

초등교사의 공감 및 의사소통 유형과 주의력결핍 과잉행동장애 학생에 대한 대처방식

하둘이¹ · 박완주²

근로복지공단 창원병원¹, 경북대학교 간호대학²

The Relationship among Teachers' Empathy, Communication Style and Coping Type for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Ha, Duli¹ · Park, Wanju²

¹Changwon Hospital Korea Workers' Compensation & Welfare Service, Changwon

²College of Nursing, Kyungpook National University, Daegu, Korea

Purpose: The purpose of this research was to identify the relationship of empathy, communication style, and coping type with students exhibiting a attention deficit disorder hyperactivity (ADHD). **Methods:** Participants were 238 elementary school teachers living in 5 cities in Korea. The teacher's answered questions about their empathy level, communication style and coping type when teaching students with ADHD. Data were analyzed using t-test, one-way ANOVA, and Pearson correlation coefficients with SPSS 21.0. **Results:** Teachers' cognitive and emotional empathy were at the same level. For communication styles used by the teachers, reception-encouragement was the most widely used and nonreception-commanding style was the least widely used. With regard to how to deal with student with ADHD, passive coping type was most widely used and active and negative coping followed in that order. Teachers with higher levels of empathy, used more active coping. For communication, the correlation between reception-encouragement and passive coping had the highest level. **Conclusion:** These result suggest the necessity of developing and providing empathy boosting programs about students with ADHD as well as special workshops to increase communication efficacy and coping skills with school-aged ADHD students.

Key Words: Attention deficit hyperactivity disorder, Empathy, Communication, Coping skill

서론

1. 연구의 필요성

최근 주의력결핍과잉행동장애(Attention Deficit Hyperactive Disorder, ADHD)에 대한 진단은 해마다 증가하고 있

는 추세이며 현재 8~12%까지 높은 유병률을 가지고 있다[1]. 2011년 건강심사평가원의 보고에 의하면 ADHD 진단을 받은 20세 이하는 약 48,000명으로 나타났다. 그 중 초등학교생은 전체의 59.3%, 중학생 7.6%, 고등학생 6.1%로 역학적으로 학령기 ADHD 아동이 대부분을 차지하고 있으며, 2007년부터 2011년까지 연간 4.4%의 증가율을 보였다[2].

주요어: 주의력결핍 과잉행동장애, 공감, 의사소통, 대처방식

Corresponding author: Park, Wanju

College of Nursing, Kyungpook National University, 680 Gukchaebosang-ro, Jung-gu, Daegu 700-422, Korea.
Tel: +82-53-420-4977, Fax: +82-53-431-1020, E-mail: wanjupark@knu.ac.kr

- This manuscript is a revision of the first author's master's thesis from Kyungpook National University.

Received: Apr 28, 2014 | Revised: Jun 4, 2014 | Accepted: Jun 19, 2014

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

이러한 학령기 ADHD 학생은 주의가 산만하고 주의집중 시간이 짧아 부여된 과제를 끝마치지 못하고 충동성과 과잉행동을 보이며, 또래와 함께 어울리지 못하는 사회성 문제까지 지니고 있어서, 이를 다루어야 하는 초등교사는 복합적인 어려움을 호소하고 있다[3]. ADHD 학생에 관한 교사의 인식조사연구에서도, 학교현장에서 가장 다루기 힘든 학생으로 산만하고 과잉행동을 보이는 학생이라고 언급하였다. 또한 ADHD 학생의 모습이 교사에게 반항하는 것으로 인식되고 있다는 보고는 학교현장에서 초등교사와 ADHD학생과 서로 악순환적 갈등이 연속적으로 야기될 수 있음을 의미한다[3,4]. ADHD 학생들과 일반학생을 한 교실공간에서 함께 교육시켜야 하는 교사의 스트레스를 줄이기 위해서는 ADHD에 대한 올바른 이해가 가장 우선시 되어야 한다. 임상전문가나 보건 교육자들이 주로 활용하는 지식-태도-실천(KnowledgeAttitude-Practice, KAP) 모형과 같이 이러한 일반적으로 지식이 실천으로 활용되기 위해서는 태도가 매개요인으로 중요하게 영향을 미친다[4]. Park과 Hwang[4]의 연구에서 교사의 ADHD에 대한 지식과 교육적 중재는 공감에 의해 완전매개 되는 것으로 나타났다.

그 동안 ADHD 학생에 대한 교육적 중재에 대한 선행연구에서 다루어진 연구변수는 ADHD에 대한 인식과 지식[4-6], 스트레스[7]와 의사소통[8,9], 대처방식[10-13]이 주를 이루며 교사의 태도를 구성하는 자질 중 하나인 공감을 함께 다룬 연구는 거의 찾아보기 힘든 상황이다. 따라서 본 연구에서는 학생의 교육적 중재에 필요한 초등교사의 태도인 공감과 인간관계의 촉진적 기술인 의사소통과 대처방식을 중심으로 분석하고자 하였다.

공감이란 자신과 타인, 사물에 대한 이해의 근원으로써 다른 사람의 입장에서 의미와 감정을 마치 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태로 타인을 도우려는 이타성향에 큰 영향을 미친다[14]. 따라서 교사의 공감은 학생의 감정이나 생각을 자신이 경험하는 것처럼 느끼고 이해하며 표현하는 것으로 조력자로서의 교사태도로 설명될 수 있다. 이러한 교사의 공감수준은 ADHD 학령기 학생과의 관계를 형성하거나 조력의 기본이 되며 교사의 공감수준에 따라 학생들의 전반적인 학습태도나 학생과의 상호작용에 긍정적 영향을 미친다[15].

의사소통은 함께 느낌을 나누고 의견을 교환하는 것으로, 서로를 이해하고 나아가서는 사회를 공동사회로 만드는 상호관계적 의미를 포함하는 중요한 대인관계 기술이다[16]. 교사들은 사회적 관계 맥락에서 ADHD 학생과의 소통을 위해 의사소통 능력을 개발하여야 하고, 의사소통의 오류를 최소화하

고, 의미있는 타인과의 원활한 관계유지를 위하여 자신 및 상대방의 자아상태 까지도 이해하여 상호적 교류가 이루어질 수 있도록 해야 한다[17]. 즉, 교육현장에서의 교사의 의사소통 유형은 학생에게 동기부여나 행동변화에 영향을 주어 학교적응을 돕게 된다[16].

대처방식은 스트레스를 다루는 개인의 노력을 여러 가지 유형으로 분류한 것을 말한다[13]. 교사의 스트레스는 아동에게도 영향을 미치게 되므로 교사의 바람직한 대처방식이 ADHD 학령기 아동의 성장과 발달에 중요하게 영향을 미친다. 그러나 현재 한국 초등학교의 교사들은 ADHD에 대한 인식부족과 ADHD 학생을 다루는 태도나 교육적 방법부족으로[17], 학령기 ADHD 학생들은 학급에서 ‘말썽꾸러기’ 또는 ‘문제아’로 낙인되어 처벌과 질책을 받을 뿐만 아니라 적절한 치료나 교육적 중재를 받지 못하고 있는 실정이다[18].

이에 본 연구자는 ADHD 학생 교육에 중요한 요소인 교사의 공감 및 의사소통 유형과 ADHD 학생에 대한 교사의 대처방식의 수준과 그들과의 관계를 탐색 파악하여, 교사를 위한 ADHD 교육연수중재 프로그램 개발과 학교현장에서의 교육전략 프로토콜 개발에 근거가 되는 기초자료를 제시하고자 시도하였다.

2. 연구목적

본 연구의 목적은 초등교사의 공감과 의사소통 유형, 그리고 ADHD 학생을 다루는 초등교사의 대처방식을 파악하고 각 변인들 간의 관련성을 파악하고자 함이다. 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

- 초등교사의 일반적 특성을 파악한다.
- 초등교사의 공감, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식의 정도를 파악한다.
- 초등교사의 일반적 특성에 따른 공감, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식의 차이를 파악한다.
- 초등교사의 공감, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식 간의 상관관계를 파악한다.

연구 방법

1. 연구설계

본 연구는 초등교사의 공감 및 의사소통 유형과 ADHD 학생에 대한 대처방식과의 관계를 파악하기 위한 서술적 조사연구이다.

2. 연구대상

대상자는 ADHD 학생을 지도하고 있거나 지도한 경험이 1년 이상인 일반학교의 초등교사로 연구의 취지를 설명하고 연구목적 이해하고, 연구참여에 자발적으로 서면 동의한 자를 편의표집하여 선정하였다. 본 연구에서 공감과 의사소통 유형의 독립변수가 6개로 통계적 검정력을 점검하기 위해 G*Power 3.0에서는 80.0% 검정력, 유의수준 .05, 효과크기 .25, 독립변수 6개로 Pearson's correlation coefficients에 필요한 최소 표본수를 산정한 결과 225개로 계산되었다. 설문지 미 회수율과 불성실한 응답으로 인한 탈락률 20.0% 고려하여 260부를 배포하여 회수율 93.0%의 242부가 회수되었으며, 그 중 누락되거나 불성실한 응답을 보인 설문지 4개를 제외한 총 238명의 자료가 최종분석에 포함되었다.

3. 자료수집

본 연구는 연구윤리위원회의 승인(KNUH 2013-04-068-001)을 거치고 4월 1일부터 5월 1일 까지 자료를 수집하였다. 연구자가 임의 선정한 C, D, S, N와 J시에 소재한 초등학교 중 방문 가능한 학교는 학교장의 협조를 얻어 연구의 목적과 취지를 설명한 후 연구진행에 대한 허락을 받아 직접 설문조사하였으며, 방문이 어려운 학교는 현지에 근무하는 초등교사의 도움을 받아 배포, 조사, 회수하였다. 연구대상자의 사생활과 존엄성 보호를 위해 익명으로 자발적 서면동의를 한 경우 설문조사를 실시하였고 학술목적 외에는 사용하지 않을 것을 알렸다. 설문자료의 보호를 위해 밀봉된 봉투를 이용해 수거하고 감사의 표시로 소정의 선물을 제공하였다.

4. 연구도구

1) 공감

Davis[19]의 대인관계 반응지수(Interpersonal Reactivity Index)를 Park[14]이 번안한 것으로 총 28문항으로 이루어진 도구를 허락을 받고 사용하였다. 인지적 공감은 상대방의 관점과 입장에 서보려는 능력이나 경향성의 관점 취하기(perspective-taking)와 자신을 가상의 상황에 처하게 하는 경향성의 상상하기(fantasy), 정서적 공감은 대상에 대한 느낌을 경험하는 공감적 관심 갖기(empathic concern)와 타인의 고통스러운 상황을 보고 느끼는 개인적 고통(personal distress)의 4개 영역으로 구성되어 있으며 각 영역별 7개씩으로 총 28

개 문항으로 구성되었다. '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지 Likert 5점 척도로 점수가 높을수록 공감능력이 높음을 의미한다. Davis[19]의 도구개발 당시 도구 신뢰도 Cronbach's α 값은 .68~.79였으며, 같은 도구를 사용한 Oh, Jung, Kang, Kim과 Suk[20]의 선행연구에서 전체 Cronbach's α 값은 .84로 나타났다. 본 연구에서 전체 도구의 Cronbach's α 값은 .82였으며, 하위영역별 Cronbach's α 값은 인지적 공감 .77, 정서적 공감 .71이었다.

2) 의사소통 유형

Kang[8]이 개발한 의사소통 유형 도구는 경청태도(수용, 비수용)와 의사전달 태도(명령, 촉구)의 하위영역으로 설정된 18개 문항으로 이루어진 도구를 허락을 받고 사용하였다. 의사소통유형을 도출해 내기 위해 경청태도 항목과 의사전달 태도 항목을 조합 결합시켜 수용촉구형(receptionencourage), 수용명령형(reception-commanding), 비수용촉구형(nonreception-encourage), 비수용명령형(nonreceptioncommanding)으로 나누어 있다. 수용촉구형 의사소통은 학생들의 의견을 능동적으로 수용하면서 학생들 스스로가 자율적으로 행동할 수 있도록 촉구하는 형태의 쌍방향적 의사소통 방식의 능동적 경청과 일인칭 메시지 사용한다. 수용명령형 의사소통은 학생들의 의견을 받아들이면서도 초등교사 자신의 의사에 학생들이 따라 줄 것을 기대하면서 강요적인 의사소통의 능동적 경청과 이인칭 메시지 사용한다. 비수용촉구형 의사소통은 학생들의 의견을 잘 받아들이지 않지만 학생들 스스로가 자발적으로 행동할 수 있도록 격려 조언해주는 의사소통 방식의 수동적 청취와 일인칭 메시지를 사용하는 것을 의미한다 [8]. 학생차원에서 의사소통 유형에 대한 평가를 내리는 도구를 본 연구자가 정신간호학 교수 1인과 박사 3인에게 내용타당도와 구성타당도를 검증받아 초등교사 스스로 평가하는 자기기입법으로 수정되었다. 학생평가 항목인 '우리 선생님은 우리들과 대화하는 것을 좋아 하신다.'를 초등교사 평가 항목 '나는 학생들과 대화하는 것을 좋아한다.'로 수정되었다. 응답 방식은 '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '매우 그렇다' 5점까지의 Likert 5점 척도로 구성되었다. Kang[8]이 도구개발 당시 전체 도구 신뢰도 Cronbach's α 값은 .84였으며, 하위영역별 Cronbach's α 값은 경청태도 .80, 의사소통 태도 .65였다. 본 연구의 전체 신뢰도 Cronbach's α 값은 .83이었으며, 하위영

역별 Cronbach's α 값은 정청태도 .76, 의사소통 태도 .70이었다.

3) 대처방식

Lazarus와 Folkman[21]의 도구를 수정 · 보완한 Kim과 Lee[22]의 대처방식척도에서, 적극적 대처와 소극적 대처 각각 6문항씩 발췌하고 부정적 대처 6문항을 추가하여 ADHD 아동에 대한 대처방식으로 재수정 · 보완한 Kim[10]의 도구를 허락 받은 후 사용하였다. 'ADHD 학생을 이해하려고 애쓴다.' 'ADHD 학생이 있어도 없는 것처럼 무시하고 생활한다.' 등의 ADHD 아동에 대한 초등학교사의 대처방식 18문항으로 구성되어 있다. 적극적 대처는 문제에 대한 사고의 방식을 변화시키려는 인지적 시도와 사건들을 해결하려는 행동적 시도이며, 소극적 대처는 위협을 부인하거나 최소화하려는 인지적 시도와 상황직면을 회피하거나 긴장을 완화시키려는 정서적 대처를 시도하는 것이며, 부정적 대처란 상황을 환상적으로 받아들이거나 피하려 하고 화를 표출하는 등의 부정적 시도를 의미한다. '전혀 그렇지 않다' 1점에서 '항상 그렇다' 5점까지 Likert 5점 척도로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 해당 대처방식을 많이 사용하는 것을 의미한다. Kim[10]의 연구에서 Cronbach's α 값은 .57~.71이었다. 같은 도구를 사용한 Park과 Park[13]의 선행연구에서 전체 Cronbach's α 값은 .71이었으며, 본 연구의 전체 신뢰도 Cronbach's α 값은 .76이었으며, 하위영역별 Cronbach's α 값은 적극적 대처 .76, 소극적 대처 .69, 부정적 대처 .69였다.

5. 자료분석

초등학교사의 공감, 의사소통 유형과 ADHD 학생에 대한 대처방식간의 관계를 알아보기 위해 SPSS/WIN 21.0 통계 프로그램을 이용하였으며 특정도구의 신뢰도 검정을 위해 Cronbach's의 α 를 사용하여 분석을 하였다. 초등학교사의 일반적 특성은 빈도와 백분율, 초등학교사의 공감 수준, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식은 평균과 표준편차 등 기술통계를 구하였다. 일반적 특성에 따른 초등학교사의 공감 수준, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식 차이를 알아보기 위하여 t-test, ANOVA로 분석하였고 통계적으로 유의한 차이가 있는 변수의 사후 검정은 Scheffé test로 확인하였다. 초등학교사의 공감 수준, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식간의 상관관계를 알아보기 위하여 Pearson's correlation coefficients를 구하였다.

연구결과

1. 연구대상자의 일반적 특성

연구대상자 중 여성은 84.9%, 남성은 15.1%로 여성 초등학교사가 남성 초등학교사의 5배 이상을 차지하고 있으며, 연령의 경우에는 45세 이상 40.9%, 40~44세가 17.6%, 30~34세가 17.2%, 35~39세가 15.5%, 25~29세 이하 8.8% 순으로 나타나 45세 이상의 초등학교사가 많은 것으로 나타났다. 그리고 종교는 종교 없음이 41.2%, 기독교 25.2%, 불교 23.5%, 천주교 10.1%로 나타났으며, 학력은 학사가 70.0%, 석사 28.3%, 박사 1.7%로 확인되었다. 교육경력 10년 이상 63.4%, 5년 이상~10년 미만 23.1%, 3년 이상~5년 미만 5.9%, 1년 이상~3년 미만 7.6% 순으로 파악되었다. 학년담임의 경우 4학년 21.8%, 6학년 20.6%, 2학년 18.2%, 1학년 15.1%, 3학년 13.0%, 5학년 11.3%였다. 한편, ADHD에 대한 교육 및 연수 경험횟수는 무경험자가 51.1%로 절반을 넘고, 1회 27.4%, 2~3회 17.3%, 4~5회 2.1%, 6회 이상 2.1%로 나타났다. 그리고 자녀양육 경험은 72.3%가 경험이 있는 것으로 나타났다 (Table 1).

2. 초등학교사의 공감 수준, 의사소통 유형, ADHD 학생에 대한 대처방식

초등학교 초등학교사의 공감 수준은 인지적 공감이 3.6 ± 0.46 , 정서적 공감 3.6 ± 0.44 로 같은 수준이었으며, 세부영역에서는 관점 취하기 3.8 ± 0.55 , 공감적 관심 3.8 ± 0.52 , 개인적 고통 3.3 ± 0.49 , 상상 3.2 ± 0.50 로 나타났다. 의사소통 유형은 5점 만점에 수용촉구형이 4.1 ± 0.30 으로 제일 많이 사용되는 의사소통 유형이었으며, 수용명령형이 3.9 ± 0.38 로 두 번째, 비수용촉구형이 3.1 ± 0.35 , 비수용명령형이 2.1 ± 0.35 순으로 의사소통 유형을 사용하는 것으로 측정되었다. 대처방식은 5점 만점에 소극적 대처 4.0 ± 0.53 , 적극적 대처 3.8 ± 0.54 , 부정적 대처 2.5 ± 0.67 순으로 각각 나타났다 (Table 2).

3. 일반적 특성에 따른 초등학교사의 공감, 의사소통, 대처방식 정도

일반적 특성에 따른 초등학교사의 공감 하위요인 중 인지적 공감과 관련해서는 성별($p = .020$)에서만 유의한 차이를 보일 뿐 다른 특성별로는 유의한 차이를 보이지 않았다. 여자초등

Table 1. General Characteristics (N=238)

Characteristics	Categories	n (%)
Gender	Female	202 (84.9)
	Male	36 (15.1)
Age (year)	25~29	21 (8.8)
	30~34	41 (17.2)
	35~39	37 (15.5)
	40~44	42 (17.6)
	≥ 45	97 (40.9)
Religion	Buddhism	56 (23.5)
	Christianity	60 (25.2)
	Catholicism	24 (10.1)
	None	98 (41.2)
Education level	Bachelor	167 (70.0)
	Master	67 (28.3)
	Doctor	4 (1.7)
Teaching years	1~2	18 (7.6)
	3~4	14 (5.9)
	5~10	55 (23.1)
	> 10	151 (63.4)
Grade in charge	1st	36 (15.1)
	2nd	43 (18.2)
	3rd	31 (13.0)
	4th	52 (21.8)
	5th	27 (11.3)
	6th	49 (20.6)
Experience times of ADHD workshop	No	122 (51.1)
	1	65 (27.4)
	2~3	41 (17.3)
	4~5	5 (2.1)
	≥ 6	5 (2.1)
Experience of child rearing	Yes	172 (72.3)
	No	66 (27.7)

교사가 남자초등교사보다 인지적 공감이 더 높았다. 그리고 정서적 공감과 관련해서는 종교($p=.019$)에서만 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. 종교가 있는 초등교사가 없는 초등교사보다 정서적 공감이 높았다. 일반적 특성에 따른 의사소통 유형 중 비수용촉구형에서만 담임학년별($p=.002$)에서 유의한 차이를 보이고 수용촉구형, 수용명령형, 비수용명령형의 의사소통 유형은 유의한 차이를 보이지 않았다. 교학년 담임 일수록 비수용촉구형 의사소통을 하는 것으로 나타났다. 일반적 특성에 따른 적극적 대처방식과 관련하여 ADHD와 관련된 연수나 교육을 이수한 경험($p<.001$)에서만 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 본 연구에서 ADHD 연수경험이 많을수록 적극적 대처를 많이 사용하였다. 부정적 대처방식과 관련해서는 연령($p=.007$)에서 통계적으로 유의한 차이가 보이

고 있다. 35세에서 45세의 초등교사일수록 부정적 대처를 많이 사용하였다(Table 3).

4. 초등교사의 공감 수준, 의사소통 유형과 ADHD 학생에 대한 대처방식의 관계

ADHD 학생에 대한 대처방식 중 적극적 대처방식은 정서적 공감($r=.34$), 인지적 공감($r=.31$)과 각각 정적 상관관계를 보이고 있으며, 의사소통 유형에서는 수용촉구형($r=.38$)과는 정적 상관관계를, 비수용명령형($r=-.40$)과는 부적 상관관계를 보이고 있다($p<.001$). ADHD 학생에 대한 대처방식 중 소극적 대처방식은 공감에서 인지적 공감($r=.37$), 정서적 공감($r=.36$)과 각각 정적 상관관계를 보이고 있으며, 의사소통 유형에서 수용촉구형($r=.43$)과는 정적 상관관계를, 비수용명령형($r=-.39$)과는 부적 상관관계를 보이고 있다($p<.001$). ADHD 학생에 대한 대처방식 중 부정적 대처방식은 공감에서 인지적 공감($r=-.21$), 정서적 공감($r=-.18$)과 각각 부적 상관관계를 보이고 있으며, 의사소통 유형에서 수용촉구형($r=-.33$)과는 부적 상관관계를, 비수용명령형($r=.28$)과는 정적 상관관계를 보이고 있다($p<.001$). 적극적 대처와 소극적 대처는 정적 상관관계($r=.52$), 적극적 대처와 부정적 대처도 서로 정적 상관관계($r=.52$)를 보였다. 그러나 적극적 대처와 부정적 대처는 부적 상관관계($r=-.29$)를 보였다(Table 4).

논 의

본 연구는 국내 뿐 아니라 범세계적으로 집중조명을 받고 있고 증가추세를 보이고 있는 ADHD 아동을 일반학생과 함께 교육해야 하는 실정에서 초등교사의 공감수준과 의사소통 유형이 ADHD 학생에 대한 대처방식과 어떠한 관계가 있는지를 파악하여 초등교사를 위한 ADHD 교육 프로그램 개발이나 학교현장에서의 교수방법 프로토콜 개발에 근거자료를 제시하고자 시도되었다.

본 연구의 대상자는 여자 초등교사가 남자 초등교사의 5배 정도로 많았고(84.9%), 연령과 경력에서도 45세 이상(40.9%)과 10년 이상의 교육경력자(63.4%)가 많은 것으로 나타났다. ADHD에 대한 교육 및 연수 경험횟수는 무경험자가 51.1%로 반 이상으로 나타났으며 자녀양육 경험은 72.3%가 경험이 있는 것으로 파악되었다.

초등교사의 전체 공감 수준은 3.6점으로 나타났다. 이는 의료보건 및 복지전공 대학생을 대상으로 한 Oh 등[20]의 선행연구

Table 2. Descriptive Data of Empathy, Communication Style and Coping Type

(N=238)

Variables	Subgroups		Min	Max	M±SD	Sum M±SD
Empathy	Cognitive empathy	Fantasy	2.1	5.0	3.2±0.50	22.5±3.52
		Perspective-taking	2.1	5.0	3.8±0.55	26.3±3.85
		Total	2.4	4.9	3.6±0.46	50.3±6.46
	Emotional empathy	Personal distress	2.3	4.8	3.3±0.49	13.3±1.95
		Empathic concern	2.3	5.0	3.8±0.52	26.7±3.68
		Total	2.3	4.9	3.6±0.44	40.0±4.89
Communication style	Reception-encouragement		3.2	5.0	4.1±0.30	35.4±6.44
	Reception-commanding		1.0	5.0	3.9±0.38	24.9±8.27
	Nonreception-encouragement		2.0	4.0	3.1±0.35	18.0±10.6
	Nonreception-commanding		1.0	3.0	2.1±0.35	12.7±4.19
Coping type	Active coping	Seeking social support	1.0	5.0	3.9±0.65	11.7±1.96
		Problem focused	2.0	5.0	3.8±0.61	11.3±1.83
		Total	2.0	5.0	3.8±0.54	22.9±3.25
	Passive coping	Wishful thinking	3.0	5.0	4.4±0.60	8.7±1.20
		Emotion focused	1.0	5.0	3.7±0.69	7.4±1.37
		Total	2.5	5.0	4.0±0.53	16.1±2.13
	Negative coping	Evasive coping	1.0	4.3	2.4±0.84	7.3±2.53
		Expressive coping	1.0	4.7	2.5±0.81	7.6±2.42
		Total	1.0	4.5	2.5±0.67	14.9±4.04

구에서 나타난 전체 공감 수준 3.6점과 동일하게 보통 수준으로 나타났다. 공감은 대상자의 상황, 관점에 대한 이해력, 의사소통 능력, 대상자에게 도움이 되는 활동의 증진과 관련된 복합적인 개념이므로[23], 현재 보통 수준인 공감을 좀 더 향상시킬 수 있는 프로그램이 주어진다면 초등교사가 ADHD 아동의 상황과 관점에 대한 이해력, 의사소통 능력과 ADHD 아동의 학교생활 적응력을 도울 수 있으리라 사료된다.

또한 선행연구에서 특수초등교사나 상담초등교사가 일반 초등교사보다 공감수준이 유의하게 높게 나타났다[24,25]. 또한 공감수준이 높을수록 초등교사 효능감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다[15]. 따라서 일반학생과 함께 ADHD 학생을 다루는 초등교사는 상담교사나 특수학교 교사와 같은 태도가 더욱 필요하므로, 공감을 높이는 교육 프로그램이 제공되어야 한다고 사료된다.

의사소통 유형에서 초등교사들은 수용촉구형(4.0), 수용명령형(3.9), 비수용촉구형(3.1), 비수용명령형(2.1)의 순으로 파악되었다. 이는 Kang[8]의 중학교 교사의 의사소통 연구에서 수용촉구형, 수용명령형, 비수용명령형, 비수용촉구형의 순으로 나타난 결과와 유사하였다. 초등교사들은 수용형 의사소통을 비수용 의사소통보다 많이 사용하는 것으로 나타났다. 개방적 의사소통 경험에 있는 학생이 학교생활에 긍정적인 영향을

미친다고 주장한 연구결과[26]와 같이, 학령기 때 긴 시간을 학교에서 담임선생님과 많은 시간을 보내고 있는 점을 감안할 때 ADHD 학생과의 수용촉구형 의사소통 유형은 ADHD 학생의 긍정적 학교생활 적응에 중요한 영향을 미치는 것으로 보인다.

본 연구에서 초등교사의 ADHD 학생에 대한 대처방식은 소극적 대처(4.0), 적극적 대처(3.8), 부정적 대처(2.5)의 순으로 대처방식을 사용하는 것으로 나타났다. 이는 소극적 대처를 많이 사용한 Kim[10]의 연구결과와 같은 결과였다. 소극적 대처는 위협을 최소화 하거나 부인하려는 인지적 시도와 상황에서 긴장을 완화시키려는 정서적 행동적 시도로서[13], 현재 초등학교에서는 적극적 대처보다는 소극적 대처를 더 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다. 또한 중등초등교사의 ADHD 학생에 대한 대처 정도를 조사한 연구에서 ADHD 학생의 행동을 문제시 하거나 화를 내고 체벌을 가하는 등의 부정적 대처가 적극적 대처나 소극적 대처보다 적게 사용되었다는 연구결과와도 유사하였다[12]. 적극적, 소극적 대처방식과 달리 부정적 대처방식은 문제해결 중심이나 사회적 지지를 찾지 않는 대처 방식으로, ADHD 학생이 학교생활에 적응하는데 영향을 미칠 뿐만 아니라 성장발달과정에서도 부정적 영향을 미칠 것으로 사료된다.

일반적 특성에 따른 초등교사의 공감은 여자 초등교사와 자

Table 3. Empathy, Communication Style, Coping Type according to General Characteristics (N=238)

Characteristics	Categories	Cognitive empathy		Emotional empathy		Reception-encourage		Reception-commanding		Nonreception-encourage		Nonreception-commanding		Active coping		Passive coping		Negative coping	
		M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé	M \pm SD	t/F (p) Scheffé
Gender	Female	3.6 \pm 0.47	2.34 (0.020)	3.7 \pm 0.46	1.46 (0.146)	4.0 \pm 0.30	0.76 (0.448)	3.9 \pm 0.34	0.94 (0.347)	3.1 \pm 0.35	-1.17 (0.245)	2.2 \pm 0.36	-0.63 (0.530)	3.9 \pm 0.55	1.94 (0.054)	4.0 \pm 0.55	0.16 (0.874)	2.5 \pm 0.58	-0.90 (0.369)
	Male	3.4 \pm 0.40		3.5 \pm 0.35		3.9 \pm 0.32		3.9 \pm 0.57		3.1 \pm 0.35		2.2 \pm 0.36		3.7 \pm 0.46		4.0 \pm 0.46		2.6 \pm 0.66	
Age (year)	25~29 ^a	3.5 \pm 0.39	0.52 (0.723)	3.5 \pm 0.48	1.60 (0.174)	4.0 \pm 0.21	0.44 (0.780)	4.1 \pm 0.38	1.73 (0.144)	3.2 \pm 0.30	0.76 (0.556)	2.2 \pm 0.37	0.25 (0.910)	3.7 \pm 0.51	0.63 (0.644)	3.9 \pm 0.47	1.06 (0.380)	2.5 \pm 0.52	3.59 (0.007)
	30~34 ^b	3.6 \pm 0.43		3.6 \pm 0.36		3.9 \pm 0.27		4.0 \pm 0.33		3.0 \pm 0.27		2.1 \pm 0.30		3.8 \pm 0.57		4.0 \pm 0.49		2.2 \pm 0.53	
	35~39 ^c	3.6 \pm 0.53		3.6 \pm 0.44		3.9 \pm 0.31		4.0 \pm 0.30		3.1 \pm 0.39		2.1 \pm 0.38		3.8 \pm 0.51		4.1 \pm 0.56		2.7 \pm 0.69	b < c, d
	40~44 ^d	3.6 \pm 0.47		3.8 \pm 0.42		4.0 \pm 0.29		3.8 \pm 0.55		3.1 \pm 0.36		2.1 \pm 0.37		3.9 \pm 0.51		4.0 \pm 0.48		2.7 \pm 0.57	
	$\geq 45^e$	3.6 \pm 0.46		3.7 \pm 0.48		4.0 \pm 0.34		3.9 \pm 0.34		3.1 \pm 0.37		2.2 \pm 0.35		3.8 \pm 0.56		4.1 \pm 0.57		2.4 \pm 0.75	
Religion	Buddhism ^a	3.6 \pm 0.47	1.83 (0.067)	3.7 \pm 0.39	2.79 (0.019)	3.9 \pm 0.28	0.51 (0.725)	3.9 \pm 0.29	0.57 (0.683)	3.1 \pm 0.34	0.51 (0.727)	2.1 \pm 0.35	0.60 (0.662)	3.9 \pm 0.57	1.07 (0.302)	4.1 \pm 0.46	1.20 (0.289)	2.5 \pm 0.75	0.26 (0.900)
	Christianity ^b	3.7 \pm 0.42		3.7 \pm 0.46		4.0 \pm 0.32		3.9 \pm 0.50		3.1 \pm 0.31		2.1 \pm 0.37		3.8 \pm 0.53		4.0 \pm 0.53		2.5 \pm 0.63	
	Catholicism ^c	3.7 \pm 0.49		3.7 \pm 0.53		4.0 \pm 0.32		4.0 \pm 0.43		3.1 \pm 0.41		2.1 \pm 0.36		3.9 \pm 0.55		4.1 \pm 0.62		2.5 \pm 0.55	
	None ^d	3.5 \pm 0.47		3.5 \pm 0.42		3.9 \pm 0.30		4.0 \pm 0.33		3.1 \pm 0.37		2.2 \pm 0.34		3.8 \pm 0.53		4.0 \pm 0.55		2.4 \pm 0.66	
Education level	Bachelor	3.6 \pm 0.43	1.09 (0.337)	3.6 \pm 0.45	0.15 (0.864)	3.9 \pm 0.28	2.38 (0.095)	4.0 \pm 0.36	0.58 (0.560)	3.1 \pm 0.29	0.08 (0.928)	2.1 \pm 0.34	1.17 (0.312)	3.8 \pm 0.53	1.35 (0.261)	4.0 \pm 0.50	0.04 (0.964)	2.5 \pm 0.67	0.22 (0.802)
	Master	3.5 \pm 0.53		3.7 \pm 0.42		4.0 \pm 0.35		3.9 \pm 0.44		3.1 \pm 0.47		2.1 \pm 0.37		3.9 \pm 0.57		4.0 \pm 0.61		2.5 \pm 0.69	
	Doctor	3.8 \pm 0.32		3.7 \pm 0.48		3.7 \pm 0.32		4.0 \pm 0.32		3.1 \pm 0.26		2.3 \pm 0.26		4.1 \pm 0.65		4.0 \pm 0.50		2.7 \pm 0.68	
Teaching years	1~2	3.5 \pm 0.30	0.30 (0.879)	3.5 \pm 0.60	0.98 (0.417)	4.0 \pm 0.24	0.48 (0.751)	4.1 \pm 0.39	1.12 (0.861)	3.2 \pm 0.32	0.61 (0.653)	2.0 \pm 0.31	0.66 (0.619)	3.6 \pm 0.65	0.94 (0.441)	3.9 \pm 0.62	0.82 (0.516)	2.7 \pm 0.36	1.46 (0.216)
	3~4	3.6 \pm 0.52		3.8 \pm 0.39		4.0 \pm 0.26		3.9 \pm 0.43		3.1 \pm 0.32		2.2 \pm 0.29		3.8 \pm 0.66		4.1 \pm 0.51		2.3 \pm 0.79	
	5~10	3.6 \pm 0.48		3.6 \pm 0.37		3.9 \pm 0.27		4.0 \pm 0.29		3.1 \pm 0.29		2.1 \pm 0.31		3.9 \pm 0.50		4.2 \pm 0.48		2.3 \pm 0.58	
	> 10	3.6 \pm 0.47		3.7 \pm 0.46		4.0 \pm 0.33		3.9 \pm 0.41		3.1 \pm 0.38		2.1 \pm 0.38		3.8 \pm 0.54		4.0 \pm 0.56		2.5 \pm 0.71	
Grade in charge	1st ^a	3.5 \pm 0.52	0.64 (0.652)	3.6 \pm 0.41	1.00 (0.416)	3.9 \pm 0.29	0.94 (0.455)	3.9 \pm 0.31	1.23 (0.296)	3.1 \pm 0.27	3.83 (0.002)	2.2 \pm 0.35	0.31 (0.907)	3.9 \pm 0.54	1.29 (0.271)	4.0 \pm 0.56	1.22 (0.300)	2.7 \pm 0.65	1.75 (0.124)
	2nd ^b	3.6 \pm 0.43		3.6 \pm 0.45		4.0 \pm 0.30		3.9 \pm 0.39		3.0 \pm 0.37		2.1 \pm 0.32		3.9 \pm 0.48		4.0 \pm 0.51		2.5 \pm 0.80	
	3rd ^c	3.5 \pm 0.43		3.6 \pm 0.52		3.9 \pm 0.27		3.9 \pm 0.39		3.0 \pm 0.40	b, c, d	2.1 \pm 0.39		3.8 \pm 0.48		4.0 \pm 0.55		2.5 \pm 0.59	
	4th ^d	3.6 \pm 0.41		3.7 \pm 0.42		3.9 \pm 0.35		4.0 \pm 0.32		3.0 \pm 0.34	< e, f	2.1 \pm 0.36		3.8 \pm 0.50		4.1 \pm 0.49		2.5 \pm 0.62	
	5th ^e	3.5 \pm 0.56		3.5 \pm 0.42		4.0 \pm 0.32		3.8 \pm 0.61		3.2 \pm 0.27		2.2 \pm 0.39		3.6 \pm 0.69		3.9 \pm 0.56		2.3 \pm 0.74	
	6th ^f	3.7 \pm 0.46		3.7 \pm 0.46		4.0 \pm 0.27		4.0 \pm 0.30		3.2 \pm 0.34		2.1 \pm 0.33		3.6 \pm 0.57		4.2 \pm 0.54		2.4 \pm 0.61	
Experience times of ADHD workshop	No ^a	3.6 \pm 0.46	0.70 (0.590)	3.6 \pm 0.45	0.69 (0.603)	3.9 \pm 0.30	0.72 (0.579)	3.9 \pm 0.44	0.23 (0.920)	3.1 \pm 0.34	0.45 (0.772)	2.2 \pm 0.34	1.14 (0.337)	3.7 \pm 0.55	5.10 (< .001)	3.9 \pm 0.55	2.05 (0.088)	2.5 \pm 0.67	0.19 (0.943)
	1 ^b	3.7 \pm 0.46		3.7 \pm 0.44		4.0 \pm 0.32		3.9 \pm 0.33		3.1 \pm 0.39		2.1 \pm 0.40		3.9 \pm 0.50	a, b < e	4.0 \pm 0.54		2.5 \pm 0.62	
	2~3 ^c	3.6 \pm 0.49		3.7 \pm 0.44		4.0 \pm 0.32		3.9 \pm 0.33		3.0 \pm 0.31		2.1 \pm 0.31		4.0 \pm 0.46		4.2 \pm 0.45		2.5 \pm 0.79	
	4~5 ^d	3.6 \pm 0.30		3.8 \pm 0.44		4.0 \pm 0.15		4.0 \pm 0.27		3.0 \pm 0.58		2.2 \pm 0.27		4.2 \pm 0.57		4.1 \pm 0.72		2.4 \pm 0.69	
	$\geq 6^e$	3.8 \pm 0.40		3.8 \pm 0.44		4.1 \pm 0.20		3.9 \pm 0.29		3.1 \pm 0.37		2.1 \pm 0.27		4.4 \pm 0.56		4.4 \pm 0.29		2.3 \pm 0.76	
Experience of childrearing	Yes	3.6 \pm 0.47	1.58 (0.117)	3.7 \pm 0.44	1.58 (0.117)	4.0 \pm 0.30	-0.38 (0.701)	3.9 \pm 0.39	-1.61 (0.110)	3.1 \pm 0.37	-0.34 (0.736)	2.1 \pm 0.34	-0.01 (0.956)	3.8 \pm 0.54	0.69 (0.489)	4.0 \pm 0.51	0.49 (0.623)	2.5 \pm 0.68	1.24 (0.217)
	No	3.5 \pm 0.43		3.5 \pm 0.43		4.0 \pm 0.31		4.0 \pm 0.36		3.1 \pm 0.30		2.1 \pm 0.37		3.8 \pm 0.56		4.0 \pm 0.59		2.4 \pm 0.65	

Table 4. Correlations among Empathy, Communication Style, and Coping Type

(N=238)

Variables		Empathy		Communication style				Coping type		
		x1	x2	y1	y2	y3	y4	z1	z2	z3
		r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)
Empathy	x1	1								
	x2	.53***	1							
Communication style	y1	.42***	.34***	1						
	y2	-.02	-.07	-.15*	1					
	y3	-.04	.06	.13*	.01	1				
	y4	-.37***	-.36***	-.68***	-.38***	.06	1			
Coping type	z1	.31***	.34***	.38***	-.07	.01	-.40***	1		
	z2	.37***	.36***	.43***	-.09	.13	-.39***	.52***	1	
	z3	-.21**	-.18**	-.33***	-.03	.02	.28***	.20**	-.29***	1

x1=Cognitive empathy; x2=Emotional empathy, y1=Reception-encouragement; y2=Reception-commanding; y3=Nonreception-encouragement; y4=Nonreception-commanding, z1=Active coping; z2=Passive coping; z3=Negative coping.

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

녀양육 경험이 있는 초등교사가 공감능력이 약간 높은 것으로 나타났다. Park과 Hwang[4]의 연구에서도 남자 초등교사보다 여자 초등교사가 더 높은 공감능력을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 남자교사인 경우 공감수준을 높이는 교육 프로그램이 더욱 필요하다는 근거를 제시하고 있다. 일반적 특성에 따른 의사소통 유형 중 담임학년별에서 5학년이나 6학년 초등교사가 비수용촉구형을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 학생들의 의견을 다 받아들일 수는 없지만 학생들이 스스로가 자발적으로 행동할 수 있도록 격려 조언해주는 방식의 의사소통을 5, 6학년의 고학년 담임초등교사는 더 많이 사용하는 것을 알 수 있었다. 본 연구에서 ADHD와 관련된 연수나 교육을 이수한 경험이 전혀 없는 초등교사가 51.1%로 나타나 우선적으로 ADHD에 대한 올바른 지식에 대한 교육이 초등교사에게 제공되어야 한다. 일반적 특성에 따른 대처방식의 차이는 ADHD 관련 연수나 교육을 이수한 경우 적극적인 대처에서만 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 초등교사의 적극적 대처를 유도하기 위해 적극적인 ADHD 교육 참여가 이루어져야 한다. 연수시간이 초등교사의 공감능력, 공감반응 수준과 상관관계를 보이지 않은 Yoon[25]의 연구결과와 같이 본 연구에서도 연수경험에 따라 공감의 차이는 유의하지 않았다. 이는 일반적인 ADHD에 대한 연수교육 내용이 ADHD 학생의 고충이나 초등교사의 공감을 증대시키는 교육보다는 질병위주의 행동문제를 다루고 있어 초등교사들의 공감수준을 높이기 위한 새로운 교육내용이나 교육방법을 개발하여야 한

다는 Kim[11]의 연구결과와 본 연구가 일치하였다.

ADHD 학생에 대한 대처방식 중 적극적 대처방식은 정서적 공감, 인지적 공감과 각각 정적 상관관계를 보였다. 이는 인지적 공감과 정서적 공감을 많이 할수록 적극적 대처방식을 사용하는 것으로 알 수 있었다. 또한 정서적 공감은 인지적 공감보다 근소하지만 적극적 대처와 상관관계가 더 높게 나타났다. 이는 Shamay-Tsoory[27]의 다른 사람의 생각, 바람, 믿음, 의도, 인식과 같은 마음 상태를 표상하는 능력인 인지적 공감보다 타인의 정서 상태를 공유하고 그 표현에 반응하는 능력인 정서적 공감이 적극적 대처방식에 더 우선한다는 연구결과와 같은 결과였다. 의사소통 유형에서도 적극적 대처방식은 수용촉구형이 정적 상관관계로 나타나 적극적 대처방식을 많이 사용하는 것으로 보였으며, 비수용명령형은 부적 상관관계로 나타나 적극적 대처방식을 거의 사용하지 않는 것으로 파악되었다. 의사소통 유형에서 학생들의 의견을 능동적으로 수용하면서도 학생들이 스스로가 자율적으로 행동할 수 있도록 촉구하는 형태의 쌍방향적 의사소통 방식인 수용촉구형 의사소통을 많이 할수록 ADHD 학생에 대해 적극적 대처방식을 더 많이 사용하는 것을 알 수 있다. 이는 개방적이고 온화하며 자상한 초등교사의 모습을 보이는 사교형의 초등교사가 학생과의 상호작용에서 높은 상관관계를 보인다는 연구결과와 일치하는 내용이다[9].

ADHD 학생에 대한 대처방식 중 소극적 대처방식은 인지적 공감과, 정서적 공감과 각각 정적 상관관계를 보였다. 소극적

대처는 위협을 부인하거나 최소화하려는 인지적 시도와 상황에 직면하는 것을 회피하거나 긴장을 완화시키려는 감정적인 소극적 반응이다. 이는 학급의 아동수가 많고, 수업 이외의 과다한 업무로 인해 ADHD 학생에 대해 개별지도와 상담이 어려운 현 교육 상황에서 ADHD 학생의 문제를 부인하거나 축소하는 결과라고 일부 설명 되어질 수 있다고 사료된다. 소극적 대처방식은 의사소통 유형의 수용촉구형과 정적 상관관계, 비수용명령형과는 부적 상관관계로 나타난 것을 볼 수 있다.

ADHD 학생에 대한 대처방식 중 부정적 대처방식은 인지적 공감, 정서적 공감과 모두 부적 상관관계를 보이고 있으며, 의사소통 유형의 수용촉구형과는 부적 상관관계를, 비수용명령형과는 정적 상관관계 유의하게 보였다. 이 결과에서 초등교사는 공감수준이 낮을수록, 수용촉구형의 의사소통 유형을 하지 않을수록 부정적 대처방식을 더 많이 사용하는 것으로 보인다.

연수경험이 있을수록 적극적 대처방식을 사용한다는 본 연구의 결과에 의하면, 연수경험이 전혀 없는 초등교사가 51.1%로 나타난 본 연구에서 적극적 대처를 사용하는데 어려움이 있을 것이라 사료된다. 그러므로 초등교사들의 공감능력 증진과 지지적이고 수용적인 의사소통을 위한 교육 프로그램이 제공되어야 하고, 적극적 대처 전략을 향상시킬 수 있는 교육이나 연수를 통해 초등교사들의 ADHD 학생에 대한 긍정적 대처방식을 유도하게 될 것으로 보인다. 소극적 대처와 적극적 대처는 정적 상관관계로 나타났는데 이는 초등교사 효능감과 ADHD 학생에 대한 대처방식의 관계연구에서 적극적 대처는 소극적 대처와 정적 상관관계를 나타낸 결과와 같은 결과이다 [13]. 또한 적극적 대처와 부정적 대처도 서로 정적 상관관계를 보였다. 이는 문제해결을 위한 초등교사의 적극적 처치나 문제를 회피하거나 화를 표출하는 부정적 대처는 모두 행동대처의 결과로서 방향성만 다를 뿐 상황에 대한 행동적 대처반응이므로 본 연구에서 서로 상관관계가 있는 것으로 나타났다고 사료된다. 이에 대한 근거를 보충하기 위해 추후연구가 더욱 필요할 것으로 사료된다.

이상의 결과로 초등교사의 ADHD 학생에 대한 대처방식은 공감능력의 수준이 높을수록, 의사소통 유형이 수용촉구형 일수록 부정적 대처를 적게 사용하고 있는 것으로 나타났다. 초등교사의 ADHD에 대한 연수경험이 많을수록 적극적 대처를 더 많이 하는 것으로 나타난 결과와 함께 초등교사의 절반정도만 ADHD 연수경험이 있었던 본 연구의 결과는 초등교사를 위한 ADHD 교육 프로그램 기획의 확대와 ADHD 학생들에 대해 적극적인 대처를 할 수 있는 교수전략 프로토콜 개발

의 필요성에 대한 근거를 제시하고 있다. 따라서 초등교사를 위한 단순한 지식제공의 ADHD 교육중재 프로그램에서 벗어나 공감증진 전략 프로그램과 적극적 대처를 높일 수 있는 교육 프로그램 개발이 우선적으로 필요하며, 더 나아가 연수 프로그램을 계속적으로 지원하거나 활용도를 높이기 위한 교육 정책 방안도 마련되어야 할 것으로 보인다.

결론

본 연구는 초등학교에서 근무하는 교사를 대상으로 초등교사의 공감 수준, 의사소통 유형과 ADHD 학생에 대한 대처방식과의 관계를 규명하여 초등교사를 위한 교육 프로그램 개발에 유용한 기초자료를 마련코자 연구가 시도되었다. 정신간호학적 의의는 ADHD 문제 학생을 다루는 초등교사에게 공감은 학생을 돕는 조력행위에 대한 실천 원동력으로, ADHD의 지식과 교육적 실천 사이에서 중요한 태도적 요소인 공감을 구체적으로 다루어 공감의 필요성과 중요성을 제시한데 의의가 있다.

본 연구에서 초등교사의 공감수준은 중간 수준으로 낮았고, 인지적 공감과 정서적 공감은 서로 비슷한 수준으로 나타났다. 초등교사의 의사소통 유형은 수용촉구형, 수용명령형, 비수용촉구형, 비수용명령형 순으로 나타나 상호 능동적 경향의 의사소통을 비수용형보다 많이 하고 있는 것으로 나타났으며 수용촉구형 의사소통일 때 부정적 대처를 적게 사용하였다. ADHD 학생에 대한 소극적 대처를 많이 사용하는 것으로 나타나, 초등교사를 위한 ADHD 학생에 대한 교사의 대처방식을 증진시킬 수 있는 위한 연수 프로그램 개발에 대한 추후연구가 다루어져야 한다. 이를 위하여 ADHD 학생을 다루는 교사들의 공감증진 프로그램에 대한 실제적이고 활용 가능한 표준 프로그램 개발이 우선적으로 필요하다.

REFERENCES

1. Biederman J, Kwon A, Aleardi M, Chouinard VA, Marino T, Cole H, et al. Absence of gender effects on attention deficit hyperactivity disorder: findings in nonreferred subjects. *Am J Psychiatry*. 2005;162(6):1083-9.
2. Health Insurance Review & Assessment Service. Children and adolescent attention deficit hyperactivity disorder: eight out of ten people. Health Insurance Review & Assessment Service [Internet]. 2012 May [cited 2012 May 10]. Available from: http://www.hira.or.kr/download.do?src=%2fcms%2fnotice%2f02%2f_icsFiles%2fafieldfile%2f2012%2f05%2f10%2f20120510.

- hwp
3. Lee JE, Kim CK. A preliminary study on school-based intervention teacher education program for ADHD children. *J Yeolin Educ*. 2009;17(4):343-64.
 4. Park WJ, Hwang SD. Effects of teachers' knowledge and empathy on educational intervention for ADHD: focused on the mediation effect of empathy. *J Korean Acad Psychiatr Ment Health Nurs*. 2013;22(1):45-55.
<http://dx.doi.org/10.12934/jkpmhn.2013.22.1.45>
 5. Jung JS. An examination of elementary teacher's knowledge of ADHD, attitudes toward including children with ADHD, and use of behavior management strategies. *J Spec Educ: Theory and Pract*. 2010;11(3):371-93.
 6. Lee JO. Mediating effects of psychosocial maturity on the relationships between spirituality and empathy of secondary school teachers. *Secondary Sch Res*. 2011;59(2):481-508.
 7. Hwang SY. Regular class teacher's stress on ADHD student of elementary school. *J Spec Child Educ*. 2009;11(4):77-100.
 8. Kang JW. A study relationship between classroom teacher's communication style group cohesiveness in secondary schools [master's thesis]. [Chungbuk]: Korea National University of Education; 1994. 72 p.
 9. Choi HS. A study of correlation between communication types of the Korean teacher and teaching behavior. *Educ Cult Res*. 2010;16(3):205-34.
 10. Kim HJ. Problem recognition, coping styles and educational intervention activity of teachers for the children with attention deficit hyperactivity disorder [master's thesis]. [Suwon]: Suwon University; 2002. 61 p.
 11. Kim YH. A study on special classroom teachers' stresses and coping styles towards problem behaviors of students with disabilities in the special classroom. *Korean J Phys and Mult Disabil*. 2010;53(4):211-31.
 12. Lee JO, Seo JM, Kim JS, Jeon SS. A study on middle school teacher's knowledge, coping and educational intervention for attention deficit hyperactivity disorder. *J Korean Soc Sch Health*. 2004;17(2):35-46.
 13. Park MH, Park MK. The relationship between teacher efficacy and perceptions and ways of elementary school teachers to cope with attention deficit hyperactivity disorder students. *Korean J Phys and Mult Disabil*. 2008;51(4):137-56.
 14. Park SH. Empathy and prosocial behavior. Seoul: Muneumsa; 1994. 213 p.
 15. Lee NY. The effect of school health teacher's empathy degree on children/professional counseling teacher's license and teacher efficacy/job satisfaction [master's thesis]. [Chungbuk]: Korea National University; 2007. 94 p.
 16. Lee HS, Jung SK. The difference of self-esteem and school-life adaptation according to the perception of the girls' high school students toward the teachers' pattern of communication. *J Future Oriented Youth Soc*. 2009;6(4):101-18.
 17. Lee HS. The characteristics and intervention of children with ADHD. *J Emotional & Behav Disabil*. 2000;16(1):150-80.
 18. Lee OH, Sin HO. Theoretical study about attention deficit hyperactivity disorder children. *Sungshin J*. 2001;37:193-218.
 19. Davis MH. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *J Pers Soc Psychol*. 1983;44(1):113-26.
 20. Oh WO, Jung WS, Kang HG, Kim EH, Suk MH. Cultural knowledge, empathy and cultural sensitivity of university students majoring in health and welfare. *J Korean Soc School Health*. 2010;23(2):192-9.
 21. Lazarus RS, Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company; 1984. 456 p.
 22. Kim JH, Lee JH. The relationship between stress coping factors and depression. *J Behav Sci*. 1985;7(1):127-38.
 23. Bennett JA, DeMayo M, Saint Germain M. Caring in the time of AIDS: the importance of empathy. *Nurs Adm Q*. 1993;17(2):46-60.
 24. Gu SS. The influence of the special education teacher's empathy ability on their conflict management style and teacher efficacy. *J Spec Child Educ*. 2012;14(3):501-22.
 25. Yoon HY. A comparative study on potential ability and response of empathy in teachers and counselors. *J Educ Res & Dev*. 2000;21(1):193-210.
 26. Kim DW, Yang HJ. Effect on youth's school-related coping from communication types between youth and their parents. *Soc Sci Rev*. 2005;23(2):273-92.
 27. Shamay-Tsoory SG. Empathic processing: its cognitive and affective dimensions and neuroanatomical basis. Cambridge, MA: MIT Press Scholarship Online; 2009. 215 p.