

석사학위논문

사회적 지지가 학령기 다문화 배경
학습자의 한국어 능력에 미치는 영향

- 초등학교 3, 4, 5, 6학년을 대상으로 -

2020년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

이 주 현

석사학위논문
지도교수 노정은

사회적 지지가 학령기 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 미치는 영향

- 초등학교 3, 4, 5, 6학년을 중심으로 -

The Influence of Social Support on the Korean
Language Ability of School-age Learners
of Multicultural Background

- Focusing on 3rd, 4th, 5th, 6th graders at elementary
school -

2019년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

이 주 현

석사학위 논문
지도교수 노정은

사회적 지지가 학령기 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 미치는 영향

- 초등학교 3, 4, 5, 6학년을 중심으로 -

The Influence of Social Support on the Korean
Language Ability of School-age Learners
of Multicultural Background

- Focusing on 3rd, 4th, 5th, 6th graders at elementary
school -

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2019년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

이 주 현

이주현의 문학 석사학위 논문을 인준함

2019년 12월

심사위원장 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

국 문 초 록

사회적 지지가 학령기 다문화 배경
학습자의 한국어 능력에 미치는 영향
- 초등학교 3, 4, 5, 6학년을 중심으로 -

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 문 학 과
한 국 어 교 육 전 공
이 주 현

본 연구는 학령기 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지와 한국어 능력의 상관관계를 밝히는 것을 목적으로 한다. 학령기의 다문화 배경 학습자들은 한국어 능력의 부족으로 교과 활동에 적응하는 데에 어려움을 겪고 있다. 일상생활에서의 의사소통에는 무리가 없는 수준이라고 하더라도 학업 상황에서 쓰이는 언어가 일상생활에서 쓰이는 언어와 차이가 나기 때문이다.

그리고 학령기 아동이 지각하는 사회적 지지에 관련된 선행 연구들을 통해 사회적 지지가 학령기 아동의 학교 적응, 학업 성취 등 다양한 방면에 긍정적인 영향을 미치는 것을 알 수 있어 본 연구에서는 학령기 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지가 한국어 능력과도 상관관계가 있을 것으로 생각하고 양적 연구와 질적 연구를 병행하여 그 상관관계를 밝히고자 하였다.

먼저 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지와 한국어 능력에 대한

자료를 수집하기 위해 기존 연구를 바탕으로 ‘사회적 지지 척도’, ‘한국어 능력 자가 평가 설문지’를 수정·개발하였다. 자료 수집은 서울, 충남의 초등학교 2곳에서 초등학교 3, 4, 5, 6학년인 다문화 배경 학습자를 대상으로 설문 조사를 실시하였으며 총 27부를 분석 대상으로 선정하였다. 수집된 자료는 SPSS 25 프로그램을 사용하여 상관분석, 빈도분석, 신뢰도분석 등을 실시하였다. 또한 양적 조사 결과 유의하지 않거나 통념에서 벗어난 결과의 원인을 찾기 위해 설문에 참여한 학생 중 4명을 대상으로 면대면 인터뷰를 진행하였다. 그리고 본 연구를 통해 얻을 수 있는 결론은 다음과 같았다.

첫째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지와 한국어 능력 사이에는 비교적 높은 정도의 상관관계가 있다.

둘째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 제공원에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 다르다.

셋째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 유형에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 다르다.

넷째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지는 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 영향을 미치는 정도가 다르다.

이상의 내용을 통해 학령기 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지 사이에는 유의미한 상관관계가 있음을 알 수 있다. 이는 다문화 배경 학습자가 사회적 지지를 충분히 지각하는 것이 그들의 한국어 능력에 긍정적인 도움을 줄 수 있음을 의미한다. 따라서 직접적인 한국어 교육에 다문화 배경 학습자들이 느낄 수 있는 지지 행위가 동반된다면 더 효율적인 한국어 학습을 기대할 수 있을 것이다.

【주요어】 한국어 교육, 학령기 다문화 배경 학습자, 일상 한국어 능력, 학습 한국어 능력, 사회적 지지

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구의 필요성과 목적	1
1.2 선행 연구	3
1.2.1 다문화 배경 학습자의 언어 능력	3
1.2.2 공교육에서의 한국어 교육 지원 방안	6
1.2.3 학령기 아동과 사회적 지지	8
1.3 연구 내용 및 가설	9
II. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지	11
2.1 다문화 배경 학습자의 한국어 능력	11
2.1.1 다문화 배경 학습자의 언어 환경 및 특징	12
2.1.2 한국어 교육과정의 현황 및 한계	14
2.2 사회적지지	20
2.2.1 사회적 지지의 개념 및 역할	20
2.2.2 사회적 지지의 제공원과 유형	22
2.2.3 학령기 아동이 지각하는 사회적 지지	24
III. 연구 방법	27
3.1 연구 대상	27
3.2 자료 수집	29
3.2.1 양적 자료 수집	29
3.2.2 질적 자료 수집	41
3.3 설문 자료 분석 절차	41

IV. 연구 결과	43
4.1 주요 변인의 기술 통계	43
4.2 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 관계	44
4.2.1 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지 제공원간의 관계	45
4.2.2 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지 유형간의 관계	47
4.2.3 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 제공원 및 유형 간의 관계	48
4.3 질적 자료 분석	51
V. 결 론 및 제 언	55
5.1 결론	55
5.2 논의 및 제언	60
참 고 문 헌	63
ABSTRACT	67

표 목 차

[표 2-1] 한국어 능력의 분류	16
[표 2-2] 사회적 지지에 대한 다양한 정의	21
[표 2-3] 사회적 지지의 분류	25
[표 3-1] 연구 대상 인적사항	28
[표 3-2] 인터뷰 대상 인적 사항	29
[표 3-3] 사회적 지지의 하위영역 구분 및 문항	30
[표 3-4] 사회적 지지 척도 예비 문항 수정 내용	32
[표 3-5] 유형별 사회적 지지 하위영역 및 총점 간의 상관계수	34
[표 3-6] 사회적 지지 척도의 신뢰도(Cronbach's α)	35
[표 3-7] 한국어 능력의 분류	36
[표 3-8] 한국어 능력의 하위영역과 문항	37
[표 3-9] 한국어 능력 자가 평가 설문지 예비 문항 수정 내용	39
[표 3-10] 유형별 사회적 지지 하위영역 및 총점 간의 상관계수	40
[표 3-11] 한국어 능력 자가 평가 설문지의 신뢰도(Cronbach's α)	41
[표 3-12] 자료 분석 방법	42
[표 4-1] 측정변인들의 기술통계치	43
[표 4-2] 한국어 능력과 사회적 지지 제공원 간의 상관관계	45
[표 4-3] 한국어 능력과 사회적 지지 유형 간의 상관관계	47
[표 4-4] 한국어 능력과 사회적 지지의 모든 하위요인 간의 상관관계 ..	49
[표 4-5] 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지 제공원에 관한 인터뷰	51
[표 4-6] 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지 유형에 관한 인터뷰	53

I. 서론

1.1. 연구의 필요성과 목적

한국에 거주하는 결혼이민자는 2016년을 기준 15만 명을 넘었다. 이는 한국에 거주하는 이민자의 13%에 해당하는 수치이다. 이미 한국 내 다문화가정의 세대 수는 316,067세대를 넘어서고 있다.(통계청, 2016) 2000년대 들어 결혼이민자의 수가 크게 늘어나면서 자연스럽게 다문화가정의 자녀들에 대한 관심도 늘어나고 있다. 2010년대에 들어서면서 결혼이민자의 수는 크게 늘고 있지는 않지만 초기 결혼이민자의 자녀가 학령기에 접어들기 시작한 시기이기에 학교에 다니는 다문화 배경 학습자¹⁾의 수는 계속해서 늘고 있는 추세이다. 국가교육통계센터에서 발표한 바에 따르면 초등학교에 다니는 학습자의 수는 해마다 늘어 2016년 73,972명에서 2017년 82,733명으로 또, 2018년에는 93,027명으로 그 수가 늘어 10만 명에 육박하고 있다. 전체 초등학생에서 다문화 배경 학습자가 차지하는 비중도 2016년 2.8%에서 2017년 3.1%, 2018년 3.4%로 계속 늘고 있다.

이런 현상이 지속되면서 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 대한 관심이 꾸준히 늘어 2012년 한국어 교육과정(KSL)이 개발되었고 현장에서 발견되는 문제들과 대상의 명확화, 학습 한국어의 체계화·세분화 등 보완점들을 개선하여 2017년 개정 한국어 교육과정을 발표하고 2019년부터 시행하기로 하였다. 이렇게 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 위한 교육과정이 따로 개발되는 것은 성인 한국어 학습자와 다른 방향에서 접근할 필요가 있다는 것을 의미한다.

먼저 다문화 배경 학습자가 한국어 학습에 어려움을 겪는 이유는 가정에서의 충분한 언어 교육이 힘들다는 점이다. 다문화가정의 구성 중에서 한국계 부와 외국계 모의 구성이 81.9%를 차지하는데²⁾ 한국계 부와 외국계 모의 구

1) 다문화 가정의 자녀를 이르는 명칭으로는 ‘다문화 가정 자녀’, ‘다문화 학생’, ‘다문화 배경 학생’ 등 여러 가지가 있으나 본 연구에서는 ‘다문화 배경 학습자’라는 명칭을 사용한다. 여기에는 국제결혼가정 자녀, 외국인 근로자 가정 자녀, 중도입국 자녀, 새터민 가정의 자녀 등을 모두 포함한다.

성으로 이루어진 다문화가정의 주 양육자가 보통 여성결혼이민자임을 고려할 때 아동이 가장 먼저 언어를 접하고 습득해야 할 가정에서 제대로 된 언어 공급이 충분히 이루어지기 어렵다는 것을 알 수 있다.³⁾

더욱 심각한 문제는 다문화 배경 학습자들이 일상에서 구사하는 한국어보다 학업 상황에서의 한국어를 구사할 때 더 큰 어려움을 느낀다는 점이다. 일반적인 경우, 언어의 공급이 원활하지 않던 가정에서 벗어나 유치원, 어린이집 등에서 교사와 친구 등 새로운 관계 속에서 충분한 언어를 공급받게 되면 일상생활에서 의사소통을 하는 데에는 어려움이 없을 정도가 된다. 하지만 일상적인 의사소통에 아무 문제가 없는 학습자라도 학령기에 접어들어 학교에서 학업을 수행하는 것에는 어려움을 느끼는 경우가 많다. 권순희(2009)에서는 다수의 교사들이 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력에 문제가 없다고 인식하고 있지만 다문화 배경 학습자들이 실제 사용하는 국어에서 문제점이 발견되는 것을 지적했다. 이외에도 많은 연구에서 일상적인 의사소통 능력에 비해 학업 상황에서의 한국어 능력이 부족하다는 것을 지적한다.(원진숙 2007; 전은주, 2009; 윤이나, 2010) 실제로 다문화 배경 학습자들은 학교에서 학업을 수행할 만한 한국어 능력을 갖추지 못한 채 학교에 다니게 된다. 다문화 배경 학습자들이 학교에 적응하지 못하는 이유를 조사한 설문에서 응답자의 25.5%(복수응답) 학교에 적응하지 못하는 이유로 한국어 능력 부족을 꼽았다.(통계청, 2015) 다문화 배경 학습자들이 한국어를 사용하는 데 어려움을 느낀다면 학업에서 일반가정 자녀들에 비해 낮은 성취를 보이게 되는 것에서 그치는 것이 아니라 심리적으로 예민한 시기인 만큼 다양한 문제들을 야기할 수 있다.

다문화 배경 학습자들의 한국어 능력 부족이 학업 현장에서 문제로 다루어지면서 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력을 향상시키기 위한 다양한 연구가 이루어지고 있다. 하지만 대부분의 연구가 교육과정, 기능별 교육 방안, 교재 연구 등으로 이루어지고 있다. 막 학령기에 접어드는 다문화 배경 학습

2) 2015년 통계청의 조사에 따르면 한국계 부, 외국계 모의 구성은 81.9%, 한국계 모, 외국계 부의 구성은 8.7%, 부모 모두 외국계로 구성된 경우가 9.4%이다.

3) 2015년 통계청의 조사에 따르면 여성결혼이민자가 한국에서 생활이 어려운 가장 큰 이유가 언어문제(34%)인 것으로 나타났다.

자들의 나이를 생각하면 이들은 정서적으로 매우 예민한 때이고 주변 관계에서 큰 영향을 받는 시기임을 알 수 있다. 또한 가정에서 벗어나 본격적으로 사회성이 형성되는 시기이다. 때문에 학령기 다문화 배경 학습자들의 사회적 관계와 이들의 한국어 능력을 포함한 인지능력에 상관관계가 있을 것으로 보았다. 이에 본 연구에서는 실제 학습자들의 설문을 통해 다문화 배경 학습자의 사회적 관계 속에서 받을 수 있는 사회적 지지와 한국어 능력 사이의 상관관계를 밝히고 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력을 향상시키는 데에 사회적 지지가 영향을 줄 수 있음을 입증해보고자 한다.

1.2. 선행연구

본 연구에서 사회적 지지가 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 미치는 영향을 다루기에 앞서 연구하고자 하는 바와 관련하여 다문화 배경 학습자들은 어떤 언어 문제를 가지고 있는지, 사회적 지지는 학령기 아동에게 어떤 영향을 미칠 수 있는지 선행 연구들을 통해 살펴보려 한다.

1.2.1. 다문화 배경 학습자의 언어 문제

다문화 배경 학습자의 언어 능력에 관한 선행 연구들에서는 대부분 다문화 배경 학습자의 학습 한국어 능력에 대한 문제를 제기한다. 일상적인 상황에서의 의사소통 능력에는 큰 문제가 없었지만 학습 상황에서의 언어 능력이 부족한 것으로 나타났고 이는 학습 부진과 학교 부적응 등의 부정적인 결과로 이어진다는 것이다. 그동안의 선행 연구들에서는 다문화 배경 학습자의 학습 한국어 능력의 부족을 해결하기 위해 어떤 방안들을 제시하였는지 알아보도록 한다.

박진욱(2009)에서는 다문화 배경 학습자가 일반 학습자와 지적 능력에 차이가 없음에도 학교를 다니면서 학업에 어려움을 느끼는 것에 의문을 제기하며 이들의 학습 한국어 능력이 학업 능력에 영향을 주는 것이라 주장하며 유치원과 초등학교의 교과서, 교사 발화, 문어 등을 비교하였다. 비교 결과 학습

자의 성장 정도에 비해 유치원과 초등학교의 언어 환경의 간극이 크다는 사실을 알 수 있었다. 연구자는 이정도의 간극은 다문화 배경 학습자에게든 일반 학습자에게든 부담이 되나 일반 학습자에 비해 언어 입력이 부족한 다문화 배경 학습자에게는 지적 능력에는 관계없이 교과 적응에 실패할 수 있는 원인이 될 수 있다고 주장한다. 거기에 더해 다문화 배경 학습자들은 일반 학습자에 비해 가정에서의 언어자극이 상대적으로 적기 때문에 가정에서 부족한 언어자극을 보충할 수 없음을 지적하며 다문화 배경 학습자의 교과 적응에 필요한 언어는 일반적인 의사소통 능력과 다른 방향에서 접근해야 한다고 주장한다. 그리고 이에 대한 제언으로 교육과정의 세분화, 교사의 중간 단계적 교수법, 특수 교재 등을 제시하였다. 이 연구는 유치원과 초등학교의 언어 환경을 분석하여 다문화 배경 학습자들의 학업 능력이 떨어지는 이유로 그들의 학습 한국어 능력의 부족을 제시하고 원인을 밝혀낸 것에 의의가 있다. 하지만 가장 핵심적으로 제시한 유치원에서 초등학교까지 걸친 두 교육과정의 연계가 현실적으로 어렵다는 점에서 아쉬움이 남는다.

윤이나(2010)에서는 다문화 배경 학습자의 언어문제를 한국어 교육에서의 측면과 특수 교육의 측면으로 나누어 살펴보았다. 먼저 한국어 교육의 측면에서 다문화 배경 학습자들은 어휘, 작문 등 한국어의 전반적인 부분에서 일반 학습자에 비해 부족함을 보여주고 있다고 말하며 이런 점이 화석화되는 것을 막기 위해 꾸준한 교정이 필요하다고 말한다. 그리고 특수 교육(언어 치료)에서의 측면에서는 음운, 음소 인식에 대한 능력이 떨어진다고 말하면서 다문화 아이들을 대상으로 PRES검사(취학 전 아동의 수용언어 및 표현 언어 발달척도)를 시행한 결과 약 30%의 아이들이 ‘약간의 언어 발달 지체’, ‘언어 발달 장애’에 해당되는 것을 지적했다. 이는 실제 특수 교육의 관점에서 다문화 배경 학습자의 한국어 능력은 ‘준장애’ 수준인 것을 의미한다. 하지만 연구자는 이런 현상은 다문화 가정의 특성상 한국어와 한국 문화의 공급이 부족해서 나타나는 일시적인 현상이라며 일상적인 의사소통에는 거의 문제가 없기 때문에 학교 현장에서 이들의 학습 한국어에 대해 관심을 가지고 보완하려는 노력이 중요하다고 이야기한다. 이런 문제들을 해결하기 위해 설문을 실시한 결과 공교육에서의 체계적인 한국어 교육과 학생 개개인의 수준에 맞춘 학습

한국어 지도가 필요하다는 응답이 가장 많았고 이에 연구자는 방과 후 학교에서 학습 한국어 능력 신장을 위한 프로그램을 제시하였다. 이 연구는 다문화 배경 학습자들의 학습 한국어 교육에 대한 필요성을 제시하면서 구체적인 프로그램까지 제안했다는 점에서 의의가 있으나 연구자가 프로그램에 학습한 한국어 외에 한국 문화 학습, 학교생활 적응, 자아 존중감과 학습 자신감 등을 프로그램의 하위 영역으로 설정하였는데 학습 예시안에서 각 영역별 내용이 잘 드러나지 않았다는 아쉬움이 있고, 설문 조사에서 가장 많이 나왔던 요구인 개개인의 수준별 지도 역시 잘 반영되지 못했다는 아쉬움이 있다.

이성준(2010)에서는 다문화 배경 학습자의 언어 문제에 대해 우리나라보다 훨씬 먼저 연구를 시작한 서양의 사례를 들면서 여러 연구에서 일상생활의 의사소통 능력에서는 문제가 없었지만 학문 인지 언어능력(CALP : Cognitive Academic Language Proficiency)의 부족을 지적하였다. 연구자는 다문화 배경 학습자의 학습상황에 관련된 한국어 능력을 측정하고 그 데이터를 바탕으로 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육과정을 제안하였다. 여기서 제안한 한국어 교육과정은 다문화 중심, 맥락 중심, 문식성 위주의 수업으로 이루어져있다. 그리고 현실성을 고려하여 방과 후 활동 프로그램으로 제안하였다. 이 연구는 시험을 통해 실제 다문화 배경 학습자들과 일반 학습자들의 학문 인지 언어능력에 유의한 차이가 있다는 것을 밝혀내고 다문화 배경 학습자들에게 필요한 요소를 프로그램으로 구성하여 제안했다는 의의가 있다.

다문화 배경 학습자들의 언어 문제를 다룬 선행연구들을 고찰해본 결과 대부분의 연구에서 다문화 배경 학습자의 언어 문제는 학습 한국어 능력에서 나온다고 말한다. 그리고 학습 한국어 능력을 신장시키기 위해 다양한 관점에서 방향성을 제시하고 있지만 대부분 방과 후 학교 프로그램의 예시를 제안하거나 어휘·언어 기능의 교육을 통한 교육 방안의 제시에 그치고 있는데, 다문화 배경 학습자가 한국어 능력에 부족함을 보이는 원인이 굉장히 다양하다는 것과 이로 인해 개개인에게 필요한 접근법이 다르다는 점에서 한계점을 지니고 있다.

1.2.2. 공교육에서의 한국어 교육 지원 방안

다음으로는 다문화 배경 학습자들에 언어 문제를 위한 한국어 교육 지원 방안이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 연구들을 살펴보고 한다. 다문화 배경 학습자의 경우 가정에서 충분한 양의 언어 공급이 이루어지기 힘든 만큼 공교육 안에서 체계적인 한국어 교육을 통해 학업을 온전히 수행할 수 있는 한국어 능력을 갖추는 것이 매우 중요할 것이다.

주경아(2010)에서는 공교육에서 다문화 배경 학습자들에 대한 한국어 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 그 실태를 조사하여 문제점을 찾고 해결방안을 제시한다. 이를 위해 교육과학기술부(현 교육부)의 다문화 정책, 시·도 교육청의 다문화 정책을 차례로 살펴본 후, 시·도 교육청의 다문화 정책을 실제 현장에서 이루어지고 있는 한국어 교육의 실태를 통해 공교육에서 한국어 교육의 문제점을 찾는 과정을 거쳤다. 이 같은 과정을 통해 다섯 가지의 문제점을 지적하였는데 목표의 문제, 교육과정의 문제, 교사의 문제, 교재의 문제, 수준의 문제이다. 한국어 교육을 위한 정책과 실제 현장에서 이루어지는 모습을 두루 살펴보고 문제점과 해결책을 제시했다는 점에서 의의가 있다고 하겠으나 다방면에서의 해결책을 제시하려다보니 명확한 해결책을 제시하는 데에는 한계가 있었다.

김정식(2011)에서는 공교육에서 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육 지원은 양적으로 결코 적은 편이 아니나 질적인 측면에서의 접근은 회의적이라 주장한다. 초등학교 취학률, 중학교 취학률, 고등학교 취학률을 비교하며 취학률이 중학교, 고등학교로 갈수록 하락하는 원인으로 다문화 배경 학습자의 낮은 한국어 능력을 꼽았다. 이를 해결하기 위해서 근본적인 해결 방안으로 공교육에서의 체계적인 한국어 교육 지원이 필요하다고 보았다. 이 연구에서는 더 발전적인 한국어 교육 지원 방안 마련을 위해 각 시·도 교육청의 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육 지원 실태를 파악하고 바람직한 발전 방안을 모색하려하였다. 국가기관, 각 시·도 교육청의 한국어 교육 정책을 살펴보고 충청남도 교육청의 실제 사례를 연구한 결과 각 시·도 교육청별로 각각의 특징이 있었지만 공통적으로 나타나는 문제점으로 각 부처별로 각각의

정책을 시행하여 중복되는 사업이 있다는 점, 체계적인 교사 관리 시스템의 부재, 한국어 교육의 수준, 교육과정의 문제 등을 제시하였다. 전국 16개의 시·도 교육청의 관련 사업들을 조사하여 정리하고 공통된 문제점을 제시했다는 점, 현장에 있는 교사들의 의견을 통해 발전 방향을 모색하려 했다는 점에서 의의가 있으나 충남 지역을 제외한 지역의 조사는 인터넷 조사에 그쳤다는 점에서 아쉬움이 남는다.

모경환 외(2015)에서는 국내외 다문화 언어 교육의 현황을 분석하고 다문화 배경 학습자들의 효과적인 언어교육 지원 방안을 마련하고자 하였다. 이를 위해 다문화 정책에 풍부한 경험을 지닌 미국과 캐나다, 외국인 노동자의 급증으로 다문화 사회로 변했다는 공통점을 지닌 독일, 다문화로의 변화 요인이거나 문화적 특징이 우리나라와 유사한 일본의 사례를 분석하여 한국의 언어 정책 방향을 설정하려고 하였다. 해외 사례를 분석한 결과 각 나라별로 다문화화적인 요소가 다양함에도 몇 가지 공통적인 흐름이 나타났는데 교육의 목적, 언어교육 정책, 운영 방안 등에서 공통적인 부분을 찾을 수 있었다. 이와 비교하기 위해 국내에서 운영중인 한국어 교육과정(KSL)을 정책, 프로그램, 운영방안으로 구분하여 강점과 약점을 정리하였고 이를 토대로 다문화 언어교육을 강화하는 방안을 제안하였다. 이 연구는 풍부한 다문화 정책 사례를 가지고 있거나 우리나라와 유사한 문화를 지닌 나라 등 다양한 해외 사례와 우리나라 한국어 교육의 현황을 분석하여 비교함으로써 발전적인 다문화 언어교육 방안을 제시했다는 점에서 의의가 있다.

선행 연구들의 내용을 고찰한 결과 다문화 배경 학습자의 학습 한국어 능력에 대한 문제점이 있고 이에 대한 다양한 해결방안들을 제시해왔음을 알 수 있다. 또한 학습 한국어 능력의 부족이 학업 성취, 상급학교 취학률에도 영향을 미친다는 사실을 확인할 수 있었다. 이 같은 문제들을 해결하기 위해서는 다문화 배경 학습자의 학습한국어 능력을 향상시킬 방안을 찾아야하는데 학습한국어 교육은 일반 목적 한국어 교육과는 차별적인 접근이 필요하다. 다양한 다문화 배경 학습자의 학업 상황에서의 한국어 능력에까지 긍정적인 영향을 줄 수 있는 방안을 마련해야한다.

1.2.3. 학령기 아동과 사회적 지지

다음으로는 학령기 아동과 사회적 지지의 관계를 다룬 연구들을 살펴보려 한다. 사회적 지지가 학령기 아동에게 미치는 영향을 알아보고자 한다. 다문화 배경 학습자는 그 유형이 다양하기 때문에 사회적 지지가 다양한 유형의 아동에게 긍정적인 영향을 미칠 수 있는지 알아보고 정서적인 측면 외에 영향을 미치는 부분에 대한 연구들은 어떻게 이루어지고 있는지 살펴볼 것이다.

송현미(2013)에서는 학령기 아동과 청소년의 학교 행복 지수가 OECD 최하위라는 머물고 있다는 사실을 지적하며 사고가 유연하고 행동이 잘 고쳐진다는 점에서 초등학교 때 학교 행복 지수를 높일 필요가 있다고 말한다. 연구자는 학교 행복 지수에 사회적 지지가 유의미한 영향을 줄 것이라는 가설을 세우고 초등학교 5,6학년을 대상으로 설문을 실시한 결과 사회적 지지가 높을수록 학교생활에서 행복을 느끼는 것으로 나타났다. 이 연구는 초등학교 학생의 행복한 학교생활을 위해서 부모, 교사, 친구의 지지가 모두 유의미하게 필요하다는 점을 밝혔다는 점에서 의의가 있으나 사회적 지지는 제공원 뿐만 아니라 유형에 따라서도 하위 변인을 설정할 수 있기에 사회적 지지의 유형과 학교 행복 지수의 상관관계도 비교했으면 하는 아쉬움이 남는다.

강명희(2005)에서는 피학대 아동을 대상으로 사회적 지지가 이들의 학교 생활에 어떤 영향을 미치는지 연구하였다. 피학대 아동은 일반적인 아동에 비해 위축, 정서불안, 공격성을 가지고 있고 자존감이나 사회성은 오히려 떨어지는데 이런 성향들은 학교생활에 대한 부적응으로 이어진다. 이에 연구자는 피학대 아동의 부정적인 성향을 완화시키기 위한 방안으로 사회적 지지가 어떤 역할을 할 수 있는지 조사했는데 사회적 지지와 학교생활 적응에는 상관관계가 있을 뿐 아니라 사회적 지지의 모든 유형이 전체적인 학교생활 적응에 높은 상관관계를 보였다.

조남예(2014)에서는 아동은 자신이 속한 환경적 요인들과 관계를 맺으며 학교생활에 적응하는데 이런 적응 과정에서 아동이 긍정적인 과정을 형성하게 하는 사회 심리적 요소로 사회적 지지를 내세웠다. 그리고 다문화 배경 학습자를 언급하며 언어 발달지체, 문화 부적응, 낮은 자존감 등을 가지고 있는

다문화 배경 학습자의 경우 학교생활에 부적응을 겪을 수 있으며 사회적 지지가 이런 부적응 문제에 어떤 영향을 주는지 분석 하고 이를 바탕으로 바람직한 방안을 제시한다. 먼저 다문화 배경 학습자와 일반 학습자 모두 사회적 지지가 높을수록 학교생활에 적응을 잘하는 것으로 나타났지만 친구의 지지와 교사의 지지의 경우 일반 학습자보다 다문화 배경 학습자의 학교생활 적응에 훨씬 큰 영향을 미쳤다. 이 결과를 토대로 다문화 배경 학습자의 학교 적응에 큰 영향을 주는 교사와 친구(일반 아동)을 대상으로 다문화 역량 강화 및 인식 교육을 실시해야한다고 주장한다.

학령기 아동과 사회적 지지의 상관관계를 다룬 선행연구들을 고찰한 결과 일반적인 학령기 아동이든, 부정적 환경에서 자란 피학대 아동이든, 다문화 가정에서 자란 다문화 배경 학습자이든 사회적 지지는 학령기 아이들이 긍정적 자아를 형성하고 심리·정서적으로 안정될 수 있도록 직·간접적인 영향을 끼친다는 것을 알 수 있었다. 하지만 사회적 지지와 학령기 아동의 관계를 다룬 대부분의 연구에서는 사회적 지지와 아동의 심리·정서적인 측면의 관계에 집중하여 사회적 지지와 아동의 학업·인지 능력에 관련한 연구가 상대적으로 부족함을 알 수 있었다. 이에 본 연구에서는 사회적 지지와 다문화 배경 학습자의 한국어 능력의 상관관계를 세부적으로 비교하여 그 상관관계를 밝히고자 한다.

1.3. 연구 내용 및 가설

본 연구는 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지가 상관관계가 있을 것으로 보고 실제 데이터 분석을 통하여 상관관계를 밝히는 것에 목적을 두고 있다. 이와 같은 목적을 위해 설정한 가설은 다음과 같다.

첫째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지는 한국어 능력과 상관관계가 있을 것이다.

둘째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 제공원에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 다를 것이다.

셋째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 유형에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 다를 것이다.

넷째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지는 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 영향을 미치는 정도가 다를 것이다.

가설을 검증하기 위해 설정한 연구의 내용은 다음과 같다. 먼저 1장에서는 연구의 목적과 필요성에 대해 말하고 관련된 선행 연구를 검토한다. 다문화 배경 학습자의 언어 문제에 관한 연구, 공교육에서의 한국어 교육 지원에 대한 문제와 해결 방안에 관한 연구, 학령기 아동에게 사회적 지지가 미치는 영향에 관한 연구들을 살펴보았다. 이 과정을 통해 본 연구의 필요성을 확립하고자 하였다.

2장에서는 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 대해 알아보기 위해 먼저 다문화 배경 학습자가 언어를 학습하는 환경에 대해 살펴볼 것이며 이로 인해 한국어 능력에 어떤 특징을 갖게 되는지 알아보려고 한다. 그리고 사회적 지지를 특성에 맞게 세부 영역으로 분류하기 위해 다양하게 정의된 사회적 지지의 개념을 정리하고 그 특징을 살펴본다. 그 다음으로는 학령기의 아동의 인지 발달 과정, 언어 발달 과정을 살펴보고 사회적 지지가 그 과정에 어떤 영향을 미치는지 알아보려고 한다.

3장에서는 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 상관관계를 분석하기 위해 가장 먼저 다문화 배경 학습자의 한국어 능력, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지에 관한 척도를 수정·개발한다. 그리고 타당도 검사를 통해 데이터가 실제로 유의한 데이터인지를 확인하고 설문을 실시한다. 수집한 데이터는 SPSS 프로그램을 이용해 신뢰도 검사를 거친 후 상관관계 분석을 실시한다.

4장에서는 연구 결과를 바탕으로 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지가 상관관계를 가지고 있는지에 대해 알아보기 위하여 설정한 가설을 검증한다.

5장에서는 연구 내용을 요약하고 본 연구의 결과에 대한 논의를 진행한다. 또한 본 연구의 한계를 밝히고, 후속 연구에 대한 제언으로 마무리하고자 한다.

Ⅱ. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지

이 장에서는 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력과 사회적 지지의 상관관계에 대한 연구를 진행하기 위한 이론적 근거를 마련하고자 한다. 먼저 다문화 배경 학습자가 가지고 있는 한국어 능력의 특징을 알아보고 한국어를 구사하는 데 어떤 어려움을 가지고 있는지, 그리고 부족한 한국어 능력을 보완하기 위해 한국어 교육과정에서 현재 시행하고 있는 한국어 교육의 현황을 살펴보고 이를 토대로 다문화 배경 학습자들에게 실제로 필요한 한국어 교육의 방향을 알아보고자 한다.

다음으로는 사회적 지지의 개념과 특징을 살펴본다. 사회적 지지의 폭 넓은 개념 때문에 사회적 지지를 연구한 학자마다의 정의에 차이가 있다. 따라서 그동안의 여러 개념들을 종합하여 본 연구에서 말하는 사회적 지지의 개념을 정리할 것이다. 그리고 사회적 지지를 세부적으로 살펴보기 위해 사회적 지지의 제공원, 유형에 따라 하위영역을 설정한다.

마지막으로 사회적 지지가 다문화 배경 학습자의 학습 환경이나 태도에 미치는 영향을 살펴본다. 특히, 학령기의 다문화 배경 학습자라는 것에 집중하여 학령기라는 시기에 사회적 지지가 인지 발달 과정, 학습 과정에 어떤 영향을 미치고 한국어 능력을 향상시키는 데 긍정적으로 작용할 수 있는지를 알아보도록 한다.

2.1. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력

본 절에서는 다문화 배경 학습자가 한국어 능력을 갖추게 되는 과정을 살펴볼 것이다. 다문화 배경 학습자가 언어를 습득·학습하는 환경이 어떠한지, 다문화 배경 학습자가 구사하는 언어의 특징에는 어떤 것들이 있는지 살펴볼 것이다. 또한 부족한 한국어 능력을 지원하기 위해 실시하고 있는 한국어 교육과정의 실태에 대한 논의들을 보고 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을

향상시키기 위해 필요한 요소에는 무엇이 있을지 생각해 보기로 한다.

2.1.1. 다문화 배경 학습자의 언어 환경 및 특징

다문화가정의 아동들은 대부분 외국인인 부모의 언어와 한국어 두 가지 언어자극을 받게 된다. 이런 환경의 다문화가정의 아동들을 대상으로 한 대부분의 국내 연구에서는 다문화가정의 아동들이 일반가정 아동들에 비해 언어 발달 지체에 대한 위험성이 높다는 결과를 내놓았다.(김경미, 2008). 원진숙(2014:7)에서는 다문화 배경 학습자의 경우 아버지와 어머니의 언어와 문화적 배경을 모두 받아들여 이중 언어 사용자로 성장할 잠재력을 가지고 있다고 말한다. 하지만 우리 사회의 보수적인 문화적 특성상 한국의 언어와 문화속에서만 성장하게 되고 결국 어머니의 부족한 한국어 실력으로 인해 언어적으로나 인지적으로 발달이 더뎠고 이는 곧 학습 한국어의 부족, 학습 부진으로 이어진다고 지적하였다. 이런 현상은 아동들이 정상적인 언어 환경에서 언어를 습득할 시기에 한국어에 서툰 어머니가 충분한 양의 언어 자극을 제공하지 못한다는 점이 결정적이다. 실제로 결혼이민자를 대상으로 한국 생활의 어려움을 묻는 설문에서 응답자의 34%가 언어로 인한 어려움이 있다고 응답했고 같은 설문의 23%는 자녀 교육에 대한 어려움이 있다고 응답하였다.(통계청, 2015) 더구나 다문화 가정의 아동이 학령기가 되면 가정을 벗어나 교육기관에서 한국어를 학습하며 어머니와의 언어 격차가 발생하기 쉽고 이는 대화의 단절로 이어지고 자칫하면 가정의 지지를 상실한 채 사춘기를 보내며 정체성의 혼란을 경험하기도 한다.

다문화 배경 학습자들은 가정에서 충분한 언어 사용 환경에 노출되지 못했고 이들이 사용하는 한국어 또한 완전하지 못하다. 이미연(2010:210-211)에서는 5~9세의 다문화 배경 학습자를 대상으로 이들의 한국어 능력을 음운, 통사, 어휘, 화법으로 나누어 한국어를 습득하면서 나타나는 다양한 현상을 분석하였는데 어휘 습득과 단순 화법을 제외한 모든 부분에서 일반 학습자에 비해 언어 발달이 지연되는 것을 확인하였다. 이런 문제점은 상당히 심각한 사안이다. 앞서 언급했다시피 초등학교에서 다문화 배경 학습자가 차지하는

비중은 점점 늘고 있는 추세이고, 이런 추세는 당분간 지속되어 시간이 갈수록 다문화 배경 학습자는 초등학교의 주요 구성원이 될 것이기 때문이다. 이런 상황은 다문화 배경 학습자의 학습 한국어에 대한 관심이 크게 늘어날 수밖에 없게 만들었다. 한국어 능력의 부족은 학업 성취도의 부진으로 이어지고 이는 다문화 배경 학습자들이 학교에서 중도 탈락하는 이유가 될 수 있기 때문이다.

김진영(2009)에서는 다문화 배경 학습자들이 학교에서 요구하는 수준의 읽고 쓰는 능력이 떨어지는데 이는 단시간에 해결할 수 있는 문제가 아닌 만큼 다문화 배경 학습자들이 학업에 적응하는데 불리한 요소라고 말한다. 부족한 학업 한국어 능력으로 기초학력이 부족한 학습자들은 학업 환경에 적응하기 힘들어하고 이는 자연스럽게 부정적인 학습태도를 형성하게 된다.

원진숙(2014)에서는 다문화 배경 학습자를 위한 멘토링 제도를 통해 그들이 사용하는 언어 사용의 실태를 관찰하였는데 정서 불안, 발음의 문제, 어휘의 부족, 책(문자)에 대한 흥미도의 부족 등 다양한 부분에서 부정적인 모습을 보였다.

다문화 배경 학습자의 언어 환경을 살펴보았을 때 이를 다룬 연구들에서 가장 공통적으로 다루고 있는 부분이 가정에서 언어공급을 충분히 제공하지 못하여 다문화 배경 학습자들이 한국어를 학습하는 데에 어려움을 겪고 있다는 것이다. 가정에서 벗어나 학교에 들어간 후에도 교사들이 학업 한국어에 대한 이해도가 낮고 이들을 위한 학업 한국어 교육이 체계적으로 이루어지지 않고 있기 때문에 학업 상황에 필요한 한국어를 학습하는 데에도 어려움을 겪고 있음을 지적한다.

다음으로 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 관해서는 지금까지 많은 연구들이 있었다. 조영달(2006), 박상철 외(2007), 승해경(2008), 박진욱(2009), 이승왕(2013)등 많은 연구에서 학령기에 이른 다문화 배경 학습자는 일상적인 의사소통을 위한 한국어 능력이 충분하지만 학교에 입학하여 정규 교과 내용을 소화하기에는 많은 어려움이 있다고 설명한다. 이는 다문화 배경 학습자의 언어 능력을 다룰 때 일상생활에서의 한국어 능력과 학업 상황에서의 한국어 능력을 구분할 필요가 있음을 말한다. 정규 교과를 수행하면서 다

문화 배경 학습자들은 일상생활에서는 쓰지 않았던 교과에 관련한 전문적인 용어들과 문어체 등을 사용해야한다.

박진옥(2009)에서는 유치원과 초등학교의 언어교육을 비교하며 다문화 배경 학습자들이 초등학교 진학 후 어려움을 느끼는 이유에 대해 분석하였다. 초등학교는 실질적인 학습의 시작이라고 할 수 있는데 유치원생과 초등학교의 연령적 차이에 비해 초등학교에서 요구하는 언어적인 수준이 매우 높다. 따라서 다문화 배경 학습자들이 일상생활에서의 의사소통에 무리가 없다고 하여도 학업 상황에서는 어려움을 겪기 쉽다. 다문화 배경 학습자들이 한국어 능력의 부족으로 학업 상황에 잘 적응하지 못하면서 여러 문제를 보여준다.

김진영(2009)에서는 다문화 배경 학습자들이 학교 적응에 어려움을 겪는 이유의 첫 번째로 언어 능력을 꼽았다. 언어는 도구적인 성격이 강한 특성을 가진 탓에 언어가 부족하면 자연스럽게 학습적인 측면에서 뒤처지게 되고 학습자의 기초 학력 수준이 낮고 학습상황에 잘 적응하지 못하면 낮은 집중력, 산만함, 지루함, 장난치기, 소극적 학습 참여 등의 부정적인 학습태도로 이어진다고 보았다. 더욱 문제인 것은 다문화 배경 학습자들의 부족한 언어 능력이 교사들에 의해 공유되고 있는 상황에도 이에 대한 체계적인 대응 방안을 마련하는 것이 어렵다는 현실이다.

2.1.2. 한국어 교육과정의 현황 및 한계

앞서 언급했던 바와 같이 공교육 내에 다문화 배경 학습자의 비중이 커짐에 따라 공교육 안에서의 다문화 배경 학습자에 대한 관심도 높아졌다. 교육과학기술부에서는 결혼이민자, 외국인 근로자 등의 증가로 다양해진 우리 사회 구성원에 대한 맞춤형 교육 및 사회적응 지원을 확대하기 위함이라며(교육과학기술부, 2008) 2008년 ‘다문화가정 학생 교육 지원 계획’을 발표하며 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 정책 및 사업을 수립하기 시작한다. 이 계획은 ‘다문화교육 지원 계획’이라는 이름으로 2019년까지 계속해서 유지되고 있으며 국가정책적인 차원에서 다문화 배경 학습자에 지속적인 관심을 표하고 있다. 이 계획의 초기에는 다문화교육의 지원 현황에 대한 분석⁴⁾과 정책 추

진 방향을 설정하는데 주력하면서 관련 부처와의 연계를 꾀했다. 하지만 공교육 내에서의 다문화교육에 관한 내용이 없어 관련 기관을 이용하지 않는 다수의 다문화 배경 학습자들을 지원하지 못한다는 한계점이 있었다.⁵⁾

이런 문제점들을 해결하기 위해 교육과학기술부에서는 2012년 3월 다문화 학생 교육 선진화 방안을 발표⁶⁾하는 한편 한국어 교육과정을 개발하여 고시하였다. 이는 공교육에서 ‘국어’가 아닌 ‘한국어’를 가르치는 최초의 교육과정이다. 다문화 배경 학습자에 대한 관심이 높아지는 것에 비해 실제적으로 이들의 교육에 대한 지원이 부족했다는 실정을 고려할 때 큰 의미가 있는 일이라 할 만하겠다. 한국어 교육과정에서 규정한 한국어 교육의 목표는 다음과 같다.

- ① 학습자가 일상생활에서 원활하게 의사소통할 수 있는 생활 한국어 능력을 기르고, 여러 교과를 학습하는 데 필요한 학습 한국어 능력을 함양하여 효과적으로 학업을 수행할 수 있는 기초 역량을 갖춘다.
- ② 한국어 학습자들의 언어적·문화적 배경을 함께 존중하는 가운데 한국 언어 문화 공동체의 일원으로 갖추어야 할 자질과 태도를 기른다.
- ③ 한국 사회와 문화에 적절하게 대응할 수 있는 상호 문화 이해 및 소통 능력, 한국어에 대한 흥미와 자신감을 가지며, 한국 사회의 일원으로서 긍정적인 태도와 정체성을 함양한다.

4) 2007년 당시 기관별 다문화교육 지원 현황은 아래와 같다.

- ① (구)교육부 : 다문화교육 관련 연구·개발, 시·도 다문화교육센터 지원
- ② 교육청 : 학생지원(멘토링, 다문화이해 체험활동 등)
- ③ 학교 : 한국어(KSL)반 운영(단, 213개교에서 814명 참여로 참여율이 저조함)
- ④ 지자체 : 지역인적자원개발 사업(국제결혼이민자 한글교실, 국제결혼여성 자녀 정체성 함양)
- ⑤ 타 부처 : 보건복지가족부, 문화체육관광부 등에서 여성결혼이민자·다문화가정을 대상으로 지원

5) 2015년에 통계청에서 실시한 다문화가족 자녀의 교육 및 지원 서비스 수혜율(복수응답)에 관한 조사에 따르면 다문화 배경 학습자의 50%가 교육 및 지원 서비스를 받지 못했다고 응답했다.

6) 김윤주(2015)에서는 다문화 학생 교육 선진화 방안의 내용을 6가지로 요약했는데 그 내용은 아래와 같다.

- ① 다문화 학생 공교육 진입을 위한 예비학교 및 다문화 코디네이터 운영
- ② 한국어(KSL)교육과정 도입 및 기초학력 책임 지도 강화
- ③ 다문화 학생과 일반 학생이 함께 배우는 이중언어 교육 강화
- ④ 다문화 학생 진로·진학 지도 강화
- ⑤ 다문화 친화적 학교 환경 조성
- ⑥ 일반 학생과 학부모에 대한 지원 강화

한국어 교육과정은 한국어 의사소통 능력이 없거나 현격히 부족한 학생을 대상으로 하며 그 예로 다문화 가정 자녀, 중도입국 학생, 새터민, 오랜 해외 체류 후 귀국한 학생을 들었다. 또한 일반적인 외국인 성인 학습자와 구별하여 일상생활 속의 의사소통 능력 뿐 아니라 교과를 학습하는데 필요한 한국어의 필요성을 주장하며 한국어를 생활 한국어 교육과 학습 한국어 교육으로 나누어 제시했고 이는 다시 현장의 요구에 맞추어 2017년 개정된 한국어 교육과정에서 더욱 세분화하여 제시하였다.

[표 2-1] 한국어 능력의 분류 (교육과학기술부, 2017)

		생활 한국어 교육	학습 한국어 교육	
		의사소통 한국어	학습 도구 한국어	교과 적응 한국어
언어 기능		- 듣기 - 말하기 - 읽기 - 쓰기		
언어 재료	주제	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	의사 소통 기능	일상 기반	일상 및 학업 기반	교과 기반
	어휘	일상생활 어휘 학교생활 어휘	교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘	교과별 어휘
	문법	학령적합형 교육 문법	학령적합형 문식력 강화 문법	교과별 특정 문형
	텍스트 유형	구어 중심	구어 및 문어	문어 중심
문화		- 학령적합형 한국문화의 이해와 수용 - 학령적합형 학교생활문화의 이해와 적응		

[표 2-1]의 개정 한국어 교육과정에서 가장 크게 세분화 된 내용은 학습 한국어 부분이다. 개정되기 전 한국어 교육과정에서는 학습 한국어를 따로 세분화하지 않았지만⁷⁾ 개정 한국어 교육과정에서는 학습 한국어를 학업 전반에

7) 교육과학기술부에서 2012년에 고시한 한국어 교육과정에서는 한국어 능력을 아래와 같이

걸쳐 모든 교과 학습의 도구가 되는 학업 도구 한국어와 각 교과 학습으로의 진입과 적응을 돕는 교과 적응 한국어로 구분한다. 이는 다문화 배경 학습자의 학교 부적응과 학업 능력 부족에 대한 관심이 크다는 것을 의미하며 공교육 내에서 다문화 배경 학습자의 한국어 능력이 그들의 학업 능력에 큰 영향을 미친다는 것을 인정한다는 뜻이다. 원진숙(2012)에서는 한국어 다문화 배경 학습자가 한국어 능력의 부족으로 내용교과 학습이 힘든 것은 사실이지만 내용교과를 학습할 수 있는 능력 자체가 없는 것은 아니라며 학습 한국어 교육은 다문화 배경 학습자가 누려야하는 권리라고 말한다.

물론 한국어 교육과정이 다문화 배경 학습자에 대한 공적인 지원의 일환으로써 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력 신장에 큰 역할을 하고 있는 것은 분명하지만 몇몇 연구에서 한국어 교육과정에 보완점에 대한 제언을 하고 있다. 박신애(2013)에서는 한국어 교육과정과 중학교 교육과정을 비교하여 두 교육과정의 간극이 매우 크다는 것을 지적하고 있다. 한국어 교육과정을 이수하여 일반 학급에 정상적으로 참여하는 경우를 가정하여도 갑자기 높아진 교과 난이도에 적응하지 못해 다시 학습 부적응으로 이어질 수 있다는 것이다. 또 교육 대상과 교육과정 운영에 대해 문운주(2018)에서는 한국어 교육과정이 아직까지는 학교 현장에 안착되지 못했음을 지적했다. 다문화 배경 학습자의 경우 개개인의 상황과 유형별로 한국어 능력에 차이가 있음을 주장하며⁸⁾

분류하였다.

생활 한국어	학습 한국어
언어 기능	언어 기능
- 듣기 - 쓰기	- 듣기 - 쓰기
- 읽기 - 말하기	- 읽기 - 말하기
언어 재료	언어 재료
- 주제·의사소통 기능	- 국어·수학·사회·과학 주제별 핵심 어휘
- 어휘·문법·발음 - 텍스트 유형	- 학습 의사소통 기능 및 전략
문화 의식과 태도	
- 문화 인식·이해·수용	
- 긍정적 자아정체성·공동체 의식	

8) 원진숙(2012)은 다문화 배경 학습자의 유형별 상황 특성을 표로 정리하였다.

내용 목	제	한국어지위	일상적 한국어 의사소통 능력	학교 학습에 필 요한 한국어 의 사소통 능력	입학시기
---------	---	-------	--------------------	--------------------------------	------

학습자의 스펙트럼이 너무 넓어 현장에서 수준별 학습이 이루어지기 어렵다는 것이다. 이에 지속적인 개정으로 학습 대상자는 비교적 명확해졌지만 여전히 학령에 의해 학급이 구분되는 현장의 특성상 개개인의 한국어 숙달도에 따른 수준별 교육이 어려움을 지적하며 이를 해결하기 위해서는 현장 상황에 맞춘 유동적인 교육과정이 필요하다고 보았다.

각주 6)에서 볼 수 있듯이 다문화 배경 학습자의 유형이 매우 다양한 편이고 유형에 따라 가지고 있는 한국어 능력이 매우 다양하기 때문에 한국어 교육과정에서 학습 대상자를 명확히 설정하기가 어렵다. 이는 개정되기 전의 한국어 교육과정에서부터 제기되었던 문제로 2017년 개정을 하면서 학습 대상을 더 명확히 했지만 효율적인 교육을 제공하는데 더 중요한 문제인 다문화 배경 학습자의 유형과 개인의 한국어 능력의 편차를 해결하지 못했다. 김윤주(2015)에서는 실제 한국어 교육과정에 따라 학급을 운영 중인 실제 사례 조사를 통해 개인의 특성 및 능력을 고려하지 않고 ‘다문화 배경 학습자’라는 이름으로 한데 묶여 있는 KSL 시범학교가 있음을 밝히고 학습자의 다양성에 대한 재고가 필요함을 언급하였다.

이런 연구 결과들이 제시되면서 한국어 교육과정이 현장에서 실제적인 효과를 내기위해 개선 방안을 찾는 연구들이 이어지고 있다. 양영희(2018)에

국제결혼가정 자녀	국내 출생 자녀	모국어	생활에 문제없음	학습 한국어 능력 부족	초등학교 입학부터
	중도 입국 자녀	제2언어	일상적 의사소통 어려움, 한국어를 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가능	입국 이후
이주 근로자 자녀 유학생 자녀 기타 외국인 자녀		제2언어 혹은 외국어	일상적 의사소통 어려움, 한국어를 전혀 모르는 경우 많음	한국어로 학습이 거의 불가	입국 이후
새터민 자녀		모국어	일부 어려움	학습에 필요한 한국어 능력 부족	입국 이후
귀국자 자녀		모국어	생활에 문제없음	학습에 필요한 한국어 능력 부족	귀국 이후

서는 한국어 교육과정(KSL)이 처음 공포된 「2012 한국어 교육과정」과 「2017 한국어 교육과정」을 비교하여 실제 교육 현장에 효율적으로 적용시키기 위한 개선 방안을 마련하고자 하였다. 이 연구에서는 「2017 한국어 교육과정」의 목표를 두 가지로 해석하였다. 다문화 배경 학습자들의 의사소통 능력을 기르는 것, 학습 기초 역량을 기르는 것을 목표로 보았지만 「2017 한국어 교육과정」이 위 목표를 달성하는데 부정적이라고 말한다. 「2017 한국어 교육과정」이 대상이 학령기임을 고려하여 학습 한국어에 대한 부분을 강화하려 했다는 점에서 긍정적인 변화가 있었다고 평가하지만 현장에서 효과적인 한국어 교육이 이루어지기 위해서는 학습자의 다양한 상황을 고려하여 최소한 한국어 능력을 보유하고 있는지에 따라 구분하는 것이 필요하고 수준에 따라 일상 한국어 중심 교육과 학습 한국어 중심 교육으로 구별하여 차별적인 교육 내용을 구성해야한다고 제언한다.

다문화 배경 학습자에 대한 관심을 가지고 한국어 교육과정을 개발하는 것에 그치지 않고 개정을 통하여 지속적으로 더 나은 방향을 제시하려는 시도는 분명 의의가 있다. 하지만 앞서 살펴보았듯이 학습 대상의 스펙트럼이 너무 넓어 학습자 개개인에 대한 적용에는 무리가 있다. 결국 개인의 한국어 능력에 따라 수준별로 행해지는 교육으로는 한계가 있다는 것을 의미한다. 더 포괄적으로 학습자들에게 적용할 수 있는 방안을 찾아야한다. 이에 본 연구에서는 긍정적인 사회적 상호작용이 언어 능력을 향상 시킬 수 있을 것이라 생각하였다. 언어⁹⁾는 일종의 사회 관습적인 체계인 만큼 사회적인 관계가 언어 능력에 영향을 줄 것이고 긍정적인 사회적 상호작용을 통해 다문화 배경 학습자의 부족한 언어 공급까지 보충해줄 수 있을 것이라고 판단하였다.

2.2. 사회적 지지

그동안 한국어 교육에 대한 연구에서 사회적 지지는 그다지 주목받는 개

9) 표준국어대사전에서는 언어를 생각, 느낌 따위를 나타내거나 전달하는 데에 쓰는 음성, 문자 따위의 수단. 또는 그 음성이나 문자 따위의 사회 관습적인 체계로 정의한다.

념이 아니었다. 그동안 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 위한 연구로 교재, 교수법, 정책 등 다양한 시도가 있었지만 다문화 배경 학습자의 사회적 관계는 고려되지 않은 것이 사실이다. 하지만 다문화 배경 학습자가 언어를 학습하고 학교생활을 하는 모든 순간 주변과의 상호작용은 필수적으로 일어나게 되고 다문화 배경 학습자에게 많은 영향을 미칠 것이다.

인간은 사회적 동물이라는 말이 있듯이 사람들은 기본적으로 타인과 관계를 맺고 싶어 하는 사회적 욕구를 가지고 있다. Maslow(1971)는 인간이 기본적으로 가지고 있는 욕구를 생리적 욕구, 안전 욕구, 사회적 욕구, 존경 욕구, 자아실현의 욕구의 5가지로 분류하였다. 사회적 욕구는 한 집단의 구성원으로 소속되어 우정과 애정을 나누고 싶어 하는 욕구이다. 학령기의 아동은 자연스럽게 학교에 소속되는데, 학교에서 친구·교사와의 긍정적인 관계를 통해 소속감을 높일 경우 긍정적 정서는 높아지고 부정적 정서는 낮아진다.(김종한, 2001; 김철호, 2009) 본 절에서는 아동이 사회적 관계에서 받을 수 있는 긍정적인 영향에 대한 논의를 살펴보기로 한다.

2.2.1. 사회적 지지의 개념 및 역할

사회적 지지는 1970년 대 예방심리학에서 본격적으로 연구되면서 많은 관심을 받기 시작했다. 사회적 지지에 대한 연구는 사회와 개인의 관계가 개인의 건강에 어떻게 영향을 미치는지에 대한 의문으로 출발했다. 이후, 사회관계의 구조와 기능을 다루는 사회적 관계망에 대한 연구와 같이 지속적인 연구가 이루어졌다. 하지만 연구의 역사가 짧고 사회와 개인의 관계라는 포괄적인 개념 때문에 아직까지 학자마다 사회적 지지를 정의하는 바가 다양하다. 따라서 사회적 지지의 역할에 대해 살펴보기 전, 각 연구에서 사회적 지지를 어떻게 정의해왔는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 사회적 지지에 대한 연구자들의 정의를 표로 정리하면 다음과 같다.

[표 2-2] 사회적 지지에 대한 다양한 정의

연구자	연구자가 정의한 사회적 지지
-----	-----------------

Cobb(1976)	개인이 관심과 사랑을 받고 있다고 느끼거나 존경받고 보호받을 수 있다고 생각하는 것
Khan&Antonucci (1980)	정서적인 관심과 필요한 자원의 공급, 환경에 대한 정보와 평가를 포함하는 대인적 관계
House(1981)	애정, 긍정, 도움의 요소 중 하나 또는 그 이상의 요소를 포함한 대 인간의 교류
Cohen&Hoberman (1983)	한 개인이 타인들로부터 얻을 수 있는 긍정적인 자원
박지원(1985)	사회망의 구성원을 통해 정서적, 정보적, 물질적, 평가적 지지를 제공할 수 있다고 지각하는 정도 및 지지욕구의 충족정도를 반영해 주는 자신의 사회관계에서의 유대감, 자신감, 신뢰감에 대한 지각정도
한미현(1996)	개인이 사회적 관계를 통하여 얻는 모든 긍정적인 자원

[표 2-2]의 선행 연구의 내용을 종합하여 본 연구에서는 사회적 지지의 정의를 ‘개인이 사회적 관계를 맺고 있는 타인으로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 지지 행위’로 정의한다.

사회적 지지가 처음 등장한 예방심리학에서는 사회적 지지를 스트레스에 대한 대처 자원으로 다루었다. 처음 등장한 이후 여러 연구를 통해 사회적 지지는 스트레스로 인한 심리적·신체적 심각도와 직접적인 관계가 있다고 밝혀졌다.(Barrera, 1981; Sarason, Levine, Basham&Sarason, 1983; Schaefer, Coyne&Lazarus, 1981; 김운홍, 2018에서 재인용). 사회와 개인의 관계 속에서 심리적·신체적으로 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 연구 결과들이 지속적으로 발표됨에 따라 스트레스로 인해 정서적·신체적으로 취약할 수 있는 집단에 대한 사회적 지지의 효과에 대해 구체적인 연구가 이루어지기 시작했다. 사회적 지지의 효과는 직접효과와 완충효과로 나눌 수 있다. 사회적 지지의 직접효과는 스트레스와는 무관하게 개인의 복지를 강화하는 것을 의미하며 완충효과는 스트레스를 받을 상황에서 개인을 스트레스로부터 보호하는 효과를 의미한다.(김우석, 2009, 재인용)

2.2.2. 사회적 지지의 유형과 제공원

사회적 지지는 신체적·물질적 지원, 정보의 공유, 정서적인 지지부터 개인에 대한 평가에 이르기까지 매우 넓은 스펙트럼을 가지고 있기 때문에 개인이 지각하는 사회적 지지의 정도를 측정하기 위해서는 사회적 지지를 구성하고 특정 개념에 따라 잘 구분하는 것이 중요하다. 사회적 지지의 개념에 접근하는 유형은 크게 구조적 측면으로 접근하는 것이고 또 하나는 기능적 측면으로 접근하는 것이다.(김명숙, 1995) 사회적 지지를 구조적인 측면에서 접근한다는 것은 개인의 대인관계 구조의 객관적인 측면으로 접근한다는 것을 의미한다. 개인에게 얼마나 많은 친구가 있는지, 몇 개의 동아리에 속해 있는지, 가족은 몇 명인지 등에 관한 것을 사회적 지지를 측정하는 척도로 사용하는 것이다. 구조적 측면에서 접근하는 것이 객관적 지표로써 개인의 사회적 지지를 측정하는 것이라면 또 다른 접근법인 기능적 측면에서의 접근은 사회적 지지에 대한 개인의 지각에 대해 알아보는 것이다. 예를 들어 구조적 측면에서 접근했을 때 몇 개의 동아리에 소속되었는지 물어본다면 기능적 측면에서 접근한다면 스트레스를 받는 상황에서 동아리 활동을 통해 스트레스를 해소할 수 있는지에 대해 묻는 것이다. 구조적인 측면에서 접근한 연구에서는 사회적 지지가 스트레스 사건과 무관하게 작용한다는 연구가, 기능적인 측면에서 접근한 연구에서는 사회적 지지가 스트레스 사건이 있을 때 완충제로써 작용한다는 연구가 지지되었다. 이런 두 가지 측면의 연구들을 통해 사회적 지지의 구조적 측면과 기능적 측면이 각각 다른 과정을 통해 개인에게 영향을 준다는 것을 가정해볼 수 있다.(김명숙, 1995)

사회적 지지의 연구 초기에는 구조적 접근에 따른 연구가 선호되었고 연구자들은 사회적 지지의 기능을 단일 차원으로 인식하는 경향이 강했다. 하지만 사회적 지지의 기능적 측면을 강조한 연구자들은 사회적 지지에 대한 접근 방법에 따라 개인에게 영향을 주는 과정이 다르다는 점과 실제로 받는 사회적 지지와 개인이 지각하는 사회적 지지에 대한 연구 결과가 다르다는 점을 토대로 사회적 지지의 내용을 단일 차원이 아닌 다차원적인 구성체로 파악한다는 주장을 펼치며 사회적 지지의 기능을 여러 가지 하위 영역으로 나

누었다.

사회적 지지를 측정하기 위한 하위영역의 분류는 연구자들마다 조금씩 차이를 보인다. 사회적 지지의 하위영역은 크게 두 가지 요소로 구분되는데 바로 사회적 지지의 유형과 제공원에 따라 구분하는 것이다. 먼저 사회적 지지를 유형별로 나눈 연구들을 살펴보면 Cobb(1976)에서는 상호신뢰를 통해 보호받고 사랑받고 있다는 것을 느끼게 해주는 정서적 지지, 자신이 존중받고 있다는 것을 느끼게 해주는 존경 지지, 같은 관계망 안의 사람들과 정보를 공유하고 상호간의 의무가 있다는 것을 느끼게 해주는 관계망 지지로 나누었다. Autonucci(1980)에서는 사회적 지지의 하위영역을 애정, 긍정, 도움으로 나누었는데 애정은 좋아함, 동경, 존경, 사랑의 표현을, 긍정은 어떤 행동이나 진술에 대한 동의 또는 알고 있음의 표현, 도움은 물건, 돈, 정보, 시간 등을 포함한 직접적인 도움을 제공하는 거래를 의미한다. House(1981)에서는 사회적 지지의 하위 영역을 정서적, 평가적, 정보적, 도구적 지지의 네 가지로 구분하고 있다. 여기서 정서적 지지는 사랑, 신뢰, 격려 등의 사회적·정서적 욕구를 충족시키는 것을 의미하며 평가적 지지는 개인의 역할을 수행할 수 있도록 하는 피드백, 충고, 지도 등을 의미한다. 정보적 지지는 개인에게 닥친 문제를 해결할 수 있는 지식이나 정보를 제공하는 것을, 도구적 지지는 개인의 필요를 직접 채워주는 행위로 돈, 시간 등을 제공하는 것을 의미한다.

1980년 중반 국내에서도 박지원(1985)을 시작으로 사회적 지지에 대한 연구가 진행되었다. 박지원(1985)에서는 사회적 지지를 측정하는 척도를 개발하는 연구를 진행하였고 선행연구들을 분석하여 사회적 지지의 하위영역을 크게 정서적 지지, 정보적 지지, 물질적 지지, 평가적 지지의 4가지 하위영역으로 분류하여 4가지 영역 모두 척도에 반영하였다. 김명숙(1995)에서는 사회적 지지와 아동의 부적응에 관한 연구에서 아동의 사회적 지지를 측정하기 적합한 요인으로 정서적 공감을 표현하거나 사랑을 표현하여 편안함을 느끼게 하는 정서적 지지, 문제해결에 도움이 되는 정보나 도움을 제공해주는 정보적 지지, 자신의 행위를 인정 혹은 부정하는 등의 자기 평가에 관련된 정보를 제공하는 자존감 지지를 설정하였다.

사회적 지지는 개인이 사회에서 속하게 되는 관계망 속에서 영향을 받는

것이기 때문에 사회적 지지를 어느 제공원으로부터 제공받는지 살펴보는 것이 필요하다. 사회적 지지의 제공원은 크게 공식적, 비공식적 지지로 나눌 수 있다. 공식적 지지는 공인된 기관이나 단체, 복지 시설로부터 필요한 욕구를 채울 수 있는 도움을 받는 것을 의미한다. 예를 들면 여성결혼이민자가 다문화센터로부터 정서적인 위로를 제공받는 등의 지지 행위가 이에 포함될 수 있다. 비공식적 지지는 가족, 친구, 친인척, 이웃 등으로부터 받는 지지를 의미한다. 사회적 지지의 제공원은 다양한 사회적 관계망을 형성할 수 있는 성인의 경우 가족, 지역사회에 국한되지 않고 다양한 지지적 관계를 만들 수 있지만 아동의 경우 가정, 학교 정도의 제한된 범위 내에서 지지적 관계를 형성할 수 있다.(김명숙, 1995)

2.2.3. 학령기 아동이 지각하는 사회적 지지

본 연구에서는 학령기 다문화 배경 학습자를 대상으로 그들이 지각하는 사회적 지지를 측정하고자한다. 때문에 연구 대상에 알맞은 사회적 지지의 유형과 제공원을 선택해 연구를 진행하는 것이 중요할 것이다. 앞서 살펴본 선행 연구들을 검토하여 학령기 다문화 배경 학습자의 사회적 지지 제공원으로 가정, 친구, 교사를 선택하였다. 먼저 가정은 아동이 태어나서 학령기에 이를 때까지 가장 밀접한 관계를 유지하는 관계이고 한 개인의 인생 전반에 큰 영향을 끼치기 때문이다. 부모를 통해 습득한 지식과 경험은 아동의 가치관, 성격 등의 형성에 큰 영향을 미친다. Lempers(1998)에 따르면 부모로부터 애정과 지지를 충분히 받은 자녀는 자존감과 정신건강의 수준이 높고 우울, 불안의 정도가 낮다.

학령기가 되어 유일한 사회적 관계망이었던 가정을 떠나 학교까지 그 반경이 넓어진다. 그리고 새롭게 친구, 교사와 사회적 관계를 맺게 된다. 친구는 아동의 성장 과정에서 처음으로 대등한 관계에서 관계를 맺는 집단이다. 학령기 때 친구와의 관계는 아동의 정서적, 심리적 상태에 많은 영향을 끼친다. 친구와 원만한 관계를 형성해 충분한 사회적 지지를 받는 아동은 새로운 사회 환경에 안정적으로 정착이 가능하고 정서적으로 긍정적인 영향을 받는

다.(Ladd&Troop-Grodon, 2003)

교사는 아동과 관계를 맺는 성인 중 부모 다음으로 큰 영향을 행사하는 사회적 지지 제공원으로 아동이 정서적으로 안정을 취하고 사회에 적응하는데 중요한 역할을 한다. 교사의 지지는 부모와 자녀 관계의 어려움으로부터 오는 부정적인 영향을 감소시키기도 하며 다문화 배경 학습자의 학교 참여, 태도, 행동에 영향을 미친다.(하미화, 2009) 또한 교사의 지지는 아동이 높은 학업성취를 이루는 것과 관련이 있으며(Muller, 2001) 아동의 지적 성숙에 긍정적인 영향을 미친다.

또한 본 연구에서는 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지의 유형을 각각 정서적 지지, 정보적 지지, 평가적 지지로 나눈다. 학령기 아동은 정서적으로 예민한 시기이다. 사춘기에 가까워지며 정서적으로 불안정해지는 때인 만큼 정서적 공감이나 사랑의 제공은 학령기 아동이 지각할 수 있는 사회적 지지에서 매우 중요한 유형이라고 할 수 있다. 또한 이 시기의 아동들은 스스로 문제를 해결할 수 있는 정보, 경험이 부족한 상태이기에 신체적·정신적 난관에 봉착할 때 이를 해결할 수 있는 정보를 제공하는 행위는 아동에게 꼭 필요한 행위이다. 그리고 교육을 통해 사회성을 익히는 중이기 때문에 아직까지 완전히 사회화가 이루어졌다고 할 수 없다. 학령기는 교육을 통해 자신의 행위에 따른 책임을 연습하는 시기이므로 아동의 행위에 따라 그것에 대한 긍정적이거나 부정적인 평가가 아동의 행동, 학습 태도 등을 결정하는데 큰 역할을 할 것이다. 위에 서술한 사회적 지지를 제공원과 유형별 하위 영역으로 구분한 내용을 표로 정리하면 아래와 같다.

[표 2-3] 사회적 지지의 분류

구분	내용	
사회적 지지의 제공원	가정의 지지, 친구의 지지, 교사의 지지	
사회적 지지의 유형	정서적 지지	격려, 축하, 이해, 호감, 관심 등 자신이 소중하고 존중받는 존재라는 것을 느낄 수 있게 하는 행위
	정보적 지지	조언, 충고, 상담, 추천 등 정보의 부재로 난관에 봉

		작했을 때 도움이 되는 정보를 제공하는 행위
	평가적 지지	행위에 대한 피드백이나 결과에 대한 판단을 제공하는 행위 혹은 의견이나 생각에 대한 평가를 제공하는 행위,
	물질적 지지	물품(금품), 시간, 서비스 등 필요한 물질을 제공하는 행위

위와 같은 분류를 통해 사회적 지지의 하위 영역을 제공원별, 유형별로 나누었다. 사회적 지지의 제공원과 유형에 따라 아동에게 미치는 영향은 각각 다를 것으로 예상하였기에 보다 정확한 연구를 위해 사회적 지지를 하위 영역으로 분류하는 일은 매우 중요하다고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구 방법

3.1. 연구 대상

연구 대상은 다문화 배경 학습자이면서 초등학교 3~6학년에 재학 중인 학습자로 선정하였다. 이 시기의 학생들은 사회적 관계망이 중요해지는 시기이기 때문에 가정·교사·친구로부터 받는 사회적 지지가 이들의 한국어 능력에 영향이 클 것으로 가정하였다. 또한 한국어 능력도 일상 한국어 능력과 학업 한국어 능력 구분되어 각각 영향을 받는 정도가 다를 것으로 가정하였다. 이를 위해 실질적인 학습 능력이 시작된다고 보기 힘든 초등학교 1,2학년은 연구 대상에서 제외하였다.¹⁰⁾

본 연구에서는 양적 연구를 위해 설문조사를 실시하였으며 설문조사에서 드러나지 않는 학습자들의 성향이나 생각들을 보완하기 위한 질적자료를 수집할 목적으로 인터뷰를 진행하였다.

설문조사는 서울 및 충남 소재의 초등학교 2곳에서 실시하였으며 총 30명의 학습자가 응답했으나 무응답 혹은 불성실한 대답을 한 3명을 제외하여 총 27명을 연구 대상으로 하였다. 성별은 남학생이 14명(51.8%), 여학생이 13명(48.2%)이며 한국어를 배운 곳, 한국어를 배운 시기를 표로 정리하면 다음과 같다.

10) 한국어 교육과정(2017)에서 제시한 1, 2학년의 학습 한국어는 일상 한국어와 상당수 중복되는 것을 확인할 수 있고 이를 통해 1, 2학년의 경우 일상 한국어와 학습 한국어의 수준 차이가 거의 없을 것이라고 생각할 수 있다.

[표 3-1] 연구 대상 인적사항

성별	남		여		
	14명		13명		
한국어 학습 시기	태어날 때부터	유치원 때부터	초등학교 때부터	한국에 와서	
	12명	4명	6명	5명	
한국어 학습 시기	가족(친척)	교회	유치원 (어린이집)	학교	과외(학원)
	14명	1명	4명	3명	5명
총원	27명				

설문 조사는 2019년 11월 7일부터 2019년 11월 20일까지 약 2주간 시행되었다. 2곳의 초등학교에서 다문화 배경 학습자를 대상으로 실시하였다. 회수된 설문지 중 불성실한 답변으로 연구에 사용할 수 없는 3부를 제외하고 총 27부를 연구에 사용하였다. 본 설문은 연구자가 다문화 담당 교사에게 설문의 목적, 실시 방법을 설명하고 담당 교사를 통해 설문을 진행하였다. 모든 검사는 익명으로 시행하였으며 소요 시간은 학습자의 한국어 능력에 따라 30분~2시간이었다.

본 연구에서 진행한 인터뷰 대상은 학령기 다문화 학습자가 지각한 사회적 지지에 대한 설문조사에 참여했던 학생 중 교사의 도움을 받아 4명을 임의로 선정하였다. 인터뷰를 실시한 학습자의 정보는 다음과 같다.

[표 3-2] 인터뷰 대상 인적 사항

구분	출신국	학년	한국어를 배운 시기	한국어를 배운 장소
학습자 1	캄보디아	6학년	태어날 때부터	가정
학습자 2	베트남	6학년	유치원 때부터	유치원
학습자 3	캄보디아	4학년	유치원 때부터	유치원
학습자 4	캄보디아	4학년	태어날 때부터	가정

인터뷰는 12월 20일에 실시하였고 학습자당 15분 내외로 진행하였다. 인터뷰를 통하여 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지에 대한 심층적이고 개인적인 생각을 듣기 위해 일대일로 인터뷰를 진행하였고 의도된 답변을 피하기 위해 질문의 일부는 알려주지 않고 인터뷰를 시작하였다.

3.2 자료 수집

본 연구에서는 양적 연구와 질적 연구를 모두 활용하려고 한다. 먼저 양적 연구는 설문 조사를 통해 실시할 것이며 기존의 사회적 지지와 한국어 능력 자가 평가 설문지를 본 연구의 목적과 대상에 맞게 수정·개발하여 사용한다. 질적 연구는 인터뷰 형식으로 진행할 것이고 양적 연구를 통해 알 수 없는 개개인의 특성이나 성향 등 보다 심층적인 내용이 드러날 수 있도록 질문지를 구성하여 사용할 것이다.

3.2.1 양적 자료 수집

본 연구에서는 사회적 지지와 한국어 능력의 상관관계를 살펴보기 위해 사회적 지지 척도와 한국어 능력 자가 평가 설문지를 통해 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지와 한국어 능력에 대한 자료를 수집할 것이다.

3.2.1.1 사회적 지지 척도

본 연구에서는 박지원(1985)이 개발한 간접적으로 지각한 지지척도를 기반으로 수정·보완한 윤혜정(1993), 김승미(1998)의 척도와 문항을 초등학교에 다니는 다문화 배경 학습자들이 이해할 수 있도록 수정·보완하여 사용하였다. 본 연구에서 사용한 사회적 지지 척도는 제공원에 따라 부모·교사·친구의 3개의 하위 영역으로 구성되어 있고 유형에 따라 정서·평가·정보·물질의 4개의 하위 영역으로 구성되었다. 정서적 지지를 평가하는 7문항, 평가적 지지를 평가하는 6문항, 정보적 지지를 평가하는 6문항, 물질적 지지를 평가하는 5문항으로 24문항이 구성되고 이 문항이 제공원에 따라 각각 부모·교사·친구로 나뉘어 총 72문항이 된다. 각 문항의 점수는 ‘전혀 그렇지 않다.’(①), ‘그렇지 않다.’(②), ‘보통이다.’(③), ‘약간 그렇다.’(④), ‘매우 그렇다.’(⑤)의 5점 Likert 척도로 구성되었으며 다문화 배경 학습자들이 지각하는 사회적 지지가 높을수록 높은 점수를 받도록 구성되었다.

본 연구에서 수정·보완한 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지 척도의 하위영역과 문항은 다음과 같다.

[표 3-3] 사회적 지지의 하위영역 구분 및 문항

구분	내용	문항
정서적 지지	격려, 축하, 이해, 호감, 관심 등 자신이 소중하고 존중받는 존재라는 것을 느낄 수 있게 하는 행위	1. 우리 가족은 내가 사랑을 받고 있다고 느끼게 해준다. 2. 우리 가족은 내가 어려운 고민거리가 있을 때 털어놓고 이야기할 수 있다. 3. 우리 가족은 함께 있으면 편안하고 가깝게 느껴진다. 4. 우리 가족은 나는 우리 가족이나 선생님, 친구에게 마음 놓고 이야기할 수 있다. 5. 우리 가족은 항상 나의 일에 관심을 갖고 격정해 준다. 6. 우리 가족은 내가 결정을 내리지 못하고 어려워할 때 용기를 줄 것이다. 7. 우리 가족은 내가 기분이 안 좋을 때, 나를 격정해 준다. * 교사의 지지(25~31) ¹¹⁾

		* 친구의 지지(49~55)
평가적 지지	행위에 대한 피드백이나 결과에 대한 가치 판단을 제공하는 행위 혹은 의견이나 생각에 대한 평가를 제공하는 행위	8. 우리 가족은 내가 한 행동이 잘 했는지, 잘못 했는지를 바르게 평가해 줄 것이다. 9. 우리 가족은 내가 중요한 사람임을 느끼게 해 준다. 10. 우리 가족은 나의 일을 인정해 주며, 나를 자랑스럽게 생각한다. 11. 우리 가족은 나를 존중해 주며 대접해 준다. 12. 우리 가족은 내가 잘 했을 때 칭찬을 많이 해준다. 13. 우리 가족은 나의 의견을 충분히 듣고 잘 받아들인다. * 교사의 지지(32~37) * 친구의 지지(56~61)
정보적 지지	조언, 충고, 상담, 추천 등 정보의 부재로 난관에 봉착했을 때 도움이 되는 정보를 제공하는 행위	14. 우리 가족은 내가 중요한 선택을 해야 할 때, 잘 할 수 있도록 도와줄 것이다. 15. 우리 가족은 나에게 생긴 문제의 원인을 찾는데, 도움이 되는 정보를 줄 것이다. 16. 우리 가족은 내가 모르는 것을 잘 이해할 수 있게 도와준다. 17. 우리 가족은 내가 잘 지낼 수 있도록 좋은 충고를 해 준다. 18. 우리 가족은 배울 점이 많고 존경할 만한 사람이다. 19. 우리 가족은 내가 어려운 일을 당했을 때, 해결할 수 있는 방법을 알려준다. * 교사의 지지(38~43) * 친구의 지지(62~67)
물질적 지지	물품(금품), 시간, 서비스 등 필요한 물질을 제공하는 행위	20. 우리 가족은 내게 꼭 필요한 물건이 있다면 최선을 다해 마련해 줄 것이다. 21. 우리 가족은 나의 일에 대가를 바라지 않고 열심히 도와준다. 22. 우리 가족은 내가 필요로 할 때, 아끼는 물건이라도 빌려 줄 것이다. 23. 우리 가족은 내가 의논할 문제가 있을 때, 나를 위해 시간을 내 줄 것이다. 24. 우리 가족은 내가 아플 때, 아무리 바빠도 나를 간호해주거나 병문안을 올 것이다. * 교사의 지지(44~48) * 친구의 지지(68~72)

11) 25~31번 문항은 1~7번 문항과 동일한 내용으로 교사의 지지를 측정한다.

1) 사회적 지지 척도의 타당도 분석

타당도란 한 검사가 측정하려는 내용이나 평가 목표를 얼마나 잘 측정하고 있는지를 나타낸 것이다.¹²⁾ 본 연구에서는 사회적 지지 척도의 타당도를 검증하기 위해 내용 타당도와 구인 타당도를 확인하는 과정을 거쳤다. 먼저 내용 타당도를 검사하기 위해 예비 문항을 교육상담학 박사과정 1인, 한국어 교육학 박사 2인으로 구성된 전문가 집단에 평정을 의뢰하였다. 사회적 지지에 관해 총 72개의 예비 문항을 제시하고 학령기의 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지를 평가할 척도 문항으로서 적절한지에 대해 ①적절, ②수정, ③삭제의 3가지로 나누어 평정할 수 있도록 의뢰하였다. 또한 문항에 대해 수정 혹은 삭제의 의견일 경우 구체적인 이유와 수정 방향을 서술할 수 있도록 구성하였다. 문항에 대한 평가 기준은 ‘각 문항이 사회적 지지를 평가하는데 직접적인 관련이 있는지’, ‘질문의 내용이 모호하지는 않은지’, ‘연구대상이 학령기 다문화 배경 학습자임을 고려할 때 적절한 문항인지’, ‘문항의 수는 적절한지’ 등이 있다. 3명 중 2명 이상이 같은 평가를 내린 문항에 대해서는 그 의견을 받아들여 수정이 이루어졌다. 문항에 대한 평가와 수정 내용은 다음과 같다.

[표 3-4] 사회적 지지 척도 예비 문항 수정 내용

예비 문항	수정/삭제	전문가 의견	수정 문항
7. 우리 가족은 내가 기분이 좋지 못할 때, 나를 이해하여 줄 것이다.	수정	문장의 의미가 잘 드러나지 않아 의미 명료화 필요 - ‘우리 가족은 내가 기분이 안 좋을 때 내 기분을 이해해 준다’로 수정하는 게 좋을 것 같다. -	7. 우리 가족은 내가 기분이 안 좋을 때, 나를 걱정해 준다.
		문장이 어색하여 의미가 잘 드러나도록 수정 필요	

12) 고려대한국어대사전

		- 나를 걱정해 줄 것이다. - 내가 왜 기분이 안 좋은지 물을 것이다. - 수정하는 것이 좋아 보인다. -	
20. 우리 가족은 내가 꼭 필요로 하면 돈이나 물건을 최선을 다해 마련해 줄 것이다.	수정	문장의 적절성을 검토한 결과 자연스러운 문장으로 구성되어 있지 않아 어색함	20. 우리 가족은 내게 꼭 필요한 물건은 반드시 사줄 것이다.
		문항의 내용이 초등학생에게는 적절하지 않고 주어가 어색함. - 부모님은 내가 필요한 물건이 있으면 반드시 사줄 것이다. -	
		문장이 어색하고 대상을 고려할 때 적절하지 않은 표현을 사용함 - 나에게 꼭 필요한 것들이라면 사줄 것이다. -	
24. 우리 가족은 내가 아파서 누웠을 때, 대신해 줄 수 있는 일은 대신해 줄 것이다.	수정	표현의 적절성을 검토한 결과 구체적인 표현을 사용할 필요가 있음 - ‘아플 때 간호해줄 것이다.’ -	24. 우리 가족은 내가 아플 때, 아무리 바빠도 나를 간호해줄 것이다.
		학습자들이 이해하기 쉬운 표현을 사용할 필요가 있음 - ,아무리 바빠도 나를 간호해 줄 것이다. -	

이렇게 전문가 집단의 의견을 통해 문항을 수정·보완함으로써 내용타당도를 검증하였다.

다음으로는 구인 타당도를 검증하기 위해 각 하위영역들 간의 점수와 총점 간의 상관분석을 실시하였다. 각 하위영역과 총점과의 상관분석 결과는 다음과 같다.

[표 3-5] 유형별 사회적 지지 하위영역 및 총점 간의 상관계수

	정서적 지지	평가적 지지	정보적 지지	물질적 지지
평가적 지지	.877**			
정보적 지지	.900**	.906**		
물질적 지지	.854**	.903**	.861**	
총점	.956**	.964**	.961**	.939**

**p < .01

사회적 지지 척도의 총점과 네 하위영역 사이의 상관계수를 분석한 결과 상관계수가 .939부터 .964까지 매우 높은 상관관계를 보였고 통계적으로 유의한 결과임을 알 수 있었다(**p < .01). 이를 통해 하위영역들이 사회적 지지라는 하나의 척도를 형성하고 있음을 알 수 있다. 또한 네 하위영역 간의 상관계수를 분석한 결과 상관계수가 .877부터 .906까지 높은 상관을 나타내고 있고 마찬가지로 통계적으로 유의한 관계임을 알 수 있었다(**p < .01). 이는 네 하위영역이 사회적 지지라는 척도를 구성할 때 서로 유기적인 관계를 맺고 있다는 것을 의미한다.

2) 사회적 지지 척도의 신뢰도 분석

신뢰도란 동일한 검사를 반복하여 시행했을 때 얻을 수 있는 점수가 얼마나 일관성 있게 나타나는 정도를 의미한다. 타당도가 정확성에 관한 지표라면 신뢰도는 일관성에 관한 지표이다. 즉, 검사에 오차가 얼마나 적은지를 나타

낸다. 신뢰도를 측정하는 방법에는 몇 가지가 있다. 동일한 사람에게 검사를 두 번 실시해 얻는 안정성 계수, 이미 신뢰성이 입증된 검사와의 점수 비교를 통해 얻을 수 있는 동등성 계수 등을 활용한 신뢰도 측정 방법이 있지만 본 연구에서는 신뢰도를 추정하는 많은 방법 중 가장 보편적으로 사용되는 크론바흐알파 계수(Cronbach's α)를 사용하여 문항의 신뢰도를 측정하였다. 크론바흐알파 계수는 문항의 내적일관성을 측정하는데 사용하는데 내적 일관성이 높다는 것은 척도의 각 문항들이 측정하고자 하는 개념을 일관성 있게 측정한다는 것을 의미한다. 크론바흐알파 계수는 0~1의 값을 갖게 되는데 값이 높을수록 신뢰도가 높다는 의미이며 0.7이상이면 신뢰할 만한 것으로 판단하고 0.8이상일 경우 신뢰도가 매우 높은 것으로 판단한다. 본 연구에서는 SPSS 25 프로그램을 사용하여 사회적 지지 척도의 신뢰도를 분석하였으며 신뢰도는 다음과 같다.

[표 3-6] 사회적 지지 척도의 신뢰도(Cronbach's α)

구분		신뢰도(Cronbach's α)
제공원별 하위영역	가족의 지지	.979
	교사의 지지	.957
	친구의 지지	.983
유형별 하위영역	정서적 지지	.918
	평가적 지지	.924
	정보적 지지	.913
	물질적 지지	.887
전체 사회적 지지 척도		.976

각 하위요인별로 신뢰도를 측정하였을 때 각 문항의 신뢰도는 .887부터 .983까지로 측정되었으며 본 연구에서 사용한 사회적 지지 척도는 매우 신뢰

할 만한 측정도구라고 할 수 있다.

3.2.1.2 한국어 능력 자가 평가 설문지

본 연구에서 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 측정하기 위해 자가 평가를 위한 설문지를 개발하여 사용하였다. 먼저 한국어 교육과정에서 제시한 한국어 능력 체계를 바탕으로 본 연구 목적에 맞는 하위영역을 재설정하여 문항을 구성하였다. 본 연구에서는 측정하고자 하는 바를 명확히 하기 위해 한국어 교육과정에서 제시한 한국어 체계를 단순화하여 목적에 맞게 재분류하였다. 본 연구에서 재설정한 한국어의 분류는 다음과 같다.

[표 3-7] 한국어 능력의 분류

한국어 능력의 분류					
생활 한국어			학습 한국어		
어휘		문법	어휘		문법
기초 어휘		생활 표현 기반 문법	- 학습도구어 - 전문어		문식성 기반 문법
기능	- 말하기 - 듣기 - 읽기 - 쓰기		기능	- 말하기 - 듣기 - 읽기 - 쓰기	
목표	구어 중심의 의사소통 능력		목표	구어·문어를 복합적으로 활용한 학업 능력	

하위 영역은 일상 한국어 영역과 학습 한국어 영역으로 구성되었다. 일상 한국어 능력은 일상생활이나 학교생활을 해나가는데 필요한 의사소통 능력을 의미하며 문항은 구어를 중심으로 한 의사소통 능력을 평가할 수 있도록 구성하였다. 학습 한국어 능력은 학업 상황에서 교과 내용을 학습하는데 필요한 학습 도구로서의 능력을 의미하며 문항은 구어와 문어를 복합적으로 사용하

여 학업 상황에서 적절하게 사용할 수 있는지 평가할 수 있도록 구성하였다. 일상 한국어 능력을 평가하는 10문항, 학습 한국어 능력을 평가하는 9문항으로 총 19문항으로 구성되었다. 일상 한국어 능력을 평가하는 문항들은 학령기의 다문화 배경 학습자가 일상생활이나 학교생활 중 비교적 자주 마주치게 되는 상황에서 언어 기능을 적절히 활용할 수 있는지에 대한 문항으로 구성하였다. 또 학습 한국어 능력을 평가하는 문항들은 학업 상황에서 교과 내용을 이해할 수 있는지, 상황에 맞게 언어 기능을 적절히 활용할 수 있는지에 대한 문항으로 구성하였다. 각 문항의 점수는 ‘전혀 그렇지 않다.’(①), ‘그렇지 않다.’(②), ‘보통이다.’(③), ‘약간 그렇다.’(④), ‘매우 그렇다.’(⑤)의 5점 Likert 척도로 구성되었으며 다문화 배경 학습자가 지각하는 한국어 능력이 높을수록 높은 점수를 받도록 구성되었다. 단, 9번, 10번 문항은 역산문항으로 점수를 반대로 적용한다.

본 연구에서 개발한 다문화 배경 학습자가 지각한 한국어 능력 자가 평가 설문지의 하위영역과 문항은 다음과 같다.

[표 3-8] 한국어 능력의 하위영역과 문항

구분	내용	문항
생활 한국어 능력	- 일상생활과 학교생활 가운데 필요한 의사소통 능력 - 구어를 중심으로 생활 속에서 언어기능을 수행하는 능력	1. 다른 사람에게 한국어로 인사하고 자기소개할 수 있나요? 2. 친구들과 있었던 일을 부모님에게 이야기해드릴 수 있나요? 3. 알림장을 보고 부모님에게 알림장의 내용을 설명할 수 있나요? 4. 친구들과 이야기한 내용을 다른 친구에게 전해줄 수 있나요? 5. TV를 볼 때 내용을 다 이해할 수 있나요? 6. 친구들과 이야기할 때 친구들의 말을 이해하기 쉬운가요? 7. 동화책이나 위인전 등의 책을 읽으면 내용을 다 이해할 수 있나요? 8. 오늘 있었던 일들을 일기로 쓸 수 있나요? 9. 다른 사람의 이야기를 들을 때 모르는 단어가 있었나요? 10. 하고 싶은 말이 있어도 단어를 몰라서 하지 못했던 경우가 있나요?

학습 한국어 능력	- 학업 상황에서 교과 내용을 이해하기 위해 필요한 학문적 능력 - 구어와 문어를 복합적으로 사용하여 학업 상황에서 언어기능을 수행할 수 있는 능력	11. 수업 시간에 나의 의견이 잘 드러나게 발표할 수 있나요? 12. 수업시간에 배운 내용을 친구에게 말해줄 수 있나요? 13. 수업 시간에 선생님이 가르쳐주시는 내용을 쉽게 이해할 수 있나요? 14. 친구의 발표를 들을 때 나의 생각과 비교하며 들을 수 있나요? 15. 교과서에 쓰여 있는 내용을 읽으면 쉽게 이해할 수 있나요? 16. 책을 읽고 독서 감상문을 쓸 수 있나요? 17. 수업시간에 선생님의 설명 중 중요한 내용을 받아 적을 수 있나요? 18. 교과서를 읽고 중요 내용을 요약하여 쓸 수 있나요? 19. 선생님이 수업시간에 해주시는 얘기나 교과서에 나온 말들 중에 모르는 단어가 있으면 사전에서 찾아볼 수 있나요?
------------------	---	--

1) 한국어 능력 자가 평가 설문지의 타당도 분석

한국어 능력 자가 평가 설문지의 타당도는 사회적지지 척도의 타당도 검증과 마찬가지로 내용 타당도와 구성 타당도를 검증하였다. 먼저 미리 작성한 예비문항을 전문가 집단에 의뢰하여 피드백을 받고 수정□보완하는 과정을 통해 내용 타당도를 검증하고자 하였다. 이를 위해 한국어 교육 박사 2인과 교육상담학 박사과정 1인으로 이루어진 전문가 집단에 평정을 의뢰하였다. 한국어 능력 자가 평가 설문지에 관해 총 19개의 예비 문항을 제시하고 학령기의 다문화 배경 학습자가 지각한 한국어 능력을 평가할 척도 문항으로서 적절한지에 대해 ①적절, ②수정, ③삭제의 3가지로 나누어 평정할 수 있도록 의뢰하였다. 또한 문항에 대해 수정 혹은 삭제의 의견일 경우 구체적인 이유와 수정 방향을 서술할 수 있도록 구성하였다. 문항에 대한 평가 기준은 ‘각 문항이 한국어 능력을 평가하는데 직접적인 관련이 있는지’, ‘질문의 내용이 모호하지는 않은지’, ‘연구 대상이 학령기 다문화 배경 학습자임을 고려할 때 적절한 문항인지’, ‘문항의 수는 적절한지’ 등이 있다. 3명 중 2명 이상이 같은 평가를 내린 문항에 대해서는 그 의견을 받아들여 수정이 이루어졌다. 문항에

대한 평가와 수정 내용은 다음과 같다.

[표 3-9] 한국어 능력 자가 평가 설문지 예비 문항 수정 내용

예비 문항	수정/삭제	전문가 의견	수정 문항
1. 다른 사람에게 인사하고 자기소개를 할 수 있나요?	수정	문항의 의도가 잘 드러나도록 한국어를 활용한 의사소통임을 강조하는 것이 필요 - 한국어로 인사하고 -	1. 다른 사람에게 한국어로 인사하고 자기소개를 할 수 있나요?
		첫 문항에서 한국어 능력을 평가하는 척도라는 것이 드러나야 함 - 한국어로 인사하고 -	
6. 친구들과 이야기할 때 친구들의 말은 이해하기 쉬운가요?	수정	문장의 구성이 자연스럽지 않음 - 친구들의 말을 이해할 수 있나요? - - 친구들의 말을 이해하기 쉬운가요? -	6. 친구들과 이야기할 때 친구들의 말을 이해하기 쉬운가요?
		문장이 자연스럽지 않아 조사의 수정이 필요함 - 친구들의 말‘을’ 이해하기 쉬운가요? -	
17. 수업시간에 선생님의 설명을 필기할 수 있나요?	수정	13번 문항과 구별하기 위해 표현 능력 강조 필요	17. 수업시간에 선생님의 설명 중 중요한 내용을 받아 적을 수 있나요?
		연구 대상의 나이를 고려해 쉬운 표현으로 수정 필요 - ‘받아 적을 수 있나요?’ -	

이렇게 전문가 집단을 통해 받은 평정 내용을 토대로 문항을 수정·보완함으로써 내용타당도를 검증하였다.

다음으로 한국어 능력 자가 평가 설문지의 구인 타당도를 검증하기 위해 한국어 능력의 총점과 각 하위요인의 상관관계를 분석하였다. 총점과 각 하위요인의 상관계수는 다음과 같다.

[표 3-10] 한국어 능력 하위영역 및 총점 간의 상관계수

	일상 한국어 능력	학습 한국어 능력
학습 한국어 능력	.900**	
총점	.962**	.985**

**p < .01

한국어 능력과 두 하위요인 사이의 상관계수를 구한 결과 .962와 .985로 높은 상관관계를 나타내면서 통계적으로 유의한 결과를 도출해내었다(**p < .01). 이것으로 두 하위요인이 하나의 척도를 구성하고 있음을 알 수 있다. 또한 두 하위요인 사이의 상관 계수도 .900으로 통계적으로 유의하게 높은 상관관계를 나타내고 있다(**p < .01). 두 하위요인이 유기적인 관계를 맺으며 척도를 구성하고 있음을 드러내고 있는 것으로 볼 수 있다.

2) 한국어 능력 자가 평가 설문지의 신뢰도 분석

다문화 배경 학습자가 지각한 한국어 능력 자가 평가 설문지의 신뢰도 측정을 위해 사회적 지지 척도와 마찬가지로 크론바흐알파 계수(Cronbach's α)를 사용하여 문항의 신뢰도를 측정하였다. 본 연구에서 사용한 한국어 능력 자가 평가 설문지의 신뢰도는 다음과 같다.

[표 3-11] 한국어 능력 자가 평가 설문지의 신뢰도(Cronbach's α)

구분	신뢰도(Cronbach's α)
일상 한국어 능력	.747
학습 한국어 능력	.936
전체 한국어 능력	.931

일상 한국어 능력의 신뢰도는 .747, 학습 한국어 능력의 신뢰도는 .936이고 한국어 능력 자가 평가 설문지의 전체 신뢰도는 .931로 측정되어 양호한 신뢰도 값을 확인하였다.

3.2.2 질적 자료 수집

개별 인터뷰를 진행하기 전 미리 질문지를 작성하여 인터뷰를 원활하게 진행하고자 하였다. 더욱 의미 있는 데이터를 수집하기 위해 양적연구로 얻기 힘든 개인적인 생각이나 성향 등이 반영되는 문항은 학습자에게 미리 알려 더 깊은 생각을 들을 수 있도록 하였다.

질문의 주요 내용은 ‘가족, 교사, 친구로부터 실제로 지지를 받고 있는지’, ‘가족, 교사, 친구로부터 다양한 유형의 지지를 받고 있는지’, ‘가족, 교사, 친구들과 가까운 사이라고 인식하고 있는지’에 관련한 것이다. 또한 인터뷰의 목적은 ① 사회적 지지의 제공원 중 다문화 배경 학습자에게 가장 영향이 큰 제공원은 어떤 것인지, ② 사회적 지지의 유형 중 다문화 배경 학습자에게 가장 영향이 큰 유형은 어떤 것인지 알아보고 그 이유까지 밝히는 것이다.

3.3 자료 분석 절차

본 연구에서 수집한 양적 자료는 SPSS 25.0 프로그램을 사용하여 처리하

였으며 다음과 같은 과정을 거쳐 자료를 분석하였다.

첫째, 사회적 지지 척도와 한국어 능력 자가 평가 설문지가 정확하고 신뢰할 만한 척도인지 확인하기 위해 척도의 타당도와 신뢰도를 검증하였다. 타당도를 검증하기 위해 기존의 척도를 수정한 예비 문항을 3인으로 구성된 전문가 집단에 평정을 의뢰하여 내용 타당도를 검증하였으며 각 문항의 상관관계와 총점 간의 상관관계를 분석하여 구인 타당도를 검증하였다.

둘째, 연구를 위해 수집한 표본이 모집단을 대표할 수 있는지 각종 수치를 통해 확인하기 위해 사회적 지지와 한국어 능력에 대한 기술 통계량을 제시하였다. 기술 통계량을 분석하기 위해 빈도분석을 실시하였다.

셋째, 본 연구의 목적인 한국어 능력과 사회적 지지의 상관관계가 있는지 알아보고 그 상관관계가 유의미한 것인지 알아보기 위해 상관분석을 실시하였다. 위의 분석 절차를 표로 정리하면 다음과 같다.

[표 3-12] 자료 분석 방법

내용	자료 분석 방법	
척도의 타당도 검증	내용 타당도	전문가 평정
	구인 타당도	상관분석
기술 통계량 제시	빈도분석	
한국어 능력과 사회적 지지의 상관관계	상관 분석	

또한 본 연구에서 수집한 질적 자료는 인터뷰의 내용을 모두 녹음한 파일을 전사하여 원자료로 만들어 정리한 후, 전사된 내용을 반복적으로 읽으면서 연구에서 설정한 가설과 관련 있는 이야기를 추려 2차적으로 정리하여 사용하였다.

IV. 연구 결과

4.1 주요 변인의 기술통계

본 연구에서는 주요 변인들의 전체적인 경향을 알아보기 위해 기술 통계를 실시하였다. 본 연구의 주요 변인으로서는 사회적 지지의 제공원, 사회적 지지의 유형이 있으며 본 연구에서 다루는 주요 변인의 기술 통계 값은 다음과 같다.

[표 4-1] 측정변인들의 기술통계치

변인			최솟값	최댓값	평균	표준편차	왜도	첨도
사회적 지지	제공원별 하위요인	가족의 지지	1.67	5.00	4.42	0.84	-2.15	4.46
		교사의 지지	2.08	4.96	4.0509	.74994	-1.090	.889
		친구의 지지	1.13	5.00	3.7577	1.06963	-.789	.384
	유형별 하위요인	정서적 지지	2.14	4.90	4.0459	.70141	-.950	.791
		평가적 지지	1.78	5.00	4.0453	.74997	-.986	1.764
		정보적 지지	2.50	5.00	4.1852	.70188	-.786	.270
		물질적 지지	2.13	5.00	4.0200	.68149	-.612	.945
한국어 능력		일상 한국어 능력	3.00	5.00	4.4074	.53488	-1.153	.897
		학습 한국어 능력	1.67	5.00	3.9383	.93894	-.772	-.138

사회적 지지의 하위 요인의 평균 평점은 제공원에 따라 각각 가족 지지 4.42점, 교사 지지 4.05점, 친구 지지 3.76점으로 나타났고 유형별로 정서적 지지 4.05점, 평가적 지지 4.05점, 정보적 지지 4.19점, 물질적 지지 4.02점으로 나타났다. 사회적 지지 전체 평균 평점은 4.08점으로 5점 척도임을 감안했을 때 상당히 높은 점수이므로 본 연구의 연구 대상자들은 전반적으로 사회적 지지를 많이 받고 있다고 느끼고 있음을 알 수 있다. 일반적으로 변인의 왜도와 첨도는 왜도의 절대 값 ≤ 2 , 첨도 절대 값 ≤ 4 의 범위에 속할 때 정상 분포의 조건을 충족했다고 한다. 대부분의 변인들이 정상분포의 조건을 충족하여 정상분포에 근사하지만 가족의 지지의 경우 왜도의 값이 -2.15로 정상 분포의 범위를 벗어났는데 이는 가족의 지지를 충분히 받고 있다고 느끼는 연구 대상자들이 많다는 것을 의미한다.

한국어 능력의 하위요인별 평균 평점은 일반 한국어 능력 4.4점, 학습 한국어 능력 3.94점으로 나타났다. 전체적인 한국어 능력은 4.19점으로 비교적 높게 나타났다. 즉, 연구 대상자들이 자신들의 한국어 능력이 높다고 생각하고 있다고 볼 수 있다. 또한, 연구 대상자들이 자신의 한국어 능력을 평가한 결과 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 상당한 차이가 존재하는데 이는 다문화 배경 학습자들이 일상 한국어에 비해 학업 한국어를 구사하는 데 상당한 어려움을 겪고 있다는 것을 의미하고 앞서 살펴보았던 선행 연구들의 연구 내용과 일치함을 알 수 있다.

4.2 양적 자료 분석

상관분석이란 변수들 간의 관계가 얼마나 밀접한 지를 분석하는 분석 방법을 의미한다. 두 변인 간의 상관계수를 이용하여 분석을 실시하며 일반적인 경우 피어슨의 적률상관계수를 사용하며 분석을 실시한다. 본 연구에서도 피어슨의 적률상관계수를 이용한 상관분석을 실시하였다. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 관계를 살펴보기 위해 다문화 배경 학습자가 지각하는 한국어 능력과 사회적 지지의 하위요인들의 관계에 대해 상관분석을 실시하였다.

4.2.1 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지 제공원 간의 관계

다문화 배경 학습자의 사회적 지지의 제공원 중 한국어 능력에 더욱 밀접한 상관관계를 가지고 있는 요인을 찾기 위해 한국어 능력과 사회적 지지 제공원과의 상관관계를 살펴보고자 한다. 한국어 능력과 사회적 지지의 제공원 간의 상관관계는 다음과 같다.

[표 4-2] 한국어 능력과 사회적 지지 제공원 간의 상관관계

		한국어 능력		
		일상 한국어 능력	학습 한국어 능력	전체 한국어 능력
사회적 지지의 제공원	가족의 지지	.462*	.551**	.529**
	교사의 지지	.07	.198	.152
	친구의 지지	.531**	.575**	.572**
	전체 지지	.497**	.604**	.576**

p* < .05

p** < .01

다문화 배경 학습자가 지각한 한국어 능력과 사회적 지지 제공원과의 상관관계를 분석한 결과 교사의 지지를 제외한 모든 영역 간의 관계는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 먼저 다문화 배경학습자가 지각한 한국어 능력과 사회적 지지 전체의 상관관계를 살펴보면 .576으로 비교적 높은 수준의 정적 상관관계를 나타냈다($p^{**} < .01$).¹³⁾ 이는 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지가 높은 경우 한국어 능력의 수준도 높은 경우가 많다는 것을 의미한다. 사회적 지지 제공원과 한국어 능력과 사이에서 상관관계는 .572로 친구의 지지가 가장 높게 나타났으며 가족의 지지가 .529, 교사의 지

13) 상관관계수가 0.4이상이면 상관관계가 있는 것으로 보고 0.5이상부터는 높은 수준의 상관관계가 있는 것으로 판단한다.(강병서, 1997)

지가 .152로 정적 상관관계를 나타내었다.

일상 한국어 능력과 사회적 지지 전체의 상관은 .497로 보통정도의 정적 상관관계를 나타냈다. 다음으로 사회적 지지의 제공원 사이의 상관관계를 살펴보면 친구의 지지가 .531의 가장 높은 상관관계를 보였고 가족의 지지가 .426, 교사의 지지가 .07의 정적 상관관계를 나타냈다.

학습 한국어 능력과 사회적 지지 전체의 상관은 .604로 높은 수준의 정적 상관관계를 나타냈다. 다음으로 사회적 지지의 제공원 사이의 상관관계를 살펴보면 친구의 지지가 .575로 비교적 높은 상관관계를 형성하며 제공원 중 가장 높은 상관관계를 보였고 가족의 지지가 .551, 교사의 지지가 .198로 정적 상관관계를 보였다.

종합해보면 가장 먼저 한국어 능력과 사회적 지지 사이에는 비교적 높은 상관관계가 있었다. 다음으로는 다문화 배경 학습자의 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력 모두 친구의 지지, 가족의 지지, 교사의 지지 순으로 높은 상관관계를 나타내는 것을 볼 수 있었는데 이는 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 가장 밀접한 연관이 있는 집단이 친구들임을 나타낸다. 즉, 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력은 친구들의 지지정도에 영향을 많이 받을 수 있다는 것을 알 수 있다. 반대로, 일반 한국어 능력과 학습 한국어 능력 모두 교사의 지지와는 낮은 상관관계를 보이고 있다. 교사의 지지가 가족이나 친구의 지지에 비해 현저히 낮은 상관관계를 보이는 것은 연구 대상자들의 연령층을 고려할 때, 사춘기에 접어든 학습자들이 교사에 대한 반대 심리가 있어 의도적으로 교사의 지지에 대한 점수를 낮게 채점했을 가능성이 있다.

또한 일상 한국어에 비해 학습 한국어가 사회적 지지의 제공원들과 더 높은 상관관계를 이루고 있음을 볼 수 있었다. 이를 통해 사회적 지지의 제공원에 상관없이 다문화 배경 학습자의 일상 한국어보다는 학습 한국어에 더 큰 영향을 미친다는 예상을 할 수 있다.

4.2.2 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 유형 간의 관계

다문화 배경 학습자의 사회적 지지의 유형 중 한국어 능력과 더 높은 상

관관계를 가지고 있는 요인을 찾기 위해 한국어 능력과 사회적 지지의 유형 간의 상관관계를 살펴보고자 한다. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 유형 간의 상관관계는 다음과 같다.

[표 4-3] 한국어 능력과 사회적 지지 유형 간의 상관관계

		한국어 능력		
		일상 한국어 능력	학습 한국어 능력	전체 한국어 능력
사회적 지지의 유형	정서적 지지	.438*	.560**	.525**
	평가적 지지	.540**	.611**	.598**
	정보적 지지	.381*	.495**	.462*
	물질적 지지	.559**	.661**	.637**
	전체 지지	.497**	.604**	.576**

p* < .05

p** < .01

다문화 배경 학습자가 지각한 한국어 능력 전체 및 하위영역과 사회적 지지의 전체 및 유형별 하위영역 간의 상관관계는 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($p^* < .05$, $p^{**} < .01$). 한국어 능력 전체와 사회적 지지의 유형별 하위영역 간의 상관관계를 살펴보면 물질적 지지가 .637로 가장 높은 상관관계를 보였으며 평가적 지지가 .598, 정서적 지지가 .525, 정보적 지지가 .462의 상관관계를 보였다.

일상 한국어 능력과 사회적 지지의 유형 간의 상관관계를 살펴보면 물질적 지지가 .559로($p^{**} < .01$), 가장 높은 상관관계를 보였으며 평가적 지지가 .540, 정서적 지지가 .438, 정보적 지지가 .381의 정적 상관관계를 나타냈다.

학습 한국어 능력과 사회적 지지의 유형 간의 상관관계를 살펴보면 물질적 지지가 .661의 상관을 나타내며($p^{**} < .01$), 가장 높은 상관관계를 보였고

평가적 지지가 .611, 정서적 지지가 .560, 정보적 지지가 .495의 상관관계를 나타냈다.

위 내용을 종합하면 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력 모두 물질적 지지와 높은 상관관계를 보였다. 이는 누군가에게 물품이나 시간, 서비스 등을 제공받는 지지 행위가 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 큰 영향을 미칠 수 있다는 것을 예상할 수 있게 한다. 또한 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력과 사회적 지지의 유형별 상관관계를 비교하면 학습 한국어 능력과 사회적 지지의 유형별 하위요인들의 상관이 유의미하게 차이나는 것을 알 수 있는데 사회적 지지의 유형에 상관없이 일상 한국어 능력에 미치는 영향보다 학습 한국어가 사회적 지지의 영향을 많이 받을 것이라고 예상할 수 있다.

4.2.3 한국어 능력과 사회적 지지의 제공원 및 유형 간의 관계

다문화 배경 학습자가 지각하는 한국어 능력과 사회적 지지의 더욱 세부적인 상관관계를 분석하기 위해 한국어 능력과 사회적 지지의 모든 하위요인에 대한 상관분석을 실시하였다. 분석한 결과는 다음과 같다.

[표 4-4] 한국어 능력과 사회적 지지의 모든 하위요인 간의 상관관계

			한국어 능력		
			일상 한국어 능력	학습 한국어 능력	전체 한국어 능력
사회적 지지	가족의 지지	가족의 정서적 지지	.457*	.562**	.534**
		가족의 평가적 지지	.512**	.573**	.563**
		가족의 정보적 지지	.333*	.435*	.405*
		가족의 물질적 지지	.485*	.556**	.541**
	교사의 지지	교사의 정서적 지지	.03	.17	.118
		교사의 평가적 지지	.203	.265	.247
		교사의 정보적 지지	-1.35	.004	-0.51
		교사의 물질적 지지	.17	.298	.255
	친구의 지지	친구의 정서적 지지	.449*	.494**	.488**
		친구의 평가적 지지	.501**	.545**	.541**
		친구의 정보적 지지	.525**	.557**	.558**
		친구의 물질적 지지	.596**	.645**	.642**

p* < .05

p** < .01

다문화 배경 학습자가 지각한 한국어 능력과 사회적 지지의 모든 하위영역의 상관관계를 모든 교사의 지지가 포함된 상관관계를 제외한 모든 관계는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 먼저, 한국어 능력에 가장 큰 영향을 미칠 것으로 예상되는 사회적 지지의 유형은 친구의 물질적 지지로 일상 한국어 능력과 .596의 상관을 보였고 학습 한국어 능력과는 .645, 전체적인 한국어 능력과는 .642로 상당히 높은 수준의 상관관계를 이루었다. 반면 가장 상관성이 떨어질 것으로 예상되는 가족의 정보적 지지는 일상 한국어 능력과 .333, 학습 한국어 능력과 .435, 전체적인 한국어 능력과 .405의 상관을 나타내며 비교적 낮은 상관관계인 것을 확인할 수 있었다.

가족의 지지와 한국어 능력과의 상관관계를 세부적으로 살펴보면 가족의 평가적 지지가 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 가장 큰 상관을 나타냈다. 일상 한국어 능력과 .512, 학습 한국어 능력과 .573, 전체적인 한국어 능력과 .563의 상관관계로 비교적 높은 상관관계를 나타냈는데 이를 통해 가정에서 자녀들의 행동에 대한 피드백이나 의견을 존중해주는 등의 지지행위가 자녀들의 한국어 능력에 큰 영향을 줄 수 있음을 예상할 수 있다. 또한 친구의 지지와 비교해서 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 영향을 주는 정도의 차이가 큰데, 이는 다문화 배경 학습자들의 학습 한국어 능력에 가장 큰 영향을 주는 집단이 가정일 가능성이 높다는 것을 의미한다.

친구의 지지와 한국어 능력과의 상관관계를 세부적으로 살펴보면 친구의 물질적 지지와 한국어 능력 사이의 상관관계가 가장 높게 나타났다. 일상 한국어 능력과 .596, 학습 한국어 능력과 .645, 전체적인 한국어 능력과 .642의 상당히 높은 상관관계를 형성하고 있는데 이를 통해 친구들이 제공하는 물질적 지지가 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 상당한 영향을 줄 것이라는 예측을 할 수 있다. 물질적 지지를 물품(금품), 시간, 서비스 등 필요한 물질을 제공하는 행위라고 정의하고 돈이나 물품을 제공하기는 현실적으로 힘들 수밖에 없는 연구 대상자들의 연령을 고려한다면 물질적 지지 중에서도 친구들이 다문화 배경 학습자를 위해 함께 시간을 보내는 지지행위가 다문화 배경 학습자들의 한국어 능력과 상당히 밀접한 관련이 있다고 예상할 수 있다.

한국어 능력의 하위요인과 사회적 지지의 하위요인 간의 상관관계를 살펴보면 사회적 지지의 모든 유형에 대해 학습 한국어 능력과의 상관관계가 일

상 한국어 능력과의 상관관계보다 높은 수치를 가지고 있다. 이를 통해 사회적 지지가 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 영향을 줄 수 있는데 그 중에서도 특히 학습 한국어 능력과 밀접한 관계를 가지고 있음을 알 수 있다.

4.3 질적 자료 분석

인터뷰를 통해 얻고자 한 내용은 첫째, ‘사회적 지지의 제공원 중 다문화 배경 학습자에게 가장 영향이 큰 제공원은 무엇인지?’, 둘째, ‘사회적 지지의 유형 중 다문화 배경 학습자에게 가장 영향이 큰 유형은 무엇인지?’에 대한 것이다. 이와 관련된 질문을 통해 다문화 배경 학습자들이 지각하는 사회적 지지의 제공원과 유형들에 대해 어떤 생각을 가지고 있는지 심층적으로 접근해보고자 하였다.

먼저 다문화 배경 학습자들의 사회적 지지 제공원에 대해서 질문했을 때 학습자들의 답변은 다음과 같다.

[표 4-5] 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지 제공원에 관한 인터뷰

학습자1	연구자: 본인의 주변에 있는 사람들 중에 가장 많이 마주치는 사람들이 가족, 선생님, 친구들이 있다고 생각해봐요. 학습자: 네. 연구자: 그럼, 이 세 그룹의 사람들 중에 어떤 그룹이랑 있을 때가 제일 편하게 느껴져요? 학습자: 친구? 아...아니다. 부모님? 연구자: 아, 부모님이랑 있는게 가장 편해요? 학습자: 네. 연구자: 그럼 반대로 누구랑 있을 때가 제일 불편해요? 학습자: 선생님. 연구자: 선생님이랑 있으면 조금 부담스러워요? 학습자: 그냥 같이 있으면 무슨 말을 해야 할지 몰라서 좀 어색해요. - 중략 - 연구자: 그럼 본인은 가족, 선생님, 친구들이랑 친한 것 같아요? 학습자: 가족이랑 친구들은 그저 그런데 선생님이랑은 안 친해요.
학습자2	연구자: 본인의 주변에 있는 사람들 중에 가장 많이 마주치는 사람들이 가족, 선생님, 친구들이 있다고 생각할 때 누가 가장 편해요? 학습자: 친구요. 연구자: 아, 친구들이 가장 편해요? 학습자: 아...아닌가?

	연구자: 괜찮아요. 천천히 생각해봐요. 가족. 선생님. 친구. 학습자: 가족? 연구자: 아 가족이 제일 편해요? 그럼 반대로 누구랑 있을 때가 좀 불편해요? 학습자: 선생님. 연구자: 아 선생님? 혹시 이유가 있나요? 학습자: 선생님이랑 있는 거는 부담스러워요. - 중략 - 연구자: 그러면 혹시 부모님을 생각하면 ‘나는 부모님과 친해!’라는 생각이 들어요? 학습자: 네. 연구자: 그럼 선생님은요? 학습자: 아니요. 연구자: 아, 선생님이랑은 그런 생각이 안들어요? 그럼 친구들은? 학습자: 친해요.
학습자4	연구자: 본인 주위에 가족, 선생님, 친구가 있다고 생각해봐요. 학습자: 네. 연구자: 그럼 그중에 누구랑 있는 게 제일 편해요? 학습자: 가족! 연구자: 와 대답이 엄청 빠르네요. 그럼 반대로 누가 제일 불편해요? 학습자: 음...선생님? 연구자: 선생님이 불편해요? 이유가 있나요? 학습자: 음...선생님은 학교에 있을 때만 보잖아요. 연구자: 아...가족이나 친구들은 더 오래 볼 수 있는데 선생님은 딱 학교에 있을 때밖에 못 봐서 그런 거예요? 학습자: 네. - 중략 - 연구자: 그럼 본인은 부모님이랑 친하다고 느껴요? 학습자: 네. 친해요. 연구자: 그럼 선생님이랑은요? 학습자: 조금? 연구자: 친구들이랑은요? 학습자: 많이?

위 표에서 언급한 것과 같이, 4명의 다문화 배경 학습자 중 4명 모두 선생님이 가장 불편하다고 응답하였다. 또한 부모님, 친구들과 비교했을 때 선생님과 친하지 않다고 응답한 것을 확인할 수 있었다. 선생님에게 심리적인 거리감을 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 사회적 지지는 학습자가 지각하는 것이 중요하기 때문에 대상에게 거리감을 느끼고 있을 경우 사회적 지지를 받고 있다고 지각하는 것이 어려울 것이다. 따라서 학습자가 교사에게 거리감을 느끼는 상태에서는 교사가 사회적 지지를 제공하고 있다고 하더라도 학습자는 그렇게 느끼지 못할 것이고 이는 앞서 양적 자료 분석에서 교사의 지지도가 현저히 낮게 나온 것과 관련이 있다고 생각할 수 있다.

또한, 인터뷰 내용 중 선생님을 불편하게 여기는 이유로 함께하는 시간이 적어서라고 응답한 것을 확인할 수 있다. 부모님, 친구들과는 함께 있는 시간이 길지만 학교생활 중에서만 마주하는 선생님과 함께하는 시간이 적어 상대적으로 불편해하는 것을 알 수 있고 이를 통해 학습자들이 함께하는 시간이 길수록 대상을 편하게 인식한다는 것을 알 수 있다. 그리고 선생님이 불편한 이유로 선생님과 함께 있을 때 할 말이 없다고 말하는 것을 확인할 수 있다. 선생님과 수업 외에 대화를 할 기회가 적어 일상적인 대화를 나누는 것을 어색해하고 이는 곧 선생님과 함께하는 시간이 부담스러운 원인이 된다고 할 수 있다.

다문화 배경 학습자들에게 가장 영향이 있는 사회적 지지의 제공원을 찾기 위한 인터뷰를 통해 가족과 친구 집단에서 받는 사회적 지지가 교사에게서 받을 수 있는 사회적 지지보다 높을 수밖에 없음을 알 수 있었다. 그리고 인터뷰를 통해 그 이유가 ‘선생님’이라는 지위에서 오는 부담감과 가족, 친구에 비해 만남의 시간이 짧기 때문이라는 것을 유추할 수 있었다.

다음으로 다문화 배경 학습자들의 사회적 지지 유형에 대한 인터뷰의 내용은 다음과 같다.

[표 4-6] 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지 유형에 관한 인터뷰

학습자1	연구자: 혹시 본인이 부모님과 같이 숙제를 한 적이 있나요? 학습자: 네. 연구자: 그럼, 숙제를 하던 중에 모르는 문제가 생겼을 때, 부모님이 혼자 문제를 풀 수 있을 때까지 기다려주고, 응원해주는 게 좋았어요? 아니면 모르는 문제를 푸는 법을 알려주는 게 좋았어요? 학습자: 저는요, 알려주는 게 좋아요. 근데 한번에 알려주는 거 말고 조금은 기다려주는 게 좋아요. - 중략 - 연구자: 본인은 혹시 부모님께 사랑받고 있다고 느끼나요? 학습자: 그냥 그래요. 연구자: 아 부모님이 많이 사랑해주시는 것 같지 않아요? 혹시 이유가 있어요? 학습자: 저는 오빠도 있고 동생도 있어서 부모님이랑 시간을 많이 못 보내서 그렇게 느껴요. 연구자: 아 같이 보내는 시간이 많을수록 사랑을 받는다고 느끼는구나.
학습자2	연구자: 자, 만약에 본인이 숙제를 하다가 모르는 문제가 생겼을 때 주변에서 본인이 스스로 문제를 해결할 수 있도록 응원해주는 것이 좋아요? 이 문제를 어떻게 푸는지 직접 도와주는 게 좋아요?

	학습자: 알려주는 게 좋아요. 연구자: 아 알려주는 게 더 좋아요? 학습자: 네. 맨 처음에는 조금 기다려주다가 알려줬으면 좋겠어요. - 중략 - 연구자: 그럼 본인이 느꼈을 때 선생님은 본인을 위해 주시는 것 같아요? 학습자: 그다지... 연구자: 아 선생님이 본인을 위해주는 것 같지는 않아요? 학습자: 네. 선생님은 쟁길 사람이 많아서 같이 있는 시간도 별로 없고 잘 못 쟁겨주세요.
학습자3	연구자: 음, 만약에 본인이 힘든 일이 생겼다고 생각해봅시다. 학습자: 네. 연구자: 그럴 때, 주변에서 예를 들어, 부모님이나 선생님, 친구들과 함께 있다면 사람들이 본인이 힘든 일을 해결할 수 있을 때까지 응원해주는 것과 일을 해결할 수 있도록 직접 도와주는 거랑 어느 게 더 좋아요? 학습자: 무조건 직접 도와주는 거요. 연구자: 혹시 이유가 있나요? 학습자: 응원해주고 이런 거는 오글거려요. - 중략 - 연구자: 본인은 부모님께 사랑받는 것 같아요? 학습자: 네. 연구자: 언제 그런 감정을 느껴요? 학습자: 맛있는 것 사주실 때요. 연구자: '우리 딸 사랑해.' 이런 얘기 해주실 때는? 학습자: 오글거려서 별로예요.

인터뷰를 통해 4명의 다문화 배경 학습자 모두 곤란한 상황이 닥쳤을 때, 정서적인 공감보다는 직접적인 도움을 선호한다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 본인이 사랑을 받고 있다고 느끼는 원인에 대해 질문했을 때, 3명은 함께하는 시간이 많을 때, 1명은 원하는 물건을 사줄 때라고 답했다. 이를 통해 다문화 배경 학습자들을 향한 시간이나 수고, 물건 등을 제공하는 물질적 지지가 영향이 클 것임을 알 수 있었다. 반면 아직 정서적 지지에 대해서는 크게 반응하지 않음을 확인할 수 있었다.

위 내용을 종합해보면 다문화 배경 학습자들은 정서적 지지 행위보다 물질적 지지 행위를 통해 더 많은 사회적 지지를 지각할 수 있다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자들이 물질적 지지 행위는 직접적으로 도움을 받고 있다고 지각하기 쉬운 반면, 정서적 지지 행위를 지각하는 것은 어려워한다는 것을 의미한다. 이런 결과는 인터뷰에서 응원, 사랑 표현 등 정서적 지지의 표현을 '오글거린다.'라고 표현하는 것을 통해 아직 정서적인 교감을 나누는 행동들이 익숙하지 않기 때문이라고 생각할 수 있다.

V. 결론 및 제언

5.1 결론

본 연구에서는 학령기에 접어든 다문화 배경 학습자들이 한국어 능력의 부족으로 학업 상황에서 어려움을 겪는다는 문제의식에서 출발하여 사회적 지지가 한국어 능력에 영향을 줄 수 있을 것이라는 가설을 세우고 이를 입증하기 위해 사회적 지지와 한국어 능력의 상관관계를 분석하였다.

다문화 배경 학습자들의 한국어 능력에 관한 연구는 최근 10여 년간 활발하게 이루어졌다. 그리고 대부분의 연구들에서 다문화 배경 학습자들의 의사소통을 위한 일상 한국어 능력에는 큰 문제가 없었지만 학업 상황에서 학습 한국어 능력의 부족으로 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 한국어 능력의 부족은 학업 부진, 학교 부적응 등 다양한 문제들을 일으킬 수 있기 때문에 다문화 배경 학습자들의 학교생활과 학업 능력을 위해 한국어 능력 향상에 관한 다양한 논의가 필요한 시점이다. 본 연구의 연구 대상은 학령기의 다문화 배경 학습자이다. 학령기는 이들이 의사소통에 필요한 일상 한국어 외에도 본격적인 학업 한국어 능력을 필요로 하게 되는 시기이고 동시에 가정을 벗어나 본격적인 사회적 관계를 만들어 나가면서 주변 환경의 영향을 많이 받게 되는 시기임을 고려했을 때, 이들의 한국어 능력과 사회적 지지가 서로 관련이 있을 것이라 판단하고 실제 설문 조사를 통해 데이터를 수집하고 분석하여 한국어 능력 향상에 사회적 지지가 영향을 준다는 사실을 입증하고자 하였다.

연구를 진행하기 위해 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 관한 연구, 학령기 아동이 지각하는 사회적 지지에 관한 연구 등을 중심으로 선행 연구들을 살펴보았다. 먼저 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 관한 연구들에서 공통적으로 나타난 내용은 다문화 배경 학습자들이 일상생활에서의 의사소통 상황에서는 큰 문제점을 보이지 않지만 학업 상황에 들어가게 되면 한국어 능력의 부족으로 교과 학습에 어려움을 느낀다는 것이다. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 관한 연구가 이루어지기 시작한 이후 지속적으로 같은 문

제점을 지적하고 있었고 이를 해결하기 위한 후속 연구들도 진행되기 시작하였다. 다문화 배경 학습자의 부족한 한국어 능력을 해결하기 위해 교수법, 교재, 교육과정 등 여러 방법들이 제시되었지만 사회적 관계가 중요해지는 학령기라는 특성을 고려한 연구는 거의 이루어지지 않음을 알 수 있었다. 따라서 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지를 활용한 한국어 교육 방안을 위한 기초 연구로서 사회적 지지와 한국어 능력 간의 상관관계에 대한 연구가 필요하다는 판단을 하였다.

2장에서는 본 연구의 핵심이라고 할 수 있는 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 개념을 정립하고 한국어 능력과 사회적 지지를 하위영역으로 세분화하여 한국어 능력과 사회적 지지의 관계에 대한 이론적 기틀을 마련하고자 하였다. 먼저, 다문화 배경 학습자가 한국어를 학습하는 과정을 살펴보면서 그들이 어떤 언어적 특징을 가지고 있는지, 학령기에 접어든 다문화 배경 학습자의 한국어 능력은 어떤지, 한국어 교육과정을 통해 부족한 한국어 능력을 충분히 향상시킬 수 있는지에 대해 알아보았다. 다문화 배경 학습자들은 한국어를 습득해야할 시기에 가정에서 언어 입력이 비교적 적은 탓에 일반적인 경우에 비해 언어발달이 지체된다. 가정을 벗어나고 새로운 사회적 관계 속에서 일상 한국어 능력은 곧 정상 수준으로 발달하지만 학업 한국어 능력의 부족으로 학업 환경에 적응하는 것을 힘들어하고 이는 부정적인 학습 태도로까지 발전하는 경우가 많은 것으로 나타났다.

이런 언어적 배경을 가진 다문화 배경 학습자들이 공교육 내에서도 차지하는 비중이 점점 늘어나자 다문화 배경 학습자에 대한 관심이 점점 늘어났고 2008년부터 다문화 배경 학습자를 대상으로 한 정책과 사업이 본격적으로 시행되기 시작한다. 그리고 2012년, 다문화 배경 학습자들의 언어 문제를 해결하기 위해 한국어 교육과정(KSL)을 도입하였다. 특히 2017년 개정된 한국어 교육과정의 내용을 살펴보면 2012년에 비해 학습 한국어 능력을 훨씬 세부적으로 제시하였는데 이를 통해 학업 상황에서 다문화 배경 학습자의 학업 한국어 능력이 상당히 중요하게 논의되고 있다는 것을 알 수 있다. 이렇게 다문화 배경 학습자의 한국어 능력 향상시키기 위한 노력이 이어지고 있지만 여전히 학습자의 다양한 상황을 고려하지 못하고 있다는 비판적인 시선이 있

고 수준별 한국어 교육 등의 개선 방안이 계속 요구되고 있음을 확인할 수 있었다.

다음으로는 여러 연구자가 정의한 사회적 지지의 개념을 확인하고 사람에게 어떤 역할을 하는지, 그 하위요인은 어떻게 구성되어 있는지 등에 대한 탐색을 통해 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 향상시킬 수 있는 방안으로서의 가능성을 확인하고자 하였다. 사회적 지지가 본격적으로 대두되기 시작한 때는 1970년대로 그 역사가 그리 길지 않다. 또한 그 상당히 포괄적인 내용을 담고 있기 때문에 정확한 개념이 정립되어 있지 않고 연구자에 따라 다양하게 정의되었다. 따라서 각 연구에서 정의한 사회적 지지의 개념을 살펴보고 이를 종합하여 본 연구에서 다룰 사회적 지지의 개념을 정의하였다. 사회적 지지에 관한 연구는 사회와 개인의 관계가 개인의 건강에 어떤 영향을 미치는지에 대한 연구에서 시작되었고 지금에 이르러서는 사회적 지지와 개인의 심리적·신체적 건강과 직접적인 연관이 있다고 밝혀졌다. 또한 다문화 가정과 그 자녀들을 대상으로 한 연구들을 통해 가정에서의 지지나 교사의 지지 행위를 통해 다문화 배경 학습자들이 이중 언어를 구사하는 데 큰 영향을 주었다는 결과들을 볼 수 있었다. 이를 통해 사회적 지지가 언어 능력을 향상시키는 데에도 긍정적인 역할을 할 수 있다는 것을 의미한다.

다음으로 아동의 인지 발달 과정에서 사회적 지지는 어떤 영향을 줄 수 있는지에 대한 탐색을 통해 다문화 배경 학습자가 언어를 습득하는 데에 사회적 지지가 실질적인 역할을 할 수 있는지에 대해 알아보하고자 하였다. 아동의 인지 발달, 언어 발달에 관한 연구들에서 공통적으로 나타나는 결과들은 본 연구의 연구대상인 초등학교 3~6학년의 시기에는 사회지향적인 특징을 갖게 된다는 것이었다. 또한 아동의 학습 과정에 대한 연구에서 근접발달영역의 개념을 제시하며 학습에는 사회적 상호작용이 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있었다. 한국어 학습 과정도 학습 과정의 일부로 본다면 다문화 배경 학습자가 한국어를 학습하는 데에 사회적 지지 행위가 긍정적인 역할을 할 수 있다는 결론을 도출하였다.

3장에서는 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지가 한국어 능력에 긍정적인 영향을 줄 수 있는지에 대한 실험을 설계하였다. 먼저 연구 대상은 학

령기의 다문화 배경 학습자로 설정하였다. 학령기의 사전적 정의에서는 6~12세 정도의 시기를 의미하지만 학습 한국어의 평가를 위해 실제적인 학업이 이루어지는 시기인 초등학교 3~6학년을 대상으로 설정하였다. 실험을 통해 입증하고자 하는 가설은 다음과 같다.

첫째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지는 한국어 능력에 긍정적인 영향을 줄 것이다.

둘째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 제공원에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 다를 것이다.

셋째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 유형에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 다를 것이다.

넷째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지는 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 영향을 미치는 정도가 다를 것이다.

위와 같은 네 가지의 가설을 검증하기 위해 선행 연구들을 토대로 다문화 배경 학습자가 지각한 ‘사회적 지지’와 ‘한국어 능력’에 관한 척도를 개발·수정·보완하여 설문지를 제작하였다. 사회적 지지 척도는 제공원별로 가족의 지지, 교사의 지지, 친구의 지지의 세 가지 영역으로 유형별로 정서적 지지, 평가적 지지, 정보적 지지, 물질적 지지의 네 가지 영역으로 구성되어 있고 총 72문항으로 구성되었다. 한국어 능력 자가 평가 설문지는 일상 한국어 능력, 학습 한국어 능력의 두 가지 영역으로 구성되어 있고 총 19문항으로 구성되었다. 사회적 지지와 한국어 능력 자가 평가 설문지의 신뢰도 검증하기 위하여 각 하위영역별로 문항들의 내적 일관성을(Cronbach's α) 측정한 결과, 일상 한국어 능력에 관한 문항이 양호한 정도의 신뢰도를 보였고 나머지 영역별 문항들은 높은 수준의 신뢰도를 보였다. 또한 문항의 타당도를 확보하기 위해 총점과 하위영역별 점수의 상관관계, 각 하위영역별 점수의 상관관계를 비교한 결과 교사의 지지 영역을 제외한 영역 모두 타당성을 검증하는 데 문제가 없었다. 또한, 전문가 집단의 검증을 통해 내용 타당도까지 검증하였다.

제작된 척도를 가지고 서울 및 충남 지역의 초등학교 2곳에서 27명의 학

생을 대상으로 설문을 실시하였고 주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지와 한국어 능력 사이에는 비교적 높은 정도의 상관관계가 있다. 다문화 배경 학습자들이 지각한 사회적 지지와 한국어 능력은 .576의 정적 상관관계를 보였고 교사의 지지를 제외한 나머지 하위 영역의 상관관계도 .333부터 .645까지 나타났고 통계적으로 유의미한 상관관계를 보였다($p < .05$, $p < .01$). 교사의 지지의 상관이 낮은 것은 가족, 친구 집단에 비해 함께 하는 시간이 적고 교사의 지위에서 오는 부담감에 의한 영향이라는 것은 질적 연구를 통해 유추해볼 수 있었다.

둘째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 제공원에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 달랐다. 친구의 지지가 한국어 능력과 가장 밀접한 연관이 있는 지지 제공원으로 나타났다. 친구의 지지와 한국어 능력의 상관은 .572로 비교적 높은 정적 상관관계를 보였고 가족의 지지가 .529로 친구의 지지보다 조금 더 낮은 상관관계를 보였다. 두 상관관계 모두 통계적으로 유의한 결과로 나타났다($p < .01$).

셋째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지의 유형에 따라 한국어 능력에 미치는 영향의 정도가 달랐다. 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 가장 밀접한 상관관계를 이루고 있는 사회적 지지의 유형은 물질적 지지로 .637의 상당히 높은 정적 상관관계를 이루고 있었다. 평가적 지지가 .598, 정서적 지지가 .525, 정보적 지지가 .462의 상관을 보였다($p < 0.5$, $p < 0.1$). 사회적 지지의 유형별 상관관계는 제공원별로 살펴본 상관관계에 비해 비교적 많은 차이를 확인할 수 있었다. 학령기의 학습자에게 정서적 지지가 큰 영향을 미칠 것이라는 일반적인 통념과 거리가 먼 결과를 확인할 수 있었다. 하지만 질적 연구를 통해 이 시기의 학습자들이 아직 정서적인 교감에 익숙하지 않아 정서적지지 행위를 부끄럽게 여기는 모습을 확인할 수 있었다.

넷째, 다문화 배경 학습자가 지각한 사회적 지지는 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 영향을 미치는 정도가 다른 것을 확인하였다. 먼저 사회적 지지의 제공원과 한국어 능력의 상관관계에서 살펴보면 가족의 지지는 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 각각 .462, .551의 상관을 보였고($p < .05$,

$p < .01$) 친구의 지지는 각각 .531, .575의 상관을 보여($p < .05$) 모두 학습 한국어 능력과 더 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다. 교사의 지지는 유의확률이 낮아 통계적으로 유의미하지 않지만 이 또한 학습 한국어와 더 높은 상관을 보였다. 사회적 지지의 유형과 한국어 능력의 상관관계 또한 유사한 결과를 나타내었다. 사회적 지지의 유형에 따라 일상 한국어 능력과 학습 한국어 능력에 대해 상관관계를 분석한 결과 사회적 지지의 모든 유형에 대해 학습 한국어 능력과의 상관관계가 더 밀접한 관계를 이루었고 그 차이는 비교적 높게 나타났고 이 모든 상관관계는 통계적으로 유의하였다($p < .05$, $p < .01$).

본 연구는 다문화 배경 학습자의 부족한 한국어 능력에 긍정적인 영향을 미치는 요인으로 사회적 지지가 있음을 밝히고 사회적 지지의 다양한 하위영역에 따라 다양한 상관관계 분석을 통해 세부적인 자료들을 확보했다는 데에 의의가 있다.

5.2 논의 및 제언

이 연구에서는 학령기 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 상관관계를 검증하였다. 연구 결과를 통해 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지는 유의미한 상관관계가 있다는 것을 알 수 있었다. 이를 통해 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 사회적 지지가 영향을 줄 가능성이 있음을 알 수 있다. 특히 사회적 지지의 유형 중 ‘물질적 지지’와 ‘평가적 지지’가 한국어 능력과 더 많은 상관이 있다는 것을 알 수 있다. 이는 주변에서 시간이나 도움을 직접 제공하는 행위, 아동의 행동이나 생각에 대한 피드백 등이 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 향상시키는 데 중요한 역할을 할 수 있음을 의미한다.

둘째, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력과 사회적 지지의 제공원과의 상관관계를 살펴본 결과 친구의 지지가 가장 많은 상관을 보이고 교사의 지지가 가장 낮은 상관을 보였다. 이를 통해 이 시기의 다문화 배경 학습자에게 친구 관계는 한국어 능력에 영향을 줄 수 있는 중요한 요소 중 하나라는 것

을 알 수 있다.

셋째, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력 중 학습 한국어 능력이 일상 한국어 능력보다 사회적 지지와의 상관성이 높게 나타났다. 이는 사회적 지지의 모든 하위영역에서 동일하게 나타난 결과로 사회적 지지가 충분히 제공될수록 다문화 배경 학습자의 학습 한국어 능력을 향상시키는 데 도움을 줄 수 있다는 것을 의미한다. 특히 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 측정했을 때 학습 한국어 능력이 더 부족하다는 것을 고려할 때¹⁴⁾ 상당히 의미 있는 결과라고 할 수 있다.

다만 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지와 한국어 능력의 하위 영역 간의 상관관계를 분석하여 사회적 지지의 하위영역 중 어느 영역이 한국어 능력과 더 밀접한 상관관계를 가지고 있는지 알아본 결과, 영역별로 다소의 차이는 있지만 대부분의 영역이 한국어 능력과 상관성이 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 진은아(2007)의 연구에서는 사회적 지지의 유형들이 각각 독립적으로 영향을 주는 것이 아닌 서로 밀접한 관계를 맺고 있다고 보았다. 즉, 다문화 배경 학습자의 한국어 능력에 긍정적인 영향을 미치기 위해서는 다문화 배경 학습자가 전반적인 영역에서 사회적 지지를 느낄 수 있도록 하는 것이 중요하다.

사회적 지지 중 정서적 지지를 향상시키기 위해서는 다문화 배경 학습자들이 느낄 수 있을 만큼의 관심과 사랑을 제공하고 무엇보다 기쁜 일이 있을 때 함께 기뻐해주고 힘든 일이 있을 때 위로해주는 등의 감정적인 교감이 중요할 것이다. 평가적 지지를 향상시키기 위해서는 다문화 배경 학습자들의 긍정적인 행동이나 결과에 대해서는 칭찬과 인정하는 말을 통해 자부심을 느끼게 해주고 부정적인 행동이나 결과에 대해서는 같은 잘못을 반복하지 않도록 공정한 평가를 하되 자신이 미워서 하는 평가가 아니라는 것을 알려주어야 한다. 다음으로 정보적 지지를 향상시키기 위해서는 다문화 배경 학습자들이 문제 상황에 직면하거나 의사 결정을 내리지 못하고 있을 때 충고나 조언 등을 제공해야 한다. 마지막으로 물질적 지지를 향상시키기 위해서는 다문화 배

14) 한국어 능력 측정 결과 학습 한국어 능력(3.9점)이 일상 한국어 능력(4.4점)보다 낮은 것으로 나타났다.

경 학습자들과의 관계에 시간을 쓰는 것을 어려워하지 않고 직접적인 행위를 통해 다문화 배경 학습자들을 돕는 것을 주저하지 않는 태도가 필요할 것이다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구에 대한 몇 가지 사항을 제안하고자 한다.

첫째, 더 많은 표본을 수집하여 연구를 진행할 필요가 있다. 본 연구에서는 초등학교 3~6학년인 다문화 배경 학습자를 대상으로 진행하였고 두 곳의 초등학교에서 27의 표본만을 가지고 설문을 진행하였기 때문에 연구 결과를 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 연구 결과를 일반화하기 위해서는 다양한 지역에서 더 많은 표본을 수집할 필요가 있다.

둘째, 학생 개개인의 변수를 통제할 필요가 있다. 본 연구에서는 국제결혼 가정 자녀, 중도입국 자녀, 새터민 가정, 귀국자 자녀 등 다문화 배경 학습자의 다양한 가정환경처럼 다문화 배경 학습자가 사회적 지지를 지각하는 데 영향을 줄 수 있는 변인을 통제하지 못하였다. 보다 정확하고 유의미한 연구 결과를 위해서는 다문화 배경 학습자들이 사회적 지지를 지각하는 데 영향을 미치는 요인들에 대한 연구 혹은 통제가 필요하다.

비록 다문화 배경 학습자가 지각하는 사회적 지지를 충분히 제공하여 한국어 능력을 향상시키는 방안까지 제시하지는 못했지만 이 연구를 통해 사회적 지지를 활용하여 다문화 배경 학습자의 한국어 능력을 향상시키기 위한 다양한 논의가 이루어지는 데에 도움이 되기를 기대한다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강병서. (1997). 『행렬과 SPSS/PC 이용 다변량통계분석』. 학현사
- 교육부. (2012). 『다문화학생 교육 선진화 방안 발표』, 교육부
- 교육부. (2017). 한국어 교육과정, 교육과학기술부 고시 제2017-131호 [별책 43], 교육부
- 곽재용. (2012). ‘한국어 교육과정’의 특징과 문제점. 『국제언어문학』, 26, 1-25쪽.
- 권순희. (2009). 다문화 가정 자녀의 국어 사용 실태. 『국어교육학연구』, 36, 195-228쪽.
- 김경미. (2008). “다문화가정 아동의 이해어휘능력 및 관련 변인”. 연세대학교 대학원 석사학위논문
- 김미란. (2011). “학습자의 근접발달영역 내 점진적인 적절한 도움제공과 제2 언어 문법 습득”. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문
- 김윤주. (2013). “다문화 배경 학생 대상 한국어 교육과정 구성 방안 -다문화 시대 문식성 교육을 중심으로-”. 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 김윤주. (2015). 다문화 배경 학생 대상 KSL 한국어 교육과정 운영 사례 분석과 향후 과제. 『한국언어문학』, 93, 359-386쪽.
- 김정식. (2012). “다문화가정 자녀의 한국어교육 지원 개선 방안 연구”. 공주대학교 대학원 석사학위논문
- 김진영. (2008). “초등학교 교사들의 다문화가정아동 지도경험에 관한 연구”. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 남이환. (2017). “결혼이주여성의 사회적 지지가 한국어 능력에 미치는 영향 -가족, 친구, 타자의지지 유형-”. 평택대학교 사회복지대학원 석사학위논문
- 노정은, 박진욱. (2014). 다문화 배경 학습자의 교과 적응을 위한 진단 과제 개발 방안 - 교과별 학습 언어 기술을 중심으로-,

- 『국제한국어교육학회 학술대회논문집』, 2014, 83-92쪽.
- 노정은. (2015). “다문화 배경 학령기 학습자의 한국어능력 평가 연구”. 고려대학교 대학원. 박사학위 논문
- 모정환, 이재분, 홍종명, 임정수. (2015). 다문화가정 학생 언어교육의 국내외 현황 및 언어교육 강화 방안. 『다문화교육연구』, 8, 197-226쪽.
- 문윤주. (2018). 한국어 교육과정(KSL)의 학교 현장 정착을 위한 제언. 『한국어교육연구』, 8, 17-32쪽.
- 민정아. (2017). “다문화 배경 학습자를 위한 학습 도구어 선정 및 자기 주도적 어휘 학습 방안 연구 -중학교 1학년 주요 교과를 중심으로-”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 박신애. (2014). “한국어(KSL)교육과정 학습자의 학습 한국어 능력 신장을 위한 사고도구어 선정-중학교 과정을 중심으로 -”. 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 박용한, 이신동. (2017). 다문화가정 청소년의 초-중 전환기 학교적응 및 학업성취 발달 요인에 대한 탐색. 『한국교육문제연구』, 35, 1-19쪽.
- 박지원. (1985). “사회적 지지척도 개발을 위한 일 연구”. 연세대학교 대학원 박사학위논문
- 박진우, 홍현미. (2018). 다문화가정 청소년의 학업동기 증진을 위한 홀리스틱 교육 방안. 『홀리스틱 융합교육연구』, 22, 39-61쪽.
- 박진옥. (2009). “다문화가정 자녀의 교과적응을 위한 학습언어 연구 -학령기 아동을 중심으로-”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 안성진. (2018). “읽기부진 초등학생의 읽기성취 향상을 위한 비계설정 중재 프로그램의 효과”. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 안주현. (2018). “다문화가정 학습자의 ‘학습 한국어’ 어휘 교육 방안 연구”. 경북대학교 교육대학원 석사학위논문
- 여선희 (2013). “학교적응과 지각된 사회적 지지가 중학생의 행복감에 미치는 영향”. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문
- 원진숙. (2014). 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제.

- 『국어교육』, 144, 1-36쪽
- 윤이나. (2010). “초등학교 다문화 학생의 ‘학습 한국어’ 실태와 그 지원 방안”. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이미라. (2001). “청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구”. 대구대학교 대학원 석사학위논문
- 이미연. (2009). “다문화 가정 아동 학습자들의 한국어 발달 연구”. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문
- 이상수, 강정찬, 황주연. (2006). 효과적인 비계설정을 위한 수업설계모형. 『교육정보미디어연구』, 12, 149-175쪽.
- 이선희. (2013). “중도시각장애인의 자아존중감과 사회적지지가 장애수용에 미치는 영향”. 울산대학교 정책대학원 석사학위논문
- 이성준. (2010). “다문화가정 자녀의 학문 인지 언어능력 신장을 위한 한국어 교육과정 연구”. 서울대학교 대학원 석사학위논문
- 이승왕. (2015). 학습 한국어 능력 신장을 위한 한국어 교육의 방향 탐색. 『한국초등국어교육』, 57, 185-210쪽.
- 이아람. (2016). “중학생용 사회적 지지 척도 개발 및 타당화”. 경성대학교 대학원 석사학위논문
- 이윤정. (2016). 학령기 한국어 학습자의 다문화주의 이해능력 향상을 위한 한국어 교육과정분석 및 개발 방안 연구. 『다문화와 인간』, 5, 3-34쪽.
- 이윤희. (2009). “다문화가정 아동의 학교적응을 높이는 애착, 자아존중감, 사회적 지지의 영향에 관한 연구 -일반가정 아동과의 비교를 중심으로-”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문
- 이효인. (2012). 다문화가정 아동의 언어능력 연구 - 초등학교 1, 2, 3학년을 중심으로. 『새국어교육』, 2012, 471-494쪽.
- 임은정. (2017). “방과 후 학습한국어 교육이 다문화가정 학생의 국어 학력 향상에 미치는 영향”. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문
- 조남예. (2014). “다문화가족 아동과 일반아동의 학교생활적응에 관한 비교 연구 - 사회적 지지와 회복탄력성을 중심으로 -”. 가천대학교

행정대학원 석사학위논문

- 주경아. (2011). “공교육에서의 한국어교육 방안 연구 -중등학교의 다문화가정 자녀를 중심으로”. 인하대학교 대학원 석사학위논문
- 진은아. (2007). “고등학생이 지각한 사회적 지지와 진로결정효능감이 진로미결정에 미치는 영향”. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문
- 최정선. (2015). 한국어교육학 : 중국인 학습자가 지각한 한국어 교사의 자율성지지, 학업참여, 학업성취도의 관계 -자기결정동기의 매개효과-. 『새국어교육』 104, 401-428쪽.
- 태양선. (1996). “Piaget식 인터뷰에 따른 구체적 조작기 아동의 인지 발달 연구”. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문

ABSTRACT

The Influence of Social Support on the Korean Language Ability of School-age Learners of Multicultural Background

– Focusing on 3rd, 4th, 5th, 6th graders at elementary
school –

Lee, Ju-Hyun

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

The purpose of this study is to identify the correlation between Korean language ability and social support perceived by school-age learners of multicultural backgrounds. School-age learners of multicultural backgrounds experience difficulties in adapting to the curriculum due to the lack of Korean language ability. This is because the language used in daily communication for which the learners have no significant difficulty differs from the language used in academic situations.

In addition, existing studies related to the perceived social support of school-age children confirmed that social support has a positive effect on various aspects of school-age children, such as school adaptation and

academic achievement. Accordingly, in this study, it has been considered that there is a correlation between Korean language ability and social support perceived by school-age learners of multicultural backgrounds. Thus, in order to confirm the correlation, quantitative and qualitative research has been conducted in parallel in this study.

First, the 'Social Support Scale' and 'Korean Language Ability Scale' are revised and developed based on existing studies in order to collect data on social support perceived by learners of multicultural backgrounds and their Korean language ability.

For data collection, surveys were conducted at two elementary schools in Seoul and Chungnam regions, targeting learners of multicultural backgrounds in grades 3, 4, 5, and 6, and a total of 27 questionnaires were selected for the analysis. Collected data were analyzed by using the SPSS 25 program to conduct correlation analysis, frequency analysis, and reliability analysis. Moreover, face-to-face interviews were conducted with four students among the participants of the survey in order to find the cause of the results of quantitative research that fell out of common norms or that were found not to be significant. The conclusions obtained from this study are as follows.

First, a relatively high degree of correlation exists between social support perceived by learners of multicultural backgrounds and their Korean language ability.

Second, the degree of influence on Korean language ability varies according to the sources of social support perceived by learners of multicultural backgrounds.

Third, the degree of influence on Korean language ability differs depending on the types of social support perceived by learners of multicultural backgrounds.

Fourth, social support perceived by learners of multicultural

backgrounds has a different degree of influence on daily Korean language ability and Korean language ability for education.

The above results confirm that a significant correlation exists between Korean language ability and social support perceived by school-age learners of multicultural backgrounds. The implication of the results is that when learners are fully aware of social support, the awareness can provide a positive effect and help on their Korean language ability. Accordingly, a higher level of effectiveness of Korean language learning can be expected when direct Korean language education is accompanied by supportive activities that can be perceived and felt by learners of multicultural backgrounds.

【Keywords】 Korean language education, school-age learner of multicultural backgrounds, daily Korean language ability, educational Korean language ability, social support