education, and the operation result report reflecting the field situation. In addition, the teachers of Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens) had difficulties because parents of multicultural families had various requirements. They expected supportive materials to be prepared to provide tailored parent education to accommodate the requirements of parents of multicultural families. In addition, the teachers mentioned that the capacity of multicultural understanding education instructors should be strengthened, and that the number of multicultural language development instructors was smaller than the number of multicultural children, so it was necessary to support human resources to meet the demand. Meanwhile, the teachers pointed out that although they have remote-training and collective training every year for multicultural education operation and multicultural understanding, the field situation is not well reflected in the case of remote-training. In addition, the early childhood teachers required

systematic help in their work when in charge of multicultural education since they had difficulties in progressing education due to the lack of information. Therefore they hoped a multicultural education infrastructure to be constructed that could reinforce multicultural education related remote-training contents, support multicultural children at Multicultural Education Policy Schools (Kindergartens), and help in implementing various multicultural education.

<부 록>

연구 참여 동의서

다문화교육 정책학교(유치원) 유아교사들의 경험 탐색

성신여자대학교 교육대학원 유아교육학과

지도교수: 황인애

연구자: 조민지

연락처: 010-****-****

안녕하세요? 저는 성신여자대학교 교육대학원에서 유아교육학을 전공하고 있는 조민지입니다.

본 연구는 다문화교육 정책학교(유치원)에서의 유아교사들의 경험을 심층 면담을 통하여 살펴봄으로써 다문화교육 정책학교(유치원)의 운영과 관련한 시사점을 찾아보고, 영유아를 위한 다문화교육 활성화 방안을 모색하는 데 기초자료를 제공하고자 합니다.

본 연구는 연구기간(2019년 10월부터 2020년 2월)동안 연구 참여자와 약 2~3회의 개별면담을 실시할 것입니다. 연구 과정의 이해를 돕기 위해 음성 녹음을 통한 자료수집 및 연구자의 현장노트 작성이 이루어질 예정이며 녹음된 자료와 연구자의 현장노트는 논문 작성 후 바로 폐기할 것입니다. 연구 참여자의 성명을 비롯한 개인정보와 관련한 사항은 모두 익명으로 처리할 것이며, 연구를 위해 수집된 자료들은 연구 이외의 목적으로 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 또한 연구 참여 과정에서 연구 참여자 의사에 따라 언제든지 연구 참여를 중단할 수 있음을 안내드립니다.

연구의 목적을 이해하고 자료 수집에 동의하시면 서명해 주십시오.

20 년 월 일

연구 참여자: _____(서명)