

## 국공립 어린이집 재원 유아의 문제행동과 교사의 현재 교수 실태 및 지원요구에 대한 탐색

이연정\*      조윤경\*\*

An Analysis of Child Care and Education Teacher's Current Practices  
and Difficulties in Supporting Children with Problem Behaviors

Lee, Yeon Jeong      Cho, Youn Kyung

본 연구는 학급 내에서 다양한 문제행동을 보이는 일반유아의 행동특성들과 이로 인한 유아의 어려움, 교수과정에서 교사가 느끼는 어려움 및 지원요구를 알아봄으로써, 보육현장에 있는 교사들에게 실질적인 지원방안을 제시하고자 하였다. 서울·경기 지역에 위치한 국·공립어린이집에 근무하는 만3~5세 보육교사 8명을 대상으로 반 구조화된 심층면담을 실시하고, 내용분석을 시행하였다. 연구결과는, 교사들이 인식한 유아의 문제행동은 행동적인 문제를 보이는 외현적인 문제행동 유형과 정서적인 문제를 보이는 내현적인 문제행동 유형, 이외의 기타유형이었고, 유아는 자신의 여러 가지 문제행동들로 인해 교사·또래·부모관계에서 어려움을 보이고 있었다. 교사는 학급 내에서 문제행동을 보이는 유아들에게 적절한 지원을 하지 못하거나, 개별적인 지원을 하기도 하며, 어린이집 내·외부에서 도움을 받을 수 있는 곳을 안내하고, 가정과 연계하여 육아지원을 하고 있었다. 교사가 주로 사용하는 교수방법은 행동주의적 접근·심리적 접근이었다. 유아의 문제행동에 따른 교수의 어려움으로 교수과정에서 생기는 문제·교사의 감정조절에 어려움·시간부족·담임 교사가 없는 통합보육시간·활동 진행의 방해·전문성부족·부모상담을 통한 가정과의 협력의 어려움을 이야기 하였다. 자녀의 문제행동에 대한 부모들의 반응은 자녀의 문제행동에 당황·수궁·단순지연·회피하는 경향을 보였으며, 문제행동을 보이는 유아를 위해 가정·어린이집·외부와 지역사회·교사연수를 통해서 현재 도움을 받고 있었지만 적절하지 않았다. 따라서 교사는 전문가·보조인력 지원, 부모와 교사에 대한 교육, 교사에 대한 존중, 심리치료·놀이치료·진단평가 등 외부 기관과의 연계, 경제적지원 등을 요구하였다.

▶ 주제어 : 외현적·내현적 문제행동, 관계성 어려움, 부적합한 교수방법, 교사 지원요구, 질적 면담

\* 제 1저자 : 시립 덕양어린이집 교사  
\*\* 교신저자 : 한국성서대학교 영유아보육학과 교수. ykcho@bible.ac.kr

## I. 연구 필요성 및 목적

생애 초기인 유아기에 문제행동을 발견하고 적절한 개입과 지원을 하는 것은 이후 영·유아의 생애발달에 매우 중요한 영향을 미친다(최혜순, 2011). 유아기에 시작되는 문제행동은 적절한 개입이나 치료가 이루어지지 않으면 학령기까지 지속되는 경향이 높고, 청소년기의 일탈이나 비행으로 이어지기 쉬우며, 더 나아가 성인기의 인격형성에까지 영향을 미치게 된다(조운경, 2013; 황혜정, 2005; Emond, Ormel, Veenstra, & Oldehinkel, 2007; Sourander & Helstela, 2005). 유아가 자신과 자신의 사회·정서적 상태인 정신건강을 형성하는 사회적 세상에 대해 스스로 어떻게 인지하느냐가 그들 발달상의 결과에 근본적인 영향을 미치기 때문에(Osofsky & Fitzgerald, 2000; Raver, 2002; 허계형, 노진아 역, 2010 재인용), 유아기 문제행동에 대한 조기 개입은 무엇보다도 중요한 문제라 할 수 있다(고인숙, 2008; Khaleque & Rohner, 2002).

유아의 문제행동에 대해 효과적으로 개입하기 위해서는 문제행동에 대한 올바른 인식과 이에 대한 부모의 지도가 매우 중요한 변인으로 작용한다(김연, 한태숙, 정인의, 박연경, 황혜정, 구현아, 2006). 이는 유아가 독립된 성인으로 건강하게 성장하기까지 가정의 보호에 의존적일 수밖에 없기 때문이며, 따라서 양육의 주체인 부모는 자녀의 기본적인 욕구 및 성장·발달에 필요한 적절한 부모역할을 제공해야 한다(표갑수, 유옥현, 2008). 유아 문제행동에 대하여 부모가 자기 자녀에 대해서만 국한 되어진 것이 아니라 누구에게나 보여 질 수 있는 일반적인 행동양식으로 잘못 인식하고 있다면, 유아의 문제행동의 조기발견과 적절한 대응책의 시기적 오류를 범하여 유아는 바람직하지 못한 문제행동양식을 가지고 발달하게 될 수 있을 것이다(신희경, 2012).

부모와 함께 교사가 유아 문제행동 중재자로서의 역할을 성공적으로 수행할 때 유아들의 문제행동을 예방, 또는 감소시킬 수 있는 것으로 나타나 유아 문제행동 지도에서 교사의 역할이 중요하게 부각되고 있다(Smith, 2004). 변화에 민감한 유아들이 사회에 잘 적응할 수 있도록 도와주는 것이 유아교육기관의 중요한 기능 중 하나가 되었으며, 유아의 문제행동을 조기에 발견하고 문제가 발생하게 된 원인 파악 및 근원적인 원인 제거를 위한 노력과 유아의 행동 수준에 맞는 교육적 지도를 하는 것이 유아 교사들에게는 매우 중요한 일이 되었다(이미자, 2000). 유아 교육기관에서 교사들은 유아들의 여러 가지 행동 상에 나타나는 문제들 중 공격적이고 반사회적인 행동을 가장 문제가 되는 행동으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 공격성과 반사회적 등과 같은 외현적인 문제행동을 보이는 유아들은 또래관계로부터 거부를 경험하며(Ladd, Price, & Hart, 1989), 위축되거나 협조성이 낮은 내현적인 문제행동을 보이는 유아는 또래들에게 수용되지 못하고 따돌림을 당하는 경우가 많다(김연 등, 2006). 또한 또래와 어울리지 못하는 행동이나 방해하는 행동, 파괴적인 행동, 심한 자책, 불안, 자학 등에 대해서도 문제행동으로 인식하고 있었다(김경숙, 2008; 김선영, 김희진, 2001; 김지영, 2002; 임명희, 1998; 임혜민, 2002). 이와 같은 연구결과는 유아교육기관에서 유아들이 보이는 문제행동의 양상이 얼마나 다양한지를 알려주며 교사들이 문제행동으로 인식하는 유아의 문제행동이 외현적인 문제행동(공격성, 과잉행동, 거짓말, 도벽, 타인을 못살게 구는 등의 행동적인 문제행동)과 내현적인 문제행동(위축행동, 불안, 외로움, 우울, 두려움 등의 정서적인 문제행동) 모두를 문제행동으로 인식하고 있음을 보여준다(송나리, 2012; Achenbach & Edelbrock 1983).

유아의 문제행동에 대한 교사의 긍정적·격려적 태도는 유아가 자신감과 적절한 행동양식을 발달시키도록 돕고(Meral & Roger, 2001), 문제행동을 하는 유아에게 처벌적·강압적 반응을 할 경우 유아의 반사회적 행동이 더 강화 될 수도 있다(Bower-Russa, Knutson, & Winebarger, 2001). 교사가 유아의 문제행동을 발달상의 한 측면으로 이해하거나 주변 환경과의 관계성 문제로 인식한다면 그 행동에 대해 심각하게 인식하지 않고 보다 긍정적인 대처 방법을 사용할 수 있다. 하지만 교사가 유아의 문제행동을 유아 자체의 문제로 인식할 경우, 그 문제행동 정도를 심각하게 받아들이고 이를 소거하기 위한 부정적 대처 전략을 사용하게 된다(김경숙, 2008). 부정적 대처 전략은 유아의 문제행동을 감소시키지 못하고, 오히려 교사와 유아의 부정적인 관계를 형성하게 되며, 교사들이 유아들의 문제행동을 어떻게 인식하는가에 따라 문제행동에 대한 지도 전략이 달라질 수 있음을 시사한다(차어진, 권연희, 2013).

따라서 교사는 유아의 환경적인 요인을 먼저 객관적으로 정확하게 파악한 후, 그 유아에게 적절한 지도방법을 사용하여 바람직한 성장 발달을 도와야 한다(조정애, 장영숙, 2000). 문제행동을 지도하는 과정에서 문제행동이 쉽게 개선되지 않는 경우(문송이, 2008), 문제행동을 보이는 유아로 인한 스트레스와 유아의 문제행동에 대한 부모와 교사의 인식차이에서 오는 어려움 등(배지희, 조미영, 봉진영, 2009)이 교사가 유아의 문제행동을 지도하며 경험하는 어려움으로 나타났다. 교사들은 유아들의 문제행동을 어떻게 다루어야 하는지 잘 알지 못한다고 호소하고 있다(김경숙, 2008). 유아의 문제행동을 지도하는 중에 교사가 경험하는 어려움은 교사에게 스트레스와 긴장을 높이는 원인이 되고 잠재적으로 교육력의 약화를 초래할 수 있다. 개입 노력에도 불구하고 개선되지 않는 유아의 문제행동은 교사들에게 스트레스로 작용, 교사-유아 간 관계형성에 부정적 영향을 끼치고, 결국에는 교사의 자신감 상실에까지도 영향을 미칠 수 있다(송나리, 2012). 교사의 유아 문제행동에 대한 지식 및 개입 기술의 부족은 교사의 정신 건강, 교직 자신감에 큰 영향을 줄 수 있으며, 학급에 속한 다른 유아들에게도 직·간접적으로 부정적 영향을 줄 수 있다. 따라서 문제행동을 보이는 유아들을 적절히 지도, 통제, 개입 할 수 있는 교사의 역량이 더욱 요구된다 하겠다(진현주, 2012).

유아의 문제행동은 앞서 기술한 교사에게의 부정적 영향 뿐 아니라 유아가 속한 학급에도 부정적 영향을 줄 수 있다. 사회적 규범에 위배되거나 발달 단계에 적합하지 않은 유아의 행동들은 실제로 교실에서 많은 문제와 갈등을 야기한다. 자신 혹은 타인에게 신체적·정신적으로 직접적 해를 입히기도 하며, 교실활동 방해 및 다른 유아들의 문제행동 모방 등의 부수적인 문제들을 발생시키기도 한다(박지연, 조운경, 김미선, 2004). 이렇게 파생되는 문제들은 결국은 학급을 운영하는 교사의 책임으로 돌아가 교사 어려움을 가중시키는 효과를 가져 올 수 있다(진현주, 2012). 이러한 문제행동 지도의 필요성을 인식하고 있으면서도 지도에 대한 전문적인 교육이나 지식의 부족으로 대부분 교사 자신의 경험에 의존해 문제행동 지도를 하고 있으며 이에 따라 문제행동 지도방법이 각각의 교사마다 다르게 나타나고 있다(김지영, 2002). 그나마 이루어지는 유아 행동 지도도 학급 운영과 학습 환경의 조성 및 과도한 업무에 밀려 소홀히 되고 있는 것이 교육 현장의 실정이다(김호수, 2000). 영·유아 시기의 비전형적 행동 특성을 보이는 유아를 조기 발견하고 유아의 장애유형과 발달특성에 따른 적절한 조기교육이 이루어진다면 유아의 정상적 발달의 촉진과 함께 2차적 문제를 예방 할 수 있다. 따라서 발달의 결정적 시기의 유아를 담당하는 교사들이 보다 효과적으로 비전형적인 문제행동을 보이는 유아의 특성을 알고 적

절한 교육을 시행할 수 있도록 지원해 줄 필요가 있으며(조윤경, 2013), 비전형적 행동을 보이는 유아의 실태를 알아보고, 교사들이 교수를 시행하는 과정에서 느끼는 어려움을 통해 지원요구와 교육의 필요성을 제시하는 연구가 필요하다.

따라서 본 연구는 장애나 특수교육대상자 혹은 장애아보육대상자로 진단 판정을 받지 않았지만 다양한 문제행동을 보이는 일반유아의 행동특성과 유아들이 갖는 어려움, 교수과정에서의 일반교사가 느끼는 어려움, 교사들의 지원요구를 알아봄으로써, 현장에서 교사들이 요구하는 실질적인 지원방법에 대해 좀 더 구체적이고 많은 문제를 명확하게 알아보고자 하였다. 이를 위해 설문 조사가 아닌 교사를 통한 질적 면담을 통해 상황을 세밀하고 생생하게 제시하고, 부모 상담과 협력 등의 가족지원을 포함하는 적절한 중재와 대처방안을 마련할 수 있는 기초자료를 제공하는데 목적을 두고 시행하였다. 교사의 유아 문제행동에 대한 편견을 배제하기 위해서 교사가 문제가 있다고 한 일반 유아의 행동이 전형적이지 않다는 선별검사 결과를 근거로 해당 교사가 면담에 참여하도록 하였다. 본 연구를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 유아의 문제행동 유형의 특성과 이에 따른 유아의 어려움은 무엇인가? 둘째, 유아의 문제행동에 대해 교사는 어떻게 대처하고 있으며, 주로 사용하고 있는 교수방법은 무엇인가? 셋째, 유아의 문제행동 지도교수의 어려움은 무엇인가? 넷째, 유아의 문제행동에 대한 부모의 반응은 어떠한가? 다섯째, 문제행동 관련 현재 받고 있는 도움(지원)은 무엇인가? 여섯째, 유아의 문제행동에 대처하기 위한 교사의 지원요구는 무엇인가?

## II. 연구방법

### 1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 서울·경기 지역에 위치한 국·공립어린이집에 근무하는 만3~5세 보육교사로 총 8명이 참여하였다. 장애로 진단을 받지 않았지만 학급에서 심각한 문제행동을 보이는 유아가 있는지에 대한 안내문을 사전에 우편으로 보내 문제행동을 보이는 유아의 유·무를 알아보고, 이런 유아가 있다고 판단하여 응답한 교사에게 연구목적을 설명하고 협조를 구하였으나 유아가 가지고 있는 문제행동 유형을 알아보기 위해 실시하는 진단검사에 대해 부담감을 표하였다. 더 많은 연구대상자를 찾기 위해 연구자가 각 기관으로 협조를 구하는 개별연락을 하였고, 응해 주신 8곳의 어린이집을 선정하였다. 같은 기관에서 근무하는 교사들의 면담내용에선 큰 차이를 보이지 않아 8곳의 어린이집에서 한 명의 유아를 선정하여 참여하였다. 연구에 참여한 보육교사들의 일반적인 배경 정보는 <표 1>과 같고, 담임인 보육교사가 문제행동을 가지고 있다고 판단한 유아의 정보는 <표 2>와 같다.

<표 1>의 면담 참여 교사 연령은 24세-44세 범위 이었고, 경력도 2년부터 12년까지 폭이 컸다. 학력은 모두 대졸이었으며, 한 명을 제외하고 유아교육 혹은 보육 관련 전공자였다. 담당학급은 3세와 5세반이 각 3명, 4세반은 2명이었다.

<표 2>의 연령은 교사 담당 학급과 일치하고, 국공립과 일반 학급이 주를 이루었으며, 행동의 하나 이상의 범주에서 비전형성을 모두 보였다.

<표 1> 면담참여 교사의 배경정보

교사	성별	연령(세)	학력	전공	보육경력	담당학급
A	여	31	대졸	유아교육	8년	만5세
B	여	24	대졸	유아교육	2년	만3세
C	여	34	대졸	영유아보육	8년	만5세
D	여	35	대졸	유아교육	12년	만4세
E	여	44	대졸	유아교육	7년	만5세
F	여	36	대졸	전산학	10년	만3세
G	여	28	대졸	아동보육	4년	만3세
H	여	31	대졸	유아교육	9년	만4세

<표 2> 학급 내 문제행동을 보이는 유아의 배경정보

유아	성별	연령(세)	시설형태	학급형태	K-TABS 결과
a	남	만5세	국·공립	일반학급	고립행동, 과활동성/과민감성 조절문제 비전형 발달
b	남	만3세	국·공립	일반학급	고립행동, 과활동성/과민감성 저반응성, 조절문제 비전형 발달
c	남	만5세	국·공립	일반학급	과활동성/과민감성 비전형 발달
d	남	만4세	법인	일반학급	고립행동, 과활동성/과민감성 저반응성 비전형 발달
e	남	만5세	국·공립	통합학급	과활동성/과민감성 비전형 발달
f	남	만3세	국·공립	일반학급	고립행동, 저반응성 비전형 발달
g	남	만3세	국·공립	일반학급	고립행동, 과활동성/과민감성 저반응성, 조절문제 비전형 발달
h	남	만4세	국·공립	일반학급	고립행동, 과활동성/과민감성 비전형 발달

## 2. 연구 도구

### 1) 면담 질문지

면담 질문지의 항목은 문헌연구 및 연구 목적에 따라 연구자가 작성하였다. 각 항목의 구성은 ① 개인정보, ② 교사가 생각하는 유아의 문제행동의 특성, ③ 유아의 문제행동 파악 후 교사가 취한 방법, ④ 교수과정에서의 어려움, ⑤ 교수와 관련한 지원요구, ⑥ 문제행동 유아의 현재지원과 지원요구에 대한 기타 의견에 관한 문항으로 구성하였다.

면담지의 내용 타당도를 높이기 위해 특수교육 석사학위를 받은 유아특수교사 1인과 석사과정에 있는 특수교사 2인에게 검토를 의뢰하고, 특수교육학 박사 교수 1인에게 최종적으로 검토를 받아, 연구문제에서 벗어나는 문항은 삭제하고, 질문이 명확하지 않은 문항은 객관적이고 구체적인 용어로 수정, 보완하였다. 면담지 작성이 끝난 후에는 면담 대상자들과 유사한 상황에 있는 보육교사 2명에게 예비면담을 실시하여 질문내용과 면담 진행방식에 대한 피드백을 구하

였고, 이를 토대로 질문 내용을 일부 보완 및 협의과정을 가졌다.

## 2) 한국판 영유아 기질 및 비전형 행동 척도 검사(K-TABS)

K-TABS는 “기질과 비전형 행동 척도(Temperament and Atypical Behavior Scale; TABS)(Neiswoth, Bagnato, Salvia, & Hunt, 1999)”를 한국 아동을 대상으로 표준화한 것이다(김정미, 김효창, 조윤경, 2013). TABS 진단평가도구의 비전형적인 자기-조절 행동은 기질, 주의집중, 애착, 사회적 행동, 놀이, 음성적 및 언어적 행동, 감각과 움직임, 자극과 자해 행동, 신경-행동적 상태 등과 같은 영역에서 55개 항목으로 평가되었다. K-TABS는 4개의 하위 요인(고립행동요인, 과활동성/민감성요인, 저반응성요인, 자기조절요인)으로 구성되었다.

고립행동요인은 총 20문항으로 이 요인의 항목들은 영유아에게 있어, 기질과 자기조절의 고립 행동 형태는 위축되고, 상황과 동떨어지고, 자기 생각에 몰두해 있고, 몰입하기 어렵거나, 성인과 다른 아동들을 포함하는 일상의 일과와 연계가 잘 안 되는 행동들을 설명하고 있다. 과활동성요인은 총 17문항으로 영유아에게 있어, 기질과 자기조절의 과활동성/과민감성행동 형태는 아주 작은 환경적 자극에 대해 과도하게 반응적이고, 충동적이며, 과도하게 활동적이고, 부정적이고 도전적인 행동들로 구성되어 있다. 저반응성요인은 총 11문항으로 영유아에게 있어, 기질과 자기조절의 저반응성행동 형태는 정말로 반응이 거의 없거나, 하나의 반응을 유도하기 위해서 강력한 환경적 자극을 필요로 한다. 저반응적 형태는 제한된 인식(각성), 낮은 예민함, 수동성, 무기력함과 관계가 있다. 자기조절요인은 총 7문항으로 영유아의 기질과 자기조절에 있어, 조절 문제 형태는 신경생리적인 행동(예: 수면, 울기, 스스로 편안해지기)과 소리-운동 조정(예: 신경과민, 신체적 접촉에 대한 과도한 예민성)을 조절하거나 통제하는데 있어 어려움과 관련이 있다.

## 3. 연구 시행절차

연구 안내문에 학급 내에 심각한 문제행동을 보이는 유아가 있다고, 보고한 보육교사를 선정하여 개별 면담을 시행하였다. 면담 전에 유아가 가지고 있는 문제행동에 대해 알아보기 위해 K-TABS 진단검사를 하였고, 진단검사 시행을 위해 각 유아의 부모님 동의를 구하였다. 본 연구는 배경 변인 관련 연구가 아니어서 면담 참여자의 경력 등을 제한하지는 않았다. 면담은 예비 면담을 포함하여 2013년 5월에서 9월에 걸쳐서 시행되었다.

### 1) 교사 선정을 위한 담당 유아에 대한 K-TABS 시행

교사 선정 과정에서, 보육교사가 인식한 문제행동을 보이는 유아의 적격성을 알아보기 위해서 김정미, 김효창, 조윤경(2013)이 제작한 한국판 영유아 기질 및 비전형 행동 척도 검사(K-TABS)를 이용하여 유아가 비전형적인 특성을 가지는 문제행동을 보이는지에 대해 진단검사를 하였다. 진단검사 결과 한개 이상의 영역에서 비전형을 보이는 유아를 담당하고 있는 교사가 본 연구에 참여하였다.

### 2) 교사 면담

면담을 진행하기 전에 서면으로 질문의 내용을 제공함으로써 질적인 면담을 준비할 수 있도록

록 하였으며, 면담은 연구자가 면담 참여자들이 재직하고 있는 어린이집을 방문하거나 근무환경에 방해받지 않는 상황에서 본 연구자의 개별면담에 의해 이루어졌다. 개별면담에 소요된 시간은 30분~60분 정도였다. 면담 진행 시 보육교사가 충분히 생각하고 답할 수 있도록 시간제한을 두지 않았고, 면담 참여자들이 자신의 견해를 충분히 표현할 수 있도록 면담 결과에 대한 익명을 보장하였다.

면담이 진행되는 동안 면담의 모든 내용은 참여자의 동의를 얻어 녹음 되었고, 면담 중 면담지에 포함되어 있지는 않으나 연구자가 필요하다고 생각되는 내용이 있을 때에는 필요한 질문을 포함하였다. 면담 후 필요에 따라 전화나 이메일을 통해 추후면담을 실시하였다.

### 3) 면담 자료 전사

면담을 통하여 녹음된 모든 자료는 전사본으로 작성되었다. 전사본은 각 참여자마다 별도로 작성되어 총 8개가 작성되었으며, 전사 작업이 끝난 후 면담자가 녹음 내용을 들으며 각 전사본의 정확도를 확인하였다. 모든 내용을 그대로 전사한 최종 8개의 전사본의 분량은 A4 용지 98쪽 이었다.

## 4. 자료 분석

전사된 자료는 질적 분석 방법의 하나인 연속적 비교법(constant comparative method)에 따라 부호화(coding)되었고, 부호(codes)들 간의 연속적인 비교를 통해 범주와 주제가 형성되었다(Lincoln & Guba, 1985).

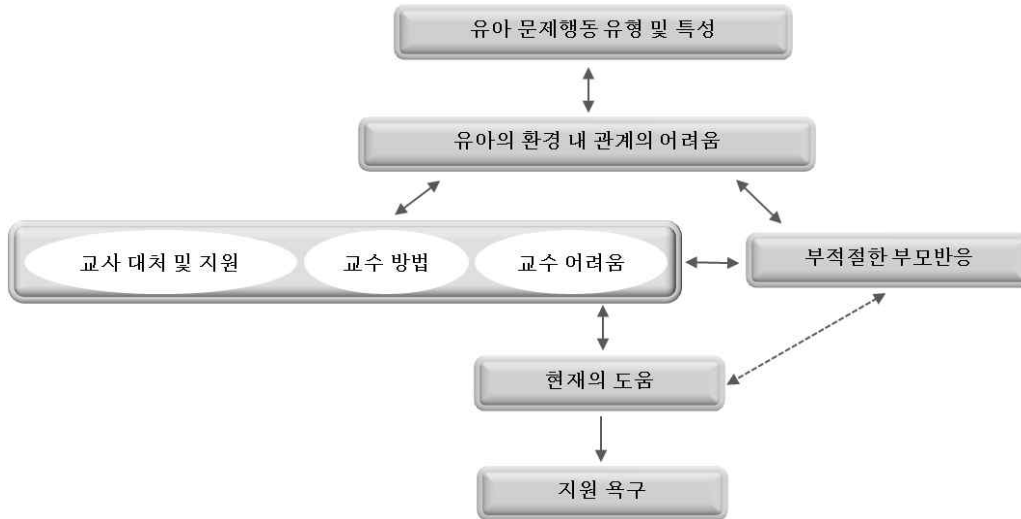
첫 번째 부호집에 나열된 부호를 이용하여 다른 전사본을 부호화하면서 새로이 생성된 부호를 추가하고 기존의 부호들은 합하거나 분리하는 등의 변화를 반영하여 부호집을 작성하였다. 모든 부호집은 부호를 가나다순으로 나열하고 각 부호 옆에는 그 부호의 정의 및 그 부호를 잘 예시해 줄 수 있는 인용문을 덧붙이는 방식으로 작성하였다. 이러한 과정을 반복하여 전사본을 모두 부호화하였다. 부호화를 진행하는 동안 유사성이 있는 부호들을 범주화하는 작업도 병행하였다.

본 연구에서는 내용 분석결과의 타당성과 신뢰도를 확보하기 위하여 자료 분석 과정과 후에 다음과 같은 방법을 사용하였다. 첫째, 자료 분석의 신뢰도 확보를 위하여 특수교육 박사로 현장 경력이 10년 이상인 연구자와 장애아통합보육 석사로 현장 경력이 5년 있는 보조 연구자 두 명이 앞서 설명한 연속 비교법의 체계적인 절차(Lincoln & Guba, 1985)를 거쳐 자료를 분석함으로써 단일 관점에 의한 분석에 비해 객관적이고 심층적인 분석을 진행하고자 하였다. 둘째, 추후 확인 면담(member check)을 통해 분석의 결과가 타당하고 신뢰할만한지에 대한 면담 참여자들의 반응을 구하였다.

## Ⅲ. 연구결과

본 연구의 내용분석 결과, <표 3>과 같이 최종적으로 8개의 주제와 36개의 하위주제가 도출되

었다. 주제들 간의 유기적 관계를 나타내 보면, [그림 1]과 같다. 각 면담 참여자들의 면담내용이 본 논문에서 직접 인용될 때, 예로써 B 10:21-23처럼 참여자의 일련번호(<표 1>의 A, B, C), 전사본 페이지(10)와 줄 순(21-23)으로 표시되었다.



[그림 1] 주제들 간의 유기적 관계

[그림 1]은 유아의 문제행동의 유형과 특성으로 인해서 유아는 인적 환경 내에서 다양한 관계의 어려움을 겪고 있으며, 이에 대해 교사는 여러 대처와 교수방법을 적용해 보고 있지만 부모도 협력적이지 않은 상황이고, 교사는 유아로 인해 많은 어려움을 겪고 있다. 또한 교사에 대한 지원이 이루어지고 있지만 효과적이지 않고, 부모의 반응에 따라서도 지원이 이루어지는데 부모 반응의 부적절성과 교사의 역량 때문에 지원이 되지 않는 어려움을 겪고 있다. 따라서 체계적인 추가 지원을 요구하고 있음을 나타낸다.

<표 3> 주제와 하위주제

주제	하위주제	면담 내용 예문
유아의 문제 행동 유형과 특성	-외현적인 문제행동유형 -내현적인 문제행동유형 -기타	뺏고 던지고, 자기 마음대로 안 되면, 화를 내요. 얹어요.. 조금 공격적인 성향도 되게 많고... (A 1:34-35)
유아의 인적 환경 내 관계의 어려움	-교사 -또래 -부모	교사하고 관계에서 자기가 뭔가를 하고 있는데 제제를 당했을 때는 공격적인 부분을 드러내는 것 같아요. (F 4:36-37)
교사의 현재 대처·지원	-지원하지 못함 -원내에서의 지원 -외부·지역사회의 지원 -가정에서의 지원	지역사회연계로 어린이집하고 거기하고 연계를 해서 그 기관에서 와서 도와주시는 거예요. (C 7:31-32)
교사의 교수방법	-Time out -단호한 훈계	칭찬을 해주면서 '정리를 너무 너무 멋지게 하고 있다' '점심을 너무 맛있게 먹고 있다' 바르게 앉



	-강화물제공 -1:1 대화나누기 -마음 읽어주기 -칭찬, 격려	아서' 이런 식으로 칭찬을 많이 해주고 격려를 많이 해주는 방법으로 (H 5:35-37)
교수의 어려움	-교수과정 -감정조절 -시간부족(지도과정) -하루일과 진행 -전문성 -부모상담	일단은 대·소집단활동 다 어려운 친구이기 때문에 (중략) 이 아이만을 위한 그런 교수법을 사실은 따로 생각해내고 주입하기 어렵기 때문에 그런 부분에 있어서 이 친구와 일과를 보낼 때 많이 지원을 못해준다는 생각이 들기도 하고 (B 6:25-30)
유아의 문제행동에 대한 부모의 부적절한 반응	-당황 -수공·단순지연 -회피	부모님께 여러 가지 상황을 말씀드렸을 때 인지는 하고 계시지만 설마 우리아이가 그렇지 않을 거야라고 생각을 하시고 조금 느릴 뿐이라고 생각하시는 거지 그게 심각하다는 걸 못 느끼시는 것 같아요. (F 8:11-15)
현재 받고 있는 도움	-가정 -어린이집 -외부·지역사회 -교사연수	도움을... 음... 받을 수 있는 사람은 그냥 내부에 있는 교사들 회의하는 정도.. 원장님이랑 같이 회의해서 하는 정도는 있는데... (G 6:31-32)
문제행동 대처를 위한 교사의 지원요구	-전문가·보조인력 -부모·교사교육 -교사에 대한 존중 -외부치료기관 -어린이집에 원하는 지원요구 -가족지원 -국가에 원하는 지원요구	문제행동이 보이는 아이들에 관한 교육 같은 거를 좀 직접적으로 해줄 수 있는 센터가 있었으면.. 꼭 장애 아이가 아니더라도... 해주면 요즘에는 많잖아요... 부모교육도 좀 많이 해주면 좋겠어요. (E 10:32-34)

## 1. 유아의 문제행동 유형 특성

교사가 담당하고 있는 유아들 중 문제행동이 있다고 인식한 하위주제를 살펴보면, 행동적인 문제를 보이는 외현적인 문제행동 유형과 정서적인 문제를 보이는 내현적인 문제행동 유형, 기타유형으로 나눌 수 있다.

첫째, 교사는 유아의 문제행동을 외현적인 문제행동(주의산만, 관심 끌기, 공격적인 행동, 자해, 돌발행동, 부정적 언어사용, 도덕성)을 보이는 행동적인 문제가 나타난다고 하였다.

자기가 뜻대로 안 되면 공격적 행동이 바로 보이고 뭐 던지거나 부시거나 이런 게 많이 있었고  
요. (G 2:16-17)

둘째, 교사는 유아의 문제행동을 내현적인 문제행동(감정조절의 어려움, 불안, 회피행동)을 보

이는 정서적인 문제가 나타난다고 하였다.

장거리견학을 갔거든요. 하루 종일 차타면서 부터 집에 올 때까지 굉장히 많이 울었거든요. 계속 흐느끼면서 불안해하고 어쩔 줄 몰라 하는...아이들이 밥 먹고 나면 잔디밭에서 뛰어놀고 그러는데 이거를 내가 밥을 먹어야 되는 건지 정리를 해야 되는 건지 상황 파악이 잘 안되니까 불안해하고 흐느끼면서 울더라고요. (F 4:1-4)

셋째, 교사는 유아의 문제행동을 외현적·내현적인 문제행동 외에 편식, 섭식회피, 사회성능력 저하, 자조행동능력저하, 감각과 관련된 문제 등 다른 유형화하기 어려운 발달지체와 관련된 문제행동도 보였다.

콩이나 시금치 이런 거는 지금도 먹일 수가 아예 없어요. 뱉어버려요. 그냥 입에 넣으면 그냥 뱉어버려요. (A 2:8-9)

사회성이 점점... 아이들한테 접근을 하는 방법을 모르니까 되게 활발하고 이런 부분은 있는데 접근하는 방법, 그리고 접근하더라도 자기가 놀고 싶으면 무조건 건드리기부터 시작하니까.

(D 4:26-28)

## 2. 유아의 문제행동에 따른 유아의 인적 환경 내 관계성 어려움

교사는 유아가 여러 가지 문제행동들로 인해 교사관계, 또래관계, 부모관계에서 어려움을 보인다고 하였다.

첫째, 문제행동을 보이는 유아는 교사와 상호작용, 통제, 행동수정에 어려움으로 관계의 어려움이 나타난다고 하였다.

매번 같은 걸로 그러니까.. 했던 이야기 또 하고 또 하고, 계속 이야기가 반복되다보니... 그런 부분에서 많이 힘들어요... (E 9:29-30)

둘째, 문제행동을 나타내는 유아는 또래와의 상호작용, 또래의 거부, 자기중심적 성향, 공격적 행동으로 인해 관계에 어려움을 보인다고 하였다.

등원을 하면 아이들하고 같이 상호작용을 한다든지 신체적인 활동은 전혀 이루어지지 않고 외딴 섬처럼 혼자 있어요. (중략) 친구하고 놀이를 한다든지 영역에 들어가서 충분히 놀이를 한다든지 이런 것들은 전혀 이루어지지 않고... (F 2:19-32)

셋째, 문제행동을 보이는 유아는 부모의 무관심, 체벌, 많은 규칙이행으로 인해 관계적으로 어려움을 보인다고 하였다.

가정에서 너무 많은 규칙, 그 다음에 규율 이거에 대해서 엄마가 너무 강압적으로 애를 그렇게

하다보니까 오히려 밖에 나와서 그걸 표출하고 그런 자기 감정조절이 잘 안 되는... (C 4:10-13)

### 3. 유아 문제행동에 대한 교사의 대처 방안

교사는 학급 내에서 문제행동을 보이는 유아들에게 적절한 지원을 하지 못하거나, 혹은 개별적인 지원을 시행하기도 하고, 어린이집 내·외부에서 도움을 받을 수 있는 곳을 안내하며, 가정과 연계하여 육아지원을 하고 있었다.

첫째, 교사는 유아의 문제행동으로 인해 활동의 흐름이 끊기거나, 다른 또래에게 피해를 주고, 교사의 부정적 감정을 유발하며, 변화를 보이지 않고 문제행동이 지속적으로 나타남으로 인해 체념하며 지원을 하지 못하는 경우도 있었다.

무력으로 이렇게 막 잡고 똑같이 막 발버둥치는 애를 잡고 앉히고 하기에는 좀 아닌 거 같아서 그리고 또 이 아이 하고만 계속 대화를 할 수가 없어요. 그래서 주로 시간상, 시간관계상 그냥... 넘어가기도... (A 3:39-A 4:1)

둘째, 문제행동이 나타나는 유아를 인식한 교사는 해당 유아를 위해 개별적으로 추가적인 지원을 하고 있었다.

자존감을 높여줄려고 잘하는 부분에 대해서 사진 찍어주기를 했었어요. 잘하는 부분... 정리할 때! 그다음에 규칙을 잘 지켰을 때! 예를 들면 줄서기를 열심히 했을 때! 사진 찍어주고 그리고 항상 아침 인사시간에 이 친구가 이런 잘했다는 거를 다시 한 번 얘기해주고 그다음에 동화책도 만들어줬었어요. (중략) 개별적으로 애랑 일대일로 애는 워낙 과학적인 실험! 그런 것들을 되게 좋아해서 길 알아보기 같은 것도 지도에서 애랑 저랑 만 아이패드로 따로 하는 시간도 가져보고 오후시간에는 누리과정 선생님이 오기 때문에 제가 계속 나오거든요. 그때 이 친구만 데리고 나와 가지고 같이 뭔가 이야기를 일상적인 그냥 대화 있죠. 즐겁게 대화를 나눈다던지 이런 방법들 하기도 하고 놀이테에 놀 때 일부러 나가보고 엄마랑 어떻게 지내는지... (C 7:8-20)

셋째, 교사는 문제행동을 보이는 유아를 위해서 어린이집 내·외부에서 도움을 요청(교사회의, 동료교사에게 도움요청, 보조 인력지원, 원과 연계된 외부 치료기관)하거나, 실제적으로 지원할 수 있는 기관을 안내하고 있었다.

같은 반에 계시는 보조 선생님께서 통합 아동 문제행동을 보이는 친구들을 보육하신 경험이 있으셔서 그 선생님께 많은 도움을 받고 있고, 그 밖에 이제 동료 선생님들께 이런 상황을 어떻게 대처할 수 있는지 여쭙보고 있고요. (B 5:34-36)

나라에서 지원해주는 거예요. 지역사회연계로 어린이집하고 거기하고 연계를 해서 그 기관에서 와가지고 도와주시는 거예요. (C 7:31-32)

넷째, 교사는 문제행동을 보이는 유아의 가정과 연계하여 육아지원을 안내하고 있었다.

어머님께도 말씀드리고서는 가정과 연계활동 하려고 계속 말씀을 드리고 있고, (중략) 어머님께 말씀드려서 놀이치료 지금 다니기 시작했거든요. 어머님이 학기 초 부터 계속 알아보고 있다고 그전부터 문제됐었으니까 알아보고 있다고 말씀을 계속 하셨는데 이제 요 근래에 다니고 있죠.

(D 8:16-26)

#### 4. 유아 문제행동에 대한 교사의 교수방법

교사는 문제행동을 보이는 유아들에게 행동주의적 접근, 심리적 접근으로 교수방법을 사용하고 있었다.

첫째, 일부 교사는 학급 내에서 문제행동을 보이는 유아에게 Time out, 단호한 훈계, 강화물 제공과 같은 행동주의적 접근으로 교수방법을 사용하고 있었다.

스티커 같은 식으로 아이들한테 이제 잘했을 때 붙여주거나 하게 되면 나중에 인제 연말이 됐을 때 다 명칭을 붙여서 상을 주는 경우가 있거든요 모두에게 돌아갈 수 있도록 그런 방법에서도 좀 욕심이 많고 자존심이 있는 강한 성향의 아이이기 때문에...

(H 6:7-11)

둘째, 다른 교사는 학급 내에서 문제행동을 보이는 유아에게 1:1 대화나누기, 마음 읽어주기, 칭찬, 격려와 같은 심리적 접근으로 교수방법을 사용하고 있었다.

부정적인 피드백을 줄이기, 또 하나는 마음 읽어주기를 좀 더 자주 해주려고 애가 때렸을 때는 그 원인이 있거든요. ‘아... 너의 마음이 그랬어?’ 마음 읽어주기. 이렇게 쓰는 상황이라...

(C 6:36-38)

칭찬을 많이 해주려고 하는 편이에요. 칭찬을 많이 해주고 (중략) 이친구가 그런 행동을 하나라도 하면 조금 오버해서 칭찬을 해주는 경우도 있고.

(E 5:23-25)

#### 5. 유아의 문제행동에 따른 교수의 어려움

교사는 유아의 문제행동에 따른 교수의 어려움으로 교수과정에서 생기는 어려움, 교사의 감정 조절에 어려움, 시간적 어려움, 하루일과 진행에 대한 어려움, 전문성부족, 부모상담의 어려움을 이야기 하였다.

첫째, 교사는 유아의 문제행동을 지도하는 과정에서 교수과정에서 생기는 어려움으로 개선되지 않는 행동, 중재하는 과정, 유아에게 적절한 교수법 제공, 문제행동을 대체할 긍정적 행동 교수방법을 제공하는데 어려움을 나타냈다.

이 친구가 불편함을 느끼면 무조건 소리를 지르잖아요. 그런데 이제 이 친구가 문제행동을 보일 때 이런 문제행동이 보이지 않도록 그에 따른 교수방법을 지원을 해줘야 되는데 무조건 소리를 질렀을 때 교사가 거기에 대해서 소리를 지르게 지르지 않게 거기에 대한 이제 해결방안을 제시 해야하는데 아직은 이 친구가 본인이 말을 하기 어렵기 때문에 소리를 지르는 거고 속상한 감정

을 다 소리로 표현하기 때문에 그런 거에 있어서는 제가 이렇게 교수방법이 굉장히 제한되어 있고, 그 제한된 교수방법도 효과적인지는 아직 판단이 서지 않는 상태예요. (B 7:32-38)

둘째, 교사는 문제행동을 나타내는 유아와 교수하는 과정에서 교사 자신의 감정을 조절하는데 어려움을 나타냈다.

저도 참아야 하는 그게 그런 것들이 너무 힘든데 그냥 또 어떤 면에서는 어떻게 하겠어.. 내가 이 애를... 안 볼 수도 없는 거고 순간엔 저도 화가 날 때도 있지만 아이를 이야기를 하다보면 어떡하겠나... (E 9:39-41)

셋째, 교사는 유아의 문제행동을 지도하는 과정에서 시간부족을 어려움으로 이야기 하였다.

하루 일과는 빨리 빨리 진행되는데 애 때문에 그게 안 되고 자꾸 딜레이 되고 이러는 게 사실은 (중략) 그럴 때가 좀 힘들 것 같아요. (C 12:6-16)

넷째, 교사는 문제행동을 보이는 유아를 지도하는 과정에서 담임교사가 없는 통합보육시간, 활동 진행에 대한 어려움을 나타냈다.

통합보육시간 오후 늦은 시간이 돼서 모든 아이들이 다 모이는 시간이 되면 저에 지도에서 벗어난 상태에서 이제 다른 반에 있기 때문에 거기에 대한 그런 상황이 있어서 이 친구가 보이는 행동을 지도하기 어려운 상태이고 그런 부분에 있어서 어려움이 있죠. (B 6:30-36)

다섯째, 교사는 문제행동을 나타내는 유아를 지도하는 과정에서 전문적 지식 부족으로 유아를 위한 교수과정에 어려움을 나타냈다.

아이를 1년 동안 데리고 하는 건 크게 상관이 없는데 이 아이의 발달장애를 빨리 치료를 받아가지고 빨리 치료를 받으면 조금 더 좋아질 거 같은데 그런 것들을 저희가 정확한 스킬도 없고 정보도 없고 그런 전문가 적인 입장이 아니다 보니까 이 아이한테 줄 수 있는 영향이 적은 것 같아요. (F 9:36-39)

여섯째, 교사는 유아의 문제행동을 지도하는 과정에서 부모님께 유아의 실제 문제행동 상황 전달과 가정과 협력하여 지도하는 것에 어려움을 나타냈다.

부모님께 말씀을 드렸을 때 그게 지금은 가정에 연계돼서 이렇게 머라고 해야 되지 고쳐지는 부분이 이뤄지지 않고 있자나요 부모님도 약간은 아직은 회피.. 크게 회피를 한다거나 그러지는 않지만 그런 성향이 보이시기 때문에 이해시키고 인지하는데 좀 많이 어려움이 있는 것 같아요. (H 8:7-10)

## 6. 유아의 문제행동에 대한 부모의 부적절한 반응

교사가 문제행동을 나타내는 유아 부모들에게 자녀의 문제행동에 대해 상담하였을 때 나타난 부모들의 반응은 자녀의 문제행동에 당황, 수궁·단순지연, 회피하는 경향을 보였다.

첫째, 교사로부터 자녀의 문제행동에 대해 상담을 받은 부모들은 자녀의 문제행동에 대해 당황하는 모습을 보이는 것으로 나타났다. 즉 문제의식을 가지고 있지 않았다.

‘어..애가 왜 이러죠.. 왜 이러죠.. 어... 왜 이러죠..’ 그냥 이거였어요. (중략) ‘어우... 죄송해요... 죄송.. OO아 너 하지 말랬지...’ 요정도 그래서... 매번 말씀드리기가... (중략) 어머니 반응은 한번... ‘죄송해요 OO아 왜 그랬어.’ 근데 밖에서는 많이 혼낸다고 하시니까.. (D 9:21-35)

둘째, 부모들은 유아의 문제행동에 대해 수궁하지만 발달이 조금 늦는다고 생각하거나, 교사가 진단을 의뢰했을 때 병원에 기록이 남는 것에 대해 거부감을 보였다.

부모님께서 아이에 현재 발달상태 라든지 문제행동을 알고 계시지만 거기에 대해서 이제 부모님도 스스로가 알고 계시기 때문에 거기에 대해서 어린이집과 가정 간에 연계된 지도를 원하시고 계시고, (중략) 언어발달이 아직은 또래에 비해 지연되고 있기 때문에 교사와 부모가 그에 따르게 적합한 지원을 계속적으로 해줘야 된다고 말씀을 하신다... (B 5:3-8)

셋째, 부모는 유아의 문제행동에 대해 상담을 받을 때 자녀의 문제가 아닌 또래나 부모자신의 행동으로 문제행동이 나타난다고 회피하는 반응을 보였다.

다른 때리거나 밀쳤다거나 소리를 지른다는 이런 행동에 대해서는 좀 회피하거나 ‘그렇지 않을 우리 아이다’ 내지는 뭐 ‘상대방에서 먼저 친구가 행동을 해서 때렸을 것이다’ 절대 먼저 하거나 먼저 행동을 취하거나 그런 과격한 공격성을 보이지 않는다... 라는 반응으로 이야기를 하시거나 다른 그 아이가 가끔은 뭐 ‘너 가 어린이집에 오는 게 너무 싫어’ 이렇게 얘기를 하는 거에 상처를 받았다고 오히려 말씀하시는 등 그런 식으로 회피하는 반응을 많이 보이시더라고... (H 6:21-27)

## 7. 문제행동 관련 현재 받고 있는 도움

교사는 문제행동을 보이는 유아를 위해 가정에서, 어린이집에서, 외부·지역사회에서, 교사연수를 통해서 현재 도움을 받고 있었다.

첫째, 교사는 문제행동을 보이는 유아의 가정과 수시로 상담하며 부모님께 지도방법을 제시받기도 하였다.

엄마하고는 그래도 저랑 연락도 자주하고 애 상황에 대해서 체크를 많이 해서 음.. 많이 도와주세요. 믿고, (A 7:23-24)

어린이집에서도 혹시 이렇게 하면 좋고 이런 방법을 쓰고 있지 않으면 이렇게도 한번 해봐라.  
가정에서 사용하는 그 대처방안을 제시해 주고 주세요. (B 5:24-26)

둘째, 문제행동을 보이는 유아의 어린이집에서는 원내교사·보조인력 지원, 교사회의, 동료교사에게 자문구하기, 실습 선생님께 도움을 받고 있었다.

도움을... 음... 받을 수 있는 사람은 그냥 내부에 있는 교사들 회의하는 정도.. 원장님이랑 같이  
회의해서 하는 정도는 있는데 (G 6:31-32)

장애보조원 선생님을 저희 반으로 보다 못 참아서 ‘이건 아니다’ 싫어가지고 오셔서 도와주시  
는데... (C 9:21-23)

셋째, 교사는 문제행동을 보이는 유아에게 어린이집과 연계된 협력기관(복지관, 치료기관 등)  
을 통해 도움을 받고 있거나, 원과 협력기관이 연계되어 있지 않아 도움을 받지 못하는 경우도  
있었다.

외부기관 지금은 바로 위 복지관 놀이치료 선생님이랑 그래도 많은 얘기를 하고 있으니까...  
(D 10:17)

특별한 외부기관이나 사람은 없고요. 지금 아직은 협력체계에 있는 그런 기관이 있는 게 아니기  
때문에 근방에 그리고 제가 알기로는 그런 가까운 기관이나 찾아보지 못했어요. 특별히 없습니  
다. (H 7:17-19)

넷째, 교사는 연수경험을 통해 문제행동 지도에 대해 도움을 받은 경우와 도움을 받지 못한  
경우가 있었다.

문제행동 지도 연수... 장애통합 보수 교육 받았었어요. (중략) 그리고 지금 대학원에서 공부하고  
있고...대학교에서 문제행동 지도에 대해서 강의가 있었는데 그래서 그것도 듣고... (중략) 네. 되  
게 많이 됐었어요. (C 10:5-18)

문제행동에 대한 세미나, 이런 프로그램을 기본적인 거 그런 거는 그냥 다 듣기는 했어요. [웃음]  
그렇긴 하지만 실질적으로는 그 아이 성향이랑 또 틀리기 때문에 좀 도움이 됐다고는 솔직히 못  
하고 있어요. (중략) 연구회를 가보긴했어도 그렇게까지 (중략) 연구회를 통해서 도움이 되진 않  
았던 거 같아요... (D 11:1-13)

## 8. 유아의 문제행동 대처를 위한 교사의 지원요구

교사는 지원요구로 문제행동을 나타내는 유아를 지도할 때 가장 우선적으로 지원받고 싶은  
전문가·보조인력, 부모·교사교육, 교사에 대한 존중, 외부치료기관에 대한 요구와 문제행동을

보이는 유아가 다니는 어린이집, 가정, 국가에 원하는 지원요구를 이야기 하였다.

첫째, 교사는 문제행동을 보이는 유아를 위해 우선적으로 지원받고 싶은 요구로 전문가·보조 인력을 필요로 하였다.

서울 같은 경우에 비담임 교사를 한분 채용을 해주세요. 그래서 그 교사가 이런 상황이 생겼을 때 투입이 된다던지 아니면 좀 문제 아동이 많은 반에 투입이 되서 같이 보육을 해준다던지 아니면... 교사의 뭐 무슨 휴식이 필요 할 때나 휴가를 간다거나 할 때 도 그 반을 케어해 줄 수 있듯이 도움이 있는 비담임 교사를 꼭 한분 채용할 수 있도록 (H 10:9-12)

둘째, 교사는 문제행동이 나타나는 유아를 지원할 수 있도록 부모의 인식개선을 위한 교육과 문제행동 유아를 지도할 수 있는 교육적 자료나 정보제공을 위한 교사교육을 필요로 하고 있었다.

이런 경우에 대해서 부모 교육이 조금 잘 이루어져야 되고 아이한테 빨리 이런 상황을 조금 사실적으로 인지해서 아이가 조금 더 어렸을 때 이런 교육... 조금 더 어렸을 때 빨리 치료가 되고 훨씬 아이가 더 좋아 질수 있는데 시간이 점점 길어지는 게 너무 안타까운 거 같아요. 부모님의 생각 인식개선이라든지 그런 것들이 좀 필요하지 않나 교육이라든지... (F 11:30-34)

일선에 있는 교사들은 아이들을 가르치는 데는 크게 문제될 부분이 없지만 이젠 아이들의 특성이 다양하니까 그런 아이들을 어떻게 교육해야 하는지는 잘 모르는 부분이 많다. 아이들마다 그런 특성에 따라 현직의 교사들에게 도움이 되는 교육적 자료나 정보를 제공해 주면 좋겠어요. (E 11:5-8)

셋째, 교사는 부모들이 무상보육으로 인해 점차 낮아지는 것처럼 느껴지는 교사의 위상 회복, 즉 교사에 대한 인격적인 존중을 배려받길 원하고 있었다.

나라에서 워낙에 다 무상무상 하니까 부모님들도 교사에 대한 그런 인권자체가 없잖아요. 지금 현재 돌아가는 시스템 자체가... 그러니까 그런 부분들이 저는 좀 지원됐으면 좋겠거든요. 교사에 대한 인격은 조금 인정해주고 그런 부분들이 점점 무상 이다보니까 점점 그것까지 다 내려가져 버리는 분위기가 되거든요. (중략) 부모님이 교사 대하는 태도 그게 완전 틀리다는 게 느껴지거든요. 그런 부분들이 조금... (D 13:16-24)

넷째, 교사는 유아가 보이는 문제행동에 대해 지원받을 수 있는 연계된 치료기관을 필요로 하였다.

아동 심리검사나 이런 거를 연계가 되면 좋을 거 같아요. 애가 되게 심하니까. 뭔가 문제가 애가 심리적으로 뭐가 문제가 있으니까 그런 거잖아요. 저 도 이일을 하지만 정확하게 파악을 못 하잖아요. (중략) 아동심리나 놀이치료나 이런 심리 쪽으로 연계가 되면 되게 좋을 거 같아요. 그래서 와서 관찰을 한다거나 아니면 잠깐 하루 밑에서 검사를 해 주신 다거나 그러면 일단 저 보다는 전문가니까... (A 8:37-9:2)



다섯째, 교사는 문제행동을 보이는 유아에 대해 어린이집에서 도움을 받을 수 있는 진단평가, 기관연결 지원을 이야기 하였다.

어머님께 말씀을 드려서 돈이 들어가지 않는 것을 원에서 원장님이 ‘이런 거 해보세요.’ 라고 권유해보고 무료로 할 수 있는 기관을 연결해 주면 좋겠어요... (E 10:14-18)

여섯째, 교사는 문제행동을 나타내는 유아의 가정에 필요한 병원진단, 전문가 상담을 이야기 하였다.

전문가의 상담? 집에서 좀 회피하거나 거부하지 않고 조금의 전문가의 상담이 꼭 나쁜 이렇게 질환이 있으니까 받아야 되는 그런 게 아니고 일반 아동들도 뭔가 좀 이렇게 심리적으로 불안함이 있으면 받을 수 있는 그런 충분한 도움을 줄 수 있는 그런 것 들 이잖아요. 그게 오히려 방치되고 내버려 두면 더 안 좋은 결과가 나올 수 있기 때문에 그런 걸 이제 받아 보는 것 도 좋을 것 같고 원에서 연계 되서 자료를 받아서 같이 이제 치료의 목적이라기보다는 개선할 수 있는 방향을 모색하는 게 좀 좋지 않을까 라는 생각을 하고 있어요. (H 10:29-35)

일곱째, 교사는 문제행동을 나타내는 유아에게 국가에서 도움을 줄 수 있는 경제적지원, 지역사회연계 전문기관을 이야기 하였다.

이렇게 문제행동이 많음으로 인해서 오는 엄마도 정신적인 스트레스가 있자나요 양육 스트레스 되게 크거든요 엄마도 전문기관에서 좀 치료를 받아야 되는 상황 인 것 같아요 (중략) 정부에서는 이런 어머님들을 양육스트레스가 되게 높은 사람들을 치료해주는 이 아이만 치료 해주는 게 아니라 또 그런 연계적인 기관이 있어야 되지 않을까 또 이엄마가 가사에서 오는 어려운... 솔직히 가사 부담을 덜 수 있는 아빠부모 교육도 필요하지 않을까... (C 14:15-26)

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아의 문제행동 유형 및 특성과 유아의 문제행동에 따른 관계의 어려움, 교사의 대처·지원과 주로사용 하는 교수방법, 교수의 어려움, 문제행동에 대한 부모의 반응, 현재 받고 있는 도움, 지원요구가 무엇인지 알아보았다. 이를 통해 교사의 현재 실태와 문제행동을 보이는 유아를 위한 구체적인 지원방안을 조사하였다. 본 연구의 결과를 연구문제에 따라 논의를 수행하면 다음과 같다.

첫째, 유아들이 보이는 문제행동의 유형과 행동특성에 대해 교사의 선별기준을 살펴보면, 행동적인 문제를 보이는 외현적인 문제행동 유형(주의산만, 관심 끌기, 공격적인 행동, 자해, 돌발 행동, 부정적 언어사용, 도덕성)과 정서적인 문제를 보이는 내현적인 문제행동(감정조절의 어려움, 불안, 회피행동) 유형, 기타(편식, 섭식회피, 사회성 능력저하, 자조행동능력저하, 성에 관련된 문제) 유형으로 유아들의 문제행동 유형에 따른 행동특성을 인식하고 있었다. 이는 김경숙

(2008)의 연구에서 유아의 문제행동 유형 중 공격적·반사회적 행동을 가장문제가 되는 행동으로 인식하는 것으로 나타났다는 결과와 김지영(2002)의 연구에 나타난 유아의 문제행동으로 심한 공격성을 가장 많이 지적한 결과에서 보듯이, 외현적인 행동 위주의 문제행동에 대한 인식보다 교사들은 더 포괄적으로 문제행동을 규정하고 있음을 알 수 있다. 김미정과 이숙희(2011) 연구에서도 유아교육기관에서 표출하는 부적응 행동 또는 타인에게 어려움을 주는 행동으로 외현화 부정행동(활동, 충동성, 공격, 반항성)과 내면화 부정행동(우울, 위축, 일반적인 불안, 분리불안, 새로운 것에 대한 거부)으로 구분한 결과와 부분적으로 일치한다. 그런데 본 연구에서 제시된 기타 유형의 행동의 경우 문제행동과 발달지체로 인한 능력 저하 사이의 구별에 대한 논의가 필요하다. 유아들이 보이는 문제행동은 고의가 아닌 발달상의 문제나 잘못된 경험으로 인한 지식 때문에 영향을 받을 수 있기 때문이다(Dreikurs & Soltz, 1964; Goffin & Day, 1993/1999). 또한 조윤경(2013)의 연구 결과에서 취학 전 일반 아동 중에 K-TABS 4개의 비전형 행동 범주에 따라 6-11%, 4개의 행동 범주 중 하나라도 비전형이 나타나는 경우는 전체 아동의 23.2%로 나타난 것으로 보아, 이는 보건복지부(2006)가 전국의 94개 초등학교 7,700명을 대상으로 한 연구에서 정서행동 문제로 선별된 아동을 25.8%로 보고한(이상훈, 2011, 재인용) 것과 유사한 수치로 상당히 높은 비율의 아동들에게서 행동 문제가 심각한 수준으로 나타나고 있음을 알 수 있다. 아동의 문제 행동이 장애가 될 정도여서 정밀한 진단이 필요한 수준인지, 발달의 문제를 동반하지는 않는지 부모나 교사는 예민한 관심을 가지고 아동을 관찰할 필요가 있다.

둘째, 다양한 문제행동들로 인해 유아에게 생기는 어려움을 살펴보면, 교사와의 관계(상호작용, 통제, 행동수정), 또래와의 관계(또래와의 상호작용, 또래의 거부, 자기중심적 성향, 공격적 행동), 부모와의 관계(무관심, 체벌, 많은 규칙이행)에서 어려움을 보인다. 유아들은 또래와의 상호작용에서 자신의 욕구와 또래가 가진 욕구, 그들의 관점과 감정을 알아차리고 적절히 반응하므로 원만한 인간관계를 형성하게 된다(문송이, 2008). 유아가 가진 문제행동으로 인해 또래와의 관계에서 거부되거나 상호작용에 어려움을 나타내게 된다. 또한 교사, 부모와의 관계에서 인간관계의 부적응을 나타내며, 유아의 발달·적응에 영향을 미쳐 사회적 관계를 맺는데 어려움을 초래하게 된다(박지연, 조윤경, 김미선, 2004). 유아가 나타내는 문제행동에는 새로운 발달 과제에 직면함으로써 나타나는 성장 과정을 포함하거나, 유아를 둘러싼 인간관계의 문제를 반영하는 것일 수도 있으므로 유아가 나타내는 문제행동을 유아를 둘러싼 인적·물리적 환경과의 관계성의 문제로 이해하는 것이 중요하다고 할 수 있다(이현정, 2004). 이러한 이해를 바탕으로 적절한 개입이 조기에 시행되어야 할 것이다(허계형, 노진아, 2010). 아동의 문제행동으로 인한 양육자 및 사회적 세상과의 부정적 상호작용은 유아의 초기 뇌 발달에도 영향을 미치고(Shore, 1997), 이는 가정과 학교와 지역사회 내에서 그리고 미래에 유아의 수행에 부정적인 영향을 미치기 때문이다(Brown & Conroy, 2011).

셋째, 문제행동을 나타내는 유아에 대한 현재 대처방법을 살펴보면, 유아의 문제행동에 맞는 적절한 지원을 하지 못하거나, 개별적으로 추가적인 지원, 어린이집 내·외부에서 지원(교사회의, 동료교사에게 도움요청·자문구하기, 원과 연계된 외부 치료기관)하거나, 도움 받을 수 있는 곳을 안내하고 유아의 가정과 연계하여 육아지원을 안내하고 있었다. 교사는 유아가 문제행동이 나타났을 때 즉각적으로 반응하여 유아의 가정과 지원받을 수 있는 내·외부시설의 도움을 받기 위해 주변 동료교사나 원장님과의 회의, 자문을 통해 대처방법들의 의견을 나누지만 해당

유아에게 실제적으로 적절한 대처방법인지에 대해서는 확신을 가지고 있지 않았다. 또한 교사가 대처방법을 제시하였을 때 부모님의 거부적인 반응으로 인해 대처하는데 어려움을 나타내기도 하였다(신희경, 2012). 지역사회와 연계하여 어린이집에서는 이러한 문제행동을 나타내는 유아들을 조기에 도와줄 수 있는 의뢰 체계 조성을 모색해야 할 것이다(박지연, 조윤경, 김미선, 2004). 즉, 교사 혹은 어린이집의 개별적인 노력에 의존하는 것이 아니라 지역사회 내의 육아종합지원센터나 정신건강(증진)센터 등과 어린이집을 연계하여 지원하는 행정적인 지원체계가 구축되는 것이 필요하다. 일례로, 경기도의 경우 ‘경기도 어린이 정신건강증진사업 체계 구축을 위한 업무협약’을 경기도와 경기도 교육청, 신경정신의학회, 소아청소년정신의학회 등 정신보건관련 7개 학회와 협약을 체결하고, 일선 학교에서 ADHD 등의 증상이 의심되는 아동 선별해 지역 정신보건센터에 정밀검사를 의뢰하면, 이곳에서 다시 치료대상 어린이들을 선별하고 정신과 의료기관에서 치료를 받도록 하는 일련의 과정으로 이뤄진다. 필요한 경우 진단비와 치료비 등이 지원된다(장애인신문, 2011).

넷째, 교사가 유아의 문제행동에 따라 사용하는 교수방법을 살펴보면, 행동주의적 접근과 심리적 접근 방법을 사용하고 있었다. 이는 수업 활동을 통한 지도, 대화를 통한 지도, Time out 과 같은 단호한 방법을 사용한 지도, 또래친구와 부모 및 동료교사와의 협력을 통한 지도를 한다는 배지희 등(2009)의 연구결과와 일치하며, 신호주기나, 가벼운 주의주기, 이야기나누기, 유아와 대화를 통해 지도하는 것, 부모 및 동료교사와 협력하기, Time out이나 칭찬스티커를 사용, 단호하게 이야기 하거나 화내기, 위협하기와 같은 방법을 사용하고 있다는 송나리(2012)의 연구결과와 부분적으로 일치한다. Time out을 시키거나 단호하고 엄격한 꾸중을 한다는 것은 문송이(2008)의 연구결과와도 일치한다. 그런데 교사들은 타임아웃의 방법을 통해 유아의 문제행동을 지도하는 것은 유아에게 적합하지 않을 수 있다는 것을 경험하고, 타임아웃에 효과에 대해서도 그리 높지 않다고 인식하고 있었으며, 반면 교사와 유아의 1:1 대화를 통해 문제행동을 지도할 경우 유아의 문제행동에 대해 지도할 수 있을 뿐만 아니라 교사와 유아의 친밀감을 높이며 정서적으로 교감을 나눌 수 있는 시간도 갖게 된다(송나리, 2012)고 보고하고 있다. 이는 행동주의적 접근과 심리적인 접근이라는 서로 상치되는 가치를 가지는 방법이 교사 내에서도 혼용되고 있음을 나타낸다. 전통적인 행동수정 방법은 시대정신과 접근 철학에 따라 용어와 접근 방법이 조금씩 변화하여 최근에는 유아의 입장을 존중하며 문제행동에 접근하는 긍정적 행동지원(Positive Behavioral Support, PBS)이 권고되고 있다(박현주, 노진아, 2009). 긍정적 행동지원은 유아의 문제행동을 직접적으로 중재할 뿐만 아니라 문제행동에 영향을 미치는 환경 변인들을 중재하여서 문제행동을 사전에 예방하여 궁극적으로 전반적인 삶의 질을 향상시키려는 방법이다. 긍정적 행동지원은 문제행동을 가진 개인과 그 가족의 삶의 질 향상을 강조하는데, 즉 장애 자녀와 관련된 사람들, 특히 부모를 포함한 주변사람들의 생활양식을 변화할 수 있도록 돕는 것이다(Carr, Dunlap, Honer, Koegel, Turnbull & Sailor, 2002).

다섯째, 교사가 문제행동을 보이는 유아를 위해 지원을 시행하는데 있어 어렵다는 이유를 살펴보면, 교수과정에서 생기는 어려움(개선되지 않는 행동, 중재하는 과정, 유아에게 적절한 교수법 제공, 문제행동을 대체할 긍정적 행동 교수방법을 제공), 교사의 감정조절에 어려움, 시간적 어려움, 하루일과 진행에 대한 어려움(담임교사가 없는 통합보육시간, 활동 진행), 전문성부족, 부모상담의 어려움으로 응답하였다. 이는 지도에 대한 전문지식의 부족과 부모의 협조부족으로

어려움을 느끼는 김지영(2002)연구와 일치한다. 교사는 교수를 시행하는데 있어 교사 자신의 감정조절의 어려움으로 유아를 대하는 태도에 부정적인 영향을 미치는 것에 큰 어려움을 보이고 있었는데, 교사는 유아의 문제행동 원인을 이해하려는 노력과 더불어 이성적인 판단으로 교수할 수 있는 대처방법을 모색해야 한다. 이러한 교사 개인적인 노력과 함께, 교사의 문제 행동에 대한 적합한 대처 및 교수 역량 강화를 위해서, 유아의 문제 행동에 대한 최신 이론과 지식에 접할 수 있는 기회가 교사 교육 등을 통해서 제공되어야 할 것이다(박지연, 전해인, 김정미, 2005). 그러나 본 연구에서 교사는 문제행동 지도 연수경험을 통해 문제행동 지도에 대해 도움을 받은 경우보다 도움을 받지 못한 경우가 많은 것으로 나타났다. 이는 문제행동 지도를 위한 교육의 부족으로 교사들은 유아 문제행동을 지도함에 있어 본인 또는 동료교사들의 경험에 의존하여 지도하고 있거나 일회성 교육과 비효과적인 이론위주의 교육으로 도움이 되지 않았다는 진현주(2012)의 연구결과와 일치한다. 문제행동에 대한 교육과정으로 문제행동 수정을 위한 직접적인 지도기술, 사례별 실제 지도기술을 배울 수 있는 교육자료, 전문가와의 개인상담 및 워크숍 등의 실 사례를 통한 다양한 연수과정이 제공되어야 할 것이다.

여섯째, 교사가 인식한 문제행동을 보이는 유아 부모들의 반응을 살펴보면, 자녀의 문제행동에 대해 당황하는 모습을 보이며 문제의식을 가지고 있지 않거나 자녀의 문제행동을 인식하고 있으나 시간이 지나면 좋아질 것이라며 단순자연으로 보고, 유아의 상황을 정확히 인식하지 못하고 회피하는 것으로 나타나고 있었다. 이는 유아의 문제행동에 대해 부모와 교사 간의 인식 차이가 크게 나타나는 경우에 어려움을 경험하고 있다는 배지희 등(2009)의 연구결과와 부분적으로 일치한다. 교사들은 유아의 문제행동을 전문가와 상담보다는 유아의 생활에 가장 밀접하게 연관되고 많은 영향을 주는 부모가 지도해야 한다고 인식하고 있다(김지영, 2002). 부모가 제대로 대처하지 못한 경우 자녀는 중요한 시기를 아무런 도움 없이 보내게 되고, 이때 발생한 발달과 적응 상의 문제는 누적되어 추후에 더 심각한 문제를 초래하게 된다고 한다. 이러한 과오를 부모가 범하지 않도록 부모의 양육을 지원하는 관련인들의 적극적인 조기 개입이 필요하다. 이에 따라 육아종합지원센터는 영유아 발달체크에 대한 내용을 홈페이지에 탑재하여 누구나 영유아 발달의 지체 유무를 알아보기 쉽게 자료를 제공하고, 육아정책연구소는 부모의 건전한 육아를 지원하기 위한 유아 인성교육프로그램 개발(장명림, 최은영, 김미나, 백승선, 2012)과 교사를 지원하기 위한 인성교육 우수 유치원과 어린이집 선정 등의 사업을 진행하고 있다. 이러한 지엽적인 노력에서 더 나아가서 부모가 자녀의 문제를 초기에 인식하고 이에 대한 대처 방안을 습득하고, 정신이 건강한 자녀를 양육할 수 있도록 국가적인 차원의 통합적인 지원 체계가 개발되어야 할 것이다.

일곱째, 문제행동을 보이는 유아에 대해 교사가 현재 받고 있는 도움들을 살펴보면, 유아의 가정과 수시로 상담을 하며 어린이집에서는 동료교사에게 자문구하기, 원내교사·보조인력 지원의 도움을 받고 있었으며, 어린이집과 연계된 협력기관(복지관, 치료기관 등)을 통해 도움을 받고 있거나, 원과 연계된 협력기관이 있지 않아 도움을 받지 못하는 경우도 있었다. 이에 따른 문제행동을 나타내는 유아에 대한 교사의 지원요구로, 문제행동을 보이는 유아를 지도하거나 도움을 줄 수 있는 전문가·보조인력 제공, 유아에 대한 인식개선을 위한 부모교육 실시, 문제행동을 지도할 수 있는 실제적인 사례와 관련된 교사교육 시행, 교사에 대한 존중, 외부치료기관·어린이집·가정·국가에 대한 지원을 요구하고 있다. 교사의 적극적인 조력자로서 보조교사를

배치함으로써 문제행동 유아의 수행이 향상된다는 이봉학(1999)의 연구와 문제행동 유아에 대한 지식과 기술을 높이고 교사의 태도를 긍정적으로 변화시키는 방안으로 연수프로그램의 제공과 참여를 들 수 있다는 김진영(1998)의 연구와 문제행동을 보이는 유아에 대한 효율적인 교육을 실행하는데 있어 낙후된 시설, 충분하지 못한 교수자료, 업무상의 지나친 요구, 행정적 지원의 부족, 지도성의 부족과 같은 환경적 요인들은 교사가 교육을 수행하는데 스트레스를 유발하기 때문에 교사는 이를 위한 ‘제도적 뒷받침’을 필요로 한다는 국립특수교육원(1997)의 연구결과와 일치한다. 그런데 십여 년간 교사의 이러한 요구는 지속적으로 제기되었지만, 실현되거나 해결된 것이 별로 없음을 본 연구는 시사하고 있다. 이제는 문제행동을 보이는 유아를 지원하기 위해 교사가 요구하는 것이 무엇인지 파악하고 유아에게 맞는 적절한 지원을 조기에 제공해 줌으로써 필요한 계획을 세울 수 있도록 해야 할 것이다. 따라서 유아에게 올 수 있는 이차적인 문제를 예방할 수 있게 해야 하며, 이러한 지원은 교사의 입장에서 유아에게 적절한 시기에 최선의 교육을 실시하고 있다는 긍정적인 마음을 갖게 해주며 유아의 잠재력을 최대한 개발시켜 사회적응에 도움을 줄 수 있기 때문이다(이진경, 조운경, 2011).

본 연구의 제한점과 연구결과를 토대로 후속되어야 할 연구를 위한 제언을 다음과 같이 제시하고자 한다. 첫째, 본 연구는 서울·경기 지역에 있는 어린이집 8개 기관의 8명의 교사와의 개별면담을 통해 알아본 질적 분석으로 본 연구의 결과를 모든 교사를 대상으로 일반화하는데 제한점이 있으므로 연구대상 시설을 수도권 지역이나 전국적으로 확대하고, 만3~5세 유아로 제한된 연령을 만0~2세까지 확대하여 좀 더 심도 있는 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구는 문제행동을 보인 유아가 일반유아들과 달리 비전형적인 발달을 보이는 부분이 무엇인지 알아보기 위해 한국판 영유아 기질 및 비전형 행동 척도 검사에만 국한되었지만, 유아의 문제행동 원인은 유아 본인에게만 있는 것이 아니기 때문에 유아의 가정환경이나 주변 환경에 대한 연구가 함께 이루어져야 할 것이다.

## 참고 문헌

- 경기도 어린이 정신건강증진사업 체계 구축을 위한 업무협약 체결. (2011. 2. 10). 장애인신문, pp. A1.
- 고인숙(2008). 교사용 유아 문제행동 평가도구 개발 연구. 한양대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 국립특수교육원(1997). **통합교육의 효율화 방안**. 안산: 동 교육원.
- 김경숙(2008). 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김미정, 이숙희(2011). 사회, 정서 통합에 기초한 영아 음악프로그램의 개발 및 적응 효과. **한국영유아교원교육학회**, 15(5), 359-382
- 김선영, 김희진(2001). 유아의 부적절한 행동에 대한 교사의 반응. **한국교원교육학회**, 18(1), 85-103
- 김 연, 한태숙, 정인희, 박연경, 황혜정, 구현아(2006). 유아의 문제행동에 영향을 미치는 양육태도, 기질, 인지능력, 사회적 능력 간의 구조모형 분석. **열린유아교육연구**, 11(2),

229-250

- 김정미, 김효창, 조운경(2013). **한국판 영유아 기질 및 비전형 행동 척도**. 서울: 학지사.
- 김지영(2002). 교사가 인식한 유아의 문제 행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김진영(1998). 장애유아의 통합교육에 대한 유아교육 기관장의 인식연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김호수(2000). 문제행동별 훈육효과성에 대한 학생과 교사의 지각에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 문송이(2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박지연, 전해인, 김정미 (2005). 정서 및 행동장애아 지원체계 타당화. **정서·행동장애연구**, 21(1), 47-68.
- 박지연, 조운경, 김미선(2004). 일반 학급 내 정서 및 행동 문제를 가진 아동의 특성과 지원요구에 대한 질적 연구: 정서 및 행동장애아동 지원체계 개발을 위한 기초 연구. **정서·행동장애연구**, 20(2), 251-284.
- 박현주, 노진아(2009). 통합교육환경에서 발달지체 유아를 위한 긍정적인 행동지원의 현황. **특수아동교육연구**, 11(3), 279-295.
- 배지희, 조미영, 봉진영(2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. **유아교육연구**, 29(6), 165-189.
- 송나리(2012). 유아 문제행동 지도에 대한 초임교사들의 인식과 어려움. 성신여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신희경(2012). 부모의 생태학적 변인에 따른 유아문제행동 인식. 총신대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이미자(2000). 어머니의 양육 태도와 유아의 문제행동에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이봉학(1999). 특수학급 아동의 통합교육에 대한 일반 교사의 인식. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이상훈(2011). 정서·행동장애의 정의와 선별, 진단에 관한 고찰. **정서·행동장애연구**, 27(2), 291-317.
- 이진경, 조운경(2011). 보육교사의 언어발달지연 유아 선별에 따른 지원 실태와 요구 분석. **한국보육지원학회지**, 7(4), 1-26.
- 이현정(2004). 바람직한 특수교사상의 전문성과 인성에 대한 특수교사의 인식. 우석대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 임명희(1998). 유아의 문제행동지도 프로그램 개발을 위한 기초연구. **미래유아교육학회지**, 5(1), 151-234.
- 임혜민(2002). 유치원에서 일어나는 유아들의 문제행동과 교사의 언어적 상호작용. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 장명립, 최은영, 김미나, 백승선(2012). **취약계층 영유아 통합적 육아지원 방안 연구(IV): 유아기인성 교육강화프로그램개발및지원**. 서울 육아정책연구소.
- 조운경(2013). 취학 전 사회·정서 발달 이상(異常) 아동에 대한 선별과 비전형 유형 분석. **특수**

**교육**, 12(2), 35-60.

- 조정애, 장영숙(2000). 교사가 지각한 유아의 문제행동과 유아의 성별, 연령, 기질 및 교사기질과의 관계 연구. **미래유아교육학회지**, 7(2), 97-119.
- 진현주(2012). 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성 인식 및 요구: 사립유치원 교사를 중심으로. **한양대학교 교육대학원 석사학위 청구논문**.
- 차어진, 권연희(2013). 유아교사의 전문성발달 수준에 따른 유아의 문제행동인식 및 문제행동지도전략. **수산해양교육연구**, 25(1), 53-64.
- 최혜순(2011). **유아 생활지도**. 서울: 양서원.
- 표갑수, 유옥현(2008). 반항성 장애 유아의 모-자 미술치료 사례연구. **한국영유아보육학**, 53, 219-243.
- 허계형, 노진아(2010). **영유아의 사회 정서 능력 계발을 위한 활동중심 중재**(J. Squire & D. Bricker). 서울: 시그마출판사.
- 황혜정(2005). 유아의 문제행동 진단을 위한 부모용, 교사용 검사 개발 연구. **유아교육연구**, 25(2), 235-257.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont, Child Psychiatry.
- Bower-Russa, M. E., Kuntson, J. F., & Winebarger, A. (2001). Disciplinary history, adult disciplinary attitudes, and risk for abusive parenting. *Journal of Community Psychology*, 29(3), 219-240.
- Brown, W. H., & Conroy, M. A. (2011). Social-emotional competence in young children with developmental delays: Our reflection and vision for the future. *Journal of Early Intervention*, 35(4), 310-320.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of applied science. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 4(1), 4-16.
- Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. New York: Hawthorn Books, Inc.
- 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 Hum Dev*, 38, 221-236.
- Goffin, S. G., & Day, D. E (1999). **New Perspectives in Early Childhood Teacher Education, 유아교사교육의 새로운 접근**(조부경, 이정미 공역). 서울: 양서원(원판 1993).
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of cross cultural and intra cultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64.
- Ladd, G. W., & Price, J. M., & Hart, C. H (1989). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Psychological Developmental Psychology*, 10, 0197-1492.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meral, A., & Roger, M. (2001). Misbehavior in British and Turkish primary classrooms. *Pastoral Care in Education*, 19(2), 32-39.
- Neisworth, J. T., Bagnato, S. J., Salvia, J., & Hunt, F. M. (1999). *TABS Manual for*

- temperament and Atypical behavior scale*. Baltimore, ML: Paul H Brookes.
- Shore (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Smith, S. C.(2004). The effects of targeted positive behavior support strategies on preschoolers externalizing behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Sourander, A., & Helstela L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*, 415-423.



## ABSTRACT

The purpose of this study was to find out various problem behaviors of children who were not diagnosed with any disability, but instead, engaged in problem behaviors. This study also intended to review the difficulties of children with problem behaviors, their teachers' difficulties and needs, to suggest support for child care and education teachers. This study conducted semi-structured qualitative interviews with eight child care and education teachers. The interviews were transcribed into text and analyzed by contents. The results of this study are as follows. Problem behaviors of children described by teachers were classified into external and internal types. In addition, children with problem behaviors had experienced difficulties in maintaining relationships with their teachers, peers and parents. Many teachers were not successful to provide appropriate support for preschoolers who demonstrated problem behaviors in classrooms or some teachers provided individualized support. Teachers adapted the behavioral and the psychological approaches to problem behaviors of preschoolers. However, teachers reported difficulties with children with problem behavior and brought up the following issues on teaching children with problem behaviors; managing troubled matters happening in the class, difficulty in controlling teacher's emotions on problem behaviors, the lack of time, the integrated child care time without teacher in charge of child, the interruption in activity progress, the lack of a special way to deal with problem behaviors, and difficulty in cooperation with families through parents-teacher counseling sessions. Teachers counseled with parents who had a child with problem behaviors and revealed that parents reacted to problem behaviors in various ways such as embarrassment, acceptance, ignorance, or avoidance. Most teachers received assistance and support for teaching children with problem behaviors, from families, local communities and in-service training. Lastly, teachers with preschoolers with problem behaviors needed the support of experts on managing behavior problems, assistant teaching personnel, education for parents and teachers, respects for teachers, psychological counseling or play therapy from professional service agencies, diagnosis service at child care and education centers which children attended, and support networking with agencies. Teachers also required the family support of medical diagnosis and psychological counseling and financial support from the government.

▶*Key Words* : external and internal types of problem behaviors, difficulties in relationships, inadequate teaching method, support needs of teacher, qualitative interviews

논문투고 2014. 02. 10.  
수정원고접수 2014. 05. 31.  
최종게재결정 2014. 06. 18.