한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2009, Vol. 6, No. 3, 249-263

교사의 성별에 따른 학습부진아 인식의 차이*

박 준 규　　이 상 민　　최 보 영†
마지초등학교　　고려대학교 교육학과

본 연구는 초등학교 학교 현장에서 교사들이 학습부진아를 인식하는데 있어 교사의 성별이 미치는 영향에 대해 알아보고자 하였다. 구체적으로 남교사와 여교사가 남학생과 여학생에 따라 학습부진아에 대한 인식을 다르게 하는지를 알아보고자, 남교사와 여교사 집단을 각각 두 집단으로 무선 할당한 후 남교사와 여교사 집단 중 한 집단에는 학습부진 양상을 보이는 몇 개의 남학생의 사례를, 다른 집단에는 똑같은 사례이지만 성별만 다른 학습부진 양상을 보이는 몇 개의 여학생의 사례를 준 후, 각각 이 사례에 등장하는 학생의 학습부진 정도를 평정하게 하였다. 연구결과를 보면 학습부진을 보이는 여학생에 대한 시나리오를 할당받은 남교사 집단에서 학생의 성적이 가장 많이 향상될 것이라고 보고하였다. 이는 남교사의 경우, 학습 부진을 보이는 여학생들의 학습향상 가능성을 남학생보다 더 높게 평가하는 것으로, 학습부진아를 인식하는데 있어서 남교사에게 성고정관념이 존재함을 의미한다. 본 연구 결과를 토대로 교육실무자를 위한 함의와 본 연구의 제한점을 논의하였다.

주요어 : 학습부진, 성별, 성차, 성고정관념

---

* 본 연구는 박준규의 교육대학원 석사학위논문의 결과를 바탕으로 작성된 논문임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 최보영, 고려대학교 교육학과
E-mail : be-wind@hanmail.net

www.kci.go.kr

서 론

최근 들어, 우리나라와 세계의 학자들이 학습능력과 학업성취도에 대한 학생의 성별 차이에 대해 활발히 연구하고 있으며(Lindsay & Muijs, 2006; Salisbury, Rees, & Gorard, 1999; Tournaki, 2003; 이대식, 김수미, 2003), 특히 남학생의 학습부진(male under-achievement)에 대해 중점적인 연구가 이루어지고 있다(Clark, Thompson, & Vialle, 2008; McGraw, Lubienski, & Strutchens, 2006). 학습부진에 대한 개념은 학자마다 조금씩 다르게 정의 내리고 있는데, 일반적으로는 학생이 성취할 수 있는 수준보다 저조한 학습 능력을 보이거나, 상대적으로 다른 학생보다 낮은 성취 수준을 보이는 것을 기준으로 학습부진아를 정의하고 있는 경우가 많다. 예를 들어 박성익(1986)은 정상적인 학교학습을 할 수 있는 능력이 있으면서도 선수학습요소의 결손으로 인하여 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 수락할 수 있는 최저학업성취수준에 도달하지 못한 학습자를 학습부진아로 정의하였으며, 한국교육개발원(1989)에서는 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재 능력이 있으면서도 환경의 영향을 받은 개인의 성격이나 태도, 학생 습관 등의 요인으로 인하여 선수 학습 요소의 결손이 발생하고, 그 결과 교육과정에 설정된 교육목표에 따른 최저학업 성취 수준에 도달하지 못한 학습자를 학습부진아로 설명하는 등 학업성취도를 기준으로 학습부진에 대한 개념을 규정하는 경우가 많다. 학습부진아에 대한 정의나 개념이 다소 차이가 있는 것을 고려하여 본 연구에서는 학습부진아를 지능이 현저히 낮거나 발달적으로 문제가 있는 학생을 제외하고, '정상적인 학교학습을 할 수 있는 능력은 있으나, 환경요인이나 학생의 성격, 학습태도, 습관 등의 요인에 의해 해당 교육과정에서 요구하는 교육목표의 최저학업성취 수준에 도달하지 못하는 것'으로 정의하고자 한다.

성별에 따른 학습 부진의 차이에 대한 우리나라의 연구를 살펴보면, 류신렬(1998)은 남녀 학생 간의 학업능력 차이는 초등학교에서는 거의 나타나지 않았으며, 중학교에서는 통계적으로 무시할 정도의 남학생 우세가 나타났다는 연구 결과를 보고하였으며, 이와는 반대로 권오남과 박경미(1997)의 연구에서는 우리나라 학생들의 수학 성취도 면에서의 남녀 차이는 이미 초등학교 시절부터 주목할 만한 차이를 나타내고 있다고 보고하였다. 2006년 시행한 초등학교 6학년 국가수준 학업성취도평가에서는(고정화, 도종훈, 2007) 성별에 따라 학습부진(기초학력-교과학습부진, 기초학력 미도달) 학생의 비율 차이는 2003년부터 2006년까지 모두 남학생이 여학생보다 학습부진 학생의 비율이 높았고, 전체적으로도 여학생의 학력이 남학생보다 높게 나타났다. 기초학력 수준은 남학생 18.0%, 여학생 15.8%, 기초학력 미달은 남학생 1.5%, 여학생 0.9%로 나타나 기초학력과 기초학력 미달에서 남학생의 비율이 여학생보다 각각 2.2%, 0.6% 높게 나타났다.

이러한 차이를 일으키는 원인으로는 대체로 뇌의 기능이나 호르몬의 차이와 관련된 생물학적 설명(Geary, Saults, Liu, & Hoard, 2000; Kimura, 1992; Royer, Rath, Tronsky, Marchant, & Jackson, 2002), 남성과 여성의 사회화 과정에서 오는 차이로 보는 사회문화적 설명(Kahle & Lakes, 1983; Weiler, 1988), 학습자의 인지능력이나 내부 신념, 혹은 정서와 태도 요인들에 의한 영향을 다룬 학습자 관련 설명(Benbow &

www.kci.go.kr

Stanley, 1980), 그리고 학습내용이나 교사의 교육행동과 관련된 교육환경적 설명 등이 있다(신동희, 2000; 최경희, 2001; Goldin, 2000; Kelly, 1987; Tiedemann, 2000). 학습부진아 문제의 해결 열쇠가 담임교사의 손에 달려 있다고 한다면 교사들의 기초학력미달에 대한 올바른 이해가 절실하게 요구된다고 볼 수 있다. 예를 들어, 교사가 학생에 대하여 부정확한 지각을 가지고 있으면 그만큼 그 교사는 편견을 가지고 교육을 한다고 볼 수 있기에, 학업전문가로서의 교사에게는 신체적, 정신적 건강과 일반적 교양, 전문학과의 교양, 인격의 통합성 및 통찰력 등이 절실히 요청되며 내적이고 통합된 지각에 의해 바람직한 교사의 자세를 갖춰야 한다(최정훈, 1981).

학습에서의 성차에 대한 교사들의 인식을 살펴보면, 남녀 교사들에게 수학 학습에 있어서의 성차가 존재하는지를 조사하였을 때 남녀 학생 간 성차에 대한 인식이 교사들의 성별에 따라 차이가 있다고 했다(이대식, 김수미, 2003). 남교사들의 61.3%가 남학생들이 여학생보다 수학 과목에서 우수하다고 본 반면, 여자 교사들은 그 절반 정도인 38.5%만이 남학생이 상대적으로 우수하다고 응답했다. 반면 여교사는 49.2%가 남녀 학생 간에 별 차이가 없다고 응답하여 남교사들의 반응(29%)보다 월등히 높은 비율로 남학생의 수학과목에서의 상대적 우수성을 부인했다. 또한 수학에서 성차가 나타나는 원인에 대해 교사들은 인지적 요인이 가장 크다고 지적하였고, 두 번째 원인으로 여교사들은 정의적 요인을 지적한 반면, 남교사들은 생물학적 요인을 거론했다. 그런데 교육적 요인이 수학 성차의 원인이라고 응답한 교사는 단 한명도 없었다(이대식, 김수미, 2003).

초등학교는 담임교사가 학생들의 생활지도를 하는 동시에 전 교과목을 가르치기 때문에 담임교사와 학생의 관계가 다른 학교 급에 비해 더욱 중요하다. 정범모(1989)에 의하면 학교학습에 있어서 인간행동의 변화는 교사와 아동의 상호작용과정에 따라 결정될 수 있다고 한다. 또한 '한 학생의 생애를 파멸시키는 데에는 오직 한 사람의 교사이면 충분하다'라고 이야기 한 Hook(1967)의 말도 교사의 위치가 얼마나 중요한가를 강조한 표현이라고 할 수 있다(예병오, 2002). 즉, 담임교사가 학생을 어떻게 생각하느냐에 따라 학생의 학업성취도에 영향을 미칠 수 있다는 가정이다.

황기우(1996)에 따르면 교사가 학업성취에 대해서 어떤 기대를 갖게 될 때 이러한 기대가 학생과의 상호작용에 반영되어 교사가 기대한 학습의 결과를 가져옴으로써 종국적으로 교사의 기대와 예언을 충족시킨다고 했다. 즉 교사가 남학생이 더 학습부진에서 벗어나기 힘들다는 고정관념을 가지고 있다면 교사 자신도 모르는 사이에 차별적인 행동을 할 수도 있다는 것이다. 낮은 성취를 보이는 학생들의 이름은 잘 부르지 않고, 질문을 할 때 낮은 기대를 가진 학생들에게는 고도의 사고력을 요하는 문제를 내기보다는 기억을 되살려 답하는 단답형의 문제를 제시함으로써 학생 개인의 능력 발달을 정체시키거나 저하시킬 수 있다(주동욱, 2004; Brophy & Good, 1969). 또한 교사가 학생의 성취가 학생의 성별이나 사회문화적 위치 등의 변하기 어려운 요인들에 의해 결정되는 것이라고 인식할수록, 학생의 성장을 촉진시키려는 교사의 동기가 낮아진다는 연구 결과(Diamond & Spillane, 2004)를 통해서도 교사가 가지고 있는 학생의 성별에 따른 인식이 학생의 학업 수행에 직접적인 영향을

www.kci.go.kr

미칠 수 있음을 예상해 볼 수 있다.

이상의 내용으로 보았을 때 교사의 기대가 학생들의 학업성취에 큰 영향을 미칠 것을 가정할 수 있는데, 그 중에서 교사가 성고정관념을 가지고 남학생보다 여학생이 더 학업성취가 높다고 기대한다거나 여학생보다 남학생이 학업성취가 높다고 기대한다면 교사의 기대가 낮은 성별의 학생 개인의 능력 발달을 정체시키거나 저하시킬 수 있을 것이다. 성고정관념이란 특정한 인간집단에 대해 우리들이 일상적으로 지니는 상대적으로 경직되고 지나치게 단순화한 관념으로, 특히 남녀의 성별에 따른 특징이나 가치관, 역할에 대한 획일적인 사고를 의미하는 것이다. 때문에 성고정관념이 높은 사람일수록 성별에 따른 기대 및 인식에 있어서 좀 더 편협하고 고정적인 잣대를 가지고 있을 가능성이 높다. 이 개념에는 바로 특정 집단에 속한 사람들이 동질적인 특성을 공유하고 있다고 보는 견해가 포함된다(Wrightsman, 1977). 일반적인 고정관념의 형성 기준은 인종, 지역, 종교 등 여러 가지 요소가 있으나 그 중에서도 성(性)을 기준으로 형성된 것을 성고정관념이라고 한다. 성고정관념이라고 부르는 것은 성별에 따른 신체적, 심리적 또는 사회적 특성이 뚜렷한 실체인 것으로 착각 또는 오인하면서 남자는 이렇고 여자는 저렇다고 획일적으로 규정해버리는 태도나 자세를 일컫는 말이다(김동일, 1991).

이러한 성고정관념은 학생들이 현실세계에서 존재하는 다양한 개인차, 인간존재의 다면성과 복잡성, 다양성을 이해하지 못하게 할 수 있다는 점에서 문제가 된다고 본다. 또한 자신을 타인과 구분지어 분류해 버리는 인식이 뒤따른다는 점에서 문제가 된다고 볼 수 있다. 성역할에 대한 고정관념을 바탕으로 개인을 평가하는 것이 자신이나 타인의 능력을 제대로 파악하지 못할 뿐만 아니라 개인의 잠재능력 계발을 방해할 수 있다는 점에서 매우 성차별적이라 할 수 있다(김재춘, 1999). 이렇듯 성고정관념은 일상적인 생활에서조차 사람들의 생각을 구속하기 때문에, 이에 얽매여 타고난 성향과 능력을 부인하게 하고, 자신과 걸맞지 않은 학문적, 직업적, 사회적 틀 속에 자신을 가두어 버리는 불행을 초래할 수 있다(정경식, 2007).

우리나라 교사들의 성역할 가치관을 조사한 이전의 연구 결과를 살펴보면, 교사들의 대부분은 성역할 고정관념적이고, 특히 남교사들은 여교사들보다 더 고정관념적이라고 보고하고 있다(이진분, 1984). 여자는 사회보다 가정에 충실한 것이 더 중요하다고 보며 기관장이나 행정가는 남자가 더 적합하다는 식의 전통적 관념을 가지고 있었으며 이러한 경향은 남교사들에게 더 강하게 나타나 남교사들이 여교사들보다 더 보수적이라고 보고되고 있다. 또한 남녀 교사들 모두가 여자는 약하므로 보호받아야 하고, 남녀는 능력 면에서 평등하지 않다고 보는 경향이 높았는데, 이러한 경향 또한 여교사들보다 남교사들에게 더욱 높게 나타났다(한명희, 1983).

학생에 대한 교사의 성고정관념을 살펴보면, 교사들은 일반적으로 남학생들을 여학생들보다 거칠고 더 떠들며 교사에게 집중하는 능력이 부족하다고 인식하고 있으며(Hartley, 1978), 여학생들을 남학생들보다 사회성을 제외한 성격, 명석함, 학습과제 수행, 가정배경, 언어능력 등에서 우수하게 평가하고 있다(Ingleby & Cooper, 1974). 특히 초등학생의 경우, 남학생이 여학생보다 더 자주 잘못된 행동을 많이 하는 것으로 인식되어 교사의 관심을 더 많이 받는

www.kci.go.kr

것으로 보고되고 있다(French, 1984; Simpson & Erickson, 1983; Stake & Katz, 1982). 실제 지도 면에 있어서도 보상이나 처벌의 면에서 남학생과 여학생을 차별하여 지도하고 있으며(윤영란, 1993, 재인용), 교사의 성별에 관계없이 대부분의 교사는 남성다운 행동보다는 여성다운 행동에 보다 긍정적이고 호의적으로 반응하였다(Fagot & G. Patterson, 1969). 그리고 과반수 이상의 교사들이 남녀 아동은 성에 따라 다른 대우를 기대한다고 생각하고 있다고 보고하였다(Ricks & Pyke, 1973).

이에 본 연구에서는 이대식과 김수미(2003)의 연구에서 교육적 요인이 성차에는 아무런 영향을 미치지 않는다고 한 교사들의 응답에 주목하고, 교사가 인식하거나 지각하는 학생에 대한 평가가 학생의 성별에 따라 달라진다는 연구와(Hartley, 1978; Ingleby & Cooper, 1974), 교사의 성별에 따라 성에 대한 고정관념이 다르다는 점에 중점을 두고(이진분, 1984; 한명희, 1983), 초등학교 학교 현장에서 교사들이 가지고 있는 학습부진에 대한 인식에 있어 교사와 학생의 성별에 따른 인식의 차이에 대해 알아보고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다: "학습부진아 인식에 있어 학생의 성별에 따라 남교사 · 여교사 간 인식의 차이가 존재하는가?"

연구방법

연구 대상

본 연구는 학습부진 학생(기초학습 및 교과학습부진)을 지도한 경험이 있는 초등학교 고학년 담임교사를 대상으로 하였으며, 총 116명이 작성한 설문지 중 미회수 1부, 불성실한 답변 2부를 제외한 113부의 설문지가 분석되었다(경기도 소재 초등학교). 이 중 남교사는 50명, 여교사는 63명이었으며, 연령은 20대, 30대, 40대, 50대 이상이 각각 20.4%, 50.4%, 25.7%, 3.5%였다.

측정도구

학생의 학습부진 정도에 대한 교사들의 인식을 측정하기 위한 도구는 자체 제작하여 실시하였다. 설문의 문항은 학생이 학습부진에서 벗어날 가능성이 있는지 평정하는 문항과(예: 문항 1 '선생님께서는 세진이가 성적 부진에서 벗어날 확률은 얼마나 된다고 생각하십니까?') 앞으로 성적이 향상할 가능성이 있는지 평정하는 문항(예: 문항 2 '앞으로 세진이의 성적이 좋아질 가능성이 어느 정도 된다고 생각하십니까?')을 각 과목별(국어, 수학, 사회, 과학)로 2문항씩 모두 8문항을 제시하였다. 연구 결과 분석 시에는 학습부진 인식을 측정한 8문항들을 통합한 평균의 값을 사용하였다. 각 문항의 응답은 '거의 불가능하다(1)'에서 '아주 가능성이 높다(5)'까지의 5점 Likert식 평정척도이며, 점수가 높은 경우는 앞으로의 성적향상 가능성을 높게 평가하는 것으로 시나리오에 제시된 학생을 학습부진아로 인식하는 경향이 낮다는 것이며, 반대로 점수가 낮은 경우는 앞으로의 성적향상 가능성을 낮게 평가하는 것으로 학습부진아로 인식하는 경향이 높다는 것을 의미한다. 이 도구의 전체 신뢰도 계수는 Cronbach α .90로 나타났다. 또한 자체 제작한 인식 측정 문항의 타당성을 검증하기 위해 8문항을 대상으로 주축분해법 방법(Principal Axis Factoring)으로 탐색적 요인분

www.kci.go.kr

석(factor analysis)을 실시한 후, 최소평균편상관분석(MAP; Minimum Average Partial Analysis)과 평행분석(Parallel Analysis)을 사용하여(O'Conner, 2000) 그 결과를 보았을 때 1개의 단일 요인이 가장 적절한 것으로 나타났다. 단일 요인의 전체 변량에 대한 설명력은 58.50%(고유값 = 4.69)였으며, 또한 각 문항별 부하량은 각각, .69, .75, .78, .80, .72, .66, .68, .73으로 나타나, 가장 작은 문항부하량이 .66으로 모두 한 요인만을 측정하는 단일요인 인식설문문항임을 알 수 있었다.

교사의 인식에 대한 연구를 할 때, 실제 교사 주변의 학생에 대한 인식을 측정할 경우 상대적인 학습부진의 인식을 객관적으로 비교·평가할 수 없기 때문에 일반적으로 가공적 인물로 조작된 시나리오를 사용한다는 선행연구를 바탕으로(Dusek & Joseph, 1985; Van Matre, Valentine, & Cooper, 2000), 본 연구에서도 교사들이 평정해야할 학습부진을 보이는 남·여 학생의 사례는 전문가의 도움을 받아 모두 4개의 시나리오를 직접 제작하여 사용하였다. 즉 학습부진 해소를 위하여 노력하고 있으나 성적향상은 보이지 않는 초등학교 고학년 학생에 대한 시나리오를 제작하였는데, 학습부진을 보이는 과목의 차이를 고려하여 국어, 수학, 사회, 과학 과목으로 나누어 상황을 구성하였다. 또한 교사들이 학생 성별에 의해 학습부진 및 성적향상 가능성에 대해 평정하는 차이를 알아보고자 시나리오를 남학생과 여학생으로 나누어 제시하였다. 남학생과 여학생이라는 것을 제외하고는 제시된 모든 문장이 똑같게 처치를 하였으며, 학생 이름에 의한 선입견 차이를 방지하기 위하여 시나리오에 나오는 학생의 성명을 남학생과 여학생 모두가 있을 수 있는 중성적인 이름을 사용하였다. 다음은 수학 과목에서 학습 부진을 보이는 남학생-여학생 시나리오 예이다.

표 1. 남학생 사례 예

사례 1
초등학교 5학년에 재학 중인 남학생 세진이는 1학기 중간고사 수학 과목에서 55점을 맞았다. 초등학교 2학년 시절에는 줄곧 70점 이상을 맞았던 세진이가 갑자기 성적이 떨어진 것은 어려워진 수학교과목 때문인 것으로 판단된다. 이에 세진이의 담임선생님은 부모님께 부탁 드려서 세진이를 돕기 위해 방과 후 수업에서 수학과목을 집중적으로 매주 2시간씩 배우도록 하였다. 그 후, 기말고사에서 점수가 오를 것으로 생각했으나 기말고사 역시 58점을 맞았다.

표 2. 여학생 사례 예

사례 1
초등학교 5학년에 재학 중인 여학생 세진이는 1학기 중간고사 수학 과목에서 55점을 맞았다. 초등학교 2학년 시절에는 줄곧 70점 이상을 맞았던 세진이가 갑자기 성적이 떨어진 것은 어려워진 수학교과목 때문인 것으로 판단된다. 이에 세진이의 담임선생님은 부모님께 부탁 드려서 세진이를 돕기 위해 방과 후 수업에서 수학과목을 집중적으로 매주 2시간씩 배우도록 하였다. 그 후, 기말고사에서 점수가 오를 것으로 생각했으나 기말고사 역시 58점을 맞았다.

연구 절차

본 연구는 남교사와 여교사가 남학생과 여학생에 따라 학습부진아에 대한 인식을 다르게 하는지를 알아보고자, 남교사 여교사 집단을 각각 네 집단으로 무선 할당한 후 남교사

www.kci.go.kr

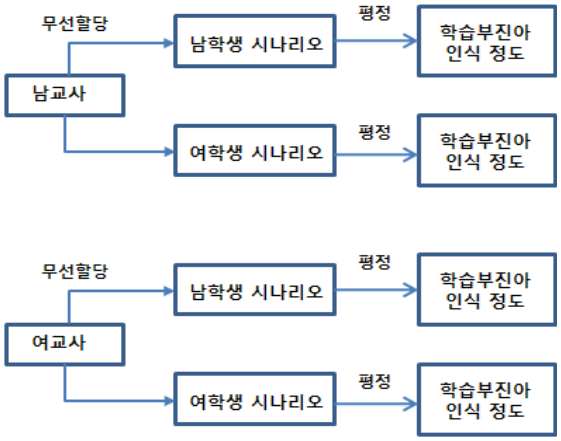

그림 1. 연구설계 모형

집단 중 한 집단에는 학습부진증상을 보이는 4명의 남학생의 사례를(위의 시나리오 예 참고), 다른 집단에는 똑같은 사례이지만 성별만 다른 학습부진증상을 보이는 4명의 여학생 사례를 준 후, 각각 이 사례에 등장하는 학생의 학습부진 정도를 평정하게 하였다. 여교사 집단의 경우도 위의 설계와 똑같은 방식으로 구성하였다. 즉 여교사 집단을 두 집단으로 무선 할당 한 후, 한 집단에는 남교사에게 제시한 시나리오와 같은 학습부진 경향을 보이는 남학생의 사례를, 다른 집단에는 똑같은 사례지만 성별만 다른 여학생의 사례를 제시하였다. 남교사 여교사에 따라 각각의 시나리오에 등장하는 학생의 학습부진아 가능성과 앞으로 학습부진을 극복할 가능성에 대해 평정하게 함으로써 학습부진아 인식 정도를 측정하였다([그림 1] 참조).

연구결과

학습부진 인식 정도, 즉 성적향상 가능성 정도에 있어서 교사의 성별에 따라 학생의 성별을 조작한 두 집단 간에 차이가 다르게 나타나는지를 알아보기 위해, 교사의 성별과 학생의 성별을 독립변인으로 학습부진 인식에 대한 이원변량 분석을 실시하였다. 두 집단, 즉 교사 성별과 학생 성별에 따른 학습부진 인식 정도의 평균과 표준편차를 <표 3>에, 이원변량 분석 결과를 <표 4>에 제시하였다.

분석 결과, 교사의 성별에 따른 주효과 [$F(1,109)=5.79$, $p<.05$]는 통계적으로 유의미한

표 3. 교사 성별과 학생(시나리오) 성별에 따른 학습부진 인식 정도의 평균과 표준편차

		교사 성별		
		남교사 (n=50)	여교사 (n=63)	전체 (n=113)
학생 (시나리오) 성별	남학생 (n=53)	4.26(.68)	4.13(.71)	4.19(.69)
	여학생 (n=60)	4.66(.62)	4.18(.61)	4.38(.66)
	전체 (n=113)	4.46(.68)	4.16(.65)	

www.kci.go.kr

표 4. 교사 성별과 시나리오(학생) 성별에 따른 학습부진 인식의 이원변량 분석표

변량원	자승화	자유도	평균 자승화	*F*
교사 성별 (A)	2.49	1	2.49	5.79*
학생 성별 (B)	1.36	1	1.36	3.17*
A × B	.83	1	.83	1.94*
오차	46.80	109	.43	

* $p < .05$

결과를 보여, 교사의 성별에 따라 학생의 학습부진 인식의 정도가 달라지는 것으로 나타났다. 즉, <표 3>의 평균 표에서도 알 수 있듯이, 남교사(M=4.46)가 여교사(M=4.16)보다 학습부진의 경향성을 보이는 학생의 성적 향상 가능성을 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타나, 교사의 성별에 따라 학생의 학습부진 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 학생의 성별에 따른 주효과는 통계적으로 유의하지 않았으며[F(1,109)=3.17, p=.08], 성적향상 가능성에 대한 교사와 학생 성별 간의 상호작용 효과 또한 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다[F(1,109)=1.94, p=.17]. 각각의 집단의 사례수의 부족으로 유의도 .05 수준에서 통계적 유의미성을 띠진 않았지만, 학생 성별에 따라 여학생의 평균(M=4.38)이 남학생의 평균(M=4.19)보다 높았다(p=.08). 이와 같은 남녀교사 간 차이와 남녀학생 간의 차이가 어디에서 기인하였는지 <표 3>의 평균들을 중심으로 그림을 그려 관측하였다.

이원변량분석 결과에서 각각의 집단의 사례수의 부족으로 상호작용항의 효과는 통계적으로 유의미하지 않았지만(p=.17), [그림 2]에서 볼 수 있듯이 네 집단 중 남선생님과 여학생 집단에서 두드러지게 높은 평균을 보이고 있어, 학생의 성적 향상 가능성에 대한 두 집단 간의 상호작용 경향성이 시사되었다. 즉, 교사 성별에 있어 남교사의 평균이 높은 것과 학생 성별에 있어 여학생의 평균이 상대적으로 높은 것이 남교사가 여학생의 시나리오를 평정하는데 있어 높은 점수를 부여한 것에 기인하는 것으로 관찰되었다.

<표 3>에 제시된 네 집단의 평균을 그래프로 나타낸 [그림 2]를 통해 두 집단 간의 상호작용 경향성을 예측할 수 있는 바, 교사의 성별과 시나리오에 제시된 학생의 성별을 각각의 한 쌍으로 묶어 모두 네 종류의 집단으로 구분한 후, 일원변량분석을 실시하였다. 즉 남학생 시나리오를 받은 남교사는 집단 (1), 여학생 시나리오를 받은 남교사는 집단 (2), 남학생 시나리오를 받은 여교사는 집단 (3), 여학생 시나리오를 받은 여교사는 집단 (4)로 구분하여 각 집단에 따른 성적향상 가능성 정도의 평균을 산출한 후 일원변량분석으로 집단 간의 차이가 있는지를 살펴보았다. 일원변량

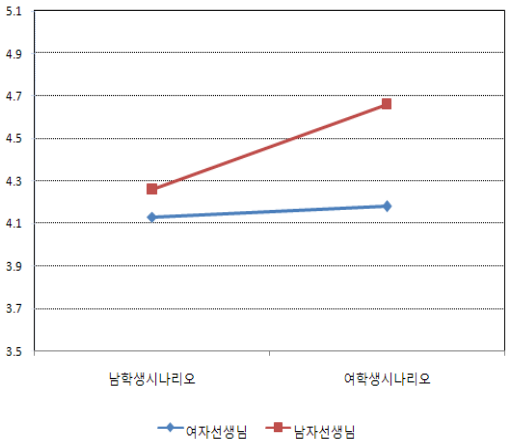

그림 2. 교사의 성별과 학생의 성별에 따른 성적향상 가능성 정도의 평균

www.kci.go.kr

분석 결과, 네 집단에서 보이는 평균의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다[(F(3,109)=3.45, p<.05)]. 구체적으로 이러한 차이가 어느 집단으로 인해 나타난 것인지를 알아보기 위해 사후검증(LSD, TUKEY)을 실시한 결과, 두 번째 집단, 즉 여학생 시나리오를 받은 남교사 집단(2)가 각기 다른 세 집단과 통계적으로 유의한 수준에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 좀 더 명확히 보기 위해 유의도(p값)를 .008(.05/6비교)로 고정한 후, 각각의 집단 간 t-test를 실시한 결과, 사후검증 결과와 같이 여학생 시나리오를 받은 남교사가 평가한 학습 향상 가능성이 다른 세 집단의 교사가 평가한 학습 향상 가능성보다 통계적 수준에서 더 높은 점수를 보이는 것으로 나타났다. 나머지 집단에서는 어떤 유의미한 차이도 관측되지 않았다. 즉, 각 집단의 평균값을 그래프로 표현한 위의 그림을 통해서도 알 수 있듯이, 네 집단 중 남선생님이 여학생을 평정하는 집단이 다른 세 집단보다 두드러지게 높은 점수를 부여하고 있다는 것이다.

추가적으로, 집단 간 평균의 차이를 검증하기 위해 각 집단을 한 쌍으로 묶어 효과크기를 산출하여 <표 5>에 함께 제시하였다. 본 연구에서는 Cohen's d(Cohen, 1988)를 사용하여 효과크기를 측정하였는데, 이는 두 집단 간의 평균의 차이를 표준화 시켜주는 방법으로, 각 집단들이 보이는 평균의 차이를 좀 더 분명하게 볼 수 있는 분석 방법이다. Cohen(1988)의 정의에 의하면 효과 크기가 0.2면 작은 크기를, 0.5면 중간, 0.8이면 큰 효과 크기를 의미한다. <표 5>를 보면 두 번째 집단과 세 번째 집단 간의 효과 크기가 가장 큰 것으로 나타나고 있는데(효과크기=0.8), 이는 남선생님이 시나리오에 제시된 여학생의 학습향상 가능성을 평정하는 데 있어 여선생님이 시나리오에 제시된 남학생의 학습향상 가능성을 평정하는 정도보다 더 높은 점수를 부여한다는 것을 보여주는 것으로 앞서 실시한 변량분석의 사후검증 및 t-test의 결과와 같은 결과이다. 비슷한 맥락에서, 두 번째 집단과 첫 번째 집단과, 그리고 두 번째 집단과 네 번째 집단 간에도 0.6의 중간 이상의 효과 크기를 보이고 있어 두 번째 집단의 점수가 다른 집단에서 보이는 점수보다 훨씬 크다는 것을 알 수 있다. 위의 결과들을 종합해 보면, 학습부진을 보이는 여학생에 대한 시나리오를 받은 남선생님 집단의 성적향상 가능성 정도가 다른 세 집단에서 보이는 성적향상 가능성 정보다 더 높았다는 것을 말하는 것으로, 이는 남선생님이 성적 부진을 보이는 여학생들의 학습향상 가능성을 매우 높게 평가 하고 있음을 의미한다.

표 5. 교사와 학생의 성별에 따라 구분된 네 집단 간의 성적향상 가능성 정도의 평균(SD)과 효과크기

	남교사(n=50)		여교사(n=63)		효과크기 (4개의 집단 간 비교)					
	남학생 (n=25)	여학생 (n=25)	남학생 (n=28)	여학생 (n=35)	1집단 vs. 2집단	1집단 vs. 3집단	1집단 vs. 4집단	2집단 vs. 3집단	2집단 vs. 4집단	3집단 vs. 4집단
	1집단	2집단	3집단	4집단						
성적향상 가능성	4.26 (.68)	4.66 (.62)	4.13 (.71)	4.18 (.61)	**0.61**	0.19	0.12	**0.80**	**0.62**	0.08

www.kci.go.kr

논 의

본 연구는 초등학교 학교 현장에서 교사들이 가지고 있는 학습부진에 대한 인식에 있어 교사의 성별의 차이, 학생의 성별의 차이가 존재하는지 규명하고, 교사가 학생에 대해 가지고 있는 성고정관념과의 관계를 알아보고자 하는 데에 그 목적이 있다. 본 연구에서 교사의 성별과 학생의 성별에 따른 차이가 존재하는지 알아본 결과, 교사의 성별에 따라서 학생의 성적향상의 가능성 정도를 평정함에 있어 유의미한 차이가 있음이 드러났다.

즉 시나리오에 제시된 교과목에 상관없이 남교사가 여교사보다 여학생의 성적향상 가능성을 더 높게 지각하는 것으로 나타난 것이다. 구체적으로 남교사-남학생, 남교사-여학생, 여교사-남학생, 여교사-여학생 집단으로 구분하여 집단 간 성적 향상 가능성 정도를 비교해 봤을 때, 남교사-여학생 집단의 점수가 다른 집단보다 유의미하게 높은 점수를 부여하는 것으로 나타났다. 즉 학습부진을 보이는 여학생에 대한 시나리오를 받은 남교사 집단의 성적향상 가능성 정도가 다른 세 집단에서 보이는 성적향상 가능성 정도보다 더 높았다는 것을 말하는 것으로, 이는 남교사가 성적 부진을 보이는 여학생들의 학습향상 가능성을 더 높게 평가 하고 있음을 보여주는 것이다.

이러한 결과는 남녀 교사에게 수학 학습에 있어서의 학생의 성차가 존재하는지를 조사하였을 때 남녀 학생 간 성차에 대한 인식이 교사의 성별에 따라 차이가 있다고 했던 이대식과 김수미(2003)의 연구와 유사한 결과라고 할 수 있다. 학생의 학습능력을 평가함에 있어 남교사는 성별에 따라 차이가 존재한다고 인식하고 있는 반면, 여교사는 학생의 성별에 따른 학습능력의 차이가 상대적으로 적다고 보고하고 있어, 여교사보다 남교사가 학생의 능력을 평가함에 있어 좀 더 고정되고 편향된 인식을 가지고 있는 것으로 나타난 것이다. 이렇듯 학생의 성별에 따른 인식의 차이가 여교사보다 남교사에게 더 크게 나타난 것은 남교사들이 좀 더 성별과 학업성취와 관련이 있다고 인식하기 때문인 것으로 보인다. 본 연구를 실시하면서 남교사와 여교사들에게 들은 내용 중, 특히 남교사들이 남학생과 여학생들의 학습의 차이를 많이 의식하는 것을 관찰할 수 있었다. 예를 들어, 17년차의 한 남교사는 “요즘 남학생 아이들은 여학생에 비해 너무 떨어져.”, “도대체 남자아이들은 조직화가 전혀 안돼요.”라며 남학생들의 학습 능력에 대한 부정적 견해를 드러냈으며, 10년 이상 초등학교 고학년 학급 담임을 맡고 있는 다른 남교사는 “여학생들이 남학생들 평균적인 성적이 높기 때문에 단순히 실수로 성적이 낮게 나왔을 것이라고 생각해요.”, “고학년 되면서 남학생들은 게임에 빠지고 거의 회복인 불가능해지는 것 같아요.”라고 진술하면서 남학생에 비해 여학생들은 상대적으로 학습부진에서 회복될 가능성을 더 높게 인식하는 경향을 보였다.

본 연구결과에서 남교사가 남녀 간에 능력의 차이가 있다고 믿는 성별주의(sexism)가 높다는 것을 지지하고 있는 것은 남교사가 여교사보다 더 성고정관념 혹은 편견이 높다는 연구 결과(이진분, 1984)와 교사의 성별에 관계없이 대부분의 교사는 남성다운 행동보다는 여성다운 행동에 보다 긍정적이고 호의적으로 반응하고(Fagot & G. Patterson, 1969), 여학생들을 남학생들보다 사회성을 제외한 성격, 명석함, 학습과제 수행, 가정배경, 언어능력 등에서 우수하게 평가하고 있다(Ingleby & Cooper,

www.kci.go.kr

1974)는 연구결과와 연계지어 생각해 볼 수도 있다. 즉, 남교사의 높은 성고정관념과 편견이 학생의 학업성취 정도를 평정하는 데에도 영향을 주었을 가능성이 있으리라고 생각된다. 연구 과정에서 인터뷰한 대부분의 남교사들이 "남자는 울면 안 돼.", "여자는 항상 조신하게 행동해야 해."라고 진술한다거나, "우리 사회는 전통적으로 유교 사회이고, 가부장적인 사회이기 때문에 여자를 보호해야 한다는 생각을 가지고 있어서 남교사들이 여학생에게 좀 더 관대한 것 같아요."라고 언급하는 등 남녀 교사들 모두가 여자는 약하므로 보호받아야 하고, 남녀는 능력 면에서 평등하지 않다고 보는 경향이 높았는데, 이와 같은 진술들은 교사들의 대부분은 성역할 고정관념적이고, 특히 남교사들은 여교사들보다 더 고정관념적이라는 연구 결과(이진분, 1984; 한명희, 1983)와 부합하는 내용이었다.

이상의 결과를 바탕으로 본 연구가 갖는 교육적 시사점은 다음과 같다. 본 연구 결과에 따르면, 남교사의 경우, 남학생보다 여학생들의 학습향상 가능성을 더 높게 평가하고 있는데, 외적 조건이 같은 상황에서 나타나는 이러한 남교사의 편향적 인식으로 인해 상대적으로 남학생들에 대한 교사의 기대가 낮아질 수 있다. 교사의 기대가 학생의 학업성취에 영향을 미친다는 연구 결과를 통해서도 알 수 있듯이(신종호, 신태섭, 권희경, 2004; Kuklinski & Weinstein, 2001, Robovists & Maehr, 1973), 교사의 차별적 기대로 인해 특정한 성에게 더 많은 기회를 제공하거나 혹은 학습 향상에 부정적인 영향을 미치게 된다면 이는 학교 교육의 질을 저해하는 요인이 될 것이다. 같은 맥락에서 학습부진 해소를 위한 다양한 활동 시에 남학생들이 여학생들보다 소외될 가능성이 있다는 것을 의미하는 것이므로, 현직 교사들을 위한 연수 프로그램과 같은 재교육과정을 통해 교사들이 가지고 있는 편향적 태도 및 인식을 전환시킬 필요가 있을 것으로 생각된다. 또한 학업 향상 가능성을 인식하는데 있어서 남교사와 여교사 간 인식의 차이가 존재하는 것이 남교사가 가지고 있는 성고정관념과 관련이 있을 수 있는데, 만일 교사가 이러한 성고정관념을 가지고 있다면 학생이 어떤 행동이나 특징을 보이는 것이 학생의 성별 때문이라고 단정 지어 학생을 평가할 가능성이 높아지게 된다. 이러한 오판으로 인해 학생의 능력을 제대로 파악하지 못하거나 학생의 잠재능력을 계발을 방해할 수 있으며, 교사의 고정화된 성별 기대와 가치로 학생의 진로발달에도 부정적인 영향을 미칠 것으로 예측되는 바, 학생의 전인적인 성장 및 발달에 긍정적인 역할을 수행할 수 있도록 교사들 스스로가 학생의 성과 관련된 고정관념을 낮추려는 자발적인 노력이 뒤따라야 할 것으로 생각된다.

본 연구의 결과를 일반화하기에는 몇 가지 제한점을 가진다. 이러한 연구의 한계를 보완하는 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언을 하고자 한다. 첫째, 표집대상을 경기도 D시와 Y시에 소재한 일부 초등학교 교사로 한정하였으므로 본 연구의 결과를 전국 초등학교 교사의 인식으로 일반화하기에는 한계가 있다. 특히 지역적 특성이나 표집된 초등학교 교사의 수에 따라 연구 결과가 달라질 수 있으므로 중 · 고등학교 교사들을 포함한 광범위한 지역 표집을 통해 연구 대상 및 표집의 크기를 확대함으로써 연구 결과의 신뢰도와 타당도를 높여야 할 것이다. 둘째, 본 연구를 통해 나타난 결과를 보면 남교사가 여교사보다 학습부

www.kci.go.kr

진을 보이는 여학생의 성적 향상 가능성을 더 높게 인식하고 있는데, 이렇듯 교사의 성별과 학생의 성별에 따라 학생의 학업향상 가능성이 달리 평가되는 근본적인 원인이 무엇인지에 대한 후속 연구가 뒤따라야 할 것이다. 즉 남교사가 여학생에게 보이는 편향적이고 우호적인 태도가 남교사가 가지고 있는 일반적인 성고정관념과 직접적인 관련이 있는지에 대한 실증적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

고정화, 도종훈 (2007). 2006년 국가수준 학업성취도 평가 연구: 수학. 서울: 한국교육과정평가원.

권오남, 박경미 (1995). 수학 성취도에 있어서의 성별차이에 대한 고찰. 한국여성학, 11, 202-232.

김동일 (1991). 한국인의 성고정관념: 성의 사회학. 서울: 문음사.

김재춘 (1999). 제7차 교육과정에서의 양성 평등 교육 실현 방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원.

류신렬 (1998). 학년별에 따르는 남·녀에 대한 수학적 능력에서의 비교 연구. 석사학위논문. 국민대학교 교육대학원.

박성익 (1996). 학습부진아 교육. 서울: 한국교육개발원

신동희 (2000). 양성 평등 교육의 관점에서 본 초등학교 자연 교과서 분석. 한국과학교육학회지, 20, 193-199.

신종호, 신태섭, 권희경 (2004). 학업수월성에 대한 귀인 유형의 탐색적 연구. 교육심리연구, 18(4), 261-277.

예병오 (2002). 학습부진아의 진단 및 지도대책에 대한 초등학교 교사의 지각. 석사학위논문. 대구대학교 교육대학원.

윤영란 (1993). 초등학교 교사들의 여성관과 교육현장에서의 성차별 인식에 관한 연구. 교육연구, 12, 53～74.

이대식, 김수미 (2003). 수학학습에서의 성차에 대한 초등학교 학생 및 교사의 인식 조사. 초등교육연구, 16, 297-315.

이진분 (1984). 서울특별시 중등학교 남녀교사의 여성관에 관한 비교. 서울: 상명여대 출판부.

정경식 (2007). 초등학교 체육수업 중 교사의 언어 속에 나타나는 성차별 연구. 석사학위논문. 서울교육대학교 교육대학원.

정범모 (1989). 교육과 교육학. 서울: 배영사.

주동욱 (2004). 부모와 교사의 기대가 학업성취도에 미치는 영향-PISA자료를 중심으로. 석사학위논문. 연세대학교 교육대학원.

최경희 (2001). 과학 교과에서의 양성평등 교육을 위한 교수학습 전략 및 자료 개발 방안. 한국과학교육학회지, 21, 213-230.

최정훈 (1981). 지각심리학. 서울: 을유문화사.

한국교육개발원 (1989). 학습부진학생에 대한 이론적 고찰. 서울: 한국교육개발원.

한명희 (1983). 초등학교 어린이의 성역할 의식과 교육의 과제. 동국대학교 논문집, 22, 191～221.

황기우 (1996). 교사의 기대이론에 관한 사회학적 분석. 교육학연구, 2, 181-201.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1980). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science, 222,* 1029-1031.

Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher student relationships: Cause and consequences.* New York:

www.kci.go.kr

Holt, Rinehart and Winston.

Clark, M. A., Thompson, P., & Vialle, W. (2008). Examining the gender gap in educational outcomes in public education: involving pre-service school counsellors and teachers in cross-cultural and interdisciplinary research. *International Journal for the Advancement of Counselling, 30,* 52-66.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning. The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly, 35*, 75-8.

Dusek, J. B., & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp.229-250). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fagot, B., & Patterson, G. (1969). An in vivo analysis reinforcing contingencies of sex-role behavior in the preschool child. *Journal of Development Psychology, 1,* 563-568.

French, J. (1984). Gender imbalances in the primary classroom. *Educational Research, 26*, 126-127.

Geary, D. C., Saults, S. J., Liu, F., & Hoard, M. K. (2000). Sex differences in spatial cognition, computational fluency, and arithmetical reasoning. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 337-353.

Goldin, G. A. (2000). Affective pathways and representation in mathematical problem solving. *Mathematical Thinking and Learning, 2,* 209-219.

Hartley, D. (1978). Sex and social class: A case study of an infant school. *British Educational Research Journal, 4*, 75-82.

Hook, S. (1967). *Education for modern man*. New York: Alfred A. Knopf.

Ingleby, J. D., & Cooper, E. (1974). How teachers perceive first-year schoolchildren. *Sociology, 8*, 463-473.

Kahle, J. B., & Lakes, M. L. (1983). The myth of equality in science classroom. *Journal of Research in Science Teaching, 20*, 131-140.

Kelly, A. (1987). *Why girls don't do science.* New Haven, CT: Yale University Press

Kimura, D. (1992). Sex difference in the brain. *Scientific American, 267*, 18-25.

Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroon and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development, 72*(5), 1554-1578.

Lindsay, G., & Muijs, D. (2006). Challenging underachievement in boys. *Educational Research*, *48,* 313-332.

McGraw, R., Lubienski, S. T., & Strutchens, M. E. (2006). A closer look at gender in NAEP mathematics achievement and affect data: Intersections with achievement, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Journal of Research in Mathematics Education, 37,* 129-50.

O'Conner, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 32,* 396-402.

www.kci.go.kr

Ricks, F., & Pyke, S. (1973). Teachers perceptions and attitudes that foster or maintain sex differences. *Interchange, 4.* 26～33.

Royer, J. M., Rath, K., Tronsky, L. N., Marchant, H., & Jackson, S. J. (2002). *Spatial cognition and math-fact retrieval as the causes of gender differences in math test performance.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Rubovits, P. C., & Maehr, M. L. (1973). Pygmalion Black and White. *Journal of personalty and Social Psychology, 25*(2), 210-218.

Salisbury, J., Rees, G., & Gorard, S. (1999). Accounting for the differential attainment of boys and girls at school. *School Leadership & Management*, *19,* 403 - .427.

Simpson, A. W., & Erickson, M. T. (1983). Teachers'' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal, 20*, 183-198.

Stake, J. E., & Katz, J. F. (1982). Teacher-pupil relationships in the elementary school classroom: Teacher-gender and pupil-gender differences. *American Educational Research Journal, 19,* 465-471.

Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Education Studies in Mathematics 41,* 191-207.

Tournaki, N. (2003). Effect of student characteristics on teachers' predictions of student success. *The Journal of Educational Research, 96*, 310-20.

Van Matre, J. C., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 167 -183.

Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class, and power.* South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Wrightsman. L. (1977). *Social psychology.* Monterey, CA: Books/Cole.

원고접수일 : 2009. 9. 28.
게재결정일 : 2009. 11. 30.

www.kci.go.kr

한국심리학회지: 학교
The Korean Journal of School Psychology
2009, Vol. 6, No. 3, 249-263

Difference in Perception of Academic Under-achievement by the Teacher's Gender

Jun Kyu Park **Sang Min Lee** **Bo Young Choi**

Maji elementary school Department of Education, Korea University

The purpose of the current study is to investigate the effects of teacher's gender on the perception of academic under-achievement in the elementary school setting. To examine if male-teacher and female-teacher would have different perception on academic under-achievement by student's gender, specifically, male and female teachers were randomly assigned into two groups. While one group received scenarios describing male student showing the symptoms of academic under-achievement, the other group received scenarios describing female student showing the symptoms of academic under-achievement. After reading each scenario, teachers rated the degree of student's academic under-achievement. Male teachers who received female student scenario reported the highest possibility on student's academic improvement. That is, male teacher has gender stereotype regarding the student's gender. Based on the results of the current study, the implications for the school practitioners and the limitations of the current study were discussed.

Key words : Academic Under-achievement, Gender, Gender Difference, Gender Stereotype

www.kci.go.kr