

## 유아교사의 사회 인구학적 요인 및 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략\*

정호경\*\* 이시자\*\*\*

Teachers' Recognition and Teaching Strategies for the Behavioral  
Problems of Young Children according to Their Demographic  
Characteristics and Ego-resiliency

Jung, Ho Kyung Lee, Si Ja

본 연구는 유아교사의 사회 인구학적 요인과 내적 요인인 자아탄력성 수준에 따라 유아의 문제행동을 인식하고 지도하는데 차이가 있는지를 알아보기 위해 수행되었다. 연구 결과에 따르면, 유아교사의 문제 행동에 대한 인식 정도는 2년제 대학 졸업 이상의 교사 집단이 기타 집단보다, 유치원 교사 집단이 어린이집 교사 집단 보다, 그리고 자아탄력성 상위 집단이 하위 집단 교사보다 높게 나타났다. 한편, 유아의 문제 행동 지도 전략과 관련하여 하위 영역에서의 차이가 확인되었다. 구체적으로, 교사의 연령과 경력이 많을수록 또한 학력이 높은 경우 긍정적 예방전략 I를 많이 행하였으며 반면 부정적 반응전략은 유치원 교사가 어린이집 교사보다 더 많이 행하는 것으로 나타났다. 끝으로, 교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제 행동 지도 전략 사용은 모든 하위 영역에서 집단 간 차이를 보여준다. 설명하건대, 자아탄력성이 높은 교사 집단이 낮은 집단에 비해 유아의 문제 행동에 대해 더 많이 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략을 행하고 있는 반면 부정적 반응전략은 자아탄력성 하위 집단의 교사가 상위집단의 교사보다 더 많이 행하는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 교사의 유아 문제 행동 지도와 관련하여 교사의 연령과 학력 그리고 자아탄력성 수준에 따른 차이를 보여줌으로 이러한 변인을 고려한 교사 재교육 프로그램과 교사 양성 프로그램 개발 및 실시의 필요성을 시사한다.

▶주제어 : 문제행동, 문제 행동 지도전략, 자아탄력성

\* 본 논문은 석사학위 청구 논문의 일부임

\*\* 제 1저자: 부천시 육아종합지원센터 부속 아이맘카페 주임교사

\*\*\* 교신저자: 인천대학교 유아교육학과 교수(E-mail : sijalee1023@hanmail.net)

## I. 서론

유아기는 타인과의 상호작용을 통해 사회성 발달의 기초가 형성되는 시기로 이를 위해 유아가 또래와 긍정적인 상호작용을 하도록 돕는 일은 매우 중요하다 하겠다. 하지만 유아가 보이는 사회적 행동이 항상 바람직한 것은 아니다. 유아는 기질과 같은 개인 내적 요인이나 부모의 양육 태도 등과 같은 외적 요인 때문에 사회적 상호작용을 기피하거나 위축된 행동을 보이며 또한 공격적인 행동, 산만한 행동 등의 문제행동을 나타낸다(김경중, 이찬숙, 조은주, 2008). 학자들은 이 같은 문제행동은 수정되기도 하지만 그렇지 않은 경우도 많아 유아가 보이는 약 40% 정도의 문제행동은 지속되며 시간이 경과할수록 그 빈도와 심각성이 높아진다고 설명한다(Hwang & James-Robert, 1998). 다시 말해, 문제행동을 가진 유아의 경우 적절한 지도가 이루어지지 않으면 또래와 긍정적인 상호작용을 하기 어려운 상황이 초래되고 성장하면서 그 심각성이 점점 커져 청소년기의 일탈이나 비행으로까지 이어질 수 있다는 지적이다(김진옥, 2002; 진형주, 2012; Campbell, 2007; Emond, Ormel, Veenstra, & Oldehinkel, 2007; Feil, Severson, & Walker, 1998; Sourander & Helstela, 2005).

한편, 과거에는 유아기에 나타나는 문제행동에 대해 우선적으로 가정에서 지도가 이루어져야 한다고 받아들여졌다. 출생하여 일정 시기 동안 가정에 머무는 아이에 대한 훈육의 책임이 일차적으로 가정에 있다고 여겨졌기 때문이다(이기숙, 1999). 하지만 최근 들어 맞벌이 가정과 한 부모 가정 등 다양한 형태의 가정이 증가하고 더욱이 최근에 전면 무상보육이 실시되면서 어린이집에 보내지는 영 유아들의 수가 급격히 증가하였다. 보건복지부 통계자료(2013)에 따르면, 2012년에 만 3, 4, 5세의 유치원 및 보육시설 취원율은 유치원이 약 44.02%, 어린이집이 43.25%로 나타나 전체 유아의 87% 이상이 유아교육기관에 보내지고 있음을 알 수 있다. 이와 함께 아이에 대한 훈육 기능 또한 점차 유아교육기관에 의존하는 비중이 높아지고 있으며(강현경, 조형숙, 2011; 양정은, 이진희, 2014), 이에 훈육자로서의 유아교사 역할의 중요성이 강조되고 있다.

최근에 유아교육기관에서의 유아 문제행동을 조사하는 연구들이 다수 행해진다. 지금까지 행해진 연구들을 살펴보면, 주로 유아의 문제 행동에 대한 교사의 인식과 지도전략을 확인하거나 또는 유아의 문제 행동에 영향을 미치는 교사관련 변인들에 관해 조사하였다(강현경, 조형숙, 2011; 김지영, 2002; 문송이, 2007; 송진숙, 권희경, 2003; 송진영, 김규수, 2012; 양수영, 2014; 양정은, 이진희, 2014; 홍현재, 문혁준, 2013). 우선, 문제 행동에 대한 교사 인식을 조사한 연구들은(배지희, 조미영, 봉진영, 2009; 배혜진, 2005; 양정은, 이진희, 2014; 임혜민, 2002) 교사들이 유아의 공격성, 자제력 부족, 주의력 부족, 현실감 부족, 울화, 위축, 자학, 지적능력 부족, 약한 체력, 협응력 부족 등을 문제 행동으로 인식하고 있다고 보고한다. 특히 교사들은 다른 유아에게 신체적 해를 입힐 수 있는 유아의 적대적이며 공격적인 행동을 가장 심각한 문제 행동으로 인식하였는데(김지영, 2002; 배지희, 이윤영, 조연경, 2013), 교사의 이런 인식은 유아의 모든 연령에 있어 동일한 것으로 조사되었다. 또한 부적절한 기본생활습관, 또래 갈등, 규칙 위반 등도 교사들이 인식하는 주요한 문제행동으로 나타났다(문송이, 2007). 다른 한편, 교사들의 문제 행동 인식과 관련하여서는 교사의 사회 인구학적 변인들에 따른 차이도 확인된다. 그 예로, 교사의 연령에 있어 30대의 경우가 40대와 20대 보다 더 유아의 문제 행동에 대한 인식 정도가 높았으

며, 경력과 학력 관련하여서는 7년 이상의 경력 교사가 경력이 적은 교사보다 높은 학력의 교사가 낮은 학력의 교사보다 유아의 문제 행동에 대한 높은 인식 정도를 나타냈다(김지영, 2002; 김경숙, 2008). 사회 인구학적 요인뿐만 아니라 교사의 직무 스트레스와 직무 만족도 그리고 교사 효능감도 유아의 문제 행동 인식에 영향을 미치는 것으로 조사되었다(김관비, 2011; 박경, 2013).

유아가 나타내는 문제행동의 원인으로 교사들은 부모들의 양육태도 등의 가정적 요인을 우선적으로 지적한다(김지영, 2002; 윤호정, 2013). 또한 교사들은 유아가 성인의 관심을 받기 위해서나 놀릿감을 소유하기 위해서도 문제 행동을 보인다고 인식한다. 그러나 유아의 문제 행동에 대한 이 같은 인식은 주로 유아가 타인과의 관계에서 보이는 부적응 행동에 관한 내용이다. 설명하자면, Achenbach와 Edelbrock(1986)는 유아의 문제 행동을 외현적 문제행동과 내현적 문제행동으로 구분하였는데, 교사들은 유아가 감정이나 행동을 적절히 자제하지 못해 보이는 공격적 행위 같은 외현적 부적절한 행동을 보다 심각한 것으로 인식하고 있으며 유아가 보이는 내적인 문제 행동에 대한 인식 정도는 낮게 나타났다. 오늘날 외현적 부적응 행동만큼이나 불안과 위축, 회피 등과 같은 내적 문제를 경험하는 유아들이 증가하고 있는 현실에서 유아의 문제 행동에 대한 교사의 폭 넓은 이해가 요구된다 하겠다(문송이, 2008; Meral & Roger, 2001).

유아의 문제 행동 지도에 관한 연구들은 교사들이 문제 행동에 대한 일반적인 지도전략으로 행동주의에 따른 반응적 상호작용을 시도함으로써 유아의 행동 개선이 이루어지기를 기대한다고 보고한다(김경숙, 2008; 문송이, 2008; 양수영, 2014). 설명하자면, 유아의 문제 행동이 확인된 초기 시점에서 교사는 문제를 지적하여 말로써 지도하며, 그러나 여러 번 주의를 주었음에도 불구하고 지속적으로 문제 행동이 반복될 때에는 타임아웃이나 단호한 꾸중을 행한다(문송이, 2008). 이처럼 타임아웃이나 단호한 언어로 상호작용하는 방법은 문제행동 지도 과정에서 가장 빈번히 사용되지만 이는 유아로 하여금 부정적 감정을 경험하게 하여, 결과적으로 문제 행동의 수정을 어렵게 한다는 지적이 있다(김지영, 2002; 문송이, 2008). 배지희와 그의 동료들은(2009) 유아의 문제 행동 지도에 있어 유아에 대한 이해와 배려가 우선 되어야 하며, 이를 토대로 발달에 적합한 적절한 지도를 계획하여 실행해야 한다고 강조한다.

다른 한편, 일반적으로 유아교육 현장에서 교사들은 과중한 업무 부담으로 인해 직무 스트레스를 경험한다(김보들맘, 신혜영, 2000; 정혜옥, 이옥형, 2011). 교실에서 벌어지는 유아의 문제 행동 또한 교사들로 하여금 스트레스를 경험하게 하는 주요 요인으로 알려져 있다. 더욱이 유아의 행동을 통제하고 훈육하는 실제적인 방법에 대해 충분한 지식을 갖고 있지 않은 경우 교사들은 심각한 스트레스를 경험한다(김신영, 1997; 이순자, 유수옥, 2012; Westling, 2010). 이처럼 교사가 심각한 수준의 스트레스를 경험하게 되면 불안, 좌절, 의사소통 능력 저하, 의기소침, 직무 불만족, 자존감 저하와 같은 부정적 심리 상태를 보이며(강혜경, 2002; 구은미, 2004; 유지연, 2011), 이는 교사 자신뿐만 아니라 유아에게도 부정적인 영향을 미친다(김윤주, 2005; 박은주, 2009; Schwarzer & Hallum, 2008). 더욱이 유아교사들의 스트레스 수준은 다른 교육 현장의 교사들보다 높은 것으로 나타나며(홍승희, 2009), 이로 인해 교사 역할의 동기가 약화되고 결과적으로 유아와의 상호작용 효율성도 감소될 수 있다.

하지만 모든 유아 교사들이 스트레스로 인해 동일한 정도의 부정적 영향을 받는 것은 아니다(이수련, 이정화, 2010). 다시 말해, 교사가 경험하는 스트레스의 수준과 스트레스에 따른 부정적 영향은 교사의 개인적 요인들에 따라 다르게 나타난다(정혜옥, 이옥형, 2011; Compas,

Connor-Smith, Saktzman, Thomsen, & Waksworth, 2001). 유아교사를 대상으로 직무 스트레스를 조사한 연구들에 따르면, 교사들의 스트레스 정도는 교사의 연령, 경력, 학력, 근무기관 유형 등의 사회 인구학적 요인에 의해 다르게 나타나며(김기영, 2007; 민선우, 2004), 뿐만 아니라 교사의 내적 요인인 자아개념, 자기효능감에 의해서도 유아교사의 직무 스트레스 수준이 다른 것으로 나타난다(정혜옥, 이옥형, 2011; Schwarzer & Hallum, 2008).

특히 스트레스에 영향을 미치는 내적 요인 가운데 하나로 Block(1982)은 자아탄력성(ego-resilience) 개념을 소개한다. 자아탄력성(ego-resilience)은 스트레스 사건에 잘 대처하거나, 힘든 상황에 성공적인 적응을 하며 또한 외상적인 사건으로부터 빠른 회복을 보이는 능력 정도이다(Block, 1982). 설명하자면, 자아탄력성 정도에 따라 같은 스트레스 상황에서 개인마다 다른 반응을 보이는데 위기에 처해 쉽게 좌절하기도 하고 혹은 적응 행동을 통해 위기를 기회로 전환하기도 한다. 이처럼 자아탄력성은 스트레스 상황에서 개인이 보이는 반응의 융통성과 효율성에 영향을 미친다. 이런 사실을 토대로 유아 교사의 자아탄력성을 설명하면, 변화하는 교실 상황에 대한 풍부한 적응능력과 문제 해결에 있어서의 다양한 전략 사용 능력을 의미한다 하겠다(심순애, 2007). 다시 말해, 유아교사는 스트레스를 일으키는 상황적 사건에 대해 자신의 자아탄력성 정도에 따라 다른 적응 행동을 하게 되는데, 자아탄력성이 높은 교사는 스트레스 상황을 정확히 인지하고 적절히 대처하는 반면 자아탄력성이 낮은 교사는 경직되어 스트레스 상황에 효율적으로 대처하지 못한다(심순애, 2007; 안진희, 2010; 유지연, 2011; Block & Kremen, 1996). 그렇다면 유아 교사의 자아탄력성은 유아가 문제 행동을 보이는 돌발적인 스트레스 상황의 인식과 대처에도 영향을 미칠 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 유아교사의 사회 인구학적 변인과 내적 요인 가운데 자아탄력성이 유아 교사가 유아의 문제행동을 인식하고 지도하는데 영향을 미치는가를 알아보고자 한다. 교사 변인에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략을 알아봄으로써 유아들의 문제행동을 효과적으로 지도하는데 필요한 기초자료를 제공하여 유아교육기관에서의 유아 문제행동 지도와 관련한 교사교육 프로그램 개발에 도움을 주고자 한다.

이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위해 설정된 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

가. 유아교사의 사회 인구학적 변인에 따라 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략이 차이가 있는가?

나. 유아교사의 자아탄력성 수준에 따라 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략이 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 대상

이 연구는 유아교사의 사회 인구학적 요인과 내적 요인인 자아탄력성 수준에 따라 유아문제 행동 인식과 지도전략이 다른가를 알아보기 위해 경기·인천 지역에 위치한 유치원 및 어린이

집에 근무하고 있는 만 3, 4, 5세 담임교사 250명을 대상으로 설문지 조사를 실시하였다. 만 3, 4, 5세 각기 다른 연령의 담임교사를 대상으로 한 까닭은 영유아의 발달적 특징에 따라 해당 행동을 문제행동이라고 보는 교사의 인식에 차이가 있을 수 있기 때문이다. 우선, 경인 지역 소재 유치원과 국공립 어린이집 명단에서 확인되는 유아교육기관 가운데 표집을 통해 선정된 기관에 전화를 걸어 연구목적을 설명한 후 연구 참여를 승낙한 원을 방문하여 설문지를 배포하고 작성된 설문지를 회수하였다. 회수된 설문지 250부 중 응답이 불충실한 설문지 12부를 제외한 238부를 최종적으로 분석하였다. 연구대상 유아교사의 사회 인구학적 특징은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상 유아교사의 사회 인구학적 특징 (N=238)

	구 분	빈도	비율(%)
교사연령	25세 이하	27	11.3
	26세 이상 ~ 30세 이하	54	22.7
	31세 이상 ~ 35세 이하	55	23.1
	36세 이상	102	42.9
근무경력	1년 ~ 3년 미만	47	19.7
	3년 ~ 6년 미만	55	23.1
	6년 ~ 10년 미만	62	26.1
	10년 이상	74	31.1
학력	2·3년제 대학 졸업	84	35.3
	4년제 대학교 졸업	92	38.7
	대학원 졸업	48	20.2
	기타(보육교사교육원)	14	5.9
근무기관	유치원	139	58.4
	어린이집	99	41.6
담당학급의 유아연령	만3세	82	34.5
	만4세	61	25.6
	만5세	61	25.6
	혼합연령	34	14.3

## 2. 연구 도구

본 연구에서는 유아교사의 자아탄력성과 유아문제행동 인식과 지도전략을 알아보기 위해 교사용 설문지를 사용하였다.

### 1) 자아탄력성

유아교사의 자아탄력성 수준은 Block(1980)이 제시한 내용을 토대로 Klohnen(1996)이 개발한 자아탄력성 척도를 박현진(1996)이 번역한 것을 사용하였다. 이 도구는 이수련, 이정화(2010)의 선행연구에서도 사용되었다. 구체적으로, 자아탄력성 척도는 총 29개 문항의 4점 척도로 구성되었으며, 본 연구에서는 29개 문항 가운데 신뢰도가 낮게 나온 분노조절 2 문항을 제외한 27개

문항에 대한 응답을 분석하였다. 따라서 자아탄력성의 총점 범위는 27~108점이며, 하위요인별로는 자신감 9~36점, 대인관계 효율성 8~32점, 낙관적인 태도 10~40점으로 구성되었다. 자아탄력성 측정 도구 척도의 신뢰도는 자신감 .89, 대인관계 효율성 .86 낙관적인 태도 .87로 나타났다.

### 2) 유아 문제행동에 대한 교사인식

유아 문제행동에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해 김경숙(2008)이 사용한 Essa(1988)의 유아 문제행동 도구를 사용하였다. 이 도구는 유아의 문제행동을 크게 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피의 5가지 행동 유형으로 구분하고 총 35개 문항에 대해 4점 척도로 교사가 얼마나 문제라고 생각하는지에 대한 인식 정도를 측정한다. 하위 영역별 점수의 범위는 공격적·반사회적 행동 8~32점, 방해하는 행동 5~20점, 파괴적 행동 5~20점, 감정적·의존적 행동 9~36점, 사회적 활동의 기피 8~32점으로 이루어졌다. 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 도구의 하위 영역별 신뢰도는 .82에서 .86으로 조사되었다.

### 3) 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략

유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략을 알아보기 위해서 Stormont(2005)와 그의 동료들의 Intervention of Preschool Teachers to Address Challenging Behaviors(2005)에서 발췌한 51개의 문항들을 토대로 김연하(2007)가 번역하여 타당화한 교사용 유아문제행동 지도전략 척도 (Teacher Strategy Questionnaire : TSQ)를 사용하였다. 이 척도는 김관비(2010)의 연구에서도 사용된 바 있으며, 긍정적 예방전략 I와 II, 긍정적 반응전략, 그리고 부정적 반응전략의 4가지 하위 영역으로 구성되어 있다. 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략 도구의 하위영역별 신뢰도는 .72에서 .85로 조사되었다. 유아 문제 행동 지도 전략의 구체적인 내용은 <표 2>과 같다.

<표 2> 유아 문제행동 지도전략 하위 영역

하위영역	목표	방법
긍정적 예방전략 I	유아의 문제행동을 미연에 방지하기 위해 환경적 요인들을 재배치한다.	·적절한 공간 배치 ·규칙에 대한 명확한 지침 및 시각적 행동 자료
긍정적 예방전략 II	때와 장소에 맞는 적합한 행동을 미리 알려준다.	·예측 가능한 규칙적인 일과계획 ·바른 행동에 대한 언어적 자극
긍정적 반응전략	바람직한 행동이나 사회적 기술을 습득하도록 돕는다.	·문제행동을 일으켰을 때 바람직한 행동이 무엇인지 다시 알려줌 ·바람직한 행동을 하였을 때 즉시 관심을 보이고 칭찬해 주어서 그 행동을 유지시킴
부정적 반응전략	유아의 문제행동을 즉시 중지시킨다.	·유아를 문제 상황으로부터 격리시키거나 벌을 줌

### 3. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 18.0을 사용하여 분석되었다. 우선, 연구대상인 유아교사의 사회 인구학적 특징을 알아보기 위해 기술 통계를 실시하였으며, 측정 도구의 각 하위영역에 대한 문항 간의 내적 일관성(internal consistency)을 확인하기 위하여 Cronbach's  $\alpha$  계수 값을 확인하였다. 신뢰도 분석 결과 자아탄력성 측정 도구 항목 가운데 신뢰도가 낮다고 판정된 2개 문항은 제외시켰다. 또한 유아교사의 사회 인구학적 변인에 따른 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략의 차이를 살펴보기 위해 t검증과 일원변량분석을 실시하였으며, 유아교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략의 차이를 확인하기 위해 자아탄력성 상위 50%집단과 하위 50%집단 간의 t검증을 실시하였다.

## Ⅲ. 결과 및 해석

### 1. 유아교사의 사회 인구학적 변인에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략

유아교사의 사회 인구학적 변인에 따른 유아 문제행동 인식 차이를 알아보기에 앞서, 유아 문제행동에 대한 교사들의 전반적인 인식과 지도전략 정도에 대한 기술적 통계를 실시하여 얻은 평균값과 표준편차는 <표 3>과 같다.

<표 3> 유아교사의 유아 문제행동 인식과 지도전략 사용에 대한 기술통계 결과

(N=238)

문제 행동 인식			문제 행동 지도전략		
하위영역	평균(M)	표준편차(SD)	하위영역	평균(M)	표준편차(SD)
공격적·반사회적 행동	3.10	.41	긍정적 예방전략 I	3.07	.36
방해하는 행동	3.05	.48	긍정적 예방전략 II	3.25	.36
파괴적 행동	3.01	.51	긍정적 반응전략	3.26	.36
감정적·의존적 행동	2.75	.46	부정적 반응전략	2.46	.47
사회적 활동의 기피	2.90	.48	전체	3.01	.24
전체	2.96	.36			

유아교사의 문제행동에 대한 전반적인 인식 정도는 공격적·반사회적 행동 점수가 3.10(SD=.41)으로 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 방해하는 행동 3.05(SD=.48), 파괴적 행동

3.01( $SD=.51$ )의 순으로 높게 나타났다. 반면에, 감정적·의존적 행동 점수는 2.75( $SD=.46$ )와 사회적 활동의 기피 점수는 2.90( $SD=.48$ )으로 낮게 나타나 교사들은 상대적으로 감정적 의존적 행동과 기피 행동을 문제 행동으로 덜 인식하고 있는 것으로 조사되었다. 한편, 유아의 문제행동에 대한 교사의 지도전략을 살펴보면, 긍정적 반응전략 값이 3.26( $SD=.36$ )으로 가장 높게 나타나 가장 빈번히 사용하는 것으로 조사되었으며, 그 다음으로 긍정적 예방전략 중 명확한 일과계획 및 기대수준과 관련된 긍정적 예방전략II 값이 3.25( $SD=.36$ ), 환경재배치 및 긍정적 행동 유도와 관련된 긍정적 예방전략I 값이 3.07( $SD=.36$ )의 순서로 나타났다. 반면에 부정적 반응전략 값은 2.46( $SD=.47$ )으로 교사의 문제 행동 전략 가운데 그 활용 정도가 가장 낮게 나타났다.

### 1) 교사 연령에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략

교사 연령에 따라 4개의 집단으로 구분하여 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략 활용의 차이를 조사한 결과는 <표 4>과 같다.

<표 4> 교사 연령에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략 차이 검증 (N=238)

하위영역	교사 연령				F
	25세 이하 (N=27)	26세 이상~ 30세 이하 (N=54)	31세 이상~ 35세 이하 (N=55)	36세 이상 (N=102)	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
문제 행동 인식					
공격적·반사회적 행동	2.98(.30)	3.06(.39)	3.07(.44)	3.16(.43)	1.66
방해하는 행동	2.94(.49)	3.11(.41)	2.99(.52)	3.08(.49)	1.18
파괴적 행동	2.85(.50)	3.07(.44)	2.97(.61)	3.03(.49)	1.29
감정적·의존적 행동	2.68(.35)	2.77(.46)	2.75(.56)	2.77(.43)	.27
사회적 활동의 기피	2.81(.49)	2.87(.47)	2.89(.50)	2.93(.48)	.60
전체	2.85(.32)	2.98(.29)	2.94(.43)	2.99(.37)	1.15
지도 전략					
긍정적 예방전략 I	2.95(.40) <sup>a</sup>	3.00(.39) <sup>b</sup>	3.10(.34) <sup>c</sup>	3.13(.34) <sup>d</sup>	2.71 <sup>*</sup> (a,b<c,d)
긍정적 예방전략 II	3.22(.31)	3.22(.42)	3.23(.34)	3.28(.36)	.49
긍정적 반응전략	3.29(.34)	3.22(.40)	3.26(.37)	3.28(.34)	.38
부정적 반응전략	2.54(.36)	2.40(.46)	2.38(.52)	2.51(.47)	1.61
전체	3.00(.24)	2.96(.28)	2.99(.21)	3.05(.24)	1.93

\* $p<.05$  ; (a,b,c,d)Scheffé test



<표 4>에서 보는 바와 같이, 교사 연령에 따른 전반적인 유아 문제행동 인식은 36세 이상 ( $M=2.99$ ) 집단이 가장 높게 나타났고, 26세 이상 30세 이하( $M=2.98$ ), 31세 이상 35세 이하 ( $M=2.94$ ), 25세 이하( $M=2.85$ ) 집단 순으로 조사되었으며 집단 간의 의미 있는 차이는 확인되지 않았다. 유아 문제 행동 인식의 5개 하위영역에 대한 조사에서도 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 한편, 교사 연령에 따른 유아 문제행동 지도전략을 조사한 결과에 따르면, 36세 이상( $M=3.05$ )의 집단이 가장 높게 나타나고 25세 이하( $M=3.00$ ), 31세 이상 35세 이하( $M=2.99$ ), 26세 이상30세 이하( $M=2.96$ )의 순으로 조사되었으며 집단 간 의미 있는 차이는 확인되지 않았다. 하위 영역에 있어서는 긍정적 예방전략 I에서만 유의미한 정도의 집단 간 차이가 확인되었는데 36세 이상( $M=3.13$ )과 31세 이상 35세 이하( $M=3.10$ ) 두 집단과 25세 이하( $M=2.95$ )와 26세 이상 30세 이하( $M=3.00$ )의 두 집단 간 통계적으로 유의미한 정도의 차이가 나타났다. 이는 연령이 높은 두 집단이 낮은 두 집단보다 환경 재배치 및 긍정적 행동 유도과 같은 긍정적 예방전략 I를 더 많이 행했음을 의미한다.

## 2) 교사 경력에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략

근무 경력에 따라 교사를 4개 집단으로 구분하고 각 집단의 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략 사용에 대한 차이를 조사한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 교사 경력에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략 차이 검증 ( $N=238$ )

하위영역	교사 경력				F
	1년 ~ 3년 미만 ( $N=47$ )	3년 ~ 6년 미만 ( $N=55$ )	6년 ~ 10년 미만 ( $N=62$ )	10년 이상 ( $N=74$ )	
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	
공격적·반사회적 행동	문제 행동 인식				
공격적·반사회적 행동	3.05(.41)	3.08(.41)	3.08(.40)	3.16(.42)	.77
방해하는 행동	2.98(.51)	3.13(.47)	2.98(.50)	3.10(.46)	1.53
파괴적 행동	2.87(.51)	3.08(.52)	3.02(.56)	3.03(.46)	1.53
감정적·의존적 행동	2.73(.44)	2.72(.41)	2.76(.53)	2.79(.46)	.29
사회적 활동의 기피	2.79(.49)	2.90(.45)	2.88(.49)	2.97(.47)	1.32
전체	2.88(.37)	2.98(.32)	2.94(.39)	3.01(.36)	1.25
하위영역	지도 전략				
긍정적 예방전략 I	2.92(.40) <sup>a</sup>	3.04(.38) <sup>b</sup>	3.15(.30) <sup>c</sup>	3.12(.36) <sup>d</sup>	4.07** (a,b<c,d)

긍정적 예방전략 II	3.20(.30)	3.23(.44)	3.27(.32)	3.29(.38)	.64
긍정적 반응전략	3.24(.34)	3.27(.39)	3.29(.37)	3.26(.35)	.17
부정적 반응전략	2.46(.38)	2.37(.53)	2.41(.48)	2.56(.45)	2.04
전체	2.96(.21)	2.98(.29)	3.03(.22)	3.06(.24)	2.11

\*\*  $p < .01$  ; (a,b,c,d)Scheffé test

<표 5>에서와 같이 교사 근무 경력에 따른 유아 문제행동 전반에 대한 인식 차이를 살펴보면, 근무경력이 10년 이상( $M=3.01$ ) 집단이 가장 높게 인식하는 것으로 나타났으며, 3년~6년 미만( $M=2.98$ ), 6년~10년 미만( $M=2.94$ ), 1년~3년 미만( $M=2.88$ )의 집단 순으로 높게 나타났으나 의미 있는 정도의 집단 간 차이는 확인되지 않았다. 하위영역에 있어서도 통계적으로 유의미한 차이를 확인하지 못하였다. 한편, 교사 경력에 따른 유아 문제행동 지도전략의 전반적인 결과를 살펴보면, 10년 이상( $M=3.06$ ) 집단이 가장 높게 나타나 여러 전략들을 상대적으로 더 많이 사용하고 있음을 알 수 있으며, 그 다음으로 6년~10년 미만( $M=3.03$ ), 3년~6년 미만( $M=2.98$ ), 1년~3년 미만( $M=2.96$ ) 순으로 나타났으나 통계적으로 의미 있는 차이는 아니었다. 지도 전략의 하위 영역에 있어서는 교사 연령에 따른 차이와 마찬가지로 긍정적 예방전략 I 에서 집단 간 차이가 확인되었는데 구체적으로 6년~10년 미만( $M=3.15$ )과 10년 이상( $M=3.12$ ) 두 집단과 1년~ 3년 미만( $M=2.92$ )과 3년~6년 미만( $M=3.04$ ) 두 집단 간의 유의미한 정도의 차이가 나타났다. 다시 말해 근무 경력이 높은 집단의 교사들이 낮은 집단의 교사들보다 환경 재배치 및 긍정적 행동 유도과 관련된 긍정적 예방전략을 더 많이 행하는 것을 확인하였다.

### 3) 교사 학력에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략

교사의 학력에 따른 유아 문제행동에 대한 교사의 인식을 살펴보기 위해 교사의 최종 학력을 2-3년제 대학 졸업, 4년제 대학 졸업, 대학원 졸업, 기타(보육교사교육원)으로 구분하고 각 집단의 유아 문제행동에 대한 인식과 지도전략을 확인하였다.

<표 6> 교사 학력에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략 차이 검증 (N=238)

하위영역	교사 학력				F
	2·3년제 대학 (N=84)	4년제 대학 (N=92)	대학원 (N=48)	기타 (보육교사교육원) (N=14)	
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	
공격적·반사회 적 행동	3.07(.40)	3.15(.42)	3.07(.44)	3.06(.26)	.68

방해하는 행동	2.99(.50)	3.13(.45)	3.00(.53)	3.07(.38)	1.32
파괴적 행동	2.90(.50)	3.08(.53)	3.06(.51)	2.94(.41)	2.17
감정적·의존적 행동	2.61(.41) <sup>a</sup>	2.87(.48) <sup>b</sup>	2.84(.45) <sup>c</sup>	2.57(.37) <sup>d</sup>	6.43 <sup>***</sup> (a,d<b,c)
사회적 활동의 기피	2.82(.45)	2.98(.51)	2.91(.43)	2.72(.57)	2.18
전체 값	2.88(.34) <sup>a</sup>	3.04(.37) <sup>b</sup>	2.98(.38) <sup>c</sup>	2.87(.27) <sup>d</sup>	3.29 <sup>*</sup> (d<a,b,c)
하위영역	지도 전략				
긍정적 예방전략 I	2.99(.29) <sup>a</sup>	3.09(.35) <sup>b</sup>	3.17(.37) <sup>c</sup>	3.07(.37) <sup>d</sup>	2.75 <sup>*</sup> (a<c)
긍정적 예방전략 II	3.22(.37)	3.26(.34)	3.32(.40)	3.16(.27)	1.15
긍정적 반응전략	3.30(.36)	3.25(.35)	3.25(.38)	3.21(.34)	.44
부정적 반응전략	2.48(.38)	2.43(.52)	2.54(.47)	2.29(.60)	1.27
전체 값	3.00(.25)	3.01(.23)	3.07(.26)	2.93(.21)	1.58

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$  ; (a,b,c,d)Scheffé test

<표 6>에서 나타난 바와 같이 교사 최종 학력에 따른 유아 문제행동 인식 전반에 관한 조사 결과에 따르면, 4년제 대학교 졸업( $M=3.04$ ) 집단의 인식 정도가 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 대학원 졸업( $M=2.98$ ), 2·3년제 대학 졸업( $M=2.88$ ), 기타( $M=2.87$ )의 집단 순으로 통계적으로 유의미한 정도의 차이를 보였다( $F=3.29$ ,  $p < .05$ ). 구체적으로, 최종 학력이 2년제 대학 졸업 이상의 교사들의 유아의 문제 행동 인식 정도가 기타 집단의 교사들 보다 높게 나타났다. 또한 하위 영역 인식 조사는 감정적·의존적 문제 행동과 관련하여 4년제 대학( $M=2.87$ )과 대학원 졸업( $M=2.84$ ) 학력의 교사 집단과 2·3년제 대학 졸업( $M=2.61$ )과 기타( $M=2.57$ ) 집단 간의 의미 있는 정도의 차이가 확인되었다( $F=6.43$ ,  $p < .001$ ). 설명하건대, 최종 학력이 4년제 대학 이상의 교사들이 2·3년제 대학 졸업과 기타 교사보다 감정적·의존적 문제 행동에 대해 더 잘 인식하는 것으로 나타났다. 감정적·의존적 문제 행동 영역을 제외한 하위 영역에 있어서는 집단 간 유의미한 차이를 보이지 않았다. 한편, 최종 학력에 따른 유아 문제행동 지도전략을 살펴보면, 유아 문제행동에 대한 전반적인 지도전략은 대학원 졸업( $M=3.07$ ) 집단이 가장 높게 나타났으며, 4년제 대학교 졸업( $M=3.01$ ), 2·3년제 대학 졸업( $M=3.00$ ), 기타( $M=2.93$ ) 순이며 통계적으로 의미 있는 정도의 차이는 확인되지 않았다. 하위영역에 있어서는 긍정적 예방전략 I 은 통계적으로 의미 있는 차이가 확인되었는데, 대학원 졸업( $M=3.17$ ) 집단이 가장 높게 나타났고, 2,3년제 대학 집단( $M=2.99$ )이 가장 낮게 나타나 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이를 확인하였다( $F=2.75$ ,  $p < .05$ ).

4) 기관 유형에 따른 유아 문제행동 인식

기관 유형에 따른 유아 문제행동에 대한 교사의 인식을 살펴보기 위해 기관 유형을 유치원과 어린이집으로 구분하여 유아 문제행동에 대한 인식의 점수를 구하였다. 기관 유형에 따른 유아 문제행동의 인식을 살펴본 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 기관 유형에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략 차이 검증 (N=238)

하위영역	기관 유형		t
	유치원 (N=139)	어린이집 (N=99)	
	M(SD)	M(SD)	
문제행동 인식			
공격적·반사회적 행동	3.13(.43)	3.06(.38)	1.22
방해하는 행동	3.08(.47)	3.02(.50)	.94
파괴적 행동	3.07(.49)	2.92(.54)	2.21*
감정적·의존적 행동	2.83(.46)	2.65(.45)	3.00**
사회적 활동의 기피	2.94(.46)	2.84(.51)	1.58
전체 값	3.01(.36)	2.90(.36)	2.34*
지도전략			
긍정적 예방전략 I	3.05(.35)	3.09(.39)	-.80
긍정적 예방전략 II	3.24(.37)	3.27(.36)	-.66
긍정적 반응전략	3.25(.35)	3.28(.37)	-.49
부정적 반응전략	2.54(.48)	2.34(.44)	3.31***
전체 값	3.02(.23)	3.00(.26)	.84

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

<표 7>에서와 같이 기관 유형에 따른 유아 문제행동 인식 결과는 유치원에 근무하는 교사(M=3.01)보다 어린이집에 근무하는 교사(M=2.90)가 유아 문제행동 인식 정도가 의미 있는 정도로 낮게 나타났다( $t=2.34, p < .05$ ). 하위영역에 있어서는 파괴적 행동에 대한 인식이 유치원 교사(M=3.07)보다 어린이집 교사(M=2.92)가 낮게 나타나 통계적으로도 유의미한 차이를 보였으며( $t=2.21, p < .05$ ), 또한 감정적·의존적 문제 행동에 있어서도 유치원 교사(M=2.83)보다 어린이집 교사(M=2.65)의 인식 정도가 의미 있는 정도로 낮게 나타났다( $t=3.00, p < .01$ ). 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 사회적 활동의 기피 영역에서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지는 않았다. 한편 기관 유형에 따른 유아 문제행동 지도전략의 차이를 살펴보면, 전반적으로 지도전략 점수가 유치원 교사 점수(M=3.02)보다 어린이집 교사 점수(M=3.00)가 낮게 나타났으나 의미 있는 정도의 차이는 아니었다. 하위영역을 살펴보면, 부정적 반응전략 사용에서 유치원교사 점수(M=2.54)가 어린이집 교사 점수(M=2.34)보다 유의미한 정도로 높게 나타나( $t=3.31,$

$p < .001$ ), 유치교사가 어린이집 교사보다 부정적 반응전략을 더 많이 행하는 것으로 조사되었다.

### 5) 담당 학급의 유아 연령에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략

담당 학급의 유아 연령에 따른 유아 문제행동에 대한 교사의 인식을 살펴보기 위해 담당 학급의 유아 연령을 만3세, 만4세, 만5세, 혼합연령으로 구분하여 유아 문제행동에 대한 인식의 점수를 구하였다. 그 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 담당 학급의 유아 연령에 따른 유아 문제행동 인식 및 지도전략 차이 검증

(N=238)

하위영역	담당학급				F
	만3세 (N=82) M(SD)	만4세 (N=61) M(SD)	만5세 (N=61) M(SD)	혼합연령 (N=34) M(SD)	
	문제 행동 인식				
공격적·반사회적 행동	3.06(.44)	3.10(.40)	3.09(.43)	3.18(.32)	.63
방해하는 행동	3.01(.57)	3.05(.43)	3.09(.47)	3.10(.37)	.44
파괴적 행동	2.96(.58)	2.95(.44)	3.03(.52)	3.19(.41)	1.93
감정적·의존적 행동	2.68(.48)	2.78(.40)	2.78(.52)	2.84(.42)	1.23
사회적 활동의 기피	2.86(.51)	2.89(.44)	2.93(.53)	2.93(.41)	.30
전체 값	2.91(.40)	2.96(.29)	2.98(.41)	3.05(.27)	1.18
	지도 전략				
긍정적 예방전략 I	3.10(.41)	3.00(.35)	3.07(.31)	3.12(.35)	1.11
긍정적 예방전략 II	3.28(.41)	3.18(.37)	3.26(.30)	3.30(.35)	1.06
긍정적 반응전략	3.28(.36)	3.19(.40)	3.26(.33)	3.35(.33)	1.52
부정적 반응전략	2.36(.47) <sup>a</sup>	2.63(.45) <sup>b</sup>	2.46(.43) <sup>c</sup>	2.39(.51) <sup>d</sup>	4.11** (a,d<b,c)
전체 값	3.00(.27)	3.00(.25)	3.01(.20)	3.04(.24)	.21

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$  ; (a,b,c,d)Scheffé test

<표 8>에서 보는 바와 같이 담당학급에 따른 유아 문제행동 인식의 차이에 대해 살펴보면, 혼합연령 교사(M=3.05)가 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 만5세(M=2.98), 만4세(M=2.96), 만3세(M=2.91) 교사의 순으로 나타났으나 집단 간 의미 있는 차이가 확인되지 않았으며 하위 영역에 있어서도 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 한편, 문제행동 지도전략의 전반적인

사용에 있어 혼합연령( $M=3.04$ )이 가장 높게 나타났으며, 만5세 교사( $M=3.01$ ), 다음으로 만3세 교사( $M=3.00$ )와 만4세 교사( $M=3.00$ )가 같은 점수로 나타났으며 그 차이는 유의한 정도는 아니었다. 하위영역에 있어서는 부정적 반응전략의 지도전략은 만4세 교사( $M=2.63$ )가 가장 높게 나타났으며 그 다음으로 만 5세 교사( $M=2.49$ ), 혼합연령( $M=2.39$ ) 그리고 만3세 교사( $M=2.36$ )의 순서로 나타났으며 그 차이는 유의미한 정도로 조사되었다( $F=4.11, p<.01$ ). 구체적으로 설명하자면, 만3세( $M=2.36$ )와 혼합연령( $M=2.39$ )의 교사집단보다 만4세( $M=2.63$ )와 만5세( $M=2.46$ ) 교사 집단이 부정적 반응전략을 더 사용하는 것으로 나타났다.

## 2. 유아교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략

유아교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아의 문제 행동 인식 및 지도전략을 살펴보기에 앞서 유아교사의 자아탄력성 평균값과 표준편차는 <표 9>와 같다.

<표 9> 유아교사의 자아탄력성 하위 영역에 대한 기술 통계 (N=238)

하위영역	평균(M)	표준편차(SD)
자신감	2.59	.63
대인관계 효율성	2.57	.58
낙관적인 태도	2.71	.64
전체 값	2.63	.58

<표-9>와 같이 유아교사의 자아탄력성에 대한 전체 평균은 2.63( $SD=.58$ )으로 자아탄력성 정도는 중간 값을 다소 상회하였다. 자아탄력성의 하위영역 중 낙관적인 태도에 대한 점수가 2.71( $SD=.64$ )로 가장 높았고, 자신감에 대한 점수가 2.59( $SD=.63$ ), 대인관계 효율성에 대한 점수 2.57( $SD=.58$ )의 순으로 나타나 자아탄력성 하위 영역 가운데 교사의 낙관적인 태도가 가장 높고 반면 대인관계 효율성이 가장 낮은 것으로 조사되었다.

### 1) 유아교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동 인식 차이

유아교사의 자아탄력성 수준에 따라 빈도 분석을 통해 상위 집단(48.3%), 하위 집단(51.7%)으로 구분하고 유아 문제행동에 대한 교사의 인식에서 차이가 있는지 살펴본 결과는 <표 10>과 같다.

<표 10> 유아교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동 인식 차이 검증 (N=238)

자아탄력성 집단		t
상위집단 (N=115)	하위집단 (N=123)	
M(SD)	M(SD)	

하위영역	문제행동 인식		
공격적·반사회적 행동	3.14(.42)	3.06(.40)	1.39
방해하는 행동	3.11(.51)	3.00(.45)	1.92
파괴적 행동	3.10(.55)	2.92(.46)	2.75**
감정적·의존적 행동	2.92(.45)	2.60(.41)	5.72***
사회적 활동의 기피	3.14(.40)	2.66(.44)	8.86***
전체	3.08(.33)	2.85(.35)	5.29***
하위영역	지도전략		
긍정적 예방전략 I	3.15(.38)	2.99(.33)	3.37***
긍정적 예방전략 II	3.32(.36)	3.19(.36)	2.81**
긍정적 반응전략	3.34(.38)	3.20(.32)	3.06**
부정적 반응전략	2.37(.54)	2.54(.37)	-2.93**
전체	3.04(.27)	2.98(.21)	2.01*

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

<표-9>에서 보는 바와 같이 유아교사의 자아탄력성 상위집단과 하위집단에 유아 문제행동에 대한 전반적인 인식의 차이를 살펴보면, 자아탄력성이 상위집단( $M=3.08$ )이 하위집단( $M=2.85$ )보다 유아문제행동에 대한 전반적인 인식이 의미 있는 정도로 높게 나타났다( $t=5.29$ ,  $p < .001$ ). 하위영역에 대한 결과를 살펴보면, 파괴적 문제 행동과 관련하여 자아탄력성 상위집단( $M=3.10$ )이 하위집단( $M=2.92$ )보다 유의미한 정도로 높게 인식하고 있는 것으로 조사되었다( $t=2.75$ ,  $p < .01$ ). 또한 감정적·의존적 문제 행동도 자아탄력성 상위집단( $M=2.92$ )이 자아탄력성 하위집단( $M=2.60$ )보다 의미 있는 정도로 높은 인식 정도를 나타냈다( $t=5.72$ ,  $p < .001$ ). 사회적 활동의 기피와 관련한 행동에 있어서도 자아탄력성 상위집단( $M=3.14$ )이 하위집단( $M=2.66$ )보다 통계적으로 유의미한 정도로 더 잘 인식하는 것으로 나타났다( $t=8.86$ ,  $p < .001$ ). 다른 한편, 교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동에 대한 지도전략을 조사한 결과에 따르면, 자아탄력성이 높은 교사( $M=3.04$ )는 자아탄력성이 낮은 교사( $M=2.98$ )보다 지도 전략 값이 유의미한 정도로 높게 나타났다( $t=2.01$ ,  $p < .05$ ) 이는 자아탄력성이 높은 교사가 하위집단보다 다양한 전략을 더 많이 행한다는 사실을 확인해 준다. 구체적으로 모든 하위 영역에서 두 집단 간 의미 있는 정도의 차이가 확인되었는데 우선, 긍정적 예방전략 I 에서 자아탄력성 상위 집단( $M=3.15$ )이 하위집단( $M=2.99$ )보다 더 높게 나타났고( $t=3.37$ ,  $p < .001$ ), 긍정적 예방전략 II에서도 자아탄력성 상위 집단( $M=3.32$ )이 하위 집단( $M=3.19$ )보다 높게 나타났다( $t=2.81$ ,  $p < .01$ ). 또한 긍정적 반응전략에서도 자아탄력성 상위집단( $M=3.34$ )이 하위집단( $M=3.20$ )보다 긍정적 반응전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다( $t=3.06$ ,  $p < .01$ ). 한편 부정적 반응전략에서는 유아교사의 자아탄력성이 상위 집단( $M=2.37$ )보다 하위집단( $M=2.54$ )이 높게 나타나 하위 집단이 상위 집단보다 부정적 반응전략을 유의미한 정도로 더

많이 행하는 것으로 나타났다( $t=2.93, p<.01$ ).

#### IV. 논의 및 결론

맞벌이 가정과 한 부모 가정 등 다양한 형태의 가정이 증가하고 더욱이 전면 무상보육이 실시되면서 보육시설에 보내지는 영 유아들의 수가 급격히 증가하는 오늘날에 있어 영 유아의 문제 행동에 대한 훈육 기능이 부모만큼이나 유아교사에게 부과되어진다(강현경, 조형숙, 2011; 양정은, 이진희, 2014). 다시 말해, 훈육자로서 유아 교사의 역할이 강조되며 이를 위해 유아교사가 유아의 문제 행동을 제대로 인식하고 바람직한 지도를 행하는 것은 매우 중요하다 하겠다. 이에 본 연구에서는 유아들의 문제행동을 효과적으로 지도하는데 필요한 기초 자료를 제공하기 위해 유아교사의 사회 인구학적 요인과 내적 요인 가운데 자아탄력성 수준에 따라 유아의 문제 행동을 인식하고 지도하는데 차이가 있는지를 알아보았다. 본 연구에서 확인한 결과들을 토대로 다음과 같은 결론을 도출하고 이에 대한 논의를 하고자 한다.

첫째, 유아교사의 문제 행동에 대한 인식 조사 결과에 따르면, 사회 인구학적 요인 가운데 교사의 학력과 재직하고 있는 기관 유형에 따른 유의미한 차이가 확인되었다. 구체적으로, 2년제 대학 졸업 이상의 교사 집단들의 인식 정도가 기타 집단의 교사보다 높게 나타났으며, 또한 유치원 교사의 인식 정도가 어린이집 교사보다 높게 나타났다. 이처럼 학력에 따른 유의미한 결과가 확인된 것은 교사 양성 과정이 길어질수록 교육과정에서 유아의 문제 행동에 대한 지식과 실재를 경험할 기회가 더 많을 수 있기 때문일 것으로 해석된다. 김경숙(2008)과 차어진(2012)의 연구에서도 전문성 발달 수준이 높은 집단의 교사가 낮은 집단의 교사보다 유아의 문제 행동에 대한 인식 수준이 높은 것으로 조사되었다. 한편 기관 유형에 따른 차이는 이진경(2002)이 유치원 교사의 경우 어린이집 교사보다 유아의 위축 행동에 대해 더욱 민감하게 인식한다고 보고한 것과 일치하는 결과이다. 특히 문제 행동의 하위 영역 가운데 감정적, 의존적 행동에 대한 인식 차이가 확인된 것은 아마도 유치원이 보다 교육 중심으로 운영되면서 유치원 교사가 교육활동에서 유아가 보이는 위축이나 회피 등의 행동을 더욱 문제로 인식하기 때문일 것으로 추측해 본다.

둘째, 유아교사의 사회 인구학적 요인들에 따른 유아의 문제 행동 지도 전략 조사 결과에 따르면, 긍정적 예방전략 I에서 교사의 연령과 경력에 따른 차이를 확인하였다. 설명하건대, 30세 이상의 집단과 근무 경력 6년 이상의 집단 교사가 30세 이하 그리고 근무 경력 6년 이하인 교사보다 유아가 보이는 문제 행동을 지도하기 위해 환경 재배치와 긍정적 행동 유도과 같은 예방전략 I을 더 많이 행하는 것으로 나타났다. 교사의 학력에 따른 차이도 확인되었는데 대학원을 졸업한 교사 집단과 2.3년제 대학 집단 간에 긍정적 예방전략 I 사용에서 차이를 나타났다. 이와 같은 결과는 전문성 발달 정도가 높을수록 유아의 문제 행동에 대해 다양한 지도 전략을 사용한다는 차어진(2012)의 연구 결과와 맥을 같이한다. 기관 유형에 따른 차이도 확인되었는데 부정적 반응전략을 어린이집 교사보다 유치원 교사가 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 이는 유치원이 교사 대 유아 비율이 더 높은 상황에서 유치원 교사가 야단침, 타입아웃과 같은 훈육행동을 더 많이 행한다는 홍계옥(2003)의 연구 결과와 일치한다. 끝으로, 담당 학급에 따른



교사의 문제 행동 지도 전략도 부정적 반응 전략에서 의미 있는 차이가 확인되었다. 만3세 학급과 혼합연령의 학급을 맡고 있는 교사의 경우가 만4세와 만5세 유아 학급을 맡고 있는 교사보다 부정적 반응전략을 덜 사용하는 것으로 나타났다. 이런 결과는 기관 유형과 마찬가지로 교사와 유아의 비율이 높은 4세와 5세 학급에서 교사는 상대적으로 긍정적인 문제 행동 지도 전략을 사용하기 어려울 수 있을 것이다(김관비, 2011).

셋째, 교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아교사의 문제 행동 전반에 걸친 인식 조사는 자아탄력성 상위 집단 교사가 하위 집단 교사보다 유아의 여러 가지 문제 행동에 대해 유의미한 정도로 높은 인식을 하고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, 문제행동 인식의 하위 영역 중 파괴적 행동과 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피 행동에 대해 자아탄력성 상위 집단의 교사가 하위 집단의 교사보다 더 잘 인식하고 있는 것으로 조사되었다. 유아가 문제행동을 보이는 상황이 스트레스 상황이라는 사실을 상기하면 본 연구 결과는 자아탄력성이 높은 교사는 스트레스 상황을 정확히 인지하고 적절히 대처하는 반면 자아탄력성이 낮은 교사는 경직되어 스트레스 상황에 효율적으로 대처하지 못한다는 주장을 확인시켜주고 있다(심순애, 2007; 안진희, 2010; 유지연, 2011; Block & Kremen, 1996). Tugade와 Fredrickson(2004)이 행한 연구에서도 자아탄력성이 높은 사람일수록 더 인지적 능력을 잘 활용하는 것으로 나타났다. 다시 말해, 교사의 내적 변인인 자아탄력성 수준에 따라 교사가 유아의 다양한 문제 행동을 인지하는데 있어 차이가 있음을 알 수 있다.

넷째, 교사의 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제 행동 지도 전략을 조사한 결과는 문제 행동 지도 전략의 모든 하위 영역에서 집단 간 차이를 보여준다. 설명하건대, 자아탄력성이 높은 교사 집단이 낮은 집단에 비해 유아의 문제 행동에 대해 더 적극적으로 긍정적 예방과 반응전략을 행하고 있으며 반면 부정적 반응전략의 경우 자아탄력성 하위 집단의 교사가 상위집단의 교사보다 더 많이 행하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 자아탄력성이 높은 교사가 유아의 문제 행동들에 대한 인식뿐만 아니라 지도에 있어서도 더 긍정적이고 다양한 전략을 사용하고 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다. 이런 결과와 관련하여 허수윤과 서현아(2014)가 자아탄력성이 높은 사람일수록 일상의 스트레스를 적게 지각하며 경험에 대한 개방성이 높다고 지적한 내용을 상기할 필요가 있다. 뿐만 아니라 Causadias, Salvatore, Jessica 그리고 Sroufe(2012)가 행한 연구에서도 자아탄력성 수준에 따라 스트레스 상황에 대한 유연성과 적응력이 다르게 나타났다. 특히 자아탄력성 가운데 낙관적 태도는 직무상의 스트레스를 해결하는데 있어 긍정적 신념을 갖게 하며 적극적으로 문제 해결을 시도하도록 한다고 알려져 있다(Kersten-Alvarez, Laura, Hosman, Riksen-Walraven, Marianne, Karin, & Hoefnagels, 2010). 유아교사의 자아탄력성에 관해 조사한 유지연(2011)도 유아교사의 낙관적인 태도가 높을수록 스스로 자신감을 가지고 유아들을 지도한다고 보고한 바 있다. 유아의 문제 행동을 지도하는데 있어 교사의 자아탄력성은 긍정적이고 탄력적인 접근을 가능하게 하는 요인일 수 있다.

정리하건대, 본 연구는 유아의 문제 행동 인식과 지도에 있어 교사의 사회인구적 요인 가운데 학력과 경력 그리고 기관의 특징들이 영향을 미치고 있으며 교사 내적 요인인 자아탄력성 또한 영향을 미치는 주요한 요인임을 확인하였다. 이런 결과는 앞으로 교사 양성 과정과 현직 교사의 재교육에서 교사의 다양한 변인을 고려한 문제 행동 지도 프로그램을 계획할 때 기초자료로 활용 될 수 있을 것이다. 문제행동을 가진 유아의 경우 적절한 지도가 이루어지지 않으면 성장

하면서 그 심각성이 점점 커져 청소년기의 일탈이나 비행으로까지 이어질 수 있다는 사실을 다시금 상기할 때, 예비유아교사들이 교사 양성 과정에서 문제 행동에 대한 충분한 지식과 경험을 습득하며 유아교사가 되어서는 이에 대한 재교육 기회를 갖고 뿐만 아니라 문제 행동을 보이는 유아에게 특별한 관심을 가질 수 있는 교실 환경이 허락되는 것은 매우 중요하다 하겠다. 특히 유아 교사의 자아탄력성과 관련하여서도 그 중요성을 인식하고 교사 양성 과정에서 강조할 필요가 있다.

끝으로, 본 연구의 제한점을 밝히고 앞으로의 연구자들을 위한 제언을 하고자 한다. 본 연구는 유아교사의 변인에 따른 문제행동 인식과 지도전략에 대한 실태만을 조사했을 뿐 각 지도전략의 효과를 알아보는 못하였다. 따라서 교사가 문제행동 유형에 따라 어떤 지도전략을 사용하는지에 대한 구체적인 조사와 지도전략의 사용의 효과를 확인하는 후속연구가 행해지길 기대한다. 또한 본 연구에서 교사의 자아탄력성 수준은 자기평가 방식을 통해 측정하였으므로 후속 연구에서는 동료 평가나 원장 평가를 통해 자아탄력성 측정이 이루어지길 기대한다.

## 참고 문헌

- 강현경, 조형숙 (2011). 유아의 문제 행동 지도 과정에서의 원장의 어려움 및 바람직한 역할 모색. **유아교육학논집**, 15(6), 353-376.
- 강혜경 (2002). 보육교사의 직무스트레스가 직무만족도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 구은미 (2004). 보육프로그램의 질에 영향을 미치는 교사관련 변인분석. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김관비 (2010). 교사의 직무스트레스에 따른 유아문제행동 지도전략-구조모형을 중심으로. 배재대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김경중, 이찬숙, 조은숙 (2008). 유아개인, 가정환경, 지역변인에 따른 유아의 문제행동 연구. **유아교육보육행정연구**, 12(2), 356-373.
- 김경숙 (2008). 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김기영 (2007). 유치원교사의 직무스트레스와 인구통계학적 변인 및 학부모와의 의사소통 관계. 성균관대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김보들맘, 신혜영 (2000). 어린이집 교사의 직무스트레스에 관한 탐색적 연구. **유아교육연구**, 20(3), 253-276.
- 김신영 (1997). 유아교육기관에서 교사가 인식하는 문제 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김연하 (2007). 유아문제행동지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구. **아동학회지**, 28(5), 73-89
- 김윤주 (2005). 보육교사의 직무스트레스와 대처방안 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김인숙 (2009). 교사의 팔로우업 유형에 따른 원장-교사 교환관계 · 자아탄력성 · 조직문화가 직무만족도에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.

- 김지영 (2002). 교사가 인식한 유아의 문제 행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위 청구 논문.
- 김진옥 (2002). 유아의 문제행동에 대한 교실 중심 중재의 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 문송이 (2007). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 민선우 (2004). 유아교사의 자아개념과 직무스트레스 및 직무만족도와와의 관계. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박 경 (2013). 교사의 직무만족도와 효능감이 유아의 내, 외현적 행동문제와 자아존중감에 미치는 영향. 광주여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박성분 (2011). 교사가 인식하는 유아 문제 행동 유형 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위 청구 논문.
- 박은주 (2010). 유아교사가 지각한 직무스트레스, 교사효능감, 사회적지지 및 조직효과성과의 관계. 대구대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박현진 (1996). 자아탄력성에 따른 지각된 스트레스 대처 및 우울. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 배지희, 조미영, 봉진영 (2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. **유아교육연구**, 29(6), 165-189.
- 배혜진 (2005). 비참여적인 만3세 유아의 이야기 나누기 참여 과정과 교사의 상호작용 전략에 관한 사례연구. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 보건복지부 (2013). **보육통계**.
- 송진숙, 권희경 (2003). 유아교육기관에서의 유아의 적응과 유아의 사회적 능력 및 문제행동에 대한 연구. **열린유아교육연구**, 8(3), 207-225.
- 송진영, 김규수 (2012). 유아의 문제 행동에 영향을 미치는 어머니, 유아, 교사 관련 변인에 대한 탐색적 연구. **열린유아교육연구**, 17(6), 435-364.
- 심순애 (2007). 보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 안진희 (2010). 유치원 교사의 전문성 발달에 따른 소진과 자아탄력성과의 차이. 부경대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 양정은, 이진희 (2014). 협력적 실행연구를 통한 초임 유아교사의 ‘문제행동’ 인식 및 지도 실제에서의 변화. **유아교육연구**, 34(1), 135-156.
- 양수영 (2014). 유아교사의 문제행동지도 자신감에 영향을 미치는 문제행동 관리 능력. **열린유아교육연구**, 19(2), 295-314.
- 유지연 (2011). 유아교사의 자아탄력성과 직무스트레스가 전문성 인식에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 윤호정 (2013). 유아문제 행동에 대한 어머니와 교사의 인식과 지도방안에 관한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이기숙 (1997). **유아교육이론**. 서울: 교문사.
- 이수련, 이정화 (2010). 유치원 교사의 경력에 따른 소진과 자아탄력성에 관한 연구. **유아교육연구**, 30(6), 51-65.

- 이순자, 유수옥 (2012). 유아 문제행동에 대한 연구 동향 및 유아 문제행동 관련 변인 분석: 국  
내학회지 및 학위논문을 중심으로. **유아교육학논집**, 16(6), 127-156.
- 이진경 (2002). 아동의 위축행동에 관한 유아교사의 인식 및 지도실태조사. 중앙대학교 사회개발  
대학원 석사학위 청구논문.
- 임혜민 (2002). 유치원에서 일어나는 유아들의 문제 행동과 교사의 언어적 상호 작용. 중앙대학  
교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정혜옥, 이옥형 (2011). 초임 유아교사와 경력 유아교사의 직무스트레스, 자아탄력성 및 사회적  
지지가 직무만족도에 미치는 영향. **유아교육연구**, 31(3), 31-53.
- 진현주 (2012). 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성 인식 및 요구: 사립유치원 교사를  
중심으로. 한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 차어진 (2012). 유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아의 문제행동 인식 및 문제 행동 지도 전  
략. 부경대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 홍계옥 (2003). 유아교사의 훈육행동과 관련 변인에 대한 연구. **영유아교육연구**, 6, 59-74.
- 홍승희 (2009). 지적장애 특수학교 교사의 직무 스트레스와 자아탄력성 및 심리적 소진의 관계.  
충북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 홍현재, 문혁준 (2013). 유아의 기질 어머니의 양육행동, 교사-유아관계가 유아의 문제 행동에  
미치는 영향. **생태유아교육연구**, 12(4), 245-274.
- Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development.  
*Child Development*, 53(2), 281-295.
- Block, J. H., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical  
connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2),  
349-361.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard to manage preschoolers  
adjustment at age 9 and predictors of continuing symptom. *Journal of Child  
Psychology and Psychiatry*, 31(6), 871-889.
- Causadias, J. M., Salvatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). Early patterns of self-regulation as  
risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to  
adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4),  
293-302.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saktzman, H., Thomsen, A., & Waksworth, M. E. (2001).  
Coping with stress during childhood and adolescence: Process, problems, and potential in  
theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R., & Oldehinkel, A. J. (2007). Preschool behavioral and  
social-cognitive problems as predictors of pre-adolescent disruptive behavior. *Child  
Psychiatry of Human Development*, 38(3), 221-236.
- Essa(1988). **유아행동지도** (지성애 역) 서울: 양서원(원판 1983).
- Feil, E. G., Severson, H. H., & Walker, H. M. (1998). Screening for emotional and behavioral  
delays: The early screening project. *Journal of Early Intervention*, 21(3), 252-266.
- Hwang, H. J., & St. James-Roberts, I. (1998). Emotional and behavioral problems in primary

- school children from nuclear and extended families in Korea. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 973-979.
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*.(5th ed.). New York: Macmillan.
- Kersten-Alvarez, L. E., Hosman, M. H., Riksen-Walraven, J. M., Van, Doesum, T. M., & Hoefnagels, C. (2010). Long-term effects of a home-visiting intervention for depressed mothers and their infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10), 160-1170.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Lazarus. R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Masten, A. S., Hubbard. J., Gest, S., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1990). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Meral, A., & Rogger, M. (2001). Voices inside schools seeing student learning: Teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Reviews*, 71(2), 230-253.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sourander, A. & Helstela, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(8), 415-423.
- Stormont, M., Levies, T., & Smith, S. C. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 131-139.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to examine whether there was a difference in the recognition and teaching strategies for the young child's behavioral problems according to teachers' socio-demographic variables and ego-resiliency level by analyzing survey responses from 238 teachers of 3, 4, and 5-year-old children. This study found that the group of teachers with the education level of junior college graduation or higher showed higher degree of recognition of children's behavioral problems than the group of teachers with a lower level of education. And the group of teachers at kindergartens showed a higher degree of recognition of children's behavioral problems than the group of teachers at day care centers. Regarding the difference according to the level of ego-resiliency, the group of higher ego-resiliency showed higher degree of recognition of children's behavioral problems than the group of lower ego-resiliency. In terms of teachers' teaching strategies for the behavioral problems, differences were recognized at sub-categories. To explain, differences were recognized in accordance with the teachers' age and career as well as their education level and work place; the higher the teachers' age, career, and education the more often they used the positive prevention strategy I. And teachers at kindergartens resorted to the negative response strategies more often than those at day care centers. Finally, the teaching strategies for the behavioral problems according to the teachers' ego-resiliency, group differences were seen in all the sub categories. The result of this study suggested that the need to develop and apply such programs for pre-service teachers and for teacher reeducation reflect those variables.

▶ *Key Words* : behavioral problems, teaching strategies for behavioral problems, ego-resiliency

논문투고	2014. 10. 15.
수정원고접수	2014. 11. 29.
최종게재결정	2014. 12. 06.