

유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구

Development and Validation of the Teacher Strategy Questionnaire :
Addressing Challenging Behaviors of Preschool Children

김연하(Yeon Ha Kim)¹⁾

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a reliable and valid instrument to assess Korean teachers' strategies for addressing challenging behaviors of preschoolers. The Teacher Strategy Questionnaire (TSQ) consisting of 34 items was developed with three theoretically driven factors (positive proactive, positive reactive, and negative reactive strategies). Participants were 238 preschool and daycare center teachers who responded to the TSQ. Validity and reliability of the TSQ were explored using Cronbach's α , item analysis, and factor analyses. The reliability of the TSQ was relatively high, ranging from .74 to .85. No item needed to be eliminated. Among the three pre-structured factors of the TSQ, one positive proactive factor was identified as having two innate factors.

Key Words : 문제행동전략 척도(Teacher Strategy Questionnaire for Addressing Challenging Behavior), 유아의 문제행동(Children's Behavioral Problems), 교사의 전략(Teachers' Strategies).

I. 서 론

영아기를 지나 걸음마기에 접어들면서 유아들은 활발한 신체활동과 함께 언어를 통해 자신이 원하는 바를 적극적으로 주장하기 시작한다. 간혹 유아들의 자기주장이 너무 강하거나 신체활동의 수준이 지나치게 높을 경우 환경 또는 타인과

의 상호작용 속에서 갈등을 빚게 되며, 사회적으로 적합하지 않은 행동 즉 문제행동을 일으키기도 한다. 걸음마기 이후에 시작되는 이러한 유아들의 문제행동은 정도가 심할 경우 교사들과 부모들의 많은 우려를 낳게 된다.

유아들의 문제행동은 발달의 한 측면으로 이해되거나 연령의 증가와 함께 사라질 것으로 간주

¹⁾ 미국 미주리-컬럼비아 대학교 박사

Corresponding Author : Yeon Ha Kim, Early Childhood Education, University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri 65211

E-mail : 98mindol@hanmail.net

되기도 한다. 문제행동이 발달의 한 과정일 경우, 강도와 지속성이 약하며 일정한 연령이 되면 사라지는 것이 특징이다(Campbell, 2002; Kauffman, 2005). 반면, 일부 아동들은 매우 강도가 높은 문제행동을 지속적으로 보이는데 이럴 경우 특별한 주의가 요구된다. 외국에서 실시된 종단연구 결과에 따르면, 지속적으로 강도 높은 문제행동을 보이는 것으로 평가된 유아의 과반수가 초등학교 이후에도 문제행동을 지속하며(Campbell 1995; 2002), 유아기의 문제행동 유무는 성인초기의 범죄를 예측할 수 있는 강력한 변수 중 하나임이 밝혀졌다(Loeber, 1982; Loeber, 1990; Reid, 1993). 이는 유아기 문제행동이 절대로 간과되어서는 안 되는 중대한 사안이며 반드시 적절한 개입이 이루어져야 함을 반증하는 것이다.

유아의 문제행동(Challenging Behaviors)이란 1) 유아의 학습, 발달, 건전한 놀이에 방해가 되거나 2) 본인, 다른 유아, 혹은 성인들에게 해를 가할 수 있고 3) 향후 사회적 문제나 학교에서의 실패를 초래할 수 있는 일체의 행동을 일컫는다(Kaiser & Rasminsky, 2003). 문제행동은 크게 외현적 문제행동(예 : 공격성, 산만함)과 내현적 문제행동(예 : 수줍음, 위축)으로 나뉘는데, 주로 외현적 문제행동이 유아의 향후 사회성 발달과 학습에 악영향을 미치는 것으로 알려졌다(Stuhman & Pianta, 2001; Waas & Graczyk, 1999). 외현적 문제행동을 보이는 학동기 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비하여 또래들로부터 훨씬 더 많은 거절을 당하며(Waas & Graczyk, 1999), 교사들로부터 6배 이상의 부정적인 피드백을 받는다(Shores, Jack, Gunter, Ellis, DeBriere, & Wehby, 1993). 이러한 부정적인 사회적 관계는 적절한 사회적 기술을 배우고 인지적 자극을 받을 수 있는 긍정적인 상호작용의 기회를 박탈하기 때문에 그

아동으로 하여금 더 심각한 문제행동을 일으키게 하고 학업 성취의 저하도 초래한다(Campbell 2002; Frick, 1998). 문제행동과 학습 능력과의 관계를 연구한 Reid, Gonzales, Nordness, Trout와 Epstein(2004)에 따르면 문제행동을 보이는 아동들의 약 75%가 문제행동을 보이지 않는 아동들의 평균에 훨씬 못 미치는 학습 능력을 가지고 있다고 한다.

본 연구는 향후 인지 사회성 발달에 심각한 부정적 영향을 끼친다고 알려진 산만함, 공격성, 규칙어기기, 다툼 등과 같은 유아들의 외현적 문제행동과 이와 관련된 교사들의 전략에 초점을 두고 있다. 유아들의 외현적 문제행동과 관련된 선행연구들을 고찰해 보면 다음과 같다.

유아가 문제행동을 일으키는 원인으로는 열악한 환경조건, 부적절한 양육기술, 가족 내의 정신병력, 기질, 양육자와의 불안정한 애착 그리고 인지 혹은 언어발달 지체 등이 알려져 있다(Bryant, Vizzard, Willoughby, & Kupersmidt, 1999; Campbell, 2002; Conroy & Davis, 2000; Kaiser & Rasminsky, 2003; Kauffman, 2005). 한편, 유아들이 문제행동을 극복하고 정상적인 성인으로 성장할 수 있도록 도와주는 보호요인(Protective Factor)을 밝혀려는 연구들도 이루어졌다. 유아의 순한 기질(Easy Temperament)과 높은 지적수준, 안정적인 가정환경 및 부모자녀 관계, 그리고 교사 혹은 양육자와의 긍정적인 관계 등이 보호요인으로 밝혀졌다(Campbell, 2002; Fox, Dunlap, & Powell, 2002).

다른 조기개입프로그램(Early Intervention Program)과 마찬가지로, 문제행동도 생애 초기인 유아기에 지속적이고 강도 높은 개입을 한다면 효과적으로 감소될 수 있다(Campbell, 2002). 앞서 밝혔듯, 교사는 유아들이 문제행동이 초래하는 여러 가지 악영향을 극복하고 건전한 발달을

하도록 도와줄 수 있는 중요한 매개자 이다. 특히 유아교육기관에 등록된 유아들은 하루 중 많은 시간을 교사와 함께 보내기 때문에 교사가 문제행동의 중재자로서 역할을 성공적으로 수행한다면 유아들의 문제행동을 예방하거나 감소시킬 수 있다(Smith, 2004; VanDerHeyden, Witt, & Gatti, 2001). 따라서 외국에서는 교사들이 유아의 문제행동에 어떻게 대처하는지, 혹은 교사들이 적절한 문제행동 대처전략들을 사용함으로써 유아들의 문제행동을 감소시킬 수 있는지 등에 관한 연구가 꾸준히 이어져 왔다(Nugesser & Watkins, 2005; Smith, 2004; VanDerHeyden et al., 2001).

외국의 선행연구들을 고찰해보면, 유아들을 위한 문제행동 대처 전략들은 크게 전략이 긍정적(Positive) 혹은 부정적(Negative)인지(De Pry & Sugai, 2002; Lewis, Colvin, & Sugai, 2000; Smith, 2004; Sutherland & Wehby, 2001; Sutherland, Wehby, & Yoder, 2002), 그리고 문제행동이 일어나기 전에 사용되는 예방적(Proactive) 전략인지 혹은 문제행동이 일어난 이후에 사용되는 반응적 전략(Reactive)인지로 분류될 수 있다(Fox & Conroy, 1995; Horner, Vaughn, Day, & Ard, 1996). 본 연구자는 선행연구들을 토대로 문제행동 대처 전략들을 두 개의 이론적 축을 중심으로 분류하였다(그림 1). 첫번째 축은 전략이 긍정적인지 혹은 부정적인지를 나타낸다. 긍정적인 전략은 유아 행동의 긍정적 측면에 초점을 두고 유아에게 부정적인 피드백을 삼가며, 유아에게 문제행동을 대처할 만한 새로운 기술을 습득시키는 것에 초점을 둔다(De Pry & Sugai, 2002; Lewis et al., 2000; Smith, 2004). 반면, 부정적 전략은 유아의 일으킨 문제 행동에 초점을 두고 부정적인 피드백이나 처벌을 통해 그 문제행동이 다시 일어나지 않도록 하는 것이 목표이다(Smith, 2004;

	예방적
	긍정적 예방 전략
부정적	긍정적
	부정적 반응 전략
	반응적
	긍정적 반응 전략

〈그림 1〉 문제행동에 대한 교사의 전략

Sutherland & Wehby, 2001; Sutherland et al., 2002).

두번째 축은 교사의 전략이 예방적인지 혹은 반응적인지를 나타낸다. 예방적 전략이란 문제행동이 일어나기 전에 문제행동을 일으키거나 유지시키는 환경을 개선하여 문제행동의 발생 가능성을 최소화하는 것을 뜻하며, 반응적 전략이란 문제행동이 일어난 후에 이루어지는 개입을 일컫는다(Fox & Conroy, 1995; Horner et al., 1996).

국내외의 여러 연구들이 실제로 교사들에 의해 사용되는 문제행동 전략의 대부분은 부정적이거나 반응적이라고 지적하고 있다(김지영, 2002; 임혜민, 2002; Nugesser & Watkins, 2005). 부정적 반응전략을 사용하는 교사들은 문제행동이 일어난 이후에 꾸짖음, 타임아웃, 벌 등을 사용하여 유아들이 더 이상 그 문제행동을 계속하지 못하는데 초점을 둔다. 그러나 이러한 방식이 유아의 문제행동을 감소시키는데 효과가 있는지에 대해서는 회의적이다. 부정적 반응전략의 문제점은 유아의 어떤 행동이 바람직한 행동인지 배울 수 있는 기회를 제공하지 않으며, 부정적인 교사-유아관계와 학급 분위기를 형성하는데 있다. 특히, 문제행동을 유발하는 환경요인을 변화

시키지 않기 때문에 유아의 문제행동이 다시 촉발될 가능성이 높다.(Kaiser & Rasminsky, 2003).

최근 전문가들에 의해 추천되고 있는 문제행동 대처 전략은 긍정적이거나 예방적인 전략들이다. 특히 긍정적 행동지원 (Positive Behavior Support)은 유아에서 성인에 이르기까지 광범위한 연령층에 적용되어 그 효과가 입증되어 왔다 (De Pry & Sugai, 2002; Fox & Conroy, 1995; Lewis et al., 2000; Smith, 2004). PBS의 핵심은 유아가 일으키는 문제행동에 초점을 두지 않으며, 문제행동을 일으키거나 문제행동을 유지시키는 환경을 사전에 바꾸어서 문제행동 발생의 가능성을 줄이고, 긍정적 피드백을 통해 문제행동을 대처할 만한 바람직한 행동을 가르치는 것이다(Fox & Conroy, 1995; Horner et al., 1996). PBS는 우선 유아들의 문제행동과 이를 촉발시키거나 지속시키는 요인들과의 기능적 관계를 관찰이나 부모나 교사들을 대상으로 한 정보 수집을 통해 밝혀내고, 이를 기반으로 문제행동 중재 계획을 세운다. 이후, 문제행동을 지속시키는 요인들 (예 : 울거나 때를 쓰면 교사들의 관심을 끌거나 장난감을 얻을 수 있다)을 제거하고, 일단 유아가 긍정적인 행동을 보이면 교사가 칭찬이나 적극적인 관심을 보여줌으로서 그 행동의 발생빈도를 높이거나 유지시킨다(Duda, Dunlap, Lentini, & Clarke, 2004; VanDerHeyden et al., 2001). 몇몇 외국 연구들이 PBS의 전략들이 유아교육기관에서 일반 교사들에 의해 성공적으로 적용될 수 있는지 그리고 실제로 유아들의 문제행동 수준을 낮출 수 있는지를 탐구하였다. 예를 들면, Smith(2004)는 유아교사들이 PBS의 전략들을 사용함으로써 유아들의 문제행동 수준을 낮출 수 있는지를 살펴보았다. 교사가 사용하는 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략의 빈도수가 높아질수록, 유아들의 공격성이 감소하고 산만

한 행동이 줄어들어 발견되었다. VanDerHeyden et al.(2001)도 유아들을 대상으로 PBS 전략들의 효과를 살펴보았다. 관찰을 통하여 유아들의 문제행동과 관련이 있다고 밝혀진 환경적 요인들을 찾아낸 후에 이를 제거하고, 교사들이 칭찬과 긍정적 반응전략을 더 많이 사용하였을 때 학급 내 문제행동의 수준이 현저히 감소하였다.

한편, 교사들의 유아의 문제행동 대처 전략에 대한 국내 연구를 살펴보면, 교사들은 유아의 문제행동 중 공격적인 행동을 가장 심각한 문제라고 생각하며(강정원 · 김순자, 2006; 김지영, 2002; 윤주화 · 이종희, 1999; 장영숙 · 조정애, 2000), 유아의 문제행동으로 인하여 직무 스트레스와 좌절감을 겪고 있는 것으로 나타났다(강정원 · 김순자, 2006). 교사들은 문제행동에 대처하기 위하여 주로 부정적인 피드백을 사용하지만(김지영, 2002; 임혜민, 2002), 실제로는 문제행동을 대처할 만한 적절한 전략을 갖고 있지 않다고 느끼고 있으며, 대 다수의 교사들이 교사 재교육을 통해 문제행동 대처 전략을 배우고 싶어 한다(김지영, 2002).

문제행동 대처 전략에 관련된 국내연구들의 특징은 우선 양적으로도 다른 주제에 비하여 상대적으로 적은 수의 연구가 이루어졌을 뿐 아니라, 방법론 측면에서도 유아 문제행동의 양상과 이에 대한 교사의 지각 및 대처방법을 기술적으로 서술하는 데 머무르고 있다(김지영, 2002; 류상미, 2005; 신은정, 1999; 임혜민, 2002). 특히, 교사가 실제로 사용하는 문제행동 전략과 그 효과, 관련 변인들과의 관계를 심도 있게 다룬 국내 연구는 거의 없는 실정이다. 이러한 국내 연구들의 한계는 교사의 문제행동전략을 측정할만한 타당한 도구가 없음에 크게 기인한다. 적합한 척도개발 절차 없이 연구자 임의로 척도의 문항을 작성하여 쓰거나, 인접 연구영역의 척도 일부를 수정 번역

하여 사용할 경우 연구결과의 타당성을 확신 할 수 없으며, 연구 결과간의 비교에도 한계를 갖게 된다. 따라서 본 연구는 이론적으로 타당할 뿐만 아니라 우리나라 문화에 적합한 교사용 문제행동 전략 척도(Teachers Strategy Questionnaire)(TSQ)를 개발하여, 향후 연구를 위한 방법론적 초석을 마련하는 것을 목적으로 한다.

상기한 연구목적을 수행하기 위하여 본 연구는 먼저 1) 선행연구를 고찰하여 TSQ의 요인들을 이론적으로 선 구조화하며(Pre-Structured Factors) 2) 이에 준거하여 TSQ의 문항들을 개발하고 이론적으로 선 구조화된 요인들로 분류하며 3) 신뢰도와 문항분석을 통해 문항과 요인들의 적합성을 판별하고 4) 요인분석을 통하여 TSQ의 요인 구조가 한국문화에 타당한지를 검증할 것이다. 마지막으로 5) 교사의 사회 인구학적 변인, 학급 내의 문제행동관련 변인과 TSQ와의 상관관계를 밝히려고 한다.

II. 연구방법

1. 문제행동에 대한 교사의 전략(TSQ) 척도의 개발

TSQ의 개발 초기단계는 Sexton, Snyder, Wadsworth, Jardine, & Ernest(1998)에 의해 제시된 Ready-Made-Q-Sample and Structured Design Format에 준거하여 진행되었다. 이는 기존에 만들어진 척도들로부터 적합한 문항들을 선별하여 이론적으로 구조화된 요인들 속에 문항들을 배치하는 방식이다.

본 연구에서는 유아문제행동 지도전략에 관한 선행연구 고찰을 통해 세 개의 이론적 요인들을 도출해 내었다: 1)긍정적 예방전략(Positive Proac-

tive Strategy), 2)긍정적 반응전략(Positive Reactive Strategy), 그리고 3)부정적 반응전략(Negative Reactive Strategy)(Colvin, Kameenui, & Sugai, 1993; Flicker & Hoffman, 2002; Nugesser & Watkins, 2005; Witt, Elliott, & Martens, 1984).

긍정적 예방전략은 유아의 문제행동의 문제행동을 미연에 방지하기 위한 전략들을 뜻한다. 이는 문제행동이 일어날 만한 환경적 요인들을 재배치함으로써 문제행동의 발생을 최소화하거나(예: 예측 가능한 규칙적인 일과계획, 적절한 공간 배치), 때와 장소에 맞는 적합한 행동을 미리 유아들에게 알려 줌으로서 유아가 문제행동대신에 적합행동을 선택하도록 돕는 것을 목표로 한다(예: 바깥 놀이하기 전에 놀이터에서 지켜야 할 규칙에 관해 이야기하기, 갈등을 말로 해결하는 방법에 관해 이야기 나누기)(De Pry & Sugai, 2002; Lewis et al., 2000; Smith, 2004).

긍정적 반응전략은 유아가 바람직한 행동이나 사회적 기술을 습득하도록 돕는 것을 목표로 하며 유아의 특정행동이 일어난 후에 이루어진다. 유아가 문제행동을 일으켰을 시에는 부정적인 반응대신 정확하게 바람직한 행동이 무엇인지 다시 알려주어 유아가 바람직한 사회적 행동이 무엇인지 정확하게 숙지할 수 있도록 도와준다(예: “뛰어가는 것보다 걸어가는 것이 더 안전하지 않을까?”, “좀 작은 소리로 이야기 해 줄래?”). 또한 유아가 사회적으로 바람직한 행동을 하였을 시에는 즉시 관심을 기울여주고 칭찬해 주어서 그 행동이 학습될 수 있도록 돕는다(예: “바르게 앉아서 선생님 이야기를 끝까지 들어주어서 정말 고맙다.”)(Smith, 2004; Stormont, Convington, & Lewis, 2006; Sutherland et al., 2002; VanDerHeyden et al., 2001).

부정적 반응전략은 유아가 문제행동을 일으킨 후에 일어나는 교사의 개입을 뜻하며 유아의 문

제행동을 즉시 중지시키는 것을 목표로 한다. 이는 유아를 문제 상황으로부터 격리시키거나 벌을 줌으로서 유아가 문제행동에 더 이상 개입하지 못하게 하는 것을 목표로 한다(예 : 생각하는 의자에 앉아있기, 다른 교실로 가기)(Smith, 2004; Sutherland & Wehby, 2001; Sutherland et al., 2002).

척도 개발을 위한 다음 단계로, 기존의 연구들로부터 51개의 유아교사의 문제행동 지도전략들을 수집하였다. 24문항은 Stormont과 동료들(2005)에 의해 개발된 Behavior Support Questionnaire에서 27 문항은 Nugesser & Watkins(2005)에 의해 분류된 Interventions of Preschool Teachers to Address Challenging Behaviors 에서 도출되었다. 이후, 51개의 문항들은 카드로 만들어져서 5명의 판정의원들에 의해 상기된 3개의 요인으로 분류되었다. 판정의원단은 3명의 미국 대학교수들과 2명의 한국 대학교수들로 구성되었으며 모두 유아교육, 혹은 유아특수 교육을 전공한 박사학위 소지자들이다. 판정위원들은 모두 개별적

으로 카드 분류작업을 수행하였으며 5명중 3명 이상의 판정위원이 동의하면 문항의 요인이 결정되었다. 분류과정을 마친 후에 중복된 내용이거나 요인의 일치율을 보지 못한 모호한 전략들이 제거되었다. 이러한 일련의 과정을 통해서, 51개의 문제행동전략들은 37개의 TSQ 예비조사 문항들로 압축되었다. 37문항 중 19문항은 긍정적 예방전략에, 11문항은 긍정적 반응전략에, 7 문항은 부정적 반응전략에 분류되었다.

37개의 TSQ 예비조사 문항들은 이후 Translation-Back-Translation Method(Hambleton & Kanjee, 1993)에 의거하여 영어와 한국어를 유창하게 구사하는 두 명의 유아교육 전공자에 의해 번역되었다. TSQ 문항은 우선 한국어로 번역되었으며 다른 번역자가 그 한국어 번역본을 영역하였다. 이 후 두 번역자와 연구자가 모여 원본과 Translation-Back-Translation Method을 거친 영역본을 비교하여 번역이 타당하게 이루어졌는지를 검증하였다.

이후 TSQ의 예비문항들은 ‘얼마나 자주 문

〈표 1〉 TSQ의 선 구조화된 요인들(Pre-Structured Factors)

목 표	방 법	교사개입 시기	초점
긍정적 예방전략 (18문항) 문제행동의 발생을 최소화하거나 유아가 문제행동대신에 적합한 행동을 선택하도록 돕는다.	문제행동이 일어날 만한 환경적 요인들을 재배치함 사회적으로 바람직한 행동을 미리 유아들에게 알려 줌	문제행동 발생이전	문제행동을 유발하는 환경적 요인의 재배치 및 바람직한행동 유도
긍정적 반응전략 (9문항) 유아가 바람직한 행동이나 사회적 기술을 이해하고 습득하도록 돕는다.	문제행동을 일으켰을 시에는 바람직한 행동이 무엇인지 다시 알려줌 바람직한 행동을 하였을 시에는 즉시 관심을 기울여주고 칭찬해주어서 그 행동을 유지시킴	문제행동 발생이후	바람직한 행동의 습득 및 유지
부정적 반응전략 (7문항) 문제행동을 즉시 중지시킨다.	유아를 문제 상황으로부터 격리시키거나 벌을 줌	문제행동 발생이후	문제행동의 감소

항에 기술된 전략들을 사용하는 지'를 교사에 게 평정하게 하는 5점 리커트 척도로 만들어졌고, 15명의 유치원, 어린이집 교사들과 3명의 유아교육 및 아동학 전공 대학교수들을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비 조사의 절차는 우선 예비조사에 참가한 교사들과 전문가들에게 실제로 TSQ를 작성할 것을 부탁하고, 문항의 내용이 적절하지 않거나 국내 실정에 맞지 않은 내용이 있는지를 지적하여 줄 것을 부탁하였다. 이후 서면 혹은 인터뷰를 통해 피드백을 받았으며, 총 37 문항 중 긍정적 예방전략 1개 문항과 긍정적 반응전략 2개의 문항이 적절치 못하다는 지적이 있었다. 예비조사를 통해 지적된 세 개의 문항들은 이후 삭제되었는데, 긍정적 예방전략 1문항("반복적으로 일어나는 문제행동에 대해서는 항상 같은 방법으로 대처한다.")과 긍정적 반응전략 1문항("아동이 문제행동을 보일 때에는, 무엇이 잘못된 행동이고 좋은 행동은 어떤 행동인지 가르친다.")은 동일 요인 내에 유사한 내용을 지닌 문항이 있어서 삭제되었다. 긍정적 반응전략의 나머지 한 문항("아동의 사소한 문제행동은 그냥 무시한다.")은 전략으로 보기 어렵다는 지적이 있어서 삭제되었다. 최종적으로, 3개요인 34문항의 TSQ가 확정되었다<표 1>.

2. 학급의 문제행동 수준 척도 및 문제행동을 보이는 유아들의 수

학급 내에서 일어나고 있는 문제행동의 수준을 알아보기 위하여 Gresham & Elliot(1990)의 사회적 기술 평정 척도 교사용(Social Skill Rating System Teacher form -Preschool Level) 중 외현화된 문제행동을 측정하기 위한 6문항이 사용되었다(예 : "유아가 교사의 지시나 규칙을 따르

거나 지키지 않는다." "유아가 안전부절못하거나 산만하게 움직인다." "유아가 심하게 짜증을 내거나 운다." 등).

교사들은 문항에 표현된 문제행동들이 학급 내에서 얼마나 자주 일어나는지를 5점 리커트 척도로 평정하였다. Gresham & Elliot에 의해 보고된 6문항의 내적합치도는 .85이었으며 본 연구에서는 .88로 나타났다.

이 밖에도 "학급 내에서 지속적으로 다루기 힘든 문제행동을 보이는 유아들의 수는 몇 명입니까?"라는 질문을 통하여 학급 내 문제 유아수를 파악하였다. 또한 교사들에게 지속적으로 문제행동을 보이는 유아들의 성별은 무엇인지를 따로 응답하도록 하였다.

3. 연구대상 및 표집

본 연구의 대상자는 층화 무선 표집(Stratified Random Sampling)에 의해 선정된 전국의 238명의 유치원 어린이집 교사들이다. 교육인적자원부와 여성가족부에서 제공한 전국 16개 행정구역의 유치원 어린이집 리스트를 이용하여 109개의 유아교육기관이 난수표에 의해 표집되었다. 전화연락을 통하여 선정기관의 연구 참여의사가 타진되었고, 각 기관의 원장이나 원감이 동의하면 설문지가 발송되었다. 109개의 기관 중 60개의 기관이 연구에 참여하는 것에 동의하였다. 총 277부의 설문지가 우편으로 배포되었으며, 완성된 설문지는 연구자 또는 우체국 택배서비스를 이용하여 수거되었다. 총 263개의 설문지가 수거되었으며(회수율 94.9%), 전체 TSQ 문항의 3분의 1이상을 응답하지 않거나 3세 이하의 유아측 영아를 담당하고 있다고 밝힌 25부의 설문은 분석에서 제외되었다.

연구대상자의 평균 교사경력은 5.62년 이었다.

<표 2> 연구대상자의 사회 인구학적 정보

사회 인구학적 변인들	
교육기관형태(n=238)	빈도수(%)
국공립유치원	28(11.80)
사립유치원	98(41.20)
국공립어린이집	36(15.10)
사립어린이집	26(31.40)
근무경력(n=236)	Mean(SD) 5.62년(4.71)
최종학력(n=236)	빈도수(%)
고졸	1(.42)
보육교사교육원	9(3.81)
2년제대졸	98(41.53)
3년제대졸	31(13.14)
4년제대졸	83(35.17)
석사졸	12(5.08)
박사졸	1(.42)
전공(n=235)	빈도수(%)
유아교육	203(86.7)
유아/유아복지	35(11.6)
가족복지/가정관리	4(1.3)
유아특수교육	2(.7)
사회복지	13(4.3)
기타	40(13.3)
교사에 의해 보고된 각 반당 문제유아 수(n=231)	Mean(SD)
남	1.77(1.39)
여	.50(.80)
전체	2.20명(1.69)

2년제 대학을 졸업한 경우가 전체의 42%로 가장 많았으며 4년제 대학 졸업이 35.17%로 두 번째로 많았다. 교사들의 최종학력은 자료입력 시 연속 변인(Continuous Variable)으로 (고졸 1점, 박사졸업 7점) 변환되었으며, 교사들의 유아문제 행동에 관한 전략들과 상관관계가 있는지 살펴보았다. 응답자의 80%가 현재 학급에 지속적으로 다루기 힘든 문제행동을 보이는 유아가 1명 이상 있다고 응답하였으며 한 학급당 평균 문제유아 수는 2.20명이었다. 남자 유아들이 여자 유아들에

비하여 문제행동을 지속적으로 일으키는 유아로 지목되는 경우가 3배 이상 많았다. 연구대상자의 세부적인 사회 인구학적 정보는 <표 2>에 제시되어 있다.

4. 자료 분석

본 연구를 수행하기 위하여 TSQ를 Ready-Made-Q-Sample and Structured Design Format에 준거하여 개발하였고 Translation-Back-Translation 방법을 이용하여 문화적으로 타당하게 번역하였다. Cronbach's α 를 이용한 문항의 내적 합치도가 산출되고 요인별 문항분석이 이루어졌으며 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통하여 TSQ의 요인구조 및 구성 타당도를 검증하였다. 부가적으로 교사의 사회 인구학적 변인, 학급 내 문제행동 관련 변인과 TSQ의 요인들과의 상관관계를 분석하였다. 본 연구 자료는 SPSS 12.0으로 분석되었다.

III. 결과분석

1. 신뢰도 및 문항분석

TSQ의 이론적으로 선 구조화(Pre-Structured)된 세 요인들에 대한 신뢰도와 각 요인별 문항 분석이 실시되었다(표 3). 긍정적 예방전략 18문항의 내적 합치도는 .85, 긍정적 반응전략의 9문항은 .77, 부정적 반응전략의 7문항은 .74이었다. 세 요인 모두 보통 혹은 양호한 내적 합치도를 보였다. 문항분석을 실시한 결과 모든 문항이 요인총점과의 .30 이상의 비교적 높은 상관을 보였다. 문항이 제거되었을 경우 심각하게 요인의 신뢰도를 높이거나 줄이는 문항도 발견되지 않

〈표 3〉 TSQ 34 문항의 평균, 표준편차, 전문가에 의해 분류된 요인별 신뢰도와 문항분석

문항들	M(SD) (n=236)	문항-요인총점 간 상관 (항목이 삭제된 경우 a) (n=221)
긍정적 예방전략(Cronbach's $\alpha=.85$) :		
1. 교육활동을 바꿀 때에는 유아들에게 미리 알려주고, 어떤 행동이 새 활동에 적합한 행동인지 말해 준다(예 : "점심을 먹고 나면 바깥 놀이를 할 거예요 운동장으로 갈 때는 차례차례 줄을 서요.")	4.25(.65)	.40(.85)
2. 교육활동을 바꿀 때 쓰는 명확한 규칙이 있다(예 : 노래 부르기, 선생님이 이름을 부르는 순서대로 다음 활동시작하기, 자기 자리를 정리하고 다음활동 시작하기).	3.94(.78)	.44(.85)
3. 항상 예측가능하고 일관된 일과계획을 사용한다.	3.80(.72)	.42(.85)
4. 여러 가지 교육활동을 동시에 제공하여 유아들에게 선택의 폭을 준다.	3.54(.79)	.46(.85)
5. 교육활동을 세울 때 활동과 활동 사이에 유아들이 기다리는 시간을 고려하며, 그것이 유아들에게 적절한지 평가한다.	3.66(.75)	.47(.85)
6. 교육활동에 대한 규칙과 절차들에 대하여(예 : 식당으로 갈 때는..., 바깥놀이를 할 때는...) 유아들과 함께 이야기하며 상기시킨다.	4.25(.66)	.34(.85)
7. 유아들의 행동에 대하여 일관성 있는 기대치를 가지고 있다.	3.80(.68)	.44(.85)
8. 유아가 규칙을 어길 때 사용하는 명확한 지침이 세워져 있다.	3.68(.75)	.30(.85)
9. 어떤 행동이 좋은 행동인지를 보여주는 시각적 자극들(예 : 그림, 포스터, 사진)을 사용한다.	3.48(.87)	.32(.85)
10. 어떤 행동이 적합한 행동인가에 대하여 말로 힌트를 준다.	3.79(.71)	.40(.85)
11. 만약에 여러 명의 유아들이 문제행동을 일으킨다면 교실 환경을 점검해 본다.	3.63(.86)	.59(.84)
12. 문제행동의 원인이 될 수 있는 교실 환경을 바꾼다.	3.76(.78)	.56(.84)
13. 문제행동이 일어나기 전에 적절한 행동을 사용하도록 자극을 준다.	3.78(.68)	.59(.84)
14. 유아의 기본적인 욕구가 충족 되었는지 자주 점검한다.	3.66(.70)	.58(.84)
15. 유아들에게 갈등해결방법을 가르치기 위한 교육활동이 프로그램에 포함되어 있다.	3.40(.82)	.52(.84)
16. 말로서 문제를 해결하는 방법을 가르친다.	3.92(.76)	.33(.85)
17. 문제행동을 일으키는 유아의 행동을 계속 관찰하고 자료를 모아둔다.	3.39(.89)	.54(.84)
18. 문제행동을 일으키는 유아를 위하여 간단한 행동수정 계획을 세운다.	3.54(.69)	.48(.85)
긍정적 반응전략(Cronbach's $\alpha=.77$) :		
19. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 적절한 행동은 무엇인지 다시 알려 준다.	4.15(.59)	.39(.76)
22. 필요하다면 적절한 행동을 가르치거나 지속시키기 위해 스티커나 상을 사용한다.	3.40(1.0)	.34(.77)
24. 유아가 문제행동을 보일 때에는 침착하고 차분한 목소리로 이야기 한다.	3.70(.75)	.36(.76)
26. 유아가 문제 행동을 보일 때에는, 유아와 단 둘이 시간을 내어 이야기한다.	3.87(.85)	.52(.74)
28. 만약 교실 내에 갈등이 생기면 그 갈등에 관련된 사람들이 어떻게 느끼는가에 대하여 유아들과 이야기한다.	3.88(.78)	.48(.74)
30. 유아가 문제 행동을 보일 때에는 어떤 행동이 적절한 것인지 직접 시범을 보인다.	3.48(.79)	.36(.76)
32. 문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 즉시 관심을 기울인다.	4.20(.66)	.58(.73)
33. 문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 그 행동을 칭찬해 준다.	4.47(.61)	.58(.73)
34. 문제행동을 일으키던 유아가 적절한 행동을 하면 적절한 상을 준다.	4.00(.85)	.56(.73)
부정적 반응전략(Cronbach's $\alpha=.74$) :		
20. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 유아를 교실의 한쪽으로 보낸다.	3.30(.93)	.50(.69)
21. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 유아에게 별도로 무언가 할 일을 더 준다.	2.87(.99)	.52(.68)
23. 유아가 문제행동을 보일 때에는 말로 혼내준다.	3.39(.82)	.43(.71)
25. 유아가 문제행동을 보일 때에는 그 유아를 다른 선생님의 교실로 보낸다.	2.09(.99)	.43(.71)
27. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 그 유아가 좋아하는 것을 못하게 한다(예 : 바깥 놀이 혹은 특별한 활동)	3.00(.98)	.44(.71)
29. 유아가 문제행동을 보일 때에는 유아가 그 행동을 못하도록 한다.	3.69(.76)	.41(.71)
31. 유아가 문제행동을 일으키면 유아를 꼭 잡아준다.	2.98(.93)	.40(.71)

았다. 따라서 삭제된 문항 없이 TSQ의 34문항 모두가 이후의 통계분석에 사용되었다.

2. 요인분석

TSQ의 구성타당도를 측정하기 위하여 요인 분석을 실시하였다. 우선 Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)의 표본 적절성 측정치와 Barlett의 구형성 검증을 통해 TSQ의 34문항들이 요인분석에 적합한지 알아보았다. 그 결과, TSQ의 문항들은 요인 분석에 매우 적합한 것으로 나타났다 (KMO=.81; Barlett의 구형성 검증, $\chi^2(561)=2558.92, p<.001$).

먼저 TSQ의 내재화된 요인 수를 파악하기 위하여 요인수를 지정하지 않은 탐색적 요인 분석(Exploratory Factor Analysis-Principal Components with Varimax)을 실시하였다. 탐색적 요인 분석에서 도출된 고유치와 스크리 플롯을 근거로 TSQ에는 4-5요인이 내재되어 있음이 파악되었다.

다음으로는 요인수를 4개, 5개, 6개로 지정하여 확인적 요인분석(Confirmatory Factor Analysis-Principal Components with Varimax)을 실시하였다. 그 결과, 요인수를 4개로 지정하였을 때 긍정적 반응전략의 9문항은 모두 요인3에, 부정적 반응전략의 7문항은 모두 요인4에 분류되었다. 다만, 긍정적 예방전략의 18문항은 요인1과 요인2

로 나뉘어 분류되었다.

요인1은 긍정적 예방전략의 11문항으로 이루어져 있으며 전체 변량의 20.80%를 설명한다. 요인1은 문제행동의 원인이 되는 환경요인들을 제거하거나, 바람직한 행동을 교사가 유도하는 전략들을 포함하고 있다. 따라서 요인1은 ‘긍정적 예방전략 I-환경재배치 및 긍정적 행동 유도’으로 명명하였다. 요인2는 긍정적 예방전략의 나머지 7문항으로 이루어져 있으며 전체 변량의 9.28%를 설명한다. 요인2는 규칙적인 일과계획과, 유아의 행동에 대한 명확하고 일관성 있는 기대 수준을 통해, 문제행동을 예방하는 전략들을 포함하고 있다. 요인2는 ‘긍정적 예방전략 II-명확한 일과계획 및 기대수준’으로 명명하였다.

요인3과 요인4는 전체 변량의 6.71%와 6.37%를 설명하며, 이론적으로 선 구조화된 요인들(Pre-Structured Factors)과 비교했을 때 문항이 삭제되거나 재분류된 것이 없기 때문에 그대로 ‘긍정적 반응전략’과 ‘부정적 반응전략’으로 명명하였다.

TSQ의 34문항 모두 요인 부하량 .30 이상으로 각 요인에 귀속되었으며, 여러 요인에 걸쳐 유사한 요인 부하량을 보이는 문항도 나타나지 않았다. 따라서 삭제를 고려할 문항은 없었다. 확인적 요인 분석에 의해 분류된 요인들의 내적 합치

〈표 4〉 TSQ의 요인구조, 설명변량 및 내적 합치도

(N=221)

문 항 내 용	요인1	요인2	요인3	요인4
	긍정적 예방 ¹⁾	긍정적 예방 ²⁾	긍정적반응	부정적 반응
17. 문제행동을 일으키는 유아의 행동을 계속 관찰하고 자료를 모아둔다.	.73			
11. 만약에 여러 명의 유아들이 문제행동을 일으킨다면 교실 환경을 점검해 본다.	.72			
15. 유아들에게 갈등해결방법을 가르치기 위한 교육활동이 프로그램에 포함되어 있다.	.68			
14. 유아의 기본적인 욕구가 충족 되었는지 자주 점검한다.	.67			
12. 문제행동의 원인이 될 수 있는 교실 환경을 바꾼다.	.61			
18. 문제행동을 일으키는 유아를 위하여 간단한 행동수정 계획을 세운다.	.58			
13. 문제행동이 일어나기 전에 적절한 행동을 사용하도록 자극을 준다.	.54			

<표 4> 계속

문항내용	요인1 긍정적 예방 ¹⁾	요인2 긍정적 예방 ²⁾	요인3 긍정적 반응	요인4 부정적 반응
5. 교육활동을 세울 때 활동과 활동 사이에 유아들이 기다리는 시간을 고려하며, 그것이 유아들에게 적절한지 평가한다.	.54			
9. 어떤 행동이 좋은 행동인지를 보여주는 시각적 자극들 (예 : 그림, 포스터, 사진)을 사용한다.	.48			
4. 여러 가지 교육활동을 동시에 제공하여 유아들에게 선택의 폭을 준다.	.48			
8. 유아가 규칙을 어길 때 사용하는 명확한 지침이 세워져 있다.	.35			
1. 교육활동을 바꿀 때에는 유아들에게 미리 알려주고, 어떤 행동이 새 활동에 적합한 행동인지 말해 준다(예 : “점심을 먹고 나면 바깥놀이를 할 거예요. 운동장으로 갈 때는 차례차례 줄을 서요.”)		.67		
2. 교육활동을 바꿀 때 쓰는 명확한 규칙이 있다(예 : 노래 부르기, 선생님이 이름을 부르는 순서대로 다음 활동시작하기, 자기 자리를 정리하고 다음활동 시작하기)		.66		
3. 항상 예측가능하고 일관된 일과계획을 사용한다.		.63		
6. 교육활동에 대한 규칙과 절차들에 대하여 (예 : 식당으로 갈 때는..., 바깥놀이를 할 때는...) 유아들과 함께 이야기하며 상기시킨다.		.61		
16. 말로서 문제를 해결하는 방법을 가르친다.		.51		
7. 유아들의 행동에 대하여 일관성 있는 기대치를 가지고 있다.		.43		
10. 어떤 행동이 적합한 행동인가에 대하여 말로 힌트를 준다.		.33		
33. 문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 그 행동을 칭찬해 준다.			.71	
34. 문제행동을 일으키던 유아가 적절한 행동을 하면 적절한 상을 준다.			.67	
32. 문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 즉시 관심을 기울인다.			.66	
26. 유아가 문제 행동을 보일 때에는, 유아와 단 둘이 시간을 내어 이야기한다.			.58	
28. 만약 교실 내에 갈등이 생기면 그 갈등에 관련된 사람들이 어떻게 느끼는가에 대하여 유아들과 이야기한다.			.54	
22. 필요하다면 적절한 행동을 가르치거나 지속시키기 위해 스티커나 상을 사용한다.			.51	
30. 유아가 문제 행동을 보일 때에는 어떤 행동이 적절한 것인지 직접 시범을 보인다.			.45	
19. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 적절한 행동은 무엇인지 다시 알려 준다.			.40	
24. 유아가 문제행동을 보일 때에는 침착하고 차분한 목소리로 이야기 한다.			.37	
21. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 유아에게 별도로 무언가 할 일을 더 준다.				.73
25. 유아가 문제행동을 보일 때에는 그 유아를 다른 선생님의 교실로 보낸다.				.64
20. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 유아를 교실의 한쪽으로 보낸다.				.63
27. 유아가 문제행동을 보일 때에는, 그 유아가 좋아하는 것을 못하게 한다(예 : 바깥 놀이 혹은 특별한 활동).				.62
23. 유아가 문제행동을 보일 때에는 말로 혼내준다.				.54
31. 유아가 문제행동을 일으키면 유아를 꼭 잡아준다.				.52
29. 유아가 문제행동을 보일 때에는 유아가 그 행동을 못하도록 한다.				.48
고 유 치	7.07	3.16	2.28	2.17
설명변량(%)	20.80	9.28	6.71	6.37
누적변량(%)	20.80	30.08	36.79	43.16
Cronbach's α	.84	.74	.77	.74

¹⁾환경재배치 및 긍정적 행동 유도

²⁾명확한 일과계획 및 기대수준

도도 산출되었다. .74에서 .84로 네 요인 모두 보 다. 요인구조와 고유치, 설명변량 등의 자세한 통 수준 이상의 양호한 내적 합치도를 나타내었 내용은 <표 4>에 제시되어 있다.

3. 교사의 사회 인구학적 변인, 학급 내 문제행동 동관련변인과 교사의 문제행동전략과의 관계

교사의 사회 인구학적 변인, 학급 내 문제행동 관련변인과 교사의 문제행동전략과의 관계를 상관분석을 통하여 알아보았다.

우선, 기술 통계를 통하여 한국의 교사들이 유아들의 문제행동에 어떻게 대처하는가를 살펴 보았다(표 5). 선 구조화된 세 요인들의 평균을 비교해 보았을 때, 긍정적 반응전략의 평균이 가장 높았으며, 긍정적 예방전략 전체, 부정적 반응전략의 순이었다. 긍정적 예방 전략을 두 하위요인으로 나누고 네 요인의 평균을 비교해 보았을 때에는, 긍정적 예방전략 II(명확한 일과계획 및 기대수준)의 평균이 가장 높았으며, 다음으로는 긍정적 반응전략, 긍정적 예방전략 I(환경재배치 및 긍정적 행동 유도), 그리고 부정반응전략의 순이었다.

<표 6>에 제시한 결과에 따르면, 교사의 사회 인구학적 변인 중 근무경력이 긍정적 예방전략 전

<표 5> TSQ 요인들의 평균과 표준편차 (N=236)

	M	SD
긍정적 예방전략 전체	3.74	.40
긍정적 예방전략 ¹⁾	3.60	.48
긍정적 예방전략II ²⁾	3.97	.44
긍정반응전략	3.91	.46
부정반응전략	3.05	.57

¹⁾환경재배치 및 긍정적 행동 유도

²⁾명확한 일과계획 및 기대수준

체($r=.15, p<.05$), 긍정적 예방전략 I($r=.17, p<.05$)과 정적 상관을 나타내었다. 교사의 최종학력 역시 긍정적 예방전략 전체($r=.15, p<.05$), 긍정적 예방전략 I($r=.15, p<.05$)과 정적 상관이 있었다. 이는 경력이 많고 교육수준이 높은 교사들일 수록 긍정적이고 예방적인 전략을 많이 사용함을 뜻한다. 이 밖에 문제행동 수준이 높은 학급의 교사들은 부정적 반응전략을 많이 사용하는 것으로 나타났다($r=.21, p<.01$). 그러나 문제유아수와 교사의 문제행동전략과의 상관관계는 없는 것으로 나타났다.

<표 6> 교사의 사회 인구학적 변인, 학급 내 문제행동관련 변인과 문제행동에 대한 교사의 전략과의 상관관계 행렬 (N=236)

변인들	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 근무경력	1	.20*	-.14*	-.19*	.15*	.17**	.03	.07	.02
2. 최종학력		1	-.02	-.02	.15*	.15*	.08	.10	-.05
3. 학급의 문제행동수준			1	.37**	-.04	-.04	-.02	-.05	.21**
4. 학급내의 문제유아 수				1	-.01	-.05	.02	-.06	.07
5. 긍정적 예방전략 전체					1	.97***	.77***	.52***	.14*
6. 긍정적 예방전략 ¹⁾						1	.45**	.46**	.09
7. 긍정적 예방전략II ²⁾							1	.45**	.23*
8. 긍정적 반응전략								1	.25*
9. 부정적 반응전략									1

¹⁾환경재배치 및 긍정적 행동 유도

²⁾명확한 일과계획 및 기대수준

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

IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아들의 문제행동에 대한 교사의 전략을 측정하는 타당하고 신뢰도 높은 도구를 개발하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 선행연구들을 근거로 한 가상적(Hypothetical) 세 요인을 설정하고(긍정적 예방전략, 긍정적 반응전략, 부정적 반응전략), 문항들을 구성하여 총 34문항의 TSQ를 완성하였다. 결과에 제시한 TSQ의 신뢰도, 문항분석, 요인분석 그리고 사회인구학적 변인들과 TSQ와의 상관분석 결과를 토대로 논의하면 다음과 같다.

첫째, TSQ의 선 구조화된 세 요인의 문항구성이 매우 적합하다는 것이 입증되었다. 세 요인들의 신뢰도를 측정한 결과 모두 .74 이상으로 양호하였으며 모든 문항이 요인총점과 .30 이상의 높은 상관관계를 보였다. 34문항 중 삭제될 고려할 문항은 발견되지 않았다.

둘째, TSQ가 가지고 있는 요인구조의 타당성이 통계적으로 입증되었다. 요인분석결과, 선 구조화된 세 요인들 중 긍정적 반응전략 9문항과 부정적 반응전략 7문항은 모두 요인3과 요인4에 그대로 분류되었다. 긍정적 예방전략 18문항은 요인1과 요인2로 나뉘어 분류되어서 긍정적 예방전략이 두 개의 하위요인(명확한 일과계획 및 기대수준과 환경재배치 및 긍정적 행동 유도)을 내재하고 있다는 것이 발견되었다. 그러나 긍정적 예방전략의 18문항 중 한 문항도 누락됨 없이 모두 요인부하량 .30 이상으로 요인1 혹은 요인2에 분류되었으며 두 요인의 신뢰도 역시 .84와 .74로 양호하였다.

셋째, TSQ는 한국 문화를 적절히 반영할 수 있으며 향후 우리나라 교사들의 문제행동전략을 측정할 수 있는 유용한 도구라는 점이 판명되었다. TSQ의 구조와 문항들이 우리나라 유아교사

들의 사회 인구학적 변인과 학급 내 문제행동 관련변인을 잘 반영하는지 검증하기 위하여 상관분석을 실시한 결과, TSQ 요인들과 관련변인간의 유의한 상관관계가 발견되었다. 교사의 최종 학력과 근무경력은 긍정적 예방전략과 관련 있는 변인이었으며, 학급 내의 문제행동 수준은 교사의 부정적 반응전략과 관련이 있었다. 본 연구결과에서 나타난 교사의 최종학력 및 근무 경력과 긍정적 예방전략 사이의 정적 상관관계는 교사들의 학력과 경력이 높은 수록 학생들의 문제행동을 지도하는데 있어서 보다 바람직한 전략과 지식들을 가지고 있다는 기존의 외국 연구결과들과 일치한다(Alderman & Nix, 1997; Stormont & Stebbins, 2005).

한편, 유아들의 학급 내 문제행동 수준이 높을 수록 교사들이 부정적 반응전략을 많이 사용하는 것으로 나타났다. 이는 유아들의 문제행동이 성인들로부터 부정적인 피드백을 이끌어낸다는 선행연구들의 결과와 일치하는 바이다(Nugesser & Watkins, 2005). 하지만 부정적인 피드백은 어떠한 행동이 바람직한 행동인지에 대한 정보를 유아들에게 가르쳐 주지 않기 때문에, 과도한 부정적 피드백은 유아들의 문제행동 수준을 낮추는데 그리 효과적이지 않다. 특히, 교사의 과도한 부정적 피드백은 유아들의 문제행동이 수정되지 않을 경우 더욱 강도가 세지는 경향이 있으며, 긍정적 행동에 대하여 배우거나 강화 받지 못한 유아들은 또다시 더욱 심각한 문제행동을 보이게 되는데, 많은 전문가들이 이러한 부정적 피드백과 문제행동 사이의 악순환을 경고하고 있다(Campbell, 2002; Kauffman, 2005). 따라서 교사들에게 보다 예방적인 전략들을 많이 사용하도록 하여 우선 학급 내 문제행동 수준을 가능한 낮추고, 문제행동 발생 시 부정적 반응전략의 사용을 자제하도록 도와야 할 것이다.

넷째, 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략의 사용 빈도를 비교해 보았을 때, 한국의 교사들은 긍정적 반응전략을 더 빈번히 사용하며, 특히 긍정적 예방전략 I(환경재배치 및 긍정적 행동 유도)에 포함된 전략들을 가장 적게 사용하는 것으로 밝혀졌다. 긍정적 예방전략 I의 문항들은 긍정적 행동지원(PBS)이 추천하는 전략들을 특히 많이 포함하고 있다. PBS의 핵심은 문제행동을 일으키는 유아를 관찰하거나 다양한 경로로 정보를 수집하여 문제행동이 지속되는 환경적 원인을 파악하고, 이를 제거하여 유아의 문제행동이 더 이상 가능하지 못하도록 하는 데 있다. 또한 유아들이 바람직한 행동을 보일 경우, 칭찬이나 관심 기울이기 등과 같은 긍정적 반응을 보여서, 바람직한 행동들을 지속시키거나 발생빈도를 높이는 것을 목적으로 한다. 처벌위주의 전통적 방식이 부정적 교사-유아관계와 억압적인 교실분위기를 초래하는데 반하여, 긍정적 행동지원방식은 유아의 문제행동에 초점을 맞추는 것이 아닌 그 문제행동의 원인이 되는 환경에 초점을 맞추기 때문에 긍정적인 교사-유아관계를 유지할 수 있다. 또한 칭찬과 같은 긍정적 전략을 많이 사용하기 때문에 유아가 부정적인 피드백을 덜 받게 되어 민주적이고 따뜻한 분위기의 교실환경이 만들어진다. 이러한 전략들은 이미 여러 연구를 통하여 그 효과가 유아들에게도 입증되었으며(De Pry & Sugai, 2002; Fox & Conroy, 1995; Lewis et al., 2000; Smith, 2004), 처벌중심의 전통적인 문제행동 대처 전략을 대체할 만한 방법으로 각광받고 있다(Fox & Conroy, 1995; Horner et al., 1996). 따라서 후속 연구를 통하여 국내 교사들의 문제행동 전략을 예측할 수 있는 변인들을 탐색하고, 한국의 유아교사들이 예방적이고 효과가 입증된 전략들(Evidence-Based Strategies)을 더 많이 사용할 수 있도록 도와야

할 것이다.

본 연구는 유아의 문제행동에 대처하는 교사의 전략을 측정하는 이론적으로 견고하고 문화적으로 타당한 도구를 개발하여 후속 연구를 위한 초석을 마련하였다는데 의의가 있다. 향후 본 연구를 바탕으로 한국 유아교사들의 문제행동 전략과 그 관련변인에 관한 연구결과들이 축적된다면, 유아교육기관에서 문제행동의 발생을 감소시키고 바람직한 교육환경을 마련하는데 큰 기여가 될 것이다.

본 연구 결과를 토대로 후속 연구자들을 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 밝혀진 교사의 문제행동 전략의 관련 변인은 교사의 최종학력, 근무 경력, 학급 내의 문제행동 수준이었다. 그러나 보다 심층적인 관련변인, 혹은 매개변인의 탐색이 요구되는 바이다. 특히, 교사 교육을 통해 긍정적 전략의 사용빈도를 높일 수 있는지, 혹은 교사가 긍정적 전략을 사용함으로써 유아들의 문제행동을 감소시킬 수 있는지 등에 관한 연구가 반드시 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구는 문제행동 관련변인 중 하나인 문제 유아 수를 측정하기 위하여, 교사가 보고한 ‘학급 내에서 지속적으로 다루기 힘든 문제행동을 보이는 유아의 수’를 사용하였다. 하지만 교사들마다 지속적으로 다루기 힘든 문제행동에 관한 정의가 다르기 때문에, 교사에 의해 보고된 문제 유아의 수에는 교사의 주관적인 의견이 내재되어 있을 가능성이 크다. 따라서 후속연구에서는 표준화된 유아기 문제행동에 관한 검사 도구를 사용하여 학급 내 문제유아의 수를 객관적으로 파악하고, 이를 분석 자료로 사용할 것을 제안하는 바이다.

셋째, 본 연구의 도구는 자기 보고식 도구이다. 교사들의 자기 보고는 실제로 교사들이 어떤

전략을 사용하는지와 차이가 있을 수 있다. 따라서 본 연구에서 제시한 이론적 구조들을 바탕으로 관찰 도구를 개발할 것을 제안하는 바이다, 이를 통해 우리나라 교사들이 유아의 문제행동에 실제로 어떠한 전략을 사용하는지에 관한 객관적인 자료를 수집한다면 교사들이 보다 효과적인 전략을 사용하도록 도울 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

강정원 · 김순자(2006). 유아의 부적응 행동과 교사의 교수적 스트레스 및 교사-유아관계. **아동학회지**, 27(1), 17-30.

김지영(2002). 교사가 인식한 유아의 문제 행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

류상미(2005). 교사효능감과 유아의 공격적 행동에 대한 교사의 태도 연구, 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

신은정(1999). 유아의 문제행동에 대한 어머니와 교사의 귀인 및 훈육, 대구대학교 대학원 석사학위논문.

윤주화 · 이종희 (1999). 걸음마기 아동의 문제행동과 보육교사의 어려움에 관한 연구. **아동학회지**, 20(2), 171-186.

임혜민(2002). 유치원에서 일어나는 유아들의 문제행동 양상과 교사의 언어적 상호작용. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

장영숙 · 조정애 (2000). 교사가 지각한 유아의 문제행동과 유아의 성별, 연령, 기질 및 교사가질과의 관계 연구. **미래유아교육학회지**, 7(2), 97-119.

Alderman, G. L., & Nix, M. (1997). Teachers' intervention preferences related to explanation for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. *Behavioral Disorders*, 22, 87-95.

Bryant, D., Vizzard, L. H., Willoughby, M., & Kupersmidt, J. (1999). A review of interventions for preschoolers with aggressive and disruptive behavior. *Early*

Education & Development, 10, 47-68.

Campbell, S. B. (1995). Behavioral problems in preschool children : A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.

Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children*. NY; The Guilford Press.

Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16, 361-381.

Conroy, M. A., & Davis, C. A. (2000). Early elementary-aged children with challenging behaviors : Legal and educational issues related to IDEA and assessment. *Preventing School Failure*, 44, 163-169.

De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11, 255-267.

Duda, M. A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R., & Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 143-155.

Flicker, E. S., & Hoffman, J. A. (2002). Developmental discipline in the early childhood classroom. *Young Children*, 57, 82-89.

Fox, J., & Conroy, M. (1995). Setting evnets and behavior disorders of children and youth : An interbehavioral field analysis for research and practice. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 130-140.

Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior : Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 208-217.

Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. NY; Plenum Publishing Corporation.

- Gresham, F., & Elliot, S. (1990). *Social skills rating system manual*, Circle Pines, MN : American Guidance Service.
- Hambleton, R. K., & Kanjee, A. (1993). *Enhancing the validity of cross-cultural studies : Improvements in instrument translation methods*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA(ERIC Document Reproduction Service No. ED 362537).
- Horner, R. H., Vaughn, B. J., Day, H. M., & Ard, W. R. (1996). The relationship between setting events and problem behavior : Expanding out understanding of behavioral support. In L. Koegel, R. Koegel, G. Dunlap(Eds.), *Positive behavioral support : Including people with difficult behavior in the community*(pp.381-402). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Kaiser, B., & Rasminsky, (2003). *Challenging behavior in young children : Understanding, preventing, and responding effectively*. Pearson Education, Inc.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. NJ; Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- Lewis, T. J., Colvin, G., & Sugai, G. (2000). The effects of pre-correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children*, 23, 109-121.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior : A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Nugesser, N. R., & Watkins, R. V. (2005). Preschool teachers' perceptions and reactions to challenging classroom behavior : Implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 139-151.
- Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry : Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychology*, 5, 243-262.
- Reid, R., Gonzales, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38, 130-143.
- Sexton, D., Snyder, P., Wadsworth, D., Jardine, A., & Ernest, J. (1998). Applying Q Methodology to investigations of subjective judgments of early intervention effectiveness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18, 95-107.
- Shores, R. E., Jack. S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. (1993). Classroom interactions of children with behavioral disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 1, 27-39.
- Smith, S. C. (2004). *The effects of targeted positive behavior support strategies on preschoolers externalizing behavior*(Doctoral Dissertation, University Missouri, Columbia, 2004). Dissertation Abstracts International, 65, 2161.
- Stormont, M., Lewis, T., & Smith, S. C. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings : Teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 131-139.
- Stormont, M., Convington, S., & Lewis, T. (2006). Using data to inform systems : Assessing teacher implementation of key features of program-wide positive behavioral support in Head Start classrooms. *Beyond Behavior*, 15, 10-14.
- Stormont, M., & Stebbins, M. S. (2005). Preschool teachers' knowledge, opinions, and educational experiences with attention deficit/hyperactivity disorder. *Teacher Education and Special Education*, 28, 52-61
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers'

- narratives about their relationships with children : Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148-163.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 35, 161-171.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H., & Yoder, P. J. (2002). Examination of the relationship between teacher praise and opportunities for students with EBD to respond to academic request. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10, 5-13.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gatti, S. (2001). Research into practice : Descriptive assessment method to reduce overall disruptive behavior in a preschool classroom. *School Psychology Review*, 30, 548-567.
- Waas, G. A., & Graczyk, P. A. (1999). Child behaviors leading to peer rejection : A view from the peer group. *Child Study Journal*, 29, 291-306.
- Witt, J. C., Elliott, S. N., & Martens, B. K. (1984). Acceptability of behavioral interventions used in classrooms : The influence of amount of teacher time, severity of problem behavior, and type of intervention. *Behavioral Disorders*, 9, 95-104.

2007년 6월 30일 투고 : 2007년 9월 19일 채택