

2013년 08월
박사학위논문

다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감에 미치는 영향 연구

- 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 -

조선대학교 대학원

사회복지학과

정 문 경

다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감에 미치는 영향 연구

- 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 -

A Study on the Effects of Elementary School Students'
Perceived Capacity on their Social Competence

: Focused on Moderating Effects of Social Support

2013년 08월 23일

조선대학교 대학원

사회복지학과

정 문 경

다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감에 미치는 영향 연구

- 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 -

지도교수 김 용 섭

이 논문을 사회복지학 박사학위신청 논문으로 제출함

2013년 04월


조선대학교 대학원

사회복지학과

정 문 경

정문경의 사회복지학 박사학위논문을 인준함

심사위원장 조선대학교 교수

朴喜緒 (인) 

심사위원 호남대학교 교수

吳世胤 (인) 

심사위원 조선대학교 교수

金眞淑 (인) 

심사위원 조선대학교 교수

李英善 (인) 

심사위원 조선대학교 교수

金龍燮 (인) 

2013년 06월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

제1장 서론	1
제1절 연구목적	1
제2절 연구범위 및 방법	4
1. 연구범위	4
2. 연구방법	4
제2장 이론적 배경	6
제1절 다문화가정 초등학생의 역량지각	6
1. 다문화가정 초등학생의 이해	6
2. 다문화가정 초등학생의 역량지각	9
3. 역량지각의 차원	12
4. 역량지각의 구성요인	14
제2절 심리적 안녕감 및 심리적 소진	17
1. 심리적 안녕감	17
2. 심리적 소진	22
제3절 사회적 지지	25
1. 사회적 지지의 의미	25
2. 다문화가정 초등학생의 사회적 지지	28
3. 사회적 지지의 구성요인	29
제4절 사회적 유능감	31
1. 사회적 유능감의 개념	31
2. 사회적 유능감의 구성요인	33
제5절 선행연구	37
1. 다문화가정의 선행연구	37
2. 사회적 유능감의 선행연구	40
3. 역량지각의 선행연구	44
4. 심리적 안녕감과 소진의 선행연구	46
5. 선행연구의 평가	49

제3장 연구설계	51
제1절 연구모형	51
1. 변수선정	51
2. 연구모형 설정	51
제2절 연구가설	53
1. 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진	53
2. 역량지각과 사회적 유능감	54
3. 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감	54
제3절 변수의 조작적 정의 및 측정	55
1. 변수의 조작적 정의	55
2. 측정	57
제4절 자료수집과 분석	61
1. 자료의 수집	61
2. 자료의 분석	61
제4장 실증분석	63
제1절 표본의 특성	63
제2절 측정도구의 검증	65
1. 타당도 분석	65
2. 신뢰도 분석	69
제3절 인구통계학적 특성별 평균 비교	71
1. 성별	71
2. 학년	73
3. 성적	76
4. 종교	79
5. 부모직업	82
6. 부모국적	85
7. 거주지	88
제4절 연구모형검증	90
1. 변수 간 상관관계 분석	91

2. 연구모형 검증	92
제5절 연구가설 검증	95
1. 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진	95
2. 역량지각과 사회적 유능감	96
3. 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감	97
제6절 사회적 지지의 조절효과 검증 결과	101
1. 정서적 지지	101
2. 물질적 지지	107
제5장 결 론	114
제1절 연구결과 요약	114
1. 척도 및 기술통계 분석 결과	114
2. 가설검증 결과	115
3. 조절효과 검증 결과	116
제2절 연구의 시사점	118
1. 이론적 시사점	118
2. 정책적 시사점	119
제3절 향후 연구방향	121

참고문헌

부록 : 설문지

표 목 차

<표 2-1> 심리적 안녕감의 6가지 차원	21
<표 3-1> 독립변수 설문항목	58
<표 3-2> 매개변수와 조절변수 설문항목	59
<표 3-3> 종속변수 설문항목	60
<표 4-1> 응답자 특성	64
<표 4-2> 독립변수 요인적재 값 행렬	67
<표 4-3> 매개변수와 조절변수 요인적재 값 행렬	68
<표 4-4> 종속변수 요인적재 값 행렬	69
<표 4-5> 변수의 신뢰도 분석	70
<표 4-6> 성별에 따른 평균비교	72
<표 4-7> 학년에 따른 평균비교	73
<표 4-8> 성적에 따른 평균비교	76
<표 4-9> 종교에 따른 평균비교	79
<표 4-10> 부모직업에 따른 평균비교	82
<표 4-11> 부모국적에 따른 평균비교	85
<표 4-12> 거주지에 따른 평균비교	88
<표 4-13> 변수 간 상관관계	91
<표 4-14> 연구모형의 적합도 지수	93
<표 4-15> 연구모형의 적합도 지수	94
<표 4-16> 연구모형의 적합도 지수	95
<표 4-17> 심리적 안녕감 및 소진이 사회적 유능감에 미치는 가설 검증결과	98
<표 4-18> 조절효과 분석을 위한 집단 분류	101
<표 4-19> 정서적 지지의 조절효과 분석(1)	102
<표 4-20> 정서적 지지의 조절효과 분석(2)	104
<표 4-21> 정서적 지지의 조절효과 분석(3)	106

<표 4-22> 조절효과 분석을 위한 집단 분류	108
<표 4-23> 물질적 지지의 조절효과 분석(1)	109
<표 4-24> 물질적 지지의 조절효과 분석(2)	110
<표 4-25> 물질적 지지의 조절효과 분석(3)	112

그림 목 차

<그림 3-1> 연구모형	52
<그림 4-1> 역량지각과 심리적안녕감 및 소진 사회적 유능감 가설검증결과	100

ABSTRACT

A Study on the Effects of Elementary School Students' Perceived Capacity on their Social Competence : Focused on Moderating Effects of Social Support

Jeong, Mun-gyung

Advisor : Prof. Kim, Yong -seob Ph. D

Department. of Social Welfare

Graduate School of Chosun University

This study aims to explain the causal relationship between perceived capacity, psychological well-being, and burnout, and the social competence of elementary school students from multi-cultural families, focusing on the effects of these on social competence and the degree.

To achieve this purpose, this study analysed 310 copies of responses submitted by subjects in A province and B metropolitan city from November 17, 2012 to December 31, 2013, and explained the effects of the perceived capacity of the subjects on social competence. Based on the results, a hypothesis was proven in order to propose theoretical and political suggestions in terms of the school life of the subjects. In the causal model of the study, the perceived capacity was decided as an independent variable, psychological well-being and burnout as mediating variables, and the perceived capacity of the subjects as a subordinate variable. The results of the study are presented as follows:

First, it was discovered that academic and social proficiency, physical characteristics and life attitude, as variables of perceived capacity, had a significant effect on psychological well-being, and the effect of social

proficiency on psychological well-being had the largest effect.

Second, it was discovered that academic proficiency, as a variable of perceived capacity, had a significant effect on leadership, agreeableness, and autonomy, as variables of social proficiency. In particular, the effect of academic proficiency on leadership and autonomy was the highest and life attitude as a variable of perceived capacity had a significant effect on leadership, agreeableness, autonomy, and openness as variables of social proficiency.

Third, it was discovered that the psychological well-being of the subjects had a significant effect on leadership, extroversion, agreeableness, autonomy, and openness as variables of social proficiency.

This study explained the differences in the effects of perceived capacity on variables of social proficiency, according to social supports, and based on the results, it proved mediating effects in order to present theoretical and political suggestions relating to the school life of the subjects.

First, the differences in the effects of perceived capacity on social proficiency according to emotional support are presented as follows: it was discovered that there was a difference social proficiency and agreeableness; physical proficiency and leadership, openness; the psychological burnout and leadership, extroversion and openness according to emotional support.

Second, the differences in the effects of perceived capacity, psychological burnout on social proficiency, according to material support, are presented as follows: the differences in the effects of perceived capacity on social proficiency according to material support are presented as follows: it was discovered that there was a difference between academic, social, and physical proficiency psychological burnout according to material support. The differences in the effects of psychological well-being and burnout on social proficiency according to material support are presented as follows: it was discovered that there was a difference between psychological well-being and autonomy, and openness; psychological burnout and autonomy according to

material support.

This study tested measurement instruments based on diverse variables presented in previous studies and analysed the causal relationship using a structural equation model to test the hypothesis. As a result, it was discovered that academic, social and physical proficiency, physical characteristics, and life attitude, as variables of perceived capacity, had effects on social proficiency as a subordinate variable, and psychological well-being and burnout as mediating variables. Also perceived capacity had an effect on variables of social proficiency according to social support as a mediating variable. Through the causal relationship, a significant fact on social proficiency was discovered and part of the previous studies were confirmed. This study explained factors of social proficiency and presented practical suggestions for social proficiency. It is suggested that the results of the study will provide useful information on the living quality of elementary school students through a positive test of the social proficiency factors of the subjects. Therefore, based on the results above, this study presented several political suggestions for the social proficiency of elementary school students from multi-cultural families.

First, for the psychological well-being of the subjects, more attention should be paid to formation of peer relationships. and educational programs such as sports club activities and friendship events should be developed.

Second, it was discovered that elementary school students with good relationships with friends were able to tell their stories to others, ask for help, and deal with their own thoughts and tasks given to them. In terms of good attitudes and manners, their social proficiency increased when they had good relationships with others.

Third, to enhance the psychological well-being of the subjects, good communication with parents is needed, which can lead them to have confidence and self-efficacy.

Fourth, through the expansion of students' relationships which are limited

in school education, more opportunities for students to gain emotional support after school should be created.

Fifth, to effectively satisfy the needs involved with child care and education, education should be practical. Continuous education can not be expected after school for many different reasons. In particular, home education can not be satisfactory because of living conditions. To overcome such problems, continuous material support is needed. Visiting education services should be expanded, the educational systems of visiting instructors should be reinforced, investment should be made to support policy and differentiated services programs should be developed.

Sixth, multi-cultural educational factors should be considered to understand multi-cultural values and attitudes and the democratic environment should be developed.

As seen above, this study has a meaning in that it provided suggestions on social welfare by analysing the effects of the perceived capacity of elementary school students from multi-cultural families on social proficiency.

제1장 서론

제1절 연구목적

최근 한국 사회구조가 다문화 국가로 급속하게 변하고 있다. 외국 노동자의 증가, 국제결혼의 증가로 오랜 세월 단일민족으로 살아온 사회에 언어와 문화적 배경이 다른 구성원의 비중이 높아지고 있다. 국제결혼가정의 수가 증가함에 따라 다문화가정이 증가하였고, 다문화가정의 자녀들이 취학을 하게 되면서 다문화가정 학령기자녀도 함께 증가하는 추세이다. 다문화가정 자녀의 증가 추세를 살펴보면, 2007년 14,654명에서 2011년 38,890명으로 꾸준히 증가하여 2010년 대비 2011년 다문화가정 학생 수는 22.3% 증가한 것으로 나타났다(교육과학기술부, 2011). 초 중 고등학교 학교 급별 학생비율을 살펴보면 전체 다문화가정 학생 수는 초등학교 73.9%, 중학교 19.9%, 고등학교 6.2%로 초등학생이 다수를 차지하고 있음을 알 수 있다. 그러나 다문화가정이 빠르게 증가하고 있는 추세에 비해 한국 사회가 다문화를 인정하고 수용하는 과정에서 여러 문제점들이 발생하고 있다.

오랜 역사를 통해 단일민족국가로써 단일문화와 단일혈통을 강조하며 살아온 한국인들에게 문화와 언어가 다르며 피부색이 다른 사람을 한국인으로 받아들이고 인정하는 것이 쉽지가 않다. 다문화가정을 이룬 결혼이주 당사자들이 현실적 삶 속에서 문화차이, 언어소통의 문제, 가정폭력, 사회적 차별 등의 어려움을 겪고 있고 또한 이들 사이에서 출생하여 같은 어려움을 겪고 있는 자녀들 문제가 점차 사회적인 문제로 부각될 소지를 안고 있다(설동훈 외, 2005; 오성배, 2005). 다문화가정 자녀의 교육 실태에 대한 연구에서 김갑성(2006)은 다문화가정 자녀들이 적응과정에서 인종적 편견, 언어의 문제, 문화 부적응, 부모의 경제·사회적 지위, 낮은 교육수준 등에서 비롯된 갈등에 놓여 있다고 제시하고 있다. 이는 감수성이 예민한 아동기에 있어서 다문화가정의 자녀들에게 신체적 성장과 정신적 사고에 직접적인 영향을 미치는 원인이 되고 있음을 말해 주고 있다.

다문화가정 아동의 학령기는 사회화의 성공과 실패의 경험에 따라 아동 자신의 역량을 평가하게 되는 중요한 시기이다. 다시 말해 아동이 자신을 역량 있는 존재로 지각하면 환경과 성공적으로 상호작용 할 수 있는 능력을 발전시켜 나갈 수 있으며 사회적 유능감이 낮은 아동은 우울 성향과 비행의 원인으로 작용할 수 있고 사회적 능력에도 직접적인 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 따라서 학령기 다문화아동의 사회화 과정에서 중요한 환경이 되는 가정과 학교생활은 청소년기와 성인기까지로 연결되어 초등학생의 사회적응을 위해 매우 중요한 발판이 되므로(박명주, 2001), 그 자신과 더불어 그의 주변 환경의 영향을 고려해야 한다.

지금까지 연구되어진 일반 아동의 역량과 사회적 지지의 관계를 다룬 선행연구들은 사회적 지지가 아동의 자아평가를 높이고(박영애, 1995; 한종혜, 1996), 사회적응력에 긍정적인 영향을 미치며(유전희, 2005; 최진아, 1996), 정서조절에 도움을 제공하고(오순옥, 2005), 학교적응력을 높이는 것으로 연구결과를 제시하였다(고유미, 2009; 김경화, 2008; 박인숙, 2010; 박은혜, 2009; 전종미, 2011; 홍정미, 2008). 그러나 대부분의 선행연구들은 일반아동에 대한 사회적 지지 관계를 다룬 연구와 다문화가정 아이들의 병리적 초점에 근거한 부정적 요인을 강조하는 연구만 이루어져 있어 다문화가정 자녀에 대한 현실적인 연구의 한계가 있음을 알 수 있다.

따라서 이 연구에서는 이주 결혼여성에 대한 다문화가정의 문제 실태를 파악하여, 2세 자녀들에 대한 실제적인 보호 요인을 찾아서 그들이 가지고 있는 자원을 발굴하여 사회화 하는데 역량을 키워주는 연구가 이루어져야 할 것이다. 또한 다문화가정 아동의 사회적 지지는 개인이 처한 환경을 대응하는데 필요한 지식과 방향을 제공해 주며, 적응능력을 향상시키고 다양한 변화와 스트레스를 극복해 가는데 많은 도움을 준다(한유진·최나야, 2004).

이러한 사회적 지지는 아동의 학업능력, 자아 성취감을 높게 지각시키며 아동의 정서적응을 증가시키는 것으로 나타난다. 다문화가정 초등학생이 자신의 유능감을 키워 갈 수 있도록 사회의 인식과 학교 및 생활환경을 보다 유익하게 조성하기 위한 연구가 필요하다. 즉, 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 증진시키기 위한 사회적 지지와 역량지각 등의 실증적 연구가 절실히 요청

된다.

본 연구에서 논의하고자 하는 일반가정 초등학생 차원은 수도 없이 많이 연구되어 왔지만 다문화가정 초등학생에 대한 사회적 유능감을 체계적으로 정리한 선행연구는 미흡하다. 이러한 맥락에서 본 연구는 다문화가정 초등학생에게 미치는 영향요인에 대한 검토를 토대로 이들의 영향력 정도를 밝히고자 한다. 다문화가정 초등학생에게 미치는 영향요인에 있어서는 개인적 차원에서의 역량지각, 심리적 차원의 안녕감과 소진 등이 있을 수 있으며, 이는 궁극적으로 다문화가정 초등학생 개인의 사회적 유능감에 직결된다고 볼 수 있다.

본 연구는 선행연구와 이론에 근거하여 역량지각, 심리적 안녕감과 심리적 소진을 중심으로 사회적 유능감의 종합적인 인과관계 구조를 연구모형으로 설정하였다. 그리고 연구모형에 대한 실증적 검증을 통하여 역량지각, 심리적 안녕감, 심리적 소진과 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감의 인과관계 구조에 대한 전체적인 맥락에서 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 미치는 제 변인들의 상대적 영향력을 검증하였다. 검증된 결과를 바탕으로 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 대한 정책적, 이론적, 실천적 시사점을 도출하는데 연구목적을 두고 있다. 이러한 연구목적을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각은 심리적 안녕감과 심리적 소진에 영향력이 있는가를 고찰하였다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각은 사회적 유능감에 영향력이 있는가를 분석하였다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감과 심리적 소진은 사회적 유능감에 영향력이 있는가를 탐색하였다.

넷째, 다문화가정 초등학생의 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진이 사회적 유능감에 미치는 영향이 사회적 지지 정도에 따라 차이가 있는가를 살펴보았다.

제2절 연구 범위 및 방법

1. 연구 범위

본 연구는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 종합적이고, 체계적으로 설명하려는 시도의 일환으로써 먼저 선행된 연구들과 통계자료, 언론보도자료, 인터넷자료를 통해 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감과 관련된 자료를 분석하고, 이를 근거로 변수들을 도출하고, 연구모형과 가설을 설정한다. 이를 위해 독립변수로는 다문화초등학생의 역량지각을 선정하였으며, 그 하위 변수로는 학업능력, 사회적능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도 등을 구성하였으며 심리적 안녕감과 소진을 매개변수로 선정하였다. 그리고 사회적 지지를 조절변수로 선정하고, 초등학생의 사회적 유능감을 종속변수로 선정하였다.

이러한 본 연구의 구성체계를 정리하면 다음과 같다.

먼저 제 1장은 서론으로써 연구의 목적을 밝힌다. 연구의 목적으로 현재 사회복지분야에서 중요한 쟁점이 되고 있는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감의 연구목적에 강조한다. 그리고 연구의 범위 및 방법을 소개한다. 제 2장은 이론적 배경으로 다문화가정 초등학생의 역량지각, 심리적 안녕감과 심리적 소진, 사회적 지지, 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 대한 구성요인 등에 대해서 고찰하였다. 제 3장은 연구설계로써 연구모형, 가설설정, 변수의 조작적 정의를 탐색한다. 제 4장에서는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감과 관련된 실증적 분석을 통하여 본 연구의 모형과 가설을 검증하고, 분석결과에 대한 논의를 하였다. 제5장에서는 결론으로 연구결과 요약과 제언, 연구의 향후 방향을 제시하였다.

2. 연구 방법

본 연구는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 대해 실증적 검증을 통하여 역량지각, 심리적 안녕감, 심리적 소진과 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감 간의 인과관계 구조에 대한 전체적인 맥락과 다문화가정 초등학생의 사회적

유능감에 미치는 제 변인들의 상대적 영향력을 명확하게 규명하는 것이다. 이를 위한 연구 방법으로 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 영향을 미치는 독립변수를 추출하여 분석한다. 독립변수인 역량지각이 매개변수와 종속변수에 차이가 있는가를 분석한다. 문헌연구를 통해서 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감 연구의 방향을 제시한다. 그리고 문헌을 더욱 면밀히 분석하기 위하여 본 연구와 관련이 있는 언론매체의 보도 자료와 기타 관련된 자료조사를 주된 연구방법으로 사용하였다. 더불어 구체적이고 정확한 분석에 도움이 되는 각종 통계자료, 관련단체의 내·외부자료, 관련 인터넷 사이트 등의 자료를 활용하였다. 이러한 문헌조사에서 구체적으로 파악하기 힘든 부분을 파악하기 위해서 실증적 분석 방법을 사용하였다. 또한 구체적으로 다문화가정 초등학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 사회적 유능감에 미치는 영향력을 분석하고 심리적 안녕감과 소진에 따라 변수간의 차이 정도가 어느 정도인지를 분석하였다. 분석방법으로는 빈도분석, t-test, 분산분석, 상관관계분석 등을 위해 SPSS 통계프로그램 패키지를 활용하고, 변수 간의 영향력의 정도 등을 분석하기 위해 구조방정식 모형의 프로그램패키지인 AMOS을 이용한다.

제2장 이론적 배경

제1절 다문화가정 초등학생의 역량지각

1. 다문화가정 초등학생의 이해

1) 다문화가정의 의미

‘다문화’란 말은 현대에 이르러 생겨난 용어로서 국가 간의 장벽이 허물어지고 인적교류가 더욱 활발해지면서 새롭게 생겨나게 된 용어이다(장영희, 1997). ‘다문화 가정’이라는 용어가 사용되기 전까지 한국인과 외국인 사이에서 태어난 자녀들은 ‘혼혈아, 코메리칸, 아메리시안, 아이노꼬, 코시안’ 등으로 불리기도 하였다. 그러나 이러한 용어들이 차별적이고 부정적인 이미지를 내포한다는 문제점이 제기되면서 국제결혼에 대한 부정적 인식을 제거하고 이를 대체할 수 있는 가치 중립적인 새로운 용어가 필요하게 되었다. 그러한 필요성에 의해 2003년에 건강시민연대가 ‘국제결혼’, ‘혼혈아’등의 차별적이고 부정적인 이미지를 해소하기 위해 ‘다문화 가족’이라는 용어를 제안하여 큰 호응을 얻고 있다(김갑성, 2006; 위키백과, 2010). 이전에 사용된 용어들이 국적이 서로 다른 사람 간에 이루어진 가정이라는 점을 강조하고 있는 것에 비해 ‘다문화 가정’이라는 용어는 한 가정 내의 다른 문화적 배경을 갖고 있는 이들 사이의 결합이라는 ‘문화적 요소’를 강조한다는 특징을 가짐으로써(장영희, 김희진, 엄정애, 권정윤, 박승주, 2007) 보다 포괄적이고 긍정적인 의미를 내포하고 있다.

박효섭(2006)은 다문화 가정 유형을 가족 구성별 특징에 따라 세 집단으로 구분하여 제시하였다. 첫 번째 집단은 국제결혼 가정으로써 한국인 남성과 외국인 여성이 결혼하여 이루어진 가정이 대다수를 차지하고 있다. 이러한 형태의 가정은 한국 사회의 성비 불균형과 ‘농촌총각 장가보내기’ 운동의 일환으로 1990년 이후 매년 급증하고 있다. 최근 들어 외국과의 교류가 더욱 확대되면서 유학이나 해외 파견 등을 통해서도 국제결혼가정이 더욱 증가하고 있다. 두 번

째 집단은 외국인 근로자 가정으로써 외국인 근로자의 국내 취업이 점점 늘어남에 따라 생산, 기능직 외국인 근로자들이 여러 가지 형태로 가족을 동반하여 거주하거나 국내에서 가족을 형성함으로써 이루어진 가정이다. 세 번째 집단은 ‘새터민’ 가정으로 새터민이란 휴전 이후 다양한 동기에서 북한체제와 사회를 떠나 남한사회에서 정착하고 공식적으로 남한 주민 등록을 취득한 북한지역 출신 주민을 가리킨다.

이를 종합해보면 다문화가정이란 한 가정 내에 서로 다른 민족적, 문화적 배경을 가진 사람들로 이루어진 가정을 의미하는 것으로 한국인과 외국인이 결혼하여 가정을 이룬 결혼이민자 가정과 외국인 근로자 가정, 새터민 가정을 포함한다.

2) 다문화가정 초등학생의 특성

다문화가정 초등학생의 유형은 일반적으로 다문화가족지원법에 따라 국제결혼 가정 자녀, 외국인근로자 자녀가 있는데, 다문화가정 초등학생의 유형을 이해하는 데에는 다문화가정의 형성배경 및 원인을 살펴보는 것이 유용하다.¹⁾

다문화가정 초등학생들은 부모가 모국의 문화와 한국문화를 조화롭게 융화하거나 적응하지 못하거나 교육의 기회와 성장과정에서 일반 초등학생들과 다른 특성들이 나타난다. 다문화가정 초등학생의 실태에 대한 선행연구들을 기초로 하여 청소년 연구로 초등학생 특성을 유추해보고자 한다.

첫째, 다문화가정 청소년들은 서로 다른 인종과 국적을 가진 부모들 사이에서 자아정체성의 혼돈을 경험한다. 금명자 외(2006)의 연구에서 다문화가정 청소년

1) 다문화가정 청소년은 그 범위가 매우 넓고 다양하기 때문에 다문화가정 초등학생의 유형을 구분할 필요가 있다. 다문화가정 초등학생의 유형은 일반적으로 다음과 같다.

다문화가정 초등학생의 유형

다문화가정	다문화가정 청소년
국제결혼	한국인 아버지와 외국인 어머니 사이에서 태어난 청소년
	한국인 어머니와 외국인 아버지 사이에서 태어난 청소년
외국인근로자	외국인근로자가 한국에서 결혼하여 태어난 청소년
	본국에서 결혼하여 형성된 가족이 한국에 이주한 가정의 청소년
새터민	북한에서 태어나서 한국에 입국한 청소년
	한국에서 태어난 청소년

<출처> 윤희원 외(2006). 다문화가정 지원 우수사례 연구, p. 1.

들은 자신을 스스로 한국인(35.7%)으로 인식하는 것보다 한국인과 외국인 모두(42.9%)로 인식한다는 응답이 많았다. 다문화가정 청소년들은 한국 사회에 살면서 자신을 한국인과 외국인 모두로 인식하는 경향이 있었다. 이러한 이중적 자기규정이 자아정체감의 혼란으로 경험되는지 혹은 다문화를 모두 수용하는 긍정적인 정체감으로 해석할 수 있는지에 대해 보다 관심을 둘 필요가 있다.

둘째, 언어능력 부족으로 인해 부모-자식 혹은 타인과의 의사소통이 원활하지 못하다. 이러한 것은 대인관계의 질을 떨어뜨리고 소극적인 청소년으로 자라게 할 우려가 있다. 의사소통의 어려움은 한국말이 서툰 외국인 어머니를 둔 자녀들의 공통된 특성이다.

셋째, 학습결손으로 인한 학교생활 부적응 문제를 겪는다. 언어발달 지연은 곧바로 학습결손으로 이어진다. 특히 어머니가 외국인인 다문화가정 아동의 경우 언어발달의 중요한 시기인 유아기에 한국어가 미숙한 외국인 어머니와 생활하는 시간이 많기 때문에 언어발달에서 지체를 보이는 경향이 있어 학교수업이 이해가 어려울 뿐만 아니라 읽기 능력이 유창하지 못하고, 수학문제를 풀 때 문제의 지시내용을 이해하지 못하는 경우도 있었다(오성배, 2005).

넷째, 부모의 두개 언어와 문화, 행동과 가치관의 차이로 인해 문화적 갈등을 경험한다. 가족 내에서 긴장과 스트레스를 유발하여 가정을 불안하게 만들 수 있다. 다문화가정 내에서 주로 불화가 생기는 원인은 언어와 문화, 의사소통의 장벽, 인종차별, 성차별, 나이차별 등 다양하지만 그 중에서도 언어와 문화가 가장 큰 원인이다. 개인의 언어와 문화를 무시하는 태도는 상대방의 모든 것을 무시하는 것으로 보이기 쉽다(Wright, 1998).

다섯째, 다문화가정 대부분이 소득수준이 낮아 주거 및 교육환경이 열악하다. 다문화가정은 농촌지역에 밀집되어 있고, 기초생활 수급지원을 받지 못하는 가정도 적지 않아 교육환경이 적합하지 못하고 교육비용을 조달하기 어려운 상황이다. 결혼이민자가 자녀를 양육하면서 겪는 어려움 중의 하나가 높은 양육비용과 사교육비이다(설동훈 외, 2005). 이러한 상황은 다문화가정 초등학생의 학습부진으로 이어지고, 주거 및 교육환경의 부적합함은 다문화가정 초등학생의 신체적·정서적인 건강과 직결되며, 꿈과 목표를 가지고 미래를 준비할 수 있는 성장가능성을 훼손한다.

여섯째, 사회적 편견이나 차별, 원만한 또래관계 기술의 부재로 인해 대인관

계에 어려움이 있다. 외모나 말투·말씨의 차이, 학습부진 등은 집단따돌림의 원인이 될 수 있고, 미숙한 언어능력으로 인한 부모의 협소한 인간관계는 자녀가 대인관계 기술을 습득하는데 장애로 작용한다. 오성배(2005)의 연구에서는 새로운 언어와 문화를 접하면서 나타난 어머니의 대인관계의 소극적인 형성은 다문화가정 초등학생의 성장과정에 적지 않은 영향을 미치고 있다고 하였다. 이것은 자신감의 결여, 대인관계의 폐쇄적 형성과 학업 성취도의 저하로 이어질 수 있음을 지적하고 있다.

이와 같이 다문화가정 초등학생들은 일반 초등학생들과 다른 언어와 문화, 가치관의 차이는 학습결손, 편견과 따돌림으로 인한 대인관계의 어려움 등 학교생활에서 부적응 문제를 양산한다. 또한 대부분의 다문화가정의 소득수준이 낮고, 주거환경 및 교육환경이 열악하여 자녀의 학업성취도가 떨어지는 특성이 있다.

위의 내용에서 살펴본 바와 같이 다문화가정 초등학생의 개념은 유형에 따라 세부적으로 구분해 볼 수 있다. 본 연구에서는 한국인 여성과 외국인 여성이나 한국인 여성과 외국인 남성의 결혼으로 이루어진 가정의 초등학생과 외국인근로자 자녀로 초등학생을 다문화가정 초등학생 특성으로 정리하였다.

2. 다문화가정 초등학생의 역량지각

1) 역량지각의 개념

역량에 대한 자기지각(Harter, 1982)연구는 자아개념, 자아존중감, 자기효능감 등의 연구와 맥을 같이 한다. 역량이란 사전적 의미로는 ‘일을 해낼 수 있는 힘의 정도’라고 정의되며, ‘능력’과 유사한 의미로 사용된다. 역량이라는 용어는 White(1960)가 처음 사용하면서 그는 역량을 주위환경과 효과적으로 상호작용하는 개인의 능력이라고 정의하였다. 또한 그는 개인과 환경의 효과적인 상호작용 속에서 인간의 역량이 발달하게 된다고 주장하면서 역량의 발달은 언어와 사회적 기술(Social Skill), 호기심과 문제해결의 발달과 직접적으로 연관된다고 하였다. 그러나 학자마다 역량에 대한 정의도 다양하며 과학적 의미보다는 일상적인 의미로 쓰이기 때문에 한마디로 정의하기는 어렵다.

Conolly와 Bruner(1974)는 역량을 ‘일련의 기능적이거나 수단적인 기술’이라고 정의하고, Ogbu(1981)는 역량은 인간의 환경에 적응하기 위해 문화적으로 지정된 과업을 수행하는 능력이라고 정의하였으며, 역량은 사회적으로 가치 있는 역할을 수행하는 능력으로 기능적(functional)이고 도구적인 (instrumental)인 의미를 가지고 있다고 본다. 위와 같이 여러 정의에 의하면 역량은 능력(ability)과 관련된 개념으로 어떤 과제에 대한 적합성을 의미한다.

역량지각은 Coopersmith(1967)가 제안한 자존감의 분화된 개념으로써 기존의 자아평가 척도에 대한 방법론적, 개념적 단점을 보완한다고 여겨진다.(Cause, 1987; Harter, 1982).

역량지각과 유사한 개념으로서 자아개념(self-concept), 자아가치(self-worth), 현상적 자아(phenomenal self), 자아지각(이은혜·신숙재·송영주, 1992), 자존감(박영애, 1995) 등이 있다. 자아에 대한 개념의 연구에 있어서 가장 중요한 차이는 자아를 하나의 요인으로 구성된 단일 차원으로 볼 것인가 아니면 여러 요인으로 구성된 다차원으로 볼 것인가 하는 점이다. Rosenberg(1979)는 자아의 분리된 영역들은 상하의 위계적 구조를 이루면서 매우 복잡하게 조합된다고 주장하면서도, 자존감 평가에 있어서는 단일 요인으로 측정하였다. 그의 척도는 세부 요인들을 평가하지 않고 총체적 개념으로서 단일 요인으로 측정하는 것이다.

그러나 그 이후의 연구에서 자아에 대한 개념이 다차원적인 요인임이 입증되었다(Harter, 1982, 1985, 1989). 특히 Harter(1982)는 역량의 기원을 동기의 측면에서 심리학적으로 분석한 White(1960)의 개념을 토대로 역량지각의 다차원성과 총체성을 강조하며 현대 역량이론을 제시하였다.

Harter(1982)는 아동이 8세경이 되면 서로 다른 요인을 초월한 전반적인 자아가치감을 가지며, 8세에서 12세 사이의 아동은 학업능력, 사회적 능력, 신체·외모, 운동능력 및 행동·품행의 다섯 요인에 총체적으로 전반적인 자아 가치감을 지각한다고 밝혔다. 그는 인지, 사회, 신체, 운동, 행동·품행영역에 덧붙여 전반적 자아가치를 평가하게 함으로써 자아의 개념모형과 측정방법에 있어서 단일 차원적인 것과 다차원적인 것을 통합하려고 하였다. 즉, Harter(1982)는 세부적인 영역들을 평가함에 부가하여 전반적 자아가치감 또는 자아가치 영역을 독립적으로 평가하였다. 이러한 Harter의 역량지각은 비교문화연구(Garvin & Herry, 1996; Maeda, 1997)를 통해 타당성과 유용성을 인정받고 있다.

Harter(1985)의 역량지각의 검사 도구는 역량지각의 다섯 가지의 하위요인으로 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체·외모, 행동·품행을 사용하며, 총체적인 개념으로는 전반적 자아가치감을 사용하고 있다. 역량지각 요인 중에서 학업능력 요인을 높게 지각한 아동은 학업성적이 좋고, 사회적 능력 요인을 높게 지각한 아동은 친사회적 행동을 한다(Harter, 1990). 즉, 역량지각은 다문화가정 초등학생의 행동과 학습을 결정하는 중요한 변인이 된다. 따라서 다문화가정 초등학생이 자신을 역량 있는 존재로 지각하면, 환경에 적극적으로 참여하게 되며, 환경과 성공적으로 상호작용할 수 있는 능력이 길러진다. 또한 역량지각을 통해서 다문화가정 초등학생의 유능성을 크게 발전시켜 나갈 수 있음을 예상할 수 있다. 본 연구에서는 역량지각을 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활 태도로 구성하였다.

2) 초등학생의 역량지각

역량지각은 다문화가정 초등학생의 행동과 학습을 결정하는 중요한 요인임을 서론에서 밝힌 바와 같이 아동이 자신을 역량 있는 존재로 지각하면 환경에 적극적으로 참여하여 환경과 성공적으로 상호작용할 수 있는 능력을 발전시킨다고 하였다. 역량에 대한 긍정적인 지각은 아동의 성취동기, 행동, 정신건강을 예측하는 지표로서 받아들여지고 있다(한중혜, 1996). 다문화가정 초등학생의 역량은 환경과 상호작용하며 건강하게 성장발달하기 위해 매우 중요한 요인으로 사회적 지지를 통해서 아동의 역량을 발전시켜 나아갈 수 있을 것으로 예상할 수 있다. 역량지각은 학교적응력, 정서조절력, 사회적응력에도 영향을 미침을 알 수 있다. 학령기 아동은 생활중심이 가정에서 학교로 옮겨져 아동에게 학교적응은 대단히 중요한 과제이다. 학교적응은 아동의 건강한 성장을 결정하고, 이후 성인기의 삶에 지대한 영향을 미치므로 매우 중요하다. 학교적응이 낮은 아동은 학업성취도 떨어지면서 반사회적 행동 경향성을 보이며 학업태도와 학업성취, 적응에 부정적인 영향을 미친다(정병태, 1998). 그리고 사회적 관계 내에서 아동의 정서 조절력은 자신의 감정 상태를 인식하고 조절하며 상대방의 사고와 감정을 이해하고 바람직한 인간관계를 형성하는 데 중요한 역량이다. 그리고 사회화 과정을 통해서 발달하는 사회적응력은 자신이 원하는 목표를 성취하는데 필요한 기술이며 친구와의 관계에서 우정을 형성하고 유지하는 역량이다.

따라서 이 연구는 역량지각의 하위변수들의 요인을 분석하여 다문화가정 초등 학생의 역량지각을 살펴보고자 그에 적합한 관심과 보호요인을 탐색·적용하는 방안을 모색하고자 한다.

3. 역량지각의 차원

Harter(1985)는 역량의 근원을 동기의 측면에서 분석한 White의 개념을 토대로 역량을 발달적 입장에서 파악하였다. 청소년은 사회화 과정에서 성공과 실패의 경험에 따라 서로 다른 영역에서 자신의 역량에 대한 판단을 하며 이를 기초로 자아가치에 대한 견해를 형성한다. Harter(1982)는 이를 역량지각이라 정의하고, 이 개념은 자아존중 보다 분화된 개념으로 개인의 행동에 영향을 주는 인지적 요소라고 하였다.

자아평가의 다면적-위계적 구조의 접근을 주장한 Harter(1986)는 초등학생의 자아평가를 위해서는 자아존중감의 하위요인인 영역별 역량지각과 한 인간으로서 자신의 가치에 대한 평가인 자아존중감을 동시에 분리하여 독립적으로 평가해야 한다고 하였다.

Harter(1982)는 아동이 8세가 되면 영역별로 자신의 역량을 구분하여 판단한다고 주장하였으며 이후 지속적인 연구를 통해 자아를 구성하는 영역은 발달해 가면서 다양해진다고 하였다. Harter(1986)의 역량지각척도의 하위영역은 초등학생의 경우 학업역량, 사회적 수용, 운동역량, 신체적 외모, 품행의 영역으로 구성되어 있다. 이러한 Harter의 척도는 기존의 척도에 비해 자아존중감과 관련된 이론적 배경과 발달에 따른 분화를 잘 반영하고 있다.

이는 연구결과에서도 나타나는데 Harter(1990)는 역량지각 요인 중에서 학업능력 요인을 높게 지각한 청소년은 학업성적이 좋고, 사회적 수용도 요인을 높게 지각한 아동은 친사회적 행동을 한다고 하였다. 즉, 학업 역량 지각은 초등학생의 행동과 학습을 결정하는 중요한 변인이 된다. 따라서 청소년이 자신을 역량 있는 존재로 지각하면, 환경에 적극적으로 참여하며 환경과 성공적으로 상호 작용할 수 있는 능력을 발전시킨다는 것이다. 또한 Harter(1982)는 초등학생의 학업능력, 사회적 수용도와 전반적 자아가치감의 각 요인은 상관이 있으며, 한 요인에서의 역량지각은 다른 요인에서의 역량지각을 예측할 수 있다고 하였다.

이러한 연구 결과는 Cause(1987)의 연구결과와 일치하는데, Cause는 연구에서 또래의 역량 평가와 자신의 역량지각과의 연구결과 학업능력 요인과 사회적 수용도가 높은 상관성이 있으며, 전반적 자아가치감과 사회적 수용도, 학업능력은 상관성이 있는 것으로 나타났다고 하였다.

1) 인지역량지각

인지역량에 대한 지각은 자기 자신의 능력을 인지하는 것으로 Harter(1982), Ladd와 Price(1986) 및 Inkels(1968) 등에 의해 연구되었다. Harter(1982)는 인지역량지각을 학교생활이나 학문적 수행에 관한 내용으로 청소년 자신이 학교 공부를 잘 한다거나 똑똑하다고 지각하는 것이라고 정의하고 있다.

Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, Midgley(1991)은 학업수행 능력이 낮은 학생은 실제로 학업역량을 낮게 지각하고 있으며 자아존중감도 낮게 나타났다고 하였다. 또한 Meece(1982)는 인지역량지각에 대해 스스로 낮게 지각하는 것이 실제의 역량에 영향을 미친다는 연구결과를 제시하였다.

오늘날 초등학생의 주요 발달과업 중 하나가 학업이기 때문에 학업수행과 관련된 인지역량은 그 초등학생의 또래집단 내 위계에 해당하는 또래지위와 관련되어 있는 것으로 나타나고 있다. 임여진(1992), Cantrell과 Prinze(1985)에 따르면 지능이 높고 학업성적이 좋고, 학문적 자아개념이 높은 청소년은 또래친구들에게 인기가 있다.

2) 사회역량지각

초등학생의 사회역량지각 개념의 모형은 크게 2가지로 분류될 수 있다. 하나는 또래집단 내에서의 인지도나 수용 등과 같은 사회관계에 초점을 맞추고 있는 Harter(1982)의 모형이다. Harter(1982)는 사회역량지각을 청소년 또래로부터 승인 받거나 인기가 있는지에 초점을 맞추어, 청소년 자신이 친구가 많다거나 친구를 사귀기가 어렵다고 지각하는 것이라 정의하였다. 사회역량지각에 대한 다른 모형은 Wheeler와 Ladd(1982)의 CSPI(Children's Self-Efficacy for Peer Interaction Scale)이다. 이모형에서는 사회역량지각이 친사회적인 언어 설득기술을 수행할 수 있는 자신의 역량에 대한 지각을 의미한다. 즉, 사회역량지각 연구

는 사회관계에 대한 지각과 사회행동에 대한 자기평가로 나누어 볼 수 있다. Bandura(1977)는 자아효율성 이론에서 사회적 역량을 기술적인 사회행동으로 보았으며, Wheeler와 Ladd(1982)도 초등학생의 사회적 행동에 대한 자기 평가는 사회관계에 대한 지각과 분리될 수 있다고 주장하면서 추후 사회역량지각에 대한 연구는 사회관계에 대한 지각과 사회행동에 대한 지각의 차원으로 분리하여야 한다고 주장하였다.

4. 역량지각의 구성요인

Harter(1985)는 역량지각의 다섯 가지의 하위요인으로 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체·외모, 행동·품행을 사용하며, 총체적인 개념으로는 전반적 자아가치감을 사용하고 있다. 또한 Harter(1990)는 역량지각 요인 중에서 학업능력 요인을 높게 지각한 아동은 학업성적이 좋고, 사회적 능력 요인을 높게 지각한 아동은 친사회적 행동을 한다 라고 하였다.

본 연구에서는 Harter(1985)가 제시한 역량지각의 다섯 가지의 하위요인으로 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체·외모, 행동·품행에 기초하여 다문화가정 초등학생의 역량지각을 선정하였다. 특히, 일반 초등학생과는 달리 다문화가정 초등학생의 특성상 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도 등으로 제시하였다. 이에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 학업능력

학업인지역량에 대한 지각은 자기 자신의 능력을 인지하는 것으로 Harter(1982), Ladd와 Price(1986) 및 Inkels(1968) 등에 의해 연구되었다. Harter(1982)는 인지역량지각을 학교생활이나 학문적 수행에 관한 내용으로 청소년 자신이 학교 공부를 잘 한다거나 똑똑하다고 지각하는 것이라고 정의하고 있다.

Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, Midgley(1991)은 학업수행 능력이 낮은 학생은 실제로 학업역량을 낮게 지각하고 있으며 자아존중감도 낮게 나타났다고 하였다. 또한 Meece(1982)는 인지역량지각에 대해 스스로 낮게 지각하는 것이 실제의 역량에 영향을 미친다는 연구결과를 제시하였다.

이 연구들은 초등학생의 또래지위와 학업능력 및 학교생활은 많은 관련이 있음을 구체적으로 밝히고 있다. 인기 있는 청소년은 학업성적이 좋고 유익한 청소년으로 평가되고, 거부되는 청소년은 학업성적이 나쁘고 자기 확신이 부족한 청소년으로 평가되었다(최용구, 2002).

다문화가정 초등학생에게 있어서 학업능력이란 다른 일반학생과 비교하여 똑똑하거나, 학습에 뒤처지지 않으며, 배운 것을 잘 기억하는 것 등을 의미한다.

2) 사회적 능력

Attili(1990)는 어떤 환경에서든 자신의 장점을 극대화하기 위해 개인의 각 발달 단계에서 매우 중요한 관계를 최상으로 조정하는 능력을 사회적 능력이라 정의하였다. 박윤정(1997)은 사회적 능력은 유능한 사회 구성원으로 살아가는데 필요한 능력이며, 개인능력 및 환경과의 상호작용을 통해 자신과 타인에 대한 정체감을 확립·유지하고 자신의 목적을 효과적으로 획득하는 능력으로 제시했다. 이정연(2000)은 일반적인 지능보다 가치 있는 것이며, 개인에 대해 타인이 가지는 규범적 기대를 충족시키는 정도라고 하였다. 이에 사회적 능력은 사회적 관계속의 상호작용을 통해 정서와 행동을 조절하며 대인관계를 원활히 유지함으로써 자신의 목표를 성취하는 능력이라 하였다. Parker(1989)는 아동은 친구관계를 통해 타인과 상호작용하는 방법, 사회적 기술 등을 배우고 소속감을 가지게 되며, 자기 나이에 맞는 지능과 흥미를 발달시킨다고 하였다. 따라서 사회적 능력이 뛰어난 아동일수록 동료의 지지에 대한 인식과 만족이 더 높은 것으로 나타났다. 이연정(2000)은 사회화과정을 통해서 발달하고, 사회적 행동이 사회화 되는 정도, 사회집단에 참여하는 정도, 대인관계의 목적을 달성하는 능력이다.

다문화가정 초등학생에게 있어서 사회적 능력이란 친구가 많으며, 항상 친구들과 같이 지내고, 친구들에게 인기가 많은 것을 의미한다.

3) 운동능력

운동능력(motor ability)이라는 용어는 시대, 국가 그리고 학자에 따라 개념규정과 해석이 각각 다르기 때문에 정확하게 정의 내리기는 어려운 일이다. 따라서 쉽게는 운동이라는 기능을 수행하는 능력이라는 의미로서 기능적인 측면에

서 보는 것이며, 또 심신의 모든 기능의 종합적인 힘에 의해 결정되는 현재의 작업능력이라고도 하고 있다.

Cratty(1980)는 놀이와 신체적 활동을 통하여 주의집중시간이 늘어날 수 있고, 이렇게 증가된 주의집중 능력은 교과학습에도 전이 될 수 있다는 기대를 할 수 있으며 자아개념과 또래집단의 사회적 수용이 향상될 수 있다고 하였다.

다문화가정 초등학생에게 있어서 운동능력은 여러 가지 운동을 잘하며, 친구들로부터 운동을 잘한다고 말을 듣고, 운동을 야외에서 직접 하는 것을 좋아한다.

4) 신체적 특성

정경아(1993)청소년 초기는 급격한 신체발달로 인하여 다른 어느 시기보다는 자신의 신체발달에 민감해지는 시기이다. 따라서 청소년들은 자신의 신체발달을 자신의 동료집단과 비교하게 되며, 자신이 어느 위치에 있는가를 알고자 한다. 하위영역의 신체적 특성을 살펴보면 신체능력, 신체외모, 신체능력, 신체활동에 대한 자신의 능력에 대한 자아개념을 말하고 신체외모 자아개념은 외모에 대한 다른 사람들의 평가와 타인과 비교한 자신의 신체적 매력에 대한 능력을 말한다.

다문화가정 초등학생에게 있어서 신체적 특성은 내 외모나 모습이 달랐으면 하는 생각과 내가 좀 더 잘생겼으면 하는 것 등을 의미한다.

5) 생활태도

Berne(1961)의 이론에 의하면, 생활태도는 자기 자신과 지각된 외부세계에 관한 개인의 보편적 견해이며, 주로 6세 이전의 부모의 스톱로크를 바탕으로 형성된 자기나 타인 또는 세계에 대한 기본적인 반응태도로 자기상과 타인상을 형성하게 되는데 이를 바탕으로 하는 다음의 4가지 인생태도로 개인은 4가지 범주 중 어느 하나에 속한다는 것이다.

네 가지 생활태도란, 첫째, 자기긍정-타인긍정의 자세(I'm ok-You're ok), 둘째, 자기긍정-타인부정의 자세(I'm ok-You're not ok), 셋째, 자기부정-타인긍정의 자세(I'm not Ok-You're ok), 넷째, 자기부정-타인부정의 자세(I'm not Ok-You're not ok)이다.

여기에서 말하는 생활태도를 교류분석에서는 ‘OK’ 또는 NOT OK’라는 말로 표현하고 있는데, ‘OK다’라는 것은 기본적으로는 ‘나는 살아가는 것을 보증 받고 있다’ 라는 안심감과 나는 살아갈 수 있다라는 자신의 능력에 대한 자신감 등의 두 가지를 의미한다.

다문화가정 초등학생에게 있어서 생활태도란 항상 올바르게 양전한 행동과 예절 바르게 행동하는 것 등을 의미한다.

제2절 심리적 안녕감 및 심리적 소진

1. 심리적 안녕감

1) 안녕감의 개념

삶의 질을 측정하는 대표적인 개념 중의 하나인 주관적 안녕감에 관한 초기 연구들을 살펴보면 주관적 안녕감은 개개인이 주어진 삶의 상황에 대하여 어떻게 생각하고 있고 어떠한 경험을 하는가로 정의되며, 자신의 삶에 대한 만족도를 평가하는 인지적요인과 정적 정서, 부정 정서경험을 나타내는 정서적 요인(affective)으로 나누어진다. 따라서 주관적 안녕감의 수준이 높다는 의미는 삶의 만족도가 높고 적은 부정정서경험과 많은 정적 정서경험을 하는 상태라고 볼 수 있다(diener, 1984: myers & diener, 1995: 김명소 외, 2001).

삶의 질에 대한 연구는 1990년대 들어 긍정심리학이 대두되면서 활발히 진행되기 시작하였다. 긍정심리학은 인간의 강점을 키우고 삶을 보다 풍요롭게 하기 위해 인간 경험의 주관적 수준, 개인적 수준, 집단 혹은 사회적 수준의 세 가지 분야에 초점을 맞추어 연구하고 있다. 주관적 수준에서 긍정심리학은 긍정적인 주관적 상태 혹은 행복, 즐거움, 삶에 대한 만족, 이완, 사랑, 친밀감, 만족함과 같은 긍정적인 정서를 연구하며, 에너지, 생기, 신념, 웃음과 같은 긍정적인 정서의 효과도 이에 해당한다. 개인적인 수준에서 긍정심리학은 긍정적인 개인적 특성이나 사람에게서 나타나는 지속적인 행동 패턴에 대한 연구를 하는데 용기, 인내, 정직 혹은 지혜와 같은 개인특성과 인간의 강점 혹은 미덕으로 정의되는 긍

정적인 행동과 특성들을 연구주제로 삼고 있다. 또한 심미적인 민감성을 개발하고, 창조적인 잠재력을 활용하는 능력, 수월성을 추구하는 능력 등에 대한 연구도 이에 해당한다. 집단 혹은 사회적인 수준에서 긍정심리학은 긍정적인 제도의 발달, 창조, 유지에 초점을 맞춘다.

Keyes와 Lopez(2002)는 긍정심리학의 세 가지 연구 영역을 응용하여 인간의 정신 건강에 대한 완전한 분류체계가 정서적 안녕감, 심리적 안녕감, 사회적 안녕감의 세 가지 요소를 포함한다고 하였다. 즉, 인간이 자신의 삶의 질에 내리는 평가를 행복, 다시 말해 안녕감이라고 할 때 안녕감은 ‘정서적 안녕감(emotional well-being)’, 심리적 안녕감(psychological well-being)’, 사회적 안녕감(social well-being)’으로 구성된다고 볼 수 있다. 정서적 안녕감이란 기존의 주관적 안녕감(subjective well-being)의 개념으로써 생활 사건에 대한 즉각적인 그리고 장기적인 정서적, 인지적 반응을 의미한다. 정서적 안녕감이 행복한 삶을 의미하는 것이라면 심리적 안녕감은 개인이 한 사회의 구성원으로서 얼마나 잘 기능하고 있는가를 평가하는 ‘의미 있는 삶’으로 정의된다(이현주·이미나·최인수, 2008). 심리적 안녕감은 사적 그리고 개인적인 수준에서 행동적·정서적 측면의 기능에 대한 개인의 평가를 의미(Keyes & Lopez, 2002)하는데, 이는 개인이 스스로에 대해 발달적으로 얼마나 성숙하고, 개체로서 잘 기능하고 느끼는가에 초점을 두고 있다(이현주·이미나·최인수, 2008). 사회적 안녕감은 사회 안에서의 자신의 환경과 기능에 대한 평가를 말한다(Keyes & Lopez, 2002). 심리적 안녕감이 개인이 자신의 삶에서 마주하게 되는 도전에 초점을 맞추게 되는 주로 개인적인 현상인데 반해, 사회적 안녕감은 개인이 자신의 사회적 구조와 공동사회에서 마주하게 되는 사회적 과제에 초점을 맞추는 더욱 공적인 경험이다(이현주·이미나·최인수, 2008).

2) 안녕감의 구성요소

정서적 안녕감은 개인의 삶에 대한 인지적, 정서적 평가로 정의되고(Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999), 인지적 요인은 삶의 만족도를 말하며, 정서적 요인은 긍정적 정서와 부정적 정서를 포함한다(Diener & Emmons, 1984). Diener와 Emmons(1984)는 정서적 안녕감이 개인이 인식한 삶에 대한 행복감과 만족감의 지각 및 긍정적 정서와 부정적 정서의 균형으로 구성되어 있다고 보았다. 삶의

만족도란 개인이 설정한 기준과 비교하여 자신의 삶의 질을 평가하는 판단과정을 말한다(Diener & Emmons, 1984). 이는 자신의 삶에 대한 현재 상황과 적절한 기준이라고 생각되는 상황과의 비교를 통해 평가하는 것으로 개인 스스로의 판단에 의해 이루어진다. 삶의 만족도는 현재 삶의 만족, 과거의 만족, 미래의 만족, 자신의 삶에 대해 중요한 타인의 시선의 하위요인으로 구성된다(Diener et al., 1999). 긍정적 정서는 즐거움, 기쁨과 같은 유쾌한 감정을 뜻하는 것으로 높은 긍정적 정서는 높은 에너지, 완전한 집중, 환경과의 유쾌한 상호작용을 이루는 상태이며, 낮은 긍정적 정서는 슬픔과 무기력의 특징을 갖는다(Watson & Tellegen, 1985). 긍정적 정서는 기쁨, 만족, 자부심, 행복, 희열, 만족, 의기양양의 하위요인으로 구성된다(Diener et al., 1999). 부정적 정서는 불쾌한 정서를 포함하며 개인이 자신의 삶, 건강, 환경에 대한 반응 차원에서 경험하는 분노, 슬픔과 같은 부정적인 반응을 의미한다(Diener, Sapyta & Suh, 1999). 높은 부정적 정서는 불쾌한 일에 대한 혐오적 감정 상태이고 낮은 부정적 정서는 평온하고 침착한 상태를 의미한다(Watson & Tellegen, 1985). 부정적 정서는 우울, 불안, 죄책감, 슬픔, 스트레스, 분노, 질투의 하위요인으로 구성된다(Diener et al., 1999).

심리적 안녕감은 삶에 대한 전반적인 주관적 평가인 정서적 안녕감과 달리 개인의 삶의 질에 영향을 준다고 생각되는 심리적 측면들의 합을 말한다. Ryff(1989)는 Maslow의 자아실현, Rosers의 완전히 기능하는 개인, Jung의 개성화, Allport의 성숙, Erikson의 기본적 삶의 경향, 그리고 Neugarten의 성격의 변화 등의 심리학적 이론들을 기초로 하여 개인의 삶의 질을 여섯 가지 요소로 구분하여 제시하고 이를 심리적 안녕감이라고 하였다. 여섯 가지 요소는 자신에 대하여 긍정적인 태도를 갖는 자아수용(self-acceptance), 타인과 따뜻하고 만족스럽고, 신뢰할 수 있는 관계를 가지고 있는 긍정적 대인관계(positive relations with others), 결단력이 있고 독립적임을 뜻하는 자율성(autonomy), 자신의 환경을 잘 관리하는 능력이 있다고 느끼는 환경에 대한 통제(enviromental mastery), 삶의 목표와 방향 감각을 가지는 삶의 목적(purpose in life), 자신이 성장하고 발전되어 감을 느끼는 개인적 성장(personal growth)이다. 즉, 삶의 질이 높은 사람은 자기를 있는 그대로 수용하고, 긍정적 대인관계를 유지하고, 자신의 행동을 독립적으로 혹은 스스로 조절하는 능력이 있고, 주위환경에 대한 통제력이 있고, 삶의 목적이 있으며, 자신의 잠재력을 실현시키려는 동기가 있는 사람이다

(류정희·이명자, 2007).

사회적 안녕감은 사회 안에 속해 있는 자신의 환경과 기능에 대한 평가를 의미한다. Keyes(1998)는 인간의 삶에서 나타나는 도전적인 문제들은 사적인 영역과 대중적인 영역에서 나타나기 때문에 잘 사는 삶을 판단하기 위해서는 정서적 안녕감, 심리적 안녕감 뿐만 아니라 사회적 안녕감의 검토도 필요하다고 말했다. Keyes(1998)는 사회적 안녕감을 사회적 통합(social integration), 사회적 수용(social acceptance), 사회적 기여(social contribution), 사회적 실현(social actualization), 사회적 응집력(social coherence)의 5개 하위요소로 구분하였다. 사회적 통합은 사회와 공동체 그리고 자신과의 관계의 질에 대한 평가이다. 이는 얼마나 자신을 공동체의 일부분으로 느끼는지, 사회적 관계 안에서 타인들의 지지와 동질성을 느끼는지를 의미한다. 사회적 수용은 타인을 신뢰하고, 타인이 친절을 베풀 수 있다고 생각하고, 사람들이 근면하다고 생각하는 등의 신념이다. 즉, 개인이 다른 사람들에 대해 어느 정도 긍정적인 태도를 가지고 있는지를 의미한다. 사회적 기여는 자신의 사회적 가치에 대한 평가이다. 이는 자신이 사회의 중요한 구성원으로서 세상에 기여할 가치가 있는 것을 가졌다고 생각하는가를 말한다. 개인의 일상적 활동이 사회에 얼마나 많이 기여하고 있다고 믿고, 그러한 활동들이 공동체에 의해 얼마나 가치 있다고 여겨지는지를 의미하는 것이 사회적 기여이다. 사회적 실현은 사회의 잠재력에 대한 평가이다. 이는 사회의 발전에 대한 개인의 신념이며, 얼마나 개인이 사회가 발전할 가능성이 있고 더 나은 곳으로 성장할 것이라고 믿는지를 의미한다. 사회적 응집력은 자신이 속한 사회적 특징, 조직에 대한 지각이다. 사회적 응집력에는 세상에 대해 알고자 하는 관심, 사회가 이해 가능하고 예측 가능하고 논리적이라고 믿는 정도가 포함된다.

3) 심리적 안녕감에 대한 이론

심리적 안녕감이란 일상생활 사건 속에서 사람들이 적응하는 가운데 느끼는 정서로 환경에 대한 개인의 반응으로 나타날 수 있고, 환경의 자극과 개인의 반응 사이의 상호작용의 결과로도 나타날 수 있다(신유근, 1985).

심리적 안녕감이 높은 삶이란 자기를 있는 그대로 수용하며, 긍정적 대인관계를 지속적으로 유지하며, 자신의 행동을 독립적으로 또는 스스로 조절하는 능력이 있고, 환경을 선택하고 변화시킬 수 있는 주위환경에 대한 통제력이 있고, 삶

의 목적이 있으며, 자신의 잠재력을 실현시키려는 동기가 있는 삶이라고 할 수 있다(김혜원, 홍미애, 2007). Ryff(1989)의 심리적 안녕감 6가지 차원을 살펴보면 다음과 같다.

<표 2-1> 심리적 안녕감의 6가지 차원

차 원	점 수	정 의
자아수용(self-acceptance)	높은 점수	자신에 대하여 긍정적인 태도를 포함한 자신의 여러 측면들을 인지하고 수용한다. 자신의 과거의 삶에 대하여 긍정적으로 느낀다.
	낮은 점수	자신에 대하여 불만족 한다. 자신의 과거의 삶에 대해 실망한다. 자신이 갖고 있는 나쁜 점에 대하여 괴로워한다. 현재의 자신과는 다른 사람이 되기를 원한다.
긍정적 대인관계(positive relation with others)	높은 점수	타인과 따뜻하고 만족스럽고, 신뢰로운 관계를 가지고 있다. 타인의 행복에 관심이 있다. 강한 애정, 친밀감 그리고 공감을 느낄 수 있다. 대인관계란 주고받는 것임을 이해한다.
	낮은 점수	타인과 친밀하고 신뢰로운 관계를 거의 갖고 있지 않다. 타인에 대하여 따뜻하거나 개방적이지 않고 타인을 배려하기가 어렵다고 느낀다. 대인관계에서 고립되고 좌절감을 느낀다. 타인과의 중요한 관계를 유지시키기 위하여 타협하려 하지 않는다.
자율성(autonomy)	높은 점수	결단력이 있고, 독립적이다. 특정한 방식으로 생각하고 행동하라는 사회적 압력에 저항할 수 있다. 자신의 행동을 내적동기에 의해 조절한다. 개인적 기준에 의해 자신을 평가한다.
	낮은 점수	타인의 평가나 기대에 대해 걱정한다. 중요한 결정을 할 때 타인의 판단에 의존한다. 특정한 방식으로 생각하고 행동하라는 사회적 압력에 동조한다.
통제력(envir on mental mastery)	높은 점수	자신의 환경을 잘 관리하는 능력이 있다고 느낀다. 복잡한 외적인 활동 계획을 잘 조절한다. 주위에 있는 기회를 효과적으로 사용한다. 개인적 필요나 가치에 적합한 환경을 선택하거나 적합한 환경으로 변화시킬 수 있다.
	낮은 점수	일상적인 일들을 다루는데 어려움을 느낀다. 주위환경을 변화시키거나 향상시킬 수 없다고 느낀다. 주위에 있는 기회를 인식하지 못한다. 외부세계에 대한 통제력이 부족하다고 느낀다.

삶의 목적(purpose in life)	높은 점수	삶의 목표와 방향 감각을 가지고 있다. 과거와 현재의 삶이 의미 있다고 느낀다. 왜 사는지에 대한 해답을 제공하는 신념을 갖고 있다. 생활에 목표와 목적이 있다.
	낮은 점수	삶의 의미가 부족하다고 느낀다. 삶의 목표나 방향 감각이 거의 없다. 과거 삶의 목적을 알지 못한다. 삶에 의미를 부여할 신념이나 태도를 갖고 있지 않다.
개인적 성장(personal growth)	높은 점수	계속적으로 발달한다고 느낀다. 자신이 성장하고 발전 되어 감을 느낀다. 새로운 경험에 대하여 개방적이다. 자신의 잠재력을 실현시키려고 한다. 시간이 지남에 따라 자신과 자신의 행동이 향상됨을 느낀다. 자기 자신을 보다 잘 이해하고 활용하는 방향으로 변화 되어 간다.
	낮은 점수	개인적인 침체에 빠져있다고 느낀다. 시간에 따른 성장이나 발전되어 감을 느끼지 못한다. 삶이 지루하고 재미없다고 느낀다. 새로운 태도나 행동을 발전시킬 수 없다고 느낀다.

출처: Ryff, 1989, p.1072. 차경호(2004)에서 재인용

2. 심리적 소진

1) 심리적 소진의 개념

심리적 소진이라는 개념은 오랜 시간 동안 다른 사람들과 밀접한 관계를 유지하는 과정에서 지속적이고 반복적으로 받게 되는 정서적 압박의 결과라고 할 수 있으며, 특히 고객접점에서 서비스를 제공하는 분야의 종사자들에게 많이 나타나게 되는 현상(Maslach, 1976)이라고 표현할 수 있다. Freudenberger(1974)는 심리적 소진 현상을 자신에게 주어진 업무를 헌신적으로 수행했지만 기대했던 성과와 보상이 없이 인간적인 회의감이나 좌절감을 겪는 상태라고 주장하였다.

Cherniss(1980)는 심리적 소진이 과도한 스트레스나 불만족에 대한 반응으로써, 업무로부터의 정신적 퇴보로 정의하였다. 즉, 심리적 소진이라는 것은 자기 업무에 대한 흥미, 열정, 로열티 등의 상실을 의미하는 것이다. 심리적 소진에 대한 연구들은 과거에는 크게 각광받지 못했지만, 사회가 발전함에 따라 사람들의 일이 복잡해지면서 중요하게 여겨지기 시작했다. 최근에는 현장에서의 경험적 연구 결과를 바탕으로 하는 연구들(Golembiewski et al, 1993; Maslach et al.,

1993; Leiter, 1993)이 활발하게 이루어지고 있으며, 단순한 서비스 직종 뿐 아니라 다양한 형태의 직무들에게도 심리적 소진이 다루어지고 있다.

심리적 소진 연구자들은 위에서 설명한 심리적 소진의 개념이 어느 순간 갑자기 나타나는 현상이 아니라 점진적으로 발생하는 것이라고 보고 있다. 일반적으로 조직 구성원들은 자신의 직무수행 결과가 긍정적이지 않거나 부정적인 피드백이 지속되면 심리적 소진을 경험하게 된다고 한다. 이와 같은 심리적 소진을 경험하게 되면, 그 정도가 점점 심해지면서 결국 나중에는 심리적으로 자신의 업무에서 분리되거나 냉소적이고 경직된 반응을 보이게 된다(Cherniss, 1980).

Corey와 Corey(2002)는 소진을 개인적 우울감, 도덕적 상실, 고립감, 생산성감소, 대처능력감소, 냉소적 태도와 이상, 신뢰, 염려, 원기의 부족 등으로 사람들에게 집중해서 장기간 관계를 맺는 것과 관련하여 지속적, 반복적인 압력의 결과로 발생하는 신체적·정서적·정신적 피로상태라고 정의하였다.

위의 개념들을 종합해보면 첫 번째는 에너지가 충전되지 않고 정서적으로나 신체적으로 고갈된 것, 두 번째는 좌절로 인한 회의적이고 냉소적인 자세, 셋째는 효능감이 저하된다는 것, 무능감으로 요약할 수 있다(Corey & Core, 2002; Kottler, 1993; Maslach & Leilter, 1997; Pines & Maslach, 1978; Soderfeldt, Soderfeldt & Warg, 1995). 즉 소진은 스트레스의 반응 결과로서 신체적·정서적·감정적으로 매우 지치고 고갈된 것을 의미하며 이는 개인의 생활에 부정적인 영향을 끼쳐 대인관계나 사회적인 역할에 냉소적인 태도를 가지며, 자신의 일과 관련된 무능감과 연결된 것임을 알 수 있다. 지금까지 관련연구들을 토대로 심리적 소진에 영향을 주는 요인들을 살펴보았다. 초등학교생들은 신체적 특성상 고학년 위주로 외모에 관심을 많이 가질 수 있다. 특히 다문화가정 초등학생의 경우 내적인 심리적 부적응은 일반아동들보다 높다고 가정할 수 있다. 본 연구는 사회적 지지를 통해 심리적 소진을 감소하고 부정적 반응을 극소화시키고 개인적 성취감을 높이는데 있어서의 매우 중요한 요인으로 작용할 수 있다고 본다.

2) 심리적 소진의 구성요인

Maslach과 Jackson(1981)은 심리적 소진의 하위개념으로 정서적 탈진, 고객에 대한 비인격화, 개인적 성취감 결여를 제시했다. 이 하위 개념들은 심리적 소진에 대한 많은 이론 중 가장 보편적으로 사용되는 개념으로써, 기존 연구들을 토

대로 심리적 소진에 대한 연구를 가장 잘 체계화시킨 것으로 평가받고 있다. Maslach과 Jackson(1981)의 개념을 바탕으로 심리적 소진에 대해서 정의해 보면, 심리적 소진이란 대인관계를 많이 수행하는 조직의 구성원들이 겪게 되는 정서적 탈진(emotional exhaustion), 비인간화(depersonalization), 개인적 성취감 감소(reduced personal accomplishment)의 전반적 현상이라고 할 수 있다. Maslach와 Jackson(1981)에 의하면 각각의 하위 요소들은 서로 독립적인 개념으로, 한 개인의 심리적 소진 정도를 파악하기 위해서는 정서적 탈진, 비인간화, 개인적 성취감 감소라는 세 가지의 개념들을 하나씩 살펴보는 것이 중요하다고 할 수 있다.

첫째, 정서적 탈진(emotional exhaustion)이라는 개념은, 실제로 심리적 소진을 경험하는 개인의 탈진(exhaustion)상태를 의미한다. 육체적 차원에서는 일종의 소모적 개념으로 인식되지만, 주로 심리적 차원에서의 정서적 탈진이 중요하게 다루어지고 있다. 이러한 정서적 탈진은 스스로의 감정, 관심, 믿음 등의 상실을 포괄하고 있다.

한 개인에게 심리적 소진을 발생시키는 가장 핵심적인 요인이 바로 정서적 탈진이며 비인간화와 개인적 성취감 감소들이 나타나게 되는 원인이 되기도 한다.

Maslach(1982)는 정서적 탈진은 정서적인 자원이 고갈되고 에너지가 손실되어 피곤함을 느끼는 것과 관련된 것으로 싫증, 에너지의 상실, 피로를 느끼거나 느낌, 관심, 확신, 흥미, 기백이 상실하는 것으로서 정서적 탈진을 경험하는 사람들은 그렇지 않은 사람들에 비해 보다 나은 성과를 달성하는 사람들로, 성취에 대한 기대 때문에 자신을 혹사시키는 경향이 있다고도 하였다.

둘째, 비인격화(depersonalization)라는 개념은, 상대방에 대한 부정적인 반응으로 나타나는 현상을 의미한다. 이러한 비인격화는 개인이 정서적 탈진을 경험하고 이를 극복하기 위한 대안이 존재하지 않는 경우의 심리적 대처반응이라고 할 수 있다(Ashforth Lee, 1990).

일반적으로 다른 사람과의 문제가 발생하였을 때, 그 상황을 해결하기 위해서 소모된 탈진 현상을 극복하기 위한 대응 방안이라고 할 수 있다. 즉, 자신의 정서적 탈진으로부터 스스로를 보호하기 위하여 다른 사람을 사람이 아닌 사례로 취급하는 것과 같이 비인간적으로 대하게 되는 것이다(윤혜미·박병금, 2004). 이렇게 비인격화를 경험한 구성원들은 자기 일에 대한 부정적인 태도와 인식을 보이게 되며, 다른 사람에 대한 개념도 하나의 일처리로 바뀌게 된다. 또한 구성원

들의 비인격화와 같은 태도는 실제 다른 사람과 직접적인 관계가 없는 사람들에게까지 그대로 전이가 이루어져 또 다른 부정적 결과를 발생하는 요인이 될 수 있다(Jackson & Maslach, 1982).

셋째, 성취감 감소(reduced personal accomplishment)라는 개념은 자기 자신을 부정적으로 바라보는 시각에서 나타나는 반응을 의미한다. 이러한 개인적 성취감 감소는 업무와 관련된 생산성, 능력, 의욕 등이 저하되는 것으로, 스스로를 부정적으로 평가하고 자아존중감(self-esteem)을 상실하기도 한다.

제3절 사회적 지지

1. 사회적 지지의 의미

사회적 지지(social support)의 사전적 의미는 개인이나 단체 등의 주의 또는 정책 등에 찬동하여 뒷받침하는 것으로 사회적 제도나 정책에 대응하는 것을 말한다. 스트레스를 방어하는 요인의 하나로 1970년대 예방심리학이 대두되면서 주로 임상의학분야에서 심리적, 신체적 질병에 대한 사회적 지지의 효과를 중심으로 연구되기 시작했다. 사회적 지지는 Cobb(1976)에 의해 개념정의와 기능 및 효과성이 보다 분명하게 규명되었고, 그 후 많은 연구자들이 다소 다른 정의와 측정방법, 개념들을 다양하게 사용하면서 인간의 스트레스에 대한 대처, 발달과 적응에 대한 연구에서 사회적 지지의 영향력과 중요성을 증명해 오고 있다.

Cobb(1976)에 의하면 사회적 지지는 개인 스스로가 사랑과 보살핌을 받고 있으며 자신이 가치 있는 존재로 존중받고 있고, 다른 사람들과 공동의 의사소통망 속에 속해 있음을 믿도록 해주는 정보로써 위기 시에 적응을 촉진시키고 변화에 적응할 수 있는 완충변수로 기능한다고 하였다. 즉, 인간의 생활은 변화와 위기의 연속이며 사회적 지지는 이러한 예기치 못한 상황의 변화에 대한 영향을 조절하는 역할을 함으로써, 인간으로 하여금 평형을 이루게 하여 신체적, 정신적 건강을 유지하게 한다고 보았다. 그는 사회적 지지를 정서적 지지, 평가적 지지, 정보적 지지로 나누어 구체적으로 정의 하였는데, 정서적 지지는 다른 사람들로

부터 보살핌과 사랑을 받고 있다고 믿게 하는 것이며, 평가적 지지는 타인으로부터 존중되고 가치 있다고 느끼는 것이고, 정보적 지지는 의사소통 관계망이나 상호간의 의미를 가지고 있다고 믿어지도록 하는 것을 의미한다. 또한 사회적 지지를 한 개인이 대인관계로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 자원이라고 정의하면서, 그 하위 차원으로 물질적 지지, 정보적 지지, 정서적 지지, 자존감 지지의 유형을 제시했다. 즉, 정서적 공감을 통하여 정서표출을 도와주고 존중과 사랑을 표현해 줌으로써 편안함을 느끼게 하는 정서적 지지, 문제해결에 도움이 되는 정보나 충고를 주는 정보적 지지, 문제해결에 필요한 도구나 경제적 도움을 제공하는 물질적 지지, 자신감을 심어주거나 타인에게 비추어진 자신을 봄으로써 자신을 평가하는 자기존중감지지 4가지 하위유형으로 나누어 설명하였다. 뿐만 아니라 House(1981)에 의하면 사회적 지지는 정서적 관심, 도구적 도움, 정보, 칭찬 중 한 또는 둘 이상이 포함된 대인 관계적 지지라고 정의되는데 사회적 지지는 문제의 심각성을 감소시키며 문제를 해결하도록 돕고 지각된 스트레스에 덜 반응하도록 신경계 내분비선체계를 진정시켜 스트레스의 해로운 결과로부터 개인을 보호하고 건전한 행동을 촉진하는 기능을 갖는다고 한다. 또한 이렇게 개인 간 또는 개인과 집단 간에 지속적으로 상호작용하는 사회적 집합체에 의해 제공되는 사회적 지지는 정서적 제어력을 증진시키고 문제해결 및 행동의 지침을 제공하며 정체감과 수행에 관한 피드백을 제공하는데 기여한다고 한다. 그는 사회적 지지를 4범주로 분류하여 제시했는데 첫째, 존경, 애정, 신뢰, 관심, 경험의 행위를 포함한 정서적 지지, 둘째는 개인의 문제를 대처할 수 있도록 정보를 제공해주는 정보적 지지, 셋째는 일을 대신해 주거나 돈, 물건을 제공하는 등 필요시 직접적으로 돕는 행위를 포함한 물질적 지지, 넷째는 자신의 행위를 인정해 주거나 부정하는 등 자기평가와 관련된 정보를 전달하는 평가적 지지이다.

Sarason 외(1983)는 사회적 지지란 타인과 의미 있는 상호작용의 결과로 얻게 되는 것으로 개인의 심리적 적응을 돕고 좌절을 극복하게 해주며 문제해결의 도전을 받아들이는 능력을 강화한다는 측면에서 그 중요성을 강조하였다. 또한 Thompson(1995)에 의하면 사회적 지지는 사회적 관계에서 제공되는 상호 호혜적 가치를 지닌 물질적, 대인 관계적 자원으로 “의미 있고 지속적인 대인관계를 통하여 양육, 안전, 관여와 소속감 등을 얻게 되는 사회적 관계의 유용성”을 의미한다. 그리고 보다 최근의 정의를 살펴보면, Turner-Cobb(2002)은 사회적 지

지를 학습자가 타인에게 사랑과 존중을 받고 가치를 인정받는 것으로 정의하면서 사랑과 보호와 같은 정서적 지지, 존경과 가치를 인정받는 존중지지, 사회의 일원으로 발언할 수 있고 상호적 책임이 있는 관계망 지지로 구분하여 설명하였다. 사회적 지지는 일반적으로 건강과 복지를 유지하고 생활사건의 적응성을 증진시키며, 적응적인 방법으로 발달을 장려하기 위해 타인에 의해 제공되는 정서적, 정보적, 도구적, 그리고 물질적 도움을 포함한다(Lowenthal, 1999).

한편, 사회적 지지는 사회적 지지에 대한 지각을 객관적으로 지각하는지 혹은 주관적으로 지각하는지에 따라 구분하여 설명되어진다. 객관적인 지지 지각은 개인이 맺고 있는 대인관계의 구조와 관계망에 대한 객관적인 평가로서 사회적 관계망의 크기, 서로 아는 정도를 의미하는 밀도, 구성원과의 접촉빈도, 관계를 맺어온 평균기간 등을 의미한다(Norbeck & Tilden, 1983, Walker et al., 1977). 반면, 주관적인 지지 지각은 개인이 맺고 있는 실제적인 대인관계의 질을 어떻게 지각하고 평가하는가로 개념화된다(Cohen & Wills, 1985). 이러한 관점에서는 객관적 지지가 있다 하더라도 그것이 개인에게 실제적인 지지로 지각되지 못하는 경우에는 진정한 지지로써 가치를 가질 수 없음을 강조한다.

Sarason과 Pierce(1991)에 의하면 적응을 예언하는 객관적인 사회적 지지보다는 지각된 사회적 지지가 더 중요하며 개인에게 제공된 지지가 아닌 개인에 의해 지각된 지지가 대처의 효능성과 적응적 결과 및 심리적, 신체적 안녕에 대한 예언적 역할을 한다(Cohen & Wills, 1985).

또한 사회적 지지 중 객관적인 사회적 지지는 시간이나 상황에 따라 변화하는 반면, 지각된 사회적 지지는 시간이 지나도 변하지 않고 다른 지지원들과의 관계에서도 안정적이다. 많은 연구자들은 객관적인 사회적 지지보다 지각된 사회적 지지가 학교적응, 행복감 및 스트레스 등과 관계가 더 깊고(Dukel Schetter & Bennett, 1990) 객관적인 지지보다 개인이 지각한 지지를 평가하는 것이 사회적 지지의 영향을 알아내는데 더욱 유용하다고 주장한다.

객관적인 사회적 지지의 자원이 있다는 것과 그것을 개인이 지각하는 것 사이에는 차이가 있으며, 타인에게 지지를 제공받아도 그것을 지지로 받아들이지 않으면 개인에게 지지원으로 작용할 수가 없기 때문에(Scharfer, Coyne, & Lazarus, 1981), 일반적으로 주관적인 사회적 지지 지각을 보다 중요하게 여기는 경향이다.

이상에서 사회적 지지의 개념에 대한 선행연구들을 종합해 볼 때, 사회적 지지는 ‘한 개인의 의미 있는 사회적 관계 속에서 타인과의 상호작용을 통하여 개인에게 제공되어 지고, 개인이 제공받고 있다고 주관적으로 지각하는 사랑이나 인정, 정보, 물질적 원조 등 모든 형태의 긍정적인 자원’이라고 정의할 수 있다.

2. 다문화가정 초등학생의 사회적 지지

사회적 지지는 학자에 따라 여러 형태로 개념화되고 있지만 사회적 지지가 스트레스 상황이나 직면한 문제의 부정적인 효과로부터 개인을 보호하고 완충해주는 간접적인 기능을 한다는 것과 스트레스나 직면한 문제 상황에 관계없이 개인의 긍정적인 정서를 증가시키고 안정감과 환경에 대한 통제감을 높여 줌으로써 일반적인 적응을 향상시키는 직접적인 기능을 한다(Wakler et al., 1994)는 본질적 의미에서는 같다고 할 수 있다. 아동기의 사회적 지지 경험은 성인기의 사회적 관계형성 능력에 중요한 영향을 미치며, 아동의 역량을 예측하는 변인으로 부모, 친구, 교사의 지지를 제시하고 있다(심승원, 2000).

사회적 관계에서의 지지와 긍정적 경험이 자아역량을 높인다고 밝혔다(박영애, 1995). 한중혜(1996)는 어머니, 아버지, 형제자매, 선생님, 또래집단과 아동간의 다양한 사회적 지지가 아동의 긍정적 역량과 바람직한 자아존중감 형성에 유의미한 상관성이 있으며 부모의 사회적 지지는 학업능력, 신체, 행동, 및 전반적 자아 가치감과 높은 정적 상관이 있다고 하였다. 다문화가족 자녀의 행동 문제나 부적응 문제의 정도가 비교적 낮게 나온 연구(노충래, 홍진주, 2006)에서도 다문화가정 자녀들이 결혼가족이민자 센터나 종교기관을 통해 도움을 받고 있음을 지적하고 있다. 이와 같이 사회적 지지가 다문화가정 초등학생에게 미치는 영향이 크며, 학령기 초등학생의 발달 특성에서도 논의된 것처럼 학업, 정서, 사회적 발달에 중요한 요인으로 작용한다. 따라서 다문화가정 학령기 초등학생의 다양한 환경체계들의 사회적 지지원에 대해 포괄적으로 살펴보는 연구가 필요하겠다. 이는 다문화가정 초등학생의 유능감을 부각시킬 수 있는 영향으로 작용하므로 구성요인인 정서적 지지와 물질적 지지와의 관계를 살펴보고자 한다.

3. 사회적 지지의 구성요인

사회적 지지는 구조적 측면과 기능적 측면으로 구분할 수 있는데, 구조적 지지는 사회적 관계를 수량화한 것으로 다양한 사회적 관계 속에서 개인이 참여하고 있는 범위로 정의 될 수 있으며, 개인이 소속한 사회활동의 빈도나 역할의 수 등을 포함한다. 기능적 지지는 사회적 관계 내의 구성원들이 실제로 제공하는 자원을 의미하는데 제공하는 자원의 특성에 따라 정서적 지지와 도구적 지지, 정보적 지지와 같은 주요 기능을 수행하게 된다(Kazdin et al., 2000; 변호순, 2005에서 재인용, p. 29).

또한, 사회적 지지는 개인이 스스로 인식하는 주관적 측면과 실제로 지지가 제공된 객관적 측면으로도 구분될 수 있다. 주관적(perceived)지지는 자신이 도움이 필요할 때 사회적 관계망으로부터 도움을 받을 수 있을지에 대해 스스로 평가하는 것을 의미하며 이와 같이 개인이 주관적으로 인식한 지지는 스트레스에 중요한 영향을 주는 것으로 보고하고 있다(Cohen & Wills, 1985). 반면에 객관적(received)지지는 개인이 사회적 관계망 내의 구성원들 간의 실제 자원 교환을 의미하는 개념이다. 따라서 개인이 특정 시기에 특정 사건을 경험하는 과정에서 어떠한 유형의 사회적 지지가 어느 정도 제공되었는지를 구체적으로 측정하게 된다. 이러한 접근은 사회적 지지가 다양한 형태로 제공될 수 있다는 점에 초점을 두며, 사회적 지지와 같은 심리적 요인이 스트레스의 부정적인 영향을 완화한다는 측면에 초점을 두었다(Kazdin et al., 2000; 변호순, 2005에서 재인용, p. 29).

사회적 관계망의 형태와 내용에 초점을 맞추어 사회적 지지를 정의하게 되었으며 사회적 지지의 기능적인 측면을 중시하게 되었고, 더 나아가서는 스트레스에 대한 효과적인 완충제로써 그 중요성이 강조 되었다(박지원, 1985).

사회적 지지의 정의는 House(1981)의 연구에서 살펴볼 수 있다. 그는 사회적 지지를 다음의 네 가지 특성 중 한 가지 혹은 그 이상을 포함하는 대인관계적인 상호교류로 정의하였는데, 그 네 가지는 다음과 같다. 1) 정서적 지지(emotional support): 감정이입, 관심, 사랑과 신뢰 등, 2) 도구적 지지(instrumental support): 물질적 도움, 노동적 도움, 돈, 시간 등, 3) 정보적 지지(informational support): 충고, 제안, 지도, 정보 등, 4) 평가적 지지(appraisal support): 확신시켜주기, 피드백과 사회적 비교의 제공 등으로 구분하였다.

한편, 사회적 지지의 기능적 측면은 지지의 주관적 측면으로써 개인이 맺고 있는 실제적인 대인관계의 질을 자신이 어떻게 평가 또는 지각하고 있는가를 측정해서 사회적 지지의 지수로 삼는다는 것이다. 예를 들어, 친구가 몇 명이나고 묻는 것이 아니라 스트레스 상황에 부딪혔을 때 그 문제를 논의할 친구가 있는가를 물음으로써 그 관계의 질에 대한 개인의 지각을 알아보는 것이다. 즉, 개인이 지각하는 지지로써 개인이 여러 역할 범주에서 보살핌을 받거나 가치를 인정받고 있다고 평가하고 이러한 관계에 만족하는 것을 말한다(홍지연, 2006).

일반적으로 사회적 단체를 통한 사회적 차원의 지지를 사회적 지지의 개념으로 생각하고 있을 수 있으며, 아직 사회적 지지를 받은 적이 없다고 생각하는 사람도 상당수 있을 것이다. 이러한 사고는 우리나라의 의식구조가 ‘사회’라는 말에 대해 친밀감보다는 거부감을 느끼며 나를 포함한 사회보다는 나와 나의 가까운 친지를 제외한 바깥 세계를 일컫는 것으로 인식하고 있음을 반영해주는 것이라 생각하여, 본 연구에서 의미하는 사회적 지지의 개념과 일부 일반인이 의식하는 사회적 지지 개념 차이를 최소화하기 위해 사회적 지지에 대한 개념을 여기에서는 사회적 지지 하위차원의 박지원(1985)의 구분에 따라, 지지형태의 유형으로 물질적 지지, 정서적 지지, 정보적 지지, 평가적 지지의 4가지 범주 중에서 다문화가정 초등학생에 대한 사회적 지지는 물질적 지지와 정서적 지지로 구성하였다.

첫째, 물질적 지지는 물건을 제공하거나 금전, 시간, 음식, 생활용품, 노동의 제공 등이 필요할 시 직접 제공해 주는 지지의 형태이다. 그들이 사회적 서비스를 활용하도록 돕는 것과, 욕구충족의 효과를 가지는 실제적 도움과 서비스를 제공받는 것 등을 의미한다.

둘째, 정서적 지지는 호감, 사랑, 이해, 격려, 신뢰, 관심, 경청 등의 행위로 나타나는 지지의 형태로 구분하였다. 그러므로 본 연구의 정서적 지지는 가족의 지지를 토대로 하여, 사회적 지지의 기능적인 측면을 중심으로 다문화가정 초등학생에 대한 사회적 지지가 사회적 유능감에 미치는 영향에 관한 연구를 수행하였다.

제4절 사회적 유능감

1. 사회적 유능감의 개념

사회적 유능감은 일반적으로 넓은 의미로써의 사회적 유능성을 사회 구성원인 개인이 자신이 속해 있는 환경 속에서 자신에게 필요한 발달적 과업을 성취한 정도로 정의되어 질 수 있고, 좁은 의미로 정의하여 보면 아동들의 경우에는 학업이나 또래관계에서의 능력과 같은 구체적인 영역에서의 성취 정도로 정의되어 질 수 있다.(Masten & Coatworth, 1998).

사회적 유능감(interpersonal competence)에 관한 연구는 Thorndike가 사회적 지능(Social intelligence)을 ‘타자(他者)를 이해하고, 타자와의 관계를 현명하게 갖는 능력’이라고 정의한 1920년대까지 거슬러 올라간다(Spitzberg & Cupach, 1988). 그러나 McClelland(1973)은 그때까지 연구 대상이 되어온 ‘지능’이 개인의 실제 유능감(real competence)을 대체하지 못하며, ‘지능’만으로 한 개인을 완전하게 설명할 수 없기 때문에 지능(intelligence)보다는 실제 성과와 직결되는 유능감으로 평가해야 한다고 주장했다(최송미·연문희, 2005). 이후 많은 경험적인 연구들이 지능보다는 개인의 성격 특성이나 사회적 유능감과 같은 다른 능력들이 더 나은 예측변인임을 밝혔다.

사회적 유능감은 사회과학에서 가장 빈번하게 정의되는 구성개념 중의 하나로 많은 연구자들이 이 개념에 관심을 기울이게 되었다(Odom, McConnell, & McEvoy, 1992). 특히 인간 능력의 측정 도구로 간주되어 온 지능지수의 한계를 인식하고, 실제성과 직결되는 유능성으로 평가해야 한다는 지적(McClelland, 1973)이 증가한 1973년대에 이르러 사회적 유능감에 대한 연구가 본격적으로 시작되었다.

Miller(1998)도 사회적 유능감을 환경 속에서 경험하게 되는 상황들에 대한 정보에 기반을 두어 문제를 처리하고, 적절한 사회적인 반응을 보일 수 있도록 하는 능력으로 정의하면서 연속적인 문제 해결의 과정에 대한 통제와 유지에 대한 개인의 능력으로 정의하고 있다.

Nichols(2002)는 사회적 유능감을 다양한 측면에서 살펴보고, 구성요소들을

세부적으로 정의하면서 사회적 유능성을 사회적인 적응, 수행능력, 사회기술을 포함하는 개념으로 보고, 학업적인 측면, 개인의 성취적인 측면, 비행의 측면, 공격성과 같은 요소들에 대한 사정을 포함하는 개념으로 정의하고 있다. Nichols(2002)가 제시하는 관점과 같은 차원에서 대인관계적인 측면의 사회적 유능감은 대인관계상에서 다른 사람들과 새로운 관계를 형성하고, 관계를 조율하며, 긍정적으로 유지할 수 있는 능력을 의미한다(Barry, 1998; Pressel, 2007).

Krasnor와 Rubin(1983)도 마찬가지로 사회적 유능감을 정의함에 있어 자신의 동년배를 포함한 타인들과 원활한 형태의 상호작용을 할 수 있는 능력을 중요하게 다루었다. 특히 학령기에 있어서 대인관계적인 사회적 유능감은 1차적으로 또래와의 관계에서 긍정적인 영향을 미치게 되며, 부수적으로 다른 대인관계적인 측면에서도 영향력을 미치게 된다. 다양한 사회적 자원을 획득하게 되고, 이후에 경험하게 되는 발달적인 측면에서의 다양한 환경 변화에 적응할 수 있게 되며, 때에 따라 필요한 자원을 획득할 가능성을 높게 된다(Pressel, 2007).

Cavell(1990)은 사회적 유능감은 사회적 기능의 산물, 사회적 기능에 대한 획득 기술, 본질적인 사회적 기능을 측정하기 위한 시도로 보느냐에 따라 사회적 유능감을 달리 정의 내릴 수 있다고 하였다.

그러나 사회적 유능감이란 개념 자체가 포괄적이고 다양한 의미를 내포하고 있을 뿐만 아니라 그 시대의 사회, 문화, 종교적 가치관에 따라 다르게 정의될 수 있기 때문에(Chen, Rubin, & Sun, 1992; Strigler, Smith, & Mao, 1985) 사회적 유능감에 대한 정의는 학자의 접근방법이나 견해에 따라 차이를 보인다. 사회적 유능감 정의를 분석하기 위해서는 사회적 유능감을 정의하는 방식에 대한 이해가 선행되어야 할 것이다.

1970년대 이루어진 사회적 유능감 연구들을 종합적으로 분석한 O'Malley(1977)에 따르면 사회적 유능감은 3가지 접근 방식-동물행동학적 관점과 인성 구조적 관점, 사회적 상호작용의 관점을 통해 정의되고 있다. 이 가운데 동물행동학적 관점에서는 사회적 유능감을 환경에 적응하는 능력으로 보았다. 이러한 관점을 대표적으로 보여주는 Zigler와 Trckett(1978)에 따르면 사회적 유능감이란 개인의 환경에 대한 효율적인 대처능력이나 문제인식능력, 문제해결 능력 등이 포함되는 광의의 적응개념이다. 다음으로 인성 구조적 관점에서 사회적 유능감은 개인의 긍정적 또는 부정적 인성이나 성향에 초점을 두고 있다. 이러한 관점을

토대로 사회적 유능감을 연구한 Kohn과 Rosman(1972)은 사회적 유능감을 개인의 특질이나 성향의 습득 능력으로 보았다. 마지막으로 인간과 환경과의 상호작용 능력을 강조하는 사회적 상호작용 관점 접근에서는 사회적 유능감을 자신이 속한 사회구조 내에서 적절한 기술을 사용하여 필요한 사회적 목표를 달성하여 긍정적인 방향으로 발달해 갈 수 있는 능력으로 보았다.

1980년대 이후에도 사회적 유능감에 대한 다양한 연구들이 이루어졌는데, 이들 연구들은 사회적 유능감을 ‘사회적 대상들과 효율적으로 상호작용하며 대인관계를 맺어가는 능력(Cegala, Savage, Brunner, & Conrad, 1982)’, ‘의사소통상황에서의 유능성(Duran, 1983)’, ‘사회적 상황을 읽고 정확하게 해석하는 능력을 포함한 일련의 사회적 인지능력(Dodge, 1985)’ 등 다양하게 정의하고 있다. 그리고 이러한 사회적 유능감에 대한 연구들을 재분석한 Greenspan(1981)과 Dodge와 Murphy(1984)는 사회적 유능감을 분류하는 관점들에 대해 제시하였다.

본 연구에서의 사회적 유능감이란 상호간의 관계를 형성하고 새로운 관계를 시작하며, 이 과정 속에서 자신을 주도하여 상호간의 발전적인 관계를 형성하는 것이며, 타인과의 관계 속에 발생할 수 있는 갈등을 관리하거나 불편함에 대한 자신의 권리를 기능적으로 요구할 수 있는 능력을 포함하게 되는 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 사회적 유능감은 하나의 합의된 정의를 내리기는 어렵지만 공통적으로 주어진 상황에 적합한 행동수행을 통해 바람직한 사회적 결과를 가져오는 능력이라고 할 수 있다.

2. 사회적 유능감의 구성요인

사회적 유능감의 정의가 다양한 것처럼 사회적 유능감의 구성요인도 연구자에 따라 차이를 보인다. 그러나 공통적인 것은 사회적 유능감은 하나의 요인이 아닌 다양한 요인으로 구성된 복합적이고 다면적인 개념이라는 것이다(Dodge et al., 1986; Merrell, 1993; Raver & Zigler, 1997).

사회적 유능감을 구성하는 요인으로 Merrell(1993)은 또래와 긍정적인 관계를 형성하는데 있어 중요한 기술인 대인간 기술, 자신을 조절하고 학교의 규칙이나 요구에 따르는 자기관리 기술, 주어진 과제를 수행하고 참여하는 학업적 기술 등 세 가지 요인으로 구분하였다. 이를 토대로 아동 및 청소년들의 사회적 유능감 및

반사회적 행동을 평가할 수 있는 척도인 School Social Behavior Scales(SSBS)를 개발하였다. 또한 좌절인내, 자기주장적사회적기술, 과제지향, 또래관련 사회적 기술을 사회적 구성요인으로 밝힌 Hightower 등(1986)은 이를 바탕으로 유치원과 초등학교 아동의 학교적응을 평가하는 Teacher-Child Rating Scale (T-CRT)를 개발하였다. 이와 더불어 사회적 유능감의 인지적 과정을 강조한 Riggio(1986)는 정서적 표현성, 정서적 민감성, 정서적 통제, 사회적 표현성, 사회적 민감성, 사회적 통제의 6가지 요인으로 보았다.

한편 한국의 경우 유아의 사회지능 평가도구 개발에 관한 연구를 실시한 박남자(2004)를 살펴보면 사회적 유능감이 사회적 지식, 사회적 민감성, 사회적 표현성, 사회적 유연성의 4가지 하위요인으로 구성되어 있는 것으로 제시하였다.

한편, 최송미(2003)의 연구는 암묵적 접근을 통해 사회적 유능감의 구성개념을 도출하였다. 이는 앞서 기술한 대부분의 연구들이 선행연구나 이론을 토대로 개발된 것과는 차이를 보인다.

최송미(2003)의 연구에서 주도성, 독립성, 민감성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성의 7개의 하위요인이 포함되어 있는 것으로 나타났다. 이는 유아나 초등학생 혹은 청소년들을 대상으로 한 연구들에서 제시된 요인들과 중복되기도 하지만 보다 구체적이고 다양한 요인구조를 보인다.

Buhrmester Furman, Wittenberg와 Reis(1988)는 청소년기의 사회적 유능감 요소로 ‘상호관계능력’, ‘권리주장’ 및 ‘불만제기능력’, ‘자기노출’, ‘정서적 지지’, ‘갈등관리능력’ 등 5가지 하위 요인으로 구성했다.

‘상호관계능력’은 확대된 사회적 관계 속에서 청소년이 사회적인 관계를 맺어가는 능력을 의미한다. ‘자기노출’은 자신을 타인에게 노출함으로써 자기이해와 타인의 이해를 가능하게 하며 의사소통능력과 대인관계를 증진시킨다.

또한 자기노출은 심리적 정화를 가능하게 하며 정신건강을 유지하고 항상에 도움이 되기 때문에 적극적이고 능률적인 생활을 가능하게 하며 개인의 자아실현 또는 자아성장에 결정적인 작용을 한다.

‘정서적 지지’는 사회적 관계 속에서 타인에게 정서적 지지를 지원하는 것이며 관계를 친밀하게 형성하게 한다.

‘권리주장 및 불만제기능력’은 자기주장을 통해 자기 권리나 감정을 표현하고 알리는 능력을 말한다. 협력이나 절충같이 서로 공평하고 만족스런 방식으로 갈

등을 해결하고, 해결하는 과정에서 긍정적·부정적인 감정을 표현하게 된다. 그러므로 자신의 권리를 주장하고 불만을 제기하게 됨으로써 관계를 건강한 형태로 유지할 수 있다.

‘갈등관리능력’은 친밀한 관계에서 일어나는 대인관계 갈등을 해결하는 능력이다.

박수향(2006)은 반응능력, 지도력, 불안정성, 과민성으로 측정하였다. 박경희(2005)는 사교성, 대인적응성, 사회참여도, 주도성, 인기도 5개 요인으로 분석하였다. 사교성이란 사회적으로 능력이 있는 아동들이 그렇지 못한 아동들보다 사회적으로 더 유능한 행동을 나타내며 친구를 쉽게 사귀는 것이다. 대인적응성이란 또래와의 상호작용에서 보이는 협력적이고 친사회적인 행동 혹은 공격성을 보이는 것으로써 사회적으로 유능한 아동들은 유능하지 못한 아동들보다 공격성을 덜 보이며, 또래들과 생산적이고 상호 만족하는 상호작용을 한다. 사회참여도란 또래와 어울리는 것을 좋아하고, 놀이에 활발히 참여한다. 주도성은 자신 있게 새로운 일을 시도하고 앞장서서 놀이를 주도 하거나 친구들에게 지시를 잘하며 그러한 행동을 친구들이 잘 따라 하는 것이다. 인기도는 재미있는 활동을 시작하고 유지하는 것과 같은 집단의 목표들을 성취하는데 있어서 수단이 되는 능력이다.

홍기묵(2004)은 청소년의 공감능력과 사회적 유능감과의 관계 연구에서 사회적 유능감 척도는 대인관계의 유능성을 평가하기 위해 Buhrmester, Furman, Wittenberg, and Reis(1988)가 개발한 Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)를 사용하여 청소년이 발휘할 수 있는 사회적 유능감 수준을 기술하고 측정하였다.

최송미(2003)는 사회적 유능감의 잠재적인 요인구조를 살펴본 결과, 한국 대학생들은 주도성, 독립성, 민감성, 사교성, 온정성, 자율성, 개방성의 7개 요인을 사회적 유능감의 주요 개념으로 보았다. 한국 대학생의 사회적 구성요인은 범문화적인 요인들이 포함되어 있을 뿐만 아니라 한국의 사회 문화적 특성을 반영한 독립성 요인이 포함되어 있다.

본 연구에서는 사회적 유능감에 관해 언급한 국내·외 선행 연구들의 정의를 바탕으로 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 5가지 요인을 적용한다.

첫째, 주도성이란 개인이 처한 환경에 영향을 줄 수 있는 행동을 취하는 경향에서 존재하는 개인차를 주도성이라 설명한다. 즉 주도성은 자신 있게 새로운 일을 시도하고 앞장서서 놀이를 주도하거나 친구들에게 지시를 잘하며 그러한 행

동을 친구들이 잘 따라한다. 인기도는 재미있는 활동을 시작하고 유지하는 것과 같은 집단의 목표들을 성취하는데 있어서 수단이 되는 능력이다. 본 연구에서의 다문화가정 초등학생의 주도성이란 수업에 적극적으로 참여하고, 매사에 모든 일을 주도하며, 친구들을 잘 이끌어 가는 것을 의미한다.

둘째, 외향성이란 관심이 밖으로 향하며 객관적 세계로 뛰어들어 그것과 관계를 맺는데 적극적인 성향으로 정의할 수 있다. 즉, 사회적으로 능력이 있는 아동들이 그렇지 못한 아동들보다 사회적으로 더 유능한 행동을 나타내며 친구를 쉽게 사귀는 것 등을 말한다. 다문화초등학생의 외향성이란 여러 활동에 활발하게 참여하며 새로운 환경에 쉽게 잘 적응하는 것을 의미한다.

셋째, 온정성이란 사람관계에서 무엇이든 진심으로 온 마음과 정성을 다하는 것으로 정의할 수 있다. 특히 일반 아동들에 비해 다문화가정 초등학생들의 온정성은 더욱 중요하다고 할 수 있다. 다문화가정 초등학생에 있어서 온정성이란 어려운 친구에게 도움을 준다든지, 친구를 위해 시간을 할애하며, 친구들을 자주 칭찬해주는 것 등을 의미한다.

넷째, 자율성이란 하고 있는 일에 목표를 가지고 책임을 다하며, 일에 대해 스스로 알아서 처리하는 것을 의미한다. 대부분의 초등학생들이 일정부분 학습과 가정에서 해야 할 일에 대한 목표를 세우고 책임을 다하려고 한다. 다문화가정 초등학생들에게 있어서도 스스로의 힘으로 학습과 해야 할 일에 대한 계획과 실천을 해가려는 것은 중요하다고 볼 수 있다.

마지막으로 개방성의 개념적 의미는 개인이나 집단이 다른 개인이나 집단과 자유롭게 교류하거나 교감을 나누는 상태나 성질을 의미하는데 다문화가정 초등학생의 개방성은 새로운 친구를 사귀는 것을 좋아하며, 친구들에게 자신의 감정을 터놓고 이야기하고, 어려운 일이 생기면 주변에 도움을 요청하는 것 등을 의미한다.

앞서 살펴본 바와 같이 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 5가지 요인으로 구분하여 설명하였다. 다문화가정 초등학생의 역량지각을 원인으로 하여 5가지 세부요인 각각의 사회적 유능감에 미치는 영향력을 규명한다.

제5절 선행연구

1. 다문화가정의 선행연구

국제결혼과 관련된 변화는 국제결혼 건수 뿐 만이 아니라 그 형태에서도 나타난다. 과거의 국제결혼은 한국인 여성과 외국인 남성의 결혼이 높은 비중을 차지하였지만, 현재 국제결혼은 대다수가 한국인 남성과 외국인 여성의 결혼으로 이 여성 가운데 아시아계 여성의 비중은 85%이상으로 나타나고 있다(설동훈 외, 2005).

국제결혼으로 이루어진 다문화가정 여성들은 사회적 문화적 차이로 인해 남편과 같이 사는 가족에게 전적으로 의존하여 사는 존재로 거주기간이 길어진다 해도 한국사회에 적응하기가 쉽지 않고 적응과정에서 체험하는 경험은 소외, 불공평한 대우, 무시, 기대상실 등으로 심리적 정서적 위기를 겪게 된다(최금해, 2005). 부부갈등 요인으로는 한국어구사능력, 문화정체감, 가정의 경제적 소득, 거주 지역 등이 영향을 미치고 있다(권복순·차보현, 2006). 결혼만족도에 영향을 미치는 요인은 학력, 문화정체감, 소득, 의사소통 수준 등으로 설명되고 있다(권복순·차보현, 2006; 임혜경, 2004). 다문화가정의 가장 어려운 점이 자녀교육문제이며, 그 다음으로 경제문제, 그리고 한국인의 편견으로 나타난 연구도 보고되고 있다(김갑성, 2006).

최근에는 국제결혼가정 자녀가 경험하는 어려움에 대한 연구도 이루어지고 있는데 외국인 어머니가 겪는 갈등과 어려움이 고스란히 자녀들에게 전달되어 그들의 심리사회적 적응상태에 영향을 미친다는 연구결과를 보고하고 있다(오성배, 2005; 이영주, 2007; 서현·이승희, 2007). 또한 다문화가정 자녀들은 출생 이후 다른 문화와 언어권에서 살아온 어머니에 의해 양육되기 때문에 가정에서 한국부모가정에서 자란 또래들과 다른 경험을 하게 된다. 외국인인 어머니의 문화적 경험 차이로 인해 부모의 가치관과 생활태도가 다른 이중 문화를 가정 내에서 경험하므로 갈등과 혼란을 겪게 된다(서현·이승희, 2007). 자녀는 어머니의 모국어를 모르고 어머니는 한국어가 서툴러 일상생활의 간단한 교류 밖에는 이루어지지 않아 가정에서부터 연결되는 언어발달의 미숙으로 또래들에 비해 언어발달에 문제가 생긴다. 언어학습과 정체성 형성과 자각에 혼돈을 가져오며 대인관계 형

성 과정이 다른 또래와 다르고 특히 부모의 이중 언어 사용으로 적절한 언어습득에 지장이 있거나 언어습득 지체현상이 나타남을 알 수 있고 학교생활에서 원활한 의사소통에 어려움을 보인다(임혜경, 2004). 국가단위 연구로는 국제결혼 이주여성실태조사 및 보건 복지지원 정책방안(보건복지부, 2005), 다문화가정자들의 교육실태조사(교육인적자원부, 2006)등으로 이주 결혼여성에 대한 다문화가정의 문제 실태를 파악하는 기초연구단계에 머무르고 실제적인 생활적응에 대한 문제까지는 살펴보지 못하고 있다. 현재 국제결혼을 통하여 이루어진 다문화가정이 지역적으로 도시의 공단이나 농어촌지역에 대다수 거주하고 있고 사회경제적으로 열악한 저소득 계층을 이루고 있다고 보고하고 있다. 윤형숙(2004)은 필리핀 출신 결혼 이주자들의 배우자중 다수가 경제적으로 어려움을 겪고 있으며 국제결혼을 한 한국남성들 대부분이 결혼하기 전부터 빈곤한 저소득계층이라고 밝히고 있다. 한국으로 결혼을 통해 이주해 오는 외국여성들의 배우자 대부분이 한국의 농어촌 지역이나 도시 저소득층임을 감안할 때 이들이 겪게 될 상대적인 경제적 소외는 통계로도 실질적으로 드러나는데 다문화 가정의 가구당 월 소득이 200만 원 이상인 경우는 6.1%에 불과하며, 월 소득 100만 원 미만의 비율이 무려 51%를 차지하는 것으로 나타났다(이혜경, 2005).

앞의 선행연구에서는 불평등성을 가진 채 이루어진 국제결혼 이주이민자여성들을 피해자라는 관점에서 파악하였으나 최근의 연구들은 이주로 인해 겪는 문화충격에서 벗어나 문화적응과 통합이 필요한 문화이주자로서 그들이 겪는 심리적 사회적 문제에 초점을 맞추고 실제적으로 다문화사회에 대처할 수 있는 적극적인 방향제시와 실천적인 해법을 찾는 방향을 제시하는 경향으로 나아가고 있다. 설동훈(2005)은 결혼이민자들을 받아들이고 인정하며 사회 안에서 보다 적극적인 다문화사회 지향을 위한 논의가 필요하다고 주장하고 있고, 권복순과 차보현(2006)은 농촌지역의 다문화가정 주부들의 문화적 정체성을 강조하며 한국 사회에서 현실적으로 다문화를 인정하고 활성화해야 한다고 주장하고 있다. 또한 국제결혼을 한 여성이주자에 대해 그들을 피해자로 인식하고 고착화하는 시각이 실제로는 결혼 이주자들이 다양한 문화와 교육배경을 가진 대상자들로 경제적 이유만이 아닌 여러 가지 결혼 동기를 가지고 적극적으로 자신의 결혼에 임하며 가족관계를 만들어간다는 사실을 간과할 수 있음을 알려주고 있다(윤형숙, 2004).

단일민족 단일혈통, 단일 언어, 단일문화를 강조하는 한국민족의 특성은 타문화

에 대한 수용과 이해를 어렵게 하여 결혼이주여성들의 2세 자녀들의 소외를 가져오고 그와 관련된 문제들은 이들이 겪는 편견과 차별이 존재하고 있음을 보여주고 있다(설동훈, 2001; 이영주, 2007). 실제조사에서도 만 3세-5세 유아 대부분이 인종적 차이에 대해 인식하고 있으며(장영희 외, 1999)유아기에 형성되는 편견 중 성과 인종에 대한 편견이 가장 심하게 나타나고 있음을 볼 때(전경화·김지현, 2001)다문화가정의 자녀들은 유아기 때부터 편견 등 차별을 경험하였음을 시사한다.

정체성이 자신과 외적 환경과의 상호작용을 통해서 형성된다고 할 때 언어, 문화에 적응하지 못한 외국인 어머니의 영향으로 언어 학습과 정체성 형성에 혼돈을 가져오며, 대인관계 형성과정이 또래와 다르게 된다. 특히 부모의 이중 언어 사용으로 적절한 언어습득에 지장이 있거나 언어습득 지체현상이 나타남을 알 수 있다(오성배, 2005; 임혜경, 2004). 초등학생들은 또래 관계를 통해서 필요한 도움을 주고받으며, 또래들의 지지와 격려를 통해서 자신의 가치와 매력을 확인할 수 있고, 따뜻하고 신뢰감 있는 관계를 통해서 친밀감과 정서적 유대감을 느끼면서 살아가는데 혼혈이라는 놀림으로 또래관계에서 실패하여 외톨이가 되거나 따돌림을 받게 되면 그들의 학교생활 적응이 실패할 가능성은 그만큼 높아지게 된다(김경자, 2008). 오성배(2005)에 의하면 다문화가정의 자녀들은 자신들의 특성이 드러나는 것을 꺼려 대인관계에 소극적이며 또한 학교수업에도 적극적으로 참여하지 않으며 학업능력도 상대적으로 낮아 많은 문제점을 나타내는데 학교가 이들의 문제점에 대처할 수 있는 준비부족 등으로 문제가 더욱 심각해짐을 설명하고 있다. 아동이 학교생활에 잘 적응할 때 가정생활을 통해서 형성된 개인의 행동특성을 더욱 발전시켜 나갈 수 있고, 미래의 생활을 효과적으로 준비할 수 있다(이정윤·이경아, 2004). 학교적응은 아동의 건강한 성장을 결정하고 청소년기, 성인기로 이루어지면서 한사람이 올바른 사회구성원으로서 생활해 나갈 수 있는 초석을 제공한다는 점에서 매우 중요하다(박혜경, 2000). 아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인으로써 개인적 특성, 가족관련 특성, 사회 환경관련 요인, 학교특성 요인(차유림, 2001), 빈곤, 사회적 지지(Mayer, 1997)를 들고 있다. 유성경(1999)은 학교변인, 또래변인, 가정적 변인, 개인적 수준을 위험요인으로 분류하고 있으며 개인의 적극적 대처능력, 부모의 권위적인 양육태도, 부모-아동 간의 의사소통, 또래 수용성, 환경에 대한 긍정적 지각을 보호요인으로 지적하고 있다. 따라서 다문화가정 아동들의 학교적응에 영향을 미치는 변인들이 다양함을 알 수 있다.

지시에 대한 정당한 방어가 필요한 경우에도 적극적으로 시도하지 못하고 늘 주변 가장자리를 돌며 주변인으로 무기력한 이방인의 모습을 보여주는데 이때 이들을 대하는 교사의 태도가 중요한 작용을 하고 있다. 다문화가정아동을 지도하는 교사가 이들에게 민족을 지칭하는 표현을 사용하면 개별적인 존재로서가 아닌 그 민족배경을 가진 집단의 구성원 중 하나로 의미화 하여 이질감이나 단절감을 조장할 수 있다(이영주, 2007). 따라서 다문화가정의 초등학교 학생이 학교생활에 적응해 나가는데 교사의 다문화에 대한 태도가 또한 중요한 요인이 될 수 있음을 시사하고 있다.

앞의 선행연구에서 밝혀진 다문화가정의 여러 문제점, 즉 가족 구성원의 이질성, 언어문제, 사회적 편견, 외모의 차이, 경제적 빈곤 등이 다문화가정 초등학생들의 학교적응에 심리적으로 영향을 미쳐 점차 초등학생들이 성장하면서 여러 문제를 경험할 가능성이 점점 증가하지만 그들이 어떤 심리적 부적응을 겪으면서 적응해 나가는데 대한 정확한 파악이나 연구가 제대로 이루어지지 않아 실제적인 도움을 못하고 있는 실정이다. 1990년대부터 본격적으로 이루어진 국제결혼이 10여 년이란 세월이 지나갔다. 따라서 그들 사이에서 태어난 다문화가정 초등학생들이 유아기를 거쳐 학령기에 들어간 현시점에서 다문화가정의 초등학생들에 대한 연구가 심도 있게 이루어져야 할 것이다.

2. 사회적 유능감의 선행연구

사회적 유능감 개념은 시대적으로 변천되어 왔다. White(1959)가 처음으로 유능감을 ‘주위 환경과 효과적으로 상호작용하는 개인의 능력’으로 정의하면서 시작되었다. 그는 개인과 환경의 효율적인 상호작용 과정에서 유능성이 발달하며, 그것은 그 사람의 언어능력, 사회적 기술, 호기심, 문제해결 기술의 발달과 직접적으로 연관된다고 하였다. 이러한 입장은 유능감을 환경에서 적응하는 능력으로 본 것이다. 1960년대에는 사회적 유능감을 유아의 행동 특성으로 설명하려고 하였다. 1990년대까지는 사회적 유능감을 개인의 사회적 성숙 정도를 나타내는 능력으로 간주하였다면, 1990년대 이후는 사회적 상호작용 관계에서의 사회적 역할이나 행동을 의미하는 것으로 정의하였으며, 또한 이전의 연구들이 사회적 유능감을 적응능력, 사회적 기술, 사회적 인지와 같은 단일차원으로 보았으나, 그 이후의 연구들은 사

회적 유능감이 단일차원의 특성이 아니라 다차원적 특성을 가지고 있는 것으로 보았다(Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988; Schneider, 1992).

사회적 유능감은 사회적으로 유용한 행동을 하는데 필요한 인지적·정서적 능력이며, 사회의 구성원으로 살아가는데 필수적인 요소이다. 이를 통해 개인은 삶에서 주변 사람들과 효과적으로 상호작용하며 성공적으로 대인관계를 맺어가게 된다. 그러나 사회적 유능감은 광범위한 사회적 차원을 포괄한 용어로서 그 개념이 포괄적이고 다양한 의미를 내포하고 사회·문화적 가치관을 반영하는 특수성을 지니기 때문에, 연구자들마다 다양한 방법으로 정의하고 있어 공통적인 정의는 어렵다(Mathur & Rutherford, 1996).

Cavell(1990)은 사회적 유능감을 또래 지위와 자아 개념과 같은 사회적 기능의 결과로 보는 관점과, 실제적인 사회적 기술과 행동의 관점으로 구분하였다.

Feldman과 Grwen(1998)은 사회적 유능감을 개인이 더 건강하고 합리적으로 사회에 적응하는데 필요한 능력을 개인이 지각하는 것으로 정의하고, 여기에 자기 존중감, 정신건강, 사회적 적응 등을 포함시켰다. 따라서 사회적 유능감은 개인 대 능력 및 환경과의 상호작용을 통해 자신과 타인에 대한 정체감을 유지·확립하고 자신의 목적을 효과적으로 획득하는 능력을 의미한다.

Dodg(1986)는 사회적 유능감을 개인의 사회적·인지적인 특성으로 보고 특정 상황에서 사회적 단서를 지각하고 해독하고 판단하는 것, 적절한 반응을 선택하고 적절한 사회적 상호작용을 수행하는 것이라고 정의했다.

Ford(1982)는 사회적 유능감을 대인관계 능력 관점에서 적응능력을 포함하는 포괄적인 대인관계 영역에서 사회적인 상호작용으로 표현되고 획득되는 영역이라고 했다. 유능성을 행동에 관련된 개념으로 보고 개인에게서 나타나는 특정한 행동방식인 사회적 기술과 구별하였다.

Goldman(1995)은 정서지능을 정서에 대한 지식, 정서에 대한 통제, 자신과 타인의 감정 상태에 대한 민감성을 다루는 능력의 총체로 본 반면에, 사회적 유능성은 정서적 민감성을 포함한 대인관계 영역에서의 능력으로 정의하여 양자를 구분하였다.

Buhrmester, Furman, Wittenberg와 Reis(1988)는 사회적 유능감 척도를 제시하였는데, 이 척도는 사회적 과제를 수행함에 있어서 사회적 유능감 정도를 평가하는 틀이 되었고, 그 하위 차원은 상호관계능력(initiation of interactions and

relationships), 권리 주장 및 불만제기능력(assert of personal rights and displeasure with other), 자기노출(self-disclosure of personal information), 정서적 지지(emotional support of other), 갈등관리능력(management of interpersonal conflicts that arise in close relationship)으로 구성되어 있다. 연구결과 긍정적 정서는 사회적으로 효율적인 행동을 하는데 많은 영향을 미치며, 공감과 같은 특성들은 사회적 지지 및 자기노출에 필요한 사회적 과제를 효율적으로 수행하는데 중요한 역할을 한다고 했다.

사회적 유능감은 인간이 환경과 상호작용하는 능력으로 자신이 속한 사회구조 환경 내에서 적절한 기술을 사용하여 필요한 사회적 목표를 긍정적인 방향으로 발달시켜 나갈 수 있는 능력을 의미한다. Katz와 MaClellan(1997)은 사회적 유능감은 또래나 또는 성인과 만족스러운 호혜를 시작하고 유지하는 개인의 능력을 말한다. 즉, 사회적 유능감은 개별적인 사회적 기술뿐만 아니라 인지적, 정서적 영역을 포함하는 포괄적인 능력으로 자신이 속한 사회적 규범을 이해할 수 있다. 또한 자신의 정서와 행동을 조절하는 능력과 타인과 원만한 관계를 유지하는 능력을 의미한다(이혜원, 2005).

Denham 등(1994)은 유아들의 정서에 대한 지식과 상황적 단서가 사회적 유능감을 예측할 수 있는지를 연구한바, 정서지식과 친사회적 행동이 또래간의 인기를 결정하는 직접적인 요인임을 알게 되었다. 유아에게 있어서는 우정을 형성하고 유지하는데 필요한 사회적 기술이 사회적 능력의 중요한 부분을 차지한다고 하였다.

Waters와 Sroufe(1983)는 사회적 유능감을 요구에 적극적으로 반응하고 융통성 있게 조화를 이루며 환경 안에서 주어지는 기회를 활용하는 능력이라고 정의하였다. 이러한 정의는 시간과 상황을 초월하며 발달적 개인적 차이가 있고 다면적이지만 단일한 구성 개념으로 평가할 수 있기 때문에 지지를 얻고 있다.

Rubin, Booth, Rose-Krasner와 Mills(1995)는 사회적 상호작용을 통해서 다른 사람과 좋은 관계를 유지하며 개인적인 목표를 달성하는 능력으로 사회적 유능감을 간주하며 그 구성요소로 사회적 목표 세우기, 목표를 성취하기 위해 사회적 환경 판단하기, 합리적 전략을 선택하고 이행하기, 성공할 수 있는 능력과 실패에 대해 유연하게 대응하기 네 요소가 있다. Buhrmester, Furman,

Wittenberg와 Rose-krasnor(1997)는 사회적 유능감 연구에서 사회적 상호작용 과정에서 대인관계기술이 아닌 대인관계 과제에 초점을 맞추어 연구를 진행하였다. 이들은 선행이론들과 경험적 연구들을 종합하여 자기보고 형식으로 이루어진 사회적 유능감 검사 도구를 개발하였으며, 이 도구로 사람들이 사회적 과제를 수행함에 있어서의 유능성을 평가하였다.

사회적 기술은 어떤 구체적인 요소를 수행해 나가는 과정상의 기술이라고 하였으며(McFall, 1982), Kelly(1982)는 사회적 기술은 대인관계에서 사용하는 학습된 행동이라고 정의하였다. 그러므로 사회적 기술과 사회적 유능감은 서로 연관되어 있으며, 구체적으로 어떤 과제를 수행할 능력이 있는가는 사회적 기술의 차원이며 그 능력의 정도에 따라 사회적 능력의 정도가 좌우된다. 따라서 사회적 기술은 사회적 유능감의 한 측면이자 요인이며, 사회적 기술의 사회적 수행이 대인관계 기술로 나타난다. 대인관계 기술은 자신의 입장과 타인의 입장을 고려하면서 다른 사람들과 상호 작용할 수 있게 하고, 동시에 사회적 관계에서 갈등이 있을 때 부정적 결과를 가져올 수 있는 문제에 대처할 수 있는 기술이라고 했다. 인간이 사회 구성원으로서 사회생활을 영위하는데 필요한 대인관계 능력이 사회적 유능감이라고 했다(O'Mally, 1977). O'Mally(1977)는 사회적 능력인 대인상호관계 능력을 자기와 타인에 대한 정체감을 확립하고 유지하는 기술로 간주하며, 타인의 역할을 수용하는 능력과 복잡한 인지적 사회적 기술, 효과적인 대인관계를 위한 능력으로 구분하여 설명하였다.

Riggio(1989)는 사회적 유능감의 의사소통 모형과 사회적 기술모형을 제안하였다. 그는 '정서적 표현력', '정서적 민감성', '정서적 통제력', '사회적 표현력', '사회적 민감성', '사회적 통제'의 6가지 사회적 기술능력을 제시하였다. 그는 사회적 성취를 이루는 기본적인 사회적 기술이란 정서적-비언어적인 영역과 사회적-언어적인 영역에서 메시지를 보내고 받으며 의사소통을 통제하는 기술이라고 정의 내렸다.

그는 1989년 연구에서 사회적 기술들은 언제나 효율적인 사회적 수행과 선형적인 관계를 유지하는 것은 아니라는 중요한 지적을 하였다. 다시 말하면 한 개인이 지나치게 높은 사회적 기술을 소유하고 타인과 상호작용을 할 경우, 오히려 역기능적으로 될 수 있다고 주장하였다. 예를 들어, 한 개인이 높은 표현력을 지니고 있지만 표현되어지는 것을 통합하고 통제하는 기술이 부족하다면 처음에는 타인으로부터 긍정적인 관심과 반응을 이끌어 낼 수 있지만 일정한 시간이 지나면 이런

사람들은 오히려 답답하고, 어리석어 보이며, 무례하게 보일 수 있다는 것이다.

Duran(1983)은 사회적 유능감을 의사소통 상황에서의 유능성으로 정의하였으며, 이에 근거하여 사회적 침착성, 긴장 이완의 재치, 적절한 자기노출, 명백한 표현, 사회적 경험, 사회적 확인의 6가지 하위 요인을 사회적 유능감의 구성요인으로 보았다.

Dodge(1985, 1986)와 그 외의 연구자들은 사회적 기술이나 행동으로 표출된 결과만으로 복잡한 사회적 유능감을 충분히 설명하기는 어렵다고 보았다. 이들은 인지심리와 사회심리 문헌에서 얻은 이론들(사회학습이론)을 사회정보처리 과정이론으로 확장시켜 유능한 사회적 성취를 이루는 현상을 설명하는데, 이 모델은 만성적인 공격행동을 보이는 아동에 대한 경험적 연구를 통하여 공식화되었다. 이러한 입장에서의 사회적 유능감은 개인이 사회적 상황을 읽고 정확하게 해석하는 능력을 포함한 일련의 사회적 인지능력으로 이해할 수 있다.

Dodge와 Crick(1990)은 사회적 기억 등 인지적 특성을 사회적 유능감이라고 보고 사람들이 효율적인 사회적인 행동을 하기 전에 외적 내적 신호를 기호화하고, 기호화한 신호를 정확하게 해석하고, 목표를 분명히 하여 선택하며, 반응을 구조화하고, 결정을 내리고, 행동하는 등 일련의 끊임없는 정신적 과정을 거친다고 주장하였다.

국내 연구의 경우 김정아(1990), 도현심(1994)등은 사회적 유능감을 사회의 구성원으로 살아가는데 필요한 적응능력으로 사회적으로 효과적이고 적절한 방법으로 환경과의 상호작용을 통하여 자신과 타인의 정체감을 확립, 유지하며 자신의 목적을 효과적으로 획득하는 능력으로 정의하였다.

본 연구에서는 사회적 유능감의 구성요인과 관련된 선행연구의 분석을 통해 사회적 유능감에 대한 내용을 탐색해 보고, 이를 통해 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 영향을 미치는 요인들의 영향력을 살펴보고자 한다.

3. 역량지각의 선행연구

역량지각은 ‘자신의 가치에 대한 개인적 판단’, 혹은 ‘자신에 대한 부정적 또는 긍정적 평가와 관련된 것으로서, 자기존중 및 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도’(Fleming & Watts, 1980)를 말한다. 다시 말해서 역량지각이란

한 개인으로서 그가 가지는 가치에 대한 종합적인 평가를 의미한다. 즉 긍정적 자기-기술(self-description)은 행복과 관계가 있으며 역량지각의 한 측면인 자기애도 심리적 안녕과 밀접한 관계가 있음을 알 수 있다. 즉 자기 자신을 긍정적으로 묘사한 사람이 심리적 안녕이 높음을 제시하였다. 행복과 관련된 많은 연구에서도 행복이 역량지각과 관련되어 있음이 발견되었다. Veenhoven(1994)은 역량지각과 행복과의 상관이 .50 혹은 그 이상임을 밝혔으며 인생에 대한 긍정적인 태도와의 상관관계를 .82로 제시하였다. Rosenberg 등(1995)의 연구에서도 10학년 학생 2,213명을 조사한 결과 전반적인 역량지각은 행복과 매우 강한 상관이 있음을 나타냈다. Strauman 과 Higgins(1995)은 자긍심이 낮은 사람들은 우울과 같은 부정적 정서를 더 많이 경험한다고 하였으며 자긍심이 높은 사람들은 학문적 수행이 더 우수하고, 심리적으로 더 잘 적응하고, 실패(Smith & Teevan, 1971) 및 죽음에 대한 두려움이 적고 적절하게 분노를 표현하고, 실패를 자신의 탓으로 돌리기보다는 외부적 원인에 귀인하고, 성공하든 실패하든 간에 그 이후에 수행을 더 잘 하려는 경향을 보인다(Shrauger & Rosenberg, 1970)고 말하였다.

Wubbolding(1990)도 자존감을 높이는 것이 행복의 비결이라고 주장했다. 역량지각이 높은 사람이 행복하다는 연구(Diener, 1995)와 불행한 기간에는 역량지각이 감소한다는 연구는 역량지각과 행복이 서로 상호작용하고 있음이 시사된다. 따라서 행복을 높임으로써 역량지각을 향상시키고, 역량지각을 높임으로써 행복을 높일 수 있다고 가정 할 수 있다.

즉, 역량지각이 낮은 사람들은 높은 사람들보다 더 많은 정서적 문제들 특히 불안, 우울, 불행 등을 겪으며 낮은 역량지각을 가지는 사람들은 종종 사회적으로 어색함을 느끼며, 자의식이 강하고 남들의 비판에 매우 예민하다. 반면 역량지각이 높은 사람들은 생활의 만족이 높고 긍정적인 태도를 가지며 적대감이나 분노를 덜 느끼며 대인관계가 좋다. 따라서 역량지각은 개인의 행복과 효과적인 기능을 발휘하는데 필수적이라고 할 수 있겠다. 이상의 연구들은 주로 대학생이나 성인들을 대상으로 살펴본 연구들이 많으나 본 연구에서는 다문화가정 초등학교 학생을 대상으로 역량지각 능력과 심리적 안녕감 및 소진과의 관계를 알아보려고 한다.

4. 심리적 안녕감과 소진의 선행연구

1) 심리적 안녕감

개인이 사회적 지지체계나 자원들의 지지를 지각하는 정도가 많을수록 심리적 안녕을 누리고 긍정적인 사고를 하는 경향이 있다(Cohen & Wills, 1985).

Hoffman(1995)에 따르면, 생후 6개월경부터 아동에게 주도성이 증가한다고 설명하면서 부모의 반응은 아기의 발달에 좋은 조건이 될 수도 있고 악조건이 될 수도 있다고 하였다. 발달을 방해하는 부모의 반응으로는 순종, 억제, 복종을 요구하는 것이라고 하였다. 부모-자녀 관계에서 아버지의 역할과 어머니의 역할이 다른 형태로 나타난다고 하였다. 그는 어머니, 아버지와의 면접을 통한 연구에서 아버지는 아동교육, 어머니는 정서적 적응, 행복감, 갈등의 해결에 관련된 역할을 갖는다고 결론지었다.

아동이 성장하면서 맺게 되는 다른 인간관계는 부모 자녀 관계 속에서 경험되는 신뢰를 바탕으로 이루어진다고 볼 수 있다. 따라서 바람직하고 적절한 양육태도와 방법으로 부모의 역할을 수행하는 것은 아동의 성격과 인성 형성에 주요한 기여를 한다.

가정에서의 부모와의 관계도 중요하지만, 아동이 초등학교에 입학하면서 가정을 떠나 학교에서 보내는 시간이 점차 증가하게 된다. 가정의 사회화 기능을 상당 부분 학교가 맡게 되면서 아동의 생활에서 학교생활은 가장 중요한 영역이 되고 있다. 그 이유는 아동이 학교생활 및 일상에서 경험하는 친구관계의 질은 이후의 대인관계의 질적인 성장을 이루어가기 때문이다.

아동기에 있어 또래를 만들고 그 안에서 우정을 발달시키는 것은 일생을 통하여 사람들이 가지는 공통된 관심사 중의 하나다. 아동기는 신체적 생리적 성숙과 더불어 여러 가지 사회적 역할을 확장해 가면서 부모의 영향권에서 벗어나 친구와의 빈번한 교우관계를 통하여 심리적 사회적으로 발달해가는 시기이며, 그들과의 상호작용을 통해 사회적 유능감을 획득하게 되며, 여러 가지 감정변화를 경험하게 되어 친밀감이나 도움 등 다른 관계특성과 더불어 갈등을 지각하는 시기이다(권이중, 1992).

아동기에 친구관계는 청소년기로 연결되고 많은 영향을 미친다고 볼 수 있는

데, 초등학생의 또래 지위에 따른 심리적 안녕감에 관한 연구에서 또래로부터 높은 지지를 받으면 심리적으로 안정도가 높고 사회적 불만족도 낮아져서 심리적 안녕감이 높았으며(이미화, 2000), 또한 초등학생 개인의 인지적 요인들 중 자신의 미래를 긍정적으로 지각하는 것이 심리적 안녕감을 증진시키는 방안임을 시사하였다(배성애, 1999).

초등학생의 안녕감에 대한 선행 연구들을 고찰해 보면, 초등학생의 주관적 안녕감이 높다는 것은 높은 생활만족을 하는 상태이며, 우울과 불안 같은 부정적인 정서경험이 적은 상태를 의미한다. 임영실(2004)의 연구에서 긍정적인 자기 지각이나 주관적 안녕감이 높은 학생들은 상대적으로 낮은 학생들에 비해 긍정적 사건에 대해 내적 귀인성향이 높은 것으로 나타났다. 이는 주관적 안녕감과 같은 심리적 요인을 사용하여 개인이 자기 자신을 어떻게 인지하느냐에 따라 귀인성향에 차이가 존재하며, 이것이 높은 학생일수록 일상적인 사건을 더 긍정적으로 평가한다는 것을 알 수 있다. 또한 아동의 일상생활과 주관적 안녕감의 관계를 살펴본 백수현(2008)의 연구에서는 안녕감이 높은 아동은 체험활동, 운동, 음악활동, 여행 등과 같은 적극적 여가를 많이 경험하고 컴퓨터 게임이나 TV시청 등과 같은 소극적 여가를 적게 경험하는 특성을 보였다.

이정미 등(2007)은 아동의 안녕감과 적응적 발달에 가장 큰 영향력을 갖는 변인으로 부모관련(부모간의 갈등과 양육행동)과 사회적 지지를 꼽고 있다. 이 연구에서 초등학교 4-6학년 남녀아동 모두에게 부모변인보다 사회적변인, 즉 또래와 교사로부터의 지지를 긍정적으로 개선하는 것이 효과적이라고 보았다.

따라서 아동의 안녕감을 높이기 위해서 어머니의 양육태도를 개선하려고 하는 것보다 아동이 가정 이외에 가장 많은 상호작용을 하고 있는 의미 있는 타인인 또래와 교사로부터 질적이고 풍부한 지지가 제공될 수 있도록 사회적 환경을 개선해 나가는 것에 무게중심을 두어야 한다고 선행연구들에서 고찰해본다.

문은식(2007)은 초등학생의 심리적 안녕감에 영향을 미치는 요인에는 부모와 교사의 자율성 지지가 있으며, 초등학생의 안녕감에 영향을 미치는 요인으로 부모와 교사의 사회적 지원, 신뢰 및 가정경제 지원 등이 있는 것으로 나타났다.

안녕감은 단일 구성개념이 아닌 여러 측면들로 이루어진 복합체로 보아야 한다. 우리나라에서도 이러한 삶의 질에 관한 여러 가지 관점의 연구가 최근에 들어서 주관적 안녕감, 혹은 심리적 안녕감 등의 한 쪽만 보는 경향에서 벗어나

점차 상호보완적이고, 통합적인 시선에서 연구가 이루어지고 있는 추세이다. 인간은 더 나은 사람으로 성장하기 위하여, 사회에 보다 기여하는 사람이 되기 위하여 노력하면서 동시에 자신의 삶에 대해 생각하며 행복해 할 수 있기 때문에 통합적 관점에서의 안녕감 연구가 필요하다(Keyes, 2005).

따라서 본 연구에서 살펴볼 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감은 최근의 연구동향에 따라 앞에서 열거한 정서적 안녕감, 사회적 안녕감을 모두 합친 보다 통합적인 개념의 안녕감을 의미하는 것이 된다.

2) 심리적 소진

심리적 소진에 대한 초기의 연구들은 대부분 개인의 심리적 특성에 초점을 맞추어 진행되었다. 심리적 소진의 가장 중요한 원인인 개인별 특성요인에 대한 연구가 주를 이룬 것이다. 하지만, 최근 들어서는 그 개인들이 속해 있는 조직의 환경 그리고 조직 내 여러 상황변수들에 대해서 관심을 갖기 시작했다. 그 이유는 사회 및 조직이 복잡화 그리고 대형화 되면서, 그 안에서 개인들이 자신의 일을 수행하는 데 있어서 많은 정신적 그리고 육체적 소진을 겪고 있기 때문이다.

이러한 흐름을 반영하는 연구들이 계속 진행되고 있으며, 특히 심리적 소진의 원인을 개인적 특성에만 중점을 두는 것은 생산적인 대응방안을 제시 할 수 없다는 점에서 비판받고 있다. 또한 최근의 연구들에서는 심리적 소진이 개인의 직업과 관련된 현상이라는데 중점을 두고, 해당 직업이 속해 있는 조직 등 개인보다는 그 외적인 요인들로 파악하려는 관점이 주를 이루고 있다(윤혜미·박병금, 2004). 초기의 연구들에서는 심리적 소진을 사회복지 혹은 봉사활동을 주로 하는 직업군에 한정시켜서 인식하는 흐름을 보인 것이 사실이다. 하지만, 심리적 소진의 개념은 먼대면 사람을 응대하는 다양한 분야에서 발생하고 있다.

Maslach and Jackson(1981)의 연구 결과에서 남자보다는 여자가 정서적 탈진을 더 겪으며, 여자보다는 남자가 비인격화를 더 겪는다고 주장하고 있다. 반면에 최근의 연구에서는, 인구 통계학 상의 성별 요인은 심리적으로 심리적 소진과 상관관계가 없다고 주장하는 연구들도 존재하고 있다(Ackerley et al., 1998; McGee, 1989).

Shoptaw, Stein and Rawson(2000)의 연구에서는 학력이 높으면 정서적 탈진

을 덜 경험하고 개인적 성취감소를 더 경험한다고 주장하였으나, Maslach et al.(2001)의 최근 연구에서는 학력이 높은 사람일수록 심리적 직무소진을 더 많이 경험한다고 주장하였다.

이정희(2004)는 아동들은 학교에서 시험이나 학습과제 수행 등 학문적 요구에 따르는 좌절이나 불안감을 경험한다고 하였고, 박성희(2006)는 초등학교 고학년이 될수록 학업스트레스가 증가하고 시험에 관한 스트레스를 많이 받는다고 하였다. 김윤경(2011)은 학업소진 세 개의 하위요인 모두 일반아동이 영재아동보다 유의하게 높게 나왔다고 보고 하였다. 이상의 결과를 보면 일반아동보다 다문화아동이 여러 학업 스트레스로 인한 소진을 더 느낀다고 볼 수 있다.

다문화가정 초등학생의 경우에 있어서는 심리적 소진이 사회적 유능감에 크게 영향을 미칠 수 있다. 즉, 가정의 환경과 개인적 특성이 학교생활에 큰 영향을 줄 수 있다. 일반 초등학생과 달리 신체적 특성과 부모, 다문화가정에 대한 정책들이 다문화가정 초등학생의 심리적 스트레스를 주고 있기 때문이다. 앞서 심리적 소진을 검토하였지만, 결국 다문화가정 초등학생 개인의 행동에 대한 타인들의 긍정적 반응이 심리적 소진 정도를 줄여 줄 수 있다고 볼 수 있다.

5. 선행연구의 평가

이상에서 보는 바와 같이 역량지각이 사회적 유능감 관계와 관련된 선행연구들의 경우, 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감에 미치는 영향에 있어 중요한 요소로 작용하며, 초등학생의 사회적 행동에 대한 자기 평가는 사회관계에 대한 지각과 사회행동에 대한 지각으로 초점을 맞추고 있다. 이러한 연구들은 초등학생 또래지위와 학업능력 및 학교생활에 많은 관련이 있음을 구체적으로 제시하고 있음을 알 수 있다. 아동들의 발달과업은 학업수행과 관련된 인지역량과 또래 집단으로 영향을 미침을 연구에서는 평가하고 있다. 또한 유능감을 이해하고 설명하는 데 있어서 여러 가지 개인의 내적요인과 사회·환경적 요인들이 복합적으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 그러나 현재 다문화가정 초등학생을 대상으로 역량지각의 관계를 전반적으로 살펴본 실증적인 연구는 미흡한 편이며 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감의 다양한 요인들을 종합적으로 고려한 체계적인 연구도 미흡하다.

그렇다면 본 연구는 다문화가정 초등학생의 유능감 연구는 어디에 초점을 두고 평가할 수 있는지 다음과 같이 보았다. 첫째, 가정의 환경과 개인의 특성이 학교생활에 영향을 줄 수 있다고 보았으며, 둘째, 신체적 특성과 부모문화에서 오는 이질성의 문제로 스트레스를 검토할 수 있다. 셋째, 개인의 행동에 대한 타인들의 반응 등을 평가하여 다문화가정 초등학생의 문제점들을 해결해 갈 수 있도록 한다.

그러므로 본 연구는 다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감에 미치는 영향을 실증적으로 검증하여 사회복지 실천에도 기여할 수 있음을 도출하였다.

제3장 연구설계

제1절 연구모형

1. 변수선정

다문화가정 초등학생의 역량지각, 심리적 안녕감, 심리적 소진 및 초등학생의 사회적 유능감 간의 인과관계를 밝히고, 초등학생의 사회적 유능감에 영향을 미치는 경로와 영향력의 정도를 규명해 보는 것을 주된 연구목적으로 한다. 또한 본 연구는 구조방정식 모형의 이론에 근거하고 있다.

본 연구는 다문화가정 초등학생의 역량지각이 심리적 안녕감과 심리적 소진을 매개로 사회적 유능감에 영향을 미치는 것으로 가정하였다. 또한 이러한 변수 간 인과관계 과정에서 다문화가정 초등학생의 사회적 지지가 조절변수로 역할을 할 것으로 가정하였다. 따라서 본 연구에서는 연구모형을 설정하기 위해 다음과 같은 변수들을 선정 하였다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각을 독립변수로 선정하였으며, 그 하위변수로는 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도 등을 설정 하였다.

둘째, 매개변수로는 심리적 안녕감과 심리적 소진 등을 설정하였다.

셋째, 본 연구의 조절변수로는 다문화가정 초등학생의 사회적 지지를 설정하였다. 하위변수로는 정서적 지지와 물질적 지지 등을 설정 하였다.

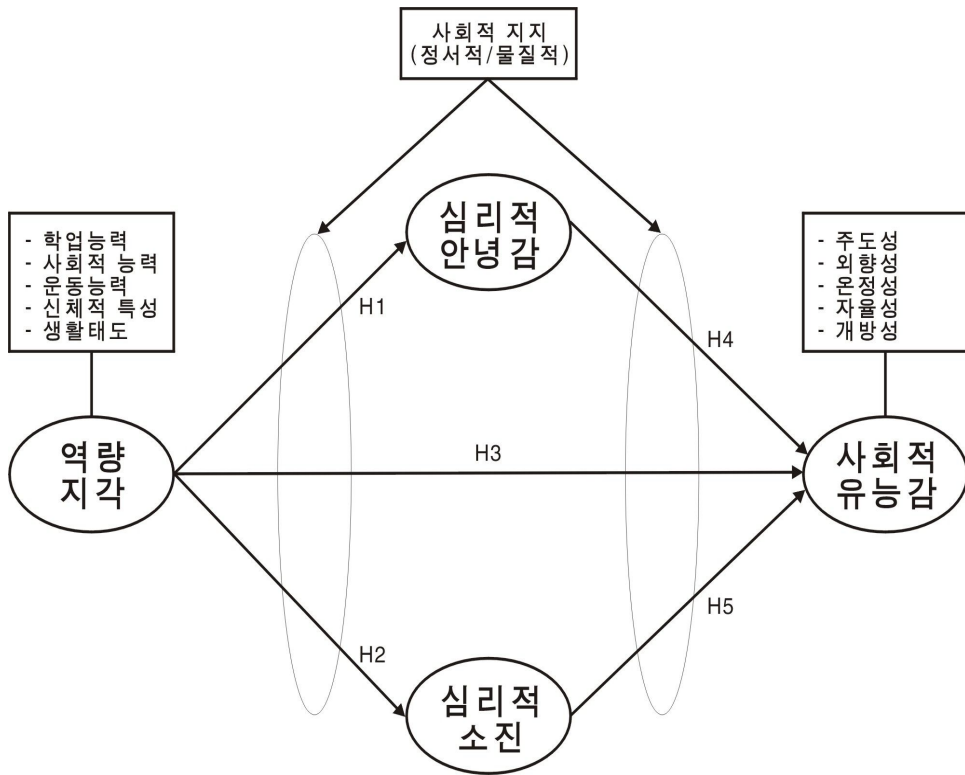
넷째, 본 연구의 종속변수로서 사회적 유능감을 설정하였다. 하위변수로는 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 5개의 변수를 설정 하였다.

2. 연구모형 설정

앞서 고찰한 이론적 배경과 선행연구를 통하여 본 연구의 모형에서는 독립변수로 역량지각을 설정하였고, 매개변수로는 심리적 안녕감과 심리적 소진을 설

정하고, 종속변수로서 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 설정하였다. 다문화가정의 초등학생은 사회적 지지 정도에 따라 차이가 있을 것이라고 가정하였으며, 특히 정서적 지지와 물질적 지지 정도에 따라 차이가 클 것이라고 가정하였다.

<그림 3-1>은 변수에 대한 이론적 검토와 선행연구를 바탕으로 연구모형을 설정하였다.



<그림 3-1> 연구모형

제2절 연구가설

앞서 고찰한 이론적 배경과 선행연구를 통하여 본 연구의 모형에서는 독립변수로 역량지각을 설정하였고, 매개변수로는 심리적 안녕감과 심리적 소진을 설정하고, 종속변수로서 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 설정하였다. 또한 다문화가정의 초등학생은 사회적 지지 정도에 따라 심리적 안녕감과 심리적 소진 및 사회적 유능감이 다르게 나타난다고 본다. <그림 3-1>의 연구모형에 따라 아래와 같이 연구가설을 설정하였다.

1. 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진

가설 1. 다문화가정 초등학생의 역량지각은 심리적 안녕감에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

- 1) 학업능력은 심리적 안녕감에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 2) 사회적 능력은 심리적 안녕감에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 3) 운동능력은 심리적 안녕감에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 4) 신체적 특성은 심리적 안녕감에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 5) 생활태도는 심리적 안녕감에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

가설 1-1. 다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적지지 정도에 따라 심리적 안녕감에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 2. 다문화가정 초등학생의 역량지각은 심리적 소진에 부(-)²의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

- 1) 학업능력은 심리적 소진에 부(-)²의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 2) 사회적 능력은 심리적 소진에 부(-)²의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 3) 운동능력은 심리적 소진에 부(-)²의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 4) 신체적 특성은 심리적 소진에 부(-)²의 방향으로 영향을 미칠 것이다.
- 5) 생활태도는 심리적 소진에 부(-)²의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

가설 2-1. 다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적지지 정도에 따라 심리적 소진에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

2. 역량지각과 사회적 유능감

가설 3. 다문화가정 초등학생의 역량지각은 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}

- 1) 학업능력은 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 2) 사회적 능력은 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 3) 운동능력은 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 4) 신체적 특성은 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 5) 생활태도는 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}

가설 3-1. 다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적지지 정도에 따라 사회적 유능감에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

3. 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감

가설 4. 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감은 사회적 유능감에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}

- 1) 심리적 안녕감은 주도성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 2) 심리적 안녕감은 외향성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 3) 심리적 안녕감은 온정성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 4) 심리적 안녕감은 자율성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 5) 심리적 안녕감은 개방성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}

가설 4-1. 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감이 사회적지지 정도에 따라 사회적 유능감에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 5. 다문화가정 초등학생의 심리적 소진은 사회적 유능감에 부(-)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}

- 1) 심리적 소진은 주도성에 부(-)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 2) 심리적 소진은 외향성에 부(-)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 3) 심리적 소진은 온정성에 부(-)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 4) 심리적 소진은 자율성에 부(-)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}
- 5) 심리적 소진은 개방성에 부(-)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다.}

가설 5-1. 다문화가정 초등학생의 심리적 소진이 사회적지지 정도에 따라 사회적 유능감에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

제3절 변수의 조작적 정의 및 측정

1. 변수의 조작적 정의

1) 역량지각(Self-Perceived Competence)

역량지각은 자기 자신의 능력을 지각한다는 개념으로써 사회적으로 가치 있는 과제에 대한 역할을 수행하는 기능적이고 도구적인 적합성을 의미하는 용어로 자기 자신에 대한 평가를 단일 차원의 개념이 아니라 다면적은 속성을 가진 개념으로 보고자 한다. 본 연구에서는 Harter(1982)의 역량지각의 하위요인인 학업 능력, 사회적 능력, 운동 능력, 신체적 특성, 생활태도 등의 5가지 요인으로 구성 되어 있다.

본 연구에서는 다문화가정 초등학생들의 역량에 대한 자기 지각을 측정하기 위하여 Harter(1985)가 제작한 “Self-Perception Profile for Children (SPPC)”은 번안한 문항과 박영애(1995)의 척도를 일부 수정하여 이용하였다. 각 문항은 5점 Likert 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점에서 ‘매우 그렇다’ 5점으로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 해당 요인의 역량을 다문화가정 초등학생이 높게 지각하고 있음을 의미한다.

하위요인 중 학업능력(Scholastic Competence)은 인지 역량에 관한 지각으로 학업 수행에 있어서 자신의 능력을 어떻게 지각하는가를 뜻한다. Harter(1982)에 의하면 학업 능력을 높게 지각한 아동은 학습에 더 큰 내재적 동기를 조장하여 높은 학문적 성취에 이르게 한다고 하였다. 사회적 능력(Social Competence)은 사회적으로 얼마나 수용이 되고 또래로부터 인기가 있는지, 친구가 어느 정도 있으며, 친구와의 상호작용을 생산적이고 만족스럽게 할 수 있는지 등을 측정하는 것이다. 신체적 특성(Physical Appearance)은 자신의 키, 몸무게, 얼굴모습 등과 같은 자신의 신체적 특성을 어느 정도 마음에 들어 하는지, 외부로 보이는 것에 대해 얼마나 만족 하고 있는가를 측정하는 것으로 이점수가 높으면 신체적 용모에 관한 역량이 높다고 지각하는 것이다. 운동 능력(Athletic Competence)은 육체적 기술, 운동 역량을 요하는 운동과 게임에서 어느 정도 역량이 있는지 등을 측정하는 것으로 이 점수가 높으면 자신의 운동 능력이 높다고 지각하는 것이다.

생활태도(Behavioral Life)는 일반적으로 사람들이 기대하고 바람직하다고 생각하는 방식으로 적절하게 행동하고 있는지와 실제 자신의 행동 방식을 얼마나 좋아하는가를 측정하는 것으로 이점수가 높으면 자신의 생활태도에 관한 역량이 높다고 지각하는 것이다.

역량지각은 5개의 하위요인으로 구성하였으며, 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도로 총 25개의 설문항목으로 구성하였다.

2) 심리적 안녕감

심리적 안녕감이란 여러 가지 다양한 요인들이 통합되어 나타나는 긍정적인 인지적-정서적 상태를 의미하며, 일반적으로 삶의 전반에 걸쳐 만족, 행복을 느끼는 정도를 말한다. 즉, 개인의 삶의 질을 구성한다고 여겨지는 심리적인 측면의 합을 의미한다.

심리적 안녕감 척도는 Ryff(1989)가 개발한 심리적 안녕감 척도 (PWBS: Psychological Well-Being Scale)를 김명소 등(2001)의 선행연구를 참고로 하여 다문화가정 초등학생에게 맞는 용어를 적합하게 수정하여 설문항목은 6개로 구성하였다.

3) 심리적 소진

본 연구에서 심리적 소진은 “다문화가정 초등학생이 자신의 가정적, 개인적 특성으로 인해 발생하는 피로와 좌절 상태”로 정의하였으며, 심리적 소진을 측정하기 위해 Maslach와 Jackson(1981)개발한 Maslach Burnout Inventory(MBI)를 이용하여 3가지 차원의 정서적 고갈, 비인격화, 성취감 감소 요인을 주요 설문 문항으로 총 6개의 문항을 구성하였으며, “전혀 그렇지 않다”의 1에서 “매우 그렇다”의 5점까지를 5점 Likert 척도로 설문을 측정하였다.

4) 사회적 유능감

본 연구에서 사회적 유능감은 인간이 전 생애를 거쳐 자신을 둘러싼 다양한 사회적 환경을 경험하면서 환경과의 적응 및 상호작용을 통해 성장하고 발전시키게 되는 능력으로 대부분 사회적으로 경험하게 되는 다양한 상황 속에서 개인

적으로 무엇인가를 성취할 수 있는 능력이다.

Schneider(1993)의 연구결과와 최송미(2003)의 연구에서 나타난 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등을 설정한다.

사회적 유능감은 5개 하위요인으로 설문항목은 총 29개의 설문항목으로 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 “전혀 그렇지 않다”의 1에서 “매우 그렇다”의 5점까지를 5점 Likert 척도로 설문을 측정하였다. 평균값이 높을수록 사회적 유능감이 높다는 것을 의미한다.

5) 사회적 지지

사회적 지지는 구성원을 지지하고 보호하는 능력을 가지고 위기에 적응하도록 일생을 통해 계속되는 사회적 지지체로서 그 중요성을 갖는다. Leveitt, Guacci-Granco Levitt(1993)은 부모를 포함한 가족구성이 중요한 지지제공자라고 보고한다. 다문화 가정에서의 사회적 지지는 정서적 지지와 물질적 지지로 구분하고 총 11개의 설문항목으로 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 사회적 지지가 높은 것을 의미한다.

2. 측정

1) 독립변수

역량지각은 5개의 하위요인으로 구성하였으며, 학업능력 5개 설문항목, 사회적 능력 6개 설문항목, 운동능력 6개 설문항목, 신체적 특성 4개 설문항목, 생활태도는 4개 설문항목으로 총 25개의 설문항목으로 구성하였다.

〈표 3-1〉 독립변수 설문항목

변수명		설문내용	문항수
역량 지각	학업 능력	다른 아이들만큼 똑똑함	5
		학교숙제를 다른 아이들만큼 빨리 끝냄	
		배운 것을 잘 기억함	
		학급에서 공부를 잘함	
		학교에서 공부할 때 정답을 잘 찾음	
	사회적 능력	친구를 쉽게 사귀	6
		친구가 많음	
		친구가 많으면 좋겠다고 생각함	
		늘 아이들과 함께 어울림	
		친구들이 나를 많이 좋아함	
		아이들에게 인기가 많음	
	운동 능력	여러 가지 운동을 잘함	6
		친구들은 내가 운동을 잘한다고 함	
		새로운 운동도 잘할 수 있다고 생각함	
		아이들보다 운동을 잘한다고 생각함	
		운동을 보는 것보다 직접 하는 편임	
		밖에서 하는 운동이나 게임을 좋아함	
	신체적 특성	내모습의 생김새가 달랐으면 함	4
		외모가 달랐으면 좋겠다고 생각함	
		얼굴과 머리카락이 달랐으면 생각함	
더 잘생겼으면 하고 생각함			
생활 태도	늘 올바른 행동을 함	4	
	항상 양전한 편임		
	잘못된 일은 안함		
	예절 바르게 행동함		

2) 매개변수와 조절변수

매개변수인 심리적 안녕감의 설문항목은 6개, 심리적 소진은 설문항목은 6개이며, 조절변수의 정서적 지지 설문항목은 6개, 물질적 지지의 설문항목은 4개 구성하였다. 매개변수의 총 설문 항목은 12개이며, 조절변수의 총 설문 항목은 11개이다.

〈표 3-2〉 매개변수와 조절변수 설문항목

변수명		설문내용	문항수
매개변수	심리적 안녕감	하는 일에 대해 항상 만족함	6
		하는 일에 대해 항상 기쁘게 생각함	
		하는 일에 대해 항상 자부심을 갖음	
		하는 일에 대해 항상 행복하게 생각함	
		하는 일에 대해 항상 희열을 느낌	
		하는 일에 대해 항상 당당하게 생각함	
	심리적 소진	어떤 일을 하는데 의욕이 없음	6
		평소에 어떤 일에 대해 하기가 싫음	
		어려운 내용이 있으면 쉽게 포기함	
		친구들과 자주 다투고, 갈등이 있는 편임	
		학교 다니는 것이 재미가 없음	
		공부하는 것이 재미가 없음	
조절변수	정서적 지지	외국부모님 나라의 언어가 즐거움	6
		외국부모님 나라에 가볼 생각임	
		외국부모님 나라의 문화를 배움	
		외국부모님 나라의 역사를 배움	
		외국부모님 나라의 언어를 알고 있음	
		외국부모님 나라에 질문을 하면 좋아함	
	물질적 지지	그들은 나에게 도움을 줌	5
		그들은 나의 일에 최선을 다함	
		그들은 나의 문제에 대해 함께 상의함	
		그들은 물건 등을 빌려줌	
		그들은 내가 아플 때 일을 대신 해줌	

3) 종속변수

종속변수는 5개 하위요인으로 설문항목은 총 29개의 설문항목으로 구성하였다. 주도성은 6개의 설문항목, 외향성은 6개의 설문항목, 온정성은 7개의 설문항목, 자율성 6개의 설문항목이며, 다섯 번째로 개방성은 4개의 설문항목으로 구성하였다.

〈표 3-3〉 종속변수 설문항목

변수명	설문내용	문항수
주도성	수업에 적극적으로 참여함	6
	솔선하여 활동하는 것을 좋아함	
	일을 주도하는 것을 좋아함	
	친구들을 이끌어 가는 편임	
	친구들이 나를 잘 따름	
	사람들 앞에 나서는 것을 좋아함	
외향성	활달한 편임	6
	여러 활동에 참여하는 것을 좋아함	
	새로운 환경에 쉽게 적응함	
	다양한 일에 도전하는 것을 좋아함	
	다양한 상황에서 잘 적응함	
	어려운 상황을 긍정적으로 바라봄	
온정성	어려운 친구들을 도와줌	7
	마음이 착한 학생이라는 말을 많이 함	
	친구를 위해 내 시간을 할애함	
	다른 친구의 장점을 잘 알아줌	
	다른 친구의 칭찬을 자주함	
	다른 친구의 실수를 너그러이 봐줌	
	친구들이 힘들 때 나를 자주 찾음	
자율성	맡는 일에 책임을 다함	6
	내일을 게을리 하지 않음	
	내 목표를 이루기 위해 열심히 노력함	
	내일은 스스로 알아서 하는 편임	
	어려운 일이 생기면 적극적으로 해결하는 편임	
	내가 한 말과 행동에 책임을 짐	
개방성	친구들에게 내 심정을 잘 말하는 편임	4
	내 생각과 달라도 내 일을 하는 편임	
	새로운 친구를 사귀는 것이 즐거움	
	어려운 일이 생기면 주변에 도움을 청함	

제4절 자료수집과 분석

1. 자료수집

설문지 초안 작성 후 설문지 내용, 언어구성, 응답형식, 문항의 배열 등에 있어서 여러 가지 오류를 찾아내기 위해 2012년 10월 15일부터 11월 09일까지 24일간 A도 3개 시군의 다문화가정 초등학생 49명을 대상으로 면대면 및 현장조사방법으로 예비조사를 실시하였다. 자료수집 결과 49명을 대상으로 예비조사와 관련된 인구통계학적 특성, 타당도 분석, 신뢰도 분석을 실시하여 측정도구를 수정 보완하였다. 본 연구와 관련된 조사는 2012년 11월 17일부터 2013년 12월 31일까지 45일간 A도와 B광역시의 다문화가정 초등학생을 대상으로 실시하였다. 다문화가정 초등학생 중 초등학교 1학년 학생은 설문내용에 인지가 미흡하여 제외하고 초등학교 2학년 학생부터 6학년 학생까지 총 325명을 대상으로 320부 회수하였다. 회수된 설문지 중 부분적으로 답변이 미흡한 10부를 제외하고 총 310부를 본 연구의 표본으로 선정하여 분석하였다.

2. 자료분석

다문화가정 초등학생의 지각된 역량지각, 심리적 안녕감, 심리적 소진 및 초등학생의 사회적 유능감 간의 인과관계를 밝히고, 초등학생의 사회적 유능감에 영향을 미치는 경로와 영향력의 정도를 규명해 보는 것을 주된 연구목적으로 한다. 또한 본 연구는 구조방정식 모형의 이론에 근거하고 있다.

구조방정식 모형은 여러 변인들 간의 인과관계를 파악하기 위하여 선행연구 결과 및 이론에 근거하여, 관련된 여러 변인들 간의 인과관계에 대한 이론적인 연구 모형을 설정하고, 실제자료를 통하여 연구모형의 적합성을 검증하는데 그 목적이 있을 때 매우 효과적인 방법으로 알려져 있다(배병렬, 2007; 성태제, 2008).

본 연구의 인과모형에서는 독립변수로 역량지각을 설정하였고, 매개변수로는 심리적 안녕감과 심리적 소진을 설정하고, 종속변수로서 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 설정하였다.

첫째, 연구대상의 전체적인 실태를 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다.

둘째, 신뢰성과 타당성 검증을 통하여 신뢰도와 요인적재치가 부적절한 문항들을 제거하여 분석한다. 본 연구에서는 수집된 자료점검과정에서 불성실하게 응답한 설문지나 결측치를 제거하고, 각 측정도구 지표들이 모두 내적 일관성과 타당성을 충족시키는 지를 검증하기 위해 각 측정도구 별로 Cronbach's α 계수를 이용하여 내적 일관성을 검증하였다.

셋째, SPSS 19.0 Program을 사용하여 역량지각, 심리적 안녕감, 심리적 소진 및 초등학생의 사회적 유능감 변인들에 대한 평균과 표준편차를 구하고 상관계수를 분석하였다.

넷째, 본 연구는 연구모형과 가설을 검증하기 위해 AMOS 19.0을 이용하여 인과관계분석을 실시하였다.

구조방정식모형은 구성개념간의 인과관계를 측정모형과 구조모형을 통해서 모형간의 인과관계를 구체화한 다음 그 효과를 기술하고 설명된 분산과 설명되지 않은 분산을 구분하여 모형간의 인과관계를 파악하는 구조방정식모형을 의미한다. 구조방정식모형은 공분산구조모형(covariance structural modeling)이라고 부른다.²⁾ 구조방정식모형은 일련의 변수들 간의 관계를 일방향 혹은 양방향으로 동시에 보여주면서 검토 및 검증을 할 수 있기 때문에 확인적 요인분석, 다중회귀분석, 그리고 경로분석을 하나의 자료분석 구조에 통합한 형태이다. 즉 하나의 원인변수는 또 다른 설명 변수가 될 수 있고, 이러한 이원적인 개념모형이 동시에 이루어져 서로간의 효과를 비교 검증하고 모형의 발전과정과 형태를 살펴볼 수 있는 모형이다(허준·최인규, 2000: 3-5).

본 연구에서는 모형의 전반적인 부합도를 알아보기 위해 카이제곱값(χ^2)을 비롯하여 기초부합지수(GFI), 원소간평균차이(RMR)등과 같은 절대부합지수와 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI), 조정부합지수(AGFI)등의 증대부합지수를 가지고 연구모형의 부합성을 판단하고 고정지수를 가지고 가설의 부합성 여부를 검증하였다.

2) 공분산구조모형은 상관관계 자료를 가지고 구조모형을 검증하는 분석으로써 일련의 관찰된 변수들 간의 관계를 분석하여 이보다 더 적은 수의 잠재적 변수들 간의 구조관계를 설명하기 위한 분석방법이다(Long, 1983: 11).

제4장 실증분석

제1절 표본 특성

본 연구와 관련된 조사는 2012년 11월 17일부터 2013년 12월 31일까지 45일간 A도와 B광역시의 다문화가정 초등학생을 대상으로 실시하였다. 다문화가정 초등학생 중 초등학교 1학년 학생은 설문내용의 인지가 미흡하여 초등학교 2학년 학생부터 6학년 학생까지 총 325명을 대상으로 320부 회수하였다. 회수된 설문지 중 부분적으로 답변이 미흡한 10부를 제외하고 총 310부를 본 연구의 표본으로 선정하여 분석하였다.

다문화가정 초등학생을 대상으로 자료수집 결과 310명의 표본을 추출하였으며, 인구통계학적 특성을 분석하면 <표 4-1> 과 같다.

먼저 성별에 있어서는 남학생 145명(46.8%), 여학생 165명(53.2%)으로 310명이 응답하였고, 여학생이 조금 더 많은 비율을 차지하는 것으로 나타났다.

학년별 분포에 있어서는 초등2학년과 3학년 83명(26.7%), 초등4학년 65명(21.0%), 초등5, 6학년 각각 79명(25.5%)과 83명(26.8)으로 310명이 응답하였다. 학교성적별에서는 60점 이하가 30명(9.7%), 81점 이상- 90점 이하는 79명(25.5%), 91점 이상은 71명(22.9%)으로 성적은 전체적으로 고른 분포를 보이고 있다.

부모 국적으로는 베트남 57명(18.4%)과 필리핀은 83명(26.8%)의 국적을 가진 부모가 전체의 45% 정도를 차지하는 것으로 나타났다. 종교는 개신교 52명(16.8%)이며, 종교가 없거나 기타 종교가 60%이상으로 나타났다. 부모의 직업으로는 공업 93명(30.0%), 상업 58명(18.4%) 순으로 나타났고, 거주지는 도의 시 지역 226명(72.9%), 군 지역 61명(19.7%) 순으로 나타났다.

〈표 4-1〉 응답자 특성

구 분		응답자수	비율(%)
성별	남학생	145	46.8
	여학생	165	53.2
학년	초등2학년	6	1.9
	초등3학년	77	24.8
	초등4학년	65	21.0
	초등5학년	79	25.5
	초등6학년	83	26.8
학교성적	60점 이하	30	9.7
	61점 이상- 70점 이하	55	17.7
	71점 이상- 80점 이하	75	24.2
	81점 이상- 90점 이하	79	25.5
	91점 이상	71	22.9
부모국적	일 본	67	21.6
	중 국	56	18.1
	미 국	20	6.5
	베트남	57	18.4
	필리핀	83	26.8
	기 타	27	8.7
종교	불교	41	13.2
	개신교	52	16.8
	천주교	29	9.4
	기타종교	82	26.5
	종교 없음	106	34.2
부모직업	농업	38	12.3
	상업	58	18.7
	공업	93	30.0
	회사원	22	7.1
	공무원	29	9.4
	전문직	70	22.6
	자영업	0	0
	기타	0	0
거주지	도의 시 지역	226	72.9
	도의 군 지역	61	19.7
	기 타(광역시)	23	7.4

제2절 측정도구 검증

본 연구에서는 SPSS 19.0 통계프로그램을 이용하여 다음과 같은 통계기법을 사용하여 분석하였다. 첫째, 인구통계학적 변수들을 분석하기 위해서는 빈도분석을 사용하였다. 둘째, 각 항목들의 신뢰도 측정을 위해 척도들의 내적 일관성을 검증하기 위한 Cronbach α 계수를 이용한 신뢰도 분석을 실시하였다. 각 항목들이 측정하려고 의도하였던 개념들을 어느 정도 반영하고 있는가를 명확하게 밝히기 위해 요인분석을 통하여 각 변수들의 구성적 타당성을 검증하였다.

1. 타당도 분석

측정항목의 타당도는 측정하고자 하는 개념이나 속성을 정확히 측정하였는가를 나타낸다. 본 연구에서는 타당도를 측정하기 위하여 설문조사의 결과로 요인분석을 실시하였다. 요인분석³⁾은 측정지표의 실제 측정결과가 본래 의도된 이론적 개념과 부합하는지를 평가하는 일반적인 분석방법으로써 가장 보편적으로 이용되고 있다. 본 연구에서는 요인분석에 있어 하나의 요인이 하위 변수들 중 몇 개의 변수까지 설명할 수 있는지를 나타내는 고유 값(eigen value)이 1이상인 것만을 정리하면 <표 4-2>에서 <표 4-6> 까지 보는 바와 같다. 아이겐 값은 요인이 설명해 줄 수 있는 분산의 정도를 의미하는 것으로 아이겐 값이 1이라는 것은 하나의 요인이 1개 이상의 분산을 설명해 준다는 것을 의미한다.⁴⁾ 아이겐 값이 1보다 적다는 것은 1개의 요인이 변수 1개의 분산도 설명해 줄 수 없다는 것을 의미하므로 요인으로서의 의미가 없다고 볼 수 있다.

3) 요인분석의 목적은 변수들을 가장 잘 대표할 수 있는 적은 수의 요인들을 산출하는데 있다.

즉 요인분석 결과에 따라 하나의 요인 내에 묶여진 측정항목들은 동일한 개념을 측정한 것으로 간주할 수 있고, 각 용인은 서로 상이한 개념이라고 판단할 수 있다(Fishbein & Ajzen, 1975).

4) 일반적으로 아이겐 값을 1이상인 용인들을 의미 있는 것으로 설정하는데 이는 각 요인이 적어도 변수 하나 정도의 분산을 설명할 수 있어야 한다는 논거에 기초하고 있다. 항목이 20개에서 50개 범위일 때 아이겐 값을 기준으로 선정한 경우 가장 신뢰할 만하다. 20개 이하인 경우 너무 적은 수의 요인이 추출되는 경향이 있으나 50개 이상인 경우일지라도 적절한 수의 요인이 추출된다(Hair, Jr. 외, 1998). 요인을 기준으로 추출할 경우 사회과학에서 총 분산의 60%정도를 설명해 주는 요인까지 상정한다(채서일, 561).

본 연구의 요인분석 역시 아이겐 값과 분산을 동시에 고려하여 요인을 추출하였다. 요인적재 값은 각 항목과 요인간의 상관관계 정도를 나타낸다. 각 항목들은 요인적재 값이 가장 높은 요인에 속하게 된다. 요인적재 값의 유의성 기준⁵⁾은 보통 0.3이상이면 유의하지만 보수적으로는 0.4이상이어야 한다. 그리고 0.5이상일 경우에는 매우 유의한 것으로 본다. 요인분석은 문항들을 데이터 축소(Data Reduction)하여 독립변수 5개요인과 매개변수 2개, 종속변수 5개, 조절변수 2개의 요인을 확인하였다. 요인의 회전은 베리맥스 직교회전(Varimax Rotation)에 의한 요인적재 값을 산출하여 <표 4-2>에서는 독립변수의 요인적재 값을 표시하였고, <표 4-3>은 매개변수와 조절변수 및 <표 4-4>는 종속변수의 요인적재 값을 표시하였다.

1) 독립변수 요인분석

역량지각은 학업능력 5개 설문항목, 사회적 능력은 6개 설문항목, 운동능력은 6개, 신체적 특성 4개, 생활태도 4개 설문항목으로 총 25개의 설문항목으로 구성하였으며, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) .851, χ^2 3642.582, 유의확률 0.000으로 나타났다. 각 변수별 요인 값은 .6이상으로 나타나 타당도가 적합한 것으로 판단된다.

5) 요인적재 값의 유의성 기준은 표본크기에 따라 다르게 나타나고 있다. 유의수준 $p < 0.05$ 에서 표본수가 50개 일 때 적재 값이 0.75이상, 100개일 때 0.55이상, 150개 일때 0.45이상, 200개일 때 0.4이상, 250개일 때 0.35이상, 그리고 350개일 때 0.3이상이어야 한다. 일반적으로 최소한의 표본크기는 100개 이상은 되어야 하며 가장 낮은 적재 값은 0.3 이상이 될 때 유의한 수준으로 고려할 수 있다(Hair, Jr, 외, 1998).

〈표 4-2〉 독립변수 요인적재 값 행렬

변수 명	설문항	요인 값	고유 값	분산비율	분산누적비율
학업 능력	똑똑한지 여부	.757	3.223	12.892	12.892
	학교숙제를 빨리 함	.699			
	배운 것을 잘 기억함	.685			
	공부를 잘함	.794			
	정답을 잘 찾음	.793			
사회적 능력	친구를 쉽게 사귀	.629	3.480	13.920	26.812
	친구가 많음	.760			
	친구가 많으면 좋음	.669			
	아이들과 어울림	.829			
	친구들이 좋아함	.783			
	인기가 많음	.645			
운동 능력	운동을 잘함	.767	3.591	14.362	41.174
	운동을 잘한다고 함	.709			
	새로운 운동도 잘함	.797			
	운동을 잘한다고 생각함	.790			
	운동을 직접 하는 편임	.787			
	야외운동과 게임이 좋음	.602			
신체적 특성	내 생김새가 달랐으면 함	.858	2.992	11.968	53.142
	외모가 달랐으면 생각함	.903			
	얼굴이 달랐으면 생각함	.856			
	더 잘생겼으면 생각함	.783			
생활 태도	늘 올바른 행동을 함	.701	2.455	9.820	62.962
	항상 양진한 편임	.802			
	잘못된 일은 안함	.700			
	예절 바르게 행동함	.747			
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) : .851, χ^2 : 3642.582, 유의확률: 0.000					

2) 매개변수와 조절변수 요인분석

매개변수인 심리적 안녕감은 6개 설문항목과 심리적 소진의 설문항목은 6개로 총 12개 설문항목이다. 조절변수인 사회적 지지의 설문항목은 총 11개로 정서적 지지 6개 설문항목, 물질적 지지 5개 설문항목으로 구성하였으며, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) .862, χ^2 3733.668, 유의확률 0.000으로 나타났다. 각 변수별 요인 값은 .6이상으로 나타나 타당도가 적합한 것으로 판단된다.

〈표 4-3〉 매개변수와 조절변수 요인적재 값 행렬

변수 명	설문문항	요인 값	고유 값	분산비율	분산누적 비율
심리적 안녕감	하는 일에 대해 만족함	.709	3.701	16.091	16.091
	일을 기쁘게 생각함	.799			
	일에 자부심을 갖음	.773			
	일을 행복하게 생각함	.792			
	일에 대해 회열을 느낌	.685			
	일에 대해 당당함	.703			
심리적 소진	일에 의욕이 없음	.696	3.850	16.739	32.80
	일을 하기가 싫음	.835			
	어려운 일은 포기함	.748			
	친구들과 다투는 편임	.761			
	학교가 재미없음	.841			
	공부가 재미없음	.749			
정서적 지지	외국부모님 언어가 좋음	.647	.627 ^{3.642}	15.833	48.663
	부모님 나라에 가볼 생각	.785			
	부모님 나라 문화를 배움	.781			
	부모님 나라 역사를 배움	.780			
	부모님 나라 언어를 앎	.776			
	부모님 나라가 궁금함	.686			
물질적 지지	나에게 도움을 줌	.780	3.034	13.191	61.854
	나의 일에 최선을 다함	.770			
	나의 문제를 상의함	.776			
	물건 등을 빌려줌	.759			
	내가 아플 때 일을 해줌	.721			
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) : .862, χ^2 : 3733.668, 유의확률: 0.000					

3) 종속변수 요인분석

사회적 유능감은 총 29개의 설문항목으로 주도성 6개 설문항목, 외향성 6개 설문항목, 온정성 7개 설문항목, 자율성 6개 설문항목, 개방성 4개 설문항목으로 구성하였으며, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) .908, χ^2 4564.768, 유의확률 0.000으로 나타났다. 각 변수별 요인 값은 .6이상으로 나타나 타당도가 적합한 것으로 판단된다.

〈표 4-4〉 종속변수 요인적재 값 행렬

변수 명	설문문항	요인 값	고유 값	분산비율	분산누적비율
주도성	수업에 적극적으로 참여함	.779	4.681	16.145	16.145
	솔선하여 활동함	.685			
	일을 주도함	.687			
	친구들을 이끌어 감	.716			
	친구들이 나를 잘 따름	.720			
	사람들 앞에 잘 나섬	.694			
의향성	활달한 편임	.619	3.775	13.017	29.162
	활동에 참여함	.707			
	새로운 환경에 잘 적응함	.805			
	다양한 일에 도전함	.753			
	다양한 상황에서 적응함	.788			
	어려운 상황에 긍정적임	.649			
온정성	어려운 친구들을 도와줌	.606	3.582	12.353	41.515
	마음이 착한 학생임	.641			
	친구 위해 시간을 할애함	.605			
	다른 친구의 장점을 잘 앎	.695			
	다른 친구를 칭찬함	.628			
	다른 친구의 실수를 봐줌	.659			
	친구들이 나를 자주 찾음	.628			
	친구들이 나를 자주 찾음	.619			
자율성	맡는 일에 책임을 다함	.710	3.715	12.811	54.326
	내일을 게을리 하지 않음	.654			
	내 목표를 위해 노력함	.730			
	내일은 스스로 하는 편임	.769			
	어려운 일에 적극적임	.650			
	말과 행동에 책임을 줌	.650			
개방성	내 심정을 잘 말하는 편임	.806	2.643	9.114	63.440
	생각과 달라도 하는 편임	.638			
	친구 사귀는 것이 즐거움	.716			
	어려운 일에 도움을 청함	.603			

KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) : .908, χ^2 : 4564.768, 유의확률: 0.000

2. 신뢰도 분석

신뢰도(degree of confidence)란 동일한 대상(목적물)이나 현상에 대해 같거나

유사한 측정도구를 사용하여 측정을 반복했을 때 동일한 측정값이 나오는 정도를 맞는 것으로 측정항목의 정확성이나 정밀성을 나타낸다(남궁근, 1999). 동일한 개념을 측정하기 위하여 여러 설문항목들을 사용하여 이들 문항에 대해 일관성 있는 응답결과를 보일 경우 측정의 일관성이 높고 설문항목들이 동질적이라고 본다. 신뢰도를 높이기 위한 방법이다(남궁근, 1999).

본 연구에서 신뢰도 분석방법은 항목간의 평균적인 관계에 근거한 신뢰도 측정방법인 내적 일관성을 고려한 Cronbach α 계수에 의한 신뢰도 측정방법을 사용하였다. Cronbach α 값은 상관계수로 해석 될 수 있으며 그 범위는 0에서 1까지의 값을 갖는다.⁶⁾바람직한 Cronbach α 계수 수준으로는 일반적으로 $\alpha=0.6$ 이상이면 측정문항의 신뢰도는 문제가 없는 것으로 보며(Nunnally & Bernstein, 1994), 신뢰도 분석결과는 <표 4-5> 와 같다. 신뢰도 분석결과 <표 4-5> 에서와 같이 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 능력, 생활태도, 심리적 안녕감, 심리적 소진, 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 13개의 모든 변수에서 Cronbach α 값이 .6이상인 것으로 나타났다.

<표 4-5> 변수의 신뢰도 분석

변수명		항목수	Cronbach-Alpha	제거 문항
독립변수	학업능력	5	.833	없음
	사회적 능력	6	.857	없음
	운동능력	6	.856	없음
	신체적 능력	4	.874	없음
	생활태도	4	.774	없음
매개변수	심리적 안녕감	6	.874	없음
	심리적 소진	6	.882	없음
종속변수	주도성	6	.810	없음
	외향성	6	.876	없음
	온정성	7	.843	없음
	자율성	6	.862	없음
	개방성	4	.786	없음
조절변수	정서적 지지	6	.864	없음
	물질적 지지	5	.834	없음

6) α 계수의 기준은 연구의 목적에 따라 다르며, 탐색적 연구에서는 0.5~0.6정도의 신뢰도이면 충분하되 기초연구에서는 0.7이상의 신뢰도가 일반적으로 인정되고 있다. 탐색연구는 문헌조사, 경험조사, 사례조사 등을 통하여 문제를 규명하는 성격을 갖고 있고 기초연구에서는 순수한 학문 발전을 위한 연구로써 기본적으로 가설검정의 성격이 짙다(Nunnally, 1978)

제3절 인구통계학적 특성별 평균 비교

본 연구에서는 연구모형에 포함된 변수에 대하여 성별, 학년, 성적, 종교, 부모 직업, 부모국적, 거주지 등 개인적 특성별로 어떠한 차이를 보이는지 t-test와 분산분석(ANOVA)을 이용하여 살펴보았다.

분산분석은 독립변수의 차이가 종속변수의 평균에 미치는 영향을 분석하려는 것으로서 독립변수의 각 집단이 세 개 이상이며, 종속변수가 등간척도 이상으로 되어 있을 경우에 독립변수에 대한 종속변수의 평균차이가 유의미한지를 비교할 때 사용하는 분석기법이다. t값 또는 F값이 충분히 큰 경우 그 차이는 표본변동 때문이 아니라 실제의 차이를 대표한다고 말할 수 있다. 이 값이 클수록 집단 간의 평균차이가 두드러진다. F 검증은 세 집단 이상의 집단 내 분산에 대한 집단 간의 분산의 비율인 F값이 임계치 이상으로 크거나 F값의 p값이 유의수준보다 작을 경우에 집단들 간에 평균차이가 있다고 해석할 수 있다. 유의수준이 0.05보다 적으면 5%의 유의수준에서 집단 간의 평균이 같다고 볼 수 없기 때문에, 귀무가설을 기각하고 대안가설을 채택한다. 본 연구에서는 성별을 비교할 때는 t-test를 사용하였으며, 학년, 성적, 종교, 부모직업, 부모국적, 거주지 등을 비교할 때는 분산분석을 사용하였다.

1. 성별

남학생과 여학생간의 집단 간 평균비교에서 신체적 특성(t값 2.114, p값 .033), 생활태도(t값 2.711, p값 .007), 온정성(t값 2.568, p값 .011)등의 변수에서 성별 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 집단 간의 유의미한 차이가 있는 신체적 특성, 생활태도, 온정성 등은 여학생들에게서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다. 외모에 대한 관심이나 바른 행동에 있어서 여학생들이 더 관심을 가지는 것으로 보이며, 또한 친구들과의 원만한 관계유지에 있어서도 남학생 보다는 여학생들에게서 더 적극적인 것으로 나타났다.

〈표 4-6〉 성별에 따른 평균비교

변수명		N	평균	표준편차	t	p
학업능력	남	145	3.0497	.74741	1.818	.070
	여	165	3.1927	.63779		
사회적 능력	남	145	3.4506	.76958	1.032	.303
	여	165	3.5364	.69431		
운동능력	남	145	3.4667	.75605	1.854	.065
	여	165	3.3101	.72948		
신체적 특성	남	145	2.4207	.96677	2.144	.033 *
	여	165	2.6485	.90303		
생활태도	남	145	3.1000	.66953	2.711	.007 **
	여	165	3.3167	.72946		
심리적 안녕감	남	145	3.4701	.79729	1.007	.315
	여	165	3.3879	.63895		
심리적 소진	남	145	2.2655	.78530	.742	.459
	여	165	2.3323	.79686		
주도성	남	145	3.2310	.74281	.532	.595
	여	165	3.1889	.63825		
의향성	남	145	3.5023	.78420	.778	.437
	여	165	3.4374	.68579		
온정성	남	145	3.1172	.65976	2.568	.011 *
	여	165	3.2978	.57844		
자율성	남	145	3.3299	.74754	1.188	.237
	여	165	3.4192	.57606		
개방성	남	145	3.2810	.77217	1.270	.205
	여	165	3.3864	.68768		
정서적 지지	남	145	3.4977	.80459	1.367	.173
	여	165	3.6202	.77183		
물질적 지지	남	145	3.2110	.76948	1.503	.134
	여	165	3.3321	.63072		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 학년

다문화가정 초등학생들의 학년에 따른 집단 간의 평균비교에서는 신체적 특성(t값 4.536 p값 .001), 심리적 소진(t값 3.159, p값 .014), 자율성(t값 2.854, p값 .024), 정서적 지지(t값 3.289, p값 .012)등의 변수에서 학년 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 신체적 특성의 평균값의 비교에서는 2학년, 6학년, 5학년 순으로 나타났다. 학년이 높을수록 외모에 더 관심을 가지는 것을 알 수 있다. 심리적 소진에서는 2학년과 3학년, 6학년 순으로 평균값의 크기가 나타났으며, 자율성과 정서적 지지에서는 2학년, 4학년, 6학년 순으로 나타났다. 그 외의 다른 변수들에서는 집단 간의 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-7〉 학년에 따른 평균비교

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
학업능력	2학년	6	3.4000	1.06583	.843	.499
	3학년	77	3.0260	.54324		
	4학년	65	3.1877	.68180		
	5학년	79	3.1089	.74407		
	6학년	83	3.1663	.74952		
	계	310	3.1258	.69379		
	사회적 능력	2학년	6	3.3889		
3학년		77	3.4892	.79349		
4학년		65	3.5641	.70384		
5학년		79	3.4494	.74313		
6학년		83	3.5020	.69038		
계		310	3.4962	.73055		
운동능력	2학년	6	3.6111	.85418	.384	.820
	3학년	77	3.3377	.75509		
	4학년	65	3.3615	.82104		
	5학년	79	3.3629	.67239		
	6학년	83	3.4458	.74267		
	계	310	3.3833	.74494		

〈표 4-7〉 학년에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
신체적 특성	2학년	6	3.4167	.98319	4.536	.001 **
	3학년	77	2.4740	.91370		
	4학년	65	2.2269	1.02004		
	5학년	79	2.5759	.87555		
	6학년	83	2.7560	.87214		
	계	310	2.5419	.93879		
생활태도	2학년	6	3.5000	.94868	.591	.670
	3학년	77	3.1558	.68949		
	4학년	65	3.1923	.78159		
	5학년	79	3.1994	.74181		
	6학년	83	3.2831	.62074		
	계	310	3.2153	.70925		
심리적 안녕감	2학년	6	3.2222	1.02017	1.200	.311
	3학년	77	3.3355	.62973		
	4학년	65	3.5385	.72275		
	5학년	79	3.5021	.77968		
	6학년	83	3.3655	.70156		
	계	310	3.4263	.71736		
심리적 소진	2학년	6	3.2222	.95839	3.159	.014 *
	3학년	77	2.3766	.78146		
	4학년	65	2.1487	.82555		
	5학년	79	2.2278	.76617		
	6학년	83	2.3534	.74235		
	계	310	2.3011	.79090		
주도성	2학년	6	3.4722	.92145	1.756	.138
	3학년	77	3.1017	.64218		
	4학년	65	3.3077	.66942		
	5학년	79	3.3038	.67924		
	6학년	83	3.1205	.72289		
	계	310	3.2086	.68832		
외향성	2학년	6	4.1111	.96417	2.201	.069
	3학년	77	3.3247	.66551		
	4학년	65	3.5487	.75618		
	5학년	79	3.5105	.71529		
	6학년	83	3.4498	.75337		
	계	310	3.4677	.73297		

〈표 4-7〉 학년에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
온정성	2학년	6	3.6667	.80644	1.755	.138
	3학년	77	3.1596	.61880		
	4학년	65	3.2857	.60714		
	5학년	79	3.1193	.57254		
	6학년	83	3.2633	.66127		
	계	310	3.2134	.62336		
자율성	2학년	6	3.9167	.72072	2.854	.024 *
	3학년	77	3.2468	.63327		
	4학년	65	3.5256	.70909		
	5학년	79	3.3122	.70779		
	6학년	83	3.4056	.56621		
	계	310	3.3774	.66222		
개방성	2학년	6	3.7500	.92195	1.888	.112
	3학년	77	3.1623	.69273		
	4학년	65	3.3885	.81852		
	5학년	79	3.3639	.74010		
	6학년	83	3.4036	.64372		
	계	310	3.3371	.72913		
정서적 지지	2학년	6	4.3056	.58135	3.289	.012 *
	3학년	77	3.3658	.75463		
	4학년	65	3.7000	.85452		
	5학년	79	3.5232	.73124		
	6학년	83	3.6225	.78652		
	계	310	3.5629	.78843		
물질적 지지	2학년	6	3.6333	.77374	1.750	.139
	3학년	77	3.1117	.80687		
	4학년	65	3.3077	.57345		
	5학년	79	3.3063	.66936		
	6학년	83	3.3470	.69639		
	계	310	3.2755	.70052		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

3. 성적

다문화가정 초등학생들의 성적에 따른 집단 간의 평균비교에서는 학업능력(t값 24.711, p값 .000), 신체적 특성(t값 3.170, p값 .014), 생활태도, 심리적 안녕감, 심리적 소진, 주도성, 온정성, 자율성, 개방성 등의 9개 변수에서 성적 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 학업능력, 생활태도, 심리적 안녕감, 주도성, 온정성, 자율성, 개방성 등 변수는 성적이 81점-90점과 91점 이상에서 평균값의 크기가 높게 나타났다. 즉 학교성적이 높을수록 생활태도, 심리적 안녕감, 주도성, 온정성, 자율성, 개방성 등에 적극적인 것을 알 수 있다. 그러나 신체적 특성과 심리적 소진은 성적이 낮은 집단에서 평균값이 더 높게 나타났다. 즉 신체적 특성과 심리적 소진이 높으면 성적이 낮다는 것을 의미한다.

〈표 4-8〉 성적에 따른 평균비교

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
	30	2.3400	.62621			
학업 능력	60점 이하	55	2.8727	.54483	24.711	.000***
	61점-70점 이하	75	3.0667	.62154		
	71점-80점 이하	79	3.2861	.62074		
	81점-90점 이하	71	3.5380	.61281		
	91점 이상	71	3.5380	.61281		
	계	310	3.1258	.69379		
사 회 적 능력	60점 이하	30	3.2333	.82884	1.654	.118
	61점-70점 이하	55	3.4061	.69445		
	71점-80점 이하	75	3.4822	.72264		
	81점-90점 이하	79	3.5654	.73594		
	91점 이상	71	3.6150	.69841		
	계	310	3.4962	.73055		
운동 능력	60점 이하	30	3.5111	.76054	.909	.459
	61점-70점 이하	55	3.2545	.76434		
	71점-80점 이하	75	3.3289	.84362		
	81점-90점 이하	79	3.4473	.66856		
	91점 이상	71	3.4155	.69286		
	계	310	3.3833	.74494		

〈표 4-8〉 성적에 따른 평균비교(계속)

변수명		N	평균	표준편차	F	p
신체적 특성	60점 이하	30	2.5417	.79623	3.170	.014**
	61점-70점 이하	55	2.9091	.82547		
	71점-80점 이하	75	2.3833	1.02034		
	81점-90점 이하	79	2.4051	.94590		
	91점 이상	71	2.5775	.92156		
	계	310	2.5419	.93879		
생활 태도	60점 이하	30	2.8750	.64243	4.211	.002 **
	61점-70점 이하	55	3.0455	.62748		
	71점-80점 이하	75	3.2067	.65033		
	81점-90점 이하	79	3.3956	.79724		
	91점 이상	71	3.2993	.68871		
	계	310	3.2153	.70925		
심리적 안녕감	60점 이하	30	3.3222	.68639	3.799	.005 **
	61점-70점 이하	55	3.1758	.61398		
	71점-80점 이하	75	3.3533	.74785		
	81점-90점 이하	79	3.5886	.76041		
	91점 이상	71	3.5610	.66502		
	계	310	3.4263	.71736		
심리적 소진	60점 이하	30	2.3778	.76431	7.199	.000 ***
	61점-70점 이하	55	2.7545	.69155		
	71점-80점 이하	75	2.2711	.74575		
	81점-90점 이하	79	2.0591	.69698		
	91점 이상	71	2.2183	.88488		
	계	310	2.3011	.79090		
주도성	60점 이하	30	3.0444	.53235	2.757	.028 *
	61점-70점 이하	55	3.0152	.60457		
	71점-80점 이하	75	3.1844	.66699		
	81점-90점 이하	79	3.2911	.76071		
	91점 이상	71	3.3615	.70990		
	계	310	3.2086	.68832		
외향성	60점 이하	30	3.5222	.61702	2.054	.087
	61점-70점 이하	55	3.2182	.74250		
	71점-80점 이하	75	3.4844	.72554		
	81점-90점 이하	79	3.5549	.70797		
	91점 이상	71	3.5235	.78189		
	계	310	3.4677	.73297		

〈표 4-8〉 성적에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
은정성	30	3.0714	.47566	4.473	.002 **	
	60점 이하	55	3.0182			.51512
	61점-70점 이하	75	3.1181			.61260
	71점-80점 이하	79	3.3671			.64567
	81점-90점 이하	71	3.3541			.67865
	91점 이상	310	3.2134			.62336
계	30	3.1444	.64138	5.396	.000 ***	
60점 이하	55	3.1576	.60128			
61점-70점 이하	75	3.3133	.66495			
71점-80점 이하	79	3.4789	.63960			
81점-90점 이하	71	3.6009	.65977			
91점 이상	310	3.3774	.66222			
계	30	3.2000	.68355	4.553	.001 **	
60점 이하	55	3.0364	.64445			
61점-70점 이하	75	3.3033	.77142			
71점-80점 이하	79	3.4747	.65730			
81점-90점 이하	71	3.5106	.76816			
91점 이상	310	3.3371	.72913			
계	30	3.5833	.62169	.379	.824	
60점 이하	55	3.4545	.73665			
61점-70점 이하	75	3.5511	.81040			
71점-80점 이하	79	3.6160	.79050			
81점-90점 이하	71	3.5915	.87232			
91점 이상	310	3.5629	.78843			
계	30	3.2267	.53494	1.469	.213	
60점 이하	55	3.1309	.67464			
61점-70점 이하	75	3.2133	.69464			
71점-80점 이하	79	3.3570	.71945			
81점-90점 이하	71	3.3831	.75422			
91점 이상	310	3.2755	.70052			

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

4. 종교

다문화가정 초등학생들의 종교에 따른 집단 간의 평균비교에서는 심리적 소진(t값 2.470, p값 .045)을 제외한 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도, 심리적 안녕감, 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성, 정서적 지지, 물질적 지지 등의 13개 변수에서 종교에 따른 집단 간의 차이가 없는 것으로 나타났다. 다문화가정 초등학생들 188명은 종교가 없거나 기타로 답변하여 종교가 없는 학생들이 많았다. 초등학생들의 종교 유무는 부모의 영향력이 크다고 볼 수 있기 때문에 종교가 없는 다문화가정 초등학생들이 많이 있는 것으로 판단된다.

〈표 4-9〉 종교에 따른 평균비교

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
학업능력	불교	41	3.0195	.67795	.649	.628
	개신교	52	3.0769	.69525		
	천주교	29	3.2483	.61564		
	기타	82	3.1780	.68710		
	없음	106	3.1170	.72761		
	계	310	3.1258	.69379		
사회적 능력	불교	41	3.4106	.77558	.508	.730
	개신교	52	3.4840	.79092		
	천주교	29	3.4943	.57301		
	기타	82	3.5874	.64109		
	없음	106	3.4654	.78905		
	계	310	3.4962	.73055		
운동능력	불교	41	3.3699	.69872	.588	.671
	개신교	52	3.4327	.70190		
	천주교	29	3.3333	.61882		
	기타	82	3.4675	.71456		
	없음	106	3.3129	.83625		
	계	310	3.3833	.74494		

〈표 4-9〉 종교에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
신체적 특성	불교	41	2.5305	.81814	1.094	.359
	개신교	52	2.3510	1.01853		
	천주교	29	2.6983	.90480		
	기타	82	2.4878	.89486		
	없음	106	2.6392	.98082		
	계	310	2.5419	.93879		
생활태도	불교	41	3.2805	.59999	1.481	.208
	개신교	52	3.0337	.73769		
	천주교	29	3.3793	.53711		
	기타	82	3.1829	.64794		
	없음	106	3.2594	.80617		
	계	310	3.2153	.70925		
심리적 안녕감	불교	41	3.2764	.70771	1.249	.290
	개신교	52	3.3429	.71432		
	천주교	29	3.3563	.40268		
	기타	82	3.5386	.68858		
	없음	106	3.4575	.80147		
	계	310	3.4263	.71736		
심리적 소진	불교	41	2.2683	.80698	2.470	.045 *
	개신교	52	2.4231	.76587		
	천주교	29	2.6437	.80638		
	기타	82	2.1545	.67168		
	없음	106	2.2736	.85362		
	계	310	2.3011	.79090		
주도성	불교	41	3.3862	.59912	.840	.500
	개신교	52	3.2083	.73422		
	천주교	29	3.1782	.66805		
	기타	82	3.1545	.65199		
	없음	106	3.1903	.73046		
	계	310	3.2086	.68832		
의향성	불교	41	3.4715	.67588	1.664	.158
	개신교	52	3.3173	.75858		
	천주교	29	3.2529	.67645		
	기타	82	3.5386	.68358		
	없음	106	3.5440	.78184		
	계	310	3.4677	.73297		

〈표 4-9〉 종교에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
온정성	41	3.1185	.53538	1.115	.349	
	불교	52	3.0907			.63386
	개신교	29	3.2463			.58641
	천주교	82	3.2387			.56032
	기타	106	3.2817			.69915
	없음	310	3.2134			.62336
	계	41	3.3740			.75809
자율성	41	3.3045	.62337	.749	.559	
	불교	52	3.3391			.49096
	개신교	29	3.3272			.67862
	천주교	82	3.4638			.67141
	기타	106	3.3774			.66222
	없음	310	3.2317			.66000
	계	41	3.1971			.72311
개방성	41	3.3448	.86966	1.032	.391	
	불교	52	3.4116			.70204
	개신교	29	3.3868			.73609
	천주교	82	3.3371			.72913
	기타	106	3.4553			.65725
	없음	310	3.3590			.78061
	계	41	3.5747			.70371
정서적 지지	41	3.6687	.75835	1.580	.180	
	불교	52	3.6195			.86946
	개신교	29	3.5629			.78843
	천주교	82	3.3415			.46743
	기타	106	3.0654			.70151
	없음	310	3.3310			.43515
	계	41	3.2756			.74213
물질적 지지	41	3.3377	.78625	1.525	.195	
	불교	52	3.2755			.70052
	개신교	29				
	천주교	82				
	기타	106				
	없음	310				
	계	41				

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

5. 부모직업

다문화가정 초등학생들의 부모직업에 따른 집단 간의 평균비교에서는 학업능력(t값 2.256, p값 .049)을 제외한 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도, 심리적 안녕감, 심리적 소진, 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성, 정서적 지지, 물질적 지지 등의 13개 변수에서 부모직업 간의 차이가 없는 것으로 나타났다. 부모직업이 공무원, 회사원 등에서 학업능력의 평균값이 높게 나타났다.

〈표 4-10〉 부모직업에 따른 평균비교

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
학업능력	농업	38	3.0105	.50070	2.256	.049 *
	상업	58	3.2000	.75765		
	공업	93	3.2022	.67017		
	회사원	22	3.2273	.83562		
	공무원	29	3.2966	.70228		
	전문직	70	2.9229	.67699		
	계	310	3.1258	.69379		
	사회적 능력	농업	38	3.4781		
상업		58	3.5948	.63454		
공업		93	3.5125	.81843		
회사원		22	3.5227	.77202		
공무원		29	3.4138	.68229		
전문직		70	3.4286	.77167		
계		310	3.4962	.73055		
운동능력		농업	38	3.2675	.67510	.943
	상업	58	3.4943	.65410		
	공업	93	3.3029	.81425		
	회사원	22	3.3182	.76792		
	공무원	29	3.3793	.72907		
	전문직	70	3.4833	.75510		
	계	310	3.3833	.74494		

〈표 4-10〉 부모직업에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
신체적 특성	38	2.7434	.65885	1.401	.224	
	농업	58	2.7026			.96366
	상업	93	2.5188			1.02829
	공업	22	2.3409			.92113
	회사원	29	2.2759			.66930
	공무원	70	2.5036			1.00406
	전문직	310	2.5419			.93879
	계	38	3.2961			.59234
생활태도	58	3.2241	.58432	1.240	.290	
	농업	58	3.2241			.58432
	상업	93	3.2849			.81226
	공업	22	3.3523			.72234
	회사원	29	3.1638			.53149
	공무원	70	3.0500			.76447
	전문직	310	3.2153			.70925
	계	38	3.2851			.52692
심리적 안녕감	58	3.5172	.73196	.534	.750	
	농업	58	3.5172			.73196
	상업	93	3.4140			.78621
	공업	22	3.4924			.80586
	회사원	29	3.4540			.66651
	공무원	70	3.4119			.70066
	전문직	310	3.4263			.71736
	계	38	2.3158			.74009
심리적 소진	58	2.3247	.84028	.289	.919	
	농업	58	2.3247			.84028
	상업	93	2.2903			.77159
	공업	22	2.1818			.78158
	회사원	29	2.4310			.85509
	공무원	70	2.2714			.79662
	전문직	310	2.3011			.79090
	계	38	3.1886			.56708
주도성	58	3.2557	.64679	.513	.767	
	농업	58	3.2557			.64679
	상업	93	3.2670			.76697
	공업	22	3.2348			.67975
	회사원	29	3.1782			.67983
	공무원	70	3.1071			.68808
	전문직	310	3.2086			.68832
	계					

〈표 4-10〉 부모직업에 따른 평균비교(계속)

변수명		N	평균	표준편차	F	p
외향성	농업	38	3.3500	.59753	.764	.577
	상업	58	3.5747	.68482		
	공업	93	3.3907	.83460		
	회사원	22	3.5000	.70523		
	공무원	29	3.4713	.52529		
	전문직	70	3.5333	.77792		
	계	310	3.4677	.73297		
	계	38	3.0376	.61842		
온정성	농업	58	3.2734	.51701	1.436	.211
	상업	93	3.3088	.69294		
	공업	22	3.2597	.65039		
	회사원	29	3.1773	.52441		
	공무원	70	3.1327	.62735		
	전문직	310	3.2134	.62336		
	계	38	3.2456	.55984		
	계	58	3.4339	.66516		
자율성	상업	93	3.4516	.68700	1.937	.088
	공업	22	3.5152	.74519		
	회사원	29	3.5000	.57044		
	공무원	70	3.2095	.66284		
	전문직	310	3.3774	.66222		
	계	38	3.1468	.60852		
	계	58	3.2888	.68952		
	계	93	3.4489	.77806		
개방성	공업	22	3.4773	.71925	1.158	.330
	회사원	29	3.1466	.73956		
	공무원	70	3.2750	.78615		
	전문직	310	3.2972	.72017		
	계	38	3.3991	.64438		
	계	58	3.5948	.82606		
	계	93	3.6756	.79300		
	계	22	3.4621	.73989		
정서적 지지	회사원	29	3.5230	.72883	.846	.518
	공무원	70	3.5238	.85939		
	전문직	310	3.5629	.78843		
	계	38	3.3991	.64438		
	계	58	3.5948	.82606		
	계	93	3.6756	.79300		
	계	22	3.4621	.73989		
	계	29	3.5230	.72883		

<표 4-10> 부모직업에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
물질적 지지	농업	38	3.2105	.59174	.586	.710
	상업	58	3.2552	.59092		
	공업	93	3.3677	.77756		
	회사원	22	3.2909	.70839		
	공무원	29	3.2897	.52259		
	전문직	70	3.1943	.79416		
	계	310	3.2755	.70052		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

6. 부모국적

다문화가정 초등학생들의 부모 국적에 따른 집단 간의 평균비교에서는 심리적 소진(t 값 3.300, p 값 .006)과 개방성(t 값 2.837, p 값 .016)에서 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진은 중국, 미국, 일본 순으로 평균값이 높게 나타났다, 개방성에서는 베트남, 미국, 일본, 중국 순으로 평균값이 높게 나타났다.

<표 4-11> 부모 국적에 따른 평균비교

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
학업능력	일본	67	3.0507	.63565	1.093	.364
	중국	56	3.1500	.70246		
	미국	20	3.1700	.57409		
	베트남	57	3.1333	.76001		
	필리핀	83	3.2265	.72298		
	기타	27	2.9037	.64539		
	계	310	3.1258	.69379		
	사회적 능력	일본	67	3.5945		
중국		56	3.3720	.79136		
미국		20	3.2417	.87438		
베트남		57	3.6111	.76980		
필리핀		83	3.5562	.63825		
기타		27	3.2716	.72375		
계		310	3.4962	.73055		

〈표 4-11〉 부모 국적에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
운동능력	67	3.4229	.64506	.552	.737	
	일본	56	3.2738			.74293
	중국	20	3.3583			.83294
	미국	57	3.3889			.85353
	베트남	83	3.4598			.74789
	필리핀	27	3.2840			.68690
	기타	310	3.3833			.74494
	계	67	2.4888			.90079
신체적 특성	56	2.7455	.92502	.756	.582	
	일본	56	2.7455			.92502
	중국	20	2.5250			.73851
	미국	57	2.4737			1.04442
	베트남	83	2.4729			.95078
	필리핀	27	2.6204			.93637
	기타	310	2.5419			.93879
	계	67	3.2164			.83925
생활태도	56	3.3571	.63757	.974	.434	
	일본	56	3.3571			.63757
	중국	20	3.0875			.77492
	미국	57	3.1360			.78358
	베트남	83	3.2500			.59852
	필리핀	27	3.0741			.58759
	기타	310	3.2153			.70925
	계	67	3.4652			.67889
심리적 안녕감	56	3.2530	.68755	1.836	.106	
	일본	56	3.2530			.68755
	중국	20	3.3417			.76180
	미국	57	3.5088			.73694
	베트남	83	3.5442			.73717
	필리핀	27	3.2160			.67750
	기타	310	3.4263			.71736
	계	67	2.3109			.75817
심리적 소진	56	2.6399	.83471	3.300	.006 **	
	일본	56	2.6399			.83471
	중국	20	2.4417			.82412
	미국	57	2.1988			.80267
	베트남	83	2.1566			.74096
	필리핀	27	2.1296			.70912
	기타	310	2.3011			.79090
	계					

〈표 4-11〉 부모 국적에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
주도성	일본	67	3.2786	.71621	2.213	.053
	중국	56	3.3423	.65166		
	미국	20	3.0500	.55699		
	베트남	57	3.2749	.77696		
	필리핀	83	3.1606	.65511		
	기타	27	2.8827	.59344		
	계	310	3.2086	.68832		
	계	67	3.5498	.77145		
외향성	일본	56	3.4196	.74738	1.560	.171
	중국	20	3.3750	.72321		
	미국	57	3.6257	.76199		
	베트남	83	3.4337	.69060		
	필리핀	27	3.2037	.62929		
	기타	310	3.4677	.73297		
	계	67	3.2665	.60297		
	계	56	3.1276	.57446		
온정성	중국	20	3.1357	.78585	1.202	.308
	미국	57	3.2807	.70966		
	베트남	83	3.2668	.58595		
	필리핀	27	3.0106	.53734		
	기타	310	3.2134	.62336		
	계	67	3.3731	.58466		
	계	56	3.3036	.72412		
	계	20	3.4417	.55745		
자율성	미국	57	3.4415	.75822	.978	.431
	베트남	83	3.4398	.64894		
	필리핀	27	3.1667	.59914		
	기타	310	3.3774	.66222		
	계	38	3.3158	.50899		
	계	58	3.2888	.68952		
	계	93	3.4489	.77806		
	계	22	3.4773	.71925		
개방성	베트남	29	3.1466	.73956	2.837	.016 *
	필리핀	70	3.2750	.78615		
	기타	310	3.3371	.72913		

〈표 4-11〉 부모 국적에 따른 평균비교(계속)

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
정서적 지지	일본	38	3.3991	.64438	1.183	.317
	중국	58	3.5948	.82606		
	미국	93	3.6756	.79300		
	베트남	22	3.4621	.73989		
	필리핀	29	3.5230	.72883		
	기타	70	3.5238	.85939		
	계	310	3.5629	.78843		
물질적 지지	일본	38	3.2105	.59174	.390	.856
	중국	58	3.2552	.59092		
	미국	93	3.3677	.77756		
	베트남	22	3.2909	.70839		
	필리핀	29	3.2897	.52259		
	기타	70	3.1943	.79416		
	계	310	3.2755	.70052		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

7. 거주지

다문화가정 초등학생들의 거주지에 따른 집단 간의 평균비교에서는 사회적 능력(t 값 4.115, p 값 .017)과 심리적 소진(t 값 4.374, p 값 .013)등의 변수에서 거주지 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 사회적 능력은 도의 시나 군 지역보다도 광역시에서 거주하는 다문화가정 초등학생들의 친구관계가 원만한 것으로 나타났고, 심리적 소진은 도의 군 지역에서 거주하는 다문화가정 초등학생들의 평균값이 상대적으로 높게 나타났다. 따라서 후속 연구에서는 어머니의 출신국과 지역적 특성을 포괄할 수 있는 표집을 통하여 일반화시킬 수 있는 연구가 필요하다.

〈표 4-12〉 거주지에 따른 평균비교

변수명		N	평균	표준편차	F	p
학업능력	도의 시 지역	226	3.1071	.71333	.415	.661
	도의 군 지역	61	3.1541	.58126		
	광역시	23	3.2348	.78544		
	계	310	3.1258	.69379		
	계	226	3.4476	.70717		
사회적 능력	도의 시 지역	61	3.5246	.71222	4.115	.017 *
	도의 군 지역	23	3.8986	.89575		
	광역시	310	3.4962	.73055		
	계	226	3.3562	.72510		
	계	226	3.3562	.72510		
운동능력	도의 시 지역	61	3.4508	.72543	.558	.573
	도의 군 지역	23	3.4710	.97656		
	광역시	310	3.3833	.74494		
	계	226	2.5044	.95072		
	계	226	2.5044	.95072		
신체적 특성	도의 시 지역	61	2.6680	.81230	.745	.476
	도의 군 지역	23	2.5761	1.12925		
	광역시	310	2.5419	.93879		
	계	226	3.1759	.71203		
	계	226	3.1759	.71203		
생활태도	도의 시 지역	61	3.2787	.55920	1.702	.184
	도의 군 지역	23	3.4348	.97473		
	광역시	310	3.2153	.70925		
	계	226	3.4277	.72363		
	계	226	3.4277	.72363		
심리적 안녕감	도의 시 지역	61	3.3798	.67641	.397	.673
	도의 군 지역	23	3.5362	.77843		
	광역시	310	3.4263	.71736		
	계	226	2.2404	.76705		
	계	226	2.2404	.76705		
심리적 소진	도의 시 지역	61	2.5656	.78780	4.374	.013 *
	도의 군 지역	23	2.1957	.91239		
	광역시	310	2.3011	.79090		
	계	226	3.1799	.68625		
	계	226	3.1799	.68625		
주도성	도의 시 지역	61	3.2104	.66312	2.072	.128
	도의 군 지역	23	3.4855	.74181		
	광역시	310	3.2086	.68832		
	계	226	3.4565	.74466		
	계	226	3.4565	.74466		
의향성	도의 시 지역	61	3.4153	.67263	1.522	.220
	도의 군 지역	23	3.7174	.75283		
	광역시	310	3.4677	.73297		
	계	226	3.4565	.74466		
	계	226	3.4565	.74466		

〈표 4-12〉 거주지에 따른 평균비교(계속)

변수명		N	평균	표준편차	F	p
온정성	도의 시 지역	226	3.2086	.62089	1.500	.225
	도의 군 지역	61	3.1546	.54604		
	광역시	23	3.4161	.80572		
	계	310	3.2134	.62336		
자율성	도의 시 지역	226	3.3673	.66765	.792	.454
	도의 군 지역	61	3.3525	.61017		
	광역시	23	3.5435	.74403		
	계	310	3.3774	.66222		
개방성	도의 시 지역	226	3.3296	.75334	.960	.384
	도의 군 지역	61	3.2910	.64901		
	광역시	23	3.5326	.68384		
	계	310	3.3371	.72913		
정서적 지지	도의 시 지역	226	3.6099	.80728	1.567	.210
	도의 군 지역	61	3.4153	.69829		
	광역시	23	3.4928	.80478		
	계	310	3.5629	.78843		
물질적 지지	도의 시 지역	226	3.2558	.70091	.972	.379
	도의 군 지역	61	3.2754	.69298		
	광역시	23	3.4696	.71759		
	계	310	3.2755	.70052		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

제4절 연구모형 검증

본 연구는 연구모형에 대한 주요 변수들의 관계, 즉 다문화가정 초등학생의 역량지각과 사회적 유능감 관계를 분석하고 사회적 지지가 매개변수로서 이들 관계에 어떠한 영향을 미치는지 규명한다. 따라서 이론구성과 연구 설계에 의하여 나타난 제 요인에 관한 관계성 및 영향을 분석하기 위하여 연구모형과 가설검증을 실시하였다. 가설검증에 앞서 제 변수 간의 관계 정도를 알아보기 위하여 먼저 Pearson 상관관계분석을 실시하여 검토하였고, 연구모형과 가설에 대한 구성 개념 간의 인과관계를 AMOS 19.0을 통해 검증하였다.

1. 변수 간 상관관계 분석

본 연구의 연구모형에 따른 주요 구성개념들의 인과관계를 검증하기 위한 사전 절차로서 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도, 심리적 안녕감, 심리적 소진, 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성, 정서적 지지, 물질적 지지 등 14개 변수들 간의 상관관계 분석을 하였다. 상관관계 분석결과를 보면, 모든 변수들 간의 상관관계가 확인되었다.

역량지각의 주요요인과 관련한 변수 간 상관관계 분석결과 <표 4-13>에서 보는 바와 같이 변수들 간의 유의한 상관관계가 있는 것으로 분석되었다. 특히 Person상관계수가 0.5이상인 것들로 학업능력과 자율성($r=.511$), 사회적 능력과 개방성($r=.510$), 운동능력과 외향성($r=.533$), 심리적 안녕감과 외향성($r=.541$), 심리적 안녕감과 자율성($r=.537$), 주도성은 외향성($r=.597$)과 온정성($r=.549$)에서 높은 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 또한 온정성은 자율성($r=.603$), 개방성($r=.530$), 물질적 지지($r=.554$) 등에서 높은 상관관계가 있음을 알 수 있다.

<표 4-13> 변수 간 상관관계

변 수	학업 능력	사회적 능력	운동 능력	신체적 특성	생활 태도	심리적 안녕감	심리적 소진
학업능력	1.00						
사회적 능력	.367**	1.00					
운동능력	.203**	.433**	1.00				
신체적 특성	.029	-.065	-.060**	1.00			
생활태도	.388**	.311**	.242**	.019	1.00		
심리적 안녕감	.383**	.482**	.307**	.165**	.308**	1.00	
심리적 소진	-.206**	-.347**	-.188**	-.343**	-.101	-.432**	1.00
주도성	.440**	.403**	.341**	.061	.334**	.474**	-.224**
외향성	.259**	.438**	.533**	.067	.187**	.541**	-.273**
온정성	.456**	.419**	.327**	.048	.485**	.450**	-.261**
자율성	.511**	.417**	.309**	.045	.386**	.537**	-.315**
개방성	.324**	.510**	.255**	.008	.325**	.502**	-.278**
정서적 지지	.201**	.224**	.272**	.028	.220**	.296**	-.151**
물질적 지지	.300**	.434**	.237**	.093	.255**	.378**	-.180**

<표 4-13> 변수 간 상관관계(계속)

변 수	주도성	외향성	온정성	자율성	개방성	정서적 지지	물질적 지지
주도성	1.00						
외향성	.597**	1.00					
온정성	.549**	.461**	1.00				
자율성	.481**	.465**	.603**	1.00			
개방성	.479**	.391**	.530**	.542**	1.00		
정서적 지지	.289**	.295**	.441**	.403**	.375**	1.00	
물질적 지지	.429**	.377**	.554**	.485**	.511**	.504**	1.00

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

변수 간 상관관계 분석에서 역량지각의 변수와 심리적 소진 및 신체적 특성과의 변수 관계는 부(-)의 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 역량지각과 심리적 안녕감, 사회적 유능감의 하위변수들은 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

2. 연구모형 검증

1) 분석방법

본 연구는 연구모형과 가설을 검증하기 위해 AMOS 19.0을 이용하여 인과관계분석을 실시하였다. 구조방정식모형은 구성개념간의 인과관계를 측정모형과 구조모형을 통해서 모형간의 인과관계를 구체화한 다음 그 효과를 기술하고 설명된 분산과 설명되지 않은 분산을 구분하여 모형간의 인과관계를 파악하는 구조방정식모형을 의미한다. 구조방정식모형은 공분산구조모델(covariance structural modeling)이라고 부른다.⁷⁾ 구조방정식모형은 일련의 변수들 간의 관계를 일방향 혹은 양방향으로 동시에 보여주면서 검토 및 검증을 할 수 있기 때문에 확인적 요인분석, 다중회귀분석, 그리고 경로분석을 하나의 자료 분석 구조에 통합한 형태이다. 즉 하나의 원인변수는 또 다른 설명 변수가 될 수 있고, 이러한 이원적인 개념모형이 동시에 이루어져 서로간의 효과를 비교 검증하고 모형의 발전과

7) 공분산구조모형은 상관관계 자료를 가지고 구조모형을 검증하는 분석으로써 일련의 관찰된 변수들 간의 관계를 분석하여 이보다 더 적은 수의 잠재적 변수들 간의 구조관계를 설명하기 위한 분석방법이다(Long, 1983: 11).

정과 형태를 살펴볼 수 있는 모형이다(허준·최인규, 2000: 3~5).

본 연구에서는 모형의 전반적인 부합도를 알아보기 위해 카이제곱 값(χ^2)을 비롯하여 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 원소 간 평균차이(RMR) 등과 같은 절대부합지수와 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등의 증대부합지수, 그리고 간명기초부합지수로서(PGFI) 등의 부합도 지수를 가지고 연구모형의 부합성을 판단하고 고정지수를 가지고 가설의 부합성 여부를 검증하였다.

2) 역량지각과 심리적 안녕감 및 소진 연구모형의 검증

본 연구의 연구모형에 제시되었던 독립변수, 즉 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도가 심리적 안녕감과 심리적 소진에 영향을 미치는지에 대해 검증해 보았다. 따라서 다문화가정 초등학생의 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진과의 정책적·이론적 측면에서 함의를 제시하기 위한 연구모형의 검증결과로서 도출된 전반적인 부합도(Overall model fit) 지수를 <표 4-14>와 같이 요약할 수 있다.

먼저 카이제곱 값 1313.718, 자유도(df) 609, χ^2 에 대한 p 값 0.000으로 카이제곱 값과 자유도, 그리고 p 값만으로 볼 때는 유의한 값이 되어 연구모형과 분석자료가 적합하다고 할 수 없으나, 카이제곱 값이 매우 크고 그 확률 값($p = 0.000$)이 0.05보다 작아 유의한 차이가 존재하여 가설을 기각한다고 하더라도 실제로 연구모형이 현실을 제대로 반영하는 부합도가 좋은 모형일 가능성이 있다(Bentler & Bonett, 1980: 591). 따라서 다른 부합지수를 같이 고려했을 경우, 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등이 모두 1에 가깝게 나타났다.

<표 4-14> 연구모형의 적합도 지수

구분	절대적합지수					증대적합지수					간명적합지수
	χ^2 (p)	df	GFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGIF
적합지수	1313.718 (.000)	609	.903	.061	.045	.907	.904	.913	.909	.912	.899
최적기준		-	.90 이상	.08 이하	.05 이하	.90이상					.90이상

3) 역량지각과 사회적 유능감 연구모형의 검증

독립변수, 즉 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도가 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 영향을 미치는지 검증해 보았다. 따라서 다문화가정 초등학생의 역량지각과 사회적 유능감과의 정책적·이론적 측면에서 합의를 제시하기 위한 연구모형의 검증결과로서 도출된 전반적인 부합도(Overall model fit) 지수를 <표 4-15>과 같이 요약할 수 있다.

먼저 카이제곱 값 3002.056, 자유도(df) 1342, χ^2 에 대한 p 값 0.000으로 카이제곱 값과 자유도, 그리고 p 값만으로 볼 때는 유의한 값이 되어 연구모형과 분석자료가 적합하다고 할 수 없으나, 카이제곱 값이 매우 크고 그 확률 값($p = 0.000$)이 0.05보다 작아 유의한 차이가 존재하여 가설을 기각한다고 하더라도 실제로 연구모형이 현실을 제대로 반영하는 부합도가 좋은 모형일 가능성이 있다 (Bentler & Bonett, 1980: 591). 따라서 다른 부합지수를 같이 고려했을 경우, 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등이 모두 1에 가깝게 나타났다.

<표 4-15> 연구모형의 적합도 지수

구분	절대적합지수					증대적합지수					간명적합지수
	$\chi^2 (p)$	df	GFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGIF
적합지수	3002.056 (.000)	1342	.903	.063	.046	.907	.905	.915	.911	.913	.878
최적기준		-	.90 이상	.08 이하	.05 이하	.90이상					.90이상

4) 심리적 안녕감 및 소진과 사회적 유능감 연구모형의 검증

본 연구의 연구모형에서 제시된 심리적 안녕감과 심리적 소진이 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 영향을 미치는지 검증해 보았다. 따라서 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감과의 정책적·이론적 측면에서 합의를 제시하기 위한 연구모형의 검증결과로서 도출된 전반적인 부합도

(Overall model fit) 지수를 <표 4-16>과 같이 요약할 수 있다.

먼저 카이제곱 값 2089.076, 자유도(df) 768, χ^2 에 대한 p 값 0.000으로 카이제곱 값과 자유도, 그리고 p 값만으로 볼 때는 유의한 값이 되어 연구모형과 분석자료가 적합하다고 할 수 없으나, 카이제곱 값이 매우 크고 그 확률 값($p = 0.000$)이 0.05보다 작아 유의한 차이가 존재하여 가설을 기각한다고 하더라도 실제로 연구모형이 현실을 제대로 반영하는 부합도가 좋은 모형일 가능성이 있다 (Bentler & Bonett, 1980: 591). 따라서 다른 부합지수를 같이 고려했을 경우, 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등이 모두 1에 가깝게 나타났다.

<표 4-16> 연구모형의 적합도 지수

구분	절대적합지수					증대적합지수					간명적합지수
	$\chi^2 (p)$	df	GFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGIF
적합지수	2089.076 (.000)	768	.901	.075	.048	.907	.903	.916	.914	.915	.892
최적기준	(.05이하)	-	.90 이상	.08 이하	.05 이하	.90이상					.90이상

제5절 연구가설 검증

1. 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진

다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도가 심리적 안녕감과 심리적 소진에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <표 4-17>과 같다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도는 심리적 안녕감에 정(+의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 1에서 학업능력(표준화계수 .171, p 값 .014), 사회적 능력(표준화계수 .360,

p값 .000), 신체적 특성(표준화계수 .177, p값 .001), 생활태도(표준화계수 .219, p값 .003)는 심리적 안녕감에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났고, 운동능력은 심리적 안녕감에 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 사회적 능력이 심리적 안녕감에 미치는 영향력이 가장 높게 나타났음을 알 수 있다. 즉, 다문화가정 초등학생에 대한 심리적 안녕감을 위해서는 친구들과 잘 어울릴 수 있도록 또래관계 형성에 관심을 가지는 것이 바람직하겠다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도는 심리적 소진에 부(-)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 1에서 다문화가정 초등학생의 사회적 능력(표준화계수 -.324, p값 .000)과 신체적 특성(표준화계수 -.373, p값 .000)은 심리적 소진에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났고, 학업능력, 운동능력, 생활태도는 심리적 소진에 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 특히 친구를 쉽게 사귄 수 있는지와 친구들과 함께 어울릴 수 있는지, 외모, 얼굴 등의 신체적인 특징에 따라 심리적 소진이 높은 것으로 나타났다.

2. 역량지각과 사회적 유능감

다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도가 사회적 유능감에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <표 4-17>과 같다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력이 사회적 유능감에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설에서 학업능력이 사회적 유능감인 주도성(표준화계수 .333, p값 .000), 온정성(표준화계수 .280, p값 .000), 자율성(표준화계수 .389, p값 .000)에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 외향성과 개방성은 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 특히 학업능력은 주도성과 자율성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 사회적 능력이 사회적 유능감에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설에서 사회적 능력이 사회적 유능감인 주도성(표준화계수 .170, p값 .021), 외향성(표준화계수 .227, p값 .001), 온정성(표준화계수 .160, p값 .016), 자율성(표준화계수 .166, p값 .014), 개방성(표준화계수

.464, $p < .000$)에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 사회적 능력은 개방성과 외향성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 친구관계가 원만한 초등학생은 자신의 이야기나 어려운 일에 도움을 청하는 것, 자신의 생각과 다른 일 등을 잘하는 것으로 나타났다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 운동능력이 사회적 유능감에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설에서 운동능력이 사회적 유능감인 주도성(표준화계수 .181, $p < .009$)과 외향성(표준화계수 .450, $p < .000$)에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 온정성, 자율성, 개방성은 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 특히 운동능력은 외향성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다.

넷째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 신체적 특성이 사회적 유능감에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설에서 신체적 특성이 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에서 유의미한 영향력이 미치지 않는 것으로 나타났다. 다문화가정 초등학생의 역량지각인 신체적 특성에 따른 사회적 유능감은 영향력이 없는 것을 알 수 있다.

다섯째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 생활태도가 사회적 유능감에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설에서 생활태도가 사회적 유능감인 주도성(표준화계수 .227, $p < .003$), 온정성(표준화계수 .459, $p < .000$), 자율성(표준화계수 .279, $p < .000$), 개방성(표준화계수 .291, $p < .000$)에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 외향성은 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 특히 생활태도가 온정성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 다문화가정 초등학생이 항상 올바른 행동이나 예절 바른 마음가짐은 어려운 친구, 다른 친구들과의 원만한 대인관계를 이루면서 사회적 유능감이 매우 높아짐을 알 수 있다.

3. 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감

다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감과 심리적 소진이 사회적 유능감에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <표 4-17>과 같다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감은 사회적 유능감에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 4에서 심리적 안녕감이 사회적 유능감인 주도

성(표준화계수 .705, p값 .000), 외향성(표준화계수 .684, p값 .000), 온정성(표준화계수 .683, p값 .000), 자율성(표준화계수 .708, p값 .000), 개방성(표준화계수 .699, p값 .000)등 모든 변수에서 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 심리적 안녕감은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에서 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 친구관계가 원만한 초등학생은 사회적 유능감이 매우 높은 것을 알 수 있다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 심리적 소진은 사회적 유능감에 부(-)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 5에서 심리적 소진이 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에 유의미한 영향력이 미치지 않는 것을 알 수 있다. 즉, 다문화가정 초등학생의 심리적 소진의 정도는 사회적 유능감에 영향력이 없다는 것을 알 수 있다.

<표 4-17> 가설검증 결과

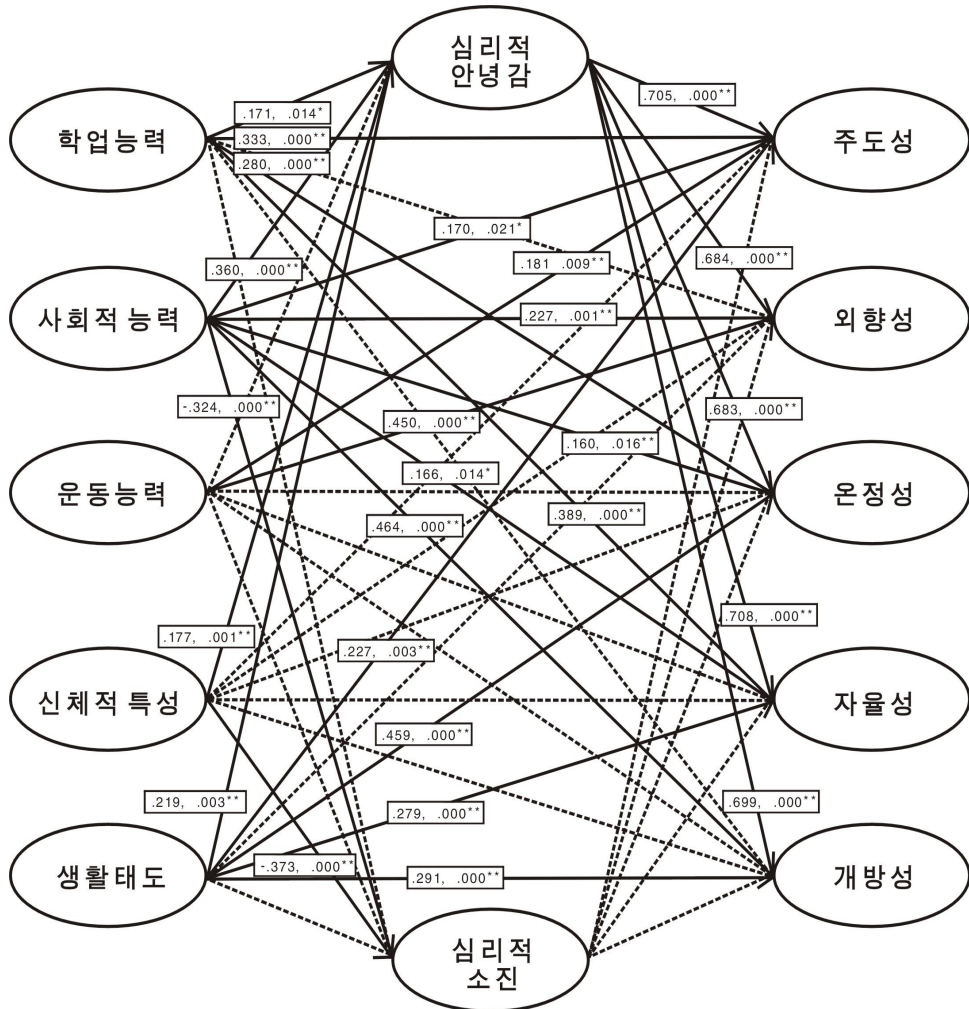
가 설		경로 계수		표준 오차	C.R	p	채택 여부
		비표준화 계수	표준화 계수				
가 설 1	학업능력 → 심리적 안녕감	.165	.171	.067	2.455	.014 *	채택
	사회적 능력 → 심리적 안녕감	.373	.360	.080	4.650	.000 **	채택
	운동능력 → 심리적 안녕감	.033	.026	.080	.413	.680	기각
	신체적 특성 → 심리적 안녕감	.145	.177	.045	3.237	.001 **	채택
	생활태도 → 심리적 안녕감	.211	.219	.071	2.983	.003 **	채택
가 설 2	학업능력 → 심리적 소진	-.090	-.082	.081	-1.118	.264	기각
	사회적 능력 → 심리적 소진	-.386	-.324	.095	-4.063	.000 **	채택
	운동능력 → 심리적 소진	-.010	-.007	.098	-.104	.917	기각
	신체적 특성 → 심리적 소진	-.351	-.373	.061	-5.765	.000 **	채택
	생활태도 → 심리적 소진	-.008	-.007	.084	-.093	.926	기각
가 설 3	학업능력 → 주도성	.269	.333	.064	4.234	.000 **	채택
	학업능력 → 외향성	.132	.130	.068	1.930	.054	기각
	학업능력 → 온정성	.249	.280	.061	4.082	.000 **	채택
	학업능력 → 자율성	.385	.389	.070	5.463	.000 **	채택
	학업능력 → 개방성	.093	.110	.061	1.521	.128	기각

<표 4-17> 가설검증 결과(계속)

가 설		경로 계수		표준 오차	C.R	p	채택 여부
		비표준화 계수	표준화 계수				
가 설 3	사회적 능력 → 주도성	.145	.170	.063	2.307	.021 *	채택
	사회적 능력 → 외향성	.245	.227	.076	3.213	.001 **	채택
	사회적 능력 → 온정성	.151	.160	.063	2.403	.016 *	채택
	사회적 능력 → 자율성	.174	.166	.071	2.458	.014 *	채택
	사회적 능력 → 개방성	.415	.464	.078	5.343	.000 **	채택
	운동능력 → 주도성	.183	.181	.070	2.609	.009 **	채택
	운동능력 → 외향성	.572	.450	.102	5.628	.000 **	채택
	운동능력 → 온정성	.102	.092	.067	1.525	.127	기각
	운동능력 → 자율성	.137	.111	.076	1.794	.073	기각
	운동능력 → 개방성	.047	.045	.071	.600	.509	기각
	신체적 특성 → 주도성	.040	.058	.037	1.077	.282	기각
	신체적 특성 → 외향성	.027	.032	.044	.615	.538	기각
	신체적 특성 → 온정성	.040	.053	.037	1.087	.277	기각
	신체적 특성 → 자율성	.004	.005	.042	.098	.922	기각
	신체적 특성 → 개방성	.012	.017	.039	.306	.760	기각
가 설 4	생활태도 → 주도성	.190	.227	.064	2.969	.003 **	채택
	생활태도 → 외향성	.033	.031	.073	.455	.649	기각
	생활태도 → 온정성	.424	.459	.074	5.734	.000 **	채택
	생활태도 → 자율성	.286	.279	.072	3.948	.000 **	채택
	생활태도 → 개방성	.255	.291	.070	3.660	.000 **	채택
가 설 5	심리적 안녕감 → 주도성	.587	.705	.091	6.445	.000 **	채택
	심리적 안녕감 → 외향성	.743	.684	.095	7.806	.000 **	채택
	심리적 안녕감 → 온정성	.640	.683	.091	7.020	.000 **	채택
	심리적 안녕감 → 자율성	.745	.708	.093	8.001	.000 **	채택
	심리적 안녕감 → 개방성	.639	.699	.089	7.143	.000 **	채택
가 설 5	심리적 소진 → 주도성	.038	.053	.046	.808	.419	기각
	심리적 소진 → 외향성	.045	.048	.058	.766	.444	기각
	심리적 소진 → 온정성	.030	.037	.052	.575	.565	기각
	심리적 소진 → 자율성	.004	.004	.055	.067	.946	기각
	심리적 소진 → 개방성	.019	.024	.052	.358	.721	기각

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

다문화가정 초등학생의 역량지각, 심리적 안녕감과 심리적 소진이 사회적 유능감에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <그림 4-1>과 같다.



* 표준화계수, p값($p \leq .05$, $p \leq .01$)

<그림 4-1> 가설검증 결과

제6절 사회적 지지의 조절효과 검증 결과

1. 정서적 지지

다문화가정 초등학생의 정서적 지지 변수의 조절효과를 분석하기 위해서 전체 설문 응답집단을 정서적 지지가 높다고 판단하는 집단과 정서적 지지가 낮다고 판단하는 집단 간에 분석결과 차이가 있는지 살펴보았다. 정서적 지지 변수의 평균값인 3.50을 기점으로 전체 응답자 310명 중 평균값이 3.50 미만 집단과 3.50 이상인 집단으로 구분하였다. 기술통계는 다음 <표 4-18>과 같다.

<표 4-18> 조절효과 분석을 위한 집단 분류

조절효과		N	평균	표준편차	표준오차
정서적 지지	낮은 집단	148	2.9065	.46219	.03799
	높은 집단	162	4.1524	.50559	.03960

다문화가정 초등학생의 역량지각은 심리적 안녕감과 심리적 소진을 매개로 사회적 유능감에 미치는 영향력은 사회적 지지인 정서적 지지에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석을 검증하였다.

정서적 지지 조절변수의 조절효과를 살펴보기 위해 정서적 지지가 높은 집단과 낮은 집단이 경로계수가 같다고 제약을 둘 때의 모형인 제약모형과 정서적 지지가 높은 집단과 낮은 집단이 경로계수가 같다는 제약을 하지 않은 자유모형을 비 제약모형으로 설정하여 제약모형의 유의확률인 p값을 통해 조절효과가 있는지 여부를 알 수 있다. 제약모형의 유의확률이 $p \leq .05$ 인 경우는 귀무가설을 기각하고 연구가설을 지지한다는 의미이다. 즉, 조절효과가 있다고 할 수 있다. 구체적인 집단 간의 차이는 비제약모형인 자유모형의 경로계수를 통해 낮은 집단과 높은 집단의 조절효과 결과를 분석한다(배병렬, 2011).

1) 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진

다문화가정 초등학생의 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진과의 관계에서 정서적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이 분석결과 <표 4-19>와 같다.

첫째, 학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성, 운동능력, 생활태도는 심리적 안녕감에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성, 운동능력, 생활태도는 심리적 소진에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-19> 정서적 지지의 조절효과 분석(1)

가 설		집단	비제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 / df	$\Delta \chi^2 / df$	p	
가 설 1-1	학업능력→ 심리적 안녕감	낮음	.173	1.489	.137	7707.992 /4049	.110	.740	기각
		높음	.153	1.720	.085				
	사회적 능력→ 심리적 안녕감	낮음	.385	2.943	.003	7707.892 /4049	.011	.918	기각
		높음	.389	3.887	.000				
	운동능력→ 심리적 안녕감	낮음	.092	.922	.356	7710.170 /4049	2.289	.130	기각
		높음	.114	1.266	.206				
	신체적 특성→ 심리적 안녕감	낮음	.057	.667	.505	7711.179 /4049	3.297	.069	기각
		높음	.259	3.407	.000				
	생활태도→ 심리적 안녕감	낮음	.074	.658	.511	7709.584 /4049	1.702	.192	기각
		높음	.283	2.866	.004				
가 설 2-1	학업능력→ 심리적 소진	낮음	-.257	-2.056	.040	7710.343 /4049	2.461	.117	기각
		높음	-.006	-.067	.946				
	사회적 능력→ 심리적 소진	낮음	-.191	-1.572	.116	7710.690 /4049	2.809	.094	기각
		높음	-.436	-4.221	.000				
	운동능력→ 심리적 소진	낮음	-.039	-.385	.700	7709.056 /4049	1.175	.278	기각
		높음	-.108	-1.168	.243				
	신체적 특성→ 심리적 소진	낮음	.277	-2.774	.006	7711.376 /4049	3.495	.062	기각
		높음	.447	-5.183	.000				
	생활태도→ 심리적 소진	낮음	-.039	-.333	.739	7707.912 /4049	.030	.862	기각
		높음	-.007	-.073	.942				

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2) 역량지각과 사회적 유능감

다문화가정 초등학생의 역량지각과 사회적 유능감과의 관계에서 정서적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이 분석결과 <표 4-20>과 같다.

첫째, 학업능력은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 사회적 능력은 온정성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 사회적 능력은 온정성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다. 사회적 능력은 주도성, 외향성, 자율성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 운동능력은 주도성과 개방성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 운동능력은 개방성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났고, 정서적 지지가 낮은 집단에서 운동능력은 주도성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다. 운동능력은 외향성, 온정성, 자율성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

넷째, 신체적 특성은 외향성과 온정성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 신체적 특성은 온정성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났고, 정서적 지지가 낮은 집단에서 신체적 특성은 외향성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다.

다섯째, 생활태도는 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-20> 정서적 지지의 조절효과 분석(2)

가 설		집단	비 제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 /df	$\Delta \chi^2 /df$	p	
가 설 3-1	학업능력→ 주도성	낮음	.053	.427	.670	7709.391/ 4049	1.504	.219	기각
		높음	.253	2.902	.004				
	학업능력→ 외향성	낮음	.142	1.424	.154	7709.835/ 4049	1.954	.162	기각
		높음	.045	.545	.586				
	학업능력→ 온정성	낮음	.081	.676	.499	7708.513/ 4049	.631	.427	기각
		높음	.189	2.414	.016				
	학업능력→ 자율성	낮음	.234	2.026	.043	7707.983/ 4049	.012	.914	기각
		높음	.285	3.292	.000				
	학업능력→ 개방성	낮음	.014	.119	.905	7708.442/ 4049	.561	.454	기각
		높음	.097	1.070	.284				
	사회적 능력 → 주도성	낮음	.107	.824	.410	7711.439/ 4049	3.558	.059	기각
		높음	.226	2.137	.033				
	사회적 능력 → 외향성	낮음	.082	.812	.417	7711.512/ 4049	3.631	.057	기각
		높음	.213	2.001	.045				
	사회적 능력 → 온정성	낮음	.076	.613	.540	7712.628/ 4049	4.747	.029*	채택
		높음	.279	2.760	.006				
	사회적 능력 → 자율성	낮음	.027	.239	.811	7708.350/ 4049	.469	.494	기각
		높음	.088	.856	.392				
	사회적 능력 → 개방성	낮음	.229	1.729	.084	7710.793/ 4049	2.911	.088	기각
		높음	.555	4.185	.000				
운동능력→ 주도성	낮음	.358	2.594	.009	7713.957/ 4049	6.076	.014*	채택	
	높음	.007	.089	.929					
운동능력→ 외향성	낮음	.558	3.835	.000	7711.240/ 4049	3.359	.067	기각	
	높음	.331	3.430	.000					
운동능력→ 온정성	낮음	.172	1.628	.104	7711.380/ 4049	3.498	.061	기각	
	높음	.069	.892	.373					
운동능력→ 자율성	낮음	.055	.606	.544	7707.911/ 4049	.030	.863	기각	
	높음	.043	.512	.608					
운동능력→ 개방성	낮음	.046	.470	.639	7712.639/ 4049	4.758	.029*	채택	
	높음	.263	2.597	.009					
신체적 특성 → 주도성	낮음	.101	1.509	.290	7709.932/ 4049	2.051	.152	기각	
	높음	.076	.939	.348					

<표 4-20> 정서적 지지의 조절효과 분석(2)

가 설		집단	비제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 / df	$\Delta \chi^2 / df$	p	
가 설 3-1	신체적 특성→ 외향성	낮음	.166	2.135	.033	7712.144 /4049	4.236	.039*	채택
		높음	.061	.732	.464				
	신체적 특성→ 온정성	낮음	.126	1.352	.176	7712.628 /4049	4.745	.029*	채택
		높음	.130	1.694	.090				
	신체적 특성→ 자율성	낮음	.178	2.030	.042	7709.897 /4049	2.016	.156	기각
		높음	.019	.239	.811				
	신체적 특성→ 개방성	낮음	.177	1.813	.070	7709.576 /4049	1.695	.193	기각
		높음	.004	.040	.968				
	생활태도→ 주도성	낮음	.086	.741	.459	7708.033 /4049	.151	.697	기각
		높음	.148	1.615	.106				
	생활태도→ 외향성	낮음	.041	.457	.648	7709.182 /4049	1.301	.254	기각
		높음	.214	2.234	.026				
	생활태도→ 온정성	낮음	.358	2.755	.006	7708.187 /4049	.036	.580	기각
		높음	.430	4.262	.000				
	생활태도→ 자율성	낮음	.083	.799	.424	7708.882 /4049	1.001	.317	기각
		높음	.262	2.762	.006				
생활태도→ 개방성	낮음	.141	1.233	.221	7708.140 /4049	.258	.611	기각	
	높음	.436	2.000	.046					

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

3) 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감

다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감과와의 관계에서 정서적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이 분석결과 <표 4-21> 과 같다.

첫째, 심리적 안녕감은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 심리적 소진은 주도성, 외향성, 온정성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진이 낮은 집단에서 외향성에 가장 크게 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 심리적 소진은 자율성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-21> 정서적 지지의 조절효과 분석(3)

가 설		집단	비제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 /df	$\Delta\chi^2$ /df	p	
가 설 4-1	심리적 안녕감 → 주도성	낮음	.228	1.835	.066	7709.086 /4049	1.205	.272	기각
		높음	.436	3.874	.000				
	심리적 안녕감 → 외향성	낮음	.422	3.789	.000	7708.184 /4049	.303	.582	기각
		높음	.572	4.945	.000				
	심리적 안녕감 → 온정성	낮음	.080	.720	.472	7709.692 /4049	1.810	.178	기각
		높음	.286	3.030	.002				
	심리적 안녕감 → 자율성	낮음	.416	3.423	.000	7708.900 /4049	1.018	.313	기각
		높음	.307	3.051	.002				
	심리적 안녕감 → 개방성	낮음	.308	2.408	.016	7708.194 /4049	.303	.576	기각
		높음	.381	3.331	.000				
가 설 5-1	심리적 소진→ 주도성	낮음	-.227	-2.026	.043	7717.079 /4049	9.198	.002**	채택
		높음	-.127	-1.335	.182				
	심리적 소진→ 외향성	낮음	-.178	-1.830	.067	7729.940 /4049	22.058	.000**	채택
		높음	-.076	-.894	.371				
	심리적 소진→ 온정성	낮음	-.330	-2.747	.006	7722.596 /4049	14.715	.000**	채택
		높음	-.191	-2.331	.020				
	심리적 소진→ 자율성	낮음	-.337	-3.452	.000	7708.963 /4049	1.081	.298	기각
		높음	-.252	-2.804	.005				
	심리적 소진→ 개방성	낮음	-.269	-2.251	.024	7713.907 /4049	6.025	.014*	채택
		높음	-.200	-2.258	.024				
구 분		비제약모형(자유모형) χ^2 : 7707.881 df : 4048 p= 0.000							

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

4) 정서적 지지의 조절효과 논의

다문화가정 초등학생의 역량지각, 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감과의 관계에서 정서적 지지 정도에 따라 미치는 영향력에 대한 종합적 논의는 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 사회적 능력은 온정성에 있어 정서

적 지지정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 사회적 능력인 친구와의 관계가 우호적인 초등학생들은 정서적 지지인 부모님의 나라에 대한 문화, 역사, 언어 등에 관심이 높을수록 어려운 친구를 도와주며, 다른 친구들과 잘 어울리는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 운동능력은 주도성과 개방성에 있어 정서적 지지정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 운동을 잘 하거나, 운동을 좋아하는 초등학생은 수업에 적극적으로 참여하며, 솔선수범하고, 친구들을 잘 이끌어 가는 것으로 나타났고, 또한 자신의 심정적인 말을 잘하고, 친구 사귀는 것이 즐거워하는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 신체적 특성은 외향성과 온정성에 있어 정서적 지지정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 생김새나 외모, 얼굴 등이 달랐으면 하고 생각하는 초등학생은 활달하고, 새로운 환경에 잘 적응하며, 어려운 상황에서도 긍정적인 생각을 가지는 것으로 나타났다. 또한 어려운 친구를 도와주며, 다른 친구들과 잘 어울리는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

넷째, 다문화가정 초등학생의 심리적 소진은 주도성, 외향성과 개방성에 있어 정서적 지지정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 정서적 지지인 부모님의 나라에 대한 문화, 역사, 언어 등에 관심이 높을수록 심리적 소진인 어떤 일을 하는데 의욕이 없거나, 평소에 어떤 일에 대해 하기가 싫고, 친구들과 자주 다투고, 갈등이 있는 초등학생들은 수업에 적극적으로 참여하며, 솔선수범하고, 친구들을 잘 이끌어 가는 것으로 나타났고, 또한 활달하고, 새로운 환경에 잘 적응하며, 어려운 상황에서도 긍정적인 생각을 가지며, 자신의 심정적인 말을 잘하고, 친구 사귀는 것이 즐거워하는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

2. 물질적 지지

다문화가정 초등학생의 물질적 지지 변수의 조절효과를 분석하기 위해서 전체 설문 응답집단을 물질적 지지가 높다고 판단하는 집단과 물질적 지지가 낮다고 판단하는 집단 간에 분석결과 차이가 있는지 살펴보았다. 물질적 지지 변수의 평균값인 3.00을 기점으로 전체 응답자 310명 중 평균값이 3.00 이하 집단과 3.30

이상인 집단으로 구분하였다. 기술통계는 다음 <표 4-22>과 같다.

<표 4-22> 조절효과 분석을 위한 집단 분류

조절효과		N	평균	표준편차	표준오차
물질적 지지	낮은 집단	140	2.7007	.46082	.03881
	높은 집단	170	3.7291	.47995	.03628

다문화가정 초등학생의 역량지각은 심리적 안녕감과 심리적 소진을 매개로 사회적 유능감에 미치는 영향력은 사회적 지지인 물질적 지지에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석을 검증하였다.

물질적 지지 조절변수의 조절효과를 살펴보기 위해 물질적 지지가 높은 집단과 낮은 집단이 경로계수가 같다고 제약을 둘 때의 모형인 제약모형과 물질적 지지가 높은 집단과 낮은 집단이 경로계수가 같다는 제약을 하지 않은 자유모형을 비 제약모형으로 설정하여 제약모형의 유의확률인 p값을 통해 조절효과의 결과를 알 수 있다(배병렬, 2011). 제약모형의 유의확률이 $p \leq .05$ 인 경우는 귀무가설을 기각하고 연구가설을 지지한다는 의미이다. 즉, 조절효과가 있다고 할 수 있다. 구체적인 집단 간의 차이는 비제약모형의 경로계수를 통해 조절효과를 분석한다(배병렬, 2011).

1) 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진

다문화가정 초등학생의 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진과의 관계에서 물질적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이 분석결과 <표 4-23>과 같다.

첫째, 학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성, 운동능력, 생활태도는 심리적 안녕감에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성은 심리적 소진에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 운동능력과 생활태도는 심리적 소진에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-23> 물질적 지지의 조절효과 분석(1)

가 설		집단	비 제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 / df	$\Delta \chi^2 / df$	p	
가 설 1-1	학업능력→ 심리적 안녕감	낮음	.054	.531	.596	7740.341 /4050	.060	.781	기각
		높음	.188	1.978	.048				
	사회적 능력→ 심리적 안녕감	낮음	.217	1.953	.051	7742.374 /4050	2.093	.148	기각
		높음	.465	4.367	.000				
	운동능력→ 심리적 안녕감	낮음	.144	1.370	.171	7743.858 /4050	3.577	.059	기각
		높음	.140	1.633	.102				
	신체적 특성→ 심리적 안녕감	낮음	.113	1.357	.175	7744.077 /4050	3.796	.051	기각
		높음	.297	3.651	.000				
	생활태도→ 심리적 안녕감	낮음	.329	2.728	.006	7740.851 /4050	.570	.450	기각
		높음	.167	1.812	.070				
가 설 2-1	학업능력→ 심리적 소진	낮음	-.277	-2.269	.023	7745.161 /4050	4.880	.027*	채택
		높음	-.081	-.904	.366				
	사회적 능력→ 심리적 소진	낮음	-.161	-1.314	.189	7746.769 /4050	6.488	.011*	채택
		높음	-.439	-4.548	.000				
	운동능력→ 심리적 소진	낮음	-.099	-.853	.394	7743.373 /4050	3.092	.079	기각
		높음	-.135	-1.641	.101				
	신체적 특성→ 심리적 소진	낮음	-.200	-2.045	.041	7755.928 /4050	15.647	.000**	채택
		높음	-.520	-5.757	.000				
	생활태도→ 심리적 소진	낮음	-.050	-.406	.685	7740.911 /4050	.630	.427	기각
		높음	-.055	-.630	.529				

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2) 역량지각과 사회적 유능감

다문화가정 초등학생의 역량지각과 사회적 유능감과의 관계에서 물질적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이 분석결과 <표 4-24>와 같다.

첫째, 학업능력은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 사회적 능력은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 운동능력은 자율성에서 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 운동능력은 주도성, 외향성, 온정성, 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

넷째, 신체적 특성은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 물질적 지지

정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

다섯째, 생활태도는 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-24> 물질적 지지의 조절효과 분석(2)

가 설		집단	비제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 / df	$\Delta \chi^2 / df$	p	
가 설 3-1	학업능력→ 주도성	낮음	.333	2.663	.008	7742.742 /4050	2.461	.117	기각
		높음	.100	1.052	.293				
	학업능력→ 외향성	낮음	.088	.971	.332	7741.338 /4050	1.057	.304	기각
		높음	.038	.049	.682				
	학업능력→ 온정성	낮음	.194	1.762	.078	7740.288 /4050	.007	.931	기각
		높음	.169	1.749	.080				
	학업능력→ 자율성	낮음	.097	.943	.346	7742.092 /4050	1.181	.178	기각
		높음	.264	2.978	.003				
	학업능력→ 개방성	낮음	.086	.710	.477	7740.286 /4050	.005	.943	기각
		높음	.032	.338	.736				
	사회적 능력→ 주도성	낮음	.168	1.417	.157	7743.364 /4050	3.083	.079	기각
		높음	.127	1.095	.273				
	사회적 능력→ 외향성	낮음	.101	1.070	.285	7742.401 /4050	2.120	.145	기각
		높음	.115	1.012	.311				
	사회적 능력→ 온정성	낮음	.113	1.025	.305	7740.374 /4050	.453	.501	기각
		높음	.001	.003	.998				
	사회적 능력→ 자율성	낮음	.139	1.280	.201	7743.388 /4050	3.107	.078	기각
		높음	.123	1.198	.231				
	사회적 능력→ 개방성	낮음	.250	2.269	.023	7740.844 /4050	.563	.453	기각
		높음	.299	2.512	.012				
운동능력→ 주도성	낮음	.159	1.412	.158	7740.325 /4050	.044	.833	기각	
	높음	.176	1.912	.056					
운동능력→ 외향성	낮음	.427	3.887	.000	7741.039 /4050	.758	.384	기각	
	높음	.450	4.132	.000					
운동능력→ 온정성	낮음	.090	.879	.380	7740.305 /4050	.024	.878	기각	
	높음	.073	.851	.395					
운동능력→ 자율성	낮음	.240	2.186	.029	7744.458 /4050	4.177	.041*	채택	
	높음	.026	.337	.736					
운동능력→ 개방성	낮음	.054	.466	.641	7743.347 /4050	3.086	.080	기각	
	높음	.161	1.808	.071					
신체적 특성→ 주도성	낮음	.018	.202	.840	7740.505 /4050	.224	.636	기각	
	높음	.042	.443	.658					

<표 4-24> 물질적 지지의 조절효과 분석(2)

가 설		집단	비 제약모형			제약모형			채택 여부
			표준화 계수	C.R	p.	χ^2 / df	$\Delta \chi^2 / df$	p	
가 설 3-1	신체적 외향성 특성→	낮음	.019	.266	.790	7742.658 /4050	2.372	.124	기각
		높음	.162	1.670	.095				
	신체적 온정성 특성→	낮음	.012	.145	.885	7740.418 /4050	.137	.712	기각
		높음	.034	.354	.723				
	신체적 자율성 특성→	낮음	.062	.744	.457	7740.288 /4050	.007	.934	기각
		높음	.038	.449	.653				
	신체적 개방성 특성→	낮음	.201	1.774	.076	7740.954 /4050	.673	.412	기각
		높음	.004	.043	.966				
	생활태도→ 주도성	낮음	.033	.270	.787	7741.389 /4050	1.108	.292	기각
		높음	.171	1.798	.072				
	생활태도→ 외향성	낮음	.112	1.100	.271	7740.393 /4050	.112	.737	기각
		높음	.183	1.968	.049				
	생활태도→ 온정성	낮음	.374	2.667	.008	7740.281 /4050	.000	.985	기각
		높음	.378	3.594	.000				
	생활태도→ 자율성	낮음	.276	2.259	.024	7741.143 /4050	.862	.353	기각
		높음	.123	1.496	.135				
	생활태도→ 개방성	낮음	.149	1.069	.285	7740.983 /4050	.702	.402	기각
		높음	.177	1.895	.058				

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

3) 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감

다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감과
관계에서 물질적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이 분석결과 <표 4-25>
와 같다.

첫째, 심리적 안녕감은 자율성과 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가
있는 것으로 나타났다. 심리적 안녕감은 주도성, 외향성, 온정성에 물질적 지지
정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 심리적 소진은 자율성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로
나타났다. 심리적 소진은 주도성, 외향성, 온정성, 개방성에 물질적 지지 정도에
따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-25> 물질적 지지의 조절효과 분석(3)

가 설		집단	비 제약모형			제약모형			채택 여부		
			표준화 계수	C.R	p	χ^2 /df	$\Delta\chi^2$ /df	p			
가 설 4-1	심리적 안녕감 → 주도성	낮음	.275	2.236	.025	7742.387 /4050	2.106	.147	기각		
		높음	.625	3.963	.000						
	심리적 안녕감 → 외향성	낮음	.406	3.805	.000	7742.759 /4050	2.478	.115			
		높음	.730	5.097	.000						
	심리적 안녕감 → 온정성	낮음	.116	1.068	.285	7743.061 /4050	2.780	.095			
		높음	.378	3.155	.002						
	심리적 안녕감 → 자율성	낮음	.189	1.762	.078	7746.616 /4050	6.335	.012*		채택	
		높음	.564	4.710	.000						
	심리적 안녕감 → 개방성	낮음	.278	1.882	.060	7746.555 /4050	6.275	.012*		채택	
		높음	.491	4.025	.000						
	가 설 5-1	심리적 소진→ 주도성	낮음	-.056	-500	.617	7740.282 /4050	.001		.976	기각
			높음	-.073	-736	.461					
심리적 소진→ 외향성		낮음	-.329	-2.904	.004	7741.834 /4050	1.554	.213			
		높음	-.125	-1.418	.156						
심리적 소진→ 온정성		낮음	-.105	-1.059	.289	7741.365 /4050	1.084	.298			
		높음	-.031	-.316	.752						
심리적 소진→ 자율성		낮음	-.103	-1.204	.228	7752.047 /4050	11.766	.001**	채택		
		높음	-.048	-.504	.615						
심리적 소진→ 개방성		낮음	-.004	-.036	.971	7741.017 /4050	.736	.391			
		높음	-.002	-.023	.982						
구 분		비 제약모형(자유모형) χ^2 : 7707.281 df : 4049 p= 0.000									

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

4) 물질적 지지의 조절효과 논의

다문화가정 초등학생의 역량지각, 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유

능감과의 관계에서 물질적 지지 정도에 따라 미치는 영향력에 대한 종합적 논의는 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성은 심리적 소진에 있어 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 사회적 능력인 친구와의 관계가 우호적인 초등학생들은 물질적 지지인 나에게 도움을 주거나, 나의 문제를 상의하고, 내가 아플 때 일을 대신 해주는 것 등은 어떤 일을 하는데 의욕이 없거나, 평소에 어떤 일에 대해 하기가 싫고, 친구들과 자주 다투는 심리적 소진에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 운동능력은 자율성에 있어 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 운동을 잘 하거나, 운동을 좋아하는 초등학생은 맡는 일에 책임을 다하며, 일을 게을리 하지 않고, 목표를 위해 노력하는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감은 자율성과 개방성에 있어 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학생의 심리적 안녕감은 맡는 일에 책임을 다하며, 일을 게을리 하지 않고, 목표를 위해 노력하는 것과 자신의 심정적인 말을 잘하고, 친구 사귀는 것이 즐거워하는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

넷째, 다문화가정 초등학생의 심리적 소진은 자율성에 있어 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 심리적 소진인 어떤 일을 하는데 의욕이 없거나, 평소에 어떤 일에 대해 하기가 싫고, 친구들과 자주 다투고, 갈등이 있는 초등학생들은 나에게 도움을 주거나, 나의 문제를 상의하고, 내가 아플 때 일을 대신 해주는 것 등에 따라 맡는 일에 책임을 다하며, 일을 게을리 하지 않고, 목표를 위해 노력하는 것 등에 영향력이 있는 것을 알 수 있다.

제5장 결 론

제1절 연구결과 요약

1. 척도 및 기술통계 분석결과

본 연구는 역량지각을 토대로 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감 요인을 밝히고 그 결과를 토대로 향후 다문화가정 초등학생의 학교생활과 관련된 이론적 및 정책적 시사점을 밝히는 것을 목적으로 하였다.

본 연구의 주요 분석결과를 살펴보면 다음과 같다.

측정도구 검증결과 독립변수, 매개변수, 종속변수 및 조절변수에 대한 요인분석은 전체적으로 타당성이 있는 것으로 나타났으며, 신뢰도 검증을 위해 실시한 Cronbach α 값은 0.6이상인 것으로 나타나 본 연구모형을 구성한 변수들의 측정을 위해 선정된 항목들은 신뢰할 만하다고 볼 수 있다.

변수간의 상관관계분석 결과 모든 변수에서 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 연구모형에 대한 검증결과에서도 타당한 것으로 나타났다.

집단 간 특성별 평균비교인 t-test 및 분산분석 결과를 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 성별에 따른 t-test결과는 남학생과 여학생간의 집단 간 평균비교에서 신체적 특성, 생활태도, 온정성 등의 변수에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 집단 간의 유의미한 차이가 있는 신체적 특성, 생활태도, 온정성 등은 여학생들에게서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다. 외모에 대한 관심이나 바른 행동에 있어서 여학생들이 더 관심을 가지는 것으로 보이며, 또한 친구들과의 원만한 관계 유지에 있어서도 남학생 보다는 여학생들에게서 더 적극적인 것으로 나타났다.

둘째, 다문화가정 초등학생들의 학년에 따른 집단 간의 평균비교에서는 신체적 특성의 평균값의 비교에서는 2학년, 6학년, 5학년 순으로 나타났다. 저학년에 비해 학년이 높을수록 외모에 더 관심을 가지는 것을 알 수 있다. 심리적 소진에서는 2학년과 3학년, 6학년 순으로 평균값의 크기가 나타났으며, 자율성과 정서적 지지에서는 2학년, 4학년, 6학년 순으로 나타났다. 그 외의 다른 변수들에서는 집

단 간의 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 다문화가정 초등학생들의 성적에 따른 집단 간의 평균비교에서는 학업능력, 생활태도, 심리적 안녕감, 주도성, 온정성, 자율성, 개방성 등 변수는 성적이 81점-90점과 91점 이상에서 평균값의 크기가 높게 나타났다. 즉 학교성적이 높을수록 생활태도, 심리적 안녕감, 주도성, 온정성, 자율성, 개방성 등에 적극적인 것을 알 수 있다. 그러나 신체적 특성과 심리적 소진은 성적이 낮은 집단에서 평균값이 더 높게 나타났다. 즉, 신체적 특성과 심리적 소진이 높으면 성적이 낮다는 것을 의미한다.

넷째, 다문화가정 초등학생들의 부모 국적에 따른 집단 간의 평균비교에서는 심리적 소진과 개방성에서 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진은 중국, 미국, 일본 순으로 평균값이 높게 나타났고, 개방성에서는 베트남, 미국, 일본, 중국 순으로 평균값이 높게 나타났다.

2. 가설검증 결과

본 연구는 다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감 요인에 미치는 영향력을 밝히고, 그 결과를 토대로 향후 다문화가정 초등학생의 학교생활과 관련된 이론적 및 정책적 시사점을 제시하기 위하여 가설을 검증하였다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도는 심리적 안녕감에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 사회적 능력이 심리적 안녕감에 미치는 영향력이 가장 높게 나타났음을 알 수 있다. 즉, 다문화가정 초등학생에 대한 심리적 안녕감을 위해서는 친구들과 잘 어울릴 수 있도록 또래관계 형성에 관심을 가지는 것이 바람직하겠다. 기존 연구에서는 다문화가정 초등학생에 대한 역량지각과 심리적 안녕감의 관계를 구체적으로 검토한 연구가 미흡하다.

다문화가정 초등학생의 사회적 능력과 신체적 특성은 심리적 소진에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 특히 친구를 쉽게 사귄 수 있는지와 친구들과 함께 어울릴 수 있는지, 외모, 얼굴 등의 신체적인 특징에 따라 심리적 소진이 높은 것으로 나타났다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 학업능력이 사회적 유능감인 주도성,

온정성, 자율성에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 학업능력은 주도성과 자율성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다.

다문화가정 초등학생의 역량지각인 사회적 능력이 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 사회적 능력은 개방성과 외향성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 친구관계가 원만한 초등학생은 자신의 이야기나 어려운 일에 도움을 청하는 것, 자신의 생각과 다른 일 등을 잘하는 것으로 나타났다.

다문화가정 초등학생의 역량지각인 운동능력이 사회적 유능감인 주도성과 외향성에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 운동능력은 외향성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다.

다문화가정 초등학생의 역량지각인 생활태도가 사회적 유능감인 주도성, 온정성, 자율성, 개방성에 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 생활태도가 온정성에 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 다문화가정 초등학생이 항상 올바른 행동이나 예절 바른 마음가짐은 어려운 친구, 다른 친구들과의 원만한 대인관계를 이루면서 사회적 유능감이 매우 높아짐을 알 수 있다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감은 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에서 유의미한 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히 심리적 안녕감은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에서 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 친구관계가 원만한 초등학생은 사회적 유능감이 매우 높은 것을 알 수 있다.

다문화가정 초등학생의 심리적 소진이 사회적 유능감인 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에 유의미한 영향력이 미치지 않는 것을 알 수 있다. 즉, 다문화가정 초등학생의 심리적 소진의 정도는 사회적 유능감에 영향력이 없다는 것을 알 수 있다.

3. 조절효과 검증결과

본 연구는 다문화가정 초등학생의 역량지각이 사회적 유능감 요인에 미치는 영향력을 사회적 지지 정도에 따라 그 차이를 밝히고, 그 결과를 토대로 향후 다문화가정 초등학생의 학교생활과 관련된 이론적 및 정책적 시사점을 제시하기

위하여 조절효과를 검증하였다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진, 사회적 유능감과의 관계에서 정서적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이는 다음과 같다.

사회적 능력은 온정성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 사회적 능력은 온정성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다. 운동능력은 주도성과 개방성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 운동능력은 개방성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났고, 정서적 지지가 낮은 집단에서 운동능력은 주도성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다.

신체적 특성은 외향성과 온정성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 신체적 특성은 온정성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났고, 정서적 지지가 낮은 집단에서 신체적 특성은 외향성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다.

다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감과의 관계에서 정서적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이는 다음과 같다.

심리적 소진은 주도성, 외향성, 온정성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진이 낮은 집단에서 외향성에 가장 크게 영향을 미치는 것을 알 수 있다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 역량지각과 심리적 안녕감 및 심리적 소진과의 관계에서 물질적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이는 다음과 같다.

학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성은 심리적 소진에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 운동능력은 자율성에서 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감 및 심리적 소진과 사회적 유능감과의 관계에서 물질적 지지 정도에 따라 미치는 영향력의 차이는 다음과 같다.

심리적 안녕감은 자율성과 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진은 자율성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

제2절 연구의 시사점

1. 이론적 시사점

본 연구는 선행연구에서 제시된 다양한 변수들을 토대로 측정도구 검증을 실시하였으며, 연구가설을 검증하기 위해 구조방정식 모형 분석을 통해 인과관계를 분석하였다. 결과적으로 독립변수인 역량지각인 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 신체적 특성, 생활태도는 종속변수인 사회적 유능감에 영향을 미치고, 또한 매개변수인 심리적 안녕감과 심리적 소진에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 조절변수인 사회적 지지에 따라서도 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 인과관계를 통해 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 대한 의미 있는 사실을 발견하였으며, 또한 기존 연구들을 부분적으로 입증하고 있다는 데에 그 의미가 있다. 몇 가지 이론적 시사점을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구가 이론적 근거로 삼고 있는 역량지각을 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 적용하여 검증함으로써 다문화가정 초등학생을 대상으로 한 역량지각이론에 크게 기여할 수 있을 것으로 보인다. 선행연구에서는 역량지각 이론을 적용하여 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감 요인을 분석한 연구는 찾아보기 힘들다. 하지만 본 연구는 역량지각을 통해 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 대한 종합적인 접근을 시도했다는 데 이론적 의의가 있다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감 요인으로 역량지각 변수가 직·간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타나 역량지각 변수가 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 중요한 요인으로 부각되었다. 그 중에서도 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 생활태도는 중요한 요인이라 할 수 있다.

셋째, 본 연구를 통해 다문화가정 초등학생들의 사회적 지지인 정서적 지지와 물질적 지지에 따라 역량지각 요인과 심리적 안녕감, 심리적 소진 등이 사회적 유능감에 차이가 있음을 확인할 수 있었다.

다문화가정 초등학생의 역량지각과 사회적 유능감과의 분석결과에 근거하여 실천적 함의를 도출하였다.

첫째, 다문화가정 초등학생에 대한 심리적 안녕감을 위해서는 친구들과 잘 어

울릴 수 있도록 또래관계 형성에 관심을 가지는 것이 바람직하겠다. 이를 위해서는 현장에서 다문화가정 초등학생과의 상담을 통해 또래관계의 중요성을 인식시켜 줄 필요성이 있다.

둘째, 사회적 능력은 사회적 유능감에 미치는 영향이 매우 높게 나타났다. 즉, 친구관계가 원만한 초등학생은 자신의 이야기나 어려운 일에 도움을 청하는 것, 자신의 생각과 다른 일 등을 잘하는 것으로 나타났다. 다문화가정 초등학생의 친구 관계를 통해 다양한 놀이와 문화를 접촉할 수 있는 제도적 장치가 필요하다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감과 심리적 소진은 사회적 유능감에 사회적 지지와 물질적지지 정도에 따라 일부 차이가 있는 것으로 나타났다. 다문화가정에서 자녀양육 및 교육에 있어서 효과적인 욕구 충족을 위해서 현실적인 교육이 필요하다. 학교에서의 정규 교육을 벗어나면 다양한 이유로 지속적인 교육이 이루어지지 않는다. 특히 생활환경 여건을 이유로 가정교육 등이 이루어지지 못하는 한계도 있다. 그러므로 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 위해서는 학생 자신 뿐 만 아니라 가정 전체 구성원에 대한 주기적 교육과 관심이 필요하다고 하겠다.

2. 정책적 시사점

본 연구에서는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감 요인을 규명하고, 사회적 유능감에 대한 실천적 함의를 제시하였다. 본 연구결과는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 미치는 영향요인에 대해 실증적 검증으로 다문화가정 초등학생의 삶의 질 등에 정보를 제공할 것으로 판단된다. 따라서 연구결과를 바탕으로 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 위한 실천적 함의와 연결 지어 몇 가지 정책적 시사점을 제시한다.

첫째, 다문화가정 초등학생의 역량지각인 사회적 능력이 심리적 안녕감에 미치는 영향력이 높게 나타났다. 즉, 다문화가정 초등학생에 대한 심리적 안녕감을 위해서는 친구들과 잘 어울릴 수 있도록 또래관계 형성에 관심을 가지는 것이 바람직하겠다. 일반 초등학생과 다문화가정 초등학생이 함께 할 수 있는 스포츠 동아리 활동, 친교행사 등이 학교에서의 교육활동 프로그램 및 추진활동이 필요하다.

둘째, 다문화가정 초등학생의 사회적 능력은 온정성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 정서적 지지가 높은 집단에서 사회적 능력은 온정성에 미치는 영향력이 더 높게 나타났다. 즉, 다문화가정 초등학생이 항상 올바른 행동이나 예절 바른 마음가짐은 어려운 친구, 다른 친구들과의 원만한 대인관계를 이루면서 사회적 유능감이 매우 높아짐을 알 수 있다. 따라서 일반초등학생과 다문화초등학생이 함께 공감하는 또래 멘토링 및 또래관계 강화프로그램을 실시하여 학교에서의 또래관계형성에 지지원이 형성되어야 한다.

셋째, 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감은 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성 등 모든 변수에서 미치는 영향이 매우 높은 것으로 나타났다. 즉, 자신에게 만족하는 초등학생은 사회적 유능감이 매우 높은 것을 알 수 있다. 다문화가정 초등학생의 심리적 안녕감을 높이기 위해서는 가정에서 부모와의 의사소통을 통해 자신감과 자기효능감을 심어줌으로써 다문화가정 초등학생 스스로의 자부심과 만족감 등을 느낄 수 있게 해야 한다. 따라서 부모와 자녀 간에 여러 증진 프로그램을 통하여 가족의 기능을 강화 할 필요성이 있다.

넷째, 다문화가정 초등학생의 운동능력은 주도성과 개방성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 신체적 특성은 외향성과 온정성에서 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진은 주도성, 외향성, 온정성, 개방성에 정서적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 학교에서 정규 수업시간에만 한정되어 형성할 수 있는 학생들의 관계형성을 확대하여 방과 후에도 학생들 간의 정서적 지원관계가 형성될 수 있도록 사회성 및 정서발달의 프로그램을 연계하여 더욱 안전하고 건강하게 성장토록 도움을 제공하는 것이 필요하겠다.

다섯째, 다문화가정 초등학생의 학업능력, 사회적 능력, 운동능력, 생활태도는 주도성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 학업능력, 사회적 능력, 신체적 특성은 심리적 소진에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 운동능력은 자율성에서 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 안녕감은 자율성과 개방성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 심리적 소진은 자율성에 물질적 지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 다문화가정에서 자녀양육 및 교육에 있어서 효과적인 욕구 충족을 위해서 현실적인 교육이

필요하다. 학교에서의 정규 교육을 벗어나면 다양한 이유로 지속된 교육이 이루어지지 않는다. 특히 생활환경의 여건의 이유로 가정교육 등이 이루어지지 못하는 한계도 있다. 이를 극복하는 것은 지속된 물질적 지지가 이루어져야한다. 가정방문교육서비스의 확대, 방문지도사의 교육체계 강화, 또래 자모모임운영 등 국적이 다양한 아동들이 참여하는 프로그램을 통하여 심리적 지지를 받을 수 있도록 다문화가정 지원정책의 투자 및 서비스 중점의 차별화가 필요하다.

여섯째, 다문화가정 초등학생의 역량지각과 사회적 유능감을 확보하기 위해서는 맞춤형교육이 이루어져야 하겠다. 한국어와 한국문화중심에서 벗어나 다문화 역량을 갖출 수 있는 다문화 가치 및 태도 형성 교육과 차별화를 해석하기 위한 다문화 교육 요소들을 포함시키고, 다문화 교육에 적합한 민주적 교육환경을 조성해야 한다.

제3절 향후 연구방향

본 연구에서는 역량지각이론을 근거로 한 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 관한 실증적 분석을 시도하였다. 본 연구의 과정에서 나타난 몇 가지 한계점 및 향후 연구과제는 다음과 같다.

첫째, 지역적 범위의 한계로 표본추출에 있어서 도시지역을 대상으로 할당표본추출방법과 단순무작위추출방법을 활용하였지만 특정지역에 편중되는 경향이 나타났다.

둘째, 연구된 주제의 성격에 비취볼 때 지방도시 초등학생을 대상으로 하였기 때문에 응답자들이 응답의 편견이 있을 가능성이 있다. 즉, 특별시와 광역시의 초등학생까지 통합하는 객관적인 평가 자료를 활용하여 연구의 신뢰성과 타당성을 더욱 높여야 할 것이다.

셋째, 이 연구에서는 다문화가정 초등학생만을 대상으로 연구를 실시하였다. 하지만 일반가정 초등학생과의 비교연구가 실시된다면 다문화가정 초등학생의 특징적인 결과를 발견할 수 있을 것이다. 두 집단 간의 차이를 통해 다문화 가정 초등학생의 특성이 부각되어 이들에게 맞는 특성화된 프로그램을 도출할 수 있을 것이다.

넷째, 다양한 변수들의 영향요인을 고찰하여 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 위한 제안점 추출을 연구목적으로 하면서도 구체적인 기술적인 측면에서의 적용방안은 제시하지 못하고 있다. 사회과학적 연구 특성상 한계도 있지만 향후 연구에서는 구체적이고 실현가능성 있는 모델이 제시되었으면 한다.

다섯째, 본 연구는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 측정하기 위해 아동에 대한 기존 연구된 자료를 통해 척도를 부분적으로 수정 보완하여 사용하였다. 그러나 일반 초등학생과 다문화가정 초등학생과는 여러 가지 관점에서 차이가 있다. 따라서 향후 연구에서는 다문화가정 초등학생의 역량지각, 심리적 안녕감, 사회적 유능감을 측정할 수 있는 척도의 개발이 이뤄져야 할 것이다.

참고문헌

[국내문헌]

1. 단행본

- 권이중(1992). 『청소년과 교육병리』. 서울: 양서원.
- 남궁근(1998). 『행정조사방법론』. 범문사.
- 박혜경(2000). 『아동과 학교생활』. 서울: 교육과학사.
- 배병렬(2007). 『Amos 7에 의한 구조방정식 모델링-원리와 실제』. 서울: 도서출판 청람.
- 배병렬(2011). 『Amos 19 구조방정식 모델링-원리와 실제』. 서울: 도서출판 청람.
- 신유근(1985). 『조직행위론』. 서울: 다산출판사.
- 성태제(2008). 『SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석』. 서울: 학지사.
- 허준·최인규(2000). 『AMOS를 이용한 구조방정식 모형과 경로분석』. 서울: SPSS 아카데미.

2. 학위논문

- 김갑성(2006). 한국 내 다문화가정의 자녀교육 실태조사 연구. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경자(2008). 다문화가정 아동의 심리적 문제와 학교적응. 진주교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경화(2008). 초등학생이 방과 후 생활과 사회적지지가 스트레스에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김윤경(2011). 영재아동과 일반아동의 부모의 성취압력, 학업소진, 창의적 인성간의 관계. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정아(1990). “아동의 사회적 능력과 관련된 제 변인에 관한 연구: 어머니와 교사의 평가를 중심으로,” 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 도현심(1994). “Social competence of kindergartheners and sixth graders: its relationships to parental attention parental protectiveness, the children’s sex, and their birth category,” 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박경희(2005). “부와 모에 대한 아동의 애착안정성과 사회적 유능감의 관계,” 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박낭자(2004). 유아의 사회지능 평가도구 개발에 관한 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 박명주(2001). 아동의 정서지능과 학교적응과의 관계. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성희(2006). 아동의 학교 학업스트레스 및 과외학습스트레스와 무력감 간의 관계. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박수향(2006). “부모역할이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향,” 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영애(1995). 부모의 양육 행동 및 형제 관계와 아동의 자존감과 관계. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 박윤정(1997). 귀인 및 정서인식능력과 아동의 사회적 유능성간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박인숙(2009). 다문화가정 초등학생의 학업성취에 영향을 미치는 요인연구. 경성대학교 대학원 박사학위논문.
- 박지원(1985). 사회적 지지척도 개발을 위한 일 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 배성애(1999). 청소년들의 심리적 안녕감과 관련된 인지적 요인들에 관한 탐색 연구. 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- 백수현(2008). 아동 및 청소년의 우울증상과 인지변인의 지속성과 상호예측. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 심승원(2000). 아동이 지각한 사회적 지지와 자아존중감 및 공격성과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오순옥(2005). 사회적 지지와 주관적 안녕감과 관계에서 정서조절의 매개효과. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미화(2000). 초등학생의 또래 지위에 따른 심리적 안녕감과 인지적·행동적 특성에

- 관한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이연정(2000). 교사가 지각한 유아의 사회적 능력과 학습 준비도와와의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이영주(2007). 다문화가정아동의 심리사회적 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영주(2007). 중학생이 지각한 부모-자녀 간의 의사소통유형과 자기효능감이 학교 적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정연(2000). 감성교육 프로그램적응이 유아의 정서지능과 사회적 능력이 미치는 영향. 원광대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정희(2004). 초등학생용 학교스트레스 척도의 요인구조 확인. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜원(2005). 교사용 유아의 사회·정서적 유능감 평가 척도 개발 연구. 덕성여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 임여진(1992). 또래 지위에 따른 아동의 자아지각. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 임영실(2004). 청소년의 긍정적 자기지각과 주관적 안녕감 및 귀인성향비교, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임혜경(2004). 국제결혼 사례별로 나타난 가족문제에 따른 사회 복지적 대책에 관한 연구. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 전종미(2011). 다문화가정 청소년의 임과워먼트에 관한 연구. 성신여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정경아(1993). “사춘기발달과 부모-자녀관계에 관한 연구,” 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정병태(1998). 가정 불안과 학교태도 및 학업성적간의 관계. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 차유림(2001). 아동 학교적응에 관한 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 최금해(2005). 한국남성과 결혼한 중국 조선족 여성들의 한국생활적응에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최송미(2003). “한국 대학생의 사회적 유능감의 구성요인 연구,” 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 최용구(2002). 중등학교 학생의 스포츠 활동 참여와 역량지각 및 자기실현의 관계에

- 관한 연구. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최진아(1996). 아동이 지각한 사회적 지지와 적응능력. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍기묵(2004). 청소년의 공감능력과 사회적 유능성과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍정미(2008). 다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 생태체계 변인. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍지연(2006). 발달장애 아동 어머니가 지각한 가족기능이 양육스트레스에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 한종혜(1996). 아동의사회적 관계망에 따른 역량지각 및 자아존중감. 경희대학교 대학원 박사학위논문.

3. 학술논문

- 고유미(2009). 다문화가정 아동의 학교생활적응에 영향을 주는 요인. 청소년상담연구, 17(1), 1-16.
- 교육과학기술부(2011). 다문화가정학생 현황(초·중·고).
- 교육인적자원부(2006). 2006년도 다문화가정 자녀 교육지원 대책. 서울: 교육인적자원부.
- 권복순, 차보현(2006). 농촌지역 코시안 가정주부의 의사소통능력, 문화적 정체성이 결혼만족도에 미치는 영향. 한국사회복지학, 58(3), 109-134.
- 김명소·김혜원·차경호(2001). 심리적 안녕감의 구성개념분석: 한국성인 남녀를 대상으로 한국심리학회지: 사회 및 성격, 15(2), 19-39.
- 김혜원·홍미애(2007). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인분석. 청소년학연구, 14(2), 269-297.
- 노충래·홍진주(2006). 이주노동자 자녀의 한국사회 적응실태연구. 한국아동복지학, 22, 128-159.
- 류정희·이명자(2007). 청소년의 심리적 사회적 안녕감. 한국 심리학회지, 학교.
- 문은식(2007). 중학생의 심리적 안녕에 관련되는 사회·동기적 변인들의 구조적분석. 교육심리학회지, 21(2), 459-475.
- 박은혜(2009). 다문화가정 아동이 지각한 부모의 양육태도 사회적지지가 학교적응에

- 미치는 영향. 사회과학연구, 26(4), 123-145.
- 박효섭(2006). 다문화 가정을 통해서 본 다문화 교육의 현실과 가능성-아시아 공동체 학교를 중심으로. 제 7차 국제이해 교육 학술대회 자료집, 60-75.
- 보건복지부(2005). 국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건복지지원 정책방안.
- 서현,이승희(2007). 농촌지역의 국제결혼가정자녀가 경험하는 어려움에 관한연구. 열린유아교육연구, 12(4), 25-47.
- 설동훈 외 8명(2005). 국제결혼 이주여성 실태 조사 및 보건복지 지원정책방안. 보건복지부.
- 설동훈(2001). 한국의 외국인노동자 인권 실태와 대책. 인권과 평화, 2(1), 53-87.
- 오성배(2005). 코시안(Kosian)아동의 성장과 환경에 관한 사례연구. 한국교육, 32(3), 61-83.
- 위키백과 <http://ko.wikipedia.org>(2010. 4. 23)
- 유성경(1999). 청소년 탈 비행과 조력을 위한 효과적인 개입전략 개발연구. 청소년 상담원.
- 유전희(2005). 시설 아동이 지각한 부모의 사회적 지지가 아동의 사회적 능력 및 학교적응에 미치는 영향. 생활과학연구지, 24, 115-134.
- 윤형숙(2004). 외국인 출신 농촌주부의 갈등과 적응: 필리핀 여성을 중심으로. 한국여성학회 10월 심포지엄 자료집, 한국여성학회.
- 윤혜미·박병금(2004). “아동학대예방센터 상담원의 소진관련 요인에 관한 연구,” 한국사회복지학, 제56권, 제3호, pp. 279-301.
- 이정미·이양희(2007). 아동이 지각한 부모간의 갈등, 어머니의 양육행동, 사회적지지 및 안녕감 간의 구조적 관계분석. 한국심리학회지, 발달, 20(4), 38-58.
- 이정윤,이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족요인. 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 16(2), 261-276.
- 이은혜·신숙재·송연주(1992). 초등학교3-6학년 아동을 위한 자아지각 척도개발에 관한 연구. 생활과학논집.
- 이현주·이미나·최인수(2008). 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)의 타당화 및 삶의 질 분석. 『교육심리연구』 제22권 제1호, 301-315.
- 이혜경(2005). 혼인이주와 혼인이주 가정의 문제와 대응. 한국인구학, 28(1), 73-106.

- 장영희, 김희진, 엄정애, 권정운(2007). 생애초기 저소득층 및 다문화 가정 자녀 발달 지원프로그램 개발방향. 교육인적자원부.
- 장영희(1997). 유아를 위한 다문화 교육의 개념 및 교수방법에 대한 이론적 고찰. 성신여자대학교 연구논문집, 35, 295-314.
- 장영희, 이숙재, 김혜실, 김정화(1999). 유아의 인종인식에 대한 연구. 유아교육연구, 19(1). 95-110.
- 전경화, 김지현(2001). 유아 문학을 통한 반 편견 교육과 유아의 반 편견 인식조사. 부천대학 논문집, 22, 204-241.
- 최송미·연문희(2005). “한국대학생의 사회적 유능감 요인탐색과 유용성 연구,” 『한국 심리학회지 상담 및 심리치료』, 17(1), 131-155.
- 한유진·최나야(2004). 시설 청소년과 일반 청소년의 사회적 지지 지각과 공격성간의 관계. 대한가정학회지, 40(3). 67-82.

[외국문헌]

1. 단행본

- Barry, H. Schneider.(1998). *Children's Social Competenec in Context: The contributions of family, school and culture*. Seoul: Pergamon Press Korea.
- Berne, E. (1961). *Transaetional analysis In Psychotherapy* New York; Grove press.
- Corey, M. S. & Corey, G. (2002). *Becoming a helper*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Dodge, K. A.(1985). *Attributional bias in aggttrddive children*. In P. C. Kendall(Ed.), *Advance in cognitive and behavioral research and Dodge, K. A.(1986), "A social information processing model of social competence in children,"* In Perlmutter M. eds., *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum. *therapy*. san Diego, CA: Academic.

- Dodge, K. A.(1990). & Feldman, E., *Issues in social cognition and sociometric status*, In S. R. Asher, & Coie J. D., eds., *Peer Rejection in Childhood*, New York: Cambridge University Press.
- Leiter, M. P.(1993), *Burnout as a Developmental Process: Considerations of Models*. pp. 237-250 in *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, edited by Schaufeli et al., Washington, D. C.: Taylor and Francis.
- Maslach, C.(1982), *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. P.(1997), *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*, NY : Basic Books.
- schneider, B, H .(1993). *Context factors in child development theory*. In B., Schneider(Ed), *Children's social Competence in context*(pp-1-27). Pergamon Press.
- Wubbolding, R. E. (1990). *A set of directions for putting(and keeping) yourself together*. New York: Harper Collins Publishers. (김은진 역, 자신을 행복하게 만드는 비결, 1998, 서울: 사람과 사람).

2. 학위논문

- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children) University of Denver.
- Harter, S. (1986). *The determinant and mediational role of Global self-worth in the children*, In Eisenberg (Eds). *contemporary topic of developmental Psychology*.
- Katz, L. G., & McClellan, D .E.(1997). *Fostering children's social competence The teacher's role*. NAEYC Rsearch into Pactice Series.
- Kottler, J. A. (1993). *On being a therapist* (reved.). San Francisco, Co: Jossey-Bass.
- Maeda, K.(1997). *The Self-Perception Profile for Children administered to a*

- Japanese sample*. Unpublished data, Ibaraki Prefectural University of Health Sciences, Ibaraki, Prefectural University of Health Sciences, Ibaraki, Japan.
- Miller, S. B.(1998). "Facilitation of peer relations: Children's perception of parenting activities and its relation to their peer support and social competence". Doctoral Dissertation, School.
- Nichols, T. R.(2002). "Adolescent social competence: An examination of social skills, social performance, and social adjustment with urban minority youth". Doctoral Dissertation, School of Arts and Sciences Columbia University.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities. In S. L. Odom, McConnell, S. R., & McEvoy, M. A (Ed.), *Social Competence of Young Children with Disabilities: issues and strategies*(pp.3-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Parker, J. G. (1989). Social emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd(eds.), *Peer relationships in child development*, NY: Wiley.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995), *Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes*. American and development, New York: Oxford University Press.
- Pressel, A. S.(2007). "Family and child-level moderators of the relationship between marital conflict and early adolescent peer social competence". Doctoral Dissertation, School of Psychology University of North Carolina.
- Riggio, R. E.(1989). *Manual for the social skills inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rubin, K., C. (1995). Booth, L.I. Rose-Krasnor & R. Mills, "Social relationships and social skill: A conceptual and empirical analysis," In S. Shulman

(Ed.). Human development: Close relationships and socio-emotional development, Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.

Wright, A. M. (1998). Tomorrow's Children, Denver, Colorado: Center for the Study of Biracial Children.

3. 학술논문

Ackerley, G. D., Burnell, J., Holder, D. C., & Kurdek, L. A.(1988). Burnout among licensed psychologists; *Research and Practice*, 19, pp. 624-631.

Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238-249.

Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavior change : *Psychological Review*, 84, 191-215.

Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis(1988), "Five domains of interpersonal competence in peer relationships." *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), pp. 991-1008.

Cantrell, V. & Prinze, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 554-889.

Cause, A. M. (1987). School and peer competence in early adolescence: A test of domain specific self perceived competence. *Developmental Psychology*, 23, 287-291.

Cavell. (1990). T . A., "Social adjustment, social performance, and social skills: Atri-component model of social competence," *journal of Clinical Child Psychology*, 19(2).29-51.

Chen, X., Rubin, K. H., Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships: Chinese and Canadian Children: a cross-cultural study. *Child Development*, 63, 1366-1383.

Cherniss, C.(1980)., "Human service programs as work organizations: Using

- organizational design to improve staff motivation and effectiveness." *Evaluation and Action in the Social Environment*. New York: Academic Press, pp. 125-153.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. New York: de Gruyter. 91.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 301-357.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Connolly, K. & Bruner.(1974). Competence. In K. Connolly & J. Bruner(eds.).
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self- esteem. San Francisco : W. H. Freeman.
- Cratty, H. (1980). Adapted Physical Education for Hamdicappet Children and Youth. Love Pub. co.
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach-Major, G. (1994). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Diener, E., Diener, M. & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.
- Diener, E., Larsen, R, J., & Rmmons, R .A. (1984). Person X situation intractions: Choice of situations and congruence response models. *Jjournal of personnality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- Diener, E., Sapyta, Jeffery, J., & Suh, Eunkook (1999). Subjective well-bing is essential to well-bing, *Psychological Inquiry*, 24, 33-37.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith. H, L, (1999). Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*. 125, 276-302.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographys of the society for rescarch in child development*, 51(2, seruak no. 213).
- Dukel-Schetter, C., & Bennett, T. L. (1990). Differentiation the cognitive and

- behavioral aspects of social support. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce(Eds.), *Social support: An international view*(pp. 267-296). NY: Wile.
- Duran, R. L. (1983). Communicative adaptability: A measure of social communicative competence communication Quarterly, 31, 320-326.
- Feldman, S. S. & Grwen L. K.(1998). "Conflict recognition tactics in romantic relationships in high students." *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4).
- Fleming, J. S. & Watts. W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some result for college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921-929.
- Ford. M. E.(1982). "Social cognition and social competence in adolescence," *Developmental Psychology*, 18(3).
- Garvin, D. A. W. & Herry, Y.(1996). The French Self-Perception Profile for Children: Score validity and reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 678-700.
- Goldeman, D.(1995). *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Golembiewski, R. T., Scherb, K., and Boudreau, A. (1993). "Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives." Washington. DC: Taylor & Francis.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1989). Causes, Correlates, and the functional Role of Global Self-Worth: A Life-span Perspective. In J. Kolligan and R. Sternberg(Eds.), *Perceptions of competence and Incompetence Across the Life -span*. New haven, Ct. : Yale University Press, 43-70.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the Nature of Self-Representations: Implications for the Understanding, Assessment, and Treatment of Maladaptive Behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14,(2), 113-142.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A.

- P., Guare, J., & Rohrbeck, C. A. (1986). The teacher-child rating scale: a brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.
- Hoffman, M. (1995). 'Espejamiento.' *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo* 18, 81-115.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co. 3, 9-10.
- Inkels, A. (1968). Society, Social Structure and child socialization. In John A. Clausen(Eds.), *Socialization and society*, Boston: Little Brawn.
- Jackson, S. E., & Maslach, C.(1982), "After-effects of job-related stress: Families as Victims," *Journal of Occupational Behavior*, 3, pp. 63-77.
- Kelly. J. A.(1982). *Social Skills Training*, Springer Publishing Company.
- Keyes, C. L. M. (2005). Subjective well-being America's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent and Family Health*, 4, 3-11.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality Social Psychology*, 82(6), 1022-1067.
- Keyes, Corey L. M.(1998). Social well-being, *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Kohn, M., & Rosman, B. L. I. (1972). A social competence scale and symptom check list for the preschool children: factor dimensions, their cross-instrument generality and longitudinal persistence. *Developmental Psychology*, 6, 430-444.
- Krasnor, L. R. & Rubin, K. H.(1983). "Preschool social problem solving: attempts and outcome in naturalistic interaction". *Child Development*, 54, 1545-1558.
- Ladd, G. & Price, J. M. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relation between Parent's perception of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development*, 57, 446-460.

- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818.
- Lowenthal, C. (1999). Effects of maltreatment and ways to promote children's resiliency. *Childhood Education*. 75(4). pp. 204-209.
- Maslach, C., and Jackson, S. E.(1981), "The measurement of experienced burnout," *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- Maslach, C., and Schaufeli, W. B.(1993), "Historical and Conceptual Development of Burnout," Washington, D. C.: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P.(2001), "Job burnout," *Annual Reviews of Psychologist*, 35, pp. 397-422.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D.(1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Mathur, S. R. & Rutherford R. B., "Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? research issues and needs." *Behavioral Disorders*, 22, 1996.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'Intelligence'. *American Psychologist*, 1-14.
- Meece, J. L. (1982). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational psychology*, 80, 514-523.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22, 115-133.
- Norbeck, J. S., & Tilden, V. P.(1983). Life stress, social support, and emotional disequilibrium in complications of pregnancy. *Journal of Health and Social Behavior*, 24. 30-46.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (pp. 225-255), (2nd ed), McGraw-Hill.
- O'Mally. J. M. (1977). Research perspective on social competence.

Merrill-palmer Quarterly, 23(11), 29-44.

- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52(2), 413-429.
- Pines, A., & Maslach, C.(1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting, *Hospital and Community Psychology*, vol. 9.
- Raver, C. C. & Zigler, E. F.(1997). Social competencies: an untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Riggio, R. E.(1986). "Assessment of basic social skills," *Journal of Personality and Social Psychology*, 51.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Sarason, B. R. P.(1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of personality and social psychology*, 60, 273-287.
- Sarason, I., Levine, H., & Basham, R., Sarason, B. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Scharfer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381-406.
- Shoptaw, S., Stein, J. A., & Rawson, R. A.(2000). "Burnout in substance abuse counselors: impact of environment, attitudes, and clients with HIV," *Journal of Substance Abuse Treatment*. 19, pp. 117-126.
- Shrauger, J. S., & Rosenberg, S. E. (1970). Self-esteem and the effect of success and failure on performance. *Journal of Personality*, 38, 404-417.
- Smith, B. D., & Teevan, R. C. (1971). Relationships among self-ideal congruence, adjustment, and fear-of failure motivation *Journal of Personality*, 39 , 44-56.
- Spitzberg, B. H., & Cupach W. R. (1988). *Handbook of interpersonal competence research*, New York: Springer Verlag.

- Strigler, J. W., Smith, S., & Mao, L. W. (1985). The self-perception of competence by Chinese children. *Child Development, 56*, 1259-1270.
- Thompson, R. A. (1995). Preventing child maltreatment through social support: *A critical analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turner-Cobb, J. M., Gore-Felton, C., Marouf, F., Koopman, C., Kim, P., Israelski, D., Spiegel, D. (2002). Coping, social support, and attachment style as psychological correlates of adjustment in men and women with HIV/AIDS. *Journal of Behavioral Medicine, 25*(4), 337-353.
- Walker, Kenneth N., Mac Bride, Arlene & Vachon, Mary L. S. (1977). "Social support networks and the crises of bereavement". *Social Science and Medicine, 11*, 35-41.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*(2), 219-235.
- Watson, D., & Walker, L. (1996). The long-term stability and predictive validity of trait measures of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 567-577.
- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology, 18*, 795-805.
- White, R. W. (1960). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- White, S. (1959). Motivation reconsidered: The concept of Competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.
- Zigler, E. F., & Tikett P K C. (1978). "I, Q., Social Competence, and Evaluation of Early Childhood Intervention Programs." *American psychologist, 33*.

4. 기타자료

- Ashforth, B. E., & Lee, R. T.(1990). "Defensive Behavior in Organization: A Preliminary Model," *Human Relations*, 43, pp. 621-648.
- Baumrind, D. (1973). "The development of instrumental competence through socialization, " in Pick A. D., Ed., *Minnesota symposia on child psychology*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 7.
- Cegala, D. J., Savage, G. T., Brunner, C .C, & Conrad, A. B.(1982). "Anelaboration of the meaning of interaction involvement: Toward the development of a theoretical concept," *Communication Monographs*, 49.
- Veenhoven, R. (1994). *Correlates of happiness*, (3Vols). Rotterdam, The Netherlands: RISBO, Center for Socio-Cultural Transformation.
- Waters, E., & Sroufe l. (1983). "Social competence as a developmental construct." *Developmental review*, 3.

[다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 대한 연구 설문지]

안녕하십니까?

우선 본 설문지에 협조해 주셔서 감사합니다.

본 설문조사는 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감에 미치는 영향요인을 검증할 목적으로 다문화가정 초등학생을 대상으로 의견조사를 실시하고 있습니다. 또한 조사된 설문은 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 향상시키기 위한 자료로 활용하고자 작성되었습니다.

본 설문내용은 맞거나 틀린 답은 없으며, 다문화가정 초등학생 여러분의 솔직한 의견을 듣고자 무기명으로 실시합니다. 그리고 통계적으로 처리된 자료와 분석된 결과는 연구목적 이외에는 사용되지 않음을 약속드립니다. 여러분이 응답한 설문내용은 다문화가정 초등학생의 사회적 유능감을 향상하는데 매우 유용하게 활용되므로 어느 한 문항도 빠짐없이 성실히 답변해 주시기를 부탁드립니다.

설문에 응해 주셔서 대단히 감사합니다.

2012년 12월

연구자 : 조선대학교 대학원 사회복지학과 박사과정 정 문 경

e-mail : grs03@hanmail.net

I. 다음의 문항들을 자세히 읽어보시고 가장 적합한 곳에 V표 해주세요.

1. 나의 성별은?

- ① 남학생 ② 여학생

2. 나의 학년은?

- ① 초등학교2학년 ② 초등학교3학년 ③ 초등학교4학년
④ 초등학교5학년 ⑤ 초등학교6학년

3. 나의 지난 2학기 중간고사 학교성적(평균)은?

- ① 60점 이하 ② 61점 이상-70점 이하 ③ 71점 이상-80점 이하
④ 81점 이상-90점 이하 ⑤ 91점 이상

4. 나의 종교는 무엇입니까?

- ① 불교 ② 개신교 ③ 천주교 ④ 기타 ⑤ 없음

5. 부모님의 직업은?

- ① 농업 ② 상업 ③ 공업 ④ 회사원 ⑤ 공무원 ⑥ 전문직
⑦ 자영업 ⑧ 기타()

6. 부모님의 국적은?

- ① 일본 ② 중국 ③ 미국 ④ 베트남
⑤ 필리핀 ⑥ 기타()

7. 현재 살고 있는 지역은?

- ① 전라남도의 시 ()
② 전라남도의 군 ()
③ 기타 ()

II. 역량지각

* 다음을 읽고 여러분의 경우와 비슷하다고 생각되는 것을 하나만 골라 V 표를 해주세요.

1. 학업능력

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	다른 아이들만큼 똑똑하다					
2	학교숙제를 다른 아이들만큼 빨리 끝낸다.					
3	배운 것을 잘 기억한다.					
4	학급에서 공부를 아주 잘한다.					
5	학교에서 공부할 때 정답을 잘 찾는다.					

2. 사회적 능력

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 친구를 쉽게 사귈다.					
2	나는 친구가 많다.					
3	나는 친구가 많으면 좋겠다고 생각한다.					
4	나는 늘 아이들과 함께 놀이 한다.					
5	친구들이 나를 많이 좋아한다.					
6	나는 또래의 아이들에게 인기가 많다.					

3. 운동능력

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 여러 가지 운동을 잘한다.					
2	친구들은 내가 운동을 잘한다고 말한다.					
3	새로운 운동도 잘할 수 있다고 생각한다.					
4	나는 아이들보다 운동을 잘한다고 생각한다.					
5	나는 운동을 보는 것보다 직접 하는 편이다.					
6	나는 밖에서 하는 운동이나 게임을 좋아한다.					

4. 신체적 특성

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 내모습의 생김새가 달랐으면 하고 생각한다.					
2	나는 내 모습이 달랐으면 좋겠다고 생각한다.					
3	나는 내 얼굴과 머리카락이 달랐으면 하고 생각한다.					
4	나는 내가 더 잘생겼으면 하고 생각한다.					

5. 생활태도

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 늘 올바른 행동을 한다.					
2	나는 항상 얌전한 편이다.					
3	나는 잘못된 일은 안한다.					
4	나는 예절 바르게 행동한다.					

Ⅲ. 심리적 안녕감

* 다음을 읽고 여러분의 경우와 비슷하다고 생각되는 것을 하나만 골라 V표를 해주세요.

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 내가 하는 일에 대해 항상 만족한다.					
2	나는 내가 하는 일에 대해 항상 기쁘게 생각한다.					
3	나는 내가 하는 일에 대해 항상 자부심을 갖는다.					
4	나는 내가 하는 일에 대해 항상 행복하게 생각한다.					
5	나는 내가 하는 일에 대해 항상 희열을 느낀다.					
6	나는 내가 하는 일에 대해 항상 당당하게 생각한다.					

IV. 심리적 소진

* 다음을 읽고 여러분의 경우와 비슷하다고 생각되는 것을 하나만 골라 V표를 해주세요.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 평소에 어떤 일을 하는데 의욕이 없다.					
2	나는 평소에 어떤 일에 대해 하기가 싫다.					
3	나는 어려운 내용이 있으면 쉽게 포기한다.					
4	나는 친구들과 자주 다투고 갈등이 있는 편이다.					
5	나는 학교 다니는 것이 재미가 없다고 생각한다.					
6	나는 공부하는 것이 재미가 없다고 생각한다.					

V. 사회적 유능감

* 다음을 읽고 여러분의 경우와 비슷하다고 생각되는 것을 하나만 골라 V표를 해주세요.

1. 주도성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 수업에 적극적으로 참여한다.					
2	나는 술선하여 활동하는 것을 좋아한다.					
3	나는 일을 주도하는 것을 좋아한다.					
4	나는 친구들을 이끌어 가는 편이다.					
5	친구들이 나를 잘 따른다.					
6	나는 사람들 앞에 나서는 것을 좋아한다.					

2. 의향성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 활발한 편이다.					
2	나는 여러 활동에 참여하는 것을 좋아한다.					
3	나는 새로운 환경에 쉽게 적응한다.					
4	나는 다양한 일에 도전하는 것을 좋아한다.					
5	나는 다양한 상황에서 잘 적응한다.					
6	나는 어려운 상황을 긍정적으로 바라본다.					

3. 온정성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 어려운 친구들을 도와준다.					
2	나는 마음이 착한 학생이라는 말을 많이 듣는다.					
3	나는 친구를 위해 내 시간을 할애한다.					
4	나는 다른 친구의 장점을 잘 알아준다.					
5	나는 다른 친구의 칭찬을 자주한다.					
6	나는 다른 친구의 실수를 너그러이 봐준다.					
7	친구들이 힘들 때 나를 자주 찾는다.					

4. 자율성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 맡는 일에 책임을 다한다.					
2	나는 내일을 게을리 하지 않는다.					
3	나는 내 목표를 이루기 위해 열심히 노력한다.					
4	나는 내일은 스스로 알아서 하는 편이다.					
5	나는 어려운 일이 생기면 적극적으로 해결하는 편이다.					
6	나는 내가 한 말과 행동에 책임을 진다.					

5. 개방성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 친구들에게 내 심정을 잘 말하는 편이다.					
2	나는 내 생각과 달라도 내일을 하는 편이다.					
3	나는 새로운 친구를 사귀는 것이 즐겁다.					
4	나는 어려운 일이 생기면 주변에 도움을 청한다.					

VI. 사회적 지지

* 다음을 읽고 여러분의 경우와 비슷하다고 생각되는 것을 하나만 골라 V표를 해주세요.

1. 물질적 지지

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	그들은 직접 나를 도와줄 수 없을 때는 다른 사람을 통해서라도 나에게 도움을 준다.					
2	그들은 나의 일에 대가(보상)를 바라지 않고 최선을 다해 나를 도와준다.					
3	그들은 나에게 문제가 생겼을 때 나를 위해 시간을 내주고 함께 상의해준다.					
4	그들은 내가 필요로 할 때 자기가 소유한 것(물건, 공간)이 있으면 언제라도 빌려준다.					
5	그들은 내가 아플 때 나의 일을 대신 해준다.					

2. 정서적지지

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	외국부모님 나라의 언어를 배우고, 말하는 것은 즐겁다.					
2	외국 부모님 나라의 유적답사를 다녀왔거나 가볼 생각이 있다.					
3	외국 부모님 나라의 문화를 배우거나 알고 있는 것이 있다.					
4	외국 부모님 나라의 역사를 배우거나 알고 있는 것이 있다.					
5	외국 부모님 나라의 언어를 말하면 좋아하신다.					
6	내가 외국 부모님 나라에 관심을 가지고 질문을 하면 좋아하신다.					