

한부모가족 아동에 대한 교사의 인식과 관련요인에 관한 연구*

송다영** · 김정현*** · 한정원****

[요 약]

본 연구는 아동의 성장과정에 있어 매우 중요한 환경인 학교현장에서 교사들이 한부모가족 아동들에 대해 갖고 있는 인식과 태도를 알아보고, 이에 영향을 미치는 요인들을 분석해 봄으로써 한부모가족 아동들이 보다 당당하게 학교생활을 할 수 있게 하는 방안을 모색하기 위한 기초 자료를 제공하는데 목적이 있다. 이를 위해 2002학년 여름방학동안 서울, 경기도, 전라도, 경상도 등 전국에서 이루어지는 교사 연수회에 참석한 초등학교 교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 교사의 지위나 연령, 지역(대도시, 중소도시, 도시외 지역) 등을 고려하여 유의표집(purposive sampling)한 결과 총 776부가 회수되었으며, 이를 SAS 6.12로 빈도분석, 평균, 교차분석(Chi-Square), t-test, 일원분산분석(one-way-ANOVA), 중다회귀분석(Multiple Regression)하였다.

연구결과, 대부분의 교사들은 한부모가족 아동이 증가하고 있다는 것을 교육현장에서 느끼고 있었으나, 아동의 심리상황에 대해서는 잘못 이해하고 있는 부분이 많은 것으로 나타났다. 교사의 한부모가족 아동에 대한 부정적인 인식에 영향을 미치는 요인으로는 교사의 사회인구학적 특성, 경험적 요인, 아동의 학교생활 수행정도 뿐만 아니라 교사 자신의 한부모가족에 대한 정형화된 인식, 가족주의 및 이혼에 대한 가치관 등이 작용하는 것으로 나타났다. 교사들의 의식이나 태도는 성장기 아동들의 자신

* 본 연구는 2002년 10월 23일 교육인적자원부가 지원하고 한국여성민우회가 주최한 『한부모자녀 학교생활 적응지원을 위한 심포지움』에서 발표한 내용을 수정·보완한 것임.

** 송다영: 호서대학교 사회복지학과 전임강사

*** 김정현: 협성대학교 사회복지학과 조교수

**** 한정원: 숙명여자대학교 아시아여성연구소 선임연구원

감과 자존감 형성에 상당히 커다란 영향을 줄 것으로 예상되는 바, 이에 대한 대책이 사회적 의식 전환, 교육체계 및 환경의 변화, 교사 교육프로그램 개발, 학교사회사업 및 상담교사 배치, 한부모가족의 임파워먼트 등에서 제시되었다.

주제어: 한부모가족 아동, 이혼, 사별, 교사, 정형화된 인식

1. 서 론

최근 몇 년간 이혼은 급속도로 증가하고 있으며, 그에 따라 이혼가정의 아동 또한 두드러지게 증가하고 있다. 결혼율 대 이혼율의 비율이 33%에 달하고 있는 실정이며, 국제적으로도 우리나라의 이혼율은 OECD 국가 중 제 3위에 이르고 있다. 과거에 결혼한지 5년 이내의 이혼건수가 특히 많았던 것에 비해 근래에는 전 연령대에서 이혼이 증가하고 있는 것이 특징이지만, 아직까지는 남·녀 모두 3-40대인 경우가 절대다수를 차지하고 있다. 이혼자의 동거기간별 분포를 살펴보면, 총 135,014건 중 5-9년은 32,180건, 10-14년은 26,194건, 15-19년은 20,078건이다. 이것을 자녀의 연령에 비추어보면, 전 학령기부터 학령기에 이르는 시기에 이혼하는 비율이 이혼건수의 43.23%에 이르며, 청소년기는 14.9%를 차지한다(통계청, 2001). 이것은 부모의 이혼 당시 상당한 비율의 자녀가 학령기인 상태라는 것을 의미한다.

이와 같이 우리에게 매우 가깝게 다가와 있는 이혼 혹은 사별에 대한 인식은 아직도 부정적인 것이 사실이다. 21세기를 살아가는 우리사회의 가족이데올로기가 전통적 가족주의라고 결론을 내린 양심영과 이영분(2000)의 연구결과에 따르면, 우리는 가족의 구조와 형태에 따라 정상/비정상을 구분하고 있으며, 그에 따라 당사자와 가족구성원을 평가하고 있다는 것이다. 이것은 이혼과 사별로 인한 한부모가족의 문제에 대한 기존의 많은 연구들이 부정적인 영향이나 결과에 초점을 두었던 것과 무관하지 않다. 한부모가족에 관한 기존 연구는 대부분 이혼이나 사별로 인한 외로움과 상실감, 불안과 같은 심리·사회적 상처와 경제적 빈곤, 아동의 일탈적 행동 등에 관한 내용에 관한 기술이나 원인진단에 초점을 맞추어 왔으며(Kincaid & Caldwell, 1995; Kitson & Sussman, 1982; Masheter, 1990; Stroup & Pollock, 1994; Weitzman, 1985), 최근에 들어 국내에서 이혼의 영향으로 아동이 경험하는 분노, 죄책감, 학업 및 행동의 문제를 극복할 수 있는 방법으로서 집단프로그램의 개발을 제안하는 연구들이 나오고 있다(성정현, 2001; 주소희 2002; 채규만, 1997).

그러나 모든 사람이 위와 같은 문제를 경험하는 것은 아니며 또 이혼이 반드시 당사자와 가족에게 상처가 되는 것도 아니다(Veevers, 1991). 그러나 지금까지 간과되어온 사실 중 하나는 이혼이 실패보다는 성공과 성취를 경험할 수 있는 기회가 될 수 있다는 것과 절망보다는 긍정적인 정서들을 가져다 줄 수 있다는 점이다. 이것은 어떤 이혼자와 그 자녀들은 매우 고통스러워 하지만 다른 이혼자와 자녀들은 그렇지 않다는 사실을 통해서 증명된다(Albrecht, 1980). 이혼가정 아동이 일반가정의 아동

에 비해 문제행동을 더 많이 보이고 심리적으로 적응하지 못한다는 연구결과도 있지만, 반대로 이혼 가정 아동의 적응이 부정적이지 않다는 연구결과는 아동이 이혼으로 인해 받는 영향의 정도가 개인차에 따라 다를 뿐만 아니라 다양한 변인들이 그 개인차를 결정하기 때문에 발생하는 것이다(이중숙, 1997; 황은숙, 2001). 그러나 이런 차이점이 드러나지 않고 일관되게 부정적인 측면만이 강조되어 온 것은 연구자의 선택적인 관점뿐만 아니라 사회일반의 신념이 내재화된 영향이 매우 크다.

이에 본 연구는 이혼이 지속적으로 나아가고 있는 상황에서 한부모가족과 아동에 대한 부정적인 인식이 존재하는지 그리고 그것이 어떤 요인과 관련이 있는가를 살펴보고 이에 대한 사회적 대안을 모색해보고자 한다. 이를 위해 이혼자의 비율 중 가장 많은 비중을 차지하는 학령기 아동의 적응에 영향을 미칠 수 있는 환경적 요인으로서 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식과 태도를 알아보고, 관련 요인들을 분석해 보고자 한다. 지금까지 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식에 관한 연구들은 대부분 교사들이 이혼가정 아동들에 대한 부정적인 태도와 편견을 가지고 있음을 증명하고 있는데 (Babad et al., 1982; Ball, Newman & Scheuren, 1984; Guttman et al., 1988; Wallerstein & Kelly, 1980), 교사들의 이러한 평가가 과연 아동의 부정적인 학교활동과 행동에 근거한 것인지 혹은 양부모 가족의 아동이 한부모가족의 아동보다 낫다는 교사들의 신념에 근거한 것인지 명확하지는 않다. 그러나 그것이 조금이라도 그와 같은 신념에 기초한 것이라면 그것은 교사의 한부모가족 아동지도에 영향을 미치며 아동에 대한 전반적인 평가를 해 나가는데 다양한 방식으로 부정적인 영향을 미칠 가능성이 있다.

아직까지 우리나라에서 이혼가정 아동에 대한 교사의 인식과 태도에 관한 연구는 거의 전무한 실정이다. 따라서 본 연구는 가장 이혼율이 높은 연령대인 3·40대의 연령에 해당되는 자녀들의 연령이 학령기일 것으로 판단하여, 초등학교 교사들을 대상으로 한부모가족 아동에 대한 인식과 태도, 아동의 심리상황에 대한 지식정도를 알아보고, 나아가 교사의 가족, 이혼 등에 정형화된 인식이 한부모가족 아동에 대한 부정적인 평가와 연관되어 있는가를 분석하고자 한다. 이를 바탕으로 학령기에 해당되는 한부모가족 아동을 위한 학교와 교사의 역할에 대한 대안을 모색해 보고자 한다.

2. 선행연구 검토

1) 학령기 아동에게 미치는 이혼의 영향과 교사의 역할

초등학교에 해당되는 학령기는 부모와의 떨어짐으로 인한 영향을 가장 많이 받는 시기이다(Carlile, 1991; Wallerstein & Kelly, 1980).¹⁾ 이 시기에 부모를 상실한 아동들은 긴장감과 감정처리문제, 생활

1) 부모의 이혼의 영향은 아동의 연령에 따라 조금씩 다르지만, 대부분의 학자들은 전학령기 혹은 학령기 때 가장 심각한 영향을 받는다는 점에서 공통적인 의견을 보이고 있다. 그것은 이 시기가 아동들이 부모의 사랑과 확신, 지지를 가장 필요로 하는 때이지만 부모의 이혼으로 인해 이와 같은 정서적인 욕구를 충족시키기가 가장 어려워지기 때문이다. 게다가 부모의 이혼문제가 종결되었다

의 변화, 책임감의 증대 등에서 비롯되는 심각한 스트레스를 경험한다. 특히 부모의 이혼을 경험한 아동들은 학업성적의 하락과 함께 분노나 공격성, 후퇴, 억압, 죄의식, 대인관계문제, 자아개념 저하, 비사회적 행동 등을 경험하게 되며, 수많은 상실감과 대인관계에서의 실패감, 새로운 가족으로의 전이에 있어서의 어려움을 경험한다(Allison & Furstenberg, 1989; Wallerstein & Kelly, 1980).

이와 같은 아동의 스트레스는 아동의 연령, 성별 등과 같은 개인적 특성뿐만 아니라 가족구조, 이혼 원인, 사회적 지지 등과 같은 다양한 환경적 요인에 따라 달라질 수 있으며, 무엇보다 부모를 상실한 이후 경험하는 생활의 질, 일상생활에서 나타나는 스트레스 등과 밀접한 관련이 있다. 아동에게 미치는 부정적인 영향은 이혼이라는 사건 자체보다는 부모의 이혼과 관련된 여러 가지 요인들이 상호작용하거나 축적된 것이다. 이 중 한가지 요인으로 부모를 비롯한 중요한 타자의 인식을 들 수 있다. 부모나 중요한 타자가 이혼에 대해 부정적인 인식을 갖거나 혹은 실패로 간주하게 되면 이것은 곧 자녀가 부모의 이혼을 평가하는 방식에 영향을 미칠 수 있다. 즉 이혼에 대한 부정적인 인식이 학령기 아동의 심리사회적 부적응과 밀접한 관련이 있는 것이다.²⁾

이혼율의 증가로 인해 한부모가족이 증가한다는 것은 말 그대로 교실 내 이혼가정 아동이 증가하였다는 것을 의미한다. 그러므로 가정뿐 아니라 교실도 아동의 복지를 위해 안전하고 도움이 될만한 환경으로 규정될 필요가 있다. 비록 부모의 이혼으로 인한 상당한 고통과 상실감을 경험한다 할지라도 대부분의 상처는 회복되며, 그 과정에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 학령기 아동의 중요한 타자인 교사의 이해와 지식이 있다면 교실은 아동에게 가장 희망을 주는 장소가 될 수 있기 때문이다(Carlile, 1991; Goldstein-Hendley 1986).

교사는 학생의 부모가 이혼 혹은 별거하기 전 아동의 기능수준을 가장 잘 알고 있는 사람중 한 사람이며 아동의 정서나 집중능력, 학습에 대한 열의뿐만 아니라 전반적인 사회 심리적 기능을 관찰하고 도움을 줄 수 있는 중요한 대상이다(Wallerstein & Kelly, 1980). 아동이 가정의 위기로 인한 불안 때문에 학습에 대한 수용과 의지, 주의집중 능력, 학교에 대한 전반적인 태도에서 영향을 받을 때 교사는 이와 같은 아동의 불안감을 감소시키고 안정감을 갖도록 할 수 있다. 교사가 학생에게 어떤 기대와 태도를 보이는가에 따라 학생의 자아개념과 행동양식이 변화될 수 있는 것이다(Jacoby, 2000).

Wallerstein & Kelly(1980)는 부모의 별거나 이혼이 아동의 학교생활에 미치는 영향을 알아보기 위해 이혼 후 6개월, 1년, 5년의 시점에서 아동을 지속적으로 관찰하는 중단적 연구를 하였다. 이 연구는 교사의 아동에 대한 태도와 이혼가정 아동의 학업성취 능력, 동료, 성인과의 관계, 학습에 대한 태도, 수업 중 집중하는 능력과 같은 사회적, 학업적 기능과 간의 연관성을 중심으로 하고 있다. 연구 결과

할지라도 그 혼란이 끝나는 것은 아니며 부모간의 적대감이나 갈등이 수년 동안 지속되면서 심리적으로 상처를 받게 되기 때문이다(Carlile, 1991).

- 2) 부정적 인식 혹은 편견이란 어떤 집단에 속한 사람들에 대한 일반적인 부정적 태도를 의미한다. 즉, 특정 집단에 소속된 사람들에 대해 그 집단 명칭에 의거해 부정적으로 평가하는 것을 지칭하는 용어로서 태도와 감정, 행동적 측면을 모두 포함한다. 구체적으로 신념의 측면에서 편견은 특정 집단에 소속된 사람들의 특징에 대해 일반적이고 추상적인 지식을 지칭하는 고정관념(stereotype)을 의미하며, 감정적 측면의 편견은 특정 집단의 사람들에 대한 부정적, 적대적인 감정을 의미하고, 마지막으로 행동적 측면은 차별로서 일상생활이나 친교행동에서 집단명칭에 근거해 불이익을 주는 행동을 지칭한다(김혜숙, 1999).

부모의 이혼을 경험한 아동들이 모두 심리사회적 문제를 경험하는 것은 아니었으며, 그 정도도 상이한 것으로 나타났다. 즉, 부모가 이혼한지 6개월이 된 아동들은 크고 작은 스트레스를 경험하며 대부분 학업에 지장을 초래한다는 면에서는 공통되었지만, 교실에서 뚜렷한 행동, 학업상 변화를 보이는 학생들과 특별한 변화가 나타나지 않은 학생, 그리고 학교에서의 행동과 학교 밖에서의 행동이 상이한 학생으로 구분되었다. 일년 후에는 학교에서 잘 극복한 아이들과 변화가 없는 아이들, 그리고 극복에 실패한 아이들로 구분이 되었다. 이 중 적응³⁾에 성공한 아동들은 교사에게 일 대 일의 지지와 상담을 요구하거나 학교활동에 적극적으로 참여하는 특징을 보였고 교사 자신도 아동의 변화에 매우 민감하게 대처한 것으로 보고된 반면, 부적응한 아동들은 학교에서 자신의 입지를 잃어버리고 이혼초기에 저하된 학업을 회복하지 못한 아동들인 경우가 많았다. 이와 같은 결과는 5년 후 관찰에서도 일관되게 나타났다. 이와 같은 결과를 통해 학령기에 있는 이혼가정 아동의 적응은 가족적, 부모의 요인뿐만 아니라 교사의 태도와 지지가 주요한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 학교생활 자체가 공부와 교사 및 친구들과의 대인관계를 통해 슬픔과 분노의 스트레스를 이완시키고 이혼가정 아동의 심리적 갈등을 극복할 수 있는 기반을 제공하는 효과가 있으므로 교사가 아동의 삶에서 주요한 변화가 일어난 것을 알아 지지적인 환경을 만드는 노력은 매우 중요하다.

2) 한부모가족 아동에 대한 전반적인 교사의 인식

이혼가정 아동에 대한 교사의 인식과 태도에 관한 연구결과는 크게 두 가지로 대별된다. 하나는 이혼에 대한 정형화된 인식이 이혼가정 아동의 기능을 평가하는데 부정적인 영향을 미친다는 것을 증명하는 연구들이며(Santrock & Tracy, 1978; Babad & Inbar, 1982; Ball et al., 1984; Guttman et al., 1988), 다른 하나는 이혼에 대한 편견의 부정적인 영향을 증명하면서 동시에 편견의 정도에 영향을 미치는 요인들을 발견하고자 하는 연구들이다(Babad & Inbar, 1981; Babad et al., 1982; Guttman et al., 1988). 이중 전자의 경우는 Rosenthal & Jacobson의 “Pygmalion in the classroom⁴⁾”을 반영하는 것이다(Babad & Inbar, 1982). 즉, 교사가 갖고 있는 아동에 대한 다양한 기대는 학생에게 자신의 기대에 맞추어 행동하게 하는 요인이 되고, 이런 측면에서 이혼가정 아동에 대한 기대 역시 아동에 대한 교사의 행동을 차별화시킬 수 있는데, 이런 차별적인 의사소통이 아동의 자아개념과 성취동기에 영향을 미치게 되어 결국, 아동의 실제적인 행동과 학업성취는 점점 더 교사들이 처음에 기대했던 것에 가까워지게 된다는 것이다(Rosenthal & Jacobson, 1968; Guttman et al., 1988 재인용). 이와 같은

3) 여기서 적응은 부모의 이혼전과 비교하여 학업성취도에서 변화가 적거나 있어도 일정 기간 이후에는 다시 이전의 학업성취도를 회복하는 것, 대인관계에서 공격적이나 철회하는 경향이 나타나지 않는 것, 수업시간에 주의집중할 수 있는 것 등을 의미한다.

4) 피그말리온(Pygmalion)이란 자기가 만든 상아탑 Galatea를 연모한 Cyprus의 왕을 의미한다. 여기서는 편견의 인지적 측면 중 하나로서 관찰자가 특정 집단에 속한 사람에 대한 고정관념이나 사고를 갖고 있을 때 처음에는 관찰자가 생각한 방식대로 대상자가 행동하지 않는다 할지라도 관찰자의 영향으로 결국 자아개념이 확고하지 못한 대상자는 관찰자가 처음 생각한 방식으로 행동하게 됨을 의미한다.

측면에서 살펴본다면, 이혼 및 이혼가정의 아동에 대한 정형화된 인식 혹은 기대는 아동에게 매우 중요한 영향을 미치며, 때로 부정적인 영향을 미치게 된다.

교사의 부정적인 인식과 기대를 증명한 연구로서 Santrock와 Tracy(1978)는 부모와 아동, 교사에게 전통적인 양부모가족의 아동과 이혼가정 아동간의 도덕적 행동을 평가하도록 하였는데 그 결과, 교사만 아동의 가족지위에 따라 다르게 평가하였다. 이것은 가족유형에 대한 교사의 정형화된 기대를 반영한 것이다. 다시 교사들을 대상으로 가족의 결혼지위에 따른 정형화의 영향을 연구한 결과에서도 행복감, 사회/정서적 적응, 스트레스에 대처할 있는 능력 등에서 이혼가정 아동을 매우 부정적으로 평가하였으며 특히 정서적인 차원에서 더욱 부정적으로 평가하는 경향이 있는 것으로 나타났다(Jacoby, 2000 재인용). Ball과 동료들(1984)의 연구에서도 교사들은 아동의 다양한 학교관련 영역 중 가족지위에 따른 평가에서만 유의미한 차이를 나타냄으로써 이혼에 대한 정형화된 인식과 기대의 경향이 있는 것으로 나타났다. 즉, 이혼가정 아동의 성별에 따른 인식의 차이를 가져오는 요인을 확인하기 위해 기존에 사용되었던 척도를 수정·보완하여 조사한 결과, 모든 변수에서 교사들은 전통적인 양부모가족의 아동들보다 이혼가정의 소년, 소녀에게 좀더 부정적인 반응을 나타냈으며, 성별과 관련하여서는 이혼한 어머니와 함께 사는 소년들이 독립적으로 생활하는 영역, 수업준비, 학업성취, 교실내 행동, 성적, 정서적 적응, 스트레스에 대한 대처의 영역에서 소녀들보다 부정적인 기대를 경험하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 한부모가족 아동들에 대한 교사의 일반화된 기대가 전통적인 양부모가족의 아동들에 대한 기대보다 더 부정적임을 의미한다. 이것이 교사들의 인식이 교실에서 관찰된 아동의 전반적인 사항들을 바탕으로 한 것일 수도 있으나 그보다는 전통적인 가족에 대한 가치관과 이혼에 대한 낙인(labeling)을 반영한다고 보인다.⁵⁾

이와 같이 핵가족 이데올로기의 범주에서 이혼 및 이혼가정 아동을 인식하고 평가하는 것은 사별가족 아동과 이혼가족 아동이 양부모가족 아동에 비해 낮은 평가를 받으며, 다시 이혼가족 아동은 사별가족 아동보다 더 낮은 평가를 받는다는 사실을 통해서도 확인된다(Babab et al., 1982; Ball, Newman & Scheuren, 1984; Guttman et al., 1988). 이것은 이혼에 대한 정형화의 영향을 반영하는 것으로, 결국 부모들이 교사에게 이혼사실을 알리기를 기피하는 양상을 만들어내기도 한다(Jacoby, 2000).⁶⁾ 학령기 아동의 중요한 생활환경인 학교에서 가족지위에 근거한 교사의 인식 및 태도와 아동에 대한 부족한 정보가 상호작용하여 한부모가족 아동에 대한 부적절한 기대와 행동을 초래할 수 있다는 점에서 심각하게 고려해야 할 사항이다.

5) 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식에 관한 연구들을 대부분 아동에 대한 가족배경을 알리는 서면화된 도구나 비디오 테이프를 시청하도록 하면서 아동의 가족배경을 설명한 후 그 아동에 대해 평가하도록 하는 방식으로 이루어진다. 이중 일부는 실험집단과 통제집단을 설정하여 같은 아동에 대해 가족배경을 알려거나 알리지 않고 평가하도록 하는 연구들이다. 그 연구결과 일관적으로 나타나는 것은 아동의 가족배경에 대한 정보를 알고 난 후, 아동에 대한 평가가 부정적으로 나타난다는 점이다. 이것은 교사의 가족에 대한 인식을 반영하는 것이라 할 수 있다.

6) 이 부분에 대해서는 이혼가족은 사별가족이 느끼지 않은 스티그마(stigma)를 느끼기 때문이라는 해석과 이혼가족은 이혼의 영향을 최소화하고자 노력하기 때문에 알리기를 원치 않는다는 해석이 있다. 그러나 교사가 아동의 가족의 변화에 대해 알지 못한다면 아동의 행동이나 학업에서의 변화 등에서 오해를 낳을 수도 있다(Jacoby, 2000).

3) 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식에 영향을 미치는 요인

교사들이 갖고 있는 이혼에 대한 정형화된 인식 수준은 교사의 개인적 특성에 따라 달라질 수 있다. Babad는 교사의 정형화된 인식에는 자기 충족적 예언효과가 존재하지만 이것이 반드시 긍정적인 것은 아니라는 것을 전제로 Rosenthal과 Jacobson(1968)의 연구를 확대 적용하였다(Babad, 1979). 즉, 인구학적 특성과 부정적인 정형화간의 연관성을 분석하면서, 그 맥락에서 이혼가정 아동에 대한 정형화가 존재할 수 있다고 전제하고 자기보고식 성격조사도구(self-report personality inventory)를 활용하여 교사들간 편견의 차이를 가져오는 인성 요인을 규명하였다. 연구결과에 의하면 높은 편견을 가진 교사들은 자신을 좀더 합리적이고 객관적이며, 이성적이고 정서적인 측면에서 덜 극단적인 것으로 평가하는 경향이 있었는데, Babad는 이것을 교사자신의 교리주의적이고 이상적인 자아욕구체계를 반영한 것으로 보았다. 연이어 두 번째 연구에서는 편견이 높은 대상들은 정치적인 관점과 관련된 질문들에 좀더 극단적으로 반응하는 양상을 보이는 것으로 나타났다. 또한 편견의 정도가 심한 교사들은 편견의 정도가 낮게 나온 교사들에 비하여 자신의 성격을 좀 더 관습적이고 집단 의존적이며 사회적 규범에 순응하는 것으로 평가하였다. 언어사용에서는 독단주의적인 진술을 좀더 많이 사용하고, 권위나 실패의 문제에 더 많은 관심을 보였다. 교실에서는 좀 더 독재적이고 엄격했으며, 아이들과 거리감을 두거나 충동적인 경향이 있었다(Babad & Ibrar, 1981). 또한 연령이 낮을수록, 여성이 남성보다, 교육수준이 낮을수록 이 편견과 강한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(Babad et al., 1982).

이 외에 이혼하고 아동을 양육하고 있는 교사들이 이혼가정 아동에게 더 민감한 것으로 나타나 이혼가정 아동에 대한 정형화된 인식과 교사의 결혼지위간에 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다(Wallerstein & Kelly, 1977; Goldstein-Hendley et al., 1986 재인용). 또한 이혼가정 아동에 대한 정형화가 존재하지만, 특히 아동이 문제가 있는 것으로 비춰질 때 더욱 명백하게 드러났으나, 교사의 연령이 높고, 교사연한이 길수록 아동을 좀더 긍정적으로 평가하는 경향이 있었다(Goldstein-Hendley et al., 1986). 이외에도 교사와 동료학생들이 이혼가정 아동을 평가하는 내용면에서도 차이를 보이는데, 교사는 학업의 영역에서 부정적인 평가를 한 반면, 또래 아동들은 사회성의 측면에서 부정적인 평가를 함으로써 부정적 인식에 있어서 차별적인 경향이 있었다(Guttman et al., 1988).

요약하면, 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식과 태도는 교사의 성별, 연령, 교리주의적 성향, 성격, 결혼지위, 아동의 가족지위에 대한 정보에 따라 조금씩 상이하지만, 전반적으로 가족지위에 따른 아동에 대한 인식이 부정적으로 정형화되는 경향이 있다. 이러한 태도는 학령기 아동의 발달과업을 완수하는데 중요한 영향을 미칠 것이다. 즉, 교사들이 아동의 사회적, 학업적, 정서적 기능을 평가하는데 다양한 지표들을 활용하고 있지만, 결과적으로 부정적인 평가를 함으로써 아동은 교사의 부정적인 인식과 기대, 자기 충족적 예언에 적응해 버릴 수 있는 것이다(Guttman et al., 1988; Jacoby, 2000). 따라서 한부모가족 아동이 부모의 이혼이나 사별로 인한 스트레스를 잘 극복하고 통합적인 발달을 이룰 수 있도록 원조하기 위해 우선 교사의 인식과 태도를 알아보는 일이 필요하며, 이와 더불어 교사의 인식 및 태도가 아동에게 미치는 영향에 대한 검토와 그것에 기반한 사회복지적 개입이 필요하다.

3. 연구방법

1) 연구문제

본 연구는 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식과 관련요인을 알아보고, 이것을 바탕으로 한부모가족 아동이 보다 당당하고 활기차게 학교생활을 해 나갈 수 있는 방안을 알아내는데 실천적 함의가 있다. 구체적으로 본 연구는 다음과 같은 연구질문을 갖는다.

첫째, 한부모가족 아동에 대한 교사들의 인식과 태도는 어떠한가? 이를 위해 본 연구에서는 한부모가족 아동이라는 사실을 알았을 때의 느낌, 아동의 심리정서 상황에 대한 이해정도, 한부모가족 아동의 학교생활 수행정도, 성격 및 행동에 대한 교사의 인식 등을 살펴보았다.

둘째, 교사들은 가족의 유형(양부모가족, 한부모가족)이나 한부모가족이 된 원인(사별, 이별)에 따라 아동에 대한 인식에 있어 차이가 있는가?

셋째, 한부모가족 아동에 대한 교사의 부정적인 평가에 영향을 미치는 요인들은 무엇인가? 등으로 설정하였다.

본 연구는 교사의 한부모가족 아동에 대한 부정적 인식에 영향을 미치는 요인을 알아내고자, 크게 사회인구학적 요인, 경험적 요인, 학교생활 요인, 정형화(stereotype) 인식 요인 등으로 구분하였다. 한부모가족 아동에 대한 부정적 인식과 연관된 요인들은 대부분 기존 연구(Babad et al., 1982; Jacoby, 2000; Wallerstein & Kelly, 1980)를 바탕으로 하였으며, 본 연구에서는 정형화 인식요인으로 아버지, 어머니, 자녀로 구성된 가족만이 정상가족이며 그렇지 못할 경우 불완전하다는 기존의 '편모 가족, 편부 가족' 용어에 깔려 있는 사회 및 교사의 정형화된 인식이 한부모가족 아동에 대한 인식에 어떻게 연관되어 있는가를 주요하게 다루었다.

2) 변수의 정의와 측정

(1) 종속변수

본 연구는 종속변수인 한부모가족 아동에 대한 교사의 부정적인 인식을 알아보기 위하여 Babad et al.(1982)의 연구에서 정의된 내용을 기본으로 측정하였다. 각 문항은 4점 척도를 사용하였으며, 종속변수는 한부모가족 아동의 성격과 행동에 대한 부정적인 내용이 들어 있는 항목들 합계의 평균이기 때문에 점수가 높을수록 교사의 한부모가족 아동에 대한 인식이 부정적인 것을 의미한다. 교사의 한부모가족 아동에 대한 부정적 인식 척도의 신뢰도는 Cronbach=0.73였다.

(2) 독립변수

독립변수는 크게 사회인구학적 요인, 경험적 요인, 학교생활 요인, 정형화 인식 요인으로 나누어진 다. 사회인구학적 요인으로는 조사대상자 교사의 성(여성=1, 남성=0), 연령, 학력(대졸=1, 대졸 이 상=0), 결혼여부(결혼=1, 그렇지 않으면=0) 등이다.

경험적 요인으로는 교사자신의 한부모가족 경험여부, 교사들이 실제로 한부모가족 아동을 만난 접 촉 경험, 아동의 심리상황에 대한 이해정도 등에 따라 한부모가족 아동에 대한 인식이 달라질 수 있 다는 전제를 바탕으로 하였다: ① 교사 자신의 한부모가족 경험여부(성장과정에 한부모가족을 경험한 교사=1, 아닌 경우=0), ② 교직생활을 통해 한부모가족 아동을 만난 정도(거의 없었다=1, 만나기는 했으나 많지는 않다=2, 많이 만난 편이다=3), ③ 한부모가족 아동의 심리상황에 대한 지식 및 이해 정도는 Wallerstein & Kelly(1980)에서 종합된 내용을 바탕으로 구성하였다. 한부모가족 아동의 심리 상황에 대한 이해정도는 각 항목에 대해 정확한 답을 한 경우에는 1점을 주고, 그렇지 않은 경우에는 0점을 준 후 이를 합산하는 방식으로 구하였다. 따라서 점수가 높을수록 한부모가족 아동의 심리상황 에 대한 이해가 높은 것을 의미한다.

학교생활 요인은 교사들이 한부모가족 아동의 학교생활 수행에 대한 평가를 말하는데, 구체적으로 는 숙제, 준비물, 성적, 학교 특별활동 참여 등을 포함하여 4점 척도로 구성하였다. 점수가 높을수록 한부모가족 아동들이 학교생활을 제대로 수행하지 못하고 있다고 보는 것을 말한다.

교사의 정형화 인식은 ‘교사가 이미 내재화하고 있는 어떤 사물 혹은 개인 및 그룹에 대한 정형화 (stereotype)와 이로 인한 인식의 고정화’로 정의하였다. 본 연구에서는 한부모가족 아동에 대한 교사의 정형화된 인식을 측정하기 위하여 (i) 대중매체에 있어 한부모가족 아동에 대한 부정화 경향성에 대한 인식(실제보다 부정적으로 묘사되고 있다고 생각한 경우=1, 아닌 경우=0), (ii) 이혼가정 아동 과 사별가정 아동간 차이 인지여부(아동간 차이가 있다고 보는 교사=1, 아닌 경우=0), (iii) 가족주의 가치관은 이상적인 가족에 대한 견해나 이혼에 대한 신념을 기초로 5점 척도로 측정하였다. 방향이 일치하지 않는 문항은 재부호화(recoding)를 통하여 내용을 일관되게 하였으며, 점수가 높아질수록 보다 전통적이고 보수적인 견해를 유지하고 있는 것을 말한다.

3) 조사대상자의 선정

본 연구의 대상은 서울, 경기도, 전라도, 경상도 지역의 학교에서 근무하고 있는 초등학교 교사이다. 자료수집은 현실적 여건을 고려하여 2002학년 여름방학동안 서울, 경기도, 전라도, 경상도 등 전국에서 이루어지는 교사 연수 일정표를 시·도 연수원 홈페이지로부터 확보한 후, 교사연수의 성격, 연수 대상 교사의 지위나 연령, 지역(대도시, 중소도시, 도시외 지역) 등을 고려하여 적절한 비율로 배분하 는 유의표집방법(purposive sampling)을 활용하였다.

연구대상으로 초등학교 교사를 선정한 이유는 다음과 같다. 첫째, 부모의 이혼이나 사별이 아동에 게 미치는 영향은 학령전기, 학령기, 중·고등학생 시기를 통하여 모두 발생하지만, 그 심각성에 있어

연령이 어릴수록 심하다는 기존 연구(Carlile, 1991; Wallerstein & Kelly, 1980)를 바탕으로 하였다. 둘째, 초등학교는 학교생활 및 아동연령의 특성상 교사와 학생간의 관계가 보다 긴밀하고 대인적(in-person)인 특성이 있으며, 이로 인해 교사의 학생에 대한 영향력은—긍정적이든, 부정적이든 간에—어느 시기보다 강하기 때문이다. 즉, 초등학교 교사의 한부모가족 아동에 대한 인식이나 태도는 아동의 인성발달이나 성장과정에 매우 중요한 요인으로 작용하기 때문이다. 셋째, 결과적으로 부모의 사별이나 이혼과 같은 가족구조 변동이나 가족관계 해체가 발생할 경우 이로 인해 심리정서적 상처를 안게 되는 아동에 대한 사회적 지원방안을 찾는 데 적합하기 때문이다.

4) 자료수집과 분석

자료수집은 예비조사를 거쳐 2002년 7월과 8월에 걸쳐 이루어졌다. 조사원은 연수원 담당자와 사전 전화 및 공문을 통해 설문조사 협조요청을 한 후, 조사원들이 각 연수원을 방문하여 교사들이 연수하고 있는 장소로 직접 찾아가 연구목적을 설명하고 설문지를 교사들에게 배포하고 설문지 작성 후 수거하는 방식으로 이루어졌다.

회수된 설문지는 총 780부였으며, 이중 답변이 부실한 설문지를 제외하고 최종적으로 776부를 SAS 6.12를 이용하여 통계 처리하였다. 사용된 통계분석 방법은 빈도분석, 평균, 교차분석(Chi-Square), t-test, 일원분산분석(one-way-ANOVA), 중다회귀분석(Multiple Regression) 등이다.

4. 결과 분석

1) 사회인구학적 특성

본 연구 대상자의 사회인구학적 특성은 다음과 같다(<표 4-1> 참조). 성별로는 여성 452명(58.2%), 남성 324명(41.8%)이다. 연령별로는 20대가 247명(31.8%), 30대가 151명(19.5%), 40대가 210명(27.1%), 50대 이상이 168명(21.6%)으로 분포되어 있다. 학력별로는 교대와 교육대학원을 나온 교사들이 대부분을 차지한다. 결혼상태별로는 미혼이 약 20%를 차지하고 있으며 그 외의 교사들은 대부분 배우자와 함께 살고 있었다. 교사 근무연한으로는 5년 미만의 단기근속자가 153명(19.7%), 5년 이상 15년 미만이 239명(30.8%), 15년 이상 25년 미만이 132명(17.0%), 25년 이상의 장기근속자가 251명(32.4%)이다. 직위별로 보면 담임교사가 472명(61.1%)으로 대다수를 차지하고 있으며, 부장교사 32.3%, 이외에 교과전담교사와 교감, 교장, 장학사 등이 포함되어 있다. 지역별로는 서울 270명(34.8%), 경기도 309명(39.8%), 경상도 104명(13.4%), 전라도 93명(12.0%)이다. 근무하는 학교를 소재지별로 살펴보면, 광역시 및 대도시가 281명(36.3%), 중소도시가 314명(40.5%), 군, 읍, 면과 같은 도시 외 지역은 180명(23.2%)이다.

<표 4-1> 조사대상자의 사회인구학적 특성(N=776)

항목	내용	빈도(%)	내용	빈도(%)
성별	남성	324(41.8)	여성	452(58.2)
연령	20대	247(31.8)	40대	210(27.1)
	30대	151(19.5)	50대 이상	168(21.6)
학력	교대 졸업	480(61.9)	교육대학원 졸업	213(27.4)
	일반대 졸업	47(6.1)	일반대학원 졸업	36(4.6)
혼인상태	미혼	147(18.9)	이혼	3(0.4)
	결혼	622(80.2)	사별	4(0.5)
교직경력	5년 미만	153(19.7)	15년 - 24년	132(17.0)
	5년 - 14년	239(30.8)	25년 이상	251(32.4)
직위	담임교사	472(61.1)	교감	9(1.2)
	부장교사	250(32.3)	기타	42(5.4)
초등학교소재지	경기도	309(39.8)	서울	270(34.8)
	경상도	104(13.4)	전라도	93(12.0)
초등학교지역위치	광역시	281(36.3)	도시 외 지역	180(23.2)
	중소도시	314(40.5)	전 체 (N)	776(100.0)

2) 한부모가족 아동과의 접촉 경험과 교사의 태도

(1) 교사들의 성장경험

교사들 중에서 실제로 성장기간 동안 한부모가족의 경험이 있는가의 질문에 대해서 21.1%의 교사들이 있다고 응답해, 적지 않은 비율의 교사가 아동기와 청소년기를 거쳐 한부모가족으로 살아본 적이 있는 것으로 나타났다(<표 4-2> 참조). 한부모가족 경험의 원인으로는 부모와의 사별 이유가 가장 많았고(73%), 부모의 이혼이나 별거를 이유로 든 교사들은 18.4%로 나타났다.

<표 4-2> 교사의 성장과정동안 부모님 한 분과만 산 경험

항 목	빈도(%)	
있다	162(21.1)	사별 119(73.0)
		이혼 14(8.6)
		별거 19(9.8)
		기타 13(8.6)
없다	607(78.9)	

(2) 한부모가족 아동의 접촉경험과 정보의 경로

교사들이 교직생활을 하면서 한부모가족 아동을 만났던 접촉 빈도에서는 22%의 교사가 한부모가족 아동을 많이 만난 편이라고 보고한 반면, 다른 교사들은 ‘거의 없었거나(5.8%)’ ‘만났으나 많지 않은 것(72.3%)’으로 나타났다. 이에 비해 교실에서 한부모가족 아동이 늘어나고 있는 것을 느끼고 있는가에 대해서는 80%의 교사가 그렇다고 답변함으로써, 교사들이 근래에 들어 한부모가족이 증가하고 있는 것을 교육현장에서도 실감하고 있는 것으로 나타났다(<표 4-3> 참조).

<표 4-3> 한부모가족 아동 접촉 경험과 증가에 대한 느낌 여부

항목	빈도(%)	항목	빈도(%)
거의 없었다	45(5.8)	느껴보지 못했다	53(6.8)
만나기는 했지만 많지는 않다	560(72.3)	느꼈다	630(81.3)
많이 만난 편이다	170(21.9)	잘 모르겠다	92(11.9)

교사들이 아동의 가족배경을 알게 되는 주된 경로는 생활기록부나 가정환경조사서 등 ‘학교 내 문서(60%)’가 가장 많았으며, 그 다음 ‘부모나 교사를 통해서(각각 15%, 10.7%)’나 ‘아동 자신이나 친구를 통해서’의 순이었다. 그러나 한부모가족이 된 원인에 따라서 정보의 경로는 상이했는데, 먼저 사별가정 아동은 생활기록부나 가정환경조사서 등과 같은 공식적인 통로를 통해서 알게 되는 반면, 이별가정 아동은 다른 교사나 아동들을 통해서 알게 되었다. 이것은 이별가정의 경우 부모가 이혼했다는 사실을 사회적으로 알리거나 공개함으로써 아동이 경험하게 될 편견과 부정적 시선에 대해 방어하려는 자세에서 비롯된다고 보인다(Jacoby, 2000; 황은숙, 2001).

한편, 교사들이 아동의 부모가 이혼했다거나 사별했다는 사실을 알았을 때 첫 번째 느낌은 특별한 느낌이 없다(6.5%), 불쌍하다(41.2%), 걱정스럽다(49.0%), 부담스럽다(3.3%)로 대체적으로 한부모가족 아동에 대해 동정심을 보이거나 학생으로 맡은 것에 대해 조심스러워하는 경향으로 나타난다(<표 4-4> 참조). 이러한 경향은 한부모가족 아이들을 대할 때 아동이 원하지 않는 동정심을 표현하는 것으로 나타나거나 아동의 행동이나 태도에 대해 보다 많은 관심을 보여줌으로써 교사가 의도하지 않았다 할지라도 아동이 심리적으로 불편함을 경험하는 사례들이 많다(김영애, 2002). 이러한 사실은 장애인 등과 같은 사회적 소수자들에게 주어지는 특별한 관심이 오히려 그들에게 심리적 이중 고통을 불러일으키는 것과 맥이 닿아 있다.

<표 4-4> 한부모가족 아동임을 알게 되었을 때 첫 느낌

항목	빈도(%)
불쌍하다고 느껴졌다	319(41.2)
걱정스러웠다	380(49.0)
별다른 느낌이 없다	50(6.5)
부담스러웠다	26(3.3)

(3) 한부모가족 아동의 심리정서적 상황에 대한 교사의 지식 및 이해정도

한부모가족 아동에 대해 교사의 정확한 이해는 부모와의 사별이나 이혼 후 심리정서적으로 혼란 혹은 갈등을 겪을 가능성이 있는 아동에 대한 지도에 있어서 중요한 길잡이가 된다. 이런 관점에서 한부모가족 아동에 대한 교사들의 이해 및 지식 정도를 알아본 결과, 교사들은 적지 않은 부분에서 아동들의 심리나 정서에 대해 잘못 알고 있는 것으로 나타났다(<표 4-5> 참조). 아동의 심리정서적 상황에 대해 반대로 알고 있는 교사의 비율은 ‘부모의 죽음이나 이혼을 경험한 아동들은 부모가 자신을 유기할까 두려워한다’ 48.1%, ‘부모와 사별하거나 헤어진 아동들은 어른과 똑같은 상실감을 경험한다’ 16.4%, ‘부모와 사별하거나 헤어진 학생들에게 그 감정을 표현하도록 하는 것은 좋지 않다’ 51.2%, ‘부모의 이혼을 경험한 아동들은 부모의 이혼을 자신의 탓이라고 생각한다’ 82.6%, ‘부모가 이혼한 학생들이 함께 살지 않는 부모를 만나면 학교생활이나 가정생활이 더 혼란스러워진다’ 43.9%, ‘초등학교 시기에는 부모의 이혼에 대해 잘 알지 못하며 그 영향도 크지 않다’ 14.7%, ‘부모와 사별하거나 헤어진 아동들은 그 사실을 친구에게 말하지 않기 때문에 대인관계에서도 별다른 변화가 없다’ 36.7% 등이다. 이처럼 교사들이 한부모가족 아동의 심리정서적 변화와 갈등에 대해 정확하게 알지 못하거나 심지어는 반대로 이해하고 있는 점은 향후 교사들이 이혼이나 사별이후 한부모가족 아동이 겪는 심리 상황이나 갈등에 대한 교육이 교과과정이나 연수교육 등에 추가되어야 할 필요성을 제기한다.

<표 4-5> 한부모가족 아동의 심리정서적 상황에 대한 교사의 이해

단위: 명(%)

내 용	실제 여부	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그런 편이다	매우 그렇다
1. 부모의 죽음이나 이혼을 경험한 아동들은 부모가 자신을 유기할까 두려워한다	○	18 (2.4)	349 (45.7)	354 (46.4)	42 (5.5)
2. 부모와 사별하거나 헤어진 아동들은 어른과 똑같은 상실감을 경험한다	○	2 (0.3)	123 (16.1)	478 (62.6)	161 (21.1)
3. 부모와 사별하거나 헤어진 학생들에게 그 감정을 표현하도록 하는 것은 좋지 않다	X	45 (5.9)	326 (42.8)	297 (39.0)	93 (12.2)
4. 부모의 이혼을 경험한 아동들은 부모의 이혼을 자신의 탓이라고 생각한다	○	68 (9.0)	558 (73.6)	125 (16.1)	7 (0.9)
5. 부모가 이혼한 학생들이 함께 살지 않는 부모를 만나면 학교생활이나 가정생활이 더 혼란스러워진다	X	29 (3.8)	397 (52.2)	302 (39.7)	32 (4.2)
6. 초등학교 시기에는 부모의 이혼에 대해 잘 알지 못하며 그 영향도 크지 않다	X	188 (24.7)	461 (60.6)	108 (14.2)	4 (0.5)
7. 부모와 사별하거나 헤어진 아동들은 그 사실을 친구에게 말하지 않기 때문에 대인관계에서는 별다른 변화가 없다	X	42 (5.5)	440 (57.8)	267 (35.1)	12 (1.6)

3) 한부모가족 아동의 학교생활 수행정도에 대한 인식

본 조사에서 교사들은 한부모가족 아동의 학교생활 및 학업수행 면에서 대체적으로 부정적인 평가를 하고 있다(<표 4-6> 참조). '숙제를 잘해오지 않는다' 72%, '준비물을 제대로 챙겨오지 않는다' 76%, '수업시간에 딴 생각을 하거나 집중을 하지 못한다' 70%, '성적이 떨어진다' 70%, '보이스카웃, 걸스카웃, 특별교육 등 학교활동에 참여하는데 소극적이다' 82% 등으로 교사들은 한부모가족 아동이 학교생활 수행에 있어 어려움이 있다고 보고 있다. 조사결과에서 주목하게 되는 부분은 한부모가족 아동 자신이 스스로 노력해서 극복할 수 없는 항목에 대한 교사의 부정적인 지적이 매우 높다는 것이다. 즉 준비물이나 보이스카웃, 걸스카웃, 특별교육과 같은 학교활동에의 참여는 기본적으로 경제적 비용이 들어가기 때문에 가정형편이 어려운 한부모가족 아동은 본인의 의사와는 상관없이 참여하지 못할 가능성이 높다. 또한 초등학생이 준비물을 준비하거나 학교 특별활동에 참여하는 일은 부모의 손길이 필요하거나 방과후 귀가 시간을 조정해야 하는 등 추가적인 조치가 있어야 하므로 혼자서 취업과 가족보호의 이중역할을 수행하는 한부모가족의 생활 형편상 어려움이 발생할 수 있다. 한부모가족의 부모들이 대부분 밤늦게까지 일을 해야 하기 때문에 아이들의 준비물을 챙길 시간적 여유를 없거나, 자녀들은 2학년만 넘으면 방과후에 동생들을 돌보아야 하는 경우가 많다는 보고를 우리 주변에서 적지 않게 볼 수 있다. 따라서 준비물이나 학교 특별활동에서 한부모가족 아동들이 소외되거나

배제되지 않도록 배려하는 대책이 필요하다.

<표 4-6> 한부모가족 아동의 학교생활 수행정도

단위: 명(%)

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그런 편이다	매우 그렇다	평균 (std.)
1. 숙제를 잘 해오지 않는다	18(2.3)	191(24.7)	500(64.4)	64(8.3)	2.79(0.62)
2. 준비물을 제대로 챙겨오지 않는다	13(1.7)	162(21.0)	473(61.3)	124(16.0)	2.92(0.66)
3. 수업시간에 딴 생각을 하거나 집중을 하지 못한다	14(1.8)	215(27.8)	475(61.4)	69(8.9)	2.77(0.62)
4. 성적이 떨어진다	12(1.6)	219(28.4)	472(61.2)	68(8.8)	2.77(0.62)
5. 보이스카웃, 걸스카웃, 특별교육 등 학교활동에 참여하는데 소극적이다	11(1.4)	125(16.1)	411(52.9)	224(28.8)	3.10(0.71)

4) 한부모가족 아동에 대한 정형화된 인식

(1) 대중매체의 한부모가족/아동에 대한 이미지화에 대한 인식

약 70%에 해당되는 교사들은 한부모가족 및 아동에 대한 사회적 표현이 실제보다 부정적으로 표현되고 있다고 보고 있었으며, ‘실제와 거의 비슷하게’나 ‘실제보다 긍정적으로’ 표현하고 있다고 보는 교사들은 각각 15.4%, 8.5%이었다(<표 4-7> 참조). 이것은 교사들 중 상당수가 대중매체가 한부모나 그 자녀에 대한 표현이 부정적이라고 인식하고 있는 것인데, 한부모가족이 증가하고 있는 현실을 고려해 볼 때 대중매체에서 한부모가족을 묘사하는 내용에 변화가 있어야 함을 보여준다.

<표 4-7> 대중매체 등에서 한부모/자녀 표현방식에 대한 교사의 견해

항목	빈도(%)
실제와 거의 비슷하게	118(15.4)
실제보다 부정적으로	515(67.1)
실제보다 긍정적으로	65(8.5)

(2) 이혼가정-사별가정 아동에 대한 인식의 차이

이혼가정이나 사별가정 모두 아버지 혹은 어머니가 부재하는 가족구조이며 이로 인해 이들이 경험하는 경제적 어려움과 이중역할로 인한 가족 내 스트레스 등이 유사함에도 불구하고 교사자신의 이혼

에 대한 부정적 시선 때문에 이혼가정 아동들의 행동을 정형화시키는 경향이 있으며, 이로 인해 이혼 가정 부모들은 교사들에게 이혼사실을 기피하는 양상을 보인다고 한다(Jacoby, 2000). 본 연구에서도 교사들에게 이혼가정 아동과 사별가정 아동간에 차이가 있는가를 물어본 결과, 42.7%의 교사가 차이가 있다고 인식하고 있으며 ‘잘 모르겠다’는 유보적인 자세를 취하고 있는 교사는 35.8%에 이른다. 21.5%의 교사만이 이혼가정 아동과 사별가정 아동간 차이가 없다고 보고 있다(<표 4-8> 참조). 이러한 이혼가정, 사별가정 아동간 차이에 대한 견해는 교사의 사회인구학적 특성에 따라 다른데 연령별 차이 인식을 살펴보면, 연령층이 높아질수록 차이가 있다고 보는 경향성이 뚜렷하게 보인다.

<표 4-8> 이혼가정-사별가정 아동간 차이인식(연령대별 교사분석)

단위: 명(%)

항목	20대	30대	40대	50대이상	전 체
차이가 없다	51(21.2)	26(17.2)	48(23.1)	40(23.8)	165(21.5)
차이가 있다	80(33.2)	62(41.1)	93(44.2)	93(55.4)	328(42.7)
잘 모르겠다	110(45.6)	63(41.7)	67(32.2)	35(20.8)	275(35.8)
합계 (N=768)	241(100.0)	151(100.0)	208(100.0)	168(100.0)	768(100.0)

$\chi^2=35.55$, *** $p < .001$

이혼가정 아동과 사별가정 아동간 차이가 있다고 보는 교사들은 대체적으로 사별가정 아동에 대해서는 우호적인 태도를 보이는 반면, 이혼가정 아동에 대해서는 부정적인 평가를 주로 하고 있다(한국여성민우회, 2002). 구체적으로 살펴보면 이혼가정 아동들에 대한 교사들의 평가는 거의 모든 응답에 있어 대부분 부정적인 내용으로 채워진 반면, 사별가정 아동들에 대한 교사의 평가는 부정적인 내용과 긍정적인 내용이 혼재되어 있으며, 사별가정 아동들이 다른 아동과 차이가 없다고 보는 내용도 적지 않은 비율이다. 사별가정 아동에 대한 부정적인 내용으로는 소극적이고 우울한 성격을, 긍정적인 내용으로는 의젓하고 신중한 성격을 들고 있으며 이혼가정 아동에 비해 심리정서적으로 안정되었다는 점을 지적하고 있다. 반면 이혼가정 아동은 행동이 반항적이고 거칠며(폭력적이기까지 하며) 심리정서적으로 상당히 불안하다는 지적이 전반적으로 제기되고 있다.⁷⁾

(3) 가족주의 가치관에 대한 교사의 견해

교사들의 정상가족에 대한 신념이나 이혼에 대한 가치관은 교육현장에서 교사가 한부모가족 아동들을 만나게 될 때 주요한 인식의 잣대 중의 하나로 작용할 가능성이 높다(Goldstein-Hendley et al, 1986; Jacoby, 2000; Santrock & Tracy, 1978). 조사결과에 의하면, 아직도 많은 수의 교사들은 아버지, 어머니, 자녀로 구성된 가족이 가장 행복한 가정이며, 한국사회에서는 어떤 이유든 가족을 유지하기 위한 노력을 기울여야 하며, 부부가 결혼생활을 유지하기 힘든 상황일지라도 자식을 위해 참고

7) 보다 자세한 내용은 한국여성민우회(2002), 『한부모자녀 학교생활 적응지원을 위한 심포지움』(자료집), pp. 126-142를 참조할 것.

살아야 한다는 생각을 하고 있는 것으로 나타났다. 다만 정상가족에 대한 가치관보다는 이혼에 대한 시각에서 변화가 발견되는데, 이혼도 불행한 결혼에 대한 하나의 선택이 될 수 있다는 사고를 찾아볼 수 있다(<표 4-9> 참조).

<표 4-9> 가족주의 가치관에 대한 견해

단위: 명(%)

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그런 편이다	매우 그렇다	합계
1. 한국 사회에서 인정을 받으려면 어떤 이유로든 가족을 유지해야 한다	10 (1.3)	224 (29.2)	410 (53.5)	122 (15.9)	766 (100.0)
2. 아버지, 어머니, 자녀로 구성된 가족이 가장 행복한 가족형태이다	5 (0.7)	116 (15.2)	376 (49.2)	268 (35.0)	765 (100.0)
3. 부부가 결혼생활을 유지하기 힘든 상황일 지라도 자식을 위해 참고 사는 것이 낫다	53 (6.9)	334 (43.7)	398 (39.0)	79 (10.3)	764 (100.0)
4. 장기간 부부간의 불화를 자녀에게 보여주는 것보다는 이혼하는 것이 자녀를 위한 길이다	42 (5.4)	238 (31.3)	396 (52.0)	85 (11.2)	761 (100.0)
5. 불행한 결혼생활을 지속하는 것보다는 이혼하는 것이 낫다	26 (3.4)	186 (24.3)	426 (55.7)	127 (16.6)	765 (100.0)

이와 같은 가족주의 가치관은 기존의 전통적인 사고에 벗어나 점차 개방화되는 양상을 보이나 성별, 연령별로 차이가 분명하게 나타난다. 구체적으로 살펴보면, 여성보다는 남성이, 연령이 낮은 교사보다는 연령이 높은 교사들이 더욱 전통적인 가족관을 고수하고 있으며 이혼에 대해 보다 부정적인 가치관을 가지고 있었다(<표 4-10> 참조).

<표 4-10> 가족주의 가치관-성별, 연령별 평균

내 용	전체	성 별			연령별				F
	평균 (std.)	여성	남성	t	20대	30대	40대	50대+	
1. 한국 사회에서 인정을 받으려면 어떤 이유로는 가족을 유지해야 한다	2.84 (0.69)	2.79 (0.70)	2.91 (0.67)	-2.40*	2.75 (0.67)	2.78 (0.74)	2.85 (0.69)	3.02 (0.65)	5.88***
2. 아버지, 어머니, 자녀로 구성된 가족이 가장 행복한 가족형태이다	3.19 (0.70)	3.11 (0.72)	3.29 (0.67)	-3.37***	2.98 (0.67)	3.12 (0.74)	3.27 (0.71)	3.43 (0.62)	15.90***
3. 부부가 결혼생활을 유지하기 힘든 상황일지라도 자식을 위해 참고 사는 것이 낫다	2.53 (0.77)	2.31 (0.73)	2.83 (0.73)	-9.64***	2.16 (0.68)	2.43 (0.73)	2.70 (0.76)	2.92 (0.69)	42.61***
4. 장기간 부부간의 불화를 자녀에게 보여주는 것보다는 이혼하는 것이 자녀를 위한 길이다	2.69 (0.74)	2.83 (0.68)	2.50 (0.77)	-6.07***	2.85 (0.66)	2.83 (0.78)	2.66 (0.73)	2.39 (0.72)	15.93***
5. 불행한 결혼생활을 지속하는 것보다는 이혼하는 것이 낫다	2.86 (0.72)	2.96 (0.68)	2.72 (0.76)	4.45***	2.92 (0.65)	2.97 (0.76)	2.89 (0.72)	2.63 (0.75)	7.65***

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

5) 한부모가족 아동의 성격 및 행동에 대한 교사의 인식

한부모가족 아동의 성격과 행동에 대한 평가를 알아보기 위해 4점 척도의 문항으로 질문한 결과는 <표 4-11>과 같다. 전체적으로 '학습의욕이 떨어진다'에서 2.72로 가장 부정적으로 나타났으며, '어른의 관심을 받기 위한 행동을 많이 한다' 2.67, '말수가 적고 소심하다'가 2.66으로 높게 나타났다. 전체적으로 보면 한부모가족 아동에 대해 긍정적으로 묘사한 항목(예를 들면, 신중, 책임감 등)들보다는 부정적으로 묘사한 항목에서 상대적으로 높은 평균을 보이고 있다.

이러한 평가는 성별, 연령별로 차이가 있는데, 우선 여자교사에 비해서 남자교사들이 한부모가족 아동의 독립성, 신중성, 책임감 등을 높게 평가하고 있다. 남자교사들은 한부모가족 아동들이 '다른 아동들보다 더 독립적으로 일을 처리한다', '매사에 신중하다', '자기가 한일에 대한 책임감이 강하다' 항목에 여자교사들에 비해서 높은 평균값을 보이고 있다. 또한 연령별로는 성별 분포와는 다르게 한부모가족 아동의 행동이나 태도, 성격을 일반 아동에 비해 나쁘게 묘사한 부정적인 평가 항목은 연령대별로 차이를 보이는 반면, 한부모가족 아동에 대해 긍정적으로 묘사한 항목은 차이를 보이지 않고 있다. 연령대별 전체적인 추이를 살펴보면, 한부모가족 아동의 행동이나 태도, 성격 등에 대해서 연령이 높아질수록 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. '한부모가족 아동들은 행동이 거칠고 공격적이다', '말수가 적고 소심하다', '슬프고 불안해 보인다', '학습의욕이 떨어진다'의 항목에서 연령이 높아질수록 그렇다고 보는 경향이 확연하다. 본 연구결과 중에서 성별로 여성교사들이 남성교사들에 비해 한부모가족 아동에 대한 부정적인 인식을 하고 있는 것은 기존 연구 내용과 일치하며(Babad et al., 1982),

교사 연령이 많을수록 아동에 대해 부정적으로 보는 경향은 기존 연구(Babad et al., 1982; Evans, 1986; Goldstine-Hendley & Green, 1986)와는 다른 결과이다.

<표 4-11> 한부모가족 아동의 성격/행동에 대한 평가-성별, 연령별 평균

내 용	평균 (std.)	여성	남성	t	20대	30대	40대	50대+	F
1. 한부모가족 아동들은 행동이 거칠고 공격적이다	2.34 (0.59)	2.31 (0.57)	2.39 (0.61)	-1.80	2.24 (0.58)	2.31 (0.57)	2.39 (0.59)	2.47 (0.59)	5.67***
2. 말수가 적고 소심하다	2.66 (0.61)	2.66 (0.62)	2.65 (0.59)	0.32	2.58 (0.61)	2.61 (0.62)	2.71 (0.62)	2.75 (0.57)	3.63*
3. 슬프고 불안해 보인다	2.58 (0.58)	2.57 (0.59)	2.58 (0.56)	-0.33	2.47 (0.58)	2.53 (0.62)	2.66 (0.52)	2.67 (0.58)	6.29***
4. 학습의욕이 떨어진 다	2.72 (0.61)	2.73 (0.62)	2.72 (0.61)	0.21	2.65 (0.65)	2.68 (0.61)	2.79 (0.60)	2.79 (0.58)	2.80*
5. 다른 아동들보다 더 독립적으로 일을 처리한다	2.32 (0.61)	2.26 (0.62)	2.40 (0.58)	-3.28 **	2.27 (0.62)	2.29 (0.67)	2.34 (0.56)	2.38 (0.61)	1.22
6. 매사에 신중한 편이다	2.18 (0.54)	2.15 (0.55)	2.24 (0.53)	-2.28 *	2.19 (0.54)	2.25 (0.57)	2.17 (0.55)	2.13 (0.50)	0.35
7. 어른의 관심을 끌기 위한 행동을 자주 한다	2.67 (0.65)	2.69 (0.63)	2.64 (0.66)	1.16	2.62 (0.67)	2.73 (0.68)	2.65 (0.60)	2.73 (0.64)	1.52
8. 자기가 한 일에 대한 책임감이 강한 아동들이 많다	2.23 (0.57)	2.18 (0.56)	2.29 (0.57)	-2.52 *	2.22 (0.57)	2.26 (0.62)	2.21 (0.56)	2.24 (0.53)	1.41
9. 다른 아동들과 커다란 차이가 없다	2.47 (0.59)	2.42 (0.59)	2.53 (0.59)	-2.67 **	2.45 (0.58)	2.47 (0.58)	2.50 (0.60)	2.45 (0.61)	0.25

*p< .05, **p< .01, ***p<0.001

6) 한부모가족 아동에 대한 교사의 부정적 인식에 영향을 미치는 요인분석

한부모가족 아동에 대한 교사의 부정적 인식에 영향을 미치는 요인을 알아내고자 중다회귀분석을 한 결과, 사회인구학적 특성, 경험적 요인, 학교생활 요인, 정형화 인식 요인이 모두 교사의 한부모가족 아동에 대한 부정적 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이들에 의해 설명되는 정도는 34.67%이다(<표 4-12> 참조). 먼저 사회인구학적 특성 중 가장 유의미한 변인은 연령으로, 연령이 많을수록 한부모가족 아동에 대해 부정적인 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 성별에서는 <표 4-11>과 같이 여성이 남성에 비해 한부모가족 아동에 대해 부정적인 인식을 하는 경향이 보이나 다른 변수를 통제한 상황에서는 통계적으로는 유의미하지 않게 나타났다.

경험적 요인 중에는 한부모가족 아동의 심리정서적 상황에 대한 보다 많은 지식과 이해를 하고 있

는 교사일수록 더욱 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 특정 대상을 경험하게 될 때 기존에 가지고 있던 지식들을 불러 일으켜서 자신의 고정관념을 확인하는 방식으로 대상인물의 행동을 해석하는 자동화된 정보처리 과정을 겪게 되는 편견의 인지적 측면을 반영한다. 즉, 이와 같은 자동화된 정보처리과정이 일종의 자기확인적 사고일 뿐만 아니라 많은 경우 일치정보를 비일치정보보다 더 잘 기억하도록 하는 편파와 오류를 낳기 때문이다(Cohen, 1981, Fiske, 1991; 김혜숙, 1990 재인용). 따라서 교사들이 한부모가족 아동의 심리상황에 대해 정확한 지식을 가지고 있어야 이들에게 전반적 지원을 할 수 있겠지만, 그것이 다양한 가족형태에 대한 유연한 사고방식을 전제로 한 것이 아니라면, 오히려 부정적 인식과 편견을 자아낼 수도 있다(Amato, 1991; Guttman et al., 1988; Miller et al., 1999). 교사자신이 성장과정 동안 한부모가족이었던 경험여부, 한부모가족 아동을 만나 본 접촉 빈도는 통계적으로 유의하지 않게 나타났는데, 이것은 자신의 경험여부나 접촉의 빈도나 횟수가 아동에 대한 부정적인 인식을 변화하는 데 아무런 영향력이 없다는 기존의 연구결과와 일치한다(Amato, 1991). 즉 한부모가족 아동에 대해 이미 일정하게 정형화된 생각을 가지고 있는 경우 그 사고가 아동과의 만남을 통해 사후확인(confirm)되는 과정을 밟게 되기 때문이다.

학교생활 요인인 한부모가족 아동의 학교생활 수행정도에 대한 교사의 평가는 중요한 변인으로 나타났다. 한부모가족 아동은 한부모의 이중역할수행으로 인해 숙제나 준비물, 학교 특별활동을 하기가 어려운 경향이 있다는 점은 이미 많은 조사에서 지적되어 왔으며 낮은 수준이지만 사회적 지원책이 존재하고 있는 현실이다. 연구 결과에 의하면, 이와 같은 학교생활 수행에 대해 부정적으로 평가하는 교사일수록 아동의 성격이나 행동에 대해 더욱 부정적으로 평가하는 것으로 나타났다.

마지막으로 다른 변수들은 통제된 후에도 정형화 인식요인은 세 가지 모두 교사의 부정적 인식에 영향을 주는 것으로 나타났다. 대중매체에서 한부모가족 혹은 아동을 부정적으로 이미지화하는 것에 대해 실제와 유사하다거나 실제보다 긍정적으로 보여준다고 생각하는 교사일수록, 이혼가정 아동과 사별가정 아동은 차이가 있다고 보는 교사일수록, 보다 전통적인 가족주의 가치관을 가진 사람일수록, 한부모가족 아동에 대해서 보다 부정적으로 인식하고 있었다. 이러한 본 연구의 결과는 어떤 사회집단 혹은 사물에 대한 정형화(stereotype)가 강할수록 그 대상에 대해 부정적 인식이나 편견을 형성하게 된다는 기존의 이론(Abreu et al., 2001; Devine, 2001; 김혜숙, 1999)을 다시 한번 확인시켜 주었으며, 교사의 정형화 인식요인들이 한부모가족 아동에 대한 부정적 인식을 증가시킨다는 연구결과(Amato, 1991; Babad et al., 1982)와 일치한다.

<표 4-12> 교사의 부정적 인식에 영향을 미치는 요인 분석

항 목	회귀계수	S.E
사회인구학적 특성		
성(여성=1, 남성=0)	-0.028	0.029
연령	0.003*	0.001
결혼여부(결혼=1, 아니면=0)	-0.024	0.036
학력(대학졸업=1, 대학원졸업=0)	0.003	0.028
경험적 요인		
성장과정동안 한부모가족 여부(예=1, 아니오=0)	0.013	0.029
한부모가족 아동 만나본 접촉 빈도	0.021	0.024
한부모가족 아동의 심리상황에 대한 이해정도	0.026**	0.008
학교생활 요인		
한부모가족 아동의 학교생활 수행정도 평가	0.401***	0.025
정형화 인식 요인		
대중매체의 한부모가족에 대한 부정적 이미지화 (그렇다=1, 아니다=0)	-0.067*	0.029
이혼-사별가정 아동간 차이여부(있다=1, 없다=0)	0.093***	0.025
전통적인 가족주의 가치관	0.055*	0.027
전 체	R ² = 0.3467	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

5. 결론 및 제언

본 연구는 서울, 경기도, 경상도, 전라도 지역에 소재하고 있는 초등학교 교사들을 대상으로 교사들이 한부모가족 아동들에 대해서 갖고 있는 인식과 태도를 알아보고, 여기에 영향을 미치는 요인들을 밝혀냄으로써 사회적 지원대책을 마련하는데 초점을 두었다. 연구결과는 다음과 같다.

첫째, 교사들은 한부모가족 아동을 만난 경험이나 빈도에 대해서는 약 80%가 거의 없는 편이거나 있더라도 많지 않은 편으로 보고한 반면, 약 80%의 교사가 최근에 들어 한부모가족 아동들이 늘어나고 있다는 사실을 실감하고 있다고 응답함으로써 한부모가족 아동의 증가에 따른 대응책이 교육현장에서도 시급히 마련되어야 할 필요성이 있는 것으로 나타났다.

둘째, 부모의 이혼이나 사별로 인해 약 1-2년의 심리적 부적응 기간을 겪을 가능성이 높은 아동들에게 교사는 정서적 지지망을 형성하고 학교생활을 통해 정상감(normalization)을 회복하는데 중요한 길잡이 역할을 한다는 사실은 이미 서구의 경험에서 입증된 사실임에도 불구하고(Ball et al., 1984; Carlile, 1991; Miller et al., 1999; Jacoby, 2000), 본 조사에서 교사들은 한부모가족 아동의 심리정서

적 상황이나 갈등에 대해 정확하게 알지 못하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 조사대상자들이 한부모가족 아동의 심리적, 사회적 상황을 보다 잘 이해할 수 있는 교사교육의 필요성을 인식하고 있었으며, 동시에 교육현장에서 활용할만한 한부모가족 아동에 대한 교육자료나 프로그램이 부재한 실정임을 지적하고 있었다(한국여성민우회, 2002). 그러므로 적지 않은 비율을 차지하고 있는 학령기 이혼가정 아동에게 지지적인 접근을 할 수 있도록 하는 교사를 대상으로 한 사회복지 실천 프로그램의 개발이 매우 필요하다. 이것은 비단 교사의 지식을 함양하는 교육프로그램뿐만 아니라 교사들 자신의 인식을 재검토하고 변화하는 사회현실에 적합한 인식을 함양하는 것까지 포괄해야 함을 의미한다.

셋째, 교사들은 한부모가족 아동의 학교생활 및 학업수행 면에서 대체적으로 부정적인 평가를 하고 있었다. 한부모가족 아동들은 숙제, 준비물, 성적, 수업참여, 학교특별활동 등에서 어려움을 겪고 있는 것으로 교사들은 보고 있다. 이미 주지한 바와 같이, 초등학교의 숙제, 준비물, 학교특별활동 등은 한부모가족 아동 자신의 노력에 극복되는 부분이 아니며 대부분 부모의 손길이나 추가 비용이 따라야 한다는 점에서 이에 대한 사회적 지원책이 마련되어야 하겠다. 이는 단순히 한부모가족 아동에게만 해당되는 지원책이 아니며 지속적으로 증가하고 있는 맞벌이 가족은 물론 저소득층 가족에게도 공통적으로 필요한 대책이다. 현재 기혼여성의 취업률이 50%에 이르고 있는 상황임에도 불구하고, 과제물이나 학교의 요구사항들은 여전히 전형적인 가족형태(아버지-생계부양자, 어머니-전업주부)에 기반하고 있어 한부모가족 뿐만 아니라 여성들이 일을 하고 있는 많은 가족에게도 부담이 되는 실정이다. 다양한 가족형태와 구조를 이해하고 이를 바탕으로 학업수행방침을 제시한다면 한부모가족 아동이 경험할 수 있는 학교생활 수행에 있어서의 어려움은 상당부분 감소할 수 있을 것으로 보인다.

넷째, 교사들은 한부모가족 아동들의 성격이나 행동에 대해서도 대체적으로 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타나 기존의 연구결과와 일치하는 경향을 보였다(Amato, 1991; Babad & Inbar, 1981; Babad et al., 1982; Guttman et al., 1988; Miller et al., 1999; Sanstroc & Tracy, 1987; 황옥자, 1980; 황은숙, 2001) 또한 한부모가족 아동 중에서도 사별가정 아동보다는 이혼가정 아동에 대해 보다 부정적인 평가를 하고 있는 것으로 나타나, 이혼가정 아동이 받을 수 있는 이중적 차별에 대한 기존 연구결과를 다시 한번 확인하게 했다(Jacoby, 2000). 이와 같은 전반적인 한부모가족 아동에 대한 부정적인 평가나 이혼가정에 대한 추가된 부정적 인식은 이들 아동을 바라보는 교사들의 시선에 전통주의적 가족주의나 이혼에 대한 부정적인 가치관이 혼재되어 있음을 반영한다. 조사결과에서도 나타난 바와 같이, 대다수의 교사들은 여전히 보수적인 가족주의와 이혼에 대해 부정적인 태도를 유지하고 있었다. 교사들은 아버지, 어머니, 아동으로 이루어진 가족만이 이상적인 가족형태라는 내면화된 신념으로 인하여 한부모가족을 박탈된(deprived) 가족으로서의 '편모/편부가족'로 인식하게 되거나, 이혼에 대한 부정적인 가치관이 아동의 성격이나 행동을 인식하는데 투사되어 경우에 따라서 아동의 행동을 실제보다 확대 혹은 축소할 가능성이 있다고 보인다.

마지막으로, 한부모가족 아동에 대한 교사의 부정적 인식에 영향을 미치는 요인에 대한 회귀분석 결과를 살펴보면, 교사의 연령이 높고, 교사의 한부모가족 아동의 심리정서적 상황에 대한 이해도가 높을수록, 한부모가족 아동의 학교생활의 수행정도를 낮게 평가할수록, 한부모가족 아동의 성격이나 행동을 부정적으로 인식하고 있었다. 또한 교사의 정형화된 인식이나 이미 내재화하고 있는 가치는

교사의 아동에 대한 인식에 중요한 변수로 작용하는 것으로 밝혀졌다. 구체적으로 살펴보면, 대중매체에서 묘사되는 한부모가족 또는 아동에 대한 이미지가 실제보다 부정적으로 묘사되고 있다고 생각하는 교사들에 비해 실제와 거의 유사하거나 긍정적으로 그려진다고 보는 교사일수록 아동을 부정적으로 평가하며, 이혼가정 아동-사별가정 아동간 차이가 없다고 보는 교사들에 비해 차이가 있다고 보는 교사나 좀 더 전통적인 가족주의나 이혼에 대한 부정적인 가치관을 보유한 교사일수록 한부모가족 아동을 부정적으로 인식하는 경향이 있었다. 이것은 아동들에 대한 교사의 인식은 교사 자신이 가지고 있는 정형화된 인식이나 혹은 이미 내재화된 가치관에 따라 영향을 받을 수 있다는 것을 보여준다. 즉 한부모가족 아동에 대한 교사의 인식은 아동 자신의 행동이나 태도로만 평가되는 것이 아니라, 아동을 둘러싼 가족환경과 교사의 정형화된 인식이나 가치관과의 결합 속에서 이루어진다는 점이다. 따라서 정형화된 인식에 기초한 한부모가족과 그 아동에 대한 부정적 인식 혹은 편견의 형성은 사회일반에도 해당될 것이라고 볼 때 이에 대한 사회적 차원의 대책이 필요하다.

이상과 같은 연구결과는 물론 교사의 인식에 근거한 것으로서 교실에서 한부모가족 아동의 전반적인 기능이나 심리정서적 상황에 대한 객관적인 평가를 결여하고 있다는 한계가 있으며 앞으로 이에 대한 후속연구가 필요하다. 그러나 학령기 아동에게 미치는 교사의 영향이 매우 중요하다는 측면에서 한부모가족의 아동에 대한 교사의 태도에 대한 광범위한 조사에 기반한 본 연구를 통해 다음과 같은 사회복지적 실천의 함의를 생각해 볼 수 있다. 첫째, 다양한 가족의 형태를 인정하고 수용할 수 있는 학교분위기로의 전환을 위해 학교교사뿐 아니라 아동에 대한 교육프로그램의 개발이 필요하다. 특히 최근과 같이 이혼율이 급증하고 있고 가족의 형태와 기능이 급속히 변화되고 있는 시점에서 아동의 지식과 신념에 중요한 영향을 미치는 학교 교사의 역할은 매우 중요하다고 할 수 있다. 게다가 이혼자의 대다수가 자녀가 학령기인 시점에 이혼하고 있는 현실에 비추어 본다면 더욱 그러하다. 그러므로, 가족구조의 차이로 빚어지는 한부모가족과 그 아동에 대한 정형화 인식의 문제뿐 아니라 성별, 장애, 사회경제적 지위 등과 같은 다양한 요소들로 인한 차이를 차별이 아닌 다름으로 인정할 수 있도록 다양한 시청각 교재나 토론방법 등을 활용한 교육프로그램의 개발과 사회복지적 실천이 매우 필요하다.

둘째, 사회적 의식전환을 위해서는 현재 교육방법이나 교과서 내용에서 전제하고 있는 ‘아버지-생계부양, 어머니-가사일과 자녀양육’의 이미지로 굳어진 정상가족 이데올로기에 대한 정형화에서 벗어나는 것이 일차적 과제라 할 수 있다. 이것은 전업주부를 전제로 한 학교과제, 준비물 및 요구사항에 대한 변화를 유도할 뿐만 아니라 한부모가족 아동이 경험하는 학교생활의 어려움이나 소외감을 줄일 수 있다는 측면에서도 매우 유효하다. 그러므로 한부모가족을 위시하여 다양한 가족들의 자연스러운 모습을 수업 관련 자료로 개발하고 사용하는 것이 필요하다. 아동들은 교과서를 통해 배우는 가족의 모습을 자연스럽게 받아들인데, 교사들이 다양한 가족에 대한 열린 의식을 교과서를 통해 직접 보여주고 수업시간의 자료로 활용하는 것은 아동들의 의식에도 큰 영향을 끼치며 향후 사회의 전반적인 의식변화의 중요한 시작이라고 볼 수 있다.

셋째, 아동에 대해 전문적인 지식과 의사소통방식을 소유한 상담전문가나 학교사회사업가가 개입할 수 있는 제도적 여건이 마련되어야 하겠다. 현재 학교사회사업가의 활동은 일부 시범학교에서 출발한

이후 크게 확대되지는 못한 실정이다. 그러나 현재의 아동·청소년의 의식의 변화와 그들이 경험하는 심리사회적 문제에 비추어본다면, 생활의 상당시간을 보내게 되는 학교에서 중요한 타자인 교사와의 의사소통을 원활히 할 수 있는 체계의 제도화는 하루 빨리 시행되어야 한다. 현실적 여건상 이와 같은 제도화 정착에 시간이 걸린다면, 인근의 사회복지관과 학교간의 연계 활성화 방안도 함께 모색할 필요가 있다. 현재 사회복지관에서는 학생들의 여가활동을 지도하거나 혹은 보호감찰의 대상으로서 교육수강명령을 받은 학생들을 상담지도하는 차원에 한정되어 있는바, 복지관과 학교간 연계를 좀더 활성화하여 부모의 갈등이나 별거, 이혼을 경험한 아동들에 대한 예방적 혹은 사후적 개입이 이루어 질 수 있도록 해야겠다. 즉 이혼이나 사별 후 갈등을 겪고 있는 아동에게 적합한 의사소통의 방식을 교육하거나 혹은 아동과의 직접적인 심리상담이나 집단지도를 수행할 수 있는 정도의 연계가 이루어 질 수 있도록 하는 적극적인 노력이 필요하다.

넷째, 학령기 아동이 있는 한부모들에 대한 사회복지적 개입이 필요하다. 교사의 아동에 대한 인식과 태도에 대하여 한부모들이 느끼고 경험하는 내용은 부정적이며, 당사자들이 원하는 바와 상이한 경향이 있다. 김영애(2002)의 사례연구에서도 지적된 것처럼, 한부모 당사자는 아동에 대하여 별다른 차이 없이 대해 주기를 원하지만 실상 교사들은 매우 동정적이거나 혹은 더 많은 애정을 보임으로써 아동들에게 부담감을 주고 있다고 인식하고 있다. 그러나 더 중요한 것은 이런 문제들을 인식하면서 교사에게 전혀 자신의 의견이나 바람을 전달하는 의지는 부족하다. 이런 문제와 관련하여 한부모 당사자에 대한 사회복지실천에서의 임파워먼트 접근이 필요하다. 사회복지관에서는 한부모가족을 위한 일회적인 부모교육 프로그램을 넘어서서 임파워먼트를 통해 통제력을 회복하고 자신의 의견을 전달할 수 있는 능력을 함양하며, 한부모가족 아동에 대한 올바른 지식과 정보를 습득할 수 있도록 하는 사회복지적 접근이 필요하다.

마지막으로, 본 연구는 광범위한 조사를 바탕으로 아동들이 대부분의 생활을 하고 있는 학교현장에서 교사들이 한부모가족 아동들에 대해서 갖고 있는 인식과 태도를 알아봄으로써 한부모가족이 사회 속에서 건강한 가족원으로 자리잡을 수 있도록 하는데 기여하고자 한 점과 한부모가족 자녀들이 학교 생활을 보다 당당하게 할 수 있는 방안을 찾아보는 기초연구로서 의의가 있다. 본 연구는 현실적인 여건과 아동연령에 따른 특성을 충분히 고려하기 위하여 조사대상을 초등학교 교사로 한정하였으나, 향후 중학교, 고등학교 교사를 대상으로 한 조사와 아동 및 학부모 등의 인식과 태도에 대한 연구가 추가되어 보다 심화된 연구로 발전되어야 하겠다. 또한 사회복지적 차원에서 장애인, 노인, 동성애자, 정신질환자 등 소수자(minority)에 대한 정형화된 인식, 선입견, 편견으로 발생하는 부정적 결과와 사회적 차별 혹은 배제에 관한 연구로 발전되었으면 한다.

참 고 문 헌

- 김영애. 2002. “학교현장에서의 한부모자녀 경험(차별)사례 발표”, 『한부모자녀 학교생활 적응지원을 위한 심포지움 자료집』, pp. 1-18.
- 김혜숙. 1999. “집단범주에 대한 고정관념, 감정과 편견”, 『한국심리학회지 사회 및 성격』, 13(1), pp. 1-33.
- 성정현. 2001. “이혼가정 아동의 적응을 위한 부모교육 프로그램의 필요성”, 『사회복지연구』, 8, pp. 53-74.
- 양심영 · 이영분. 2000. “가족의 변화에 따른 가족복지 서비스의 대응”. 『한국가족사회복지학』.
- 이종숙. 1997. “이혼가정자녀의 적응에 대한 사회심리적, 발달적 이해: 이혼과 적응”, 『한국인간발달학회』.
- 주소희. 2002. “이혼가정 자녀의 부모이혼 후 심리사회적응을 위한 프로그램 개발 및 효과성 연구”, 『한국가족사회복지학』, 9, pp. 77-106.
- 채규만. 1997. “이혼이 자녀에 미치는 영향과 심리치료적 접근방법”, 『한국인간발달학회』.
- 통계청. 2001. 『인구동태통계연보』, 통계청.
- 황옥자. 1980. “부모의 이혼이 자녀생활에 미치는 영향에 관한 연구”, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 황은숙. 2001. “한부모가정에 대한 반편견 유아교육 프로그램의 개발과 실시효과”, 숙명여자대학교 대학원 석사논문.
- 한국여성민우회. 2002. 『한부모자녀 학교생활 적응지원을 위한 심포지움 자료집』.
- Abreu, J. 2001. “Theory and research on stereotypes and perceptual bias”, *The Counseling Psychologist*, 29(4), pp. 487-512.
- Ahrons, C. R. 1980. “Divorce: a crisis of family transition and changes”, *Family Relations*, 29, pp. 533-540.
- Albrecht, S. L. 1980. “Reactions and adjustment to divorce in experiences of males and females”, *Family Relations*, 29, pp. 59-68.
- Amato, P. 1991. “The child of divorce as a person prototype: bias in the recall of information about children in divorced families”, *Journal of Marriage and the Family*, 53, pp. 59-69.
- Babad, E. Y. 1979. “Personality correlates of susceptibility to biasing information”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 195-202.
- Babad, E. Y. & Inbar, J. 1981. “Performance and personality correlates of teacher’s susceptibility to biasing information”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 553-561.
- Babad, E. Y. & Inbar, J. 1982. “Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers”, *Journal of Educational Psychology*, 74(4), pp. 459-474.
- Babad, E. Y., Inbar, J. & Rosenthal, T. 1982. “Teachers’ judgement of students’ potential as a function of teachers’ susceptibility to biasing information”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 541-547.
- Ball, D., Newman, J. M. & Scheuren, W. G. 1984. “Teacher’s generalized expectations of children of divorce”, *Psychological Reports*, 54, pp. 347-353.

- Bloom, B. L., Asher, S. J., & White, S. W. 1978. "Marital disruption as a stressor: review and analysis", *Psychological Bulletin*, 85(4), pp. 867-894.
- Carlile, C. 1991. "Children of divorce: How teachers can help ease the pain", *Children Education*, 67, pp. 232-234.
- Devine, P. G. 2001. "Implicit prejudice and stereotyping: how automatic are they?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), pp. 757-759.
- Goldstein-Hendley, S., Green, V. & Evans, J. 1986. "Effects of teacher's marital status and child's family's marital status on teacher's rating of a child", *Psychological Report*, 58, pp. 959-964.
- Guttman, J., Geva, N., & Gefen, S. 1988. "Teachers' and school children's stereotypic perception of the children of divorce", *American Educational Research Journal*, 25(4), pp. 555-571.
- Hodges, W. F. 1986. *Interventions for Children of Divorce : Custody, Access, and Psychotherapy*. A Wiley-Interscience Publication,
- Huddleston, R. J. & Hawkings, L. 1993. "The reaction of friends and family divorce", *Journal of Divorce and Remarriage*, 21(1/2), pp. 195-207.
- Jacoby, R. S. 2000. *Exploring school social worker's views of teacher's attitudes toward and interactions with children of divorce*. University of New York (PhD dissertation).
- Kincaid, S. B. & Caldwell, R. A. 1995. "Marital separation: causes, coping and consequences", *Journal of Divorce*, 22(3/4), pp. 109-127.
- Kitson, G. A. & Sussman, M. A. 1982. "Marital complaints, demographic characteristics, and symptoms of mental distress in divorce", *Journal of Marriage and the Family*, pp. 87-101.
- Kurdek, L., Blisk, D. & Siesky, A. 1981. "Correlates of children's long term adjustment to their parents' divorce", *Developmental Psychology*, 17(5), pp. 565-579.
- Masheter, C. 1990. "Post divorce relationships between ex-spouses; a literature review", *Journal of Divorce and Remarriage*, 14(1), pp. 97-122.
- Miller, P., Ryan, P., & Morrison, W. 1999. "Practical strategies for helping children of divorce in today's classroom", *Childhood Education*, pp. 285-289.
- Santrock, J. & Tracy, R. 1978. "Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers", *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 754-755.
- Stroup, A. L. & Pollock, G. E. 1994. "Economic consequences of marital dissolution", *Journal of Divorce and Remarriage*, 22(1/2), pp. 37-54.
- Veevers, J. E. 1991. "Traumas versus stress: A paradigm of positive versus negative divorce outcomes", *Journal of Divorce and Remarriage*, 15 (1/2), pp. 99-126.
- Wallerstein, J. S. & Kelly, J. B. 1980. *Surviving the Breakup: How Children and Parents Cope with Divorce*. New York: Basic Books, Inc.
- Wallerstein, J. S. 1984. "Children of divorce: preliminary report of a ten-year follow-up of young children", *American Journal of Orthopsychiatry*, 54(3).
- Weitzman, L. 1985. *The Divorce Revolution: The Unexpected Social and Economic Consequences for Women and Children in America*. New York: The Free Press.

A Study of Teachers' Perceptions and Attitudes on Children from One-parent Families

Song-Da-Young

(Assistant Professor of Social Welfare, Hoseo University)

Sung-Jung-Hyeun

(Assistant Professor of Social Welfare, Hyupsung University)

Han-Jeong-Won

(Senior Researcher, Research Institute of Asian Women,

Sookmyung Women's University)

Children in one-parent families have difficulties from negative perception and prejudice in society in spite of increasing divorce rate and the substantial number of one-parent families. This research aims to provide basic setting-up materials of the equal educational environment to children in one-parent families by examining teachers' perception and attitudes towards those children, and also analysing which factors are associated with the teachers' perceptions and attitudes. In particular, by exploring teachers' internalized value system and stereotyped conception are closely related to the process of evaluating children's personality and behavior, this research suggests that social consciousness to one-parent families should be changed and improved in terms of equality.

According to the research result, most teachers notice that children in one-parent families are increasing by number at schools, however, they do not seem to understand properly children's situations including psychological condition. Teachers' negative perception of children in one-parent families are not only influenced by teachers' socio-demographic characteristics, experience factors and children's school life, but also by teachers' own personal value of familism and divorce. Such teachers' attitudes towards one-parent family children are easily predicted to influence children's confidentiality and self-respect. Therefore, it is proposed that the change of social consciousness on one-parent families, the change of educational system and educational environment, development of educational training program for teachers, allocation of school social worker or school counsellor, and empowerment of one-parent family are necessary in order children in one-parent families to have more equitable opportunities at school.