

초등학생의 ADHD 증상이 또래관계기술에 미치는 영향에서 부모 돌봄과 교사 지지의 매개효과*

송연주[†]

부산대학교

본 연구에서는 초등학생의 ADHD 증상이 또래관계기술에 미치는 영향에서 부모 돌봄과 교사 지지가 매개효과를 가지는지 살펴보았다. B시 및 K지역에 소재한 9개의 초등학교 4, 5, 6학년 46개 학급 914명의 학생들을 대상으로, ADHD 증상, 부모 돌봄, 교사 지지 및 또래관계기술 척도를 사용해 설문조사를 실시하였다. 학생들의 담임교사에게는 교사용 ADHD 증상 척도를 실시하였다. 초등학생의 ADHD 증상과 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였고, 부모 돌봄과 교사 지지가 초등학생의 ADHD 증상이 또래관계기술에 미치는 영향에서 매개효과가 있는지 살펴보기 위해 구조방정식을 사용하여 매개모형 검증을 실시하였다. 그 결과, 초등학생의 ADHD 증상은 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술과 부적인 상관관계가 있는 것으로 나타났고, 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술 간에는 정적인 상관관계가 있었다. 초등학생의 ADHD 증상은 또래관계기술에 영향을 미치기도 하지만 부모 돌봄과 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 간접적인 영향을 미치기도 하는 것으로 나타났다. 또한 부모 돌봄은 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미쳤다. 연구 결과에 기초하여 논의 및 함의가 제시되었다.

주요어 : ADHD 증상, 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술, 초등학생

* 본 연구는 송연주(2014)의 박사학위논문 일부를 발췌해 수정·보완하여 재구성한 것임.

† 교신저자 : 송연주, 부산대학교 교육발전연구소, (609-735) 부산광역시 금정구 장전동 산 30번지

Tel: 051-510-1864, E-mail: ssong0408@gmail.com

주의력결핍 및 과잉행동·충동성 장애 (Attention Deficit Hyperactivity Disorder: 이하 ADHD)는 학령전기 혹은 학령기에 가장 흔하게 진단되는 아동 및 청소년 정신장애 중 하나로, 산만하고 부주의한 행동을 나타내거나 자신의 행동을 적절히 통제하지 못하고 충동적인 과잉행동을 주로 나타낸다(American Psychiatric Association, 2013). ADHD 아동은 주의력결핍이나 과잉행동 및 충동적 행동 특성으로 인한 일차적인 문제와 더불어, 품행문제나 학습부진, 학교부적응, 비행, 중독 등과 같은 이차적인 문제들을 많이 경험하는데, 일반 아동에 비해 또래와의 관계에서 더 큰 어려움을 경험한다. 이들의 충동적이거나 산만한 행동은 또래에게 방해가 되고, 이들은 또래와의 대화에서도 전혀 다른 내용의 말을 하거나 중간에 불쑥 끼어드는 경우가 많으며, 자신의 욕구 충족을 위한 주장이 강해 잦은 논쟁이나 싸움을 일으킨다(Landau & Moore, 1991). 공격적이지 않은 ADHD 아동도 또래관계에서 어려움을 경험하는데, 이는 타인의 이야기를 잘 경청하지 못하고 대화 중에도 딴 생각에 빠져 있는 경우가 많아서이다(Maedgen & Carlson, 2000). 이러한 행동 특성으로 50~80%에 해당하는 대다수의 ADHD 아동이 또래 거부를 경험하는 것으로 나타나고 있다(Hoza, 2007).

ADHD 아동 및 청소년의 공격성과 충동 통제에 어려움이 또래와의 잦은 갈등으로 이어지면서, 최근 들어 ADHD와 학교폭력 간의 관련성도 보고되고 있다. 높은 공격성을 보이는 ADHD 아동은 또래를 괴롭히는 가해 행동을 많이 하게 되고, 이러한 행동으로 또래로부터 더 많은 거부를 당하게 되면서 학교폭력으로 이어지는 경우가 많은 것으로 보고되고 있다(신동원, 이승민, 2009; 이희정, 황선영, 2013;

Bacchini, Affuso, & Trotta, 2008; Holmberg & Hjern, 2008). 또래로부터 피해를 당한 경험은 분노나 좌절감을 낳게 되는데, 이러한 경험이 반복되면서 분노와 좌절감이 쌓이게 되면 폭력적인 행동으로 표출될 가능성도 높다(이희정, 황선영, 2013). 아동이 또래로부터 거부당하는 피해자의 입장이면서, 또래를 괴롭히는 가해자로서의 모습을 동시에 보이는 경우는 관계에서 더욱 배척당하게 되어 보다 더 심각한 수준의 어려움을 경험하게 된다(Wiener & Mak, 2009).

ADHD 아동의 또래관계 어려움을 이해하는데 있어 또 하나의 중요한 점은 ADHD가 더 이상 아동기에만 나타나는 장애가 아닌 만성적인 장애로 밝혀지고 있다는 점이다. ADHD 아동의 70%가 청소년기에도 그 증상이 지속되며, 8~30% 정도는 성인기에까지 지속되는 것으로 확인되고 있다(Klein & Manuzza, 1991). 아동기에 또래갈등이나 거부를 경험한 ADHD 아동은 또래문제를 경험하지 않은 ADHD 아동에 비해 청소년이나 성인이 되었을 때 우울이나, 불안, 학교부적응, 알코올이나 약물의 의존 및 중독을 나타낼 확률이 더 높았으며(Greene et al., 2001; Ohlmeier et al., 2007), 성장한 이후에도 사회적 관계에서 다양한 갈등을 경험하였다. 예를 들면, 배우자와의 갈등으로 별거 및 이혼율이 높았으며(Biederman et al., 1993), 가정뿐만 아니라 직장에서도 상사나 동료와의 갈등이 잦았다(Gregg, Scott, McPeck, & Ferri, 1999). 특히 대인관계에서 어려움을 경험하는 ADHD 아동은 인터넷 중독으로 이어질 위험률도 매우 높은 것으로 나타났다(이동훈, 송연주, 김홍석, 2012). 이처럼 ADHD 아동의 또래관계 어려움은 학교, 사회, 그리고 정서 및 행동 영역 등의 다양한 장면에서 여러 가

지 적응상의 문제를 야기하는 중요한 요인으로, ADHD 아동의 또래관계 어려움을 조기에 발견하여 개입하거나 예방하는 것은 매우 중요하다.

또래관계에서 어려움을 경험하는 ADHD 아동은 일반 아동에 비해 사회기술이 많이 부족한 것으로 알려져 있다(Landau & Moore, 1991). 이들은 계속되는 또래거부를 경험하게 됨으로써 바람직한 사회적 관계를 형성하거나 관계형성에 필요한 사회기술을 습득할 수 있는 기회를 놓치게 되고, 이로 인해 관계형성에 더 큰 어려움을 경험하는 악순환이 계속될 수 있다(Murray-Close et al., 2010). 아동 및 청소년의 사회기술을 구성하는 가장 중요한 차원으로 또래관계기술을 들 수 있다. 또래관계기술이란 또래 수용이나 인기도, 또는 또래 거부와 같은 사회적 행동의 결과를 예측하게 하는 행동을 의미하는 것으로(양윤란, 오경자, 2005), 또래관계기술의 부족은 또래관계에서의 어려움으로 이어지게 된다. 이에 본 연구에서는 ADHD 아동의 또래 수용이나 또래 거부 등을 예측하는 행동인 또래관계기술을 측정하여 이들의 또래관계를 살펴보았다.

ADHD 아동의 또래관계 어려움에 관한 대부분의 선행연구들은 ADHD 증상이나 공격성, 사회기술과 같은 ADHD 아동의 개인적 특성을 통해 이들의 또래관계 어려움을 설명해 왔다. 그러나 가정이나 학교와 같은 사회적 환경 역시 이들의 또래관계에 중요한 영향을 미치는 것으로 확인되면서, ADHD 아동의 또래관계와 사회적 환경 간의 관련성에 관심이 더해지고 있다(송연주, 이동훈, 2013; McQuade & Hoza, 2008). 생태학적 관점에 의하면 개인이 경험하는 문제는 개인을 둘러싸고 있는 환경적 맥락에 의해 영향을 받아 형성된 결

과라 할 수 있다(Bronfenbrenner, 1979). 다시 말해 ADHD 아동의 또래관계 어려움은 아동의 개인적 특성이나 환경적 요인에 의해 발병될 수 있지만, 발병된 이후 개인이 경험하는 문제는 단순히 개인이나 환경만의 문제라기보다 개인과 환경 간의 상호작용에 의해 문제가 지속되거나 심각성이 더욱 강화될 수 있음을 의미한다. 관계란 두 사람 혹은 그 이상의 상호작용에 의해 일어나는 현상으로, 개인이 아닌 관계가 이루어지는 환경적 맥락 속에서 문제를 해결하려는 노력이 필요하다(Antshel, 2005). 따라서 본 연구에서는 ADHD 아동의 또래관계 문제를 환경 속 개인에게 초점을 맞추어, 아동이 속한 사회적 상황 속의 관계적 측면에서 이를 풀어가고자 한다.

ADHD 아동의 또래관계에 영향을 미치는 사회적 환경으로 우선 가정을 들 수 있다. 가정은 아동이 태어나서 최초로 경험하는 사회이자 삶의 장으로, 부모의 양육행동은 아동의 또래관계에 중요한 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. Parker, Tulping과 Brown(1979)은 부모의 양육행동에 대한 많은 연구들을 종합적으로 개관하여 자녀에 대한 부모의 태도와 행동을 '돌봄'과 '통제'라는 두 가지 차원으로 요약하여 제시하였다. 돌봄은 애정이나 공감, 친밀감에서 감정적인 냉정, 무관심 및 무시의 양극 차원으로, 따뜻하고 수용적이며 애정적인 양육행동을 내포한다. 통제는 과보호, 간섭, 독립적인 행동에 대한 저지에서 독립성과 자율성 허용의 양극 차원으로, 간섭하고 어린아이처럼 취급하며 과보호적인 양육행동을 의미한다. 특히 돌봄은 Bowlby의 안정적 애착을 바탕으로 민감하게 반응하는 부모의 반응을 기본요소로 두어, 부모가 자녀에게 다정한 말투와 태도로 정서적인 따뜻함을 제공하고 자녀

의 문제나 어려움에 관심을 갖고 이해하려는 자세를 포함한다(Parker, Barrett, & Hickie, 1992). 선행연구들은 부모의 말이나 행동이 따뜻하고 친밀할수록 아동의 사회적 관계 능력이 향상되는 것으로 보고한다. 부모의 애정적이고 수용적인 양육방식인 돌봄은 아동의 관계 형성에 모델이 됨과 동시에 아동의 친사회적 행동을 강화함으로써 정서적인 안정감과 신뢰감을 갖게 하여 타인과 긍정적인 관계를 형성하게 한다(손승희, 이은혜, 2004; 이미아, 2008; Murray & Greenberg, 2006).

부모의 돌봄은 ADHD 아동의 관계 형성에도 중요한 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다. 부모의 따뜻한 관심과 이해가 바탕이 된 양육방식은 ADHD 아동이 또래에게 수용되는 정도를 높이고 공격적인 행동을 감소시켰으며(Hurt, Hoza, & Pelham, 2007), ADHD 아동의 사회적 기능을 향상시키는 것(Kaiser, McBurnett, & Piffner, 2011)으로 나타났다. ADHD 아동의 부족한 사회기술에 대해 부모가 긍정적인 격려와 지지를 해줌으로써 이들에 대한 또래수용도가 높아졌으며(Mikami, Jack, Emeh, & Stephens, 2010), 부모의 온정적이고 격려적인 양육행동은 ADHD 아동의 사회적 유능감을 높여(이미아, 2008) 또래관계에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 다시 말해, 부모의 긍정적이고 애정적인 관심과 태도인 돌봄이 ADHD 아동의 또래관계를 증진시키는데 중추적인 역할을 담당하고 있음을 알 수 있다.

그러나 ADHD 아동의 부모는 일반 아동의 부모에 비해 따뜻한 말이나 행동보다 부정적인 말이나 신체적 벌, 강압적인 통제 등을 더 많이 사용하는 것으로 보고되고 있다(고명정, 박은진, 이대환, 최영민, 김봉석, 2011; Mikami

et al., 2010; Oh, Park, Suk, Song, & Im, 2012). 또한 ADHD 아동도 일반 아동에 비해 부모로부터 덜 애정적인 양육을 받고 있다고 지각하고 있었다(고명정 외, 2011; 김소연, 황준원, 김봉년, 조수철, 신민섭, 2008). 이는 지시에 잘 따르지 못하고 산만하며 행동 조절이나 통제가 힘든 ADHD 아동의 행동 특성으로 미루어볼 때 충분히 예측 가능하다. 부모들은 아동의 ADHD 증상으로 인한 스트레스를 일상 생활 속에서 강압적이고 통제적인 말이나 행동으로 표출함으로써(신연희, 정현희, 최성열, 2010; McLaughlin & Harrison, 2006), 아동을 따뜻한 말과 태도로 양육하는데 많은 어려움을 경험하고 있는 것이다. 이러한 점에 근거해볼 때, ADHD 아동의 또래관계에 있어 부모의 돌봄이 매우 중요함에도 불구하고, 실상에서는 이러한 돌봄을 행하기가 무척 힘들다는 사실을 충분히 가늠해볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 Parker 등(1979)이 구분한 부모의 양육방식 중에서 정서적으로 따뜻하고 공감적인 애정적 차원의 양육행동인 부모 돌봄을 중심으로 아동의 ADHD 증상과 또래관계 간의 관련성을 살펴보았다.

ADHD 아동의 또래관계에 영향을 미치는 또 다른 사회적 환경으로 학교를 들 수 있다. ADHD 아동이 보이는 증상이나 문제의 심각성은 학교에서 가장 두드러질 수 있다. 학교에서는 정해진 시간에 자리에 앉아 조직화된 과제를 수행해야 하고 높은 수준의 사회적 행동을 요구하기 때문에, ADHD 아동은 학교생활 적응과 관련해서 많은 어려움을 경험하게 된다(DuPaul & Weyandt, 2006). 우리나라 학교 현장에서는 지능이 정상인 대부분의 ADHD 아동이 일반 학급에 통합되어 함께 교육을 받는 경우가 많다(이정은, 김춘경, 2009). 이로

인해 ADHD 아동의 증상이나 행동적 특성은 교사의 효과적인 수업 운영을 방해하게 되고, 교사 또한 이들을 교육하는데 있어 일반 아동에 비해 더 감정적이고 통제적인 경향을 많이 보이게 된다(유연주, 조윤경, 2008; 최연숙, 2014).

교사와 긍정적인 관계를 형성하는 아동은 또래와도 더 잘 어울리는 것으로 보고되고 있다. 교사와 아동 간의 친밀한 관계 형성은 아동의 학교적응을 도와 교실 내 긍정적인 상호작용을 가능하게 한다. 교실 내 긍정적인 상호작용은 아동들 간에 더 나은 관계를 형성하게 하여(Mikami, Gregory, Allen, Pianta, & Lun, 2011), 해당 아동에 대한 또래 수용을 증가시키는 것으로 나타났다(Hughes & Kwok, 2006). 교사의 지속적인 관심과 긍정적 지지는 아동의 외현적 행동을 감소시키고 피해의식이나 낮은 자존감과 같은 이차적 증상 개선에 도움을 주어 학교생활에도 적극적으로 참여하게 한다(Myers & Pianta, 2008). 교사와 아동 간 긍정적인 상호작용이 아동의 산만함이나 충동성, 과잉행동을 감소시킴으로서, 또래와의 상호작용이 증가하고 또래거부가 감소되었다(이미아, 2008; Chang, 2003; Mikami et al., 2011). 공격적인 아동일지라도 교사와 긍정적인 관계가 형성되었다면 교사와 관계 형성이 되지 않은 다른 공격적인 아동에 비해 훨씬 더 나은 또래관계를 보였다(Hughes, Cavell, & Wilson, 2001).

생태학적 관점에서는 하나의 상황이나 사건은 여러 환경과의 상호작용 속에서 이루어짐을 강조한다(Bronfenbrenner, 1979). 교실 안에서 일어나는 하나의 사건은 교실 안의 교사와 아동들 간의 상호작용 속에서 이루어지는 것으로, 환경 내 구성원들 간의 상호작용은 각각이 특성화된 하나의 환경으로 서로가 서로의

환경에 영향을 미칠 수 있다(Mikami et al., 2011). 바꾸어 말하면, 한 아동을 향한 교사의 행동은 그 아동과 다른 아동들 간의 관계에도 영향을 미친다고 볼 수 있다. 이는 앞서 살펴본 선행연구들의 결과에서도 나타나듯이, 교사와 ADHD 아동 간의 관계가 ADHD 아동이 또래와 맺는 관계에 영향을 미칠 수 있음을 뒷받침해주고 있다. 즉, ADHD 아동이 교사와 맺는 긍정적인 관계가 ADHD 아동의 또래관계를 긍정적으로 변화시키는 데 중요한 역할을 담당할 수 있다는 것이다. 이러한 점에서 ADHD 아동의 또래관계에 있어서 교사의 지지가 어떤 역할을 하는지 살펴보는 것은 의미가 있다.

부모와의 관계 경험이 수평적 관계인 또래와의 관계 형성에 영향을 미친다면, 수직적 관계인 교사와의 관계에도 영향을 미칠 것으로 추측할 수 있다. 선행연구들은 부모와 자녀 간의 관계의 질이 아동이 교사와 형성하는 관계의 질에 영향을 미칠 수 있음을 보고하고 있다(Birch & Ladd, 1998; Myers & Pianta, 2008). 초등학생들은 부모가 헌신적일수록, 아버지와 의 관계가 친밀할수록 교사와 더 좋은 관계 형성이 가능한 것으로 나타났다(임성택, 김나연, 주동범, 2010). 청소년들은 부모의 양육행동이 온정적이라고 지각할수록 교사와의 관계를 더 잘 형성하였고, 부정적으로 지각할수록 교사와의 관계는 원활하지 못했다(유안진, 이점숙, 서주현, 2004). 또한 가정이라는 울타리 안에서 따뜻하고 친밀한 관계를 형성하였다면 학교라는 제도 안에서도 교사로부터 더 많은 지지를 받고 있다고 지각하였다(유백산, 신수영, 2012). ADHD 아동을 대상으로 부모의 돌봄과 교사 지지와의 관계를 살펴본 연구는 찾아보기는 어렵지만, 부모와의 긍정적 관계

경험이 또래관계와 같은 사회적 관계로 이어지는 것이라면, 부모와의 관계는 또 다른 사회적 관계인 교사와의 관계에도 영향을 미칠 것으로 가정해볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 아동의 ADHD 증상과 교사 지지 간 관계에서 부모 돌봄이 매개하는지 그 경로를 살펴 보았다.

종합해보면 ADHD 아동의 또래관계는 아동을 둘러싼 사회적 맥락 속에서 이해될 필요가 있다. ADHD 아동의 사회적 관계 형성에 있어 부모나 교사와의 긍정적 관계 경험은 매우 중요하다. 가정에서 부모의 따뜻한 말과 행동이, 그리고 학교에 진학하면서부터는 교사의 지지가 ADHD 아동의 또래관계에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 이러한 과정에서 부모의 돌봄이 교사로부터의 지지를 증가시켜 ADHD 아동의 또래관계를 증진시킬 수 있을 것이다.

본 연구에서는 ADHD로 진단된 아동이나 ADHD 문제로 병원에 의뢰된 아동을 대상으로 하지 않고 초등학교의 일반 아동들을 연구 대상으로 선정하였다. 이는 ADHD가 하나의 연속선상(continuum)에서 이해되어야 한다고 주장하는 선행연구들에 근거한 것이다. 아동이 ADHD로 진단될 만큼의 심각한 증상을 보이지 않는다 할지라도 ADHD로 진단받은 아동의 경우와 유사한 수준의 손상이나 결손을 나타내고 있으며(Cho et al., 2009), 이들 역시 ADHD 아동과 유사하게 우울, 학교부적응, 관계 문제, 인터넷 중독 등의 어려움을 경험하고 있는 것으로 확인되고 있다(이동훈 외, 2012; 최진오, 2010; Chao et al., 2008).

이러한 점에 근거하여 본 연구에서는 초등학교의 일반 아동을 대상으로 ADHD 증상의 증가로 인해 나타나는 또래관계 어려움에 대해 살펴보았다. ADHD 증상이 증가할수록

ADHD로 진단받은 아동과 유사하게 또래관계에서 어려움을 경험하는 것으로 나타난다면, ADHD는 하나의 연속선상에서 이해되어야 한다는 주장을 뒷받침하는 결과가 될 수 있을 것이다. 일반적으로 높은 수준의 ADHD 증상을 보인다 할지라도, 이들은 ADHD로 진단받은 것이 아니기 때문에 부모나 교사들에게 치료의 대상으로 인식되지 못한 채 단순히 문제아나 반항아로 지목되어 부정적으로 평가되어 지기 쉽다. 교사들은 이들로 인해 수업 운영에서의 많은 스트레스를 경험하고 있으며(최연숙, 2014), 아동들 역시 자신들의 행동으로 인해 주위로부터 부정적인 피드백을 계속적으로 듣게 됨으로써 자신감을 상실하거나 정서적인 어려움을 경험한다. 이들을 초기에 발견하여 적절한 개입이나 치료를 제공하지 않는다면 증상의 정도나 심각성이 더해져 ADHD로 진단받게 되거나, 품행장애나 반항장애 등의 또 다른 장애로 이어질 위험도 매우 높다(Cho et al., 2009). 따라서 높은 수준의 ADHD 증상을 보이는 아동에 대한 올바른 이해와 인식이 중요하며, 이들이 경험하고 있을 또래관계에서의 어려움을 해소하기 위한 적절한 개입 방안 마련이 그 어느 때보다 시급하다 하겠다.

이에 본 연구에서는 초등학교의 ADHD 증상은 또래관계기술에 영향을 미치기도 하지만, 부모의 돌봄과 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미칠 것으로 가정하였다. 만약 부모의 돌봄과 교사 지지의 매개효과가 유의미한 것으로 나타난다면, 이는 아동의 ADHD 증상으로 인해 나타나는 또래관계 어려움을 해소하기 위한 개입 시 ADHD 증상뿐만 아니라 부모의 애정적인 돌봄과 교사의 긍정적인 지지를 고려할 필요가 있음을 시사한

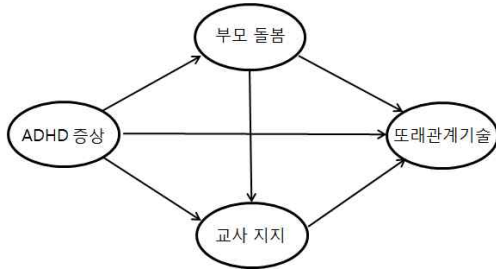


그림 1. 연구모형

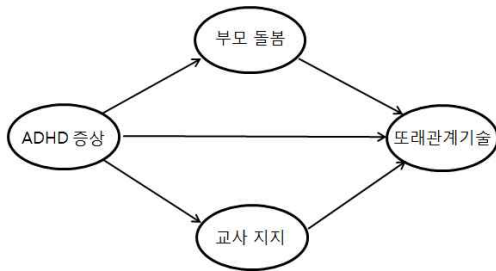


그림 2. 경쟁모형

다. 한편, 아동의 ADHD 증상이 부모 돌봄이 교사 지지에 미치는 영향력을 입증한 연구가 드물어, 부모 돌봄이 교사 지지로 가는 경로를 설정하지 않은 모형을 경쟁모형으로 채택하였다. 본 연구에서의 연구모형과 경쟁모형을 도식화하면 그림 1, 그림 2와 같다.

방 법

연구대상 및 연구절차

본 연구는 B시 및 K지역에 소재한 9개 초등학교 4, 5, 6학년 46개 학급의 학생이 참여하였다. 학생에게 배부된 설문지는 총 1100부였고 이 가운데 1052부(남학생 549명, 여학생 503명)가 회수되었다. 학년별로는 4학년은 327명(31.1%), 5학년은 339명(32.3%), 6학년은 386

명(36.7%)이었다. 46개 학급의 46명의 담임교사에게도 동일하게 1100부의 설문지가 배부되었고, 담임을 맡고 있는 개개 학생들에 대한 관찰을 토대로 작성한 1009부가 회수되었다. 학생용과 교사용에 둘 다 응답하지 않았거나 불성실하게 대답한 설문지를 제외하고 914명의 자료가 최종 분석에 사용되었다.

연구대상을 초등학교 고학년으로만 선정하는 이유는 본 연구가 학생의 자기보고식 자료를 사용하는데 근거한 것이다. 초등학교 아동의 자기 개념은 연령이 높아지면서 점차적으로 발달하여 보다 안정적이고 현실적인 자기 평가가 가능해지게 된다(Harter, 2012). 이러한 점에서 초등학교 저학년의 경우 자기행동과 정서에 대한 지각이 낮아 자기보고 자료의 신뢰성이 높지 않을 것으로 판단하였고, 다양한 부적응적 징후들이 초등학교 고학년 시기에 이미 나타나고 있는 것을 고려하여 고학년만을 연구대상으로 선정하였다.

각 학교에 보낸 설문지는 학생용과 교사용으로 구분되었다. 교사용 설문지에는 별도로 안내문을 첨부하여 검사의 구성 및 실시 절차에 대하여 안내하였고, 교사가 사전에 안내문을 숙지하도록 하여 설문 실시에 어려움이 없도록 하였다. 학생은 ADHD 증상, 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술을 측정하는 4개의 검사에 대하여 응답하였고, 담임교사는 아동의 ADHD 증상을 측정하는 1개의 검사에 응답하였다.

측정도구

ADHD 증상

본 연구에서는 아동의 ADHD 증상을 평가하기 위해 DuPaul(1991)의 교사용 ADHD 평가

척도를 소유경, 노주선, 김영신, 고선규와 고윤주(2002)가 번안하고, 김영신 등(2003)이 표준화한 한국판 교사용 ADHD 평가 척도(K-ARS)를 사용하였다. K-ARS는 1991년 DuPaul에 의해 개발된 척도로, DSM-IV의 ADHD 진단기준에 의거하여 주의력결핍과 과잉행동·충동성의 2개 하위척도로 구성되었으며, 각각 9문항씩 총 18문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 아동의 문제행동의 빈도에 따라 0점 “전혀 그렇지 않다”에서 3점 “매우 그렇다”까지의 4점 리커트 척도로 평정하게 되어 있다. 신뢰도(Cronbach's α)는 소유경 등(2002)의 연구에서는 주의력결핍은 .77~.87, 과잉행동·충동성은 .78~.87이었고, 본 연구에서는 주의력결핍 .96, 과잉행동·충동성 .96, 전체 합은 .97로 나타났다.

ADHD 증상을 진단함에 있어서 교사의 평정은 매우 핵심적이다. 이는 교사들이 구조화된 환경 속에서 주의력을 요하는 과제에 대한 아동의 반응을 누구보다 잘 관찰할 수 있고, 동일한 발달 수준의 아동들과의 직접적인 비교가 가능하기 때문이다. 부모는 아동에 대한 기초적인 정보를 제공할 수는 있지만 학교생활에서의 행동 문제에 대해선 정확히 평가하기 어려울 수 있고, 교사와 달리 비교대상이 없어 객관성이 떨어질 수 있다(송수미, 김재환, 2002). 이러한 점에서 본 연구에서는 부모 평정 대신 교사 평정을 사용하였다. 그러나 교사보고에 의해 측정된 ADHD는 평정자에 따라 측정결과가 달라질 위험이 있다고 판단하여, 이를 보완하고자 학생용 자기보고식 ADHD 평가 척도를 함께 실시하였다.

학생용 ADHD 평가는 DSM-IV에 규정된 주의력결핍 및 과잉행동·충동성 진단 척도를 위지희와 채규만(2004)이 재구성한 질문지를

통해 측정되었다. 이 척도는 학생이 직접 작성하는 자기보고형식으로서, 주의력결핍과 과잉행동·충동성의 2개 하위척도로, 각각 9문항씩 총 18개 문항으로 이루어져 있다. 문항은 0점 “전혀 그렇지 않다”에서 3점 “항상 그렇다”까지의 4점 리커트 척도로 평정하게 되어 있다. 신뢰도(Cronbach's α)는 위지희와 채규만(2004)의 연구에서는 .88이었고, 본 연구에서는 주의력결핍이 .88, 과잉행동·충동성이 .88, 전체 .92로 나타났다. 본 연구에서는 ADHD 증상을 주의력결핍과 과잉행동·충동성의 두 하위요인으로 구분하지 않고, 교사용 ADHD 평가 척도의 점수 총합과 학생용 ADHD 평가 척도의 점수 총합을 측정변인으로 설정하였다.

부모 돌봄

본 연구에서는 부모 돌봄을 측정하기 위해 Parker 등(1979)이 개발한 부모-자녀 유대 검사(Parent Bonding Instrument)를 송지영(1992)이 한국 실정에 맞게 표준화한 한국형 부모-자녀 유대 검사 척도(Parent Bonding Instrument-Korean Version) 중 돌봄에 해당하는 문항만을 사용하였다. 돌봄은 정서적으로 따뜻하고 공감적인 애정적 차원의 양육행동을 의미한다. 이 척도는 아동의 기억을 토대로 부모의 태도나 행동을 기억하여 작성하게 하는 자기보고 형식으로, 부와 모 각각에 대해 돌봄(12문항)과 통제(13문항)의 두 하위요인으로 나뉘며, 총 25문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 0점 “전혀 그렇지 않다”에서 3점 “매우 그렇다”까지의 4점 리커트 척도로 평정하게 되어 있다. 본 연구에서는 부와 모를 분리하지 않고 부돌봄과 모돌봄을 측정변인으로 설정하였고, 이에 따라 부와 모에 둘 다 응답

하지 않은 아동의 경우는 제외하고 분석하였다. 신뢰도(Cronbach's α)는 송지영(1992)의 연구에서는 부돌봄 .90, 모듈봄 .87로 나타났고, 본 연구에서는 부돌봄 .90, 모듈봄 .85으로 나타났다.

교사 지지

교사의 지지를 평가하기 위해 Dubow와 Ulman(1989)이 개발한 초등학교 아동용 사회적 지지 척도(Social Support Appraisal Scale)와 Harter(1985)의 아동용 사회적 지지 척도(Social Support Scale for Children)를 한미현(1996)이 수정 보완한 사회적 지지 척도 중 교사의 지지에 해당하는 문항만을 사용하였다. 사회적 지지 척도는 가족의 지지(8문항), 또래의 지지(8문항), 교사의 지지(8문항)에 대한 아동의 지각이나 평가를 측정하는 도구로, 총 24문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 0점 “전혀 그렇지 않다”에서 4점 “항상 그렇다”까지의 5점 리커트 척도로 평정하게 되어 있다.

교사의 지지 척도는 단일차원의 척도로, 구조방정식 모형에 활용하기 위해 Russell, Kahn, Spoth 그리고 Altmaier(1998)의 제안에 따라 문항묶음(Item parcelling) 방식을 사용하였다. 단일 요인을 문항묶음으로 만들어 분석할 경우 비정규성수준이 줄어들 뿐만 아니라 모형의 적합도가 향상될 수 있는 이점이 있다. 문항 묶음을 위해 먼저 잠재변인을 단일요인으로 가정하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인부하량의 절대 값에 따라 각 문항별로 순위를 매긴 후 가장 큰 부하량을 지닌 문항과 가장 적은 부하량을 지닌 문항을 짝으로 묶어 순서대로 두 개의 문항에 연속적으로 할당하였다. 이는 각 문항들이 잠재변인에 동일한 부하량을 갖도록 하기 위한 것으로, 해당 잠

재변인에 대한 문항묶음 효과를 최대화하기 위해서이다(서영석, 2010). 그 결과 교사지지 1(문항 1, 2, 4, 6)과 교사지지 2(문항 3, 5, 7, 8)로 문항이 묶여졌다. 신뢰도(Cronbach's α)는 한미현(1996)의 연구에서 교사지지는 .88로 나타났고, 본 연구에서는 교사지지 1은 .78, 교사지지 2는 .78로 나타났다.

또래관계기술

본 연구에서 아동의 또래관계기술을 측정하기 위해 양윤란과 오경자(2005)가 개발한 또래관계기술척도를 사용하였다. 본 척도는 아동이 직접 평정하는 것으로 주도성(9문항)과 협동/공감(10문항)의 두 하위요인으로 나뉘며, 총 19문항으로 구성되어 있다. 주도성은 또래와의 상호작용을 시작하거나 관계를 주도적으로 이끌어나가는 행동을 의미하며, 협동/공감은 또래를 돕거나 물건 공유하기, 규칙 준수, 또래의 감정에 관심을 보이거나 자신의 감정을 표출하는 행동을 의미한다. 각 문항은 행동의 빈도를 묻고 있으며, 0점 “전혀 없었다”에서 3점 “항상 그렇다”까지의 4점 리커트 척도로 평정하도록 되어있다. 양윤란과 오경자(2005)의 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 주도성 .77, 협동/공감 .74로 나타났고, 본 연구에서는 주도성은 .84, 협동/공감은 .88로 나타났다.

자료분석

자료는 SPSS 19.0과 AMOS 18.0을 사용하여 다음과 같이 분석하였다. 첫째, SPSS 19.0을 이용하여 연구변인의 평균과 표준편차 및 상관분석을 실시하였다. 둘째, AMOS 18.0을 이용하여 구조모형 검증을 실시하였다. 모형검증은 측정모형을 먼저 확인한 후에 구조모형

을 추정하는 2단계 분석방법을 사용하였다 (Anderson & Gerbing, 1988). 추정방법은 결측치를 제외하고 최대우도법(Maximum Likelihood Estimation: ML)을 사용하였다. 모형적합도 지수는 표본 크기의 민감성, 모형의 간명성, 해석가능성 등을 모두 고려하여 χ^2 , TLI, CFI와 RMSEA를 사용하였다. 그리고 마지막으로 매개효과의 유의성 검증을 위해 부트스트랩(Bootstrap) 절차를 사용하여 개별 매개효과의 유의성을 검증하였다. 10,000개의 부트스트랩 표본을 생성하였고, 매개효과의 추정치가 95% 신뢰구간 내에 영가설에서 설정한 값인 0을 포함하지 않는다면 매개효과가 유의한 것으로

해석하였다(Shrout & Bolger, 2002). 또한 개별효과를 검증하기 위해 가상변인(phantom variable)을 사용하여 개별 매개효과의 유의성을 검증하였다(Macho & Ledermann, 2011).

결 과

변인들의 기술통계

변인들의 기술통계량을 알아보기 위해 변인들의 평균과 표준편차를 구하고, 변인들 간의 상관분석을 실시하여 그 결과를 표 1에 제시

표 1. 측정변인 간 상관, 평균, 표준편차

	N = 914							
	1	2	3	4	5	6	7	8
ADHD 증상								
1. 교사용 ADHD 증상	-	.30***	-.14***	-.17***	-.15***	-.18***	-.16***	-.30***
2. 학생용 ADHD 증상		-	-.37***	-.42***	-.24***	-.28***	-.27***	-.46***
부모 돌봄								
3. 부돌봄			-	.75***	.28***	.29***	.34***	.42***
4. 모돌봄				-	.30***	.31***	.34***	.45***
교사 지지								
5. 교사지지1					-	.81***	.32***	.40***
6. 교사지지2						-	.35***	.41***
또래관계기술								
7. 주도성							-	.64***
8. 협동/공감								-
M	2.95	.85	2.31	2.47	2.76	2.87	2.00	2.38
SD	.65	.57	.48	.48	.81	.82	.58	.46
왜도	1.08	.57	-1.07	-1.15	-.40	-.44	-.42	-.69
첨도	.29	.25	1.47	1.36	-.16	-.43	.00	1.15

*** $p < .001$

하였다. 표 1을 살펴보면, ADHD 증상은 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술과 유의한 부적 상관을 보였고, 부모 돌봄, 교사 지지, 또래관계기술 간에는 유의한 정적 상관이 나타났다. ADHD 평가 척도의 각 문항이 0에서 3까지 분포하고 1.5가 중간 정도를 나타낸다는 사실을 감안할 때, 교사가 지각하는 학생의 ADHD 증상(M=2.95)은 대체로 높은 편이나, 아동 스스로는 자신의 ADHD 증상(M=0.85)을 낮게 보고하는 것을 알 수 있다. 부모 돌봄과 또래관계기술은 각 문항이 0에서 3까지 분포하고 1.5가 중간 정도를 나타내고, 교사의 지지는 0에서 4까지 분포하고 2가 중간 정도를 나타내는 것을 감안할 때, 본 연구대상의 아동들은 부모 돌봄(M=2.31)과 교사 지지(M=2.76, 2.87), 또래관계기술(M=2.00, 2.38)을 중간보다 조금 높게 지각하고 있음을 알 수 있다.

측정모형 검증

Anderson과 Gerbing(1988)의 제안에 따라, 본

연구에서 설정한 구조모형(연구모형과 경쟁모형) 검증에 앞서 측정모형을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 적합도 지수 중 $\chi^2(14, N=914)$ 값은 46.35으로 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타나, χ^2 검증결과로는 측정모형이 적합하지 않았다. 그러나 χ^2 검증은 영가설의 내용이 너무 엄격하여 모형이 조금만 틀려도 쉽게 기각되며 동일한 모형이라도 표본크기에 따라 결과가 달라질 수 있다. 따라서 모형의 간명성을 반영하고, 표본크기에 민감하지 않으며, 해석기준이 비교적 명확하게 제시되는 CFI, TLI, RMSEA 등의 다른 적합도 지수를 사용하여 검증 결과를 보완적으로 확인할 필요가 있다. 일반적으로 CFI와 TLI는 .90이상이면 적합도가 높은 것으로 해석하며, RMSEA는 .08이하일 때 괜찮은 적합도, .05이하일 때 좋은 적합도로 해석한다(홍세희, 2000). 본 연구의 측정모형 적합도 검증 결과 CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .05(90% 신뢰구간 = .04 - .07)로 나타나 측정모형이 자료에 적합한 것으로 나타났다. 표 2

표 2. 측정모형의 요인부하량

잠재변인	측정변인	비표준화 계수	S.E.	표준화 계수	C.R.	p
ADHD 증상	교사용 ADHD 증상	1.00		.42		
	학생용 ADHD 증상	1.60	.18	.77	8.84	***
부모 돌봄	부돌봄	1.00		.83		
	모돌봄	1.10	.05	.91	21.60	***
교사 지지	교사지지1	1.00		.86		
	교사지지2	1.10	.05	.93	20.67	***
또래관계기술	주도성	1.00		.69		
	협동/공감	1.09	.06	.94	17.56	***

*** $p<.001$

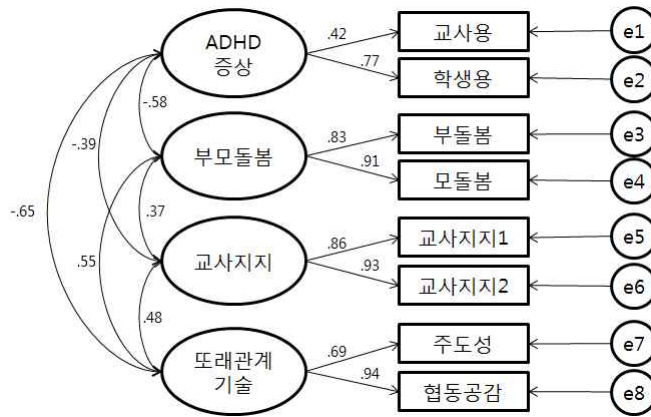


그림 3. 측정 모형의 모수치 추정 결과

주. 그림에 제시된 계수들은 표준화된 수치임

와 그림 3에 제시한 바와 같이, 모든 잠재변인에 대한 측정변인의 표준화 부하량은 ADHD 증상이 .42~.77, 부모 돌봄은 .83~.91, 교사 지지는 .86~.93, 또래관계는 .69~.94로 모두 $p < .001$ 수준에서 유의하였다. 즉 4개의 잠재변인과 8개의 측정변인을 구인하는 것이 타당한 것으로 확인되었다.

구조모형 검증

측정모형이 적합하게 나타남으로, 본 연구에서 설정한 부모 돌봄과 교사 지지의 매개모형을 검증하였다. 먼저 연구모형을 이용하여 매개효과의 유의성을 평가한 후 경쟁모형과의 χ^2 차이검증 및 CFI, TLI, RMSEA를 살펴보았다. 마지막으로 부트스트랩 검증을 통해 매개

효과의 유의성을 살펴보았다.

먼저 ADHD 증상이 또래관계에 영향을 미치는 경로와 부모 돌봄과 교사 지지를 매개하여 영향을 미치는 경로를 모두 포함한 연구모형은 자료에 적합한 것으로 나타났다: $\chi^2(14, N=914) = 46.35, p < .001$; CFI = .99; TLI = .98; RMSEA = .05[90% 신뢰구간 = .04 - .07]. 이러한 연구모형의 적합도 지수는 앞서 살펴본 측정모형의 적합도 지수와 동일하다. 이는 연구모형이 포화모형으로서 경험적으로 지지된 것이 아님을 의미한다(Kline, 2005). 부모 돌봄이 교사 지지에 영향을 미치는 경로를 설정하지 않은 경쟁모형 역시 자료에 적합한 것으로 나타났다: $\chi^2(15, N=914) = 58.54, p < .001$; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .06[90% 신뢰구간 = .04 - .07].

표 3. 연구모형과 경쟁모형의 적합도 지수 비교

	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA(90% 신뢰구간)
연구모형	46.35	14	.99	.98	.05(.04 - .07)
경쟁모형	58.54	15	.99	.97	.06(.04 - .07)

본 연구를 통해 지지된 연구모형과 경쟁모형 중 어느 모형이 더 적합한지를 확인하기 위해서 χ^2 차이검증을 실시하였다. χ^2 차이검증은 내재된(nested) 관계에 있는 두 모형 간에 우수성을 비교할 때 사용하는 방법으로 χ^2 값의 감소가 자유도 감소를 만회할 만큼 충분히 큰가를 고려하는 방법이다(이학식, 임지훈, 2008). 그 결과, 두 모형의 차이 값은 12.19이며 자유도의 차이 값은 1로 나타났다. 이는 자유도의 차이 1에 대한 χ^2 차이 임계값인 3.84보다 크므로 양방 유의수준 .001에서 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 알 수 있다. 이는 직접 경로가 포함된 연구모형이 비록 모형의 간명성은 떨어지지만 경쟁모형에 비해 적합도가 더 좋을 것을 의미한다. 따라서 본 연구에서는 연구모형이 더 적합한 것으로 지지되었다. 즉, ADHD 증상이 또래관계기술에 영향을 미칠 뿐만 아니라 부모 돌봄과 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미치며, 부모 돌봄은 교사 지지를 통해 또래관계기술에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

연구모형의 각 경로에 대한 직접효과는 그림 4에 제시하였다. 그림 4를 통해 직접효과를 살펴보면, ADHD 증상은 부모 돌봄(-.58, .21, .23, .22, -.44, -.26)

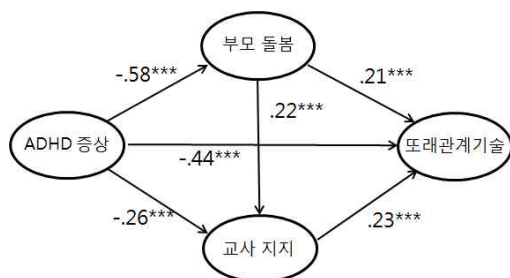


그림 4. 연구모형

주. 그림에 제시된 계수들은 표준화된 수치임.

*** $p < .001$

$p < .001$), 교사 지지(-.26, $p < .001$), 또래관계기술(-.44, $p < .001$)에 영향을 미치고, 부모 돌봄(.21, $p < .001$)과 교사 지지(.23, $p < .001$)도 또래관계기술에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 부모 돌봄은 교사 지지(.22, $p < .001$)에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, ADHD 증상과 또래관계기술 사이를 매개할 것으로 가정된 부모 돌봄과 교사 지지의 매개역할은 지지되었다.

최종모형의 매개효과 유의성 검증을 위해 부트스트랩(Bootstrap) 절차를 사용하였다. 부트스트랩 절차는 정규분포를 가정하지 않으면서 보다 정확한 신뢰구간을 산출하기 때문에 매개효과 유의도 검증에 적합하다(Shrout & Bolger, 2002). 본 연구에서는 부트스트랩 실행을 위해 원 자료에서 무선 표집으로 생성된 10,000개의 자료 표본이 모수 추정치에 사용되었으며, 95% 신뢰구간에서 산출되었다. 이 방식에서는 간접효과의 95% 신뢰구간의 상한값과 하한값이 0을 포함하지 않을 때 간접효과가 통계적으로 유의미한 것으로 해석한다. 따라서 본 연구에서도 신뢰구간이 영가설의 값인 0을 포함하지 않으면 영가설을 기각하여 매개효과가 유의한 것으로 해석하였다. 한편 AMOS에서는 매개변인을 포함한 모든 경로의 효과가 함께 추정된 값이 제시되기 때문에 부모 돌봄과 교사 지지의 개별 간접효과를 확인하기 어렵다. 이러한 점에서 본 연구에서는 각각의 매개변수의 유의성 검증을 위해 Macho와 Ledermann(2011)가 제안한 가상변인(phantom variable)을 사용하여 개별 매개효과의 유의성을 검증하였다. 그 결과는 표 4와 표 5에 제시하였다 표 4를 살펴보면, ADHD 증상과 교사 지지의 관계에서 부모 돌봄의 매개효과는 95% 신뢰구간에서 0(-.19~

표 4. 변인 간 간접(매개)효과 검증 결과

경로		직접효과	간접효과 (95%의 신뢰구간)	총효과
ADHD 증상	→ 부모 돌봄	-.58**		-.58**
ADHD 증상	→ 부모 돌봄 → 교사 지지	-.26**	-.13**(-.19, -.07)	-.39**
ADHD 증상	→ 부모 돌봄, 교사 지지 → 또래관계기술	-.44**	-.22**(-.28, -.14)	-.66**
부모 돌봄	→ 교사 지지	.22**		.22**
부모 돌봄	→ 교사 지지 → 또래관계기술	.21**	.05**(.02, .09)	.26**
교사 지지	→ 또래관계기술	.23**		.23**

주. 표에 제시된 계수들은 표준화된 수치임. ** $p < .01$

표 5. Phantom변인을 이용한 개별 간접(매개)효과 검증 결과

경로		간접효과	(95%의 신뢰구간)	
			Low	Upper
ADHD 증상	→ 부모 돌봄 → 또래관계기술	-.29**	-.32	-.26
ADHD 증상	→ 교사 지지 → 또래관계기술	-.15**	-.18	-.13

주. 표에 제시된 계수들은 표준화된 수치임. ** $p < .01$

-.07)을 포함하지 않아 유의하게 나타났다(-.26, $p < .01$). ADHD 증상과 또래관계기술과의 관계에서 부모 돌봄과 교사 지지의 매개효과는 95% 신뢰구간에서 0(-.28 ~ -.14)을 포함하지 않아 유의하게 나타났다(-.22, $p < .01$). 또한 부모 돌봄과 또래관계기술의 관계에서 교사 지지의 매개효과는 95% 신뢰구간에서 0(.02 ~ .09)을 포함하지 않아 유의하게 나타났다(.21, $p < .01$). 이로써 ADHD 증상은 또래관계기술에 영향을 미칠 뿐만 아니라, 부모 돌봄과 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미치고, 부모 돌봄은 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미칠 것이라는 가설은 성립되었다. 표 5와 같이 부모 돌봄과 교사 지지의 개별 간접효과의 유의성을 검증한 결과

ADHD 증상이 부모 돌봄을 매개하여 또래관계기술로 가는 경로에서 부모 돌봄(-.29, $p < .01$)의 간접효과가 유의하였고, ADHD 증상과 또래관계기술 간의 관계에서 교사지지(-.15, $p < .01$)의 간접효과 또한 유의한 것으로 나타났다.

논 의

본 연구에서는 초등학교생의 ADHD 증상이 또래관계기술에 미치는 영향에서 부모 돌봄과 교사 지지가 매개효과를 가지는지 살펴보기 위해서, ADHD 증상이 부모 돌봄과 교사 지지를 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미치

는 가설모형을 설정하여 이를 구조방정식을 통해 살펴보았다. 그 결과, ADHD 증상은 또래관계기술에 영향을 미치기도 하지만, 부모 돌봄과 교사 지지를 매개로 하여 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구 결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 ADHD 증상은 부모 돌봄을 매개로 하여 또래관계기술에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다시 말해 초등학생들은 ADHD 증상이 높을수록 부모 돌봄이 적은 것으로 지각하였으나, 부모 돌봄은 또래관계기술에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 ADHD 아동은 일반 아동에 비해 부모로부터 덜 애정적인 양육을 받고 있다고 지각하고(고명정 외, 2011; 김소연 외, 2008), 온정적이고 애정적이며 따뜻한 부모 돌봄이 ADHD 아동의 또래수용을 높인다는 연구결과들(이미야, 2008; Hurt et al., 2007; Kaiser et al., 2011; Mikami et al., 2010)을 지지한다. 또한 ADHD 아동을 자녀로 둔 부모는 ADHD 아동을 양육하면서 스트레스를 많이 받게 되는데, 이러한 스트레스가 일상생활에서 강압적이고 통제적인 언어나 행동으로 표출될 가능성이 높은 것으로 보고한 연구결과(신연희 외, 2010)와도 그 맥을 같이 한다.

아동의 ADHD 증상은 부모가 아동을 양육함에 있어서의 긍정적인 요소인 따뜻한 말이나 태도, 행동 등과 같은 돌봄을 감소시키지만, 부모의 돌봄은 이들의 또래관계기술을 증가시켰다. 이는 ADHD 증상이 높은 아동이 친구라는 새로운 대인관계를 형성하는데 있어 부모의 역할이 매우 중요하다는 것을 제시한다고 볼 수 있다. 즉, 부모의 따뜻한 말과 행동은 ADHD 증상을 보이는 아동의 또래관계 증진을 위한 하나의 개입 전략이 될 수 있다

는 것이다. 부모와의 따뜻한 관계 경험은 ADHD 아동으로 하여금 타인을 믿을 만한 사람으로 인식하게 하여 또래와 안정적인 관계 형성을 가능하게 한다. 부모와의 건강한 관계 경험으로 부모가 긍정적인 사회적 행동에 대한 모델이 되어줌으로써 부모로부터 또래와의 관계에서 필요한 또래관계기술을 습득하게 되어 관계에서 자신감을 가질 수 있다. 또한 부모의 돌봄은 아동에게 심리적 안정감을 갖게 하고 스스로를 가치 있는 존재로 여길 수 있는 힘을 길러 주어 아동이 타인과의 관계에 보다 적극적이고 주도적으로 참여하게 한다(고명정 외, 2011; 유안진 외, 2004).

따라서 ADHD 증상을 보이는 아동의 또래관계 증진을 위해 부모 역할의 중요성을 강조하고 긍정적인 돌봄을 증진시킬 수 있는 부모 교육이나 부모훈련 등의 개입이 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 최근 들어 몇몇 선행 연구들은 ADHD 아동이 부모와의 상호작용에서 어려움을 경험하는 것을 애착관계의 관점에서 설명하고 있다. 부모는 ADHD 아동과 안정적인 애착관계를 형성하고 유지하기 어렵는데, 부모와 안정적인 애착관계가 형성되지 못하면 아동은 감정 조절에 어려움을 겪게 되고, 부모는 아동이 보이는 사소한 실수에도 과도하게 꾸짖거나 벌을 주는 반면 칭찬에는 인색해진다는 것이다(김동일, 이명경, 2006; 이성직, 2013). 이러한 점에서, ADHD 증상을 보이는 아동의 또래관계를 증진시키기 위해 부모와 아동 간 긍정적인 애착관계를 형성하도록 도울 수 있는 개입이 제공되어야 할 것이다. ADHD 증상은 부모와 가족에게 상당한 스트레스가 되고, 이는 일상생활 속에서 아동에게 강압적이고 통제적인 말이나 행동으로 표출되어 부모가 아동을 긍정적인 태도로 양육하는

데 있어 충분한 어려움으로 작용할 수 있다(신연희 외, 2010; McLaughlin & Harrison, 2006). 지나친 꾸짖음이나 비난보다는 ADHD 증상을 보이는 아동의 말이나 행동에 관심을 가지고, 이들의 행동을 당연히 해야 하는 것으로 여겨 지나쳐버리기 보다는 아주 조그마한 것이라도 아동을 인정하고 칭찬해주면서 부모 스스로가 자신의 행동을 점검해나가는 노력이 요구된다. 이러한 노력을 위해서는 높은 ADHD 증상을 보이는 아동은 일부러 고의적인 반항행동을 하는 것이 아니라 그렇게밖에 할 수 없다는 것에 대한 이해를 돕는 훈련이나 교육이 필요하다. 부모의 정서적 감수성과 반응성을 증진시켜 ADHD 증상을 보이는 아동과의 상호작용을 긍정적으로 변화시킬 수 있도록 하는 방향으로의 도움이 제공되어야 할 것이다. 부모의 반영적이고 긍정적인 반응은 학교 등의 장면에서 부정적인 피드백에 익숙하거나 이러한 부정적인 피드백으로 인해 낮은 자존감과 정서적으로 어려움을 겪는 ADHD 증상을 보이는 아동에게 치료적인 경험, 즉 교정적인 정서 경험이 될 수 있을 것이다(이성직, 2013).

이와 더불어, 아버지의 양육참여와 관심을 증가시키는 방향으로의 개입 방안 마련이 고려될 필요가 있을 것이다. 대부분 가정에서는 양육과 훈육의 책임을 어머니가 지고 있는 경우가 많다. 그러나 어머니가 아버지의 지지와 협조 없이 ADHD 증상을 보이는 아동을 건강하게 양육하기는 사실 어려운 일일 수 있다. 실제 부모교육에도 어머니들은 다수이지만 아버지는 찾아보기 힘든 경우가 많다(김낙홍, 2011). 가정의 구성원으로 아버지는 자녀에게 꼭 필요한 존재로서(박진희, 황지연, 정채은, 이예은, 유미숙, 2011), 아버지의 양육 참여는 아동의 행동 문제 감소로 이어질 수 있다는

보고도 있다(Hurt et al., 2007). ADHD 아동을 둔 가정에서는 ADHD 아동을 훈육함에 있어서 어머니들의 신체적, 정서적 스트레스가 높고 이로 인해 정서적인 어려움을 겪을 가능성이 높기 때문에 아버지의 참여가 반드시 필요하다. 아버지는 어머니에 비해 상대적으로 ADHD 아동과 상호작용하는 시간이 적어 ADHD 아동에 대한 지식이나 이해가 부족하고 적절한 훈육방식을 모르는 경우가 많아 어머니와 다른 양육방식을 보일 가능성이 높다. 따라서 높은 수준의 ADHD 증상을 보이는 자녀를 둔 아버지는 ADHD 증상에 대한 올바른 이해를 바탕으로 바람직한 훈육방법을 익히고 부부가 서로 합의된 훈육방식으로 아동을 대하도록 노력해야 한다(이성직, 2013). 본 연구에서는 아버지와 어머니의 돌봄을 함께 살펴 보아 각각의 영향력을 도출할 순 없었지만, 향후 아버지와 어머니의 돌봄에 따른 영향력을 구분하여 살펴본다면 아버지를 위한 부모교육의 내용 선정 및 프로그램 개발에 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

둘째, ADHD 증상은 교사 지지를 매개하여 또래관계기술에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다시 말해 ADHD 증상이 높아질수록 교사의 지지가 감소되지만, 교사의 지지는 또래관계기술을 향상시킬 수 있음을 보여준다. 이러한 결과는 ADHD 아동으로 인해 교사의 어려움이 가중되고 있으며(유연주, 조윤경, 2008; 이정은, 김춘경, 2009; 최연숙, 2014), 교사와 아동 간 긍정적인 관계가 해당 아동에 대한 또래 수용을 증가시키고 사회적 역량을 높여 또래관계를 향상시킨다는 연구결과(Hughes & Kwok, 2006; Mikami et al., 2011)를 지지한다. 교사의 지지가 높은 수준의 공격성을 보이는 아동의 행동에 변화를 가져와 아동의 또래관

계가 증진되는 것으로 나타난 연구결과(Hughes et al., 2001)와도 그 맥을 같이 한다.

교사와의 긍정적인 관계는 교실 내에서 아동에게 안정적인 기반을 마련해주어 학교생활 적응을 돕는다. 이는 교사와의 긍정적 관계를 통해 또래와 갈등이 생기거나 학교생활에서 어려운 일을 당할 때 교사에게 가서 자신의 문제를 터놓고 이야기할 수 있다는 믿음이 생겨서이다. 아동이 교사가 자신과의 대화에 관심이 있다고 느낀다면 교실 내에서 심리적 혹은 정서적인 안정감을 갖게 되고, 이러한 안정감은 또래관계 형성에 긍정적인 영향을 미치게 된다(Myers & Pianta, 2008). 아동이 학령기가 되어 학교에 진학하면서부터 학교는 아동에게 있어 주된 환경 중 하나가 되고, 그 가운데 교사는 부모 다음으로 아동이 가장 밀접하게 상호작용하는 성인이라 할 수 있다. ADHD 증상은 학교라는 구조화된 환경 속에서 더욱 두드러질 수 있기 때문에 ADHD 증상을 보이는 아동의 발달에 있어 교사의 영향력은 매우 중요하다. 교사와의 상호작용을 통해 아동은 사회적 관계에서 필요한 지식이나 기술, 태도 등을 배우게 되어 사회적 역량이 강화되고, 교사로부터 얻는 긍정적 지원은 아동의 기본적인 사회적 욕구를 충족시켜줌으로써 안정적인 또래관계 형성이 가능해진다(Chang, 2003; Mikami et al., 2011). 또한 교사와의 긍정적 관계 경험은 아동으로 하여금 자신이 충분히 사랑받을만한 가치가 있는 존재임을 알려주고, 교사가 ADHD 증상을 보이는 아동과의 대화를 즐기고 있음을 학급의 다른 아동들이 지켜봄으로써 이들의 관계에 변화를 가져올 수 있다(Mikami et al., 2013).

따라서 교사의 긍정적 지원이 증가하여 ADHD 증상을 보이는 아동의 또래관계가 증

진될 수 있도록 많은 노력이 이루어져야 할 것이다. ADHD 아동이나 ADHD 증상을 보이는 아동을 지도함에 있어 ADHD에 대한 정확한 지식과 긍정적 태도는 교사가 가져야 할 필수요건이라 할 수 있다(정종성, 최진호, 2010; Sherman, Rasmussen, & Baydala, 2006). 이를 위해 교사들이 ADHD 증상에 대한 특성을 보다 잘 이해하고 이를 적절히 다루도록 돕기 위한 도움이 제공되어야 할 것이다. 어떠한 분야에 대한 충분한 경험이나 지식이 없다면 그 분야의 일은 부담이 되어 긍정적인 생각이나 태도를 갖기 어려울 수 있다. 다시 말해 ADHD 증상에 대한 지식이 충분할 때 이들을 향해 긍정적인 지도가 가능하다는 것이다. 교사들이 아동의 ADHD 증상에 대한 이해와 더불어 이들에 대한 전문적 지식의 습득을 통해 다양한 중재전략과 행동관리 방법을 정확히 알고 시행할 수 있을 때 ADHD 증상을 보이는 아동의 지도에 보다 긍정적인 결과를 가져올 수 있을 것이다(서석진, 강미라, 양경애, 2013). 교사의 교수전략 수준이 높아질수록 ADHD 아동은 물론이거니와 학급의 다른 아동들에게도 긍정적인 효과가 전이될 수 있는데, 이는 ADHD 아동을 도와주는 교수전략이 대부분 다른 아동들에게도 도움이 될 뿐만 아니라 ADHD 아동을 향한 교사의 태도와 행동을 통해 해당 아동에 대한 학급의 다른 또래의 인식에 변화를 가져올 수 있어서이다(이정은, 김춘경, 2009; Mikami et al., 2013). 따라서 교사가 ADHD 증상을 보이는 아동을 지도하는데 있어 부담감을 줄이고 교사로서의 효능감을 높여주기 위해, 교사에게 ADHD에 대한 전문적인 지식을 습득시켜 주고 ADHD 증상에 대한 인식을 개선하며 교육적 방법이나 전략에 대한 지속적인 연수 프로그램을 강화하

는 노력이 뒷받침됨으로써 ADHD 증상을 보이는 아동을 향한 교사의 긍정적 지지를 높여 주어야 할 것이다.

셋째, 부모 돌봄은 교사 지지를 매개하여 또래관계기술에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 부모 돌봄이 교사 지지의 직접적인 원인이 될 수 있음을 의미하는 것으로, 부모 돌봄은 교사 지지를 통해 또래관계기술로 이어짐을 알 수 있다. 이는 부모와 아동 간의 관계의 질이 교사와 아동 간의 관계의 질에 영향을 미치는 것으로 보고한 선행연구들(유백산, 신수영, 2012; 임성택 외, 2010; Birch & Ladd, 1998; Myers & Pianta, 2008)을 지지하고, 부모의 양육행동이 온정적이라고 지각할수록 교사와의 관계를 더 잘 형성하는 것으로 나타난 연구결과(유안진 외, 2004)와도 그 맥을 같이 한다. 높은 수준의 ADHD 증상을 보임으로써 사회적으로 평가절하 되고 주위로부터 부정적인 피드백을 주로 받는 아동에 대한 부모의 돌봄은 교사로부터 더 많은 지지를 받게 하고, 이를 통해 안정적인 또래관계 형성이 가능하다. 즉, 아동이 가정 안에서 애정적인 관계 형성을 경험했다면, 가정을 벗어난 학교라는 제도 안에서 교사와도 긍정적인 관계를 형성할 수 있는 것이다. 부모와의 긍정적인 관계 경험은 교사와의 원활한 관계 형성을 가능하게 하고 교사와의 긍정적인 관계로 교사로부터 긍정적인 지원을 받게 되면 또래와도 더 나은 관계를 형성해 나갈 수 있다. 이는 부모와 아동 간의 관계 경험은 타인과의 상호작용을 위한 지침서로서의 역할을 하며, 이러한 관계 경험이 사회적 관계로 전이되어 교사나 또래와의 관계 형성에 영향을 미치는 것을 제시한다.

본 연구 결과는 아동의 ADHD 증상과 또래

관계 간의 관계에 있어 부모와의 애정적이고 수용적인 돌봄이 무엇보다 중요함을 제시한다고 볼 수 있다. 따라서 아동이 처음으로 맺는 부모와의 관계 경험에 대한 중요성을 부모가 인식할 수 있도록 돕는 과정이 반드시 우선시 되어야 할 것이다. 사회학습이론에 의하면, 인간의 행동은 다른 사람의 행동을 관찰하고 모방한 결과로서 이루어진다. 다시 말해, 아동이 가족 간의 부정적인 대인관계 양식이나 부모의 부정적 반응을 관찰하여 이를 모방함으로써 아동의 부정적인 행동이 강화되고, 이러한 경험이 또래와의 상호작용으로 이어질 수 있다는 것이다(Myers & Pianta, 2008). 부모와 부정적인 상호작용을 경험한 아동일수록 낮은 또래나 잘 아는 또래에 대해서도 더 적대적인 행동을 하게 된다는 연구결과(Cassidy, Kirsh, Scolton, & Parke, 1996)에 비추어 볼 때, 아동은 자신을 향한 부모의 태도나 부모가 타인과 관계 맺는 방식을 관찰하여 모방할 수 있음을 알 수 있다. 부모에게서 강압적이고 적대적인 방식으로의 관계를 경험한 아동이라면 부모 외의 다른 사회적 관계에서도 이와 같은 동일한 부정적 방식을 사용할 가능성이 높아지게 된다. 부모로 하여금 자신이 자녀와 맺는 관계가 그 자녀의 대인 관계에 그대로 전이된다는 것을 인식하게 하여, 부모가 ADHD 증상을 보이는 아동이 나타내는 부정적인 면에 집중하기보다, 긍정적인 면을 찾아 관심을 가지고 지지해주어 긍정적인 행동의 빈도수를 늘려감으로써 이들의 사회적 관계를 증진하기 위해 노력할 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

넷째, ADHD 증상은 또래관계기술에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 비록 ADHD로 진단받을만한 수준은 아니지만 일반 아동에 비해 주의력이 많이 떨어지거나 산만하고 충동

적인 행동을 보이는 아동, 즉 ADHD 증상을 보이는 아동들 역시 ADHD 아동과 동일하게 또래관계에서 어려움을 경험할 수 있음을 보여주고 있다. 이는 ADHD를 하나의 연속선상에서 이해해야 함을 제시하는 것으로, ADHD의 진단적 기준에 부합되진 않지만 높은 ADHD 증상을 보이는 아동들에 대한 올바른 이해를 바탕으로 많은 주의와 관심이 요구된다는 것을 알 수 있다. 이들을 단순히 버릇없고 성미가 급한 못된 아이로 치부해버리는 것이 아니라, ADHD에 대한 보다 올바른 이해를 바탕으로 전문적인 도움을 제공하려는 노력이 뒤따라야 할 것이다. 아동을 무턱대고 야단을 치거나 벌을 주는 것보다, 이들이 보이는 행동에 대한 정확한 진단을 통해 조기에 적절한 치료를 받을 수 있도록 해야 할 것이다. 최근 들어 ADHD와 학교폭력 간의 관련성이 대두되면서 이들의 또래관계 문제는 사회적 문제로까지 확산되고 있다. 따라서 ADHD 증상에 대한 올바른 인식과 이해를 바탕으로, 이들의 또래관계 어려움을 해소하기 위한 적절한 교육 및 개입 실행이 그 어느 때보다 필요하다 하겠다.

ADHD 아동의 또래관계 증진을 위한 개입에 있어서 여러 가지 시도가 있어왔다. 이러한 개입의 효과를 살펴보는 연구들은 ADHD 아동의 또래관계 증진을 위한 개입을 아동이나 부모에게만 실시하는 것보다, 아동대상 프로그램과 부모교육을 동시에 실시하는 것이 더 효과적인 것으로 보고하고 있다(임혜정, 김혜리, 손정우, 김영랑, 2008; 한국청소년상담복지개발원, 2010; Lerner, Mikami, & McLeod, 2011; Van der Oord, Bögels, & Peijnenburg, 2012; Webster-Stratton, Reid, & Beauchaine, 2011). 이와 같은 결과는 ADHD 증상을 보이

는 아동의 또래관계를 증진시키기 위해서는 단순히 ADHD 증상을 감소시키거나 부모의 양육행동을 개선시켜주는 교육이나 훈련을 각각 별개로 시행하는 것이 아니라, 이를 동시에 다뤄야 함을 제시한다고 볼 수 있다. 부모를 대상으로 하는 프로그램의 경우에는 부모가 아동에게 따뜻한 말과 행동을 보일 수 있도록 훈련할 뿐만 아니라, 부모가 아동이 학습한 내용을 숙지하여 아동이 치료 장면에서 배운 기술을 치료 밖 상황에서도 계속 활용할 수 있도록 격려하고 강화하도록 훈련함으로써, ADHD 증상을 보이는 아동의 관계성 증진을 극대화할 수 있는 것이다. 부모가 아동이 프로그램에서 익힌 것들을 실생활에 적용할 수 있도록 동기를 부여하며 행동에 대한 적절한 강화와 훈육을 제공해줌으로서 아동의 관계성 회복을 기대할 수 있다. ADHD 아동대상 프로그램의 실시 효과를 일반화시키기 위해서는 가정과 교사와의 연계 및 협력도 매우 중요하다. 치료 장면에서 익히고 연습한 내용이 학교 상황으로 일반화되기 위해서는 교사의 추가적인 역할이 반드시 필요하다(한국청소년상담복지개발원, 2010). ADHD 증상을 보이는 아동의 부모와 교사는 학교와 가정에서 직접적인 상호작용을 통해 협력을 지속하고 일관성을 유지하기 위해 함께 치료 방안을 논의하는 등 많은 노력을 기울여야 할 것이다.

본 연구는 높은 수준의 ADHD 증상을 보이는 아동도 ADHD로 진단 받은 아동과 유사하게 또래관계에서 어려움을 경험하고 있으며, 이들의 또래관계 어려움을 해소하기 위해 부모와 교사의 긍정적 역할의 매우 중요함을 제시하였다. 즉, ADHD 증상을 보이는 아동의 또래관계 증진을 위해서는 아동의 ADHD 증상을 감소시키는 노력도 중요하지만, 부모 돌

부모와 교사 지지를 고려해야 함을 확인하였다. 높은 ADHD 증상으로 인해 주위로부터 부정적인 피드백을 많이 들어 온 아동에 대한 부모와 교사의 긍정적인 관심과 지지는 이들이 또래와 맺는 관계 증진에 중요한 역할을 담당한다. 이는 ADHD 증상을 보이는 아동의 또래 관계 어려움은 아동이 속한 사회적 상황 속의 관계적 측면에서 이해되어질 필요가 있음을 시사한다. 다시 말해 ADHD 증상을 보이는 아동의 또래관계 어려움은 부주의하고 산만하며 공격적인 행동 등의 개인의 특성에 의해 나타날 수도 있지만, 관계의 어려움이 지속되는 데에는 사회적 맥락의 중요성을 간과할 수 없는 것이다. 따라서 아동을 둘러싸고 있는 환경이 이들의 또래관계에 미치는 영향력을 고려하여, 이러한 환경을 변화시키거나 제거해 줄 수 있는 교육적 지원 방안 마련이 이루어져야 할 것이다.

본 연구에서 측정된 ADHD 증상은 정확한 임상적 절차 없이 교사보고와 아동의 자기보고식 자료에 근거하여 측정하였다는데 한계가 있다. 즉, 본 연구에서 측정된 ADHD 증상은 의료진이나 임상가에 의해 평가된 것이 아니기 때문에, 본 연구결과를 ADHD로 진단받은 아동에게 적용하기에는 무리가 있다. 따라서 본 연구에서 나타난 결과가 ADHD로 진단받은 아동에게도 적용될 수 있는지 검증해 볼 필요가 있을 것이다. 또한 본 연구에서의 교사보고 ADHD 증상과 아동의 자기보고 ADHD 증상의 평균값에는 상이한 차이가 나타났다. 이와 같이 교사와 아동 간의 증상 평가가 불일치하는 것에 대해 여러 해석이 가능하겠지만, 우선은 측정자 간의 지각 차이에서 비롯된 것으로 예측할 수 있을 것이다. 한 학급에서 여러 명의 아동을 동시에 가르치는 교

사의 입장에서는 ADHD 증상을 보이는 아동의 행동에 대해 다소 경직된 판단을 내릴 수 있는 반면, 아동 스스로는 자신의 증상에 대해 관대한 평가를 내릴 수 있다. 따라서 향후 아동의 자기보고와 교사보고 외에도, 부모보고, 관찰, 양육자 인터뷰 등의 정확한 임상적 진단 하에 지역을 광범위하게 하고 표집대상도 전체 초등학생으로 확대한 연구가 시행된다면 보다 정확한 결과를 얻을 수 있을 것이라 기대한다. 이와 동시에 평정자 간 지각 차이를 살펴보는 연구가 지속된다면 ADHD 증상에 대한 올바른 이해와 인식을 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

본 연구에서는 ADHD 아동의 성별에 따른 매개효과의 크기를 비교하지 않았다. 소녀의 경우는 관계에 보다 더 큰 의미를 두고 있어 향후 연구에서는 매개효과 크기에서의 성차를 검증해보는 것도 필요할 것이다. 또한 본 연구에서는 부와 모의 돌봄을 함께 살펴본다. 각각의 영향력을 도출할 순 없었지만, 향후 부와 모의 돌봄이 또래관계에 미치는 영향력을 구분하여 살펴보거나, 다른 부모 양육행동과의 매개효과를 병렬로 다뤄 본다면 부, 모 각각을 위한 개입 방안 마련에 시사하는 바가 더욱 클 것으로 여겨진다. 이러한 한계점에도 불구하고, 본 연구를 바탕으로 부모와 교사라는 환경적 맥락이 고려되어 ADHD 증상을 보이는 아동이 경험하는 또래관계 어려움을 감소할 수 있기를 기대해본다.

참고문헌

고명정, 박은진, 이대환, 최영민, 김봉석 (2011). 주의력결핍 과잉행동장애 아동에서 어머니

- 니의 대상관계가 양육태도와 아동의 자아 존중감에 미치는 영향. *소아청소년정신의학*, 22(4), 219-227.
- 김낙홍 (2011). 바람직한 아버지의 역할과 역할수행의 어려움, 사회적 지원에 대한 고찰. *미래유아교육학회지*, 48(2), 79-98.
- 김동일, 이명경 (2006). 주의력결핍 및 과잉행동 장애 원인론의 경향과 전망: 애착이론에 의한 대안적 접근. *상담학연구*, 7(2), 523-540.
- 김소연, 황준원, 김봉년, 조수철, 신민섭 (2008). 주의력결핍 과잉행동장애와 우울장애 아동 집단의 부모 양육태도. *소아청소년정신의학*, 19(3), 175-181.
- 김영신, 소유경, 노주선, 최낙경, 김세주, 고윤주 (2003). 한국어판 부모 및 교사용 ADHD 평가 척도(K-ARS)의 기준 연구. *신경정신과학*, 42(3), 352-359.
- 박진희, 황지연, 정채은, 이예은, 유미숙 (2011). 아동이 지각한 아버지의 통제적 양육태도 수준에 따른 아버지상 및 아동행복감의 차이. *상담학연구*, 12(4), 1247-1260.
- 서석진, 강미라, 양경애 (2013). ADHD 아동에 대한 초등학교사의 인식. *학습전략중재연구*, 4(1), 79-102.
- 서영석 (2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과의 검증: 개념적 구분 및 자료분석 시 고려사항. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 22(4), 1147-1168.
- 소유경, 노주선, 김영신, 고선규, 고윤주 (2002). 한국어판 부모, 교사 ADHD 평가 척도의 신뢰도와 타당도 연구. *신경정신의학*, 41(2), 283-289.
- 손승희, 이은혜 (2004). 아동의 또래유능성과 대인간 문제해결능력 및 어머니 양육행동과의 관계. *대한가정학회지*, 42(2), 167-177.
- 송수미, 김재환 (2002). ADHD 및 우울/불안장애 아동의 문제행동에 대한 부모-교사 간 평정 일치도. *한국심리학회지: 임상*, 21(4), 859-869.
- 송연주, 이동훈 (2013). ADHD 아동의 또래관계 어려움에 대한 생태학적 관점에서의 이해. *열린교육연구*, 21(2), 307-330.
- 송지영 (1992). 한국판 부모-자녀 결합 형태 검사: 신뢰도 및 타당도 검증. *신경정신의학*, 31(5), 979-992.
- 신동원, 이승민 (2009). 주의력결핍 과잉행동장애 아동에서 집단따돌림 양상. *소아청소년정신의학*, 20(2), 90-96.
- 신연희, 정현희, 최성열 (2010). 아동의 주의력결핍 과잉행동장애(ADHD) 증상, 어머니 양육스트레스와 양육행동, 아동의 사회적 유능감 및 자기 유능감 간의 구조적 관계 분석. *아동교육*, 19(3), 143-158.
- 양윤란, 오경자 (2005). 또래관계기술 척도의 개발: 초등학교 4학년-중학년 3학년 학생용. *한국심리학회지: 임상*, 24(4), 961-971.
- 위지희, 채규만 (2004). 주의력결핍 과잉행동 청소년의 인터넷 중독성향과 심리·사회적 특성. *한국심리학회지: 임상*, 23(2), 397-416.
- 유백산, 신수영 (2012). 가정배경에 따른 부모-자녀 간 의사소통양식이 학생-교사 관계 및 직업포부에 미치는 영향. *한국청소년연구*, 23(4), 51-78.
- 유안진, 이점숙, 서주현 (2004). 부모의 이혼여부에 따른 청소년의 우울지각: 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 교우관계를 중심으로. *한국아동학회지*, 25(6), 1-13.
- 유연주, 조윤경 (2008). 수도권 지역 초등학교

- 주의력결핍 과잉행동장애 아동의 실태 조사: 교사 행동 평점을 중심으로. 특수아동교육연구, 10(1), 169-190.
- 이동훈, 송연주, 김홍석 (2012). 초등학생의 ADHD 증상과 인터넷 중독 성향과의 관계: 불안과 사회기술의 매개효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 24(2), 421-440.
- 이미아 (2008). ADHD 아동의 사회적 유능성과 영향요인간의 관계. 특수교육학연구, 43(1), 17-35.
- 이성직 (2013). 주의력결핍 과잉행동장애 아동을 위한 가족상담 접근에 대한 고찰 및 제안. 가족과 상담, 3(1), 1-14.
- 이정은, 김춘경 (2009). ADHD 아동의 학교기반 중재를 위한 교사교육 프로그램 구성의 예비연구. 열린교육연구, 17(4), 343-364.
- 이학식, 임지훈 (2008). 구조방정식 모형분석과 AMOS 7.0. 경기도: 범문사.
- 이희정, 황선영 (2013). 청소년의 ADHD 성향이 학교폭력 가해 행동에 미치는 영향에서 학교폭력 피해경험의 매개효과. 한국아동복지학, 42(0), 83-108.
- 임성택, 김나연, 주동범 (2010). 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 교사관계 및 교우관계의 관련성. 한국교원교육연구, 27(3), 23-42.
- 임혜정, 김혜리, 손정우, 김영랑 (2008). 학령기 ADHD 아동에 대한 사회기술훈련결과 부모훈련의 병합치료 효과. 아동교육, 17(1), 225-239.
- 정중성, 최진오 (2010). 초등교사의 ADHD에 대한 지식수준, ADHD 아동 통합에 대한 태도 및 생활지도방법 활용에 대한 분석. 특수교육저널: 이론과 실천, 11(3), 371-393.
- 최연숙 (2014). ADHD 학생을 경험한 초등학교 교사의 태도 구성요인에 관한 연구. 특수아동교육연구, 16(1), 255-278.
- 최진오 (2010). 초등학생들의 ADHD 성향과 학교유대성간의 관계분석. 특수아동교육, 13(3), 179-198.
- 한국청소년상담복지개발원 (2010). ADHD 아동-부모 프로그램 개발. 한국청소년상담복지개발원.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지각과 행동문제. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Antshel, K. M. (2005). Social skills training reconsidered: what role should peers play? *ADHD Report*, 13(1), 1-5.
- Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008). Temperament, ADHD, and peer relations among school children: the mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior*, 34(5), 447-459.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Doyle, A., Lehman, B. K., Kraus, I., Perrin, J., & Tsuang, M. T. (1993). Convergence of the child behavior checklist with structured interview-based

- psychiatric diagnoses of ADHD children with and without comorbidity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 34(7), 1241-1251.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the student teacher relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Cassidy, J., Kirsh, S., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32(5), 892-904.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and pro-social leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 538-548.
- Chao, C., Gau, S., Mao, C., Shyu, F., Chen, C., & Yeh, B. (2008). Relationship of attention-deficit-hyperactivity disorder symptoms, depressive/anxiety symptoms, and life quality in young men. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62(4), 421-426.
- Cho, S. C., Kim, B. N., Kim, J. W., Rohde, L. A., Hwang, J. W., Chung, D. S., Shin, M. S., Lyoo, I. K., Go, B. J., Lee, S. E., & Kim, H. W. (2009). Full syndrome and subthreshold attention-deficit/hyperactivity disorder in a Korean community sample: comorbidity and temperament findings. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18(7), 447-457.
- Dubow, E. F., & Ulman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: the survey of children's social support. *Journal of Child Clinical Psychology*, 18(1), 52-64.
- DuPaul, G. J. (1991). Parent and Teacher Rating of ADHD symptoms: psychometric properties in a community-based sample. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(3), 245-253.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioral functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161-176.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Monuteaux, M. C., Mick, E., DuPre, E. P., Fine, C. S., & Goring, J. G. (2001). Social impairment in girls with ADHD: parents, gender comparisons, and correlates. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(6), 704-710.
- Gregg, N., Scott, S., McPeck, D., & Ferri, B. (1999). Definitions and eligibility criteria applied to the adolescent and adult populations with LD across 141 agencies. *Learning Disability Quarterly*, 22(3), 213-223.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (2012). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp.680-715). New York: The Guilford Press.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community.

- Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(2), 134-138.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 101-106.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: a prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-302.
- Hurt, E. A., Hoza, B., & Pelham, W. E. (2007). Parent-child relationships, peer relationships, and loneliness of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 195-216.
- Kaiser, N. M., McBurnett, K., & Piffner, L. J. (2011). Child ADHD severity and positive and negative parenting as predictors of child social functioning: evaluation of three theoretical models. *Journal of Attention Disorders*, 15(3), 193-203.
- Klein, R. G., & Manuzza, S. (1991). Long-term outcome of hyperactive children: a review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 383-387.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford.
- Landau, S., & Moore, L. (1991). Social skill deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 20(2), 235-252.
- Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & McLeod, B. D. (2011). The alliance in a friendship coaching intervention for parents of children with ADHD. *Behavior Therapy*, 42(3), 449-461.
- Macho, S., & Ledermann, T. (2011). Estimating, testing, and comparing specific effects in structural equation models: The phantom model approach. *Psychological Methods*, 16(1), 34-43.
- Maedgen, J. W., & Carlson, C. L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 30-42.
- McLaughlin, D. P., & Harrison, C. A. (2006). Parenting practices of mothers of children with ADHD: the role of maternal and child factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(2), 82-88.
- McQuade, J. D., & Hoza, B. (2008). Peer problems in ADHD: current status and future directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 320-324.
- Mikami, A. Y., Jack, A., Emeh, C. C., & Stephens, H. F. (2010). Parental influences on children with ADHD: I. Parental behaviors associated with children's peer relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 721-736.
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367-385.

- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Lerner, M. D., Emeh, C. C., Reuland, M. M., Jack, A., & Anthony, M. R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 18*(1), 100-112.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 39*(4), 220-233.
- Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Swanson, J., Jensen, P., Hechtman, L., & Wells, K. (2010). Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit /hyperactivity disorder in the Multimodal Treatment Study of Children With ADHD: developmental cascades and vicious cycles. *Development and Psychopathology, 22*(4), 785-802.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.
- Oh, W. O., Park, E. S., Suk, M. H., Song, D. H., & Im, Y. (2012). Parenting of children with ADHD in South Korea: the role of socio-emotional development of children with ADHD. *Journal of Clinical Nursing, 21*(13-14), 1932-1942.
- Ohlmeier, M. D., Peters, K., Kordon, A., Seifert, J., Wildt, B. T., Wiese, B., Ziegenbein, M., Emrich, H. M., & Schneider, U. (2007). Nicotine and alcohol dependence in patients with comorbid attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Alcohol and Alcoholism, 42*(6), 539-543.
- Parker, G., Barrett, B., & Hickie, I. (1992). From nature to network: examining links between perception of parenting received in childhood and social bonds in adulthood. *American Journal of Psychiatry, 149*(7), 877-880.
- Parker, G., Tulping, H., & Brown, L. B. (1979). A Parenting Bonding Instrument. *British Journal of Psychiatry, 52*(4), 1-11.
- Russell, D. W., Kahn, J. H., Spoth, R. S., & Altmaier, E. M. (1998). Analyzing data from experimental studies: A latent variable structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology, 45*(1), 18-29.
- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2006). Thinking positively: how some characteristic of ADHD can be adaptive and accepted in the classroom. *Childhood Education, 82*(4), 196-200.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445.
- Van der Oord, S., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training for Children with ADHD and Mindful Parenting for their Parents. *Journal of Child & Family Studies, 21*(1), 139-147.
- Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD.

Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40(2), 191-203.

Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46(2), 116-131.

원 고 접 수 일 : 2014. 10. 21

수정원고접수일 : 2015. 01. 13

게 재 결 정 일 : 2015. 02. 09

K C I

The Effect of ADHD Symptoms on Peer Relational Skills in Elementary School Students: Mediating Role of Parental Caring and Teacher Support

Yeon Joo Song

Pusan National University

The purpose of this study was to investigate the mediating effects of parental caring and teacher support on the relation between ADHD symptoms and peer relational skills in elementary school students. For this study, self-reports data were collected from students for ADHD symptoms, parental caring, teacher support, and peer relational skills along with their teachers' reports on ADHD symptoms. Correlation analysis and Structural Equation Modeling were employed to examine the hypothesis. The results were as follows. ADHD symptoms were negatively correlated with parental caring, teacher support, and peer relational skills. Parental caring, teacher support, and peer relational skills were positively correlated. The association between ADHD symptoms and peer relational skills was mediated by parenting care and teacher support, and parental caring and peer relational skills was mediated by teacher support. Additionally, ADHD symptoms showed the direct effect on peer relational skills. Based on the results, findings and implications are discussed.

Key words : ADHD symptoms, parental caring, teacher support, peer relational skills, elementary school students