



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아교사의 문제행동 지도효능감과
유아의 문제행동 및 사회적 능력의
관계



2022년 2월

부경대학교 교육대학원

유아교육전공

염 수 진

교육학 석사 학위 논문

유아교사의 문제행동 지도효능감과
유아의 문제행동 및 사회적 능력의
관계

지도교수 이 희 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2022년 2월

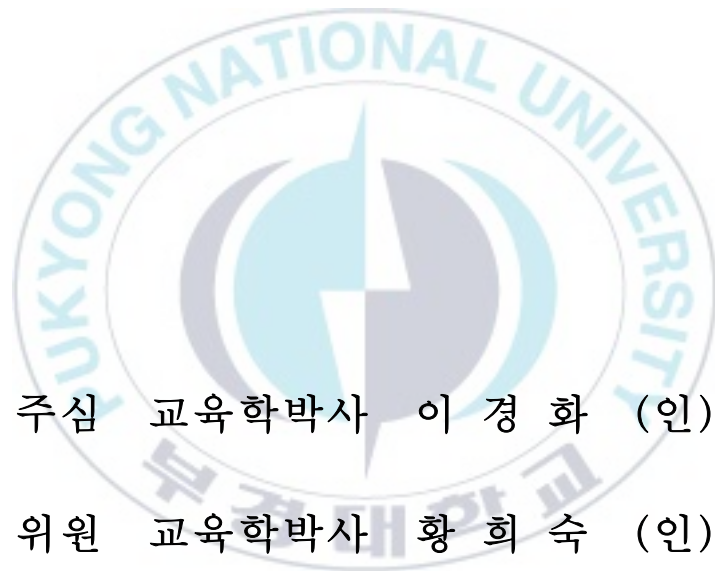
부경대학교 교육대학원

유아교육전공

염 수 진

염수진의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2022년 2월 25일



주심 교육학박사 이 경 화 (인)

위원 교육학박사 황 희 숙 (인)

위원 철 학 박 사 이 희 영 (인)

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 용어 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 유아의 문제행동	9
2. 문제행동 지도효능감	16
3. 유아의 사회적 능력	21
4. 선행연구	27
III. 연구 방법	30
1. 연구모형	30
2. 연구대상	30
3. 연구도구	32
4. 자료수집절차	35
5. 자료분석	36
IV. 연구 결과	38
1. 예비분석: 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력에 대한 기술통계량	38

2. 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과의 관계	42
3. 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력과의 관계	47
V. 논의 및 결론	52
1. 논의	52
2. 결론 및 제언	57
참고문헌	59
부록	77



표 목 차

<표 1> 연구대상의 근무환경 및 개인 특성 배경별 분포	31
<표 2> 문제행동 지도효능감 척도의 구성 및 신뢰도	33
<표 3> 유아의 문제행동 척도의 구성 및 신뢰도	34
<표 4> 유아의 사회적 능력 척도의 구성 및 신뢰도	35
<표 5> 문제행동 지도 효능감, 유아의 문제행동, 사회적 능력 하위요인별 기술 통계량	38
<표 6> 문제행동 지도 효능감, 유아의 문제행동, 사회적 능력 변인 간 상 호상관계수	41
<표 7> 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 문제행동에 대한 일원분산분석	43
<표 8> 유아교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간 유아의 문제행동 문항에 대한 응답점수 차이	45
<표 9> 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 사회적 능력에 대한 일원 분산분석	48
<표 10> 유아교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간 유아의 사회적 능력 문항에 대한 응답점수 차이	50

그 립 목 차

<그림 1> 연구모형	30
<그림 2> 문제행동 지도 효능감, 유아의 문제행동, 사회적 능력 점수 히스토그램	40
<그림 3> 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 문제행동 점수	44
<그림 4> 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 사회적 능력 점수	49



**The relationship between the efficacy of guiding problem behavior of
early childhood teachers, problem behavior and social ability of young
children**

Yeom Su Jin

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study was to exploratory analyze the relationship between the efficacy of guiding problem behavior of early childhood teachers, problem behavior and social ability of young children.

The research questions were follows:

<Research Question 1> What is the relationship between the efficacy of guiding problem behavior of early childhood teachers and the problem behavior of young children?

1-1. What is the general trend of early childhood teacher's problem behavior guidance efficacy and infant's problem behavior and social ability?

1-2. What are the specific problem behaviors of infants that show significant differences between groups according to the level of efficacy in guiding problem behaviors of early childhood teachers?

<Research Question 2> What is the relationship between the efficacy of guiding problem behavior of early childhood teachers and the social ability of young children?

2-1. Is there a difference in the degree of social ability of infants according to

the level of efficacy in guiding problematic behavior of early childhood teachers?

2-2. What are the specific problem behaviors of infants that show significant differences between groups according to the level of efficacy in guiding problem behaviors of early childhood teachers?

To solve these research problems, 268 early childhood teachers aged 3,4 and 5 years old and 1,072 early childhood teachers aged 3 to 5 years old who work at private kindergartens, public kindergartens, workplace daycare centers, national and public daycare centers, corporate daycare centers, and private daycare centers in Busan, The research tool used was the use of the infant behavior scale (PKBS) as a scale adapted by Lee Jin-sook(2001). The problem behavior guidance efficacy scale of early childhood teachers developed by Kim Sung-hyang and Lee Jong-hyang(2019).

The data collected in this study were analyzed using the IBM SPSS statistical package (ver. 21) in the following manner.

First, as a preliminary analysis procedure, descriptive statistics on the efficacy of guiding problem behavior of early childhood teachers, problem behavior of infants, and social abilities were calculated. Descriptive statistics (average, standard deviation, minimum value, maximum value, skewness, kurtosis) were calculated for each sub-kurtosis of the problem behavior guidance efficacy, problem behavior, and social ability scale, and the momentum correlation coefficient between these variables was calculated.

Second, in order to examine <Research Question 1-1> and <Research Question 2-1>, subgroups were classified into upper, middle, and lower groups according to the level of efficacy of teacher's problem behavior guidance, and a one-way variance analysis was performed on the scores of infants' problem behavior among these three groups.

Third, this researcher thought that it would be important to explore the difference in problem behavior of infants according to the level of efficacy in guiding problem behavior of early childhood teachers at a specific level of problem behavior.

Accordingly, in order to examine <Research Question 1-2> and <Research Question 2-2>, it was analyzed which of the questions measuring problem behavior of young children showed a large difference (d) in average scores between the upper and lower groups of teachers' problem behavior guidance efficacy. Significance in all statistical analyses is $\alpha = .05$. It was verified at the significance level of .05.

The summary of the results of this study was as follows:

First, it can be seen that the efficacy of guiding problem behavior of early childhood teachers showed a negative correlation with infants' problem behavior and a positive correlation with young children's social abilities, but had a low correlation.

Second, there were differences in the degree of problem behavior and social ability of young children according to the level of efficacy in guiding problem behavior of early childhood teachers, and specific problem behavior and social ability of young children could be investigated through each individual question search. In addition, it was meaningful that it could become basic data for teacher education in the future.

This study is meaningful in that it explored the relationship between problem behavior guidance efficacy of early childhood teachers and problem behavior and social ability of young children, and is expected to be basic data for developing various educational programs to improve problem behavior and social ability of young children.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아교육 현장에서는 유아들의 문제행동으로 인해 어려움을 호소하는 교사들이 증가하고 있다. 유아들의 문제행동의 현황을 파악한 이경숙 등(2004)의 연구에서는 서울시 유아 842명 중 3세의 경우 전체의 4.4%, 4세는 4%, 5세는 3% 정도로 전체 유아의 3~4% 정도가 향후 행동문제에 대해 적절한 개입이 필요하다고 하였다. 또한 우미혜(2017)의 연구에서는 교사들은 본인이 담당하고 있는 문제행동 유아가 적지 않다고 인식하였고, 반에서 평균적으로 20% 내외의 유아들이 문제행동을 보이는 것으로 나타났다.

문제행동은 학자들마다 다양하게 정의하고 있어 한마디로 정의하기는 힘들지만, 연령에 기초하여 사회적 기대나 규범에서 벗어나는 행동을 의미하는 것으로 일상생활에서 지도하는데 어려움을 야기하는 행동이라 볼 수 있다(문현정, 2008). 유아의 문제행동이 처음에는 단순하게 유아의 발달적 특성과 정서적 통제의 어려움으로 인해 주로 외현적 행동으로 먼저 나타나지만, 이것이 적절히 중재되지 못하면(Beyer, Postert, Muller & Furniss, 2012; 조사라, 2021, 재인용) 이후 아동기나 청소년기에 비행행동으로 발전될 수 있는 가능성이 있고 전반적인 성장과 발달, 인격 형성을 저해할 수 있기 때문에 되도록 빨리 지도하여 교정시키는 것이 바람직하다(이연경, 2013).

이러한 이유로 교사들은 유아들의 문제행동에 많은 관심을 가지고 지도

하고 있다. 하지만 유아의 문제행동을 지도하는 것은 쉬운 일이 아니다. 많은 교사들이 유아 문제행동 지도의 어려움을 호소하고 있다. 교사들은 문제행동 개선을 위해 지속적인 노력에도 유아의 행동이 개선되지 않는 경우, 문제행동을 보이는 유아로 인해 교사가 스트레스를 받거나 부정적 감정을 가지게 되는 경우, 그리고 문제행동에 대한 교사와 부모의 인식 차이가 클 때 주로 어려움을 겪는 것으로 나타났다(배지희, 조미영, 봉진영, 2009). 사실 문제행동은 교사의 가장 대표적인 스트레스 요인 중의 하나로 알려져 있다. 교사의 지도에도 불구하고 문제행동이 잘 해결되지 않는 사례들도 있으며, 교사의 지속적인 노력에도 불구하고 지도가 잘 이루어지지 않는 경우 스트레스를 받게 되는 것으로 나타났다(김주희, 2016). 문제행동 등으로 야기된 스트레스가 만성화되면 소진으로까지 이어질 수 있다. 하지만 이것은 모든 교사들에게 해당되는 것이 아니기에 교사가 높은 스트레스를 이겨내고, 문제행동 지도상황에서 적절하게 지도할 수 있는 역량을 갖추는 것이 중요한 사안이 되고 특히 긍정적인 개인 내면의 능력 함양이 필요하다(이보람, 2019). 따라서 교사들은 효과적으로 문제행동을 지도하는 방법을 익히고 개발해야 할 필요가 있다.

이러한 필요성 때문에 많은 학자들(신은옥, 2016; 이지윤, 안명희, 2007; 김지영 2002; Patterson, 1989; Garrison & Earls, 1985; Lay-Dopera, 1986 등)이 문제행동 지도 관련 연구를 수행해왔다. 문제행동 지도와 관련된 선행연구를 살펴보면 영유아 문제행동 지도를 위한 긍정적 행동 지원 교사교육 프로그램 개발 및 적용에 대한 연구(김영아, 2020), 유아의 문제행동 지도에 대한 일반 유치원 교사의 어려움과 지원 요구에 대한 연구(김주희, 2016), 유아 문제행동 지도에 대한 초임 교사들의 인식과 어려움에 관한 연구(송나리, 2011), 사립 유치원 교사의 문제행동 지도 및 협력 요구에 관한 질적 연구(정상현, 2015), 교사의 직무스트레스와 문제행동 지도전략에

대한 연구(김관비, 2010; 오세연, 2013), 교사효능감과 문제행동 지도전략에 대한 연구(김은정, 2017; 김별희, 2017; 김경화, 2018; 최소연, 2018; 홍소림 2018; 윤희정, 2019; 이민의 2020; 송어지나 2020) 등이 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 그동안의 선행연구에서는 문제행동과 관련지어 교수효능감이나 교사효능감, 문제행동 지도전략에 대한 연구가 많이 이루어졌지만 최근 이 문제행동을 어떻게 지도할 것인가와 관련되어서 교수효능감에서 문제행동이라는 구체적인 상황을 접목해 문제행동 지도효능감이라는 새로운 개념이 도입되어 관심을 받고 있다. 문제행동 지도효능감은 Bandura(1977)의 자기효능감에서 나온 것으로 한 장면에서의 자기효능감에 대한 구체적인 적용이라 볼 수 있다. 따라서 교수효능감이나 교사효능감 등을 살펴보았을 때 문제행동이라는 구체적인 상황에서 나오는 효능감으로 볼 수 있다. 즉, 문제행동 지도효능감은 교사가 유아의 문제행동을 얼마나 효과적으로 지도할 수 있는지에 대한 자기 능력의 판단을 의미한다(김민숙, 2016). 유아의 문제행동이 날로 증가하고 있는 오늘날의 유아교육현장을 고려해 볼 때 교사가 문제행동 지도에 대한 효능감을 갖도록 하는 것은 매우 중요하다(김성현, 이종향, 2019). 다시 말하면 문제행동 지도효능감은 교사에게 반드시 필요한 신념이며 문제행동을 해결하는 과정에 있어서 핵심적인 역할을 한다고 볼 수 있다.

문제행동 지도효능감에 대한 연구는 비교적 최근에야 활발하게 이루어지고 있으며 이와 관련된 연구들이 다수 이루어지고 있다. 선행연구들을 살펴보면 유아교사가 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 문제행동 지도효능감에 미치는 영향에 관한 연구(신진영, 2021), 유아교사의 문제행동 지도효능감이 다문화 유아의 사회적 능력에 미치는 영향에 대해 문제행동 지도전략을 매개로 한 연구(최형성, 2021), 보육교사의 대인관계능력이 문제행동 지도 전략과 문제행동 지도효능감에 미치는 영향에 관한 연구(이보람,

2019), 어린이집 교사의 문제행동 지도효능감과 셀프리더십이 문제행동 관리능력에 미치는 영향에 관한 연구(전윤숙, 2019), 유아교사의 문제행동 지도효능감 척도 개발 및 타당화에 대한 연구(김성현, 이종향, 2019), 유아교사의 다문화 태도와 문제행동 지도효능감이 다문화 유아의 문제행동에 미치는 영향에 대한 연구(최형성, 2018), 어린이집 교사의 문제행동 인식능력과 문제행동 지도효능감이 문제행동 지도전략 사용능력에 미치는 영향에 대한 연구(석진숙, 2017), 유아교사의 문제행동 지도효능감에 대한 개인적 변인과 대인관계 변인의 영향에 대한 연구(조영란, 김희화, 공유경, 2008)가 있다.

최근 문제행동 지도효능감과 유아의 변인을 연구한 최형성(2018)은 다문화 유아를 지도하고 있는 유아교사를 대상으로 유아 교사의 다문화 태도와 문제행동 지도효능감이 다문화 유아의 문제행동에 미치는 영향을 살펴보았는데 그 결과, 유아교사의 다문화 태도와 문제행동 지도효능감은 유아의 문제행동과 유의한 부적인 관련성이 있는 것으로 나타났다. 이 연구는 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동은 관계가 있다는 것을 보여준다. 하지만 이 연구는 다문화 유아를 대상으로 하였기 때문에 이러한 연구결과가 일반 유아들에게도 적용될지는 미지수이다. 따라서 추가적인 연구가 필요하다.

한편, 유아교사의 문제행동 지도효능감은 문제행동과 같은 반사회적 행동뿐만 아니라 친사회적 행동과 관련지은 연구가 최근 시도되고 있다. 유아들의 친사회적 행동은 다양하나 사회적 능력이 대표적인 행동 중의 하나로 인정받고 있다. 사회적 능력은 인간이 집단을 이루어 살아가는 사회 속에서 효과적으로 다른 구성원과 상호작용하는데 필요한 정서, 인지, 및 행동 발달과 관련된 다양한 기술과 지식들을 말한다(박원순, 2015). 유아기에 사회적 능력이 긍정적으로 발달한 유아는 독립적이고 성취지향적이며

성인에게는 반응적이고 규칙에 순응하는 특징을 지니는 등 성장하면서 또래나 성인과의 효과적인 상호작용을 포함한 다양한 사회적 행동들을 확장시켜 나가게 된다(고영실, 2008). 하지만 사회적 능력이 부족한 유아는 위축되어 있고 관심이 부족하며 비협조적이고 학급 내에서 문제를 자주 일으킨다고 했다(나현미, 2010). 따라서 유아기의 사회적 능력의 습득은 아주 중요하다고 볼 수 있다. 유아교육기관에서 유아의 사회적 능력 습득은 교사나 또래의 영향을 받으며 이루어질 수 있는데 무엇보다 교사의 역할과 교사가 가지는 효능감이 아주 중요하다.

문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력을 관련시킨 연구로 최근 최형성(2021)은 다문화 유아를 지도하고 있는 유아교사를 대상으로 문제행동 지도효능감과 다문화 유아의 사회적 능력의 관계를 살펴보았다. 그 결과 다문화 유아의 사회적 능력과 전체는 교사의 문제행동 지도효능감, 문제행동 지도전략 전체와 유의한 정적인 관련성이 있는 것으로 보고하였다.

문제행동 지도효능감과 사회적 능력을 연결한 연구는 아주 제한적이지만, 문제행동 지도효능감과 비슷한 맥락인 교수효능감이 유아의 사회적 능력과 정적인 관계가 있다고 보고한 연구는 다수 존재한다. 김명선(2014)은 교수효능감이 사회적 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보고하고 있으며 교사의 효능감이 높아질 때 유아의 정서, 인성, 사회적 능력이 향상되므로 교사의 효능감에 대한 개발이 필요하다고 하였다. 조의선(2011)의 연구에서도 교사의 일반적 교수효능감과 개인적 효능감이 높으면 유아의 사회적 기술들이 높아진다고 보고하고 있다. 이들 연구를 포함한 많은 연구(손희진, 2013; 서주희, 2013; 권영애, 2015; 최지은, 2020)에서 교수효능감은 유아의 사회적 능력과 정적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 이들 연구에 근거해서 볼 때 문제행동 지도효능감 또한 유아의 사회적 능력과 관계가 있을 것이라는 추론이 가능하다. 하지만 현재까지 문제행동 지도효능감

과 유아의 사회적 능력과의 관계를 탐색한 연구는 찾아보기 어렵다. 위에서 제기한 필요성에 근거하여 본 연구에서는 유아들을 대상으로 하여 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력과의 관계를 탐색적으로 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구에서 설정한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

<연구문제 1> 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과의 관계는 어떠한가?

1-1. 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 문제행동(외재적 문제행동, 내재적 문제행동)의 정도는 차이가 있는가?

1-2. 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 집단 간에 유의하게 차이를 보이는 유아의 구체적인 문제행동은 무엇인가?

<연구문제 2> 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력과의 관계는 어떠한가?

2-1. 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 사회적 능력의 정도는 차이가 있는가?

2-2. 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 집단 간에 유의하게 차이를 보이는 유아의 사회적 능력과 관계된 행동은 무엇인가?

3. 용어 정의

가. 문제행동 지도효능감

문제행동 지도효능감이란 교사가 유아와 기관에서 생활할 때 유아의 문제행동을 올바른 방향으로 지도할 수 있다는 개인적인 자신감, 신념이다(신진영, 2021). 즉, 교사효능감 혹은 교수효능감과 같은 맥락에서 봤을 때 문제행동 지도효능감이란 함은 문제행동이라는 구체적인 상황에서 유아를 문제행동으로부터 올바른 방향의 행동으로 수정하기 위한 교사의 개인적인 신념, 믿음으로 정의한다. 본 연구에서는 문제행동 지도효능감은 김성현과 이종향(2019)이 개발한 문제행동 지도 효능감 척도에서 얻은 점수를 의미한다.

나. 유아의 문제행동

유아 문제행동이란 사회적 관계에 있어서 타인에게 피해를 주는 모든 행동을 의미하며 부정적인 영향을 주는 모든 행동이라고 할 수 있다(문현정, 2008). 즉, 유아기의 발달상 맞지 않는 행동으로 모든 상황에 있어 부정적인 영향을 주는 행동으로 정의한다. 본 연구에서는 유아 행동 척도(The Preschool and Kindergarten Behavior Scale; PKBS, Merrell, 1994-1996)로 이진숙(2001)이 번안한 질문지에서 얻은 점수를 의미한다.

다. 유아의 사회적 능력

유아기는 최초의 사회적 능력을 키워나갈 수 있는 시기로 이 시기에 환경적 물리적인 영향으로 인해 습득할 수 있는 사회적 능력은 매우 중요하다.

유아 사회적 능력은 인간이 살아가는 데 있어서 반드시 있어야 하는 필수적인 능력으로 사회에서 적응하는데 필요한 개인이 가지고 있는 기술이며 능력으로 정의한다(박원순, 2015). 본 연구에서는 유아 행동 척도(The Preschool and Kindergarten Behavior Scale; PKBS, Merrell, 1994-1996)로 이진숙(2001)이 번안한 질문지에서 얻은 점수를 의미한다.



II. 이론적 배경

1. 유아의 문제 행동

가. 유아의 문제 행동 개념

유아교육기관에 입학하는 유아의 연령이 하향화되고 있고, 유아교육 현장에서 유아가 보내는 시간도 점점 증가하고 있다(박혜영, 2017). 유아교육 기관에 머무는 시간이 점점 길어짐에 따라 유아를 오랜 시간 직접 관찰할 수 있는 위치에 있는 성인은 교사이므로 이들은 유아의 문제점을 가장 잘 파악할 수 있으며 동시에 유아에게 영향력을 미칠 수 있는 주요한 역할 담당하고 있다(전윤숙, 2019). 문제행동은 유아들이 기관 생활하는 데 있어 다양한 유형으로 나타날 수 있으며, 또래 유아 혹은 지도하는 교사에게 있어 스트레스 등의 부정적인 영향을 줄 수도 있다.

문제행동의 정의는 학자들마다 문제행동에 대한 관점이 다르기에 다양하게 내리는 것으로 볼 수 있다. 윤희정(2019)는 일반적인 규칙에 적합하지 않는 부적절한 행동 혹은 올바른 행동이라도 연령에 맞지 않는 과장한 행동과 상황에 적절하게 맞추지 못하는 행동을 의미하는 것을 문제행동이라 정의하였다. 최선애(2018)는 일과에서 본인이나 또래 친구들이 다칠 수 있는 위험을 수반하는 행동, 교육적 활동을 방해하는 행동, 또래 놀이 시 다툼을 초래하는 부적절한 행동 등의 구체적인 행동을 문제행동이라 정의하였다. 박성분(2011)은 문제행동을 다섯 가지 범주로 나누어 설명하고 있다. 첫째, 그 연령 수준에서 해야 하거나 할 수 있는 행동을 전혀 하지 못하거나 잘하지 못할 경우 둘째, 그 연령 수준에서 하지 말아야 할 행동을 할

경우 셋째, 어느 연령층에서도 하지 말아야 할 행동을 할 경우 넷째, 바람직한 행동이지만 과도하게 할 경우 다섯째, 바람직한 행동이지만 상황에 적절하게 맞추어서 하지 못할 경우가 있다고 정의하였다. Kauffman(1993)은 문제행동이란 학문적, 사회적, 직업적, 개인적 기술 등을 포함하는 교육적인 상황에 있어서 유아에게 알맞은 적절한 나이, 문화, 인종적 규준에 부적합한 행동적, 정서적 반응을 수반한 장애를 의미한다고 하였다(송유진, 2009, 재인용). 김현진(2016)은 문제행동을 유아의 연령에 기초한 규범적 행동으로 보기에 부적절한 행동 또는 정상적인 적용 능력을 갖추지 못한 것으로 보이는 행동으로서 부모나 교사의 일상적인 지도 범위를 벗어나 어려움을 이야기하는 행동으로 정의하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 문제행동은 연구자마다 매우 다양하게 정의되고 있다. 본 연구에서는 문제행동을 발달상황에 맞지 않으며, 상황에 따라 정상범위에서 벗어나는 부적절한 행동으로 정의한다.

나. 유아의 문제행동 유형

유아들의 문제행동은 상황에 따라서 달라질 수 있으며 유아와 접촉하는 모든 성인의 관점에 따라 기준이 될 수 있다. 문제행동의 유형은 분류 방식에 따라, 학자들의 관점에 따라 다양하게 구분해 볼 수 있다.

Achenbach와 Edelbrock(1983)은 갈등이 표출되는 양상에 따라 문제행동을 공격성, 과잉행동, 반사회적 행동 등 갈등이 외부로 표출되는 외현화 문제행동과 위축, 불안, 우울 등의 정서적 문제로 갈등이 외부에 드러나지 않고 내면에 잠재되어있는 내재화 문제행동으로 분류하였다(유충환, 2020, 재인용). 김지영(2002)은 유아나 아동 전문가들이 일반적인 연구를 통해 알아낸 아동의 문제행동을 각자의 판단에 의해 몇 가지 범주로 분류하여 유아

상담이나 아동 심리 치료에 활용하거나 연구 주제로 삼는 분류체계로 보고 Burks(1997)의 18개 문제행동 유형으로 구분하였다. 이 18개의 문제행동 유형을 구체적으로 살펴보면 심한 자책, 심한 불안, 심한 위축, 심한 의존, 약한 자아력, 약한 체력, 협응력 부족, 지적 능력 부족, 주의력 부족, 자제력 부족, 현실감 부족, 정체감 부족, 심한 자학, 울화 억제력 부족, 심한 피해 의식, 심한 공격성, 심한 저항이다.

김재은(2020)은 문제행동을 사회성의 문제, 감정·성격상의 문제, 지능의 문제, 생활 습관의 문제, 도덕성의 문제, 언어의 문제, 표현 활동의 문제, 운동·안전의 문제, 심신의 문제, 성의 문제로 보았다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 사회성의 문제에는 친구들에게 따돌림당하는 아이, 말을 하지 않는 아이, 친구들이 끼워 주지 않는 아이, 친구들과 놀지 않는 아이, 같은 또래와 놀지 않는 아이, 친구에게 심술궂게 구는 아이, 혼자서 노는 아이, 우두머리가 되는 아이, 유치원에 가기 싫어하는 아이로 보았다. 둘째, 감정·성격상의 문제로는 교사와 잘 맞지 않는 아이, 치근대는 아이, 잘 우는 아이, 겉과 속이 다른 아이, 의외심이 강한 아이, 행동이 더딘 아이, 신경질적인 아이, 자기 싫어하는 아이, 협조하지 않는 아이, 싸움을 잘하는 아이, 적극적이지 못한 아이, 제멋대로인 아이, 침착하지 못한 아이, 교사를 싫어하는 아이, 교사를 두려워하는 아이, 성격이 빼뚫어진 아이, 난폭한 아이, 거드럭대는 아이, 유별난 짓을 많이 하는 아이, 욕심이 많은 아이, 질투가 심한 아이, 멍청한 아이, 끈기가 없는 아이, 침울한 아이, 똑같은 놀이만 하는 아이, 남(여)자 답지 못한 놀이를 하는 아이, 열등감이 강한 아이, 어리광부리는 아이, 교사들의 말을 잘 듣지 않는 아이로 보았다. 셋째, 지능의 문제로는 지능이 높은 아이, 친구를 깔보는 아이, 교사를 깔보는 아이, 어른의 대화에 끼어드는 아이, 유치한 놀이를 하는 아이, 문자에 흥미를 가진 아이와 갖지 못한 아이, 지능이 뒤떨어지는 아이로 보았다. 넷째, 생활 습

관의 문제로는 정돈을 하지 못하는 아이, 자기가 할 일을 하지 않는 아이, 더러워도 태평한 아이, 지나치게 꼼꼼한 아이, 편식을 하는 아이, 놀면서 먹는 아이, 식사를 오랫동안 하는 아이, 몇 내기에 관심이 많은 아이, 건망증이 심한 아이, 행실이 나쁜 아이, 소변을 가리지 못하는 아이, 유치원 화장실을 더럽히는 아이, 식욕이 없는 아이로 보았다. 다섯째, 도덕성의 문제로는 고자질을 잘하는 아이, 도벽이 있는 아이, 물건을 소중히 여기지 않는 아이, 다른 사람들이 싫어하는 행동을 하는 아이, 거짓말을 하는 아이, 유치원의 물건을 가지고 가는 아이로 보았다. 여섯째, 언어의 문제로는 유치한 말을 쓰는 아이, 나쁜 말을 쓰는 아이, 수다를 떠는 아이, 사람들 앞에서 말을 잘 못하는 아이, 발음이 분명하지 않은 아이, 낱말밖에 말하지 못하는 아이, 말을 더듬는 아이로 보았다. 일곱째, 표현 활동의 문제로는 그림을 그리기 싫어하는 아이, 같은 그림만 그리는 아이, 그림이 서투른 아이, 같은 색만 쓰는 아이, 음악을 싫어하는 아이, 음악적인 감각이 없는 아이로 보았다. 여덟째, 운동·안전의 문제로는 손재주가 없는 아이, 동작이 느린 아이, 운동을 싫어하는 아이, 위험한 놀이를 하는 아이, 철봉놀이를 못하는 아이, 왼손잡이 아이로 보았다. 아홉 번째, 심신의 문제로는 한밤중에 소리치거나 우는 아이, 오줌을 싸는 아이, 근육경련이 잘 일어나는 아이, 신체 부위를 잡아당기는 아이, 손톱을 물어뜯는 아이, 손가락을 빠는 아이로 보았다. 마지막으로 성의 문제로는 스커트를 들추는 아이, 성적인 놀이를 하는 아이로 보았다.

Merrell(1996)은 문제행동을 외재적 문제행동과 내재적 문제행동으로 구분하였다. 외재적 문제행동에는 자기중심성, 행동과다, 공격성으로 내재적 문제행동에는 사회적 위축, 불안으로 보았다. 외재적 문제행동은 여러 가지 문제행동들이 겹으로 드러나는 것을 의미한다. 즉, 사회 및 정서 발달상에 나타나는 역기능으로 갈등이 밖으로 표출되는 행동으로 공격성, 과잉운동,

거짓말, 도벽, 다른 사람을 못살게 구는 등 행동적인 문제를 의미(송진영, 2008)한다. 외재적 문제행동에는 자기중심성, 행동과다, 공격성으로 나누어 볼 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 자기중심성은 변덕스럽고 경솔하며 예측할 수 없는 행동들을 포함하며 행동과다는 충동적이고, 침착하지 못하며, 안절부절못하고, 시끄럽고, 과다행동적인 행동 형태를 말하며 공격성은 위협적인 방법을 통해 남에게 해를 끼치는 행동을 하는 유아로 또래 아이들과의 상호작용에서 타인에게 피해를 주고 위협적이기 때문에 다른 아이들이 피하게 된다(조상훈, 2007). 내재적 문제행동은 여러 가지 문제들이 밖으로 표출되지 않고 심리적인 요인으로 생기며 다양한 심리적 문제를 일으키는 것을 의미한다. 내재적 문제행동으로는 사회적 위축, 불안으로 나누어 볼 수 있다. 사회적 위축의 문제행동은 어린 행동이나 애정 표현과 같은 연령에 맞지 않는 행동을 하고 주변 환경에서 즐거운 놀이에 대한 무관심과 관련된 행동 문제를 뜻한다고 하였다. 불안이란 감정의 표현함에 있어서 부정적인 표현이나 긴장된 마음, 전반적인 슬픔, 불안한 감정과 관련된 행동문제이다(김연화, 2020).

Essa(1987)는 문제행동을 공격적·반사회적 행동, 교란시키는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 활동 참여 상의 문제행동, 섭식 습관과 관련한 행동, 복합적인 문제행동으로 7가지로 분류하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 공격적·반사회적 행동에는 때리는 행동, 물어뜯는 행동, 사물을 던지는 행동, 다른 유아에게 신체적 공격을 가하는 행동, 욕하는 행동, 별명을 부르는 행동, 공유하는 것을 거부하는 행동, 뇌물을 제시하는 행동, 흠치는 행동을 말한다. 둘째, 교란시키는 행동은 집단 활동 시간을 교란시키는 행동, 적절한 이유 없이 교실을 떠나는 행동, 목적 없이 실내에서 달리는 행동, 실내에서 소리치는 행동, 고의적으로 사물을 떨어뜨려 소리 내는 행동을 말한다. 셋째, 파괴적 행동에는 책을 찢는 행동, 놀이감을 파괴

하는 행동, 변기에 물건을 버리는 행동, 종이를 낭비하는 행동, 다른 유아의 작업을 파괴하는 행동을 말한다. 넷째, 감정적·의존적 행동에는 자주 우는 행동, 화 잘 내는 행동, 자주 빠치는 행동, 아기 언어를 사용하는 행동, 손가락을 빠는 행동, 오줌싸개, 교사에게 매달리는 행동, 관심을 끌려는 행동, 징징거리는 행동을 말한다. 다섯째, 활동 참여 상의 문제행동은 활동에 참여하지 않으려는 행동, 사회적 놀이에 참여하지 않는 행동, 집단 활동 시간에 수줍어하는 행동, 한 가지 놀이감만 가지고 활동하려는 행동, 대근육 활동을 회피하는 행동, 역할 놀이에 참여하지 않는 행동, 말을 하지 않으려는 행동, 짧은 주의 집중력을 말한다. 여섯째, 섭식 습관과 관련한 행동은 까다로운 섭식 습관, 과식, 불결한 섭식 습관을 말한다. 마지막으로 복합적인 문제행동은 여러 가지 행동들이 원인이 되어 문제를 일으키는 행동을 말한다고 하였다. 이를 종합해서 보면 유아의 문제행동은 크게 두 가지로 나누어질 수 있다. 사회적으로 방해가 되거나, 정서 발달상에 나타나는 갈등이 밖으로 표출되는 행동들로 시각적으로 인지되는 행동인 외재적 문제행동과 사회적, 정서적으로 위축돼 갈등이 겉으로 드러나 보이지 않는 내재적 문제행동인 내면적 문제행동(정상현, 2015)으로 구분한다.

본 연구에서는 Merrell(1996)의 정의를 따라 문제행동을 정의하였다. 즉 문제행동은 발달상황에 맞지 않는 행동과 상황에 따라 정상범위에 벗어나는 부적절한 행동을 말하며 외재적 문제행동과 내재적 문제행동으로 구성되어 있고, 외재적 문제행동에서는 자기중심성, 행동 과다, 공격성으로 구성되어 있고 내재적 문제행동에서는 사회적 위축, 불안으로 구성되어 있는 것으로 보았다.

다. 유아의 문제행동 원인

유아의 문제행동은 한 가지 원인으로 볼 수 있는 것이 아니라 개인과 가정, 환경적 요인과 관계가 상호작용으로 인하여 영향을 받는다고 할 수 있다(이희정, 2017). 임은미(2019)는 영유아의 문제행동의 원인은 영유아의 특성과 주변을 둘러싼 물리적, 인적 환경과의 관계에 의한 측면에서 발생한다고 하였으며 일반적 원인은 영유아 개인적 원인, 가정적 원인, 환경적 원인이 있다고 하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 개인적 원인은 신체장애, 영양상태, 수줍음, 알레르기 민감성을 원인으로 보았다. 둘째, 가정적인 원인은 부모의 이혼, 부모-영유아의 불안정 애착, 부모의 학대, 유전이나 물리적 환경을 원인으로 보았다. 셋째, 환경적 원인에는 텔레비전, 스마트폰, 교육기관, 지역사회적 경제적·환경적 수준 등을 문제행동의 원인으로 보았다. 한아름(2021)은 문제행동의 원인을 개인적 요인, 가정적 요인, 환경적 요인으로 보았다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 유아의 문제행동에서 개인적 요인은 개인적 특성인 기질과 관련이 있다고 보는 견해가 많다고 하였다. 둘째, 유아의 문제행동에서 가정요인은 부모의 사회적 지위나 경제력, 부모의 연령의 성격, 부모의 양육태도라고 볼 수 있다고 하였다. 셋째, 유아의 문제행동에서 환경적 요인은 유아를 둘러싸고 있는 모든 환경적인 영향을 받는 것으로 볼 수 있다고 하였다. 박계주(2018)은 영·유아의 문제행동의 원인은 다양한 측면에서 발생할 수 있다고 하였으며 여러 학자들은 문제행동의 일반적 원인을 생물학적 요인, 영·유아 개인의 요인, 가정적인 요인, 환경적인 요인, 심리적인 요인, 인지적인 요인들을 제시하고 있다고 하였다. 이러한 요인들은 한 가지만으로도 문제행동의 발생 원인이 될 수도 있고, 여러 원인이 복합되어 영·유아 문제행동에 영향을 줄 수도 있다고 하였다.

2. 문제행동 지도효능감

가. 문제행동 지도효능감의 개념

문제행동 지도효능감은 Bandura(1977)의 자기효능감으로 유래 되었으며 문제행동 지도라는 구체적인 상황에 있어 유아의 문제행동을 변화 또는 행동수정에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 믿음과 판단이라고 정의한다(신진영, 2021). 효능감(efficacy)이란 사전적 의미로는 특정한 상황에서 적절한 행동이 문제를 해결할 수 있다고 믿는 신념 또는 기대감을 의미한다. 효능감은 다양한 구체적인 상황들에 접목하여 어떤 상황에 있어서 바람직한 행동으로 이끌 수 있는 개인적인 신념이나 기대감으로 본다. 자기효능감(self efficacy)은 Bandura(1977)의 사회학습 이론에서 제시한 개념으로서 어떠한 행동이나 환경 속에서 일어나는 사건에서 개인의 인지적 요인으로 지각과 행동을 중재할 수 있다고 하였다. 즉, 자기효능감이란 사전적 의미로는 개인이 스스로 상황을 극복할 수 있고 자신에게 주어진 과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 신념이나 기대를 말한다(교육심리학용어사전, 2001).

자기효능감이라고 하는 것은 높은 수준일 때와 낮은 수준일 때를 비교하여 볼 수 있는데, 높은 수준일 때는 어떠한 과제를 수행하면서 지속적인 노력을 하기에 높은 수준의 결과물을 성취하게 하나 반면에 낮은 자기효능감은 자신을 부정적으로 바라보게 되어 자신감이 낮아지고 성취지향적 행동들을 위축시켜 시켜 낮은 수준의 결과물을 얻게 될 것이다. Jarusalem 등(1995)은 효능감이 높은 경우에는 어려운 환경적 상황이 된다 해도 당면한 문제에 대하여 해결할 수 있는 유능감을 갖게 되므로 상황에 따라 부정

적 정서를 적게 경험하게 된다고 하였다(전근혜, 2016, 재인용). 이러한 자기효능감은 사람이 누구나 가질 수 있는 개인적인 신념이며 기대감으로서 어떠한 효능감을 가지고 있냐에 따라 삶의 질도 좌우하며 살아가는데 어떠한 과제를 수행하는 데 있어 가장 중요한 것이다. 이처럼 자기효능감의 확장의 일환인 유아교사가 가지는 문제행동 지도효능감도 교사들마다 차이가 있을 것으로 추측할 수 있으며 교사의 문제행동 지도효능감의 수준에 따라 유아의 문제행동과 사회적 능력을 보이는 행동에는 차이가 있을 것이라고 생각된다.

Bandura(1977)의 자기효능감(self efficacy)으로부터 다양한 상황들에 접목하여 나온 개념들로는 교수효능감, 교사효능감, 지도 효능감, 영아 지도 효능감 등이 있다. 자기효능감이라 하는 것은 이와 같은 개념들 외 또 다른 다양한 상황에 따라 달리 접목하게 되면 그 상황에 맞는 새로운 개념의 효능감이 생길 수 있을 것이다. 이처럼 지도효능감, 교수효능감, 교사효능감의 확장의 일환으로서 최근에는 문제행동 지도효능감이라는 개념이 도입되었으며, 이 문제행동 지도효능감이라 하는 것은 학자들마다 비슷하게 정의를 내리고 있다. 조영란, 김희화, 공유경(2009)은 유아의 문제행동을 효과적으로 지도할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 판단을 유아 교사의 문제행동 지도효능감으로 정의하였다. 김민숙(2016)은 교사가 유아의 문제행동을 얼마나 효과적으로 지도할 수 있는지에 대한 자기 능력의 판단을 문제행동 지도효능감으로 정의하였다. 이보람(2019)은 문제행동 지도효능감이란 아동의 문제행동 지도에서 교사 자신의 능력에 대한 신념으로 정의하였다.

따라서 선행연구를 종합하여 볼 때, 본 연구에서는 문제행동 지도효능감은 신진영(2021)의 정의를 따라 문제행동 지도효능감을 정의하였다. 즉, 문제행동 지도효능감이란 문제행동이라는 구체적인 상황에 있어서 교사가 문

제행동에 대해 적절하게 지도하고 올바른 행동으로 수정할 수 있다는 개인적인 신념이나 기대감, 자신감으로 정의하며, 김성현과 이종향(2019)이 구성한 것으로서 문제행동 지도 및 관리기술에 대한 효능감, 개인적 효능감, 외부영향요인이 미치는 요인들에 관한 인식 및 외부요인과 관계없이 교사 자신이 유아들의 문제행동에 미치는 영향력에 관한 효능감으로 구성되어 있는 것으로 보았다.

나. 문제행동 지도효능감의 중요성 및 관련 요인

유아기의 비사회성 발달은 유아의 기질의 영향을 더 많이 받는다고 볼 수도 있지만, 이 기질은 환경적 영향에 의해 강화되거나 완화됨으로서 유아의 행동문제에 영향을 미친다고 할 수 있을 것이다(김선희, 2009). 따라서 유아에게 나타나는 문제행동은 일시적으로 나타났다가 사라지기도 하지만 문제행동을 방치하면 점차 문제행동은 심각성을 나타내 다른 사람과 더불어 지내는 데 어려움을 초래하게 된다(최소연, 2018). 이는 또래나 교사와의 관계뿐 아니라 기관에서의 활동 참여를 방해하여 학습의 기회를 감소시킴으로 가능한 조기에 발견되어 지도가 시작되어야 한다(김영아, 2020). 그러므로 유아와 접촉하는 부모, 교사의 역할은 유아에게 있어서 가장 중요하다고 볼 수 있지만, 현대사회의 가족 형태 변화 등으로 인해 각 가정에서 유아가 한 자녀일 경우는 정도에 따른 문제행동이 쉽게 발견되지 않을 수도 있다. 하지만 유아들의 유아교육기관 생활이 점점 하향화됨으로 인해 유아들이 다른 또래 유아들과 단체 생활을 하며 기관 안에서 여러 가지 문제행동들이 일어나게 되고 나타나게 될 것이다. 이에 따라, 유아교사의 유아 관찰을 통한 유아 문제행동 조기 발견은 중요하며 문제행동 지도에 대한 방법, 유아의 문제행동 해결에 대한 자신감은 유아의 문제행동을 지도하는 데 있

어 매우 중요한 요인이 될 것이다. 또한 유아들은 어떤 교사를 만나는가에 따라서 일상생활 속 행동들이 달라질 것이다. 따라서 교사의 지도방식이 유아 문제행동에 영향을 주며 이에 따라 나타나는 여러 가지 문제행동에도 차이가 보일 것으로 생각된다.

최근 영유아들의 영유아 교육기관 이용 시점이 하향화됨에 따라서 사회생활을 시작하는 시점에 유아들을 지도하는 교사의 역할은 아주 중요하다고 볼 수 있다. 교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없으며 최근 선행연구들에 의하면 교사 개인 변인에 많은 영향을 미치는 것으로 교사효능감이 라고 말한다(석진숙, 2017). 즉, 유아들을 지도할 때 교사가 가지는 효능감들은 유아들이 긍정적인 사회생활을 함에 있어 매우 중요한 요인이라 볼 수 있다. 문제행동 지도효능감과 비슷한 맥락의 교수효능감이 유아의 문제행동과 사회적 능력에 미치는 영향에 관해 연구한 많은 학자들이 교사의 자신감과 교수효능감, 교사효능감의 중요성을 강조하고 있다. Westling(2009)은 문제행동을 개선할 수 있는 능력으로 교사 자신감의 중요성을 강조하고 있다. 이는 곧 자신감이 높은 교사는 영유아의 문제행동은 학습되었다고 인식하기 때문에 긍정적 지도전략으로 개선 시킬 수 있다고 생각하지만, 자신감이 낮은 교사는 문제행동을 개선을 위해 원인을 찾지 않거나 상황을 회피하는 등 노력하지 않는 경향이 있다고 밝히고 있다(김윤희, 2020, 재인용). Gibson과 Dembo(1985)는 교수효능감이 낮은 교사는 유아들이 학습하는 데 있어서 교사로서 노력을 덜 기울이며, 소그룹 지도를 하되 방해가 되는 상황에서는 쉽게 좌절하는 모습을 보이며 유아들에게 엄격한 통제와 권위주의적인 태도를 보이는 것으로 나타난다고 하였다(이은주, 2019, 재인용). 이렇듯 교사가 가지는 효능감은 유아들을 지도하는 데 있어 가장 중요한 변인 중의 하나이며 문제행동을 보이는 유아를 지도할 때 교사가 가지는 문제행동 지도효능감은 교사와 유아 모두에게 긍정적인 영향을 미칠

것으로 생각되기에 중요하다. 하지만 이 문제행동 지도효능감이라고 하는 것은 각각의 유아교사가 유아 행동 관찰에 대한 관점과 신념, 자신감, 기대감이 다르기에 이 효능감의 수준은 모두 다를 것이다.

따라서 비교적 최근에야 문제행동 지도효능감이라고 하는 새로운 개념의 효능감이 관심을 받고 있으며, 이와 관련하여 다양한 변인들과 관계를 지어 연구들이 이루어지고 있다. 현재까지의 문제행동 지도효능감과 관련된 변인의 선행연구들을 살펴보면, 문제행동 지도효능감과 다양한 유아 교사의 변인에 관한 연구들이 다수 이루어지고 있다. 신진영(2021)의 연구에서는 유아교사의 외적 변인인 유아 교육기관 내의 사회적 지지와 내적 변인인 자아 탄력성이 문제행동 지도효능감에 영향을 미치는 것을 보고하였다. 전윤숙(2019)의 연구에서는 문제행동 지도효능감은 셀프리더십과 문제행동 관리능력이 하위요인에 따라 영향력의 유무와 방향성에 차이가 있는 것으로 나타났다. 이보람(2019)의 연구에서는 보육교사의 대인관계능력이 문제행동 지도전략과 문제행동 지도효능감에 미치는 영향을 알아본 결과, 경력, 소통 능력, 공감 능력은 문제행동 지도효능감에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김민숙(2016)의 연구에서는 유아 교사의 정서지능, 문제행동 관리능력, 문제행동 지도효능감은 관계가 있음을 보고하였으며, 문제행동 지도 효능감에 대한 정서지능과 문제행동 관리능력 중 지도전략 사용능력 보다 상대적으로 문제행동 지도효능감에 더 영향을 미치는 것으로 나타났다. 석진숙(2017)의 연구에서는 문제행동 지도전략 사용 능력과 문제행동 유형 인식능력, 문제행동 원인 인식능력, 문제행동 지도효능감 모두 서로 상관관계를 보였으며, 행동 지도전략이 사용 능력에 영향을 미치는 요인으로는 문제행동 지도효능감이 가장 높은 영향력이 있는 것으로 나타났다. 이처럼 문제행동 지도효능감과 유아교사의 변인과의 관련된 연구는 다수 있지만, 유아의 구체적 행동에 관한 연구들은 아직까지 이루어지지

않은 실정이다. 이에 본 연구에서는 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력의 관계에 대해 살펴보고 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라서 유아의 문제행동과 사회적 능력에는 어떤 차이가 있는지에 대해 탐색적으로 살펴보고자 한다.

3. 유아의 사회적 능력

가. 유아의 사회적 능력 개념

사람이 살아가는 데 있어서 가장 중요한 발달단계인 유아기에서 사회적 능력의 습득은 아주 중요한 과업 중 하나일 것이다. 사회적 능력의 정의는 학자들마다 비슷하지만 다양하게 내리는 것으로 볼 수 있으며, 사회적 능력이란 자신이 소속된 사회에서 인간이 집단을 이루어 살아가는 사회 속에서 효과적으로 다른 구성원과 상호작용하는데 필요한 정서, 인지, 및 행동 발달과 관련된 다양한 기술과 지식을 말한다(박원순, 2015). 유아에게 필요한 사회적 능력이란 타인과의 상호작용을 시작하고 다른 유아의 행동에 반응하여 긍정적 상호작용을 방해하는 부정적 행동에 대한 표현을 스스로 통제할 수 있는 능력이다(김은영, 2021). 이은주(2018)는 유아가 자신이 속해 있는 사회의 규준을 이해하며 자신의 정서와 행동을 조절할 뿐 아니라, 사회적 상호작용을 통해 타인과 원만한 관계를 유지하는 능력이라고 정의하였다. 안현옥(2008)은 사회적 능력을 유능한 사회 구성원으로 살아가는데 필요한 적응능력으로 유아가 환경과 상호작용하면서 사회적 목표를 효과적으로 획득함과 동시에 대인관계에서 효율적이고, 긍정적인 상호작용을 할 수 있는 능력이라 하였다. 김은경(2008)은 사회적 능력(social competence)

을 사회화 과정을 통해서 발달하게 되는 것으로, 이는 사회적 행동이 사회화되는 정도, 사회집단에 참여하는 정도와 인성의 한 부분으로서의 사회성보다는 넓은 의미를 포함하는 것이라 하였다. Gumzberg(1973)는 사회적 능력이 사회적 지식과 기술을 포함하고 자발적인 방향성을 갖고 있으며, 개인이 사는 사회에서 통용되는 행위의 기준, 관습 그리고 습관 등에 동조하려는 정도로 표현된다고 하였다(송해영, 2007, 재인용). Waters와 Sroufe(1983)에 의하면 사회적 능력은 자신의 목적을 달성하기 위해 또래의 기회를 부당하게 제한하지 않으며, 자신의 행동·정서·인지를 조절할 수 있는 능력으로 정의하였는데, 이는 사회적 능력을 다른 사람과 상호작용하고 협력하는 능력으로 제한하기보다는 타인과 관계 형성에 있어 얼마만큼 자신의 행동과 표현, 행동문제들을 통제할 수 있는가에 초점을 두고 있다(최선희, 2013, 재인용).

이처럼 사회적 능력을 학자마다 다르게 정의하고 있지만, 사회생활을 원활하게 해주는 것이라는 공통점을 가지고 있다. 따라서 본 연구에서는 사회적 능력은 인간의 발달 시기 중 가장 중요한 유아기 때부터 긍정적으로 작용할 수 있도록 습득되고 키워져야 하며, 유능한 사회 구성원으로 살아가는 데 필요한 능력이자 기술이라 정의하고자 한다.

나. 유아의 사회적 능력 관련 요인

사회적 능력과 관련하여 살펴보면 친사회적 행동, 사회적 유능감, 사회적 유능성, 사회적 기술 사회·정서 능력 등 다양하게 볼 수 있다. 친사회적 행동은 이타 행동을 구별하는 것으로 이타 행동은 외적인 보상에 대한 기대 없이 다른 사람을 도와주고자 하는 행위를 의미하며, 친사회적 행동은 타인을 도우려 하거나 돕는 모든 행위를 통칭하는 폭넓은 범주이다(김민겸,

2021). 또한 친사회적 행동은 2세 어린 나이에서 발달하며 이후 인지능력의 발달과 함께 증가한다(김현숙, 2016).

사회적 유능감은 유아가 사회생활을 하는데 필요한 사회적, 인지적, 정서적 영역을 포함한 포괄적인 능력이다(강혜연, 2010). 사회적 유능성은 사회적 특성에 대한 포괄적인 영역을 의미하는 것으로 타인과 긍정적인 관계를 유지하면서 개인적인 목적을 달성하는 능력으로서, 개인이 환경에 대해 효율적으로 대처하며 문제를 인식할 수 있는 능력을 말한다(정혜영, 2012).

유아의 사회적 기술이란 유아가 타인과의 관계에서 적절하게 목표를 지향하는 행동을 결정하는 능력이며 타인과의 우호적인 관계를 유지할 수 있도록 언어와 비언어적인 행동을 구사할 수 있는 능력을 의미한다(김효진, 2018). 사회·정서 능력이란 주변 환경과의 상호작용을 통한 유아기의 적절하고 바람직한 사회적 적응을 통하여 자신의 역할에 맞는 행동을 수행하고, 사회적 갈등과 문제가 되는 상황을 해결하면서 자신이 속한 사회 안에서 다른 사람들과 더불어 살아가는 기술이라 정의한다(박유나, 2015).

각각의 개념들이 다른 의미로 볼 수는 있지만, 이는 곧 유아가 사회생활을 함에 있어 사회관계 속에서 잘 적응하고 유능한 사회생활을 할 수 있게 영향을 미치는 능력이라 볼 수 있다. 따라서 이와 같은 개념들을 종합해보면 가장 대표적인 것이 사회적 능력이라 볼 수 있다.

다. 유아의 사회적 능력 구성요인

사회적 능력을 구성하고 있는 요인에는 학자들마다 다양하게 구분해 볼 수 있는데 특수교육학 용어 사전(2009)에서는 사회적 능력의 구성요소는 적응행동과 사회적 기술로 살펴볼 수 있으며, 적응행동은 자부심과 독립적 기능에 초점을 두고 사회적 기술은 대개 타인과 상호작용 기능과 사

회적 기능과 사회적 수용에 비추어 정의하는 경향이 있다고 하였다.

김상미(2013)는 개인 정서 조절 능력, 대인관계 형성 능력, 교육기관 적응력이라는 3가지 범주를 사회적 능력이라고 보았다. 첫째, 개인 정서 조절 능력이란 만족스러운 사회적 관계를 확립하고 지속하기 위해서 자신의 감정을 적절하게 인식하여 처리하고 변화시키는 능력인 동시에 주어진 상황에서 자신의 정서적 반응과 표현을 관찰하고 평가하여 상황에 맞게 정서를 조절하거나 대처하는 능력을 의미한다. 둘째, 대인관계 형성 능력이란 타인과 관계를 원만하게 형성할 수 있는 능력일 뿐만 아니라 원만하게 관계를 유지하고 타인과의 관계에서 생겨날 수 있는 갈등이나 문제를 조망하고 협의의 과정을 통해 원만하게 해결해 나가는 능력을 말한다. 셋째, 교육기관 적응 능력이란 교육기관에서 유아들이 규칙과 질서를 이해하고 상황에 적합한 태도를 취하며, 인적·물적 환경과 조화와 균형을 이루어 나가는 능력으로 사회적 규칙 안에서 타인과 더불어 조화롭게 생활하는 능력을 말한다고 하였다.

Anderson과 Messick(1974)은 유아의 사회적 능력에 대해 범주를 자기관리, 사회적 관계에 대한 민감성과 이해, 긍정적이고 애정 있는 대인관계, 역할지각과 존중, 부정적 행동에 대한 적절한 조절력, 도덕성, 호기심과 탐구적 행동, 주의력 조절, 지각기술, 소근육 운동기술, 대근육 운동기술, 지각 운동기술, 언어기술, 분류기술, 기억력, 비판적 사고, 창의적 기술, 문제 해결기술, 정보를 적절하게 다루는 융통성, 양적이고 관계성에 대한 개념과 이해력, 일반적 지식, 유능감에 대한 동기, 학습과 학습 문제해결을 위해서 자원을 적절히 사용하는 능력, 학습과 학교 경험을 통한 긍정적인 태도, 유머와 놀이, 상상에 대한 즐거움을 가지는 것 등 29가지 요인으로 소개하고 있다(이순미, 2007, 재인용).

Pease, Clack과 Crase(1979)는 사회적 능력의 구성요소를 사회적 활동

성, 과민성, 안정성, 비 협조성, 협력성의 5가지 요소로 구분하였다(성하숙, 2007, 재인용). Merrell(1996)은 사회적 능력을 사회적 협력성, 사회적 독립성, 사회적 상호작용으로 구분하였다. 사회적 협력성은 다른 사람과의 관계 형성에 있어서 반드시 필요한 것이며 이는 타인의 지시를 따르는 행동, 또래와의 협력·타협을 통해 자기 스스로 조절을 할 수 있는 능력으로 볼 수 있다. 사회적 독립성은 타인으로부터 안정성 있게 분리되는 것이며, 또래와의 상호작용에 있어서 자신의 의견을 이야기할 수 있으며, 어떤 행동에 대한 단독적인 결정과 자신감을 의미한다고 볼 수 있다. 사회적 상호작용은 타인과의 관계에 있어서 몸짓, 언어 등을 통해 다른 사람과 지속적인 관계를 맺는 것을 의미한다. 상호작용의 유형으로는 타인과의 협력, 경쟁, 갈등으로 볼 수 있다. 또래 놀이 상호작용이란 유아가 또래와의 놀이에 참여할 때 원만하고 상호 호혜적인 상호작용을 보여주거나, 또래와의 놀이에서 공격성을 드러내 방해하는 행동, 그리고 또래와의 놀이 상황에서 고립되거나 중단되는 행동을 의미한다고 할 수 있다. 또한 유아의 또래 놀이 상호작용에서 드러나는 여러 특징 중 하나는, 유아가 또래와 경험하는 상호작용은 수평적으로 드러난다는 것이라고 하였다(김효진, 2018). 본 연구에서는 Merrell(1996)에서 정의한 사회적 능력으로 사회적 협력성, 사회적 독립성, 사회적 상호작용 등 3가지로 구성하였다.

라. 유아의 사회적 능력 발달 및 중요성

유아의 사회적 능력은 유아의 기질이나 개인 특성에 따라 차이가 있을 수 있으나, 무엇보다도 영아기 때 돌보는 사람 또는 가족 관계, 모자 관계의 질과 안정성, 상호작용 등이 유아의 사회적 능력 형성에 중요한 요인이 된다(김은열, 2002). 하지만 최근 시대적 변화들로 인해 맞벌이 부부가 당

연시되는 사회 속에서 여성들의 사회적 참여나 재교육의 기회 등으로 인해 많은 영유아가 이른 시기부터 기관 생활이 시작되는 현실이다. 따라서 유아는 유아교육 기관에 입학하게 되면서 교사와 또래 유아 그리고 유치원에서 만나는 다른 구성원들과 인간관계를 형성하고, 사회적 구성원으로 성장·발달해 간다(김미진, 2013). Henderson(1993)은 상·중·하의 세 가지 질적 차이가 나는 유아교육기관에 다니는 유아들을 관찰한 결과, 질적으로 우수한 기관에 다니는 유아가 또래와의 긍정적인 상호작용이 많았다고 하였고 유아의 긍정적인 상호작용은 이후 유아가 성장한 후 사회적 능력에 영향을 미쳤음을 발견하였다(장미정, 2011, 재인용).

유아는 연령이 증가함에 따라 인지적인 판단 능력이 발달함으로써 사회적 정보 처리 과정도 발달하고 이에 따라 친사회적 행동에 필요한 단서 포착을 할 수 있게 되어 사회적 능력이 높아진다(Pearl, 1985; 권영애, 2015, 재인용). 따라서 유아는 2세부터 친구나 가족 외에 확대된 사회관계 속에서 사회적 행동을 보이며, 3~4세가 되면 언어가 발달하면서 더 많은 사회적 기술을 습득한다(최선향, 2018). 따라서 사회적 능력인 기술은 성, 연령, 기질, 정서 등을 포함하며, 유아를 둘러싼 환경적 요인과 직·간접적인 관련이 있다(박선진, 2020). 이처럼 유아 사회적 능력의 발달에는 유아의 내·외적 환경적 변인들이 복합적으로 관련되어 영향을 미치게 된다(박경선, 2018). 따라서 Turnstall(1994)는 유아기의 사회적 능력에 대한 연구에서 개인적 요소, 가족 요소, 그리고 학교 요소가 사회적 능력 발달에 영향을 준다고 하였다(서주희, 2013, 재인용).

유아기에 사회적 능력이 긍정적으로 발달한 유아는 독립적이고 성취지향적이며, 성인에게는 반응적이고 규칙에 순응하는 특징을 지니는 등 성장하면서 또래나 성인과의 효과적인 상호작용을 포함한 다양한 사회적 행동들을 확장 시켜 나가게 된다(고영실, 2008). 하지만 현대사회는 극단적 이기

주의와 개인주의로 타인에 대한 배려가 부족한 아이로 자라나기 쉬운 생활 환경들로 바뀌어 가고 있는 상황으로 이때의 사회생활의 기본 대인관계를 배울 수 있는 유아교육 기관에서의 경험은 유아기의 긍정적인 사회성 발달을 이루고 성인이 된 후에도 원만하고 행복한 사회생활을 영위할 수 있는 기초가 된다고 하였다(조상훈, 2007). 이에 따라 유아의 사회적 능력의 발달은 아주 중요하며, 이를 긍정적으로 습득할 수 있도록 도와주는 유아교육 기관의 역할이 아주 중요하다고 볼 수 있다. 또한 유아의 사회적 능력은 어떤 교사를 만나는가에 따라 차이가 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 교사가 가지는 문제행동 지도효능감은 유아의 행동에 있어 아주 중요한 요인이 된다고 생각되며 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라서 유아의 사회적 능력에는 차이가 있을 것으로 생각된다.

4. 선행연구

본 연구의 주요 개념인 문제행동 지도효능감과 문제행동 및 사회적 능력의 관계에 관해 기술하려고 한다. 하지만 본 연구와 관련된 선행연구는 찾아보기 힘든 실정이기에 본 연구에서는 문제행동 지도효능감과 비슷한 맥락의 교수효능감과 관련된 연구를 기술하고자 한다.

먼저 문제행동 지도 효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력과의 관계에 관한 연구는 최근에야 시작되었기 때문에 관련 연구가 아주 제한적이다. 최형성(2018)은 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동에 대해 부적상관이 있음을 보고하였다. 또한 최형성(2021)은 문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력에 대해서는 정적인 상관이 있는 것으로 보고하였다. 하지만 다문화 유아를 대상으로 한 연구이기에 일반 유아들에게는 유아교사

의 문제행동 지도효능감이 유아의 문제행동과 사회적 능력에 대해 어떤 관계가 있는지 결론 내리기에는 미지수이다.

다음으로 아래에서는 본 연구에서 설정한 연구문제의 근거를 제공하기 위해 문제행동 지도효능감과 유사한 개념인 교수효능감과 문제행동 및 사회적 능력과의 관계에 관한 연구를 검토해보고 그 결과를 제시하고자 한다. 문제행동 지도효능감과 비슷한 맥락의 교수효능감과 유아의 사회적 능력에 관한 선행연구를 살펴보면 심숙영과 임선아(2018)의 연구에서는 교사의 행복감과 교수효능감 모두 교사-유아 상호작용을 매개하여 유아의 사회적 유능성에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 교사의 행복감이 높고 교수효능감이 높을수록 교사와 유아 간의 상호작용이 많아지고 이러한 교사와 유아의 상호작용은 유아의 사회적 유능성을 높이는 것으로 나타났다. 교수효능감과 유아의 문제행동에 관한 선행연구로 임은미(2019)의 연구에서는 교사 학습공동체가 교사들의 전문성 신장과 교사효능감을 향상시키는 것에 영향을 준다는 것을 알 수 있었으며 이러한 교사의 긍정적인 변화는 영유아들의 문제행동에도 정적인 영향을 미쳐서 행동의 감소를 확인할 수 있었다. 교수효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력에 관한 선행연구로 권영애(2015)의 연구에서는 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감은 유아의 사회적 능력 하위변인인 친사회적 행동, 낮은 외적 행동문제, 낮은 내적 행동문제에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 최지은(2020)의 연구에서는 교수효능감은 유아 사회적 유능감을 높이는 직접 영향력과 유아 내재화 문제행동을 낮추는 간접 영향력, 그리고 이들 요인을 통해 유아 외현화 문제행동을 낮추는 간접 영향력을 보여, 유아 문제행동을 낮추는 데 중요한 역할을 하는 것으로 확인되었다. 서주희(2013)의 연구에서는 보육교사의 교사효능감은 유아의 전체 사회적 능력 및 하위영역 중 친사회적 행동과는 정적상관을, 내적 행동문제와 부적 상관에 있는 것으로 나타

났다.

이처럼 선행연구를 종합해 본 결과 문제행동 지도효능감과 유아의 문제 행동 및 사회적 능력과 관계를 알아본 연구는 제한적이지만 각 변인 간 관계가 있다는 것으로 나타났고, 이와 관련된 비슷한 맥락의 교수효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력에서도 각 변인 간 관계가 있는 것으로 나타났다. 또한 교사가 가지는 효능감은 모든 교사가 같은 수준을 가지고 있는 것이 아니기에 이 수준의 정도에 따라서 유아의 문제행동 및 사회적 능력의 정도 차이는 있을 것으로 생각된다. 따라서 본 연구에서는 유아 교사와 일반 유아를 대상으로 하여 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력의 관계를 탐색적으로 살펴보고자 한다.



Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형

본 연구는 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력과의 관계를 분석하고자 하였다. 이를 연구모형으로 제시하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구모형

2. 연구대상

본 연구의 대상은 부산광역시에 소재한 사립유치원, 공립유치원, 직장어린이집, 국·공립 어린이집, 법인어린이집, 민간어린이집에 근무하고 있는 만 3, 4, 5세를 맡고 있는 유아교사 268명 및 이들 유아교사가 담임을 맡고 있는 3~5세의 유아 1,072명이었다. 유아교사의 근무환경 및 개인특성 변인

에 따른 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 근무환경 및 개인 특성 배경별 분포

구분	배경변인	유목	사 례 수	%	비고
근무 환경	기관유형	사립 유치원	107	39.9	
		공립 유치원	42	15.7	
		직장 어린이집	22	8.2	
		국공립 어린이집	41	15.3	
		법인 어린이집	27	10.1	
		민간 어린이집	28	10.4	
		기타	1	.4	
	담당 반 유아나이	3세	105	39.2	
		4세	78	29.1	
		5세	80	29.9	
		3~4, 4~5세 통합	5	1.9	
	담당인원	소규모	90	34.2	평균: 17.53명 표준편차: 5.31명
		정원이내	135	51.3	
		정원초과	38	14.4	
개인 특성	교사연령	20대	121	45.1	평균: 32.76세 표준편차: 7.98세
		30대	87	32.5	
		40대이상	60	22.4	
	교사경력	5년 미만	100	37.3	평균: 7.36년 표준편차: 5.33년
		10년 미만	92	34.3	
		15년 미만	46	17.2	
		15년 이상	30	11.2	
	최종학력	보육교사 교육원	3	1.1	
		전문대학 졸업	122	45.5	
		4년제 대학 졸업	120	44.8	
		대학원 졸 이상	23	8.6	
	결혼상태	미혼	163	60.8	
		기혼	103	38.4	
		기타	2	.8	

3. 연구도구

가. 문제행동 지도효능감

유아교사 문제행동 지도효능감을 측정하기 위하여 사용된 척도는 김성현과 이종향(2019)이 개발한 문제행동 지도효능감 척도를 사용하였다. 본 도구는 총 32문항으로 문제행동 지도 및 관리기술(17문항), 개인적 효능감(6문항), 외부 영향요인(9문항) 등 3개의 하위요인으로 구성되어 있다. 문제행동 지도 및 관리기술에서는 교사가 자신의 교실 관리능력 그리고 문제행동 지도기술에 대한 효능감으로, 개인적 효능감은 문제행동을 자신이 전반적으로 잘 지도할 수 있는지에 대한 개인적 효능감이며, 외부 영향요인은 유아 교사가 문제행동을 지도하는 데 있어서 외부요인들이 미치는 요인들에 관한 인식 및 외부요인과 관계없이 교사 자신이 유아들의 문제행동에 미치는 영향력에 관한 효능감이다. ‘전혀 그렇지 않다 (1점).’ ~ ‘매우 그렇다 (5점).’으로 응답하는 Likert식 5점 척도로 총점이 높을수록 효능감이 높고 점수가 낮을수록 효능감이 낮음을 의미한다.

본 연구에서는 하위척도 및 문항 구성과 문항 내적 합치도 신뢰도는 <표 2>와 같다. 문제행동 지도 및 관리기술 척도에서 최초 20개 문항이었으나, 3개 문항(14, 15, 24)의 경우, 문항과 나머지 전체점수와의 상관이 낮아 신뢰도를 떨어뜨리는 것으로 나타나 제외하였다. 외부 영향요인 척도 역시 최초 11개 문항이었으나, 2개 문항(25, 37)이 신뢰도를 떨어뜨리는 것으로 나타나 제외하였다.

<표 2> 문제행동 지도효능감 척도의 구성 및 신뢰도

하위척도	문항번호	문항수	신뢰도 (Cronbach's α)
문제행동 지도 및 관리기술	1~5, 7~10, 29~36	17	.94
개인적 효능감	6, 11~13, 27, 28	6	.78
외부 영향요인	16~23, 26	9	.82
전 체	1~5, 6~13, 16~23, 26~36	32	.90

* 역채점 문항 : 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26

나. 유아의 문제 행동

본 연구에서 유아의 문제행동은 교사 평정 방식으로 측정되었다. 이를 위해 사용한 척도는 유아 행동 척도(The Preschool and Kindergarten Behavior Scale; PKBS, Merrell, 1994-1996) 중 문제행동 척도이며, 이진숙(2001)이 번안한 질문지를 사용하였다. 본 도구는 총 42문항이며, 외재적 문제행동에서는 총 27문항으로 자기중심성(11문항), 행동과다(8문항), 공격성(8문항)으로, 내재적 문제행동에서는 총 15문항으로 사회적 위축(7문항), 불안(8문항)으로 구성되었다. 외재적 문제행동에서 자기중심성은 변덕스럽고 경솔하며 예측할 수 없는 행동을 포함하며, 행동과다는 충동적이고, 침착하지 못하며, 안절부절하고, 시끄럽고, 과다행동적인 행동 형태를 말한다. 내재적 문제행동에서 사회적 위축은 다른 아이들을 회피하고 위축되어 있는 성향으로 과도한 불행에 수반하며, 불안은 내면화된 문제로써 두려움, 긴장, 걱정하는 성향을 말한다. ‘전혀 그렇지 않다 (1점)’ ~ ‘자주 그렇다 (4점)’ 으로 응답하는 Likert식 4점 척도로 점수가 높을수록 문제행동은 높고 점수가 낮을수록 문제행동은 낮음을 의미한다. 하위척도 및 문항 구성과 문항 내적 합치도 신뢰도는 <표 3>과 같다.

<표 3> 유아의 문제행동 척도의 구성 및 신뢰도

		문 항 번 호	문항수	신뢰도 (Cronbach's α)
외재적 문제행동	자기중심성	7, 8, 10, 13, 19, 22, 31, 32, 33, 37, 41	11	.92
	행동과다	1, 6, 14, 15, 16, 20, 25, 39	8	.92
	공격성	3, 11, 21, 26, 29, 34, 40, 42	8	.91
	전 체		27	.97
내재적 문제행동	사회적 위축	4, 12, 17, 27, 28, 30, 33	7	.86
	불 안	2, 5, 9, 18, 23, 24, 36, 38	8	.85
	전 체		15	.92
전 체		1~42	42	.97

다. 유아의 사회적 능력

유아의 사회적 능력 역시 교사 평정 방식으로 측정되었다. 이를 위해 사용한 척도는 유아 행동 척도(The Preschool and Kindergarten Behavior Scale; PKBS, Merrell, 1994-1996) 중 사회적 능력 척도이며, 이진숙(2001)이 번안한 질문지를 사용하였다. 사회적 협력성은 성인의 지시를 따르는 행동, 또래들과 협력·타협하며 적절한 자기억제를 할 수 있는 능력을 의미하고, 사회적 상호작용은 다른 사람으로부터 우정과 포용을 유지하고 얻는 것에 대한 성격과 행동을 평가하며, 사회적 독립성은 어른으로부터 적절하게 분리되는 것, 또래와의 상호작용에서 긍정적 의미의 독단이나 적합한 자신감 등 또래 그룹의 영역 속에서 사회적 독립성에 도달하는 성격과 행동을 측정한다. 본 도구는 총 34문항으로 협력성(12문항), 상호작용(11문항), 독립성(11문항) 3개 하위요인으로 구성되었다. ‘전혀 그렇지 않다 (1점).’ ~ ‘자주 그렇다 (4점).’으로 응답하는 Likert식 4점 척도로 점수가 높을수록 사회적 능력은 높고 점수가 낮을수록 사회적 능력은 낮음을 의미한다.

다. 하위척도 및 문항 구성과 문항 내적 합치도 신뢰도는 <표 4>와 같다.

<표 4> 유아의 사회적 능력 척도의 구성 및 신뢰도

하위척도	문 항 번 호	문항수	신뢰도 (Cronbach's α)
협력성	2, 7, 10, 12, 16, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 32	12	.94
상호작용	5, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 33, 34	11	.92
독립성	1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 26, 31	11	.90
전 체	1~34	34	.97

4. 자료수집절차

가. 예비조사

본 조사를 실행하기 전 설문지의 문항의 이해도나 설문지 작성에 걸리는 소요 시간과 설문지를 함에 있어 어려움을 파악하기 위해 예비조사를 실시하였다. 예비조사는 2021년 7월 8일부터 7월 9일까지 부산광역시에 위치한 유치원, 어린이집 교사 10명을 대상으로 실행하였다. 교사들은 자신의 배경변인에 관한 문항 및 문제행동 지도효능감에 대하여 응답하였으며, 이와 더불어 자신이 담임하고 있는 4명의 유아에 대하여 문제행동의 정도와 사회적 능력의 구비 정도를 차례로 평정하였다. 예비조사 연구 결과 소요 시간은 10~15분 정도였으며, 설문조사를 실시하는 과정에서 문제점이 나타나지 않아 이후 본 조사에 사용하였다.

나. 본 조사

본 조사는 부산광역시에 소재하고 있는 공립·사립 유치원, 국·공립, 법인, 민간어린이집 교사를 대상으로 2021년 7월 11일부터 8월 27일까지 실시하였다. 먼저 각 기관장과 교사들에게 본 설문지의 내용을 설명하고 동의를 얻은 후, 각 기관에 설문지를 우편 발송, 직접 방문, 구글 폼 설문지, 이메일(E-mail)을 통해 조사를 실행하였다. 설문지를 총 370부 배부하여 모두 회수되었으며, 불성실하거나 부적합한 자료 102부를 제외하고 총 268부를 최종적으로 자료 분석에 사용하였다.

유아의 문제행동과 사회적 능력 측정을 위해서는 유아교사 1인당 4명의 유아에 대하여 문제행동과 사회적 능력을 평정하도록 하였다. 이때 유아의 선택에 편기가 없도록 출석부상에서 일련번호가 1번, 2번인 유아와 마지막 번호의 유아, 마지막-1 번호의 유아를 택하여 평정하도록 요청하였다. 결과적으로 만 3, 4, 5세 반 유아 교사 268명과 유아 1,072명($268\text{명} \times 4\text{명} = 1,072\text{명}$)에 대한 자료를 분석에 활용하였다.

5. 자료분석

수집한 자료는 IBM SPSS 통계 패키지(ver. 21)를 활용하여 연구문제에 따른 통계분석을 차례로 수행하였다. 구체적인 분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 예비분석 절차로 유아교사의 문제행동 지도효능감, 유아의 문제행동, 사회적 능력에 대한 기술통계량을 산출하였다. 문제행동 지도효능감, 문제행동, 사회적 능력 척도의 각 하위척도별로 기술 통계량(평균, 표준편차, 최소값, 최대값, 왜도, 첨도)을 산출하였으며, 이들 변인 간 적률상관계수를 산출하였다.

둘째, <연구문제 1-1>에 따라 ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 문제행동(외재행동 문제, 내재행동 문제)의 정도는 차이가 있는가?’를 살펴보기 위하여, 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 하위 집단을 상위·중위·하위 집단으로 분류(사분위점 Q_1 , Q_2 , Q_3 에 따라 상위 25%, 중위 50%, 하위 25%에 속하는 집단으로 구분) 하고, 이들 3개 집단 간 유아의 문제행동 하위변인 점수에 대하여 일원분산분석(Oneway ANOVA)을 수행하였다. 한편, 본 연구자는 유아 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 문제행동의 차이를 구체적인 문제행동 단위에서 탐색해 보는 것도 중요한 의미가 있을 것으로 생각하였다. 이에 따라 <연구문제 1-2> ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 집단 간에 유의미하게 차이를 보이는 구체적인 유아의 문제행동은 무엇인가?’를 알아보기 위하여 유아의 문제행동을 측정하는 문항 중 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 평균점수에서 큰 차이(d)를 나타내는 문항이 무엇인지를 분석하였다.

셋째, <연구문제 2-1>에 따라 ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 사회적 능력의 정도는 차이가 있는가?’를 살펴보기 위하여, <연구문제 1-1>의 분석방법과 마찬가지로 교사의 문제행동 지도효능감에서 상중하 집단에 따라 사회적 능력 하위변인 점수에 대한 일원분산분석(Oneway ANOVA)을 수행하였다. <연구문제 2-2>에 따른 분석방법 역시 <연구문제 1-2>와 동일한 방식을 적용하였다 모든 통계적 분석에서 유의성은 $\alpha=.05$ 의 유의도 수준에서 검증하였다.

IV. 연구결과

1. 예비분석: 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제 행동 및 사회적 능력에 대한 기술통계량

연구문제에 따른 분석에 앞서 연구변인으로 설정한 3개 변인(문제행동 지도효능감, 문제행동, 사회적 능력)에 대한 기술통계량을 산출한 결과는 차례로 <표 5>, [그림 2], <표 6>과 같다. 먼저 <표 5>는 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력 변인의 하위척도별 평균, 표준편차와 범위, 왜도, 첨도를 산출한 것이다.

<표 5> 문제행동 지도효능감, 유아의 문제행동, 사회적 능력 하위요인별 기술 통계량

		평균	표준편차	최소값	최대값	왜도	첨도
문제행동 지도 효능감	문제행동지도 및 관리기술	3.59	0.54	2.00	5.00	0.01	0.55
	개인적 효능감	3.47	0.56	2.00	5.00	0.32	0.08
	외부영향 요인	2.69	0.62	1.00	4.11	-0.17	0.07
	전체	3.32	0.41	2.06	4.56	0.32	1.01
문제행동	자기중심성	1.88	0.71	1.00	4.00	0.63	-0.46
	행동 과다	1.95	0.80	1.00	4.00	0.56	-0.71
	공격성	1.66	0.70	1.00	4.00	1.10	0.53
	사회적 위축	1.65	0.65	1.00	4.00	1.18	0.94
	불안	1.79	0.63	1.00	4.00	0.85	0.31
	전체	1.80	0.64	1.00	4.00	0.82	0.04
사회적 능력	협력성	3.16	0.68	1.00	4.00	-0.95	0.40
	상호작용	3.10	0.67	1.00	4.00	-0.82	0.20
	독립성	3.13	0.61	1.00	4.00	-0.87	0.47
	전체	3.13	0.61	1.03	4.00	-0.93	0.53

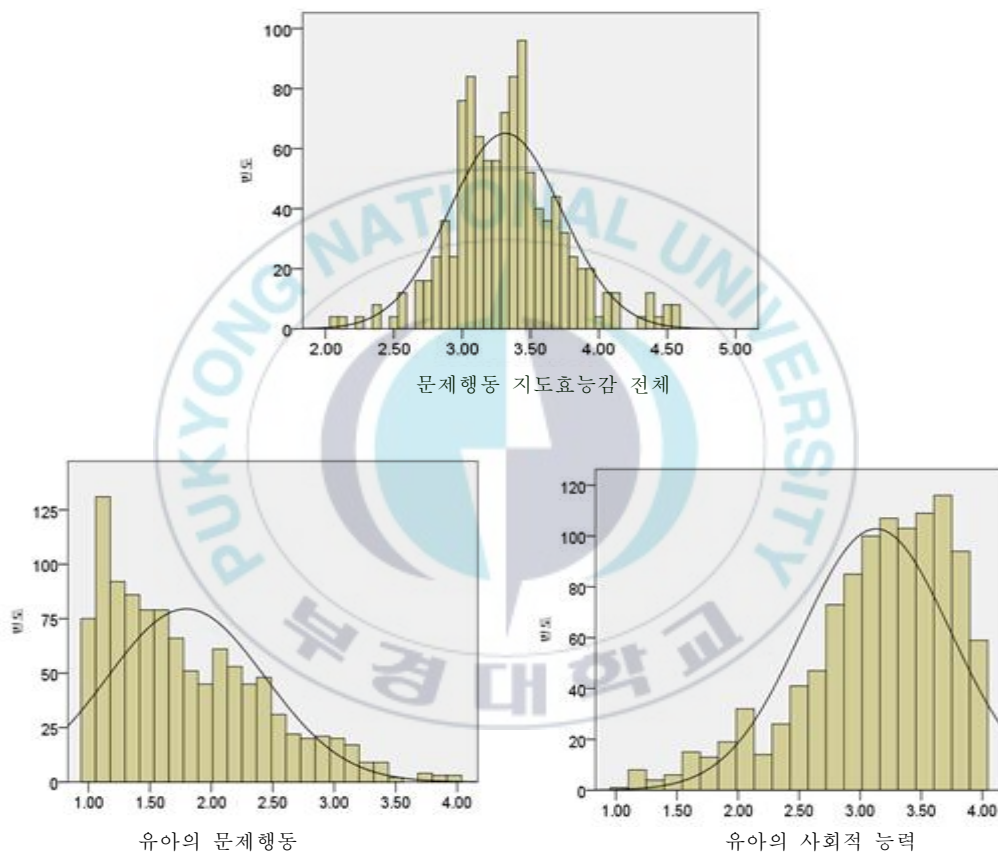
<표 5>를 보면 교사들의 문제행동 지도효능감 점수는 평균(M)은 3.32점으로 나타나 절대 평균인 3.0점을 초과하였다. 하위요인 간에는 평균 점수에서 다소 차이가 있는데, 상대적으로 볼 때 문제행동 지도 및 관리기술이 가장 높으며(M=3.59), 외부 영향요인에 대한 통제력이 가장 낮았다(M=2.69). 본 연구에서는 외부 영향요인은 역 채점하여 산출했기 때문에 이는 곧 외부의 영향을 많이 받는다고 할 수 있다. 전체점수 분포는 대체로 정규분포와 유사하나 어느 정도 첨형(첨도=1.0)의 분포 모양을 나타내었다.

교사들이 지각하는 유아의 문제행동에서는 교사들은 유아들의 문제행동을 낮은 수준(M=1.80)으로 지각하였으며, 어느 정도의 정적 편포(왜도 0.82)를 보였다. 하위요인의 점수를 보면, 상대적으로 행동과다 문제(M=1.95)가 가장 높으며 공격성 문제가 가장 낮았다(M=1.66). 사회적 능력은 M=3.13을 보여 절대 평균 보다 상회하였다. 3개 하위요인의 평균의 크기는 매우 유사하며(범위 3.10~3.16) 어느 정도의 부정 편포(왜도 -0.93)의 분포를 갖고 있었다.

한편, [그림 2]는 상기한 3개 연구변인 점수 분포의 특징을 보다 직관적으로 알 수 있도록 히스토그램으로 제시한 것이다. 그림에서 알 수 있듯이 문제행동 지도효능감은 어느 정도 정규분포 모양을 보이고 있으나, 표준정규분포에 비해 뾰족한 형태를, 그리고 문제행동과 사회적 능력 점수의 분포형태는 각각 정적 편포와 부정 편포 모양을 갖는 것으로 나타났다.

이 같은 분포의 특징은 기본적으로 본 연구에서 ‘교사의 문제행동 지도효능감’과 ‘유아의 문제행동 및 사회적 능력’과의 관계성을 살펴보고자 할 때 통계적 분석방법에서 중요한 제약이 있음을 의미한다. 예를 들어, ‘교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과의 관계’를 살펴보기 위해 문제행동 지도효능감을 독립변인으로, 문제행동 및 사회적 능력 변인을 종속

변인으로 하여 회귀분석방법을 적용하는 것은 적절하지 않다는 것이다(종속변인의 정규분포성 가정의 위반). 따라서 이후 연구문제에 따른 분석방법에서는 유아의 문제행동 및 사회적 능력 점수 분포의 정규분포성 가정이 필요하지 않는 통계적 분석방법을 사용하여 변인 간의 관계를 분석하였다.



[그림 2] 문제행동 지도효능감, 유아의 문제행동 사회적 능력 점수 히스토그램

이어서, <표 6>은 3개 연구 변인 간 전체점수 및 각 하위변인에 따라 산출한 점수 간의 상호상관계수를 산출한 결과이다.

<표 6> 문제행동 지도효능감, 유아의 문제행동, 사회적 능력 변인 간 상호상관계수

	문제행동 지도효능감				문제행동						사회적 능력			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. 문제행동 지도 및 관리기술	1.00													
2. 개인적 효능감	.75***	1.00												
3. 외부영향 요인	.02	-.04	1.00											
4. 문제행동 지도효능감 전체	.90***	.76***	.43***	1.00										
5. 자기중심성	-.13***	-.08*	-.08**	-.15***	1.00									
6. 행동과다	-.12***	-.07*	-.06*	-.13***	.88***	1.00								
7. 공격성	-.13***	-.06	-.06*	-.14***	.87***	.84***	1.00							
8. 사회적 위축	-.17***	-.08**	-.07*	-.17***	.80***	.74***	.77***	1.00						
9. 불안	-.10**	-.04	-.06	-.11**	.77***	.69***	.73***	.83***	1.00					
10. 문제행동 전체	-.14***	-.07*	-.08*	-.15***	.96***	.92***	.93***	.89***	.86***	1.00				
11. 협력성	.13***	.10**	.04	.13***	-.61***	-.67***	-.56***	-.54***	-.41***	-.62***	1.00			
12. 상호작용	.14***	.10**	.00	.13***	-.41***	-.48***	-.38***	-.50***	-.35***	-.46***	.81***	1.00		
13. 독립성	.11***	.06	.02	.10**	-.37***	-.41***	-.33***	-.52***	-.43***	-.44***	.74***	.85***	1.00	
14. 사회적 능력 전체	.14***	.09**	.03	.13***	-.51***	-.57***	-.46***	-.56***	-.43***	-.55***	.92***	.95***	.92***	1.00

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

표에서 알 수 있듯이, 문제행동 지도효능감은 문제행동과는 $r = -.15$, 사회적 능력과 $r = .13$ 을 보였으며, 문제행동과 사회적 능력 간에는 $r = -.55$ 의 상관계수를 나타내었다. 하위요인에 따라 살펴보면, 먼저 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 관계에서는 자기중심성은 $r = -.15$, 행동과다는 $r = -.13$, 공격성은 $r = -.14$, 사회적 위축은 $r = -.17$, 불안은 $r = -.11$ 을 나타내었다. 다음으로 문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력과의 관계를 살펴보면 협력성은 $r = .13$, 상호작용은 $r = .13$, 독립성은 $r = .10$ 으로 나타났다.

2. 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과의 관계

이 절에서는 <연구문제 1> ‘유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과의 관계는 어떠한가?’에 대한 답변을 위하여 하위 연구문제로 설정한 <1-1>, <1-2>에 따른 통계적 분석결과를 차례로 제시하였다.

먼저, <표 7>은 <연구문제 1-1> ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 문제행동(외재적 문제행동, 내재적 문제행동)의 정도는 차이가 있는가?’를 살펴보기 위하여 교사 집단을 문제행동 지도효능감 수준에 따라 상위·중위·하위의 3개 집단으로 분류하고 이들 3개 집단 간 유아의 문제행동 하위변인 점수에 대하여 일원분산분석을 수행한 결과이다.

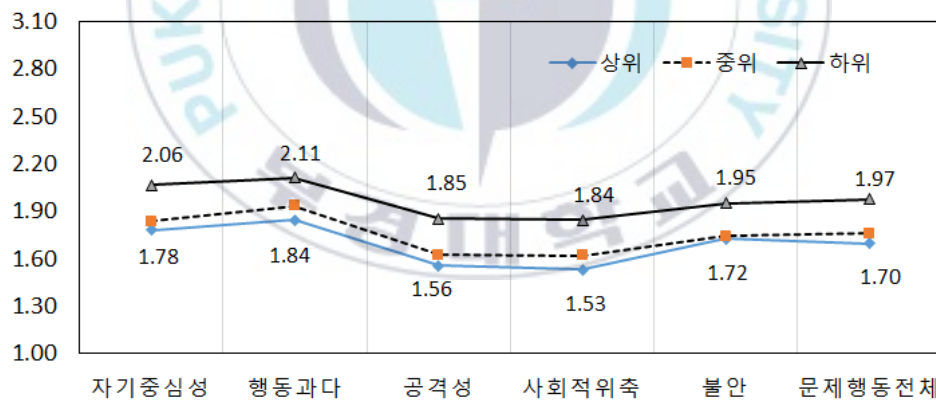
<표 7> 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 문제행동에 대한
일원분산분석 1)

	유아의 문제행동	교사의 지도 효능감수준	사례수 ²⁾	평균	표준편차	F	Scheffe (α=.05)
외재 문제 행동	자기중심성	상위	252	1.78	0.65	12.47***	상위=중위<하위
		중위	564	1.83	0.68		
		하위	256	2.06	0.79		
	행동과다	상위	252	1.84	0.75	7.92***	상위=중위<하위
		중위	564	1.93	0.76		
		하위	256	2.11	0.88		
	공격성	상위	252	1.56	0.60	13.66***	상위=중위<하위
		중위	564	1.62	0.66		
		하위	256	1.85	0.82		
	전체	상위	252	1.73	0.64	12.20***	상위=중위<하위
		중위	564	1.80	0.66		
		하위	256	2.02	0.80		
내재 문제 행동	사회적 위축	상위	252	1.53	0.53	16.94***	상위=중위<하위
		중위	564	1.62	0.62		
		하위	256	1.84	0.76		
	불안	상위	252	1.72	0.55	11.78***	상위=중위<하위
		중위	564	1.74	0.62		
		하위	256	1.95	0.69		
	전체	상위	252	1.63	0.51	15.19***	상위=중위<하위
		중위	564	1.68	0.60		
		하위	256	1.90	0.69		
전체	상위	252	1.70	0.56	14.27***	상위=중위<하위	
	중위	564	1.76	0.61			
	하위	256	1.97	0.73			

*** $p<.001$

- 1) 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과의 관계 분석을 위한 전형적인 통계분석방법은 유아교사의 ‘문제행동 지도효능감’을 설명변수로 하고 유아의 ‘문제행동’을 목적변수로 하여 회귀분석을 수행하는 것이다. 그러나 p. 39에서 진술한 바와 같이 본 연구에서는 연구대상으로 표집한 유아의 문제행동 점수 분포가 부적 편포를 이루고 있는 것으로 나타나 회귀분석 적용을 위한 조건과는 어긋나는 것으로 판단되었다. 이에 본 연구에서는 유아교사의 문제행동 지도효능감 점수를 사분위점 Q_1 , Q_2 , Q_3 에 따라 상위 25%, 중위 50%, 하위 25%에 속하는 집단으로 구분하고, 이들 3개 집단 간 유아의 문제행동 하위변인 점수에 대해 일원분산분석을 수행하는 것으로 두 변인 간 관계를 분석하는 방식을 채택하였다.

표에서 알 수 있는 것처럼, 교사의 문제행동 지도효능감이 상위 혹은 중위에 속하는 집단인 경우 하위에 속하는 집단에 비하여, 유아들은 5가지의 모든 문제행동 유형에서 유의미하게 낮은 평균점수를 나타내었다($p<.001$). 이는 문제행동 전체 혹은 외재적 문제행동, 내재적 문제행동으로 묶어볼 때에도 마찬가지였다. 구체적으로 외재적 문제행동의 평균점수를 살펴보면, 유아들은 교사의 문제행동 지도효능감이 상위 집단이나 중위 집단에 속하는 경우, 하위 집단에 비하여 외재적 문제에서는 상위집단 $M=1.73$, 중위집단 $M=1.80$, 하위 집단 $M=2.02$ 로 낮은 수준의 점수를 나타내었다. 마찬가지로 내재적 문제행동에서는 상위 집단 $M=1.63$, 중위 집단 $M=1.68$, 하위 집단 $M=1.90$ 으로 나타났으며, 문제행동 전체에서는 상위집단 $M=1.70$, 중위집단 $M=1.76$, 하위 집단 $M=1.97$ 로 나타났다. [그림 3]은 5가지 문제행동 유형 및 전체점수에서 상위·중위·하위 집단의 평균 점수를 보여준다.



[그림 3] 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 문제행동 점수

- 2) 이 연구에서 연구대상자로 선정되어 최종 분석대상자로 포함된 유아교사의 수는 268명이다. 그러나 자료수집 절차에서 진술한 것처럼, 유아교사 1인당 4명의 유아를 대상으로 문제행동과 사회적 능력 정도를 평정하였으므로 연구대상 유아의 수는 총 1,072명이다. 따라서 <표 6>과 같이 ‘유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력’을 관련 시켜 분석할 경우에는 교사의 수가 1,072명($268\text{명} \times 4\text{명} = 1,072\text{명}$)인 것으로 표현된다. 즉, 유아 4명마다 동일한 문제행동 지도효능감을 지닌 유아교사가 4명이 있다.

한편, 상위 집단과 중위 집단 간 유아의 문제행동 평균 점수를 비교해 보면, 비록 통계적으로 유의미하지는 않으나 상위집단은 일관되게 중위 집단에 비해서 상대적으로 낮은 문제행동 평균 점수를 보이는 경향도 있음을 알 수 있다. 결과적으로 <표 7>의 결과는 교사의 문제행동 지도효능감이 높을수록 유아의 문제행동이 낮은 경향이 있음을 보여주는 것이다. 이에 대해서는 논의에서 보다 자세히 진술할 것이다.

계속해서 <연구문제 1-2>에 따라 ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 집단 간에 유의미하게 차이를 보이는 유아의 구체적인 문제행동은 무엇인가?’를 알아보았다. 이를 위하여 유아의 문제행동을 측정하는 문항 중 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 평균 점수에서 큰 차이(d)를 나타내는 문항이 무엇인지를 분석하였으며 그 결과는 <표 8>과 같다. 음영으로 처리된 문항은 상위 집단과 하위 집단 간 평균 점수에서 상대적으로 가장 크거나 혹은 가장 작은 차이를 나타낸 10개 문항이다.

<표 8> 유아교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간 유아의 문제행동 문항에 대한 응답점수의 차이

유아의 문제행동	상위집단	하위집단	d
(사) 4. 다른 사람의 애정 표현에 반응을 보이지 않는다.	1.62	2.08	-0.46
(행) 16. 규칙을 지키지 않는다.	1.77	2.20	-0.43
(자) 13. 화가 나면 고함을 지른다.	1.75	2.16	-0.41
(행) 14. 다른 아이들의 물건을 뺏는다.	1.66	2.07	-0.40
(사) 12. 다른 아이들과 노는 것을 피한다.	1.36	1.75	-0.39
(사) 17. 친구를 잘 사귀지 못한다.	1.65	2.04	-0.39
(불) 38. 다른 아이들에게 잘 속고 이용당한다.	1.27	1.63	-0.35
(행) 26. 다른 아이들에게 욕설을 한다.	1.19	1.54	-0.35
(행) 34. 다른 아이의 물건을 부순다.	1.44	1.78	-0.35

(불) 2. 불안하거나 두려우면 병이 난다.	1.71	2.05	-0.34
(행) 39. 진행되고 있는 일을 방해한다.	1.60	1.95	-0.34
(사) 27. 화를 내면 달래기 어렵다	1.42	1.77	-0.34
(행) 29. 다른 아이들을 괴롭히거나 위협한다.	1.47	1.81	-0.34
(행) 42. 다른 아이들을 귀찮게 한다.	1.63	1.96	-0.34
(행) 11. 신체적 공격성을 보인다. (차고, 때리고, 민다)	1.69	2.02	-0.33
(자) 31. 예측할 수 없는 행동을 한다.	1.76	2.08	-0.32
(자) 37. 늘 우는 소리를 하거나 불평한다.	1.55	1.87	-0.32
(행) 6. 다른 아이들이 싫어해도 시끄럽게 떠든다.	1.98	2.30	-0.32
(자) 19. 자기 맘대로 해야만 한다.	1.89	2.21	-0.31
(자) 22. 교사의 말을 잘 듣지 않는다.	1.81	2.12	-0.31
(자) 32. 다른 아이들을 시기한다.	1.52	1.82	-0.30
(행) 40. 거짓말을 한다.	1.52	1.82	-0.30
(사) 35. 기분이 자주 변한다.	1.68	1.98	-0.30
(자) 10. 물건을 나누어 쓰려고 하지 않는다.	1.83	2.12	-0.28
(행) 21. 다른 사람에게 보복하려고 한다.	1.56	1.83	-0.27
(자) 7. 화를 벌컥 낸다.	1.87	2.14	-0.27
(사) 30. 행복하지 못하고 우울한 것 같다.	1.33	1.60	-0.27
(자) 41. 쉽게 화를 낸다.	1.71	1.97	-0.26
(불) 23. 자주 아프다고 불평한다.	1.54	1.78	-0.24
(불) 24. 유아교육기관에 오지 않으려고 한다.	1.35	1.56	-0.22
(행) 25. 침착하지 못하고 안절부절 한다.	1.61	1.83	-0.22
(자) 33. 자기 나이보다 어리게 행동한다.	1.60	1.80	-0.21
(불) 9. 걱정이 많고 긴장해 있다.	1.96	2.15	-0.18
(불) 36. 꾸지람이나 비판에 대해 지나치게 민감하다.	1.87	2.05	-0.18
(행) 1. 별 생각 없이 충동적으로 행동한다.	2.14	2.31	-0.17
(불) 5. 부모나 교사에게 매달린다.	2.07	2.23	-0.16
(불) 18. 낯선 상황을 겁내거나 두려워한다.	2.01	2.16	-0.16
(행) 15. 한 가지 일에 오래 집중하지 못한다.	1.96	2.11	-0.15
(사) 28. 여러 사람들이 있으면 위축된다.	1.71	1.85	-0.14
(행) 20. 차분히 앉아있지 못하고 부산하다.	2.02	2.15	-0.13
(자) 8. 모든 사람의 관심을 받기를 원한다.	2.31	2.42	-0.11
(공) 3. 다른 아이들을 놀린다.	1.94	2.05	-0.11

표를 보면, 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에는 유아의

문제행동 문항에 따라 0.46~0.11 정도의 범위에서 평균 차이가 있었다. 가장 큰 평균점수 차이를 나타낸 문항은 4번 문항으로, ‘다른 사람의 애정 표현에 반응을 보이지 않는 행동’을 나타내는 문항이었다. 이어서 ‘규칙을 지키지 않는 행동’, ‘화가 나면 고함을 지르는 행동’, ‘다른 아이들의 물건을 빼앗는 행동’ 등이 상위집단과 하위 집단 간에 두드러지게 차이가 있었다. 차이가 큰 상위 10개 문항 중 ‘행동과다’ 문항이 4개, ‘사회적 위축’ 문항이 3개, ‘불안’ 문항이 2개, ‘자기중심성’ 문항이 1개였다.

반면, 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 차이가 가장 없는 유아의 문제행동으로 3번 ‘다른 아이를 놀리는 행동’으로 나타났다. 그 외에 ‘모든 사람의 관심을 받기를 원하는 행동’, ‘차분히 앉아있지 못하고 부산한 행동’, ‘여러 사람들 앞에서 위축을 나타내는 것’ 등이 있었다. <표 8>의 결과들이 갖는 의미는 논의에서 자세히 추론해 보고자 한다.

3. 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력과의 관계

이어서 <연구문제 2> ‘유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 사회적 능력과의 관계는 어떠한가?’에 대한 답변을 위하여 하위 연구문제로 설정한 <2-1>, <2-2>에 따른 통계적 분석결과를 차례로 제시하였다. 통계 분석 방법 및 결과 제시 형식은 앞선 2절과 동일하다.

먼저, <표 9>는 <연구문제 2-1> ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 사회적 능력의 정도는 차이가 있는가?’를 살펴보기 위하여 교사 집단을 문제행동 지도효능감 수준에 따라 상위·중위·하위의 3개 집단

으로 분류하고 이들 3개 집단 간 유아의 사회적 능력 하위변인 점수에 대하여 일원분산분석을 수행한 결과이다.

<표9> 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 유아의 사회적 능력에 대한 일원분산분석

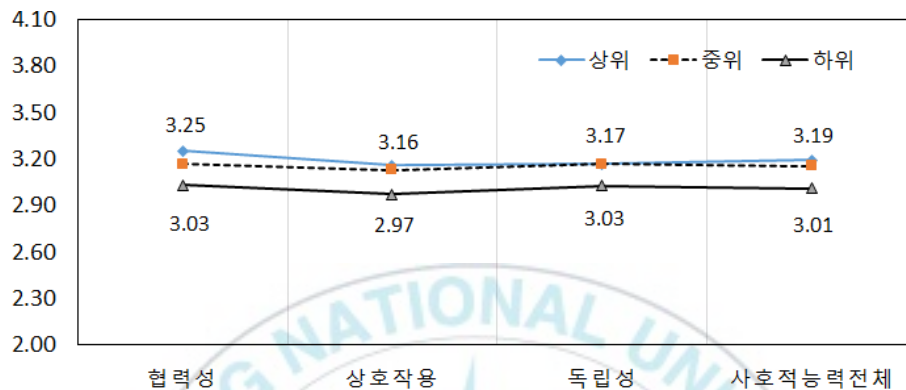
유아의 사회적 능력	교사의 지도 효능감수준	사례수	평균	표준편차	F	Scheffe ($\alpha=.05$)
협력성	상위	252	3.25	0.68	6.78**	상위=중위>하위
	중위	564	3.17	0.67		
	하위	256	3.03	0.69		
상호작용	상위	252	3.16	0.68	6.30**	상위=중위>하위
	중위	564	3.13	0.67		
	하위	256	2.97	0.67		
독립성	상위	252	3.17	0.62	5.22**	상위=중위>하위
	중위	564	3.17	0.61		
	하위	256	3.03	0.60		
전체	상위	252	3.19	0.61	6.85**	상위=중위>하위
	중위	564	3.16	0.61		
	하위	256	3.01	0.61		

** $p<.01$

표에서 알 수 있는 것처럼, 교사의 문제행동 지도효능감이 상위 혹은 중위에 속하는 집단인 경우 하위에 속하는 집단에 비하여, 유아들은 3가지 사회적 능력 하위영역 모두에서 유의미하게 높은 평균 점수를 나타내었다($p<.001$). 이는 사회적 능력 전체점수에서도 마찬가지였다.

하위영역별로 구체적인 평균 점수의 차이를 살펴보면, 협력성 영역에서 유아들은 교사의 문제행동 지도효능감이 상위집단이나 중위 집단에 속하는 경우, 하위 집단에 비하여 높은 수준의 점수를 나타내었다(상위 $M=3.25$, 중위 $M=3.17$, 하위 $M=3.03$). 마찬가지로 상호작용 영역에서는 상위 집단 $M=3.16$, 중위 집단 $M=3.13$, 하위 집단 $M=2.97$ 로 나타났으며, 독립성 영역

에서는 상위 집단 M=3.17, 중위 집단 M=3.17, 하위 집단 M=3.03으로 나타났다. [그림 4]는 3가지 사회적 능력 하위영역 및 전체점수에서 상위·중위·하위 집단의 평균점수를 보여준다.



[그림 4] 유아교사의 문제행동지도 효능감 수준에 따른 유아의 사회적 능력 점수

결과적으로 <표 9>의 결과는 교사의 문제행동 지도효능감이 높을수록 유아의 사회적 능력이 높은 경향이 있음을 보여주는 것이다.

계속해서 <연구문제 2-2>에 따라 ‘유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따른 집단 간에 유의미하게 차이를 보이는 유아의 구체적인 사회적 능력과 관계된 행동은 무엇인가?’를 알아보았다. 이를 위하여 유아의 사회적 능력을 측정하는 문항 중 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 평균 점수에서 큰 차이(d)를 나타내는 문항이 무엇인지를 분석하였으며 그 결과는 <표 10>과 같다. 음영으로 처리된 문항은 상위집단과 하위 집단 간 평균 점수에서 상대적으로 가장 크거나 혹은 가장 작은 차이를 나타낸 10개 문항이다.

**<표 10> 유아교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간 유아의 사회적
능력 문항에 대한 응답점수의 차이**

유아의 사회적 능력	상위집단	하위집단	d
(협) 29. 교사가 정한 결정을 받아들인다.	3.45	3.07	0.38
(상) 34. 다른 아이들에게 애정을 표현한다.	3.21	2.87	0.34
(협) 28. 필요할 때는 친구들에게 양보하거나 타협한다.	3.21	2.90	0.31
(협) 23. 규칙을 잘 지킨다.	3.23	2.93	0.30
(상) 21. 다른 아이에게 함께 놀자고 청한다.	3.38	3.09	0.29
(협) 32. 잘못을 지적하면, 적절히 반응한다.	3.28	3.00	0.28
(협) 7. 교사의 지시에 잘 따른다.	3.31	3.05	0.26
(상) 17. 다른 아이들의 권리를 옹호해 준다. (“그 장난감은 그 애 거야”)	3.10	2.84	0.26
(협) 12. 자유 시간에 문제될 만한 행동을 하지 않는다.	3.11	2.87	0.24
(독) 11. 다른 아이들이 함께 놀자고 이 아이를 찾는다.	3.20	2.97	0.23
(협) 10. 자기-통제력이 있다.	3.06	2.83	0.23
(상) 33. 선생님이 힘들어하면 민감하게 반응한다. (“선생님, 슬퍼요?”)	3.11	2.88	0.23
(상) 24. 자신이 힘들 때 교사의 위로를 구한다.	3.29	3.06	0.23
(독) 3. 다른 아이들과 함께 잘 웃는다.	3.50	3.28	0.22
(독) 6. 다른 아이들이 이 아이를 좋아한다.	3.17	2.96	0.21
(독) 18. 새로운 환경에 잘 적응한다.	3.14	2.93	0.21
(상) 5. 다른 아이의 행동을 이해하려고 애쓴다. (“넌 왜 울어?”)	3.07	2.88	0.19
(독) 26. 자신의 권리를 주장한다.	3.29	3.10	0.19
(협) 30. 장난감이나 물건을 다른 아이와 교대로 사용한다.	3.23	3.05	0.18
(상) 20. 다른 아이가 속상해 할 때 위로해 준다.	3.12	2.94	0.18
(독) 9. 친구를 쉽게 사귄다.	3.05	2.88	0.17
(독) 31. 사회적 상황에서 자신감이 있다.	3.07	2.91	0.16
(협) 22. 부탁하면 주변을 깨끗이 치운다.	3.30	3.14	0.16
(독) 4. 잘 모르는 아이들과도 잘 어울려 논다.	3.03	2.88	0.15
(상) 27. 다른 아이를 화나게 한 행동에 대해 스스로 사과한다.	3.06	2.91	0.15
(상) 14. 수업 중의 이야기 나누기에 잘 참여한다.	3.21	3.06	0.15
(협) 25. 다른 아이들과 장난감을 함께 가지고 논다.	3.33	3.19	0.14
(협) 2. 집단 활동에 협조적이다.	3.28	3.14	0.14
(상) 19. 다른 아이들이 부러워하는 기술이나 능력이 있다.	2.87	2.77	0.09
(독) 13. 스트레스를 많이 받지 않고 부모와 떨어질 수 있다.	3.39	3.35	0.05
(독) 1. 스스로 알아서 공부를 하거나 놀이를 한다.	3.27	3.24	0.03
(협) 16. 이야기를 들려줄 때 앉아서 잘 듣는다.	3.22	3.21	0.02
(상) 15. 필요할 때 교사의 도움을 구한다.	3.35	3.38	-0.03
(독) 8. 도움을 구하기 전에 새로운 방법을 시도해 본다.	2.73	2.79	-0.05

표를 보면, 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에는 유아의 사회적 능력 문항에 따라 절대값 0.38~0.02 범위에서 평균차이가 있었다. 가장 큰 평균점수 차이를 나타낸 문항은 29번 문항으로, ‘교사가 정한 결정을 받아들이는 행동’을 나타내는 문항이었다. 이어서 ‘다른 아이들에게 애정을 표현하는 행동’, ‘친구들에게 양보하거나 타협하는 행동’, ‘규칙을 잘 지키는 행동’ 등이 상위집단과 하위집단 간에 두드러지게 차이가 있었다. 차이가 큰 상위 10개 문항 중 ‘협력성’ 문항이 6개, ‘상호작용’ 문항이 3개, ‘독립성’ 문항이 1개였다.

반면, 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 차이가 가장 없는 사회적 능력 관련 행동으로 16번 ‘이야기를 들려줄 때 앉아서 잘 듣는 행동’으로 나타났다. 그 외에 ‘스스로 알아서 공부를 하거나 놀이를 하는 행동’, ‘필요할 때 교사의 도움을 구하는 행동’ 등이 있었다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력의 관계를 탐색적으로 살펴보고자 하는 목적으로 수행되었다. 본 연구를 통해 얻은 연구 결과를 중심으로 논의하면 아래와 같다.

먼저 <연구문제 1>에 따라 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 문제행동(외재적 문제행동, 내재적 문제행동)의 정도의 차이에 대해 살펴본 결과 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 문제행동은 전체와 하위요인 모두에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 교사의 문제행동 지도효능감이 상위 혹은 중위에 속하는 집단인 경우 하위에 속하는 집단에 비하여, 문제행동 전체와 외재적 문제행동(행동과다, 공격성) 및 내재적 문제행동(자기중심성, 사회적 위축, 불안) 모두에서 유의미하게 낮은 평균 점수를 나타내었다 ($p < .001$). 이러한 연구 결과는 교사가 문제행동 지도효능감을 갖추는 것이 유아의 문제행동 지도에 도움이 될 수 있음을 보여주는 것이다.

여기서 한 가지 주목할 연구 결과는 유아의 문제행동이 교사의 문제행동 지도효능감 상위집단과 중위 집단에 따라서는 유의미한 차이를 보이지 않았다는 것이다. 상위 집단과 중위 집단 간 유아의 문제행동 평균 점수를 비교해 보면 상위집단이 일관되게 중위 집단에 비해서 상대적으로 낮은 문제행동 평균 점수를 보이는 경향을 보였다. 하지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 이러한 연구 결과는 유아 교사가 높은 수준의 문

제 행동 지도효능감을 갖추는 것이 좋겠지만, 문제행동지도 측면에서만 보았을 때 중간 정도의 문제행동 지도효능감만 갖추어도 문제행동지도에 큰 도움이 될 수 있을 것이라는 것이다.

본 연구에서는 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아들이 보이는 문제행동에 차이가 있는지의 여부를 살펴보는 것에 그치지 않고, 구체적으로 어떤 행동에서 차이를 보이는지를 살펴보았다. 이를 위해 유아의 문제행동을 측정하는 문항 중 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 평균 점수에서 큰 차이(d)를 나타내는 문항이 무엇인지 분석하였다. 그 결과 교사의 문제행동 지도효능감의 상위·하위 집단 간에는 유아의 문제행동 문항에 따라 .11~.46 정도의 범위에서 평균 차이가 있었다. 가장 큰 평균 점수 차이를 나타낸 행동은 ‘다른 사람의 애정 표현에 반응을 보이지 않는 행동’이었다. 이어서 ‘규칙을 지키지 않는 행동’, ‘화가 나면 고함을 지르는 행동’, ‘다른 아이들의 물건을 빼앗는 행동’ 등이 상위 집단과 하위 집단 간에 두드러지게 차이가 있는 행동으로 나타났다. 이어서 차이가 큰 상위 10개 문항은 ‘행동과다’ 문항이 4개, ‘사회적 위축’ 문항이 3개, ‘불안’ 문항이 2개, ‘자기중심성’ 문항이 1개였다.

이러한 결과는 다양한 측면에서 고찰해 볼 수 있다. 우선 문제행동 지도효능감이 높으면 유아의 문제행동 중 행동 과다, 사회적 위축과 같은 문제행동에 대해 빨리 파악을 하게 되고 이에 맞는 적절한 지도가 잘 이루어질 것으로 추측된다. 또한 이러한 문제행동을 보이는 유아를 지도할 때 상위 집단의 교사들은 적절한 문제행동 지도 방법 및 관리기술을 사용하고, 유아와 상호작용하는 부분 등에 있어서도 유아와 긍정적인 상호작용기술의 사용으로 인해 교사-유아 관계를 형성하기에 낮은 수준의 교사들에 비해 지도가 잘 이루어질 것으로 추측된다. 이런 교사들의 노력으로 인하여 유아들의 문제행동은 정도에 따라 자연스럽게 감소할 수 있을 것이다. 따라

서 문제행동 지도효능감이 낮은 교사들을 위해 문제행동 지도효능감을 증진 시킬 수 있는 프로그램 개발 등이 이루어져야 할 것이며, 또한 유아의 문제행동 인식의 정도에 대한 부분과 문제행동을 효과적으로 지도하기 위한 다양한 지도기술이나 방법의 실제적 적용을 고려한 교육프로그램으로 이루어진 재교육이 필요할 것이다.

교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 차이가 가장 없는 유아의 문제행동은 ‘다른 아이를 놀리는 행동’으로 나타났다. 그 외에 ‘모든 사람의 관심을 받기를 원하는 행동’, ‘차분히 앉아있지 못하고 부산한 행동’, ‘여러 사람들 앞에서 위축을 나타내는 것’ 등이 있었다. 또한 이와 관련한 문항에는 평균 점수가 다른 문항의 점수들에 비하여 높게 나타남을 알 수 있었다. 이러한 결과에 대한 한 가지 가능한 이유는 방금 언급한 문제행동은 교사의 지도 역량을 뛰어넘는 행동이기 때문에 유아교사로서는 감당하기 어렵다는 것이다. 만약 이것이 사실이라면 이런 문제를 보이는 유아의 경우 교사 이외의 관련 전문가의 도움을 받을 수 있는 방안이 마련되어야 할 것이다. 상기의 결과에 대한 또 하나가 생각해 볼 수 있는 이유는 교사가 방금 언급한 문제행동을 다룰 수 있는 역량은 되지만 현실적인 이유로 그러한 문제를 효과적으로 다룰 수 없기 때문일 수도 있다. 현재 우리나라 유아교육 현장에서는 1명의 교사가 16-26명의 유아를 돌보는 구조를 가지고 있기 때문에 특정 유아가 문제행동을 보일 때 교사는 그 아이에게만 집중하기가 어렵다. 특히 차분히 앉아있지 못하고 부산한 행동을 보이는 아이에 대해서 지도가 잘 이루어지지 않게 되면 유아들의 문제행동에는 또래 유아의 영향을 가장 많이 받는 특성이 있기에 다른 유아들의 모방으로 인해 교실 전체가 산만해지는 분위기로 이어지게 된다. 또한 이런 유아를 지도하는 상황과 동시에 벌어지는 또 다른 유아의 지도가 필요하게 되는 등 다양한 상황들이 발생한다. 이렇게 볼 때 이러한 문제행동에 잘

대처하기 위해서는 교사의 역량만으로는 부족하고 다른 행정적인 조치가 필요해 보인다. 한 가지 방안으로 이루어지고 있는 보조교사의 지원이다. 보조교사 지원으로 사립 유치원의 경우 보조교사와 비슷한 개념으로 방과 후 교사인 비담임교사가 상주하여 일과 운영 중 필요시 탄력적으로 투입이 이루어지지만, 공립유치원에서는 일과 운영 중 보조교사의 지원이 이루어지지 않는다. 또한 어린이집의 경우 일과 운영 중에 투입되는 누리과정 보조교사, 영아반 보조교사가 있다. 하지만 이러한 보조교사들은 각각의 원 운영 방식과 사정에 따라 투입되는 유·무와 교사 인원수, 시간에는 차이가 있다. 앞으로 이러한 지원이 보다 확대될 필요가 있다. 또 한가지 방안은 교사 대 유아 비율의 축소이다. 현재 교사 대 유아 비율이 만 3세의 경우 1대 16명, 만 4세 1대 24명, 만 5세 1대 26명이다. 이러한 비율로는 방금 언급한 문제행동지도는 불가능하거나 매우 어렵다. 연구자의 견해로는 최소 만 3세의 경우 1대 10명 이하, 만 4세 1대 15명 이하, 만 5세 1대 17명 이하는 되어야 이러한 지도가 가능하리라고 본다.

다음으로 <연구문제 2>에 따라 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 사회적 능력(협력성, 상호작용, 독립성)의 차이를 살펴본 결과, 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아들의 사회적 능력 전체와 하위영역 모두에서 유의미한 차이를 보였다. 이를 좀 더 구체적으로 살펴보면, 교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아의 사회적 능력의 차이를 살펴본 결과, 교사의 문제행동 지도효능감이 상위 혹은 중위에 속하는 집단인 경우 하위에 속하는 집단에 비하여, 사회적 능력(협력성, 상호작용, 독립성) 모두에서 유의미하게 높은 평균점수를 나타내었다($p<.001$). 이는 사회적 능력 전체점수에서도 마찬가지였다. 이러한 연구 결과는 교사의 문제행동 지도효능감이 높을수록 유아의 사회적 능력이 높은 경향을 보여주는 것이다.

여기서 한 가지 주목할 연구 결과는 <연구문제 1>에 따른 결과와 마찬가지로 유아의 사회적 능력 또한 교사의 문제행동 지도효능감 상위 집단과 중위 집단에 따라서는 유의미한 차이를 보이지 않았다는 것이다. 상위 집단과 중위 집단 간 유아의 사회적 능력 평균 점수를 비교해 보면 상위집단이 일관되게 중위 집단에 비해서 상대적으로 높은 사회적 능력 평균 점수를 보이는 경향을 보였다. 하지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지는 않았다. 이러한 연구 결과는 유아교사의 문제행동 지도효능감이 높으면 유아의 사회적 능력에 대해서도 지도가 잘 이루어질 것으로 추측되며 사회적 능력지도 측면에서만 보았을 때 중간 정도의 문제행동 지도효능감만 갖추어도 사회적 능력지도에도 큰 도움이 될 수 있을 것이라는 것이다.

본 연구에서는 유아교사의 문제행동 지도효능감 수준에 따라 유아들이 보이는 사회적 능력에 차이가 있는지의 여부를 살펴보는 것에 그치지 않고, 구체적으로 어떤 행동에서 차이를 보이는지 살펴보았다. 이를 위해 유아의 사회적 능력을 측정하는 문항 중 교사의 문제행동 지도효능감 상위·하위 집단 간에 평균 점수에서 큰 차이(d)를 나타내는 문항이 무엇인지 분석하였다. 그 결과 사회적 능력의 문항에 따라 0.38~0.02 범위에서 평균 차이가 있었다. 가장 큰 평균 차이를 나타낸 문항은 ‘교사가 정한 결정을 받아들이는 행동’을 나타내는 문항이었다. 이어서 ‘다른 아이들에게 애정을 표현하는 행동’, ‘친구들에게 양보하거나 타협하는 행동’, ‘규칙을 잘 지키는 행동’ 등이 상위·하위 집단 간에 두드러지게 차이가 있었다. 차이가 있는 큰 상위 10개 문항 중 ‘협력성’ 문항이 6개, ‘상호작용’ 문항이 3개, ‘독립성’ 문항이 1개였다.

이러한 결과는 다양한 측면에서 고찰해 볼 수 있다. 우선 문제행동 지도효능감이 높으면 유아의 사회적 능력과 관련된 행동들에 대해서도 민감하게 반응을 보일 것으로 추측된다. 이는 상위집단 교사들은 유아의 사회적

능력을 증진 시키기 위한 지도 방법들에 대해 좀 더 관심을 가지고 효율적인 지도를 위해 다양한 방법을 찾아내고자 하는 끊임없는 고민과 노력 때문일 것이다. 따라서 문제행동 지도효능감의 하위 집단에 대해서는 유아의 사회적 능력에 대한 인식과 사회적 능력에 대한 지도방식을 파악해 볼 필요는 있으며, 유아교사의 문제행동 지도효능감을 증진 시켜주는 것과 동시에 유아의 사회적 능력을 증진 시킬 수 있도록 하는 실제 지도 시 필요한 상호작용방법, 유아와 긍정적 관계 형성을 위한 기술 등 다양한 재교육들이 활발히 이루어져야 하는 필요가 있을 것이다.

이어서 차이가 가장 없는 사회적 능력 관련 행동으로는 ‘이야기를 들려줄 때 앉아서 잘 듣는 행동’으로 나타났다. 그 외에 ‘스스로 알아서 공부를 하거나 놀이를 하는 행동’, ‘필요할 때 교사의 도움을 구하는 행동’ 등이 있었다. 이와 같은 문항들을 살펴보면 교실에서 유아교사가 유아의 이러한 행동에는 관여하지 않아도 유아 스스로 해결할 수 있는 일이기에 이와 같은 결과가 나왔음을 추측해 볼 수 있지만, 이러한 행동들은 영·유아의 보육·교육기관 이용이 하향화됨에 따라 영아기부터 훈련이 되는 행동들이기에 이러한 결과가 나왔을 수 있을 것으로 추측해 볼 수 있다.

2. 결론 및 제언

본 연구의 결과와 이상의 논의를 통해 볼 때 도출한 본 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 문제행동 지도효능감은 유아의 문제행동에는 부적 상관을 유아의 사회적 능력에는 정적 상관을 나타내었으나 낮은 상관관계를 지니고 있었음을 알 수 있었다.

둘째, 유아교사의 문제행동 지도효능감의 수준에 따라서 유아의 문제행동 및 사회적 능력의 정도의 차이는 있었으며, 각각의 개별 문항 탐색을 통하여 유아의 구체적인 문제행동과 사회적 능력을 알아볼 수 있었다. 또한 이는 추후 교사 교육 기초 자료가 될 수 있음에 의의가 있었다.

끝으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위해 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 부산시에 소재한 유치원과 어린이집에 다니는 만 3~5세 유아를 대상으로 하였기 때문에 일반화에 한계가 있다. 그러므로 지역을 확대하여 추가적으로 연구할 필요가 있다.

둘째, 후속 연구에서는 유아교사들과 면담 및 직접 실제 현장의 관찰을 하는 등 다양한 방법의 질적 분석이 함께 이루어져 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동 및 사회적 능력과의 관계나 수준의 차이를 구체적으로 연구해 볼 필요가 있다.

참고문헌

- 강선애 (2016). 유아교사의 감정 노동 스트레스에 따른 직무 효능감과 직무 스트레스. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강소라 (2008). 유아의 사회적 능력과 성에 따른 또래 놀이 개입 전략과 놀이 개입의 결과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강수연, 이지효, 권소영 (2021). 교사-유아 상호작용훈련(TCIT)이 어린이집 환경에서 교사-유아 상호작용과 유아의 문제행동에 미치는 효과(사례연구). 유아교육·보육복지 연구, 2002(3), 111-125.
- 강유선 (2005). 유아의 보육 경험 애착유형 및 사회적 능력과의 관계. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 강혜연 (2010). 유아의 지적 능력과 사회적 유능감과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 고광미 (2019). 그룹게임이 유아의 사회적 능력과 수학적 능력에 미치는 효과. 충신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 고영실 (2008). 부모의 놀이 참여도와 유아 사회적 능력과의 관계. 탐라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 국립특수교육원 (2009). 특수교육학 용어사전. 서울 : 하우.
- 권나경 (2019). 어머니의 공감 능력과 양육 태도가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권영애 (2015). 교사효능감과 교사-유아 상호작용이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 위덕대학교 대학원 석사학위논문.
- 권정윤 (2010). 유아교사의 정서지능과 정서 노동 및 직무스트레스와의 관계. 유아교육연구, 30(6), 269-290.
- 권주희 (2006). 역할 놀이 참여 정도에 따른 유아의 사회적 능력 및 또래 상호작용 행동. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김 린 (2006). 부모 양육행동과 아동의 자기 통제가 사회적 유능성과 문제

- 행동에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김경화 (2018). 보육교사의 그릿과 교사효능감이 유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경화 (2019). 교사-유아 상호작용이 교사효능감과 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 경희대학교 테크노경영대학원 석사학위논문.
- 김경화,신나리 (2018). 보육교사의 그릿과 교사효능감이 유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 한국아동학회, 36(6), 57-67.
- 김관비 (2011). 교사의 직무스트레스에 따른 유아 문제행동 지도전략 : 구조모형을 중심으로. 배재대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김남명 (2018). 문제행동 및 중재 전략에 대한 일반 유아교사의 인식. 공주대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김동희 (2011). 교사-유아의 관계와 유아의 사회적 능력 및 유아의 또래 수용 간의 관계 연구. 인제대학교 대학원 석사학위논문.
- 김명선 (2014). 교사의 직무만족도와 효능감이 유아의 정서, 인성, 사회적 능력에 미치는 영향. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경 (2019). 유아교사의 생태체계 변인에 따른 유아 문제행동 인식. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미선 (2008). 문제행동에 대한 긍정적 행동 지원. 장애 학생의 문제행동 중재방안 및 사례, 2008, 33-60.
- 김미진 (2013). 교사가 지각한 교사-유아 관계와 유아의 사회적 유능감과의 관계. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민겸 (2021). 그림책을 활용한 토의 활동이 초등학생의 의사소통 능력과 친사회적 행동에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 김민숙 (2016). 유아교사의 정서지능, 문제행동 관리능력과 문제행동 지도효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민숙, 엄정애 (2016). 유아교사의 정서지능, 문제행동 관리능력과 문제행동 지도효능감의 관계. 교육과학연구, 47(1), 51-71.

- 김별희 (2018). 유아교사의 교사효능감 유아 문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김상미 (2013). 어머니의 부모 역할 만족도가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향에 관한 연구. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선정 (1998). 유아와 교사의 기질에 따른 유아-교사 간 애착 안정성과 유아의 사회적 능력. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 김선희 (2009). 유아의 행동문제에 대한 유아의 기질과 교사-유아관계의 영향. 유아교육연구, 29(5), 203-224.
- 김선희 (2010). 다문화가정 어머니의 문화 적응이 유아의 행동문제에 미치는 영향-양육행동의 매개효과-. 유아교육연구, 30(6), 95-116.
- 김성현, 이종향 (2019). 유아교사의 문제행동 지도효능감 척도개발 및 타당화. 열린교육연구, 27(3), 219-240.
- 김수희 (2015). 교사-유아 관계와 유아의 친사회적 행동에 관한 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김애영 (2011). 유아교육기관의 조직풍토와 교사의 직무만족도, 직무스트레스에 관한 연구. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김연, 현태숙, 정인희, 박연경, 황혜정, 구현아 (2006). 유아의 문제행동에 영향을 미치는 양육태도, 기질, 인지 능력, 사회적 능력 간의 구조모형 분석. 열린유아교육연구, 11(2), 229-250.
- 김연화 (2020). 유아기 부모의 핵심역량과 유아교사의 핵심역량이 유아의 사회적 기술과 내재적·외재적 행동 문제에 미치는 영향. 광주여자대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김영아 (2020). 영유아 문제행동 지도를 위한 긍정적 행동지원 교사교육 프로그램 개발 및 적용. 한국유아교육연구, 22(4), 128-157.
- 김영주 (2019). 어머니의 공감 능력과 양육효능감이 영아 사회정서 발달에 미치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용한 (2009). 태권도 사범의 완벽주의와 지도효능감과의 관계 및 수준에 따른 차이. 대한무도학회지, 11(2), 149-161.

- 김윤순 (2010). 어머니의 취업에 따른 양육스트레스와 유아 사회적 능력 및 정서지능과의 관계. 김윤순 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤희 (2020). 유아교사의 전문성 발달 수준이 영유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향에서 교사효능감의 매개효과. 영유아교육:이론과 실천, 5(1), 27-56.
- 김은경 (2008). 유아의 놀이성과 사회적 능력 및 자아개념과의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은열 (2002). 가족의 응집성과 유아의 자아개념 및 사회적 능력간의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은영 (2021). 어머니의 행복감, 양육스트레스와 유아의 사회적 능력 간 관계에서 양육효능감의 매개효과. 칼빈대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은정 (2018). 교사의 의사소통 능력과 교사효능감이 유아 문제행동 지도 전략에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은향, 최은정 (2019). 교사의 행복감, 교수효능감, 교사-유아 상호작용과 유아 또래 놀이 상호작용 특성의 구조적 관계. 학습자 중심 교과 교육연구, 19(4), 645-667.
- 김인아 (2004). 교사-유아 애착 안정성과 교사-유아 관계 및 사회적 능력과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김재은 (2020). 유아 문제행동의 특징과 지도 방법. 경기 : 국민서관.
- 김주희 (2016). 유아의 문제행동 지도에 대한 일반유치원 교사의 어려움과 지원요구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김지현 (2012). 아동의 문제행동과 초등교사의 소진 : 교사효능감의 매개효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김해력 (2013). 아버지의 양육 참여도와 부모 효능감이 유아의 놀이성 및 자아존중감에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현숙 (2017). 보육교사의 심리적 안녕감과 유아의 친사회적 행동의 관계 : 교사-유아 상호작용 매개효과. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 김현진 (2017). 유아-교사 간의 관계가 유아 문제행동 및 사회적 능력에 미

- 치는 영향. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜민 (2008). 유아의 성별에 따른 교사-유아 관계와 사회적 능력과의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜민 (2021). 영아반 교사 영아 지도효능감과 직무스트레스의 문제행동 지도전략에 대한 관계. 군산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김효진 (2018). 유아의 정서 조망수용, 친사회적 거짓말, 사회적 기술, 또래 놀이 상호작용의 관계: 교사와 어머니의 지각 차이를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 나연희 (2016). 유아 문제행동에 대한 보육교사의 인식과 실태 비교. 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 나현미 (2010). 어머니의 언어통제 유형과 양육태도가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남궁령 (2002). 유아의 사회적 능력에 따른 창의성의 차이. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 노재은 (1999). 유치원 교사의 놀이에 대한 교사효능감이 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 도혜숙 (1997). 부모의 언어통제 유형이 유아의 사회적 능력 및 친사회적 사고에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류수민 (2010). 교수효능감 수준에 따른 교사의 유아 부적응 행동과 지도 실제에 대한 인식. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 문대근 (2009). 유아의 사회적 능력 관련 변인들간의 인과관계 구조분석. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 문현정 (2008). 유아의 자아존중감과 문제행동. 신라대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민천식, 오원석 (2011). 학생들의 문제행동에 대한 교사의 귀인 속성, 지도 효능감 및 대처 방안 간 관계 분석. 지체·중복·건강장애연구, 54(4), 133-155.
- 박 경 (2013). 교사의 직무만족도와 효능감이 유아의 내·외현적 행동 문제와 자아존중감에 미치는 영향. 광주여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 박경선 (2018). 유아의 사회적 능력에 대한 기질 및 실행기능과 어머니 정서 표현성의 영향. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 박계주 (2018). 영·유아 교사의 인성 및 영·유아 문제행동 인식에 관한 연구. 남부대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박광균 (2000). 아버지의 자녀 양육 태도와 유아의 사회적 능력과의 관계. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박만선 (2002). 유아의 사회적 능력과 대인 문제 해결사고와의 관계. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선진 (2020). 부모 공동양육의 질이 유아의 사회적 기술에 미치는 영향: 부정적 정서에 대한 어머니의 반응과 유아 불안의 이중매개효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성분 (2011). 교사가 인식하는 유아 문제행동 유형 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박송림 (2012). 어머니의 양육스트레스, 양육행동, 양육효능감과 유아의 사회적 능력 간의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박아정 (2006). 유아 무용교육이 사회적 능력에 미치는 영향. 수원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영애, 김리진 (2014). 어머니의 완벽주의와 양육신념이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 한국보육지원학회지, 10(1), 183-199.
- 박원순 (2015). 결혼이주여성의 양육관련 변인이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 박유나 (2015). 유아의 환경위험요인이 유아의 사회정서능력과 문제행동에 미치는 영향. 충신대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박은영 (2012). 유아의 사회적 놀이 행동과 사회적 능력 및 수줍음 간의 관계. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은희 (2018). 보육교사의 공감능력과 조절능력이 영유아 문제행동 인식에 미치는 영향. 광주여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박춘희 (2018). 유아 기질이 교사-유아 관계에 미치는 영향 : 유아의 문제

- 행동을 매개로. 명지대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 배명조 (2015). 어머니의 양육효능감, 정서표현성, 역할행동이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 배지희, 이윤경, 조연경 (2013). 유아의 문제행동과 관련된 부모면담에 대한 유아교사들의 인식과 경험. 유아교육연구, 33(5), 89-114.
- 배지희, 조미영, 봉진영 (2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. 유아교육연구, 29(6), 165-189.
- 부산광역시교육청(2001). 2021학년도 부산유아교육계획. 부산광역시교육청
- 부은주 (2020). 고등학교 교사의 개인변인과 학교 환경변인이 생활지도 효능감에 미치는 영향. 교육과학연구, 22(4), 143-163.
- 서경희, 이진화 (2020). 영유아기 자녀의 일반적인 문제행동 지도를 중심으로 한 부모역량 강화 프로그램 개발과 적용 효과. 육아지원연구, 15(2), 115-142.
- 서성민 (2012). 교사의 직무스트레스와 분노표현 방식이 적응-부적응 유아와 교사 관계에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서윤신 (1994). 어머니의 취업에 대한 학령기 아동의 태도와 사회적 능력에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 서주희 (2013). 보육교사의 직무만족도, 교사효능감 및 유아의 사회적 능력의 관계. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 석진숙 (2017). 어린이집 교사의 문제행동 인식능력과 문제행동 지도효능감이, 문제행동 지도전략 사용능력에 미치는 영향. 동의대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 선애순, 이미나 (2012). 다문화가정 아동의 가족기능과 사회적 능력과의 관계. 심리행동연구, 4(1), 79-90.
- 성하숙 (2007). 유아의 정서지능과 사회적 능력의 관련성 연구. 우석대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 손지수 (2019). 유치원 교사의 교수효능감과 직무스트레스가 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 손희진 (2014). 유아교사의 교사효능감이 유아의 사회성에 미치는 영향 : 직무만족도와 교사-유아 상호작용 질의 순차적 매개효과. 성균관대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 송나리 (2011). 유아 문제행동 지도에 대한 초임교사들의 인식과 어려움. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송어지나 (2020). 유아 교사의 정서 표현성과 교사효능감이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 송영, 김정희 (2018). 다문화 유아 교사와 일반 유아 교사의 직무스트레스와 교사효능감 비교 연구. 아동교육, 27(3), 307-335.
- 송유진 (2009). 종일반 유아들의 문제행동 양상과 교사의 문제행동 지도. 경인대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송정은 (2014). 교사-유아의 관계와 유아의 기질이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송진영 (2008). 유아의 행동문제, 자기 조절력, 학습관련, 사회적 기술과의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송혜영 (2007). 아버지의 정서 표현성 및 언어통제 유형과 유아의 사회적 능력 간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신은옥 (2016). 부적응 유아 행동 지도를 위한 협력적 멘토링 실행연구. 경남대학교 대학원 석사학위논문.
- 신인덕 (2020). 유아의 기질과 교사의 교수효능감이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향: 유아의 자기효능감의 매개효과를 중심으로. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 신진영 (2021). 유아교사가 지각한 사회적 지지와 자아 탄력성이 문제행동 지도효능감에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심수영 (2014). 어머니의 언어통제유형과 교사-유아관계가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 심숙영, 임선아 (2018). 유아교사의 행복감과 교수효능감이 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용 매개효과를 중심으로.

- 유아교육연구, 38(1), 319-339.
- 안현옥 (2008). 유아의 기질 및 자기 조절력과 사회적 능력과의 관계. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안화진 (2015). 유아의 자아개념과 교사가 인식한 교사-유아관계가 유아의 사회적 유능성에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안효진, 김상림, 이시자 (2012). 유아의 마음이론, 사회적 능력, 그리고 정서 지능 간의 관련성 연구. 한국보육지원학회지, 8(5), 179-202.
- 양다숨 (2015). 유아의 기질, 정서조절, 유아-교사 관계가 문제행동에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양수영 (2014). 유아교사의 문제행동 지도 자신감에 영향을 미치는 문제행동 관리능력. 열린유아교육연구, 19(2), 295-314.
- 양수영, 김대욱, 김성현, 최현숙 (2013). 교사 제반 변인에 따른 문제행동관리능력 차이 분석. 중앙대학교 한국교육문제연구소, 31(2), 67-92.
- 여연승 (2003). 교사-유아 관계가 유아의 사회적 유능감과 또래수용에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오명자 (2017). 유아기 사회적 선호도 및 사회적 영향력의 관련 변인 : 공격성, 자아존중감, 공감능력 및 교사-유아 관계를 중심으로. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 오원석 (2011). 낮은 학업성취 학생에 대한 교사의 귀인속성, 지도효능감 및 대처방안 간 관계 모형개발. 특수아동교육연구, 13(4), 413-436.
- 오은성 (2013). 교사의 직무스트레스와 조직 효과성이 유아 문제행동 지도 전략에 미치는 영향. 광주여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 왕지선 (2011). 유치원 교사의 셀프리더십과 교사효능감의 관계. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우미경 (2006). 아버지의 자녀 양육 참여도와 유아의 사회적 능력. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우미혜 (2017). 유아 문제행동에 대한 어린이집 교사의 인식. 충신대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 우수경 (2013). 어머니의 놀이성과 유아의 성 및 놀이성에 따른 유아의 사회적 능력. 열린유아교육연구, 18(4), 263-283.
- 유경희 (2009). 서번트리더십이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유재경 (2013). 유아교사의 직무스트레스와 교사-유아 상호작용이 유아의 사회적 행동에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유충환 (2020). 부모-유아관계와 유아 문제행동의 관계에서 교사-유아관계의 조절효과. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 유충환, 이낙흠 (2020). 부모-유아 관계와 유아 문제행동의 관계에서 교사-유아 관계의 조절효과. 幼兒 教育學論集, 24(3), 199-228.
- 유현숙, 권정혜 (2017). 보육교사의 직무스트레스, 교사효능감, 조직헌신, 소진과 이직의도 간의 구조적 관계. 幼兒 教育學論集, 21(1), 113-132.
- 윤희정 (2019). 보육교사의 교사효능감과 정서지능이 문제행동지도전략에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경숙, 신의진, 전연진, 박진아 (2004). 한국 유아 행동문제의 경향과 특성 서울지역을 중심으로. 한국심리학회지 발달, 17(4), 53-73.
- 이민의 (2020). 보육교사의 공감능력과 교사효능감에 따른 영유아문제행동 지도전략. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 이보람 (2019). 보육교사의 대인관계능력이 문제행동지도 전략과 문제행동 지도효능감에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이봉원 (2018). 교사의 의사소통 및 리더십 유형에 따른 중학생의 학업적 자기효능감, 사회적 유능감, 자기조절능력의 차이. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 이선교 (2010). 성에 따른 유아의 기질 및 사회적 능력과 단독놀이 행동의 관계. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선주 (2007). 유아의 문제행동에 따른 교사의 스트레스에 관한 연구. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이세리 (2013). 유아의 문제행동 유형별 교사의 대처 전략. 전남대학교 대

학원 석사학위논문.

- 이순미 (2007). 보육교사 - 유아의 애착안정성과 유아의 자아지각 및 사회적 능력. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이연정 (2000). 교사가 지각한 유아의 사회적 능력과 학습준비도와의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이연정 (2013). 어린이집 재원 유아의 문제행동에 대한 교사의 현재 실태와 지원요구. 한국성서대학교 보육대학원 석사학위논문.
- 이옥경, 이진희 (2015). 유아의 정서지식과 사회적 능력 및 기초학습능력과의 구조관계. 열린유아교육연구, 20(5), 347-370.
- 이윤경 (2020). 놀이를 활용한 공감적 의사소통프로그램이 교사가 지각한 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 광운대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은숙, 이경남 (2015). 영유아교사의 정서지능이 행복감에 미치는 영향: 직무스트레스 및 교사효능감의 매개효과. 한국보육지원학회지, 11(2), 221-238.
- 이은정 (2008). 만 3세 유아-교사의 애착안정성과 사회적 기술 및 문제행동과의 관계. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은주 (2018). 아버지의 양육태도와 양육 효능감이 유아의 사회적 유능감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은주 (2019). 유아교사의 교사행복감과 교수효능감 및 직무스트레스가 교사-유아상호작용에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정애 (2010). 협동적 편 게임이 유아의 자기조절력과 사회적 능력에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이정희 (2008). 소집단 조형 활동이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지윤, 안명희 (2007). 교사의 지도성향과 아동의 문제행동에 관한연구: 교사 문제아동의 지각을 중심으로. 생활과학연구, 12, 76-90.
- 이진숙 (2001). 유아의 애착표상과 교사-유아관계 및 사회적 능력간의 관

계. 경희대학교 대학원 박사학위논문.

이춘옥 (2017). 어머니의 양육효능감, 교사효능감, 유아의 정서지능과 자기 효능감 간의 관계. 아동교육, 26(1), 311-321.

이충량 (2011). 어머니가 지각한 아버지의 양육참여도 및 어머니의 양육효능감과 유아의 또래놀이행동의 관계. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.

이풍우 (2002). 학교장의 지도성 유형과 교사효능감과의 관계에 대한 초등 교사의 인식. 경인대학교 교육대학원 석사학위논문.

이한내 (2014). 교사의 직무만족이 학생생활지도 효능감에 미치는 영향. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이혜영 (2019). 어린이집의 자녀양육지원프로그램이 부모의 양육효능감과 또래 유능성에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.

이화연, 장경은 (2015). 어머니의 양육태도와 유아의 사회적 능력의 관계에 대한 유아 정서조절능력의 매개효과. 열린유아교육연구, 10(1), 5-34.

이희연 (2014). 어머니의 양육태도와 유아의 사회적 능력의 관계에 대한 유아의 정서조절능력 매개효과. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.

이희정 (2018). 유아문제행동을 위한 유아교육기관 지원 환경실태. 충신대학교 교육대학원 석사학위 논문.

임경례 (2002). 어머니의 사회적 지지와 유아의 사회적 능력과의 관계. 원광대학교 대학원 석사학위논문.

임은미 (2019). 어린이집 교사학습공동체가 교사의 자기성찰지능, 교사 효능감과 영유아의 문제행동에 미치는 영향. 광운대학교 교육대학원 석사학위논문.

임정란 (2002). 유아의 놀이 유형별 아버지의 놀이 참여 수준과 유아의 사회적 능력과의 관계. 세종대학교 교육대학원 석사학위논문.

장동선 (2019). 유아의 문제행동 수준에 따른 사회성과 어린이집 적응의 차이. 동아대학교 교육대학원 석사학위 논문.

장미정 (2011). 유치원 질과 교사의 직무만족도, 효능감이 유아의 인지, 언

- 어, 정서 및 사회적 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 전경아 (2003). 유아의 또래관계 및 교사와의 관계가 사회적 능력에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 전근혜 (2016). 유아기 부와 모의 양육태도가 부모효능감에 미치는 영향-의사소통 매개효과를 중심으로-. 동방문화대학원대학교 박사학위논문.
- 전윤숙 (2019). 어린이집 교사의 문제행동 지도효능감과 셀프리더십이 문제행동 관리능력에 미치는 영향. 한국보육학회지, 19(4), 79-91.
- 전은옥, 최나야 (2013). 어머니의 행복감과 양육효능감이 유아의 행복감에 미치는 영향 : 양육효능감의 매개효과. 한국영유아보육학, 10(1), 103-126.
- 정미라, 김민정, 손한결, 강수경 (2016). 교사의 심리적 소진과 영아의 문제행동 간의 관계에서 교사행복감의 매개 효과. 생태유아교육연구, 15(2), 19-41.
- 정미라, 박희숙 (2010). 유아의 자아존중감 및 사회적 능력과 유치원 적응력 간의 관계. 유아교육·보육복지연구, 14(4), 143-168.
- 정미순 (2020). 유아교사의 공감능력이 유아의 친사회적 행동에 미치는 영향. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 정상현 (2015). 사립유치원 교사의 문제행동 지도 및 협력요구에 관한 질적연구. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 정선아, 이영애 (2019). 유아교사의 전문성 발달 수준이 문제행동 지도전략에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과를 중심으로. 유아교육연구, 39(6), 247-268.
- 정아름 (2016). 어머니 양육효능감 및 가정환경자극과 유아의 유아 교육기관 적응간의 관계 - 가정환경자극 매개효과 -. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지현, 최성열 (2021). 보육교사의 그림, 정서지능, 교사효능감이 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 상담심리교육복지, 8(1), 279-292.
- 정진화, 이경진, 김세정, 김채연, 김보라 (2017). 유아교사의 행동지도 교수효

- 능감, 낙관성, 행복감에 관한 연구. 幼兒 敎育學論集, 21(4), 175-198.
- 정혜영 (2012). 학령기 아동의 놀이성이 자기수용 및 사회적 유능성에 미치는 영향. 순천향대학교 건강과학대학원 석사학위논문.
- 조사라 (2021). 보육교사의 교사효능감과 심리적 소진이 유아의 문제행동지도 전략에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 조상훈 (2007). 교사가 지각한 교사-유아관계가 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조성만 (2012). 국어교사의 쓰기 지도 효능감과 지도 빈도의 관계 연구. 작문연구, 0(15), 127-158.
- 조성자, 윤미선 (2019). 유아의 정서조절능력과 사회적 능력간의 관계 : 교사-유아관계의 매개효과와 자아존중감의 조절된 매개효과. 전국상담복지연구, 3, 79-110.
- 조송림 (2013). 유아의 기질과 놀이성이 유아의 사회적 능력에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조영란, 김희화, 공유경 (2009). 유아교사의 문제행동 지도효능감에 대한 개인적 변인과 대인관계 변인의 영향. 한국지역사회생활과학지, 20(3), 437-448.
- 조의선 (2011). 교사효능감 및 교사기질이 교사-유아관계와 유아의 사회성 발달에 미치는 영향. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 조주연 (2004). 유치원 교사가 인식한 현장문제에 관한 연구. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조주희 (2018). 어린이집에서의 사회적 지지가 보육교사의 문제행동 지도전략에 미치는 영향:교사효능감의 매개효과를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 조하나 (2009). 유아교사의 직무스트레스와 교사효능감에 관한 연구. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조희연 (2021). 유아의 자아존중감과 실행기능이 사회적 능력에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 차혜정 (2017). 교사의 공감능력과 교사-유아 관계가 유아의 또래 유능성에

- 미치는 영향. 수원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 채정연 (2020). 교직경력에 따른 유아교사의 셀프리더십, 임파워먼트 및 조직 공정성 인식이 교직헌신에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.
- 최선애 (2019). 학급차원의 긍정적 행동 지원이 어린이집 비장애 유아들의 문제행동과 과잉행동장애 유아의 충동성에 미치는 영향. 한국교통대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최선희 (2013). 유아의 사회적 능력에 영향을 미치는 유아, 어머니 및 교사 변인에 관한 연구. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 최소연 (2019). 유아교사의 회복탄력성, 교수효능감 및 유아 문제행동 지도 전략 간에 관계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최연화 (2019). 유아교사의 생활지도 효능감 척도개발 연구. 한국보육학회지, 19(2), 165-176.
- 최은실 (2013). 기초연구 : 아동후기 양육태도, 정서능력, 사회적 능력, 행동 문제 간의 관계구조 분석. 놀이치료연구, 17(1), 17-35.
- 최지은 (2020). 교수효능감, 유아 사회적 유능감, 유아 내재화 문제행동, 유아 외현화 문제행동 간의 구조적 관계 분석, 미래유아교육학회지, 27(4), 1-24.
- 최진양 (2003). 동작 활동이 유아의 사회적 능력발달에 미치는 영향. 중부대학교 산업과학대학원 석사학위논문.
- 최형성 (2018). 유아교사의 다문화 태도와 문제행동 지도효능감이 다문화 유아의 문제행동에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 18(10), 375-393.
- 최형성 (2021). 유아교사의 문제행동 지도효능감이 다문화 유아의 사회적 능력에 미치는 영향:문제행동 지도전략의 매개효과를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 21(7), 13-26.
- 최효정 (2010). 정서인식의 명확성, 정서표현의 양가성, 정서강도와 아동의 사회적 능력과 문제행동의 관계. 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 탁경화 (2006). 교사에게 스트레스를 주는 아동의 행동과 교사의 반응에 관

- 한 연구. 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국교육심리학회 편 (2001). 교육심리학 용어사전. 서울 : 학지사.
- 한선자 (2015). 유아교사의 학력, 경력 및 교사효능감에 따른 유아 문제행동별 대처전략. 가톨릭 대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한승희 (2011). 부모 양육태도와 자녀의 자기효능감 및 사회적 문제 해결능력과의 관계. 서울신학대학교 상담대학원 석사학위논문.
- 한아름 (2021). 부모와 교사가 지각한 의사소통이 유아의 문제행동에 미치는 영향. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 허은하 (2018). 유아교사의 전문성 수준 및 직무만족도가 교수효능감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 홍석기 (2013). 초등학교 교사의 생활지도 효능감과 대인관계 관련변인 간의 관계. 아주대학교 대학원 박사학위논문.
- 홍소림 (2018). 유아교사의 교사효능감과 문제행동 지도전략과의 관계:전문성 발달수준의 매개효과를 중심으로. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍현재 (2013). 유아의 기질, 어머니의 양육행동, 교사-유아 관계가 유아의 문제행동에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 황명화 (2014). 어머니의 양육효능감, 양육행동, 양육스트레스가 유아의 행복감에 미치는 영향. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist Deoartment of Psychiatry*. University of Vermont.
- Achenbach, T. M., Edelbrock, C. S.(1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1), 1-82.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S., & Howell, C. T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2-and-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 629-650.

- Bandura. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *psychological review*, 84(2), 191-215.
- Beyer, T., postert, C., Muller, J. M. & Furniss, T. (2012). Prognosis and continuity of child mental health problems from preschool to primary school: Results of a four-year longitudinal study. *Child psychiatry Human Development*, 43, 533-543.
- Clark, C. L. (1980). *An analysis of occupational stress factors as perceived by public teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Auburn University, Ausburn.
- Edelbrock, C. & Achenbach, T. M. (1984). The teacher version of the child behavior profile; I Boys Aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(2), 207-217.
- Essa. E. L (1998). 유아행동지도(지성애 역). 서울 : 양서원. (원전은 1983 출판)
- Gibson S., Dembo, M. H (1985). Teachers sense lf efficacy : An important factor in school Improvement. *Elementary school Journal*, 86(2), 173-184.
- Merrell, K. W. (1994-1996). Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Austin, TX: PRO-ED.
- Merrell, K. W. (1996). Social-Emotional Assessment in early childhood: The preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 132-145.
- Merrell, K. W. (1999). Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents. Mahwsh, N. J. ; Erlbaum Associates.
- Kauffman, J. M. (1993). Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth (5th ed.). NY: Macmillan.

부 록

부록 1. 유아교사의 문제행동 지도효능감이 유아의 문제행동과 유아의 사회적 능력에 미치는 영향 설문지	77
--	----



설 문 지

안녕하십니까?

유아들의 따뜻하고 활기찬 미래를 위해 힘써 주시는 유아교육현장의 선생님들께 깊은 존경과 감사를 표합니다.

저는 부경대학교 교육대학원 유아교육전공 재학 중인 학생입니다. 현재 유아교사의 문제행동 지도효능감과 유아의 문제행동과 사회적 능력에 관련하여 연구를 진행하고 있으며 선생님들의 도움을 받고자 합니다. 바쁘신 와중에도 소중한 시간 내어 주셔서 감사드리며 본 설문지의 문항 중 응답이 하나라도 빠진 설문지는 사용할 수 없으니 한 문항도 빠짐없이 답해 주시길 간곡히 부탁드립니다.

본 설문지는 정답이 없으며, 유아교육현장에서의 솔직한 생각들을 답변해 주시면 됩니다. 응답 내용은 통계처리에만 사용되오니 연구 이외의 목적으로는 절대로 사용되지 않을 것을 약속드립니다. (통계법33조 의거)

2021년 7월

부경대학교 교육대학원 유아교육전공

지도교수 : 이 희 영

연구자 : 염 수 진

◆ 다음은 선생님의 일반적인 사항에 관한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 읽고 해당란에 (V) 표시하여 주시기 바랍니다.

1. 선생님이 현재 근무하시는 기관의 유형은 어떻게 되십니까?

- ① 사립유치원 ② 공립유치원 ③ 직장어린이집 ④ 국·공립어린이집
⑤ 법인어린이집 ⑥ 민간어린이집 ⑦ 기타

2. 선생님의 연령은 어떻게 되십니까? 만 세

3. 선생님의 교사 경력은 어떻게 되십니까? 총 년

(6개월 이상 이하에 따라 반올림하거나 내려서 연수로 숫자만 기입 부탁드립니다.)

4. 선생님의 최종 학력은 어떻게 되십니까?

① 보육교사 교육원 ② 전문대학 졸업 ③ 4년제 대학교 졸업 ④ 대학원 졸업 이상

5. 선생님께서 현재 맡고 계신 반의 연령은 어떻게 되십니까?

만 _____ 세

6. 선생님께서 현재 맡고 계신 반의 인원수는 어떻게 되십니까?

인원 _____ 명

7. 선생님의 현재 결혼 상태는 어떻게 되십니까?

① 미혼 ② 기혼 ③ 기타

◆ 다음은 ‘유아의 문제행동과 사회적 능력’에 관한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 읽으시고 각 문항에 해당하는 특정 유아 밑에 칸 안의 번호 중 에 V 표시해 주시면 됩니다.

(① 전혀 그렇지 않다, ② 거의 그렇지 않다, ③ 가끔 그렇다, ④ 자주 그렇다)

문 항 \ 유아	유아	앞 1번 유아	앞 2번 유아	끝 1번 유아	끝 2번 유아
1. 스스로 알아서 공부하거나 놀이를 한다.		① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

※ 교실에서 출석부상에 가장 앞의 유아 2명과 끝의 유아 2명으로 특정하여 표시해 주시면 됩니다.

<문제 행동>

문 항 \ 유아	유아	앞 1번 유아	앞 2번 유아	끝 1번 유아	끝 2번 유아
1. 별 생각 없이 충동적으로 행동한다.		① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
2. 불안하거나 두려우면 병이 난다.		① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
3. 다른 아이들을 놀린다.		① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

4. 다른 사람의 애정 표현에 반응을 보이지 않는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
5. 부모나 교사에게 매달린다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
6. 다른 아이들이 싫어해도 시끄럽게 떠든다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
7. 화를 벌컥 낸다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
8. 모든 사람의 관심을 받기를 원한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
9. 걱정이 많고 긴장해 있다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
10. 물건을 나누어 쓰려고 하지 않는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
11. 신체적 공격성을 보인다. (차고, 때리고, 민다)	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
12. 다른 아이들과 노는 것을 피한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
13. 화가 나면 고함을 지른다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
14. 다른 아이들의 물건을 뺏는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
15. 한 가지 일에 오래 집중하지 못한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
16. 규칙을 지키지 않는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
17. 친구를 잘 사귀지 못한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
18. 낯선 상황을 겁내거나 두려워한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
19. 자기 맘대로 해야만 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
20. 차분히 앉아있지 못하고 부산하다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
21. 다른 사람에게 보복하려고 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
22. 교사의 말을 잘 듣지 않는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

23. 자주 아프다고 불평한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
24. 유아교육기관에 오지 않으려고 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
25. 침착하지 못하고 안절부절 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
26. 다른 아이들에게 욕설을 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
27. 화를 내면 달래기 어렵다	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
28. 여러 사람들이 있으면 위축된다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
29. 다른 아이들을 괴롭히거나 위협한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
30. 행복하지 못하고 우울한 것 같다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
31. 예측할 수 없는 행동을 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
32. 다른 아이들을 시기한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
33. 자기 나이보다 어리게 행동한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
34. 다른 아이의 물건을 부순다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
35. 기분이 자주 변한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
36. 꾸지람이나 비판에 대해 지나치게 민감하다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
37. 늘 우는 소리를 하거나 불평한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
38. 다른 아이들에게 잘 속고 이용당한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
39. 진행되고 있는 일을 방해한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
40. 거짓말을 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
41. 쉽게 화를 낸다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
42. 다른 아이들을 귀찮게 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

<사회적 능력>

문항	유아	앞 1번 유아	앞 2번 유아	끝 1번 유아	끝 2번 유아
1. 스스로 알아서 공부를 하거나 놀이를 한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
2. 집단 활동에 협조적이다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
3. 다른 아이들과 함께 잘 웃는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
4. 잘 모르는 아이들과도 잘 어울려 논다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
5. 다른 아이의 행동을 이해하려고 애쓴다. (“넌 왜 울어?”)	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
6. 다른 아이들이 이 아이를 좋아한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
7. 교사의 지시에 잘 따른다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
8. 도움을 구하기 전에 새로운 방법을 시도해 본다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
9. 친구를 쉽게 사귈다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
10. 자기-통제력이 있다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
11. 다른 아이들이 함께 놀자고 이 아이를 찾는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
12. 자유 시간에 문제 될 만한 행동을 하지 않는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
13. 스트레스를 많이 받지 않고 부모와 떨어질 수 있다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
14. 수업 중의 이야기 나누기에 잘 참여한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
15. 필요할 때 교사의 도움을 구한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
16. 이야기를 들려줄 때 앉아서 잘 듣는다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
17. 다른 아이들의 권리를 옹호해 준다. (“그 장난감은 그 애 거야”)	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

18. 새로운 환경에 잘 적응한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
19. 다른 아이들이 부러워하는 기술이나 능력이 있다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
20. 다른 아이가 속상해할 때 위로해 준다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
21. 다른 아이에게 함께 놀자고 청한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
22. 부탁하면 주변을 깨끗이 치운다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
23. 규칙을 잘 지킨다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
24. 자신이 힘들 때 교사의 위로를 구한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
25. 다른 아이들과 장난감을 함께 가지고 논다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
26. 자신의 권리를 주장한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
27. 다른 아이를 화나게 한 행동에 대해 스스로 사과한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
28. 필요할 때는 친구들에게 양보하거나 타협한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
29. 교사가 정한 결정을 받아들인다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
30. 장난감이나 물건을 다른 아이와 교대로 사용한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
31. 사회적 상황에서 자신감이 있다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
32. 잘못을 지적하면, 적절히 반응한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
33. 선생님이 힘들어하면 민감하게 반응한다. (“선생님, 슬퍼요?”)	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④
34. 다른 아이들에게 애정을 표현한다.	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④	① ② ③ ④

◆ 다음은 교사의 ‘문제행동 지도효능감’에 관한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 읽으시고 해당하는 곳에 V 표시해 주시기 바랍니다.

문 항 내 용	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1. 나는 유아들이 문제행동을 일으키지 않고 안정된 일과를 보내는 방법을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 유아들이 문제행동이 나타나지 않도록 적합하게 강화 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 문제행동에 대한 매우 효과적인 지도기술을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 문제행동을 보이는 몇몇 유아들이 교실 전체 분위기를 해치는 것을 막을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 문제행동을 보이는 유아들에게 바람직한 행동에 대하여 의사소통으로 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 나의 문제행동 지도 능력에 대한 자신감이 있기에 학기 초 유아들이 원활하게 적응할 것으로 믿는다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 규칙을 어기는 유아가 규칙을 잘 지키도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 문제행동을 보이는 유아들에게 교사의 긍정적인 기대를 분명하게 전달할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 유아가 문제행동을 일으킬 경우 문제행동의 원인을 적합하게 분석 및 평가할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 교실에서 유아가 일과를 방해하거나 정서폭발을 보일 경우 빠르게 진정시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11. 내가 노력한다면 문제행동을 보이는 대부분의 유아들을 개선시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 유아들이 문제행동을 보일 때, 대부분 나는 유아의 발달 수준에 적합하게 문제행동을 지도할 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤

13. 내가 어떻게 다루어야 할지 모르는 문제행동은 거의 드물다고 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 나는 가끔 유아들이 일으키지 못하는 문제행동을 일관성 있게 중단시키지 못한다.	①	②	③	④	⑤
15. 때때로 나는 문제행동을 보이는 유아들에게 어떠한 규칙이 가장 적합한지에 대한 확신이 없다.	①	②	③	④	⑤
16. 교사들은 부모가 협조하지 않았을 때 문제행동을 거의 지도하지 못하게 된다.	①	②	③	④	⑤
17. 유아의 문제행동에는 가정환경이 큰 영향을 미치기 때문에 교사들이 개선할 수 있는 행동은 제한적이다.	①	②	③	④	⑤
18. 내가 노력해도 어찌할 도리가 없는 몇몇 유아들이 있다.	①	②	③	④	⑤
19. 가정에서 유아의 문제행동에 대한 훈육이 이루어지지 않을 경우 교실에서도 지도에 실패 할 수 밖에 없다.	①	②	③	④	⑤
20. 몇몇 유아들은 내가 더 이상 어떠한 행동을 취할지 모르게 한다.	①	②	③	④	⑤
21. 교실에서 유아가 보이는 문제행동은 교사보다는 또래의 영향을 더욱 많이 받는다.	①	②	③	④	⑤
22. 유아가 문제의 해결을 원하지 않을 때 교사가 할 수 있는 것은 거의 없다.	①	②	③	④	⑤
23. 유아를 둘러싼 다른 환경적인 요인과 비교할 때 교사가 유아의 문제행동에 미치는 영향은 상대적으로 적다.	①	②	③	④	⑤
24. 반항하거나 공격적인 유아를 만들 경우 위축되고 교실 통제 능력이 흔들린다.	①	②	③	④	⑤
25. 유아의 가정환경이 원인이 되어 나타나는 문제행동도 교사의 바람직한 지도로 극복할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26. 교사가 좋은 지도능력을 갖추고 있다고 하더라도 많은 아이들에게 긍정적 영향을 주지 못할 수도 있다.	①	②	③	④	⑤

27. 유아의 문제행동이 줄어든다면 그것은 내가 개별 유아에게 적합한 방법으로 지도했기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
28. 유아의 문제행동이 개선되는 대부분의 원인은 내가 더운 노력을 기울였기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
29. 나는 유아의 문제행동의 유형별로 적합한 행동 지도를 실시할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
30. 나는 유아의 문제를 적합하게 다룰 수 있는 전문가적 지식을 갖추고 있다.	①	②	③	④	⑤
31. 나는 유아 관찰로 유아의 외현화된 행동과 내면의 문제들을 잘 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
32. 나는 유아가 자신의 부정적인 감정을 적합한 방법으로 표출하도록 도울 수 있다.	①	②	③	④	⑤
33. 나는 유아의 정서, 사회, 인지 및 행동 등 문제가 발생할 경우 그 심각성의 정도를 알맞게 평가할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
34. 나는 유아에게 문제를 해결하기 위한 다양한 대안적인 행동을 제안하고 유아가 이를 수행할 수 있도록 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
35. 나는 유아가 부정적 행동이 아닌 스스로 긍정적 행동을 선택할 수 있도록 지도하고 이를 지지할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
36. 나는 충동적인 유아가 자기통제능력을 증진할 수 있도록 도울 수 있다.	①	②	③	④	⑤
37. 나는 유아가 기대 되어지는 행동을 할 수 있도록 가정과 연계할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

♥ 설문에 대해 응답해 주셔서 감사합니다. ♥