

정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동-교사 관계 및 친구와의 활동에 미치는 영향

황 순 영¹ · 이 후 희² · 이 연 희³ · 차 세 진⁴

¹부산대학교 특수교육과 교수, ²부산외국어대학교 교직과 조교수, ^{3,4}부산대학교 특수교육과 강사

The Effect of Empathy Ability of Children with Emotional and Behavioral Disorders on Child-teacher Relationship and Activities with Friends

Hwang, Soon-Young¹ · Lee, Hoo-Hee² · Lee, Yeon-Hee³ · Cha, Se-Jin⁴

^{1,3,4}Pusan National University, Dept. of Special Education;

²Busan University of foreign Studies, Dept. of Education

〈Abstract〉

Purpose: By analyzing the empathy ability of children with emotional and behavioral disorders, the relationship between children and teachers, and the level of activity between children and friends, we will understand the empathy of children with emotional and behavioral disorders. In addition, it will emphasize the necessity of empathy education programs and social emotion programs for children with emotional and behavioral disorders, and lay the foundation for a preventive support system. **Method:** A survey was conducted on 162 children with emotional/behavioral disorders and 162 homeroom teachers for children with emotional and behavioral disorders, consisting of the Children's Empathy Ability Scale, the Child-Teacher Relationship Scale, and the level of activity with friends. The collected data were subjected to basic statistics, correlation analysis, and regression analysis. **Results:** ① The empathy ability of children with emotional and behavioral disorders, child-teacher relationship, and activities with friends were all above average level. ② The empathy ability of children with emotional and behavioral disorders was positively correlated with the child-teacher's intimate relationship, conflict (without) relationship, and activity level with friends. ③ It was found that the empathy ability of children with emotional and behavioral disorders had an effect of 5.0% to 10% on the child-teacher relationship and the level of activity with friends. **Conclusion:** Since the empathy ability of children with emotional and behavioral disorders has a significant influence on the relationship between teachers and friends, support from an integrated perspective is needed so that cognitive empathy, emotional empathy, and social and technical empathy can develop in a balanced manner.

Key words: Children with emotional and behavioral disorders, empathy, teachers, friends, relationships

Corresponding Author: Lee, Yeon-hee. Pusan National University, Dept. of Special Education, Busandaehakro, Jangjeondong, Busan, Korea, e-mail: pinky0308@hanmail.net

I. 서 론

1. 연구의 필요성

정서·행동장애 아동은 학교 프로그램에서 연령, 문화, 인종의 기준에 비추어 볼 때 행동적·정서적 반응이 또래와 달라서 학문, 사회적 기술, 직업, 개인 기술을 포함하는 교육적 수행에 어려움을 보인다(Webber & Plotts, 2013). 이러한 어려움을 나타내는 원인 중 하나는 다양한 환경적 요인과 관계가 깊으며, 아동의 개인 내적인 요소 특성과 아동을 둘러싼 가족·사회문화·학교 요인 등과 같은 환경적 요소가 맞물려 정서·행동장애 아동의 행동에 기여한다고 볼 수 있다(김용욱 외, 2016). 정서·행동장애 아동이 나타내는 주요 특성은 신체증상, 우울, 불안, 부주의, 공격성, 사고의 문제 등이 있으며, 학업 및 정서적으로 부적응행동을 보여 교사나 친구들로부터 기피의 대상이 되기 쉽다(강영심 외, 2010). 또한 정서·행동장애 아동의 개인 내적 요소 특성으로 사회적 기술과 또래관계에서의 공감능이 부족하다는 것이 두드러지는데 정서·행동장애 아동은 사회적 상황에서 의미 있는 경험을 함께 하는 것이 어렵고, 다른 사람의 마음을 헤아릴 수 있는 능력이 부족하다(Gutstein & Whitney, 2002).

특히 정서·행동장애 아동에게 결여되어 있는 공감이라는 부분은 타인과의 상호작용을 원활하게 할 수 있도록 하며, 사회적 자신감, 친사회적 행동의 비율을 높이는 데 필요한 요소이다(Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Eisenberg, 2007). 공감은 스스로 다른 사람의 생각이나 행동을 상상으로 전위시키는 것이며, 다른 사람의 감정적 체험을 적극적으로 이해하는 것이다(Allport, 1961). 이후 많은 선행연구에서는 공감을 하나의 측면이 아닌 인지적, 정의적, 의사전달을 위한 사회기술적 요소 등의 다양한 측면들을 언급하면서 복합적인 요소로 보고 있다(Barrett-Lennard, 1981; Davis, 1980; Feshbach, 1982). 즉, 공감을 구성하는 요소는 상대에게서 발견되는 감정을 인지해 내는 능력, 다른 사람이 겪고 있는 상황이나 감정을 적절한 정서로 반응하는 능력, 공감적으로 이해한 것을 적극적으로 나누고 표현하는 능력 등으로 정리된다. 하지만 정서·행동에 문제를 보이는 아동은 대부분 타인의 관점을 이해하기 힘들고, 자신의 감정을 어떻게 전달해야 하는지 기술적인 부분에 어려움을 가지고 있어 공감에 취약함을 나타낸다(이연희, 황순영, 2017; Braaten & Rosen, 2000; De Wied, Van Boxtel, Zaalberg, Goudena, Matthy, 2006; Gresham, Van, & Cook, 2006). 최근 선행연구에서도 ADHD 아동의 경우 또래와의 대화 시 비공감적 발화, 상대방의 기분이 상할 것이라는 추측과 대화의 흐름이 끊길 것이라는 추론, 타인의 감정과 욕구를 평가하는 데 어려움을 나타내는 모습 등을 통해 공감능력이 낮다고 보고하고 있다(이후희, 황순영, 2017). 또한 품행장애 청소년의 경우 집행기능 곤란 보고수준에서 냉담하고 무정서적인 특질이 유의미하게 보고되어 정서적으로 냉담하고 다른 사람을 공감하지 못하며 정서 표현에 어려움을 나타낸다고 밝혔다(최진형, 2020).

앞서서 살펴본 바와 같이, 정서·행동장애 아동이 보이는 이러한 특징은 개인 내적 특성, 부모·교사·또래와의 관계 등 아동이 마주 하고 있는 다양한 환경과의 관계 등에 의해서도 심리·정서적 영향을 받을 수 있고, 이러한 환경적 자극이 부정적으로 지속될 경우 아동의 상황은 더욱 악화될 수도 있다(Ladd, Kohenderfer & Coleman, 1996). 이에 아동이 가지고 있는 문제를 아동과 가장 가까운 환경에서 가장 거시적인 문화적 환경의 영향도 받게 되고, 그 환경과의 상호작용에 의해 발생된 결과로 보는 생태학적 관점(Bronfenbrenner, 1992)으로 정서·행동장애 아동의 공감능력을 전반적으로 고찰해 볼 필요가 있다. 생태학적 관점에 따르면 아동 자신과 주변을 둘러싸고 있는 가장 근접한 환경인 미시체계는 아동과의 직접적인 상호작용을 통해 성장과 발달 중 특히 정서적인 면에 많은 영향을 미치게 된다. 그 중에서도 초등학교 입학 이후부터는 학교 환경 속에서 교사와 친구들과 많은 활동을 하며 시간을 보내게 되는데, 공감은 자주 만나서 친밀해진 사람과의 관계에서 주로 발휘되는 정서적 기제이므로 교사와 친구는 공감에 중요한 영향요인이 될 수 있으며(Davis, 1996), 교사의 연령과 성별, 아동의 친구 수, 친구와의 활동정도 등이 주요한 학교환경 변수가 된다(유민상, 2016; 이현정, 1994).

학교에서 아동은 친구관계를 맺은 아동들과 갖은 소통과 다양한 상호작용을 통해 서로 많은 정서적 영향을 주고받게 된다(권윤순, 2002). 공감이라는 것도 친구와 같은 친밀한 사람과의 상호작용이나 의사소통 과정에서 주로 발생하는 것으로 정서·행동장애 아동도 마찬가지로 학교에서 친구와 교사와 같은 친밀한 관계나 특정 관계에서 여러 가지 감정을 공유하고 영향을 주고받을 기회를 갖게 된다. 또한 공감과 같은 정서 반응은 자신과 타인의 정서를 정확히 인식하고 표현하는 능력으로 원만한 또래나 대인관계 형성의 핵심이며, 사회적 상호작용에서 타인의 정서나 경험을 보고 자신의 정서를 표현하는 능력은 성공적인 또래관계에 중요한 요인이 된다(심혜숙, 왕정희, 2001; 한유진, 2005). 유민상(2016)은 아동의 친구와 대화하기, 즐겁게 놀기, 공부하기 등과 같은 긍정적 정서 요인인 행복감에 영향을 미치는 하위영역들을 친구와의 활동 정도로 설정하여 분석한 결과, 아동의 긍정적 정서인 행복감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 또한 친구들과의 관계 속에서 갖게 되는 심리적 안정감과 소속감을 통해 청소년들은 외로움을 적게 느끼는 반면, 심리적인 문제가 있는 청소년들은 또래보다 친구 수도 적고, 친구와의 관계가 안정적이지 않음을 보고한 이현정(1994)의 연구에서도 그 맥락을 같이 한다.

한편, 교사와의 친밀한 관계나 특정한 관계에서 아동들은 자신의 감정을 공유할 가능성이 높고, 교사와의 일상적인 관계 속에서 많은 정서적 영향을 받기도 한다(이성봉, 방명애, 김은경, 박지연, 2012). 특히 교사와의 관계를 원만하게 형성한 아동이나 정서인식과 공감능력이 높은 아동의 경우 긍정적인 정서를 경험하게 되고, 그렇지 못한 경우에는 부정적인 정서를 지속적으로 경험할 수 있다(조용주, 2010, Ladd, Kohenderfer & Coleman, 1996). 정서·행동장애 아동에게서 흔히 볼 수 있는 공격성과 충동성은 수업 시간을 방해하고, 교사와의 긍정적인 관계 형성을 어렵게 한다(변미진, 박지연, 2013).

따라서 본 연구에서는 정서·행동장애 아동의 공감능력의 하위영역별 수준을 분석한 후 공감능력 수준에 따른 아동과 교사와의 관계, 아동과 친구와의 활동수준에 대해서 살펴볼 것이다. 본 연구의 목적은 정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동과 교사의 관계와 아동과 친구와의 활동수준을 분석해봄으로써, 정서·행동장애 아동의 공감능력에 대한 이해를 도모하고자 한다. 또한 본 연구결과를 바탕으로 정서·행동장애 아동의 개인 내적 특성과 학교환경을 고려한 실제적 공감교육 프로그램과 사회·정서 프로그램의 필요성을 강조하고, 예방적 차원의 지원체계 마련을 위한 토대를 마련하는 데 그 의의가 있다.

2. 연구문제

본 연구는 정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동과 교사의 관계와 아동과 친구와의 활동수준에 대해 살펴보고자 한다. 이를 위한 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 정서·행동장애 아동의 공감능력 수준(인지적, 정서적, 사회기술적 요인)은 어떠한가?

둘째, 정서·행동장애 아동의 공감능력과 아동-교사 간 관계와 친구와의 활동 간의 관계는 어떠한가?

셋째, 정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동-교사 간 관계와 친구와의 활동에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 정서·행동장애 아동의 공감, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 수준을 알아보고자 B광역시와 K도의 11개 초등학교 및 3개의 복지관에 소속된 정서·행동장애 아동 162명과 정서·행동장애 아동의 담임교사 162명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 본 연구에서 정서·행동장애 아동은 아동과 부모, 교사가 연구 참여에 동의한 아동으로 의료기관에서 정서·행동장애와 관련한 진단을 받은 아동, 학교에서 실시한 학생정서행동특성검사에서 선별되거나 기타 정서행동 문제로 We센터에 의뢰된 아동을 목적표집 하였다. 최종적으로 연구에 참여한 정서·행동장애 아동과 정서·행동장애 아동의 담임교사의 구체적인 특성은 <표 II-1>과 같다.

〈표 II-1〉 정서·행동장애 아동과 교사의 일반적인 특성

(N=162)

특성	구분	EBD 아동(n=162)		특성	구분	EBD 아동 교사(n=162)	
		n	%			n	%
성별	남	101	62.3	성별	남	22	13.6
	여	61	37.7		여	140	86.4
연령	8세	14	8.6	연령	30세 이하	31	19.1
	9세	16	9.9		31-40세	43	26.5
	10세	53	32.7		41-50세	69	42.6
	11세	34	21.0		51세 이상	19	11.7
	12세	28	17.3				
	13세	17	10.5				

2. 측정도구

1) 아동용 공감능력 척도

본 연구에서는 정서·행동장애 아동의 공감능력을 측정하기 위해 Auyeung 등 (2009)이 개발한 아동용 공감지수 척도(EQ-C)를 고희갑(2014)에 의해 한국어로 번안되어 신뢰도, 타당도 및 요인 분석을 거친 ‘자기보고형 한국판 아동용 공감지수(EQ-C)’를 사용하였다. 이 공감능력 측정 도구는 정서적 공감(9문항), 인지적 공감(9문항), 사회 기술적 공감(9문항)의 3개 하위 영역 총 27문항으로 이루어졌고, 이 도구는 4점 Likert 척도 점수가 높을수록 아동의 공감 수준이 높은 수준임을 의미한다.

그리고 이 측정도구는 정서·행동장애 아동의 공감 수준을 살펴보기 위한 것이므로 문항 이해, 내용 타당도, 문화적 타당성 등에 문제가 없는지 살펴보기 위해 정서·행동장애 아동 10명을 대상으로 한 예비검사 과정을 거쳤다. 본 측정도구의 내적 신뢰도는 정서적 공감 *Cronbach's α*=.82, 인지적 공감 *Cronbach's α*=.73, 사회기술적 공감 *Cronbach's α*=.80 으로 나타나 신뢰도를 갖춘 것으로 확인하였다. 구체적인 측정도구의 내용은 다음 <표 II-2>와 같다.

〈표 II-2〉 아동용 공감 척도 하위영역별 문항과 문항수

하위영역	문항번호	문항수	<i>Cronbach's α</i>
정서적 공감	1, 3*, 10, 15, 16, 19, 23, 24, 25	9	.84
인지적 공감	2*, 4, 7*, 8, 13, 14, 17*, 21, 22	9	.73
사회 기술적 공감	5*, 6*, 9*, 11*, 12*, 18*, 20*, 26*, 27*	9	.80
전체	27	27	.90

* 역채점 문항

2) 교사용 아동-교사 관계 척도

본 연구에서 정서·행동장애 아동과 교사 간의 관계를 알아보기 위해 Pianta와 Steinberg(1992)에 의해 개발된 학생-교사 관계 척도(Student-Teacher Relationship, STRS)를 이연희(2017)가 변안한 ‘아동-교사 관계 척도’를 사용하였다. 이 도구는 친밀관계 12문항과 갈등관계 12문항, 의존관계 4문항으로 3개의 하위 영역 총 28문항이며, 5점 Likert 척도로 구성되어 있다. 하위영역 중 친밀관계는 점수가 높을수록, 갈등관계와 의존관계는 점수가 낮을수록 아동-교사 관계가 긍정적인 것을 의미하나 갈등관계와 의존관계 하위 영역 점수는 역채점 과정을 거치므로 총점이 높을수록 아동-교사 관계가 긍정적인 것으로 해석한다.

그리고 이 측정도구는 정서·행동장애 아동을 담당하고 있는 담임교사가 지각하는 아동-교사 관계 수준을 살펴보기 위한 것이므로 문항 이해, 내용 타당도, 문화적 타당성 등에 문제가 없는지 살펴보기 위해 교사 10명을 대상으로 한 예비검사 과정을 실시하였다. 본 측정도구의 내적 신뢰도는 친밀관계 Cronbach's $\alpha=.87$, 갈등관계 Cronbach's $\alpha=.94$, 의존관계 Cronbach's $\alpha=.87$ 로 나타나 신뢰도를 갖춘 것으로 확인하였다. 구체적인 측정도구의 내용은 다음 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 아동-교사 관계 척도 하위영역별 문항과 문항수

하위영역	문항번호	문항수	Cronbach's α
친밀관계	1, 4, 5, 6, 10, 12, 14, 16, 21, 26, 27, 28	12	.87
갈등관계	2*, 3*, 7*, 8*, 9*, 11*, 15*, 18*, 20*, 23*, 24*, 25*	12	.94
의존관계	13*, 17*, 19*, 22*	4	.87
전체	28	28	.95

* 역채점 문항

3) 친구와의 활동 수준 척도

본 연구에서는 정서·행동장애 아동의 친구와의 활동 수준을 알아보기 위해 유민상(2016)의 친구와의 활동 수준 척도를 사용하였다. 이 척도는 “친구와 놀이하기”, “친구와 이야기 나누기”, “친구와 공부하기” 총 3문항으로 이루어져 있으며, 자기보고형 5점 Likert 척도로 구성되어 있다. 친구와의 활동 수준은 점수가 높을수록 친구와의 활동이 많은 것으로 해석한다. 이 측정도구는 정서·행동장애 아동의 친구와의 활동 수준을 살펴보기 위한 것이므로 문항 이해, 내용 타당도, 문화적 타당성 등에 문제가 없는지 살펴보기 위해 교사 10명을 대상으로 한 예비검사 과정을 실시하였다.

3. 연구절차

본 연구는 2018년 8월 1일부터 2020년 8월 30일까지 정서·행동장애 아동과 그 담임교사를 대상으로 실시하였다. 선정기준에 충족되는 아동과 그 담임교사를 대상으로 직접방문이나 E-mail, 우편, 네이버 폼 등으로 설문지를 175부 배포하여 168부(96.0%)를 회수하였다. 이 중 응답이 불성실하여 통계처리가 불가능한 6부를 제외한 162부(92.6%)의 자료를 최종적으로 선택하여 분석하였다.

4. 자료처리

본 연구에서는 연구의 목적을 수행하기 위해 수집된 자료는 IBM SPSS 21.0 for windows 통계 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석을 진행하였다

첫째, 정서·행동장애 아동의 일반적인 특성과 공감, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 수준을 알아보기 위해 기초통계량(N, %, *M*, *SD*)을 산출하였다.

둘째, 정서·행동장애 아동의 공감과 아동-교사 관계, 친구와의 활동 수준의 하위영역 간 관련성을 살펴보기 위해 Pearson 상관계수를 통해 상관관계 분석을 실시하였다.

셋째, 정서·행동장애 아동의 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향을 살펴보기 위해 회귀분석을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 정서·행동장애 아동의 공감, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 수준

정서·행동장애 아동의 공감, 아동-교사 관계 및 친구와의 활동수준을 살펴 본 결과는 다음 <표 III-1>과 같다. <표 III-1>을 살펴보면, 정서·행동장애 아동의 공감 수준은 전체 108점 만점에 평균 74.79(*SD*=14.31)로 보통 이상 수준을 보이고 있는 것으로 나타났다. 또한, 공감의 하위 영역별 평균에서도 36점 만점에 정서적 공감 22.59(*SD*=5.67), 인지적 공감 24.75(*SD*=4.77), 사회 기술적 공감 27.36(*SD*=6.12)로 모두 보통 이상 수준을 보이고 있는 것으로 나타났다.

그리고 정서·행동장애 아동의 아동-교사 관계 수준도 전체 140점 만점에 평균 81.52(*SD*=21.18)로 보통 이상 수준을 보였다. 아동-교사 관계 하위 영역별 수준을 살펴보면, 친밀관계 수준 전체 60점 만점에 평균 33.69(*SD*=7.96), 갈등관계 수준 전체 60점 만점에 평균 35.19(*SD*=11.46), 의존관계 수준 20점 만점에 평균 12.62(*SD*=3.96)로 모두 보통 이상 수준을 보이고 있는 것으로 나타났다.

다. 정서·행동장애 아동의 친구와의 활동 수준도 전체 15점 만점에 평균 8.40($SD=3.57$)로 보통 이상 수준을 보였으며, 친구 수도 3.92($SD=1.54$)로 3명 이상 수준으로 나타났다.

〈표 III-1〉 정서·행동장애 아동 공감, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 수준

하위영역		Range	<i>M</i>	<i>SD</i>
공감	정서적 공감	9-36	22.59	5.67
	인지적 공감	9-36	24.75	4.77
	사회기술적 공감	9-36	27.36	6.12
	전체 공감	27-108	74.79	14.31
아동-교사 관계	친밀관계	12-60	33.69	7.96
	갈등관계	12-60	35.19	11.46
	의존관계	4-20	12.62	3.96
	전체 아동-교사 관계	28-140	81.52	21.18
친구와의 활동	친구 활동	1-15	8.40	3.57
	친구 수	1-5	3.92	1.54

2. 정서·행동장애 아동의 공감과 아동-교사 관계, 친구와의 활동 간의 상관관계

정서·행동장애 아동의 공감과 아동-교사 관계, 친구와의 활동 간의 관계를 살펴보면 아래 <표 III-2>와 같다.

먼저, 정서·행동장애 아동의 공감과 아동-교사 관계 간의 상관관계를 살펴보면 아동-교사 관계의 하위 영역인 친밀관계($r=.29, p<.01$), 갈등관계($r=.27, p<.01$)에서 공감과 정적 상관관계를 나타내었다. 이는 공감에 아동-교사 관계의 하위 영역 중 2개의 하위 영역에서 정적 상관관계가 확인되는 결과로 정서·행동장애 아동과 교사와의 친밀관계, 갈등관계(역채점)가 높을수록 공감이 높은 것으로 분석될 수 있다.

또한, 정서·행동장애 아동의 공감과 친구와의 활동 간의 상관관계를 살펴보면 친구와의 활동($r=.22, p<.01$), 친구 수($r=.31, p<.01$)에서 공감과 정적 상관관계를 나타내었다. 이는 공감에 친구와의 활동, 친구 수에서 정적 상관관계가 확인되는 결과로 정서·행동장애 아동의 친구와의 활동, 친구 수가 많을수록 공감이 높은 것으로 분석될 수 있다.

〈표 III-2〉 정서·행동장애 아동 공감, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 간의 관계

EBD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 친밀관계	1								
2 갈등관계	.72**	1							
3 의존관계	.48**	.82**	1						
4 친구 활동	.03	.00	.02	1					
5 친구 수	.19*	.12	.05	.39**	1				
6 정서적 공감	.25**	.18*	.00	.18*	.29**	1			
7 인지적 공감	.22**	.25**	.12	.30**	.36**	.66**	1		
8 사회기술적공감	.27**	.27**	.10	.12	.17*	.58**	.51**	1	
9 공감전체	.29**	.27**	.07	.22**	.31**	.87**	.82**	.84**	1

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

3. 정서·행동장애 아동의 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

정서·행동장애 아동의 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향력을 설명하기 위해 정서·행동장애 아동의 공감을 독립변인, 아동-교사 관계의 하위요인과 친구와의 활동, 친구 수를 종속변인으로 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 아래 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3>에 나타난 바와 같이, 정서·행동장애 아동의 공감은 아동-교사 관계 중 친밀관계($\beta = .29$, $p < .001$), 갈등관계($\beta = .27$, $p < .001$)에 대해 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 또한 정서·행동장애 아동의 공감은 친구와의 활동($\beta = .22$, $p < .01$), 친구 수($\beta = .31$, $p < .001$)에도 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 이는 정서·행동장애 아동의 공감이 높을수록 교사와의 친밀관계, 갈등관계(지양)가 높으며, 친구와의 활동과 친구의 수도 많음을 의미한다.

〈표 III-3〉 정서·행동장애 아동 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

독립변수	종속변수		B	β	R ²	F	t
공감	아동교사 관계	친밀관계	.36	.29	.08	14.96	3.86***
		갈등관계	.48	.27	.07	12.70	3.56***
		의존관계	.14	.07	.00	1.01	.31
	친구	친구 활동	.50	.22	.05	8.59	2.93**
	활동	친구 수	1.16	.31	.10	18.14	4.26***

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

1) 정서·행동장애 아동의 정서적 공감에 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

정서·행동장애 아동의 정서적 공감에 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향력을 설명하기 위하여 정서·행동장애 아동의 정서적 공감을 독립변인으로 투입하고 아동-교사 관계의 하위요인과 친구와의 활동, 친구 수를 종속변인으로 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 아래 <표 III-4>과 같다.

<표 III-4>에 나타난 바와 같이, 정서·행동장애 아동의 정서적 공감은 아동-교사 관계 중 친밀관계($\beta=.25$, $p<.01$), 갈등관계($\beta=.18$, $p<.05$)에 대해 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 또한 정서·행동장애 아동의 정서적 공감은 친구와의 활동($\beta=.18$, $p<.05$), 친구 수($\beta=.29$, $p<.001$)에도 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 이는 정서·행동장애 아동의 정서적 공감이 높을수록 교사와의 친밀관계, 갈등관계(지양)가 높으며, 친구와의 활동과 친구의 수도 많음을 의미한다.

<표 III-4> 정서·행동장애 아동 정서적 공감에 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

독립변수	종속변수	B	β	R ²	F	<i>t</i>	
정서적 공감	아동교사 관계	친밀관계	.26	.25	.06	11.40	3.37**
		갈등관계	.27	.18	.03	5.54	2.35*
		의존관계	.00	.00	.00	.00	.03
	친구 활동	친구 활동	.34	.18	.03	5.63	2.37*
		친구 수	.88	.29	.08	15.08	3.88***

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

2) 정서·행동장애 아동의 인지적 공감에 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

정서·행동장애 아동의 인지적 공감에 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향력을 설명하기 위하여 정서·행동장애 아동의 인지적 공감을 독립변인으로 투입하고 아동-교사 관계의 하위요인과 친구와의 활동, 친구 수를 종속변인으로 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 아래 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5>와 같이, 정서·행동장애 아동의 인지적 공감은 아동-교사 관계 중 친밀관계($\beta=.22$, $p<.01$), 갈등관계($\beta=.25$, $p<.01$)에 대해 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 또한 정서·행동장애 아동의 인지적 공감은 친구와의 활동($\beta=.30$, $p<.001$), 친구 수($\beta=.36$, $p<.001$)에도 통계적으로 유의한 영향력을 나타냈다. 이는 정서·행동장애 아동의 인지적 공감이 높을수록 교사와의 친밀관계, 갈등관계(지양)가 높으며, 친구와의 활동과 친구의 수도 많음을 의미한다.

〈표 III-5〉 정서·행동장애 아동 인지적 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

독립변수	종속변수	B	β	R ²	F	<i>t</i>	
인지적 공감	아동교사 관계	친밀관계	.27	.22	.04	8.29	2.87**
		갈등관계	.45	.25	.06	11.27	3.35**
		의존관계	.23	.12	.01	2.53	1.59
	친구 활동	친구 활동	.67	.30	.09	16.58	4.07***
		친구 수	1.32	.36	.13	25.25	5.02***

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

3) 정서·행동장애 아동의 사회 기술적 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

정서·행동장애 아동의 사회 기술적 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향력을 설명하기 위하여 정서·행동장애 아동의 사회 기술적 공감을 독립변인으로 투입하고 아동-교사 관계의 하위요인과 친구와의 활동, 친구 수를 종속변인으로 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 그 결과는 아래 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6>에 나타난 바와 같이, 정서·행동장애 아동의 사회 기술적 공감은 아동-교사 관계 중 친밀관계($\beta = .27$, $p < .001$), 갈등관계($\beta = .27$, $p < .001$)에 대해 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 또한 정서·행동장애 아동의 사회 기술적 공감은 친구 수($\beta = .17$, $p < .05$)에도 통계적으로 유의한 영향력을 나타내었다. 이는 정서·행동장애 아동의 사회 기술적 공감이 높을수록 교사와의 친밀관계, 갈등관계(지양)가 높으며, 친구의 수가 많음을 의미한다.

〈표 III-6〉 정서·행동장애 아동 사회 기술적 공감이 아동-교사 관계, 친구와의 활동에 미치는 영향

독립변수		종속변수	B	β	R ²	F	t
사회 기술적 공감	아동 교사 관계	친밀관계	.26	.27	.07	12.87	3.58***
		갈등관계	.38	.27	.07	13.02	3.60***
		의존관계	.14	.10	.00	1.69	1.30
	친구 활동	친구와의 활동경험	.21	.12	.01	2.43	1.56
		친구 수	.49	.17	.03	4.93	2.22*

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

IV. 논 의

본 연구는 정서·행동장애 아동의 공감능력에 대한 이해를 도모하고 이에 기반한 지원체계 토대 마련을 위하여 정서·행동장애 아동의 공감능력, 아동-교사 관계, 친구와의 활동수준 및 각 변인간의 상관 및 영향력을 살펴보았다. 그에 따른 구체적인 논의는 다음과 같다.

1. 정서·행동장애 아동의 공감능력, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 수준에 따른 논의

정서·행동장애 아동의 공감능력, 아동-교사 관계, 친구와의 활동수준을 자기보고식 응답을 통해 조사하였으며, 각 변인에 따른 수준 및 논의는 다음과 같다.

첫째, 정서·행동장애 아동의 공감능력을 108점 만점으로 살펴본 결과, 정서적 공감 22.59점, 인지적 공감 24.75점, 사회기술적 공감 27.36점, 공감평균 74.79점으로 나타났다. 전반적으로 보통 이상 수준이라고 볼 수 있다. 특히, 정서적 공감과 사회기술적 공감은 타인의 감정이나 느낌에 정서적 반응, 외부적 표현이라는 측면에서(김은지, 2015; 이연희, 2017) 유사점이 있음에도 불구하고 정서적 공감은 가장 낮게 나타났는데 반해, 사회기술적 공감은 가장 높다는 점에 주의를 기울일 필요가 있다.

이는 많은 수의 정서·행동장애 아동이 대인관계나 사회적응에 어려움을 경험하며, 이들 중 45% 이상은 적응을 지원하는 행동중재 프로그램에 참여하고(Stein, Klein, Greenhouse, Kogan, 2012), 정부 또한 바우처의 형태로 이를 장려하는 상태에서 원인을 찾을 수 있다(신창환, 강상경, 2010). 즉, 행동중심의 기술지원 프로그램은 기술의 기반이 되는 인지-정서적 측면보다는 직접적인 사회성 기술의 향상에만 집중하고 있기에(곽윤정, 2004), 많은 수의 정서·행동장애 아동들이 사회적 상황을 이해하고 공유하는 능력 보다 단순 기술의 습득과 표현 능력만이 발달되고 있는 것으로 해석될 수 있는 것이다. 물론, 긍정적인 사회적 관계를 형성하는데 공감능력은 매우 유의미한 요인인 만큼 관련 지원들은 필수적이다(구신실, 2012). 다만, 대인관계와 사회적응을 이끌어내는 진정한 의미의 공감능력 발달을 지원하기 위해서는 인지-정서-사회기술 공감능력이 유기적으로 균형감 있게 성장할 수 있는 프로그램 마련이 선행될 필요가 있다.

둘째, 정서·행동장애 아동과 교사의 관계를 전체 140점 만점을 기준으로 살펴보았으며, 구체적으로는 친밀한 관계 33.69점, 갈등(없는) 관계 35.19점, 의존(없는) 관계 12.62점, 관계평균 81.52점으로 나타났다. 이는 교사가 정서·행동장애 아동과의 관계를 '보통'인식하고 있다고 볼 수 있다. 정서와 행동에 어려움이 있는 아동이 교실에서 보이는 다양한 도전적 행동은 통합교육을 수행하기 어렵게 만드는 요인이면서(김수연, 이대식 2008), 교사의 직무, 심리, 신체적 스트레스를 가중시키는(박명화, 2017; 황순영, 2008) 원인으로 꼽혀왔기에 정서·행동장애 아동과의 관계를 '보통'으로 인식하는 것은 상대적으로 안도의 일이 될 수도 있을 것이다.

하지만, 친밀한 관계보다는 갈등이 없는 관계나 의존이 없는 관계로 인식하는 점수가 더 높은 점은 생각해볼만 하다. 왜냐하면 ‘설령 다루기 어렵거나 동기가 결여된 학생이라도 잘 학습할 수 있도록 영향을 미칠 수 있다는 확신’(Guskey, 1987; 권순구, 봉미미, 김성일, 2016에서 재인용)인 교사 효능감은 이해와 포용, 친밀감 형성, 관심표현 등으로 구성되는데(권순구, 봉미미, 김성일, 2016), 이는 단순히 갈등이나 의존이 없는 상태와는 차이가 있기 때문이다. 교사-아동 관계는 학교생활적응에 영향을 미치고, 나아가 전반적 삶의 질을 결정할 만큼 중요한 요인이므로(김아영, 2012), 교사 효능감과 상관이 있는 것으로 나타난 교수실행 및 교수전략(권순구, 봉미미, 김성일, 2016; 김종백, 2012; 송지아, 최하연, 2018)을 교사에게 적극적으로 제공할 것을 제안한다. 셋째, 정서·행동장애 아동의 친구와의 활동수준을 활동 횟수 및 친구수를 통해 살펴보았다. 친구와의 활동수준은 친구와 이야기하기, 놀기, 숙제하기 등을 15점 만점 기준으로 평정했을 때 8.40점이었으며, 이는 ‘가끔함(2점)’과 ‘일주일에 1~2번(3점)’의 사이정도로 이해할 수 있다. 그리고 친구 수는 5명을 최대로 3.92명으로 나타났다.

친구와의 활동횟수는 또래 비장애아동과 비교하지 않았기 때문에 수준의 높고 낮음은 언급하기 어려우며, 친구 수가 많은 것은 높은 수준의 대인관계 및 사회적 상호작용과 정적상관으로 해석하는 근거가 되지는 못한다. 하지만 앞서 살펴본 공감능력 수준과 친구와의 활동수준을 긍정적으로 해석할 수도 있는 것은, 이러한 결과가 정서·행동장애 아동의 자기보고를 통해 조사된 것이라는 점에 있다. 왜냐하면, 정서·행동장애 아동 스스로가 자신의 공감능력을 높게 평가하고 교우관계를 긍정적으로 인식하는 것은, 삶의 만족도와 함께 주관적 행복감에 영향을 미쳐 장기적으로는 전반적 발달 및 적응에 긍정적인 역할을 할 수는 있기 때문이다(유민상, 2016). 그러므로 정서·행동장애 아동의 공감능력이나 그에 따른 적응능력을 비장애아동과 상대적으로 비교하고 제한성에 집중된 중재방안을 마련하려는 관점을 넘어, 정서·행동장애 아동을 위한 절대적 의미로 이해하려는 접근도 해석의 한 방향으로서 고려해볼만 하다.

2. 정서·행동장애 아동의 공감능력과 아동-교사 관계, 친구와의 활동수준의 상관관계에 따른 논의

정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동과 상호작용하는 교사관계 및 친구와의 활동에 상관이 있는지를 살펴본 결과, 공감능력은 교사 및 친구와의 관계에 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 구체적인 결과를 교사와의 관계와 친구와의 활동수준으로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 정서·행동장애 아동의 공감능력은 교사와의 친밀한 관계, 갈등(없는)관계와 정적상관을 보였다. 이는 정서·행동장애 아동의 공감능력이 교사와의 관계에 있어 단순히 갈등만이 없는 관계를 형성하는 것을 넘어, 긍정적인 친밀관계 형성에 더 높은 상관을 가지고 있음을 보여주는 것이다. 즉, 정서·행동장애 아동에게 공감능력은 빈번한 교류를 이어가는 성인과의 관계에서 진

정한 의미의 상호적 관계형성에 주요한 역할을 하는 요인이 될 수 있다고도 해석할 수 있다.

그리고 정서·행동장애 아동의 공감능력은 교사와의 의존(없는)관계 형성과 아무런 상관을 보이지 않았다. 의존적인 관계는 교사와 아동이 일상생활 및 학업수행 장면에서 빈번한 상호작용을 주고받는 가운데서 발생하는 어려움이나 문제가 전제될 때 형성이 가능한 것이라는 특징이 있다. 즉, 아동이 교사에 대해 의존적인 심리상태를 가지고 있고 문제 발생시에 도움을 요청하고자 하는 의지를 가지고 있다고 하더라도 빈번한 상호작용을 통해 문제가 발생하지 않는다면 해당 관계가 형성될 수 있는 전제가 만들어지지 않는다는 것이다. 이를 역으로 해석하자면, 본 연구결과로는 학교생활이나 교실장면에서 정서·행동장애 아동이 해결해야 하는 일상생활 및 교수-학습 활동이 상대적으로 적게 주어지고 적은 참여가 이루어지고 있음(윤준희, 방명애, 김옥주, 2019; Efrati-Virtzer & Margalit, 2009)을 추측할 수 있는 것이다. 그리고 교사는 본인이 아동에게 지원을 제공해야하는 입장이기 때문에 부정적이거나 의존적인 관계임에도 불구하고(김종백, 2012) 아동의 공감능력에 따른 적응정도와는 무관하게 관계에 대한 응답을 했을 가능성도 배제하기 어렵다. 물론, 정서·행동장애 아동이 독립적이고 진취적으로 학교생활을 성취하는 것은 매우 고무적인 일이지만, 만약 참여할 수 있는 활동으로부터 동떨어져 있어서 의존적이지 않은 관계인 것처럼 인식되는 상황이라면 이는 교수-학습 및 학교생활 전반을 점검할 필요가 있다.

둘째, 정서·행동장애 아동의 공감능력은 친구와의 활동수준에서 정적상관을 보였으며, 그 중에서도 인지적 공감능력은 친구와의 활동횟수 및 친구 수는 보다 높은 상관을 보이고 있다. 인지적 공감은 정서, 사회기술적 공감능력 발달의 기본으로서 타인의 감정과 관점을 알아차리고 상상하기나 관점취하기와 같은 추상적 사고능력을 필요로 하는데(김민주, 2018), 본 연구의 대상 및 그 친구들은 8~13세로 인지적 공감 발달을 위해 고군분투하고 있는 연령이라고 볼 수 있다. 즉, 장애유무를 떠나 이 연령의 아동들은 타인의 감정을 더 잘 알아차리는 것이 긍정적인 상호작용에 더 중요한 요소이며, 누구나가 세련된 공감표현에는 미숙하기 때문에 사회기술적 공감은 상관이 없거나 낮은 상관을 보이는 것이라고 해석할 수 있는 것이다. 그러므로 아동청소년의 공감능력 발달 지원 또한 인지나 신체의 발달과 함께 발달 연령에 적합한 형태로 이루어지는 것이 필요하다.

3. 정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동-교사 관계, 친구와의 활동수준에 미치는 영향에 따른 논의

정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동과 상호작용하는 교사관계 및 친구와의 활동 수준에 얼마만큼의 영향력을 가지는지를 살펴본 결과, 아동-교사의 의존관계를 제외한 전 영역에서 5.0% 이상의 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다.

첫째, 정서·행동장애 아동과 교사와의 관계에서는 친밀관계 8.0%, 갈등(없는)관계 7.0%의 영향

력을 보였다. 특히 아동의 인지, 정서적 공감능력이 친밀관계이나 갈등관계에 한쪽에 더 많은 영향력을 가지는 것에 반해, 사회기술적 공감능력은 타 공감능력 보다 전반적으로 높은 영향력을 보일뿐만 아니라 친밀관계 및 갈등관계 모두에 유사한 비중의 영향력을 갖고 있었다. 이는 교사와의 상호작용에 있어서는 아동이 사회적으로 합의된 예절, 에티켓, 규범, 규칙들을 명확하게 실천하여, 교사가 가지는 아동의 사회적 능력에 대한 기대를 높이는 것이 상호 관계형성에 긍정적인 영향을 미칠수 있음을 잘 보여주는 것이라고 할 수 있다(김종백, 2012). 그러므로 정서·행동장애 아동이 암묵적인 사회적 규약들을 잘 지킬 수 있도록 구조화된 교실 환경을 구성하는 학교 및 학급차원의 긍정적행동지원(Positive Behavior Support)이 제공된다면 더 큰 시너지 효과를 얻을 수 있을 것이다(이선아, 이효신, 2015).

둘째, 정서·행동장애 아동의 공감능력은 친구와의 활동횟수에 5.0%, 친구수에 10.0%의 영향력을 미치는 것으로 나타났으며, 공감능력 중에서도 인지적 공감능력의 영향력이 9.0~13.0%으로 가장 높았다. 그리고 교사와의 관계에서 가장 큰 영향을 주는 것으로 나타난 사회기술적 공감능력은 친구와의 활동 횟수에 전혀 영향을 미치지 못했고, 친구수에도 3.0%의 상대적으로 적은 영향일 미치는 것으로 나타났다. 즉, 공감능력을 구성하고 있는 인지, 정서, 사회기술적 공감능력 각각이 반응하는 기제에 차이가 있어 교사와의 관계와 친구와의 관계에 영향을 미치는 정도가 다를 것을 보여주고 있었다. 이러한 결과는 자칫 정서·행동장애 아동이 주요한 어려움을 보이는 관계에 영향을 미치는 공감능력만을 집중적으로 지원해야한다는 것으로 오인될 수 있다. 하지만 정서·행동장애 아동은 특정 성인이나 또래와만 상호작용하는 것이 아니라 다양한 연령 및 상황 및 사람들과 긍정적인 상호작용 경험을 누적시켜 가면서 공감능력도 함께 성장해 나가는 것이므로 공감능력 향상을 위한 지원 및 연구는 반드시 통합적인 관점에서 균형적으로 제공되어야 한다(김민주, 2018).

이상을 통해서 정서·행동장애 아동의 공감능력이 교사 및 친구와의 활동에 크고 작은 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 본 연구를 통해서 정서·행동장애 아동의 공감능력 수준 자체가 또래에 비해 높고 낮음은 단정지을 수 없다. 하지만 공감능력의 발달과 적용이 이루어지기 위해서는 다양한 장면에서 빈번한 상호작용이 전제되어야 한다는 것은 장애유무를 떠나 모든 아동에게 동일하게 적용되는 원리일 것이다. 그러므로 정서·행동장애 아동의 직접적인 공감능력 개발할 수 있는 인지·정서·사회기술적 측면이 균형 잡힌 공감 프로그램을 개발·적용하고, 예방적 차원에서 일상생활 중심의 지원체계를 만들어나가기 위한 교사교육 및 지원 등을 함께 제공한다면 공감능력을 기반으로 한 대인관계능력이 긍정적으로 일반화될 것으로 기대한다.

참고문헌

- 강영심, 김자경, 김정은, 박재국, 안성우, 이경림, 황순영, 강승희 (2010). 예비교사를 위한 특수교육학개론. 고양: 서천사.
- 교회갑 (2014). 아동용 공감 척도(EQ-C)의 유아 적용을 위한 타당화 예비연구. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 곽윤정 (2004). 정서지능 교육 프로그램 모델 개발 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 구신실 (2012). 장애학생의 공감능력과 사회적 능력의 관계. 지체·중복·건강장애연구, 55(4), 377-393.
- 권순구, 봉미미, 김성일 (2016). 교사-학생관계 교사효능감 척도 개발. 교육심리연구, 30(3), 469-496.
- 권윤순 (2002). 초등학교 아동의 친구관계와 정서지능에 관한 연구: 학년, 성에 따른 차이를 중심으로. 한남대학교 지역개발대학원 석사학위논문.
- 김민주 (2018). 한국판 인지적·정서적 공감척도(K-QCAE)의 타당화 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김수연, 이대식 (2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처방안. 특수교육학연구, 43(1), 183-201.
- 김아영 (2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. 교육심리연구, 26(1), 63-84.
- 김용욱, 이해균, 김성애, 이효신, 최성규, 김영한, 신윤희, 김성범 (2016). 특수교육학개론. 서울: 학지사.
- 김은지 (2015). SNS 피드백을 이용한 공감교육 프로그램이 정서·행동장애 위험아동 및 일반아동의 공감능력과 친사회적 행동에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 김종백 (2012). 학생-교사관계와 학생의 심리적 탄력성. 교육심리연구, 26(2), 523-541.
- 박명화 (2017). 초등학교 장애학생의 정서·행동문제의 양상과 특수교사의 대처전략 및 지원 요구. 정서·행동장애연구, 33(4), 217-236.
- 박성희 (2004). 공감학. 서울: 학지사.
- 변미진, 박지연 (2013). 동화를 활용한 사회성 향상 프로그램이 정서·행동장애 위험아동이 포함된 일반학급 초등학교 학생의 학교생활적응도, 정서능력, 자아존중감에 미치는 영향. 정서·행동장애연구, 29(2), 93-119.
- 송지아, 최하영 (2018). 통합교육에 대한 교사효능감 척도 국내 타당화: 예비일반교사를 대상으로. 특수교육학연구, 52(4), 49-67.
- 신창환, 강상경 (2010). 한국의 지역사회서비스 투자사업의 공급구조와 바우처 작동기제에 관한

- 연구: ADHD 아동 조기개입서비스를 중심으로. *한국사회복지학*, 62(2), 399-420.
- 심혜숙, 왕정희 (2001). 초등학생의 정서지능과 사회적 능력 및 대인 문제 해결력과의 관계. *한국심리학회지*, 13(1), 163-175.
- 유민상 (2016). 아동의 주관적 행복감에 영향을 미치는 요인 : 생태체계 이론의 적용을 중심으로. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤준희, 방명애, 김옥주 (2019). 국어과와 연계한 사회정서학습프로그램이 정서·행동장애 위험중 학생의 수업참여도와 비장애 학생의 정서지능에 미치는 영향. *정서·행동장애연구*, 35(2), 177-196.
- 이선아, 이효신 (2015). 초등학교 학생의 수업 중 문제행동 개선을 위한 학급차원의 긍정적 행동 지원의 적용. *정서·행동장애연구*, 31(2), 61-84.
- 이성봉, 방명애, 김은경, 박지연 (2012). *정서 및 행동장애*. 서울: 학지사.
- 이연희 (2017). 정서·행동장애 위험군 아동의 정서전염과 공감에 미치는 미시체계 구조 분석. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 이연희, 황순영 (2017). 정서·행동장애 위험군 아동의 정서전염과 공감에 미치는 미시체계 구조 분석. *특수교육학연구*, 52(3), 23-51. <http://dx.doi.org/10.19049/JSPED.2019.20.4.09>
- 이현정 (1994). 아동이 지각한 교우관계의 질에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이후희, 황순영 (2017). 언어 네트워크 분석을 통한 ADHD 아동의 공감능력 특성 탐색. *정서·행동장애연구*, 33(3), 325-350.
- 조용주 (2010). 청소년이 지각한 부모 공감 척도 개발 및 타당화 연구. *청소년학연구*, 17(4), 127-156.
- 최진형 (2020). 품행문제를 가진 청소년들의 냉담-무정서 특질과 집행기능. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.
- 한유진 (2005). 3, 4, 5세 유아의 마음의 표상적 특성에 대한 이해. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 황순영 (2008) 통합학급교사의 통합교육에 대한 직무 스트레스 분석. *통합교육연구*, 3(2), 107-124.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winstone.
- Auyeung, B., Wheelwright, S., Allison, C., Atkinson, M., Samarawickrema, N., & Baron-Cohen, S., (2009). The children's empathy quotient and systemizing quotient: Sex difference in typical development and in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1509-1521.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Barret-Lennard, G. F. (1981). The empathy scales: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counselling*

- Psychology*, 28, 91-100.
- Braaten, E. B., & Rosen, L. A. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: differences in empathic responding. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 313.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development*. 이영 역 (1992). 인간발달 생태학. 서울: 교육과학사.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 2-19.
- Davis, T. (1996). Gender differences in masking negative emotions; Ability or motivation? *Development Psychology*, 31(4), 660-667.
- De Wied, M., Van Boxtel, A., Zaalberg, R., Goudena, P., & Matthy, W. (2006). Facial EMG response to dynamic emotional facial expressions in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Psychiatry Research*, 40(2), 112-121.
- Efrati-Virtzer, M., & Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: Risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 59-73.
- Eisenberg, N. (2007). Empathy-related responding and prosocial behaviour. In *Novartis Found Symp*, 278, 71-80.
- Feshbach, N. D. (1982). *Sex differences in empathy and social behavior in children*. In Eisenberg, N. (Ed), *The Development of Prosocial Behavior*(pp.315-338). NY: Academic Press.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skill straining for teaching replacement behavior: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363-377.
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-171.
- Ladd, G. W., Kohenderfer, B. J., & Coleman, C. (1996). Friendship Quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjustment to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Stein, B. D., Klein, G. R., Greenhouse, J. B., & Kogan, J. N. (2012). "Treatment of attention-deficit hyperactivity disorder: Patterns of evolving care during the first treatment episode". *Psychiatric Services. Psychiatryonline. Org*, 63(2): 122-129.
- Webber, J., & Plotts, C. A. (2013). *Emotional and Behavioral Disorders: Theory and Practice (5th Ed.)*. Pearson College Div.

국문초록

정서·행동장애 아동의 공감능력이 아동-교사 관계 및 친구와의 활동에 미치는 영향

황 순 영¹ · 이 후 희² · 이 연 희³ · 차 세 진⁴

¹부산대학교 특수교육과 교수, ²부산외국어대학교 교직과 조교수, ^{3,4}부산대학교 특수교육과 강사

연구목적: 정서·행동장애 아동의 공감능력과 아동-교사 관계, 아동-친구 활동수준간의 활동에 영향을 미치는 수준을 분석하여, 정서·행동장애 아동의 공감능력에 대한 이해를 도모하고자 한다. 또한 본 연구결과를 바탕으로 정서·행동장애 아동을 위한 공감교육 프로그램과 사회·정서 프로그램의 필요성을 강조하고, 예방적 차원의 지원체계 마련을 위한 토대를 마련하고자 한다. **연구방법:** 정서·행동장애 아동 162명, 정서·행동장애 아동의 담임교사 162명을 대상으로 아동용 공감능력 척도, 아동-교사 관계 척도, 친구와의 활동수준 척도로 구성된 설문조사를 실시하였다. 수집한 자료는 기초통계, 상관분석, 회귀분석을 실시하였다. **연구결과:** ① 정서·행동장애 아동의 공감능력, 아동-교사 관계, 친구와의 활동 모두 보통 이상 수준으로 나타났다. ② 정서·행동장애 아동의 공감능력은 아동-교사와의 친밀한 관계, 갈등(없는) 관계, 친구와의 활동수준과 정적상관을 보였다. ③ 정서·행동장애 아동의 공감능력은 아동-교사 관계 및 친구와의 활동수준에 5.0%~10%의 영향을 미치는 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 정서·행동장애 아동의 공감능력은 교사와 친구 관계에 유의미한 영향을 미치고 있으므로, 인지적 공감, 정서적 공감, 사회기술적 공감의 균형적으로 발달 할 수 있도록 통합적 관점의 지원이 필요하다.

주제어: 정서·행동장애 아동, 공감, 교사, 친구, 관계

투고일: 2020. 11. 08. / 심사일: 2020. 11. 30. / 게재확정일: 2020. 12. 25.