

다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램 개발 및 효과 검증†

Development and Evaluation of School Adjustment Program for Young Children from Multi-cultural Families

김정현 · 성미영* · 정현심 · 권윤정

배재대학교 가정교육과 · 서경대학교 아동학과 · 국민체육진흥공단어린이집 · 서경대학교 아동학과

Kim, Jung Hyun · Sung, Mi Young* · Jung, Hyun Sim · Kwon, Yun Jeong

Dept. of Home Economics Education, Pai Chai University

Dept. of Child Studies, Seokyeong University

KSPO Child Care Center

Dept. of Child Studies, Seokyeong University

Abstract

This study developed and evaluated a school adjustment program for children from multi-cultural families. The program was developed to enhance Korean language ability and adjustment to school for children from multi-cultural backgrounds. 14 preschool children (5 boys and 9 girls) participated in this program. The effect of this program was assessed through a preschool-children's receptive and expressive vocabulary test as well as through a reading ability test. Results showed there was a significant experimental effect ($p < .05$) in receptive and expressive vocabulary test scores. After the experiment, children showed higher scores in the receptive and expressive vocabulary test than before. Results of the program evaluation revealed this program was helpful for promoting Korean language ability in children and assisted their adjustment to school for children from multi-cultural backgrounds.

Keywords : children from multi-cultural families, school adjustment program, Korean language ability

I. 서론

최근 들어 한국사회에서는 국제결혼으로 인한 다문화 가정의 수가 증가함에 따라 이들 자녀의 수 또한 증가하였는데, 2009년 4월 행정안전부에서 발표한 다문화가정 관련 통계자료에 의하면 국제결혼이민자는 2007년도에 비해 13.7% 증가하였다. 또한, 다문화가정 자녀의 수는

58,007명으로 집계되었는데, 그 중 만 6세 미만의 미취학 아동의 수가 33,140명으로 전체 다문화가정 자녀의 57.1%를 차지하는 것으로 나타났다. 이처럼 다문화가정 자녀 중 미취학 자녀가 차지하는 비중이 높음으로 인해 다문화가정의 초등학교 미취학 자녀에 대한 실태 조사와 더불어 이들을 위한 교육프로그램의 개발에 대한 요구 역시 급증하고 있다.

† 대전광역시 교육청 배재대학교 서부다문화교육센터 2009년 사업의 지원으로 실시된 연구임.

* Corresponding author: Sung, Mi Young

Tel: 02-940-7554, Fax: 02-940-7554

E-mail: minie@skuniv.ac.kr

다문화가정과 그 자녀에 관한 선행연구들은 크게 실태 조사(교육인적자원부, 2006; 한국여성정책연구원, 2007)와 교재 및 교육프로그램 개발에 관한 연구들(국립국어원, 2007, 2008)을 중심으로 그 수가 지속적으로 증가하고 있다. 다문화가정 자녀를 위한 교육프로그램은 한국어 교재 및 한국어교육프로그램, 그리고 탄력성 증진이나 사회적 상호작용을 증진시키는 프로그램 등을 위주로 개발되었다. 구체적으로, 한국어교육프로그램 개발의 경우에는 2007년 국립국어원에서 방송매체를 이용한 다문화가정 한국어 교재를 개발하였고, 2008년에는 웅진씽크빅과 공동으로 국제결혼가정 자녀의 한국어 방문교육 교재를 개발하였다. 2008년에는 교육과학기술부와 제주특별자치도교육청이 공동으로 다문화가정 유아, 다문화가정 어머니, 그리고 다문화가정 어머니와 자녀를 위한 교육프로그램을 개발하여 이들의 한국어 능력을 향상시키고자 시도하였다. 제주특별자치도교육청의 다문화가정 어머니와 자녀를 위한 교육프로그램은 기존의 프로그램이 다문화가정 어머니와 유아를 각각 별도로 교육대상으로 선정하여 프로그램이나 교재를 개발한 것과 달리, 동일한 주제를 어머니와 유아에게 적용하여 어머니와 유아 상호작용하는 교육활동으로 프로그램이 구성되었다는 점에 그 의의가 있다. 그러나 프로그램이 1년에 걸친 장기간의 교육활동으로 구성되어 있어 실제 전체 프로그램을 실시하여 그 효과를 검증하지 못했다는 점에서 한계가 있다. 외국의 대표적인 다문화가정 교육프로그램으로 캐나다 British Columbia 지역의 문해교육프로그램을 예로 들 수 있다. 이 프로그램은 3, 4세 자녀와 부모 20쌍을 대상으로 일주일에 두 차례 세 시간씩 진행되었다. 프로그램 구성은 부모와 자녀에 대한 개별 교육활동과 상호작용 시간으로 이루어졌으며, 부모에게는 학업 기술, 컴퓨터 문해, 읽기 교육, 도서관 교육, 의사소통 기술, 일상기술, 양육 기술, 유아에게는 책 읽어주기 프로그램이 진행되었다.

이처럼 기존에 개발된 한국어교육프로그램은 다문화가정 어머니와 유아를 각각 별도로 교육대상으로 선정하여 프로그램이나 교재를 개발하였거나, 어머니와 유아 상호작용하는 프로그램을 개발하였다더라도 실제 프로그램의 효과를 검증하지는 못하였다는 한계가 있다. 본 연구에서 개발된 프로그램은 기존 프로그램과 달리 개발된 프로그램을 실제 적용할 수 있도록 2주일 동안의 여름학교 형태로 구성되었다. 특히, 매일 오전 1회와 오후 1회 총 2회의 교육프로그램을 편성함으로써 보다 효과적으로 한국어 능력을 향상시키고, 한국 문화에 적응하는 기회

를 가지도록 하였다. 이와 더불어 아동 대상 교육과 부모 대상 교육을 분리하여 교육활동을 진행하거나 아동만을 대상으로 교육활동을 진행하는 다른 프로그램과 달리 본 프로그램은 총 16회 교육활동 중 4회기 마다 부모참여 교육활동을 동시에 진행함으로써 다문화가정 미취학 아동과 어머니간의 보다 안정적인 부모-자녀관계 증진에 도움을 제공하도록 구성하였다. 이러한 점에서 기존의 다문화가정 미취학 아동을 위한 교육프로그램과의 차이점을 확인할 수 있다. 그런데 기존에 개발된 프로그램은 효과 검증을 통해 다문화가정 미취학 자녀에게 실질적인 도움을 제공하였는지를 보여주지 못하였다. 따라서 실제로 다문화가정 미취학 자녀들에게 교육프로그램을 실시하여 그 효과를 검증할 필요성이 제기되므로, 이 연구에서는 다문화가정 미취학 아동을 위한 교육프로그램이 갖는 효과를 직접적으로 검증하고자 시도하였다.

다문화가정 아동의 언어교육프로그램 이외에, 다문화가정 아동의 탄력성 증진을 위한 프로그램의 경우(이양희 외, 2008), 만 4~6세 아동 9명을 대상으로 10회의 프로그램을 실시한 결과, 프로그램 참여 아동의 소극적 행동과 부적절한 행동이 감소하였고, 적극적인 의사표현이 증가하였음을 보여주었다. 또한, 만 3~4세 다문화가정 유아 4명을 대상으로 15회의 아동중심 집단놀이치료프로그램을 실시한 결과(선우현, 김하정, 2009)에서도 프로그램 참여 아동의 또래상호작용과 언어적 상호작용에 긍정적인 변화가 나타났음을 확인할 수 있다. 이외에도 다문화가정 아동의 자아존중감과 사회성 향상, 또래상호작용 촉진을 위한 집단미술치료프로그램의 효과 역시 제시되었다(김혜진, 2009; 서정희, 2008; 이승미, 2007). 다문화가정 미취학 아동의 적응능력 향상에 관한 이러한 결과는 다문화가정 미취학 아동의 한국어 능력 향상과 더불어 적응능력을 향상시키고자 하는 본 연구의 프로그램 개발에 도움을 제공하였다. 따라서 본 연구에서는 다문화가정 미취학 아동의 한국어능력과 적응행동을 이후 이들이 초등학교에 입학하여 학교에 적응하는데 도움을 주는 핵심 개념으로 선정하고, 이상에서 살펴본 선행연구의 결과를 토대로 학교생활적응을 위한 프로그램을 개발하여 효과를 검증하고자 시도하였다.

다문화가정 어머니들은 성인이 되어 한국어를 배우기 시작했고, 체계적인 교육경험이 많지 않아 한국어 사용이 능숙하지 못하다. 구체적으로 발음이 부정확하고, 언어에질에 대한 체계적인 지식이 부족하며, 실생활 어휘를 많이 알고 있으나 문법에 대한 지식이 부족하여 문장

오류가 많고, 잘못 습득된 표현들이 쉽게 고쳐지지 않는다는 한계를 보인다(김선정, 2007). 아동은 자신의 의사 전달을 위하여 언어를 배우며 언어발달 과정을 의사소통의 과정으로 보고 아동이 가장 가까이 있는 어머니를 모방함으로써 언어습득이 이루어지므로 가정에서 어머니와의 언어적인 상호작용이 중요하고(이차숙, 노명환, 2000), 어머니가 유아에게 사용하는 말의 특성이 자녀의 언어발달수준의 개인차를 설명한다(Hoff & Naigles, 2002; Weizman & Snow, 2001). 그럼에도 불구하고, 다문화 환경의 아동은 언어 상호작용에 있어서 가정의 충분한 모국어 습득 환경의 부족과 주된 양육자인 어머니의 의사소통의 미숙함으로 인해 여러 발달적 어려움에 처해 있다. 다문화 가정의 취학 전 가정교육에 대해 살펴본 선행연구(오성배, 2005)의 결과, 어머니가 한국어를 제대로 익히지 못한 상태에서 자녀 양육의 상당 부분을 책임지고 있기 때문에 국제결혼 자녀의 언어발달의 지체를 초래한다고 보고하였다.

또한, 다문화 가정 어머니의 한국어 능력과 자녀의 언어능력 간의 관계를 살펴본 연구(우현경 외, 2009)에 의하면 어머니의 표현 어휘력은 자녀의 표현 어휘력, 수용 어휘력, 구문 이해력과 유의한 상관성이 있는 것으로 나타나서 어머니의 표현 어휘력 수준이 높을수록 자녀의 표현 어휘력 수준도 높음을 보여주었다. 이 외에도 농촌지역 다문화가정의 만 3세에서 만 5세 사이의 자녀 중 68%가 언어발달 지체의 가능성을 보였으며(정은희, 2004), 만 3세부터 만 6세까지 유아의 연령이 증가할수록 언어발달 지체가 더 크게 나타났다(채혜경, 2008). 이상에서 살펴본 다문화가정 자녀의 언어발달 특성 및 어머니와 자녀의 언어발달 관련성을 통해 볼 때 다문화가정 어머니의 한국어 능력 부족은 자녀의 발달, 특별히 언어발달 지연에 원인을 제공하고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 자녀의 언어발달 지연을 보완하기 위한 한국어교육프로그램을 다문화가정 미취학 아동에게 제공할 필요성이 제기된다.

다문화가정은 한국인이 아닌 외국인 어머니가 자녀양육의 주된 역할을 담당하면서 자녀양육에서 많은 어려움을 경험한다. 한국어가 모국어가 아닌 어머니가 자녀와의 상호작용에 필요한 언어적 능력이 부족하다는 점이 자녀양육의 어려움뿐만 아니라, 자녀의 발달 및 적응에도 부정적으로 작용할 우려가 제기된다. 보건복지부(2005)의 연구결과에 따르면 국제결혼가정 자녀의 17.6%가 또래관계의 어려움을 경험하고, 집단따돌림을 경험한 것으로 나타났다. 따돌림의 가장 주된 이유는 ‘엄마가 외국인이

어서(34.1%)’, ‘의사소통이 잘 안 되어서(20.7%)’이었다. 여성가족부(2007)의 연구에서도 유사한 결과가 보고되었는데, 결혼이민자의 취학자녀 중 11.5%가 학교생활에 어려움을 겪고 있으며 5.3%가 집단 따돌림을 경험하였다. 집단 따돌림의 이유로는 ‘특별한 이유 없이(35.3%)’, ‘의사소통이 잘 되지 않아서(26.5%)’, ‘외모가 달라서(20.6%)’, ‘아버지나 어머니가 외국 출신이어서(20.6%)’라는 응답이 많았다. 즉, 어머니가 외국인이라는 직접적인 이유로 혹은 의사소통 능력의 부족, 일반가정 아동과는 다른 외모 등의 간접적인 이유로 여성결혼이민자가정 아동이 학교생활에 어려움을 느끼고 있는 것으로 나타났다. 또한, 다문화가정의 취학 전 가정교육에서 문제가 확인되었는데, 어머니가 한국어를 제대로 익히지 못한 상태에서 자녀 양육의 상당 부분을 책임지기 때문에 자녀의 언어발달 상태가 늦은 것은 물론이거니와 정체성 혼란으로 인하여 취학이 늦춰지는 경우도 보고되었다(오성배, 2005). 이처럼 어머니가 자녀양육에서 어려움을 경험한다는 사실은 부모자녀관계에도 문제를 가져올 수 있다. 따라서 다문화가정 어머니와 유아가 서로에 대해 신뢰감을 형성하고 안정적인 상호작용을 할 수 있도록 어머니와 유아가 함께 교육활동에 참여할 수 있는 기회를 교육프로그램에 포함시킬 필요성이 제기된다.

다문화가정 취학아동이 학교생활에서 또래관계에 어려움을 겪는 것과 더불어, 학습관련 영역에서의 적응도 보통 수준보다 낮았고(정현영, 2006), 일반가정 아동에 비해 자아정체성이 유의하게 낮았는데, 외모의 차이와 낮은 한국어 수준이 아동의 자아정체감에 영향을 미치는 요인으로 나타났다(송선진, 2007). 다문화가정의 아동은 어떤 행동이나 활동을 성공적으로 수행할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념인 자기효능감 역시 일반가정 아동에 비해 낮았는데(안혜령, 이순형, 2009), 이처럼 다문화가정 아동의 언어발달 지체와 더불어 자아정체감이나 자기효능감 수준이 낮다는 사실은 이들의 초등학교 진학 이후 학교생활적응에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 따라서 다문화가정 미취학 아동의 언어발달을 촉진시키는 언어교육활동 이외에 신체, 음률, 미술 등의 다양한 교육활동을 이들에게 제공하여 자신감을 증진시킬 필요성도 함께 제기된다.

이처럼 다문화가정의 자녀에 대한 선행연구 결과는 다문화가정의 학령기 자녀들이 학교생활에 어려움을 겪고 있으며, 또래로부터 집단 따돌림을 당하기도 하는 등 학교생활에 원만하게 적응하지 못하고 있음을 보여주고 있

으므로, 이러한 학교생활 부적응을 감소시키기 위한 프로그램을 개발하고 이를 실시할 필요성이 강하게 제기된다. 그런데 초등학교 입학 이후에 학교생활 부적응이 이미 발생한 시점에 이를 해결하기에는 시기적으로 늦은 감이 있다. 즉, 다문화가정 학령기 자녀의 가장 심각한 문제가 바로 학교생활적응의 어려움이라는 사실을 고려해 볼 때 초등학교 입학 이전에 이를 예방할 수 있는 프로그램에 참여하여 초등학교 입학 이후의 학교생활을 원만하게 유지할 수 있도록 도와주어야 한다. 이들이 또래로부터 따돌림을 당하는 주요한 이유 중 하나로 한국어 능력 부족 문제가 제기되고 있으므로 다문화가정 미취학 아동의 한국어 능력과 적응능력 향상을 중심으로 학교생활적응에 대비한 프로그램을 구성하여 이를 실시할 필요가 있다. 따라서 이 연구에서는 학교생활적응을 언어능력과 적응행동의 두 가지 차원으로 구분하여, 언어능력은 표현언어와 수용언어, 읽기 능력을 통해 양적인 측면을 살펴보고, 적응행동은 교육활동에서의 태도, 성인과의 관계, 또래와의 관계를 통해 질적인 측면으로 접근하고자 시도하였다.

II. 프로그램의 구성 및 내용

다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램은 전체 2주일 동안의 여름학교 형태로 구성되었으며, 그 중 한국어 및 특별활동 교육프로그램은 1일 2회씩 8일 동안 총 16회로 구성되었다. 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램의 특징은 다음과 같다. 첫째, 본 프로그램은 개발된 프로그램을 실제 적용할 수 있도록 다문화가정 미취학 자녀를 대상으로 2주일 동안의 여름학교 형태로 구성되었다는 점이 주요한 특징이다. 2주일 동안의 여름학교 일정은 등원 및 오전 간식, 오전 자유놀이, 한국어 교육프로그램, 점심, 특별활동 교육프로그램, 오후 자유놀이, 그리고 오후 간식 및 하원으로 진행되었다(<표 1> 참조). 이처럼 종일제 유치원이나 어린이집의 하루일과 구성과 유사하게 진행되는 여름학교의 형태로 프로그램이 진행됨으로써 다문화가정 미취학 아동이 교사 및 또래와 2주일 동안 지속적인 상호작용을 경험할 수 있다는 점은 다문화가정 미취학 아동이 이후 초등학교에 입학하여 학교생활에서 교사 및 또래와

〈표 1〉 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램 일과구성

일정	일과구성				
	화요일	수요일	목요일	금요일	
1주차	10:00-10:30	• 등원 및 오전 간식			
	10:30-11:00	• 오전 자유놀이 : 교사-아동 간 언어적 상호작용			
	11:00-12:00	• 한국어 교육프로그램 : 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기			
		1회-아동(한국어) 나	3회-아동(한국어) 나의 가족	5회-아동(한국어) 나의 언어: 한글 I	7회-아동(한국어) 나의 언어: 한글 III
	12:00-13:00	• 점심식사 : 부모와 함께 식사			
	13:00-14:00	• 특별활동 교육프로그램 : 신체, 미술, 음률, 요리			
		2회-아동(신체) 나의 놀이	4회-부모참여(신체) 나의 가족과 놀이	6회-아동(미술) 나의 언어: 한글 II	8회-부모참여(미술) 나의 가족과 언어
14:00-14:30	• 오후 자유놀이 : 교사-아동 간 언어적 상호작용				
14:30-15:00	• 오후 간식 및 하원				
일정	일과구성				
	월요일	화요일	수요일	목요일	
2주차	10:00-10:30	• 등원 및 오전 간식			
	10:30-11:00	• 오전 자유놀이 : 교사-아동 간 언어적 상호작용			
	11:00-12:00	• 한국어 교육프로그램 : 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기			
		9회-아동(한국어) 나의 노래 I	11회-아동(한국어) 나의 노래 III	13회-아동(한국어) 나의 요리 I	15회-아동(한국어) 나의 가족과 요리 I
	12:00-13:00	• 점심식사 : 부모와 함께 식사			
	13:00-14:00	• 특별활동 교육프로그램 : 신체, 미술, 음률, 요리			
		10회-아동(음률) 나의 노래 II	12회-부모참여(음률) 나의 가족과 노래	14회-아동(요리) 나의 요리 II	16회-부모참여(요리) 나의 가족과 요리 II
14:00-14:30	• 오후 자유놀이 : 교사-아동 간 언어적 상호작용				
14:30-15:00	• 오후 간식 및 하원				

보다 원만한 관계를 형성하는데 도움을 제공할 것이다.

둘째, 본 프로그램은 매일 오전 1회와 오후 1회 총 2회의 교육프로그램을 편성함으로써 보다 효과적으로 한국어 능력을 향상시키고, 한국 문화에 적응하는 기회를 가지도록 하였다. 교육프로그램 이외의 자유놀이 시간에도 교사와 아동간의 언어적 상호작용이 이루어짐으로써 집중적인 의사소통 능력 학습 기회를 제공하였다는 점도 또 하나의 특징이다. 구체적으로 오전 교육프로그램은 한국어교육을 중심으로 말하기, 듣기를 중심으로 읽기와 기본적인 쓰기 능력이 포함된 교육활동으로 구성되었다. 오후 교육프로그램은 신체, 미술, 음률, 요리의 특별활동을 중심으로 각 특별활동에 한국어교육이 포함되도록 교육활동의 내용을 구성하였다.

셋째, 아동 대상 교육과 부모 대상 교육을 분리하여 교육활동을 진행하거나 아동만을 대상으로 교육활동을 진행하는 다른 프로그램과 달리 본 프로그램은 총 16회 교육활동 중 4회기 마다 부모참여 교육활동을 동시에 진행함으로써 다문화가정 미취학 아동과 어머니간의 보다 안정적인 부모-자녀관계 증진에 도움을 제공하도록 구성하였다. 구체적으로 1-3회, 5-7회, 9-11회, 13-15회는 아동용 교육프로그램이 진행되었고, 4, 8, 12, 16회는 아동이 부모와 함께 활동에 참여하는 부모-아동 상호작용 교육 프로그램으로 진행되었다(<표 1> 참조).

넷째, 본 프로그램은 다문화가정 미취학 아동과 그 어머니가 대상이라는 점을 고려하여 교육활동의 주제를 선정하였다. 본 프로그램은 4회기를 단위로 놀이, 언어, 노래, 요리를 교육활동 주제로 선정하였으며, 기본적으로 한국의 전통문화와 어머니 국가의 전통문화를 함께 포함 시킴으로써 다문화가정 미취학 아동이 한국의 문화와 어머니 국가의 문화에 동시에 접근하는 기회를 제공하였다.

본 프로그램의 단계별 교육활동 주제와 내용, 구체적 활동 사례는 <부록 1>, <부록 2>에 제시하였다.

III. 프로그램의 실시 및 효과 검증

1. 프로그램의 실시 대상

다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램을 실시하기 위해 대전시에 거주하고 있는 다문화가정 미취학 아동 14명을 프로그램 실시 대상 집단으로 선정하였다. 이들은 대전시 교육청 서부다문화교육센터 주최의 여름학교에 입소한 만 3~5세의 미취학 아동으로 만 3세 6명, 만 4세 5명, 만 5세 3명이었다. 성별의 경우 남아가 5명, 여아가 9명이었으며, 어머니의 출신국가는 중국(4명), 베트남(3명), 일본(3명), 태국(2명), 대만(1명), 필리핀(1명)이었다. 프로그램 효과 검증을 위한 사전검사에는 14명의 미취학 아동이 모두 참여하였으나, 사후검사에는 7명의 아동만이 참여하여 사전 및 사후검사 점수를 통한 프로그램 효과 검증은 7명의 아동을 대상으로 이루어졌다.

다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램 실시 대상으로 만 3~5세의 유아를 선정한 이유는 다음과 같다. 먼저, 학교준비도 관련 선행연구에 의하면 만 3~5세 시기의 어휘, 읽기능력 등의 학교준비도는 초등학교 입학 이후의 읽기 및 쓰기 발달을 예측하므로 (Cunningham & Stanovich, 1997), 어휘와 읽기능력 향상을 위해 초등학교 입학 직전의 만 5세 시기만을 대상으로 하기보다는 취학 전 만 3~5세 유아 프로그램의 실시 대상으로 더 적합할 것으로 판단되어 이들을 연구 대상으로 선정하였다(예, NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Ramey & Ramey, 2004). 다문화가정 유아의 사회적응 프로그램의 효과를 살펴본 선행연구(선우현, 김하정, 2009; 이양희 외, 2008)에서도 만 3세 이후의 미취학 아동을 대상으로 하고 있다는 점 역시 연구대상 연령 선정의 근거에 해당한다.

2. 프로그램의 실시 방법 및 절차

대전시교육청 서부다문화교육센터의 여름학교는 2009

<표 2> 사전 및 사후검사 참여 아동의 일반적 특성

구분		아동1	아동2	아동3	아동4	아동5	아동6	아동7
아동	성별	남아	여아	여아	여아	여아	남아	남아
	연령	만3세	만3세	만5세	만3세	만3세	만3세	만5세
	형제	외동	외동	동생 1명	외동	외동	외동	형 1명
어머니	국가	중국	베트남	태국	대만	중국	중국	일본
	연령	만33세	만26세	만36세	만38세	만31세	만35세	만37세

년 7월 27일~8월 7일까지 10일 동안 진행되었고, 프로그램의 실시 기간은 입소식 및 사전검사가 실시된 첫날과, 퇴소식 및 사후검사가 실시된 마지막날을 제외한 8일간 진행되었다. 여름학교가 운영되는 유치원의 학급에서 1일 2회씩 8일간에 걸쳐 총 16회의 프로그램을 실시하였으며, 개별 교육활동에 소요되는 시간은 유아의 주의 집중 능력을 고려하여 20분 내외로 하고, 도입-전개-마무리 활동의 전체 시간은 1시간 이내로 진행하였다. 프로그램의 실시는 대집단과 소집단 활동으로 이루어졌으며, 대집단 활동의 경우 2명의 주교사와 4명의 보조교사에 의해, 그리고 소집단 활동의 경우 집단별로 주교사 1인과 보조교사 2인에 의해 진행되었다. 프로그램의 실시 이전에 보조교사를 대상으로 전반적인 프로그램 실시 방법에 대한 훈련을 실시하였고, 매회가 시작되기 전날 회별 준비물과 구체적인 실시 방법, 그리고 활동 진행에서 보조교사가 담당할 역할에 대해 논의하는 시간을 가졌다.

다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램은 제7차 유치원교육과정의 언어생활 영역과 표준보육과정의 의사소통 영역에 근거하여 구성되었으며, 각 회별로 도입 활동-전개 활동-마무리 활동으로 구성되었다. 먼저 도입 활동은 전개 활동을 시작하기 이전에 프로그램에 참여하는 미취학 아동의 관심과 흥미를 유발시키기 위한 내용으로 구성되었다. 예를 들어, 1단계의 2회기 활동(나의 가족)에서는 ‘나와 친구가 좋아하는 전통놀이는...’이라는 내용으로 교사가 우리나라 전통놀이에 대해 사진을 보여주며 유아가 좋아하는 전통놀이에 대해 이야기 나누는 활동을 도입 활동에 포함시킴으로써 유아가 자신의 좋아하는 것에 대해 관심을 가지도록 유도한다. 전개 활동은 유아의 학교생활적응과 직접적으로 관련된 내용을 포함하고 있으며, 다양한 교수방법을 이용해 이후 학교생활에 적응하기 위한 능력을 개발하도록 활동을 구성하였다. 예를 들어, 2단계의 5회기 활동(나의 언어: 한글 I)에서는 ‘한글은 이렇게 생겼어요’ 활동을 통해 도입 활동에서 실시하는 내용을 보다 심화시켜서 유아가 학교생활에 적응하는데 어려움이 없도록 한글에 대한 이해 능력을 향상시키도록 구성한다. 마무리 활동은 전개 활동의 내용을 다시 한 번 확인하는 기회를 유아에게 제공한다. 예를 들어, 1단계의 4회기 활동(나의 가족과 놀이)에서는 ‘엄마와 함께 하는 전통놀이는 재미있어요’ 활동을 통해 친구들과 이야기를 나눔으로써 친구들과 친밀한 관계를 형성할 수 있는 기회를 제공한다.

다문화가정의 미취학 아동을 대상으로 프로그램을 실

시한다는 점을 고려하여 사회적 기술을 연습하고, 또래의 지지를 유도하는 원리를 프로그램의 구성에 적용하였다. 다문화가정 미취학 아동을 대상으로 자신이 알고 있는 지식을 기술의 실행으로 변형시키는 능력과 더불어 교사-아동, 아동-아동 간 사회적 상호작용 능력을 효과적으로 훈련시키기 위해서는 지도, 시연, 피드백 등의 교수학습방법이 필요하다. 또한 다문화가정 미취학 아동을 대상으로 실시되는 프로그램에서는 강화를 통한 직접적인 학습과 모델링을 통한 간접적인 학습과정이 효과적이다. 다문화가정 미취학 아동의 경우 한국어 발달이 다른 또래에 비해 뒤떨어진다는 점을 고려하여 언어적 자극을 강조할 필요가 있다. 특히 자신의 의사를 정확하게 언어적으로 또래에게 전달하고 또래로부터 자신에게 언어적으로 전달되는 메시지를 정확하게 이해하는 능력은 이후의 학교생활적응에 중요한 요인이므로, 이러한 능력을 향상시키기 위한 다양한 언어적 의사 표현하기의 경험이 요구된다. 이상의 내용을 고려하여, 본 프로그램에서는 지도-평가 등을 통한 이야기 듣기와 이야기 나누기 활동, 시연모델링 등을 통한 역할놀이와 게임, 의사전달하기 강화 등을 통한 그리기 및 만들기 활동 등의 교수학습방법을 활용하여 프로그램을 실시하였다.

3. 프로그램의 효과 검증 방법

본 연구를 통해 개발된 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램이 다문화가정 미취학 아동의 언어능력 및 적응능력 향상에 실제적인 효과가 있는지 살펴보기 위해 양적 변화와 질적 변화를 확인하였다. 양적 변화의 경우 프로그램 실시 이전에 프로그램 참여 아동을 대상으로 어휘 및 읽기검사를 사전검사로 실시하고 프로그램 실시 이후에 동일한 검사를 사후검사로 실시하여 참여 아동의 언어능력 변화를 검증하였다. 질적 변화의 경우에는 프로그램 실시 교사를 대상으로 면접법을 사용하여 프로그램 진행 과정에서 나타난 참여 아동의 적응행동 변화를 확인하였다. 양적 변화 및 질적 변화를 측정하기 위해 사용된 검사도구는 다음과 같다.

1) 표현어휘 능력

연구대상 유아의 표현어휘 능력을 측정하기 위해 한국 웨슬러 유아지능검사(K-WPPSI)의 소검사 중 어휘 검사(박혜원 외, 1989)를 실시하였다. 어휘 검사는 그림문항(1-3번)과 구두문항(4-25번)으로 구성되며, 5문항 연속

실패하면 검사를 중지하였다. 그림문항의 경우 그림을 보고 그 사물의 이름을 말하도록 하며, 구두문항의 경우 구두로 제시된 단어의 뜻에 대해 구두로 응답하도록 하였다. 예를 들어, 그림문항의 경우 그림을 제시하고 “이것은 무엇인가요? 무엇이라고 부르나요?”라고 질문하고 유아의 응답이 맞으면 1점, 틀리면 0점을 부여하였다. 구두문항의 경우 “이제부터 몇 개의 말뜻을 물을 거예요. OO라는 말의 뜻은 무엇이지요?”라고 유아에게 질문하였고, 유아의 응답이 맞으면 2점, 유사하면 1점, 틀리면 0점을 부여하였다. 어휘 검사 점수의 범위는 0점에서 47점이다.

2) 수용어휘 능력

연구대상 유아의 수용어휘 능력을 측정하기 위해 그림 어휘력 검사(김영태 외, 1994)를 실시하였다. 그림 어휘력 검사는 총 112문항으로 구성되며, 8개 문항 중 6개를 연속적으로 틀리게 반응하면 검사를 중지한다. 그림 어휘력 검사를 실시하기 이전에 연습문항들을 실시하여 아동에게 검사의 실시 방법을 미리 알려준다. 연습문항의 경우 검사자는 그림을 보여주면서 “여기에 있는 그림들을 잘 보세요”라고 말하면서 각 문항마다 제시되는 4개의 그림들을 지적하였다. 다음에는 “이제 선생님이 말을 하면 손가락으로 짚으세요... OO.”라고 말하고, 실제 검사문항의 경우에는 “OO”라고만 말하였다. 응답이 맞으면 1점, 응답이 틀리면 0점을 부여하였다. 그림 어휘력 검사 점수의 범위는 0점에서 112점이다.

3) 읽기 능력

연구대상 유아의 읽기 능력을 측정하기 위해 단어 읽기 능력 검사(최나야, 이순형, 2007)를 실시하였다. 이 검사는 초성 및 중성으로 구성된 음절(CV)과 초성, 중성, 종성으로 구성된 음절(CVC)의 조합을 토대로 자음과 모음이 초성, 중성, 종성에 고르게 분포하도록 한 총 20문항의 2음절 단어(예, 크기, 그네)로 구성되어 있다. 목록에 포함된 단어를 각각 신명조체, 글자크기 60으로 인쇄하여 명함 크기 카드로 제작한 후 유아에게 처음 단어부터 순서대로 읽도록 말하였다(“선생님이 카드를 한 장씩 보여줄 테니 카드에 쓰여 있는 단어를 읽어 보세요”). 음절별로 올바르게 발음할 경우 각 음절 당 1점씩 부여하여 단어별로 0점, 1점 또는 2점으로 채점하였고, 전체 읽기 점수 범위는 0점에서 40점이다.

4) 적응행동

연구대상 유아의 적응행동을 살펴보기 위해서 연구자가 각각 일대일 개별 면접방법을 통해 프로그램을 담당 한 교사 2인을 만나서 프로그램 참여 아동의 적응행동 특성에 대한 질적인 효과검증의 자료를 수집하였다. 개별면담의 시간은 1회 약 1시간이었으며, 교사 1인당 2회의 개별면담을 실시하였다. 교사에게 구조화-비구조화된 형태의 면접방법을 병행하여 진행하였는데(박미경, 엄정애, 2007), 면접자와 교사와의 라포 형성을 위해 반구조화된 형태로 자연스럽게 일상적인 이야기부터 시작하여, 프로그램을 운영하면서 관찰한 다문화가정 아동의 적응행동 특성에 관해 질문하였다. 구체적으로, 면접 내용은 아동행동평가척도(K-CBCL)의 문항 중 적응행동과 관련된 질문에 근거하여, 교육활동에서 유아가 보이는 일반적 태도, 성인과의 관계에서 나타나는 적응적 행동, 또래와의 관계에서 나타나는 적응적 행동으로 구분하여 질문하였다. 과잉행동, 위축행동, 불안행동, 미성숙한 행동 등 부적응적인 행동의 변화 정도가 어떠한지(예, “교육활동 시간에 유아가 보이는 태도는 어떻게 변화되었나요?”), 적응적 행동으로는 또래와의 놀이에서 나타나는 행동의 변화(예, “자유놀이 시간에 나타나는 또래와의 상호작용은 어떻게 변화되었나요?”), 어머니와의 분리 시 나타나는 행동의 변화(예, “어머니와 헤어질 때 보이는 반응은 어떻게 변화되었나요?”) 등에 대한 탐색이 이루어졌다. 모든 면접의 내용은 일차적으로 녹음하였으며, 모든 면접의 응답은 전사 기록하여 분석 자료로 사용하였다. 전사 기록된 응답은 유사한 주제를 포함하는 내용 별로 분류하여 분석하였는데, 응답반응의 첫 번째 분류 기준으로는 면접 질문 내용 범주를 사용하였다. 이에 근거하여 분류한 이후 범주화된 응답들 중 다시 유사한 내용을 묶어서 유목화 하였다(Bogdan & Biklen, 2006). 즉, 전사된 내용을 반복적으로 읽으며 주제어들을 기록하고 이를 다시 분류하는 과정을 반복함으로써 응답의 내용을 해석하는 과정을 거쳤다. 이와 같이 분석된 자료들은 아동학전공 전문가 3인의 검토과정을 통해 내용타당도를 확보하였다.

4. 프로그램의 효과 검증 결과

1) 표현어휘, 수용어휘, 읽기 능력

다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로

〈표 3〉 프로그램 참여 아동의 어휘 및 읽기 사전-사후검사 점수 차이 검증

(n=7)

구분	사전검사	사후검사	음의순위		동의순위		양의순위		Z	
	M(SD)	M(SD)	n	평균순위	순위합	n	n	평균순위		순위합
표현어휘	12.00(7.19)	17.43(7.09)	0	.00	.00	0	7	4.00	28.00	-2.371*
수용어휘	33.71(21.72)	43.71(24.80)	0	.00	.00	0	7	4.00	28.00	-2.366*
읽기	15.43(19.41)	17.71(20.89)	0	.00	.00	3	4	2.50	10.00	-1.826

* $p < .05$

그램의 실시 효과를 검증하기 위해 표현어휘, 수용어휘, 읽기 능력에 대한 윌콕슨 부호 순위 검증(Wilcoxon Signed Ranks Test)을 실시하였다. <표 3>에서 음의 순위는 사후검사 점수<사전검사 점수를 의미하고, 동순위는 사후검사 점수=사전검사 점수를 의미하며, 양의 순위는 사후검사 점수>사전검사 점수를 의미한다. 프로그램에 참여한 아동의 표현어휘 및 수용어휘 능력은 사전검사와 사후검사 점수 간에 유의한 차이를 보이는 것으로 나타났다($Z=-2.371$, -2.366 , $p<.05$). 즉, 프로그램 참여 아동의 표현어휘 능력과 수용어휘 능력은 참여 이전보다 참여 이후에 더 향상되었음을 알 수 있다. 따라서 본 프로그램은 다문화가정 미취학 유아의 언어능력 중 어휘능력을 향상시키는데 적절한 것으로 판단된다. 반면, 프로그램 참여 아동의 읽기 능력은 프로그램 참여 이전에 비해 참여 이후의 점수가 향상되기는 하였으나, 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다. 읽기 능력의 경우 문자언어에 대한 추가적인 학습이 필요한 것으로 판단되므로 후속연구를 통해 보다 장기적인 프로그램의 실시 및 효과 검증이 요구된다.

2) 적응행동

이 프로그램이 다문화가정 미취학 아동의 적응능력 향상에 효과가 있는지 살펴보기 위해 프로그램 참여 과정에 나타난 적응행동의 변화를 질적인 측면에서 그 효과를 살펴보았다. 질적인 접근을 취한 이유는 참여 아동의 가족배경이 동질적이기보다는 다양한 배경을 가진 다문화가정 출신 아동이며, 연령 또한 단일하지 않아 특정 변수를 선택적으로 택해 나머지 변수를 배제하는 양적인 방법보다 아동의 적응 행동 양상을 최대한 포착하여 과정적으로 살펴보는 질적인 방법(조용환, 2006)이 보다 적합하다고 생각되었기 때문이다.

프로그램을 담당한 교사와의 면접을 통해 다문화가정 아동의 적응행동에 관해 질문하고 응답한 내용을 전사하여 질적인 변화 과정을 분석한 결과, 다문화가정 미취학

아동의 적응행동 변화는 크게 세 가지 측면에서 나타났다. 먼저 프로그램 초기에 어머니와 분리될 때 보이던 불안 행동이 감소하는 경향을 보였으며, 교육활동 시간 동안에 보이던 위축 행동과 충동적 행동 역시 감소하는 경향을 보였다. 또한, 자유놀이시간에 일어나는 또래와의 상호작용에서도 뚜렷한 변화가 나타났다.

(1) 어머니와의 안정적 분리에 따른 놀이 활동 참여의 변화

프로그램 시작 초기에 비해 프로그램이 진행됨에 따라 아동은 어머니와 분리 시 보이던 불안 행동의 수준이 완화되는 경향을 보였다. 다문화 가정 미취학 아동은 프로그램 초기 주 양육자인 어머니와 떨어지는 것을 힘들어 하며 어머니와 분리 후 불안감을 느끼는 경우가 많았다. 분리 시 어머니는 아동을 안심시키고 정서적 위안을 주는 적절한 언어적 설명을 하지 못해 아동의 불안이 고조되는 행동이 보이기도 했다.

교사A: 대부분의 아이들이 아침에 엄마와 떨어지는 것을 힘들어 하었어요... 익숙하지 않은 상황에서 어머니와 분리되기 어려운 것이 당연하지만, 아이가 울고 있는데도 어머니들이 아이에게 적절한 설명을 하지 않고, 심지어는 아이가 보지 않을 때 가 버리거나 하는 것은 더욱 문제였죠.

이처럼 프로그램 초기에 보이던 아동의 불안 행동은 프로그램 진행과 더불어 교사들이 아동에게 어머니와의 분리 상황을 예측할 수 있도록 설명해주고, 부모에게 적절한 대처방법을 모델링하도록 함으로써 그 정도가 약화되는 경향을 보였다. 이 후 아동은 분리 시 어머니에게 울며 매달리거나, 달래주어도 오랫동안 진정되지 않는 등의 불안 행동을 덜 보였다. 이 프로그램을 통해 다문화가정 미취학 아동은 예측가능한 일과 속에서 어머니와 안정적으로 분리되는 경험을 통해 분리 시 불안감을 낮추고 안정감을 획득한 것으로 보인다. 이러한 변화는 유아와 양육자간의 애착이라는 측면에서 설명해 볼 수 있다. 양육자와 유아의 안정적 애착 형성은 애착 대상에 대한 안

정적 실행 모델을 구축하게 함으로써 양육자와의 관계 이외에 다른 인간관계에서도 긍정적인 기대를 가지게 되는 반면, 불안정 애착을 형성하고 불안정한 실행모델을 가지게 될 경우에는 불안 수준이 높고 부정적 기대와 믿음을 가지게 됨으로써 타인과의 관계에서 분노나 공격행동 등을 나타낸다(Bretherton & Munholland, 1999). 본 프로그램에 참여한 유아의 경우 어머니와 보다 안정적인 분리를 하게 됨으로써 앞으로 이들의 사회정서적 발달이 보다 긍정적으로 진행될 것으로 예측된다.

교사B: 엄마가 오후에 데리러 온다고 이야기를 하면 금방 이해하고 불안해하지 않았어요. 나중에는 엄마가 보이지 않아도 밝게 웃으면서 친구들과 노는 모습을 볼 수 있었어요.

(2) 위축행동과 충동적 행동의 완화에 따른 수업참여도의 변화

프로그램의 일과 중 교육활동 시간에 보이던 위축 행동과 충동적 행동 등의 부적응 행동의 빈도가 점진적으로 감소하는 경향을 보였다. 이 프로그램에 참여한 다문화가정 미취학 아동들은 프로그램에서 진행되는 교육활동에 즐거움을 느끼기는 하였으나, 프로그램 초반에는 친구들과 앞에 나와서 하는 활동을 부끄러워하며 수줍음을 느끼는 위축된 모습을 보이거나, 자신의 흥미를 보다 중시함으로써 친구들에 대한 배려가 부족하여, 차례를 지키기보다 혼자 불쑥 나와서 해버리는 등의 충동적인 부적응 행동을 나타내기도 하였다.

교사B: 새로운 활동에 강한 흥미와 관심을 보였어요. 처음에는 모든 활동에 차례를 지키기보다 혼자 불쑥 나와서 활동을 해보려고 했죠. 질서를 지키는 연습을 하면서 나중에는 친구의 순서를 기다려주기도 하였어요.

교사A: 활동에 즐겁게 참여하였어요. 친구들과 앞에 나와서 하는 활동을 부끄러워했죠. 대답도 잘 들리지 않을 정도였어요. 친구들이 박수를 쳐주면 활동에 좀 더 참여를 했죠. 시간이 지나면서 부끄러워하는 모습보다 즐거워하는 모습을 더 많이 볼 수 있었어요.

교육활동 시간에 보이던 아동의 충동적 행동은 교사의 설명과 모델링을 통한 사회적 기술을 반복적으로 연습함으로써 프로그램 후반으로 갈수록 점차 감소하는 경향을 보였으며, 위축 행동 또한 교사가 친구들의 지지를 전달하는 방법으로 격려하는 기회를 지속적으로 제공함으로써 점차 감소하는 경향을 보였다. 프로그램이 진행됨에 따라 다문화가정 아동이 보이던 충동성과 위축 행동 등

은 완화되는 경향을 보였고, 수업에 대한 흥미와 참여도가 높아졌다. 이러한 질적인 행동 변화는 다문화가정 아동을 대상으로 탄력성 증진 프로그램을 실시한 결과 이들의 소극적 행동과 부적절한 행동이 감소되고 적극적인 의사표현이 증가하였다는 결과(이양희 외, 2008)와 일치하는 내용이다.

(3) 또래와의 적극적 상호작용으로 인한 갈등문제 해결능력의 변화

이 프로그램을 통해 다문화가정 아동의 또래 상호작용 변화 역시 관찰되었다. 또래들과 잘 어울리지 못해 배회하거나 혼자서 놀이하는 행동이 줄고, 다른 아동과 함께 잡기 놀이 등의 신체놀이를 하는 등 사회적 참여도가 높은 놀이 행동의 빈도가 높아지는 경향을 보였다. 놀이 활동에 함께 참여하던 아동들도 갈등 상황이 발생할 경우 서로 싸우던 공격적인 모습을 보이는 경향이 있었으나, 프로그램 후반으로 갈수록 교사의 중재 하에 적절한 문제해결 방식을 학습함으로써 서로 협동하여 놀이하는 모습을 보이는 경향이 있었다. 이러한 또래 상호작용의 변화는 다문화가정 유아에게 아동중심 집단놀이치료 프로그램을 실시하여 그 효과를 검증한 선행연구 결과(선우현, 김하정, 2009)를 통해 해석해 볼 수 있다. 즉, 다문화가정 자녀의 사회적응 문제에 도움을 주고자 놀이를 중심으로 프로그램을 진행한 결과, 혼자놀이에서 역할놀이의 변화와 같이 놀이에서 나타난 상호작용이 긍정적으로 변화되었으며, 또래와의 상호작용에서는 자신의 생각을 표현하고 상황에 적절한 행동을 보임으로써 보다 적극적으로 상호작용에 참여하려는 모습을 보였다. 이는 프로그램 초기에 혼자서 장난감을 가지고 놀거나 다른 친구의 놀이에 참여하지 못하는 방관자적인 놀이행동을 자주 보이던 유아가, 프로그램의 진행과 더불어 친구와 함께 놀이하는 경향을 보였다는 본 연구의 결과를 지지하는 내용이다. 또한, 또래와의 수용적이고 촉진적인 상호작용이 다문화가정 유아의 언어적 상호작용의 증진에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타난 선행연구 결과(선우현, 김하정, 2009)를 통해 볼 때, 표현어휘와 수용어휘 능력에서 프로그램 실시 효과가 나타난 본 연구의 양적 효과검증 결과와도 일맥상통하는 내용으로 볼 수 있다.

교사A: 처음에는 가만히 서서 친구들이 노는 것을 지켜보거나, 혼자서 레고를 가지고 놀았어요. 하지만 시간이 지나면서 친구들과 함께 소꿉놀이를 하거나 신체활동을 하는 모습을 볼 수

있었어요.

교사B: 소꿉놀이하는 모습을 자주 볼 수 있었는데, 초기에는 장난감을 가지고 놀다가 친구와 다툼이 생기면 소리를 지르며 싸우는 모습이 보였어요. 하지만 자유놀이 활동에도 규칙을 정하고 교사의 중재를 통해서 어느 정도 타협하고 함께 노는 모습을 볼 수 있었어요.

V. 논의 및 결론

이 연구에서는 다문화가정 학령기 아동의 학교생활적응 능력이 일반가정 아동에 비해 뒤떨어진다는 선행연구 결과를 토대로 하여, 초등학교 입학 이전의 미취학 아동을 대상으로 이들이 앞으로 초등학교에 입학하여 학업성취, 또래관계, 의사소통 능력 등에서 겪게 될 어려움을 사전에 완화시키고자 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 다문화가정 미취학 아동 14명을 대상으로 프로그램을 실시한 결과, 프로그램 개발과 효과에 대해 다음과 같은 결론을 도출할 수 있었다.

첫째, 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램의 구성은 나, 가족 등의 일상생활과 가까운 주제를 선정하여 아동이 친숙하게 학습할 수 있도록 하였으며, 교육내용에 한국 문화와 어머니 나라의 문화를 포함시켜 한국어 교육활동을 통해 문화적 요소들까지 익힐 수 있도록 하였다. 문화적 요소들은 전통문화와 현대문화에서 골고루 선정하되, 산발적으로 제시되지 않도록 흐름을 유지하였고, 특히 한국어와 한글에 대한 친숙성을 높이기 위한 언어문화와 더불어 사회적 지식 습득 및 적응을 위한 생활문화를 중점적으로 반영하였다.

또한, 함께 배우는 활동을 통해 어머니와 자녀의 언어적 상호작용이 증진되고, 교육의 효과가 가정에서의 일상생활 전반에 확장될 수 있도록 프로그램을 구성하였다. 여름학교의 형태로 프로그램을 구성하고 다문화가정 부모들과의 활발한 상호작용을 통해 영유아를 위한 안정된 교육환경을 제공할 수 있도록 안내 및 지도하고, 정보와 자료를 제공하였다. 이러한 여름학교 형태의 프로그램 구성은 캐나다 British Columbia의 다문화가정 문해교육프로그램인 "Families in Motion"과 유사한 형태이다. 이 프로그램은 부모와 미취학 아동을 대상으로 개별 교육활동과 상호작용 활동을 동시에 제공하였다. 특히, 유아에게는 신체, 인지, 언어, 정서, 사회성 발달을 도모할

수 있는 다양한 프로그램이 제공되었고, 부모-자녀 상호작용 시간을 통해서 부모와 자녀가 만들기, 이야기나누기, 음률활동 등에 함께 참여하였다. 본 프로그램에서도 부모와 자녀가 함께 교육활동에 참여하도록 일정을 구성함으로써 부모와 자녀가 서로의 생각과 관심을 이해하고 존중할 수 있는 경험을 하도록 하였다. 특히, 본 프로그램에서 사용된 교수전략 중 의사전달 하기는 자신의 감정과 생각에 대한 언어적·비언어적 표현에 해당하므로 (Ladd & Mize, 1983) 아직 한국어로 의사소통 하는데 능숙하지 않은 다문화가정 미취학 아동을 대상으로 교육활동을 실시할 경우 중요하게 활용해야 하는 교수학습방법에 해당한다. 따라서 본 프로그램에서는 매 회의 도입-전개-마무리 활동에서 아동이 자신의 의사를 언어로 표현하는 기회와, 교사나 또래의 의사를 언어로 이해하는 기회를 강조하여 활동을 구성함으로써 언어적 상호작용을 촉진하였다.

프로그램에 사용되는 교재·교구의 선택에 있어서 먼저 유아의 흥미와 호기심을 자극하고 적극적인 참여 동기를 고취시킬 수 있도록 유아에게 매력적이고 재미있는 매체를 활용할 필요성에 따라 본 프로그램에서는 다양한 그림 및 사진 자료, 가사판, 활동지, 그리기와 각종 만들기 재료 등을 교재·교구로 활용하였다. 본 프로그램에 참여한 다문화가정 미취학 아동이 교육활동 중 요구되는 한글 읽기나 쓰기에 부담감을 느끼지 않도록 하기 위해 각종 글자 카드, 아동의 사진, 라벨 용지 등을 대체 자료로 이용하였고, 그리거나 만들기 활동에서 어려움을 느끼지 않고 프로그램이 원활히 진행될 수 있도록, 필요한 경우 반구조화된 재료를 사용하였다.

둘째, 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램의 실시 효과를 검증한 결과, 프로그램에 참여한 다문화가정 미취학 아동의 표현어휘 능력과 수용어휘 능력은 참여 이전보다 참여 이후에 더 향상되었음을 알 수 있다. 다문화가정 유아들이 일반가정 유아에 비해 표현어휘력, 구문이해력, 읽기능력에서 낮은 수행을 보여 언어발달수준이 낮았다는 선행연구결과(우현경 외, 2009)는 다문화가정 유아의 표현어휘 능력을 향상시킬 필요가 있음을 제시하였고, 본 연구의 프로그램 효과 검증 결과는 다문화가정 미취학 아동의 표현 및 수용어휘 능력이 향상되었음을 보여주었다.

다문화가정 미취학 아동의 언어발달 문제는 학령기로 이어져 다문화가정 학령기 아동의 경우 독해, 어휘력, 쓰기, 작문 능력이 현저히 낮고 언어발달 지체 및 문화 부

적응으로 인해 학교수업에 대한 이해도가 낮았으며 전반적으로 또래의 일반 아동에 비해 학습 부진을 보이는 비율이 높게 나타났다(오성배, 2005; 조영달, 2006). 이처럼 선행연구들은 유아기부터 나타나는 다문화가정 아동의 한국어 능력 지체가 학령기 학업지체로 이어진다는 결과를 보고하고 있고, 이러한 언어능력의 부족은 다문화가정 자녀가 취학 후 학교생활에 적응하는데 어려움을 초래하는 것으로 나타났다. 따라서 다문화가정 자녀가 초등학교에 입학하여 학교생활에 잘 적응하기 위해서는 유아기에 조기 개입이 이루어질 필요성이 제기되었는데 본 프로그램을 통한 어휘발달의 효과는 이들의 학교생활 적응에 밑거름이 될 것으로 예측된다.

이와 달리, 프로그램 참여 아동의 읽기 능력은 프로그램 참여 이전에 비해 참여 이후의 점수가 향상되기는 하였으나, 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다. 이처럼 표현어휘 능력과 수용어휘 능력에서는 프로그램의 효과가 나타난 반면, 읽기 능력에서는 프로그램의 실시 효과가 나타나지 않은 이유는 구어 능력과 문어 능력 간의 차이로 설명해 볼 수 있다. 이 연구에서 실시한 프로그램의 한국어교육활동들은 읽기 및 쓰기와 같은 문어 능력보다는 듣기 및 말하기와 같은 구어 능력의 발달을 향상시키는데 초점을 두고 구성되었다. 따라서 듣기와 말하기 연습을 통해 다양한 어휘를 지속적으로 학습할 수 있었던 것과 달리, 읽기 능력과 같은 문해 발달을 촉진시키기에는 언어자극이 상대적으로 부족했던 것으로 판단된다. 그런데, 학령기 아동의 언어발달 및 능력 중 읽기, 쓰기 등 문해 능력이 학습과정과 더 밀접하므로 다문화가정 아동의 언어능력의 미숙은 학령기에 접어들어 학습에 있어서 어려움을 야기하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 후속연구에서는 다문화가정 미취학 아동의 문해 발달에 초점을 두고 보다 장기적인 프로그램을 구성, 실시하여 읽기능력의 향상 효과를 검증할 필요성이 제기된다.

셋째, 다문화가정 미취학 아동의 학교생활적응을 위한 프로그램의 실시는 이들의 적응 능력을 향상시키는데 도움을 제공하였다. 구체적으로 살펴보면, 이 프로그램에서 예측 가능한 일과 속에서 어머니와 안정적으로 분리되는 경험을 통해 아동의 불안 행동을 완화시켰다. 또한, 아동에게는 취학 후의 분리 상황을 연습하는 기회를 제공하고, 다문화가정 어머니에게는 적절한 대처를 학습시키는 기회가 되었다. 프로그램을 통해서 아동의 불안 행동과 같은 부적응 행동이 감소하는 경향을 보인 이유는 교사가 아동에게 적절한 설명을 통해서 아동을 안심하게 하

고, 부모에게 적절한 언어적 대처를 모델링하게 한 결과이다. 다문화가정의 어머니들의 언어적 미숙함이 자녀의 언어발달에 미치는 것이 아니라 아동과의 상호작용과 아동의 심리적 상태에도 영향을 주고 있는 것을 볼 때, 이후 다문화가정 자녀의 적응을 위한 프로그램에 있어서 자녀 뿐 아니라 부모에게 적절한 양육 태도와 방식을 가르치는 측면이 강화될 필요가 있다.

프로그램 진행과정 동안 다문화가정 미취학 아동은 위축, 충동적 행동 등의 부적응 행동이 점차 감소하는 경향을 보였고, 교육활동에 보다 집중하고 몰입하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 미취학 다문화가정 아동이 취학 후 위축, 불안, 충동성 등의 부적응 행동을 나타낼 수 있지만 교사의 적절한 중재를 통해서 학교생활에 적응할 수 있음을 보여준다. 이 프로그램에서 사용되었던 교사의 중재방법인, ‘사회적 기술 연습’, ‘또래 지지 유도하기’ 방법은 다문화가정 아동의 적응능력을 높이는 교수 전략의 예가 될 수 있을 것이다. 이와 함께 다문화가정 아동의 또래 상호작용에 있어, 사회적 상호작용 수준이 프로그램 초기보다 더 향상되었고, 갈등 상황 시 사회적 대처방법 역시 싸움에서 협동 전략의 구사로 변화하여, 사회적 상호작용 수준을 높였을 뿐 아니라 긍정적인 문제해결 전략을 습득하게 하여 다문화가정 미취학 아동의 적응행동에 긍정적 영향을 주었다.

이 연구는 다문화가정 자녀와 부모를 프로그램 실시 대상으로 확보하는데 어려움이 있어서 실험집단만을 대상으로 프로그램을 실시하여 효과를 검증하였을 뿐 통제집단과의 비교를 통한 효과 검증을 하지 못한 점을 연구의 제한점으로 들 수 있다. 실험집단 아동의 경우에도 14명을 대상으로 프로그램 실시를 시작하였으나, 모든 아동이 지속적으로 프로그램에 참여하지 못하거나 사후검사에 참여하지 못함으로써 효과검증이 가능한 아동의 수가 적었다는 점 역시 한계점으로 볼 수 있다. 따라서 후속연구에서는 보다 많은 수의 다문화가정 아동을 대상으로 실험집단과 통제집단의 비교에 의한 효과검증이 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서는 단일집단 사전-사후 설계방식을 이용함으로써 외생변수의 통제가 엄격하게 이루어지지 않아 내적 타당도가 충분히 확보되지 못했다는 점(정옥분, 2008)에서 한계를 가지고 있음에도 불구하고, 질적 효과검증 방법을 보완적으로 사용함으로써 양적 효과검증 방법의 한계점을 극복하고자 노력하였다. 다문화가정 미취학 아동을 대상으로 실시된 기존의 효과검증 연구들(선우현, 김하정, 2009; 이양희 외, 2008)에서도

통제집단을 선정하여 비교한 연구는 거의 찾아볼 수 없으므로 이를 보완한 후속연구의 수행을 통해 내적 타당도를 확보한 효과검증이 이루어질 필요가 있다. 특히, 기존의 연구에서는 대부분 양적인 효과검증이 아닌 질적인 효과검증 결과를 제시하고 있으므로, 본 연구에서 양적 및 질적 효과검증을 동시에 실시한 점 역시 선행연구에서 한걸음 더 나아간 결과로 볼 수 있다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 측면에서 의의를 가진다. 먼저, 다문화가정 미취학 아동을 위한 기존 교육프로그램의 문제점을 보완하여 본 프로그램에서는 한국 문화와 어머니 국가의 문화에 대한 이해를 토대로 다문화가정 미취학 아동의 의사소통 능력과 학교생활적응 능력 향상을 목적으로 프로그램을 구성하였다는 점에서 의의를 가진다. 구체적으로, 본 프로그램은 본 프로그램은 제7차 유치원 교육과정의 언어생활 영역과 표준보육과정의 의사소통 영역에 근거하여 개발되었고, 어린이집 및 유치원의 일과구성과 동일한 형태의 여름학교 형태로 구성되었다는 점이다. 또한, 한국어 교육과 더불어 특별활동 교육을 포함시켜 일일 2회의 교육활동으로 구성되었다는 점, 아동만을 대상으로 하는 프로그램이 아니라 어머니와 아동이 함께 참여하는 상호작용 프로그램을 접목시켜 교육활동이 구성되었다는 점, 그리고 한국의 전통문화와 어머니 국가의 전통문화를 함께 교육활동에 포함시킴으로써 다문화가정 미취학 아동이 한국의 문화와 어머니 국가의 문화에 동시에 접근하는 기회를 제공하였다는 점을 본 프로그램의 특징으로 볼 수 있다. 이외에도 교육활동이 실시되는 기간 동안 아동의 작품을 포트폴리오로 구성하고 이를 여름학교 수료식 때 부모와 아동에게 제공해줌으로써 참여 아동과 부모가 스스로 교육과정을 평가하고 성취감을 느낄 수 있도록 하였다.

기존의 프로그램은 장기간 실시되는 일정으로 개발되었음에도 불구하고 개발된 프로그램이 실제 현장에서 활용되고 그 효과를 검증하는 과정을 거치지 못했다는 점에서 한계를 지닌다. 이와 달리 본 프로그램은 다문화가정 미취학 자녀를 대상으로 2주일 동안의 여름학교 형태로 진행되어 개발된 프로그램을 실제 적용하고 그 효과를 검증하였다는 점, 그리고 추후 다문화가정 미취학 자녀를 위한 프로그램의 개발에 도움이 될 수 있도록 실제 활용 및 적용의 중요성을 보여주었다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

주제어 : 다문화가정 미취학 아동, 학교생활적응을 위한 프로그램, 한국어 능력

참 고 문 헌

- 교육과학기술부. (2008). **다문화가정 부모자녀 통합 한국어 교육 프로그램 개발**.
- 교육인적자원부. (2006). **다문화가정 자녀교육 실태 조사**. 국립국어원.
- (2007). **방송매체를 이용한 다문화가정 한국어 교재 개발**. 국립국어원.
- (2008). **국제결혼가정 자녀의 한국어 방문교육 교재 개발**.
- 김민화, 신혜은. (2008). 다문화가정 취학 전 유아 한국어교육 지원을 위한 기초연구. **아동학회지**, 29(2), 155-176.
- 김선정. (2007). 결혼 이주 여성을 위한 한국어 교육. **이중언어학**, 33, 423-446.
- 김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정. (1994). **그림어휘력 검사**. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김혜진. (2009). 다문화가정 자녀의 자존감 향상을 위한 미술치료 연구-초등학교 저학년을 중심으로. **한양대학교 석사학위논문**.
- 박미경, 엄정애. (2007). 결혼이민자가정 유아의 유아교육기관 생활 경험에 대한 질적 연구. **아동학회지**, 28(2), 115-136.
- 박혜원, 광금주, 박광배. (1989). **한국 웅슬러 유아지능검사 (K-WPPSI)**. 서울: 도서출판 특수교육.
- 보건복지부. (2005). **국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건·복지 지원 정책방안**.
- 서정희. (2008). 집단미술치료가 다문화가정 자녀의 자아존중감과 사회성 향상에 미치는 효과. **배재대학교 석사학위논문**.
- 선우현, 김하정. (2009). 다문화가정 유아를 위한 아동중심 집단놀이치료. **아동교육**, 18(4), 143-155.
- 송선진. (2007). 국제결혼가정 자녀의 사회화과정이 자아정체감에 미치는 영향: 다문화교육을 위한 시사점을 중심으로. **서울대학교 석사학위논문**.
- 안혜령, 이순형. (2009). 여성결혼이민자가정 아동과 일반가정 아동의 학업성취 비교. **아동학회지**, 30(1), 1-10.
- 여성가족부. (2007). **결혼이민자가족 실태조사 및 향후 추진 계획**.
- 오성배. (2005). 코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. **한국교육**, 32(3), 61-83.
- 우현정, 정현심, 최나야, 이순형, 이강이. (2009). 다문화가정

- 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어발달. **아동학회지**, 30(3), 23-36.
- 이승미. (2007). 짐토를 통한 집단미술치료가 다문화가족 아동의 또래상호작용에 미치는 영향. 대구대학교 석사학위논문.
- 이양희, 정병수, 박수린, 황새라, 김상원, 조수연. (2008). 다문화가정 아동의 탄력성 증진을 위한 프로그램 개발. **한국아동학회 춘계학술대회 자료집**, 133.
- 이차숙, 노명환. (2000). **유아언어 교육론**. 서울: 동문사.
- 정옥분. (2008). **아동학 연구방법론**. 서울: 학지사.
- 정은희. (2004). 농촌지역 국제결혼 가정 아동의 언어발달과 언어환경. **교육학연구**, 37(1), 389-406.
- 정현영. (2006). 다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 아시아 여성과 한국남성의 이중문화 가정자녀를 중심으로. 숭실대학교 석사학위논문.
- 조수진, 윤희원, 진대연. (2008). 다문화가정자녀를 위한 학습 한국어 교재 개발의 방향. **이중언어학**, 37, 235-264.
- 조영달. (2006). **다문화가정 자녀교육 지원 대책**. 교육인적자원부.
- 조용환. (2006). **질적 연구: 방법과 사례**. 서울: 교육과학사.
- 채혜경. (2008). 결혼이민자가정 유아의 문해능력과 가정문해환경. 서울대학교 석사학위논문.
- 최나야, 이순형. (2007). 음운론적 인식과 처리능력이 4~6세 유아의 한글 단어 읽기에 미치는 영향. **아동학회지**, 28(4), 73-95.
- 한국여성정책연구원. (2007). **다문화가정 자녀의 학교생활 실태와 교사·학생의 수용성에 관한 연구**.
- 행정안전부. (2009). **다문화가정 관련 통계자료**.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Method* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment Theory and Research*, (pp. 89-111). New York: Guilford Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input acquiring a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157.
- National Adult Literacy Database (2009). Canada's Literacy and Essential Skills Network, Retrieved 2009. 7. 20, from <http://www.nald.ca>.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review*, 74(1), 1-29.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effect of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.

접수일 : 2010. 03. 03.

수정완료일 : 2010. 04. 27.

게재확정일 : 2010. 05. 17.

〈부록 1〉 프로그램의 단계별 교육활동 주제 및 내용

단계	회기	주제	활동	내용	방법
1 단계	1	나	도입 전개 마무리	내 이름은... 내 이름표 꾸미기 내가 만든 이름표 소개하기	이름표를 만들어 친구들에게 소개하기
	2	나의 놀이	도입 전개 마무리	나와 친구가 좋아하는 전통놀이는... 전통놀이를 해보아요 전통놀이는 재미있어요	좋아하는 전통놀이 말하기
	3	나의 가족	도입 전개 마무리	나의 가족은... 나의 가족을 소개합니다 나의 엄마는 특별해요	친구들에게 나의 가족소개하기
	4	나의 가족과 놀이	도입 전개 마무리	나의 엄마가 좋아하는 전통놀이 엄마와 함께 전통놀이를 해보아요 엄마와 함께 하는 전통놀이는 재미있어요	엄마와 함께 전통놀이 하기
2 단계	5	나의 언어: 한글 I	도입 전개 마무리	다른 나라에서는 어떤 말을 쓰나요? 한글은 이렇게 생겼어요 한글로 내 이름을 써보아요	활동지에 한글로 이름쓰기
	6	나의 언어: 한글 II	도입 전개 마무리	쓰기도구에는 어떤 것이 있나요? 내 이름을 붓으로 써보아요 붓으로 그린 그림은 재미있어요	붓을 이용하여 이름 써보기
	7	나의 언어: 한글 III	도입 전개 마무리	전래동화는... 전래동화의 주인공이 되어보아요. 전래동화는 재미있어요	전래동화를 동극으로 표현하기
	8	나의 가족과 언어	도입 전개 마무리	엄마 이름은 이렇게 써요 나와 엄마의 이름으로 티셔츠를 꾸며보아요 엄마와 함께 만든 티셔츠를 소개해요	엄마와 함께 티셔츠 만들기
3 단계	9	나의 노래 I	도입 전개 마무리	내가 좋아하는 노래는... 전래동요를 불러보아요 전래동요에 맞추어 몸을 움직여보아요	율동과 함께 전래동요 부르기
	10	나의 노래 II	도입 전개 마무리	전통악기에는 어떤 것이 있나요 전통악기를 연주해보아요 전통악기 반주에 맞추어 전래동요를 불러보아요	전통악기 연주해보기
	11	나의 노래 III	도입 전개 마무리	전통악기 소고에 대해 알아보아요 전통악기 소고를 만들어요 친구들과 함께 소고를 연주해보아요.	소고를 만들고 연주해보기
	12	나의 가족과 노래	도입 전개 마무리	전통악기 장구는 어떤 악기인가요? 엄마와 함께 장구에 대해 알아보아요 엄마와 함께 게이름으로 노래를 불러요	장구를 치면서 노래부르기
4 단계	13	나의 요리 I	도입 전개 마무리	우리나라의 전통음식은... 전통음식 요리책을 만들어요 내가 만든 요리책을 친구들에게 소개해요	전통음식 요리책 만들기
	14	나의 요리 II	도입 전개 마무리	김치는 어떻게 만드나요? 김치는 이렇게 만들어요 내가 만든 김치는 맛있어요	김치를 만들어 먹어보기
	15	나의 가족과 요리 I	도입 전개 마무리	다른 나라에서는 어떤 음식을 먹나요? 엄마 나라의 음식을 찾아보아요 다른 나라 음식 중에서 어떤 음식이 맛있나요?	엄마나라 음식 알아보기
	16	나의 가족과 요리 II	도입 전개 마무리	엄마가 잘하는 요리는... 엄마와 함께 송편을 만들어요 엄마와 함께 만든 송편은 맛있어요	엄마와 함께 송편만들기

〈부록 2〉 프로그램 교육활동의 구체적 사례

활동명	나의 언어 : 한글 I (5회기)	
활동목표	교사의 질문을 주의 깊게 듣고 답할 수 있다. (듣기, 말하기) 내 이름을 한글로 써보고, 한글에 대해 관심을 가질 수 있다. (읽기, 쓰기) 나의 부모님, 친구들 부모님의 나라에 대해 관심을 가질 수 있다.	
활동자료	한글관련 사진자료(자음, 모음 낱말카드), 화이트보드, 자석, 관련 동영상(세종대왕, 한글창제), 동화책(하마의 가나다), 활동지(내 이름 쓰기-점선으로 이름 표시하기)	
학습내용	단어	인사, 한글, 나라, 이름, 모양, 다른, 앞으로, 뒤로
	문장	~을/를 해요, ~할 수 있어요, ~만들 수 있어요
활동방법	<p>■ 도입 : 다른 나라에서는 어떤 말을 쓰나요? 1. 우리나라에서 쓰는 인사에 대해 이야기나누기를 한다. “나의 엄마 나라”에서 쓰는 인사말에 대해 알려준다. “우리나라에서는 <안녕하세요?>라고 인사를 합니다.” “엄마의 나라에서는 어떤 인사를 하는지 아는 친구 있어요?”</p> <p>■ 전개 : 한글은 이렇게 생겼어요 2. ‘하마의 가나다’ 책을 읽어준 후 한글에 대해 이야기를 나눈다. 자음, 모음의 낱말카드로 유아의 이름을 만들어본다. “‘가’로 시작하는 단어는 ‘가방’, ‘나’로 시작하는 단어는 ‘나비’가 있어요.” “‘ㄱ’과 ‘ㅣ’, ‘ㅁ’이 만나면 어떤 글자가 될까요?”</p> <p>■ 마무리 : 한글로 내 이름을 써 보아요 3. 활동지를 나누어 주어, 유아의 이름을 직접 활동지에 써본다. 아이들의 이름을 점선으로 미리 표시하여 글을 잘 쓰지 못하는 아이들에게 이름을 쓸 수 있도록 돕는다.</p>	

활동명	나의 가족과 언어 II (8회기)	
활동목표	엄마의 이름을 쓸 수 있다. (쓰기) 엄마의 이름을 말할 수 있다. (말하기, 읽기) 엄마와의 협동 작업을 통해 유대감을 증진시킨다.	
활동자료	붓펜, 도화지, 티셔츠, 천연물감, 접시, 다양한 채소, 스펀지, 붓, 앞치마, 팔 토시	
학습내용	단어	웃, 티셔츠, 글자, 물감, 색, 빨강, 노랑, 파랑, 초록, 모양, 찍다
	문장	~은/는 뭐예요?, 어떻게 읽나요(하나요)?, ~하세요
활동방법	<p>■ 도입 : 엄마 이름은 이렇게 써요 1. 유아와 어머님들에게 붓펜과 도화지를 나누어주고 엄마의 이름을 한글과 모국어로 유아들과 함께 써보도록 한다. 유아들에게 엄마의 이름을 읽어보도록 한다. “엄마의 이름을 어떻게 읽나요?” “우리 엄마의 이름은 OOO이에요.”</p> <p>■ 전개 : 나와 엄마의 이름으로 티셔츠를 꾸며보아요 2. 어머니들에게 천연 염색하는 방법을 설명한 후 티셔츠와 재료를 나누어주고 티셔츠를 꾸며본다. “엄마와 함께 멋진 티셔츠를 만들어볼까요?”</p> <p>3. 채소들을 이용하여 멋진 티셔츠를 만든 후 티셔츠의 아래 부분에 붓으로 엄마와 나의 이름을 써서 예쁘게 마무리한다.</p> <p>■ 마무리 : 엄마와 함께 만든 티셔츠를 소개해요 4. 티셔츠 만들기를 완성한 후, 다른 친구들의 티셔츠는 어떤지 함께 보고 박수를 쳐주며 칭찬해주는 시간을 가진다. “다른 친구들은 엄마와 함께 어떤 티셔츠를 만들었는지 볼까요?”</p>	