

위탁아동의 학업성취향상 요인에 관한 연구 : 위탁부모의 교육에 대한 관심과 참여 중심으로

Coping with Educational Disadvantages of Foster Children :
Educational Expectations and Involvement Foster Parents

강현아(Hyunah Kang)¹⁾

ABSTRACT

This study used secondary data of the Illinois Subsidized Guardianship Waiver Demonstration, Chicago Public Schools and administrative data of the Illinois Department of Child and Family Services. Multiple regression analysis was the main statistical method. Results revealed a positive effect of foster parents' expectations on educational achievement of foster children without disabilities. Among types of educational involvement, 'direct educational activities' showed a positive effect on math and 'supervision reported by children' showed a positive effect on reading achievement. Among indices of the quality of relationship: the presence of kinship ties, permanence achievement, and level of affection between foster parents and children, only level of affection had a significant positive association with both math and reading achievement.

Key Words : 위탁양육(foster care), 위탁아동(foster children), 위탁아동의 학업성취(educational achievement of foster children), 위탁부모의 교육참여(educational involvement of foster parents).

I. 서 론

가정위탁양육(Foster Care)이란 학대, 유기, 가족해체 등으로 친부모가 아동을 양육할 수 없을 시에 '가정'이란 환경에서 아동을 보호하는

아동복지 서비스의 일환이다(허남순, 1998). 국내에서는 시설보호가 아동발달 및 행동에 미치는 악영향이 제기되면서 2000년도 아동복지법 개정 이후 2003년부터 전국에 16개 가정위탁지원센터가 설립되어 본격적인 가정위탁 보호사업

¹⁾ 숙명여자대학교 아동복지학과 조교수

Corresponding Author : Hyunah Kang, Ph.D, MSW, Department of Child Welfare, SookMyung Women's University, Chungpa-dong, Yongsan-gu, Seoul 140-742, Korea
Email : hkang3@sookmyung.ac.kr

이 시작되었다. 2004년 12월 기준으로 위탁아동의 수는 전국적으로 7,169 세대에 10,198명으로 집계되었다(보건복지부, 2004). 이렇듯 가정위탁 보호사업의 확대와 함께 위탁아동의 복지 증진을 위한 가정위탁 서비스 향상을 위한 연구도 다양하게 시작되었다(강수진, 2000; 김봉미, 2005; 고승희, 2001; 문선화, 2001; 양심영, 2003; 이송이, 2001; 허남순, 2005).

미국에서는 19세기에 처음 위탁양육을 시작한 이래, 위탁양육서비스를 이용하는 아동의 숫자는 계속 증가하여 90년대 초에는 약 45 만명(Altshuler, 1997), 2003년에는 53 만명을 넘어섰다(Children's Bureau, 2005). 미국 위탁양육 서비스의 오랜 역사만큼이나 서비스 질에 대한 사회적, 학문적, 정책적 논의도 폭넓게 이루어져왔다. 최근에는 공공서비스에 대한 책임성(accountability)에 대한 관심이 증가함에 따라 위탁양육의 가장 중요한 정책적 목표를 아동복지증진, 즉 아동의 학업성취도 향상 및 심리적/육체적 건강으로 그 초점을 맞추고 있다(Altshuler & Poertner, 2003). 특히, 위탁아동들의 학업성취 저하문제는 아동 복지분야의 주요 이슈로 대두되기 시작했다.

위탁아동들의 학업성취도와 관련된 영미의 선행연구를 살펴보면, Fanshel과 Shinn(1978)은 대부분의 위탁아동들이 또래 평균 이하의 학업성취도를 보이고 있다고 보고했으며, 특히 읽기 영역에서는 보통 아동들에 비해 2년이나 뒤쳐진 학업성취도를 보였다고 지적하였다. 최근 연구결과(Altshuler, 2003; Blome, 1997)에서도 위탁아동들은 일반 가정의 또래 아동들에 비해 현저히 낮은 학업 성취도를 보이고 있다. Altshuler(2003)는 공공교육 시스템과 아동복지 시스템 둘 다 위탁아동의 학업성취증진에 노력을 기울이지 않는다고 비판했다.

이처럼 위탁아동들의 학업저하문제에 대한 실

증적 연구결과가 축적됨에 따라 아동들의 학업성취도를 높이는 데에 가장 중요한 요인 중의 하나가 바로 위탁부모의 적절한 부모역할이라는 학문적 인식이 확산되기 시작했다. 예를 들어 Jackson과 Martin(1998)은 위탁가정에서 성장했음에도 불구하고 높은 학업성취를 보인 젊은이들을 대상으로 질적 연구를 실시하였다. 그 연구결과에 의하면, 아동을 위한 교육의 중요성을 인식하고 아동의 학업성취도에 관심을 갖는 위탁부모의 태도가 아동의 학교실패를 막는 보호요인이 된다고 한다. 그 외에 일반 아동의 학업성취도 향상 요인과 관련된 아동학 연구와 본 연구의 이론적 배경에 대해 자세히 살펴보겠다.

1. 아동학 선행연구

아동의 학업성취도 향상요인과 관련하여, 아동학 연구는 이미 오래전부터 아동의 학업성취도에 대한 부모의 기대수준의 중요성을 인식해왔다(Finn, 1972; Seginer, 1983). 선행연구에서 아동의 학업성취도에 대한 부모의 기대수준은 다양하게 정의되어왔다. 예를 들어, 구체적 과목(수학 등)에서의 학업성취, 직업적 성공, 특정 시점에서의 구체적 점수 획득에 대한 기대, 혹은 장기적인 관점에서 아동의 전체 수학기간(고교 졸업, 대학졸업 등)에 대한 기대 등으로 정의되어왔다(Gill & Reynolds, 1999). 이 중 가장 보편적인 정의는 전반적 수학기간에 대한 장기적 기대이다(Seginer, 1983). 그러나 선행연구에서 부모의 기대수준을 어떻게 정의하느냐에 상관없이, 부모의 기대수준은 아동 자신의 인지능력이나 가족의 사회경제적 지위보다도 아동의 학업성취에 오히려 더 중요한 요인으로 밝혀졌다(Kahl, 1953; Sewell & Shah, 1968).

또한 부모의 높은 기대수준 뿐만 아니라 그들

의 교육참여 활동도 아동의 학업성취도에 영향을 준다는 것을 많은 실증적 연구결과가 보여주었다 (Epstein, 1987). 부모의 교육참여라는 개념도 선행연구에서 다양하게 정의되어왔다. Fehrmann, Keith, Reamers(1987) 에 의하면, 부모의 교육 참여활동은 일차원적 개념이 아니라 광의와 협의 둘 다를 포함하는 다차원적 개념이라고 한다. 광의로서의 개념은 아동의 적절한 발달을 돕는 부모의 노력, 에너지, 시간 투자 등을 포함한다고 할 수 있다(Grolnick & Slowiaczek, 1994). 이 개념은 아동의 활동에 대한 부모의 감독(Fehrmann 등, 1987; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Keith, 1991; Lee, 1993; Muller & Kerbow, 1993), 아동의 행동을 칭찬하기(Marjoribanks, 1983), 아동의 행동에 대해 규칙을 정하기 등(Muller & Kerbow, 1993)으로 측정되었다. 협의의 교육 참여는 세부적으로 정의된 보다 직접적인 교육활동을 의미한다(Grolnick & Slowiaczek, 1994). 즉, 아동이 학교 숙제를 하는 것을 도와준다든지, 학교 행사에 참여한다든지, 학교 측과 자주 연락을 취한다든지 하는 구체적 활동을 포함한다(Grolnick & Slowiaczek, 1994; Keith, 1991).

2. 이론적 배경

사회적 자본이론(Social Capital Theory)에 의하면, 신뢰, 의무감, 소속감, 애정 등을 바탕으로 한 사회관계 형성은 인적 자본(예, 지식, 기술 등), 혹은 경제적 자본(예, 돈)을 생성하는 데에도 유효하다고 한다(Bourdieu, 1986). 특히 아동의 경우, 부모와의 관계가 친밀할수록 부모의 인적/경제적 자원이 아동에게 더 많이 축적되어 결과적으로 아동의 복지에 이로온 결과를 가져오게 된다(Coleman, 1991; McNeal, 1999) 따라서 Coleman(1988)은 부모와 자녀 사이 친밀한 관계

가 형성되지 않으면 부모가 인적/ 경제적 자원을 얼마나 많이 가지고 있는지는 아동의 복지증진에 있어 아무 의미가 없다고 주장한다. Testa (2003)에 의하면, 양육자와 아동이 친밀하고도 유대감 있는 관계를 형성할수록 그 양육자는 자신의 이익을 위한 행동보다는 아동을 위한 이타적인 행동을 강화시켜 양육자로서의 역할에 더욱 충실히 하게 된다.

비록 사회적 자본이론의 가설은 생물학적 부모-자녀관계에 초점을 두고 있지만, 친부모가 아닌 대리양육자라 할지라도 유대감, 의무감, 혹은 애정 등을 바탕으로 한 의미 있는 관계를 아동과 형성한다면 그 양육자도 친부모처럼 아동의 학업성취향상과 같은 복지증진에 기여할 수 있다는 것을 암시하고 있다. 이 연구논문은 보호양육서비스라는 맥락에서 양육자와 아동 간 의미 있는 관계유형을 다음과 같은 기준으로 판단하였다 : 1) 위탁부모가 아동의 친인척인지 여부; 2) 위탁부모가 입양 등을 통해 법적 친권 획득(Permanency Achievement)했는지 여부; 3) 위탁부모와 아동 간의 심리적 애착의 정도가 그것이다.

이런 선행연구는 가치 있는 실증적 증거를 제공하긴 했지만, 위탁아동들의 학업성취도에 기여하는 위탁부모의 역할 요인에 관한 체계적 연구는 거의 없는 실정이다. 따라서 이 연구는 아동의 학업성취도에 대한 위탁부모의 기대수준과 그들의 교육참여도를 중심으로 위탁부모의 부모 역할하기 행동도 과연 일반 부모의 것처럼 아동의 학업성취도 향상에 기여하는지를 분석하였다. 또한 위탁부모와 아동간의 다양한 관계유형에 따라 아동의 학업성취도가 달라지는지도 조사하였다. 본 연구는 아동학 및 사회복지학 선행연구와 사회적 자본이론을 바탕으로 다음과 같은 연구문제를 도출하였다.

- <연구문제 1> 위탁아동들의 학업성취도의 실태는 어떠하며, 그들의 학업성취에 대한 장애요소는 무엇인가?
- <연구문제 2> 위탁아동의 학업성취도에 대한 위탁부모의 기대수준은 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는가?
- <연구문제 3> 위탁부모의 교육참여 활동은 아동의 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치는가?
- <연구문제 4> 위탁부모와 아동의 관계 특성(친인척관계 여부, 친권획득 여부, 심리적 애착도)에 따라 아동의 학업성취도가 달라지는가?

II. 연구방법

1. 분석 자료

본 연구는 2차 자료 분석방법(secondary data analysis)을 사용하였다. 2차 자료로서는 다음의 세 가지 자료가 이용되었다. 우선, 주요한 2차 자료는 일리노이주 후견인 보조금제도 시범연구(Illinois Subsidized Guardianship Waiver Demonstration)의 일환으로 실시한 위탁아동과 위탁부모 대상의 면접 자료이다. 이 시범연구의 목적은 정부보조금을 양육비로 지급하는 후견인 제도의 효과를 검증하기 위한 것이었다. 이 시범연구를 위해 일리노이주의 일반위탁가정과 친인척위탁가정에서 양육되고 있는 아동들 중에서 26,581명이 연구 참여자로서 무작위로 표출되었다. 이 연구참여자들 중 약 1,000여명의 아동들과 그들의 위탁부모 대상으로 1998년에 1차 면접조사를, 2000년도에 2차 면접을 실시하였다. 본 연구에는 2차 면접조사의 자료를 사용하여 위탁부모

의 전반적인 양육행동에 관련된 자료와 양육자-아동 관계 친밀도에 대한 자료를 얻었다.

그 외 본 연구에서 이용한 2차 자료는 시카고시 공립학교 자료(Chicago Public Schools Data)이다. 이 자료는 시카고시 교육청에서 공립학교에 다니는 학생들의 학업성취도, 신체/정신 장애 여부, 학교자퇴 등에 관한 정보를 전산화한 것이다. 이 전산시스템에 매 학기마다 새로운 정보가 입력된다. 본 연구에는 이 공립학교 자료 중에서 아동들의 2001학년도 학업성취도 자료와 신체/정신적 장애여부에 관한 자료를 이용하였다.

마지막으로, 일리노이주 아동가족국(Illinois Department of Children and Family Services) 소재 전산시스템의 행정 데이터를 2차 자료로 이용하였다. 이 행정 데이터는 위탁가정 관리를 위한 것으로서, 이 데이터를 통해 아동들의 위탁가정 배치상황에 대한 정보를 얻었다.

2. 연구대상

본 연구대상은 일리노이주 후견인 보조금제도 시범연구를 위한 2차 면접조사에 참여한 아동들 중 2001년 ITBS 시험점수 자료(학업성취도 자료)가 있는 아동들과 그들의 위탁부모가 포함되었다. 아동들의 면접 참여기준은 연령 면에서 만 9세 이상이어야 한다는 것과 그들의 위탁부모의 면접참여가 선행되었어야 한다는 것이었다. ITBS 점수 자료의 경우 시카고시 공립학교에 다니는 아동에게만 유효하므로 1,000여명의 면접조사 참여아동들 중 330명 정도만이 연구대상으로 우선 제한되었다. 또한 이 아동들 중에서도 1998년과 2001년 사이 위탁가정을 변경하지 않은 아동들로 한정하여 본 연구대상에 포함하였다. 이것은 아동의 학업성취에 대한 위탁부모의 영향이 전달될 수 있는 충분한 기간을 둘 수 있

도록 하기 위한 것이었다. 결과적으로 2차 면접에 참여했던 1,000여명의 전체아동 중에서 약 300명의 아동들이 본 연구대상으로 포함되었다.

연구대상의 인구학적 배경은 다음과 같다. 아동의 경우, 성별은 남녀 비율이 52 대 48로 거의 비슷했으며, 인종별로는 흑인(92%), 히스패닉계(6%), 백인(2%) 순으로 나타났다. 아동의 평균 연령은 만 11.6 세였다. 위탁부모의 경우 성별로는 여자의 비율이 압도적으로 높았으며(95%), 인종별로는 흑인(90%), 히스패닉계(6%), 백인(4%)으로 아동과 마찬가지로 흑인의 비율이 높았다. 위탁부모의 교육수준을 살펴보면, 절반이상(58%)이 고등학교도 졸업하지 못했으며, 고졸자는 20%, 대학 중퇴자 18%, 대학 및 그 이상의 학력자는 4%에 불과했다. 연평균임금을 살펴보면, 가장 많은 비율이 2만불에서 4만불의 경우로 36%를 차지했으며, 만불에서 2만불 사이가 33%였고 5천불에서 만불 사이의 저소득층도 13%나 되었다. 한편, 4만불에서 6만불 사이는 14%였으며 6만불 이상은 2%에 불과했다.

3. 변수

1) 통제변수

아동의 성별, 연령, 인종, 면접조사이전 12개월 동안의 전학횟수, 정신적/신체적 장애가 있는지 여부, 현 위탁부모와 지낸 기간(일수로 계산), 위탁부모의 학력, 수입, 연령을 통제변수로 투입하였다. 이중 범주형 변수인 아동의 성별, 인종, 장애여부는 혹은 필요할지 모를 상호작용효과의 분석에 대비하여 effect coding 방법으로 입력되었다. 아동의 장애여부의 판단은 시카고 공립학교의 자료에 기재된 장애여부 판단에 따랐다. 시카고 공립학교 자료에 의하면 다음의 범주를 장애로 포함시켰다 : 학습장애, 행동/정서장애, 정

신지체, 청각장애, 시각장애, 신체장애, 언어장애, 자폐증, 뇌손상 등.

3) 예측변수

(1) 위탁부모의 기대수준

후견인 시범연구를 위한 원 면접 자료에서 아동의 학업성취도에 대한 위탁부모의 기대수준에 대해 다음과 같이 질문하였다 : ‘아동이 어느 정도까지 학교진학을 하리라 생각하십니까?’ 선택 범주는 다섯 가지였다(1=고등학교중퇴, 2=고등학교졸업, 3=직업학교진학, 4=대학진학, 5=대학졸업). 그러나 본 연구자의 조사결과 1번 문항과 3번 문항을 선택한 위탁부모가 각각 4%와 2%에 불과했으므로, 1번 문항은 2번과, 3번 문항은 4번과 각각 통합하였다. 그 결과, 원래 5개의 범주가 다음의 3개 범주로 줄었다 : 1=고등학교 졸업 및 중퇴, 2=직업학교 및 대학진학, 3=대학졸업. 이 범주들을 코딩하는 데에는 역시 effect coding 방법을 썼으며, 범주 3을 ‘-1’로 입력하였다.

(2) 위탁부모의 교육참여

관련 요인을 추출하기 위해 위탁부모와 아동에 대한 면접 문항 중 8개의 관련문항을 뽑아 Varimax 회전방식을 통한 주성분 분석(Principal Components Analysis) 을 실시하였다. 그 결과 여덟 문항 중 일곱 문항이 다음과 같이 명명한 세 개의 요인에 인자적재(factor loading)되었다 : 아동이 보고한 자신의 활동에 대한 위탁부모의 감독(예, 위탁부모가 아동의 귀가시간을 규칙으로 정했는지 여부), 위탁부모의 직접적인 교육 참여(예, 숙제 도와주기, 학교와 연락하는지 여부 등), 위탁부모 스스로 보고한 아동 활동에 대한 감독(예, 위탁부모가 외출 시 아동들이 위탁부모와 연락할 수 있는지 등).

(3) 아동과 위탁부모의 관계변수

위탁부모의 친인척 여부(1=예, -1=아니오), 위탁부모가 아동의 친권을 획득(permanency achievement)했는지 여부(1=예, -1=아니오), 위탁부모와 아동간의 심리적 애착도(아홉 문항을 통해 측정된 계속적 변수로서 알파계수는 약 .77로 나타남). 본 연구에서 친인척 위탁부모(kinship caregiver)의 경우 우리나라의 경우와 달리 삼촌, 이모 등의 친인척 외에도 조부모까지 포함한다.

3. 종속변수

아동의 학업성취도는 미국 전역에서 매년마다 실시되는 ITBS(Iowa Test of Basic Skills) 시험 점수를 통해 측정하였다. ITBS는 유치원부터 만 15세 연령의 아동을 대상으로 읽기, 산수, 과학, 지리 등 영역 등에서 아동의 지적능력을 측정한다. 본 연구에는 읽기와 산수영역에서의 표준점수가 종속변수로 사용되었다. ITBS 점수는 학교 성적에 비해 교사의 선입견에 의한 오차를 줄일 수 있다는 장점이 있다. 또한 ITBS는 아동의 점수를 전국표준점수로 환산하여 계산하므로 위탁아동들의 학업성취도를 일반아동과 비교해서 알아볼 수 있는 장점이 있다. 한편, 다중회귀분석(Multiple Regression Analysis)이 본 논문의 주요 통계방법으로 이용되었다.

III. 연구결과

1. 위탁아동의 학업성취도와 학업 장애요소의 실태

연구 아동들의 2001년 ITBS 산수 성취도 평

균은 30.3 퍼센타일(n=265), 읽기 성취도 평균은 31.5 퍼센타일(n=271)로서 저조한 학업성취수준을 나타냈다. 전국 평균인 50 퍼센타일을 기준으로 살펴보면, 본 연구 대상의 80% 아동이 산수와 읽기 점수에서 이에 미치지 못했다. 도시 빈민이 많이 거주하는 탓에 아동들의 학업성취도가 전반적으로 낮은 시카고시의 경우, 2001년 ITBS 시험에서 57%가 전국 평균에 미치지 못했다(Chicago Public Schools, 2004). 즉, 본 연구대상 아동들은 시카고시 전체 학업성취도 수준과 비교해볼 때에도 상당히 낮은 학업성취도를 보인다는 것을 알 수 있다.

위탁아동의 개인적 특성 면에서 학업성취 장애요소를 살펴보았다. 아동의 전학 경험의 경우, 24%의 아동들이 면접 이전 12개월 동안 한번 이상 전학한 경험이 있다고 응답했다. 두 번 이상 전학한 경험이 있는 아동들만 해도 11%로 나타나 아동들의 높은 전학빈도를 알 수 있다. 또한 시카고시 공립학교 자료를 통해서 신체/정신장애 여부를 살펴보면, 연구대상 아동들 중 30%가 장애를 가지고 있는 것으로 나타났다. 이같이 높은 장애빈도를 고려하여 장애아동을 제외한 나머지 아동의 학업성취를 살펴보면, 산수 성취도 평균은 37.3 퍼센타일(n=187), 읽기 성취도 평균(n=188)은 39.2 퍼센타일로서 평균이 약간씩 상승함을 알 수 있다. 장애 유형별 분포를 살펴보면, 학습장애가 66%로서 가장 높은 빈도를 차지했고, 그 외에 정서/행동 장애(17%), 정신지체(10%), 언어장애(1%), 뇌손상(1%), 시각장애(1%) 순이었다. 연구결과를 종합하면, 위탁아동들은 다양한 학업장애요소를 갖고 있다는 것과, 실제로 일반가정 아동들에 비해 아주 낮은 수준의 학업성취도를 보였음을 알 수 있다.

2. 위탁아동의 학업성취도에 대한 위탁부모의 기대수준 효과

위탁부모의 기대수준효과를 알아보기 위해, 먼저 통제변수들을 투입한 후 위탁부모의 기대수준 범주들을 예측변수로 투입하여 학업성취도와와의 관련성에 대해 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, ITBS 산수($\Delta R^2=.01$, $\Delta F=2.04$, $p>.05$)와 읽기점수($\Delta R^2=.01$, $\Delta F=2.45$, $p>.05$)를 예측하는 변수로 위탁부모의 기대수준이 유의미하지 않은 것으로 드러났다(표 1의 모델 1과 2 참고). 분석 결과를 좀 더 자세히 살펴보면, 통제변수 중 아동의 장애존재여부가 학업성취의 가장 많은 변량을 설명하는 요인임을 알 수 있다(산수 : $b=-10.75$, $p<.001$, 읽기 : $b=-10.97$, $p<.001$). 즉, 장애의 부정적 영향을 너무 커서 부모의 기대수준이 아동의 학업성취에 영향을 주지 못하는 것

으로 보인다. 장애여부에 따른 예측점수를 계산해보면, 신체 혹은 정신적 장애를 가진 아동 집단은 그렇지 않은 집단에 비해 산수와 읽기 점수에서 각각 약 22점(effect coding이므로 $b \times 2$)이나 낮은 점수를 얻는 것으로 예측되었다. 그 외에 전학횟수도 아동의 학업성취도에 부정적인 영향을 미치는 유의미한 변수로 나타났다. 전학 1회당 산수 점수의 경우 6점, 읽기점수의 경우는 3.5점 정도 예측 점수가 저하되는 결과가 나타났다.

앞부분에서도 설명했듯이, 30%나 되는 아동들이 신체/정신적 장애를 가지고 있었고, 장애를 가진 경우 학업성취도가 가장 현저히 저하되는 것으로 예측되었다. 이 결과를 바탕으로 아동의 장애존재여부와 학업성취도간의 상호작용효과를 조사한 결과, 유의미한 결과를 얻었다(산수 : $\Delta R^2=.02$, $\Delta F=3.49$, $p<.05$, 읽기 : $\Delta R^2=.03$, $\Delta F=4.48$, $p<.05$). 따라서 장애를 가진 아동들을 분석에서

〈표 1〉 아동의 산수와 읽기 점수에 대한 위탁부모의 기대수준 효과

예 측 변 수	Model 1 산수(n=265)		Model 2 읽기(n=271)		Model 3 산수(n=187)		Model 4 읽기(n=188)	
	b	t	b	t	b	t	b	t
통제변수								
아동의 인종(흑인)	-.25	-.06	-.04	-.01	-4.78	-.61	-7.80	-.90
(백인)	-6.72	-.87	-.008	-.001	5.08	.35	18.45	1.15
아동의 성별	-1.59	-1.52	-2.56	-1.96*	-1.23	-.79	-3.02	-1.75
장애존재여부	-10.75	-7.71***	-10.97	-7.52***				
전학횟수	-5.86	-4.06***	-3.51	-2.28**	-6.35	-3.33***	-4.21	-1.99*
위탁부모와 지낸 기간	.001	.66	-.001	-.66	.002	.78	-.001	-.60
위탁부모의 교육수준	.33	.90	.09	.23	.31	.67	.13	.26
위탁부모의 수입	-195E-05	-.21	6.056E-06	.06	2.135E-06	-.02	2.782E-05	.21
위탁부모의 기대수준 범주								
고등학교 졸업 및 중퇴	-3.51	-2.02*	-4.08	-2.21*	-3.88	-1.72	-6.27	-2.50*
직업학교 및 대학진학	2.05	1.11	1.98	1.01	.06	.03	1.00	.38
최종 방정식에서의 변량변화								
	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF
	.01	2.04	.01	2.45	.02	2.02	.04	3.76*

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$ 아동의 인종 중 -1로 입력된 인종은 히스패닉계임. 기대수준 범주 중 '대학졸업'(범주3)이 -1로 코딩됨.

제외시켜 다중회귀분석 모델 3(n=187)과 모델 4(n=188)를 실시하였다. 모델 3과 4에서는 장애 여부만 제외시킨 나머지 6개의 통제변수를 투입하였다(표 1의 모델 3과 4 참고). 그 결과, 위탁부모의 기대수준은 아동의 읽기 점수를 예측하는 유의미한 변수로 나타났다($\Delta R^2=.04$, $\Delta F=3.76$, $p<.05$). 연구방법에서도 언급했듯이, 위탁부모의 기대수준의 범주는 세 가지로서 범주 1은 고등학교 졸업 및 중퇴, 범주 2는 직업학교 및 대학진학, 범주 3은 대학졸업이었다. 위탁부모의 기대수준 중 가장 낮은 기대수준인 범주 1은 아동의 읽기 성취도와 유의미하게 부정적으로 연관되는 것으로 나타났다($b=-6.24$, $t=-2.50$, $p<.05$).

한편, 아동의 학업성취도에 대한 위탁부모의 기대수준의 효과가 긍정적인 것인지 혹은 부정

적인 것인지를 알아보기 위해 각 기대수준의 범주에 따른 읽기 예측점수 차이를 계산하였다. 이 예측점수 차이는 모델 3과 4에 투입된 통제변수를 고려하여 계산된 점수이다. 계산 결과, 위탁부모의 기대수준이 높아질수록 아동의 읽기 예측점수도 높아지는 것으로 나타났다. 즉, 범주 1의 예측점수를 1로 봤을 때 범주 2의 예측점수는 7.27, 범주 3의 경우는 11.54로 나타났다. 따라서 아동의 학업성취도에 대한 위탁부모의 기대수준 효과는 긍정적인 것이라고 판단된다.

3. 교육 참여도의 효과

세 번째 연구문제로서, 본 연구는 위탁부모의 교육참여가 아동의 학업성취에 긍정적인 영향을

〈표 2〉 아동의 산수 점수에 대한 위탁부모의 교육참여 효과

예 측 변 수	Model 5 산수(n=268)		Model 6 산수(n=267)		Model 7 산수(n=262)	
	b	t	b	t	b	t
통제변수						
아동의 인종(흑인)	-.52	-.13	-.95	-.24	.21	.05
(백인)	-7.19	-1.07	-6.10	-.90	-6.50	-.96
아동의 성별	-2.11	-1.76	-1.99	-1.64	-2.53	-2.08*
장애존재여부	-11.26	-8.36***	-11.24	-8.24***	-10.95	-8.00***
전학횟수	-5.77	-3.91***	-5.37	-3.46***	-5.66	-3.95***
위탁부모와 지낸 기간	.001	.62	.001	.57	.00	.64
위탁부모의 교육수준	.60	1.64	.52	1.43	.38	1.05
위탁부모의 수입	.03	.03	-.24	-.22	.08	.07
위탁부모의 교육참여도						
교육참여유형 1	1.04	1.83				
교육참여유형 2			1.88	2.03*		
교육참여유형 3					.11	.14
최종방정식에서의 변량변화						
	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF
	.01	3.36	.02	4.10*	.00	.02

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$ 아동의 인종 중 -1로 입력된 인종은 히스패닉계임. 교육참여유형 1은 아동이 보고한 자신의 활동에 대한 위탁부모의 감독, 교육참여유형 2는 위탁부모의 직접적인 교육 참여, 교육참여유형 3은 위탁부모 스스로 보고한 아동 활동에 대한 감독을 의미한다.

〈표 3〉 아동의 읽기 점수에 대한 위탁부모의 교육참여 효과

예 측 변 수	Model 8 읽기(n=275)		Model 9 읽기(n=274)		Model 10 읽기(n=269)	
	b	t	b	t	b	t
<u>통제변수</u>						
아동의 인종(흑인)	.80	-.20	-1.17	-.28	-.38	-.09
(백인)	-1.37	-.19	-.44	-.06	-1.55	-.21
아동의 성별	-2.87	-2.30*	-2.93	-2.27*	-3.25	-2.48
장애존재여부	-11.50	-8.18***	-11.47	-8.00***	-11.15	-7.65
전학횟수	-3.11	-1.98*	-2.80	-1.69	-3.46	-2.21
위탁부모와 지낸 기간	-.001	-.60	-.001	-.51	-.001	-.64
위탁부모의 교육수준	.15	.40	.23	.60	.13	.33
위탁부모의 수입	.17	.15	.17	.14	.24	.20
<u>위탁부모의 교육참여도</u>						
교육참여유형 1	1.82	3.03**				
교육참여유형 2			1.49	1.61		
교육참여유형 3					.85	1.02
<u>최종방정식에서의 변량변화</u>						
	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF
	.03	9.18**	.01	2.58	.00	1.05

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$ 아동의 인종 중 -1로 입력된 인종은 히스패닉계임. 교육참여유형 1은 아동이 보고한 자신의 활동에 대한 위탁부모의 감독, 교육참여유형 2는 위탁부모의 직접적인 교육 참여, 교육참여유형 3은 위탁 부모 스스로 보고한 아동 활동에 대한 감독을 의미한다.

주는지 조사하였다. 연구방법에서 언급했듯이, 위탁부모의 교육 참여도는 다음 세 가지 형태로 분류되었다 : 아동이 보고한 아동 활동에 대한 위탁부모의 감독, 직접적인 교육활동, 위탁부모 스스로 보고한 아동 활동에 대한 감독. 아동의 산수와 읽기 점수에 대한 교육 참여의 효과를 조사하기 위해 교육참여 형태를 각각 예측변수로 하여 다중회귀분석을 실시하였다(표 2의 모델 5-10 참고). 모델 5-10에는 모델 1-2에서와 같은 통제변수가 먼저 투입되었고 마지막으로 교육 참여 형태를 예측 변수로 투입하여 각각의 참여 형태가 산수와 읽기 점수를 유의미하게 설명하는 지 분석하였다.

다중회귀분석결과, 위탁부모의 교육 참여에 관련된 세 가지 요인 중 ‘직접적 교육활동’의 경우 아동의 산수성취도에 긍정적 효과가 있는 것으로

나타났다. 즉, 위탁부모가 직접적 교육활동에 많이 참여할수록 아동의 산수점수도 높아졌다 ($R^2=.02$, $\Delta F=4.10$, $p < .05$, 표 2의 모델 6 참고). 아동의 읽기성취도에 대해서는 세 가지 교육활동 유형 중 ‘아동이 보고한 위탁부모의 감독’이 긍정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 아동 활동에 대해 위탁부모가 더 많이 감독할수록 아동의 읽기점수가 높아지는 결과가 나타났다 ($R^2=.03$, $\Delta F=9.18$, $p < .01$, 표 3의 모델 8 참고).

4. 위탁부모와 아동의 관계 특성의 영향

위탁부모와 아동의 관계가 유대감, 친밀감, 혹은 의무감 등을 바탕으로 한 것인지 그 특성에 따라 아동의 학업성취도가 달라지는지 조사하였다. 관계특성 변수는 다음 세 가지이다 : 위탁부

모의 친인척 여부, 입양 등을 통해 친권을 획득했는지 여부(permanency achievement), 심리적 애착정도. 통제변수로서 앞의 모델 1-2에서와 같이 7가지 변수가 투입되었다. 또한 각 관계 특성 변수의 고유한 효과를 조사하기 위해서 관계 특성 변수끼리도 서로 통제하였다. 예를 들어, 위탁 부모와 아동이 친인척 관계인지 여부와 아동의 학업성취도 간의 연관성을 조사할 때에는 다른 두 가지 관계특성 변수(친권 획득여부, 심리적 애착도) 역시 통제의 목적으로 7개 통제변수와 함께 투입되었다(표 4 참고). 즉, 모델 11과 12의 경우는 위탁부모의 친인척 여부가 9가지 통제변수들을 다 설명하고도 각각 아동의 산수와 읽기 성취도를 설명하는지를 보여준다. 분석결과, 친인척 여부는 아동의 학업성취도를 유의미하게 설명하지 않는 것으로 나타났다(산수; $R^2=.00$, $\Delta F=1.08$, $p>.05$, 읽기; $R^2=.00$, $\Delta F=.06$, $p>.05$).

위탁부모의 아동에 대한 법적 친권 획득 여부가 아동의 학업성취도에 미치는 고유한 효과를 조사하기 위해 위와 비슷한 방법을 사용하였다. 즉, 통제변수와 더불어 두 가지 다른 관계특성 변수인 위탁부모의 친인척 여부와 심리적 애착 정도도 함께 통제한 후 친권획득의 효과를 다중 회귀분석을 실시하여 조사하였다(표 4의 모델 13-14 참고). 그 결과 친권획득 여부는 아동의 학업성취도에 유의미한 효과가 나타나지 않았다(산수; $R^2=.00$, $\Delta F=.24$, $p>.05$, 읽기; $R^2=.00$, $\Delta F=.06$, $p>.05$).

역시 같은 방식을 이용하여 위탁부모와 아동의 심리적 애착 정도가 아동의 학업성취도에 미치는 고유한 효과를 조사하였다(표 4의 모델 15-16 참고). 그 결과 심리적 애착정도는 아동의 학업성취도에 유의미한 긍정적 효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 심리적 애착정도가 높을수록 각각 산수($R^2=.01$, $\Delta F=3.97$, $p<.05$)와 읽기 점수

〈표 4〉 아동의 학업성취도에 대한 위탁부모와 아동 간의 관계특성 효과

예 측 변 수	산 수		읽 기	
	ΔR^2	ΔF	ΔR^2	ΔF
위탁부모의 친인척 여부	Model 11 (n=265) .00	1.08	Model 12 (n=272) .00	.06
위탁부모의 친권획득 여부	Model 13 (n=265) .00	.24	Model 14 (n=272) .00	.06
위탁부모와 아동간 심리적 애착도	Model 15 (n=265) .01	3.97*	Model 16 (n=272) .01	4.17*

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

($R^2=.01$, $\Delta F=4.17$, $p<.05$) 가 높아지는 것으로 나타났다. 종합하면, 세 가지 관계특성 변수들 중 유일하게 심리적 애착도만이 아동이 학업성취도에 긍정적인 효과를 보였다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 위탁아동의 낮은 학업성취도 결과를 보고했던 영미의 선행연구를 바탕으로 미국 위탁아동들의 학업성취도 실태를 전국 평균을 기준으로 조사하였다. 또한 아동들의 학업성취를 저해하는 요소는 무엇인지 아동 개인적 특성과 위탁부모의 인구학적 특성을 중심으로 살펴 보았다. 그 결과, 위탁아동들은 산수와 읽기 성취도에서 전국 평균에 크게 미치지 못하는 낮은 수준의 학업성취도를 나타냈다. 그리고 적지 않은 아동들이(30%) 신체/정신적 장애를 가지고 있거나, 전학을 자주 하는 등 학업장애요소가 많은 것으로 나타났다. 고 연령과 낮은 사회경제적 지위를 보인 위탁부모의 특성을 고려할 때도 위

탁아동들이 얼마나 교육적으로 불리한 환경에서 양육되고 있는지 알 수 있다.

본 연구는 다중회귀분석방법을 이용하여 아동의 학업성취에 대한 위탁부모의 기대수준의 효과를 조사하였다. 분석결과, 위탁부모의 기대수준은 통제변수들을 고려해볼 때 아동의 산수와 읽기 성취도와 유의미한 연관이 없는 것으로 나타났다. 그러나 학업성취도에 대한 장애의 부정적 효과의 심각성을 고려하여 장애여부와 학업성취도 간 상호작용효과를 검증한 결과, 유의미한 결과를 얻었다. 이에 따라, 장애를 가진 아동을 제외하고 위탁부모의 기대수준 효과를 재검증하였다. 장애를 가지지 않은 아동들에게는 위탁부모의 기대수준이 읽기 성취도에 유의미한 긍정적 효과가 있는 것으로 나타났다.

그러나 연구결과 해석에는 몇 가지 주의할 점이 있다. 위탁부모의 높은 기대수준에 의해 아동의 학업성취도가 향상되었다는 증거가 더욱 설득력이 있으려면 아동이 위탁부모에게 배치되기 직전에 측정된 학업성취도를 통제해야 할 필요가 있지만, 본 연구에서는 그렇게 하지 못했다. 본 연구대상 아동들은 2000년도 기준으로 평균 6년 정도를 같은 위탁부모와 생활하였기 때문에 그 위탁가정에 배치되기 직전의 ITBS 점수를 확보하는 것이 현실적으로 어려웠다. 배치되기 전의 당시에는 아동의 연령이 낮아 ITBS 시험대상이 아니었거나, 시카고 공립학교를 다니지 않은 경우가 많았다. 그렇다고 단순히 위탁부모의 기대수준을 측정할 2000년도를 기준으로 1-2년 전의 ITBS 점수를 통제해버리면 그 위탁부모가 6여년간 아동을 양육하면서 아동에게 영향을 주었을 기대수준 효과까지 통계적으로 없애버리는 결과가 생긴다. 따라서 정확한 배치이전 시기는 아니지만 충분한 아동 숫자의(n=109) ITBS 점수를 확보할 수 있는 가장 이른 시점인 1996년의

읽기 점수를 통제변수로 포함하여 다중회귀분석을 실시해보았다. 그 결과, 위탁부모의 기대수준은 아동의 읽기 성취도를 여전히 유의미하게 설명하는 것으로 나타났다($\Delta R^2=0.04$, $\Delta F=3.55$, $p<0.05$) 이런 증거들은 간접적이긴 하지만 아동의 읽기성취도에 대해 위탁부모의 기대수준이 효과가 있음을 암시한다.

학업성취도에 대한 각 통제변수들의 영향을 자세히 살펴보면, 전학이 아동의 학업성취에 얼마나 부정적인 영향을 주는지를 알 수 있다. 사회적 자본이론의 관점에서 볼 때 전학은 아동의 학업성취도와 발달에 부정적 영향을 초래하며, 결과적으로 아동의 사회적 자본을 감소시키는 원인이 된다(Teachman, Paash, & Carver, 1996). 그것은 전학으로 인해 아동, 부모, 교사, 지역사회의 성인들 사이에 조성되었던 교육을 위한 관계망이 와해되기 때문이다. 또한 교사들은 새로 전학 온 아동에게 많은 시간과 관심을 쏟지 않으려는 경향이 있다(McLanahan & Sandefur, 1994). Altshuler(2003)도 사회복지사들을 대상으로 한 질적 연구에서 위탁아동들이 너무 자주 전학을 하는 바람에 학교 당국은 위탁아동에 대해 관심을 쏟지 않는다는 우려를 나타냈다.

본 연구는 세 번째 연구문제로서 위탁부모의 교육참여 활동이 아동의 학업성취에 긍정적 영향을 미치는지 조사하였다. 다중회귀분석 결과, 세 가지 교육참여 유형 중 ‘직접적인 교육활동’(예, 숙제도와주기)은 산수성취에, ‘아동이 보고한 아동 활동에 대한 위탁부모의 감독’은 읽기성취에 긍정적 효과가 있는 것으로 나타났다. 특히 본 연구대상아동과 같은 저소득층 아동에게 있어 ‘아동의 활동에 대한 위탁부모의 감독’의 긍정적 효과에 대한 연구결과는 중요한 의미를 가진다. 저소득층 아동은 위험한 환경의 지역사회에 거주할 가능성이 높으므로 비행을 저지르거

나 비행청소년들과 어울릴 위험이 높다. 그러므로 이에 대한 양육자가 감독은 아동이 학교생활에 집중할 수 있게 하고 더 나아가 학업성취를 도울 수 있기 때문이다(Evans-Winter, 2003). 그러나 '위탁부모가 직접 보고한 아동 활동에 대한 감독'의 경우는 왜 아동의 학업성취에 아무런 유의미한 효과를 보이지 않았는지 의문스럽다. 이것은 아마도 위탁부모가 면접조사에서 사회적으로 바람직한 대답을 하려고 한 경향 때문에 실제 감독했던 수준보다 더 높은 수준으로 보고했기 때문일 수도 있다. 혹은, 이 세 번째 유형을 측정했던 문항들 자체가 적절하지 않은 것이었을 수도 있다. 이 문항들은 대부분 위탁부모의 부재시 아동이 위탁부모와 연락을 취할 수 있는지 등의 아동 능력에 대해 질문했기 때문에 위탁부모의 감독수준이 반영되었다기보다는 아동의 발달수준이 더 반영되었을 수 있다는 것이다. 아동의 연령과 이 유형 변수와의 유의미한 상관관계 결과가 이 가설을 더욱 설득력 있게 한다.

마지막 연구문제로서 본 연구는 아동의 학업성취도에 대한 위탁부모와 아동의 각 관계 특성 변수의 고유한 효과를 조사하였다. 사회적 자본 이론은 성인이 아동과 애착 혹은 의무감 등을 통해서 의미 있는 관계를 형성했을 때 성인의 아동의 복지 증진을 위한 투자가 증가한다고 가정한다. 그리고 그 투자증가의 결과로 아동이 더 높은 학업성취도를 보인다든지 등의 바람직한 행동결과를 보인다는 것이다. 다중회귀분석 결과, 이 가설이 일부나마 증명되었다. 즉, 세 가지 관계유형 변수들 중 위탁부모와 아동 사이의 애착 정도가 학업성취도와 긍정적 연관성을 나타냈다. 아동과 위탁부모의 심리적 애착이 강할수록 아동이 산수와 읽기 점수에서 더 높은 학업성취를 보인 것이다. 이 결과는 위탁부모와 아동 사이에 생물학적 유대 혹은 법적 의무감이 부재하

더라도 강한 애착만 형성되었다면 위탁부모가 아동을 위해 자신의 이익을 희생하고 헌신한다는 것을 암시한다. 학업성취에 대한 연구는 아니지만 국내연구(양심영, 2003)에서도 위탁부모가 위탁아동에 대해 높은 관심을 보일 경우 아동이 행동적 적응을 더 잘하는 것으로 보고하였다.

비록 본 연구는 국외의 자료를 사용하였으나 위탁양육 서비스에 대한 관심이 증가하고 있는 우리나라 최근 상황을 고려해본다면, 본 연구결과를 토대로 다음과 같은 함의를 도출할 수 있다. 첫째, 위탁아동의 바람직한 성장과 발달을 위해서는 무엇보다 그들을 위한 교육환경개선이 시급하다. 위탁부모는 교사, 사회복지사 등과의 긴밀한 협력을 통해 아동의 학업성취 장애요소를 파악하고 이를 해결하는 데 힘써야 할 것이다. 둘째, 위탁부모의 아동교육에 대한 관심과 참여는 부모의 그것만큼이나 아동의 학업성취에 있어서 중요하다고 볼 수 있다. 아동복지 서비스와 정책 지원을 통해 위탁부모의 선발과 훈련과정에 있어서 그들의 아동교육에 대한 관심과 참여도를 강조하는 프로그램을 개발하고 운영해야 할 것이다. 국내 연구(이송이, 2001; 허남순, 2005)에서도 위탁부모교육의 전문성 부족이 지적되고 있으므로 위와 같은 프로그램은 우리나라 현실에도 시사점이 있다. 셋째, 사회적 자본 이론에서 가정하듯, 본 연구의 결과는 아동의 높은 학업성취도에 있어 안정되고 애정 어린 가정 환경이 얼마나 중요한 요인이 되는지를 보여준다. 부모의 보호와 사랑을 받지 못하는 위탁아동들에게 있어서 위탁부모의 애정과 관심은 소중한 사회적 자본이 될 것이다.

마지막으로, 본 연구의 제한점을 지적하고 그에 따른 후속연구 방향을 제안하고자 한다. 우선, 앞에서도 언급했듯이, 본 연구는 위탁아동이 현 위탁가정에 배치되기 이전의 학업성취도를

통제변수로 포함시키지 못했다. 따라서 후속연구에서는 다시점(longitudinal) 자료를 이용하여 과거 정확한 시점에 측정된 학업성취도를 통제해야 할 것이다. 그리고 아동의 지적능력을 측정한 IQ 점수 등을 통제한다면 더 정확한 결과를 얻을 수 있을 것이다. 또 다른 본 연구의 제한점은 좀 더 다양한 유형의 직접적인 교육 참여활동을 포함하지 못했다는 것이다. 후속연구에서는 다양한 유형의 교육활동 유형을 변수로 포함시켜야 할 것이다. 예로서, 아동의 학교성적 등을 수시로 체크한다든지, 학교 행사나 학부모회에 참석한다든지, 아동과 아동의 학업진로에 대한 얘기를 자주한다든지 등의 활동을 들 수 있다.

참 고 문 헌

강수진(2000). 친인척보호 소년소녀가장세대의 가족 기능에 관한 연구, 연세대학교 행정대학원 석사학위논문.

김봉미(2005). 조부모 대리양육가정의 사회적 지지와 부모역할 책임에 대한 인식, 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

고승희(2001). 가정위탁 보호사업의 활성화 방안에 관한 연구, 단국대학교 행정법 무대학원 석사학위논문.

문선화(2001). 소년소녀가장을 위한 후견인 제도의 정착방안, *한국아동복지학*, 11, 7-32.

보건복지부(2004). *보건복지통계연보*.

양심영(2003). 가정위탁서비스의 보호형태별 특성과 위탁아동의 적응에 관한 요인, *대한가정학회지*, 41, 131-148.

이송이(2001). 가정위탁보호 양육환경에 관한 연구, *한국가족복지학*, 4(2), 43-62.

허남순(1998). 가정위탁양육 관계법의 개정, *한국아동복지학*, 7, 158-189.

허남순(2005). 효과적인 서비스 제공을 위한 가정위탁

지원센터의 기능과 역할, *가정위탁지원센터 개소 1주년 기념 학술세미나자료*, 3-25.

Altshuler, S. J.(1997). A reveille for school social workers : Children in foster care need our help! *Social Work in Education*, 19, 121-127.

Altshuler, S. J.(2003). From barriers to successful collaboration : public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52-63.

Altshuler, S. J. & Poertner, J.(2003). Assessing child well-being in non-relative foster care with a new outcome measurement tool. *Journal of Family Social Work*, 7(2), 73-85.

Blome, W. W.(1997). What happens to foster kids : Educational experiences of a random sample of foster care youth and a matched group of non-foster care youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 41-53.

Bourdieu, P.(1986). The forms of capital. In J.G. Richardson(Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*(pp. 241-258). New York : Greenwood Press.

Chicago Public Schools(August, 2004). *Iowa Tests of Basic Skills(ITBS) city wide results over time 1997 to 2004*, [WWW document]. URL <http://research.cps.k12.il.us/resweb/SiteServlet?page=citywide>

Children's Bureau, Administration for Children and Families, U.S. Department of Helath and Human Services(2005). http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/dis/afcars/publications/afcars_stats.htm

Colman, J. S.(1991). *Policy perspective : Parental involvement in education*. Washington, D.C. : U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Programs for the Improvement of Practice.

Coleman, J.(1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.

Epstein, J. L.(1987). Parent involvement : what research says to administrators. *Education and Urban*

- Society*, 19, 119-136.
- Evans-Winters, V. E.(2003). *Reconstructing Resilience : Including African American female students in educational resiliency research*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Fanshel, D., & Shinn, E. B.(1978). *Children in foster care : A longitudinal investigation*. New York : Columbia University Press.
- Fehrman, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning : Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Finn, J. D.(1972). Expectations and the educational environment, *Review of Educational Research*, 42, 387-410.
- Gill, S., & Reynolds, A. J.(1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37, 403-424.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L.(1994). Parent's involvement in children's schooling : A multi-dimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Jackson, S., & Martin, P. Y.(1998). Surviving the care system : education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569-583.
- Kahl, J. A.(1953). Educational and occupational aspirations of 'common man' boys. *Harvard Educational Review*, 23, 186-203.
- Keith, T. Z.(1991). Parent involvement and achievement in high school. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 125-141.
- Lee, S.(1993). Family structure effects on student outcomes. In B. Schneider & J.S. Coleman(Eds.), *Parents, their children, and schools*.(pp. 43-75). Boulder : Westview Press.
- Marjoribanks, K.(1984). The evaluation of a family learning environment model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-351.
- McLanahan, S., & Sandefur, G.(1994). *Growing up with a single parent*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- McNeal, R. B., Jr.(1999). Parental investment as social capital : Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- Muller, C., & Kerbow, D.(1993). Parent involvement in home, school, and community. In B.Schneider & J.S. Coleman(Eds.), *Parents, their children, and schools*(pp.13-42). Boulder : Westview Press.
- Seginer, R.(1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements : A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1-23.
- Sewell & Shah(1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 73, 559-572.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K.(1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773-783.
- Testa, M. F.(2003). *Child placement and social capital*. Unpublished manuscript.

2005년 6월 30일 투고 : 2005년 8월 29일 채택