

다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구 III : 총괄보고서

- ▶ 책임연구원 : 김현철(한국청소년정책연구원 · 선임연구위원)
- ▶ 공동연구원 : 모상현(한국청소년정책연구원 · 연구위원)
오성배(동아대학교 · 교수)
- ▶ 연구보조원 : 김선희(한국청소년정책연구원 · 위촉연구원)
백송이(한국청소년정책연구원 · 연구인턴)

발 간 사 ■ ■ ■

다문화사회로의 변화는 이제는 더 이상 미래형이 아니라 현재형입니다. 다문화를 배경으로 한 인구가 급속히 증가하고 있을 뿐 아니라 문화적 민족적 배경도 다양해지고 있습니다. 앞으로 우리 사회는 더 복잡한 민족과 인종이 함께 사는 사회로 변모할 것입니다. 어느덧 다문화정책이 추진된 지도 10년의 세월이 지났습니다. 급속한 다문화사회로의 이행 못지않게 다문화정책도 급속한 속도로 성장해왔습니다. 그렇지만, 여전히 우리사회에는 다문화가족과 청소년들에 대한 편견이 많습니다. 일각에서는 다문화정책에 대한 투자가 역차별이라는 말까지 나오고 있지만, 우리 사회는 사회적 약자를 보호하고 지지하는 사회시스템을 더욱 공고히 해나가야 합니다. 이런 점에서 다문화정책이 보다 효과적으로 운영될 수 있도록 여건을 만들어가야 하는 전환기라고 할 수 있습니다.

한국청소년정책연구원이 5년째 생산해오고 있는 다문화청소년 중단조사자료는 이러한 사회요구에 부응하기 위해 무엇보다 절실히 필요한 자료입니다. 이 자료를 통해서 이 땅 위에서 다문화청소년들이 살아가는 궤적을 들여다볼 수 있습니다. 어떤 부분이 왜 힘든지, 그리고 어떤 편견들에 둘러싸여 있는지, 스스로 자신을 어떻게 생각하고 있는지 등 다양한 측면에서 이들의 삶을 조명할 수 있습니다. 편견을 뛰어넘는 과학적 상상력의 근거를 마련해 줍니다. 특히 금년은 청소년패널들이 중학교 2학년에 진학한 시기여서 이들이 어떤 사회환경적, 심리적 변화를 겪는지 살펴보는 것은 각별한 의미가 있다고 하겠습니다.

어쩌면 이들 대부분은 다문화청소년이 아니라 한국의 청소년인인지 모릅니다. 누군가는 어려움에 처해있겠지만, 그것은 다문화를 배경으로 했다는 이유 때문만은 아닐지 모릅니다. 다문화적 상황은 점점 더 복잡해지고, 사례들도 다양해지고 있습니다. 다문화중단조사도 이러한 변화의 흐름에 맞춰 더 진보해 갈 수 있도록 노력하겠습니다.

2015년 12월

한국청소년정책연구원장 노 혁 드림

국 문 초 록

본 연구는 다문화청소년을 대상으로 한 종단자료를 구축하여 다문화청소년의 발달과정의 특징을 분석하고, 다문화청소년의 심리정서 발달 및 정체성 형성을 지원하기 위한 정책방안을 도출하는 데 목적이 있다.

2015년도에는 5년간 다문화청소년의 발달적 특성을 추적·분석하였으며, 추가적으로 심층면접 조사를 실시하여 다문화청소년의 이중문화 정체성의 특징을 분석하였다. 마지막으로 다문화청소년을 지원하기 위한 정책의 현황과 문제점을 파악하고, 개선방안을 제시하였다.

주요 연구결과를 살펴보면, 첫째, 아버지에 대한 자랑스러움은 증가하고, 부모의 방임적 태도는 감소했으며, 교우관계가 향상되고, 집단괴롭힘에 의한 피해경험이 감소했으며, 부모양육 태도 수준과 성취동기가 상승하고, 다문화 수용성이 증가하는 긍정적인 변화를 보였다. 반면, 우울이나 사회적 위축이 증가하고, 수업내용을 이해하지 못하거나 과제수행을 어렵게 생각하고, 공부할 내용이 어려울 때 도움받을 사람이 없다는 반응이 높아졌으며, 가족의 지지, 자아존중감이나 자아탄력성 등의 긍정적 심리적 요인, 삶의 만족도, 성적 만족도, 한국인이라고 생각하는 비율, 한국인 정체성, 이중문화수용태도, 학교성적, 건강에 대한 주관적 인식, 학교 밖에서 어려운 일이 발생했을 때 도와줄 사람이 있다는 응답 등이 감소하는 부정적인 변화를 보였다.

둘째, 다문화청소년 정체성 발달에 영향을 미치는 요인 중 부모요인 및 학교생활 요인의 많은 부분들이 긍정적인 효과를 보여주었다. 또한 다문화정체성 요인의 많은 부분들이 위험요인은 감소시키고, 보호요인을 증진시키는 심리사회적 요인에 긍정적으로 작용하는 것으로 확인되었다. 성별, 소득 및 성적수준에 따라 각각의 영향력이 다르게 나타났다.

셋째, 심층면접조사결과를 보면, 다문화청소년들은 생활한국어는 능숙하나, 대체로 이중언어 구사능력이 없으며, 한국인으로서의 정체성은 강하지만, 이중문화에 대해서 유연한 생각을 가지고 있다. 학교생활에는 대체로 잘 적응하며, 친구 및 교사와의 관계가 원만하고, 차별경험도 거의 없는 것으로 나타났지만, 성적은 대체로 좋지 않으며, 학교와 가정에서의 지지는 전반적으로 취약한 것으로 나타났다. 아버지는 대체로 자녀교육에 무관심하며, 어머니의 언어적 한계로 가정에서 충분한 심리정서발달 및 학습을 위한 지지기반이 약한 것으로 나타났다. 또한 진로교육에 대한 수요가 크지만, 진로교육 지원 시스템은 미비한 것으로 나타났다.

다문화청소년의 심리정서발달 및 원만한 정체성 형성을 지원하기 위해서는 한국어교육과정이 수준별 맞춤형으로 개발·보급되어야 하며, 학습 및 심리정서 지원, 진로지도를 위한 시스템이 보다 전문화되고, 강화될 필요가 있다.

핵심어: 다문화청소년, 다문화청소년 종단조사, 이중문화정체성, 다문화청소년 지원정책

연구 요약

1. 연구목적

- 다문화청소년의 발달과정을 중단적으로 추적하기 위해 「다문화청소년 중단조사」의 패널자료를 구축하고, 그들의 심리적 발달의 특성과 영향요인을 파악함. 2015년에는 다문화청소년의 정체성과 이중문화정체성의 특성을 파악함.
- 다문화청소년들의 건전한 성장과 역량강화를 위해 필요한 정책대안을 언어지원, 학습지원, 심리적응 및 문화적응지원, 진로지원 영역별로 도출함.

2. 연구방법

- 양적조사(패널조사)
중학교 2학년이 된 패널 청소년과 어머니 1,338가구를 대상으로 설문조사를 실시하여 5차년도 패널자료를 구축함.
- 질적조사(심층면접)
패널조사에 참여한 가구 중 어머니의 출신국가별로 각각 15가구 및 담임교사 10명을 표집하여 총 40명을 대상으로 심층면접을 실시함.
- 정책연구협의회 및 정책현황분석
중앙 부처 및 지자체, 시도교육청, 민간전문가, 교사 등과 3차에 걸쳐 정책연구협의회를 개최하여, 다문화청소년정책의 현황과 문제점을 분석하고, 대안을 도출함.

○ 정책포럼

다문화 관련 포럼인 「국회다정다감포럼」과 공동으로 국회의원, 학계전문가, 현장전문가, 일반 시민이 참석한 토론회를 통해 다문화청소년 지원정책 방안에 대해 논의함.

3. 주요결과

1) 5년간 중단변화 추이

- 5년간 중단적 변화에서 긍정적인 변화 양상을 보면, 아버지에 대한 자랑스러움이 다소 증가했고 부모의 방임적 태도가 감소하는 경향을 보였으며, 학교생활적응요인 중에서는 교우관계 수준이 향상했고, 집단괴롭힘에 의한 피해경험이 감소하는 추세를 보였으며, 전반적인 부모양육태도 수준과 성취동기가 다소 증가하고, 정체성요인 중 다문화 수용성이 증가하는 추세를 보임.
- 5년간 중단적 변화에서 부정적인 양상을 보면, 우울이나 사회적 위축이 병행하여 증가하는 추세를 보였고, 수업 중 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다거나 숙제나 과제를 하는 것이 어렵고, 공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다는 반응도 높아지는 경향을 보였으며, 전반적으로 가족의 지지, 자아존중감이나 자아탄력성 등의 긍정적 심리적 요인, 전반적인 삶의 만족도, 성적 만족도, 한국인이라고 생각하는 비율, 한국인 정체성, 이중문화 수용태도, 학교성적, 건강에 대한 주관적 인식, 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와줄 사람이 있다는 응답도 다소 감소하는 추이가 관찰됨.

2) 남녀청소년 간 비교분석

- 2015년 횡단자료 분석결과 다양한 영역에서 남녀 청소년 간의 차이가 관찰됨.
 - 남학생의 경우 성적에 대한 만족도, 자아탄력성, 신체만족도, 가족의 지지에서 여학생보다 더 높은 수준을 보였으며, 여학생의 경우에는 부정적 심리·사회적 요인인 우울과 사회적 위축과 다문화 수용성, 이중문화수용태도에서 남학생보다 높은 수준을 보임.

- 남학생의 경우 학교공부 시 책의 내용과 선생님의 수업 내용을 알아듣기 어려운 것, 그리고 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다고 하는 응답의 비율이 여학생보다 높았으며, 학업(진학)에 대한 포부수준에서 대학원 진학에 대해 남학생이 여학생보다 두 배 정도 높았고, 자신이 한국 사람이라고 생각하는 비율은 여학생보다 남학생이 높게 나타남.

3) 정체성 발달에 영향을 미치는 요인

- 부모요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 살펴 본 결과 성별, 소득 및 성적 수준에 따라 그 영향력이 다면적으로 나타남. 부모양육태도 관심, 가족의 지지, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심이 한국인정체성에 긍정적으로 영향을 미쳤으며, 다문화수용성에 긍정적으로 영향을 미친 변인은 부모양육태도 관심, 어머니에 대한 자부심, 자녀 학업에 대한 관심이었으며, 이중문화수용태도의 경우 아버지에 대한 자부심을 제외하고 모든 변인들이 긍정적으로 영향을 미침. 문화적응스트레스를 감소시키는 변인은 부모양육태도 관심 및 가족의 지지였으며, 방임은 스트레스를 증가시키는 방향으로 영향을 미침.
- 학교생활요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 살펴본 결과 부모요인과 마찬가지로 성별, 소득 및 성적 수준에 따라 그 영향력이 다면적으로 관찰됨. 한국인정체성에 긍정적으로 영향을 미치는 변인으로 학습활동, 교사관계, 교사의지지 및 성취동기였으며, 다문화 수용성에는 교우관계, 교사관계 및 성취동기가, 이중문화수용태도의 경우 교우관계, 교사관계, 교사의지지 및 성취동기가 긍정적으로 영향을 미치고 있었고, 문화적응스트레스를 감소시키는 방향으로 영향을 미친 변인은 교사관계 및 교사의 지지였으며 집단괴롭힘 피해경험은 스트레스를 증가시키는 방향으로 영향을 미침.

4) 정체성요인이 심리·사회적응에 미치는 영향

- 다문화정체성 요인이 다문화청소년의 심리·사회적 적응에 미치는 영향을 살펴 본 결과, 한국인정체성, 다문화수용성, 이중문화수용태도 및 문화적응스트레스 네 가지 정체성 변인 모두 자아존중감과 삶의 만족도를 증가시키는 방향으로, 우울은 감소시키는 방향으로 영향을 미치고 있음이 관찰됨. 사회적 위축을 감소시키는 변인으로 이중문화수용태도가, 증가시키는 변인으로 문화적

응스트레스가 관찰되었으며, 학업중단위험을 감소시키는 변인으로 한국인정체성 및 이중문화수용태도가, 학업중단 위험을 증가시키는 변인으로는 문화적응스트레스가 관찰되었음.

5) 심층면접 결과

- 어머니들의 경우, 각자의 모국에 대한 정체성이 강한 반면, 자녀에 대해서는 한국인으로서의 정체성을 갖기를 원함. 모국에 대한 자부심이 강한 경우에는 이중국적에 대한 기대가 있지만, 자녀의 한국생활 적응을 위해 한국인으로서의 정체성을 갖기를 원함.
- 청소년패널들은 모두 2세에 해당하며, 따라서 대부분 한국인으로서의 정체성이 강하고, 교사들도 한국인으로 인식하는 경향이 강함.
- 어머니 모국에 대한 관심이 상대적으로 많은 경우, 어머니 모국어에 대한 관심도 많으나, 대부분 이중언어 구사능력이 없으며, 한국어에 능숙하다는 점이 한국인으로서의 정체성을 갖는 데 결정적인 요인으로 보임.
- 청소년패널 대부분 이중문화에 대해서 유연한 생각을 가지고 있으며, 일반학생들도 다문화학생들과의 접촉기회가 많아지면서 다문화수용성이 높아지는 것으로 보임. 특히 다문화이해 교육 실시 등 학교에서 적극적으로 다문화교육을 실시하는 경우 학생들의 태도변화에 긍정적으로 작용하는 것으로 보임.
- 청소년패널 대부분 생활연구사는 잘 하지만, 성적은 대체로 좋지 않음. 학교생활 적응에 큰 문제는 없으며, 친구 및 교사와의 관계 원만하고, 차별경험도 거의 없는 것으로 나타남.
- 중학교에서는 청소년패널들에 대해 특별한 지지시스템을 가지고 있지 않지만, 이들을 특별히 대상화하지 않는다는 면에서 긍정적임.
- 대체로 아버지의 무관심과 어머니의 언어적 한계로 가정에서 충분한 심리정서 및 학습을 위한 지지를 받지 못할 가능성이 있으며, 학업에도 영향을 미치는 것으로 보임.
- 대부분 지역의 지역아동센터나 다문화관련 기관 또는 방과 후 수업을 통해서 학업을 보충하지만, 가정의 형편이나 어머니의 자녀교육에 대한 문화적인 차이 등으로 인하여 학습을 위한 지지기반은 약하고, 진로교육에 대한 수요가 큰 것으로 나타남.

4. 정책제언

- 다문화청소년의 언어교육 지원을 위해서는 한국어 교육과정(KSL) 대상자별 맞춤형 추가 개발·보급, 한국어 교육과정(KSL) 교육 전문인력 양성체제 마련, 학교와 학교밖 한국어 교육의 범위 설정 및 연계, 생애주기별 한국어 교육 시스템 마련이 필요함.
- 다문화청소년의 학습지원을 위해서는 다문화가정 청소년 별도 지원이 아닌 통합프로그램에 의한 학습지원, 다문화가정 청소년 학습부진 원인진단 및 맞춤형 지원 등이 필요함.
- 다문화청소년의 심리정서 및 문화적응을 위해서는 다문화 학생을 포함한 청소년의 심리·정서 적응 지원 및 학교, 지역사회, 학부모 전반의 다문화이해교육이 강화되어야 함.
- 중등이상 다문화청소년 인구가 급속하기 증가하고 있어 이들을 위한 진로교육 대책 마련이 시급하며, 동시에 이들을 위한 진로교육이 다양화되어야 함.

목 차

제Ⅰ장 서론	1
1. 연구의 배경과 목적	3
2. 연구추진체계	5
3. 연구내용	9
4. 연구방법	10
제Ⅱ장 패널조사 및 부가조사의 관리	15
1. 패널조사의 개요	17
2. 표본설계	17
3. 설문구성과 조사내용	19
4. 조사방법	30
5. 패널관리	35
6. 이탈 패널 분석	45
7. 부가조사 관리	63
제Ⅲ장 5년간 종단 변화 추이	69
1. 조사대상자 특성별 분포	71
2. 다문화청소년의 5년 간 변화추이 비교	74
3. 요약 및 소결	130
제Ⅳ장 다문화청소년 정체성 발달과 심리·사회적 적응	133
1. 서론	135
2. 이론적 배경	136

3. 연구방법	144
4. 분석결과	150
5. 소결	190
제V장 다문화청소년 지원정책 방안	193
1. 서론	195
2. 연구내용 및 연구방법	197
3. 다문화청소년 지원정책의 현황	200
4. 교사대상 설문조사 및 심층면접조사 결과	205
5. 다문화청소년 정책 영역별 현황 및 문제점	215
6. 다문화청소년 지원정책의 개선방안	225
7. 소결	229
제VI장 결론	233
1. 요약 및 결론	235
2. 제언	241
참 고 문 헌	243
부 록	253
부록1. 연도별 설문지 수정내용 비교표	255

표 목 차

〈표 Ⅰ-1〉 연도별 패널 유지 현황	12
〈표 Ⅱ-1〉 다문화청소년 패널조사 표본설계 내역	18
〈표 Ⅱ-2〉 청소년용 설문문항 구성내용	20
〈표 Ⅱ-3〉 2015년도 청소년용 설문지 변경사항	22
〈표 Ⅱ-4〉 어머니용 설문문항 구성내용	23
〈표 Ⅱ-5〉 2015년도 외국인 어머니용 설문문항 변경내용	24
〈표 Ⅱ-6〉 교사용 설문문항 구성내용	26
〈표 Ⅱ-7〉 학업중단청소년용 설문지에만 해당되는 문항	28
〈표 Ⅱ-8〉 학업중단청소년의 어머니용 설문지에만 해당되는 내용	29
〈표 Ⅱ-9〉 조사표 검토 절차	30
〈표 Ⅱ-10〉 조사표 일람	31
〈표 Ⅱ-11〉 CAPI의 장점	32
〈표 Ⅱ-12〉 CAPI의 기능	33
〈표 Ⅱ-13〉 2015년 CAPI 개선 사항	34
〈표 Ⅱ-14〉 패널관리 원칙	35
〈표 Ⅱ-15〉 조사원 투입 현황	37
〈표 Ⅱ-16〉 다문화 청소년 패널조사 지역별 패널 이탈 현황(전체)	45
〈표 Ⅱ-17〉 다문화 청소년 패널조사 이탈 사유	47
〈표 Ⅱ-18〉 어머니 출신국가별 패널 이탈 현황(전체)	48
〈표 Ⅱ-19〉 어머니 출신국가별 패널 이탈 현황(2015 당해 신규 이탈)	49
〈표 Ⅱ-20〉 월 평균 가구 소득별 패널 이탈 현황(전체)	50
〈표 Ⅱ-21〉 월 평균 가구 소득별 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)	50
〈표 Ⅱ-22〉 가정형편에 대한 주관적 인식에 따른 패널 이탈 현황(전체)	51

〈표 II-23〉 가정형편에 대한 주관적 인식에 따른 패널 이탈 현황 (2015년 당해 신규 이탈)	52
〈표 II-24〉 어머니 직업 여부별 패널 이탈 현황(전체)	52
〈표 II-25〉 어머니 직업 여부별 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)	53
〈표 II-26〉 어머니 학력별 패널 이탈 현황	53
〈표 II-27〉 어머니 학력별 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)	54
〈표 II-28〉 조사원별 이탈 현황	54
〈표 II-29〉 로지스틱 회귀모형에 이용된 종속변수	57
〈표 II-30〉 로지스틱 회귀모형에 이용된 독립변수	58
〈표 II-31〉 패널이탈에 영향을 주는 요인(평균소득, 가정형편, 출신국별)	60
〈표 II-32〉 월평균 소득에 따른 가정형편에 대한 주관적 인식	61
〈표 II-33〉 시·도별 패널가구수 및 이탈 패널 가구수	62
〈표 II-34〉 어머니 출신국별 이탈 패널 가구수	63
〈표 II-35〉 외국인 어머니 조사표 언어별 사용 비율	64
〈표 II-36〉 외국인 어머니 출신국가별 조사표 사용 언어	64
〈표 II-37〉 외국인 어머니 시·도별 조사표 사용 언어	66
〈표 II-38〉 2015년 다문화 시범학교 지정 여부 - 선생님 응답 기준	67
〈표 III-1〉 조사대상 청소년의 수	71
〈표 III-2〉 조사대상 청소년의 지역별 분포	72
〈표 III-3〉 어머니의 출신국 분포	73
〈표 III-4〉 아버지의 출신국 분포	74
〈표 III-5〉 다문화청소년 5년간 변화추이 비교영역(2011년~2105년)	75
〈표 III-6〉 부모 결혼상태의 변화추이	77
〈표 III-7〉 월평균 소득수준의 변화추이	77

〈표 III-8〉 아버지에 대한 자랑스러움 변화추이	79
〈표 III-9〉 아버지에 대한 자랑스러움의 성차	79
〈표 III-10〉 어머니에 대한 자랑스러움 변화추이	80
〈표 III-11〉 어머니에 대한 자랑스러움의 성차	81
〈표 III-12〉 부모양육태도의 변화추이: 관심	81
〈표 III-13〉 부모의 양육태도: 관심의 성차	82
〈표 III-14〉 부모양육태도의 변화추이: 방임	83
〈표 III-15〉 부모의 양육태도: 방임의 성차	83
〈표 III-16〉 부모양육태도의 변화추이: 전체	84
〈표 III-17〉 부모양육태도 변화추이: 전체의 성차	85
〈표 III-18〉 학교생활에서 친구들과 어려운 점(중복응답) 변화추이	86
〈표 III-19〉 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점 변화추이	88
〈표 III-20〉 학교생활적응의 변화추이: 학습활동	89
〈표 III-21〉 학교생활적응의 변화추이: 학습활동의 성차	90
〈표 III-22〉 학교생활적응의 변화추이: 교사관계	91
〈표 III-23〉 학교생활적응의 변화추이: 교사관계의 성차	92
〈표 III-24〉 학교생활적응의 변화추이: 교우관계	92
〈표 III-25〉 학교생활적응의 변화추이: 교우관계의 성차	93
〈표 III-26〉 학교성적수준 변화추이	94
〈표 III-27〉 학교성적수준의 성차	95
〈표 III-28〉 성적에 대한 만족도 변화추이	95
〈표 III-29〉 성적에 대한 만족도의 성차	96
〈표 III-30〉 집단괴롭힘 피해경험 변화추이	97
〈표 III-31〉 집단괴롭힘 피해경험의 성차	98

〈표 Ⅲ-32〉 성취동기 변화추이	99
〈표 Ⅲ-33〉 성취동기의 성차	99
〈표 Ⅲ-34〉 학업적 포부 변화추이	100
〈표 Ⅲ-35〉 자아존중감 변화추이	102
〈표 Ⅲ-36〉 자아존중감의 성차	102
〈표 Ⅲ-37〉 자아탄력성 변화추이	103
〈표 Ⅲ-38〉 자아탄력성의 성차	104
〈표 Ⅲ-39〉 삶의 만족도 변화추이	104
〈표 Ⅲ-40〉 삶의 만족도의 성차	105
〈표 Ⅲ-41〉 신체만족도 변화추이	106
〈표 Ⅲ-42〉 신체만족도의 성차	107
〈표 Ⅲ-43〉 우울 변화추이	108
〈표 Ⅲ-44〉 우울의 성차	108
〈표 Ⅲ-45〉 사회적 위축 변화추이	109
〈표 Ⅲ-46〉 사회적 위축의 성차	110
〈표 Ⅲ-47〉 가족지지의 변화추이	111
〈표 Ⅲ-48〉 가족지지의 성차	111
〈표 Ⅲ-49〉 교사지지의 변화추이	112
〈표 Ⅲ-50〉 교사지지의 성차	113
〈표 Ⅲ-51〉 친구지지의 변화추이	114
〈표 Ⅲ-52〉 친구지지의 성차	114
〈표 Ⅲ-53〉 친한 친구의 수 변화추이	115
〈표 Ⅲ-54〉 친한 친구 수의 성차	116

〈표 III-55〉 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부 변화추이	117
〈표 III-56〉 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부 변화추이	118
〈표 III-57〉 자신이 어느 나라 사람이라고 생각하는지 여부 변화추이	119
〈표 III-58〉 한국인정체성 변화추이	120
〈표 III-59〉 한국인 정체성의 성차	121
〈표 III-60〉 다문화수용성 변화추이	122
〈표 III-61〉 다문화수용성의 성차	122
〈표 III-62〉 이중문화 수용태도 변화추이	123
〈표 III-63〉 이중문화 수용태도의 성차	124
〈표 III-64〉 문화적응 스트레스 변화추이	125
〈표 III-65〉 문화적응 스트레스의 성차	125
〈표 III-66〉 키 차이	126
〈표 III-67〉 키 차이의 성차	127
〈표 III-68〉 몸무게 차이	128
〈표 III-69〉 몸무게 차이의 성차	128
〈표 III-70〉 전반적인 건강상태에 대한 주관적 인식 변화추이	129
〈표 III-71〉 전반적 건강상태에 대한 주관적 인식의 성차	130
〈표 III-72〉 다문화청소년 발달영역에서의 종단자료 변화추이 요약 (2011년~2105년)	131
〈표 III-73〉 다문화 남녀 청소년 간 횡단자료(2015년) 비교결과 요약	132
〈표 IV-1〉 인종적·문화적 정체성 발달 모델 비교	140
〈표 IV-2〉 젊은 세대 한인들의 민족정체성 형성에 미치는 영향 요인	143

〈표 IV-3〉 면접조사 대상자 일람	146
〈표 IV-4〉 반구조화된 면접조사 문항 구성내용 (다문화 청소년)	147
〈표 IV-5〉 반구조화된 면접조사 문항 구성내용 (다문화 청소년 어머니)	148
〈표 IV-6〉 반구조화된 면접조사 문항 구성내용 (다문화 청소년 담임교사)	149
〈표 IV-7〉 연구문제 분석을 위한 조사설계표	152
〈표 IV-8〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(한국인정체성): 전체	154
〈표 IV-9〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(한국인정체성): 소득수준, 성별, 성적	155
〈표 IV-10〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(다문화수용성): 전체	156
〈표 IV-11〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(다문화수용성): 소득수준, 성별, 성적	157
〈표 IV-12〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(이중문화수용태도): 전체 ...	158
〈표 IV-13〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(이중문화수용태도): 소득수준, 성별, 성적	159
〈표 IV-14〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(문화적응스트레스): 전체 ...	160
〈표 IV-15〉 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(문화적응스트레스): 소득수준, 성별, 성적	161
〈표 IV-16〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(한국인정체성): 전체 ...	162
〈표 IV-17〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(한국인정체성): 소득수준, 성별, 성적	163
〈표 IV-18〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(다문화수용성): 전체 ...	164
〈표 IV-19〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(다문화수용성): 소득수준, 성별, 성적	165

〈표 IV-20〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(이중문화수용태도):	
전체	166
〈표 IV-21〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(이중문화수용태도):	
소득수준, 성별, 성적	167
〈표 IV-22〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(문화적응스트레스):	
전체	168
〈표 IV-23〉 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(문화적응스트레스):	
소득수준, 성별, 성적	169
〈표 IV-24〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(자아존중감):	
전체	170
〈표 IV-25〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(자아존중감):	
소득수준, 성별, 성적	171
〈표 IV-26〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(삶의만족도):	
전체	172
〈표 IV-27〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(삶의만족도):	
소득수준 및 성별	173
〈표 IV-28〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(우울): 전체	174
〈표 IV-29〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(우울):	
소득수준, 성별, 성적	175
〈표 IV-30〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(사회적위축):	
전체	175
〈표 IV-31〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(사회적위축):	
소득수준, 성별, 성적	176

〈표 IV-32〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업중단위험요인):	
전체	177
〈표 IV-33〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업중단위험요인):	
소득수준, 성별, 성적	178
〈표 IV-34〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업성적): 전체	178
〈표 IV-35〉 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업성적):	
소득수준 및 성별	179
〈표 V-1〉 초·중·고 재학 다문화가정 학생 현황	196
〈표 V-2〉 학교에서의 다문화청소년지원 프로그램 인지 정도	205
〈표 V-3〉 학교의 다문화가정 학생 지원 및 프로그램 운영 여부	206
〈표 V-4〉 학교의 다문화청소년 지원 및 프로그램	207
〈표 V-5〉 다문화청소년을 위해 필요한 지원(1+2순위)	207
〈표 V-6〉 다문화청소년 위한 교육 프로그램 진행 시 어려운 점(1+2순위)	208
〈표 V-7〉 최근 1년간 전체 학생 대상 다문화수용성 증진 교육 프로그램	
진행 여부	208
〈표 V-8〉 진행된 다문화수용성 증진 교육 프로그램의 운영 평가	209
〈표 V-9〉 교사의 다문화청소년 특성 이해	209
〈표 V-10〉 교사가 인지하는 다문화청소년 가정의 경제수준	210
〈표 V-11〉 교사의 다문화청소년 학부모와의 별도 모임 빈도	210
〈표 V-12〉 교사의 다문화청소년 관련 부모님 상담 경험	210
〈표 V-13〉 교사의 다문화청소년에 대한 특별 지원 필요성 여부 인지	211
〈표 V-14〉 국가의 다문화청소년 특별 지원 방식에 대한 의견	211
〈표 V-15〉 다문화 교육 관련 교사 직무연수 경험	211
〈표 V-16〉 다문화 교육 관련 교사 직무연수 참여시간 : 총 교육 시간	212

〈표 V-17〉 다문화담당 교사 대상 다문화 교육 관련 연수 필요성	212
〈표 V-18〉 일반 교사 대상 다문화 교육 관련 연수 필요성	212
〈표 V-19〉 다문화 교육 관련 교사 직무연수 참여시간에 따른 다문화 수용성의 차이	212
〈표 V-20〉 지정학교 여부에 따른 다문화청소년 지원프로그램의 인지의 차이	213
〈표 V-21〉 지정학교 여부에 따른 재직 학교의 다문화가족 학생 지원 프로그램 운영여부의 차이	213
〈표 V-22〉 지정학교 여부에 따른 재직 학교의 다문화청소년 교육지원을 위한 자체계획 수립 여부	214
〈표 V-23〉 지정학교 여부에 따른 다문화 수용성의 차이	214
〈부표 1〉 2015년도 청소년용 설문지 수정사항	255
〈부표 2〉 2015년도 어머니용 설문문항 수정내용	274
〈부표 3〉 2015년도 교사용 설문문항 수정내용	285

그림 목 차

【그림 Ⅰ-1】 다문화청소년 종단조사 연도별 추진 개요	6
【그림 Ⅰ-2】 2015 주요 연구내용 및 연구흐름도	8
【그림 Ⅰ-3】 2011~2017년 다문화청소년패널 유지율 변화	13
【그림 Ⅰ-4】 타 패널조사와의 유지율 비교	13
【그림 Ⅱ-1】 다문화청소년 종단조사의 모형	18
【그림 Ⅱ-2】 CAPI 시스템	33
【그림 Ⅱ-3】 패널관리 체계	36
【그림 Ⅱ-4】 조사원 교육 내용	38
【그림 Ⅱ-5】 가구정보 알림 게시판	40
【그림 Ⅱ-6】 가구 및 가구원 정보 관리시스템 화면	42
【그림 Ⅱ-7】 가구 인포시트	43
【그림 Ⅱ-8】 리플릿	44
【그림 Ⅳ-1】 다문화청소년의 정체성 발달 및 심리·사회적 적응수준 분석을 위한 틀	151
【그림 Ⅳ-2】 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인의 분석을 위한 틀	153
【그림 Ⅳ-3】 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인 분석을 위한 틀	162
【그림 Ⅳ-4】 정체성발달이 심리·사회적 적응에 미치는 영향 분석을 위한 틀	170
【그림 V-1】 다문화청소년 인구수 현황(0세~18세)	195
【그림 V-2】 초·중·고 재학 다문화학생 현황	197
【그림 V-3】 다문화청소년 지원정책 현황분석 및 정책제언 절차	198
【그림 V-4】 다문화청소년 지원정책의 범주	199
【그림 V-5】 다문화청소년 지원정책 체계	200
【그림 VI-1】 다문화청소년 지원정책의 네 영역	240
【그림 VI-2】 다문화청소년 종단조사 발전방안	242

제 I 장



서론

1. 연구의 배경과 목적
2. 연구추진체계
3. 연구내용
4. 연구방법

제 I 장
서론¹⁾

1. 연구의 배경과 목적

행정자치부에 따르면 2014년 1월 1일 기준 현재 한국 사회에 체류하고 있는 외국인주민은 144만 5,631명으로, 우리나라 주민등록 인구 전체의 2.8%에 해당한다(행정자치부, 2014). 이는 2012년에 비하여 2.5% 증가한 수치이지만, 2002년에 비해서 두 배 이상 증가한 수치이다. 다문화청소년 인구수도 크게 증가해 왔다. 2014년 외국인 주민의 자녀는 총 204,204명으로, 이는 2012년에 비해서 17.6%증가한 수치이며, 2006년에 비해서는 무려 87.7%가 증가한 수치이다. 이들이 학교에 취학하면서 다문화가족을 배경으로 한 학생이 한 명이라도 있는 학교는 2013년 현재 전국 초·중·고등학교의 80.1%를 넘어섰다(교육부, 2013). 거의 대부분의 학교에 다문화학생이 재학하고 있는 상황이다. 앞으로 외국인주민수와 그들의 자녀수가 어떤 속도로 증가할지 예측하기는 쉽지 않지만, 한국사회에서 다문화는 앞으로 점차 더 중요한 사회이슈가 될 것임이 분명하다.

다문화사회 또는 다문화주의와 관련된 담론이 어떤 성격을 지니든 한국사회에서 ‘다문화’를 논하는 일은 더 이상 낯선 일이 아니다. 각종 미디어에서 다문화가족과 관련된 보도나 프로그램을 흔히 접하게 되었다. 「다문화가족지원법」과 같은 관련법이 제정되고, 여성가족부의 「다문화가족정책 기본정책」과 교육부의 「다문화학생 교육선진화 방안」과 같은 중장기 계획들도 발표되었다. 여러 부처가 다문화 관련 정책을 추진하고 있으며, 기업들도 사회공헌 차원에서 다문화 사업에 관심을 보이고 있다. 따라서 지금은 다문화사회에 대한 무관심이 문제가 되기 보다는 어떤 식으로 문제에 접근할 것이며, 어떻게 효율적으로 대처할 것인가가 문제의 핵심이 되고 있다. 다문화정책의 추진주체가 너무 다양하고, 컨트롤 타워의 부재로 정책이 혼란스럽게 운영되고 있다는 지적이 끊임없이 제기되어 왔다(김이선·민무숙, 2010; 오성배, 2011; 오성배·김

1) 1장은 김현철이 작성함.

현철·김성식·김재우·박새봄, 2013). 어떤 철학을 가지고 다문화정책을 추진해야 하는지, 지금의 다문화정책이 제대로 작동하고 있는지 살펴봐야 할 일들이 산적해 있는 상황이다.

본 연구의 가장 중요한 목적은 다문화청소년의 발달을 종단적으로 추적하는 기초통계데이터를 생산하는 일이다. 다문화청소년에 대한 종단조사의 의의는 크게 두 가지로 볼 수 있다.

첫째, 과학적인 정책의 추진을 위해서다. 정책의 방향을 제대로 설정하고 추진하기 위해서 기초적인 통계자료의 생산이 무엇보다 중요하다. 다문화사회로의 이행이 기정사실이라면, 이 사회에서 자라날 다문화청소년에 대한 패널통계자료는 그 어떤 다문화관련 통계자료보다 가치 있다. 이미 생애주기별로 또는 영역별로 아동·청소년 그리고 청년기를 대상으로 한 패널조사자료가 생산되고 있지만, 본 연구를 통해서 수집되고 있는 다문화청소년 패널조사자료는 국내 유일의 다문화청소년 패널자료로서 과학적인 다문화청소년 정책추진과 다문화청소년 관련 연구의 중요한 기초자료가 된다.

둘째, 다문화사회에 대해 바람직한 담론을 형성하기 위한 근거를 제공한다. 다문화사회로의 급속한 이행은 지금까지 경험하지 못한 다양한 문화를 경험할 수 있는 긍정적 측면이 있지만, 사회갈등의 요인이 될 수도 있다. 객관적인 자료에 근거하지 않은 통념이나 인상적인 수준에서의 의식은 자칫 다문화사회와 다문화가족에 대한 그릇된 고정관념을 갖게 할 수 있고, 이것이 갈등의 요인이 될 수 있다. 실제로 ‘다문화’라는 말은 부정적인 의미로 인식되는 경우가 많은데, 그것은 아직까지 다문화사회를 객관적인 사실에 근거하여 이해하는 데 한계가 있기 때문이다. 과학적인 근거가 불충분한 탓이다. 2011년부터 구축된 본 연구의 패널자료로부터 ‘다문화청소년들이 모두 동질적인 특성을 지니고 있고, 비(非)다문화가족 청소년에 비해 뒤떨어진다’는 기존의 고정관념과 달리 다문화가족이라도 다양한 가족의 배경에 따라 자녀의 적응수준이 매우 다양하게 나타난다는 점이 밝혀졌다. 다문화청소년 모두가 한국가정의 청소년들보다 발달측면에서 뒤떨어지는 것은 아니며, 오로지 사회경제적 수준이 낮은 다문화가정에서만 일반 한국가정 출신 청소년들보다 발달이 늦는다는 점, 그래서 다문화가정 청소년을 동질적인 하나의 집단으로 인식하는 것은 고정관념이라는 점이 밝혀졌다(양계민·신현옥·박주희, 2014).

이러한 소기의 목적 달성을 위해서 다문화청소년 발달과정에 대한 추적조사는 안정적으로 그리고 장기적으로 이루어져야 한다. 본 연구의 패널조사는 2010년부터 2012년까지 수행된 「다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 I~III」로부터 시작되었다. 결국 2010년의 예비조사를 시작으로 2011년과 2012년도에 2차에 걸쳐 다문화청소년 패널자료가 구축되었다. 지속적인 패널자료의 구축을 위해 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안

연구 I~Ⅶ」라는 제목으로 2013년부터 2017년까지 5년간 연구과제로 추진되고 있다. 2011년의 초등학교 4학년을 대상으로 구축된 1차 패널자료는 2017년에 고등학교 1학년까지 추적하는 7차 패널자료 구축까지 이어지는 일정이지만, 향후 보다 장기적인 추적조사가 가능할 수 있도록 토대를 마련하는 것도 본 연구의 중요한 과제 중의 하나이다.

본 연구의 2015년도 연구목적은 다음과 같다. 첫째, 2013년부터 시작된 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구」의 3차년도 연구로서 중학교 2학년이 된 패널을 대상으로 한 5차 패널자료를 구축하는 것이다. 둘째, 교사 및 패널대상에 대한 부가적인 조사를 실시하여 그 결과와 패널조사결과를 토대로 다문화청소년의 발달과정의 특징을 분석하는 것이다. 셋째, 다문화청소년들의 건강한 발달을 지원할 수 있는 정책대안을 도출하는 것이다.

2. 연구추진체계

1) 연도별 연구내용 및 연구결과²⁾

본 패널조사의 예비조사 및 1, 2차년도 패널조사를 수행한 「다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 I~Ⅲ」과 동일 패널을 대상으로 3차년도 이후의 패널조사를 수행하고 있는 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구 I~Ⅴ」의 연도별 연구내용을 정리하면 [그림 I-1]과 같다.

2) 각 연도 연구내용 및 연구결과는 양계민 외(2014)에서 요약·발췌한 것이다.



【그림 1-1】 다문화청소년 종단조사 연도별 추진 개요

먼저, 2010년부터 2012년까지 3개년간 수행된 「다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 I~III」를 통해서는 예비조사와 1, 2차년도 패널조사가 이루어졌다.

1단계 연구인 「다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구」의 첫 해인 2010년도에는 연구를 초기 세팅하는 과정으로 패널조사를 위한 예비설문문항 개발과 패널조사설계가 이루어졌고, 예비조사를 실시하여 본 조사를 대비한 이론적, 경험적 타당성을 검증하였다. 또한 아동·청소년의 발달에 대한 이론 고찰과 함께 국내외 아동·청소년관련 패널연구에 대한 비교분석을 실시하였다.

2011년도에는 전년도 조사를 바탕으로 본 조사 설문문항을 최종 선정하였으며, 전국 16개 시도 초등학교 학교표본으로부터 초등학교 4학년에 재학 중인 다문화가족 아동·청소년 1,632명과 어머니를 쌍(pair)으로 하는 패널을 구축하여 1차년도 패널조사를 실시하였다. 그 외 학교표본의 담임교사 300명을 대상으로 설문조사도 실시하였다. 또한 일반 아동·청소년패널의 취약계층 청소년과 다문화 청소년에 대한 비교를 통해 그들의 발달적 특성에 대한 경험적 결과를 제시하였다. 조사결과는 다문화 청소년의 적응수준은 부모의 출신국, 부모 중 어느 쪽이 외국인인지의 여부, 부모의 교육수준, 가정의 경제적 수준 등에 따라 매우 다양하게 나타났으며, 가족의 배경변인

이 자녀의 적응수준에 영향을 미칠 수 있다는 함의를 제시하였다.

2012년에는 초등학교 5학년이 된 청소년패널과 어머니 패널을 대상으로 2차년도 패널조사가 실시되었으며, 2012년에는 청소년의 심리적 건강을 측정하는 문항과 다문화가족 아동·청소년 대상 지원사업에 대한 수요자 인식을 측정하는 문항이 추가되었다. 또한 「한국아동·청소년패널」(한국청소년정책연구원) 자료를 이용하여 비(非)다문화가족 아동·청소년을 대상으로 한 패널자료와 비교·분석을 실시하였다. 그 밖에도 다문화가족 아동·청소년과 학부모, 교사, 공무원, 현장전문가를 대상으로 개별면접과 FGI를 실시하였다.

다음으로 2013년부터 시작하여 2017년까지 수행될 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 I~V」를 통해서는 2013년에 3차 패널조사와 문화가족 아동·청소년과 학부모, 교사, 공무원, 현장전문가 등을 대상으로 FGI를 실시하였다. 2013년은 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구」 2단계의 첫 번째 해이고, 패널로는 3차년도 추적을 수행한 연구이다. 3년간의 발달과정을 토대로 청소년의 유형을 구분하고 유형별 특성을 파악하였다. 학교생활적응을 중심으로 발달의 경향성을 분석한 결과, 3년간 지속적으로 적응수준이 높은 집단(High Achiever), 처음에는 낮았지만 점차 높아지는 집단(Improver), 처음에는 높았으나 점차 낮아지는 집단(Declining Achiever), 마지막으로 처음부터 지속적으로 적응수준이 낮은 집단(Low Achiever) 등 네 가지 유형으로 구분되었다. 각 유형별로 일관된 특성이 나타났다. 따라서 이들의 유형을 고려해서 요구에 부합하는 지원정책이 필요함을 시사받았다(양계민 외, 2014).

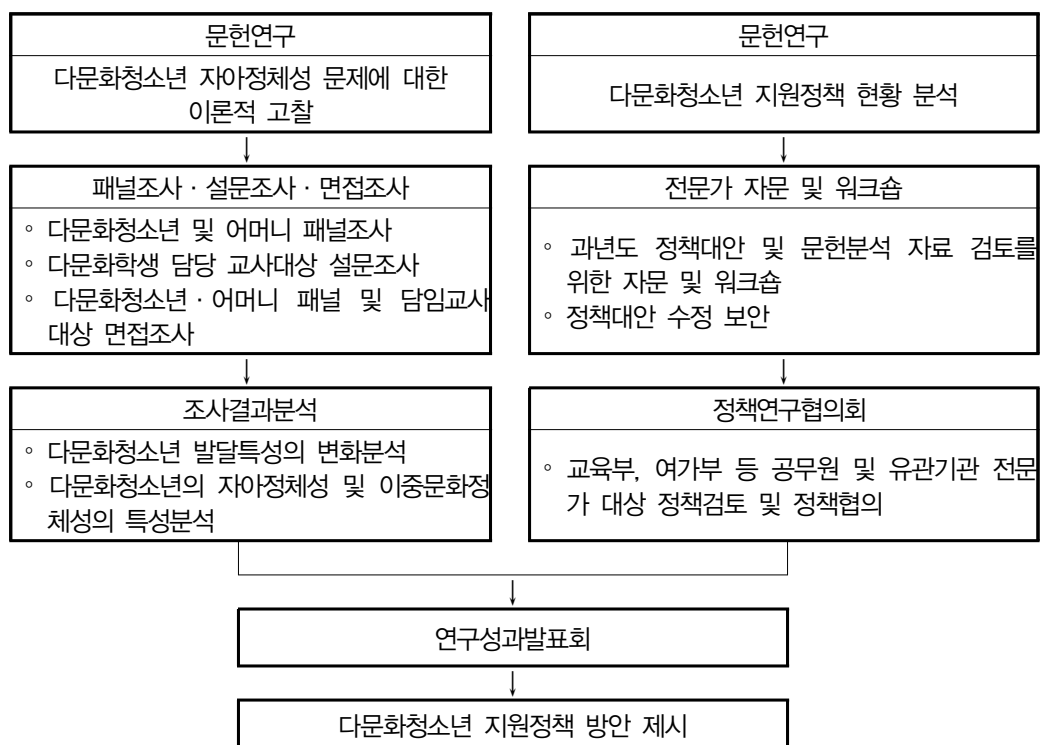
2014년에 4차 패널조사와 문화가족 아동·청소년과 학부모, 교사, 공무원, 현장전문가 등을 대상으로 FGI를 실시하였다. 특히 2014년에는 청소년패널이 중학교에 진급하는 큰 변화를 겪는 시기이므로 4년간의 발달과정을 추적하여 분석함과 동시에 다문화청소년의 심리·사회·정서적 특성에 대해서 심층적으로 분석하였다. 분석결과, 다문화청소년의 심리사회적응에 영향을 미치는 요인은, 가정요인 중에서는 가족의 지지와 부모의 양육태도, 학교환경요인으로는 교우관계, 학습활동, 성적 수준 등이 주요요인으로 확인되었다. 이러한 결과로부터 다문화 가족에게 있어서 부모교육이 중요하다는 점을 도출하였으며, 다문화청소년의 소외 및 차별방지, 지지집단의 역량강화, 다문화친화적 환경조성을 위해 핵심과제와 정책방안을 제시하였다(양계민 외, 2014).

2) 2015년도 이후의 연구내용

2015년에는 5차 패널조사와 교사대상 설문조사를 실시하고, 5차년도까지의 패널데이터를 관리하며, 다문화가족 청소년 및 어머니 그리고 담임교사를 대상으로 면접 조사를 실시하였다. 2015년에는 패널대상들이 중학교 2학년으로 진급하였다. 중학교 2학년은 자신 및 주변과 심리적 갈등이 심해지는 시기로 초등연령에서 나타나지 않았던 정체성 문제가 나타날 가능성이 높다. 특히 한국가정의 청소년들과 외모에서 차이가 많이 날 경우 더 심각한 정체성의 문제를 경험할 수 있기 때문에 2015년에는 심층분석 주제를 자아정체성 및 이중문화정체성의 문제로 선정하였다.

패널대상들이 중학교 3학년이 되는 2016년에는 고등학교 진학을 고민하는 시기이므로 6차 패널조사와 함께 진로의식 및 진로에 대한 태도, 준비도 등에 대해 심층분석을 할 것이며, 7차 패널조사가 실시되는 2017년에는 다문화청소년들의 발달과정을 총괄적으로 정리할 것이다.

2015년 연구 프로세스는 <그림 1-2>와 같다.



【그림 1-2】 2015 주요 연구내용 및 연구흐름도

3) 2015년도 연구보고서의 구성 내용

2015년도 다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구보고서의 구성은 아래와 같다.

-
- ▶ 다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구 III : 총괄보고서 (15-R13)
 - ▶ 다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구 III : 기초분석보고서 (15-R13-1)
-

3. 연구내용

1) 다문화청소년 정체성 형성에 관한 이론적 고찰

청소년기 자아정체성 발달과 관련된 주요문헌 및 다문화청소년의 자아정체성 발달과 관련된 문헌을 검토하고, 청소년기에 다문화 배경이 청소년들에게 미치는 영향에 관한 국내외 문헌을 검토하였다. 일반적인 청소년들의 정체성 발달과 관련된 문헌과 다문화청소년들이 보이는 특성과 관련한 국내외 선행연구 고찰을 통해서 두 집단 간 차이 또는 다문화적 배경의 영향에 대한 이론들을 정리하였다.

2) 다문화청소년 지원정책 현황 관련 문헌분석

기존에 수행된 다문화청소년 정책 관련 문헌분석을 통해서 현 다문화청소년 지원정책의 문제점 및 개선점을 도출하였다. 먼저, 다문화청소년의 발달지원을 위한 각 부처의 정책사업을 총괄적으로 정리하여 발달주기별로 정책의 요구분석을 실시하였다. 즉, 현행 다문화청소년지원 정책과 향후 지향해야 할 바람직한 정책 간의 격차를 분석하고, 요구충족을 위한 새로운 방안을 제시하였다.

3) 패널조사 · 설문조사 · 면접조사

패널설문조사는 2014년도 4차 패널 이후 유지된 패널(청소년과 그들의 어머니로 이루어진 약 1,400여 가구패널 유지 예상: 4절 연구방법 참조)을 대상으로 실시하며, 2014년도 조사패널을 대상으로 사전에 전화관리조사를 실시하여, 인구학적 변인 등 변동된 사항을 점검하였다. 동시에 패널유지율을 높이기 위하여 조사 패널 각 가구에 답례품을 지급하였다. 2015년도에는 패널들이 중학교 2학년이 되는 시기이므로 5년간의 변화를 분석하여 중학교 진학 후 어떤 변화가 있었는지 분석하고, 그러한 학교생활적응의 변화가 심리사회적응과 어떤 관계가 있는지 살펴보았다.

또한 1차 패널조사 시기 때부터 병행한 다문화청소년 재학 학교 교사 300명에 대한 설문조사를 실시하였다. 마지막으로 다문화가족 청소년 및 어머니 패널과 담임교사를 대상으로 면접조사를 실시하였다.

4) 다문화청소년 지원을 위한 정책 대안 마련

다문화청소년 지원정책 관련 문헌분석을 통해서 도출된 정책현황 분석과 정책대안을 토대로 전문가 자문회의와 워크숍과 관련 부처 정책실무협의회를 통하여 최종적인 다문화청소년 지원정책 대안을 수정하고, 연구성과발표회를 통하여 최종적인 정책대안을 마련하였다.

4. 연구방법

1) 문헌연구

본 연구에서는 두 가지 종류의 문헌연구를 실시하였다.

첫째, 다문화청소년의 발달 및 심리·사회적응, 특히 자아정체성 및 이중문화정체성에 관련된 국내외 선행연구를 분석하였다.

둘째, 각 부처의 다문화청소년 지원정책 현황을 분석하여, 다문화청소년정책의 현 수준을 총괄적으로 제시하고, 각 단계별 또는 사업별 문제점과 개선점을 도출하였다.

2) 전문가 자문 및 워크숍

패널조사결과의 분석 및 정책방안의 타당성을 제고하기 위하여 학계전문가, 공무원, 현장전문가들을 활용한 자문회의 또는 워크숍을 개최하였다.

첫째, 전문가 자문회의를 통하여 다문화청소년 패널의 모집단을 추정하고자 하였다. 본 패널조사의 경우, 다문화청소년에 대한 모집단 정보가 부재하여 패널자료에 대한 가중치 작업을 하지 못하고 있기 때문이다. 이에 모집단 추정에 필요한 행정통계 수집을 위해 관련 부처 등에 문의하였다. 현재로서는 각 교육청별로 자료제출을 요구하여야 하는 상황이다. 패널조사 원년인 2011년부터 매년 동일한 자료를 작성받아야 하기 때문에 단시일내에 해결하기는 매우 어려운 상황이다.

둘째, 본 패널통계자료 및 면접조사자료를 활용하여 학문적으로, 정책적으로 보다 의미 있는 분석이 가능하도록 통계관련 전문가 및 다문화 관련 전문가들을 중심으로 자문회의를 개최하였다. 면접조사를 위한 자문회의는 1회 실시하였다.

셋째, 문헌연구를 통해서 마련될 다문화청소년 지원정책의 현황분석 및 대안의 수정을 위한 자문회의 및 워크숍을 개최하였다. 1차적으로는 본 연구의 과년도 연구에서 제시된 정책들과 기존의 타 연구에서 제시된 정책들을 총괄적으로 정리하고, 이에 대한 자문회의 및 워크숍을 개최하였다.

3) 패널조사 및 교사대상 설문조사

(1) 패널조사

본 연구의 패널조사는 기존에 구축되어 있는 다문화청소년 패널을 대상으로 한 5차년도 패널조사이다. 2011년 1,625가구를 대상으로 시작한 본 연구의 패널은 2012년 1,490가구, 2013년 1,432가구, 2014년 1,371가구가 조사에 참여하였고, 2014년 기준 패널유지율은 84.4%로 비교적 높은 패널유지율을 유지하고 있으며(표 I-1 참조), 2015년에는 약 82% 이상 표본을 유지한다는 목표로 조사를 진행하였다.

본 연구에서 실시하는 패널조사의 모집단은 2011년 구축당시 전국 초등학교 4학년에 재학 중인 다문화가정 학생과 그들의 학부모(어머니)였다. 표본설계는 학교를 표집틀로 이루어졌다. 2011년 표본설계 당시 다문화청소년에 대한 지역별, 성별, 연령별, 부모출신국별 통계자료가

없기 때문이다. 표본크기는 조사기간과 조사비용을 고려하여 1,600명으로 결정하였다. 교육과학부 자료에 의하면, 2011년 현재 전국 초등학교 4학년생에 재학 중인 다문화 학생 수는 4,452명이었다. 따라서 2011년 당시 구축된 1,600여명의 패널은 전체 다문화학생수의 36%에 해당한다. 이 정도 규모의 표본크기라면, 주요지표에 대한 추정값은 신뢰할 수 있는 수준이다. 유효 표본학생수를 1,600명으로 할 경우에 필요한 학교 수는 대략 1,000개이다.³⁾ 2011년과 2010년도 지역별 다문화학생 재학학교 및 학생에 대한 정보를 기초로 지역별로 비례배분하여 표본학교수를 할당한 후, 표본학교에 재학 중인 다문화청소년 전수를 조사하였다.

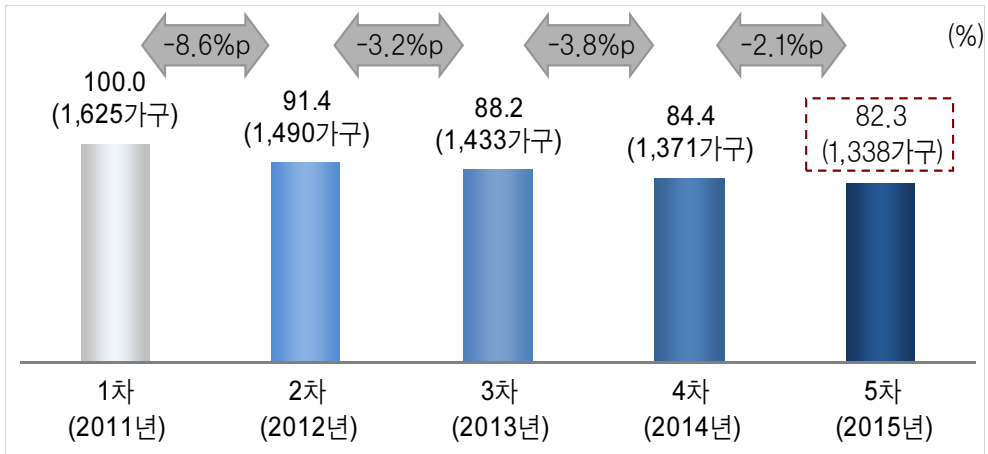
표 I-1 연도별 패널 유지 현황

연도	패널 유지율 현황	비고
2011	· 총 1,625가구 구축 · 어머니 : 1,625명 · 학생 : 1,635명 (쌍둥이 및 초등학교 4학년 자녀가 2명 10가구)	-
2013	· 총 1,433가구(학생 기준) 조사 참여 · 패널 유지율 88.2% · 어머니 : 1,418명 · 학생 : 1,446명 (쌍둥이 및 초등학교 6학년 자녀가 2명 13가구)	· 조사된 가구 중 7가구는 어머니 사망/가출이나 대체양육자 조사 불가(2가구), 어머니 조사 거절(5가구)로 학생만 조사됨 · 조사된 가구 중 8가구는 대체양육자와 조사 진행
2014	· 총 1,371가구(학생 기준) 조사 참여 · 패널 유지율 84.4% · 어머니 : 1,361명 · 학생 : 1,384명 (쌍둥이 및 중학교 1학년 자녀가 2명 13가구)	· 조사된 가구 중 10가구는 어머니 사망/가출이나 대체양육자 조사 불가(3가구), 어머니 조사 거절(5가구), 어머니 해외 체류(2가구)로 학생만 조사됨 · 조사된 가구 중 10가구는 대체양육자와 조사 진행 · 조사된 가구 중 1가구는 중학교 미진학 가구로, 학업중단청소년용 가구 설문지로 진행
2015	· 총 1,338가구(학생 기준) 조사 참여 · 패널 유지율 82.3% · 어머니 : 1,330명 · 학생 : 1,350명 (쌍둥이 및 중학교 1학년 자녀가 2명 12가구)	· 조사된 가구 중 8가구는 어머니 사망/가출이나 대체양육자 조사 불가(3가구), 어머니 조사 거절(5가구)로 학생만 조사됨 · 조사된 가구 중 18가구는 대체양육자와 조사 진행 · 조사된 가구 중 1가구는 중학교 미진학 가구로, 학업중단청소년용 가구 설문지로 진행

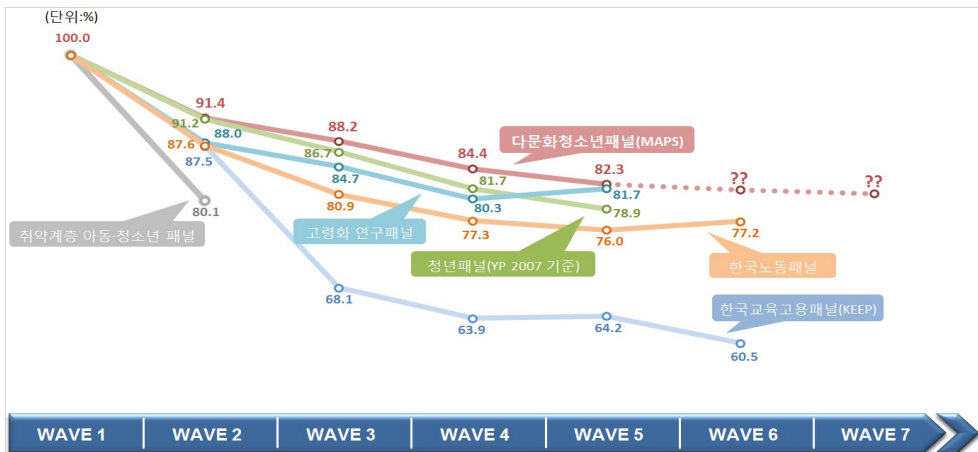
※ 2014년 조사에 참여하지 않았으나 2015년 조사에 참여한 가구는 총 5가구임.

※ 2015년 신규 탈락 가구는 38가구임.

3) 다문화가정 4학년이 재학 중인 학생수를 학교수로 나눈 1.77명이므로 904개이나 약간의 여유를 두어 1,000개교로 정하였다.



【그림 1-3】 2011~2017년 다문화청소년패널 유지율 변화



【그림 1-4】 타 패널조사와의 유지율 비교

(2) 교사대상 설문조사

2014년에 이어 2015년에도 다문화학생 재학 학교의 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 2014년 패널조사에 참여한 다문화가구 조사 학생 담임교사(학교별 1명) 300명을 대상으로 설문조사를 실시한 것과는 달리 2015년에는 2015년 다문화 중점학교와 다문화 예비학교 중 중학교 전수를 대상으로 하여 각 학교의 다문화담당교사 또는 다문화학생 담임교사를 대상으로 조사하고, 나머지 학교는 다문화청소년패널 학생이 재학하고 있는 학교의 다문화담당교사 또는 담임교

사를 대상으로 조사하였다. 2015년에도 조사대상을 변경한 것은 첫째, 교사대상 설문조사가 다문화패널학생이 재학하고 있는 학교의 특성을 파악하기보다는 다문화학생이 재학하는 학교에 대한 특성을 파악하기 위한 목적으로 사용될 것이 때문이며, 둘째, 다문화중점학교 및 예비학교와 일반학교의 차이를 분석하는 것에 의미가 있다고 판단 하였기때문이다.

2015년도 교사용 설문문항은 배경변인, 학교의 다문화 정책, 학교환경, 교사의 개인적 특성 및 다문화 지원정책에 대한 태도 등 전체 5개의 영역으로 구성되어 있다. 초등학교 교사에 비해 중학교 교사들은 다문화 학생들에 대한 역할이 적다고 판단하여, 이 점을 고려하여 교사용 설문문항은 대폭 수정하였다.

4) 면접조사

2014년도까지 질적 연구는 패널가구 중 다문화청소년과 어머니를 대상으로 함께 면담(개별 면접 또는 FGI)하였으나, 2015년에도 다문화청소년과 어머니 그리고 다문화청소년의 담임교사를 짝(pair)으로 면접조사를 실시하였다. 질적인 연구 전문가를 조사원으로 사용하여 먼저 어머니와 다문화청소년 패널에 대하여 면접조사를 실시하고, 면접조사결과를 토대로 담임교사를 대상으로 면접조사를 실시하였다. 면접조사 패널가구는 2012년에서 2014년까지 면접조사에 참여한 가구를 우선대상으로 선정하였고, 나머지는 어머니 출신국을 고려하여 추가로 선정하였다. 면접조사 대상자는 청소년 패널과 어머니 패널 각 15명이며, 담임교사 10명이다.

면접조사는 반구조화된 설문지를 사용하여 각 회당 60분 전후로 진행되었다. 조사대상자의 면접동의를 얻은 후 녹음 및 전사하고, 모든 자료가 수집된 이후 분석하였다.

5) 기타연구방법

관련부처 공무원, 관련기관 및 학계 전문가를 대상으로 여가부, 교과부 등의 다문화청소년지원 정책을 평가하고 향후 지원정책의 방향을 도출하기 위해 정책협의회를 실시하고 연구성과발표회를 개최하였다.

제 II 장

패널조사 및 부가조사의 관리

1. 패널조사의 개요
2. 표본설계
3. 설문구성과 조사내용
4. 조사방법
5. 패널관리
6. 이탈 패널분석
7. 부가조사 관리

제 II 장 패널조사 및 부가조사 관리⁴⁾

1. 패널조사의 개요

본 패널조사는 2010년 예비조사를 시작으로 2011년부터 2012년까지 1단계 패널종단조사를 수행하였고, 2013년부터 2017년까지 총 5년의 2단계 패널종단조사가 계획된 연구이다. 2단계 연구 중 2013년에는 3차 패널조사, 2014년의 4차 패널조사에 이어, 올해인 2015년에는 5차 추적조사를 실시하였다.

2015년도 5차 패널조사는 기본적으로 2011년도에 구축된 내용을 바탕으로 2012년부터 2014년까지 추적하여 4년간 지속해서 참여한 다문화청소년과 그들의 어머니를 조사대상으로 하고 있다(중간에 탈락한 가구의 경우에는 당사자가 원하는 경우 다시 참여할 수 있도록 하였다). 패널의 최초 구축 당시에는 학교를 통하여 청소년과 접촉하였으나, 2차년도부터는 청소년들의 가구정보를 바탕으로 직접 가구로 방문하여 설문조사를 실시하고, 교사조사는 학교방문을 통하여 실시하였다. 조사 기간은 2015년 5월부터 7월이고, CAPI (Computer - Assisted - Personal - Interviewing)시스템을 활용하여 질문에 대한 응답내용이 컴퓨터에 자동으로 저장되도록 하였다. 설문지는 기존에 9개 국어로 번역된 문항 중, 2015년도에 변경된 내용만 추가로 번역하여 사용하였다.

2. 표본설계

1) 본 조사의 조사설계

4) 2장은 김현철과 모상현이 작성함.

본 조사의 모집단은 2011년 구축 당시 전국 초등학교 4학년에 재학 중인 다문화가정 학생(교육부 기준의 용어를 사용함)과 그들의 학부모(어머니)였다(양계민 외, 2012). 패널구축 당시 외국인 근로자 자녀나 중도입국자녀를 배제하고자 한 것은 아니었으나 교육부 통계를 기준으로 '다문화 가정 학생'을 대상으로 표집한 결과 대다수가 부모 중 한쪽이 외국인 출신인 국제결혼가정 자녀로 구성이 되어있고(양계민 외, 2014), 부모 모두 외국인 출신인 가정의 경우는 총 5가구이다. 따라서 본 조사의 패널은 대부분이 부모 중 한쪽이 외국인 출신인 가정의 자녀로 구성되어 있다.

표 II-1 다문화청소년 패널조사 표본설계 내역

분 류	내 용
모집단 및 표본추출틀	① 목표 모집단 : 국내 거주하는 다문화청소년 및 학부모 ② 조사 모집단 : 국내 거주하는 다문화청소년 중 초등학교 4학년 학생 및 학부모 ③ 표본추출틀 · 초등학교 4학년 다문화가족 학생이 재학 중인 학교리스트 · 2011년 4월 기준, 각 지방 교육청의 학교 리스트
목표오차 또는 표본규모	1,625가구(2011년도 패널 구축 당시)/1,338가구(2015년)
표본추출방식 (층화, 특성, 분류지표 포함)	① 층화 : 16개 시/도 ② 표본 추출단위(2011년 당시) · 1차(psu) : 학교 · 2차(ssu) : 학교 내 다문화가족 4학년 학생 전수 ③ 표본추출 : 확률비례추출
표본배정방식	- 비례배분법

단계	연도	초4	초5	초6	중1	중2	중3	고1
1단계	2010년 (예비)	○						
	2011년 (1차)	wave1						
	2012년 (2차)		wave2					
2단계	2013년 (3차)			wave3				
	2014년 (4차)				wave4			
	2015년 (5차)					wave5		
	2016년 (6차)						wave6	
	2017년 (7차)							wave7

※ 출처: 양계민, 박주희, 2014, p.32

【그림 II-1】 다문화청소년 종단조사의 모형

본 연구의 패널조사명은 '다문화청소년 패널조사(통계청 승인번호 40203호)'로 목표 모집단은 국내 거주하는 다문화청소년과 그 학부모이며, 조사모집단은 2011년 현재 국내 거주하는 다문화 청소년 중 초등학교 4학년 및 학부모이다. 표본추출 틀은 2011년 4월 기준 전국의 각 지역교육청으로부터 입수된 다문화학생이 재학 중인 초등학교 리스트였다. 학교를 표집틀로 한 이유는 다문화청소년의 정확한 지역별, 성별, 연령별, 부모 출신국별 통계와 리스트가 없었기 때문이다. 2011년 당시 먼저 전국의 1,000개의 학교를 선정한 결과, 다문화청소년이 학교별로 평균 1.8명 정도 재학하고 있었다. 이를 기준으로 약 1,600명 정도의 다문화 청소년을 패널로 구축하였다. 모집단 정보가 제한적이어서 정확한 모집단 총화가 어려웠기 때문이다. 이에 시도별 분포정보에 근거하여 모집단을 총화하였고 조사 종료 후 행정정보를 이용하여 사후총화방법을 적용하였다(양계민 외, 2014). 다문화청소년 표본조사 설계내역과 조사모형은 <표 II-1>와 <그림 II-1>과 같다.

3. 설문구성과 조사내용

1) 2015년도 설문구성 및 내용

2015년도에는 청소년들이 중학교 2학년에 진급함에 따라 2014년 중학생 기준으로 기존에 개발된 설문문항의 대부분을 사용하였지만, 몇몇 문항은 질문내용 및 지문 등의 가독성을 높이고 추가적인 내용보완을 위해 약간의 문항을 수정하였다. 수정된 설문지는 다시 통계작성변경승인을 신청하여 2015년 4월 14일 자로 변경승인(통계청 통계조정과-1099)을 통보받았다.

(1) 청소년용 설문지

2015년도 조사에 사용한 설문지는 2014년에 사용한 설문지의 구성과 내용상에 큰 차이가 없다. 문항의 구성내용은 <표 II-2>에 제시되어 있다.

표 II-2 청소년용 설문문항 구성내용

영역	내용	해당문항	비고(역문항)
다문화 특성	언어 능력	· 부모의 외국인 여부	1번
		· 외국출신부모의 한국어 실력	2번
		· 부모와의 의사소통 시 사용언어	3번
		· 부모 간 의사소통 시 사용 언어	4번
		· 한국어 실력	5번
		· 사용가능한 외국어	6번, 6-1번
		· 외국출신 부모 나라 언어실력	7번
	이중 문화 경험	· 국적에 대한 인식	8번
		· 외국출신 부모 나라 방문여부	9번, 9-1번
		· 외국출신부모 가족의 한국방문경험여부	10번
		· 외국출신부모 나라에 대한 관심정도	11번
		· 문화적응 스트레스	21번
		· 국가정체성	22번
		· 이중문화수용태도	23번
		· 다문화수용성	45번
	다문화 지원 정책에 대한 태도	· 다문화가족관련 지원 경험: 지원의 중복 여부, 지원내용, 지원의 적정성, 특별지원의 필요성 특별지원 방식	46번, 46-1번, 46-2~4번, 46-5번, 47번, 47-1번
		· 선호하는 지원방식	48번
		· 다문화가족 공개여부	49번~49-5번
		· 향후 지원요구내용	50번
개인 특성	신체	· 건강상태	14번
		· 신체만족도	20번
	사회· 정서· 행동	· 자아존중감	19번
		· 자아탄력성	39번
		· 삶의 만족도	40번
		· 우울	43번
		· 사회적 위축	44번
		· 비행경험	51번
		· 학업중단 위험요인	54번
	인지	· 학교성적	30번
		· 성취동기	16번
		· 성적에 대한 만족도	31번
		· 장래 희망 직업	17번
		· 희망 학력수준	18번

영역	내용	해당문항	비고(역문항)
환경적 특성	진로	· 진로의식	52번
		· 진로의논	53번
	부모와의 관계	· 가족의 지지	25번
		· 부모에 대한 생각	27번~29-1번
		· 부모의 양육태도	41번
		· 부모의 교육적 지원 · 기대	26번
	친구	· 친한 친구 수	12번
		· 친구의 지지	33번
		· 교우관계(적응)	37번
		· 집단괴롭힘 피해경험	24번
		· 비행친구와의 접촉	57번
	학교 생활	· 학교생활의 어려운 점	13번
		· 학교공부의 어려운 점	15번
		· 학습활동(적응)	36번
		· 교사의 지지	32번
		· 교사와의 관계(적응)	38번
		· 학교 내에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부	34번, 34-1번
	방과 후 활동	· 방과후 학습활동, 예체능 활동	55번, 56번
	지역 사회 지지망	· 학교 밖에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부	35번, 35-1번
		· 거주지역에 대한 인식	42번
			42-(3)번

※ 문항에 대한 출처는 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 II (양계민 외, 한국청소년정책연구원, 2014, p.36)」를 참조하기 바람.

위의 내용 중 2015년도에 새로이 변경한 설문지 문항의 내용과 변경사유는 <표 II-3>에 제시되어 있다.

표 II-3 2015년도 청소년용 설문지 변경사항

변경 전(2014년)		변경 후(2015년)		변경 사유	비고
번호	내용	번호	내용		
-	■ 주소	-		‘면접 후 기록’에 주소 기입란이 있어 불필요하므로 삭제	삭제
문46	학교나 다른 기관에서 다문화 가족 지원 여부 문46. 중학교 입학 이후부터 지금까지 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	문46	시점 변경 - ‘중학교 입학 이후부터 지금까지’	2014년 조사 시에는 대상 학생들이 중학교에 입학한 관계로, 대상 시점을 ‘중학교 입학 이후~’로 변경하였으나, 2015년 조사부터는 기존의 ‘작년 조사 이후~’ 시점을 사용	변경
문46-1	학교나 다른 기관에서 다문화 가족 지원 내용 문46-1. 학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 중학교 입학 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	문46-1	▶ ‘작년 조사 이후부터 지금까지’		변경
문57	친구 및 선후배 - 4. 내 친구 또는 가까운 선후배는 학교에서 징계를 받은 적이 있다	문57	4번 항목 내용 중 ‘징계’에 대한 설명문 추가 - “보기 4번 항목에서 ‘징계’란, 교칙 위반 등으로 행정적인 처분(봉사활동, 정학, 퇴학 등)을 받은 경우를 의미합니다. 단순히, 선생님께 꾸중을 듣거나 벌을 받은 경우는 포함되지 않습니다.”	‘징계’의 범위에 대해 학생들이 혼돈할 수 있어, 설명문을 추가함	변경

(2) 보호자(어머니)용 설문지

2015년도 조사에 사용한 설문지는 2014년에 사용한 설문지의 구성과 내용상에 큰 차이가 없으며 문항의 영역, 내용 그리고 설문지상에서 해당문항의 번호가 <표 II-4>에 제시되어 있다.

표 II-4 어머니용 설문문항 구성내용

영역		내용	해당문항	비고(역문항)
배경변인	공통	· 모국어, 한국 거주기간	1번, 2번	
	개인배경	· 배우자와의 결혼상태	43번	
		· 배우자와 자녀관계	45번, 46번	
		· 초혼여부	44번	
		· 한국어 사용(한국어 수준 및 한국어 공부여부)	3번~4번	
개인 및 환경 특성	어머니의 신체적·심리적 특성	· 자아존중감	18번	18-(3),(5), (8),(9) 번
		· 전반적 건강	20번	
		· 심리적 · 신체적 건강	21번	
		· 일상생활 스트레스	19번	
		· 문화적응스트레스	34번	
		· 한국 내 문화적응 상태	22번~ 30번	*28번(역척도)
		· 개인주의 · 집단주의 가치	36번	
		· 문화적응 유형	35번	
	가족특성	· 월평균 소득수준	47번	
		· 주요 소득원	47-1번	
		· 가정의 경제적 수준에 대한 지각	47-2번	
	학교교육 관련 특성	· 희망하는 자녀의 교육수준	5번~ 5-2번	
		· 자녀교육관련 주 의사결정자	6번	
		· 자녀의 학교 교육에 대한 도움 정도	7번	
		· 자녀의 학교문제나 숙제지도를 주로 하는 사람	8번	
		· 자녀의 장래 직업의 종류에 대한 기대	9번	
		· 자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력	10번	

영역		내용	해당문항	비고(역문항)
다문화적 특성	학교 관련 특성	· 자녀의 학교생활 참여 정도	11번	
		· 학교에서 실시되는 다문화가족 관련 프로그램	12번, 12-1번	
		· 지원프로그램의 제공 장소 선호도	13번	
		· 학교에서의 대우	14번	
		· 학교 다문화가족 학부모 교육 경험	16번, 16-1번	
	방과후교육 관련 특성	· 방과후교육 경험, 교육비, 경험한 이유, 경험하지 않은 이유	41번~ 41-2번, 42번	
		· 방과후 교육의 부담 정도	41-3번	
	양육 관련 특성	· 자녀와 대화 시 사용언어	31번	
		· 자녀와의 의사소통 정도	32번	
		· 자녀가 배우기 바라는 언어	33번, 33-1번	
		· 부모효능감	17번	17-(8)번
		· 자녀지도의 어려움	15번	
	다문화지원 정책에 대한 태도	· 다문화가족관련 지원 경험, 다문화가족관련 지원 내용, 지원에 대한 태도, 지원의 적정성, 특별지원의 필요성, 특별지원 방식	37번 ~40번	

※ 문항에 대한 출처는 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 II (양계민 외, 한국청소년정책연구원, 2014, p.59)」를 참조하기 바람.

위의 설문문항의 내용 중 2015년에 새롭게 변경된 내용 및 변경사유는 <표 II-5>와 같다.

표 II-5 2015년도 외국인 어머니용 설문문항 변경내용

변경 전(2014년)		변경 후(2015년)		변경 사유	비고
번호	내용	번호	내용		
-	■ 주소	-		‘면접 후 기록’에 주소 기입란이 있어 불필요하므로 삭제	삭제
문16/ 문 16-1	학교의 다문화가족 학부모를 위한 교육 여부 및 도움 정도 문16. 귀하의 자녀가 중학교에 입학한 이후 귀 자녀의 학교에서 다문화가족 학부모를 위한 교육을 한 적이 있습니까?	문16/ 문 16-1	대상 시점 변경 - ‘중학교에 입학한 이후’ ▶ ‘작년 조사 이후’	2014년 조사 시에는 대상 학생들이 중학교에 입학한 관계로, 대상 시점을 ‘중학교 입학 이후~’로 변경하였으나, 2015년 조사부터는 기존의 ‘작년 조사 이후~’ 시점을 사용	변경

변경 전(2014년)		변경 후(2015년)		변경 사유	비고
번호	내용	번호	내용		
문37	학교나 다른 기관에서 다문화 가족 지원 여부 문37. 중학교 입학 이후부터 지금까지 귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화 가족이기 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	문37			변경
문 37-1	학교나 다른 기관에서 다문화 가족 지원 내용 문37-1. 귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 중학교 입학 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험이 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	문 37-1	시점 변경 - '중학교 입학 이후부터 지금까지' ▶ '작년 조사 이후부터 지금까지'	2014년 조사 시에는 대상 학생들이 중학교에 입학한 관계로, 대상 시점을 '중학교 입학 이후~'로 변경하였으나, 2015년 조사부터는 기존의 '작년 조사 이후~' 시점을 사용	변경
문41/ 문 41-1	자녀의 방과 후 교육 경험 여부 및 월평균 교육비	문41/ 문 41-1	대상 시점 변경 '중학교 입학 후' ▶ '작년 조사 이후'	2014년 조사 시에는 대상 학생들이 중학교에 입학한 관계로, 대상 시점을 '중학교 입학 후~'로 하였으나, 2015년 조사부터는 '작년 조사 이후~' 시점을 사용	변경
문 41-2	자녀가 방과 후 교육을 받는 이유	문 41-2			
문 41-3	방과 후 교육비용의 부담 정도	문 41-3			
문42	자녀가 방과 후 교육을 받지 않는 이유	문42			
-		문F	학생이 주로 집에 머무는 시간	조사 진행 시 보조 자료로 활용하기 위해 학생이 주로 집에 머무는 시간을 수집	신규

※ 한국인 어머니의 경우 문항 배열상 순서의 차이만 있을 뿐 변경내용은 외국인 어머니용 설문문항의 내용과 동일함.

(3) 교사용 설문지

교사용 설문지의 경우 반복 횟단으로 진행되는 조사이나 초등학교와 중학교의 환경차이가 현격하여 2015년에는 교사용 질문지를 대폭 수정하였다. 특히 다문화 예비학교, 중점학교, 연구학교 운영여부에 따른 차이를 알아보기 위해 다문화시범사업 운영여부를 물었다. 문항의 영역, 내용, 그리고 설문지상에 해당 문항의 번호는 <표 II-6>에 제시되어 있다.

표 II-6 교사용 설문문항 구성내용

영역	내용	해당문항	비고(역문항)
배경변인	· 성별	1번	
	· 생년	2번	
	· 교직경력	3번	
	· 현재 다문화담당 교사 담당여부	sq1번	
	· 현재 다문화가족 학생을 맡고 있는지 여부	sq2번, sq2-1번	
	· 과거 다문화담당교사(담당교사, 담임교사 등) 경험	5번	
학교정책	· 현재 재직 중인 학교의 다문화가족 학생 수	4번	
	· 현재 재직 중인 학교의 다문화가족 학생을 위한 프로그램 유무	7번	
	· 다문화가족 학생을 위한 교육이나 프로그램	7-1번	
	· 다문화가족 학생을 위한 학교 내 협조정도	11번	
	· 재직 중인 학교가 다문화가족 학생을 위한 계획을 수립하고 있는지 여부	10번	
학교환경	· 재직 학교의 일반 학생 대상 다문화수용성 증진 교육	12번, 12-1번	
	· 비 다문화 학생 대비 다문화 학생의 능력정도	13번	
	· 재직 학교 학생들의 평균 가정경제수준	14번	
	· 재직학교의 다문화가족 학부모 모임 정도	15번	
	· 재직학교의 다문화가족 학부모와 자녀상담 여부	16번	
교사특성	· 다문화관련 교사 직무연수 경험	19번, 19-1번	
	· 다문화교육관련 연수의 필요성	20번, 21번	

영역	내용	해당문항	비고(역문항)
	· 다문화수용성	22번	■ 22번 하위척도 · 다양성 차원 22-(1)~(14)번, (22)번 · 관계성 차원 22-(15)~(21)번, (23)~(26)번 · 보편성 차원 22-(27)~(35)번
다문화 지원정책에 대한 태도	· 현재 학교에서 제공되는 다문화가족 지원 프로그램 (프로그램 인식도, 지원별 필요성 순위, 진행에 있어서 장애 요소)	6번, 8번, 9번	
	· 다문화가족 지원프로그램 내용의 효과성에 대한 지각	7-1번	
	· 다문화가족 자녀 특별지원의 필요성(*)	17번	
	· 다문화가족 자녀 지원방식(*)	18번	

※ 문항에 대한 출처는 「다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 II (양계민 외, 2014, p.66)」를 참조하기 바람.

(4) 학업중단 청소년용 설문지 작성⁵⁾

본 연구의 조사대상자들이 중학교 연령에 진입하고 점차 성장하게 됨에 따라 고려되어야 하는 주제 중 하나가 학업중단이다. 2010년부터 2012년까지의 교육통계연보에 따르면 학업중단 학생의 비율이 전체의 1% 내외이나, 숫자로 볼 때는 수만 명의 학생들이 학업을 중단하며 교급이 올라갈수록 학업중단율은 증가하고 있다. 이 중 다문화학생의 학업중단율은 전체 학업중단율과 거의 유사한 양상을 보이며 교급이 올라갈수록 학업중단율이 높아지는 비슷한 경향성을 보인다. 따라서 향후 다문화청소년 패널의 발달을 추적하기 위해서 학업패널에 대한 조사에 대비해야 한다(양계민 외, 2014).

이에 2014년부터 중학교에 진입하지 않은 학교 밖 청소년의 발달을 측정할 수 있는 변인을 포함하는 별도의 질문지를 개발하였고, 2015년에는 학업중단 2년차에 맞게 질문지를 수정하였다.

2014년 조사에서 학업중단 다문화청소년은 조사대상자 전체 중 한 명이었으며, 2015년에는 학업중단 청소년이 발생하지 않아, 2014년 이후 1명만이 학업을 중단한 상태이다.

5) 학업중단 청소년용 질문지는 2014년에 제작되었으며, 이와 관련된 내용은 양계민 외(2014)의 내용을 토대로 작성되었다.

학업중단청소년용 설문지는 청소년용 설문문항을 기본으로 하되 학교와 관련된 문항, 즉 학교성적, 성적에 대한 만족도, 교우관계, 집단 괴롭힘 피해경험, 학교생활의 어려운 점, 학교공부의 어려운 점, 학습활동, 교사의 지지, 교사와의 관계, 학교 내에서 어려운 일 발생 시 도움을 주는 어른이 있는지 여부에 대한 문항을 제외시켰다(양계민 외, 2014). 학업중단청소년에게만 해당되는 문항들의 출처와 구성절차는 <표 II-7>과 같다.

표 II-7 학업중단청소년용 설문지에만 해당되는 문항

변인	출처
학업중단 시점	윤철경 외(2013)
학업중단 이유	금명자 외(2004), 남미애(2006), 윤철경 외(2013), 윤여각 외(2002), 최영애(2005)
학업중단 당시의 계획	최영애(2005)
학업중단 시 부모 태도	윤철경 외(2013)
학업중단 시 담임교사 태도	윤철경 외(2013)
학업중단 시 상담경험	윤철경 외(2013)
학교 및 학교생활: 교사관계, 친구관계, 학습부적응(수업참여)	윤철경 외(2013)
학업중단 위험 요인	이자영 외 (2010)
학업중단 이후 경험	윤철경 외(2013), 남미애(2006), 윤여각 외(2002), 최영애(2005)
학업중단 이후 아르바이트 및 취업 실태 (주당, 일일 업무 시간)	윤철경 외(2013)
학업중단 이후 아르바이트 시 가장 어려운 점	남미애(2006)
학업중단 이후 겪는 어려움	최영애(2005), 오현애(2002)
중단 이후 성인 멘토(만난 어른 유무, 만난 시설)	윤철경 외(2013)
진로 의논상대	최영애(2005)
도움을 주었거나 도움 받고 싶은 상대	최영애(2005)
향후 진로 계획	윤철경 외(2013)
학업중단 이후 필요한 도움 및 서비스	최영애(2005), 오현애(2002)

※ 출처 : 양계민 외(2014).

(5) 학업중단청소년의 학부모 설문문항⁶⁾

학업중단청소년의 학부모 설문문항은 청소년 설문문항과 마찬가지로 일반 학부모의 설문문항에서 학교 교육 및 학교와 관련된 문항을 제외하고 구성된 것이다. 제외된 문항은 ‘자녀의 학교 교육에 도움을 주는 정도’, ‘자녀의 학교문제나 숙제지도를 주로 하는 사람’, ‘자녀에게 공부하라는 말을 얼마나 자주 하는지 정도’, ‘자녀의 성적을 향상시키기 위한 노력’, ‘자녀의 학교생활 참여 정도’, ‘자녀의 학교 준비물 도와주는 사람’, ‘방과 후 학교 참여 여부’, ‘학교에서 실시되는 다문화가족 관련 프로그램’, ‘학교에서의 대우’, ‘학교 다문화가족 학부모 교육 경험’ 등이다. 일반다문화 패널 학부모들에게 제공되는 공통문항 이외의 문항은 학업중단청소년용 설문지와 동일한 내용을 어머니 설문지에 적용한 것들이 대부분이고, 어머니 설문지에만 적용되도록 별도로 작성된 문항의 내용 및 출처는 <표II-8>과 같다.

표 II-8 학업중단청소년의 어머니용 설문지에만 해당되는 내용

변인	출처
자녀 학업 중단 이유	금명자 외(2004), 남미애(2006), 윤철경 외(2013), 윤여각 외(2002), 최영애(2005)
자녀 학업중단 시 도움	홍봉선 · 남미애(1988)
자녀 학업중단 이후 가장 어려웠던 점	홍봉선 · 남미애(1988)
중퇴이후 자녀문제에 대한 노력유형	홍봉선 · 남미애(1988)
향후 진로계획	윤철경 외(2013)
학업중단 이후 필요한 도움 및 서비스	최영애(2005), 오현애(2002)

※ 출처 : 양계민 외(2014).

6) 학업중단청소년의 어머니용 설문지는 2014년에 제작되었으며, 이와 관련된 내용은 양계민 외(2014)의 내용을 토대로 내작성되었다.

4. 조사방법⁷⁾

1) 조사표 검토

설문항목이 길기 때문에 응답자의 참여도를 높이기 위해서는 조사표의 디자인과 레이아웃도 중요하다. 응답 오류 방지 등 데이터 신뢰성 문제와 직접 연관이 있기 때문이다. 설문지 개발은 표준화된 조사표 검토 프로세스(표 II-9)를 통해서 개발하였다(양계민 외, 2014).

표 II-9 조사표 검토 절차

절차	세부내용
① 기존/신규 문항 검토	▶ 기존문항에 대해 작년 응답 결과 분석 및 패널 의견 수렴 등을 통해 검토 의견 작성 ▶ 신규 추가된 문항에 대한 검토 의견 작성
② 1차 검토 회의	▶ 검토 의견에 대해 한국청소년정책연구원과 한국갤럽 간 1차 회의 진행 ▶ 조사표 외에도 전반적인 조사와 관련한 개산사항 의견을 수렴
③ 설문초안 작성	▶ 수집·정리된 자료를 이용하여 수정/보완 및 항목 추가 ▶ 워딩 및 문항순서, 편집상태 검토 후 조사표 초안 작성
④ 필요 시 예비 조사	▶ 조사표의 조사항목 및 워딩, 순서 등에 대한 적절성 점검 ▶ 조사원 간담회 실시
⑤ 2차 검토 회의	▶ 예비조사 후 조사표의 오류 점검 및 보완 ▶ 수정, 보완된 조사표에 대해 한국청소년정책연구원 및 한국갤럽 연구진 검토
⑥ 조사표 확정	▶ 워딩 및 편집 등 조사표 보완 후 조사표 최종 확정

※ 출처 : 양계민 외(2014).

2) 조사표의 운영

교사용 조사표 이외에는 모두 2011년부터 2014년까지 개발된 설문지이고, 2015년에는 기존에 개발된 설문지 중 일부 문장만 수정되었다. 학업중단 학생가구의 경우 학업중단 2년차에 맞게 질문형식을 변경하였다(부표 3 참조).

7) 조사방법은 양계민 외(2014)의 내용을 토대로 2015년도 조사에서 변경된 사항을 수정한 내용이다.

표 II-10 조사표 일람

조사 대상	조사표 종류	개발 시기	2015년 사용여부
일반 다문화가구	외국인 학부모용 조사표(한국어 포함 10개 국어)	2011년	○
	한국인 학부모용 조사표	2011년	○
	학생용 조사표	2011년	○
대체양육자 조사가구	대체양육자용 조사표	2013년	○
	일반 다문화가구의 학생용 조사표	2011년	○
탈락 후 재참여가구	외국인 학부모용(재참여 가구용) 조사표	2013년	○
	한국인 학부모용(재참여 가구용) 조사표	2013년	×
	학생용(재참여 가구용) 조사표	2013년	○
	대체양육자(재참여 가구용) 조사표	2013년	×
학업중단 청소년 가구 (신규)*	학업중단 청소년 외국인 학부모용 조사표(A형)	2014년	×
	학업중단 청소년 한국인 학부모용 조사표(A형)	2014년	×
	학업중단 청소년용 조사표(A형)	2014년	×
	학업중단 청소년 대체양육자용 조사표(A형)	2014년	×
학업중단 청소년 가구 (기존)*	학업중단 청소년 외국인 학부모용 조사표(B형)	2014년	○
	학업중단 청소년 한국인 학부모용 조사표(B형)	2014년	×
	학업중단 청소년용 조사표(B형)	2014년	○
	학업중단 청소년 대체양육자용 조사표(B형)	2014년	×
담임교사 또는 다문화담당교사**	교사용 조사표	2015년	○

* 학업중단 청소년 가구용 조사표의 경우, 최초 개발 시기는 2014년이나, 해당 조사표 응답 경험 여부에 따라 A형(최초 응답 가구), B형(기존 응답 가구)으로 구분한 것은 2015년부터임.

** 담임교사는 패널청소년의 담임교사이고, 다문화 시범사업 운영학교의 경우에는 다문화담당교사 또는 다문화학생의 담임교사임.

3) 조사표의 번역

외국인 학부모용 설문지는 개발시점에서 9개 국어(영어, 일어, 중국어, 대만어, 베트남어, 태국어, 러시아어, 따갈로그어, 몽골어)로 번역되었으며(양계민 외, 2014), 2015년도에는 수정문항만 추가적으로 번역하였다.

4) CAPI(Computer Assistant Personal Interview) 유지 및 보수

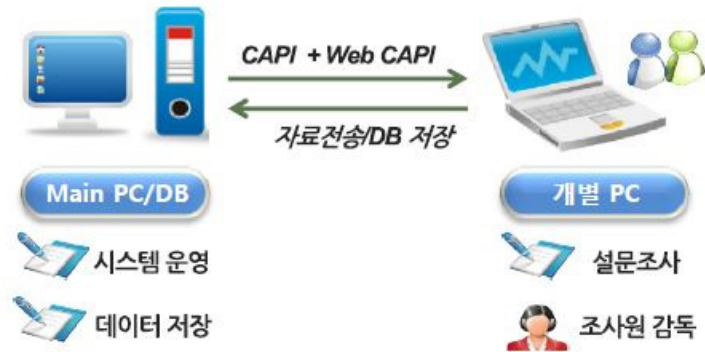
(1) CAPI개요

표 II-11 CAPI의 장점

기능	주요 내용
데이터 신뢰성	▶ 이전 조사와의 데이터 연동 필요 ⇒ 패널 기초데이터 활용으로 설문단축이 가능, 이전 데이터와 비교가 가능하여 데이터 정확성 제고 가능 ▶ 설문 논리 및 경로 구조화, 응답 범위 설정 등으로 응답오류 최소화 ⇒ 데이터 신뢰성 향상 ▶ 문항 간 응답 내용의 일관성 체크 용이
자료처리 효율성	▶ 조사와 동시에 입력 ⇒ 자료 입력(편집)이 필요 없어, 시간 단축 ▶ 사전 프로그래밍에 의한 조사 중 자동 에디팅 가능 ▶ 중간 잠정 집계치 산출에 용이 ▶ 수집된 자료의 DB화 용이 ▶ 면접 소요 시간 측정 등 paradata 수집으로 효율적인 실사진행체계 구축
사용자 편리성	▶ 조사원 및 응답자 친화적인 화면 구성으로 가독성 높은 조사표 구성 ▶ 설문 논리와 경로 구조화에 따라, 조사원의 편리성 향상 ▶ 응답자의 조사에 대한 신뢰도 제고 ▶ 학생들의 경우 흥미 유발

(2) CAPI 개발

다문화 청소년 패널조사 전용 CAPI 외에 CAPI와 동일한 레이아웃의 Web응답시스템을 개발하여, 가정이나 학교에서 인터넷 접속이 가능한 PC가 있는 경우에는 해당 PC로 응답이 가능하도록 하였다. 인터넷 접속이 불가능한 경우에는 조사원에게 제공된 노트북을 사용하였다. CAPI 시스템의 작동방식은 [그림 II-2]와 같고, CAPI의 기능은 <표 II-12>와 같다.



【그림 II-2】 CAPI 시스템

표 II-12 CAPI의 기능

주요 기능	내용
번역 조사표 내장	▶ 한국어에 서툰 외국인 어머니를 고려하여 9개 언어로 내장 ▶ 조사원이 응답 시 참고할 수 있도록 한국어와 함께 제공
가구원부 내장 및 연동	▶ 본 조사 전 최종가구 및 가구원 정보를 CAPI상에 내장하고 최신 정보로 업데이트 ▶ 가구원부와 연계가 필요한 조사 항목과 연동하여 데이터 일관성 및 응답 정확성 확보 ▶ 조사 진행 상황 및 이탈 가구 관리 가능
전년도 데이터와 연동	▶ 전년도 데이터와 관련이 있는 조사 항목의 경우, 전년도 응답값을 출현시켜 정확한 응답을 유도
이상치 확인 기능	▶ 숫자형 응답의 경우 응답값이 극단적으로 작거나 클 경우 경고 메시지 출현
문항 내/간 논리 연결	▶ 문항 내/간 논리 구조를 자동으로 탐색하여 일관성 있고 정확한 응답 가능
문항 이동 자동 설정	▶ 응답 결과에 따라 특정 조사 항목으로 이동해야 할 경우 자동으로 경로 이동
응답누락 방지 및 응답 범위 제한	▶ 응답하지 않고 다음 문항으로 넘어갈 수 없도록 설정 ▶ 숫자형 응답의 경우 입력 오류를 방지하기 위하여 응답 범위를 제한
응답오류방지 및 경고 메시	▶ 응답 오류를 방지하기 위해 응답자 배경 정보를 참고사항으로 보여줌 ▶ 응답 오류 시 경고 메시지 출현
검색기능 및 문항참고사항안내	▶ 검색 기능 및 문항참고 사항을 제공
응답 재확인	▶ 민감한 조사항목의 경우 응답 재확인을 위한 메시지 출현
DB 생성 및 응답 정보 저장	▶ 응답된 조사표는 DB에 자동으로 저장되며, 엑셀 데이터로 표현 ▶ 기타 응답날짜, 응답시작 및 종료시간, 응답결과 등 paradata는 데이터에 포함되어 저장

(3) 2015년도 CAPI 개선 사항

기존에는 읍면동까지 검색 후 세부주소를 입력하는 시스템으로 구성되어 있었으나, 이를 신주소 입력이 가능하도록 변경하였다. 주소가 변경되었을 경우 ‘이사’인지 ‘단순 기입 오류’인지 확인하기 어려워 주소 변경 시 사유 입력 코드를 부여해 구분이 가능하도록 하였다. 2014년 자료처리 시, 추가 확인 사항이 많았던 문항에 대해 별도의 로직을 설정하고, 설명문도 추가하였다. 예를 들어, 전년도와 가구소득 차이가 많이 나는 경우 사유 기입란을 추가하였다. 또한 조사원들이 패널조사 시 ‘왜 이 조사를 하나요?’, ‘왜 똑같은 걸 계속 물어보나요?’, ‘우린 이대로 잘 지내고 있는데 왜 이런 조사를 하나요?’ 등과 같은 질문을 자주 받기 때문에 학부모용 첫 화면에 조사 안내문 및 자주 받는 질문에 대한 안내 문구, 감사 인사를 추가하였으며, 리플렛에도 같은 문구를 작성하여 삽입하였다. 끝으로 통계청 정기통계품질진단 개선 사항에 따라 조사 진행률을 표시하였다.

표 II-13 2015년 CAPI 개선 사항

개선 사항	내용
신주소 반영 및 주소 변경 사유 입력	▶ 현재 읍면동까지 검색 후 세부주소를 입력하는 시스템으로 구성 → 이를 신주소 입력이 가능하도록 변경하였다. ▶ 주소가 변경되었을 경우 ‘이사’ 인지 ‘단순 기입 오류’ 인지 확인하기 어려워 주소 변경 시 사유 입력 코드 부여
데이터 검증이 많았던 조사항목 내검 강화	▶ 2014년 자료처리 시, 추가 확인 사항이 많았던 문항에 대해 별도 로직 설정, 설명문 추가 ▶ (예) 전년과 가구소득 차이가 많이 나는 경우, 사유 기입란을 추가
CAPI 메인 화면에 조사 안내문 추가	▶ 학부모용 첫 화면에 조사 안내문 및 자주 받는 질문에 대한 안내 문구, 감사 인사 추가 ▶ ‘왜 이 조사를 하나요?’ ▶ ‘왜 똑같은 걸 계속 물어보나요?’ ▶ ‘우린 이대로 잘 지내고 있는데 왜 이런 조사를 하나요?’
페이지마다 조사 진행률 표시	▶ 통계청 정기통계품질진단 개선 사항에 따라 조사 진행률 표시

5. 패널관리⁸⁾

1) 패널관리 개요

패널조사에서 무엇보다 중요한 것은 신뢰로운 종단패널자료(data)를 구축하기 위해 표본의 대표성을 유지하는 것이다. 조사가 반복되다보면, 응답자의 피로도가 높아지고, 이사 및 연락 두절 등의 사유로 표본이탈 가능성이 증가한다. 이는 조사의 지속성과 신뢰성 하락의 원인이 되기 때문에 패널유지를 위해서는 철저하고 체계적인 패널관리를 통해서 조사대상 표본의 이탈률을 최소화하여야 한다. 특히 본 연구는 다문화청소년이라는 특수한 집단을 추적조사하기 때문에 이들이 지니고 있는 특성을 고려해서 철저하게 패널을 관리해야 대표성을 지닌 질 높은 자료를 구축할 수 있다. 이를 위하여 본 연구에서는 연구 초기부터 패널관리계획을 수립하여 다양한 방법으로 패널유지율을 높이려고 하였다. 이를 위해 먼저 패널 이탈 최소화 및 대표성 유지를 위해 패널관리 원칙을 수립하였다(표 II-14).

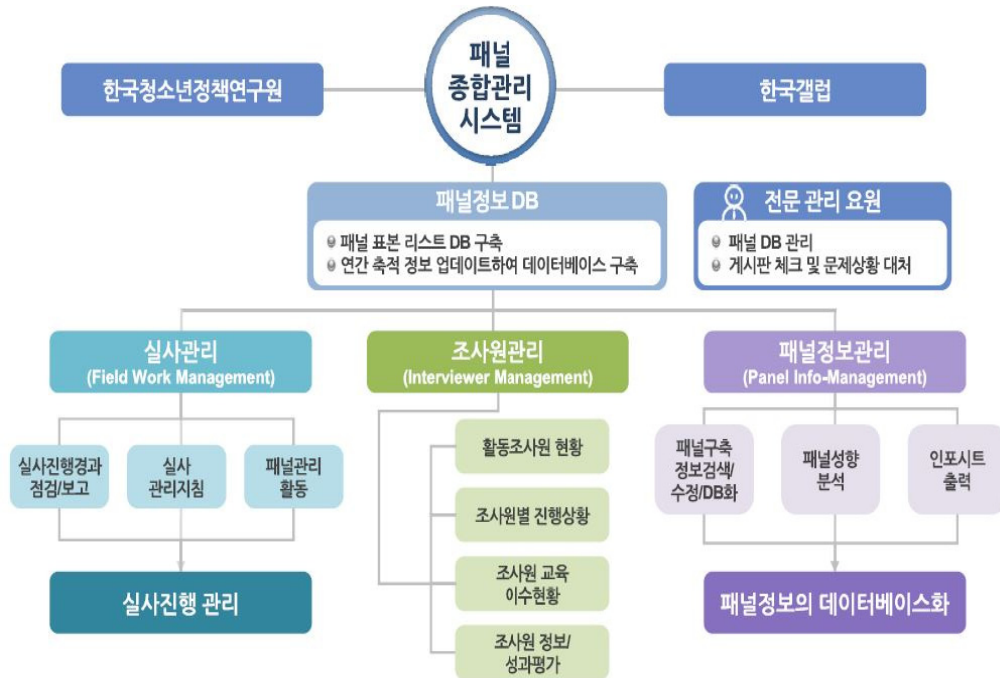
표 II-14 패널관리 원칙

패널관리 원칙	내용
패널변동사항 파악을 위한 상시관리체계 가동	▶ 패널정보를 상시적으로 수집, 관리하는 체계 마련 ▶ 정기적인 접촉 프로그램을 통해 변동사항 확인 ▶ 변동사항 업데이트 및 업데이트 내역 DB화 ▶ 패널성향 분석 정기적으로 실시
동일조사원에 의한 전담관리	▶ 패널구축 담당 조사원이 직접 패널관리 수행 ▶ 관리결과는 일정 양식으로 Reporting ▶ 조사원 보상 및 평가시스템 ▶ 조사원 교체 시 인수인계 프로그램 운영
지속적인 패널활동 유인책 제공	▶ 적절한 가치의 답례품 제공 ▶ 이벤트 실시 ▶ 감사편지, 소식지 등 정보제공 ▶ 패널의견 수집 ▶ 능동적 조사 참여 유도
패널 추적관리 체계 마련	▶ 담당 조사원의 상시 연락체계를 통해 관리 ▶ 이사, 연락처 등 변경사항 자발적 통보가구에 대한 보상 ▶ 패널복구 시스템 운영 ▶ 이탈 위험 패널 관리(담당 연구원의 가구 방문)

8) 패널관리는 양계민 외(2014)의 내용을 토대로 2015년도 조사에서 변경된 사항을 수정한 내용이다.

3) 패널관리 체계

패널관리 업무 진행을 위한 관리체계는 [그림 II-3]과 같다. 다문화 청소년 패널조사에 성의있는 참여를 유도하기 위해 전담 연구팀 및 실사팀을 운영하고 전담 조사원을 지속적으로 활용하였다.



【그림 II-3】 패널관리 체계

4) 조사원 운용 현황

(1) 조사원 투입 현황

패널조사의 특성상 조사원과 응답자 간의 친밀감 형성이 중요하기 때문에 패널구축 당시부터 본 패널조사에 참여했던 조사원들의 참여를 유지하도록 노력해왔다. 2014년 참여 조사원 75명 중 3명이 이직함으로써 2명의 조사원을 신규 투입하였다. 기존의 조사원이 담당했던 패널가 구에는 교체된 조사원에 대해 안내하고, 가구별 특이사항을 정리하여 교체 조사원에게 이관하였

다. 또한, 한 조사원이 지나치게 많은 가구를 담당할 경우 피로도가 높아지고, 일정 기간 내에 조사가 완료되기 어렵기 때문에 조사원 1인당 평균 약 18.3가구를 담당할 수 있도록 업무량을 조절하였다. 지역별 조사원 1인당 평균 담당 가구 수는 <표 II-15>와 같다. 가장 적은 지역은 10.6가구였고, 가장 많은 지역은 28.1가구였다.

표 II-15 조사원 투입 현황

실사지점	현재 조사원 수	5년간 지속 조사원 수	동일 조사원 투입 비율	2015년 패널가구 수	1인당 담당 가구
서울지점(서울/경기/인천)	18	18	100.0	505	28.1
부산지점(부산/울산/경남)	15	15	100.0	190	12.7
대구지점(대구/경북)	12	12	100.0	127	10.6
광주지점(광주/전북/전남)	14	14	100.0	278	19.9
대전지점(대전/충북/충남)	9	8	88.9	178	19.8
강원지점(강원)	6	6	100.0	81	13.5
제주지점(제주)	1	1	100.0	12	12.0
합계	75	74	98.7	1,371	18.3

(2) 조사원 집체 교육

조사원 교육을 통해서 조사원들에게 조사의 중요성을 이해시키고, 조사에 대한 사명감을 고취시키며, 조사과정의 모든 행동과 조사 진행 과정을 표준화시키고자 하였다. 이를 위해 조사와 관련된 내용과 과정들이 자세히 수록된 조사원 지침서를 제작하여 배포하였다. 교육시간은 약 3시간에 이었으며, 조사원 교육은 동일한 교육자가 74명의 조사원을 총 7개의 팀으로 나누어 지역별로 실시하였다. 조사원 지침서에 포함된 내용은 조사에 대한 기본 이해, 조사대상자 및 다문화에 대한 기본이해, 응답 충실성 향상 교육, 응답 정확성 향상 교육, CAPI 이용법, 4차년도 조사에서 나타난 오류 등에 대한 교육 등이다(그림 II-4). 5차년도 주요 관심사인 패널 관리에 관한 부분을 4차년도에 비해 보완하였다.

1단계	2단계	3단계
조사에 대한 기본 이해	조사대상자 및 다문화에 대한 기본이해	응답 충실성 향상 교육
▶ 조사의 취지 및 목적 ▶ 조사기간, 조사주기 ▶ 조사대상 ▶ 조사방법 ▶ 전 차수 조사 결과 및 주요 이슈	▶ 조사 대상의 정의 ▶ 다문화가족에 대한 이해	▶ 조사 준비물 ▶ 조사원의 기본 자세 ▶ 현장조사 요령 ▶ 패널관리 방안
4단계	5단계	6단계
응답 정확성 향상 교육	CAPi 이용법	4차년도 조사 시 오류 등에 대한 집중 교육 및 토론
▶ 조사 보조자료 활용 방안 ▶ 조사표 항목에 대한 설명 ▶ 응답값 현장 에디팅 시 유의사항 ▶ 응답 후 보고방법	▶ CAPi 응답 방법에 대한 설명 및 실습	▶ 지난 조사에서 발견된 주요 오류 사항에 대한 집중 교육 실시 ▶ 질의 응답을 통해 질의사항에 대한 답변 전체 공유 및 일관된 기준 마련

【그림 II-4】 조사원 교육 내용

4) 패널대상 서비스

(1) 연하장 및 명절(설) 선물 제공

패널관리를 위해 전화관리조사 종료 후 조사 참여에 대한 감사 인사 및 새해 인사를 담은 연하장과 명절(설) 선물을 가구에 발송하였다. 명절선물세트를 구입하여 연하장과 함께 제공하면서 2015년 조사참여 협조를 재차 부탁하였다.

(2) 리플릿 제작 및 배부

조사에 대한 신뢰도를 높이고, 조사 참여를 독려하기 위해 매해 리플릿을 제작하여 배부해 왔다. 리플릿에는 조사의 목적 및 기관소개와 더불어 과년도 조사결과 중 주요 내용을 그래프로 담아 본인들이 참여한 조사가 어떤 결과로 나타나며, 어떻게 활용될 수 있는지를 보여주었다.

가구정보 변경 시 자발적으로 통보하는 가구에 대해서 인센티브를 제공한다는 내용을 리플릿을 통해서 홍보함으로써 패널관리를 위한 도구로 활용하였다. 올해는 전년도 결과를 보여주는 부분을 인포그래픽을 개선하였고, 조사와 관련해서 가구에서 자주 하는 질문에 대한 답변내용도 수정·보완하였다. 한국어에 미숙한 가구를 위해서는 한국어, 일본어, 중국어, 영어, 태국어, 대만어, 몽골어, 베트남어, 러시아어, 따갈로그어 등 총 10개 국어로 번역된 리플릿을 제작하여 설문조사 시 함께 배부하고 있다.

(3) 답례품 제공

조사참여유도하기 위해서 조사대상자들에게 답례품을 제공하고 있다. 2013년 3차년도 조사부터는 어머니 뿐 아니라 학생들에게도 상품권을 답례품으로 제공하고 있다.

5) 패널 연락체계 유지

(1) 연락처 및 접촉 경로 확대

3차년도부터는 조사원들의 조사진행편의를 제공하기 위해 조사원들에게 사전에 제공하고 있다. 본조사시 데이터베이스화된 패널가구에 대한 정보로부터 조사 요일과 시간, 방문이 편한 요일과 정보를 제공하고 있다. 또한 연락이 가능한 연락처를 추가로 받아 패널가구와 연락이 되지 않을 경우, 연락할 수 있는 별도의 경로를 마련하고 있다. 일단 접촉이 되면, 전화 및 방문이 편한 요일과 시간, 추가 연락처 정보 외에 어머니의 이메일 주소를 받아 접촉 경로를 다양화하였다. 2014년부터는 어머니와 연락이 되지 않을 경우 타 가구원 중 연락을 할 수 있도록 타 가구원에 대한 정보를 추가로 수집하고 있다.

(2) 이사 정보 확보 및 이사 가구에 대한 추적조사 실시

다문화패널의 경우 이사가 빈번하게 발생하여 이사 가구를 추적조사할 수 있는 방안을 마련하였다. 4차년도 조사 이후부터는 사전에 실시된 전화관리조사에서 패널 가구의 이사 계획 여부 및 시기를 미리 수집한 후, 이사시기에 전화접촉을 하여 이사 주소 파악 등 추가 접촉경로를 확보함으로써 이사로 인한 패널손실을 최소화하고 있다.

(3) 가구 정보 변동 시 자발적 통보가구에 인센티브 제공

이탈 가구 중 ‘연락 안 되는’ 경우가 2012년 총 33가구(23.6%), 2013년 총 45가구(23.3%), 2014년 총 68가구(26.8%), 2015년 총 74가구(25.8%)로 이탈 사유 중 가장 높은 비율을 차지하였다. 이에 연락두절로 이탈하는 가구를 최소화하기 위해 본조사 이후 이사를 가거나, 집 전화번호 혹은 어머니 핸드폰 번호가 변경되었을 때, 자발적으로 변동내역을 알려주는 가구에 인센티브를 제공하고 있다. 이 내용을 리플릿에 담아 각 가구에 안내하고 있으며, 홈페이지의 가구정보 알림게시판, 수신자 부담 문의처, 담당 조사원, 담당 SV 등 가구 변동사항을 알릴 수 있는 다양한 경로를 제공하고 있다.

【그림 II-5】 가구정보 알림 게시판

(4) 어머니 핸드폰에 조사원 연락처 저장 및 연락 전 문자 메시지 발송

외국인 어머니들의 경우, 미상의 전화번호는 잘 받지 않는 경향이 있어서 2013년부터 어머니 핸드폰 주소록에 조사원 연락처를 ‘한국갤럽’으로 저장할 수 있도록 지침을 전달하였다(양계민 외, 2013; p. 73). 실제로 전화관리 조사 시, 전화 연락 전에 문자 메시지를 먼저 발송해 주기를 희망하는 가구가 많아 조사원들에게 가구에 전화연결 시 먼저 문자 메시지를 보낼 수 있도록 지침을 전달하였다.

(5) 이탈 의사를 밝힌 가구에 대한 협조 요청

이탈의 의사를 밝힌 가구가 있을 경우, 먼저 조사원이 조사의 취지 및 목적 등에 대해 다시 한 번 설명하여 설득하고, 연락이 되지 않는 가구의 경우, 조사원이 해당 가구 및 이웃을 방문하여 가구 정보를 파악하였다. 최종적으로 ‘이탈’로 보고된 가구 중 담당 연구원의 협조 요청이 도움이 될 것 같은 가구를 선별하여 담당 연구원이 직접 해당 가구에 전화 또는 이메일을 통하여 조사 참여에 대한 협조를 부탁하였다.

6) 기타 패널관리 체계

(1) 홈페이지 운영

본 조사에서는 지속적인 홍보를 위해 다문화 청소년 패널조사 홈페이지(<http://maps.gallup.co.kr>)를 운영하고 있다. 홈페이지 내에 조사의 배경 및 목적, 조사주관기관 및 실사기관, 조사결과 등을 수록하여 조사에 관한 문의사항이 있을 경우 쉽게 접근할 수 있도록 구성하였다. 1차년도 조사부터 사용된 조사의 개요, 연구진 소개, 조사설계, 조사항목 등의 내용과 더불어 홈페이지의 활발한 활용을 위해 2차년도 조사 이후부터는 정보마당, 가구정보 알림게시판 등 보다 다양한 메뉴를 추가로 구성하여 운영하고 있다. 정보마당에는 다문화패널에게 도움이 될 만한 정보를 지속적으로 업데이트하여 조사 참여를 유도하고 있다.

예) ▪ 정보마당

- 가족 공간 운영 : 다문화가족 및 자녀 양육 지원 관련 정보 제공
 - 다문화가족지원센터 및 건강가정지원센터 정보 제공
 - 별도 자료실 운영을 통해 도움이 되는 각종 정보 제공
- 청소년공간 운영 : 청소년 지원 관련 정보 제공
 - 청소년 수련관, 청소년 문화의 집, 청소년 상담지원센터, 청소년 방과 후 아카데미, 지역아동센터 정보 제공
 - 별도 자료실 운영을 통해 도움이 되는 각종 정보 제공

(2) 가구 및 가구원 정보 관리시스템 운용

1차년도 조사 이후부터 1차년도에 수집된 패널가구의 기본 정보를 데이터베이스로 구축하여 가구 및 가구원의 모든 변동사항과 특이사항을 효율적으로 관리할 수 있도록 하였다. 모든 변동사항을 즉시 그리고 지속적으로 업데이트를 할 수 있도록 구성하였다. 2015년부터는 주소변경 사유 선택 공간을 추가하여 가구의 이사 및 주소 정정 여부를 정확히 파악하고자 하였다. 또한 새로운 주소만 알고 있는 경우를 고려하여 새주소를 입력할 수 있는 공간을 추가로 마련하였다. 패널이 중학교 2학년에 진학하는 것을 고려하여 조사대상 자녀 학교 정보의 진학 상태를 보완하였으며, 매 조사 시에 조사원들이 가구 및 가구원 정보를 인포시트로 출력하여 활용이 가능하도록 하였다.

1. 가구정보									
가구 번호	0001	실사 지정	서울	담당 조사원	김현식	조사원 ID	G0001	참여/탈락	참여
주소구분	☒ 구 ☐ 신	신주소							
무편번호	426-150	주소1	경기 안산시 상록구 일동				주소2	656-2번지 102호	
주소변경 사유	☒ 이사 ☐ 주소 정정 ☐ 기타 (적을것:)								
전화번호	031 419 6252	가구원 수	5	2014년 월 평균 소득 수준	350 만원	2014년 주 요 소득원	남편	2014년 가정 형편	보통이다
어머니 성명	전수환 나파본	한국/외국	외국	설문지 언어	태국어	조사대상 자녀 성명	김민아	학생 성별	여성
조사대상 학생 수	1명	가구 특이사항							
면접원 조사대상	대상	면접원 조사대상 여부사유							
탈락사유									
2. 조사대상 자녀 학교 정보(초등학교)									
학교 코드	411921229	학교명	매화초등학교	학교 주소	경기	경기도 안산시 상록구 이동 608번지			
3. 조사대상 자녀 학교 정보(중학교)									
진학 상태	☒ 중학교 재학 ☐ 중학교 휴학 ☐ 중학교 중퇴 ☐ 진학 안 함 ☐ 해외 학교 진학 ☐ 탈락이라 모름								
학교 코드	311300014	중학교명	상록중학교	중학교 주소	경기	경기도 안산시 상록구 분오3동 1122번지			
초기화									
4. 가구정보 변경사유									
변경사유									
5. 가구원 기본 정보									
가구원 성명	동거여부	응답자와의 관계	응답자와의 관계(기타)	조사 대상 여부	출신 국가(자녀는 국적)				
전수환 나파본	동거	나			태국				

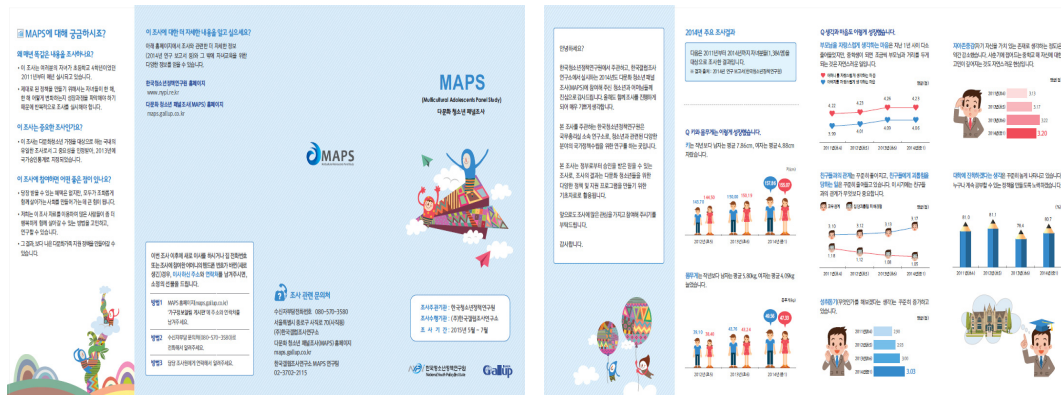
【그림 II-6】 가구 및 가구원 정보 관리시스템 화면

MAPS(다문화 청소년 패널조사)													
				담당 조사원 성명/ID		김현식 / G0001		탈락 여부		원여			
				기존 담당 조사원/ID				탈락 사유					
1. 가구정보													
가구번호		어머니 성명/ 학생 성명						한국/외국		외국			
현재주소		우편번호 :						전화번호					
기존주소								학교코드		411921229			
학교명		우편번호 / 학교주소						기존 학교코드/학교명					
2. 가구원 정보													
일련 번호	성명	어머니 와의 관계	동거 여부	조사 대상	출생 국가 (자녀는 국 적)	성명	생년 월일 (+/-)	학력	종교 상태	직업	연락처	가구원 구분	변동사항
1		본인	동거		태국	여성	1976.07.31 (*)	고등학교 졸업	없음	이혼(이혼)가사 원		* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
2		남편	동거		한국	남성	1965.03.07 (-)	고등학교 졸업	없음	독립(독립)가사 원		* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
3		나의 자녀	동거	o	한국	여성	2001.02.06 (*)	초등학교 재학	없음	초등학교 재학		* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
4		나의 자녀	동거		한국	남성	2006.07.15 (*)	초등학교 재학	없음	미취학		* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
5		시아머니	동거		한국	여성	1999.02.28 (*)	초등학교 졸업	없음	무직		* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
6												* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
7												* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
8												* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
9												* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	
10												* 구분 : 1) 기존 2) 신규 3) 분가 4) 사망 5) 기타 * 변동 시기 : 년 월 * 변동 이유 :	

【그림 II-7】 가구 인포시트

(3) 관리조사 실시

본조사의 경우, 조사가 연 1회 실시되기 때문에 매해 조사 간 간격이 길어 연락 두절 등의 사유로 패널이 이탈할 가능성이 높은 조사이다. 따라서 각 해의 본조사 사이에 전화관리조사를 실시하여 가구 변동내역을 파악하고 이를 가구 및 가구원 정보 시스템에 업데이트하여 차년도 조사 시 조사원에게 제공할 수 있도록 하고 있다. 전화관리조사에 대한 협조도를 높이기 위해 본 연구에서는 4차년도 본조사시 획득한 정보를 최대한 활용하였는데, 어머니 직업을 미리 파악함으로써 통화가 가능한 시간을 유추하거나, 전화통화가 편한 시기를 파악하여 접촉하였다. 또한, 컨택 시간에 있어서, 보통 사람들이 규칙적인 생활을 함을 고려하여 시간대를 오전, 오후, 저녁으로 구분하고 1차 접촉 시간대에 통화가 되지 않을 경우 다른 시간대에 재시도하는 방식으로 접촉 시간대를 구조화하여 전화관리조사를 진행하였다.



【그림 II-8】리플릿

(4) 080 수신자 부담 전화

패널가구가 경제적 부담 없이 쉽고 편하게 연구진과 의사소통을 하기 위한 목적으로 수신자 부담 전화인 080전화(080 - 570 - 3580)를 개설하여 운영하고 있는데, 수신자부담 전화를 통해 패널가구는 자발적으로 본인의 이거나 연락처 변경 등의 정보를 제공하기도 하고, 조사 관련 사항을 문의하고 이에 대한 정보를 제공받을 수 있도록 위함이었다. 이러한 패널과의 상호소통은 패널가구가 공공정책 수립을 위한 중요성과 기여를 인식하여 보다 충실한 패널로 조사에 참여할 수 있도록 돕는 역할을 한다. 또한, 연구진은 패널가구가 느끼는 불편사항이나 문의사항, 가구 변동 사항 등의 정보를 취합하여 향후 조사 관리에 반영할 수 있다는 장점이 있다.

(5) 조사원 동기 부여를 위해 명절 선물/인센티브 제공 및 식사자리 마련

패널 조사의 경우 조사원의 역할이 매우 중요하다는 것은 주지의 사실이다. 따라서 올해 조사에 참여한 조사원들에게 명절(설) 선물을 제공하면서, 본 조사 수행에 대한 감사의 인사 전달과 함께 향후 조사에 대한 관심을 부탁하였다. 또한 본조사 조사원 교육 시, 모든 조사원들에게 인센티브를 제공하였으며, 교육 후 각 지역별로 식사 자리를 마련하여 감사의 인사를 전하는 시간을 가졌다.

(6) 조사원 안전을 위한 조사 물품 보완

본 조사에 참여하는 패널 어머니들은 직업을 가진 경우가 많고, 패널 학생들도 중학교 진학 후에는 사교육(학원 등)으로 인해 귀가 시간이 늦어져 저녁 시간대에 조사가 이루어지는 경우가 많다. 따라서 조사원의 안전을 위해 손전등과 호루라기를 제공하고 있다.

(7) 조사원 모니터링 진행 및 결과 반영

각 조사원별 담당 가구(2015년 본조사 참여 가구) 중 5가구를 선정하여 모니터링을 실시함으로써 조사원의 현장조사 수행 태도와 능력을 점검하였다. 문제발생 시 조사원 재교육 또는 교체 등의 방법으로 철저히 관리·감독 하였다. 조사기관으로부터 모니터링 수행 결과 보고서를 접수 받아 점검을 실시하였다.

6. 이탈 패널 분석

1) 지역별 패널 이탈 현황

2015년 전체 시·도별 가구 수 기준 이탈률은 17.7%로 나타났다. 제주(6가구, 35.3%), 광주(15가구, 34.9%), 대전(8가구, 34.8%) 등의 순으로 이탈률이 높은 반면, 경북의 이탈률(7가구, 6.8%)이 가장 낮은 것으로 나타났다.

표 II-16

다문화 청소년 패널조사 지역별 패널 이탈 현황(전체)

빈도(%)

시/도	구축 패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)		유지율(%)
			전체 이탈 가구수 대비	시/도별 가구수 대비	
서울	179	39	13.6	21.8	78.2
부산	70	15	5.2	21.4	78.6
대구	41	11	3.8	26.8	73.2

시/도	구축 패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)		유지율(%)
			전체 이탈 가구수 대비	시/도별 가구수 대비	
인천	72	16	5.6	22.2	77.8
광주	43	15	5.2	34.9	65.1
대전	23	8	2.8	34.8	65.2
울산	31	4	1.4	12.9	87.1
경기	379	90	31.4	23.7	76.3
강원	91	10	3.5	11.0	89.0
충북	74	15	5.2	20.3	79.7
충남	114	11	3.8	9.6	90.4
전북	107	9	3.1	8.4	91.6
전남	163	13	4.5	8.0	92.0
경북	103	7	2.4	6.8	93.2
경남	118	18	6.3	15.3	84.7
제주	17	6	2.1	35.3	64.7
합계	1,625	287	100.0	17.7	82.3

※ 구축 패널 가구 수는 2011년 조사 기준이므로 2015년 조사결과와 상이할 수 있음

※ 시/도 구분은 2011년 구축 시, 시/도 기준임

2) 이탈 패널의 원인

2015년도 이탈가구의 이탈 사유를 분석한 결과 ‘연락이 안 되거나 전화를 안 받음’이 25.8%로 가장 높은 비중을 차지하였으며, 다음으로는 ‘유학, 이민’(16.4%), ‘바쁨’(7.7%) 등의 순으로 나타났다. 타 패널조사와 비교해 보면, 유학, 이민 등으로 인한 이탈이 상대적으로 많은 것을 알 수 있다. 참고로 한국노동패널조사(KLIPS) 15차년도 기초분석보고서의 15차년도 당해 이탈한 가구들의 이탈 사유를 보면 ‘이사 추적 실패’가 44.3%로 가장 많고, ‘강력거절’(41.3%), ‘접촉 불가’(12.4%)의 순으로 나타났고, 해외 체류 중, 이민, 병환 등을 포함한 ‘기타’는 2.0% 수준으로 나타나 다문화 패널조사 결과에서 나타난 이탈원인과는 뚜렷한 차이를 보여 주었다.

표 II-17 다문화 청소년 패널조사 이탈 사유

빈도(%)

구분	이탈 사유			가구 수	%
	대분류	중분류	소분류		
불응	연락 안 됨	연락 안 됨	연락이 안 되거나 전화를 안 받음	74	25.8
	유학, 이민 등	유학, 이민 등	유학, 이민 등	47	16.4
불응	강력거절	조사에 참여하는 것이 귀찮고 싫음	바쁨	22	7.7
			아빠가 반대함	14	4.9
			약속 후 연락 피함/거절	14	4.9
			귀찮고 싫음	6	2.1
			이미 거절 의사 밝혔다함	6	2.1
			개인적인 일 말하는 것 싫음	3	1.0
			의무 아니면 하기 싫음	4	1.4
			더 이상 참여하고 싶지 않음	17	5.9
			도움 되는지 모르겠고 하기 싫음	5	1.7
			찾아오는 것 싫음	2	0.7
			다문화관련 조사 참여하기 싫음	2	0.7
			약속 피하여 방문 설득했으나 강력거절	2	0.7
			지난번에도 학교요청으로 겨우 했다고 함	1	0.3
			혜택도 없고, 시간도 없음	2	0.7
			어머니가 거절하여 아버님께 협조 구했으나 바쁘고 집안 사정 있다며 거절	1	0.3
			이사 후 주소지 안 알려주고 연락 피함	4	1.4
			강력 거절	9	3.1
		조사에 참여할 수 없는 사정이 있음	개인사정으로 거절	11	3.8
			건강상의 이유로 거절	8	2.8
			남편 사망 후 거절	3	1.0
			학생이 하기 싫어함	18	6.3
			학생이 친엄마에게 감(친엄마 조사 거절)	1	0.3
			어머니 가출 후 타가구원 거절	6	2.1
			아이들이 시설에 가 있음	2	0.7
			가족 간병으로 바쁨	1	0.3
			학생의 사정으로 진행 불가(체육부 활동)	1	0.3
기타	기타	기타	기타(학생 사망)	1	0.3
-	-	-	-	287	100.0

3) 이탈 가구 특성 분석

(1) 어머니 출신 국가별 이탈률

이탈가구의 특성을 다양한 변인을 기준으로 분석하였는데, 우선 2015년 기준 지난 5년간 누적 총비율로 본 어머니 출신국가별 이탈률의 차이를 비교해 본 결과, 다문화 가구 전체 비율당 이탈률은 카자흐스탄이 42.9%로 가장 높았지만, 표본 자체가 7명밖에 되지 않아 한 명의 탈락이 카자흐스탄 전체에 미치는 영향이 클 수 있기 때문에, 전체 이탈률에 미치는 영향은 미미하였다. 출신 국가별 가구 수 대비 누적 이탈률 총비율은 한국, 러시아, 대만의 순서로 나타났으며, 전체이탈 가구 수 대비 누적 이탈률은 중국(조선족), 일본 및 필리핀 등의 순서로 나타났다. 후자의 경우 전체 다문화청소년 가구에서 차지하는 규모가 큰 만큼 전체이탈 가구 수에도 상당히 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

표 II-18 어머니 출신국가별 패널 이탈 현황(전체)

출신국가	패널 가구 수	이탈 가구 수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구 수 대비	출신국가별 가구 수 대비
한국	68	24	8.4	35.3
중국(한족, 기타민족)	125	30	10.5	24.0
중국(조선족)	318	75	26.1	23.6
베트남	42	8	2.8	19.0
필리핀	400	57	19.9	14.3
일본	525	69	24.0	13.1
대만	7	2	0.7	28.6
몽골	8	2	0.7	25.0
태국	56	4	1.4	7.1
캄보디아	3	—	—	—
우즈베키스탄	12	3	1.0	25.0
러시아	17	5	1.7	29.4
인도네시아	9	2	0.7	22.2
카자흐스탄	7	3	1.0	42.9
말레이시아	2	—	—	—
키르기스스탄	4	1	0.3	25.0
기타	22	2	0.7	9.1
합계	1,625	287	100.0	17.7

표 II-19 어머니 출신국가별 패널 이탈 현황(2015 당해 신규 이탈)

출신국가	패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구수 대비	출신국가별 가구수 대비
한국	52	5	6.8	9.6
중국(한족, 기타민족)	101	7	9.5	6.9
중국(조선족)	272	20	27.0	7.4
베트남	37	3	4.1	8.1
필리핀	357	16	21.6	4.5
일본	484	19	25.7	3.9
대만	7	2	2.7	28.6
몽골	6	—	—	—
태국	53	—	—	—
캄보디아	3	—	—	—
우즈베키스탄	10	—	—	—
러시아	13	1	1.4	7.7
인도네시아	7	—	—	—
카자흐스탄	4	—	—	—
말레이시아	2	—	—	—
키르기스스탄	4	—	—	—
기타	21	1	1.4	4.8
합계	1,433	74	100.0	5.2

우선 2015년 기준 출신국가 별 가구 대비 이탈률을 살펴보면 대만(2가구)이 28.6%로 가장 높았지만, 표본 자체가 7명밖에 되지 않아 한 명의 탈락이 대만 전체에 미치는 영향이 클 수 있으나, 전체 이탈률에 미치는 영향은 적었다. 중국(조선족), 일본 및 필리핀의 경우 출신국가 별 가구 대비 이탈률은 낮았지만, 다문화청소년 가구에서 차지하는 규모가 큰 만큼 전체이탈 가구 수에도 상당히 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

(2) 월평균 가구소득별 이탈률

2015년 기준월 평균 소득분위별로 가구 수 대비 누적이탈률을 사유별로 살펴보면, 소득이 500만 원 이상인 가구 중 이탈가구는 28가구로, 이탈률이 35.0%로 가장 높았고, 그 다음으로는 100만 원 미만(19가구, 29.2%), 100-200만 원 미만(77가구, 18.3%)등의 순으로 나타났다.

표 II-20 월 평균 가구 소득별 패널 이탈 현황(전체)

월 평균 가구소득	패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구수 대비	소득별 가구수 대비
100만원 미만	65	19	6.6	29.2
100-200만원 미만	421	77	26.8	18.3
200-300만원 미만	538	86	30.0	16.0
300-400만원 미만	389	61	21.3	15.7
400-500만원 미만	111	16	5.6	14.4
500만원 이상	80	28	9.8	35.0
모름/무응답	21	—	—	—
합계	1,625	287	100.0	17.7

2015년 기준 신규 이탈한 가구의 경우, 소득이 500만 원 이상인 가구 중 5가구가 이탈하여 이탈률이 8.8%로 나타나 소득수준이 높은 가구의 경우 이탈률이 높다는 기존의 연구들과 일치하는 결과를 보여주었다. 상대적으로 소득수준이 100만 원 미만인 가구도 이탈률이 4.2%로 나타남으로써 두 번째로 높은 비율을 차지했다.

표 II-21 월 평균 가구 소득별 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)

월 평균 가구소득	패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구수 대비	소득별 가구수 대비
100만원 미만	48	2	5.3	4.2
100-200만원 미만	352	11	28.9	3.1
200-300만원 미만	461	11	28.9	2.4
300-400만원 미만	334	6	15.8	1.8
400-500만원 미만	98	3	7.9	3.1
500만원 이상	57	5	13.2	8.8
모름/무응답	21	—	—	—
합계	1,371	38	100.0	2.8

(3) 가정형편에 대한 주관적 인식에 따른 이탈률

주관적 인식에 따른 가정형편별 가구 수 대비 누적패널 이탈 현황을 살펴보면, ‘아주 잘 산다’고 응답한 가구의 경우, 4가구 중 2가구가 이탈하여 이탈률이 50.0%에 이르는 것으로 나타났고, ‘잘 사는 편이다’라고 응답한 가구 중 17가구가 이탈하여 이탈률이 34.7%로 나타났다. 주·객관적으로 소득수준이 높은 가구의 경우 이탈률이 높다는 기존의 연구들과 일치하는 결과를 보여주었다.

표 II-22 가정형편에 대한 주관적 인식에 따른 패널 이탈 현황(전체)

가정형편에 대한 주관적 인식	패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구수 대비	주관적으로 인식한 가정형편 가구수 대비
아주 어렵다	228	38	13.2	16.7
어려운 편이다	630	90	31.4	14.3
보통이다	706	140	48.8	19.8
잘사는 편이다	49	17	5.9	34.7
아주 잘 산다	4	2	0.7	50.0
모름/무응답	8	—	—	—
합계	1,625	287	100.0	17.7

※ 2015년 응답 기준임. 단, 2015년 탈락 가구는 2014년 응답 기준, 2014년 탈락 가구는 2013년 응답 기준.

2013년 탈락 가구는 2012년 응답 기준, 2012년 탈락 가구는 2011년 응답 기준임.

가정형편에 대한 주관적 인식수준에 근거하여 2015년 기준 신규 이탈한 가구의 경우, ‘아주 어렵다’와 ‘어려운 편이다’라고 응답한 가구의 이탈률이 3.6% 및 3.1%를 차지하였다. 시간이 지날수록 주·객관적으로 저소득층인 가구에서 이탈률이 꾸준히 증가하는 추이를 보여주고 있다.

표 II-23 가정형편에 대한 주관적 인식에 따른 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)

본인 지각 가정형편별	패널 가구 수	이탈 가구 수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구수 대비	지각 가정형편별 가구 수 대비
아주 어렵다	197	7	18.4	3.6
어려운 편이다	553	17	44.7	3.1
보통이다	578	13	34.2	2.2
잘사는 편이다	33	1	2.6	3.0
아주 잘 산다	2	—	—	—
모름/무응답	8	—	—	—
합계	1,371	38	100.0	2.8

※ 2015년 응답 기준임. 단, 탈락 가구는 2014년 응답 기준임. 모름/무응답은 어머니 조사 미참여(학생만 조사 참여)로 인함

(4) 어머니 직업 유무에 따른 이탈률

어머니가 직업을 가졌는지 여부에 따른 누적이탈 현황을 살펴보면, 어머니가 직업이 있는 경우, 누적 이탈률이 44.3%로 무직인 경우(55.7%)보다 더 낮은 것으로 나타났지만, 가구 수 대비 이탈비율은 상대적으로 더 높게 나타났다. 이는 어머니들이 직업을 갖고 일하는 경우 패널 조사에 참여할 시간을 내기 어렵기 때문이라고 추정할 수 있다.

표 II-24 어머니 직업 여부별 패널 이탈 현황(전체)

어머니 직업 여부별	패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구 수 대비	어머니 직업여부별 가구 수 대비
있다	618	127	44.3	20.6
없다	1,007	160	55.7	15.9
합계	1,625	287	100.0	17.7

※ 2015년 응답 기준임. 단, 2015년 탈락 가구는 2014년 응답 기준, 2014년 탈락 가구는 2013년 응답 기준, 2013년 탈락 가구는 2012년 응답 기준, 2012년 탈락 가구는 2011년 응답 기준임.

2015년 기준 어머니 직업 여부별 신규 이탈한 가구의 경우 직업이 있는 경우 3.4%로 직업이 없는 경우(2.4%)보다 조금 높게 나타났다.

표 II-25 어머니 직업 여부별 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)

어머니 직업 여부별	패널 가구수	이탈 가구수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구 수 대비	어머니 직업여부별 가구 수 대비
있다	507	17	44.7	3.4
없다	864	21	55.3	2.4
합계	1,371	38	100.0	2.8

※ 2015년 응답 기준임. 단, 탈락 가구는 2014년 응답 기준임.

(5) 어머니 학력별

어머니 학력에 따른 누적이탈 현황을 살펴보면, 대학원 이상인 경우의 패널 이탈률이 높은 것으로 나타났다. 어머니의 학력 수준이 대학원 석사과정이었던 가구 중 8개 가구(44.4%)가 이탈하였고, 대학원 박사과정이었던 가구 중에서는 3가구(50.0%)가 이탈하였다. 이 역시 학력 수준이 높을수록 패널 이탈률이 높다는 기존의 연구 결과와 일치하는 결과이다.

표 II-26 어머니 학력별 패널 이탈 현황

어머니 학력별	패널 가구 수	이탈 가구 수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구 수 대비	어머니학력별 가구 수 대비
안 받았음	1	—	—	—
초등학교	29	4	1.4	13.8
중학교	132	26	9.1	19.7
고등학교	698	127	44.3	18.2
대학교(4년제 미만)	458	65	22.6	14.2
대학교(4년제 이상)	283	54	18.8	19.1
대학원 석사과정	18	8	2.8	44.4
대학원 박사과정	6	3	1.0	50.0
합계	1,625	287	100.0	17.7

※ 2015년 응답 기준임. 단, 2015년 탈락 가구는 2014년 응답 기준, 2014년 탈락 가구는 2013년 응답 기준, 2013년 탈락 가구는 2012년 응답 기준, 2012년 탈락 가구는 2011년 응답 기준임.

2015년 기준 어머니 학력별 신규 이탈한 가구의 경우, 고등학교 14가구, 중학교 11가구, 대학교 4가구 등으로 나타났으며, 학력 수준별 이탈 비율은 대학원 석, 박사과정이 각각 1가구이지만 패널가구 수가 적어 상대적으로 그 비율이 높게 나타났다. 학력 수준별 전체 이탈 비율(누계)은 고등학교가 가장 높았으며, 그 다음 대학교(4년제 미만 및 4년제 포함) 순으로 나타났다.

표 II-27 어머니 학력별 패널 이탈 현황(2015년 당해 신규 이탈)

어머니 학력별	패널 가구 수	이탈 가구 수	이탈률(%)	
			전체 이탈 가구 수 대비	어머니학력별 가구 수 대비
안 받았음	1	—	—	—
초등학교	25	—	—	—
중학교	110	4	10.5	3.6
고등학교	582	14	36.8	2.4
대학교(4년제 미만)	403	11	28.9	2.7
대학교(4년제 이상)	235	7	18.4	3.0
대학원 석사과정	11	1	2.6	9.1
대학원 박사과정	4	1	2.6	25.0
합계	1,371	38	100.0	2.8

※ 2015년 응답 기준임. 단, 탈락 가구는 2014년 응답 기준임.

(6) 조사원별 이탈 가구 분포

조사의 이탈률에 조사원도 중요한 영향을 미칠 수 있다. 따라서 특정 조사원의 패널들이 이탈의 경향을 보이는지 파악하고자 하였다. <표 II-28>에 나타난 바와 같이, 조사원별 이탈 현황 중 크게 문제가 되는 경우는 없었지만, 누적 가구 수 기준 유지율이 50.0% 미만인 경우, 이탈 사유는 가구의 불응보다 불능 사유가 더 많은 것으로 파악되었다.

표 II-28 조사원별 이탈 현황

실사지점	조사원 id	누적 가구수			당해연도 가구수			유지율(%)	
		담당	유지	이탈	담당	유지	이탈	누적	당해연도
서울	G0001	52	37	15	38	37	1	71.2	97.4
서울	G0003	30	22	8	24	22	2	73.3	91.7

실사지점	조사원 id	누적 가구수			당해연도 가구수			유지율(%)	
		담당	유지	이탈	담당	유지	이탈	누적	당해연도
서울	G0006	32	27	5	28	27	1	84.4	96.4
서울	G0007	36	31	5	30	30	—	86.1	100.0
서울	G0008	46	39	7	40	39	1	84.8	97.5
서울	G0010	21	15	6	17	15	2	71.4	88.2
서울	G0011	12	7	5	8	7	1	58.3	87.5
서울	G0012	60	52	8	51	50	1	86.7	98.0
서울	G0013	28	24	4	25	24	1	85.7	96.0
서울	G0014	8	7	1	7	7	—	87.5	100.0
서울	G0015	34	29	5	30	29	1	85.3	96.7
서울	G0016	29	16	13	18	16	2	55.2	88.9
서울	G0019	76	62	14	64	62	2	81.6	96.9
서울	G0020	26	19	7	20	19	1	73.1	95.0
서울	G0021	36	16	20	20	16	4	44.4	80.0
서울	G0023	65	55	10	55	54	1	84.6	98.2
서울	G0024	40	27	13	29	27	2	67.5	93.1
부산	G0025	20	19	1	19	19	—	95.0	100.0
부산	G0026	9	4	5	6	4	2	44.4	66.7
부산	G0027	9	8	1	8	8	—	88.9	100.0
부산	G0029	26	23	3	23	23	—	88.5	100.0
부산	G0032	7	7	—	7	7	—	100.0	100.0
부산	G0033	17	14	3	16	14	2	82.4	87.5
부산	G0035	17	16	1	16	16	—	94.1	100.0
부산	G0036	19	17	2	17	17	—	89.5	100.0
부산	G0037	19	14	5	14	14	—	73.7	100.0
부산	G0040	15	14	1	15	14	1	93.3	93.3
부산	G0041	12	5	7	6	5	1	41.7	83.3
부산	G0044	5	5	—	5	5	—	100.0	100.0
부산	G0045	9	9	—	9	9	—	100.0	100.0
부산	G0046	17	12	5	14	12	2	70.6	85.7
대구	G0049	24	21	3	21	21	—	87.5	100.0
대구	G0050	15	10	5	10	10	—	66.7	100.0
대구	G0051	6	5	1	5	5	—	83.3	100.0
대구	G0052	9	6	3	6	6	—	66.7	100.0

실사지점	조사원 id	누적 가구수			당해연도 가구수			유지율(%)	
		담당	유지	이탈	담당	유지	이탈	누적	당해연도
대구	G0053	20	19	1	19	19	—	95.0	100.0
대구	G0054	7	7	—	7	7	—	100.0	100.0
대구	G0055	7	4	3	6	4	2	57.1	66.7
대구	G0058	6	6	—	6	6	—	100.0	100.0
대구	G0059	6	6	—	5	5	—	100.0	100.0
대구	G0060	10	10	—	10	10	—	100.0	100.0
대구	G0061	22	20	2	20	20	—	90.9	100.0
광주	G0062	35	33	2	33	33	—	94.3	100.0
광주	G0063	26	16	10	18	16	2	61.5	88.9
광주	G0064	18	17	1	17	17	—	94.4	100.0
광주	G0065	15	11	4	11	11	—	73.3	100.0
광주	G0067	32	26	6	26	26	—	81.3	100.0
광주	G0069	26	21	5	21	21	—	80.8	100.0
광주	G0070	23	19	4	19	19	—	82.6	100.0
광주	G0071	32	31	1	31	31	—	96.9	100.0
광주	G0072	20	20	—	20	20	—	100.0	100.0
광주	G0074	20	19	1	19	19	—	95.0	100.0
광주	G0075	23	22	1	22	22	—	95.7	100.0
광주	G0076	24	22	2	22	22	—	91.7	100.0
대전	G0077	22	15	7	15	15	—	68.2	100.0
대전	G0078	27	27	—	27	27	—	100.0	100.0
대전	G0080	21	19	2	19	19	—	90.5	100.0
대전	G0081	18	17	1	17	17	—	94.4	100.0
대전	G0082	24	23	1	23	23	—	95.8	100.0
대전	G0083	28	21	7	21	21	—	75.0	100.0
대전	G0084	25	17	8	18	17	1	68.0	94.4
대전	G0085	23	15	8	15	15	—	65.2	100.0
강원	G0086	21	20	1	20	20	—	95.2	100.0
강원	G0087	7	6	1	6	6	—	85.7	100.0
강원	G0088	8	8	—	8	8	—	100.0	100.0
강원	G0089	22	21	1	21	21	—	95.5	100.0
강원	G0090	22	20	2	20	20	—	90.9	100.0
강원	G0091	10	6	4	7	6	1	60.0	85.7

실사지점	조사원 id	누적 가구수			당해연도 가구수			유지율(%)	
		담당	유지	이탈	담당	유지	이탈	누적	당해연도
제주	G0094	14	8	6	9	8	1	57.1	88.9
광주	G0095	19	19	—	19	19	—	100.0	100.0
부산	G0097	18	15	3	15	15	—	83.3	100.0
대구	G0098	12	12	—	12	12	—	100.0	100.0
대전	G0102	23	23	—	23	23	—	100.0	100.0
제주	G0103	3	3	—	3	3	—	100.0	100.0
전체	—	1,625	1,338	287	1,371	1,333	38	82.3	97.2

(7) 표본이탈 이유분석(로지스틱 회귀분석)

① 분석의 개요

표본이탈에 영향을 주는 주요 요인들을 탐색하기 위해, 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 이를 위해, wide type⁹⁾ 데이터에 대해 연차별로 주요 응답 결과 및 참여 여부 변수로 데이터를 재구성하였다. 주요 응답 특성을 독립변수로, 2차년도부터 5차년도 사이의 응답 여부를 종속변수로 한 로지스틱 회귀모형을 통해 표본이탈 모형을 구성하였다. 종속변수는 패널유지 및 패널이탈을 나타내며, 세부 내용은 다음 <표 II-29>와 같다.

표 II-29 로지스틱 회귀모형에 이용된 종속변수

구분	변수명	변수 형태	라벨	기존		recode	
				값	내용	값	내용
종속변수	y	nomi nal	조사 참여 여부	1	유지	0	참여
				2	탈락	1	미참여

독립변수의 세부 내용은 다음 <표 II-30>과 같이 외국인 부모출신 국가, 월 평균 가구소득, 주관적 가정 형편, 거주 시·도, 어머니의 연령, 직업유무, 혼인상태 등이다.

9) 다문화가족 청소년 패널조사의 데이터는 그간 조사되어온 결과의 흐름을 한 눈에 볼 수 있도록 모든 조사 결과가 wide type으로 구성되어 있다.

표 II-30 로지스틱 회귀모형에 이용된 독립변수

구분	변수명	변수형태	라벨	기존		recode	
				값	내용	값	내용
독립변수	x1	nominal	외국인 부모 출신 국가	1	한국	1	한국
				2	중국(한족,기타민족)	2	중국(한족,기타민족)
				3	중국(조선족)	3	중국(조선족)
				4	베트남	4	베트남
				5	필리핀	5	필리핀
				6	일본	6	일본
				7	대만	8	기타
				8	몽골	8	기타
				9	태국	7	태국
				10	캄보디아	8	기타
				11	방글라데시	8	기타
				12	파키스탄	8	기타
				13	우즈베키스탄	8	기타
				14	러시아	8	기타
				15	캐나다	8	기타
				16	인도	8	기타
				17	인도네시아	8	기타
				18	에콰도르	8	기타
				19	카자흐스탄	8	기타
				20	말레이시아	8	기타
				21	키르기스스탄	8	기타
				22	기타	8	기타
	q29	scale	월 평균 가구소득		open	1	100만원 미만
						2	100-200만원 미만
						3	200-300만원 미만
						4	300-400만원 미만
						5	400-500만원 미만
						6	500만원 이상
	q29_2	nominal	주관적 가정 형편	1	아주 어렵다	1	어렵다
				2	어려운 편이다	1	어렵다
				3	보통이다	2	보통이다
				4	잘 사는 편이다	3	잘 산다
				5	아주 잘 산다	3	잘 산다

구분	변수명	변수형 태	라벨	기존		recode	
				값	내용	값	내용
독립변수	sido	nominal	거주 시/도	1	서울		
				2	부산		
				3	대구		
				4	인천		
				5	광주		
				6	대전		
				7	울산		
				8	경기		
				9	강원		
				10	충북		
				11	충남		
				12	전북		
				13	전남		
				14	경북		
				15	경남		
				16	제주		
	age	scale	어머니 연령		open	1	39세 이하
						2	40대
						3	50대
						4	60대 이상
	occ	nominal	직업 유무	1	있다		
				2	없다		
	q25	nominal	혼인상태	1	결혼	1	결혼/동거
				2	이혼	2	이혼/별거/사별
				3	별거	2	이혼/별거/사별
				4	사별	2	이혼/별거/사별
				5	동거	1	결혼/동거

② 로지스틱 회귀모형 추정 결과

로지스틱 모형 추정결과 패널 탈락에 영향을 미치는 변수로 가구소득, 주관적 가정형편, 거주 시·도, 어머니 출신국가로 나타났다. 통계적으로 유의미한 변수들이 패널이탈 확률에 어떠한 영향을 미치는지, <표 II-31>의 승산비(Exp(B))를 통해 확인이 가능하다.

주요결과를 보면, 먼저 월 평균 가구소득이 높은 응답자일수록 패넬이탈 확률은 낮으며(0.9배), 주관적 가정 형편이 좋다고 생각하는 응답자일수록 패넬이탈 확률은 높다(1.6배). 특별시 또는 광역시 지역이 도지역에 비해 비교적 패넬이탈 확률이 높은 것으로 나타났다. 예를 들면, 광주는 서울보다 2.2배 높게 나왔지만, 충남지역·전북지역·전남지역은 서울보다 0.4배, 경북지역은 서울보다 0.3배 낮게 나왔다. 어머니 출신국별로 보면, 어머니 출신국이 한국, 중국(조선족 포함)인 경우 다른 국가인 경우 보다 비교적 패넬이탈 확률이 높은 것으로 나타났다. 예를 들면, 어머니 출신국이 필리핀인 경우 패넬이탈 확률은 출신국이 한국인 경우 보다 0.4배 낮으며, 어머니 출신국이 태국인 경우 패넬이탈 확률은 출신국이 한국인 경우 보다 0.2배 낮고, 어머니가 기타 출신국인 경우 패넬이탈 확률은 출신국이 한국인 경우 보다 0.5배 낮았다.

표 II-31 패넬이탈에 영향을 주는 요인(평균소득, 가정형편, 출신국별)

Parameter	β	S.E.	Wald Chai -Square	자유도	유의확률	Standardi zed β	Exp(B)
월평균 가구소득	-0.1443	0.0686	4.4204	1	0.0355	-0.0926	0.866
주관적 가정 형편	0.4831	0.1384	12.1795	1	0.0005	0.1496	1.621
부산 vs 서울	-0.059	0.351	0.0283	1	0.8665	-0.00661	0.943
대구 vs 서울	0.4125	0.4075	1.0244	1	0.3115	0.0357	1.511
인천 vs 서울	0.1361	0.3448	0.1557	1	0.6931	0.0154	1.146
광주 vs 서울	0.8029	0.3776	4.5219	1	0.0335	0.0711	2.232
대전 vs 서울	0.6449	0.4848	1.7692	1	0.1835	0.042	1.906
울산 vs 서울	-0.5385	0.576	0.8738	1	0.3499	-0.0406	0.584
경기 vs 서울	0.2012	0.2238	0.8083	1	0.3686	0.0469	1.223
강원 vs 서울	-0.7027	0.3879	3.2819	1	0.0700	-0.0891	0.495
충북 vs 서울	0.0467	0.35	0.0178	1	0.8939	0.00537	1.048
충남 vs 서울	-0.8971	0.373	5.7833	1	0.0162	-0.1264	0.408
전북 vs 서울	-0.9111	0.3996	5.2	1	0.0226	-0.1246	0.402
전남 vs 서울	-0.9744	0.3485	7.8161	1	0.0052	-0.1614	0.377
경북 vs 서울	-1.2262	0.4382	7.8282	1	0.0051	-0.1648	0.293
경남 vs 서울	-0.3222	0.3213	1.0058	1	0.3159	-0.0461	0.725
제주 vs 서울	0.7331	0.5558	1.7393	1	0.1872	0.0411	2.081
중국(한족) 가민족 vs 한국	-0.4904	0.3411	2.0667	1	0.1505	-0.0721	0.612

Parameter	β	S.E.	Wald Chai -Square	자유도	유의확률	Standardi zed β	Exp(B)
중국(조선족) vs 한국	-0.4115	0.2966	1.9246	1	0.1653	-0.09	0.663
베트남 vs 한국	-0.5316	0.4881	1.1861	1	0.2761	-0.0465	0.588
필리핀 vs 한국	-0.9895	0.3068	10.4016	1	0.0013	-0.2351	0.372
일본 vs 한국	-1.0787	0.2945	13.4127	1	0.0002	-0.2782	0.34
태국 vs 한국	-1.695	0.5903	8.2443	1	0.0041	-0.1705	0.184
가르카 vs 한국	-0.7963	0.3698	4.6368	1	0.0313	-0.101	0.451

패널가구의 월 평균 가구소득과 주관적 가정 형편에 대한 응답의 특성을 살펴보면, 소득이 높아도 주관적 가정 형편은 ‘보통이다’의 응답이 가장 많은 것을 알 수 있다.

표 II-32 월평균 소득에 따른 가정형편에 대한 주관적 인식

구분	아주 어렵다	어려운 편이다	보통이다	잘 사는 편이다	아주 잘 산다	합계
100만원 미만	46 (69.7%)	13 (19.7%)	5 (7.6%)	2 (3.0%)	—	66 (100.0%)
100~200만원 미만	144 (33.4%)	220 (51.0%)	62 (14.4%)	5 (1.2%)	—	431 (100.0%)
200~300만원 미만	34 (6.3%)	276 (50.7%)	227 (41.7%)	7 (1.3%)	—	54 (100.0%)
300~400만원 미만	7 (1.8%)	109 (27.8%)	267 (68.1%)	7 (1.8%)	2 (0.5%)	392 (100.0%)
400~500만원 미만	2 (1.8%)	11 (9.8%)	94 (83.9%)	5 (4.5%)	—	112 (100.0%)
500만원 이상	1 (1.3%)	3 (3.8%)	51 (63.8%)	23 (28.8%)	2 (2.5%)	80 (100.0%)
합계	234 (14.4%)	632 (38.9%)	706 (43.4%)	49 (3.0%)	4 (0.3%)	1,625 (100.0%)

시·도별 패널 가구 수와 이탈 패널의 분포를 보면, 광주의 경우 이탈 패널 가구 수는 크지 않으나 이탈률이 높은 것을 알 수 있다.

표 II-33 시·도별 패널가구수 및 이탈 패널 가구수

시/도	구축 패널 가구수		이탈 패널 가구수	
	빈도	구성비	빈도	이탈률
서울	179	11.0	39	21.8
부산	70	4.3	15	21.4
대구	41	2.5	11	26.8
인천	72	4.4	16	22.2
광주	43	2.7	15	34.9
대전	23	1.4	8	34.8
울산	31	1.9	4	12.9
경기	379	23.3	90	23.8
강원	91	5.6	10	11.0
충북	74	4.6	15	20.3
충남	114	7.0	11	9.7
전북	107	6.6	9	8.4
전남	163	10.0	13	8.0
경북	103	6.3	7	6.8
경남	118	7.3	18	15.3
제주	17	1.1	6	35.3
전국	1,625	100.0	287	17.7

어머니 출신국별로 이탈 가구의 분포를 보면, 한국 어머니의 패널 가구 수는 비교적 적지만, 이탈률은 상대적으로 높은 것을 알 수 있다.

표 II-34 어머니 출신국별 이탈 패널 가구수

구분	구축 패널 가구수		이탈 패널 가구수	
	빈도	구성비	빈도	이탈률
한국	68	4.2	24	35.3
중국(한족, 기타민족)	125	7.7	30	24.0
중국(조선족)	318	19.6	75	23.6
베트남	42	2.6	8	19.1
필리핀	400	24.6	57	14.3
일본	525	32.3	69	13.1
태국	56	3.4	4	7.1
기타	91	5.6	20	22.0
합계	1,625	100.0	287	17.7

7. 부가조사 관리

1) 외국 출신 어머니의 조사 참여 시, 사용한 설문 언어

본 조사의 경우 조사대상 패널의 특성을 고려하여 외국 출신 어머니용 조사표를 9개 언어(영어, 중국어, 일어, 태국어, 따갈로그어, 베트남어, 몽골어, 대만어, 러시아어)로 번역하여 제공하였다. CAPI 화면의 경우, 외국어 아래에 한국어도 함께 제공하여 조사원과 응답자 모두의 편의를 고려하였다.

예) Q1. What is your mother tongue?

Q1. (귀하의 모국어는 무엇입니까?)

외국출신 어머니의 48.7%는 한국어 설문지를, 51.3%는 외국어 설문지를 사용하였다.

표 II-35 외국인 어머니 조사표 언어별 사용 비율

설문 언어		사용 어머니 수	사용 비율(%)
외국어	한국어	617	48.7
	일본어	241	19.0
	따갈로그어	171	13.5
	중국어	115	9.1
	영어	56	4.4
	태국어	28	2.2
	베트남어	19	1.5
	러시아어	15	1.2
	몽골어	3	0.2
	대만어	2	0.2
전체		1,267	100.0

※ 올해 조사에 참여한 외국인 어머니는 총 1,268명이나, 이 중 1명은 학업중단 청소년 가구용에 응답하여 제외

표 II-36 외국인 어머니 출신국가별 조사표 사용 언어

출신국가	사용한 조사표 언어	사용 비율(%)
일본	일본어	53.2
	한국어	46.8
필리핀	영어	14.0
	따갈로그어	51.0
	한국어	34.9
중국(조선족)	중국어	28.3
	한국어	71.7
중국(한족, 기타민족)	중국어	52.2
	한국어	47.8
태국	태국어	57.1
	한국어	42.9
베트남	베트남어	61.3
	한국어	38.7

출신국가	사용한 조사표 언어	사용 비율(%)
러시아	러시아어	58.3
	영어	8.3
	한국어	33.3
몽골	몽골어	50.0
	한국어	50.0
대만	대만어	40.0
	한국어	60.0
우즈베키스탄	러시아어	33.3
	한국어	66.7
인도네시아	영어	28.6
	한국어	71.4
카자흐스탄	러시아어	50.0
	한국어	50.0
키르기스스탄	러시아어	100.0
캄보디아	한국어	100.0
말레이시아	영어	50.0
	한국어	50.0
기타	영어	26.3
	한국어	73.7

표 II-37 외국인 어머니 시·도별 조사표 사용 언어

시도	사용한 조사표 언어		합계
	외국어 사용 비율	한국어 사용 비율	
서울	16.0	84.0	100.0
부산	51.0	49.0	100.0
대구	25.0	75.0	100.0
인천	22.2	77.8	100.0
광주	88.9	11.1	100.0
대전	—	100.0	100.0
울산	69.2	30.8	100.0
경기	49.6	50.4	100.0
강원	62.8	37.2	100.0
충북	54.5	45.5	100.0
충남	29.4	70.6	100.0
전북	92.6	7.4	100.0
전남	80.8	19.2	100.0
경북	43.0	57.0	100.0
경남	49.5	50.5	100.0
제주	88.9	11.1	100.0
전체	51.3	48.7	100.0

2) 교사 조사 관련

2014년에는 패널 학생이 재학 중인 중학교의 담임 교사를 대상으로 조사한 반면, 2015년에는 패널 학생이 재학 중인 중학교의 담임 교사와 함께, 학생의 재학 여부에 상관없이 다문화 시범 학교의 다문화 담당 교사 혹은 다문화 담임 경력이 오래된 교사를 대상으로 조사하였다. 시·도별 학교 진행 현황은 <표 II-37>과 같다.

표 II-38 2015년 다문화 시범학교 지정 여부 - 선생님 응답 기준

시도	지정 여부		합계
	지정 학교 수	미지정 학교 수	
서울	3	21	24
부산	2	17	19
대구	2	14	16
인천	4	14	18
광주	6	9	15
대전	3	6	9
울산	2	12	14
경기	25	17	42
강원	6	11	17
충북	5	11	16
충남	9	15	24
전북	4	14	18
전남	—	21	21
경북	3	19	22
경남	3	18	21
제주	1	6	7
전체	78	225	303

※ 동일한 중학교에서 3명의 교사가 조사된 1개교의 경우, 1개교로 산정함

※ 지정학교란 다문화 예비학교, 중점학교, 연구학교 등 다문화학생 지원사업 운영학교를 말함.

제 III 장

5년간 종단 변화 추이

1. 조사대상자 특성별 분포
2. 다문화청소년의 5년간 변화추이
비교
3. 요약 및 소결

제 III 장

5년간 중단 변화 추이¹⁰⁾

1. 조사대상자 특성별 분포

1) 조사대상자의 성별 분포

본 패널 조사대상자의 성별 분포를 살펴보면 <표 III-1>과 같이 2011년도 조사 이래로 남녀 청소년 비율 등이 거의 유사한 수준을 유지하고 있고, 2015년의 경우 남자가 661명, 여자가 688명이었다.

표 III-1 조사대상 청소년의 수

(단위: 명)

성별 \ 년도	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년
남	805	742	707	676	661
여	830	760	738	708	688
합계	1,635	1,502	1,445	1,384	1,349

※ 이 표는 조사에 참여한 청소년의 수로, 쌍둥이가 있는 가구가 포함되어 패널 유지율 설명에서 제시한 가구기준의 분포와는 차이가 있음.

2) 조사대상자의 지역별 분포(2011-2015)

조사대상 청소년의 지역별 분포를 살펴보면 <표 III-2>에 나타난 바와 같이 2015년 기준으로 경기지역 청소년들이 21.6%로 가장 많았고, 다음이 전남(11.1%), 서울(10.6%), 충남(7.6%), 경남(7.5%) 등의 순이었다.

10) 3장은 모상현이 작성함.

표 Ⅲ-2 조사대상 청소년의 지역별 분포

빈도(%)

지역 \ 년도	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년
서울	182(11.1)	157(10.5)	150(10.4)	146(10.5)	143(10.6)
부산	74(4.5)	67(4.5)	60(4.2)	58(4.2)	55(4.1)
대구	42(2.6)	37(2.5)	34(2.4)	31(2.2)	30(2.2)
인천	68(4.2)	64(4.3)	63(4.4)	61(4.4)	57(4.2)
광주	42(2.6)	35(2.3)	30(2.1)	29(2.1)	28(2.1)
대전	25(1.5)	20(1.3)	18(1.2)	16(1.2)	16(1.2)
울산	31(1.9)	30(2.0)	30(2.1)	27(2.0)	27(2.0)
경기	384(23.5)	347(23.1)	330(22.8)	304(22.0)	291(21.6)
강원	90(5.5)	85(5.7)	83(5.7)	81(5.9)	81(6.0)
충북	75(4.6)	65(4.3)	61(4.2)	60(4.3)	60(4.4)
충남	117(7.2)	109(7.3)	107(7.4)	104(7.5)	103(7.6)
전북	108(6.6)	102(6.8)	100(6.9)	100(7.2)	99(7.3)
전남	160(9.8)	153(10.2)	153(10.6)	151(10.9)	150(11.1)
경북	102(6.2)	102(6.8)	101(7.0)	97(7.0)	97(7.3)
경남	120(7.3)	116(7.7)	113(7.8)	107(7.7)	101(7.5)
제주	15(.9)	13(.9)	12(.8)	12(.9)	11(.8)
합계	1,635(100)	1,502(100)	1,445(100)	1,384(100)	1349(100)

3) 조사대상자의 어머니 출신국별 분포(2011-2015)

조사대상 청소년의 어머니들의 출신국별 분포를 보면, 일본출신이 전체의 34.0%로 가장 많았고 다음이 필리핀(25.6%), 중국조선족(18.3%), 중국(7.0%), 태국(3.9%), 한국(3.4%), 베트남(2.5%) 등의 순이었다. 그 외 나머지 국가는 대부분 2% 미만이었다. <표 Ⅲ-3>에 나타난 바와 같이 2011년도부터 2015년도까지의 어머니 출신국별 분포가 일정하게 유지되고 있어서 패널탈락에 체계적인 요인이 개입된 것은 아님을 알 수 있다.

표 III-3 어머니의 출신국 분포

빈도(%)

출신국 \ 년도	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년
한국	69(4.2)	57(3.8)	54(3.7)	51(3.7)	46(3.4)
중국(한족, 기타민족)	126(7.7)	111(7.4)	102(7.1)	95(6.9)	95(7.0)
중국(조선족)	322(19.7)	287(19.1)	276(19.1)	260(18.8)	247(18.3)
베트남	42(2.6)	36(2.4)	37(2.6)	34(2.5)	34(2.5)
필리핀	401(24.5)	377(25.1)	359(24.8)	347(25.1)	345(25.6)
일본	528(32.3)	502(33.4)	488(33.8)	471(34.0)	459(34.0)
대만	7(.4)	7(.5)	6(.4)	5(.4)	5(.4)
몽골	8(.5)	5(.3)	6(.4)	6(.4)	6(.4)
태국	56(3.4)	54(3.6)	53(3.7)	53(3.8)	52(3.9)
캄보디아	3(.2)	3(.2)	3(.2)	3(.2)	3(.2)
우즈베키스탄	12(.7)	10(.7)	10(.7)	10(.7)	9(.7)
러시아	17(1.0)	13(.9)	13(.9)	12(.9)	12(.9)
인도네시아	9(.6)	8(.5)	7(.5)	7(.5)	7(.5)
카자흐스탄	7(.4)	5(.3)	4(.3)	4(.3)	4(.3)
말레이시아	2(.1)	2(.1)	2(.1)	2(.1)	2(.1)
키르기스스탄	4(.2)	4(.3)	4(.3)	4(.3)	3(.2)
기타	22(1.3)	21(1.4)	21(1.5)	20(1.4)	20(1.5)
합계	1,635(100)	1,502(100)	1,445(100)	1,384(100)	1,349(100)

4) 조사대상자의 아버지 출신국별 분포(2011-2015)

아버지의 출신국은 거의 대다수가 한국(96.4%)으로 각 국가별로 10명 이하, 또는 1~2명 정도밖에 없으나 그 중 가장 높은 비율을 차지하는 국가는 일본으로 꾸준히 1.3%를 유지하고 있다. 아버지 출신국 비율 역시 2011년 이래로 거의 동일하게 유지되고 있는 형편이고, 어머니의 출신국과 마찬가지로 아버지도 패널탈락률에 체계적인 영향을 미치는 요인은 아닌 것으로 보인다.

표 III-4 아버지의 출신국 분포

빈도(%)

출신국 \ 년도	2011년	2012년	2013년	2014년	2015년
한국	1,476(95.4)	1,366(95.9)	1,322(96.0)	1,267(96.0)	1241(96.4)
중국(한족, 기타민족)	5(.3)	3(.2)	3(.2)	3(.2)	3(.2)
중국(조선족)	1(.1)	1(.1)	1(.1)	1(.1)	1(.1)
베트남	2(.1)	2(.1)	2(.1)	2(.2)	2(.2)
필리핀	4(.3)	5(.4)	5(.4)	5(.4)	5(.4)
일본	22(1.4)	18(1.3)	18(1.3)	17(1.3)	17(1.3)
대만	6(.4)	4(.3)	3(.2)	3(.2)	3(.2)
태국	—	—	—	1(.1)	1(.1)
방글라데시	1(.1)	1(.1)	1(.1)	1(.1)	1(.1)
파키스탄	7(.5)	7(.5)	6(.4)	5(.4)	5(.4)
우즈베키스탄	1(.1)	—	—	—	—
캐나다	3(.2)	2(.1)	2(.1)	1(.1)	—
인도	3(.2)	2(.1)	2(.1)	2(.2)	1(.1)
인도네시아	1(.1)	1(.1)	1(.1)	1(.1)	1(.1)
기타	15(1.0)	12(.8)	11(.8)	11(.8)	7(.5)
합계	1,547(100)	1,424(100)	1,377(100)	1,320(100)	1288(100)

※ 2011년도 기준 아버지가 비동거인 경우 정보가 없었고, 2012년도 부터는 탈락한 가구의 아버지의 수가 제외됨.

2. 다문화청소년의 5년 간 변화추이 비교

2011년부터 2015년까지의 다문화청소년의 총 5년간의 변화를 추적하여 비교하였다. 2015년도에는 본 패널이 중학교 2학년에 진급하는 시기이며, 학교생활에서의 적응과 더불어 자아정체감 형성과 관련된 발달양상이 본격적으로 나타나는 중요한 시기라 할 수 있다. 중학교 2학년의 경우 제2차 성징이 활발하게 진행되는 시기로서 사회, 심리적 요인을 포함한 다양한 영역에서 남녀 청소년 간의 차이가 나타날 수 있다는 점에서, 조사결과를 성별로 비교·분석하였다. 지난 5년 동안 다문화청소년 발달영역에서의 변화추이를 비교하기 위해 <표 III-5>에 1)가정요인, 2)학교생활 및 성취요인, 3)심리·사회적응 및 가치요인, 4) 정체성요인, 5)신체발달 및 건강요인

등 다섯 개의 대영역과 이를 세분화한 10개 소영역이 제시되어 있다.

분석에 사용된 통계방법은 단일문항으로 구성된 척도(예: 월 소득평균 혹은 부모에 대한 자랑스러움 등)의 경우 지난 5년간의 추이를 보여주는 꺾임새 그래프와 결과표를 통해 변화의 양상을 제시해 주었으며, 5개년도 개별 값 사이의 유의도 수준을 파악하기 위해 F검증을 통한 사후분석(Bonferroni)을 실시하였다. 다문항으로 구성된 척도의 경우(예: 자아존중감, 우울감 등), 각 문항의 값을 합산한 총합을 제시하였으며, 마찬가지로 지난 5년간의 추이를 보여주는 꺾임새 그래프와 결과표를 통해 변화의 양상 및 5개년도 개별 값 사이의 유의도 수준을 파악하기 위해 F검증 후 사후분석(Bonferroni)을 실시하였다. 각 척도의 역코딩 문항의 경우 재코딩 후 총합척도에 합산하는 방식으로 값을 계산하여, 결과표에 제시하였다.

표 III-5 다문화청소년 5년간 변화추이 비교영역(2011년~2105년)

대영역	소영역	비교변인
1) 가정요인	(1) 가정환경	① 부모 결혼상태의 변화 ② 월평균 소득수준의 변화
	(2) 가족관계	① 부모님에 대한 자랑스러움 ② 부모 양육태도
2) 학교생활 및 성취요인	(1) 학교생활	① 학교생활에서 어려운 점 ② 학교공부에서 어려운 점 ③ 학교생활적응: 학습활동, 교사관계, 교우관계 ④ 학교성적수준 ⑤ 성적에 대한 만족도 ⑥ 집단괴롭힘 피해경험
	(2) 성취 및 포부	① 성취동기 ② 학업적 포부
3) 심리·사회 적응	(1) 심리적응	① 자아존중감 ② 자아탄력성 ④ 삶의 만족도 ③ 신체만족도 ⑤ 우울 ⑥ 사회적 위축
	(2) 사회적지지 및 네트워크	① 가족의 지지 ② 교사의 지지 ③ 친구의 지지

대영역	소영역	비교변인
		④ 친한 친구의 수 ⑤ 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부 ⑥ 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부
4) 정체성요인	(1) 민족정체성	① 자신이 어느 나라 사람이라고 생각하는지 여부 ② 한국인정체성
	(2) 다문화정체성	① 다문화수용성 ② 이중문화수용태도 ③ 문화적응스트레스
5) 신체발달 및 건강요인	(1) 신체발달	① 키 ② 몸무게
	(2) 건강에 대한 인식	① 전반적인 건강에 대한 주관적 인식

※ 2014년도 분석의 틀(양계민 외, 2014) 중 정체성을 대영역으로 분류하여 분석에 활용함.

1) 가정요인

(1) 가정환경

가정환경에서는 부모 결혼상태의 변화와 월평균 소득수준의 변화, 두 개의 변인을 중심으로 5년간의 변화를 살펴보았다.

① 부모 결혼상태

우선 부모 결혼상태의 변화 추이를 2011년도부터 살펴보면 매우 큰 변화는 아니지만 이혼과 사별의 비율이 미미하게 증가하는 추세를 보이고 있다. 2011년 당시 이혼가정의 수가 33가구였던 것에 비해 2012년도에 36가구(24%), 2013년도에도 36가구이지만 전체 응답자의 수가 줄어들어서 비율은 25%로 약간 증가하였고, 2014년에는 39가구(28%), 2015년에는 43가구(3.2%)로 증가하였다. 또한, 사별의 경우는 2011년과 2012년도의 32가구(2.0%), 2013년도의 35가구(2.5%), 2014년도에 38가구(2.7%), 2015년도에는 43가구(3.2%)로 아주 근소한 차이로 증가하고 있다.

표 Ⅲ-6 부모 결혼상태의 변화추이

빈도(%)

	2011	2012	2013	2014	2015
결혼	1,542(94.9)	1,399(94.3)	1,333(93.5)	1,288(93.1)	1,219(91.7)
이혼	33(2.0)	36(2.4)	36(2.5)	39(2.8)	43(3.2)
별거	15(.9)	14(.9)	17(1.2)	15(.9)	20(1.5)
사별	32(2.0)	32(2.0)	35(2.5)	38(2.7)	43(3.2)
동거	3(.2)	3(.2)	4(.3)	4(.2)	4(.3)
합계	1,625(100)	1,484(100)	1,425(100)	1,384(100)	1,329(100)

※ 이 표는 조사에 참여한 청소년의 수로, 쌍둥이가 있는 가구가 포함되어 패널 유지율 설명에서 제시한 가구기준의 분포와는 차이가 있음.

② 월평균 소득 수준

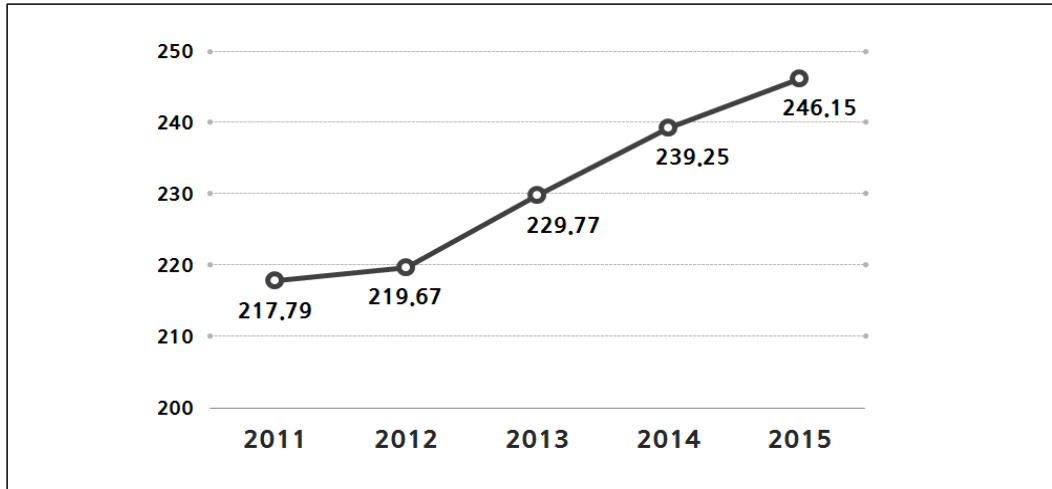
월평균 소득 수준은 2011년과 2012년에는 평균적으로 218만 원과 220만 원으로 비슷하였으나, 2013년에는 230만 원, 2014년에는 239만 원으로 월평균 약 10만 원 정도씩 증가하였다. 또한, 2015년에는 246만 원으로 전년 대비 7만 원 정도 증가한 것으로 나타났다. 5년간 소득 수준은 꾸준히 증가해왔으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 수준인 것으로 나타났다.

표 Ⅲ-7 월평균 소득수준의 변화추이

단위 : 만원

년도	평균(표준편차)	F
2011	217.79(119.99) _a	15.58***
2012	219.67(106.78) _b	
2013	229.77(110.21) _c	
2014	239.25(120.07) _d	
2015	246.15(130.11) _e	

*** $p < .001$, Bonferroni: a, b, c(e. a, b)(d (a=2011, b=2012, c=2013, d=2014, e=2015)



(2) 가족관계

가족관계에서는 부모님에 대한 자랑스러움의 정도와 부모의 양육태도를 비교하였다.

① 부모님에 대한 자랑스러움

우선, 첫째로 부모님을 얼마나 자랑스럽다고 생각하는지와 관련하여 아버지와 어머니에 대한 생각을 각각 질문하였다. 아버지에 대한 자랑스러움에 관한 다문화 청소년들의 응답은 2011년과 2012년에는 평균이 3.98과 4.01로 유사한 수준이었고, 2013년 초등학교 6학년 때 4.08로 2011년에 비해 유의미하게 증가하였으나, 2014년 중학교에 입학하고 나서는 4.06으로 약간 떨어진 것으로 나타났다. 그러나 중학교 2학년인 2015년에는 평균이 4.10으로 약간 증가하였으며 이는 2011년의 평균과 통계적으로 유의미한 차이를 보여 아버지를 더 자랑스러워하는 것으로 나타났다. 또한, 아버지를 자랑스럽다고 생각하는지와 관련하여 성별에 따른 응답의 차이가 있는지 살펴본 결과 남학생들은 2011년과 2012년에는 평균이 3.98이었으나 2013년에는 4.11, 2014년에는 4.08, 2015년에는 4.12로 증가하였으며, 이는 통계적으로 유의미한 차이였다. 그러나 여학생의 경우 2011년부터 매년 응답의 평균은 증가하였으나, 통계적인 차이는 없는 것으로 나타났다. 남학생과 여학생의 2015년 응답의 평균을 비교해본 결과, 남학생은 4.12, 여학생은 4.07로 남학생의 평균이 약간 높았으나 역시 통계적 차이는 없는 것으로 나타났다.

표 III-8 아버지에 대한 자랑스러움 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	3.98(.92) _a	4.01(.92) _b	4.08(.90) _c	4.06(.90) _d	4.10(.88) _e	4.48**
성 별	남	3.98(.93) _a	3.98(.91) _b	4.11(.87) _c	4.12(.86) _e	4.49**
	여	3.98(.92)	4.04(.92)	4.05(.92)	4.04(.92)	1.10

** $p < .01$, Bonferroni: 1)전체: a(c, e, 2)남: a(c, e, b)(e

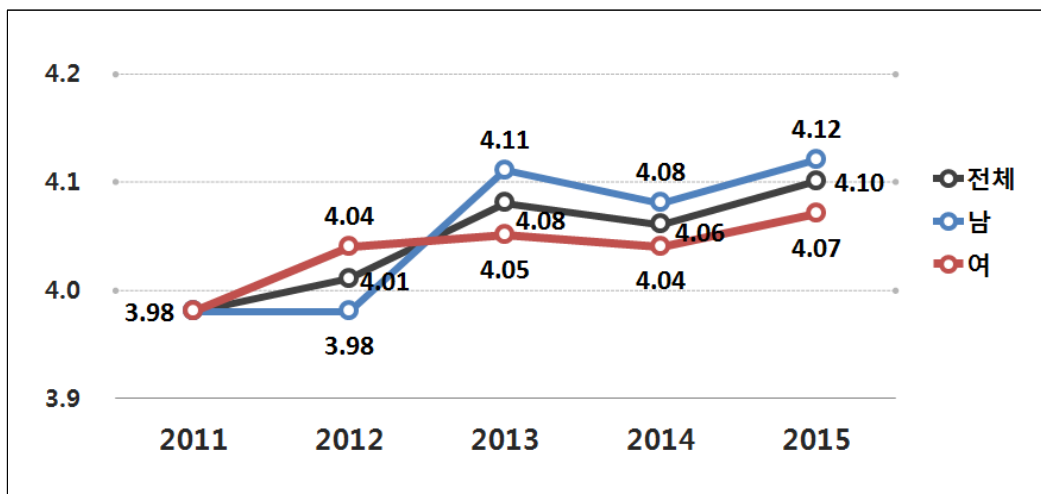
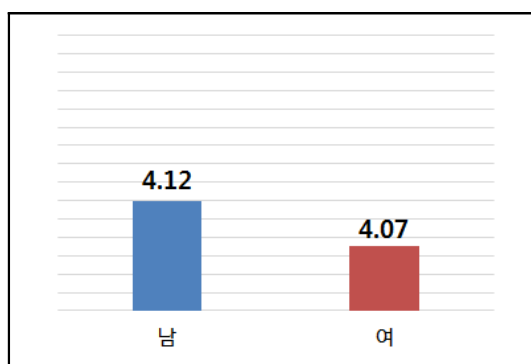


표 III-9 아버지에 대한 자랑스러움의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	4.12(.86)	.97
여	4.07(.91)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



아버지에 대한 자랑스러움이 해마다 약간씩의 변화가 있는 것에 비해 어머니에 대한 자랑스러움은 2011년에는 4.22, 2012년에는 4.23, 2013년에는 4.26, 2014년에는 4.24, 그리고 2015년에는 4.23으로 비슷하며 통계적인 차이 역시 나타나지 않았다. 또한, 아버지에 대한 자랑스러움보다 평균값이 높은 것으로 나타나 다문화 청소년들이 어머니에 대한 인식이 아버지에 대한 인식보다 긍정적임을 알 수 있었다. 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 통계적인 차이는 없는 것으로 나타났으며, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생과 여학생 모두 평균이 4.23으로 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 III-10 어머니에 대한 자랑스러움 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	4.22(.79)	4.23(.78)	4.26(.79)	4.24(.79)	4.23(.78)	.46
성별	남	4.21(.80)	4.19(.79)	4.27(.79)	4.23(.77)	1.03
	여	4.23(.78)	4.26(.77)	4.25(.79)	4.23(.80)	.24

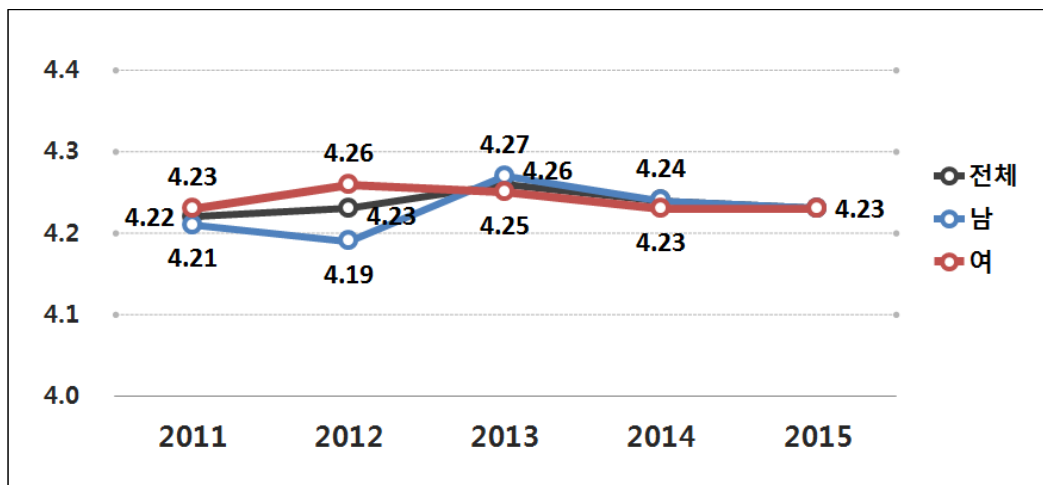
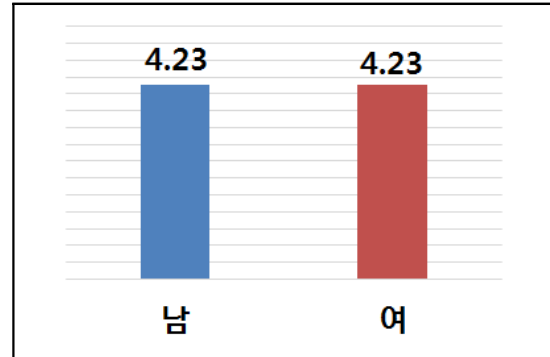


표 III-11 어머니에 대한 자랑스러움의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	4.23(.77)	-.10
여	4.23(.80)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



② 부모 양육태도

두 번째로 부모의 양육태도는 두 가지 하위 영역인 관심과 방임, 그리고 두 가지 하위 영역을 합하여 부모 양육태도의 총합을 측정한 후 비교해보았다. 먼저 두 가지 하위영역 중에서 부모가 청소년의 생활에 대해 잘 알고 있는 개념인 '관심'의 경우 2012년에는 15.83, 2013년에는 16.04, 2014년에는 15.95, 그리고 2015년에는 16.00으로 20점 만점에서 15점 이상으로 지속해서 높은 수준을 유지하지만, 통계적으로 의미 있는 차이는 없는 것으로 나타났다. 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생과 여학생의 평균 변화는 통계적인 차이가 없는 것으로 나타났으며, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 15.96, 여학생은 16.04로 여학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-12 부모양육태도의 변화추이: 관심

평균(표준편차)

년도		2012	2013	2014	2015	F
전체		15.83(2.63)	16.04(2.72)	15.95(2.69)	16.00(2.51)	1.81
성 별	남	15.65(2.59)	15.91(2.78)	15.88(2.69)	15.96(2.45)	1.92
	여	15.99(2.66)	16.16(2.64)	16.02(2.69)	16.04(2.56)	.56

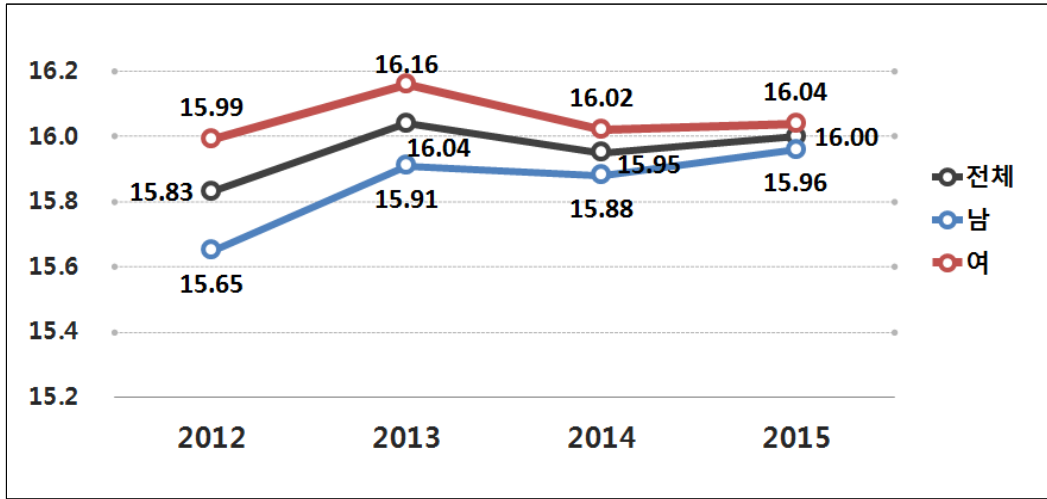
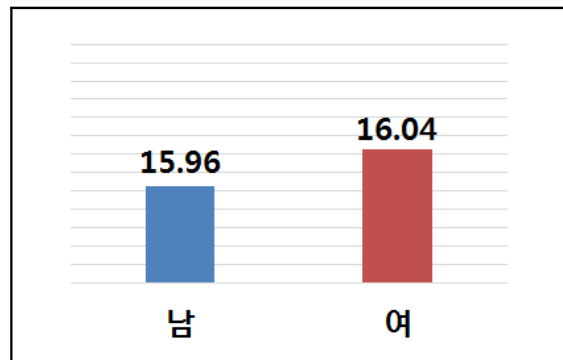


표 III-13 부모의 양육태도: 관심의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	15.96(2.45)	-.56
여	16.04(2.56)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



그에 비해 부모의 양육태도 중 자녀가 필요로 할 때 옆에 없고 자녀의 생활에 관심이 없는 ‘방임’의 경우는 2012년부터 3년 동안 지속해서 감소하고 있는데 2012년에는 9.08, 2013년에는 8.70, 2014년에는 8.62, 그리고 2015년에는 8.58로 나타났으며, 이것은 통계적으로 유의미한 수준으로 감소한 것으로 나타났다. 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생은 2012년 9.37, 2013년 8.85, 2014년 8.83, 2015년 8.70으로 매년 감소하며 이는 통계적으로 유의미한 차이가 있었으며, 여학생의 경우에는 2012년 8.79, 2013년 8.55, 2014년 8.41, 2015년 8.47로 변화하였으나 통계적인 차이는 없는 것으로 나타났다. 또한, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 8.70, 여학생은 8.47로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-14 부모양육태도의 변화추이: 방임

평균(표준편차)

년도	2012	2013	2014	2015	F
전체	9.08(3.36) _a	8.70(3.10) _b	8.62(2.96) _c	8.58(2.90) _d	8.02***
성 별	남	8.85(3.22) _b	8.83(3.03) _c	8.70(3.05) _d	6.12***
	여	8.79(3.20)	8.55(2.98)	8.47(2.75)	

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a)b, c, d, 2)남: a)b, c, d

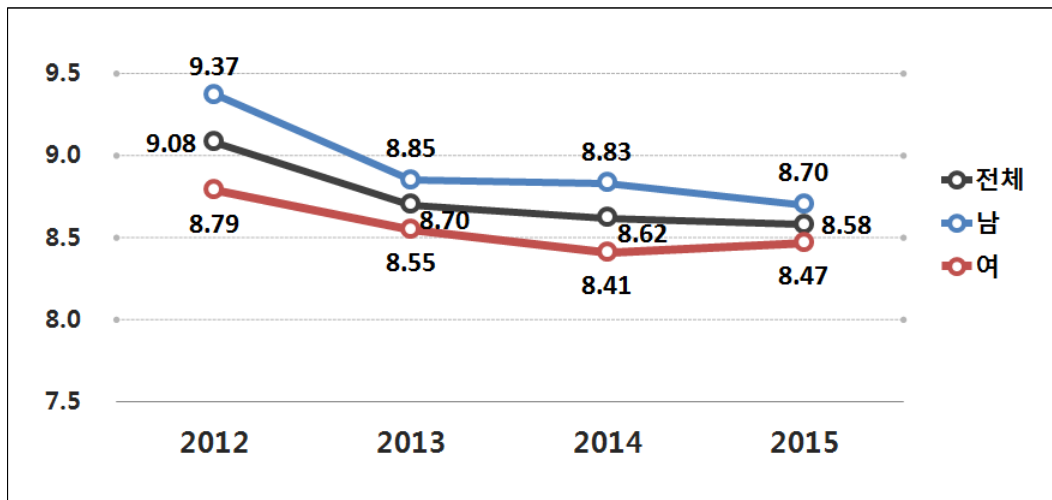
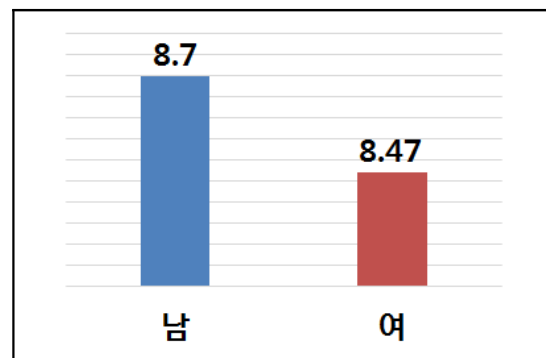


표 III-15 부모의 양육태도: 방임의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	8.70(3.05)	1.48
여	8.47(2.75)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



두 가지 하위 영역인 관심과 방임을 합한 양육태도의 총합을 분석한 결과 2012년에는 31.75, 2013년과 2014년에는 32.34, 2015년에는 32.42로 2012년에 비해 통계적으로 유의미하게 증가하였

으며 이러한 변화로 학생들이 점점 부모의 양육태도에 대해 부모가 자신에게 관심이 있으며 방임하지 않는다고 생각한다는 것을 알 수 있다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2012년 31.29에 비해 2013년 32.07, 2014년 32.05, 2015년 32.26으로 평균이 증가하여 통계적으로 유의미한 차이가 나타났고, 여학생의 경우 2012년 32.20, 2013년과 2014년 32.61, 2015년 32.57으로 변화하였으나 통계적인 차이는 없는 것으로 나타났으며, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생과 여학생의 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-16

부모양육태도의 변화추이: 전체

평균(표준편차)

년도	2012	2013	2014	2015	F
전체	31.75(4.73) _a	32.34(4.65) _b	32.34(4.56) _c	32.42(4.50) _d	6.71***
성별					
남	31.29(4.62) _a	32.07(4.69) _b	32.05(4.49) _c	32.26(4.44) _d	6.44***
여	32.20(4.79)	32.61(4.60)	32.61(4.61)	32.57(4.55)	1.38

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a< b, c, d, 2)남: a< b, c, d

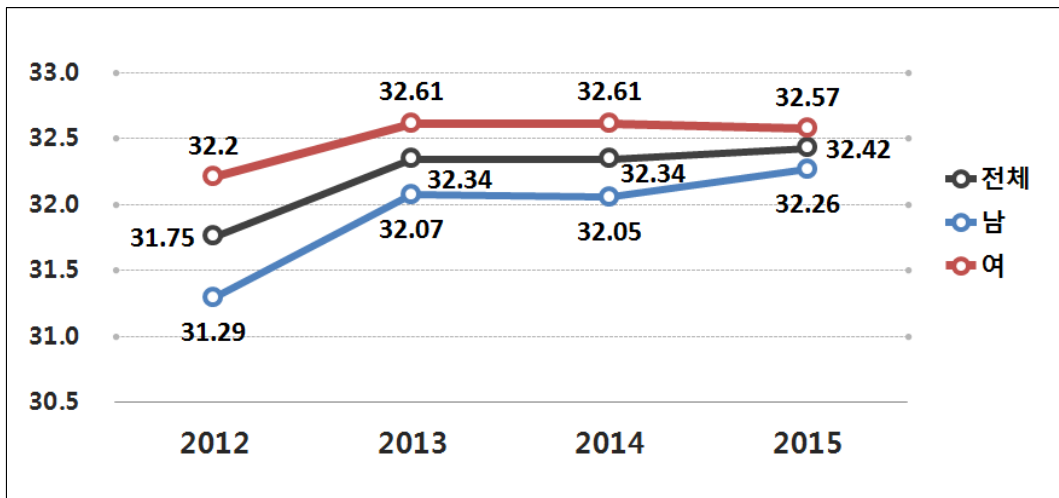
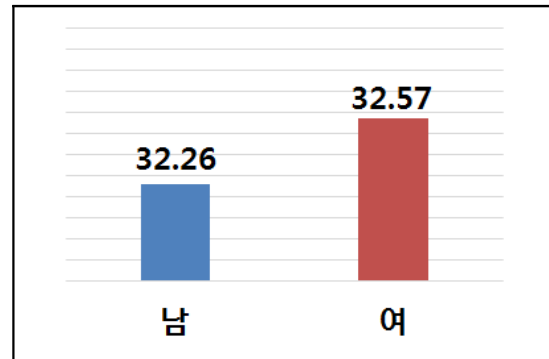


표 III-17 부모양육태도 변화추이: 전체의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	32.26(4.44)	-1.25
여	32.57(4.55)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



2) 학교생활 및 성취요인

(1) 학교생활

학교생활 영역으로는 학교생활에서 친구들과 어려운 점, 학교 공부에서 어려운 점, 학교생활 적응(학습활동, 교사관계, 교우관계), 학교 성적 수준, 성적에 대한 만족도, 집단괴롭힘 피해경험 등을 차례로 살펴보았다.

① 학교생활에서 친구들과 어려운 점

우선 학교생활에서 친구들과 어려운 점은 세 가지를 답하도록 하였는데, 가장 많은 응답은 '별 어려운 점이 없다'는 응답으로, 2011년 70.7%, 2012년 79.8%, 2013년 84.2%, 2014년 87.3%, 그리고 2015년에는 89.8%가 응답을 하였으며 2011년부터 별 어려움이 없다는 응답은 꾸준히 증가 추세에 있는 것으로 나타났다. 그 외에 친구들이 외모를 가지고 놀리는 것이나 친구들이 나를 홍보는 것, 믿어주지 않는 것, 공부를 못한다고 놀리는 것 등은 응답률 자체도 최대 42%로 적은 편이었으나 매년 비율이 점차 감소하고 있는 것으로 나타나 학교생활에서 교우들 간의 관계가 긍정적인 방향으로 변하는 것으로 보인다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 '별 어려움이 없다'는 응답은 2011년 68.9%, 2012년 80.0%, 2013년 86.6%, 2014년 87.5%, 2015년 89.8%로 매년 증가하였으며 그 외의 친구들이 외모를 가지고 놀리는 것이나

친구들이 나를 홍보는 것, 믿어주지 않는 것, 공부를 못한다고 놀리는 것 등은 매년 감소하였는데 2011년에는 5.3% 이하의 범위에 있었으나 2015년에는 2.0% 이하의 낮은 응답률을 보였다. 여학생의 경우 '별 어려운 점이 없다'는 응답 역시 2011년 72.4%, 2012년 79.6%, 2013년 81.9%, 2014년 87.1%, 2015년 89.9%로 증가하였고, 그 외의 응답 역시 남학생과 마찬가지로 2011년에 비해 2015년에는 그 범위가 많이 축소되고 적은 비율로 나타났다.

표 III-18 학교생활에서 친구들과 어려운 점(중복응답) 변화추이 (%)

내용	2011			2012			2013			2014			2015		
	전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별	
		남	여		남	여		남	여		남	여		남	여
별 어려움이 없다	70.7	68.9	72.4	79.8	80.0	79.6	84.2	86.6	81.9	87.3	87.5	87.1	89.8	89.8	89.9
나의 외모를 가지고 놀리는 것	3.5	3.2	3.8	3.7	3.0	4.5	2.7	2.1	3.2	2.2	1.9	2.4	1.8	1.4	2.1
친구들이 나를 홍보는 것	3.6	3.1	4.2	2.7	2.0	3.4	2.5	1.5	3.4	1.2	1.3	1.2	1.1	1.3	1.0
친구들이 나를 따돌리는 것	3.8	3.9	3.8	3.1	3.1	3.1	2.3	1.6	3.0	1.0	1.0	1.1	.6	.4	.7
친구들이 나를 믿어주지 않는 것	3.0	2.9	3.1	2.1	2.3	1.9	1.9	1.1	2.6	1.6	1.1	2.1	1.1	1.0	1.1
공부를 못한다고 놀리는 것	3.2	3.4	2.9	2.4	2.8	1.9	1.9	2.3	1.5	1.3	1.3	1.3	1.6	2.0	1.3
친구들이 나에게 욕설을 하는 것	4.2	5.3	3.1	2.4	2.7	2.2	1.7	1.7	1.7	1.2	1.1	1.2	1.1	1.7	.4
친구들이 나를 때리는 것	3.7	5.1	2.2	1.2	1.5	.8	.6	.7	.6	.7	1.0	.4	.4	.4	.3
한국어를 잘 못한다고 놀리는 것	1.3	1.1	1.6	.7	.7	.7	.6	1.1	.1	0.1	.1	.1	.3	.3	.3
친한 친구가 없는 것	1.8	2.3	1.4	.9	1.1	.7	1.0	.4	1.6	1.2	1.1	1.2	1.0	.6	1.4
다문화가족 이라고 다르게 대하는 것	.5	.3	.9	.3	.4	.8	.5	.8	.2	.7	1.0	.4	.4	.1	.6
기타	.7	.5	.6	.6	.4	.2	.1	.1	0	1.6	1.7	1.5	1.0	.9	1.1
합계	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

② 학교공부에서 어려운 점

다음으로 학교 공부에서 가장 어려운 점으로는 역시 ‘별 어려움이 없다’는 문항으로 2011년 67.5%, 2012년 74.6%, 2013년 78.7%, 2014년 67.6% 그리고 2015년 69.4%가 응답을 하였는데 2011년부터 계속 증가하던 응답률이 2014년 중학교 입학 후 감소하였으며 2015년에 약 1.8%가 증가하였다. 2011년에는 별 어려움이 없다(67.5%), 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다(9.4%), 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다(7.6%), 공부시간에 나의 의견을 말하기 어렵다(6.2%), 선생님께 서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다(5.7%), 공부할 때 물어볼 사람이 없다(2.9%), 기타(0.6%) 순으로 응답하였으며, 2013년까지 1순위를 제외한 순위가 약간씩 바뀌기는 하였으나 대부분의 나머지 응답의 비율이 지속해서 감소하는 것으로 나타났다. 그러나 2014년에 들어서는 숙제나 과제가 어렵다(7.0%), 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다(5.9%)가 전년 대비 응답 비율이 많이 증가하였으며 2015년 역시 앞선 두 가지 응답이 6.1%와 6.2%를 차지하였다.

또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 ‘별 어려움이 없다’는 응답은 2011년 66.1%, 2012년 72.6%, 2013년 79.7%로 증가하였다가 2014년 66.7%로 감소하였고, 2015년 67.9%로 약간 증가하였다. 2011년에는 별 어려움이 없다(66.1%), 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다(10.3%), 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다(7.6%), 공부시간에 나의 의견을 말하기 어렵다(6.0%), 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다(6.0%), 공부할 때 물어볼 사람이 없다(3.5%), 기타(0.6%) 순으로 나타났으며, 2013년까지 ‘별 어려움이 없다’는 응답의 비율이 증가하면서 대부분의 나머지 응답의 비율은 감소하였다. 그러나 2014년 중학교에 입학하면서 ‘별 어려움이 없다’는 응답의 비율이 감소하였고 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다(6.7%)는 것과 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다(6.4%)는 문항의 응답비율이 전년 대비 크게 증가하였으며 2015년에는 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다는 것은 7.4%, 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다는 것은 6.5%로 더 증가하였다.

여학생의 경우 ‘별 어려운 점이 없다’라는 응답 역시 2011년 68.8%, 2012년 76.6%, 2013년 77.8%로 증가하였다가 2014년 68.5%로 감소하였으며, 다시 2015년에는 70.8%로 증가하였다. 2011년에는 별 어려움이 없다(68.8%), 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다(8.6%), 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다(7.7%), 공부시간에 나의 의견을 말하기 어렵다(6.5%), 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다(5.5%), 공부할 때 물어볼 사람이 없다(2.3%), 기타(0.6%) 순으로 나타났으며 남학생과 마찬가지로 2013년까지 ‘별 어려움이 없다’라는 응답이 증가하면서 대부분 나머지

응답의 비율 역시 감소하였다. 그러나 2014년 중학교 입학 시기에는 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다(7.3%)는 것과 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다(5.5%), 공부할 때 물어볼 사람이 없다(4.5)는 문항의 응답 비율이 전년 대비 많이 증가하였다. 그러나 2015년에는 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다(4.8%)고 응답한 비율이 감소하였으나 대부분 문항의 응답 비율이 증가한 것으로 나타났다.

표 III-19 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점 변화추이

(%)

내용	2011			2012			2013			2014			2015		
	전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별	
		남	여		남	여		남	여		남	여		남	여
별 어려움이 없다	67.5	66.1	68.8	74.6	72.6	76.6	78.7	79.7	77.8	67.6	66.7	68.5	69.4	67.9	70.8
책의 내용을 이해하는 것이 어렵다	7.6	7.6	7.7	7.3	8.5	6.1	7.3	7.1	7.5	5.6	6.5	4.7	5.8	6.7	4.9
공부시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다	6.2	6.0	6.5	4.1	4.3	3.9	5.1	4.1	6.1	4.6	4.3	4.9	3.9	3.9	3.9
내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다	9.4	10.3	8.6	6.5	6.3	6.6	3.7	4.0	3.5	3.4	3.3	3.4	3.9	3.9	3.8
선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다	5.7	6.0	5.5	3.3	4.0	2.6	2.3	2.3	2.3	5.9	6.4	5.5	6.2	6.5	5.8
공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다	2.9	3.5	2.3	3.2	3.0	3.4	2.2	2.4	2.0	4.2	3.9	4.5	3.6	2.7	4.4
숙제나 과제를 하는 것이 어렵다	-	-	-	-	.1	.0	-	-	-	7.0	6.7	7.3	6.1	7.4	4.8
기타	.6	.6	.6	1.0	1.1	1.8	.7	.6	.8	1.7	2.4	1.0	1.3	.9	1.6
합계	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

③ 학교생활적응

학교생활 적응은 학습활동과 교사관계, 교우관계 등 세 가지 영역에서 비교하였다.

가. 학교생활적응 : 학습활동

학교생활 적응 중 학습활동의 변화 추이를 살펴본 결과 <표 III-20>와 같다. 2011년 14.65에 비해 2012년 13.78로 감소하였다가 2013년에는 14.77로 통계적으로 유의미하게 증가하였다. 그러나 중학교에 입학한 2014년에는 14.43, 그리고 2015년에는 14.34로 감소하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다. 학습활동의 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 14.30, 2012년 13.60, 2013년에는 14.69, 2014년에는 14.48, 그리고 2015년에는 14.25로 전체 응답과 비슷한 추이로 변화하였으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다. 그러나 여학생의 경우에는 2011년 14.99에서 2012년 13.97로 통계적으로 유의미하게 감소하였으며 2013년 14.85로 증가하였다가 다시 2014년 14.37로 감소하였고 2015년 14.42로 약간 증가하였으며 이는 남학생이 2015년에도 감소한 것과는 대조적이다. 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 14.25, 여학생은 14.42로 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-20

학교생활적응의 변화추이: 학습활동

평균(표준편차)

년도		2011	2012	2013	2014	2015	<i>F</i>
전체		14.65 (2.49) _a	13.78 (2.08) _b	14.77 (2.48) _c	14.43 (2.63) _d	14.34 (2.63) _e	36.00***
성 별	남	14.30 (2.53) _a	13.60 (2.11) _b	14.69 (2.58) _c	14.48 (2.60) _d	14.25 (2.70) _e	19.64***
	여	14.99 (2.39) _a	13.97 (2.04) _b	14.85 (2.38) _c	14.37 (2.65) _d	14.42 (2.57) _e	22.15***

***p < .001, Bonferroni: 1)전체: a, c)e)b. c)d)b. 2)남: a, b, e)c. b(a, c, d, e. 3)여: b(d, e)a, c

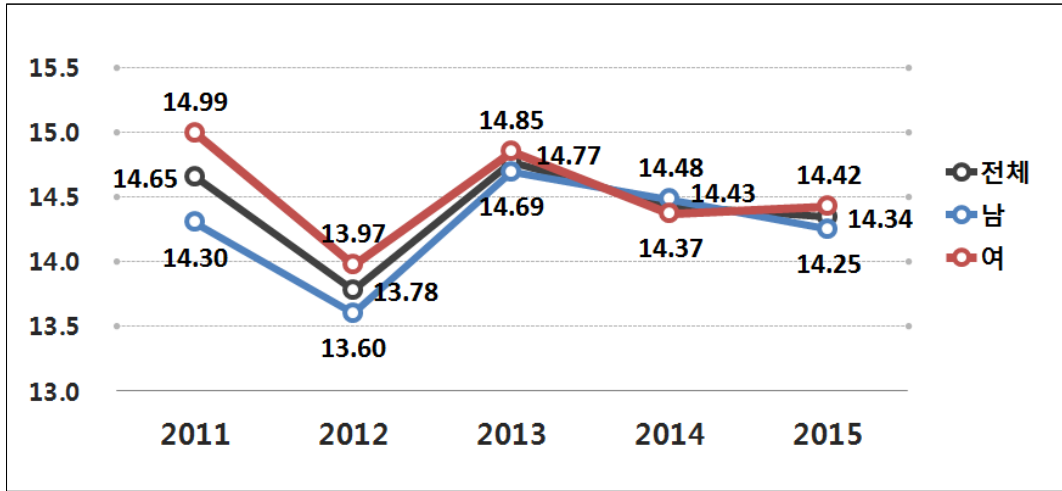
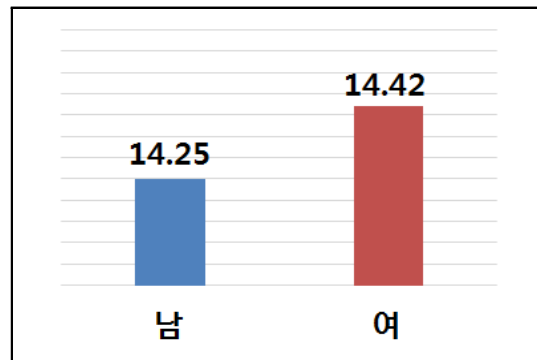


표 III-21 학교생활적응의 변화추이: 학습활동의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	14.25 (2.70)	-1.20
여	14.42 (2.57)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



나. 학교생활적응 : 교사관계

학교생활 적응 중 교사관계의 경우는 학습활동과 달리 중학교 이행의 효과가 나타나지 않았다. 즉, 2011년 15.52에 비해 2012년에 15.28로 약간 감소하였으나 2013년인 초등 6학년 시기에 15.46으로 다시 상승하였고, 중학교 때인 2014년 15.54, 2015년 15.43으로 변화하였으나 이러한 변화는 통계적으로 유의하지 않았다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 15.24, 2012년 15.01, 2013년에는 15.54, 2014년에는 15.65, 그리고 2015년에는 15.44로 전체 응답과 비슷한 추이로 변화하였으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다.

그러나 여학생의 경우에는 남학생과는 약간 다른 추이를 보였는데 2011년 15.79에서 2012년 15.55, 2013년 15.39로 감소하였다가 다시 2014년 15.43으로 증가하였고, 2015년 15.41로 약간 감소하였으며 이는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 15.44, 여학생은 15.41로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 Ⅲ-22 학교생활적응의 변화추이: 교사관계

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	15.52 (3.06)	15.28 (3.04)	15.46 (2.99)	15.54 (2.82)	15.43 (2.81)	1.71
성별						
남	15.24 (3.14) _a	15.01 (3.12) _b	15.54 (2.99) _c	15.65 (2.83) _d	15.44 (2.84) _e	5.15***
여	15.79 (2.96)	15.55 (2.93)	15.39 (2.99)	15.43 (2.82)	15.41 (2.77)	2.58*

* $p < .05$, *** $p < .001$, Bonferroni: a(b, c, b(c, d,

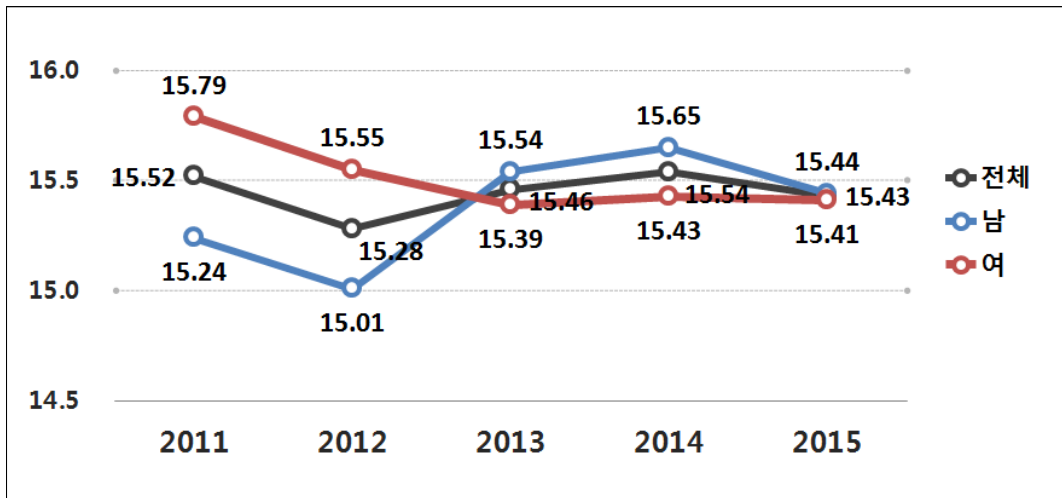


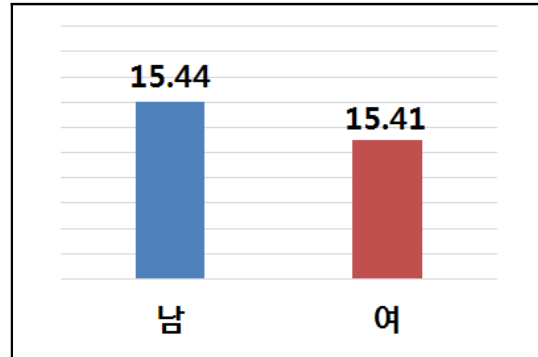
표 III-23

학교생활적응의 변화추이: 교사관계의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	15.44(2.84)	.22
여	15.41(2.77)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



다. 학교생활적응 : 교우관계

교우 관계의 경우는 2011년 15.53, 2012년 15.61, 2013년 15.67로 약간씩 증가하다가 2014년에는 15.88로 중학교에 입학하면서 통계적으로 유의미한 수준으로 상승하였으며 2015년 15.91로 중학교 2학년이 된 후에도 상승하였다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에 15.32, 2012년 15.36, 2013년 15.64, 2014년 15.83, 그리고 2015년에는 15.83으로 2011년부터 점점 증가하다가 중학교 입학 후에는 같게 유지되었으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다. 그러나 남학생의 평균값이 계속 증가한 것에 비해 여학생의 경우에는 2011년 15.73에서 2012년 15.85로 증가하였고, 2013년에는 15.71로 감소하였다가 다시 2014년 15.93, 2015년 15.99로 증가하였으며 이는 통계적으로 유의미하였다. 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 15.83, 여학생은 15.99로 여학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-24

학교생활적응의 변화추이: 교우관계

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	15.53 (2.36) _a	15.61 (2.27) _b	15.67 (2.13) _c	15.88 (2.05) _d	15.91 (1.99) _e	8.67***
성 별	남	15.32 (2.40) _a	15.36 (2.30) _b	15.83 (2.13) _d	15.83 (2.00) _e	8.87***
	여	15.73 (2.31)	15.85 (2.23)	15.71 (2.10)	15.93 (1.98)	
						2.39*

***p < .001, Bonferroni: 1)전체: a, b(d, e, c(e, 2)남: a, b(d, e

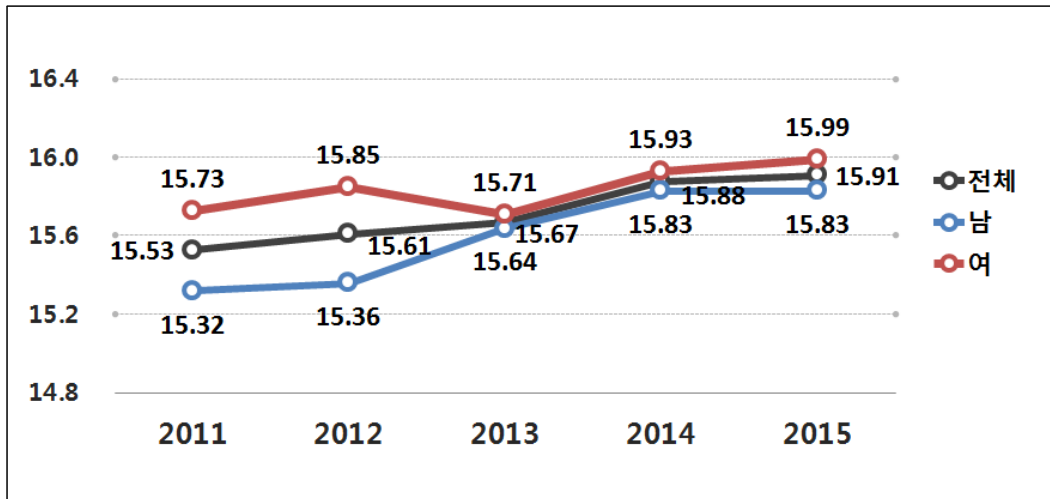


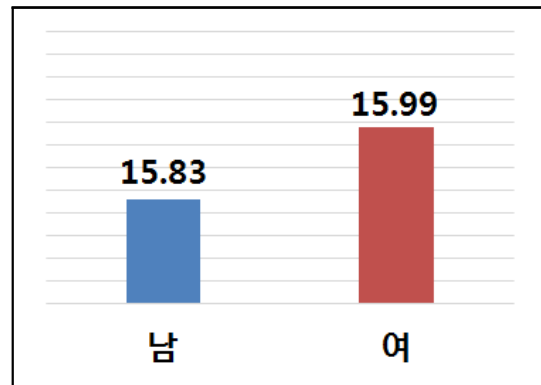
표 III-25

학교생활적응의 변화추이: 교우관계의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	15.83(2.00)	-1.49
여	15.99(1.99)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



④ 학교성적수준

학교성적 수준은 국어, 영어, 수학, 과학, 사회 등 총 5개 과목에 대한 주관적인 평가의 평균값의 합으로 초등학교 4학년인 2011년에는 16.95, 5학년인 2012년에는 17.07, 6학년인 2013년에는 17.08로 비슷한 수준이었으나 2014년 중학교에 입학하면서 15.68로 감소하였고 2015년 중학교 2학년 때도 15.44로 감소하였는데 이는 통계적으로 유의미한 수준인 것으로 나타났다.

또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 17.05, 2012년 17.17, 2013년에는 17.37, 2014년에는 16.03, 그리고 2015년에는 15.61로 전체 응답과 비슷한 추이로 변화하였으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다. 여학생의 경우에도 이와 비슷하게 변화하였는데 2011년 16.85, 2012년 16.97, 2013년 16.80으로 비슷한 수준이었다가 2014년 15.35, 2015년 15.27로 감소하였으며 이는 통계적으로 유의미하였다. 학교성적 수준의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 15.61, 여학생은 15.27로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-26 학교성적수준 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	16.95 (3.42) _a	17.07 (3.43) _b	17.08 (3.60) _c	15.68 (3.63) _d	15.44 (3.72) _e	74.23***
성별						
남	17.05 (3.55) _a	17.17 (3.56) _b	17.37 (3.71) _c	16.03 (3.75) _d	15.61 (3.76) _e	30.98***
여	16.85 (3.28) _a	16.97 (3.31) _b	16.80 (3.47) _c	15.35 (3.48) _d	15.27 (3.68) _e	45.60***

***p < .001, Bonferroni: 1)전체: a, b, c(d, e. 2)남: a, b, c(d, e. 3)여: a, b, c(d, e

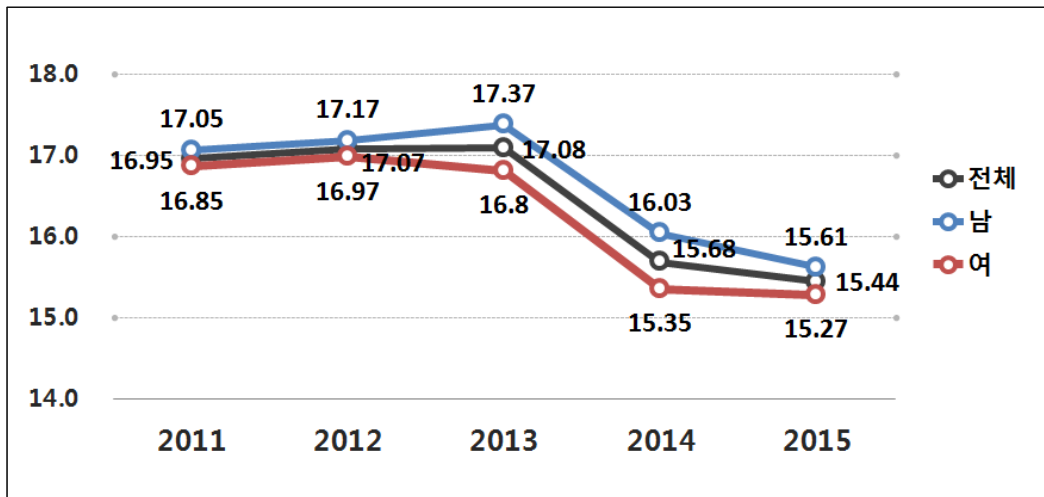


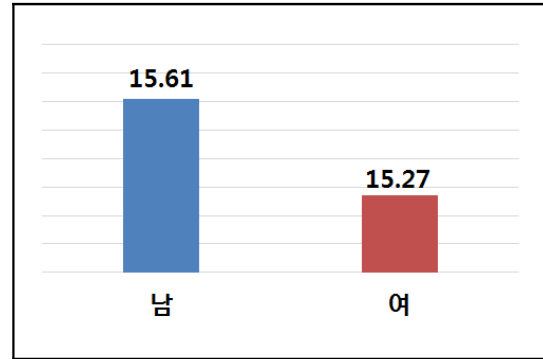
표 III-27

학교성적수준의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	15.61(3.76)	1.70
여	15.27(3.68)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



⑤ 성적에 대한 만족도

성적에 대한 만족도 역시 초등학교 고학년 시기인 2011년에는 2.84, 2012년에는 2.78, 그리고 2013년에 2.79로 비슷한 수준이었던 것에 비해 중학교에 입학한 2014년에는 2.53, 2015년에 2.40으로 감소하였는데 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 2.89, 2012년 2.80, 2013년에는 2.91로 비슷한 수준이었다가 2014년에는 2.61, 그리고 2015년에는 2.45로 초등학교 시기보다 감소하였으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다. 여학생의 경우에는 2011년 2.80에서 2012년 2.75, 2013년 2.67, 2014년 2.44, 2015년 2.35로 점차 감소하였으며 이러한 감소는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 2.45, 여학생은 2.35로 남학생의 평균이 약간 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다.

표 III-28

성적에 대한 만족도 변화추이

평균(표준편차)

년도		2011	2012	2013	2014	2015	F
전체		2.84(.71) _a	2.78(.77) _b	2.79(.77) _c	2.53(.77) _d	2.40(.77) _e	92.67***
성 별	남	2.89(.73) _a	2.80(.79) _b	2.91(.78) _c	2.61(.78) _d	2.45(.77) _e	44.56***
	여	2.80(.69) _a	2.75(.76) _b	2.67(.73) _c	2.44(.75) _d	2.35(.77) _e	52.41***

***p < .001, Bonferroni: 1)전체: a, b, c>d>e. 2)남: a, b, c>d>e. 3)여: a, b, c>d, e, a>c

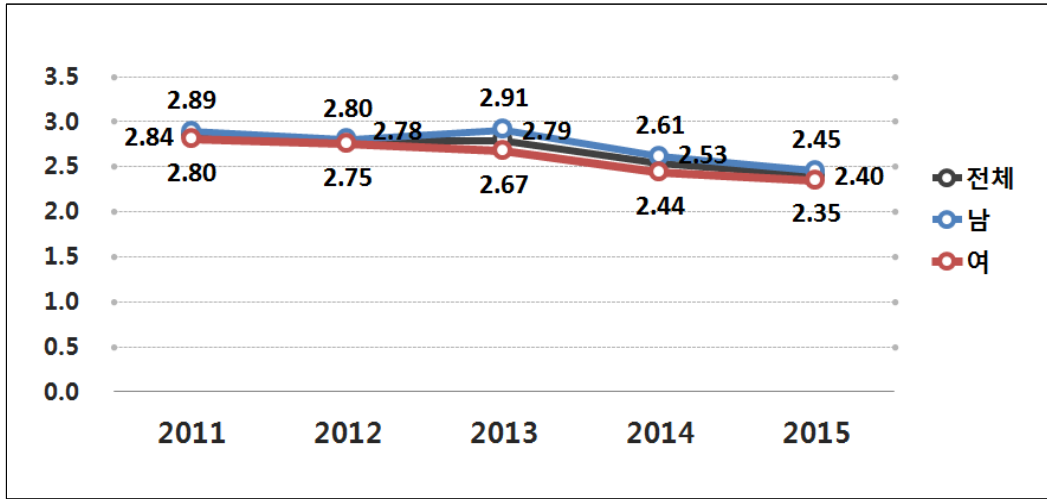


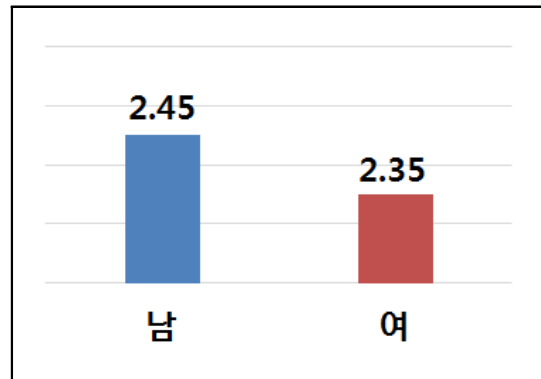
표 III-29 성적에 대한 만족도의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	2.45(.77)	2.41*
여	2.35(.77)	

* $p < .05$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



⑥ 집단괴롭힘 피해경험

학교생활과 관련된 마지막 변인인 집단괴롭힘 피해경험의 변화는 <표 III-30>에 제시된 바와 같이 2011년에는 7.09, 2012년에는 6.74, 2013년에는 6.49, 2014년에는 6.30, 그리고 2015년에는 6.25로 학년이 올라갈수록 평균은 점차 감소하였으며 이는 통계적으로 유의미한 수준이었다. 집단괴롭힘 피해경험의 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 7.34, 2012년 6.75, 2013년에는 6.50, 2014년에는 6.31, 그리고 2015년에는 6.28로 전체 응답과 비슷한 추이로 감소하였으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다. 여학생의 경우에는

2011년 6.85에서 2012년 6.73, 2013년 6.48, 2014년 6.30, 2015년 6.23으로 감소하였으며 이는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 집단괴롭힘 피해경험의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 6.28, 여학생은 6.23으로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 Ⅲ-30 집단괴롭힘 피해경험 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	7.09(2.45) _a	6.74(2.16) _b	6.49(1.75) _c	6.30(1.47) _d	6.25(1.32) _e	49.70***
성별	남	6.75(2.11) _b	6.50(1.80) _c	6.31(1.45) _d	6.28(1.45) _e	35.35***
	여	6.85(2.10) _a	6.73(2.20) _b	6.30(1.48) _d	6.23(1.16) _e	17.04***

** $p < .05$, *** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a)b)c, d, e. c)e, 2)남: a)b, c, d, e. b)d, e, 3)여: a, b)d, e. a)c

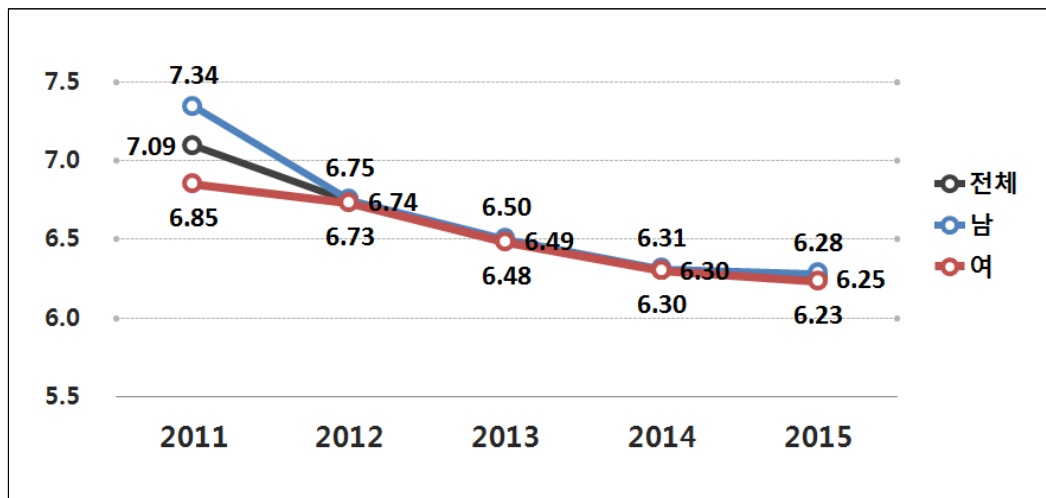
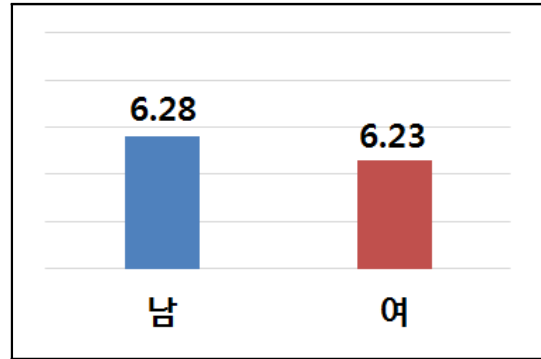


표 Ⅲ-31 집단괴롭힘 피해경험의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	6.28(1.45)	.76
여	6.23(1.16)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



(2) 성취 및 학업적 포부

학교생활 및 성취요인 중 두 번째 요인은 성취동기와 향후 어느 수준까지 공부를 하고 싶은지에 대한 학업적 포부의 수준을 살펴보았다. 성취동기와 학업적 포부수준은 향후 청소년이 진로를 결정하고 성장하는 데 있어 중요한 원동력이 되는 심리적 요인이기 때문이다.

① 성취동기

성취동기는 초등학교 5학년인 2012년에는 23.45로, 초등 6학년인 2013년에는 24.05, 중학교 1학년인 2014년에는 24.23, 2학년인 2015년 24.34로 점차 증가하였으며, 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2012년에는 23.19, 2013년 24.08, 2014년에는 24.32, 2015년에는 24.40으로 전체 응답과 비슷한 추이로 증가하였으며 이러한 증가는 통계적으로 유의미하였다. 여학생의 경우에는 2012년 23.71에서 2013년 24.01, 2014년 24.15, 2015년 24.28로 증가하였으며 이는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 24.40, 여학생은 24.28로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 Ⅲ-32

성취동기 변화추이

평균(표준편차)

년도	2012	2013	2014	2015	F
전체	23.45(3.91) _a	24.05(3.88) _b	24.23(3.82) _c	24.34(3.60) _d	15.79***
성 별	남	23.19(3.96) _a	24.08(3.88) _b	24.32(3.82) _c	15.16***
	여	23.71(3.84) _a	24.01(3.89) _b	24.15(3.82) _c	24.28(3.56) _d

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a(b, c, d, 2)남: a(b, c, d, 3)여: a(d

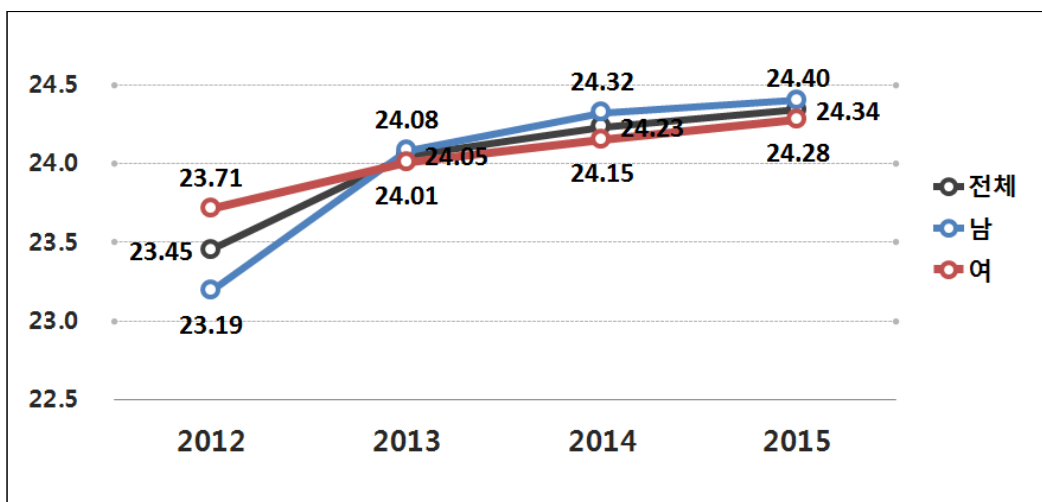


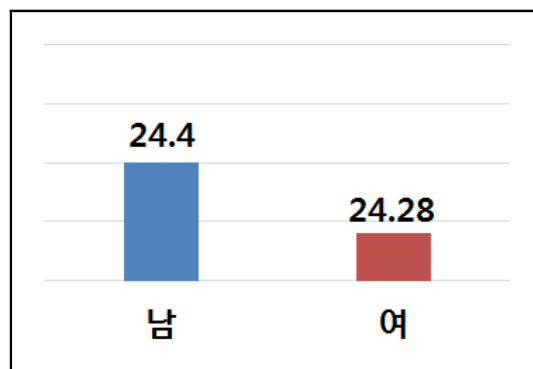
표 Ⅲ-33

성취동기의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	24.40(3.64)	.58
여	24.28(3.56)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



② 학업적 포부

나중에 학교를 어디까지 다니고 싶은지에 대해 질문하였는데 2011년도와 2012년도에는 최고학력을 대학교까지 포함하였으나, 패널이 초등학교 6학년인 2013년부터는 대학원을 포함하였다. 그 결과 대학교까지 가겠다는 응답이 2011년에는 81.0%, 2012년에는 81.1%, 2013년에는 78.4%, 2014년에는 80.7%, 2015년에는 80.8%로 가장 큰 부분을 차지하였다. 또한, 초등학교 4, 5학년 때에는 고등학교까지만 가겠다는 비율이 약 16%대로 비교적 높았으나 2013년부터는 10%대로 감소하였고 대학원이 문항에 포함된 2013년에는 대학원에 가겠다는 비율이 전체의 10%를 차지하였으나 점차 그 비율은 감소하였다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남녀 학생 모두 2011년과 2012년에 대학교, 고등학교, 중학교, 초등학교 순으로 응답하였으나 2013년에 대학원이 문항에 포함되면서 대학교 다음 순위로 고등학교와 대학원을 비슷한 10%대로 응답하였고 나머지 순위는 같았다. 그러나 2014년과 2015년에는 대학원의 순위가 3번째로 바뀌면서 대학교, 고등학교, 대학원, 중학교, 초등학교 순으로 응답하였다. 여학생의 경우 대학교까지 가고 싶다는 응답이 5년 동안 80% 이상으로 1순위를 차지하였고, 남학생의 경우 역시 5년 동안 1순위였으나 여학생보다 약간 낮은 70%대로 응답하였다. 대학원에까지 가고 싶다는 응답은 2013년부터 매년 감소하였는데, 2013년엔 남학생이 12.1%, 여학생이 8.0%였던 것에 반해 2015년에는 남학생이 6.1%, 여학생이 3.5%로 응답하였다.

표 III-34 학업적 포부 변화추이

(%)

	2011			2012			2013			2014			2015		
	전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별	
		남	여		남	여		남	여		남	여		남	여
초등학교	1.0	.7	1.2	.7	.8	.5	.4	.7	.1	.1	.1	.0	.1	.0	.1
중학교	2.0	2.0	1.9	1.5	1.5	1.4	1.1	1.7	.5	2.0	3.3	.7	1.8	2.6	1.0
고등학교	16.0	18.5	13.6	16.8	19.1	14.5	10.0	11.3	8.8	10.4	10.1	10.7	12.6	12.4	12.8
대학교	81.0	78.8	83.3	81.1	78.6	83.6	78.4	74.2	82.5	80.7	78.4	82.9	80.8	79.0	82.6
대학원	—	—	—	—	—	—	10.0	12.1	8.0	6.9	8.1	5.6	4.7	6.1	3.5
합계	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

3) 심리·사회적응 및 가치요인

다음으로 심리·사회적응 및 가치요인을 살펴보았다. 본 영역은 크게 심리적 적응과 사회적 지영역으로 나누어 살펴보았다.

(1) 심리적 적응

심리적 적응의 영역에는 자아존중감, 자아탄력성, 삶의 만족도, 신체 만족도, 우울 및 사회적 위축 등의 변인들이 포함되어 있었다.

① 자아존중감

심리적응의 영역 중 첫 번째인 자아존중감은 <표 III-35>에 나타난 바와 같이 2011년에는 12.53, 2012년에는 12.67, 2013년의 12.88로 약간씩 상승하는 경향성을 보였으나 2014년 12.80, 2015년은 12.71로 지속해서 감소하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 12.44, 2012년에는 12.56, 2013년 12.96으로 증가하였다가 2014년에는 12.90, 2015년에는 12.80으로 감소하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 그러나 여학생의 경우에는 2011년 12.61, 2012년 12.78, 2013년 12.80, 2014년 12.71, 2015년 12.63으로 변화하였으나 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 자아존중감의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 12.80, 여학생은 12.63으로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-35

자아존중감 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	12.53 (2.18) _a	12.67 (2.19) _b	12.88 (2.12) _c	12.80 (2.14) _d	12.71 (2.13) _e	5.84***
성 별	남	12.44 (2.19) _a	12.56 (2.18) _b	12.90 (2.17) _d	12.80 (2.09) _e	8.06***
	여	12.61 (2.74)	12.78 (2.19)	12.71 (2.12)	12.63 (2.16)	

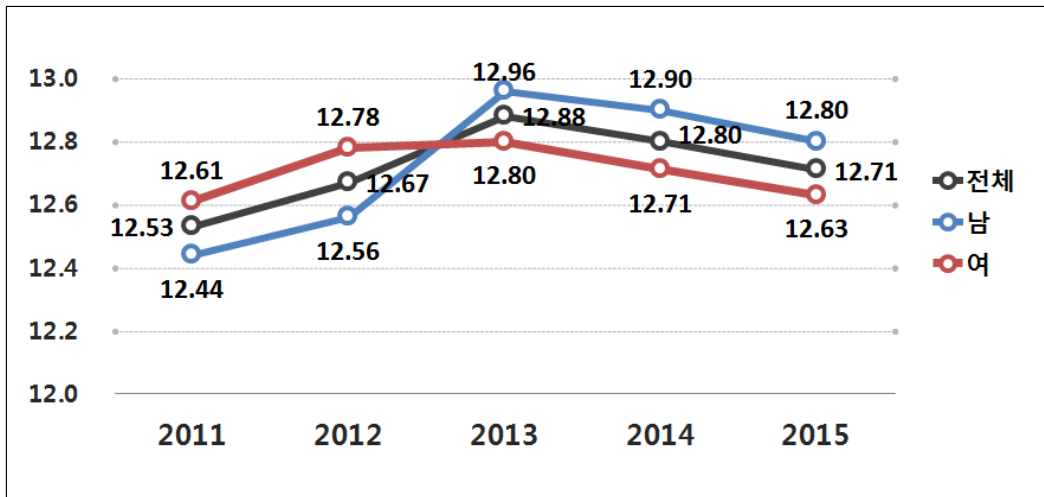
*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a<c, d 2)남: a, b<c, d, a<e

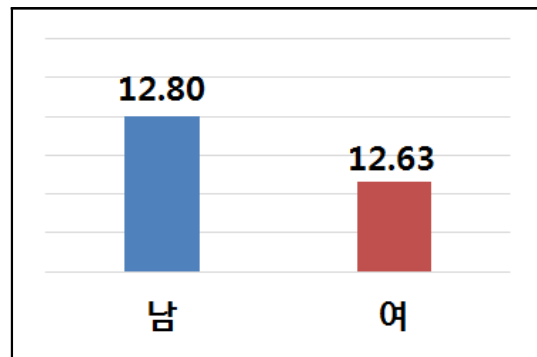
표 III-36

자아존중감의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	12.80(2.09)	.50
여	12.63(2.16)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



② 자아탄력성

자아탄력성의 경우는 <표 III-37>에 나타난 바와 같이 2011년 40.69, 2012년 41.36, 2013년 42.35, 2014년 42.90, 2015년 42.81로 점차 증가하였으며, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 40.39, 2012년 41.11, 2013년 42.76, 2014년에는 43.31, 2015년에는 43.18로 증가하였으며, 여학생의 경우에도 2011년에는 40.97, 2012년 41.60, 2013년 41.95, 2014년 42.51, 2015년 42.46으로 증가하였으며 이러한 결과는 남학생과 여학생 모두 통계적으로 유의미하게 나타났다. 자아탄력성의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 43.18, 여학생은 42.46으로 남학생의 자아탄력성의 평균이 약간 높았으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

표 III-37 자아탄력성 변화추이

평균(표준편차)

년도		2011	2012	2013	2014	2015	F
전체		40.69 (6.56) _a	41.36 (6.59) _b	42.35 (6.33) _c	42.90 (6.50) _d	42.81 (6.38) _e	33.60***
성 별	남	40.39 (6.68) _a	41.11 (6.59) _b	42.76 (6.42) _c	43.31 (6.71) _d	43.18 (6.41) _e	29.91***
	여	40.97 (6.44) _a	41.60 (6.58) _b	41.95 (6.22) _c	42.51 (6.28) _d	42.46 (6.33) _e	7.77***

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a<b<c, d, e. 2)남: a, b<c, d, e. 3)여: a<c, d, e

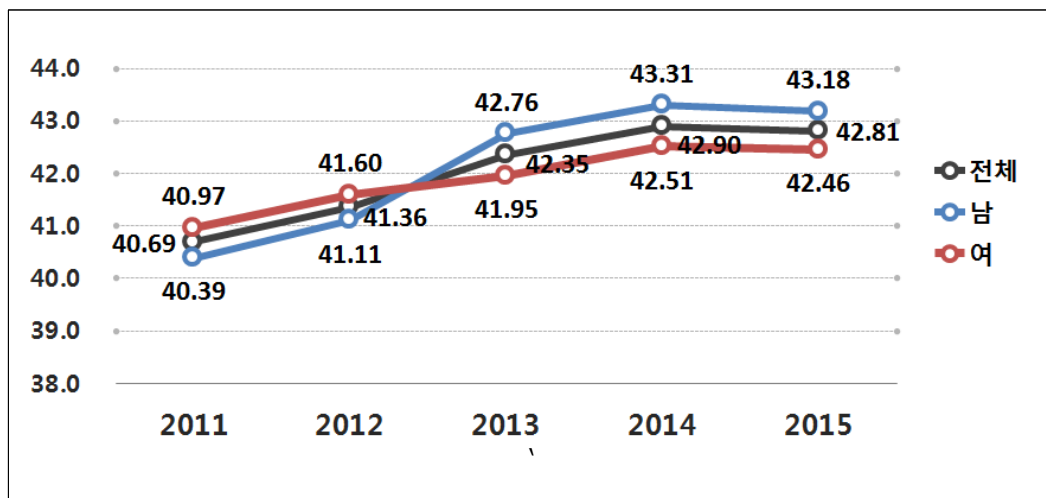


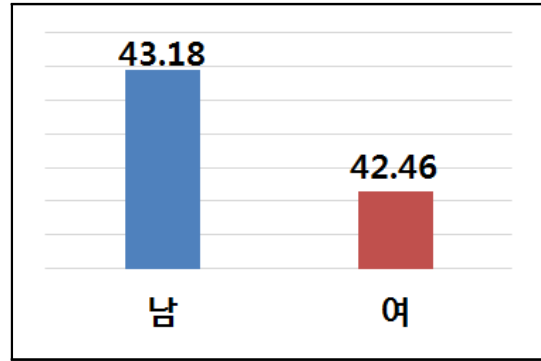
표 III-38 자아탄력성의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	43.18(6.41)	2.09*
여	42.46(6.33)	

* $p < .05$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



③ 삶의 만족도

삶의 만족도는 초등학교 고학년 시기 즉 2011년 9.71, 2012년 9.72, 2013년 9.91로 점차 증가하다가 중학교에 입학한 후 2014년 9.67, 2015년 9.44로 감소하였다. 2013년에 삶의 만족도의 평균이 가장 높았으며 2015년에는 평균이 가장 낮았는데, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년 9.71, 2012년 9.78, 2013년 10.03로 증가하였다가 2014년에는 9.91, 2015년에는 9.64로 감소하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 여학생의 경우에는 2011년 9.71에서 2012년 9.65로 감소하였다가 2013년 9.78로 약간 증가한 후 2014년 9.44, 2015년 9.24로 다시 감소하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 삶의 만족도의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 9.64, 여학생은 9.24로 남학생의 삶의 만족도 평균이 약간 높았으며 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

표 III-39 삶의 만족도 변화추이

평균(표준편차)

년도		2011	2012	2013	2014	2015	F
전체		9.71(1.76) _a	9.72(1.84) _b	9.91(1.73) _c	9.67(1.78) _d	9.44(1.86) _c	12.16***
성 별	남	9.71(1.76) _a	9.78(1.85) _b	10.03(1.76) _c	9.91(1.76) _d	9.64(1.86) _e	5.27***
	여	9.71(1.77) _a	9.65(1.82) _b	9.78(1.70) _c	9.44(1.77)	9.24(1.84) _e	11.32***

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: c)a, b, d)e. 2)남: a, e)c. 3)여: a, c)d, e,d b)e

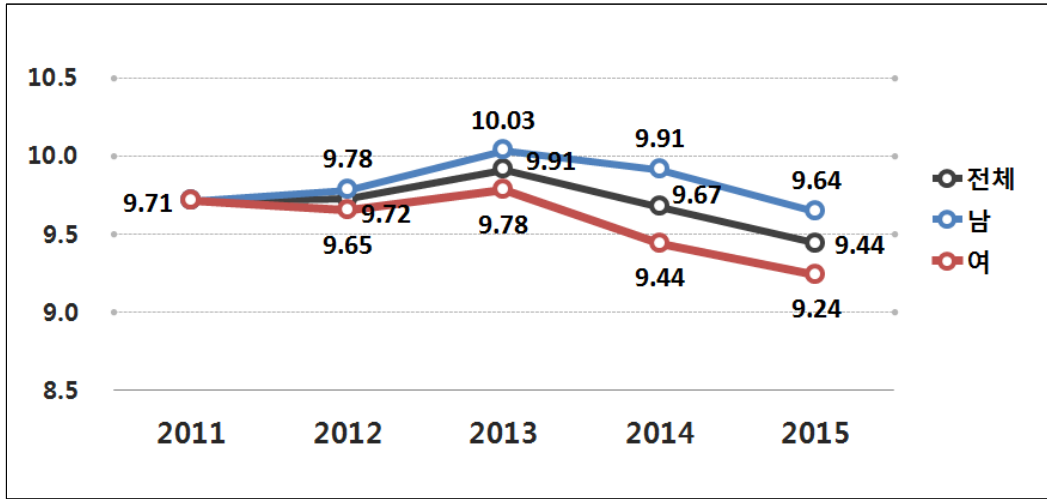


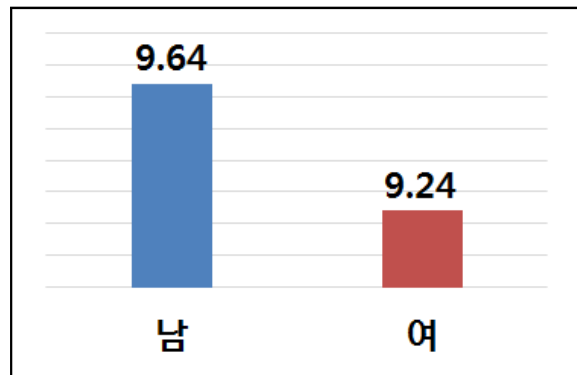
표 III-40 삶의 만족도의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	9.64(1.86)	4.00***
여	9.24(1.84)	

*** $p < .001$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



④ 신체만족도

신체만족도는 청소년기 자아상에 영향을 미치는 매우 중요한 요인으로 특히 사춘기가 본격적으로 시작되는 중학교 연령 시기에는 더욱 중요할 수 있다. 신체만족도의 변화를 연도별로 살펴본 결과, 2011년 17.54, 2012년 17.71, 2013년 17.97, 2014년 18.01로 지속해서 증가하였으나, 2015년 17.37로 감소하였으며, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 2011년에는 17.45, 2012년 17.55, 2013년

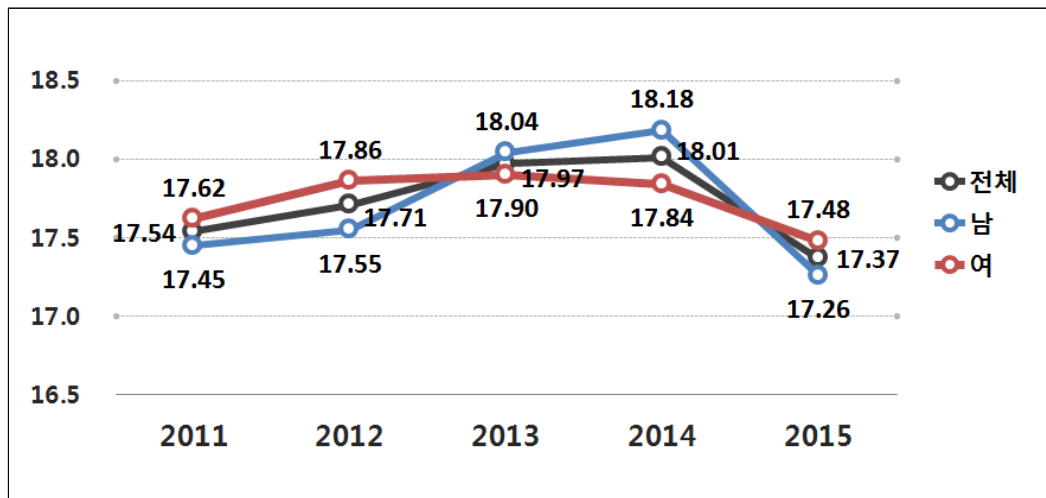
18.04, 2014년에는 18.18로 증가하였으나, 2015년에는 17.26로 감소하였고, 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 여학생의 경우에도 2011년 17.62에서 2012년 17.86, 2013년 17.90, 2014년 17.84로 증가하였다가 2015년 17.48로 감소하였으며, 이는 통계적으로 유의미하였다. 신체만족도의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 17.26, 여학생은 17.48로 여학생의 평균이 약간 높았으나 통계적 차이는 나타나지 않았다.

표 III-41 신체만족도 변화추이

평균(표준편차)

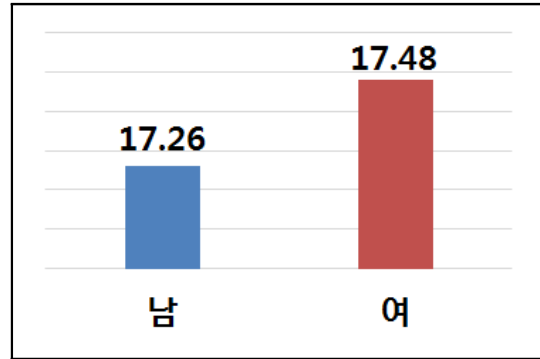
년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	17.54 (2.98) _a	17.71 (3.02) _b	17.97 (2.93) _c	18.01 (3.02) _d	17.37 (2.44) _e	12.61***
성 별	남	17.45 (2.90) _a	17.55 (2.87) _b	18.04 (2.78) _c	17.26 (2.40) _e	13.87***
	여	17.62 (3.06)	17.86 (3.12)	17.90 (3.06)	17.48 (2.47)	

* $p < .05$, *** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: c, d)a, e, b)e 2)남: a, b(c, d, e(c, d



집단	2015	t
남	17.26(2.40)	-1.67
여	17.48(2.47)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



⑤ 우울

우울은 심리사회적응을 파악할 수 있는 대표적인 지표로 2011년도에는 포함하지 않았고, 2012년도 초등학교 5학년 시기부터 측정하였는데, <표 III-43>에 나타난 바와 같이 2012년 16.05와 2013년 16.07로 비슷한 수준이었으나 중학교에 입학한 2014년에는 16.41, 2015년에는 16.93으로 증가하였는데 이는 통계적으로 유의미한 수준이었다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 2012년 15.83에서 2013년 15.50으로 감소하였다가 2014년에는 15.82, 2015년에는 16.23으로 증가하였으나, 이러한 증가는 통계적으로 유의미하지 않았다. 여학생의 경우에는 2012년 16.27에서 2013년 16.62, 2014년 16.98, 2015년 17.60으로 증가하였으며 이러한 결과는 통계적으로 유의미하였다. 우울의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 16.23, 여학생은 17.60으로 여학생의 우울 평균이 높았으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미한 수준으로 나타났다.

표 III-43

우울 변화추이

평균(표준편차)

년도		2012	2013	2014	2015	F
전체		16.05(5.28) _a	16.07(5.26) _b	16.41(5.34) _c	16.93(5.35) _d	8.30***
성별	남	15.83(5.24)	15.50(5.07)	15.82(5.15)	16.23(5.17)	2.27
	여	16.27(5.32) _a	16.62(5.39) _b	16.98(5.46) _c	17.60(5.44) _d	7.95***

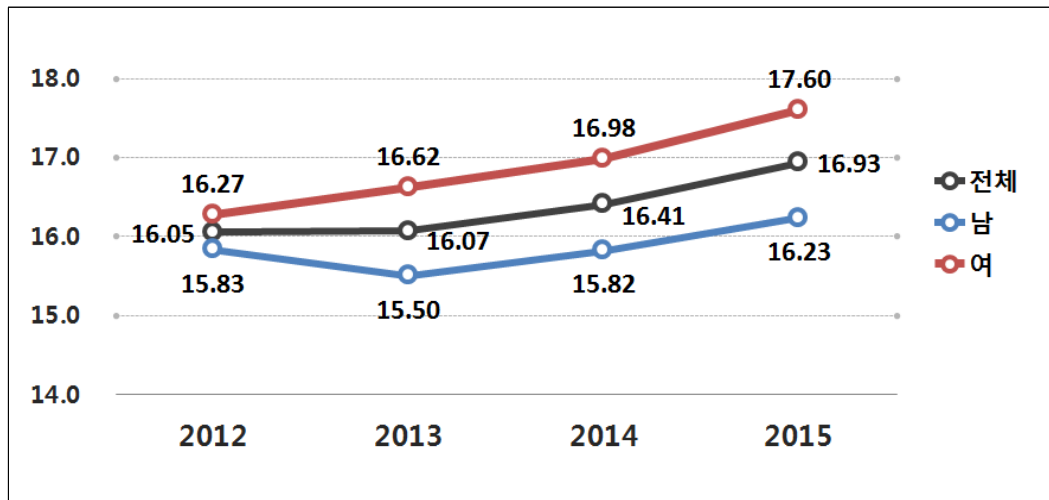
*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a, b<d. 2)여: a, b<d

표 III-44

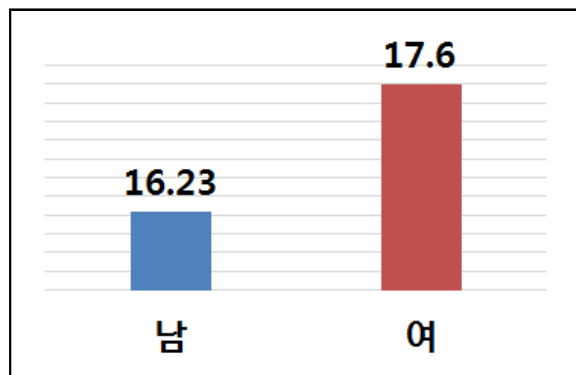
우울의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	16.23(5.17)	-4.76***
여	17.60(5.44)	

*** $p < .001$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



⑥ 사회적 위축

사회적 위축은 우울과 함께 역시 심리사회적응의 수준을 파악하는 또 다른 지표이다. 사회적 위축 역시 2012년도부터 측정하기 시작하여 4년간의 변화를 비교할 수 있는데, <표 III-45>에 나타난 바와 같이 학년이 증가할수록 사회적 위축의 수준이 점차 증가하는 것으로 나타났다. 즉, 2012년에는 10.99, 2013년 11.24, 2014년 11.32, 2015년 11.73으로 증가하였으며, 이러한 증가는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우 2012년과 2013년에는 10.69, 2014년에는 10.99, 2015년에는 11.39로 증가하였으며, 이러한 증가는 통계적으로 유의미하였다. 그러나 여학생의 경우에는 2012년 11.29에서 2013년 11.77로 증가하였고 2014년 11.63으로 감소하였다가 2015년 12.05로 증가하였는데, 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 사회적 위축의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 11.39, 여학생은 12.05로 여학생의 사회적 위축의 평균이 더 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다.

표 III-45 사회적 위축 변화추이

평균(표준편차)

년도		2012	2013	2014	2015	F
전체		10.99(3.65) _a	11.24(3.60) _b	11.32(3.70) _c	11.73(3.68) _d	9.79***
성 별	남	10.69(3.63) _a	10.69(3.66) _b	10.99(3.70) _c	11.39(3.79) _d	5.62**
	여	11.29(3.64) _a	11.77(3.47) _b	11.63(3.69) _c	12.05(3.54) _d	5.61**

** $p < .01$, *** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a, b, c<d. 2)남: a, b<d. 3)여: a<d

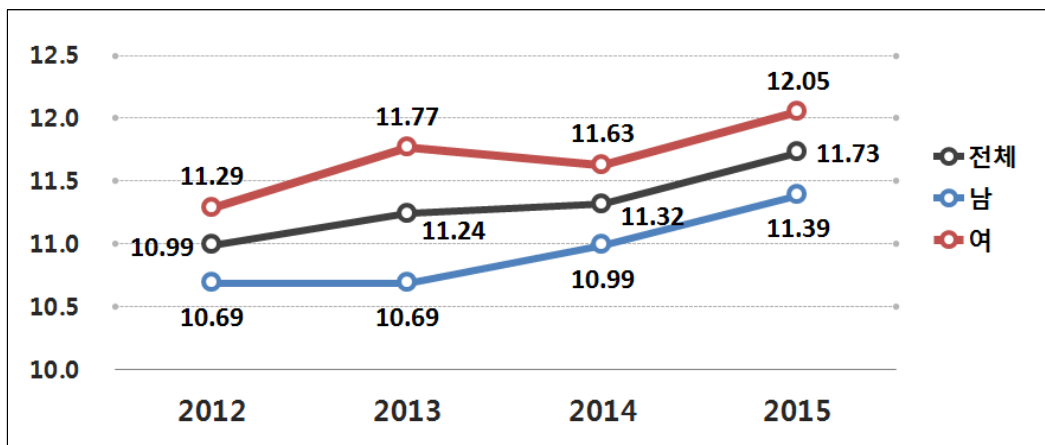


표 Ⅲ-46

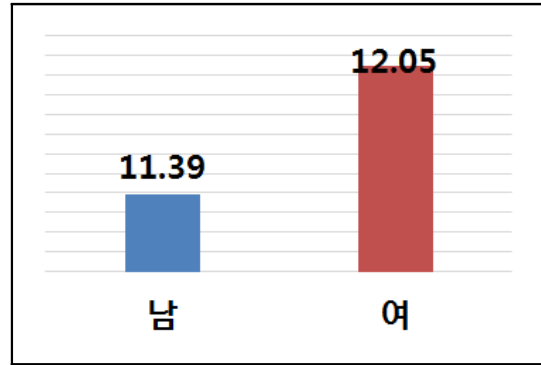
사회적 위축의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	11.39(3.79)	-3.26**
여	12.05(3.54)	

** $p < .01$,

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



(2) 사회적 지지 및 네트워크

사회적지지 및 네트워크 요인은 가족, 교사, 친구의 지지, 친한 친구의 수, 학교 안팎에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부 등을 살펴보았다.

① 가족의 지지

첫 번째로 다문화 청소년들이 지각하는 가족의 지지는 2011년 22.40, 2012년 22.22로 감소하였다가 2013년 22.61로 약간 증가하였고 중학교 시기인 2014년 22.42, 2015년 22.32로 감소하였는데 이러한 변화는 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 2011년에는 22.25, 2012년 22.12에서 2013년에는 22.90으로 증가하였다가 2014년 22.54, 2015년 22.53으로 감소하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 그러나 여학생의 경우에는 2011년에는 22.55였으나 2012년 22.32, 2013년 22.33, 2014년 22.31로 비슷한 수준이 유지되다가 2015년 22.12로 감소하였으나, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 가족지지의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 22.53, 여학생은 22.12로 남학생의 가족지지 평균이 약간 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다.

표 III-47 가족지지의 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	22.40 (3.98)	22.22 (4.19)	22.61 (3.90)	22.42 (3.94)	22.32 (3.84)	1.88
성 별	남 22.25 (4.00) _a	남 22.12 (4.16) _b	남 22.90 (3.77) _c	남 22.54 (3.96) _d	남 22.53 (3.83) _e	4.20**
	여 22.55 (3.96)	여 22.32 (4.22)	여 22.33 (4.00)	여 22.31 (3.92)	여 22.12 (3.84)	

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

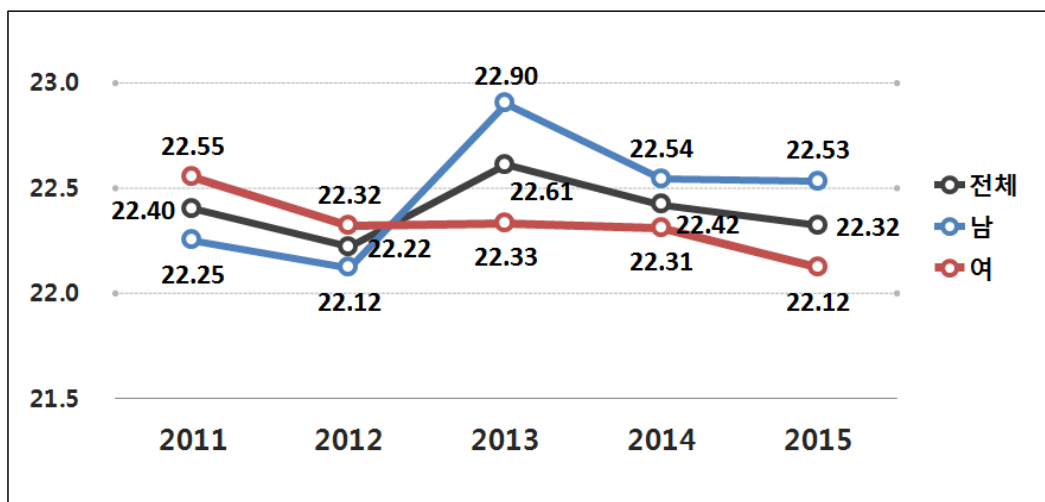


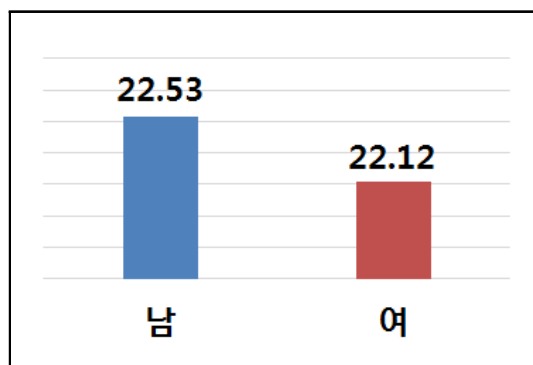
표 III-48 가족지지의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	22.53(3.83)	1.98*
여	22.12(3.84)	

* $p < .05$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



② 교사의 지지

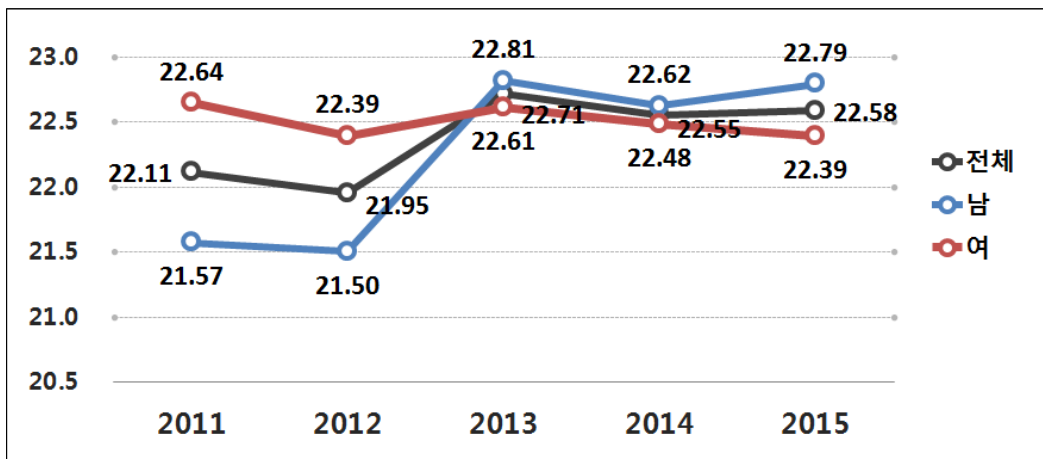
교사의 지지는 2011년 22.11, 2012년 21.95로 감소하였다가 2013년 22.71로 약간 증가하였고 중학교에 입학한 해인 2014년에는 22.55로 감소하였으며 2015년에도 22.58로 평균은 비슷한 수준으로 유지되었으며, 이러한 변화는 통계적으로 유의미하였다. 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 2011년에는 21.57, 2012년 21.50에서 2013년에는 22.81로 증가하였다가 2014년 22.62, 2015년 22.79로 감소하였으며, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 그러나 여학생의 경우에는 2011년에는 22.64, 2012년 22.39, 2013년 22.61, 2014년 22.48, 그리고 2015년 22.39로 변화를 보였으나 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 또한, 교사지지의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과 남학생은 22.79, 여학생은 22.39로 남학생의 평균이 약간 높았으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

표 III-49 교사지지의 변화추이

평균(표준편차)

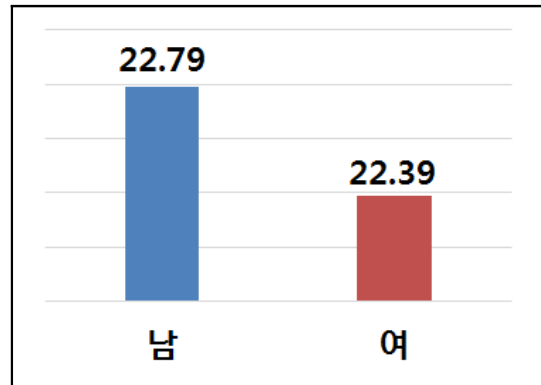
년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	22.11 (5.31) _a	21.95 (5.34) _b	22.71 (5.26) _c	22.55 (5.10) _d	22.58 (5.06) _e	5.92***
성 별	남	21.57 (5.28) _a	21.50 (5.30) _b	22.81 (5.19) _c	22.79 (5.02) _e	12.06***
	여	22.64 (5.29)	22.39 (5.36)	22.61 (5.32)	22.48 (5.15)	

* $p < .05$, *** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a/c, b/c, d, e, 2)남: a, b/c, d, e



집단	2015	t
남	22.79(5.02)	1.44
여	22.39(5.09)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



③ 친구의 지지

친구의 지지는 교사의 지지보다 더 긍정적으로 변화하고 있음을 보여주고 있는데, <표 III-51>와 같이 2011년 26.69, 2012년 27.27, 2013년 28.04, 2014년 28.84, 2015년 28.83으로 지속해서 증가하였다. 2011년 초등학교 4학년 시기부터 꾸준히 상승하고 있으며 2014년과 2015년에는 큰 변화가 나타나지 않았으나, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 2011년에는 26.05, 2012년 26.86, 2013년 27.97, 2014년 28.60, 2015년 28.63로 증가하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 또한 여학생의 경우에도 2011년에는 27.31, 2012년 27.66, 2013년 28.11, 2014년 29.07로 증가하였다가 2015년 29.02로 약간 감소하였으며, 초등학교 연령에 비해서 중학교 연령의 평균이 증가하였는데 이러한 증가는 통계적으로 유의미하였다. 친구의 지지에 대한 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 28.63, 여학생은 29.02로 여학생의 평균이 약간 높았으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

표 III-51 친구지지의 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	26.69 (6.20) _a	27.27 (5.90) _b	28.04 (5.80) _c	28.84 (5.51) _d	28.83 (5.22) _e	40.92***
성 별	남 26.05 (6.28) _a	26.86 (5.90) _b	27.97 (5.78) _c	28.60 (5.51) _d	28.63 (5.11) _e	28.73***
	여 27.31 (6.05) _a	27.66 (5.88) _b	28.11 (5.83) _c	29.07 (5.51) _d	29.02 (5.32) _e	

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a(b<c(d, e. 2)남: a, b(c, d, e. 3)여: a, b, c(d, e

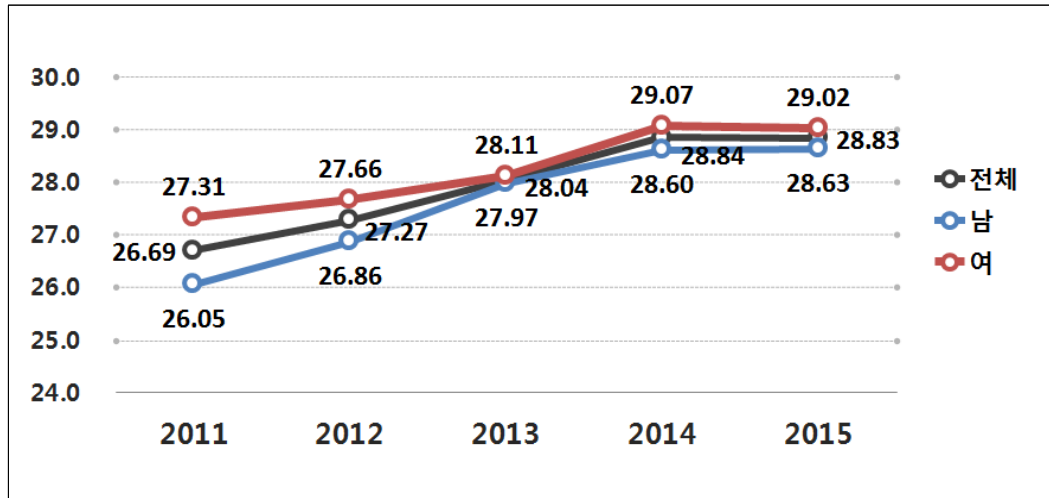
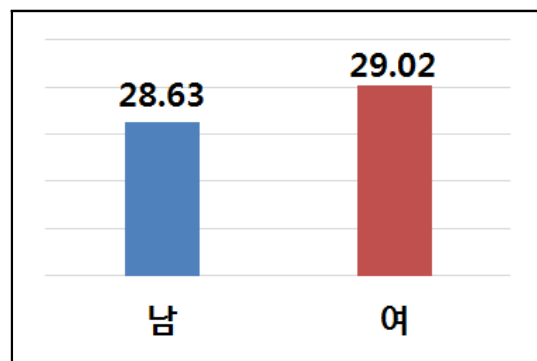


표 III-52 친구지지의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	28.63(5.11)	-1.37
여	29.02(5.32)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



④ 친한 친구의 수

사회적 네트워크의 다른 측면으로 친한 친구가 몇 명이나 되는지 질문하였다. 그 결과 <표 III-53>에 나타난 바와 같이 초등학교 4학년 시기에는 평균 11.32명이라고 응답을 하였으나, 초등학교 5, 6학년으로 갈수록 8.8명, 8.56명으로 점차 감소하였고, 중학교에 입학한 이후에는 9.09명으로 초등학교 6학년 시기보다 1명 증가하였다가 2015년 중학교 2학년 때에는 7.92명으로 감소하였으며, 이러한 감소는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 2011년에는 12.23명, 2012년 9.14명에서 2013년에는 8.96명으로 감소하였다가 중학교 입학 시기인 2014년에는 10.04명으로 증가하였고, 다시 2015년에는 8.49명으로 감소하였는데 이러한 감소는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 여학생의 경우에는 2011년에는 10.44명이었다가 2012년 8.46명, 2013년 8.18명, 2014년 8.19명, 2015년 7.37명으로 감소하였는데 남학생과는 달리 중학교 입학 시기인 2014년에 친구의 수가 증가하지 않았으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 친한 친구 수에 대한 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 8.49명, 여학생은 7.37명으로 남학생이 더 친구 수가 많다고 응답하였으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하였다.

표 III-53

친한 친구의 수 변화추이

평균(표준편차)

년도		2011	2012	2013	2014	2015	F
전체		11.32(17.65) a	8.80(6.85) _b	8.56(7.05) _c	9.09(7.16) _d	7.92(5.04) _e	25.19***
성 별	남	12.23(22.14)	9.14(7.15)	8.96(6.52)	10.04(7.51)	8.49(5.30)	11.67***
	여	10.44(11.72)	8.46(6.53)	8.18(7.51)	8.19(6.70)	7.37(4.73)	16.29***

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a)b, c, d, e. d)e. 2)남: a)b, c, d, e. 3)여: a)b, c, d, e

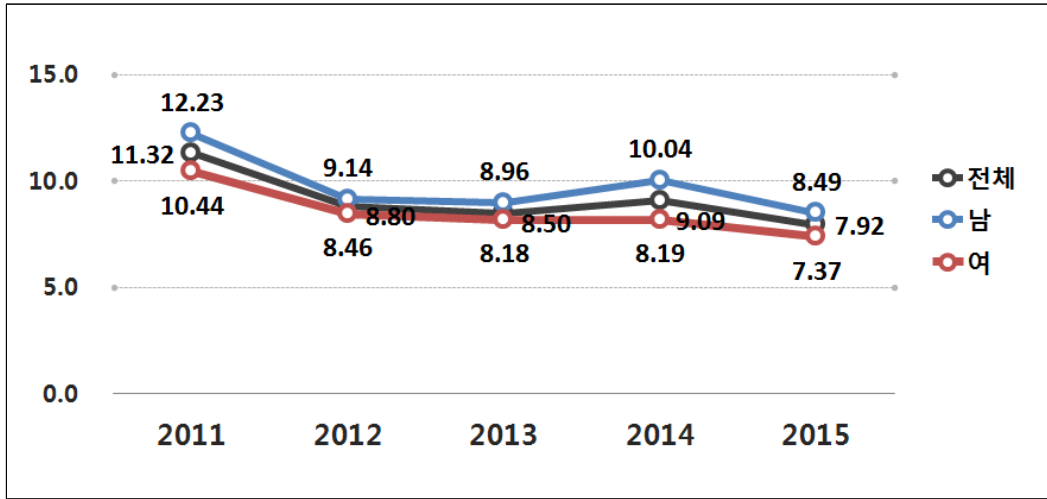


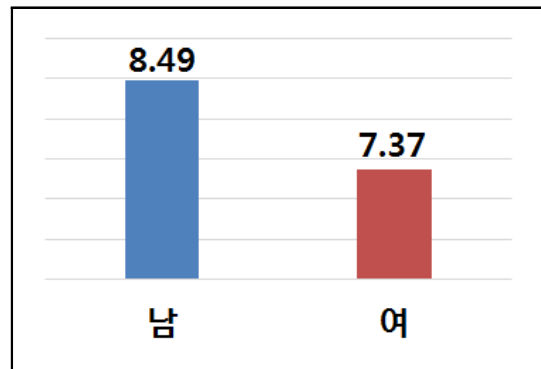
표 Ⅲ-54 친한 친구 수의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	8.49(5.30)	4.10***
여	7.37(4.73)	

*** $p < .001$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



⑤ 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부

학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지에 대해서 ‘아니오’라는 응답이 2011년에는 80.6%, 2012년 63.6%, 2013년 56.9%, 2014년 50.8%, 2015년 47.7%로 나타났으며, ‘예’라는 응답은 2011년 19.4%, 2012년 36.4%, 2013년 43.1%, 2014년 49.2%, 2015년 52.3%로 나타났다. 전반적으로는 ‘아니다’는 응답이 대다수였으나 ‘그렇다’고 응답하는 비율이 연령이 증가함에 따라 점차 증가하는 것으로 나타났으며, 2014년에는 ‘그렇다’는 응답과 ‘아니다’는 응답의 비율이 모두 50% 수준으로 유사하였으며, 2015년에는 ‘예’라는 응답이 52.3%로 ‘아니오’라

는 응답의 비율보다 더 많이 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우는 ‘예’라는 응답이 2011년에는 19.0%, 2012년 34.8%, 2013년에는 43.5%, 2014년 49.8%, 2015년에는 52.2%로 증가하였으며 ‘아니오’라는 응답은 2011년 81.0%에서 2012년 65.2%, 2013년 56.5%, 2014년 50.2%, 2015년 47.8%로 매년 감소하였다. 여학생의 경우에도 ‘예’라는 응답은 2011년에는 19.8%, 2012년 38.0%, 2013년 42.7%, 2014년 48.6%, 2015년 52.5%로 증가하였으며 ‘아니오’라는 응답은 2011년 80.2%에서 2012년 62.0%, 2013년 57.3%, 2014년 51.4%, 2015년 47.5%로 매년 감소하였다.

표 III-55 학교 내에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부 변화추이 (%)

년도		2011		2012		2013		2014		2015	
		예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오
전체		19.4	80.6	36.4	63.6	43.1	56.9	49.2	50.8	52.3	47.7
성 별	남	19.0	81.0	34.8	65.2	43.5	56.5	49.8	50.2	52.2	47.8
	여	19.8	80.2	38.0	62.0	42.7	57.3	48.6	51.4	52.5	47.5

⑥ 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부

이어 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 질문한 결과 ‘아니오’라는 응답이 2011년에는 80.0%, 2012년 60.5%, 2013년 59.7%, 2014년 61.4%, 2015년 64.8%로 나타났으며, ‘예’라는 응답은 2011년 20.0%, 2012년 39.5%, 2013년 40.3%, 2014년 38.6%, 2015년 35.2%로 나타났다. 역시 전반적으로 ‘예’라고 응답한 비율이 ‘아니다’라고 응답한 비율이 비해 낮았고, 2011년에 비해 2012년, 2013년, 2014년 모두 ‘예’라는 응답의 비율이 증가하였으나, 유사한 응답률이 나타났으며, 2015년에는 ‘예’라는 응답의 비율이 약간 감소하였다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 ‘예’라는 응답이 2011년에는 16.6%, 2012년 34.4%, 2013년에는 37.4%, 2014년 37.5%, 2015년 34.5%로 나타났으며 ‘아니오’라는 응답은 2011년 83.4%에서 2012년 65.6%, 2013년 62.6%, 2014년 62.5%, 2015년 65.5%로 변화하였는데, 2014년까지 ‘예’라는 응답률이 지속해서 증가하다가 2015년에는 ‘예’라는 응답률이 감소하였다. 여학생의

경우 ‘예’라는 응답은 2011년에는 23.3%, 2012년 44.6%, 2013년 43.1%, 2014년 39.7%, 그리고 2015년에는 35.9%로 응답하였으며 ‘아니오’라는 응답은 2011년 76.7%에서 2012년 55.4%, 2013년 56.9%, 2014년 60.3%, 2015년 64.1%로 2011년에 비해 2012년 ‘예’라는 응답의 비율이 높아졌으나 2013년부터는 ‘예’의 응답 비율이 계속 감소하였다.

표 III-56 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와주는 어른이 있는지 여부 변화추이 (%)

년도		2011		2012		2013		2014		2015	
		예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오	예	아니오
전체		20.0	80.0	39.5	60.5	40.3	59.7	38.6	61.4	35.2	64.8
성별	남	16.6	83.4	34.4	65.6	37.4	62.6	37.5	62.5	34.5	65.5
	여	23.3	76.7	44.6	55.4	43.1	56.9	39.7	60.3	35.9	64.1

4) 정체성

정체성 영역은 자신을 어느 나라 사람이라고 생각하는지에 대한 견해와 어느 정도로 한국(인)과의 동질감을 나타내는지에 대한 한국인정체성 또는 본인의 국적에 대한 인식 영역과 다문화수용성, 이중수용태도 및 문화적응 스트레스를 표현하는 다문화정체성 영역 등 두 가지 영역을 중심으로 살펴보았다.

(1) 한국인정체성

① 자신이 어느 나라 사람이라고 생각하는지 여부(국적에 대한 인식)

자신이 어느 나라 사람이라고 생각하는지에 대해 질문한 결과를 5년간 비교한 결과, ‘한국사람’이라는 응답이 2011년 73.0%에서 2012년 73.7%, 2013년 75.0%로 약간씩 증가하다가 2014년 74.0%, 2015년 73.7%로 감소의 경향을 보였고, 대신 ‘한국 사람인 동시에 부모님 나라 사람’이라는 응답의 비율은 2011년 21.7%, 2012년 22.8%, 2013년 23.9%, 2014년 24.7%, 2015년 24.5%로

약간씩 꾸준히 증가하는 경향을 보였다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우는 ‘한국사람’이라는 응답이 2011년에는 76.8%, 2012년 74.4%, 2013년에는 76.7%, 2014년 76.3%, 2015년 76.9%로 나타났으며, ‘한국 사람인 동시에 부모님 나라 사람’이라는 응답은 2011년 19.1%에서 2012년 21.6%, 2013년 21.8%, 2014년 22.4%로 증가하다가 2015년에 21.6%로 약간 감소한 것으로 나타났다. 여학생의 경우에는 ‘한국사람’이라는 응답은 2011년에는 69.4%, 2012년 73.0%, 2013년 73.3%, 2014년 71.8%, 그리고 2015년에는 70.6%로 응답하였으며 ‘한국 사람인 동시에 부모님 나라 사람’이라는 응답은 2011년 24.2%에서 2012년 24.1%, 2013년 25.9%, 2014년 27.0%, 2015년 27.3%로 응답의 비율이 꾸준히 증가하였다.

표 III-57 자신이 어느 나라 사람이라고 생각하는지 여부 변화추이

(%)

	2011			2012			2013			2014			2015		
	전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별		전체	성별	
		남	여		남	여		남	여		남	여		남	여
한국사람	73.0	76.8	69.4	73.7	74.4	73.0	75.0	76.7	73.3	74.0	76.3	71.8	73.7	76.9	70.6
한국 사람인 동시에 부모님 나라 사람	21.7	19.1	24.2	22.8	21.6	24.1	23.9	21.8	25.9	24.7	22.4	27.0	24.5	21.6	27.3
외국인 부모 나라 사람	3.3	2.7	3.9	1.6	1.6	1.6	.7	1.0	.4	.6	.7	.4	.9	.6	1.2
잘 모르겠다	1.9	1.4	2.4	1.9	2.4	1.3	.5	.6	.4	.7	.6	.8	.9	.9	.9
기타	.1	-	.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
합계	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

② 한국인 정체성

한국인 정체성은 ‘누군가 한국을 칭찬하면 내가 칭찬을 받는 것 같다’, ‘나는 다른 나라 사람들이 한국에 관해서 어떤 생각을 갖는지에 관심이 많다’, ‘한국의 성공이 곧 나의 성공이다’, ‘누군가 한국에 대해 나쁘게 이야기하면 나에게 욕하는 것 같아서 기분이 상한다’는 등 총 4문항으로 이루어졌으며, 한국인으로서 자신의 감정을 어느 정도 개입시키고 있는지 즉 한국과 자신을 얼마나 동일시하고 있는가의 수준이라고 할 수 있다.

<표 III-58>에 나타난 바와 같이 2011년에는 10.58, 2012년 10.84, 2013년 11.17로 증가하였다가 중학교 입학 시기인 2014년에는 11.13, 2015년에는 11.10으로 감소하였는데, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 다문화 청소년이 자신을 한국과 얼마나 동일시하고 있는지는 연령이 증가함에 따라 지속해서 증가하였으나 초등학교 6학년 시기와 중학교 시기에는 거의 유사한 수준을 유지하는 것으로 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우에도 2011년에는 10.65, 2012년 10.80, 2013년 11.19로 증가하였다가 중학교 입학 시기인 2014년에는 11.14, 2015년에는 11.11로 감소하였고, 여학생의 경우에는 2011년에는 10.52, 2012년 10.89에서 2013년 11.14로 증가하였다가 2014년 11.12, 2015년 11.09로 감소하였으며, 이러한 남, 여학생의 응답의 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 한국인 정체성의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 11.11, 여학생은 11.09 이었으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

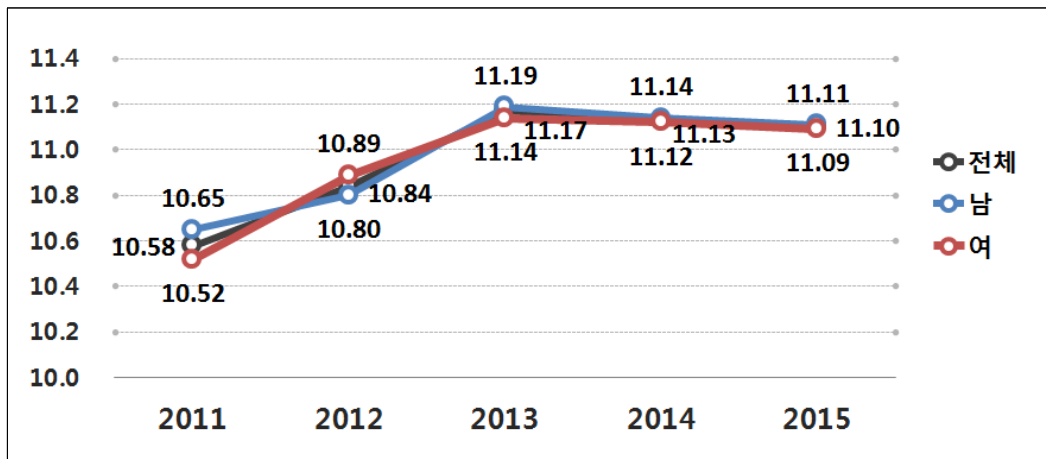
표 III-58

한국인정체성 변화추이

평균(표준편차)

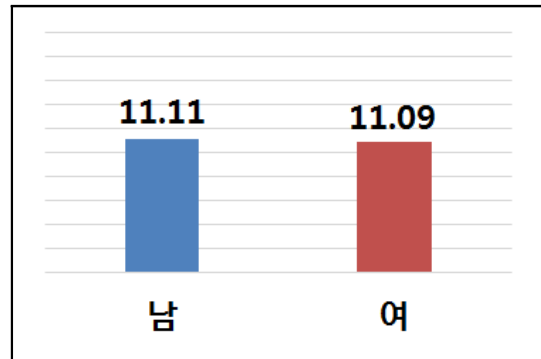
년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	10.58 (2.65) _a	10.84 (2.59) _b	11.17 (2.56) _c	11.13 (2.62) _d	11.10 (2.61) _e	13.92***
성별	남	10.65 (2.58) _a	10.80 (2.57) _b	11.19 (2.53) _c	11.14 (2.69) _d	6.29***
	여	10.52 (2.71) _a	10.89 (2.61) _b	11.14 (2.59) _c	11.12 (2.56) _d	
					11.09 (2.54) _e	7.99***

***p < .001, Bonferroni: 1)전체: a, b(c, d, a(e 2)남: a(c, d, e, a, b(c, 3)여: a(c, d, e



집단	2015	t
남	11.11(2.69)	.08
여	11.09(2.54)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



(2) 다문화정체성

정체성의 두 번째 영역으로는 다문화수용성, 이중문화수용태도, 문화적응스트레스 등 총 세 가지 변인이 포함되어 있다.

① 다문화수용성

다문화수용성은 자기와 다른 구성원이나 문화에 대해 집단 별 편견을 갖지 않고 자신의 문화와 동등하게 인식하며 조화로운 관계설정을 위해 노력하고 협력하는 태도를 의미한다. 다문화 수용성 변인은 다문화청소년들이 비(非)다문화청소년에 비해 우위를 지닐 수 있는 변인으로 2012년부터 측정의 내용에 포함되기 시작하였는데, <표 III-60>에 나타난 바와 같이 2012년 14.66, 2013년 15.12, 2014년 15.43, 2015년 15.74로 매년 증가하였으며 이러한 증가는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우에는 2012년 14.59, 2013년 15.05, 2014년에는 15.44, 2015년에는 15.53으로 증가하였으며 여학생의 경우에도 2012년 14.73, 2013년 15.18, 2014년 15.42, 2015년 15.93으로 증가하였고 이러한 남, 여학생의 응답의 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 다문화수용성에 대한 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 15.53, 여학생은 15.93으로 여학생의 평균이 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다.

표 III-60 다문화수용성 변화추이

평균(표준편차)

년도	2012	2013	2014	2015	F
전체	14.66(2.86) _a	15.12(2.71) _b	15.43(2.75) _c	15.74(2.79) _d	39.29***
성 별	남	14.59(2.84) _a	15.05(2.80) _b	15.53(2.82) _d	16.87***
	여	14.73(2.87) _a	15.18(2.63) _b	15.42(2.77) _c	23.77***

* $p < .05$, *** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a<b<c<d 2)남: a<b<d, a<c 3)여: a<b, c<d

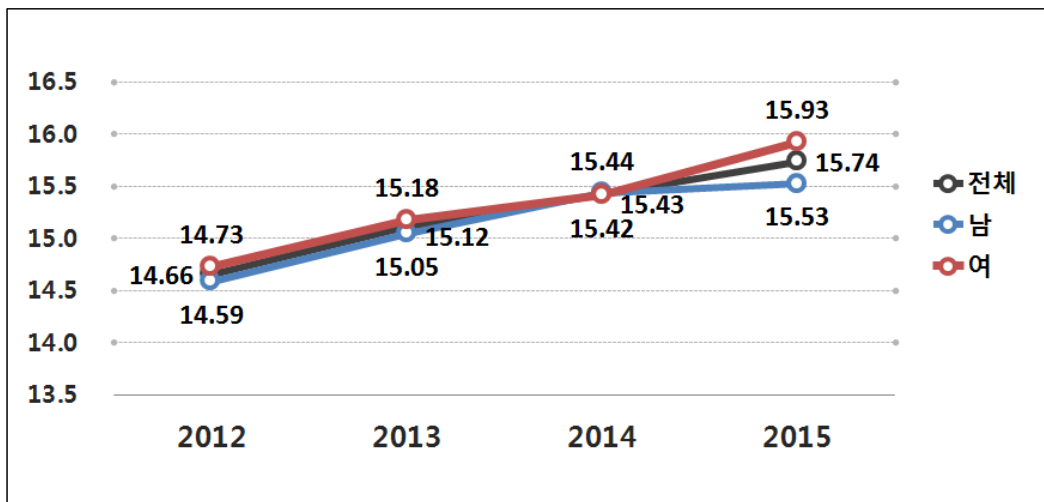


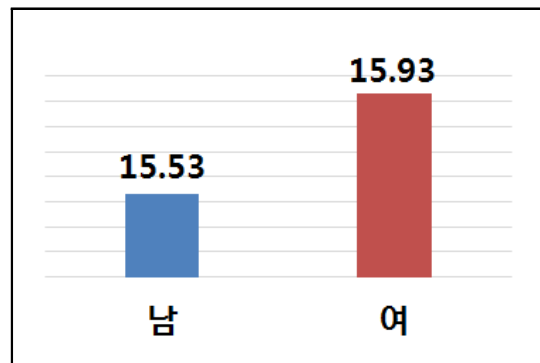
표 III-61 다문화수용성의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	15.53(2.82)	-2.61**
여	15.93(2.75)	

** $p < .01$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



② 이중문화 수용태도

이중문화 수용태도는 타문화권 사람들과 원만하게 상호작용하며, 타문화를 받아들이고 이해하는 태도로 이는 외국출신 부모 나라의 문화와 한국의 문화를 둘 다 수용하는 수준을 의미한다. <표 III-62>에 나타난 바와 같이 2011년 29.10, 2012년 29.01, 2013년 29.50, 2014년 29.23, 2015년 29.12로 변화하였으며 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우에는 2011년에는 28.81, 2012년 28.70로 감소하였다가 2013년 29.30로 증가하였고 2014년에는 28.92, 2015년에는 28.84로 감소하였다. 여학생의 경우에도 2011년에는 29.38, 2012년 29.31에서 2013년 29.70으로 증가하였다가 2014년 29.51, 2015년 29.39로 감소하였으나, 이러한 남·여학생의 응답 변화는 통계적으로 유의미하게 나타나지 않았다. 이중문화 수용태도의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 28.84, 여학생은 29.39로 여학생의 평균이 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다.

표 III-62

이중문화 수용태도 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	29.10 (4.57) _a	29.01 (4.02) _b	29.50 (3.87) _c	29.23 (3.87) _d	29.12 (3.88) _e	3.23*
성별						
남	28.81(5.02)	28.70(3.99)	29.30(3.83)	28.92(3.97)	28.84(3.89)	2.15
여	29.38(4.08)	29.31(4.03)	29.70(3.91)	29.51(3.76)	29.39(3.86)	1.14

* $p < .05$, Bonferroni: b/c

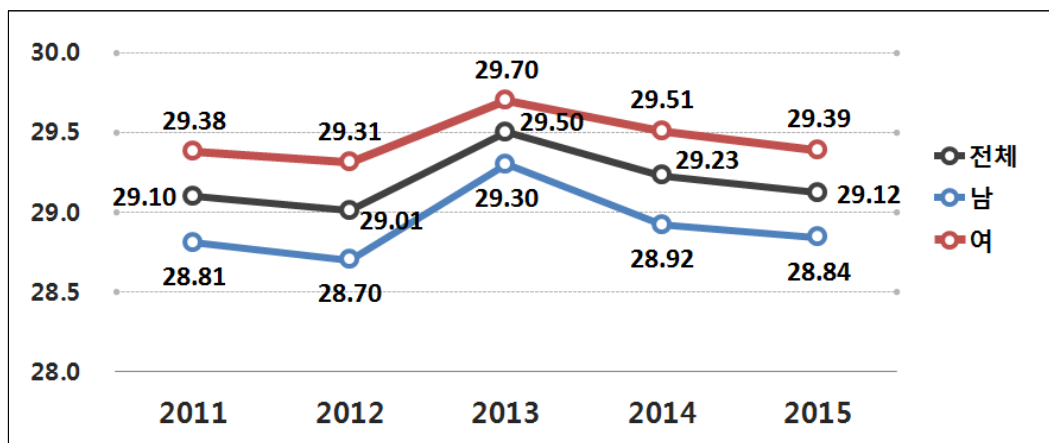


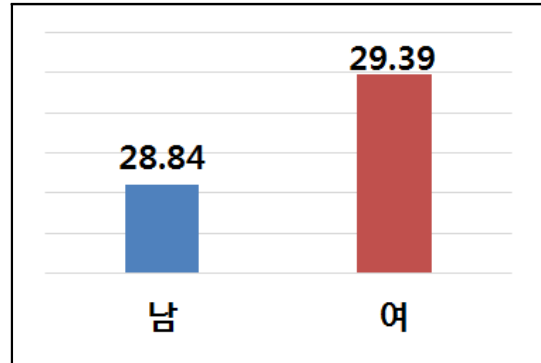
표 Ⅲ-63 이중문화 수용태도의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	28.84(3.89)	-2.61**
여	29.39(3.86)	

** $p < .01$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



③ 문화적응스트레스

문화적응 스트레스는 지각된 차별감, 향수병 및 위축감 등 한국사회에서 경험한 문화적 스트레스를 의미한다. 문화적응 스트레스 수준은 2011년 14.68, 2012년 14.44, 2013년 14.28, 2014년 13.80으로 통계적으로 유의미한 수준으로 감소하였고, 2015년에는 14.17로 다시 증가하였는데 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우에도 2011년에는 14.85, 2012년 14.54, 2013년 14.19, 2014년 13.69로 꾸준히 감소하는 경향을 보이다가 2015년에는 14.19로 증가하였다. 여학생의 경우 2011년에는 14.51, 2012년 14.34, 2013년 14.38에서 2014년 13.92로 통계적으로 유의미하게 감소하였다가 2015년 14.16으로 증가하였으며, 이러한 남, 여학생의 응답 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 문화적응 스트레스의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 14.19, 여학생은 14.16으로 남학생의 평균이 약간 높았으나 통계적인 차이는 나타나지 않았다.

표 III-64 문화적응 스트레스 변화추이

평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	14.68 (4.49) _a	14.44 (3.68) _b	14.28 (3.71) _c	13.80 (3.16) _d	14.17 (3.43) _e	11.13***
성 별	남	14.85 (4.93) _a	14.54 (3.84) _b	14.19 (3.64) _c	13.69 (3.13) _d	9.13***
	여	14.51 (4.01) _a	14.34 (3.51) _b	14.38 (3.76) _c	13.92 (3.17) _d	
						3.07*

* $p < .05$, *** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a, b, c>d, a>e 2)남: a>c, d, e, b>d, 3)여: a>d

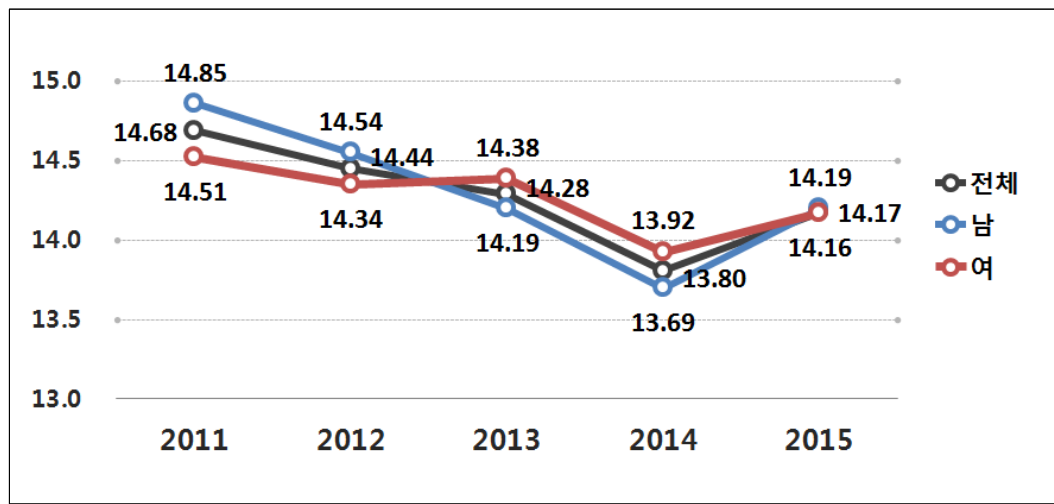
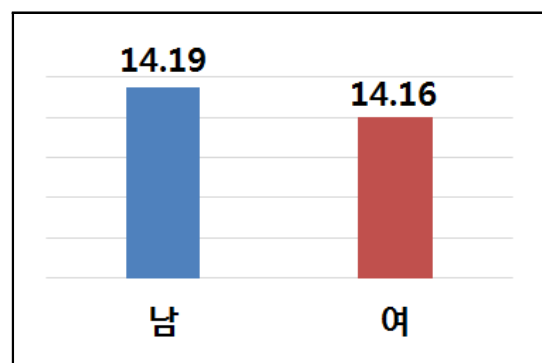


표 III-65 문화적응 스트레스의 성차

평균(표준편차)

집단	2015	t
남	14.19(3.57)	.16
여	14.16(3.30)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



4) 신체발달 및 건강요인

(1) 신체발달

① 키

연도별 키 성장 과정을 살펴보면 2012년 144.09cm, 2013년 150.11cm, 2014년 156.41cm, 2015년 160.88cm로 꾸준히 증가하고 있으며, 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우에는 2012년 143.65cm, 2013년 150.01cm, 2014년 157.84cm, 2015년 164.11cm로 증가하였으며 여학생의 경우에도 2012년 144.53cm, 2013년 150.21cm, 2014년 155.04cm, 2015년 157.77cm로 증가하였고 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 키의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 164.11cm, 여학생은 157.77cm로 남학생의 키 평균이 더 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다.

표 III-66

키 차이

(단위: cm)

년도		2012	2013	2014	2015	F
전체		144.09(7.35) _a	150.11(7.34) _b	156.41(7.29) _c	160.88(7.41) _e	1421.48***
성 별	남	143.65(7.25) _a	150.01(7.77) _b	157.84(8.23) _c	164.11(7.66) _e	938.31***
	여	144.53(7.42) _a	150.21(6.91) _b	155.04(5.97) _c	157.77(5.63) _e	575.28***

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a(b(c(d. 2)남: a(b(c(d. 3)여: a(b(c(d

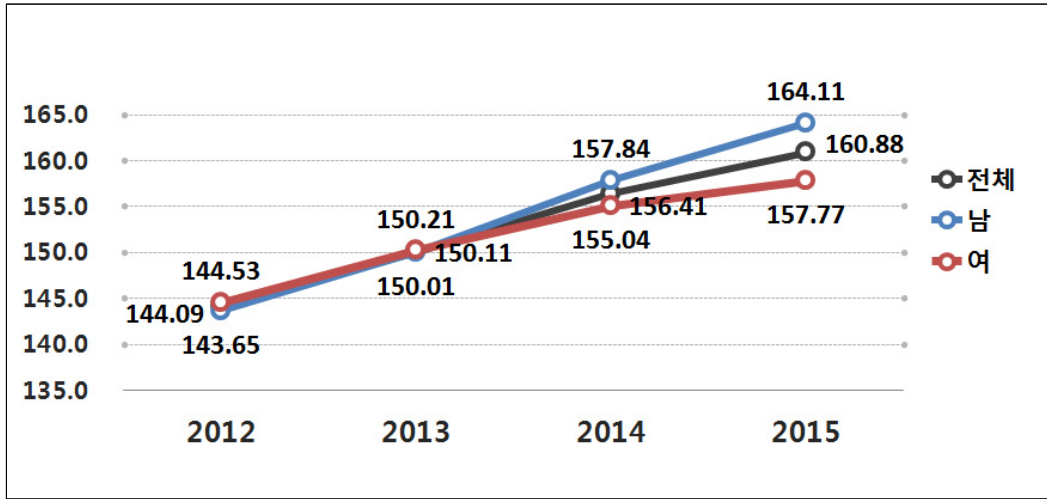


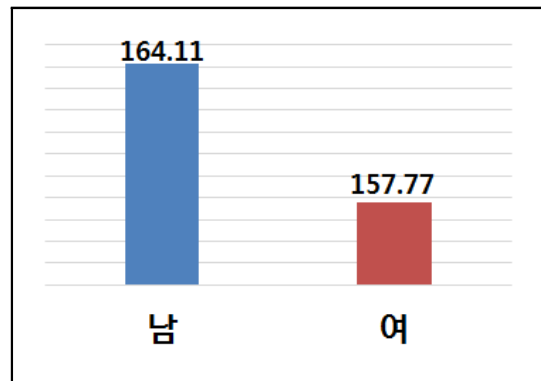
표 III-67 키 차이의 성장

평균(표준편차)

집단	다문화	t
남	164.11(7.66)	17.28***
여	157.77(5.63)	

*** $p < .001$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



② 몸무게

몸무게 역시 해마다 유의미한 수준으로 증가하는 경향이 있는데 2012년 38.76kg, 2013년 43.49kg, 2014년 48.41kg, 2015년 52.54kg로 꾸준히 증가하고 있으며, 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과, 남학생의 경우에는 2012년 39.11kg, 2013년 43.75kg, 2014년 49.56kg, 2015년 54.95kg으로 증가하였으며, 여학생의 경우에도 2012년 38.41kg, 2013년 43.25kg, 2014년 47.32kg, 2015년 50.23kg으로 증가하였고, 이러한 변화는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해

본 결과, 남학생은 54.95kg, 여학생은 50.23kg으로 남학생의 평균이 높았으며 이러한 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다.

표 III-68 몸무게 차이

(단위: kg)

년도		2012	2013	2014	2015	F
전체		38.76(9.21) _a	43.49(9.70) _b	48.41(10.36) _c	52.54(10.60) _d	513.07***
성 별	남	39.11(9.48) _a	43.75(10.13) _b	49.56(11.44) _c	54.95(11.76) _d	289.46***
	여	38.41(8.94) _a	43.25(9.27) _b	47.32(9.10) _c	50.23(8.75) _d	235.43***

*** $p < .001$, Bonferroni: 1)전체: a(b(c(d, 2)남: a(b(c(d, 3)여: a(b(c(d

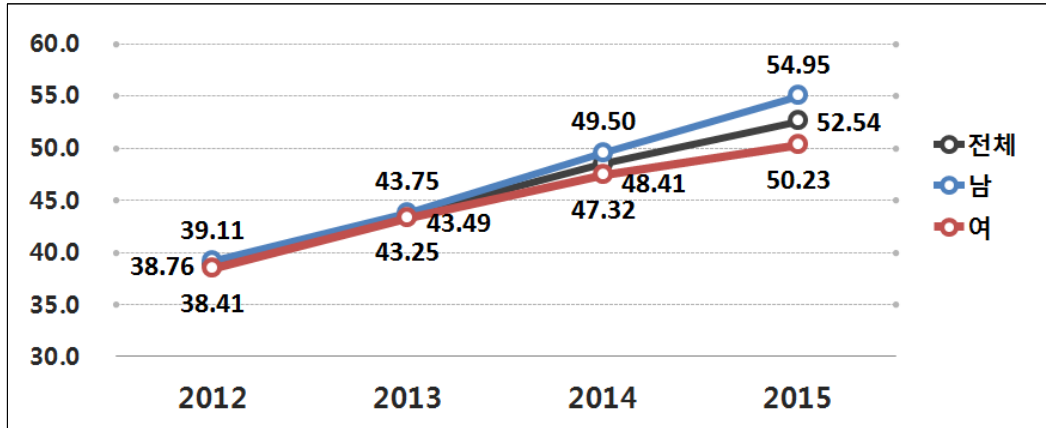


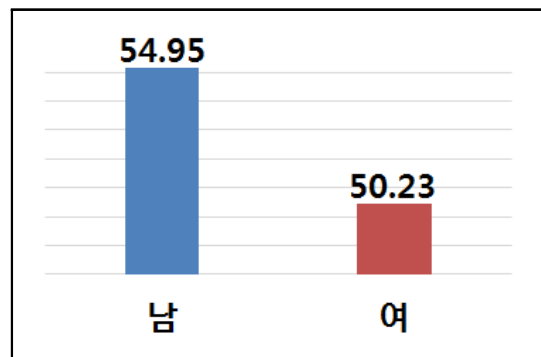
표 III-69 몸무게 차이의 성차

평균(표준편차)

집단	다문화	t
남	54.95(11.76)	8.35***
여	50.23(8.75)	

*** $p < .001$

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



(2) 건강에 대한 인식

① 전반적인 건강에 대한 주관적 인식

마지막으로 건강에 대한 자신의 주관적 인식을 비교한 결과 <표 III-70>에 나타난 바와 같이 2011년 3.33, 2012년 3.37, 2013년 3.39, 2014년 3.42로 증가하였으나 2015년에는 3.37로 감소하였는데 이러한 변화는 통계적으로 유의미하게 나타났다. 또한, 성별에 따른 응답의 변화를 살펴본 결과 남학생의 경우에는 2011년에는 3.32, 2012년 3.39, 2013년 3.42, 2014년 3.43으로 꾸준히 증가하여 통계적으로 유의미한 차이를 보이다가 2015년에 3.38로 감소하였다. 여학생의 경우에는 2011년에는 3.34, 2012년과 2013년 3.35, 2014년 3.41, 2015년 3.37로 변화하였으며, 이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 전반적인 건강상태에 대한 주관적 인식의 성차를 알아보기 위해 2015년 응답을 남학생과 여학생으로 나누어 비교해 본 결과, 남학생은 3.38, 여학생은 3.35로 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

표 III-70 전반적인 건강상태에 대한 주관적 인식 변화추이 평균(표준편차)

년도	2011	2012	2013	2014	2015	F
전체	3.33(.64) _a	3.37(.63) _b	3.39(.62) _c	3.42(.61) _d	3.37(.66) _e	4.08**
성 별	남	3.32(.65) _a	3.39(.61) _b	3.42(.63) _c	3.43(.62) _d	3.87**
	여	3.34(.64)	3.35(.65)	3.35(.61)	3.41(.61)	1.44

** $p < .01$, Bonferroni: 1)전체: a(d, 2)남: a(c, d)

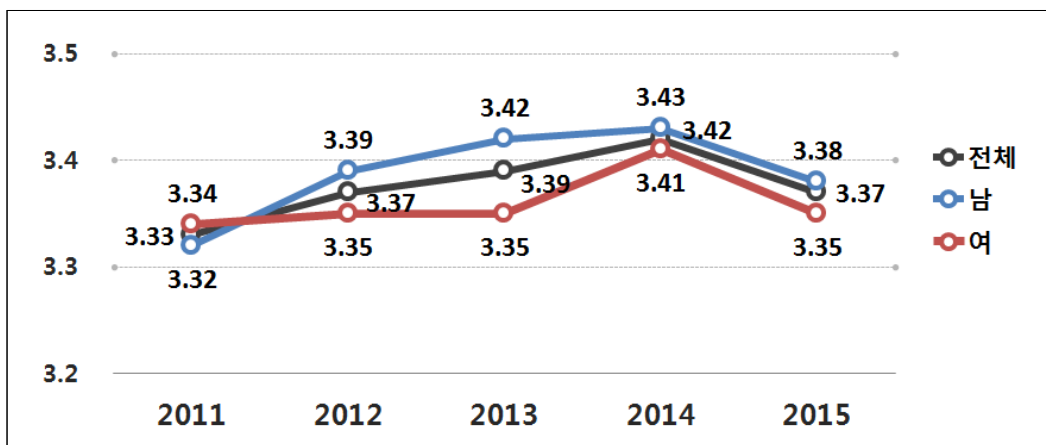
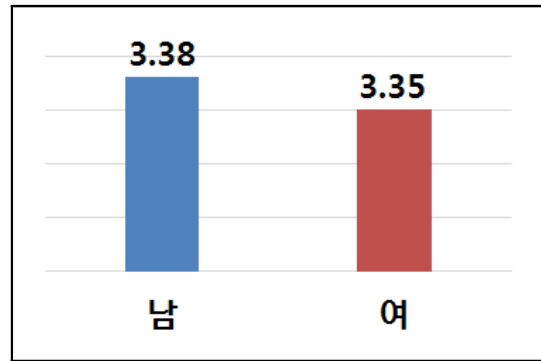


표 Ⅲ-71 전반적 건강상태에 대한 주관적 인식의 성차

평균(표준편차)

집단	평균	t
남	3.38(.66)	.78
여	3.35(.65)	

※ 2015년 조사 자료를 기준으로 분석함



3. 요약 및 소결

지금까지 다문화 청소년들의 5년간 변화를 가정요인, 학교생활 및 성취요인, 심리·사회적응 요인, 정체성 요인 및 신체발달 및 건강요인 등 총 5개의 영역에서 종단자료를 바탕으로 비교해 보았으며, 2015년도 횡단자료를 활용해 남녀 청소년 간 변화의 양상에 대한 성차를 비교하였다. 그 결과 <표 Ⅲ-72>에 제시되어 있는 것과 같이 다문화 청소년들의 발달양상은 다양하면서도 역동적임을 알 수 있다.

우선 5개년 패널 자료를 살펴보면 긍정적인 측면과 부정적인 측면이 동시에 다면적으로 진행되고 있음을 알 수 있다.

첫째, 영역별 변화의 추이 과정에서 나타난 긍정적인 양상은 다음과 같다. 가정요인 중 아버지에 대한 자랑스러움이 증가했고 부모의 방임적 태도가 감소하였다고 응답하려는 추세가 관찰되었고, 학교생활적응요인 중에서는 교우관계 수준이 향상했고, 집단괴롭힘에 의한 피해경험이 감소하는 추세를 보였다. 심리사회적응요인 중 전반적인 부모양육태도 수준과 학업에 대한 성취동기, 학교 내에서 도움을 주는 어른이 있다는 응답이 다소 증가한 것으로 나타났다. 정체성요인 중 다문화 수용성이 역시 증가하였는데 이러한 결과는 긍정적인 측면으로 볼 수 있다.

둘째, 영역별 변화의 추이 과정에서 나타난 부정적인 양상은 다음과 같다. 심리·사회적응 요인 중 우울이나 사회적 위축의 수준도 병행하여 증가하는 추세를 보였고, 학교 수업 중 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다거나 숙제나 과제를 하는 것이 어렵고, 공부할

내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다는 반응도 높아지는 경향을 보였으며, 이러한 결과는 학령이 증가할수록 학업 관련 요인이 뒤쳐질 수 있음을 시사할 수 있다. 또한, 전반적으로 가족의 지지, 자아존중감이나 자아탄력성 등의 긍정적 심리적 요인, 전반적인 삶의 만족도, 성적 만족도, 한국인이라고 생각하는 비율, 한국인 정체성, 이중문화 수용태도, 학교성적, 건강에 대한 주관적 인식, 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와줄 사람이 있다는 응답도 다소 감소하는 경향으로 나타났다.

표 III-72 다문화청소년 발달영역에서의 중단자료 변화추이 요약(2011년~2105년)

구분	영역	변인
증가추세	가정요인	■ 월평균 소득수준 ■ 아버지에 대한 자랑스러움
	학교생활 및 성취요인	■ 학교생활적응: 교우관계 ■ 선생님이 말하는 내용을 알아듣기 어렵다는 반응 ■ 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다는 반응
	심리·사회적응	■ 부모양육태도: 관심 ■ 학교 내 도움을 주는 어른 ■ 성취동기 ■ 우울, 사회적 위축(부정적 요인)
	정체성	■ 다문화수용성 증가 ■ 문화적응스트레스 증가(부정적 요인)
	신체발달 및 건강요인	■ 키, 몸무게 증가
감소추세	가정요인	■ 부모양육태도: 방임 ■ 가족지지(긍정적 요인)
	학교생활 및 성취요인	■ 집단괴롭힘에 의한 피해경험 ■ 학교적응: 학습활동, 교사관계(긍정적 요인) ■ 학교성적 ■ 성적에 대한 만족도 ■ 삶의 만족도 ■ 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와줄 수 있는 사람 (긍정 요인)
	심리·사회적응	■ 자아존중감(긍정 요인)
	정체성	■ 국적에 대한 인식(한국인이라고 생각하는 비율) ■ 한국인 정체성 ■ 이중문화수용태도
	신체발달 및 건강요인	
변화가 없거나 정체	가정요인	■ 어머니에 대한 자랑스러움 ■ 부모양육태도: 관심
	심리·사회적응	■ 친구지지
	정체성	■ 국적에 대한 인식 (이중정체성 : 한국 사람이기도 하고 부모나라 사람이기도 함)
중학교 2학년 시기의 감소	학교생활 및 성취요인	■ 공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없음 ■ 학업적 포부(상위학교 진학에 대한 포부)
	심리·사회적응	■ 자아탄력성 ■ 신체만족도 ■ 친한 친구의 수
	신체발달 및 건강요인	■ 건강에 대한 주관적 인식

2015년 횡단자료에 기초한 분석에서 다양한 영역에서 남녀 청소년 간의 차이가 관찰되었고, 조사결과를 영역별로 요약하면, 다음과 같다.

첫째, 남학생의 경우 성적에 대한 만족도, 자아탄력성, 신체만족도, 가족의 지지에서 여학생보다 더 높은 수준을 나타냈다. 여학생의 경우에는 부정적 심리·사회적 요인인 우울과 사회적 위축에서 높은 수준을 보였으며, 다문화 정체성과 관련된 요인인 다문화 수용성, 이중문화수용태도에서 남학생보다 평균점수가 더 높았다.

둘째, 남학생의 경우 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점이 책의 내용을 이해하는 것과 선생님이 말하는 내용을 알아듣기 어려운 것, 그리고 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다고 하는 응답의 비율이 여학생보다 높았다. 또한, 학업(진학)에 대한 포부수준에 대한 응답에서 대학원 진학에 대해 남학생이 여학생보다 두 배 정도 높은 비율로 응답하였으며, 자신이 어느 나라 사람인지에 대한 응답으로 남학생이 여학생보다 한국 사람이라는 응답을 더 많이 한 것으로 관찰되었다.

5개년 패널 자료의 변화추이에 대한 영역별 특성과 남녀 청소년 간 횡단분석에서 나타난 성별 특성에 대한 차이는 <표 III-73>에 요약되어 있다.

표 III-73 다문화 남녀 청소년 간 횡단자료(2015년) 비교결과 요약

성별변인	성별에 따라 높게 나타난 변인특성 (* $p < .05$ 기준)
남자청소년	■ 성적에 대한 만족도 ■ 삶의 만족도 ■ 자아탄력성 ■ 신체만족도 ■ 가족의 지지 ■ 친한 친구의 수 ■ 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점: - 책의 내용을 이해하는 것 - 선생님이 말하는 내용을 알아듣기 어려운 것 - 숙제나 과제를 하는 것이 어려운 것 ■ 학업적인 포부 : - 대학원 진학에 대한 포부수준 - 자신이 어느 나라사람인지에 대한 응답 - 한국 사람이라는 응답수준
여자청소년	■ 우울 ■ 사회적 위축 ■ 다문화 수용성 ■ 이중문화수용태도

※ 사회경제학적(가정환경)으로 성별에 의한 차이가 거의 없거나 신체발달처럼 뚜렷한 성차이가 관찰되는 변인은 분석에서 제외함.

제 IV 장

다문화청소년 정체성 발달과 심리·사회적 적응

1. 서론
2. 이론적 배경
3. 연구방법
4. 분석결과
5. 소결

제 IV 장

다문화청소년 정체성 발달과 심리·사회적 적응¹¹⁾

1. 서론

이 장에서는 다문화청소년의 정체성 발달상황을 심층적으로 분석하고자 한다. 본 연구는 매년 다문화청소년을 대상으로 한 총괄보고서 및 기초분석보고서 이외에 심층분석주제를 선정하여 분석을 실시해오고 있다. 2015년도 심층주제는 ‘다문화청소년의 정체성 발달’이다. 2011년도에 초등학교 4학년을 대상으로 조사를 시작한 본 패널조사는 대상자가 2014년에 중학교에 입학하였고, 2015년에는 중학교 2학년이 되었다. 흔히 이 시기는 자아정체성 형성에 있어서 중요한 시기이다. 특히 최근에 가장 심리적으로 불안한 시기로 ‘중2병’(김현수, 2015; 마타사카, 2012)으로 까지 표현되는 ‘중학교 2학년’이 된 것이다. 따라서 이들이 심리적으로 혼란스러울 가능성이 높은 시기에 있고 정체성 발달에도 중대한 변화가 있을 가능성이 높으며, 더욱이 다문화가정이라는 배경변인으로 인하여 소수인종 또는 소수민족으로서의 집단정체성 혼돈까지 더 해질 수 있다.

인종차별이 흑인 아동의 개인 정체성 혼란을 초래할 수 있다는 클라크와 클라크(Clark & Clark, 1947; Sue & Sue, 2011, p.324에서 재인용)의 고전적인 연구를 비롯하여 소수민족의 정체성 발달과 관련된 많은 연구들은 인종적 소수집단 혹은 이민 가정출신 청소년들이 정체성 형성에 혼란을 겪는다는 점을 밝히고 있다(Rice, 2003; Sue & Sue, 2011). 다문화청소년들은 외모적 차이와 사회적 편견으로 인하여 차별과 배제를 경험하며, 문화변용으로 인하여 어려움을 경험한다(Na, 2008; Romero, 2007; 전병주, 2014에서 재인용). 우리나라와 같은 인종주의적 단일문화주의가 강한 나라에서는 다문화청소년들이 정체성의 혼돈을 경험할 가능성이 높다.

11) 4장은 김현철과 모상현이 작성함.

학교 및 지역사회에서의 차별경험은 다문화가족 청소년의 국민정체성에 부정적인 영향을 미치며(전병주, 2014), 많은 경우 다문화청소년들의 자아정체성 형성에 어려움을 겪는다(배은주, 2006; 오성배, 2005). 차별경험은 한국인으로서의 정체성을 형성하는 데 분명 부정적인 영향을 미치겠지만, 소수민족의 경험도 다양하고 정체성 발달 양상도 다양하다. 고유문화(모국문화) 또는 모국의 정체성에 대해서 어떤 태도를 갖느냐 또는 주류문화에 대해서 어떤 태도를 갖느냐에 따라서 청소년의 자아개념에 미치는 영향은 다양하다(Rice, 2003, p.143; Sue & Sue, 2011). 2014년도 본 연구의 연구결과와 다른 몇몇 연구들이 보여주고 있듯이 다문화가정이라는 배경요인이 심리적 발달에 미치는 영향이 발견되지 않거나 미미할 가능성, 심지어 긍정적인 영향의 가능성(양계민·신현옥·박주희, 2014; 김근영·곽금주·배소영, 2009; 한정애, 2009)도 배제할 수 없다.

본 보고서에서는 다문화청소년들의 한국인으로서의 정체성 또는 모국에 대한 정체성에 미치는 영향요인이 무엇이며, 한국인으로서의 정체성 발달이 사회심리적인 적응에 어떤 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 다문화청소년 종단조사의 2015년도 횡단조사자료 분석을 기초로 다문화청소년 패널과 어머니 패널 그리고 청소년 패널의 담임교사를 대상으로 한 심층면접조사자료를 추가적으로 분석하여 다문화청소년들의 정체성 발달의 특성을 밝히고자 한다.

2. 이론적 배경

1) 다문화청소년의 자아정체성과 민족정체성

정체성의 개념은 혼돈스럽고 때로는 모호하고 복잡한 개념이다(김현철 외, 2009; Berreby, 2007; Sue & Sue, 2011). 다문화주의가 확산되면서 이러한 상황은 더욱 복잡해졌고(Savidan, 2009), 정체성의 개념은 더욱 혼돈스럽게 되었다. 다문화청소년의 경우, 집합적 정체성은 다문화정체성 또는 이중문화정체성으로 이해될 수 있다. 집합적 정체성은 다시 문화정체성, 국가정체성, 글로벌 정체성, 인종정체성, 민족정체성과 같은 중층 구조로 구성된다(Min, 2014; Sue & Sue, 2011; 김용신, 2011; 설동훈, 2014). 그러나 민족개념만 하더라도 합의된 개념을 도출하기 좀처럼 어렵다.¹²⁾ 다만, 한국의 경우에는 민족의 개념과 국가의 개념이 거의 유사하게 이해된다는

12) 최근에는 민족을 ‘상상의 공동체’(Anderson, 2004)로 보는 앤더슨과 같은 입장에서부터 시작하여 ‘민족’

점(설동훈, 2006; 양계민, 2009)을 고려하여, 민족정체성이나 국가정체성 개념을 혼용해도 무관할 것이다.¹³⁾

정체성(identity)이란 단순히 '나는 누구인가?' 또는 '우리는 누구인가?'에 대한 생각이나 느낌이다. '나는 누구인가'라는 질문은 '개인적 정체성'에 관련된 질문이고, '우리는 누구인가?'라는 질문은 '집합적 정체성'에 관련된 질문이다. 정체성은 이와 같이 '개인적 정체성'과 '집합적 정체성'으로 구분될 수 있다(심보선, 2006). 그런데 개인적 정체성은 집합적 정체성으로부터 영향을 받기 마련이다, 집합적 정체성은 개인적 정체성의 구성물이기도 하다. 즉, 상호작용한다. 개인은 불가피하게 집단정체성에 의존하게 된다. 때로는 개인이 집단정체성에 종속되거나 집단정체성의 유지·발전을 위해 개인의 헌신을 요구하기도 한다. 집합적 정체성이 개인적 정체성 형성에 끼치는 영향력은 크다(심보선, 2006). 개인의 다문화적 배경은 정체감 형성의 갈등요인으로 작용하는 경우가 많다. 다문화적 배경이 자존감에 부정적으로 영향을 미칠 수 있으며, 두 문화 사이에 낀 주변적(marginal) 존재라는 인식이 주요한 심리사회적 스트레스원으로 작용한다(Root, 2001; Sue & Sue, 2011, p.13 에서 재인용). 문화적 편견도 심하고, 차별과 같은 혐오적인 경험들이 많은 경우, 즉 부적절한 환경 속에 오랫동안 반복적이고, 지속적으로 성장하게 될 때는 '수치정체감'이 형성될 수 있다. 수치정체감(shame identity)이란, "나는 수치스러운 존재다"라고 생각하는 것을 말한다. 예를 들어 다른 사람과의 비교를 통해서 자신이 얼마나 형편없는지를 나타내는, "나는 정말 바보 같다, 나는 못났다, 나는 내가 부끄럽다, 나는 남들 앞에서 얼굴을 들 수 없다, 나는 어디 쥐구멍이라고 들어가고 싶다, 나는 비참하고 형편없다" 등으로 표현된다. 다문화청소년의 경우에는 다른 친구들과 다른 외모, 서툰 한국어 등의 이유로 수치정체감을 경험할 수 있다. 그러나 수치정체감은 반드시 겉으로 드러나지 않을 수도 있다. 왜냐하면 수치정체감을 가진 사람들은 자신에게 오점이 있다고 생각하기 때문에 자신의 수치스러운 모습이 드러날까봐 두려움(fear)을 갖게 되고, 두려움을 갖게 되면 통제(control)가 뒤따르게 되기 때문이다(하혜숙, 2015). 이와 같은 수치정체감은 당연히 폐쇄적·배타적 민족정체성이나 국가정체성이 강조되는 사회에서는 일어나기 더 쉽다. 우리나라와 같이 순혈주의 전통이 강한

개념을 부정적으로 해석하는 해석하는 경향이 강하게 대두되고 있다(장문석, 2011; 박노자, 2003; 임지연, 1999; 탁석산, 2004). 이에 대해 신용하는 '민족'개념에 주관적인 요소가 있기는 하지만, 상상된 것은 아니며, '민족'은 실제하는 개념이라고 주장한다(신용하, 2006).

13) 여기서 '한민족정체성' 개념을 사용하는 것은 적절하지 못하다. 조선족의 경우에는 분명히 '한민족정체성'은 강하지만, 그것이 한국인으로서의 정체성은 아니기 때문이다. 이 점은 결혼이주자 가족실태조사 결과로부터 확인할 수 있다(설동훈, 2006).

나라에서는 더욱 그렇다.

한국에 거주하는 결혼이민자의 민족정체성의 문제를 보더라도 문제는 단순하지 않다. 국내의 몇몇 연구들은 결혼이민자들이나 그 자녀들이 정체성문제로 인해 처해있는 다양한 단면을 보여준다. 이윤경(2010)은 질적인 연구를 통하여 결혼이민자들이 모국에 대한 정체성보다는 한국인으로서의 정체성을 갖기를 희망한다는 점을 보여주었고, 배은주(2006) 역시 다문화가정 자녀들이 한국인이 되고 싶은 강한 욕구를 가지고 있다는 점을 보여주었다. 설동훈 등(2006)은 ‘결혼이민자 가족실태조사’ 결과를 이용한 연구에서 유사한 결과를 도출하였다. 결혼이민자들은 자신과 자녀를 한국인으로 보려는 경향이 강하고, 한민족으로 보려는 경향도 강한 것으로 나타났다. 결혼이민자들은 오히려 한국인으로서의 국가정체성보다는 한민족으로서의 민족정체성을 더 강하게 드러냈다¹⁴⁾. 반면 한국인들의 경우에는 결혼이민자들을 한민족으로 보기보다는 한국인으로 보려는 경향이 강했다. 아직 일련의 민족정체성 관련 연구 결과들을 일반화하기 힘들다. 결혼이민자들의 민족적, 인종적 배경은 서로 다르기 때문에 이러한 경향이 민족이나 인종 또는 국적과 관계없이 일관된 경향인지 아닌지는 향후에 더 연구되어야 한다. 결혼이민자들 뿐 아니라 한국인들조차도 일반국민이나 대학생이나 또는 민간단체 활동가이냐에 따라 국가정체성과 한민족정체성에 대해서 일관되지 않은 경향성을 보였다(설동훈 외, 2006). 게다가 점점 다양한 문화를 배경으로 한 가정이 늘어나면서 다문화청소년의 민족 또는 국가구성도 복잡해지고 있다(오성배, 2011).

한편 현대사회에서는 민족정체성이나 국가정체성보다는 자아정체성이 더 강화되는 경향도 나타나고 있다. 세계시민주의를 지향하거나 다문화사회로의 변동과 맥을 같이 하거나, 다른 문화와 소수집단에 대한 관용이 어느 정도 자리 잡은 경우는 민족정체성과 국가정체성에 비해 자아정체성이 강화되는 경향이 있다(허영식·정창화, 2012). 양자간의 관계를 간단히 도식화하는 것은 쉽지 않지만 집합적 정체성과 개인의 정체성은 늘 긴장관계에 놓여 있는 것은(Bredella, 2010: 112-114; Broszinsky-Schwabe, 2011: 240-241; Moosmueller, 2009: 25-28; Otten, 2009: 60-61; 허영식 외, 2014: 108) 분명하다.

민족정체감은 정적인 개념이라기보다는 동적인 개념으로 이해할 수 있다. 여러 상황에 따라 다른 방식으로 존재하거나 일정한 방향으로 변해간다. 예를 들어, 마르샤(Marcia)의 자아정체감 발달단계도 민족정체감(ethnic identity)¹⁵⁾에 따라서 다르게 해석된다. ‘혼돈(diffuse)’은 민족에

14) 이것은 설동훈이 분석한 자료의 표본이 조선족이 많기 때문인 것으로 추정된다.

15) Rice(2001)의 역자들은 ‘ethnic identity’를 ‘인종정체감’으로 번역하였으나, 여기서는 ‘민족정체감’으로 표

대해 거의 탐색이 없는 상황이며, ‘유실(foreclosed)’은 탐색은 없으나 자신의 민족정체감에 대한 태도가 명확한(긍정 또는 부정) 상황으로 해석된다. ‘유예(moratorium)’는 탐색, 그리고 자신의 민족정체감에 대해 혼란을 경험하는 상황으로 해석될 수 있으며, ‘획득(achieved)’은 탐색, 그리고 자신의 민족에 대해 분명하고 확고한 이해를 바탕으로 수용하는 상황으로 볼 수 있다(Rice, 2003, p. 143).

이와 같은 정체성 발달 초기 모델은 미국의 흑인사회학자들과 교육자들의 연구에서 만들어지기 시작하였다(Cross, 1971; Jackson, 1975; Thomas, 1971: Sue & Sue, 2011, p.314에서 재인용). 크로스(W. E. Cross)의 초기 모델은 ‘전조우, 조우, 몰입-재현, 내면화, 내면화-관여’의 5단계이다. 전조우 단계에서는 의식적 또는 무의식적으로 흑인이 자신의 흑인 특유의 가치를 평가절하는 동시에 백인의 가치와 생활방식에 가치를 둔다. 조우단계에서는 먼저 지녔던 사고방식과 행동양식에 도전하는 심각한 위기나 사건에 조우하는 단계와 흑인들 세상을 다시 인식하기 시작하는 세계관의 변화가 일어나는 단계로 나뉜다. 세 번째 단계인 몰입-재현 단계에서는 흑인은 백인의 지배문화에서 물러나 아프리카계 미국인 문화 속으로 몰입한다. 그러나 이 단계에서는 내면화는 일어나지 않는다. 네 번째 내면화단계에서는 낯고 새로운 정체성 간의 갈등이 해소되며, 내적으로 안정되는 특징을 보인다. 이를 테면, 보다 이중적인 문화 또는 다문화적인 의식을 갖게 된다. 마지막으로 내면화-관여단계는 사회변화, 사회정의, 시민인권을 향한 현실 참여를 강조한다. 이러한 과정은 심리적으로 허약한 상태에서 심리적으로 건강한 상태로 이동하는 것으로 볼 수 있다(Vandiver, 2001: Sue & Sue, 2011, pp.10-11에서 재인용). 이후 이와 같은 정체성 발달 모델에 대한 비판도 있었고, 다른 소수집단의 경우에 보편적으로 적용가능하지 않을 수 있지만, 이후 만들어진 모델은 앞서 마르샤의 자아정체감 발달단계에 민족정체감을 적용시켜 설명한 라이스(Rice)의 설명과 큰 방향에서는 일치한다.

기하였다.

표 IV-1 인종적·문화적 정체성 발달 모델 비교

구분	흑인의 인종적·문화적 정체성 발달 모델 (Cross, W. E. 1971, 1991, 1995)	아시아계인의 인종적·문화적 정체성 발달 모델 (Kim, J. 1981)	라틴·히스패닉계의 인종적·문화적 정체성 발달 모델 (Ruiz, A. S. 1990)	인종적·문화적 정체성 발달 종합 모델 (Atkins, Morten, & Sue, D. W. 1998)
1단계	전조우	민족적 자각	유발	일치
2단계	조우	백인과의 공감	인지	부조화
3단계	몰입- 재현	사회정치적 의식의 자각	결과	저항과 몰입
4단계	내면화	방향 전환	경험	내적 성찰
5단계	내면화- 관여	통합	성공적 해결	통합적 자각

※ Sue, Derald Wing, and Sue, David (2011), pp. 309-341 으로부터 작성

수와 수(S. Sue & D. W. Sue)의 아시아계 미국인 정체성 발달 모델은 민족적 자각단계, 백인과의 공감단계, 사회정치적 의식의 자각단계, 방향 전환단계, 통합단계이다. 버널과 나이트·카사스와 피트릭, 자포크닉 등(Bernal & Knight, 1993; Casas & Pytluk, 1995; Szapocznik et al, 1982; Sue & Sue, 2011에서 재인용)은 라틴계·히스패닉계 미국인 정체성 발달 모델을 유발단계, 인지단계, 결과단계, 경험단계, 성공적 해결단계의 5단계로 나누며, 이러한 소수집단의 공통된 특성을 도출하여 만든 엠킨스, 모튼 그리고 수(Atkinson, Morten & Sue)의 소수집단 정체성 발달 모델(Minority Identity Development Model: MID)은 다시 수와 수(D. W. Sue & Sue)가 확장하여 인종적·문화적 정체성 발달 모델(Racial/Cultural Identity Development Model: R/CID)로 개선하였는데, 이 역시 5단계로 일치, 부조화, 저항과 몰입, 내적 성찰, 통합적 자각의 단계로 이루어진다(표 IV-1참조).

가장 바람직한 단계에서 공통적으로 나타나는 것은 다문화정체성에 대한 균형적인 감각이다. 즉, '통합적인 감각'이나 '성공적인 해결', '내면화' 또는 '관여'와 같은 특성을 갖는다. 초기에는 이중문화 정체성은 서로 분리되지만, 최종단계에 가서는 통합된다(Sue & Sue, 2011). 우리나라의 경우, 아직 다문화사회로서의 역사가 짧기 때문에 소수민족집단의 민족 또는 국가정체성은 정체성발달의 초기의 단계에 머물러 있을 가능성이 높다. 즉, '통합(integration)'의 단계보다는 '분리(seperation)'의 단계에 있는 경우가 많을 것으로 추정된다.

정체성 혼란의 상황은 결혼이민자나 이주노동자 등 다문화를 배경으로 한 사람들에게만 중요한 문제가 아니라, 지금까지 순혈주의 또는 단일민족주의를 강조해온 한국인들에게도 중요한 문제가 되었고, 점차 더 중요한 문제로 부각되어 가고 있다. 다문화주의는 순혈주의나 단일민족주의에 대해 새로운 시각을 갖게 하는 계기가 되었지만, 우리나라 보다 앞서서 다문화주의가 진행된 나라들에서도 늘 논란거리이다(Savidan, 2009). 이제는 ‘누가 한국인인가?’ 또는 ‘누가 한민족인가?’라는 질문에 쉽게 답하기 어려운 상황에 놓이게 되었다.

이러한 개념의 복잡성에 불구하고, 본 연구에서는 우리나라에서 민족과 국가가 매우 유사한 개념으로 사용되고 있고, 다문화청소년들이 쉽게 이해하고 받아들일 수 있도록 하기 위해서도 다문화정체성보다는 민족정체성 개념이나 국가정체성의 개념을 사용하고자 한다.

2) 세대 간 차이와 모국에 대한 정체성 문제

앞에서 살펴본 결과에 따르면, 인종적·문화적 정체성 또는 민족·국가 정체성 발달 모델로부터 다문화정체성은 보편적인 하나의 특성으로 볼 수 없다. 개념 자체의 중층성도 고려되어야 하지만, 다문화 가정 구성원들 간의 세대 차이도 고려되어야 한다. 세대 간의 차이는 두 가지 차원에서 고려될 수 있다. 하나는 부모세대와 자녀세대간의 차이이다. 다른 하나는 자녀세대 간의 차이이다. 즉, 15세대와 2세 또는 그 이후 세대 간의 차이이다. 가장 현격한 차이는 15세(만 12세 이후 입국자)와 2세 이후 세대 간의 차이이다.

먼저, 부모세대와 자녀세대의 차이를 보자. 다문화청소년들이 겪는 다문화정체성의 문제는 부모세대의 다문화정체성과도 깊은 관련이 있다. 부모세대의 다문화정체성과 자녀세대의 다문화정체성은 다른 특성을 지니는 것이 일반적이다. 자녀세대는 부모세대들보다 모국과의 연계성이 낮기 때문이다(Levitt & Waters, 2002). 이러한 세대 간의 차이는 다문화청소년의 정체성 형성에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 다문화정체성은 모국과의 연계성이 중요한 열쇠가 된다. 부모보다는 약하지만 출신국인 모국과의 연계가 유지되며, 혼성문화의 출현에 기여하는 측면도 발견된다(Knorr, 2005; 한건수, 2007, p.80에서 재인용). 미디어 테크놀로지의 발달로 모국과의 연계가 과거보다는 더 원활하게 이루어지고 있기 때문이다(Glick Schiller et al., 1992; Itzigsohn et al., 1999; Levitt, 2001; Min, 2014에서 재인용).

그 다음 주목해야 할 것은 자녀세대 간의 차이이다. 즉, 자녀세대가 15세대인지 2세대인지에 따라서 정체성은 다르게 형성된다. 대체로 2세대들은 외국인 부모에 비해 모국에 대한 민족정체성

은 낮지만, 사회적응성이 높은 반면, 1.5세대들은 모국에 대한 정체성은 상대적으로 높지만, 사회적응에는 어려움을 겪는다(Min, 2014). 다문화가정 자녀들이 사회성 발달에 어려움을 겪는다는 연구결과와 일반가정 자녀들과 비교하여 통계적으로 유의한 차이가 없다는 연구들이 대조를 이루는 가운데, 최근에는 다문화가정 자녀들의 긍정적인 발달측면을 강조하는 연구가 늘어나고 있다(황매향·하혜숙·강지현·여태철, 2014). 2014년 본 패널연구(양계민 외, 2014)에서도 유사한 결과가 도출되었다. 그런데, 다문화가정의 자녀가 일반가정 자녀와 차이가 없거나 또는 긍정적인 발달의 측면이 강조되는 대부분의 연구는 2세대(12세 이전에 입국한 경우)를 대상으로 한 연구들이다. 본 연구의 다문화청소년패널 대상 역시 2세대에 속한다.

다문화사회의 역사가 길어지면, 세대간의 차이도 분명하게 드러나게 될 것이다. 그러나 본 연구의 패널조사대상은 1.5세대와 2세대의 차이보다는 1세대와 2세대간의 차이가 더 두드러질 것이다. 즉, 1세대인 부모와 2세대인 자녀들의 차이인 셈이다. 물론 이 차이는 극명하게 드러날 것이다. 그러나 향후에는 코호트별로도 차이가 나타나게 될 것이다. 민병갑(민병갑, 2015; Min, 2014)에 의하면 1960년대와 70년대에 어린시절을 보낸 젊은 세대(1.5세 또는 2세) 한인과 1980년대와 1990년대에 어린 시절을 보낸 젊은 세대 한인 간에는 정체성 형성에 많은 차이가 있는 것으로 드러났다.

3) 어머니 모국에 대한 정체성의 영향

한국에서 이루어진 다문화연구에서는 다문화가족이 갖는 한국인으로서의 정체성 또는 국가정체성 그리고 한민족정체성에는 관심을 기울여왔지만, 모국에 대한 정체성이나 모국과의 연계성에 대해서는 거의 관심을 기울이지 않았다. 반면 재외한인이나 재외한인청소년에 대한 연구에서는 한국인으로서의 정체성 또는 민족정체성은 중요한 연구주제가 되어 왔다. 재외한인사회에서의 정체성의 문제는 한국에서의 다문화정체성을 또 다른 시각에서 해석할 수 있는 중요한 단서가 될 수 있다. 우리나라에서는 국내의 다문화가정과 재외한인에 대해서 이중적인 잣대를 가지고 있다. 국내 다문화가정에 대해서는 한인으로서의 국민정체성을 강조하고, 재외한인에 대해서는 한국인으로서의 민족정체성을 강조한다.

최근 재미한인들의 민족정체성에 관한 주목할 만한 연구 중 하나인 Min 등(2014)의 연구는 민족정체성 형성에 관련된 요인을 <표 IV-2>와 같이 제시하고 있다. 젊은 세대 한인들의 민족정체성은 크게 외부요인과 내부요인에 의해 영향을 받으며, 외부요인으로는 인종차별 경험, 미국정부

의 다문화정책의 방향이다. 즉, 동화주의정책이나 다문화주의 정책이나의 차이이다. 내부요인은 한국문화의 전통유지, 한인사회 사회관계망, 모국의 문화·정치·경제·외교적 힘과 모국과의 관계 요인이다.

표 IV-2 **젊은 세대 한인들의 민족정체성 형성에 미치는 영향 요인**

외부/내부 요인 구분	세부요인
(1) 외부 (미국사회) 요소 (External Factors)	a. 인종차별
	b. 미국정부의 동화주의 vs 다문화주의 정책
(2) 한인사회 안의 요소 (Internal Factors)	a. 한국문화 전통유지
	b. 한인사회 사회관계망
	c. 모국의 문화, 정치, 경제, 외교적 힘과 모국과의 관계

※ 민병갑(2015); Min(2014)에서 작성

<표 IV-2>의 요인은 비록 재미한인사회에 해당하는 내용이지만, 모국의 문화, 관계망, 전통과 어떤 거리를 유지하느냐 등의 요인이 중요하다는 것을 알려준다. 재외한인동포의 입장에서 보면, 해외에 거주하는 한인결혼이민자와 그 자녀들에게 있어 모국에 대한 정체성은 중요한 문제이다. 똑같이 한국내에 거주하고 있는 외국인 또는 귀화자들에게 있어서도 자신의 모국의 정치, 문화, 관계망, 전통과 어떤 관계를 유지하느냐가 중요한 것이다. 이렇게 다문화를 배경으로 하고 있는 소수민족의 입장에서 다문화주의의 문제를 풀어나가는 것은 앞에서 다른 정체성 발달 모델에서 통합적이거나 이상적인 단계에 들어서기 위해서라도 필요하다. 사비당(Savidan, 2009)이 말한 대로 다문화주의가 궁극적으로는 각 개인의 인권을 우선시하고, 민주적으로 선택할 수 있는 정치적인 문제라면, 소수민족집단에게도 정체성의 선택권을 열어주는 것은 중요할 것이다. 무엇보다 당사자들에게 모국에 대한 정체성은 중요하고, 또 그것이 그들의 심리사회적 상황에 큰 영향을 준다는 것은 피할 수 없는 하나의 사회적 사실이다. 따라서 본 연구에서는 이와 같은 점을 고려하여 다문화청소년이 갖는 정체성의 문제를 어머니 모국에 대한 정체성과 비교하여 살펴볼 것이다.

4) 교사의 영향

교사가 다문화학생에 미치는 영향은 두말할 필요 없이 크다. 미국의 경우, 교사들의 다문화학생에 대한 편견과 관련해서는 많은 연구가 있다. 예를 들어, 미국의 경우 교사들의 상당수가 아프리카계와 멕시코계 미국인 학생에게 상대적으로 낮은 기대를 갖고 있다는 연구들이 있다(Bennet, 2007; Sue & Sue, 2011에서 재인용). 그래서 교사들은 ‘편견을 가진 심판관’으로 불리기도 한다(p.49). 교사들은 잠재적인 교육과정을 통해서 학생들에게 영향을 미치게 마련이며, 다문화학생에 대해서도 마찬가지이다. 교사의 민족정체감과 세계관은 교사의 행동, 태도, 인지구조에 영향을 줌으로써 교사가 다문화 학생들을 어떻게 인식하고 상호작용하는지에 영향을 미친다(Bennett, 2007; 하혜숙, 2011에서 재인용). 그렇지만, 교사들은 단순히 영향을 주기만 하는 것이 아니라, 서로 상호작용한다. 물론 반드시 긍정적인 상호작용만 일어나는 것은 아니지만, 교사들은 다문화학생을 맡아 지도하게 됨으로써 다문화학생을 부정적으로 보지 않게 되거나 편견을 갖지 않게 되는 긍정적인 경험을 하기도 한다(하혜숙, 2011; 황매향 등, 2014).

그런데, 다문화학생에 대한 교사들의 영향을 다루고 있는 대부분의 국내연구들은 초등학교 상황에 한정되어 있다. 중학교에서의 상황은 다를 것으로 예상된다. 본 연구의 패널대상 역시 2015년 현재는 중학교 2학년이 되었다. 심리적인 거리감도 더 생기지만, 중학교는 초등학교와는 달리 학생과 교사 간에 사회적 거리감이 발생한다. 따라서 중학교 수준에서는 교사의 영향이 다른 결과로 나타날 수 있다.

3. 연구방법

1) 양적인 연구방법

다문화 청소년의 자아정체감 혹은 문화정체감과 관련된 패널자료를 분석하였다. 정체감관련 분석은 문화적응스트레스, 국적에 대한 인식, 한국인정체성(한국인으로서는 정체감과 한국이라는 국가에 대한 동일시) 이중문화수용태도 및 다문화수용성의 영역에서 실시하였으며, 2015년 본 영역에서의 횡단자료를 활용하여 다문화 청소년들의 정체감형성에 영향을 미치는 부모 및 학교생활변인의 효과 및 정체성요인이 심리사회적 적응이 어떻게 영향을 미치는지도 살펴보았다.

다문화 정체성 관련 변인

- 문화적응스트레스
- 국적에 대한 인식
- 한국인정체성
- 이중문화수용태도
- 다문화수용성

2) 질적인 연구방법 (심층면접을 통한 다문화청소년의 정체성 분석)

본 연구는 2011년부터 2015년까지 5년간 추적해 온 연구로 2012년도부터 질적연구를 수행하였다. 질적연구 중 심층면접 방법은 구조화된 설문조사를 통해 파악할 수 없는 깊이 있는 내용을 면대면(face to face) 인터뷰를 통해 파악할 수 있으며, 양적 조사자료에 의한 결과 분석시, 특정 행위상황에 대한 심층정보제공, 청소년과 부모사이의 상호이해를 바탕으로 행동설명 및 행동에 대한 의미부여 등 정량화된 설문조사로부터 파악하지 못하는 중요한 정보를 제공할 수 있다. 질적조사를 통해 다문화 청소년 가족이 처한 삶의 맥락을 이해할 수 있고, 구조화된 설문조사 결과를 보다 정확히 이해하는 자료로 활용되며, 다문화청소년을 위한 현실성 있는 정책을 마련하는 데도 도움이 된다.

2015년도 질적조사는 다문화청소년의 자아정체성과 문화정체성에 초점을 맞추어 문화적응스트레스, 국적에 대한 인식, 국가정체성(한국인으로서의 정체감과 한국이라는 국가에 대한 동일시), 이중문화수용태도 및 다문화수용성을 주요주제로 주제로 질적조사 전문가를 통해 심층면접방식으로 실시하였다.

심층면접 조사는 2012년부터 2014년까지 면접조사에 참여한 다문화 청소년 및 어머니 패널 그리고 담임교사를 짝(pair)으로 실시하였다. 2015년에도 다문화청소년과 그 어머니 그리고 담임교사를 대상으로 심층면접조사를 실시했다. <표 IV-3>과 같이 총 15사례를 짝(pair)으로 조사하였다. 교사는 조사를 거부한 5명을 제외한 10명만을 대상으로 조사하였다. 조사는 서울, 경기지역에 한정하여 실시하였다. 다문화 청소년과 어머니 패널은 2014년도 심층면접조사 대상 중에서 1차로 선정하고, 기타 어머니의 출신국을 고려하여 선정하였다.

표 IV-3 면접조사 대상자 일람

면접조사 대상자 ID			학생 성별	학생 나이	학생 거주지	어머니 출신국
학생	어머니	담임교사				
S-1	M-1	T-1	여	14	경기	베트남
S-2	M-2	T-2	남	14	경기	필리핀
S-3	M-3	T-3	남	13	경기	필리핀
S-4	M-4	T-4	여	16	경기	키르기스스탄
S-5	M-5	-	여	14	경기	태국
S-6	M-6	T-6	남	14	경기	중국 (조선족)
S-7	M-7	-	남	14	경기	중국 (한족, 기타민족)
S-8	M-8	-	남	14	경기	필리핀
S-9	M-9	-	남	14	경기	중국 (조선족)
S-10	M-10	T-10	남	13	경기	일본
S-11	M-11	T-11	여	14	경기	태국
S-12	M-12	T-12	여	14	서울	중국 (한족, 기타민족)
S-13	M-13	-	여	14	서울	필리핀
S-14	M-14	T-14	여	14	경기	일본
S-15	M-15	T-15	남	14	경기	키르기스스탄

※ 담임교사 대상자 ID란에 '-'로 표기된 것은 면접조사를 실시하지 않은 경우임.

<표 IV-4>, <표 IV-5>, <표 IV-6>과 같이 다문화청소년과 그 어머니 그리고 담임교사를 대상으로 면접조사하기 위해 반구조화된 질문지를 작성하였다. 질문지의 내용은 크게는 민족·국가정체성에 관한 질문과 자아정체성과 관련된 것이며, 민족·국가정체성에 대해서는 어머니의 모국 정체성과 관련된 요인과 한국에 대한 정체성과 관련된 요인들이다. 또한 자아정체성은 가장관련 요인, 학교관련요인, 친구관련요인 그리고 기타 관심사와 같은 내용들로 구성하였다.

표 IV-4 반구조화된 면접조사 문항 구성내용 (다문화 청소년)

영역		질문내용
대영역	세부영역	다문화 청소년
민족/국가 정체성	모국에 대한 정체성 관련 요인	어머니 모국에 대한 인적교류 및 역사, 문화, 정치 등에 대한 관심정도
		어머니 모국 방문 경험과 방문 빈도
		본인의 한국어 구사수준과 어머니 모국어언어의 구사수준
		어머니 모국어 교육경험 여부
		이중문화 배경을 가진 것에 대한 본인의 생각
		1. 긍정적인지 혹은 부정적인지 2. 그 이유
	한국에 대한 정체성 관련 요인	스스로를 어느 나라 사람이라고 생각하는지? 그렇게 생각하는 이유?
		본인이 어느 나라 사람이었으면 좋겠다고 생각하는지?
		나중에 어느 나라 사람과 결혼했으면 하는지?
		어머니가 외국인이라는 것을 학교나 친구에게 말하는지?
		친구들이 자신을 어떻게 대한다고 생각하는지?
		학교에서 다문화가정에 차이를 두는 것이 있는지?
		학교에서의 차별경험 혹은 학교 밖에서의 차별경험
자아 정체성	가정관련 요인	부모와의 관계(아버지/어머니 구분하여 답변 작성) 1. 친밀도, 초중시기와의 양육차이, 대화시간, 대화주제, 공부 방법, 사교육 등
	학교관련 요인	학교생활의 재미
		초등학교 때와 비교하여 학교생활 적응정도
		중학교 때와 비교하여 학교생활 적응정도
		교사와의 관계
		학교친구들과의 관계
	친구관련 요인	동네에서의 친구들과의 관계 1. 한국 친구들과의 관계 2. 어머니 모국친구들과의 관계
		어머니 모국 친구와 어울릴 수 있는 기회가 있는지 혹은 어떻게 어울리는지
	기타	최근 관심 및 고민 1. 가수 및 연예인에 대한 관심 2. 이성친구에 대한 관심 3. 최근 고깃 및 어려움
		다문화 교육정책관련의견

반구조화된 면접조사 문항 구성내용 (다문화 청소년 어머니)

영역		질문내용	
대영역	세부영역	다문화 청소년 어머니	
민족 /국가 정체성	모국에 대한 정체성 관련 요인	가계의 원래 민족적 혈통(국적파악) 및 가족구성원(부계/모계 구분하여 질문)	
		모국에 있는 가족, 친지, 친구, 조직 커뮤니티 등과의 접촉 여부 및 연락정도	
		모국과 접촉하는 경우, 연락방법(전화, 이메일, 방문 등)	
		한국 내에 있는 모국인과의 접촉빈도 및 방법	
		모국에 대한 자부심 또는 기대, 자국에 대한 긍정적 평가	
		한국에 오게 된 동기(예: 추방, 한류의 영향 등) 및 입국연도	
		자녀의 어머니 모국에 대한 인적교류 및 역사, 문화, 정치 등에 대한 관심 정도	
		자녀의 어머니 모국 방문 경험과 방문빈도	
		자녀의 한국어 구사수준과 어머니 모국 언어의 구사수준	
	한국에 대한 정체성 관련 요인	자녀의 어머니 모국어 교육경험 여부	
		귀화 여부 및 국적정보·정보제공	
		한국인이라고 생각하는지? 모국인이라고 생각하는지?	
		1. 조선족의 경우 1) 한국인이라고 생각하는지? 2) 한민족이라고 생각하는지?	2. 조선족의 경우 1) 북한에 대한 생각 질문
		한국인으로 정체성을 형성하는데 긍정적으로 작용한 요인	
		한국인으로 정체성을 형성하는데 부정적으로 작용한 요인	
		1. 한국에서의 차별 경험 2. 한국에서 차별받았을 때의 느낌	
		자녀의 출생지 및 입국연도	
		자녀 스스로가 어느 나라 사람이라고 생각하는지? 그렇게 생각하는 이유?	
자녀가 어느 나라 사람이었으면 좋겠다고 생각하는지?			
자녀가 나중에 어느 나라 사람과 결혼했으면 하는지?			
자녀 정체성	가정관련 요인	부모와의 관계(아버지/어머니 구분하여 답변 작성) 1. 친밀도, 초중시기와의 양육차이, 대화시간, 대화주제, 공부방법, 사교육 등	
	학교관련 요인	초등학교 때와 비교하여 자녀의 학교생활 적응정도	
		중학교 때와 비교하여 자녀의 학교생활 적응정도	
		자녀의 교사와의 관계 학교친구들과의 관계	
	친구관련 요인	동네에서의 자녀의 친구들과의 관계 1. 한국 친구들과의 관계 2. 어머니 모국친구들과의 관계	
		자녀가 어머니 모국 친구와 어울릴 수 있는 기회가 있는지 혹은 어떻게 어울리는지	
	기타	다문화 교육정책관련 의견	

표 IV-6

반구조화된 면접조사 문항 구성내용 (다문화 청소년 담임교사)

영역		질문내용
대영역	세부영역	다문화 청소년 담임교사
국가/민족 정체성	모국에 대한 정체성 관련 요인	대상학생이 다문화학생으로서의 장점이 있는지, 장점을 살릴 수 있는 기회가 있었는지?
	한국에 대한 정체성 관련 요인	대상학생의 한국인으로서의 정체성 혹은 어머니 모국에 대한 정체성에 대해서 느꼈거나 이야기해본 적이 있는지? (느꼈다면 일화소개)
		대상학생 스스로 특별한 대상이라는 생각을 가지고 있다고 생각하는지?
		대상학생을 다른 학생들이 다문화학생이라는 시각으로 보는지 아닌지?
		대상학생에 대한 선생님(본인/타 선생님들)의 시각은 어떠한지? (특별히 더 신경을 쓰는지 혹은 일반학생과 별 차이 없이 생각하는지)
자아 정체성	가정관련 요인	대상학생의 가정배경(특히, 다문화 배경)에 대해서 잘 알고 있는지? 부모와 면담을 해 본 적이 있는지(아버지 /어머니)? 있다면, 얼마나? 주로 면담내용은 어떤 내용들인지(답변가능하다면)?
	학교관련 요인	특히 좋아하거나 잘 하는 과목 또는 기타 잘 하는 것이나 학교에서 하고 있는 활동이 있는지?
		성적은 어느 수준인지?
		대상학생의 생활지도상 어려움이 있는지?
		대상학생이 학교생활에 어려움을 겪고 있는 것은 무엇인지?
		대상학생의 전반적인 학교생활 만족도는?
	친구관련 요인	대상학생의 친구관계가 원만한지? 단짝 친구들이 있는지?
		교사의 대상학생에 대한 접촉기회(대화, 면담, 기타 교육활동 등)
		다문화가정 학생들에 대한 학교의 분위기 (관심을 가지고 지원하든지 혹은 지원의 필요성을 느끼지 못해서 별다른 지원을 하지 않는지)
		동네에서의 자녀의 친구들과의 관계
		1. 한국 친구들과의 관계
		2. 어머니 모국친구들과의 관계
다문화 정책 관련 요인	기타	자녀가 어머니 모국 친구와 어울릴 수 있는 기회가 있는지 혹은 어떻게 어울리는지?
		다문화 학생 현황(총 몇 명인지 혹은 국가별 인원수가 어떻게 되는지? 알고 있는지)과 전반적인 상황이 어떠한지?
		학교에 다문화담당교사가 있는지?
		혹은 재직하고 있는 학교가 다문화예비학교 또는 중점학교인지?
		학교에서 다문화 학생에 대한 교육방침이 있는지?
		다문화학생들을 대상으로 하는 별도의 프로그램이 있는지?
		학생들 전체를 대상으로 한 다문화교육 또는 다문화이해교육이 있는지?
다문화 교육 관련 요인	기타	다문화교육 관련한 시범사업이나 연구학교운영을 해 본적이 있는지?
		다문화 교육 관련 시범사업 또는 연구학교를 운영해 보았다면, 어떤 긍정적인 영향을 미쳤다고 생각하는지? 미흡했다면 어떤 점이 미흡했다고 생각하는지?

4. 분석결과

1) 횡단조사자료 분석결과

(1) 분석을 위한 틀

2015년에는 다문화청소년들이 중학교 2학년으로 진급하게 되는데, 중학교 2학년은 자아정체감의 확립을 위해 심리적 혼란을 겪게 되고 그 결과 자신 및 주변과 심리적 갈등이 높아지는 질풍노도의 시기를 경험함으로 초등연령에서는 나타나지 않았던 자신의 정체성 문제가 발현될 가능성이 높다. 다문화가족의 청소년들은 외모적 차이와 사회적 편견으로 인하여 차별과 배제를 경험하며, 문화변용에 기인한 어려움까지 경험하고 있다(Na, 2008; Romero, 2007: 전병주, 2014에서 재인용). 마찬가지로 한국가정 청소년들과 외모에서 차이가 나거나 차별경험 등이 내재화될 경우 적응상의 어려움을 겪게 되며 정체성의 문제는 더욱 심각하게 다가올 수 있다. 이에 다문화청소년의 한국생활에서 겪게 되는 문화정체성 발달에 미치는 변인들의 영향 등을 살펴보는 것이 중요하다.

첫째, 부모와의 관계는 자녀의 사회화 과정에 영향을 미치는 중요한 요인으로, 부모의 관심과 지원은 자녀의 사회 심리적 안정감과 정서조절능력을 향상시키며, 학업성취도를 증가시키는 요인이 될 수 있으며, 청소년들의 삶의 질과 만족도에 긍정적으로 영향을 미칠 수 있다. 긍정적으로 지각된 가족관계요인은 청소년들의 삶 전반에 긍정적으로 작용하며, 부모와의 긍정적 유대감과 가족 내 지원은 청소년의 내·외적 스트레스에 조절적으로 작용하여 이를 감소시키는 역할도 수행한다. 청소년들이 느끼는 행복감에 영향을 미치는 요인 중 현재 경험하는 긍정적 정서가 부모와의 관계성에 기초한 만족감에서 기인될 수 있다. 여러 연구들에서 청소년들이 느끼는 삶의 만족도에 영향을 미치는 요인을 가족요인을 통해 설명하고 있으며, 이는 가족간의 응집력과 같은 긍정적 가족기능(권미정 외, 2006)이나 화목한 가정환경(구재선, 2006) 등과 같은 부모와의 관계에 기초하여 자신의 삶의 만족을 지각하고 있음을 알 수 있다. 이에 부모요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 살펴보았다.

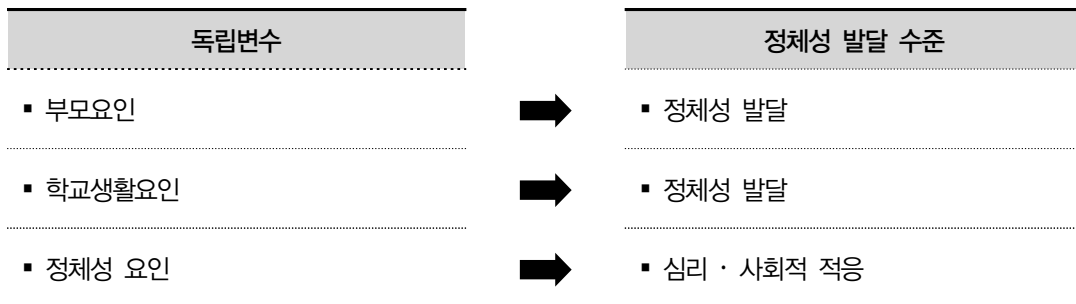
둘째, 청소년들이 대부분 시간을 보내는 학교에서의 생활은 청소년들의 삶에 지대한 영향을 미칠 수 있는 공간인 동시에 사회화과정이 이루어지는 곳이기도 하다. 학교생활에 잘 적응하는

경우 더 많은 발달적 장점과 청년기 이후 성인기를 준비할 수 있는 보다 많은 역량 취할 수 있고, 사회·심리적 안정은 물론 안정된 정체감을 형성에 도움이 된다. 무엇보다 청소년기를 잘 준비하고 이후 삶 전반에서 보다 긍정적인 발달을 경험 할 수 있다. 이러한 측면에서 다문화 청소년들에 있어 학교생활 및 학교적응은 매우 중요한 부분이라 할 수 있다. 학교에서의 친구관계, 그들과 직접 만나고 소통하는 교사와의 관계, 학업 성취 수준 및 희망학력 수준 등은 학교생활관련 요인들은 다문화 청소년들의 정체성형성에 중요한 영향을 미칠 수 있다. 이러한 측면에서 학교요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 살펴보았다.

마지막으로 안정적으로 정체성 발달이 이루어질 경우 학교생활에서의 적응뿐만 아니라, 사회심리 및 정서적 적응 등 다문화청소년의 전반적인 발달영역에 긍정적으로 영향을 미칠 수 있다. 이에 다문화청소년들의 정체성발달이 심리·사회적 적응에 미치는 영향에 대해 살펴보는 것이 의미가 있다. 본장에서 다룰 주요 연구문제는 다음과 같다.

- 첫째, 부모요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향은 어떠한가?
- 둘째, 학교(생활)요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향은 어떠한가?
- 셋째, 정체성발달이 심리·사회적 적응에 미치는 영향은 어떠한가?

<그림Ⅳ-1>에 본 연구문제 분석을 위한 분석틀을 제시하였다.



【그림 Ⅳ-1】 다문화청소년의 정체성 발달 및 심리·사회적 적응수준 분석을 위한 틀

분석을 위한 표본은 2015년 5차년도 패널인 중학교 2학년에 재학중인 다문화청소년 1,349명이며, 부모요인 및 학교(생활)요인이 정체성 발달에 미치는 영향력을 분석하기 위하여 위계적 다중회귀분석(hierarchical multiple regression)을 사용하였다. 본 연구문제 분석을 위한 설계표는 <표Ⅳ-7>에 제시되어 있다.

표 Ⅳ-7 연구문제 분석을 위한 조사설계표

표본	2015년 중학교 2학년에 재학 중인 다문화청소년 1,349명
표본구성	남자청소년 N=661명, 여자청소년 N=688 명
지역	전국
조사방법	표준화된 설문지를 이용한 개별면접조사
조사도구	2015년 다문화청소년 패널조사자료 사용(횡단조사자료)
자료처리방법	통계패키지 SPSS를 사용한 위계적 회귀분석

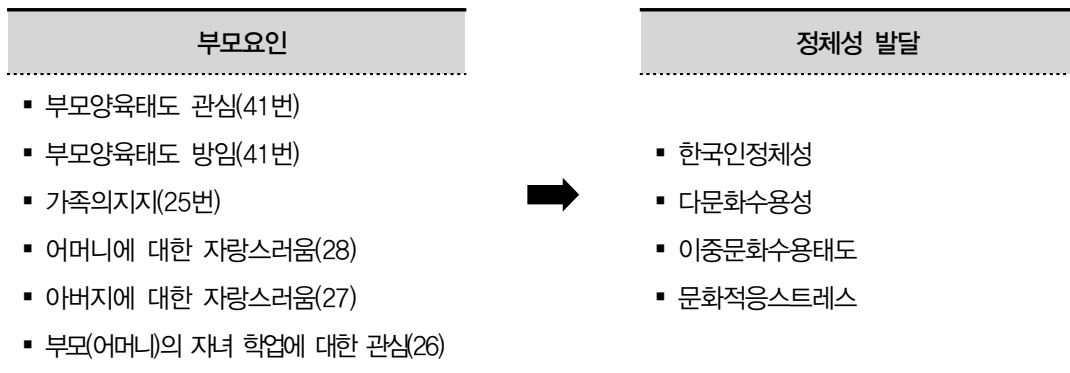
특히 중학교 2학년은 2차 성장과 더불어 사춘기에 접어들면서 남녀 청소년 간 사회심리적 특성에서 차이가 두드러지게 나타날 수 있어, 정체성형성과 관련된 요인과 정체성 요인이 청소년의 발달에 미치는 영향을 남녀 집단으로 구분하여 비교할 필요가 있다. 마찬가지로 경제사회적 및 학업 성취도 수준에 따라 어떠한 차이가 있는지를 살펴보았다. 이에 다문화청소년 전체와 집단 내 다양성을 유발하는 대표적인 요인인 성별과 소득수준, 학교 성적에 따라 분석을 실시하였다. 소득 및 학업성적을 상하 집단(50%) 기준으로 집단 별로 가족 및 학교생활요인이 정체성발달에 미치는 영향과 정체성발달이 심리·사회적 적응에 미치는 영향을 비교하였다. 본 연구에서는 남녀학생은 총 1,349명으로 남학생 661명, 여학생 688명으로 분석하였으며, 소득수준은 상·하로 분리하고, 집단마다 각각 회귀분석을 실시하였다. 소득수준은 2015년 조사대상자의 월 소득의 평균인 246.09만 원을 기준으로, 월 소득 246.09만 원 이상의 가구는 ‘하’로, 월 소득 246.09만 원 이하의 가구는 ‘상’으로 분류하였다. 소득수준이 ‘하’인 집단은 분석에 포함된 1,328명 중 669명으로 50.4%를 차지하였고 ‘상’인 집단은 659명으로 49.6%인 것으로 나타났다. 또한 학교 성적은 총 25점 만점에서 전체학생의 평균인 15.44점을 기준으로 평균이 15.44점 이상인 학생은 ‘하’로, 성적이 15.44점 이상인 학생은 ‘상’으로 분류하였다. 성적이 ‘하’인 집단은 분석에 포함된 1,349명 중 610명으로 45.2%를 차지하였고 ‘상’인 집단은 739명으로 54.8%인 것으로 나타났다.

위계적 다중회귀분석(hierarchical multiple regression)시 단계적으로 투입된 예측(독립)변수를 통한 준거(종속)변수를 최종적으로 설명하기 위해, 개개 변인들이 투입된 단계별 모형을 생략 한 채 최종단계모형만을 제시하고 있다. 각각의 표에 제시된 설명력(R²)과 증감(ΔR^2)은 개별단계에서 투입된 변수들의 변화량을 보여주고 있으며 단계별로 모형의 설명력(R²)이 일정하게 증가되는 추세를 제시하여, 최종단계 모형의 설명력(R²)이 최대화된 것을 관찰할 수 있었으며, 이를 통해 모형의 적합성이 확인될 수 있었다.

(2) 분석결과

① 부모 및 가족 요인이 다문화청소년 정체성발달에 미치는 영향

이번 장에서는 다문화청소년들의 정체성 발달에 영향을 미치는 부모요인을 파악하는 것이다. 독립변인인 부모요인으로 부모양육태도 관심, 부모양육태도 방임, 가족의지지, 어머니에 대한 자랑스러움, 아버지에 대한 자랑스러움, 부모의 자녀 학업에 대한 관심 등 여섯 가지 변인을 투입하였다. 종속변인인 정체감관련 요인으로 한국인정체성(한국인으로서의 정체감과 한국이라는 국가에 대한 동일시), 다문화수용성, 이중문화수용태도 및 문화적응스트레스 등 네 가지 변인의 사용되었다. 본 분석을 위한 모형은 <그림Ⅳ-2>에 제시되어 있다.



【그림 Ⅳ-2】 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인의 분석을 위한 틀

가. 한국인정체성

한국인정체성에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과 <표 IV-8>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 한국인정체성에 영향을 미친 부모 및 가족 요인은 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심이 가장 큰 영향을 미쳤고 다음이 부모의 양육태도에서 관심, 그리고 가족의 지지 순이었다. 이러한 결과는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고, 양육태도에서 관심의 수준과 가족의 지지가 높을수록 다문화청소년의 한국인정체성수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-8 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(한국인정체성): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
한국인정체성	부모양육태도 관심	.088	2.61**	.062	-
	부모양육태도 방임	.051	1.78	.061	.000
	가족의 지지	.096	2.34**	.093	.032
	어머니에 대한 자랑스러움	.071	1.86	.100	.007
	아버지에 대한 자랑스러움	.017	.43	.099	.000
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.160	3.66***	.107	.009

** α .01, *** α .001

두 번째로 성별에 따라 분석한 결과 남학생의 경우 부모(어머니)의 자녀학업에 대한 관심과 부모양육태도에서 관심이 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이러한 결과는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고 양육태도에서 관심의 수준이 높을수록 한국인정체성이 증가한다는 것을 나타낸다. 이에 반해 여학생의 경우는 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심만이 한국인 정체성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많을수록 한국인정체성 수준이 증가하는 것을 알 수 있다.

세 번째로 소득에 따라 분석한 결과 소득수준이 50% 이상일 때는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대한 관심이 많고 양육태도에서 관심의 수준과 방임의 수준이 커질수록 한국인정체성의 수준이 증가하는 것으로 나타났으며, 소득수준 50% 이하일 때는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고 가족의 지지가 커질수록 한국인정체성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과 성적이 50% 이상일 때는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고 양육태도에서 관심의 수준이 커질수록 한국인정체성 수준이 증가하고, 성적이 50% 이하일 때는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고 가족의 지지가 높을수록 한국인정체성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

표 IV-9 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(한국인정체성): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
한국인 정체성	부모양육태도 관심	.099	2.14*	.079	1.58	.103	2.06*	.073	1.57	.117	2.29*	.034	.76
	부모양육태도 방임	.046	1.17	.055	1.28	.082	1.99*	.023	.56	.080	1.85	.051	1.31
	가족의 지지	.099	1.76	.094	1.58	.071	1.25	.119	1.99*	.042	.72	.128	2.28*
	어머니에 대한 자랑스러움	.068	1.23	.076	1.40	.096	1.49	.046	.91	.110	1.96	.037	.69
	아버지에 대한 자랑스러움	-.002	-.04	.038	.71	.015	.23	.034	.67	.038	.66	-.009	-.18
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.192	3.13**	.126	2.01*	.145	2.26*	.168	2.74**	.172	2.70**	.141	2.40*

* α .05, ** α .01

나. 다문화수용성

다문화수용성에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과 <표 IV-10>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 다문화수용성에 영향을 미친 부모 및 가족 요인은 어머니에 대한 자랑스러움, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심, 부모양육태도에서 관심 순으로 나타났다. 이러한 결과는 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대한 관심이 많으며 양육태도에서 관심의 수준이 커질수록 다문화수용성의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-10 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(다문화수용성): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
다문화수용성	부모양육태도 관심	.112	3.37**	.081	—
	부모양육태도 방임	-.005	-.16	.084	.004
	가족의 지지	.023	.57	.105	.021
	어머니에 대한 자랑스러움	.172	4.56***	.131	.027
	아버지에 대한 자랑스러움	.002	.07	.130	.000
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.159	3.72***	.139	.009

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

두 번째로 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많으며 양육태도에서 관심의 수준이 커질수록 다문화수용성이 증가하는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많을수록 다문화수용성이 증가하는 것으로 나타났다.

세 번째로 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 양육태도에서 관심의 수준이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많을수록 다문화수용성의 수준이 증가하는 것으로 나타났으며, 소득수준 50% 이하일 때는 어머니에 대한 자랑스러움, 부모(어머니)의 자녀학업에 대한 관심, 그리고 부모양육태도 중 관심의 수준이 영향을 미치며 이러한 변인들의 수준이 증가할수록 다문화수용성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과 성적이 50% 이상일 때는 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많을수록 다문화수용성이 증가하며, 성적 50% 이하일 때는 양육태도에서 관심의 수준이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많으며, 어머니에 대한 자랑스러움이 커질수록 다문화수용성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

표 IV-11

정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(다문화수용성): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
다문화 수용성	부모양육태도 관심	.135	2.93**	.067	1.38	.130	2.65**	.096	2.10*	.016	.31	.162	3.76***
	부모양육태도 방임	.056	1.43	-.075	-1.79	.016	.40	-.027	-.67	-.012	-.28	.003	.09
	가족의 지지	.045	.81	.014	.24	.011	.20	.042	.71	.066	1.13	-.012	-.23
	어머니에 대한 자랑스러움	.171	3.09**	.165	3.17**	.088	1.38	.216	4.38***	.205	3.65***	.134	2.62**
	아버지에 대한 자랑스러움	-.032	-.59	.040	.78	.087	1.38	-.044	-.90	.024	.43	-.013	-.26
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.162	2.65**	.159	2.64**	.147	2.33*	.166	2.77**	.131	2.06*	.176	3.09**

* α .05, ** α .01, *** α .001

다. 이중문화수용태도

이중문화수용태도에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과 <표 IV-12>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 이중문화수용태도에 영향을 미친 부모 및 가족 요인은 어머니에 대한 자랑스러움, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심, 부모양육태도에서 관심, 가족의 지지, 부모양육태도에서 방임 순이었다. 이러한 결과는 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많으며 양육태도에서 관심의 수준과 가족의 지지, 그리고 양육태도에서 방임의 수준이 높을수록 이중문화수용태도의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-12 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(이중문화수용태도): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
이중문화 수용태도	부모양육태도 관심	.102	3.41**	.137	-
	부모양육태도 방임	.056	2.21*	.138	.003
	가족의 지지	.102	2.84**	.212	.074
	어머니에 대한 자랑스러움	.322	9.50***	.288	.076
	아버지에 대한 자랑스러움	-.042	-1.24	.288	.001
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.224	5.81***	.305	.017

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

두 번째로 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 어머니에 대한 자랑스러움, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심, 가족의 지지, 부모양육태도에서 방임과 관심 순으로 나타났으며 이러한 결과는 앞선 변인들의 수준이 증가할수록 이중문화수용태도의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다. 또한, 여학생의 경우에는 어머니에 대한 자랑스러움, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심, 부모양육태도에서 관심만이 이중문화수용태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고 양육태도에서 관심의 수준이 커질수록 이중문화수용태도의 수준이 증가하는 것을 알 수 있다.

세 번째로 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 어머니에 대한 자랑스러움과 가족의 지지, 부모(어머니)의 자녀학업에 대한 관심, 그리고 부모양육태도에서 관심 순으로 나타났으며, 이러한 결과는 앞선 네 개의 변인이 커질수록 이중문화수용태도의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다. 소득수준 50% 이하일 때는 어머니에 대한 자랑스러움과 부모(어머니)의 자녀학업에 대한 관심, 그리고 부모양육태도 관심과 방임 순으로 나타났으며, 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고, 양육태도에서 관심의 수준과 방임의 수준이 커질수록 이중문화수용태도의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과 성적이 50% 이상일 때는 부모(어머니)의 자녀학업에 대한 관심, 어머니에 대한 자랑스러움, 부모양육태도 중 방임 순이었으며, 이러한 결과는 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대한 관심이 많고 어머니에 대한 자랑스러움이 크며 양육태도에서

방임의 수준이 커질수록 이중문화수용태도가 증가하며, 성적이 50% 이하일 때는 어머니에 대한 자랑스러움, 가족의 지지, 부모(어머니)의 자녀학업에 대한 관심, 아버지에 대한 자랑스러움, 부모양육태도 중 관심의 순으로 나타났는데, 이러한 결과는 어머니에 대한 자랑스러움이 크고 가족의 지지가 높으며 부모(어머니)가 자녀의 학업에 대해 관심이 많고 아버지에 대한 자랑스러움이 적으며 양육태도에서 관심의 수준이 커질수록 이중문화수용태도의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

표 IV-13 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(이중문화수용태도): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
이중문화 수용태도	부모양육태도 관심	.083	1.98*	.106	2.48*	.096	2.13*	.109	2.72**	.082	1.83	.097	2.46*
	부모양육태도 방임	.075	2.09*	.049	1.34	.014	.37	.084	2.41*	.088	2.35*	.042	1.23
	가족의 지지	.126	2.47*	.089	1.76	.154	3.01**	.019	.37	.045	.88	.145	2.91**
	어머니에 대한 자랑스러움	.286	5.69**	.350	7.63***	.318	5.50***	.323	7.50***	.275	5.60***	.356	7.58***
	아버지에 대한 자랑스러움	-.087	-1.73	.009	.20	-.060	-1.03	-.004	-.10	.060	1.21	-.115	-2.47*
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.262	4.72***	.199	3.73***	.150	2.61**	.330	6.3***	.312	5.59**	.152	2.91**

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

라. 문화적응스트레스

문화적응스트레스에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과 <표 IV-14>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 문화적응스트레스에 영향을 미친 부모 및 가족 요인은 가족의 지지, 부모의 양육태도에서 방임, 관심 순이었다. 이러한 결과는 가족의 지지가 적고, 양육태도에서 방임의 수준이 크고, 관심의 수준이 낮을수록 문화적응스트레스가 증가한다는 것을 나타낸다.

표Ⅳ-14 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(문화적응스트레스): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
문화적응 스트레스	부모양육태도 관심	-.077	-2.25*	.045	-
	부모양육태도 방임	.119	4.08**	.067	.022
	가족의 지지	-.154	-3.73***	.086	.020
	어머니에 대한 자랑스러움	-.064	-1.66	.091	.006
	아버지에 대한 자랑스러움	-.037	-.97	.091	.001
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	.036	.82	.091	.000

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

두 번째로 성별에 따라 분석한 결과 남학생의 경우는 가족의 지지가 적고, 양육태도에서 관심의 수준이 낮아질수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 양육태도에서 방임의 수준이 커질수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났다.

세 번째로 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 가족의 지지가 적고 양육태도에서 방임의 수준이 커질수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났으며, 소득수준 50% 이하일 때는 양육태도에서 방임의 수준이 크고 가족의 지지가 적을수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 양육태도에서 방임의 수준이 커질수록 문화적응스트레스가 증가했으며, 성적 50% 이하일 때는 가족의 지지가 적고 양육태도에서 방임의 수준이 커질수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났다.

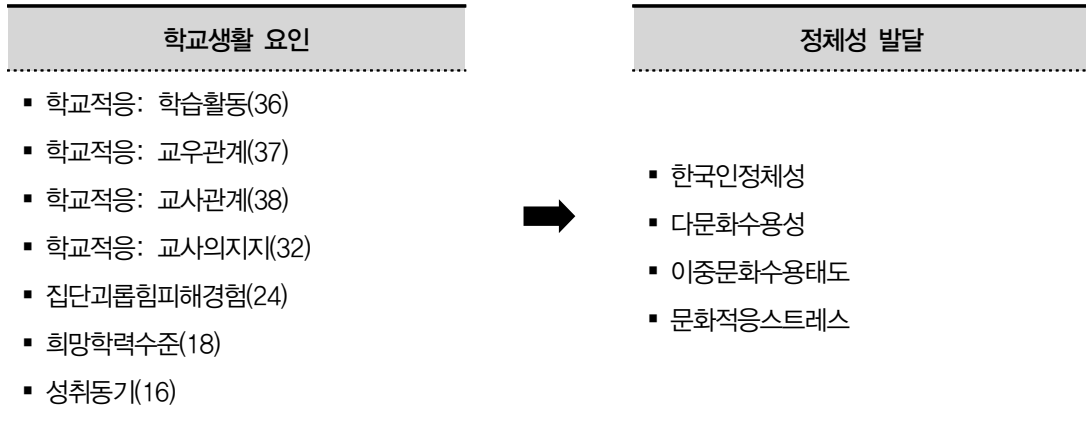
표 IV-15 정체성발달에 영향을 미치는 부모요인(문화적응스트레스): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
문화적응 스트레스	부모양육태도 관심	-.095	-2.04*	-.055	-1.10	-.56	-1.10	-.091	-1.96	-.091	-1.73	-.063	-1.43
	부모양육태도 방임	.067	1.69	.197	4.56***	.085	2.02*	.152	3.72***	.135	3.05**	.099	2.57*
	가족의 지지	-.187	-3.28*	-.113	-1.91	-.127	-2.18*	-.155	-2.59*	-.093	-1.54	-.195	-3.52***
	어머니에 대한 자랑스러움	-.075	-1.34	-.045	-.84	-.038	-.58	-.073	-1.46	-.075	-1.30	-.057	-1.09
	아버지에 대한 자랑스러움	-.074	-1.32	-.002	-.04	-.062	-.95	-.020	-.39	-.008	-.14	-.041	-.79
	부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심	-.053	.85	.026	.41	.018	.27	.016	.26	.029	.44	.053	.92

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

② 학교생활 요인이 다문화청소년 정체성발달에 영향

다음으로는 학교요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 분석하였다. 학교생활 요인 분석은 청소년 대상 설문조사 중 학교생활 및 성취요인인 학교적응(학습활동, 교우관계, 교사관계, 교사의 지지), 집단괴롭힘 피해경험, 희망학력수준, 성취동기를 독립변인으로 하고 정체성 영역인 한국인정체성, 다문화수용성, 이중문화수용태도, 문화적응스트레스를 종속 변인으로 투입 하였으며, <그림IV-16>에 분석을 위한 모형을 제시하였다.



【그림 IV-3】 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인 분석을 위한 틀

가. 한국인정체성

한국인정체성에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-10>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 한국인정체성에 영향을 미친 학교요인은 학습활동, 성취동기, 교사의 지지와 교사관계 순이었다. 이러한 결과는 학습활동이 좋고, 성취동기와 교사의 지지가 높으며 교사와의 관계가 좋을수록 한국인정체성의 수준이 높아진다는 것을 나타낸다.

표 IV-16 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(한국인정체성): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
한국인정체성	학교적응: 학습활동	.124	3.67***	.113	—
	학교적응: 교우관계	.057	1.83	.130	.017
	학교적응: 교사관계	.101	2.56*	.153	.024
	학교적응: 교사의 지지	.132	3.48**	.161	.008
	집단괴롭힘 피해경험	-.032	-1.26	.161	.001
	희망학력수준	.019	.73	.162	.001
	성취동기	.110	3.66***	.169	.008

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

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과 남학생의 경우 학습활동이 좋고 교우관계가 좋으며 교사의 지지와 성취동기가 높을수록 한국인 정체성의 수준이 증가하는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 성취동기와 교사의 지지가 높고 학습활동이 좋으며 희망학력수준이 높을수록 한국인 정체성 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 학습활동이 좋고 성취동기와 교사의 지지가 높고 교사와의 관계가 좋을수록 한국인 정체성의 수준이 높은 것으로 나타났으며, 소득수준 50% 이하일 때는 교사의 지지가 높고 교우관계가 좋으며 성취동기가 높을수록 한국인 정체성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

네 번째, 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 학습활동이 좋고 교사의 지지가 높으며 교우관계가 좋을수록 한국인 정체성의 수준이 증가했으며, 성적 50% 이하일 때는 성취동기가 크고 교사의 지지가 높을수록 한국인 정체성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

표 IV-17 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(한국인정체성): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
한국인 정체성	학교적응 : 학습활동	.114	2.33*	.132	2.83**	.160	3.39**	.084	1.70	.158	3.17**	.058	1.38
	학교적응 : 교우관계	.109	2.33*	.015	.35	.024	.55	.112	2.42*	.102	2.13*	.018	.45
	학교적응 : 교사관계	.106	1.92	.084	1.50	.127	2.24*	.052	.93	.096	1.60	.098	1.90
	학교적응 : 교사의 지지	.112	2.14*	.157	2.86**	.128	2.37*	.138	2.55*	.140	2.43*	.119	2.43*
	집단괴롭힘 피해경험	-.042	-1.18	-.015	-.43	-.031	-.86	-.033	-.92	-.016	-.44	-.050	-1.40
	희망학력수준	-.029	-.78	.073	2.05*	.014	.38	.028	.75	-.006	-.16	.036	.99
	성취동기	.090	2.06*	.131	3.15**	.119	2.82**	.103	2.34*	.046	1.02	.129	3.36**

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

나. 다문화수용성

다문화수용성에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-18>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 다문화수용성에 영향을 미친 학교 요인은 교우관계, 성취동기, 교사관계 순이었다. 이러한 결과는 교우관계가 좋고 성취동기가 높으며 교사와의 관계가 좋을수록 다문화수용성의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-18 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(다문화수용성): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
다문화수용성	학교적응: 학습활동	-.035	-1.06	.068	-
	학교적응: 교우관계	.209	6.72***	.137	.070
	학교적응: 교사관계	.197	5.06***	.165	.028
	학교적응: 교사의 지지	-.006	-.16	.164	.000
	집단괴롭힘 피해경험	.005	.21	.163	.000
	희망학력수준	-.023	-.90	.163	.000
	성취동기	.184	6.19***	.186	.023

*** $p < .001$

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 교우관계와 교사와의 관계가 좋고, 성취동기가 높을수록 다문화수용성의 수준이 증가하는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 성취동기가 높고 교우관계와 교사와의 관계가 좋을수록 다문화수용성 수준의 증가에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 성취동기가 높고 교우관계와 교사와의 관계가 좋으며 학습활동이 좋을수록 다문화수용성의 수준이 높은 것으로 나타났으며, 소득수준 50% 이하일 때는 교우관계와 교사와의 관계가 좋고 성취동기가 높을수록 다문화수용성의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 교우관계, 성취동기, 교사관계, 희망학력수준 순이었으며, 이는 교우관계가 좋고 성취동기가 높으며 교사와의 관계가 좋고 희망학력수준이 낮을수록 다문화수용성 수준이 증가한다는 것을 나타낸다. 성적 50% 이하일

때는 교우관계, 성취동기, 교사관계 순이었으며, 이러한 결과는 교우관계가 좋고 성취동기가 크며 교사와의 관계가 좋을수록 다문화수용성 수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-19 정체성발달에 영향을 미치는 학생활요인(다문화수용성): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
다문화 수용성	학교적응: 학습활동	-.006	-.12	-.076	-1.65	-.138	-2.96**	.066	1.38	-.059	-1.20	-.039	-.94
	학교적응: 교우관계	.228	4.85***	.191	4.60***	2.43	5.65***	.191	4.25***	.202	4.29***	.200	5.06***
	학교적응: 교사관계	.166	3.02**	.226	4.08***	.197	3.51***	.167	3.07**	.217	3.66***	.175	3.48**
	학교적응: 교사의 지지	.000	.00	-.004	-.08	-.027	-.51	.045	.86	.031	.54	-.025	-.52
	집단괴롭힘 피해경험	-.009	-.24	.027	.77	-.035	-.99	.053	1.51	-.024	-.66	.023	.65
	희망학력수준	-.023	-.62	-.107	-.49	-.046	-1.27	-.008	-.21	-.101	-2.75**	.027	.77
	성취동기	.129	2.96**	.246	6.02***	.264	6.34***	.107	2.50*	.174	3.93***	.169	4.49***

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

다. 이중문화수용태도

이중문화수용태도에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-20>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 이중문화수용태도에 영향을 미친 학교 요인은 성취동기, 교우관계, 교사관계, 교사의 지지 순이었다. 이러한 결과는 성취동기가 높고 교우관계와 교사와의 관계가 좋으며 교사의 지지가 높을수록 이중문화수용태도의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-20 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(이중문화수용태도): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
이중문화수용태도	학교적응: 학습활동	.037	1.16	.128	—
	학교적응: 교우관계	.181	6.12***	.192	.064
	학교적응: 교사관계	.153	4.11***	.226	.035
	학교적응: 교사의 지지	.099	2.77**	.231	.006
	집단괴롭힘 피해경험	.016	.68	.231	.000
	희망학력수준	-.016	-.63	.230	.000
	성취동기	.198	6.97***	.256	.027

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

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 교우관계가 좋고 성취동기가 높으며 교사의 지지가 높고 교사와의 관계가 좋을수록 이중문화수용태도의 수준이 증가하는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 성취동기가 높고 교우관계와 교사와의 관계가 좋을수록 이중문화수용태도의 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 교우관계가 좋고 성취동기가 높으며 교사의 지지가 높고 교사와의 관계가 좋을수록 이중문화수용태도의 수준이 높은 것으로 나타났으며, 소득수준 50% 이하일 때는 성취동기가 높고 교사와의 관계와 교우관계가 좋을수록 이중문화수용태도 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 교우관계, 성취동기, 교사관계, 교사의 지지, 집단괴롭힘 피해경험 순으로 나타났으며 이는 교우관계가 좋고 성취동기가 높으며 교사와의 관계가 좋고 교사의 지지가 높으며 집단괴롭힘 피해경험이 많을수록 이중문화수용태도의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다. 또한, 성적 50% 이하일 때는 성취동기, 교우관계, 교사관계 순으로 나타났으며, 이를 통해 성취동기가 크고 교우관계가 좋으며 교사와의 관계가 좋을수록 이중문화수용태도 수준이 증가한다는 것을 알 수 있다.

표 IV-21 정채성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(이중문화수용태도): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
이중문화 수용태도	학교적응: 학습활동	.006	.12	.054	1.21	.020	.44	.058	1.26	.055	1.18	.038	.96
	학교적응: 교우관계	.196	4.44***	.162	4.03***	.216	5.16***	.158	3.71***	.208	4.67***	.155	4.08***
	학교적응: 교사관계	.154	2.96**	.158	2.94**	.108	1.98*	.178	3.45**	.161	2.86**	.128	2.64**
	학교적응: 교사의 지지	.162	3.28**	.050	.96	.145	2.77**	.064	1.27	.132	2.46*	.082	1.78
	집단괴롭힘 피해경험	.029	.86	.007	.20	.036	1.05	-.002	-.05	.071	2.05*	-.024	-.70
	희망학력수준	-.032	-.89	.007	.21	-.034	-.96	-.006	-.17	-.055	-1.58	.019	.56
	성취동기	.153	3.73***	.248	6.29***	.180	4.44***	.224	5.52***	.133	3.18**	.229	6.32***

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

라. 문화적응스트레스

문화적응스트레스에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-22>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 문화적응스트레스에 영향을 미친 학교 요인은 교우관계, 집단괴롭힘 피해경험, 교사의 지지 순이었다. 이러한 결과는 교우관계가 좋지 않고 집단괴롭힘 피해경험이 많으며 교사의 지지가 적을수록 문화적응스트레스가 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-22 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(문화적응스트레스): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
문화적응스트레스	학교적응: 학습활동	.007	.20	.036	—
	학교적응: 교우관계	-.288	-9.05***	.117	.081
	학교적응: 교사관계	.044	1.11	.117	.001
	학교적응: 교사의 지지	-.121	-3.17**	.124	.007
	집단괴롭힘 피해경험	.150	5.89***	.145	.022
	희망학력수준	.045	1.70	.146	.002
	성취동기	-.032	-1.03	.146	.001

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

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 교우관계가 좋지 않고, 집단괴롭힘 피해경험이 많으며 교사의 지지가 적을수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 교우관계가 좋지 않고 집단괴롭힘 피해경험이 많으며 희망학력수준이 높을수록 문화적응스트레스가 증가하는 것으로 나타났다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 교우관계가 좋지 않고 교사의 지지가 적으며 집단괴롭힘 피해경험이 많을수록 문화적응스트레스가 높은 것으로 나타났고, 소득수준 50% 이하일 때는 집단괴롭힘 피해경험이 많고 교우관계가 좋지 않을수록 문화적응스트레스가 높은 것으로 나타났다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 교우관계가 좋지 않고 집단괴롭힘 피해경험이 많을수록 문화적응스트레스가 큰 것으로 나타났으며 성적 50% 이하일 때는 교우관계가 좋지 않고 집단괴롭힘 피해경험이 많으며 교사의 지지가 낮을수록 문화적응스트레스가 큰 것으로 나타났다.

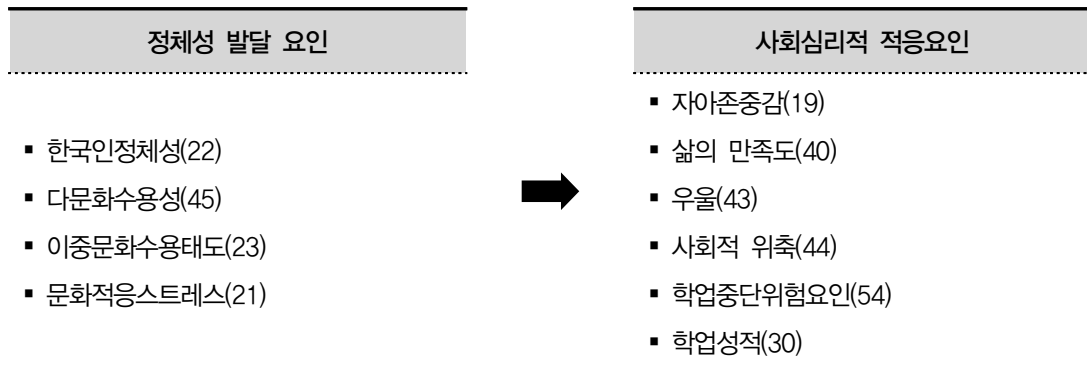
표 IV-23 정체성발달에 영향을 미치는 학교생활요인(문화적응스트레스): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
문화적응 스트레스	학교적응: 학습활동	.032	.65	-.020	-.43	.055	1.12	-.036	-.74	.069	1.36	-.015	-.36
	학교적응: 교우관계	-.295	-6.20***	-.276	-6.45***	-.318	-7.04***	-.268	-5.93***	-.313	-6.42***	-.253	-6.34***
	학교적응: 교사관계	.041	.73	.043	.74	.030	.51	.047	.87	-.024	-.39	.073	1.44
	학교적응: 교사의 지지	-.134	-2.5*	-.104	-1.86	-.141	-2.51*	-.080	-1.52	-.105	-1.79	-.117	-2.40*
	집단괴롭힘 피해경험	.121	3.31**	.192	5.37***	.073	1.98*	.233	6.54***	.103	2.73**	.173	4.91***
	희망학력수준	.002	.05	.100	2.75**	.023	.59	.060	1.64	.032	.85	.054	1.51
	성취동기	-.045	-1.03	-.010	-.23	.015	.35	-.069	-1.60	-.054	-1.17	-.018	-.46

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

③ 다문화청소년 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향

정체성발달요인이 다문화청소년의 심리·사회적 적응에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 회귀 분석을 실시하였다. 정체성발달요인을 독립변인으로 놓고, 심리·사회적 적응요인을 종속변인으로 하였는데, 이 중 독립변인으로 한국인정체성, 다문화수용성, 이중문화수용태도, 문화적응스트레스를 사용하였고, 종속변인은 자아존중감, 삶의 만족도, 우울, 사회적 위축, 학업중단위험요인, 학교 성적으로 다섯 가지의 변인을 사용하였다. 또한, 분석은 다문화청소년 전체와 성별, 소득수준, 그리고 성적으로 분석하였으며, 소득수준과 성적의 분류방법은 앞선 분석과 같다. 분석을 위한 모형을 <그림 IV-4>에 제시하였다.



【그림 IV-4】 정체성발달이 심리·사회적 적응에 미치는 영향 분석을 위한 틀

가. 자아존중감

자아존중감에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-24>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 자아존중감에 영향을 미친 정체성발달요인은 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순이었다. 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성의 수준이 높을수록 자아존중감이 올라간다는 것을 나타낸다.

표 IV-24 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(자아존중감): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
자아존중감	한국인정체성	.106	4.34***	.078	—
	다문화수용성	.141	5.81***	.147	.069
	이중문화수용태도	.342	13.32***	.261	.114
	문화적응스트레스	-.232	-10.01***	.312	.051

*** $p < .001$

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났는데, 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성의 수준이 높을수록 자아존중감

이 증가한다는 것을 나타낸다. 여학생의 경우에는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 한국인 정체성, 다문화수용성 순으로 나타났는데, 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 한국인정체성과 다문화수용성의 수준이 높을수록 자아존중감이 증가한다는 것을 나타낸다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났는데, 이를 통해 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성 수준이 높을 때 자아존중감이 증가한다는 것을 알 수 있다. 또한, 소득수준 50% 이하일 때도 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났으며 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성 수준이 높을 때 자아존중감이 증가한다는 것을 나타낸다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났으며 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성 수준이 높을수록 자아존중감이 올라간다는 것을 나타낸다. 또한, 성적 50% 이하일 때도 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났으며 이는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성 수준이 높을수록 자아존중감이 올라간다는 것을 나타낸다.

표 IV-25 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(자아존중감): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
자아 존중감	한국인 정체성	.077	2.23*	.129	3.78***	.102	2.79**	.103	3.12**	.078	2.10*	.078	2.35*
	다문화 수용성	.186	5.56***	.101	2.89**	.157	4.39***	.132	3.93***	.188	5.10***	.080	2.41*
	이중문화 수용태도	.325	9.00***	.373	10.29***	.326	8.33***	.367	10.65***	.345	8.82***	.338	9.65***
	문화적응 스트레스	-.276	-8.51***	-.188	-5.76***	-.193	-5.72***	-2.66	-8.29***	-.188	-5.43***	-.247	-7.59***

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

나. 삶의 만족도

삶의 만족도에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-26>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 삶의 만족도에 영향을 미친 정체성발달요인은 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성, 한국인정체성 순이었다. 이러한 결과는 문화적응스트레스가 적고 이중문화수용태도와 다문화수용성, 그리고 한국인정체성의 수준이 높을수록 삶의 만족도가 올라간다는 것을 나타낸다.

표 IV-26 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(삶의만족도): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
삶의 만족도	한국인정체성	.085	3.29**	.051	—
	다문화수용성	.136	5.27***	.104	.054
	이중문화수용태도	.250	9.16***	.170	.066
	문화적응스트레스	-.233	-9.47***	.221	.052

** α .01, *** α .001

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성 순으로 나타났는데, 이를 통해 문화적응스트레스가 적고 이중문화수용태도와 다문화수용성의 수준이 높을수록 삶의 만족도가 증가한다는 것을 알 수 있다. 여학생의 경우에는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났는데, 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성 수준이 높을수록 삶의 만족도가 증가한다는 것을 나타낸다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났는데, 이를 통해 문화적응스트레스가 적고 이중문화수용태도와 다문화수용성, 그리고 한국인정체성 수준이 높을수록 삶의 만족도가 증가한다는 것을 알 수 있다. 소득수준 50% 이하일 때는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났으며 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적

응스트레스가 적으며 다문화수용성과 한국인정체성 수준이 높을수록 삶의 만족도가 증가한다는 것을 나타낸다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 이중문화수용태도, 문화적응스트레스, 다문화수용성 순으로 나타났으며 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적으며 다문화수용성 수준이 높을수록 삶의 만족도가 증가한다는 것을 나타낸다. 또한, 성적 50% 이하일 때는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났으며 이는 문화적응스트레스가 적고 이중문화수용태도와 다문화수용성, 한국인정체성의 수준이 높을수록 삶의 만족도가 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-27 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(삶의만족도): 소득수준 및 성별

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
삶의 만족도	한국인 정체성	.060	1.62	.101	2.80**	.095	2.43*	.071	2.02*	.058	1.46	.083	2.38*
	다문화 수용성	.167	4.66***	.119	3.22**	.123	3.21**	.150	4.21***	.103	2.62**	.145	4.17***
	이중문화 수용태도	.253	6.56***	.272	7.09***	.211	5.04***	.297	8.13***	.301	7.23***	.206	5.64***
	문화적응 스트레스	-.262	-7.54***	-.203	-5.89***	-.207	-5.73***	-.254	-7.47***	-.197	-5.34***	-.254	-7.49***

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

다. 우울

우울에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-28>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 우울에 영향을 미친 정체성발달요인은 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 한국인정체성, 다문화수용성 순이었다. 이러한 결과는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 한국인정체성, 그리고 다문화수용성의 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-28 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(우울): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
우울	한국인정체성	-.106	-4.00***	.045	-
	다문화수용성	-.088	-3.34**	.073	.029
	이중문화수용태도	-.170	-6.07***	.109	.037
	문화적응스트레스	.287	11.40***	.187	.078

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

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성, 한국인정체성 순이었으며, 이를 통해 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 다문화수용성, 그리고 한국인정체성 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 알 수 있다. 여학생의 경우에는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 한국인정체성, 다문화수용성 순으로 나타났는데 이러한 결과는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 한국인정체성 그리고 다문화수용성 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 나타낸다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 한국인정체성 순으로 나타났는데, 이를 통해 다문화청소년의 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 한국인정체성 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 알 수 있다. 소득수준 50% 이하일 때는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성, 한국인정체성 순으로 나타났으며, 이러한 결과는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 다문화수용성, 그리고 한국인정체성 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 나타낸다.

네 번째, 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성 순으로 나타났으며, 이러한 결과는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 다문화수용성의 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 나타낸다. 또한 성적이 50% 이하일 때는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 한국인정체성, 다문화수용성 순으로 나타났으며, 이는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도, 한국인정체성과 다문화수용성 수준이 낮을수록 우울감이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-29 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(우울): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
우울	한국인 정체성	-.092	-2.43*	-.110	-2.97**	-.119	-3.00**	-.080	-2.20*	-.050	-1.23	-.116	-3.29**
	다문화 수용성	-.106	-2.91**	-.088	-2.33*	-.070	-1.82	-.106	-2.88**	-.083	-2.04*	-.073	-2.07*
	이중문화 수용태도	-.193	-4.91***	-.171	-4.34***	-.182	-4.29***	-.156	-4.13***	-.189	-4.38***	-.150	-4.06***
	문화적응 스트레스	.304	8.60***	.272	7.68***	.229	6.28***	.344	9.77***	.255	6.70***	.298	8.68***

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

라. 사회적 위축

사회적 위축에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-30>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 사회적 위축에 영향을 미친 정체성발달요인은 문화적응스트레스, 이중문화수용태도 순이었으며, 이것은 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도의 수준이 낮을수록 사회적 위축의 수준이 증가하는 것을 나타낸다.

표 IV-30 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(사회적위축): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R ²	ΔR^2
사회적 위축	한국인정체성	-.046	-1.61	.012	.013
	다문화수용성	-.055	-1.93	.022	.011
	이중문화수용태도	-.114	-3.79***	.036	.015
	문화적응스트레스	.143	5.29***	.055	.020

*** $p < .001$

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도의 수준이 낮을수록 사회적 위축의 수준이 증가한다는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우에는 문화적응스트레스, 이중문화수용태도, 다문화수용성 순으로 나타났는데 이러한 결과는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 다문화수용성의 수준이 낮을수록 사회적 위축의 수준이 증가한다는 것을 나타낸다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 이중문화수용태도의 수준이 낮고 문화적응스트레스가 많을수록 사회적 위축의 수준이 증가한다는 것을 알 수 있으며, 소득수준 50% 이하일 때는 문화적응스트레스가 크고 다문화수용성의 수준이 낮을수록 사회적 위축의 수준이 증가한다는 것을 알 수 있다.

네 번째, 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도의 수준이 낮을수록 사회적 위축이 증가한다는 것을 알 수 있으며, 성적 50% 이하일 때는 이중문화수용태도의 수준이 낮고 문화적응스트레스가 커질수록 사회적 위축의 수준이 증가한다는 것을 알 수 있다.

표 IV-31 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(사회적위축): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
사회적 위축	한국인 정체성	-.018	-.45	-.061	-1.53	-.035	-.84	-.051	-1.28	-.046	-1.07	.018	.47
	다문화 수용성	-.040	-1.00	-.086	-2.11*	-.035	-.85	-.090	-2.23*	-.073	-1.71	.000	-.022
	이중문화 수용태도	-.152	-3.55***	-.090	-2.13*	-.154	-3.43**	-.078	-1.88	-.090	-2.00*	-.116	-2.88**
	문화적응 스트레스	.177	4.60***	.105	2.75**	.109	2.82**	.168	4.36***	.176	4.39***	.095	2.54*

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

마. 학업중단위험요인

학업중단위험요인에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-32>에

나타난 바와 같이 다문화청소년의 학업중단위험요인에 영향을 미친 정체성발달요인은 이중문화 수용태도, 문화적응스트레스, 한국인정체성 순이었으며 이러한 결과는 이중문화수용태도의 수준이 낮고 문화적응스트레스가 크며 한국인정체성의 수준이 낮을수록 학업중단위험요인에 영향을 미치는 것을 나타낸다.

표 IV-32 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업중단위험요인): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
학업중단위험요인	한국인정체성	-.085	-2.97**	.021	-
	다문화수용성	-.007	-.25	.023	.003
	이중문화수용태도	-.138	-4.57***	.042	.019
	문화적응스트레스	.106	3.89***	.052	.011

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

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 문화적응스트레스가 크고 이중문화수용태도와 한국인정체성의 수준이 낮을수록 학업중단위험요인의 증가에 영향을 미친다는 것을 알 수 있으며, 여학생의 경우에는 이중문화수용태도와 한국인정체성의 수준이 낮을수록 학업중단위험요인의 증가에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 이중문화수용태도, 한국인정체성, 문화적응스트레스 순이었는데 이러한 결과는 이중문화수용태도와 한국인정체성의 수준이 낮으며 문화적응스트레스가 많을수록 학업중단위험요인이 증가한다는 것을 알 수 있으며, 소득수준 50% 이하일 때는 문화적응스트레스와 이중문화수용태도가 영향을 주었는데 이는 문화적응스트레스가 많고 이중문화수용태도의 수준이 낮을수록 학업중단위험요인이 증가한다는 것을 나타낸다.

마지막으로 성적에 따라 분석한 결과, 성적이 50% 이상일 때는 이중문화수용태도의 수준이 낮고 문화적응스트레스가 커질수록 학업중단위험요인이 증가한다는 것을 알 수 있으며, 성적이 50% 이하일 때는 문화적응스트레스만이 영향을 미쳤는데 이는 문화적응스트레스가 커질수록 학업중단위험요인이 증가한다는 것을 나타낸다.

표 IV-33 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업중단위험요인): 소득수준, 성별, 성적

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하		성적수준 50% 이상		성적수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
학업중단 위험요인	한국인 정체성	-.085	-2.05*	-.081	-2.06*	-.086	-2.06*	-.074	-1.83	-.060	-1.39	-.059	-1.54
	다문화 수용성	.008	.21	-.024	-.60	-.013	-.31	-.005	-.13	.040	.93	-.009	-.22
	이중문화 수용태도	-.105	-2.44*	-.173	-4.10***	-.190	-4.27***	-.087	-2.08*	-.215	-4.75***	-.069	-1.71
	문화적응 스트레스	.169	4.35***	.042	1.11	.078	2.03*	.137	3.49**	.083	2.07*	.105	2.82**

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

바. 학업성적

학업성적의 경우 문항 30번에 제시된 국어, 영어, 수학, 사회 및 과학 등 다섯 과목의 5점 척도를 리코딩하여 합산한 점수를 총합적으로 사용하였다. 학업성적에 대해 전체 집단을 대상으로 회귀분석을 실시한 결과, <표 IV-34>에 나타난 바와 같이 다문화청소년의 학업성적에 영향을 미친 정체성발달요인은 한국인정체성, 다문화수용성, 문화적응스트레스, 이중문화수용태도 순이었으며 이것은 한국인정체성과 다문화수용성의 수준이 높으며 문화적응스트레스가 적고 이중문화수용태도의 수준이 커질수록 학업성적에 영향을 미치는 것을 나타낸다.

표 IV-34 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업성적): 전체

종속 변인	독립변인	β	t	R^2	ΔR^2
학업성적	한국인정체성	.192	6.88***	.063	—
	다문화수용성	.123	4.40***	.084	.023
	이중문화수용태도	.069	2.33*	.089	.005
	문화적응스트레스	-.090	-3.38**	.096	.008

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

두 번째, 성별에 따라 분석한 결과, 남학생의 경우는 한국인정체성, 문화적응스트레스, 다문화수용성, 이중문화수용태도 순으로 이러한 결과는 한국인정체성 수준이 높고 문화적응스트레스가 낮으며 다문화수용성 태도와 이중문화수용태도의 수준이 커질수록 학업성적이 올라간다는 것을 나타내며, 여학생의 경우에는 한국인정체성, 다문화수용성이 영향을 미친다는 것을 알 수 있는데 이것은 한국인정체성과 다문화수용성의 수준이 높을수록 학업성적이 올라간다는 것을 나타낸다.

세 번째, 소득에 따라 분석한 결과, 소득수준이 50% 이상일 때는 한국인정체성과 다문화수용성의 수준이 높을수록 학업성적이 올라가고, 소득수준 50% 이하일 때는 한국인정체성, 이중문화수용태도, 다문화수용성, 문화적응스트레스 순으로 나타났으며 이러한 결과는 한국인정체성과 이중문화수용태도, 그리고 다문화수용성의 수준이 높고 문화적응스트레스가 적을수록 학업성적이 올라간다는 것을 나타낸다.

표 IV-35 정체성발달이 심리사회적 적응에 미치는 영향(학업성적): 소득수준 및 성별

종속변인	독립변인	남자		여자		소득수준 50% 이상		소득수준 50% 이하	
		β	t	β	t	β	t	β	t
학업성적	한국인정체성	.167	4.12***	.209	5.41***	.228	5.53***	.172	4.45***
	다문화수용성	.107	2.73**	.145	3.66***	.133	3.32**	.123	3.14**
	이중문화수용태도	.087	2.06*	.059	1.44	.004	.10	.141	3.52***
	문화적응스트레스	-.123	-3.24**	-.054	-1.47	-.072	-1.89	-.105	-2.80**

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

2) 심층면접조사 분석결과

(1) 분석의 개요

2015년도 심층면접조사를 통해서 특별히 주목하고자 했던 내용과 그 결과를 간단히 요약하면, 다음과 같다.

첫째, 심층면접조사를 짝으로 실시한 것은 3자 간에 상황이 다를 수 있고, 학교요인 같은 경우에는 학생을 대상으로 한 인터뷰만으로 정확하게 파악하기 힘들다고 판단했기 때문이다. 이에 다문화청소년과 어머니를 대상으로 먼저 심층면접조사를 실시하고, 조사결과를 분석한 상태에서 교사면접을 실시하여 비교하고자 하였다. 몇 가지 사실들은 대상자들 간에 다르게 나타나기도 했다. 예를 들어, 자녀의 학교에서의 차별의 경험은 어머니와 교사가 달리 알고 있는 경우가 있기도 했다. 그렇지만, 거의 대부분의 내용은 일치하였다. 또 한 가지 주목해야 할 점은 교사들 대부분 학생들에 대한 관심과 이해의 수준이 높지 않았다는 점이다. 교사들을 대상으로 한 면접조사는 대부분 1시간에 크게 못미치는 시간내에 종료되었다. 이 같은 점은 중학교라는 환경 자체가 교사들이 다문화청소년들에게 특별한 관심을 기울이기 힘든 여건일 수 있다는 점을 시사한다.

둘째, 다문화청소년의 어머니 모국에 대한 정체성과 관련한 정보를 얻기 위해 어머니와 자녀에게 물었지만, 의미있는 분석이 가능할만한 충분한 자료를 얻지 못했다. 일단 자녀들이 대부분 한국출생이어서 어머니 모국에 대한 접촉기회가 적고, 있다고 해도 몇 차례 방문경험에 그치고, 지속적인 관계망 형성은 없었다. 대부분 어머니 모국어를 구사하지 못하는 점도 작용했을 것이다. 또한 어머니 모국어를 배워야 할 동기가 없는 것이 중요한 이유일 것이다. 대부분 국내출생이고, 중도입국인 경우에도 어려서 입국한 경우이기 때문에 모국과의 연계성을 그만큼 낮다. 조사대상 다문화청소년들이 한국인으로서의 정체성이 강한 이유이기도 하다. 또한 어머니들은 거의 대부분 모국인들과 한국 내에서 네트워크에 참여하지 않는 경향을 보였다. 이 요인을 중요한 요인으로 보고, 면접조사를 실시하였으나, 해당 모국인들의 커뮤니티가 아직은 충분한 유인요인을 가지고 있지 않은 듯하다. 그렇기 때문에라도 이들에게 지역에서 지지해줄 조직이나 기관이 필요하다고 하겠다.

셋째, 다문화청소년의 자아정체성과 관련해서는 대부분의 어머니는 자녀들이 중학교 2학년이 되고, 사춘기이기 때문에 대화가 어렵다는 등의 반응을 보였지만, 면접조사를 통해서 충분히 많은 정보를 얻지는 못했다. 대부분 사춘기의 자녀와 소원해졌다고 하지만, 몇 몇 사례는 오히려 중2가 되어서 더 좋아졌다고 말하기도 한다. 그런데, 이른바 ‘중2병’적인 사춘기를 경험하고 있는 사례는 발견하기 힘들었다. 어느 정도 부모와 소원해지기는 하지만, 그렇다고 ‘중2병’적인 상태라고 보기는 어려웠다. 부모의 입장에서는 자녀가 부모보다는 주로 친구들과 대화한다고 말하고, 자녀들 입장에서는 부모가 간섭하거나 잔소리를 하는 것에 대해서 불만을 털어놓는 등 특별히 다문화가족이라는 배경 때문에 발생하는 관계라기보다는 이 시기에 일어나는 일반적인 부모-자녀관계라는 인상을 더 강하게 주었다.

(2) 분석결과

① 어머니들의 지지자 다문화센터의 역할과 한계

모국인과의 네트워크보다는 다문화센터 등을 통한 네트워크가 더 중요

민병갑(2015)이 제시한 모국과의 관계망 등을 중요한 요인으로 보려고 했지만, 대부분의 어머니들은 모국과의 관계정도가 깊지는 않았다. 그러나 다문화센터는 대부분의 외국인 어머니들에게 중요한 거점이 되고 있는 것으로 나타났다. 이들은 이 센터를 통해서 다른 외국인들을 만나고, 서로 소통하고, 서로 네트워크를 만들기도 한다. 모국인들과의 네트워크가 중요한 자원이 되기도 하지만, 모국인들과의 네트워크는 활성화되어 있지 않는 듯하다.

한 때는 태국인들 네트워크에 나갔지만, 지금은 다문화센터에서 한국인과 다른 외국인들을 만나고 있다(M11).

태국인 어머니는 한 때는 네트워크와 접촉을 했지만, 현재는 다문화센터를 통해서 한국인이나 다른 외국인들과 접촉하는 기회를 갖게 되었다. 면접조사결과 대부분 다문화센터가 이들의 한국사회 적응에 중요한 역할을 하고 있었다.

센터를 통해서 한국어를 배우기도 하고, 직업을 알선받기도 한다. 이들 센터는 분명히 이들이 한국사회에 적응하는 데 중요한 역할을 하는 것으로 보인다. 이들 센터의 존재는 자녀들과의 문제를 해결하는 데 간접적인 도움을 주기도 한다. 적어도 여기를 통해서 외국인들 간에 한국어로 소통하고 정보도 얻으며, 결국은 한국어와 한국문화를 습득하는 데 도움이 된다. 공공의 센터도 있고, 종교계통의 민간센터 등 다양한 센터에 나간다.

한국인과의 접촉기회를 늘릴 새로운 장(場)의 필요성

다문화센터는 분명 중요한 역할을 하지만, 다문화센터와 같이 외국인 위주의 공간 이외에

주민센터와 같은 곳에서 한국인들과 접촉할 수 있는 기회가 많기를 기대하였다. 물론 몇몇 직장인 어머니들은 직장에서 일상적으로 한국인과 접촉하기도 하지만, 다문화센터를 통해서 외국인들 간의 접촉기회가 많아지는 것에 한계를 느끼는 경우도 있다.

주민센터와 같은 곳에서 한국사람들과 접촉할 수 있어야 빨리 적응할 수 있을 것 같아요.
(M15)

다문화청소년들에 대해서 한국학생들과 통합교육을 해야 한다는 주장과도 마찬가지로 입장이다. 이 문제는 향후 중요한 이슈가 될 수 있다. 자연스럽게 직장을 통해서 많은 한국인들과 접하는 경우도 있지만, 이들이 보다 쉽게 한국인들과 접촉할 수 있는 기회를 주는 것은 중요하다. 후술하겠지만, 아이들의 경우에도 다문화청소년들과의 접촉기회가 많아지면서 한국학생들도 점점 이들과 원만하게 관계를 유지하고, 다문화청소년들에 대한 편견도 없애가는 것으로 보인다.

② 재혼 다문화가정 자녀의 다문화정체성

완전한 한국인이라는 생각이 지배적

심층면접대상 15가구 중 두 가구(S7, S15)의 청소년패널은 국제결혼 재혼가정으로 자녀의 생모가 외국인 어머니가 아닌 한국인 가정의 자녀이다. 이들은 분명 한국인이다. 그렇지만, 다문화가정의 배경을 가진 것도 사실이다. 이 경우 물론 자녀들은 한국인으로서의 정체성을 갖는다. 교사(T15)조차 다문화청소년이라는 점을 전혀 인지하지 못하고 있었다. S7의 담임교사에 대해서는 면접조사를 실시하지 못했지만, S7은 학교에서 자신이 다문화학생이라는 것을 알지 못한다고 진술했다. S4는 12세 때, 그러니까 본 다문화종단조사가 시작할 시기에 중도입국한 경우로, 피부색도 다르고, 한국어도 서툴었기 때문에 다문화청소년이란 사실이 쉽게 인지되었으나, 나머지 대상자들은 한국출생이고, 피부색에서도 크게 차이가 나지 않아 어머니와의 상담을 통해서 알게 되는 경우도 많고, 알게 되더라도 별로 의식되지 않을 만큼 다문화가정 배경이라는 차이가 드러나지 않으며, 대부분 초등학교 때보다 중학교에서 다문화학생들만을 대상으로 하는 프로그램이 없어 더욱 존재가 드러나지 않는다.

인터뷰할 때까지만해도 다문화청소년이라는 것을 몰랐어요. (T15, T4)

제가 다문화라는 것을 아마 학교에서는 모를 거예요. (S7)

대부분의 다문화청소년들 그리고 그들의 부모와 교사들도 대상자들을 대부분 한국사람으로 인식하고 있었다. 다만, S4와 S8가 한국인으로서의 정체성과 어머니의 모국정체성 사이에서 양쪽 다이거나 잘 모른다는 반응을 보인 외에 다른 대상자들은 모두 자신을 분명히 한국인이라고 생각하고 있었다.

잘 모르겠어요. (S4)

둘 다 인 것 같아요. (S8)

한국인이죠. (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15)

다른 다문화가정과의 동질성

그렇지만, 나머지 면접대상 가구들의 경우에도 대부분 자녀들은 한국출생으로 한국인으로서의 정체성을 가지고 있다. 따라서 재혼가정으로 한국인 생모를 둔 다문화청소년들이 다문화가정 패널로서 부적절하다고 볼 수는 없다. 물론, 면접조사결과 이들은 다른 아이들보다 특별히 한국인으로서의 정체성이 강한 것으로 판단된다. 그것은 외국인 어머니와의 혈연관계가 없기 때문이기도 하고, 또 그 만큼 어머니 모국과의 문화적 유대관계도 적기 때문일 것이다. 어머니가 한국어에 능숙하지 않은 것도 하나의 이유로 작용하는 것으로 보이며, 이 때문에 어머니와의 관계가 소원하게 되는 결과를 초래하기도 한다.

넓은 의미에서는 모두 다문화가정

부모의 재혼으로 인하여 생모가 한국인임에도 다문화청소년으로 분류되는 것이 적절한지 여부는 논란거리이다. 그렇지만, 혈연관계를 떠나서 가정의 문화적 배경이 다문화배경이나 아니냐는 기준으로 보자면, 다문화청소년으로 분류하는 데 무리는 없을 것이다. 다만, 다른 국내출생 다문화청소년과 마찬가지로 이들을 학교에서 일괄적으로 다문화청소년으로 분류하여

정책의 대상으로 분류하는 것은 적절하지 않다. 이 문제는 본 연구를 통해서 시종일관 제기되고 있는 다문화청소년을 대상화하는 것이 옳으나 아니냐 하는 문제와 관련된다. 다문화가정의 범주를 어떻게 볼 것이냐 하는 문제, 그리고 다문화배경이라는 것도 시간이 지나면서 점점 복잡한 양상을 띠게 될 것이라는 상황과 관련된 문제도 고려되어야 한다. 적어도 다문화가정을 폭넓게 정의했을 때 이들 두 가정과 같은 경우도 적지 않다는 점은 분명하다.

③ 아버지의 자녀교육에 대한 무관심

자녀교육과 가정에 대한 아버지의 무관심

심층면접결과를 통해서 가장 두드러지게 드러나는 부분은 가정에서의 아버지의 역할이었다. 대부분의 가정에서 아버지들은 자녀들에게 무관심하거나 엄격해서 자녀와의 관계가 좋지 않았다.

남편은 집에 오면 아이들에게는 무관심해요. 그냥 게임하거나 술먹거나 자거나 하죠. (M3)

자녀의 성별에 따른 차이가 나타나기도 했다. 한 가구(S6)는 면접대상자인 아들에게는 무관심하지만, 딸과는 친밀했다. 그리고 생모가 한국인 청소년(S7)의 경우 어머니와 별거하고 아버지와 함께 동거 중이어서 상대적으로 아버지와와의 관계가 좋은 경우와 자녀들과 좋은 관계를 유지하는 일본인 어머니 가정의 아버지를 제외하면, 정도의 차이가 있을 뿐 아버지들은 자녀교육과 가정에 무관심했다. 그리고 대부분 외국인 어머니와 한국인 아버지의 관계는 원만하지 않거나 소원했다. 이러한 부부관계가 전반적으로 자녀교육에 나쁜 영향을 미치고 있는 것으로 보인다.

아버지의 무관심이 외국인 어머니의 부담으로 작용

아버지들의 이러한 경향은 비단 다문화가정에서만 찾을 수 있는 것은 아니다. 한국의 아버지들은 대체로 외국과 비교했을 때 가족에 대해서 무관심한 편이다(김현철·김은정·손승영·이기재·박

현주, 2006; 김현철·김은정·민경석, 2007; 문경숙·김현철·김지연·민경석, 2008). 그렇지만, 외국인 어머니들이 대부분 한국어에 능숙하지 못하기 때문에 자녀를 지원하는 데는 한계가 있다. 특히 학습지원에 있어서는 한국의 어머니들에 비해 어려움에 처한다. 일부 외국인 어머니들은 모국과의 문화적 배경의 차이 등으로 인하여 자녀교육에 대해 한국의 어머니들보다 덜 관심을 갖기는 하지만, 다른 한국 아이들과의 경쟁에서 뒤쳐질 것을 우려하고, 특히 성장한 후의 삶을 걱정한다. 그럼에도 불구하고, 대체로 특별한 대안을 가지고 있지는 않았다. 여기에 아버지의 무관심이 더 해지기 때문에 다문화가정을 배경으로 한다는 것은 문화적으로 또는 교육적으로 결손의 가능성을 높일 수 있다는 점은 분명한 듯하다.

남편이 무관심하기 때문에 제가 도와줘야 하지만, 한국어도 서툴고 아이의 학습을 도와주는 것은 힘들어요. (M3)

④ 낮은 학교성적, 자녀교육에 대한 관심에 대한 부모의 낮은 관심 그리고 센터의 역할

학업에 대한 적극적 지지자 부재

인터뷰 대상자 청소년들은 대부분의 학교성적이 좋지 않았다. 어머니는 대부분 자녀의 학업에 대해서 걱정은 하지만, 적극적인 지지자는 아니며, 가정 형편상 지원하지 못하는 경우도 있었다. 어머니가 불가피하게 조력자가 되지 못하는 점도 분명 한 몫 하며, 모국에서의 경험도 중요하게 작용하는 것으로 보인다. 일본인을 포함해서 어머니들은 대부분 한국 어머니들만큼 정보력도 없고, 경쟁적이지도 않기 때문에 자녀들의 학습을 위한 지지자가 되지 못하는 경우가 대부분이다. 한 가정은 어머니가 처음에는 자녀에게 학습을 강요하다가 시민단체의 교육관련 서적을 읽고, 공부보다는 하고 싶은 것을 시키고자 태도를 바꿨다. 그렇지만, 하고 싶어 하는 것을 제대로 가르쳐 줄 수 있는 방법을 찾는 데는 난색을 표명한다.

처음에는 학원에도 보내고 공부를 많이 강조했어. 그렇지만, 이제는 자기가 하고 싶은 걸 시키려고 해. 그래서 학원보내는 것도 그만뒀어...그렇지만, 어떻게 해야할지는 모르겠어. (M9)

학교밖 센터나 방과 후 수업에 의존

그러나 대부분의 가정에서 지역아동센터나 청소년수련관 등에서 운영하는 방과 후 수업과 같은 곳에 자녀를 보낸다. 여기서 영어나 수학 등의 학습지원을 받기도 하고, 체육활동을 하기도 하며, 체험활동에 참가하기도 한다. 다문화가정은 10만원의 지원금을 받기 때문에 또는 받기 위해서 보내기도 한다. 분명 이들 장소는 이들에게 작은 희망이 되는 곳이다. 그렇지만, 이곳에서 이들의 요구가 충분히 채워지는 것은 아니다. 몇 몇 가구는 아이들을 학원에 보내기도 하지만, 대부분 경제적인 형편 상 더 많은 교육을 시키지 못하는 것을 아쉬워한다.

진로교육 기회의 부족

어머니들은 아이들의 진로를 걱정하지만, 이들에게 진로의 문제를 해결해줄 해법을 찾기 힘들다. 교사의 진로교육에 대한 관심이 중요하기도 하지만, 대부분 면접대상 다문화청소년들은 학교에서 특별한 관심대상은 아니다. 한 다문화청소년은 성적이 좋지 않기 때문에 교사가 진로에 대한 관심을 더 갖도록 조언을 받지만, 대부분의 대상자들은 교사들로부터 큰 관심을 끌지는 못하고, 다문화학생으로서 특별한 관심을 받지도 못한다. 특히, 기초생활수급자 등 생활형편이 어려운 학생들이 많은 학교에서는 다문화청소년은 그 중 하나일 뿐이다. 물론 이것은 지극히 자연스럽고 당연한 것일 수는 있다.

⑤ 학교 또는 교사와의 낮은 접촉 빈도

학교와의 접촉에 소극적

몇 몇 어머니들을 제외하고는 학교와 접촉 빈도는 거의 없거나 매우 드물었다. 이들의 언어적인 한계도 한 몫 한다. 일부 어머니는 자신이 외국인이라는 것을 드러내고 싶지 않아서 접촉을 꺼리기도 했다. 한 어머니는 교사와 전화통화 후 자신의 어눌한 한국어 때문인지 아니면 어느 나라 출신인지 짐작이 가서인지 무시하는 듯한 인상을 받았다고도 했다(M8). 어머니가 다문화강

사로 활동을 하거나 활발하게 사회활동을 하는 경우에는 상대적으로 학교와 접촉이 많고, 따라서 학교와 소통하는 기회도 많아진다. 그러나 학교와의 접촉이 낮은 것은 어머니의 문화적인 배경의 차이일 수도 있다. 이유야 어쨌든 대부분 학교와의 소통기회가 적고, 따라서 교사의 학생에 대한 정보도 적고, 관심을 덜 받기도 한다. 그러나 어머니들의 다문화적 배경만이 원인은 아니다. 초등학교 때보다는 중학교라는 환경이 학교와의 접촉을 줄이는 요인으로 작용하는 것으로 보인다. 특히 초등학교 때와 달리 중학교에서는 다문화학생을 대상으로 하는 프로그램이 없다는 것이 대부분의 반응이었다.

⑥ 특별하지 않은 존재 그리고 일반학생들의 태도 변화

최소한 차별경험 그러나 드러나지 않는 존재

차별경험은 분명 자아정체감 형성에 부정적인 영향을 미치지만, 조사대상자들은 대부분 차별경험이 거의 없다고 응답했다. 대부분 한국어에 큰 문제가 없는 것과도 관련이 있을 것이다. 대부분의 대상자들은 특별한 차별경험을 당하지 않은 것으로 보인다. 몇몇 대상자들이 놀림을 받거나 학교폭력을 경험했지만, 이 경험이 다문화배경과 관계가 있는지는 알 수 없었다. 당사자들(부모, 학생, 교사)의 판단도 그렇다. 그러나 수치정체감이 통제되기도 하듯이 이들이 다문화가정이라는 이유로 놀림을 받거나 차별을 받을 경우, 그것을 오히려 감추려는 심리적인 동인이 작용했을 가능성을 전혀 배제할 수는 없다. 실제로 어머니나 자녀는 차별경험이 없다고 하지만, 교사는 차별의 경험이 있다고 엇갈린 내용을 진술하기도 한다.

다문화적 상황의 경험과 일반학생들의 변화

주목할만한 것은 일반 학생들도 변한다는 점이다. 다문화학생들을 자주 접하면서 자연스럽게 다문화에 대한 편견을 없애가고 있다는 것을 보여주는 사례들이 있다. 그리고 대부분의 학생들은 가벼운 놀림 정도 이상의 경험을 하지 않은 것으로 보인다. 일반 학생들의 다문화 노출경험이 중요하다는 것을 보여준다. 어린 나이에 서로 간의 차이를 인정하지 못하는 경우가 있는 것은

어쩌면 자연스러운 결과이다. 그러나 점점 상호간의 접촉이 많아지면서 이중문화배경을 자연스럽게 받아들이는 아이들이 많아지는 것도 자연스러운 일이다.

중1 때는 잠시 힘들어 했지만, 금년에는 별 문제 없어요. 중1 때는 아이들이 놀린 적도 있지만, 지금 다른 아이들도 특별한 관심을 갖지 않아요. (T10)

다문화이해교육의 중요성

몇몇 학교에서는 적극적으로 다문화이해교육을 실시하고 있다. 아이들이 다문화수용적인 태도로 변한 것은 이러한 교육의 효과도 있는 것으로 보인다(T9). 물론 반드시 학교에서의 다문화이해교육의 효과인지는 알 수 없다. 대부분의 교사들은 일반학생과의 차이를 두지 않고 교육하는 것이 원칙이라는 입장을 밝힌다. 이것이 다문화교육에 대한 철학에서 비롯된 것인지 단순히 특별한 관심의 대상이 아니기 때문인지는 알 수 없지만, 몇몇 사례들은 일반 학생들의 관점도 점점 변해가고 있고, 또 앞으로도 변할 수 있다는 가능성을 보여준다. 그러나 대부분의 학교에서는 다문화이해교육이 활발하지는 않았다.

상담교사가 계획을 세워서 다문화이해교육을 시키죠. 조회, 종례 때 관련된 글을 읽히기도 하구요. 아이들은 다들 별 문제 없이 지내요. (T10)

⑦ 한국인으로서의 정체성과 이중문화에 대한 유연성

강한 한국인으로서의 정체성

대부분 한국출생이기 때문이겠지만, 자신을 한국인이라고 생각한다. 한 두 사례만 유연하게 생각할 뿐 자신을 분명하게 한국인으로 인식한다. 어머니들 역시 마찬가지이다. 결국은 자녀들이 한국에서 살 것이기 때문이기도 하다. 또한 대부분 어머니 모국에 대한 큰 관심은 없고, 12세에 중도입국한 S4를 제외하면, 이중언어를 구사할 수 있는 정도의 아이들도 없다. 그러나 S4도 점점 어머니 모국어를 잊어버리고 있다. 거의 한국어를 사용하는 환경에 노출되어 있기 때문이다.

12세에 중도입국했고, 나이 보다 낮은 학년에 편입하여 지금은 16세로 다른 아이들보다 나이가 많다. 생활한국어는 잘 하지만, 학습언어는 뒤떨어진다. 그래도 이제는 한국어에 더 익숙해져 있는 상황이다. S4는 자신이 어느 나라 사람인지 잘 모르겠다고 말한다. 그럼에도 불구하고, 이미 한국문화와 한국어에는 매우 익숙해져 있다. S4와 S13은 어머니 모국에 대한 관심이 높다. S4는 어머니 모국에서 10여년간을 살았기 때문이고, S13은 어머니와의 친밀감에서 비롯된 것으로 보인다.

이중문화에 대한 유연성

대부분의 대상자들이 한국인으로서의 정체성이 강하지만, 대체로 이중문화를 좋게 받아들이는 다. 생모가 한국인인 청소년들조차도 이중문화에 대해서는 부정적이지는 않다. 이러한 유연성은 결혼관에서도 나타난다. 대부분 반드시 한국사람과 결혼할 필요는 없다는 입장이다. 물론 어머니가 국제결혼자이기 때문에 어머니들의 유연한 결혼관이 영향을 미쳤을 수 있다. 생모가 한국인인 대상자들보다는 상대적으로 유연한 결혼관을 보인다. 이중문화 배경이 특별히 장점이라고 생각하는 대상자(S4, S8) 이외에도 적어도 이중문화를 가진 것이 나쁜 환경이라고 생각하지는 않는다. 이것은 그만큼 다문화배경이라는 이유로 차별을 받은 경험이 없는 것과도 관련이 있을 것이다.

5. 소결

2015년도 다문화청소년 패널조사 횡단자료를 분석하여 다문화청소년의 정체성 발달에 영향을 미치는 부모요인 및 학교생활요인의 효과와 다문화정체성이 심리사회적 적응에 미치는 효과에 대해 살펴본 결과를 요약하면 다음과 같다.

요인	결과 요약
부모요인	■ 한국인 정체성은 부모양육태도 관심, 가족의지지, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심이 긍정적으로 영향을 미침. ■ 다문화수용성에 긍정적으로 영향을 미친 변인은 부모양육태도 관심, 어머니에 대한 자부심, 자녀 학업에 대한 관심으로 나타났다. ■ 이중문화수용태도의 경우 아버지에 대한 자부심을 제외하고 모든 변인들이 긍정적으로 영향을 미치고 있음. ■ 문화적응스트레스를 감소시키는 방향으로 영향을 미친 변인은 부모양육태도 관심 및 가족의 지지였으며, 방임의 경우 증가시키는 방향으로 영향을 미침.
학교생활 요인	■ 한국인정체성에 긍정적으로 영향을 미치는 변인으로 학습활동, 교사관계, 교사의지지 및 성취동기가 관찰됨. ■ 다문화 수용성에 영향을 미치는 변인으로 교우관계, 교사관계 및 성취동기가 긍정적으로 영향을 미치고 있음. ■ 이중문화수용태도의 경우 교우관계, 교사관계, 교사의지지 및 성취동기가 긍정적으로 영향을 미침. ■ 문화적응스트레스를 감소시키는 방향으로 영향을 미친 변인은 교사관계 및 교사의지지, 집단괴롭힘 피해경험은 스트레스를 증가시키는 방향으로 영향을 미침.
심리·사회 적 적응	■ 한국인정체성, 다문화수용성, 이중문화수용태도 및 문화적응스트레스(-) 네 가지 정체성 변인 모두 자아존중감, 삶의 만족도 및 우울에 유의하게 영향을 미치고 있음. ■ 사회적 위축을 감소시키는 정체성 변인으로 이중문화수용태도가, 증가시키는 변인으로 문화적응스트레스가 관찰됨. ■ 학업중단위험요인을 감소시키는 정체성 변인으로 한국인정체성 및 이중문화수용태도가, 증가시키는 변인으로 문화적응스트레스가 관찰됨.

다문화청소년과 그 어머니 그리고 담임교사를 대상으로 한 심층면접조사의 결과를 요약하면 다음과 같다.

요인	결과 요약
민족/국가 정체성	■ 이민 1세에 해당하는 어머니들은 각자 모국에 대한 정체성을 가지고 있지만, 자녀에 대해서는 한국인으로서의 정체성을 갖기를 원함. 여기에 미치는 영향은 모국에 대한 자부심 정도와 자녀의 용이한 한국생활 적응기대와 같은 요인이었음. 모국에 대한 자부심이 강한 경우에는 이중국적에 대한 기대가 있지만, 대부분 자녀가 한국에서 생활해야 하기 때문에 한국인으로서 살아가길 원함. ■ 본 면접조사대상 다문화청소년은 12세 이전에 입국하거나 한국에서 출생하였음. 따라서 조사대상자는 중도입국학생을 포함하더라도 모두 2세에 해당하며, 대부분 한국인으로서의 정체성을 가지고 있음. 심지어 교사들조차도 한국인으로 인식함. ■ 대부분 어머니 모국어를 구사할 수 없다는 점, 즉 한국어에 능숙하다는 점이 한국인으로서의 정체성을 갖는 데 결정적인 요인으로 보임. 어머니 모국에 대한 관심을 상대적으로 많이 보이는 경우, 어머니 모국어에 대한 관심도 많음. ■ 대상자 중에서 이중언어를 어느 정도 구사할 수 있는 대상은 12세 중도입국대상 뿐이며, 다른 대상자들은 이중언어구사자로 보기 어렵거나 전혀 구사하지 못함. ■ 대부분 이중문화에 대해서 유연한 생각을 가지고 있음. ■ 일반학생들도 다문화학생들과의 접촉기회가 많아지면서 다문화수용성이 높아지는 것으로 보이며, 특히 다문화이해교육 실시 등 학교에서 적극적으로 다문화교육을 실시하는 경우 학생들의 태도변화에 긍정적으로 작용하는 것으로 보임.
자아정체성 (학교 · 학 교박 · 가정 요인)	■ 대상자 대부분 학교성적은 좋지 않으나, 학교생활 적응에 큰 문제가 없음. 친구 및 교사와의 관계 원만함. 차별경험도 거의 없는 것으로 나타남. 그러나 차별경험에 대해서는 수치정체감에 대한 통제행동이 작동했을 가능성도 배제할 수 없음. ■ 이들에게 학교는 특별한 지지시스템을 가지고 있지 않지만, 이들을 특별히 대상화하지 않는다는 면에서 긍정적이기도 함. ■ 생활언어구사는 잘 하지만, 성적은 대체로 좋지 않음. 대체로 가정에서는 학습을 위한 지지가 취약함. ■ 아버지는 대체로 무관심하고 아버지와의 관계도 소원한 반면, 대체로 어머니와는 친밀한 관계임. 아버지의 무관심, 어머니의 언어적 한계 등으로 충분한 심리정서적 지지를 받지 못할 가능성이 있으며, 학업에도 영향을 미치는 것으로 보임. ■ 대부분 지역의 지역아동센터나 다문화관련 기관 또는 방과 후 수업을 통해서 학업을 보충하지만, 가정의 형편이나 어머니의 자녀교육에 대한 문화적인 차이 등으로 인하여 학습을 위한 지지기반은 약함. 진로교육에 대한 수요가 있음.

제 V 장

다문화청소년 지원정책 방안

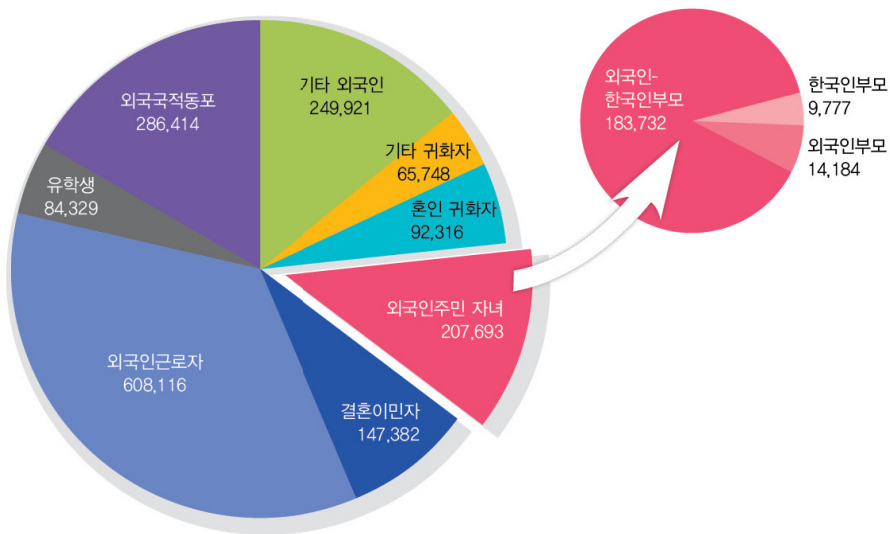
1. 서론
2. 연구내용 및 연구방법
3. 다문화청소년 지원정책의 현황
4. 교사대상 설문조사 및 심층조사
결과
5. 다문화청소년 정책 영역별 현황
및 문제점
6. 다문화청소년 지원정책의
개선방안
7. 소결

제 V 장

다문화청소년 지원정책 방안¹⁶⁾

1. 서론

국제결혼 이주여성 및 외국인근로자의 증가로 급속도로 다문화가정이 증가하고 있다. 행정자치부(2015)에 의하면, 2015년 기준으로 국내 거주 외국인 주민은 1,741,919명으로 전체 주민등록인구의 약3.4%를 차지하고 있으며, 이 중 약 20%인 207,693명이 0세~18세의 외국인주민 자녀이다. 그 중 외국인-한국인 부모인 경우가 183,732명으로 88.5%를 차지한다.



※출처: 행정자치부 (2015). 지방자치단체 외국인주민현황.

【그림 V-1】 다문화청소년 인구수 현황(0세~18세)

16) 5장은 김현철, 오성배, 모상현이 작성하였으며, 이 장의 일부 내용은 연구성과 확산을 목적으로 이슈브리프 제24호로 발간하였음(김현철, "다문화청소년 지원을 위한 정책 방안", 제24호, 2015년 12월 31일).

학교에 재학 중인 다문화가정 학생도 꾸준히 증가하고 있어, 2015년 현재 초·중·고교에 재학 중인 다문화가정 학생은 82,536명이다. 학교급별로 보면, 초등학교에 60,283명, 중학교에 13,865명, 고등학교에 8,388명이 재학하고 있다(교육부, 2015). 고등학교에 재학하고 있는 학생 수에 비하여 중학교, 초등학교로 학교급이 내려갈수록 학생수의 증가폭이 크기 때문에 시간이 경과할수록 중등학교 재학 다문화청소년의 수가 크게 증가할 것으로 전망된다.

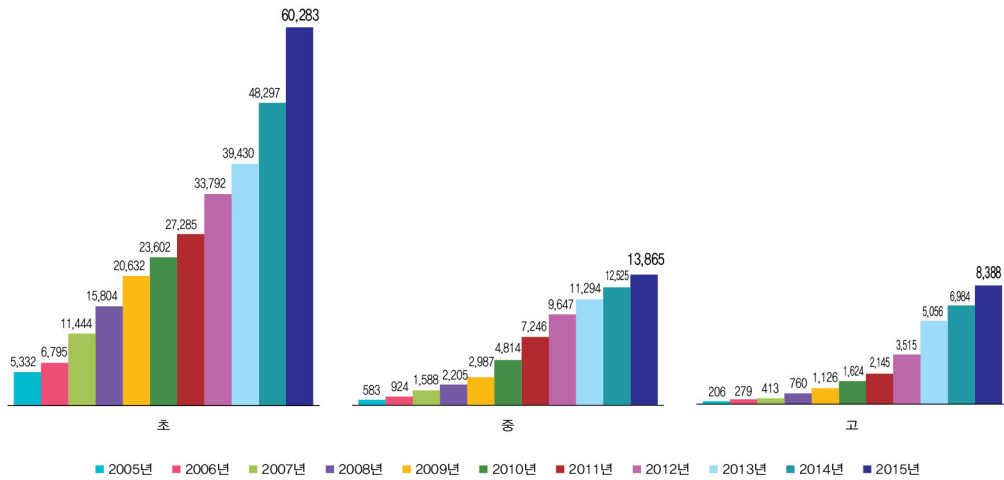
표 V-1 초·중·고 재학 다문화가정 학생 현황

명

연도	초	중	고	계
2005	5,332	583	206	6,121
2006	6,795	924	279	7,998
2007	11,444	1,588	413	13,445
2008	15,804	2,205	760	18,769
2009	20,632	2,987	1,126	24,745
2010	23,602	4,814	1,624	30,040
2011	27,285	7,246	2,145	36,676
2012	33,792	9,647	3,515	46,954
2013	39,430	11,294	5,056	55,780
2014	48,297	12,525	6,984	67,806
2015	60,283	13,865	8,388	82,536

※ 출처 : 교육부(2005~2014), 다문화학생현황통계; 중앙다문화교육센터(2015), 다문화학생현황통계.

(단위 : 명)



※ 출처 : 교육부(2005~2014). 다문화학생현황통계; 중앙다문화교육센터(2015). 다문화학생현황통계.

【그림 V-2】 초·중·고 재학 다문화학생 현황

이렇게 한국 사회 내 다문화청소년의 수가 증가하고 있지만, 다문화청소년들은 학교와 가정에서의 심리·정서발달 및 학습지원을 위한 지지기반이 약하다. 반면, 미미하나마 지역사회에서의 각종 다문화 관련 센터에서 받는 지원이 도움이 되고 있다(4장 4절 참조). 다문화정책이 2006년경부터 10년간 운영되어 오면서 다양한 사업들이 추진되고, 다문화청소년들을 대상으로한 정책들도 다양해지고, 그 규모도 확대되어 왔다. 그렇지만, 정책의 다양성에도 불구하고, 컨트롤 타워의 부재는 여전히 문제로 제기되고 있다(김이선·민무숙, 2010; 오성배, 2011; 오성배·김현철·김성식·김재우·박새봄, 2013). 이에 본 연구는 다문화청소년들을 지원하는 데 필요한 정책의 현황과 문제점을 파악하고, 다문화청소년들의 지지시스템을 보다 확고히 하기 위한 정책 대안을 제시하고자 한다.

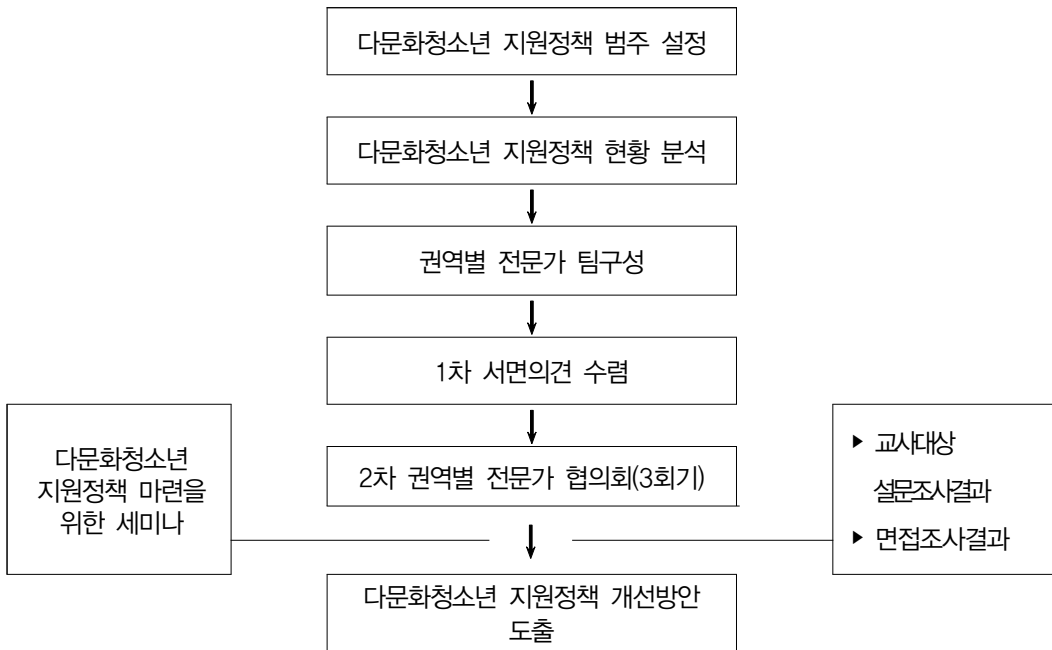
2. 연구내용 및 연구방법

1) 연구내용

- (1) 다문화청소년을 대상으로 진행되는 지원정책의 현황에 대해 분석한다.
- (2) 다문화청소년 지원정책이 추진되는 과정에서 나타나는 문제점이 무엇인지 분석한다.
- (3) 다문화청소년 지원정책의 개선방안을 제시한다.

2) 연구방법 및 절차

현재 각 부처에서 다문화청소년을 대상으로 진행되고 있는 지원정책의 현황 및 문제점을 분석하고 개선방안을 제시하기 위한 절차는 [그림 V-3]과 같다.



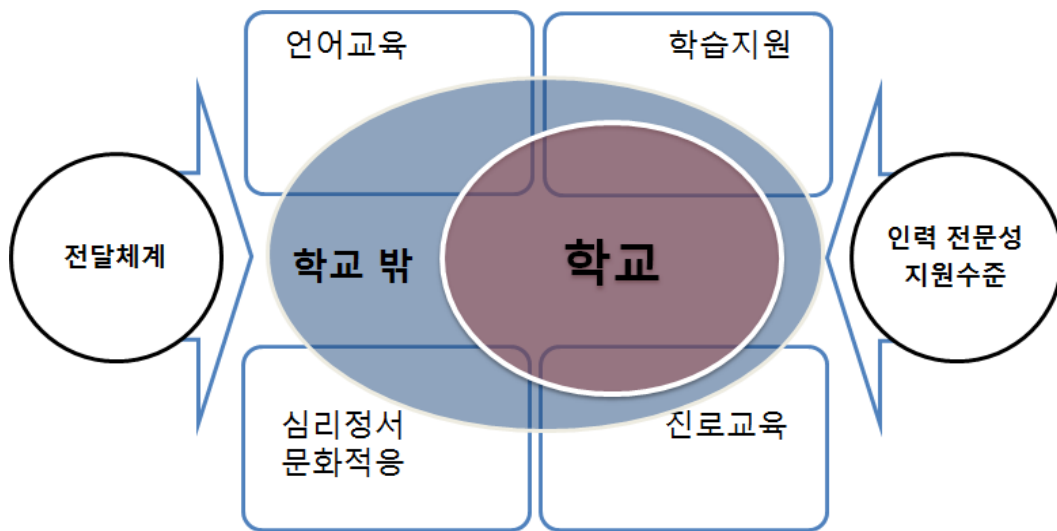
【그림 V-3】 다문화청소년 지원정책 현황분석 및 정책제언 절차

다문화청소년 지원정책의 현황과 문제점을 살펴보기 위해 먼저 다문화청소년 지원 서비스 영역과 다문화청소년 지원서비스 공간 및 체계의 두 가지 차원으로 나눈 후 각각의 차원을 4개의 영역으로 구분하였다.

다문화청소년 지원 서비스 영역은 다음의 4개 영역으로 구분하였다.

- ① 한국어교육 지원, 이중언어교육 사업과 같은 ‘언어교육’ 영역
- ② 학교입학, 개별학습 지원 등과 같은 ‘학습지원’ 영역
- ③ ‘심리·정서 및 문화 적응 교육’ 영역
- ④ ‘진로교육’ 영역

또한 다문화청소년 지원 서비스지원 공간 및 체계는 ① 학교, ② 학교밖, ③ 전문인력, ④ 전달체계의 4개 영역으로 구분하였다.



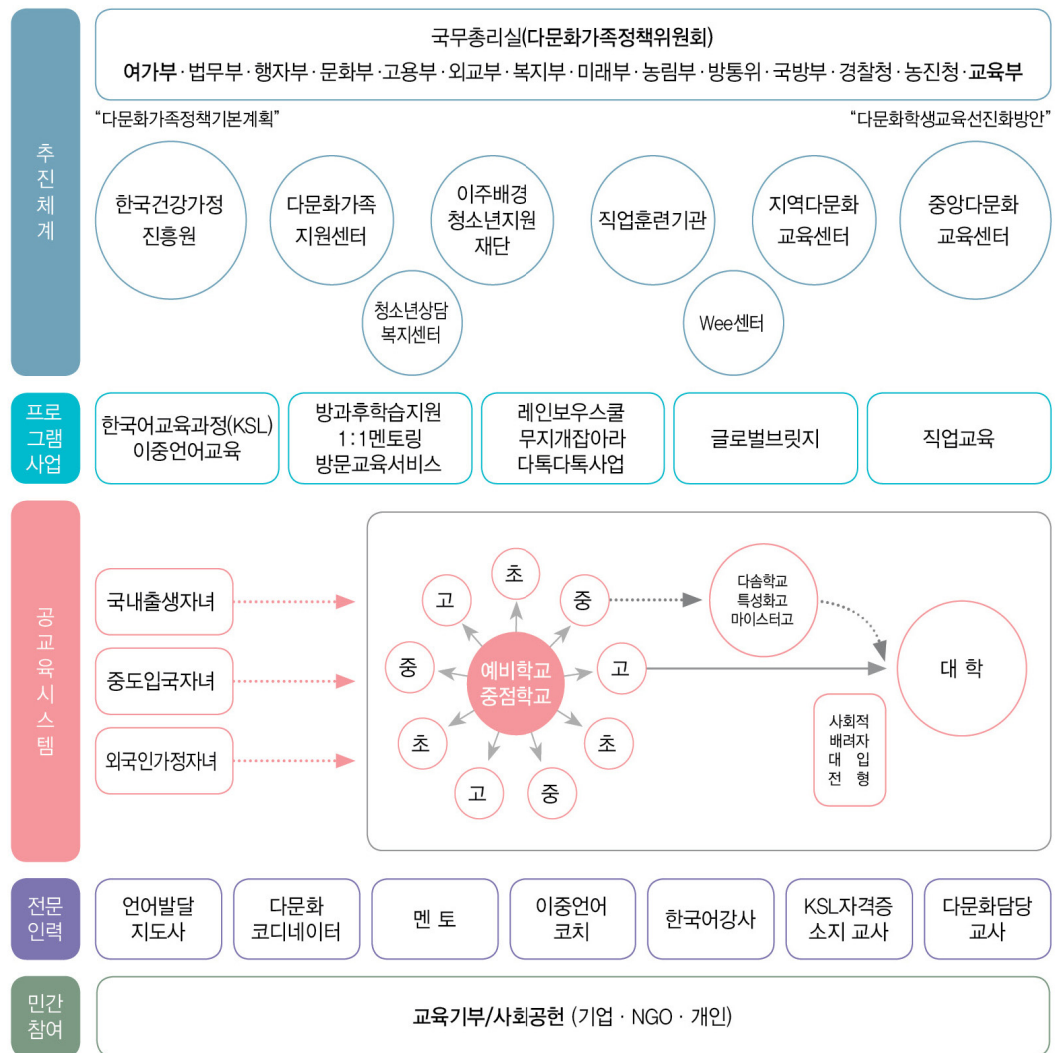
【그림 V-4】 다문화청소년 지원정책의 범주

권역별(서울·경기, 대전·충청, 부산·울산·경남)로 관련 공무원과 학계 전문가, 교수, 실무 담당자 등으로 구성된 20명의 전문가팀을 구성한 후, 1차적으로 전문가팀에게 연구의 목적과 연구진이 구성한 정책범주(그림 V-4)를 소개하고 각 영역별 다문화청소년 지원정책에 대해 서면으로 자문을 받았다(언어교육, 학습지원, 심리정서 및 문화적응, 진로교육에 대해서 학교 및 학교밖, 그리고 전달체계와 전문인력에 대한 현황 및 문제점, 개선안). 그 다음 총 3회에 걸쳐 권역별로 전문가협의회를 개최하였고, 교사를 대상으로 실시한 설문조사결과와 다문화청소년패널 및 어머니 그리고 담임교사를 대상으로 실시한 심층면접조사결과를 반영하여 다문화청소년 지원정책의 개선방안을 도출하였다.

3. 다문화청소년 지원정책의 현황

1) 추진체계

[그림 V-5]는 다문화청소년 지원정책 체계를 총괄한 것이다.



【그림 V-5】 다문화청소년 지원정책 체계

국무총리실 산하 다문화가족정책위원회는 최상위 추진체계로 컨트롤 타워 역할을 한다. 국무총리를 위원장으로 하고 여가부를 포함한 12개 부처장관과 6명의 민간위원 등 총 19명의 위원으로 구성되는 다문화가족정책위원회는 각 부처의 유사·중복 사업을 총괄·조정한다. 예를 들어, 제8차 다문화가족정책위원회에서는 ‘다문화가족정책 개선방안’을 심의·확정하고, 부처 및 사업간 유사 중복 사항 정비하기로 하였다. 부처별로 중복적으로 추진하고 있는 한국어교육사업을 정비하고 전달체계를 지자체로 일원화하고, 이중언어교육의 경우에는 여가부는 언어영재교실을 이중언어 가족환경 조성사업으로 전환하여 가족 내 일상생활을 통해 자연스럽게 이중언어로 부모와 소통할 수 있도록 환경을 조성하는 부모교육이나 부모-자녀 공동활동 프로그램 등을 운영하는 역할을 담당하고, 교육부는 다문화학생과 일반학생을 대상으로 이중언어 강사의 출신국 언어와 문화 중심으로 이중언어 및 다문화이해교육을 운영하는 것으로 조정이 이루어졌다(교육문화여성정책관실, 2014.1.15). 이와 같이 각 부처 사업을 총괄·조정하는 다문화가족정책위원회를 정점으로 해서 각 부처가 다양한 사업을 추진하고 있다. 법무부, 고용노동부, 행정자치부, 여성가족부, 교육부, 문화체육관광부, 농림수산물식품부 등 여러 부처에서 다문화청소년 지원정책을 추진하고 있지만, 다문화청소년 지원정책은 주로 교육부와 여성가족부가 차지하는 비중이 크다.

여성가족부의 다문화청소년지원 정책은 1차(‘10~’12)·2차(‘13~’17) 「다문화가족지원정책 기본계획」에 기초하여 추진된다. 여성가족부의 다문화정책은 결혼이민자와 그 가족을 지원하기 위한 정책과 북한이탈 청소년 및 학교 밖 다문화 청소년을 지원하기 위한 정책으로 이원화되어 있다. 전자는 다문화가족정책과가 주관하며, 후자는 학교밖청소년지원과가 주관한다. 다문화가족정책과에서 주관하고 있는 정책은 여성가족부는 산하 기구인 한국건강가정진흥원과 전국의 다문화가족지원센터(2015년 현재 211개소)를 중심으로 추진되며, 학교밖청소년지원과에서 주관하고 있는 정책과 사업은 무지개청소년센터를 통해서 추진된다. 무지개청소년센터는 2006년에 국가청소년위원회 산하기관으로 개소하였으며, 현재는 여성가족부 산하기관이다. 이 센터는 사회경제적 어려움·문화차이·사회적 편견 등으로 한국사회 적응에 어려움을 겪는 북한이탈 및 다문화 청소년에게 특화된 체계적인 서비스를 구축하여 조기 사회정착에 이르기까지 통합적 단계적 지원을 목적으로 한다.

교육부는 2006년도부터 「다문화 가정 학생 교육지원 계획」을 발표하였으며, ‘다문화 가정 학생 교육 지원 중장기(‘09~’12) 계획’을 발표하였다(교육부, 2008). 이 계획에는 중장기 다문화 교육의 방향과 세부추진과제 구성, 이를 위한 추진체계 마련, 연도별 추진 사업계획 및 재정

소요 도출 등이 포함되어 있다. 2012년에는 「다문화학생 교육 선진화 방안」(교육부, 2012)을 발표하였으며, 이 계획이 교육부가 현재 추진하고 있는 다문화학생 지원정책의 골간을 이루고 있다. 2015년에는 「2015년 다문화 학생 교육지원 계획」(교육부, 2012)에 따라 정책을 추진하고 있다. 교육부는 다문화학생지원정책 추진 중앙기관으로서 중앙다문화교육센터를 두고 있으며, 일부 지역에서 지역다문화교육센터(2013년 현재 9개소)를 설립·운영하고 있다. 또한 예비학교(2015년 3월 현재 104개교)¹⁷⁾를 지정하여 중도입국학생 및 외국인 학생에 대한 한국어 집중교육과 한국문화 적응 프로그램을 제공하고 있으며, 다문화중점학교(2015년 3월 현재 220개교)를 선정하여 모든 학생에 대한 다문화 이해교육을 실시하고 다문화 학생의 언어, 학업 성취수준 등을 고려한 맞춤형 지도서비스를 제공하고 있다.

그 밖에 고용노동부와 교육부는 다솜학교 등 직업훈련기관을 통해서 직업교육을 지원하고 있다.

2) 프로그램 및 사업

한국어교육 및 이중언어교육과 관련해서는 여성가족부는 다문화가족지원센터를 통해서 만 12세까지의 아동을 대상으로 어휘, 구문 발달 촉진, 대화·사회적 의사소통 능력 향상, 읽기 및 이야기하기 등의 발달 촉진을 위한 ‘다문화가족 자녀 언어교육’을 실시하고 있다. 이밖에도 가정으로 찾아가는 방문교육 서비스 사업을 통해 결혼이민자 자녀의 학습을 지원하고 있다. 또한 제8차 다문화가족정책위원회의 조정에 의하여 ‘이중언어 가족환경 조성사업’을 추진하고 있다. 무지개청소년센터(이주배경청소년지원재단)를 통해서도 다문화청소년 지원 정책으로는 ‘레인보우 스쿨’, ‘무지개 잡(job)아라’, ‘다톡다톡 소모임’등의 초기지원 프로그램과 다양한 심리·상담 프로그램을 운영하고 있다. ‘레인보우 스쿨’사업은 입국초기의 중도입국청소년에게 한국 사회의 대한 기본적인 정보, 한국어교육 프로그램, 사회적 관계 향상 프로그램, 심리정서지원 프로그램 등을 제공하고 있다. 이 사업은 2009년 프로그램이 개발되어 2011년부터 ‘중도입국청소년 초기적응지원 레인보우스쿨’ 사업으로 전국 11개 기관에 직영·위탁의 형태로 보급하여 운영하고 있으며 2015년 현재 총 27개 기관에서 운영하고 있다.

17) 2012년 「다문화학생 교육 선진화 방안」에 의해 26개교가 운영되었으며, 매년 예비학교의 수는 늘어나고 있는 추세(‘12년 26개 → ‘13년 50개 → ‘14년 80개 → ‘15년 100개)이다.

교육부는 예비학교에서는 중도입국학생 및 외국인 학생 등 한국어 집중교육이 필요한 대상에게 한국어와 한국문화 적응 프로그램을 제공하고 있음. 또한 한국어교육과정(KSL: Korean as a Second Language) 개발·보급을 통해 중도입국 청소년 등 한국어 능력이 낮은 다문화청소년을 대상으로 한 수준별 한국어교육을 지원하고 있다. 교육부는 이 외에도 다문화 학생의 기초학력 제고를 위해 개별학습을 지원하는 대학생 멘토링 사업도 실시하고 있다. 또한 외국어·수학·과학·예체능 등에 우수한 다문화 학생 인재를 발굴을 목적으로 전문 교육을 실시하는 ‘글로벌 브릿지 사업’을 기존 10개 대학에서 17개 대학으로 확대해 운영하고 있다. 다문화 학생의 다양한 진로 탐색 기회를 지원하기 위해 일반고에 재학 중인 다문화 학생을 대상으로 직업교육 지원을 할 수 있는 기관을 15개로 선정하여 직업교육 프로그램도 운영하고 있다.

3) 공교육 시스템

다문화청소년을 대상으로 한 교육지원은 공교육 시스템으로 편입시키는 것이 가장 우선시 되어야 한다. 이미 80% 이상의 학교에 다문화학생이 적을 두고 있지만, 중도입국 청소년 등 한국어에 미숙한 다문화청소년들의 학교적응을 위해서는 한국어교육지원이 무엇보다 중요하다. 그렇지만, 모든 학교에서 이들을 위한 특별한 프로그램을 운영할 수 없기 때문에 교육부는 예비학교를 운영하고 있다. 예비학교는 지정 학교 뿐 아니라 인근의 학교들에 재학하는 중도입국 학생 등 한국어에 미숙한 다문화학생들을 위한 교육거점기관이라고 할 수 있으며, 2015년에 104개교가 운영되었다. 또한 다문화중점학교를 선정하여 모든 학생에 대한 다문화 이해교육을 실시하고 다문화 학생의 언어, 학업 성취수준 등을 고려한 맞춤형 지도서비스를 제공하고 있으며, 2015년에는 220개교가 운영되었다(중앙다문화교육센터, 2015). 다문화청소년을 위한 직업교육을 위해서는 한국폴리텍 다솜학교와 서울다솜학교가 운영되고 있으며, 다솜학교가 없는 지역에서는 다문화청소년이 선호하는 직업교육 위탁과정이 운영되고, 수강료와 실습비 등이 지원된다(교육부, 2012). 또한 사회적 배려자 대입전형을 통해 다문화청소년들이 대학에 진학할 수 있는 길을 열어놓고 있다. 2015년도의 경우 4년제 대학 65개교, 전문대 5개교에 다문화 전형이 개설되었다(교육부, 2015).

4) 전문인력현황

다문화청소년을 언어교육 및 심리정서적 발달을 지원하는 전문인력의 현황을 보면, 먼저 여성가족부가 다문화 아동청소년을 대상으로 교육지원을 하기 위해 다문화가족지원센터를 통하여 채용하는 방문교육지도사, 언어발달지도사가 있으며, 이중언어 환경조성 사업의 일환으로 채용하고 있는 이중언어코치가 있다. 또한 공교육의 접근성을 높이기 위해 외국출신 자녀가 외국인 등록을 하거나 국적 취득시 출입국관리사무소와 지역교육청이 협력하여 입학절차를 안내하고 예비학교 및 정규학교 조기 진입을 유도하는 할 때 이를 지원하는 전문인력으로서 다문화전담코디네이터를 시·도교육청에 두도록 하고 있다. 다문화청소년의 학습지원을 위한 전문인력으로는 1:1 멘토링 사업에 투입되는 대학생 멘토가 있으며, 한국어 교육 및 이중언어교육을 위한 한국어강사와 이중언어강사가 있다. 또한 교원의 한국어교육 교수역량을 강화하기 위해서 한국어교육과정(KSL) 자격증 소지 교원을 양성하고 있으며, 예비학교 및 다문화중점학교 등에는 다문화담당교사가 전문인력으로 활동하고 있으며, 교육부는 교사들의 다문화학생 지도역량을 강화하기 위해 예비 교원 양성시 다문화교육을 강화하고, 교원들을 대상으로 하는 연수를 강화하고 있다(교육부, 2015; 여성가족부·관계부처합동, 2012).

5) 민간의 참여

다문화청소년을 위한 공적인 지원시스템 이외에 민간의 참여도 다각적으로 이루어지고 있다. 기업의 참여도 다문화청소년 지원사업에서 큰 비중을 차지하고 있다. 최근 들어 기업의 사회공헌 활동이 강조되면서 많은 기업들이 특색을 살린 사회적 책임 활동(CSR: Corporate Social Responsibility)에 참여하고 있으며, 단순한 ‘기부’활동에서 벗어나, 회사의 강점과 특징을 활용하여 이윤도 창출할 수 있는 ‘공유가치창출 (CSV: Creating Shared Value)’ 활동이 사회공헌 모델로 관심을 끌고 있다. 대표적인 예로, 삼성고른기회장학재단의 다문화청소년지원 사업, 코오롱의 다문화 및 중도입국 자녀 멘토링 프로그램 ‘무지개 디딤돌’ 지원, KB국민은행의 다문화 가정 자녀 1대1 학습멘토 ‘다정다감’ 사업, LG의 ‘LG 사랑의 다문화 학교’, KDB대우증권의 다문화 CSR사업, 현대자동차 정몽구 재단의 중도입국청소년지원사업 등을 들 수 있다(연합뉴스, 2015. 10. 7; 이투데이, 2015. 5. 27; 한국경제 2015. 5. 22).

4. 교사대상 설문조사 및 심층면접조사 결과

본 연구에서는 제5차 패널조사 대상인 청소년인 중학교에 재학 중인 점을 감안하여 다문화청소년 패널학생의 담임교사 및 다문화예비학교와 중점학교의 다문화담당교사를 대상으로 설문조사를 실시하였으며(2장 7절 참조), 설문조사결과로부터 중학교에서 이루어지고 있는 다문화청소년 지원정책의 실태를 파악하고자 하였다.

1) 교사의 다문화청소년 지원 프로그램 인지도

먼저, 다문화청소년에 대한 학교에서의 지원 프로그램에 대한 인지도를 물어본 결과, 알고 있다는 비율(잘 알고 있다+어느 정도 알고 있다, 24.9%)보다는 모른다(전혀 모른다+잘 모른다, 39.4%)는 비율이 더 높게 나왔다. ‘보통이다’가 38.7%로 가장 많은 비율을 차지했지만, 대체로 교사들이 학교에서의 다문화청소년지원 프로그램을 인지하는 정도는 낮은 편이라고 할 수 있다. 다만, 이 결과에는 여러 가지 요인들이 영향을 미쳤을 것이다. 학교의 다문화학생수나 다문화사업추진경험 등 다양한 요인들이 작용할 것이다. 그럼에도 불구하고 교사들의 다문화청소년 지원 프로그램에 대한 인지도는 대체로 낮다고 말할 수 있다. 이 점은 교사를 대상으로 한 심층면접조사를 통해서도 알 수 있었다(4장 4절 참조).

표 V-2 학교에서의 다문화청소년지원 프로그램 인지 정도

구분		전혀 모른다	잘 모른다	보통이다	어느 정도 알고 있다	잘 알고 있다
전 체		3.6	32.8	38.7	19.0	5.9
성 별	남 자	8.6	35.5	33.3	17.2	5.4
	여 자	1.4	31.6	41.0	19.8	6.1

다문화학생지원 프로그램 운영여부는 대략 6:4정도의 비율로 운영하고 있는 학교가 더 많은 것으로 나타났다. 이 또한 다문화학생수에 따라서 다를 것으로 판단되지만, 교사대상 면접조사결과를 보면, 교사들은 대체로 학교에서의 다문화프로그램에 대해서 잘 알지 못할 뿐아니라 별도의 프로그램을 운영할 필요성에 대해서도 공감하지 않는 경우가 많았다. 교사들은 대체로 다문화학생들에게 별도로 제공하는 프로그램에 대한 반감을 드러내기도 했다. 이는 교사를 대상으로 한 심층면접조사결과와도 일치하는 내용이다(4장 4절 참조).

표 V-3 학교의 다문화가정 학생 지원 및 프로그램 운영 여부

단위 : %

구분	예	아니오
전 체	60.7	39.3

2) 학교의 다문화청소년 지원 프로그램 실태와 요구

다문화청소년을 위해서 운영하는 프로그램 중 가장 많은 것은 문화체험활동(61.6%)이며, 기타 학습지원(58.4%), 심리적응 프로그램(57.8%), 방과후 수업료 지원(54.6%) 순으로 많은 것으로 나타났다. 또한 이들 프로그램들은 대체로 효과적이라고 평가되고 있다. 이중언어 프로그램을 진행하고 있는 학교는 23.8%에 불과한 것으로 나타났다. 이중언어 프로그램에 대한 효과성에 대해서는 대체로 긍정적인 평가지만, 다른 프로그램들에 비해서는 긍정적이라는 응답비율이 적은 것을 알 수 있다. 이는 이중언어 프로그램 운영하는 데 어려움이 있다는 점을 추측케 한다.

표 V-4 학교의 다문화청소년 지원 및 프로그램

단위 : %

구분	있다	(있다면) 효과성					없다
		전혀 효과적이지 않다	효과적이지 않다	보통이다	효과적이다	매우 효과적이다	
문화공연관람	48.6	3.3	3.3	17.8	57.8	17.8	51.4
문화체험활동	61.6	1.8	1.8	14.9	50.0	31.6	38.4
특기적성 프로그램	45.9	1.2	4.7	15.3	54.1	24.7	54.1
심리적응 프로그램	57.8	—	4.7	15.0	58.9	21.5	42.2
진로지원 프로그램	48.1	—	2.2	20.2	57.3	20.2	51.9
이중언어 프로그램	23.8	—	—	25.0	36.4	38.6	76.2
한국어 교육 지원	29.7	—	1.8	16.4	23.6	58.2	70.3
방과 후 수업료 지원	54.6	1.0	6.9	7.9	54.5	29.7	45.4
학습지원	58.4	—	4.6	14.8	45.4	35.2	41.6
물적지원	37.3	—	8.7	17.4	44.9	29.0	62.7
급식비 지원	40.5	—	8.0	12.0	41.3	38.7	59.5

반면, 가장 필요하다고 응답한 지원 프로그램은 심리적응 프로그램(43.0%)이며, 다음으로는 학습지원(37.7%) 프로그램, 그리고 문화체험활동(24.6%), 진로지원 프로그램(21.3%) 순이다.

표 V-5 다문화청소년을 위해 필요한 지원(1+2순위)

단위 : %

구분	문화 공연 관람	문화 체험 활동	특기 적성 프로 그램	심리 적응 프로 그램	진로 지원 프로 그램	이중 언어 프로 그램	한국 어 교육 지원	방과 후 수업 료 지원	학습 지원	물적 지원	급식 비 지원	기타	모름/ 무응 답
전 체	13.1	24.6	8.2	43.0	21.3	7.9	9.5	12.1	37.7	8.5	6.6	4.3	1.6

다문화청소년을 위한 교육 프로그램 진행 시 어려운 점에 대해서는 학생의 소극적 성격(54.4%)이라고 응답한 비율이 가장 높게 나온 점은 특이한 점이다. 언어적인 문제, 문화적인 부적응 등이 배경원인일 수 있음에도 불구하고, 많은 교사들이 지도의 어려움을 학생의 소극적 성격이라고 생각한다는 점이다. 그러나 이것은 그만큼 다문화청소년들이 학교 내에서 상대적으로 위축된 경험을 하고 있을 것이라는 추론을 가능하게 하며, 교사들의 다문화학생 지도 역량이 부족하다는 점을 반증하는 것이기도 하다. 다음으로 우수한 프로그램 부족(27.2%)과 부모의 무관심(23.9%)이라고 응답하는 등 교사들의 외적 귀인 경향을 알 수 있다.

표 V-6 다문화청소년 위한 교육 프로그램 진행 시 어려운 점(1+2순위)

단위 : %

구분	학생의 한국어 능력 부족	학생의 한국 문화 이해 부족	학생의 소극적 성격	부모의 무관심	교사의 낮은 인식과 무관심	학교의 지원과 관심 부족	우수한 프로그램의 부족	기타	별 다른 어려운 점 없음	모름/ 무응답
전 체	13.8	10.5	54.4	23.9	6.9	14.4	27.2	3.9	17.0	10.8

3) 학교에서의 다문화이해교육 운영 현황

최근 1년간 전체 학생을 대상으로 실시한 다문화수용성 증진 교육 프로그램 실시 여부에 대해서는 52.1%의 학교가 실시하였다고 응답하였다. 대략 절반의 학교는 실시하고, 절반의 학교는 실시하지 않은 셈인데, 현재 전국의 80.1% 학교에 한 명이라도 다문화학생이 재학하고 있는 상황으로 보면, 앞으로 더 많은 학교에서 다문화수용성 증진 교육이 이루어져야 할 것으로 보인다. 그러나 교육에 대해서는 대체로 긍정적으로 평가하고 있다. 다만, '보통이다'에 응답한 비율이 33.3%에 이르고 있어 교육과정 개발이 필요한 것으로 보인다.

표 V-7 최근 1년간 전체 학생 대상 다문화수용성 증진 교육 프로그램 진행 여부

단위 : %

구분	예	아니오
전 체	52.1	47.9

표 V-8 진행된 다문화수용성 증진 교육 프로그램의 운영 평가

단위 : %

구분	제대로 이루어지지 않고 있다	잘 이루어지지 않고 있는 편이다	보통이다	잘 이루어지고 있는 편이다	매우 잘 이루어지고 있다
전 체	1.3	6.3	33.3	45.9	13.2

4) 다문화청소년에 대한 교사의 이해

특기할만한 것은 다문화청소년에 대한 교사의 이해이다. 교사들의 입장에서 다문화청소년들은 대체로 친구, 교사 등과 친밀도가 높은 편이며, 학교규칙은 잘 지키고, 한국문화의 이해능력도 높은 것으로 나타나고 있다. 학습능력은 비교적 낮고, 수업시간의 집중도는 평균 수준이지만, 한국어능력도 보통이상인 것으로 평가되는 등 다문화청소년에 대한 특이한 점이 드러나지 않는다. 한 마디로 적응에 큰 문제는 없다고 판단할 수 있을 정도이다. 반면, 가정의 경제수준은 낮은 편으로 인지하고 있다. 이 같은 결과는 교사를 대상으로 한 심층면접조사결과와도 일치한다 (4장 4절 참조).

표 V-9 교사의 다문화청소년 특성 이해

단위 : %

구분	매우 낮다	낮은 편이다	보통이다	높은 편이다	매우 높다
학습능력	5.6	32.1	38.7	16.1	7.5
한국어능력	3.0	10.5	42.6	28.2	15.7
친구와의 관계(친밀도, 상호작용 등)	1.3	16.4	33.4	34.4	14.4
수업시간의 집중도	3.0	22.6	37.7	26.2	10.5
교사와의 관계(친밀도, 상호작용 등)	0.3	9.5	41.3	34.8	14.1
학교 규칙 준수	1.0	4.6	28.2	44.6	21.6
한국 문화의 이해능력	1.3	4.9	40.0	37.7	16.1

표 V-10 교사가 인지하는 다문화청소년 가정의 경제수준

단위 : %

구분	하	중하	중	중상	상
전 체	15.7	48.9	31.1	3.6	0.7

5) 다문화청소년 학부모와의 접촉

학부모와의 별도의 모임을 운영하지 않는 경우가 63.0%이며, 자녀에 대한 상담 경험도 없다고 응답한 비율이 44.6%이다. 이 또한 심층면접조사 결과와 일치한다(4장 4절 참조).

표 V-11 교사의 다문화청소년 학부모와의 별도 모임 빈도

단위 : %

구분	전혀 하지 않는다	1년에 1회 한다	1년에 2회 한다	1년에 3회 이상 한다
전 체	63.0	20.0	13.1	3.9

표 V-12 교사의 다문화청소년 관련 부모님 상담 경험

단위 : %

구분	있다	없다
전 체	55.4	44.6

6) 다문화청소년 특별지원 필요성에 대한 의견

다문화청소년들에 대한 특별지원이 필요하다는 의견(61.3%)이 그렇지 않다(38.7%)는 의견보다 높게 나왔지만, 국가가 가정 형편이 어려운 다문화학생들을 지원하는 것이 좋다는 응답이 (73.4%)이 그렇지 않다는 의견(21.3%)보다 월등히 많았다.

표 V-13 교사의 다문화청소년에 대한 특별 지원 필요성 여부 인지

단위 : %

구분	예	아니오
전 체	61.3	38.7

표 V-14 국가의 다문화청소년 특별 지원 방식에 대한 의견

단위 : %

구분	가정형편과 상관없이 모든 다문화 가정에게 지원해주는 것이 좋다고 생각한다	가정형편이 어려운 다문화 가정에게만 지원해주는 것이 좋다고 생각한다	기타
전 체	21.3	73.4	5.2

7) 교사에 대한 다문화교육 실시 현황

무엇보다 다문화청소년들에 대한 교사의 이해와 전문적 역량을 강화하는 것이 중요하지만, 다문화교육관련 교사 직무연수 경험을 하지 않은 교사가 61.3%로 높게 나왔다. 향후 거의 모든 학교에 다문화학생이 배치될 상황을 대비하기 위해서라도 교사에 대한 다문화 교육 관련 직무연수가 필요하다. 다문화교육 직무연수에 참여한 경험이 있는 경우에도 50시간 이상의 직무연수를 받은 경우가 13.6%에 지나지 않아, 다문화교육 전문성 강화를 위해서는 더 많은 연수가 필요한 실정이다. 다문화 교사와 일반 교사 모두 다문화 관련 직무연수가 필요하다고 응답한 하였다. 즉, 교사라면 누구나 다문화와 관련해서 교육연수를 받을 필요가 있다고 생각하는 비율이 높다.

표 V-15 다문화 교육 관련 교사 직무연수 경험

단위 : %

구분	예	아니오
전 체	38.7	61.3

표 V-16 다문화 교육 관련 교사 직무연수 참여시간 : 총 교육 시간

단위 : %

구분	1~10시간 미만	10~30시간 미만	30~50시간 미만	50시간 이상
전 체	17.8	21.2	47.5	13.6

표 V-17 다문화담당 교사 대상 다문화 교육 관련 연수 필요성

단위 : %

구분	전혀 필요 없다	필요 없는 편이다	보통이다	필요한 편이다	매우 필요하다
전 체	—	5.6	26.6	51.1	16.7

표 V-18 일반 교사 대상 다문화 교육 관련 연수 필요성

단위 : %

구분	전혀 필요 없다	필요 없는 편이다	보통이다	필요한 편이다	매우 필요 하다
전 체	0.7	4.9	34.1	49.8	10.5

다문화교육 관련 직무연수 참여시간에 따라 30시간 미만 그룹과 30시간 이상 그룹으로 나누어 교사의 다문화수용성에 차이가 있는지 알아본 결과, 30시간 이상인 그룹의 다문화수용성이 30시간 미만 그룹보다 높게 나온 점은 교사에 대한 다문화교육연수의 필요성을 시사한다.

표 V-19 다문화 교육 관련 교사 직무연수 참여시간에 따른 다문화 수용성의 차이

종속변인	독립변인	N	평균	표준 편차	F	t	자유도	유의 확률
다문화 수용성	30시간 미만	46	3.65	0.50	.091	-2.343	116	.021*
	30시간 이상	72	3.88	0.53				

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

8) 지정학교와 비지정학교 교사간의 차이

지정학교와 비지정학교 간의 차이를 알아보았다.¹⁸⁾ 지정학교의 교사가 비지정학교의 교사보다 학교 내 다문화청소년 지원 프로그램 운영여부에 대해 더 높은 인지율을 보였으며, 다문화청소년 교육지원을 위한 학교의 자체계획 수립여부도 지정학교가 월등히 높게 나왔다. 이러한 특징은 지정학교로서의 당연한 특징일 수 있지만, 지정학교 교사들의 다문화수용성이 더 높게 나오는 등 학교가 다문화교육에 어떻게 대처하느냐가 중요하다는 점을 시사한다. 심층면접조사결과(4장 4절 참조)에서도 알 수 있듯이 예비학교에서 보다 계획적으로 다문화이해교육을 실시하고 있으며, 교사 뿐아니라 학생들까지도 다문화적 상황에 더 익숙해지는 것을 통해서 학교에서의 다문화교육에 대한 관심유무가 다문화교육에 있어서 중요하다는 점을 시사받을 수 있다.

표 V-20 지정학교 여부에 따른 다문화청소년 지원프로그램의 인지의 차이

종속변인	독립변인	N	평균	표준 편차	F	t	자유도	유의 확률
다문화학생 지원프로그램의 인지정도	비지정학교	217	2.66	0.85	.442	-7.936	303	.000***
	지정학교	88	3.52	0.88				

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

표 V-21 지정학교 여부에 따른 재직 학교의 다문화가족 학생 지원 프로그램 운영여부의 차이

종속변인	독립변인	N	평균	표준 편차	F	t	자유도	유의 확률
현재 재직 학교의 다문화가족 학생 지원 프로그램 운영여부	비지정학교	217	1.48	0.50	163.07 7	5.943	211.66 5	.000***
	지정학교	88	1.17	0.38				

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

18) 여기서 지정학교란 다문화연구학교, 예비학교, 중점학교를 2014년과 2015년에 한 해라도 운영한 학교를 말하며, 비지정학교란 그 외의 일반학교를 말한다.

표 V-22 지정학교 여부에 따른 재직 학교의 다문화청소년 교육자원을 위한 자체계획 수립 여부

구분			지정학교 여부		χ^2
			비지정학교	지정학교	
재직 학교의 다문화가정 학생 지원을 위한 자체계획 수립 여부	예	빈도(명)	86	70	39.919***
		%	39.6	79.5	
	아니오	빈도(명)	131	18	
		%	60.4	20.5	
전체		빈도(명)	217	88	
		%	100	100	

*** $p < .001$

표 V-23 지정학교 여부에 따른 다문화 수용성의 차이

종속변인	독립변인	N	평균	표준 편차	F	t	자유도	유의 확률
다문화 수용성	비지정학교	217	3.68	0.49	.136	-2.274	303	.024*
	지정학교	88	3.82	0.49				

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

5. 다문화청소년 정책 영역별 현황 및 문제점

1) 언어교육(한국어교육)

(1) 학교

학교에서 이루어지고 있는 언어교육은 ‘한국어 교육과정(KSL)’과 ‘이중 언어교육’이 있다.

먼저 ‘한국어 교육과정(KSL)’을 보자. 한국어 교육과정(KSL)은 중도입국 청소년의 일반학교 입학 사례가 증가함에 따라 2012년 7월 고시 이후 2013년부터 현재까지 실행되고 있다. 중도입국 청소년들은 언어적인 두려움이 가장 크기 때문에 한국어 실력 향상은 이들의 심리적 안정을 위해 가장 중요한 요소이다. 한국어교육과정(KSL)은 체계적으로 프로그램화되어 있다. 단순한 문자, 언어습득이 아닌 한국문화 교육과 연계하여 수행할 수 있는 프로그램이다. 그러나 학교 현장에서 운영되고 있는 ‘한국어 교육과정(KSL)’에서 몇 가지 문제점이 발견되고 있다.

첫째, 한국어 교육과정 교사 양성과 인증 등 관리체계가 마련되어 있지 않다. 현재에도 학교 내 직렬이 많아 한국어교육 전담교원을 배치하기는 어렵다. 또한 학교마다 재학하는 다문화 학생수가 일정하지 않으며, 학교에 따라서는 수가 줄어들 수도 있는 상황이어서 한국어교사를 채용하는 것은 쉽지 않은 상황이다. 따라서 한국어교육을 국어교사 또는 비교과 교원들이 담당하거나 외부강사에 의존하고 있는 경우가 많다. 일반 교사들이 담당하게 될 경우 다문화 청소년에 대한 이해 부족으로 한국어교육과정(KSL)이 제대로 가르쳐지지 않을 가능성이 높다. 외부강사 인력풀도 충분하지 않고, 자격기준을 갖춘 강사를 활용하는 것도 쉽지 않으며, 외부 한국어강사에 대한 강사료 지급기준 또는 고용조건 등이 정해지지 않아 혼란을 겪고 있다. 한국어교육양성과정을 이수한 교원이라도 학교교육과정과 다문화 학생들에 대한 이해가 부족한 경우가 많다. 특히 일반학교의 교원들은 한국어 교육과정에 대한 이해가 부족하지만, 예비학교라고 해서 한국어교육과정(KSL)에 대한 이해가 충분한 것은 아니다. 학교에 따라서는 한국에서 출생한 다문화청소년이 모국어를 또 다시 배워야하는 경우도 발생하고 있다. 담당교원이 한국어 교육에 대한 이해를 하고 있더라도, 학교 관리자(교장, 교감)의 이해가 부족하여 한국어교육에 어려움을 겪는 학교도 있다.

둘째, 타 교과와 비교했을 때 한국어 교육과정(KSL)의 위상과 정체성이 분명하지 않다. 한국어 교육과정(KSL)은 검정교과가 아니기 때문에 정규 교과목으로 운영되고 있지 못하고 있다. 학교에 재학하고 있는 다문화가정 학생의 수가 많지 않아 정규 교과로 운영하기 어려워 방과후 교실이나 특별반의 형태로 지원하는 경우도 많다.

셋째, 한국어 교육과정(KSL)이 개발 보급됨에 따라 초·중·고 각 학교급별로 교재가 개발되고 학습자 선정을 위한 진단평가가 개발되어 운영되고 있으나 한국어 교육과정(KSL) 개발과 진단 도구 개발을 주관한 기관이 달라 내용의 연계성이 부족하다. 진단도구에 대한 현장 교사들의 이해 부족으로 현장에서 유용하게 사용하지 못하고 있는 실정이다. 특히, 중도입국 청소년의 경우 국적과 특성이 다양한 상황이지만, 진단도구의 개발·보급이 학생의 수준을 충분히 고려하지 않고 이루어졌다.

이중언어 교실, 이중언어 프로그램 등과 같은 이중언어 사업은 그 본래 목적에 따른 효과성을 제검증할 필요가 있다. 이 사업의 본래 목적은 한국어 능력이 부족해 학교수업을 이해하지 못하는 학생들에게 모국어와 한국어를 모두 사용하는 강사를 지원해 학생들의 학교생활을 돕고, 어머니 나라의 말을 배워 어머니와 소통을 하고 어머니 나라의 언어와 문화에 대해 이해를 함으로써 이중문화수용성을 넓히고 자신의 정체성을 확립하는 데 도움이 되도록 한다는 것이다. 그러나 몇 가지 문제점이 지적될 수 있다.

첫째, 다문화청소년에게 제2외국어를 배우도록 강요하는 것은 기본적인 학업에 어려움을 느끼는 다문화청소년에게 추가적인 부담이 될 수 있다. 본 연구의 심층면접조사결과에서도 나타났듯이 대부분의 가정에서 이중언어에 대한 필요를 못느끼거나 그렇게 할만한 가정 형편이 아닌 경우가 많다(4장 4절 참조).

둘째, 이중언어 관련 사업이 추진되는 과정에서 본래의 사업목표와 맞지 않게 운영되는 사례가 발생하기도 한다. 가령, 베트남 출신 다문화청소년 학생이 중국인 출신의 이중 언어 강사에게서 중국어를 배우거나, 학교 내 다문화 학생의 출신국이 다양한 상황에서 이중언어 강사의 역할과 목적이 불명확해지기도 한다. 출신국과 학생의 수요를 고려해 이중 언어 강사를 파견한 경우에도 이중 언어 강사의 역량부족으로 본래의 사업목적을 달성하기 어려운 경우도 있다. 출신국의 문화를 소개하는 단순한 문화체험 프로그램을 진행하는 경우도 발생하고 있다.

(2) 학교 밖

학교 밖에서 추진되고 있는 언어교육(한국어교육)은 주로 다문화가족지원센터 또는 이주배경 아동청소년센터, 법무부 사회통합 프로그램 등과 같은 정부 또는 지방자치단체의 지원을 통해 이루어지고 있다. 학교밖에서 추진되고 있는 다문화청소년 대상 언어교육 관련 정책들은 다문화 청소년의 특성과 수준에 맞는 수요자 중심의 맞춤형 서비스 지원이 가능하다는 측면에서 장점이 있다.

그러나 학교밖에서 이루어지는 다문화청소년 대상 언어교육은 사업을 추진하는 기관의 역량에 따라 언어교육 성과의 편차가 심하며, 전문 교육기관이 아닌 기관에서 교육할 경우 체계성, 전문성 등이 미흡한 경우도 있다. 학교밖에서 이루어지는 다문화청소년 대상 한국어교육의 경우 공증된 기준을 갖춘 강사가 교육을 하는 경우가 대부분이긴 하지만 일부 민간차원에서는 간헐적으로 이루어지거나 자원봉사자 등 비전문가에 의해 이루어지기도 한다.

학령기 청소년을 대상으로 하는 한국어교육 프로그램은 이주배경청소년지원재단의 Rainbow School이 대표적이다. Rainbow School은 해마다 지정하는 운영기관 수의 차이는 있으나 보통 10개 기관 내외의 운영기관을 지정하여 운영하고 있다. 학령기의 청소년이 공교육 편입의 대상이라는 점에서 학교 밖 프로그램은 공교육 적응을 지원하는 형태로 실시되어야 하지만, 일부 기관에서는 학교 밖에서 학령기 청소년을 교육하는 경우가 있고, 일부 지역에서는 예비학교와 학생모집을 두고 갈등이 있는 경우도 있다.

(3) 전달체계

다문화청소년을 위한 언어교육 지원 정책의 전달체계는 학교/학교밖으로 구분할 수 있다. 공교육 체계에서는 교육부가 전달 체계를 담당하고 있으며, 학교 밖의 경우에는 여성가족부가 담당하는 이원적 구조이다. 공교육의 경우 교육부-시도교육청-예비학교/중점학교/일반학교 형태로 전달체계가 구성되어 있다. 전달 체계가 이원화되어 있다는 것은 다문화 청소년의 상황에 맞는 서비스를 제공한다는 측면에서 장점이 있다. 또한 여러 부처가 다문화청소년들에게 필요한 이슈들에 관심을 갖게 되고 각 부처가 가지는 장점을 살려서 지원한다는 장점이 있다. 그러나 두 전달체계 간에 협업이 잘 이루어지지 않으면, 예산이 분산되고, 지역에서의 혼란을 불러일으킬 수 있다. 다문화 청소년이 상대적으로 적은 지역에서는 서비스 중복이 발생할

수 있고, 예산 집행을 위한 사업을 진행함으로써 과도한 서비스가 제공될 수도 있다. 다문화청소년 개인이 아닌 프로그램이 중심이 되는 경우도 많고, 대부분 프로그램 운영을 위해 청소년들이 모집되는 형태이기 때문에 프로그램 유지를 위해 다문화청소년이 필요한 상황이 발생하기도 한다. 이 때문에 유사한 프로그램이 중복적으로 같은 대상자에게 집중되는 현상이 발생하여 사업의 효율성이 떨어지기도 한다.

(4) 인력의 전문성 및 지원수준

다문화 청소년의 언어교육과 관련된 정책을 추진하는 인력의 전문성과 지원 수준은 지역, 학교 등에 따라 큰 편차가 있다. 다문화청소년이 밀집된 지역 등은 오랫동안 관련 사업을 추진하면서 축적된 경험을 바탕으로 인력의 전문성과 정책의 이해도가 높은 반면, 다문화청소년의 수가 상대적으로 적은 지역의 경우 인력의 전문성과 지원 수준 모두 부족한 실정이다. 한국어 교육에 대한 지원은 일부 예비학교나 중점학교 중심으로 이루어지고 있어 일반학교에 다니는 다문화청소년의 경우 서비스 지원을 받기 어려울 수 있다. 더군다나 다문화 청소년을 지도한 경험이 있는 교사가 인사이동으로 타 학교로 전근을 가서 다른 업무를 수행할 경우, 그동안의 경험과 노하우가 사장되기도 한다.

한국어강사나 이중언어강사 간에는 전문성의 편차가 크고, 다문화 교육과 다문화 청소년의 특성에 대한 이해가 부족하거나, 학교 현장에 대한 이해가 부족한 경우가 많다. 한국어 교육을 담당하는 교원의 전문성도 부족한 실정이다. 예비학교의 한국어 교육 담당 교원도 한국어교원자격증(3급, 2급)을 소지한 비율이 높지 않으며, 한국어 교육 관련 교육이나 연수를 받은 교원의 수도 많지 않다. 극소수만이 한국어교원 양성과정을 수료하거나 관련자격을 취득하고 있으며, 대부분은 한국어교육에 대한 전문성이 없는 상황이다.

한국어교육과정(KSL)을 운영하기 위한 외부강사의 자격을 전공분야의 학업 이수자, 교사, 또는 전문 자격증 소지자로 하고 있으나, 보수의 문제로 방과 후 학교 강사가 담당하게 하는 경우가 있다. 강사의 수당과 선발 과정에서 별도의 기준이 없는 상황이다. 일부 지역은 한국어 교육 강사를 수급하기 어려운 경우가 있고, 강사료가 낮아 전문자격을 갖춘 한국어강사 초빙에 어려움을 겪고 있다. 한국어 교육 강사가 없는 학교에서는 다문화언어강사(이중언어 강사)가 한국어교육을 담당하거나 연수나 전문 과정을 이수하지 않은 교원(퇴직 국어교사 등)이 담당하는 경우도 있다.

2) 학습지원

(1) 학교

다문화청소년의 학습지원과 관련된 정책으로는 1:1 멘토링(한국장학재단), 다문화예비학교 또는 중점학교를 통한 학습지원, 학습부진학생 책임지도제 등을 들 수 있다. 학교에서의 학습지원은 다문화청소년의 학습에서 부족한 부분이 무엇인지 정확하게 파악하여 체계적으로 지원이 이루어질 수 있는 장점이 있으나 정규 수업이외의 방과후학교와 같이 부가적으로 이루어지는 수업을 통해서 이루어지는 경우가 많아서 정규 수업시간에 누적되는 학습 부진이나 결손을 해결하기 어려운 경우가 많다.

학교에서는 일반 학생들도 함께 생활하기 때문에 다문화청소년에게만 필요한 지원이나 프로그램을 제공하기 어렵다. 그리고 다문화 학생의 개인별 특성에 맞게 지도할 수 있도록 예산이 지원되고 있으나 실제 교육과정 운영 상 개별적 지도가 어렵다. 학습 부진학생의 경우 동기부족으로 인하여 지도에 성실히 참여하지 않는 경우도 발생한다. 교사대상 설문조사결과에서도 같은 결과가 도출되었다. 대부분 학습지원을 방과후 수업의 형태로 진행하고 있지만, 다문화청소년의 특성을 고려해 적절하게 이루어지지 않고 있는 경우가 많다. 또한 학교에서 실시하는 별도의 학습지원은 다문화학생들에게 분리 또는 낙인효과를 줄 수 있고, 일반학생에 대한 역차별의 감정을 유발하게 될 소지가 있다.

다문화청소년의 학습지원을 위해 지역 내 대학생을 활용한 1:1 멘토링 사업이 추진되고 있으나 관리주체가 명확하지 않아서 관리가 소홀히 되는 경우가 많다. 다문화청소년의 담당교사와 연계가 이루어지지 않는 경우도 발생하고, 멘토 역할을 하는 대학생들이 다문화 청소년의 특성에 대한 이해가 부족한 상황이다.

(2) 학교 밖

학교밖의 다문화청소년 대상 학습지원은 주로 다문화가족지원센터에서 지원하는 방문교육지도사, 1:1 멘토링 학습지원, 개별적으로 운영하는 공부방 형태로 추진되고 있다. 학교밖의 경우 학교보다 가정과 연계된 학습지원의 가능성이 높으며, 학교보다는 관계형성 중심의 학습 지원에 좀 더 유리한 측면이 있다. 그러나 체계적으로 검증되지 않는 프로그램이 운영되는 등 프로그램이

나 서비스의 질적 수준을 보장하기 어려운 경우가 발생하고 있다.

일부 지역에서는 다문화가족지원센터에서 지원하는 방문교육지도사를 신청하면, 대기기간이 길게는 1년을 넘는 경우도 있는 것으로 확인되었다. 다문화가족지원센터는 학습지도에는 소극적인 편이며, 다문화청소년을 대상으로 진행하는 강사풀이 봉사인력으로 구성되는 경우가 많아 학생들에 대한 지속적이고 일관된 교육을 제공하지 못하는 사례가 발생하고 있다.

(3) 전달체계

교육부의 전달체계는 예비학교와 중점학교가 정책 추진 기관을 맡고 있기 때문에 모든 다문화청소년을 포괄하지 못한다는 단점이 있다. 다문화청소년이 다수 집중된 학교가 주로 중점학교로 지정되기 때문에 다문화청소년이 소수인 일반 학교에는 지원이 적절하게 이루어지지 않을 수 있다. 학교 밖의 경우는 다문화가족지원센터를 통해서 가정에서의 부족한 부분을 직접적으로 지원해 줄 수 있다는 장점이 있지만, 학습지원에 있어서는 한계가 있다. 지역아동센터 등에서도 저소득층 다문화청소년을 대상으로 학습지원 서비스를 제공하고 있지만 체계적인 전달체계를 갖추지 못하고 있어 특정 지역아동센터에서만 일시적으로 사업이 진행되고 있는 실정이다.

다문화청소년의 학습지원을 위한 1:1 멘토링 사업은 교육부-한국장학재단-시도교육청 협업체계를 통해서 지원되고 있다. 멘토의 역할을 수행하는 대학생의 장학금 관리로 인해 한국장학재단이 사업을 총괄하며, 지역사회 내 대학이 멘토링 사업의 공급자 역할을 수행하고 있다. 결국은 대학이 멘토 선발하고 관리하게 되는데 관리체계를 제대로 갖추지 못한 경우가 있다.

(4) 인력의 전문성 및 지원수준

다문화학생 중 학습 부진 등 다양한 이유로 학습지원을 필요로 하는 학생 수가 해마다 증가하고 있으나 예산증액이 없어 지원인력이 매우 부족한 상황이다. 고용안정성 불안으로 다문화청소년의 학습을 지원하는 인력 확보에 한계가 있으며, 인력의 지원수준이 지역이나 학교에 따라 편차가 심한 상황이다. 학교 안의 학습지원의 경우, 교사가 담당하기 어렵고 대학생 멘토링, 다문화코디네이터 등 비정규직 외부인력을 활용할 수밖에 없는 상황이다. 교사의 경우 다문화청소년에게만 집중할 수 없기 때문에 다문화청소년에게 특별한 관심을 기울이기 어렵다. 학교 밖 기관의 인력은 개별 가정이나 청소년에 대한 개별 접근이 용이하지만, 전문성 확보가 어렵다.

멘토링 지원사업은 다문화청소년 개별 학습상황에 맞는 학습지원이 가능하고, 대학생들과 다문화가정 학생의 연령차가 적어 멘토와 멘티간의 관계형성에 장점이 있지만, 멘토의 선발기준이 분명하지 않고, 멘토의 역할을 수행하는 대학생들이 교수방법에 미숙하며, 다문화청소년과 멘토링 프로그램에 대한 이해가 부족하여 학습지도 효과가 미미한 경우가 발생하고 있다.

3) 심리·정서 및 문화적응

(1) 학교

다문화청소년의 심리·정서 지원사업은 양적으로 크게 부족한 상황이다. 교사들을 대상으로 한 설문조사결과에서도 나타난 바 있다. 많은 다문화청소년이 가정 및 학교에서 심리·정서적 어려움을 겪고 있지만 적절한 시기에 대응하지 못하고 있다. 특히, 중도입국 청소년의 경우 가정의 해체, 부모와의 별거, 재결합, 한국사회로의 전입 등의 과정을 거치면서 다양한 심리·정서적 문제를 보이고 있으며 이로 인해 한국사회와 학교생활에 부적응 행동을 보이기도 한다. 일부 예비학교에서 중도입국으로 인한 스트레스와 문화적 충격으로 심리적 부담을 안고 있는 학생을 위해 입학상담, 또래상담, 가정방문상담, 위탁학교 방문상담 등을 실시하고 있으나 인력 부족과 외부 지원기관에 대한 정보부족으로 운영에 어려움을 겪고 있다.

중점학교에서 다문화청소년의 위한 별도의 심리정서 지원은 거의 없으나 중도입국 자녀를 위해 다문화언어강사를 활용한 생활상담, 통번역 서비스 등을 제공하고 있다. 특별학급과 예비학교를 중심으로 중도입국 자녀를 대상으로 한 한국문화교육 프로그램을 운영 중에 있으며 관련 교재는 중앙다문화교육센터에서 개발하여 보급하고 있다. 심리정서 지원은 일반학생의 경우와 크게 다르지 않으며, 지역의 Wee센터 등에서 담당하고 있으나 수요에 비해 공급이 부족한 실정이다. 학교에서는 심리정서적 지원이 필요한 학생을 위해 외부자원과 연계하고자 하는 의지는 있으나 도움을 받을 수 있는 기관은 많지 않은 상황이다.

다문화청소년의 문화적응을 지원하는 사업들의 경우 일반학생과 통합해 운영하기 보다는 다문화청소년만 분리해 사업을 운영하거나 1회성 체험학습 등 효율성이 낮은 프로그램들로 구성되는 경우가 대부분이다. 다문화청소년의 적응 문제를 외부 인력에 의존할 경우 교사-학생 관계 형성에 도움이 되지 않는 경우도 발생한다.

(2) 학교 밖

학교에서 외부 기관과 연계하여 다문화청소년 지원 프로그램을 운영하는 경우, 미술치료, 음악치료, 집단상담 등 다양한 형태로 운영되고 있지만, 다문화가족지원센터에서 외부 기관으로 위탁해 심리·정서 프로그램을 운영하는 경우 다문화청소년에 대한 전반적인 이해 부족으로 적절한 심리상담이나 치료가 이루어지지 못하는 경우가 발생한다.

학교 밖 다문화청소년을 대상으로 진행하고 있는 심리·정서 및 문화교육 관련 사업 가운데 무지개청소년 센터에서 운영하고 있는 ‘다톡다톡 사업’은 다문화청소년의 심리·정서 지원을 위한 다양한 상담 사업으로 구성되어 있다. 무지개청소년센터가 없는 지역의 경우 청소년상담복지센터를 이용하는데, 일반 청소년 상담으로 이미 상담일정이 꽉 차있거나 다문화 청소년 특히, 중도입국 청소년이나 외국국적의 청소년에 대한 상담에 있어서 전문성 부족, 전문 인력 부족, 소통의 어려움 등으로 적극적인 개입을 못하는 경우들이 발생한다. 상담인력들이 학교밖 청소년들을 찾아내려는 ‘아웃리치 서비스’ 부족 등 다문화청소년을 위한 서비스에 관심을 둘 만큼의 여유가 없는 경우가 많다.

(3) 전달체계

다문화청소년 심리정서 지원과 관련하여 유관부처별로 다양한 전달체계와 사업들을 추진하고 있으나 서로 간의 연계협력이 이루어지지 않고 부처별로 심리상담 관련 지원이 중복되기도 한다. 일부 지역다문화교육센터가 운영되고 있는 지역(대전, 제주, 울산 등)은 시도교육청-지역다문화교육센터-학교와 연계한 프로그램 지원이 이루어지고 있는데, 교육청 내 Wee센터, 청소년상담복지센터의 사업 내용과 역할이 유사한 상황이지만, 협력이 원활하지 않다.

문화적응교육은 전달체계가 매우 산발적이고 중복되는 경향들이 있다. 학교가 외부 기관의 지원에 의존하는 경향이 강하다. 문화적응 지원의 경우 지역사회 내 다양한 청소년기관, 도서관, 미술관 등 문화예술기관 등에서 1회성, 체험위주의 프로그램을 지원하고 있으나 홍보가 부족해 많은 다문화청소년이 참가하지 않고 있고, 효과성을 검증하기 위한 평가체제도 갖춰져 있지 않은 상황이다.

(4) 인력의 전문성 및 지원수준

다문화청소년 대상 심리상담 및 문화적응 사업의 경우에는 인력의 전문성보다는 인력수급이 문제이다. 일부 한국어 능력이 부족한 중도입국 청소년의 상담을 위해 안정적인 통역서비스가 동반되어 충분한 소통이 이루어져야 하지만, 관련 통역서비스를 수행할 인력이 부족한 상황이다. 통역을 도와줄 상담 전문 통역이 절대적으로 부족하고, 1회성으로 통역을 지원하는 경우, 심리상담 프로그램의 효과를 확보하기 어렵다.

전문상담교사, Wee 센터 상담사, 청소년상담복지센터의 청소년지도사, 청소년상담사 등 청소년 활동지도자들의 다문화청소년의 특성 이해나 관심이 부족한 실정이다. 또한 예산이 부족하거나 기존 업무의 과중으로 신규사업이나 인력 지원을 하지 못하고 있는 상황이다. 교사들은 학습지원을 하기에 어려운 상황에서 다문화청소년의 심리정서, 문화적응 부분까지 담당하기 어려운 상황이다. 담임교사 또는 업무 담당교사가 학생의 상황과 환경을 고려한 상담 및 문화적응 지원을 위해 노력하고 있으나, 전문적인 지원을 받기 위해서는 지역내 유관기관의 도움을 얻어야 하는 상황이다.

4) 진로교육

(1) 학교

교육부는 다문화청소년 진로교육 지원을 위해 서울 다솜학교(다문화학생 직업교육 대안학교)를 운영하고 있으며, 전국 10개 일반고에서 다문화학생을 대상으로 한 위탁형 직업교육을 실시하고 있다. 또한 일반 고등학교에 진학한 다문화청소년 가운데 직업교육 희망자에게 직업교육 지원기관 선정을 통해서 직업교육 기회를 제공하고 있다. 고용노동부는 한국폴리텍 내에 다솜학교를 운영하고 있다. 이와 같이 진로교육이 직업교육에 치중되어 있다. 그러나 직업교육 프로그램에 참여하고 있는 다수의 다문화학생들이 진로에 대한 진지한 고민이 없는 상태에서 프로그램 형태로 참여하는 경우가 많아 실효성 있는 교육성과를 만들어 내지 못하고 있다. 이중언어교육도 단순히 외국어 학습으로 운영되는 경우가 많아서 다문화청소년의 장점을 계발한다는 취지를 살리지 못하는 경우가 많다.

많은 학생들이 인터넷이나 지인을 통해서 진로진학정보를 얻는데, 주변 자원이 상대적으로 적은 다문화청소년들의 경우 자원의 양과 질이 열악할 수밖에 없다. 다문화청소년들은 진로진학 정보를 학교에서 거의 얻지 못하거나, 진로교육의 도움을 크게 받지 못하는 것으로 나타났다.

(2) 학교 밖

한국청소년상담복지개발원의 ‘두드림’, 이주배경청소년지원재단의 ‘무지개 잡아라’ 등 다문화 청소년을 대상으로 진로교육이 실시되고 있으나 접근성이 낮다. ‘무지개 잡아라’의 경우는 진로교육 프로그램이라기보다는 Rainbow School의 상위 프로그램의 성격이 강하다. 다문화청소년의 특기를 개발할 목적으로 운영되고 있는 ‘글로벌브릿지’사업은 지역사회의 대학이 대학이라는 환경을 접하기 어려운 아이들에게 기회를 제공하는 측면과 대학, 지역사회의 환경이 다문화 학생에게 개방되는 측면에서 진로교육이라고 할 수 있으나, 영재를 대상으로 하기 때문에 대상이 지극히 제한적이다.

중도입국 청소년(외국국적 청소년)의 경우에는 진로교육 지원에서 제외되는 사례가 발생하기도 한다. 국적 때문에 현금성 지원 등에서 제외된다. 외국 국적으로 인하여 각종 문화 바우처, 직업교육 바우처 등의 혜택에서도 제외되고 있다. 학교 밖 청소년들의 경우 대부분이 외국국적이기 때문에 선택의 기회가 지극히 제한적이다. 직업기술과 관련한 고용노동부의 다양한 지원 사업을 이용할 수 없으며, 특성화 고등학교 또는 국립 기술학교 입학 역시 제한적이다. 다양한 재단지원 및 지자체 사업으로 진로교육이 산발적으로 이루어지고 있지만, 지역별로 편차가 심한 상황이다.

(3) 전달체계

교육부는 시·도교육청·직업교육 프로그램 운영기관 간의 협업체계 구축으로 진로 및 직업교육 기회를 제공하고 있다. 따라서 시·도교육청 다문화 교육 담당자의 역량과 의지에 따라 직업교육 기회 제공의 차이가 발생하고 있는 실정이다. 교육부 이외에 타 부처의 전달체계에서 진로교육 프로그램을 실시하고 있으나 프로그램 대상자(다문화청소년)의 입장에서는 접근성이 낮은 편이다. 고용노동부는 다문화청소년들을 다문화가족이 아니나 개별적인 외국인의 신분으로 접근하기 때문에 중도입국 청소년과 같이 신분이 안정적이지 않은 청소년은 지원 대상에서 배제되고

있는 실정이다.

(4) 인력의 전문성 및 지원수준

교육부에서 운영하고 있는 위탁형 직업교육 프로그램의 경우 특성화고등학교의 전문과목 교사 및 강사 자원을 활용하기 때문에 인력의 전문성은 매우 높은 편이다. 그러나 다문화학생에 대한 이해가 부족하거나 일부 학교 또는 기관에서 이들에 대한 정보가 부족하기도 하다. 현직 교사 인력 중에서도 진로진학과 관련한 전문성이 높은 인력이 많지만, 이들도 다문화학생에 대한 이해가 부족한 실정인 탓에 다문화학생에 대한 진로교육지원에는 한계가 있다. 다문화청소년을 대상으로 진행되는 진로교육은 단순한 체험식 교육으로부터 전문적인 기술교육까지 지원수준이 다양하며, 이를 지원하는 강사들의 전문성도 다양한 수준에 걸쳐 있다.

6. 다문화청소년 지원정책의 개선방안

1) 언어교육(한국어교육)

다문화청소년들의 언어발달을 지원하기 위해 개선되어야 할 점은 다음과 같다.

첫째, 한국어교육과정(KSL)을 대상별 맞춤형 교육과정으로 개선해 가야 한다. 일선 학교에서 한국어 교육과정 대상자로 국내 출생 다문화 자녀, 중도입국 자녀, 탈북 자녀, 귀국 자녀를 모두 포함하여 운영하는 경우가 많지만, 한국어 교육과정(KSL)이 제2외국어로서 한국어 학습자를 대상으로 개발되었기 때문에 국내 출생 다문화 자녀, 탈북 자녀, 귀국 자녀 등 다양한 수요층을 고려하여 개발되어야 한다.

둘째, 교원들의 한국어 교육과정(KSL)에 대한 전문성을 높이기 위한 연수과정이 개설되어야 한다. 현재는 국어교사나 비교과 교원이 한국어 교육과정(KSL)을 담당하고 있는데, 국어교육과 모국어로서 한국어를 사용하는 것은 한국어 교육과정(KSL)의 운영·교수와는 전문성에서 차이가 있다. 한국어 교육과정의 효과적 운영과 외부 초빙 한국어 교육 강사와의 소통 및 관리 측면에서도 학교 구성원 특히, 예비 학교 및 중점 학교 담당 교사들의 이해도를 높이기 위한 연수과정을

운영할 필요가 있다. 현재 운영하고 있는 다문화교육연수 이외에 한국어교육과정 연수를 별도로 운영할 필요가 있다. 나아가 제2외국어로서의 한국어를 전문적으로 가르칠 한국어 교원 양성 체계를 구축할 필요하다.

셋째, 한국어교육을 위한 학교 안팎의 연계체계를 만들 필요가 있다. 학교 밖에서 기초 및 생활 한국어의 기반을 다진 후에 학교에 진입하도록 하고, 학교에서는 학습에 필요한 학습 한국어를 중심으로 교육하는 방식 또는 학교에 진입한 학생이 기초적인 한국어 학습이 되어 있지 않은 경우 학교 밖 기관에 위탁교육을 시키는 방식을 모색해 볼 수 있다. 이 같은 교육은 구체적으로는 예비학교와 레인보우 스쿨 간의 협력을 통해서 이루어질 수 있다.

넷째, 학교 밖 다양한 기관에서 제공하고 있는 한국어 교육 수준의 편차가 크다. 학교 밖에서도 표준화된 한국어교육과정이 운영될 수 있도록 한국어교육과정을 마련할 필요가 있으며, 다문화 청소년들이 학교 밖에서 다양한 수준과 형태의 한국어 교육프로그램에 참여할 있도록 안내하는 기관도 필요하다.

2) 학습지원

다문화청소년들의 학습지원을 위해 개선되어야 할 점은 다음과 같다.

첫째, 다문화청소년의 학습부진을 해소하기 위해서는 다문화청소년들만을 대상으로 하는 프로그램보다는 통합프로그램이 더 바람직하다. 가급적 비다문화가정 청소년들과 함께 참여하도록 할 필요가 있다. 본 연구의 심층면접조사결과를 보면, 특히 국내출생 다문화청소년의 경우에는 대부분 한국어 구사에 큰 어려움이 없는 경우가 많고, 한국인으로서의 정체성도 강하여 다문화청소년을 대상으로 한 별도의 프로그램 운영에 대한 반감이 있기도 하기 때문에 통합교육을 원칙으로 하는 것이 좋다.

둘째, 중도입국 다문화청소년의 학습 부진은 한국어를 전혀 하지 못하거나 제대로 구사하지 못하는 데서부터 출발하기 때문에 중도입국 다문화청소년에 대한 학습지원은 별도로 분리하여 강화할 필요가 있다.

셋째, 다문화청소년의 학습부진 원인을 명확하게 규명하는 진단시스템이 필요하다. 다문화 학생 학습부진의 원인이 다문화적 배경 때문인지, 일반적인 학습부진에 해당하는지 판별할 수 있는 진단시스템이 필요하다.

넷째, 멘토링 사업의 질관리 시스템이 필요하다. 멘티가 재학하고 있는 학교에 대한 멘토링 사업 교육, 멘티 담당 교사에 대한 멘토링 관리 방법에 대한 교육 등 학교 차원에서 멘토링 사업 질 관리를 위해 노력해야 할 부분을 시·도교육청이 지속적으로 점검 및 관리할 필요가 있다. 또한 대학에서의 멘토링 사업 운영방식을 개선해야 한다. 일반 장학금 운영 방식과 같이 행정부서에서 운영, 관리하는 경우는 사업 진행 및 멘토 관리 등이 어려워 사업의 효과성이 떨어지나, 멘토링 사업을 전담하여 운영, 관리하는 학과 또는 교수가 있는 경우는 사업의 효과성이 높다. 대학에 멘토 대학생을 선발하고 관리하는 가이드라인을 제공하여 책임과 의무를 부여해야 한다. 대학생을 선발 할 때 다문화이해 교과목을 이수하였거나 관련 학과 학생을 선발하도록 하고, 사전·보수 교육과 같은 관리 업무 시행 등을 의무화하는 가이드라인을 제공하여 멘토링 사업의 효과성을 높여야 한다. 가이드라인을 제대로 준수하지 않는 대학에 대해서는 패널티를 주는 방안도 마련되어야 한다.

3) 심리·정서 및 문화적응 교육

다문화청소년들의 심리·정서 및 문화적응 교육을 위해 개선되어야 할 점은 다음과 같다.

첫째, 다문화 학생을 포함한 모든 청소년의 심리·정서 문제에 대한 지원을 늘려야 한다. 학교와 지역사회에서 다문화 학생을 포함한 모든 청소년의 심리·정서 문제에 대한 지원 자체가 부족한 상황이다.

둘째, 학교에 재학하고 있는 다문화 학생의 심리·정서 및 문화적응을 지원하기 위하여 현재 학교 내 학생들의 심리·정서 문제를 담당하기 위해 배치되어 있는 상담 관련 교원들을 적극 활용하여야 한다. 그렇지만 대부분의 상담교사들이 양성과정에서 다문화 학생에 대한 교육을 이수하지 않았으며, 다문화 학생에 대한 상담경험도 적기 때문에 상담교사에 대한 보수교육이 필요하며, 상담교사 양성과정에 다문화학생 상담 관련 교육내용을 포함시켜야 한다.

셋째, 학교 밖에서 아동·청소년들을 지원하는 지역사회 기관의 구성원들의 다문화 역량을 높이기 위한 구체적인 방안 마련이 필요하다. 사회복지사, 청소년상담사, 청소년지도사 등 학교 밖에서 다문화 학생을 만나고 지원할 수 있는 인력들의 다문화 역량을 높이기 위하여 양성 과정, 심화 연수 과정 등에서 다문화 역량을 높일 수 있는 관련 교과목 및 내용을 포함할 수 있도록 해야 한다. 사회복지사, 청소년상담사, 청소년지도사 양성과정과 보수교육과정에도 다문화이해교육이 포함되어야 한다.

넷째, 다문화청소년의 심리·정서적 안정과 원활한 문화, 학교적응에 부모의 영향력이 매우 크기 때문에 다문화청소년 학부모를 대상으로 자녀의 심리·정서와 문화 적응을 구체적으로 지원할 수 있는 내용을 담은 부모교육이 실시되어야 한다. 패널조사결과에서도 나타났듯이 부모의 지지는 다문화청소년들의 심리정서적 적응에 무엇보다 중요한 요인이었다. 부모교육은 다문화가족지원센터, 이주여성 지원센터 등 지역사회의 다양한 다문화 관련 기관을 활용하는 것이 좋다. 학교에서는 시간과 장소 등의 여러 가지 문제로 부모교육을 담당하기 어려운 상황이고, 부모들을 대상으로 한 심층면접조사결과를 보더라도 대부분의 부모들이 학교와 접촉하는 일이 없는 반면 지역의 다문화센터와는 연계가 잘 되고 있는 편이기 때문이기도 하다.

다섯째, 비다문화학생은 물론 사회 전반적으로 다문화이해교육을 강화할 필요가 있다. 심층면접조사결과에서도 나타났듯이 학교에서의 다문화이해교육은 다문화청소년들의 적응에도 긍정적으로 작용한다. 사회 전반적으로 다문화이해교육을 강화하는 것은 다문화청소년들의 심리정서적 적응과 문화적응을 위해 가장 중요한 환경요인을 구축하는 일이다. 교사들을 대상으로 한 다문화이해교육도 중요하다. 패널조사결과 및 심층면접조사결과 모두 교사의 다문화이해도 정도가 다문화학생의 심리정서적 적응에 중요한 요인이라는 점을 보여주었다.

4) 진로교육

다문화청소년들을 위한 진로교육은 다음과 같이 개선되어야 한다.

첫째, 중학교 이상의 학교급에 재학 중인 다문화가정 청소년들이 지속적으로 증가하는 상황이기 때문에 이들을 위한 진로교육이 더욱 강화되어야 한다. 특히 중도입국 청소년들이 중·고등학교 학령기에 입국하는 경우가 많기 때문에 이들을 위한 진로교육 정책과 사업을 확대할 필요가 있다. 학교 밖에 머물고 있는 중등학교 단계 학령기 청소년들 가운데 학교에 진입하기를 원하지 않는 학생들도 있기 때문에 학교 안팎에서의 진로교육 지원이 필요하다.

둘째, 학교와 지역사회의 직업교육기관 등의 연계가 강화되어야 한다. 학교가 진로교육의 중심적인 역할을 하고 있지만 학교에서 직업교육까지 도맡기에는 현실적인 어려움이 따르기 때문이다. 직업교육을 원하는 다문화학생이 지역사회에서 자신에게 적합한 프로그램을 지원받을 수 있도록 지원시스템을 더욱 강화해야 한다. 한국폴리텍 다솜학교 및 서울다솜학교와 같은 직업학교에 대한 지원을 더욱 강화해야 하며, 외국국적 다문화청소년들의 진입이 용이하도록 입학요건을 개선할 필요가 있다.

셋째, 다문화청소년을 대상으로 직업탐색의 기회를 더 많이 제공해야 한다. 현재 진행되는 진로교육은 대부분 직업교육의 형태를 띠고 있지만, 직업교육 이전에 다문화청소년이 자신의 진로에 대해 탐색하고 고민할 수 있는 프로그램이 부족한 상황이다. 한국의 사회문화와 직업문화 등에 대한 이해가 낮은 상황에서 충분한 진로와 직업 탐색 기회를 갖지 못하고 직업교육과정으로 이행하고 있기 때문에 직업탐색의 기회가 더 많이 주어져야 한다. 중학교에서는 자유학기제 등을 통해서 더 많은 직업탐색의 기회를 갖게 될 것이고, 한국폴리텍다솜학교와 같은 대안학교는 창의적 체험활동 시간을 활용하여 직업탐색의 기회를 갖게 되겠지만, 중도입국자녀들에게는 특히 더 많은 기회가 주어질 필요가 있다.

7. 소결

지금까지 살펴본 다문화청소년 지원정책을 영역별로 정리하면 다음과 같다.

지원영역	정책대안
(1) 언어교육 (한국어 교육)	① 한국어 교육과정(KSL) 대상자별 맞춤형 추가 개발·보급 · 국내 출생 다문화 자녀, 중도입국 자녀, 탈북 자녀, 귀국 자녀 등 대상 다양화로 제2외국어로서 개발된 한국어 교육과정(KSL)의 한계가 명백함. ② 한국어 교육과정(KSL) 교육 전문인력 양성체제 마련 · 전문인력의 제2외국어로서의 한국어 교육 전문성 강화 필요 · 국어교육 전공자 또는 비교과 교원이 한국어 교육과정(KSL)을 담당하고 있으나, 국어교육과 한국어교육(KSL)에 있어서 전문성에 차이가 있음. · 예비 학교 및 중점 학교 담당 교사들의 한국어 교육 이해도 제고 연수 필요 · 한국어 교육 강사들의 아동 및 청소년들의 상황과 발달, 특성 이해 부족 · 표준화된 학습지원체제 마련으로 학교 밖 기관들간 한국어 교육 수준 편차 해소 ③ 학교와 학교밖 한국어 교육의 범위 설정 및 연계 · 학교와 학교밖의 한국어 교육의 범위 불명확으로 교육 내용의 중복·누락 발생 · 학교 밖-기초·생활 한국어 중심, 학교-학습 한국어 중심 체제로 특화 및 연계필요 (한국어 학습 부진 학생의 학교 밖 기관 위탁교육 방식 등 모색)

자원영역	정책대안
(2) 학습지원	① 다문화청소년에 대한 별도의 지원이 아닌 통합프로그램으로 학습지원 필요 · 다문화가정 자녀들만 따로 지원하는 프로그램에 대한 부정적 평가가 있음. · 중도입국자녀 등을 위한 별도 교육기관(예비학교 또는 대안학교 등) 외에 다문화청소년 분리 지원 최소화 · 비다문화가정 청소년들과 함께 참여하는 통합교육 유도 및 프로그램 강화 · 국내 출생 다문화 학생과 중도입국 다문화 학생의 학습 부진 원인 차이에 입각한 차별적 지원 · 국내 출생 다문화학생은 기초학력부진학생 지원 정책으로 통합, 중도입국 다문화 학생 학습지원은 별도 지원 강화 ② 다문화청소년 학습부진 원인진단 및 맞춤형 지원 · 다문화청소년 학습부진 원인의 진단 시스템 필요 · 시·도교육청의 멘토링 사업 질적 관리 강화 (사업운영 학교에 대한 사업 교육, 멘티 담당 교사에 대한 멘토링 관리방법 교육, 학교차원의 멘토링 사업 질 관리 시스템 구축, 가이드라인 미이행시 제제 방안 등) · 대학의 멘토링 사업 운영방식 개선 (대학에 멘토 대학생 선발·관리 가이드라인 제공, 책무성 강화, 다문화이해 교과목을 이수필, 관련 학과 중심 멘토 대학생 선발, 사전·보수 교육시행 의무화)
(3) 심리·정서 및 문화적응	① 다문화청소년을 포함한 청소년의 심리·정서 적응 지원 강화 · 다문화청소년의 심리·정서 및 문화적응 교육지원은 요구에 비해 부족한 반면, 관련 전문인력의 다문화청소년 이해 수준은 미흡 · 전반적으로 다문화청소년을 포함한 청소년의 심리·정서 문제에 대한 지원 미흡 · 학생들의 심리·정서 문제를 담당하기 위해 배치되어 있는 상담 관련 교원들 적극 활용(다문화 교육 관련 재교육) 필요 · 교원, 사회복지사, 청소년상담사, 청소년지도사 등 전문인력 양성 시스템에 다문화 역량 강화 과목 편입 필요 ② 학교, 지역사회, 학부모 전반의 다문화이해교육 강화 · 학교의 모든 구성원들의 다문화 감수성과 이해도를 높이기 위한 교육 강화 필요 · 다문화학생 학부모를 대상으로 한 부모교육(가족지지): 다문화가족지원센터, 이주여성 지원센터 등 지역사회의 다양한 다문화 관련 기관을 활용 · 지역 사회와 전체 한국 사회 구성원의 다문화 감수성과 이해도 제고 노력 필요

자원영역	정책대안
(4) 진로교육	① 중등이상 다문화청소년 인구 증가 대비 진로교육 대책 마련 · 향후 중학교 이상 다문화청소년 인구 증가에 대비 방안 마련 시급 · 특히, 중·고등학교 학령기 중도입국 청소년 증가로 진로교육 대책마련 시급 · 중등학교 단계 학령기 청소년 중 학교 진입 미희망 학생 대상 진로 지원 필요 ② 다문화청소년 진로교육 다양화 추진 · 학교와 지역사회 직업교육기관 연계로 직업교육 강화 필요 · 단, 중도입국청소년의 경우 한국의 사회문화와 직업문화 이해 등 진로·직업 탐색 기회 없이 직업교육과정으로 이행하지 않도록 지원 필요(진학교육 강화 등) · 다문화청소년의 배경과 상황을 고려한 진로와 직업 탐색 교육 프로그램 개발 및 지원 필요

제 VI 장



결론

1. 요약 및 결론
2. 제언

제 VI 장 요약·결론 및 제언¹⁹⁾

1. 요약 및 결론

본 연구는 다문화청소년을 대상으로 한 2011년 1차년도 패널자료구축으로 시작으로 2015년에는 5차패널자료까지 구축하였으며, 부가적으로 패널청소년의 어머니에 대한 패널조사 자료를 구축하고, 패널청소년-어머니-담임교사를 짝으로 하는 심층면접조사를 실시하였으며, 다문화학생이 재학하는 중학교의 다문화학생 담임교사(또는 다문화담당교사)를 대상으로 별도의 설문조사를 실시하였다. 본 연구에서는 무엇보다 중요한 패널의 관리와 유지가 중요하여 이를 위해 지금까지 구축된 패널관리 시스템을 개선하였으며 패널유지율 목표를 달성하였다. 5차년도의 패널유지율은 82.3%이다.

본 연구에서는 5개년 패널자료를 활용하여, 다문화 청소년들의 5년간 변화를 가정요인, 학교생활 및 성취요인, 심리·사회적응 요인, 정체성 요인 및 신체발달 및 건강요인 등 총 5개의 영역에서 비교하였으며, 2015년도 횡단자료를 활용해 남녀 청소년 간 변화 양상의 차이를 비교하였다. 그 결과 다문화 청소년들의 발달양상의 다양성과 역동성을 확인할 수 있었다.

첫째, 영역별 변화의 추이 과정에서 나타난 긍정적인 양상은 다음과 같다. 가정요인 중에서는 아버지에 대한 자랑스러움이 증가했고 부모의 방임적 태도가 감소하는 추세가 관찰되었고, 학교생활적응요인 중에서는 교우관계 수준이 향상됐고, 집단괴롭힘에 의한 피해경험이 감소하는 추세를 보였다. 심리사회적응요인 중 전반적인 부모양육태도 수준과 학업에 대한 성취동기, 학교 내에서 도움을 주는 어른이 있다는 응답이 다소 증가한 것으로 나타났다. 정체성요인 중 다문화 수용성 역시 증가하였다.

둘째, 영역별 변화의 추이 과정에서 나타난 부정적인 양상은 다음과 같다. 심리·사회적응 요인 중 우울이나 사회적 위축의 수준도 병행하여 증가하는 추세를 보였고, 학교 수업 중

19) 6장은 김현철이 작성함.

선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다거나 숙제나 과제를 하는 것이 어렵고, 공부할 내용이 어려울 때 물어볼 사람이 없다는 반응도 높아지는 경향을 보였다. 이러한 결과는 다문화청 소년들이 학령이 높아질수록 학업성적이 뒤쳐질 수 있음을 시사한다. 또한, 전반적으로 가족의 지지, 자아존중감이나 자아탄력성 등의 긍정적 심리적 요인, 전반적인 삶의 만족도, 성적 만족도, 한국인이라고 생각하는 비율, 한국인 정체성, 이중문화 수용태도, 학교성적, 건강에 대한 주관적 인식, 학교 밖에서 어려운 일이 있을 때 도와줄 사람이 있다는 응답도 다소 감소하는 경향을 보였다.

2015년 횡단자료에 기초한 분석에서는 다양한 영역에서 남녀 청소년 간의 차이가 관찰되었다.

첫째, 남학생의 경우 성적에 대한 만족도, 자아탄력성, 신체만족도, 가족의 지지에서 여학생보다 더 높은 수준을 나타냈다. 여학생의 경우에는 부정적 심리·사회적 요인인 우울과 사회적 위축에서 높은 수준을 보였으며, 다문화 정체성과 관련된 요인인 다문화 수용성, 이중문화수용태도에서 남학생보다 평균점수가 더 높았다.

둘째, 남학생의 경우 학교 공부를 하는데 가장 어려운 점이 책의 내용을 이해하는 것과 선생님이 말하는 내용을 알아듣기 어려운 것, 그리고 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다고 하는 응답의 비율이 여학생보다 높았다. 또한, 학업(진학)에 대한 포부수준에 대한 응답에서 대학원 진학에 대해 남학생이 여학생보다 두 배 정도 높은 비율로 응답하였으며, 자신이 한국사람이라는 응답한 비율은 남학생이 여학생보다 높게 나타났다.

2015년도 심층분석주제는 다문화청소년의 정체성 발달이다. 먼저 다문화청소년의 정체성과 관련하여 이들이 갖는 정체성의 중층성에 대해서 이론적으로 고찰하였다. 다문화정체성은 매우 복잡한 개념으로 여전히 많은 논란거리이지만, 이론적 검토를 통해서 얻은 시사점은 다음과 같다. 첫째, 민족정체성, 문화정체성은 여전히 매우 혼돈스럽지만, 최소한 보다 바람직한 통합적인 관점의 정체성을 인정하고 용인할 필요가 있다는 점, 즉 한국인으로서의 정체성이 아닌 다문화적 정체성 안에서 통합적이고 유연한 정체성을 용인하는 것이 중요하는 것이며, 둘째, 정체성은 매우 동적인 개념으로 세대간에도 차이가 있다는 것, 특히 2세와 1.5세 간의 차이가 매우 극명하게 드러날 수 있다는 점이였다. 이러한 점에서 본 연구의 패널대상은 2세로만 구성된 패널이고, 따라서 향후 본 패널의 이러한 특징을 고려한 자료의 해석이 필요하다.

이러한 전제 아래 정체성발달에 영향을 미치는 부모 및 학교생활요인의 효과와 정체성 요인인

심리·사회적 적응에 영향을 미치는 효과를 성별, 소득 및 성적 요인의 수준별로 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 부모요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 살펴 본 결과 성별, 소득 및 성적 수준에 따라 그 영향력이 다면적으로 나타나고 있다. 한국인정체성은 부모양육태도 관심, 가족의지지, 부모(어머니)의 자녀 학업에 대한 관심이 긍정적으로 영향을 미쳤으며, 남자청소년의 경우 부모의 관심이, 소득 및 성적 하위집단의 경우 가족의 지지, 소득 및 성적 상위집단은 부모의 관심이 중요하게 영향을 미쳤다. 다문화수용성에 긍정적으로 영향을 미친 변인은 부모양육태도 관심, 어머니에 대한 자부심, 자녀 학업에 대한 관심이었으며, 남자청소년의 경우 부모의 관심, 소득 하위집단의 경우 어머니에 자부심이 중요하게 영향을 미쳤고, 성적 상하위 집단 모두에게서 부모의 관심과 어머니에 대한 자부심이 긍정적으로 영향을 미쳤다. 이중문화수용태도의 경우 아버지에 대한 자부심을 제외하고 모든 변인들이 긍정적으로 다문화청소년 모두에게 영향을 미치고 있으며, 성별, 소득 및 성적 수준에 따라 차이가 관찰되었다. 문화적응스트레스에 부정적으로 영향을 미친 변인은 부모양육태도 관심 및 가족의 지지였으며 이는 해당 요인 수준들이 증가할수록 스트레스가 감소된다는 것을 의미한다. 방임의 경우 스트레스를 증가시키는 방향으로 영향을 미쳤지만, 남자 청소년의 경우 그 효과가 나타나지 않았으며, 반대로 여자청소년의 경우 부모의 관심이 유의한 영향을 미치지 못했다

둘째, 학교생활요인이 다문화청소년의 정체성발달에 미치는 영향을 살펴본 결과, 부모요인과 마찬가지로 성별, 소득 및 성적 수준에 따라 그 영향력이 다면적으로 관찰되었다. 한국인정체성에 긍정적으로 영향을 미치는 변인으로 학습활동, 교사관계, 교사의지지 및 성취동기가, 소득상위 집단의 경우 학습활동, 소득 하위집단은 교우관계가 주요변인으로 관찰되었다. 성적수준에 따른 차이도 관찰되었는데, 성적상위집단은 학습활동 및 교우관계가 유의한 변인으로 관찰되었지만, 하위집단에서는 그 효과가 나타나지 않았다. 다문화 수용성에 영향을 미치는 변인으로 교우관계, 교사관계 및 성취동기가 긍정적으로 영향을 미치고 있었다. 배경변인별 분석에서 해당변인 이외에 소득상위 집단의 경우 학습활동, 성적상위집단은 희망학력수준이 유의한 변인으로 관찰되었다. 이중문화수용태도의 경우 교우관계, 교사관계, 교사의 지지 및 성취동기가 긍정적으로 영향을 미치고 있었다. 배경변인별 분석에서 해당변인 이외에 소득상위 집단 및 성적상위집단의 경우 교사의지지가 유의한 변인으로 관찰되었다. 문화적응스트레스에 부정적으로 영향을 미친 변인은 교사관계 및 교사의 지지였으며 이는 해당 요인 수준들이 증가할수록 스트레스가 감소된다는 것을 의미한다. 집단괴롭힘 피해경험은 스트레스를 증가시키는 방향으로

영향을 미쳤다. 배경변인별 분석에서 남자청소년의 경우 교사의 지지가 감소시키는 방향으로, 여자청소년의 경우 희망학력수준이 증가시키는 방향으로 유의하게 영향을 미쳤다. 소득상위 집단 및 성적하위집단의 경우 교사의 지지가 스트레스를 감소시키는 방향으로 관찰되었다.

셋째, 다문화정체성 요인이 다문화청소년의 심리사회적 적응에 미치는 영향을 살펴보았다. 한국인정체성, 다문화수용성, 이중문화수용태도 및 문화적응스트레스(-) 네 가지 정체성 변인 모두 자아존중감, 삶의 만족도 및 우울에 유의하게 영향을 미치고 있음이 관찰되었다. 남자청소년 집단 및 성적상위집단에서 한국인정체성 변인은 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치지 못했으며, 소득상위집단에서는 다문화수용성이, 성적상위집단에서는 한국인정체성의 유의효과가 관찰되지 않았다. 사회적 위축을 감소시키는 정체성 변인으로 이중문화수용태도가, 증가시키는 변인으로 문화적응스트레스가 관찰되었다. 배경변인별 분석에서 성별, 소득 및 성적 변인에서 한국인정체성의 효과는 관찰되지 않았으며, 남자집단 및 소득상위집단 그리고 성적변인(상하집단 포함)에서 다문화수용성의 효과가 관찰되지 않았다. 학업중단위험요인을 감소시키는 정체성 변인으로 한국인정체성 및 이중문화수용태도가, 증가시키는 변인으로 문화적응스트레스가 관찰되었다. 여자집단의 경우 문화적응스트레스 효과가 나타나지 않았으며, 소득하위집단 및 성적변인(상하위집단 포함) 한국인정체성의 효과가 관찰되지 않았다.

요약하면, 다문화청소년의 정체성 발달에 영향을 미치는 부모요인 및 학교생활요인의 효과와 다문화정체성이 심리사회적 적응에 미치는 효과에 대해 살펴본 결과, 각각의 변인의 영향력이 성별, 소득 및 성적 수준에 따라 다면적으로 나타나고 있다는 사실이 확인되었고, 학교 및 다양한 현장에서 이와 같은 특성을 고려한 다문화청소년지원방안이 필요함을 시사하고 있다.

다문화청소년 패널과 그 어머니 그리고 담임교사에 대한 심층면접조사 결과는 다음과 같다.

첫째, 민족 또는 국가정체성과 관련해서는 다음과 같은 결과를 얻었다. 이민 1세에 해당하는 어머니들은 각자 모국에 대한 정체성을 가지고 있지만, 자녀에 대해서는 한국인으로서의 정체성을 갖기를 원하며, 여기에 미치는 영향은 모국에 대한 자부심 정도와 자녀의 용이한 한국생활 적응기대와 같은 요인이었다. 모국에 대한 자부심이 강한 경우에는 이중국적에 대한 기대가 있지만, 대부분 자녀가 한국에서 생활해야 하기 때문에 한국인으로서 살아가길 원하였다. 본 면접조사대상 다문화청소년은 12세 이전에 입국하거나 한국에서 출생하였고, 따라서 조사대상자는 중도입국학생을 포함하더라도 모두 2세에 해당한다. 따라서 대부분 한국인으로서의 정체성을 가지고 있다. 심지어 교사들조차도 한국인으로 인식하고 있었다. 대부분 어머니 모국어를

구사할 수 없다는 점, 즉 한국어에 능숙하다는 점이 한국인으로서의 정체성을 갖는 데 결정적인 요인으로 보인다. 어머니 모국어에 대한 관심을 상대적으로 많이 보이는 경우, 어머니 모국어에 대한 관심도 많은 것으로 나타났다. 대상자 중에서 이중언어를 어느 정도 구사할 수 있는 대상은 12세 중도입국대상 뿐이며, 다른 대상자들은 이중언어구사자로 보기 어렵거나 전혀 구사하지 못하였다. 그렇지만, 이들은 대부분 이중문화에 대해서 유연한 생각을 가지고 있었다. 특기할만한 사실은 일반학생들도 다문화학생들과의 접촉기회가 많아지면서 다문화수용성이 높아진다는 점이다. 특히 다문화이해교육 실시 등 학교에서 적극적으로 다문화교육을 실시하는 경우 학생들의 태도변화에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 보인다.

둘째, 자아정체성과 관련하여 학교·학교밖·가정 요인 등에 대해서 살펴본 결과는 다음과 같다. 대상자 대부분 학교성적은 좋지 않으나, 학교생활 적응에 큰 문제는 발견되지 않았다. 친구 및 교사와의 관계는 원만했다. 차별경험에 대해서는 수치정체감에 대한 통제행동이 작동했을 가능성도 배제할 수는 없지만, 차별경험은 거의 없는 것으로 나타났다. 중학교에서는 초등학교에 비해 이들에 대한 특별한 지원 프로그램이 상대적으로 적지만, 이들을 특별히 대상화하지 않는다는 점에서는 긍정적이기도 하다. 이들은 생활언어구사는 잘 하지만, 성적은 대체로 좋지 않다. 대체로 가정에서의 지지기반이 약하기 때문이다. 아버지는 대체로 무관심하고 아버지와의 관계도 소원한 반면, 대체로 어머니와는 친밀한 관계를 유지한다. 아버지의 무관심, 어머니의 언어적 한계 등으로 충분한 심리정서적 지지를 받지 못할 가능성이 있으며, 이것이 학업에도 영향을 미치는 것으로 보인다. 대부분 지역아동센터나 다문화관련 기관 또는 방과 후 수업을 통해서 학업을 보충하지만, 가정의 형편이나 어머니의 자녀교육에 대한 문화적인 차이 등으로 인하여 학습을 위한 지지기반은 약하며, 자녀의 진로에 대한 부모의 관심은 높지만, 이를 충족시켜 줄 지지기반 또한 약하다.

본 연구는 패널조사 및 부가조사의 결과에 더하여 다문화청소년 지원 관련 전문가들과의 워크숍과 세미나를 개최하여 다문화청소년 지원정책의 실태를 파악하고, 개선방안을 제시하였다. 개선방안은 크게 언어교육지원, 학습지원, 심리정서적응지원, 진로교육지원의 네 영역으로 나누어 제시하였다.

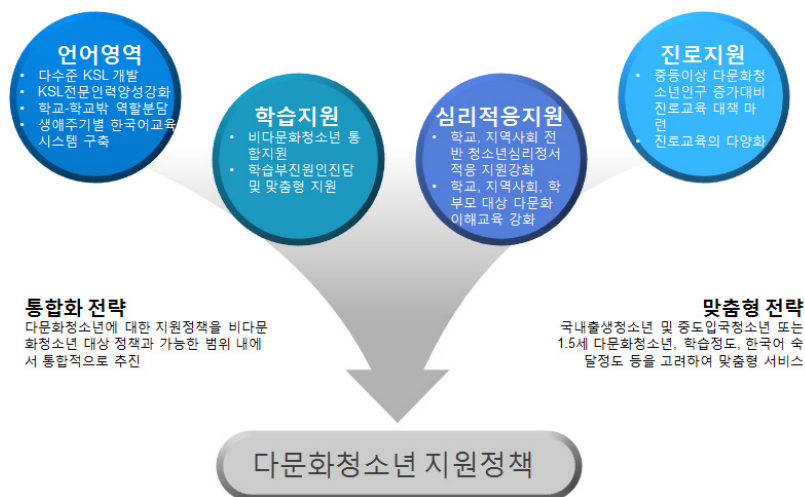
첫째, 언어교육(한국어교육) 지원을 위해서는, ① 한국어 교육과정(KSL) 대상자별 맞춤형 추가 개발·보급, ② 한국어 교육과정(KSL) 교육 전문인력 양성체제 마련, ③ 학교와 학교밖 한국어 교육의 범위 설정 및 연계 등이 필요하다.

둘째, 학습지원을 위해서는, ① 다문화청소년에 대한 별도의 지원이 아닌 통합프로그램으로 학습지원 필요, ② 다문화청소년 학습부진 원인진단 및 맞춤형 지원 등이 필요하다.

셋째, 심리·정서 및 문화적응 지원을 위해서는, ① 다문화청소년을 포함한 청소년의 심리·정서 적응 지원 강화, ② 학교, 지역사회, 학부모 전반의 다문화이해교육 강화 등이 필요하다.

넷째, 진로교육 지원을 위해서는, ① 중등이상 다문화청소년 인구 증가 대비 진로교육 대책 마련, ② 다문화청소년 진로교육 다양화 추진 등이 필요하다.

이상의 네 영역에 걸친 정책개선방안을 제시하면서 동시에 전략적으로 중요하게 생각한 것은 두 가지이다.



【그림 VI-1】 다문화청소년 지원정책의 네 영역

첫째, 다문화청소년에 대한 지원을 분리하여 추진할 것이냐 아니면 통합적으로 추진할 것이냐의 문제이다. 향후 모든 사업들은 이 문제를 진지하게 검토해야 한다는 잠정적인 결론에 다다랐다. 국무총리실의 다문화가족정책위원회가 다문화가족 관련 정책을 총괄·조정하고 있고, 나름대로 다문화청소년을 지원하기 위한 많은 정책들이 과거보다는 크게 개선되었지만, 여전히 각 부처 사업들이 혼재되어 있는 상황이며, 따라서 지속적으로 부처간 업무조정이 이루어질 필요가 있다. 이 때 중요하게 고려해야 할 것 중의 하나가 다문화청소년에 대한 지원을 통합적으로 추진할 것이냐 아니냐의 문제이다. 이 문제는 두 번째 전략과 밀접한 관련이 있다.

둘째, 다문화청소년의 다양성이 증가하고 있기 때문에 다문화청소년의 다양성에 맞춰 정책을 추진해야 한다는 점이다. 심층면접조사결과에서 나타났듯이 패널대상자들은 대부분 국내출생으로 2세에 해당하며, 이들은 대부분 한국인으로서의 정체성이 강하다. 따라서 다문화청소년이라고 해서 무조건 별도로 지원하는 형태의 지원은 지양할 필요가 있다. 중학교 이상의 학령기에 중도입국한 중도입국 청소년이나, 난민가정 자녀의 경우는 기본적인 안전 및 교육과 관련하여 차별화하는 등 맞춤형 지원이 이루어져야 한다.

2. 제언

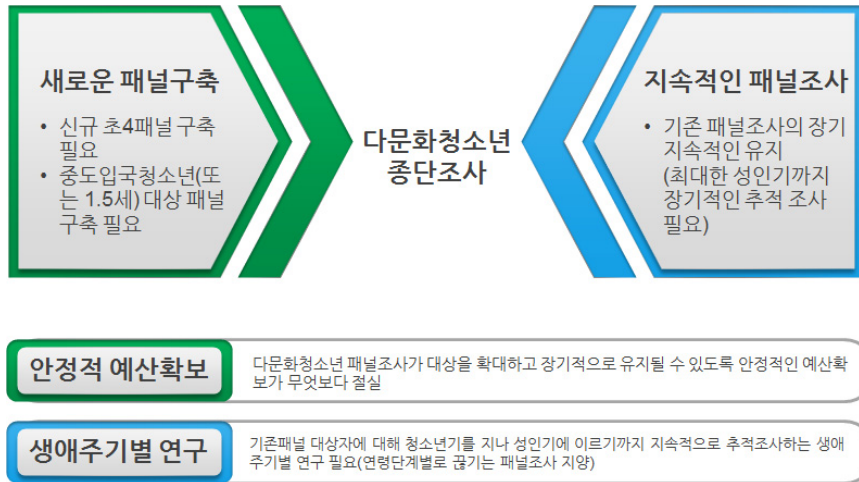
지금까지 제시한 다문화청소년 지원 정책의 개선방안 이외에 보다 장기적인 차원에서 다문화종단조사를 확대개편할 필요가 있다. 다문화청소년을 위한 효과적인 지원 정책을 마련하기 위해서라도 국내 다문화청소년 종단조사는 장기적인 비전을 가지고 확대개편되어야 한다. 그 방향은 다음과 같다.

첫째, 본 종단조사는 2017년까지 예정되어 있으나 향후 지속적으로 유지되어야 한다. 고교재학 학령기를 넘어서 이들이 청년이 되고, 성인이 되기까지 추적할 수 있도록 연구과제가 연장될 필요가 있다. 초등학교 4학년에서부터 고교졸업까지의 과정을 추적조사하는 것도 중요하지만, 이들이 그 이후 어떤 생애과정을 밟아가는지 추적조사하는 것은 향후 다문화정책을 수립·추진하는 데 매우 중요한 정보를 제공하게 될 것이다.

둘째, 초4패널로부터 시작하는 신규패널을 구축할 필요가 있다. 코호트별 패널을 구축함으로써 시간축에 따른 변화에 세대별(코호트별) 변화를 추적할 수 있게 되면 보다ダイナミック한 다문화청소년 종단연구가 가능하게 될 것이다.

셋째, 아울러 중도입국청소년을 대상으로 하는 신규패널도 구축할 필요가 있다. 본 연구의 패널이 대부분 국내출생의 2세에 대한 연구라면, 1.5세대인 중도입국청소년에 대한 패널구축이 절실히 요구된다. 2세와 1.5세들의 생애과정이 전혀 다른 양상을 띠기 때문에 중도입국청소년에 대한 패널조사자료는 날로 복잡해져가는 다문화사회의 특징을 분석하는 데 필수불가결한 자료가 될 것이다.

넷째, 지금까지 제시한 패널조사의 확대개편을 위해서 무엇보다도 안정적인 예산의 확보가 중요하다. 다문화청소년들을 대상으로 한 직접사업 예산의 편성도 중요하지만, 정책의 효율성을 꾀하고, 요구를 정확하게 판단하기 위해서 패널조사 예산의 확충은 그 어느 것 못지않게 중요하다.



【그림 VI-2】 다문화청소년 종단조사 발전방안

.....

참 고 문 헌

참 고 문 헌

- 교육문화여성정책관실 (2014). 다문화가족정책 ‘수요자 중심’지원으로 개편, 유사·중복 사업 대폭 정비. 2014년 1월 15일자 보도자료. 서울: 국무총리비서실 공보실.
- 교육부 (2008). 다문화 가정 학생 교육 지원 중장기 계획.
- 교육부 (2012). “다문화학생 교육 선진화방안”. 2012년 3월 19일자 보도자료. 서울: 교육부
- 교육부 (2013). 다문화학생현황자료(내부자료).
- 교육부 (2015). “2015년 다문화학생 교육지원 계획”. 세종: 교육부.
- 교육부 (각년도). 다문화가정 학생 현황(<http://www.moe.go.kr>).
- 구재선 (2006). 한국인의 행복경험에 대한 토착문화심리학적 접근. 한국심리학회지: 사회문제. 12권(2), pp. 77-100.
- 권미경·안혜영·송미령·장미영 (2006). 청소년이 지각한 가족기능, 사회적지지 및 삶의 질에 관 한 연구. 아동간호학회지. 12(2), pp. 180-188.
- 김근영, 곽금주, 배소영 (2009). 다문화가정 연구개관과 향후 방향성. 한국심리학회지: 일반, 28(3), pp. 571-597
- 김용신 (2011). 다문화 소수자로서 외국인 노동자의 이주 정체성 : 글로벌 정의는 가능한가. 사회과 교육, 50(3), 17-27.
- 김이선, 민무숙 (2010). 다문화가족지원사업 추진체계 개선방안 연구. 서울: 한국여성개발원.
- 김현수 (2015). 중2병의 비밀. 텐스토리.
- 김현철, 김은정, 손승영, 이기재, 박현주 (2006). 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구 I : 한국·일본·미국·독일·스웨덴의 가족내 자녀사회화과정 비교를 중심으로. 서울: 한국청소년개발원.
- 김현철, 김은정, 민경석 (2007). 청소년기 사회화과정의 국제비교 연구Ⅱ: 부모자녀관계, 교사학생관계, 또래관계를 중심으로. 서울: 한국청소년정책연구원.

- 김현철, 고미숙, 박노자, 권인숙, 나임윤경 (2009). 이팔청춘 꽃피는 어떻게 청소년이 되었나?, 서울: 인물과사상사.
- 김현철 (2015). 다문화청소년 지원을 위한 정책 방안. 청소년정책 이슈브리프 제24호. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 마타사카 노무라 (2012). 중2병 대사전. (주) AK 커뮤니케이션즈.
- 문경숙, 김현철, 김지연, 민경석 (2008). 청소년기 사회화과정의 국제비교연구 Ⅲ. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 민병갑 (2015). 젊은 세대 한인의 민족정체성 형성: 서로 다른 시기에 어린 시절을 보낸 두 집단 비교. 워크숍자료집 15-S33, pp.5-30.
- 박노자 (2003). 하안가면의 제국 : 오리엔탈리즘 서구 중심의 역사를 넘어. 서울: 한겨레신문사.
- 배은주 (2006). 한국 내 이주노동자 자녀들의 학교생활에서의 갈등 해결 방안: 초등학교를 중심으로. 교육인류학연구 제9권 제2호, pp.25-55.
- 설동훈 (2014). 국제결혼이민과 국민·민족 정체성 : 결혼이민자와 그 자녀의 자아정체성을 중심으로. 경제와 사회.
- 설동훈, 이해경, 조성남 (2006). 결혼이민자 가족실태조사 및 중장기 지원정책방안 연구. (연구보고 2006-55). 서울: 여성가족부.
- 신용하 (2006). 민족의 사회학적 설명과 상상의 공동체론 비판. 한국사회학회, 40(1), pp. 32-58.
- 심보선 (2006). 이주노동자의 미디어 문화활동과 정체성 정치 : 이주노동자의 방송 (MWTv)사례를 중심으로. 한국사회학회, 6(8), pp. 223-243.
- 양계민 (2009). 한민족정체성과 자민족중심주의가 청소년의 다문화수용성에 미치는 영향. 한국청소년연구, 20(4), pp. 387~421.
- 양계민, 김승경, 김윤영 (2012). 다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 Ⅲ. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 양계민, 박주희 (2013). 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 I: 총괄보고서. (연구보고 13-R12). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 양계민, 신현옥, 박주희 (2014). 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 II: 총괄보고서. (연구보고 14-R16). 서울: 한국청소년정책연구원.

- 여성가족부, 관계부처 합동 (2012). 제2차 다문화가족정책 기본계획(2013-2017). 서울: 여성가족부.
- 오성배 (2005). 코시안 아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. 한국교육, 32(3), pp. 61-83.
- 오성배 (2011). 다문화 교육 정책의 교육사회학적 탐색. 한국교육 사회학회 학술대회 자료집 50호, pp.261-289.
- 오성배, 김현철, 김성식, 박세봄 (2013). 다문화교육 전달체계 개선방안 연구. 서울:중앙다문화교육센터.
- 이윤경 (2010). 결혼이주 여성의 적응과 정체성. 다문화주의와 민족정체성 I, pp. 123-131.
- 장문석 (2011). 민족주의. 서울: 책세상.
- 전병주 (2014). 다문화가족 청소년의 국민정체성에 관한 연구 : Heater의 이론을 적용하여. 디지털융복합연구, 12(4), 33-41.
- 중앙다문화교육센터 (2015). 다문화학생현황통계(내부자료).
- 하혜숙 (2011). 다문화가정 학생에 대한 교사의 편견 분석 연구. 상담학연구, 12(6), 2065-2083.
- 하혜숙 (2015). 다문화 청소년의 수치 정체감. 워크숍자료집 15-S33, pp.43-50.
- 한건수 (2007). 국내 체류 이주노동자 자녀 및 청소년 이주민의 삶과 정체성. 유네스코아시아·태평양 국제이해교육원 엮음 (2007). 다문화사회의 이해: 다문화 교육의 현실과 전망. 서울: 동녘.
- 한정애 (2009). 다문화가정 초등학생의 학교적응과정 분석. 경성대학교 대학원 박사학위논문.
- 행정자치부 (2014). 지방자치단체 외국인주민 현황
- 행정자치부 (2015). 지방자치단체 외국인주민 현황.
- 허영식, 정창화 (2012). 간문화주의를 통한 사회통합과 국가정체성 확립. 파주: 한국학술정보(주).
- 허영식 외 (2014). 한국의 정체성 재정립과 사회통합을 위한 간문화주의와 다양성관리. 서울: 박영스토리.
- 황매향, 하혜숙, 강지현, 여태철 (2014). 다문화가정 아동의 사회성 발달. 초등상담연구, 13(1), 71-96.

신문자료

연합뉴스 (2015. 10. 7). 다문화 대학생이 중도입국 청소년 멘토로 나선다. <http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2015/10/07/0200000000AKR20151007174700371.HTML?input=1195m>.

이투데이 (2015. 5. 27). [CSR] KB국민은행, 다문화가정 자녀 1대1 학습멘토 '다정다감'. <http://www.etoday.co.kr/news/section/newsview.php?idxno=1131871>.

이투데이 (2015. 5. 27). [CSR] LG그룹, 청소년 프로그램만 20개, 20년째 저신장 아동치료. <http://www.etoday.co.kr/news/section/newsview.php?idxno=1131806>.

한국경제 (2015. 5. 22). KDB대우증권, 다문화 교육 지원 업무협약 체결. <http://stock.hankyung.com/news/app/newsview.php?aid=2015052240896>.

Anderson, Benedict (2004). 상상의 공동체 : 민족주의의 기원과 전파에 대한 성찰. 윤형숙 역. 나남.

Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (Eds.), Counseling American minorities (5th ed.) Boston: McGraw-Hill.

Bennett, C. I. (2007). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Pearson Education.

Bernal, M. E., & Knight, G. P. (1993). Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities. Albany: State University of New York Press.

Berreby David (2007). Us and them: Understanding your tribal mind, Little Brown & Co.

Bredella, L. (2010). "Ueberlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz." Weidemann, A. et al., (eds.). Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld: transcript, pp. 99-120.

Broszinsky-Schwabe, E. (2011). Interkulturelle Kommunikation. Missverstaendisse - Verstaendigung. Wiesbaden: VS.

Casas, J. M., & Pytluk, S. D. (1995). Hispanic identity development. In J. G. ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.) Handbook of multicultural

- counseling, pp. 155-180. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, K. B., & Clark, M. K. (1947). Racial identification and preference in Negro children. in T. M. Newcomb & E. I Hartley (Eds.), *Reading in social psychology*(pp. 169-178). New york: Holt, Reinhart & Winston.
- Cross, W. E. (1971). The Negro-to-Black conversion experience: Towards a psychology of Black liberation. *Black world*, 20, pp. 13-27.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cross, W. E. (1995). The psychology of Nigrescence: Revising the cross model. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling*(pp. 93-122). Thousand O만, CA: Sage.
- Glick Schiller, Nina, Linda Basch, and Cristina Szanton (eds.) (1992). *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Ethnicity, Class and Nationalism Reconsidered*. New York: New York Academy of Science.
- Na, I. S. (2008). Affecting Factors on the Stress among Foreign immigrant Women by marriage in Korea. *Journal of Nonprofit research*, Vol. 7, No. 1, pp. 97-136.
- Itzigsohn, Jose, Carlos Dore Cabral, Esther Hernandez Medline, and Obed Vasquez (1999). "Mapping Dominican Transnationalism: Narrow and Broad Transnational Practices." *Ethnic and Racial Studies* 22, pp. 316-339.
- Jackson, B. (1975). Black identity development. *journal of Educational Diversity*, 2, pp. 19-25.
- Kim, J. (1981). The process of Asian American identity development: A study of japanese American women's perceptions of their struggle to achieve personal identities as Americans of Asian ancestry. *Dissertation Abstracts International*, 42, 155 1A(University Microfilms N0. 81-18080).
- Knorr, Jacqueline(ed.) (2005). *Childhood and Migration : From Experience to Agency*(Bielefeld : Transcript Verlag) : Olwig, Karen Fog and Eva Gulløv(2003). *Children's Place : Cross-Culutural Perspective*. London: Routledge.
- Levitt, Peggy (2001). *The Transitional Villagers*. Berkeley and Los Angeles: University

- of California Press.
- Levitt, Peggy and Marry Waters (2002). *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*, New York: Russell Sage Foundation.
- Min, Pyong Gap, and Thomas Chung (2014). *Younger-Generation Korean Experiences in the United States*. New York: Lexington books.
- Moosmueller, A. (2009). "Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte." Moosmueller, A. (ed.). *Konzepte kultureller Differenz*. Muenster: Waxmann, pp. 13-45.
- Otten, M. (2009). "Was kommt nach der Differenz? Anmerkungen zur konzeptionellen und praktischen Relevanz des Theorieangebots der Transkulturalitaet im Kontext der interkulturellen Kommunikation." Moosmueller, A. (ed.). *Konzepte kultureller Differenz*. Muenster: Waxmann, pp. 47-65.
- Patrick Savidan (2009). *Le multiculturalisme*, Presses Universitaires de France.
- Rice, F. philip (1999). *The Adolescent: Development, relationship, and culture*, Boston: Allyn and Bacon.
- Rice, F. philip (2003). 청소년 심리학. 정영숙 · 신민섭 · 설인자 역. 시그마프레스.
- Romero, A. J., Carvajal, S. C., Valee, F. & Orduna, M. (2007). Adolescent bicultural stress and its impact on mental well-being among Latinos, Asian American, and European Americans. *Journal of Community Psychology*, 35(4), 519-534.
- Root, M. P. P. (2001). Negotiating the margins. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks, CA: sage.
- Sue, Derald Wing, and Sue, David (2008), *Counseling the Culturally Diverse: Theory and practice*(5th edition), John Wiley & Sons Inc.
- Sue, Derald Wing, and Sue, David(2011). 다문화상담: 이론과 실제. 하혜숙·김태호·김인규·이호준·임은미 역, 서울: 학지사.
- Szapocznik, J., Santisteban, D. Kurtines, W. M., Hervis, O. E., & Spencer, F. (1982). Life enhancements counseling: A psychosocial model of services for Cuban elders. In E. E. Jones & S. J. Korchin (Eds.), *Minority mental health*, pp. 296-329. New York: Praeger.

- Thomas, C. W. (1971). Boys no more. Beverly Hills, CA: Glencoe Press.
- Vandiver, B. J. (2001). Psychology nigrescence revisited: Introduction and overview. *journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, pp. 165-173.

.....

부 록

부록1. 연도별 설문지 수정내용
비교표

부록 1. 연도별 설문지 수정내용 비교표

부표 1 2015년도 청소년용 설문지 수정사항

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년	수정내역	2015년	수정내역
	질문	학생이 학교에서 친구들과 생활하는데 가장 어려운 점은 무엇입니까? 가장 어려운 점을 세 가지까지만 답해주세요.	학생이 학교에서 친구들과 생활하는데 가장 어려운 점은 무엇입니까? 가장 어려운 점을 세 가지만 답해주세요.	문항 위딩을 보다 자연스럽게 수정	-	-
문13	문13	1. 내가 공부를 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것 2. 나의 외모를 가지고 친구들이 놀리는 것 3. 친한 친구가 없는 것 4. 친구들이 나를 따돌리는 것 5. 친구들이 나를 때리는 것 6. 친구들이 나를 흉보는 것 7. 친구들이 나에게 욕설을 하는 것 8. 친구들이 나를 믿어주지 않는 것 9. 내가 한국어를 잘 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것 10. 별 어려움이 없다 11. 기타	1. 내가 공부를 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것 2. 나의 외모를 가지고 친구들이 놀리는 것 3. 친한 친구가 없는 것 4. 친구들이 나를 따돌리는 것 5. 친구들이 나를 때리는 것 6. 친구들이 나를 흉보는 것 7. 친구들이 나에게 욕설을 하는 것 8. 친구들이 나를 믿어주지 않는 것 9. 내가 한국어를 잘 못한다고 친구들이 나를 놀리는 것 10. 다문화가족 출신이라고 다른 친구들과 다르게 대하는 것 11. 별 어려움이 없다 12. 기타	예상되는 어려운 점을 보기 내용에 추가 (10. 다문화가족 출신이라고 다른 친구들과 다르게 대하는 것)	-	-
	문13	문13	문13			

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
	문15	문18	문15	문18			
문15	1. 공부할 내용이 어려울 때 물어 볼 사람이 없다 2. 내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다 3. 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다 4. 공부시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다 5. 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다 6. 별 어려움이 없다 7. 기타	1. 공부할 내용이 어려울 때 물어 볼 사람이 없다 2. 내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다 3. 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다 4. 공부시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다 5. 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다 6. 별 어려움이 없다 7. 기타	1. 공부할 내용이 어려울 때 물어 볼 사람이 없다 2. 내 생각을 글로 나타내는 것이 어렵다 3. 선생님께서 말하는 내용을 알아듣기 어렵다 4. 공부시간에 나의 의견을 말하는 것이 어렵다 5. 책의 내용을 이해하는 것이 어렵다 6. 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다 7. 별 어려움이 없다 8. 기타	중학교 진학 후 숙제나 과제에 대하여 어려움을 겪을 수 있을 것으로 예상됨에 따라 보기 문항을 추가함 (6. 숙제나 과제를 하는 것이 어렵다)	-	-	-
문18	1. 학생은 나중에 학교를 어디까지 다니길 원합니까?	1. 학생은 나중에 학교를 어디까지 다니길 원합니까?	1. 학생은 학교를 어디까지 다니길 원합니까?	보기 문항에 '초등학교'가 있는 점을 감안하여 '나중에' 시제를 삭제함	-	-	-
문21 (세부 문항 6. 7)	다음은 학생의 평소 생각에 대한 질문입니다. 학생의 생각을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요. 6. 외국인 부모님이 외국인이어서 무시를 당한다 7. 외국인 부모님이 외국인이라고 친구들이 따돌린다	다음은 학생의 평소 생각에 대한 질문입니다. 학생의 생각을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요. 6. 외국인 부모님이 외국인이어서 무시를 당한다 7. 외국인 부모님이 외국인이라고 친구들이 따돌린다	다음은 학생의 평소 생각에 대한 질문입니다. 학생의 생각을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요. 6. 나의 부모님이 외국인이어서 무시를 당한다 7. 나의 부모님이 외국인이라고 친구들이 따돌린다	'외국인'이라는 단어가 한 문장에서 반복되어 이를 수정함 (외국인 부모님이 → 나의 부모님이)	-	-	-
문23 (세부 문항3)	다음은 학생의 평소 생활과 태도에 관한 질문입니다. 자신의 특성을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를	다음은 학생의 평소 생활과 태도에 관한 질문입니다. 자신의 특성을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를	다음은 학생의 평소 생활과 태도에 관한 질문입니다. 자신의 특성을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를	'외국인'이라는 단어가 한 문장에서 반복되어 이를 수정함	-	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
		호를 골라주세요. _3. 나는 외국인 부모님이 외국 인이라는 것이 자랑스럽다	호를 골라주세요. _3. 나는 부모님이 외국인이라는 것이 자랑스럽다	(외국인 부모님이 → 부모 님)			
			다음은 학생의 부모님에 관한 질 문입니다. 학생의 부모님에 대해 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요 _1. 부모님은 열심히 공부하라고 격려해줍니다 _2. 부모님은 학교에서 어려운 일이 생기면 도와줍니다 _3. 부모님은 고등학교 혹은 대학 에 진학하도록 격려해줍니다 _4. 부모님은 나에게 많은 관심 을 보여줍니다 _5. 부모님은 수업이나 학교생활 을 잘 할 수 있도록 도움말 을 많이 해줍니다 _6. 부모님은 내가 필요로 할 때 부모님께서 소유한 것(물건, 장소)들을 제공해 주십니다				
문26 (세부 문항 1~6)		질 문	질 문				
	-	문26 (세부 문항 1~6))	보 기	부모님의 영향을 알아보고 자 신규 문항 추가	-	-	-
			보 기	1. 전혀 그렇지 않다 2. 그렇지 않은 편이다 3. 그런 편이다 4. 매우 그렇다			
문29	문	보 1. 학교 공부나 성적을 너무 강조	문29	1. 학교 공부나 성적을 너무 강조	-	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
문28	28	하는 것 2. 나의 공부를 도와주지 못하는 것 3. 나의 학교생활에 관심이 없는 것 4. 학교과제나 준비물을 챙겨주지 못하는 것 5. 내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것 6. 서로 대화가 없는 것 7. 아버지의 외모가 다른 부모들과 달라서 창피한 것 8. 아버지의 한국말이 서투른 것 9. 어려움이 없다 10. 기타	하는 것 2. 나의 공부를 도와주지 못하는 것 3. 나의 학교생활에 관심이 없는 것 4. 학교과제나 준비물을 챙겨주지 못하는 것 5. 내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것 6. 서로 대화가 없는 것 7. 아버지의 외모가 다른 부모들과 달라서 창피한 것 8. 아버지의 한국말이 서투른 것 9. 아버지가 나를 이해하지 못하는 것 10. 어려움이 없다 11. 기타	아려운 점을 고려하여 보기 문항 추가 (9. 아버지가 나를 이해하지 못하는 것)			
문29-1	문28 보 기 -1	1. 학교 공부나 성적을 너무 강조하는 것 2. 나의 공부를 도와주지 못하는 것 3. 나의 학교생활에 관심이 없는 것 4. 학교과제나 준비물을 챙겨주지 못하는 것 5. 내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것 6. 서로 대화가 없는 것 7. 어머니의 외모가 다른 부모들과 달라서 창피한 것	1. 학교 공부나 성적을 너무 강조하는 것 2. 나의 공부를 도와주지 못하는 것 3. 나의 학교생활에 관심이 없는 것 4. 학교과제나 준비물을 챙겨주지 못하는 것 5. 내가 잘못했을 때 무조건 혼만 내는 것 6. 서로 대화가 없는 것 7. 어머니의 외모가 다른 부모들과 달라서 창피한 것 8. 어머니의 한국말이 서투른 것	학생의 입장에서 예상되는 아려운 점을 고려하여 보기 문항 추가 (9. 어머니가 나를 이해하지 못하는 것)		-	-
	문29-1						

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
-	문33	질 문	8. 어머니의 한국말이 서투른 것 9. 어려움이 없다 10. 기타		9. 어머니가 나를 이해하지 못하는 것 10. 어려움이 없다 11. 기타				
		질 문	학생은 학교에서 실시하고 있는 방과 후 프로그램에 참여하고 있 습니까?	-	문항 삭제		다시 물어볼 필요가 없는 문항이므로 삭제	-	-
		보 기	1. 예 2. 아니오		문항 삭제				
-	문33 -1	질 문	질 어디에게 배웠습니까? 모두 골라 주세요.		문항 삭제				
		보 기	1. 한국어를 전문적으로 가르쳐주 는 선생님이 집으로 오셔서 가르쳐 주셨다(정부·지자체 지원의 방문교사) 2. 다문화센터에 가서 배웠다 3. 종교단체에서 배웠다 4. 어린이집(또는 유치원)에서 배웠다 5. 학습지 선생님께서 배웠다 (예. 한글나라, 구몬학당 등) 6. 기타	-	문항 삭제		다시 물어볼 필요가 없는 문항이므로 삭제	-	-
		보 기							
문35-1	문35 -1	보 기	1. 학원 선생님 2. 공부방 선생님 3. 청소년 수련관, 복지관, 다문 화센터 선생님 등 지역의 각 종 청소년시설 선생님	문35 -1	1. 학원 선생님 2. 공부방 선생님 3. 청소년 수련관, 복지관, 다문 화센터 등 지역의 각종 청소년 시설 선생님	보 기	보기3에서 '선생님' 단어 가 중복 언급되어 삭제	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
	질문	답변	비고	질문	답변	비고	수정내역	2015년	수정내역
문46	4. 이웃 어른들 5. 멘토 선생님 6. 학습지 및 과외 선생님 7. 기타			4. 이웃 어른들 5. 멘토 선생님 6. 학습지 및 과외 선생님 7. 기타					
	문46 질문 작년 조사 이후부터 지금까지 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기에 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	문46 질문 작년 조사 이후부터 지금까지 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기에 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?		중학교 입학 이후부터 지금까지 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기에 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	질문 학생의 중학교 진학에 따라, '작년 조사 이후부터 지금까지'를 '중학교 입학 이후부터 지금까지'로 수정 변경	질문 작년 조사 이후부터 지금까지 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기에 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?		작년 조사 이후부터 지금까지 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기에 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	'중학교 입학 이후부터'를 '작년 조사 이후부터'로 수정 변경
문46-1	문46 -1 질문 학교나 기타 기관에서 다문화가족이라고 하여 작년 조사 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	문46 -1 질문 학교나 기타 기관에서 다문화가족이라고 하여 중학교 입학 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.		학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 중학교 입학 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	질문 학생의 중학교 진학에 따라, '중학교 입학 이후부터 지금까지'로 대상 시점 변경	질문 학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 작년 조사 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.		학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 작년 조사 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	'중학교 입학 이후부터'를 '작년 조사 이후부터'로 수정 변경
	문46 -1 1. 방과 후 수업료 지원 (바우처 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한 5. 국문화체험 농촌체험 등 문화 6. 체육, 음악, 미술 등 특기적성	문46 -1 1. 방과 후 수업료 지원 (바우처 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한 5. 국문화체험 농촌체험 등 문화 6. 체육, 음악, 미술 등 특기적성	보 기	1. 방과 후 수업료 지원 (바우처 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악,	보 기	1. 방과 후 수업료 지원 (바우처 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악,	-	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
		프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등 심리적인 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 기타	미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타	- 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생임을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가(14. 진로지원 프로그램)			
문46-2	문46-2	학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기 때문에 제공된 지원 중에서 같은 종류의 지원이 있는 한 해에 여러 번 중복된 적이 있습니까? 신청하지 않았던 것도 포함하여 응답해 주세요.	질문 문46-2	문 46-1에서 말한 지원 중에서 같은 종류의 지원이 여러 번 중복되어 제공된 적이 있습니까?	- 시점 변경 : 2014년 질문지의 문46 시점을 따름 - 로직 변경 : 7쪽에는 문 46-1과 상관없이 응답하였으나, 2014년에는 문46-1에서 응답한 내용 중 선택 가능하도록 수정지원 받은 적이 있는 프로그램에 한해 중복 여부를 고려)	-	-
문46-3	문46-3	1. 병과 후 수업료 지원 (비유치 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문화	보기 문46-3	1. 병과 후 수업료 지원 (비유치 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌	- 보기 2,4,5,6번 워딩 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
문46-4	문46-4	체합활동 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인 관계 향상 등 심리적응 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 기타 15. 없음	체합 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적응 프로그램(상담, 심리 치료, 집단상담, 대인관계 향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타	- 보기 10번 워딩 수정 사유: 보다 적절한 단어로 수정 - 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)			
	문46-4	1. 병과 후 수업료 지원(비유치 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문화 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인 관계 향상 등 심리적응 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원)	1. 병과 후 수업료 지원(비유치 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌 체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적응 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원)	- 보기 2,4,5,6번 워딩 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임 - 보기 10번 워딩 수정 사유: 보다 적절한 단어로 수정 - 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가			

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
		8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 기타 15. 없음		8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타 16. 없음		항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)			
-	문46 -5	다문화가족 자녀만을 위하여 특별지원을 해 주는 것에 대해 어떤 느낌이 듭니까? 1. 기분이 좋다 2. 아무런 느낌도 들지 않는다 3. 기분이 나쁘다	질문 보기	-	문항삭제 문항삭제	중요도가 낮아 응답 부담을 덜기 위해 삭제	-	-	-
	문46 -6	다문화가족 자녀에게만 주어지는 특별지원에 대해 고맙다는 생각이 듭니까? 1. 전혀 고맙지 않다 2. 고맙지 않은 편이다 3. 고마운 편이다 4. 매우 고맙다	질문 보기	-	문항삭제 문항삭제	중요도가 낮아 응답 부담을 덜기 위해 삭제	-	-	-
문47	-	-	질문 보기	문47	다문화가족 자녀를 일반가정 자녀와 구별하여 특별지원을 해야 한다고 생각합니까? 1. 예	다문화가족 자녀만을 위한 특별 지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가	-	-	-
		-	보기						

문항 번호 (15년 기준)		2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
	기			기	2. 아니오			
문47-1	질문	-	문47-1	질문	특별지원을 한다면, 어떤 방식으로 지원을 하는 것이 좋다고 생각합니까?	다문화가족 자녀임을 위한 특별 지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가	-	-
	보기	-	보기	1. 다문화가족 자녀임이 드러나지 않게 지원해줬으면 좋겠다 2. 다문화가족 자녀임이 드러나게 특별지원해도 상관없다				
문49	질문	-	문49	질문	학교 친구들은 내가 다문화가족 자녀라는 것을 알고 있습니까?	다문화가족 자녀임을 학교 친구들이 알고 있는지 여부를 질문 후 직접 공개 여부를 묻는 방식으로 구성 변경	-	-
	보기	-	보기	1. 알고 있다 2. 모른다				
문49-1	질문	좌동	문49-1	질문	학교 친구들에게 자신이 다문화가족 자녀라는 것을 직접 알렸습니까?	다문화가족 자녀임을 학교 친구들이 알고 있는지 여부를 질문 후 직접 공개 여부를 묻는 방식으로 구성 변경	-	-
	보기			1. 예 2. 아니오				
문50	질문	1. 방과 후 수업료 지원(바우처 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문화체험활동 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성	문50	1. 방과 후 수업료 지원(바우처 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악,	- 보기 2, 4, 5, 6번 위딩 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임 - 보기 10번 위딩 수정 사유: 보다 적절한 단어로 수정	-	-	
	보기	보기						

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
			프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인 관계 향상 등 심리적인 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 학원비 지원 15. 기타 16. 없음		미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리 치료, 집단상담, 대인관계 향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 학원비 지원 15. 진로지원 프로그램 16. 기타 17. 없음	미של 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리 치료, 집단상담, 대인관계 향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 학원비 지원 15. 진로지원 프로그램 16. 기타 17. 없음			
문51 (세부 문항 5-3)	문50	질 문	-	문51 (세부 문항 5-3)	질 문	학생은 지난 1년 동안 다음의 행 동을 한 적이 있습니까? _5-3. 성인이트를 본 적이 있다 : 지난 한달 간 경험 횟수	- 보기5에 대한 경험 횟수가 많을 수 있다는 점을 고려 하여 지난 한달 간 경험 횟수 추가 질문	-	-
		보 기	-		보 기				
문51 (세부 문항 11, 12)	-	질 문	-	문51 (세부 문항 11, 12)	질 문	학생은 지난 1년 동안 다음의 행동을 한 적이 있습니까? _11. 이성과 키스를 해본 적이 있다 : 경험 여부 _12. 이성과 성관계를 해본 적이 있다	비행행동에 대한 추가 보기 문항 구성	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
	보 기	보 기	보 기	: 경험 여부 1. 있다 2. 없다			
문52 (세부 문항 1~10)	-	질 문	문52 (세부 문항 1~ 10)	다음은 학생의 진로와 관련된 질 문입니다. 자신의 진로에 대한 생 각을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요. _ 1. 나는 장래에 무슨 일을 할 것인지 이미 정해놓았다 _ 2. 나는 하고 싶은 일은 몇 가 지 있는데, 그 중 어느 것을 선택해야 할지 잘 모르겠다 _ 3. 나는 이미 진로가 결정되어 있어 진로선택을 하는데 별 로 고민하지 않는다 _ 4. 앞으로 되고자 하는 모습에 대해 자주 생각해보기 하되 만, 실제로 어떤 직업을 가져 야겠다고 구체적으로 생각해 본 적이 없다 _ 5. 주위 사람마다 서로 생각이 달라서 어떤 진로를 선택해 야 할지 혼란스럽다 _ 6. 졸업 후 진로에 대해 생각해 본 적이 없어 무엇을 할지 막막하다 _ 7. 자신의 진로에 대해 확실한 결	학생의 중학교 진학에 따라 진로에 대한 문항을 추가함	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
문53				정을 해 놓은 상태이다 8. 나중에 바뀔지 모르겠지만 일단 하고 싶은 일을 결정해 놓았다 9. 무엇을 해야 할지 확실하게 결정된 것이 없다 10. 어떤 진로를 선택해야 할지 결정하기가 힘들다			
		보 기		1. 전혀 그렇지 않다 2. 그렇지 않은 편이다 3. 그런 편이다 4. 매우 그렇다			
		질 문		자신의 진로에 대해 주로 누구와 의논합니까?			
	-	보 기	문53	1. 가족이나 친지 2. 학교선생님 3. 지역사회 기관(지역의 청소년 관련 센터)의 선생님 4. 친구나 선배 5. 기타 6. 없음	진로에 대해 주로 의논하는 사람이 누구인지 파악하고자 신규 문항 추가	-	-
문54 (세부 문항 1~6)		질 문	문54 (세부 문항 1~6)	다음은 학생의 평소 생활과 태도에 관한 질문입니다. 평소 자신의 상황을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요.	학업 중단 요인 관련 문항을 추가함	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
문54 (세부 문항 7~8)			6)	1. 나는 학교에서 머리, 옷 담배 등을 규제하는 것이 싫다 2. 학교를 그만두면 자유롭게 행동(술, 담배, 머리 등) 할 수 있을 것 같다 3. 가능한 빨리 사회에 나가는 것이 좋을 것 같다 4. 빨리 돈을 벌고 싶다 5. 부모와 자주 싸운다 6. 집에 들어가기 싫다			
		보 기		1. 전혀 그렇지 않다 2. 그렇지 않은 편이다 3. 그런 편이다 4. 매우 그렇다			
				다음은 학생의 평소 생활과 태도에 관한 질문입니다. 평소 자신의 상황을 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요.			
	-		문54 (세부 문항 7~8)	7. 내 친구 중 지퇴를 한 친구가 있다 8. 내 친구 중 학교까지 말고 놀자고 하는 친구가 있다	학업 중단 요인 관련 문항을 추가함	-	-
문55 (세부				1. 그렇다 2. 그렇지 않다			-
	-	질 문	문55 (세부	학생은 공부를 위해서 다음과 같은 활동을 일주일에 평균 얼마나	학생의 중학교 진학에 따라 교과목 관련 과외 학습	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
문항 1-1~ 8-1)			문항 1-1 ~ 8-1)	합니까? ※예체능을 제외한 교과 목 학습 활동만 포함됩니다. _ 1-1. 학원: 참여 여부 _ 2-1. 개인과외: 참여 여부 _ 3-1. 그룹과외: 참여 여부 _ 4-1. 방문수업(학습지 등): 참여 여부 _ 5-1. 인터넷강의: 참여 여부 _ 6-1. 방과후 학교: 참여 여부 _ 7-1. 청소년 수련관, 복지관 등 의 학습 프로그램: 참여 여 부 _ 8-1. 기타 학습활동 : 참여 여 부 보 기 1. 참여 2. 미참여	활동 시간을 측정하고자 신규 문항 추가		
				문55 (세부 문항 1-2 ~ 8-2)			
문55 (세부 문항 1-2~ 8-1)				학생은 공부를 위해서 다음과 같 은 활동을 일주일에 평균 얼마나 합니까? ※예체능을 제외한 교과 목 학습 활동만 포함됩니다. _ 1-2. 학원: 1주일 간 참여 횟 수 _ 2-2. 개인과외: 1주일 간 참여 횟수 _ 3-2. 그룹과외: 1주일 간 참여 횟수 질 문 - 질 문	학생의 중학교 진학에 따 라 교과목 관련 과외 학습 활동 시간을 측정하고자 신규 문항 추가	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년	2014년	수정내역	2015년	수정내역
		_4-2. 방문수업(학습지 등) : 1주일 간 참여 횟수 _5-2. 인터넷강의: 1주일 간 참여 횟수 _6-2. 방과후 학교: 1주일 간 참여 횟수 _7-2. 청소년 수련관, 복지관 등 의 학습 프로그램: 1주일 간 참여 횟수 _8-2. 기타 학습활동: 1주일 간 참여 횟수			
	모 기	모 기			
문55 (세부 문항 1-3~ 8-3)	- 질 문	문55 (세부 문항 1-3 ~ 8-3)	학생은 공부를 위해서 다음과 같 은 활동을 일주일에 평균 얼마나 합니까? ※예체능을 제외한 교과 목 학습 활동만 포함됩니다. _1-3. 학원: 회당 평균 참여 시간 _2-3. 개인과외: 회당 평균 참여 시간 _3-3. 그룹과외: 회당 평균 참여 시간 _4-3. 방문수업(학습지 등): 회당 평균 참여 시간 _5-3. 인터넷강의: 회당 평균 참여 시간 _6-3. 방과후 학교: 회당 평균	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
문56 (세부 문항 1-1)			참여 시간 _7-3. 청사진 수련관 복지관 등의 학습 프로그램: 회당 평균 참여 시간 _8-3. 기타 학습활동: 회당 평균 참여 시간				
		보 기	보 기	_____시간 _____분			
			학생은 다음과 같은 활동(학교 정 규 수업 제외)을 일주일에 얼마나 합니까? ※방과후 교육 활동도 포 함됩니다.(단, 예체능 외에 교과목 (수학, 영어 등) 관련 활동은 제외)				
	-	질 문 문56 (세부 문항 1-1)	질 문 _1-1. 음악: 참여 여부 _2-1. 미술: 참여 여부 _3-1. 체육: 참여 여부 _4-1. 과학(예. 과학로봇, 과학실 합 등): 참여 여부 _5-1. 봉사: 참여 여부 _6-1. 교내 동아리 활동: 참여 여부 _7-1. 기타 활동: 참여 여부	예체능 등의 특기적성 활 동 시간을 측정하고자 신 규 문항 추가	-	-	-
문56 (세부 문항)		보 기	보 기	1. 참여 2. 미참여			
	-	질 문 문56 (세부 문항)	질 문 학생은 다음과 같은 활동(학교 정 규 수업 제외)을 일주일에 얼마나 합니까? ※방과후 교육 활동도 포	예체능 등의 특기적성 활 동 시간을 측정하고자 신 규 문항 추가	-	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
1-2)			1-2)	합됩니다.(단, 예체능 외에 교과목(수학, 영어 등) 관련 활동은 제외) _1-2 음악: 1주일 간 참여 횟수 _2-2 미술: 1주일 간 참여 횟수 _3-2 체육: 1주일 간 참여 횟수 _4-2 과학(예, 과학로봇, 과학실험 등): 1주일 간 참여 횟수 _5-2 봉사: 1주일 간 참여 횟수 _6-2 교내 동아리 활동 : 1주일 간 참여 횟수 _7-2 기타 활동: 1주일 간 참여 횟수			
	모 기			모 기 _____회			
문56 (세부 문항 1-3)			문56 (세부 문항 1-3)	학생은 다음과 같은 활동(학교 정 규 수업 제외)을 일주일에 얼마나 합니까? ※방과후 교육 활동도 포함됩니다.(단, 예체능 외에 교과 목(수학, 영어 등) 관련 활동은 제외) _1-3 음악: 화당 평균 참여 시간 _2-3 미술: 화당 평균 참여 시간 _3-3 체육: 화당 평균 참여 시간 _4-3 과학(예, 과학로봇, 과학실 험 등): 화당 평균 참여 시간 _5-3 봉사: 화당 평균 참여 시간 _6-3 교내 동아리 활동	예체능 등의 특기적성 활 동 시간을 측정하고자 신 규 문항 추가	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
				: 회당 평균 참여 시간 7-3. 기타 활동: 회당 평균 참여 시간 보 기			
				보 기			
				다음은 학생의 친구 및 선후배에 관한 질문입니다. 학생의 친구 및 선후배에 대해 가장 잘 설명하는 보기의 번호를 골라주세요. 1. 내 친구 또는 가까운 선후배는 특별한 이유없이 종종 결석을 한다 2. 내 친구 또는 가까운 선후배 는 담배를 피다 3. 내 친구 또는 가까운 선후배 는 술을 마신다 4. 내 친구 또는 가까운 선후배 는 학교에서 징계를 받은 적 이 있다 5. 내 친구 또는 가까운 선후배는 경찰서에 불려간 적이 있다 6. 내 친구 또는 가까운 선후배 는 기출을 한 적이 있다 보 기			
문57 (세부 문항 1-6)			문57 (세부 문항 1-6)	질 문	친구 및 선후배의 영향을 알아보고자 친구 문항 추 가	“보기 4번 항목에서 '징계'란, 교칙 위 반 등으로 행정적인 처분(봉사활동, 정학, 퇴학 등)을 받은 경우 를 의미합니다. 단순 히, 선생님께서 꾸중을 듣거나 벌을 받은 경 우는 포함되지 않습니 다.”	추 가 설 명
				보 기			

부표 2 2015년도 어머니용 설문문항 수정내용

문항번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년		수정내역
	질문	질문	문12	문11 (세부 문항 7)	질문				
문11 (세부 문항7)	귀하는 자녀의 학교생활과 관련하여 다음과 같은 활동을 1년에 몇 번이나 하십니까? 7. 학예회 또는 학술평표회 참석				귀하는 자녀의 학교생활과 관련하여 다음과 같은 활동을 1년에 몇 번이나 하십니까? 7. 학생 발표회 또는 학교 축제 참석	중학교 행사에 적절한 보기 문항으로 구성	-	-	-
문11 (세부 문항9)	질문	-		문11 (세부 문항 9)	귀하는 자녀의 학교생활과 관련하여 다음과 같은 활동을 1년에 몇 번이나 하십니까? 9. 학교설명회 참석	중학교 행사에 적절한 보기 문항 신규 추가	-	-	-
	보기	-			1. 전혀 하지 않는다 2. 1년에 1회 3. 1년에 2~3회 4. 1년에 4회 이상		-	-	
-	질문	귀하는 자녀의 학교준비물을 주로 누가 챙겨줍니까?			질문	자녀의 중학교 진학에 따라 적절하지 않은 문항으로 판단되어 삭제	-	-	-
	보기	1. 나 2. 남편 3. 시부모 4. 자녀가 직접 5. 기타		-	보기		-	-	
문14	질문	귀하의 자녀가 학교에 입학하기 전 또는 초등학교 저학년(1, 2, 3학년)때 한국어를 별도로 배운 적이 있습니까? 가족에게 배운 것을 제외하고 응답해 주세요.		-	질문	다시 물어볼 필요가 없는 문항이므로 삭제	-	-	-

문항번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년		수정내역
	보 기	1. 예 2. 아니요	모 기	보 기	문항 삭제	모 기		-	-	
문14-1	질 문	어디에서 배웠습니까? 모두 골라주세요	질 문	질 문	문항 삭제			-		
	보 기	1. 한국어를 전문적으로 가르쳐주는 선생님이 집으로 오셔서 가르쳐 주셨다(정부·자자체 지원의 방문 교사) 2. 다문화센터에 가서 배웠다 3. 종교단체에서 배웠다 4. 어린이집(또는 유치원)에서 배웠다 5. 학습지 선생님에게 배웠다(예, 한글나라, 구몬학원 등) 6. 기타	-	보 기	문항 삭제	다시 물어볼 필요가 없는 문항이므로 삭제		-		-
	질 문	-	질 문	질 문	귀하가 자녀를 지도할 때, 가장 어려움을 느끼는 부분은 무엇입니까?			-		
문15	보 기	-	보 기	보 기	1. 학습 관련 부분(숙제 시험 준비 등) 2. 진로 관련 부분(진로 선택 등) 3. 생활 관련 부분(예절 교육, 인성 교육 등) 4. 성 관련 부분(2차 성상, 이성 교제 등) 5. 가족 관련 부분(부모/형제/자매 관계 등) 6. 기타	중학생 자녀 지도 시 어려운 부분을 파악하고자 신규 문항 추가		-		-
	질 문	-	질 문	질 문	15			-		

문항번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년	수정내역
	질문	정답	해설	질문	정답	수정내역	2015년	수정내역
문16	작년 조사 이후 귀 자녀의 학교에서 다문화가족 학부모를 위한 교육을 한 적이 있습니까?	문16	귀하의 자녀가 중학교에 입학한 이후 귀 자녀의 학교에서 다문화가족 학부모를 위한 교육을 한 적이 있습니까?	질문	정답	자녀가 중학교에 진학하여 학교가 바뀐 점을 고려하여 대 상 시험 변경	작년 조사 이후 귀 자녀의 학교에서 다문화가족 학부모를 위한 교육을 한 적이 있습니까?	'중학교에 입학한 이후'를 '작년 조사 이후'로 시점 변경
문37	작년 조사 이후부터 지금까지 귀 하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기에 지원을 받은 적이 있습니까?	문37	자녀의 중학교 입학 이후부터 지금까지 귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	질문	정답	학생의 중학교 진학에 따라, '중학교 입학 이후부터 지금까지'로 대상 시험 변경	작년 조사 이후부터 지금까지 귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기 때문에 지원을 받은 적이 있습니까?	'중학교에 입학한 이후'를 '작년 조사 이후'로 시점 변경
문37-1	귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 작년 조사 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험에 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	문37-1	귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 중학교 입학 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험이 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	질문	정답	학생의 중학교 진학에 따라, '중학교 입학 이후부터 지금까지'로 대상 시험 변경	귀하의 자녀가 학교나 기타 다른 기관에서 다문화가족이라고 하여 작년 조사 이후부터 지금까지 어떤 지원들을 받았습니까? 받은 경험이 있는 지원의 종류를 모두 골라주세요.	'중학교에 입학한 이후'를 '작년 조사 이후'로 시점 변경
문39	1. 방과후 수업료지원(비우치 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등	문39-1	1. 방과후 수업료지원(비우치 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등	보기	정답	1. 보기 2,4,5,6번 위딩 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임 2. 놀이공원 방문 3. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 농촌체험 등)	-	-

문항번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년	수정내역
문37-2	문39-2	질문	화체활동 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인 관계형성 등 심리적인 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 기타	답사여행, 한국문화체험, 농촌 체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리 치료, 집단상담, 대인관계형성 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타	수정내역 사유: 보다 적절한 단어로 수정 - 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생임을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)			
	문37-2	질문	학교나 기타 다른 기관으로부터 다문화가족이기 때문에 귀하의 자녀에게 제공된 지원 중에서 같은 종류의 지원이 한 해에 여러 번 중복된 적이 있습니까? 귀하가 신청하지 않았던 것도 포함하여 응답해 주세요.	문 37-1에서 말한 지원 중에서 같은 종류의 지원이 여러 번 중복되어 제공된 적이 있습니까?	- 시점 변경 : 2014년 질문지의 문37 시점을 따름 - 로직 변경 : 기존에는 문37-1과 상관없이 응답하였으나, 2014년에는 문37-1에서 응답한 내용 중 선택 가능하도록 수정 (지원 받은 적이 있는 프로그램에 한해 중복 여부를 고려)			-
			1. 방과후 수업료지원(바우처 등)	1. 방과 후 수업료지원(바우처 등)	- 보기 2,4,5,6번			

문항번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년		수정내역
	문39-3	보 기	문39-3 보 기	문37-3 보 기	문37-3 보 기				
문37-3	2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문화체험활동 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등 심리적인 프로그램			2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등)	등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등)	위딩 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임 - 보기 10번 위딩 수정 사유: 보다 적절한 단어로 수정	-		-
	7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 기타			7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타	유: 중학생임을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)	- 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생임을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)			
문37-4	1. 방과후 수업료지원(바우처 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문화체험활동		문37-4 보 기	문37-4 보 기	1. 방과 후 수업료지원(바우처 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등)	- 보기 2,4,5,6번 위딩 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임 - 보기 10번 위딩 수정	-		-

문항번호 호 (15년 기준)	2013년	2014년	수정내역	2015년	수정내역
	한국문화체험, 농촌체험 등 문화체험활동 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등 심리적인 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 기타 15. 없음	답시여행, 한국문화체험, 농촌 체험 등 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리 치료, 집단상담, 대인관계향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타 16. 없음	사유: 보다 적절한 단어로 수정 - 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생임을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)		
-	질문 문39-5 귀하의 자녀가 다문화가족 자녀만을 위한 특별지원을 받았을 때 어떤 느낌이 들었습니까? 1. 기분이 좋다 2. 아무런 느낌도 들지 않는다 3. 기분이 나쁘다	질문 문화 삭제 보기 문화 삭제	중요도가 낮아 응답 부담을 덜기 위해 삭제	- -	-
-	질문 문39-6 귀하는 다문화가족 자녀에게만 주어지는 특별지원에 대해 고맙다는 생각이 들었습니까? 1. 전혀 고맙지 않다	질문 문화 삭제 보기 문화 삭제	중요도가 낮아 응답 부담을 덜기 위해 삭제	- -	-

문항번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년		수정내역
	기	2. 고맙지 않은 편이다 3. 고마운 편이다 4. 매우 고맙다	기	질문 문38	답변 1. 예 2. 아니오				
문38	질문	-	질문	다문화가족 자녀를 일반가정 자녀와 구별하여 특별지원을 해야 한다고 생각하십니까?	다문화가족 자녀만을 위한 특별 지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가	-	-	-	-
	보기	-	보기	1. 다문화가족 자녀임이 드러나지 않게 지원해줬으면 좋겠다 2. 다문화가족 자녀임이 드러나게 특별지원해도 상관없다	1. 다문화가족 자녀만을 위한 특별 지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가		-	-	
문38-1	질문	-	질문	1. 다문화가족 자녀임이 드러나지 않게 지원해줬으면 좋겠다 2. 다문화가족 자녀임이 드러나게 특별지원해도 상관없다	1. 다문화가족 자녀만을 위한 특별 지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가	-	-	-	-
	보기	-	보기	1. 다문화가족 자녀임이 드러나지 않게 지원해줬으면 좋겠다 2. 다문화가족 자녀임이 드러나게 특별지원해도 상관없다	1. 다문화가족 자녀만을 위한 특별 지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가		-	-	
문40	질문	1. 방과 후 수업료지원(비우체 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등 심리적인	질문	1. 방과 후 수업료지원(비우체 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등)	1. 방과 후 수업료지원(비우체 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등)	-	-	-	-
	보기	1. 방과 후 수업료지원(비우체 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등 심리적인	보기	1. 방과 후 수업료지원(비우체 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등)	1. 방과 후 수업료지원(비우체 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적인 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계 향상 등)		-	-	

문항번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년		수정내역
		그림 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 학원비 지원 15. 기타 16. 없음		등 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이중언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 학원비 지원 15. 진로지원 프로그램 16. 기타 17. 없음				
문41	-	질 문	문41	질 문	자녀의 중학교 진학에 따라 사교육 관련 문항을 추가함	질 문	귀하의 자녀 조사 이후, 사교육을 포함한 학원 이후, 사교육을 받은 '자녀 조사'로 시점 변경이 있습니까(공부, 특기적성 포함)	- -
		보 기		보 기 1. 예 2. 아니오				
문41-1	-	질 문	문41-1	질 문	자녀의 중학교 진학에 따라 사교육 관련 문항을 추가함	질 문	귀하의 자녀가 작년 조사 이후 받은 방과 후 교육(사교육 포함)의 월평균 교육비는 얼마입니까?	'중학교에 입학 후'를 작년 조사 이후의 월평균 교육비는 얼마입니까?

문항번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년		수정내역
	목 기	목 기	보 기	월평균 _____ 만원		-	-	
문41-2	질 문	-	질 문	귀하의 자녀가 중학교 입학 후, 방과후 교육(사교육 포함)을 받은 가장 주된 이유는 무엇입니까? 순서대로 2가지만 골라주세요.	자녀의 중학교 진학에 따라 사교육 관련 문항을 추가함	질 문	귀하의 자녀가 작년 조사 이후, 방과후 교육(사교육 포함)을 받은 가장 주된 이유는 무엇입니까? 순서대로 2가지만 골라주세요.	'중학교에 입학한 이후'를 '학년 조사 이후'로 시점 변경
	목 기	문41-2	보 기	1. 상급학교 진학을 위해 2. 대부분의 학생들이 방과후에 교육(사교육 포함)을 받으므로 3. 선행학습을 하기 위해 4. 학교수업 보충 차원으로 5. 학교성적의 향상을 위해 6. 취미활동이나 자기개발을 위해 7. 기타		-	-	-
	질 문	-	질 문	귀 자녀의 방과후 교육(사교육 포함) 비용은 기계에 어느 정도 부담이 됩니까?		-	-	-
문41-3	목 기	문41-3	보 기	1. 전혀 부담이 되지 않는다 2. 부담이 되지 않는 편이다 3. 부담이 되는 편이다 4. 매우 부담이 된다	자녀의 중학교 진학에 따라 사교육 관련 문항을 추가함	-	-	-
	질 문	-	질 문	자녀가 방과후 교육(사교육 포함)을 받지 않는 주된 이유는 무엇입니까? 순서대로 2가지만 골라주세요.		-	-	-
문42	질 문	-	질 문	문42	자녀의 중학교 진학에 따라 사교육 관련 문항을 추가함	-	-	-

문항번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년		수정내역
	보 기	-	보 기	1. 학교수업만으로도 충분해서 2. 스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서 3. 경제적 형편이 어려워서 4. 마땅한 과외교사나 학원을 찾지 못해서 5. 방과후 교육(사교육 포함)을 받아도 성적이 향상되지 않아서 6. 방과후 교육(사교육 포함)을 받을 시간이 부족해서 7. 자녀가 원하지 않아서 8. 기타	-	-		
문도 (남편)	질 문	-	질 문	귀하와 연락이 되지 않을 때 저희가 귀하의 남편이나 자녀, 혹은 다른 가구원에게 연락을 하여도 괜찮으십니까? - 연락 가능 여부 - 성명 - 관계 - 연락처	-	-		-
	보 기		보 기	어머니와 연락이 안 될 시 연락을 해도 되는 다른 가구원의 정보를 수집하고자 함	-	-		
문도 (조사대상 자녀)	질 문	-	질 문	귀하와 연락이 되지 않을 때 저희가 귀하의 남편이나 자녀, 혹은 다른 가구원에게 연락을 하여도 괜찮으십니까? - 연락 가능 여부 - 성명	-	-		
	보 기	-	보 기		-	-		

문항번호 호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년		수정내역
문도 (조사대상 자녀를 제외한 다른 자녀)	질 문	-	문도 (조사 대상 자녀를 제외한 다른 자녀)	질 문	-	문도 (조사 대상 자녀를 제외한 다른 자녀)	수정내역	-	-	2015년
	보 기	-	문도 (조사 대상 자녀를 제외한 다른 자녀)	보 기	-	문도 (조사 대상 자녀를 제외한 다른 자녀)		-	-	
문도 (남편과 자녀외 다른 가구원)	질 문	-	문도 (남편과 자녀외 다른 가구원)	질 문	-	문도 (남편과 자녀외 다른 가구원)	수정내역	-	-	2015년
	보 기	-	문도 (남편과 자녀외 다른 가구원)	보 기	-	문도 (남편과 자녀외 다른 가구원)		-	-	
문도 (자녀가 집에 있는 시간)	-	-	-	-	-	-	수정내역	귀하의 자녀(설문에 응답하는 자녀)가 주 로 집에 머무는 시간 은 언제입니까?	귀하의 자녀(설문에 응답하는 자녀)가 주 로 집에 머무는 시간 은 언제입니까?	2015년
	-	-	-	-	-	-		질 문	보 기	
문도 (자녀가 집에 있는 시간)	-	-	-	-	-	-	수정내역	1. (주중/주말)___시부 터___시까지지	1. (주중/주말)___시부 터___시까지지	2015년
	-	-	-	-	-	-		2. (주중/주말)___시부 터___시까지지	2. (주중/주말)___시부 터___시까지지	

부표 3 2015년도 교사용 설문문항 수정내용

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년			수정내역
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
SQ1	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
SQ2	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
SQ2-1	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
-	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
-	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
문5	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가
	-	-	-	질문	-	-	-	질문	선생님께서는 현재 재직하고 계신 학교의 다문화담당 교사이십니까?	1. 예 2. 아니오	다문화담당 교사인지 담당 교사인지 구분하 기 위해 신규문항 추가

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년	수정내역
							생의 담임 교사로 일한 경력은 얼마 나 되십니까?	다문화가정 학생의 담 임 교사로 일한 경력을 파악하기 위해 신규문 항 추가
문6	-	-	-	보기	-	-	___년 ___개월	
	-	-	-	질문	-	-	선생님께서는 다문화가정 또는 다문 화학생을 지원하는 프로그램에 대해 얼마나 알고 있다고 생각하십니까?	지원 프로그램에 대한 선생님의 관심 정도를 파악하기 위해 신규문 항 추가
	-	-	-	-	-	-	1. 전혀 모른다 2. 잘 모른다 3. 보통이다 4. 어느 정도 알고 있다 5. 잘 알고 있다	
	-	-	-	보기	-	-	현재 선생님이 재직하고 계신 학교 에서는 다문화가정 학생들을 위한 지원 및 프로그램을 운영하고 있습 니까?	문화 위임을 보다 자 연스럽게 수정 - '다문화가정 학생' 으로 용어 수정
문7	-	-	-	문7 질문	현재 근무하고 계신 학교에서 다 문화가족 학생들을 위해 어떤 프로 그램 및 지원이 제공되고 있습 니까?	-	질문	문화 위임을 보다 자 연스럽게 수정 - '다문화가정 학생' 으로 용어 수정
문7-1	문7- 1 질문	-	문7- 1	문7- 1 질문	현재 근무하고 계신 학교에서 다 문화가족 학생들을 위해 어떤 프로 그램 및 지원이 제공되고 있습 니까? 모두 골라주세요.	-	질문	-현재 제공되고 있는 지원 및 프로그램 여부 를 각 보기 문항 별로 응답하도록 질문 수정 (모두 골라주세요 → 1. 있다/2.없다로 응답) -지원 및 프로그램의 제공 여부와 함께 효과 성을 함께 질문함

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년	수정내역
		1. 방과후 수업료지원(바우처 등) 우저 등) 2. 뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등 문화공연 관람 3. 놀이공원 방문 4. 박물관, 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등 문화체험활동 5. 체육, 음악, 미술 등 특기적성 프로그램 6. 상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등 심리적성 프로그램 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이종언어교실 11. 한국어 교육 지원 12. 학습비 지원 13. 급식비 지원 14. 기타		1. 방과 후 수업료지원(바우처 등) 2. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 3. 놀이공원 방문 4. 문화체험활동(박물관 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험 등) 5. 특기적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 6. 심리적성 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등) 7. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 8. 대학생 멘토링 9. 학습보조 선생님 지원 10. 이종언어 프로그램 11. 한국어 교육 지원 12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 진로지원 프로그램 15. 기타	수정 사유: - 보기 2,4,5,6번 위당 수정 사유: 예시가 되는 내용을 괄호로 묶어 가독성을 높임 - 보기 10번 위당 수정 사유: 보다 적절한 단어로 수정 - 신규 보기 문항 추가 사유: 중학생임을 고려하여 예상되는 지원 프로그램을 항목에 추가 (14. 진로지원 프로그램)	1. 문화공연관람(뮤지컬, 연극, 영화, 음악회 등) 2. 문화체험활동(박물관 역사탐방, 답사여행, 한국문화체험, 농촌체험, 놀이공원 방문 등) 3. 특기 적성 프로그램(체육, 음악, 미술 등) 4. 심리적성 프로그램(상담, 심리치료, 집단상담, 대인관계향상 등) 5. 진로지원 프로그램 6. 이종언어 프로그램 7. 한국어 교육 지원 8. 방과 후 수업료 지원(바우처 등) 9. 학습지원(학습보조 선생님 지원, 대학생멘토링, 학습지 지원 등) 10. 물적지원(책, 학용품 등 지원) 11. 급식비 지원 12. 기타(직을 갖: _____)	-보기 2번 문항 수정 사유: 기존 보기 문항 3번인 놀이공원 방문을 문화체험활동 문항에 추가함 -보기 9번 문항 수정 사유: 기존 보기 문항 8, 9, 12번을 학습지원으로 묶어 보기문항 수를 줄여 응답 부담을 줄임 -보기 문항 순서를 바꿔 프로그램과 지원을 차례로 제시하여 응답 시 혼동을 줄임 -지원 및 프로그램 별 효과성을 5점 척도로 제시(1. 전혀 효과적이지 않다, 2. 효과적이지 않다, 3. 보통이다, 4. 효과적이다, 5. 매우 효과적이다)
문8	문22 질문	-	문24 질문	다문화가족 학생들을 위해서 어떤	-	현재 선생님이 재직하고 계신 학교	-모두 고르도록 하는

문항 번호 (15년 기준)	2013년	2014년	수정내역	2015년	수정내역

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년		수정내역
			12. 학습지 지원 13. 급식비 지원 14. 학원비 지원 15.기타(적을) 것: 16. 없음						
문9	-	-	-	-	-	질문	다문화가정 학생을 위한 교육 프로그램 진행하는 데 있어 어려운 점이 있다면 그 원인은 무엇이라고 생각하십니까? 순서대로 2가지만 골라주세요		교육 프로그램 진행 시 어려운점을 파악 하기 위해 신규 문항 추가
	-	-	-	-	-	보기	1. 학생의 한국어 능력부족 2. 학생의 한국 문화 이해 부족 3. 학생의 소극적 성격 4. 부모의 무관심 5. 교사의 낮은 인식과 무관심 6. 학교의 지원과 관심 부족 7. 우수한 프로그램의 부족 8 기타(적을 것:) 9. 별다른 어려운 점 없음		
-	-	-	-	문8 질문	선생님께서 재직하고 계신 학교에서 는 다문화가족 학생들의 이중 언어 능력을 지원하려는 향후 계획이 있 습니까?	-	질문	문항 삭제	

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년		수정내역
	-	-	-	보기	1. 예 2. 아니오	-	-	보기	문항 삭제	
-	-	-	-	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교는 다른 학교와 연계하여 다문화 가족 학생들을 위한 활동을 수행한 적이 있습니까?	-	-	질문	문항 삭제	
-	-	-	-	보기	1. 예 2. 아니오	-	-	보기	문항 삭제	
-	-	-	-	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교는 지역 내 다문화 가족 관련 기관과 연계하여 다문화가족 학생들을 위한 활동을 수행한 적이 있습니까?	-	-	질문	문항 삭제	
-	-	-	-	보기	1. 예 2. 아니오	-	-	보기	문항 삭제	
-	-	-	-	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교는 다문화가족 학생을 위한 자체적인 계획을 수립하고 있습니까?	-	-	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 다문화가족 학생을 지원하는 기 위한 자체적인 계획을 수립하고 있습니까?	-문항 위임을 보다 자연스럽게 수정 - '다문화가족 학생'으로 용어 수정
문10	-	-	-	질문	다문화가족 학생이나 부모를 대상으로 어떤 교육적 지원이 필요한지 학교차원에서 조사한 적이 있습니까?	-	-	질문	문항 삭제	
-	-	-	-	보기	1. 예 2. 아니오	-	-	보기	문항 삭제	
문11	-	-	-	-	-	-	-	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 다문화가족 학생을 지원하는	학

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
								기 위해 부서 또는 동료 교사들과의 협조가 얼마나 잘 이루어지고 있다고 생각하십니까?	
	-	-	-	-	-	-	-	1. 전혀 이루어지지 않고 있다 2. 잘 이루어지지 않고 있다 3. 보통이다 4. 잘 이루어지고 있다 5. 매우 잘 이루어지고 있다	
문12	-	-	-	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 전체 학생을 대상으로 한 다문화교육 프로그램을 수행하고 있습니까?	문16 질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 전체 학생을 대상으로 다문화수용성 증진을 위한 교육 프로그램을 진행한 적이 있거나 현재 진행하고 있습니까?	질문	최근 1년간 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 전체 학생을 대상으로 다문화수용성 증진을 위한 교육 프로그램을 진행한 적이 있거나 현재 진행하고 있습니까?	-현재 진행하고 있는 교육 프로그램이 없을 경우, 응답이 인도미로 대상 기간(최근 1년 간)을 명시함 -교육 프로그램의 목표(다문화 수용성 증진)를 제시하여 질문의 정확성을 높임
	-	-	-	-	-	-	-	전체 학생을 대상으로 하는 다문화수용성 증진을 위한 교육 프로그램이 얼마나 잘 진행되고 있다고 생각하십니까?	프로그램이 얼마나 잘 진행되는지 묻고자 신 규 문항 추가
문12-1	-	-	-	-	-	-	질문	1. 제대로 이루어지지 않고 있다 2. 잘 이루어지지 않고 있는 편이다 3. 보통이다 4. 잘 이루어지고 있는 편이다 5. 매우 잘 이루어지고 있다	

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년	수정내역
	-	-	-	-	-	-	선생님께서 담당하고 있는 다문화가정 학생들은 비다문화가정 학생들과 비교하여 다음의 능력들이 어떠한다고 생각하십니까? 1. 학습능력 2. 한국어 능력 3. 친구와의 관계(친밀도, 상호작용 등) 4. 수업시간의 집중도 5. 교사와의 관계(친밀도, 상호작용 등) 6. 학교 규칙 준수 7. 한국 문화 이해능력	선생님께서 담당하고 있는 다문화가정 학생들과 비교하여 다음의 능력들이 어떠한다고 생각하십니까? 1. 학습능력 2. 한국어 능력 3. 친구와의 관계(친밀도, 상호작용 등) 4. 수업시간의 집중도 5. 교사와의 관계(친밀도, 상호작용 등) 6. 학교 규칙 준수 7. 한국 문화 이해능력
문13	-	-	-	-	-	-	다문화가정 학생들과 비다문화가정 학생들의 능력 차이 정도에 대한 선생님의 생각을 묻고자 산규 문항 추가	
문14	-	-	-	선생님께서 재직하고 계신 학교 학생들의 가정 경제수준은 평균적으로 어느 정도입니까?	-	-	선생님께서 담당하고 있는 다문화가정 학생들의 가정 경제수준은 대체로 어느 정도입니까?	- 문항 위딩을 보다 자세히 연스럽게 수정
-	-	-	-	선생님께서 재직하고 계신 학교에는 외국출신 학부모가 찾아왔을 때 의 사소통을 담당할 수 있는 분이 계십니까? 1. 예 2. 아니오	-	-	질문 문항 삭제	
-	-	-	-	선생님께서 재직하고 계신 학교에는 다문화가족 학생들의 문제를 전적으로 담당하는 교사가 있습니까? 1. 예	-	-	질문 문항 삭제	
-	-	-	-	문15	-	-	질문 문항 삭제	

면 항 번 호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
					2. 아니오				
문15	-	-	-	문17	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 다문화가족 학생의 학부모와 모임을 열거나 하고 있습니까?	-	질문	현재 선생님께서 재직하고 계신 학교에서는 다문화가족 학생의 학부모와 별도의 모임을 열거나 자주 하고 있습니까?
문16	-	-	-	-	-	-	-	질문	선생님께서는 다문화가족 학생의 부모님을 만나 자녀에 대해 상담을 한 적이 있습니까?
					-	-	-	보기	1. 있다 2. 없다
-	-	-	-	문18			-	질문	국내 학교나 기타 공공기관 및 민간 기관에서 다문화가족 학생들에게 제공되는 각종 지원 프로그램의 내용들이 다문화가족 학생들의 긍정적 발달에 얼마나 적합하다고 생각하십니까?
-	-	-	-	-	보기	1. 전혀 적합하지 않다 2. 적합하지 않은 편이다 3. 보통이다 4. 적합한 편이다 5. 매우 적합하다	-	보기	문화 식제
-	-	-	-		문19	질문	-	질문	문화 식제
-	-	-	-	문19	질문	국내 다문화가족 학생들에게 제공되는 각종 지원 프로그램들이 다문화가족 학생들의 발달 및 역량강화에 얼마나 도움이 된다고 생각하십니까?	-	질문	문화 식제

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년		수정내역	2015년		수정내역
				보기	질문		보기	질문	
-	-	-	-	1. 전혀 도움이 되지 않는다 2. 도움이 되지 않는 편이다 3. 보통이다 4. 도움이 되는 편이다 5. 매우 도움이 된다	다문화가족 학생을 위한 지원 사업 들에 긍정적인 측면이 있다면, 어떤 측면이 가장 긍정적이라고 생각하 십니까?	-	보기	문항 삭제	
-	-	-	-		질문	-	질문	문항 삭제	
				문20	1. 다문화가족 학생들의 역량개발 에 도움이 된다 2. 저소득층 다문화가족 학생들에 게 경제적인 면에서 도움이 된다 3. 다양한 체험활동을 경험할 수 있도록 해준다는 측면에서 도 움이 된다 4. 건강한 심리 발달에 도움이 된다 5. 기타(적을 것:)	-	보기	문항 삭제	
-	-	-	-		질문	-	질문	문항 삭제	
-	-	-	-	문21	1. 프로그램이 운영되고는 있으나 형식적이고 실제로 큰 효과는	-	보기	문항 삭제	

문항 번호 (15년 기준)	2013년		2014년		수정내역	2015년		수정내역
				없는 것 같다 2. 학생과 학부모 모두 점점 지원을 당연하게 여기는 경향이 생기는 것 같다 3. 자신이 다문화가족임을 드러내기를 원하지 않는 경우 지원 및 프로그램의 전달 및 참여 과정에서 다문화가족인 사실이 드러나서 상처가 될 수 있다 4. 다문화가족으로 분류되어 지원 받는 것에 대해 자존심을 상할 수 있다 5. 본인의 필요와 상관없이 지원 및 프로그램에의 참여가 어느 정도 강제성을 띠는 경우 반감이 생길 수 있다 6. 기타(적을 것:)				
문17	-	질문	-	다문화가족 자녀를 일반가정 자녀와 구별하여 특별지원을 해야 한다고 생각합니까?	다문화가족 자녀만을 위한 특별지원의 필요성과 지원 방식을 묻고자 신규 문항 추가	-	-	-
		보기	-	1. 예 2. 아니오		-	-	-
-	-	질문	-	특별지원을 한다면 어떤 방식으로 지원할 하는 것이 좋다고 생각합니까?	다문화가족 자녀만을 위한 특별지원을 하는 것이 좋다고 생각	질문	문항 삭제	

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역		2015년		수정내역
						합니까? 1. 다문화가족 자녀임이 드러나지 않게 지원해줬으면 좋겠다 2. 다문화가족 자녀임이 드러나게 특별지원해도 상관없다	자원의 필요성과 지원 방식을 묻 고자 신규 문항 추가				
문18		보기	-		보기	귀하는 국가에서 다문화가족 자녀에게 어떤 방식으로 지원을 해주는 것이 좋다고 생각하십니까? 1. 가정형편과 상관없이 모든 다문화가족에게 지원하는 것이 이 좋다고 생각한다 2. 가정형편이 어려운 다문화가족에게만 지원하는 것이 좋다고 생각한다 3. 기타		-	-	문화축제	-
		질문	-		질문	1. 가정형편과 상관없이 모든 다문화가족에게 지원하는 것이 이 좋다고 생각한다 2. 가정형편이 어려운 다문화가족에게만 지원하는 것이 좋다고 생각한다 3. 기타	가정형편에 따른 지원 방식 차별 필요성을 묻고자 신규 문항 추가		-		-
		보기	-	문23	보기	1. 가정형편과 상관없이 모든 다문화가족에게 지원하는 것이 이 좋다고 생각한다 2. 가정형편이 어려운 다문화가족에게만 지원하는 것이 좋다고 생각한다 3. 기타		-	-		-
-	-	-	-	문25-1	질문	(다문화 관련 교사 직무연수 경험 이 없다면) 앞으로 다문화교육과 관련된 교사 직무연수의 기회가 생길 경우 연수를 받으시겠습니까? 1. 예 2. 아니오	-	질문	문화 축제		
-	-	-	-		보기	1. 예 2. 아니오	-	보기	문화 축제		
문19-1	-	-	-		-	-	-	질문	(현재까지 다문화 교육 관련 연수를 받은 적이 있다면) 얼마나 받으셨습니까?		직무연수 시간을 파악하기 위해 신규 문항 추가
	-	-	-		-	-	-	보기	1. 오프라인 교육 _____ 시간		

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년	수정내역
								2. 온라인교육 _____ 시간 3. 총 _____ 시간	
문20	-	-	-	-	-	-	-	다문화담당 교사를 대상으로 한 다 문화 교육 관련 연수가 얼마나 필요 하다고 생각하십니까?	다문화담당 교사 대상 다문화 교육 관련 연수 의 필요성을 파악하기 위해 신규 문항 추가
	-	-	-	-	-	-	-	1. 전혀 필요없다 2. 필요없는 편이다 3. 보통이다 4. 필요한 편이다 5. 매우 필요하다	
문21	-	-	-	-	-	-	-	일반 교사를 대상으로 한 다문화 교 육 관련 연수가 얼마나 필요하다고 생각하십니까?	일반 교사 대상 다문화 교육 관련 연수의 필요 성을 파악하기 위해 신 규 문항 추가
	-	-	-	-	-	-	-	1. 전혀 필요없다 2. 필요없는 편이다 3. 보통이다 4. 필요한 편이다 5. 매우 필요하다	
-	문23	질문	다문화가족 학생들에 대 한 지원의 방향이 어떻 게 되어야 한다고 생각 하십니까?	질문	문화 삭제	문22~문23(다 문화가족 자녀 지원 방식) 추가에 따라 내용이 중복되어 삭제함	-	-	-
	문23	보기	1. 소득수준과 관계없이 모든 다문화가족 학 생에게 지원이 이루어 져야 한다	보기	문화 삭제		-	-	-

문항 번호 (15년 기준)	2013년			2014년			수정내역	2015년			수정내역
			2. 저소득층 다문화가족 학생을 중심으로 자원이 이루어져야 한다								
			3. 다문화가족 학생을 위한 자원이 특별히 필요하지 않다고 생각한다								
			4. 생각해보기 없어서 잘 모르겠다								
			5. 기타								

Abstract

The purpose of this research is to accumulate longitudinal data about multicultural teenagers based on which to analyze the characteristics of their development process, and come up with policies to support their psychological development and establishment of identity.

In 2015, we tracked and analyzed multicultural teenagers' developmental characteristics, by using the data accumulated over the past five years. Additionally, in-depth face to face interviews were conducted in order to analyze their identity associated with dual cultures. Lastly, we examined the current situation and problems of policies supporting multicultural teenagers, and suggested several policy alternatives.

Major research findings are as follows; First, more of multicultural teenagers began to take pride in their father, maintained good relationships with friends, suffered from less bullying, motivated more and became acceptive of multicultures. Their parents became less indifferent to their children and took up better attitude of child-rearing. By contrast, more of them felt depression and social marginalization, could not understand what is taught in class, had difficulty in doing homework and said they have few people to help them with difficult subjects. There was reduction in positive psychological factors, such as family support, self-esteem and self-elasticity, satisfaction with their lives, school performance, the ratio of teenagers who consider themselves as Korean, Korean identity, acceptance of dual cultures, school performance, subjective awareness of health, responses that they have someone to help them outside school.

Second, among the factors that have influence on the establishment of multicultural teenagers' identity, parents and school life showed positive impact. In addition, it was found that much of multicultural identity had positive influence on psychological, social factors which decrease risk factors and enhance protection factors. And the level of impact differed by gender, income and school performance.

Third, the result of in-depth face to face interview shows that multicultural teenagers speak good Korean but most of them are not bilingual. They have a strong identity as Korean but also have flexible attitude about dual cultures. They are adapted to school life quite well, maintain positive relations with friends and teachers, and rarely experience discrimination. However, most of them could not receive sufficient support from home and school. In general, fathers were indifferent to fostering their kids and mothers, due to lack of Korean skill, could not give them sufficient support for psychological development and learning at home. In addition, there was strong demand for career education but support systems for career education was in a big shortage. Customized curriculum of Korean language education should be developed and distributed to multicultural teenagers in order to help them with psychological development and establishment of positive identity. And, more specialized system is needed to support multicultural teenagers' learning and psychological development.

key word: multicultural teenagers, longitudinal study of multicultural teenagers, identity associated with dual cultures, multicultural teenagers support policies

2015년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

기관고유과제

- 15-R01 청소년 나눔활동의 실태 및 개선방안 / 이경상 · 조용하
- 15-R02 청소년활동 참여 실태조사 연구Ⅱ / 최창욱 · 문호영 · 김진호
- 15-R02-1 청소년활동 참여 실태조사 연구Ⅱ - 기초분석보고서 / 최창욱 · 문호영
- 15-R03 청소년문화 활성화를 위한 소셜 미디어 활용 연구 / 배상률
- 15-R04 지역사회 청소년의 인성교육 실태와 활성화 방안 연구 / 임지연 · 김영석 · 김혁진
- 15-R05 청소년수련시설 역할 재정립 및 정체성 확립 방안 연구 / 김형주 · 김정주 · 김인규
- 15-R06 동북아시아 평화공동체 형성을 위한 청소년 국제교류 발전 방안 / 김기현 · 황세영 · 이경자 · 강영배
- 15-R07 청소년 아르바이트 실태조사 및 정책방안 연구Ⅱ / 황여정 · 김정숙 · 이수정 · 변정현
- 15-R08 20대 청년, 후기청소년정책 중장기 발전전략 연구 / 김지경 · 정연순
- 15-R09 학교 밖 청소년 지원 정책 체계화 방안 연구 / 백혜정 · 송미경
- 15-R10 아동 · 청소년 · 가족 보호체계 개선방안 연구 / 김지연 · 좌동훈 · 박세경 · 한미경
- 15-R11 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅴ : 총괄보고서 / 김영지 · 김희진 · 이민희 · 박선영
- 15-R11-1 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅴ : 청소년 인권의식과 시민적 권리의 경험에 대한 관련 요인 분석 / 김진석
- 15-R11-2 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅴ : 2015 아동 · 청소년 인권실태조사 통계 / 김영지 · 김희진
- 15-R12 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅲ : 총괄보고서 / 김영한 · 오해섭 · 성윤숙 · 정윤미
- 15-R12-1 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅲ : ‘청소년이 행복한 지역사회 조성 시범사업’ 운영
과 추진전략 개발 / 오해섭 · 김세광
- 15-R12-2 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅲ : 청소년이 행복한 지역사회 지표 개발 및 진단 /
성윤숙 · 홍성호
- 15-R12-3 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅲ : 청소년정책모니터단 운영 연구 / 김영한 · 정윤미
- 15-R13 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅲ : 총괄보고서 / 김현철 · 모상현 · 오성배
- 15-R13-1 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅲ : 기초분석보고서 / 김현철 · 모상현
- 15-R14 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구Ⅱ : 위기청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 /
이유진 · 박선영
- 15-R14-1 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구Ⅱ : 청소년 기업가정신 교육모형 개발 및 창업 활성화 방안 /
강경균 · 이춘우
- 15-R15 미래인재 개발 전략으로서 재외동포 청소년 지원 방안 연구Ⅰ / 김경준 · 김태기
- 15-R15-1 외국의 재외동포 청소년 정책 비교 연구 / 이진영 · 장안리 · 김판준 · 임영연 · 정호원 · 성일광
- 15-R16 한국 아동 · 청소년 패널조사Ⅵ : 사업보고서 / 이종원 · 서정아 · 정은주 · 강현철 · 한영근
- 15-R16-1 한국 아동 · 청소년 패널조사Ⅵ : 데이터분석보고서Ⅰ - 사회자본, 문화자본, 경제자본이 청소년 행복에 미치는
중단적 영향 / 서정아

15-R16-2 한국 아동·청소년 패널조사Ⅵ : 데이터분석보고서2 - 청소년의 또래관계가 학교생활적응에 미치는 중단적 영향 / 정은주

협동연구과제

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-31-01 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅲ / 윤철경·최인재·유성렬·김강호 (자체번호 15-R17)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-31-02 비행 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅲ / 전영실·김지영·박성훈 (자체번호 15-R17-1)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-31-03 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅲ : 조사결과자료집 / 윤철경·최인재 (자체번호 15-R17-2)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-32-01 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅱ : IEA ICCS 2016 - 총괄보고서 / 장근영·성은모·최홍일·진성희·김균희 (자체번호 15-R18)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-32-02 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅱ : IEA ICCS 2016 - 초·중·고등학생용 기초통계분석보고서 / 장근영·성은모·최홍일·진성희·김균희 (자체번호 15-R18-1)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-32-03 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅱ : IEA ICCS 2016 - 대학생용 기초통계 분석보고서 / 장근영·성은모·최홍일·진성희·김균희 (자체번호 15-R18-2)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 15-32-04 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅱ : IEA ICCS 2016 - 청소년의 사회참여 역량 측정도구 개발 및 분석 연구 / 김태준·오민아·이영훈 (자체번호 15-R18-3)

연구개발적립금

15-R19 동북아 청소년정책 국제비교 연구 / 김정숙·김기현·황세영

15-R20 대학비진학 청소년 역량개발 정책사업 추진방안 연구 / 윤민중·김기현·한도희

수 시 과 제

15-R21 유엔아동권리협약 이행방안 연구 : 유엔아동권리위원회 권고사항 이행과제 개발 기초연구 / 김영지·김희진

15-R22 '사회적 통증' 개념을 통한 청소년 정신건강 이해 : 중독과 자살생각 / 장근영·전우영

15-R23 학교 밖 청소년을 위한 지속가능발전교육 프로그램 개발 / 황세영·조성화

15-R23-1 학교 밖 청소년을 위한 지속가능발전교육 프로그램 워크북 / 황세영·조성화·곽정난·김경전·현명주

15-R24 청소년육성전담공무원의 현황과 전망 : 생애과정 연구를 중심으로 / 김현철

15-R25 동북아 청소년연구 분류체계 구축 연구 / 김정숙·김기현

15-R26 학교 밖 청소년 지원정책 현안과 의제 / 김지연

- 15-R27 서울형혁신교육지구 사업운영 실태와 확대방안 연구 / 좌동훈
- 15-R28 지속가능발전목표(SDGs)와 청소년 삶의 질 정책방안 연구 / 김기현 · 좌동훈 · 강경균 · 김정숙 · 황세영 · 문호영 · 윤민중
- 15-R29 의료형 청소년쉼터 운영현황과 개선방안 / 김지연
- 15-R30 학교와 지역사회 청소년체험활동 연계모형 평가 연구 / 김기현 · 김형주
- 15-R31 국가근로장학사업으로서 ‘대학생청소년교육지원사업’ 운영체계의 개선 - 대학의 역할 및 기능 강화를 중심으로 / 김지경 · 윤민중
- 15-R32 청소년운영위원회 연간활동 효율화 방안 연구 / 최창욱 · 좌동훈
- 15-R33 학교폭력 가해학생 조치기준 개발 / 이경상 · 장원경
- 15-R34 청소년분야 ODA 사업추진 기본방향 마련 / 최창욱 · 한도희
- 15-R35 생애주기에 따른 아동 · 청소년 · 청년 연령구분 실태와 방향 / 문호영 · 최창욱

수 락 과 제

- 15-R36 청소년활동 중장기 수요 및 공급기반 조성 연구 / 김영한 · 유성렬 · 임성택 · 주동범
- 15-R37 2014년도 청소년 인터넷게임 건전이용제도 적용 게임물 평가 / 배상률 · 유홍식 · 김동일
- 15-R38 2015년 청소년수련시설 종합평가 / 김경준 · 이유진 · 김영한
- 15-R39 2015년 행복교육 학생모니터단 운영 / 오해섭 · 최홍일
- 15-R40 가출 청소년 실태 및 청소년쉼터 중장기 발전방안 / 백해정 · 좌동훈
- 15-R41 청소년 연계서비스 시범사업 개선방안 연구 / 서정아 · 전명기
- 15-R42 청소년 디지털 매체 및 서비스 이용실태 연구 / 성윤숙 · 김경준 · 김희진
- 15-R42-1 청소년의 디지털 역기능 사례조사 및 모니터링 연구 / 성윤숙 · 김경준 · 김희진
- 15-R43 2015 학교 밖 청소년 실태조사 / 최인재 · 이경상 · 김정숙 · 장근영
- 15-R44 청소년 · 가족 연계서비스 시범사업 평가 및 개선방안 연구 / 서정아 · 조성은
- 15-R45 제2차 청소년보호종합대책(2016~2018) 수립을 위한 기초연구 / 김지경 · 최인재
- 15-R46 한반도통일미래센터 위상 정립방안 모색 연구 / 김현철 · 최창욱
- 15-R47 청소년 근로실태조사 및 제도 개선 방안 / 김지경 · 이상준
- 15-R48 나라사랑 체험프로그램 효과 분석 / 최창욱 · 성은모 · 정윤미
- 15-R49 2015년 청년사회경제실태조사 / 김기현
- 15-R50 2025 청년 전망 및 향후 정책 추진과제 연구 / 김기현 · 김형주 · 박성재 · 민주홍 · 김종성
- 15-R51 청소년 권리증진 사업의 효율적 추진방안 연구 / 김영지 · 모상현 · 이용교
- 15-R52 성남시 청소년 친화도시 조성방안 연구 / 김영지 · 모상현
- 15-R53 지역아동센터 아동패널조사 2015 / 김희진 · 이종원 · 유성렬 · 김진석
- 15-R54 제11회 청소년특별회의 정책의제 연구 / 최창욱
- 15-R55 지방청소년활동진흥센터 기능강화를 위한 중장기발전계획 수립 연구 / 김형주 · 김정주 · 김혁진
- 15-R56 청소년방과후아카데미 종사자 관리체계 개선 및 2015년 사업 효과 만족도 조사 연구 / 김영지 · 정은주 · 김정주
- 15-R56-1 삼성전자 임직원과 함께하는 청소년방과후아카데미 운영성과 분석 및 만족도 조사 연구 / 정은주

- 15-R57 과학적 실행 중심 모형기반 생명과학 교수학습 디자인 실험연구 / 황세영
- 15-R58 2015년 청소년 국제교류사업 효과성 및 만족도 연구 / 황세영 · 윤민중
- 15-R59 휴먼네트워크 협력기관 실태조사 / 성은모 · 강경균
- 15-R60 청소년의 'X-질문' 발굴 및 개선방안 연구 / 강경균
- 15-R61 청소년활동안전센터 중장기 계획 연구 / 김영한 · 임지연
- 15-R62 휴먼네트워크 코디네이터 전문성 강화 연구 / 성은모 · 서동인
- 15-R63 아산시 청소년문화의집 건립에 따른 연구 / 김영한 · 오해섭 · 정윤미
- 15-R64 서울시 청소년시설 운영실적 평가 / 모상현

세미나 및 워크숍 자료집

- 15-S01 청소년지도사 자격제도 연구결과 공개 보고회 (1/19)
- 15-S02 온라인 도움행동의 원인 (2/9)
- 15-S03 2015년 제1회 학업중단 예방 교원연수 1권역 (2/23~27)
- 15-S04 2015년 제1회 학업중단 예방 교원연수 2권역 (2/23~27)
- 15-S05 2015년 제1회 학업중단 예방 교원연수 3권역 (2/23~27)
- 15-S06 2015년 제1회 학업중단 예방 교원연수 4권역 (2/23~27)
- 15-S07 2014년도 제1차 연구성과발표회 (3/12)
- 15-S08 2014년도 제2차 연구성과발표회 (3/13)
- 15-S09 일본진로교육의 현황과 과제 (3/31)
- 15-S10 2015년 학업중단예방 집중지원학교 컨설팅위원 워크숍 (4/16)
- 15-S11 2015년 학교 내 대안교실 컨설팅위원 워크숍 (4/28)
- 15-S12 학교 밖 청소년 지원사업 연계기관 담당자 교육 (4/29)
- 15-S13 2015년 학교 내 대안교실 담당자 연수 1권역 (5/12~13)
- 15-S14 2015년 학교 내 대안교실 담당자 연수 2권역 (5/18~19)
- 15-S15 2015년 학교 내 대안교실 담당자 연수 3권역 (5/26~27)
- 15-S16 2015년 학교 내 대안교실 담당자 연수 4권역 (5/28~29)
- 15-S17 교육 소외와 격차 해소를 위한 방과 후 청소년 정책 : 지역 방과 후 청소년 프로그램을 중심으로 (5/18~19)
- 15-S18 2015년 꿈키움멘토단 운영 담당자 연수 (5/21)
- 15-S19 2015 청소년 문화와 안전 국제포럼 (6/4)
- 15-S20 2015년 대안학교 진로직업교육 컨설팅위원 워크숍 (6/4)
- 15-S21 재외동포 청소년 정책과제 발굴을 위한 토론회 (6/26)
- 15-S22 학업중단 청소년 패널조사 II 데이터 분석 세미나 (7/2)
- 15-S23 2015년 대안교육 담당교원 등 연수 (7/8~10)
- 15-S24 학교 밖 청소년 지원사업 연계기관 관계자 워크숍 (7/9~10)
- 15-S25 2015년 학업중단 예방 집중지원학교 교장 워크숍 1권역 (7/27~28)
- 15-S26 2015년 학업중단 예방 집중지원학교 교장 워크숍 2권역 (7/28~29)
- 15-S27 2015년 학업중단 예방 집중지원학교 교장 워크숍 3권역 (8/3~4)

- 15-S28 2015년 제2회 학업중단 예방 교원연수 (7/30~31)
- 15-S29 청소년의 행복한 지역사회 조성방안 및 추진전략 (7/22)
- 15-S30 학교 밖 청소년 지원정책 해외사례 (8/11)
- 15-S31 학교 밖 청소년지원사업 담당자 교육 워크숍 (8/21)
- 15-S32 제2회 동북아청소년정책포럼 : 청소년의 성인기로의 이행 (9/17)
- 15-S33 민족정체성 확립의 역량을 미치는 4가지 주요요소 : 1960년대 및 70년대 초와 80년대 및 90년대 초에 자라난 젊은세대의 비교 (9/14)
- 15-S34 대안교육 국제포럼 2015 (9/16)
- 15-S35 학교 밖 청소년 지원사업 성과발표회 (9/18)
- 15-S36 학교 밖 청소년이 경험하는 디지털 역기능을 해소할 수 있는 프로그램 개발 및 적용 (10/19)
- 15-S37 제5회 한국 아동·청소년 패널 학술대회 (10/23)
- 15-S38 한-중 국제세미나 (10/27)
- 15-S39 청소년육성전담공무원 워크숍 - 청소년육성전담공무원의 현황과 전망 - (10/21~22)
- 15-S40 제4회 동북아청소년정책포럼 - 한·러 차세대 전무가 대화 : 동북아미래를 위한 한·러 청소년(차세대) 정책 협력 (11/17)
- 15-S41 국회다정다감포럼 - 다문화청소년 지원정책의 과제와 방향 (11/5)
- 15-S42 2015년 시·도교육청 학업중단 예방 및 대안교육 지원 업무 담당자 워크숍 (11/26~27)
- 15-S43 학교 밖 청소년 지원사업 연계기관 담당자 심화워크숍 (12/17~18)
- 15-S44 학교폭력 가해학생 조치기준 개발 (12/10)

학 술 지

- 「한국청소년연구」 제26권 제1호(통권 제76호)
- 「한국청소년연구」 제26권 제2호(통권 제77호)
- 「한국청소년연구」 제26권 제3호(통권 제78호)
- 「한국청소년연구」 제26권 제4호(통권 제79호)

기 타 발 간 물

- NYPI 청소년정책 리포트 59호 : 아동·청소년 대상 연구윤리 가이드라인 개발 연구 : 해외사례를 중심으로
- NYPI 청소년정책 리포트 60호 : 미래 환경변화 및 청소년정책 전망 연구
- NYPI 청소년정책 리포트 61호 : 청소년이 행복한 지역사회 조성 방안
- NYPI 청소년정책 리포트 62호 : 기출청소년 보호지원 실태 및 정책과제 연구
- NYPI 청소년정책 리포트 63호 : 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구
- NYPI 청소년정책 리포트 64호 : 가정폭력 피해 아동·청소년 실태 및 대응방안 연구

- NYPI 청소년 통계브리프 19호 : 청소년 아르바이트 실태조사 및 정책방안 연구 I
- NYPI 청소년 통계브리프 20호 : 청소년 역량지수 측정 및 국제비교연구 I

NYPI 청소년 통계브리프 21호 : 한국 아동·청소년 인권실태조사 연구Ⅳ
NYPI 청소년 통계브리프 22호 : 청소년활동 참여 실태조사 연구Ⅰ
NYPI 청소년 통계브리프 23호 : 청소년의 휴대전화 보유 현황과 이용빈도, 휴대전화 의존도
- KCYPS 초1 패널 제5차년도 조사결과 분석 -
NYPI 청소년 통계브리프 24호 : 청소년 체험·여행·문화활동과 삶의 만족도
- KCYPS 초4 패널 제5차년도 조사결과 분석 -
NYPI 청소년 통계브리프 25호 : 초등학교생 삶의 만족도의 종단적 변화 분석 - KCYPS 초4 패널 -

청소년정책 이슈브리프 1호 : 지금, 이 시대 왜 20대 청년, 후기청소년에 주목해야하는가?
청소년정책 이슈브리프 2호 : 아동, 청소년 보호체계 쟁점 사례
청소년정책 이슈브리프 3호 : 청소년수련시설의 역할과 정체성, 재정립이 필요한가
청소년정책 이슈브리프 4호 : 동북아 청소년연구 분류체계 구축 연구
청소년정책 이슈브리프 5호 : 학교 밖 청소년 지원정책 현안과 의제
청소년정책 이슈브리프 6호 : 서울형 혁신교육지구 사업운영 실태와 확대방안 연구
청소년정책 이슈브리프 7호 : 학교 밖 청소년 지원정책 체계화의 필요성
청소년정책 이슈브리프 8호 : 지속가능발전목표(SDGs)와 청소년 삶의 질 정책방안 연구
청소년정책 이슈브리프 9호 : 그 나라는 어때? 세계의 청소년
청소년정책 이슈브리프 10호 : 의료형 청소년쉼터 운영현황과 개선방안
청소년정책 이슈브리프 11호 : 학교와 지역사회 청소년체험활동 연계모형 평가 연구
청소년정책 이슈브리프 12호 : 청소년의 인터넷 및 소셜미디어 이용 현황과 디지털 미디어 리터러시 교육 해외사례
청소년정책 이슈브리프 13호 : 지역사회의 청소년 인성교육 실태와 과제
청소년정책 이슈브리프 14호 : 청소년의 기업가정신교육 활성화를 위한 교육 여건 조성 방안
청소년정책 이슈브리프 15호 : 청소년 나눔활동 연구의 필요성
청소년정책 이슈브리프 16호 : 동북아지역 청소년 국제교류 정책 및 사업 현황
청소년정책 이슈브리프 17호 : 국가 근로 장학사업으로서 '대학생 청소년 교육지원 사업' 운영체계의 개선
-대학의 역할 및 기능 강화를 중심으로-
청소년정책 이슈브리프 18호 : 재외동포청소년의 주요 이슈와 지원 방안
청소년정책 이슈브리프 19호 : 청소년운영위원회 연간활동 효율화 방안 연구
청소년정책 이슈브리프 20호 : 학교폭력 가해학생 조치 기준 개발
청소년정책 이슈브리프 21호 : 생애주기에 따른 아동·청소년·청년 연령구분 실태와 방향
청소년정책 이슈브리프 22호 : 청소년분야 ODA 사업 추진 기본방향 마련 연구
청소년정책 이슈브리프 23호 : 학령기에 학교를 나온 청소년들, 어떻게 살아가고 있을까?
청소년정책 이슈브리프 24호 : 다문화청소년 지원을 위한 정책 방안

청소년현안 Blue Note 봄호
청소년현안 Blue Note 여름호
청소년현안 Blue Note 가을호
청소년현안 Blue Note 겨울호

연구보고 15-R13

다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구 Ⅲ : 총괄보고서

인 쇄 2015년 12월 24일

발 행 2015년 12월 30일

발행처 **한국청소년정책연구원**
세종특별자치시 시청대로 370

발행인 노 혁

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 경성문화사 전화 044)868-3537

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (044) 415-2125(학술정보관)

ISBN 979-11-5654-076-2 94330

979-11-5654-061-8 (세트)

