

# 초등교사의 관계적 자기와 부정적 관념화가 주의력결핍 과잉행동장애 학생에 대한 대처방식에 미치는 영향

이서현<sup>1</sup> · 박완주<sup>2</sup>

부곡 국립 병원<sup>1</sup>, 경북대학교 간호대학 · 간호과학연구소<sup>2</sup>

## Effects of Relational Self and Negative Ideation of Teachers on Coping Type for School-aged Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Lee, Seohyun<sup>1</sup> · Park, Wanju<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bugok National Hospital, Changnyeong

<sup>2</sup>College of Nursing · Research Institute of Nursing Science, Kyungpook National University, Daegu, Korea

**Purpose:** The purpose of this study was to identify predictors influencing relational self and negative thinking on coping among teachers working with students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). **Methods:** A cross sectional study design was conducted with 212 teachers in six elementary schools located in D and C cities. Data were analyzed using t test, one way ANOVA, Pearson's correlation coefficients, and stepwise regression analysis with SPSS 18.0. **Results:** The significant predictive factor for the active coping type was perceived support in relational self. Empathy care was as a significant factor for the passive coping type. Relationship avoidance and agency were significant predictive factors for negative coping with ADHD students. Active and passive coping had significant negative correlations with social worry. Significant factors for positive coping were attendance at ADHD workshops and number of years of teaching. **Conclusion:** Results suggest that it is important to focus on teachers having a positive aspect in the classroom, using new strategies, and understanding their own inner factors of perceived support and empathy care in order to provide positive coping and enhance relationships with ADHD students. To further enhance positive coping and perceived support and to reduce social worry, teachers should use community resources, especially psychiatric health nurses.

**Key Words:** Self psychology, Anxiety, Coping behavior, Attention deficit disorder with hyperactivity

### 서 론

#### 1. 연구의 필요성

초등학교 교사들이 정상아동과 주의력결핍과잉행동장애

(Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)아동을 함께 다루어야 하는 통합학급의 운영과정에서 겪는 어려움 중 하나는 주의가 산만하고 충동성과 과잉행동을 교실에서 보일 경우 어떻게 대처해야 하는가이다. ADHD는 소아 청소년들에게 흔한 질병 중의 하나이며 이러한 증상을 가진 아동들이 급격

**주요어:** 관계적 자기, 불안, 생각, 대처방식, 주의력결핍과잉행동장애

**Corresponding author:** Park, Wanju

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

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

- This study was supported by Basic Science Research Program through the National Research Foundation of Korea (NRF) funded by the Ministry of Education and Technology (No. 20110022764) for cultivating human resources.

Received: Feb 25, 2016 | Revised: May 12, 2016 | Accepted: Jun 10, 2016

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.

하게 증가하는 추세를 보이고 있어 교사와 부모들의 우려는 더욱 커지고 있다. 2007년부터 2011년까지의 최근 5년간 건강보험심사평가원이 소아청소년을 대상으로 ADHD에 대해 분석한 결과[1] 진료인원은 2007년에서 2011년 사이 5년간 18.4% 증가하였고, 연평균 증가율은 4.4%로 나타났다. 연령별 분석 결과에서는 2011년을 기준으로 7~13세의 발병률이 전체의 86.2%로 나타나 학령기의 발병률이 가장 높은 것으로 보고되고 있다.

ADHD 학생은 원활한 수업 진행을 방해하고, 개별지도에 있어 곤란함을 안겨주며, 또래 학생들 사이에서 벌어지는 잦은 다툼과 사고에 대한 우려로 교사들에게 신체적, 정신적 긴장을 발생시켜 초등교사의 주요 스트레스원이 되고 있다. 또한 교사의 지시를 따르지 않거나 교사를 무시하는 등 교사에게 도전하는 행동들을 보일 때 많은 교사들은 효능감 저하나 자존감이 떨어지는 등의 부정적인 정서를 경험한다고 한다[2]. 특히 초등 학교는 교과담임제인 중·고등학교와는 달리 담당학급의 교과 및 생활지도를 책임지는 학급담임제이기 때문에 ADHD 학생이 산만하고 충동적인 행동을 보이는 경우 교사는 수업운영 과정에서 어려움을 겪고 있다.

학생들이 대부분의 시간을 학교에서 보내고 있어 담임교사의 역할이 더욱 중요하게 작용하는 초등학교에서, ADHD 학생에 대한 교사의 대처 반응과 태도는 ADHD 학생에 대한 또래 그룹의 지지와 사회적 수용, 학생의 학업성취 수준에까지 큰 영향을 미친다[3]. 그러나 교사의 반응과 태도에 대한 심리적 변수를 조사한 연구는 부족하다. 그동안 ADHD 학생에 대한 교사에 대한 선행연구에서 다루어진 연구변수는 ADHD에 대한 인식과 지식[4], 스트레스[5], 의사소통[6] 등의 변수가 주를 이루었으며 교사 개인의 근본적인 심리적 내면 특성을 고려한 연구는 미비한 실정이다. 따라서 본 연구는 교사의 내적요인 중 학생과의 관계적 특성의 맥락에서 각기 다른 모습을 보이는 다면적 특성의 관계적 자기와 스트레스에 대한 인지적 특성이 부정적 사고나 심상에 해당하는 부정적 관념화가 ADHD 학생에 대한 대처방식에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 한다.

자기(self)는 홀로 발현되거나 개발되기보다는 관계적인(interpersonal) 것이라 볼 수 있다[7]. 자기 개념은 인간관계, 맡은 역할 그리고 삶 속에서 전개되는 역할의 전환, 경제, 사회 및 심리적 조건 등 개인을 둘러싼 맥락의 변화와 맞물려 발달한다. 인간의 다양한 내적요인 중 개인 특성의 관계적 자기는 대인관계 사회인지 이론(interpersonal social-cognitive theory)에서 특별히 주목받는 영향요인이다[8,9]. 즉, 관계적 자기는 결혼, 진

학, 자녀출산, 취업, 이혼 등으로 인해 변화하는 물리적, 경제적, 심리적 상황과 같은 맥락 속에서 자신의 역할과 지위를 정의하고 의미 있는 타인과의 관계에서 다양한 형태의 감정, 동기 및 행동 대처를 하게 되는 자기 개념의 한 측면이다[8-10]. 자녀를 둔 어머니의 관계적 자기[8]와 한국성인 대상의 관계적 자기[10], 그리고 군 장병의 관계적 자기[11]의 선행연구에서 개인은 관계 속에서 다양한 관계적 자기를 발달시키고 상황에 따라 각기 다른 모습을 보였다. 즉, 관계적 자기는 변하지 않는 단일한 구성물이 아니라 다양한 맥락에서 각기 다른 다면적 특성을 지닌다. 즉, 사람들은 타인과의 관계적 역동에서 자신을 평가하고 감정 및 행동 대처의 방식이 다양하게 달라진다고 보는 것이다[7,9]. 개인에게 맥락의 변화로 인한 관계적 자기의 양상 변화는 대처와 함께 정신분석학적 자아심리의 중요한 변수이다[9,10,12]. 따라서, 관계적 자기에 기반한 ADHD 학생에 대한 초등교사의 반응과 태도는 ADHD 학생뿐만 아니라 또래 지지와 수용 정도까지 영향을 미칠 수 있다. 그러므로 교사의 관계적 자기는 일반 학생과 ADHD 학생을 함께 다루어야 하는 통합학급에서 심도 있게 분석되어야 한다.

부정적 관념화는 누구나 경험할 수 있으며 건강, 가족, 대인관계, 업무 등 일상생활의 스트레스 전반에 발생할 수 있는 보편적 인지현상으로 과거의 사건보다 미래에 발생할 사건에 대하여 걱정하는 과정에서 발생한다[13]. ADHD 증상을 보이는 학생을 별도의 교실에서 따로 수업하지 않기 때문에, 통합학급의 교사는 충분한 경험이나 관련 분야의 지식이 축적되지 않은 경우 부담스러운 상황을 접하게 되며, 그 상황의 평가를 어떻게 하느냐에 따라 다양한 부정적 사고를 하게 된다. 적절한 부정적 사고는 신체적 불안을 가라앉히고, 부정적인 사건을 회피하도록 도와주거나 최악의 상황에 대한 준비를 하게 하여 문제 해결에 도움이 되기도 한다[14]. 하지만 지나친 부정적 사고는 지속적 걱정으로 부정적인 시나리오를 끊임없이 생성하고 부정적 관념의 강도와 범위를 증가시켜 대처방식에까지 영향을 미친다[15]. 이러한 부정적 관념은 우울이나 불안을 초래하며, 비관주의, 완벽주의, 불확실성에 대한 인내력 부족, 그리고 문제 해결을 위한 자신감 부족이라는 성격적 특성을 가지고 있다[16]. 따라서 ADHD 학생의 여러 문제로 인한 교사의 부정적인 정서와 사고는 교사의 소진과 대처방식에 까지 영향을 미칠 것으로 사료된다.

대처는 내·외적 스트레스를 다스리기 위해 스트레스를 평가하고 자원을 활용하는 개인의 인지적, 행동적 노력이다[17]. Lazarus와 Folkman은 심리적 상황에 일차적 평가에 의한 지각된 스트레스와 이차적 평가인 인간과 환경의 관계에 대한 지

## 연구 방법

### 1. 연구설계

본 연구는 초등교사의 관계적 자기, 부정적 관념화, ADHD 학생에 대한 대처방식 정도와 관계를 알아보고 ADHD 학생에 대한 대처방식에 미치는 영향요인을 확인하기 위한 서술적 조사연구이다.

### 2. 연구대상

본 연구의 대상자는 D, C시 소재의 6개 일반 초등학교에 재직 중인 교사 212명을 대상으로 하였다. 대상자 선정기준은 6개월 이상 교직에서 초등학교를 교육하는 교사로서, 현재 ADHD 아동 또는 ADHD 경향 아동을 정상아동과 함께 통합 학급에서 다루고 있는 자에 한하여 선정하였다. 지역별 서로 중복되지 않도록 일개 도시에 5개씩 초등학교를 미리 편의선별 하였으며, 연구자가 직접 방문하여 학교사정과 연구참여에 대한 동의를 확인하였다. 최종 연구에 참여하기로 한 6개의 초등학교에 선정된 대상자에게 다시 본 연구의 취지와 목적을 설명하고 참여에 동의한 자로 편의표집 하였다. ADHD 학생과 법적인 문제가 있는 자는 연구에서 제외시켰다. 본 연구에 필요한 대상자 수는 G\*Power3.1.9 프로그램에 유의수준 .05, medium effect size .15, 독립변수 20개, 검정력 .90으로 산출한 결과 최소 표본 수는 191명으로 계산되었다. 탈락률 20%를 고려하여 총 230부를 연구자가 6개 학교에 직접 배포하여 회수율 94%인 218부를 학교장이 총괄 회수하여 재방문하여 전달 받았으며, 그중 조사내용의 누락 및 불성실한 응답을 보인 설문지 6부를 제외한 총 212부의 자료가 최종분석에 포함되었다.

### 3. 연구도구

#### 1) 관계적 자기

관계적 자기의 다면적 특성은 Bang, Yoon, Kim, Jo, Jo와 Kim이 개발한 관계적 자기 척도(Relational Self Scale, RSS)로 원도구자의 사용승인을 이메일로 허락받은 후 측정하였다 [10]. 관계회피, 타인의식, 주도성, 도구적 관계, 공감-배려, 지지받기, 관계의존의 7개 하위영역으로 총 31문항으로 구성되어 있다. 관계적 자기는 타인과의 관계 속에서 자신을 평가하는 것으로 자신이 누구인지, 자신의 역할과 지위가 무엇인지를

각 방식과 사고방식에 초점을 두었다. 즉, 개인과 환경과의 관계에 대한 개인자원 평가나 위협적 평가의 취약성은 곧 대처 유형에 영향을 미친다고 하였다. 따라서 스트레스에 대한 인지적 평가는 다양한 상황에서 대처 전략을 선택하는데 있어 중요한 결정 요인이 되는 것이다. 스트레스가 자신의 기본적인 욕구를 저해하는 지각된 위협으로 평가될 때 부정적 관념인 걱정이 생긴다. 즉, 스트레스 사건을 통제 가능한 것으로 평가하느냐, 또는 위협으로 평가하느냐에 따라 각기 다른 대처 방식을 선택하게 된다고 가정한다[17].

이에 본 연구는 통합교실에서 교사의 ADHD 학생에 대한 대처방식에 영향을 미치는 요인을 확인하기 위해, 교사의 감정과 동기, 신념은 ADHD 학생과의 관계역동의 따라 대처가 달라질 수 있다는 관계적 자기의 대인관계 사회인지 이론의 기본개념 [9]과 지각된 일차적 평가(primary appraisal)인 ADHD 학생에 대한 스트레스와 자신과의 환경과의 상호관계에 대한 이차적 평가(secondary appraisal)로 위협적 스트레스로 지각되어진 부정적 사고와 대처유형간의 관련성과 대처유형에 미치는 영향요인을 알아보기 위해 스트레스-평가-대처과정의 스트레스-대처 모델[17]을 통합하여 활용하였다. 궁극적으로 ADHD 교육적 중재에 영향을 미치게 되는 교사의 대처유형에 미치는 영향요인을 확인하여, 지역사회에서 정신건강 증진과 서비스의 효과를 극대화하기 위해 전문적인 실무를 개발하고 확대해나가는 정신보건간호사에게 교사를 위한 교육적 중재전략 수립 시 근거로 사용할 수 있는 기초자료를 제공하고자 한다.

### 2. 연구목적

본 연구의 목적은 초등교사의 관계적 자기, 부정적 관념화, ADHD 학생에 대한 대처방식의 정도와 관계를 알아보고 ADHD 학생에 대한 대처방식에 미치는 예측요인을 규명하기 위한 것으로 구체적인 목적은 다음과 같다.

- 대상자의 관계적 자기, 부정적 관념화, ADHD 학생에 대한 대처방식 정도를 파악한다.
- 대상자의 일반적 특성에 따른 ADHD 학생에 대한 대처방식의 차이를 분석한다.
- 대상자의 관계적 자기, 부정적 관념화와 ADHD 학생에 대한 대처방식간의 상관관계를 파악한다.
- 대상자의 ADHD 학생에 대한 대처방식에 영향을 미치는 요인을 확인한다.

반영하는 관계유형[10]이며, 관계회피는 부정적인 피드백이나 위협을 느끼게 하는 관계로부터 자기를 보호하기 위해 회피하는 관계이며, 타인의식은 상대를 의식하고 상황과 관계에 따라 어떤 방식으로 자신을 제시할 것인지를 결정하며, 주도성은 자신의 목표를 달성하기 위해 자기주장을 하거나 상대를 지배하고자 하는 경향이며, 도구적 관계는 과제 완수를 위해 목표나 과제 지향적이며 성취를 향한 행동에 초점을 둔 관계이며, 공감배려는 타인에 대한 정서적 민감성, 타인의 경험과 그에 연관된 정서를 공유하는 관계이며, 지지받기는 자신에 초점을 두고 긍정적인 정서를 경험하고 사회적 상호작용을 통해 다양한 지지를 경험하는 관계이며, 관계의존은 타인에게 초점을 두고 관계를 통해서만 자신을 규정하려 하는 관계 맺기를 의미한다. 각 문항은 전혀 아니다 1점에서 매우 그렇다 5점까지의 Likert 5점 척도이며, 점수가 높을수록 관계적 자기의 각 영역에 대한 경향성이 높은 것을 의미한다. 관계적 자기척도 도구 개발 시 각 하위 요인에 포함된 문항의 문항-하위 요인 총점 간 상관도에서 .5 이상을 보여 각 하위 요인을 측정하기에 양호한 문항으로 판단되었고, Cronbach's  $\alpha$ 는 관계회피 .86, 타인의식 .86, 주도성 .79, 도구적 관계 .83, 공감배려 .77, 지지받기 .77, 관계의존 .78, 이었다. 본 연구에서 Cronbach's  $\alpha$ 는 관계회피 .82, 타인의식 .79, 주도성 .80, 도구적 관계 .79, 공감배려 .79, 지지받기 .78, 관계의존 .78이었고 전체신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 .78이었다.

## 2) 부정적 관념화

부정적 관념화 측정도구는 Wells가 개발한 걱정사고 척도(Anxious Thought Inventory, AnTI)[18]로 1유형인 사회적 걱정(social worry), 건강 걱정(health worry)과 2유형 걱정인 메타 걱정(meta worry)으로 구성되어있다. Wells는 부정적 관념화를 스트레스로 인한 걱정, 염려, 불안 등을 총칭하는 의미로 정의하면서 사회적 걱정은 개인이 사회생활로 인해 파생되는 걱정이며, 건강 걱정은 스트레스로 인한 전반적인 자신의 건강에 대한 걱정을 의미한다. 메타 걱정은 걱정 그 자체의 발생과 성질에 초점이 있으며, 본질적으로 걱정 자체에 대한 걱정으로 걱정을 계속 유지하게 되는 병리적 걱정을 의미한다. 원도구 개발자인 Wells로부터 사용허락과 함께 원본 도구를 직접 전달 받아 사용하였다. 총 22문항으로 각 문항은 전혀 아니다 1점에서 항상 그렇다 4점까지의 Likert 4점 척도이며, 점수가 높을수록 걱정이 많음을 의미한다. 원도구의 Cronbach's  $\alpha$ 는 .89였으며 본 연구에서는 원도구를 번안한 Kim의 부정적 관념화 척도(AnTI)의 한국판 검사[15]를 사용하였다. 한국판 도

구의 Cronbach's  $\alpha$ 는 .91이었다. 본 연구에서의 하위영역별 Cronbach's  $\alpha$ 는 사회적 걱정 .79, 건강 걱정 .79, 메타 걱정 .78 이었고 부정적 관념화 전체신뢰도는 Cronbach's  $\alpha$ 는 .79였다.

## 3) ADHD 학생에 대한 대처방식

ADHD 학생에 대한 대처방식 측정도구는 Lazarus와 Folkman의 도구[17]를 수정·보완한 Kim과 Lee의 대처방식 척도[19] 중 Kim[20]이 적극적 대처와 소극적 대처를 각각 6문항씩 발췌하고, 그리고 부정적 대처를 6문항을 추가하여 총 18문항으로 개발한 도구를 원도구자의 사용승인을 이메일로 허락받은 후 사용하였다. ADHD 학생에 대한 대처방식은 교사가 ADHD 경향 학생의 행동으로 인해 스트레스나 위기에 직면했을 때 극복하기 위하여 사용하는 의식적이거나 무의식적인 일련의 행위[20]로 적극적 대처는 문제에 대한 사고의 방식을 변화시키려는 인지적 시도와 사건들을 연결하려는 행동적 대처방식이며, 소극적 대처는 위협을 부인하거나 최소화하려는 인지적 시도와 상황에 직면하는 것을 회피하거나 정서를 표현함으로써 긴장을 완화시키려는 정서적 대처방식이다. 부정적 대처는 스트레스 상황을 피하거나 화를 내거나 체벌을 가하는 등의 부적절한 행동으로 대처하는 방식을 말한다. 각 문항은 전혀 아니다 1점에서 매우 그렇다 5점까지의 Likert 척도로 구성되어 있고, 점수의 범위는 각 대처마다 점수가 높을수록 해당 대처방식을 많이 사용하는 것을 의미한다. Kim의 연구[20]에서 Cronbach's  $\alpha$ 는 .57~.71이었으며 같은 도구를 사용한 선행연구[21]에서 Cronbach's  $\alpha$ 는 .71 이었다. 본 연구에서 하위영역별 Cronbach's  $\alpha$ 는 적극적 대처 .79, 소극적 대처 .79, 부정적 대처 .79였고, 대처방식의 전체신뢰도 Cronbach's  $\alpha$ 는 .78이었다.

## 4. 자료수집

본 연구는 연구에 대한 윤리적·과학적 타당성을 검증받고, 프로그램 참여자의 안전 및 인권을 보장하기 위하여 K대학교의 생명윤리심의위원회의 승인(KNU 2015-36) 받았다. 자료 수집기간은 2015년 5월 7일부터 5월 19일까지였으며 D, C시 소재의 6개 초등학교에 재직 중인 교사를 대상으로 하였다. 학교에 직접 방문하여 연구의 취지와 목적, 자발적 참여, 익명성과 비밀보장, 대상자가 원할 경우 언제든지 참여 중단이 가능함을 설명한 뒤 학교장의 협조를 구하고 연구진행에 대한 허락을 받았다. 학교장의 참여 동의에 의해 선정된 학교를 재 방문하여 교사에게 연구동의서가 포함된 밀봉된 설문지를 소정의 상품과 함께 전달하였고, 근무시간에 방해되지 않도록



방과 후 시간을 활용하여 작성하고 다음 날 학교장에게 제출하게 한 후 연구자가 직접 회수하는 방식으로 자료를 수집하였다.

## 5. 자료분석

초등교사의 ADHD 학생에 대한 대처방식에 미치는 영향을 알아보기 위해 SPSS/WIN 18.0 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석을 실시하였다.

- 연구대상자의 일반적 특성, 관계적 자기, 부정적 관념화, ADHD 학생에 대한 대처방식 정도는 빈도, 백분율, 평균과 표준편차를 구하였다.
- 연구대상자의 일반적 특성에 따른 ADHD 학생에 대한 대처방식의 차이를 알아보기 위해 t-test, ANOVA, 사후검정은 Scheffé test로 분석하였다.
- 연구대상자의 관계적 자기, 부정적 관념화, ADHD 학생에 대한 대처방식 간의 상관관계를 알아보기 위하여 Pearson's correlation coefficients를 구하였다.
- 연구대상자의 ADHD 학생에 대한 대처방식에 미치는 영향요인을 파악하기 위하여 stepwise regression analysis를 실시하였다.

## 연구결과

### 1. 대상자의 일반적 특성

연구대상자 중 여성은 77.4%, 남성은 22.6%로 여성교사가 남성교사의 3배 이상을 차지하고 있었다. 연령의 경우에는 40세 이상이 48.6%로 가장 많았고, 35~39세, 30~34세, 25~29세 순으로 나타났다. 그리고 종교는 종교 없음, 기독교, 불교, 가톨릭 순으로 나타났으며, 학력은 학사가 67.5%, 석사 이상은 32.5%로 파악되었다. 교직 경력은 10년 이상이 74.1%로 가장 많았고, 6~10년, 3년 이하, 3~5년 순으로 파악되었다. ADHD 교육 경험은 1~2회가 64.2%로 절반이상 차지했으며, 경험 없음, 3~4회인 순으로 나타났다. 자녀양육 경험은 72.2%가 경험이 있는 것으로 파악되었다(Table 1).

### 2. 관계적 자기, 부정적 관념화와 ADHD 학생에 대한 대처방식 정도

초등교사의 관계적 자기의 하위요인 정도는 지지받기, 공감

**Table 1.** General Characteristics of Study Participants (N=212)

Characteristics	Categories	n (%)
Gender	Female	164 (77.4)
	Male	48 (22.6)
Age (year)	25~29	21 (9.9)
	30~34	33 (15.6)
	35~39	55 (25.9)
	> 40	103 (48.6)
Religion	None	118 (55.7)
	Buddhism	29 (13.7)
	Catholic	16 (7.5)
	Protestant	49 (23.1)
Education level	Bachelor	143 (67.5)
	≥ Master	69 (32.5)
Teaching year (year)	< 3	12 (5.7)
	3~5	11 (5.2)
	6~10	32 (15.0)
	> 10	157 (74.1)
Experience of ADHD workshop	No	61 (28.8)
	1~2	136 (64.2)
	3~4	15 (7.0)
Experience of child rearing	Yes	153 (72.2)
	No	59 (27.8)

· 배려, 타인의식, 관계의존, 도구적 관계, 주도성, 관계회피 순으로 나타났다. 부정적 관념화는 사회적 걱정, 건강 걱정, 메타 걱정 순으로 나타났다. 초등교사의 ADHD 학생에 대한 대처방식은 적극적 대처, 소극적 대처, 부정적 대처 순으로 나타났다(Table 2).

### 3. 일반적 특성에 따른 ADHD 학생에 대한 대처방식 차이

ADHD 학생에 대한 대처방식의 하위영역인 적극적 대처는 ADHD 교육받은 경험( $F=8.49, p<.001$ )에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다. Scheffé 분석 결과, ADHD 교육 경험이 3~4회인 경우 적극적 대처가 가장 높았으며, 다음은 1~2회, 그리고 교육을 받지 않은 경우 가장 낮게 적극적 대처를 사용하는 것으로 서로 유의한 차이를 보였다. 소극적 대처방식에서는 종교( $t=3.05, p=.029$ )와 ADHD 교육받은 경험( $F=3.67, p=.027$ )에서 통계적으로 유의한 차이를 보였고, 종교에서는 기독교가 가장 높았고, Scheffé 분석 결과, 불교와 기독교가 무교와 가톨릭보다 소극적 대처를 사용하는 것으로 파악되었다. ADHD 교육 경험에서는 3~4회가 22.6점으로 가장 높게 나타났으며,

Scheffé' 분석 결과, ADHD 교육받은 경험이 있는 교사가 없는 적 대처는 일반적 특성별에 따른 유의한 차이를 보이지 않았다. 교사보다 소극적 대처를 더 사용하는 것으로 파악되었다. 부정 (Table 3).

**Table 2.** Descriptive Data of Relational Self, Negative Ideation and Coping Type (N=212)

Variables	Subgroups		Min	Max	M±SD	Sum (M±SD)
Relational self	Relationship avoidance		1.0	5.0	2.56±0.90	10.09±3.63
	Consciousness of others		1.6	5.8	4.15±0.85	20.48±4.28
	Agency (initiative)		1.6	4.6	3.34±0.46	16.28±2.30
	Instrumental relationship		1.2	6.0	3.53±0.89	17.32±4.47
	Empathy-care		3.2	6.0	4.85±0.58	19.16±2.35
	Perceived support		2.7	6.0	5.04±0.63	19.85±2.54
	Over-dependence to relation		1.7	5.7	3.63±0.78	14.53±3.13
Negative ideation	Social worry		1.0	3.0	1.62±0.41	14.25±3.75
	Health worry		1.0	3.6	1.54±0.46	9.08±2.80
	Meta worry		1.0	2.5	1.43±0.36	9.75±2.57
Coping type	Active coping	Problem focused	2.0	5.0	3.73±0.73	11.23±2.20
		Seeking social support	1.6	5.0	4.13±0.71	12.16±2.14
		Total	2.0	5.0	3.95±0.65	23.39±3.91
	Passive coping	Emotion focused	1.3	4.6	3.33±0.62	9.84±1.87
		Wishful thinking	2.0	5.0	3.84±0.58	11.43±1.75
		Total	2.0	4.8	3.53±0.52	21.27±3.10
	Negative coping	Expressive coping	1.0	4.3	2.13±0.78	6.22±2.35
		Evasive coping	1.0	4.3	2.00±0.71	6.06±2.14
		Total	1.0	4.2	2.00±0.62	12.28±3.71

**Table 3.** Coping Type with School-aged ADHD according to General Characteristics (N=212)

Characteristics	Categories	Acting coping		Passive coping		Negative coping	
		M±SD	t or F (p) Scheffé	M±SD	t or F (p) Scheffé	M±SD	t or F (p) Scheffé
Gender	Femal <sup>a</sup>	23.66±3.98	1.88	21.24±3.21	-0.22	12.17±3.66	-0.89
	Male <sup>b</sup>	22.46±3.55	(.060)	21.36±2.68	(.825)	12.74±3.89	(.374)
Age (year)	25~29	22.56±3.74	0.83	20.34±1.88	1.21	11.76±4.34	1.03
	30~34	22.98±3.33	(.476)	20.85±3.02	(.307)	13.22±4.43	(.380)
	35~39	23.98±3.71		21.31±3.26		11.85±3.62	
	> 40	23.45±4.21		21.67±3.21		12.35±3.36	
Religion	None <sup>a</sup>	23.42±3.77	0.36	20.93±2.84	3.05	12.46±3.81	0.67
	Buddhism <sup>b</sup>	22.70±4.13	(.779)	21.07±4.10	(.029)	11.60±3.08	(.568)
	Catholic <sup>c</sup>	23.31±3.80		20.52±3.50	b, d > a, c	11.47±3.16	
	Protestant <sup>d</sup>	23.69±4.21		22.48±2.66		12.50±3.99	
Education level	Bachelor <sup>a</sup>	23.45±3.82	0.33	21.03±3.09	-1.95	12.33±3.89	0.23
	≥ Master <sup>b</sup>	23.29±4.11	(.737)	21.84±3.06	(.052)	12.24±3.35	(.818)
Teaching years	< 3 <sup>a</sup>	20.67±3.25	2.28	19.86±1.26	1.62	10.85±2.72	1.53
	3~5 <sup>b</sup>	22.88±3.76	(.080)	20.04±2.50	(.184)	13.50±5.42	(.207)
	6~10 <sup>c</sup>	23.84±3.33		21.55±2.61		13.09±4.77	
	≥ 10 <sup>d</sup>	23.50±4.02		21.42±3.29		12.16±3.36	
Experience of ADHD workshop	No <sup>a</sup>	21.70±3.50	8.49	20.58±2.86	3.67	12.43±0.67	0.17
	1~2 <sup>b</sup>	23.96±3.97	(< .001)	21.41±3.17	(.027)	12.28±3.85	(.843)
	3~4 <sup>c</sup>	25.29±2.90	c > b > a	22.62±2.76	b, c > a	11.83±2.51	
Experience of child rearing	No	23.66±3.88	1.73	21.49±3.26	1.58	12.43±3.59	0.86
	Yes	22.62±3.93	(.084)	20.70±2.58	(.114)	11.92±4.02	(.388)

#### 4. 관계적 자기, 부정적 관념화와 ADHD 학생에 대한 대처방식과의 관계

ADHD 학생에 대한 적극적 대처방식은 관계적 자기의 하위영역인 지지받기( $r=.29, p<.001$ ), 공감배려( $r=.28, p<.001$ )와는 정적 상관관계를 보이고 있으며 관계회피( $r=-.22, p=.001$ )와는 부적 상관관계를 보이고 있다. ADHD 학생에 대한 소극적 대처방식은 부정적 관념화의 하위영역인 사회적 걱정( $r=-.16, p=.014$ )과 부적 상관관계를 보이고 있다. 또한 관계적 자기의 하위영역인 공감-배려( $r=.22, p=.001$ ), 지지받기( $r=.20, p=.003$ )와는 정적 상관관계를 보이고 있으며, 관계회피( $r=-.17, p=.009$ )와는 부적 상관관계를 보이고 있다. ADHD 학생에 대한 부정적 대처방식은 부정적 관념화의 하위영역인 메타 걱정

( $r=.15, p=.027$ ), 관계적 자기의 하위영역인 주도성( $r=.24, p<.001$ ), 관계회피( $r=.21, p<.001$ ), 도구적 관계( $r=.14, p=.039$ )와 정적 상관관계를 보이고 있다(Table 4).

#### 5. ADHD 학생에 대한 교사의 대처방식에 미치는 영향

초등교사의 어떠한 요인이 ADHD 학생에 대한 대처에 영향을 미치는 지를 확인하기 위해 일반적 특성을 더미변수, 관계적 자기 및 부정적 관념화의 하위요인을 독립변수로 투입하는 단계적 회귀분석을 실시하였다. ADHD 학생에 대한 적극적 대처방식에 유의한 영향을 미치는 변인은 지지받기( $\beta=.30, p<.001$ ), ADHD 교육 무경험( $\beta=-.18, p=.007$ ), 사회적 걱정( $\beta=-.15, p=.024$ ), 3년 미만의 교직경력( $\beta=-.14, p=.037$ )으로

**Table 4.** Correlation among Negative Ideation, Relational Self and Coping Type

(N=212)

Variables		Relational self							Negative ideation			Coping type		
		x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	y1	y2	y3	z1	z2	z3
		r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)
Relational self	x1	1												
	x2	.07 (.295)	1											
	x3	.20 (.003)	-.09 (.157)	1										
	x4	-.06 (.378)	.52 ( $<.001$ )	.15 (.021)	1									
	x5	-.34 ( $<.001$ )	.31 ( $<.001$ )	-.18 (.007)	.29 ( $<.001$ )	1								
	x6	-.29 ( $<.001$ )	.38 ( $<.001$ )	-.06 (.328)	.39 ( $<.001$ )	.63 ( $<.001$ )	1							
	x7	-.00 (.994)	.52 ( $<.001$ )	.10 (.130)	.48 ( $<.001$ )	.43 ( $<.001$ )	.44 ( $<.001$ )	1						
Negative ideation	y1	.24 ( $<.001$ )	.59 ( $<.001$ )	-.05 (.462)	.18 (.008)	.14 (.036)	.23 ( $<.001$ )	.25 ( $<.001$ )	1					
	y2	.04 (.516)	.38 ( $<.001$ )	-.07 (.302)	.15 (.022)	.17 (.012)	.23 (.001)	.15 (.025)	.54 ( $<.001$ )	1				
	y3	.19 (.005)	.50 ( $<.001$ )	.10 (.117)	.18 (.008)	.17 (.012)	.21 (.002)	.22 (.001)	.74 ( $<.001$ )	.52 ( $<.001$ )	1			
Coping type	z1	-.22 (.001)	-.00 (.987)	-.01 (.808)	.05 (.431)	.28 ( $<.001$ )	.29 ( $<.001$ )	.07 (.267)	-.11 (.111)	.02 (.772)	-.06 (.375)	1		
	z2	-.17 (.009)	-.11 (.101)	.04 (.555)	.08 (.213)	.22 (.001)	.20 (.003)	.12 (.063)	-.16 (.014)	-.02 (.747)	-.10 (.137)	.46 ( $<.001$ )	1	
	z3	.21 (.001)	.05 (.390)	.24 ( $<.001$ )	.14 (.039)	-.07 (.253)	.00 (.938)	.11 (.099)	.07 (.273)	.01 (.936)	.15 (.027)	-.09 (.151)	.00 (.998)	1

x1=Relationship avoidance; x2=Consciousness of others; x3=Agency (Initiative); x4=Instrumental relationship; x5=Empathy-care; x6=Perceived support; x7=Over-dependence to relation; y1=Social worry; y2=Health worry; y3=Meta worry; z1=Active coping; z2=Passive coping; z3=Negative coping.

나타났으며 총 설명력은 15.4%였다. 지지받기는 적극적 대처 방식에 정의 영향을 미치고, ADHD 교육 무경험, 3년 미만의 경력, 높은 사회적 걱정수준은 적극적 대처방식에 부의 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 적극적 대처방식에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 지지받기였으며, ADHD 교육 무경험, 사회적 걱정, 3년 미만의 교직경력 순이었다. ADHD 학생에 대한 소극적 대처방식에 유의한 영향을 미치는 변인은 공감배려( $\beta=.24, p<.001$ ), 사회적 걱정( $\beta=-.18, p=.006$ ), 기독교( $\beta=.16, p=.014$ ), ADHD 교육 3~4회 경험( $\beta=.13, p=.041$ )으로 나타났으며 총 설명력은 11.4%였다. 초등교사의 공감배려, 기독교, ADHD 교육 3~4회 경험은 소극적 대처방식에 정의 영향을 미치고, 사회적 걱정은 소극적 대처방식에 부의 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 소극적 대처에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 공감배려였으며, 사회적 걱정, 기독교, ADHD 교육 3~4회 경험 순으로 나타났다. ADHD 학생에 대한 부정적 대처방식에 유의한 영향을 미치는 변인은 주도성( $\beta=.21, p=.002$ )과 관계회피( $\beta=.17, p=.012$ )로 나타났으며 설명력은 8%였다. 초등교사의 주도성, 관계회피 경향성 순으로 부정적 대처방식에 정의 영향을 미치고 있다(Table 5).

## 논 의

본 연구는 D, C시 소재 초등 교사를 대상으로 교사의 관계적 자기와 부정적 관념화의 특성을 알아보고 ADHD 학생에 대한 대처방식에 미치는 요인을 파악하여, 지역 정신보건간호사의 교사를 위한 교육적 중재전략 수립 시 ADHD학생에 대한 대

처 효율성을 위한 기초자료를 제공하고자 시도되었다.

본 연구의 참여한 초등학교의 교사는 한국의 교원분포의 구성과 같이 여교사가 많았고 40세 이상의 10년 이상 근무경력자가 많은 것으로 나타났다. ADHD 학생에 대한 높은 사회적 관심과 함께 ADHD 관련 교육을 받은 교사가 전체의 70% 이상이 차지하였으나, 여전히 통합학급에서 ADHD 학생에 대한 ADHD 교수적 방법에 대한 실제적 전략에 대한 지지자원은 매우 부족한 실정임을 알 수 있었다. ADHD 학생이 난폭한 행동을 하거나 수업시간 도중 갑자기 문제행동을 보일 때 교사는 학생과의 관계 어려움을 경험하고 있는 것으로 보고되었다. 이러한 교사와 ADHD 학생과의 관계는 교수적 방법 접근의 어려움뿐만 아니라 교사의 감정 및 행동의 대처방식에까지 영향을 미칠 것으로 보인다. 따라서 ADHD 학생에 대한 교사의 자기개념 특성인 관계적 자기의 유형에 대한 다면적 접근의 자기이해가 우선적으로 필요하다고 할 수 있다.

초등교사의 관계적 자기는 지지받기, 공감·배려, 타인의식, 관계의존, 도구적 관계, 주도성, 관계회피 순으로 나타났다. 이는 자녀를 둔 어머니의 관계적 자기[8]와 군 장병의 관계적 자기[11]의 연구결과에서 공감 배려와 지지받기를 많이 사용하였으며 관계회피는 가장 적게 사용하는 것으로 나타난 것과 같이 본 연구의 초등학교 교사에서도 긍정적 관계의 지지받기와 공감배려를 가장 많이 사용하였으며 부정적 관계의 관계회피는 가장 적게 사용하는 것을 확인할 수 있었다. 즉, 자신에 초점을 두고 긍정적 정서와 공감을 경험하고 사회적 상호작용을 통해 다양한 지지를 활용하는 지지받기의 긍정적 관계를 많이 사용하고 있으며, 목표달성을 위해 상대를 지배하고자 하는 주도

**Table 5.** Predicting Factors on the Active Coping, Passive Coping, and Negative Coping with School-aged ADHD (N=212)

Dependent variable	Predictor variable	B	$\beta$	t (p)	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	F (p)
Active coping	(Constant)	2.84		8.18 (<.001)	.17	0.15	10.54 (<.001)
	Perceived support	0.31	.30	4.48 (<.001)			
	Experience of ADHD workshop* d1	-0.26	-.18	-2.70 (.007)			
	Social worry	-0.23	-.15	-2.26 (.024)			
	Teaching year <sup>†</sup> d1	-0.38	-.14	-2.10 (.037)			
Passive coping	(Constant)	2.83		9.57 (<.001)	.13	0.11	7.77 (<.001)
	Empathy-care	0.21	.24	3.63 (<.001)			
	Social worry	-0.23	-.18	-2.75 (.006)			
	Religion <sup>‡</sup> d3	0.20	.16	2.47 (.014)			
	Experience of ADHD workshop <sup>†</sup> d2	0.27	.13	2.05 (.041)			
Negative coping	(Constant)	0.83		2.80 (.005)	.09	0.08	10.09 (<.001)
	Agency	0.28	.21	3.09 (.002)			
	Relationship avoidance	0.12	.17	2.54 (.012)			

\*Dummy variables (Experience of ADHD workshop: d1=no, d2=3~4times); <sup>†</sup>Dummy variables (Teaching year: d1=under 3years, d2=3~5years, d3=6~10years); <sup>‡</sup>Dummy variables (Religion: d1=None, d2=Buddhism, d3=Christianity); Adj. R<sup>2</sup>=Adjusted R<sup>2</sup>.



성이나 부정적 피드백이나 위협을 느끼는 관계로부터 자기를 보호하기 위한 역기능적 부정적 관계는 적게 사용하는 것으로 확인되었다. 자녀를 둔 어머니의 경우[8] 공감배려, 지지받기, 관계의존, 타인의식, 주도성, 관계회피 순과 군 장병의 경우[11] 지지받기, 공감배려, 타인의식, 도구적 관계, 주도성, 관계의존, 관계회피 순과 같이, 본 연구의 교사에서도 가장 높고 낮은 빈도의 유형은 서로 유사하였지만, 성별과 나이, 관계, 맡은 역할 그리고 삶 속에서 전개되는 개인을 둘러싼 여러 맥락의 변화에 따라 다면성의 관계적 자기의 전체 순위는 조금씩 다르게 나타남을 알 수 있었다. 이에 대한 추가적인 반복연구와 종단연구의 시간의 흐름에 따른 관계적 자기 유형과 그에 대한 감정과 동기, 그리고 신념 등의 특성 분석연구가 필요하다.

초등교사의 부정적 관념화는 사회적 걱정, 건강 걱정, 메타 걱정 순으로 나타났다. Wells와 Carters의 상위인지 모델[22]은 두 가지 유형의 걱정으로 구분하였다. 1유형의 걱정이란 사회 환경의 외부사건이나 사회생활에서의 야기되는 타인과의 관계, 적응력, 기대, 실수, 타인으로 부터의 평가 등에 관한 사회적 걱정이나, 스트레스로 인한 신체 증상이나 질병 및 전반적인 건강에 대한 건강 걱정인 반면, 2유형 걱정은 걱정에 대한 걱정으로 메타 걱정이다. 이는 스트레스에 관한 이차적 평가에서 통제할 수 없거나 해로운 것으로 인지하는 경우, 걱정에 대한 걱정으로 걱정을 계속 유지하게 되는 부정적 상위 걱정을 하게 된다. 이 모델은 걱정에 대한 긍정적 신념과 부정적 신념이 동시에 존재하는 인지적 부조화 상태에 놓여있다고 가정한 것이다.

일반 성인을 대상으로 한 부정적 관념화 분석에서 사회적 걱정이 가장 높았던 연구[23]와 같이 초등교사도 건강걱정이나 걱정에 대한 걱정인 메타걱정보다 관계에서 상대적으로 일어날 수 있는 사회적 요인의 걱정을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 또한 외국에서의 학부학생과 대학원생 140명의 부정적 관념화를 조사한 Wells와 Carter의 연구에서도 사회적 걱정 17.78점, 메타걱정 12.30점, 건강걱정 8.91점으로 나타난 결과[22]와 같이, 본 연구에서도 교사의 사회적 걱정의 총합 평균이 14.3점, 메타걱정 9.8점, 건강걱정 9.1점으로 같은 순으로 사회적 걱정이 가장 높았다. 선행논문의 서구사회 결과보다 사회적 걱정이나 메타걱정 수준은 적게, 건강걱정은 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이는 개인주의 의식이 높은 서구의 경우 사회적 걱정이 더 높음을 짐작할 수 있고, 건강에 대한 걱정은 한국이 더 높게 나타나, 사회문화적 배경에 따른 걱정의 유형과 수준에 대한 추후연구가 계속 필요할 것으로 생각된다.

초등교사의 ADHD 학생에 대한 대처방식 유형은 적극적 대처, 소극적 대처, 부정적 대처 순으로 나타났다. 선행연구에

서 교사의 ADHD 학생에 대한 대처 정도는 보통 이상 수준으로 부정적 대처를 적게 사용하는 것으로 보고한 연구[21]와 238명의 초등교사 대상의 ADHD 학생에 대한 대처방식 연구에서 소극적 대처를 많이 사용하고, 부정적 대처를 가장 적게 사용한 것으로 보고한 결과[6]와 같이 본 연구에서도 부정적 대처는 가장 적게 사용하는 것으로 확인되었다. 그러나 적극적 대처와 소극적 대처는 연구마다 조금씩 달라, 적극적 대처와 소극적 대처에 영향을 미치는 관련 변수에 대한 연구가 계속 필요할 것으로 사료된다.

관계적 자기, 부정적 관념화와 ADHD 학생에 대한 대처방식간의 상관관계에서 적극적 대처방식과 소극적 대처방식은 지지받기를 많이 할수록, 공감·배려를 많이 사용할수록, 관계회피를 적게 사용할수록 모두 높았다. 이는 인지적, 정서적 공감 모두 적극적 대처와 소극적 대처방식에 상관관계가 있다는 연구결과[8]와, 교사가 근무기관 내에서 경험하는 사회적 지지는 교사효능감과 직무만족에도 영향을 미치는 적극적 역할을 한다고 보고한 결과[24,25]는 본 연구결과를 지지하였다. 그러나 부정적 대처방식은 관계회피를 많이 할수록, 주도성과 도구적 관계를 많이 사용할수록 높게 나타나 교사로서 ADHD 학생과의 문제를 피하거나, 자기주장이 강하고 지배하려는 경향이나 타인과의 관계에서 이득을 얻고자하는 성향을 보이는 교사일수록 부정적 대처방식을 많이 사용하는 것을 알 수 있었다. 메타걱정이 많을수록 부정적 대처를 하는 것으로 나타나 걱정이 많은 사람이 통제 가능한 상황보다 통제 불가능한 상황에서 부적응적 통제를 더 많이 사용하는 경향을 보이며, 스트레스를 위협으로 과대평가하고 문제해결에 대한 자신감 및 통제감이 낮은 것으로 보고한[26] 연구결과와 일치하였다. 즉, 초등교사는 ADHD 학생과 부정적 인간관계나 사회적 지지 또는 자원 활용을 하지 않는 경우, 메타걱정이 높은 경우 부정적 대처방식을 취한다는 것을 알 수 있다.

ADHD 학생에 대한 교사의 적극적 대처방식에 미치는 영향요인을 알아본 회귀분석 결과, 사회적 상호작용을 통해 다양한 지지를 경험하는 지지받기 관계가 가장 적극적 대처를 예측하는데 결정적 요인으로 밝혀졌다. 이는 발달장애 아동 가족이 인지한 사회적 지지와 대처방식에 대한 연구에서 사회적 지지가 높을수록 양육부담이 감소하고 적극적 대처 행동을 보였다는 결과[27]와 사회적 지지가 적극적 대처방식으로 심리적 안정감에 미치는 영향을 매개하는 것으로 나타난 연구결과[28]와 일치하는 결과였다. 교사들이 지지받기 관계를 높이기 위해서는 사회적 상호작용을 통한 자원활용도를 높이는 노력이 필요하다. 지역 정신건강증진센터나 정신보건간호사는 교사들에

게 ADHD 교육에 활용 가능한 인적, 물적 자원에 대한 정보를 미리 제공하고, 필요 시 자원을 적절하게 지지받을 수 있는 효율적 방법이나 유지 전략 등에 관한 교육이 우선적으로 고려되어야 할 것으로 보인다. 또한 ADHD 관련 교육받은 경험이 적극적 대처방식의 유의한 요인으로 나타났다. 교사들이 ADHD 교육과 관련하여 어려움을 겪고 있는 이유로 ADHD 학생의 교육방법 및 훈육방법에 대한 교사연수의 부재를 들고 있는 것 [5]과 같은 맥락으로 초등교사의 적극적 대처를 위해 지역 정신건강증진센터에서의 정신보건간호사는 교사를 위한 심리적 지원과 적극적 대처 방법에 필요한 ADHD 학생의 증상 및 동반증상 관리, 이차적 학습문제, ADHD 교수법 및 치료적 개입에 필요한 자원을 제공하여, 교사들이 지지받기 관계를 체계적으로 받을 수 있도록 지역 정신건강증진센터와 학교와의 상호시스템을 구축하여 ADHD 컨설팅 지원팀이 개선된 맞춤형 ADHD 프로그램을 개발하고 지원 확산하는 방법에도 중요한 역할을 해야 한다. 뿐만 아니라 교직경험도 적극적 대처방식의 영향요인으로 교직경험이 3년 미만인 경우 10년 이상인 경우보다 적극적 대처가 유의하게 떨어지는 것으로 나타났다. 정신보건간호사는 교사를 위한 교육적 중재 전략수립 시 교직경력이 10년 이상 교사와 3년 미만의 교사들이 함께하는 그룹 활동을 계획하여 ADHD 교수적 방법 경험을 공유하는 전략 프로그램을 학교 현장이나 지역실무에서 고려해 보는 것을 제안하며, 그 중재효과의 차이에 대한 추후 연구가 필요할 것으로 보인다.

ADHD 학생에 대한 소극적 대처방식에 영향을 미치는 가장 유의한 예측요인은 공감·배려적 관계를 하는 경우였다. 이는 교사의 공감수준이 적극적 대처와 소극적 대처에 모두 유의한 상관관계를 보였으나 소극적 대처와 더 상관관계 계수가 높았다는 연구결과[8]와 일치하였다. 교사의 공감과 배려는 ADHD 학생에 대한 정서적 민감성과 학생의 측면에서 정서를 공유하는 것으로 정서를 표현하거나 긴장을 완화하려는 소극적 대처에 가장 큰 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 소극적 대처는 마음의 안정과 확신을 얻기 위해 마음을 공유할 가족이나 타인을 찾고, 상황을 회피하는 것 역시 스트레스와 관련된 부정적 감정을 관리하는 기능적 방법으로 해석된다.

본 연구에서 사회적 걱정 수준은 적극적 대처와 소극적 대처에 모두 역으로 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 이는 걱정이 높은 집단은 낮은 통제지각으로 문제해결의 직면적 대처에 역기능적 효과를 가진다는 연구결과[29]와 일치하였다. 그러나 적극적 대처는 걱정수준에 따라 유의한 차이가 나타나지 않았던 보고[30]와 걱정수준이 높은 청소년들이 소극적, 회피적 대처방식 또는 사고억제를 더 많이 사용한다는 연구결과[30]와

사회적 걱정이 긍정적 신념으로 긍정적 대처에 적응적으로 활용된다는 Wells[18]의 결과와는 일치된 결과를 보여주지 않았다. 따라서 교사의 스트레스의 이차적 평가에 따른 개인과 환경과의 관계적 대처자원과 긍정적 또는 부정적 신념의 유형에 따른 대처방식과 사회적 걱정의 수준에 영향을 미치는 요인에 대한 구체적인 연구는 더욱 필요할 것으로 사료된다.

ADHD 학생에 대한 부정적 대처방식에 영향을 미치는 요인은 주도성과 관계회피로 나타났다. 교사가 목표달성을 위해 자기중심적으로 자기주장을 많이 하거나 ADHD 학생을 지배하고자 하는 경향성인 주도성이 높은 관계를 하는 경우와 학생과의 관계에서 부정적 관계도식을 가지고 부정적 피드백이나 관계회피를 하는 경우에 ADHD 학생에 대한 부정적 대처를 하게 되는 것으로 밝혀졌다. 즉, 교사의 ADHD 학생에 대한 부정적 대처를 줄이는 중재 수립 시 관계적 구조에서 일어나는 교사의 부정적인 관계도식을 줄이고, 학생과의 긍정적 관계 고취를 위한 관계증진 중재 프로그램 개발이나 교사와 학생이 함께 하는 이벤트 등의 활동프로그램을 기획하는 전략도 효과적인 중재개입이 될 수 있을 것이다.

본 연구에서 교사 개인의 감정과 동기, 행동은 ADHD 학생과의 관계에 의해 전이되어진다는 사회인지 이론[9]과 스트레스-이차적 평가-대처 유형의 스트레스-대처 모델[17]에서의 인지적 평가에서 스트레스 감소에 대한 효능기대(efficacy expectations)나 통제기대에 따른 지각된 평가는 결국 야기된 교사의 스트레스 요구 및 감정을 처리하는 대처방식을 달리 취하게 됨을 확인하고자 하였다. 본 연구의 제한점은 편의표집으로 초등학교 교사 전체를 일반화하는데 한계가 있으며, 자가 보고의 주관적 판단이 포함된 점과 새로운 개념의 도입으로 선행연구와의 직접적 비교가 다양하지 못한 점으로 결과해석에 신중을 기해야 한다고 본다.

본 연구결과, 초등교사의 ADHD 학생에 대한 긍정적 교육적 중재에 영향을 주는 대처 전략 선택은 상황에 대한 인지적 평가에 따라 달라지며, 인지적 평가는 상황적 변인과 개인적 변인의 영향을 받는 것으로 확인되어 정신보건간호사의 학교 교사를 위한 교육중재전략 수립 시 활용할 수 있는 심리지원이나 적극적 대처의 지지받기 관계증진 전략에 대한 새로운 방안을 모색할 수 있었다. 이는 학교현장에서의 ADHD 학생 교육이 단순한 지식제공의 교육프로그램에서 벗어나 교사의 적극적 대처를 위한 인지적 평가와 관계역동의 정신건강간호의 기본개념을 활용함으로써 차별화된 교사 지원프로그램 개발 시 고려할 수 있는 기초자료를 제시하였다고 본다.

## 결론

본 연구는 D, C시의 초등학교에 근무하는 교사를 대상으로 ADHD 학생에 대한 대처방식에 미치는 예측요인을 분석하고 영향력을 규명함으로써, 정신보건간호사의 교사의 적극적 대처를 위한 실무적용의 교육내용 전략을 위한 근거자료를 제시하고자 시도되었다. 본 연구결과 초등교사의 ADHD 학생에 대한 적극적 대처방식은 지지받기 관계가, 소극적 대처방식은 공감배려 관계가, 부정적 대처방식은 주도성과 관계회피적 관계가 가장 영향력 있는 예측요인으로 밝혀졌으며, 사회적 걱정이 낮을수록 적극적 대처와 소극적 대처를 취한다는 점을 알 수 있었다. 본 연구는 그동안의 ADHD 학생 초점의 문제행동 수정과 초등교사의 질병 지식 및 지도성 등의 연구변수가 아닌 학생과 교사 간의 다양한 관계적 역동의 교사의 자기개념(self-psychology)과 스트레스의 인지적 평가인 부정적 관념화의 새로운 개념 활용을 시도함으로써 정신간호 실무적용에 필요한 근거 내용을 도출하고자 시도하였다는 점에 의의가 있다. 이러한 대처유형의 영향요인에 대한 규명은 향후 초등교사의 ADHD 교수적 방법 및 정서·행동중재를 증진시키기 위한 교사지원 프로그램 개발 시 적극적 대처의 지지받기 관계의 자원 활용 전략을 높이고, 부정적 관념을 줄여 교사의 대처유형에 따른 전략방법의 구조적 개선과 정신간호중재의 방향을 설정하는데 기여할 것이다.

## REFERENCES

1. Health Insurance Review & Assessment Service. Children and adolescent attention deficit hyperactivity disorder: eight out of ten people [Internet]. Seoul: Author; 2012 [cited 2012 May 10]. Available from: [http://www.hira.or.kr/dummy.do?pgmid=HIRAA020041000000&cmsurl=/cms/inform/02/1211821\\_27116.html&subject](http://www.hira.or.kr/dummy.do?pgmid=HIRAA020041000000&cmsurl=/cms/inform/02/1211821_27116.html&subject)
2. Joo KH, Jung JJ. An experiential analysis of elementary school teachers' emotional factors and responding process to children's aggressive behavior. *J Korean Assoc Development Disabilities*. 2007;11(1):23-42.
3. Choi YS. A study on factors influencing the teachers' attitude toward ADHD student: focusing on teacher groups' differences. *Korean Soc Spec Educ*. 2015;20(2):63-85. <http://dx.doi.org/10.15861/kjse.2015.50.2.63>
4. 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 Child Educ: Theory Pract*. 2010;11(3):371-93.
5. Hwang SY. Regular class teacher's stress on ADHD student of elementary school. *J Spec Child Educ*. 2009;11(4):77-100.
6. Ha DI, Park WJ. The relationship among teachers empathy, communication style and coping type for students with attention deficit hyperactivity disorder. *J Korean Acad Psychiatr Ment Health Nurs*. 2014;23(2):103-12. <http://dx.doi.org/10.12934/jkpmhn.2014.23.2.103>
7. Baumeister RF. Identity, self-concept, and self-esteem: the self lost and found. *Handbook of Personality Psychology*, Academic Press. 1997. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50027-5>
8. Jo SJ, Bang HJ, Jo HJ, Kim HJ. Multi-dimensional characteristics of the relational self according to contexts. *Korean J Dev Psychol*. 2008;21(2):113-30.
9. Andersen SM, Chen S. The relational self: an interpersonal social-cognitive theory. *Psychol Rev*. 2002;109(4):619-45.
10. Bang HJ, Yoon JY, Kim IY, Jo HJ, Jo SJ, Kim HJ. Exploration of the structure of relational self and development of the relational self scale among Korean adults. *Korean J Cult Soc Psychol*. 2007;13(3):23-63.
11. Park WJ. Impact of relational self psychology and community attitudes toward mentally ill persons on adjustment during army life. *J Korean Acad Psychiatr Ment Health Nurs*. 2013;22(3):147-58.
12. Rahat E, Ilhan T. Coping style, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to University life. *Educ Sci: Theor Pract*. 2016;16(1):187-208. <http://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2016/03/2015-0058>
13. MacLeod AK. Worry and explanation-based pessimism. In G. C. L. Davey & F. Tallis (Eds.), *worrying: perspectives on theory, assessment and treatment*. Chichester, England: Wiley. 1994: 115-33.
14. Jang SJ. Worry-understand of cognitive, personality characteristic and boundary. *Student Life Study*. 2003;8:165-78.
15. Kim JY, Kim EJ. The influence of normal worry on pathological worry: mediating effects of meta worry and thought suppression. *Korean J Youth Stud*. 2014;21(2):253-77.
16. Yu SJ, Kwon SM. Personality traits of worriers. *Psychol Sci*. 2000;9(1):15-37.
17. Lazarus RS, Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company; 1984. 456 p.
18. Wells A. Meta-cognition and worry: a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behav Cogn Psychother*. 1995;23:301-20. <http://dx.doi.org/10.1017/S1352465800015897>
19. Kim JH, Lee JH. The relationship between stress coping factors and depression. *J Behav Sci*. 1985;7(1):127-38.
20. Kim HJ. Problem recognition, coping styles and educational intervention activity of teachers for the children with attention deficit, hyperactivity disorder [master's thesis]. [Hwaseong]:

- Suwon University; 2002. 61 p.
21. 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 Multiple Disabilities*. 2008;51(4):137-56.
  22. Wells A, Carter K. Preliminary tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behav Res Ther*. 1999;37(6):585-94.
  23. Jo WJ. Effect of the related adult ADHD symptoms and negative ideation on interpersonal relationship[*master's thesis*]. [Daegu]: Kyungpook National University; 2015. 56 p.
  24. Kim YJ, Park SK, Lim JJ, Ahn SH. The effect of director-teacher relationships and colleagues' support on teacher self-efficacy of early childhood teachers. *Korea J Child Care Educ*. 2011;68(9):189-213.
  25. Lee BR. The effect of social support on the job satisfaction of early childhood teachers. *Korea J Child Care Educ*. 2011;67(6):1-18.
  26. Chae EO, Lee YH. The processing characteristics of worriers in coping threat. *The Korean J Clin Psychol*. 2008;27(2):411-27.
  27. Bae KH, Jung YS. Effect of social support on the quality of life for families of young children with developmental disabilities. *Inst Spec Educ Rehabil Sci*. 2008;47(4):115-37.
  28. Lee SJ, Oh SS. The relationship between the parenting stress and psychological well-being of the mothers of the child with the developmental disability testing a mediating model of active coping strategy and social support. *Korea J Couns*. 2006;7(1):27-45.
  29. Choi HK. The dysfunctional effects of chronic worry and controllable-uncontrollable threats on problem-solving. *Korean J of Clin Psychol*. 2003;2(2):287-302.
  30. Kang MH, Jeong EU. A study on stress coping strategies and thought suppressions of adolescents with excessive worry. *Korean J Youth Stud*. 2003;10(3):439-60.