

다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구II

- ▶ 책임연구원 : 양계민(한국청소년정책연구원·부연구위원)
- ▶ 공동연구원 : 김승경(한국청소년정책연구원·부연구위원)
박주희(한국청소년정책연구원·전문연구원)
- ▶ 연구보조원 : 정소희(한국청소년정책연구원·위촉연구원)

발 간 사 ■ ■ ■

한국사회가 결혼이주자, 이주노동자, 유학생 등 국경을 넘는 인구 이동의 증가로 한국사회가 다민족, 다인종, 다문화 사회화 되어감에 따라 과거 한국 사회는 이주배경을 지닌 사람들에 대한 관심과 지원도 증가하고 있다. 이 중 다문화가정 자녀에 대한 관심은 여러 이주배경 집단 중 가장 큰데, 지금까지 이루어진 수많은 다문화가정 자녀에 대한 선행연구들은 다문화가정 자녀의 결핍과 문제에 초점을 두어 연구결과를 산출함으로써 다문화가정 자녀들이 비(非)다문화 가정 자녀들에 비해 학업성적이 떨어지고 학교생활적응도가 낮으며 왕따의 대상이고 언어능력이 떨어지는 ‘문제’ 집단이라는 사회적 고정관념이 형성되는 결과를 낳았다. 일부는 이 아이들이 성장하면 사회적으로 문제 집단을 형성할 가능성이 높기 때문에 그러한 문제를 미연에 방지하기 위해서 이들을 위한 지원사업이 필요하다는 주장으로 사회적 불안감을 유발하기도 하였다.

그러나 다문화가정이라는 범주에는 너무나 다양한 개인들이 존재하고 있다. 실제로 본 연구의 분석 결과 다문화가정 내에 매우 다양한 차이가 존재하고 있었으며, 다문화가정 자녀를 비(非)다문화가정 자녀 중 저소득층 자녀와 발달특성의 영역에서 비교한 결과 다문화가정 자녀들의 발달상태가 오히려 더 긍정적인 것으로 나타났다. 향후 수년간의 자료를 종단적으로 추적하고 비(非)다문화가정 자녀와의 비교를 통하여 다문화가정 자녀들의 특성이 객관적으로 밝혀진다면 사회적으로 만연한 다문화가정 자녀들에 대한 부정적 고정관념을 불식시키고 이들을 위한 보다 효율적인 지원정책방안이 도출될 수 있을 것으로 기대된다.

2011년 12월

한국청소년정책연구원장 이 재 연 드림

국 문 초 록

한국사회가 다민족, 다인종, 다문화 사회화 되어감에 따라 문화적 인종적 배경이 다양한 사람들이 증가하고 있고, 이 과정에서 다문화가정 청소년들이 건전하게 성장 및 발달함으로써 자연스럽게 한국사회의 주류집단으로 편입하는 것은 사회통합의 관점에서 매우 중요한 문제이다. 그럼에도 불구하고 우리사회는 이미 다문화가정 청소년에 대하여 발달적 측면에서 지체되고 뭔가 부족하며 결핍된 존재라고 하는 부정적인 고정관념을 형성하게 되었다. 다양한 상황변인을 고려하지 않은 채 다문화가정 청소년과 비(非)다문화가정 청소년들을 단순비교하거나 일시적으로 나타날 수 있는 행동상의 문제를 본질적인 문제로 간주한 많은 선행연구들의 영향 때문이다. 이러한 선행연구들에 대한 문제의식에서 본 연구는 시작되었다.

본 연구의 목적은 다문화가족 아동·청소년의 발달 과정에 대한 종단자료를 분석함으로써 비(非)다문화가족 아동·청소년과의 유사성과 차이점을 파악하고, 다문화가족 아동·청소년이 발달 및 성장과정에서 일반가정 청소년과 보이는 격차에 영향을 미치는 요인을 파악하여, 다문화가족 아동·청소년의 특성에 부합하는 정책적 지원방안을 도출하는 것이었다.

연구의 목적을 위하여 전국의 다문화가정 청소년 중 초등학교 4학년 청소년과 그들의 어머니를 포함한 총 1,600쌍을 대상으로 설문조사 실시한 결과 다음과 같은 결과가 도출되었다. 첫째, 다문화가정 자녀들의 발달특성은 어머니의 출신국, 어머니의 교육수준 및 가정의 소득수준에 따라 다른 양상을 보였다. 둘째, 부모의 배경적 심리적 특성이 다문화가족 아동·청소년의 심리행동 발달에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 셋째, 취약계층과 다문화가족의 청소년들을 비교했을 때 다문화가족 아동·청소년들이 다양한 발달 측면에서 취약계층 청소년들보다 긍정적인 것으로 나타났다.

결론적으로 본 연구의 결과는 ‘다문화가정’이라는 동일한 다문화 집단에 속한 학생일지라도 개인이 속한 다양한 배경변인에 따라 발달의 양태가 매우 상이할 수 있으며, 다문화가정 청소년들을 ‘다문화’라는 한 가지 차원의 분류기준에 근거하여 동일한 특성을 가진 집단으로 규정하고 동일한 지원을 제공하는 것은 향후 심각하게 고려해야 할 필요가 있음을 시사하고 있다.

핵심어: 다문화가정, 아동발달, 종단연구, 고정관념, 편견

연구 요약

1. 연구목적

본 연구는 다년간에 걸친 종단연구로, 종단연구를 통해 도출하고자 하는 연구의 목적은 다음과 같음.

- 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 기초 종단자료를 분석함으로써 비(非)다문화 가족 아동·청소년과의 유사성 및 차이점 파악
- 다문화가족 아동·청소년의 비(非)다문화가족 아동·청소년과 격차를 보이는 영역에 영향을 미치는 요인 파악
- 다문화가족 아동·청소년이 발달 및 성장과정에서 일반가정 청소년과 보이는 격차를 해소하기 위한 정책방안 도출

위 연구의 목적을 달성하기 위한 2011년도 연구는 종단연구의 첫 해로 2011년도 연구의 목적은 다음과 같음.

- 2010년도 수행한 예비연구를 통하여 도출된 내용을 근거로 최종 설문지 및 조사방법을 확정하고 패널을 구축함.
- 구축된 패널을 대상으로 1차년도 설문조사를 실시함으로써, 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에서 차이를 보이는 요인을 집단 내 다양한 특성에 따라 비교 분석함.
- 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장의 특성을 비(非)다문화가정 중 취약계층과 횡단 비교함으로써 다문화가족 아동·청소년의 특징을 파악함.
- 다문화가족 아동·청소년의 특성에 부합하는 정책적 지원방안을 마련함.

2. 연구방법

○ 문헌연구

기존의 국내외 종단연구와 일반 아동·청소년 및 다문화가족 아동·청소년의 발달적 특성과 관련된 주요 선행연구를 분석함으로써 설문 내용 구성의 이론적 타당도를 확보하고자 함.

○ 전문가 자문

연구의 방향 및 내용의 타당성을 확보하고, 패널의 구성 및 유지 방안에 대해 논의를 하며, 표집의 대표성을 확보하고, 설문문항의 구성내용타당도를 확보하기 위하여 학계 전문가, 현장전문가, 공무원 등과 전문가 자문회의를 개최함.

○ 설문조사

전국의 다문화가정 청소년 중 초등학교 4학년 청소년과 그들의 어머니를 포함한 총 1,600쌍과 다문화가정 청소년의 담임교사 300명을 대상으로 설문조사를 실시함.

○ 워크숍

교육청 다문화담당자를 대상으로 워크숍을 개최함으로써 학교를 중심으로 패널을 구축하는 경우 발생할 수 있는 문제, 학교의 협조를 받아내기 위한 효과적인 방안, 다문화 아동·청소년의 패널구축을 위한 효과적인 전략 등에 대하여 논의함.

○ 정책협의회

여성가족부, (재)무지개청소년센터 등과 정책협의회를 실시함으로써 보다 효율적이고 현실적인 정책방안을 도출하고자 함.

○ 콜로키움

효과적인 패널연구를 위하여 1)패널조사 기획 및 전략수립의 주요쟁점들, 2)초기패널구축과정에서의 조사성공률 유지방안, 3)패널조사의 데이터 에러와 자료관리방안 등 총 3회의 걸친 콜로키움을 개최하였고, 연구의 결과를 효율적인 정책제안으로 도출하는 방법으로 ‘정부정책 성공의 충분조건’ 제목의 콜로키움을 개최함.

3. 주요결과

- 다문화가정 자녀들의 발달특성이 어머니의 출신국, 어머니의 교육수준 및 가정의 소득수준에 따라 다른 양상을 보임. 예를 들면, 어머니의 교육수준이 높거나, 가정의 소득수준이 높은 다문화가정 또는 특정국가 출신의 어머니를 둔 학생들은 일반적으로 한국어나 외국어를 사용하는 능력, 학교의 성적, 이중문화수용 및 다양한 이중문화경험, 자존감이나 성취동기와 같은 심리적 특성, 부모의 양육태도, 학교생활 적응 등에서 매우 긍정적인 결과를 나타낸 반면, 어머니의 교육수준이 낮거나 가정의 소득수준이 낮은 가정 또는 베트남이나 필리핀 출신 어머니를 둔 다문화가정 학생은 그 반대의 결과를 보임.
- 부모의 배경적 심리적 특성이 다문화가족 아동·청소년의 심리행동발달에 영향을 미치는 것으로 나타남. 예를 들면 어머니의 양육효능감, 자녀에 대한 부모의 기대수준, 어머니의 학교행사 및 활동참여, 아버지의 교육수준 등이 다문화가정 자녀의 학업 및 학교생활에 영향을 미치는 것으로 나타났고, 어머니의 자아존중감, 어머니의 양육효능감, 신체적 심리적 스트레스 및 차별인식 등이 다문화가정 자녀의 심리적응에 영향을 미치는 요인으로 산출됨.
- 취약계층과 다문화가족의 청소년들을 비교했을 때 다문화가족 아동·청소년들이 다양한 측면에서 더 긍정적인 발달 상태를 보이는 것으로 나타남. 이러한 결과는 기존에 우리 사회에 널리 퍼져있는 다문화가족 아동·청소년들이 결핍되고 부족한 집단이라는 고정관념과는 대비되는 결과임.
- 결론적으로 ‘다문화가정’이라는 동일한 다문화 집단에 속한 학생일지라도 개인이 속한 다양한 배경변인에 따라 발달의 양태가 매우 상이한 것으로 나타남. 따라서 다문화가정 구성원들이 가진 역량이나 다양한 특성을 고려하지 않은 채 ‘다문화’라는 한 가지 차원의 분류를 가지고 이들을 동일한 특성을 가진 집단으로 규정하고 동일한 지원을 제공하는 것은 지양해야 할 필요가 있음.

4. 정책제언

1) 정책의 기본 방향

- 수요자 요구 및 특성에 기반한 다문화정책
- 효과성 검증을 통한 기존 사업 정리
- 다문화사업 지원 대상을 보편적 복지대상으로의 편입
- 능동적이고 자기주도적인 방향의 발달 지원

2) 정책적 지원방안 및 추진과제

- 기존 다문화사업의 일반 복지사업정책 내 편입
- 청소년 방과후사업의 인프라 활용
- 대상 연령층의 확대
- 다문화가정 어머니 교육의 강화
- 학부모 자치모임 지원

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구의 내용	6
1) 문헌연구	6
2) 예비조사 결과 분석	6
3) 전문가 자문	7
4) 조사방법 설계	7
5) 조사내용 설계	7
3. 연구의 방법	11
1) 문헌연구	11
2) 전문가 자문	11
3) 설문조사	11
4) 워크숍	11
5) 정책협의회	12
6) 콜로키움	12
II. 이론적 배경	13
1. 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 이론적 고찰	15
1) 미시체계(microsystem)	16
2) 중간체계(mesosystem)	16
3) 외체계(exosystem)	16
4) 거시체계(macrosystem)	16
5) 시간체계(chronosystem)	17
2. 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 고찰	18
1) 다문화가족 자녀의 범위	18
2) 국내 다문화가족 자녀의 현황	19
3) 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 적응현황	21

III. 조사영역 및 변인선정	29
1. 이론적 타당성	31
1) 아동·청소년 영역	32
2) 가정환경 영역	51
2. 전문가 대상 타당성	56
1) 절차	56
2) 결과	57
3) 문항선정	65
3. 최종 추출 문항	65
1) 아동·청소년 영역	65
2) 가정환경 영역	74
3) 학교환경 영역	80
IV. 2010 예비조사	85
1. 예비조사의 필요성 및 목적	87
1) 조사대상 접촉방식의 검토	87
2) 효율적인 자료수집방법 검토	87
3) 조사내용의 구성	87
4) 본조사 신뢰도 제고를 위한 방안 모색	88
2. 예비조사의 방법	88
3. 예비조사의 결과	93
1) 청소년 설문지 수정	93
2) 학부모 설문지 수정	101
V. 1차년도 연구설계	109
1. 패널구축과정	113

1) 조사설계	113
2) 1차년도 설문지 구성	114
3) 표본설계 및 표본추출	117
4) IT 시스템 개발	121
5) 실사준비	125
2. 실사과정: 패널구축 및 관리	130
1) 패널구축절차	130
2) 실사과정	130
3) 패널관리방안	132
VI. 1차년도 연구결과	137
1. 조사대상자 배경특성	139
1) 부모 및 가정의 배경특성	139
2) 학생의 배경특성	149
2. 어머니의 출신국가, 교육수준, 가정의 소득수준에 따른 학생의 발달 특성 ...	172
1) 어머니의 출신국가에 따른 차이	173
2) 어머니의 교육수준에 따른 차이	192
3) 가정의 소득수준에 따른 차이	208
4) 학생의 심리적 발달과 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인	222
5) 자녀의 심리적 발달과 자녀양육에 영향을 미치는 어머니 특성	230
3. 다문화가족 어머니의 특성	235
1) 어머니의 출신국가에 따른 차이	235
2) 어머니의 교육수준에 따른 차이	259
3) 가정의 소득수준에 따른 차이	277
4) 다문화가족 어머니의 심리적 적응에 영향을 미치는 요인	292
4. 다문화가족 청소년과 취약계층 청소년의 비교	293
5. 결론	297

Ⅶ. 정책제언	299
1. 정책현황 및 문제점	301
1) 정책현황	301
2) 문제점	303
2. 정책제언	308
1) 정책의 기본 방향	308
2) 정책적 지원방안 및 추진과제	310
3. 기대효과	312
 참고문헌	 315

표 목 차

〈표 II-1〉 다문화가족 자녀유형의 다양성	18
〈표 II-2〉 국제결혼가정 아동청소년 재학생의 연도별 현황	19
〈표 II-3〉 외국인 근로자 자녀의 연도별 현황	21
〈표 III-1〉 다문화가족 아동·청소년의 특성영역	57
〈표 III-2〉 가정환경 특성 영역	59
〈표 III-3〉 학교환경 특성 영역	61
〈표 III-4〉 청소년 설문지의 변인 및 문항의 출처	66
〈표 III-5〉 가정환경영역 중 부모특성요인의 문항 및 출처	75
〈표 III-6〉 가정환경영역 중 가족특성요인의 문항 및 출처	77
〈표 III-7〉 가정환경영역 중 학교교육 및 양육특성요인의 문항 및 출처	78
〈표 III-8〉 학교환경 변인의 문항 및 출처	81
〈표 IV-1〉 설문조사 대상 및 방법	89
〈표 IV-2〉 심층면접 대상 및 방법	91
〈표 IV-3〉 예비조사 진행률	93
〈표 IV-4〉 청소년 설문지 수정근거 및 본조사 반영 결과 요약표	94
〈표 IV-5〉 학부모 설문지 수정근거 및 본조사 반영 결과 요약표	101
〈표 V-1〉 전국 초등학교 및 초등학교 4학년 다문화 학생의 수와 지역별 구성 비 ..	118
〈표 V-2〉 시/도별 표본학교 배분 결과	120
〈표 V-3〉 조사원 교육 내용	129
〈표 V-4〉 면접원 교육 및 참여 조사원 수	130
〈표 VI-1〉 조사대상자 거주지 분포	140
〈표 VI-2〉 어머니의 출신국가별 분포	141
〈표 VI-3〉 외국출신 어머니의 한국 거주기간	142
〈표 VI-4〉 부모의 결혼상태	143
〈표 VI-5〉 초혼여부	143
〈표 VI-6〉 부모의 연령분포	143

〈표 VI-7〉 부모 교육수준	145
〈표 VI-8〉 부모 교육수준 비교	146
〈표 VI-9〉 부모 교육수준 비교: 어머니 출신국가별 차이	146
〈표 VI-10〉 가정의 소득수준	147
〈표 VI-11〉 어머니 현재 및 과거 직업(통계청 직업분류 중분류 기준)	148
〈표 VI-12〉 아버지 현재 직업(통계청 직업분류 중분류 기준)	148
〈표 VI-13〉 외국 출신 부모	149
〈표 VI-14〉 외국 출신 아버지의 한국어 능력	150
〈표 VI-15〉 외국 출신 어머니의 한국어 능력	151
〈표 VI-16〉 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어	152
〈표 VI-17〉 부모 간 대화 시 사용하는 언어	152
〈표 VI-18〉 한국어 능력	153
〈표 VI-19〉 한국어 외에 사용가능한 외국어	154
〈표 VI-20〉 한국어 외에 사용 가능한 외국어의 종류(중복응답)	155
〈표 VI-21〉 아버지 나라 언어 능력	156
〈표 VI-22〉 어머니 나라 언어 능력	156
〈표 VI-23〉 국적에 대한 인식	157
〈표 VI-24〉 외국출신부모 나라 방문 경험 여부 및 태어나거나 거주한 경험 ...	158
〈표 VI-25〉 외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험	159
〈표 VI-26〉 외국출신부모 나라에 대한 관심	160
〈표 VI-27〉 학교에서 친구들과 생활하는데 어려운 점(중복응답)	161
〈표 VI-28〉 건강상태	162
〈표 VI-29〉 학교에서 공부할 때 어려운 점	163
〈표 VI-30〉 장래 희망하는 직업	164
〈표 VI-31〉 장래에 희망하는 학력 수준	165
〈표 VI-32〉 부모에 대한 생각	166

〈표 VI-33〉 나와 외국출신부모 사이에서 느끼는 어려움	167
〈표 VI-34〉 학교 성적	168
〈표 VI-35〉 성적에 대한 만족도	169
〈표 VI-36〉 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부	170
〈표 VI-37〉 참여하고 있는 방과후 프로그램(중복응답)	171
〈표 VI-38〉 학교 내/학교 밖에서 어려운 일이 생겼을 때 도와주는 어른 여부	172
〈표 VI-39〉 외국인 아버지의 한국어 능력: 어머니 출신국가별 차이	173
〈표 VI-40〉 외국인 어머니의 한국어 능력: 어머니 출신국가별 차이	174
〈표 VI-41〉 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어의 차이: 어머니 출신국가별 차이 ..	175
〈표 VI-42〉 아버지와 어머니 대화 시 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이 ..	176
〈표 VI-43〉 학생의 한국어 능력: 어머니의 출신국가별 차이	176
〈표 VI-44〉 한국어 외에 사용할 수 있는 언어 여부: 어머니 출신국가별 차이	177
〈표 VI-45〉 학생의 아버지나라 언어능력: 어머니 출신국가별 차이	178
〈표 VI-46〉 학생의 어머니나라 언어능력: 어머니의 출신국가별 차이	178
〈표 VI-47〉 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도: 어머니 출신국가별 차이	179
〈표 VI-48〉 학교 공부 시 가장 어려운 점: 어머니 출신국가별 차이	180
〈표 VI-49〉 학생이 희망하는 직업: 어머니 출신국가별 차이	181
〈표 VI-50〉 학생의 국적에 대한 인식: 어머니 출신국가별 차이	182
〈표 VI-51〉 문화적응스트레스, 국가정체성, 이중문화수용태도: 어머니 출신국가별 차이 ..	183
〈표 VI-52〉 외국출신부모 나라 방문 경험 여부: 어머니 출신국가별 차이	183
〈표 VI-53〉 외국출신부모 나라 방문 횟수, 관심 정도: 어머니 출신국가별 차이 ..	184
〈표 VI-54〉 외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국방문여부: 어머니 출신국가별 차이 ..	185
〈표 VI-55〉 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감: 어머니 출신국가별 차이 ..	186
〈표 VI-56〉 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식: 어머니 출신국가별 차이 ..	186
〈표 VI-57〉 부모에 대한 생각: 어머니 출신국가별 차이	187
〈표 VI-58〉 학생이 지각한 부모의 양육태도: 어머니 출신국가별 차이	188

〈표 VI-59〉 국가별 가족, 교사, 친구의 지지: 어머니 출신국가별 차이	188
〈표 VI-60〉 학생의 친한 친구의 수, 건강상태: 어머니 출신국가별 차이	189
〈표 VI-61〉 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부: 어머니 출신국가별 차이	190
〈표 VI-62〉 학교생활적응(학습활동, 교우관계, 교사관계): 어머니 출신국가별 차이	190
〈표 VI-63〉 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른: 어머니 출신국가별 차이	191
〈표 VI-64〉 아버지의 한국어 능력: 어머니 교육수준별 차이	192
〈표 VI-65〉 어머니의 한국어 능력: 어머니 교육수준별 차이	193
〈표 VI-66〉 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어의 차이: 어머니 교육수준별 차이	194
〈표 VI-67〉 아버지와 어머니 대화 시 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이	194
〈표 VI-68〉 학생의 한국어 능력 : 어머니 교육수준별 차이	195
〈표 VI-69〉 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부: 어머니 교육수준별 차이	196
〈표 VI-70〉 아버지가 외국인인 경우 학생의 아버지나라 언어능력: 어머니의 교육수준별 차이	196
〈표 VI-71〉 어머니가 외국인인 경우 학생의 어머니 나라 언어능력: 어머니의 교육수준별 차이	197
〈표 VI-72〉 학교 공부시 가장 어려운 점: 어머니의 교육수준별 차이	197
〈표 VI-73〉 학생이 희망하는 직업: 어머니의 교육수준별 차이	198
〈표 VI-74〉 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도: 어머니의 교육수준별 차이	199
〈표 VI-75〉 학생의 국적에 대한 인식: 어머니 교육수준별 차이	200
〈표 VI-76〉 국가정체성, 문화적응스트레스, 이중문화수용태도: 어머니의 교육수준별 차이	200
〈표 VI-77〉 외국출신부모 나라 방문 경험 여부: 어머니 교육수준별 차이	201
〈표 VI-78〉 외국출신부모나라 방문횟수, 관심 정도: 어머니 교육수준별 차이	201
〈표 VI-79〉 외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 여부: 어머니 교육수준별 차이	202
〈표 VI-80〉 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감: 어머니 교육수준별 차이	203
〈표 VI-81〉 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식: 어머니 교육수준별 차이	203
〈표 VI-82〉 학생의 부모에 대한 생각: 어머니의 교육수준별 차이	204
〈표 VI-83〉 부모의 양육태도: 어머니의 교육수준별 차이	204
〈표 VI-84〉 가족, 교사, 친구의 지지: 어머니의 교육수준별 차이	205

〈표 VI-85〉 친한 친구의 수, 집단괴롭힘 피해경험: 어머니의 교육수준별 차이	206
〈표 VI-86〉 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부: 어머니 교육수준별 차이	206
〈표 VI-87〉 학교생활적응(학습활동, 교우관계, 교사관계): 어머니 교육수준별 차이	207
〈표 VI-88〉 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른: 어머니 교육수준별 차이	207
〈표 VI-89〉 아버지의 한국어 능력: 소득수준별 차이	208
〈표 VI-90〉 어머니의 한국어 능력: 소득수준별 차이	209
〈표 VI-91〉 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어의 차이: 소득수준별 차이	209
〈표 VI-92〉 아버지와 어머니 대화 시 사용하는 언어: 소득수준별 차이	210
〈표 VI-93〉 학생의 한국어 능력: 소득수준별 차이	210
〈표 VI-94〉 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부: 소득수준별 차이	211
〈표 VI-95〉 아버지가 외국인인 경우 학생의 아버지나라 언어능력: 소득수준별 차이	211
〈표 VI-96〉 어머니가 외국인인 경우 학생의 어머니 나라 언어능력: 소득수준별 차이	212
〈표 VI-97〉 학교 공부 시 가장 어려운 점: 소득수준별 차이	213
〈표 VI-98〉 학생의 학업성적 및 성적에 대한 만족도: 소득수준별 차이	213
〈표 VI-99〉 학생의 국적에 대한 인식: 소득수준별 차이	214
〈표 VI-100〉 국가정체성, 문화적응스트레스, 이중문화수용태도: 소득수준별 차이	215
〈표 VI-101〉 외국출신부모 나라 방문 경험 여부: 소득수준별 차이	215
〈표 VI-102〉 외국출신부모 나라 방문 횟수, 부모 나라에 대한 관심: 소득수준별 차이	216
〈표 VI-103〉 외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 여부: 소득수준별 차이	216
〈표 VI-104〉 학생의 성취동기, 자아존중감, 신체만족도, 건강상태: 가정의 소득수준별 차이	217
〈표 VI-105〉 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식: 가정의 소득수준별 차이	217
〈표 VI-106〉 부모에 대한 생각: 소득수준별 차이	218
〈표 VI-107〉 학생이 희망하는 직업: 소득수준별 차이	219
〈표 VI-108〉 학생이 지각한 부모의 양육태도: 소득수준별 차이	219
〈표 VI-109〉 가족, 교사, 친구의 지지: 소득수준별 차이	220
〈표 VI-110〉 학생의 친한 친구 수, 집단괴롭힘 피해경험: 소득수준별 차이	220

〈표 VI-111〉 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부: 소득수준별 차이	221
〈표 VI-112〉 학교생활적응(학습활동, 교우관계, 교사관계): 소득수준별 차이	221
〈표 VI-113〉 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른: 소득수준별 차이	222
〈표 VI-114〉 다문화가정 아동·청소년의 심리적 특성에 영향을 미치는 요인	224
〈표 VI-115〉 다문화가정 아동·청소년의 이중문화경험에 영향을 미치는 요인	226
〈표 VI-116〉 다문화가정 아동·청소년의 성적 및 포부에 영향을 미치는 요인	227
〈표 VI-117〉 다문화가정 아동·청소년의 학교생활에 영향을 미치는 요인	229
〈표 VI-118〉 자녀 교육 및 양육관련 효능감에 영향을 미치는 요인	231
〈표 VI-119〉 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 어머니 특성	232
〈표 VI-120〉 다문화가정 아동·청소년의 심리적 적응에 영향을 미치는 어머니 특성	234
〈표 VI-121〉 한국어거주기간: 어머니 출신국가별 차이	235
〈표 VI-122〉 한국어 능력수준(전체): 어머니 출신국가별 차이	236
〈표 VI-123〉 한국어 능력: 어머니 출신국가별 차이	236
〈표 VI-124〉 평소 말을 할 때 주로 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이	237
〈표 VI-125〉 평소 글을 쓸 때 주로 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이	237
〈표 VI-126〉 자녀와 대화할 때 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이	238
〈표 VI-127〉 교육수준 빈도: 어머니 출신국가별 차이	239
〈표 VI-128〉 교육수준 평균비교 분석: 어머니 출신국가별 차이	239
〈표 VI-129〉 희망하는 자녀 교육 수준: 어머니 출신국가별 차이	240
〈표 VI-130〉 희망하는 자녀 교육 수준 : 어머니 출신국가별 차이	240
〈표 VI-131〉 희망하는 자녀 대학 수준: 어머니 출신국가별 차이	241
〈표 VI-132〉 희망하는 자녀 대학 수준: 어머니 출신국가별 차이	241
〈표 VI-133〉 자녀교육결정자: 어머니 출신국가별 차이	242
〈표 VI-134〉 자녀 학교교육 도움정도: 어머니 출신국가별 차이	243
〈표 VI-135〉 자녀문제를 도와주는 사람: 어머니 출신국가별 차이	243
〈표 VI-136〉 자녀 학교 준비물을 챙기는 사람: 어머니 출신국가별 차이	244

〈표 VI-137〉 자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력: 어머니 출신국가별 차이	· 245
〈표 VI-138〉 학부모활동 참여: 어머니 출신국가별 차이	· 245
〈표 VI-139〉 자녀를 위해 필요한 교육 프로그램: 어머니 출신국가별 차이	· 247
〈표 VI-140〉 희망하는 자녀 교육방식: 어머니 출신국가별 차이	· 248
〈표 VI-141〉 희망하는 자녀 직업: 어머니 출신국가별 차이	· 249
〈표 VI-142〉 한국어와 모국어 중 자녀가 잘했으면 하는 언어: 어머니 출신국가별 차이	· 249
〈표 VI-143〉 모국어 외에 자녀가 추가로 배웠으면 하는 언어: 어머니 출신국가별 차이	· 250
〈표 VI-144〉 의논할 수 있는 사람이 주변에 있는지 여부: 어머니 출신국가별 차이	· 251
〈표 VI-145〉 주로 어울리는 사람: 어머니 출신국가별 차이	· 251
〈표 VI-146〉 모국문화와 달라서 어려운 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 252
〈표 VI-147〉 모국문화와 달라서 어려운 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 252
〈표 VI-148〉 자신의 모국에 대한 생각: 어머니 출신국가별 차이	· 253
〈표 VI-149〉 가정에서 모국음식을 해먹는 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 253
〈표 VI-150〉 가정에서 모국 음식을 자주 해 먹는 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 254
〈표 VI-151〉 생활할 때 주로 따르는 가치관: 어머니 출신국가별 차이	· 254
〈표 VI-152〉 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 255
〈표 VI-153〉 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 255
〈표 VI-154〉 자녀와 의사소통 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 256
〈표 VI-155〉 자녀와 의사소통 정도: 어머니 출신국가별 차이	· 256
〈표 VI-156〉 문화적응 수준: 어머니 출신국가별 차이	· 257
〈표 VI-157〉 어머니의 심리적 적응 수준: 어머니 출신국가별 차이	· 258
〈표 VI-158〉 어머니의 한국어능력수준: 어머니 교육수준별 차이	· 259
〈표 VI-159〉 평소 말을 할 때 주로 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이	· 260
〈표 VI-160〉 평소 글을 쓸 때 주로 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이	· 260
〈표 VI-161〉 자녀와 대화할 때 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이	· 261
〈표 VI-162〉 희망하는 자녀 교육 및 대학 수준: 어머니 교육수준별 차이	· 261

〈표 VI-163〉 희망하는 자녀 교육 수준: 어머니 교육수준별 차이	262
〈표 VI-164〉 희망하는 자녀 대학 수준: 어머니 교육수준별 차이	262
〈표 VI-165〉 희망하는 자녀 교육 및 대학 수준: 어머니 교육수준별 차이	263
〈표 VI-166〉 자녀 교육 결정자: 어머니 교육수준별 차이	263
〈표 VI-167〉 자녀의 학교교육 도움 정도: 어머니 교육수준별 차이	264
〈표 VI-168〉 자녀 학교 교육 도움 정도: 어머니 교육수준별 차이	264
〈표 VI-169〉 자녀 문제나 숙제를 주로 도와주는 사람: 어머니 교육수준별 차이 ·	264
〈표 VI-170〉 자녀의 학교 준비물을 주로 챙기는 사람: 어머니 교육수준별 차이 ·	265
〈표 VI-171〉 자녀의 성적 및 학교생활 관여 정도: 어머니 교육수준별 차이 ·	265
〈표 VI-172〉 학교행사 및 학부모 활동참여정도: 어머니 교육수준별 차이	266
〈표 VI-173〉 필요한 지원 프로그램: 어머니 교육수준별 차이	267
〈표 VI-174〉 희망하는 자녀 교육방식: 어머니 교육수준별 차이	267
〈표 VI-175〉 희망하는 자녀 직업: 어머니 교육수준별 차이	268
〈표 VI-176〉 자녀가 잘 했으면 하는 언어: 어머니 교육수준별 차이	269
〈표 VI-177〉 자녀가 추가로 배웠으면 하는 언어: 어머니 교육수준별 차이 ···	269
〈표 VI-178〉 마음을 터놓고 의논할 수 있는 사람 있는지 여부: 어머니 교육수준별 차이 ·	270
〈표 VI-179〉 주로 어울리는 사람: 어머니 교육수준별 차이	270
〈표 VI-180〉 모국문화와 달라서 어려운 점이 있는 정도: 어머니 교육수준별 차이 ···	271
〈표 VI-181〉 모국의 문화와 달라서 어려운 정도: 어머니 교육수준별 차이 ···	271
〈표 VI-182〉 자신의 국적에 대한 생각: 어머니 교육수준별 차이	271
〈표 VI-183〉 집에서 모국 음식을 자주 해먹는 정도: 어머니 교육수준별 차이 ··	272
〈표 VI-184〉 모국의 음식을 해먹는 정도: 어머니 교육수준별 차이	272
〈표 VI-185〉 생활 할 때 주로 따르는 가치관: 어머니의 교육수준별 차이	273
〈표 VI-186〉 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 교육수준별 차이	273
〈표 VI-187〉 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 교육수준별 차이	273
〈표 VI-188〉 자녀와 의사소통 정도: 어머니 교육수준별 차이	274

〈표 VI-189〉 자녀와의 의사소통 정도: 어머니 교육수준별 차이	274
〈표 VI-190〉 문화적응 수준: 어머니 교육수준별 차이	274
〈표 VI-191〉 전반적인 건강상태: 어머니 교육수준별 차이	275
〈표 VI-192〉 심리적 특성: 어머니 교육수준별 차이	276
〈표 VI-193〉 어머니의 교육수준: 소득수준별 차이	277
〈표 VI-194〉 어머니의 교육수준: 소득수준별 차이	277
〈표 VI-195〉 어머니의 출신국: 소득수준별 차이	278
〈표 VI-196〉 어머니의 출신국: 소득수준별 차이	278
〈표 VI-197〉 희망하는 자녀의 교육수준: 소득수준별 차이	279
〈표 VI-198〉 희망하는 자녀 교육수준: 소득수준별 차이	279
〈표 VI-199〉 희망하는 자녀 대학 수준: 소득수준별 차이	280
〈표 VI-200〉 희망하는 자녀의 대학수준: 소득수준별 차이	280
〈표 VI-201〉 자녀 교육 결정자: 소득수준별 차이	280
〈표 VI-202〉 자녀의 학교교육 도움 정도: 소득수준별 차이	281
〈표 VI-203〉 자녀 학교교육 도움 정도: 소득수준별 차이	281
〈표 VI-204〉 자녀의 문제 발생이나 어려운 숙제를 도와주는 사람: 소득수준별 차이 ..	282
〈표 VI-205〉 자녀의 학교 준비물을 챙기는 사람: 소득수준별 차이	282
〈표 VI-206〉 자녀의 성적향상노력 정도: 소득수준별 차이	283
〈표 VI-207〉 자녀의 학교 학부모 활동 참여 정도: 소득수준별 차이	283
〈표 VI-208〉 자녀의 방과후 프로그램에 대한 선호도 : 소득수준별 차이	284
〈표 VI-209〉 희망하는 자녀 교육방식: 소득수준별 차이	284
〈표 VI-210〉 희망하는 자녀 직업: 소득수준별 차이	285
〈표 VI-211〉 어려운 일이 있을 때 의논할 수 있는 사람 존재 여부: 소득수준별 차이 ·	285
〈표 VI-212〉 주로 어울리는 사람들: 소득수준별 차이	286
〈표 VI-213〉 모국의 문화와 달라서 어려운 정도: 소득수준별 차이	286
〈표 VI-214〉 한국생활이 모국문화와 달라서 어려운 점이 있는 정도: 소득수준별 차이 ..	287

〈표 VI-215〉 자신의 국적에 대한 생각: 소득수준별 차이	287
〈표 VI-216〉 집에서 모국음식을 해먹는 정도: 소득수준별 차이	288
〈표 VI-217〉 집에서 모국 음식을 자주 해먹는 빈도: 소득수준별 차이	288
〈표 VI-218〉 생활할 때 주로 따르는 가치관: 소득수준별 차이	288
〈표 VI-219〉 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 소득수준별 차이	289
〈표 VI-220〉 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 소득수준별 차이	289
〈표 VI-221〉 자녀와 의사소통정도: 소득수준별 차이	290
〈표 VI-222〉 자녀와 의사소통 정도: 소득수준별 차이	290
〈표 VI-223〉 문화적응 수준: 소득수준별 차이	290
〈표 VI-224〉 어머니의 심리적 신체적 건강: 소득수준별 차이	291
〈표 VI-225〉 어머니의 심리적 적응에 영향을 미치는 요인	293
〈표 VI-226〉 다문화가족 아동과 취약계층 아동 비교(전체집단 비교)	295
〈표 VI-227〉 다문화아동과 취약위기 아동 비교(저소득층)	296
〈표 VII-1〉 다문화가족 아동·청소년 지원정책	302
〈표 VII-2〉 다수자 대상 인식제고 정책	303

그림 목 차

[그림 I-1] 연도별 연구내용(2010~2012년)	9
[그림 I-2] 연구의 모형	10
[그림 II-1] 국제결혼가정 자녀의 변화추이	20
[그림 II-2] 외국인근로자 자녀의 증감 추이	21
[그림 IV-1] 예비조사의 과정	90
[그림 V-1] 1차년도 조사의 과정	112
[그림 V-2] 다문화가족 아동청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 조사설계	114
[그림 V-3] 설문지 개발과정	116
[그림 V-4] 외국인 학부모 질문지 번역 과정	117
[그림 V-5] 초등학교 4학년 다문화가정 학생의 시도별 분포	120
[그림 V-6] 표본대체과정	121
[그림 V-7] CAPI-Web 응답시스템 개발 과정	123
[그림 V-8] 데이터 신뢰성 확보방안	125
[그림 V-9] 다문화가족 아동청소년 패널조사 리플릿	126
[그림 V-10] 실사진행절차	131
[그림 VI-1] 어머니의 출신국 분포	141
[그림 VI-2] 외국출신 어머니의 한국 거주기간	142
[그림 VI-3] 부모의 연령분포	144
[그림 VI-4] 부모의 교육수준 분포	145
[그림 VI-5] 외국 출신 부모	149
[그림 VI-6] 외국인 아버지, 외국인 어머니, 학생의 한국어 능력 비교	154
[그림 VI-7] 국적에 대한 인식	157
[그림 VI-8] 외국출신부모 나라 방문 경험	158
[그림 VI-9] 외국출신부모 나라 거주 경험	158
[그림 VI-10] 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험	159
[그림 VI-11] 외국출신부모 나라에 대한 관심	160

[그림 VI-12] 건강상태	162
[그림 VI-13] 학교에서 공부할 때 어려운 점	163
[그림 VI-14] 장래 희망하는 직업	164
[그림 VI-15] 장래에 희망하는 학력 수준	165
[그림 VI-16] 부모님에 대한 생각	166
[그림 VI-17] 성적에 대한 만족도	169
[그림 VI-18] 방과후 프로그램 참여 여부	170
[그림 VI-19] 참여하고 있는 방과후 프로그램	171
[그림 VI-20] 학교 내에서 도와주는 어른	172
[그림 VI-21] 학교 밖에서 도와주는 어른	172
[그림 VI-22] 자녀를 위해 필요한 교육지원 프로그램(중복응답)	246
[그림 VI-23] 다문화 집단과 취약계층 청소년의 발달특성 비교(전체)	294
[그림 VI-24] 다문화집단과 취약계층집단의 발달특성 비교(저소득층)	296

제 1 장

서 론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구의 내용
3. 연구의 방법

제 1 장
서론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국 사회는 결혼이주자와 이주노동자, 유학생 등 국경을 넘는 인구 이동의 증가로 다민족, 다인종, 다문화 사회를 맞고 있다. 행정안전부(2011)에 따르면 우리나라에 거주하는 장기체류 외국인, 귀화자, 외국인자녀는 모두 126만 5,006명으로 전체 주민등록인구의 2.5%에 해당되는 것으로 나타나 있다. 이는 지난해 1,139,283명에 비해 11%증가한 것으로 이 중 한국국적을 가지지 않은 자가 1,002,742명(79.3%), 한국국적취득자가 111,110명(8.8%), 외국인주민자녀¹⁾는 151,154명(11.9%)에 달하고 있다. 한국국적을 가지지 않은 자는 다시 외국인근로자와 결혼이민자로 나뉘는데, 외국인근로자는 552,946명으로 전체 외국인주민의 43.7%에 해당하고 결혼이민자는 141,654명(11.2%), 유학생이 86,947명(6.9%), 재외동포는 83,825명(6.6%), 기타 137,370명(10.9)으로 구성되어 있다. 한국국적을 취득한 자는 혼인귀화자 69,804명(5.5%)과 기타사유 취득자 41,306(3.3%) 등으로 집계되고 있다. 이 중 결혼이민자는 2009년 126,000명, 2010년 125,000명, 2011년 142,000명으로 점차 증가하고 있는 추세이고, 외국인주민의 자녀도 2009년 108,000명, 2010년 122,000명, 2011년 141,154명으로 역시 해마다 증가추세에 있다. 외국인 주민 자녀의 경우 연령별 분포를 보았을 때 만 6세 이하의 미취학아동이 93,537명(61.9%), 만 7세 이상 ~ 12세 이하의 초등학교생이 37,590명(24.9%)으로 초등학교생 이하가 86.7%를 차지하고 있다. 향후 결혼이민자와 외국인주민자녀의 수는 더욱 증가할 것으로 예상되며 이 과정에서 다문화가족 아동·청소년²⁾들이 건전하게 성장 및 발달함으로써 자연스럽게 한국사회의 주류집단으로 편입하는 것은 사회통합의 관점에서 매우 중요한 문제가

1) 행정안전부에서는 '외국인주민자녀'의 범주에 '외국인부모 사이에서 출생한 자녀', '외국인과 한국인부모 사이에서 출생한 자녀', '한국인부모 사이에서 태어났으나 부 또는 모가 이혼 후 외국인과 재혼한 가정의 자녀'를 모두 포함하고 있으나, 본 연구에서는 이 세 범주 중 '외국인과 한국인부모 사이에서 출생한 자녀'를 주요 연구 집단으로 정하고 이들을 '다문화가족 아동·청소년'이라고 정의하고 있다. 그 이유에 대해서는 이론적 배경의 부분에 좀 더 자세히 설명하였다.

2) 여기서 '다문화가족 아동·청소년'은 본 연구에서 주요 연구 대상으로 삼고 있는 국제결혼가정 자녀를 의미한다.

된다. 문화적 인종적 배경이 기존의 한국인들과 다른 결혼이민자나 외국인 근로자들 그리고 그들의 자녀가 한국 사회에서 새로운 소수집단으로 형성되면서 그들에 대한 고정관념이나 편견이 생겨나고 그로 인한 차별현상이 사회 전반에 퍼짐으로써 사회통합의 저해요인으로 작용할 수 있기 때문이다. 다문화가족 아동·청소년들의 경우 부모의 출신국, 외국출신인 부모가 아버지인지 어머니인지의 여부, 경제적 수준, 가족의 지원, 부모의 교육수준 등 다양한 요인에 따라 다양한 특성의 아동·청소년이 존재할 수 있음에도 불구하고 기존의 선행연구들은 이들을 동질적인 하나의 집단으로 범주화하고 이들의 부족한 측면을 부각시키는 결과들을 다수 산출한 결과 이들이 뭔가 문제가 있고 결핍된 존재라는 고정관념을 형성하는 데 일조하였다. 이러한 현상은 크게 두 가지 측면에서 우려할만하다. 첫째로 개인적인 측면에서는 다문화가족 아동·청소년들이 스스로에 대한 부정적인 자아상을 형성하도록 하여 개인적 역량을 충분히 발휘할 수 없게 만드는 요인으로 작용할 수 있다. 둘째로, 사회적인 측면에서는 더욱 발전 가능한 사회적 자원의 성장을 저해함으로써 사회적 손실요인으로 작용하게 하고, 나아가 다문화가족 집단을 하나의 소수집단으로 전락시킴으로써 사회통합을 방해하는 요인으로 작용할 수 있다는 것이다. 따라서 다문화가족 아동·청소년들이 주류집단과 비교하여 격차를 보이는 점은 어떤 점이 있는지, 오히려 더 나은 부분은 어떤 부분인지, 어떤 연령에서 격차가 생겨나고, 어떤 연령에서 격차가 해소되며, 그러한 격차에 영향을 주는 요인은 무엇인지 등에 대해 면밀한 조사 및 분석이 이루어져야 할 필요가 있다.

기존에도 다문화가족 아동·청소년의 특성에 대한 연구는 많이 있었으나, 주로 횡단적인 연구방법으로 이루어져 있기에 발달과정에서 보이는 성장과 변화의 모습은 파악하기 어려운 점이 있었다. 또한 다문화가족 아동·청소년의 다양한 영역에 대한 포괄적인 연구라기보다는 몇몇 변인을 위주로 단편적 특성을 기술한 것에 불과하였다. 따라서 본 연구에서는 다문화가족 청소년들의 발달 및 성장과정에 대한 보다 포괄적이고 종단적인 연구를 통해 1차적으로는 다문화가족 아동·청소년의 다양한 배경특성에 따른 차이를 발견하고, 2차적으로는 발달 및 성장과정 속에서 주류집단 청소년들과 격차를 해소할 수 있는 요인의 탐색 및 격차 해소방안 마련의 기초를 제공하고자 한다.

물론 국내외에 아동·청소년을 대상으로 한 패널연구는 다수 존재한다³⁾. 그 중 다문화가족 아동·청소년

3) 국내 아동·청소년 대상의 패널연구로는 한국청소년정책연구원의 '한국아동·청소년패널조사', 한국교육개발원의 '한국교육종단연구', 육아정책연구소의 '한국아동패널조사', 한국고용정보원의 '한국청소년패널조사', 한국보건사회연구원의 '한국복지패널', 한국직업능력개발원의 '한국교육·고용패널' 등이 있고, 해외 아동·청소년패널로는 NIS(The New Immigrant Survey), CILS(Children of Immigrants Longitudinal Study), ICPS(Immigrant Child Poverty in Scandinavia), CDS to the PSID(Child Development Supplement to the Panel Study of Income Dynamics), GSOEP(The German Socio-Economic Panel Study) 등이 있다.

을 대상을 주요 타겟으로 한 조사는 국내에는 존재하지 않고 있고, 국외의 자료로는 미국에서 실시된 NIS(The New Immigrant Survey)와 CILS(Children of Immigrants Longitudinal Study), 그리고 덴마크, 노르웨이, 스웨덴에서 이루어진 바 있는 ICPS(Immigrant Child Poverty in Scandinavia) 등이 이주아동을 위한 패널에 속한다. 그러나 국외의 패널도 NIS의 경우 아동·청소년만을 대상으로 한 것이 아니고 성인 이민자와 그 자녀들을 대상으로 한 것이고 ICPS의 경우는 주로 빈곤에 초점이 맞추어져 있다는 점에서 본 연구와 그 초점이 다르다고 볼 수 있다. 그 중 미국에서 1999년에서 2003년까지 이루어진 바 있는 CILS가 본 연구와 목적 측면에서 가장 유사하다고 볼 수 있다. 그러나 그 역시 미국 전지역을 대상으로 했다가 보다는 플로리다와 샌디에고의 도심지역에 있는 중학생 연령만을 대상으로 했다는 점에서 초등 연령을 대상으로 전국을 표집대상으로 하고 있고 발달과정 전반을 파악하고자 하는 본 연구와는 차이점이 있다.

본 연구가 장기적으로 수행되어 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 종단자료를 축적하게 될 경우 현실적 측면과 이론적 측면에서 기여할 수 있는 바가 있다. 우선 첫째, 현실적 측면에서 현재 다문화가족 자녀들을 대상으로 일괄적으로 제공되는 각종 지원들을 보다 효율적이고 수요자의 요구에 부합하는 방향으로 지원할 수 있을 것으로 생각된다.

둘째 이론적 측면에서 보자면 현재 다문화가족 아동·청소년 및 결혼이주여성에 대해 형성된 부정적 사회적 고정관념을 바로잡을 수 있는 결과를 제공할 수 있을 것으로 기대되고 나아가 이러한 연구가 축적될 경우 세계적으로도 다문화가족 아동·청소년의 발달과정에 대한 중요한 함의를 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

이와 같은 배경 하에 본 연구는 2010년부터 2012년까지 3년간 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정을 추적하는 종단연구를 수행할 것이며, 그 이후에도 예산을 확보함으로써 장기간 추적조사를 수행할 계획이다. 본 연구의 목적을 기술하면 다음과 같다.

- 첫째, 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 기초 종단자료를 수집한다.
- 둘째, 다문화가족 아동·청소년이 발달 및 성장과정에서 보이는 비(非)다문화가족 아동·청소년과의 유사성 및 차이점을 파악한다.
- 셋째, 다문화가족 아동·청소년의 비(非)다문화가족 아동·청소년과 격차를 보이는 영역에 영향을 미치는 요인을 파악한다.
- 넷째, 다문화가족 아동·청소년이 발달 및 성장과정에서 일반가정 청소년과 보이는 격차를 해소하기 위한 정책방안을 도출한다.

그 중 2011년도의 연구목적은 다음과 같다.

첫째, 2010년도 수행한 예비연구에서 도출된 내용을 근거로 최종 설문지와 조사방법을 확정하고 패널을 구축한다.

둘째, 구축된 패널을 대상으로 1차년도 설문조사를 실시함으로써, 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에서 차이를 보이는 요인을 집단 내 다양한 특성에 따라 횡단비교 분석한다.

셋째, 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장의 특성을 비(非)다문화가정 중 취약계층과 횡단비교함으로써 다문화가족 아동·청소년의 특징을 파악한다.

넷째, 다문화가족 아동·청소년의 역량강화를 위한 정책적 지원방안을 마련한다.

2. 연구의 내용

1) 문헌연구

문헌연구에서는 크게 두 가지 부분을 다루었다. 우선 첫째로는 일반적인 아동·청소년의 발달특성에 대한 기본 이론을 검토하였고, 둘째로는 다문화가족 아동·청소년의 발달현황 및 전반적인 실태에 대해 국내외 문헌을 분석하였으며, 이와 더불어 다문화가족 아동·청소년과 관련된 인터넷 및 통계자료, 정책자료 등을 검토함으로써 시사점을 도출하고자 하였다.

2) 예비조사 결과 분석

2010년 예비조사 결과를 분석함으로써 크게 두 가지 측면의 근거를 마련하고자 하였다. 첫째는 2011년 본조사 설문지의 타당성을 확보하는 것이고, 둘째는 패널구축을 위해 필요한 절차적인 측면으로, 다문화 아동·청소년 패널구축시의 고려할 점, 문제점, 효율적인 패널구축방안 등을 분석함으로써 최적의 패널구축방안을 도출하는 것이었다.

3) 전문가 자문

연구의 방향과 내용을 결정하고, 본조사를 위한 최종 설문문항 선정, 패널의 구성 및 유지방안, 조사방법 등에 대하여 논의하기 위하여 국내 다문화관련 전문가, 패널관련 전문가, 공무원 등을 중심으로 자문회의를 개최하였다.

4) 조사방법 설계

2011년 본 조사에서는 전국의 다문화가족 아동·청소년 중 초등학교 4학년과 학부모 및 교사를 대상으로 표본의 크기, 표본추출방법, 조사방법, 실사기간, 자료수집방법, 패널관리방안 등에 대하여 조사전문연구기관과 함께 설계하였다.

5) 조사내용 설계

(1) 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정 추적을 위한 측정영역 선정

다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정 추적을 위하여 필요한 변인을 크게 세 가지 측면으로 나누었다. 첫째는 다문화가족 아동·청소년 자신의 발달적 특성에 대한 영역이었고, 둘째는 다문화가족 아동·청소년의 가정환경 요인, 셋째는 학교환경 요인이다. 각 영역의 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 선행연구를 통하여 아동·청소년의 발달상 중요한 특성요인으로 밝혀졌거나 아동·청소년의 발달에 중요한 영향을 미치는 요인으로 밝혀진 영역을 포함시켰다. 둘째, 다문화가족 아동·청소년관련 전문가들을 대상으로 자문을 실시하여 전문가들이 본 연구에 포함될 필요가 있다고 합의한 내용을 포함시켰다.

(2) 설문문항 구성 및 타당화 작업

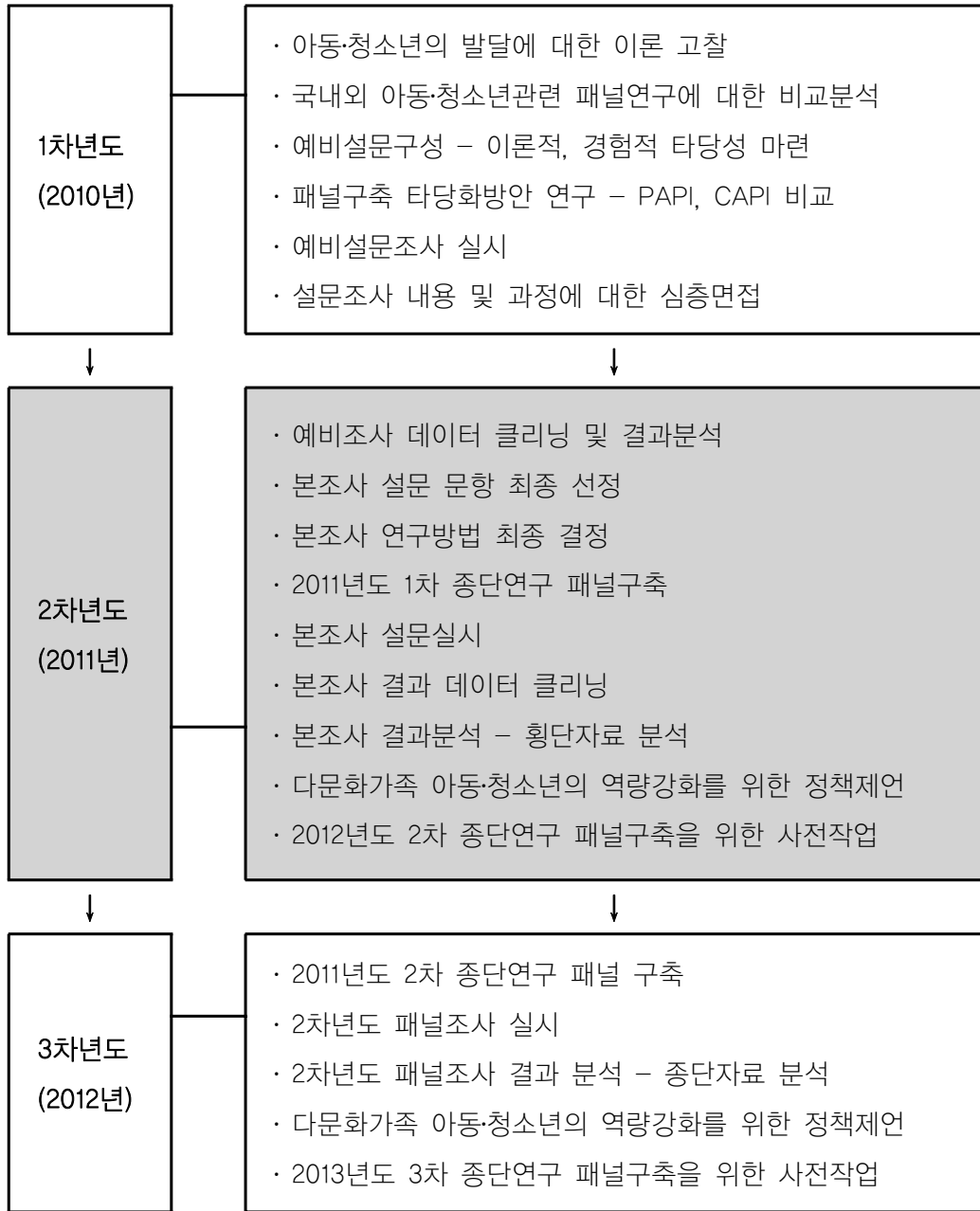
본 연구는 다음과 같은 방식으로 설문문항을 구성 및 타당화 하였다. 첫째, 기존의 선행연구를 통하여 일반적으로 아동·청소년의 발달에 영향을 미치는 요인 및 아동·청소년기 발달특성을 기초로 본 연구에 포함될 변인 구성의 이론적 근거를 확보하였고, 둘째, 전문가 대상 설문조사를 통하여 다문화가정 아동·청소년의 발달과정에 영향을 미치는 요인을 파악하였다. 셋째, 전문가들과의 심층협의

를 거쳐서 1차 예비조사문항을 구성하였다. 넷째, 구성된 예비조사문항을 다문화가족 아동·청소년을 대상으로 설문 및 심층면접 조사하여 도구의 타당성 및 적합성을 경험적으로 검증하였다.

(3) 연도별 추진계획

본 연구는 2010년부터 2012년까지 3년간 수행되는 연속과제이며, 본 연구는 2차년도 연구에 해당된다. 연도 별 추진계획을 요약하면 다음과 같다. 우선 2010년에는 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정 추적을 위한 종단연구의 기반을 구축하고, 2011년에는 2010년 구축된 패널을 대상으로 본조사를 실시하고, 2012년의 본조사를 준비하며, 2012년에는 2차 본조사를 실시하고 동시에 2013년의 3차년도 본조사 기반을 구축할 것이다. 따라서 2011년도에는 1차년도 조사된 자료에 근거한 횡단자료 분석이 가능하고, 2012년 이후에는 2차년도에 걸쳐서 조사된 자료로 종단분석이 가능해질 것이다. 그 이후(2013년~2016년 까지)는 예산을 확보하여 지속시키고자 노력중이다.

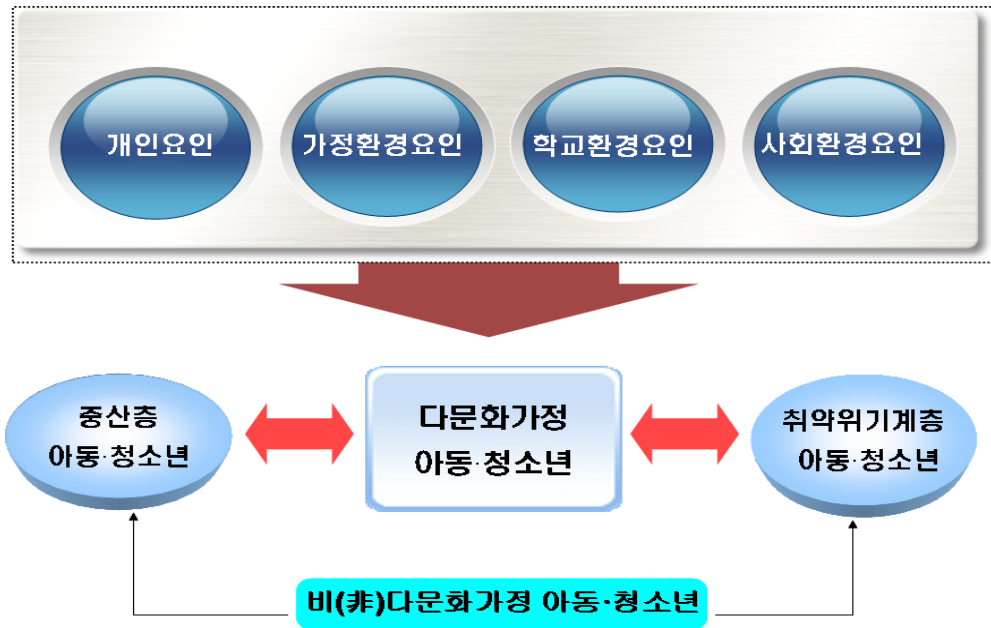
	초4	초5	초6	중1	중2	중3
2010년 (예비)	○					
2011년 (1차)	wave1					
2012년 (2차)		wave2				
2013년 (3차)			wave3			
2014년 (4차)				wave4		
2015년 (5차)					wave5	
2016년 (6차)						wave6



【그림 I-1】 연도별 연구내용(2010~2012년)

(4) 연구의 모형

본 연구는 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정 추적을 목적으로 하고 있으나 다문화가족 아동·청소년의 발달과정상 특성을 파악하기 위해서는 비(非)다문화가족 아동·청소년과의 비교를 통해서만 보편성 및 특수성을 파악할 수 있을 것이다. 그러나 연구비의 한계로 본 연구에서 모든 조사대상자를 포함하기에 어려움이 있다. 이에 앞에서 언급한 바와 같이 본 연구원에서 유사하게 종단연구를 수행하는 타 과제와의 협력을 통해 비교를 시도하고자 한다. 우선 비(非)다문화가족 아동·청소년은 중산층과 저소득층으로 구분하여 비교분석 할 것인데, 본원에서 수행중인 「한국 아동·청소년패널조사 2011 II」의 자료를 통해 중산층 아동·청소년의 발달특성과 비교할 것이고, 「취약위계층 아동·청소년 지원을 위한 종단연구 II」의 자료와 비교를 통해 저소득층 아동·청소년과의 발달특성 비교를 실시할 것이다. 이러한 모형을 그림으로 표현하면 다음과 같다. 단, 2011년의 경우 중산층을 포함하고 있는 아동·청소년 패널자료의 데이터클리닝이 아직 완성되지 않은 상태이기에 취약위계층 아동·청소년과 다문화가정 아동·청소년의 비교에 초점을 둘 것이고, 향후 아동·청소년 패널자료의 데이터 클리닝이 완료된 이후에 세 집단에 대한 비교가 가능할 것으로 생각된다.



【그림 1-2】 연구의 모형

3. 연구의 방법

1) 문헌연구

문헌연구에서는 첫째, 기존의 국내외 중단연구를 분석함으로써 중단연구 설계 및 패널구축의 토대를 구성하고, 둘째, 일반 아동·청소년 및 다문화가족 아동·청소년의 발달적 특성과 관련된 주요 선행연구를 분석함으로써 설문 내용 구성의 이론적 타당도를 확보하고자 하였다.

2) 전문가 자문

전문가 자문은 다음의 네 가지 목적을 위해 수행되었다. 첫째 연구의 방향 및 내용의 타당성을 확보하고, 둘째, 패널의 구성 및 유지 방안에 대해 논의를 하며, 셋째, 표집의 대표성을 확보하고, 넷째, 설문문항의 구성내용타당도를 확보하는 것이었다. 이를 위하여 학계 전문가, 현장전문가, 공무원 등이 자문에 참여하였다.

3) 설문조사

설문조사는 전국의 다문화가족 자녀의 지역별 학년별 분포에 대한 교육과학기술부 통계자료를 표집틀로 하여 초등학교 4학년을 그 대상으로 청소년 개인의 특성, 가정환경요인과 학교환경요인을 함께 측정하고자 하였다. 이와 더불어 대상 청소년의 학부모를 쌍으로 설문조사를 함으로써 가정환경요인을 심도 깊게 파악하고 학교 교사 대상 설문을 실시함으로써 학교환경요인을 파악하고자 하였다.

4) 워크숍

교육청 다문화담당자를 대상으로 워크숍을 개최함으로써 학교를 중심으로 패널을 구축하는 경우 발생할 수 있는 문제, 학교의 협조를 받아내기 위한 효과적인 방안, 다문화 아동·청소년의 패널구축을 위한 효과적인 전략 등에 대하여 논의하였다.

5) 정책협의회

교육과학기술부와 정책협의회를 실시함으로써 학교중심 조사의 원활한 진행을 도모할 것이고, 여성가족부와 정책협의회를 실시함으로써 향후 정책대안 마련의 효율화를 도모하였다.

6) 콜로키움

2010년도에는 다문화가족 아동·청소년에 대한 이해를 넓히고자 다문화가족 아동·청소년의 학교생활 실태와 지원방안, 국제결혼가정의 생활실태 및 정책방안 등에 대한 세미나를 실시하였고, 2011년도에는 효과적인 패널연구를 위하여 패널연구방법론 시리즈로 1)패널조사 기획 및 전략수립의 주요쟁점들, 2)초기패널구축과정에서의 조사성공률 유지방안, 3)패널조사의 데이터 에러와 자료관리방안 등 총 3회의 걸친 콜로키움을 개최하였고, 정책연구의 결과를 정책화 하는 방법으로 ‘정부정책 성공의 충분조건’ 제목의 콜로키움을 1회 개최하였다.

제 2 장

이론적 배경

1. 아동·청소년의 발달 및 성장과정에
대한 이론적 고찰
2. 다문화가족 아동·청소년의 발달 및
성장과정에 대한 고찰

제 2 장 이론적 배경

1. 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 이론적 고찰⁴⁾

다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정 추적을 위한 중단연구는 인간발달생태학적 관점에서 접근하고자 한다. 생태심리학은 1940년대 후반에 바커(Barker)에 의해 연구된 분야로, 자연적 환경이 인간의 행동에 영향을 미치는 중요한 요인이라는 전제 하에 실험실과 같은 인위적인 환경에만 초점을 두고 자연적인 환경의 중요성을 간과했던 기존의 심리학들에 대한 비판에서 시작되었다. 브론펜브레너(Bronfenbrenner)는 인간의 발달에 환경이 중요한 영향을 미친다는 바커의 이론을 확장하여 인간발달생태학이론을 구축하였다.

브론펜브레너의 생태학적 체계이론은 사회문화적 관점에서 인간발달을 이해하고자 하였으며, 개인을 직접적으로 둘러싸고 있는 환경부터 개인이 살아가고 있는 사회문화적 환경까지 인간발달에 영향을 미치는 생태학적 환경이 일련의 겹구조로 구성되어 인간의 발달에 상호 영향을 미치고 있다는 관점이다. 전통적으로 심리학자들은 인적, 물적, 심리적 환경과 같은 특정 변인이 개인의 발달에 영향을 미치는 직접적인 요인들을 주로 연구해왔으나, 개인의 발달에는 이 밖에도 다양한 환경들이 직·간접적으로 끊임없이 영향을 미치고 있으며, 개인 역시도 이러한 환경에 직·간접적으로 끊임없이 영향을 주고 있다. 이렇게 개인은 다른 사람 또는 환경과의 관계에서 단지 이자 관계를 맺으면서 발달하는 것이 아니라 이자 이상의 다양한 관계 속에서, 일방적인 관계가 아닌 양방향적인 상호호혜적인 관계이며, 직접적·간접적으로 영향을 주고 받으며 발달하고 있기 때문에, 개인의 발달을 고려함에 있어 이러한 다양한 관계의 구조와 맥락, 상호작용을 함께 고려해야 할 필요가 있다. 이러한 환경은 다음과 같은 몇 개의 체계로 구성되어 있다.

4) 이 부분은 2010년도 보고서에 자세히 기술되었기에 2011년도에는 연구의 배경과 흐름을 해치지 않는 한도 내에서 간략하게 설명을 하였다.

1) 미시체계(microsystem)

미시체계는 생태학적 환경의 가장 안쪽에 위치하는 체계로 개인이 근접환경 내에서 경험하는 역할 및 대인관계를 의미하며, 개인의 발달에 가장 직접적이고 즉각적인 영향을 미친다. 전통적으로 심리학자들이 가장 많이 연구해오던 부모-자녀관계, 가족관계, 형제관계, 또래관계 등이 미시체계의 내의 관계라고 볼 수 있다. 개인은 이 미시체계 내에 있는 다양한 관계들 속에서 끊임없이 상호작용하면서 서로 반응하고, 변화하고, 성장해가는 과정을 통해 핵심적인 발달을 이루게 된다.

2) 중간체계(mesosystem)

중간체계는 미시체계들 간의 상호관계로, 개인의 발달을 촉진하는 다양한 미시체계 장면들 간의 상호 연결을 의미한다. 가정과 학교, 친구들과 같이 청소년이 능동적으로 참여하고 있는 두 개 이상의 환경이 서로 연결되어 개인의 발달에 영향을 미치게 되는 것으로, 예를 들면, 가정에서 부모와의 관계가 원만하지 못한 학생이 학교에서 친구들과도 좋은 관계를 맺지 못하거나, 친구들과의 원만한 관계가 학교생활에 영향을 미치는 것과 같은 영향을 말한다. 그러므로 중간체계들 간의 관계가 밀접하고 원만할수록 개인의 발달이 촉진될 수 있다.

3) 외체계(exosystem)

개인의 발달은 개인이 환경에 직접적으로 영향을 주고 받는 장면이나 개인의 접촉이 제한되어 있는 영역에 의해서도 영향을 받는데, 이렇게 개인의 발달에 직접적으로 영향을 미치지 않지만 간접적으로라도 영향을 미치는 체계를 외체계라고 한다. 예를 들어, 다문화가정의 어머니들에게 다문화가족지원센터에서 한국어 교육을 시켜주거나, 부모-자녀 상호작용관계 증진을 위한 교육을 시켜주는 것은 다문화가정 아동들에게 직접적인 영향을 주지는 않지만, 부모의 역할수행에 도움을 주어 다문화가정 부모-자녀 간 관계를 증진시키는 효과를 줄 수 있다.

4) 거시체계(macrosystem)

거시체계는 한 개인의 생활에 영향을 미치는 특정한 맥락이 아니라, 한 개인이 살고 있는 사회와

문화의 이념, 가치, 법률, 제도, 규칙, 관습 등 한 문화나 하위문화에 존재하는 틀과 같은 것이다. 개인이 속한 사회문화적인 배경은 개인의 발달에 지속적인 영향을 미치게 되는데, 한 사회의 신념, 태도, 전통 등을 통해 개인의 발달에 지속적인 영향을 미친다(정옥분, 2004). 예를 들어, 거시체계는 민주주의와 같은 국가의 정치 이념, 다문화 정책과 같은 국가의 제도적 측면뿐만 아니라, 각 사회가 가지는 아름다움에 대한 기준과 같은 가치관 등을 모두 포함한다. 이러한 거시체계는 개인의 삶에 직접적으로는 개입하지 않으나, 전체적으로 보면 사회계획 전체를 포괄하기 때문에 간접적이기는 하지만, 매우 강력한 영향력을 발휘한다(정옥분, 2004).

5) 시간체계(chronosystem)

시간체계는 개인이 발달해감에 따라 개인이 살고 있는 환경 내에서 발생하는 사건과 생의 전환점이 되는 사건들과 개인의 일상에 걸쳐 일어나는 다양한 변화를 포함하고 있다. 개인이 속한 환경에서 일어나는 특정한 사건은 개인의 발달에 영향을 미칠 뿐만 아니라 그 영향은 시간이 지남에 따라 변화해가게 되는데, 개인이 살아가는 과정에서 대부분의 사람들이 경험하는 학교입학, 사춘기, 졸업, 취업, 결혼, 은퇴, 죽음 등과 같은 발달적 과정뿐만 아니라 교통사고, 사별, 이혼, 이사, 질병 등과 같은 사건들도 개인의 삶에 전환점을 가져올 수 있고 개인의 발달에 큰 영향을 미치게 된다. 시간체계는 환경적인 변화나 사건에 따라 개인의 발달과정에 영향을 미치는 것 뿐만 아니라, 여성의 사회진출에 대한 인식이 시간의 흐름에 따라 달라지면서 개인의 삶에 영향을 주는 것과 같이 시간의 흐름에 따라 달라지는 사회 환경의 변화가 개인의 삶에 지대한 영향을 미치는 것도 포함한다.

생태학적 체계이론은 개인을 둘러싸고 있는 환경을 다양한 체계로 구조화하여 각각의 체계들이 어떻게 상호작용하며 개인의 발달에 영향을 미치는지를 연구하는데 기여하였으나, 이러한 영향을 모두 검증하는 데에는 상당한 어려움이 따른다. 발달에 대한 구체적인 생물학적 기여를 언급한 부분이 매우 미미하고, 발달중인 사람과 항상 변화하는 환경 간의 복잡한 상호작용에 대한 브론펜브레너의 강조는 생태학적 체계모델의 강점이자 약점이기도 하다(Dixon & Lerner, 1992, 송길연 외 재인용, 2005). 그럼에도 불구하고 생태학적 체계이론은 개인의 발달과 다양한 환경 간의 영향력을 밝히려 했다는 점에서 큰 의미를 가지고 있으며, 본 연구는 이러한 브론펜브레너의 생태학적 체계이론에 근거하여 다문화가정 아동청소년의 발달과정에 영향을 미치는 다양한 요인들을 살펴보고자 한다.

2. 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장과정에 대한 고찰

1) 다문화가족 자녀의 범위

한국사회는 최근 몇 년 사이에 다양한 배경을 지닌 사람들의 이주로 ‘다문화가족’ 이라는 것이 탄생하게 되었다. 다문화가족이라는 것은 ‘한국인과 한국인이 아닌 사람이 가정을 이루었음’ 을 의미하는 경우가 대부분으로 소위 ‘국제결혼가정’ 을 ‘다문화가족’ 이라고 생각하는 것이 일반적이다. 그러나 외국인 근로자의 가정 역시 다른 문화에서 살다가 한국문화에 적응하여 살게 되었다는 점에서 ‘다문화가족’ 에 포함시킬 수 있다. 또한 최근 들어서는 한국인 부모 사이에서 태어났으나 부모가 이혼을 하고 외국출신과 재혼을 함으로써 외국출신의 새어머니나 새아버지와 함께 사는 경우, 외국출신 여성이 본국에 자녀를 두고 한국남성과 결혼을 한 후 자녀를 입양하는 형식으로 한국으로 데려온 경우 등 다양한 다문화가족이 형성되고 있다.

본 연구에서는 위에서 언급한 모든 경우가 다문화가족에 속하며 그 외에도 다양한 경우가 존재한다는 데에는 동의하지만, 본 연구 하나로 모든 경우를 포괄하기에는 예산과 시간에 있어 한계가 있으며 장기간 안정적 추적이 가능한 집단을 그 대상으로 잡아야 하기에 이주노동자 집단과 새터민 가정 자녀를 제외한 국제결혼가정 자녀로 대상을 제한하고자 한다.

표 II-1 다문화가족 자녀유형의 다양성

	기 본	분 화
국제 결혼 가정 자녀	<ul style="list-style-type: none"> • 한국인 아버지와 외국인 어머니 사이에서 출생한 아동 • 한국인 어머니와 외국인 아버지 사이에서 출생한 아동 • 한국인 아버지와 결혼한 어머니가 본국에서 입양형태로 입국한 아동 	<ul style="list-style-type: none"> • 외국에서 출생하여 교육을 받다가 입국한 아동 • 이주노동자가 한국인과 결혼하여 출생한 아동 • 한국에서 출생하였으나 외국에서 양육 및 교육을 받다 입국한 아동 • 별거나 이혼으로 이주여성이 홀로 노동에 종사하여 양육되는 자녀
이주 노동자 자녀	<ul style="list-style-type: none"> • 이주노동자간의 결혼으로 출생한 아동 • 본국에서 결혼한 이주노동자 가족이 함께 입국 또는 아동만 따로 입국한 아동 	<ul style="list-style-type: none"> • 부모의 한국체류 신분에 따른 차이 고려 • 이주노동자들을 대상으로 하는 사업비자 입국 가족 자녀 • 부모의 추방으로 혼자 남은 아동

※ 출처: 조혜영 외(2007), 『다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성 연구』, 한국여성정책연구원, 한국청소년정책연구원, p.218.

2) 국내 다문화가족 자녀의 현황

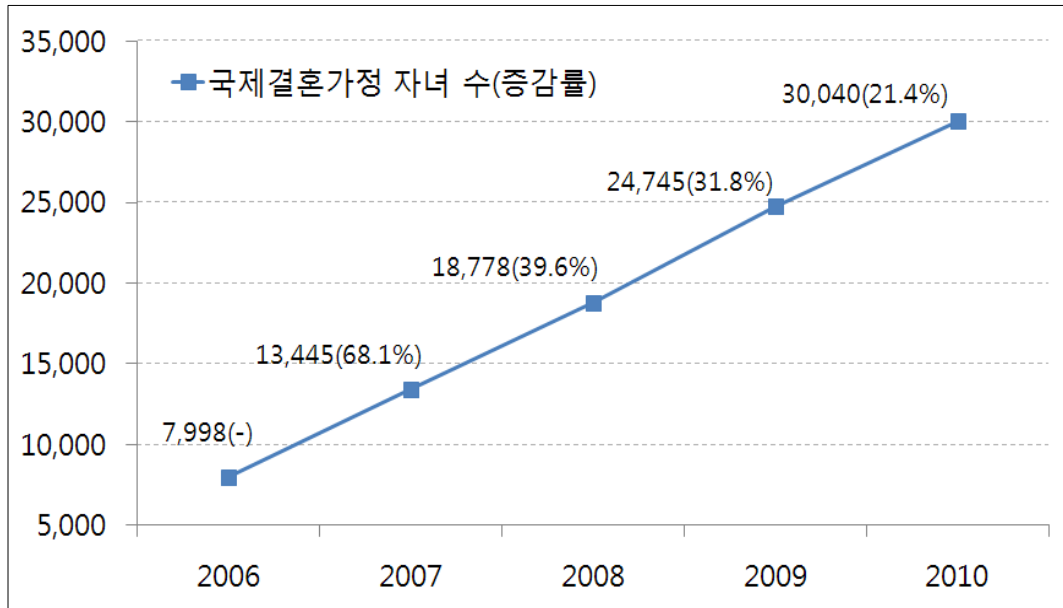
다문화가족 자녀의 수는 누가 어떻게 조사했는지에 따라 약간의 차이가 있는데, 이는 그만큼 다문화가족 자녀의 범위도 명확치 않고 정확한 수를 파악하는 것도 쉽지 않음을 알려주고 있다. 앞의 행정안전부와 달리 교육과학기술부는 국제결혼가정 자녀와 외국인 근로자 자녀를 구분하여 다문화가족 자녀에 포함하고 있고 외국출신부모 사이에서 출생한 자녀는 포함하고 있지 않으며 현재 학교에 다니는 아동·청소년을 주로 조사하고 있다. 교육과학기술부 2010년 자료에 따르면⁵⁾ 학령기 국제결혼가정 자녀는 전국에 30,040명이 있는데, 이 중 78.6%는 초등학교이고, 중학생은 16%, 고등학생은 5.4%로 초등학교의 비율이 월등히 높은 것으로 나타나 있다. 지역별로는 경기도에 가장 많이 분포하고 있고(22.3%), 서울(12.9%), 전남(9.6%), 경남(7.2%), 충남(7.0%)의 순으로 분포하고 있으며, 국적별로는 일본출신 부모의 자녀가 가장 많고(36.4%), 중국(17.3%), 필리핀(17.1%) 등으로 많은 것으로 조사되어 있다. 국제결혼가정 자녀의 비율은 해마다 증가하고 있는 추세로 아래의 <표 II-2>에 보면 초, 중, 고등학생 모두 2006년 이래로 지속적으로 증가하고 있음을 알 수 있다.

표 II-2 국제결혼가정 아동·청소년 재학생의 연도별 현황 (단위: 명)

연도	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2006	6,795	-	924	-	279	-	7,998	-
2007	11,444	68.4	1,588	71.9	413	48.0	13,445	68.1
2008	15,804	38.1	2,213	38.9	761	84.0	18,778	39.6
2009	20,632	30.5	2,987	35.0	1,126	48.0	24,745	31.8
2010	23,602	14.4	4,814	61.2	1,624	44.2	30,040	21.4

교육과학기술부(2010. 4. 1)

5) 본 연구에서는 전국 다문화가정 자녀 중 초등학교 4학년에 재학 중인 국제결혼가정자녀를 표집틀로 하고 있기에 교육과학기술부의 통계자료를 기준으로 한다.



【그림 II-1】 국제결혼가정 자녀의 변화 추이

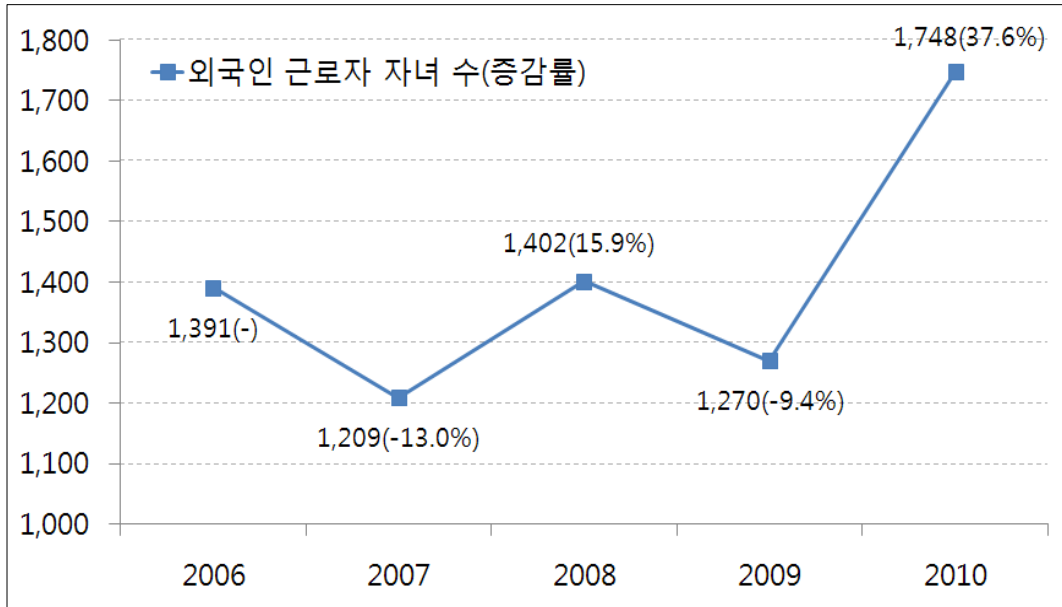
이에 비해 외국인 근로자 자녀의 경우는 해마다 증가추세에 있었던 것은 아니고 2006년 이래로 2007년과 2009년 감소경향이 있었으나 2010년에 이르러 2009년 대비 37.6%가 증가하는 등 전체적으로는 증가추세에 있다. 향후 결혼이주민의 수는 지속적으로 증가할 것으로 예측되고 있으며 특히 다문화가족 자녀는 일반 아동·청소년 증가 속도에 비해 더 빠른 증가가 전망되고 있다. 이민자 가족의 출산율이 내국인보다 높으며, 우리나라의 경우 2006년 여성결혼이민자 중 82%가 15~49세의 가임기 여성이기 때문이다(설동훈, 2008). 이렇듯 다문화가족 자녀가 지속적으로 증가하고 있음을 볼 때, 한국 사회에서 다문화가족 아동·청소년의 건강한 발달 및 성장은 매우 중요한 사회적 과제가 될 것이다.

표 II-3 외국인 근로자 자녀의 연도별 현황

(단위: 명)

연도	초		중		고		계	
	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)	인원	증감(%)
2006	1,115	-	215	-	61	-	1,391	-
2007	755	-32.3	391	81.9	63	3.3	1,209	-13.0
2008	981	29.9	314	-19.7	107	69.8	1,402	15.9
2009	834	-15.0	307	-2.2	129	20.6	1,270	-9.4
2010	1,099	31.8	446	45.3	203	57.4	1,748	37.6

교육과학기술부(2010. 4. 1)



【그림 II-2】 외국인근로자 자녀의 증감 추이

3) 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 적응현황

다문화 아동·청소년의 발달 및 적응은 주로 가정 내의 부모-자녀 관계, 언어능력, 학교생활 등을 중심으로 연구된 바 있다. 각 영역에 대한 선행연구들을 정리하면 다음과 같다.

(1) 다문화 아동·청소년의 학교생활 및 적응

지금까지 다문화가정 아동·청소년의 학교생활에 대하여 이루어진 연구들을 보면 대부분 다문화가족 아동·청소년들의 부적응 양상에 초점을 맞추고 있다. 예를 들면 김갑성(2008)의 연구에서는 다문화가정의 자녀들이 언어문제에 어려움을 겪고 있으며 그로 인하여 사회성발달 및 학업습득에 심각한 문제가 있다고 보고되고 있다. 또한 다문화가정의 자녀들은 사회적 편견으로 인해 낮은 자존감을 보이고 있고 이로 인해 학교와 담임과의 거리도 비교적 큰 것으로 나타나고 있다. 오성배(2005)의 연구에서도 다문화가정 자녀들이 특히 국어과목이 취약하고, 문장이해력이 떨어지며, 맞춤법이 정확하지 않은 특성을 보이고 있고, 국어 외에도 사회문화적 배경이 기초가 되는 사회 과목에 대한 어려움을 지니고 있고, 교우관계 형성이나 발표 등의 수업참여 정도에서도 매우 소극적인 것으로 보고된 바 있다. 전경숙 외(2007)의 연구에서도 다문화가정 청소년들이 학교생활에서 가장 어렵게 느끼는 점이 공부를 따라가기 힘들다는 것, 두 번째가 숙제를 하는 데 어려움이 있다는 결과를 제시하였다. 오연경의 연구(2008)에서도 말하기는 일반 아이들과 다름없이 잘하는 데 반하여 받아쓰기나 글쓰기를 어려워하는 경향이 있는 것으로 보고되었다. 이는 외국인 어머니의 경우 교육에 대한 관심과 열의가 높아도 언어능력의 부족으로 자녀들에게 직접적으로 언어를 가르치지 못하기 때문에 나타나는 현상으로(모션희 외, 2008), 어머니가 직접적으로 언어를 가르치지 못하는 것은 취학 전까지 심각한 문제로 드러나지 않으나 학교에 입학하면서부터 양상이 달라지기 시작한다. 자녀의 학습이해력 저하, 학교과제 수행시 어려움 등의 문제가 발생하며 고학년이 될수록 어휘력 부족, 이해력 부족 등으로 인한 학습부진으로 이어지는 것이다(이영주, 2007). 어머니의 한국어 능력이 부족함에도 불구하고 아버지가 자녀의 교육에 직접 개입하지 못하는 것은 아버지들이 대부분 생업에 종사하느라 아이들의 공부에 신경 쓸 여력이 없기 때문에, 이들이 보이는 한국어 능력 부족의 문제는 다문화가족 아동·청소년의 개인적 특성이라기보다는 환경적 특성으로 보는 것이 타당하며 한국의 저소득층 가정의 특성과 크게 다르지 않은 것으로 생각된다.

다문화가족 자녀들이라고 해서 모두 학습능력이 떨어지고 학교생활 부적응을 보이는 것은 아니다. 정현영(2006)의 연구에서는 여성결혼이민가정 초등학생 자녀의 전반적인 학교생활적응 정도가 보통 이상이며, 학습관련 영역에서의 적응도 보통 정도의 수준인 것으로 나타났고, 정일선(2006)의 연구에서도 다문화가족 아동의 학습성취도가 일반아동들과 차이가 없다고 응답한 교사비율이 67%인 것으로 나타났다. 특히 한국에서 생활한지 오래 된 청소년의 경우 한국어 구사능력에 전혀 문제가 없고 학업성취에도 문제가 없으며 어떤 경우는 국사와 국어를 가장 재미있는 과목으로 지적하는 등 매우

적응적으로 기능하고 있다(정병호 외, 2007). 또한 전경숙 외(2007)의 연구에서도 다문화가족 청소년에 대한 차별이나 따돌림 경험, 고립 및 소외감이 일반가정 청소년들보다 오히려 낮고, 자아만족도와 자아존중감도 비교적 높은 것으로 나타난 바 있고, 은선경(2009)의 연구에서 조사대상자들은 대체로 학교적응의 수준이 높은 것으로 나타났다.

따라서 같은 다문화가정 자녀라 할지라도 그가 속한 계층에 따라 학교생활과 적응의 양상을 달라질 것으로 생각된다. 실제로 김교정·정규식(2008)의 연구를 보면, 부산광역시 다문화청소년 중 한국출생 263명, 외국출생 101명, 새터민 35명을 대상으로 분석한 결과 학년이 높아질수록, 경제수준이 어렵다고 느낄수록 성장환경에 대한 부정적 이미지가 높은 것으로 나타났고, 경제수준과 출생유형에 따라 학습활동 수준과 대인관계에서 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며, 현재 이용하고 있는 서비스 또한 차이를 가지고 있는 것으로 나타났다.

물론 다문화가정 청소년이 일반가정 청소년과 비교하여 생활의 여러 영역에 있어서 어려움이나 고충이 비교적 적고 원만하다고 하여 문제가 없다고 단언할 수는 없다(전경숙, 2008). 그러나 다문화가정 청소년들이 학교생활에서 경험하는 어려움들의 양상이 다문화의 문제인지 저소득층의 문제인지를 면밀히 분석할 필요가 있다.

(2) 다문화 아동청소년의 언어

국제결혼한 부부의 수가 많아지면서 이들의 언어적 장벽과 서로 다른 문화적 배경으로 인한 문제들이 가중되어 적응과정에서 많은 어려움이 있었고 사회문제화 되기도 했다. 사실상 언어의 문제는 한국사회에서 기본적인 삶을 영위하는 데 필수적인 요소로, 한국어를 제대로 숙달하지 못했다는 것은 원활한 생활을 하기 어려움을 의미하며, 청소년의 경우 한국어 미숙은 학업을 수행하거나 교우관계를 형성하는데 결정적인 영향을 미치기 때문에 청소년의 사회적 적응과 삶의 질에도 영향을 미칠 수 있는 중요한 문제이다(양계민, 조혜영, 이수정, 2009).

다문화가정 자녀의 언어문제에 대한 선행연구는 다수 있는데, 연구결과들은 주로 언어능력의 부진으로 귀결되고 있다. 예를 들면, 어머니의 언어적 장벽 및 2개 국어 병용, 문화적 차이로 인해 학습부진, 정체성 혼란 등 여러 측면에서 장애를 가질 가능성이 있다고 지적되거나(양순미 2007), 발달장애나 학습장애의 어려움을 보고하는 연구(이영주 2008), 언어학습과 정체성 형성, 대인관계 형성 등에 대한 문제를 지적하는 연구(오성배, 2005), 독해력, 어휘력, 쓰기, 작문능력 등이 일반 학생에 비해 현저히 떨어지고, 학습부진이 심하다는 연구(조영달 외, 2008) 등을 예로 들 수 있다.

다문화가정 자녀의 이러한 적응의 어려움에 대한 연구들은 주로 영유아기 및 초기 아동기를 중심으로 초점이 맞추어지는 경우가 많은데, 유치원에서 나타나는 다문화 아동들의 적응 양상들에 대해 연구한 김병순(2007)의 연구에서는 다문화가정 자녀들이 친구와의 상호작용에서 협동놀이보다는 주로 혼자놀이를 즐겼고, 대화유형에서도 짧은 대화나 혼잣말이 많아 상호보완적인 친구관계 형성에 많은 어려움을 보인다고 보고하고 있다. 또한 같은 연구에서 다문화가정 자녀의 경우 교사와의 상호작용에서도 언어적인 상호작용이 거의 이루어지지 않았으며, 평소 교사와의 대화나 신체적인 접촉 시 강한 거부감을 보이거나 미온적인 태도를 보였으며 우리말 실력이 부족하여 교사의 질문에 엉뚱한 대답하기, 회피하기, 따라하기 등의 행동을 보이고 있음을 보고한 바 있다. 이러한 연구는 주로 다문화 아동 및 청소년에 대하여 언어병리학적으로 접근하고 있는 연구로, 이 외에도 황상삼(2008), 황상삼·정옥란(2008), 황상삼·김화수(2008), 류현주·김향희·김화수·신지철(2008), 김화수·김지채·권수진(2009) 배소영 외(2009)의 연구 역시 다문화아동 및 청소년의 언어능력이 부족하다는 것을 언어병리학적 입장에서 살펴본 연구들이다.

이 중 황상삼의 연구(2008)에서는 농촌지역 다문화가정 아동들에 대한 언어표현, 언어이해 및 어휘이해력을 일반아동 집단과 비교한 결과 언어의 표현, 이해, 어휘이해력 세 가지 모두에서 일반아동보다 통계적으로 유의미한 수준에서 낮은 것으로 나타났고, 그 중 약 30%는 약간 언어발달지체 또는 언어발달장애 집단에 해당하는 것으로 나타났다.

다문화가정 자녀의 언어지체에 대한 오소정, 김영태, 김영란(2009)의 연구는 이보다 더 심각하여, 서울과 경기지역에 거주하는 취학 전 만 1세부터 6세까지의 다문화가정 아동 47명을 대상으로 '취학전 아동의 수용언어 및 표현언어척도(PRELS)'로 검사를 실시한 결과, 조사대상 중 3-6세 아동의 20%가 전반적인 언어이해나 표현언어에서 언어발달 지체 또는 장애를 보이는 것으로 나타났고, '영유아 언어발달 선별검사(SELSI)' 검사 판단기준에서는 언어발달 지체로 판정받은 아동이 조사대상자의 70%로 나타났다.

그러나 반대로 일반가정 자녀들과 유의미한 차이가 없다는 연구도 다수 존재한다. 예를 들면 유승애(2009)의 연구에서는 만 4세에서 6세에 해당하는 다문화가정 유아를 일반가정 유아들의 어휘와 비교한 결과 3, 4세의 수용언어의 경우 일반 가정 유아에 비해 6개월에서 1년 정도 지체되는 것으로 나타났으나 6세 집단에서는 일반가정 유아들과 유사한 수준인 것으로 나타났고, 구문의미 이해력의 경우는 5세만 약간의 지체를 보여주었고 4세와 6세의 경우는 일반가정 유아와 유사한 수준인 것으로 나타난 바 있다. 또한 우현경, 정현심, 최나야, 이순형, 이강이(2009)의 연구에서도 그림어휘력검사 결과 다문화가정 유아들이 일반가정 유아와 수용어휘력 수준에서 차이가 없는 것으로

나타났으며, 최연실(2006)의 연구에서도 다문화가정 아동의 이해력과 회상산출능력은 일반가정 아동들과 다르지 않은 것으로 나타났다. 그 외에도 김나영(2009), 권미지와 석동일(2010), 안성우와 신영주(2008), 김은영(2007) 등의 연구에서 일관되게 다문화가정 자녀들의 언어능력이 일반가정 자녀와 다르지 않음을 보고하고 있다. 또는 박주희와 남지숙(2010)의 연구에서는 다문화가정 아동의 언어 및 심리사회적 발달수준이 일반아동에 비해 낮은 것으로 나타났으나 연령이 증가함에 따라 집단간 차이가 유의미한 수준으로 점차 감소하는 경향성을 보고한 바 있는데, 이러한 결과들은 다문화가정 자녀들에게서 나타나는 언어지체의 문제가 다분히 환경적인 문제임을 나타내는 결과라고 볼 수 있다. 실제로 오소정 외(2009)의 연구에서 아동의 언어검사 결과는 어머니의 연령과 거주년수, 어머니의 한국어 능숙도와 유의미한 상관관계를 나타낸 바 있고, 이중언어 환경에서 두 나라 말을 배우는 아동들의 경우 전반적으로 언어발달에 있어서 한 가지 언어를 배우는 아동에 비해 초기 언어습득 및 발달이 다소 늦은 특성이 있지만 나중에는 또래수준으로 따라잡는 것으로 보고되고 있다(황혜신, 황혜정, 2000). 한국의 다문화가정의 경우 영어권 이외의 외국인 어머니에게는 모국어보다 서툰 한국어만 사용하게 하는 경향이 많아서, 자녀들이 외국인 어머니의 능숙한 모국어를 접할 기회가 적고, 따라서 외국인 어머니의 서툰 한국어 자극을 주로 받게 되어 적절하지 못한 언어자극환경에서 성장하기 때문에(오소정 외, 2009) 다문화가정 자녀의 언어지체 현상은 환경적 요인으로 인해 나타나는 일시적인 현상일 수 있다는 것이다.

그럼에도 불구하고 다문화가정 자녀에 대해 마치 언어능력 자체가 결핍된 존재인 것처럼 사회적 이미지가 형성되거나, 환경적 요인을 인정한다 할지라도 모든 다문화가정 자녀가 실제로 언어능력이 부족한 것은 아님에도 불구하고 모든 다문화가정 자녀는 '언어능력이 떨어진다' 는 집단고정관념을 형성하는 것은 매우 우려할만한 현상이다. 따라서 본 연구를 통해서 다문화가정 자녀들이 실제 일반 중산층 및 저소득층 자녀들에 비해서 언어능력이 떨어지는지, 능력이 떨어진다면 어떤 시기에 가장 많이 격차가 벌어지고 어느 시기부터 격차가 줄어드는지, 그러한 격차에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 등에 대한 면밀한 분석을 하여 객관화된 자료를 제시할 필요가 있을 것으로 생각된다.

4) 다문화가족 아동청소년의 발달에 영향을 미치는 요인

(1) 교사 및 멘토의 역할 및 상담

학교교사는 다문화가정 아동청소년의 학교생활 및 적응에 결정적인 영향을 주는 요인으로, 교사가

교실 내에서 다문화가정 아동·청소년을 대하는 태도는 학교환경 내에서 다문화가정 아동·청소년이 경험할 수 있는 심리적 소외와 문화적 이질감 등이 개인에게 미치는 부정적인 영향을 완화시켜줄 수 있는 가장 중요한 보호요인 중 하나이다(유희정 외, 2009). 교사가 문화적 다양성에 대해 긍정적인 태도를 가질수록 다문화가정 학생에 대해 긍정적인 태도가 증가하며(박윤경, 성경희, 조영달, 2008), 다문화가정 자녀의 학교적응이나 정체감 형성에 있어서 교사의 지지와 인식은 중요한 요인이기 때문이다(신혜정, 2007; 안은미, 2006)

그러나 전반적으로 교사들의 경우 다문화가정 청소년에 대한 지식이 부족할 뿐 아니라 다문화가정 청소년을 어떻게 다루어야 하는지에 대해 아무런 정보나 지식이 없는 상태이다. 아동 및 청소년을 대상으로 한 조혜영(2009)의 연구에서는 서울의 한 학교와 그 지역 지원센터의 방과후 프로그램 수업과정을 참여관찰하고 교사들에 대한 심층면담을 통해 교사들의 다문화가정 자녀들에 대한 인식과 상호작용 방안 모색 과정을 분석하였는데, 연구결과 학교교사들은 다문화가정 자녀의 지도에서 어려움을 느끼고 있었고, 학부모들과 상호작용하는 것에 대해서도 역시 어려움을 느끼고 있었다. 대부분의 국제결혼가정 어머니들이 한국어가 서툴기 때문에 심리적으로 위축되고 소극적인 태도를 지니게 되며 이로 인하여 교사들과의 교류를 회피하려는 경향성을 보이기 때문이다. 이러한 회피행동은 교사로 하여금 어머니들이 자녀교육에 대해 관심이 없는 것으로 여기게 만드는 요인으로 작용할 수 있다는 점에서(오연경, 2009) 다문화가정 자녀의 교사-학생간 관계는 부모 특성의 영향을 받을 수도 있을 것으로 생각된다.

교사와 더불어 다문화 아동·청소년을 대상으로 한 멘토링에 대한 논의는 많지만 사실상 멘토링의 효과에 대한 연구는 거의 전무한 실정이다. 윤경원·엄재은(2009)의 연구는 다문화가정 아동 멘토링 프로그램에 참여한 대학생 자원봉사자들의 멘토 경험을 분석하였는데, 분석 결과 다문화가정 아동에 대한 멘토링 과정이 멘토와 멘티 간 문화적 근접성을 확인하고 이질감이나 고정관념을 약화시키는 역할을 하였고, 멘토와 멘티가 유사-가족적인 관계를 형성하는 역할을 하였으며, 멘토링의 내용은 주로 학교교육에의 적응과 학업성취를 중심으로 이루어졌는데, 이 과정에서 멘토는 멘티를 대체적으로 ‘결핍’의 존재로 인식하고 있었다. 물론 이러한 인식이 고정관념으로 고착되거나 멘토 자신의 능력이나 관점을 주입하게 될 수 있다는 점을 인지하고 있는 경우도 있었으나 멘토들의 다문화가정 자녀에 대한 태도는 우리사회의 다문화가정 자녀를 보는 시각을 그대로 드러내고 있음을 시사한다. 따라서 현재 여러 정부부처에서 사업으로 제안하고 있는 멘토링사업의 과정을 면밀히 점검할 필요가 있으며, 멘토에 대한 사전교육이 필요하다.

(2) 다문화 아동·청소년의 부모-자녀관계

일반적으로 다문화가정의 외국인 모에게는 자신의 문화적응이 1차적인 과제이지만 자녀들이 학령기에 접어들면서 이들에게 중요한 과제가 되는 것은 자녀양육 및 부모자녀관계이다. 다문화가족의 부모 자녀의 관계에 대한 연구로 송미경 외(2008)의 연구가 있는데, 이 연구에서는 외국인 모가 한국에서 어떻게 적응해나가고 있으며 특히 자녀 양육과정과 부모자녀관계를 어떻게 경험하고 있는지, 어떠한 것을 도움이라고 지각하는지를 분석하였다. 총 8명의 외국인 모에 대한 심층적 면접을 실시한 결과, 외국인 모의 어려움은 가족 간 양육방식의 차이로 인한 어려움, 외국인 모 자신의 언어적 의사소통의 어려움이 자녀들의 지적 성장이나 언어발달에 영향을 주지 않는까 하는 염려 및 스트레스, 한국사회의 교육열에 맞춘 학습의 필요성과 인성교육의 필요성 사이에서의 고민과 함께 자신의 정체성 등에 대해 고민하고 있었다.

남윤주와 이숙(2009)은 다문화가족과 한국인 부모가족 아동의 어머니에 대한 애착, 자아개념, 일상적 스트레스, 우울의 차이에 대해 비교를 통해 다문화가족과 한국인 부모가족의 차이를 살펴보고자 하였는데, 한국인 부모의 자녀가 다문화가족의 아동보다 신뢰감, 의사소통, 애착에 대한 지각은 높고, 소외감은 낮은 것으로 나타났다. 자아개념의 경우도 한국인 부모 가족 아동이 다문화가족 아동보다 전반적으로 더 긍정적인 자아개념을 가지고 있었다. 또한 한국인 가족 자녀의 경우 다문화가족 자녀에 비해 학업과 교사관계 스트레스를 더 많이 느끼고 있으며, 다문화가족 자녀는 한국인 가족 아동보다 우울을 더 높게 지각하고 있다.

이지영(2010) 역시 단일문화가정 자녀와 다문화가정 자녀를 중심으로, 부모-자녀 의사소통 양식과 가족 응집력 그리고 스트레스가 청소년의 외톨이 성향에 미치는 영향을 비교하였는데, 전반적으로 보았을 때 부모-자녀간 의사소통 양식 수준이 높을수록 외톨이 성향 수준은 낮은 것으로 나타났으나, 단일문화가정 자녀와 다문화가정 자녀 두 집단 간 부모-자녀간 의사소통양식 수준에는 차이가 없는 것으로 나타났다.

그동안 부모자녀관계에 집중된 연구가 부재했던 상황에서 이상의 연구들은 새로운 시각을 제시하여 주었다. 그러나 외국인 모와 자녀는 둘 다 적응과정 및 발달상의 과정을 거치기 때문에 다문화가정의 구성에서부터 안정적인 정착까지의 과정을 아우를 수 있는 종단적 연구가 필수적이다. 종단설계를 통해 동일한 다문화가정 집단이 시간에 따라 어떻게 변화해 가는지, 그리고 그 변화를 설명할 수 있는 혹은 적응을 도와줄 수 있는 변인이 무엇인지에 대한 확인이 가능할 것이다. 게다가 이주가정의 자녀들의 경우 청소년기가 되어가면서 점차적으로 문제행동이 증가된다는 선행연구들로 볼 때,

다문화가정 자녀의 측면에서도 영아기부터 청소년기, 청년기까지 전체발달 양상을 기술하고 동시에 발달이상을 포착할 수 있는 체계적이고 전생애적인 연구가 요구되는 상황이다(곽금주 2008).

따라서 본 연구에서 다문화가정 자녀와 학부모, 학교교사 등 다문화가정 자녀를 둘러싼 환경요인을 모두 살펴보고, 다문화가정 자녀를 별개의 존재로 따로 떼어서 볼 것이 아니라 환경적 맥락 내에서 그들의 행동과 특성을 이해하며, 종단적으로 발달특성을 관찰할 필요가 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 적응에 대한 논의는 크게 학업수행 및 적응상의 어려움에 초점을 두고 있고 이를 위한 지원방안이 필요하다는 담론이 주를 이루고 있다(양계민, 조혜영, 이수정, 2009). 그러나 앞서도 살펴본 바와 같이 다문화가족 자녀의 학습부진과 학교생활 부적응의 문제는 특별히 다문화가족 자녀이기 때문이 아니라 한국의 일반적인 아동·청소년들의 특성, 특히 저소득층의 특성일 가능성이 있다. 따라서 다문화가족 아동·청소년의 발달 및 성장을 관찰함에 있어, 기존의 고정관념으로부터 탈피하여 객관적 시각을 유지하고, 실제 비(非) 다문화가정 자녀들과 다문화가족 자녀들이 발달과정에서 다른 특성을 보이는지, 다른 특성을 보인다면 그 이유는 무엇인지 등을 면밀히 분석하고 살펴볼 필요가 있으며 그런 점에서 본 연구와 같이 비(非)다문화가정 자녀 중 중산층과 저소득층, 그리고 다문화가정 자녀의 세 집단을 비교하고, 종단적으로 추적하여 발달을 비교하는 일이 필수적이라고 생각된다.

제 3 장

조사영역 및 변인선정

1. 이론적 타당성
2. 전문가 대상 타당성
3. 최종 추출문항

제 3 장 조사영역 및 변인⁶⁾선정

본 연구에서 다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위해 선정되어야 할 측정의 영역과 구체적인 설문문항을 선정하기 위하여 다음과 같은 절차를 거쳤다. 우선 첫 번째로는 선행연구를 통해 다문화가족 아동·청소년의 발달특성을 나타낼 수 있는 변인을 선정함으로써 이론적 근거를 확보하였고, 두 번째로는 연구자들이 선행연구와 경험을 통해 다문화가족 아동·청소년의 발달과정에 영향을 미칠 것으로 예상되는 영역과 변인을 선정한 후 다문화 전문가를 대상으로 미리 패널종단연구의 목적을 알려주고 각 영역 및 변인에 대해 해당 변인이 얼마나 필요한지를 ‘전혀 필요하지 않다(1)’ 부터 ‘매우 필요하다(5)’ 까지 평정하도록 한 후 평균을 산출하였다. 그 두 가지 과정을 통해 본 연구에 포함할 설문영역 및 변인을 선정한 후 그에 맞는 1차 설문문항을 구성하였다. 다음 과정으로 연구진이 1차로 구성한 설문문항에 대해 다문화 관련 전문가 3명과 연구진 2명이 회의를 거쳐서 설문구성의 내용 타당도를 검토하고 보다 적합한 문항들을 선정하였다. 마지막으로 최종 선정된 문항을 가지고 예비조사를 위한 초안을 작성하여 조사를 실시하였다.

1. 이론적 타당성

본 설문지에 포함하고 있는 문항들 모두와 관련하여 선행연구가 이루어진 것은 아니다. 일부는 선행연구에서 청소년의 건전한 발달과 관련된다고 밝혀진 변인들이고, 나머지는 선행연구에서 밝혀진 바 있는 것은 아니나 현장 전문가들이 포함시켜야 한다고 판단한 문항들이고 일부는 연구진이 포함시켜야 한다고 판단한 문항들이다. 그 중 선행연구를 통해 청소년의 발달에 영향을 미친다고 연구된 바 있는 변인들은 다음과 같다.

6) 본 장의 경우 2010년 보고서에 포함된 내용이나 2011년도 연구의 과정과 흐름의 이해를 돕기 위하여 재 포함시킨 부분임.

1) 아동·청소년 영역

■ 부모와의 의사소통 정도

부모-자녀 간의 의사소통은 효율적인 인간 상호작용의 접촉을 유지시킴으로써 가정에서는 가족구성원들 간의 상호작용을 촉진시키고, 사회에서는 서로의 정보교환과 이해를 가능하게 하여 자녀의 심리적인 자아존중감 발달과 사회화 교육에 중요한 역할을 한다(정유미, 2002). 초등학교 고학년 아동의 경우, 부모와의 의사소통은 부모-자녀 간의 연대성과 안정성을 계속 유지하게 하며, 변화에 따른 갈등과 문제를 원만하게 해결하기 위해 이들 간의 개방적인 의사소통이 필요하다(정나영, 이정숙, 1999).

청소년기가 되면서 부모와의 상호작용 빈도는 감소하지만, 그 영향력까지 감소하는 것은 아니다. 부모와의 의사소통은 청소년기에도 여전히 자녀의 적응에 영향을 주는 중요한 요인이다. 자신의 신상이나 교우관계에 대해 부모에게 솔직히 이야기하는 청소년들은 더 적응적인 특징을 보인다(Kerr & Stattin, 2000). NCES(1985)가 보고한 바에 따르면 자녀와 자주 이야기하고 자녀가 밖에서 무엇을 하는지 알고 있는 부모의 청소년 자녀는 학업성적이 좋았는데 특히 성적이 상위권인 청소년의 3/4은 부모와 거의 매일 이야기하고 있었다(허혜경, 김혜수, 2002에서 재인용).

부모와의 의사소통과 청소년 자녀의 정체감 형성에 대한 연구 결과를 보면, 부모와 친밀한 관계를 유지하는 동시에 자유롭게 자기 의견을 이야기하는 청소년들은 정체감 성취나 유예 상태에 있는 반면에, 정체감 혼미 상태의 청소년들은 부모와 대화가 부족하고 관계가 좋지 못했다(Grotevant & Cooper, 1985; Lapsly, Rice, & FitzGerald, 1990; Papini, Micka, & Barnett, 1989). 국내 연구에서도 부모의 의사소통이 개방적일 때 고등학생 자녀의 정체감 획득이 촉진되었다(김성일, 김남희, 2001).

부모-자녀 간에 정직하지 않고, 분명하지 못한 이중적 의사전달은 역기능적 의사소통을 유발하여 자녀의 정서에 많은 지장을 줄뿐만 아니라, 부모-자녀 간의 갈등을 생성하여 최악의 경우 자녀의 비행이나 정신질환을 유발하게 된다(장호선, 1987). 부모-자녀 의사소통은 자녀의 우울을 유의미하게 예측했으며(이은희, 최태산, 서미정, 2000), 부모와 의사소통 부족은 자녀의 자살 생각과 관련이 있는 것으로 밝혀졌다(이지연, 김효창, 현명호, 2005; Grob, Klein, & Eisen, 1983; Wodarski, & Harris, 1987).

■ 건강상태

아동기 전반기에서는 완만한 성장을 계속하지만, 후반기로 갈수록 빠른 성장속도를 보이며 남녀의 구분이 점차 뚜렷해진다. 이 시기는 여아의 성장속도가 남아에 비해 2~3년 일찍 성장의 정점에 이르고, 각 개인의 성장발달양상이나 성장곡선에서 개인차가 큰 시기이다. 신체발육은 비교적 완만한 편이지만, 뇌, 심장, 신장, 간, 폐, 위 등의 내장기관이나 조직의 성장·발달은 크기뿐만 아니라 그 기능이 더 충실해지고, 생식기관들은 사춘기가 되면서부터 급격한 성장을 보인다. 아동기의 성장발육을 위해서는 적절한 영양공급과 운동 및 휴식이 중요한데, 만약 이 시기에 영양의 불량이나 과다로 인하여 건강에 장애가 오면, 정서적, 지적 발달에 큰 영향을 미치게 되므로 적절한 영양을 공급하기 위해서는 균형잡힌 식이를 제공하여야 하며, 설탕이나 과다한 열량섭취는 비만의 원인이 되므로 삼가야 한다(박지영, 2010).

청소년기는 건강관련 행동과 습관을 형성하는데 매우 중요한 시기이다. 건강 관련 습관(식습관, 운동, 수면 등)이나 건강에 유해한 술, 담배 등은 주로 청소년기에 시작된다(Maggs, Schulenberg, & Hurrelmann, 1997; Roth, Brooks-Gunn, Murray, & Foster, 1998). 청소년들은 급속한 신체 성장으로 높은 식욕을 보이며 정서적 문제를 해결하거나 또래에게 수용되기 위해서 음식을 섭취한다. 반면에 기초대사율은 청소년 초기에서 말기로 가면서 점차 감소하여 비만이 초래될 수 있다. 청소년기 비만은 고혈압, 당뇨병 같은 성인병을 유발할 수 있을 뿐 아니라, 자아존중감을 손상시키고 열등감을 유발하며 또래들 사이에서 잘 어울리지 못하고 위축되게 만든다(Bruch, 1981). 한국 아동청소년의 비만율은 2008년 9.6%로 2005년의 8.6%보다 증가했는데(보건복지가족부, 2009), 비만 청소년의 80%가 성인기 비만으로 이어짐을 고려할 때(Santrock, 2003) 청소년 비만에 대한 관심이 요구된다.

청소년기 신체 활동 부족 또한 문제이다. 신체적 활동량은 청소년 초기에서 후기로 갈수록 감소한다(Santrock, 2003). 더욱이 한국의 청소년들은 학업에 대한 압력으로 말미암아 운동 등의 신체활동을 할 기회를 박탈당하고 있는 실정이다. 보건복지가족부(2009)에 따르면 한국 아동청소년의 기초체력은 과거에 비해 저하되는 것으로 보고되고 있다. 운동 등의 신체 활동은 신체건강 뿐 아니라 심리적 건강에 도움이 된다. 청소년을 대상으로 한 연구 결과에 따르면, 운동은 스트레스 유발 사건의 영향을 감소시킴으로써 스트레스에 대한 완충 작용을 하는 것으로 알려졌다(Brown & Siegel, 1988).

청소년기에는 생리적 원인(수면호르몬 형성 시간의 지연)으로 말미암아 늦은 취침을 취하게 되는데

이는 수면부족을 유발한다. 한국의 입시와 교육 제도는 청소년기 수면 부족 현상을 가중시킨다. 수면 시간은 수업시간의 주의집중, 시험 성적, 우울증 및 질병의 발병과 관련이 있는 것으로 보고된 바 있다(Wolfson, & Carskadon, 1998).

청소년기의 건강 상태는 이들의 신체, 심리적 발달에 영향을 줄 뿐 아니라 성인기 이후의 건강상태로 이어진다. 또한 청소년기에 형성된 식습관, 수면형태, 운동, 음주, 흡연 등의 건강 관련 행동은 평생 동안 지속되는 경향이 높다. 따라서 청소년의 건강 문제에 대한 꾸준한 관심과 교육이 요구된다.

■ 성적 및 학습어려움

아동과 청소년의 대부분이 학생의 신분인 만큼 학업문제가 이들의 주요 관심사인 것은 당연하다. 한국의 청소년들은 가장 큰 스트레스 원인은 학업과 진학 문제이며, 학업 문제로 인한 스트레스는 청년 초기에서 후기로 갈수록 더욱 증가한다(김의철, 박영신, 2001; 박영신, 김의철, 김묘성, 2002). 문화방송에서 펴낸 MBC 청소년백서(2000)에 따르면, 한국의 중고등학생들은 학업 부담으로 인해 큰소리를 지르거나 파괴욕구, 아무것도 하고 싶지 않은 무기력, 불안과 초조, 슬픔, 부모에게 반항하고 싶은 욕구, 가출이나 자살 충동을 느낀다고 보고하고 있다.

아동이 학업 성적이 좋을 때에는 자긍심, 만족감 등을 느끼는 반면, 학업 성적이 좋지 않은 경우에는 수치심, 무능감, 불안 등을 느끼게 되어 우울한 감정이 유발된다(마미옥, 1993). 또한 아동들은 성적이 부모의 기대에 미치지 못할 때 가장 높은 스트레스를 받으며, 자신이 감당할 수 없는 어려운 과제나 양을 지나치게 받을 경우 과제를 하지 않고 도피하려는 경향이 있다(최미묘, 1992).

학업적 결과는 청소년의 긍정적 자아개념이나 자기존중감, 정신건강, 이탈행동, 및 미래 직업선택과 인생 설계에 큰 영향을 주는 중요한 문제이다. 한국 청소년의 자아개념에서 학업적 자아개념이 차지하는 비중은 매우 높으며(조현철, 2000), 학업 성취에의 지속적인 실패는 부정적인 자아개념을 형성하고 자기 존중감을 저하시킨다(허혜경, 김혜수, 2002). Kifer(1978)의 연구 결과, 고등학교 성적이 우수한 학생은 자기존중감이 높았고, 고등학교 졸업 후에도 대학 진학과 직업적 역할에서 더 성공적이었으며, 성인기에도 높은 자기존중감을 보였다(장휘숙 2004에서 재인용). 반면에 성적이 부진한 학생은 우수한 학생보다 우울증, 강박증, 불안 등의 증상을 더 경험한다(임규혁, 1991). 또한 학습 부진은 반사회적 행동이나 비행과 관련이 있으며, 학업 수행이 저조하고 수업을 따라가지 못하는 청소년은 비행집단에 쉽게 가담하고 그들에게 더 의존하는 경향이 있다(Perlmutter, 1987). 국내에서도 학교생활 충실도는 학교 폭력에 영향을 미치는 요인이었다(임영식, 1998). 끝으로 청소년

기 학업성적은 진로와 향후 삶의 방향을 결정한다는 점에서 중요하다. 고등학생들은 자신의 진로선택을 저해하는 요인으로 학업성적을 들고 있다(민영두, 1992). 이 시기의 학업 부진은 진학이나 높은 지위의 직업을 선택할 기회를 차단함으로써 낮은 계층의 삶을 살게 할 수 있다.

■ 학습동기

학습 동기란 학습자가 학습 활동을 가치롭게 여기고 학습 상황에서 의도한 목표를 달성하기 위해 학습관련 행동을 지속하게 하는 힘이다(Brophy, 1998). 인간의 동기는 행위의 시작 여부, 행위 시작에 걸리는 시간, 행동의 지속성과 강도, 그리고 행동으로 인한 인지적, 정서적 반응을 결정한다. 따라서 학습 동기가 높은 학생과 낮은 학생은 학습 관련 행동에서 차이를 보인다.

학습동기 높은 학생은 낮은 학생보다 더 학습에 몰입하고 즐거움을 느끼며, 적극적인 문제해결 전략을 사용하고, 어려움이 있어도 지속적으로 노력하며, 성취의 결과에 자부심을 느낀다(Skinner & Belmont, 1993). 또한 학습동기가 높은 학생은 낮은 학생보다 학업 성취가 더 높다. 국내에서 행해진 종단 연구 결과에 따르면, 학습 동기는 사교육보다 더 학업성취도 향상에 기여했다(정윤경, 이민혜, 우연경, 봉미미, 김성일, 2010).

일반적으로 학습동기의 범주는 외적 동기(extrinsic motivation)와 내적 동기(intrinsic motivation)로 구분된다. 외적 동기는 외적 보상이나 유인가에 의해서 학생들에게 동기를 부여하는 것이고 내적 동기는 흥미나 호기심과 같은 학습자가 본래 지니고 있는 욕구에 반응하는 것이다(Pintrich & Schunk, 1996). 동기와 성취에 대한 Spence와 Helmreich(1983)의 연구 결과에 따르면, 내적 동기는 외적 동기보다 더 높은 성취를 유발한다. 학습동기를 내적 동기와 외적 동기로 구분하여 분석한 국내 연구에서도 고등학생의 학업성취는 외적 동기보다 내적동기와 더 높은 관련이 있었다(한영숙, 현성용, 이종구, 조현철, 2007). 더욱이 내적 동기는 지능지수의 효과를 고려한 후에도 고등학생의 학업성취도를 예언했으며, 특히 IQ가 낮은 집단에서 내재적 동기는 학업성취도의 유의미한 예측변인이었다(김아영, 조영미, 2001). 따라서 청소년의 학습 동기, 특히 내적 동기 향상을 위한 사회적 노력이 요구된다.

■ 성취동기

성취동기란 높은 평가기준이 설정되었을 때, 다른 사람들보다 뛰어나려고 노력하며 성공하고자

하는 학습된 동기이다(McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1976). McClelland 등(1976)에 따르면, 성취동기가 높은 사람은 성취 상황에서 외적 보상보다는 성취 자체를 목적으로 추구하는 경향이 있고, 결과에 대한 책임을 회피하는 경향이 낮으며 미래지향적이다. 또한 성취동기가 높은 사람은 성공가능성이 중간정도인 도전적인 목표를 선택하는 경향이 있지만, 성취동기가 낮은 사람은 지나치게 높거나 낮은 목표를 선택하는 경향이 있다. 그 밖에 성취동기가 높은 사람은 실패에 대한 두려움보다 성공에 대한 기대가 높기 때문에 실패 회피 경향성보다 성공 추구 경향성이 높으며 (Atkinson, 1964), 성공의 원인은 능력이나 노력 때문으로, 실패의 원인은 노력 부족 때문으로 여기는 경향이 강하다(Weiner & Kukla, 1970).

아동의 높은 성취동기는 부모의 태도에 의해 직접적인 영향을 받는 것으로 알려져 있으며 (Sutton-Smith, 1973), 부모의 제한적이고 통제적인 양육태도는 자녀의 성취동기를 저하시키는 것으로 나타났다(Barens, 1972; Lynn, 1974). 국내의 연구에서도 이러한 결과는 대체로 일관된 경향을 나타내는데, 어머니의 온정성이 높을수록 청소년의 성취동기는 높고, 거부적이고 제재적일수록 성취동기가 낮았다고 보고하고 있으며(홍성훈, 2002), 어머니가 성취지향적인 양육태도를 보이고 아버지가 친애적인 양육태도를 보일수록 성취동기에 긍정적인 영향을 준 것으로 나타났다(한승미, 2005).

청소년의 성취동기는 진로 관련 행동과 높은 관련이 있는 것으로 밝혀졌는데, 대학생을 대상으로 한 연구에서 성취동기는 대학생의 합리적인 진로결정 및 학교적응수준에 대한 가장 강력한 예언변인이었으며, 성취동기가 높은 남학생과 성공공포가 낮은 여학생들이 학교생활에 더 잘 적응했다(유계식, 이재창, 1997). 중고등학생의 경우도 마찬가지로 성취동기가 높은 학생은 진로성숙도와 직업준비행동수준이 높았다(강원덕, 안귀여루, 2010; 권혜경, 이희경, 2004)

청소년기에 성취동기가 중요한 또 다른 이유는 성취동기에 따라서 목표달성을 위해 노력을 기울이는 정도와 실제 성취의 수준이 결정된다는 점이다. 예를 들어, 성취욕구가 높은 사람은 낮은 사람보다 자기 아버지의 신분을 넘어설 가능성이 더 높았고(McClelland et al., 1976), 남자건 여자건 31세에 성취욕구가 높은 것으로 기록되었던 사람이 낮은 사람보다 또래에 비해 41세에 더 많은 봉급을 받는 경향이 있었다(McClelland & Franz, 1992).

■ 직업포부 및 학력포부

진로 포부는 특정 직업에 대한 개인의 동경과 열망이다(김완석, 김선희, 2005). Gottfredson(1981)

은 진로 포부가 여러 진로 대안들 중에서 중요하거나 가능한 진로를 유지하고 그렇지 않은 진로들을 포기하는 타협과정을 통해서 발달한다고 하였다. 진로 장벽, 즉 자신의 진로 목표를 방해하는 개인 내적 또는 외적 요인을 많이 지각할수록 개인 낮은 진로 포부를 갖게 되는 것이다(Luzzo & Hutcheson, 1996; 김양희, 유성경, 2009). 이는 개인의 직업적 능력 이외에 개인이 속한 사회 집단에 대한 평가 및 그에 대한 지각이 진로 포부에 영향을 주고 있음을 말해준다.

초등학생들에게 있어 직업적 포부는 그 실현여부를 떠나서 그 꿈을 이루기 위하여 계획을 세우고 실천하며 더 나은 삶을 위해 노력한다는 점에서 의미가 있다(이신란, 2008). Ginzberg(1951)는 10대에서 20대 초반까지 직업을 선택하고 준비하는 과정이 단계적으로 변화함을 제시하였는데, 아동기는 현실적 고려없이 개인적 흥미와 소망에 따라 미래의 직업을 결정하는 시기이며, 청소년기는 자신의 흥미, 능력, 인생의 목표, 현실적 환경을 절충하여 진로의 가능성을 탐색하는 시험적 시기라고 하였다(최경숙, 송하나, 2010).

청소년기는 능력이나 사회계층과 같은 추상적 개념이 발달하는 시기일 뿐 아니라, 자신의 욕구와 현실적 가능성을 통합하여 직업적 포부를 구체화시키는 시기이다(Super, 1980). 따라서 소수민족 청소년들은 주류 사회가 자신이나 자신이 속한 문화에 대해 부정적으로 평가하고 직업적 제한을 두고 있음을 지각할 수 있으며, 이러한 지각을 통해서 스스로 자신의 진로 선택과 미래에 대한 계획을 제한시킬 수 있다(Spencer & Dornbusch, 1990). 목표 수준이 적절하고 도전적일 때 자기효능감과 성취 수준이 향상되기 때문에, 이들의 낮은 목표 설정은 낮은 학업적 및 직업적 성취로 이어질 수 있다(Bandura, 1997; Schunk, 2001).

■ 자아개념

자아개념(self-concept)이란 자신에 대한 지각과 평가(Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)로, 자신의 신체, 능력, 가치, 흥미 등에 대한 지각이나 느낌을 말한다. 학령기동안 아동들은 자신의 신체적, 행동적, 그리고 다른 외적 특성들을 나열하다가 점차 그들의 지속적인 내적추상적인 특성인 기질, 가치, 신념, 이념과 같은 것으로 변화해간다(Damon & Hart, 1988; 최경숙, 송하나, 2010). 청소년들은 추상적 사고나 조망수용 능력과 같은 형식적 조작 능력의 발달로 인하여 자신을 비교적 논리적이고 객관적으로 평가할 수 있으며, 자기 평가 과정에서 의미 있는 타인의 견해를 참조할 수 있게 된다(Santrock, 2003).

학령기와 초기 청소년들은 자신의 심리적 특성에 대해 이야기하기 시작하지만, 이러한 특성이

상황에 따라 변하는 것이 아니라, 변하지 않고 지속되는 절대적인 특성인 것으로 생각하는 경향이 있다. 그러나 15세경이 되면 자기가 모든 상황에서 똑같이 행동하는 사람이 아니라 상황에 따라 변하는 특성을 가진 사람이라는 것을 알고 혼란스러움을 경험할 수 있다. 이는 청소년기의 형식적 조작기의 사고를 하게 되면, 청소년들이 추상적 특성들을 비교할 수 있게 되며, 나아가 고등학교 후기에 이르면 자신의 불일치에 대해 더 이상 불편해하지 않고 이러한 특성들을 체계적으로 통합할 수 있게 된다.

자신을 어떻게 지각하는가의 문제가 개인의 행동과 정서에 영향을 준다는 점에서 자아개념은 심리적 건강 및 행동적 적응과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되어 왔다. 예를 들어, 발달된 자아개념을 갖고 있는 청소년들은 우울해질 가능성이 적고 또래들보다 더 잘 적응한다(Jordan & Cole, 1996). 한국 대학생을 대상으로 한 연구에서도 부정적인 자아 개념은 우울증, 충동성, 죄책감, 수면장애, 신체화 증상 등의 다양한 정신건강 지표들과 관련이 있었다(전현민, 노명래, 1991). 또한 학업, 가족, 사회성, 외모 등에 대한 자아개념이 높은 초등학생은 학교생활에 더 잘 적응하는 것으로 나타났다(이현민, 이종구, 2004).

더욱이 Kaplan(1980)은 부정적 자아개념이 일탈 행동과 밀접한 관련이 있다고 주장했다. 그에 따르면, 또래 거부나 학업 실패와 같이 자아개념이 위협받는 상황에서 개인이 규범에 부합하는 방식으로 자아개념을 형성할 수 없다면 대신에 일탈을 통해 자아개념의 향상을 시도하기 때문에 자아개념이 낮은 사람일수록 비행에 저지르는 빈도가 높다는 것이다.

자아개념과 일탈의 관련성에 관해서 Oyserman과 Markus(1990)는 가능한 자아(possible self)의 중요성을 강조하면서 긍정적인 가능한 자아가 적은 청소년들이 비행에 더 많이 가담한다고 하였다. 비행청소년들은 일반청소년보다 부정적인 미래 전망을 가지고 있고, 비행에 깊이 개입한 사람일수록 부정적 가능 자아가 높으며, 종단연구 결과 청소년의 일탈적 자아개념은 1년 후 비행행동의 증가를 예측한다는 연구 결과들(윤진, 장근영, 박윤창, 김도환, 1997; 이은주, 정익중, 2009)은 자아개념이 일탈과 비행행동에 영향을 미치고 있음을 시사한다.

끝으로 청소년들의 자신에 대한 자각은 직업발달과 진로 선택에 중요한 영향을 미친다. Super(1953; 1963)에 따르면 진로선택 과정에서 자아개념과 현실적 요인들 간에 타협을 하게 되기 때문에, 사람들은 자신의 자아개념과 일치하는 직업을 선택하게 된다. 자아존중감이 증가한 여성은 고등교육과 전일제 직업을 선호하는 반면에, 자아 존중감이 감소한 여성은 시간제 직종이나 무직을 선호한다는 Stein과 Newcomb, Bentler(1990)의 종단연구 결과는 이러한 사실을 경험적으로 입증하고 있다.

■ 자아존중감

아동중기와 후기 동안의 자아존중감 점수는 일반적으로 안정적이거나 약간 높아질 수 있는데, 청소년기로 가는 과도기를 거치면서 자아존중감 점수가 낮아지다가 고등학교 연령이 되면 다시 증가하게 된다(Wigfield et al., 1991). 자아존중감이 일시적으로 하락하는 요인은 아동의 자의식 수준이나 다른 사람의 의견에 대한 관심이 높아지고 다른 사람의 시각에 더욱 신경을 쓰기 때문인데, 자의식의 증가는 더욱 비판적으로 자기 평가를 하게 만들고, 자아존중감을 낮추게 만든다.

사춘기 때 일어나는 많은 신체적·인지적·사회적 변화로 인해 초기 청소년들은 자기에 대한 의문을 갖게 되는데, 이러한 정체감 위기에 직면하여 자신이 누구인지, 앞으로 어떤 사람이 될지에 대한 의문에 대한 답을 찾는데 실패하게 될 경우 자신이 가치에 대한 확신을 갖지 못하고 혼란에 빠지게 된다. 이러한 자아존중감의 저하는 스트레스가 중복되어서 나타날 때 가장 크게 나타날 수 있지만, 대부분의 청소년기 동안 자아존중감은 눈에 필만한 감소를 나타내지 않는다.

■ 스트레스

아동들은 급속한 사회 변화와 학습에 대한 기대감 때문에 미처 준비가 되기도 전에 여러 종류의 성취를 해야 하는 과도한 스트레스를 받고 있다(최성운, 1991). 아동은 성인과 달리 스트레스의 원인을 인식하고 대처하는데 필요한 지적 기술이 경험의 미숙으로 제한되어있기 때문에 결과적으로 스트레스가 누적되어 따라서 성인보다 더 위험할 수 있다(김보용, 2009). 아동들이 경험하는 스트레스는 일상생활에서 일어나는 작은 일들이 대부분인데 일상적 스트레스는 몇 개가 동시에 나타나 복합적 상황을 초래하는 경우도 있기 때문에 단순한 생활사건보다 더 위협적이며, 아동의 사회적 부적응과 행동 문제를 예측하는 주요인이 된다(Folkman, & Lazarus, 1984).

청소년기는 신체적, 인지적, 사회적으로 급격히 변화하는 동시에 정체감과 자율성을 획득해야 하는 시기이므로, 청소년들은 다양한 스트레스에 직면하게 된다. 이러한 청소년기 스트레스는 보편적인 현상이지만, 한국의 청소년들은 입시중압감이라는 과도한 심리적 압박을 경험하고 있다. 한국인의 스트레스 경험과 대처에 대한 김의철과 박영신(1997)의 연구에서도 고등학생과 대학생에게 가장 스트레스를 주는 생활사건은 성적, 시험, 공부와 같은 학업 스트레스였다. 또한 중고등학생 2000명을 대상으로 한 조사에서 43.6%가 성적이나 진학 스트레스로 인해 급우나 다른 학생들에게 폭언이나 말다툼을 하고 싶은 충동을 느낀다고 응답했으며, 25%의 학생이 실제로 행동에 옮겼다는 사실은

한국 청소년들의 경험하는 스트레스의 심각성을 말해준다(한길리서치, 1997; 장휘숙, 2004에서 재인용). 2009년 보건복지부 조사 결과에서도 평상시 스트레스를 ‘대단히 많이’ 또는 ‘많이’ 느끼는 아동청소년의 비율은 남녀 각각 38.1%와 50.1%에 달했다(보건복지부, 2009).

많은 연구자들은 청소년의 스트레스가 다양한 행동 및 심리적 문제와 관련이 있음을 보고하고 있다. 예를 들어, 청소년의 학업 스트레스, 친구관계 스트레스, 그리고 학교폭력 스트레스는 이들의 우울, 비행 및 낮은 학업성취와 관련이 있었다(이경아, 정현희, 1999; 이은희, 최태산, 서미경, 2000). 또한 스트레스 수준이 높은 실업계 고등학생들은 흡연량이 많고 더 이른 연령에 흡연을 시작하는 경향이 있다(함진선, 현명호, 임영식, 2006). 더욱이 청소년의 스트레스는 자살과 같은 극단적 문제행동과도 관련이 있다는 점에서 중요하다. 자살을 시도한 청소년들은 스트레스 수준이 높고(Adams, Overholser, & Spirito, 1994; Wilson, Stelzer, Bergman, Kral, Inayatullah, & Elliot, 1995), 학업성적과 가정의 경제적 수준을 통제했을 때에도 스트레스는 고등학생의 자살 생각을 유의미하게 예측했다(이지연, 김효창, 현명호, 2005). 이러한 연구들을 종합할 때, 청소년의 스트레스는 여러 부적응적인 심리 상태와 행동의 위험을 증가시키는 요인이라고 볼 수 있다.

■ 외모만족도

사람들은 모든 연령에서 자신의 행동이나 능력, 외모 등을 평가하기 위해서 비교가 되는 준거를 필요로 한다(김경희, 2002). 사회비교는 자신에게 중요한 영향을 미치는 대상에 대한 비교와 평가를 포함하기 때문에(Health Canada, 1996), 아동기에는 발달정도, 목표, 능력, 지위 등이 비슷한 또래가 서로 가장 적절한 비교 상대가 된다(김경희, 2002).

아동은 학년이 높아짐에 따라 더 많은 사회비교를 하게 되는데, 특히 아동 후기에는 신체상 발달에 있어서 사회비교가 중요한 역할을 하게 된다(Stormer & Thompson, 1996). 아동들은 자신들의 외모가 다른 사람들에게 좋게 보여 지는지를 걱정하며, 자신의 외모에 대한 또래의 반응에도 민감하다(Smolak, 2004).

이러한 사회비교는 청소년기가 되면서 더욱 많아지며, 신체적 성장이 완만하던 아동기와 달리 청소년들은 신체적으로 급격한 변화를 경험하게 된다. 청소년들은 신체적, 인지적 변화로 말미암아 외모에 대해 극도의 관심을 갖게 되는데(장휘숙, 2004; 허혜경, 김혜수, 2002), 이들이 갖고 있는 신체상은 상당히 부정적이다. 청소년들은 자신의 외모에 대해서 매우 불만족하며, 이러한 경향성은 특히 여자 청소년들에게서 더 심하게 나타난다(Brooks-Gunn, 1988; Duke-Duncan, 1991).

국내 청소년의 경우, 고등학생의 80% 이상이 자신의 신체 부위에 대한 성형을 희망하고 있고(구미희, 1999) 여학생이 남학생보다 현저하게 신체에 대한 만족도가 낮았다(장선철, 송미현, 2004; 조혜란, 최종명, 2007; 한준상, 이춘화, 윤옥경, 2000). 청소년들의 신체상은 왜곡되기 쉬우며 특히 여자 청소년들이 보이는 외모불만족은 이러한 왜곡된 신체상에 기인하는 경우가 많다. 예를 들어, 여자 청소년들은 자신보다 더 마르고 큰 키를 이상형으로 지각하여 자신을 실제보다 더 뚱뚱하다고 판단하는 경향이 있다(구자명, 이명희, 1994; Jacobi & Cash, 1994).

많은 연구들은 청소년, 특히 여자 청소년들의 외모만족이나 자신의 신체적 매력에 대한 인식이 자기존중감과 직접적인 관련이 있다는 결과를 일관되게 보고하고 있으며(양계민, 정진경, 1993; 장선철, 송미현, 2004; Zumpf & Harter, 1989), 외모에 불만족하는 청소년들은 학업성취도가 높아도 사회적 자아존중감이 낮았다(서윤경, 2003). 또한 외모 스트레스가 높은 학생들은 자기효능감이 낮은 반면에(김의철, 박영신, 1999), 외모에 만족하는 남녀중학생들은 성취동기와 사회성이 높고(구자명, 이명희, 1994), 학교생활에 더 잘 적응하는 것으로 나타났다(장선철, 송미현, 2004).

여자 청소년들의 신체에 대한 불만족은 섭식장애나 우울과 같은 내현적 문제행동으로 이어질 가능성도 있다. 종단연구 결과들에 따르면 조숙한 여성은 신체에 대한 불만과 섭식 장애를 보일 위험이 높으며(Swarr & Richards, 1996), 청소년 초기에 자신의 신체에 대해서 부정적으로 느끼는 소녀는 그렇지 않은 소녀보다 2년 후 섭식 장애에 걸릴 확률이 높았다(Attie & Brooks-Gunn, 1989). 또한 자신의 신체에 대한 부정적 감정을 많이 느끼는 여자 청소년은 우울한 기분을 더 많이 느끼는 것으로 나타났다(Rierdan, Koff, & Stubbs, 1989). 한국 청소년을 대상으로 한 연구에서도 객관적인 신체 매력은 주관적 안녕감과 관련이 없었으나 신체 매력에 대한 주관적 지각은 주관적 안녕감과 유의미한 관련이 있었으며, 자신의 신체 매력을 높게 지각하는 청소년일수록 주관적 안녕감의 수준이 높았다(김진주, 구자영, 서은국, 2006).

■ 국가정체성

정체감 형성은 청소년들이 해결해야 할 주요 발달 과업임에 분명하다. Erikson(1968)은 청소년들이 나는 누구인가, 무엇을 할 것인가, 나의 미래는 어떻게 될 것인가 등에 대해서 빈번하게 질문을 제기하는 것을 정체감 형성을 위한 과정으로 보았다. Marcia(1987; 1989)는 정체감 지위를 유예, 유실, 혼미, 성취의 네 가지 유형으로 구분하고, 이에 따라 청소년의 심리, 사회, 행동적 특성에 차이가 있다고 주장했다. 이러한 주장은 많은 연구들에서 지지되었는데, 정체감 성취와 유예 상태의

청소년들이 유실이나 혼미 상태의 청소년들보다 이상적 자아와 실제적 자아간의 차이가 크지 않고, 자기존중감과 스트레스에 대한 인내, 무분별한 동조에 대한 저항과 같은 심리적 적응 수준이 높았다(Dellas & Jernigan, 1990; Waterman, 1992)

청소년기에는 개인의 능력, 직업, 외모에 대한 정체감 뿐 아니라 민족에 대한 정체감 또한 발달한다. Phinney(1996)에 따르면, 민족정체감은 자신이 민족 집단의 구성원이라는 의식 및 구성원과 관련된 태도, 감정을 포함하는 정체감의 기본적인 측면이다. 민족정체감의 형성은 자신의 본래 민족 집단과 주류 문화 집단에 동시에 노출되는 소수집단 청소년들에게 중요하다(Phinney, 2000; Phinney & Aplipuria, 1990). 소수민족 청소년들의 민족 정체감은 민족 문제가 중요하지 않은 단계에서 다른 민족과 자신이 속한 민족에 대해 관심을 갖는 단계, 그리고 자신이 속한 민족 집단을 명확히 밝힐 수 있는 단계로 발달한다(Phinney, 2005). 연구결과, 민족 정체감의 문제를 고민하고 해결하여 높은 민족정체감 단계에 있는 소수민족 청소년들은 그렇지 않은 소수민족 청소년들보다 자기존중감이 더 높았고(Phinney & Rosenthal, 1992), 본래 민족 집단 뿐 아니라 다른 민족 집단 구성원들에게 긍정적인 태도를 갖고 있었다(Phinney, Ferguson, & Tate, 1997). 반면에 부정적인 민족정체감을 형성한 소수민족 청소년은 부정적인 자아개념이나 정신 건강상의 문제를 보이는 경우가 더 많은 것으로 밝혀졌다(Kail, 2007).

■ 문화적응

문화적응(acculturation)이란 ‘문화적 집단들이나 그 구성원들 간에 접촉의 결과로 발생하는 문화적, 심리적 변화 과정’ 이다(Berry, 2005, p.291). Berry(1990; 1997; 2005)는 상이한 두 개의 문화에 노출된 소수민족 구성원들은 문화적응 과정에서 자문화 정체성을 유지하는 정도와 타문화 집단과의 관계 유지 정도에 따라 통합, 동화, 분리, 주변화의 전략 또는 태도를 취할 수 있다고 하였다. 동화(assimilation)란 자문화 정체성을 유지하지 않은 채 타문화와의 일상적 상호작용을 추구하는 것이고, 분리(seperation)는 자문화 정체성 유지에만 가치를 둔 채 타문화와의 상호작용을 회피하는 것이다. 그 밖에 자문화 정체성과 타집단과의 관계를 모두 추구하거나 회피할 때 통합(integration) 또는 주변화(marginalization)가 발생한다.

Berry에 따르면, 개인이 어떠한 문화적응 전략을 취하는가에 따라서 행동변화(behavioral shifts)와 문화적응 스트레스(acculturative stress)의 정도가 달라진다. 연구 결과, 행동의 변화는 동화 전략을 취할 때 가장 컸고, 분리 전략을 취할 때 가장 적었다. 또한 통합 전략을 취한 사람들은

주류 사회의 새로운 행동을 선택적으로 취하는 동시에 자문화의 가치로운 행동들을 유지한 반면, 주변화 전략을 취한 사람들에게는 자문화의 유산을 상실함과 동시에 비행, 물질남용, 가족 학대와 같은 역기능적이고 일탈적 행동들을 보였다(Berry, 1997). 문화적응 스트레스는 통합 전략이 가장 적고 주변화 전략이 가장 높았다(Berry, 1997; Berry & Kim, 1988; Berry et al., 1987).

심리적 적응에 초점을 둔 Berry와 달리, Ward(1996)은 심리적 문화적응(psychological adaptation)과 사회문화적 문화적응(sociocultural adaptation)을 구분했다. 심리적 적응이 신체적, 심리적 건강을 의미한다면, 사회문화적 적응은 새로운 문화적 맥락에서 일상생활을 얼마나 잘 할 수 있는가를 말한다. 뉴질랜드와 네팔 이주자를 대상으로 한 연구들에 따르면, 이중 국가 정체감을 유지하는 통합 전략 사용자들은 우울 수준이 낮고 심리적 적응 수준이 높았다. 반면에 주류 문화 정체감만을 유지하는 동화 전략을 사용할수록 사회문화적 적응 수준이 높고 언어 사용, 친구 만들기 등의 어려움을 적게 경험하는 것으로 나타났다(Ward & Kennedy, 1994; Ward, & Rana-Deuba, 1999).

■ 다문화수용성

소수민족 청소년들은 청소년기에 자신의 민족성 문제에 의식적으로 직면하게 된다. 비록 아동기에도 특정한 문화적 차이를 인식할 수 있기는 하지만, 청소년들은 인지적 성숙으로 말미암아 민족적, 문화적 정보를 반영하여 자신의 과거와 미래에 대해 생각할 수 있으며 다수 문화가 자신과 자신의 민족적 집단을 어떻게 평가하는지에 민감해진다(Santrock, 2003). 이러한 상황 속에서 소수민족 청소년들은 자신의 민족 집단으로 인한 선입견, 차별, 편견 등에 직면하게 되고, 그로 인해 스트레스를 경험한다. 미국의 경우, 이러한 스트레스는 일본계 미국인, 또는 능력이 있는 중산층 소수 민족 청소년의 경우에도 예외가 아니었다(Sue, 1990). 또한 소수민족 청소년들은 소수민족에 대한 부정적 고정관념을 갖고 있는 교사들에 의해 평가를 받으며(Spencer & Dornbusch, 1990), 범죄, 빈곤 등의 행동이 소수민족 때문이라는 잘못된 평가를 받는다(van Dijk, 1987). 한국의 경우 상황은 더욱 심각할 수 있는데, 한국사회는 단일 민족 사상의 영향으로 다른 민족과 문화에 대한 편견과 차별이 강하기 때문이다(심우엽, 2009).

Berry(2005)는 상호 문화 적응을 이루는 과정에서 주류 문화 또한 중요한 역할을 한다고 보았다. 그에 따르면, 주류 문화는 자문화 유지 및 비주류문화와 관계 추구에 따라 다문화주의(multiculturalism), 격리(segregation), 추방(exclusion), 혼합(melting pot)의 전략을 사용할

수 있으며, 주류 문화가 어떠한 문화적 태도를 보이는가는 비주류 문화 구성원이 취하는 문화 적응 전략 및 태도에 영향을 주게 된다.

■ 집단괴롭힘 피해 경험

일생동안 또래의 영향이 가장 큰 시기는 청소년기이다. 이 시기동안 중요한 의미 있는 타인 (significant others)으로 언급하는 대상의 50%가 친구들이다(장휘숙, 2004). 청소년들에게 동년배 친구는 애정과 친밀감의 근원인 동시에 다양한 지원과 즐거움을 제공해주는 대상이다(허혜경, 김혜수, 2002). 또한 또래는 사회화의 대행자로 아동에게 중요한 역할을 한다. 아동들은 또래관계를 통해 적응적인 사회적 행동유형을 배우고, 자신의 행동에 대한 기준으로 또래를 활용하며, 연령이 증가함에 따라 규준적 또래 압력에 점점 반응적으로 되어간다(최경숙, 송하나, 2010). 따라서 청소년들은 또래의 수용을 강력히 원하며, 동년배 집단에 수용되는 것은 이들에게 매우 중요한 일이다. 여러 연구들에서 사회적으로 고립되고 친구가 없는 청소년들은 자기존중감이 낮고, 외로움과 우울, 사회적 불만족을 더 많이 경험했으며, 음주와 비행 등의 문제행동을 보일 위험이 높았다(권정혜, 이봉건, 김수현, 1992; 문은영, 윤진, 1994; Buhrmester, 1990; Kupersmidt & Coie, 1990). 반면에 청소년기의 안정적 친구 관계는 성인초기와 중년기의 자기존중감 및 긍정적인 정신건강과 관련이 있는 것으로 밝혀졌다(Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Hightower, 1990).

따돌림의 영향은 또래거부나 괴롭힘(bullying)이 청소년에게 미치는 영향을 통해 살펴볼 수 있다. 또래 거부는 그 빈도와 강도에 따라 심각성의 정도가 다르기는 하지만 청소년의 자기존중감을 손상시키고 우울을 증가시킬 뿐 아니라(Vernberg, 1990; Walker & Green, 1987), 무단결석, 학습부진, 공격성, 위축된 행동과 같은 여러 가지 적응 문제를 유발하며, 단 한 번의 거부 경험이 심하게는 학교생활에서 낙오되게 할 수도 있다(Bronfenbrenner, 1989; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1995). 더욱이 이러한 청소년들은 성인 초기까지 공격적이거나 반사회적 행동을 지속하거나 결혼생활, 성생활, 직업적 문제, 및 심리적 문제를 경험하기도 한다(Parker & Asher, 1987). 또래 괴롭힘의 희생자들도 마찬가지로 우울, 무기력, 등교 기피 증상을 보였으며 성인이 되어도 우울하고 자존심이 낮았다(Limber, 1997; Olweus, 1993).

아동기와 청소년기 우정 관계 형성에는 연령, 성별, 인종, 학업성취 등 다양한 측면에서의 유사성이 중요하게 작용하기 때문에 외모, 언어, 사회계층이 다른 다문화 청소년들은 따돌림의 대상이 되기

쉽다. 김유경 등(2008)에 따르면, 결혼이주여성 자녀의 약 20%가 또래로부터 따돌림을 당한 경험이 있었으며 그 이유는 부모가 외국인인어서, 외모가 다르거나 의사소통이 안돼서 등으로 나타났다(심우엽, 2009에서 재인용). 많은 선행연구들은 이러한 인종차별을 경험한 소수민족 청소년들이 그렇지 않은 청소년보다 우울, 불안, 강박, 반항장애, 품행장애 등의 심리 행동적 문제를 보일 가능성이 높고 심리적 안녕감이 낮다고 보고하고 있다(Caldwell, Zimmerman, Bernat, Sellers, & Notaro, 2002; Coker 등, 2009; Williams, Neighbors, & Jackson, 2003).

■ 부모의 양육태도

아동의 연령이 증가함에 따라 자녀를 양육하는 부모의 양육방식도 변화하게 된다. 특히 자녀들이 청소년기에 들어서게 되면 부모들은 자녀가 어렸을 때보다 허용적인 태도로 가지며 자녀의 자율성을 강조하게 된다. 청소년 역시 부모에 의존하여 정서적 안정을 얻고자 하던 시기에서 벗어나 위안, 안심 및 정서적 안정을 부모에 의존하기보다 자신의 정서적 힘으로 얻으려고 하는 정서적 자율성과 자신의 일을 스스로 처리하고 스스로 결정하고 돌볼 수 있는 능력인 행동적 자율성을 획득하게 된다.

이 시기에는 일반적으로 부모와 자녀 간에 독립성의 문제로 갈등을 경험하게 되는 경우가 많은데, 이러한 갈등은 청소년의 신체적 외모, 친구선택 문제, 학업 등과 같은 비교적 일상적인 내용들이 주가 되며, 갈등이 오래 지속되거나 심각한 것은 아닌 경우가 많다. 청소년들의 자기주장은 계속 증가하고 부모는 이전에 비해 자녀에게 허용적인 태도로 자율성을 강조하게 되면서 부모-자녀관계는 부모지배적인 관계에서 보다 동등한 관계로 발달해가게 된다.

부모의 양육태도는 권위적, 독재적, 허용적, 방임적 유형으로 구분된다(Maccoby & Martin, 1983). 많은 연구들은 이러한 부모 양육 태도 유형에 따라서 청소년 자녀의 심리사회적 행동에 차이가 있음을 보고하고 있다(Feldman & Wentzel, 1990; Kandel & Lesser, 1969; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Parish & McCluskey, 1992; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994). 이들을 종합하면, 자녀에 대한 애정과 통제가 모두 높은 권위적(authoritative) 부모의 자녀는 자율성과 자신감 및 책임감이 높고 학업성적이 좋으며, 사회적으로 유능한 반면, 통제가 높고 애정이 낮은 독재적(authoritarian) 부모의 자녀는 자신감이 부족하고 의존적이며 지적, 사회적으로 적응적이지 못했다. 또한 애정이 높고 통제가 낮은 허용적(indulgent) 부모의 자녀는 책임감과 지도력이 부족하고 또래의 동조에 취약했으며, 애정과 통제가 모두 낮은 방임형(indifferent) 부모의 자녀는 학업성적이

낮고 자기통제력과 자신감이 부족하며 충동적이고 비행이나 약물사용 등의 문제행동을 많이 보이는 것으로 나타났다. 권위적 양육태도를 지닌 부모의 자녀가 가장 적응적인 발달을 보이는 이유는 권위적 부모들이 자녀에게 자율성과 한계를 균형있게 제공하고 자녀에 맞게 훈육 방식을 조절하며 빈번한 의사소통으로 자녀의 지적 발달과 심리사회적 발달에 기여하기 때문이다(장휘숙, 2004).

그 밖에 부모의 양육행동이 청소년 자녀에게 영향에 대한 연구 결과를 보면, 권위적인 부모의 자녀는 확고한 정체감과 긍정적 자아개념을 바탕으로 또래 압력에 동조하지 않은 반면에, 지나치게 엄격하거나 허용적인 부모의 양육태도는 자녀의 동조행동을 증가시켰다(Cooper, Grotevant, & Condon, 1983; Fuligini & Eccles, 1993). 한편 부모의 역기능적인 양육 태도가 청소년 자녀의 자기 표상을 통해서 우울을 유발시킬 수 있는데(Garber, Robinson, & Valentiner, 1997), 이는 부모가 애정이 적고 통제를 많이 하는 형태의 양육을 할 때 청소년 자녀의 자기존중감과 자기가치감이 저하되어 우울감을 느끼게 된다는 것이다.

■ 부모의 지지

아동은 가정에서 여러 가족들과 지지적인 관계를 통해 얻게 되는 지식과 경험, 도움들을 바탕으로 성장, 발달해 가는데 부모 지지를 충분히 받은 아이들은 높은 학업 성취력, 긍정적 자아개념과 자아 통제력을 갖는다(한미현, 1996).

청소년기가 되면 부모로부터의 독립을 원하고 또래의 중요성이 증가하지만, 그렇다고 부모의 영향력이 완전히 사라지는 것은 아니다. 청소년이 의존하는 대상은 문제 유형에 따라 달라지는데, 의복, 음악적 선호, 여가 등의 단기적 문제는 또래에게 의지하지만 교육이나 직업 등의 장기적이고 중요한 문제는 여전히 부모에게 의존하는 경향이 있다(Steinberg, 1999). 부모로부터 수용과 사회적 지원을 많이 받는 청소년들이 자기존중감과 자기효능감이 높다는 사실은 많은 연구들에서 일관되게 지지되었다(김의철, 박영신, 1999; 2001; 박영신, 김의철, 민병기, 2002; Coopersmith, 1967; Gecas, 1982; Robinson, 1995). 또한 부모의 사회적 지지는 높은 수준의 진로 포부와도 관계가 있으며, 부모의 지원은 사회적 지위보다 고등학생의 진로 포부를 더 많이 예측했다(박용두, 이기학, 2008; Sewell & Howser, 1975). 그 밖에 부모의 사회적 지원을 많이 받는 청소년은 비행이나 반사회적 행동에 가담할 가능성이 적고(Herrenkohl, Maguin, Hill, Hawkins, & Abbott, 2001; Jessor, Bos, Vanderryn, Costa, & Turbin, 1995), 우울 수준이 낮았다(Graber, 2004; Sheeber, Hops, Andrews, & Davis, 1997).

■ 교사의 지지

아동과 청소년의 사회화 과정에서 교사만큼 영향을 미치는 사람도 드물다. 여러 연구들은 아동과 청소년들이 관대하고 열등감이 들게 만들지 않으며 정서적으로 안정되고 친절하고 따뜻하고 신뢰할 수 있는 선생님을 좋아한다고 보고하고 있다(Aptekar, 1983; Teddlie, Kirby, & Stringfield, 1989).

교사의 행동은 아동의 학습에도 중요한 영향을 미치는데, 교사의 지지적 도움행동, 부정적인 피드백과 지시행동, 교사의 높은 기대, 기회와 선택 부여 행동 등은 아동의 학습에 대한 의욕, 학습에 따른 태도, 학습에 대한 목적의식 등의 학습동기에 영향을 미친다(최윤선, 2000). 학생들은 교사에게 학업 전달 이외에 정서적 지원을 기대한다는 것이다. 그러나 한국의 실정은 이러한 학생들의 기대에 부응하지 못하고 있다. 한국 중고등학생을 대상으로 한 연구에서 많은 학생들은 ‘선생님이 자신들의 생각이나 사고방식을 이해해주시지 않는 것(57.3%)’, ‘고민이 있을 때 상의할 선생님이 없는 것(57.7%)’, ‘선생님이 대화를 나누려고 하시지 않은 것(48.6%)’에 대한 불만을 나타냈다(김병성, 정영애, 이인효, 1982). 통계청 조사에서도 15세 이상 청소년들의 8.2%가 교사와의 관계에 약간 또는 매우 불만족한다고 응답했다(통계청, 2008).

교사는 학교 맥락의 중요한 일부이며, 행동, 기대, 태도를 통해서 청소년의 행동과 발달에 영향을 준다. 교사가 관심을 갖고 지켜보고 있다고 지각하는 청소년들은 학업수행 및 바람직한 사회적 결과를 성취하려는 동기가 높은 것으로 밝혀졌다(Wentzel, 1997). 또한 교사와의 관계가 청소년의 학교생활 적응에 미치는 영향에 대한 연구에서도 교사와 관계가 긍정적인 청소년들이 학업성취가 높고 비행, 우울, 또래 문제 등을 더 적게 경험하는 것으로 나타났다(이경아, 정현희, 1999).

■ 친구의 지지

아동은 학교에 들어가면서부터 부모나 가족 뿐 아니라, 또래, 교사와 관계를 형성하면서 사회관계망의 크기가 확대된다. 아동기 동안 또래와의 관계는 아동들이 자기 또래의 나이에 맞는 지능과 흥미를 발달시키고, 비슷한 감정을 공유하는 기회를 제공하고, 또래관계를 통해 또래와 상호작용하는 방법을 익히게 하는 역할을 하는데, 이는 장래의 사회적 관계에까지 영향을 미치게 된다. 아동의 긍정적, 부정적 친구관계는 미래 청소년기와 성인기의 대인관계, 정신건강 및 문제행동 등의 적응과 밀접한 관련이 있다(정성인, 1998).

아동기의 친구관계가 함께 노는 대상으로 개념화되는 것과 달리, 인지적, 정서적으로 성숙한 청소년들에게 친구란 심리적으로 서로 유사하고 비밀을 지켜주며 어려운 상황에서 편을 들어주고 도움이 되는 존재이며, 청소년기동안 청소년들의 애착대상은 부모에서 또래로 변화해가게 된다. 청소년들은 부모보다 또래와 더 많은 상호작용을 할 뿐 아니라 친구 관계를 매우 중요시하고 또래로부터 많은 영향을 받는다(허혜경, 김혜수, 2002). 따라서 청소년들은 친구관계에서 신뢰, 친밀감, 공감적 이해를 더 많이 기대하게 되고(Berndt & Perry, 1990), 과거 부모나 가족에 의해서 제공받았던 정서적 지원을 친구들로부터 제공받게 된다(Cotterell, 1992; DuBois & Hirsch, 1990). 정서적 지원자의 연령별 변화에 대한 Furman과 Buhrmester(1992)의 보고에 따르면, 초등학교 3학년생의 가장 빈번한 지원 제공자는 부모였으나, 7학년 학생은 부모와 동성 친구를 지원 제공자로 지각하는 정도가 비슷했고, 10학년 경에는 친구를 가장 빈번한 지원 제공자로 보고했다. 청소년기는 친구 관계의 중요성이 커지는 만큼, 친구의 영향력 또한 증가한다. 예를 들어, 친구의 지지는 아동보다 청소년들의 자기 존중감에 더 강력히 기여했다(Harter, 1987). Sullivan(1953)은 친한 친구 관계는 자신의 불안이나 두려움을 개방할 때 자신이 비정상이 아님을 발견하고 조언과 정보를 얻을 수 있다는 점에서 서로의 가치감 향상에 기여하게 된다고 설명했다.

■ 학교 내 다문화 관련 지원여부

학교는 가정과 함께 중요한 사회화 기관이다. 현대 사회에서 가정의 교육적 기능 약화로 말미암아 학교의 영향력이 이전 세대보다 더 강력해졌다. 더욱이 청소년기는 아동기에 비해서 학교에서 보내는 시간이 크게 증가한다는 점에서 학교는 청소년의 발달과 적응에 절대적인 영향을 미친다고 볼 수 있다(장휘숙, 2004). 청소년의 발달과정에서 학교는 학생을 보살피고 관리하는 기능, 학생의 연령과 수준에 따라 필요한 지식과 기능을 가르치는 기능, 문화적 가치와 신념, 전통을 전달하는 기능, 학생 평가의 기능, 진로 설계 기능, 및 성공 체험 기능을 제공한다(허혜경, 김혜수, 2002). 행정자치부(2008)의 조사 자료에 따르면, 한국 사회 다문화가족 자녀의 수는 5만 8천명으로, 그중 약 10.6%가 13세에서 18세까지의 청소년들이었다. 아직까지는 이들의 연령이 어리거나 5-10년 후에는 아동 청소년기에 도달하여 학교 적응과 정체성 등의 문제에 봉착할 것으로 예상된다(보건복지가족부, 2009). 이미 해외에서는 국가마다 나름의 다문화 교과프로그램과 학교적응 프로그램을 운영하고 있으며 학교 내 인적, 물적, 심리적, 재정적 환경을 구비함으로써 다문화 교육의 실천을 돕고 있는 바(한국교육과정평가원, 2007), 우리 사회에서도 이러한 노력이 시급하다.

■ 문제행동(충동성 및 과잉행동, 공격성, 우울 및 불안, 위축, 비행)

대부분의 아동과 청소년들은 큰 어려움 없이 성인기로 발달하지만, 일부는 여러 문제행동을 일으키기도 한다. 아동과 청소년의 문제행동은 크게 비행, 공격 행동과 같이 문제가 외부로 표출되는 외재화된 장애(externalizing disorders)와 우울, 불안과 같이 문제가 자신에게로 향하는 내재화 장애(internalizing disorders)로 구분될 수 있다(Achenbach & Edelbrock, 1987).

그 중에서 외재화된 장애인 비행과 폭력은 한국을 포함하여 전 세계적으로 증가하는 추세이다. 또한 청소년 비행 중에서 폭력행동은 청소년 범죄의 1/3을 차지할 정도로 빈번하게 발생하고 있다. 청소년 비행의 체포비율이 10-15%에 지나지 않음을 고려할 때(Dryfoos, 1990) 실제 상당수의 청소년들이 비행 가담 경험을 갖고 있을 것으로 예측된다. 청소년기 비행의 증가 원인으로는 또래 거부에 대한 심한 공포감이 있을 수 있으며(Gold & Petronio, 1980), 부정적 정체감과 낮은 자기통제, 낮은 교육기대, 낮은 학교 성적, 낮은 사회경제적 지위 및 낮은 가족지원체계 등이 비행을 예측한다고 하였다(Santrock, 2003).

청소년기의 비행과 폭력, 공격행동은 성인기 이후까지 이어질 수 있다는 데에 문제의 심각성이 있다. 기존의 연구에 따르면, 9세에서 17세 비행청소년들의 80%가 8년 내에 다시 수감되는 경향이 있으며(진태원, 1996), 반사회적 성인의 대다수가 과거에 반사회적 청소년이었다. 비행청소년들은 범죄에 다시 가담하지 않더라도 저조한 학업 성적으로 인해서 고등학교를 중도탈락하거나 안정적 직업을 얻지 못하기 쉬우며(Meeus, Dekovic, & Iedema, 1997), 폭력이나 공격적 청소년의 경우 문제행동에서 벗어나더라도 정상적인 현실적응이 어려운 이차적 부적응을 겪는 경우가 많고 학교 및 사회생활에 장애를 경험하게 된다(진태원, 1996).

한편, 청소년기 내면화된 문제행동으로 불안과 우울을 대표적으로 들 수 있다. 정서 발달 과정에서 청소년기는 부정적 정서가 증가하는 시기로(Buchanan, Eccles, & Becker, 1992), 청년기 우울증은 비교적 흔하게 나타나는데 견딜 수 없을 정도의 울적한 기분이 주된 증상으로 대인관계 위축, 권태감, 무력감, 수면 및 식사 장애를 수반하기도 한다. 아동들도 우울증을 보이지만, 우울한 기분은 사춘기를 전후하여 급격히 증가하다가 청년후기에 다시 감소한다는 점에서 청소년기는 우울증후에 가장 취약한 시기라고 볼 수 있다(Chen, Mechanic, & Hansell, 1998; Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, McGee, & Angell, 1998). 또한 잦은 평가와 사회 비교, 실패 경험을 하게 되는 청소년기에는 불안도 수준이 증가되는 경향이 있다(Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998)

청소년기 우울은 자살의 직접적 원인으로 인식되는데, 우울한 사람은 그렇지 않은 사람보다 32배

더 많은 자살 기도를 한다고 보고된 바 있다(Kaplan, Sadock, & Gree, 1994). 그 밖에 우울한 청소년들은 부정적 자아개념을 갖고 자기존중감이 낮으며, 집중력과 학업수행이 저조하다. 또한 이들은 불안이나 품행장애 등의 다른 장애나 신체적 질병을 갖는 경우가 많으며, 수면, 섭식, 배설과 같은 생리적 기능 문제를 갖는 경우가 많다(Jaenicke, Hammen, Zupan, Hiroteo, Gordon, Adrian, & Burge, 1987; Wicks-Nelson, & Israel, 2000). 여러 종단연구들은 외현적 장애와 마찬가지로 청소년들의 불안이나 우울과 같은 내재화된 장애도 성인기에 유사한 문제로 이어질 가능성이 높음을 보고하고 있는데, 이는 청소년기 우울증에 진지한 관심을 가질 필요가 있음을 시사한다(Garber, Kriss, Koch, & Lindholm, 1988; Quinton, Rutter, & Gulliver, 1990).

■ 언어능력

이주청소년에 관한 기존의 연구들(Yoshikawa & Way, 2008; Qin, Way, & Mukherjee, 2008)에 따르면 언어는 이주청소년의 사회적, 정서적 성장에 심각한 문제를 야기할 수 있다고 한다. 완벽하게 이중언어를 구사하는 이주가정의 아동은 주류집단의 아동들에 비해 학문적으로 더 높은 수준을 보이고, 완벽하게 이중문화를 습득하지 못하거나 이중언어효능성을 가지지 못한 청소년에게서 심리적인 적응문제와 문화적응문제가 많이 나타났으며, 가정에서 주류집단의 언어에 비해 다른 언어를 주로 사용하는 소수민족집단의 청소년들은 자기소외나 따돌림과 같은 심리사회적 요인에서 위협을 보였다(Yu, Huang, Schwalberg, Overpeck, Kogan, 2003)고 보고하고 있다.

■ 사회적지지

확대가족 네트워크는 이주 아동에게 결정적인 지지 네트워크를 제공하며, 적응수준에 영향을 미치는 요소이다(Yoshikawa & Way, 2008). 이주 아동은 자신의 민족적 문화와 관련하여 민족공동체로부터 강력한 지지를 받을 때 학교생활을 더 잘하는 경향이 있으며(Zhou, 1997; Gibson, 1998), 교사와의 관계의 질과 학생의 민족문화에 대한 학교 관계자들의 존중은 학생의 소속감에 기여하는 것으로 나타났다(Asanova, 2005). 또한 가족자원, 가정 밖의 사회적 지지, 학교맥락, 그리고 영어실력은 이주 아동의 학문적 성취에 상당히 중요한 요인(Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, & Todorova, 2009)이라는 기존의 연구들에 근거하여 다문화가정 아동들이 사회적 지지를 받을 수 있는 대상이 있는지에 대한 문항으로 선정하고자 하였다.

2) 가정환경 영역

가정환경 영역은 주로 부모의 역할과 그 영향에 대한 내용으로 크게 부모특성, 가족특성, 양육특성 및 경제적 수준으로 구분하였다. 그 중 선행연구를 통해 청소년기 발달에 영향을 미친다고 보고된 변인들은 다음과 같다.

■ 양육스트레스

양육스트레스란 부모의 역할을 수행하는 과정에서 일상적으로 지각되는 스트레스로(Abidin, 1992), 부모의 정신건강과 역기능적 양육 행동, 그리고 자녀의 행동 문제에 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다. 자녀가 점차 성장해 감에 따라 부모의 양육스트레스도 증가할 수 있는데, 자녀의 신체적 성장으로 물리적 처벌이나 통제가 불가능하게 되고, 인지 능력의 발달로 인해 부모가 제시하는 규칙에 이의를 제기하기 때문이다. 이러한 과정에서 부모와 청소년 자녀 간에 갈등이 증가하게 되는데, 양육과 관련된 부정적인 경험의 누적은 부모에게 양육스트레스를 유발하는 것으로 알려져 있다(장휘숙, 2004).

좀 더 구체적으로 살펴보면 부모의 만성적 양육스트레스는 우울과 정적 관련이 있으며, 생활스트레스보다 어머니의 우울을 더 잘 설명하는 것으로 나타났다(서민정, 장은진, 정철호, 최상용, 2003; 하은혜, 오경자, 김은정, 1999; Quittner, Glueckauf, & Jackson, 1990). 또한 양육스트레스가 높은 어머니들은 자녀 양육에 대한 효능감이 낮아서 양육스트레스가 양육효능감에 부정적인 영향을 주는 것으로 확인되었다(김도희, 이경은, 2009; 서민정 등, 2003; 서소정, 2004; 송미혜, 송연숙, 김영주, 2007; Cutrona & Troutman, 1986; Gross, Conrad, Fogg, & Wothke, 1994). 이러한 부모의 부정적 심리 상태는 역기능적 양육행동으로 이어질 수 있다. 연구 결과, 부모가 양육스트레스를 많이 받을수록 강압적이고 거부적인 양육행동을 많이 하는 것으로 나타났고(김미숙, 문혁준, 2005; 신숙재, 2007; 조규영, 어용숙, 안민숙, 2010), 다문화가정의 어머니들이 경험하는 자녀 발달 및 적응에 대한 양육 스트레스는 권위적, 통제적 및 적대적, 거부적 양육태도에 정적 영향을 주었다(임지향, 이홍표, 2010). 그 밖에 어머니의 양육스트레스는 아동의 행동 문제 및 사회적 발달과도 관련이 있는 것으로 밝혀졌으며(김현미, 도현심, 2004; 박진아, 이경승, 신의진, 2009; 이의정, 이상균, 2009; 홍순혜, 이숙영, 2009), 아동의 신체적 공격 행동에 직접적으로 영향을 미치는 요인이었다(이경혜, 김정일, 2010). 한국 사회 다문화가정 어머니들은 자녀발달 및 적응상의 문제, 사회적 편견,

경제적 부담과 과중한 역할 부담 등으로 한국인 어머니에 비해서 양육스트레스가 높음을 고려할 때(임지향, 이홍표, 2010), 다문화가정 부모의 자녀 양육 스트레스에 대한 사회적 관심이 요구된다.

■ 생활스트레스

일반적으로 자녀가 청소년기에 도달하면 부모는 발달 단계상 중년기에 도달한다. 이 시기에 부모는 신체적 변화와 건강문제, 낮은 부부 만족도, 자녀와의 갈등 증가, 그리고 경제적 부담 등 여러 면에서 많은 스트레스를 경험하는데, 이는 전세계 대부분 국가의 부모들에게서 보편적으로 나타나는 현상이다(허혜경, 김혜수, 2002; MacDermid & Crouter, 1995; Silverberg & Steinberg, 1990).

Lazarus와 Folkman(1984)에 따르면 생활사건 스트레스(life events stress)는 개인이 가지고 있는 자원을 초과하거나 개인의 안녕을 위협한다고 지각하는 모든 일상생활사건을 의미한다. 이러한 스트레스는 개인의 신체적, 심리적 건강과 행동에 영향을 주게 되는데, 특히 부모의 일상생활 스트레스는 부모 역할 수행을 저해함으로써 자녀의 적응과 발달에 부정적인 영향을 주는 것으로 알려졌다(김영희, 1996). 또한 어머니가 느끼는 생활상 스트레스가 많으면 자녀 양육 효능감 또한 낮아진다고 보고된 바 있다(Kotchick, Summers, Forehand, & Steele, 1997). 그 밖에 많은 연구들은 부모의 스트레스가 우울 및 자살시도와 밀접한 관련성이 있음을 일관되게 보고하고 있으며(Paykel, 1969; Schwarzberg & Dytell, 1988), 특히 경제적 스트레스, 가정생활 스트레스, 자녀양육 스트레스가 있는 경우 부모의 우울의 수준이 높았다(김오남, 2005; 엄미선, 전동일, 2006; Pett, Vaughn-Cole, & Wampold, 1994).

■ 어머니의 자아존중감

자아존중감이란 자신의 가치에 대한 주관적 평가를 의미하며, 인간의 행동과 심리에 다양한 영향을 준다(Rosenberg, 1965). 많은 연구들은 우울, 불안, 신경증, 사회적 부적응 등에 자아존중감의 문제가 내재되어 있음을 일관되게 보고하고 있다. 그 중에서도 어머니의 자아존중감 상태는 어머니의 정신건강 및 양육 태도와 밀접한 관련이 있는 것으로 알려졌다.

자아존중감이 낮은 사람이 우울과 불안의 정서를 보인다는 Rosenberg(1965)의 주장과 같이, 어머니의 낮은 자아존중감은 스트레스와 높은 상관성이 있었고(Aunola, Nurmi, Onatsu-Arviolommi, & Pulkkinen, 1999), 장애 아동 가정에서도 자아존중감이 낮은 어머니가 자아존중감이 높은 어머니보

다 불안 반응이나 부모 역할 스트레스가 더 높았다(전유경, 2003). 스트레스 수준이 높은 어머니들은 자녀에게 스트레스가 많은 환경을 제공할 가능성이 높다는 점에서(Essex, Klein, Cho, & Kalin, 2002), 어머니의 스트레스는 자녀의 심리적 문제로 이어질 가능성이 높다.

또한 어머니의 심리적 상태는 양육행동에 영향을 주는데, 자아존중감이 높은 어머니들이 자녀에 대한 애정과 수용 수준이 높고 독립성과 자율성을 부여하는 등 긍정적인 양육태도를 취하는 것으로 밝혀졌다(박서영, 박성연, Cheat, 2007; 손화의, 윤종희, 1983). 다문화가정 어머니를 대상으로 한 김민경과 김경은(2009)의 연구에서도 자기존중감이 높은 어머니는 애정과 자율적 양육 태도가 높았고 거부 수준이 낮았으며, 어머니의 자기존중감은 양육태도를 매개로 자녀의 사회적 능력에 영향을 주는 것으로 나타났다.

■ 문화적응 상태

다문화가정의 어머니들은 언어와 의사소통, 대인관계, 사회문화적 기술 습득의 측면에서 새로운 문화에 적응해야 한다. Berry(1990; 1997; 2005)는 문화적응 상태를 자문화 유지와 주류문화 수용성에 따라 통합(integration), 동화(assimilation), 분리(seperation), 주변화(marginalization)로 구분했다. 이러한 부모의 문화 적응 상태는 자녀의 성장과 발달에 중요한 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Crijnen, 2003; Levitt, Lane, & Levitt, 2005). 한국계 미국인 청소년에 대한 Kim과 Pohner(2002)의 연구에서도 부모의 문화적응 상태는 양육효능감 및 자녀 양육 태도와 밀접한 관련이 있음이 확인되었다. 또한 한국에 거주하는 다문화가정 어머니들을 대상으로 한 김현경(2009)의 연구에서도 출신국과 한국의 문화를 모두 수용하는 ‘통합’ 수준이 높은 어머니들은 자녀양육을 잘 할 수 있다는 효능감 수준이 높았으나, 한국 문화와의 상호작용을 회피한 채 출신국의 정체성만을 유지하는 ‘분리’ 수준이 높은 어머니들은 자녀 양육 효능감이 낮게 나타났다.

■ 문화적응 스트레스

이주자들은 새로운 문화에 적응하는 과정에서 문화적응 스트레스를 경험하게 된다(Berry, 1990; 1997; 2005). Williams와 Berry(1991)에 따르면, 문화적응 스트레스는 우울, 불안, 소외감, 신체적 증상, 정체감의 혼란을 유발하고 이주자들이 사회에 통합되는데 어려움을 겪게 한다. 특히 어머니의 문화적응 스트레스는 자녀 양육과 발달에 부정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 국제결혼 이주 여성을 대상으로 한 연구 결과에 따르면, 문화적응 스트레스는 우울 수준과 정적 관련이 있었고(임수진,

오수성, 한규석, 2009), 자녀의 성격이나 부모-자녀 관계에도 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(최명선, 곽민정, 2009). 해외 이주가정을 대상으로 한 박형원(2010)의 연구에서도 문화적응 스트레스를 높게 경험하는 어머니의 자녀는 위축이나 우울, 불안과 같은 내면화된 문제 행동을 보이는 경향이 더 높았다.

■ 가정 내 모국어 사용

다문화가정에서 어머니의 모국어 사용은 자녀의 이중 언어 노출로 이어진다. 이중 언어 환경 자체는 아동의 언어발달에 큰 영향이 없는 것으로 보고되었다(Genesee, Paradise, & Cargo, 2004). 그러나 사회경제적 계층을 고려했을 때, 이중 언어 환경의 영향은 사회계층에 따라 상이한 것으로 밝혀졌다. August와 Shanahan(2006)의 연구에서 사회계층이 낮은 이중언어 사용 아동은 낮은 학업 수행 수준을 보였으나, 다른 민족 집단과 유사한 사회경제적 지위에 있는 이중언어 사용 아동은 학업 수행이 뒤떨어지지 않았다. 앞서서도 이미 언급했던 바와 같이 한국 농촌지역 다문화가정 아동의 언어 특성에 대한 황상심(2008)의 연구에 따르면, 전체 다문화가정 아동 중 약 30%가 언어발달에 지체 또는 장애 증상을 보였으며 어휘이해력이 비교집단보다 낮았다. 그러나 임재우(2009)는 이러한 다문화 자녀들의 언어 발달 양상을 결함이나 지체로 규정하기보다는 환경의 적극적인 노력을 통해 보상될 수 있는 지연의 문제로 볼 필요가 있음을 지적했다.

■ 자녀 학교교육에 대한 관심

자녀가 중고등학생이 되면 부모의 학교 교육에 대한 관심은 크게 줄어들지만, 학교 교육에 대한 부모의 참여는 아동기와 마찬가지로 청년기에도 여전히 중요하다. 많은 연구들은 학부모의 교육적 참여가 청소년의 학업 성취, 학습동기, 학업적 자기효능감, 및 진로 선택에 긍정적인 기여를 한다고 보고하고 있다. 예를 들어, 중등학교에서 학부모의 적극적인 참여를 유도한 프로그램을 실시하는 것은 청소년의 학업적 성취에 긍정적인 효과를 주는 것으로 밝혀졌다(Epstein & Dunbar, 1995). 특히 초등학생 자녀에 대한 부모의 학습 활동 지원과 교육 기대 수준은 아동의 학업성취에 긍정적 영향을 주었으며(김경근, 2000; Lee & Bowen, 2006), 중학생 집단에서도 마찬가지로 부모의 학습 관여가 가정의 사회경제적 지위와 더불어 자녀의 학업성취를 설명하는 대표적인 가정환경요인이었다(윤미선, 홍창용, 2006). 한편 초등학생의 학업적 자기효능감과 진로포부에 대한 양난미와

이은경(2008)의 연구에서 부모의 학습관여가 높은 아동은 학업적 자기효능감이 높았으며, 부모학습관여와 아동의 진로포부간의 관계는 아동의 학업적 자기효능감을 통해서 매개되는 것으로 밝혀졌다. Young과 Friesen(1992)도 부모가 자녀의 교육과 진로 영역에서 의도적 상호작용을 함으로써 자녀의 진로 선택과 결정에 중요한 영향을 미친다고 하였다.

■ 자녀의 교육수준에 대한 포부

부모는 자녀의 흥미와 활동을 제한하거나 장려하는 등의 다양한 방식으로 자녀의 수행과 진로에 영향을 미친다. Chen과 Stevenson(1989)은 아시아계와 미국계 학생들이 학업 수행, 특히 수학 과제에서 수행에 차이를 보이는 것은 아시아계 학부모들이 미국의 학부모들보다 자녀의 교육과 성취에 대해서 더 많은 기대를 갖고 수학 성취가 노력과 훈련의 결과라고 믿기 때문이라고 하였다. 자녀의 성공에 대한 부모의 기대와 포부는 청소년 자녀의 성취동기와 진로 포부, 그리고 이를 달성하기 위해 노력을 기울이는 정도와 밀접한 관련을 가진다. 사회경제적 지위와 지능이 동일한 경우 자녀에 대한 부모의 포부수준이 높을수록 자녀의 포부 수준 또한 높은 경향이 있으며(Marini, 1978), 저소득층 가정의 청소년이라 할지라도 부모가 높은 진로 기준을 갖고 있는 경우 더 높은 지위의 진로를 추구하는 경향이 있다(Simpson, 1962). 특히 의사, 변호사, 건축가와 같이 강한 학문적 배경이 필요한 진로에 대한 청소년의 관심 정도는 자신의 가치관(학문적 자아개념 등) 뿐 아니라 자녀의 긍정적 성취에 대한 부모의 믿음이나 교육적 포부, 그리고 자녀의 학문적 능력에 대한 부모의 자각과 밀접한 관련이 있다(Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, & Sameroff, 2001). 이러한 부모의 포부는 자녀의 실질적인 학업 성취로 이어지게 되는데, 부모로부터 학업에 대한 기대와 격려를 받은 아동들은 학업적 성취를 위해 꾸준히 노력하고 더 높은 학업 성취를 이루는 것으로 밝혀졌다(Fan & Chen, 2001).

■ 양육효능감

청소년들은 인지적 사고와 자율성의 발달로 부모의 비합리성과 불완전성을 인식하고 부모의 판단이나 결정에 도전하기 시작한다. 청소년의 부모들은 아동기에 아무런 의문 없이 순종하던 자녀의 변화에 당황하고 자녀 양육에 어려움을 호소한다(허혜경, 김혜수, 2002). 자신이 양육을 잘 할 수 있으며 자녀의 문제를 잘 해결할 수 있다는 부모의 신념과 기대, 즉 부모의 양육효능감은 부모의

양육행동 및 자녀의 발달에 영향을 미치는 중요한 요인으로 간주된다(Bandura, 1997; Jones & Prinz, 2005). 일반적으로 양육 효능감이 높은 부모는 바람직한 양육 행동을 보임으로써 자녀의 심리적 발달에 긍정적인 영향을 주는 반면에, 양육효능감이 낮은 부모는 부적절한 양육 행동을 보임으로써 자녀의 건강한 발달을 저해한다(Coleman & Karraker, 1998; Dorsey, Klain, Forehand & Family Health Project Research Group, 1999). 이러한 사실은 많은 연구들에서 지지되었다. 예를 들어 양육효능감이 높은 어머니는 일관적이고 융통적인 양육 태도를 보였으며(문혁준, 1999; 서소정, 2004), 자녀에게 수용적이고 비체벌적인 양육행동을 많이 보였다(Coleman & Karrake, 1997; Dumka, Stoerzinger, Jackson, & Roosa, 1996). 반면에 양육효능감이 낮은 어머니는 통제적이고 강압적이고 부모의 역할에 수동적인 대처 행동을 많이 했다(Coleman & Karrake, 1997). 아동학대에 대한 홍경자, 안혜영, 김혜원(2004)의 연구에서도 부모의 양육 효능감은 학령기 자녀에 대한 아동학대를 가장 잘 설명하는 변인이었다. 또한 어머니의 양육효능감은 자녀의 사회적 능력 및 학습행동과도 높은 관련성을 보였다(김경미, 2006; 김현미, 도현심, 2004; 문태형, 2002; Coleman & Karrake, 1997)

2. 전문가 대상 타당성

1) 절차

본 연구에서 다루어야 할 영역선정의 타당성을 위하여 1차적으로 이론적 배경에서 언급된 변인과 연구자들이 필요하다고 생각되는 변인을 모두 포괄하여 대영역, 중영역, 소영역의 세 가지 영역으로 나누고, 소영역에 속하는 부분에 대하여 다문화가족 아동·청소년의 전문가 총 53명을 대상으로 자문을 구하였다. 이중 대영역은 아동청소년의 특성영역, 가정환경영역, 학교환경영역의 총 세 가지 영역이었고, 세 가지 각 영역을 다시 중영역으로 나누고, 중영역을 요인에 대항하는 소영역으로 분류하였다.

본 절차에 참여한 전문가 53명 중 교수 및 연구원이 17명, 공무원 7명, 학교교사 및 교육청 다문화 담당 장학사 20명, 현장전문가가 9명이었다. 전문가들에게 이메일로 연구에서 조사하고자 하는 소영역에 대하여 얼마나 필요하다고 생각하는지를 ‘전혀 필요하지 않다(1)’ 부터 ‘반드시

필요하다(5) 까지 5점 척도 상에 표시하도록 하였고, 각 영역의 필요성에 대한 평균과 표준편차를 아래에 제시하였다.

2) 결과

(1) 아동·청소년 특성 영역

우선 아동·청소년의 특성과 관련된 중영역은 출생지, 건강, 인지언어학습, 정서사회, 학교생활, 사회적 관계 및 사회적 지지체계, 문제행동, 그리고 이중문화경험 등 크게 8개 영역으로 나뉘어져 있었고 각 중영역마다 측정의 요인에 해당하는 소영역이 포함되어 있었다. 아래의 <표 III-1>에 나타난 바와 같이 아동·청소년 특성 영역에 해당되는 측정 소영역에 대한 전문가 의견은 전체 5점 만점에 4점 이상인 문항이 대부분이었고, 가장 낮은 점수를 받은 영역은 건강과 관련된 부분이었다. 건강 영역은 아동·청소년의 심리적 발달 뿐 아니라 신체적 발달도 측정이 필요하다는 연구진의 생각과 청소년기 신체발달은 자아상(self-image)에도 영향을 주는 중요한 요인이기에 포함시킨 것이었는데, 다문화관련 전문가들은 그 필요성에 대하여 운동발달수준은 평균 5점 만점에 2.94점, 신장, 체중, 질병여부 등에 대해서는 3.25점을 주어서 필요성을 덜 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이에 대해서는 전문가 자문회의를 거쳐서 최종 결정할 것이다. 또한 중영역을 기준으로 보았을 때 전반적으로 4점 이하의 평균값을 보인 영역이 주로 문제행동 중 신체화나 미성숙, 공격성 등으로 나타나 같은 문제행동 중 불안, 우울, 위축, 비행 등에 비해 필요성을 덜 인식하고 있는 것으로 나타났다. 그 외에는 전반적으로 거의 4점에 가까운 값들을 보여서 영역선정이 비교적 타당함을 알 수 있었다.

표 III-1 다문화가족 아동·청소년의 특성영역

중영역	소영역	평균	표준편차
출생	1. 한국에서 출생했는지 여부	4.53	.54
	2. (중도입국자)입국시간 및 거주기간	4.60	.53
건강	3. 운동발달수준	2.94	.91
	4. 신장, 체중, 질병여부	3.25	1.00

인지언어 학습	5. 학업성적(진단평가 및 학업성취도 평가)	4.47	.61
	6. 언어발달 수준	4.64	.48
	7. 학습동기	4.21	.69
	8. 과목별 어려움 정도	4.17	.81
	9. 언어검사	4.25	.93
정서·사회	10. 성취동기	4.19	.71
	11. 자아존중감	4.72	.45
	12. 진로의식	4.38	.74
	13. 최종학교 및 직업포부	4.10	.80
	14. 생활스트레스	4.45	.67
	15. 자아정체감	4.64	.52
	16. 자아탄력성	4.04	.80
	17. 신체상(Body Image)	3.81	.90
	18. 자기효능감	4.26	.65
	19. 정서조절	4.09	.69
학교생활	20. 다문화수용성	4.34	.59
	21. 교사와의 관계	4.49	.58
	22. 학교스트레스(학교, 친구, 부모, 학업 등)	4.68	.51
	23. 학교적응	4.62	.49
	24. 또래관계	4.70	.50
	25. 소외정도	4.57	.57
	26. 집단에의 수용 정도	4.36	.59
	27. 교육 지원여부(별도의 반, 방과후 다문화학습 등)	4.19	.60
	28. 학교 내 다문화관련 지원을 받고 있는지 여부	4.06	.77
	29. 학교 내 다문화관련 지원이 도움이 되는지 여부	4.19	.79
사회적 관계 및 지지	30. 학교의 다문화수용성에 대한 청소년의 지각	4.10	.77
	31. 상담받은 경험	3.87	.81
	32. 어려운 일이 있을 때 의논할 상대가 있는지 여부	4.38	.60
	33. 지역사회 내 다문화관련 교육 및 지원을 받고 있는지 여부	4.15	.60
	34. 지역사회 내 다문화관련 교육 및 지원이 도움이 되는지 여부	4.23	.67
	35. 어떤 교육 및 지원을 받고 있는지 여부	4.15	.67
	36. 친구 수	3.87	.88
	37. 친구부모의 출신국	3.96	.88
	38. 사회적지지(또래, 가족, 사회)	4.47	.54

문제행동	39. 불안	4.11	.72
	40. 우울	4.09	.71
	41. 위축	4.17	.73
	42. 비행	3.98	.82
	43. 과잉행동	3.87	.73
	44. 신체화 증상	3.62	.90
	45. 미성숙	3.55	.95
	46. 공격성	3.88	.81
이중 문화 경험	47. (외국에 살고 있는 어머니) 친척과의 교류여부	4.00	.78
	48. 부모(어머니) 나라 방문여부	3.96	.81
	49. 어머니의 한국어실력	4.47	.61
	50. 어머니와의 대화 방법(언어사용)	4.60	.49
	51. 자녀의 어머니 나라 언어 능력	4.43	.64
	52. 자녀의 이중문화에 대한 태도	4.49	.64

(2) 가정환경 특성 영역

가정환경 특성 영역은 다시 부모특성, 가족특성, 자녀양육특성, 그리고 가정경제수준의 총 네 가지 중영역으로 구성되었고, 각 영역마다 소영역을 구성하여 제시하였다. 전문가 평정결과 가장 낮은 평균값을 보인 영역이 부모의 건강과 소득의 원천으로 평균값이 각각 3.64, 3.55로 나타났다.

표 III-2 가정환경 특성 영역

중영역	소영역	평균	표준편차
부모 특성	53. 부모의 연령	3.87	.68
	54. 부모의 교육수준	4.34	.62
	55. 부모의 직업	4.09	.74
	56. 부모의 출신국가	4.28	.69
	57. 부모가 사용하는 언어	4.38	.66
	58. 부모의 한국어능력	4.57	.57
	59. 부모의 언어지원 현황	4.24	.71
	60. 외국출신 부모의 한국 거주기간	4.41	.57
	61. 부모의 건강	3.64	.74
	62. 부모의 부부관계	4.25	.70

	63. 부모의 우울	3.87	.83
	64. 생활스트레스	4.08	.70
	65. 양육스트레스	4.17	.64
	66. 외국출신 부모의 모국에 대한 자부심	4.25	.68
	67. 부모의 다문화수용성	4.32	.67
	68. 부모의 자기효능감	4.29	.61
가족 특성	69. 친부모 여부	4.17	.75
	70. 가족구성(이혼, 별거, 재혼)	4.38	.71
	71. 형제 수	3.85	.87
	72. 학대나 방임	4.32	.70
	73. 가족의 유형(핵가족 또는 확대가족)	3.94	.84
	74. 가족 간의 갈등	4.38	.63
	75. 어머니의 국가에 대한 가족의 태도	4.45	.61
	76. 가정 내 한국어 사용정도	4.51	.58
자녀 양육 특성	77. 가정 내 부모 출신국 언어 사용정도	4.38	.53
	78. 사교육 정도	3.83	.70
	79. 자녀의 학교생활에 대한 관심	4.36	.52
	80. 자녀의 성적에 대한 관심	4.09	.60
	81. 자녀의 교육에 대한 포부	4.13	.73
	82. 자녀 교육에 대한 부모의 개입정도	4.12	.65
	83. 학교의 다문화수용성에 대한 학부모 지각	4.00	.74
가정 경제 수준	84. 월평균 소득수준	4.13	.79
	85. 생활기반 안정성(월 수입의 안정성)	4.09	.77
	86. 소득의 원천	3.55	.97

(3) 학교환경 특성 영역

학교환경 특성 영역은 학교정책과 학교분위기의 총 두 개의 중영역으로 구분되어 있었고, 그 아래 12개의 소영역이 포함되어 있었다. 학교환경과 관련해서는 전문가들의 의견이 전반적으로 모든 항목에서 평균 4점 이상을 획득하여 타당성이 높은 것으로 생각되었다.

표 III-3

학교환경 특성 영역

중영역	소영역	평균	표준편차
학교정책	87. 다문화가정 청소년을 위한 정책 유무	4.38	.63
	88. 개별화된 학습지원과정이 있는지 여부	4.40	.66
	89. 학교 및 지역 간 모범사례 공유의 네트워크 구축여부	4.21	.66
	90. 다문화관련 교사 직무연수	4.45	.72
	91. 다문화가정 청소년의 교육에 대한 요구파악 노력	4.49	.58
	92. 학교, 지역센터의 이중언어능력 지원 유무	4.19	.74
학교분위기	93. 다문화가정 청소년에 대한 태도	4.53	.61
	94. 학교장, 교감 및 담임교사의 다문화 수용성	4.62	.56
	95. 학교전체의 SES 수준	4.10	.60
	96. 학교 내 다문화가정 청소년의 수	4.28	.69
	97. 학부모와의 네트워크 수준	4.17	.70
	98. 교사의 기대수준	4.00	.65

(4) 기타 전문가 의견

연구진에 사전에 구성한 영역 이외에 전문가들이 생각할 때 포함되어야 한다고 생각되는 항목에 대해 자유롭게 기술을 하도록 한 결과 다음과 같은 항목들이 제안되었다. 제안된 내용들을 중영역별로 분류한 결과는 아래와 같다.

① 다문화가족 아동·청소년의 특성 영역

- 다문화가정 학생들의 건강지원을 위한 의료복지관련 현황(의료보험 가입 여부 및 병원진료 횟수) 및 주요 진료과목 현황
- 다문화가정 학생들에게 가장 우선적으로 제공되어야할 건강증진요인
- 치료를 받아야함에도 불구하고 병원진료를 받지 못하는 원인
- 언어능력정도
- 이중언어에 대한 필요성
- (중도입국 아동의)출생지와 출생 이후의 거주지역

- (중도입국 아동의)입국 후 한국생활
- 경제적 지원여부
- 친구의 출신국
- 다문화청소년 자신이 한국인으로 느끼는 정도
- 다문화청소년이 이중국적 취득이 가능하다면 취득 희망 여부
- 다문화청소년이 장래 외국출신부모의 모국에서의 교육, 취업, 사업 등 희망여부
- 다문화청소년으로서의 우월감, 자신의 장점에 대한 인식
- 다문화아동의 여가생활, 방과 후 생활, 방학 중 생활
- 다문화아동의 입장에서 본 한국인, 한국문화, 한국의 좋은 점, 한국의 문제점에 대한 생각
- 장래 희망하는 직업
- 다문화 학생들에 대한 편견의 경험 여부
- 왕따나 소외감을 경험했을 때 누구에게 고민을 털어놓는지 여부
- 한국에서 계속 공부하고 직장을 갖고 싶은지 여부
- 한국어 구사능력 뿐 아니라 어머니 언어 혹은 아버지나라 언어를 구사하는 능력
- 다문화 아동들이 진로를 설정하는 과정에서 동원할 수 있는 자원, 진로를 결정하는 과정에서 가장 염두에 두고 있는 것
- 한국을 미래의 거주지로 얼마나 생각하고 있는지 여부
- 또래 아동청소년과 비교
- 엄마 나라 말을 배우고 싶은 의향과 이유
- 자신이 어머니를 자랑스럽게 생각하는지
- 외국출신부모의 국가에 대한 관심도와 아는 정도
- 엄마가 어머니나라 말을 사용할 때 느끼는 감정
- 엄마가 한국어를 잘 못하는 것에 대한 자신의 감정
- 학업중단 경험 여부
- 국가관(한국에 대한 자긍심 및 공헌의지, 이민의사 및 이유 등)
- 미래관(원하는 미래모습, 미래에 영향을 주는 요인, 미래에 대한 생각 등)
- 인터넷 및 인터넷게임 시간, 인터넷 및 인터넷 게임 시 올리는 글의 내용이나 채팅 내용
- 취미 혹은 취향
- 한국 생활 만족도

- 자신의 미래에 대한 불안 정도
 - 학생의 한국 사회에 대한 한국사회의 믿음, 신뢰 정도
 - 성인이 되어 살아가려는 국가
 - 한국 사회에서 자신이 이루고자하는 목표의 지향성 정도
 - 자신의 외모와 일반한국인들과 차이 여부
 - 부모 출신국을 친구들에게 편하게 말하는 지의 여부
 - 부모나라 언어 습득의 미래 효능감 인식 여부
 - 이중문화 경험 관련하여 다문화아동의 문화 및 생활 간 이해 적응력
 - 존경하는 인물 또는 롤모델
 - 진로를 결정한 정보 취득의 과정(또는 대상)에 대한 부분과 그 목적을 이루기 위한 전략(방법)
 - 미디어의 다문화 재현에 대한 공감 정도
- ② 가정환경 특성 영역
- 가정에서의 인적·물적 문화 환경
 - 다문화가정 학부모의 학교 이해교육
 - 부모의 이중언어(문화)에 대한 태도
 - 가정에서의 학습조력자는 누구인가?
 - 가정에서 다문화 아동들은 무엇을 하며 시간을 보내는가?
 - 학령기(다문화)아동을 둔 부모가 가장 우려하는 점
 - 가정에서 자녀의 학습관리가 어느 정도 가능한지 여부
 - 다문화가정 학부모들의 모임(교류내용) 및 모임의 필요성 유무
 - 국제결혼 재혼가정의 내국인간 초혼시 출생 자녀에 대한 조사와 질문을 별도로 구성할 필요
 - 아버지의 '가정에 대한 관심도' , '자녀교육 참여 여부와 정도' , '가사 참여 여부와 정도'
 - 아버지와 본가 가족이 어머니를 사랑하고 존중하는지
 - 가정 내에서 어머니의 언어 사용에 대해 긍정적인지, 부정적인지
 - 이주한 부 혹은 모의 모국에서의 계층, 계급 혹은 생활수준
 - 부모의 결혼 과정(연애결혼/중개업자의 주선/소개 등)
 - (다문화청소년의)형제들과의 관계(특히 재혼 가정의 경우)
 - 가정에서의 부모와의 대화 정도

- 인척과의 교류정도
- 부모출신국가의 방문 수
- 어머니의 한국 사회에 대한 한국사회의 믿음, 신뢰 정도
- 가정에서 가장 믿고 따를 수 있는 사람은?
- 부모에 대한 이해 및 존경 정도
- 가정 내 종교의 동일성 여부
- 부모와 자녀와의 대화시간

③ 학교환경 특성 영역

- 학교생활(수업시간 이해관계, 학습참여도, 교사와의 고민상담, 어려운 교과목, 학교생활 어려운 점)
- 학교이탈프로그램을 할 필요가 있는지 유무
- 재학학교의 특성과 규모
- (교사의)다문화청소년 특별지도 경험
- 일반학생 대상의 다문화이해교육 실시 경험
- 다문화 학생 특별학급 및 대안학교의 필요성/ 설립에 대한 의견
- 또래집단에서의 내부적 위치, 지위
- 학교 내에서 자발적 또는 필요에 의해서 학교자체적인 운영프로그램 수나 프로그램 유무
- 학교적응 관련: 학교(교과)용어 및 개념 습득, 이해 정도/ 과제(숙제) 수행능력/ 학교규칙 준수 등
- 학교 내 동아리 활동
- 다문화청소년 상담여부
- 중도입국자의 학교경험 및 한국에 입국하여 학교에 입학까지의 기간

④ 사회환경 특성 영역

- 담당 공무원과 현장 전문가의 다문화 감수성과 다문화정책 비전
- 교사와 현장전문가, 공무원 등의 외국문화 접촉 경험과 언어능력
- 일반학생들이 생각하는 다문화 학생들이란? (편견, 무관심, 긍정적, 부정적)
- (각 기관별, 부처별 중복행사, 중복예산 방지 대책을 위한 국가다문화관련 기구에 대한 모니터링 제도의 필요유무
- 거주지역의 특성

- 다문화가정 학생 및 학부모가 학교, 지자체로부터 지원받기를 희망하는 영역
- 다문화가정 학생 및 학부모가 한국생활에서 가장 크게 겪고 있는 어려움 등
- 지역 내 다문화 청소년 간 자조 또는 동아리 활동
- 일반적인 청소년 참여, 복지, 또는 문화 프로그램
- 지역 언론의 자세, 시각
- 지역사회 다문화가정 청소년 지원프로그램 참여율 혹은 호응도
- 지역의 담당공무원 및 관련단체장, 실무자들의 다문화 수용성 정도와 전문성

3) 문항선정

전문가들 대상의 설문조사를 통해 다문화가족 아동·청소년의 발달과정에 영향을 미친다고 생각되는 요인 또는 패널연구에 필요한 요인들을 선정하였고, 이론적 배경과 전문가 대상의 설문조사를 고려하여 다음과 같이 최종 문항을 선정하였다.

3. 최종 추출 문항

이론적 근거와 전문가 대상의 경험적 근거를 모두 고려하고 전문가 자문을 거쳐서 다음과 같이 최종 예비조사 문항을 추출하였다.

1) 아동·청소년 영역

아동·청소년 영역에 포함된 요인은 크게 배경변인과 언어능력, 부모 관련요인, 학교생활, 개인의 심리적 특성요인으로 나뉘어져 있었다. 이 중 배경변인과 언어능력과 관련된 문항들은 연구진이 자체로 제작하였고, 부모관련 요인 중 일부를 제외하고 대부분의 문항 역시 배경변인에 가까운 특성이기에 연구진이 제작하였다. 이에 비해 개인의 심리적 특성요인의 경우 기존의 척도를 활용하였고, 그 내용은 다음과 같다. 설문지 문항의 내용이 많아서 작성자들의 피로도를 유발할 수 있기에 두 개로 나누어 각각 설문을 실시하고 분석하고자 A형과 B형으로 구분하여 설문을 실시하였다.

표 III-4 청소년 설문지의 변인 및 문항의 출처

영역	변인	출처
배경 변인	■ 성별	연구진 작성
	■ 출생년도	연구진 작성
	■ 출생지(및 이주년도)	연구진 작성
	■ 가족구성원 현황	연구진 작성
	■ 부모의 출신국	연구진 작성
	■ 외국출신 부모의 출신 국가	연구진 작성
언어 능력	■ 외국출신 부모의 한국어 실력	연구진 작성
	■ 부모와의 의사소통 시 사용 언어	연구진 작성
	■ 부모 간 의사소통 시 사용 언어	연구진 작성
	■ 한국어 실력	연구진 작성
	■ 사용가능한 외국어	연구진 작성
	■ 외국출신 부모 나라 언어 실력	연구진 작성
부모 관련 요인	■ 국가에 대한 정체성	연구진 작성
	■ 외국출신부모 국가 방문 경험 여부	연구진 작성
	■ 외국출신부모 가족의 한국방문 경험 여부	연구진 작성
	■ 외국출신부모 나라에 대한 관심 정도	연구진 작성
	■ 외국출신부모에 대한 생각	연구진 작성
	■ 한국인 부모에 대한 생각	연구진 작성
	■ 외국출신부모와의 어려움	연구진 작성
	■ 부모의 양육태도	김승경(2004)
■ 가족의 지지	한미현(1996)	
학교 생활 요인	■ 친한 친구 수	연구진 작성
	■ 학교생활에서 가장 어려운 점	연구진 작성
	■ 건강상태	황정규(1977)
	■ 학교 공부의 어려운 점	연구진 작성
	■ 방과후 프로그램 참여현황	연구진 작성
	■ 학교 내에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부	연구진 작성

개인의 심리적 특성 요인	■ 학교 밖에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부	연구진 작성
	■ 집단괴롭힘 피해 경험	이혜경, 김혜원(2001)
	■ 교사의 지지	한미현(1996)
	■ 친구의 지지	한미현(1996)
	■ 학교성적	한국청소년정책연구원(2004)
	■ 학습동기	김용래(1993)
	■ 성취동기	박한숙(2000)
	■ 장래 희망 직업 및 희망 학력수준	연구진 작성
	■ 일상적 스트레스	한국청소년정책연구원(2004)
	■ 국가 정체성(국가에 대한 개입)	성한기(2001)
	■ 문화적응스트레스	홍진주(2004)
	■ 이중문화수용 태도	노총래, 홍진주(2006)
	■ 우울/불안	오경자, 홍강의, 이혜련(1997)
	■ 자아존중감	박안숙, 오경자(1992)
	■ 본인의 신체만족도	한상분(1992)
	■ 비행	홍상황, 황순택(2004)
	■ 공격성	오경자, 홍강의, 이혜련(1997)
	■ 과잉행동/충동성	홍상황, 황순택(2004)
	■ 사회적 위축	오경자, 홍강의, 이혜련(1997)

연구진이 작성한 공통문항의 경우, 아동의 성별과 연령 등과 같은 개인의 인적사항과 가족구성 및 외국출신부모의 출신 국가 등과 같은 가족의 인적사항, 아동 및 가족의 사용언어 및 의사소통, 사회적 지지 제공, 방과 후 활동 등에 대한 항목들로 이루어져 있었다. 이 문항들은 선행연구와 기존의 연구들을 통해 다문화가정 아동의 적응에 영향을 미치는 요인들로 알려진 내용들로, 기존의 연구들에서 다양한 형태의 문항으로 구성이 되어져 왔으나, 전문가 자문회의를 통해 좀 더 정확한 의미 전달과 효율적인 질문방식을 고려하여 연구진이 재구성하였다. 그 외에 설문에 사용된 척도들을 설명하면 다음과 같다.

■ 건강

다문화가족 아동들의 건강상태를 파악하기 위하여 Cawte(1972)가 코넬의학지표검사(Cornell

medical index)(Brodman, Erdmann, Lorge, Gershenson, & Wolff, 1952)에서 선별하여 사용한 20문항 중 황정규(1977)가 구성한 12문항을 아동들이 이해하기 쉽도록 어휘를 수정하여 사용하였다. 각 문항은 건강상태의 정도에 따라 Likert 5점 척도로 평정하도록 되어 있다.

■ 성적

다문화가족 아동들의 성적을 알아보기 위하여 한국청소년정책연구원에서 개발한 한국청소년패널조사 초4패널(2004) 설문문항 중 지난학기 성적에 관한 문항을 수정하여 사용하였다. 본 척도는 국어, 영어, 수학, 사회, 과학, 음악, 미술, 체육 등 각 과목에 대해 지난 학기 자신의 성적을 표시하도록 되어 있다. 한국청소년패널조사에서는 성적을 5점 척도를 사용하여 평정하도록 하였으나, 본 조사에서는 아동들의 반응태도 및 난이도를 확인하기 위하여 Likert 3점으로 평정하도록 하였다.

■ 학습동기

다문화가족 아동들의 수업에 대한 동기를 측정하기 위해 사용한 도구는 김용래(1993)가 제작한 학교학습동기척도의 하위요인인 학습동기 척도를 사용하였다. 학습동기는 학습자가 학교의 수업내용과 관련된 제반활동과 과제를 수행하고자 하는 의욕적인 노력과 신념의 정도를 나타내는 것으로, ‘나는 수업내용을 그 시간에 이해하기 위해서 선생님의 설명을 열심히 들으려고 한다’ 등 7개 문항으로 이루어져 있으며, 원척도에서는 5점 척도를 사용하여 평정하도록 되어있으나, 본 조사에서는 아동들의 반응태도 및 난이도를 확인하기 위하여 Likert 4점 척도를 사용하여 평정하도록 하였다.

■ 성취동기

다문화가족 아동들의 성취동기를 알아보기 위하여 Herman(1970)의 성취동기검사(Prestatie Motivatie Test)를 유창열(1985)이 변안한 후 이를 수정, 보완한 박한숙(2000)의 척도 28문항 중 지위상승, 포부수준, 성취행동과 관련이 있는 9개 문항을 추출한 이명진(2009)의 척도를 사용하였다. 각 문항은 Likert 4점 척도로 평정하였다.

■ 자아존중감

다문화가족 아동들이 지각한 자아존중감을 측정하기 위해 오전영(1981)이 번안한 Coopersmith의 자아개념척도를 수정·보완한 박난숙·오경자(1992)의 척도를 사용하였다. 자아개념척도는 총 48문항으로, 자아수용, 자아존중, 자아신뢰 등 세 개의 하위영역으로 구성되어 있으며, ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하는데, 점수가 클수록 자아개념이 긍정적임을 나타낸다. 본 연구에서는 이들 문항 중 ‘자아존중’ 영역에 해당하는 15문항만을 사용하였다.

■ 신체에 대한 만족도

다문화가족 아동들이 자신의 신체에 대해 어떻게 인식하고 있는지 알아보기 위하여 송인섭(1982)이 개발한 자아개념측정 질문지를 임재련(1987)이 요인분석하여 구성한 후, 아동들이 이해하기 쉽도록 어휘를 수정한 한상분(1992)의 척도에서 신체자아개념 영역 중 8문항을 추출하여 사용하였다. 일반적으로 신체에 대한 만족도는 신체의 각 부위에 대한 만족도를 평정하도록 되어 있는데 비해, 본 척도는 신체에 대해 자신의 신체에 대한 인식을 측정할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 본 연구에서는 ‘나는 매력적인 사람이라고 생각한다’, ‘나는 신체모습 중 몇 군데를 바꾸고 싶다’ 등과 같이 다문화 가족 아동들이 주류집단의 아동들과 비교하여 신체적으로 다르다고 지각할 수 있는 부분에 관련된 문항들을 추출하여 사용하였으며, ‘전혀 그렇지 않다’ 에서 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하게 하였다.

■ 일상적 스트레스

다문화가족 아동들의 일상적인 스트레스를 알아보기 위하여 한국청소년정책연구원에서 개발한 한국청소년패널조사 초4패널(2004) 설문문항 중 스트레스 문항을 사용하였다. 본 척도는 부모 스트레스, 성적 스트레스, 친구 스트레스, 물질에 대한 스트레스 등을 포함하고 있다. 한국청소년패널조사에서는 성적을 5점 척도를 사용하여 평정하도록 하였으나, 본 조사에서는 아동들의 반응태도 및 난이도를 확인하기 위하여 Likert 4점으로 평정하도록 하였다.

■ 국가정체성

다문화가족 아동들의 국가정체성을 알아보기 위해 성한기(2001)가 제작한 사회정체화척도(SIS: Social Identity Scale)를 수정하여 사용하였다. 사회정체화척도는 소속집단에 대한 평가 또는 그 집단에 부여하는 가치를 반영하는 문항인 집단자기존중감, 전반적으로 사회정체화에 따르는 인지 또는 신념을 나타내는 자기범주화, 소속집단에 정서적 또는 감정적으로 깊이 개입되었을 때 생길 수 있는 현상과 관련있는 집단개입 등 3개의 하위척도로 구성되어 있는데, 본 조사에서는 집단개입과 관련된 4문항만을 추출하여 우리나라에 대한 아동들의 감정개입 현상을 알아보는 문항으로 수정하였다. 이 척도는 5점 척도로 평정하게 되어 있고, 본 조사에서는 초등학교 4학년 학생들이 응답할 수 있는 수준을 알아보기 위하여 Likert 4점 척도로 평정하도록 난이도를 수정하였다.

■ 문화적응 스트레스

다문화가족 아동들의 문화적응 스트레스는 Hovey & King이 사용한 청소년용 The SAFE(Social, Attitudinal, Familial, and Environmental Acculturative Stress) 척도를 수정하여 사용한 노충래(2000)의 척도를 재 수정한 홍진주(2004)의 척도를 사용하였다. 이 척도는 청소년의 사회적, 태도적, 가족적, 환경적 문화적응 스트레스를 측정하기 위하여 개발되었다. ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하도록 되어있으며, 점수가 높을수록 문화적응 스트레스가 높음을 의미한다. 홍진주(2004)의 연구에서 신뢰도인 Cronbach α 는 .71로 보고되었다.

■ 이중문화 수용태도

다문화가족 아동들의 한국문화와 외국출신 부모 나라의 문화에 대한 태도를 알아보기 위하여 이중문화 평가척도를 사용하였다. 이 척도는 노충래, 홍진주(2006)의 연구에서 활용된 척도로, 문화적 동화 혹은 문화적응 정도를 파악하기 위해 외국의 연구들에서 미주거주 한인교포나 소수민족계 사람들을 대상으로 많이 활용되어온 방식이다. 이 척도에서는 다문화가정 자녀가 한국과 외국출신 부모 나라의 문화에 적응하는 정도를 알아보기 위해 음악, 영화, 의복, 문화활동 참여 등과 미래 거주 및 진학국가, 취학희망정도 등을 측정하였다. 이 척도는 총 10문항으로 구성되어 있으며, ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하도록 되어 있으며,

점수가 높을수록 이중문화에 관심이 많음을 의미한다.

■ 집단 괴롭힘 피해 경험

다문화가족 아동의 집단괴롭힘 경험을 알아보기 위해 이해경·김혜원(2001)이 개발한 척도 중 집단괴롭힘 피해 경험을 사용하였다. 이 척도는 집단괴롭힘의 가해 및 피해 정도를 알아보기 위해 집단괴롭힘의 정의(이춘재, 광금주, 1999)에 따라 욕을 하거나 심하게 놀리기, 고의로 끼워주지 않거나 무시하기, 때리거나 발로 차거나 위협하기, 돈이나 물건을 빼앗거나 물건을 손상하기, 신체적 특징이나 외모에 대해 험한 욕하기, 헛소문으로 친구들이 그 학생을 싫어하게 하기 등 집단괴롭힘에 해당하는 6개 항목들에 대해 지난 6개월 동안 “집단괴롭힘을 당한 경험이 있는가” 를 질문하도록 되어 있다. 원 척도에서는 Likert 5점 척도로 평정하게 하였으나, 난이도를 조정하기 위하여 본 조사에서는 피해경험이 ‘한번도 없었다’ 부터 ‘거의 매일 있었다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하도록 하였다. 이해경·김혜원(2001)의 연구에서 피해척도의 신뢰도인 Cronbach α 는 .86이었다.

■ 부모의 양육태도

다문화가족 아동이 지각한 부모의 양육태도를 알아보기 위하여 조성연(1990)의 척도를 수정하여 사용한 김승경(2004)의 척도를 사용하였다. 조성연(1990)의 척도는 아동이 부모의 양육태도 양상을 지각하는 방식에 대해 민주자율 대 권위통제 차원과 애정수용 대 적대거부 차원으로 나누어 측정하도록 되어 있다. 김승경(2004)은 이 척도의 타당성을 알아보기 위해 요인분석을 실시하여 요인부하량이 높은 10문항을 추출한 후, 신뢰도를 떨어뜨리는 2문항을 제외한 최종 8문항을 사용하였다. 본 척도는 전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하도록 되어있으며, 김승경(2004)의 연구에서 신뢰도인 Cronbach α 는 .80이었다.

■ 가족의 지지

다문화가족 아동이 가족으로부터 받는 지지를 어떻게 지각하고 있는지 알아보기 위해 Dubow와 Ulman(1989)이 개발한 사회적 지지 평가도구(Social Support Appraisal Scale: SSAS)를 수정·보완한 한미현(1996)의 척도를 사용하였다. 이 척도는 친구의 지지, 가족의 지지, 교사의 지지 등 세

개 하위 요인 총 24문항으로 이루어져 있다. 가족의 지지는 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 5점 척도로 평정하도록 되어있으며, 총 8문항으로 이루어져 있다.

■ 교사의 지지

다문화 가족 아동이 지각하는 교사의 지지를 평가하기 위해 Dubow와 Ulman(1989)이 개발한 사회적 지지 평가도구(Social Support Appraisal Scale: SSAS)를 수정·보완한 한미현(1996)의 척도를 사용하였다. 이 척도는 친구의 지지, 가족의 지지, 교사의 지지 등 세 개 하위 요인 총 24문항으로 이루어져 있다. 친구의 지지는 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 5점 척도로 평정하도록 되어있으며, 총 8문항으로 이루어져 있다.

■ 친구의 지지

다문화 가족 아동이 지각하는 친구의 지지를 평가하기 위해 Dubow와 Ulman(1989)이 개발한 사회적 지지 평가도구(Social Support Appraisal Scale: SSAS)를 수정·보완한 한미현(1996)의 척도를 사용하였다. 이 척도는 친구의 지지, 가족의 지지, 교사의 지지 등 세 개 하위 요인 총 24문항으로 이루어져 있다. 친구의 지지는 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 5점 척도로 평정하도록 되어있으며, 총 8문항으로 이루어져 있다.

■ 우울, 불안

다문화가족 아동들의 우울과 불안 정도를 알아보기 위하여 한국판 청소년 자기행동평가척도(K-YSR) 중 우울/불안(Anxious/Depressed) 척도를 사용하였다. 한국판 청소년 자기행동평가척도는 Achenbach가 제작한 청소년자기행동평가척도를 오경자·홍강의·이혜련(1997)이 번안하여 한국 실정에 맞게 표준화한 검사로, 사회능력척도와 문제행동증후군 척도로 구성되어 있다. 이 중 문제행동증후군 척도에 해당되는 우울/불안 척도는 ‘외롭다고 불평한다’ , ‘잘 운다’ 등 정서적으로 우울하고 지나치게 걱정이 많거나 불안한 정도를 평가하는 총 16개 문항으로 구성되어 있으며, ‘전혀 해당되지 않는다’ 부터 ‘자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다’ 까지 Likert 3점 척도로 평정하도록 되어 있다.

■ 비행

다문화가족 아동의 비행 정도를 측정하기 위하여 홍상황·황순택(2004)의 한국아동인성검사 개정판 아동보고형(KPI-C-R, CRF: Korea Personality Inventory for children-Revised, Children Report Form) 중 비행(DLQ: Delinquency)척도 13문항을 사용하였다. 비행척도는 ‘친구들을 괴롭히는 경우가 있다’ , ‘가출한 적이 있다’ 등 반항과 불복종, 공격성과 적대감, 거짓말, 도벽 등 비행이나 품행상의 문제를 측정하는 문항들로 구성되어 있다. 이 척도는 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하도록 되어 있다.

■ 공격성

다문화가족 아동들의 공격성을 측정하기 위하여 한국판 청소년 자기행동평가척도(K-YSR) 중 공격성 척도(Aggressive Behavior)를 사용하였다. 한국판 청소년 자기행동평가척도는 Achenbach 가 제작한 청소년자기행동평가척도를 오경자·홍강의·이혜련(1997)이 번안하여 한국 실정에 맞게 표준화한 검사로, 사회능력척도와 문제행동증후군 척도로 구성되어 있다. 이 중 문제행동증후군 척도에 해당되는 공격성 척도는 ‘말다툼을 자주 한다’ , ‘남에게 잔인한 짓을 하거나 괴롭히고 못살게 군다’ 등 공격성, 싸움, 반항행동 등을 평가하는 총 19개 문항으로 구성되어 있으며, ‘전혀 해당되지 않는다’ 부터 ‘자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다’ 까지 Likert 3점 척도로 평정하도록 되어 있다.

■ 충동성 및 과잉행동

다문화가족 아동의 충동성 및 과잉행동 정도를 알아보기 위하여 홍상황·황순택(2004)의 한국아동인성검사 개정판 아동보고형(KPI-C-R, CRF: Korea Personality Inventory for children-Revised, Children Report Form) 중 과잉행동(HPR: Hyperactivity)척도 19문항을 사용하였다. 과잉행동척도는 ‘가만히 있으면 답답해서 견딜 수가 없다’ , ‘조심성없이 행동하다가 실수할 때가 있다’ 등 주의산만, 과잉행동, 충동성과 이에 수반되는 문제 등을 의미하는 문항들로 구성되어 있고, 주의력결핍 과잉행동장애를 가려내기 위한 척도이다. 이 척도는 ‘전혀 그렇지 않다’ 부터 ‘매우 그렇다’ 까지 Likert 4점 척도로 평정하도록 되어 있다.

■ 사회적 위축

다문화가족 아동들의 위축 정도는 한국판 청소년 자기행동평가척도(K-YSR) 중 내재화 문제 (Internalizing Problem) 척도 중 사회적 위축에 해당하는 문항을 사용하여 측정하였다. 한국판 청소년 자기행동평가척도는 Achenbach가 제작한 청소년자기행동평가척도를 오경자·홍강의·이혜련 (1997)이 번안하여 한국 실정에 맞게 표준화한 검사로, 사회능력척도와 문제행동증후군 척도로 구성되어 있다. 이 중 문제행동증후군 척도에 해당되는 내재화 문제 척도는 소극적이고 사회적으로 위축된 행동, 신체적 증상 등 내재화되고 과잉통제된 행동(overcontrolled behavior)을 평가하기 위한 척도로, 사회적 위축, 신체증상, 우울/불안 등의 하위척도를 합하여 측정하도록 되어있다. 본 조사에서는 다문화가족 아동들이 사회적으로 위축되는 정도를 측정하기 위해 ‘혼자 있는 것을 좋아한다’, ‘나는 말이 거의 없는 편이다’ 등 사회적 위축에 해당되는 6문항만을 추출하였으며, ‘전혀 해당되지 않는다’ 부터 ‘자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다’ 까지 Likert 3점 척도로 평정하도록 되어 있다.

2) 가정환경 영역

가정환경영역에 포함된 문항은 내용적으로 보았을 때 크게 부모특성, 가족특성, 양육특성으로 구분하였다. 각 영역별 문항과 출처는 다음과 같다.

(1) 부모특성 요인

우선 부모의 특성요인에는 어머니의 연령이나 결혼 전 국적, 모국어, 한국어 거주기간 등 어머니의 배경변인과, 어머니의 배우자의 특성 그리고 어머니의 신체적 심리적 특성이 포함되어 있다. 어머니 자신과 배우자에 대한 배경변인의 경우 특별한 이론적 근거나 전문가의 의견에 따라 포함시켰다기 보다는 향후 분석을 위해 기초적으로 조사되어야 하는 부분으로 생각되어 포함시켰으며, 따라서 연구진이 자체로 제작하여 사용하였다.

이에 비해 어머니의 신체적 심리적 특성의 경우는 청소년의 발달에 영향을 미치는 것으로 알려진 변인들로 각 문항의 측정도구는 아래에 제시된 바와 같다.

표 III-5 가정환경영역 중 부모특성요인의 문항 및 출처

영역	변인	외국출신 어머니	한국인 어머니	출처
어머니의 배경 변인	■ 연령	문1	문1	연구진 작성
	■ 결혼 전 국적	문2	-	연구진 작성
	■ 모국어	문3	-	연구진 작성
	■ 한국 거주기간	문4	-	연구진 작성
	■ 종교	문5	문2	연구진 작성
	■ 학력수준	문6	문3	연구진 작성
	■ 한국 입국 전 직업	문7	-	연구진 작성
	■ 현재 직업	문7	문4	연구진 작성
	■ 배우자와의 결혼상태	문8	문5	연구진 작성
	■ 초혼여부	문9	문6	연구진 작성
	■ 한국어 공부 경험	문10, 10-1, 10-2	-	연구진 작성
	■ 한국어 수준	문11	-	연구진 작성
배우자 변인	■ 배우자 최종학력	문6	문3	연구진 작성
	■ 배우자 직업	문7	문4	연구진 작성
	■ 배우자의 국적	문12	문7	연구진 작성
	■ 배우자 연령	문13	문8	연구진 작성
어머니의 신체적·심리적 특성	■ 자아존중감	문38	문33	Rosenberg(1968)
	■ 전반적 건강	문40	문35	연구진 작성
	■ 심리적·신체적 건강	문41	문36	황정규(1977)
	■ 일상생활 스트레스	문39	문34	김정희(1987)
	■ 문화적응스트레스	문54	-	이소래(1997)
	■ 한국내 문화적응 상태	문42 ~ 문50	-	연구진 작성

■ 어머니의 자아존중감

어머니의 자아존중감은 Rosenberg(1968)의 자아존중감(Self-Esteem)척도 10개 문항을 사용하였다. ‘나는 다른 사람처럼 가치 있는 사람이라고 생각한다’ , ‘나는 좋은 품성을 가졌다고 생각한다’ , ‘나는 대체적으로 실패한 사람이라고 생각한다’ 는 등의 문항들이 자신을 가장 잘 설명하는 정도를 보기에서 골라서 ‘거의 그렇지 않다(1)’ 에서 ‘항상 그렇다(5)’ 까지의 5점 척도상에 표시하

도록 하였다.

■ 일상적 스트레스

어머니의 일상적 스트레스는 주부들이 일상생활에서 경험하는 스트레스를 측정하는 척도로 Lazarus와 Folkman(1984)의 척도를 김정희(1987)가 번안한 것을 사용하였다. ‘아이들’, ‘시부모 또는 시댁식구’, ‘친정부모 또는 친정식구’, ‘남편’, ‘가족과 보내는 시간’, ‘가족의 건강’, ‘성문제’, ‘친밀감 나누기’, ‘가족에 대한 의무’, ‘친구’ 등이 지난 1주일 동안에 얼마나 걱정거리가 되었는지를 ‘전혀 그렇지 않다(1)’에서 ‘아주 많이 그렇다(4)’까지 4점 척도 상에 표시하도록 되어있다.

■ 정신적 신체적 건강

어머니의 정신적 신체적 건강은 Cawte(1972)가 코넬의학지표검사에서 선별한 20개의 문항을 황정규(1977)가 다시 정신적 건강과 신체적 건강의 두 가지 하위요인의 12개의 문항으로 구성한 척도를 사용하였다. ‘신체적 건강’ 요인에는 ‘당신의 가슴 혹은 심장에 통증을 느끼십니까’, ‘당신은 지속적인 변비로 고생하십니까’, ‘당신은 자주 두통으로 고생하십니까’ 등 신체적인 건강의 어려움을 포함하는 문항 6개가 포함되었고, ‘정신적 건강’에는 ‘당신은 낯선 사람이나 낯선 장소에서 두려움을 느끼십니까’, ‘사람들은 당신을 자주 괴롭히고 귀찮게 합니까’, ‘당신은 종종 죽고 싶은 생각이 납니까’ 등을 포함하는 문항 6개가 포함되어 있었다. 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1)’부터 ‘매우 그렇다(5)’까지 5점 척도 상에 자신을 가장 잘 나타낸다고 생각하는 번호에 표시하도록 하였다.

이와 더불어 전반적인 건강상태가 어떤지 ‘매우 나쁘다(1)’부터 ‘매우 좋다’까지 5점 척도 상에 표시하도록 함으로써 스스로 건강에 대해 어떻게 지각하고 있는지를 보고자 하였다.

■ 문화적응스트레스

어머니의 문화적응 스트레스는 Sandhu(1994)의 Acculturative Stress Scale for International Student의 36문항을 이승중(1995)이 한국특성에 맞게 번안하여 유학생의 문화적응 스트레스를

측정하는 데 사용하였고 이소래(1997)가 다시 북한이탈주민의 문화적응 스트레스를 측정하기 위하여 33문항으로 구성된 척도를 사용하였다. 이 문화적응 스트레스 척도는 원래 지각된 차별감, 향수병, 지각된 적대감, 문화충격, 두려움, 죄책감, 기타 등 7개 하위 요인의 총 33개 문항이었으나 본 연구의 특성상 모든 문항을 포함시키기에는 너무 문항수가 많아서, 연구진 2명과 학계전문가 2명이 문화적응 스트레스를 측정하는 데 가장 적합하다고 생각되는 문항들을 지각된 차별감에서 3문항, 향수병에서 3문항, 기타에서 4문항을 선정하여 외국에서 이주한 집단에 적합하도록 총 10문항을 구성하였다. 지각된 차별감에 포함된 내용은 ‘나는 사회생활에서 한국 사람들과 똑같이 취급된다’, ‘한국 사람들은 내가 외국에서 왔다는 편견을 가지고 있다’, ‘나는 내가 한국사회에서 공평한 대우를 받고 있다고 느낀다’ 등이었고, 향수병요인에 포함된 내용은 ‘나는 고향에 대한 그리움 때문에 힘들다’, ‘나는 고향을 떠나 낯선 환경에서 생활하는 게 슬프다’, ‘나는 내가 태어난 곳과 사람들이 그립다’ 등의 3 문항이었으며, 기타 ‘나는 외국출신자들을 무시하는 것에 화가 난다’, ‘나는 내가 외국에서 왔다는 이유 때문에 위축된다’, ‘나는 내가 외국에서 왔기 때문에 사회적 지위가 낮다고 느낀다’, ‘나는 한국사회에 소속감을 느낀다’ 등의 총 4개 문항이었다.

(2) 가족특성

가족특성요인은 아동청소년이 속해있는 가족의 구성 및 사회경제적 수준 등에 대한 것으로 위에서 언급하였던 배경변인과 마찬가지로 아동·청소년의 발달에 영향을 미칠 수 있는 기본적인 요인으로 특정한 설문지가 존재하지 않아 연구진이 자체로 제작하였다.

표 III-6 가정환경영역 중 가족특성요인의 문항 및 출처

영역	내용	출처
가족 특성	■ 동거가족 수와 대상	연구진 작성
	■ 가정의 경제적 수준에 대한 지각	연구진 작성
	■ 월평균 소득수준	연구진 작성
	■ 주요 소득원	연구진 작성
	■ 설문대상 자녀의 친자 여부	연구진 작성
	■ 설문대상 자녀의 아버지 동일성 여부	연구진 작성

(3) 학교교육 및 양육특성

마지막으로 자녀의 학교교육 및 양육특성과 관련된 요인의 경우 전문가들의 조사에서는 필요한 변인이라고 취급되었으나 기존에 이러한 변인을 측정할 문항은 많지 않은 관계로 연구진이 대부분 자체 작성하였고, 교육보다는 양육특성과 관련된 부모효능감과 양육스트레스는 기존의 척도를 활용하였다. 두 가지 척도에 대한 설명은 다음에 제시된 바와 같다.

표 III-7 가정환경영역 중 학교교육 및 양육특성요인의 문항 및 출처

영역	내용	출처
학교교육 관련특성	■ 초등학교 입학 전 교육기관	연구진 작성
	■ 5-7세 경 주 양육자	연구진 작성
	■ 희망하는 자녀의 교육수준	연구진 작성
	■ 자녀교육관련 주 의사결정자	연구진 작성
	■ 자녀의 학교교육에 대한 도움 정도	연구진 작성
	■ 자녀의 학교문제나 숙제지도를 주로 하는 사람	연구진 작성
	■ 자녀의 장래 직업의 종류에 대한 기대	연구진 작성
	■ 자녀에게 공부하라는 말을 얼마나 자주 하는지 정도	연구진 작성
양육관련 특성	■ 자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력	연구진 작성
	■ 자녀의 학교생활 참여 정도	연구진 작성
	■ 자녀의 학교 준비물 도와주는 사람	연구진 작성
	■ 방과후 학교 참여 여부	연구진 작성
	■ 학교에서 실시되는 다문화가족 관련 프로그램	연구진 작성
	■ 지원프로그램의 제공 장소 선호도	연구진 작성
	■ 학교에서의 대우	연구진 작성
	■ 학교 다문화가족 학부모 교육 경험	연구진 작성
양육관련 특성	■ 자녀와 대화 시 사용언어	연구진 작성
	■ 자녀와의 의사소통 정도	연구진 작성
	■ 자녀가 배우기 바라는 언어	연구진 작성
	■ 부모효능감	신숙재(1997)
	■ 양육스트레스	이경숙 등(2008)

■ 부모효능감

부모효능감은 신숙재(1997)의 부모효능감 척도의 9개 문항을 사용하였는데, ‘나는 나의 행동이 아이에게 어떻게 영향을 미치는지 잘 알고 있다’, ‘나는 아이를 돌보는 데 있어 유능하다고 생각한다’, ‘나는 아이가 무엇을 힘들어 하는지 누구보다도 잘 알고 있다’, ‘나는 다른 사람이 나로부터 좋은 부모역할을 배울 수 있는 괜찮은 모델이라고 생각한다’, ‘나는 아이와의 관계에서 생기는 문제를 잘 다룬다’, ‘나는 아이가 잘못했을 때 아이 자신이 잘못된 점을 깨달을 수 있도록 잘 설명하고 지도한다’, ‘나는 부모로서 해야 할 일을 잘하고 있다’, ‘내가 부모가 되는 것에 조금이라도 더 흥미가 있다면 나는 지금보다는 좀 더 나은 부모가 될 수 있을 것이다’, ‘나는 좋은 부모가 되는 데 필요한 지식과 방법을 잘 알고 있다’ 는 등의 총 9개 문항이었고, 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1)’ 에서 ‘매우 그렇다(5)’ 까지 총 5점 척도상에 표시하도록 되어있었다.

■ 양육스트레스

양육스트레스는 Abidin(1995)의 Parenting Stress Index를 이경숙, 정경미, 박진아, 김혜진 (2008)이 타당화한 총 36개 문항 중 연구자 2명과 학계전문가 2명이 회의를 통하여 총 9문항을 선정하였다. 원래의 척도는 ‘부모의 고통’ 12문항, ‘부모-아동 간 역기능적 상호작용’ 12문항, ‘아동의 어려운 특성’ 12문항으로 구성되어 있었는데, 이 중 부모가 경험하는 양육스트레스는 아동의 어려운 특성보다는 부모의 고통과 부모-아동간의 역기능적 상호작용에 더 많이 관련된다는 연구자들의 합의에 따라 두 개의 요인 중에서 연구자와 전문가들이 각 요인을 가장 잘 반영한다고 합의한 문항을 안면타당도에 의해 각각 선정하였다. 우선 ‘부모의 고통’ 요인 중에서는 ‘나는 내 아이를 위해 내 삶의 많은 부분을 생각보다 많이 포기하고 있다’, ‘나는 내가 부모로서의 책임감에 의해 얽매어 있다는 생각이 든다’, ‘이 아이를 가진 뒤로 나는 뭔가 새로운 일을 할 수 없었다’, ‘이 아이를 가진 뒤로 나는 내가 하고 싶은 일을 거의 할 수 없었다’, ‘아이가 생김으로써 남편과의 관계에 예상외로 많은 문제가 일어났다’ 등의 총 5문항을 선정하였고, ‘부모-아동간 역기능적 상호작용’ 요인에서는 ‘나는 아이가 나를 좋아하지 않으며 나를 가까이 하고 싶어 하지 않는다는 느낌을 거의 항상 받는다’, ‘아이를 위해 어떤 일을 할 때, 나는 아이가 나의 수고에 대해 그다지 고마워하지 않는다는 느낌을 받는다’, ‘나는 나 자신이 비교적 좋은 부모라고 생각한다’, ‘나는 아이에 대해 좀 더 친밀하고 따뜻한 감정을 가지고 싶지만 실제로 그러지 못하기 때문에 괴롭다’

등의 총 4문항을 선정하였다. 각 문항에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1)’ 부터 ‘매우 그렇다(5)’ 까지 5점 척도상에 표시하도록 되어 있었다.

3) 학교환경 영역

학교환경은 크게 배경변인, 학교의 정책과 학교의 환경 및 교사특성영역으로 나누었고, 다문화가족 아동·청소년의 담임교사 및 해당학교 교사가 설문을 작성하도록 되어있었다. 대부분의 문항을 연구진이 자체로 제작하였고, 다문화수용성만 기존의 척도를 활용하였는데, 다문화가족 아동·청소년을 포함하여 대부분의 아동·청소년에 대한 연구에서 학교환경의 영향을 직접적으로 측정한 연구는 찾아보기 어렵고, 있다 해도 이를 척도화 한 경우는 찾아보기 어렵기에 연구진이 자체로 제작하였다. 마지막으로 제시된 교사의 다문화수용성은 2010년 민무숙 등이 개발한 척도로 척도의 내용 및 구성은 아래에 제시된 바와 같다.

표 III-8 학교환경 변인의 문항 및 출처

영역	내용	출처
배경변인	■ 성별	연구진 작성
	■ 생년	연구진 작성
	■ 교직경력	연구진 작성
	■ 현재 다문화가족 자녀를 맡고 있는지 여부	연구진 작성
	■ 과거 다문화가족 자녀 담임 경험	연구진 작성
학교정책	■ 현재 재직 중인 학교의 다문화가족 자녀 수	연구진 작성
	■ 현재 재직 중인 학교의 다문화가족 자녀를 위한 프로그램 유무	연구진 작성
	■ 다문화가족 자녀를 위한 교육이나 프로그램	연구진 작성
	■ 다문화가족 자녀를 위한 학습지원프로그램 유무	연구진 작성
	■ 다문화가족 자녀를 위한 타학교 기관연계 유무	연구진 작성
	■ 다문화가족 자녀를 위한 지역 내 다문화가족 관련 기관연계 유무	연구진 작성
	■ 재직 중인 학교가 다문화가족 자녀를 위한 계획을 수립하고 있는지 여부	연구진 작성
	■ 다문화가족 자녀나 부모대상 학교차원의 교육적 요구조사 여부	연구진 작성
	■ 외국출신 학부모와 의사소통가능자 교내 배치여부	연구진 작성
학교환경	■ 재직 학교 학생들의 평균 가정경제수준	연구진 작성
	■ 재직 학교의 이중언어 능력 지원계획 수립여부	연구진 작성
	■ 재직 학교의 다문화가족 자녀 담당교사 유무	연구진 작성
	■ 재직 학교의 일반 학생 대상 다문화교육 유무	연구진 작성
	■ 재직학교의 다문화가족 학부모 모임 정도	연구진 작성
교사특성	■ 다문화가족 자녀를 위한 지원프로그램에 대한 주변의 태도 인식	연구진 작성
	■ 전체 학생 대상 다문화교육에 대한 주변 태도의 인식	연구진 작성
	■ 다문화관련 교사 직무연수 경험	연구진 작성
	■ 다문화수용성	민무숙 등(2010)

■ 다문화수용성

교사의 다문화수용성은 민무숙 등(2010)이 개발한 ‘한국형 다문화수용성 척도’ 를 사용하였다.

이야기 하기는 힘들다’ 등의 총 4문항이 있었다.

다음으로 관계성 척도 중 인지요인에 포함된 문항은 총 4문항으로 ‘한국인이 이주민을 이해해 주길 바라기 보다는 이주민들이 한국인을 이해하려고 더 많이 노력해야 한다’ , ‘이주민의 자녀라 하더라도 부모나라 언어보다는 한국어를 완벽하게 하는 것이 우선이다’ , ‘한국에 들어와 살고자 하는 이주민은 자기의 문화를 버리고 한국문화나 관습을 따르도록 해야 한다’ , ‘한국인과 결혼한 여성은 시댁의 풍습과 예절을 우선적으로 따라야 한다’ 등으로 구성되어 있다.

관계성의 정서문항 역시 총 4문항으로 ‘나는 이주민들이 많은 지역에 가는 것이 꺼려질 때가 많다’ , ‘지하철이나 버스에서 개발도상국 출신 이주민의 옆자리에 앉는 것은 가능한 한 피하고 싶다’ , ‘버스에서 옆자리에 백인이 앉았을 때보다 흑인이 앉았을 때, 더 무서운 생각이 든다’ , ‘개발도상국 출신 이주민과 함께 수영장이나 공중목욕탕에 들어가는 것은 꺼려진다’ 는 내용이었다.

마지막으로 관계성의 행동문항도 총 4개 문항으로 구성되어 있었는데, 그 내용은 ‘나는 기회가 있다면 외국인 이주민과 같은 친목모임이나 클럽에 가입하겠다’ , ‘나는 기회가 있다면 동남아 국가 출신 이주민을 우리 집에 적극 초대하겠다’ , ‘동남아 출신 이주민이 한국인에게 자국의 언어나 역사, 문화 등을 가르치는 기회가 있으면 참가해서 배우고 싶다’ , ‘학교나 직장에서 연변출신 조선족이나 탈북자를 동료로 만나면 내가 먼저 친구가 되고자 노력하겠다’ 등이었다.

제 4 장

2010 예비조사

1. 예비조사의 필요성 및 목적
2. 예비조사의 방법
3. 예비조사의 결과

제 4 장

2010 예비조사

1. 예비조사의 필요성 및 목적

본 예비조사는 ‘다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구’의 보다 안정된 패널구축 및 신뢰로운 조사내용 구성방안을 모색하기 위해 표본 및 조사내용을 설계하기 전에 검토해야 할 사항들을 점검하고자 하는 목적에서 수행되었다. 예비조사에서는 조사대상을 접촉하는 방식과 효율적인 자료수집방법을 검토하고, 다문화가정 학생의 발달과정을 파악하기 위해 필요한 설문내용을 구성하고, 본조사의 신뢰도를 높이기 위한 방안을 모색하고자 하였으며, 세부적인 목표는 다음과 같다.

1) 조사대상 접촉방식의 검토

- 다문화가정 초등학생을 접촉하기 위한 가장 효율적인 경로 탐색
- 향후 패널 유지율을 높이기 위한 장기적인 관점에서 장단점 분석

2) 효율적인 자료수집방법 검토

- 학생/학부모/교사에 대한 대인면접조사 진행시 상당한 시간/비용소모
- 다문화가정의 잦은 이동으로 패널유지를 위한 다양한 조사방법 모색 필요
- 유치조사/대면면접조사 등 다양한 자료수집방법 모색

3) 조사내용의 구성

- 다문화가정의 초등학생이 응답할 수 있는 문항과 표현방식 검토
- 다문화 학부모가 응답할 수 있는 문항과 국적별 차이 검토 및 출신국가에 따라 다양한 언어로 번역된 질문지 필요

- 항목별 무응답률 분석 및 조사내용 검토항목을 고려한 정성조사 결과 활용

4) 본조사 신뢰도 제고를 위한 방안 모색

- 항목 무응답률이 최소화될 수 있는 실사방안 모색
- 데이터 에러율 감소 및 데이터클리닝 방안 모색
- 패널정보와 응답정보를 통합관리하는 웹기반 DB관리시스템 구축 준비

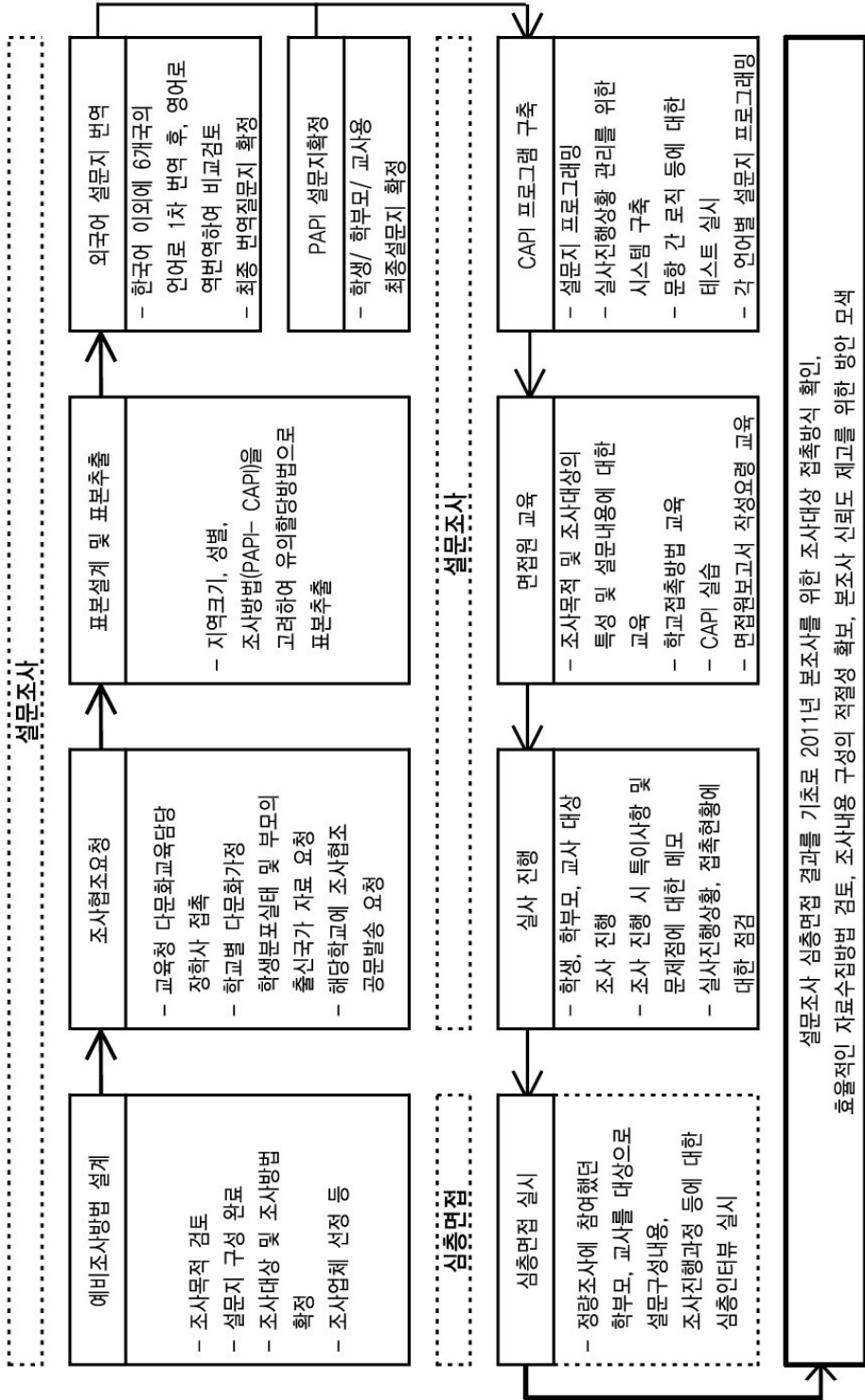
위와 같은 목적에 도달하기 위해 예비조사는 설문조사와 심층면접으로 나누어 수행되었으며, [그림 IV-1]의 과정을 통해 진행되었다. 설문조사는 예비조사방법을 설계하고, 조사대상 지역 교육청 및 조사대상 학교에 협조 요청을 한 후 표본설계와 표본추출을 하였다. 또한 설문지는 6개국의 언어로 번역하여 PAPI 설문지를 확정하고 CAPI 프로그램을 구축하도록 하였다. 설문지 확정이 모두 이루어진 이후에는 면접원 교육을 실시하여 본 조사의 목적을 충분히 전달하였으며, 조사원들의 실사과정을 표준화하였다. 실사과정에서는 학생, 학부모, 교사를 대상으로 조사가 이루어졌으며, 이번 예비조사의 목적이 조사과정에서의 문제점을 점검하는데 있기 때문에 실사 진행상황과 접촉현황, 조사 진행시 특이사항 등을 상세하게 기록하도록 하였다. 심층면접에서는 정량조사에 참여했던 학부모와 교사를 대상으로 설문문항 내용 구성, 조사진행과정 등에 대한 심층인터뷰를 실시하여 추후 본조사를 준비하는데 필요한 보완점이나 개선사항을 마련하고자 하였다.

2. 예비조사의 방법

예비조사는 설문조사와 심층면접의 두 가지 방법으로 실시하였다. 예비조사의 목표모집단은 초등학교 4학년에 재학 중인 전국의 다문화가정 아동청소년과 그들의 학부모, 그리고 그들을 담당하고 있는 담임교사로, 교육과학기술부의 「2009 다문화가족 자녀의 전국 분포 통계」에 근거하여 다문화 학생이 가장 많이 거주하고 있는 경기와 경남지역의 초등학교 4학년 학생을 대상으로 하였다. 두 지역의 초등학교 중 현재 초등학교 4학년 중 다문화가정의 자녀가 재학 중인 학교는 경기도 481개교, 경상남도 192개교로 총 673개교이며, 4학년에 재학 중인 다문화가정 학생 수는 경기도 873명, 경상남도 315명으로 총 1,188명이었다.

표 IV-1 설문조사 대상 및 방법

구분	학생	학부모	교사
목표 모집단	전국의 다문화가정의 자녀	전국의 다문화가정의 학부모	전국의 다문화 관련 교사
대상 모집단	경기, 경남지역 다문화가정 자녀 중 초등학교 4학년 학생	경기, 경남지역 다문화가정 자녀 중 초4 학생의 학부모	경기, 경남지역 다문화가정 학생이 있는 학교의 다문화 관련 교사/ 다문화 학생 담임교사
표집틀	교육과학기술부 2009 다문화가족 자녀의 전국 분포 통계		
응답자 수	415명	415명	215명
표본추출 방법	성별 / 지역크기 / 조사방법을 고려한 유의할당		
조사 방법	방문면접조사 - CAPI - PAPI	방문면접조사 - CAPI - PAP(학생유치조사)	방문면접조사
자료수집 방법	구조화된 질문지(Structured Questionnaire)-외국인 학부모의 경우 번역 질문지 이용		



【그림 IV-1】 예비조사의 과정

이 중 설문조사에 포함된 조사 대상자 수는 학생이 415명, 학부모가 415명, 교사가 215명이었다. 학생과 학부모의 경우는 전체 중 81.2%인 337명이 경기지역 거주자였고, 나머지 78명(18.8%)이 경남지역 거주자였다. 교사의 경우는 176명(81.9%)이 경기지역, 39명(18.1%)이 경남지역 거주자였다.

설문조사를 완료한 후, 설문조사에서 응답한 부모나 교사 중 일부를 대상으로 설문내용 구성 및 조사방법에 관한 심층면접(IDI: In-Depth Interview)을 진행하였는데, 학부모의 경우는 경기, 경남지역 다문화가정 초등학교 4학년생 자녀로 둔 25명을, 교사의 경우는 역시 경기, 경남지역 다문화가정 초등학교 4학년생의 담임교사 15명을 대상으로 실시하였다.

표 IV-2 심층면접 대상 및 방법

구분	학부모	교사
대상 모집단	경기, 경남지역 다문화가정 자녀 중 초등학교 4학년생의 학부모	경기, 경남지역 다문화가정 초등학교 4학년생의 담임교사
조사대상자	25명	10명
표본 추출	유의추출	
조사 방법	In-depth Interview(IDI)	

실사는 최종 2010년 12월 10일까지 진행되었는데, 초기에 목표한 본표본 228개 학교 505명의 학생, 예비표본 68개 학교 117명의 학교에 대한 접촉 및 실사가 완료되었다. 본표본과 예비표본에 대해서는 접촉을 3회 이상 시도하였고, 3회 이상 거절의사를 밝힌 경우 조사를 진행할 수 없는 것으로 간주하였다. 설문조사 후 심층면접에서 도출된 내용은 다음과 같다.

■ 학부모

- 조사의 취지와 필요성에는 대체적으로 공감
- 모든 다문화가정의 학부모나 자녀가 본 조사의 중요성에 대해 공감하기 위해 ①취지와 목적 혜택에 대한 충분한 설명과 홍보, ②학교와 연계, ③모국어 설문지 사용 및 모국어 사용 가능한 전담 면접원 배치 필요
- 조사문항이 많고 응답 시 어려운 항목이 많음(개인적인 항목, 문화적 차이 등)

- 개선사항으로 문항 수 조절, 사적인 질문 삭제, 교육적 질문 추가 등의 내용 수정 필요
- 유치조사의 경우 자녀가 응답내용을 볼 것이 염려됨. 설명에 필요한 문항의 이해를 높일 수 있어 면접원을 통한 방식을 선호
- 개방형 질문을 줄여주길 바람(글로 쓰는 것이 어려움)
- 대부분의 학부모가 다문화가정의 발전을 위해 패널로 참여할 의향이 있다고 응답하였으나, 이 중 일부는 모국어 사용가능한 면접원 확충, 온라인 패널 등의 조건이 갖추어 질 경우 패널로 참여하겠다고 응답
- 조사를 위한 충분한 시간적 여유 필요, 다양한 모국어 설문지 마련 등의 요구
- 홈페이지 구축을 통한 패널 간 정보 공유 요청 및 조사 내용 공개 요청
- 조사 거절자 참여 유인을 위한 방안으로 취지와 목적에 대한 충분한 정기적인 홍보 필요(홈페이지를 구축해 다문화가정 커뮤니티 형성, 학부모가 가장 신뢰하는 담임교사나 학교·동사무소를 통해 협조 요청 등의 방법)

■ 교사

- 학생들이 조사 내용 자체를 이해하기 어려워 함. 읍/면지역의 경우 조사문항이 너무 많아 힘들어한다는 의견이 대부분임
- 학부모 및 학생과의 일정 조율 어려움
- 공문을 받은 날로부터 설문조사를 하기까지 기간이 너무 길어 일정 조율이 어려움
- 조사에 대한 면접원들의 전문성 확보 필요
- 학교 내에서 조사를 할 경우 ‘수업진행 어려움’, ‘학교 시간 지연’, ‘조사대상 학생들을 동시에 조사할 수 없음’ 등의 문제점 해소를 위해 학생들의 설문가능 시간을 미리 확보해야 할 필요성 제시
- 유사조사의 중복으로 인한 업무과중 문제 해결방안 필요
- 조사 시 응답자(가정)에게 ‘설문의 취지와 목적’, ‘자료가 이용되는 용도’ 등에 대한 충분한 설명과 ‘사후 불이익이 없다’ 는 것을 인지시켜야 할 필요.
- 응답자(가구)에 꾸준한 동기부여 필요
- 가정과 유대관계를 맺어 친분을 쌓는 등 응답자와의 신뢰감 형성 노력 필요
- 전화설문 및 인터넷 설문 등 온라인 참여방법에 대한 고려 필요

3. 예비조사의 결과

예비조사 결과, 학교의 경우 본표본의 조사진행률은 목표표본 228개 학교 중 135학교에서 조사가 완료되어 59.2%의 진행률을 보였으며, 예비표본은 68개 학교 중 31개 학교에서 조사가 완료되어 45.5%의 진행률을 보였다. 전체표본학교에 대한 조사진행률은 296개 학교 중 166개 학교에서 조사가 완료되어 56.1%의 진행률을 보였다.

표 IV-3 예비조사 진행률

구분	학교			학생		
	목표수	완료수	조사진행률	목표수	완료수	조사진행률
본표본	228	135	59.2%	505	360	71.3%
예비표본	68	31	45.5%	117	56	47.9%
전체	296	166	56.1%	622	416	66.9%

학생조사의 경우, 본표본 505명 중 360명에 대한 조사가 완료되어 71.3%의 진행률을 나타냈고, 예비표본의 경우에는 117명 중 56명이 조사에 참여하여 47.9%의 조사진행률을 나타냈다. 전체 표본을 고려할 때 총 622명의 목표표본 중 415명이 조사에 참여하여 66.9%의 진행률을 보였음을 알 수 있다. 학부모 조사는 학생과 부모가 한 쌍(pair)으로 이루어져 조사되었기 때문에 학생의 조사진행률과 동일하며, 교사의 경우 목표표본인 200표본을 초과하여 총 215표본이 조사되었다.

예비조사의 설문자료를 분석하고 심층면접 결과를 반영하여 본조사의 설문을 구성하는데 활용하였는데, 그 결과는 아래의 청소년 설문지 및 학부모 설문지의 수정표에 제시되어 있다.

1) 청소년 설문지 수정

예비조사의 설문분석 및 심층면접 분석결과를 반영하여 다음과 같이 모든 예비조사 설문문항에 대해 수정사항 및 수정의 근거, 그리고 본조사 반영여부를 정리하였다. 각 문항마다 조금씩 수정된 내용은 다르나 청소년 설문지의 수정원리는 첫째, 예비조사의 과정에서 어렵다거나 이해되지 않는다거나 오해를 하는 문항에 대해 삭제하거나 단어를 수정한다는 것이고, 둘째, 척도의 경우 요인분석을

통해 요인의 부하량이 0.5이하가 되는 것은 삭제하여 최대한 이해하기 쉽고 간략하면서도 척도 고유의 성격을 훼손하지 않도록 척도를 구성한다는 것이다.

이러한 원리에 따라 수정한 결과는 아래의 표와 같다. 본 예비조사에서는 많은 문항들을 한명의 조사대상자에게 제시하여 피로도를 초래하고 불성실한 응답을 유발하는 일을 방지하기 위하여 A형과 B형의 두 가지로 제시하였다. 따라서 아래의 번호는 예비조사 설문지의 번호를 의미한다.

표 IV-4 청소년 설문지 수정근거 및 본조사 반영 결과 요약표

예비조사 번호	변인	출처	수정사항 및 근거	본조사 반영여부
공통1	성별	연구진 작성	• 수정내용 없음	• 그대로 반영
공통2	출생년도	연구진 작성	• 초등학생에게 질문 시 응답 에러 가능성이 높음	• 학부모 설문지의 가구원부에 반영
공통3	출생지, 이주년도	연구진 작성	• 초등학생에게 질문 시 응답 에러 가능성이 높음	• 학부모 설문지의 가구원부에 반영
공통4	가족구성원 현황	연구진 작성	• 초등학생에게 질문 시 응답 에러 가능성이 높음	• 학부모 설문지의 가구원부에 반영
공통5	부모의 외국인여부	연구진 작성	• 수정내용 없음	• 그대로 반영
공통6	외국출신 부모의 출신국가	연구진 작성	• 초등학생에게 질문 시 응답 에러 가능성이 높음. • 보기의 국가 구성은 통계청 자료 참고.	• 학부모 설문지의 가구원부에 반영
공통7	외국출신부모의 한국어실력	CILS 문항을 연구진이 수정하여 사용	• 언어능력을 측정하기 위한 범주로 '듣기' 항목 추가 필요. '말하기,쓰기,읽기' 외에 '듣기' 항목 추가. • '조금 잘한다' 를 '잘하는 편이다' 로 수정	• 수정하여 반영
공통 8~9	부모와의 의사소통시 사용언어	연구진 작성	• 보기에서 '한국말' , '외국어' 등 용어를 통일함	• 수정하여 반영
공통10	한국어 실력	CILS 문항을 연구진이 수정하여 사용	• 언어능력을 측정하기 위한 범주로 '듣기' 항목 추가 • '조금 잘한다' 를 '잘하는 편이다' 로 수정	• 수정하여 반영

공통11	사용가능한 외국어	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 개방문항에 대한 답변이 어려우므로 한국어 이외에 사용할 수 있는 외국어가 있는지 여부를 묻고, 사용할 수 있는 외국어가 있는 경우 다양한 외국어를 보기로 제시하여 응답하게 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
공통12	외국출신부모 나라 언어 실력	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 언어능력을 측정하기 위한 범주로 '듣기' 항목 추가 • '조금 잘한다' 를 '잘하는 편이다' 로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
공통13	국적에 대한 정체성	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 문장의 주어가 자신을 지칭하는 것인지 이해하기 어려워하여 '학생은 자신이 어느나라 사람이라고~' 로 수정 • 보기의 '아버지나라 사람도, 어머니 나라 사람도 아닌 사람' 과 '잘 모르겠다' 의 의미가 서로 배타적이지 않으므로 보기에서 '모르겠다' 항목 삭제 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
공통14	외국출신부모 국가방문 경험여부	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 외국출신부모의 나라의 방문경험과 그 나라에서 태어나거나 살았던 경험을 분리해야 할 필요가 있음. • 방문횟수 고려 필요 • 그대로 반영하되, 외국출신부모의 나라에 방문한 적이 있는 경우, 그 나라에서 태어나거나 살았던 적이 있는지, 지금까지 몇 번 가보았는지를 추가적으로 응답하게 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 문항 수정하여 반영
공통15	외국출신부모 가족의 한국방문 경험여부	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 외국에 살고 있는 가족이 없는 경우를 고려해야 하므로 그대로 반영하되, '외국에 살고 있는 가족 없음' 을 보기에 추가 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영

공통16	외국출신부모 나라에 대한 관심 정도	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 보기의 '관심을 가지고 있다' 를 '관심이 있는 편이다' 로 일관성있게 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
공통17	친한 친구 수	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 친한 친구의 수를 보기로 제시 해본 결과 7명 이상이라고 답 한 경우가 전체의 55.6% 이상 으로, 정확하게 수를 파악하기 위하여 개방형 질문으로 변경 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
공통18	학교생활의 어려운 점	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 주어가 불명확하여 이해하기 어려우므로 '친구들이 공부를 못 한다고 놀리는 것' 을 '내가 공부를 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것' 등으로 수정하여 보기의 의미를 보다 명확하게 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
공통19	건강상태	황정규(1977) → 「청소년건강행태 온라인조사」 문항을 수정 사용한 김지경 외 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • '수줍음', '근심걱정' 등에 대한 어휘 이해 어려움, '우울하다' 는 표현의 중복 등 전반 적으로 초등학생이 응답하기에 부담스럽고 어려움. • 「한국아동청소년패널조사」 (김지경 외, 2010)에서 사용된 건강관련 문항으로 대체 	<ul style="list-style-type: none"> • 「한국아동청소년패널 조사」 문항으로 대체하여 반영 • 일반아동과의 비교문항
A형20	학교공부의 어려운 점	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 보기의 내용 중 '공부하는데 관심이 없다' 는 다른 보기와 위계가 맞지 않아 '공부하는데 관심이 없다' 를 '별 어려움이 없다' 로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
A형21	학습동기	김용래(1993)	<ul style="list-style-type: none"> • 일반아동과의 비교 및 성취동기와 같이 동기와 관련된 유사개념의 중복을 피해야 할 필요가 있어 삭제 	<ul style="list-style-type: none"> • 삭제

B형20	학교성적	이경상(2005)	<ul style="list-style-type: none"> 음악, 미술, 체육 시험을 보지 않아 성적을 모르는 경우가 많으므로 삭제 	<ul style="list-style-type: none"> 수정하여 반영
-	성적에 대한 만족도	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 성적 수준을 외에 주관적인 만족도를 알아볼 필요가 있어 학생의 성적에 대한 만족도 질문 추가 	<ul style="list-style-type: none"> 추가하여 반영
B형21	성취동기	박한숙(2000) → Yu와 Yang(1994)의 척도 중 발췌	<ul style="list-style-type: none"> 어휘의 어려움 등으로 인해 학생들이 응답하기 어려워하여 Yu와 Yang(1994)의 성취동기 척도 중 개인지향 성취동기문항을 발췌 	<ul style="list-style-type: none"> 타 척도로 대체하여 반영 신뢰도는 $\alpha = .87$
공통23	장래희망직업	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> '이름을 떨칠 수 있는'이라는 표현이 다소 어색하여 '다른 사람의 존경을 받을 수 있는'으로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> 수정하여 반영
공통23	희망학력수준	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> '대학원'의 의미와 대학의 수준을 이해하기 어려워하여 보기에서 '대학원'과 대학의 수준을 묻는 문항 삭제 	<ul style="list-style-type: none"> 수정하여 반영
A형24	자아존중감	박난숙, 오경자(1992)	<ul style="list-style-type: none"> 요인분석 결과 4개 요인 산출. 그 중 자기존중감을 측정하는 1개 요인 중 요인부하량이 낮은 1개 문항을 제외한 총 4문항 추출. 	<ul style="list-style-type: none"> 문항 수 축소하여 반영(4문항) 신뢰도는 $\alpha = .75$
A형25	신체만족도	한상분(1992)	<ul style="list-style-type: none"> 요인분석 결과 부하량이 낮은 2문항 제거하여 총 6문항 추출. 초등학생의 이해를 돕기 위해 의미를 보다 명확하게 어휘를 수정해야 할 필요가 있음 '나는 호감을 주는 얼굴이라고 생각한다'를 '나는 내 얼굴이 호감을 주는 얼굴이라고 생각한다' 등으로 의미를 명확하게 하기 위해 어휘 수정. 	<ul style="list-style-type: none"> 문항 수 축소(6문항) 후 어휘 수정하여 반영 신뢰도는 $\alpha = .71$
A형26	문화적응스트레스	홍진주(2004)	<ul style="list-style-type: none"> 요인분석 결과 총 4개 요인 중 부하량이 낮은(5미만) 3문항 제거 필요하였으나, 다양한 문화적응스트레스를 포함시키기 위해 전체 문항을 그대로 반영하기로 함 	<ul style="list-style-type: none"> 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .76$

B형24	일상적 스트레스	이경상(2005)	<ul style="list-style-type: none"> • 스트레스와 같은 부정적인 질문에 대해 거부감을 갖는 경우가 있어 추후 반영하기로 함 	<ul style="list-style-type: none"> • 2차년도 이후에 반영
B형25	국가정체성	성한기(2001)	<ul style="list-style-type: none"> • 자신을 어느 나라 사람으로 생각하는지에 따라 '우리나라'에 대한 의미가 다를 수 있음. 의미를 보다 분명하게 하기 위해 본 설문에서의 '우리나라'를 '한국'으로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
B형26	이중문화수용 태도	노총래, 홍진주(2006)	<ul style="list-style-type: none"> • 수정내용 없음 	<ul style="list-style-type: none"> • 그대로 반영 • 신뢰도는 $\alpha = .71$
A형27	집단괴롭힘 피해경험	이혜경, 김혜원(2001)	<ul style="list-style-type: none"> • 가해와 피해의 주체를 명확하게 하고 의미를 분명히 하기 위해 '심하게 집단괴롭히거나'를 '심한 괴롭힘이나' 등으로 수정. • 주체가 불분명한 문장은 '다른 학생들이 나를 고의로 끼워 주지 않거나~' 등으로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영 • 신뢰도는 $\alpha = .87$
B형27	가족의 지지	한미현(1996)	<ul style="list-style-type: none"> • 요인분석 결과 1개 요인 추출, 부하량이 낮은 1문항 제거. 	<ul style="list-style-type: none"> • 문항 수 축소(7문항)하여 반영 • 신뢰도는 $\alpha = .92$
A형29 B형28 A형30 B형29	(외국인, 한국인) 부모에 대한 생각	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 보기가 '자랑스러움'과 '부끄러움'의 두 가지 의미의 차원으로 구성되어 있어 서로 배타적이지 않으므로 '자랑스러움'의 정도에 따라 보기를 구성하고, 척도의 순서를 다른 척도의 순서와 통일 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영
A형28	부모의 양육태도	김승경(2004) → 허묘연(2000)의 척도를 수정, 축소한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> • 일반아동들과의 비교를 위해 2010년 「한국아동청소년패널조사」에서 사용한 부모의 양육태도 척도 중 '감독'에 해당하는 문항(3문항)과 2011년 「한국아동청소년패널조사」에서 사용할 '방임'에 해당하는 문항(5문항)을 추출하여 반영 	<ul style="list-style-type: none"> • 척도 대체하여 반영 • '감독'의 신뢰도는 $\alpha = .79$, '방임'의 신뢰도는 $\alpha = .78$
A형31 B형30	외국출신부모와의 어려움	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 보기의 의미를 보다 명확하게 해야 할 필요가 있음. 의미를 	<ul style="list-style-type: none"> • 수정하여 반영

			명확하게 하기 위해 어휘 및 어순 수정	
A형32 B형31	교사의 지지	한미현(1996)	<ul style="list-style-type: none"> 요인분석 결과 교사의 지지와 의미가 다른 1개 요인 2문항 제거. 지시문에서 '담임선생님에 관한 질문' 이라고 했으나, 학생들이 다른 '선생님' 으로 받아들이는 경우가 있으므로 문항 내의 '선생님' 을 '담임선생님' 으로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> 문항 수 축소하여 반영(6문항) 신뢰도는 $\alpha = .94$
A형33 B형32	친구의 지지	한미현(1996)	<ul style="list-style-type: none"> 요인분석 결과 부하량이 낮은 1문항 제거 	<ul style="list-style-type: none"> 문항 수 축소하여 반영(7문항) 신뢰도는 $\alpha = .95$
A형34 B형33	방과후 프로그램 참여현황	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 학교에서 사용하는 방과후 프로그램의 명칭이 다양하여 학생들이 자신이 참여하는 프로그램을 선택하기 어려움. 1차년도 조사에서는 보기를 제시함과 동시에 개방문항으로 질문하여 추후 보기 항목을 재범주화할 수 있는 기초 마련 	<ul style="list-style-type: none"> 수정하여 반영
A형35 B형34	학교 내에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> '어려운 일' 이 무엇인지 잘 이해하지 못하는 학생들을 위해 설문지에 간단한 설명 제시 	<ul style="list-style-type: none"> 그대로 반영하되 설문지에 tip 제시
A형36 B형35	학교 밖에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> '어려운 일' 이 무엇인지 잘 이해하지 못하는 학생들을 위해 설문지에 간단한 설명 제시 	<ul style="list-style-type: none"> 그대로 반영하되 설문지에 tip 제시
A형37	우울/불안	오경자, 홍강의, 이혜련(1997)	<ul style="list-style-type: none"> 초등학생들이 응답하기에 문장 내용이 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> 문제행동 관련 문항은 2차년도 이후에 질문
A형38	비행	홍상환, 황순택(2004)	<ul style="list-style-type: none"> 초등학생들이 응답하기에 문장 내용이 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> 문제행동 관련 문항은 2차년도 이후에 질문
B형36	공격성	오경자, 홍강의, 이혜련(1997)	<ul style="list-style-type: none"> 초등학생들이 응답하기에 문장 내용이 어렵고, 자신의 행동을 평가하기 힘들어함 	<ul style="list-style-type: none"> 문제행동 관련 문항은 2차년도 이후에 질문

B형37	과잉행동/충동성	홍상황, 황순택(2004)	<ul style="list-style-type: none"> 초등학생들이 응답하기에 문장 내용이 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> 문제행동 관련 문항은 2차년도 이후에 질문
B형38	사회적 위축	오경자, 홍강의, 이혜련(1997)	<ul style="list-style-type: none"> 초등학생들이 응답하기에 문장 내용이 어려움 	<ul style="list-style-type: none"> 문제행동 관련 문항은 2차년도 이후에 질문
추가 문항	학습활동(학교생활적응)	정화실(1991, 재인용)의 학교생활적응 척도를 수정, 보완한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위한 공통문항 「한국아동청소년패널조사」와의 공통문항 추가 반영 	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위해 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .71$
추가 문항	교우관계(학교생활적응)	정화실(1991, 재인용)의 학교생활적응 척도를 수정, 보완한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위한 공통문항 「한국아동청소년패널조사」와의 공통문항 추가 반영 	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위해 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .73$(4번 제거시)
추가 문항	교사관계(학교생활적응)	정화실(1991, 재인용)의 학교생활적응 척도를 수정, 보완한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위한 공통문항 「한국아동청소년패널조사」와의 공통문항 추가 반영 	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위해 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .89$
추가 문항	자아탄력성	유성경(2002, 권지은, 2003, 재인용)의 척도를 사용한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위한 공통문항 「한국아동청소년패널조사」와의 공통문항 추가 반영 	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위해 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .89$
추가 문항	삶의 만족도	김신영 외(2006)를 인용한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위한 공통문항 「한국아동청소년패널조사」와의 공통문항 추가 반영 	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위해 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .81$
추가 문항	거주지역에 대한 인식	ADD Health(2009) 문항 번안 후 수정 보완한 김지경 외(2010)	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위한 공통문항 「한국아동청소년패널조사」와의 공통문항 추가 반영 	<ul style="list-style-type: none"> 일반가정 아동과의 비교를 위해 그대로 반영 신뢰도는 $\alpha = .72$
추가 문항	설문조사의 어려움	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 추후 설문지 개발 및 수정, 보완을 위한 문항 추가 필요. 설문을 하는데 어려움이 있었는지 여부에 따라 어려움이 있었던 경우 어떤 문항이, 어떤 점에서 어려웠는지 응답하게 함 	<ul style="list-style-type: none"> 그대로 반영

2) 학부모 설문지 수정

학부모 설문지 역시 예비조사의 설문조사 분석과 심층면접의 결과를 반영하여 아래와 같이 수정하였다. 학부모 설문수정의 원칙은 청소년과 같으나, 단, 척도문항의 삭제 기준은 요인부하량 .4로 하였다. 그 이유는 학부모의 경우 청소년에 비해 그렇게 문항이 많지 않아서 청소년의 설문지만큼 간략하게 할 필요는 없었기 때문이다.

문항 번호	변인	출처	수정근거 및 내용	본조사 반영결과
1	생년	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 인구배경학적 변인은 별도로 분리하여 자료를 구성하는 것이 바람직할 것으로 연구진 회의에서 결정하여 별도로 분리하여 작성하기로 함. 	<ul style="list-style-type: none"> 가구원부로 별도 분리
2	결혼 전 국적	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 예비조사의 빈도분석 결과 빈도가 높은 국적 순으로 변경. 인구배경학적 변인을 모두 별도의 표로 작성하기로 함에 따라 별도로 분리함. 	<ul style="list-style-type: none"> 응답지의 내용은 동일, 순서만 변경 별도 분리 작성
3	모국어	연구진 작성	-	<ul style="list-style-type: none"> 동일하게 포함
4	한국 거주기간	연구진 작성	-	<ul style="list-style-type: none"> 동일하게 포함
5	종교	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 예비조사 과정에서 종교를 반드시 포함시킬 필요가 있는지에 대한 의문이 제기되었고, 응답이 어렵다는 문제라는 의견이 있었고, 연구진의 논의 결과 크게 영향을 미치는 요인이 아니라는 판단하게 삭제하기로 결정 	<ul style="list-style-type: none"> 삭제
6	본인 및 남편의 학력	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 예비조사 과정에서 부모학력이 낮을 경우 솔직하지 않을 경우가 있고, 반드시 필요하지 않다는 의견이 제기된 바 있으나 학력은 가정환경을 측정하는 주요 변인이므로 포함시키기로 함. 그러나 불편하게 생각할 수 있음을 고려하여 설문지에 포함시키지 않고 가구특성을 별도로 조사하는 표를 작성하기로 함. 	<ul style="list-style-type: none"> 별도 분리 작성
7	한국오기 전 직업	통계청 분류기준	<ul style="list-style-type: none"> 가구원부에 별도로 분리함. 현재 제시한 분류표 중 직업을 고르 	<ul style="list-style-type: none"> 가구원부로 별도 분리

			기 어렵다는 예비조사 결과를 바탕으로 응답자가 직접 기입을 하고 조사원이 분류하는 것으로 함. 단, 통계청 분류에는 없지만 문항의 내용상 필요한 보기인 학생, 가정주부, 무직 등을 추가하여 분류하기로 함.	
7-1	현재 직업	통계청 분류기준	상동	• 가구원부로 별도 분리
7-2	남편 직업	통계청 분류기준	상동	• 가구원부로 별도 분리
8	결혼상태	연구진 작성	-	• 가구원부로 별도 분리
9	재혼여부	연구진 작성	-	• 가구원부로 별도 분리
10	한국어 학습경험	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 한국어를 공부한 적이 있거나 현재 공부하고 있는지를 현재 한국어를 공부하고 있거나 과거에 공부한 이 있는지로 현재를 기준으로 질문의 순서를 바꿈. 	• 질문의 순서만 변경
10-1	한국어 학습장소	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 응답지에서 '독학/집에서' 첨가 	<ul style="list-style-type: none"> 응답지의 '독학/집에서' 첨가외에는 그대로 포함
10-2	한국어 학습기간	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> '얼마나 오랫동안 배웠습니까' 를 '얼마나 오랫동안 공부했습니까' 로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> 단어만 수정하고 동일하게 포함
11	한국어능력	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 응답지가 5점 척도였으나 학생과 동일한 방식으로 4점 척도로 통일 	<ul style="list-style-type: none"> 척도의 보기만 수정
12	남편 국적	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 인구배경학적 변인은 별도로 분리하여 자료를 구성하는 것이 바람직할 것으로 연구진 회의에서 결정하여 별도로 분리하여 작성하기로 함. 	• 가구원부로 별도 분리
13	남편 연령	연구진 작성	상동	• 가구원부로 별도 분리
14	동거가족	연구진 작성	상동	• 가구원부로 별도 분리
15	주관적 가정경제 수준	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> 가정의 경제적 수준을 드러내는 것에 대해 거부감을 드러내고 응답을 부담스럽게 생각함에 따라 설문지 내에 포함시키지 않고 별도의 가구특성 조사 표로 분리하기로 함 	• 가구원부로 별도 분리
16	월평균 소득수준	연구진 작성	상동	• 가구원부로 별도 분리

17	주요 소득원	연구진 작성	상동	• 가구원부로 별도 분리
18	친자녀 여부	연구진 작성	• 응답하기 곤란하다는 의견에 따라 설문지의 맨 뒤로 순서 변경	• 동일하게 포함
19	동일 아버지 여부	연구진 작성	상동	• 동일하게 포함
20	유아교육기관 경험	연구진 작성	• 연구진 회의에서 크게 중요한 영향을 미치는 요인이 아닌 것으로 생각되어 삭제하기로 결정	• 삭제
20-1	유아교육기관 종류	연구진 작성	상동	• 삭제
21	자녀의 유아기 주양육자	연구진 작성	• ‘귀하의 자녀가 5세-7세 경’을 ‘5세-7세 정도였을 때’로 풀어서 설명	• 문장만 수정하고 동일하게 포함
22	자녀 희망 교육수준	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
22-1	희망 대학교 수준	연구진 작성	• 보기 4번의 일류대를 명문대로 수정	• 단어만 수정하고 동일하게 포함
23	자녀교육 주 의사결정자	연구진 작성	• 응답지의 보기를 21번 자녀의 유아기 주양육자와 통일	• 21번 응답지로 대체
24	학교교육 도움 정도	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
25	자녀 교육 담당자	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
26	자녀 희망 직업 종류	연구진 작성	• 응답지의 보기 문항을 쉽게 풀어서 학생의 문항과 통일	• 내용을 쉽게 풀어서 문장만 수정
27	공부지시 횟수	연구진 작성	• 문 28번의 6번 문항과 중복되어 삭제하기로 결정	• 삭제
28	자녀성적 향상 노력정도	연구진 작성	• 질문과 응답지가 서로 어색한 경우가 있어, 1, 2, 3, 4, 5는 빈도를 묻는 방식으로 6, 7, 8, 9는 정도를 묻는 방식으로 분리하여 질문	• 응답지의 보기 내용 수정
29	학교 참여 정도	연구진 작성	• 2, 3, 4, 6, 7번 문항에 ‘참석이라는 단어 첨가	• 동일하게 포함
30	준비물 챙기는 사람	연구진 작성	• 응답지의 보기를 21번 자녀의 유아기 주양육자와 통일	• 21번 응답지로 대체
31	자녀 방과후 교육 참여여부	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
31-1	참여 프로그램	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
31-2	요구 프로그램	연구진 작성	-	• 동일하게 포함

32	학교 내 다문화가족 자녀 프로그램 실시여부	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
32-1	학교 내 다문화프로그램 의 효과성 여부	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
33	자녀 활동지원 희망 장소	연구진 작성	• 보기 5번의 '기타 학교가 아닌 곳' 을 '기타' 로 수정	• 보기 5번 수정을 제외하고 동일하게 포함
34	자녀 교육지원 희망 방법	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
35	학교 내 다문화가족 학부모 대상 교육 경험 여부	연구진 작성	• 학교에서~ 로 시작하는 질문을 '귀 자녀의 학교에서~' 로 수정	• 단어 수정을 제외하고는 동일하게 포함
35-1	학교 내 다문화가족 학부모 교육의 효과성	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
36	부모효능감	신숙재(1997)	<ul style="list-style-type: none"> 예비조사 자료 요인분석 결과 하나의 요인으로 나타났고, 모든 문항의 요인 부하량이 .50 이상으로 나타남. 신뢰도는 $\alpha = .86$ 1, 5, 6번 문항에서 '아이' 를 '내 아이' 로 수정, 8번 문항의 '내가 부모역할에 흥미가 별로 없다' 를 나 는 부모역할에 별로 흥미가 없다 '로 수정 	• 단어 수정을 제외하고는 동일하게 포함
37	양육스트레스	이경숙 등(2008)	<ul style="list-style-type: none"> 예비조사에서 부모효능감과 중복된다 는 느낌을 제기함에 따라 연구자 및 자문진의 회의 결과 삭제하기로 결정 함. 	• 삭제
38	자아존중감	Rosenberg (1968)	<ul style="list-style-type: none"> 요인분석 결과 '나는 내 자신을 좀 더 존중할 수 있으면 좋겠다' 는 문항 의 요인부하량이 .26으로 매우 낮게 나타나 삭제함. 또한 요인분석 결과 두 개의 요인으로 나타났으나 각 요인 은 긍정적 방향의 질문과 부정적 방 향의 질문이 각 요인으로 산출된 결과 하나의 요인으로 간주함. 신뢰도는 $\alpha = .81$ 	• 한 개 문항을 삭제하고 총 9개 문항으로 구성함.

39	일상생활 스트레스	김정희(1987)	<ul style="list-style-type: none"> • 요인분석 결과 하나의 요인으로 산출되었고, 신뢰도는 $\alpha = .85$로 나타남. • 예비조사결과 성문제의 경우 어머니들이 응답의 곤란함을 나타내었고, 친밀감 나누기의 경우 의미가 모호하다는 의견이 다수 제기됨에 따라 연구진과 자문진 공통으로 두 문항이 일상생활스트레스의 결정적인 문항은 아니며, 따라서 삭제해도 무방하다는 합의하에 성문제와 친밀감나누기 두 개 문항은 삭제함. • 예비조사에서는 스트레스의 원천만 문항에 제시했으나, 지문이 너무 길고 이해가 가지 않는다는 의견에 따라 지시문을 대폭 줄이고, 문장으로 구성하여 원래 '아이들'로 되어 있던 것을 '아이들 때문에 걱정이었다' 등으로 수정함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 성문제와 친밀감 나누기를 포함한 두 문항을 삭제하고 총 8개 문항만 포함
40	전반적인 건강상태	연구진 작성	-	<ul style="list-style-type: none"> • 동일하게 포함
41	심리적·신체적 건강	황정규(1977)	<ul style="list-style-type: none"> • 요인분석 결과 신체적 건강과 심리적 건강의 두 개 요인으로 산출되었고, 요인부하량은 '당신은 지속적인 변비로 고생하십니까' 라는 문항이 .47인 것을 제외하고는 모두 .50 이상임. 학부모의 경우 문항의 수가 많지 않고 .47도 낮지 않은 요인부하량이기에 그대로 포함시키기로 결정함. • 신뢰도는 신체적 건강이 $\alpha = .83$, 심리적 건강이 $\alpha = .85$로 나타남. • 원래 문항은 의문문으로 되어있었으나 다른 척도와와의 일관성이 없고 어색하다는 예비조사 결과에 따라 내용은 동일하되 평서문으로 수정함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 평서문으로 수정한 것을 동일하게 포함
42	고민 상담자 존재여부	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • '귀하가 자신의 마음을 터놓고~로' 되어 있는 문장을 '귀하가 자신의 마음을 터놓고 이야기하거나 ~할 사람이 주변에 있습니까' 로 수정함. 	<ul style="list-style-type: none"> • 단어 수정을 제외하고는 동일하게 포함
42-1	고민 상담자 수	연구진 작성	-	<ul style="list-style-type: none"> • 동일하게 포함
43	모국과 달라서 어려운 점	연구진 작성	-	<ul style="list-style-type: none"> • 동일하게 포함
44	정체성	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 응답지에서 4번의 '한국인도 모국인도 아닌 것 같다' 는 문장을 '어느 나라 사람인지 잘 모르겠다' 로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 보기 4번을 제외하고는 동일하게 포함

45	주로 어울리는 사람	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
46	모국음식 요리 빈도	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • ‘귀하는 집에서 모국 음식을 얼마나 자주 해 드십니까?’ 를 ‘귀하는 집에서 모국 음식을 자주 해 드십니까?’ 로 바꾸고 응답지를 ‘전혀 그렇지 않다’, ‘그렇지 않은 편이다’, ‘반반이다’, ‘보통’, ‘그런 편이다’, ‘매우 그렇다’ 로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 질문의 구성방식을 변경하고 그에 따라 응답지의 보기 수정
47	주요 가치관	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
48	모국에 대한 자부심	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 보기 3번에서 ‘그저 그렇다’ 를 ‘반반이다/보통’ 으로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 응답지 보기 3번을 수정한 것을 제외하고는 동일하게 포함
49	말할 때 주요 사용 언어	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
50	글 쓸 때 주요 사용 언어	연구진 작성	-	• 동일하게 포함
51	자녀 대화시 주요 사용언어	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 둘 다 외국출신부모일 경우를 위해 기타 보기를 추가함 	• 동일하게 포함
52	자녀와의 의사소통정도	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 응답지의 보기 중 1번의 ‘잘되지 않는다’ 를 전혀 안된다로, 2번을 ‘어느 정도 된다’ 를 ‘안되는 편이다’ 로 수정 	<ul style="list-style-type: none"> • 응답지의 보기 수정을 제외하고는 동일하게 포함
53	자녀의 언어선택	연구진 작성	<ul style="list-style-type: none"> • 자녀가 어떤 언어를 잘했으면 좋겠는지에 대해 물어보는 문항에서 4번 ‘영어를 잘하도록 하고 싶다’ 의 경우 ‘모국어’ 가 영어인 경우 중복된 문항이 되므로 응답문항의 4번을 삭제하고 추가로 한국어나 모국어 외에 자녀가 추가로 배우게 하고 싶은 문항이 있는지를 별도의 문항으로 구성 	<ul style="list-style-type: none"> • 보기문항 중 4번 문항을 삭제하고 추가 문항 포함
54	문화적응 스트레스	Sandhu(1994)의 Acculturation Stress Scale for International Students를 이승중(1995)이 유학생 대상 척도로 번안, 이소래(1997)가 다시	<ul style="list-style-type: none"> • 요인분석 결과 세 요인으로 산출되었으나 요인부하량이 .38로 비교적 낮은 문항(나는 내가 한국 사회에서 공평한 대우를 받고 있다고 느낀다)을 삭제하고 다시 요인분석을 한 결과 10번 문항(나는 한국사회에 소속감을 느낀다)이 내용적으로 상이한 요인과 묶이는 결과를 산출하여 3번과 10번 문항을 모두 삭제하고 8개 문항만 포함하기로 결정함. 그 결과 두 개의 요인으로 정리되었고, 	<ul style="list-style-type: none"> • 다른 문항들과 역으로 해석되는 3번과 10번 문항을 삭제하고 총 8개 문항만 포함 • 문맥을 매끄럽게 수정

		북한이탈주민으로 수정	<p>첫 번째 요인은 차별인식, 두 번째 요인은 향수병으로 명명함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 각 하위 요인의 신뢰도는 $\alpha = .77$와 $\alpha = .79$로 나타남. • 문맥이 매끄럽지 않고 예비조사에서 이해하기 어려웠던 단어들을 수정함(예, 1번문항의 취급된다 → 여겨진다, 3번의 나는 내가 한국사회에서~ 로 시작되는 문항에서 '내가' 삭제 	
--	--	-------------	---	--

※ 교사 설문지는 특별한 수정사항이 없음.

제 5 장

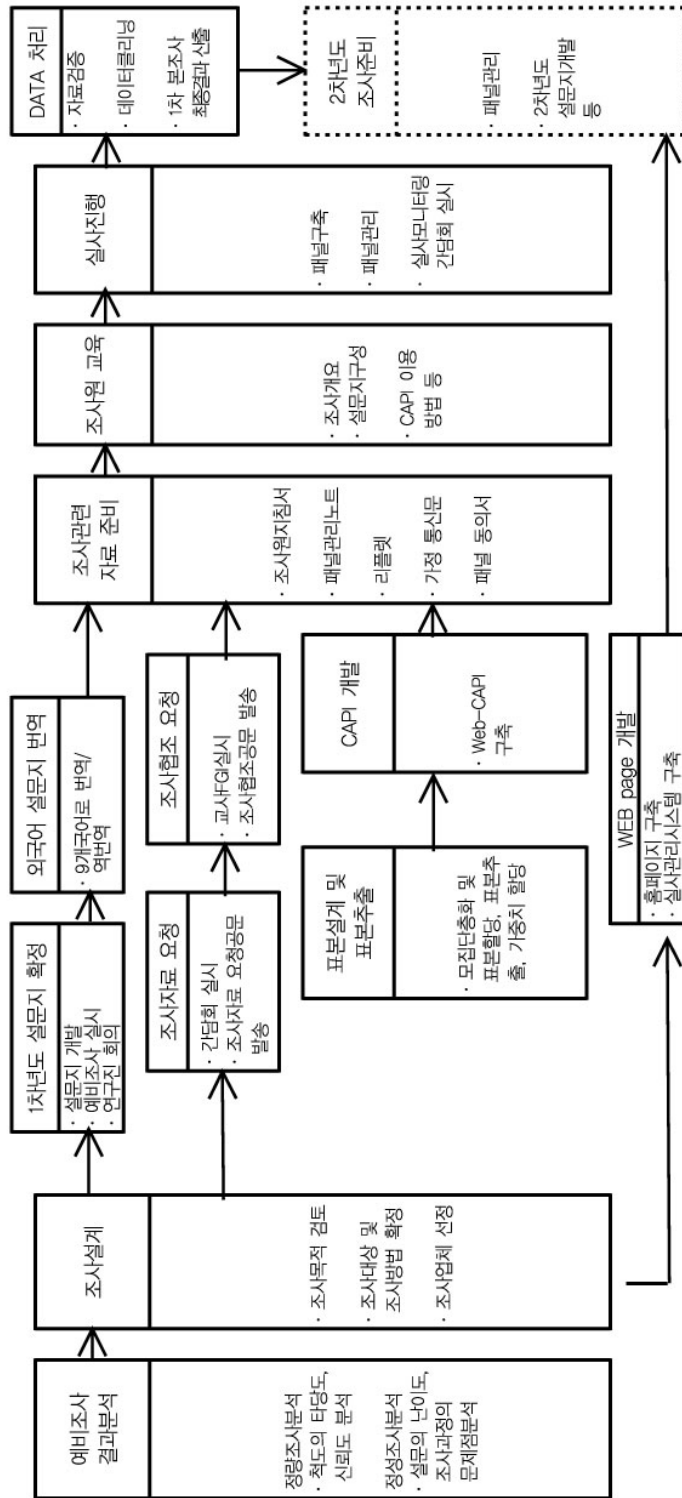
1차년도 연구설계

1. 패널구축과정
2. 실사과정: 패널구축 및 관리

제 5 장

1차년도 연구설계

다문화가족 아동청소년의 발달과정 추적을 위한 중단연구의 1차년도 조사는 2010년에 실시한 예비조사의 결과를 분석하는 것으로부터 시작되었으며, 다음과 같은 과정으로 진행되었다. 먼저 2010년 예비조사에서 산출된 정량조사와 정성조사의 결과물을 앞서서와 같이 분석하여 척도의 타당도와 신뢰도를 분석하고, 설문지 난이도와 조사과정의 문제점을 검토하였다. 그 다음으로 2011년 1차년도 본조사를 위한 조사설계를 통해 조사대상 및 조사대상을 확정하고 조사업체를 선정하였다. 또한 1차년도 표본을 추출하고, 설문지 확정 후 학부모 설문지를 9개 국어로 번역하여 CAPI를 구축하였다. 이 과정에서 전국 16개 시도교육청과 조사대상학교에 조사자료 협조 및 조사과정 협조 요청을 하고, 교사 FGI를 실시하여 조사과정에 필요한 사항들을 재확인하는 절차를 거쳤다. 8월~9월에 걸쳐 조사에 필요한 조사원 지침서, 리플렛, 가정통신문, 동의서 등 다양한 조사관련 자료를 준비하여 조사원 교육을 실시하였다. 9월부터 11월까지 2개월에 걸쳐 전국적으로 실사가 진행되었으며, 그 과정에 실사모니터링 간담회를 실시하여 실사과정을 점검하였고, 11월 첫째 주까지 목표치인 1,600패 널 구축을 완료하였다.



【그림 V-1】 1차년도 조사의 과정

1. 패널구축과정

1) 조사설계

2011년도 '다문화가족 아동청소년의 발달과정 추적을 위한 중단연구II'의 조사설계 내용은 다음과 같다. 본 조사의 모집단은 전국 다문화가정 자녀 중 2011년 현재 초등학교 4학년에 재학 중인 국제결혼가정 학생과 그들의 학부모(어머니), 그리고 초등학교의 다문화담당 교사이다. 본 연구에서는 장기간의 안정적인 추적조사를 위해 외국인 근로자 가정, 북한이탈주민 등을 조사대상에서 제외하였다. 1차년도 조사 대상을 초등학교 4학년으로 선정한 이유는 설문지를 이해하고 스스로 작성할 수 있는 최소 연령이 4학년인 것으로 조사되었기 때문이다(김지경 외, 2010).

연구의 기본조사단위는 다문화가정의 초등학교 4학년 학생이지만, 표본추출단위는 다문화가족 4학년 학생이 재학 중인 초등학교로 정의하여 다년간의 추적조사의 편의성을 고려하였으며, 표본으로 선정된 학교의 다문화가족 초등학생 4학년을 전수 접촉하는 것을 원칙으로 하고 있다. 표본추출틀은 교육과학기술부에서 제공하는 다문화가족 학생들이 재학 중인 전국의 모든 초등학교로 정의하고, 조사모집단 분석과 표본학교 추출을 위해 각 교육청에서 협조 받은 다문화가족 4학년 학생들의 분포를 사용하였다. 현재 전국 초등학교 4학년생의 인원수는 2011년 교육과학부 자료 기준 4,452명으로 본 연구에서 목표로 하는 1,600명은 전체의 35.93%에 해당한다.

	다문화가족 자녀	다문화가족 부모	다문화가족 담당교사
모집단	전국 다문화가족 자녀 중 초등학교 4학년 학생 및 부모(어머니), 담당교사		
조사대상	표본으로 선정된 자녀, 부모 각 1명씩 조사(matching sample), 교사의 경우 표본으로 선정된 학교의 다문화 담당교사		
표본크기	1,600쌍	300명	
표본추출 방법	확률비례계통추출법		
조사방법	표본으로 선정된 다문화가족, 학교방문을 통한 면접조사		
실사기간	2011년 6~7월		
자료수집 방법	구조화된 조사표 * 외국인 학부모의 경우 모국어 번역 조사표 활용		

【그림 V-2】 다문화가족 아동청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 조사설계

2) 1차년도 설문지 구성

(1) 1차 본조사 설문지 개발과정

① 설문지 개발 및 연구진 회의

2011년 5월 본원 연구진과 조사수행업체의 연구진은 2010년 예비조사에서 설문지 영역구성, 전문가 대상 타당성조사, 설문지 초안작성, 전문가 자문회의, 예비조사 설문확정, 예비조사 실시, 예비조사 결과분석 등의 절차를 통해 추출된 문항들을 토대로 문항의 어휘 및 일관성 검토 및 설문 가독성 등을 검토하기 위하여 연구진 회의를 실시하였다. 이 연구진 회의를 통해 설문문항의 논리적인

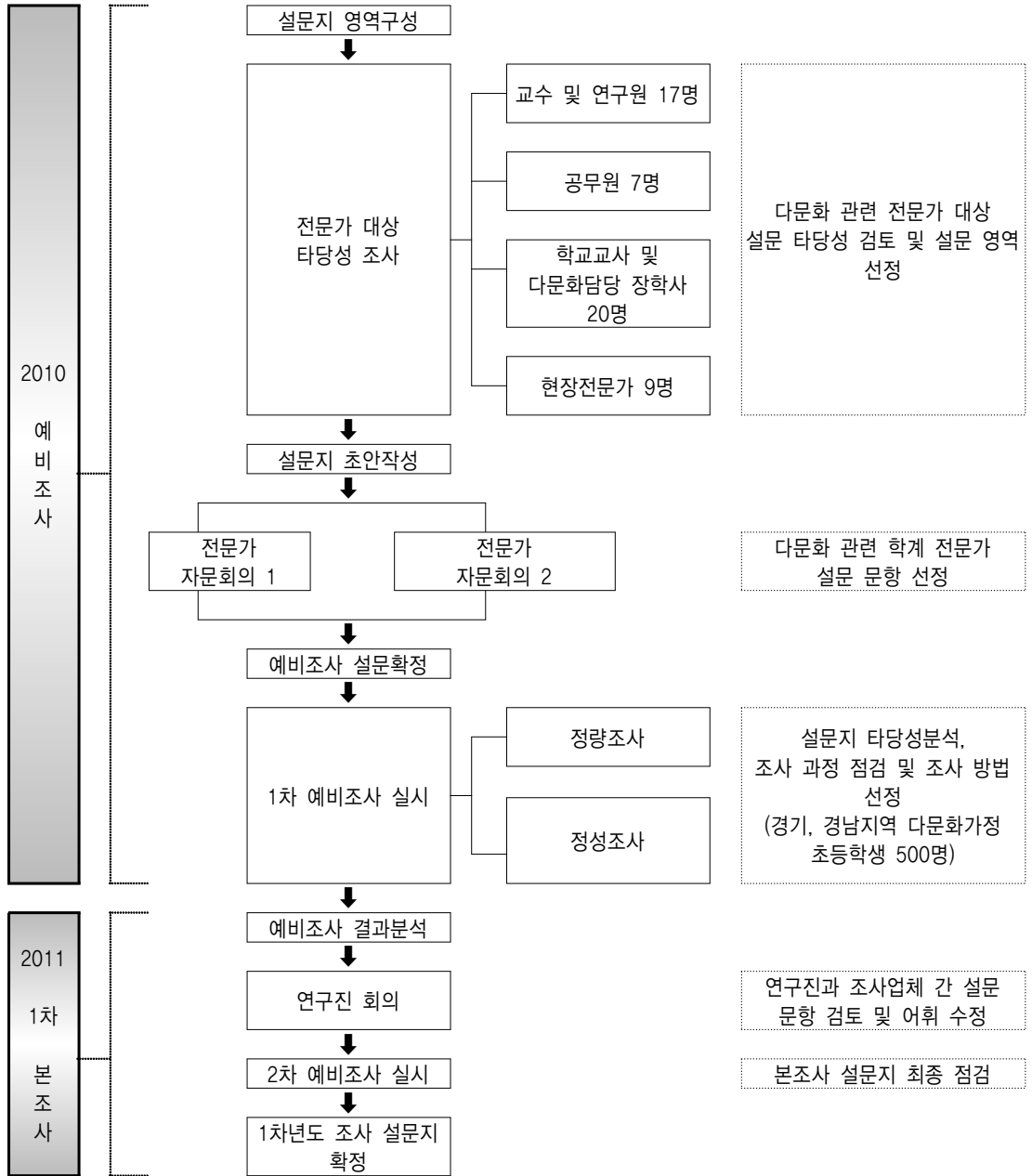
관계를 점검한 후, 수정된 설문지를 사용하여 예비조사를 실시하였다.

② 2차 예비조사

2010년에 기 수행된 1차 예비조사에 이어 2차 예비조사는 1차 예비조사를 기초로 수정된 본조사용 설문지를 가지고 조사표의 구조, 문항 및 논리적 오류를 발견하고, 조사 진행 과정상에서 발생할 수 있는 여러 가지 문제점을 파악하기 위하여 실시하였다. 도시지역 출신과 농촌지역 출신의 특성이 다를 것이라 판단되어 도시와 농산어촌 지역의 초등학교와 청소년수련관을 통해 다문화가정 4학년 학생들을 접촉하여 설문조사를 실시하였다. 조사 과정상의 문제점과 학생들이 이해하기 어려워하는 단어나 문항을 다시 한 번 검토한 후, 학생들이 이해하기 어려워하는 몇몇 단어의 경우 간단한 용어를 설명한 팁을 추후 설문지에 추가하도록 하였다. 예비조사는 총 2회에 걸쳐 5개 학교, 17명의 다문화가족 학생들을 대상으로 실시되었으며, 예비조사 과정에서 발생한 주요 검토 사항들은 다음과 같다.

- ▶ 학생들이 일부단어에 대한 이해도가 낮아 의미전달이 어려움
- ▶ 일부 문장의 경우 의미 전달이 명확하지 않아 혼돈스러워 함
- ▶ 면접원이 인터뷰 형태로 조사 진행 시 많은 시간이 소요됨
- ▶ 척도 문항의 경우 순서의 혼용으로 혼란 우려
- ▶ 조사에 대한 집중도 감소

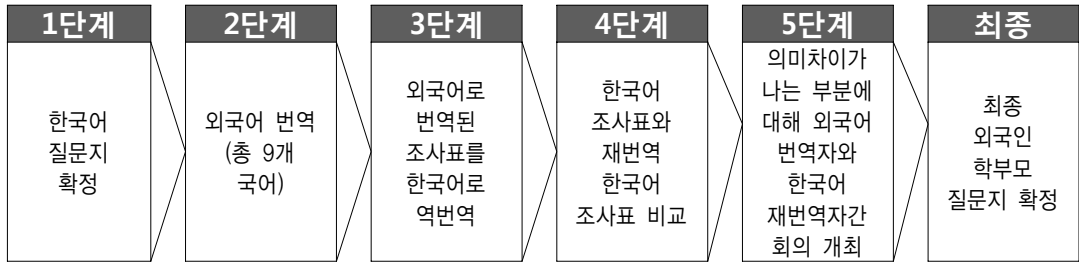
이러한 문제점들을 세부적으로 검토하여 조사표를 수정 및 확정하였으며, 조사 방법과 관련하여 응답자 자기기입식 방법을 확정하였다.



【그림 V-3】 설문지 개발과정

③ 학부모용 외국어 번역

외국인 학부모를 위한 질문지는 국내 거주하고 있는 다문화가족의 출신국가를 고려하여 다국어로 번역하였다. 2010년 예비조사에서 질문지에 대한 번역자의 이해를 높이고 번역자 간 용어를 통일하기 위하여 완성된 1차 번역초안을 영어와 해당국 언어 등 이중언어 가능자가 영어로 역번역하여 의미상의 문제가 없는지를 검토한 것과 달리, 2011년 1차 본조사에서는 1차 번역초안을 한국어로 역번역하여 의미상의 문제가 있는지 여부를 재검증하였다. 또한 2010년도에는 총 6개 국어로만 번역하였는데, 2011년부터는 3개 국어를 추가하여 총 9개 국어(영어, 일어, 중국어, 대만어, 베트남어, 태국어, 러시아어, 파갈로그어(필리핀어), 대만어, 몽골어 등)로 번역을 실시하여 보다 넓은 범위의 대상자를 조사할 수 있도록 하였다.



【그림 V-4】 외국인 학부모 질문지 번역 과정

3) 표본설계 및 표본추출

(1) 모집단 정의

「다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구Ⅱ」의 목표 모집단은 국내 다문화가족의 모든 아동·청소년이지만, 향후 아동·청소년의 지속 가능한 발달과정 추적을 위해 초등학교 4학년 국제결혼가정 학생을 조사 모집단으로 선정하였다. 국제결혼가정 학생이 존재하는 학교는 전국 2,537개로, 경기(20.3%), 서울(10.4%) 전남(9.0%), 경남(8.9%) 순 등으로 많은 분포를 차지하고 있으며, 초등학교 4학년 국제결혼가정 학생 수는 전국 4,452명이며, 경기(22.6%), 서울(11.5%), 전남(10.7%), 경남(7.9%) 순 등으로 분포하고 있다. 학교당 평균 학생 수는 약 1.8명으로 나타났다.

표 V-1 전국 초등학교 및 초등학교 4학년 다문화 학생의 수와 지역별 구성 비

구분	초등학교		초등학생 4학년	
	학교수	구성비	학생수	구성비
서울	264	10.4	510	11.5
부산	114	4.5	185	4.2
대구	80	3.2	107	2.4
인천	119	4.7	228	5.1
광주	75	3.0	110	2.5
대전	49	1.9	64	1.4
울산	39	1.5	59	1.3
경기	514	20.3	1,006	22.6
강원	150	5.9	234	5.3
충북	118	4.7	196	4.4
충남	175	6.9	279	6.3
전북	175	6.9	318	7.1
전남	228	9.0	475	10.7
경북	173	6.8	281	6.3
경남	226	8.9	351	7.9
제주	38	1.5	49	1.1
합계	2,537	100.0	4,452	100.0

(2) 표본추출 단위 및 표본추출틀

본 조사의 기본 조사단위는 다문화가족 초등학교 4학년 학생과 그의 학부모이지만, 모집단 자료의 부족으로 표본추출단위는 다문화가족 자녀 4학년이 재학 중인 초등학교로 정의하였다. 표본추출틀은 각 시/도 교육청에서 제공하는 초등학교별 4학년 다문화가족 학생 수를 기준으로 하였다.

(3) 표본크기 결정

표본크기는 데이터의 신뢰성과 예산을 고려하여 국제결혼가정 학생 1,600명 및 그의 학부모 1,600명으로 결정하였으며, 이때의 표본오차는 95% 신뢰수준에서 $\pm 2.5\%p$ 수준이다. 다문화가족학생 담당교사의 경우 참고자료로 활용하기 위하여 300명을 조사하기로 결정하였다.

(4) 모집단 층화

모집단의 층화는 모집단의 특성을 표본에 반영하기 위한 중요한 요소이지만 본 조사의 경우 모집단에 정보가 제한적이어서 모집단 층화에 어려움이 있다는 단점이 있다. 이에 우선적으로 주어진 정보인 시/도별 분포를 이용하여 모집단을 층화하고, 조사 종료 후 행정 정보를 이용한 사후층화 방법을 적용하기로 하였다. 특히, 부모의 출신국가, 소득, 직업 등의 모집단 정보 획득 및 활용이 가능하다면 세부적 사후층화를 통해 추정량의 정확성을 제고하고자 한다.

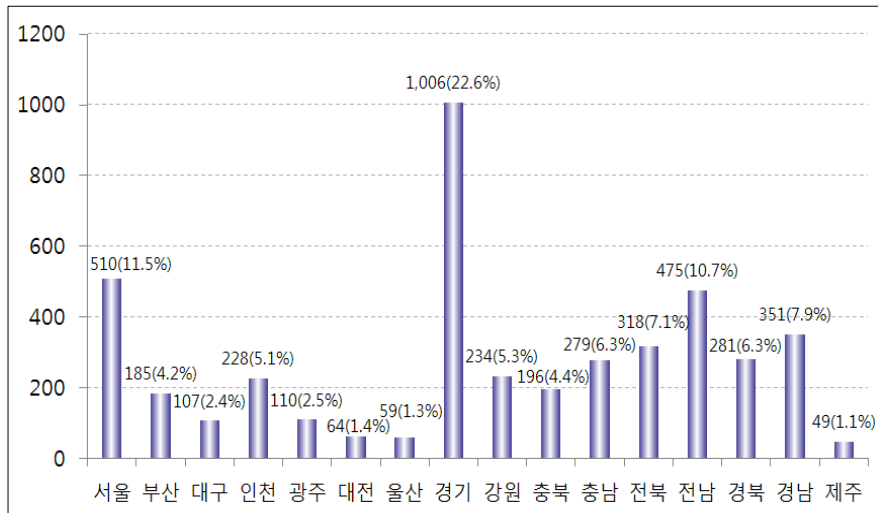
(5) 표본의 배분

표본의 배분은 층화변수인 16개 시/도 및 학교를 기준으로 자체가중설계 장점을 활용하기 위하여 비례배분법을 적용하였으며, 특정 시/도에 적은 표본이 배정될 경우 신뢰성을 높이기 위하여 일부 조정하였다.

학교의 경우 1,000개를 배분하기로 하였는데, 이는 학교당 평균 학생 수가 약 1.8명이며, 조사 현장에서 강력 거절 등이 발생할 경우 감안하여 1,600명 정도가 조사 될 수 있도록 설정한 것이다. 시/도별 표본학교의 배분 결과는 다음과 같다.

표 V-2 시/도별 표본학교 배분 결과

구분	모집단		표본	
	학교수	구성비	학교수	추출률
서울	264	10.4	100	37.9
부산	114	4.5	56	49.1
대구	80	3.2	31	38.8
인천	119	4.7	47	39.5
광주	75	3.0	29	38.7
대전	49	1.9	19	38.8
울산	39	1.5	21	53.8
경기	514	20.3	196	38.1
강원	150	5.9	57	38.0
충북	118	4.7	45	38.1
충남	175	6.9	79	45.1
전북	175	6.9	67	38.3
전남	228	9.0	87	38.2
경북	173	6.8	66	38.2
경남	226	8.9	86	38.1
제주	38	1.5	14	36.8
총합계	2,537	100.0	1,000	39.4



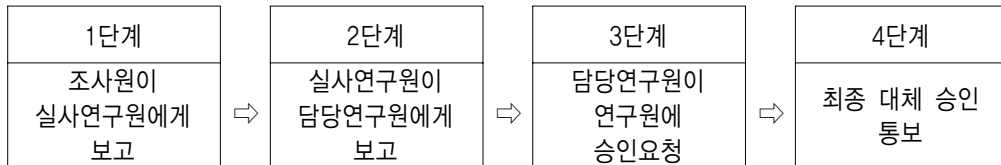
【그림 V-5】 초등학교 4학년 다문화가정 학생의 시도별 분포

(6) 표본추출

표본학교 추출은 조사의 편의성을 고려하여 초등학교 표본추출 후 초등학교 4학년 국제결혼가정 학생 수를 기준으로 확률비례계통추출법을 이용하여 학생 수가 비교적 많은 학교를 표본으로 선정하도록 하였다. 학생 수를 기준으로 한 확률비례계통추출법은 다문화가족에 속하는 학생 수가 많은 경우 우선적으로 표본으로 선정하여 많은 정보를 획득할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 또한, 표본으로 선정된 학교에 속한 국제결혼가정 학생은 전수조사를 진행하는 것을 원칙으로 하였다. 한편, 교사의 경우 배분된 1,000개의 학교에서 300명을 조사하기 위해 한 학교당 한명, 즉, 300개 학교를 선정하기로 결정하였다.

(7) 표본대체

학교나 학생들의 비협조 혹은 조사거부 등으로 인해 표본을 대체하여야 할 경우, 조사원에 의한 임의대체를 방지하기 위하여 다음과 같은 과정을 거치도록 하였다.



【그림 V-6】 표본대체과정

4) IT 시스템 개발

(1) Web 실사관리시스템 개발

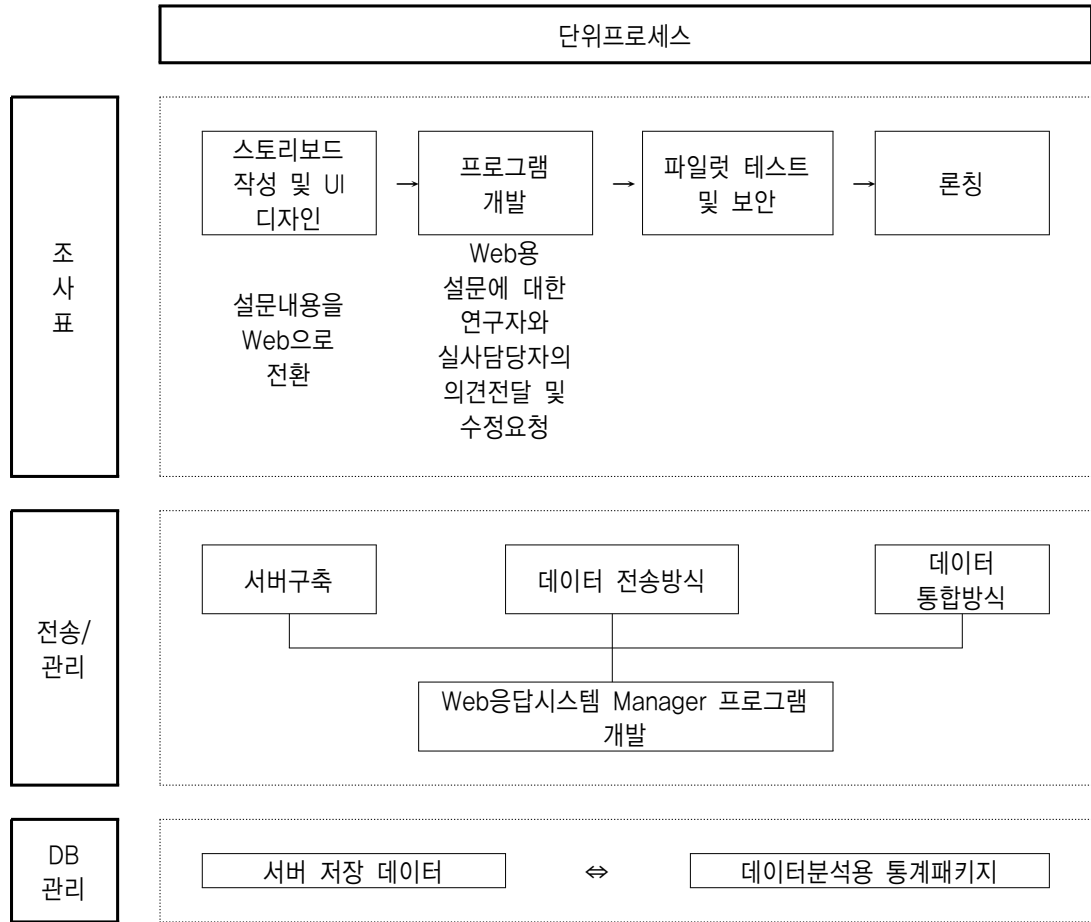
Web 실사관리시스템은 조사의 투명성과 효율성 확보, 실사진행상황 실시간 검토, 실사현장과 연구진 간 쌍방향 의사소통체계 마련, 패널의 효율적 관리 등을 목적을 가지고 있다. 본 프로그램은 지역별 패널정보와 실사진행상황을 입력하도록 개발되어 있으며, 전국 지방실사지점 별로 설치되어 조사현황을 실시간으로 입력하고, 공지사항이나 추가지침 사항이 원활하게 전달될 수 있도록 되어있다.

이 시스템은 조사원들이 조사 완료 후 조사진행 상황과 조사가 완료된 패널의 가구정보를 관리하고, 조사진행 시 발생할 수 있는 문제점에 대한 질의응답을 하며, 조사필요사항에 대해 입력하고 공유하는데 활용될 수 있다. 또한 실시간관리팀이 자료를 검토하여 최종조사완료를 확인하고, 문제가 있는 경우 검증팀에 통보하는 역할을 할 수 있다.

(2) CAPI-Web 응답시스템 개발

본 조사에서는 작년 예비조사 결과를 반영하여 CAPI를 사용하기로 하였다. CAPI는 데이터의 신뢰성을 향상시키고, 자료처리시간을 단축시키며, 조사 중간에 잠정치를 산출하는 것이 용이하고, 실시간 조사관리가 가능하다는 장점이 있다. 이 외에도 응답자 친화적인 화면 구성이 가능하고, 인터넷에 연결하여 실시간으로 자료를 업데이트하여 전송하는 것이 가능하며, 문항 간 응답내용의 일관성을 체크하는 것이 용이한 것으로 알려져 있다.

특히 이번 조사에서는 Web응답시스템을 가동하여 인터넷 접속이 가능한 PC를 보유한 곳에서는 해당 PC로 응답하고, 인터넷 접속이 불가능한 지역에서는 조사원에게 제공된 노트북을 이용하여 응답할 수 있는 시스템을 활용할 예정이다. Web응답시스템(Gallup-WRS: Web Response System)은 기존에 활용 중인 CAPI 프로그램을 기반으로 한국갤럽이 자체 개발한 응답시스템으로, 노트북대비 커진 화면으로 인해 가독성을 향상시키고, 자가PC로 조사를 실행할 수 있어 응답효율성을 제고할 수 있다. 또한 CAPI 활용 시 담당조사원이 실제 조사진행을 하지 않고 임의로 응답내용을 체크할 가능성을 원천적으로 차단하기 위해 고유IP 추적을 통해 조사원의 자기기입여부를 감시하는 기능을 가지고 있으며, CAPI 시스템에 문제가 발생할 경우 중앙에서 즉시 조치를 취할 수 있는 장점을 가지고 있다.



【그림 V-7】 CAPI-Web 응답시스템 개발 과정

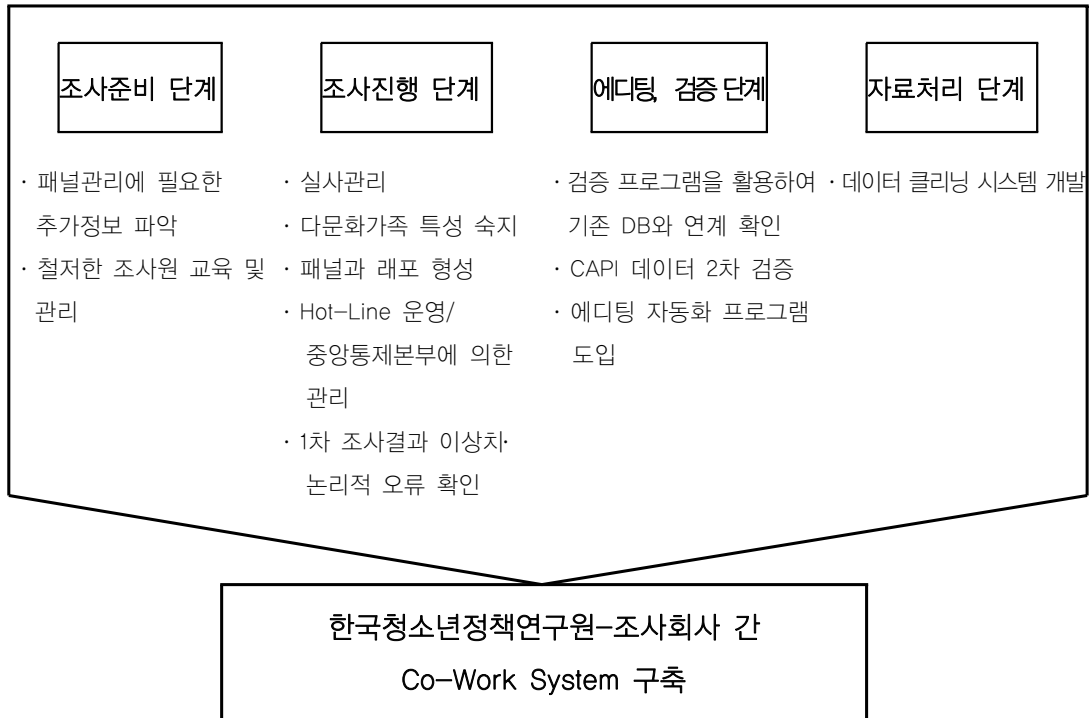
본 조사에서 활용한 CAPI에는 다음과 같은 주요 기능들이 탑재되었다.

- ▶ 조사표 내 문항 간 논리 연결
- ▶ 조사표 간 문항 간 논리 연결
- ▶ 문항 스킵 자동 설정
- ▶ 문항 참고사항 및 주의 사항 출현
- ▶ 응답 누락 방지
- ▶ 숫자 응답의 경우 입력 범위 제한
- ▶ 응답 오류 시 경고 메시지

- ▶ 자동 에디팅 기능
- ▶ 검색 기능
- ▶ 응답 시작 및 종료시간, 응답시간 자동 저장
- ▶ 조사 진행 및 완료 상황 모니터링
- ▶ on-line, off-line 가능
- ▶ 데이터 DB 생성
- ▶ 데이터 자동 저장

(3) 데이터 신뢰성 확보 방안 마련

데이터의 신뢰성을 확보하기 위해 조사단계별로 다음과 같은 방안을 마련하였다. 조사준비단계에서는 패널관리에 필요한 다양한 정보를 파악하고, 철저한 조사원 교육 및 관리를 하도록 하였으며, 조사진행단계에서는 조사원들이 대상자의 특성에 대해 숙지하게 하고, Hot-line을 운영하여 중앙실사팀과 연구팀이 실사상황에서 나타날 수 있는 문제를 즉각 파악하고 총괄하여 관리할 수 있도록 하였다. 에디팅, 검증단계에서는 검증프로그램을 활용하여 기존 DB와 연계하여 확인을 하도록 하였으며, 자료처리단계에서는 데이터클리닝시스템을 개발하여 적용하도록 하였다. 이 모든 과정은 한국청소년정책연구원과 조사업체 간 Co-Work System으로 이루어지고 있다.



【그림 V-8】 데이터 신뢰성 확보방안

5) 실사준비

(1) 조사협조요청

조사의 원활한 진행을 위하여 16개 시도교육청에 다문화가정 학생 분포 자료를 요청하였으며, 다문화담당 장학사 간담회를 실시하였다. 5월 31일에 개최된 간담회에는 11개 시도 다문화담당 장학사(또는 담당 주무관)가 참석하였으며, 연구진이 1차년도 본조사의 필요성 및 목적과 조사수행계획을 발표하고, 패널구축 및 조사수행방안에 대해 논의하였다. 추후 각 시도교육청에 다문화가정 아동청소년 패널조사를 위한 조사협조요청 공문을 발송하였다.

(2) 다문화가족 학생 담당교사 대상 정성조사

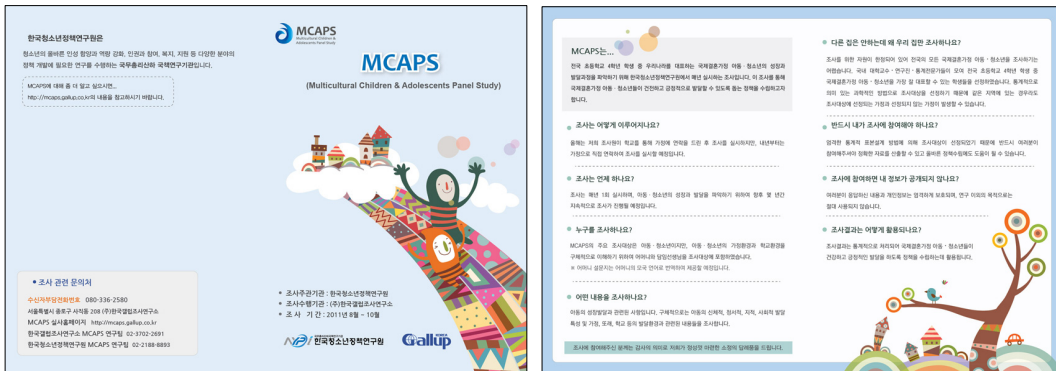
1차년도 패넬구축을 위해서는 모집단에 해당하는 다문화가족의 명부가 있어야 방문을 할 수 있지만 현실적으로 명부를 구하기 어려워 학교를 통해 가구를 방문해야 한다. 이에 효과적인 패넬구축을 위하여 학교에 업무 협조 요청 과정과 다문화가족의 특성 등을 파악하기 위해 서울/경기 지역 다문화가족 담당 초등학교 교사 6명을 대상으로 정성조사를 실시하였다. 본 정성조사에서는 다문화가족 및 다문화가족 학생의 특성에 대해 논의하였으며, 이를 기초로 조사원 교육자료를 구성하여 조사원들이 대상자에 대한 이해를 높이는데 도움을 주었다. 또한 학교컨택과정에 대한 의견을 도출하여 학교컨택시나리오 작성의 기초를 마련하였다.

(3) 조사준비물 제작

본 조사의 효과적인 수행과 더불어 응답자들에게 신뢰감을 주기 위해 다음과 같은 여러 가지 자료를 제작하여 응답자와 조사원들에게 제공하였다.

① 리플릿 제작

리플릿에는 기본적으로 조사에 대한 개요와 응답자들이 궁금해 하는 사항들을 간략하게 정리해 놓았으며, 조사에 대한 홍보 효과를 위해 다음과 같이 제작하였다. 특히, 한글이 익숙지 않은 외국인 학부모를 위하여 총 9개 외국어로 번역하여 제공하였다.



【그림 V-9】 다문화가족 아동청소년 패넬조사 리플릿

② 조사원증 제작

조사문항 중에는 개인의 정보 등과 같은 민감한 내용이 다수 포함되어 있으며, 응답자가 처음 보는 낯선 조사원이 조사를 진행할 때 개인정보를 알려줘야 하는 부담감과 정보 유출에 대한 걱정을 갖게 될 수 있다. 따라서 조사원증을 제작하여 응답자들에게 조사원의 신분에 대한 명확한 자료를 제공함으로써 응답자가 안심하고 응답할 수 있도록 하였다.

③ 조사 문의 안내 명함 제작

응답자가 조사 종료 후 조사에 대한 궁금한 사항이나 응답 내용 수정, 이사나 연락처 변경의 패널 정보 변동이 있을 경우 효과적인 패널 관리를 위하여 조사 문의 센터 안내 명함을 제작하여 배부하였다. 또한 수신자 부담 콜센터를 만들어 다문화 아동·청소년 패널조사를 담당하는 수퍼바이저에게 직접 연결이 되어 효율적 관리를 도모하였고, 담당조사원 성명과 연락처를 함께 기록하여 조사에 대한 신뢰감을 높이도록 하였다.

④ 조사원 수첩 제작

패널정보는 패널구축 시에는 제한적으로 제공되며, 조사과정에서 패널에 대한 많은 정보들이 쌓이게 된다. 또한 한 명의 조사원이 여러 가구의 패널을 관리하기 때문에 패널 정보를 일일이 기억하는 것은 상당히 어려운 일이다. 따라서 패널에 대한 기본정보들을 기록할 수 있는 조사원 수첩(패널관리 노트)을 제작하여 조사원들에게 배부하여 효과적인 패널관리가 이루어질 수 있도록 하였다. 2차년도 조사에서는 데이터로 쌓인 패널기본 정보들을 인포시트 형태로 구성하여 조사원들에게 배부할 예정이다.

⑤ 패널가입동의서 제작

본 조사는 구축된 패널들이 지속적으로 참여해야 성공적인 조사 수행을 할 수 있다. 이에 패널가입동의서를 받아 지속적인 참여를 유도하고, 다문화가족 아동·청소년 패널에 대한 소속감을 가질 수 있도록 하였다.

(4) 조사원 선발 및 교육 관련

① 조사원 선발

본 조사는 학교와 가정을 모두 방문하여 면접조사와 패널조사를 병행해서 수행해야 하기 때문에 엄격한 표본설계에 따라 이루어지는 충분한 실사수행이 관건이라 할 수 있다. 나아가 패널조사는 다른 조사들에 비해 조사원의 경험 및 패널과의 유대관계 형성이 매우 중요하며, 조사원의 질이 조사의 성패를 좌우한다고 해도 과언이 아니다. 특히, 본 조사의 경우 학교조사, 가구조사, 패널조사 등 여러 가지 유형의 조사 프로세스로 이루어지기 때문에 난이도가 높기 때문에 성공적인 조사 수행을 위해 다음과 같은 조사원 선발 원칙을 정하여 조사원을 선발하였다.

- ▶ 전문조사원 중 가구 패널조사 유경험자 선발
- ▶ 조사경력 2년 이상의 고정 조사원 중 다문화 또는 아동 관련 조사 경험자 선발
- ▶ 학교 방문 관련 조사 경험자 선발
- ▶ 면접조사 평가점수 A 이상의 조사원 선발

조사업체 실사팀에서는 위의 4가지 조건을 동시에 충족하는 조사원 95명을 선발하였으며, 조사원 한 명당 평균 17가구를 담당하도록 업무량을 조절하여 효과적인 패널관리를 할 수 있도록 도모하였다.

② 전담조사원 제도 운영

이번 조사는 철저한 비표본오차 관리가 요구되므로 조사원의 중도탈락 문제를 해소하기 위하여 20%의 조사원을 추가로 선발하여 전담조사원 제도를 운영하였다. 전담조사원 제도는 패널접촉, 방문, 변동현황 추적 등 1개 패널의 전반사항에 대한 업무를 조사원 1인이 전담하는 제도로, 잦은 조사원 변동으로 인한 불편을 방지하고, 전담조사원이 1개 패널의 진행현황, 정보변동여부 등을 일괄 관리함으로써 에러발생을 최소화하고, 전담조사원이 해당패널과 지속적으로 접촉함으로써 패널과 조사원 간의 래포 형성이 용이하다는 장점을 가지고 있다.

③ 조사원 교육 실시

조사원 교육은 조사원들에게 그 중요성을 일깨워주고, 사명감을 부여하며, 행동 및 조사진행 프로세스를 표준화시키기 위한 중요한 사항이다. 이를 위하여 조사의 모든 내용이 자세히 수록된

조사원 지침서를 제작하여 배부하고 그 내용을 숙지하도록 하기 위해 집체교육을 실시하였다. 이 교육은 조사 지원체계 구축, 조사내용에 대한 전반적인 이해, 패널가구 접근방식, 현장 발생문제 대처능력, 조사완료 후 수집자료 완결성 검토, 자료의 최종 확정, 패널관리방안, CAPI 이용법 등의 내용으로 구성되었으며, 조사 진행 전반에 대한 품질 관리의 중요성을 강조하는데 초점을 두었다.

표 V-3 조사원 교육 내용

구분	중점교육내용	소요시간
교육안내 및 인사	- 조사원 참석확인 및 자료배포 - 교육진행일정 소개	10분
조사개요	- 조사배경 및 목적 - 조사개요 - 조사준비물 - 학교 인포시트	20분
조사항목 및 조사표 설명	- 조사표 구조 - 조사항목 - 조사문항 간 로직	60분
패널구축 및 유의사항	- 패널구축 및 관리 - 학교/가구컨택 방법 및 유의사항	30분
CAPI 사용법	- 노트북 관리법 - CAPI 개요 - CAPI 사용법 - 데이터 전송	60분
질의응답	- 조사전반에 대한 질의응답	20분

조사원 교육은 지침서 내용을 기준으로 총 3부로 구성하였으며, 1부에는 조사개요 및 조사준비물, 패널구축 및 관리, 2부에서는 조사표 작성 및 유의사항, 3부에서는 노트북 이용 및 CAPI 실습을 중심으로 이루어졌다. 또한, 조사원교육은 지역별, 조사원별 이해도 및 현장대처수준을 표준화하고 교육효과를 높이기 위하여 동일한 교육자와 95명의 조사원을 총 9개 팀으로 구성하여 다음과 같은 일정으로 실시되었다.

표 V-4 면접원 교육 및 참여 조사원 수

소속 지역	교육일시	참여 조사원 수	장소
광주/전북/전남	8월 25일(목)	15명(2개팀)	조사업체 지사
경기	8월 26일(금)	12명	조사업체 본사
강원	8월 29일(월)	7명	조사업체 지사
제주	8월 29일(월)	2명	조사업체 지사
대전/충북/충남	8월 30일(화)	9명	조사업체 지사
서울	9월 1일(목)	13명	조사업체 본사
부산/울산/경남	9월 2일(금)	24명(2개팀)	조사업체 지사
대구/경북	9월 5일(월)	13명	조사업체 지사

2. 실사과정: 패널구축 및 관리

1) 패널구축절차

패널구축절차는 크게 3단계로 나누어진다. 첫 단계는 다문화가족 전국분포 통계자료를 기반으로 표본학교를 추출하고, 추출된 표본학교에 접촉하여 조사협조요청을 할 것이다. 두 번째 단계에서는 조사대상아동에 대한 정보 확보 정도에 따라 학교 또는 부모 접촉 순서를 결정하고, 담당교사 혹은 부모협조에 대한 동의를 구한 후 아동에 대한 조사를 진행하도록 할 것이다. 세 번째 단계는 조사 참여자의 패널명부를 등록하는 단계로 다문화가족 자녀와 어머니를 한 쌍의 패널로 통합하여 등록, 관리하는 단계이다. 이 중 1, 2단계에서 조사대상자가 3회 이상 거절할 경우 예비표본으로 대체하기로 하였다.

2) 실사과정

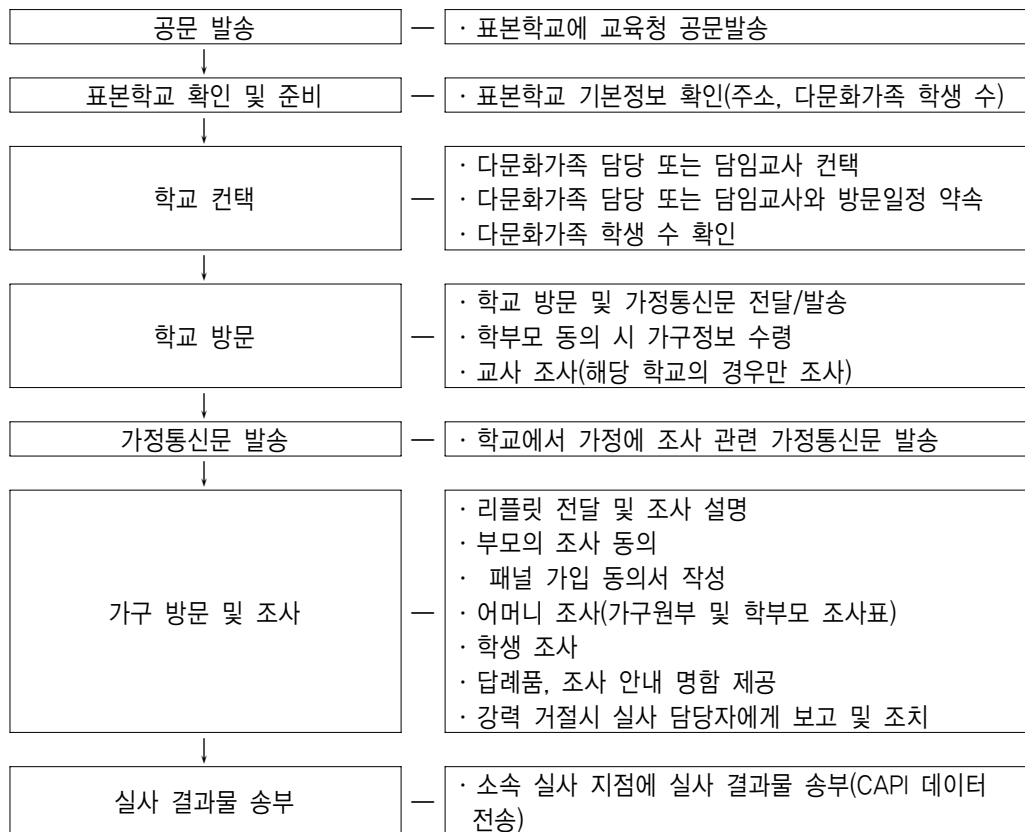
(1) 실사원칙

조사를 수행하기 전 조사원 교육을 통해 조사원들이 반드시 숙지하여야 할 원칙을 전달하였으며, 그 내용은 크게 다음과 같은 내용으로 구성되어 있다.

- ▶ 교육 참석 및 조사지침서 숙지
- ▶ 패널 가구의 비밀·정보 누설금지
- ▶ 패널과 면담 시 정중한 태도 유지, 불필요한 언쟁 금지
- ▶ 강력 응답거부자의 경우에는 실사팀 및 조사 관리자에게 보고 후 조치
- ▶ 단정한 복장과 조사원증 필수 착용
- ▶ 응답자와의 약속은 반드시 지킬 것
- ▶ 부득이한 상황(예: CAPI에 대한 응답자의 강력 거부)을 제외하고 CAPI 조사 실시 등

(2) 실사 진행 절차

실사는 다음과 같은 절차에 따라 이루어졌다.



【그림 V-10】 실사진행절차

또한 조사업체의 실사연구팀에서는 실사가 진행되고 있는 중에 조사원의 현장조사 수행능력과 패널구축상황을 점검하고 보다 적극적인 패널구축방안을 모색하기 위하여 9월 28일에 전국 실사사무소 실장들이 참석한 실사상황 모니터링 회의를 개최하였다. 본 회의에서는 학교컨택상황, 담당교사의 협조 정도, 다문화가족 학부모 접촉 문제 등 실사현장 상황에 대한 문제점이 도출되었고, 이러한 문제점을 해결하기 위한 방안과 더불어 실사 진행율을 높이기 위한 방안이 모색되었다.

3) 패널관리방안

(1) 패널관리원칙

패널조사는 비표본오차를 줄이기 위해 패널 구축 및 관리업무의 표준을 준수하는 것이 매우 중요하다. 이에 본 연구에서는 다음의 다섯 가지 원칙을 기준으로 패널관리를 수행할 예정이다. 첫째, 패널구축담당조사원이 직접 패널관리를 수행하고, 조사원 보상 및 평가시스템을 가동함과 동시에 조사원 교체 시 인수인계 프로그램을 운영하도록 한다. 둘째, 담당조사원이 상시연락체계를 통해 패널을 관리하고, 이사 및 연락처 변경사항 등을 자발적으로 통보하는 가구에 대해 보상을 실시하는 등의 추적관리체계를 마련한다. 셋째, 적정한 가치의 답례품과 감사편지 및 지원정책 관련 정보를 제공하는 등 패널가구에 대해 지속적인 패널활동 유인책을 제공한다. 넷째, 패널가구에 대한 정보관리시스템을 개발하고, 추가적인 접촉을 통해 변동사항을 확인하는 등 패널변동사항 관리체계를 구축한다. 다섯째, 차년도 사업의 보완책을 마련하기 위해 패널이탈가구에 대한 분석을 실시한다.

(2) 패널관리 중점추진계획

패널조사는 일반 1회성 조사와는 달리 동일한 표본을 반복 방문하여 조사를 실시하기 때문에 현재 확보된 패널이 이탈할 경우 대표성의 문제가 제기될 수 있다. 따라서 패널조사에서 구축된 패널을 향후 지속적으로 유지하는 것은 매우 중요한 문제이며, 조사의 응답률을 높이기 위하여 지속적인 패널관리를 위한 전략을 사용하여야 한다. 기본적으로 응답자가 조사에 들이는 시간과 노력에 대한 적절한 보상이 필요한데, 여기에는 물질적, 비물질적 보상이 모두 포함된다.

본 조사에서는 조사가 완료되면 응답자에게 답례품을 지급하는 등 조사에 대한 즉각적 인센티브를 제공하였다. 동시에 지속적인 패널관리를 위해서 패널가구원들의 문의사항 및 불편사항을 접수할

수 있는 수신자 부담의 080전화를 개설하여 패널가구의 요구사항에 응대하고자하였다. 이러한 패널관리 프로그램의 궁극적인 목적은 패널가구가 지속적으로 조사에 참여하도록 하고 동시에 조사에 대한 관심과 호응을 증대시키고 조사 참여시 패널가구의 만족도를 제고하는 것이다.

① 080 수신자부담 전화 개설

패널가구가 성의를 가지고 조사에 지속적으로 참여하도록 하기 위한 방안 중 하나로, 응답자 편의를 고려한 수신자 부담 전화인 080전화를 개설하였다. 수신자 부담 전화는 패널가구가 경제적 부담 없이 쉽고 편하게 연구진과 상호간 의사소통을 하기 위한 목적을 가지고 있는데, 패널가구가 자발적으로 본인의 정보를 제공하기도 하고, 조사 관련 문의사항에 대해 질문하여 정보를 제공받을 수 있다. 이러한 상호관계는 응답가구가 공공정책 수립을 위한 중요성과 기여를 인식하고, 보다 충실한 패널로 자리매김할 수 있도록 돕는 역할을 할 것으로 예상된다. 동시에 연구진은 응답가구가 느끼는 불편사항이나 문의사항, 가구정보 변동 사항 등을 취합하여 조사관리 상의 세부내용을 수정 및 보완하는데 활용할 수 있다.

또한 수신자 부담 전화를 통해 취합된 불만사항의 내용이나 횟수를 관리함으로써 패널별 질 관리를 가능하게 하여 보다 나은 패널관리를 위한 데이터를 구축할 수도 있다. 이렇게 만들어진 패널관리 데이터는 이후 이탈위험가구 등에 대한 차별화된 전략을 수립하기 위한 기초자료로 활용될 수 있다.

② 추적조사

패널조사가 유의미한 분석결과를 얻을 수 있는 기초자료로서 장기간 유지하기 위해서는 표본의 대표성 유지가 중요하기 때문에, 조사대상 표본의 탈락률을 최소화하는 것이 필요하다. 조사 횟수가 늘어남에 따라 표본탈락률이 증가하면 조사의 지속성과 신뢰성을 유지할 수 없고, 장기적으로 분석자체가 불가능해지게 되어 패널조사를 중단하게 되는 문제를 가질 수 있다. 따라서 본 조사에서도 철저한 패널 관리를 위해 다음과 같은 원칙 하에 추적조사를 시행할 예정이다.

- ▶ 조사대상자가 이사 또는 기타 다른 사유로 인하여 지역을 이동할 경우에는 추적조사 한다.
- ▶ 한번 표본으로 설정된 조사대상가구는 이혼, 별거, 가구원의 독립 등의 변화가 있어도 계속적으로 가구원들을 추적조사 한다. 다만 이혼 또는 별거 후 재혼하거나 타인과의 동거에 들어간 경우에는 추적조사 하지 않는다.

- ▶ 가구의 이사가 빈번한 우리나라의 현실을 감안하여 친지, 이웃 등 가장 가까운 가구나 사람의 연락처를 알아두어 응답자 관리의 부차적인 접촉방법으로 강구한다. 패널 응답가구와 적어도 1년에 1번 이상은 전화 등으로 연락하여 이사계획이나 이사 예정시기, 취업 후 이동한 지역 등을 철저히 파악한다. 패널대상이 이사하는 경우 새로운 주거지 정보를 조사주관기관에 제공할 때는 보상이나 인센티브를 제공하는 것이 필요하다.

③ 웹페이지

본 조사에서는 패널가구들이 다문화가족 아동·청소년 종단연구의 배경 및 목적, 조사지도원 및 조사원, 조사진행과정, 조사지역 등에 대한 정보를 공유할 수 있도록 홈페이지를 구축하였다. 주요 메뉴로는 연구진 소개, 조사내용, 조사방법 등의 조사 개요와 공지사항, 자유게시판, 자료실 등이 있으며, 이를 통해 패널들이 능동적으로 커뮤니티를 형성하고 다양한 정보를 교류할 수 있는 장으로 활용할 수 있도록 운영하고자 한다.

④ 답례품 제공

본 조사의 응답자에게는 조사성공률을 제고하고 조사질문에 대한 성실한 응답을 유도하기 위해 답례품을 제공하였다. 향후 매 조사 시 지속적으로 참여할 수 있도록 인센티브를 제공하여 패널만족도를 제고할 계획이다.

⑤ 패널 이탈 예상 가구에 대한 참여 유도

이탈의사를 가지고 있는 가구를 설득하여 지속적인 패널로 만드는 것은 패널유지에서 가장 중요한 부분을 차지할 것이다. 전화로 패널불참을 밝히거나 조사를 거부하는 가구 또는 다음 차수에 이탈의 우려가 높은 가구에 대해서는 특별 관리를 하여 이탈의사를 가지게 된 원인을 파악하고, 패널이 느끼는 불편함을 감소시킬 수 있는 방안과 더불어 패널들이 조사에 지속적으로 참여할 수 있도록 다양한 인센티브를 모색할 예정이다.

⑥ 이사가구 및 분가가구 특별 관리

조사 기간이 길어질수록 이사가구 및 분가가구 발생이 증가하므로 패널유지 차원에서 이들 가구에 대한 특별 관리 또한 필수적이다. 따라서 이사가구나 분가가구에서 스스로 변동사실을 알려줄 경우

패널에 대한 지속적인 참여를 위하여 인센티브를 제공할 계획이다.

⑦ 패널명부 DB 작성 및 관리

1차 년도에 수집된 패널들의 정보는 이후 조사에도 지속적으로 이용되기 때문에 관리가 매우 중요하다. 따라서 본 조사에서는 수집된 패널들의 기본정보를 DB로 구축하여 2차년도 조사부터 조사원에게 인포시트로 제공할 예정이다. 또한, 조사를 거듭할수록 패널 변동이 많으므로 이를 업데이트 할 수 있도록 시스템을 갖추어 관리상의 문제로 패널들이 누락되지 않도록 할 예정이다.

⑧ 기타 패널관리 방안

다문화가족 아동·청소년 패널조사는 연 1회 실시될 예정이나, 연 1회 패널가구를 접촉할 경우 조사주기가 길어져서 조사 참여도가 감소될 수 있다. 따라서 조사에 대한 지속적인 관심과 조사 참여 유도를 위해 주기적으로 연하장 발송 및 생일카드(문자)발송 등의 방법을 통해 효과적으로 패널들을 관리하고, 이사 예정 등 변동될 가구 정보의 파악, 조사원 모니터링 및 만족도를 조사하여 부족한 점을 보완해 나갈 계획이다.

제 6 장

1차년도 연구결과

1. 조사대상자의 배경특성
2. 다문화가족 아동·청소년의 발달특성
3. 다문화가족 어머니의 특성
4. 다문화가족 청소년의 발달에 대한 어머니의 영향
5. 다문화가족과 취약계층집단의 비교

제 6 장 1차년도 연구결과

1. 조사대상자 배경특성

1) 부모 및 가정의 배경특성

(1) 조사대상자 지역별 분포

본 조사에서 패널로 구축된 다문화가족 아동·청소년과 어머니로 구성된 가구는 전국 16개 시도지역의 총 1,502가구였다. 아래의 표에 나타난 바와 같이 전국에서 경기지역의 조사대상자 수가 344가구 (22.9%)로 가장 많았고 다음이 전남(156가구, 10.4%), 서울(155가구, 10.3%), 충남(117가구, 7.8%), 경남(111가구, 7.4%), 전북(105가구, 7.0%), 경북(94가구, 6.3%), 강원(89가구, 5.9%), 충북(74가구, 4.9%), 인천(58가구, 3.9%), 부산(54가구, 3.6%), 광주(38가구, 2.5%), 대구(38가구, 2.5%), 울산(30가구, 2.0%), 대전(23가구, 1.5%), 제주(16가구, 1.1%) 등의 순이었다. 표집의 비율은 아래의 표에 나타난 바와 같이 전국 다문화가족 청소년 중 초등학교 4학년 분포의 비율과 거의 일치하고 있다.

표 VI-1 조사대상자 거주지 분포

빈도(%)

지역	표집 빈도(%)	전국 분포(%)
서울	155(10.3)	510(11.0)
대구	38(2.5)	107(2.4)
광주	38(2.5)	110(2.5)
울산	30(2.0)	59(1.3)
강원	89(5.9)	234(5.3)
충남	117(7.8)	279(6.3)
전남	156(10.4)	475(10.7)
경남	111(7.4)	351(7.9)
부산	54(3.6)	185(4.2)
인천	58(3.9)	228(5.1)
대전	23(1.5)	64(1.4)
경기	344(22.9)	1,006(22.6)
충북	74(4.9)	196(4.4)
전북	105(7.0)	318(7.1)
경북	94(6.3)	281(6.3)
제주	16(1.1)	49(1.1)
합계	1,502(100.0)	4,452(100.0)

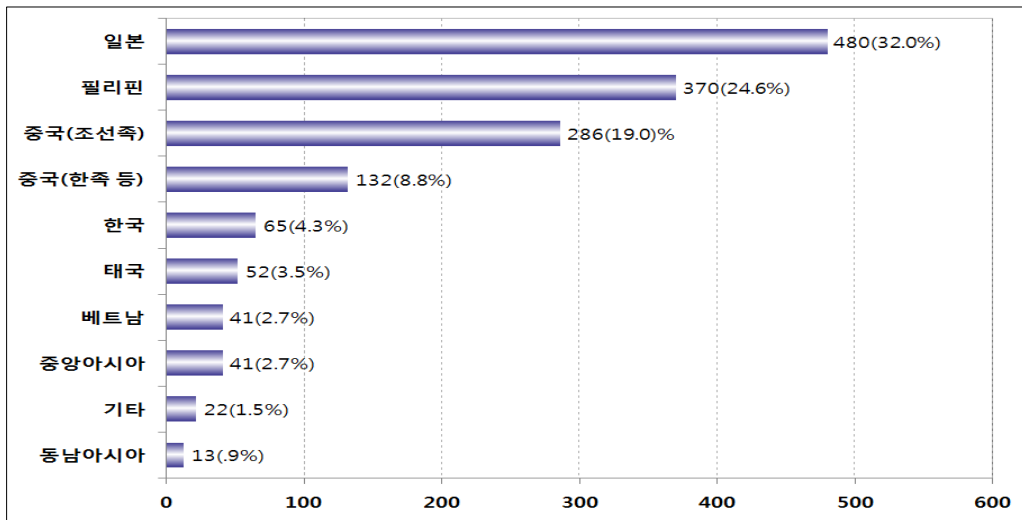
(2) 어머니의 출신국 비율

어머니의 출신국 비율을 보면 일본출신이 전체의 32%(480명)로 가장 높았고, 다음이 필리핀 370명(24.6%), 중국 조선족(286명, 19.0%), 중국 한족(132명, 8.8%), 태국(52명, 2.5%), 베트남(41명, 2.7%), 중앙아시아(41명, 2.7), 동남아시아(13명, 0.9%) 순이었으며 그 외 기타 국가가 22명(1.5%)이었다. 동남아시아와 중앙아시아 집단은 빈도수가 15명 이하로 하나의 집단으로 분석하기 부적합한 국가들을 지역별로 범주화 하였다. 동남아시아의 경우 캄보디아, 인도네시아, 말레이시아 등의 국가를 포함하고 있고, 중앙아시아의 경우는 러시아, 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄 등의 국가를 포함하고 있다. 그 외 지역으로도 묶기 어려운 소수 국가는 기타집단으로 범주화 하였다.

표 VI-2 어머니의 출신국가별 분포

빈도(%)

구 분	빈도(%)	구 분	빈도(%)
한국	65(4.3)	일본	480(32.0)
중국(한족 등)	132(8.8)	태국	52(3.5)
중국(조선족)	286(19.0)	동남아시아	13(.9)
베트남	41(2.7)	중앙아시아	41(2.7)
필리핀	370(24.6)	기타	22(1.5)
합계		1,502(100.0)	



【그림 VI-1】 어머니의 출신국 분포

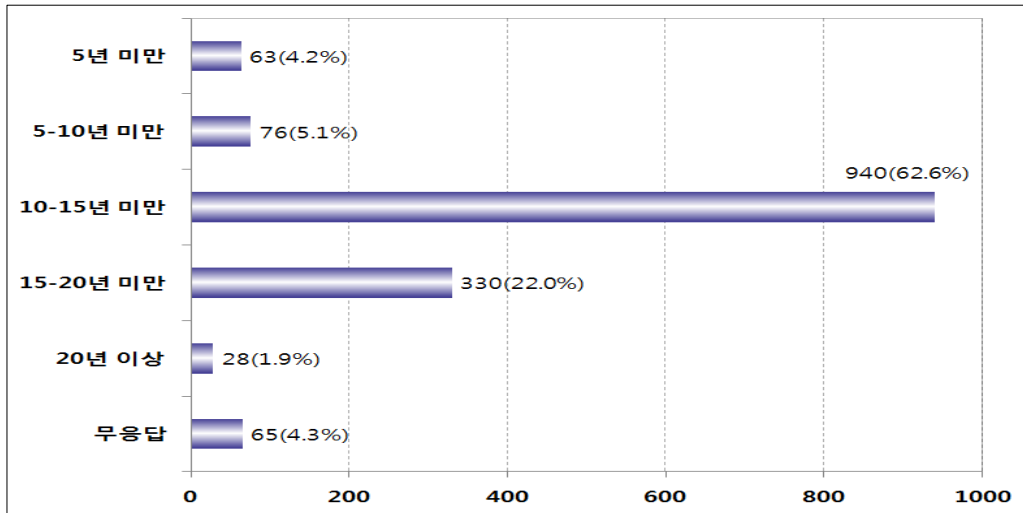
(3) 어머니의 한국 거주 기간

어머니의 한국 거주기간을 비교해본 결과 한국에 온지 10년 이상 15년 미만이라고 응답한 경우가 940명(62.6%)으로 가장 많았고, 다음이 15년 이상 20년 미만이라고 응답한 사례가 330명(22.0%)이었으며, 5년 이상 10년 미만인 경우가 76명(5.1%), 5년 미만이 63명(4.2%), 20년 이상이라고 응답한 사례도 28명(1.9%) 있었다. 따라서 전반적으로 볼 때 10년에서 20년 정도 거주하고 있는 경우가 대다수인 것으로 파악되었다. 이들의 한국 거주기간을 년수로 계산하면 평균 12.48년으로 최소 6개월에서 최대 37년까지 분포되어 있었다.

표 VI-3 외국출신 어머니의 한국 거주기간

빈도(%)

구 분	빈도(%)
5년 미만	63(4.2)
5년-10년 미만	76(5.1)
10년-15년 미만	940(62.6)
15년-20년 미만	330(22.0)
20년 이상	28(1.9)
무응답(한국출신)	65(4.3)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-2】 외국출신 어머니의 한국 거주기간

(4) 어머니의 결혼상태

현재의 결혼상태는 ‘결혼’ 인 상태에 있는 경우가 전체의 94.6%로 거의 대다수를 차지하고 있었고, 이혼상태인 경우가 2.2%, 별거인 경우가 0.9%, 사별인 경우가 2.1%, 동거상태인 경우가 0.1%인 것으로 나타났다.

표 VI-4 부모의 결혼상태 빈도(%)

구 분	결혼	이혼	별거	사별	동거	합계
빈도(%)	1,421(94.6)	33(2.2)	14(.9)	32(2.1)	2(.2)	1,502(100.0)

또한 현재의 결혼상태가 초혼인지의 여부에 대해 89.0%가 초혼이라고 응답하였고 5.6%는 재혼인 것으로 응답하였다.

표 VI-5 초혼여부 빈도(%)

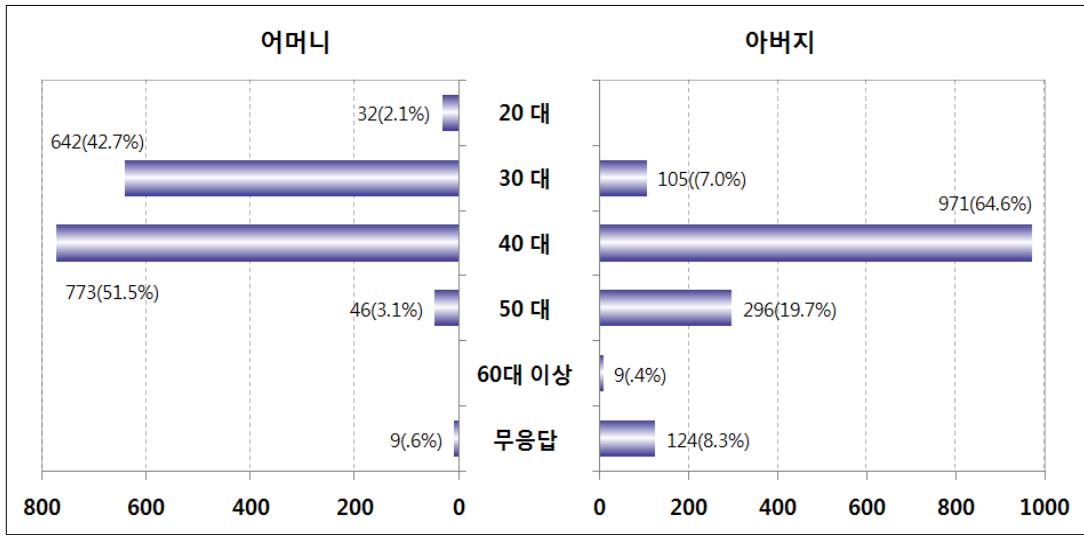
구 분	초혼	재혼	무응답	합계
빈도(%)	1,337(89.0)	84(5.6)	81(5.4)	1,502(100.0)

(5) 부모의 연령분포

부모의 연령분포를 비교해본 결과 어머니는 40대인 경우가 773명(51.5%)로 가장 많았고, 다음이 30대(642명, 42.7%)였으며, 아버지의 경우 역시 40대가 971명(64.6%)으로 가장 많았고, 다음이 50대(296명, 19.7%)인 것으로 나타났다. 따라서 어머니의 경우는 3,40대가 다수를 구성하고 있으며 아버지의 경우는 4,50대가 대다수임을 알 수 있다.

표 VI-6 부모의 연령분포 빈도(%)

구 분	어머니	아버지
20대	32(2.1)	-
30대	642(42.7)	105(7.0)
40대	773(51.5)	971(64.6)
50대	46(3.1)	296(19.7)
60대 이상	-	9(.4)
무응답	9(.6)	124(8.3)
합계	1,502(100.0)	1,502(100.0)



【그림 VI-3】 부모의 연령분포

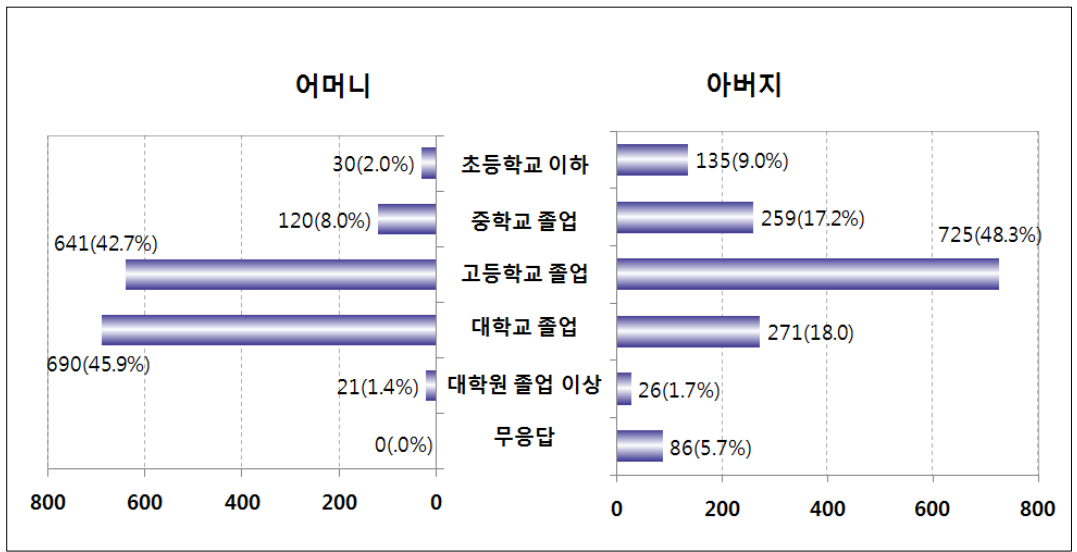
(6) 부모의 교육수준

부모의 교육수준은 어머니의 경우 대학교 졸업자가 690명(45.9%)으로 가장 많았고, 다음이 고등학교 졸업자(641명, 42.7%), 중학교 졸업자(120명, 8.0%), 초등학교 졸업 이하(30명, 2.0%), 대학원 이상(21명, 1.4%)의 순으로 나타났다. 이에 비해 아버지의 경우는 고등학교 졸업자가 725명(48.3%)으로 가장 많았고 다음이 대학교 졸업자(271명, 18.0%), 중학교 졸업자(17.2%), 초등학교 졸업 이하(135명, 9.0%), 대학원 이상(26명, 1.7%)의 순이었다. 이러한 교육수준의 분포로 볼 때 다문화가족을 이룬 이주여성들의 경우 저학력이 대부분일 것이라고 하는 것은 고정관념이며 대학교 이상 대학원 졸업자들이 전체의 47.3%나 된다는 것을 인식할 필요가 있다.

부모의 학력 수준을 비교해본 결과 가장 높은 빈도를 나타낸 집단은 어머니의 최종학력이 고등학교 졸업이고 아버지의 최종학력도 고등학교 졸업인 집단이었다(363가구, 24.2%). 그 다음으로는 어머니의 최종학력은 대학교인데 아버지의 최종학력은 고등학교인 집단이 297가구(19.8%)인 것으로 나타났으며 어머니와 아버지 모두 대학교를 졸업한 집단이 184가구(12.3%)의 순인 것으로 나타났다.

표 VI-7 부모 교육수준 빈도(%)

구분	어머니	아버지
초등학교 이하	30(2.0)	135(9.0)
중학교 졸업	120(8.0)	259(17.2)
고등학교 졸업	641(42.7)	725(48.3)
대학교 졸업	690(45.9)	271(18.0)
대학원 졸업 이상	21(1.4)	26(1.7)
무응답	-	86(5.7)
합계	1,502(100.0)	1,502(100.0)



【그림 VI-4】 부모의 교육수준 분포

이러한 분포를 어머니의 학력수준이 아버지보다 낮은 집단, 부모의 학력수준이 동일한 집단, 어머니의 학력수준이 아버지보다 높은 집단으로 나누어 보았다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 아버지보다 어머니의 학력수준이 높은 가구가 전체의 43%(646가구)로 가장 많았고, 부모의 학력수준이 동등한 가구가 599가구(39.9%)로 다음으로 많았으며, 아버지의 학력이 더 높은 가구는 171가구(11.4%)인 것으로 나타났다.

표 VI-8 부모 교육수준 비교

빈도(%)

구 분	부모 학력수준 동등	아버지의 학력이 더 높음	어머니의 학력이 더 높음	무응답	합계
빈도(%)	599(39.9)	171(11.4)	646(43.0)	86(5.7)	1,502(100.0)

부모의 학력 동등성 수준이 국가에 따라 다를 수 있을 가능성을 고려하여 어머니 출신국과 교육수준 동등성을 비교하였다. 그 결과 어머니의 출신국이 필리핀인 경우 어머니의 학력수준이 높은 가구의 비율이 72.5%로 매우 높은 것으로 나타났다. 또한 어머니의 출신국이 중앙아시아 지역과 태국, 일본 등의 경우 역시 어머니의 학력수준이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다문화가족의 특성이 단순하지 않으며 각 가정마다 다양한 방식으로 기능하고 있을 가능성을 시사해준다.

표 VI-9 부모 교육수준 비교: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

출신국	부모동등	아버지우위	어머니우위	전체
한국	35(56.5)	22(35.5)	5(8.1)	62(100.0)
중국한족	65(53.3)	24(19.7)	33(27.0)	122(100.0)
중국조선족	135(50.9)	43(16.2)	87(32.8)	265(100.0)
베트남	17(42.5)	13(32.5)	10(25.0)	40(100.0)
필리핀	76(22.5)	17(5.0)	245(72.5)	338(100.0)
일본	232(49.4)	33(7.0)	205(43.6)	470(100.0)
태국	11(22.4)	11(22.4)	27(55.1)	49(100.0)
동남아시아	6(50.0)	3(25.0)	3(25.0)	12(100.0)
중앙아시아	13(33.3)	3(7.7)	23(59.0)	39(100.0)
기타	9(47.4)	2(10.5)	8(42.1)	19(100.0)
전체	599(42.3)	171(12.1)	646(45.6)	1,416(100.0)

$$\chi^2 = 234.84^{***}$$

*** $p < .001$

(7) 가정의 소득수준

가정의 소득수준을 조사한 결과 전체 집단의 월평균 소득은 222만원으로 2011년 2/4분기 통계청 가계동향조사의 전국 평균소득인 3,713,476원보다 낮은 것으로 나타났으며 평균소득을 기준으로 5개 범주로 나눈 결과 아래에 나타난 바와 같이 전체의 74.4%가 1, 2분위에 속해있는 것으로 나타났다. 따라서 전반적으로 보았을 때 소득의 측면에서 평균 이하인 가구가 다수 존재하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 월평균 소득이 2962,837원 이상 3,900,000원 이하인 3분위에 속하는 가구도 251가구(16.7%)나 되었으며 390만원 이상인 4, 5분위에 속하는 사례도 133가구(8.9%)가 존재하고 있어, 모든 다문화가정을 저소득층으로 인식해서는 안되며, 각 가정의 특성을 고려하지 않은 무분별한 지원 역시 지양할 필요가 있음을 시사하였다.

표 VI-10 가정의 소득수준 빈도(%)

구 분	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위	합계
빈도(%)	618(41.1)	500(33.3)	251(16.7)	108(7.2)	25(1.7)	1,502(100.0)

※ 2011년 2/4분기 통계청 가계동향조사 전국 2인 이상 비농가 가구 월평균 소득수준(3,713,476원) 기준 1분위: 1,906,189원 이하, 2분위: 1,906,190원 ~ 2,962,836원 , 3분위: 2,962,837원 ~ 3,900,000원, 4분위: 3,900,001원 ~ 5,156,296원, 5분위: 5,156,297원 이상

(8) 부모의 직업

어머니들의 현재와 과거 직업을 통계청 직업분류 기준 중 중분류에 근거하여 분류해본 매우 다양한 직업군들이 조사되었으나 그 중 15명 이상 빈도가 발생한 직업군만을 빈도발생 순서대로 제시하였다. 아래의 표에 나타난 바와 같이 현재 직업은 주부인 경우가 가장 많았고, 다음이 교육 전문가 및 관련직이었으며, 농축산 숙련직, 보건, 사회복지 및 종교 관련직, 조리 및 음식 서비스직, 단순노무직 등의 순이었다. 그러나 한국에 오기 전 출신국에서 가졌던 직업을 보면 무직이 가장 높은 비율을 차지하고 있었고, 다음이 보건, 사회복지 및 종교 관련직, 매장 판매직, 경영 및 회계 관련 사무직 등의 순인 것으로 나타났다.

표 VI-11 어머니 현재 및 과거 직업(통계청 직업분류 중분류 기준)

현재		과거	
직업	빈도	직업	빈도
주부	560	무직	227
교육 전문가 및 관련직	182	보건, 사회복지 및 종교 관련직	119
농축산 숙련직	87	매장 판매직	89
보건, 사회복지 및 종교 관련직	50	경영 및 회계 관련 사무직	59
조리 및 음식 서비스직	38	학생	39
청소 및 경비 관련 단순노무직	29	섬유, 의복 및 가족관련 기능직	35
이미용, 예식 및 의료보조 서비스직	27	조리 및 음식서비스직	28
섬유, 의복 및 가족관련 기능직	24	주부	26
문화, 예술, 스포츠 전문가 및 관련직	22	농축산 숙련직	24
매장 판매직	20	이미용, 예식 및 의료보조 서비스직	22
판매 및 고객센터서비스	15	문화, 예술, 스포츠 전문가 및 관련직	22

어머니와 함께 아버지의 현재 직업에 대해 조사한 결과 아버지들은 아래의 표에 나타난 바와 같이 농축산업에 종사하는 경우가 233명으로 가장 많았고 다음이 운전 및 운송 관련직이었으며 세 번째로 높은 비율은 무직인 것으로 나타났다. 아버지의 직업 역시 전체 중 빈도가 15명 이상인 직종만 제시하였는데, 주로 청소, 경비, 건설, 광업, 운송 등과 관련된 단순노무직이 대부분인 것으로 나타났다.

표 VI-12 아버지 현재 직업(통계청 직업분류 중분류 기준)

구 분	빈도
농축산 숙련직	233
운전 및 운송 관련직	99
무직	77
건설 및 채굴관련 기능직	36
청소 및 경비 관련 단순 노무직	29
건설 및 광업 관련 단순 노무직	25
공학 전문가 및 기술직	24
운송관련 단순 노무직	23

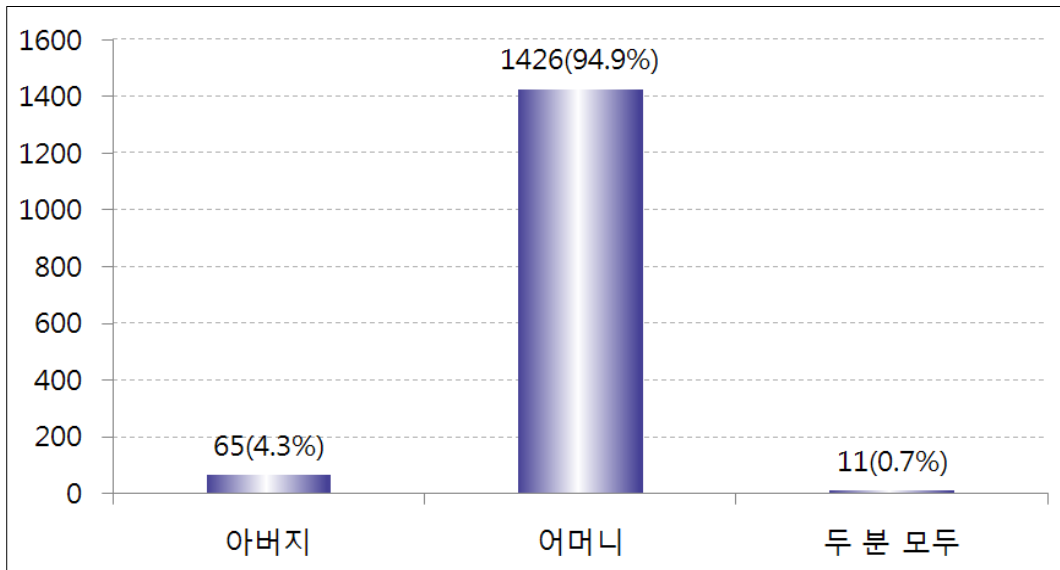
2) 학생의 배경특성

(1) 부모의 외국인 여부

다문화가정 학생들은 부모 중 외국 출신인 부모가 누구인지 묻는 질문에 대해 전체 응답대상 1502명 중 1426명(94.9%)의 학생들이 어머니가 외국 출신이라고 응답하였고, 아버지가 외국 출신인 경우는 65명(4.3%)이었으며, 두 분 모두 외국 출신인 경우는 11명(0.7%)에 불과하였다. 이에 총 1502명의 학생들 중 아버지가 외국 출신인 학생은 모두 76명이고, 어머니가 외국 출신인 학생은 1437명인 것으로 볼 수 있다.

표 VI-13 **외국 출신 부모** 빈도(%)

구 분	빈도(%)
아버지	65(4.3)
어머니	1,426(94.9)
두 분 모두	11(.7)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-5】 외국 출신 부모

(2) 외국출신부모의 한국어 능력

외국 출신 아버지의 한국어 능력을 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 영역으로 나누어 응답하게 한 결과는 다음과 같다. 외국인 아버지가 한국말을 ‘잘하는 편이다’ 라고 응답한 경우가 31명(40.8%)으로 가장 많았고, 그 다음은 ‘매우 잘한다’ 24명(31.6%), ‘못하는 편이다’ 13명(17.1%), ‘전혀 못한다’ 6명(7.9%)의 순으로 전체의 72.4% 정도는 한국어로 말하기를 잘하는 편인 것으로 나타났다. 쓰기의 경우 ‘잘하는 편이다’ 와 ‘못하는 편이다’ 가 각각 25명(32.9%)으로 가장 많았으며, 그 다음으로 ‘매우 잘한다’ 17명(22.4%), ‘전혀 못한다’ 7명(9.2%)의 순으로 외국 출신 아버지의 55.3%는 쓰기를 잘하는 편 이상인 것으로 나타났다. 읽기의 경우 ‘잘하는 편이다’ 가 26명(34.2%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 ‘매우 잘한다’ 22명(28.9%), ‘못하는 편이다’ 19명(25.0%), ‘전혀 못한다’ 7명(9.2%)의 순이었으며, 외국 출신 아버지의 63.1% 정도는 읽기를 잘하는 편 이상인 것으로 나타났다. 듣기의 경우 외국 출신 아버지가 ‘잘하는 편이다’ 라고 응답한 경우가 31명으로 가장 많았으며, 이는 전체의 40.8%에 해당된다. 그 다음은 ‘매우 잘한다’ 고 응답한 경우가 28명(36.8%)이고, ‘못하는 편이다’ 9명(11.8%), ‘전혀 못한다’ 6명(7.9%)의 순으로 나타났다. 듣기의 경우 전체의 77.6%가 잘하는 편 이상인 것으로 나타났다.

표 VI-14 외국 출신 아버지의 한국어 능력 빈도(%)

구 분	전혀 못한다	못하는 편이다	잘하는 편이다	매우 잘한다	무응답	합계
말하기	6(7.9)	13(17.1)	31(40.8)	24(31.6)	2(2.6)	76(100.0)
쓰기	7(9.2)	25(32.9)	25(32.9)	17(22.4)	2(2.6)	76(100.0)
읽기	7(9.2)	19(25.0)	26(34.2)	22(28.9)	2(2.6)	76(100.0)
듣기	6(7.9)	9(11.8)	31(40.8)	28(36.8)	2(2.6)	76(100.0)

외국 출신 어머니의 한국어 능력을 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 영역으로 나누어 응답하게 한 결과는 다음과 같다. 말하기 영역의 경우 외국인 어머니가 한국말을 잘하는 편이라고 응답한 경우가 가장 많았는데, 이는 819명으로 전체의 57.0%에 해당한다. 그 다음으로는 ‘매우 잘한다’ 고 응답한 경우가 483명(33.6%)이고, ‘못하는 편이다’ 128명(8.9%), ‘전혀 못한다’ 4명(0.3%)의 순이었으며, 어머니가 한국어 말하기를 잘하는 편 이상이라고 응답한 경우가 전체의 90.6%에 해당하는

것으로 나타났다. 한국어 쓰기의 경우 ‘잘하는 편이다’ 라고 응답한 경우가 전체의 49.8%에 해당하는 716명으로 가장 많았으며, 그 다음으로는 ‘못하는 편이다’ 371명(25.8%), ‘매우 잘한다’ 329명(22.9%), ‘전혀 못한다’ 18명(1.3%)의 순이었다. 한국어 쓰기 영역의 경우 잘하는 편 이상에 속하는 어머니들이 72.7%에 불과하여 외국출신 어머니들은 90% 이상이 잘하는 편에 속하는 말하거나 듣기에 비해 쓰기를 어려워하는 것으로 보인다. 한국어 읽기의 경우 ‘잘하는 편이다’ 라고 응답한 경우가 778명으로 전체의 54.1%에 해당하였으며, 그 다음으로는 ‘매우 잘한다’ 411명(28.6%), ‘못하는 편이다’ 236명(16.4%), ‘전혀 못한다’ 9명(0.6%)의 순이었다. 읽기의 경우 외국 출신 어머니가 잘하는 편 이상이라고 응답한 경우가 전체의 82.7%에 해당하는 것으로 나타났다. 한국어 듣기의 경우 ‘잘하는 편’ 이라고 응답한 경우가 756명(52.6%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 ‘매우 잘한다’ 553(38.5%), ‘못하는 편이다’ 121명(8.4%), ‘전혀 못한다’ 4명(0.3%)의 순이었다. 듣기의 경우 전체의 91.1%가 잘하는 편 이상인 것으로 나타나 대부분의 어머니들이 한국어를 듣고 이해하는데 큰 무리가 없는 것으로 보인다.

표 VI-15 **외국 출신 어머니의 한국어 능력** 빈도(%)

구 분	전혀 못한다	못하는 편이다	잘하는 편이다	매우 잘한다	무응답	합계
말하기	4(3)	128(8.9)	819(57.0)	483(33.6)	3(2)	1,437(100.0)
쓰기	18(1.3)	371(25.8)	716(49.8)	329(22.9)	3(2)	1,437(100.0)
읽기	9(6)	236(16.4)	778(54.1)	411(28.6)	3(2)	1,437(100.0)
듣기	4(3)	121(8.4)	756(52.6)	553(38.5)	3(2)	1,437(100.0)

(3) 외국출신부모와 대화 시, 외국출신부모 간 대화 시 사용하는 언어

외국출신부모와 대화를 할 때 사용하는 언어를 조사한 결과는 다음과 같다. 다문화가정 학생이 부모와 대화를 할 때 한국어로만 대화한다고 응답한 경우는 909명으로 가장 많았고 이는 전체의 60.5%에 해당하였다. 그 다음으로는 한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라 말을 약간 사용하는 경우가 373명(24.8%), 한국어와 외국출신부모 나라 말을 같은 비율로 사용하는 경우가 148명(9.9%)인 것으로 나타났다. 외국출신부모 나라의 말을 대부분 사용하거나(42명, 2.8%), 외국출신부모 나라의 말만 사용하는 경우(19명, 1.3%)는 전체의 4.1%에 불과한 것으로 나타났다.

표 VI-16 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어

빈도

구 분	빈도(%)
한국어로만	909(60.5)
한국어가 대부분이고(아버지/어머니) 나라말 약간	373(24.8)
한국어와(아버지/어머니) 나라 말 반반	148(9.9)
한국어는 약간이고(아버지/어머니)나라 말이 대부분	42(2.8)
(아버지/어머니)나라 말로만	19(1.3)
잘모르겠다	9(.6)
무응답	2(.1)
합계	1,502(100.0)

다문화가족 학생의 아버지와 어머니가 서로 대화할 때 사용하는 언어를 살펴본 결과는 다음과 같다. 아버지와 어머니가 한국어로만 대화하는 경우는 1,190명(79.2%)으로 가장 많았다. 그 다음으로 는 한국어를 대부분 사용하되 외국출신부모의 나라 말을 약간 사용하는 경우가 153명(10.2%)이었고, 한국어와 외국출신부모의 나라 말을 비슷한 비율로 사용하는 경우 64명(4.3%) 순이었다. 외국출신부모 나라 말을 주로 사용하고 한국어를 약간 사용하거나(18명, 1.2%), 외국출신부모의 나라 말로만 대화를 하는 경우(16명, 1.1%)는 전체의 2.3%에 불과한 것으로 나타났다. 기타 의견으로는 한국어나 외국출신부모의 나라 말이 아닌 영어를 사용하여 의사소통한다는 응답이 가장 많았다.

표 VI-17 부모 간 대화 시 사용하는 언어

빈도(%)

구 분	아버지와 어머니의 대화 언어
한국어로만	1,190(79.2)
한국어가 대부분이고(아버지/어머니) 나라말 약간	153(10.2)
한국어와(아버지/어머니) 나라 말 반반	64(4.3)
한국어는 약간이고(아버지/어머니)나라 말이 대부분	18(1.2)
(아버지/어머니)나라 말로만	16(1.1)
잘모르겠다	7(.5)
기타	22(1.5)
무응답	32(2.1)
합계	1,502(100.0)

(4) 학생의 한국어 능력

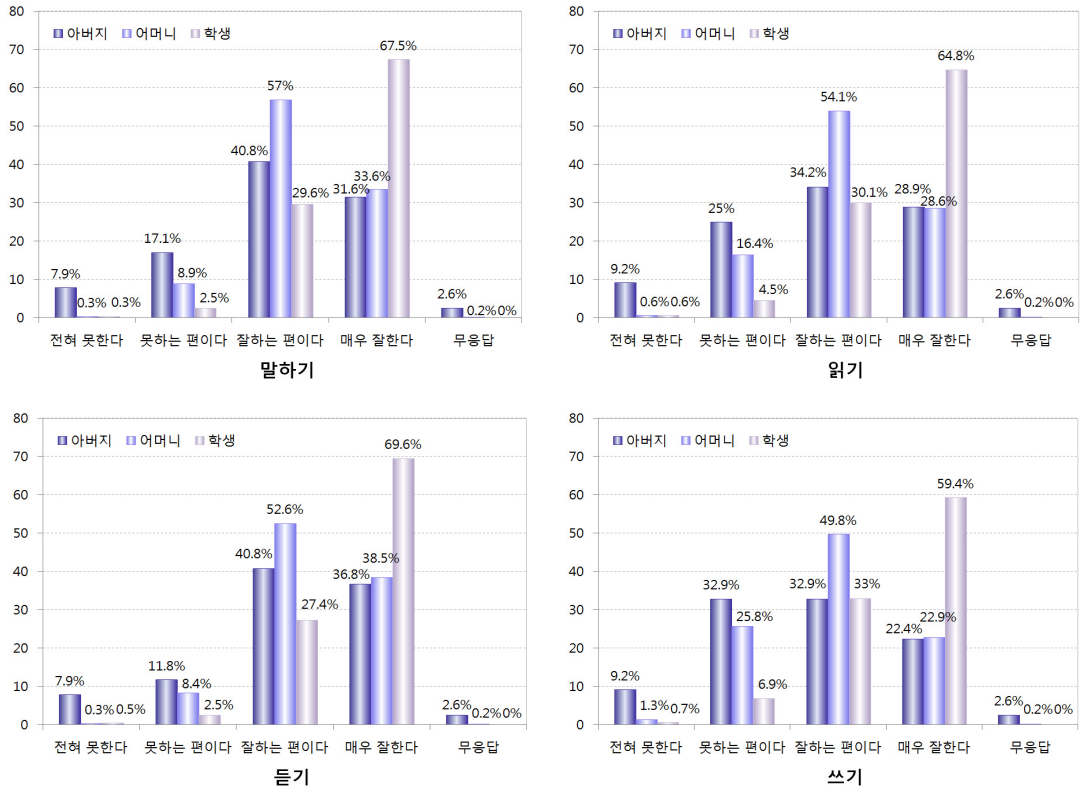
학생 본인의 한국어 능력을 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 영역으로 나누어 조사한 결과는 다음과 같다. 전 영역에 걸쳐 ‘매우 잘한다’ 는 응답이 가장 많았고, 그 다음으로 ‘잘하는 편이다’ , ‘못하는 편이다’ , ‘전혀 못한다’ 의 순이었다. 말하기의 경우 ‘매우 잘한다’ 는 응답이 전체의 67.6%에 해당하는 1014명이었으며, ‘잘하는 편이다’ 445명(29.6%)로 자신의 한국어 말하기 능력을 잘하는 편 이상으로 지각하는 학생이 1459명(97.1%)이었다. 쓰기의 경우 ‘매우 잘한다’ 고 지각하는 학생이 892명(59.4%)으로 다른 영역에 비해 낮은 편이었다. ‘잘하는 편’ 이라고 응답한 경우는 496명(33.0%)으로 전체의 92.4%에 속하는 1,388명의 학생들이 잘하는 편 이상이라고 응답하였다. 한국어 읽기에 대해서는 ‘매우 잘한다’ 고 응답한 인원이 973명(64.8%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 ‘잘하는 편이다’ 452명(30.1%), ‘못하는 편이다’ 68명(4.5%), ‘전혀 못한다’ 9명(0.6%)의 순이었다. 한국어 읽기를 잘하는 편 이상으로 지각하는 경우는 전체 학생의 94.9%에 해당하는 1425명이었다. 다문화가정 학생들은 자신의 한국어 듣기 능력에 대해 ‘매우 잘한다’ 고 지각하는 경우가 1045명(69.6%)으로 가장 많았고, ‘잘하는 편이다’ 412명(27.5%), ‘못하는 편이다’ 38명(2.5%), ‘전혀 못한다’ 7명(0.5%) 순으로 나타났다. 한국어 듣기를 잘하는 편 이상으로 지각하는 학생은 전체의 97.0%에 해당하는 1457명이었다.

표 VI-18

한국어 능력

빈도(%)

구 분	전혀 못한다	못하는 편이다	잘하는 편이다	매우 잘한다	합계
말하기	5(3)	38(2.5)	445(29.6)	1014(67.5)	1,502(100.0)
쓰기	10(7)	104(6.9)	496(33.0)	892(59.4)	1,502(100.0)
읽기	9(6)	68(4.5)	452(30.1)	973(64.8)	1,502(100.0)
듣기	7(5)	38(2.5)	412(27.4)	1045(69.6)	1,502(100.0)



【그림 VI-6】 외국인 아버지, 외국인 어머니, 학생의 한국어 능력 비교

(5) 한국어 외에 사용가능한 외국어

다문화가정 학생에게 한국어 이외에 사용할 수 있는 외국어가 있는지에 대한 질문에 대해 전체의 57.9%에 해당하는 869명의 학생들이 한국어 이외에 사용할 수 있는 외국어가 있다고 응답하였고, 42.1%에 해당하는 633명의 학생들은 한국어 이외에 사용할 수 있는 외국어가 없다고 응답하였다.

표 VI-19 한국어 외에 사용가능한 외국어

빈도(%)

구 분	있음	없음	합계
빈도(%)	869(57.9)	633(42.1)	502(100.0)

한국어 이외에 사용할 수 있는 언어가 있다고 응답한 학생 중 한국어 이외에 어떤 외국어를 사용할 수 있는지를 응답하게 한 결과는 다음과 같다. 한국어 이외에 사용할 수 있는 언어로는 영어가 가장 많았으며(530명, 43.2%), 그 다음으로 일본어(327명, 26.7%), 중국어(200명, 16.3%), 따갈로그어(70명, 5.7%)등의 순이었다.

표 VI-20 한국어 외에 사용 가능한 외국어의 종류(중복응답) 빈도(%)

구 분	빈도(%)	구 분	빈도(%)
영어	530(43.2)	베트남어	13(1.1)
중국어	200(16.3)	대만어	4(3)
몽골어	5(4)	태국어	28(2.3)
따갈로그어 (필리핀어)	70(5.7)	일본어	327(26.7)
러시아어	20(1.6)	기타	29(2.4)
합계		합계	1,226(100.0)

(6) 외국출신부모 나라 언어 능력

다문화가정 학생이 외국출신부모 나라의 언어를 얼마나 잘한다고 생각하는지에 대해 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기의 네 영역으로 응답하게 하였다. 아버지가 외국인이라고 응답한 학생들의 경우 외국인인 아버지 나라의 언어를 말하는 능력에 대해 ‘못하는 편이다’ 라고 응답한 학생이 36.8%(28명)로 가장 많았고, 그 다음으로는 ‘매우 잘한다’ 20명(26.3%), ‘잘하는 편이다’ 18명(23.7%), ‘전혀 못한다’ 10명(13.2%)의 순으로 나타났다. 외국인인 아버지 나라의 언어를 말하는 능력은 잘하는 편 이상이라고 응답한 경우가 50% 수준이었다. 외국인인 아버지 나라의 언어를 쓰는 능력은 ‘못하는 편이다’ 라고 응답한 경우가 25명(32.9%), ‘전혀 못한다’ 24명(31.6%)으로 전체의 64.5%가 쓰기를 못하는 편으로 지각하고 있는 것으로 나타났다. 외국인인 아버지 나라의 언어를 읽는 능력 역시 ‘못하는 편이다’ 라고 응답한 경우가 23명(30.3%)으로 가장 많았고, ‘전혀 못한다’ 21명(27.6%), ‘매우 잘한다’ 18명(23.7%), ‘잘하는 편이다’ 14명(18.4)의 순으로 나타났다. 외국인인 아버지 나라의 언어를 듣는 능력은 ‘잘하는 편’ 이라고 응답한 경우가 전체의 28.9%(22명)로 가장 많았고, 다음으로 ‘매우 잘한다’ 21명(27.6%), ‘못하는 편이다’ 19명(25.0%), ‘전혀

못한다’ 14명(18.4%)의 순으로 나타났다.

표 VI-21 아버지 나라 언어 능력 빈도(%)

구 분	전혀 못한다	못하는 편이다	잘하는 편이다	매우 잘한다	합계
말하기	10(13.2)	28(36.8)	18(23.7)	20(26.3)	76(100.0)
쓰기	24(31.6)	25(32.9)	13(17.1)	14(18.4)	76(100.0)
읽기	21(27.6)	23(30.3)	14(18.4)	18(23.7)	76(100.0)
듣기	14(18.4)	19(25.0)	22(28.9)	21(27.6)	76(100.0)

어머니가 외국인인 1,437명의 학생들은 외국인인 어머니 나라의 언어를 얼마나 잘한다고 생각하는지에 대해 다음과 같이 응답하였다. 외국인인 어머니 나라의 언어를 말하는 능력에 대해서는 못하는 편이라고 응답한 경우가 507명(35.3%)으로 가장 많았고, 다음으로는 전혀 못한다 332명(23.1%), 잘하는 편이다 363명(25.3%), 매우 잘한다 232명(16.1%)의 순으로 나타났다. 어머니 나라의 언어를 쓰는 능력에 대해서는 547명인 38.1%의 학생들이 ‘전혀 못한다’ 고 응답하였고, 479명인 33.3%가 ‘못하는 편’ 이라고 응답하여 전체의 71.4%가 어머니 나라의 언어를 잘 쓰지 못한다고 인식하고 있었다. 읽기능력의 경우도 마찬가지로 ‘전혀 못한다’ 고 응답한 경우가 493명으로 전체의 34.3%에 해당하였으며, ‘못하는 편’ 이라고 응답한 경우도 442명인 30.8%에 달하였다. 듣기 능력은 447명인 31.1%가 ‘못하는 편이다’ 라고 응답하였고, 다음으로 ‘잘하는 편이다’ 395명(27.5%), ‘전혀 못한다’ 337명(23.5%), ‘매우 잘한다’ 255명(17.7%)의 순으로 나타났다.

표 VI-22 어머니 나라 언어 능력 빈도(%)

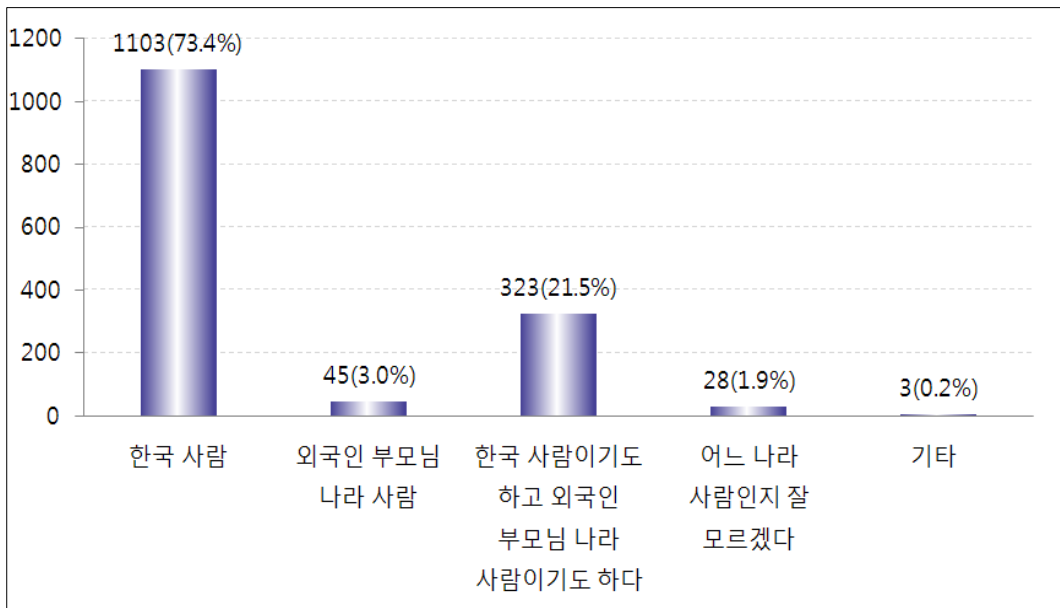
구 분	전혀 못한다	못하는 편이다	잘하는 편이다	매우 잘한다	무응답	합계
말하기	332(23.1)	507(35.3)	363(25.3)	232(16.1)	3(2)	1,437(100.0)
쓰기	547(38.1)	479(33.3)	218(15.2)	190(13.2)	3(2)	1,437(100.0)
읽기	493(34.3)	442(30.8)	289(20.1)	210(14.6)	3(2)	1,437(100.0)
듣기	337(23.5)	447(31.1)	395(27.5)	255(17.7)	3(2)	1,437(100.0)

(7) 국적에 대한 정체성

다문화가족 학생이 자신을 어느 나라 사람으로 인식하고 있는지 여부를 알아보았다. 응답대상 학생의 73.4%에 해당하는 1103명은 자신을 한국 사람이라고 인식하고 있었다. 또한 응답대상 학생 중 321명(21.4%)은 자신을 ‘한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라 사람이기도 하다’ 라고 인식하고 있어 양쪽 부모 나라에 대한 정체성을 모두 형성하고 있는 것으로 나타났으며, 45명(3.0%)의 학생들은 자신을 한국 사람이 아닌 외국출신부모 나라의 사람이라고 인식하고 있었다. 그러나 자신이 어느 나라 사람인지 잘 모르겠다고 응답한 경우도 28명(1.9%)이 있었다.

표 VI-23 국적에 대한 인식 빈도(%)

구 분	빈도(%)
한국 사람	1,103(73.4)
외국출신부모 나라 사람	45(3.0)
한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라 사람이기도 하다	323(21.5)
어느 나라 사람인지 잘 모르겠다	28(1.9)
기타	3(0.2)
합계	1,502(100.0)



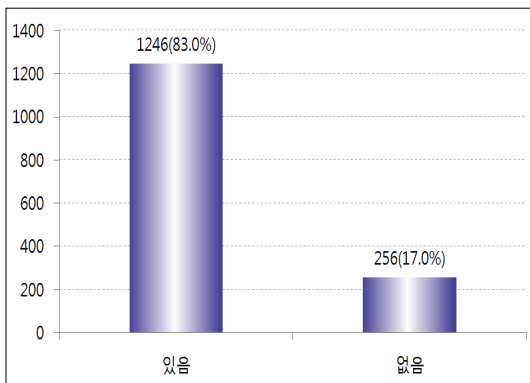
【그림 VI-7】 국적에 대한 인식

(8) 외국출신부모 나라 방문 및 거주 경험

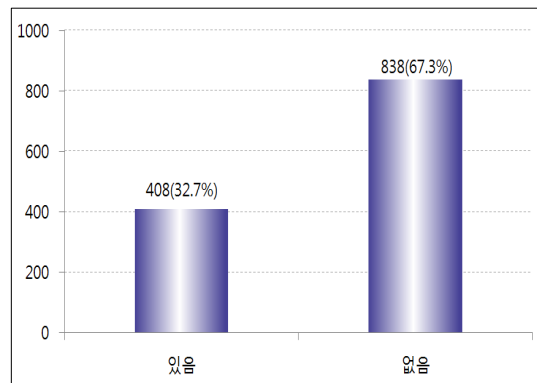
외국출신부모의 나라에 방문한 경험이 있는지 여부에 대해 학생들의 83%(1246명)는 외국출신부모의 나라를 방문한 경험이 있다고 응답하였다. 외국출신부모의 나라를 방문한 경험이 있는 1246명의 학생 중 외국출신부모의 나라에서 태어나거나 거주한 경험이 있는지 질문한 결과, 32.7%에 해당하는 408명은 외국출신부모의 나라에서 태어나거나 거주한 경험이 있다고 응답하였고, 67.3%에 해당하는 838명은 태어나거나 거주한 경험은 없다고 응답하였다.

표 VI-24 외국출신부모 나라 방문 경험 여부 및 태어나거나 거주한 경험 빈도(%)

구 분	있음	없음	합계
외국출신부모의 나라 방문 경험 여부	1,246(83.0)	256(17.0)	1,502(100.0)
외국출신부모의 나라에서 태어나거나 거주한 경험 여부	408(32.7)	838(67.3)	1,246(100.0)



【그림 VI-8】 외국출신부모 나라 방문 경험



【그림 VI-9】 외국출신부모 나라 거주 경험

(9) 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험

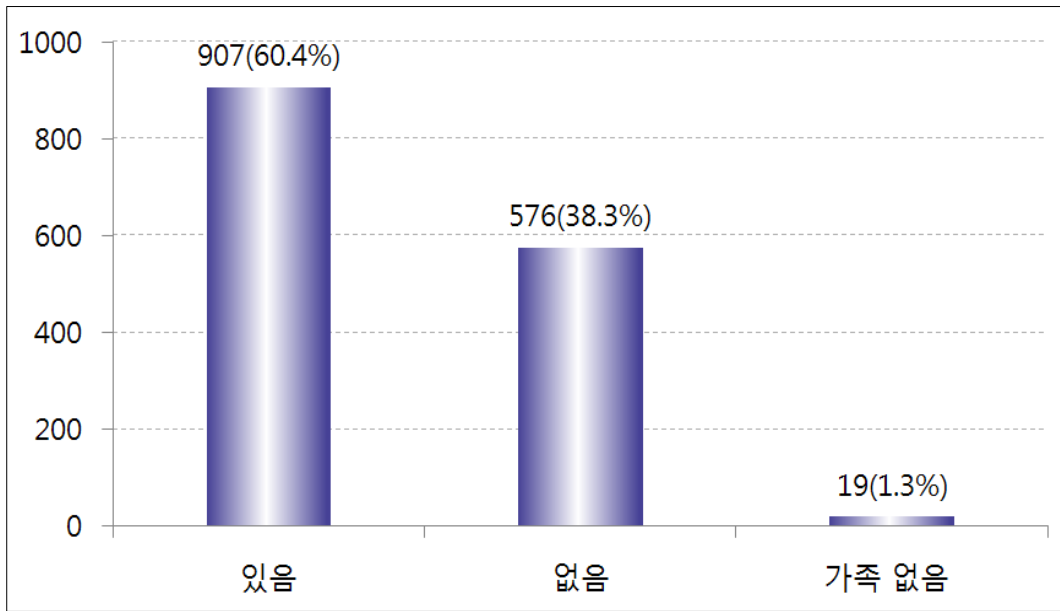
외국에 거주하는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 적이 있는냐는 질문에 대해 60.4%인 907명은 ‘방문한 적이 있다’, 576명(38.3%)은 ‘방문한 적이 없다’ 고 응답하였으며, 외국에 살고 있는 외국출신부모의 가족이 없다고 응답한 학생들도 19명(1.3%)이 있었다.

표 VI-25

외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험

빈도(%)

구 분	빈도(%)
있음	907(60.4)
없음	576(38.3)
외국에 살고 있는 가족 없음	19(1.3)
합계	1,502(100)



【그림 VI-10】 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험

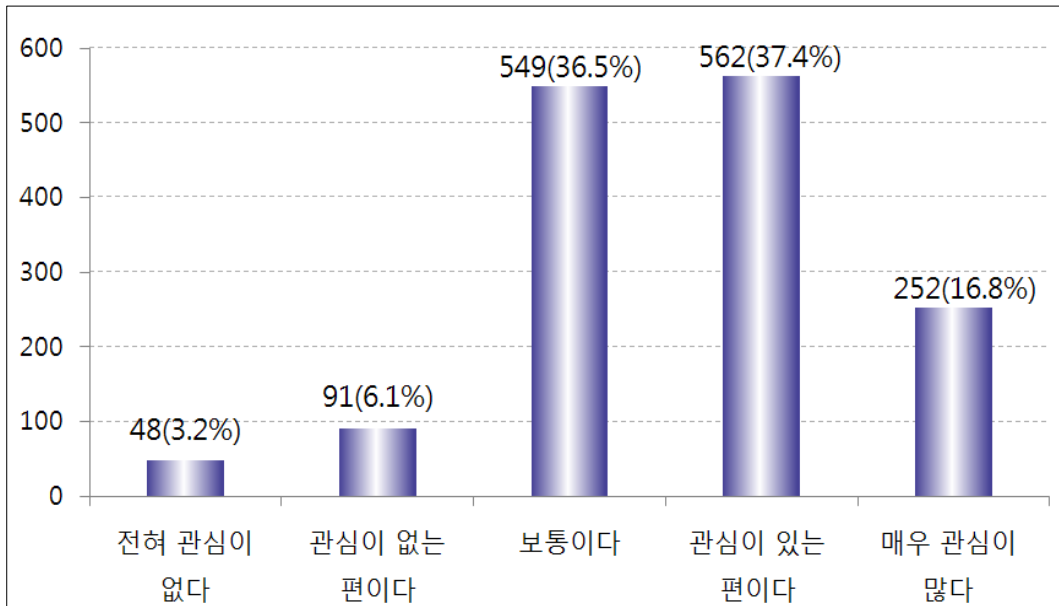
(10) 외국출신부모 나라에 대한 관심

다문화가정의 학생이 외국출신부모의 나라에 어느 정도 관심을 가지고 있는지를 알아본 결과는 다음과 같다. ‘관심이 있는 편’ 이라고 응답한 학생이 562명(37.4%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 ‘보통이다’ 549명(36.5%), ‘매우 관심이 많다’ 252명(16.8%)의 순으로 나타났다. ‘관심이 없는 편’ 이거나 ‘전혀 관심이 없다’ 고 응답한 경우는 각각 전체의 6.1%, 3.2%로 나타나 외국출신부모의 나라에 관심을 가지지 않는 학생이 총 10%미만임을 보여주고 있다.

표 VI-26 외국출신부모 나라에 대한 관심

빈도(%)

구 분	빈도(%)
전혀 관심이 없다	48(3.2)
관심이 없는 편이다	91(6.1)
보통이다	549(36.5)
관심이 있는 편이다	562(37.4)
매우 관심이 많다	252(16.8)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-11】 외국출신부모 나라에 대한 관심

(11) 학교생활의 어려운 점

다문화가정의 학생이 학교에서 친구들과 생활하는데 어떤 어려움을 가지는지에 대해 질문한 결과는 다음과 같다. 학교에서 ‘친구들과 생활하는데 별 어려움이 없다’ 고 응답한 학생이 1204명(69.9%)으로 가장 많았다. 그러나 ‘친구들이 나에게 욕설을 하는 것 때문에 학교생활이 어렵다’ 고 응답한 학생이 74명(4.3%) 있었고, 그 다음으로 ‘친구들이 나를 따돌리는 것’ 67명(3.9%), ‘친구들이

나를 때리는 것' 64명(3.7%), '친구들이 나를 홍보는 것' 60명(3.5%), '나의 외모를 가지고 친구들이 놀리는 것' 56명(3.3%) 등의 순으로 나타났다. 이 외에 기타의견으로는 '내가(또는 엄마가) 외국인이라고 놀리는 것' 이 가장 우세하게 나타났다.

표 VI-27 학교에서 친구들과 생활하는데 어려운 점(중복응답) 빈도(%)

구 분	빈도(%)
내가 공부를 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것	53(3.1)
나의 외모를 가지고 친구들이 놀리는 것	56(3.3)
친한 친구가 없는 것	32(1.9)
친구들이 나를 따돌리는 것	67(3.9)
친구들이 나를 때리는 것	64(3.7)
친구들이 나를 홍보는 것	60(3.5)
친구들이 나에게 욕설을 하는 것	74(4.3)
친구들이 나를 믿어주지 않는 것	53(3.1)
내가 한국어를 잘 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것	22(1.3)
별 어려움이 없다	1,204(69.9)
기타	37(2.1)
합계	1,722(100.0)

(12) 건강상태

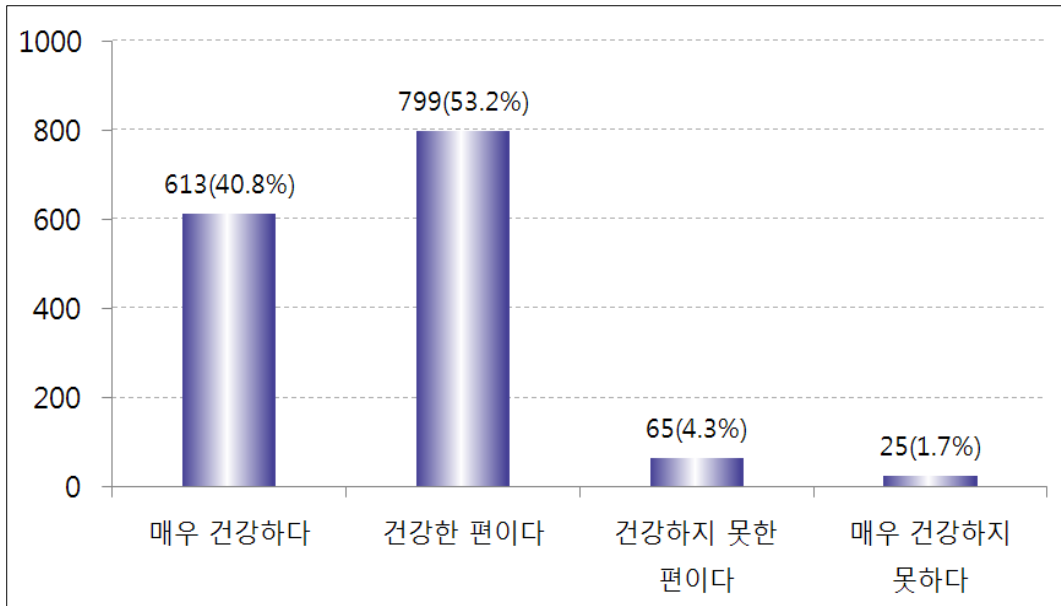
또래와 비교해볼 때 자신의 건강상태가 어떻다고 생각하는지에 대한 질문에 전체의 53.2%에 해당하는 799명 학생들이 '건강한 편' 이라고 답하였고, 40.8%에 해당하는 613명이 '매우 건강하다' 고 응답하여 전체 응답자 중 94.0%에 해당하는 학생들이 자신을 건강하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 반면 '건강하지 못하다' 고 응답한 학생은 65명(4.3%), '매우 건강하지 못하다' 고 인식한 학생도 25명(1.7%)으로 나타났다.

표 VI-28

건강상태

빈도(%)

구 분	빈도(%)
매우 건강하다	613(40.8)
건강한 편이다	799(53.2)
건강하지 못한 편이다	65(4.3)
매우 건강하지 못하다	25(1.7)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-12】 건강상태

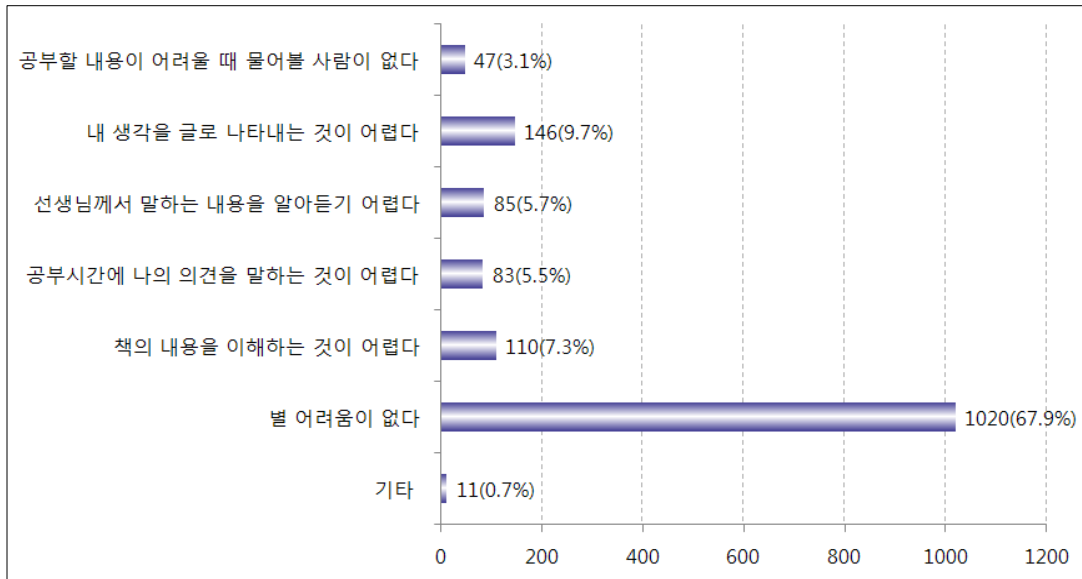
(13) 학교공부의 어려운 점

다문화가정 학생들에게 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점은 무엇인지 질문한 결과는 다음과 같다. 학생들 중 1020명(67.9%)은 ‘별 어려움이 없다’ 고 응답하였으나, ‘자신의 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다’ 고 응답한 학생이 146명으로 전체의 9.7%에 해당하였으며, ‘책의 내용을 이해하는 것이 어렵다’ 110명(7.3%), ‘선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다’ 85명(5.7%), ‘공부시간에 나의 의견을 말하기 어렵다’ 83명(5.5%) 등 글을 읽거나 말을 들어 이해하거나, 자신의 의견을 말이나 글로 표현하는 데 어려움을 갖는 학생도 상당 수 존재하는 것으로 나타났다.

표 VI-29 학교에서 공부할 때 어려운 점

빈도(%)

구 분	빈도(%)
공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다	47(3.1)
내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다	146(9.7)
선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다	85(5.7)
공부시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다	83(5.5)
책의 내용을 이해하는 것이 어렵다	110(7.3)
별 어려움이 없다	1,020(67.9)
기타	11(0.7)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-13】 학교에서 공부할 때 어려운 점

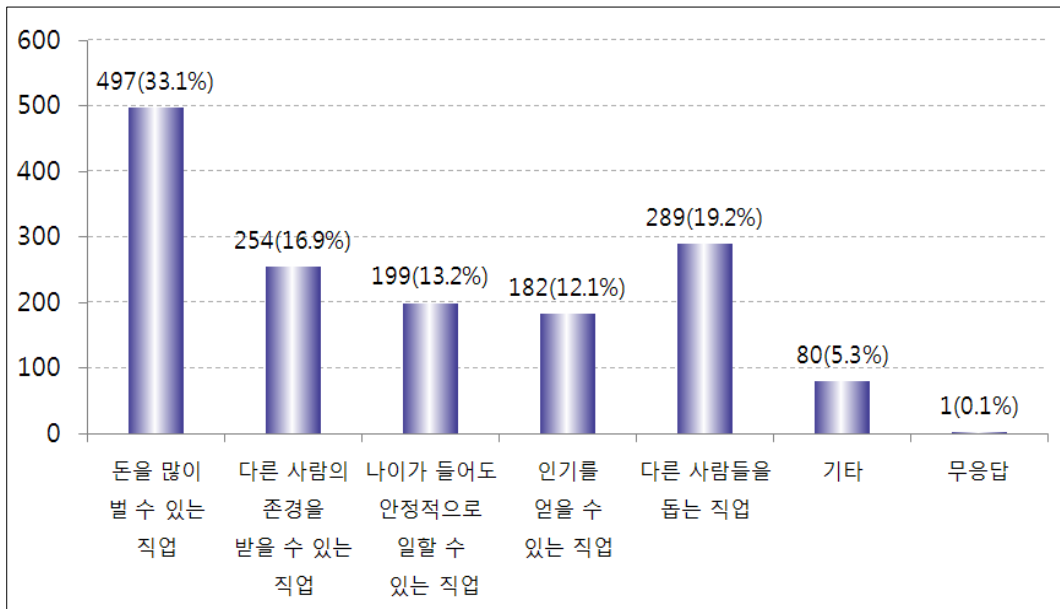
(14) 장래 희망직업 및 희망학력 수준

나중에 어른이 되었을 때 갖고 싶은 직업이 무엇인지 묻는 질문에 '돈을 많이 벌 수 있는 직업' 을 갖고 싶다고 응답한 학생이 전체의 33.1%(497명)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 다른 사람들을 돕는 직업 289명(19.2%), 다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업 254명(16.9%) 등의 순으로 나타났다.

기타 의견으로는 ‘내가 즐길 수 있는 것’, ‘내가 하고 싶은 직업’ 등의 의견이 많았는데, 이는 자신이 하고 싶고 즐길 수 있는 직업이 어떤 것인지 구체적인 진로의 방향을 아직 결정하지 못했기 때문일 수 있다고 생각된다.

표 VI-30 **장래 희망하는 직업** 빈도(%)

구 분	빈도(%)
돈을 많이 벌 수 있는 직업	497(33.1)
다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업	254(16.9)
나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업	199(13.2)
인기를 얻을 수 있는 직업	182(12.1)
다른 사람들을 돕는 직업	289(19.2)
기타	80(5.3)
무응답	1(0.1)
합계	1,502(100.0)

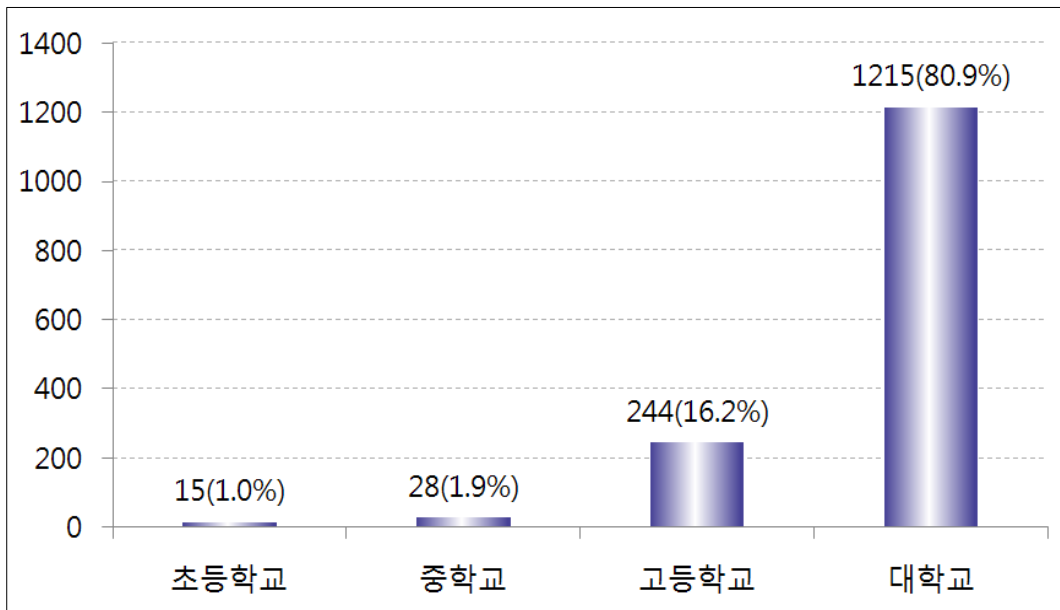


【그림 VI-14】 장래 희망하는 직업

장래에 학교를 어디까지 다니고 싶은지에 대해 전체 학생의 80.9%에 해당하는 1215명이 대학교까지 다니길 원한다고 응답하였고, 고등학교까지 다니고 싶다는 학생은 244명(16.2%)이었다.

표 VI-31 장래에 희망하는 학력 수준 빈도(%)

구 분	빈도(%)
초등학교	15(1.0)
중학교	28(1.9)
고등학교	244(16.2)
대학교	1,215(80.9)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-15】 장래에 희망하는 학력 수준

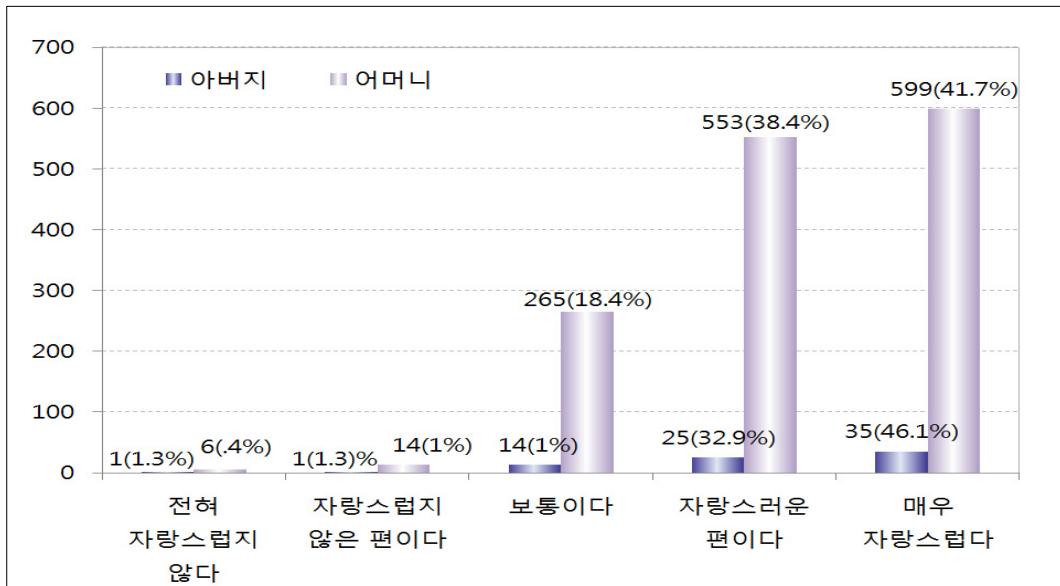
(15) 부모에 대한 생각

학생들이 자신의 외국출신부모에 대해 어떻게 생각하는지를 살펴본 결과는 다음과 같다. 아버지가 외국인인 학생들의 경우, 외국인 아버지가 ‘매우 자랑스럽다’ 고 응답한 경우가 35명(46.1%)으로 가장 많았고, 그 다음으로는 ‘자랑스러운 편이다’ 25명(32.9%), ‘보통이다’ 14명(18.4%)의 순이었으며, ‘자랑스럽지 않은 편이다’ 와 ‘전혀 자랑스럽지 않다’ 고 응답한 경우도 각각 1명(각 1.3%) 있었다. 외국인 어머니를 둔 경우도 이와 비슷하게 ‘매우 자랑스럽다’ 고 응답한 경우가

599명(41.7%)으로 가장 많았고, 그 다음으로 ‘자랑스러운 편이다’ 553명(38.5%), ‘보통이다’ 265명(18.4%)의 순이었다. 외국인 어머니가 ‘자랑스럽지 않은 편’ 이라고 응답한 경우는 14명으로 전체의 1%에 해당하였으며, ‘전혀 자랑스럽지 않다’ 고 응답한 경우는 6명(0.4%)이었다.

표 VI-32 부모에 대한 생각 빈도(%)

구 분	아버지	어머니
전혀 자랑스럽지 않다	1(1.3)	6(4)
자랑스럽지 않은 편이다	1(1.3)	14(1.0)
보통이다	14(18.4)	265(18.4)
자랑스러운 편이다	25(32.9)	553(38.5)
매우 자랑스럽다	35(46.1)	599(41.7)
합계	76(100.0)	1,437(100.0)



【그림 VI-16】 부모님에 대한 생각

(16) 외국출신부모와의 관계에서 느끼는 어려움

학생들이 외국출신부모와의 관계에서 느끼는 어려움을 살펴본 결과, 외국인 아버지를 둔 경우와 외국인 어머니를 둔 경우 모두 ‘어려움이 없다’ 고 응답한 경우가 각각 63.2%(48명), 68.8%(988명)로 가장 많았다. 그러나 어려움이 있다고 지각한 경우, 학생들은 외국인 아버지와의 관계에서 ‘아버지의 한국말이 서투른 것’ (9명, 11.8%)을 어려움으로 지각한 경우가 가장 많았고, 그 다음으로 ‘나의 공부를 도와주지 못하는 것’ (6명, 7.9%), ‘학교 공부나 성적을 너무 강조하는 것’ (4명, 5.3%), ‘내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것’ (3명, 3.9%) 등의 순으로 나타났다. 외국인 어머니와의 관계에서도 유사하게 ‘어머니의 한국말이 서투른 것’ (112명, 7.8%)을 어려움으로 지각한 경우가 가장 많았고, 그 다음으로 ‘학교 공부나 성적을 너무 강조하는 것’ (105명, 7.3%), ‘나의 공부를 도와주지 못하는 것’ (92명, 6.4%), ‘내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것’ (71명, 4.9%) 등의 순이었다.

표 VI-33 **나와 외국출신부모 사이에서 느끼는 어려움** 빈도(%)

구 분	아버지	어머니
학교 공부나 성적을 너무 강조하는 것	4(5.3)	105(7.3)
나의 공부를 도와주지 못하는 것	6(7.9)	92(6.4)
나의 학교생활에 관심이 없는 것	2(2.7)	14(1.0)
학교과제나 준비물을 챙겨주지 못하는 것	0(0)	12(8)
내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것	3(3.9)	71(4.9)
서로 대화가 없는 것	1(1.3)	15(1.0)
외국출신부모의 외모가 다른 부모들과 달라서 창피한 것	1(1.3)	10(7)
외국출신부모의 한국말이 서투른 것	9(11.8)	112(7.8)
어려움이 없다	48(63.2)	988(68.8)
기타	1(1.3)	14(1.0)
무응답	1(1.3)	4(3)
합계	76(100.0)	1,437(100.0)

(17) 학교성적과 성적에 대한 만족도

학생들에게 성적에 대해 질문한 결과는 다음과 같다. 각 과목별 결과를 살펴보면, 국어의 경우, '잘하는 편' 이라고 응답한 경우가 626명으로 전체의 41.7%였으며, 그 다음으로 '보통이다' 504명(33.6%), '매우 잘하는 편이다' 285명(19.0%) 등의 순이었다. 영어의 경우, '보통' 이라고 응답한 경우가 전체의 35.2%(528명)였으며, 그 다음으로 '잘하는 편이다' 347명(23.1%), '못하는 편이다' 328명(21.8%) 등의 순이었다. 수학은 '보통' 이라고 응답한 학생이 517명으로 전체의 34.4%였으며, 그 다음으로 '잘하는 편이다' 478명(31.8%), '매우 잘하는 편이다' 269명(17.9%) 등의 순이었다. 사회는 '보통' 이라고 응답한 학생이 658명(43.8%)으로 가장 많았고, 다음으로 '잘하는 편이다' 367명(24.4%), '못하는 편이다' 306명(20.4%) 등의 순이었다. 과학은 '보통' 이라고 응답한 학생이 603명으로 전체의 40.1%에 달하였으며, '잘하는 편이다' 458명(30.5%), '매우 잘하는 편이다' 228명(15.2%) 등의 순이었다.

표 VI-34

학교 성적

빈도(%)

구 분	매우 못하는 편이다	못하는 편이다	보통이다	잘하는 편이다	매우 잘하는 편이다	합계
국어	23(1.5)	64(4.3)	504(33.6)	626(41.7)	285(19.0)	1,502(100.0)
영어	93(6.2)	328(21.8)	528(35.2)	347(23.1)	206(13.7)	1,502(100.0)
수학	51(3.4)	187(12.5)	517(34.4)	478(31.8)	269(17.9)	1,502(100.0)
사회	65(4.3)	306(20.4)	658(43.8)	367(24.4)	106(7.1)	1,502(100.0)
과학	41(2.7)	172(11.5)	603(40.1)	458(30.5)	228(15.2)	1,502(100.0)

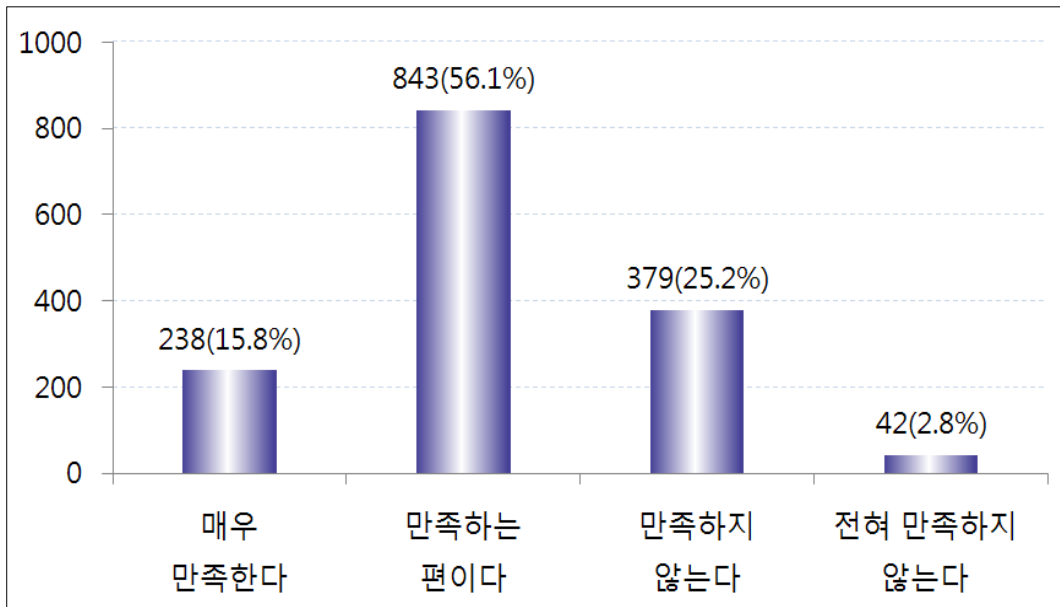
학생들이 자신의 성적에 대해 어느 정도 만족하는지를 물어본 결과, '만족하는 편' 이라고 응답한 학생이 843명으로 전체의 56.1%에 달하였다. 그 다음으로는 '만족하지 않는 편' 이라고 응답한 학생이 379명으로 전체의 25.2%였으며, '매우 만족한다' 238명(15.8%), '전혀 만족하지 않는다' 42명(2.8%)의 순으로 나타났다. 전체적으로 자신의 성적에 만족한다는 학생은 전체 학생의 71.9%에 달하였다.

표 VI-35

성적에 대한 만족도

빈도(%)

구 분	빈도(%)
매우 만족한다	238(15.8)
만족하는 편이다	843(56.1)
만족하지 않는 편이다	379(25.2)
전혀 만족하지 않는다	42(2.8)
합계	1,502(100.0)



【그림 VI-17】 성적에 대한 만족도

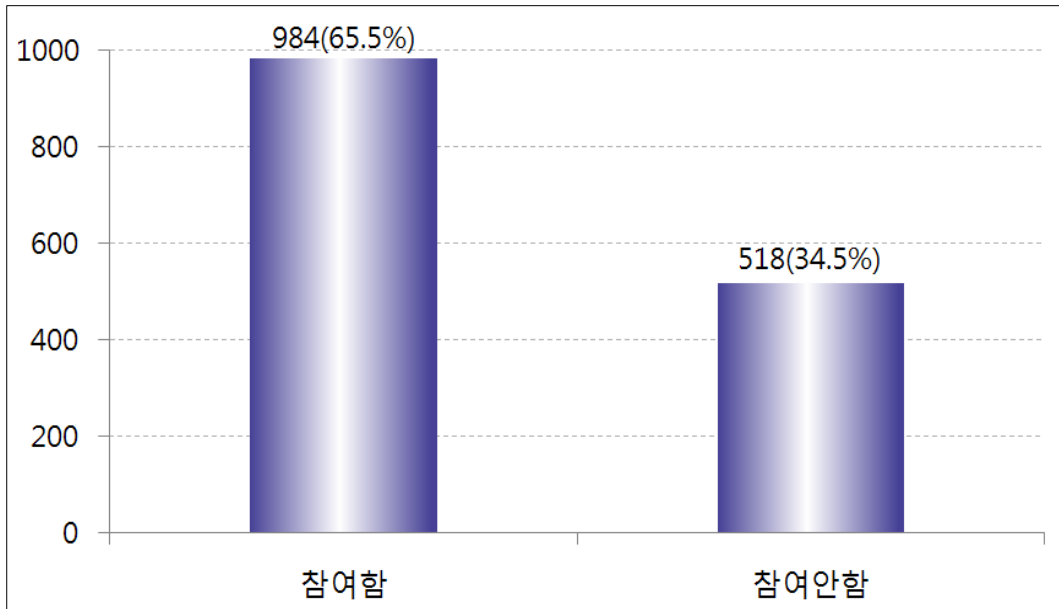
(18) 방과후프로그램 참여 현황

학교에서 실시하고 있는 방과후 프로그램에 참여하고 있는지 여부에 대해 참여하고 있다고 응답한 학생은 984명으로 전체의 65.5%에 해당하였으며, 참여하지 않는 학생은 518명(34.5%)이었다.

표 VI-36 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부

빈도(%)

참여함	참여 안함	합계(%)
984(65.5)	518(34.5)	1,502(100.0)



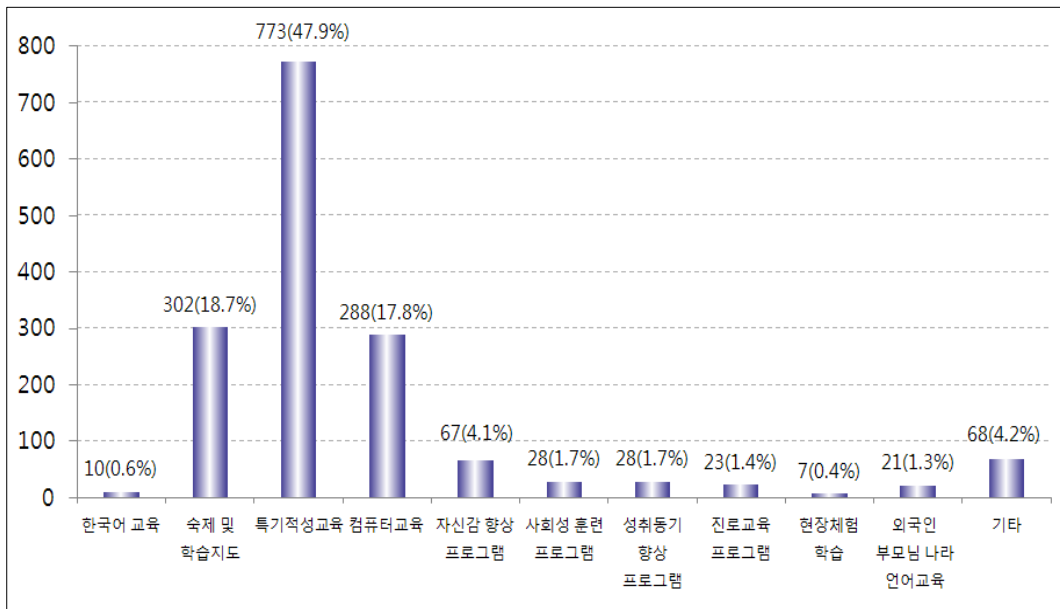
【그림 VI-18】 방과후 프로그램 참여 여부

학교에서 실시하는 방과후프로그램에 참여하고 있는 984명의 학생들에게 현재 참여하고 있는 방과후프로그램의 종류를 모두 응답하게 한 결과는 다음과 같다. 특기적성교육에 참여하고 있는 학생은 773명으로 전체의 47.9%에 해당하였으며, 그 다음으로는 숙제 및 학습지도 302명(18.7%), 컴퓨터교육 288명(17.8%) 등의 순으로 나타났다. 그러나 다문화가정 학생들에게 부족한 것으로 알려진 한국어나 외국출신부모 나라의 언어 교육에는 각각 10명(0.6%), 21명(1.3%) 등 소수의 학생들만이 참여하고 있는 것으로 나타났다.

표 VI-37 참여하고 있는 방과후 프로그램(중복응답)

빈도(%)

구 분	빈도(%)
한국어 교육	10(0.6)
숙제 및 학습지도	302(18.7)
특기적성교육	773(47.9)
컴퓨터교육	288(17.8)
자신감 향상 프로그램	67(4.1)
사회성 훈련 프로그램	28(1.7)
성취동기 향상 프로그램	28(1.7)
진로교육 프로그램	23(1.4)
현장체험 학습	7(0.4)
외국출신부모 나라 언어교육	21(1.3)
기타	68(4.2)
합계	1,615(100.0)



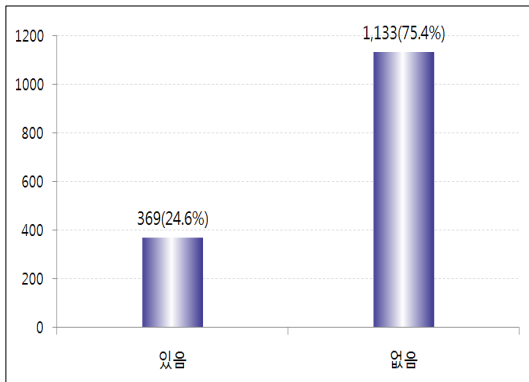
【그림 VI-19】 참여하고 있는 방과후 프로그램

(19) 학교 내/ 학교 밖에서 어려운 일이 생겼을 때 도와주는 어른 여부

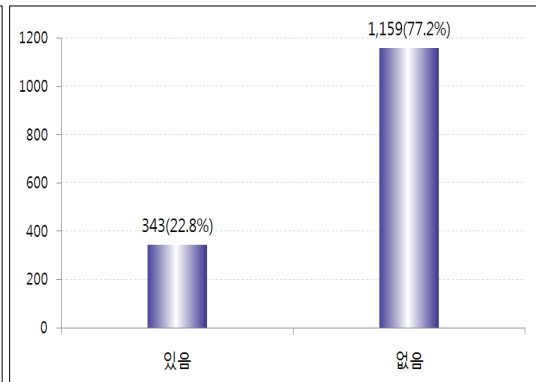
다문화가정 학생들에게 학교 내에서 또는 학교 밖에서 어려운 일이 생겼을 때 도와주는 어른이 있는지 여부에 대해 알아본 결과, 학교 내에서 어려운 일이 생겼을 때 도와주는 어른이 있다고 응답한 학생은 369명(24.6%)이었고, 학교 밖에서 어려운 일이 생겼을 때 도와주는 어른이 있다고 응답한 학생은 343명(22.8%)에 불과하였다.

표 VI-38 학교 내/학교 밖에서 어려운 일이 생겼을 때 도와주는 어른 여부 빈도(%)

구 분	있음	없음	합계
학교 내	369(24.6)	1,133(75.4)	1,502(100.0)
학교 밖	343(22.8)	1,159(77.2)	1,502(100.0)



【그림 VI-20】 학교 내에서 도와주는 어른



【그림 VI-21】 학교 밖에서 도와주는 어른

2. 어머니의 출신국가, 교육수준, 가정의 소득수준에 따른 학생의 발달 특성

다문화가정 학생의 언어 및 학습능력, 신체 및 심리적 특성, 이중문화경험, 사회적 관계와 학교생활이 어머니 또는 가정의 배경 변인에 따라 차이가 있는지 살펴보기 위하여 어머니의 출신국가, 어머니의 교육수준, 그리고 가정의 소득수준별 차이를 분석해보았다.

1) 어머니의 출신국가에 따른 차이

먼저 다문화가정 학생의 어머니의 출신국가에 따른 아동의 언어 및 학습능력, 이중문화경험, 신체 및 심리적 특성, 그리고 사회적 관계와 학교생활의 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

(1) 언어 및 학습능력

① 어머니의 출신국가별 외국출신부모의 한국어 능력

어머니의 출신국가에 따라 외국인 아버지의 한국어 능력에 차이가 있는지를 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 영역으로 구분하여 살펴본 결과, 외국인 아버지의 한국어 능력은 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 VI-39 **외국인 아버지의 한국어 능력: 어머니 출신국가별 차이** 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=63)	중국 한족 (N=2)	베트남 (N=1)	필리핀 (N=2)	일본 (N=3)	중앙 아시아 (N=1)	기타 (N=2)	합계 (N=74)	F
말하기	2.94 (.93)	4.00 (.00)	4.00 (.00)	3.00 (.00)	3.33 (.58)	2.00 (.00)	3.00 (1.41)	2.99 (.91)	.91
쓰기	2.60 (.91)	4.00 (.0)	4.00 (.00)	2.50 (.71)	3.67 (.58)	2.00 (.00)	3.00 (1.41)	2.70 (.93)	1.90
읽기	2.79 (.94)	4.00 (.00)	4.00 (.00)	2.50 (2.12)	3.33 (.58)	2.00 (.00)	3.00 (1.4)	2.85 (.96)	1.07
듣기	3.05 (.94)	4.00 (.00)	4.00 (.00)	3.00 (.00)	3.00 (1.00)	3.00 (.00)	3.50 (.71)	3.09 (.91)	.58

외국인 어머니들이 자신의 출신국가별로 한국어를 사용하는 능력에 차이가 있는지를 살펴본 결과, 한국어로 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 등 전반에 걸쳐 중국 조선족 어머니들의 한국어 능력이 가장 높은 것으로 나타났으며, 그 다음으로는 중국 한족 출신의 어머니들이 높은 것으로 나타났다. 이에 비해 필리핀 출신의 어머니들은 한국어로 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 등 한국어 능력 전반에서 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-40 외국인 어머니의 한국어 능력: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	중국 한족 (N=131)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=478)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N= 1,434)	F
말하기	3.28 (.67) _b	3.74 (.47) _a	3.07 (.65) _{bc}	2.97 (.57) _c	3.21 (.56) _{bc}	3.06 (.50) _{bc}	3.00 (.71) _c	3.07 (.61) _{bc}	3.00 (.44) _c	3.24 (.62)	42.17***
쓰기	3.03 (.80) _b	3.55 (.67) _a	2.78 (.65) _{abc}	2.58 (.60) _c	2.91 (.62) _{bc}	2.73 (.72) _{abc}	2.77 (.83) _{abc}	2.71 (.68) _{bc}	2.82 (.59) _{abc}	2.95 (.73)	47.40***
읽기	3.16 (.74) _b	3.66 (.56) _a	2.95 (.67) _{bc}	2.82 (.60) _c	3.05 (.62) _{bc}	2.79 (.57) _c	2.92 (.76) _{bc}	3.05 (.55) _{bc}	2.91 (.61) _{bc}	3.11 (.68)	42.54***
듣기	3.32 (.65) _b	3.71 (.50) _a	3.20 (.60) _{bc}	3.03 (.61) _c	3.27 (.58) _{bc}	3.21 (.61) _{bc}	3.15 (.80) _{bc}	3.22 (.65) _{bc}	3.41 (.59) _b	3.30 (.63)	28.78***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

② 어머니의 출신국가별 가족 대화 시 사용하는 언어

어머니의 출신국가별 학생-외국출신부모 간 대화 언어를 살펴본 결과는 다음과 같다. 중앙아시아 출신의 어머니를 제외한 나머지 어머니들과 대화를 할 때 학생들은 한국어로만 대화하는 경우가 가장 많았다. 한국 어머니를 둔 학생들은 아버지가 외국인인 경우로, 이들은 아버지와 대화를 할 때 한국어만 사용하는 경우가 가장 많았고 그 다음으로는 아버지 나라의 말로만 대화를 하는 경우가 가장 많다고 답하였다. 베트남이나 동남아시아 출신의 어머니를 둔 학생들의 경우 어머니와 대화를 할 때 한국어를 사용하는 비율이 다른 국가 출신 어머니를 둔 학생들에 비해 현저히 높은 것으로 나타났다. 그러나 중앙아시아 출신의 어머니들은 한국어를 대부분 사용하면서 어머니 나라 말을 약간 사용하는 경우가 가장 많았고, 그 다음으로 한국어만 사용하는 경우가 많았다.

표 VI-41

학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어의 차이: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

구 분	한국어로만	한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라말 약간	한국어와 외국출신부모 나라 말 반반	한국어는 약간이고외국출신부모 나라 말이 대부분	외국출신부모 나라 말로만	잘 모르겠다	전체
한국	28(44.4)	10(15.9)	5(7.9)	6(9.5)	12(19.0)	2(3.2)	63(100.0)
중국한족	82(62.1)	29(22.0)	14(10.6)	7(5.3)	-	-	132(100.0)
중국조선족	227(79.4)	43(15.0)	15(5.2)	-	1(3)	-	286(100.0)
베트남	36(87.8)	2(4.9)	3(7.3)	-	-	-	41(100.0)
필리핀	234(63.2)	95(25.7)	27(7.3)	10(2.7)	2(5)	2(5)	370(100.0)
일본	233(48.5)	162(33.8)	64(13.3)	15(3.1)	3(6)	3(6)	480(100.0)
태국	34(65.4)	11(21.2)	6(11.5)	1(1.9)	-	-	52(100.0)
동남아시아	11(84.6)	1(7.7)	1(7.7)	-	-	-	13(100.0)
중앙아시아	13(31.7)	17(41.5)	8(19.5)	1(2.4)	1(2.4)	1(2.4)	41(100.0)
기타	11(50.0)	3(13.6)	5(22.7)	2(9.1)	-	1(4.5)	22(100.0)
전체	909(60.6)	373(24.9)	148(9.9)	42(2.8)	19(1.3)	9(6)	1,500(100.0)

$\chi^2 = 319.96^{***}$

*** $p < .001$

어머니의 출신국가에 따라 아버지와 어머니가 대화를 할 때 사용하는 언어에 차이가 있는지 살펴본 결과, 한국 출신 어머니들은 다른 나라 출신 어머니들에 비해 남편과 대화를 할 때 한국어로만 대화를 하는 비율이 현저히 낮은 것으로 나타났다. 또한 한국 출신 어머니들의 경우 한국어를 약간 사용하고 남편 나라 말을 대부분 사용하거나 남편 나라 말만 사용하는 비율이 다른 나라 출신 어머니들이 자신의 나라 말을 사용하는 비율에 비해 상당히 높게 나타났다. 어머니와 아버지가 대화를 할 때 한국어로만 대화를 하는 비율은 베트남 출신 어머니가 있는 가정에서 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로는 조선족, 태국, 동남아시아, 필리핀 등의 순서로 나타났다.

표 VI-42 아버지와의 대화 시 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

구 분	한국어로만	한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라말 약간	한국어와 외국출신부모 나라말 반반	한국어는 약간이고 외국출신부모 나라말이 대부분	외국출신부모 나라 말로만	기타	잘 모르겠다	전체
한국	30(47.6)	6(9.5)	11(17.5)	7(11.1)	7(11.1)	2(3.2)	-	63(100.0)
중국한족	98(76.0)	17(13.2)	7(5.4)	4(3.1)	-	2(1.6)	1(8)	129(100.0)
중국조선족	255(91.4)	17(6.0)	4(1.4)	-	-	2(7)	1(4)	279(100.0)
베트남	39(95.1)	1(2.4)	1(2.4)	-	-	-	-	41(100.0)
필리핀	300(83.6)	25(7.0)	14(3.9)	4(1.1)	4(1.1)	10(2.8)	2(6)	359(100.0)
일본	368(77.6)	75(15.8)	21(4.4)	3(6)	3(6)	1(2)	3(6)	474(100.0)
태국	44(86.3)	4(7.8)	3(5.9)	-	-	-	-	51(100.0)
동남아시아	11(84.6)	-	1(7.7)	-	-	1(7.7)	-	13(100.0)
중앙아시아	31(75.7)	6(14.6)	1(2.4)	-	1(2.4)	2(4.9)	-	41(100.0)
기타	14(70.0)	2(10.0)	1(5.0)	-	1(5.0)	2(10.0)	-	20(100.0)
전체	1,190(81.0)	153(10.4)	64(4.4)	18(1.2)	16(1.1)	22(1.5)	7(5)	1,470(100.0)

$\chi^2 = 235.60^{***}$
 $***p < .001$

③ 어머니의 출신국가별 다문화가정 학생의 한국어 및 외국출신부모 나라의 언어 능력 어머니의 출신국가에 따라 다문화가정의 학생이 자신의 한국어 능력을 어떻게 지각하고 있는지 살펴본 결과, 다문화가정 학생의 한국어 능력은 어머니의 출신국가에 따라 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 영역에서 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

표 VI-43 학생의 한국어 능력: 어머니의 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=37)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
말하기	3.68 (.56)	3.62 (.62)	3.71 (.51)	3.73 (.45)	3.65 (.51)	3.59 (.57)	3.65 (.52)	3.62 (.51)	3.61 (.70)	3.73 (.55)	3.64 (.55)	1.29
쓰기	3.42 (.73)	3.47 (.77)	3.59 (.62)	3.61 (.63)	3.52 (.61)	3.47 (.65)	3.62 (.57)	3.62 (.51)	3.44 (.81)	3.32 (.84)	3.51 (.66)	1.53
읽기	3.57 (.64) _{ab}	3.58 (.69) _{ab}	3.66 (.57) _{ab}	3.71 (.51) _a	3.61 (.58) _{ab}	3.54 (.61) _{ab}	3.62 (.49) _{ab}	3.69 (.48) _{ab}	3.51 (.84) _{ab}	3.41 (.85) _b	3.59 (.61)	1.40
듣기	3.63 (.55)	3.68 (.61)	3.74 (.48)	3.71 (.46)	3.64 (.56)	3.63 (.56)	3.69 (.51)	3.62 (.51)	3.59 (.74)	3.68 (.57)	3.66 (.55)	1.21

Duncan: a)b

다문화가정 학생이 한국어 외에 사용할 수 있는 언어가 있는지를 어머니의 출신국가별로 살펴본 결과, 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 중앙아시아와 한국출신 어머니 가정의 학생들 중 한국어 외에 사용할 수 있는 언어가 있다고 응답한 학생은 80% 이상으로 가장 많았고, 그 다음으로는 일본 어머니 가정의 학생들이 한국어 외에 사용할 수 있는 언어가 있다고 응답한 비율이 높은 것으로 나타났다. 반면, 베트남, 필리핀, 중국 한족, 중국 조선족, 동남아시아, 태국 출신 어머니 가정의 학생들은 한국어 외에 사용할 수 있는 다른 언어가 있다고 응답한 비율이 상대적으로 낮은 것을 볼 수 있다.

표 VI-44 한국어 외에 사용할 수 있는 언어 여부: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

구 분	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부		
	예	아니오	전체
한국	52(80.0)	13(20.0)	65(100.0)
중국 한족	71(53.8)	61(46.2)	132(100.0)
중국 조선족	153(53.5)	133(46.5)	286(100.0)
베트남	19(46.3)	22(53.7)	41(100.0)
필리핀	188(50.8)	182(49.2)	370(100.0)
일본	304(63.3)	176(36.7)	480(100.0)
태국	29(55.8)	23(44.2)	52(100.0)
동남아시아	7(53.8)	6(46.2)	13(100.0)
중앙아시아	34(82.9)	7(17.1)	41(100.0)
기타	12(54.5)	10(45.5)	22(100.0)
전체	869(57.9)	633(42.1)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 42.71^{***}$

*** $p < .001$

어머니의 출신국가에 따라 다문화가정의 학생이 외국인 아버지를 나라의 언어를 얼마나 잘 한다고 생각하는지 살펴본 결과, 아버지 나라의 언어를 사용하는 능력은 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 전 영역에서 어머니의 출신국가에 따른 유의미한 차이가 발견되지 않았다.

표 VI-45 학생의 아버지나라 언어능력: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=2)	베트남 (N=1)	필리핀 (N=2)	일본 (N=3)	중앙 아시아 (N=1)	기타 (N=2)	합계 (N=76)	F
말하기	2.62 (1.00)	2.00 (1.41)	4.00 (.00)	2.00 (.00)	3.00 (1.00)	4.00 (.00)	2.50 (2.12)	2.63 (1.02)	.93
쓰기	2.17 (1.02)	2.50 (2.12)	4.00 (.00)	1.50 (.71)	2.33 (1.53)	4.00 (.00)	2.50 (2.12)	2.22 (1.09)	1.12
읽기	2.35 (1.08)	2.50 (2.12)	4.00 (.00)	1.50 (.71)	2.33 (1.53)	4.00 (.00)	2.50 (2.12)	2.38 (1.13)	.89
듣기	2.63 (1.05)	2.50 (2.12)	4.00 (.00)	2.50 (.71)	2.67 (1.16)	4.00 (.00)	2.50 (2.12)	2.66 (1.08)	.53

외국인 어머니의 출신국가에 따라 다문화가정의 학생이 어머니 나라의 언어를 얼마나 잘 한다고 생각하는지를 조사한 결과는 다음과 같다. 외국인 어머니 나라의 언어를 사용하는 능력은 말하기, 듣기, 쓰기 영역에서 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 어머니가 기타 국가 출신인 경우, 학생의 어머니 나라 말하기 능력이 가장 높은 것으로 나타났으며, 이들은 중국의 조선족, 베트남, 필리핀 어머니를 둔 학생들에 비해 유의미하게 높은 것으로 볼 수 있다. 외국인 어머니 나라의 언어 듣기 능력은 기타 국가 출신 어머니들의 자녀가 가장 높았으며, 이는 필리핀, 베트남 출신 어머니를 가진 학생들에 비해 유의미하게 높은 수준이었다. 베트남, 필리핀 출신 어머니의 자녀들은 말하기, 듣기, 쓰기 등 외국인 어머니 나라의 언어를 사용하는 능력 전반에 걸쳐 다른 국가 출신 어머니의 자녀들에 비해 가장 낮은 수준을 나타냈다

표 VI-46 학생의 어머니나라 언어능력: 어머니의 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	중국 한족 (N=131)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=478)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,434)	F
말하기	2.40 (1.02) _{ab}	2.31 (1.12) _b	2.20 (1.17) _b	2.12 (.95) _b	2.49 (.92) _{ab}	2.40 (.98) _{ab}	2.46 (1.13) _{ab}	2.54 (1.00) _{ab}	2.82 (1.18) _a	2.35 (1.01)	4.76***
쓰기	2.04 (1.08)	2.09 (1.13)	1.93 (1.03)	1.88 (.95)	2.13 (.99)	1.90 (1.05)	2.15 (1.14)	2.07 (1.08)	2.32 (1.25)	2.04 (1.03)	2.14*
읽기	2.17 (1.11) _{ab}	2.19 (1.13) _{ab}	2.05 (1.09) _b	2.01 (.99) _b	2.22 (1.00) _{ab}	2.02 (1.09) _b	2.15 (1.14) _{ab}	2.22 (1.08) _{ab}	2.59 (1.30) _a	2.15 (1.05)	1.79
듣기	2.43 (1.12) _{ab}	2.34 (1.13) _{ab}	2.15 (1.11) _b	2.21 (.97) _b	2.54 (.96) _{ab}	2.44 (.98) _{ab}	2.46 (1.05) _{ab}	2.63 (1.09) _{ab}	2.82 (1.22) _a	2.40 (1.03)	4.00***

* $p < .05$, *** $p < .001$, Duncan: a)b

④ 어머니의 출신국가별 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도

다문화가정 학생의 학교 성적이 어머니의 출신국가에 따라 차이가 있는지 살펴보았다. 국어, 수학, 사회 과목의 경우 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 성적의 차이를 나타내지 않은 반면, 영어와 과학 과목은 유의미한 차이를 보였다. 특히 영어 과목은 동남아시아 어머니들의 자녀가 가장 성적이 좋은 것으로 나타났으며, 베트남, 중국 한족, 일본 어머니들의 자녀가 가장 낮게 나타났다. 과학 과목의 경우 중앙아시아 어머니들의 자녀가 태국 어머니들의 자녀에 비해 성적이 좋은 것으로 나타났다. 이러한 성적에 대한 만족도는 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 VI-47 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
국어	3.74 (.92)	3.63 (.92)	3.74 (.86)	3.76 (.86)	3.71 (.90)	3.71 (.84)	3.73 (.91)	3.85 (.56)	3.98 (.82)	3.86 (.71)	3.72 (.87)	.69
영어	3.42 (1.31) _{abc}	2.99 (1.10) _c	3.28 (1.05) _{bc}	3.02 (1.19) _c	3.28 (1.15) _{bc}	2.95 (1.04) _c	3.35 (1.12) _{bc}	3.85 (.80) _a	3.63 (.97) _{ab}	3.32 (1.04) _{bc}	3.16 (1.10)	5.31***
수학	3.58 (1.04)	3.44 (1.04)	3.57 (1.02)	3.63 (1.14)	3.36 (1.07)	3.51 (1.00)	3.31 (1.09)	3.31 (.75)	3.76 (.80)	3.59 (1.14)	3.48 (1.03)	1.60
사회	3.20 (.89) _{ab}	3.18 (.95) _{ab}	3.09 (.96) _{ab}	3.00 (.95) _{ab}	3.08 (.92) _{ab}	3.06 (.95) _{ab}	2.90 (1.11) _b	3.38 (.51) _a	3.39 (.92) _a	3.45 (1.14) _a	3.10 (.95)	1.54
과학	3.55 (.90) _{ab}	3.54 (.97) _{ab}	3.54 (1.01) _{ab}	3.41 (.87) _{ab}	3.33 (.95) _{ab}	3.41 (.96) _{ab}	3.21 (1.02) _b	3.38 (1.04) _{ab}	3.76 (.94) _a	3.64 (1.22) _{ab}	3.44 (.97)	2.04*
성적 만족도	2.29 (.70) _a	2.17 (.70) _a	2.14 (.74) _a	2.17 (.74) _a	2.14 (.70) _a	2.16 (.71) _a	2.12 (.70) _a	1.77 (.60) _b	2.10 (.66) _a	2.09 (.53) _a	2.15 (.71)	.81

* $p < .05$, *** $p < .001$, Duncan: a)b)c

⑤ 어머니의 출신국가별 학교 공부 시 가장 어려운 점과 장래에 희망하는 직업

다문화가정의 학생들이 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점이 무엇인지와 장래에 어떤 직업을 갖고 싶어 하는지를 어머니의 출신국가별로 나누어 알아보았다. 다문화가정 학생들은 학교공부를 하는데 가장 어려운 점에 대해 대부분의 경우 별 어려움이 없다고 응답하였으나, 어려움이 있는 경우 그 세부적인 내용은 어머니의 출신국가별로 차이가 있었다. 한국 어머니 가정의 학생들은 선생님께서 말하시는 내용을 알아듣기 어렵다고 응답한 경우가 가장 많았고, 그 다음으로는 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다고 응답하였다. 반면 중국 한족 어머니 가정 학생은 공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없어 어렵다고 응답한 경우가 가장 많고, 그 다음으로 생각을 글로 나타내는 것과 공부시간에 의견을 말하는 것이 어렵다고 응답하였다. 중국 조선족 어머니 가정 학생은 책의

내용을 이해하는 것이 가장 어렵고, 생각을 글로 나타내는 것과 공부시간에 의견을 말하는 것이 어렵다고 하였다. 베트남, 필리핀, 일본 어머니 가정의 학생들은 생각을 글로 나타내는 것과 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다고 응답하였고, 동남아시아 어머니 가정의 경우 책의 내용을 이해하는 것이, 중앙아시아 어머니 가정의 경우 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다고 응답하였다.

표 VI-48 학교 공부 시 가장 어려운 점: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

구 분	공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다	내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다	선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다	공부 시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다	책의 내용을 이해하는 것이 어렵다	별 어려움이 없다	기타	전체
한국	2(3.1)	6(9.2)	7(10.8)	1(1.5)	2(3.1)	47(72.3)	-	65(100.0)
중국한족	9(6.8)	8(6.1)	6(4.5)	8(6.1)	5(3.8)	96(72.7)	-	132(100.0)
중국조선족	7(2.4)	21(7.3)	13(4.5)	16(5.6)	25(8.7)	202(70.6)	2(.7)	286(100.0)
베트남	3(7.3)	6(14.6)	3(7.3)	2(4.9)	6(14.6)	21(51.2)	-	41(100.0)
필리핀	17(4.6)	45(12.2)	21(5.7)	28(7.6)	35(9.5)	220(59.5)	4(1.1)	370(100.0)
일본	4(8)	49(10.2)	27(5.6)	23(4.8)	31(6.5)	342(71.3)	4(8)	480(100.0)
태국	5(9.6)	3(5.8)	5(9.6)	1(1.9)	4(7.7)	34(65.4)	-	52(100.0)
동남아시아	-	1(7.7)	-	2(15.4)	-	10(76.9)	-	13(100.0)
중앙아시아	-	5(12.2)	2(4.9)	1(2.4)	1(2.4)	32(78.0)	-	41(100.0)
기타	-	2(9.1)	1(4.5)	1(4.5)	1(4.5)	16(72.7)	1(4.5)	22(100.0)
전체	47(3.1)	146(9.7)	85(5.7)	83(5.5)	110(7.3)	1020(67.9)	11(.7)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 81.123^{***}$

*** $p < .001$

다문화가정의 학생들은 장래에 어떤 직업을 갖고 싶은지에 대해 어머니의 출신국가에 따라 차이를 나타냈는데, 동남아시아 지역 출신의 어머니 가정 학생들을 제외한 나머지 국가에서는 돈을 많이 벌 수 있는 직업을 갖고 싶다고 응답한 학생이 가장 많았다. 그 다음으로 한국은 다른 사람의 존경을 받거나 다른 사람을 돕는 직업을, 중국, 필리핀, 일본, 태국은 다른 사람을 돕는 직업을, 베트남은 다른 사람에게 존경을 받는 직업을 선호하였고, 중앙아시아 지역 어머니 가정 학생의 경우 다른 사람들을 돕는 직업과 더불어 인기를 얻을 수 있는 직업을 선호한 것으로 나타났다. 동남아시아 지역 어머니들의 자녀들은 다른 사람을 돕는 직업 다음으로 나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업을 선호하는 것으로 나타났다.

표 VI-49

학생이 희망하는 직업: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

구 분	돈을 많이 벌 수 있는 직업	다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업	나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업	인기를 얻을 수 있는 직업	다른 사람들을 돕는 직업	기타	전체
한국	22(33.8)	13(20.0)	4(6.2)	9(13.8)	13(20.0)	4(6.2)	65(100.0)
중국한족	45(34.1)	20(15.2)	20(15.2)	12(9.1)	27(20.5)	8(6.1)	132(100.0)
중국조선족	92(32.2)	52(18.2)	44(15.4)	38(13.3)	53(18.5)	7(2.4)	286(100.0)
베트남	12(29.3)	8(19.5)	6(14.6)	7(17.1)	7(17.1)	1(2.4)	41(100.0)
필리핀	141(38.2)	55(14.9)	42(11.4)	49(13.3)	66(17.9)	16(4.3)	369(100.0)
일본	141(29.4)	93(19.4)	63(13.1)	49(10.2)	101(21.0)	33(6.9)	480(100.0)
태국	21(40.4)	6(11.5)	11(21.2)	5(9.6)	9(17.3)	-	52(100.0)
동남아시아	2(15.4)	1(7.7)	3(23.1)	1(7.7)	4(30.8)	2(15.4)	13(100.0)
중앙아시아	11(26.8)	6(14.6)	1(2.4)	8(19.5)	8(19.5)	7(17.1)	41(100.0)
기타	10(45.5)	-	5(22.7)	4(18.2)	1(4.5)	2(9.1)	22(100.0)
전체	497(33.1)	254(16.9)	199(13.3)	182(12.1)	289(19.3)	80(5.3)	1,501(100.0)

$\chi^2 = 67.84^{**}$

** $p < .01$

(2) 이중문화경험

① 어머니의 출신국가별 국가 정체성, 문화적응 스트레스, 이중문화수용태도

어머니의 출신국가에 따라 다문화가정의 학생들이 자신의 국가에 대한 정체성을 어떻게 인식하고, 우리나라 문화에 적응하는데 받는 스트레스의 정도와 한국과 외국출신부모 나라의 문화를 수용하는 정도를 살펴보았다. 다문화가정의 학생들이 자신을 어느 나라 사람으로 인식하고 있는지를 어머니의 출신국가별로 살펴본 결과 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났는데, 한국 어머니 가정의 학생들은 자신을 한국 사람이라고 인식하기보다 한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라의 사람이기도 하다고 인식한 비율이 더 높은 것으로 나타났다. 반면, 베트남, 필리핀, 중국 조선족, 중국 한족, 태국 출신의 어머니 가정의 학생 등 대부분의 경우는 자신을 한국 사람이라고 인식하는 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-50 학생의 국적에 대한 인식: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

구 분	한국사람	외국출신부모 나라사람	한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라 사람이기도 하다	어느 나라 사람인지 잘 모르겠다	기타	전체
한국	26(40.0)	5(7.7)	30(46.2)	2(3.1)	2(3.1)	65(100.0)
중국한족	107(81.1)	6(4.5)	17(12.9)	2(1.5)	-	132(100.0)
중국조선족	243(85.0)	3(1.0)	37(12.9)	3(1.0)	-	286(100.0)
베트남	38(92.7)	-	2(4.9)	1(2.4)	-	41(100.0)
필리핀	318(85.9)	6(1.6)	40(10.8)	6(1.6)	-	370(100.0)
일본	282(58.8)	14(2.9)	168(35.0)	14(2.9)	2(4)	480(100.0)
태국	41(78.8)	2(3.8)	9(17.3)	-	-	52(100.0)
동남아시아	9(69.2)	1(7.7)	3(23.1)	-	-	13(100.0)
중앙아시아	27(65.9)	6(14.6)	8(19.5)	-	-	41(100.0)
기타	12(54.5)	2(9.1)	7(31.8)	-	1(4.5)	22(100.)
전체	1103(73.4)	45(3.0)	321(21.4)	28(1.9)	5(3)	1,502(100.)

$\chi^2 = 214.373^{***}$

*** $p < .001$

다문화가정 학생이 한국에 대해 자신의 감정을 어느 정도 개입하고 있는지를 살펴본 국가정체성의 경우, 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있었는데, 특히 동남아시아 출신 어머니 가정의 학생들이 한국의 성공과 한국에 대한 관심, 한국에 대한 이미지 등에 자신의 감정을 가장 많이 개입시키고 있었으며, 이는 태국이나 일본 어머니들에 비해 유의미하게 높은 수준인 것으로 나타났다. 다문화가정 학생으로 우리 문화에 적응하는데 갖는 스트레스는 동남아시아 출신 어머니 가정의 학생들에 비해 필리핀, 태국, 한국, 조선 한족, 베트남, 일본 출신 등 대부분의 경우에서 높게 나타났다. 한국문화와 외국출신부모 나라의 문화를 수용하는 태도는 베트남, 중국 조선족 출신 어머니 가정의 학생들에 비해 동남아시아 출신 어머니 가정의 학생들이 가장 높은 것으로 나타났다. 동남아시아 출신 어머니가 있는 가정의 학생들은 어머니 나라의 문화와 한국 문화에 대한 수용능력이 높고, 우리나라 문화에 적응하는데 스트레스도 가장 적게 받고 있으며, 한국과 자신을 동일시하고 있는 정도가 가장 높은 것으로 나타났다.

표 VI-51 문화적응스트레스, 국가정체성, 이중문화수용태도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
국가 정체성	10.68 (2.26) _{ab}	10.90 (2.44) _{ab}	10.88 (2.79) _{ab}	10.44 (2.84) _{ab}	10.59 (2.76) _{ab}	10.25 (2.57) _b	10.06 (2.47) _b	11.62 (3.12) _a	11.22 (2.72) _{ab}	10.41 (2.56) _{ab}	10.57 (2.66)	2.22*
문화적응 스트레스	14.75 (3.41) _a	14.58 (4.15) _a	13.98 (3.63) _{ab}	14.56 (4.10) _a	14.89 (3.97) _a	14.43 (3.51) _a	14.83 (4.29) _a	12.62 (2.43) _b	13.51 (3.64) _{ab}	14.82 (3.71) _a	14.47 (3.76)	1.85
이중문화 수용태도	29.09 (4.16) _{ab}	28.62 (3.64) _{ab}	28.48 (4.15) _b	28.54 (4.53) _b	29.12 (4.42) _{ab}	29.06 (3.89) _{ab}	28.92 (3.49) _{ab}	30.54 (4.65) _a	30.17 (3.92) _{ab}	29.14 (3.83) _{ab}	28.95 (4.08)	1.31

* $p < .05$, Duncan: a>b

② 어머니의 출신국가별 외국출신부모 나라 방문 및 외국에 거주하는 친척방문 여부
다문화가정의 학생들이 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있는지를 어머니의 출신국가에 따라 살펴본 결과, 방문경험이 있는 학생들이 더 많은 것으로 나타났다. 특히 태국, 일본, 한국, 필리핀 출신의 어머니가 있는 가정은 80%이상의 학생들이 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있다고 응답한 반면, 베트남 출신 어머니 가정의 학생들은 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있다고 응답한 비율이 상대적으로 낮았다.

표 VI-52 외국출신부모 나라 방문 경험 여부: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

구 분	방문경험 있음	방문경험 없음	전체
한국	56(86.2)	9(13.8)	65(100.0)
중국 한족	105(79.5)	27(20.5)	132(100.0)
중국 조선족	221(77.3)	65(22.7)	286(100.0)
베트남	21(51.2)	20(48.8)	41(100.0)
필리핀	308(83.2)	62(16.8)	370(100.0)
일본	430(89.6)	50(10.4)	480(100.0)
태국	47(90.4)	5(9.6)	52(100.0)
동남아시아	9(69.2)	4(30.8)	13(100.0)
중앙아시아	32(78.0)	9(22.0)	41(100.0)
기타	17(77.3)	5(22.7)	22(100.0)
전체	1,246(83.0)	256(17.0)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 57.19^{***}$

*** $p < .001$

어머니의 출신국가에 따라 다문화가정 학생들이 외국출신부모 나라를 방문한 횟수는 유의미한 차이가 있었는데, 일본 어머니 가정의 학생들이 가장 높고, 그 다음으로는 한국과 중국 한족 출신의 어머니 가정 학생들이 외국출신부모 나라를 많이 방문한 것으로 나타났고, 상대적으로 필리핀이나 베트남 출신 어머니 가정의 학생들은 외국출신부모 나라를 방문한 횟수가 적은 것으로 나타났다. 그러나 한국과 일본, 중국 한족 어머니의 가정의 경우 방문횟수의 편차가 큰 것을 볼 때 외국출신부모 나라 방문 횟수에 영향을 미치는 다른 요인들이 있을 수 있음을 고려해야 할 필요가 있다.

표 VI-53 외국출신부모 나라 방문 횟수, 관심 정도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
외국출신부 모 나라 방문 횟수	4.23 (4.18)	4.10 (6.29)	2.81 (2.42)	2.76 (2.14)	2.66 (1.85)	4.78 (4.88)	3.30 (2.35)	3.00 (2.18)	3.66 (2.84)	3.06 (2.97)	3.67 (3.96)	8.07***
외국출신부 모 나라에 대한 관심	3.97 (1.02) _a	3.53 (0.98) _b	3.52 (1.01) _b	3.41 (0.95) _b	3.45 (0.95) _b	3.71 (0.84) _{ab}	3.48 (0.98) _b	3.85 (0.99) _{ab}	3.68 (0.93) _{ab}	3.41 (1.05) _b	3.59 (0.94)	3.58***

*** $p < .001$, Duncan: a)b

외국에 거주하고 있는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 적이 있는지 알아본 결과, 외국에 거주하고 있는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 경험이 있는 경우가 대부분 더 많은 것으로 나타났다. 그러나 이러한 특성은 어머니의 출신국가에 따라 약간의 차이가 있는데, 중앙아시아 출신 어머니 가정의 경우 외국출신부모 가족이 한국을 방문한 비율이 가장 높았으며, 그 다음으로는 중국 조선족과 중국 한족 어머니 가정의 순이었다. 반면, 베트남의 경우에는 외국출신부모 가족이 한국을 방문한 적이 없다고 응답한 쪽이 더 많았다.

표 VI-54 외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국방문여부: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

구 분	방문경험 있음	방문경험 없음	외국에 살고 있는 가족 없음	전체
한국	41(63.1)	22(33.8)	2(3.1)	65(100.0)
중국 한족	95(72.0)	35(26.5)	2(1.5)	132(100.0)
중국 조선족	223(78.0)	58(20.3)	5(1.7)	286(100.0)
베트남	14(34.1)	25(61.0)	2(4.9)	41(100.0)
필리핀	194(52.4)	174(47.0)	2(5)	370(100.0)
일본	251(52.3)	224(46.7)	5(1.0)	480(100.0)
태국	32(61.5)	19(36.5)	1(2.0)	52(100.0)
동남아시아	7(53.8)	6(46.2)	-	13(100.0)
중앙아시아	38(92.7)	3(7.3)	-	41(100.0)
기타	12(54.5)	10(45.5)	-	22(100.0)
전체	907(60.4)	576(38.3)	19(1.3)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 109.85^{***}$

*** $p < .001$

(3) 신체 및 심리적 특성

① 어머니의 출신국가별 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감,

다문화가정 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기와 자아존중감을 어머니의 출신국가에 따라 살펴보았다. 다문화가정 학생들의 건강상태는 어머니의 출신국가에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. 자신의 외모에 대해 어느 정도 만족하는지를 살펴본 신체만족도는 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있었는데, 기타 국가 출신의 어머니 자녀들의 신체만족도가 중국, 베트남, 필리핀, 일본, 태국 출신 어머니 가정의 자녀들에 비해 높은 것을 볼 수 있다.

다문화가정 학생들의 성취동기는 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있었는데, 한국, 동남아시아, 중앙아시아, 기타 지역 출신의 어머니 가정의 자녀들의 성취동기가 특히 높은 것으로 나타났으며, 베트남 어머니 가정의 학생들은 상대적으로 가장 낮았다. 자아존중감의 경우에는 유의미한 차이는 없었으나, 동남아시아 지역 출신 어머니들의 자녀들이 가장 높고, 베트남과 필리핀 출신 어머니들의 자녀들의 자아존중감이 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-55 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
건강상태	1.48 (.59)	1.62 (.65)	1.65 (.70)	1.76 (.70)	1.68 (.60)	1.72 (.63)	1.60 (.53)	1.62 (.51)	1.59 (.55)	1.68 (.78)	1.67 (.64)	1.39
신체만족도	18.38 (3.08) _{ab}	17.48 (2.82) _b	17.30 (3.12) _b	17.51 (3.08) _b	17.35 (3.04) _b	17.64 (2.79) _b	17.50 (3.49) _b	18.23 (2.20) _{ab}	18.34 (3.15) _{ab}	19.14 (2.59) _a	17.56 (2.98)	2.14*
성취동기	21.12 (3.06) _a	20.18 (3.86) _{ab}	20.56 (3.87) _{ab}	19.34 (3.89) _b	20.05 (3.85) _{ab}	20.12 (3.32) _{ab}	20.17 (3.51) _{ab}	21.46 (3.82) _a	21.39 (3.09) _a	21.27 (3.13) _a	20.28 (3.63)	1.94*
자아존중감	13.05 (2.03) _{ab}	12.64 (2.12) _{ab}	12.73 (2.28) _{ab}	12.22 (2.02) _b	12.30 (2.18) _b	12.49 (2.22) _{ab}	12.60 (2.09) _{ab}	13.54 (2.03) _a	12.80 (1.95) _{ab}	13.14 (2.27) _{ab}	12.55 (2.20)	1.82

* $p < .05$, Duncan: a)b

② 어머니의 출신국가별 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식

다문화가정 어머니의 출신국가별로 학생들이 스트레스를 받았을 때 회복하는 능력인 자아탄력성과 삶에 대한 만족도, 거주지역에 대한 인식을 분석해본 결과, 자아탄력성은 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있었으나, 삶의 만족도와 거주지역에 대한 인식은 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 출신국가별로 차이를 살펴보면 학생의 자아탄력성은 동남아시아 지역 출신의 어머니를 둔 학생들이 가장 높은 것으로 나타났으며, 필리핀 출신 어머니 가정의 자녀들이 가장 낮은 것으로 나타났다. 삶의 만족도 역시 동남아시아 지역 출신의 어머니를 비롯하여 한국 출신 어머니 가정의 자녀들이 높은 편이었고, 태국, 중국 한족, 일본과 베트남 출신 어머니 가정의 자녀들이 낮은 편에 속하였다.

표 VI- 56 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
자아 탄력성	42.58 (5.33) _{abc}	40.28 (6.69) _{bc}	41.36 (6.66) _{abc}	40.73 (6.80) _{abc}	40.12 (6.54) _c	40.35 (6.38) _{bc}	41.02 (7.86) _{abc}	43.77 (6.11) _a	41.83 (6.64) _{abc}	43.41 (7.86) _{ab}	40.72 (6.58)	2.34*
삶의 만족도	9.86 (1.53) _{ab}	9.61 (1.86) _b	9.77 (1.83) _{ab}	9.68 (1.86) _b	9.75 (1.80) _{ab}	9.67 (1.69) _b	9.60 (2.00) _b	10.23 (1.36) _{ab}	9.78 (1.46) _{ab}	10.55 (1.41) _a	9.73 (1.76)	.88
거주지역에 대한 인식	17.77 (2.87)	18.33 (2.67)	18.28 (2.95)	18.24 (3.08)	18.28 (2.81)	18.08 (2.91)	18.20 (2.75)	18.69 (1.75)	18.61 (3.30)	18.91 (2.60)	18.22 (2.87)	.61

* $p < .05$, Duncan: a)b)c

(4) 사회적 관계와 학교생활

① 어머니의 출신국가별 부모에 대한 생각

다문화가정 학생이 부모에 대해 어떻게 생각하는지를 어머니의 출신국가에 따라 분석한 결과, 한국 어머니 가정의 학생들이 아버지를 가장 자랑스럽게 생각하는 것으로 나타났고, 태국 출신 어머니 가정의 학생들이 아버지를 가장 덜 자랑스럽게 생각하는 것으로 나타났다. 그렇지만, 이들의 평균은 모두 보통 수준을 넘었으며, 어머니의 출신국가에 따른 차이가 유의미하지는 않았다.

어머니에 대해서는 한국 어머니 가정의 자녀들이 가장 어머니를 자랑스러워하는 것으로 나타났지만, 어머니에 대한 생각은 평균적으로 자랑스럽게 생각하는 것 이상으로 나타나 다문화가정의 학생들이 자신의 부모에 대해 상당히 긍정적인 생각을 가지고 있음을 볼 수 있었다.

표 VI-57 부모에 대한 생각: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N= 1,502)	F
아버지에 대한 생각	4.29 (0.88) _a	4.00 (0.85) _{ab}	3.92 (1.08) _{ab}	4.02 (0.76) _{ab}	3.92 (0.89) _{ab}	3.98 (0.87) _{ab}	3.73 (1.07) _b	3.85 (1.28) _{ab}	4.10 (0.92) _{ab}	4.05 (1.05) _{ab}	3.9 7(0.93)	1.62
어머니에 대한 생각	4.43 (0.68)	4.12 (0.86)	4.33 (0.77)	4.05 (0.84)	4.15 (0.83)	4.19 (0.75)	4.17 (0.86)	4.15 (0.80)	4.34 (0.76)	4.09 (1.02)	4.21 (0.80)	2.13*

* $p < .05$, Duncan: a)b

② 어머니의 출신국가별 양육태도

다문화가정 학생들이 부모의 양육태도를 어떻게 지각하고 있는지를 알아보기 위해 부모가 학생들의 생활을 잘 감독하고 있는지와 방임하고 있는지의 두 가지 차원으로 나누어 어머니의 출신국가별로 분석해 본 결과, 부모의 양육태도는 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 부모의 양육태도 중 감독의 차원에서 볼 때, 한국과 동남아시아 지역 출신 어머니 가정의 자녀들이 부모로부터 생활을 가장 잘 관리 감독받고 있다고 지각한 반면, 필리핀 출신 어머니 가정의 자녀들은 부모로부터 감독을 가장 덜 받고 있다고 이 가장 덜 이루어지고 있음을 볼 수 있다. 방임의 차원에서는 태국, 필리핀, 베트남, 기타지역 출신 어머니 가정이 가장 자녀를 방임하고 있는 것으로 나타났으며, 동남아시아 지역 출신 어머니가 있는 가정에서 이러한 방임이 가장 적게 이루어지고 있었다.

표 VI-58 학생이 지각한 부모의 양육태도: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
부모의 양육태도-감독	10.18 (1.93) _a	9.67 (1.99) _{ab}	9.75 (1.97) _{ab}	9.44 (2.39) _{ab}	9.12 (2.01) _b	9.60 (1.85) _{ab}	9.65 (1.84) _{ab}	10.08 (1.66) _a	9.98 (2.04) _{ab}	10.05 (1.91) _{ab}	9.56 (1.97)	3.66***
부모의 양육태도-방임	8.40 (3.16) _{ab}	8.48 (3.07) _{ab}	8.85 (3.29) _{ab}	9.10 (3.11) _a	9.35 (3.09) _a	8.60 (2.79) _{ab}	9.65 (3.07) _a	7.54 (2.15) _b	8.56 (2.70) _{ab}	9.18 (3.55) _a	8.86 (3.04)	2.65**

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b

③ 어머니의 출신국가별 가족, 교사, 친구의 지지

다문화가정의 학생들이 가족, 교사, 친구들로부터 어느 정도 지지를 받고 있는지 어머니의 출신국가에 따른 차이를 비교해본 결과, 교사나 친구들로부터 받는 지지의 정도는 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 가족으로부터 받는 지지는 어머니의 출신국가에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 가족으로부터 받는 지지는 동남아시아와 기타 지역 출신 어머니가 있는 가정의 자녀가 가장 많이 받는 것으로 나타났으며, 필리핀 출신 어머니가 있는 가정의 자녀가 가족으로부터 지지를 가장 덜 받고 있는 것으로 나타났다.

표 VI-59 국가별 가족, 교사, 친구의 지지: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
가족의 지지	23.34 (3.56) _{ab}	22.31 (3.85) _{ab}	22.79 (4.10) _{ab}	22.49 (3.89) _{ab}	21.72 (4.11) _b	22.31 (3.97) _{ab}	22.40 (3.82) _{ab}	23.85 (3.18) _a	23.15 (3.52) _{ab}	23.86 (3.83) _a	22.37 (3.99)	2.61**
교사의 지지	23.17 (5.13)	22.1 5(5.17)	22.03 (5.61)	22.24 (5.78)	22.10 (5.07)	21.97 (5.21)	22.00 (6.03)	24.54 (6.55)	22.98 (5.56)	22.09 (6.10)	22.14 (5.32)	.75
친구의 지지	28.45 (5.48)	26.16 (6.31)	26.49 (6.29)	26.76 (5.76)	26.38 (6.47)	26.70 (6.08)	25.88 (6.89)	28.54 (6.98)	28.83 (5.15)	27.05 (5.96)	26.66 (6.23)	1.59

** $p < .01$, Duncan: a)b

④ 어머니의 출신국가별 학생의 친한 친구 수, 집단괴롭힘 피해경험

어머니의 출신국가에 따라 다문화가정 학생의 친한 친구 수와 학교에서 친구들 사이에 집단괴롭힘을 받은 경험이 어느 정도 있는지에 차이가 있는지 살펴본 결과, 학생의 친한 친구 수는 어머니의 출신국가에 따른 유의미한 차이를 나타내지 않았다. 학교에서 집단괴롭힘을 받은 경험이 있는지에 대해서는 어머니의 출신국가별로 차이가 있었는데, 특히 기타국가 출신 어머니 가정의 학생들이 집단괴롭힘의 피해를 가장 많이 경험한 반면, 동남아시아 출신 어머니 가정의 학생들의 경우 그 피해가 가장 적었다.

표 VI-60 학생의 친한 친구의 수, 건강상태: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N= 1,502)	F
친한 친구의수	13.17 (16.54)	11.37 (14.40)	12.63 (31.20)	11.17 (16.12)	11.08 (12.60)	10.53 (12.16)	10.77 (14.16)	9.77 (7.79)	10.44 (7.71)	14.82 (19.56)	11.33 (17.97)	.47
집단 괴롭힘 피해경험	7.37 (2.88) _{abc}	7.11 (2.18) _{abc}	7.07 (2.48) _{abc}	6.56 (1.21) _{bc}	7.32 (2.71) _{abc}	6.90 (2.25) _{abc}	7.63 (3.59) _{ab}	6.38 (0.65) _c	6.59 (1.30) _{bc}	7.91 (3.26) _a	7.09 (2.47)	1.85

Duncan: a)b)c

⑤ 어머니의 출신국가별 방과후 프로그램 참여 여부 및 학교생활적응

다문화가정의 학생들이 방과후 프로그램에 참여하고 있는지 여부와 학교생활에 잘 적응하고 있는지 여부를 어머니의 출신국가별로 나누어 살펴본 결과는 다음과 같다. 방과후프로그램에 참여하고 있는 비율은 일본과 태국, 중국 조선족, 중앙아시아 출신의 어머니들 자녀가 가장 높은 반면, 동남아시아 지역 출신 어머니의 자녀들은 방과후프로그램에 참여하지 않는 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-61 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

구 분	참여함	참여하지 않음	전체
한국	36(55.4)	29(44.6)	65(100.0)
중국 한족	66(50.0)	66(50.0)	132(100.0)
중국 조선족	195(68.2)	91(31.8)	286(100.0)
베트남	23(56.1)	18(43.9)	41(100.0)
필리핀	237(64.1)	133(35.9)	370(100.0)
일본	343(71.5)	137(28.5)	480(100.0)
태국	37(71.2)	15(28.8)	52(100.0)
동남아시아	6(46.2)	7(53.8)	13(100.0)
중앙아시아	27(65.9)	14(34.1)	41(100.0)
기타	14(63.6)	8(36.4)	22(100.0)
전체	984(65.5)	518(34.5)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 30.31^{***}$
*** $\alpha < .001$

어머니의 출신국가에 따라 다문화가정 학생들의 학습활동, 교우관계, 교사관계 등 학교생활적응에 차이가 있는지 분석한 결과, 학습활동과 교사관계는 유의미한 차이가 없었으나, 교우관계는 유의미한 차이가 있었다. 학습활동에 대한 적응 정도는 동남아시아 지역 출신 어머니 자녀들이 가장 높았으며, 베트남, 필리핀, 일본, 태국 출신 어머니 자녀들이 가장 낮았다. 교우관계의 경우 동남아시아와 중앙아시아 출신 어머니들의 자녀들이 가장 좋은 반면, 태국 출신 어머니 자녀들이 가장 낮은 것으로 나타났고, 교사와의 관계는 어머니의 출신국가에 따른 차이가 없이 비슷한 수준이었다.

표 VI-62 학교생활적응(학습활동, 교우관계, 교사관계): 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
학습활동	15.09 (2.16) _{ab}	14.81 (2.71) _{ab}	14.74 (2.53) _{ab}	14.07 (3.14) _b	14.38 (2.39) _b	14.58 (2.40) _b	14.60 (2.80) _b	15.85 (2.58) _a	15.07 (2.16) _{ab}	14.91 (2.52) _{ab}	14.62 (2.48)	1.60
교우관계	12.72 (1.80) _{ab}	12.08 (2.10) _{ab}	12.34 (2.14) _{ab}	12.27 (2.11) _{ab}	12.00 (2.19) _{ab}	12.16 (2.08) _{ab}	11.71 (2.70) _b	12.85 (2.34) _a	12.93 (2.10) _a	12.36 (2.08) _{ab}	12.19 (2.14)	1.96*
교사관계	15.92 (2.88)	15.53 (2.90)	15.59 (3.15)	15.78 (3.13)	15.53 (3.10)	15.43 (2.94)	15.06 (3.42)	16.23 (2.83)	15.78 (3.40)	15.32 (4.04)	15.53 (3.06)	0.47

* $p < .05$, Duncan: a)b

⑥ 어머니의 출신국가별 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른 여부
가족이나 친구, 교사 외에 사회적 지지를 제공해줄만한 성인이 있는지 여부를 알아보기 위해 학교 안이나 밖에서 다문화가정 학생에게 어려운 일이 생겼을 때 친구나 담임선생님 또는 가족 외에 도와주는 성인이 있는지를 알아보았다. 다문화가정 학생들은 대부분 학교 안이나 밖에서 고민이 있거나, 마음이 속상할 때, 친구들이 괴롭힐 때와 같은 어려운 일이 생겼을 때 가족이나 친구, 교사 외에 어려움을 알려거나 의논할만한 어른이 없다고 응답하였으며, 이는 어머니의 국가에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 VI-63 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

구 분	학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른 여부			학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른 여부		
	예	아니오	전체	예	아니오	전체
한국	17(26.2)	48(73.8)	65(100.0)	18(27.7)	47(72.3)	65(100.0)
중국 한족	29(22.0)	103(78.0)	132(100.0)	28(21.2)	104(78.8)	132(100.0)
중국 조선족	62(21.7)	224(78.3)	286(100.0)	65(22.7)	221(77.3)	286(100.0)
베트남	6(14.6)	35(85.4)	41(100.0)	5(12.2)	36(87.8)	41(100.0)
필리핀	95(25.7)	275(74.3)	370(100.0)	89(24.1)	281(75.9)	370(100.0)
일본	123(25.6)	357(74.4)	480(100.0)	111(23.1)	369(76.9)	480(100.0)
태국	18(34.6)	34(65.4)	52(100.0)	11(21.2)	41(78.8)	52(100.0)
동남아시아	1(7.7)	12(92.3)	13(100.0)	1(7.7)	12(92.3)	13(100.0)
중앙아시아	12(29.3)	29(70.7)	41(100.0)	11(26.8)	30(73.2)	41(100.0)
기타	6(27.3)	16(72.7)	22(100.0)	4(18.2)	18(81.8)	22(100.0)
전체	369(24.6)	1,133(75.4)	1,502(100.0)	343(22.8)	1,159(77.2)	1,502(100.0)
$\chi^2=9.98$			$\chi^2=6.46$			

어머니의 출신국가별 차이 요약

- 외국출신부모와 자녀 간, 부부 간 대화 시 한국어 사용 비율은 베트남 어머니들이 가장 높음.
- 자신을 한국인으로 인식하는 비율은 베트남, 필리핀, 중국 어머니의 자녀에게서 가장 높고, 한국 어머니 자녀가 가장 낮음
- 외국출신부모 나라 방문 경험이나 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험 등 이중문화경험은 베트남 출신 어머니 가정이 가장 낮음.
- 성취동기, 자아존중감, 자아탄력성 등 학생의 심리적 특성은 동남아시아 출신 어머니들의 자녀가

가장 높은 편이고, 필리핀이나 베트남 어머니의 자녀가 가장 낮음.

- 동남아시아 출신 어머니 가정은 부모양육태도가 좋고 가족의 지지가 가장 높은 반면, 필리핀 출신 어머니 가정이 가장 부정적임.
- 방과후 프로그램에 참여하는 비율은 일본, 태국 어머니 자녀가 높고, 동남아시아 출신 어머니 자녀가 가장 낮음.
- 집단괴롭힘 피해 경험은 동남아시아 출신 어머니 자녀가 가장 낮음.

2) 어머니의 교육수준에 따른 차이

먼저 다문화가정 학생의 어머니의 교육수준에 따라 아동의 언어 및 학습능력, 신체 및 심리적 특성, 이중문화경험, 그리고 사회적 관계와 학교생활의 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

(1) 언어 및 학습능력

① 어머니의 교육수준별 외국출신부모의 한국어 능력

아버지가 외국인인 가정의 경우, 어머니의 교육수준에 따라 아버지의 한국어 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과, 말하기 영역을 제외한 쓰기, 읽기, 듣기 영역에서는 어머니의 교육수준에 따라 아버지의 한국어 능력이 유의미한 차이가 나지 않는 것으로 나타났다. 한국어 말하기 능력은 어머니가 초등학교 졸업 이하거나 중학교 졸업 이하의 학력을 가지고 있는 가정의 외국인 아버지들이 대학원 재학 이상의 학력을 가지고 있는 가정의 외국인 아버지들에 비해 높은 것으로 나타났다.

표 VI-64 아버지의 한국어 능력: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교 이하 (N=2)	중학교 (N=4)	고등학교 (N=33)	대학교 (N=30)	대학원 이상 (N=5)	전체 (N=74)	F
말하기	3.50(.71) _a	4.00(.00) _a	3.09(.91) _{ab}	2.83(.87) _{ab}	2.20(.84) _b	2.99(.91)	2.91*
쓰기	2.50(.71) _{ab}	3.50(.58) _a	2.82(.98) _{ab}	2.63(.85) _{ab}	1.80(.84) _b	2.70(.93)	2.24
읽기	2.50(.71) _{ab}	3.75(.50) _a	3.00(.97) _{ab}	2.67(.92) _{ab}	2.40(1.14) _b	2.85(.96)	1.76
듣기	3.50(.71)	3.50(.58)	3.15(.91)	3.03(.93)	2.60(1.14)	3.09(.91)	.72

* $p < .05$, Duncan: a)b

어머니가 외국인인 가정의 경우, 어머니의 교육수준에 따라 한국어 능력에 어떠한 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 외국인 어머니들은 교육수준에 따라 한국어의 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 영역에서 모두 유의미한 차이를 나타냈다. 하위영역별로 살펴보면 대학원 재학 이상의 학력을 가진 외국인 어머니들이 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들에 비해 한국어 말하기 능력이 높은 것으로 나타났으며, 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들이 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들에 비해 한국어 쓰기 능력이 높은 것으로 나타났다. 한국어 읽기능력은 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들과 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니들에게서 높게 나타났다. 또한 중학교 졸업 이하, 고등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들과 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니들이 초등학교 졸업이하의 학력을 가진 어머니들에 비해 한국어 듣기 능력이 높은 것으로 나타났다.

표 VI-65 어머니의 한국어 능력: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교 이하 (N=28)	중학교 (N=117)	고등학교 (N=612)	대학교 (N=661)	대학원이상 (N=16)	전체 (N=1,434)	F
말하기	3.07(.60) _c	3.43(.67) _{ab}	3.29(.64) _{abc}	3.17(.57) _{bc}	3.50(.52) _a	3.24(.62)	7.09***
쓰기	2.68(.86) _b	3.11(.83) _a	3.00(.76) _{ab}	2.88(.67) _{ab}	2.94(.85) _{ab}	2.95(.73)	4.53**
읽기	2.89(.79) _b	3.29(.73) _a	3.14(.71) _{ab}	3.05(.63) _{ab}	3.25(.68) _a	3.11(.68)	4.47**
듣기	3.07(.66) _b	3.42(.65) _a	3.34(.63) _a	3.23(.61) _{ab}	3.50(.63) _a	3.30(.63)	4.94**

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b)c

② 어머니의 교육수준별 가족 대화 시 사용하는 언어

어머니의 학력에 따라 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용하는 언어에 차이가 있는지 살펴보았다. 어머니의 학력이 낮은 집단(초등학교, 중학교 졸업 이하)에서는 한국어로만 대화하는 비율이 현저히 높았으며, 외국출신부모 나라 말만 사용하여 대화를 하거나 외국출신부모 나라 말을 대부분 사용하여 대화를 하는 경우는 소수에 불과하였다. 그러나 어머니의 학력이 높아짐에 따라 한국어만 사용하여 외국출신부모와 대화를 하는 비율은 점차 낮아졌으며, 한국어와 외국출신부모 나라 말을 같은 비율로 사용하거나, 외국출신부모 나라의 말을 더 많이 사용하는 비율이 높아지는 것으로 나타났다.

표 VI-66 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어의 차이: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

구 분	한국어로만	한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라말 약간	한국어와 외국출신부모 나라 말 반반	한국어는 약간이고 외국출신부모 나라 말이 대부분	외국출신부모 나라 말로만	잘 모르겠다	전체
초등학교 이하	23(76.7)	3(10.0)	1(3.3)	3(10.0)	-	-	30(100.0)
중학교 이하	97(80.8)	19(15.8)	3(2.5)	1(8)	-	-	120(100.0)
고등학교이하	415(64.7)	151(23.6)	52(8.1)	16(2.5)	5(8)	2(3)	641(100.0)
대학교이하	364(52.9)	197(28.6)	89(12.9)	20(2.9)	11(1.6)	7(1.0)	688(100.0)
대학원	10(47.6)	3(14.3)	3(14.3)	2(9.5)	3(14.3)	-	21(100.0)
전체	909(60.6)	373(24.9)	148(9.9)	42(2.8)	19(1.3)	9(6)	1,500(100.0)

$\chi^2 = 93.85^{***}$

*** $p < .001$

어머니의 교육수준에 따라 아버지와 어머니가 대화를 할 때 사용하는 언어에 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 어머니의 교육수준이 낮을수록 한국어만 사용하여 대화를 하는 비율이 높았으며, 거의 대부분의 가정에서 한국어만 사용하여 부부 간에 대화를 하는 것으로 나타났다. 그러나 교육수준이 높은 대학원 재학 이상의 학력을 가진 경우 한국어와 외국출신부모 나라 말을 비슷하게 사용하거나, 외국출신부모 나라 말을 더 많이 사용하는 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-67 아버지와 어머니 대화 시 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

구 분	한국어로만	한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라말 약간	한국어와 외국출신부모 나라 말 반반	한국어는 약간이고 외국출신부모 나라 말이 대부분	외국출신부모 나라 말로만	기타	잘 모르겠다	전체
초등학교이하	29(96.7)	1(3.3)	-	-	-	-	-	30(100.0)
중학교 이하	102(87.9)	13(11.2)	-	-	-	1(9)	-	116(100.0)
고등학교이하	526(83.8)	62(9.9)	20(3.2)	5(8)	6(1.0)	6(1.0)	3(5)	628(100.0)
대학교이하	520(76.9)	77(11.4)	41(6.1)	11(1.6)	8(1.2)	15(2.2)	4(6)	676(100.0)
대학원	13(65.0)	-	3(15.0)	2(10.0)	2(10.0)	-	-	20(100.0)
전체	1,190(81.0)	153(10.4)	64(4.4)	18(1.2)	16(1.1)	22(1.5)	7(5)	1,470(100.0)

$\chi^2 = 4.85^{***}$

*** $p < .001$

③ 어머니의 교육수준별 다문화가정 학생의 한국어 및 외국출신부모 나라의 언어 능력
 다문화가정 학생의 한국어 실력을 어머니의 교육수준에 따라 살펴본 결과, 학생의 한국어 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 등 전 영역에서 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 그러나 쓰기 영역의 경우 어머니가 대학원 재학 이상의 학력을 가진 경우에 쓰기 능력이 좋은 반면, 어머니가 대학교 졸업이하의 학력이나 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 가정의 자녀가 쓰기 능력이 가장 낮음을 볼 수 있다. 이는 읽기능력에서도 비슷하게 나타나는데, 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀들이 읽기 능력이 가장 좋고, 초등학교 졸업 이하, 고등학교 졸업 이하, 대학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀들의 읽기 능력이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-68 학생의 한국어 능력 : 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
말하기	3.63(.72)	3.70(.53)	3.63(.57)	3.64(.53)	3.81(.51)	3.64(.55)	.92
쓰기	3.40(.86) _b	3.61(.64) _{ab}	3.52(.67) _{ab}	3.48(.64) _b	3.76(.54) _a	3.51(.66)	1.97
읽기	3.57(.68) _b	3.67(.59) _{ab}	3.58(.64) _b	3.58(.58) _b	3.86(.48) _a	3.59(.61)	1.60
듣기	3.63(.67)	3.78(.48)	3.66(.56)	3.64(.55)	3.81(.51)	3.66(.55)	1.91

Duncan: a)b

다문화가정 학생 중 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있다고 응답한 학생은 약 58%로, 이들을 어머니의 교육수준에 따라 나누어 분석한 결과, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있다고 응답한 비율은 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀가 가장 높았고, 그 다음으로는 대학원 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀, 고등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀 순으로 높게 나타났다.

표 VI-69 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

구 분	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부		
	예	아니오	전체
초등학교 이하	14(46.7)	16(53.3)	30(100.0)
중학교	50(41.7)	70(58.3)	120(100.0)
고등학교	335(52.3)	306(47.7)	641(100.0)
대학교	454(65.8)	236(34.2)	690(100.0)
대학원	16(76.2)	5(23.8)	21(100.0)
전체	869(57.9)	633(42.1)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 43.41^{***}$

*** $p < .001$

다문화가정의 학생이 어머니의 교육수준에 따라 외국출신부모 나라의 언어를 사용하는 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 아버지가 외국인인 경우, 다문화가정 학생이 아버지 나라의 언어를 사용하는 능력은 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기의 네 영역 모두에서 어머니의 학력 수준에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

표 VI-70 아버지가 외국인인 경우 학생의 아버지나라 언어능력: 어머니의 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=2)	중학교 (N=4)	고등학교 (N=33)	대학교 (N=32)	대학원 이상 (N=5)	전체 (N=76)	F
말하기	2.50(.71)	2.50(1.29)	2.61(1.06)	2.66(.97)	2.80(1.30)	2.63(1.02)	.07
쓰기	2.00(.00)	2.50(1.73)	2.12(1.11)	2.25(1.05)	2.60(1.14)	2.22(1.09)	.30
읽기	2.00(.00)	2.50(1.73)	2.30(1.19)	2.38(1.07)	3.00(1.00)	2.38(1.13)	.47
듣기	3.00(.00)	2.75(1.50)	2.64(1.11)	2.59(1.07)	3.00(1.00)	2.66(1.08)	.21

어머니가 외국인인 경우, 다문화가정 학생이 어머니 나라의 언어를 사용하는 능력은 말하기와 듣기 영역에서 어머니의 학력에 따른 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 듣기 영역의 경우 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니가 있는 가정의 경우 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니가 있는 가정에 비해 자녀들이 어머니 나라의 언어를 듣는 능력이 높은 것으로 나타났다.

표 VI-71 어머니가 외국인인 경우 학생의 어머니 나라 언어능력: 어머니의 교육수준별 차이(평균(표준편차))

구 분	초등학교 이하 (N=28)	중학교 (N=117)	고등학교 (N=612)	대학교 (N=661)	대학원이상 (N=16)	전체 (N=1,434)	F
말하기	2.32(.98)	2.08(1.08)	2.32(1.05)	2.41(.94)	2.50(1.16)	2.35(1.01)	3.04*
쓰기	1.93(.90)	1.84(1.02)	2.03(1.07)	2.07(1.00)	2.19(1.22)	2.04(1.03)	1.48
읽기	2.11(1.03)	1.92(1.05)	2.13(1.09)	2.21(1.01)	2.38(1.20)	2.15(1.05)	2.14
듣기	2.25(.93) _{ab}	2.15(1.05) _b	2.33(1.07) _{ab}	2.50(.98) _{ab}	2.69(1.25) _a	2.40(1.03)	4.64**

* $p < .05$, ** $p < .01$, Duncan: a)b

④ 어머니의 교육수준별 학교 공부 시 가장 어려운 점과 장래에 희망하는 직업

다문화가정의 학생들이 학교에서 공부를 할 때 가장 어려운 점을 어머니의 교육수준에 따라 분석한 결과 유의미한 차이가 나타나지는 않았고, 대체적으로 60% 이상의 다문화가정의 학생들은 공부를 할 때 가장 어려운 점이 별로 없다고 응답을 하였다. 그 다음으로는 자신의 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다고 응답한 비율이 가장 높았던 것에 비해 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀들에게서는 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다고 응답한 비율이 높았다.

표 VI-72 학교 공부시 가장 어려운 점: 어머니의 교육수준별 차이 빈도(%)

구 분	공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다	내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다	선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다	공부 시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다	책의 내용을 이해하는 것이 어렵다	별 어려움이 없다	기타	전체
초등학교이하	3(10.0)	3(10.0)	-	1(3.3)	4(13.3)	19(63.3)	-	30(100.0)
중학교	7(5.8)	15(12.5)	5(4.2)	8(6.7)	13(10.8)	72(60.0)	-	120(100.0)
고등학교	25(3.9)	63(9.8)	34(5.3)	38(5.9)	44(6.9)	430(67.1)	7(1.1)	641(100.0)
대학교	12(1.7)	62(9.0)	44(6.4)	36(5.2)	48(7.0)	484(70.1)	4(6)	690(100.0)
대학원	-	3(14.3)	2(9.5)	-	1(4.8)	15(71.4)	-	21(100.0)
전체	47(3.1)	146(9.7)	85(5.7)	83(5.5)	110(7.3)	1,020(67.9)	11(7)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 29.18$

학생이 장래에 희망하는 직업은 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이를 나타내지는 않았다. 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀들은 다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업을 가장 원하였고, 그 다음으로 돈을 많이 벌 수 있는 직업, 인기를 얻을 수 있는 직업 순으로 많이 응답을 하였다. 어머니가 중학교 졸업이하의 학력을 가진 경우에는 돈을 많이 벌 수 있는 직업, 나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업, 다른 사람을 돕는 직업 등의 순으로 응답을 하였으며, 나머지의 어머니들의 자녀들은 돈을 많이 벌 수 있는 직업, 다른 사람의 돕는 직업, 다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업을 원한다고 응답하였다.

표 VI-73 학생이 희망하는 직업: 어머니의 교육수준별 차이 빈도(%)

구 분	돈을 많이 벌 수 있는 직업	다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업	나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업	인기를 얻을 수 있는 직업	다른 사람들을 돕는 직업	기타	전체
초등학교이하	14(46.7)	3(10.0)	2(6.7)	2(6.7)	8(26.7)	1(3.3)	30(100.0)
중학교	41(34.2)	15(12.5)	28(23.3)	10(8.3)	20(16.7)	6(5.0)	120(100.0)
고등학교	228(35.6)	113(17.6)	78(12.2)	78(12.2)	112(17.5)	32(5.0)	641(100.0)
대학교	209(30.3)	116(16.8)	89(12.9)	91(13.2)	145(21.0)	39(5.7)	689(100.0)
대학원	5(23.8)	7(33.3)	2(9.5)	1(4.8)	4(19.0)	2(9.5)	21(100.0)
전체	497(33.1)	254(16.9)	199(13.3)	182(12.1)	289(19.3)	80(5.3)	1,501(100.0)

$\chi^2 = 30.29$

⑤ 어머니의 교육수준별 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도

어머니의 교육수준에 따라 다문화가정 학생의 학교성적과 성적에 대한 만족도에 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 전반적으로 어머니의 교육수준이 높은 쪽의 학생 성적이 높은 것으로 나타났다. 특히 영어, 수학, 사회 과목은 어머니의 교육수준에 따른 차이가 유의미한 것으로 나타났는데, 영어의 경우 어머니가 대학원 재학 이상의 학력을 가진 가정의 경우 유의미하게 성적이 높을 볼 수 있으며, 수학과 사회과목도 유사한 결과를 나타내고 있다. 그러나 이러한 성적의 차이에도 불구하고 성적에 대한 만족도는 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이가 없었으며, 오히려 어머니의 학력수준이 높은 집단의 성적에 대한 만족도 점수가 더 낮은 것을 볼 수 있다.

표 VI-74 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도: 어머니의 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
국어	3.47(1.04)	3.68(.94)	3.68(.88)	3.78(.84)	3.76(.89)	3.72(.87)	1.85
영어	2.93(1.05) _b	2.93(1.07) _b	3.10(1.09) _b	3.25(1.12) _b	3.86(.85) _a	3.16(1.10)	5.50***
수학	3.10(1.06) _c	3.31(1.05) _{bc}	3.47(1.03) _{abc}	3.53(1.02) _{ab}	3.86(1.16) _a	3.48(1.03)	3.02*
사회	2.80(.93) _b	2.96(.91) _b	3.06(.98) _{ab}	3.16(.92) _{ab}	3.38(.92) _a	3.10(.95)	2.86*
과학	3.20(.93) _b	3.43(.92) _{ab}	3.39(.97) _{ab}	3.49(.98) _{ab}	3.67(.91) _a	3.44(.97)	1.63
성적에 대한 만족도	2.17(.70)	2.27(.70)	2.18(.73)	2.10(.69)	2.10(.77)	2.15(.71)	1.98

* $p < .05$, *** $p < .001$, Duncan: a>b>c

(3) 이중문화경험

① 어머니의 교육수준별 국가 정체성, 문화적응 스트레스, 이중문화수용태도

다문화가정의 학생이 자신을 어느 나라 사람으로 인식하고 있는지를 어머니의 교육수준에 따라 구분하여 분석한 결과, 어머니의 학력수준이 높아질수록 자신을 한국인이라고 인식하고 있는 비율이 낮아짐을 볼 수 있었다. 특히 어머니의 학력수준이 초등학교 졸업 이하인 경우에는 학생들의 약 97%가 자신을 한국 사람으로 인식하고 있는 반면, 어머니의 학력수준이 높아질수록 자신이 한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라 사람이기도 하다고 응답한 학생의 비율이 20%를 상회할 정도로 높아지는 것을 볼 수 있다. 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀들은 자신을 외국출신부모 나라의 사람으로 인식하는 비율도 15%에 가깝게 나타났다.

표 VI-75 학생의 국적에 대한 인식: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

구 분	한국사람	외국출신부모 나라 사람	한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라 사람이기도하다	어느 나라 사람인지 잘 모르겠다	기타	전체
초등학교이하	29(96.7)	1(3.3)	-	-	-	30(100.0)
중학교	111(92.5)	2(1.7)	6(5.0)	1(.8)	-	120(100.0)
고등학교	471(73.5)	22(3.4)	135(21.1)	10(1.6)	3(.5)	641(100.0)
대학교	480(69.6)	17(2.5)	175(25.4)	16(2.3)	2(.3)	690(100.0)
대학원	12(57.1)	3(14.3)	5(23.8)	1(4.8)	-	21(100.0)
전체	1,103(73.4)	45(3.0)	321(21.4)	28(1.9)	5(.3)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 51.95^{***}$

*** $p < .001$

어머니의 교육수준에 따라 학생들의 국가정체성과 문화적응스트레스, 이중문화수용태도의 차이를 살펴본 결과, 국가정체성과 문화적응스트레스는 어머니의 교육수준에 따른 차이를 나타내지 않았다. 이에 비해 이중문화수용태도는 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이를 나타냈고, 교육수준이 높아질수록 이중문화수용태도가 대체로 높아지는 경향을 볼 수 있다. 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀가 이중문화수용태도가 가장 높았고, 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀가 이중문화수용태도가 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-76 국가정체성, 문화적응스트레스, 이중문화수용태도: 어머니의 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
국가 정체성	10.73(1.98)	10.14(2.84)	10.66(2.61)	10.55(2.70)	10.38(2.77)	10.57(2.66)	1.04
문화적응 스트레스	14.87(4.85)	14.39(3.55)	14.59(3.95)	14.32(3.54)	15.33(4.32)	14.47(3.76)	.80
이중문화 수용태도	28.33(3.28) _{ab}	28.04(4.35) _b	28.83(4.03) _{ab}	29.22(4.09) _{ab}	30.00(4.22) _a	28.95(4.08)	2.93*

* $p < .05$, Duncan: a)b

② 어머니의 교육수준별 외국출신부모 나라 방문 및 외국에 거주하는 친척방문 여부
다문화가정의 학생들이 외국출신부모의 나라를 방문한 경험이 있는지 여부를 어머니의 교육수준에 따라 분석한 결과, 어머니가 대학교 졸업 이하의 학력을 가진 경우 외국출신부모 나라를 방문한 비율이 가장 높았고, 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀가 외국출신부모 나라의 방문 비율이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-77 외국출신부모 나라 방문 경험 여부: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

구 분	방문경험 있음	방문경험 없음	전체
초등학교 이하	23(76.7)	7(23.3)	30(100.0)
중학교	84(70.0)	36(30.0)	120(100.0)
고등학교	526(82.1)	115(17.9)	641(100.0)
대학교	596(86.4)	94(13.6)	690(100.0)
대학원	17(81.0)	4(19.0)	21(100.0)
전체	1246(83.0)	256(17.0)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 21.22^{***}$

*** $p < .001$

다문화가정의 학생 중 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있는 학생들을 대상으로 어머니의 교육수준에 따라 방문횟수에 차이가 있는지 살펴보았다. 어머니의 학력수준이 높을수록 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 높은 것으로 나타났으며, 특히 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니가 있는 가정의 학생들은 외국출신부모 나라를 방문한 횟수가 가장 많은 것으로 나타났다.

또한 외국출신부모나라에 대한 관심 정도는 어머니의 교육수준에 따른 유의미한 차이를 나타내지는 않았으나, 어머니의 학력이 높을수록 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높아지는 경향을 볼 수 있다.

표 VI-78 외국출신부모나라 방문횟수, 관심 정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
외국출신부모 나라 방문 횟수	2.30(1.80) _c	2.52(1.95) _{bc}	3.28(2.82) _{bc}	4.15(4.81) _b	6.71(6.26) _a	3.67(3.96)	8.60 ^{***}
외국출신부모 나라에 대한 관심	3.23(0.77) _b	3.49(1.02) _{ab}	3.57(0.96) _{ab}	3.62(0.91) _a	3.67(1.24) _a	3.59(0.94)	1.70

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

외국에 거주하고 있는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 적이 있는지 여부를 어머니의 학력에 따라 분석해본 결과, 어머니가 대학원 재학 이상의 학력을 가진 가정에서 외국출신부모 가족이 한국을 방문한 비율이 가장 높았으며, 어머니가 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 경우 외국인 가족의 한국 방문비율이 가장 낮게 나타났다.

표 VI-79 **외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 여부: 어머니 교육수준별 차이** 빈도(%)

구 분	방문경험 있음	방문경험 없음	외국에 살고 있는 가족 없음	전체
초등학교 이하	13(43.3)	17(56.7)	-	30(100.0)
중학교	80(66.7)	39(32.5)	1(.8)	120(100.0)
고등학교	365(56.9)	264(41.2)	12(1.9)	641(100.0)
대학교	432(62.6)	252(36.5)	6(.9)	690(100.0)
대학원	17(81.0)	4(19.0)	-	21(100.0)
전체	907(60.4)	576(38.3)	19(1.3)	1502(100.0)

$\chi^2 = 16.75^*$

* $p < .05$

(3) 신체 및 심리적 특성

① 어머니의 교육수준별 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감

다문화가정 학생들의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감을 어머니의 교육수준에 따라 차이가 있는지 살펴본 결과, 학생의 건강상태를 제외하고는 모두 어머니의 학력수준에 따라 유의미한 차이가 있었다. 신체만족도는 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀가 가장 높고 초등학교와 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀에게서 가장 낮게 나타났다.

어머니의 학력수준이 높아질수록 성취동기, 자아존중감, 신체만족도가 모두 높아지는 경향을 나타냈다. 성취동기와 자아존중감의 경우 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀들이 가장 높게 나타났고, 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀들이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-80 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
건강상태	1.53(.63)	1.67(.59)	1.68(.67)	1.66(.62)	1.62(.50)	1.67(.64)	.45
신체만족도	17.00(2.27) _b	16.73(3.12) _b	17.53(3.03) _{ab}	17.73(2.92) _{ab}	18.38(2.84) _a	17.56(2.98)	3.65**
성취동기	18.90(3.66) _c	19.92(3.95) _{bc}	20.02(3.73) _{abc}	20.59(3.45) _{ab}	21.86(3.26) _a	20.28(3.63)	4.53**
자아존중감	11.67(2.15) _c	12.34(2.19) _{bc}	12.51(2.23) _{bc}	12.63(2.15) _b	13.57(2.11) _a	12.55(2.20)	2.90*

* $p < .05$, ** $p < .01$, Duncan: a)b)c

② 어머니의 교육수준별 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식

다문화가정 학생의 자아탄력성, 삶에 대한 만족도, 거주지역에 대한 인식을 어머니의 교육수준에 따라 분석해본 결과, 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다. 그러나 자아탄력성의 경우, 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니의 자녀들이 가장 높은 것을 볼 수 있으며, 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀가 상대적으로 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-81 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
자아탄력성	39.10(6.23) _b	39.66(7.16) _{ab}	40.65(6.44) _{ab}	41.01(6.62) _{ab}	42.24(6.12) _a	40.72(6.58)	1.86
삶의 만족도	9.20(2.04)	9.62(1.95)	9.76(1.76)	9.75(1.70)	9.67(1.96)	9.73(1.76)	.86
거주지역에 대한 인식	17.90(2.82)	18.24(2.70)	18.30(2.83)	18.15(2.95)	17.90(2.51)	18.22(2.87)	.39

Duncan: a)b

(4) 사회적 관계와 학교생활

① 어머니의 교육수준별 부모에 대한 생각

다문화가족 학생들이 아버지와 어머니에 대해 가지는 생각을 살펴본 결과, 아버지에 대해 가지는 생각은 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이가 있는 반면 어머니에 대한 생각은 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 어머니가 대학원 재학 이상의 학력을 가진 경우 자녀들이 아버지에 대해 더 많이 자랑스러워하는 반면, 어머니가 초등학교 재학 이하의 학력을 가진 가정의 학생들은 아버지에

대해 상대적으로 덜 자랑스러워하는 것으로 나타났다. 어머니에 대한 생각은 다른 집단에 비해 어머니가 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 가정의 자녀가 가장 어머니를 덜 자랑스러워하는 것으로 나타났다.

표 VI-82 학생의 부모에 대한 생각: 어머니의 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
아버지에 대한 생각	3.57(0.94) _c	3.93(0.99) _b	3.98(0.93) _b	3.96(0.92) _b	4.38(0.80) _a	3.97(0.93)	2.52*
어머니에 대한 생각	3.87(0.97) _b	4.20(0.76) _a	4.21(0.81) _a	4.22(0.78) _a	4.48(0.75) _a	4.21(0.80)	2.03

* $p < .05$, Duncan: a)b)c

② 어머니의 교육수준별 양육태도

다문화가정의 학생들이 지각한 부모의 양육태도를 감독과 방임 두 차원에서 어머니의 교육수준에 따라 차이가 있는지 분석한 결과, 감독 차원에서는 어머니의 교육수준에 따른 차이가 유의미하지 않았던 반면, 방임 차원은 유의미한 차이가 있었다. 감독 차원의 경우 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니들이 자녀의 생활을 가장 잘 관리, 감독하는데 비해, 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들의 관리, 감독 수준은 가장 낮은 것으로 나타났다. 방임은 이와 반대로 어머니의 학력이 낮을수록 더 많이 이루어지고 있음을 볼 수 있는데, 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니들이 자녀를 가장 많이 방임하고 있었고, 대학원 재학 이상의 학력을 가진 어머니들이 가장 덜 방임하고 있는 것으로 나타났다.

표 VI-83 부모의 양육태도: 어머니의 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구분	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
부모의 양육태도-감독	9.00(2.08) _b	9.53(1.90) _{ab}	9.64(1.97) _{ab}	9.51(1.97) _{ab}	10.10(1.67) _a	9.56(1.97)	1.37
부모의 양육태도-방임	10.10(3.24) _a	9.65(3.37) _{ab}	8.84(3.06) _b	8.73(2.93) _{bc}	7.62(3.02) _c	8.86(3.04)	4.51**

** $p < .01$, Duncan: a)b)c

③ 어머니의 교육수준별 가족, 교사, 친구의 지지

다문화가정의 학생이 가족, 교사, 친구로부터 받는 지지의 정도가 어머니의 교육수준에 따라 차이가 있는지 분석한 결과, 교사의 지지를 제외한 가족과 친구의 지지는 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이를 보였다. 가족, 교사, 친구의 지지 모두 어머니의 학력이 높아질수록 지지의 정도도 높아지는 것을 볼 수 있었으며, 어머니의 학력이 대학원 재학 이상인 경우에 가장 높은 것으로 나타났고, 어머니의 학력이 초등학교 졸업 이하인 경우에 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-84 **가족, 교사, 친구의 지지: 어머니의 교육수준별 차이** 평균(표준편차)

구분	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
가족의 지지	20.40 (4.87) _c	21.58 (3.94) _{bc}	22.66 (3.76) _{ab}	22.29 (4.12) _{ab}	23.38 (4.58) _a	22.37 (3.99)	4.32**
교사의 지지	20.37 (4.65) _b	21.37 (5.51) _b	22.16 (5.46) _{ab}	22.29 (5.18) _{ab}	23.67 (5.04) _a	22.14 (5.32)	2.05
친구의 지지	24.07 (7.14) _c	25.73 (6.45) _{bc}	26.60 (6.16) _{ab}	26.93 (6.16) _{ab}	28.48 (6.69) _a	26.66 (6.23)	2.78*

* $p < .05$, ** $p < .01$, Duncan: a)b)c

④ 어머니의 교육수준별 학생의 친한 친구 수, 집단괴롭힘 피해경험

다문화가정의 학생이 어머니의 교육수준에 따라 학생의 친한 친구의 수와 학교에서 친구들에게 집단괴롭힘을 당한 경험에 차이를 보이는지 알아본 결과, 어머니의 교육수준에 따라서는 학생의 친한 친구 수와 집단괴롭힘 피해경험에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 집단괴롭힘 피해경험은 대학원 재학이상의 학력을 가진 어머니의 자녀들이 피해경험이 가장 많은 것으로 나타났으며, 중학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀들이 피해경험이 가장 적은 것으로 나타났다.

표 VI-85 친한 친구의 수, 집단괴롭힘 피해경험: 어머니의 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
친한 친구의 수	8.60 (7.60)	14.08 (46.06)	11.03 (12.85)	11.18 (13.25)	13.57 (11.20)	11.33 (17.97)	1.01
집단괴롭힘 피해경험	7.13 (1.68) _{ab}	6.93 (2.11) _b	7.13 (2.60) _{ab}	7.06 (2.38) _{ab}	8.05 (3.76) _a	7.09 (2.47)	.98

Duncan: a)b

⑤ 어머니의 교육수준별 방과후프로그램 참여 여부 및 학교생활적응

다문화가정의 학생들이 수업이 끝난 후 학교에서 실시하고 있는 방과후 프로그램에 참여하고 있는지 여부는 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이가 없었고, 전체적으로 방과후 프로그램에 참여하고 있는 학생의 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-86 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

구 분	참여하고 있음	참여하지 않음	전체
초등학교 이하	18(60.0)	12(40.0)	30(100.0)
중학교	79(65.8)	41(34.2)	120(100.0)
고등학교	420(65.5)	221(34.5)	641(100.0)
대학교	455(65.9)	235(34.1)	690(100.0)
대학원	12(57.1)	9(42.9)	21(100.0)
전체	984(65.5)	518(34.5)	1502(100.0)

$\chi^2 = 1.12$

어머니의 교육수준에 따라 다문화가정 학생의 학교생활 적응에 차이가 있는지 살펴본 결과, 학습활동을 제외한 교우관계와 교사관계는 어머니의 교육수준에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 학습활동, 교우관계, 교사관계 모두 어머니의 학력이 대학원 재학 이상인 경우에 가장 높게 나타났으며, 학습활동과 교우관계의 경우에는 초등학교 졸업 이하의 학력을 가진 어머니의 자녀들의 점수가 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-87 학교생활적응(학습활동, 교우관계, 교사관계): 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	전체 (N=1,502)	F
학습활동	13.70 (2.74) _c	14.18 (2.56) _{bc}	14.59 (2.52) _{abc}	14.74 (2.41) _{ab}	15.48 (2.16) _a	14.62 (2.48)	3.03*
교우관계	11.60 (2.08)	11.94 (2.04)	12.17 (2.20)	12.27 (2.11)	12.38 (2.13)	12.19 (2.14)	1.30
교사관계	15.10 (2.76) _b	15.06 (3.13) _b	15.65 (3.08) _b	15.47 (3.04) _b	16.90 (2.83) _a	15.53 (3.06)	2.24

* $p < .05$, Duncan: a)b)c

⑥ 어머니의 교육수준별 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른 여부
다문화가정 학생들에게 학교 안이나 밖에서 어려운 일이 생겼을 때 사회적인 지지자 역할을 해주는
어른이 주변에 있는지 여부를 어머니의 교육수준에 따라 분석한 결과, 유의미한 차이는 발견되지
않았다.

표 VI-88 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

구분	학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른		전체	학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른		전체
	있음	없음		있음	없음	
초등학교 이하	6(20.0)	24(80.0)	30(100.0)	4(13.3)	26(86.7)	30(100.0)
중학교	26(21.7)	94(78.3)	120(100.0)	34(28.3)	86(71.7)	120(100.0)
고등학교	164(25.6)	477(74.4)	641(100.0)	153(23.9)	488(76.1)	641(100.0)
대학교	168(24.3)	522(75.7)	690(100.0)	148(21.4)	542(78.6)	690(100.0)
대학원	5(23.8)	16(76.2)	21(100.0)	4(19.0)	17(81.0)	21(100.0)
전체	369(24.6)	1,133(75.4)	1,502(100.0)	343(22.8)	1,159(77.2)	1,502(100.0)
$\chi^2=1.27$				$\chi^2=4.91$		

어머니의 교육수준별 차이 요약	
■	어머니의 교육수준이 높을수록 부모-자녀 간, 부부 간 한국어 사용비율이 낮음.
■	어머니의 교육수준이 높을수록 학생의 성적도 높으나, 성적에 대한 만족도는 낮아짐
■	어머니의 교육수준이 높을수록 학생이 자신을 한국인으로 인식하는 비율이 낮고, 외국출신부모 나라 방문 경험 및 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험 등의 이중문화경험이 높으며, 이중문화수용 태도가 높음.
■	어머니의 교육수준이 낮을수록 자녀들을 방임하는 비율이 높음.
■	어머니의 교육수준에 관계없이 다문화가정 학생의 60% 이상은 학교에서 공부할 때 어려운 점이 별로 없다고 함.

3) 가정의 소득수준에 따른 차이

(1) 언어 및 학습 능력

① 가정의 소득수준별 외국출신부모의 한국어 능력

아버지가 외국인인 경우, 가정의 소득수준에 따라 아버지의 한국어 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과는 외국인 아버지의 한국어 능력은 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기의 전 영역에서 소득수준에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

표 VI-89 아버지의 한국어 능력: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=23)	2분위 (N=16)	3분위 (N=17)	4분위 (N=12)	5분위 (N=6)	합계 (N=74)	F
말하기	3.00(.85)	3.00(.89)	3.24(.90)	2.75(1.06)	2.67(1.03)	2.99(.91)	.69
쓰기	2.61(.94)	2.88(.96)	2.76(.90)	2.58(1.00)	2.67(1.03)	2.70(.93)	.25
읽기	2.65(1.03)	3.00(.89)	3.00(.94)	2.67(.89)	3.17(1.17)	2.85(.96)	.71
듣기	3.09(.95)	3.06(.93)	3.35(.61)	2.83(1.03)	3.00(1.27)	3.09(.91)	.60

어머니가 외국인인 가정의 소득수준에 따라 어머니의 한국어 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과, 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기의 전 영역에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 4분위에 속하는 외국인 어머니들은 다른 소득수준에 속하는 어머니들에 비해 한국어 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기

등 전 영역이 높게 나타났다. 5분위에 속하는 어머니들은 듣기 능력은 가장 좋은 반면, 읽기와 말하기는 가장 낮은 수준에 속하였으며, 1분위에 속하는 어머니들은 전 영역에서 가장 낮은 수준에 속하였다.

표 VI-90 어머니의 한국어 능력: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=598)	2분위 (N=485)	3분위 (N=236)	4분위 (N=96)	5분위 (N=19)	합계 (N=1,434)	F
말하기	3.15(.61) _b	3.28(.61) _{ab}	3.33(.61) _{ab}	3.44(.60) _a	3.16(.60) _b	3.24(.62)	8.16***
쓰기	2.84(.73) _b	2.97(.72) _{ab}	3.06(.71) _{ab}	3.14(.78) _a	3.00(.67) _{ab}	2.95(.73)	6.29***
읽기	3.02(.70) _b	3.13(.65) _b	3.19(.69) _{ab}	3.41(.61) _a	3.05(.62) _b	3.11(.68)	8.38***
듣기	3.21(.63) _b	3.29(.63) _{ab}	3.42(.57) _{ab}	3.47(.65) _a	3.47(.61) _a	3.30(.63)	7.32***

*** $p < .001$, Duncan: a>b

② 가정의 소득수준별 가족 대화 시 사용하는 언어

가정의 소득수준에 따라 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용하는 언어에 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 대체로 소득수준에 관계없이 한국어로만 대화를 하는 가정의 비율이 가장 높은 것으로 나타났으나, 가정의 소득수준이 높아질수록 학생과 외국출신부모 간 대화 시 한국어로만 대화를 하는 비율은 낮아지는 것을 볼 수 있었다.

표 VI-91 학생과 외국출신부모 간 대화 시 사용 언어의 차이: 소득수준별 차이 빈도(%)

구분	한국어로만	한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라말 약간	한국어와 외국출신부모 나라말 반반	한국어는 약간이고 외국출신부모 나라말이 대부분	외국출신부모 나라말로만	잘 모르겠다	전체
1분위	388(62.9)	149(24.1)	54(8.8)	18(2.9)	2(.3)	6(1.0)	617(100.0)
2분위	298(59.7)	139(27.9)	43(8.6)	11(2.2)	6(1.2)	2(.4)	499(100.0)
3분위	153(61.0)	58(23.1)	26(10.4)	10(4.0)	3(1.2)	1(.4)	251(100.0)
4분위	60(55.6)	19(17.6)	22(20.4)	2(1.9)	5(4.6)	-	108(100.0)
5분위	10(40.0)	8(32.0)	3(12.0)	1(4.0)	3(12.0)	-	25(100.0)
전체	909(60.6)	373(24.9)	148(9.9)	42(2.8)	19(1.3)	9(.6)	1,500(100.0)

$\chi^2 = 63.52$ ***

*** $p < .001$

가정의 소득에 따라 아버지와 어머니가 대화를 할 때 사용하는 언어에 차이가 있는지 알아본 결과, 소득이 높은 가정일수록 한국어로만 대화를 하는 비율이 낮았으며, 외국출신부모 나라 말을 약간 사용하거나 외국출신부모 나라 말만을 사용하여 대화를 하는 비율이 좀 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-92 아버지와의 어머니 대화 시 사용하는 언어: 소득수준별 차이 빈도(%)

구분	한국어로만	한국어가 대부분이고 외국출신부모 나라 말 약간	한국어와 외국출신부모 나라 말 반반	한국어는 약간이고 외국출신부모나라 말이 대부분	외국출신부모 나라 말로만	기타	잘 모르겠다	전체
1분위	483(82.0)	59(10.0)	18(3.1)	3(.5)	6(1.0)	14(2.4)	6(1.0)	589(100.0)
2분위	414(83.1)	53(10.6)	19(3.8)	5(1.0)	3(.6)	3(.6)	1(2)	498(100.0)
3분위	196(78.4)	30(12.0)	16(6.4)	6(2.4)	1(4)	1(4)	-	250(100.0)
4분위	83(76.9)	7(6.5)	9(8.3)	3(2.8)	4(3.7)	2(1.9)	-	108(100.0)
5분위	14(56.0)	4(16.0)	2(8.0)	1(4.0)	2(8.0)	2(8.0)	-	25(100.0)
전체	1,190(81.0)	153(10.4)	64(4.4)	18(1.2)	16(1.1)	22(1.5)	7(5)	1,470(100.0)

$\chi^2 = 65.77^{***}$

*** $\alpha < .001$

③ 가정의 소득수준별 다문화가정 학생의 한국어 및 외국출신부모 나라의 언어 능력 가정의 소득수준에 따라 다문화가정의 학생들의 한국어 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과, 쓰기 영역을 제외한 말하기, 읽기, 듣기 영역에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 다문화가정 학생의 한국어 쓰기 능력은 가정의 소득 수준에 따라 유의미한 차이를 나타냈는데, 특히 3분위에 속한 학생들이 5분위에 속한 학생들에 비해 쓰기 능력이 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-93 학생의 한국어 능력: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
말하기	3.61(.58)	3.64(.55)	3.72(.47)	3.69(.49)	3.60(.65)	3.64(.55)	2.16
쓰기	3.46(.70) _{ab}	3.52(.64) _{ab}	3.61(.58) _a	3.56(.58) _{ab}	3.36(.76) _b	3.51(.66)	2.92*
읽기	3.56(.64)	3.59(.61)	3.65(.55)	3.62(.52)	3.56(.58)	3.59(.61)	1.03
듣기	3.63(.58)	3.65(.56)	3.74(.48)	3.69(.48)	3.60(.58)	3.66(.55)	1.81

* $\alpha < .05$, Duncan: a)b

다문화가정 학생들이 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있는지 여부는 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이가 있었는데, 5분위에 속하는 학생 중 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있다고 응답한 비율은 84%에 달한 반면, 1분위에 속하는 학생은 약 53% 수준이었다.

표 VI-94 **한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부: 소득수준별 차이** 빈도(%)

구분	있음	없음	전체
1분위	329(53.2)	289(46.8)	618(100.0)
2분위	301(60.2)	199(39.8)	500(100.0)
3분위	148(59.0)	103(41.0)	251(100.0)
4분위	70(64.8)	38(35.2)	108(100.0)
5분위	21(84.0)	4(16.0)	25(100.0)
전체	869(57.9)	633(42.1)	1,502(100.0)

$$\chi^2 = 15.82^{**}$$

** $p < .01$

아버지가 외국인인 가정의 경우, 다문화가정 학생이 가정의 소득수준에 따라 아버지 나라의 언어를 사용하는 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과 아버지 나라 언어로 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 능력에 유의미한 차이가 없었다. 그러나 아버지가 외국인이면서 5분위에 속한 가정의 학생들은 아버지나라의 언어를 말하고 읽고 쓰는 능력이 다른 집단의 학생들에 비해 높은 것으로 나타났으며, 평균적으로 보통 이상의 언어능력을 보였다.

표 VI-95 **아버지가 외국인인 경우 학생의 아버지나라 언어능력: 소득수준별 차이** 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=24)	2분위 (N=17)	3분위 (N=17)	4분위 (N=12)	5분위 (N=6)	합계 (N=76)	F
말하기	2.42(1.02) _b	2.47(1.01) _{ab}	2.94(1.03) _{ab}	2.50(.91) _{ab}	3.33(1.03) _a	2.63(1.02)	1.58
쓰기	2.21(1.10) _{ab}	1.88(1.05) _b	2.35(1.17) _{ab}	2.17(1.03) _{ab}	3.00(.90) _a	2.22(1.10)	1.26
읽기	2.21(1.10) _b	2.06(1.20) _b	2.53(1.18) _{ab}	2.50(.91) _{ab}	3.33(1.03) _a	2.38(1.13)	1.72
듣기	2.38(1.10)	2.53(1.18)	3.06(1.03)	2.58(.90)	3.17(.98)	2.66(1.08)	1.44

Duncan: a)b

어머니가 외국인인 가정의 경우, 다문화가정 학생이 가정의 소득수준에 따라 어머니 나라의 언어를 사용하는 능력에 차이가 있는지 살펴본 결과는 다음과 같다. 어머니가 외국인인 경우 다문화가정 학생들은 어머니 나라 언어로 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 등 전 영역에서 소득 수준에 유의미한 차이를 보였으나, 평균점수를 볼 때 전반적으로 이들의 어머니 나라 언어능력은 평균 이하임을 볼 수 있다. 전반적으로 소득이 높은 가정의 학생들이 낮은 가정의 학생들에 비해 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기 능력이 높은 것으로 나타났는데, 4분위에 속한 가정의 학생들은 다른 집단의 학생들에 비해 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기의 전 영역에서 언어 능력이 높게 나타났으며, 5분위에 속하는 학생들은 쓰기를 제외한 말하기, 읽기, 듣기 영역이 높았다. 반면, 1분위에 속하는 가정의 학생들은 전 영역의 언어능력이 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-96 어머니가 외국인인 경우 학생의 어머니 나라 언어능력: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=598)	2분위 (N=485)	3분위 (N=236)	4분위 (N=96)	5분위 (N=19)	합계 (N=1,434)	F
말하기	2.21(.96) _b	2.38(1.01) _{ab}	2.49(1.05) _{ab}	2.61(1.00) _a	2.63(1.12) _a	2.35(1.01)	6.33***
쓰기	1.90(.97) _b	2.05(1.06) _{ab}	2.21(1.07) _{ab}	2.33(1.05) _a	2.21(1.23) _{ab}	2.04(1.03)	6.67***
읽기	2.01(1.00) _b	2.18(1.07) _{ab}	2.30(1.09) _{ab}	2.47(1.05) _a	2.47(1.12) _a	2.15(1.05)	6.91***
듣기	2.27(1.00) _b	2.41(1.05) _{ab}	2.52(1.05) _{ab}	2.72(.96) _a	2.74(1.20) _a	2.40(1.03)	5.99***

*** $p < .001$, Duncan: a)b

④ 가정의 소득수준별 학교 공부 시 가장 어려운 점과 장래에 희망하는 직업

다문화가정 학생들이 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점에 대해 가정의 소득수준에 따라 나누어 본 결과, 별 어려움이 없다는 응답이 전반적으로 가장 많은 비중을 차지하였다. 그러나 5분위에 속하는 가정의 학생들 중 별 어려움이 없다고 응답한 학생은 48%로 다른 집단에 비해 낮은 편이며, 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다는 응답이 가장 많았으며, 자신의 생각을 글로 나타내거나, 공부시간에 자신의 의견을 말하는 것이 어렵다고 응답한 학생이 각각 12% 이상이었다. 1분위에 속하는 학생들은 다른 것들에 비해 자신의 생각을 글로 나타내는 것을 어렵다고 응답한 비중이 높았다.

표 VI-97 학교 공부 시 가장 어려운 점: 소득수준별 차이

빈도(%)

구 분	공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다	내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다	선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다	공부 시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다	책의 내용을 이해하는 것이 어렵다	별 어려움이 없다	기타	전체
1분위	26(4.2)	73(11.8)	44(7.1)	39(6.3)	41(6.6)	391(63.3)	4(.6)	618(100)
2분위	14(2.8)	43(8.6)	23(4.6)	18(3.6)	47(9.4)	351(70.2)	4(.8)	500(100)
3분위	5(2.0)	19(7.6)	9(3.6)	15(6.0)	13(5.2)	187(74.5)	3(1.2)	251(100)
4분위	1(.9)	8(7.4)	5(4.6)	8(7.4)	7(6.5)	79(73.1)	-	108(100)
5분위	1(4.0)	3(12.0)	4(16.0)	3(12.0)	2(8.0)	12(48.0)	-	25(100)
전체	47(3.1)	146(9.7)	85(5.7)	83(5.5)	110(7.3)	1,020(67.9)	11(.7)	1,502(100)

$\chi^2 = 40.16^*$

* $p < .05$

⑤ 가정의 소득수준별 학생의 성적 및 성적에 대한 만족도

다문화가정 학생의 학교성적과 성적에 대한 만족도가 가정의 소득수준에 따라 차이가 있는지 살펴보았다. 가정의 소득수준에 따른 성적의 차이는 영어, 사회, 과학 과목에서만 유의미한 것으로 나타났고, 국어와 수학 과목은 소득수준에 따른 차이가 거의 없는 것으로 나타났다. 영어 과목의 경우 소득이 높은 5분위에 속하는 가정의 학생들이 1, 2, 3분위에 속하는 학생들에 비해 성적이 좋은 것으로 나타났으며, 사회와 과학 과목의 경우에는 4분위에 속하는 학생들이 1분위에 속하는 학생들에 비해 성적이 좋은 것으로 나타났다. 그러나 이러한 성적의 차이에도 불구하고 성적에 대한 만족도는 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

표 VI-98 학생의 학업성적 및 성적에 대한 만족도: 소득수준별 차이

평균(표준편차)

구분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
국어	3.70(.90)	3.74(.88)	3.67(.80)	3.90(.81)	3.64(.86)	3.72(.87)	1.52
영어	3.07(1.08) _b	3.23(1.08) _b	3.12(1.19) _b	3.39(1.00) _{ab}	3.64(1.38) _a	3.16(1.10)	3.92*
수학	3.41(1.03)	3.49(.99)	3.57(1.09)	3.67(1.05)	3.64(1.08)	3.48(1.03)	2.36
사회	3.02(.98) _b	3.13(.94) _{ab}	3.12(.91) _{ab}	3.34(.89) _a	3.04(.84) _{ab}	3.10(.95)	3.11*
과학	3.37(.97) _b	3.45(.97) _{ab}	3.47(.99) _{ab}	3.69(.92) _a	3.44(.96) _{ab}	3.44(.97)	2.67*
학업성적 만족도	2.20(.72)	2.14(.71)	2.10(.66)	2.01(.70)	2.16(.69)	2.15(.71)	2.31

* $p < .05$, Duncan: a)

(2) 이중문화경험

① 가정의 소득수준별 국가 정체성, 문화적응 스트레스, 이중문화수용태도

다문화가정 학생이 자신을 한국인과 외국출신부모 나라 사람 중 어느 쪽으로 인식하는지를 가정의 소득수준에 따라 나누어서 분석해본 결과, 모든 집단에서 한국 사람으로 인식하는 경우가 가장 많은 비중을 차지하긴 하였으나, 소득수준이 낮은 집단보다 소득집단이 높은 집단에서 자신을 한국 사람으로 인식하는 비중이 낮음을 볼 수 있다. 이와 더불어 소득이 낮은 집단보다 높은 집단에서 자신을 한국 사람이기도 하고 외국출신부모 나라 사람이기도 하다고 인식하는 비중이 높아짐을 볼 수 있다.

표 VI-99 학생의 국적에 대한 인식: 소득수준별 차이 빈도(%)

구 분	한국사람	외국출신부모나라 사람	한국 사람이기도하고 외국출신부모 나라 사람이기도하다	어느 나라 사람인지 잘 모르겠다	기타	전체
1분위	487(78.8)	20(3.2)	99(16.0)	11(1.8)	1(2)	618(100.0)
2분위	370(74.0)	14(2.8)	110(22.0)	5(1.0)	1(2)	500(100.0)
3분위	164(65.3)	6(2.4)	70(27.9)	8(3.2)	3(1.2)	251(100.0)
4분위	71(65.7)	2(1.9)	32(29.6)	3(2.8)	-	108(100.0)
5분위	11(44.0)	3(12.0)	10(40.0)	1(4.0)	-	25(100.0)
전체	1,103(73.4)	45(3.0)	321(21.4)	28(1.9)	5(3)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 49.44^{***}$

*** $p < .001$

다문화가정의 학생들의 문화적응스트레스는 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이가 있으나, 국가정체성과 이중문화수용태도 유의미한 차이가 없었다. 문화적응스트레스는 5분위에 속하는 학생들이 가장 높았으며, 4분위에 속하는 학생들이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-100 국가정체성, 문화적응스트레스, 이중문화수용태도: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
국가정체성	10.50 (2.69)	10.52 (2.59)	10.71 (2.67)	10.94 (2.77)	10.12 (2.83)	10.57 (2.66)	1.02
문화적응 스트레스	14.67 (3.96) _{ab}	14.60 (3.82) _{ab}	14.06 (3.23) _{ab}	13.54 (3.09) _b	14.80 (4.38) _a	14.47 (3.76)	3.07*
이중문화 수용태도	28.96 (4.15)	28.79 (4.08)	28.95 (4.01)	29.41 (4.02)	30.08 (3.39)	28.95 (4.08)	1.02

* $p < .05$, Duncan: a>b

② 가정의 소득수준별 외국출신부모 나라 방문 및 외국에 거주하는 친척방문 여부

가정의 소득수준에 따라 다문화가정의 학생들이 외국출신부모 나라를 방문한 경험을 분석한 결과 유의미한 차이를 볼 수 있었으며, 전체적으로 약 80%의 학생들이 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있는 것으로 볼 수 있다. 특히 4분위에 속하는 가정의 학생들의 방문 경험 비율은 가장 높았으며, 91.7%가 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있다고 응답했다. 반면, 1분위에 속하는 학생들은 79.1%의 학생들만이 방문한 경험이 있다고 응답했다.

표 VI-101 외국출신부모 나라 방문 경험 여부: 소득수준별 차이 빈도(%)

구 분	방문경험 있음	방문경험 없음	전체
1분위	489(79.1)	129(20.9)	618(100.0)
2분위	422(84.4)	78(15.6)	500(100.0)
3분위	216(86.1)	35(13.9)	251(100.0)
4분위	99(91.7)	9(8.3)	108(100.0)
5분위	20(80.0)	5(20.0)	25(100.0)
전체	1246(83.0)	256(17.0)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 14.80^{**}$

** $p < .01$

다문화가정의 학생 중 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있는 경우, 소득수준에 따라 외국출신부모 나라를 방문한 횟수에 차이가 있는지를 알아보았다. 소득이 높을수록 방문횟수가 높아지는 것으로 나타났으며, 특히 5분위에 속하는 가정의 경우 외국출신부모 나라 방문횟수가 가장 많았다. 외국출신부

모 나라에 대한 관심 역시 가정의 소득수준에 따라 차이가 있었는데, 5분위에 속하는 가정의 학생들이 특히 외국출신부모 가정에 대한 관심이 높은 것을 볼 수 있다.

표 VI-102 외국출신부모 나라 방문 횟수, 부모 나라에 대한 관심: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=23)	2분위 (N=16)	3분위 (N=17)	4분위 (N=12)	5분위 (N=6)	합계 (N=74)	F
방문횟수	3.38(3.27) _b	3.50(3.01) _b	4.12(6.21) _b	4.22(3.45) _b	6.90(5.79) _a	3.67(3.96)	5.45***
외국출신부모 나라에 대한 관심	3.59(0.98) _b	3.52(0.95) _b	3.59(0.87) _b	3.69(0.85) _b	4.20(0.82) _a	3.59(0.94)	3.55**

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b

외국에 거주하는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 적이 있는지는 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이를 나타내지 않았으나, 외국출신부모 가족의 한국 방문 경험에 대해 3, 4분위에 속하는 학생의 응답비율이 높은 편이었다.

표 VI-103 외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 여부: 소득수준별 차이 빈도(%)

구분	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위	전체
방문경험 있음	347(56.1)	306(61.2)	167(66.5)	72(66.7)	15(60.0)	907(60.4)
방문경험 없음	263(42.6)	190(38.0)	78(31.1)	35(32.4)	10(40.0)	576(38.3)
외국에 가족 없음	8(1.3)	4(.8)	6(2.4)	1(.9)	-	19(1.3)
전체	618(100.0)	500(100.0)	251(100.0)	108(100.0)	25(100.0)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 15.30$

(3) 신체 및 심리적 특성

① 가정의 소득수준별 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감
다문화가정 학생의 건강상태, 신체만족도, 성취동기, 자아존중감은 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이가 있었으나, 건강상태는 소득수준에 따른 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 신체만족도는

1분위 학생들이 특히 낮은 것으로 나타났으며, 성취동기, 자아존중감, 신체만족도의 경우 5분위에 속한 가정의 학생들이 가장 높았다.

표 VI-104 학생의 성취동기, 자아존중감, 신체만족도, 건강상태: 가정의 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
건강상태	1.67 (.63)	1.70 (.64)	1.69 (.72)	1.51 (.52)	1.52 (.51)	1.67 (.64)	2.31
신체만족도	17.31 (3.02) _c	17.56 (2.96) _{bc}	17.72 (3.09) _{abc}	18.33 (2.50) _{ab}	18.64 (2.56) _a	17.56 (2.98)	3.92**
성취동기	19.88 (3.71) _b	20.42 (3.52) _b	20.59 (3.51) _b	20.80 (3.67) _b	21.96 (4.19) _a	20.28 (3.63)	4.41**
자아존중감	12.36 (2.21) _b	12.62 (2.16) _b	12.60 (2.28) _b	13.01 (1.94) _{ab}	13.56 (2.22) _a	12.55 (2.20)	3.89**

** $p < .01$, Duncan: a)b)c

② 가정의 소득수준별 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식

다문화가정 학생의 자아탄력성과 삶에 대한 만족도, 거주지역에 대한 인식을 가정의 소득수준에 따라 분석한 결과, 거주지역에 대한 인식을 제외한 자아탄력성과 삶의 만족도는 소득수준별로 유의미한 차이가 있었다. 자아탄력성과 삶에 대한 만족도는 5분위에 속하는 가정의 학생들이 1~3분위에 속하는 가정의 학생들에 비해 높았다.

표 VI-105 자아탄력성, 삶의 만족도, 거주지역에 대한 인식: 가정의 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
자아탄력성	40.15 (6.62) _b	40.72 (6.46) _b	41.28 (6.79) _b	42.08 (6.17) _{ab}	43.48 (6.14) _a	40.72 (6.58)	3.89*
삶의 만족도	9.60 (1.88) _b	9.74 (1.71) _b	9.80 (1.63) _b	10.12 (1.49) _{ab}	10.40 (1.55) _a	9.73 (1.76)	3.25*
거주지역에 대한 인식	18.02 (2.90)	18.39 (2.75)	18.19 (3.07)	18.44 (2.70)	18.72 (2.72)	18.22 (2.87)	1.55

* $p < .05$, Duncan: a)b

(4) 사회적 관계와 학교생활

① 가정의 소득수준별 부모에 대한 생각

다문화가정의 학생들이 자신의 부모를 자랑스럽게 생각하는지를 가정의 소득수준에 따라 살펴본 결과, 소득수준별로 유의미한 차이가 있었다. 5분위에 속하는 가정의 학생들은 다른 집단의 학생들에 비해 어머니와 아버지를 가장 자랑스러워하는 것으로 나타난 반면, 1분위에 속하는 학생들은 아버지에게 덜 자랑스러워하는 것으로 나타났다. 어머니에 대해서는 1~3분위에 속하는 학생들이 가장 덜 자랑스러워하는 것으로 나타났으나, 평균점수를 살펴볼 때 이들이 부모에 대해 자랑스러워하는 정도는 모두 보통 이상임을 알 수 있다.

표 VI-106 부모에 대한 생각: 소득수준별 차이 빈도(%)

구분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
아버지에 대한 생각	3.80(1.02) _c	4.04(0.86) _{bc}	4.05(0.85) _{bc}	4.27(0.76) _{ab}	4.40(0.71) _a	3.97(0.93)	10.32***
어머니에 대한 생각	4.17(0.83) _b	4.21(0.78) _b	4.21(0.77) _b	4.39(0.69) _{ab}	4.60(0.65) _a	4.21(0.80)	3.35*

* $p < .05$, *** $p < .001$, Duncan: a>b>c

가정의 소득수준에 따라 다문화가정 학생들이 장래에 갖고 싶어 하는 직업에 유의미한 차이는 없었으며, 1~4분위에 속하는 학생들이 전반적으로 돈을 많이 벌 수 있는 직업, 다른 사람들을 돕는 직업, 다른 사람의 존경을 받는 직업의 순서로 선호를 한 것에 비해, 5분위에 속한 학생들이 다른 사람들을 돕는 직업을 가장 선호하였고, 그 다음으로 다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업, 돈을 많이 벌 수 있는 직업을 선호하였다.

표 VI-107 학생이 희망하는 직업: 소득수준별 차이

빈도(%)

구 분	돈을 많이 벌 수 있는 직업	다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업	나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업	인기를 얻을 수 있는 직업	다른 사람들을 돕는 직업	기타	전체
1분위	214(34.7)	98(15.9)	87(14.1)	73(11.8)	107(17.3)	38(6.2)	617(100.0)
2분위	157(31.4)	84(16.8)	69(13.8)	67(13.4)	103(20.6)	20(4.0)	500(100.0)
3분위	89(35.5)	40(15.9)	29(11.6)	29(11.6)	46(18.3)	18(7.2)	251(100.0)
4분위	31(28.7)	25(23.1)	13(12.0)	10(9.3)	25(23.1)	4(3.7)	108(100.0)
5분위	6(24.0)	7(28.0)	1(4.0)	3(12.0)	8(32.0)	-	25(100.0)
전체	497(33.1)	254(16.9)	199(13.3)	182(12.1)	289(19.3)	80(5.3)	1,501(100.0)

$\chi^2 = 22.29$

② 가정의 소득수준별 양육태도

다문화가정의 소득수준에 따라 학생이 지각하는 부모의 양육태도에 차이가 있는지 분석한 결과, 부모의 양육태도 중 감독의 차원에서는 유의미한 차이가 없었으나, 방임의 차원은 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 방임 차원의 경우 1분위에 속하는 가정의 학생들이 가장 높은 것으로 나타났고, 4분위에 속하는 학생들이 가장 낮은 것으로 나타났다. 다문화가정에서도 소득이 가장 낮은 계층의 속하는 부모들이 자녀를 가장 많이 방임하는 것으로 볼 수 있다.

표 VI-108 학생이 지각한 부모의 양육태도: 소득수준별 차이

평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
부모의 양육태도-감독	9.49(1.94)	9.62(1.98)	9.54(2.07)	9.80(1.75)	9.48(2.12)	9.56(1.97)	.75
부모의 양육태도-방임	9.17(3.05) _a	8.84(3.04) _{ab}	8.57(3.04) _{ab}	7.94(2.64) _b	8.40(3.57) _{ab}	8.86(3.04)	4.88**

** $p < .01$, Duncan: a)b

③ 가정의 소득수준별 가족, 교사, 친구의 지지

다문화가정의 학생들이 가족, 교사, 친구들로부터 받는 지지의 정도가 소득수준에 따라 차이가 있는지 분석한 결과, 교사의 지지를 제외한 가족의 지지와 친구의 지지는 소득에 따라 유의미한 차이가 있었다. 가족으로부터 받는 지지는 5분위에 속한 학생들이 1분위에 속한 학생들에 비해

높았으며, 친구로부터 받는 지지는 4분위에 속한 학생들이 1~3분위에 속한 학생들에 비해 높은 것으로 나타났다.

표 VI-109 가족, 교사, 친구의 지지: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
가족의 지지	22.05 (4.14) _c	22.50 (3.87) _{bc}	22.22 (3.94) _{bc}	23.44 (3.68) _{ab}	24.56 (3.45) _a	22.37 (3.99)	5.05***
교사의 지지	22.06 (5.31) _{ab}	22.18 (5.47) _{ab}	21.96 (5.23) _b	22.48 (5.18) _{ab}	23.72 (4.47) _a	22.14 (5.32)	.78
친구의 지지	26.37 (6.39) _b	26.44 (6.11) _b	26.82 (6.21) _b	28.81 (5.61) _a	27.32 (5.89) _{ab}	26.66 (6.23)	3.87**

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b)c

④ 가정의 소득수준별 학생의 친한 친구 수, 집단괴롭힘 피해경험

다문화가정 학생의 친한 친구의 수는 가정의 소득수준에 따라 차이가 없었으나, 학교에서 친구들에게 괴롭힘을 당한 경험은 소득수준에 따라 유의미한 차이가 있었다. 특히 5분위에 속하는 학생들이 친구들로부터 괴롭힘을 당한 경험이 가장 많았으며, 4분위에 속하는 학생들이 가장 적은 것을 볼 수 있다.

표 VI-110 학생의 친한 친구 수, 집단괴롭힘 피해경험: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
친한 친구 수	10.53(22.38)	10.90(12.25)	13.22(17.81)	13.56(12.60)	11.12(9.61)	11.33(17.97)	1.48
집단괴롭힘 피해경험	7.19(2.50) _{ab}	7.18(2.69) _{ab}	6.87(2.16) _{ab}	6.54(1.53) _b	7.52(2.83) _a	7.09(2.47)	2.49*

* $p < .05$, Duncan: a)b

⑤ 가정의 소득수준별 방과후프로그램 참여 여부 및 학교생활적응

다문화가정 학생들의 방과후프로그램에 참여하고 있는지 여부를 소득수준에 따라 살펴본 결과, 소득분위에 관계없이 참여하고 있는 학생들의 비율이 높았으나, 5분위에 속한 학생들은 다른 집단의 학생들에 비해 참여하고 있는 비율이 낮았다.

표 VI-111 학교에서 실시하는 방과후 프로그램 참여 여부: 소득수준별 차이 빈도(%)

구 분	참여하고 있음	참여하지 않음	전체
1분위	426(68.9)	192(31.1)	618(100.0)
2분위	316(63.2)	184(36.8)	500(100.0)
3분위	162(64.5)	89(35.5)	251(100.0)
4분위	70(64.8)	38(35.2)	108(100.0)
5분위	10(40.0)	15(60.0)	25(100.0)
전체	984(65.5)	518(34.5)	1,502(100.0)

$\chi^2 = 11.71^*$
* $p < .05$

다문화가정의 학생들이 학교생활에 잘 적응하고 있는지 여부를 소득수준별로 살펴본 결과, 학습활동과 교우관계에서 유의미한 차이가 나타났다. 학습활동의 경우 5분위에 속한 학생들이 가장 높고, 1분위에 속한 학생들이 가장 낮았으며, 교우관계는 4분위에 속한 학생들이 가장 높고, 1분위에 속한 학생들이 가장 낮았다.

표 VI-112 학교생활적응(학습활동, 교우관계, 교사관계): 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
학습활동	14.38(2.52) _b	14.79(2.42) _{ab}	14.65(2.57) _{ab}	15.00(2.22) _{ab}	15.24(2.26) _a	14.62(2.48)	3.01*
교우관계	15.24(2.38)	15.65(2.41)	15.69(2.29)	15.98(2.22)	15.72(2.19)	15.51(2.38)	3.97**
교사관계	15.50(3.12)	15.58(2.96)	15.40(3.16)	15.62(3.12)	16.04(2.76)	15.53(3.06)	.37

* $p < .05$, ** $p < .01$, Duncan: a)b

⑥ 가정의 소득수준별 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른 여부

다문화가정의 학생들이 학교 안과 밖에서 어려운 일이 있을 때 사회적 지지를 제공해줄 수 있는 어른이 있는지 여부는 가정의 소득수준에 따라 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 유의미한 차이는 아니지만, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있다는 응답은 1분위의 학생들이 가장 높고 5분위에 속한 학생들이 가장 낮았으며, 반대로 학교 밖에서 도와주는 어른이 있다는 응답은 5분위에 속한 학생들이 가장 높고 1분위에 속한 학생들이 가장 낮았다.

표 VI-113 학교 내/외에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른: 소득수준별 차이 빈도(%)

구 분	학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른		전체	학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른		전체
	있음	없음		있음	없음	
1분위	169(27.3)	449(72.7)	618(100.0)	152(24.6)	466(75.4)	618(100.0)
2분위	113(22.6)	387(77.4)	500(100.0)	110(22.0)	390(78.0)	500(100.0)
3분위	58(23.1)	193(76.9)	251(100.0)	50(19.9)	201(80.1)	251(100.0)
4분위	25(23.1)	83(76.9)	108(100.0)	23(21.3)	85(78.7)	108(100.0)
5분위	4(16.0)	21(84.0)	25(100.0)	8(32.0)	17(68.0)	25(100.0)
전체	369(24.6)	1,133(75.4)	1,502(100.0)	343(22.8)	1,159(77.2)	1,502(100.0)
			$\chi^2=5.02$	$\chi^2=3.83$		

가정의 소득수준별 차이 요약

- 가정의 소득수준이 높을수록 한국어 외에 사용가능한 외국어가 있는 비율이 높고, 외국출신부모 나라 언어 사용능력이 높음.
- 가정의 소득수준이 높을수록 부모-자녀 간, 부부 간에 한국어로만 대화하는 비율이 낮아짐
- 소득이 높은 집단일수록 학생의 성적이 좋은 편이나, 성적에 대한 만족도는 소득에 따른 차이가 없음
- 소득수준이 높은 가정일수록 자신을 한국 사람으로 인식하는 비율이 낮고, 외국출신부모 나라를 방문한 경험의 비율과 방문 횟수, 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높음.
- 소득수준에 관계없이 방과후 프로그램에는 참여하는 학생의 비율이 높긴 하나, 소득이 높은 집단일수록 방과후 프로그램에 참여하는 비율은 낮음.
- 자아탄력성과 삶에 대한 만족도와 같은 학생의 심리적 특성은 소득수준이 높은 집단의 학생에게서 높게 나타남.
- 가정의 소득수준이 낮을수록 부모가 자녀를 방임하는 비율이 높고, 가족이나 친구의 지지도 낮음.

4) 학생의 심리적 발달과 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인

(1) 다문화가정 학생의 심리적 특성에 영향을 미치는 요인

다문화가정 학생의 심리적 특성에 영향을 미치는 요인을 학생의 성취동기와 자아존중감, 문화적응 스트레스, 자아탄력성, 삶의 만족도로 구분하여 살펴보았다.

다문화가정 학생의 성취동기에 영향을 미치는 요인은 부모의 양육태도 중 감독 차원, 아버지와 어머니에 대한 긍정적인 인식, 학생의 한국어 능력, 외국에 거주하는 외국출신부모 가족이 한국을 방문한 경험, 외국출신부모 나라에 대한 관심, 외국출신부모 나라 방문 경험 등 총 8개 요인이고, 다문화가정 학생의 성취동기에 영향을 미치는 이들의 설명력은 총 19.1%였다. 즉, 성취동기가 높은 학생들은 부모가 자녀를 양육함에 있어 자녀의 생활에 관심을 가지고 감독을 해주고, 자녀도 부모를 자랑스러워하는 등 부모에 대한 긍정적인 인식을 가지고 있으며, 한국어를 사용하는 능력이 높고, 사용할 수 있는 외국어가 있고, 외국출신부모의 가족이 한국에 방문하거나 외국출신부모 나라에 방문하는 등 이중문화경험이 있고 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높을수록 다문화가정 학생들의 성취동기가 높아질 수 있음을 말하고 있다.

학생의 자아존중감에는 부모에 대한 긍정적인 인식, 부모의 감독, 학생의 한국어능력, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있는 경우, 부모가 자녀를 방임하지 않고, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는 것 등 총 7개 요인이 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 다문화가정 학생의 자아존중감에 영향을 미치는 이들 요인의 설명력은 총 27.9%였다. 다시 말해, 다문화가정 학생의 자아존중감은 부모에 대한 긍정적인 인식을 가지고 있으며, 부모가 자녀를 방임하지 않고 잘 관리감독을 해주며, 한국어를 사용하는 능력이 높고, 사용할 수 있는 외국어가 있으며, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도움을 받을 수 있는 어른이 있는 학생들의 경우에 높아질 수 있다고 설명할 수 있다.

다문화가정 학생의 자아탄력성에 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과, 부모의 감독, 부모에 대한 긍정적인 생각, 한국어 사용능력, 외국출신부모 나라에 대한 인식, 외국출신부모의 한국 방문 경험, 학교 내 어려운 일이 있을 때 도움을 주는 어른 여부, 사용가능한 외국어가 있는 경우 등 8개 요인이 자아탄력성에 대해 26.3%의 설명력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이는 부모가 자녀의 생활을 잘 관리·감독해주고, 부모에 대해 학생들이 긍정적인 인식을 가지고 있고, 학생의 한국어 능력이 높고, 사용할 수 있는 외국어가 있으며, 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높고, 외국에 거주하는 외국출신부모 가족이 한국에 방문한 경험이 있으며, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는 경우에 자아탄력성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여주고 있다.

삶의 만족도에는 부모에 대한 긍정적인 인식, 부모의 긍정적 양육태도, 높은 한국어 능력, 학교 내 도움을 주는 어른이 있는 경우 등의 총 6개 변인이 24.2%의 설명력을 가지고 영향을 미치고 있었다. 부모에 대해 긍정적인 인식을 가지고, 부모가 자녀를 방임하지 않고 자녀를 잘 관리감독하는 등 좋은 양육태도를 가지고 있으며, 학생의 한국어능력이 높고, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는 경우에 다문화가정 학생의 삶의 만족도가 높아지는 것으로 볼 수 있다.

표 VI-114 다문화가정 아동·청소년의 심리적 특성에 영향을 미치는 요인

종속변인	독립변인	β	t	R2	$\Delta R2$
성취동기	부모의 양육태도_감독	.18	7.41***	.083	-
	아버지에 대한 생각	.12	3.92***	.130	.046***
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	-.11	-4.32***	.148	.018***
	학생의 한국어능력	.11	4.75***	.161	.013***
	외국출신부모 가족의 한국 방문 여부	-.10	-4.15***	.173	.012***
	외국출신부모 나라에 대한 관심	.09	3.60***	.182	.009***
	어머니에 대한 생각	.10	3.03**	.187	.005**
	외국출신부모 나라 방문 경험 여부	-.06	-2.48*	.191	.003*
자아존중감	어머니에 대한 생각	.22	7.56***	.163	.163***
	부모의 양육태도_감독	.20	8.59***	.221	.057***
	학생의 한국어능력	.18	7.91***	.254	.033***
	아버지에 대한 생각	.12	4.23***	.264	.011***
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	-.08	-3.67***	.271	.007***
	부모의 양육태도_방임	-.07	-3.16**	.276	.005**
	학교 내에서 도와주는 어른 여부	-.06	-2.52*	.279	.003*
	자아탄력성	부모의 양육태도_감독	.24	10.14***	.132
어머니에 대한 생각		.13	4.47***	.203	.071***
학생의 한국어능력		.13	5.59***	.220	.017***
아버지에 대한 생각		.15	5.11***	.235	.015***
외국출신부모 나라에 대한 관심		.09	3.59***	.244	.009***
외국출신부모 가족의 한국 방문 여부		-.08	-3.42**	.252	.008***
학교 내에서 도와주는 어른 여부		-.07	-3.29**	.258	.006**
한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부		-.08	-3.29**	.263	.005**
삶의 만족도	어머니에 대한 생각	.18	5.94***	.142	-
	양육태도_감독	.20	8.45***	.195	.053***
	아버지에 대한 생각	.17	5.67***	.215	.020***
	부모의 양육태도_방임	-.10	-4.50***	.227	.012***
	학생의 한국어능력	.09	3.82***	.235	.007***
	학교 내에서 도와주는 어른 여부	-.09	-3.77***	.242	.007***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(2) 다문화가정 학생의 이중문화경험에 영향을 미치는 요인

다문화가정 학생의 문화적응스트레스에 영향을 미치는 요인으로는 부모의 방임, 낮은 한국어능력, 어머니에 대한 부정적 인식, 외국출신부모나라에 대한 높은 관심, 사용가능한 외국어가 없는 경우, 방과후 프로그램에 참여하지 않는 경우 등 총 6개 요인으로, 이들 요인의 설명력은 10.6%로 나타났다. 부모가 자녀를 방임하고, 학생의 한국어 능력이 낮고, 어머니에 대해 자랑스러워하지 않거나, 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높고, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 없는 경우, 학교에서 실시하고 있는 방과후프로그램에 참여하고 있지 않은 경우에 학생들이 문화에 적응하는데서 받는 스트레스가 증가되는 것으로 볼 수 있다. 즉, 외국출신부모나라에 대한 관심은 높지만, 사용할 수 있는 외국어가 없고 한국어 능력도 부족하여 언어적인 측면에 어려움을 갖고 있으면서, 가정에서 적절한 양육을 받지 못하는 경우에 우리 문화에 적응하는데 스트레스를 받는 것으로 보인다.

학생의 국가정체성에 영향을 미치는 요인은 부모에 대한 긍정적인 인식, 부모의 감독, 외국출신부모 가족의 한국방문 경험, 높은 한국어 능력 등 총 5개 요인이며, 이들의 설명력은 총 11.6%였다. 다시 말해, 다문화가정 학생이 부모를 자랑스럽게 여기고, 부모도 자녀의 생활을 잘 감독해주며, 학생의 한국어 능력이 높고, 외국에 거주하는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 경험이 있을 때 학생들이 우리나라에 자신의 감정을 개입하고 한국에 자신을 동일시하는 특성을 보인다고 할 수 있다.

다문화가족 학생의 이중문화수용태도에는 부모에 대한 긍정적인 인식, 외국출신부모나라에 대한 높은 관심, 부모의 감독, 사용가능한 외국어가 있는 경우, 학교 내 도움을 주는 어른이 있는 경우, 외국출신부모 가족의 한국방문 경험, 외국출신부모 나라 방문 경험 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이중문화수용태도에 이들 총 9개 요인의 설명력은 26.9%였다. 학생이 우리나라와 외국출신부모 나라의 문화를 수용하는 능력은 학생들이 부모에 모두를 자랑스러워하고, 부모로부터 적절한 감독을 받는 등 부모와의 관계가 긍정적이고, 외국출신부모나라에 대한 관심이 높고, 사용가능한 외국어가 있으며, 외국출신부모 가족의 한국방문경험이나 외국출신부모나라 방문경험과 같은 이중문화 경험이 높으며, 학교 내에 도움을 주는 사회적 지지자가 있는 경우에 높아짐을 볼 수 있다.

표 VI-115 다문화가정 아동·청소년의 이중문화경험에 영향을 미치는 요인

종속변인	독립변인	β	t	R2	$\Delta R2$
문화적응 스트레스	부모의 양육태도_방임	.18	7.22***	.045	.045***
	학생의 한국어능력	-.17	-6.74***	.074	.028***
	어머니에 대한 생각	-.14	-5.21***	.088	.015***
	외국출신부모 나라에 대한 관심	.11	4.23***	.097	.009***
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	.08	3.33**	.104	.007**
	학교 방과 후 프로그램 참여 여부	.05	2.03*	.106	.002*
국가 정체성	아버지에 대한 생각	.17	5.24***	.070	.070***
	부모의 양육태도_감독	.15	6.00***	.101	.031***
	학생의 한국어능력	.08	3.11**	.107	.006**
	외국출신부모 가족의 한국 방문 여부	-.07	-2.83**	.112	.005**
	어머니에 대한 생각	.09	2.68**	.116	.004**
이중문화수용태도	어머니에 대한 생각	.20	6.76***	.157	.157***
	외국출신부모 나라에 대한 관심	.20	8.54***	.214	.057***
	부모의 양육태도_감독	.14	5.77***	.237	.023***
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	-.09	-4.12***	.248	.011***
	학생의 한국어능력	.09	4.02***	.256	.008***
	아버지에 대한 생각	.09	3.26**	.261	.005**
	학교 내에서 도와주는 어른 여부	-.05	-2.38*	.264	.003*
	외국출신부모 가족의 한국 방문 여부	-.05	-2.17*	.267	.003*
	외국출신부모 나라 방문 경험 여부	-.05	-2.03*	.269	.002*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(3) 다문화가정 학생의 성적 및 포부에 영향을 미치는 요인

다문화가정 학생의 학교성적과 성적에 대한 만족도 및 희망학력수준에 영향을 미치는 요인을 탐색해보았다. 다문화가정 학생 학교성적에 영향을 미치는 요인은 총 6개로, 학생의 한국어 능력, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부, 부모의 양육태도 중 감독 차원과 방임차원, 아버지에 대한 생각, 외국출신부모 나라 방문여부 등이 21.9%의 설명력을 가지고 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학생의 한국어능력이 높을수록, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있는 경우, 부모가 학생의 생활을 잘 관리감독하고, 학생을 방임하지 않을수록, 아버지에 대해 학생이 자랑스러워할수록, 외국출신부모 나라를 방문한 경험이 있는 경우에 다문화가정 학생의 성적에 긍정적인 영향을 미치는

것을 볼 수 있다.

다문화가정 학생의 성적에 대한 만족도에는 부모에 대한 인식, 사용가능한 외국어, 한국어 능력, 학교 내에 도와줄 어른 여부, 부모의 방임 등 6개 변인이 영향을 미치고 있었으며, 이들의 설명력은 8.4%였다. 부모가 자녀를 잘 양육하지 못하고 방임하거나, 학생이 부모에 대해 부정적인 인식을 가지고, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있으나, 학생의 한국어 능력이 부족하고, 학교에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 없을 경우에 성적에 대한 만족도가 높아지는 것으로 볼 수 있었다.

학생의 희망학력수준은 부모의 긍정적인 양육태도와 학생의 한국어능력, 외국출신부모 가족의 한국방문 경험에 의해 영향을 받는 것으로 나타났다. 다시 말해, 부모가 학생을 방임하지 않을수록, 학생의 생활을 잘 관리감독 해줄수록, 학생의 한국어능력이 높을수록, 외국에 거주하는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 경험이 있는 경우에 희망학력수준이 높아지는 것을 볼 수 있으며, 희망학력수준에 대한 이들 4개 요인의 설명력은 4.6%로 나타났다.

표 VI-116 다문화가정 아동·청소년의 성적 및 포부에 영향을 미치는 요인

종속변인	독립변인	β	t	R2	$\Delta R2$
학교성적	학생의 한국어능력	.26	11.23***	.092	-
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	-.19	-7.96***	.148	.056***
	부모의 양육태도_감독	.15	6.41***	.185	.036***
	부모의 양육태도_방임	-.12	-4.99***	.203	.019***
	아버지에 대한 생각	.11	4.81***	.215	.012***
	외국출신부모 나라 방문 경험 여부	-.06	-2.56*	.219	.003*
성적에 대한 만족도	아버지에 대한 생각	-.11	-3.44**	.039	-
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	.12	4.95***	.056	.018***
	학생의 한국어능력	-.12	-4.62***	.071	.015***
	학교 내에서 도와주는 어른 여부	.08	3.05**	.078	.007**
	부모의 양육태도_방임	.06	2.35*	.082	.004*
	어머니에 대한 생각	-.06	-1.99*	.084	.002*
희망학력 수준	부모의 양육태도_방임	-.12	-4.79***	.024	-
	부모의 양육태도_감독	.11	4.09***	.037	.014***
	학생의 한국어능력	.07	2.91**	.043	.005**
	외국출신부모 가족의 한국방문여부	-.06	-2.45*	.046	.004*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(4) 다문화가정 학생의 사회적 관계와 학교생활에 영향을 미치는 요인

다문화가정 학생의 학교생활에 영향을 미치는 요인들을 탐색하기 위하여 학생의 집단괴롭힘 피해경험과 학교생활적응의 측면에서 학습활동, 교우관계, 교사관계에 영향을 미치는 요인들을 살펴보았다.

학생의 집단괴롭힘 피해경험에 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과, 부모의 양육태도와 학생의 한국어 능력에 의해 영향을 받는 것으로 나타났다. 부모가 자녀를 방임하고, 자녀의 생활을 잘 관리감독하지 못하며, 학생의 한국어 능력이 낮은 경우에 집단괴롭힘의 피해경험이 높아지는 것을 볼 수 있으며, 집단괴롭힘의 피해경험에 대한 이들 3개 요인의 설명력은 3.9%였다.

다문화가정 학생의 학교생활적응과 관련하여 학습활동, 교우관계, 교사와의 관계를 살펴보았다. 다문화가정 학생의 학습활동은 부모의 양육태도, 아버지에 대한 생각, 학생의 한국어능력, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있는지 여부, 어머니에 대한 생각, 외국출신부모 나라에 대한 관심, 외국에 거주하고 있는 외국출신부모의 가족이 한국을 방문한 경험, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 사람이 있는지 여부 등에 의해 영향을 받는 것으로 나타났다. 다시 말해, 부모가 자녀의 생활을 잘 관리감독해주고, 자녀를 방임하지 않으며, 학생이 아버지와 어머니에 대해 자랑스러워하고, 학생의 한국어 능력이 높으며, 한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있고, 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높고, 외국출신부모의 가족이 한국의 방문한 경험이 있고, 학교 내에서 도와주는 어른이 있는 경우에 다문화가정 학생의 학습활동이 더 긍정적으로 나타나는 것을 볼 수 있으며, 다문화가정 학생의 학습활동에 영향을 미치는 이들 9개 변인의 설명력은 총 25.0%였다.

학생의 교우관계는 부모의 긍정적인 양육태도, 부모에 대한 긍정적인 인식, 학생의 한국어 능력, 학교 내에 도와주는 어른이 있는 경우, 사용가능한 외국어가 있는 경우 등 총 7개 변인의 영향을 받는 것으로 분석되었다. 즉, 부모가 자녀의 생활을 잘 관리감독해주고 자녀를 방임하지 않는 등 좋은 양육태도를 가지고 있으며, 학생이 아버지와 어머니를 자랑스럽게 생각하고, 학생의 한국어 능력이 높고한국어 외에 사용할 수 있는 외국어가 있으며, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는 경우에 교우관계가 좋아지는 것으로 볼 수 있다. 다문화가정 학생의 교우관계에 대한 이들 변인의 설명력은 총 21.0%였다.

다문화가정 학생이 인식하는 교사와의 관계에 영향을 미치는 요인은 학생이 어머니에 대해 자랑스러워하고, 부모로부터 관리감독을 잘 받고 있으며, 아버지에 대해 자랑스러워하고, 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도움을 받을 수 있는 어른이 있고, 외국출신부모 나라에 대한 관심이 높고, 학생의 한국어 능력이 높고, 부모가 자녀를 방임하지 않는 것 등 총 7개 요인이었으며, 교사와의 관계에 대한 이들의 설명력은 19.9%였다.

표 VI-117 다문화가정 아동·청소년의 학교생활에 영향을 미치는 요인

종속변인	독립변인	β	t	R2	$\Delta R2$
집단 괴롭힘 피해경험	부모의 양육태도_방임	.14	5.49***	.027	-
	부모의 양육태도_감독	-.08	-2.90**	.034	.007**
	학생의 한국어능력	-.07	-2.85**	.039	.005**
학습활동	부모의 양육태도_감독	.24	9.83***	.130	-
	부모의 양육태도_방임	-.17	-7.24***	.176	.046***
	아버지에 대한 생각	.10	3.51***	.208	.032***
	학생의 한국어능력	.12	5.41***	.223	.015***
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	-.09	-3.85***	.235	.012***
	어머니에 대한 생각	.08	2.71**	.241	.006**
	외국출신부모 나라에 대한 관심	.06	2.66**	.245	.004**
	외국에 거주하는 외국출신부모 가족의 한국 방문 여부	-.05	-2.25*	.247	.003*
학교 내에서 도와주는 어른 여부	-.05	-2.23*	.250	.002*	
교우관계	부모의 양육태도_감독	.25	10.04***	.121	-
	아버지에 대한 생각	.16	5.33***	.180	.059***
	학생의 한국어능력	.11	4.60***	.192	.012***
	어머니에 대한 생각	.10	3.29**	.199	.008***
	학교 내에서 도와주는 어른 여부	-.06	-2.67**	.204	.004**
	부모의 양육태도_방임	-.06	-2.53*	.207	.004*
	한국어 외에 사용할 수 있는 외국어 여부	-.06	-2.43*	.210	.003*
교사관계	어머니에 대한 생각	.13	4.31***	.105	-
	부모의 양육태도_감독	.20	8.18***	.158	.053***
	아버지에 대한 생각	.13	4.13***	.171	.013***
	학교 내에서 도와주는 어른 여부	-.10	-4.18***	.182	.011***
	외국출신부모 나라에 대한 관심	.09	3.61***	.190	.009***
	학생의 한국어능력	.07	3.04**	.196	.006**
	부모의 양육태도_방임	-.06	-2.50*	.199	.003*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

다문화가정 학생의 발달에 영향을 미치는 요인
<ul style="list-style-type: none"> ■ 다문화가정 학생의 심리적 특성에 영향을 미치는 요인으로는 부모에 대한 인식, 부모의 양육태도, 한국어 능력과 사용가능한 외국어 등이 산출됨. ■ 다문화가정 학생의 이중문화경험에 영향을 미치는 요인으로는 부모에 대한 인식, 부모의 양육태도, 언어능력 등이 산출됨 ■ 다문화가정 학생의 성적과 포부에 영향을 미치는 요인으로는 부모의 양육태도와 학생의 한국어 능력 등이 산출됨. ■ 다문화가정 학생의 학교생활적응에는 부모의 양육태도, 부모에 대한 인식, 학생의 한국어 능력이 주요한 영향요인으로 산출됨.

5) 자녀의 심리적 발달과 자녀양육에 영향을 미치는 어머니 특성

(1) 배경특성의 영향

자녀의 양육과 심리적 발달에 영향을 미치는 어머니 요인을 파악하고자 회귀분석을 실시하였다. 우선 자녀의 양육과 관련되어 자녀의 성적 향상을 위한 노력에 영향을 미치는 배경변인을 분석한 결과 어머니의 한국어 능력 수준이 높고 월평균 소득수준이 높으며 어머니의 교육수준이 높을수록 자녀의 성적향상을 위한 노력의 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 또한 다양한 학교의 학부모 행사 및 활동에 대한 참여에 영향을 미치는 것 역시 어머니의 한국어 능력 수준과 어머니의 교육수준이었다. 다음으로 외국출신 어머니들의 부모효능감에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과 어머니의 한국어 능력수준과 교육수준인 것으로 나타나 역시 어머니의 한국어 능력 향상을 위한 노력의 필요성을 다시 한 번 시사하였다.

표 VI-118 자녀 교육 및 양육관련 효능감에 영향을 미치는 요인

종속 변인	독립변인	β	t	R2	$\Delta R2$
자녀의 성적향상을 위한 노력	어머니 한국어 능력 수준	.22	8.16***	.052	-
	월평균 소득수준	.12	4.32***	.068	.015***
	어머니 교육수준	.09	3.44***	.076	.008***
학교 행사 및 활동 참여	어머니 한국어 능력수준	.19	7.26***	.034	-
	어머니 교육수준	.17	6.60***	.064	.030***
부모효능감	어머니 한국어 능력 수준	.22	8.22***	.044	-
	어머니 교육수준	.13	4.89***	.060	.017***

*** $p < .001$

(2) 학교생활에 대한 부모의 영향

다음으로 자녀의 성취동기, 학업적 포부, 학업성적에 대한 만족도, 학업성적, 학교생활적응 및 학교폭력 피해 등 학교생활 및 향후 진로 등에 관련 요인에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 그 결과 아래에 나타난 바와 같이 어머니의 양육효능감, 아버지의 교육수준, 자녀의 희망 대학수준, 어머니의 학교행사 및 활동참여 수준, 어머니의 교육수준이 높을수록 자녀의 성취동기 수준이 높아지고 어머니의 한국거주 기간이 짧을수록 오히려 성취동기 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 학업적 포부에 영향을 미치는 요인으로는 자녀의 성적향상을 위한 부모의 노력과 어머니의 한국어능력이 산출되었고, 자녀의 학업성적에 대한 만족도는 자녀에 대한 부모의 희망 교육수준과 어머니의 양육효능감, 아버지의 교육수준 그리고 자녀에 대한 부모의 대학 희망수준이 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 비해 자녀의 학업성적에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 양육효능감, 자녀에게 희망하는 교육 및 대학수준, 아버지의 교육수준 그리고 어머니의 학교행사 및 활동참여가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편 자녀의 학교생활 적응과 관련해서는 우선 학습활동과 관련해서는 어머니의 양육효능감이 높을수록, 아버지의 교육수준이 높을수록, 자녀에 대한 어머니의 희망 교육수준이 높을수록 그리고 어머니의 학교행사 및 활동 참여가 많을수록 학습활동과 관련된 학교생활 적응 수준이 올라가고 어머니의 한국 거주기간이 짧을수록 적응을 오히려 잘 하는 것으로 나타났다. 교우관계와 관련해서는 어머니의 학교행사 및 활동참여 그리고 양육효능감이 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며 교사관계의 경우 어머니 양육효능감, 자녀에 대해 기대하는 교육수준, 그리고 학교행사 및 활동에 대한 참여도가 높을수록 긍정적이며 한국거주기간이 짧을수록 교사관계가

좋은 것으로 나타났다. 마지막으로 학교폭력의 피해는 어머니의 한국거주기간이 짧을수록 많이 경험하는 것으로 나타났다.

표 VI-119 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 어머니 특성

종속 변인	독립변인	β	t	R ²	ΔR^2
성취동기	어머니 양육 효능감	.16	5.82***	.037	-
	아버지 교육수준	.09	3.23***	.050	.013***
	자녀 희망 대학수준	.06	2.14*	.054	.005**
	어머니 학교행사 및 활동 참여	.06	2.14*	.058	.003**
	어머니 한국거주기간	-.06	-2.39*	.061	.004*
	어머니 교육수준	.05	2.05*	.064	.003*
학업적 포부	자녀의 성적향상을 위한 노력	.07	2.32*	.006	-
	어머니 한국어 능력	.06	2.16*	.010	.003*
학업성적에 대한 만족도	자녀 희망 교육수준	.09	3.01**	.016	-
	어머니 양육 효능감	.10	3.49***	.026	.010***
	아버지 교육수준	.06	2.15*	.030	.004*
	자녀 희망 대학수준	.06	2.11*	.034	.003*
학업성적	어머니 양육 효능감	.12	4.20***	.041	-
	자녀 희망 대학수준	.10	3.64***	.062	.021***
	아버지 교육수준	.12	4.57***	.079	.017***
	어머니 학교행사 및 활동 참여	.08	2.99**	.089	.011***
	자녀 희망 교육수준	.07	2.57**	.094	.005***
	자녀의 성적향상을 위한 노력	.07	2.40*	.098	.004*
학교생활적응 : 학습활동	어머니 양육 효능감	.13	4.53***	.023	-
	아버지 교육수준	.07	2.52*	.029	.006**
	자녀 희망 교육 수준	.06	2.21*	.034	.005**
	어머니 학교행사 및 활동 참여	.07	2.38*	.038	.003*
	어머니 한국 거주기간	-.06	-2.21*	.041	.004*
학교생활적응 : 교우관계	어머니 학교행사 및 활동 참여	.09	3.25***	.012	-
	어머니 양육 효능감	.08	3.02**	.019	.007**
학교생활적응 : 교사관계	어머니 양육 효능감	.10	3.50***	.017	-
	자녀 희망 교육수준	.02	3.00**	.025	.009***
	어머니 학교행사 및 활동 참여	.07	2.62**	.030	.004*
	어머니 한국 거주기간	-.06	-2.25*	.033	.004*
학교폭력 피해	어머니 한국 거주기간	-.06	-2.15*	.003	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

다음으로 다문화가정 아동·청소년의 심리적 적응에 영향을 미치는 어머니의 특성을 파악하고자 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 다문화가정 청소년의 자아존중감에는 어머니의 자아존중감, 어머니 양육효능감, 아버지의 교육수준 및 어머니의 한국어능력이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이에 비해 자신의 신체에 대한 만족도에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 자아존중감, 양육효능감과 아버지의 교육수준이 긍정적인 요인을 어머니의 차별의식이 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 어머니가 차별의식을 많이 지니고 있다는 것은 실제로 차별의 경험이 많기 때문일 가능성이 높고 한국사회에서 차별을 많이 당했다면 피부 등 외형적으로 한국인과 다르기 때문일 가능성이 높으므로 그러한 경우 청소년도 외모가 일반 한국인과 다를 수 있고 신체 만족감이 낮아질 수 있을 것으로 생각된다.

다음으로 청소년의 문화적응 스트레스에 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과 어머니가 차별의식을 많이 느낄수록, 어머니의 심리적 스트레스가 높을수록 문화적응 스트레스를 느끼는 것으로 나타났다. 반대로 어머니의 자아존중감과 신체적 스트레스 수준이 낮을수록 문화적응스트레스를 높게 느끼는 것으로 나타났다. 신체적 스트레스는 상식적인 수준에서 볼 때 스트레스 수준이 낮아질수록 문화적응스트레스가 낮아져야 하는데 본 연구에서는 반대로 나타났다. 이에 대해서는 추후 더 면밀한 분석을 통하여 설명 가능한 대안을 발견할 필요가 있다.

청소년의 이중문화 수용도에 대해서는 어머니의 양육효능감과 교육수준이 높을수록 수용도가 올라가는 것으로 나타났고, 청소년의 자아탄력성에는 어머니의 양육효능감, 아버지의 교육수준, 어머니의 자아존중감이 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로 청소년의 삶의 만족도에는 어머니의 양육효능감, 어머니의 차별의식, 어머니의 일상생활스트레스가 영향을 미치는 요인인 것으로 산출되었는데, 어머니의 양육효능감이 올라갈수록 삶의 만족도가 높아졌고, 어머니의 차별의식과 일상생활스트레스가 높아질수록 삶의 만족도는 떨어지는 것으로 나타났다.

표 VI-120 다문화가정 아동 청소년의 심리적 적응에 영향을 미치는 어머니 특성

종속 변인	독립변인	β	t	R ²	ΔR^2
자아존중감	어머니 자아 존중감	.13	3.91***	.044	-
	어머니 양육 효능감	.11	3.32***	.052	.009***
	아버지 교육수준	.07	2.57**	.056	.004*
	어머니 한국어 능력	.07	2.42*	.061	.004**
신체만족도	어머니 자아 존중감	.10	2.92**	.032	-
	어머니 양육 효능감	.11	3.32***	.039	-.008***
	아버지 교육수준	.08	3.10**	.046	.007**
	어머니 차별인식	-.07	-2.71**	.051	.005**
문화적응스트레스	어머니 차별인식	.16	5.31***	.038	-
	어머니 자아 존중감	-.07	-2.47*	.047	.008***
	어머니 신체적 스트레스	-.11	-3.57***	.051	.004*
	어머니 심리적 스트레스	.11	3.19***	.058	.007***
이중문화 수용도	어머니 양육 효능감	.14	5.05***	.021	-
	어머니 교육수준	.07	2.75**	.027	.005**
자아탄력성	어머니 양육 효능감	.14	4.28***	.034	-
	아버지 교육수준	.09	3.27***	.042	.008***
	어머니 자아 존중감	.08	2.46*	.046	.004*
삶의 만족도	어머니 양육 효능감	.13	4.74***	.021	-
	어머니 차별의식	-.09	-3.10**	.030	.009***
	어머니 일상생활 스트레스	-.07	-2.48*	.035	.004*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

자녀의 심리적 발달특성에 대한 어머니의 영향 요약

- 다문화가정 자녀의 교육 및 양육에 영향을 미치는 배경요인으로는 어머니의 한국어 능력과 교육수준이 주요 요인으로 산출됨.
- 다문화가정 자녀의 학업 및 학교생활에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 양육효능감, 자녀에 대한 부모의 기대수준, 어머니의 학교행사 및 활동참여, 아버지의 교육수준 등이 산출됨.
- 다문화가정 자녀의 심리적응에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 자아존중감, 어머니의 양육효능감, 신체적 심리적 스트레스 및 차별인식 등이 산출됨

3. 다문화가족 어머니의 특성

다문화가족 아동·청소년의 발달에 영향을 미치는 어머니의 특성을 파악하고자 어머니의 출신국가, 교육수준 및 가정경제수준에 따른 분석을 각각 실시하였다.

1) 어머니의 출신국가에 따른 차이

(1) 배경특성 및 언어

① 출신국별 한국거주기간

우선 외국출신 어머니들의 경우 출신국에 따라 한국거주기간이 다른지 살펴본 결과 일본출신 어머니들의 경우 가장 거주기간이 오래 된 것으로 나타났고 다음이 중국 조선족, 필리핀, 중국한족, 필리핀, 태국, 동남아시아, 중앙아시아, 베트남 순으로 베트남 출신 어머니들의 한국거주기간이 가장 짧은 것으로 나타났다.

표 VI-121 한국거주기간: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,437)	F
한국 거주기간	12.06 (5.09) _b	12.65 (3.21) _{ab}	7.54 (5.27) _d	11.73 (2.18) _b	13.95 (3.07) _a	11.37 (1.31) _b	11.01 (5.77) _{bc}	9.85 (2.97) _c	10.97 (4.37) _{bc}	12.48 (3.51)	32.18***

*** $p < .001$, Duncan: a) b) c)

② 출신국별 한국어 능력

다음으로 한국어 능력은 ‘귀하는 한국어를 얼마나 잘 할 수 있습니까’ 라는 질문에 대해 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기의 네 가지 영역에 대해 전혀 못함부터 매우 잘함까지 4점 척도상에 표시하도록 하였는데 각 접수를 합하여 평균으로 구해본 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 전반적으로 조선족이 가장 잘한다고 응답하였고, 다음이 중국 한족과 일본 출신 어머니들이 잘한다고 응답하였으며 그에 비해 베트남, 필리핀, 태국 및 그 외 동남아시아권 어머니들이 잘 못한다고 응답하였다.

표 VI-122 한국어 능력수준(전체): 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,437)	F
한국어 능력 (전체)	3.15 (.72) _b	3.60 (.52) _a	2.6 4(.50) _d	2.75 (.43) _{cd}	2.98 (.47) _{bc}	2.75 (.48) _{cd}	2.79 (.43) _{cd}	2.93 (.50) _c	2.92 (.48) _c	3.04 (.59)	67.79***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

각각의 영역에도 역시 마찬가지로였으나 각 영역에 따른 자신감을 비교해보면 조선족은 전반적으로 모든 영역에서 잘한다고 응답한 반면, 베트남 출신 어머니들의 경우는 듣기를 가장 잘한다고 응답하였고 필리핀과 일본, 동남아시아, 중앙아시아 출신 어머니들 역시 듣기에 대한 자신감이 가장 높았다. 조선족의 경우 한국말을 일상 언어로 사용하던 집단이고, 중국한족과 일본의 경우 같은 문화권이어서 비교적 한국말을 쉽게 익힐 수 있는 반면 필리핀, 베트남, 태국, 그 외 동남아시아의 경우 문화권이 달라서 어려움을 겪을 수 있을 것으로 추정된다.

표 VI-123 한국어 능력: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

	중국한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,437)	F
말하기	3.26 (.72) _b	3.68 (.49) _a	2.76 (.54) _e	2.82 (.54) _{de}	3.13 (.55) _{bc}	2.85 (.54) _{de}	2.92 (.49) _{cde}	3.05 (.59) _{bcd}	3.05 (.58) _{bcd}	3.15 (.63)	54.19***
쓰기	2.93 (.88) _b	3.45 (.69) _a	2.37 (.62) _c	2.37 (.60) _c	2.61 (.66) _c	2.50 (.64) _c	2.46 (.66) _c	2.49 (.71) _c	2.45 (.67) _c	2.73 (.78)	61.44***
읽기	3.11 (.77) _b	3.60 (.56) _a	2.54 (.64) _d	2.78 (.58) _{cd}	3.03 (.55) _{bc}	2.77 (.58) _{cd}	2.77 (.60) _{cd}	3.02 (.57) _{bc}	2.95 (.58) _{bc}	3.06 (.66)	46.70***
듣기	3.30 (.70) _b	3.66 (.52) _a	2.90 (.54) _d	3.03 (.56) _{cd}	3.17 (.54) _{bc}	2.90 (.50) _d	3.00 (.41) _{cd}	3.15 (.57) _{bcd}	3.23 (.61) _{bc}	3.22 (.60)	33.51***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d)e

③ 출신국가별 평소 사용 언어

평소 말을 할 때 주로 사용하는 언어는 전반적으로 한국어를 사용하고 있었고 그 중 모국어 사용비율이 가장 높은 집단은 중앙아시아였으나 12.2%였다. 말과 달리 글을 쓸 때는 모국어를 사용하는 비율이 높았는데, 중앙아시아출신 어머니들이 글을 쓸 때 모국어를 사용하는 비율이 56.1%로 가장 높았고

필리핀이 36.2%로 다음으로 높았으며 일본이 29.0%, 태국이 25.0%, 베트남이 24.4% 등의 순으로 나타났으며 조선족의 경우 거의 대부분이 한국어로 글을 쓰는 것으로 나타났다.

표 VI-124 평소 말을 할 때 주로 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	한국어	모국어	기타	전체
중국한족	123(93.2)	7(5.3)	2(1.5)	132(100.0)
중국조선족	285(99.7)	-	1(.3)	286(100.0)
베트남	38(92.7)	2(4.9)	1(2.4)	41(100.0)
필리핀	323(87.3)	28(7.6)	19(5.1)	370(100.0)
일본	444(92.5)	23(4.8)	13(2.7)	480(100.0)
태국	47(90.4)	3(5.8)	2(3.8)	52(100.0)
동남아시아	12(92.3)	1(7.7)	-	13(100.0)
중앙아시아	34(82.9)	5(12.2)	2(4.9)	41(100.0)
기타	15(68.2)	4(18.2)	3(13.6)	22(100.0)

$\chi^2 = 58.18^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-125 평소 글을 쓸 때 주로 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	한국어	모국어	기타	전체
중국한족	102(77.3)	27(20.5)	3(2.3)	132(100.0)
중국조선족	271(94.8)	13(4.5)	2(.7)	286(100.0)
베트남	29(70.7)	10(24.4)	2(4.9)	41(100.0)
필리핀	187(50.5)	134(36.2)	49(13.2)	370(100.0)
일본	306(63.8)	139(29.0)	35(7.3)	480(100.0)
태국	38(73.1)	13(25.0)	1(1.9)	52(100.0)
동남아시아	11(84.6)	2(15.4)	-	13(100.0)
중앙아시아	15(36.6)	23(56.1)	3(7.3)	41(100.0)
기타	12(54.5)	4(18.2)	6(27.3)	22(100.0)

$\chi^2 = 200.01^{***}$

*** $p < .001$

④ 출신국가별 자녀와의 대화 언어

자녀와 이야기를 할 때 사용하는 언어는 전반적으로 모든 국가출신 어머니들이 한국어만 사용한다고

응답한 비율이 가장 높았다. 이 중 모국어와 한국어를 반반씩 섞어서 사용한다고 응답한 비율은 동남아시아 출신국 어머니들이 가장 높았고 다음이 중앙아시아, 필리핀, 중국한족 등의 순이었다.

표 VI-126 자녀와 대화할 때 사용하는 언어: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	모국어만	대부분 모국어	반반	대부분 한국어	한국어만	기타	전체
중국한족	11(8.3)	9(6.8)	13(9.8)	26(19.7)	73(55.3)	-	132(100.0)
중국조선족	17(5.9)	1(.3)	11(3.8)	46(16.1)	211(73.8)	-	286(100.0)
베트남	2(4.9)	-	2(4.9)	9(22.0)	28(68.3)	-	41(100.0)
필리핀	19(5.1)	13(3.5)	37(10.0)	95(25.7)	183(49.5)	23(6.2)	370(100.0)
일본	23(4.8)	22(4.6)	32(6.7)	208(43.3)	195(40.6)	-	480(100.0)
태국	7(13.5)	1(1.9)	3(5.8)	17(32.7)	23(44.2)	1(1.9)	52(100.0)
동남아시아	-	-	3(23.1)	2(15.4)	6(46.2)	2(15.4)	13(100.0)
중앙아시아	3(7.3)	2(4.9)	5(12.2)	14(34.1)	17(41.5)	-	41(100.0)
기타	2(9.1)	4(18.2)	2(9.1)	4(18.2)	9(40.9)	1(4.5)	22(100.0)

$\chi^2 = 223.84^{***}$

*** $p < .001$

⑤ 출신국가별 교육수준

다음으로 어머니의 출신국가별 교육수준에 차이가 있는지 살펴본 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 전반적으로 고등학교 졸업자들의 비율이 가장 높지만 중앙아시아권 출신 어머니들은 전체의 75.6%가 대학교를 졸업한 것으로 나타났다. 필리핀 출신 어머니들의 경우도 전체의 65.1%가 대학졸업자이며, 일본출신 어머니는 53.3%, 태국출신 어머니는 46.2%, 한국어머니의 경우 44.6%가 대학을 졸업한 사람들인 것으로 나타났다. 이에 비해 초등학교 이하 또는 중학교 졸업자의 비율을 살펴보면 베트남 출신과 조선족출신이 높은 비율을 차지하고 있었다.

표 VI-127 **교육수준 빈도: 어머니 출신국가별 차이** 빈도(%)

	초등학교 이하	중학교	고등학교	대학교	대학원이상	전체
한국	2(3.1)	2(3.1)	27(41.5)	29(44.6)	5(7.7)	65(100.0)
중국한족	5(3.8)	18(13.6)	70(53.0)	38(28.8)	1(.8)	132(100.0)
중국조선족	7(2.4)	64(22.4)	165(57.7)	49(17.1)	1(.3)	286(100.0)
베트남	-	11(26.8)	24(58.5)	5(12.2)	1(2.4)	41(100.0)
필리핀	7(1.9)	14(3.8)	104(28.1)	241(65.1)	4(1.1)	370(100.0)
일본	1(.2)	2(.4)	214(44.6)	256(53.3)	7(1.5)	480(100.0)
태국	7(13.5)	5(9.6)	16(30.8)	24(46.2)	-	52(100.0)
동남아시아	1(7.7)	1(7.7)	6(46.2)	5(38.5)	-	13(100.0)
중앙아시아	-	-	9(22.0)	31(75.6)	1(2.4)	41(100.0)
기타	-	3(13.6)	6(27.3)	12(54.5)	1(4.5)	22(100.0)

$\chi^2 = 380.72^{***}$

*** $p < .001$

이러한 경향성을 한 번에 볼 수 있도록 교육수준을 평균으로 비교해본 결과 중앙아시아 출신 어머니들의 평균 학력이 가장 높은 것으로 나타났고 다음이 필리핀, 일본, 한국, 태국, 한족, 조선족, 베트남의 순이었다.

표 VI-128 **교육수준 평균비교 분석: 어머니 출신국가별 차이** 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
교육 수준	3.51 (.81) _a	3.09 (.78) _b	2.91 (.71) _b	2.90 (.70) _b	3.60 (.67) _a	3.55 (.55) _a	3.10 (1.05) _b	3.15 (.90) _b	3.80 (.46) _a	3.50 (.80) _a	3.37 (.74)	31.69***

*** $p < .001$, Duncan: a)b

(2) 자녀 양육 및 교육

① 출신국별 자녀의 향후 교육수준에 대한 기대

어머니의 출신국에 따라 자녀의 교육에 대한 기대수준이 다른지 살펴보기 위해 두 가지 질문을 하였다. 첫째는 자녀가 어느 수준까지 교육받기를 원하는지와 둘째, 대학이상 교육받기를 원한다면

어떤 수준까지 원하는지 즉, 전문대로 충분한지 4년제로 충분한지 아니면 서울에 있는 4년제에 가야 하는지 명문대에 가야하는지에 대한 질문이었다. 두 가지 질문에 대해 어머니들은 전반적으로 대학교 이상 가야 한다고 응답한 경우가 대부분이었다. 어머니의 출신국별 자녀 교육에 대한 기대수준을 평균으로 비교해본 결과 희망하는 자녀의 교육수준이 가장 높은 집단은 한국과 중국출신 집단이었고 다음이 베트남, 필리핀, 태국, 중앙아시아 동남아시아 순이었다.

표 VI-129 희망하는 자녀 교육 수준: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	초등학교이하	중학교	고등학교	대학교	대학원이상	전체
한국	-	-	1(1.5)	43(66.2)	21(32.3)	65(100.0)
중국한족	-	-	2(1.5)	91(68.9)	39(29.5)	132(100.0)
중국조선족	3(1.0)	1(.3)	3(1.5)	214(74.8)	65(22.7)	286(100.0)
베트남	1(2.4)	-	-	30(73.2)	10(24.4)	41(100.0)
필리핀	1(.3)	-	3(.8)	296(80.0)	70(18.9)	370(100.0)
일본	-	-	8(1.7)	433(90.2)	39(8.1)	480(100.0)
태국	-	-	-	43(82.7)	9(17.3)	52(100.0)
동남아시아	-	-	-	13(100.0)	-	13(100.0)
중앙아시아	-	-	1(2.4)	32(78.0)	8(19.5)	41(100.0)
기타	-	-	-	14(63.6)	8(36.4)	22(100.0)

$\chi^2 = 87.45^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-130 희망하는 자녀 교육 수준 : 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
희망하는 교육수준	4.31 (.50) _a	4.28 (.48) _a	4.18 (.56) _{ab}	4.17 (.67) _{ab}	4.17 (.44) _{ab}	4.06 (.31) _b	4.17 (.38) _{ab}	4.00 (.00) _b	4.17 (.44) _{ab}	4.36 (.49) _a	4.16 (.45)	5.19 ^{***}

*** $p < .001$, Duncan: a)b

② 출신국별 향후 자녀의 대학 수준에 대한 기대

이와 더불어 대학을 간다면 어떤 수준으로 가기를 원하는지에 대해 서울에 있는 4년제 대학에 가기를 원한다고 응답한 비율이 가장 높은 집단은 중앙아시아 출신의 어머니들이었다. 이들은 한국

어머니들보다도 오히려 서울에 있는 4년제를 가기를 원한다는 응답비율이 높았다. 다음이 한국, 필리핀, 동남아시아, 중국조선족, 중국한족, 일본, 베트남, 태국의 순으로 나타났다. 그러나 서울에 있는 4년제 대학이 아니라 명문대를 가기를 원한다고 응답한 비율이 가장 높은 집단은 중국 조선족 집단과 한족집단으로 중국에서 온 어머니들이 명문대에 대한 선호가 높은 것으로 나타났다.

표 VI-131 희망하는 자녀 대학 수준: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	전문대	4년제 대학	서울에 있는 4년제 대학	명문대를	기타	전체
한국	3(4.7)	20(31.3)	24(37.5)	9(14.1)	8(12.5)	64(100.0)
중국한족	10(7.7)	61(46.9)	26(20.0)	29(22.3)	4(3.1)	130(100.0)
중국조선족	23(8.2)	131(47.0)	59(21.1)	64(22.9)	2(.7)	279(100.0)
베트남	3(7.5)	25(62.5)	6(15.0)	6(15.0)	-	40(100.0)
필리핀	15(4.1)	217(59.3)	88(24.0)	43(11.7)	3(.8)	366(100.0)
일본	73(15.5)	275(58.3)	83(17.6)	23(4.9)	18(3.8)	472(100.0)
태국	2(3.8)	36(69.2)	7(13.5)	5(9.6)	2(3.8)	52(100.0)
동남아시아	1(7.7)	8(61.5)	3(23.1)	1(7.7)	-	13(100.0)
중앙아시아	-	10(25.0)	19(47.5)	8(20.0)	3(7.5)	40(100.0)
기타	1(4.5)	7(31.8)	6(27.3)	5(22.7)	3(13.6)	22(100.0)

$\chi^2 = 194.70^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-132 희망하는 자녀 대학 수준: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
희망하는 대학수준	2.98 (1.08) _{ab}	2.66 (1.01) _{bc}	2.61 (.95) _{bc}	2.38 (.84) _c	2.46 (.79) _c	2.23 (.90) _c	2.40 (.87) _c	2.31 (.75) _c	3.10 (.87) _a	3.09 (1.15) _a	2.48 (.93)	10.76 ^{***}

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

③ 출신국가별 가정 내 자녀교육 관련 주 결정자

어머니의 출신국가별로 가정에서 자녀교육과 관련된 결정을 내릴 때 누가 주로 하는지 차이가 있는지 살펴보았다. 그 결과 어머니 본인이 한다고 응답한 비율이 가장 높은 집단은 중국 조선족이었고 다음이 한국, 중국한족, 일본, 중앙아시아, 태국, 필리핀, 베트남, 동남아시아 순이었고, 반대로

남편이 결정한다고 응답한 비율을 보면 베트남출신 가정이 가장 높고 동남아시아, 필리핀, 중앙아시아, 중국한족과 일본, 한국, 중국 조선족 등의 순이었다. 그런데 이러한 결과는 사회적으로 다문화가정의 어머니는 언어문제로 자녀 교육에서 주도적인 역할을 하지 못할 것이라는 고정관념과는 반대되는 결과이며 많은 가정에서 어머니 자신이 자녀의 교육과 관련된 사항들을 결정하고 있음을 나타내주고 있다. 혹시 국가별로 결혼상태의 차이가 있어 남편이 없는 비율이 높을 수 있을 가능성을 고려하여 국가와 결혼상태를 교차분석한 결과 전체의 거의 95%이상이 결혼상태인 것으로 나타나 남편이 없기 때문에 자신이 의사결정을 하는 것은 아닌 것으로 나타났다.

표 VI-133 자녀교육결정자: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	본인	남편	시부모	기타	합계
한국	46(70.8)	14(21.5)	-	5(7.7)	65(100.0)
중국한족	83(62.9)	41(31.1)	1(.8)	7(5.3)	132(100.0)
중국조선족	231(80.8)	46(16.1)	-	9(3.1)	286(100.0)
베트남	13(31.7)	25(61.0)	1(2.4)	2(4.9)	41(100.0)
필리핀	176(47.6)	181(48.9)	3(.8)	10(2.7)	370(100.0)
일본	289(60.2)	151(31.5)	1(.2)	39(8.1)	480(100.0)
태국	27(51.9)	22(42.3)	1(1.9)	2(3.8)	52(100.0)
동남아시아	4(30.8)	7(53.8)	-	2(15.4)	13(100.0)
중앙아시아	22(53.7)	15(36.6)	-	4(9.8)	41(100.0)
기타	11(50.0)	8(36.4)	-	3(13.6)	22(100.0)

$\chi^2 = 137.89^{***}$

*** $p < .001$

④ 출신국가별 자녀 학교교육에 대한 도움 정도

다음으로 어머니가 자녀의 학교교육에 대해 얼마나 도움을 준다고 생각하는지에 대해 평균으로 계산해본 결과 역시 한국어머니들이 도움을 가장 많이 줄 수 있다고 응답하였고 중국조선족과 일본이 그 다음을 이었으며 자녀의 학교교육에 대해 도움을 많이 주지 못한다고 한 집단은 베트남, 필리핀, 태국 및 그 외 동남아시아 지역 및 중앙아시아 출신 어머니들이었다.

표 VI-134 자녀 학교교육 도움정도: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

구 분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
학교교육 도움정도	3.12 (.82) _a	2.68 (.79) _{bcd}	2.85 (.74) _{ab}	2.49 (.87) _{cd}	2.76 (.75) _{bcd}	2.82 (.64) _{abc}	2.62 (.75) _{bcd}	2.46 (.88) _d	2.46 (.81) _d	2.86 (.77) _{ab}	2.78 (.74)	4.54 ^{***}

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

⑤ 출신국별 자녀 학교문제 및 숙제를 지도하는 사람

또한 자녀가 학교에서 문제가 생겼거나 어려운 숙제를 해야 할 때 주로 누가 도와주는지에 대해서도 어머니의 국적별로 분석하였다. 중국조선족 어머니들의 경우 본인이 결정한다고 응답한 비율이 가장 높았고 다음이 한국어머니, 일본, 중국한족, 중앙아시아, 필리핀, 태국, 베트남, 동남아시아 순이었다.

표 VI-135 자녀문제를 도와주는 사람: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

	본인	남편	시부모	지역 전문센터, 기관	기타	전체
한국	45(69.2)	8(12.3)	-	7(10.8)	5(7.7)	65(100.0)
중국한족	82(62.1)	35(26.5)	-	3(2.3)	10(7.6)	132(100.0)
중국조선족	212(74.1)	34(11.9)	2(.7)	7(2.4)	29(10.1)	286(100.0)
베트남	6(14.6)	27(65.9)	-	3(7.3)	4(9.8)	41(100.0)
필리핀	139(37.6)	151(40.8)	2(.5)	24(6.5)	49(13.2)	370(100.0)
일본	320(66.7)	98(20.4)	3(.6)	12(2.5)	46(9.6)	480(100.0)
태국	17(32.7)	23(44.2)	-	5(9.6)	7(13.5)	52(100.0)
동남아시아	1(7.7)	8(61.5)	-	-	4(30.8)	13(100.0)
중앙아시아	17(41.5)	18(43.9)	1(2.4)	1(2.4)	4(9.8)	41(100.0)
기타	9(40.9)	7(31.8)	8(.5)	1(4.5)	4(18.2)	22(100.0)

$\chi^2 = 228.00^{***}$

*** $p < .001$

⑥ 출신국별 자녀 학교 준비물 챙기는 사람

다음으로 자녀의 학교 준비물을 챙기는 사람이 누구인지에 대해서는 전체적으로 어머니 본인이 챙긴다고 응답한 비율이 가장 높았다. 그 중 한국 어머니들의 경우 어머니 자신이 챙겨준다고 응답한 비율이 가장 높았고, 다음이 필리핀과 중국조선족 출신 어머니들이었다. 이에 비해 남편이 챙긴다고 응답한 비율은 태국, 베트남 및 기타 동남아시아 집단이 다른 집단에 비해 비교적 높은 것으로 나타났다. 이에 비해 자녀가 직접 챙긴다고 응답한 비율이 가장 높은 집단은 중앙아시아 출신과 일본 출신 어머니들이었다.

표 VI-136 자녀 학교 준비물을 챙기는 사람: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	본인	남편	시부모	친정 부모	자녀가 직접	기타	전체
한국	44(67.7)	1(1.5)	-	-	18(27.7)	2(3.1)	65(100.0)
중국한족	80(60.6)	10(7.6)	1(.8)	-	39(29.5)	2(1.5)	132(100.0)
중국조선족	181(63.3)	2(.7)	1(.3)	2(.7)	97(33.9)	3(1.0)	286(100.0)
베트남	23(56.1)	9(22.0)	-	-	7(17.1)	2(4.9)	41(100.0)
필리핀	243(65.7)	29(7.8)	4(1.1)	-	89(24.1)	5(1.4)	370(100.0)
일본	272(56.7)	5(1.0)	-	-	197(41.0)	6(1.3)	480(100.0)
태국	30(57.7)	8(15.4)	1(1.9)	-	12(23.1)	1(1.9)	52(100.0)
동남아시아	7(53.8)	2(15.4)	-	-	3(23.1)	1(7.7)	13(100.0)
중앙아시아	21(51.2)	2(4.9)	1(2.4)	-	17(41.5)	-	41(100.0)
기타	11(50.0)	1(4.5)	-	-	8(36.4)	2(9.1)	22(100.0)

$\chi^2 = 144.20^{***}$

*** $p < .001$

⑦ 출신국별 자녀의 성적관리 노력 정도

다음으로 어머니의 출신국에 따라 자녀의 성적을 관리하는 노력의 정도가 다른지 살펴보기 위한 노력을 얼마나 하는지 9개 문항으로 질문을 하고 얼마나 자주 그러한 노력들을 기울이는지 조사하였다. 그 결과 아래에 나타난 바와 같이 중국 조선족 출신 어머니들이 성적을 향상시키기 위한 숙제검사, 교사상담, 개인과외, 훈육 등 다양한 활동을 가장 많이 하고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 높은 집단이 중앙아시아출신, 중국한족, 한국, 필리핀과 태국, 베트남 순인 것으로 나타났다.

표 VI-137 **자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력: 어머니 출신국가별 차이** 평균(표준편차)

구분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
성적 향상 노력	2.74 (.65) _{abc}	2.77 (.57) _{abc}	2.93 (.55) _a	2.63 (.77) _{bc}	2.71 (.62) _{abc}	2.56 (.52) _c	2.71 (.62) _{abc}	2.67 (.61) _{abc}	2.87 (.57) _{ab}	2.81 (.74) _{abc}	2.72 (.59)	8.74***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

⑧ 출신국가별 학교행사 및 학부모 활동 참여 정도

또한 자녀의 학교에서 이루어지는 다양한 학부모 활동들을 얼마나 하는지 살펴보기 위하여 담임교사 면담, 참관수업 참석, 학부모회의, 각종 학교 봉사활동, 운동회, 학예회, 1일 교사 등을 1년에 몇 번 정도 하는지 질문하였다. 그 결과 한국출신 어머니들이 가장 많은 활동을 하는 것으로 나타났고 다음이 일본, 중국조선족, 한족, 필리핀과 중앙아시아, 태국, 동남아시아, 베트남 순인 것으로 나타났다. 이러한 학교활동 참여의 수준은 한국어능력과 관련이 있을 것으로 생각된다.

표 VI-138 **학부모활동 참여: 어머니 출신국가별 차이** 평균(표준편차)

구분	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
학부모 활동 참여	1.83 (.59) _a	1.62 (.48) _{abcd}	1.74 (.53) _{abc}	1.39 (.40) _d	1.60 (.53) _{abcd}	1.77 (.45) _{ab}	1.59 (.43) _{abcd}	1.50 (.46) _{cd}	1.60 (.48) _{abcd}	1.57 (.53) _{bcd}	1.68 (.50)	6.30***

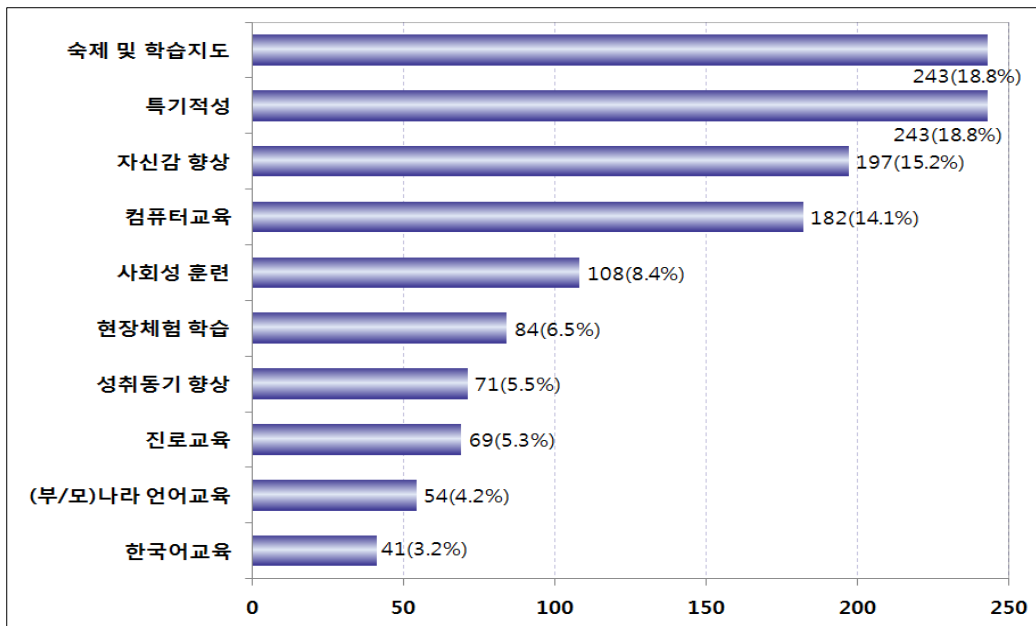
*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

⑨ 출신국가별 선호하는 지원 프로그램

학교에서 자녀를 위해 교육프로그램을 제공한다고 할 때 어떤 프로그램이 필요한지 3가지를 고르도록 하였다. 그 결과 전반적으로 숙제 및 학습지도를 원하는 부모가 가장 많았고 다음이 특기적성, 자신감 향상 프로그램, 컴퓨터 교육, 사회성 훈련 프로그램, 현장체험 학습, 성취동기 향상 프로그램, 진로교육, 부모나라 언어교육, 한국어 교육의 순으로 숙제 및 학습지도에 대한 요구가 가장 높았고 부모나라 언어교육이나 한국어교육에 대한 요구는 5% 미만인 것으로 나타났다. 이는 현재 정부 각 부처에서 추진하고 있는 이중언어교실이나 한국어 교육이 현실적으로 요구도가 없는 프로그램임을

나타내는 결과라고 볼 수 있으며 수요자들의 요구도와 상황을 정확히 파악할 필요가 있음을 시사하고 있다.

어머니의 출신국가에 따라 자녀를 위한 교육지원프로그램에 대한 요구도가 다를 가능성을 고려하여 어머니의 출신국별 교차분석을 실시하였다. 그 결과 부모나라 언어교육에 대한 요구도가 가장 높은 집단은 동남아시아 출신 어머니 집단이었고 다음이 중앙아시아, 일본의 순이었다. 자신감향상 교육 프로그램에 대한 요구도가 가장 높은 집단은 일본출신 어머니 집단이었고, 숙제 및 학습지도의 경우는 태국, 필리핀, 베트남 등 출신 집단의 요구도가 특히 높았고 특기적성교육도 베트남 출신 어머니들의 요구도가 가장 높았다.



【그림 VI-22】 자녀를 위해 필요한 교육지원 프로그램(중복응답)

표 VI-139

자녀를 위해 필요한 교육 프로그램: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

	한국어 교육	숙제 및 학습지도	특기적성 교육	컴퓨터 교육	자신감 향상 프로그램	사회성 훈련 프로그램	성취동기 향상 프로그램	진로교육 프로그램	현장체험 학습	부모나라 언어교육	합계
한국	3(13.0)	8(34.8)	11(47.8)	7(30.4)	9(39.1)	8(34.8)	6(26.1)	6(26.1)	7(30.4)	1(4.3)	23(100.0)
중국 한족	5(8.6)	30(51.7)	30(51.7)	21(36.2)	23(39.7)	16(27.6)	10(17.2)	9(15.5)	10(17.2)	5(8.6)	58(100.0)
중국 조선족	6(7.9)	38(50.0)	39(51.3)	36(47.4)	31(40.8)	18(23.7)	8(10.5)	11(14.5)	15(19.7)	4(5.3)	76(100.0)
베트남	1(6.7)	10(66.7)	10(66.7)	6(40.0)	7(46.7)	3(20.0)	2(13.3)	1(6.7)	-	2(13.3)	15(100.0)
필리핀	15(13.0)	79(68.7)	63(54.8)	55(47.8)	45(39.1)	17(14.8)	19(16.5)	10(8.7)	10(8.7)	11(9.6)	115(100.0)
일본	8(5.8)	58(41.7)	70(50.4)	43(30.9)	68(48.9)	34(24.5)	23(16.5)	23(16.5)	38(27.3)	22(15.8)	139(100.0)
태국	1(7.7)	10(76.9)	6(46.2)	2(15.4)	6(46.2)	2(15.4)	-	3(23.1)	1(7.7)	2(15.4)	13(100.0)
동남 아시아	1(14.3)	2(28.6)	3(42.9)	4(57.1)	1(14.3)	1(14.3)	2(28.6)	-	-	3(42.9)	7(100.0)
중앙 아시아	1(7.7)	6(46.2)	5(38.5)	3(23.1)	6(46.2)	6(46.2)	-	4(30.8)	2(15.4)	3(23.1)	13(100.0)
기타	-	2(25.0)	6(75.0)	5(62.5)	1(12.5)	3(37.5)	1(12.5)	2(25.0)	1(12.5)	1(12.5)	8(100.0)

⑩ 출신국별 희망 학교 내 자녀 교육방식

다음으로 자녀들이 한국 내에서 어떤 방식으로 교육받기를 원하는지에 대해 거의 대부분이 일반 한국학교에서 다른 아이들과 똑같은 방식으로 교육받기를 원하고 있었다. 또한 일반 한국학교에서 한국 아이들과 같이 공부하되 일정시간만 별도로 받기를 원하는 학부모들도 소수 있었는데 어머니가 중앙아시아출신과 한국출신, 그리고 필리핀 출신 어머니들인 경우였다. 그러나 다문화가정 자녀들만 다니는 대안학교를 따로 설립하여 다니는 것에 대해서 원하는 학부모는 극소수였다. 따라서 향후 다문화가정 청소년을 위한 지원정책을 개발하는 데 있어서 다문화가정 자녀들을 따로 분리하여 학교를 설립하는 방안은 심각하게 고려를 할 필요가 있다.

표 VI-140 희망하는 자녀 교육방식: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

	일반 한국학교에서 다른 아이들과 같은 방식	일반 한국학교에서 별도의 다문화반 구성	일반한국학교에서 같이 공부하되 일정시간만 별도	다문화가정 자녀들이 다니는 대안학교 설립	한국 내 국제학교	전체
한국	51(78.5)	1(1.5)	7(10.8)	2(3.1)	4(6.2)	65(100)
중국한족	110(83.3)	5(3.8)	5(3.8)	3(2.3)	9(6.8)	132(100)
중국조선족	272(95.1)	1(.3)	4(1.4)	7(2.4)	2(.7)	286(100)
베트남	37(90.2)	-	2(4.9)	-	2(4.9)	41(100)
필리핀	288(77.8)	21(5.7)	36(9.7)	12(3.2)	13(3.5)	370(100)
일본	415(86.5)	9(1.9)	35(7.3)	8(1.7)	13(2.7)	480(100)
태국	40(76.9)	5(9.6)	4(7.7)	1(1.9)	2(3.8)	52(100)
동남아시아	13(100.0)	-	-	-	-	13(100)
중앙아시아	34(82.9)	-	5(12.2)	1(2.4)	1(2.4)	41(100)
기타	18(81.8)	1(4.5)	3(13.6)	-	-	22(100)

$\chi^2 = 82.08^{***}$

*** $p < .001$

⑪ 출신국가별 향후 자녀 직업에 대한 기대

자녀가 나중에 어떤 종류의 직업을 갖기를 원하는지에 대해 어머니의 출신국가별로 희망하는 직업의 종류가 다른지 살펴보았다. 그 결과 경쟁적이고 불안정한 사회적 분위기를 그대로 반영하여 자녀들이 안정적인 직업을 갖기를 원하는 어머니들의 비율이 가장 높았다. 특히 동남아시아, 중국 조선족, 베트남, 태국 등 출신국가 어머니들이 자녀가 안정적인 직업을 갖기를 원하는 것으로 나타났다. 이에 비해 존경을 받을 수 있는 직업을 원하는 비율은 한국 어머니들이 가장 높았고 다음이 중국 한족이었으며 다른 사람을 돕는 직업에 대한 선호는 일본 어머니들이 가장 높았고 돈을 많이 벌 수 있는 직업을 원하는 비율이 가장 높았던 집단은 중앙아시아 출신 어머니들과 필리핀, 베트남 등이었다. 따라서 어머니들의 출신국가에 따라 자녀가 갖기를 원하는 직업이 조금씩 다르며 이러한 가치관은 청소년들의 가치관에도 영향을 미칠 수 있을 것이고 결국은 실제 청소년의 삶의 방향과 직업적 진로에도 영향을 미칠 수 있을 것으로 생각되었다.

표 VI-141 희망하는 자녀 직업: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

	돈	존경	안정	인기	봉사	권력	기타	전체
한국	3(4.6)	21(32.3)	28(43.1)	3(4.6)	6(9.2)	1(1.5)	3(4.6)	65(100.0)
중국한족	17(12.9)	33(25.0)	59(44.7)	6(4.5)	9(6.8)	7(5.3)	1(.8)	132(100.0)
중국조선족	31(10.8)	48(16.8)	167(58.4)	3(1.0)	17(5.9)	12(4.2)	8(2.8)	286(100.0)
베트남	9(22.0)	4(9.8)	22(53.7)	2(4.9)	3(7.3)	1(2.4)	-	41(100.0)
필리핀	91(24.6)	47(12.7)	169(45.7)	17(4.6)	33(8.9)	4(1.1)	9(2.4)	370(100.0)
일본	29(6.0)	81(16.9)	175(36.5)	4(.8)	137(28.5)	2(.4)	52(10.8)	480(100.0)
태국	8(15.4)	6(11.5)	27(51.9)	1(1.9)	5(9.6)	2(3.8)	3(5.8)	52(100.0)
동남아시아	1(7.7)	1(7.7)	10(76.9)	-	1(7.7)	-	-	13(100.0)
중앙아시아	10(24.4)	7(17.1)	13(31.7)	2(4.9)	6(14.6)	1(2.4)	2(4.9)	41(100.0)
기타	2(9.1)	4(18.2)	10(45.5)	-	4(18.2)	-	2(9.1)	22(100.0)

$\chi^2 = 296.57^{***}$

*** $p < .001$

⑫ 출신국가별 자녀가 잘하기 바라는 언어

학부모들에게 자녀가 어떤 언어를 잘하기 바라는지에 대해 질문한 결과 대부분은 한국어와 모국어를 모두 다 잘했으면 좋겠다고 응답한 비율이 높았다. 이중 한국어를 더 잘하도록 하고 싶다고 응답한 비율을 살펴보면 베트남 출신 어머니의 비율이 가장 높고 태국출신이 다음으로 높았으며 동남아시아, 중국한족, 중국조선족 등의 순이었다.

표 VI-142 한국어와 모국어 중 자녀가 잘했으면 하는 언어: 어머니 출신국가별 차이

빈도(%)

	한국어	모국어	한국어 모국어 모두	전체
중국한족	29(22.0)	3(2.3)	100(75.8)	132(100.0)
중국조선족	58(20.3)	5(1.7)	223(78.0)	286(100.0)
베트남	15(36.6)	-	26(63.4)	41(100.0)
필리핀	87(23.5)	7(1.9)	276(74.6)	370(100.0)
일본	43(9.0)	12(2.5)	425(88.5)	480(100.0)
태국	14(26.9)	1(1.9)	37(71.2)	52(100.0)
동남아시아	3(23.1)	-	10(76.9)	13(100.0)
중앙아시아	2(4.9)	-	39(95.1)	41(100.0)
기타	7(31.8)	-	15(68.2)	22(100.0)

$\chi^2 = 59.57^{***}$

*** $p < .001$

한국어나 모국어 외에 자녀가 추가로 배우게 하고 싶은 언어가 있다면 어떤 언어인지에 대해 질문한 결과 대다수가 영어라고 응답을 하였고 다음으로 많이 원하는 언어는 중국어였다. 필리핀 어머니들의 경우는 따갈로그어를 배운다고 응답한 경우도 일부 있었으나 소수였다.

표 VI-143 모국어 외에 자녀가 추가로 배웠으면 하는 언어: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	영어	중국어	따갈로그어	러시아어	베트남어	일본어	기타	없음	전체
중국한족	130(98.5)	-	-	1(.8)	-	-	1(.8)	-	132(100.0)
중국조선족	275(96.2)	3(1.0)	-	-	1(.3)	6(2.1)	-	1(.3)	286(100.0)
베트남	41(100.0)	-	-	-	-	-	-	-	41(100.0)
필리핀	331(89.5)	17(4.6)	13(3.5)	-	-	5(1.4)	2(.5)	2(.5)	370(100.0)
일본	457(95.2)	19(4.0)	-	-	-	1(.2)	2(.4)	1(.2)	480(100.0)
태국	48(92.3)	-	-	1(1.9)	-	2(3.8)	-	1(1.9)	52(100.0)
동남아시아	10(76.9)	1(7.7)	-	-	-	-	1(7.7)	1(7.7)	13(100.0)
중앙아시아	38(92.7)	1(2.4)	-	1(2.4)	-	1(2.4)	-	-	41(100.0)
기타	20(90.9)	1(4.5)	-	-	-	-	-	1(4.5)	22(100.0)

$\chi^2 = 139.20^{***}$

*** $p < .001$

(3) 사회문화적응

① 출신국가별 어려운 일 의논할 수 있는 사람 존재 여부

어머니의 한국사회의 사회적 적응을 파악하기 위해서 우선 어려운 일이 있을 때 터놓고 이야기 하거나 하거나 걱정거리를 같이 의논할 수 있는 사람이 주변에 있는지 질문하였다. 그 결과 전반적으로 어려운 점을 의논할 수 있는 사람이 있는 경우가 없는 경우보다 많았는데, 어머니의 국적별로 비교해보면 일본출신 어머니들의 경우 주변에 의논할 만한 사회적인 네트워크가 있다고 응답한 비율이 가장 높았다. 다음이 중앙아시아와 필리핀 출신 어머니 집단이었고 다음이 조선족이었다.

표 VI-144 의논할 수 있는 사람이 주변에 있는지 여부: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	예	아니오	전체
중국한족	92(69.7)	40(30.3)	132(100.0)
중국조선족	224(78.3)	62(21.7)	286(100.0)
베트남	28(68.3)	13(31.7)	41(100.0)
필리핀	305(82.4)	65(17.6)	370(100.0)
일본	442(92.1)	38(7.9)	480(100.0)
태국	37(71.2)	15(28.8)	52(100.0)
동남아시아	8(61.5)	5(38.5)	13(100.0)
중앙아시아	35(85.4)	6(14.6)	41(100.0)
기타	16(72.7)	6(27.3)	22(100.0)

$\chi^2 = 65.29^{***}$

*** $p < .001$

② 출신국별 주로 어울리는 사람

출신국가별로 주로 누구와 어울리는지를 질문함으로써 문화적응의 수준을 파악해보고자 하였다. 전반적으로 볼 때 모국출신 또는 외국에서 온 사람들과 한국사람들을 모두 다 어울린다고 하는 응답한 비율이 가장 높았다. 태국, 베트남, 동남아시아 지역의 경우 모국이나 자신처럼 외국에서 온 사람들과 주로 어울리는 사람들의 비율이 다른 지역 출신보다 더 높은 것으로 나타났고, 동남아시아와 중국 조선족의 경우 한국사람들하고만 어울린다고 응답한 비율이 가장 높았다.

표 VI-145 주로 어울리는 사람: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	모국 또는 외국에서 온 사람들만	대부분 모국 또는 외국에서 온 사람들	반반	대부분 한국 사람들	한국 사람들	전체
중국한족	9(6.8)	16(12.1)	44(33.3)	45(34.1)	18(13.6)	132(100.0)
중국조선족	12(4.2)	16(5.6)	72(25.2)	117(40.9)	69(24.1)	286(100.0)
베트남	7(17.7)	6(14.6)	16(39.0)	8(19.5)	4(9.8)	41(100.0)
필리핀	22(5.9)	62(16.8)	171(46.2)	94(25.4)	21(5.7)	370(100.0)
일본	32(6.7)	127(26.5)	223(46.5)	88(18.3)	10(2.1)	480(100.0)
태국	10(19.2)	4(7.7)	25(48.1)	8(15.4)	5(9.6)	52(100.0)
동남아시아	2(15.4)	-	4(30.8)	3(23.1)	4(30.8)	13(100.0)
중앙아시아	4(9.8)	10(24.4)	20(48.8)	4(9.8)	3(7.3)	41(100.0)
기타	2(9.1)	3(13.6)	9(40.9)	6(27.3)	2(9.1)	22(100.0)

$\chi^2 = 258.56^{***}$

*** $p < .001$

③ 출신국별 모국문화와 달라서 어려운 점

다음으로 모국의 문화와 달라서 어려운 점이 있는지를 물어보고 출신국에 따라 응답에 차이가 있는지를 분석하였다. 아래의 표는 점수가 높을수록 어려움을 많이 느끼고 있음을 나타내는 것으로 베트남 출신 어머니들의 어려움이 가장 큰 것으로 나타났고 다음이 태국, 중앙아시아, 필리핀, 중국한족, 일본, 중국조선족 등으로 나타나 한국말이 통하는 조선족의 경우 모국과의 차이를 가장 덜 느끼고 어려움을 덜 느끼고 있는 것으로 나타났다.

표 VI-146 모국문화와 달라서 어려운 정도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
모국문화 차이 어려움	2.55 (1.12) _a	1.91 (1.01) _c	2.85 (1.11) _a	2.65 (1.05) _a	2.44 (.97) _{ab}	2.75 (1.24) _a	2.08 (.76) _{bc}	2.73 (1.23) _a	1.04 (1.07) _a	2.43 (1.07)	14.09***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

표 VI-147 모국문화와 달라서 어려운 정도: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

출신국가	전혀 없다	약간 있는 편이다	어느 정도 있다	많이 있는 편이다	매우 많이 있다	전체
중국한족	26(19.7)	40(30.3)	41(31.1)	18(13.6)	7(5.3)	132(100.0)
중국조선족	128(44.8)	84(29.4)	53(18.5)	15(5.2)	6(2.1)	286(100.0)
베트남	2(4.9)	18(43.9)	9(22.0)	8(19.5)	4(9.8)	41(100.0)
필리핀	47(12.7)	132(35.7)	111(30.0)	63(17.0)	17(4.6)	370(100.0)
일본	74(15.4)	201(41.9)	142(29.6)	48(10.0)	15(3.1)	480(100.0)
태국	10(19.2)	13(25.0)	13(25.0)	12(23.1)	4(7.7)	52(100.0)
동남아시아	3(23.1)	6(46.2)	4(30.8)	-	-	13(100.0)
중앙아시아	9(22.0)	7(17.1)	14(34.1)	8(19.5)	3(7.3)	41(100.0)
기타	3(13.6)	4(18.2)	8(36.4)	7(31.8)	-	22(100.0)

$\chi^2 = 181.90$ ***

*** $p < .001$

④ 출신국별 국가 정체성

다음으로 외국인출신 어머니들의 정체성을 알아보기 위하여 스스로에 대해 어떻게 생각하는지를 질문하였다. 아래의 표에 나타난 바와 같이 전반적으로 자신이 한국인이면서 동시에 모국인이라고 생각하고 있었다. 이에 비해 중국조선족 출신은 한국인이라고 응답한 비율이 매우 높았고 다음이 한국인이면서 동시에 중국인이라고 이중국적 정체성을 지니고 있는 집단이었다.

표 VI-148 자신의 모국에 대한 생각: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	한국인	모국인	한국인이면서 모국인	잘 모르겠다	기타	전체
중국한족	32(24.2)	40(30.3)	53(40.2)	6(4.5)	1(.8)	132(100.0)
중국조선족	166(58.0)	22(7.7)	92(32.2)	6(2.1)	-	286(100.0)
베트남	7(17.1)	14(34.1)	18(43.9)	1(2.4)	1(2.4)	41(100.0)
필리핀	91(24.6)	79(21.4)	192(51.9)	7(1.9)	1(.3)	370(100.0)
일본	34(7.1)	145(30.2)	278(57.9)	21(4.4)	2(.4)	480(100.0)
태국	10(19.2)	18(34.6)	23(44.2)	1(1.9)	-	52(100.0)
동남아시아	4(30.8)	3(23.1)	6(46.2)	-	-	13(100.0)
중앙아시아	5(12.2)	16(39.0)	17(41.5)	3(7.3)	-	41(100.0)
기타	6(27.3)	11(50.0)	5(22.7)	-	-	22(100.0)

$\chi^2 = 298.34^{***}$
*** $p < .001$

⑤ 출신국별 모국음식 해먹는 정도

이주 후 모국음식을 집에서 얼마나 자주 해먹는지를 통해 자신의 국가적 정체성을 얼마나 유지하고 가정 내에서 이중문화를 얼마나 향유하고 있는지 살펴보고자 하였다. 그 결과 태국, 중앙아시아, 베트남, 필리핀, 중국한족, 일본, 중국조선족, 동남아 출신 등의 순서로 사후검증결과로 보면 동남아시아지역이 가장 덜 해먹는 것으로 나타났다.

표 VI-149 가정에서 모국음식을 해먹는 정도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구분	중국한족 (N=132)	중국조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남아시아 (N=13)	중앙아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
모국음식 해먹는 정도	2.82 (1.03) _{ab}	2.61 (1.15) _{bc}	3.00 (.92) _{ab}	2.83 (1.08) _{ab}	2.70 (1.03) _b	3.12 (1.22) _{ab}	2.15 (1.21) _c	3.10 (1.20) _{ab}	3.32 (1.29) _a	2.77 (1.09)	3.79 ^{***}

*** $p < .001$, Dumcan: a)b)c

표 VI-150 가정에서 모국 음식을 자주 해 먹는 정도: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통이다	그런 편이다	매우 그렇다	전체
중국한족	12(9.1)	42(31.8)	42(31.8)	30(22.7)	6(4.5)	132(100.0)
중국조선족	57(19.9)	82(28.7)	75(26.2)	60(21.0)	12(4.2)	286(100.0)
베트남	2(4.9)	11(26.8)	13(31.7)	15(36.6)	-	41(100.0)
필리핀	44(11.9)	105(28.4)	106(28.6)	100(27.0)	15(4.1)	370(100.0)
일본	55(11.5)	166(34.6)	141(29.4)	102(21.3)	16(3.3)	480(100.0)
태국	5(9.6)	14(26.9)	9(17.3)	18(34.6)	6(11.5)	52(100.0)
동남아시아	5(38.5)	4(30.8)	1(7.7)	3(23.1)	-	13(100.0)
중앙아시아	4(9.8)	10(24.4)	10(24.4)	12(29.3)	5(12.2)	41(100.0)
기타	3(13.6)	1(4.5)	9(40.9)	4(18.2)	5(22.7)	22(100.0)

$\chi^2 = 80.44^{***}$

*** $p < .001$

⑥ 출신국가별 일상생활에서 주로 따르는 가치관

다음으로 일상생활에서 주로 어떤 가치관에 의해 행동을 하는지 물어본 결과 전반적으로 모국과 한국의 가치관을 반반씩 따른다고 응답한 비율이 높았는데 동남아시아의 경우 한국의 가치관을 따른다고 응답한 비율이 높았고 중국 조선족의 경우 역시 한국의 가치관을 주로 따른다고 응답한 비율이 높았다. 그 외 모국의 가치관을 주로 따른다고 응답한 비율을 소수였다.

표 VI-151 생활할 때 주로 따르는 가치관: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

	모국의 가치관	모국과 한국의 가치관을 반반씩	한국의 가치관	전체
중국한족	7(5.3)	65(49.2)	60(45.5)	132(100.0)
중국조선족	11(3.8)	94(32.9)	181(63.3)	286(100.0)
베트남	1(2.4)	27(65.9)	13(31.7)	41(100.0)
필리핀	11(3.0)	218(58.9)	141(38.1)	370(100.0)
일본	16(3.3)	299(62.3)	165(34.4)	480(100.0)
태국	3(5.8)	29(55.8)	20(38.5)	52(100.0)
동남아시아	-	4(30.8)	9(69.2)	13(100.0)
중앙아시아	4(9.8)	27(65.9)	10(24.4)	41(100.0)
기타	2(9.1)	119(50.0)	9(40.9)	22(100.0)

$\chi^2 = 89.29^{***}$

*** $p < .001$

⑦ 출신국별 모국에 대한 자부심

자신의 출신국에 대해 자랑스럽게 생각하는 정도를 살펴본 결과 출신국에 따라 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 VI-152 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
모국에 대한 자부심	3.64(.72)	3.62(.71)	3.78(.96)	3.78(.96)	3.68(.74)	3.73(.79)	3.53(.88)	3.83(.80)	3.59 (1.26)	3.65 (9.76)	.97

표 VI-153 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

출신국	매우 자랑스럽다	자랑스러운 편이다	보통이다	자랑스럽지 않은 편이다	전혀 자랑스럽지 않다	전체
중국한족	17(12.9)	53(40.2)	60(45.5)	2(1.5)	-	132(100.0)
중국조선족	25(8.7)	140(49.0)	112(39.2)	7(2.4)	2(.7)	286(100.0)
베트남	10(24.4)	17(41.5)	9(22.0)	5(12.2)	-	41(100.0)
필리핀	47(12.7)	139(37.6)	172(46.5)	11(3.0)	1(.3)	370(100.0)
일본	53(11.0)	246(51.3)	161(33.5)	17(3.5)	3(.6)	480(100.0)
태국	9(17.3)	22(42.3)	19(36.5)	2(3.8)	-	52(100.0)
동남아시아	2(15.4)	4(30.8)	6(46.2)	1(7.7)	-	13(100.0)
중앙아시아	7(17.1)	22(53.7)	11(26.8)	-	1(2.4)	41(100.0)
기타	5(22.7)	9(40.9)	5(22.7)	-	3(13.6)	22(100.0)

$$\chi^2 = 114.03^{***}$$

*** $p < .001$

⑧ 출신국별 자녀와의 의사소통 정도

자녀와의 의사소통에 대해서는 잘되고 있는 편이라는 응답률이 높았는데, 조선족의 경우 매우 잘된다고 응답한 비율이 61.9%로 가장 높고, 잘되는 편이라고 응답한 비율도 36.7%로 두 범주의 응답률을 합하면 거의 99%가 잘된다고 응답을 하여 조선족 출신 어머니들은 의사소통정도가 높은 것으로 나타났다. 그 외 다른 지역출신 어머니들은 잘되는 편이라고 응답한 비율이 가장 높고 다음이 매우 잘된다고 응답을 하여 전반적으로는 의사소통을 잘 하고 있음을 나타내었다. 한편 자녀와

의사소통이 안되는 편이라고 응답한 비율이 가장 높은 경우는 베트남 출신 어머니들이었고 다음이 필리핀과 태국이었다.

표 VI-154 자녀와 의사소통 정도: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	중국한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,437)	F
자녀와 의사소통 정도	3.34 (.68) _{bc}	3.60 (.52) _a	3.02 (.61) _d	3.16 (.60) _{bcd}	3.26 (.58) _{bcd}	3.12 (.55) _{cd}	3.31 (.48) _{bc}	3.17 (.63) _{bcd}	3.41 (.59) _{ab}	3.30 (.60)	15.13***

*** $p < .001$, Duncan: a>b>c>d

표 VI-155 자녀와 의사소통 정도: 어머니 출신국가별 차이 빈도(%)

출신국	전혀 안된다	안되는 편	잘 되는 편	매우 잘 된다	전체
중국한족	3(2.3)	6(4.5)	66(50.0)	57(43.2)	132(100.0)
중국조선족	-	4(1.4)	105(36.7)	177(61.9)	286(100.0)
베트남	-	7(17.1)	26(63.4)	8(19.5)	41(100.0)
필리핀	2(.5)	36(9.7)	234(63.2)	98(26.5)	370(100.0)
일본	1(.2)	30(6.3)	292(60.8)	157(32.7)	480(100.0)
태국	-	5(9.6)	36(69.2)	11(21.2)	52(100.0)
동남아시아	-	-	9(69.2)	4(30.8)	13(100.0)
중앙아시아	1(2.4)	2(4.9)	27(65.9)	11(26.8)	41(100.0)
기타	-	1(4.5)	11(50.0)	10(45.5)	22(100.0)

$\chi^2 = 142.17$ ***

*** $p < .001$

⑨ 출신국별 문화적응 수준

출신국가별로 문화적응의 수준에서 차이가 나는지 살펴보았다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 차별의식을 가장 많이 느끼고 있는 집단은 태국과 베트남출신 어머니들이었다. 다음이 중앙아시아, 중국한족, 필리핀, 동남아시아, 일본, 중국 조선족 순으로 조선족과 일본출신 어머니들이 차별의식을 가장 덜 느끼고 있었다. 이와 일관되게 고국에 대한 향수병은 필리핀과 태국출신 어머니들이

가장 많이 경험하고 있었고 일본과 조선족 출신 어머니들이 가장 덜 느끼고 있었다. 따라서 문화적응의 수준은 어머니의 출신국가별로 보았을 때 문화적 거리가 가장 가까운 일본국 중국 조선족 출신 어머니들이 가장 문화적응을 잘 하고 있고, 문화적 거리가 멀고 외관에서 볼 때 시각적 차이가 다른 집단에 비해 많이 나는 태국과 베트남 출신 어머니들이 한국사회에서 차별의식을 많이 느끼고 고향에 대한 향수병을 많이 느끼는 등 문화적응의 수준이 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-156 문화적응 수준: 어머니 출신국가별 차이 평균(표준편차)

구 분	중국한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,437)	F
차별의식	2.70 (.90) _{abc}	2.37 (.84) _c	2.97 (.89) _a	2.68 (.84) _{abc}	2.53 (.78) _c	2.98 (.72) _a	2.57 (.77) _{bc}	2.73 (.70) _{abc}	2.93 (.99) _{ab}	2.59 (.84)	6.78***
향수병	2.73 (.97) _{bc}	2.37 (.85) _c	3.27 (.88) _a	2.93 (.92) _{ab}	2.45 (.77) _c	2.91 (.91) _{ab}	2.64 (.79) _{bc}	2.74 (.90) _{bc}	3.00 (.93) _{ab}	2.64 (.90)	15.81***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

(4) 심리적 적응 수준

다음으로 어머니들의 심리사회적 적응수준을 국가별로 분석하였다. 우선 자아존중감의 경우 전반적으로 큰 차이가 있는 것은 아니었는데, 중국조선족 출신 어머니들의 자아존중감이 가장 높았고 다음이 동남아시아, 태국, 한국, 중국한족, 필리핀, 중앙아시아, 베트남의 순으로 베트남 출신 어머니들의 자아존중감이 가장 낮았다. 다음으로 부모효능감은 필리핀 출신 어머니들이 가장 높았고 동남아시아, 중국조선족, 중앙아시아, 한국, 중국한족, 태국, 일본 순으로 나타났다. 생활 스트레스의 경우는 필리핀 출신 어머니들의 스트레스가 가장 높았고, 다음이 태국, 베트남, 중앙아시아, 중국한족, 일본, 한국 순으로 한국출신 어머니들의 일상생활 스트레스가 가장 낮은 것으로 나타났다. 신체적 스트레스의 경우는 태국출신과 한국, 중앙아시아 출신 어머니들의 점수가 가장 높았고 다음이 필리핀, 조선족, 한족, 베트남, 동남아시아 순이었다. 심리적 스트레스의 경우는 F검증 결과 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았으나 사후검증에서는 다른 지역에 비해 동남아시아지역 어머니들의 스트레스가 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-157 어머니의 심리적 적응 수준: 어머니 출신국가별 차이

평균(표준편차)

	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,502)	F
자아 존중감	3.89 (.49) _{ab}	3.88 (.52) _{ab}	3.98 (.52) _a	3.72 (.50) _b	3.84 (.51) _{ab}	3.80 (.53) _{ab}	3.90 (.51) _{ab}	3.93 (.52) _{ab}	3.78 (.48) _{ab}	4.01 (.62) _a	3.86 (.52)	2.94**
부모 효능감	3.52 (.59) _{bcd}	3.50 (.53) _{bcd}	3.65 (.55) _{bc}	3.27 (.60) _d	3.71 (.65) _{ab}	3.42 (.49) _{cd}	3.49 (.53) _{bcd}	3.68 (.61) _{ab}	3.57 (.49) _{ab}	3.93 (.80) _a	3.56 (.58)	9.38***
생활 스트레스	1.94 (.91) _{ab}	2.11 (.97) _{ab}	2.03 (.98) _{ab}	2.30 (.95) _a	2.36 (.91) _a	2.02 (.74) _{ab}	2.33 (.92) _a	1.70 (.68) _b	2.21 (.90) _a	2.33 (.99) _a	2.14 (.89)	5.46***
신체적 스트레스	2.13 (.93) _a	1.92 (.83) _{ab}	1.95 (.85) _{ab}	1.81 (.80) _{abc}	2.00 (.82) _{ab}	1.72 (.68) _{bc}	2.14 (1.01) _a	1.47 (.52) _c	2.08 (.85) _{ab}	2.16 (1.02) _a	1.90 (.81)	5.73***
심리적 스트레스	1.83 (.84) _a	1.83 (.76) _a	1.77 (.74) _a	1.87 (.88) _a	1.95 (.75) _a	1.86 (.67) _a	1.83 (.81) _a	1.46 (.75) _b	1.88 (.67) _a	2.03 (.94) _a	1.86 (.74)	1.69

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

어머니 출신국가별 특성차이 요약

- 자녀의 교육과 관련하여 주요한 결정을 내리고 도움을 주는 데 있어 어머니의 출신국에 따른 차이가 있음. 예를 들어 조선족과 한국 어머니들이 적극적인 관여를 하고 베트남이나 필리핀 출신 어머니들이 도움을 주지 못하는 것으로 나타났는데, 이는 아마도 한국어의 능숙성에 기인하고 있는 것으로 생각됨.
- 학교에서 지원하는 프로그램에 대한 선호도를 파악한 결과 전반적으로는 숙제 및 학습지도에 대한 요구도가 가장 높았고 부모나라 언어교육이나 한국어교육에 대한 요구는 5% 미만이었음. 그러나 동남아시아 출신 어머니들의 경우 부모나라 언어교육에 대한 요구도가 가장 높았고, 일본출신 어머니들은 자신감향상 교육프로그램에 대한 요구도가 높았음.
- 한국 학교 내에서 다문화가정 자녀의 교육이 어떻게 이루어졌으면 좋겠는지에 대해 거의 대부분 어머니들이 일반 한국청소년들과 동일하게 교육받기를 원하고 있었음.
- 향후 자녀가 가지기 바라는 직업의 경우는 전반적으로 안정적인 직업을 원하고 있었으나 한국어 어머니들은 존경을 받는 직업을, 일본 어머니들은 다른 사람을 돕는 직업에 대한 선호도가 높아 출신국가별 가치관의 차이를 반영함.
- 모국의 문화와 달라서 어려운 점에 대해서는 베트남 출신과 태국, 중앙아시아 등 문화적 거리가 먼 국가 출신 어머니들이 어려움을 많이 느끼고 있었음.
- 출신국 별로 자녀와의 의사소통이 가장 잘되는 집단은 조선족이었고 베트남이 가장 안되는 집단이었음.
- 태국과 베트남출신 어머니들이 문화적응과 관련하여 차별의식을 가장 많이 느끼고 있었고 고향에 대한 향수를 많이 느끼고 있었고, 일본과 조선족 출신 어머니들이 가장 덜 느끼고 있었음.

2) 어머니의 교육수준에 따른 차이

(1) 배경특성 및 언어

다문화가족 아동 청소년들의 발달에 영향을 미치는 어머니의 영향을 파악하고자 앞에서는 출신국에 따른 다양한 측면의 태도와 심리적 적응수준을 알아보았다. 자녀의 발달에 영향을 미칠 수 있는 요인으로 어머니의 출신국보다 더 중요한 것이 교육수준일 것이다. 따라서 다음 부분에서는 어머니의 수준에 따라 어떤 특성들을 지니고 있는지 파악하고자 하였다.

① 교육수준별 한국어능력

우선적으로 어머니들의 한국어능력수준이 교육수준에 따라 다른지 분석하였다. 그 결과 대학원 이상 졸업한 어머니들이 자신의 한국어 능력에 대한 주관적 지각수준이 가장 높은 것으로 나타났고, 중, 고, 대학교가 유사한 수준이었으며 학력이 초등학교 이하인 집단이 한국어 능력에 대한 주관적 지각의 수준이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-158 어머니의 한국어능력수준: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

	초등학교 이하(N=28)	중학교 (N=118)	고등학교 (N=614)	대학교 (N=661)	대학원 이상 (N=16)	합계 (N=1,437)	F
한국어 능력 수준	2.79(.60) _d	3.17(.67) _b	3.09(.62) _b	2.97(.53) _{bc}	3.50(.51) _a	3.04(.59)	8.30***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

② 교육수준별 평소 사용 언어

교육수준별로 평소 말을 할 때 주로 어떤 언어를 사용하고 있는 지 살펴보았다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 거의 대부분 한국어를 사용하고 있었고 특히 대학원 이상 졸업자들은 100.0% 한국어를 사용하고 있었다.

표 VI-159 평소 말을 할 때 주로 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	한국어	모국어	기타	합계
초등학교 이하	27(96.4)	1(3.6)	-	28(100.0)
중학교	114(96.6)	3(2.5)	1(.8)	118(100.0)
고등학교	575(93.6)	31(5.0)	8(1.3)	614(100.0)
대학교	589(89.1)	38(5.7)	34(5.1)	661(100.0)
대학원 이상	16(100.0)	-	-	16(100.0)

$\chi^2 = 23.46^{**}$

** $p < .01$

말을 할 때와 달리 글을 쓸 때는 한국어를 사용하는 비율이 조금 낮아졌는데, 전반적으로는 한국어를 사용하는 경향성이 높았으나 모국어를 사용한다고 응답한 비율은 초등학교 이하 졸업자집단에서 가장 많고, 다음이 대학교졸업, 고등학교 졸업, 중학교졸업, 대학원 이상 졸업자의 순서였다.

표 VI-160 평소 글을 쓸 때 주로 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	한국어	모국어	기타	합계
초등학교 이하	18(64.3)	10(35.7)	-	28(100.0)
중학교	105(89.0)	13(11.0)	-	118(100.0)
고등학교	439(71.5)	149(24.3)	26(4.2)	614(100.0)
대학교	397(60.1)	190(28.7)	74(11.2)	661(100.0)
대학원 이상	12(75.0)	3(18.8)	1(6.3)	16(100.0)

$\chi^2 = 62.81^{***}$

*** $p < .001$

③ 교육수준별 자녀와의 대화언어

자녀와 대화할 때 사용하는 언어는 한국어만 사용한다고 응답한 비율이 전반적으로 높았는데, 한국어와 모국어를 거의 비슷한 수준으로 사용한다고 응답한 비율은 대학교와 대학원 졸업자의 경우 다른 집단에 비해 높은 것으로 나타났다.

표 VI-161 자녀와 대화할 때 사용하는 언어: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

	모국어만	대부분 모국어	반반	대부분 한국어	한국어만	기타	합계
초등학교 이하	1(3.6)	2(7.1)	2(7.1)	4(14.3)	19(67.9)	-	28(100.0)
중학교	9(7.6)	2(1.7)	7(5.9)	15(12.7)	85(72.0)	-	118(100.0)
고등학교	38(6.2)	20(3.3)	30(4.9)	166(27.0)	355(57.8)	5(.8)	614(100.0)
대학교	34(5.1)	27(4.1)	67(10.1)	231(34.9)	281(42.5)	21(3.2)	661(100.0)
대학원 이상	2(12.5)	1(6.3)	2(12.5)	5(31.3)	5(31.3)	1(6.3)	16(100.0)

$\chi^2 = 81.32^{***}$

*** $p < .001$

(2) 자녀 양육 및 교육

① 교육수준별 자녀 향후 교육수준에 대한 기대

다음으로 어머니의 교육수준에 따라서 자녀가 교육받기 바라는 수준이 다른지 비교하였다. 전반적으로 대학교 이상 졸업하기를 바라지만 어머니가 대학원을 나온 경우 자녀가 대학원을 가기를 바라는 비율이 높은 것으로 나타났다.

표 VI-162 희망하는 자녀 교육 및 대학 수준: 어머니 교육수준별 차이

평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
희망하는 교육수준	4.07(.37) _b	4.17(.52) _b	4.11(.44) _b	4.19(.44) _b	4.52(.51) _a	4.16(.45)	6.73***

*** $p < .001$, Duncan: a)b

표 VI-163 희망하는 자녀 교육 수준: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

자녀학력 어머니학력	초등학교 이하	중학교	고등학교	대학교	대학원 이상	합계
초등학교이하	-	-	1(3.3)	26(86.7)	3(10.0)	30(100.0)
중학교	1(8)	-	2(1.7)	92(76.7)	25(20.8)	120(100.0)
고등학교	3(5)	1(2)	9(1.4)	538(83.9)	90(14.0)	641(100.0)
대학교	1(1)	-	6(.9)	543(78.7)	140(20.3)	690(100.0)
대학원 이상	-	-	-	10(47.6)	11(52.4)	21(100.0)

$\chi^2 = 33.45^{**}$

** $p < .01$

② 교육수준별 향후 자녀의 대학수준에 대한 기대

교육수준과 더불어 희망하는 대학교의 수준을 살펴보면 어머니의 학력수준이 높아질수록 자녀가 서울에 있는 4년제를 가기 바라는 비율과 명문대를 가기 바라는 비율이 높아져서 어머니의 학력수준과 자녀의 학력에 대한 기대수준이 비례하는 경향성을 나타내었다.

표 VI-164 희망하는 자녀 대학 수준: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

	전문대	지역에 관계없이 4년제	서울에 있는 4년제	명문대	기타	합계
초등학교이하	3(10.3)	20(69.0)	2(6.9)	3(10.3)	1(3.4)	29(100.0)
중학교	13(11.1)	71(60.7)	21(17.9)	12(10.3)	-	117(100.0)
고등학교	65(10.4)	342(54.5)	139(22.1)	69(11.0)	13(2.1)	628(100.0)
대학교	50(7.3)	349(51.1)	154(22.5)	105(15.4)	25(3.7)	683(100.0)
대학원 이상	-	8(38.1)	5(23.8)	4(19.0)	4(19.0)	21(100.0)

$\chi^2 = 45.60^{***}$

*** $p < .001$

그러나 이러한 특성을 평균으로 환산하여 비교해본 결과 통계적으로 보았을 때는 대학원 이상을 졸업한 어머니와 나머지 집단과의 차이인 것으로 나타났다. 아래의 표와 같이 사후검증(Duncan)을 실시한 결과 대학원 이상 졸업한 집단이 다른 집단과 차별적으로 자녀에 대해 희망하는 교육 및 대학의 수준이 높은 것으로 나타났다.

표 VI-165 희망하는 자녀 교육 및 대학 수준: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
희망하는 대학 수준	2.28(.92) _b	2.27(.80) _b	2.40(.89) _b	2.57(.96) _b	3.19(1.17) _a	2.48(.93)	7.76***

*** $p < .001$, Duncan: a)_b

③ 교육수준별 가정 내 자녀교육 관련 주 결정자

자녀교육과 관련된 특성을 어머니 교육수준에 따라 살펴보고자 자녀교육과 관련하여 결정을 할 때 주로 누가 결정하는지에 대한 질문을 분석하였다. 그 결과 대학졸업자들의 경우 어머니의 학력이 낮을수록 남편이 결정을 하는 경향이 높아졌고 본인이 결정하는 경향은 낮아졌다. 그러나 어머니의 학력이 대학원 이상 되는 집단은 본인이 결정한다고 응답한 비율이 높긴 했으나 남편이 결정한다고 응답한 비율도 고등학교 졸업자 집단보다 높았다.

표 VI-166 자녀 교육 결정자: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	본인	남편	시부모	기타	합계
초등학교 이하	17(56.7)	13(43.3)	-	-	30(100.0)
중학교	70(58.3)	46(38.3)	1(.8)	3(2.5)	120(100.0)
고등학교	392(61.2)	223(34.8)	2(.3)	24(3.7)	641(100.0)
대학교	411(59.6)	220(31.9)	4(.6)	55(8.0)	690(100.0)
대학원 이상	12(57.1)	8(38.1)	-	1(4.8)	21(100.0)

$\chi^2 = 18.79$

④ 교육수준별 자녀 학교교육에 대한 도움 정도

다음으로 자녀의 학교교육에 대해 얼마나 도움을 준다고 생각하는지에 대해 비교해본 결과 ‘어느 정도 도움을 준다’ 고 응답한 비율과 ‘많은 도움을 준다’ 고 응답한 비율이 학력의 수준과 비례하여 증가하는 것으로 나타났다.

표 VI-167 자녀의 학교교육 도움 정도: 어머니 교육수준별 차이

평균(표준편차)

구분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
학교교육 도움정도	2.27(.74) _d	2.61(.82) _c	2.71(.73) _{bc}	2.90(.71) _{ab}	3.05(.59) _a	2.78(.74)	12.33***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

표 VI-168 자녀 학교 교육 도움 정도: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

	전혀 도움을 주지 못한다	별로 도움을 주지 못한다	어느 정도 도움을 준다	많은 도움을 준다	합계
초등학교 이하	4(13.3)	15(50.0)	10(33.3)	1(3.3)	30(100.0)
중학교	11(9.2)	40(33.3)	54(45.0)	15(12.5)	120(100.0)
고등학교	30(4.7)	200(31.2)	338(52.7)	73(11.4)	641(100.0)
대학교	16(2.3)	163(23.6)	386(55.9)	125(18.1)	690(100.0)
대학원 이상	-	3(14.3)	14(66.7)	4(19.0)	21(100.0)

$\chi^2 = 54.66^{***}$

*** $p < .001$

⑤ 교육수준별 자녀 학교문제 및 숙제를 지도하는 사람

자녀가 학교에서 문제가 생겼거나 어려운 숙제를 해야 할 때 주로 도와주는 사람이 누구인지에 대해서는 고등학교 졸업자 이상인 경우 본인이 도와준다고 응답한 비율이 가장 높았고 초등학교 이상 졸업자의 경우 남편이 도와준다고 응답한 비율이 다른 집단에 비해 높았다. 그러나 대학원 졸업 이상인 집단의 경우 고등학교 및 대학교 졸업자들에 비해 남편이 도와준다고 응답한 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

표 VI-169 자녀 문제나 숙제를 주로 도와주는 사람: 어머니 교육수준별 차이

빈도(%)

	본인	남편	시부모	기타 친인척	지역 전문센터 또는 기관	기타	합계
초등학교이하	9(30.0)	11(36.7)	-	-	5(16.7)	5(16.7)	30(100.0)
중학교	59(49.2)	33(27.5)	1(.8)	1(.8)	11(9.2)	15(12.5)	120(100.0)
고등학교	363(56.6)	169(26.4)	5(.8)	6(.9)	25(3.9)	73(11.4)	641(100.0)
대학교	406(58.8)	189(27.4)	2(.3)	5(.7)	22(3.2)	66(9.6)	690(100.0)
대학원 이상	11(52.4)	7(33.3)	-	-	-	3(14.3)	21 (100.0)

$\chi^2 = 33.22^*$

* $p < .05$

⑥ 교육수준별 자녀 학교 준비물 챙기는 사람

자녀의 학교준비물을 주로 챙기는 사람이 누구인지에 대해 본인이 챙긴다고 응답한 비율이 전반적으로 가장 많았으나 초등학교 이하 집단은 자녀가 직접 챙긴다는 비율이 다른 집단에 비해 높았고 대학원 이상 집단의 경우도 자녀가 직접 챙긴다는 비율이 높았으나 남편이 챙긴다고 응답한 비율도 다른 집단에 비해 높았다.

표 VI-170 자녀의 학교 준비물을 주로 챙기는 사람: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	본인	남편	시부모	친정부모	자녀가 직접	기타	합계
초등학교이하	15(50.0)	1(3.3)	-	-	13(43.3)	1(3.3)	30(100.0)
중학교	66(55.0)	7(5.8)	1(8)	-	43(35.8)	3(2.5)	120(100.0)
고등학교	397(61.9)	33(5.1)	3(5)	2(3)	197(30.7)	9(1.4)	641(100.0)
대학교	424(61.4)	25(3.6)	4(6)	-	226(32.8)	11(1.6)	690(100.0)
대학원 이상	10(47.6)	3(14.3)	-	-	8(38.1)	-	21(100.0)

$\chi^2 = 15.90$

⑦ 교육수준별 자녀의 성적관리 노력 정도

자녀의 성적을 향상시키기 위하여 공부를 가르치고 숙제검사를 하거나 학원이나 개인과외를 시키는 등의 노력을 얼마나 하는지 어머니의 교육수준별로 분석하였다. 그 결과 어머니의 학력이 높을수록 성적을 향상시키기 위한 노력들을 많이 하는 것으로 나타났다.

표 VI-171 자녀의 성적 및 학교생활 관여 정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

	초등학교 이하(N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
자녀성적 및 학교생활 관여도	2.51(.67) _b	2.67(.55) _{ab}	2.67(.58) _{ab}	2.77(.59) _a	2.86(.85) _a	2.71(.59)	3.92**

** $p < .01$, Duncan: a)b

⑧ 교육수준별 학교행사 및 학부모 활동 참여 정도

또한 자녀의 학교생활과 관련하여 담임교사를 면담하고 학부모회의에 참석하는 등의 학부모활동을 얼마나 자주 하는지 살펴본 결과 역시 어머니의 학력수준이 높을수록 자녀 학교의 학부모활동에 자주 참여하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 어머니의 학력수준이 높을수록 자녀의 교육에 대한 관심이 높기 때문일 수도 있고 자녀의 학교교육에 어머니가 관여를 하여 자녀의 성적 및 교육수준을 높일 수 있다는 효능감이 높기 때문일 수도 있을 것으로 생각된다.

표 VI-172 학교행사 및 학부모 활동참여정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

	초등학교 이하(N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
학부모활동 참여정도	1.40(.41) _d	1.53(.45) _{cd}	1.64(.47) _{bc}	1.75(.52) _b	2.06(.60) _a	1.68(.50)	13.40***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c)d

⑨ 교육수준 별 선호하는 지원 프로그램

다음으로 학교에서 다문화가정 자녀를 위한 지원을 할 때 어떤 종류의 프로그램이 제공되었으면 좋겠는지에 대해 질문하였다. 세 가지를 응답하도록 하여 다중응답으로 분석하였기 때문에 아래 표의 비율은 전체 응답자 중 응답비율이다. 우선 초등학교 이하 졸업 집단 어머니들은 숙제 및 학습지도, 그리고 특기적성교육에 대한 요구도가 압도적으로 높았고, 중학교 졸업집단 어머니들의 경우도 역시 특기적성교육과 숙제 및 학습지도에 대한 요구가 높았다. 고등학교 졸업집단과 대학교 졸업집단 역시 숙제 및 학습지도와 특기적성 프로그램을 선호하였다. 이에 비해 대학원 이상 졸업집단의 경우는 자신감향상, 사회성훈련 등 심리적 자신감을 키우는 프로그램에 대한 선호도를 나타내어 어머니들의 교육수준에 따른 차이를 보여주었다. 즉, 어머니들의 학력수준이 낮을 경우 가정의 경제적 수준도 같이 낮을 가능성이 높고, 그러한 경우 학교에서 자녀들의 학습이나 특기적성 교육을 지원해주기를 바랄 것이고, 이에 비해 학력수준이 높은 경우는 가정의 경제적 수준도 같이 높을 가능성이 높으므로 가정 내에서 자녀의 학습이나 특기적성은 학교보다 더 높은 수준으로 사교육을 활용할 수 있으므로 그보다는 자녀의 자신감 향상이나 사회성 훈련 등 보다 정서적 심리적 측면에 초점을 둘 수 있다는 것이다. 이에 비해 한국어에 대한 교육의 요구는 초등학교 졸업집단과 대학원 이상 집단의 비율이 높았고 부모나라 언어교육에 대한 요구는 10%내외로 요구도가 낮은 수준이었다.

표 VI-173 **필요한 지원 프로그램: 어머니 교육수준별 차이**

빈도(%)

	한국어	숙제 및 학습지도	특기적성	컴퓨터	자신감 향상	사회성 훈련	성취동기 향상	진로교육	현장체험	부모나라 언어교육	합계
초등학교 이하	2 (20.0)	7 (70.0)	7 (70.0)	5 (50.0)	4 (40.0)	2 (20.0)	-	1 (10.0)	1 (10.0)	-	10
중학교	1 (2.5)	22 (55.0)	23 (57.5)	19 (47.5)	16 (40.0)	6 (15.0)	4 (10.0)	4 (10.0)	5 (12.5)	4 (10.0)	40
고등학교	18 (8.8)	114 (55.6)	103 (50.2)	91 (44.4)	91 (44.4)	51 (24.9)	29 (14.1)	29 (14.1)	29 (14.1)	20 (9.8)	205
대학교	18 (8.9)	99 (48.8)	108 (53.2)	63 (31.0)	82 (40.4)	45 (22.2)	37 (18.2)	33 (16.3)	47 (23.2)	29 (14.3)	203
대학원 이상	2 (22.2)	1 (11.1)	2 (22.2)	4 (44.4)	4 (44.4)	4 (44.4)	1 (11.1)	2 (22.2)	2 (22.2)	1 (11.1)	9

※ 중복응답으로 퍼센트 및 합계는 응답자수를 기준으로 함.

⑩ 교육수준별 희망 학교 내 자녀 교육방식

다음으로 다문화가족 자녀의 학교교육이 어떤 방식이기를 원하는지에 대해 질문한 결과를 어머니의 교육수준별로 분석하였다. 아래의 표에 나타난 바와 마찬가지로 전체적으로는 일반적인 한국학교의 한국어아이들과 똑같이 교육을 받기를 바란다고 응답한 비율이 높았으나 초등학교 졸업 이하 집단의 경우 일반학교를 다니되 별도의 다문화반을 구성하여 교육받기를 원한다고 응답한 비율이 다른 집단에 비해 높은 것으로 나타났다. 또한 대학원 이상 졸업자들의 경우 한국 내 국제학교에 대한 선호도가 다른 집단에 비해 높은 것으로 나타났다.

표 VI-174 **희망하는 자녀 교육방식: 어머니 교육수준별 차이**

빈도(%)

	일반 한국학교에서 다른 아이들과 같은 방식	일반 한국학교에서 별도의 다문화반 구성	일반 한국학교에서 공부하되 일정시간만 별도	다문화가정 자녀를 위한 대안학교	한국 내 국제학교	합계
초등학교 이하	25(83.3)	4(13.3)	-	-	1(3.3)	30(100.0)
중학교	110(91.7)	3(2.5)	3(2.5)	1(.8)	3(2.5)	120(100.0)
고등학교	566(88.3)	11(1.7)	30(4.7)	16(2.5)	18(2.8)	641(100.0)
대학교	561(81.3)	25(3.6)	66(9.6)	17(2.5)	21(3.0)	690(100.0)
대학원 이상	16(76.2)	-	2(9.5)	-	3(14.3)	21(100.0)

$\chi^2 = 48.37^{***}$

*** $p < .001$

⑪ 교육수준별 향후 자녀 직업에 대한 기대

자녀가 나중에 어떤 종류의 직업을 갖기 원하는지에 대해 어머니의 교육수준에 따라 비교해본 결과 어머니의 학력이 초, 중, 고, 대학교 졸업인 집단의 경우 자녀가 나중에 나이가 들어도 안정적으로 일할 수 있는 직업을 원한다고 응답한 비율이 가장 높았다. 그러나 초등학교 졸업과 중학교 졸업 집단 어머니들은 안정 다음으로 돈을 많이 벌 수 있는 직업에 대한 선호가 높았고, 고등학교 졸업집단은 경을 받을 수 있는 직업에 대한 선호도가 다음으로 높았으며 대학교 졸업집단의 경우는 다른 사람들을 돕는 직업을 다음으로 선호하고 있었다. 이에 비해 대학원 이상 졸업자들의 경우 안정을 원하는 비율이 다른 집단에 비해 낮았고 그보다는 다른 사람의 존경을 받을 수 있는 직업과 다른 사람들을 돕는 직업을 원한다고 응답한 비율이 높았다. 이러한 결과는 학부모의 교육수준에 따라 자녀의 미래 진로에 대해 다른 가치관을 지니고 있으며 이러한 가치관이 자녀의 발달 및 진로의식 형성에 영향을 미칠 수 있음을 시사하는 결과이다.

표 VI-175 희망하는 자녀 직업: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	돈	존경	안정	인기	봉사	권력	기타	합계
초등학교 이하	8(26.7)	7(23.3)	10(33.3)	1(3.3)	1(3.3)	1(3.3)	2(6.7)	30(100.0)
중학교	29(24.2)	20(16.7)	60(50.0)	1(.8)	8(6.7)	-	2(1.7)	120(100.0)
고등학교	78(12.2)	107(16.7)	315(49.1)	16(2.5)	78(12.2)	17(2.7)	30(4.7)	641(100.0)
대학교	85(12.3)	112(16.2)	290(42.0)	20(2.9)	128(18.6)	12(1.7)	43(6.2)	690(100.0)
대학원 이상	1(4.8)	6(28.6)	5(23.8)	-	6(28.6)	-	3(14.3)	21(100.0)

$\chi^2 = 62.15^{***}$

*** $p < .001$

⑫ 교육수준별 자녀가 잘하기 바라는 언어

다음으로 자녀가 어떤 언어를 잘하기 원하는지에 대해 전반적으로는 한국어와 모국어를 모두 잘하기를 바라고 있었으나, 초등학교 이하 졸업집단의 경우 다른 집단에 비해 한국어를 더 잘하기 바란다는 응답율이 높았다.

표 VI-176 자녀가 잘 했으면 하는 언어: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	한국어	모국어	한국어와 모국어 모두	합계
초등학교 이하	12(42.9)	-	16(57.1)	28(100.0)
중학교	34(28.8)	2(1.7)	82(69.5)	118(100.0)
고등학교	112(18.2)	11(1.8)	491(80.0)	614(100.0)
대학교	96(14.5)	15(2.3)	550(83.2)	661(100.0)
대학원 이상	4(25.0)	-	12(75.0)	16(100.0)

$\chi^2 = 27.90^{***}$

*** $p < .001$

자녀가 추가로 배우기 바라는 언어가 무엇인지에 대해서는 전반적으로 모두 영어를 원하였고, 다음으로 중국어에 대한 요구도가 약간 높았으며 그 외 기타 다른 국가에 대한 언어가 필요하다고 응답한 비율은 낮았다.

표 VI-177 자녀가 추가로 배웠으면 하는 언어: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	영어	중국어	따갈로그어	러시아어	베트남어	일본어	기타	없음	합계
초등학교 이하	27(96.4)	-	1(3.6)	-	-	-	-	-	28(100.0)
중학교	115(97.5)	2(1.7)	-	-	-	1(.8)	-	-	118(100.0)
고등학교	585(95.3)	17(2.8)	1(.2)	1(.2)	1(.2)	4(.7)	3(.5)	2(.3)	614(100.0)
대학교	610(92.3)	20(3.0)	11(1.7)	2(.3)	-	10(1.5)	3(.5)	5(.8)	661(100.0)
대학원 이상	13(81.3)	3(18.8)	-	-	-	-	-	-	16(100.0)

$\chi^2 = 35.03$

(3) 사회문화적응

① 교육수준별 어려운 일 의논할 수 있는 사람 존재 여부

다음으로 어머니의 문화적응 및 사회적 관계의 수준이 학력수준에 따라 다른지 살펴보았다. 그 결과 주변에 어려운 일이 생겼을 때 마음을 터놓고 의논할 수 있는 사람이 있는지에 대해 있다고 응답한 비율이 학력수준이 높을수록 높아지는 것으로 나타났다.

표 VI-178 마음을 타놓고 의논할 수 있는 사람 있는지 여부: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	예	아니오	합계
초등학교 이하	16(57.1)	12(42.9)	28(100.0)
중학교	82(69.5)	36(30.5)	118(100.0)
고등학교	503(81.9)	111(18.1)	614(100.0)
대학교	572(86.5)	89(13.5)	661(100.0)
대학원 이상	14(87.5)	2(12.5)	16(100.0)

$\chi^2 = 34.32^{***}$

*** $p < .001$

② 교육수준별 주로 어울리는 사람

또한 한국에서 주로 함께 어울리는 사람들이 누구인지에 대해 반반이라고 응답한 비율은 학력수준이 높을수록 같이 높아지는 것으로 나타났고, 대부분 한국사람들과 어울린다고 응답한 비율은 초등학교 졸업자 집단의 비율이 가장 높고 다음이 중고등학교 졸업집단 이었다. 같은 모국출신이나 외국출신사람 들하고만 어울린다고 응답한 비율은 전반적으로 매우 적은 수준이었다.

표 VI-179 주로 어울리는 사람: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	모국 또는 나와 같이 외국에서 온 사람들	대부분 모국 또는 외국에서 온 사람들	반반	대부분 한국 사람들	한국 사람들	합계
초등학교 이하	1(3.6)	4(14.3)	5(17.9)	13(46.4)	5(17.9)	28(100.0)
중학교	10(8.5)	9(7.6)	37(31.4)	35(29.7)	27(22.9)	118(100.0)
고등학교	49(8.0)	100(16.3)	221(36.0)	182(29.6)	62(10.1)	614(100.0)
대학교	40(6.1)	130(19.7)	312(47.2)	139(21.0)	40(6.1)	661(100.0)
대학원 이상	-	1(6.3)	9(56.3)	4(25.0)	2(12.5)	16(100.0)

$\chi^2 = 78.86^{***}$

*** $p < .001$

③ 교육수준별 모국문화와 달라서 어려운 점

다음으로 모국의 문화와 달라서 어려운 점이 있는 정도가 어머니의 교육수준에 따라 다른지 비교한 결과 집단간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 VI-180 모국문화와 달라서 어려운 점이 있는 정도: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	전혀 없다	약간 있는 편이다	어느 정도 있다	많이 있는 편이다	매우 많이 있다	합계
초등학교 이하	7(25.0)	10(35.7)	3(10.7)	7(25.0)	1(3.6)	28(100.0)
중학교	39(33.1)	35(29.7)	19(16.1)	20(16.9)	5(4.2)	118(100.0)
고등학교	138(22.5)	216(35.2)	172(28.0)	69(11.2)	19(3.1)	614(100.0)
대학교	114(17.2)	241(36.5)	193(29.2)	82(12.4)	31(4.7)	661(100.0)
대학원 이상	4(25.0)	3(18.8)	8(50.0)	1(6.3)	-	16(100.0)

$\chi^2 = 37.69^{**}$

** $p < .01$

표 VI-181 모국의 문화와 달라서 어려운 정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
모국문화 차이 어려움	2.46(1.23)	2.30(1.22)	2.37(1.05)	2.51(1.06)	2.38(.96)	2.43(1.07)	1.80

④ 교육수준별 국가 정체성

국가정체성의 차이의 경우 교육수준이 높아질수록 한국인이면서 동시에 모국인이라고 하는 이중정체성을 지니고 있는 경향성을 나타내었고, 한국인이라는 정체성은 중학교 졸업집단이 가장 높았고 다음이 초등학교 이하 졸업집단이었다.

표 VI-182 자신의 국적에 대한 생각: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	한국인	모국인	한국인이면서 동시에 모국인	어느 나라 사람인지 잘 모르겠다	기타	합계
초등학교 이하	10(35.7)	6(21.4)	9(32.1)	3(10.7)	-	28(100.0)
중학교	60(50.8)	22(18.6)	35(29.7)	1(.8)	-	118(100.0)
고등학교	171(27.9)	145(23.6)	274(44.6)	21(3.4)	3(.5)	614(100.0)
대학교	110(16.6)	173(26.2)	357(54.0)	20(3.0)	1(.2)	661(100.0)
대학원 이상	4(25.0)	2(12.5)	9(56.3)	-	1(6.3)	16(100.0)

$\chi^2 = 99.41^{***}$

*** $p < .001$

⑤ 교육수준별 모국음식 해먹는 정도

집에서 모국의 음식을 어느 정도 자주 해먹는지 교육수준에 따라 다른지 살펴본 결과 ‘매우 그렇다’ 고 응답한 비율에서 대학원 이상 졸업집단의 비율이 비교적 높았고 ‘전혀 그렇지 않다’ 고 응답한 비율이 가장 낮았다. 그러나 평균을 비교한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 VI-183 집에서 모국 음식을 자주 해먹는 정도: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통이다	그런 편이다	매우 그렇다	합계
초등학교 이하	4(14.3)	5(17.9)	8(28.6)	9(32.1)	2(7.1)	28(100.0)
중학교	25(21.2)	36(30.5)	23(19.5)	29(24.6)	5(4.2)	118(100.0)
고등학교	87(14.2)	188(30.6)	164(26.7)	149(24.3)	26(4.2)	614(100.0)
대학교	70(10.6)	197(29.8)	209(31.6)	155(23.4)	30(4.5)	661(100.0)
대학원 이상	1(6.3)	9(56.3)	2(12.5)	2(12.5)	2(12.5)	16(100.0)

$\chi^2 = 27.70^*$

* $p < .05$

표 VI-184 모국의 음식을 해먹는 정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
모국음식 해먹는 정도	3.00(1.19)	2.60(1.19)	2.74(1.10)	2.82(1.05)	2.69(1.20)	2.77(1.09)	1.46

⑥ 교육수준별 일상생활에서 주로 따르는 가치관

다음으로 생활할 때 주로 따르는 가치관이 어떤지 비교한 결과 학력수준이 낮을수록 한국의 가치관을 따른다고 응답한 비율이 높고, 모국과 한국의 가치관을 반반씩 따른다고 응답한 비율이 낮았다. 이러한 결과는 어머니들의 교육수준이 높을수록 그만큼 자의식이 강할 가능성이 높아 자신이 기존에 지녔던 모국의 가치관을 유지하기 때문일 것으로 생각될 수 있다.

표 VI-185 생활 할 때 주로 따르는 가치관: 어머니의 교육수준별 차이 빈도(%)

	모국의 가치관	모국과 한국 반반	한국의 가치관	합계
초등학교 이하	4(14.3)	7(25.0)	17(60.7)	28(100.0)
중학교	4(3.4)	49(41.5)	65(55.1)	118(100.0)
고등학교	20(3.3)	306(49.8)	288(46.9)	614(100.0)
대학교	27(4.1)	401(60.7)	233(35.2)	661(100.0)
대학원 이상	-	11(68.8)	5(31.3)	16(100.0)

$\chi^2 = 43.27^{***}$

*** $p < .001$

⑦ 교육수준별 모국에 대한 자부심

이와 더불어 자신의 모국에 대해 자랑스럽게 생각하는 정도를 살펴본 결과 전반적으로 '자랑스러운 편' 이라고 응답한 비율이 가장 높았고, 대학원 이상 졸업자들의 경우 '매우 자랑스럽다' 고 응답한 비율이 가장 높아서 역시 강한 자의식을 보여주었다. 그러나 이를 평균으로 비교한 결과 교육수준별 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 VI-186 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	매우 자랑스럽다	자랑스러운 편이다	보통이다	자랑스럽지 않은 편이다	전혀 자랑스럽지 않다	합계
초등학교 이하	3(10.7)	13(46.4)	12(42.9)	-	-	28(100.0)
중학교	9(7.6)	52(44.1)	50(42.4)	6(5.1)	1(.8)	118(100.0)
고등학교	72(11.7)	290(47.2)	229(37.3)	20(3.3)	3(5)	614(100.0)
대학교	85(12.9)	292(44.2)	259(39.2)	19(2.9)	6(9)	661(100.0)
대학원 이상	6(37.5)	5(31.3)	5(31.3)	-	-	16(100.0)

$\chi^2 = 17.52$

표 VI-187 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
모국에 대한 자부심	3.68(.67)	3.53(.74)	3.66(.74)	3.65(.77)	4.06(.86)	3.65(.76)	2.05

⑧ 교육수준별 자녀와의 의사소통 정도

자녀와의 의사소통 수준은 대학원 졸업자 집단의 경우 ‘매우 잘된다’ 고 응답한 비율이 높았고, 다음이 중학교 졸업자 집단이었으나 평균으로 비교해본 결과 집단간 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 VI-188 자녀와 의사소통 정도: 어머니 교육수준별 차이 빈도(%)

	전혀 안 된다	안 되는 편이다	잘 되는 편이다	매우 잘 된다	합계
초등학교 이하	-	3(10.7)	14(50.0)	11(39.3)	28(100.0)
중학교	1(8)	4(3.4)	60(50.8)	53(44.9)	118(100.0)
고등학교	1(2)	42(6.8)	329(53.6)	242(39.4)	614(100.0)
대학교	5(8)	41(6.2)	396(59.9)	219(33.1)	661(100.0)
대학원 이상	-	1(6.3)	7(43.8)	8(50.0)	16(100.0)

$\chi^2 = 15.56$

표 VI-189 자녀와의 의사소통 정도: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	초등학교이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
자녀와의 의사소통 정도	3.29(.67)	3.40(.60)	3.32(.61)	3.25(.60)	3.44(.63)	3.30(.60)	2.16

⑨ 교육수준별 문화적응 수준

어머니의 교육수준에 따라 문화적응 수준에 차이가 있는지 분석한 결과 평균을 비교하였을 때는 대학원 이상인 집단의 차별의식 및 향수병 경험수준이 다른 네 집단에 비해 전반적으로 낮은 경향성을 나타내었으나 통계적으로 유의미한 수준은 아니었다.

표 VI-190 문화적응 수준: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

	초등학교 이하 (N=28)	중학교 (N=118)	고등학교 (N=614)	대학교 (N=661)	대학원 이상 (N=16)	합계 (N=1437)	F
차별의식	2.48(.89)	2.56(.91)	2.60(.85)	2.60(.81)	2.45(.77)	2.56(.84)	.30
향수병	2.73(.94) _a	2.72(.96) _a	2.68(.90) _a	2.60(.88) _a	2.17(.84) _b	2.64(.90)	2.16

Duncan: a)b

(4) 심리적 적응 및 신체적 건강

어머니의 교육수준에 따라 자신의 건강상태에 대한 지각이 다른지 살펴보았다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 사후검증 결과로는 대학원 이상 집단이 나머지 다른 집단보다 건강하다고 지각하고 있는 것으로 나타났으나 F값은 통계적으로 유의미하지는 않은 것으로 나타났다.

표 VI-191 전반적인 건강상태: 어머니 교육수준별 차이 평균(표준편차)

	초등학교 이하 (N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
전반적인 건강상태	3.37(1.10) _b	3.31(.89) _b	3.45(.86) _b	3.48(.79) _b	3.81(.75) _a	3.45(.83)	2.14

Duncan: a)b

다음으로 어머니의 교육수준에 따라 부모효능감, 일상생활스트레스, 신체적 심리적 스트레스 및 자아존중감 등 심리적 특성에서 차이가 있는지 살펴보았다. 어머니의 심리적 스트레스 및 적응상태가 자녀의 발달에 영향을 미치는 중요한 요인일 것으로 생각했기 때문이다. 그 결과 부모효능감은 대학교 및 대학원 이상졸업집단이 초, 중, 고등학교 졸업자 집단에 비해 높은 것으로 나타났고, 생활스트레스는 집단간 차이가 없었으며 신체적 스트레스는 대학원 이상졸업자 집단이 가장 낮고 나머지 집단이 유사한 것으로 나타났으며 심리적 스트레스는 통계적으로 유의미한 수준의 집단간 차이는 나타나지 않았다. 마지막으로 자아존중감의 경우 대학원 이상 졸업자 집단이 가장 높고 나머지 집단이 유사한 것으로 나타나 어머니의 교육수준에 따른 심리적 특성은 결국 대학원 이상 집단이 나머지 집단에 비해 긍정적이라는 것을 보여주었다.

표 VI-192 심리적 특성: 어머니 교육수준별 차이

평균(표준편차)

	초등학교 이하(N=30)	중학교 (N=120)	고등학교 (N=641)	대학교 (N=690)	대학원 이상 (N=21)	합계 (N=1,502)	F
자아존중감	3.92(.57) _b	3.76(.52) _b	3.83(.52) _b	3.90(.51) _b	4.23(.61) _a	3.86(.52)	5.45***
부모효능감	3.42(.53) _b	3.43(.61) _b	3.49(.57) _b	3.64(.57) _{ab}	3.76(.68) _a	3.56(.58)	7.95***
생활스트레스	2.34(.95)	2.15(1.03)	2.09(.85)	2.18(.90)	2.01(.89)	2.14(.89)	1.33
신체적스트레스	2.18(1.03) _a	2.08(.85) _a	1.89(.81) _a	1.88(.79) _a	1.46(.61) _b	1.90(.81)	4.05**
심리적스트레스	2.04(.83)	1.89(.80)	1.89(.76)	1.83(.70)	1.53(.68)	1.86(.74)	2.19

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan:a)b

어머니 교육수준별 특성차이 요약

- 어머니의 교육수준이 높을수록 한국어 능력에 대한 자신감을 나타냄.
- 어머니의 교육수준이 높을수록 자녀가 대학에 진학을 하기 바라는 비율이 높고, 특히 서울에 있는 4년제 또는 명문대에 진학하기를 바라는 비율이 높아짐.
- 어머니의 교육수준이 높을수록 자녀교육과 관련된 결정을 할 때 어머니 자신이 하는 비율이 높아짐.
- 어머니의 교육수준이 높을수록 자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력을 많이 하고 학교활동 및 학부모 활동에 대한 참여도가 높은 것으로 나타남.
- 학력수준이 낮을수록 숙제 및 학습지도에 대한 요구도가 높고, 학력수준이 높은 집단의 경우 자신감 향상이나 사회성 훈련에 대한 요구도가 높음.
- 자녀와의 의사소통 수준은 어머니의 교육수준에 따라 달라지지 않음.
- 어머니의 교육수준이 높을수록 한국인이면서 동시에 모국인이라고 하는 이중정체성을 지닌 비율이 높음.
- 일상생활에서 한국의 가치관을 주로 따르는 비율은 교육수준이 낮을수록 높아짐.
- 문화적응 수준의 차이는 어머니의 교육수준에 따라 다르지 않음.
- 어머니의 교육수준이 높을수록 부모효능감이 높고 자아존중감이 높은 것으로 나타남. 그러나 일상생활의 스트레스는 교육수준에 따라 차이가 나지 않음.

3) 가정의 소득수준에 따른 차이

(1) 배경특성

① 소득수준별 교육수준

자녀의 발달에 영향을 미칠 수 있는 또 한가지 주요 요인은 가정의 경제수준이다. 따라서 가정의 소득수준에 따라 자녀양육관련요인, 문화적응요인 및 심리적 신체적 건강 측면을 비교 분석하였다. 소득수준은 앞에서 설명한 바와 같이 2011년 2/4분기 2인 이상 비농가 가구 월평균소득을 중심으로 5분위로 구분하였다. 우선 가정의 경제수준이 어머니의 교육수준과 관련될 수 있는 요인이기에 가정경제수준과 어머니의 교육수준을 교차분석하였다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 어머니의 교육수준이 높을수록 가정의 경제수준이 높은 것으로 나타났다.

표 VI-193 어머니의 교육수준: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)
초등학교 이하	17(56.7)	8(26.7)	4(13.3)	1(3.3)	-	30(100.0)
중학교	54(45.0)	35(29.2)	20(16.7)	11(9.2)	-	120(100.0)
고등학교	268(41.8)	236(36.8)	103(16.1)	26(4.1)	8(1.2)	641(100.0)
대학교	275(39.9)	218(31.6)	122(17.7)	63(9.1)	12(1.7)	690(100.0)
대학원 이상	4(19.0)	3(14.3)	2(9.5)	7(33.3)	5(23.8)	21(100.0)

$\chi^2 = 111.37^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-194 어머니의 교육수준: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
어머니의 교육수준	3.32(.76) _c	3.35(.69) _c	3.39(.72) _{bc}	3.59(.80) _b	3.88(.73) _a	3.37(.74)	6.61 ^{***}

*** $p < .001$, Duncan: a>b>c

② 출신국별 소득수준

가정의 경제수준이 어머니의 출신국과 관련이 있는지 살펴보고자 분석한 결과 출신국에 따라 소득수준에 차이가 있는 것으로 나타났다. 아래의 표에 나타난 것을 살펴보면 한국출신 어머니들의 가계소득수준이 가장 높은 것으로 나타났고 다음이 기타, 중국한족, 중앙아시아, 베트남, 동남아시아, 중국조선족, 일본, 필리핀, 태국의 순으로 나타나 필리핀과 태국출신 어머니들의 가정경제수준이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 VI-195 어머니의 출신국: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)
한국	19(29.2)	13(20.0)	15(23.1)	12(18.5)	6(9.2)	65(100.0)
중국한족	41(31.1)	42(31.8)	36(27.3)	9(6.8)	4(3.0)	132(100.0)
중국조선족	100(35.0)	110(38.5)	52(18.2)	23(8.0)	1(3)	286(100.0)
베트남	14(34.1)	11(26.8)	13(31.7)	2(4.9)	1(2.4)	41(100.0)
필리핀	212(57.3)	95(25.7)	47(12.7)	11(3.0)	5(1.4)	370(100.0)
일본	177(36.9)	186(38.8)	75(15.6)	35(7.3)	7(1.5)	480(100.0)
태국	31(59.6)	16(30.8)	3(5.8)	2(3.8)	-	52(100.0)
동남아시아	3(23.1)	7(53.8)	2(15.4)	1(7.7)	-	13(100.0)
중앙아시아	14(34.1)	15(36.6)	4(9.8)	8(19.5)	-	41(100.0)
기타	7(31.8)	5(22.7)	4(18.2)	5(22.7)	1(4.5)	22(100.0)

$\chi^2 = 153.64^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-196 어머니의 출신국: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

	한국 (N=65)	중국 한족 (N=132)	중국 조선족 (N=286)	베트남 (N=41)	필리핀 (N=370)	일본 (N=480)	태국 (N=52)	동남 아시아 (N=13)	중앙 아시아 (N=41)	기타 (N=22)	합계 (N=1,437)	F
소득수준	2.58 (1.33) _a	2.19 (1.05) _{abc}	2.00 (.94) _{bcd}	2.15 (1.04) _{abc}	1.65 (.91) _{de}	1.98 (.05) _{cd}	1.54 (.78) _e	2.08 (.86) _{bcd}	2.15 (1.11) _{abc}	2.45 (1.23) _{ab}	1.95 (1.01)	9.82 ^{***}

*** $p < .001$, Duncan:(a)b)c)d)e

(2) 자녀의 양육관련 요인

① 소득수준별 자녀의 향후 교육수준에 대한 기대

가정의 소득수준에 따라 자녀의 교육수준에 대한 기대가 다를 수 있을 것으로 생각하여 소득수준별 자녀의 희망교육수준을 비교하였다. 그 결과 아래에 나타난 바와 같이 소득수준이 높을수록 자녀의 교육수준에 대한 기대가 높은 것으로 나타나 가정의 경제적 수준에 따른 부모의 기대수준이 다름을 나타내었다.

표 VI-197 희망하는 자녀의 교육수준: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
희망하는 교육수준	4.13(.46) _c	4.13(.40) _c	4.19(.47) _{bc}	4.31(.46) _b	4.44(.51) _a	4.16(.45)	7.08***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

표 VI-198 희망하는 자녀 교육수준: 소득수준별 차이 빈도(%)

	초등학교	중학교	고등학교	대학교	대학원	합계
1분위	3(5)	1(2)	9(1.5)	505(81.7)	100(16.2)	618(100.0)
2분위	1(2)	-	7(1.4)	419(83.7)	73(14.6)	500(100.0)
3분위	1(4)	-	2(8)	196(78.1)	52(20.7)	251(100.0)
4분위	-	-	-	75(69.4)	33(30.6)	108(100.0)
5분위	-	-	-	14(56.0)	11(44.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 33.86^{**}$

** $p < .01$

② 소득수준별 향후 자녀의 대학 수준에 대한 기대

기대하는 교육수준과 더불어 자녀가 어떤 대학을 가기 원하는지 기대에 대해 소득수준별로 분석한 결과 역시 소득 5분위인 집단의 경우 명문대에 가야 한다는 생각을 지닌 사례가 많았고, 서울에 있는 4년제 이상을 가야 한다고 응답한 비율도 소득수준이 높을수록 같이 높아지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 어머니의 교육수준과 같이 자녀의 교육에 대한 포부 및 진로의식에 영향을 줄 수 있을 것이고 결국 자녀의 발달과정에서 영향을 미치는 중요한 요인이 될 것으로 생각된다.

표 VI-199 희망하는 자녀 대학 수준: 소득수준별 차이

빈도(%)

	전문대	지역에 관계없이 4년제	서울에 있는 4년제	명문대	기타	합계
1분위	61(10.1)	337(55.7)	120(19.8)	69(11.4)	18(3.0)	605(100.0)
2분위	46(9.3)	260(52.8)	112(22.8)	62(12.6)	12(2.4)	492(100.0)
3분위	17(6.9)	139(56.0)	55(22.2)	31(12.5)	6(2.4)	248(100.0)
4분위	3(2.8)	49(45.4)	30(27.8)	21(19.4)	5(4.6)	108(100.0)
5분위	4(16.0)	5(20.0)	4(16.0)	10(40.0)	2(8.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 41.75^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-200 희망하는 자녀의 대학수준: 소득수준별 차이

평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
희망하는 대학수준	2.41(.92) _b	2.46(.91) _b	2.48(.89) _b	2.78(.95) _a	3.04(1.27) _a	2.48(.93)	5.92***

*** $p < .001$, Duncan: a>b

③ 소득수준별 가정 내 자녀교육 관련 주 결정자

가정 내에서 자녀의 교육을 결정하는 데 있어서 주요 결정자가 누구인지가 소득수준에 따라 다른지 살펴보았다. 그 결과 본인이 결정한다고 응답한 비율이 소득 1분위 집단인 경우 가장 높았고 5분위인 경우가 가장 낮았다. 이에 비해 남편이 결정한다고 응답한 비율은 소득수준 4분위인 집단의 경우 가장 높았고 다음이 5분위, 2분위, 1분위, 3분위 순이었다.

표 VI-201 자녀 교육 결정자: 소득수준별 차이

빈도(%)

	본인	남편	시부모	기타	합계
1분위	389(62.9)	202(32.7)	6(1.0)	21(3.4)	618(100.0)
2분위	291(58.2)	177(35.4)	1(.2)	31(6.2)	500(100.0)
3분위	152(60.6)	80(31.9)	-	19(7.6)	251(100.0)
4분위	58(53.7)	42(38.9)	-	8(7.4)	108(100.0)
5분위	12(48.0)	9(36.0)	-	4(16.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 23.17^*$

* $p < .05$

④ 소득수준별 자녀 학교교육에 대한 도움 정도

다음으로 소득수준에 따라 자녀의 학교교육에 도움을 준다고 생각하는 수준별 차이가 있는지 분석하였다. 그 결과 소득수준이 높을수록 자녀의 학교교육에 도움이 된다고 생각하는 수준이 높은 것으로 나타났다.

표 VI-202 자녀의 학교교육 도움 정도: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
학교교육에 대한 도움정도	2.68(.76) _b	2.81(.69) _{bc}	2.87(.73) _{bc}	2.93(.72) _b	3.16(.75) _a	2.78(.74)	6.78***

*** $p < .001$, Duncan: a>b>c

표 VI-203 자녀 학교교육 도움 정도: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
전혀 도움을 주지 못한다	35(5.7)	15(3.0)	8(3.2)	3(2.8)	-
별로 도움을 주지 못한다	203(32.8)	128(25.6)	62(24.7)	23(21.3)	5(20.0)
어느 정도 도움을 준다	303(49.0)	292(58.4)	135(53.8)	61(56.5)	11(44.0)
많은 도움을 준다	77(12.5)	65(13.0)	46(18.3)	21(19.4)	9(36.0)
합계	618(100.0)	500(100.0)	251(100.0)	108(100.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 36.73$ ***

*** $p < .001$

⑤ 소득수준별 자녀 학교문제 및 숙제를 도와주는 사람

소득수준에 따라 자녀의 문제 발생이나 어려운 숙제를 도와주는 사람이 누구인지 살펴본 결과 소득수준이 높을수록 본인이 도와준다고 응답하였고, 동시에 소득수준이 높을수록 남편이 도와준다고 응답한 비율도 높아졌다.

표 VI-204 자녀의 문제 발생이나 어려운 숙제를 도와주는 사람: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
본인	324(52.4)	294(58.8)	149(59.4)	65(60.2)	16(64.0)
남편	158(25.6)	133(26.6)	77(30.7)	33(30.6)	8(32.0)
시부모	6(1.0)	2(.4)	-	-	-
기타 친인척	3 (.5)	7(1.4)	2(.8)	-	-
지역의 전문센터나 기관	43(7.0)	16(3.2)	4(1.6)	-	-
기타	84(13.6)	48(9.6)	19(7.6)	10(9.3)	1(4.0)
합계	618(100.0)	500(100.0)	251(100.0)	108(100.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 45.05^{**}$

** $p < .01$

⑥ 소득수준별 자녀 학교 준비물 챙기는 사람

소득수준에 따라 자녀의 학교 준비물을 챙기는 사람에 대해 살펴본 결과 전반적으로 어머니 자신이 챙겨준다고 응답한 비율이 가장 높았고 다음이 자녀가 직접 챙긴다고 응답한 비율이 다음으로 높았다. 그러나 소득수준에 따라서는 자녀 학교 준비물을 챙기는 사람이 다르지는 않았다.

표 VI-205 자녀의 학교 준비물을 챙기는 사람: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
나	380(61.5)	291(58.2)	158(62.9)	66(61.1)	17(68.0)
남편	28(4.5)	23(4.6)	11(4.4)	6(5.6)	1(4.0)
시부모	4(.6)	4(.8)			
친정부모	1(.2)	1(.2)			
자녀가 직접	193(31.2)	172(34.4)	81(32.3)	34(31.5)	7(28.0)
기타	12(1.9)	9(1.8)	1(.4)	2(1.9)	
합계	618(100.0)	500(100.0)	251(100.0)	108(100.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 9.21$

⑦ 소득수준별 자녀의 성적관리 노력 정도

소득수준에 따라 자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력 및 학교의 행사 등 학부모 활동의 수준이 달라지는지 살펴보았다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 소득수준이 높을수록 자녀의 성적향상을 위한 노력을 많이 기울이는 것으로 나타났다.

표 VI-206 **자녀의 성적향상노력 정도: 소득수준별 차이** 평균(표준편차)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
성적향상위한 노력 정도	2.61(.57) _c	2.74(.60) _{bc}	2.81(.58) _b	2.91(.62) _{ab}	3.00(.76) _a	2.72(.59)	10.96***

*** $p < .001$, Duncan: a)b)c

⑧ 소득수준별 학교행사 및 학부모 활동 참여 정도

또한 자녀의 학교 학부모 활동 참여 정도 역시 교육수준이 높을수록 참여정도도 높은 것으로 나타났다. 이러한 경향성은 소득수준에 따라 부모의 학력수준이 높고 자녀의 교육에 대한 기대가 높기 때문인 것으로 해석된다.

표 VI-207 **자녀의 학교 학부모 활동 참여 정도: 소득수준별 차이** 평균(표준편차)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
학부모활동 참여 정도	1.64(.50) _b	1.68(.50) _b	1.70(.48) _b	1.86(.54) _a	1.91(.58) _a	1.68(.50)	6.03***

*** $p < .001$, Duncan: a)b

⑨ 교육수준별 선호하는 지원 프로그램

자녀의 방과후 프로그램에 대한 선호도가 소득수준별로 다른지 살펴보기 위하여 빈도분석을 실시하였다. 앞서서도 언급했던 바와 같이 선호하는 3가지를 고르도록 했기 때문에 아무것도 필요하지 않다는 응답을 제외한 3가지를 다중응답으로 분석하였다. 그 결과 소득 1분위의 경우 숙제 및 학습지도 그리고 특기적성교육에 대한 선호도가 높았고, 2분위와 3분위, 4분위도 역시 숙제 및 학습지도와 특기적성교육에 대한 선호도가 높았으나 숙제 및 학습지도보다는 특기적성교육에 대한 선호가 더 높았다. 이에 비해 소득 5분위인 집단에서는 특기적성을 가장 선호하였고 다음으로 자신감향상 교육 프로그램을 선호하였다.

표 VI-208 **자녀의 방과후 프로그램에 대한 선호도 : 소득수준별 차이**

빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위	합계
한국어 교육	17(9.8)	15(8.9)	5(6.3)	2(6.5)	2(14.3)	41
숙제 및 학습지도	102(59.0)	92(54.4)	36(45.0)	9(29.0)	4(28.6)	243
특기적성교육	89(51.4)	97(57.4)	40(50.0)	11(35.5)	6(42.9)	243
컴퓨터	70(40.5)	66(39.1)	34(42.5)	8(25.8)	4(28.6)	182
자신감 향상	72(41.6)	74(43.8)	31(38.8)	15(48.4)	5(35.7)	197
사회성 훈련	37(21.4)	39(23.1)	19(23.8)	10(32.3)	3(21.4)	108
성취동기 향상	32(18.5)	19(11.2)	11(13.8)	7(22.6)	2(14.3)	71
진로교육	30(17.3)	19(11.2)	12(15.0)	6(19.4)	2(14.3)	69
현장체험 학습	26(15.0)	29(17.2)	12(15.0)	10(32.3)	7(50.0)	84
부모나라 언어 교육	14(8.1)	19(11.2)	13(16.3)	5(16.1)	3(21.4)	54
합계	173	169	80	31	14	467

※ 다중응답이므로 각 셀의 비율은 전체 응답자 중의 비율임

⑩ 소득수준별 희망 학교 내 자녀 교육방식

자녀의 교육방식에 대한 바램이 소득수준에 따라 다른지 살펴보았다. 그 결과 전반적으로 일반 한국학교에서 다른 아이들과 같은 방식으로 교육받기 바라는 경우가 대부분이었으나 소득 5분위인 집단의 경우는 일반 한국학교에서 공부하되 일정시간만 별도로 공부하는 방식에 대한 선호도를 나타내었다.

표 VI-209 **희망하는 자녀 교육방식: 소득수준별 차이**

빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
일반 한국학교에서 다른 아이들과 같은 방식	519(84.0)	435(87.0)	218(86.9)	90(83.3)	16(64.0)
일반 한국학교에서 별도의 다문화반 구성	21(3.4)	14(2.8)	7(2.8)	1(.9)	-
일반 한국학교에서 공부하되 일정시간만 별도	40(6.5)	33(6.6)	15(6.0)	7(6.5)	6(24.0)
다문화가정 자녀를 위한 대안학교	17(2.8)	6(1.2)	7(2.8)	3(2.8)	1(4.0)
한국 내 국제학교	21(3.4)	12(2.4)	4(1.6)	7(6.5)	2(8.0)
합계	618(100)	500(100)	251(100)	108(100)	25(100)

$\chi^2 = 28.62^*$

* $p < .05$

② 소득수준별 향후 자녀 직업에 대한 기대

다음으로 소득수준에 따라 자녀가 어떤 직업을 가지기 원하는지를 살펴본 결과 소득 1분위, 2분위, 3, 4분위인 집단은 안정적인 직업군을 선호하고 있는 반면, 5분위 집단만 존경을 받을 수 있는 직업을 선호하는 것으로 나타났고, 또한 다른 사람에게 봉사를 하는 직업의 선호도 역시 소득 5분위인 집단의 비율이 높아 소득수준에 따른 가치관의 차이를 반영하였다.

표 VI-210 희망하는 자녀 직업: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
돈	107(17.3)	64(12.8)	20(8.0)	9(8.3)	1(4.0)
존경	95(15.4)	91(18.2)	40(15.9)	17(15.7)	9(36.0)
안정	273(44.2)	216(43.2)	133(53.0)	51(47.2)	7(28.0)
인기	17(2.8)	12(2.4)	5(2.0)	4(3.7)	-
봉사	93(15.0)	74(14.8)	35(13.9)	14(13.0)	5(20.0)
권력	14(2.3)	10(2.0)	2(8)	4(3.7)	-
기타	19(3.1)	33(6.6)	16(6.4)	9(8.3)	3(12.0)
합계	618(100.0)	500(100.0)	251(100.0)	108(100.0)	25(100.0)

$\chi^2 = 47.62^{**}$

** $p < .01$

(3) 사회문화적응

① 소득수준별 어려운 일 의논할 수 있는 사람 존재 여부

소득수준별로 어려운 일이 있을 때 의논할 수 있는 사람이 있는지 비교해본 결과 소득수준에 따른 차이는 나타나지 않았다.

표 VI-211 어려운 일이 있을 때 의논할 수 있는 사람 존재 여부: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
예	476(79.5)	409(84.0)	203(86.0)	84(87.5)	15(78.9)
아니오	123(20.5)	78(16.0)	33(14.0)	12(12.5)	4(21.1)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 8.44$

② 소득수준별 주로 어울리는 사람

다음으로 소득수준에 따라서 주로 어울리는 사람들이 누구인지 질문한 결과 한국인과 모국인 또는 외국인과 어울리는 수준이 비슷하다고 응답한 비율이 모든 집단에서 가장 높았다. 그러나 소득 4분위인 집단은 대부분 한국 사람들과 어울린다는 응답 비율이 가장 높았고, 5분위인 집단의 경우 대부분 한국 사람들 또는 한국 사람하고만 어울린다고 응답한 비율이 다른 집단에 비해 높았다.

표 VI-212 주로 어울리는 사람들: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
모국 또는 외국에서 온 사람들만	50(8.3)	32(6.6)	11(4.7)	6(6.3)	1(5.3)
대부분 모국, 외국에서 온 사람들	100(16.7)	91(18.7)	33(14.0)	16(16.7)	4(21.1)
반반	247(41.2)	199(40.9)	100(42.4)	30(31.3)	8(42.1)
대부분 한국 사람들	149(24.9)	119(24.4)	66(28.0)	36(37.5)	3(15.8)
한국 사람들만	53(8.8)	46(9.4)	26(11.0)	8(8.3)	3(15.8)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 16.86$

③ 소득수준별 모국 문화와 달라서 어려운 점

다음으로 소득수준에 따라 한국생활이 모국과 달라서 어려운 점이 있는 정도가 다른지 평균으로 살펴보았다. 그 결과 5분위인 경우 가장 높은 어려움을 나타내었고, 5분위 집단 외의 집단은 소득수준이 낮을수록 어려움을 크게 지각하는 것으로 나타났다.

표 VI-213 모국의 문화와 달라서 어려운 정도: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
모국문화와 차이 어려움	2.53(1.12) _a	2.41(1.03) _{ab}	2.35(2.41) _{ab}	2.05(1.01) _b	2.58(1.12) _a	2.43(1.07)	4.84***

*** $p < .001$, Duncan: a)b

문화에 대한 응답을 빈도로 살펴보니 소득 5분위인 집단은 ‘약간 있는 편’ 이라고 응답한 비율이 가장 높고 그 다음이 ‘어느 정도 있다’ 는 응답이었으나 4분위의 경우는 ‘전혀 없다’ 고 응답한 비율이 가장 높고 ‘약간 있는 편이다’ 와 ‘어느 정도 있다’ 고 응답한 비율이 다음으로 높았으며

3분위의 경우는 ‘약간 있는 편이다’ 고 응답한 비율이 가장 높고 ‘어느 정도 있다’ 고 응답한 비율이 다음으로 높았으며 소득 1분위와 2분위의 경우 ‘약간 있는 편이다’ 라고 응답한 비율이 가장 높고 ‘어느 정도 있다’ 고 응답한 비율이 다음으로 높았다.

표 VI-214 한국생활이 모국문화와 달라서 어려운 점이 있는 정도: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
전혀 없다	115(19.2)	101(20.7)	47(19.9)	36(37.5)	3(15.8)
약간 있는 편이다	203(33.9)	169(34.7)	99(41.9)	27(28.1)	7(36.8)
어느 정도 있다	158(26.4)	145(29.8)	60(25.4)	27(28.1)	5(26.3)
많이 있는 편이다	93(15.5)	59(12.1)	20(8.5)	4(4.2)	3(15.8)
매우 많이 있다	30(5.0)	13(2.7)	10(4.2)	2(2.1)	1(5.3)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 37.90^{**}$

** $p < .01$

④ 소득수준별 국가 정체성

소득수준에 따라 국적 정체성이 다른지 살펴보고자 하였다. 그 결과 한국인이면서 모국인이라고 응답한 비율이 가장 높았으나 소득 3분위와 2분위인 집단이 가장 이중적인 정체성을 지니고 있었고 모국인 정체성을 강하게 지니고 있는 사람들은 4분위와 5분위인 집단이었으며 한국인이라는 정체성은 5분위가 가장 강한 것으로 나타났다.

표 VI-215 자신의 국적에 대한 생각: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
한국인	153(25.5)	119(24.4)	54(22.9)	24(25.0)	5(26.3)
모국인	148(24.7)	111(22.8)	59(25.0)	25(26.0)	5(26.3)
한국인이면서 모국인	273(45.6)	240(49.3)	120(50.8)	44(45.8)	7(36.8)
잘 모르겠다	22(3.7)	17(3.5)	2(.8)	3(3.1)	1(5.3)
기타	3(.5)	-	1(.4)	-	1(5.3)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 23.70$

⑤ 소득수준별 모국음식 해먹는 정도

다음으로 소득수준에 따라서 집에서 모국음식을 해먹는 빈도를 분석해본 결과 통계적으로 유의미한 차이를 나타내지 않았다.

표 VI-216 집에서 모국음식을 해먹는 정도: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
모국음식 해먹는 정도	2.75(1.10)	2.74(1.07)	2.86(1.11)	2.77(1.07)	3.00(1.37)	2.77(1.09)	.75

표 VI-217 집에서 모국 음식을 자주 해먹는 빈도: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
전혀 그렇지 않다	80(13.4)	61(12.5)	31(13.1)	12(12.5)	3(15.8)
그렇지 않은 편이다	185(30.9)	154(31.6)	63(26.7)	28(29.2)	5(26.3)
보통이다	166(27.7)	147(30.2)	60(25.4)	30(31.3)	3(15.8)
그런 편이다	141(23.5)	103(21.1)	73(30.9)	22(22.9)	5(26.3)
매우 그렇다	27(4.5)	22(4.5)	9(3.8)	4(4.2)	3(15.8)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 16.66$

⑥ 소득수준별 일상생활에서 주로 따르는 가치관

다음으로 일상생활에서 주로 따르는 가치관이 소득수준에 따라 다른지 살펴본 결과 5분위의 집단이 모국과 한국의 가치관을 반반씩 따른다고 응답한 비율이 가장 높았고 한국의 가치관을 주로 따른다고 응답한 집단은 4분위 집단이었다.

표 VI-218 생활할 때 주로 따르는 가치관: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
모국의 가치관	26(4.3)	14(2.9)	11(4.7)	3(3.1)	1(5.3)
모국과 한국 반반	314(52.4)	268(55.0)	130(55.1)	50(52.1)	12(63.2)
한국의 가치관	259(43.2)	205(42.1)	95(40.3)	43(44.8)	6(31.6)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 4.02$

⑦ 소득수준별 모국에 대한 자부심

모국을 자랑스럽게 생각하는 정도가 가계소득수준에 따라 차이가 있는지 살펴본 결과 소득 5분위 집단이 나머지 네 집단과 다른 것으로 나타났다. 즉, 소득 5분위인 집단이 모국에 대해 자랑스럽게 생각하는 정도가 가장 높고 나머지 집단은 유사한 것으로 나타났다.

표 VI-219 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
모국에 대한 자부심	3.63(.79) _b	3.63(.71) _b	3.68(.73) _b	3.67(.82) _b	4.26(.65) _a	3.65(.76)	3.37**

** $p < .01$, Duncan: a)b

표 VI-220 모국을 자랑스럽게 생각하는 정도: 소득수준별 차이 빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
매우 자랑스럽다	81(13.5)	45(9.2)	29(12.3)	13(13.5)	7(36.8)
자랑스러운 편이다	247(41.2)	240(49.3)	111(47.0)	44(45.8)	10(52.6)
보통이다	248(41.4)	182(37.4)	88(37.3)	35(36.5)	2(10.5)
자랑스럽지 않은 편이다	16(2.7)	19(3.9)	8(3.4)	2(2.1)	-
전혀 자랑스럽지 않다	7(1.2)	1(.2)	-	2(2.1)	-
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 34.10^{**}$

** $p < .01$

⑧ 소득수준별 자녀와의 의사소통 정도

소득수준에 따라 자녀와 의사소통수준이 다른지 살펴본 결과 소득 4분위인 집단이 자녀와의 의사소통이 가장 잘된다고 응답하였고 다음이 3분위, 5분위, 2분위, 1분위 순으로 1분위 인 집단이 의사소통수준이 가장 낮은 것으로 나타났다. 그러나 평균에서 나타나듯이 모든 집단이 평균 3점 이상 4점 이하로 그렇게 큰 평균차이를 나타낸 것은 아니었다.

표 VI-221 자녀와 의사소통정도: 소득수준별 차이

빈도(%)

	1분위	2분위	3분위	4분위	5분위
전혀 안 된다	1(.2)	3(.6)	2(.8)	1(1.0)	-
안 되는 편이다	54(9.0)	22(4.5)	11(4.7)	1(1.0)	3(15.8)
잘 되는 편이다	358(59.8)	282(57.9)	120(50.8)	39(40.6)	7(36.8)
매우 잘 된다	186(31.1)	180(37.0)	103(43.6)	55(57.3)	9(47.4)
합계	599(100.0)	487(100.0)	236(100.0)	96(100.0)	19(100.0)

$\chi^2 = 48.02^{***}$

*** $p < .001$

표 VI-222 자녀와 의사소통 정도: 소득수준별 차이

평균(표준편차)

구 분	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
자녀와 의사소통 정도	3.22(.60) _b	3.31(.59) _b	3.37(.62) _{ab}	3.54(.58) _a	3.32(.75) _b	3.30(.60)	7.71 ^{***}

*** $p < .001$, Duncan: a)b

⑨ 소득수준별 문화적응 수준

다음으로 소득수준에 따라 문화적응의 수준이 다른지 분석해 보았다. 그 결과 아래의 표에 나타난 바와 같이 소득 4분위인 집단이 차별의식을 가장 적게 느끼고 5분위인 집단이 차별의식을 가장 많이 경험하는 것으로 나타났다. 또한 향수병의 경우도 5분위에 속한 집단이 가장 많은 향수병을 경험하고 4분의 집단이 가장 적게 경험하는 것으로 나타났다.

표 VI-223 문화적응 수준: 소득수준별 차이

평균(표준편차)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
차별의식	2.66(.88) _{ab}	2.60(.80) _{ab}	2.48(.78) _{ab}	2.38(.78) _b	2.77(1.02) _a	2.59(.84)	3.81 ^{**}
향수병	2.76(.92) _a	2.61(.87) _a	2.55(.85) _a	2.22(.80) _b	2.70(1.07) _a	2.64(.90)	8.91 ^{***}

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b

(4) 심리적 적응 수준

다음으로 소득수준에 따라서 심리적 신체적 건강의 수준을 비교해보았다. 그 결과 부모 효능감의 경우 1분위가 2, 3, 4, 5분위 집단에 비해 낮은 것으로 나타났고, 생활스트레스는 가장 높으며, 신체적 심리적 스트레스 역시 가장 높고 자아존중감은 가장 낮은 것으로 나타나 다문화가정 어머니의 심리적 신체적 건강에서 소득수준은 매우 중요한 요인임을 나타내었다.

표 VI-224 어머니의 심리적 신체적 건강: 소득수준별 차이 평균(표준편차)

	1분위 (N=618)	2분위 (N=500)	3분위 (N=251)	4분위 (N=108)	5분위 (N=25)	합계 (N=1,502)	F
부모효능감	3.50(.61) _b	3.59(.54) _{ab}	3.58(.56) _{ab}	3.70(.52) _a	3.56(.79) _{ab}	3.56(.58)	3.54**
생활 스트레스	2.41(.95) _a	1.99(.81) _{bc}	1.90(.74) _{bc}	1.81(.80) _c	2.17(.96) _{ab}	2.14(.89)	27.89***
신체적 스트레스	2.05(.84) _a	1.82(.81) _{ab}	1.80(.74) _{ab}	1.68(.66) _b	1.84(.77) _{ab}	1.90(.81)	9.73***
심리적 스트레스	2.04(.79) _a	1.78(.67) _b	1.72(.66) _b	1.56(.61) _b	1.70(.80) _b	1.86(.74)	18.40***
자아존중감	3.77(.53) _c	3.89(.50) _{bc}	3.94(.48) _{ab}	4.06(.49) _a	3.95(.67) _{ab}	3.86(.52)	10.86***

** $p < .01$, *** $p < .001$, Duncan: a)b)c

가정경제수준별 특성차이 요약

- 어머니의 교육수준이 높을수록 가정 경제수준이 높음.
- 필리핀과 태국출신 가정의 경제수준이 가장 낮은 것으로 나타남.
- 소득수준이 높을수록 자녀의 교육 및 대학수준에 대한 기대가 높아짐.
- 소득수준이 높을수록 자녀의 교육에 도움을 줄 수 있다고 생각하는 경향이 높고, 자녀의 성적 향상을 위한 노력을 많이 함.
- 소득수준이 낮은 경우 학교지원으로 학습 및 숙제지도를 선호한 반면, 5분위인 집단은 특기적성과 자신감 향상 프로그램을 원함.
- 다른 집단에 비해 소득수준이 높은 5분위 집단의 경우 자녀의 미래 직업과 관련하여 존경받을 수 있는 직업을 원하는 비율이 높음.
- 자녀와의 의사소통수준은 4분위 집단이 가장 높고 나머지 집단은 유사한 수준임.
- 소득수준별 문화적응 정도에서는 소득 5분위인 집단이 차별감과 향수를 많이 지각하는 것으로 나타남.
- 사회적 적응과 관련해서는 소득 1분의 집단이 다른 집단에 비해 스트레스가 높고 자아존중감이 낮은 것으로 나타나 가장 취약한 집단임을 나타냄.

4) 다문화가족 어머니의 심리적 적응에 영향을 미치는 요인

어머니의 심리적 신체적 건강에 영향을 미치는 요인을 파악하기 위하여 일상생활스트레스, 신체적 심리적 스트레스, 자아존중감 및 문화적응 스트레스, 한국생활의 어려움 등을 종속변인으로 넣고 월평균소득수준, 어머니의 한국어 능력, 어머니의 교육수준, 아버지의 교육수준 등의 배경변인을 독립변인으로 넣고 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 아래에 나타난 바와 같이 일상생활 스트레스에 영향을 미치는 요인은 월평균 소득수준과 어머니의 한국어 능력이었다. 즉, 월평균 소득수준이 낮을수록 그리고 어머니의 한국어 능력 수준이 낮을수록 일상생활스트레스가 높아지는 것으로 나타났다. 또 신체적 스트레스의 경우는 월평균 소득수준이 낮을수록, 어머니의 한국어능력의 수준이 낮을수록 그리고 어머니의 교육수준이 낮을수록 스트레스 정도가 높아지는 것으로 나타났다. 이와 유사하게 어머니의 심리적 스트레스는 월평균소득수준이 낮아질수록 어머니의 한국어능력이 낮아질수록 스트레스가 높아지는 것으로 나타났다. 어머니의 자아존중감의 경우는 어머니의 한국어능력이 좋을수록 월평균 소득수준과 어머니의 교육수준이 높을수록 높아지는 것으로 나타났으며, 문화적응의 경우 어머니의 한국어 능력이 좋을수록 차별의식을 덜 느끼고 한국어능력이 좋고, 월평균 소득수준이 높아질수록 그리고 어머니의 교육수준이 높아질수록 향수병을 덜 느끼는 것으로 나타났다. 마지막으로 한국생활의 어려움은 어머니의 한국어능력과 월평균 소득수준이 낮아질수록 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 따라서 다문화가정 자녀의 발달에 매우 큰 영향을 미치는 어머니의 심리적 신체적 건강을 위해 어머니들의 한국어능력을 향상시킬 수 있는 방안을 구체적으로 마련할 필요가 있음을 시사하였다.

표 VI-225 어머니의 심리적 적응에 영향을 미치는 요인

종속 변인		독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
일상생활 스트레스		월평균 소득수준	-.16	-5.79***	.031	-
		어머니 한국어 능력	-.14	-5.16***	.049	.019***
신체적 스트레스		월평균 소득수준	-.10	-3.68***	.014	-
		어머니 한국어 능력	-.07	-2.71**	.019	.005**
		어머니 교육수준	-.06	-2.12*	.022	.003*
심리적 스트레스		월평균 소득수준	-.15	-5.43***	.027	-
		어머니 한국어 능력	-.13	-5.00***	.045	.018***
자아존중감		어머니 한국어 능력	.26	9.72***	.072	-
		월평균 소득수준	.10	3.80***	.084	.012***
		어머니 교육수준	.08	3.05**	.090	.006**
문화적응 스트레스	차별의식	어머니 한국어 능력	-.18	-6.84***	.033	-
	향수병	어머니 한국어 능력	-.21	-7.72***	.047	-
		월평균 소득수준	-.10	-3.54***	.057	.010***
		어머니 교육수준	-.08	-2.98**	.063	.006**
한국생활 어려움	어머니 한국어 능력	-.30	-11.83***	.094	-	
	월평균 소득수준	-.06	-2.17*	.097	.003*	

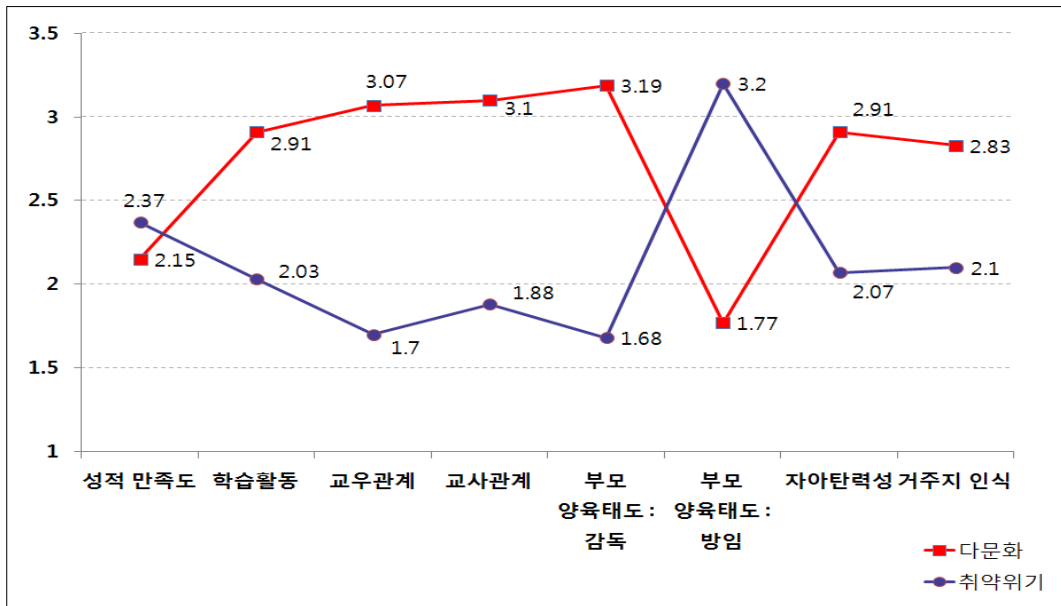
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4. 다문화 가족 청소년과 취약계층 청소년의 비교

본 연구는 애초에 다문화가족이 동질적이지 않으며, ‘다문화’ 라고 하는 개념을 현재 우리사회에 널리 퍼져있는 것처럼 무조건 부족하고 결핍된 집단이라는 가정 하에 다양한 정책을 제공하는 것에 대해 우려를 표명한 바 있다. 다문화가족이 직면하는 여러 어려움들은 다문화가족이기 때문이 아니라 계층의 문제이기 때문이라고 판단하였기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 다문화가족 아동·청소년과 비(非)다문화가족 중 저소득층 아동·청소년의 발달 및 적응 특성을 비교하는 것이 여러 목표 중 하나였다.

본 연구원에서 취약위계층을 대상으로 중단연구를 수행하고 있기에 취약위계층 대상 설문조사에서 본 조사와 공통적으로 어머니의 학력수준, 주관적인 건강상태, 성적에 대한 만족도, 학교생활 적응도(학습, 교우관계, 교사관계), 부모양육태도(감독, 방임), 자아탄력성, 거주지에 대한 인식 등을 질문하고 비교하였다. 본 연구원의 취약위계층 대상 중단연구의 대상은 본 연구의 대상과 동일한 초등학교 4학년이고 현재 방과후공적서비스를 이용하고 있는 청소년들이었다. 좀 더 자세히 설명하면 방과후공적 서비스 중 전국 방과후아카데미와 지역아동센터를 이용하고 있는 저소득층 및 차상위계층 청소년들이었다.

우선 본 연구의 조사대상자 전체와 취약위계층 중단연구 대상자 전체를 대상으로 평균비교를 한 결과를 보면, 학교생활 적응도의 하위 변인인 학습활동, 교우관계, 교사관계 등 세 가지 영역 모두에서 다문화집단이 취약계층보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 부모의 양육태도 중 감독의 수준은 다문화집단이 더 높은 반면 방임의 수준은 낮은 것으로 나타나 다문화집단의 경우 부모의 감독 수준이 취약계층에 비해 높음을 보여주었다. 또한 자아탄력성의 경우도 다문화집단이 유의미하게 높았으며 자신이 살고 있는 지역사회에 대한 인식 역시 다문화집단이 유의미하게 긍정적인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다문화집단 아동·청소년들이 현재 우리 사회에서 가지고 있는 고정관념과는 달리 여러 가지 면에서 취약계층보다 긍정적인 상태임을 보여주는 결과라고 할 수 있다.



【그림 VI-23】 다문화 집단과 취약계층 청소년의 발달특성 비교(전체)

표 VI-226 다문화가족 아동과 취약계층 아동 비교(전체집단 비교)

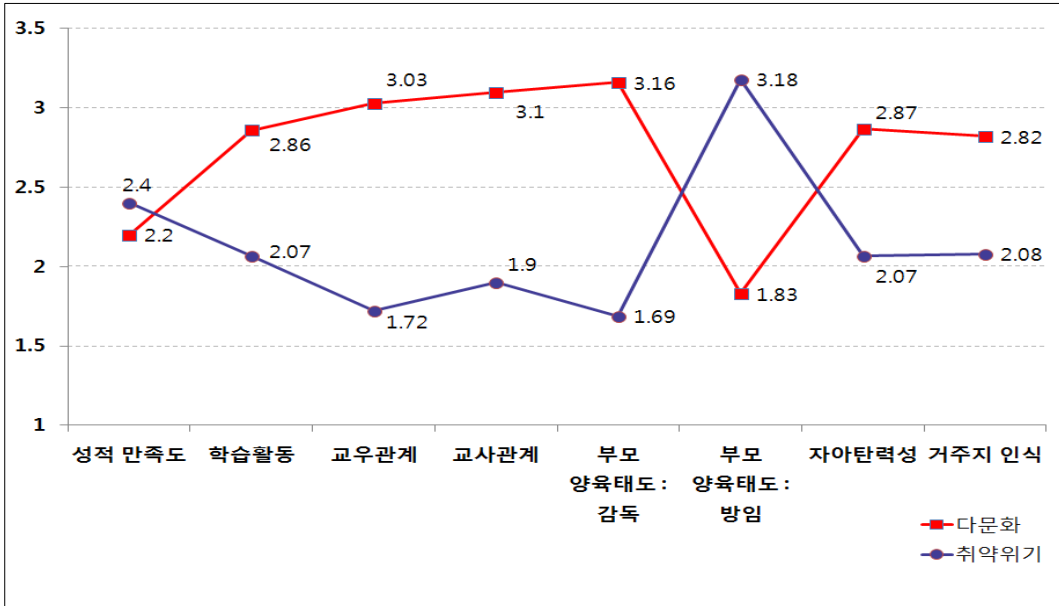
평균(표준편차)

발달특성		다문화(N=1,502)	취약계층(N=1,000)	t
학업성적에 대한 만족도		2.15(.71)	2.37(1.13)	-5.46***
학교생활 적응	학습활동	2.91(.62)	2.03(.62)	34.85***
	교우관계	3.07(.58)	1.70(.63)	54.82***
	교사관계	3.10(.64)	1.88(.67)	45.64***
부모 양육태도	감독	3.19(.66)	1.68(.62)	55.38***
	방임	1.77(.61)	3.20(.69)	-50.03***
자아탄력성		2.91(.47)	2.07(.49)	42.66***
거주지에 대한 인식		2.83(.49)	2.10(.54)	34.02***

*** $p < .001$

그러나 위의 분석은 학부모의 교육수준이나 경제적 수준 측면 등에서 매우 이질적인 다문화집단을 하나의 집단으로 묶어서 단순히 비교한 것이기 때문에, 경제적 수준이 유사한 집단만 비교할 필요가 있다. 따라서 다문화집단 중 소득 5분위 중 가장 낮은 수준인 1분위 집단과 취약계층 중 기초생활수급권자와 차상위계층집단을 비교하였다. 물론 두 집단의 소득수준이 정확하게 같다고 보기는 어려우나 본 연구는 월평균 소득수준을 직접 기입하는 방식으로 조사하였고, 취약위계층의 경우는 기초생활수급권자인지, 차상위계층인지, 사각지대인지 등으로 나누어 조사를 하였기에 정확하게 분류하는 데는 어려운 점이 있다. 그럼에도 불구하고 소득수준이 낮은 계층 내에서의 비교를 통하여 대략적인 경향성을 파악하기 위하여 저소득층만을 대상으로 평균비교를 실시하였다.

아래의 표는 다문화집단과 취약계층 집단 중 저소득층만을 대상으로 비교한 결과이다. 표에 제시된 바와 같이 전체 집단끼리 비교한 것과 유사한 경향성을 나타내었다. 즉, 학업성적에 대한 만족도는 취약계층이 높고, 학교생활 적응 중 학습활동, 교우관계, 교사관계의 하위요인에서 다문화집단의 평균이 높으며 부모의 양육태도 중 감독은 다문화집단이 높고, 방임은 다문화집단이 낮은 것으로 나타났다. 또한 자아 탄력성의 경우도 다문화집단이 더 높으며 지역사회에 대해서도 다문화집단이 더 긍정적으로 인식하고 있음을 나타내었다.



【그림 VI-24】 다문화집단과 취약계층집단의 발달특성 비교(저소득층)

표 VI-227 다문화아동과 취약위기 아동 비교(저소득층)

평균(표준편차)

발달특성	다문화(N=618)	취약계층(N=531)	t	
학업성적에 대한 만족도	2.20(.72)	2.40(1.16)	-3.33**	
학교생활 적응	학습활동	2.86(.63)	2.07(.65)	20.65***
	교우관계	3.03(.61)	1.72(.65)	35.33***
	교사관계	3.10(.65)	1.90(.70)	29.87***
부모 양육태도	감독	3.16(.65)	1.69(.61)	39.63***
	방임	1.83(.61)	3.18(.68)	-35.20***
자아탄력성	2.87(.47)	2.07(.49)	28.07***	
거주지에 대한 인식	2.82(.50)	2.08(.51)	24.80***	

** $p < .01$, *** $p < .001$

다문화가정과 취약계층집단의 발달특성 비교 요약

- 본 연구에서 조사한 다문화가정 청소년 4학년과 본 연구원에서 수행하고 있는 취약위기계층 청소년 4학년의 자료를 비교 분석한 결과 학교생활 적응, 부모양육태도, 자아탄력성 및 거주지에 대한 인식 등의 거의 대부분 영역에서 다문화가정 청소년들이 취약위기계층 청소년들보다 긍정적인 것으로 나타남.
- 다문화가정 중 소득 1분위인 집단과 취약위기계층 집단의 비교에서도 동일하게 다문화가정 청소년들의 발달상태와 부모자녀 관계가 더 긍정적인 것으로 나타남.
- 그러나 성적에 대한 만족도는 다문화가정 청소년들이 더 낮은 것으로 나타났는데, 이는 성적에 대한 관심도 및 향상욕구가 더 높기 때문인 것으로 해석됨.
- 결론적으로 다문화가정 자녀들의 발달상태가 취약위기계층 청소년들보다 더 긍정적인 수준이라고 할 수 있음.

5. 결론

본 연구에서 도출된 결론은 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 자녀들의 발달특성은 어머니의 출신국, 어머니의 교육수준 및 가정의 소득수준에 따라 다른 양상을 보였다. 예를 들면, 어머니의 교육수준이 높거나, 가정의 소득수준이 높은 다문화가정 또는 특정국가 출신의 어머니를 둔 학생들은 일반적으로 한국어나 외국어를 사용하는 능력, 학교의 성적, 이중문화수용 및 다양한 이중문화경험, 자존감이나 성취동기와 같은 심리적 특성, 부모의 양육태도, 학교생활 적응 등에서 매우 긍정적인 결과를 나타낸 반면, 어머니의 교육수준이 낮거나 가정의 소득수준이 낮은 가정 또는 베트남이나 필리핀 출신 어머니를 둔 다문화가정 학생은 그 반대의 결과를 보였다.

둘째, 부모의 배경적 심리적 특성이 다문화가족 아동·청소년의 심리행동발달에 영향을 미쳤다. 예를 들면 어머니의 양육효능감, 자녀에 대한 부모의 기대수준, 어머니의 학교행사 및 활동참여, 아버지의 교육수준 등이 다문화가정 자녀의 학업 및 학교생활에 영향을 미치는 것으로 나타났고, 어머니의 자아존중감, 어머니의 양육효능감, 신체적 심리적 스트레스 및 차별인식 등이 다문화가정 자녀의 심리적응에 영향을 미치는 요인으로 산출되었다.

셋째, 취약계층과 다문화가족의 청소년들을 비교했을 때 다문화가족 아동·청소년들이 다양한 측면에서 더 긍정적인 발달 상태를 보이고 있었다. 이러한 결과는 기존에 우리 사회에 널리 퍼져있는 다문화가족 아동·청소년들이 결핍되고 부족한 집단이라는 고정관념과는 대비되는 결과라고 볼 수 있다. 당초 일반 중산층 자녀와의 비교도 함께 할 계획이었으나 본 연구원에서 수행하고 있는 아동·청소년패널자료와의 비교분석을 실시하지 못하였으나(아동·청소년패널자료는 아직 외부에 공개되지 않았음), 차년도에 아동·청소년패널자료와 취약계층 자료와 함께 비교를 한다면 더 정확한 결과를 도출할 수 있을 것이다.

넷째, 결론적으로 본연구를 통해 ‘다문화가정’이라는 동일한 다문화 집단에 속한 학생일지라도 개인이 속한 다양한 배경변인에 따라 발달의 양태가 매우 상이할 수 있다는 것을 알 수 있었다. 따라서 다문화가정 구성원들이 가진 역량이나 다양한 특성을 고려하지 않은 채 ‘다문화’라는 한 가지 차원의 분류를 가지고 이들을 동일한 특성을 가진 집단으로 규정하고 동일한 지원을 제공하는 것은 정부예산의 비효율 뿐 아니라 다문화가정 구성원 당사자들에게도 바람직하지 않은 결과를 가져올 수 있을 것으로 생각된다.

이에 이러한 결과들을 기초로 하여 7장에서는 현재 각 부처에서 시행되고 있는 다문화가족 관련 정책을 분석하고, 다문화가정 아동·청소년의 발달특성에 부합하는 실효성 있는 정책 제언을 제시하고자 한다.

제 7 장

정책제언

1. 정책현황 및 문제점
2. 정책제언
3. 기대효과

제 7 장 정 책 제 언

1. 정책현황 및 문제점

1) 정책현황

국내 다문화 가족 아동·청소년 및 학부모 등을 대상으로 한 사업은 여성가족부와 교육과학기술부, 문화체육관광부, 행정안전부, 법무부 등 부처별로 대상에 따라 다양하게 진행되고 있다. 그러나 기존에는 각 부처에서 별개의 사업으로 시행되던 것이 2010년 다문화가족지원정책 기본계획을 수립함에 따라 소관부처별로 부처의 성격에 부합하는 각 과제를 분배하여 중복성 없이 지원할 수 있도록 정리된 바 있다. 이에 본 연구에서는 각 부처에서 대상별로 시행되고 있는 정책 및 지원사업을 비교분석하고자 한다. 단, 본 연구는 다문화가족 아동·청소년의 발달과정을 살펴보고 이들에 대한 부정적 고정관념을 수정하고 이들의 역량강화를 도모할 수 있는 방안을 마련하는 것을 연구의 목적으로 하고 있기에 다문화가족 아동·청소년의 발달과 직접적으로 관련될 수 있는 다문화가족 자녀에 대한 지원내용과 다문화에 대한 사회적 이해제고와 관련된 부분만 분석에 포함시켰다.

(1) 다문화가족 아동·청소년 대상 지원정책

우선 다문화가족 아동·청소년을 대상으로 한 지원정책은 여성가족부와 교육과학기술부에서 시행하고 있는데, 아래에 제시된 바와 같이 여성가족부와 교육과학기술부에서 이루어지고 있는 정책의 많은 부분이 한국어 지도, 이중언어교육 강화, 학습지도 등의 측면을 다루고 있다. 교육과학기술부에서는 학교를 중심으로 이루어지고 있고, 원활한 학교교육을 위한 기초능력 배양의 측면이 강하다고 본다면 여성가족부에서는 가정 및 지역사회의 인프라를 중심으로 이루어지고 있고 학교교육보다는 청소년의 개인적 역량강화의 측면에서 이루어지고 있다는 점에서 시각이 다르다고 볼 수 있다.

그럼에도 불구하고 가시적으로 나타나는 정책들은 매우 유사하며 기본적으로 다문화가정 자녀들이 한국어 능력이 떨어지고 이중언어교육이 필요하며 부족한 가정환경에서 성장하고 있다는 시각에서 시작되었음을 드러내고 있다.

표 VII-1 다문화가족 아동·청소년 지원정책

<p>교육과학 기술부</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 거점학교 지정관리 및 한국어교육교과학습지도 지원 ■ 대학생-다문화가족 자녀 멘토링 사업 및 방학 중 집중캠프 지원 ■ 글로벌인재 육성을 위한 특성화 프로그램 운영 ■ 이중언어교육 활성화 ■ 자율형 사립고·외구의 모집정원 중 일정비율을 다문화가족 자녀 등 사회적 배려대상자 전형 선발 ■ 유아 교육과정·프로그램 개발 및 교사연수 확대(유아) ■ 자녀 학습지도 능력 함양 프로그램 운용(학부모) ■ 일반학부모와의 1:1 결연 지원(학부모) ■ 동반중도입국자녀의 사회적응 프로그램 개발
<p>여성 가족부</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 이중언어교육 활성화 ■ 다문화언어지도사 배치 확대 ■ 자녀 학습지도 능력 함양 프로그램 운용(학부모) ■ 동반중도입국자녀의 사회적응 프로그램 개발 ■ 무지개문화탐험대, 다문화청소년 워크숍 등 교류 강화
<p>문화체육 관광부</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전래동화 구연 콘텐츠 개발 등 ‘행복한 책임기 사업’ 확대 및 아동인지능력향상서비스 제공확대
<p>복지부</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전래동화 구연 콘텐츠 개발 등 ‘행복한 책임기 사업’ 확대 및 아동인지능력향상서비스 제공확대

※ 출처: 다문화가족지원정책 기본계획(2010~2012) 2011년도 시행계획을 요약함.

(2) 다수자 대상 인식제고 정책

다문화사회가 점차 진행됨에 따라 초기에 이주자들 및 다문화가정 자녀들을 대상으로 한 다양한 교육프로그램들이 양상되던 시기를 지나 최근에는 이주자 및 다문화가정 자녀들을 둘러싼 다수자들에 대한 교육의 필요성이 증대되고 있다. 이에 일반인 대상 인식제고의 필요성을 인식한 정부부처에서 다수자 대상 정책들을 시작하고 있다. 우선 교육과학기술부에서는 학교라는 인프라를 활용하여 다수자 대상 다문화이해교육프로그램을 개발하고 보급하는 사업을 하고 있고, 유·초·중등교사의 다문화

교육 역량강화를 위하여 교사교육을 실시하고 있다. 여성가족부에서는 일반인을 대상으로 한 다문화이해교육프로그램을 개발하고 있고, 다문화가족 친화지수를 개발하여 한국사회의 다문화지수를 해마다 측정하고 변화의 양상을 살펴보고겠다는 사업안을 가지고 있으나 현재로써는 아직 초기 수준이다. 문화체육관광부는 현재 학교나 기타 단체를 통하여 다문화교육을 실시하고 있는 중이다. 그러나 문화체육관광부의 특성상 다문화교육을 말 그대로 다문화체험을 중심으로 시행하고 있다는 점에서 다수자의 태도를 변화시키기 위한 방법으로는 한계를 지니고 있다고 볼 수 있다. 행정안전부에서도 역시 지자체 일선 공무원에 대한 이해교육을 중심으로 다수자 대상의 인식제고 노력을 기울이고 있고, 법무부와 함께 세계인의 날 행사 개최를 지원하고 각종 공모전 등을 개최하고 있다.

교육과목	내용
기술부	<ul style="list-style-type: none"> 교육과정에서 다문화이해교육 강화 및 교재·지도자료 발간 유초·중등교사의 다문화교육 역량 강화
여성가족부	<ul style="list-style-type: none"> 지역문화기반시설 활용 다문화이해 교육 강화 지자체 일선 공무원에 대한 이해교육 강화 다문화가족 청소년 유관기관 실무자 등에 대한 교육프로그램 및 실무 매뉴얼 개발 미디어 홍보 강화
문화체육관광부	<ul style="list-style-type: none"> 지역문화기반시설 활용 다문화이해 교육 강화 미디어 홍보 강화
행정안전부	<ul style="list-style-type: none"> 지자체 일선 공무원에 대한 이해교육 강화 세계인의 날 행사 개최 지원 및 각종 공모전 개최
법무부	<ul style="list-style-type: none"> 세계인의 날 행사 개최 지원 및 각종 공모전 개최

※ 출처: 다문화가족지원정책 기본계획(2010~2012) 2011년도 시행계획을 요약함.

2) 문제점

지금까지 국내에서 다문화가정 자녀 및 결혼이주여성을 대상으로 하는 각 부처의 관련사업을 살펴보았다. 앞에서도 간략히 언급한 바와 같이 현재의 사업들은 여러 가지 측면에서 문제와 한계를 지니는데, 각 사업들이 지니고 있는 한계를 요약하여 기술하면 다음과 같다.

(1) 다문화가족에 대한 부정적 고정관념 내포

우선 기존의 정책들은 다문화가정 청소년과 결혼이주여성에 대해 부족하고 결핍된 존재이며 한국어 능력이 매우 부족하고 가정의 경제수준이 떨어지는 집단이라는 인식을 그대로 드러내고 있다. 예를 들면 여성가족부에서 2010년부터 계획하고 있는 다문화 아동 대상 언어발달지원사업의 배경으로 2007년도 복지부에서 실시한 국제결혼가정 자녀 실태조사에 근거하여 다문화가족 아동의 언어지능이 일반아동보다 낮다고 보고하며 “언어장애 가능성 조기발견을 통해 발달지연 아동에 대한 언어치료 지원” 이라고 제시하고 있다. 이러한 기술은 국제결혼가정 자녀들의 언어문제가 매우 심각하며 한국어가 부족한 수준이 아니라 ‘언어장애’ 또는 ‘발달지연’ 수준으로 떨어지는 것으로 인식하고 있음을 드러내고 있다. 기존의 많은 연구에서 다문화가정 자녀의 한국어 능력이 일반아동에 비해 떨어진다는 연구결과는 다수 존재하고 있긴 하다. 그러나 비교적 어린 연령 시기에 한국어머니들 품에서 자란 아동에 비해 일시적으로 한국어 발달이 늦을 수는 있으나 언어장애나 발달지체를 언급할 수 있는 수준이라고 보는 것은 매우 과하고 일반인에게 다문화가정에 대해 부정적인 고정관념을 은연중에 전달할 수 있는 여지가 매우 많다.

본 연구결과에 따르면 다문화가정 자녀 자신들은 한국어를 ‘매우 잘한다’ 또는 ‘잘한다’ 고 자신감을 보이는 경우가 대부분으로 일부 언어발달이 덜 된 사례가 있을 수 있으나 대부분은 그러한 한국어 능력에서 심각한 문제를 경험하지 않는 것으로 나타났다. 만일 심각한 한국어 능력의 문제를 보인다 할지라도 그것은 다문화가정 출신이기 때문이라고 단순히 귀인 할 문제는 아니다. 다문화가정이 아닌 가정의 저소득층 자녀들 중에서도 자신의 연령에 비해 언어능력이 떨어지는 경우가 다수 있기 때문이다.

(2) 다양한 프로그램의 부재

현재 제공되고 있는 프로그램들을 살펴보면 주로 다문화가정 아동·청소년들의 한국어 능력 향상 및 부모나라 언어를 배울 수 있도록 독려하는 이중언어프로그램, 그리고 부모대상의 학습지도 능력 함양 등이 대부분이다. 이러한 지원들이 주를 이루는 이유는 다문화가정 아동·청소년들이 한국어가 부족하다는 생각, 학교에서의 학업성취 수준이 떨어진다는 생각, 그리고 이들이 한국사회에서 인정을 받는 사람으로 성장하기 위해서는 일반 한국인들이 접근하기 쉽지 않은 ‘이중언어사용자’ 가 되어야 한다는 생각에서 나온 것이라고 할 수 있다. 그러다보니 지원하는 프로그램이 다양하지 못하고

사회적 고정관념적 차원에 머무르고 있다. 본 연구의 조사결과에 따르면 다문화가정 어머니들은 자녀를 위한 교육프로그램으로 ‘숙제 및 학습지도’ 와 같이 학업적인 것도 원하고 있었으나 그 못지않게 ‘특기적성’ 교육과 ‘자신감 향상 프로그램’, ‘사회성 훈련 프로그램’, ‘성취동기 향상프로그램’ 등과 같이 자녀의 인성적 심리적 측면의 프로그램을 원하고 있었다. 따라서 수요자의 욕구에 따라 좀 더 다양한 프로그램을 개발 및 지원할 필요가 있을 것으로 생각된다.

(3) 초등학생 위주의 사업

위의 표에 나타난 바와 같이 다문화가정 아동·청소년을 위한 지원 사업은 주로 초등학생에 맞춰져 있다. 현재 대다수 다문화가정 아동·청소년이 초등학교 연령 또는 미취학 연령인 것은 사실이나 중학생과 고등학생도 존재하며 이들을 위한 지원은 거의 전무한 수준이다. 초등연령과 달리 중고등학교 시기는 자아정체성 확립이라는 발달과제를 완수해야 하는 중요한 시기인데, 이와 더불어 다문화가정이라는 정체성을 동시에 고민해야 하는 시기임을 감안하면 중고등학교 연령 다문화가정 청소년들의 건전한 발달을 위한 지원도 결코 무시될 수 없는 부분이다. 따라서 지원의 범위를 좀 더 확장하여 현재 초등학생들에게 맞추어진 관심과 초점을 중고등학생에게도 기울일 필요가 있을 것으로 생각된다.

(4) 실효성 낮은 정책사업의 존재

사업들 중 언뜻 보기와 달리 실효성이 떨어지는 사업들이 있다. 예를 들면, 다문화가정 아동·청소년이 부모나라 말을 이중언어로 구사할 수 있도록 하는 정책과 관련하여 다문화가정 아동·아동 청소년이 부모나라의 말을 구사할 수 있음으로 인해 사회적으로 어떤 가치를 지닐 수 있는지에 대한 비전이 현실적으로 존재하지 않는다. 만일 부모나라의 말이 영어나 일본어 등 사회적으로 많이 사용되는 언어일 경우에는 이중언어를 구사하는 것이 자신에게 도움이 되겠지만, 그 외의 언어는 구사하는 것이 사회적으로 어떤 장점이 있고 자신의 진로와 관련하여 어떤 도움이 될 수 있을지에 대해서는 제시할만한 비전이 없다. 또한 한국어를 완전히 익히는 것이 중요한 시기에 이중언어를 의식적으로 배우는 것이 효과적이라는 타당한 연구결과도 산출된 바 없다. 따라서 보다 능동적이고 적극적으로 이중언어 역량을 키우도록 하기 위해서는 이중언어를 구사하는 것이 사회적으로 어떤 비전이 있는지를 함께 제시할 수 있어야 하고, 그러지 않는 한 어머니 나라의 말을 이중언어로 키우는 것이 개인 가정의 수준이 아닌 정부차원에서 장려할 일인지 심각하게 고려해볼 문제일 것이다.

실제로 본 조사에서 보면 어머니들에게 다문화가정 자녀를 위해서 학교에서 프로그램을 제공한다면 어떤 프로그램이 필요한지에 대해 한국어나 이중언어에 대한 요구는 거의 없었다. 그럼에도 불구하고 한국어 교육이나 이중언어에 대한 사업이 여성가족부와 교육과학기술부에 중복적으로 존재하고 있다. 또한 본 연구 분석 결과 어머니들을 대상으로 한국어와 모국어 외에 자녀가 어떤 나라 언어를 자녀가 배우기 원하는지 질문하였을 때 압도적으로 영어에 대한 요구가 많았고 그 외의 언어에 대한 요구도는 낮았다. 이는 영어를 제외하고 현재 한국에서 다문화가정을 이루고 있는 일본, 베트남, 태국, 중앙아시아 등 다수의 어머니들의 언어에 대한 요구도가 사회적으로 거의 없음을 나타내며, 결혼이주여성들이 이중언어강사가 이들의 강의를 들을 교육대상은 거의 존재하지 않을 가능성을 나타내는 결과라고 볼 수 있다. 이렇게 영어 또는 일부 중국어에 대한 요구도를 제외하고 거의 요구도가 없는 상황에서 중앙아시아 및 동남아시아권 언어권 여성들을 이중언어강사로 활용하는 현재의 정책은 향후 지속성을 좀 더 고려할 필요가 있다.

(5) 집단의 다양성에 대한 고려 부족

기존의 사업들은 다문화가정의 다양성을 고려하지 않고 있다. 본 연구 결과에 따르면 다문화가정은 단순하고 동질적인 집단이 아니라 가정경제수준, 부모의 교육수준, 출신국 등에 따라 매우 다양하고 이질적인 집단이라고 볼 수 있다. 따라서 같은 다문화가정이라고 해도 각 집단의 생활방식과 가치관은 매우 다르며 생활수준도 매우 다르다. 그럼에도 불구하고 다문화가정을 저소득층과 동일한 집단으로 간주하면서 동시에 저소득층과는 별도의 예산이 다문화예산으로 투입되고 있다. 따라서 단순히 다문화라는 이유로 지원을 하기 보다는 다문화가족 청소년인 경우라도 기존의 기초생활수급자의 기준에 부합하면 기초생활수급자 자격에 근거하여 지원을 하는 방향으로 진행되어야 할 것이지 현재와 같이 소득 및 재산수준에 관계없이 다문화가정 아동·청소년에 대한 무조건적 지원은 역차별의 문제를 야기할 가능성이 높다.

(6) 역량개발 지원을 위한 인프라 부족

마지막으로 프로그램의 내용별로 보았을 때 다문화가족 아동·청소년의 학습지원과 사회성·정서발달 지원을 위한 인프라가 부족하다. 2009년도 한국청소년정책연구원에서 실시한 교사대상 조사(양계민, 조혜영, 2009)에 서도 다문화가정 자녀를 위한 자신감향상 프로그램, 성취동기프로그램 등 사회성

및 정서발달지원 프로그램의 필요성이 매우 높다고 조사된 바 있고, 본 연구에서도 학부모 조사에서 같은 연구결과가 도출된 바 있다. 따라서 다문화가정 자녀들의 역량개발을 위해서는 다양한 사회성 및 정서적 발달지원프로그램을 강화시켜야 할 필요가 있다. 그러나 현실적으로 학교 이외에 다문화가족 아동·청소년들 대상 프로그램을 지원할 인프라가 부족하다. 다문화가족 지원센터가 기존에 존재하나 이는 결혼이주 여성들을 주 고객으로 운영되고 있기에 청소년 중심의 맞춤형 교육 및 활동을 제공하기에는 부족하다. 따라서 청소년 대상의 프로그램이 제공될 수 있는 지역 인프라를 구축할 필요가 있다.

(7) 효과성 검증 부재

지금까지 각 부처에서 시행되었거나 현재 시행중인 많은 사업들은 객관적인 효과성을 검증한 바 없이 이루어지고 있다. 예를 들면 교육과학기술부에서 시행하고 있는 다문화거점학교의 경우 다문화가정 청소년이 다수 존재하는 학교에서 연구학교로써 1년 기준으로 시행되고 있는데, 실제 내용을 보면 효과성이 검증되지 않은 다문화교육을 실시한다든가 다문화체험 행사로 이루어진 비전문적인 프로그램이 시행되고 있는 경우가 많고 실제로 해당학교 청소년들이 다문화수용성이 증가했다거나 다문화가정 청소년의 심리적 정서적 발달수준이 증가했다거나 학업성취도가 올라갔다는 등의 객관적 증거가 보고되는 사례는 별로 없다. 다른 부처의 사업들도 상황은 유사한 것으로 보인다. 물론 현재에도 몇 년에 한 번씩 또는 일 년에 한 번씩 평가를 실시함으로써 해당 사업이 원래 목표를 잘 달성하고 있는지 검증하고는 있는 사업도 있다. 그러나 이것은 효과성 검증과는 조금 다른 것으로 생각된다. 사업의 원활한 운영여부의 검증과 더불어 실제 그러한 사업이 수요자의 삶에 긍정적인 영향을 미쳤는지를 검증하는 것이 별도로 필요하다는 것이다. 따라서 보다 효율적인 예산의 적용을 위해서라면 현재 이루어지는 사업의 효과성을 객관적으로 검증하고 검증결과에 근거하여 사업의 지속성 여부를 결정하는 과정이 필요할 것으로 생각된다.

(8) 전문인력의 전문성 부족

현재 다문화와 관련하여 양성하는 전문가들은 실제로 전문가라고 하기 어렵다. 이주여성들을 대상으로 몇 시간의 교육을 하고 다문화의 방향성과 인식수준을 파악하지 못한 채 각국의 문화를 체험하게 하는 것을 전문가에 의한 다문화교육이라고 볼 수는 없기 때문이다. 단순히 다른 나라의 문화를 경험해보는 것은 다문화교육의 초기에 흥미를 유발하기 위한 방법으로 사용할 수는 있으나

그 자체가 다문화교육이라고 보기 어렵고, 다문화에 대한 개방적 태도가 마련되지 않은 상태에서 단순히 다른 문화를 접촉하는 것은 오히려 자문화중심주의를 강화시킬 수도 있다. 그러한 위험성을 인식하지 못한 채 이중언어강사가 다문화교육을 실시하는 일은 지양해야 할 것이다.

(9) 통합이 아닌 분리

마지막으로 지금 현재 시행되고 있는 사업은 다문화가족 아동·청소년을 대상으로 하는 사업은 대부분 일반 한국가정 출신의 청소년들과는 구분하여 분리시키는 사업들이 대부분이다. 그러나 향후 진정한 사회통합을 이루기 원한다면 다문화가정 출신이라고 별도의 지원을 하거나 별도의 프로그램에 할당을 하거나 또는 다문화가정 자녀만을 위한 대안학교를 만드는 등의 분리교육을 도모해서는 안 될 것이다. 본 연구에 나타난 바에 따르면 다문화가족 어머니들의 경우 대부분 자녀들이 일반학교에서 보통의 한국아이들과 동일한 방식으로 교육받기를 원하고 있었다. 따라서 다문화가족 자녀들의 교육 및 역량강화는 분리가 아닌 통합의 방향으로 이루어져야 할 것이다.

2. 정책제언

1) 정책의 기본 방향

(1) 수요자 요구 및 특성에 기반한 다문화정책

지금까지 다문화사업의 내용이 수요자의 요구 및 특성을 반영하지 않고 공급자의 입장에서 구성된 결과 다문화가족의 관심과 요구를 충분히 반영하지 못했고, 현실적 필요성을 담아내지 못하였다. 따라서 향후 다문화사업은 수요자의 요구 및 특성에 기반한 정책이 되어야 한다. 이와 관련하여 본 연구에 결과에 따르면 같은 다문화가정이어도 부모의 출신국, 교육수준, 가정의 소득수준에 따라 아동·청소년의 심리적 발달특성이 다르며 부모의 효능감, 자녀교육에 대한 기대수준 및 자녀교육에 대한 관여도가 매우 차이를 나타내었다. 지금까지 이러한 특성들을 무시한 채 다문화가족을 하나의 동질적인 집단으로 취급하여 일률적인 잣대로 지원정책을 시행하였다고 한다면 향후에는 다문화가정

을 좀 더 세분화하여 특성별로 나누고 집단별 특성에 맞는 요구도를 반영함으로써 다문화가정 자녀가 좀 더 긍정적으로 발달할 수 있도록 할 필요가 있을 것이다.

(2) 효과성 검증을 통한 기존 사업 정리

현재 수행되고 있는 사업들은 요구도나 효과성에 근거하여 도출되고 지속되는 것이 아닌 만큼 그 효율성 측면을 담보할 수 없다. 따라서 각 부처에서 시행되고 있는 다문화사업들을 대상으로 전문가와 담당공무원 등으로 구성된 평가단이 설문조사, 심층면접, 현장방문 등 다양한 방법을 통해 실제 사업이 제대로 운영되고 있는지를 평가함과 더불어 해당 사업이 실제 수요자에게 긍정적인 영향을 미쳤는지를 객관적으로 평가하고 그 평가결과에 따라 사업의 지속성 여부를 결정하고, 향후 사업의 내용구성에도 반영하는 일이 필요하다. 그렇지 않다면 막대한 예산을 검증되지 않은 사업에 쏟아 부어 국민의 세금을 낭비하는 일이 될 것이다.

(3) 다문화사업 지원 대상을 보편적 복지정책의 대상으로 편입

다음으로 다문화사업의 지원 대상 선정기준을 강화할 필요가 있다. 현재는 소득수준과 상관없이 다문화가정이라는 이유만으로 막대한 지원을 중복적으로 지원받고 있고 이에 대한 우려의 목소리가 제기되고 있다. 실제로 본 연구 결과에 따르면 같은 다문화가정이라도 소득수준이 높고 부모의 학력수준이 높은 가정이 다수 있다. 이들의 경우 소득수준이 높음에도 불구하고 다문화가정이라는 이유로 각종 지원을 받게 되는 것은 일반 취약계층의 입장에서 보면 역차별의 문제가 제기될 수 있다. 따라서 현재 취약계층을 대상으로 한 보편적 복지정책의 대상으로 편입시켜서 동일한 잣대로 지원의 근거를 마련할 필요가 있다. 다문화가정에 대한 지원을 보편적 복지의 대상으로 편입시켜서 일반 한국가정출신 청소년들과 동일한 방식으로 취급이 되는 것은 일시적으로 지원의 양이 줄어들 수는 있으나 장기적으로 다문화청소년들과 일반 청소년들을 구분 지음으로써 나타날 수 있는 차별현상과 항상 국가의 지원을 받는 저소득층이라는 인식을 약화시킬 수 있을 것으로 기대된다.

(4) 능동적이고 자기주도적인 방향의 발달 지원

지금까지의 지원정책을 살펴보면 다문화가족 아동·청소년의 경우 수동적으로 국가의 지원을 받는

존재로 규정되어 있다. 그러나 한국 사회에서 다문화가족 아동·청소년이 건전하고 주체적인 사회의 구성원으로 성장하기 위해서는 지금까지의 시각을 버리고 보다 능동적이고 자기주도적이며 주체적인 인간상을 구현할 수 있는 방향으로 발달의 지원이 이루어져야 한다. 예를 들면 다문화가족 아동·청소년이 한국의 일반가정 자녀와 다르다는 것을 인식하게 만드는 한국어 교육, 이중언어교육, 부모나라 방문하기 등과 같은 프로그램보다는 기존의 다양한 청소년활동들을 일반가정 자녀들과 구별없이 동일한 방식으로 적용하여 지원할 필요가 있다. 특히 중고등학교 이상 청소년들을 대상으로 한 능동적 청소년 활동프로그램에 대한 지원 및 다문화가정 아동·청소년 전체의 심리적 사회적 발달을 도모할 수 있는 프로그램에 대한 지원이 강화될 필요가 있다. 이 때 프로그램은 비(非)다문화가족 아동·청소년과의 통합프로그램이 기본 원칙이 되어야 할 것으로 생각된다.

2) 정책적 지원방안 및 추진과제

(1) 기존 다문화사업의 일반 복지사업정책 내 편입

본 연구의 결과에서 보면 다문화가정 아동·청소년은 취약계층 청소년보다 발달적 특성에서 오히려 긍정적이었다. 따라서 다문화가족 아동·청소년을 별도의 지원대상으로 구분할 근거는 미약하다고 생각되며, 일반 복지 정책으로 편입을 하여 저소득층을 대상으로 하는 각종 프로그램에 자연스럽게 구분 없이 들어갈 수 있도록 해야 할 것으로 생각된다. 이 때 다문화가족이라는 기준이 아닌, 저소득층 기준을 적용해야 하며, 이 때 다문화라는 말을 표면적으로 드러내지 않도록 함으로써 다문화를 특정집단을 지칭하는 용어로 사용하는데서 오는 문제를 방지해야 할 것이다.

(2) 청소년 방과후사업의 인프라 활용

다문화청소년의 사업을 학교 중심으로 할 경우 학교 내에서 구별되거나 차별되는 데 대한 부담을 지닐 수 있다. 따라서 청소년방과후아카데미나 지역아동센터 등 청소년 방과후사업을 활용하여 방과후에 학습지원과 심리사회적응프로그램, 다양한 청소년활동프로그램을 지원하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 특히 청소년방과후아카데미의 경우 학습지원, 일상생활지도, 상담지원, 사례관리, 청소년 활동, 봉사, 급식지원 등 청소년의 생활 전반을 지원하므로 다문화청소년들이 학교에서 별도의 프로그램에 참여함으로써 구별되고 그 결과 차별로 이어지는 연결고리를 끊고 다양한 지원을 받을

수 있다는 점에서 매우 유용하다. 따라서 다문화가정 청소년 지원과 관련된 사업의 지원주체로 청소년방과후 사업을 활용할 필요가 있다. 특히 청소년방과후 사업은 학교에 다니지 않는 청소년까지 포괄할 수 있는 장점이 있기 때문에 탈학교 청소년과 중도입국청소년 등 다양한 청소년들까지 지원의 대상으로 포함하기에 용이하다.

(3) 대상 연령층의 확대

앞에서도 언급했던 바와 같이 다문화관련 사업들이 현재는 초등학생만을 대상으로 하고 있으나 중학생과 고등학생 등을 대상으로 하는 프로그램에 대한 지원이 필요하다. 예를 들면 여성가족부 사업인 청소년방과후아카데미를 활용하는 것이 유용한데, 현재는 초등학생과 중학생 대상으로 운영되고 있으나 지금까지 운영한 노하우를 활용하여 고등학생 연령까지 다룰 수 있는 프로그램을 개발하고 다문화 탈학교청소년까지 포괄할 수 있도록 한다면, 중고등학교에서 하기 어려운 청소년체험활동과 진로지도 심리상담 및 사례관리 등 다양한 영역의 발달을 도모함으로써 중고등학교 청소년의 건전한 성장에 긍정적인 영향을 미칠 수 있고 나아가 건전한 사회의 구성원으로 성장시킬 수 있을 것이다.

(4) 다문화가정 어머니 교육의 강화

본 연구 결과에 따르면 다문화가정 자녀의 교육 및 양육에 영향을 미치는 배경요인으로 어머니의 한국어 능력과 교육수준이, 다문화가정 자녀의 학업 및 학교생활에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 양육효능감, 자녀에 대한 부모의 기대수준, 어머니의 학교행사 및 활동참여 등이 중요한 요인으로 꼽혔으며 다문화가정 자녀의 심리적응에 영향을 미치는 요인으로는 어머니의 자아존중감, 어머니의 양육효능감 및 신체적 심리적 스트레스 및 차별인식이 유의미한 요인으로 산출되었다.

이러한 결과를 볼 때 다문화가정 자녀의 건전한 발달을 위해서는 어머니의 한국어 능력을 개발시키고 양육효능감과 자아존중감을 높일 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다. 따라서 다문화가정 아동·청소년의 건전한 발달을 촉진하기 위해서는 어머니의 역량강화프로그램이 필요하다. 어머니 역량강화의 경우 전국 다문화가정 지원센터를 통해 한국어 학습과 자녀교육을 위한 방안 등을 교육받고, 지역의 청소년수련시설을 통해서 청소년지도, 부모효능감향상 프로그램을 지원받을 수 있고, 지역의 상담지원 센터를 통해 심리상담, 가족상담 등을 지원받을 수 있도록 협력체계를 구축함으로써 지역 내 다양한 기관의 지원으로 어머니의 역량을 강화하도록 할 수 있을 것이다.

(5) 학부모 자치모임 지원

본 연구에 따르면 어머니의 국가별로 다양한 측면에서 차이가 산출되었다. 특히 문화적응과 관련하여 베트남, 태국, 중앙아시아 등 한국과 문화적 거리가 먼 국가출신의 어머니들이 문화적응스트레스를 가장 많이 느끼고 있었다. 이러한 문제들은 자녀의 심리적 적응에도 영향을 미치는 요인이므로 건강한 방식으로 해결해야 한다. 따라서 각국 어머니들이 모국출신끼리 또는 모국출신은 아니어도 외국에서 온 어머니들끼리 스스로 자치적 모임을 구성하여 능동적으로 활동할 수 있는 방안을 마련해줄 필요가 있다. 이러한 모임을 통하여 자녀의 교육과 관련된 방안을 논의하고 그 외에도 자신의 심리적 어려움, 문화적응스트레스 등을 해소할 수 있는 능동적인 모임을 활성화할 수 있도록 지원한다면 어머니들의 정신건강에도 긍정적인 영향을 미칠 것이고, 나아가 자녀의 발달과 성장에도 긍정적인 영향을 미칠 것이다.

3. 기대효과

지금까지 각 부처에서 이루어지고 있는 다문화가족 지원사업에 대해 살펴보고 문제점을 분석하였으며 그에 대한 제안을 제시하였다. 본 연구에서 제안한 사안들이 실제 장면에서 적용될 경우 다음과 같은 측면에서 효과를 지닐 것으로 생각된다.

첫째, 다문화가족 아동·청소년에 대한 차별적 시각을 감소시킬 수 있다. 기존의 다문화가족 지원에 의한 차별과 분리에 근거한 지원이 아니라 보편적 복지의 영역 내에서 함께 지원함으로써 현재 다문화가족 아동·청소년을 구분하고 차별하는 사회적 분위기를 감소시키는 데 도움이 될 것으로 기대된다.

둘째, 다문화가족 아동·청소년의 요구특성에 부합하는 맞춤형 서비스를 제공할 수 있다. 모든 다문화가족을 하나의 동질적인 집단을 인식하는 데서 벗어나 다문화가족의 다양성을 인식하고 다양한 욕구에 맞는 서비스를 제공할 수 있을 것으로 생각된다.

셋째, 다문화가족 아동·청소년의 역량강화에 효과적 영향을 미칠 수 있다. 다문화가족 아동·청소년의 요구와 특성에 맞는 맞춤형 서비스를 지원하고, 어머니의 효능감과 자신감을 증진시키며, 다문화로 구분하지 않음으로써 다문화가족 아동·청소년의 건전한 성장과 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것으로 생각된다.



참 고 문 헌

참 고 문 헌

- 강원덕, 안귀여루(2010). 성취동기, 내재적 직업가치, 진로장벽이 고등학생의 진로성숙 및 진로준비행동에 미치는 영향. 한국심리학회지: 건강, 15(1), 161-175.
- 곽금주(2008). 다문화가정 아동의 발달과 적응: 다문화가정에서의 부모-자녀간의 상호 작용 패턴과 그 효과를 중심으로. 2008 한국심리학회 연차학술발표대회 논문집.
- 교육과학기술부(2010). 다문화가정 자녀 현황(2010년 초·중·고). 교육과학기술부.
- 구미희(1999). 청소년기 신체만족도와 자아존중감의 관계. 경기대학교 교육대학교 석사학위 청구논문.
- 구자명, 이명희(1994). 남녀 중학생의 외모만족도와 사회성 및 성취동기에 관한 연구. 대한가정학회지, 32(5), 153-164.
- 권미지, 석동일(2010). 다문화가정 아동과 일반아동 간 음운처리에 관한 메타언어능력의 비교 분석. 언어치료연구, 19(1), 1-23.
- 권정혜, 이봉건, 김수현(1992). 부모양육변인들과 교우관계변인들이 청소년 초기의 숨은 비행에 미치는 효과. 한국심리학회 연차대회 논문집.
- 권지은(2003). 부모 및 또래애착, 문제해결방식과 자아탄력성이 관계. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 권혜경, 이희경(2004). 낙관성이 진로태도성숙과 학교생활만족도에 미치는 영향: 성취동기와 자아강도를 매개변인으로. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(4), 723-741.
- 김갑성(2008). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. 청소년문화포럼, 18, 58-95.
- 김경근(2000). 가족 내 사회적 자본과 아동의 학업성취. 교육사회학연구, 10(1), 21-40.
- 김경미(2006). 어머니의 부모효능감, 양육행동 및 가정환경과 유아의 학습행동과의 관계. 경희대학교 석사학위논문.
- 김경희(2002). 아동심리학. 서울: 박영사.

- 김교정, 정규식(2008). 다문화청소년 성장환경에 대한 탐색적 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 8(11), 272-285.
- 김나영(2009). 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 문법형태소 사용 특성. 한림대학교 석사학위논문.
- 김도희, 이경은(2009). 다문화가정 결혼이민자의 양육효능감에 관한 경로분석 연구. 한국가족관계학회지, 14(2), 77-98.
- 김미숙, 문혁준(2005). 유아기 자녀를 둔 어머니의 양육스트레스 및 양육효능감과 양육행동과의 관계. 대한가정학회지, 43(8), 25-35.
- 김민정, 김경은(2009). 다문화가정 어머니의 사회적지지, 자아존중감 및 양육태도와 유아의 사회적 능력 간의 관계. 아동학회지, 30(5), 119-135.
- 김병성, 정영애, 이인효(1982). 중등학교 자율화에 따른 학생생활지도 종합대책. 서울: 한국교육개발원.
- 김병순(2007). 다문화가정 자녀의 유치원 생활에 관한 문화기술적 연구. 창원대학교 석사학위 청구논문.
- 김보용(2009). 초등학생의 사교육 경험이 학업스트레스와 학업성취도에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김성일, 김남희(2001). 청소년이 지각한 부모의 의사소통 유형과 자아정체감의 관계. 한국심리학회지: 발달, 14(1), 75-89.
- 김승경(2004). 이혼 가정 아동의 탄력성에 대한 위험-보호요인들 간의 경로 분석. 서울여자대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006). 청소년발달지표조사 1, 결과부분 측정지표 검증. 한국청소년개발원.
- 김아영, 조영미(2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. 교육심리연구, 15(4), 121-138.
- 김양희, 유성경(2009). 학업 우수 여자청소년들의 진로장벽과 진로포부의 중단분석. 한국심리학회지: 여성, 14(3), 447-465.
- 김영희(1996). 빈곤층 편모의 스트레스, 사회적 지원 및 심리적 디스트레스가 부모역할수행에 미치는 영향. 서울대학교 박사학위 청구논문.
- 김오남(2005). 한부모가족 여성 가장의 심리적 안녕: 가족적, 사회적 요인을 중심으로.

- 대한가정학회지, 43(1), 129-144.
- 김완석, 김선희(2005). 여성의 커리어선택의 타협과정: 여성의 역할지향성과 포부 수준에 따른 타협 요인의 선호도 비교. 한국심리학회지: 여성, 10(3), 345-373.
- 김용래(1993). 정의적 특성과 그 선행변인이 학업성적에 미치는 영향. 교육연구논총, 9, 5-113.
- 김은영(2008). 다문화가정 아동의 명사 및 동사 이름대기. 한림대학교. 석사학위 청구논문.
- 김의철, 박영신(1997). 스트레스 경험, 대처와 적응 결과: 토착심리학적 접근. 한국심리학회지: 건강, 2(1), 96-126.
- 김의철, 박영신(1999). 한국청소년의 심리, 행동 특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회 영향을 중심으로. 교육심리연구, 13(1), 99-142.
- 김의철, 박영신(2001). IMF 시대 한국 학생과 부모의 스트레스와 대처양식 및 생활만족도에 대한 연구: 사회적 지원과 자기효능감과의 관계를 중심으로. 한국심리학회지: 건강, 6(1), 77 ~ 105.
- 김정희(1987). 지각된 스트레스, 인지세트 및 대처방식의 우울에 대한 작용: 대학 신입생의 스트레스 경험을 중심으로. 서울대학교. 박사학위 청구논문.
- 김지경, 백혜정, 임희진, 이계오(2010). 한국아동청소년패널조사 2010 I. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김진주, 구자영, 서은국(2006). 객관적인 신체적 매력과 행복. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 20(4), 61-70.
- 김현경(2009). 유아기 자녀를 둔 다문화가정 어머니의 문화격차 인식, 문화 적응이 양육효능감에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 14(5), 229-254.
- 김현미, 도현심(2004). 어머니의 양육스트레스, 양육효능감 및 양육행동과 아동의 사회적 능력간의 관계. 아동학회지, 25(6), 279-298.
- 김화수, 김지채, 권수진(2009). 학년에 따른 학령기 다문화가정아동과 일반가정아동의 생성이름대기 특성 비교. 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 331-360.
- 남윤주, 이숙(2009). 다문화가족과 한국인 부모 아동의 모애착, 자아개념, 일상적 스트레스, 우울 비교. 한국지역사회생활과학회지, 20(3), 357-367.
- 노충래(2000) 로즌버그의 자긍심척도와 집단자긍심척도를 활용한 교포 청소년의 심리정신 건강에 관한 연구. 한국아동복지학 10, 107-135.

- 노충래, 홍진주(2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구: 서울경기지역 몽골출신 이주노동자 자녀를 중심으로. *한국아동복지학*, 22, 127-159
- 류현주, 김향희, 심화수, 신지철(2008). 다문화가정 아동의 조음능력 및 음운변동 특성. *음성과학*, 15(3), 133-144.
- 마미옥(1993). *학업성취 및 귀인성향과 아동의 우울과의 관계*. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 모선희, 이인희, 인선행, 김성운 (2008). *다문화가정의 문제점과 정책적 지원방안*. 충남발전연구원.
- 문은영, 윤진(1994). 또래의 수용이 청소년 초기의 고독감과 비행에 미치는 영향. *한국심리학회지: 발달*, 7(1), 44-63.
- 문태형(2002). 어머니의 사고 양식 및 양육효능감과 유아의 사회적 능력과의 관계. *아동학회지*, 23(6), 49-63.
- 문혁준(1999). 취업모의 사회인구학적 특성과 부모효능감이 자녀 양육 태도에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 37(6), 1-11.
- 문화방송(2000). *MBC청소년백서*.
- 민무숙, 안상수, 김이선, 김금미, 조영기, 류정아 (2010). *한국형 다문화수용성 진단도구 개발연구*. 대통령 소속 사회통합위원회 연구보고 2010-9.
- 민영두(1992). *진로의식과 직업선택요인에 관한 연구*. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박난숙, 오경자(1992). Methylphenidate 치료가 주의력결핍 과잉행동아의 인지행동 및 사회, 학습, 정서적 적응에 미치는 효과. *한국심리학회지: 임상*, 11(1), 235-248.
- 박서영, 박성연, Cheat, C. S. L. (2007). 어머니의 삶의 만족감 및 양육행동과 남녀 유아의 사회적 유능성간의 관계. *인간발달연구*, 14(2), 29-51.
- 박영신(2010). 다문화가정 유아들의 함께 주의하기와 언어발달. *아동학회지*, 31(6), 35-50.
- 박영신, 김의철, 김묘성(2002). IMF시대 이후 초, 중, 고, 대학생과 부모의 스트레스 경험과 대처양식 및 사회적 지원: 토착심리학적 접근. *한국심리학회지: 사회문제*, 8(2), 105-135.
- 박영신, 김의철, 민병기(2002). 부모의 사회적 지원, 청소년의 자기효능감과 생활만족도. *교육심리연구*, 16(2), 63-92.
- 박용두, 이기학(2008). 사회적지지, 자존감, 진로포부 간의 성차 모형 검증: 개인자존감과

- 집단지존감의 매개 역할. 한국심리학회지: 여성, 13(3), 263-282.
- 박윤경, 성경희, 조영달(2008). 초, 중등 교사의 문화다양성과 다문화가정 학생에 대한 태도. 시민교육연구, 40(3), 1-28.
- 박주희, 남지숙(2010). 다문화아동의 언어발달과 심리사회적 적응. 한국청소년연구, 21(2), 129-152.
- 박지영(2010). 어머니의 식생활이 아동의 건강 관련 요인에 미치는 영향. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 박진아, 이경승, 신의진(2009). 모-자녀관계와 어머니의 양육스트레스가 유아의 문제행동에 미치는 영향. 한국심리학회지: 여성, 14(4), 549-566.
- 박한숙(2000). 학습기술 훈련이 초등학교 아동의 학습태도, 성취동기 및 학업성취에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 박형원(2010). 어머니의 문화적응스트레스가 해외이주 아동의 행동문제에 미치는 영향. 청소년학연구, 17, 1-25.
- 배소영, 광금주, 김근영, 정경희, 김효정(2009). 다문화가정 어머니와 발달지원자 설문을 통해 본 아동의 언어환경 및 언어발달 실태. 언어치료연구, 18(4), 165-184.
- 보건복지가족부(2009). 2009 아동 청소년 백서. 서울: 보건복지가족부.
- 서민정, 장은진, 정철호, 최상용(2003). 주의력결핍-과잉행동장애 아동 어머니의 양육스트레스, 우울감, 부모효능감에 관한 연구-정서장애아동과 일반아동 어머니와의 비교를 중심으로. 한국심리학회지: 여성, 8(1), 69-81.
- 서소정(2004). 양육효능감: 자녀양육행동 매개 모델. 대한가정학회지, 42(4), 11-27.
- 서울대학교 보건대학원(2006). 청소년건강행태패널구축방안 연구보고서.
- 서윤경(2003). 청소년의 외모만족도와 자존감 및 학업성취도와의 관계. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 설동훈(2008). 결혼이민자 자녀 양육과 교육: 현황과 과제. 다문화가정자녀의 교육실태와 향후 대책. 정책토론회 자료집. (2008. 11. 27). 원희목 의원실.
- 성한기(2001). 한국판 사회정체화 척도의 개발. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(3), 99-148.
- 손화희, 윤종희(1990). 어머니의 자아존중감 및 양육태도와 학동기 자녀의 자아존중감과의 관계 연구. 아동학회지, 11(1), 58-71.

- 송길연, 장유경, 이지연, 정윤경(2005). 발달심리학. 시그마프레스.
- 송미경, 지승희, 조은경, 임영선(2008). 다문화가정 외국인 모의 부모경험에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20(2), 497-517.
- 송미혜, 송연숙, 김영주(2007). 유아기 어머니의 양육스트레스 및 사회적 지지가 양육효능감에 미치는 영향. 열린유아교육연구, 12(5), 165-183.
- 송인섭(1982). 자아개념 진단 검사 실시 요강. 서울: 한국심리적성연구소.
- 신숙재(1997). 어머니의 양육스트레스, 사회적 지원과 부모효능감이 양육행동에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위논문.
- 신혜정(2007). 다문화가정 자녀의 자아정체성에 영향을 주는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 청구논문.
- 심우엽(2009). 다문화 학생의 민족정체성 및 정서적 특성. 초등교육연구, 22(4), 27-47.
- 안성우, 신영주(2008). 저소득층 일반 아동과 다문화가정 아동의 음운인식능력 비교 연구: 음절과 음소 측면. 언어치료연구, 17(4), 81-94.
- 안은미(2006). 농어촌 국제결혼가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 양계민, 정진경(1993). 자신의 신체적 매력에 대한 인식이 자아존중감에 미치는 영향: 청소년기를 중심으로. 한국심리학회 연차학술대회 논문집, 67-74.
- 양계민, 조혜영, 이수정(2009). 미래 한국사회 다문화역량강화를 위한 아동·청소년 증장기 정책방안연구 I: 다문화가족 청소년의 역량개발을 중심으로. 한국청소년정책연구원 연구보고 09-R14.
- 양난미, 이은경(2008). 초등학생의 진로포부에 대한 부모학습관여와 학업적 자기효능감과 관계 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20(2), 455-472.
- 양순미(2007). 농촌지역 다문화가족의 초등학생들이 학교생활적응과 가족생활행복에 작용하는 요인. 한국심리학회지: 여성, 12(4), 559-576.
- 엄미선, 전동일(2006). 저소득 한부모 가족의 양육부담과 사회적지지. 사회복지리뷰, 11, 75-108.
- 오경자, 홍강의, 이해련(1997). 청소년자기행동평가척도(K-YSR). 서울: 중앙적성연구소.
- 오성배(2005). 코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. 한국교육, 32(3), 61-83.
- 오소정, 김영태, 김영란(2009). 서울 및 경기지역 다문화가정 아동의 언어특성과 관련변인에

- 대한 기초 연구. 특수교육. 8(1), 137-161.
- 오연경 (2008). 다문화가족 상담을 위한 초등학교 담임교사의 역할. 한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 우현경, 정현심, 최나야, 이순형, 이강이(2009). 다문화가정 어머니의 한국어능력과 유아기 자녀의 언어발달. 아동학회지, 30(3), 23-36.
- 유계식, 이재창(1997). 대학생의 성공공포와 성취동기 및 성역할정체감이 진로결정에 미치는 영향에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 9(1), 259-288.
- 유승애(2009). 4, 5, 6세 다문화가정 유아의 언어발달실태. 건국대학교 석사학위논문.
- 유창열(1985). 실업계 고등학교 학생의 성취동기와 그에 관련되는 변인. 농업교육과 인적자원 개발, 17(1).
- 유희정 외(2009). (2009)전국보육실태조사 : 보육시설조사 보고서. 보건복지가족부 한국여성정책연구원.
- 윤경원, 엄재은(2009). 다문화 멘토링에 관한 질적 연구. 한국교육사회학연구, 19(3), 101-124.
- 윤미선, 홍창용(2006). 중학생의 부모 학습관련 지각과 교과흥미 및 교과성적의 관계. 교육방법연구, 18(2), 139-155.
- 윤진, 장근영, 박윤창, 김도환(1997). 비행개입 수준에 따른 자아개념의 차이: 청소년들의 '기능자아' 를 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 10(1), 155-166.
- 은선경(2009). 다문화가족 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-가족기능을 중심으로-. 한국아동복지학, 33, 37-74.
- 이경상(2005). 한국청소년패널조사(KYPS) II-조사개요보고서. 한국청소년개발원.
- 이경숙, 정경미, 박진아, 김혜진(2008). 한국판 부모 양육스트레스 검사-축약형(Korean version of Parenting Stress Index-Short Form: K-PSI-SF)의 신뢰도 및 타당도 연구. 한국심리학회지: 여성, 13(3), 363-377.
- 이경아, 정현희(1999). 스트레스, 자기존중감 및 교사와의 관계가 청소년의 학교 적응에 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 11(2), 213-236.
- 이경혜, 김정일(2010). 아동의 신체적 공격성 행동에 어머니의 양육스트레스와 어머니-자녀 상호작용 과제놀이 미치는 영향. 한국놀이치료학회지, 13(2), 47-62.
- 이명진(2009). 저소득층 중학생의 진로포부 예측변인 연구. 고려대학교 일반대학원 석사학위

- 청구논문.
- 이소래(1997). 남한이주 북한이탈주민의 문화적응 스트레스에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 이승중(1996). 문화이입과정 스트레스와 유학생의 신념체계 및 사회적 지지와의 관계. 연세대학교 석사학위청구논문.
- 이신란(2008). 초등학생의 자아개념과 직업적 포부수준과의 관계. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 이영주(2007). 국제 결혼한 여성의 자녀에 대한 심리사회적 적응에 영향을 미치는 보호요인에 관한 연구. 한국심리학회지: 여성, 12(2), 83-105.
- 이영주(2008). 다문화가족 아동의 특성에 따른 적응요인: 위험요인과 보호요인분석. 한국가족복지학, 13(1), 79-101.
- 이은주, 정익중(2009). 청소년 비행과 일탈적 자아개념의 상호적 인과관계. 한국청소년연구, 20(2), 191-221.
- 이은희, 최태산, 서미경(2000). 남녀청소년들의 우울에 미치는 학교스트레스, 자기존중감, 부모-자녀 의사소통 및 부모의 내재적 지원의 효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 12(2), 69-84.
- 이의정, 이상균(2009). 빈곤가족 어머니의 양육스트레스가 아동의 내재화문제에 미치는 영향. 사회복지리뷰, 14, 113-138.
- 이지연, 김효창, 현명호(2005). 스트레스, 부모-자녀간 의사소통 및 청소년 자살 생각간의 관계. 한국심리학회지: 건강, 10(4), 375-394.
- 이지영(2010). 부모-자녀의사소통양식, 가족응집력, 스트레스가 청소년의 외톨이 성향에 미치는 영향-다문화가정과 일문화가정의 비교-. 서강대학교 석사학위논문.
- 이춘재, 곽금주(1999). 학교에서의 집단따돌림: 실태, 특성 및 대책. 서울: 집문당.
- 이현민, 이종구(2004). 초등학생의 자아개념과 학교생활적응간의 관계. 한국심리학회 연차 학술대회 논문집, 314-315.
- 이혜경, 김혜원(2001). 초등학생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들: 학년과 성별을 중심으로. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(1), 117-138.
- 임규혁(1991). 학업성취의 누적적 경험과 정신건강. 교육문제연구, 4, 23-90.

- 임수진, 오수성, 한규석(2009). 국제결혼 이주여성의 우울과 불안에 미치는 영향요인: 광주, 전남 지역을 중심으로. *한국심리학회지: 여성*, 14(4), 515-528.
- 임영식(1998). 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. *청소년학연구*, 5(3), 1-26.
- 임재련(1987). 청소년 자아 개념의 발달적 특성 탐색 연구. 숙명여자대학교 석사학위청구논문.
- 임재우(2009). 결혼 이민자 자녀들의 성장 발달과 언어 문제. *한국소아학회보*, 52(4), 417-421.
- 임지향, 이홍표(2010). 다문화가정 어머니의 양육 스트레스가 양육태도에 미치는 영향 및 우울의 조절효과 분석. *미래유아교육학회지*, 17(2), 49-70.
- 장선철, 송미현(2004). 고등학생의 외모만족도와 자아존중감 및 학교적응의 관계. *청소년학연구*, 11(3), 115-133.
- 장호선(1987). 부모-자녀 간의 개방적 의사소통에 관한 연구. 성심여자대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 장휘숙(2004). *청년심리학*. 서울: 박영사.
- 전경숙 외(2007). 다문화가정 자녀의 학교생활 실태와 정책적 지원방안. *경기 가족·여성*, 2, 100-115.
- 전경숙(2008). 경기도 지역의 다문화가정과 일반가정 청소년의 생활실태 조사: 학교생활과 가정생활을 중심으로. *청소년상담연구*, 16, 167-185.
- 전유경(2003). 장애자녀 어머니와 일반자녀 어머니의 스트레스, 대처방식, 자아존중감 비교 연구. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 전현민, 노명래(1991). 자아개념과 정신건강과의 관계에 대한 탐색적 조망. *한국심리학회지: 임상*, 10(1), 114-125.
- 정나영, 이정숙(1999). 아동의 행동문제·부모-자녀간 의사소통과 가족의 응집 및 적응. *한국가정관리학회지*, 17(4), 61-71.
- 정성인(1998). 아동의 사회적 지지에 따른 일상적 스트레스 및 적응행동에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정옥분(2004). *발달심리학*. 학지사.
- 정유미(2002). 부모의 성취압력이 아동의 스트레스에 미치는 영향. 순천대학교 교육대학원 석사학위청구논문.

- 정윤경, 이민혜, 우연경, 붕미미, 김성일(2010). 사교육 시간에 따른 학습동기, 학습전략 사용 및 학업성취도의 변화. *한국심리학회지: 사회문제*, 16(2), 103-124.
- 정일선(2006). *국제결혼 가족 및 아동 실태조사*. 경북여성정책개발원.
- 정현영(2006). *다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구—아시아 여성과 한국남성의 이중문화가정자녀를 중심으로—*. 숭실대학교 석사학위논문.
- 정화실(1991). *초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향*. 단국대학교 석사학위논문.
- 조규영, 어용숙, 안민순(2010). *학령전기 아동의 문제행동과 어머니의 양육스트레스 및 거부적 양육태도*. *아동간호학회지*, 16(2), 136-143.
- 조성연(1990). *아동의 창의성 발달 및 이에 관련된 생태학적 변인에 관한 연구*. 연세대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 조영달, 윤희원, 김순희 (2008). *문화가정 자녀를 위한 다문화교육 교재 저술 : 다문화교육 연구방법을 중심으로*. 교육과학기술부.
- 조현철(2000). *다면적, 위계적 모델을 중심으로 본 초중학생의 자아개념 구조 분석*. *아동학회지*, 21(2), 99-118.
- 조혜란, 최종명(2007). *대학생의 성에 따른 신체만족도와 외모향상행동과의 관계*. *한국생활과학회지*, 16, 825-835.
- 조혜영, 이창호, 권순희, 서덕희, 이은하(2007). *다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사학생의 수용성 연구*. 한국여성정책연구원, 한국청소년정책연구원.
- 조혜영(2009). *다문화가정 자녀에 대한 교사의 인식 연구 : 서울의 한 초등학교를 중심으로*. *교육인류학연구*, 12(1), 263-295.
- 진태원(1996). *폭력과 비행*. 서울: YWCA 청소년유해환경감시단.
- 최경숙, 송하나(2010). *발달심리학-전생애: 아동·청소년·성인*. 서울: 교문사.
- 최명선, 광민정(2008). *한국의 국제결혼 이주여성의 문화적응스트레스가 양육스트레스에 미치는 영향*. 한국아동학회 학술대회 발표논문.
- 최미묘 (1992). *스트레스 해소방안으로서의 방어기제에 관한 연구: 초등학교 6학년을 중심으로*. 건국대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 최성윤 (1991). *아동기 스트레스에 관한 연구*. 전남대학교 교육대학원 상담심리전공 석사학위 청구논문.

- 최연실(2006). 도시 국제결혼가정아동과 일반가정아동의 이야기 능력 비교. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 최윤선(2000). 아동이 지각한 교사행동과 자아존중감 및 학습동기간의 관계 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 출입국외국인정책본부(2010). 2010 출입국·외국인 정책 통계연보. 법무부출입국·외국인정책본부.
- 통계청(2008). 사회조사보고서.
- 하은혜, 오경자, 김은정(1999). 기혼여성의 우울증상에 따른 양육스트레스 및 부부관계 적응. 한국심리학회지: 임상, 18(1), 79-93.
- 한국교육과정평가원(2007). 다문화 교육을 위한 교수 학습 지원방안 연구(I). 서울: 한국교육과정평가원.
- 한국청소년패널조사(2004). 한국 청소년 패널조사(KYPS) II - 조사개요 보고서. 한국청소년정책연구원.
- 한미현(1996). 아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각과 행동문제. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 한상분(1992). 아동의 자아개념과 가족체계의 기능유형: Circumplex Model을 중심으로. 연세대학교 석사학위 청구논문.
- 한승미(2005). 자녀가 지각한 부모의 양육태도와 성취동기 및 자기효능감과의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한영숙, 현성용, 이종구, 조현철(2007). 학습기술과 학습동기 및 자기효능감과 학업성취간의 관계. 한국심리학회지: 학교, 4(2), 153-172.
- 한준상, 이춘화, 윤옥경(2000). 청소년의 신체적 자아상에 관한 연구. 한국청소년개발원 연구보고서.
- 함진선, 현명호, 임영식(2006). 스트레스, 중요한 타인의 흡연 및 흡연에 대한 신념이 청소년 흡연행동에 미치는 영향. 한국심리학회지: 건강, 11(1), 191-207.
- 행정안전부(2011). 2011년 외국인주민 현황조사 결과. 행정안전부, 다문화사회지원팀.
- 허묘연(2000). 청소년이 지각한 부모양육행동 척도개발연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 허혜경, 김혜수(2002). 청년발달심리학. 서울: 학지사.
- 홍경자, 안혜영, 김혜원(2004). 부모의 양육효능감, 체벌지지도가 학령기 아동학대에 미치는

- 영향. 아동간호학회지, 10(4), 479-487.
- 홍상환, 황순택(2004). 한국아동인성검사 개정판의 아동보고형(KPI-C-R- CRF) 개발과 타당화. 한국심리학회지: 임상, 23(2), 483-501.
- 홍성흔(2002). 모-자녀관계 및 자아존중감과 청소년의 성취동기. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍순혜, 이숙영(2009). 주양육자의 양육스트레스가 빈곤가족 아동의 심리사회적 적응에 미치는 영향: 아동방임과 부모-자녀 간 의사소통의 매개효과를 중심으로. 한국아동복지학, 28, 137-169.
- 홍진주(2004). 몽골출신 이주노동자 자녀의 심리사회적 적응에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 황상심(2008). 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어 특성 연구. 대구대학교 박사학위논문.
- 황상심, 김화수(2008). 다문화환경 조음음운장애아동과 기능적 조음음운장애아동의 음운변동 패턴 연구. 특수교육저널: 이론과 실천, 9(4), 329-348.
- 황상심, 정옥란(2008). 경상도 농촌지역 다문화가정 아동들의 언어특성. 언어청각장애연구, 13(2), 174-192.
- 황정규(1977). 한국 청소년의 생활만족도, 심리적 건강, 신체건강: 심리·사회적 형성요인. 한국정신문화연구원.
- 황혜신, 황혜정(2000). 이중언어(한국-영어)를 하는 아동의 언어발달능력에 관한 연구. 아동학회지, 21(4), 69-79.
- Abidin, R. P. (1992). The determinants of parenting behavior. *The Journal of Clinical Child*, 21, 401-412.
- Abidin, R. P. (1995). *Parenting Stress Index(PSI) manual (3rd ed.)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Achenbach, T., & Elelbrock, C. (1987). *The manual for the youth self-report and profile*. Burlington: University of Vermont.
- Adams, D. M., Overholser, J. C., & Spirito, A. (1994). Stressful life events associated with adolescent suicide attempts. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 43-48.
- ADD Health(2009). <http://cpu.unc.edu/projects/addhealth>

- Aptekar, L. (1983). Mexican–American high school students' perception of school. *Adolescence, 18*, 345–357.
- Asanova, J. (2005). Educational experiences of immigrant students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school in Toronto. *Educational Studies, 31*(2), 181–195.
- Atkinson, J. W.(1964). *An introduction to motivation*. Princeton, JN: Van Nostrand.
- Attie, I., & Brooks–Gunn, J. (1989). Development of eating problems in adolescent girls: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 25*, 70–79.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second–language learners: A report of the National Literacy Panel on Language–Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aunola, K., Nurmi, J., Onatsu–Arvilommi, T., & Pulkkinen, L. (1999). The role of parents' self–esteem, mastery–orientation, and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*, 307–317.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*, 140–153.
- Bandura, A. (1997). *Self–efficacy*. NY: W. H. Freeman.
- Barens, A. E. (1972). Socialization of need for achievement in boys and proceedings of the 80th annual Convention of the American Psychology Association, 273–274.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1990). *Distinctive features and effects of early adolescent friendship*. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. B. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?*. Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. W. (1990). *Psychology of acculturation*. In R. W. Brislin (Eds.), *Applied cross–cultural psychology* (pp. 232–253). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied*

- Psychology: An International Review*, 46, 5–34.
- Berry, J. W. (2005). *Acculturation*. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B., Schwarz (Eds.) *Culture and Human Development: The Importance of Cross-Cultural Research for Social Sciences* (pp. 291–302), NY: Psychology Press.
- Berry, J. W., & Kim, U. (1988). *Acculturation and mental health*. In P. Dasen, J. W. Berry, & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology* (pp. 207–236). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491–511.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theories. *Annals of Child Development*, 6, 187–246.
- Brooks-Gunn, J. (1988). Antecedents and consequences of variations in girls' maturational timing. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 365–373.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McCraw-Hill.
- Brown, J. D., & Siegel, J. D. (1988). Exercise as a buffer of life stress: A prospective study of adolescent health. *Health Psychology*, 7, 341–353.
- Bruch, H. (1981). Developmental considerations of anorexia nervosa and obesity. *Canadian Journal of Psychiatry*, 26, 212–217.
- Buchanan, C. M., Eccles, J., & Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 3, 62–107.
- Buhrmester, D. (1990). Friendship, interpersonal competence, and adjustment in preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101–1111.
- Caldwell, C. H., Zimmerman, M. A., Bernat, D. H., Sellers, R. M., & Notaro, P. C. (2002). Racial identity, maternal support, and psychological distress among African American adolescents. *Child Development*, 73, 1322–1336.
- Cawte, J. (1972). *Cruel, Poor and Brutal nations*. Honolulu: University of Hawaii Press.

- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development, 60*, 551-561.
- Chen, H., Mechanic, D., & Hansell, S. (1998). A longitudinal study of self-awareness and depressed mood in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 719-734.
- Coker, T. R., Elliott, M. N., Kanouse, D. E., Grunbaum, J. A., Schwebel, D. C., Gilliland, M. J., Tortolero, S. R., Peskin, M. F., & Schuster, M. A. (2009). Perceived racial/ethnic discrimination among fifth-grade students and its association with mental health. *American Journal of Public Health, 99*, 878-884.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Finding and future applications. *Developmental Psychology, 56*, 754-761.
- Compton, B. R., & Galaway, B. (1999). *Social work processes* (6th ed.). Pacific Grove, CA:Brooks/Cole.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D., & Condon, S. M. (1983). *Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role taking skill*. In H. D. Grotevant & C. R. Cooper (Eds.), *Adolescent development in the family*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Cotterell, J. L. (1992). School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to secondary school. *Journal of Early Adolescence, 12*, 28-45.
- Crijnen, M. (2003). Emotional and behavioral problems of Turkish immigrant children, adolescents, and their parents living in Netherlands: An overview. *Supplement to International Journal of Behavioral Development, 27*, 439-444.
- Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development, 57*, 1507-1518.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*.

- New York: Cambridge University Press.
- Dellas, M., & Jernigan, L. P. (1990). Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation. *Journal of Adolescent Research, 5*, 306–324.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65*, 1799–1813.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65(6)*, 1799–1813.
- Dorsey, S., Klain, K., Forehand, R., & Family Health Project Research Group. (1999). Parenting self-efficacy of HIV-infected mothers: The role of social support. *Journal of Marriage and Family, 61*, 295–305.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. NY: Oxford University Press.
- DuBois, D. L., & Hirsch, B. J. (1990). School and neighborhood friendship patterns of blacks and whites in early adolescence. *Child Development, 61*, 524–536.
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 52–64.
- Duke-Duncan, P. (1991). *Body image*. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & Brooks-Gunn(Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 1). NY: Garland.
- Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M., & Roosa, M. W. (1996). Examination of the cross-cultural and cross-language equivalence of the parenting self-agency measure. *Family Relations, 45*, 216–222.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. In W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3). NY: Wiley.
- Epstein, J. L., & Dunbar, S. L. (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades.

- Journal of Early Adolescence*, 15, 114-144.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NY: Norton.
- Essex, M. J., Klein, M. H., Cho, E., & Kalin, N. H. (2002). Maternal stress beginning in infancy may sensitize children to later stress exposure: effects on cortisol and behavior. *Biological Psychiatry*, 52, 776-784.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). The relationship between parenting style, sons' self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 439-454.
- Fulgini, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Furman, D., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of person relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Garber, J., Kriss, M. R., Koch, M., & Lindholm, L. (1988). Recurrent depression in adolescents: A follow up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 49-54.
- Garber, J., Robinson, N. S., & Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Genesee, F., Paradise, J., Cargo, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gibson, M. (1998). Promoting academic success among immigrant students: is acculturation the issue? *Education Policy*, 12(6), 615-633.
- Ginzberg, E.(1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

- Gold, M., & Petronio, R. J. (1980). *Delinquent behavior in adolescence*. In J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. NY: Wiley.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspiration. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545–579.
- Graber, J. A. (2004). *Internalizing problems during adolescence*. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. NY: Wiley.
- Grob, M., Klein, A., & Eisen, S. (1983). The role of high school professional in identifying and managing adolescent suicidal behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 163–173.
- Gross, D., Conrad, B., Fogg, L., & Wothke, W. (1994). A longitudinal model of maternal self-efficacy, depression, and difficult temperament during toddlerhood. *Research in Nursing and Health*, 17, 207–215.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415–428.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 128–140.
- Harter, S. (1987). *The determinants and mediational role of global self-worth in children*. In N. Eisenberg (Eds.), *Contemporary issues in developmental psychology*. NY: Wiley.
- Health Canada. (1996). Body-Image, Health and well-being- the social dynamics. *CAHPERD Journal*, 62(1), 26–27.
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 353–373.
- Herrenkohl, T. L., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., & Abbott, R. D. (2001). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent*

- Health, 26*, 176–186.
- Hightower, E. (1990). Adolescent interpersonal and familial precursors of positive mental health at midlife. *Journal of Youth and Adolescence, 19*, 257–275.
- Jacobi, L., & Cash, T. F. (1994). In pursuit of the perfect appearance: Discrepancies among self–ideal percepts of multiple physical attributes. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 379–396.
- Jaenicke, C., Hammen, C., Zupan, B., Hiroteo, D., Gordon, D., Adrian, C., & Burge, D. (1987). Cognitive vulnerability in children at risk for depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 559–572.
- Jessor, R., Bos, J. van den, Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology, 31*, 923–933.
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development, 72*, 1247–1265.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self–efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*, 341–363.
- Jordan, A., & Cole, D. (1996). Relation of depressive symptoms to the structure of self–knowledge in childhood. *Journal of Abnormal Psychology, 105*, 530–540.
- Kail, R. V. (2007). *Children and their development*(4th Ed.). NJ: Prentice–Hall.
- Kandel, D. B., & Lesser, G. S. (1969). Parent–adolescent relationships and adolescence independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family, 31*, 348–358.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. NY: Academic Press.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. J., & Gree, J. A. (1994). *Comprehensive textbook of psychiatry/V*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and

- several forms of adolescent adjustment: Further evidence for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, *36*, 366–380.
- Kifer, E. (1978). *The impact of schooling on perceptions of self*. Paper presented at the self-concept symposium, Boston. September–October.
- Kim, K., & Pohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korea American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *4*, 91–115.
- Kotchick, B. A., Summers, P., Forehand, R., & Steele, R. G. (1997). The role of parental and extra-familial social support in the psycho-social adjustment of children with a chronically ill father. *Behavior modification*, *21*(4), 409–432.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, *61*, 1350–1363.
- Kupersmidt, J., Burchinal, M., & Patterson, C. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, *7*, 825–843.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, *62*, 1049–1065.
- Lapsly, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, *68*, 561–565.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: McGraw-Hill.
- Lee, J., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, *43*, 193–218.
- Levitt, M., Lane, J., & Levitt, J. (2005). Immigration stress, social support,

- and adjustment in the first post-migration year: An intergenerational analysis. *Research in Human Development*, 2, 159-177.
- Limber, S. P. (1997). Preventing violence among school children. *Family Futures*, 1, 27-28.
- Luzzo, D. A. & Hutcheson, K. G. (1996). Causal attributions and sex differences associated with perceptions of occupational barriers. *Journal of Counseling and Development*, 75, 124-130.
- Lynn, D. B. (1974). *The Father: His role on child development*. California: Brooks Cole.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: parent-child interaction*. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). NY: Wiley.
- MacDermid, S., & Crouter, A. C. (1995). Mid-life, adolescence, and parental employment in family systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 29-54.
- Maggs, J. L., Schulenberg, J., & Hurrelmann, K. (1997). *Developmental transitions in adolescence: Health promotion implications*. In J. Schulenberg, J. L. Maggs, & Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Now York: Cambridge University Press.
- Marcia, J. (1987). *The identity status approach to the study of ego identity development*. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcia, J. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marini, M. M. (1978). Sex differences in the determination of adolescent aspirations: A review of research. *Sex Roles*, 4, 723-754.
- McClelland, D. C., & Franz, C. E. (1992). Motivational and other sources of work accomplishments in mid-life: A longitudinal study. *Journal of Personality*, 60, 679-707.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1976). *The achievement motive*(2nd Ed.). NY: Irvington.

- Meeus, W., Dekovic, M., & Iedema, J. (1997). Unemployment and identity in adolescence: A social comparison perspective. *The Career Development Quarterly, 45*, 369–380.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues, 46*, 141–157.
- Papini, D. R., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1989). Perceptions of intrapsychic and extrapsychic funding as bases of adolescent ego identity status. *Journal of Adolescent Research, 4*, 462–482.
- Parish, T. S., & McCluskey, J. J. (1992). The relationship between parenting style and young adults' self-concepts and evaluations of parents. *Adolescence, 27*, 915–918.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: "Are low-accepted children at risk?" *Psychological Bulletin, 102*, 357–389.
- Paykel, E. S. (1969). Life events and depression. *Psychiatry, 21*, 753–760.
- Perlmutter, B. F. (1987). Delinquency and learning disabilities: Evidence for compensatory behaviors and adaptation. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 89–95.
- Pett, M. A., Vaughn-Cole, B., & Wampold, B. E. (1994). Maternal employment and perceived stress: Their impact on children's adjustment and mother-child interaction in young divorced and married families. *Family Relations, 43*, 151–158.
- Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist, 51*, 918–927.
- Phinney, J. S. (2000). *Ethnic identity*. In A. Kazdin (Eds.), *Encyclopedia of psychology*. NY: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Phinney, J. S. (2005). *Ethnic identity development in minority adolescents*. In C. B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), *Encyclopedia of applied developmental*

- science (Vol. 1, pp. 420–423). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phinney, J. S., & Aplipuria, L. L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, *13*, 171–183.
- Phinney, J. S., & Rosenthal, D. A. (1992). *Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome*. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation*. CA: Sage.
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L., & Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child Development*, *68*, 955–969.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Columbus, OH: Merrill.
- Qin, D., Way, N., & Mukherjee, P. (2008). The other side of the model minority story: The familial and peer challenges faced by Chinese American adolescents. *Youth and Society*, *39*, 480–506.
- Quinton, D., Rutter, M., & Gulliver, L. (1990). *Continuities in psychiatric disorders from childhood to adulthood in the children of psychiatric patients*. In L., Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. NY: Cambridge University Press.
- Quittner, A. L., Glueckauf, R. L., & Jackson, D. N. (1990). Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 1266–1278.
- Rierdan, J., Koff, E., & Stubbs, M. (1989). Timing of menarche, preparation, and initial menstrual experience: Replication and further analyses in prospective study. *Journal of Youth and Adolescence*, *18*, 413–426.
- Robinson, N. S. (1995). Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *5*, 253–280.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy

- adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 423–459.
- Sandhu, D. S., & Asrabalah, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings¹. *Psychological Reports*, 75, 435–448.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescence* (9th Ed.). New York: McGraw–Hill.
- Schunk, D. H. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schwartzberg, N. S., & Dytell, R. S. (1988). Family stress and psychological well-being among employed and non-employed mothers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 175–190.
- Sewell, W., & Hauser, R. (1975). *Education, occupation, and earning: Achievement in the early career*. NY: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Sheeber, L., Hops, H., Andrews, J. A., & Davis, B. (1997, April). *Family support and conflict: Prospective relation to adolescent depression*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Silverberg, S. B., & Steinberg, L. (1990). Psychological well-being of parents with early adolescent children. *Developmental Psychology*, 26, 658–666.
- Simpson, R. L. (1962). Parental influence, anticipatory socialization, and social mobility. *American Sociological Review*, 27, 517–522.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here?, *Body image*, 1, 15–28.

- Spence, J. T. & Helmreich, R. L. (1983). *Achievement-related motives and behavior*. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. NY: Freeman.
- Spencer, M. B., & Dornbusch, S. M. (1990). *Challenges in studying minority youth*. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stein, J. A., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1990). The relative influence of vocational behavior and family involvement on self-esteem: longitudinal analysis of young adult women and men. *Journal of Vocational Behavior*, *36*, 320–330.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th Ed.). McGraw-Hill College.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *65*, 754–770.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, *1*, 19–36.
- Stormer, S. M., & Thompson, J. K. (1996). Explanations of body image disturbance: a test of maturational status, negative verbal commentary, social comparison, and sociocultural hypotheses. *International Journal of Eating Disorders*, *19*, 193–202.
- Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2009). Learning a New Land: Immigrant Students in American Society. *Journal of Marriage and the Family*, *71*(1), 203–205.
- Sue, S. (1990, August). *Ethnicity and culture in psychological research and practice*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. NY: Norton.

- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 189-191.
- Super, D. E. (1963). *Self-concepts in vocational development*. In D. E. Super (Eds.), *Career development: Self-concept Theory* (pp. 1-16). NY: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Sutton-Smith, B. (1973). *Child Psychology*. New York: Appleton Century Ctafts.
- Swarr, A., & Richards, M. (1996). Longitudinal effects of adolescent girls' pubertal development, perceptions of pubertal timing, and parental relations on eating problems. *Developmental Psychology*, 32, 636-646.
- Teddlie, C., Kirby, P. C., & Stringfield, S. (1989). Effective vs. ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97, 221-236.
- van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vernberg, E. M. (1990). Psychological adjustment and experience with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationship? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 187-198.
- Walker, L S. & Green, J. W. (1986). The social context of adolescent self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315-322.
- Ward, C. (1996). *Acculturation*. In D. Landis & R. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 124-147), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1994). Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 329-343.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422-442.
- Waterman, A. S. (1992). *Identity as an aspect of optimal psychological functioning*. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity*

- formation (pp. 50–72). Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 15*, 1–20.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*, 411–419.
- Wicks–Nelson, R., & Israel, A. C. (2000). *Behavior disorders of childhood* (4th Ed.). NJ: Prentice–Hall.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Maciver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552–565.
- Williams, C. L., & Berry, J. W. (1991). Primary prevention of acculturative stress. *American Psychologist, 46*, 632–641.
- Williams, D. R., Neighbors, H. W., & Jackson, J. S. (2003). Racial/ethnic discrimination and health: Findings from community studies. *American Journal of Public Health, 93*, 200–208.
- Wilson, K. G., Stelzer, J., Bergman, J. N., Kral, M. J., Inayatullah, M., & Elliot, C. A. (1995). Problem solving, stress, and coping in adolescent suicide attempts. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 25*, 241–252.
- Wodarski, J. S., & Harris, P. (1987). Adolescent suicide: a review of influences and the means for prevention. *Social Work in Health Care, 32*, 477–484.
- Wolfson, A. R. & Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development, 69*, 875–887.
- Yoshikawa, H., & Way, N. (2008). From Peers to Policy: How Broader Social Contexts Influence the Adaptation of Children and Youth in immigrant Families. In H. Yoshikawa & N. Way (Eds.), *Beyond the family: Contexts of immigrant children's development. New Directions for Child and Adolescent Development, 121*, 1–8.
- Young, R. A., & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing

- the career development of their children. *The Career Development Quarterly*, 40, 198–207.
- Yu, A. B., & Yang, K. S. (1994). *The nature of achievement motivation in collectivistic societies*. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagicibasi, S. C. Choi S., & G. Yoon (Eds.), *Individualism and Collectivism: Theory, method, and applications*, 18. Cross-Cultural Research and Methodology Series. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 239–250.
- Yu, S. M., Huang, Z. J., Schwalberg, R. H., Overpeck, M., Kogan, M. D. (2003). Acculturation and the Health and Well-being of U.S. Immigrant Adolescents. *Journal of Adolescents Health*, 33, 479–488.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975–1008.
- Zumpf, C. L., & Harter, S. (1989). *Mirror, mirror on the wall: The relationship between appearance and self-worth in adolescent males and females*. Paper presented at the Annual meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Abstract

A Longitudinal Study of Children and Adolescents from Multi-cultural Families II

As Korean society is becoming more multi-national, multi-racial, and multi-cultural, more people have diverse background. Therefore, it is very important for adolescents from multi-cultural families to grow up as healthy individuals to naturally adapt and integrate into Korean mainstream society. Nevertheless, our society has developed negative stereotypes and prejudices toward the adolescents from multi-cultural families in terms of child development such as delay development or inadequate development to function in the society. This is due to many research in the past that have not thoroughly consider the various factors involved in the development of children and adolescents from multi-cultural families and simply compare the children and adolescents from multi-cultural families to non multi-cultural families. Thus, we start this research from the limitations of past studies.

The aim of this research is 1)to analyze the similarities and differences of children and adolescents development in multi-cultural families versus non multi-cultural families, 2)to examine and analyze the factors that influence the children and adolescents developmental behaviors in both groups, and 3)to draw up proper policy measures to support children and adolescents from multi-cultural families.

For the purpose, we have collected data from 4th grade of elementary school students and their mothers (N=1,600 pair). The results are as follow. First, there were different developmental characteristics depending on their mother's home country, mother's educational level, and the family's income. Second, the children from multi-cultural families were greatly influenced by their parent's psychological and behavioral condition. Third, children and adolescent from multi-cultural families were more positive in several developmental factors than children and adolescent from low income families. As a result, the development of children may be different by their background factors. Therefore, it is vital to seriously consider the background factors such as parents' educational level and social class when providing support for children and adolescent from multi-cultural families instead of labeling or grouping them into one category.

Key word: multi-cultural families, child development, longitudinal study, stereotype, prejudice

2011년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

기관고유과제

- 11-R01 청소년활동시설 평가모형 개발 연구Ⅱ : 청소년수련관을 중심으로 / 김형주·임지연·한도희·김영애·김혁진·김인규
- 11-R01-1 청소년활동시설 평가모형 개발 연구Ⅱ : 청소년수련관 평가편람 / 김형주·임지연·한도희·김영애·김혁진·김인규
- 11-R02 창의적 체험활동 지역사회 운영모형 개발 연구Ⅰ / 이기봉·김현철·윤혜순·송민경
- 11-R03 청소년수련시설 인증방안 연구 : 청소년수련관·청소년문화의집을 중심으로 / 맹영임·조혜영·김민·김영호
- 11-R04 지역사회중심 청소년공부방 운영 활성화 방안 연구 / 이유진·김영지·김진호·이용교·조아미
- 11-R04-1 지역사회중심 청소년공부방 운영 활성화 방안 연구 : 청소년공부방 현황보고서/ 이유진·김영지
- 11-R05 가족유형에 따른 아동·청소년 생활실태 분석 및 대책연구Ⅰ / 성운숙·김영한
- 11-R05-1 가족유형에 따른 아동·청소년 생활실태 분석 및 대책연구Ⅱ : 한부모·조손가정을 중심으로 / 성운숙·김영한
- 11-R06 한국 아동·청소년 종합통계체계 구축 연구 / 김기현·김창환
- 11-R07 다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구Ⅱ / 양계민·김승경·박주희
- 11-R08 취약계층 아동·청소년 종단조사Ⅱ : 지역아동센터, 청소년방과후아카데미, 양육시설 이용 아동·청소년을 중심으로 / 황진구·이혜연·유성렬·박은미
- 11-R09 청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득 가정 아동 지원방안Ⅱ / 김경준·오해섭
- 11-R09-1 청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득 가정 아동 지원방안Ⅱ : 청소년의 지역사회참여 패러다임 전환을 위한 멘토링 활성화 정책 방안 / 김경준·오해섭
- 11-R09-2 청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득 가정 아동 지원방안Ⅱ : 청소년멘토링 시범사업 운영 및 효과측정 / 김경준·오해섭·정익중
- 11-R09-3 청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득 가정 아동 지원방안Ⅱ : 청소년 멘토링 운영 매뉴얼 / 김경준·오해섭
- 11-R09-4 청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득 가정 아동 지원방안Ⅱ : 청소년멘토 훈련프로그램 개발 / 김경준·오해섭
- 11-R10 한국아동·청소년패널조사 2010Ⅱ 사업보고서 / 이경상·백혜정·이종원·김지영
- 11-R10-1 한국아동·청소년패널조사 2010Ⅱ 기초분석보고서 : 청소년의 활동참여 실태 / 이경상·백혜정·이종원·김지영·서우석
- 11-R11 한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅰ / 임희진·김현신
- 11-R11-1 한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅰ : 2011 아동청소년인권실태조사 통계 / 임희진·김현신·강현철
- 11-R12 청소년 국제교류정책 현황 분석 및 발전방안 연구 / 윤철경·이민희·박선영·박숙경·신인순

- 11-R12-1 청소년의 국제교류활동 참여효과에 대한 인식 연구 / 박숙경·김소희·오세정
- 11-R13 청소년 도덕성 진단 검사도구 표준화 연구 I : 총괄보고서 / 최창욱·임영식·이인재·박균열·박병기
- 11-R13-1 청소년 도덕성 진단 검사도구 표준화 연구 I : 도덕적 감수성 / 박균열·홍성훈·서규선·한혜민
- 11-R13-2 청소년 도덕성 진단 검사도구 표준화 연구 I : 도덕적 판단력 / 이인재·김남준·김향인·류숙희·윤영돈
- 11-R13-3 청소년 도덕성 진단 검사도구 표준화 연구 I : 도덕적 동기화 / 박병기·변소용·김국현·손경원
- 11-R13-4 청소년 도덕성 진단 검사도구 표준화 연구 I : 도덕적 품성화 / 이인재·김남준·김향인·류숙희·윤영돈

협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-31-01 청년기에서 성인기로의 이행과정 연구II : 총괄보고서 / 안선영·김희진·박현준 (자체번호 11-R21)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-31-02 청년기에서 성인기로의 이행과정 연구II : 성인기 이행의 성별차이 연구 / 장미혜·정해숙·마경희·김여진 (자체번호 11-R21-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-31-03 청년기에서 성인기로의 이행과정 연구II : 취약위계계층 청년의 성인기 이행에 관한 연구 / 은기수·박건·권영인·정수남 (자체번호 11-R21-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-32-01 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 I : 총괄보고서 / 최인재·모상현·강지현 (자체번호 11-R22)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-32-02 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 I : 조사 결과 자료집 / 최인재·모상현·강지현 (자체번호 11-R22-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-32-03 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 I : 아동·청소년 정신건강 증진 정책 현황 및 개선방안 연구 / 최은진·김미숙·김지은·박정연 (자체번호 11-R22-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-32-04 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 I : 아동·청소년 정신건강 관련 법·제도 현황 및 개선방안 연구 / 이호근·김영문·정혜주 (자체번호 11-R22-3)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-33-01 아동·청소년의 민주시민역량 국제비교 및 지원체계 개발 연구 I : 총괄보고서 / 장근영·박수익 (자체번호 11-R23)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-33-02 아동·청소년의 민주시민역량 국제비교 및 지원체계 개발 연구 I : 2011 민주시민 역량실태 조사 / 장근영·박수익 (자체번호 11-R23-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 11-33-03 아동·청소년의 민주시민역량 국제비교 및 지원체계 개발 연구 I : 민주시민역량 교육환경 및 효과 / 김태준·이영민 (자체번호 11-R23-2)

수시과제

- 11-R14 창업,기업가정신 및 기업의 사회적 책임에 대한 청소년의 인식 : 한국-핀란드 비교연구 / 안선영·김희진
- 11-R15 한·중·일·미 고교생 진로 및 유학의식에 관한 국제 비교조사 / 이경상·임희진·김진숙
- 11-R16 청소년활동 개념 재정립에 관한 연구 / 권일남·최창욱

- 11-R17 청소년 친화마을 조성방안 연구 / 황옥경 · 김영지
- 11-R18 소년원생의 출원 후 생활실태 및 욕구조사 / 이유진 · 조윤오
- 11-R19 저소득층 아동 · 청소년의 체육활동 참여 실태 연구 / 이기봉 · 권순용 · 박일혁
- 11-R20 지역사회 청소년 진로체험 활성화 및 연계협력방안 연구 / 김기현 · 맹영임

수 탁 과 제

- 11-R25 청소년정책평가분석센터 / 김기현 · 최창욱 · 김형주
- 11-R26 중국인과 한국인의 상대국에 대한 인식과 태도 연구 : 청소년을 중심으로 / 윤철경 · 오해섭
- 11-R27 청소년 동아리활동 인증방안 연구 / 맹영임 · 조남익 · 손의숙
- 11-R28 2011 학교문화선도학교 운영 보고서 / 김영지 · 김경준 · 성윤숙 · 이창호
- 11-R29 2011 청소년수련시설 종합평가 결과보고서 : 청소년수련원, 유스호스텔 / 황진구 · 김기현 · 모상현
- 11-R29-1 2011년 청소년수련시설 종합평가 시설별 개별 보고서 : 청소년수련원, 유스호스텔 / 황진구 · 김기현 · 모상현
- 11-R30 2011 청소년방과후아카데미 효과 · 만족도 조사연구 / 양계민 · 김승경
- 11-R31 장애청소년 대상 청소년방과후아카데미 운영모델 개발 연구 / 황진구 · 유명화
- 11-R32 중도입국 청소년 실태조사 / 양계민 · 조혜영
- 11-R32-1 중도입국 청소년 지원정책개발 연구 / 양계민 · 조혜영
- 11-R33 창의적 체험활동 지역모델 개발 시범사업 운영매뉴얼 / 이기봉 · 김현철 · 안선영 · 최창욱 · 전명기 · 이진원 · 김주희
- 11-R33-1 2011 창의적 체험활동 지역모델 개발 사례집 / 이기봉 · 김현철 · 안선영 · 최창욱 · 전명기 · 이진원 · 김주희
- 11-R34 학교부적응(중도탈락) 학생을 위한 교육지원 방안 / 윤철경 · 최인재 · 김윤나
- 11-R35 창의적체험활동 연계 지역 코디네이터 양성 연수교육과정 및 운영매뉴얼 개발 / 안선영 · 최창욱
- 11-R36 학대피해아동 보호를 위한 지역사회 협력체계 모형 개발 / 이유진 · 김명환 · 김형모
- 11-R37 다문화 이해 제고를 위한 교육프로그램 개발연구 / 조혜영 · 양계민 · 김승경
- 11-R38 청소년 아르바이트 근로보호 정책방향과 과제 / 이경상 · 김기현 · 김가람
- 11-R39 미래세대 가치관 분석 및 대응방안 / 임희진 · 백해정
- 11-R40 '공정사회 실현' 교교생 논술대회 / 오해섭
- 11-R41 제5차 청소년정책 기본계획 수립을 위한 연구 / 김기현 · 임희진 · 장근영 · 김혜영 · 황옥경
- 11-R42 제7회 청소년특별회의 정책의제 / 최창욱 · 김영지
- 11-R43 2011 청소년 매체 이용 실태조사 / 박수익 · 장근영 · 김형주
- 11-R44 수요자 중심의 지역아동센터 운영 방안 연구 / 김희진 · 이해연 · 황옥경 · 이용교
- 11-R45 멘토링 활성화를 위한 운영매뉴얼 및 교재개발 연구 / 오해섭 · 김경준 · 모상현
- 11-R45-1 멘토링 운영 매뉴얼 / 김경준 · 오해섭 · 모상현 · 천정웅 · 김지혜 · 김명화 · 오정아 · 박경현 · 방진희
- 11-R45-2 멘토링 교육프로그램 / 오해섭 · 김경준 · 모상현 · 김세광 · 박선영 · 유가예
- 11-R45-3 멘토링 효과성 측정도구 개발을 위한 기초연구 / 모상현 · 김경준 · 오해섭 · 박정배 · 진은설

- 11-R46 성인·청소년 세대 간 가치관 및 의식수준 조사 / 최인재
- 11-R46-1 청소년 가치관 및 의식수준 조사 / 최인재
- 11-R47 소년보호시설 인권상황 관련 의식조사 / 이유진
- 11-R48 국제청소년성취포상제 장기종단 효과성연구 II / 장근영

세미나 및 워크숍 자료집

- 11-S01 Becoming an Adult in South Korea(3/7)
- 11-S02 청소년 국제교류 발전방안 워크숍(3/18)
- 11-S03 동기이론의 최근 경향(4/6)
- 11-S04 통계조사에서 무응답 문제와 가중치 작성(4/14)
- 11-S05 청소년 동아리활동 실태 및 활성화 방안(4/22)
- 11-S06 청소년수련시설 인증제 도입의 의의와 방안 탐색(4/25)
- 11-S07 학교문화선도학교 워크숍(4/28)
- 11-S08 2010 고유과제 연구 성과 발표 자료집(5/13)
- 11-S09 Youth's Perception on Entrepreneurship and Corporate Social Responsibility(5/12)
- 11-S10 청소년수련시설인증제관련 논의의 초점들(5/19)
- 11-S11 아동·청소년 패널 제1차 콜로키움 자료집 : 서울교육종단연구 2010(5/25)
- 11-S12 아동·청소년 패널 제2차 콜로키움 자료집 : 서울시 복지패널조사(6/2)
- 11-S13 아동·청소년 인권지표의 개념 및 지표체계 정립(5/25)
- 11-S14 사회복지시설인증제 도입방향 및 경과 : 청소년시설인증제 도입방안을 위한 시사점 모색(5/27)
- 11-S15 방과후 서비스 현황과 종단조사(5/25)
- 11-S16 다문화 종단 연구 패널 연구 방법론 I (6/15)
- 11-S17 해외 평가 동향(6/20)
- 11-S18 청소년공부방 현장실사위원 워크숍(6/20)
- 11-S19 청소년 국제교류 발전 방안 워크숍 II (6/24)
- 11-S20 학교문화선도학교 컨설팅위원 워크숍(6/24)
- 11-S21 다문화 종단연구 패널연구 방법론 II (6/29)
- 11-S22 다문화 종단연구 패널연구 방법론 III (7/11)
- 11-S23 창의적 체험활동 지역사회 운영모형 개발연구 콜로키움 자료집II : 창의적 체험활동 활성화를 위한 학교-지역사회 연계방안(7/28)
- 11-S24 보육시설 평가인증 전과정과 현황 : 청소년시설인증제 도입을 위한 시사점 모색(8/9)
- 11-S25 2011년 한국 아동 청소년 패널 2010 데이터분석 방법론 세미나 자료집(8/30)
- 11-S26 창의적 체험활동 지역사회 운영모형 개발연구 워크숍 자료집 : 시범사업 중간발표 및 워크숍(8/18, 19)

- 11-S27 청소년수련관 인증제 도입 방안(9/1)
- 11-S28 청소년문화의 집 인증제 도입 방안(9/2)
- 11-S29 청소년멘토링 활성화 정책 대안 관련 워크숍(9/19,20)
- 11-S30 국내외 청소년 도덕성 교육과정 및 프로그램 현황과 사례(9/9)
- 11-S31 아동·청소년 인권 관련 정책과제 발굴(9/28,29)
- 11-S32 한중 관계의 미래: 한국과 중국 청년의 한중 관계에 대한 인식과 역할 강화방안 한·중 국제 세미나(9/22)
- 11-S33 학대 피해아동 보호를 위한 지역사회 협력체계 모형개발을 위한 워크숍(9/30)
- 11-S34 청소년 아르바이트 근로보호 정책 방향과 과제 토론회(10/12)
- 11-S35 중도입국청소년 지원 정책 개발을 위한 전문가 토론회(10/17)
- 11-S36 학교문화선도학교 워크숍(11/1,2)
- 11-S37 청소년 활동개념 재정립에 관한 정책 세미나(10/26)
- 11-S38 2011한국청소년정책연구원-전북발전연구원 공동세미나
청소년을 둘러싼 환경변화와 정책방향(10/27)
- 11-S39 제1회 한국아동·청소년 패널조사 학술대회(11/4)
- 11-S40 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 전문가 워크숍(11/4)
- 11-S41 저소득층 아동·청소년의 체육활동 참여 실태 연구 콜로키움 자료집(11/2)
- 11-S42 미래세대 가치관 대응 방안(12/1)
- 11-S43 2011 한·중 청소년 정책 세미나
청소년 우대제도의 현황과 과제 : 청소년 우선개발의 이념과 행동 (12/6)
- 11-S44 청소년체험활동 지역사회 운영모델 개발 성과보고회 및 '12년 시범사업 설명회(12/9)
- 11-S45 멘토링 운영 매뉴얼 및 교재 개발 연구 세미나(12/9)

학 슬 지

- 「한국청소년연구」 제22권 제1호(통권 제60호)
- 「한국청소년연구」 제22권 제2호(통권 제61호)
- 「한국청소년연구」 제22권 제3호(통권 제62호)
- 「한국청소년연구」 제22권 제4호(통권 제63호)

청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사

- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고

- 한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

NPI 창의적 체험활동 시리즈

- NPI 창의적 체험활동 시리즈 I : 외국의 창의적 체험활동
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 II : 1부 일본의 「종합적학습」 가이드 “요코하마의 시간”
2부 일본의 「청소년체험활동전국포럼」 보고서
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 III : 학교폭력 예방을 위한 「스포츠활동」 지도 매뉴얼(중·고등학생용)
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 IV : 청소년지도자 전문성 교육 매뉴얼 : 생활권수련시설 지도자용 / 한상철 · 길은배 · 김 민 · 김진호 · 김혜원 · 문성호 · 박선영 · 설인자 · 오승근 · 윤은종 · 이명옥 · 이은경 · 최순종 · 김영지
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 V : 청소년민주시민 교육 매뉴얼(중 · 고등학생용)
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 VI : 학교기반 지도매뉴얼 I : 핵심역량-창의적체험활동 연계 / 김기현 · 장근영 · 권해수 · 김민성 · 강영신
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 VII : 학교기반 지도매뉴얼 II : 핵심역량-교과(지리)수업연계 / 김기현 · 장근영 · 권해수 · 김민성 · 강영신
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 VIII : 청소년 수련관 기반 지도매뉴얼 I : 핵심역량-사고력 / 김기현 · 장근영 · 임영식 · 정경은 · 조아미 · 정재천
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 IX : 청소년 수련관 기반 지도매뉴얼 II : 핵심역량-사회성 / 김기현 · 장근영 · 권일남 · 김태균 · 김정울 · 김지수 · 김영희
- NPI 창의적 체험활동 시리즈 X : 청소년 수련관 기반 지도매뉴얼 III : 핵심역량-자율적행동 / 김기현 · 장근영 · 권일남 · 김태균 · 김정울 · 김지수 · 김영희

기타 발간물

- NYPI YOUTH REPORT 12호 : 창의적 체험 활동(2010년12월)
- NYPI YOUTH REPORT 13호 : 소년원 교육 효과성 개선 방안(8월)
- NYPI YOUTH REPORT 14호 : 청소년 활동 지역네트워크 구축(8월)
- NYPI YOUTH REPORT 15호 : 청소년 인터넷 성매매 실태와 대응방안(9월)
- NYPI YOUTH REPORT 16호 : 위기아동·청소년 긴급구호 체계 개선방안 (9월)
- NYPI YOUTH REPORT 17호 : 초·중·고 창의적 체험활동 실태 조사(10월)
- NYPI YOUTH REPORT 18호 : 방화후돌봄서비스 실태와 개선방안(10월)
- NYPI YOUTH REPORT 19호 : 한국 청소년 핵심역량진단 조사(10월)
- NYPI YOUTH REPORT 20호 : 한국 청소년 건강실태 조사(10월)
- NYPI YOUTH REPORT 21호 : 한국 청소년 안전(보호)실태 조사(11월)
- NYPI YOUTH REPORT 22호 : 국제청소년성취포상제 발전방안(11월)
- NYPI YOUTH REPORT 23호 : 아동·청소년 인권실태조사 : 발달권, 참여권(11월)
- NYPI YOUTH REPORT 24호 : 청소년의 가족의식·가정생활 실태조사(11월)

연구보고 11-R07

다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구II

인 쇄 2011년 12월 21일

발 행 2011년 12월 26일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 태봉로 114

발행인 이 재 연

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 (주)아르빛 전화 02)503-3223 대표 유채란

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(대외협력·학술정보팀)

ISBN 978-89-7816-956-1(93330)