



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2022년 8월

박사학위논문

다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향

- 자아정체성의 매개효과 및 사회적 지지의
조절효과를 중심으로 -

조선대학교 대학원

사회복지학과

류 동 수

다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향

- 자아정체성의 매개효과 및 사회적 지지의
조절효과를 중심으로 -

The Effects of Adolescent's Acculturative Stress on
School Life Adaptation in Multicultural Families

: Focusing on the Mediating Effects of Self-identity and the
Moderating Effects of Social Support

2022년 8월 26일

조선대학교 대학원

사회복지학과

류 동 수

다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향

- 자아정체성의 매개효과 및 사회적 지지의
조절효과를 중심으로 -

지도교수 김 진 숙

이 논문을 사회복지학 박사학위신청 논문으로 제출함.

2022년 4월

조선대학교 대학원

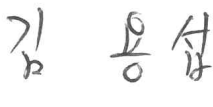

사회복지학과

류 동 수

류동수의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수   (인)

위 원 호남대학교 교수   (인)

위 원 조선대학교 교수   (인)

위 원 조선대학교 교수   (인)

위 원 조선대학교 교수   (인)

2022년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

제1장 서 론	1
제1절 연구목적	1
제2절 연구범위와 방법	4
1. 연구범위	4
2. 연구방법	4
제2장 이론적 배경	6
제1절 다문화가족 청소년	6
1. 다문화가족 청소년 개념	6
2. 다문화가족 청소년 동향	7
3. 다문화가족 청소년 특성	9
제2절 학교생활 적응	11
1. 학교생활 적응 개념	11
2. 학교생활 적응 구성요소	15
제3절 문화적응 스트레스	21
1. 문화적응 스트레스 개념	21
2. 문화적응 스트레스 구성요소	30
제4절 자아정체성	34
1. 자아정체성 개념	34
2. 자아정체성 구성요소	37
제5절 사회적 지지	43
1. 사회적 지지 개념	43
2. 사회적 지지 구성요소	47

제6절 선행연구	49
1. 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 선행연구	49
2. 문화적응 스트레스와 자아정체성 선행연구	51
3. 자아정체성과 학교생활 적응 선행연구	52
4. 사회적 지지 선행연구	54
5. 선행연구 평가	56
제3장 연구설계	59
제1절 연구모형과 연구가설	59
1. 연구모형	59
2. 연구가설	60
제2절 연구대상	62
제3절 변수의 정의 및 측정도구	62
1. 학교생활 적응	62
2. 문화적응 스트레스	64
3. 자아정체성	66
4. 사회적 지지	68
5. 통제변수	70
6. 설문지 구성	71
제4절 자료의 분석방법	72
제4장 실증분석	73
제1절 측정도구 검증	73
1. 변수의 타당도 분석	73
2. 변수의 신뢰도 분석	79
제2절 연구대상자 인구사회학적 특성	80
제3절 주요변수 특성	82
1. 주요변수 기술통계	82
2. 인구사회학적 특성에 따른 주요변수 차이분석	83

3. 주요변수 간 상관관계 분석	89
제4절 연구가설 검증	90
1. 독립변수와 매개변수 영향력 분석	90
2. 매개효과 분석	93
3. 조절효과 분석	97
4. 가설검증 요약	111
제5절 분석결과 논의	112
1. 연구대상 및 변수의 특성	112
2. 인구사회학적 변수의 차이	113
3. 가설검증 결과	114
제5장 결 론	119
제1절 연구결과 요약	119
제2절 연구의 시사점	121
1. 이론적 시사점	121
2. 정책적 시사점	122
3. 실천적 시사점	124
제3절 향후 연구방향	125
참고문헌	127
[부록] 설문지	151

표 목 차

<표 2-1> 다문화가족 청소년의 수 및 다문화가족 청소년의 비율	7
<표 2-2> 다문화가족 자녀의 학업을 중단 사유	19
<표 2-3> 다문화가족 자녀의 학교생활 부적응 이유	20
<표 3-1> 학교생활 적응 척도의 문항구성 및 신뢰도	63
<표 3-2> 적응과정 스트레스 척도의 문항구성 및 신뢰도	64
<표 3-3> 차별경험 스트레스 척도의 문항구성 및 신뢰도	65
<표 3-4> 자아정체성 척도의 문항구성 및 신뢰도	67
<표 3-5> 사회적 지지 척도의 문항구성 및 신뢰도	69
<표 3-6> 통제변수 문항 및 측정	70
<표 3-7> 측정도구의 변수별 설문 및 출처	71
<표 4-1> 학교생활 적응 요인분석 결과	74
<표 4-2> 적응과정 스트레스 요인분석 결과	75
<표 4-3> 차별경험 스트레스 요인분석 결과	76
<표 4-4> 자아정체성 요인분석 결과	77
<표 4-5> 사회적 지지 요인분석 결과	78
<표 4-6> 변수의 신뢰도 분석	79
<표 4-7> 인구사회학적 특성	81
<표 4-8> 연구변수의 기술통계 분석	82
<표 4-9> 인구사회학적 특성에 따른 학교생활 적응의 차이검증	84
<표 4-10> 인구사회학적 특성에 따른 적응과정 스트레스의 차이검증	85
<표 4-11> 인구사회학적 특성에 따른 차별경험 스트레스의 차이검증	86
<표 4-12> 인구사회학적 특성에 따른 자아정체성의 차이검증	87
<표 4-13> 인구사회학적 특성에 따른 사회적 지지의 차이검증	88
<표 4-14> 주요변수 간 상관관계	89
<표 4-15> 학교생활 적응에 미치는 영향력	92

<표 4-16> 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 자아정체성 매개분석	95
<표 4-17> 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 자아정체성 매개분석	97
<표 4-18> 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석	99
<표 4-19> 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석	101
<표 4-20> 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절분석	104
<표 4-21> 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절분석	106
<표 4-22> 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석	109
<표 4-23> 가설요약	111

그림 목 차

[그림 2-1] 문화적응의 과정	27
[그림 3-1] 연구모형	60
[그림 4-1] 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지의 상호작용	100
[그림 4-2] 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지의 상호작용	102
[그림 4-3] 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지의 상호작용	105
[그림 4-4] 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지의 상호작용 ...	107
[그림 4-5] 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지의 상호작용	110

ABSTRACT

The Effects of Adolescent's Acculturative Stress on School Life Adaptation in Multicultural Families

: Focusing on the Mediating Effects of Self-identity and the
Moderating Effects of Social Support

Dong-Soo, Ryu

Advisor: Prof. Jin-Sook, Kim Ph.D.

Department of Social Welfare,

Graduate School of Chosun University

The purpose of this study is to present theoretical, policy, and practical implications that can contribute to the adaptation of multicultural youth to school life by verifying the mediating effect of self-identity and social support in the influence of cultural adaptation stress on school life adaptation. The model of this study was designed based on Berry's theory of cultural adaptation, which comprehensively explains the process, type, and influencing factors of cultural adaptation.

This study analyzed the influence of multicultural youth on school life adaptation, established self-identity as a parameter between cultural adaptation stress and school life adaptation, established social support as a modulating variable, and suggested the improvement of cultural adaptation.

Based on previous studies, a research model and research hypothesis were derived, and in order to verify the research hypothesis, a study was conducted on 336 adolescents from multicultural families receiving middle and high school education in Jeollanam-do. The analysis methods used SPSS 26.0, frequency analysis, descriptive statistical analysis, reliability and

validity analysis, independent sample T-test, Scheff test for ANOVA and post-verification, correlation analysis and multicollinearity analysis, and hierarchical analysis were used. Multiple regression analysis and mediated regression analysis developed by Baron & Kenny (1986) were applied for mediating effect analysis, and hierarchical regression analysis was used for regulatory effect analysis.

The research hypothesis verification results are as follows.

Hypothesis 1. The stress of the adaptation process, discrimination experience stress, and self-identity of adolescents from multicultural families will have a direct effect on school life adaptation. Some of the three detailed hypotheses were adopted and some were rejected.

Hypothesis 2. The self-identity of adolescents in multicultural families will mediate the effect of cultural adaptation stress on school life adaptation. Both detailed hypotheses were adopted.

Hypothesis 3. Social support of adolescents from multicultural families will control the effect of cultural adaptation stress on school life adaptation. Both detailed hypotheses were adopted.

Hypothesis 4. Social support of adolescents from multicultural families will control the effect of cultural adaptation stress on self-identity. Both detailed hypotheses were adopted.

Hypothesis 5. Social support of adolescents from multicultural families will control the effect of self-identity on school life adaptation. The hypothesis was adopted.

Theoretical implications, policy implications, and practical implications were derived through the hypothesis verification results, and first, the theoretical implications are as follows. First, this study has theoretical implications in that cultural adaptation stress of multicultural families approached school life adaptation, self-identity as a mediating effect between cultural adaptation stress and school life adaptation, social support

as a moderating effect. Second, it is meaningful that social support has identified the moderating effect between cultural adaptation stress and school life adaptation, cultural adaptation stress and school life adaptation, cultural adaptation stress and self-identity and school life adaptation.

The policy implications are as follows, and first, employment support for multicultural families should be provided. Second, it is necessary to support teenagers from multicultural families to live as members of our society.

Third, it allows teenagers from multicultural families to properly establish self-identity, establish positive friendships, and have the ability to solve problems of adaptation in school life and live a school life with sound values. Fourth, support should be provided to teenagers from multicultural families in terms of universal welfare so that it does not become another discrimination. Fifth, it was confirmed that social support had a moderating effect in the relationship between cultural adaptation stress on school life adaptation, cultural adaptation stress on self-identity, and self-identity on school life adaptation.

Finally, practical implications are as follows, and first, policy measures should be established to increase the basic income and economic support of multicultural families. Second, it is necessary to develop a program for adolescents from multicultural families to adapt to school life. Third, there is a great need to support cultural adaptation so that adolescents of multicultural families can relieve stress from cultural adaptation and establish positive cultural identity such as national identity, bicultural acceptance attitude, and multicultural acceptance. Fourth, it is necessary to develop a program that can reduce and relieve cultural adaptation stress of adolescents from multicultural families.

Keywords: Multicultural Families Adolescents, Acculturative Stress, School Life Adaptation, Self-identity, Social Support

제1장 서론

제1절 연구목적

한국은 2000년대 결혼이민자와 함께 다문화가족 청소년의 수도 꾸준히 증가하고 있다. 이는 초·중·고등학교 전체 학생은 줄어들고 있는 것에 비해 특기할 만한 일이다. 교육부(2022)의 「출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획」에 따르면 전체 학생중에서 다문화가족 학생이 차지하는 비율은 2015년 1.36%에서, 2020년에는 2.7%로, 그리고 2021년에는 3.02%로 빠르게 증가하고 있다.

다문화가족 청소년들에게 학교는 매우 중요한 사회요소 중 하나이다. 일반적으로 청소년들에게 있어 학교는 성장과 발달에 많은 영향을 받는 중요한 환경요소이다. 다문화가족 청소년이 가정에서 벗어나 처음으로 경험하는 사회가 학교이며, 학교는 다문화가족 청소년의 신체적, 정서적, 인지가 발달하는데 필요한 지식을 습득하며, 사회적 상호작용을 배우며 연습하는 공간으로 표현한다. 또한, 이영미(2018)는 학교생활 적응은 학교생활을 통해서 교우관계를 잘 형성하여 학교생활에 만족하고, 능동적으로 조화롭게 기능하는 것을 의미하며, 학교생활에 잘 적응하려면, 학생들이 학교생활에서 자기욕구를 슬기롭게 해결하고, 교우관계를 원만하게 잘 유지하는 것을 전제로 한다. 이러한 상황에서, 다문화가족과 다문화가족 자녀들은 현대 사회에 적응하는 과정에서 여러 가지 다양한 문제들을 경험하고 있다. 김정민(2021)은 다문화가족 자녀들의 의사소통과 학업문제, 우울·불안·자존감 및 무력감 등 심리적 문제, 집단 따돌림(왕따)과 같은 또래 문제, 더불어 학업의 중단, 학교생활 적응과 같은 여러 가지 다양한 문제들에 노출되고 있음을 밝히고 있었다. 학교생활 적응의 중요성을 확인해 주는 연구도 발견되고 있다.

다문화가족 청소년들은 정체성의 혼란, 낮은 한국어 수준, 전반적으로 취약한 부모의 사회경제적 지위, 진로·직업 선택의 제한 등 여러 문제가 중첩되며, 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응에 정체성의 매개 효과의 중요성이 확인해 주는 연구도 발견되고 있다(전경숙, 2014 ; 신현옥 외, 2013). 청소년기의 건강한 발달 및 심리사회 적응의 어려움에 직면해 있었다. 이들은 환경적 배경, 부모의 사회

경제적 지위, 발달적 특성 등으로 인해 문화적응 스트레스가 크며 이로 인한 심리적, 정서적, 사회 계층적 어려움에 노출될 가능성이 크다. 문화적응(acculturation)의 과정에서도 불안정한 지위와 불평등한 권력관계로 인해 암묵적으로 동화를 요구 받는 문화에 대한 이질감, 사회적 편견 및 차별, 문화적응 수준의 차이 등으로 인해 문화적응 스트레스가 심한 편이다(Berry, 2003). 이런 사회문제가 심각하게 늘어나면서 학교생활 적응에 다양한 다문화가족 청소년들의 정책이 요구하고 있는 상황이다. 다문화가족 청소년이 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 유의한 관련성을 확인하고 있다.

여성가족부(2019)의 「2018년 전국 다문화가족 실태조사」에 따르면 자아정체성이 증시되는 청소년 초기는 차별경험에 대한 인지와 평가에 예민하다. 다문화가족 청소년 중 14.6%가 외모, 16.4%는 사회적 차별에 의한 학교생활 부적응의 경험이 있다고 보고되었다. 또한, 다문화가족 청소년의 9.2%가 1년간 차별 경험이 있다고 응답하였으며, 2015년(6.9%)에 비해서 증가되었음을 알 수 있었다.

한편, 문화적응 스트레스의 변인의 문제가 되고 있다. Berry(1997)는 문화적응 스트레스란, 인간 개개인이 새로운 문화와 적응하는 과정에서 경험하는 현상으로, 문화적응의 과정에서 고통과 역기능으로 발생하는 긴장상태 라고 하였으며, 부모의 출신국에 대한 문화의 인식차이와 이로 인한 혼란과 갈등을 경험하여 문화를 받아들이는 과정에서 스트레스가 있을 수 있다. 박동진(2019)은 다문화가족 청소년의 문화적응에서 받는 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미친다고 확인하였다. 학교생활 적응에 정적인 영향을 미치는 요인으로 자아정체성과 사회적 지지 변인을 들 수 있다. 먼저 자아정체성의 연구에서 이희정(2009)은 자아정체성의 하위변인 주체성, 자기 수용성, 미래 확신성, 목표 지향성, 주도성, 친밀성 등이 학교생활 적응과 상관관계가 높으며, 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 가정과 학교생활 적응과정에서 경험하는 문화적 차이에서 문화적응 스트레스를 겪는 것으로 나타났다.

또한, 진은영(2015)은 부모와 자녀세대에서 발생하는 문화적응에 대한 상이성에서 나타나는 갈등 양상으로 인하여 다문화가족 청소년이 문화적응 스트레스를 더욱 심하게 경험할 수 있다. 김주연·배선우(2020)는 다문화가족 청소년들이 느끼고 생각하는 사회적 지지가 학교생활 적응에서 긍정적인 영향 미치는가를 보고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 대한 자아정체성, 사회적 지지와 관련된 연구는 청소년들이 학교생활 적응 하는데 밀접한 관계가 있을 것으로 판단할 수 있다. 또한, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응, 자아정체성, 사회적 지지에 따라 학교생활이나 교육, 사회전반에 미치는 차이가 있을 것으로 판단된다. 그에 따른 다문화가족 청소년의 학교생활 적응 매우 중요한 부분이라 할 수 있다. 자아정체성을 향상시키는 시사점을 제시하고자 연구를 수행하였다. 그에 따른 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 향상시키기 위해서는 문화적응 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지의 심층적인 연구가 필요하다.

지금까지 수행된 대부분의 연구에서는 다문화가족에서의 부모역할과 청소년의 문화적응 스트레스, 학교생활 적응, 자아정체성, 사회적 지지의 관계를 단편적으로 검증하는데 그쳤으며, 총체적으로 밝힌 연구는 전무한 실정이다. 이를 바탕으로 다문화가족 청소년들의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 다양한 영향력을 도출하여 다문화가족 청소년들이 학교생활 적응과 자아정체성 향상, 사회적 지지의 기반을 향상시키기 위한 방안 마련을 위해 본 연구의 필요성을 제기한다.

본 연구 목적에 의한 연구문제를 살펴보면 다음과 같다.

- 연구문제 1. 다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성에 따라 학교생활 적응, 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성, 그리고 사회적 지지가 다르게 나타나는가?
- 연구문제 2. 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 그리고 자아정체성은 어떤 영향을 미치는가?
- 연구문제 3. 다문화가족 청소년의 자아정체성은 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 사이에서 매개 역할을 하는가?
- 연구문제 4. 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 사이에서 조절 역할을 하는가?
- 연구문제 5. 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스와 자아정체성 사이에서 조절 역할을 하는가?
- 연구문제 6. 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 자아정체성과 학교생활 적응 사이에서 조절 역할을 하는가?

제2절 연구범위와 방법

1. 연구범위

본 연구 연구범위는 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 공간적 범위는 전남 지역의 중·고등학교에서 교육을 받는 다문화가족 청소년으로 한다.

둘째, 본 연구의 시간적 범위는 조사는 2021년 9월1일부터 10월31일까지 실시하였다.

셋째, 본 연구의 내용적 범위는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스(적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스)가 학교생활 적응에 미치는 영향에서 자아정체성의 매개효과를 파악하기 위해서 종속변수는 학교생활 적응, 독립변수는 문화적응 스트레스(적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스), 매개변수는 자아정체성, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과, 다문화가족 청소년의 자아정체성에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 자아정체성이 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과를 파악하기 위해서 조절변수는 사회적 지지로 선정하여 실증 분석하였다.

넷째, 본 연구의 대상은 중·고등학교에서 교육을 받는 중학교 1학년부터 고등학교 3학년 학생을 대상으로 연구를 진행하였다.

2. 연구방법

본 연구의 연구방법은 다음과 같다.

첫째, 연구 가설을 토대로 설문지를 수정, 보완 작성하였으며, 본 연구의 자료 수집을 위하여 다문화가족 청소년들의 현황과 실태를 조사하였다. 전남의 중·고등학교에서 교육을 받는 다문화가족 청소년을 대상으로 설문지를 배부하고 수집하였다.

둘째, 본 연구의 목적을 효율적으로 달성하기 위해 연구방법에는 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응에 문화적응 스트레스가 어떠한 영향을 주는지와 자아 정체성의 어떤 매개영향과 사회적 지지의 어떤 조절영향을 갖는지에 대해서 탐색하는 조사연구로서 기존 이론을 토대로 연구 모형과 연구 가설을 구성하였다.

셋째, 실증분석에 사용된 통계방법으로 SPSS 26.0을 사용하였다.

본 연구에서의 자료 분석방법은 기술통계 분석을 통한 주요 변수들 세부적인 통계방법으로 빈도분석, 기술통계분석, 신뢰도와 타당도분석, 독립표본 T 검정, ANOVA 및 사후검증을 위한 Scheffe 검정, 상관분석과 다중공선성 분석, 회귀분석을 사용하였으며, 측정 결과의 타당성을 검증하기 위하여 집중 타당성, 판별 타당성, 법칙 타당성을 확인하였다.

매개회귀분석을 실시하여 매개효과 관계를 확인하였다. 또한, 조절효과의 유의성을 검증하기 위해서 위계적 회귀분석을 실시하여 조절효과 관계를 확인하였다.

각 변수들의 성장 변화 확인을 위해 모형의 적합도 검증을 통해 최종 연구모형을 결정하였다.

넷째, 각 변수의 분석을 통해 가설검증을 하였고, 이를 토대로 논의와 시사점을 제시하였으며, 향후 연구 방향과 국가적인 차원의 개입방안 및 구체적 방안 모색을 위한 정책적 논의와 시사점을 제언하였다.

제2장 이론적 배경

제1절 다문화가족 청소년

1. 다문화가족 청소년 개념

「다문화가족지원법」 제2조에서는 다문화가족(多文化家族) 청소년을 ‘국제결혼 가정의 자녀로 24세 이하인 사람으로 부모 중에서 한 사람이 대한민국 국적의 국민의 자녀’로 한정하고 있다. 또한, 다문화가족이란 「재한외국인 처우 기본법」 제2조 제3호의 결혼이민자나 「국적법」 제3조 및 제4조의 규정에 의하여 대한민국 국적(國籍)을 취득한 자가 「국적법」 제2조부터 제4조까지의 규정에 의하여 대한민국 국적(國籍)을 취득한 자로 이루어진 가족으로 정의하고 있다. 여기서 말하는 결혼이민자는 「재한외국인(在韓外國人) 처우 기본법」 제2조 제3호의 결혼이민자나 「국적법」 제4조에 따라 귀화(歸化) 허가를 받은 자를 의미한다.

이처럼 다문화가족이란 ‘재한외국인(在韓外國人) 처우 기본법 제2조 제3호의 결혼이민자와 국적법 제2조부터 제4조까지의 규정에 따라 대한민국 국적을 취득한 자로 이루어진 가족을 말하며 국적법 제3조 및 제4조에 따라 대한민국 국적을 취득한 자와 같은 법 제2조부터 제4조까지의 규정에 따라 대한민국 국적(國籍)을 취득한 자로 이루어진 가족’을 의미한다(법제처, 2022).

다문화가족 청소년은 「다문화가족지원법」 제2조를 근거로 다른민족, 다른 문화적 배경을 가진 사람들로 구성된 가족의 구성원으로 출생 시부터 대한민국 국적을 취득한 24세 이하의 구성원을 말한다(여성가족부, 2020).

본 연구에서는 「다문화가족지원법」의 규정에 따라 ‘대한민국의 국적을 취득한 사람으로 이루어진 가족’을 다문화가족으로 정의하고자 한다.

2. 다문화가족 청소년 동향

교육부(2022)의 「출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획」에 따르면 다문화가족 청소년의 수는 꾸준히 증가하고 있다. 전체 청소년 대비 다문화가족 청소년의 비율도 빠르게 증가하고 있다. 이는 1990년대 산업화와 도시화에 따른 국제결혼가정의 증가와 외국인 노동자와 새터민 등의 이주 증가로 다문화가족의 증가율이 상승하게 된 결과이다.

<표 2-1>에 따르는 2018년 기준 다문화가족 청소년 수는 122,212명이고 전체 청소년 수는 5,584,249명으로 비해 2021년 경우에는 다문화가족 청소년 수는 160,056명인데 전체 청소년 수는 5,323,075명으로 다문화가족 청소년의 증가추세를 보이고 있으며, 이는 다문화가족 청소년의 비율이 빠르게 증가하고 있음을 보여주고 있다.

<표 2-1> 다문화가족 청소년의 수 및 다문화가족 청소년의 비율

연도 인원수	2018년	2019년	2020년	2021년
다문화 학생 수(A)	122,212	137,225	147,378	160,056
전체 학생 수(B)	5,584,249	5,452,805	5,346,882	5,323,075
다문화학생 비율 (A/B*100)	2.19%	2.52%	2.76%	3.0%

출처: 출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획(교육부, 2022).

교육부(2022)의 「출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획」에 따르면 다문화가족 청소년은 수도권인 서울특별시, 경기도, 인천광역시 지역에 밀집하여 거주하는 것으로 나타났다. 이는 전체 청소년 대비 다문화가족 청소년의 비율은 수도권이 높지는 않다. 다문화가족 청소년의 비율을 조금 더 자세히 살펴보면 전국에서 전남 지역이 5.48%로 다문화가족 청소년의 비율이 가장 높았으며 뒤이어 충남 지역이 4.59%, 전북 지역이 4.2% 순으로 나왔으며, 특히, 전남 지역이 높게 차지했다.

양미진 등(2012)은 다문화 상담 전문가들 또한 다문화가족 청소년의 경우 외모, 언어, 경제적 문제 등으로 차별을 경험하며 심각한 경우에는 따돌림을 당하는 어려움을 경험한다고 했다. 교육부(2022)의 「출발선 평등을 위한 2022년 다문화 교육 지원계획」에 따르면 이러한 어려움은 다문화가족 학생의 학업 중단율이 2018년 기준으로 초 0.87%, 중 1.34%, 고 1.91%로 전체학생의 학업중단율을 살펴보면, 초 0.66%, 중 0.73%, 고 1.62%에 비해 높게 나타나고 있는 것을 통해서도 잘 보여주고 있었다. 다문화가족 청소년에 대한 편견, 차별, 사회적 약자 배려, 학교생활 적응과 관련된 문제 등이 사회복지, 상담, 심리, 교육의 분야에서 주목 받고 있다.

여성가족부(2019)의 「2018년 다문화가족실태조사」에 따르면, 다문화가족 자녀의 학업중단 사유는 그냥 다니기 싫어서(46.2%) 가장 높고, 15세~17세는 친구나 선생님과의 관계(27.0%) 문제 때문에 주로 학교를 그만 두는 것으로 나타났다. 집단따돌림은 고등학교 연령기인 15~17세에는 46.8%이며, 18세 이상에 이르면 70.8%가 피해를 당했을 정도로 심각한 수준으로 나타났다.

여성가족부(2019)의 「2018년 다문화가족실태조사」에 따르면, 학교폭력으로 협박이나 욕설이 61.9%, 집단따돌림을 경험한 비율이 33.4%이며, 김홍주·박길태(2010)은 다문화가족 청소년의 경우 ‘엄마가 외국인이기 때문에(34.1%)’, ‘외모가 달라서(13.4%)’, ‘태도와 행동이 달라서(13.4%)’ 등의 이유로 집단 따돌림을 경험하였다고 나타났다. 다문화가족 청소년은 자신의 외모가 ‘다른 사람과 다르다’고 느낄수록 학교 부적응 정도가 높게 나타났다. 이들은 학교생활 만족이나 학교생활 적응, 학습 부적응, 교우관계 등의 사회적 관계에서도 여러 가지 어려움을 겪고 있다. 이는 다문화 인식의 역량 결여에서 오는 결과이다. 타인의 평가 보다 자신의 내적 역량의 개발이 중요하다.

지속적인 다문화가족 청소년의 증가추세는 이들에 대한 다양한 수준의 대처와 사회적 관심 및 실천적·정책적 연구의 필요성이 제기된다.

3. 다문화가족 청소년 특성

다문화가족 청소년은 비(非)다문화가족 청소년과 다른 특성이 있다. 비(非)다문화가족 청소년은 같은 문화에서 다양한 경험을 느끼며 성장해 나가지만, 다문화가족 청소년은 외국인 부모의 이중문화에서 경험하게 되는 문화적 차이, 이질감이 많은 영향을 미치게 된다. 또한, Gibbs & Hines(1992)는 부모가 서로 다른 문화에서 겪는 자신과 가족의 문제와 다문화가족이 가지고 있는 불리한 환경적 요인에 대처해야 하는 문제를 주요 시각으로 보고 있었다.

강은아(2018)는 다문화가족의 청소년들은 부모와 다른 언어, 문화로 인해서 부모와의 상호작용과 의사소통의 어려움을 경험하게 된다고 하였다(강은아, 2018). 또한, 한국 국적을 갖고 있지만 다른 각각의 문화권을 가지고 살아온 부모들로 인해 성장하면서 자신의 정체성 즉, 자신이 어느 나라 사람인지에 대한 혼란을 가지고 있다는 연구들이 보고되고 있다

특히, 이영아(2017)는 다른 문화와 언어적 배경에서 성장해온 어머니에게 교육 받게 됨으로써 다문화가족 청소년들에게 영향을 미치며 그들의 성장 과정은 비(非)다문화가족 청소년과 다를 수 있다는 사회적 위축을 더 경험할 수 있다.

이처럼 다문화가족 청소년은 태어나면서부터 언어, 문화, 외모 등의 어려움을 겪게 된다. 이런 근거로 다음과 같이 구체적으로 살펴보고자 한다.

첫째, 외모적 차이로 인한 적응의 어려움이 있다. 다문화가족 청소년은 비(非)다문화가족 청소년들과 달리 부모의 국적의 차이로 인해 다른 피부색 또는 외모를 지니고 있다. 이러한 차이는 임선모(2012)는 친구 관계 속에서 자신과 다르다는 이유로 차별과 집단따돌림(왕따) 등을 경험하게 되고, 학교생활의 적응에 부정적인 영향이 나타났다. 여성가족부(2019)의 「2018년 다문화가족실태조사」에 따르면, 중학교 학령기를 경험하고 있는 다문화가족 청소년들이 학교에 적응하지 못하는 이유 중 상이 한 외모로 인해 어려움을 겪는 비율이 약 23.8%로 조사되었다.

조수빈(2021)은 이러한 특성을 가진 다문화가족 청소년들은 비(非)다문화가족 학생들과 다른 외모로 인한 차별과 부적응 속에서 정서적 문제를 경험하고 있는

성인기 심각한 사회문제로 이어질 수 있음을 예측할 수 있다.

둘째, 미숙한 한국어로 인한 학업의 어려움이 발생한다. 호운운(2020)은 다문화가족 청소년은 외국인 어머니의 미숙한 한국어 수준으로 인한 부족한 언어 수준을 지니게 되어 필요한 교과과정을 학습하는데 낮은 자신감과 학업 부진을 경험하게 된다고 하였다. 조수빈(2021)은 비(非)다문화가족 청소년과 다문화가족 청소년의 교과별 학업성취도 결과에 따른 비교·분석한 연구에 따르면, 낮은 언어능력을 가진 다문화가족 청소년은 비(非)다문화가족 청소년과 비교하면 우수학력의 비율이 낮고, 학령이 증가할수록 기초학력 미달 비율 또한 높아지는 것으로 나타났다. 이처럼 박동진(2019)은 다문화가족 청소년의 미숙한 한국어 실력은 부모와의 언어적 교류를 포함하여 다양한 인간관계에서 자신의 생각과 감정 등을 적극적으로 표현하지 못하는 결과를 야기한다.

셋째, 문화적 갈등으로 인한 문화적응 스트레스를 가진다. 조수빈(2021)은 다문화가족 청소년은 부모가 가지고 있는 이중문화로 인해 다양한 문화를 쉽게 경험할 수 있다. 이러한 문화적 배경을 가진 다문화가족 청소년은 이중문화에 대한 접근성이 높고, 다양한 외국어를 습득함으로써 비(非)다문화가족 청소년과 비슷하거나 더 나은 적응수준을 보이는 것으로 보고되고 있었다. 다만 대부분의 다문화가족 청소년은 학령이 높아짐에 따라, 주류 사회 내 문화적 편견과 차별을 견디지 못하고 학교를 그만두는 등 어려움을 겪고 있다. 또한, 우영숙(2019)은 부모의 독특한 문화가 한국사회 내로 융화되지 못할 때, 다문화가족 청소년들은 부적을 경험하고 나아가 사회적 소수집단으로 전락할 수 있을 것으로 파악되어 진다.

이처럼 다문화가족 청소년들은 다른 언어와 다른 문화를 이해해야 하고, 정체성의 혼란에서 부적응적인 특성을 보인다. 또한, 문화와 언어, 가치관의 차이, 편견, 학습결손, 집단 따돌림(왕따)에서 오는 대인관계의 어려움에 의한 학교생활 적응의 문제를 안고 있다. 아울러 다문화가족의 소득수준과 열악한 주거 및 교육환경은 자녀의 학업성취도를 저해할 수 있으므로 사회적 관심이 요구된다.

제2절 학교생활 적응

1. 학교생활 적응 개념

가. 학교생활

학교생활은 다문화가족 청소년이 하루 중 가장 많은 시간을 보내는 곳이자 학업 수행, 진로 준비, 친구관계 형성, 사회성 발달 등 다문화가족 청소년의 많은 발달 과업이 이루어지는 곳이다. 이에 선행연구들은 학교생활을 학습활동 뿐 아니라 친구, 교사와의 관계 등을 모두 포함하며 넓게 정의한다. 좌현숙(2012)은 학교생활을 ‘학교공부에 대한 흥미, 학업성취에 대한 지각, 교사 및 친구와의 관계성 등을 모두 포함’하여 정의하였고, 최형임·문영경(2013)은 학교생활을 ‘학생 개인이 학교의 모든 환경으로부터 발생하는 문제 상황이나 스트레스에 유연하게 대처하고 자신의 성장과 발달, 욕구의 충족을 위하여 자신과 학교환경을 효과적으로 조절 및 변화시키며 적응하는 역동적 상호작용’으로 이해했다. Lakhani, Jain & Chandel(2017)은 학교생활을 ‘학생의 역할에 대한 적응과 학교환경의 다양한 영역에 대한 적응의 과정’으로 설명하기도 하였다.

김위정(2020)은 학교생활을 개인의 독특한 특성과 배경 변인에서 오는 차이를 교육을 통해 다양한 능력으로 개발·성장시키고 있으며, 학교환경체계에 적응할 수 있도록 지원한다. 학생들의 차이를 수용하고 구성원 간 융합할 수 있도록 환경을 다양하게 구성해야 하고 학생들의 변화에 민감하게 반응해야 한다.

이처럼 학교생활은 다양한 특성 변인을 가지고 있는 다문화가족 청소년들을 통해 자아정체성 형성 등 긍정적인 자기인식에 영향을 미치며, 자율성과 주도성을 키워 다양한 활동의 경험을 확장시켜 준다. 즉, 학교는 지식 차원의 교육을 넘어 소속감과 연대감을 경험할 수 있는 프로그램과 활동을 지원해 줌으로써 공동체 의식을 향상하며, 다문화가족 청소년이 긍정적인 학교생활과 전인적인 성장을 하도록 도움을 주는 곳이다.

나. 학교생활 적응

Birch & Ladd(1996)는 학교생활 적응은 학업성취 뿐 아니라 학생 및 교사와의 관계, 학교 내 주관적 안녕감 등의 개념이 포함된다고 하였으며, Germain & Gitterman(1980)은 적응은 ‘개인이 일상생활을 영위해 가며 생존과 성장, 생산 등과 같은 여러 기능을 충족하기 위해서 환경과 적합도를 맞추기 위한 적극적인 노력’을 의미한다. Lazarus & Folkman(1984)은 어떤 스트레스 사건이 있을 때 개인의 대처 과정에 따라 사회적, 정서적, 신체적 결과가 다르게 나타나고 이러한 결과가 바로 적응이라고 보았다. Grove & Torsion(1985)은 사회적 적응과 인지적 적응으로 분류하였다. 사회적 적응은 다른 사람과의 상호작용을 통해서 자신이 추구하는 결과물을 성공적으로 끌어내는 능력이라면 인지적 적응은 자신이 처한 환경을 정확하게 인지하는 것을 의미한다고 주장하였다.

김성호(2016)는 학교생활 적응이란 환경적 요인과 심리적 요인이 상호작용을 통해 조화를 이룬 상태이며, 주어진 환경에서 자원 등을 동원하여 효과적으로 대처할 수 있는 개인의 능력이자 환경과 만족스러운 관계를 맺어가는 과정이라고 할 수 있었다. 황양선(2019)은 학교생활 적응이란 자발적으로 행동하고 위험을 감수하며 자기를 환경에 내맡기기보다는 환경을 최대한으로 이용하는 것을 의미하며, 단순히 환경적 요구에 수동적으로 일치시키는 소극적 의미로 파악해서는 안 되며 환경을 우리의 실정에 맞도록 변화시키는 적극적인 의미로 해석해야 된다고 하였다. 또한, 이수경(2004)은 학교는 다문화가족 청소년들이 시간을 보내는 생활 공간이기 때문에 가정이란 공간 못지않게 중요한 의미를 가지고 있었다. 학교생활에 잘 적응하는지가 청소년 이후 심리와 사회적응에 많은 영향을 미친다. 차한솔(2020)은 이렇듯 적응의 개념은 학자들에 따라서 조금씩 차이가 있지만 공통적으로 개인과 환경간의 관계를 의미하며, 수동적으로 환경에 영향을 받기만 하는 것이 아니라 적극적으로 주어진 환경에 대한 개인의 대처 노력을 강조하고 있었다.

최형임·문영경(2013)은 학교생활 적응을 ‘학생이 모든 학교환경으로부터 받는 스트레스나 일어나는 상황에 대해서 슬기롭게 대처하고 개인의 욕구를 충족하고 성장을 위해 개인과 학교환경을 원만한 상호작용을 이루게 하여 적극적으로 변화시킴으로써 학교환경과 자신의 생활상에 조화롭게 균형을 충족해나가는 역동

적인 상호작용 능력'이라고 정의했다. 또한, 김민선·손병덕(2019)은 '청소년 개인의 고유한 특성과 학업 환경의 요구 사이에서 원활한 상호작용을 하며 학교생활에 적응하는 것 또는 필요한 학교문화 적응의 정도'로 학교생활 적응을 정의했다.

신정희(2010)는 교사와 친구와의 원만한 관계, 학업활동의 성실성, 학교규범 준수 및 학교행사 참여를 학교생활 적응의 구성개념으로 설정하여 개념을 정의했다. 김지혜(1998)는 학업참여도와 학교생활 만족도, 학업성취도, 문제행동 등의 4가지 하위개념으로 구분하여 학교생활 적응을 정의하였으며, 강윤아·신태수(2018)는 학업활동 구성요소만으로 학교생활 적응 개념을 구분했다. 김은혜 외, (2019), 김명자·손은령(2018), 이경혜·김혜인(2018), 신수지·손은령(2016)은 학습 활동, 교사관계, 친구관계, 학교규칙 등 4개의 구성요인으로 학교생활 적응을 개념화했다.

다문화가족 자녀가 지속해서 증가하면서 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 관한 연구가 이루어졌다. 한혜성(2012)은 다문화가족 자녀의 자아존중감이 높을수록 학교생활적응력이 높고, 장영애(2008)는 학교 성적이 높을수록, 교사의 지지가 높고(한혜성, 2012 ; 김기덕·박민서, 2009), 가족의 지지가 높을수록(한혜성, 2012 ; 고유미·이정운, 2009) 학교생활에 잘 적응한다는 연구결과가 확인되고 있다.

다문화가족 청소년의 학교적응 요인을 탐색한 연구들은 개인의 자아존중감(윤지영·허은정, 2017 ; 윤희주, 2017 ; 최효식, 2017 ; 서진희, 2012 ; 박옥임 외, 2010)과 자기효능감(신부용·박현선, 2016 ; 탁현주 외, 2014), 자아탄력성(김준범·박성훈, 2018 ; 임선아, 2018 ; 서보준, 2017 ; 김영춘·이관식, 2013 ; 변은주·심혜숙, 2010), 자아정체성(박갑룡, 2016) 그리고 이중문화 수용태도(윤경희, 2016)등으로 학교적응을 촉진시키는 긍정적 예측요인으로 지목하였다. 임선아(2018)는 이 연구들은 공통적으로 긍정적 심리·사회변인이 집단 괴롭힘이나 학교폭력 등과 같은 부정적 경험에서도 좌절하지 않고 학교적응에 영향을 주어 부적응을 예방한다고 하였다.

다문화가족 청소년들이 학교에서 중도 탈락하여 학교 밖 청소년이 될 경우, 불안과 우울함을 느끼며 심리적으로 예민한 상태가 될 수 있다. 서경란(2020)은 이러한 문제들이 초등학교에서 멈추지 않고 중·고등학교로 이어질 때 정서적으로 예민한 학생들은 심리적으로 위축감과 자신감의 상실 등 정서적 성장에 좋지 않은 결과를 초래하여 사회문제로 이어질 우려가 있었다.

다문화가족 청소년의 학교생활 적응 선행연구결과들을 구체적으로 살펴보면 다문화가족 청소년의 생활 스트레스와 문화적응에서 받는 스트레스는 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치는 대표적인 요인이다. 이와 관련하여 심미영·이들녀(2016)는 다문화가족 자녀의 일반적인 스트레스는 학교생활 적응에 부정적 영향을 미친다고 보고하였다. 박동진(2019)은 중학교 3학년 다문화가족 청소년을 대상의 연구에서 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치며, 이러한 관계에서 사회적 지지의 하위요인인 교사지지가 조절효과를 가짐을 확인하고 있다.

은선민 외(2019)는 문화적응 스트레스가 학교생활 적응과 같은 사회적응과 우울, 불안 등 삶의 만족도와 같은 심리적응에 미치는 종단적인 영향에 관하여 연구하였으며, 이때 부모의 사회적·경제적인 지위와 자존감, 사회적 지지, 이중문화 수용태도의 조절효과에 대하여 확인하고 있다. 이덕희(2016)는 부산지역의 중·고등학교 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치고, 자아존중감과 스트레스에 대한 대처 방식, 사회적 지원의 변인들의 매개효과를 보고하였다. 김지혜(2019)는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스는 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치며, 이 관계에서 우울과 불안, 자아존중감이 매개효과가 있음을 확인하고 있다.

Berry 등(2006)의 연구에서는 문화적응 정도가 높은 청소년들이 의사소통능력이 좋았다는 결과를 보고되었다. 국내 연구에서는 고은선·김성훈(2018)은 다문화가족 청소년이 한국어와 부모님 국가 언어 모두를 유창하게 구사할수록 자아존중감과 자아탄력성에 긍정적인 영향을 주어서 학교생활 적응에도 긍정적 영향을 미친다고 보고되었다.

선행연구들은 학교생활 적응을 하위 구성개념을 통해 정의하기도 하였다. 학교생활 적응을 구성하는 하위요인들 또한 학자마다 조금씩 다르며 학업과 같은 학교에서 하는 활동에 대한 적응 측면, 교사나 또래 집단과의 관계적 측면, 학교규율 준수와 같은 규범적 적응 측면 등과 같이 여러 측면에서 설명이 가능하였다(백소영 외, 2018 ; Bierman, 1994). 강윤아·신태수(2018)는 학교생활 적응이란 단일 차원의 개념이 아니라 추상적이며 여러 가지 차원이 복합적이고 광범위하게 포함되어 있기 때문이다.

다문화가족 청소년이 학교생활에 잘 적응하는 것은 삶의 만족도에 막대한 영향을

미치는 것으로 보고되었다. 비(非)다문화가족 청소년과 비교해서 학교생활에 대한 만족도 즉, 학교생활 적응이 낮지 않고 비슷한 수준 또는 더 높은 학교생활 적응을 유지할 수 있는 다문화가족 청소년에 관한 교육과정의 연구와 개발이 필요하다.

선행연구를 종합하면, 학교생활 적응이란 학생의 욕구와 학교환경에 대해서 조화를 이루어가는 과정으로 학교생활에서 요구되는 것들을 학생이 적절하게 수용하고 참여하며 학생 개인의 욕구를 달성하기 위해 합리적으로 학교생활에 적응하려는 노력의 과정이라고 말 한다.

본 연구에서는 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응과 관련되어 발생하는 긍정적인 학교생활 적응에 어떻게 미치는 영향을 연구하였다.

2. 학교생활 적응 구성요소

학교생활 적응 선행연구들은 지속적으로 이루어지고 있다. 국내 연구를 살펴보면, 지성애·정대현(2006)은 학교생활 적응 구성요소로 학교생활 적응, 학교학습 적응, 친구 적응, 교사 적응 등으로 구분하였고, 심미영 외(2013)는 교사 적응, 친구 적응, 학교학습 적응, 학교규범 준수, 학교행사 참여를 학교생활 적응 영역으로 설명된다고 하였다.

학교생활 적응을 박희훈·오성배(2014)는 학습활동, 친구관계, 교사관계, 학교규범 등으로 구분하였고, 최진현·유미숙(2012)은 친구관계, 교사관계, 학교수업, 학교규범 등을 학교생활 적응에 관한 영역으로 구분하였다. 학교생활 적응 구성요인을 살펴보면 교사관계, 학교규칙, 학업성취, 교우관계, 학습활동으로 구분한 연구(손세영, 2016 ; 신수지·손은령, 2016 ; 신형진·김규원, 2014 ; 하문선, 2014 ; 정경용·송종원, 2012 ; 정미영·문혁준, 2007 ; 이규미, 2005 ; 유안진 외, 2004), 이정은·조미형(2007)은 문제행동, 학교적응, 흥미, 학업성적으로 구분한 연구, 학교활동 참여, 학습활동, 교우관계, 교사관계로 구분한 연구(박경남·김정미, 2019 ; 이원석, 2019), 서보준(2017)은 교사·학생관계, 교우관계, 학습활동, 규칙준수, 학교행사 참여로 구분한 연구, 성선진(2010)은 학업적 적응, 사회적 적응, 환경 및

일반 적응으로 구분한 연구, 사회성과 생태요인으로 구분한 연구(오경화, 2011 ; 박수정·최연실, 2010), 이순비·김경화(2010)는 학교 흥미도, 학교규범 태도로 구분한 연구, 학업 적응, 대인관계 적응, 개인의 정서적 적응으로 구분한 연구(좌현숙, 2012 ; 이희정·조운주, 2010 ; Spencer, 2006) 등이 있다.

이상의 선행연구를 통해서 본 연구에서는 학교생활 적응의 구성요인은 학교환경 적응, 학교교사 적응, 학교수업 적응, 학교친구 적응, 학교생활 적응과 같이 구성하였다.

가. 학교환경 적응

용란숙(2008)은 학교생활에서 하게 되는 여러 교육환경을 학생의 욕구에 맞게 변화시키거나 학생이 학교생활의 상황과 환경에 바람직하게 흡수되는 것이며, 학교생활에 적응을 잘하는 학생은 학교에 대해서 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문이다. 황양선(2019)은 학교생활에서 학생이 규칙, 질서 등에서 조화로운 행동을 하여 정상적인 학교생활로 자신도 만족하는 경우를 학교환경 적응으로 보고, 학생이 학교환경을 올바르게 받아들이고 자신의 요구를 적절하게 주장하고 학교환경에서 수반되는 스트레스에 대해서 대처하는 정도라고 하였다.

나. 학교교사 적응

용란숙(2008)은 학교교사의 수업형식이나 학생들의 태도, 학교 시설물 등과 관련하여 느끼는 불평, 불만, 짜증 등이 학교생활 적응에 영향을 미치므로 교실에서 교육과정을 진행하는 도중에 교사와 학생간의 인지 측면의 접촉으로부터 학교교사의 역할이 시작된다고 하였다.

강주호(2017)는 학생들의 학업성적은 학급당 학생 수나 교사 경력보다는 ‘교사의 행동양식’에 달려 있다. 정범모는 약 30년 동안 학생들의 학업성적에 미치는 요인을 연구한 결과 이러한 결론을 얻었다고 밝혔다.

학교에서 공적이면서도 사적인 교사와의 관계가 학교생활에 결정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 특히, 중학생은 조회, 종례, 학교행사, 학급자치, 상담 시간을 보내는 담임교사뿐만 아니라 교과 수에 따른 교과별 교사와의 관계에 대한

만족이 학교생활 적응에 큰 영향을 준다고 할 수 있다. 허진(2021)은 이와 함께 중학교의 교과수가 현저하게 늘기에 관계를 맺어야 하는 교사 수의 증가도 학교 적응에 큰 영향을 미치는 것을 확인하였다.

다. 학교수업 적응

오화진(2011)은 학교수업 적응은 크게 학업 유능감 및 학업의 가치를 느끼는 정도를 포함한다. 학교수업은 자신이 성숙해지는 데 중요한 것이라고 기대하고 학교에서 배우는 내용이 일생을 살아가는 데 유용하게 쓰일 것으로 생각하는 태도를 말한다. 또한, 학교수업 적응이 발달한 학생들은 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해할 수 있고, 학교에서 배우고 있는 학습 내용을 잘 익혀서 노력만 하면 지금보다도 성적을 더 올릴 수 있다고 믿는 태도를 보인다. 그리고 하던 공부가 끝날 때까지 집중하고, 수업시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표할 수 있는 정도가 여기에 포함된다. 허진(2021)은 학교수업에 대한 적응은 학교수업에서 일어나는 일들에 대해서 바르게 받아들이고 수업시간에 자기의 요구를 적절하게 주장하며, 학습상황에서 유발되는 자기의 스트레스를 건전하게 대처하는 정도이었다.

학교생활에서 학업성취는 매우 중요한 부분이다. 학생들은 수행 평가, 지필 평가 등의 시험이라는 제도를 통해서 수시로 평가를 받고 그 결과 때문에 학교생활에서 열등감을 느끼거나, 긴장 상태가 되기도 한다. 이지민(2008)은 반면에 이로 인해 자아존중감과 자기효능감이 향상되는 긍정적인 자극을 받기도 하였다. 홍애순(2013)은 학교수업이 즐거운 학생은 학습활동으로 얻는 즐거움과 만족으로 학교생활이 행복하며, 학업성취에 대한 욕구가 강하고 자신감과 자존감이 높아져 학교생활에 대해 만족하게 된다고 할 수 있었다.

라. 학교친구 적응

학교친구 적응은 친구 관계에 대한 자신감 및 상호 협조성이 포함된다. 학교에는 재미있는 친구가 많아서, 학교친구들과 있으면 마음이 편하고, 쉬는 시간에도 혼자 있기보다는 친구들과 함께 지내는 것을 좋아하는 정도를 뜻한다.

오화진(2011)은 학교친구 관계 적응에서 자신이 다니는 학교에는 자기와 놀아 줄 친구가 있으며 학교에서 친구들로부터 많은 것을 배운다고 느끼는 태도이다. 또한, 상호 협조성은 모둠 활동을 할 때 적극적으로 협조를 잘하려고 노력하고, 같은 학급 친구가 학습준비물을 준비하지 못했을 때 함께 사용하려는 태도, 반 친구가 이야기할 때 잘 들어주려고 노력하는 자세가 포함되고, 이를 바탕으로 고민을 나눌 친구가 학교에 있으며, 학교 친구들에게 원하는 것을 솔직하게 말할 줄 아는 능력이 여기에 포함된다고 하였다.

오영은(2015)은 학교에서 친구관계는 학생의 학교생활 적응 및 사회성 발달과도 밀접하게 관련되어 있다. 박은영(2013)은 건전한 친구관계를 형성한다는 것은 학교생활 부적응을 최소화할 수 있으며 즐겁고 만족하는 학교생활을 할 수 있는 요인이 된다고 하였다. 허진(2021)은 학교친구에 대한 적응은 학교친구들과 관계에서 일어나는 여러 일을 바르게 이해하고 자신의 요구를 적절하게 주장하고 조절하며 친구와의 사이에서 일어나는 여러 가지의 스트레스를 건전하고 슬기롭게 대처해 나가는 정도라 할 수 있다.

마. 학교생활 적응

강은아(2018)는 다문화가족 자녀는 어린이집부터 유치원, 초등학교에 입학으로 인한 사회적 생활공간이 확대되는 과정에서 또래 학생들과 관계경험은 학생의 사회적 행동에 중요한 영향을 미치는 것을 확인하였다.

학교생활 적응에서는 질서를 지키고 규칙을 준수하는 태도와 학교생활에 대한 만족도가 포함된다. 학교생활 적응이 발달한 학생들은 화장실이나 수도 등 학교 시설을 아껴서 사용하려고 하고, 학교 안에서 휴지나 쓰레기를 함부로 버리지 않으며, 학교 물건을 내 물건처럼 소중하고 조심스럽게 다룬다. 또한, 학교규칙을 학생들이 지켜야 할 내용으로 구성돼 있다고 생각하여 잘 지키려 하고, 주변 활동도 열심히 하는 태도를 보인다. 이는 학교규칙을 잘 지킴으로써 현재 학교생활이 만족스럽고 즐거우며, 학교의 특별 행사에 적극적으로 참여하여 전반적으로 성공적인 학교생활을 하고 있다고 생각하는 태도를 포함한다. 허진(2021)은 입학식, 졸업식, 운동회, 현장학습 등의 참여적인 행사와 각종 예체능 대회 등 기능 관련 행사에 대한 적응도 균형 있는 학교생활 적응을 위해 필요한 것으로 확인 되었다.

장안리(2018)는 다문화가족 청소년들은 언어와 문화적인 차이 때문에 학교적응에 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 확인 되었다. 한국교육개발원(2021)의 「교육통계분석자료집」에 따르면 다문화가족 자녀들은 학업을 중단하는 다문화가족 자녀들이 비(非)다문화가족 자녀 대비 많으며 그 이유도 다양한 것으로 확인되었다.

여성가족부(2019)의 「2018년 전국다문화가족 실태조사분석」에 따르면 <표 2-2>에서와 같이 다문화가족 자녀가 학업을 중단하는 사유는 그냥 다니기 싫어서(46.2%)가 가장 높은 순으로 나타났다. 이러한 응답 경향을 2015년 다문화가족실태조사와 비교해보면, 친구, 선생과의 관계는 2015년 실태조사에서는 1.3%에 불과했는데 본 조사에서는 두 번째로 비중이 큰 학업중단 사유로 등장했다는 점이 주목되었다.

<표 2-2> 다문화가족 자녀의 학업을 중단 사유

학업중단 사유	비율(%)
그냥 다니기 싫어서	46.2
친구나 선생님과의 관계	23.4
편입학, 유학 준비	14.1
학비문제 등 학교 다닐 가정 형편이 안 돼서	12.9
학교생활, 문화가 달라서	9.4
학교공부가 어려워서	8.4
돈을 벌어야 해서	5.7
한국어를 잘 몰라서	4.9

출처: 2018년 전국 다문화가족 실태조사(여성가족부, 2019)

<표 2-3>에서와 같이 다문화가족 자녀가 학교생활을 잘하지 못하는 이유는 학교공부가 어려워서(63.6%), 친구들과 잘 어울리지 못해서(53.5%), 한국어를 잘하지 못해서(12.0%), 외모가 다르기 때문(10.3%)에 등의 순으로 나타났다. 이는 다문화가족 자녀의 학교생활 적응에 있어서 학업수행과 교유관계가 가장 중요한 요인임을 보여주는 것이라 할 수 있었다(여성가족부, 2019).

<표 2-3> 다문화가족 자녀의 학교생활 부적응 이유

학교 부적응 사유	비율(%)
학교 공부가 어려워서	63.6
친구들과 잘 어울리지 못해서	53.5
한국어를 잘하지 못해서	12.0
외모가 다르기 때문	10.3
교사, 교수의 차별대우 때문	7.3
부모의 관심이나 경제적 지원이 부족해서	4.8

출처: 2018년 전국 다문화가족 실태조사(여성가족부, 2019)

학교적응은 학령기 청소년기에 성취해야 할 주요 발달과업(황매향, 2018 ; 최창용 외, 2015)이기 때문에 학업수행과 친밀한 친구관계는 매우 중요하다고 볼 수 있다. 특히, 학업수행과 친구관계는 각각 독립적으로 자세하게 다루어질 필요가 있다.

학교생활에 큰 비중을 차지하는 학업수행은 학교생활 적응에 중요한 판단기준이 되며, 청소년기에 맺는 대인관계는 주로 학교에서 만난 교우를 중심으로 형성되기 때문에 친구관계를 학교적응에 핵심적인 요소로 볼 수 있다. 또한, 이덕현(2020)은 학업적 요소와 청소년의 삶의 만족 및 학교생활 적응 간의 연관성에 주목하여 연구가 수행되어 왔는데, 그중에서도 다수의 연구가 학업성취 및 학교적응과의 관계를 검증하였다.

따라서 학업수행과 친구관계 또한, 학교생활 적응의 중요한 구성요인으로 볼 수 있다. Suldo, Riley & Shaffer(2006)는 연구에서 학교생활 적응에서 경험에 대해서 긍정적으로 의식하고, 주어진 환경과 과제를 잘 해낼 수 있다고 느낄수록 학교생활의 만족도가 높아지고 학교생활 적응을 잘하는 것으로 나타났기 때문이었다.

이덕현(2020)은 다문화가족 청소년은 비(非)다문화가족 청소년에 비해 학업에서 뒤처지는데, 그들의 부모 대부분이 사회적, 경제적 기반이 취약하고 이로 인해 소득이 낮고, 학습환경이 열악하기 때문이었다. 다문화가족 청소년의 인구 사회학적 변수 중에는 성별, 학년, 아버지의 교육수준, 학교성적 등이 고등학생들의 학교생활 적응에 많은 영향을 미치는 결과가 나타났다고 했다.

이처럼 구성요인은 복잡하고 다양한 개념으로 설명되어 일반화되기에는 어려움이 있다. 학교생활 적응 자체가 주관적이고 추상적이기 때문이다. 다문화가족 청소년의 학교생활 적응은 학교생활에서 다양한 요인들에 의해서 그 영향요인은 다르게 나타난다. 종합하면, 종속변수로 학교생활 적응을 설정하여 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 연구하기 위함인데, 학교생활 적응의 구성요소는 학습활동, 친구관계, 교사관계로 하였다.

제3절 문화적응 스트레스

1. 문화적응 스트레스 개념

Lynch(1992)는 다문화가족 청소년들의 경우 청소년기 발달 특성에 따른 스트레스 외에도 문화적응이라는 과업을 부여받는다. 박동진(2019)은 급격한 신체적, 정서적, 사회적 성장이라는 발달과정의 특성상 혼란스러움을 경험하기 쉬운데, 이중문화 경험과 그에 대한 적응이라는 추가 과업까지 부여받게 되는 것이다.

이덕희(2016)는 문화적응 스트레스란 이중문화 경험은 다문화 배경을 가진 청소년들에게 스트레스 요인으로 작용하게 되고, 이 과정에서 개인이 가진 사회적 인지나 가치관, 성격, 언어나 문화의 유사성 정도 등 다양한 요인들이 영향을 미쳐 스트레스를 유발할 수 있다(봉초운 외, 2018 ; 김은경·김종남, 2016). 언어나 외모의 차이 등으로 인해 소외와 차별, 배척이나 따돌림 등의 경험하는데, 이는 큰 스트레스로 작용할 수 있었다.

Sam & Berry(2006)는 문화적응 스트레스는 문화적응 과정에서 발생하는 심리적, 사회적, 신체적 건강을 위협하는 결과를 의미하는 포괄적인 개념으로 ‘문화적응 과정에서 발생하는 일상생활(life events)에 대한 스트레스 반응(a stress reaction)’이라 할 수 있다. Berry(1992)는 문화적응 스트레스를 문화적응 과정에서 나타나는 오해와 갈등, 개인의 정신건강을 약화시키는 걱정, 근심, 불안, 이질감 등과 같이 여러 가지 부정적 정서 등을 포함하는 포괄적인 개념으로 각각 규정하였다.

문화적응(acculturation)의 개념도 Berry(1990)는 문화 간의 접촉 결과로 사회·문화·심리적인 변화를 일으키는 현상을 문화적응으로 정의하였다. 이는 새로운 문화적 환경에 노출되는 사람, 적응해야 하는 모두 사람들에게 적용되는 개념으로 보았다. Gibson(2001)은 다른 문화를 갖는 사람들이 만나면서 생겨나는 문화의 변화와 적응 과정이라고 정의를 내리고 있었다. Cort(2007)는 문화적응을 이질적인 문화를 가진 사회적 집단들이 계속적이고 직접적인 만남과 생활을 통해서 한쪽 집단 또는 양쪽 집단의 구성원들이 지니고 있는 문화에 대한 변화를 통해서 일어나는 현상으로 설명하였다. 또한, 이종문화 간의 직접적인 만남과 생활의 결과로 생긴 변화로서 정치, 경제, 사회, 문화, 기술, 언어, 종교 등 사회제도 변화, 대인관계 및 심리 내적인 변화를 의미하였다. 이선민(2019)은 이러한 심리·행동적 변화는 새로운 환경에 적응하려는 개인에게 필연적으로 나타나지만, 문화적응에 있어서 모든 사람들이 경험하는 공통의 심리적 과정으로는 존재하지 않는다고 하였다.

Hovey & King(1996)은 종교의 몰입정도, 이민 나이, 이민 결정에 따른 주된 요인 등 추가적 변수들이 문화적응에서 받는 스트레스 구조에 포함되고 있다고 하였다. 강유임(2013)은 이종문화로 인한 영향은 개인적인 특성이나 집단의 성격에 따라 다양한 형태로 나타나기 때문에 문화적응 스트레스는 개인 심리적인 문제, 사회적응 문제뿐만 아니라 가족관계로 인해 달라질 수 있으므로 문화적응 스트레스에 적절히 대처할 방법을 습득하는 것이 필요하다.

문화적응 스트레스의 정의는 Oberg(1960)가 주장한 문화 충격(Culture Shock)이라는 개념과 구분하여 대안적 용어로 사용될 수 있다. ‘충격(Shock)’은 부정적 의미를 가지고 있는데, Berry(1997)에 의하면 이는 부정적인 것이 아니며, 충격에 대해서 개인이 어떻게 평가하고 대처함에 따라 긍정적일 수도, 부정적일 수도 있다고 보았다. 이처럼, 문화적응에서 받는 스트레스는 문화의 상호작용으로 인해 스트레스 경험에 대한 결과라는 의미가 포함된다. 예컨대, Berry(1997)는 문화 충격은 전쟁과 같은 부정적인 어떤 사건으로 인해 발생하는 충격과 같이 단일 문화에서 발생하는 충격으로 해석될 수 있는 여지가 있다.

김은주(2018)는 문화적응에서 받는 스트레스는 다문화가족 청소년들의 학업 부진, 학교 부적응, 문화 부적응, 높은 불안 및 우울감, 자아정체성 혼란으로 이어지고 극단적인 경우에는 공격적 행동, 분노 폭발, 적대적 태도, 학업중단 등의 문제행동으로 발생하기도 한다.

한편, 서경란(2020)은 비(非)다문화가족 청소년의 대부분 성격적 특성으로 인해 따돌림(왕따)을 경험하는 것과는 달리, 다문화가족 청소년은 비(非)다문화가족 청소년과는 다른 외모, 어머니의 국적이 다르다는 이유에서 따돌림(왕따)을 경험하기도 하였다. 김유경 외(2008)는 결혼이주여성 대상 연구에서 보여주는 것처럼 결혼이주여성의 자녀는 실제따돌림을 당한 경험이 있으며, 그 이유로 부모 중 한 사람이 외국인이라는 점, 태도, 행동이 다르고, 외모, 의사소통에 문제가 있다는 점을 제시하고 있다.

이현주(2018)는 문화적응에서 받는 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 살펴본 연구에서 문화적응 스트레스는 학생 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 부모 교육수준을 통제한 상황에서도 학교생활 적응에 유의미하게 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 문화적응 스트레스가 높으면 학교생활 적응은 낮아진다고 볼 수 있다. Ward 등(2001)은 문화적응 스트레스를 새로운 사회·문화를 접하면서 그 사회에서 요구하는 사회적·문화적 기술을 학습하고, 기존에 가지고 있던 문화와의 차별에서 생기는 스트레스로 자신의 정체감을 유지 또는 변화하는 과정 중에서 심리·행동·인지적 변화가 같이 이루어지는 것으로 주장한다.

이처럼, 문화적응은 개인적 차원을 넘어선 사회적 차원으로서, 행동과 정서적 측면의 변화와 같은 문화적 배경을 가진 사람들 사이에서의 자신의 모습을 인지하는 사회적 요인과 관련되어 있는데 청소년의 학교생활 적응이 그 예라 볼 수 있다(Berry et al., 2006 ; Ward, 2001 ; Searle & Ward, 1990). Whaley & Francis(2006)는 다문화가족의 청소년들이 일반적인 생활 스트레스나 발달과정상의 스트레스와 더불어 문화적응과 관련된 스트레스를 이중으로 겪게 되기 때문에 비(非)다문화가족 청소년에 비해 적응이 더 어려운 상황들이 존재하는 것이다. 그 결과, 다문화가족 청소년들은 문화적응 스트레스로 인해 심리적으로 우울감과 불안이 높고(진은영, 2015 ; Williams & Berry, 1991), 김은경·김종남(2016)은 자아존중감이 낮으며, 정체성의 혼란을 겪는 등 심리적 적응의 어려움을 겪는 경우가 많다. 뿐만, 아니라 또래집단과 어울리기 힘들어하거나 학업 성적이 좋지 못한 등의 문제로 사회에 대한 적응에도 어려움을 겪을 수 있다. Berry(1997)가 이렇듯 높은 문화적응 스트레스는 다문화가족 청소년들의 개인적인 심리적, 사회적 적응에도 부정적 영향을 미칠 수 있으며, 더 나아가 사회적 통합을 방해한다는 점에서 매우 중요한 문제이다.

국내 연구로는 이안나·박경아(2019)는 국내에 유학 중인 외국인 대학생 대상연구인데, 이들은 문화적응 스트레스를 경험하고, 연구 대상자의 절반 정도는 우울을 경험하는 것으로 확인하였다. 또한, 문화적응에서 받는 스트레스가 높을수록 우울의 정도도 높아졌으며, 두 변수간의 관계에서 이중문화역량이 조절효과의 역할을 보고하였다.

차한솔(2020)은 대학과 대학원에 재학 중인 한국인 해외 유학생을 대상으로 한 연구에서 학업스트레스와 문화진입 스트레스가 심리적 적응에 미치는 영향을 연구하였다. 연구결과, 문화진입 스트레스와 학업스트레스에는 우울, 불안감을 높이고, 심리적 적응과 삶의 만족도를 낮추는 등 심리적 적응에 부정적인 영향을 미친다고 하였다.

지금까지의 연구 경향은 문화적응 과정상의 스트레스 이외에도 차별경험 스트레스가 다문화가족 청소년들에 끼칠 수 있는 부정적 영향에 집중되었다. 한국사회의 존재하는 배타적 문화와 단일민족사상, 상대적으로 가난한 나라에서 온 민족에 대한 부정적 인식이 다문화가족 구성원에 대한 차별과 냉대의 형태로 표면화되고 있음이 주된 연구대상이었다.

또한, 김은경(2016)은 한국사회에서 소수자인 다문화가족 구성원들이 낮은 지위와 취약한 사회적 환경으로 인해 다른 사람들로부터 기존 문화로의 동화를 더욱 강요받을 수 있음을 말하였다. 진은영(2015)은 다문화가족 청소년의 경우 가정의 혼재된 문화와 학교생활 적응에서 경험하는 문화적 차이를 동시에 경험하면서 문화적응 스트레스, 부모의 자녀세대에서 발생하는 문화적응에 대한 상이성에서 나타나는 갈등 양상이 주된 주제였다. 김은경(2016)은 단일민족이 지배적인 한국 교육환경에서는 다문화가족 청소년에게 소수문화에 대한 부정적 의식을 줄 수 있고, 이러한 의식은 소수문화에 대한 회피와 기피, 거부적 태도로 이어질 수 있었다.

김석준(2015)은 가장 심각하게 인식하는 차별경험 스트레스는 학교 내에서의 차별과 집단따돌림(왕따), 고용 차별, 이성 친구, 이성 교제와 결혼의 어려움, 부모에 대한 사회의 인식 등으로 나타났으며, 신예진(2017)은 차별을 경험한 절반 이상이 자살에 대한 충동을 느꼈으며, 이 가운데서 42%가 자살을 시도한 경험이 있는 것으로 나타났다. 차별경험 스트레스로 인한 심리적 부적응 문제는 심각한 편으로 볼 수 있다.

앞서 살펴본 바와 같이, 다문화가족 구성원들에 관한 사회적 편견, 차별은 전반적으로 다문화가족 청소년의 적응수준을 낮추고 이탈, 학업중단 같은 적응에 관련된 문제가 발생한다. 이를 통해 문화의 차이, 의사소통능력 부족, 사회적 차별, 친구관계 문제, 가정 형편 어려움 등이 발생하여 사회적응에 부정적인 영향을 주고 있다. 본 연구에서 밝히고자 하는 다문화가족 청소년의 압박감에 의한 문화적응 스트레스와 적응과정상의 스트레스와 차별경험 스트레스는 위의 선행 연구에 기초하고 있다. 문화적응 스트레스를 이긴 청소년들의 건강한 발달과 적응은 중요하기 때문이기에 이들에 관한 영향요인에 대하여 경험적인 근거를 가지고 지속적이고 직접적인 지원 방법을 모색하는 것이 필요하다.

다양한 연구에서 문화적응 스트레스와 자아정체성과의 관계에 대해 보고하고 있다. 신윤경(2015)은 외국인 대학생의 문화적응 스트레스 수준이 낮을수록 자아정체성이 높게 나타난다는 상관관계를 보고했으며, 다문화가족의 청소년을 대상으로 한 황혜진(2014)의 연구에서도 다문화가족 자녀의 문화적응 스트레스와 자아정체성의 부적 상관을 보고했다. 송호정(2017)이 중도입국 청소년을 대상으로 진행한 연구에서는 문화적응 스트레스 수준이 낮은 집단에서 높은 집단으로 갈수록 자아정체성의 점수가 낮아지는 부적 영향 관계가 나타났다고 밝히며, 문화적응 스트레스가 높을수록 자아정체성에 부정적인 영향을 미치는 것을 보고하였다. 문화적응 스트레스와 자아정체성의 관계에 관해서는 다수의 연구가 보고하고 있으나, 문화적응 스트레스가 자아정체성에 직접 미치는 영향력에 대해서 보고하고 있는 연구는 많지 않았다. 다문화가족 자녀가 이중문화에 노출되면서 겪을 수 있는 문화적응 스트레스의 수준이 높을수록 자아정체성 형성 과정에서 혼란을 경험하는 것으로 볼 수 있다.

최근에는 이민자들의 자아개념에 대한 관심이 모아 지면서 이민자와 이들 자녀의 문화적응과 자아정체성에 대한 연구의 필요성을 제기하고 있다(Edmondson, 2006 ; Schwartz & Montgomery, 2002 ; Schwartz, Montgomery & Briones, 2006). Schwartz(2006) 등의 연구에서는 문화적응 과정이 이주민 자녀들의 자아정체성 형성에 중요한 영향을 미치며 또한, 이민자들이 가지고 있는 일반적 특성이 자아정체성 발달에 장애 요인이 될 수 있다고 지적한다. 구체적으로 이민자들의 문화적응과정에서 자아정체성 발달에 영향을 미치는 장애 요인으로는 낮은 사회·경제적인 지위 주류사회와 이민자 집단이 가지는 문화 차이 정체성 발달을 지원할

수 있는 공동체의 지원 부족 불리한 민족집단의 위치를 들 수 있다.

다문화가족 청소년의 자아정체성과 문화적응 스트레스와의 관계에 대해서는 연구 자료가 미비하지만 위의 선행연구들을 통하여 여러 가지 인구학적 변수와 더불어 심리 사회적인 요소들이 문화적응 스트레스에 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 종합하면, 문화적응 과정에서 경험할 수 있는 빈약한 사회경제적 지위, 주류사회와의 문화적 차이, 사회적 차별 등의 문제는 자아정체성 형성과 밀접한 관련을 갖는 것으로 보인다. 즉, 다문화가족 청소년이 이중문화에 노출되면서 겪을 수 있는 문화적응 스트레스의 수준이 높을수록 자아정체성 형성 과정에서 혼란을 경험하는 것으로 볼 수 있다.

문화적응 스트레스와 사회적 적응 간의 관계에 관한 연구들 대부분은 문화적응 스트레스가 학교생활 적응이나 앞서 살펴보았던 비행, 일탈이나 공격성 등과 같은 사회적 적응 행동에 부정적인 영향을 미친다고 설명하고 있다.

선행연구들은 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 사회적 적응에 대하여 문화적응 스트레스는 또래집단이나 교사 등 대인관계에서 어려움을 경험하고, 낮은 학업성취나 학교규칙 등이 학교생활 적응을 어렵게 만드는 요인임을 밝히고 있었다(박동진, 2019 ; 리첸첸 외, 2016 ; 심미영·이둘녀, 2016).

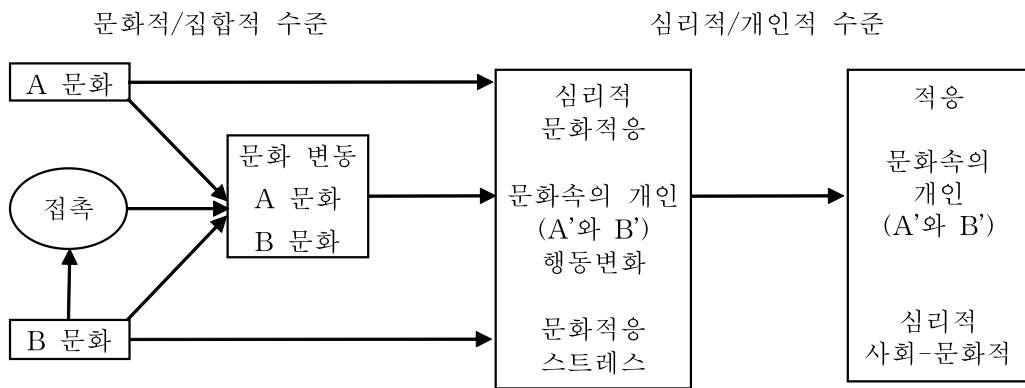
선행연구를 종합하면, 다문화가족 청소년들의 문화적응에서 받은 스트레스가 심리적 적응, 사회적 적응에 부정적인 영향을 미친다고 설명하고 있다.

최근에는 문화 충격보다는 문화적응 과정에서 받는 스트레스 행동의 개념이 더 널리 사용되고 있다. 본 연구에서는 문화 적응과정 스트레스와 차별경험 스트레스에서 발생하는 여러 가지 사회적인 현상들을 문화적응 스트레스로 규정하였다. 따라서 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스에 대하여 알아보며, 다문화가족 청소년의 자아정체성에 어떻게 영향을 주는지에 대해 살펴볼 것이다.

가. 문화적응 스트레스

문화적응은 ‘서로 다른 여러 문화를 지속적이고 직접적인 접촉을 통해서 문화 변화에서 개인의 행동과 내적 성격이 변화하는 것’을 의미하며, 신체·생물학·문화·심리적 변화, 새로운 사회관계 형성의 결과를 낳는다(Berry et al., 1987). Berry(2005)는 [그림 2-1]과 같은 과정을 통해 문화적응이 사회·문화적인 수준에

서 개인 심리적인 수준을 거치며 일어난다는 것을 설명한다. 두 개의 독립적인 문화(A와 B)가 서로 접촉하는 사건이 일어나면 두 문화의 접촉 관계에서 역동적인 문화의 변화는 양쪽에 속한 집단에 영향을 준다. 각 문화 집단에 속한 개인(A'와 B')은 문화변화에 따라 생활양식을 비롯한 행동 양식을 바꾸면서 새로운 양식에 심리적·사회적·문화적으로 적응을 하였다. Ward & Kennedy(1993)는 심리적 적응의 결과는 복지감이나 만족감을 가리키며, 사회적·문화적 적응은 새로운 문화에 어울리거나 그것과 협상할 수 있는 상호작용의 측면과 관련 된다고 하였다.



[그림 2-1] 문화적응의 과정(Berry, 2005, 703쪽)

김보미(2007)는 [그림 2-1]에 제시된 심리적 문화적응 즉, ‘개인의 고유한 문화 속에서 일반적인 문화적응 변화에 참여하고, 다른 문화와 접촉하여 영향을 받아 개인이 변화하는 과정’(Berry, 1990)은 높은 스트레스 요인들을 포함하였다.

문화적응 스트레스는 문화적응의 억압을 받고 있는 인구집단의 경험으로 Berry & Annis(1974)는 스트레스원이 문화적응과정에 존재하여 개인의 건강 상태를 감소시킨다. 문화적응 스트레스는 대체로 개인이 통제할 수 없는 억압 상황에서 발생하기 때문에 스트레스의 영향이 크다. 그러나 Ward(2006)는 문화적응이 반드시 개인의 손실을 가져 온다는 주장에 대해서는 학자들마다 이견이 존재하고, 문화적응의 부정적인 영향력을 단정할 수는 없다.

Berry, Kim, Minde & Mok(1987)은 캐나다의 현지 원주민, 임시체류자, 난민, 한국 이민자, 소수민족 집단을 대상으로 문화적응 스트레스를 비교 분석한 결과,

문화적응 스트레스 정도는 캐나다의 현지 원주민과 임시체류자가 가장 높았고, 한국 이민자와 소수민족 집단의 문화적응 스트레스가 가장 낮은 결과를 보이면서 문화적응 스트레스가 거대 문화에 속한 소수집단에 갈수록 적용되는 것은 아니며, 각 민족 집단의 특성과 상황에 따라서 달라질 수 있음을 보였다. 또한, 집단과 상관없이 문화적응 스트레스를 조절하는 예측요인은 교육, 문화적응 유형, 새로운 문화와의 접촉 경험, 이주 사회와의 실질적 관계, 사회적 지지로 나타났다.

이주자 문화적응이 생활만족도에 미치는 영향의 선행연구에서는 문화적응 유형과 생활만족도 관계를 통해 문화적응 스트레스와 생활만족도의 관계를 다루고 있었다. 독일에 거주하는 이주 청소년과 독일 청소년의 생활만족도를 비교한 Pfafferott & Brown Cin press의 연구에서는 문화적응 유형에 따라 청소년의 생활만족도가 달라짐을 지적하였다. 두 집단의 청소년에게 그들이 선호하는 문화적응 유형을 질문한 결과, Berry(1997)가 제시한 통합, 동화, 분리, 소외 네 가지 문화적응 유형 중 통합과 동화의 유형을 보이는 청소년의 생활만족도가 분리와 소외를 지향한 청소년의 생활만족도보다 높았다. 이는 Berry(2005)가 문화적응 유형과 문화적응 스트레스의 관계에서 통합을 지향하는 것이 문화적응 스트레스가 가장 적으며, 분리를 지향하는 것이 문화적응 스트레스가 가장 높다는 결론과 일치한다. 새로운 문화에 적응하기를 거부하고 본국 고유의 문화를 지키기 원하는 청소년들은 본인이 거부하는 문화권 내에서 살아가는 것에 대해서 극심한 스트레스를 받을 것이고, 이러한 문화적응 스트레스가 생활만족도에 큰 영향을 줄 것임을 예상할 수 있다.

미국 내 거주하는 멕시코계 청소년의 문화적응과 생활만족도에 관한 연구 Edwards & Lopez(2006)는 본국의 문화와 새로운 사회에서의 문화에 대한 선호와 지향이 미치는 영향을 분석하였다. 멕시코 문화와 가치에 대한 선호도는 생활만족도와 유의미한 상관관계를 보였으나, 미국 문화와 가치에 대한 선호도는 유의미한 관계를 보이지 않아 본국의 문화 선호도가 이주 청소년의 생활만족도에 영향을 미치고 있음을 확인하였다. Ying(1996)은 본국의 문화와 새 문화를 모두 수용하고 선호하는 것이 어느 한쪽의 문화를 선호하는 것보다 생활만족도에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

나. 차별경험 스트레스

Krieger(2014)는 ‘무언가를 차별하는 것’은 ‘그것을 부정적으로 구분하고 다른 것들과 적대적으로 구별하는 것’을 의미한다. 따라서 차별은 집단 혹은 개인이 소속이나 정체성을 이유로 받는 부당한 대우나 혜택을 말한다. Antonovsky (1960)는 차별 발생의 조건은 우선 물질과 정신적 보상과 기회 제공의 부족이 있어야 하며, 부족한 가치에 대한 합의가 있으며, 불공정한 힘의 분배가 존재해야 한다. 차별은 사회관계의 한 체계이고, 차별의 성격과 정도, 수렴성은 사회체계 안에서 이해가 가능하였다.

차별은 인종, 성, 종교, 장애 등 사회의 소수자를 대상으로 하며 개인을 특정 집단으로 일반화하였다. 이주노동자의 자녀가 겪게 되는 인종, 민족차별은 유전적 형질, 민족 특성을 근거로 개인, 집단에 모욕을 주려는 행동, 신념, 제도적 장치와 행동(Clark et al., 1999), 인종에 대한 선입견과 민족 중심주의에 근거하여 불공정하거나 부당한 대우를 유발하는 의도적인 행위(Noh et al., 1999)를 의미한다.

Jones(1997)는 인종차별 경험의 세 가지 유형은 개인적, 제도적, 문화적 성격으로 분류하였다. 첫째, 개인의 미시적인 수준에서 경험하는 것이 개인적 인종차별이다. 둘째, 사회의 구성원들에게 제공되는 이익에서 특정 집단을 제외하는 사회적, 제도적 정책의 결과로서 경험하는 것이 제도적 인종차별이다. 셋째, 지배 집단의 문화적 관습이 사회에서 일반적인 것으로 간주, 종속적인 집단의 문화보다 우월하다고 인식에서 나오는 것이 문화적 인종차별이다.

이주노동자 자녀가 받는 차별 경험을 세 가지 유형으로 나누어 본다면 자신의 피부 때문에 놀림을 당하는 것, 적절한 교육 서비스와 의료 서비스의 혜택을 받지 못하는 것, 본국의 문화를 열등하다고 인식하는 주변 한국인들의 행동이 각각 이에 해당한다. 이렇게 특정 사회의 이주민이나 소수민족이 경험하는 차별은 집단 구성원에 중요한 스트레스원으로 작용한다. 즉, 이주국가의 차별과 선입견은 이주노동자와 자녀에게 스트레스로 작용하여 그들의 사회적응을 어렵게 한다.

스트레스원으로서 차별 경험이 개인의 심리 및 행동에 미치는 영향을 연구한 결과는 일반적으로 인지한 차별이 개인의 신체적, 정서적 건강을 감소시키면서 우울과 불안, 학업 수행, 행동문제, 신체 건강에 부정적인 영향을 준다는 것을 보여준다 (Han & Stone. 2005 ; Caldwell et al., 2004 ; Jasinskaja-Lahti & Liebkind, 2001).

이주자의 차별 경험과 생활만족도를 분석한 선행연구는 변수간의 부적 관계가 존재한다는 결론이 우세하지만, 영향을 주지 않는다는 결과도 존재한다. 미국에 거주하는 중국계 성인을 대상으로 한 Ying(1996)의 연구는 차별 경험이 많을수록 생활만족도가 낮아지는 것을 발견하였다. Barnes & Lightsey(2005)는 아프리카계 미국인 대학생의 차별 경험은 생활만족도와 직접적인 상관관계를 보이지 않았지만, 스트레스를 매개변수로 부적 관계가 있었다. 과거 1년 동안 경험한 차별과 자신의 전 생애에서 경험한 차별을 측정된 결과, 차별 경험이 많을수록 일상생활의 스트레스가 증가하였고, 스트레스가 증가할수록 생활만족도는 낮아지는 관계를 보였다. 그러나 동일한 인구집단을 대상으로 한 다른 연구에서는 차별 경험이 생활만족도와 관련을 보이지 않아 상반된 결과를 보였다(Utsey et al., 2000).

Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Jaakkola & Reuter(2006)는 핀란드에 거주하는 이주자의 복지감을 측정하기 위해 러시아, 에스토니아, 구 소련의 이주자들을 대상으로 구직 과정, 주택 구매 과정, 직장의 근로 환경, 공공장소, 교육 환경, 지역사회에서 경험하고 인지한 차별을 질문하였다. 그 결과, 더 많은 차별을 인지할수록 심리적 복지감은 낮아졌다. 청소년을 대상으로 한 연구도 같은 결과를 보였다.

Liebkind & Jasinskaja-Lahti(2000)는 핀란드에 거주하는 11세에서 20세 사이의 터키, 베트남, 소말리아, 러시아 출신 청소년을 대상으로 이주 청소년의 차별 인식과 심리적 복지의 관계와 민족에 따른 차이를 비교하였다. 생활만족도에 영향을 미치는 요인은 민족에 따라 차이가 있었으나 전반적으로 이주 청소년들이 인지한 차별은 행동문제를 증가시키고 자긍심과 생활만족도를 감소시키는 것으로 드러나 두 변수 사이의 부적 관계를 증명하였다.

2. 문화적응 스트레스 구성요소

다문화가족 청소년이 경험하는 문화적응 스트레스는 독특한 경험으로서 이들을 이해하는 데 매우 중요한 요인 중 하나이다. 선행연구를 통해 다문화가족 청소년들이 경험하는 문제들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 문화의 적응과 접근에 대한 주변의 압력이다. Thomas & Choi(2006)에 의하면 부모 또는 다른 성인들이 부모님의 출신 국가의 전통과 문화의 규범이나

규칙을 따르라는 압력을 받거나 또래친구로부터 부모님 출신 국가의 문화적 정체성과 가치를 버리고 현재 문화에 동화하라는 압력을 경험하는 것은 다문화가족 청소년의 문화적응에서 받는 스트레스를 높이는 중요한 요인으로 나타났다.

Thomas & Choi(2006)는 외부의 압력은 다문화가족 청소년이 소수민족에 대한 전통 및 규범만을 준수하게 되면서 주류문화에서 소외되거나, 비주류 사회의 문화적 정체성을 포기하고 주류문화만을 따르거나, 두 문화 모두에 소극적으로 참여하면서 어느 문화에도 적응하지 못하게 할 수 있다.

이영주(2009)는 문화적 차이에서 비롯되는 이러한 갈등은 다문화가족 청소년의 자아정체성의 발달을 저해하고, 우울, 위축 등과 같은 정서적 문제(Wong et al., 2003 ; Vinokurov et al., 2002)와 Hample & Peterman(2006)은 성적부진, 학교규칙에 대한 반항 등과 같은 부적응 문제에 영향을 미치는 것으로 나타났다고 했다.

둘째, 언어능력 차이에 관한 문제이다. 고유미(2009)는 외국인 여성이 한국어 의사소통능력이 매우 서툰 상태로 이주하면서 자녀의 한국어 구사능력에 부정적인 영향을 줄 수 있고 자녀와 언어적 상호작용이 원활하지 못한 것으로 나타났다. 이는 청소년의 언어습득을 더디게 할 수 있고 학교생활 부적응으로 이어질 수 있다는 점에서 심각하다. 김은경(2016)은 언어능력은 자기의 생각과 요구를 표현하여 합리적으로 해결할 수 있도록 하여 학교생활에서 친구, 교사와 균형 있는 관계를 지속하게 하는데 중요한 역할을 하는 요인이다.

그러나 다문화가족 청소년의 경우 제한된 한국어 실력으로 인해 자신의 생각, 감정, 느낌 등을 자유롭게 주고받지 못하여 또래 및 교사와의 관계에서도 갈등을 경험하기 쉬운 것으로 나타났다. 다문화가족 청소년의 언어특성을 다룬 연구에 따르면, 김은경(2016)은 다문화가족 청소년들은 언어를 글자와 소리로 받아들이기 때문에 진정한 언어의 의미를 이해하는 데 어려움을 경험할 수 있는데, 단순 암기를 통한 방식의 제한적인 언어 학습은 전반적인 교과학습에 부정적인 영향을 미쳐 학습부진의 문제를 야기하는 것으로 나타났다고 했다.

셋째, 사회적 편견의 문제이다. 한국 사회의 밑바탕에 존재하는 배타적 문화와 단일민족사상, 상대적으로 가난한 나라에서 온 민족에 대한 부정적 인식은 다문화가족 구성원에 대한 차별과 냉대의 형태로 표면화되고 있다. 단일 언어를 사용하는 우리나라는 다문화에 대한 이해도가 낮고, 순혈주의 풍토로 인해 이주자에 대한 편견과 차별이 존재한다. 이는 김은경(2016)은 다문화가족 구성원들의 한국

사회 적응을 어렵게 하며 특히, 비서구권 외국인에 대한 사회적 편견, 차별은 다문화가족 청소년의 전체적인 적응수준을 낮추어 이탈, 학업중단 같은 적응 문제가 발생하고, 문화적응을 저해하고 스트레스를 발생하는 주요성이 확인되고 있었다.

넷째, 또래관계 문제이다. 김순규(2011)는 또래관계는 사회적 및 인지발달에 영향을 미치는 요인으로 또래와의 긍정적인 상호작용 경험은 이후의 대인관계를 긍정적으로 형성하는 데 중요한 영향을 미친다. 여성가족부(2019)의 「2018년 전국 다문화가족 실태조사」에 따르면, 다문화가족 청소년이 비(非)다문화가족 청소년과 비교하면 친구문제로 더 많이 고민하며, 학업중단의 이유 중에서도 친구 및 교사와의 관계문제(23.4%)가 가장 높은 것으로 나타났다. 또한, 또래에 의한 차별이나 집단따돌림(왕따)의 내용에 있어서 비(非)다문화가족 청소년들은 다양한 이유가 있었으나, 다문화가족 청소년은 부모가 외국인이라는 이유, 혼혈인이라는 이유만으로 차별대우를 받는 것으로 나타났다.

문화적응 스트레스에 관한 연구를 살펴보면 중국유학생의 문화적응 스트레스에 관한 연구에서 가장 높은 수준의 문화적응 스트레스는 차별감, 적대감, 의사소통의 문제라고 나타났다고 했다(Wang, Qingyu, 2022). 송순택(2014)은 다른 문화에 적응하는 과정에서 경험하는 심리적, 문화적 스트레스이며, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스는 ‘원래 자신의 문화 및 사회에서 경험한 것에 대한 현격한 차이를 직면하여 경험하는 스트레스’라고 정의하였다. 특히 두 나라의 문화권을 오가며 생활한 경험이 있는 다문화가족 청소년의 경우는 한국으로 돌아온 후 학교환경의 변화로 학교학습과 친구관계를 비롯한 학교생활 적응에 많은 어려움을 겪는 것으로 보고하고 있다.

본 연구에서는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스 하위변인으로 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스를 선정하였다.

가. 적응과정 스트레스

Berry(1990)는 개인이 문화적응과정에서 경험하는 변화들을 신체적 유형, 생물학적 유형, 사회적 유형, 문화적 유형 그리고 심리적 유형 이렇게 크게 다섯 가지로 나누었다. 첫째, 신체적 변화 유형은 생소한 장소와 주택, 다른 인구밀도, 새로운 기후를 접하면서 변화의 발생을 의미한다. 둘째, 생물학적 변화 유형은

생소한 음식, 영양 상태와 질병 등이 있으며 이에 따른 건강상태의 변화의 발생을 의미한다. 셋째, 사회적 변화 유형은 두 집단(내집단, 외집단)의 재분류로 새로운 사회적인 관계가 형성되는 것을 의미한다. 넷째, 문화적 변화 유형은 정치, 경제, 종교, 문화, 언어, 기술 그리고 사회제도의 변화를 의미한다. 다섯째, 심리적 변화 유형은 태도, 가치, 신념, 정신건강 상태의 변화 발생을 의미하였다.

본 연구에서는 문화를 적응하는 과정의 환경에서 다문화가족 청소년은 외국 출신 부모들의 문화 영향으로 사회·문화·언어적 변화를 조절하는 과정에서 발생하는 스트레스를 적응과정 스트레스로 정의하였다.

나. 차별경험 스트레스

성수나(2021)는 편견은 신체적 특징 또는 문화적 배경으로 인해 개인이 속한 사회집단 구성원으로부터 구분되면서 다른 문화를 무시하는 감정적인 태도라고 할 수 있다. Antonovsky(1960)는 차별은 ‘상황과 상관없는 비합리적인 근거로 개인에게 영향을 주는 부당한 대우’이며, Nho(2000)는 인종의 선입견과 민족 우월주의에 근거하여 불공정, 불평등, 부당한 대우를 유발하는 의도적인 행위를 의미하였다.

Jones(1997)에 따르면 다문화가족 청소년이 받는 차별 경험은 개인적, 문화적 유형의 성격으로 분류한다. 개인의 미시적인 수준에서 경험하는 차별로 피부색 등 외모 때문에 놀림을 받는 것이 개인적 차별이다. 자국 문화의 관습이 일반적이며 우월하다고 인식하는 차별로 외국인 부모의 문화가 열등하다고 인식하는 지배집단의 행동이 문화적 차별에 해당하였다.

본 연구에서는 차별경험 스트레스를 사람이 가지고 있는 선입견과 잘못된 가치관에 근거하여 부당하고 거부적인 행동이나 태도가 문화·사회·심리적으로 부담이 되는 것이라고 정의하였다.

제4절 자아정체성

1. 자아정체성 개념

박진우(2015)는 자아정체성이란 각 개인이 자신의 개인적, 사회적 삶 속에서 자신의 역할, 자신의 독특한 점에 대해 안정되고 편안한 느낌이 드는 것으로 행동, 사고, 느낌의 변화가 있음에도 불구하고 내가 누구인지를 일관되게 인식하는 것으로 정의를 내리고 있다. 정체성(identity)을 ‘동일시’와 관련지어 ‘동일성’으로 이해하며 동일시란 어떤 개인이 타인의 감정이나 태도, 행위, 가치관 등을 마치 자신의 것처럼 수용하는 것을 의미한다. 성수나(2021)는 자아정체성 안에는 개인의 정체성 및 개인의 성격 연속성을 유지하기 위한 무의식적인 분투이며 자아통합으로 집단이 공유하는 이상과 정체성과의 내적 연대를 유지하며 지속적인 동일성이 존재한다는 것 등이 포함된다고 하였다.

Erikson(1980)은 정체성을 객관적 측면인 개인의 정체성은 개인이 집단 내에서 다른 사람과 달리 독립된 고유한 존재로서 갖게 되는 정체성이다. ‘진정한 나’라고 생각할 때 묘사되는 동질성과 연속성에 대한 개인적인 감정을 뜻한다. 박갑룡(2014)은 개인의 주관적 감정이 기초가 되는 개인의 정체성은 본인이 스스로 의식하지 못할 때도 타인에 의해 인식될 수 있는 특징을 가지고 있었다.

Erikson(1959)의 정의에 근거하여 학자마다 다르게 해석하기도 하지만 자아정체성은 대체로 환경과의 상호작용에 따라 형성된다고 하였다. 김혜은(2012)은 긍정적으로 형성하기 위해서 자신 스스로 생각하는 모습과 주변의 타인이 자신에게 기대하는 모습을 조절하고 신체적, 정신적 내면을 통합하면서 진정한 나를 찾기 위해 노력해야 한다고 주장하였다. 기본적으로 환경과의 상호작용 경험에 따라 형성되는 것이다. 이것은 자신과 환경에 대한 인지적인 지각을 강조하며, 이러한 자기지각은 자신이 행동을 결정하는 중요변인이 된다. 그리고 김송렬(2020)은 행동은 다시 자기 자신의 지각에 강화작용을 하는 것으로 보여 진다. 다문화가족 청소년들은 출생 유형에 따라 성장배경과 다양한 이주 배경을 지닌 특성이 있으며 이들의 발달과정에서 경험한 심리적 미해결된 문제들이 정체성 형성에 영향을 미칠 수 있기에 사회에서 다문화가족이라는 이유로 차별의 대상이나 편견의

대상이 되어서는 안 된다. 성수나(2021)는 다문화가족 청소년들이 건강한 인격체로 성장하기 위해서 긍정적인 자아정체성을 확립할 수 있도록 사회적인 관심과 배려가 필요하였다.

Erikson(1959)은 긍정적인 자아정체성을 형성한 청소년인 경우는 자아존중감이 높고, 추상적이며 비판적인 사고가 가능하며 도덕적인 추론이 가능하다고 설명하였다. 예컨대 자아정체성의 수준이 높은 청소년은 타인과 여러 가지 개인적인 특성을 조화롭고 균형 있게 통합하려는 능력과 의지를 가지며, 또한, 박진우(2015)는 방황과 일탈, 탐색 속에서도 ‘나는 이런 사람이다’라는 강한 자아정체성을 갖고 자신의 연속성과 독특성을 형성시켜는 특성이 있었다.

반면, 박진우(2015)는 부정적인 자아정체성은 개인적인 성공에 관한 부모나 사회로부터 강화나 지원이 없을 생기기 쉬운 면을 보이고 있다고 하였다. 박아청(2003)은 부정적인 자아정체성을 형성한 청소년은 낮은 자존감과 부정적인 자아개념을 갖게 되며 인지적으로 자기 고양과 자기 확증 욕구에 시달리게 되며 더불어 자신의 과거를 불신을 갖고 보게 되는 심리적인 어려움에 봉착하게 된다고 하였다. 따라서 부정적인 자아정체성은 심리적인 문제로 발전하며 이렇게 형성되는 자아정체성은 또래친구의 소외, 학교 부적응 등 다양한 가정과 사회 문제에 노출될 수 있다.

자아정체성의 구성요소도 학자마다 다르게 주장한다. Waterman(1982)은 자아정체성 개념의 6가지 구성요인으로 구분하였다. 첫째, 자신에 대해 명확하게 정의를 내리는 것이다. 둘째, 관여는 인생의 목표, 가치, 신념을 정립시키는 것이다. 셋째, 실행시키기 위한 행동의 실제적 여부가 관여한 것이다. 넷째, 자아정체성에 관한 대안을 찾기 위한 범위의 고려이다. 다섯째, 자기수용성의 정도이다. 여섯째, 자신의 독특성에 대한 감각 및 미래에 대한 확신으로 정의를 내리고 있다.

국내의 자아정체성 연구에서는 박아청이 제시한 자아정체성 구성요인을 주로 사용하고 있다(명창순, 2016 ; 한영주 외, 2015 ; 이현정, 2014). 박아청(2003)은 주체성, 주도성, 자기수용성, 친밀성, 목표지향성, 미래확신성 등으로 구성하였다. 첫째, 주체성은 자기 자신에 대해 누구인지를 연속성으로 알고 있는지의 개념이다. 자신의 능력으로 환경을 적극적으로 대체할 수 있다는 생각이다. 둘째, 자기수용성은 자신감을 가지고 자신에 대한 신뢰도와 능력과 재능을 있는 그대로 받아들이는 것이다. 셋째, 미래확신성은 시간이 흘러도 자신의 직업이나 계획에 대해서

희망을 가지는 정도이다. 넷째, 목표지향성은 자신의 임무를 수행하거나 실현시키려는 의지다. 다섯째, 주도성은 자신의 책임에 대한 인식능력과 자신의 일을 주도적으로 실행하는 것이다. 여섯째, 친밀성은 집단 속에서 한명의 구성원으로서 자신을 노출하는 정도이며, 타인 및 집단과의 관계에서 균형감을 갖고 주체적인 관계를 유지하는 것이다.

도진환(2018)은 다문화가족 청소년들의 자아정체성 역시 학교생활 적응에 대한 중요한 영향요인으로 꼽히고 있다. 자아정체성은 자기에게 부여하는 자신의 의미를 의미하며, 이는 안정감에 기반을 둔 자존감이라고 설명되어진다.

부모의 영향 못지않게 다문화가족의 청소년에게 많은 영향을 미치는 것은 교사와 친구이다. 고승희(2020)는 교사가 적극적 자세로 다문화가족 자녀의 처지와 어려움을 이해하고 다른 친구들의 인식 전환을 꾀하는 경우 다문화가족의 자녀가 학교생활과 교육 관계에서 자신감을 갖게 되나 교사나 학교가 다문화가족 자녀에게 무관심한 경우는 그들의 학교생활에 극한 어려움을 보이게 된다고 하였다. 즉, 다문화가족 청소년의 자아정체성이 좀 더 확고하고, 긍정적으로 형성될수록 학교생활에 더 잘 적응해 나갈 수 있다는 것이다.

한편, 개인은 발달과정에서 다양한 위기 과정을 통해서 자아정체성이 형성되며 이때의 위기(Crisis)는 개인이 선택한 여러 가지 기회를 의미하고, 헌신(Commitment)은 그 대안을 선택하는 것을 뜻한다. 위기(Crisis)와 헌신(Commitment)을 통해서 자아정체성의 지위가 부여되고 있다.

Marcia(1994)는 4가지의 자아정체성의 지위에 관하여 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 위기와 헌신이 없으며 청소년이 자기 삶의 목표를 탐색하려는 시도는 보이지 않으며 자신의 생애를 계획하고 설계하려는 욕구가 부족한 정체성 혼란(diffusion), 둘째, 위기는 없고 헌신만 높으나 충분한 자아정체성의 탐색이 없이 부모나 다른 역할모델의 가치와 기대를 그대로 수용하여 빨리 정체성에 관한 결정을 내리는 정체성 유실(foreclosure), 셋째, 위기가 높고 헌신이 없으면 삶의 목표와 가치에 대해 회의적이며 대안들을 탐색하나 여전히 불확실한 상태에 머물러 구체적인 과업에 관여하지 못하는 정체성 유예(moratorium), 넷째, 위기와 헌신이 높으면 삶의 목표, 가치, 인간관계에서 위기를 경험하고 대안을 탐색하는 정체성 성취(achievement) 구분하여 설명하였다.

이는 다문화가족 청소년 또한, 이들이 한국 사회의 구성원으로 활동해 나가기

위해서는 긍정적인 자아정체성 형성이 필수적이라고 할 수 있다. 김미혜(2010)의 연구가 대표적인데, 본 연구에서는 다문화가족 청소년의 자아정체성을 분석하면서 학교생활에 적응함으로써 향후 긍정적 사회구성원으로 성장하기 올바른 자아정체성 확립은 필수적 요인으로 나타났다.

2. 자아정체성 구성요소

권순희(2007)는 다문화가족 청소년의 자아정체성 관련된 연구는 대체로 다문화가족 청소년의 자아정체성 형성과 그 형성의 요인 그리고 정체성과 학교생활 적응의 관계에 관한 연구가 주를 이루고 있었다.

청소년은 가치를 인정받지 못하고 자신이 중요한 일을 해야 한다고 생각하지만 그렇게 할 수 없을 때 정체성 혼미로 고통받게 된다. 이희세 외(2015)는 자아 개념을 긍정적으로 형성하면 건강한 정체성이 만들어지며 이에 이르지 못하면 혼돈의 심리상태에 빠져서 모든 것을 부정하거나 정서적으로 큰 어려움을 겪는다.

다문화가족 청소년의 자아정체성은 주변인 특히, 부모와의 관계에서 크고 많은 영향을 받는다. 자녀가 부모를 긍정적으로 인식하고 부모의 가치관에 대해 수용적 자세로 받아들이면 자녀는 긍정적이고 바람직한 자아정체성을 확립해 갈 수 있다. 그것은 부모가 자녀에게 여러 가지 측면에서 영향을 많이 줄 수밖에 없는 환경이기 때문일 것이다.

최근 들어, 청소년의 양육과 교육에 대한 국가와 사회의 역할이 강조되지만, 그중에서도 청소년의 자아정체성과 같은 정신적 건강에 대해서는 가정과 부모의 역할이 절대적으로 필요할 수밖에 없다. 부모의 긍정적인 자아정체성 형성과 더불어 부모의 역량개발이 우선으로 이루어지고 면담내용을 근거로 하여 자아정체성 문제를 겪는 다문화가족 청소년은 부모 국가의 언어와 문화에 대한 교육의 부재, 부모 나라에 대한 낮은 자부심을 극복하는 노력이 필요하다.

한편, 자아정체성이 잘 형성된 다문화가족 청소년의 경우 자신과 부모의 인종과 민족에 대해 잘 이해하며, 다른 사람들이 물어도 자신 있게 대답하지만, 인종이나 민족과 관련된 경험을 할 기회가 없거나 개방적으로 이야기할 수 없는 환경에서 자란 자녀는 인종과 민족에 대한 문제를 외면하게 된다고 하였다(천우영, 2011 ; 안경식, 2009 ; 신혜정, 2007). 자아정체성 확립은 청소년기의 주요 발달과제이지만,

청소년기에 갑자기 이루어진 것이 아니라 이전부터의 발달과정을 바탕으로 평생 발달하게 되는 것이다.

자아정체성 확립을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 최초의 사회적 집단인 가정 내에서 다문화가족의 부모와 자녀는 다문화가족의 자녀로서 비(非)다문화가족 친구들과 다른 가정환경에 대해 개방적인 이야기가 이루어지지 않는다면 다문화가족 자녀가 자신의 정체성을 형성해 가야 하는 시기에 혼란을 겪는 것은 어찌 보면 당연한 일일 것이다(천우영, 2011 ; 이지애, 2008 ; 이진숙, 2007). 그렇지만, 다문화가족 청소년은 자신의 외국인 부모를 부끄럽게 여길 수도 있기에 긍정적 자아 정체성 형성이 방해되기도 한다(Jennifer et al., 2008).

둘째, 다문화가족 청소년을 대하는 학교와 교사의 태도에 의해 다문화가족 청소년의 자아정체성 형성에 영향을 받으며, 부모와 많은 시간을 보내는 유년 시절과는 달리 청소년기에는 상당히 많은 시간을 또래 친구와 보내게 되며, 이로 인해 청소년기에 옳고 그름을 판단하는 준거가 부모님의 가치관이 아니라 또래 친구들과 교사의 가치관이 기준이 된다는 점은 특기할 사실이다 이었다(관예주, 2018).

다문화가족 청소년의 자아정체성과 관련된 외국연구를 살펴보면, Guney(2004)는 영국 학교의 경우에는 백인이 우월하고, 따라서 영국의 우월한 가치를 가르쳐야 한다고 여겼고 이것이 결국 다문화가족 청소년의 정체성에 부정적 영향을 미쳤다. 이에 반해, Fakhri(2012)는 말레이시아의 경우에는 학교에서 국가마다 특성을 존중하는 교육을 시행한 결과로 다문화가족 청소년이 열등감을 느끼지 않으며 차별받지 않았다는 결과가 있었다.

셋째, 모국어 구사 실력 또한, 다문화가족 청소년의 자아정체성 형성에 중요한 역할을 한다. 예를 들어, 관예주(2018)는 한국에 사는 다문화가족 자녀에게 한국어 실력이 곧 그들의 자아정체성에 영향을 미치는 것을 확인했다. 언어를 모르는 것은 그 나라의 문화와 풍습과 가치를 이해하지 못한 것으로 이해할 수 있으므로 자아정체성 형성에도 영향을 미치게 된다. 그들을 지배하는 문화와 가치 또한, 한국일 수밖에 없기 때문이다.

넷째, Stonequist(1973)는 부모 국가의 언어와 문화, 가치에 대한 인식이 다문화가족 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 것을 확인했다. 예를 들어, 한국인 아버지를 둔 다문화가족 자녀일 때 어머니의 나라가 선진국인 경우와 후진국인 경우에 자녀의 자아정체성 형성에 미치는 영향은 다를 수 있다는 것을 의미한다.

어머니가 선진국에서 온 경우에는 자신뿐만 아니라 타인에게 긍정적으로 인식되게 되고 곧 긍정적 자아정체성으로 인식되게 된다. 박진우·장재홍(2014)은 다문화가족 청소년이 인식하는 경제적인 수준은 그들의 성장 환경뿐만이 아닌 그들의 자아정체성 매우 중요한 영향을 미치는데, 그들이 인식하는 경제적인 수준이 낮을수록 다문화가족 청소년의 자아정체성의 수준이 낮으며 그들이 인식하는 경제적인 수준이 높을수록 다문화가족 청소년은 자아정체성 수준이 높음을 확인되고 있다.

이에 반해 박아청(2003)은 청소년기에 자아정체성이 확립되면 자신에 대한 수용, 자신감 향상, 타인의 수용이 이루어져 원만한 사회적 적응이 가능하다고 볼 수 있었다. 그만큼 청소년기에 있어서 자아정체성 형성은 중요하며, 특히 다문화가족 청소년들은 이중으로 정체성을 경험하고 있기 때문에 긍정적인 자아정체성을 확립하는 것이 매우 중요하다. 그러므로 관예주(2018)는 다문화가족 청소년이 사회적으로 잘 적응해 나가고 유능감으로 이어지는 데 있어서 자아정체성의 역할이 중요한 요인으로 간주할 수 있었다.

다문화가족 청소년의 자아정체성의 구성요인으로는 개인적 요인, 가정적 요인, 사회적 요인으로 구성하였다. 첫째, 개인적 요인으로는 청소년은 신체·인지·정서·심리·사회적으로 현저한 성장과 독특한 발달 특성 및 다양한 생활양식을 보이면서 발달한다. 신명주(2018)는 생물학적인 신체적, 성적 성숙과 심리적, 사회적인 갈등과 혼란 속에서 기존의 생활방식과 유아기의 의존적 동일시를 통합하고 새로운 차원의 자아의식을 형성하기 시작한다. 이런 불안은 Erikson(1980)은 자아정체성을 형성하는 시기에 자아의 미성숙 때문에 필연적으로 자아정체성의 문제와 직면하게 된다고 하였다. 또한, 청소년은 자율적이고 독립적인 존재가 되려고 다양한 역할과 과정을 통해 통합적인 자기 상을 확립해 나아간다.

박아청(2003)은 자신이 누구이고, 무엇을 좋아하고, 무엇을 잘하는지, 무엇을 해야 하는지, 자신의 존재에 관해 물음과 성찰을 하는 과정에서 자신도 모르게 자아정체성 형성을 위한 노력이 시작된다고 하였다. 청소년기에는 자신을 음미하고 관찰하면서 타인을 의식하고 자신의 일관성과 독자성을 추구하면서 내면적 갈등이 크게 일어난다. 이러한 내면적 갈등은 자아정체성 형성에 강력한 영향을 미친다. 신명주(2018)는 청소년 개인의 특성이 사회적인 맥락과 상호작용하는 과정에서 자기 존재의 이해 과정을 통해 자신을 발견하고, 자기 구조를 재정의하면서

자아정체성을 형성할 수 있도록 안내하고 그들이 자아정체성을 찾을 수 있도록 기회를 제공하는 것이 중요하다.

둘째, 가정적 요인으로는 자아정체성 형성에 영향을 주는 환경요소 중 인간 형성의 기본 틀이 되는 가정환경은 물리적, 심리적 환경으로 나누어진다. 전자는 부모의 학력 수준, 가정의 경제적, 사회적 수준, 부모의 부재 등을 말하며, 후자는 부모의 애착, 가정의 화목한 분위기, 부모의 양육태도, 부모의 의사소통능력, 가족구성원 간의 상호유대감, 가족응집력 등을 말하고 있다.

가정의 물리적 환경 측면에서는 주로 경제적 환경이 많이 연구되고 있으며, 심리적 환경 측면에서는 가족응집성, 부모와 자녀의 의사소통, 부모의 애착, 부모의 양육 태도로 적절한 통제와 자율, 허용, 애정 등이 다문화가족 청소년 자아정체성 발달에 상관이 있다. 가족구성원이 심리적으로 연결되어 있고 가족구성원들 상호 간에 근접성이 높고, 다문화가족이 상황적이거나 발달적 스트레스에 유연하고 융통성 있게 대응해 나갈수록 다문화가족 청소년이 불안, 우울을 적게 느끼며 정서적으로 안정되고 자기의 여러 속성에 긍정적인 평가를 하였다. 그러므로 신명주(2018)는 다문화가족 청소년의 발달에 도움을 주기 위해서는 가족구성원 간의 심리적 유대관계를 돈독히 하고 가족체계의 변화능력을 키워나가는 것이 필요하다.

셋째, 사회적 요인은 청소년들은 가족의 영역을 넘어 넓은 영역의 사회환경과 관계를 맺기 시작하면서 친구, 학교와 관련단체 및 기관, 대중문화와 대중매체 등에서 표상되는 영역에 노출되면서 자신들의 이미지와 자아정체성을 형성한다. 이에 다문화가족 청소년의 자아정체성 형성에 영향을 주는 사회적 요인을 살펴보면 친구관계, 학교요인, 문화요인은 다음과 같다.

친구관계는 청소년은 친구관계에서 정서적 지지를 가장 많이 받으며 긍정적인 친구관계는 높은 자기만족도와 심리적 안정, 사회적 적응에 직접적인 영향을 주고 진로선택 등 목표지향, 자기주도에도 긍정적인 영향을 주었다(김아름 외, 2010).

사회적 환경에서 가장 직접적인 관계는 가족이다. 이 시기는 친구들과 보내는 시간이 부모와 보내는 시간보다 많아짐에 따라 친구와의 관계는 청소년기 발달에 중요한 영향을 미친다. 따라서 청소년기에 친구들은 감정적인 지지와 애착의 대상으로 매우 중요한 역할을 한다. 친구관계의 실패는 청소년에게 심리적, 사회적 위기를 경험하게 되며, 정서적인 문제와 사회 부적응을 가져올 수 있다.

특히, 친구관계에서의 수용과 거절이 청소년들의 자아정체성 형성과 확립에 있어서 매우 중요한 역할을 하고 있다. 박재은·유난숙(2016)은 친구관계에 수용되는 것은 청소년의 자아정체성을 향상하지만, 거절되면 자아정체성에 심각한 손상을 입히기도 하는 정서문제를 초래할 수 있었다. 친구들에게 ‘자신이 어떻게 비추어지는가’라는 고민이 청소년들에게 매우 중요한 문제이며, 친구관계에서 외면과 집단따돌림(왕따) 당하는 등의 부정적인 관계는 자아정체성 형성에 부정적인 영향을 미친다. 즉, 신명주(2018)는 청소년은 친구관계에서 만족할 때 자아정체성이 높게 형성되고, 친구관계에서 만족하지 못하고 문제가 있을 때 낮은 자아정체성을 형성하게 되었다.

학교요인은 청소년기의 발달은 정규교육 과정뿐만 아니라 친구관계, 교사관계 등의 인간관계가 크게 영향을 미친다. 청소년기의 대인관계는 대부분 가족과 학교에서 이루어지는데 특히 교우관계는 다른 환경보다 더 중요한 영향을 미친다. 따라서 친구집단은 유희성의 충족, 정보공유, 정체성의 확립 및 사회성의 촉진 등의 기능을 가지는데, 대부분을 학교에서 보내게 되는 청소년기의 학교환경은 청소년 인격 형성의 성장과 발달에 절대적인 영향을 주고받는 공간이라 할 수 있다.

학교환경은 물리적, 심리적 환경을 모두 포함하는 개념이지만, 후자의 개념이 더 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 교우 관계나 교사와의 관계 같은 상호관계가 인성발달 및 자아정체성 형성에 변수로 작용할 수 있는 것이다. 그 중 또 다른 중요한 변인은 교사와의 관계이다. 즉 교사와 학생과의 심리적 유대, 교사의 인성적 특성, 가치관 태도, 도덕성 등이 나타나는 생활방식, 지적성취에 대한 열의, 지식에 대한 애정 등은 학생들에게 직접적, 간접적으로 지대한 영향을 미치게 된다. 그러므로 신명주(2018)는 청소년이 지각하고 있는 학교생활과 학교생활에서 보이는 태도와 흥미, 학교에서 빈번하게 상호작용하는 교사와 친구와의 관계에서 적응을 살펴 볼 필요성이 있다.

문화요인은 청소년의 문화는 비슷한 성장과정에 있는 청소년들이 자신들의 자아정체성을 찾으려는 특징이 있다. 즉, 그들의 전환기적이고 과도기적인 상황에서 청소년의 자아정체성 확립과 관련된 불안과 혼란, 동요를 또래친구 집단의 소속감을 통해 안정감을 바탕으로 보상적으로 회복하고자 하는 노력의 결과물이다.

다문화가족 청소년의 자아정체성 정서·행동 특성 연구(황윤미 외, 2018 ; 채선화·김진숙, 2015)에서 다문화가족 청소년은 비(非)다문화가족의 청소년에 비해 긍정

적인 자아정체성은 낮고 정서와 행동문제는 높은 것으로 연구하였다. 그러나 대부분의 다문화가족 청소년들은 친구로부터 부모님의 출신 국가 또는 피부색과 외모가 다르다는 이유로 놀림과 무시 등의 따돌림을 당하고 있다. 이 시기는 부모와 함께 하는 시간보다는 또래친구와 함께 보내는 시간이 많기에 친구관계가 자아정체성 발달에 중요한 역할을 미친다. 친구의 긍정적인 정서적 지지는 심리적으로 건강하고 적응력을 좋게 만든다.

유승희(2020)는 다문화가족 청소년의 자아존중감, 자아 탄력성, 문화 정체성이 문화적응 스트레스에 미치는 영향에 관한 연구에서는 다문화가족 청소년의 자아존중감과 자아 탄력성이 높을수록 문화적응 스트레스가 나아지는 것으로 나타났다. 다문화가족 청소년의 긍정적으로 이중문화를 수용하는 태도는 문화적응에서 받는 스트레스를 감소하는 보호 요인으로 나타났다. 다문화가족 청소년의 사회환경적 요인이 자아정체성에 미치는 영향 연구에서 신명주(2018)는 부모의 양육 환경에 따라 자아정체성 발달이 상이함을 확인하였으며, 부모에 대해 긍정적인 생각을 가질 때 자아정체성 형성에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인했다.

자아정체성을 구성하는 하위요소에 대해서도 학자마다 정의하는 요소가 다르게 나타난다. Dignan(1965)은 자아정체성의 구성요인으로 자기감각, 독특성, 자기 수용, 대인 역할기대, 안정성, 목표지향성, 대인관계로 보았다.

Erikson(1980)은 심리적·사회적 단계에서 오는 위기를 긍정적으로 해결해나가는 기준으로 자아정체성의 하위 영역을 신뢰성, 자율성, 주도성, 자아정체성, 친밀성으로 나타냈다. 박아청(2006)은 자아정체성 측정을 위한 연구 도구로 Dignan의 하위요소를 그대로 사용하였으며, 그 후 하위요소들에 관한 타당성 연구로 나타난 자아정체성에 대해 주체성, 목표지향성, 미래확신성, 자기수용성, 주도성, 친밀성의 6개의 하위요인으로 정리하여 자아정체성 검사에 사용하고 있으며, 본 연구에서는 학교생활 적응을 위한 자아정체성의 하위변인으로 박아청(2006)의 자료를 재구성하여 목표지향성, 미래확신성, 자기수용성, 주도성, 친밀성을 선정하였다. 첫째, 목표지향성은 미래에 어떤 사람이 되고자 하는지 장래의 자아상을 확립하고, 자기 스스로 원하는 목표를 믿으며 지향하는 정도로, 주어진 과제를 수행하는데 있어 얼마나 강력한 의지를 가지고 있느냐의 정도를 말한다. 둘째, 미래확신성은 시간적 경과와 장래의 직업에 대한 계획에 확신을 가지고 있는 정도, 혹은 시간적 순서에 따른 희망이 어느 정도 확립되어 있는가를 의미한다. 셋째,

자기수용성은 얼마나 자신에 대해 인정하고 자신이 가지고 있는 능력과 재능을 받아들이는 정도, 혹은 자신감을 느끼고 자신에 대한 신뢰의 정도를 말한다. 넷째, 주도성은 자기 자신에게 주어진 역할이 무엇인지에 대해 인지하고 자신의 일을 스스로 주도적으로 실행하고자 하는 의지를 갖는 것을 말한다. 다섯째, 친밀성은 집단 속의 한 구성원으로서 자신의 노출정도를 의미하는데 타인과의 친밀한 관계를 지속하기 위해 융통성을 가지고 주체적인 관계를 유지하고 있는가에 대한 정도를 의미한다.

이러한 선행연구들의 결과를 고려할 때, 학교생활 적응에 자아정체성의 중요한 변수가 되고 있음을 알 수 있다. 연구결과를 통해서도 알 수 있듯이 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 미치는 자아정체성의 하위요인은 목표지향성, 미래확신성, 자기수용성, 주도성, 친밀성으로 선정하여, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응과 문화적응 스트레스 사이에서 자아정체성이 매개효과가 되는 요인이 될 것으로 예견할 수 있다.

제5절 사회적 지지

1. 사회적 지지 개념

사회적 지지란 인간이 사회적 관계에서 타인에게서 얻을 수 있는 긍정적 효과를 의미한다. 이는 개인이 주변 환경과의 상호작용 과정을 통해서 긍정적으로 사회에 적응하도록 도와주는 사회적 환경으로 인식하는 것이다.

Cassel(1976)은 사회적 지지를 건강에 대한 보호 효과를 갖는 것으로 스트레스의 노출을 적게 하는 것보다 사회적 지지를 높여서 스트레스 지수가 낮아지고 건강에 긍정적인 영향을 미치는 실제적인 개입이라고 주장하였다. 사회적 지지는 사회환경과 건강을 탐색하는 상관관계 연구로 시작하여 발전하였다.

사회적 지지는 Cassel(1974)과 Cobb(1976)를 통해 대표적인 스트레스 위험요인의 충격을 감소 또는 완화하는 속성을 지닌 것으로 연구되고 소개되기 시작하여, 다양한 영역에 다양한 영향을 주는 요인으로 연구하였다. 특히, Holahan & Moos(1981)는 스트레스와 적응의 관계를 중재하는 핵심 변인으로 주목받으며,

사회적 지지는 개인의 심리적, 신체적 적응에 긍정적인 영향력을 갖는 사회적, 심리적 환경의 주요 변인으로 간주하고 있었다.

또한, 유영미·문승태(2005)는 청소년들의 경우 대부분 가정과 학교 등의 제한된 환경에서 생활하며 도움을 요청할 수 있는 기술이 충분하지 않기 때문에 성인보다는 제한된 지지체계를 갖게 된다고 보고 청소년들의 사회적 지지의 주요 제공원을 친밀하고 중요한 관계를 맺고 있는 부모, 형제, 친구, 교사로 보았다. 한미현·유안진(1996)은 인간은 자신과 주변 사람과의 관계로 사회적 지지를 받는데, 성인은 혈연관계와 지역사회 기관과 다양한 사회활동을 통하여 사회적 지지를 보다 적극적, 직접적으로 확대하고 있고, 타인에게 도움을 요청하는 기술을 가지고 있어서 공식적, 비공식적 지지를 가질 수 있다고 하였다.

박지원(1985)은 ‘자신의 생활권에 있는 가족, 친척, 지인, 이웃, 동료, 친구, 전문가와 같은 인간관계에서 받고 있는 긍정적인 도움과 자원’을 사회적 지지로 정의하고, 지지원의 특성에 따라 4가지 구분하여 정서적·정보적·물질적·평가적 지지로 구분하였다. 김보미(2007)는 친구와의 긍정적인 상호작용은 문화 환경의 특수성을 가지고 있는 다문화가족 청소년에게 발생할 수 있는 심리적, 정서적 불안을 낮추기 때문에 학교생활이나 사회생활에 대한 만족감을 증가시키고, 자신감과 역량을 강화시켜 학교적응과 사회적응에 긍정적으로 작용 하였다(유봉애·옥경희, 2013 ; Cabrera et al., 2012).

한미현·유안진(1996)은 ‘개인이 사회적 관계를 통하여 다른 사람과의 관계에서 얻을 수 있는 긍정적 도움과 자원’을 사회적 지지라고 정의를 내리고 있다. 사회적 지지에는 사랑, 인정, 존중, 상징적 도움, 물질적 도움이 포함되고, 인간의 사회적 욕구를 충족시키고 환경에 대한 통제를 제공하는 역할을 한다고 하였다. 박경진·박영준(2014)은 ‘개인 자신의 가족, 친구, 이웃 등 타인과의 관계에서 다양하게 제공되는 다양한 유형의 도움과 자원을 의미하는 것’이 사회적 지지라고 정의를 내리고 있다.

Cohen & Hoberman(1983)은 대인관계에서 타인에게 사랑과 존중을 받는다고 느끼는 가치 있는 존재라는 믿음을 갖는 긍정적인 자원으로 정의하고 있음을 알 수 있다. Kahn & Antonucci(1980)는 긍정과 애정, 도움과 자원의 요소 중 하나나 그 이상의 요소를 포함하는 대인과의 교류라고 정의하고, Lin과 동료들(1979)은 대인, 집단 또는 지역사회 간의 사회적 관계를 통하여 개인이 얻게 되는 지지라고

정의하고, 더 나아가 지지를 보여주는 사람의 수와 지지 제공자와의 접촉과 빈도 및 범위 등을 포함했다.

진미영(2018)은 청소년들이 받을 수 있는 사회적 지지를 부모, 친구, 교사 등과 같은 전통적인 지지체계로 보았다. 또한, 청소년들의 경우 대부분 가정과 학교 등의 제한된 환경에서 생활하며 도움을 요청할 수 있는 기술이 충분하지 않기 때문에 성인보다는 제한된 지지체계를 갖게 된다고 보고 청소년들의 사회적 지지의 주요 제공원을 친밀하고 중요한 관계를 맺고 있는 부모, 형제, 친구, 교사로 보았다. 가족은 개인에게 제공되는 일차적 환경으로, 가족지지는 다문화가족 청소년의 심리적, 사회적 적응에 매우 긍정적 영향을 미친다. 유봉애·옥경희(2013)는 다문화가족 자녀의 생활환경이 학교, 방과 후 기관 및 학원으로 확대되었으나 적응에 대한 영향을 설명할 때는 여전히 가족은 매우 중요한 환경 요소라고 하였다. 가족 지지는 자녀가 가족으로부터 보호받고 있다는 안정감과 사랑, 인정, 수용 등을 느끼게 하며 부정적인 정서를 조절하는 데 긍정적인 효과와 영향을 미치는 것으로 나타났다.

임정소(2019)는 사회적 지지는 다른 사람으로부터 제공받는 모든 형태의 긍정적인 자원으로 개인의 존재가치를 깨닫게 해주고 궁극적으로 인간을 바람직하게 성장시키는 중요한 요인으로 볼 수 있겠다. 이는 백승아(2017)는 환경적인 변인이며, 방어하는 요인의 하나로 1970년대 예방심리학이 대두되면서 관심의 대상이 되었고, 개인의 부적응을 예방하는 개입프로그램 실행에 중요한 역할을 하게 되었다.

Cobb(1976)는 자신이 사랑과 돌봄을 받고, 보호 받으며 돌봄 받음을 믿게 하는 정보와 자신이 존경과 가치 있는 존재로 존중받음을 알게 하는 정보로 개념화되었다. 이주영 외(2014)는 타인에게 받을 수 있는 모든 형태의 유형적·무형적 자원으로 사랑, 존중, 정보, 경제적인 후원 및 적절하고 따뜻한 대인관계로 사회적 지지를 설명하였다. 사회적 지지의 정의는 학자마다 약간의 차이가 있으나 종합적으로 살펴보면 사회적 상호작용으로 타인으로부터 받을 수 있는 사랑, 정보, 존중 및 후원 등의 긍정적 자원을 의미한다.

청소년은 도움을 요청하는 표현이 적절하게 발달하지 못하여 어른보다 제한된 사회적 지지를 가지게 된다. 또한, 이선민(2019)은 대부분 시간을 가정과 학교에서 보내고, 사회적인 활동 범위가 한정되기 때문에 가정에서 만나는 부모와 학교에서 만나는 교사, 친구가 청소년의 주요한 사회적 지지원이라 할 수 있었다.

이에 대해 한미현(1996)은 자녀가 성장할수록 친구의 영향력이나 친구들 간의 친밀감은 증가하고, 부모의 영향력은 안정적으로 유지되거나 감소하는 경향으로 나타났다고 하였다.

Hartup(1983)은 자녀가 친구관계를 통해서 다른 사람과 상호작용하며 사회적 능력 등을 익히고 소속감을 느끼게 되므로 친구관계는 청소년기뿐만 아니라 성인이 되어서도 대인관계와 정신건강, 행동 등 친구관계와 밀접한 관련이 있다고 하였다. 유안진·한미현(1996)은 자녀의 스트레스 상황에서 친구지지는 자녀의 위축, 공격적 행동문제, 교사지지는 불안, 공격적 행동문제 등의 유발을 억제한다고 보고하고 있다.

이주영(2013)은 다른 사람으로부터 얻을 수 있는 모든 형태의 무형적, 유형적 자원으로 사랑, 인정, 정보, 경제적인 도움, 적절하고 따뜻한 대인관계 등으로 사회적 지지를 설명하고 있다. 성인들은 필요할 때 도움을 요청할 수 있는 기술이 발달하여 있지만, 다문화가족 청소년의 사회적 지지와 생활의 만족도와 영향의 선행연구인 박미정(2016)은 연구에서는 이주배경 청소년을 대상으로 주변의 사회적 지지가 새로운 문화 환경에서 심리적응에 영향을 미치는 중요한 요인임을 밝혔다.

김보미(2007)는 연구에서 이주노동자 자녀의 사회적 지지의 하위요인 가족지지, 친구지지가 생활의 만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이영애(2010)는 결혼이주여성 자녀 대상인 연구에서는 친구지지가 높으면 내재화 문제가 감소하였고, 친구지지와 교사지지가 높으면 학교적응을 잘한다는 현상을 보였다.

이상영(2016)은 교사지지, 친구지지가 학교생활 적응에 높은 상관관계를 보이고, 이는 청소년기에 들어 가정보다 학교에서의 생활이 많아짐에 따라 부모보다 교사와의 소통을 통한 지지에서 실질적 문제해결에 더 유효하다고 하였다.

다시 말해, 사회적 지지란 가족, 친구, 교사, 이웃 등과 상호관계를 통해서 받을 수 있는 사랑, 인정, 존중, 존경 등 물질적 도움, 정서적 관심, 정보 등 긍정적인 요소라고 말할 수 있다.

선행연구를 종합하면, 사회적 지지는 다문화가족 청소년이 스트레스에 직면했을 때 극복하는 데 도움을 주고, 더 나아가 스트레스의 문제의 원인을 파악하여 해결해 나갈 수 있도록 직접적, 간접적으로 영향을 미친다.

다문화가족 청소년이 문화적응 스트레스를 겪어도 가족, 친구, 교사 등의 긍정적인 도움과 지원을 받는다면 다문화가족 청소년이 문화적응 스트레스를 넘어서

삶의 만족도와 학교생활 적응을 높일 수 있다는 것을 충분히 추론 가능하기에 이를 알아보고자 한다.

2. 사회적 지지 구성요소

사회적 지지는 기본적인 사회적 욕구를 충족시키고 환경에 대한 통제성을 가짐으로써 건강하고 올바른 성장과 적응에 중요한 역할을 한다는 관점에서 다문화가족 청소년이 받는 사회적 지지는 자아정체성 형성에 직접적, 간접적인 연관성이 있다. 신명주(2018)는 사회적 지지는 타인과의 관계를 통해 제공되고 개인에게 도움이 되는 긍정적인 자원인데, 1970년대 중반 예방심리학이 대두되면서 스트레스와 적응의 관계를 중재하는 핵심적인 변인으로 각광 받기 시작하였다.

Cobb(1976)는 사회적 지지를 개인으로 하여금 자신이 돌봄과 사랑을 받으며, 자기가 귀하고 가치 있는 사람이며, 의사전달과 상호의무의 망조직에 소속되어있다고 믿도록 하는 정보이며, 위기 상황에 자긍심을 증진시키고 변화에 적응할 수 있는 완충작용의 기능을 한다고 설명될 수 있다.

선행연구를 살펴보면 사회적 지지의 하위구성요인을 타인으로부터 자원을 받는 중심으로 볼 때는 물질적 제공, 정서적 제공, 정보적 제공, 평가적 제공 등으로 이루어지며, 타인으로부터 자원을 제공해 주는 중심으로 볼 때는 가족지지, 친구지지, 교사지지로 나누어진다. 구성요인은 기능적, 구조적 측면이 있으며 기능적 측면은 타인에게서 받는 모든 자원이며, 구조적 측면은 타인에게 제공하는 자원으로 분류하고 있다.

사회적 지지에 대한 선행연구는 대부분 이 두 가지를 공통으로 포함하고 있으나, 기능적 측면이 속성이고 구조적 측면을 하위 구성요인으로 한 연구도 있으며(이원숙, 1992 ; 박지원, 1985), 한미현·유안진(1996)은 구조적 측면이 속성이고 기능적 측면을 하위구성요인으로 한 연구도 있었다. 구조적 요인인 자원을 제공하는 타인으로 구성된 연구는 사랑, 인정, 도움, 정보, 물질적 지원 등 사회적 관계에서 얻을 수 있는 모든 형태의 긍정적 자원을 주는 타인으로 가족, 학교에서 가장 친밀하고 중요한 관계를 맺어가는 대상인 가족, 친구, 교사 등으로 구성하고 있다.

첫째, 가족지지는 가족성원들 간의 상호작용 과정을 통해서 사랑과 인정, 지지를 교환하는 중요한 기능을 의미한다. 가족이 제공하는 지지는 사랑, 수용, 안정감을

느끼면 스트레스 유발상황에서 보호하고 자녀들의 적응과 안녕에도 도움을 주게 되는 것이다. 정지민(2016)은 가족지지는 가족구성원으로부터 사랑, 인정, 수용, 도움, 관심 등을 받는 긍정적인 자원이라고 볼 수 있었다.

둘째, 친구지지는 학교생활에서 친구관계를 통해 인간관계 상호작용, 사회적 기능, 적응능력 등을 익히고 학교나 또래집단의 소속감을 가지게 된다.

임정소(2019)은 친구지지는 또래 친구들과의 사회적인 관계를 통해 얻을 수 있는 심리적 안정감, 친밀감, 즐거움, 사회성 발달 등의 긍정적 자원을 포괄하는 개념으로, 친구지지를 더 많이 받고 있다고 지각하는 다문화가족 청소년들이 스트레스 상황을 해결하기 위해 적극적으로 노력하고 학교생활 적응에 유리하다고 말하였다. 그러므로 친구지지는 가족과 교사로부터 받는 지지원과 다른 성질의 친밀감, 심리적 안정감, 소속감을 가지고 있는 것으로 판단된다.

셋째, 한미현·유안진(1996)은 교사지지는 학생의 가정 외의 중요한 환경인 학교는 사회적 환경안의 중요한 타인으로서 학생의 지적 성숙뿐만 아니라 정서적, 사회적 적응에 영향을 미친다고 하였다. 교사는 단순한 지식의 전달자나 규범이나 규칙의 집행자 역할에서 벗어나 학생들과 일상생활에서 다양한 영향을 주고 받는 존재로 동일시와 모델링 과정을 통해서 부모 이상으로 학생들의 진로나 장래의 희망 등을 바꿔 놓기도 한다. 허성미·박미화(2017)는 청소년들이 학교교사와의 애착이 클수록 그 교사의 권위를 긍정적으로 받아들이고 회복탄력성 및 학교생활 적응 수준이 높아진다고 하였다.

따라서 본 연구에서는 다문화가족 청소년은 성인과 비교하면 자원과 대상이 한정되어 있으며, 청소년기에는 타인과의 관계중심이 중요하므로 타인 중심의 구조적인 요인인 자원을 주요요인으로 구성하는 것이 적절하여, 사회적 지지의 하위요인들의 발달과정을 통해서 가장 친근감 있는 관계를 중심으로 가족지지, 친구지지, 교사지지로 구성하였다.

연구결과를 통해서도 알 수 있듯이 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에서 사회적 지지는 가족지지, 친구지지, 교사지지는 학교생활 적응에 영향을 미치는 하위요인으로 작용하여 다문화가족 청소년의 긍정적인 학교생활 적응 요인을 증가시키는 조절변수가 될 것을 예견할 수 있다.

제6절 선행연구

1. 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 선행연구

문화적응 스트레스와 다문화가족 청소년의 학교생활 적응 선행연구를 살펴보면, 다문화가족의 청소년들은 학교에서 많은 시간을 보내는 만큼 문화적 갈등과 문화적응 스트레스를 접하기 쉬운 곳이라고 할 수 있다. 특히, 학교는 교사나 친구 등 의미 있는 사람들과 상호작용하는 곳으로 학교에서 잘 적응하는 것은 다문화가족 청소년들에게 중요한 과업이 되며, 학교생활 적응은 문화적응과도 밀접한 연관이 있다(조복희·이주연, 2006 ; Bhattacharya, 2000).

조복희·이주연(2006)은 연구에서 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응은 문화적응과 밀접한 관련을 가지고 있으며 다문화가족의 청소년들은 학교에 입학하는 때부터 학교생활 적응의 문제에 직면하게 되는데, 특히 언어적 문제, 사회적 상호작용 문제, 학업발달 문제 등의 학교생활 적응 문제에 직면하게 되는 다문화가족의 청소년들은 심리사회적 발달에 부정적 영향을 초래할 수밖에 없다고 하였다.

강나운(2012)의 연구에서는 피부색, 생김새가 조금 다른 초등학교 저학년의 다문화가족 자녀들은 아직은 어려서 생활하는데 크게 차별받지 않으며, 고학년이 되면서 사춘기 때 접어들면서 자아에 대한 정체성을 확인하느라 많은 고민을 하게 되고 심리적 어려움을 경험하게 된다고 하였다. 또한, 다문화가족의 자녀 경우 외국인 어머니의 경우 한국말이 서툴러 가정 내 학습을 기대할 수 없고 다수의 다문화가족이 경제적 어려움 등으로 직업을 가지고 있어 자녀와 학교생활 적응에 어려움을 준다고 하였다.

박동진(2019)은 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치며, 이 두 변수 간의 관계에서 교사지지가 조절효과를 가짐을 보고하였다. 박준성 외(2013)은 다문화가족의 초등학생이 비(非)다문화가족의 초등학생에 비해 학교생활 적응이 낮으며, 일반적인 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미침을 보고하였다.

다문화가족 청소년은 발달이 늦으며, 언어부족으로 학습부진과 학업성취가 낮아 학업 중도 탈락률이 높으며, 차별과 친구관계에 있어 따돌림을 경험하는 등 소극적인 대인관계를 형성하며, 부정적 정서를 경험하는 경우가 많다고 한다(김민경,

김희영, 2015 ; 김건숙 외, 2014 ; 박미숙 외, 2014 ; 정지윤, 2011 ; 김이선 외, 2007 ; 금명자 외, 2006). 즉, 안혜령·이순형(2009)은 다문화가족 청소년의 학업성취도는 비(非)다문화가족 청소년에 비해 낮고, 전경숙(2008)은 이로 인해 학업중단의 충동을 많이 경험하는 것으로 보고되고 있었다.

Chavez 외(1997), 노충래·홍진주(2006), 최선화(2009) 등은 다문화가족 청소년의 자신에 대한 주변의 다른 사람들의 인식 및 차별을 경험하는 과정에서 문화적응 스트레스를 경험하며 문화적응 스트레스가 높을수록 학교생활 적응에 더 나아가 심리사회적 발달에 부정적 영향을 줄 수 있고, 문화적응 스트레스가 낮을 경우 다문화가정 청소년의 전반적 내재화 문제가 비교적 심각하지 않은 것으로 나타났다.

Bhattacharya(2000)에 따르면, 문화적응은 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 이해하는데, 중요한 맥락이 되었다고 언급하였다. 그런데 문화적응에 대하여 새로운 사회에 도착하기 전에 가졌던 문화적 유사성과 차이에 대한 인식도 적응에 영향을 미치게 되었으며, 새로운 언어에 대한 어려움은 적응과정에서 겪게 되는 스트레스 원 중의 하나가 된다고 말하였다. 다문화가족 청소년들이 경험하게 되는 적응과정에서의 어려움은 학교를 중도 탈락하게 하는 요인으로 작용하고 있다.

이와 같은 연구들은 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응에 대해 논의하고 있으며, 학교생활 적응에서 위험요인으로 문화적응 스트레스로 지적하고 있다. 구체적으로 대다수의 다문화가족 청소년들은 한국 문화에 적응하지 못한 상태에서 정착한 외국인 부모에 의해 성장하기 때문에 또래에 비해 언어발달이 늦으며, 이는 의사소통의 제한으로 이어져 일상적인 의사소통에는 문제가 없고, 학습과 관련한 한국어 이해능력이 낮은 것으로 나타났다(양미진, 2011 ; 김갑성, 2008 ; 정하성 외, 2007 ; 조영달, 2006). 즉, 한국어를 제대로 구사하지 못하는 부모로 인한 언어 습득의 어려움은 학업부진으로 이어지며 다른 외모와 말투의 차이에서 오는 사회적 편견과 차별 등으로 비(非)다문화가족의 청소년들보다 학교생활에 있어 적응의 어려움을 더 많이 겪고 있으며(한정애, 2009 ; 오성배, 2005), 높은 수준의 문화적응 스트레스는 다문화가족 청소년 개인의 대처능력을 감소시켜 학교적응의 문제를 초래한다(김은경, 김종남, 2016 ; Sirin, et al, 2013 ; 이상균 외, 2012 ; 은선경, 2010 ; 최선화, 2009).

따라서 본 연구에서는 검토된 선행연구들을 토대로 다문화가족 청소년 중에서

중·고등학생의 학교생활 적응에 부정적 영향을 미치는 요인으로서 문화적응 스트레스의 영향력을 살펴보고자 한다.

2. 문화적응 스트레스와 자아정체성 선행연구

다양한 연구에서 문화적응 스트레스와 자아정체성과의 관계에 대해 선행연구를 살펴보면, 신윤경(2015)은 외국인 대학생의 문화적응 스트레스 수준이 낮을수록 자아정체성이 높게 나타난다는 상관관계를 보고했으며, 다문화가족 청소년을 대상으로 한 황혜진(2014)의 연구에서도 문화적응 스트레스와 자아정체성의 부(-)적 상관을 보고했다. 송호정(2017)이 중도입국 청소년을 대상으로 진행한 연구에서는 문화적응 스트레스 수준이 낮은 집단에서 높은 집단으로 갈수록 자아정체성의 점수가 낮아지는 부(-)적 영향 관계가 나타났다고 밝히며, 문화적응 스트레스가 높을수록 자아정체성에 부정적인 영향을 미치는 것을 보고하였다. 문화적응 스트레스와 자아정체성의 관계에 관해서는 다수의 연구가 보고하고 있으나(김은경, 2016 ; 정하성 외 2007), 문화적응 스트레스가 자아정체성에 직접 미치는 영향력에 대해서 보고하고 있는 연구가 미흡하였다. Schwartz 등(2006)은 문화적응 과정이 소수민족 자녀들의 자아정체성 형성에 중요한 영향을 미치는데, 문화적응 과정에서 겪을 수 있는 어려움들이 자아정체성 발달에 장애 요인이 될 수 있다고 지적하였다. 문화적응 과정에서 다문화가족 청소년의 자아정체성 발달을 저해하는 요인으로는 빈약한 사회경제적 지위, 주류사회와의 문화적 차이, 사회적 차별을 들 수 있다.

사회적 편견과 또래에 의한 집단 따돌림은 다문화가족 청소년에게 주류집단으로부터 배척당했다는 박탈감을 느끼게 하며, 정체성 혼란을 가중시킬 수 있다(정하성 외, 2007 ; Castro, 2003). 이처럼 다문화가족 청소년들은 문화적응 과정에서 다양한 문제를 겪을 수 있는데, 이러한 문제는 자아정체성에 부정적인 영향을 주게 된다.

ChoongRaiNho(2000)는 미국 내 한국 청소년의 심리적 안정에 관한 연구에서 사회적 지지가 높고 문화정체성을 향상하게 시킴으로써 자존감이 올라가 문화적응 스트레스를 줄일 수 있다고 하였다. 최태일(2001)은 주한 외국인의 문화적응 스

트레스에 관한 연구에서 문화적응 스트레스는 직업유형, 체류기간, 체류목적, 한국어 수준, 한국인 조력자 수에 따라 차이가 있음을 밝혀냈다. 그리고 이인선(2004)은 외국인 노동자의 문화적응 스트레스가 우울감에 미치는 영향에 관한 연구에서 문화적응 스트레스의 하위차원인 차별경험과 법적지위가 우울감에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

국내 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 자아정체성 연구가 미흡하지만, 위의 선행연구들을 통하여 여러 가지 인구학적 변수와 더불어 심리 사회적인 요소들이 문화적응 스트레스에 영향을 미친다는 점을 알 수 있었다.

선행연구와 실증 분석한 연구결과를 종합해보면, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향 중 문화적응 스트레스가 다문화가족 청소년에게 직접적이고 일차적인 환경을 제공하기 때문에 가장 큰 영향력을 미치고 있음을 알 수 있고, 긍정적 문화적응 스트레스가 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스에 영향을 주어 정서적 안정과 학업성취 및 학교생활 적응에도 긍정적 영향을 미쳐 자아정체성을 향상시키는 중요한 요인임을 확인할 수 있었다

본 연구에서는 검토된 선행연구들을 토대로 다문화가족 청소년 중에서 중·고 등학생의 자아정체성에 부정적 영향을 미치는 요인으로서 문화적응 스트레스와 자아정체성의 영향력을 살펴보고자 한다.

3. 자아정체성과 학교생활 적응 선행연구

자아정체성과 학교생활 적응의 상관관계에 대한 논의를 볼 때, 국제결혼가정 자녀가 다른 사람과 자신의 외모가 다르다고 느낄 때 혹은 한국어 의사소통능력이 떨어질수록 자아정체성 발달 수준이 낮게 나타났다.

박소윤(2017)의 연구에서는 자아정체성이 다문화가족 청소년들이 학교생활 적응에 정(+)적인 영향을 미치므로 긍정적인 자아정체성을 형성할수록 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응 정도는 높아지고, 우울과 공격성은 낮아진다고 한다.

송선진(2007)은 국제결혼가정 자녀의 자아정체성 점수가 비(非)다문화가족 자녀에 비해 통계적으로 유의하게 낮게 나타났다. 자아정체성의 하위요소 중에서 미래 확신성, 주도성, 친밀성 항목에서 국제결혼가정 자녀의 점수가 비(非)다문화가족 자녀와 비교했을 때 통계적으로 유의하게 낮은 것으로 밝혔다. 신혜정

(2007)은 어머니의 국적에 따라 자아정체성에 차이가 있으며, 다문화가족 자녀가 한국어의 구사능력이 좋을수록, 친구의 지지가 높아질수록, 친구관계가 좋을수록, 학교행사 참여 관계가 좋을수록 자아정체성도 높아지며, 규칙 및 규범준수 관계가 낮을수록, 문화적응 스트레스가 나올수록 자아정체성은 높아진다고 주장하였다.

이희정(2009)은 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 관한 연구에서 학교생활 적응과 자아정체성의 하위변인들과의 상관관계는 다음과 같다. 주체성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성은 통계적으로 유의미한 상관관계를 보이며, 하위변인의 값이 높을수록 학교생활 적응에 긍정적인 것으로 나타났다.

박갑룡(2014)은 한국 여성 결혼이민자 자녀의 자아정체성을 분석 연구한 결과, 사회성과 문화 적응력이 자아정체성 형성과 확립에 중요한 요인으로 나타났고, 다문화가족 자녀의 자아정체성은 민족정체성과 국가정체성과도 상관관계가 많은 것으로 나타났다.

조한숙(2010)은 다문화가족 초등학교생 자녀의 자아정체성 연구에서도 신혜정(2007)의 연구결과와 같이 어머니의 국적에 따라 자아정체성이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 신예진(2017)은 다문화가족 청소년은 학교에서 배웠거나 다른 친구들이 가진 것과는 다른 자기의 부모의 가치관, 문화, 관습에 대해 혼돈을 느낄 가능성이 크고 어떠한 것을 따라야 할지에 대한 문제를 겪을 수 있다. 다문화가족 청소년들은 이중 나라 문화가 혼재된 가정교육 및 학교교육을 동시에 경험하면서 정체성 형성에 혼란을 느끼게 된다고 하였다(신예진, 2017 ; 최문성·김순자, 2009).

또한, 어머니의 양육태도 중에서 온정·수용을 높게 지각한 다문화가족 청소년일수록 학교생활 태도가 긍정적이고, 또래친구관계가 원만하고 학업성취가 좋으며 자기에 대한 자아를 강하게 인식하고 자아정체성 형성에도 관계가 있는 것으로 나타났다. 그러나 어머니 양육태도 중에서 허용·방임·거부·제재를 높게 인식하는 다문화가족 청소년은 학교생활 만족도가 낮아지고 자아정체성도 낮아지는 것을 알 수 있다.

다문화가족 청소년을 바라보고 대하는 사회의 인식과 태도가 긍정적이지 못하고 배타적인 경향을 보이면 이들은 태어나면서부터 사회적 차별, 문화적인 편견 속에서 살아가게 되고 자아정체성을 찾아가는데, 혼란을 겪게 되고 긍정적인 자아개념을 형성하는데 어려움을 갖게 되어 다양한 정서와 행동상의 문제를 가질

수 있다(신예진, 2017 ; 전영희, 2012 ; Compas et al., 2001 ; Clark et al., 1999). 이처럼 신예진(2017)은 다문화가족 청소년의 자아정체성 성취는 비(非)다문화가족 청소년과 비교하면 더 어려운 발달과업이라 할 수 있다.

선행연구들을 종합해보면, 다문화가족 청소년의 자아정체성이 학교생활 적응에 매개효과의 역할을 하는 것이 선행연구들을 통하여 확인 되었기에 본 연구에서 다문화가족 청소년이 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 사이서 매개효과를 확인하는 변수로 선정하였다.

4. 사회적 지지 선행연구

다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 사회적 지지가 미치는 영향을 살펴본 연구에 따르면, 김지은(2006)은 다문화가족 청소년들의 사회적 지지가 학교생활 적응에 있어서 정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

김동희·박승희(2008)는 특수학교 학생들이 느끼는 사회적 지지와 학교생활 적응의 관계에서 특수 초·중·고등학교 학생들이 지각하는 사회적 지지와 학교생활 적응에 유의한 정(+)적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 하현주 외(2008)는 중학생들의 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 연구에서 중학생들의 사회적 지지와 학교생활 적응 두 변인 간에는 정적 상관관계가 높게 나타났으며, 사회적 지지가 학교생활 적응에 정적인 영향을 받아 변화하게 된다.

고유미(2009)는 사회적 지지와 학교생활 적응과의 관계에서 학교생활 적응 집단과 부적응 집단으로 나누어 주요 변인들 간의 차이를 살펴본 결과, 학교생활 적응 집단이 부적응 집단에 비해 사회적 지지의 모든 하위요인에서 통계적으로 유의미하게 나타났으며, 가족지지, 친구지지, 교사지지, 성취지지가 다문화가족 자녀의 학교생활 적응에 영향을 요인임을 확인할 수 있었다.

김기덕·박민서(2009)는 사회적 지지는 학교생활 적응에 영향을 미친다고 보고하였으며, 교사지지가 효과적이라고 하였다. 이는 광민경·서보준(2011)은 청소년들의 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 연구에서 사회적 지지와 학교생활 적응 두 변인 간에는 유의한 상관관계가 나타났으며, 사회적 지지가 학교생활 적응에 정적인 보고하고 있다.

한편, 홍애순(2013)은 친구지지와 교사지지가 학교생활 적응에 영향을 미친다고

하였고, 이상영(2016)은 친구지지, 교사지지는 학교생활 적응과 높은 상관관계를 보이고, 이는 청소년 시기에 접어들면서 가정보다는 학교에서의 생활이 많아짐에 따라 부모보다 친구, 교사와의 소통을 통한 지지에서 실질적 문제해결에 더 유효하다고 보고하였다. 정지민(2016)은 다문화가족 청소년 대상으로 한 연구에서 사회적 지지 중 교사지지가 학교생활 하위요소 중 교사관계, 학교수업, 학교규칙에 대해 높은 영향관계가 있다고 하였다.

이보미(2017)는 중학생 부모의 양육태도가 자녀의 학교생활 적응에 직접적 영향을 미치기 보다는 사회적 지지라는 매개를 통하여 부모의 양육태도가 간접적인 영향을 미친다고 하였다. 백민지(2017)은 초등학생의 주변 인물이 주는 애정과 관심, 칭찬 등 긍정적 지지원인 사회적 지지가 학교생활 적응을 돕는 주요한 요인과 관련이 있음을 보여주고 있다.

김주연·배선우(2020)는 다문화가족 청소년의 사회적 지지와 학교생활 적응에 미치는 매개효과 연구에서도 사회적 지지와 학교생활 적응은 정적 상관관계로 나타났으며 또한, 사회적 지지는 학교생활 적응에 직접적으로 정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였다.

선행연구들을 종합해보면, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스에 긍정적 영향을 주는 대표적인 요인이다(김은실, 2007). 문화적응 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)적 영향을 주고, 그 영향을 조절할 수 있는 요인이 사회적 지지이다. 이성희 외(2015)의 연구에서는 사회적 지지와 문화적응 스트레스의 직접적인 영향효과와 완충효과가 동시에 존재함을 밝혔다. 나동석·강석화(2010)은 사회적 지지는 문화적응 스트레스에 대해서 문화적응을 할 수 있도록 보호 요인으로 적용 된다고 하였다. 사회적 지지가 학교생활 적응과 사회적 문제해결에 도움을 주는 요인으로 작용할 수 있으므로 중요하고 필수적인 사회적 요소로 밝혀졌다.

이경선(2009), 김종운·김지현(2013), 김유경(2015), 송진열(2017)의 연구에서 사회적 지지가 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 미치는 것을 확인 하였다. 이러한 근거를 통해서 사회적 지지는 문화적응 스트레스와 학교생활 적응의 관계에서 조절변수의 역할을 한다.

따라서 본 연구에서는 다문화가족 청소년의 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 영향을 사회적 지지를 조절변수로서 역할을 할 수 있다는 선행연구에서 확인되어 본 연구의 조절변수로 선정하였다.

5. 선행연구 평가

앞에서 살펴 본 선행연구를 종합하여 검토해 보면, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향에 대해 살펴보았다. 문화적응 스트레스와 자아정체성의 인과관계, 자아정체성과 학교생활 적응에 인과관계를 살펴보고 문화적응 스트레스, 자아정체성이 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 미칠 수 있는 중요한 요인임을 확인하였다.

다문화가족 청소년의 행복지수는 낮고 학교생활 적응은 지속적으로 저하되고 있다. 김영민·임영식(2013)은 다문화가족 청소년은 학업 부담, 경쟁적 지식 중심의 교육제도 속에서 삶이 비관적이고 행복하지 않다고 느끼며, 이로 인해 부적응적인 행동특성이 표출되고 있다. 특히, 다문화가족 청소년이 비(非)다문화가족 청소년보다 더 다른 문화와 외모 및 언어로 인한 편견과 차별경험까지 더해져 심리적으로 위축되고 폭력적인 행동으로 나타날 위험요소가 증가할 수 있기 때문에(양계민 외, 2020 ; 금명자 외, 2006) 다문화가족 청소년의 학교생활 적응 향상을 위한 또래상담 등 다양한 대책 마련이 시급한 과제로 보인다. 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인들을 확인한 선행연구를 살펴본 결과 학교생활 적응, 문화적응 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지로 특성을 설명하였다.

첫째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인들을 확인한 선행연구를 살펴본 결과 사회적 지지가 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 증진시킨다는 연구결과를 확인할 수 있었다. 하현주 외(2008)는 중학생들의 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 연구에서 중학생들의 사회적 지지와 학교생활 적응 두 변인 간에는 정적 상관관계가 높게 나타났으며, 사회적 지지가 학교생활 적응에 정적인 영향을 보고하고 있다. 이는 긍정적인 사회적 지지가 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치고 있음이 보여 진다. 하지만 선행연구는 다각적·총체적인 연구가 미흡하다는 것을 볼 수 있다.

둘째, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스에 영향을 미치는 요인들을 확인한 선행연구를 살펴본 결과 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 청소년에게 환경적인 변인인 문화적 스트레스가 얼마나 중요한 영향 요인인가를 확인하는 연구 결과였다. 신윤진·윤창영(2010)은 연구에서 다문화가족 청소년의 상호 친밀감이나 사회적, 정서적 지지를 포함한 교우관계가 긍정적일수록 이중문화적응

스트레스가 낮아지는 것으로 나타났고, 박동진(2019)은 다문화가족 청소년의 문화적응에서 받은 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치고, 두 변수의 관계에서 교사지지가 조절효과를 가진다고 보고하였다. 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 관한 주요 요인들에서 문화적응 스트레스가 거론된다. 하지만 선행연구는 문화적응 긍정·부정적 태도 중 긍정적 문화적응에 관한 연구 보고들이 대부분으로 종합적으로 이해하고 설명하기에는 부족한 면이 있다고 판단된다.

셋째, 다문화가족 청소년의 자아정체성에 영향을 미치는 요인들을 확인한 선행 연구를 살펴본 결과 자아정체성이 학교생활 적응에 증진시키는데 중요한 영향을 주는 요인임을 확인할 수 있었다. 송선진(2007)은 국제결혼가정 자녀의 자아정체성 점수가 비(非)다문화가족 자녀에 비해 통계적으로 유의하게 낮게 나타났다. 자아정체성의 하위요소 중에서 미래 확신성, 주도성, 친밀성 항목에서 국제결혼 가정 자녀의 점수가 비(非)다문화가족 자녀와 비교했을 때 통계적으로 유의하게 낮은 것으로 밝혔다. 신혜정(2007)은 어머니의 국적에 따라 자아정체성에 차이가 있으며, 다문화가족 자녀가 한국어의 구사능력이 좋을수록, 친구의 지지가 높아질수록, 친구관계가 좋을수록, 학교행사 참여 관계가 좋을수록 자아정체성도 높아지며, 규칙 및 규범준수 관계가 낮을수록, 문화적응 스트레스가 나을수록 자아정체성은 높아진다고 주장하였다. 조한숙(2010)은 다문화가족 초등학생 자녀의 자아정체성 연구에서도 신혜정(2007)의 연구결과와 같이 어머니의 국적에 따라 자아정체성이 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 신예진(2017)은 다문화가족 청소년은 학교에서 배웠거나 다른 친구들이 가진 것과는 다른 자기의 부모의 가치관, 문화, 관습에 대해 혼돈을 느낄 가능성이 크고 어떠한 것을 따라야 할지 어려운 문제를 겪을 수 있다고 하였다. 다문화가족 청소년들은 이중 문화가 혼재된 가정교육 및 학교교육을 동시에 경험하면서 정체성 형성에 혼란을 느끼게 된다고 하였다(신예진, 2017 ; 최문성·김순자, 2009). 그러나 선행연구에서 보았듯이 자아정체성이 연구 변인이 주로 영향을 주는 요인보다는 영향을 받는 요인으로서의 연구가 대부분이고 학교생활 적응의 영향에 관한 연구가 미흡하다고 볼 수 있다.

넷째, 다문화가족 청소년의 사회적 지지에 영향을 미치는 요인들을 확인한 선행연구를 살펴본 결과 문화적응 스트레스, 학교생활 적응 간에 상호적 효과가 나타났다. 김주연·배선우(2020)는 다문화가족 청소년의 사회적 지지와 학교생활

적응에 미치는 매개효과 연구에서 다문화가족 청소년의 사회적 지지와 학교생활 적응은 정적 상관관계로 나타났으며, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 학교생활 적응에 직접적으로 정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 선행연구를 통해 사회적 지지의 긍정적인 관계가 학교생활 적응에 중요한 영향을 미친다는 사실을 확인할 수 있었다. 이는 사회적 지지가 긍정적인 요인으로 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치고 있음이 보여 진다.

지금까지 대부분의 선행연구에서는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스, 학교생활 적응, 자아정체성, 사회적 지지의 관계를 단편적으로 검증하는데 그쳤으며, 총체적으로 밝힌 연구는 미흡한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 시간의 경과에 따라 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미칠 수 있는 문화적응 스트레스를 독립변인, 자아정체성을 매개변인으로 상호적 인과관계를 살펴보고, 사회적 지지를 조절변인으로 하여 조절효과를 통해서 다각적·심층적·총체적으로 살펴보고자 한다. 따라서 본 연구에서는 시간의 경과에 따라 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미칠 수 있는 변인으로 문화적응 스트레스를 독립변인으로 설정하고, 자아정체성을 매개변인으로 설정하여 상호적 인과관계를 살펴보고자 한다. 또한, 사회적 지지를 조절변인으로 하여 조절효과를 살펴보고자 한다.

이를 통해 다문화가족 청소년의 자아정체성과 사회적 지지의 중요성, 필요성을 확인할 것이며, 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 간의 관계에서 미치는 영향 확인 할 수 있을 것이다. 본 연구에서는 지금까지 충분하게 연구되지 않았던 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 학교생활 적응에 대한 연구를 통해 다문화가족 청소년들의 학교생활 적응을 위한 기초자료로도 유용한 정보가 될 수 있을 것이며, 다문화가족 청소년의 자아정체성과 사회적 지지에 대해 고려해 볼 수 있는 기회가 될 것으로 사료된다.

제3장 연구설계

제1절 연구모형과 연구가설

1. 연구모형

가. 변수

본 연구에서는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 간의 인과관계를 밝히는 것을 주된 연구목적으로 한다. 또한, 자아정체성을 매개변수로 사회적 지지를 조절변수로 역할을 할 것으로 가정하였다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 변수들을 선정하였다.

첫째, 본 연구의 종속변수로 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 설정하였으며, 그 하위영역은 학습활동, 친구관계, 교사관계를 선정하였다.

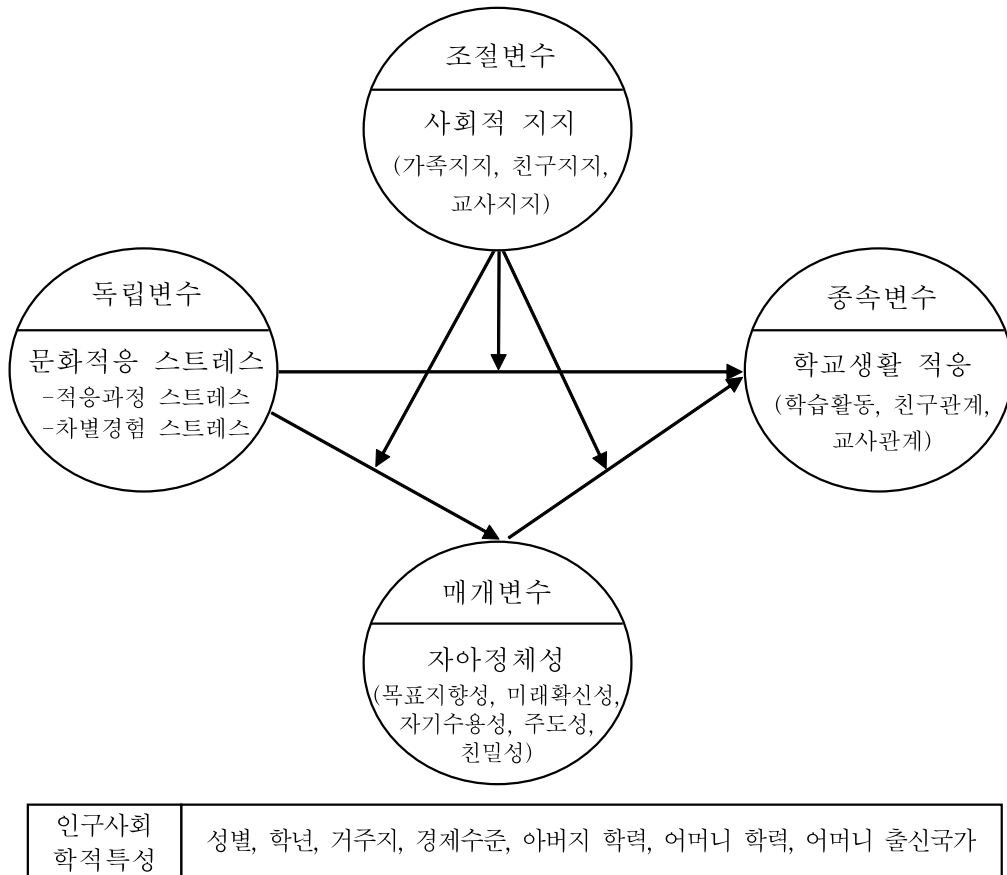
둘째, 본 연구의 독립변수로 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스(적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스)를 선정하였다.

셋째, 본 연구의 매개변수로 다문화가족 청소년의 자아정체성을 설정하였다. 그 하위영역은 목표지향성, 미래확신성, 자기수용성, 주도성, 친밀성을 선정하였다.

넷째, 본 연구의 조절변수로 다문화가족 청소년의 사회적 지지를 설정하였다. 그 하위영역은 가족지지, 친구지지, 교사지지를 선정하였다.

나. 연구모형

본 연구는 다문화가족 청소년의 학교생활 적응의 영향요인으로 적응 스트레스, 차별경험 스트레스를 독립변수로 설정하였다. 다문화가족 청소년이 적응과정에서 받는 스트레스, 차별경험에서 받는 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석하기 위해서 매개변수로 자아정체성, 조절변수로 사회적 지지를 설정하였다. 연구모형을 <그림 3-1>과 같이 구성하였다.



[그림 3-1] 연구모형

2. 연구가설

본 연구에서는 선행연구 고찰에서 도출한 여러 가지 가설을 근거로 하여 다음의 연구가설을 설정한다.

연구가설 1. 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성은 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미칠 것이다.

1-1 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.

1-2 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.

1-3 다문화가족 청소년의 자아정체성은 학교생활 적응에 정(+) 영향을 미칠 것이다.

연구가설 2. 다문화가족 청소년의 자아정체성은 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.

2-1 다문화가족 청소년의 자아정체성은 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.

2-2 다문화가족 청소년의 자아정체성은 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.

연구가설 3. 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.

3-1 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.

3-2 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.

연구가설 4. 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.

4-1 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.

4-2 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.

연구가설 5. 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 자아정체성이 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.

제2절 연구대상

본 연구에서는 다문화가족 청소년이 받는 문화적응에서 받는 스트레스와 학교생활 적응 간의 인과관계와 자아정체성의 매개변수, 사회적 지지의 조절변수의 역할에 관해 실증적 연구를 위해서 조사의 대상은 전남 지역에 거주하고 있는 다문화가족의 청소년을 대상으로 실시하였다.

전남 지역 중·고등학교에서 교육받는 다문화가족 청소년을 대상으로 중학교 1학년부터 고등학교 3학년까지로 선정하여 본 연구자가 학교 방문하여 설문 조사의 목적 및 방법 등 세부사항을 상세히 설명하고 설문지를 응답자가 자유롭게 기입토록 하였다.

본 연구는 문헌연구와 선행연구를 통하여 설문항목과 문항을 다문화가족 청소년이 이해하기 쉽도록 다소 수정하여 사용하였다. 본 연구의 조사기간은 2021년 9월 1일부터 10월 31일까지 설문지 350부를 배포하여 응답이 빠지었거나 불성실하게 응답한 설문지를 제외하고 총 336부를 분석 자료로 사용하였다.

제3절 변수의 정의 및 측정도구

본 연구를 위한 측정변수의 종속변수는 학교생활 적응으로 선정하였고, 독립변수는 문화적응 스트레스(적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스)로 선정하였다. 또한, 매개변수는 자아정체성, 조절변수는 사회적 지지를 선정하였다. 각 변수별 측정도구는 다음과 같이 다음과 같이 구성하였다.

1. 학교생활 적응

본 연구에서 학교생활 적응의 검사 도구는 학습활동, 친구관계, 교사관계이며, 학습활동은 민병수(1991)는 척도를 재사용한 정화실(2009), 차한솔(2020)이 수정 보완한 학습활동 5문항을 사용하였고, 친구관계, 교사관계는 민병수(1991)의 척도를 재사용한 정화실(2009), 김지경 외(2010), 차한솔(2020)이 수정·보완한 친구관계

5문항, 교사관계 5문항을 사용하였다. 하위영역으로 학습활동, 친구 관계, 교사 관계에 대한 문항으로 구성되어 있으며 전체 15문항으로 구성하였다. 각 문항은 5점 Likert식 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’라는 1점부터 ‘매우그렇다’ 5점으로 구분되며, 부정적인 문항은 역으로 환산하였다. 학교생활 적응은 점수가 높을수록 잘하는 것을 의미 하였다.

본 연구에서 검증된 문항의 신뢰도 Cronbach’s α 값은 .915로 분석되었다. 학교생활 적응의 문항구성 및 신뢰도 <표 3-1>의 내용과 같다.

<표 3-1> 학교생활 적응 척도의 문항구성 및 신뢰도

항 목		문항수	Cronbach’s α
학습 활동	학교 수업시간 재미	5	.819
	숙제나 학습 준비물 빠짐없이 준비		
	수업시간 배운 내용 잘 이해		
	모르는 것이 있을 때 질문		
	수업시간 다른 생각 또는 장난*		
친구 관계	우리 반 친구들과 잘 어울림	5	.758
	친구와 다툼 때 먼저 사과		
	아이들이 교과서나 준비물 안 가져왔을 때 빌려줌		
	친구의 일을 방해*		
	놀이나 회의할 때 친구들이 내 의견 따라줌		
교사 관계	선생님 만나면 반갑게 인사	5	.874
	선생님과 자유롭게 편하게 이야기		
	학교 밖에서 선생님 만나면 반갑다		
	선생님은 나에게 친절		
	내년에도 지금 선생님이 담임이면 좋음		

*는 역채점 문항임.

2. 문화적응 스트레스

가. 적응과정 스트레스

본 연구에서 문화적응 스트레스 검사 도구는 Chavez, Moran, Reid & Lopez(1997)의 SAFE-C(Societal, Attitudinal, Familial, and Environmental acculturative stress scale for Children)의 척도를 사용한 은선경(2010)의 문화적응 스트레스 척도와 Hovey & King(1996)의 The SAFE(SAFE Scale for Adolescent)의 척도를 수정 재구성한 노충래(2000)는 척도에서 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스를 파악하기 위해 김유미(2011)가 사용한 문화적응 스트레스 척도를 적용하였다. 하위영역으로 집단 내의 특성으로 인한 스트레스, 개인의 특성으로 인한 스트레스 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert식 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’라는 1점부터 ‘매우그렇다’ 5점으로 구분하여 점수가 높을수록 문화적응에서 받은 스트레스가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 검증된 적응과정 스트레스 척도의 신뢰도 Cronbach’s α 값은 .793로 분석되었다. 적응과정 스트레스의 문항구성 및 신뢰도 <표 3-2>의 내용과 같다.

<표 3-2> 적응과정 스트레스 척도의 문항구성 및 신뢰도

항 목	문항수	Cronbach’s α
다른 사람들이 엄마의 나라에 대해 놀림	10	.793
다른 사람들에게 우리 가족을 이야기 불편		
학교생활을 엄마가 이해를 못해 속상		
이사를 가면 다른 학교 생활의 두려움		
동네에 외국인 엄마가 있는 친구들이 없어서 속상		
학교에 외국인 엄마가 있는 친구들이 없어서 속상		
한국어가 어려워 시험에 대해 걱정		
친구들에 비해 한국어를 잘 못해 속상		
말투와 억양이 친구들과 달라 걱정		
외모가 친구들과 달라 걱정		

나. 차별경험 스트레스

본 연구에서 차별경험 스트레스 검사 도구는 Gyll, Matthews, & Joyce (2001)가 사용한 일상생활의 차별경험 스트레스 척도 중에서 10문항을 선택하여 아동들이 이해하기 쉽도록 수정 보완한 김보미(2007)는 차별경험 스트레스 척도를 사용하였다. 이 척도는 일상의 생활에서 경험하는 차별로 모욕, 놀림, 차별적 대우에 관한 내용을 포함하고 있다. 각 문항은 4점 Likert식 척도로 ‘전혀 그런 적 없다’라는 0점부터 ‘4번 이상’ 3점으로 구분하여 점수가 높을수록 차별경험이 많음을 의미한다.

본 연구를 통해서 검증된 차별경험 스트레스 척도의 신뢰도 Cronbach's α 값은 .829로 나타났다. 차별경험 스트레스의 문항구성 및 신뢰도 <표 3-3>의 내용과 같다.

<표 3-3> 차별경험 스트레스 척도의 문항구성 및 신뢰도

항 목	문항수	Cronbach's α
주위 사람들이 나에게 예의 없이 행동	10	.829
주위 사람들로부터 존중받지 못함		
주위 사람들이 나를 똑똑하지 않다고 말함		
주위 사람들이 나를 무서워하는 듯이 행동		
주위 사람들이 내가 거짓말 하는 아이라고 생각		
주위 사람들이 나를 무시하는 행동을 함		
주위 사람들이 나를 별명으로 놀림		
주위 사람들이 나를 때리면서 괴롭힘		
문구점, 슈퍼 주인이 나를 계속 쳐다 봄		
가게 주인이 친구들에 비해 나에게서는 잘해주지 않음		

3. 자아정체성

본 연구에서 자아정체성 검사 도구는 ‘한국형 자아정체성 검사’를 위해 박아청(2003)이 개발한 것을 정정현(2012), 관예주(2018), 신명주(2018)가 다문화가족 청소년들이 쉽게 이해할 수 있는 문항으로 선정하고 재구성한 문항을 재사용하였다. 하위영역으로는 목표지향성, 미래확신성, 자기수용성, 주도성, 친밀성에 대한 문항으로 구성되어 있으며 전체 25문항으로 구성하였다. 각 문항은 5점 Likert식 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’라는 1점부터 ‘매우그렇다’ 5점으로 구분되며, 부정적인 문항은 역으로 환산하였다. 점수가 높을수록 자아정체성에 높게 지각하는 것을 의미한다.

본 연구의 검증된 문항의 신뢰도 Cronbach's α 값은 목표지향성 .723, 미래확신성 .854, 자기수용 .775, 주도성 .646, 친밀성 .705로 나타났다. 자아정체성의 문항구성 및 신뢰도 <표 3-4>의 내용과 같다.

<표 3-4> 자아정체성 척도의 문항구성 및 신뢰도

항 목		문항수	Cronbach's α
목표 지향성	무엇을 시작할 때는 열성을 보이거나 오래 못함*	5	.723
	계획한대로 일을 끝까지 실행하지 못함*		
	빈둥거리며 많은 시간을 흘러 보내는 편*		
	어렵거나 힘든 일은 피하는 편*		
	다른 사람보다 잘하는 일이 별로 없음*		
미래 확신성	앞으로 무엇이 되고 싶은지 잘 모름*	5	.854
	무엇이 되고 싶은가를 나는 분명히 알고 있음		
	어른이 되어 되고 싶은 직업에 대해 확신		
	진로에 대하여 구체적인 계획을 갖음		
	뚜렷한 삶의 목표를 정해 놓음		
자기 수용성	보잘것없는 존재라고 생각*	5	.775
	우리 집안에서 꼭 필요한 존재		
	이 세상을 잘 살아갈 것 같지 않음*		
	다른 사람들보다 무능하다고 생각*		
	다른 사람들이 나의 참모습을 아는 것이 두려움*		
주도성	다른 사람들이 하자는 대로 잘 이끌림*	5	.646
	혼자서 어떤 일을 결정하기가 어려움*		
	다른 사람을 이끌기보다는 따라가는 편*		
	결단력이 부족함*		
	감정을 솔직하게 표현		
친밀성	낯선 사람을 만나는 것을 꺼림*	5	.705
	여러 사람들과 함께 있을 때에 불편*		
	여러 사람이 있는 곳에는 앞에 나서기 두려움*		
	할 말이 있어도 하지 못하고 그냥 넘어감*		
	사람들과 사귀는 것을 좋아함		

*는 역채점 문항임.

4. 사회적 지지

본 연구는 사회적 지지의 검사 도구를 Dubow & Ulman(1987)이 아동의 사회적 지지를 지각하는 것을 측정하기 위해 고안한 SSAS(The Social Support Appraisal Scale)와 SAB(Scale of Available Behavior), Cohen & Hoberman(1983)이 청소년의 대인간 지지 평가를 위해 제작한 ISEL(Interpersonal Support Evaluation List), 그리고 Lemper와 그의 동료들(1989)이 제작한 PQ(Parenting Questionnaire)를 한국 실정에 맞게 한미현(1996)이 번안하고, 김은주(2018)가 사용한 척도를 수정, 보완 사용하였다. 하위영역으로는 가족지지, 친구지지, 교사지지에 대한 문항으로 구성되어 있으며 전체 24문항으로 구성하였다. 각 문항은 5점 Likert식 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’라는 1점부터 ‘매우그렇다’ 5점으로 구분되며, 부정적인 문항은 역으로 환산하였다. 점수가 높을수록 사회적 지지를 높게 지각하는 것을 의미한다.

본 연구의 검증된 문항의 신뢰도 Cronbach's α 값은 가족지지 .901, 친구지지 .911, 교사지지 .849로 나타났다. 사회적 지지의 문항구성 및 신뢰도 <표 3-5>의 내용과 같다.

<표 3-5> 사회적 지지 척도의 문항구성 및 신뢰도

항 목		문항수	Cronbach's α
가족 지지	가족은 나를 별로 사랑하지 않음*	8	.901
	가족은 서로 많이 도와줌		
	가족은 나를 잘 이해		
	가족은 갖고 있는 것을 서로 나누어 줌		
	가족은 내가 힘들 때 힘과 용기를 줌		
	가족은 내 생각, 말을 잘 들어 줌		
	가족은 나를 중요한 존재로 생각		
	가족은 나에게 관심이 많음		
친구 지지	친구들은 나를 좋아함	8	.911
	친구들은 나를 따돌리는 것 같음*		
	친구들은 나의 생각이나 말을 잘 들어 줌		
	어려운 일이 생기면 친구들은 위로와 격려해 줌		
	친구들은 서로 잘 도와줌		
	친구들은 나에게 관심이 많음		
	친구들은 나와 지내는 것을 좋아함		
	친구들은 나를 잘 이해		
교사 지지	선생님과 친한 것 같음	8	.849
	선생님은 날 잘 도와 줌		
	선생님과 이야기하기가 어려움*		
	선생님은 내 기분을 중요하게 여기지 않음*		
	선생님은 나를 좋아함		
	선생님은 나에게 관심이 많음		
	선생님은 내가 아프거나 무슨 일이 있으면 걱정		
	선생님은 나를 중요한 사람으로 인정		

*는 역채점 문항임.

5. 통제변수

본 연구에서는 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 독립변수를 제외한 요인의 영향력을 통제하기 위해서 다음 <표 3-6>과 같이 선정하였다. 인구사회학적 특성으로 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 부모의 학력, 어머니의 출신 국가로 구성하였다.

<표 3-6> 통제변수 문항 및 측정

변수	문 항	측정방법
성별	학생의 성별은 어떻게 됩니까?	1=남 2=여
학년	학생의 학년은 어떻게 됩니까?	1=중 1 2=중 2 3=중 3 4=고 1 5=고 2 6=고 3
거주지	학생의 거주는 어떻게 됩니까?	1=군 2=시
경제수준	학생의 가정의 경제수준은 어떻게 됩니까?	1=하 2=중 3=상
아버지 학력	학생의 아버지 최종학력은 어떻게 됩니까?	1=중졸이하 2=고졸 3=대졸이상
어머니 학력	학생의 어머니 최종학력은 어떻게 됩니까?	1=중졸이하 2=고졸 3=대졸이상
어머니 출신 국가	학생의 어머니 출신 국가는 어디입니까?	1=중국 2=일본 3=필리핀 4=베트남 5=태국 6=몽골 7=러시아 8=캄보디아 9=라오스

6. 설문지 구성

설문지 구성은 독립변인, 매개변인, 조절변인, 종속변인, 인구사회학적 특성으로 <표 3-7>과 같이 구성되었다. 독립변인은 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스 (적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스)를 묻는 설문으로 되어 있다. 매개변인은 자아정체성을 묻는 설문으로 되어 있다. 조절변인은 사회적 지지를 묻는 설문으로 되어 있다. 종속변인은 학교생활 적응을 묻는 설문으로 되어 있다. 통제변수는 인구사회학적 특성을 묻는 설문으로 되어 있다.

연구모형에 포함된 독립변수, 매개변수, 종속변수는 Likert 5점, Likert 4점 척도로 측정하였다.

<표 3-7> 측정도구의 변수별 설문 및 출처

변인	변수명	설문 항목	합계	출처
종속	학교생활 적응	학습활동	5	민병수(1991) 정화실(2009) 차한솔(2020)
		친구관계	5	
		교사관계	5	
독립	문화적응 스트레스	적응과정 스트레스	10	Chavez, Moran, Reid, Lopez(1997) 은선경(2010) 김유미(2011)
		차별경험 스트레스	10	
매개	자아 정체성	목표지향성	5	박아청(2003) 관예주(2018) 신명주(2018)
		미래확신성	5	
		자기수용성	5	
		주도성	5	
조절	사회적 지지	가족지지	8	Lemper et al.,(1989) 한미현(1996) 김은주(2018)
		친구지지	8	
		교사지지	8	
	인구사회학적 특성		7	성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가

제4절 자료의 분석방법

다문화가족 청소년이 지각하고 있는 문화적응 스트레스(적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스)와 학교생활 적응 사이에서 자아정체성의 매개, 사회적 지지의 조절하는 유의한 경로를 확인하고자 본 연구에서 수집된 자료를 SPSS 26.0을 사용하여 다음과 같은 과정과 순서로 분석하였다.

첫째, 본 연구의 조사대상자인 다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성을 파악하기 위해 빈도분석과 연구변인의 경향성을 알아보기 위한 기술통계분석을 실시하였다.

둘째, 신뢰도 및 타당도 검증을 실시하였다. 신뢰도는 Cronbach's α 값을 측정하였으며, 타당도는 탐색적 요인분석을 실시하였다.

셋째, 조사대상자인 다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성에 따른 학교생활 적응, 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성의 차이를 분석하기 위해 독립표본 T검정(Independent sample t-test), ANOVA, 사후검증을 위한 Scheffe 검정을 실시하였다.

넷째, 주요변수 간 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 적률 상관분석을 실시하였다. 또한, 다중공선상의 문제를 확인하였다.

다섯째, 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성이 종속변수인 학교생활 적응에 미치는 영향력을 검증하기 위해 회귀분석을 실시하였다.

여섯째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 자아정체성이 매개효과를 갖는지를 살펴보기 위해 다중 회귀분석을 실시하였다.

일곱째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과, 다문화가족 청소년의 자아정체성에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 자아정체성이 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과를 갖는지 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

제4장 실증분석

제1절 측정도구 검증

연구대상자의 종속변수(학교생활 적응), 독립변수(적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스), 매개변수(자아정체성), 조절변수(사회적 지지)에 대하여 탐색적 요인 분석을 실시하였고, 변수들의 내적 일치도를 확인하고자 Cronbach's α 계수를 검토하였다.

1. 변수의 타당도 분석

변수의 타당성(validity)은 변수의 개념과 속성을 정확히 측정할 수 있는지를 나타내는 개념으로서 측정도구를 이용하여 변수가 지닌 속성을 정확히 반영하고 있는가를 통계적으로 분석하였다(김계수, 2010). 이는 측정 가능성에 대한 개념의 속성을 조작적 정의의 타당성을 의미한다. 탐색적 요인분석은 요인의 개수를 최소화하여 정보의 손실을 막으며 측정의 타당성을 방해하는 변수들을 제거하고자 주성분 분석(principal component analysis)으로 요인추출법은 요인 적재치를 높이고자 베리맥스 회전(varimax rotation)을 진행하여 요인 적재치(factor loading) 값을 도출하였고, 분석된 결과 값은 적합도를 검증하고자 KMO(Kaiser Meyer Olkin)값과 Bartlett 구형성 검정을 통하여 변수의 상관관계에 관해서 타당성을 검증하였다.

가. 학교생활 적응

학교생활 적응에 대한 요인분석은 <표 4-1>과 같이 분석결과, 15문항을 분석하여 각 요인의 요인적재량이 0.5 이상으로 나타났으며, 각 요인의 고유값은 1.0이상으로 나타나고 있었다.

또한, 공통성은 모두 .5이상으로 나타나고 있었다. 그리고 총 누적분산비율은 65.484로 학교생활 적응에 대한 측정문항의 설명력은 65.48%인 것으로 볼 수 있다. 또한, 통계적으로 유의미한 수치인 $KMO=.895$, $\chi^2=2965.084$ 로 나타나고 있어 요인분석 결과가 학교생활 적응에 대해 적합하다는 것을 알 수 있다.

<표 4-1> 학교생활 적응 요인분석 결과

요인	변수명	요인적재량	공통성	고유값	변량	누적변량
학습 활동	학습활동1	.753	.707	4.397	29.313	29.313
	학습활동2	.790	.770			
	학습활동3	.808	.728			
	학습활동4	.690	.577			
	학습활동5	.817	.730			
친구 관계	친구관계1	.594	.558	3.564	23.761	53.074
	친구관계2	.623	.509			
	친구관계3	.559	.568			
	친구관계4	.716	.582			
	친구관계5	.607	.547			
교사 관계	교사관계1	.657	.682	1.862	12.410	65.484
	교사관계2	.750	.752			
	교사관계3	.769	.709			
	교사관계4	.817	.774			
	교사관계5	.582	.628			

$KMO=.895$, $\chi^2=2965.084$, $df=105$, $p=.000$

나. 적응과정 스트레스

적응과정 스트레스에 대한 요인분석은 <표 4-2>와 같이 분석결과, 10문항을 분석하여 각 요인의 요인적재량이 0.5이상으로 나타났으며, 각 요인의 고유값은 1.0이상으로 나타나고 있었다. 또한, 공통성은 모두 .5이상으로 나타나고 있었다.

그리고 총 누적분산비율은 45.708로 적응과정 스트레스에 대한 측정문항의 설명력은 45.71%인 것으로 볼 수 있다.

또한, 통계적으로 유의미한 수치인 $KMO=.794$, $\chi^2=2532.807$ 로 나타나고 있어 요인분석 결과가 적응과정 스트레스에 대해 적합하다는 것을 알 수 있다.

<표 4-2> 적응과정 스트레스 요인분석 결과

요인	변수명	요인적재량	공통성	고유값	변량	누적변량
적응 과정 스트 레스	적응과정1	.877	.771	4.571	45.708	45.656
	적응과정2	.912	.832			
	적응과정3	.893	.800			
	적응과정4	.803	.648			
	적응과정5	.861	.747			
	적응과정6	.875	.769			
	적응과정7	.709	.560			
	적응과정8	.767	.558			
	적응과정9	.866	.755			
	적응과정10	.842	.721			
$KMO=.794$, $\chi^2=2532.807$, $df=45$, $p=.000$						

다. 차별경험 스트레스

차별경험 스트레스에 대한 요인분석은 <표 4-3>과 같이 분석결과, 10문항을 분석하여 각 요인의 요인적재량이 0.5이상으로 나타났으며, 각 요인의 고유값은 1.0이상으로 나타나고 있었다. 또한, 공통성은 모두 .5이상으로 나타나고 있었다. 그리고 총 누적분산비율은 41.158로 적응과정 스트레스에 대한 측정문항의 설명력은 41.16%인 것으로 볼 수 있다.

또한, 통계적으로 유의미한 수치인 $KMO=.794$, $\chi^2=1569.607$ 로 나타나고 있어 요인분석 결과가 차별경험 스트레스에 대해 적합하다는 것을 알 수 있다.

<표 4-3> 차별경험 스트레스 요인분석 결과

요인	변수명	요인적재량	공통성	고유값	변량	누적변량
차별 경험 스트 레스	차별경험1	.889	.800	4.116	41.158	41.158
	차별경험2	.821	.725			
	차별경험3	.562	.559			
	차별경험4	.576	.494			
	차별경험5	.842	.728			
	차별경험6	.760	.734			
	차별경험7	.587	.644			
	차별경험8	.719	.610			
	차별경험9	.929	.870			
	차별경험10	.919	.848			
KMO=.794, $\chi^2=1569.607$, df=45, p=.000						

라. 자아정체성

자아정체성에 대한 요인분석은 <표 4-4>와 같이 분석결과, 25문항을 분석하여 각 요인의 요인적재량이 0.5이상으로 나타났으며, 각 요인의 고유값은 1.0이상으로 나타나고 있었다. 또한, 공통성은 모두 .5이상으로 나타나고 있었다. 그리고 총 누적분산비율은 57.882로 적응과정 스트레스에 대한 측정문항의 설명력은 57.88%인 것으로 볼 수 있다. 또한, 통계적으로 유의미한 수치인 KMO=.855, $\chi^2=3520.390$ 로 나타나고 있어 요인분석 결과가 자아정체성에 대해 적합하다는 것을 알 수 있다.

<표 4-4> 자아정체성 요인분석 결과

요인	변수명	요인적재량	공통성	고유값	변량	누적변량
목표지향성	목표지향1	.725	.657	4.348	17.390	17.390
	목표지향2	.624	.524			
	목표지향3	.618	.514			
	목표지향4	.618	.589			
	목표지향5	.549	.694			
미래확신성	미래확신1	.649	.723	3.500	14.001	31.392
	미래확신2	.755	.697			
	미래확신3	.841	.726			
	미래확신4	.798	.707			
	미래확신5	.794	.687			
자기수용성	자기수용1	.737	.601	3.270	13.081	44.472
	자기수용2	.673	.602			
	자기수용3	.763	.628			
	자기수용4	.671	.535			
	자기수용5	.510	.548			
주도성	주도성1	.555	.537	1.783	7.132	51.605
	주도성2	.830	.769			
	주도성3	.570	.603			
	주도성4	.685	.622			
	주도성5	.594	.708			
친밀성	친밀성1	.724	.565	1.569	6.278	57.882
	친밀성2	.510	.629			
	친밀성3	.524	.666			
	친밀성4	.579	.602			
	친밀성5	.863	.806			

KMO=.855, $\chi^2=3520.390$, df=300, p=.000

마. 사회적 지지

사회적 지지에 대한 요인분석은 <표 4-5>와 같이 분석결과, 24문항을 분석하여 각 요인의 요인적재량이 0.5이상으로 나타났으며, 각 요인의 고유값은 1.0이상으로 나타나고 있었다. 또한, 공통성은 모두 .5이상으로 나타나고 있었다. 그리고 총 누적분산비율은 59.175로 적응과정 스트레스에 대한 측정문항의 설명력은 59.18%인 것으로 볼 수 있다. 또한, 통계적으로 유의미한 수치인 $KMO=.904$, $\chi^2=5401.531$ 로 나타나고 있어 요인분석 결과가 사회적 지지에 대해 적합하다는 것을 알 수 있다.

<표 4-5> 사회적 지지 요인분석 결과

요인	변수명	요인적재량	공통성	고유값	변량	누적변량
가족 지지	가족지지1	.679	.634	5.231	21.795	21.795
	가족지지2	.781	.681			
	가족지지3	.839	.788			
	가족지지4	.693	.595			
	가족지지5	.815	.756			
	가족지지6	.821	.769			
	가족지지7	.774	.716			
	가족지지8	.817	.730			
친구 지지	친구지지1	.755	.628	5.012	20.884	42.680
	친구지지2	.781	.697			
	친구지지3	.634	.630			
	친구지지4	.795	.739			
	친구지지5	.778	.756			
	친구지지6	.809	.772			
	친구지지7	.807	.728			
	친구지지8	.754	.609			
교사 지지	교사지지1	.719	.650	3.959	16.495	59.175
	교사지지2	.698	.640			
	교사지지3	.504	.531			
	교사지지4	.692	.642			
	교사지지5	.697	.513			
	교사지지6	.658	.649			
	교사지지7	.615	.536			
	교사지지8	.618	.558			

$KMO=.904$, $\chi^2=5401.531$, $df=276$, $p=.000$

2. 변수의 신뢰도 분석

변수의 신뢰도(reliability)는 동일한 개념에 대해 반복적으로 측정하였을 때 측정된 결과의 값이 일정하거나 동일하게 산출되는 정도를 말한다. 신뢰도가 낮으면 측정과정이 불안정하였거나, 불규칙적이며, 일관성이 없는 결과가 나타난다. 신뢰도에 대한 판단기준은 신뢰도 분석의 결과에 따른 Cronbach's α 값으로 판단하며, 0.6이상일 경우 신뢰도가 있다고 본다(김계수, 2010).

<표 4-6>과 같은 분석결과를 살펴보면, Cronbach's α 값이 모든 항목에서 0.6 이상으로 나타났기 때문에 학교생활 적응, 문화적응 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지의 모든 변수들의 신뢰도가 검증되었다고 판단되었다. 측정변수들에 대해 실시한 신뢰도 분석결과는 <표 4-6> 내용과 같다.

<표 4-6> 변수의 신뢰도 분석

변인	변인명	설문항목	Cronbach's α
독립	문화적응 스트레스	적응과정 스트레스	.793
		차별경험 스트레스	.829
		소계	.856
매개	자아정체성	목표지향성	.723
		미래확신성	.854
		자기수용	.775
		주도성	.646
		친밀성	.705
		소계	.894
조절	사회적 지지	가족지지	.911
		친구지지	.901
		교사지지	.849
		소계	.931
종속	학교생활 적응	학습활동	.819
		친구관계	.758
		교사관계	.874
		소계	.915

제2절 연구대상자 인구사회학적 특성

인구사회학적 특성을 파악하기 위해서 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가의 분석 결과 내용은 <표 4-7>과 같다. 성별은 남자가 157명(46.7%), 여자가 179명(53.3%)으로 남자와 비교하면 여자의 비율이 높게 차지했다.

학년은 중학교 1학년 75명(22.3%), 중학교 2학년 89명(26.5%), 중학교 3학년 67명(19.9%), 고등학교 1학년 35명(10.4%), 고등학교 2학년 51명(15.2%), 고등학교 3학년 19명(5.7%)이며, 학년은 중학교 2학년이 가장 많다.

거주지는 군 229명(68.2%), 시 107명(31.8%)으로 시 지역보다 군 지역의 학생이 많았다. 경제수준은 ‘하’가 36명(10.7%)이고, ‘중’이 206명(61.3%)이며, ‘상’이 94명(28.0%)으로 경제수준은 ‘중’이 많이 차지했다. 다문화가족 청소년들이 가정의 경제수준을 보통의 가정으로 생각하는 것으로 판단된다.

아버지 학력은 중졸 이하 37명(11.0%), 고졸이 184명(54.8%), 대졸 이상이 115명(34.2%)이고, 어머니 학력은 중졸 이하 68명(20.2%), 고졸이 194명(57.7%), 대졸 이상이 74명(22.0%)으로 부모님의 학력은 고졸이 50% 이상으로 나타났다.

어머니 출신 국가는 중국 58명(17.3%), 일본 52명(15.5%), 필리핀 95명(28.3%), 베트남 102명(30.4%), 태국 10명(3.0%), 몽골 5명(1.5%), 러시아 2명(0.6%), 캄보디아 7명(2.1%), 라오스 4명(1.2%)으로 어머니의 출신 국가는 동남아시아 국가가 65% 정도로 나타났다.

<표 4-7> 인구사회학적 특성

	척도	빈도(명)	비율(%)
성별	남	157	46.7
	여	179	53.3
학년	중 1	75	22.3
	중 2	89	26.5
	중 3	67	19.9
	고 1	35	10.4
	고 2	51	15.2
	고 3	19	5.7
거주지	군	229	68.2
	시	107	31.8
경제수준	하	36	10.7
	중	206	61.3
	상	94	28.0
아버지 학력	중졸이하	37	11.0
	고졸	184	54.8
	대졸이상	115	34.2
어머니 학력	중졸이하	68	20.2
	고졸	194	57.7
	대졸이상	74	22.0
어머니 출신 국가	중국	58	17.3
	일본	52	15.5
	필리핀	95	28.3
	베트남	102	30.4
	태국	10	3.0
	몽골	5	1.5
	러시아	2	0.6
	캄보디아	7	2.1
라오스	5	1.5	
		336	100.0

제3절 주요변수 특성

1. 주요변수 기술통계

본 연구에서의 연구모형에 포함된 연구변수의 기술통계적 특성을 분석한 결과 내용은 <표 4-8>과 같다.

4개의 변수로 학교생활 적응, 적응과정 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지는 모두 리커트형 5점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않다, 3=보통이다, 4=그렇다, 5=매우그렇다), 차별경험 스트레스는 리커트형 4점 척도(1=전혀 그렇지 않다, 2=1번, 3=2-3번, 4=4번이상)로 측정 되었다. 변수들의 최소값은 1점부터 최대값은 5점 사이에 분포하고 있었다. 평균값의 경우 학교생활 적응 3.76(표준편차 .639), 적응과정 스트레스 2.01(표준편차 .683), 차별경험 스트레스 1.41(표준편차 .494), 자아정체성 3.27(표준편차 .521), 사회적 지지 3.85(표준편차 .521)로 나타났다.

<표 4-8> 연구변수의 기술통계 분석

주요변수		최소값	최대값	평균	표준편차
학교생활 적응	학습활동	1.80	5.00	3.5607	.79888
	친구관계	1.80	5.00	3.7738	.61545
	교사관계	1.00	5.00	3.9399	.74679
	합계	1.53	5.00	3.7581	.63858
문화적응 스트레스	적응과정 스트레스	1.00	4.30	2.0095	.68268
	차별경험 스트레스	1.00	3.30	1.4143	.49418
자아 정체성	목표지향성	1.20	5.00	3.1399	.68386
	미래확신성	1.20	5.00	3.1857	.79162
	자기수용성	1.80	5.00	3.6524	.69668
	주도성	1.40	4.80	3.1631	.59856
	친밀성	1.00	5.00	3.2232	.68854
	합계	1.56	4.84	3.2729	.52108
사회적 지지	가족지지	1.50	5.00	3.8999	.67254
	친구지지	2.13	5.00	3.8590	.63443
	교사지지	2.13	5.00	3.7913	.58248
	합계	2.58	5.00	3.8501	.52122

2. 인구사회학적 특성에 따른 주요변수 차이분석

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성에 따라 주요 변수에 대한 차이가 있는지 파악하기 위하여 t-검정(t-test), 일원배치 분산분석(ANOVA) 및 Scheffe의 사후검증으로 분석하였다.

가. 인구사회학적 특성에 따른 학교생활 적응의 차이

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성과 학교생활 적응 간에 차이를 비교한 결과 내용은 <표 4-9>와 같다. 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 학교생활 적응과의 차이를 분석한 결과 학년($F=4.901$, $p<.001$), 경제수준($F=17.931$, $p<.001$), 어머니 출신 국가($F=3.682$, $p<.001$)는 유의미한 차이가 있었다. 학년에 따른 차이를 살펴보면, 중학교 3학년이 중학교 1학년보다 학교생활 적응이 높게 나타났고, 경제수준은 가정 형편이 좋은 학생이 그렇지 않은 학생보다 학교생활 적응이 높았고, 어머니의 출신 국가에 따라서 학교생활 적응에 차이를 보였다.

<표 4-9> 인구사회학적 특성에 따른 학교생활 적응의 차이검증

	구분	N	평균	표준편차	t/F	Scheffe
성별	남	157	3.6437	.67040	.002	
	여	179	3.8585	.59321		
학년	중 1a	75	3.5369	.63035	4.901***	a<c
	중 2b	89	3.6779	.71726		
	중 3c	67	4.0020	.59662		
	고 1d	35	3.9371	.58632		
	고 2e	51	3.7542	.50111		
	고 3f	19	3.8281	.51367		
거주지	군	229	3.7071	.65639	.026	
	시	107	3.8673	.58682		
경제 수준	하a	36	3.4278	.59955	17.931***	a,b<c
	중b	206	3.6816	.61535		
	상c	94	4.0525	.59676		
아버지 학력	중졸이하a	37	3.5892	.60563	2.517	
	고졸b	184	3.7370	.61796		
	대졸이상c	115	3.8464	.67204		
어머니 학력	중졸이하a	68	3.6980	.58951	.535	
	고졸b	194	3.7598	.62133		
	대졸이상c	74	3.8090	.72505		
어머니 출신 국가	중국a	58	4.0517	.60253	3.682***	
	일본b	52	3.9231	.67953		
	필리핀c	95	3.6463	.59335		
	베트남d	102	3.6490	.64437		
	태국e	10	3.8533	.59612		
	몽골f	5	3.0933	.47282		
	러시아g	2	3.7333	.00000		
	캄보디아h	7	3.6381	.41070		
라오스i	5	3.6400	.48442			

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

나. 인구사회학적 특성에 따른 적응과정 스트레스의 차이

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성과 적응과정 스트레스 간에 차이를 비교한 결과 내용은 <표 4-10>과 같다. 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 적응과정 스트레스와의 차이를 분석한 결과 경제수준($F=4.851, p<.01$), 어머니 출신 국가($F=2.272, p<.05$)에서 유의미한 차이가 있었다.

<표 4-10> 인구사회학적 특성에 따른 적응과정 스트레스의 차이검증

구분		N	평균	표준편차	t/F	Scheffe
성별	남	157	2.0554	.75578	.249	
	여	179	1.9693	.61077		
학년	중 1a	75	2.0560	.58500	1.848	
	중 2b	89	2.1146	.61414		
	중 3c	67	1.9209	.67499		
	고 1d	35	1.7429	.67138		
	고 2e	51	2.0510	.91003		
	고 3f	19	2.0263	.60355		
거주지	군	229	2.0314	.73238	.390	
	시	107	1.9626	.56209		
경제 수준	하a	36	2.3389	.83675	4.851**	b,c<a
	중b	206	1.9617	.70263		
	상c	94	1.9883	.52871		
아버지 학력	중졸이하a	37	2.1162	.74629	1.893	
	고졸b	184	1.9446	.64357		
	대졸이상c	115	2.0791	.71653		
어머니 학력	중졸이하a	68	2.1412	.63228	1.721	
	고졸b	194	1.9892	.71319		
	대졸이상c	74	1.9419	.63656		
어머니 출신 국가	중국a	58	1.9741	.59517	2.272*	
	일본b	52	1.8769	.51282		
	필리핀c	95	1.9221	.72657		
	베트남d	102	2.1402	.71119		
	태국e	10	1.9800	.83905		
	몽골f	5	2.9800	.65727		
	러시아g	2	1.9000	.00000		
	캄보디아h	7	2.0000	.38297		
라오스i	5	1.9400	1.07842			

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

다. 인구사회학적 특성에 따른 차별경험 스트레스의 차이

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성과 차별경험 스트레스 간에 차이를 비교한 결과 내용은 <표 4-11>과 같다. 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 차별경험 스트레스와의 차이를 분석한 결과 경제수준($F=18.599$, $p<.001$)에서 유의미한 차이가 있었다.

<표 4-11> 인구사회학적 특성에 따른 차별경험 스트레스의 차이검증

구분		N	평균	표준편차	t/F	Scheffe
성별	남	157	1.4624	.53450	.098	
	여	179	1.3721	.45321		
학년	중 1a	75	1.4600	.54351	1.944	
	중 2b	89	1.4270	.50762		
	중 3c	67	1.3269	.30629		
	고 1d	35	1.2714	.39000		
	고 2e	51	1.5490	.64850		
	고 3f	19	1.3842	.37604		
거주지	군	229	1.3969	.50588	.334	
	시	107	1.4514	.46831		
경제 수준	하a	36	1.8639	.72866	18.599***	b,c<a
	중b	206	1.3500	.42972		
	상c	94	1.3830	.42946		
아버지 학력	중졸이하a	37	1.5000	.59954	1.061	
	고졸b	184	1.3826	.45953		
	대졸이상c	115	1.4374	.51050		
어머니 학력	중졸이하a	68	1.4765	.49779	.711	
	고졸b	194	1.4036	.51459		
	대졸이상c	74	1.3851	.43406		
어머니 출신 국가	중국a	58	1.2638	.29718	1.170	
	일본b	52	1.3769	.47138		
	필리핀c	95	1.4947	.54174		
	베트남d	102	1.4382	.54954		
	태국e	10	1.4000	.50332		
	몽골f	5	1.3600	.33615		
	러시아g	2	1.7000	.00000		
	캄보디아h	7	1.4857	.43753		
	라오스i	5	1.4000	.54772		

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

라. 인구사회학적 특성에 따른 자아정체성의 차이

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성과 자아정체성 간에 차이를 비교한 결과 내용은 <표 4-12>와 같다. 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 자아정체성과의 차이를 분석한 결과 학년($F=4.454$, $p<.001$), 경제수준($F=19.297$, $p<.001$), 어머니 출신 국가($F=3.632$, $p<.001$)에서 유의미한 차이가 있었다. 학년은 고등학교 1학년이 고등학교 3학년 보다 자아정체성이 높게 나타났다.

<표 4-12> 인구사회학적 특성에 따른 자아정체성의 차이검증

구분		N	평균	표준편차	t/F	Scheffe
성별	남	157	3.2792	.51206	.834	
	여	179	3.2673	.53024		
학년	중 1a	75	3.1792	.42006	4.454***	f<d
	중 2b	89	3.1933	.43162		
	중 3c	67	3.4621	.52493		
	고 1d	35	3.4766	.58236		
	고 2e	51	3.2251	.56051		
	고 3f	19	3.1011	.75770		
거주지	군	229	3.2402	.55945	.093	
	시	107	3.3428	.42150		
경제 수준	하a	36	2.9544	.62950	19.297***	a<b<c
	중b	206	3.2208	.48544		
	상c	94	3.5089	.45597		
아버지 학력	중졸이하a	37	3.2281	.56015	.227	
	고졸b	184	3.2876	.50552		
	대졸이상c	115	3.2637	.53621		
어머니 학력	중졸이하a	68	3.3012	.42108	.536	
	고졸b	194	3.2835	.48212		
	대졸이상c	74	3.2189	.68176		
어머니 출신 국가	중국a	58	3.4372	.44905	3.332***	f,i<g
	일본b	52	3.2631	.59220		
	필리핀c	95	3.1718	.54537		
	베트남d	102	3.3224	.44044		
	태국e	10	3.2400	.68091		
	몽골f	5	2.6480	.61214		
	러시아g	2	3.9600	.00000		
	캄보디아h	7	3.2743	.41597		
라오스i	5	2.7920	.34106			

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

마. 인구사회학적 특성에 따른 사회적 지지의 차이

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성과 사회적 지지 간에 차이를 비교한 결과 내용은 <표 4-13>과 같다. 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 사회적 지지와의 차이를 분석한 결과 경제수준($F=22.528$, $p<.001$), 아버지 학력($F=5.631$, $p<.01$), 어머니 학력($F=3.021$, $p<.05$), 어머니 출신 국가($F=2.670$, $p<.01$)에서 유의미한 차이가 있었다. 아버지의 학력은 대졸 이상이 고졸, 중졸 이하보다 사회적 지지가 높게 나타났고, 어머니의 학력에서 대졸 이상이 고졸, 중졸 이하보다 사회적 지지가 높게 나타났다.

<표 4-13> 인구사회학적 특성에 따른 사회적 지지의 차이검증

구분		N	평균	표준편차	t/F	Scheffe
성별	남	157	3.7580	.54642	.002	
	여	179	3.9309	.48535		
학년	중 1a	75	3.7428	.57333	1.951	
	중 2b	89	3.8020	.47604		
	중 3c	67	3.9683	.51611		
	고 1d	35	3.9798	.57152		
	고 2e	51	3.8382	.50776		
	고 3f	19	3.8750	.37654		
거주지	군	229	3.8461	.55886	.822	
	시	107	3.8586	.43206		
경제 수준	하a	36	3.5035	.54202	22.528***	a<b<c
	중b	206	3.7961	.52764		
	상c	94	4.1011	.37110		
아버지 학력	중졸이하a	37	3.6284	.50445	5.631**	a<b,c
	고졸b	184	3.8333	.52040		
	대졸이상c	115	3.9482	.50706		
어머니 학력	중졸이하a	68	3.7457	.49772	3.021*	a<b,c
	고졸b	194	3.8451	.51110		
	대졸이상c	74	3.9589	.55361		
어머니 출신 국가	중국a	58	3.9885	.44956	2.670**	
	일본b	52	4.0280	.54892		
	필리핀c	95	3.7513	.53090		
	베트남d	102	3.7761	.48665		
	태국e	10	4.0417	.67814		
	몽골f	5	3.4667	.64509		
	러시아g	2	4.1250	.00000		
	캄보디아h	7	3.7440	.31953		
	라오스i	5	3.8167	.65391		

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

3. 주요변수 간 상관관계 분석

다문화가족 청소년의 학교생활 적응, 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지 간 상관분석을 실시한 결과 내용은 <표 4-14>와 같다.

다문화가족 청소년의 학교생활 적응은 사회적 지지($r=.733, p<.01$)이 가장 높은 정적 상관관계를 보였으며, 다음으로 자아정체성($r=.494, p<.01$)과 정적 상관관계를 보였으며, 적응과정 스트레스($r=-.365, p<.01$), 차별경험 스트레스($r=-.277, p<.01$)와는 부적 상관관계를 보였다.

적응과정 스트레스는 차별경험 스트레스($r=.498, p<.01$)와 정적 상관관계를 보였으며, 사회적 지지($r=-.442, p<.01$) 및 자아정체성($r=-.332, p<.01$)은 부(-)적 상관관계를 보였다. 차별경험 스트레스는 사회적 지지($r=-.321, p<.01$), 자아정체성($r=-.241, p<.01$)과 부(-)적 상관관계가 있었다.

자아정체성은 사회적 지지($r=.511, p<.01$)와 정(+)적 상관관계가 있는 것을 확인했다.

회귀분석에서는 공차한계는 .649에서 .738로 0.1이상으로 나왔으며, 분산팽창지수(VIF)를 확인한 결과 1.356에서 1.540으로 10미만으로 나타나 다중공선성이 없는 것으로 판명 되었다.

<표 4-14> 주요변수 간 상관관계

변수	학교생활적응	적응과정 스트레스	차별경험 스트레스	자아 정체성	사회적 지지	VIF	공차 한계
학교생활적응	1						
적응과정 스트레스	-.365**	1				1.381	.724
차별경험 스트레스	-.277**	.498**	1			1.356	.738
자아정체성	.494**	-.332**	-.241**	1		1.540	.649
사회적 지지	.733**	-.442**	-.321**	.511**	1	1.527	.655

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

제4절 연구가설 검증

본 연구는 다문화가족 청소년의 학교생활 만족에 미치는 영향력을 파악하기 위하여 회귀분석을 실시하였다.

첫째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성이 미치는 영향관계를 살펴보기 위해 인구사회학적 특성을 통제하고 위계적 회귀분석을 실시하였다.

둘째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 자아정체성이 매개효과를 갖는지를 살펴보기 위해 다중 회귀분석을 실시하였다.

셋째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과를 갖는지 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

넷째, 다문화가족 청소년의 자아정체성에 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과를 갖는지 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

다섯째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 자아정체성이 미치는 영향관계에서 사회적 지지가 조절효과를 갖는지 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

본 연구에서는 다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성(성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가)를 통제변수로 설정하여 회귀분석을 실시하였다.

1. 독립변수와 매개변수의 영향력 분석

다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 독립변수, 매개변수의 직접적인 영향력을 알아보기 위하여 인구사회학적 특성을 먼저 통제한 후에 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 내용은 <표 4-15>와 같다.

분석결과 본 회귀선은 전체의 37.0%를 설명하고 있었으며, 수정된 설명력은

35.1%이다. 분산분석의 적합도는 19.079(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.545으로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.015~1.467의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다.

모델1에서는 인구사회학적 특성의 변수들의 영향력을 살펴보는 것으로 성별($B=.190, p < .01$), 학년($B=.060, p < .01$), 경제수준($B=.296, p < .001$), 어머니 출신 국가($B=-.066, p < .01$)는 학교생활 적응에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

모델2에서는 인구사회학적 특성 변수, 독립변수인 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스를 동시 투입한 것으로 인구사회학적 특성에서는 성별($B=.166, p < .01$), 학년($B=.051, p < .05$), 경제수준($B=.243, p < .01$), 어머니 출신 국가($B=-.058, p < .01$), 독립변수인 적응과정 스트레스($B=-.267, p < .001$)는 학교생활 적응에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

모델3에서는 인구사회학적 특성 변수, 독립변수인 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 매개변수인 자아정체성을 동시 투입한 것으로 인구사회학적 특성에서는 성별($B=.195, p < .01$), 학년($B=.047, p < .05$), 경제수준($B=.121, p < .05$), 어머니 출신 국가($B=-.044, p < .05$), 독립변수인 적응과정 스트레스($B=-.170, p < .01$), 매개변수인 자아정체성($B=.449, p < .001$)이 학교생활 적응에 영향을 주는 것이 확인되었다. 이는 적응과정 스트레스, 자아정체성이 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미치고 있는 것을 입증하였다.

따라서 [가설1] ‘다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성은 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미치는가?’는 채택되었다.

<가설1-1> ‘다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이다’는 채택되었음을 알 수 있다.

<가설1-2> ‘다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이다’는 기각되었음을 알 수 있다.

<가설1-3> ‘다문화가족 청소년의 자아정체성은 학교생활 적응에 정(+)의 영향을 미칠 것이다’는 채택되었음을 알 수 있다.

<표 4-15> 학교생활 적응에 미치는 영향력

		모델1		모델2		모델3	
		B	β	B	β	B	β
통제	(상수)	2.811***		3.666***		2.014***	
	성별	.190**	.148	.166**	.130	.195**	.152
	학년	.060**	.145	.051*	.122	.047*	.113
	거주지	-.010	-.007	-.007	-.005	.004	.003
	경제수준	.296***	.277	.243**	.228	.121*	.113
	아버지 학력	.003	.003	.045	.044	.069	.069
	어머니 학력	-.007	-.008	-.044	-.045	-.006	-.006
	어머니 출신 국가	-.066**	-.165	-.058**	-.144	-.044*	-.109
독립	적응과정 스트레스			-.267***	-.285	-.170**	-.182
	차별경험 스트레스			-.086	-.067	-.066	-.051
매개	자아정체성					.449***	.367
F		9.291***		13.065***		19.079***	
R ²		.165		.265		.370	
수정된R ²		.148		.245		.351	
Durbin-Watson		1.545					
VIF		1.015~1.342		1.020~1.406		1.025~1.467	

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

2. 매개효과 분석

본 연구의 매개변수로 선정한 자아정체성의 매개효과를 분석하기 위하여 단순 회귀분석과 Baron & Kenny(1986)가 개발한 매개회귀분석을 실시하였다. 매개회귀분석의 회귀식은 다음과 같다.

$$1\text{단계 } M=a_1+aX+e_1 \quad 2\text{단계 } Y=a_2+cX+e_2 \quad 3\text{단계 } Y=a_3+\acute{c}X+bM+e_3$$

1단계는 a가 통계적으로 유의해야 하고, 2단계는 c가 통계적으로 유의해야하고 3단계는 b가 통계적으로 유의해야 하고 \acute{c} 은 c보다 작아야 매개효과가 있는 것으로 판단한다.

적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간에 자아정체성의 매개효과를 확인하기 위하여 Baron & Kenny(1986)가 개발한 매개회귀분석을 실시하였으며, 분석결과는 <표 4-16>, <표 4-17> 내용과 같다.

가. 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 자아정체성 매개분석

1단계에서는 독립변수가 매개변수에 미치는 영향을 분석하고, 본 연구에서는 적응과정 스트레스가 매개변수 자아정체성에 미치는 영향을 분석하였다. 우선적으로 독립변수 적응과정 스트레스가 매개변수 자아정체성에 미치는 영향을 분석한 결과, 회귀선은 11.0%를 설명하고 있으며, 수정된 설명력은 10.8%이다. 분산분석의 적합도는 41.432(F값)으로 통제수준 $p<.001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 2.004로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다. 1단계에서는 적응과정 스트레스 변수의 영향력을 살펴보는 것으로 독립변수인 적응과정 스트레스($B=-.173$, $p<.001$)가 자아정체성에 영향을 미칠 수 있음을 의미한다.

2단계는 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 분석하고, 본 연구에서는 독립변수 적응과정 스트레스가 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석하였다. 우선적으로 독립변수 적응과정 스트레스가 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을

분석한 결과, 회귀선은 11.3%를 설명하고 있으며, 수정된 설명력은 13.0%이다. 분산분석의 적합도는 51.279(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.342로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다. 2단계에서는 적응과정 스트레스 변수의 영향력을 살펴보는 것으로 독립변수인 적응과정 스트레스($B = -.233, p < .001$)가 학교생활 적응에 영향을 미치고 있는 것으로 확인 하였다.

3단계는 독립변수와 매개변수가 종속변수에 미치는 영향을 분석하고, 본 연구에서는 독립변수 적응과정 스트레스와 매개변수 자아정체성이 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석하였다. 우선적으로 독립변수 적응과정 스트레스가 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석한 결과, 회귀선은 28.9%를 설명하고 있으며, 수정된 설명력은 28.5%이다. 분산분석의 적합도는 67.664(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.342로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.124의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다. 3단계에서는 적응과정 스트레스 변수의 영향력을 살펴보는 것으로 독립변수인 적응과정 스트레스($B = -.144, p < .001$), 자아정체성($B = .267, p < .001$)이 학교생활 적응에 영향을 주는 것이 확인되었다.

4단계는 2단계와 3단계에서 실시한 회귀분석의 독립변수 회귀계수를 비교하여 2단계의 독립변수 회귀계수가 3단계의 독립변수 회귀계수보다 크게 나타날 때 매개효과가 존재하는지를 판단한다.

본 연구에서 2단계의 적응과정 스트레스에 대한 회귀계수와 3단계의 적응과정 스트레스에 대한 회귀계수를 비교하였다. 2단계 적응과정 스트레스($B = -.233, p < .001$)의 회귀계수가 3단계 적응과정 스트레스($B = -.144, p < .001$) 회귀계수보다 높게 나타났다. 이런 비교를 고려할 때, 자아정체성은 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간의 영향관계에 있어서 매개역할을 하는 것을 입증하였다. 매개효과 의 결과 내용은 <표 4-16>과 같다.

<표 4-16> 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 자아정체성 매개분석

		1단계		2단계		3단계	
		자아정체성		학교생활 적응			
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.273		3.758		3.758	
	적응과정 스트레스	-.173***	-.332	-.233***	-.365	-.144***	-.226
매개	자아정체성					.267***	.419
F		41.432***		51.279***		67.664***	
R ²		.110		.113		.289	
수정된R ²		.108		.130		.285	
Durbin-Watson		2.004		1.342			
VIF		1.000		1.000~1.124		1.062	

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

나. 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 자아정체성 매개분석

1단계에서는 독립변수가 매개변수에 미치는 영향을 분석하고, 본 연구에서는 차별경험 스트레스가 매개변수 자아정체성에 미치는 영향을 분석하였다. 우선적으로 독립변수 차별경험 스트레스가 매개변수 자아정체성에 미치는 영향을 분석한 결과, 회귀선은 5.8%를 설명하고 있으며, 수정된 설명력은 5.5%이다. 분산분석의 적합도는 20.620(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 2.161로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다. 1단계에서는 차별경험 스트레스 변수의 영향력을 살펴보는 것으로 독립변수인 차별경험 스트레스($B = -.126$, $p < .001$)가 자아정체성에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

2단계는 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 분석하고, 본 연구에서는 독립변수 차별경험 스트레스가 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석하였다.

우선적으로 독립변수 차별경험 스트레스가 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석한 결과, 회귀선은 7.6%를 설명하고 있으며, 수정된 설명력은 7.4%이다. 분산분석의 적합도는 27.652(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.422로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다. 2단계에서는 차별경험 스트레스 변수의 영향력을 살펴보는 것으로 독립변수인 차별경험 스트레스($B = -.177$, $p < .001$)가 학교생활 적응에 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

3단계는 독립변수와 매개변수가 종속변수에 미치는 영향을 분석하고, 본 연구에서는 독립변수 차별경험 스트레스와 매개변수 자아정체성이 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석하였다. 우선적으로 독립변수 차별경험 스트레스가 종속변수 학교생활 적응에 미치는 영향을 분석한 결과, 회귀선은 27.0%를 설명하고 있으며, 수정된 설명력은 26.6%이다. 분산분석의 적합도는 61.567(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.422로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.062의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다. 3단계에서는 차별경험 스트레스 변수의 영향력을 살펴보는 것으로 독립변수인 차별경험 스트레스($B = -.107$, $p < .001$), 자아정체성($B = .289$, $p < .001$)이 학교생활 적응에 영향을 주는 것이 확인되었다.

4단계는 2단계와 3단계에서 실시한 회귀분석의 독립변수 회귀계수를 비교하여 2단계의 독립변수 회귀계수가 3단계의 독립변수 회귀계수보다 크게 나타날 때 매개효과가 존재하는지를 판단한다.

본 연구에서 2단계의 차별경험 스트레스에 대한 회귀계수와 3단계의 차별경험 스트레스에 대한 회귀계수를 비교하였다. 2단계 차별경험 스트레스($B = -.177$, $p < .001$)의 회귀계수가 3단계 차별경험 스트레스($B = -.107$, $p < .001$) 회귀계수보다 높게 나타났다. 이런 비교를 고려할 때, 자아정체성은 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간의 영향관계에 있어서 매개역할을 하는 것을 입증하였다. 매개효과 결과는 <표 4-17>의 내용과 같다.

<표 4-17> 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 자아정체성 매개분석

		1단계		2단계		3단계	
		자아정체성		학교생활 적응			
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.273		3.758		3.758	
	차별경험 스트레스	-.126***	-.241	-.177***	-.277	-.107***	-.167
매개	자아정체성					.289***	.453
F		20.620***		27.652***		61.567***	
R ²		.058		.076		.270	
수정된R ²		.055		.074		.266	
Durbin-Watson		2.161		1.422			
VIF		1.000		1.000		1.062	

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

따라서 [가설2] ‘다문화가족 청소년의 자아정체성은 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다’는 채택되었다.

<가설2-1> ‘다문화가족 청소년의 자아정체성은 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.’는 채택되었음을 알 수 있다.

<가설2-2> ‘다문화가족 청소년의 자아정체성은 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.’는 채택되었음을 알 수 있다.

3. 조절효과 분석

다문화가족 청소년의 독립변수가 종속변수에 미치는 영향을 조절변수의 조절효과가 있는지를 1단계에서 3단계 순으로 위계적 회귀분석을 실시하였다. 조절효과 분석은 3단계의 회귀분석 결과 설명력이 통계적으로 유의미하게 증가했다면 조절효과가 있다고 본다. 분석 전에 다공선성의 문제를 해결하기 위하여 기술통계에서 독립변수와 조절변수 각각 표준화 값을 변수로 지정하여 표준화된 값으로

만들어 1단계에서는 독립변수를 투입시키고, 2단계에서는 조절변수를, 3단계에서는 상호작용변수(독립변수 X 조절변수)를 투입시켜 위계적 회귀분석을 실시하였다.

가. 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석

사회적 지지가 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 대한 적응과정 스트레스의 영향에 유의한 조절효과가 있는지를 3단계 위계적 회귀분석을 통해 분석하였다.

1단계, 2단계, 3단계는 위계적 회귀분석에서와 같이 추가한 변수에 따른 모형을 나타낸다. 독립변수(적응과정 스트레스)를 입력한 1단계부터 상호작용변수(적응과정 스트레스 X 사회적 지지)가 입력된 3단계까지 모형의 회귀선(R^2) 변화량과 분산분석의 적합도(F값)의 변화량을 확인하였다.

1단계, 2단계, 3단계로 갈수록 설명력이 향상되는 것을 확인할 수 있다. 회귀선(R^2)의 변화량을 볼 때, 1단계에서 13.3%를 2단계에서 53.9%, 3단계에서 54.7%를 설명하고 있다. 분산분석의 적합도는 1단계에서 51.279(F값), 2단계에서 194.487(F값), 3단계에서 133.385(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.747로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000~1.381의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다.

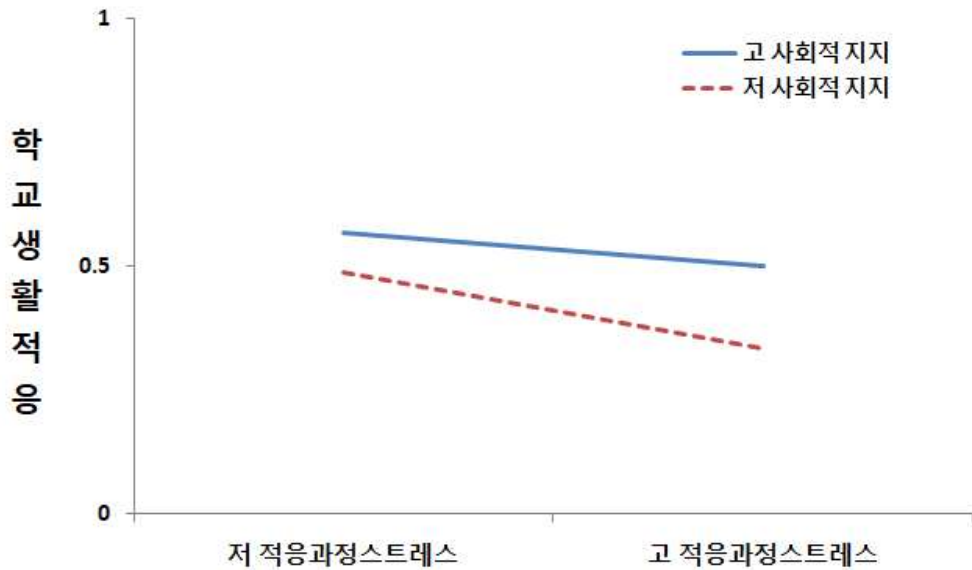
각 단계에서 변수들의 영향력을 살펴보면, 1단계에서는 독립변수(적응과정 스트레스, $B = -.233$, $p < .001$), 2단계에서는 독립변수(적응과정 스트레스, $B = -.082$, $p < .05$), 조절변수(사회적 지지, $B = .453$, $p < .001$), 3단계에서는 독립변수(적응과정 스트레스, $B = -.072$, $p < .05$), 조절변수(사회적 지지, $B = .457$, $p < .001$), 상호작용변수(적응과정 스트레스 X 사회적 지지, $B = .049$, $p < .05$)는 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다. 즉 적응과정 스트레스와 학교생활 적응에서 사회적 지지는 조절적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절효과 결과는 <표 4-18>의 내용과 같다.

<표 4-18> 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석

		1단계		2단계		3단계	
		학교생활 적응					
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.758		3.758		3.780	
	적응과정 스트레스	-.233***	-.365	-.082*	-.051	-.072*	-.018
조절	사회적 지지			.453***	.710	.457***	.716
상호 작용	적응과정 스트레스 * 사회적 지지					.049*	.093
		51.279***		194.487***		133.385***	
R ²		.133		.539		.547	
수정된R ²		.130		.536		.542	
Durbin-Watson		1.747					
VIF		1.000~1.381					

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

[그림 4-1]과 같이 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지의 조절효과 회귀분석 검증 결과 방향을 보면, 적응과정 스트레스가 낮은 경우와 높은 경우 모두 사회적 지지 수준이 낮은 청소년보다 사회적 지지 수준이 높은 청소년의 학교생활 적응이 높은 것으로 나타났다. 높은 수준의 사회적 지지의 실선의 기울기가 낮은 수준의 사회적 지지를 의미하는 점선의 기울기보다 덜 가파른 것을 볼 수 있다. 따라서 사회적 지지를 높게 인식하면 적응과정 스트레스가 낮은 그룹보다 높은 그룹이 학교생활 적응을 적게 감소한다는 것을 알 수 있었다.



[그림 4-1] 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지의 상호작용

나. 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석

사회적 지지가 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 대한 차별경험 스트레스의 영향에 유의한 조절효과가 있는지를 3단계 위계적 회귀분석을 통해 분석하였다.

1단계, 2단계, 3단계는 위계적 회귀분석에서와 같이 추가한 변수에 따른 모형을 나타낸다. 독립변수(차별경험 스트레스)를 입력한 1단계부터 상화작용변수(차별경험 스트레스 X 사회적 지지)가 입력된 3단계까지 모형의 회귀선(R^2) 변화량과 분산분석의 적합도(F값)의 변화량을 확인하였다.

1단계, 2단계, 3단계로 갈수록 설명력이 향상되는 것을 확인할 수 있다. 회귀선(R^2)의 변화량을 볼 때, 1단계에서 7.6%를 2단계에서 53.9%, 3단계에서 53.9%를 설명하고 있다. 분산분석의 적합도는 1단계에서 27.652(F값), 2단계에서 194.336(F값), 3단계에서 129.214(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.711로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000~1.460의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다.

각 단계에서 변수들의 영향력을 살펴보면, 1단계에서는 독립변수(차별경험 스트레스, $B=-.177$, $p<.001$), 2단계에서는 독립변수(차별경험 스트레스, $B=-.119$, $p<.01$), 조절변수(사회적 지지, $B=.458$, $p<.001$), 3단계에서는 독립변수(차별경험 스트레스, $B=-.069$, $p<.05$), 조절변수(사회적 지지, $B=.459$, $p<.001$), 상호작용변수(차별경험 스트레스 X 사회적 지지, $B=.055$, $p<.05$)는 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다. 즉 차별경험 스트레스와 학교생활 적응에서 사회적 지지는 조절적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절효과의 결과 내용은 <표 4-19>와 같이 나타났다.

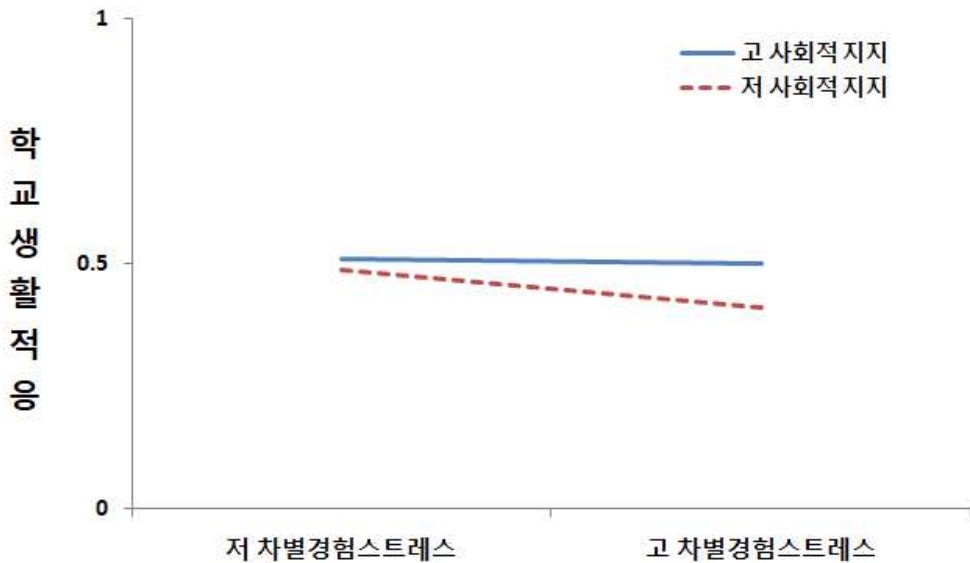
<표 4-19> 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석

		1단계		2단계		3단계	
		학교생활 적응					
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.758		3.758		3.760	
	차별경험 스트레스	-.177***	-.277	-.119**	-.046	-.069*	-.041
조절	사회적 지지			.458***	.718	.459***	.719
상호 작용	차별경험 스트레스 * 사회적 지지					.055*	.011
F		27.652***		194.336***		129.214***	
R ²		.076		.539		.539	
수정된R ²		.074		.536		.534	
Durbin-Watson		1.711					
VIF		1.000~1.460					

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

[그림 4-2]와 같이 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지의 조절효과 회귀분석 검증 결과 방향을 보면, 차별경험 스트레스가 낮은 경우와 높은 경우 모두 사회적 지지 수준이 낮은 청소년보다 사회적 지지

수준이 높은 청소년의 학교생활 적응이 높은 것으로 나타났다. 높은 수준의 사회적 지지의 실선의 기울기가 낮은 수준의 사회적 지지를 의미하는 점선의 기울기보다 덜 가파른 것을 볼 수 있다. 따라서 사회적 지지를 높게 인식하면 차별경험 스트레스가 낮은 그룹보다 높은 그룹이 학교생활 적응을 적게 감소한다는 것을 알 수 있었다.



[그림 4-2] 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 간 사회적 지지의 상호작용

따라서 [가설3] ‘**다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.**’는 채택되었다.

<가설3-1> ‘다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.’는 채택되었음을 알 수 있다.

<가설3-2> ‘다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.’는 채택되었음을 알 수 있다.

다. 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절분석

사회적 지지가 다문화가족 청소년의 자아정체성에 대한 적응과정 스트레스의 영향에 유의한 조절효과가 있는지를 3단계 위계적 회귀분석을 통해 분석하였다.

1단계, 2단계, 3단계는 위계적 회귀분석에서와 같이 추가한 변수에 따른 모형을 나타낸다. 독립변수(적응과정 스트레스)를 입력한 1단계부터 상화작용변수(적응과정 스트레스 X 사회적 지지)가 입력된 3단계까지 모형의 회귀선(R^2) 변화량과 분산분석의 적합도(F값)의 변화량을 확인하였다.

1단계, 2단계, 3단계로 갈수록 설명력이 향상되는 것을 확인할 수 있다. 회귀선(R^2)의 변화량을 볼 때, 1단계에서 11.0%를 2단계에서 27.5%, 3단계에서 27.6%를 설명하고 있다. 분산분석의 적합도는 1단계에서 41.432(F값), 2단계에서 63.081(F값), 3단계에서 42.124(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 2.103로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000~1.381의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다.

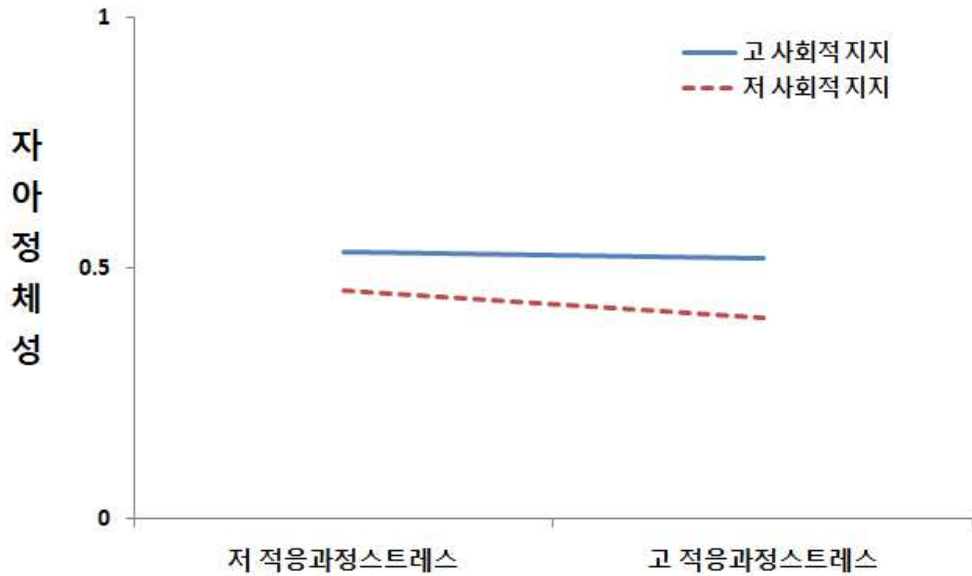
각 단계에서 변수들의 영향력을 살펴보면, 1단계에서는 독립변수(적응과정 스트레스, $B = -.173$, $p < .001$), 2단계에서는 독립변수(적응과정 스트레스, $B = -.069$, $p < .05$), 조절변수(사회적 지지, $B = .236$, $p < .001$), 3단계에서는 독립변수(적응과정 스트레스, $B = -.075$, $p < .01$), 조절변수(사회적 지지, $B = .235$, $p < .001$), 상호작용변수(적응과정 스트레스 X 사회적 지지, $B = -.091$, $p < .01$)는 부(-)적으로 유의한 결과를 보였다. 즉 적응과정 스트레스와 자아정체성에서 사회적 지지는 조절적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절효과 결과는 <표 4-20>의 내용과 같이 나타났다.

<표 4-20> 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절분석

		1단계		2단계		3단계	
		자아정체성					
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.273		3.273		3.267	
	적응과정 스트레스	-.173***	-.332	-.069*	-.132	-.075**	-.144
조절	사회적 지지			.236***	.452	.235***	.027
상호작용	적응과정 스트레스 * 사회적 지지					-.091**	-.032
F		41.432***		63.081***		42.124***	
R ²		.110		.275		.276	
수정된R ²		.108		.270		.269	
Durbin-Watson		2.103					
VIF		1.000~1.381					

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

[그림 4-3]과 같이 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지의 조절효과 회귀분석 검증 결과 방향을 보면, 적응과정 스트레스가 낮은 경우와 높은 경우 모두 사회적 지지 수준이 낮은 청소년보다 사회적 지지 수준이 높은 청소년의 자아정체성이 높은 것으로 나타났다. 높은 수준의 사회적 지지의 실선의 기울기가 낮은 수준의 사회적 지지를 의미하는 점선의 기울기보다 덜 가파른 것을 볼 수 있다. 따라서 사회적 지지를 높게 인식하면 적응과정 스트레스가 낮은 그룹보다 높은 그룹이 자아정체성을 적게 감소한다는 것을 알 수 있었다.



[그림 4-3] 적응과정 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지의 상호작용

라. 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절분석

사회적 지지가 다문화가족 청소년의 자아정체성에 대한 차별경험 스트레스의 영향에 유의한 조절효과가 있는지를 3단계 위계적 회귀분석을 통해 분석하였다.

1단계, 2단계, 3단계는 위계적 회귀분석에서와 같이 추가한 변수에 따른 모형을 나타낸다. 독립변수(차별경험 스트레스)를 입력한 1단계부터 상화작용변수(차별경험 스트레스 X 사회적 지지)가 입력된 3단계까지 모형의 회귀선(R^2) 변화량과 분산분석의 적합도(F값)의 변화량을 확인하였다.

1단계, 2단계, 3단계로 갈수록 설명력이 향상되는 것을 확인할 수 있다. 회귀선(R^2)의 변화량을 볼 때, 1단계에서 5.8%를 2단계에서 26.7%, 3단계에서 27.0%를 설명하고 있다. 분산분석의 적합도는 1단계에서 20.620(F값), 2단계에서 60.742(F값), 3단계에서 40.927(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 2.147로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토결과 1.000~1.460의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다.

각 단계에서 변수들의 영향력을 살펴보면, 1단계에서는 독립변수(차별경험 스트레스, $B=-.126$, $p<.001$), 2단계에서는 독립변수(차별경험 스트레스, $B=-.145$, $p<.01$), 조절변수(사회적 지지, $B=.252$, $p<.001$), 3단계에서는 독립변수(차별경험 스트레스, $B=-.061$, $p<.05$), 조절변수(사회적 지지, $B=.248$, $p<.001$) 유의한 영향을 미치고, 상호작용변수(차별경험 스트레스 X 사회적 지지, $B=.065$, $p<.05$)는 정(+)적으로 유의한 결과를 보였다. 즉 차별경험 스트레스와 자아정체성에서 사회적 지지는 조절적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절효과 결과 내용은 <표 4-21>과 같이 나타났다.

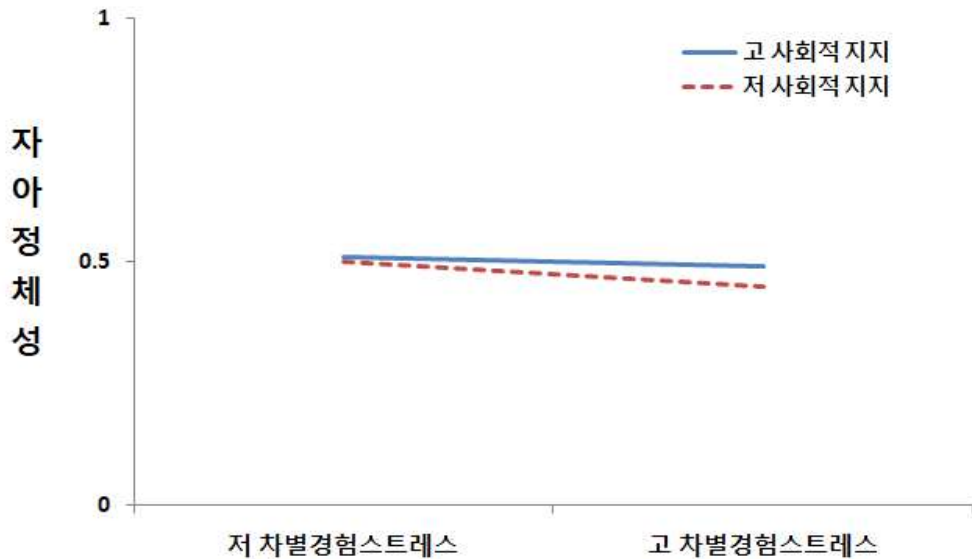
<표 4-21> 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지 조절분석

		1단계		2단계		3단계	
		자아정체성					
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.273		3.273		3.265	
	차별경험 스트레스	-.126***	-.241	-.145**	-.086	-.061*	-.116
조절	사회적 지지			.252***	.483	.248***	.476
상호 작용	차별경험 스트레스 * 사회적 지지					.065*	.059
		20.620***		60.742***		40.927***	
R ²		.058		.267		.270	
수정된 R ²		.055		.263		.263	
Durbin-Watson		2.147					
VIF		1.000~1.460					

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

[그림 4-4]와 같이 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지의 조절효과 회귀분석 검증 결과 방향을 보면, 차별경험 스트레스가 낮은 경우와 높은 경우 모두 사회적 지지 수준이 낮은 청소년보다 사회적 지지

수준이 높은 청소년의 자아정체성이 높은 것으로 나타났다. 높은 수준의 사회적 지지의 실선의 기울기가 낮은 수준의 사회적 지지를 의미하는 점선의 기울기보다 덜 가파른 것을 볼 수 있다. 따라서 사회적 지지를 높게 인식하면 차별경험 스트레스가 낮은 그룹보다 높은 그룹이 자아정체성을 적게 감소한다는 것을 알 수 있었다.



[그림 4-4] 차별경험 스트레스와 자아정체성 간 사회적 지지의 상호작용

따라서 [가설4] ‘다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.’는 채택되었다.

<가설4-1> ‘다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.’는 채택되었음을 알 수 있다.

<가설4-2> ‘다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.’는 채택되었음을 알 수 있다.

마. 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석

사회적 지지가 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 대한 자아정체성의 영향에 유의한 조절효과가 있는지를 3단계 위계적 회귀분석을 통해 분석하였다.

1단계, 2단계, 3단계는 위계적 회귀분석에서와 같이 추가한 변수에 따른 모형을 나타낸다. 독립변수(자아정체성)를 입력한 1단계부터 상호작용변수(자아정체성 X 사회적 지지)가 입력된 3단계까지 모형의 회귀선(R^2) 변화량과 분산분석의 적합도(F값)의 변화량을 확인하였다.

1단계, 2단계, 3단계로 갈수록 설명력이 향상되는 것을 확인할 수 있다. 회귀선(R^2)의 변화량을 볼 때, 1단계에서 24.4%를 2단계에서 55.6%, 3단계에서 55.6%를 설명하고 있다. 분산분석의 적합도는 1단계에서 107.573(F값), 2단계에서 208.504(F값), 3단계에서 138.597(F값)으로 통제수준 $p < .001$ 에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. Durbin-Watson의 값은 1.737로 나타나 오차항의 독립성이 가정되었다. 다중공선성을 확인하기 위해 분산팽창치수(VIF) 검토 결과 1.000~1.426의 범위에 있어서 다중공선성 문제는 발생하지 않았다.

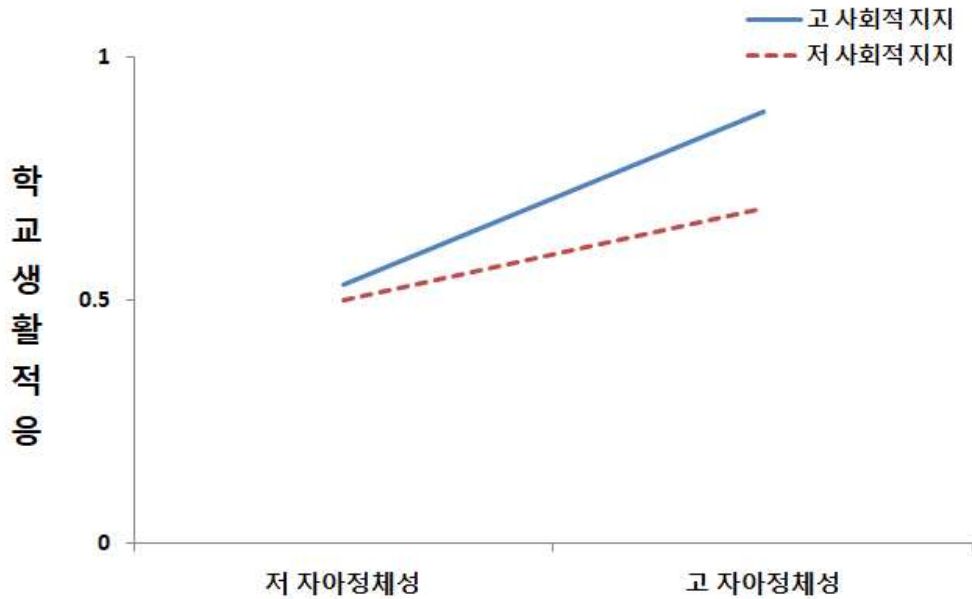
각 단계에서 변수들의 영향력을 살펴보면, 1단계에서는 독립변수(자아정체성, $B = .315$, $p < .001$), 2단계에서는 독립변수(자아정체성, $B = .103$, $p < .001$), 조절변수(사회적 지지, $B = .415$, $p < .001$), 3단계에서는 독립변수(자아정체성, $B = .104$, $p < .001$), 조절변수(사회적 지지, $B = .415$, $p < .001$), 상호작용변수(자아정체성 X 사회적 지지, $B = .101$, $p < .01$)가 정(+)적으로 유의한 결과를 확인하였다. 그리고 자아정체성과 학교생활 적응에서 사회적 지지는 조절적인 역할을 하는 것으로 나타났다. 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절효과의 결과 내용은 <표 4-22>와 같이 나타났다.

<표 4-22> 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지 조절분석

		1단계		2단계		3단계	
		학교생활 적응					
		B	β	B	β	B	β
독립	(상수)	3.758		3.758		3.760	
	자아정체성	.315***	.494	.103***	.162	.104***	.163
조절	사회적 지지			.415***	.650	.415***	.649
상호작용	자아정체성 * 사회적 지지					.101**	-.005
F		107.573***		208.504***		138.597***	
R ²		.244		.556		.556	
수정된R ²		.241		.553		.552	
Durbin-Watson		1.737					
VIF		1.000~1.426					

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

[그림 4-5]와 같이 다문화가족 청소년의 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지의 조절효과 회귀분석 검증 결과 방향을 보면, 사회적 지지가 높은 집단은 사회적 지지가 낮은 집단에 비해 학교생활 적응이 높았으며, 자아정체성이 높은 집단에서 학교생활 적응도 높아지는 것으로 나타나 사회적 지지에 따른 상승의 조절효과가 있음을 시각적 확인이 가능하다. 두 회귀직선의 기울기를 살펴보면, 기본적으로 사회적 지지가 높을수록 자아정체성 또한, 증가하는 형태이다. 따라서 자아정체성이 낮은 경우에는 사회적 지지 수준에 따라 학교생활 적응의 차이가 크게 나타나지 않지만, 자아정체성이 높은 경우에는 사회적 지지를 많이 지각할수록 학교생활 적응이 높아진다는 것을 알 수 있었다.



[그림 4-5] 자아정체성과 학교생활 적응 간 사회적 지지의 상호작용

따라서 [가설 5] ‘다문화가족 청소년의 사회적 지지는 자아정체성이 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.’는 채택되었다.

4. 가설검증 요약

본 연구의 가설 검증에 대한 요약은 <표 4-23>과 같다.

<표 4-23> 가설요약

구 분	내 용	결 과
직 접 효 과	[가설1] 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성은 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미칠 것이다.	채택
	가설 1-1 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.	채택
	가설 1-2 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이다.	기각
	가설 1-3 다문화가족 청소년의 자아정체성은 학교생활 적응에 정(+)의 영향을 미칠 것이다.	채택
	[가설2] 다문화가족 청소년의 자아정체성은 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.	채택
매 개 효 과	가설 2-1 다문화가족 청소년의 자아정체성은 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.	채택
	가설 2-2 다문화가족 청소년의 자아정체성은 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이다.	채택
조 절 효 과	[가설3] 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택
	가설 3-1 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택
	가설 3-2 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택
	[가설4] 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 문화적응 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택
	가설 4-1 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택
	가설 4-2 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택
	[가설5] 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 자아정체성이 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이다.	채택

제5절 분석결과 논의

본 연구에서는 전남 지역 중·고등학교 다문화가족 청소년을 중심으로 학교생활 적응, 문화적응 스트레스, 자아정체성 변수들간의 인과관계를 확인하였다. 또한, 자아정체성과 학교생활 적응, 문화적응 스트레스 관계에서 자아정체성 매개효과 및 사회적 지지의 조절 효과 검증을 실시하였다.

다문화가족 청소년 총 336명을 대상으로 분석한 주요 분석결과와 논의는 다음과 같다.

1. 연구대상 및 변수의 특성

연구대상의 인구사회학적 특성은 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가를 살펴보았다. 성별은 여자 53.3%, 남자 46.7%로 나타났다. 학년은 중학교 2학년 26.5%, 중학교 1학년 22.3%, 중학교 3학년 19.9%, 고등학교 2학년 15.2%, 고등학교 1학년 10.4%, 고등학교 3학년 5.7%로 나타났다. 거주지는 군이 68.2%, 시가 31.8%로 나타났다. 경제수준은 중 61.3%, 상 28.0%, 하 10.7%로 나타났다. 아버지 학력은 고졸 54.8%, 대졸이상 34.2%, 중졸이하 11.0%로 나타났다. 어머니 학력은 고졸 57.7%, 대졸이상 22.0%, 중졸이하 20.2%로 나타났다. 어머니 출신 국가는 베트남 30.4%, 필리핀 28.3%, 중국 17.3%, 일본 15.5%, 태국 3.0%, 캄보디아 2.1%, 몽골 1.5%, 라오스 1.5%, 러시아 0.6%로 나타났다.

연구 변수들의 특성을 보면 변수들의 값은 최소값 1점부터 최대값 5사이에 분포하고 있었다. 평균값의 경우 학교생활 적응 3.76(표준편차 .639), 적응과정 스트레스 2.01(표준편차 .683), 차별경험 스트레스 1.41(표준편차 .494), 자아정체성 3.27(표준편차 .521), 사회적 지지 3.85(표준편차 .521)로 나타났다. 학교생활 적응, 자아정체성, 사회적 지지의 평균값이 보통수준인 3점보다 높았으며, 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스는 3점보다 낮게 나타났다.

2. 인구사회학적 변수의 차이

연구 대상자인 다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성에 따른 학교생활 적응, 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지의 차이 분석의 결과는 다음과 같다.

첫째, 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 학교생활 적응과의 차이를 분석한 결과 학년($F=4.901, p<.001$), 경제수준($F=17.931, p<.001$), 어머니 출신 국가($F=3.682, p<.001$)에서 유의미한 차이가 있었다. 학년은 중학교 3학년이 중학교 1학년보다 학교생활 적응이 높게 나타났고, 경제수준은 가정 형편이 좋은 학생이 그렇지 않은 학생보다 학교생활 적응이 높았고, 어머니의 출신 국가에 따라서 학교생활 적응에 차이를 보였다.

둘째, 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 적응과정 스트레스의 차이를 분석한 결과 경제수준($F=4.851, p<.01$), 어머니 출신 국가($F=2.272, p<.05$)에서 유의미한 차이가 있었다. 경제수준은 가정 형편이 좋거나 보통인 학생이 그렇지 않은 학생보다 적응과정 스트레스가 낮은 것으로 나타났다.

셋째, 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 차별경험 스트레스의 차이를 분석한 결과 경제수준($F=18.599, p<.001$)에서 유의미한 차이가 있었다. 경제수준은 가정 형편이 좋거나 보통인 학생이 그렇지 않은 학생보다 차별경험 스트레스가 낮은 것으로 나타났다.

넷째, 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 자아정체성의 차이를 분석한 결과 학년($F=4.454, p<.001$), 경제수준($F=19.297, p<.001$), 어머니 출신 국가($F=3.632, p<.001$)에서 유의미한 차이가 있었다. 학년은 고등학교 1학년이 고등학교 3학년보다 자아정체성이 높게 나타났고, 경제수준은 가정 형편이 좋은 학생, 보통인 학생, 그렇지 않은 학생 순으로 자아정체성이 높게 나타났다.

다섯째, 인구사회학적 특성인 성별, 학년, 거주지, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가와 사회적 지지의 차이를 분석한 결과 경제수준($F=22.528, p<.001$), 아버지 학력($F=5.631, p<.01$), 어머니 학력($F=3.021, p<.05$), 어머니 출신 국가

($F=2.670$, $p<.01$)에서 유의미한 차이가 있었다. 경제수준은 가정 형편이 좋은 학생, 보통인 학생, 그렇지 않은 학생 순으로 사회적 지지가 높게 나타났고, 아버지의 학력은 대졸 이상이 고졸, 중졸 이하보다 사회적 지지가 높게 나타났고, 어머니의 학력에서 대졸 이상이 고졸, 중졸 이하보다 사회적 지지가 높게 나타났다.

다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성은 학교생활 적응에서 학년, 경제수준, 어머니 출신 국가, 적응과정 스트레스에서 경제수준, 어머니 출신 국가, 차별경험 스트레스에서 경제수준, 자아정체성에서 학년, 경제수준, 어머니 출신 국가, 사회적 지지에서 경제수준, 아버지 학력, 어머니 학력, 어머니 출신 국가에서 차이를 보였다.

다문화가족 청소년의 경제수준이 낮으면 적응과정 스트레스와 차별경험 스트레스가 높고, 학교생활 적응과 자아정체성, 사회적 지지가 낮게 나타났다. 다문화가족의 청소년의 경제수준과 상관없이 학교생활 적응, 자아정체성, 사회적 지지를 높일 수 있는 여러 가지 방안 마련이 필요하다고 사료된다. 이는 다문화가족 청소년의 자아정체성 향상과 사회적 지지기반 마련, 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스의 안정을 위한 다문화가족 청소년에게 맞는 서비스 제공기관이나 정부와 지자체 등의 프로그램 마련과 사업에 대한 정보공유와 노하우 확보를 위한 멘토링 사업 등의 사업이 필요함을 의미한다고 할 수 있다.

3. 가설검증 결과

가. 학교생활 적응에 독립변수와 매개변수의 영향력 분석

다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 독립변수, 매개변수의 직접적인 영향력을 알아보기 위하여 인구사회학적 특성을 분석한 후 위계적 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이라는 <가설1-1>은 지지되었다. 회귀분석 결과 모형의 설명력은 26.5%이며, 적응과정 스트레스($B=-.267$, $p<.001$)가 학교생활 적응에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하였다.

둘째, 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스는 학교생활 적응에 부(-)의 영향을 미칠 것이라는 <가설1-2>는 기각되었다.

셋째, 다문화가족 청소년의 자아정체성은 학교생활 적응에 정(+)^{의 영향을 미칠 것이라는 <가설1-3>은 지지되었다. 회귀분석 결과 모형의 설명력은 37.0%이며, 자아정체성(B=.449, $p<.001$)은 학교생활 적응에 미치는 영향은 통계적으로 유의미하였다.}

이러한 선행연구에서 장옥진(2020)에 의하면 북한이탈주민 자녀들의 문화적응 스트레스가 높을수록 학교생활 적응이 낮춘다는 연구, 박유강·권선주(2022)는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 부(-)^{적 영향을 미치는 것으로 본 연구와 맥을 같이한다.}

나. 매개효과 분석

다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 사이에서 자아정체성의 매개 효과를 검증하기 위하여 단순 회귀분석과 Baron & Kenny(1986)가 개발한 매개회귀분석을 실시하였다. 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화가족 청소년의 자아정체성은 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이라는 <가설2-1>은 지지되었다.

1단계 변수들의 설명력은 11.0%이며, 2단계 11.3%, 3단계 28.9%였다. 2단계 적응과정 스트레스(B=-.233, $p<.001$)의 회귀계수가 3단계 적응과정 스트레스(B=-.144, $p<.001$) 회귀계수보다 높게 나타나 유의미하였다. 즉, 적응과정 스트레스와 학교생활 적응에서 자아정체성은 매개적인 역할을 하고 있었다.

둘째, 다문화가족 청소년의 자아정체성은 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 매개할 것이라는 <가설2-2>는 지지되었다.

1단계에서 변수들의 설명력은 5.8%이며, 2단계에서는 7.6%, 3단계는 27.0%였다. 2단계 차별경험 스트레스(B=-.177, $p<.001$)의 회귀계수가 3단계 차별경험 스트레스(B=-.107, $p<.001$) 회귀계수보다 높게 나타나 유의미하였다. 즉, 차별경험 스트레스와 학교생활 적응에서 자아정체성은 매개적인 역할을 하고 있었다.

자아정체성과 관련된 선행연구를 살펴보면, 자아정체성은 학교생활 적응과 통계적으로 유의미한 정적 상관을 보이고 있는데, 이는 자아정체성과 학교생활 적응 간에는 높은 정적 상관관계가 있다고 보고한 연구결과(신수진, 2010 ;이현주, 2009 ; 황희숙, 2005 ;이현림, 천미숙, 2003 ;박영란, 2002)와 일치한다. 그리고 하위

요인들과의 관계에서 교우관계, 학습활동, 교사관계, 학교규칙의 순으로 유의미한 정적 상관관계를 나타내고 있으므로 자아정체성이 학교생활 적응의 하위요인 중 교우관계에 가장 많은 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. 김은경(2016), 남효진(2008), 신혜정(2007)의 연구는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 높을수록 자아정체성이 낮아진다는 결과와 송호정(2017)은 문화적응 스트레스가 낮은 집단에서 높은 집단으로 갈수록 자아정체성이 낮아지는 부(-)적 영향관계가 나타남을 알 수 있다. 모두 본 연구와 맥을 같이한다.

<가설 2>와 같이 다문화가족 청소년의 자아정체성이 문화적응 스트레스와 학교생활 적응의 관계에서 매개효과가 나타난 본 연구의 결과는 다문화가족 청소년의 시기 및 일정한 시점뿐만 아니라 지속적인 학교생활 적응 향상시키기 위해 자아정체성을 증가시킬 수 있는 적극적 개입 방안이 필요함을 시사한다.

다. 조절효과 분석

“다문화가족 청소년의 사회적 지지는 독립변수와 종속변수 간의 관계에 있어서 조절효과 있을 것이다.”라는 가설을 검증하기 위하여 1단계에서는 독립변수를 투입시키고, 2단계에서는 조절변수를, 3단계에서는 상호작용변수(독립변수 X 조절변수)를 투입하여 위계적 회귀분석을 실시하였다. 조절효과 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이라는 <가설3-1>은 지지되었다. 1단계에서 변수들의 설명력은 13.3%이며, 2단계에서는 53.9%, 3단계는 54.7%였다. 3단계에서 적응과정 스트레스와 사회적 지지 간 상호작용 변수($B=.049$, $p<.05$)가 정(+)적으로 유의미하였다. 따라서 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향은 사회적 지지에 따라서 조절된다고 할 수 있다.

둘째, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이라는 <가설3-2>는 지지되었다. 1단계에서 변수들의 설명력은 7.6%이며, 2단계에서는 53.9%, 3단계는 53.9%였다. 3단계에서 차별경험 스트레스와 사회적 지지 간 상호작용 변수($B=.055$, $p<.05$)가 정(+)적으로 유의미하였다. 따라서 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는

영향은 사회적 지지에 따라서 조절된다고 할 수 있다.

셋째, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 적응과정 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이라는 <가설4-1>은 지지되었다. 1단계에서 변수들의 설명력은 11.0%이며, 2단계에서는 27.5%, 3단계는 27.6%였다. 3단계에서 적응과정 스트레스와 사회적 지지 간 상호작용 변수($B = -.091$, $p < .01$)가 부(-)적으로 유의미하였다. 따라서 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향은 사회적 지지에 따라서 조절된다고 할 수 있다.

넷째, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 차별경험 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향을 조절할 것이라는 <가설4-2>는 지지되었다. 1단계에서 변수들의 설명력은 5.8%이며, 2단계에서는 26.7%, 3단계는 27.0%였다. 3단계에서 차별경험 스트레스와 사회적 지지 간 상호작용 변수($B = .065$, $p < .05$)가 정(+)적으로 유의미하였다. 따라서 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향은 사회적 지지에 따라서 조절된다고 할 수 있다.

다섯째, 다문화가족 청소년의 사회적 지지는 자아정체성이 학교생활 적응에 미치는 영향을 조절할 것이라는 <가설5>는 지지되었다. 1단계에서 변수들의 설명력은 24.4%이며, 2단계에서는 55.6%, 3단계는 55.6%였다. 3단계에서 자아정체성과 사회적 지지 간 상호작용 변수($B = .101$, $p < .01$)가 정(+)적으로 유의미하였다. 따라서 다문화가족 청소년의 자아정체성이 학교생활 적응에 미치는 영향은 사회적 지지에 따라서 조절된다고 할 수 있다.

사회적 지지와 관련된 선행연구를 살펴보면, 김민경(2018)의 연구는 부모로부터의 지지가 사회부적응을 완화하는 것을 입증하였다. 사회적 지지의 영향은 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에서도 확인되었다. 설진배(2018)의 연구에서 사회적 지지는 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 정적 영향을 미쳤고, 이래혁·장혜림(2019)의 연구에서 친구로부터의 지지는 이중문화 수용태도와 학습태도, 자아탄력성의 관계에 대하여 유의미한 조절효과를 갖는 것으로 나타났다. DeGarmo & Martinez(2006)의 연구에서도 부모, 또래, 학교의 지지 모두 학업성취에 긍정적으로 영향을 미치는 것으로 확인되었으며, Li와 동료들(2018), Schachner와 동료들(2018)의 연구들도 사회적 지지와 학업성취, 학교생활 적응의 긍정적 영향관계를 입증되었다.

다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 학교생활 적응에 미치는 영향에 관한

연구에서 사회적 지지의 조절효과를 살펴본 연구가 미흡해서 직접적인 비교는 어렵지만, 박동진(2019)은 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치며, 이 두 변수 간의 관계에서 교사지지가 조절효과가 있는 것을 확인할 수 있었다.

본 연구결과는 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 있어 문화적응 스트레스가 다문화가족 청소년의 자아정체성, 사회적 지지의 중요한 영향을 미치는 요인으로 작용한다고 볼 수 있다.

따라서 학교생활 적응에 영향을 미치는 개인적·사회적·환경적인 요인에 대한 선행적 연구가 매우 미흡한 실정으로 보다 많은 후속 연구가 이루어지길 바란다.

제5장 결 론

제1절 연구결과 요약

연구결과를 요약하면 다음과 같다.

본 연구에서는 다문화가족 청소년의 학교생활 적응 향상시키기 위한 다양한 방안 모색을 위해 다문화가족 청소년의 학교생활 적응, 문화적응 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지를 추정하였고, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향에 있어 자아정체성과 매개효과와 사회적 지지의 조절효과를 살펴보았다.

이를 위해 본 연구는 전남 지역의 중·고등학교에 재학중인 다문화가족 청소년을 대상으로 2021년 9월1일부터 10월31일까지 설문조사를 하였으며, 표본은 336명 선정하여 SPSS 26.0로 분석을 실시하였다.

다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 영향관계에서 나타난 직접적 효과는 다음과 같다. 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스, 자아정체성이 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미치고 있는 변수임을 알 수 있었다. 즉, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응 과정을 통해서 경험하면서 성취하게 되는 심리적, 정서적, 환경적 상황이 학교생활 적응에 긍정적인 효과를 얻기 위해서는 적응과정 스트레스, 자아정체성의 영향력이 있다는 것이 확인 되었다고 할 수 있다. 또한, 인구사회학적 특성 변수, 독립변수인 적응과정 스트레스를 동시에 투입하였을 때, 인구사회학적 특성에서는 성별, 학년, 경제수준, 어머니 출신 국가, 독립변수인 적응과정 스트레스는 학교생활 적응에 유의한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 매개효과 분석에서도 다문화가족 청소년의 자아정체성에서 학교생활 적응 간 효과도 나타났고, 독립변수 적응과정 스트레스는 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미치는 변수로 확인되었다.

이는 각 변수의 적응과정에서 문화적응 스트레스가 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 직접적인 영향을 주는 것을 의미하고, 자아정체성도 학교생활 적응에 영향을 미치는 것을 확인했다.

본 연구는 자아정체성의 매개효과 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에서 적응과정 스트레스 간 효과가 있으며, 매개변수인 자아정체성이 투입되면서 적응과정 스트레스에서 학교생활 적응 간 효과는 직접효과로 감소하였다. 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 사이에 직접효과보다 경로의 효과가 크다는 점은 매개효과가 있음을 의미한다. 따라서 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스와 학교생활 적응 사이에서 자아정체성 매개변수를 투입하였을 때 매개효과가 유의한 것으로 확인 되었다. 이는 매개효과를 실증규명 하였다는데 의의가 크다 하겠다.

둘째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에서 차별경험 스트레스 간 효과가 있으며, 매개변수인 자아정체성이 투입되면서 차별경험 스트레스에서 학교생활 적응 간 효과는 직접효과로 감소하였다. 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 사이에 직접효과보다 경로의 효과가 크다는 점은 매개효과가 있음을 의미한다. 따라서 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스와 학교생활 적응 사이에서 자아정체성 매개변수를 투입하였을 때 매개효과가 유의한 것으로 확인 되었다. 이는 매개효과를 실증규명 하였다는데 의의가 크다 하겠다.

다음은 변수들의 효과를 살펴보면, 자아정체성이 적응과정 스트레스에서 학교생활 적응에 직접효과는 감소했고, 학교생활 적응과 적응과정 스트레스 간 자아정체성 매개효과 있으며, 다문화가족 청소년이 학교생활 적응에 자아정체성 매개변수의 투입으로 변화가 커지는 것을 알 수 있었다.

본 연구는 사회적 지지의 조절효과 결과는 다음과 같다.

첫째, 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향에서 사회적 지지의 조절효과가 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인 되었다. 즉, 사회적 지지의 하위 요인인 가족지지, 친구지지, 교사지지가 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스의 부(-)적 요인을 줄여주고, 학교생활 적응 정(+)적 요인을 높여주는 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 통해 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스에 있어 사회적 지지가 중요한 역할을 함을 알 수 있다.

둘째, 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향에서 사회적 지지의 조절효과가 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인 되었다. 즉, 사회적 지지의 하위 요인인 가족지지, 친구지지, 교사지지가 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스의 부(-)적 요인을 줄여주고, 학교생활 적응의 정(+)적

요인을 높여주는 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 통해 다문화가족 청소년의 차별경험 스트레스에 있어 사회적 지지가 중요한 역할을 함을 알 수 있다.

이러한 연구결과는 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 향상시키기 위해 가족의 역량강화 및 자아정체성을 강화시키고, 자아정체성을 향상시킬 수 있는 다양한 개입방법과 전략의 필요성이 강조된다. 그리고 다문화가족 청소년의 다양한 환경체계의 영향을 받고 성장하기 때문에 지역사회 지원체계 구축 방안을 마련해야 할 필요성이 제기된다. 또한, 문화적응 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지는 학교생활 적응에 일시적이고, 잠정적인 요소가 아닌 지속성과 역동성을 가지고 있는 요인으로 파악되는 결과를 도출하였다는 데 의의가 있다.

제2절 연구의 시사점

본 연구는 다문화가족 청소년을 대상으로 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향을 확인하였으며, 자아정체성의 매개효과, 사회적 지지의 조절효과를 실증적으로 검증하였다. 본 연구결과를 중심으로 이론적, 실천적, 정책적 시사점을 도출하였다.

1. 이론적 시사점

연구에서의 이론적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스가 자아정체성, 학교생활 적응의 직접적인 영향관계, 문화적응 스트레스와 학교생활 적응의 사이에서 자아정체성이 매개효과, 문화적응 스트레스와 학교생활 적응, 문화적응 스트레스와 자아정체성, 자아정체성과 학교생활 적응의 사이에서 사회적 지지가 조절효과로 접근했다는 점에서 이론적 시사점 갖는다.

둘째, 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 학교생활 적응 사이에서 자아정체성의 매개효과, 문화적응 스트레스와 학교생활 적응, 문화적응 스트레스와 자아정체성, 자아정체성과 학교생활 적응의 사이에서 사회적 지지가 조절효과를

실증규명을 했다는 의의를 가진다. 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 위한 다양한 변수를 투입하여 나타나는 결과에 대한 많은 연구가 필요하며, 문화적응 스트레스를 통한 다각적·심층적·총체적인 연구들은 미흡한 실정이다.

다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스에 관련한 선행연구에서 제시된 이론적 근거를 확인함으로써 자아정체성 매개효과, 사회적 지지의 조절효과를 실증규명하였다.

이를 기반으로 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 위한 학교의 환경, 자아 정체성 확립, 사회적 지지를 기반 향상을 위한 제도로 다문화가족 청소년의 서비스가 정착되어야 한다. 따라서 본 연구는 그에 대한 이론적 토대를 마련하였다는데 시사점을 갖는다.

2. 정책적 시사점

본 연구의 결과를 중심으로 하는 정책적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 다문화가족을 위한 취업 지원이 이루어져야 한다. 다문화가족 청소년의 인구사회학적 특성과 문화적응 스트레스, 자아정체성, 사회적 지지, 학교생활 적응과 관련하여 다문화가족 청소년의 성별, 학년, 거주지, 경제수준, 어머니 출신 국가 등이 학교생활 적응에 중요한 영향을 미치는 것으로 확인하였다. 본 연구자는 이러한 영향요인 중에서 경제수준에 중점을 두고 다음과 같이 정책적 제언을 한다. 경제수준은 다문화가족 청소년의 조사에서도 확인할 수 있듯이 중간 소득수준이 약 61%를 차지하는 것으로 나타났다. 다문화가족 청소년의 가족에게 다양한 취업처 지원이 필요하며, 가족의 경제수준 향상을 위한 취업처 지원 강화를 시사한다.

둘째, 다문화가족 청소년이 우리 사회구성원으로 생활할 수 있도록 지원해야 한다. 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스와 학교생활 적응과의 관계에서 다문화가족 청소년의 적응과정 스트레스가 학교생활 적응에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인하였다. 어머니 나라, 언어 및 외모 차이, 자신의 한국어와 학교생활, 사회적 차별에 의한 다문화가족 청소년이 학교생활 적응에 대한 스트레스를 가중시킬 수 있다.

문화적응 스트레스를 다문화가족 청소년이 인식하고 이를 통하여 학교생활 적응에 미치는 영향이 강화되어야 한다. 다문화가족에 대한 사회적 인식뿐만 아니라 정부나 단체, 학교에서 실행하고 있는 서비스나 프로그램이 다문화가족 청소년을 통합하기보다는 오히려 분리하는 정책들로 시행되고 있어 사회구성원으로 지원 할 수 있는 정책이 마련되어야 한다고 시사한다.

셋째, 다문화가족 청소년들이 자아정체성을 올바르게 확립하고 친구관계를 긍정적으로 맺으며 학교생활 적응의 문제점을 해소할 수 있으며, 능력을 가지고 건전한 가치로 학교생활을 할 수 있도록 한다.

다문화가족 청소년의 자아정체성과 학교생활 적응의 관계에서 다문화가족 청소년의 자아정체성이 학교생활 적응에 통계적으로 유의미한 영향을 미칠 뿐 아니라 문화적응 스트레스와 학교생활 적응의 관계에서 매개효과가 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다문화가족 청소년들은 가족, 친구, 교사, 학교생활 적응 등 여러 환경의 영향을 받으며 자아 개념이 발달하고 자아정체성을 확립하게 되는데, 친구관계가 원만한 다문화가족 청소년은 친사회적인 행동을 하고 사회적 문제해결능력이 있어서 타인으로부터 긍정적인 반응을 확인되었다. 따라서 급변하는 현대사회 속에서 다문화가족 청소년들이 적응할 힘을 길러 나가기 위해서 학교생활 적응이 더욱 중요하다고 확인되었다. 또한, 우리 사회의 미래를 함께 할 다문화가족 청소년들이 건강한 인격 및 성공적인 사회인으로 나아갈 수 있는 방안이 마련되어야 한다고 시사한다.

넷째, 다문화가족 청소년들에게 지원이 또 다른 차별이 되지 않도록 보편적 복지 차원에서 제공해야 한다.

다문화가족 구성원에 선별적인 지원이 아닌 보편적 지원으로 또 다른 차별을 바로 잡을 수 있도록 하여 우리 사회에서 공정한 기회를 얻고, 이를 통하여 자신의 꿈과 목표를 달성할 수 있도록 다문화가족 청소년들의 적응수준을 높이는 데 도움을 줄 수 있을 것으로 확인된다. 또한, 다문화가족 청소년의 배경과 특성을 고려하여 교육과정을 이수하는 데 지원이 강화되어야 할 것이다. 이러한 체계적인 지원을 구축할 것을 시사한다.

다섯째, 문화적응 스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향관계, 문화적응 스트레스가 자아정체성에 미치는 영향관계, 자아정체성이 학교생활 적응에 미치는 영향 관계에서 사회적 지지가 조절효과를 갖는 것으로 확인되었다. 이는 다문화

가족 청소년의 문화적응 스트레스를 낮추기 위해서는 다문화가족 청소년이 겪고 있는 적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스인 학업, 친구, 교사의 관계에서 오는 스트레스를 감소하기 위해서는 사회적 지지의 수준을 높이는 심리적·정서적 및 또래관계 형성지원 방안이 반드시 마련되어야 한다고 시사한다.

3. 실천적 시사점

본 연구는 실천적 시사점은 다음과 같다.

첫째, 다문화가족의 기본소득이나 경제적 지원을 높여 나갈 정책적 방안이 수립되어야 한다. 보편적인 다문화가족의 소득수준 향상을 위한 정부차원에서의 경제적인 지원이 필요로 하는 것이 확인된다. 또한, 다문화가족 청소년의 특성을 고려하여 사회복지 실천현장에서 활용할 수 있는 경제적인 지원이 중요함을 시사한다.

둘째, 다문화가족 청소년의 학교생활 적응을 위한 프로그램 개발이 필요하다. 학교현장에서 다문화가족 청소년을 위한 다문화가족 캠프와 같이 다문화가족 청소년들 찾아갈 수 있는 프로그램을 만들어 참여 및 적극 활용할 것을 시사한다.

셋째, 다문화가족 청소년이 문화적응에 따른 스트레스를 해소하고 국가정체성, 이중문화 수용태도, 다문화 수용성 등의 긍정적 문화정체성을 확립할 수 있도록 문화적응을 지원할 필요가 크다. 문화적응은 사회적 기술 습득, 역량 개발의 차원 뿐 아니라 사회적 정체성, 스트레스와 우울 문제 등과 같은 심리적, 정서적, 정신적 차원을 모두 포괄하는 것이기에 심리적, 정서적, 정신적 차원의 전략, 예를 들어 다문화가족 청소년에 대한 이해와 감수성을 갖춘 전문가와 상담, 부정적 사회정서를 완화 또는 예방하고 긍정적 사회정서를 함양할 수 있도록 돕는 집단상담 프로그램, 다문화가족 청소년 뿐 아니라 가족의 개입이 필요한 경우 프로그램을 개발하여 마련할 것을 시사한다.

넷째, 다문화가족 청소년들이 문화적응 스트레스를 감소 및 해소할 수 있는 프로그램 개발이 필요하다. 비(非)다문화학생 및 학부모를 대상으로 하여 다문화가족에 대한 전반적인 이해를 높일 수 있는 프로그램, 차별, 편견, 집단 따돌림 등을 감소시키는 것에 주안점을 둔 교육 프로그램을 적극 활용할 필요가 있다. 또한, 다문화가족 청소년이 비(非)다문화학생과 함께하는 학업과 진료상담 프로그램을 통하여 학교교육 현장에서 통합적인 다문화교육 실시를 시사한다.

제3절 향후 연구방향

본 연구는 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 미치는 문화적응 스트레스 (적응과정 스트레스, 차별경험 스트레스)의 영향력과 자아정체성의 매개효과, 사회적 지지의 조절효과를 분석함으로써 다문화가족 청소년의 문화적응에 따른 사회환경 개선과 자아정체성 확립, 사회적 지지의 기반 확립을 위한 프로그램 개발을 위한 시사점을 제시하였다는데 의의를 가질 수 있으며, 그럼에도 불구하고 후속연구에서는 더 심층적이고 확장된 개념의 연구가 보완되어야 할 것이다.

첫째, 본 연구는 다양한 유형의 다문화가족 청소년을 대상으로 못하였다. 연구 표본의 추출에 있어 연구자의 편의에 의한 임의표집방법으로 특정 지역 다문화가족 청소년을 한정하여 연구를 진행하였기 때문에 다문화가족 청소년의 특성을 대표하기에는 한계를 가진다. 이에 향후 연구에서는 전국의 다양한 다문화가족 국가별 대상으로 동일한 수의 다문화가족 청소년을 할당모집 함으로써 연구자의 편견과 임의선정으로 발생할 수 있는 연구결과의 오류를 최소화하고, 연구 표본의 대표성을 높일 필요가 있다. 또한, 본 연구는 연구의 대상을 다문화가족의 중·고등학생으로 한정하였기 때문에 초등학생이나 대학생으로 대상을 확대하였을 때 나타날 수 있는 검증 결과의 차이를 배제할 수 없다. 본 연구자는 중·고등학생 집단이 각 변인의 관계를 검증하는 데 적합한 연령이라고 판단하여 연구를 수행하였으나 향후 연구에서는 다문화가족의 다양한 구성원을 대상으로 하여 심리·사회적 적응을 위해 다문화가족이 요구하는 점이 무엇인지를 밝히는 다양한 연구를 기대한다.

둘째, 본 연구에서 검증한 요인 외에도 문화적응 스트레스에 영향을 미치는 다른 요인들에 대해서 추가적인 연구가 이루어질 필요가 있다. 본 연구에서는 문화적응 스트레스에 따라 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인들에 대해서 살펴보았지만, 아직 이 연구결과를 일반화하기에는 부족한 측면이 있다. 향후 연구들을 통하여 종속변수, 독립변수 등 다양한 요인들에 대한 실증적으로 연구가 이루어져야 하며, 뿐만 아니라 문화적응 스트레스에 영향을 미치는 매개효과와 조절효과 등과 같은 요인들에 대한 연구를 기대한다.

셋째, 다문화가족 청소년과 가족구성원 간의 상호작용에 대한 연구가 필요하다. 본 연구는 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스, 학교생활 적응, 자아정체성,

사회적 지지만을 분석하였기 때문에 가족구성원 간의 서로 연관적인 맥락은 반영하지 못하였다는 한계성을 가지고 있다. 다문화가족 청소년의 문화적응 스트레스는 외국인 어머니의 문화적응에 가장 크게 영향을 받는 요인이기 때문에 구체적으로 외국인 어머니와 자녀 간의 다양한 변인들에 대한 심층적인 연구가 필요할 것이다. 향후에는 외국출신 아버지와 어머니의 관련 변인을 함께 연구하여 다문화가족만의 문화적 역동성 활용한 후속 연구를 기대한다.

넷째, 다문화가족 청소년뿐 아니라 다양한 이주배경을 가지고 있는 청소년을 연구대상으로 설정하여 다문화가족 청소년의 학교생활 적응에 영향을 줄 수 있는 요인을 탐색해야 할 것이다. 더불어 개인 수준의 분석뿐만 아니라 그룹별로 구분하여 보다 체계적인 연구가 진행될 필요성이 있다. 향후 연구에서는 다양한 다문화가족 청소년의 욕구와 실제적인 현실을 고려한 연구가 이루어질 필요성이 제기된다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강나운(2012), “다문화 가정 아동의 학교 적응 문제점과 해결 방안 연구”, 서울시립 대학교 도시과학대학원 석사학위논문.
- 강유임(2013), “다문화가정 아동의 모애착과 심리사회적 적응의 관계: 문화적응 스트레스와 부정적 대처기제의 중재효과”, 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 강윤아·신태수(2018), “부모와 자녀의 삶 만족도가 학교 적응에 미치는 인과적 전이관계 분석”, 『한국청소년연구』, 29(3), 185-211.
- 강은아(2018), “집단표현예술심리치료가 다문화가정 아동의 학교생활적응과 또래 관계에 미치는 영향”, 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 강주호(2017), “중학생이 지각한 담임교사의 의사소통유형과 학교생활적응의 관계: 공감능력의 매개효과”, 경상대학교 대학원 석사학위논문.
- 고유미(2009), “다문화가정 아동의 학교생활적응에 영향을 주는 요인 : 외국인 어머니 가정을 중심으로”, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고유미·이정운(2009), “다문화 가정 아동의 학교생활적응과 관련된 요인”, 『청소년 상담연구』, 17(1), 49-63.
- 고승희(2020), “학교미술치료가 북한이탈주민 자녀의 정서조절과 자아정체감에 미치는 효과”, 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.
- 고은선·김성훈(2018), “다문화가정 청소년의 이중언어능력이 학교생활적응에 미치는 영향: 자아존중감과 자아탄력성의 매개효과를 중심으로”, 『이중언어학』, 72, 1-23.
- 곽민경·서보준(2011), “청소년이 지각한 자아탄력성 및 사회적 지지가 학교생활 적응에 미치는 영향에 관한 연구”, 『복지행정논총』, 21(1), 75-112.
- 관예주(2018), “다문화가정에 대한 타인인식의 지각이 사회적 유능감에 미치는 영향: 다문화가정 청소년의 사회적 자아개념의 매개효과 및 자아정체성의 조절효과 검증”, 선문대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 교육부(2022), 『출발선 평등을 위한 2022년 다문화교육 지원계획』, 세종: 교육부.

- 권순희(2007), “다문화 가정 자녀의 상담 지도 사례”, 『국어교육학회』, 29, 127-174.
- 금명자·이영선·김수리·손재환·이현숙(2006). “다문화가정 청소년(혼혈청소년)연구: 사회적응 실태조사 및 고정관념조사”, 서울: 국가청소년위원회, 한국청소년 상담원
- 김갑성(2008), “한국 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구”, 『청소년문화포럼』, 18, 58-95.
- 김건숙·최은미·이호준(2014), “농촌지역 다문화가정 청소년의 또래관계 친밀감 경험에 관한 질적 분석”, 『아시아교육연구』, 15(2), 51-81.
- 김계수(2010), 『AMOS 18.0 구조방정식모형 분석』, 서울: 한나래.
- 김기덕·박민서(2009), “다문화가정 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 : 충청남도 천안시와 아산시를 중심으로”, 『사회과학연구』, 48(1), 97-121.
- 김동희·박승희(2008), “일반학교 특수학급 학생의 사회적 지지 지각과 학교생활 적응 간 관계의 학교 급별 비교”, 『특수교육』, 7(1), 145-172.
- 김명자·손은령(2018), “청소년이 지각한 학업성취도가 삶의 만족도에 미치는 영향에서 학교생활적응의 중단적 매개효과”, 『청소년학연구』, 25(9), 1-20.
- 김미혜(2010), “영어수업에서의 다문화간 의사소통 능력 신장”, 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민경(2018), “다문화가정 청소년의 정신건강에 영향을 미치는 요인에 대한 융합 연구”, 『한국융합학회논문지』, 9(1), 189-197.
- 김민경·김희영(2015), “다문화가정 청소년의 심리적 특성, 부모와의 관계, 대처전략이 학교생활적응에 미치는 영향”, 『한국가족복지학』, 20(2), 367-385.
- 김민선·손병덕(2019), “청소년의 체험활동 만족도와 학교적응의 관계에서 공동체 의식의 중단 매개효과: 긍정적 청소년발달(PYD) 이론의 발달자산모형 적용”, 『청소년학연구』, 26(12), 425-453.
- 김보미(2007), “외국인 이주 노동자 자녀의 생활만족도에 관한 연구: 문화적응 스트레스, 차별 경험, 사회적 지지를 중심으로”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김석준(2015), “다문화가족 청소년의 특성이 차별경험에 미치는 영향에 관한 연구: 2012년 전국 다문화가족 실태조사 자료를 중심으로”, 『아세아연구』, 58(3), 6-41.

- 김성호(2016), “고등학생의 자기복잡성과 학교생활 적응의 관계: 긍정적 자동적 사고와 긍정 심리자본의 매개효과”, 상지대학교 대학원 박사학위논문.
- 김송렬(2020), “이주 배경 중도입국 다문화 청소년 정체성 형성과정에 대한 연구: 이주민 밀집지역의 영향을 중심으로”, 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 김순규(2011), “다문화가정 자녀의 심리사회적 적응”, 『청소년학연구』, 18(3), 247-272.
- 김아름·이지희·최보영(2010), “중·고등학생의 진로성숙 발달에 관한 5년 종단연구”, 『한국심리학회지』, 22(3), 843-862.
- 김영민·임영식(2013), “청소년의 삶의 만족도에 영향을 미치는 과잉적 양육, 자아탄력성, 학교적응의 구조적 관계 분석”, 『청소년복지연구』, 15(2), 343-366.
- 김영춘·이관식(2013), “다문화가정 아동의 가족기능, 자아탄력성, 학교생활적응에 관한 연구”, 『한국보육학회지』, 13(1), 21-38.
- 김위정(2020), 『코로나19가 던진 교육격차 문제와 관제』, 서울교육, 특별기획 겨울호(241).
- 김유경(2015), “대학생의 자기 불일치, 자기통제 및 사회적 지지가 대학생생활적응에 미치는 영향”, 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김유경·조애·최현미·이주연(2008), 『다문화시대를 대비한 복지정책방안 연구: 다문화가족을 중심으로』, 세종: 한국보건사회연구원.
- 김유미(2011), “다문화가정 아동의 문화적응 스트레스가 학교적응에 미치는 영향에 관한 연구”, 경상대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은경(2016), “다문화가정 청소년의 문화적응 스트레스와 심리사회적 관계: 자아정체감의 매개효과와 지각된 사회적 지지의 조절효과”, 서울여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김은경·김종남(2016), “다문화가정 청소년의 문화적응 스트레스와 심리사회적 적응의 관계: 자아정체감의 매개효과와 지각된 사회적 지지의 조절효과”, 『다문화교육연구』, 9(4), 21-43.
- 김은실(2007), “결혼이주여성의 문화적응 스트레스 사회적 지지와 사회적응”, 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은주(2018), “다문화가정 아동의 문화적응 스트레스가 내재화 문제에 미치는 영향”, 경성대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

- 김은혜·서지은·노충래(2019), “청소년의 학교생활적응, 부모의 지도감독, 삶의 만족도의 종단적 인과관계”, 『청소년복지연구』, 21(2), 97-121.
- 김이선·황정미·이진영(2007), 『다민족·다문화 사회로의 이행을 위한 정책 패러다임 구축(1): 한국사회의수용현실과정정책과제』, 서울: 한국여성정책 연구원.
- 김정민(2021), “다문화가정 청소년의 자아탄력성과 학교생활적응의 관계에서 사회적 지지의 조절효과”, 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김종운·김지현(2013), “대학생의 부모애착과 사회적 지지가 대학생활적응에 미치는 영향”, 『한국콘텐츠학회논문지』, 13(9), 248-259.
- 김주연·배선우(2020), “다문화가정 청소년이 지각하는 학교 소속감이 학교생활적응에 미치는 영향에서 사회적 지지의 매개효과: 지지 원과 지지 유형을 중심으로”, 『학습자중심교과교육연구』, 20(14) 489-509.
- 김준범·박성훈(2018), “다문화가정 청소년의 학교부적응에 관한 연구: 자아탄력성의 종단적 매개효과를 중심으로”, 『학교사회복지』, 41, 77-100.
- 김지경·백혜정·임희진·이계오(2010), 『한국아동·청소년패널조사2010』, 서울: 한국청소년개발원.
- 김지은(2006), “청소년의 사회적 지지가 학교생활적응에 미치는 영향”, 대구대학교 석사학위논문.
- 김지혜(1998), “청소년학교적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지혜(2019), “다문화 청소년의 문화적응스트레스가 우울과 자아존중감을 매개로 학교적응에 미치는 영향”, 『청소년시설환경』, 17(3), 115-124.
- 김혜은(2012), 『다문화교육의 심리학적 이해』, 서울: 학지사.
- 김홍주·박길태(2010), “다문화가정 청소년의 생활실태와 복지욕구 특징”, 『사회과학연구』, 49(1), 93-128.
- 나동석·강석화(2010), “중국유학생의 문화적응 스트레스가 문화적응 능력에 미치는 영향”, 『청소년학연구』, 17(7), 21-46.
- 남효진(2008), “몽골 이주노동자 자녀의 문화적응유형과 문화적응 스트레스 및 자아정체성 연구”, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 노충래(2000), “로큰버그의 자긍심척도와 집단자긍심척도를 활용한 교포청소년의 심리정신건강에 관한 연구”, 『한국아동복지학』, 10, 107-135.

- 노충래·홍진주(2006), “이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태 연구: 서울 경기지역 몽골출신 이주노동자 자녀를 중심으로”, 『한국아동복지학』, 22, 127-159.
- 도진환(2018), “다문화 가정 아동의 자아정체성과 자아존중감이 학교적응에 미치는 영향에 관한 연구: 방과 후 활동의 조절효과를 중심으로”, 중앙대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 리첸첸·오인수·이수경(2016), “중국인 유학생의 문화적응 유형과 문화적응 스트레스, 기본심리욕구 및 대학생활 적응의 관계”, 『아시아교육연구』, 17(1), 101-120.
- 명창순(2016), “중학생의 진로탐색과정에서 자아정체감 형성을 돕는 독서치료 프로그램 개발”, 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 민병수(1991), “학교생활적응과 자아개념이 학업성취에 미치는 영향”, 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 박갑룡(2014), “한국 여성결혼이민자 자녀의 정체성 연구: 자아 및 민족·국가정체성을 중심으로”, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 박갑룡(2016), “다문화가정 자녀들의 자아정체성이 학교생활적응에 미치는 영향”, 『전남대학교 글로벌디아스포라연구소』, 24-32.
- 박경진·박영준(2014), “시설입소 피학대아동의 사회적 지지와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향”, 『한국아동복지학』, 46, 205-238.
- 박경남·김정미(2019), “부모지지와 자아요인, 정서조절, 학교생활적응 간의 관계: 초·중·고등학생을 대상으로”, 『교육문화연구』, 25(2), 595-616.
- 박동진(2019), “다문화 청소년의 문화적응 스트레스가 학교적응에 미치는 영향에서 교사 지지의 조절효과 분석”, 『융합정보논문지』, 9(9), 175-184.
- 박미숙·이미정(2014), “다문화가정 청소년들이 경험하는 갈등원인에 관한 연구”, 『교육문화연구』, 20(3), 149-174.
- 박미정(2016), “사회적 지지가 이주배경 청소년의 사회 적응력에 미치는 영향에 관한 연구”, 『성결대학교 다문화평화연구소』, 53-68.
- 박소윤(2017), “청소년의 자아정체감, 또래애착이 학교생활 적응에 미치는 영향”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박수정·최연실(2010), “다문화가정 자녀의 학교생활적응 향상을 위한 집단미술치료 프로그램의 개발과 효과 검증”, 『한국가정관리학회지』, 28(6), 1-18.
- 박아청(2003), “한국형 자아정체감검사의 타당화 연구”, 『교육심리연구』, 17(3), 373-392.

- 박아침(2006), 『성격발달심리학의 이해』, 서울: 교육과학사.
- 박영란(2002), “중학생의 자아정체감과 학교 적응 및 학업 성취도와와의 관계”, 동국대학교교육대학원 석사학위논문.
- 박옥임·황정주·문희(2010), “다문화가족 학생들의 자아존중감 및 학교생활적응에 대한 교사의 인식”, 『농업교육과 인적자원개발』, 42(3), 139-155.
- 박유강·권선주(2022), “다문화가정 청소년의 문화적응스트레스, 우울, 학교생활적응간의 관계에서 부모지지의 조절된 매개효과”, 『한국아동심리치료학회지』, 17(1), 63-79.
- 박은영(2013), “놀이 중심 집단 상담이 초등학생의 공감 능력과 학교생활 적응에 미치는 영향”, 전주교육대학교 석사학위논문.
- 박재은·유난숙(2016), “청소년기 학교폭력 경험이 자아정체감에 미치는 영향”, 『한국가정과교육학회지』, 28(2), 95-111.
- 박준성·안혜정·정태연(2013), “다문화가정 초등학생의 생활스트레스가 학교생활 적응에 미치는 영향”, 『스트레스연구』, 21(1), 51-60.
- 박지원(1985), “사회적 지지 척도 개발을 위한 일 연구”, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박진우(2015), “다문화가정 청소년의 자아정체성 형성경험에 관한 연구”, 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박진우·장재홍(2014), “다문화 가정의 자아정체성에 영향을 미치는 환경 심리적인 요인”, 『청소년학연구』, 21, 133-154.
- 박희훈·오성배(2014), “다문화가정 자녀의 학교급별 학교생활 적응에 관한 탐색”, 『학교교육문제연구』, 32(2), 35-57.
- 백민지(2017), “초등학생이 지각한 사회적 지지와 학교생활 적응의 관계에서 자아강도의 매개효과”, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백소영·이준우·임수정(2018), “청소년의 학교생활 적응에 미치는 위험요인의 영향에서 보호요인인 또래요인의 조절효과와 매개효과 검증”, 『청소년복지연구』, 20(4), 109-136.
- 백승아(2017), “부모의 양육태도, 초기부적응도식, 사회적 지지가 청소년의 분노 표현 방식에 미치는 영향”, 강남대학교 대학원 박사학위논문.
- 변은주·심혜숙(2010), “다문화가정 초등학생의 자아탄력성과 가족지지가 학교생활 적응에 미치는 영향”, 『상담학연구』, 11(4), 1753-1765.

- 봉초운·정윤희·홍세희(2018), “다문화가정의 문화적응 스트레스, 사회적지지, 자아존중감의 중단적 관계: 잠재성장모델을 이용한 행위자-상대자 상호의존모형의 적용”, 『한국청소년연구』, 29(3), 41-69.
- 서경란(2020), “그림동화를 활용한 미술치료프로그램 사례연구: 다문화가정아동의 자아탄력성과 학교생활적응에 미치는 영향을 중심으로”, 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서보준(2017), “다문화가정 청소년이 지각한 부모양육태도와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 조절효과”, 『미래청소년학회지』, 14(3), 111-133.
- 서진희(2012), “다문화가정 아동과 일반가정 아동의 불안, 우울, 자아존중감 비교”, 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 설진배(2018), “갈등해소와 사회통합을 위한 이주배경 청소년과 일반 청소년의 사회적 지지, 다문화수용성, 학교적응에 관한 연구”, 『평화학연구』, 19(1), 307-331.
- 성선진(2010), “청소년의 학교생활 적응 관련요인의 인과적 관계 분석”, 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 성수나(2021), “인지심리 상담이 다문화 청소년의 자아정체성 형성에 미치는 영향”, 동아대학교 국제전문대학원 박사학위논문.
- 손세영(2016), “청소년의 발달자산이 학교적응에 미치는 영향: KCYPS 자료를 중심으로”, 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 송선진(2007), “국제결혼가정 자녀의 사회화과정이 자아정체감에 미치는 영향: 다문화교육을 위한 시사점을 중심으로”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 송순택(2014), “다문화가정 청소년의 자아탄력성과 가족기능, 학교문화적응 스트레스가 정신건강에 미치는 영향”, 강남대학교 대학원 박사학위논문.
- 송진열(2017), “대학생의 대인관계와 사회적지지가 대학생활적응에 미치는 영향”, 『한국산학기술학회논문지』, 18(12), 335-345.
- 송호정(2017), “중도입국 청소년의 문화적응 스트레스와 자아정체감과 의 관계: 가족탄력성의 조절효과”, 상명대학교 대학원 석사학위논문.
- 신명주(2018), “다문화가정 청소년의 사회환경적 요인이 자아정체감에 미치는 영향: 사회정체성, 사회맥락요인, 사회적 지지를 중심으로”, 상지대학교 대학원 박사학위논문.

- 신부용·박현선(2016), “다문화가정 자녀의 부모-자녀관계와 성인역할모델이 학교 적응에 미치는 영향: 자기효능감의 매개과정을 중심으로”, 『학교사회복지』, 33, 1-24.
- 신수지·손은령(2016), “청소년이 지각한 부모양육방식과 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향에 대한 종단연구”, 『청소년학연구』, 23(12), 25-45.
- 신수진(2010), “중학생의 자아정체감과 학교생활적응과의 관계”, 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신예진(2017), “다문화 가정 청소년의 사회적 차별이 우울에 미치는 영향: 자아존중감과 자아정체성의 매개효과를 중심으로”, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 신윤경(2015), “외국인 대학생의 ‘성찰 글쓰기’ 과목 개설을 위한 연구: ‘자아 정체성’ 과 ‘문화 적응 스트레스’, ‘한국어 능력’의 상관관계를 중심으로”, 『언어와 문화』, 11(3), 147-169.
- 신윤진·윤창영(2010), “다문화가정 아동의 이중문화적응, 또래관계 및 이중문화수용간의 관계”, 『놀이치료연구』, 14(2), 1-14.
- 신정희(2010), “다문화가정 어머니의 문화집변태도, 부부갈등 및 양육행동이 아동의 학교생활적응에 영향을 미치는 경로 탐색”, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 신현옥·양계민·서윤정·김미라(2013), 『중도입국청소년 실태조사』, 서울: 무지개청소년센터.
- 신형진·김규원(2014), “가정환경 및 발달사항의 시계열적 변화가 중학생의 학교 적응에 미치는 영향”, 『한국청소년연구』, 25(1), 85-106.
- 신혜정(2007), “다문화가정 자녀의 자아존중감에 영향을 주는 요인에 관한 연구”, 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 심미영·이들녀(2016), “다문화가정 아동의 스트레스가 학교적응에 미치는 영향”, 『한국산학기술학회』, 17(3), 241-251.
- 심미영·이들녀·박종옥(2013), “다문화가정 아동의 사회적 지지가 학교적응에 미치는 영향: 이중문화적응의 매개효과를 중심으로”, 『학교사회복지』, 25, 233-254.
- 안경식(2009), 『다문화 교육의 현황과 과제』, 서울: 학지사.

- 안혜령·이순형(2009). “여성결혼이민자 가정아동과 일반가정 아동의 학업성취 비교”, 『아동학회지』, 30(1), 1-10.
- 양계민·장윤선·정윤미(2020), “2020 다문화청소년 중단연구: 총괄보고서”, 세종: 한국청소년정책연구원.
- 양미진·고홍월·이동훈·김영화(2012), 『다문화 청소년 상담매뉴얼 개발』, 부산: 한국청소년상담복지개발원.
- 양미진(2011), 『다문화청소년 상담매뉴얼 개발』, 서울: 한국청소년상담원.
- 여성가족부(2019), 『2018년 전국 다문화가족 실태조사 분석』, 서울: 여성가족부.
- 오경화(2011), “다문화 가정 청소년의 한국문화수용성과 학교생활적응에 관한 연구”, 『대한가정학회지』, 49(9), 83-97.
- 오성배(2005), “코시안(Kosian) 아동의 성장과 환경에 대한 사례 연구”, 『한국교육』, 32(3), 61-83.
- 오영은(2015), “초등학생의 공감능력이 학교생활적응에 미치는 영향: 친사회적 행동의 매개효과”, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 오화진(2011), “중학교 신입생의 학교생활응력 향상을 위한 또래지지 집단상담 프로그램 개발”, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 용란숙(2008), “청소년의 학교스트레스가 학교적응에 미치는 영향”, 호남대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 우영숙(2019), “다문화가정 청소년이 지각하는 정서요인, 부모진로지지, 자아존중감, 진로장벽과 진로태도결정성과의 구조적관계”, 가야대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 유안진·이점숙·서주현(2004), “청소년의 부모양육행동 지각과 학교적응과의 관계”, 『한국가족관계학회지』, 9(3), 161-180.
- 유영미·문승태(2005), “고등학생의 사회적지지 및 자아정체감과 진로결정 수준과의 관계”, 『진로교육연구』, 18(2), 243-257.
- 유봉애·옥경희(2013), “사회적 지지가 다문화가족 아동의 학교적응력, 정서조절력, 사회적응력에 미치는 영향”, 『한국가족복지학회』, 18(4), 511-538.
- 유승희(2020), “다문화가정 청소년의 자아존중감과 자아탄력성이 우울에 미치는 영향에 관한 연구: 문화적응 스트레스의 매개효과를 중심으로”, 『디아스포라 연구』, 14(1), 155-192.

- 윤경희(2016), “다문화가정 청소년의 사회통합형범죄안전지표 개발을 위한 기초 연구-비행위험성 요인 간 상관관계 분석을 중심으로”, 『경찰학논총』, 11(2), 53-78.
- 윤지영·허은정(2017), “다문화 가정의 부모효능감, 학생의 자아존중감과 학교적응 간 관계에 대한 종단연구”, 『교육문화연구』, 23(6), 775-798.
- 윤홍주(2017), “다문화가정 초·중학생의 부모와의 관계, 자아존중감, 학교생활 적응 간의 구조”, 『학습자중심교과교육연구』, 17(22), 143-163.
- 은선경(2010), “다문화가족 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구”, 『한국아동복지학』, 33, 37-74.
- 은선민·이수현·이강이(2019), “다문화 청소년의 문화적응 스트레스 변화 궤적 유형화: 유형 예측요인과 유형별 심리, 사회적응”, 『한국청소년연구』, 30(2), 177-211.
- 이경선(2009), “대학생의 사회적지지, 진로결정, 자기효능감 및 진로정체감의 관계”, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경혜·김혜인(2018), “청소년 봉사활동 참여가 사회공동체성, 학교생활적응, 다문화 수용도에 미치는 영향 연구”, 『청소년학연구』, 25(9), 179-202.
- 이규미(2005), “중학생의 학교적응 구성개념에 관한 연구”, 『한국심리학회지』, 17(2), 383-398.
- 이덕현(2020), “다문화 청소년의 자아존중감과 학교적응의 관계에서 이중문화 수용태도의 매개효과: 문화적응스트레스의 조절된 매개효과”, 대한신학대학교 대학원 석사학위논문.
- 이덕희(2016), “다문화가정 청소년들의 스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아존중감, 사회적지원, 스트레스 대처의 매개효과”, 『한국산학기술학회』, 17(1), 544-552.
- 이래혁·장혜림(2019), “다문화 청소년의 이중문화 수용태도와 학습태도의 관계: 자아탄력성을 통한 친구지지의 매개된 조절효과를 중심으로”, 『청소년시설환경』, 17(3), 103-114
- 이보미(2017), “중학생이 지각한 부모의 양육태도, 사회적지지, 학교생활적응간의 관계”, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상균·박현선·노연희·이채원(2012), “다문화가족 아동의 문화변용스트레스 및 문화자본이 학교적응에 미치는 영향: 긍정적 자기개념이 매개효과를 중심으로”, 『한국아동복지학』, 38, 235-264.

- 이상영(2016), “청소년의 자기개방과 사회적지지, 학교생활적응과의 관계에 관한 연구”, 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이선민(2019), “다문화가정 청소년의 문화적응 스트레스가 삶의 만족도에 미치는 영향: 사회적 지지와 이중문화 수용태도의 매개 역할을 중심으로”, 강남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이성희·풍진·이영미(2015), “제한 중국 유학생들을 대상으로 한 스트레스와 사회적 지지기반 및 건강식생활실천도 관련성 연구”, 『대한지역사회영양학회지』, 20(4), 273-280.
- 이수경(2004), “학교스트레스와 사회적 지지가 학교적응에 미치는 영향”, 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이순비·김경화(2010), “다문화가정 아동의 자아개념, 부모와의 의사소통 및 사회적 지지가 학교적응에 미치는 영향”, 『사회과학논총』, 9, 119-136.
- 이안나·박경아(2019), “국내 외국인 유학생의 문화적응 스트레스와 우울의 관계에서 이중문화역량의 조절효과”, 『다문화교육연구』, 12(1), 1-19.
- 이영미(2018), “다문화가정 부모의 지시적 양육태도와 아동의 정체성혼란이 학교생활 적응에 미치는 영향: 자아존중감과 사회적지지의 매개효과 검증”, 호남신학대학교 기독교상담대학원 석사학위논문.
- 이영아(2017), “다문화가정 아동을 위한 사회복지서비스 제공현황 및 정책대안 모색”, 전북대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이영애(2010), “다문화가정 자녀의 문화적응스트레스가 내재화문제와 학교적응에 미치는 영향”, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영주(2009), “다문화가족 청소년의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 위험요인에 관한 연구”, 『한국가족복지학』, 14(2), 103-119.
- 이원석(2019), “다문화가정 학부모의 학교활동 참여가 자녀의 학교생활적응에 미치는 영향”, 『다문화와 디아스포라연구』, 14, 41-61.
- 이원숙(1992), “사회적 망, 사회적 지지와 임상적 개입의 이론 연구”, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이인선(2004), “문화적응 스트레스가 외국인 노동자의 정신건강에 미치는 영향: 사회적 관계의 조절효과를 중심으로”, 연세대학교 사회복지 대학원 석사학위논문.

- 이정은·조미형(2007), “남녀 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구”, 『한국청소년연구』, 18(3), 79-102.
- 이주영(2013), “문화적응이 다문화가정 아동의 안녕감에 미치는 영향: 사회경제적 지위, 사회적 지지, 자아탄력성의 조절효과를 중심으로”, 한세대학교 대학원 박사학위논문.
- 이주영·이미애·문재우(2014), “다문화가정 아동의 문화적응이 안녕감에 미치는 영향: 사회적 지지와 자아탄력성의 조절효과를 중심으로”, 『다문화교육연구』, 7(3), 113-114.
- 이지민(2008), “담임교사의 사회적 지지도와 초등학생의 학업성취도 및 자기효능감 간의 관계”, 창원대학교 석사학위논문.
- 이지애(2008), “다문화가정 아동과 일반가정 아동의 학교적응에 관한 비교연구: 자아존중감을 중심으로”, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이진숙(2007), “국제결혼가정의 자녀양육실태와 아버지의 양육참여에 관한 연구”, 『열린유아교육연구』, 12(6), 21-42.
- 이현림·천미숙(2003), “청소년의 자아정체감과 학교생활적응 간의 관계분석”, 『청소년학연구』, 10(4), 511-541.
- 이현정(2014), “여중생의 자아정체감 발달을 돕는 포트폴리오 활용 수업의 효과와 자아정체감의 학년별 추이: 기술·가정 교과와 청소년의 이해 단원을 중심으로”, 한국교원대 대학원 박사학위논문.
- 이현주(2009), “청소년의 해외유학경험과 자아정체감 및 학교생활적응의 관계”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현주(2018), “다문화가정 아동의 문화적응 스트레스, 또래관계가 학교적응 유연성에 미치는 영향”, 동신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 이희세·임은희(2015), 『인간행동과 사회환경』, 경기도: 양서원.
- 이희정(2009), “다문화가정 청소년의 학교적응에 관한 연구: 충청북도 거주 중 고등학생을 중심으로”, 꽃동네현도사회복지대학교 대학원 석사학위논문.
- 이희정·조윤주(2010), “학교적응의 종단적 변화와 예측 변인 탐색”, 『청소년학연구』, 17(2), 253-278.
- 임선모(2012), “다문화가정 청소년의 학교적응유연성 영향 요인에 관한 연구”, 조선대학교 대학원 박사학위논문.

- 임선아(2018), “다문화 청소년의 집단괴롭힘 경험과 학교적응: 자아탄력성과 도움을 주는 어른의 보호역할 검증”, 『아동과 권리』, 22(2), 195-214.
- 임정소(2019), “다문화청소년이 지각한 사회적 지지가 학교생활적응에 미치는 영향”, 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 장안리(2018), “다문화가정 자녀 관련제도 및 정책에 대한 대학생들의 인식조사: 미디어의 영향 중심으로”, 『다문화와 평화』, 12(1), 31-58.
- 장영애(2008), “아동의 스트레스에 대한 어머니, 아버지의 양육행동 및 양육참여도 영향분석”, 『한국지역사회생활과학회지』, 19(1), 87-99.
- 장옥진(2020), “북한이탈주민자녀의 문화적응 스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향”, 고신대학교 간호대학원 석사학위논문.
- 전경숙(2008). “경기도 지역의 다문화가정과 일반가정 청소년의 생활실태조사: 학교 생활과 가정생활을 중심으로”, 『청소년상담연구』, 16(1), 167-18.
- 전경숙(2014), 『중도입국자녀 초기적응 지원 사업 모니터링 및 효율화 방안』, 수원: 경기도가족여성연구원.
- 전영희(2012), “다문화가정 청소년의 자아개념과 정서·행동문제의 관계”, 『재활심리연구』, 29(2), 277-293.
- 정경용·송중원(2012), “군집분석을 활용한 아동의 학교생활적응 유형 분류와 영향 요인 연구”, 『청소년 문화포럼』, 32, 119-143.
- 정미영·문혁준(2007), “아동의 학교생활적응 관련 변인 연구”, 『아동학회지』, 28(5), 37-54.
- 정정현(2012), “국제결혼가정 학생의 한국인에 대한 인식과 문화적 관심이 자아 정체성에 미치는 영향”, 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지민(2016), “다문화아동의 사회적 지지와 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향 연구”, 인제대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 정지윤(2011), “다문화 청소년의 학교생활적응에 관한 내러티브 연구”, 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 정하성·유진이·이장현(2007), 『다문화청소년 이해론』, 경기도: 양서원.
- 정화실(2009), “초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향”, 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 조복희·이주연(2006), “중국 조선족 아동과 한국 화교 아동의 문화집변 유형 및 학교적응 비교연구”, 『아동학회지』, 27(1), 95-111.

- 조수빈(2021), “다문화 청소년의 성취동기에 영향을 주는 요인: 가족지지, 친구지지, 교사지지의 영향력을 중심으로”, 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 조영달(2006). 『다문화가정 교육지원을 위한 자료 개발 연구』. 서울: 교육인적자원부.
- 조한숙(2010), “다문화가정 초등학교 아동의 자아정체감 연구: 어머니 양육행동과 학교생활만족도와와의 관계를 중심으로”, 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 좌현숙(2012), “청소년 학교적응의 중단적 변화양상과 예측요인”, 『청소년학연구』, 19(6), 1-28.
- 지성애·전대현(2006), “초등학교 일학년용 학교적응 척도 타당화 연구”, 『아동학회지』, 27(1), 1-15.
- 진미영(2018), “청소년의 다문화 수용성이 차별인식에 미치는 영향: 사회적지지의 조절효과를 중심으로”, 서울여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 진은영(2015), “다문화가족 아동의 문화적응스트레스가 심리사회적응에 미치는 영향: 이중문화역량의 매개효과와 성별차이”, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 차한솔(2020), “다문화가정 청소년의 문화적응 스트레스, 사회적 위축 및 국가정체성이 학교적응에 미치는 중단적 영향”, 서울시립대학교 일반대학원 국내 박사학위논문.
- 채선화·김진숙(2015), “학교급별 부모애착, 교사애착, 또래애착과 학교적응 간 상관관계 메타분석”, 『상담학연구』, 16(4), 339-358.
- 천우영(2011), “다문화가정에서 부모-자녀 간의 의사소통이 아동의 자아정체성에 미치는 영향”, 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 최문성·김순자(2009), “다문화가정 자녀의 자아정체성 확립을 위한 도덕교육의 과제”, 『윤리교육연구』, 19, 91-118.
- 최선화(2009), “다문화가정 아동의 내재화 문제에 영향을 미치는 요인 연구 : 대전 충남 북 지역을 중심으로”, 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 최진현·유미숙(2012), “아동의 놀이성과 친구관계 질이 학교적응에 미치는 영향”. 『한국놀이치료연구』, 15(2), 197-217.
- 최창용·이주연·신유미(2015), “중학생의 또래소외와 자아존중감의 상호관계”, 『한국사회복지행정학회』, 4, 305-308.
- 최태일(2001), “주한 외국인의 문화적응스트레스에 관한 연구”, 연세대학교 대학원 석사학위논문.

- 최형임·문영경(2013), “청소년의 공동체의식이 학교생활적응에 미치는 영향”, 『한국지역사회복지학』, 45, 189-209.
- 최효식(2017), “다문화 가정 자녀의 부모와의 관계만족도, 자아존중감, 학교생활 적응 간의 관계”, 『학습자중심교과교육연구』, 17(2), 195-217.
- 탁현주·김종백·문경숙(2014), “다문화가정 학생의 한국어능력과 교사의 다문화교육 인식이 자기효능감과 학생-교사 애착관계를 매개로 학교적응에 미치는 영향”, 『교육심리연구』, 28(1), 23-39.
- 하문선(2014), “청소년의 학교생활적응 잠재프로파일 분류와 휴대전화 이용 유형과의 관련성”, 『한국청소년학연구』, 21(4), 155-179.
- 하현주·박원모·박명숙·천성문(2008), “중학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향”, 『한국교육논단』, 7(1), 1-19.
- 한국교육개발원(2021), 『교육통계분석자료집』, 세종: 교육부.
- 한미현(1996), “아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각과 행동문제”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 한미현·유안진(1996), “아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각의 행동문제”, 『아동학회지』, 17(1), 173-188.
- 한수현(2003), “사회적 지지와 진로태도성숙 및 진로미결정과의 관계”, 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 한영주·채선기·박순주·김수진·최정호(2015), “중학생의 자아정체감 형성을 위한 “십오통활(十五通活)” 집단상담 프로그램의 개발과 효과검증”, 『청소년학연구』, 22(12), 249-277.
- 한정애(2009), “다문화가정 초등학생의 학교적응과정 분석”, 경성대학교 대학원 박사학위 논문.
- 한혜성(2012), “다문화가정자녀의 부모-자녀간 의사소통과 학교생활적응의 관계: 자아탄력성의 매개효과와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로”, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 허성미·박미화(2017), “고등학생이 지각하는 교사애착, 교사권위와 회복탄력성이 학교적응에 미치는 영향”, 『발달지원연구』, 6(2), 167-182.
- 허진(2021), “중학생의 학교적응을 위한 공감 능력향상집단예술치료 프로그램 연구”, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 호운운(2020), “다문화청소년의 문화적응 및 언어적응 영향 요인 연구”, 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍애순(2013), “초등학생이 지각한 사회적지지, 학업적 자기효능감, 학교생활적응이 학교행복감 및 학업성취도에 미치는 영향”, 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 황매향(2018), “학업 상황에서의 자기통제 역할과 증진 가능성에 대한 탐색: 신경 과학적 근거를 중심으로”, 『초등상담연구』, 17(1), 1-27.
- 황양선(2019), “집단모래놀이치료가 다문화가정 아동의 학교적응과 자아존중감에 미치는 효과”, 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 황윤미·방명애·김혜인(2018), “다문화가정 중학생의 자아정체감과 정서행동 특성”, 『특수교육논총』, 34(2), 101-115.
- 황혜진(2014), “전래동요 중심의 음악치료가 다문화가정 아동의 이중문화 스트레스 및 자아정체감에 미치는 영향”, 고신대학교 교회음악대학원 석사학위논문.
- 황희숙(2005), “중학생의 자아정체감, 학교적응, 학업효능감 및 학업성취도와의 관계”, 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- Wang, Qingyu(2022), “중국인 유학생의 상호문화 감수성 연구”, 연세대학교 대학원 석사학위논문.

2. 국외문헌

- Antonovsky, A. (1960), The social meaning of discrimination, *Phylon* 21(1); 81-95.
- Barnes, P. W. & Lightsey Jr. O. R. (2005), Perceived Racist Discrimination, Coping, Stress, and Life Satisfaction. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33, 48-61.
- Baron, R. M. & Kenny D. A. (1986), The Moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Berry, J. W. (2005), cultururation: Living successfully in two cultures. *International Journal of International Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W. (2003), Conceptual approaches to acculturation. In. K. Chun, P. Balls Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp.1 7-37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (1997), Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (1992), Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration* 30: 69-69.
- Berry, J. W. (1990), Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between culture. In Brislin, R. (Eds.), *Applied Cross-Cultural Psychology* (pp.232-253). Newbury Park, CA: Sage.
- Berry, J. W. & Annis, R. C. (1974). Acculturative stress: The role of ecology, culture and differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5(4), 382 - 406.
- Berry, J. W. Kim, U. Minde, T. & Mok, D. (1987), Comparative Studies of Acculturative Stress, *International Migration Review*, 21(3), 491-511.

- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006), Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Bhattacharya, G. (2000), The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35(137), 77-85.
- Bierman, K. L. (1994), School adjustment. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996), Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K. R. Wenzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cabrera, N. J., Beeghly, M. & Eisenberg, N. (2012), Positive development of minority children: Introduction to the special issue. *Child Development Perspectives*, 6(3), 207-209.
- Caldwell, C. H., Kohn-Wood, L. P., Schmeelk-Cone, K. H., Chavous, T. M. & Zimmerman, M. A. (2004), Racial discrimination and racial identity as risk or protective factors for violent behaviors in African-American young adults. *American Journal of Community Psychology*, 33(1), 91-105.
- Cassel, J. (1974), Psychosocial Processes and "Stress": Theoretical Formulation. *University of North Carolina*, 4(3), 471-482.
- Cassel, J. (1976), The contribution of the social environment to host resistance. *Am J Epidemiol* 104, 107-123.
- Castro, V. S. (2003). *Acculturation and psychological adaptation*. Westport, CT: Greenwood press.
- Chavez, D. V., Moran, V. R., Reid, S. L. & Lopez, M. (1997), Acculturative stress in children: A modification of the SAFE scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19(1), 34-44.
- Choong Rai Nho. (2000), *Psychological well-being of Korea American & immigrated adolescents*, Columbia University.

- Clark, R., Anderson, N. B., Clark, V. R. & Williams, D. R. (1999), Racism as a stressor for African Americans, *American Psychologist*, 54(10), 805-816.
- Cobb, S. (1976), Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S. & Hoberman, H. M. (1983), Positive Events and Social Supports as Buffers of Life Change Stress. National Science Foundation.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. (2001), Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*, 127, 87 - 127.
- Cort, D. A. (2007), Child Bilingualism or Familial Acculturation? New Directions in Measuring Acculturation. UCLA CCPR Population Working Paper.
- DeGarmo, D. S. & Martinez Jr, C. R.(2006), A culturally informed model of academic well being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations*, 55(3), 267-278.
- Dignan, S. H. (1965), Ego-identity and maternal identification, *Journal of Personality and Social psychology*, 176-483.
- Dubow, E. F. & Ulman, D. G. (1987), Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Child Clinical Psychology*, 18, 52-64.
- Edmondson, C. K. (2006). The impact of ethnicity and acculturation on identity formation. M. A., San Jose State University.
- Edwards, L. M. & Lopez, S. J. (2006), Perceived Family Support, Acculturation, and Life Satisfaction in Mexican American Youth: A Mixed-Methods Exploration. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 279-287.
- Erikson, E. H. (1959), Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 1.
- Erikson, E. H. (1980), Identity and the life cycle. New York: W. W Norton & Company, Inc.

- Fakhri R. K. (2012), Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1).
- Germain, C. B. & Gitterman, A. (1980), *The Life Model of Social Work Practice*. Columbia University Press.
- Gibbs, J. T. & Hines, A. M. (1992), Negotiating ethnic identity: Issues for Black-White adolescents.
- Gibson, M. A. (2001), Immigrant Adaptation and Patterns of. *Human Development*, 44, 19-23.
- Grove, C. L. & Torbiörn, I. (1985), A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training. *International Journal of Intercultural Relations* 9(2), 205-233.
- Guney, Senem. (2004), Organizational identity and sensemaking in collaborative development of technology: An ethnographic case study of building the box, Unpublished doctoral dissertation University of Texas at Austin.
- Guyll, M., Matthews, K. A. & Bromberger, J. T. (2001), Discrimination and unfair treatment: Relationship to cardiovascular reactivity among African American and European American women. *Health Psychology*, 20(5), 315 - 325.
- Hample, P. & Peterman, F. (2006), Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415.
- Hartup, W. W. (1983), Peer relationships. In E. M. Hetherington(Eds.), *Handbook of Child Psychology*,(Vol. 4):Socialization, personality, and social development, 103-198. New york: Wiley
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. (1981), Social support and psychological distress. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 365-370.
- Hovey, J. D. & King, C. A. (1996), Acculturative stress, depression and suicidal ideation among immigrant and second-generation Latino adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1183-1192.

- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. (2001), Perceived discrimination and psychological adjustment among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *International of psychology*, 36(3), 174-185.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. Jaakkola, M. & Reuter, A. (2006), Perceived Discrimination, Social Support Networks, and Psychological Well-being among Three Immigrant Froups. *Journal of cross-cultural psychology*, 37(3), 293-311.
- Jennifer L. Kerpelman, Suna Eryigit & Carolyn J. Stephens. (2008), African American Adolescents' Future Education Orientation: ssociations with Self-efficacy, Ethnic Identity, and Perceived Parental Support. *Youth Adolescence*, 37, 997-1008.
- Jones, J. M. (1997), *Prejudice and racism*(2nd). New York ; McGraw-Hill.
- Kahn, R. & Antonucci, T. (1980), Convoys over the life-course: Attachment, roles and social support. In P. Baltes & O. Brim(eds). *Life-span Development and Behavior*, 3, 254-286.
- Krieger, N. (2014), Discrimination and health inequities. *International Journal of Health Services*, 44(4), 643-710.
- Lakhani, P. K., Jain, K. & Chandel, P. K. (2017), School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z.(2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. (2000), Acculturation and Psychological Well-Being Among Immigrant Adolescents in Finland: A Comparative Study of Adolescents From Different Cultural Backgrounds. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), 446-469.

- Lin, N., Simeone, R., Ensel, W. & Kuo, W. (1979), Social support, stressful life events, and illness: A model and an empirical test. *Journal of Health and Social Behavior*, 20, 108-119.
- Lynch, E. W. (1992), From culture shock to cultural learning. In E. W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families* (pp. 19 - 34). Paul H. Brookes Publishing.
- Marcia, J. (1994), The empirical study of ego identity. In H. A. Bosma, T. L., G. Graafsma, H. D. Grotevant & D. J. De Levita.(eds.), *Identity and development*. Newbury Park, California: Sage.
- Nho, Choong. Rai. (2000), *Psychological Well-being of Korean American and Immigrant Adolescents*. Doctorial Dissertation. Columbia University.
- Noh, S., Beiser, M., Kaspar, V., Hou, F. & Rummens, J. (1999), Perceived racial discrimination, depression, and coping: A study of Southeast Asian refugees in Canada. *Journal of Health and Social Behavior*, 40(3), 193-207.
- Oberg, K. (1960), Cultural shock: Adjustment to new cultural environments, *Practical Anthropology* 7, 177 - 182.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (2006), *Acculturation psychology*. UK: Cambridge.
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P.(2018), Acculturation and school adjustment of early-adolescent immigrant boys and girls in Germany: Conditions in school, family, and ethnic group. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384.
- Schwartz, S. J. & Montgomery, M. J. (2002). Similarities or Differences in Identity Development? The Impact of Acculturation and Gender on Identity Process and Outcome. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 359-372.
- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J. & Briones, E. (2006). The Role of Identity in Acculturation among immigrant People: Theoretical Propositions, Empirical Questions, and Applied Recommendations. *Human Development*, 49, 1-30.

- Searle, W. & Ward, C. (1990), The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of intercultural relations*, 14(4), 449-464.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T. & Rogers-Sirin, L. (2013), The role of acculturative stress on mental health symptoms for Immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 49(3), 736-748.
- Spencer, C. (2006), Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *The Journal of Distance Education*, 21(1), 33-50.
- Stone, S. & Han, M. (2005), Perceived school environments, perceived discrimination, and school performance among children of Mexican immigrants. *Children and youth services review*, 27(1), 51-66.
- Stonequist, E . V. (1973), *The Marginal Man: A study in Personality and Culture Conflict*, New York: Russel & Russel.
- Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006), Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Thomas, M. & Choi, J. B. (2006), Acculturative Stress and Social Support among Korean and Indian Immigrant Adolescents in the United States. *Journal of Sociology & Social Welfare* 33(2), 123-143.
- Utsey, S. O., Ponterotto, J. G., Reynolds, A. L. & Cancelli, A. A. (2000), Racial Discrimination, coping, Life Satisfaction, and Self-Esteem Among African Americans. *Journal of Counseling & Development*, 78, 72-80.
- Vinokurov, A., Trickett, E. J. & Birman, D. (2002), Acculturative hassles and immigrant adolescents: a life-domain assessment for Soviet Jewish refugees. *The Journal of social psychology*, 142(4), 425-445.
- Ward, C. (2006), Acculturation, identity and adaptation in dual heritage adolescents, *International Journal of International Relations*, 30, 243-259.

- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001), *The Psychology of culture shock* (2nd). East Sussex: Routledge.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993), Psychological and Socio-cultural Adjustment during Cross-cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home. *International Journal of Psychology*, 28(2), 129-147.
- Waterman, A. S. (1982), Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research, *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358.
- Whaley, A. L. & Francis, K. (2006), Behavioral health in multiracial adolescents: The role of Hispanic/Latino ethnicity, *Public Health Reports*, 121(2), 169-174.
- Williams, C. L. & Berry, J. W. (1991), Primary prevention of acculturative stress among refugees: Application of psychological theory and practice. *American Psychologist*, 46(6), 632 - 641.
- Wong, C. A., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2003), The Influence of Ethnic Discrimination and Ethnic Identification on African American adolescents' School and Socio-emotional Adjustment. *Journal of personality*, 71(6), 1197-1232.
- Ying, Y. (1996), Immigration Satisfaction of Chinese Americans: An Empirical Examination. *Journal of Community Psychology*, 24, 3-16.

[부록]

설 문 지

※ 다음은 여러분의 가족과 나에 관한 질문입니다. 잘 읽고 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸 곳에 ○ 표시해주시기 바랍니다.

1. 나는 (남자, 여자)이다.

2. 나는 몇 학년이다.

- ① 중학교 1학년 ② 중학교 2학년 ③ 중학교 3학년
 ④ 고등학교 1학년 ⑤ 고등학교 2학년 ⑥ 고등학교 3학년

3. 나는 어디에 살고 있는지?

- ① 군 ② 시

4. 우리 집의 경제 수준은?

- ① 하 ② 중 ③ 상

5. 부모님의 교육수준은?

5-1 아버지의 교육수준은?

- ① 중학교 졸업이하 ② 고등학교 졸업 ③ 대학교 졸업이상

5-2 어머니의 교육수준은?

- ① 중학교 졸업이하 ② 고등학교 졸업 ③ 대학교 졸업이상

6. 어머니의 나라는 어디인가요?

- ① 중국 ② 일본 ③ 필리핀 ④ 베트남 ⑤ 태국
 ⑥ 몽골 ⑦ 러시아 ⑧ 캄보디아 ⑨ 라오스

7. 다음은 여러분의 평소 학교생활에 관한 질문입니다.

잘 읽고 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸 곳에 ○표시해주시기 바랍니다.

문항	측정
나는 학교의 수업시간이 재미있다.	
나는 숙제나 학습 준비물을 빠짐없이 한다.	
나는 학교의 수업시간에 배운 내용을 잘 이해한다.	
나는 이해하지 못하는 것이 있을 때 질문을 한다.	
수업시간에 다른 생각을 하거나 장난을 친다.	
나는 우리 반 아이들과 잘 어울려 논다.	
나는 친구와 싸움을 했을 때 먼저 사과한다.	1=전혀 그렇지 않다
나는 우리 반 아이들이 책이나 학용품 등 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려준다.	2=그렇지 않다
나는 친구가 하는 일을 방해한다.	3=보통이다
놀이나 회의할 때 친구들이 내 의견을 잘 따라준다.	4=그렇다
나는 선생님을 만나면 반갑게 인사한다.	5=매우그렇다
나는 선생님과 자유롭게 편하게 이야기 한다.	
나는 학교 밖에서 담임선생님을 만나면 반갑다.	
우리 선생님은 나에게 친절하시다.	
나는 내년에도 지금 선생님이 담임해주셨으면 좋겠다.	

8. 다음은 여러분이 일상생활에서 겪는 문화적응 스트레스에 관한 질문입니다.
 잘 읽고 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸 곳에 ○표시해주시기 바랍니다.

가. 적응과정 스트레스

문항	측정
다른 사람들이 엄마의 나라에 대해 놀리면 마음이 아프다.	1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우그렇다
나는 다른 사람들에게 가족의 이야기를 하는 것이 불편하다.	
나의 학교생활을 엄마가 이해를 못해주어서 마음이 아프다.	
나는 이사를 가면 다른 학교생활 적응이 두렵다.	
우리 동네에 나와 같이 외국인 엄마가 있는 친구들이 없어서 마음이 아프다.	
나는 학교에 외국인 엄마가 있는 친구들이 없어서 마음이 아프다.	
나는 한국어가 어려워 학교 시험에 대한 걱정이 있다.	
나는 친구들보다 한국어를 잘 못해서 마음이 아프다.	
나는 나의 말투와 억양이 친구들과 달라서 걱정이다.	
나는 나의 외모가 친구들과 달라서 걱정이다.	

나. 차별경험 스트레스

문항	측정
다른 사람들이 나에게 예의 없는 행동을 한 적이 있다.	1=전혀 그렇지 않다 2=그렇지 않다 3=보통이다 4=그렇다 5=매우그렇다
나는 다른 사람으로부터 존중을 받지 못한 적이 있다.	
다른 사람들이 나에게 똑똑하지 않다고 말 한 적이 있다.	
다른 사람들이 나를 무서워하는 것 같이 행동한 적이 있다.	
다른 사람들이 나를 거짓말을 하는 사람이라고 생각한다.	
다른 사람들이 나를 무시하는 것 같이 행동한 적이 있다.	
다른 사람들이 나를 별명으로 놀린 적이 있다.	
다른 사람들이 나를 폭력으로 괴롭힌 적이 있다.	
문구점, 편의점 주인 등이 나를 계속해서 쳐다 본 적이 있다.	
분식집, 문구점, 편의점 등 주인이 나를 친구들보다 잘 해주지 않는다.	

9. 다음은 여러분의 자아정체성에 관한 질문입니다. 잘 읽고 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸 곳에 ○표시해주시기 바랍니다.

문항	측정
나는 무엇을 시작할 때는 열정을 보이거나 오래가지 못한다.	
나는 미래에 무엇이 되고 싶은지 잘 모르겠다.	
나는 형편없는 사람이라고 생각할 때가 있다.	
나는 다른 사람들이 결정하는 대로 잘 이끌린다.	
나는 낯선 사람들을 만나는 것을 좋아하지 않는다.	
나는 계획한 일을 끝까지 못할 때가 있다.	
나는 무엇이 되고 싶은지를 분명히 알고 있다.	
나는 우리 집안에서 꼭 필요한 존재이다.	
나는 어떤 일을 혼자 결정하지 못할 때가 있다.	
나는 여러 사람들과 있으면 마음이 편하지 않다.	
나는 빈둥거리며 많은 시간을 흘려 보내는 편이다.	1=전혀 그렇지 않다
나는 어른이 되면 하고 싶은 직업에 대해 확신이 있다.	2=그렇지 않다
나는 이 세상을 잘 살아가지 못할 것 같다.	3=보통이다
나는 다른 사람들에게 따라가는 편이다.	4=그렇다
나는 여러 사람들 앞에 나서기가 두렵다.	5=매우그렇다
나는 힘들거나 어려운 일은 피하려고 한다.	
나는 진로에 대해서 구체적인 계획이 있다.	
나는 다른 사람들보다 무능하다는 생각을 할 때가 있다.	
나는 결단력이 부족하다.	
나는 할 말이 있어도 하지 못하고 넘어가는 때가 있다.	
나는 다른 사람보다 잘하는 일이 별로 없다.	
나는 삶의 목표를 뚜렷하게 정해놓고 있다.	
나는 다른 사람들에게 나의 참모습을 보여주기 두렵다.	
나는 솔직하게 감정 표현을 할 수 있다.	
나는 사람들 사귀는 것을 좋아한다.	

10. 다음은 여러분이 주위 사람들(친구, 가족, 선생님)로부터 도움을 얼마나 받고 있는지 사회적 지지에 관한 질문입니다. 잘 읽고 여러분의 생각을 가장 잘 나타낸 곳에 ○표시해주시기 바랍니다.

문항	측정
가족들은 나를 별로 사랑하지 않는다.	
가족들은 서로 많이 도와준다.	
가족들은 나를 잘 이해해 준다.	
가족들은 갖고 있는 것들을 서로 나누어 가진다.	
가족들은 내가 힘들어 할 때 내게 힘과 용기를 준다.	
가족들은 내 생각이나 말을 잘 들어준다.	
가족들은 나를 중요한 사람으로 생각한다.	
가족들은 나에게 관심이 많이 있다.	
친구들은 나를 좋아한다.	
친구들은 나를 따돌린다.	
친구들은 나의 생각이나 말을 잘 들어준다.	1=전혀 그렇지 않다
친구들은 나에게 어려운 일이 생기면 나를 위로해주고 격려해 준다.	2=그렇지 않다
친구들과 나는 서로 잘 도와준다.	3=보통이다
친구들과 나는 서로 관심이 많이 있다.	4=그렇다
친구들과 나는 함께 지내는 것을 좋아한다.	5=매우그렇다
친구들은 나를 잘 이해해 준다.	
담임선생님과 나는 친하다.	
담임선생님은 날 잘 도와주신다.	
담임선생님과 나는 이야기하기가 어렵다.	
담임선생님은 내 기분을 별로 중요하게 여기지 않는다.	
담임선생님은 나를 좋아하신다.	
담임선생님은 나에게 관심을 많이 가지신다.	
담임선생님은 내가 아프거나 무슨 일이 생기면 걱정해주신다.	
담임선생님은 나를 중요한 사람으로 인정해 주신다.	