

교사의 ADHD코칭에 대한 영향요인 분석 연구

최연숙

배화여자대학교 아동보육과 강사

A Study on Factors Influencing Teachers' ADHD Coaching

Yeon-Sook Choi

Lecturer, Department of Child Care & Education, BaeWha Women's University

요 약 주의력결핍·과잉행동장애(ADHD)는 아동기에 흔히 나타나는 증상으로 초중고등학생들의 학업성취와 사회적 관계 구축에 상당한 어려움을 불러일으키는 한다. 교사들의 ADHD증상 완화를 위한 코칭역할이 중요한데, 본 연구에서는 통합교육환경에서 코칭의지에 영향을 미치는 요인들의 중요성에 대해 논의해보고자 한다. 353개의 교사대상 설문자료를 토대로 하여 교사의 ADHD 증상에 대한 지식수준, 교사들의 ADHD학생들에 대한 태도, 촉진조건, 학부모와의 협업 등의 선행요인이 직, 간접적으로 ADHD 코칭에 미치는 영향을 분석하였다. 통계적 분석 결과, 5% 유의수준에서 지식수준과 촉진조건이 태도에 영향을 미치며, 태도는 학부모와의 협업에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 협업은 다시 교사의 ADHD 코칭에 유의한 영향을 미치지만, 태도는 ADHD 코칭에 별다른 영향을 미치는 않는 것으로 분석되었다. 결론으로 ADHD 관련한 교사들의 니즈에 대해서도 기술하였다.

주제어 : 주의력결핍 및 과잉행동장애, 코칭, 촉진조건, 협업, 태도

Abstract The ADHD, a common condition of childhood onset, is of critical educational and social concern at every level of school. Investigating the determinants of teachers' ADHD coaching and their relative importance is important for improving teaching and counseling practice in inclusive education setting. Based on three hundred and fifty three survey responses from elementary, junior and high school teachers, this research examines the impact of knowledge level, facilitating condition, cooperation with parents, attitude of teachers toward teachers' ADHD coaching. Statistical analysis shows that the knowledge level and facilitating condition influence the level of teachers' attitude, and that attitude has some impact on the cooperation level with parents, at 5% significance level. The cooperation with parent, one of two precedence factors of ADHD coaching, was identified to be significant, but attitude was shown to be nonsignificant predictor of ADHD coaching. A brief discussion concerning the critical needs of teachers is also presented.

Key Words : ADHD, Coaching, Facilitating condition, Cooperation with parents, Attitude

1. 서론

주의력 결핍 과잉활동 장애 또는 ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)라고도 불리는 증상은 유·청소년기의 대표적 장애현상으로 6-17세의 인구 중 3-8% 정도가 그 증상을 보이며, 성인이 되어도 그 증상

이 완전히 사라지지 않는다. 우리나라의 경우 병원을 찾는 ADHD 증상환자는 연간 5만 명 정도지만 유병률이 5~8%인 점을 감안한다면 전체 환자의 10% 정도만이 치료를 받고 있는 것으로 나타났다. ADHD는 적절한 치료를 받지 않으면 유·청소년기는 물론 성인이 되어도 그 증상이 이어질 가능성이 큰데, 유아기 ADHD의 70%

*Corresponding Author : Yeon-Sook Choi (white9879@hanmail.net)

Received September 11, 2018

Accepted November 20, 2018

Revised November 1, 2018

Published November 28, 2018

는 청소년기로 이어지고, 그중 50%는 성인기로 이어진다 [1]. 유·청소년기에는 ADHD증상이 가정과 학교라는 울타리에서 걸러질 가능성이 높지만 성인은 자신의 판단에 맡길 수밖에 없어 적절한 치료와 중재가 이루어지지 않는 경우가 많다.

유·청소년기에 ADHD 증상을 방치하면 그들이 지닌 과잉행동이나 감정 조절 부족으로 인해 생기는 충동성 문제 등으로 인해 학습능력이 떨어지는 것은 물론 교우 관계도 정상적으로 구축되지 못해 사회적 부적응으로 뒤쳐지게 될 가능성이 높아진다[2]. 수업에의 집중도가 낮아 수업참여도나 학습동기 수준도 낮을 수밖에 없으며 친구들과의 협력학습도 거부하게 되어[3], 학업성취도 측면에서의 어려움[4]이 나타난다. 유·청소년들의 정신건강을 위협하는 ADHD 증상이 계속 증가하고 있는 경향이 있지만, 초·중·고등학교 현장에서 학생들을 매일 접하며 가르치는 교사 입장에서 ADHD 학생의 행동을 적절히 중재해주고 이들의 학습능력을 효과적으로 개발하는데 필요한 지식과 역량은 상당히 부족한 것으로 판단된다. 학교 및 정부차원에서 ADHD 증상 유·청소년들에 대한 지식과 정보공유, 체계적인 연수 및 교육과정 개설 등을 통해 교사들의 효능감을 제고하고 ADHD 학생들을 대하는 태도가 보다 적극적이고 능동적인 것으로 바뀔 수 있도록 유도해야 할 것이다. 유·청소년기에 ADHD 증상을 조기에 발견하고 적극적인 치료와 중재 및 상담과정을 통해 정상적인 생활패턴을 이끌어낼 수 있도록 지원하지 않는다면 성장과정에서 더욱 큰 사회적 문제를 불러일으킬 수도 있기 때문이다.

현재 ADHD학생들은 복지관이나 치료센터 또는 병원 등에서 일주일에 한두 번 정도의 치료를 받는 것이 대부분이기에 실제적으로 하루의 상당 시간을 보내는 학교현장에서의 적절한 상담과 지도가 필요하다. 유·청소년기 학생들의 ADHD증상은 의사나 전문상담가보다는 교사들에게 더욱 의지하는 경향이 뚜렷한 것으로 나타났다 [5]. 그만큼 학교현장에서의 교사 역할이 커져가고 있다는 것이다. 그렇지만 많은 학생들의 지도를 맡고 있는 교사들에게만 ADHD학생들을 책임지게 할 수는 없을 것이다. 학교에서 만큼 긴 시간을 부모들과 가정에서 함께 하게 되므로 ADHD 증상에 대한 대처는 교사와 부모 간의 협업 하에 진행되는 것이 가장 효과적인 것이다. ADHD는 학생 본인은 물론 가족이나 주위 사람에게도 상당한 스트레스를 불러일으키게 되어 가정불화나 우울증으로

이어지기도 한다.

대개의 학부모들은 학생지도 및 중재에 대한 전문적 교육을 받지 못했겠지만 그 대신 ADHD 증상을 보이는 자녀의 행동과 태도에 관한 시의적절한 정보를 교사와 공유함으로써 효과적인 중재 및 대처방안 마련에 상당히 기여할 수 있다[6,7]. 국내 연구에서도 황순영[8]은 ADHD 아동에 대한 통합교육의 전제조건으로 부모와 교사의 협력이 중요하지만 현실적으로 ADHD 학생 부모들의 통합학급 교사와의 협력과정에 대한 만족도는 전반적으로 낮은 것으로 보고하고 있다. 부모와 교사 간에 시각차는 존재할 수밖에 없지만 가장 큰 장애요인은 충분한 커뮤니케이션 부재일 것으로 생각된다. 김남형[9]도 부모와 교사간의 협력 관계 형성을 중요성을 강조한 바 있지만 연구결과 부모들은 교사에게 ADHD아동을 믿고 맞기 힘들음을 나타냈고, 교사들 역시 단절감, 부모의 박탈감 등으로 인해 실질적인 협력의 어려움을 보고하고 있다. 그렇지만 학부모 입장에서는 교사의 이해와 협력이 ADHD 증상자녀의 원만한 학교 적응을 돕는 핵심요인일 수밖에 없으며, 교사들의 ADHD에 대한 지식수준이 높고 ADHD 학생에 적극적인 태도를 보일수록 ADHD 증상자녀의 학교 적응이 수월해지는 것으로 기대하게 된다. 교사들 역시 ADHD 증상자녀의 부모들이 일반 학생부모보다 자녀교육에 더욱 적극적이길 요구한다. 그렇지 않은 부모와 마주치는 경우 교사는 더욱 심각한 스트레스를 받게 되며 결과적으로 학생들에 대한 태도에도 부정적 영향을 미치게 된다. 결국 부모-교사간의 상호작용과 협력이 요구된다고 할 수 볼 수 있다.

교사의 역할은 수업이 진행되는 동안만 중요한 것이 아니다. 교사들은 학습콘텐츠에 대한 교육 외에도 성장과정에서 요구되는 자기관리기술이나 ADHD증상에 대한 중재방법, 상급학교 진학시의 환경변화에 대한 준비 및 보충학습 등 다양한 요구에 대해서도 준비되어 있어야 한다. 교사로서의 역할과 함께 ADHD학생들의 사회적·감성적 역량제고를 위한 멘토나 코치로서의 역할도 요구된다[10]. ADHD코칭은 생애주기에 걸쳐 ADHD를 다양한 방법으로 치료하는데 도움을 줄 수 있는 효과적인 도구로 평가되고 있다[11]. 지속적 지원과 코칭을 통해 ADHD학생이 자신에 대해 가질 수 있는 부정적 생각을 개선하고 또래 집단과의 친밀한 관계 구축이 가능하다는 것을 설득함으로써 ADHD 행동에 대한 자율적 지유경험을 유도할 수 있다.

본 연구는 통합교육 효율화 차원에서 ADHD학생들을 경험한 초·중·고등학교 교사의 ADHD학생에 대한 태도와 관련 지식수준 및 학부모와의 상호작용과 협업에 관한 이론적 배경을 살펴보고 이들 요인들이 교사의 ADHD 코칭에 직·간접적으로 미치는 영향 정도를 분석해 보고자 한다. 이를 위해 일선학교 교사들에 대해 설문 조사를 실시하고 통계적 분석을 통해 요인 간의 관계의 유의성을 검증해 보고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1 생애주기에 따른 ADHD 증상 변화

ADHD 증상은 유년기를 벗어나도 약 3분의 2 이상이 그 증상이 계속된다고 한다. 나라에 따라 다소 상이하지만 성인집단의 1.2%~7.3% 정도가 ADHD증상에 시달리는 것으로 보고되고 있다[12]. 부주의, 억제력 어려움, 그리고 자기조절 능력부족과 같은 ADHD 증상들은 전 생애에 걸쳐 나타나지만, 증상의 심각성은 생애주기에 따라 다르게 나타날 수 있다. 과잉행동은 아동기 초기에는 많이 나타나지만, 청소년이나 성인기에 접어들게 되면 그 빈도가 줄어든다. 반면 부주의 증상은 다소 늦게 나타나지만 성인기가 되면 그 증상이 더욱 뚜렷이 드러난다. 따라서 유년기에서 고등학교 졸업 이후까지를 포함하는 생애과정에서의 증상 진단과 ADHD에 대한 적절한 중재 스킬의 체득은 중요한 사회적 이슈로 평가될 수밖에 없다.

ADHD증상은 개인이 처하게 되는 환경(예를 들어, 학습, 직업, 재정, 사회적 활동 등)에 따라 다양하게 나타날 수 있는데, 이는 개개인의 문제를 해결하는 과정에서 요구되는 자원의 양과 종류가 달라지기 때문이다. 연령대가 높아질수록, 환경을 구성하는 요소들이 더욱 다양해지고 영향력 정도도 강화되기 때문에 요구 자체도 점점 더 복잡해진다. 예를 들어 유아·아동기 때에는 부모가 모든 결정과정을 이끌어가고 그에 대한 책임도 지며 병원치료와 다양한 상담과정의 참여 여부도 부모가 결정한다. 환경적 수요는 상대적으로 가장 낮지만 가족과 교사로부터의 관심과 배려 정도는 가장 높다. 유아·아동기에는 적절한 중재방법을 통해 ADHD 증상을 효과적으로 극복할 수 있다.

청소년기(12세~17세)로 접어들면 상황은 크게 달라지

는데, 개인에 대한 인지적, 사회적 요구가 강해지면서 ADHD 증상으로부터 나타나는 불편한 장애현상은 친구와 부모와의 사회적 관계, 학업 성취도 및 자기효능감 등에 부정적 영향을 미칠 가능성이 높아진다. 청소년기 후반기에 접어들면 ADHD 증상 자체도 상당히 희석되어 의학적 진단과정에 대한 신뢰성을 떨어뜨리게 되어 부모 도움은 물론 전문의의 처방이나 진로상담에 대해서도 부정적 태도를 취할 가능성이 높은 기간이다. 이 기간에는 보다 적극적인 상담과 치료, 중재 등이 요구되나 학교수업시간과 이에 비례되는 학습량의 증가 그리고 사회적 관계의 복잡성으로 인해 그 효과는 오히려 저하될 우려가 크다. 청소년 후반기에 적절한 지원과 상담, 치료가 병행되지 않은 상태에서 청년기로 접어들게 되면 ADHD 증상은 더욱 심각한 사회적 문제를 불러일으키게 된다. 청년기는 부모의 지원과 감시에서 벗어나 독자적 의사결정을 할 수밖에 없기 때문이다. 이 시기에는 본인 자신의 스킬과 능력, 약물치료, 스마트 기기 등과 같은 도구의 활용도 증상 완화에 도움을 줄 수 있다[12].

2.2 교사의 ADHD에 대한 지식과 태도

교사의 지식수준과 태도는 ADHD 증상 여부에 대한 조기 평가에도 상당한 영향을 미치게 되는데, 학생들과의 상호작용 정도를 고려한다면 교사는 ADHD 증상 여부에 대한 평가나 평가의뢰를 효과적으로 수행할 수 있는 핵심 역할을 담당하기 때문이다. 또한 ADHD 학생의 교실내외에서의 행동에 대한 교사의 반응은 ADHD 학생과 또래 그룹 간의 상호작용 정도와 사회적 수용 여부에 상당한 영향을 미친다. 교사가 ADHD 증상학생의 과도하고 충동적 행동에 대해 지나치게 부정적으로 반응하는 경우, ADHD 증상학생은 또래 그룹에게 수용되기 어려워지고 체벌을 가하는 경우에는 당혹감과 함께 사회적 고립까지 경험하게 될 가능성이 높다.

반면, 교사가 ADHD학생에 대한 자신의 역할과 영향력 정도에 대해 명확히 이해하고 있고 이들 그룹에 대해 긍정적이고 수용적인 태도를 취하는 경우, 수업 운영과정에서도 ADHD학생들을 배려할 여유가 생기며, 일관성 및 인내심을 갖고 지도하게 된다. 따라서 교사의 ADHD 학생에 대한 정확한 지식과 포용적인 태도는 진단, 치료 및 전반적 사회적응과 삶의 질을 위해서 우선되어야 하는 중요한 이슈라 할 수 있다. 이와 관련하여 이정은, 김춘경[13]은 여러 교육과정을 통한 부모와 교사의 ADHD

지식습득이 효능감 증진에 효과가 있음을 보고한 바 있으며, 이동훈[14]도 초등교사를 대상으로 한 연구에서 교사교육은 ADHD 증상학생들이 일상적으로 겪는 부정적인 경험과 학교 안팎에서 부딪히게 되는 개인적, 사회적 어려움에 대한 완충 역할을 할 수 있는 과정임을 주장한 바 있다.

특히 ADHD학생들이 가지고 있는 긍정적 특성과 성향을 분명하게 밝혀주는 것도 중요한 상담자의 역할이므로, 상담을 통해 ADHD학생에 대해 적절한 개입과 중재가 이루어질 필요가 있다. ADHD학생은 문제 행동을 개선할 수 있는 능력이 결여된 것이 아니라 적절한 제어 및 개선방법을 알지 못하고 있기 때문에, 상담을 통해 다양한 상황에 대한 대처방법을 찾고 충동적 행동으로 인한 결과를 예측해 보는 등의 노력이 요구된다.

ADHD에 관한 지식과 이해수준이 높을수록 ADHD 증상 해소를 위한 외부 전문가의 도움과 지원에 대한 가치를 높게 평가한다. 학교 외부의 다양한 전문가들과의 협업이 필요한 이유이기도 하다. 협업은 부족한 자원을 효율적으로 활용하며 전문가의 상담과 지원서비스에 비용 효과적으로 접근할 수 있는 방안이다. 협업은 또한 학생을 포함한 모든 이해관계자들 간의 상호작용을 촉진시키며 상담 및 중재전략 관련 서비스 제공을 효과적으로 도모하는데 기여한다.

교사의 태도와 ADHD 관련 지식수준은 교실에서의 수업전략에도 영향을 미치며 결과적으로 ADHD 증상학생의 성과와도 직결된다. 그렇지만, 우리나라의 경우 교사들 대부분이 전문적 지식이 부족하여 적절한 중재전략을 구사하지 못하는 것이 문제점인 것으로 지적된 바 있다[15]. 외국의 연구결과를 보더라도 교사들의 ADHD 증상학생에 대한 준비는 그리 충분하지 않은 것으로 보고되고 있다[16]. ADHD에 대해 적절한 교육을 받지 못한 교사들은 당연히 관련 분야의 지식수준이 낮고 이는 학생들에 대한 부정적 태도 형성으로 이어지며, 다양한 중재방법에 대한 인식이나 수용의지에서도 상당한 차이가 날 수밖에 없다[17].

2.3 교사와 학부모 간의 협력관계

교사와 학부모 사이의 효과적인 커뮤니케이션과 협력 관계는 학생들의 성장과 학습효과제고에 긍정적인 영향을 미친다[6]. 가족과 학교 간의 협력적 관계는 학생들의 역량을 제고하고 학교와 가정에서의 문제 해결의 지름길

이기도 하다. 다만 ADHD 증상학생을 중심으로 할 경우 교사와 학부모 간의 관계는 교실 내에서 발생하는 ADHD 관련 문제로 인해 긍정적이고 호의적이지만은 않다[7]. 특히나 학업성적에 문제가 있거나 교실에서의 충동적이고 산만한 행동으로 인해 학습 분위기를 해치는 경우 교사와 학부모 간 관계는 호의적일 가능성이 낮다. 대개의 학부모들은 자신들의 자녀가 문제를 불러일으키는 경우를 제외하고는 교사와는 별다른 관계를 맺고자 하지 않을 수도 있는데, 이런 경우 ADHD 증상이 문제가 되면 상호간의 관계는 부정적인 분위기를 탈 우려가 크다. 학교와 연계관계 있는 전문 상담사나 치료사의 도움을 받아 협력적인 관계를 개발할 수 있는 분위기를 조성하고자 노력하는 것이 하나의 대안일 수 있다.

강경림 외[18]의 연구에 의하면 많은 부모들이 ADHD 의심 학생의 부적절한 행동을 성장기의 일시적인 과정으로 보고 전문가의 도움을 받아야 할 장어로 인식하지 못하기 때문에 담당교사와의 의견 차이가 상당한 것으로 나타났다. 이와는 반대로 교사들이 ADHD 증상이나 중재방안에 대한 지식부족으로 인해 ADHD 증상학생에 대해 부정적 태도를 견지하는 경우, ADHD 학생의 부모 입장에서는 관련 정보를 밝히기를 꺼려할 가능성도 존재한다. 이런 문제점들이 학교와 가정에서의 일관성 있는 상담이나 치료를 어렵게 한다. 황순영[8]의 연구에서도 ADHD 증상아동 부모와 통합학급 교사 간의 협력만족도는 상당히 낮은 것으로 보고되고 있는데 이는 교사의 ADHD 증상에 대한 부정적 인식, 전문지식 부족, 관심부족, 협력의 기회부족 등 때문인 것으로 나타났다. 김남형[9]도 유사한 연구에서 부모의 경우 교사에 대한 신뢰감 저하, 교사들은 단절감, 교사-부모 간의 관계 소진, 부모의 박탈감 등을 협력의 장애요인으로 제시한 바 있다.

2.4 중재전략과 학교지원

현실적으로 학교 차원의 중재전략은 학교 및 학교 경영층의 적극적인 물적·교육적 지원 없이는 불가능하다. ADHD 증상학생에 대한 학교와 교사의 대응방안은 팀접근방법, 행동관리, 가족참여전략, 사회적 스킬훈련, 자기평가, 또래교수방식 등을 들 수 있다[19].

교실에서의 ADHD학생에 대한 대처방법은 선행요인 기반방식과 결과기반 방식으로 구분된다. 선행요인 기반 방식은 주로 학습장면이나 교실상황에서 발생할 수 있는 문제점을 미연에 방지하는데 사용되며, 좌석을 바꾼다거

나 강의내용의 명확성을 제고한다든가 또는 과제의 양과 구조를 바꾸는 것 등이 포함된다. 결과기반 방식은 처벌이나 강화를 통해 부적절한 행동을 수정해가는 방식으로 일일 보고서 카드 활용이나 행동계약(behavioral contracts) 등이 ADHD 증상학생들에게 효과적인 것으로 보고되고 있다[19].

이와 같이 ADHD 증상학생을 위해 다양한 관리 및 중재전략 활용이 가능하지만 실제 학교현장에서 활용하기 위해서는 수업 전에 상당한 시간과 비용의 투자를 요하는 준비과정을 거쳐야 한다. 교사 개인이 이와 같은 준비과정을 모두 이끌어갈 역량과 예산이 있을 리 없다. 학교 차원에서 예산 및 전문인력 지원을 통해 준비과정을 선도적으로 이끌어감으로써 교사 부담감을 줄여주고 적극적인 활용을 유도할 수 있을 것이다.

2.5 학교 현장에서의 ADHD 코칭

ADHD 증상에 대한 대처방안은 약물치료, 심리치료(psychotherapy), 그리고 코칭 등으로 구성된다. 코칭은 학생 개인의 지식과 능력에 따라 교사가 지도해 주는 일종의 맞춤형 교육으로 학생의 잠재능력을 최대한 끌어내는 자기 주도적 교육방식이라고 할 수 있다. 즉 코칭은 직접적인 문제 해결책을 제시하는 것이 아니라 학생의 잠재력과 가능성을 믿고 자신의 잠재능력을 최대한 발휘할 수 있도록 지원해 줌으로써 긍정적인 변화와 성장을 도모하도록 하는 것이다.

ADHD코칭은 ADHD환자 시각에서 목표설정, 스킬 및 전략개발, 구조화 등에 포커스를 맞추는 영역으로[20], 생애주기에 걸쳐 다양한 방법으로 ADHD증상에 대처할 수 있는 전략을 제시해 준다[21]. Wright[22]는 ADHD코칭의 구성요소로 환자의 임파워먼트 지원을 위한 협업적·환자중심적·능동적 프로세스, ADHD증상과 관련 이슈, 중재도구와 자원, 그리고 환자의 장점과 자원을 활용한 스킬코칭과 역량개발을 제시한 바 있다.

학습에 어려움을 갖는 ADHD학생에게 ADHD코칭은 개개인에게 맞춤형 교수를 제공함으로써 학교생활 적응에 긍정적 변화를 유도할 수 있으며 자존감 제고에도 큰 기여를 한다. 수준별 코칭이나, 개인별 코칭, 소집단 코칭 등은 부정적 행동으로 인해 학습에 어려움을 겪고 학교생활 자체에 제대로 적응하지 못하는 ADHD 학생의 수업지도에 도움을 줄 것으로 사료된다. ADHD 증상이 성인이 되어도 지속되는 비율이 높은 만큼 코칭을 통해 지

속적이고 장기적인 관리와 지원을 받는 것이 중요하다.

ADHD 코칭은 ADHD 증상을 이해하고 별다른 대처 방안없이 방치될 경우 일상생활에서 어떤 문제를 불러일으키는지 이해하는 것으로부터 시작한다. 코칭을 통해 새로운 계획과 달성 가능한 현실적 목표가 설정될 수 있다. 사회적 교류를 촉진시키는 기술부터 학습능력 제고를 위한 방안, 주변을 정리하고 체계적으로 생활을 꾸려나가는 방법 등을 습득함으로써 ADHD 증상을 극복할 수 있는 계기가 된다.

3. 연구모형

3.1 연구가설의 설정

본 연구는 통합교육 효율화 차원에서 ADHD 증상학생들을 경험한 초·중·고등학교 교사의 ADHD 증상학생에 대한 태도, 관련 지식수준, 학부모와의 협업 및 교내외의 촉진요소들이 교사의 코칭의지에 미치는 직·간접적으로 미치는 영향 정도를 분석하는 것으로 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구에서 제안한 연구가설과 이론적 배경을 간략히 소개하고자 한다.

ADHD 증상과 같이 문제적인 행동을 보이는 아동들은 학생생활에서의 적응에 어려움을 겪는다. 그러나 긍정적인 교사·학생관계는 이런 적응의 어려움을 겪게 되는 학생들에 대해 보호막 역할을 할 수 있다. 교사·학생관계는 나이나 성장단계에 관계없이 학생들의 학교생활 적응에 상당한 영향을 미치며[23], 교사들의 정서적 지원을 충분히 받은 아이들은 나중에 학년이 올라가더라도 담임선생들과의 갈등관계를 불러일으킬 가능성이 줄어든다. 교사가 ADHD 증상학생에 대해 긍정적 태도를 취하는 경우, 교실 내에서의 문제행동에 대해서도 다양한 대처방안을 도모할 뿐만 아니라 개별학생에 대한 상담[17] 및 코칭의지도 제고될 수 있다. 이와 같은 연구결과를 토대로 다음 가설을 제시한다.

H1 : ADHD 증상학생에 대한 교사의 긍정적 태도는 교사의 코칭의지에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

ADHD 증상학생의 학부모와 교사 간에는 막힘없는 의사소통채널이 확립되어 있어야 한다. ADHD 증상학생들에 대한 부모의 걱정과 근심정도가 높아질수록 교사들

의 책임도 커지는데, 이는 교사의 학생에 대한 영향력이 학교 내로 제한되지 않고 가정까지 포함하게 되어 학생들도 전문심리상담가보다는 교사에게 더 의지하고자 하는 경향이 있기 때문이다[5]. 학부모와의 상호작용은 ADHD학생들이 겪게 되는 문제의 근원과 증상, 대처방안에 대한 논의를 촉진시켜 부모들의 자책감과 부담감을 덜어준다. 또한 부모와 학교간의 협업은 학교생활에의 적응은 물론 집에서의 일상생활에도 긍정적인 영향을 미친다. 부모와 학교간의 협업적 관계는 아이들의 역량을 키워주고 학교와 가정에서의 문제해결능력을 증대시켜 줄 수 있는 기반을 제공하는데, 교사-학부모 간의 관계가 좋을수록 아동들의 학업성취도가 높아지며 학교에서의 사회적-정서적 적응에도 긍정적인 효과를 끼치게 된다. 특히 교사-학부모 간의 관계가 좋을수록 학생지도 및 상담효과도 좋아져서 행동장애를 나타내는 빈도도 줄어들며, 친구관계나 학교 내에서의 적응과정에서의 어려움도 많이 줄어드는 것으로 나타났다[24]. 이와 같은 연구결과를 배경으로 다음 가설을 설정하였다.

H2 : ADHD 증상학생의 학부모와의 협업은 교사의 코칭의지에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

교사의 ADHD 증상에 대한 지식과 태도는 학생들의 교육 및 지도방식에 영향을 미쳐 궁극적으로 ADHD 학생들의 학업수행능력과 자아 정체감 형성에 영향을 끼친다. 특히 ADHD 학생에 대한 교사의 부정적 인식은 부모와의 협업관계에도 악영향을 미치며, 주위 친구들의 인식에도 나쁜 영향을 미친다. ADHD 학생에 대한 배려와 긍정적 태도는 다양한 중재방안에 대한 모색을 촉진시키게 되는데 부모와의 협업과 상호작용도 그 중의 하나일 것으로 간주하여 다음 가설을 설정하였다.

H3 : ADHD 증상학생에 대한 교사의 긍정적 태도는 학부모와의 협업에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

교사들이 ADHD에 관한 지식이 충분하지 않은 경우 ADHD 증상 자체에 대한 적절한 이해가 수반되지 않을 것이며 따라서 ADHD 증상학생에 대한 교육적 효과 역시 기대하기 어렵다. 현실적으로 많은 교사들은 ADHD에 대해 잘 알지 못하며 이런 어려움을 겪고 있는 학생들을 잘 가르칠 수 있을 것이라는 자신감도 결여되어 있는

경우가 많아[17], ADHD 학생의 지능이나 성격 및 행동에 대해 부정적인 시각을 가지는 경향이 있다. 또한 ADHD 관련 지식과 지식수준이 충분하지 않은 경우 ADHD 학생에 대해 조바심, 화, 창피함과 같은 부정적인 정서감을 갖게 될 우려도 크다[25]. ADHD에 대한 지식은 교사의 ADHD학생에 대한 태도를 견고하게 변화시켜 줄 수 있는 핵심 요소로 가정하고 다음 가설을 설정하였다.

H4 : ADHD 증상에 대한 교사의 지식수준은 교사의 태도에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

촉진조건(facilitating condition)은 특정 업무처리나 활동을 용이하게 하는데 도움을 줄 수 있는 요소들을 의미한다[26]. 즉, 촉진조건이란 어떤 행위를 하기 쉽게 도와주는 조건 또는 환경을 의미하며, 이런 조건이 제공되지 않는다고 실제 해당 업무나 활동을 전개할 수 없는 것은 아니다. 촉진조건은 부담스러운 활동에 대한 참여 동기를 유발하고 수행과정 자체가 쉬워질 수 있도록 지원하는 일종의 환경적 성격을 띤다. 예를 들어 교내의 전문기관과 협력 하에 ADHD 학생들에 대한 상담과 지도를 협업체제로 운영하거나, 최소한 외부기관과의 연관체제를 구축하고 있다는 정도만으로도 교사들의 효능감을 제고될 수 있다. 이런 측면을 반영하여 다음 가설을 설정하였다.

H5 : 학교 내 ADHD 증상학생을 위한 촉진조건은 교사의 태도에 긍정적 영향을 미칠 것이다.

지금까지의 연구가설에 대한 논의를 간략하게 그림으로 나타내면 Fig. 1과 같다.

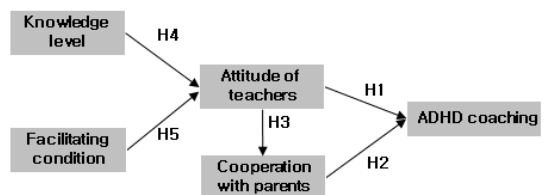


Fig. 1. Research Model

3.2 측정 항목의 조작적 정의와 설문항목

본 연구는 교사들의 ADHD 증상 학생에 대한 코칭의지에 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있는 여러 요인들을 정리하고 이를 설문항목으로 개발하여 연구가설을 검

증하는데 목적이 있다. 따라서 본 연구에서 제시한 요인에 관한 조작적 정의가 필요하다.

우선 교사의 ADHD 증상에 대한 지식은 'ADHD 증상 학생의 지도 및 관리와 관련한 교사의 지식수준'으로 정의하고 Ohan et al.[17], Kikas & Timoštšuk[25]의 연구를 참조하여 ADHD학생을 대하는 학교 내에서의 지도 및 상담과정에 대한 주관적 인식을 중심으로 3개 설문항목을 연구에 사용하였다. 교사들의 ADHD학생들에 대한 태도는 '교사들이 ADHD 증상을 극복 가능한 증상으로 간주하는 긍정적 시각'으로 정의하며 Turgay et al.[12], Pescosolido 외[5] 등의 연구를 참조하여 모두 3개의 항목을 설문에 포함시켰다. 측정조건은 'ADHD학생의 상담

과 지도 및 관리에 도움을 줄 수 있는 다양한 교내지원방침'으로 정의하고 Venkatesh et al.[26]의 연구를 참조하여 학교상황에 맞게 4개 설문항목을 개발하였다. 학부모와의 협업은 'ADHD학생의 부모에 대한 관심도와 이들과 적극적으로 함께 문제를 논의하고자 하는 의지'로 정의하고 선행연구[6,7,9]를 참조, 보완하여 3개 항목을 사용하였다. 교사의 코칭의지는 'ADHD학생을 위해 교실내외에서 교사들이 취할 수 있는 코칭전략에 대한 실제 적용 정도'로 정의하고 Murphy et al.[11], Ahmann[20], Wright[22] 등의 연구를 참조하여 4개 설문항목을 사용하였다. Table 1에서와 같이 모두 17문항을 연구에 활용하였다.

Table 1. Scale items, Factor Loadings and Reliability

constructs	scale-Items	loading	composite reliability	Cronbach's alpha	AVE
Knowledge level	I understand various ADHD intervention and counseling methods.	0.826	0.865	0.86	0.682
	I know how to respond and intervene effectively when ADHD students display inappropriate behaviors.	0.854			
	I can guide and counsel ADHD students without help of fellow teachers.	0.739			
Facilitating condition	Our institution support ADHD students to get appropriate outside counseling if needed.	0.670	0.825	0.79	0.545
	Principals and management of our institution are positive toward teaching and counseling ADHD students.	0.780			
	Our institution frequently invites outside experts to share the effective ADHD intervention and counseling methods.	0.876			
	Our institution has very close relationships with ADHD organizations for ADHD treatments and counselling.	0.665			
Attitude of teachers (reverse coding)	There is nothing the school can do for ADHD students getting no proper education and support at home.	0.689	0.825	0.73	0.612
	There is not much things the teachers can do to improve academic achievement of ADHD students lacking the basic academic skills.	0.817			
	Without support and encouragements at home, it is almost impossible to improve academic motivation and achievement of ADHD students.	0.790			
Cooperation with parents	I frequently have counseling sessions with the parents of ADHD students.	0.629	0.835	0.74	0.632
	I frequently inform the ADHD student's parents of how he or she is doing in classroom.	0.854			
	If ADHD student's parents ask for the counseling sessions , I usually spare time for them.	0.755			
ADHD coaching	I provide supplementary training and counseling in the educational transition for ADHD students.	0.638	0.873	0.84	0.634
	I help ADHD students learn intervention method such as self-management skills, etc.	0.816			
	I make greater efforts to help ADHD students prepare for the educational transition and new learning environment.	0.825			
	I frequently have counseling sessions for ADHD student's parents, in order to provide them with the information related to the educational transition and new learning environment.	0.786			

4. 설문수집과 가설의 검증

4.1 자료의 수집

본 연구에서 제시한 연구가설의 검증을 위해 서울·경기에 위치한 5개의 초등학교 교사, 8개 중고등학교를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 2017년 겨울 우편을 통하여 설문지를 배포하였으며, 최종적으로 모두 368부가 회수되어 이중 불성실하게 응답한 15명의 응답을 제외한 353명의 설문지를 최종 분석대상으로 설정하였다. 일반현황을 제외한 설문문항은 리커트 척도(5점 척도)를 이용하였다.

응답자 구성을 보면 초등학교 교사가 161명(45%), 중등학교 교사가 192명(54%)인 것으로 나타났으며, 성비는 남교사 95명, 여교사 258명으로 여성 비율이 매우 높은 것으로 나타났다. 응답자의 연령비를 보면 20대가 47명(13%), 30대가 143명(41%), 40대 102명(29%), 50대 이상이 61명으로 17%를 차지하고 있다. 교직경력은 5년 미만이 100명(28%), 5년-10년이 92명(26%), 10년-15년 이하 37명(10%), 15년-20년 이하가 48명(14%), 그 이상이 58명(22%)인 것으로 조사되었다. ADHD 관련 연수시간에 대해서는 교육을 받은 적이 없다고 답한 교사가 229명(65%), 10시간 이하가 75명(21%), 10시간 초과가 49명(14%)인 것으로 나타나 관련분야 재교육이 극히 저조한 것으로 판단된다.

4.2 타당성과 신뢰성 분석

본 연구에서는 측정모형의 검증을 위해 AMOS 버전 18을 이용하여 확인적 요인분석[27,28]을 실시하였다. 측정모형에 대한 확인적 요인분석 결과는 Table 1과 같은데, 각 요인에 대한 개념신뢰도는 기준치인 0.7 이상의 값과 유의한 p값을 나타내고 있고, 평균분산추출값도 기준치인 0.5를 상회하기 때문에 연구모형의 신뢰성은 확보된 것으로 볼 수 있다. 또한 Table 2에서 알 수 있듯이 모든 구성개념간 상관계수가 평균분산추출값의 제곱근보다 작은 것으로 확인할 수 있어 판별타당성도 충분한 것으로 결론지을 수 있다. 한편 측정모형의 적합도는 카이제곱값에 대한 p값은 대개의 기존 연구에서와 같이 1% (CMIN/DF = 2.07) 미만이지만, TLI = 0.942, CFI = 0.953, GFI = 0.929, RMSEA = 0.049, RMR = 0.042로 나타나, 상당히 높은 적합도를 보였다.

Table 2. Latent Correlation and Square Root of AVE

Construct	Sample				
Facilitating condition	0.738*				
Knowledge level	0.218	0.826*			
Cooperation with parents	0.209	0.260	0.795*		
Attitude of teachers	0.263	0.139	0.083	0.782*	
ADHD coaching	0.305	0.346	0.378	0.129	0.796*

*) Square Root Value of AVE

4.3 구조모형의 적합도와 가설검증

구조모형의 적합도도 역시 상당히 우수한 것으로 나타났는데, 카이제곱값에 대한 p값은 1% 미만(CMIN/DF = 2.25)이지만, 그의 TLI=0.932, CFI=0.945, GFI=0.922, RMSEA=0.048, RMR=0.042 등으로 모두 기준치를 충족하는 것으로 나타났다. 가설의 검증결과 Fig. 2와 Table 3에서 알 수 있듯이 H1만 기각되었다.

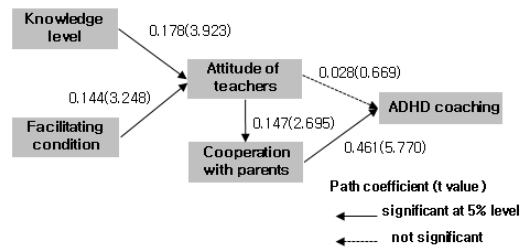


Fig. 2. A Summary of Hypothesis Testing

H1에 대응하는 경로계수값의 p값이 0.292로 5%를 초과해 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 그 외 모든 가설은 5% 유의수준에서 수용되었다. 참고로 코칭 의지에 대한 설명력(R²)이 19.1%, 학부모와의 협업은 13.7%로 나타나 적정 검정력 10% 수준을 상회하고 있어 모형의 설명력도 충분한 것으로 판명되었다.

Table 3. Path Coefficient and t-Value

	Path	Coefficient	t-value	p-value
H1	Attitude → ADHD coaching	0.028	0.669	0.292
H2	Cooperation with parents → ADHD coaching	0.461	5.770	0.00*
H3	Attitude → Cooperation with parents	0.147	2.695	0.01**
H4	Knowledge level → Attitude of teachers	0.178	3.923	0.00**
H5	Facilitating condition → Attitude of teachers	0.144	3.248	0.00**

*) statistically significant at 5%

가설의 검증결과를 살펴보면 교사들의 태도에 영향을 미치는 요인으로 설정한 지식수준과 촉진조건은 유의수준 5%에서 의미있는 선행요인으로 판명되었다. 지식수준에서 태도로 연결되는 경로계수 값은 0.178(t 값 = 3.923)이고 촉진조건에서 태도로 이어지는 경로계수 값은 0.144(t 값 = 3.248)로 모두 1% 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 또한 교사 태도가 학부모와의 협업으로 이어지는 경로계수 값은 0.147(t 값 = 2.695)로 유의수준 5%에서 통계적으로 의미있는 것으로 분석되었지만 교사의 코칭의지에 거의 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학부모와의 협업만이 유의수준 5%에서 코칭의지에 직접적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다(계수값 = 0.461, t 값 = 5.770).

5. 결론

본 연구는 초·중·고등학교 교사의 ADHD 학생에 대한 코칭 의지와 이에 영향을 미칠 수 있다고 판단된 몇 가지 선행요인 간의 인과관계를 실증적으로 분석하는 것을 주된 내용으로 한다. 설문자료의 분석결과, 학부모와의 협업관계는 교사들의 코칭의지에 직접적인 영향을 미치지만 가장 핵심적인 요인으로 설정했던 교사들의 ADHD학생들에 대한 태도는 코칭의지에 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 도출되었다. 물론 태도는 학부모와의 협업에 영향을 미쳐 간접적으로는 코칭의지에 영향을 미치는 것으로 판단된다.

다양한 경로를 통해 영향을 받아 형성되는 ADHD 관련 태도보다는 현실적으로 긴밀한 상호작용관계를 유지할 수밖에 없는 학부모와의 협업관계가 더 큰 영향을 미친다는 것은 교육 외에도 다양한 행정업무 처리에 시달리는 교사들의 입장을 일부 대변해 준다고도 볼 수 있다. 온오프라인 상의 ADHD 관련 세미나와 연수, 학교 지원 등에 의해 상당한 영향을 받게 되는 교사들의 태도가 현실적인 코칭으로는 바로 이어지기가 쉽지 않다는 의미이다. 다양한 업무를 처리해야 하는 교사 입장에서 본인을 둘러싸고 있는 환경이 ADHD학생들을 단순히 문제학생이나 학업지진자 정도로 치부하고 말 정도로 관심이 없는 상황이라면 태도가 행동으로 이어질 가능성이 높지 않다. ADHD 학생 개개인에 대한 배려와 관심이 올바른 방향으로 전개되기 위해서는 가정 분위기와 가족들과의

교류 및 행동에 대한 정보가 학부모와의 상호작용을 통해 공유됨으로써 개개인별로 전혀 다를 수 있는 상황을 고려한 코칭 전략이 제시될 수 있다.

학교차원의 지원에서 구축되는 촉진조건은 교사들의 ADHD 학생에 대한 부정적 생각 해소에 긍정적 영향을 미친다. 일반 학생들과 ADHD학생들이 한 교실에서 공부하는 경우 교사들은 자기 행동조절에 어려움을 겪고 있는 ADHD학생들로 인해 수업운영에 다스간의 어려움을 겪게 된다. 교육과 연수를 통해 관련 지식과 중재전략에 대한 스킬을 체득하고 있더라도 상당한 스트레스와 부담을 받게 되면, ADHD학생들과의 상호작용도 바람직하지 못한 방향으로 전개될 수 있다. 학교 지원을 기반으로 하는 촉진조건은 이런 교사들의 감정적 대처과정상의 어려움을 일부 해소시켜 줄 수 있는 역할을 한다는 측면에서 의미를 부여할 수 있다. 학교 차원에서의 ADHD 학생과 교사에 대한 다양한 지원, 중재방법에 대한 연수 실시 및 세미나나 사례 중심의 중재전략 공유 등을 통한 지식수준 제고는 교사의 태도형성에 도움을 준다. 교사들의 ADHD학생에 대한 긍정적 태도는 학부모와의 상호작용이 능동적으로 이루어 질 때에야 비로소 코칭으로 이어진다. 피상적으로 호를 가능성이 높은 교사의 ADHD 관련 중재전략은 학부모와의 협업을 통해 개인화되어야만 긍정적 코칭효과를 기대할 수 있을 것이다.

본 연구의 한계점을 간략히 제시하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 사용된 표본은 수도권 일부에서 추출된 것이므로 연구결과의 일반화 시도에는 다소 어려움이 따를 수 있다. 교사의 ADHD학생에 대한 코칭의지 고찰을 위한 탐색적 목적 정도로 활용될 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서는 지식수준, 촉진조건, 태도, 학부모와의 협업 등을 코칭의지의 선행요인으로 선정하였지만 그 외에도 다양한 인구통계학적 요인들이 영향을 미칠 것으로 생각된다. 추가적인 문헌연구를 통해 연구가설의 다양화와 고도화가 요구된다. 셋째, 초등학교 교사그룹과 중·고등학교 교사그룹으로 구분하여 연구가설을 검증하고자 하였지만 적합도가 기준에 미치지 못해 추가적 분석을 시도하지 못하였다. 대표성을 갖는 충분한 표본이 확보된다면 초등학교와 중학교와 고등학교 교사그룹으로 구분하여 분석하고 이를 토대로 하여 학교 수준별 지원정책을 개발하는 것도 매우 가치 있는 연구가 될 것이다.

REFERENCES

- [1] http://www.koreadaily.com/news/read.asp?art_id=4315148
- [2] R. A. Barkley. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment(3rd ed.). NY: Guilford.
- [3] S. S. Zental and S. M. Beike. (2012). Achievement and Social Goals of Younger and Older Elementary Students: Response to Academic and Social Failure. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 39-53.
- [4] G. M. Massetti, B. B. Lahey, W. E. Pelham, J. Loney, A. Ehrhardt, S. S. Lee & H. Kipp. (2008). Academic Achievement Over 8 Years among Children Who Met Modified Criteria for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder at 4-6 Years of Age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 399 - 410.
- [5] B. A. Pescosolido, P. S. Jensen, J. K. Martin, B. L. Perry, S. Olafsdottir & D. Fettes. (2008). Public Knowledge and Assessment of Child Mental Health Problems: Findings From the National Stigma Study-Children, *Child and Adolescent Psychiatry*, 47(3), 339-349.
- [6] J. H. Ryu, Y-S. Kang & C. E. Chae. (2018). The Effect of Psychomoto Program Based on Convergent Intervention on Attentional Concentration of Children with ADHD, *Journal of Digital Convergence*, 16(6), 463-470.
- [7] Y. Cho, M. Gang & K. Oh. (2013). ADHD Symptoms, Self-Esteem and Depression of Juvenile Offenders, *Journal of Digital Convergence*, 11(12), 657-663.
- [8] S. Y. Hwang. (2011). Parents' Satisfaction of Children with ADHD on Family-Teacher Partnership and Barrier Factors for Collaboration. *The Journal of Special Children Education*, 9(4), 311-335.
- [9] N. H. Kim. (2009). Developing Collaboration between Parents and Teachers of Children with ADHD: Helping the Children Adjust to School Life, *Korean Journal Of Clinical Social Work*, 6(3), 19-48.
- [10] J. E. Rhodes, S.R. Lowe. (2009) Mentoring in adolescence. In: Lerner RM, Steinberg L, editors. *Handbook of adolescent psychology*, 3(2), 152 - 190.
- [11] K. Murphy, N. Ratey, S. Maynard, S. Sussman & S. D. Wright. (2010). Coaching for ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(15), 546 - 552.
- [12] A. Turgay, D. W. Goodman, P. Asherson, R. A. Lasser, T. E. Babcock, M. L. Pucci & R. Barkley. (2012). Lifespan persistence of ADHD: the life transition model and its application. *The Journal of clinical psychiatry*, 73(2), 192-201.
- [13] J. E. Lee & C. K. Kim. (2010). Parents and Elementary School Teacher's Perception Comparative Study about ADHD tendency Child, *The Journal of Special Children Education*, 12(2), 233-254.
- [14] D. H. Lee. (2011). Peer, Teacher, and Parents Relationships of Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder(ADHD) symptoms, *Journal of Rehabilitation Psychology*, 18(3), 341-360.
- [15] M-C. Kang & H-J. Park. (2014). Regular Class Teachers' Perceived Level of Stress on ADHD Students of Elementary School, *The Journal of Development Disabilities*, 18(1), 1-22.
- [16] R. Martinussen, R. Tannock & P. Chaban. (2011). Teachers' Reported Use of Instructional and Behavior Management Practices for Students with Behavior Problems: Relationship to Role and Level of Training in ADHD. *Child Youth Care Forum*, 40, 193 - 210.
- [17] J. L. Ohan, T.A.W. Visser, M. C. Strain & L. Allen. (2011). Teachers' and Education Students' Perceptions of and Reactions to Children with and without the Diagnostic label 'ADHD.'" *Journal of School Psychology*, 49(1), 81 - 105.
- [18] K-R. Kang, Y-H. Kim & Y-O. Yang. (2011), Teaching Status and Knowledge of Elementary School Teachers of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *J Korean Acad Child Health Nurs*, 17(2), 136-144
- [19] G. J. DuPaul, T. L. Eckert & B. Vilardo. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. 1996-2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387-412.
- [20] E. Ahmann. (2017). Interventions for ADHD in Children And Teens: A Focus on ADHD Coaching. *Pediatric Nursing*, 43(3), 121-131
- [21] K. Murphy, N. Ratey, S. Maynard, S. Sussman & S. D. Wright, S.D. (2010). Coaching for ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(15), 546 - 552.
- [22] S. D. Wright. (2014). *ADHD coaching matters: The definitive guide*. College Station, TX: ACO Books.
- [23] J.-Y. Wu, J. N. Hughes & O.-M. Kwok. (2010). Teacher-Student Relationship Quality Type in Elementary Grades: Effects on Trajectories for Achievement and Engagement. *Journal of School Psychology*, 48: 357 - 387.
- [24] Z. N. Serpell & A. J. Mashburn. (2012). Family - school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21-46.

- [25] E. Kikas & I. Timoštšuk. (2016). Student teachers' knowledge about children with ADHD and depression and its relations to emotions. *Emotional and Behavioural Difficulties* 21(2), 190-204.
- [26] V. Venkatesh, S. A. Brown, L. M. Maruping & H. Bala. (2008). Predicting different conceptualizations of system use: the competing roles of behavioral intention, facilitating conditions, and behavioral expectation. *MIS quarterly*, 483-502.
- [27] E-S. Ju. (2018). Construct Validity and Reliability of Measurement Tools for Nurse Fatigue. *Journal of Convergence for Information Technology*, 8(2), 67-75.
- [28] H. Ji. (2017). The Effects of Service-Orientation Perceived by Customers(Patients) of Small & Medium-Sized Hospitals on Relationship Commitment and Prosocial Behavior. *Journal of Convergence for Information Technology*, 7(4), 61-67.

최 연 숙(Choi, Yeon-Sook)

[정회원]



- 2005년 8월 : 성균관대학교 교육대학원(교육학 석사)
- 2009년 2월 : 세종대학교 교육대학원(특수교육학 석사)
- 2013년 8월 : 단국대학교 일반대학원(특수교육학 박사)
- 2017년 3월 ~ 2017년 12월 : 배화여자대학교 아동보육과 겸임교수
- 2018년 9월 ~ 현재 : 배화여자대학교 아동보육과 강사
- 관심분야 : 장애인평생교육복지, ADHD, 장애인 성교육
- E-Mail : white9879@hanmail.net