



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 사회적 지지와 회복탄력성이
문제행동지도 효능감에 미치는 영향



2022년 2월

부경대학교 교육대학원

아동심리 및 상담전공

최 윤 진

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성이
문제행동지도 효능감에 미치는 영향

지도교수 이 희 영

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.



2022년 2월

부경대학교 교육대학원

아동심리 및 상담전공

최 윤 진

최윤진의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2022년 2월 25일



주 심 철학박사 이 경 화 (인)

위 원 문학박사 권 연 희 (인)

위 원 철학박사 이 희 영 (인)

목 차

Abstract

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 용어의 정의	6

II. 이론적 배경

1. 문제행동지도 효능감	8
2. 사회적지지	15
3. 회복탄력성	18
4. 유아교사의 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도 효능감 간의 관계	22

III. 연구방법

1. 연구대상	26
2. 연구도구	27
3. 연구절차	30
4. 자료분석	31

IV. 결과 및 해석

1. 유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성 및 문제행동지도 효능감의 영향에 대한 기술 통계량	32
2. 유아교사의 사회적 지지가 문제행동지도효능감에 미치는 영향	35
3. 유아교사의 회복탄력성이 문제행동지도효능감에 미치는 영향	37

V. 논의 및 결론

1. 논의	39
2. 결론 및 제언	43
참고문헌	45
부 록	56



표 목 차

〈표 III-1〉 연구대상의 일반적 특성표	26
〈표 III-2〉 문제행동지도 효능감 척도의 문항구성 및 신뢰도	28
〈표 III-3〉 사회적지지 척도의 문항구성 및 신뢰도	29
〈표 III-4〉 회복탄력성 척도의 문항구성 및 신뢰도	30
〈표 IV-1〉 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도효능감 하위요인별 기술 통계량	32
〈표 IV-2〉 유아교사의 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도 효능감 간의 상관관계 ..	34
〈표 IV-3〉 사회적지지가 문제행동지도효능감에 미치는 영향	35
〈표 IV-4〉 사회적지지의 하위 요인이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향	36
〈표 IV-5〉 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향	37
〈표 IV-6〉 회복탄력성의 하위요인이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향	38

Influence of early childhood teachers' resilience and perceived social support on their
efficacy of problem behavior guidance

CHOI YUN JIN

Graduate School of Education
Pukyong National University

Abstract

This study intended to investigate the effect of the social support and resilience of the early childhood teachers on the efficacy of problem behavior guidance. To that end, this study established the following study questions.

Study question 1. What is the effect of social support of the early childhood teachers on their efficacy of problem behavior guidance?

Study question 2. What is the effect of resilience of the early childhood teachers on their efficacy of problem behavior guidance?

This study conducted a survey with a questionnaire on 317 early childhood teachers working in Busan and Gyeongnam province, and used the scale of Kim and Lee (2019) to measure the efficacy of problem behavior guidance. In order to measure the resilience, the scales, which was developed by Shin et al. (2009) and revised and supplemented by Ryu (2020), was used and the scale, which was developed by Park (1985) and revised and supplemented by Lim (2000) was used to measure the social support.

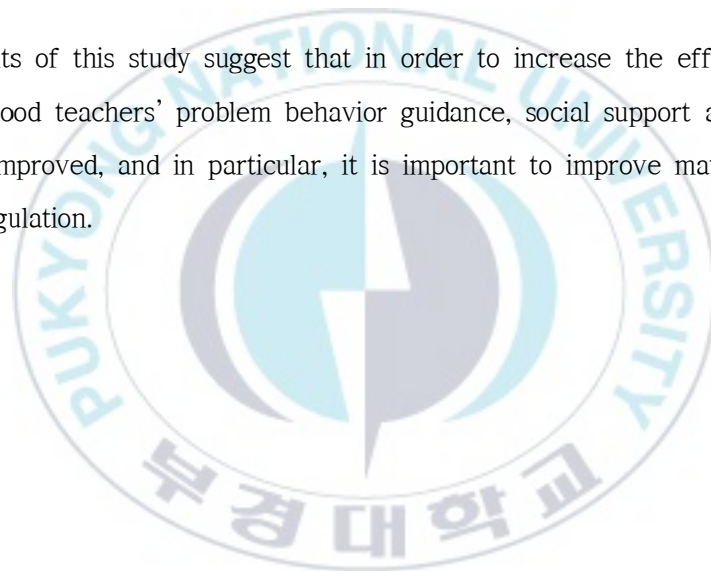
The data collected for this study were analyzed using the SPSS 25.0 programs. In order to verify the study questions, the mean and standard deviation were calculated, and the product-moment correlation analysis of Pearson and the multiple regression analysis were performed.

The outcomes of this study are as follows.

First, the total score of early childhood teachers' social support had a significant positive effect on the problem behavior guidance efficacy, and as a sub-variable, material support appeared to have an effect on problem behavior guidance efficacy.

Second, the total score of early childhood teachers' resilience had a significant positive effect on the effectiveness of problem behavior guidance. As a sub-variable, positivity showed explanatory power of 2% and self-regulation ability was 23%, indicating that self-regulation ability had relatively high influence.

The results of this study suggest that in order to increase the effectiveness of early childhood teachers' problem behavior guidance, social support and resilience should be improved, and in particular, it is important to improve material support and self-regulation.



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

유아기는 심신의 발달과 성장의 기초가 형성되는 가장 결정적인 시기(송정애, 장정순, 2008)이며, 인간의 잠재능력을 최대한 발휘할 수 있는 시기이다(이원영, 배소연, 2000). 유아는 부모 형제 및 가족과 교사, 또래 등과 같은 주변 환경과 끊임없이 상호작용하면서 사회적 존재로 성장하면서 전인적 발달을 이루어간다(김민숙, 엄정애, 2016). 유아는 이 과정에서 격려와 인정을 통해 바람직한 태도를 배우기도 하지만 유아 개인의 기질이나 특성, 가정의 양육환경, 부적절한 행동의 모방 등 다양한 이유로 문제행동을 하게 된다(Jung, 2014). 조영란, 김희화와 공유경(2009)은 유아의 문제행동이 유아의 연령이나 성별 또는 장애의 유무와 상관없이 모든 유아들에게 나타날 수 있다고 하였다.

최근 여성의 사회 참여율 증가와 함께 맞벌이 가정이 늘어남에 따라 대부분의 유아들이 유아교육기관에서 하루 중 많은 시간을 보내고 있다. 유아교육기관이 처음인 유아들에게는 익숙하지 않은 새로운 환경에 적응해 가는 과정에서 심리적인 어려움과 함께 문제행동을 보이기도 한다(조영란 등, 2009). 또한 부모와 오랜 시간 동안 떨어져 교육기관에서 생활하는 시간이 증가함으로 인해 영유아들이 정서적 불안감을 느끼며 일상생활의 어려움을 겪거나, 공격적인 행동, 부적응 행동, 산만한 행동 등의(서종미, 2013) 문제행동을 보이는 현상이 증가하고 있다(이순자, 유수옥, 2012).

유아기에 보이는 이러한 문제행동의 대부분은 시기상 모든 영역에서 많은 실수가 일어나는 발달상의 한 측면으로 학령기로 가면서 점차 감소되거나 사라지는

것이 일반적인 추세이다(이귀숙, 정현희, 2008; 황혜정, 2019). 하지만 김민숙 등 (2016)은 지속적으로 강도 높은 문제행동을 보일 경우 조기에 적절한 지도가 이루어지지 않으면 문제행동이 학령기까지 지속될 확률이 높으며, 이후 청소년 비행이나 성인기 인격형성까지 영향을 줄 수 있다고 하였다. 따라서 유아기에 문제행동에 대한 조기 발견과 개입을 통해 학령기에 발생할 수 있는 심각한 정서 및 행동문제를 예방할 필요가 있다(이경숙, 신의진, 전연진, & 박진아, 2004).

문제행동지도는 아동과 오랜 시간 함께 지내며 아동의 특성을 잘 파악하고 있는 사람이 해야 더욱 효과적이다(김민숙, 엄정애, 2016). 과거에는 주로 가정에서 부모가 문제행동을 지도했지만 최근 기관에 재원 하는 영유아의 수가 많을 뿐만 아니라 하루 중 많은 시간을 기관에서 생활하면서 문제행동지도에 있어 교사의 역할과 책임이 중요해 지고 있다(이보람, 2019). 교사는 유아와 많은 시간을 함께 보내면서 가까이서 관찰할 수 있기 때문에 유아의 문제행동을 조기 발견하여 지도할 수 있다(조영란 등, 2009). 또한 교사는 영유아의 생활 전반에 영향을 미치고, 비슷한 연령에서 나타나는 행동과 개별적 특성에 대해 잘 알고 있기 때문에 문제행동지도를 효과적으로 할 수 있다(김갑순, 박윤조, 2018; 이숙희, 2005).

유아교사는 교실에서 문제행동을 경험했을 때 적절하게 지도해야 할 책임감을 지각하기도 하면서(Gebbie et al., 2012) 문제행동 지도에 두려움과 어려움을 호소하고 있다(권정운, 윤주희, 김소희, 2012). 유아교사가 문제행동에 대한 지도 방법에 확신과 자신감이 없는 것으로 보고되고 있으며(김지영, 2002), 어려움을 호소한 선행연구에서 가장 많이 언급되는 내용은 교사 자신의 부정적인 감정, 지도 방법에 대한 불확실성, 변화되지 않은 유아들의 행동이었다(김영아, 2019). 이러한 연구결과는 문제행동지도 과정에서 교사는 소진감, 좌절과 같은 부정적인 감정과 함께 자신의 지도에 대한 자신감 부족을 느끼는 것으로 볼 수 있다.

이를 요약해 보면 유아교사가 문제행동을 지도에 하는 과정에 있어 교사에 역할에 대한 중요성과 어려움이 함께 나타나고 있으며, 이와 관련하여 최근 문제행동지

도효능감이라는 개념이 관심을 받고 있다. 조영란 등(2009)은 문제행동지도 효능감에 대해 유아의 문제행동을 효과적으로 지도할 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 판단으로 정의하였다. 이는 Bandura(1977)의 자신의 행동이 성공적인 결과를 가지고 올 것이라는 자기효능감에서 출발한 개념으로 자기 효능감을 교사에게 적용한 것이 교수 효능감이다. 즉 교수 효능감은 교사가 학생의 수행에 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 자신의 능력에 대한 신념이라고 볼 수 있다(Gibson & Dembo 1984).

유아교육분야에서도 과학 교수 효능감, 수학 교수 효능감, 놀이 교수효능감 등과 같이 교수효능감에 대한 연구들이 영역별로 다양하게 이루어지고 있다. 이와 관련하여 문제행동지도 효능감과 관련된 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다. 조영란 등(2009)은 유아교사의 문제행동지도 효능감이 높은 교사는 유아의 문제행동에 대해 교사가 적극적인 개입여부를 결정하고, 유아가 스스로 문제행동을 깨닫고 행동과 표현을 결정할 수 있도록 기회를 제공한다고 하였다. 김민숙 등(2016)은 유아교사의 문제행동지도 효능감이 높을수록 문제행동지도 전략 사용능력도 높아진다고 하였다. 문제행동지도 효능감이 낮은 교사는 문제행동지도의 과정을 스트레스로 지각하며(김관비, 2010; 배지희 등, 2009), 문제행동이 나타날 경우 문제를 인식하고 있음에도 불구하고 지도하는 전략과 방법에 대해 어려움을 호소하기도 한다(김지영, 2002; 문송이, 2008; 심순애, 2007). 따라서 교사의 문제행동지도 효능감은 문제행동 지도의 성공여부를 결정하는데 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다(신진영, 2021).

이러한 배경에서 문제행동지도 효능감에 영향을 주는 변인을 탐색하는 시도가 일어나고 있으며 그러한 변인 중 하나가 사회적 지지이다. 김지선(2020)은 유아교사의 사회적 지지가 개인이 사회적 관계 속에서 의미 있는 타인들로부터 제공받는 모든 긍정적인 자원을 의미하며, 개인의 심리적 적응 및 스트레스 완화에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다. 교사가 동료나 원장으로부터 직장 내 지지를 많이 지각할수록 우울과 소진을 완화시키며(최미숙, 2016), 이는 좌절을 극복하도록 돕고 문제

해결을 강화시켜 준다(김현지, 박찬수, 이정희, 2010). 즉 유아교사가 문제행동지도에 있어 소진이나 스트레스를 경험할 때 기관에서 함께 생활하는 원장 및 동료의 지지는 부정적인 감정을 극복하도록 돕고 문제를 해결해 나가려는 원동력을 제공해 줄 수 있다. 따라서 이러한 유아교사의 사회적 지지는 교사 스스로 문제행동 지도에 자신감을 갖고 지도과정에서의 어려움을 극복하여 효과적인 문제행동 지도를 할 수 있기 때문에 문제행동 지도 효능감과 관련이 있을 것으로 보인다(신진영, 2021).

이러한 가정 하에 몇몇 연구자들이 사회적 지지를 문제행동지도효능감과 관련지어 연구하였는데, 연구 결과는 가정과 일치하였다. 먼저 조영란 등(2009)은 유아교사가 동료교사와 친밀감이 높고 원장의 지지가 많은 집단이 문제행동지도 효능감이 높은 것으로 나타났으며, 신진영(2021)의 연구에서도, 유아교사의 사회적 지지가 높을수록 문제행동지도 효능감이 높은 것으로 나타났다. 사회적 지지가 문제행동지도효능감에 긍정적인 영향을 미치는 변인이라는 연구 결과는 유아교육현장에 유용한 정보를 제공해 준다. 하지만 사회적 지지는 유아 교사의 개인적 노력으로 획득할 수 있는 것이 아니다. 따라서 사회적 지지 외에 교사 개인의 노력으로 획득할 수 있는 변인에 대한 탐색이 이루어질 필요가 있다.

이러한 변인 중의 하나로 본 연구에서는 교사의 회복탄력성을 살펴보고자 한다. 회복탄력성(resilience)은 물체의 탄력성(elasticity)과 유사한 의미로 구부러지거나 늘여진 후 원래 형태나 위치로 돌아가려는 힘이나 능력을 의미하는 용어로서 최근에는 질병, 역경, 우울증 등에서 회복하려는 인간의 능력을 뜻하는 심리학적 개념으로 이해되고 있다(권수현 2015). 교사의 회복탄력성이 높으면 유아와의 긍정적인 상호작용, 교사의 역할 수행에 영향력을 미칠 뿐만 아니라 직무스트레스, 소진의 결과에 영향을 준다(권수현 2010). 또한 회복탄력성은 유아교육현장에서의 스트레스 상황이나 도전에 맞서 정서를 조절하고 통제하는 능력과 긍정적인 대인관계에 영향을 준다(최소연, 2019; 황해익, 강현미, 탁정화, 2014).

이러한 유아교사의 회복탄력성은 교사의 유아 문제행동 지도과정에서도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유아교사의 회복탄력성은 문제행동 지도 과정에서 일어나는 소진감이나 스트레스 등의 부정적 영향을 감소시키고 완충하는 역할을 한다(김수진, 권정윤 2018). 또한 유아교사의 회복탄력성이 높을수록 문제행동 지도 시 긍정적인 예방 전략과 반응 전략을 많이 사용하는 것으로 나타났다(최소연, 2019). 즉 유아교사의 회복 탄력성은 매일 반복적으로 이루어지는 문제행동을 지도하면서 느끼는 소진이나 스트레스를 적절히 조절하고 완충하는 역할을 하며 이러한 과정을 통해 긍정적인 전략의 사용을 증진시키는 데 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교사에게 이러한 과정이 지속적이고 반복적으로 이루어진다면 문제 행동지도에서 느끼는 부정적 감정에서 벗어나 적극적으로 개입하면서 문제행동지도에 대한 자신감을 가질 것으로 기대할 수 있다. 이를 통해 유아교사의 회복탄력성은 문제행동지도 효능감에 영향을 미치는 또 하나의 중요한 변인으로 예측해 볼 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 문제행동지도효능감에 영향을 미치는 변인에 대한 연구는 최근 수행되기 시작하였기 때문에 아직까지 관련 연구는 매우 미미하다. 뿐만 아니라 신진영(2021)의 연구를 제외하고는 문제행동지도 효능감을 측정하기 위해 최근에 개발된 문제행동지도 효능감 척도를 사용하기보다는 외국에서 개발된 척도를 번안하여 사용하거나, 교사의 개인적 교수효능감과 일반적 교수효능감과 같이 교사 전반적인 측면에 대한 Gibson과 Dembo(1984)의 척도를 문제행동이라는 용어를 넣어서 사용하였다는 제한점이 있다(김성현, 이종향, 2019). 이에 본 연구에서는 국내 실정을 반영하여 개발된 문제행동지도 효능감 척도를 사용하여 유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 본 연구의 결과는 문제행동지도 효능감을 증진시키기 위한 교사 교육 및 지원 프로그램 개발을 위한 기초자료를 제공할 것으로 기대한다.

2. 연구문제

연구의 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째. 유아교사의 사회적 지지가 문제행동지도 효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

둘째. 유아교사의 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어정의

가. 문제행동지도 효능감

문제행동지도 효능감(efficacy of problem behavior guidance)이란 유아 교사가 유아들의 다양한 문제 행동을 적절하게 수행하는 과정에서 효과적으로 지도할 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음과 판단을 의미한다(조영란 등 2009). 본 연구에서는 문제행동지도 효능감은 유아교사가 유아의 문제행동을 긍정적으로 변화시킬 수 있다는 믿음에 대한 신념이라고 정의 하며, 하위 요인으로 문제행동지도 및 관리 기술, 개인적 효능감, 외부영향요인을 포함한다.

나. 사회적지지

사회적 지지(social support)란 일반적으로 유아교사를 둘러싸고 있는 가족, 친척, 이웃, 동료, 상사, 전문가 등 대인관계로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 도움과 자원을 말한다(박지원, 1985). 본 연구에서의 사회적 지지는 유아교사에게 직접적으로 영향을 주는 직장 내 원장과 동료교사 들로 정하고 이들로 부터 받는 물리적, 심리적 형태의 모든 자원을 의미하며, 하위요인으로 정서적지지, 물질적 지지, 평가적지지, 정보적 지지를 포함한다.

다. 회복탄력성

회복탄력성은 개인의 역경, 스트레스 상황을 극복하고 적응하는 과정이며 이를 통해 성공적인 성장과 발달을 이루는 긍정적인 힘(김주환, 2011)을 말한다. 본 연구에서 유아교사의 회복탄력성은 곤란하거나 어려운 상황에 직면했을 때 이를 극복하고 환경에 적응해나가는 능력(신우열, 김민규, 김주환, 2009)으로 정의하며, 하위요인으로 긍정성, 자기조절능력, 대인관계능력을 포함한다.

II. 이론적 배경

1. 문제행동지도 효능감

가. 문제행동지도 효능감의 중요성

사회 구조 변화로 맞벌이 가정의 증가 뿐 아니라 대부분의 유아들에 대해 정부에서 유아학비를 지원함에 따라 기관에 다니는 비율이 높아 졌으며 유아기관에 머무는 시간이 평균 8시간으로 하루 중 많은 시간을 기관에서 보내고 있다(서문희, 최윤경, 최혜선, 성혜영, 2010). 이러한 과정 속에서 자연스럽게 발달상 미흡한 행동이나 부적절한 행동을 보이기도 하지만 유아의 발달 과정에 있어서 나타나는 부적절한 행동 외에 지도가 어려운 문제행동을 보이는 유아들이 있으며, 우리나라의 유아의 문제행동 중 3~5%가 전문적인 행동지도 개입이 필요하다고 하였다(이경숙 외, 2004).

유아기에 발현된 문제행동에 대한 조기 개입과 개선이 이루어지지 않으면 유아기뿐만 아니라 이후 청소년기와 성인기에도 여러 가지 문제가 발생한다. 유아기 문제행동이 적절히 중재되지 못하고 고착화되는 경우, 또래 거부 및 교육기관 적응에 어려움이 생기며(성은지, 송숙진 2021), 학업성취 뿐만 아니라 사회 정서적 능력에도 부정적인 영향과 문제를 일으킨다(Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S., 2003). 즉 유아들의 문제행동에 대해서 적절한 지도가 이루어지지 않으면 바람직하지 못한 행동특성이 고정화 되어(임창재, 2005) 청소년기와 성인기에 이르면 심각한 심리 및 정신적 문제를 갖게 하는 위험 요인이 된다(지성애, 2019). 또한 초등학교 3학년 이후에 문제행동을 지도하는데 더 많은

비용이 드는 반면 지도 효과는 낮은 것으로 조사 되었다(Campbell, 2007). 따라서 유아기에 문제행동을 조기 발견하여 적절하게 개입하는 것이 이후 청소년기와 성인기의 적응에 중요 할 뿐만 아니라 이 시기의 개입이 문제행동지도의 효과성을 증진시킨다고 볼 수 있다.

Shepard와 Dickstein(2009)는 유아기 문제행동은 정신 건강과 관련되어 나타나는 것으로, 유아 주변의 사회적 관계에 의해 가장 크게 영향을 받는다고 하였다. 다양한 양상으로 나타나는 아동의 문제행동은 부모나 교사 등 성인이 제대로 인식하지 못하여 적절하게 중재하지 못할 때 고착되거나 악화된다(Campbell, 1995). 따라서 유아의 문제행동의 지도에 있어 부모나 교사의 역할에 대한 중요성이 더욱 부각되고 있다. 이와 같은 맥락에서 최근 많은 유아들의 조기 재원 혹은 유아 교육기관에서 머무는 시간이 늘어남에 따라(김성현, 이종향, 2009) 유아교사는 유아들을 오랜 시간 직접 관찰하면서 유아의 문제점에 대해 가장 잘 파악 할 수 있다. 즉 교사가 부모 못지않게 문제행동 지도에 결정적인 역할을 하기 때문에 유아의 문제행동을 올바르게 인식하고 유형 및 원인에 따라 적절하게 지도하는 능력이 필요하다(양수영, 2014).

문제행동지도에 있어 교사 역할의 중요성이 더욱 커지고 있지만 많은 현직 교사는 유아들의 문제행동을 지도하는 과정에서 수많은 어려움과 도전적인 상황에 직면하게 된다(심숙영, 심미영, 2019). 또한 자신의 지도에 대한 만족감이 그리 높지 않고, 문제행동 지도의 성공여부에 대해서 자신 없어 하는 경향을 보인다(김지영, 2002). 이렇게 문제행동을 반복적으로 지도하는 과정에서 유아교사는 많은 어려움과 좌절을 경험하고 결국 소진감을 느끼게 된다(김성현, 이종향, 2019). 이러한 맥락에서 교사의 문제행동지도에 있어서 교사의 효능감에 대한 중요성이 부각되고 있다.

Ashton(1986)에 의하면 교수효능감이 높은 교사는 기본적으로 자신과 학생에 대한 긍정적인 마음을 가지며 자신이 학생의 학습에 긍정적 영향을 주고 준다고

생각한다고 하였다. 또한 학생의 학습에 대해서 책임감을 가지며, 자신의 교수법을 반성적으로 검토하고 민주적인 방법으로 설정하여 적절한 전략을 세운다고 하였다. 그리고 교수효능감이 높은 교사는 학생들에게 좀 더 나은 교육 환경을 제시하게 위해 노력하며(Woolfolk Hoy & Davis, 2006), 교사의 끈기와 열정에 정적인 영향을 주었다(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). 또한 교사 효능감이 높으면 교실상황 속에서 유아들의 실수에 대해 체계적으로 대처하며(이순자, 김진화, 2017), 교사 유아 간 상호작용에도 긍정적인 영향을 미쳤다(김희태, 백영숙, 2009; 민재철, 김장환, 최명수, 2012). 그리고 유아의 활동에서 더 유능함을 보이고 분명하고 공정한 규칙을 일관성 있게 적용하는 교수 상호작용(Ashton & Webb, 1986)을 보였다. 또한 교사효능감은 교사의 끈기나 열정, 책임감, 그리고 긍정적인 교수 행동과 높은 관련이 있다. 이는 교사의 행동의 질을 결정하고 교육을 수행하는데 있어 교수 능력에서의 개인 차이를 설명하기 때문에 교수 상황에서 중요한 역할을 한다(이순자, 김진화, 2017).

이와 관련하여 유아교사의 문제행동 지도와 교수 효능감과 관련된 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

유아교사의 교수효능감이 높으면 문제행동 지도 시 유아와 긍정적인 상호작용에 영향을 미쳤으며(최소연, 2019), 긍정적 예방전략 및 반응전략의 빈도가 높았다(박금자, 2012). 그리고 김명희와 박혜경(2014)의 연구에서는 교사효능감이 문제행동 지도 시 훈육 방식에 영향을 미쳐 교사 효능감이 높은 교사일수록 유아에게 논리적인 설명과 긍정적인 상호작용을 하여 문제행동의 수준을 감소시키는 것으로 나타났다. 또한 심숙영과 심미영(2019)의 연구에서는 교사의 효능감이 높으면 부정적 훈육방식은 낮아지고 이에 따라 유아의 문제행동도 낮아지는 것으로 나타났다. 석진숙(2017)의 연구에서는 문제행동지도 효능감이 반복적이고 지속적인 유아의 문제행동지도 과정에서 끈기와 열정을 가지게 하고, 문제행동의 인식과 지도 전략에 영향을 주어 유아의 문제행동의 빈도와 횟수에 긍정적인 효과가 나타났다.

다. 따라서 문제행동에 있어 교사의 효능감은 문제행동지도 과정에서 유아의 상호작용의 질을 결정하고 문제행동의 지도방법과 전략의 효과성을 높이는 중요한 요인(김윤희, 2020)이며, 이는 유아의 문제행동 개선에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예측해 볼 수 있다.

위 선행연구들을 종합해 보면 문제행동지도 효능감은 문제행동 지도 시 발생하는 여러 가지 어려움 속에서도 교사 자신이 유아의 문제행동 지도를 효과적으로 지도 할 수 있다고 믿는 능력에 대한 신념이다. 이러한 신념을 바탕으로 유아의 문제행동에 적합한 문제행동 전략과 기술을 적용하고, 문제행동 지도에 적극적으로 개입함에 따라 유아의 문제행동을 예방하고 문제행동의 빈도나 수준을 낮추는 것으로 볼 수 있다. 따라서 문제행동지도 효능감은 문제행동 지도에 있어 교사의 행동의 질을 결정하는 중요한 능력이기 때문에 문제행동지도효능감에 영향을 주는 변인에 대한 연구가 필요하다.

나. 개념과 하위변인

문제행동지도 효능감이란 다양하게 나타나는 유아의 문제행동을 지도하는 과정에서 교사가 효과적으로 지도할 수 있다는 자신의 능력에 대한 판단이나 신념을 의미한다(조영란 등 2009). 이는 Bandura(1977)의 자기 효능감의 개념을 교사에게 적용한 교수 효능감을 유아의 문제행동지도라는 특정영역에 반영한 것이다. 따라서 문제행동 지도 효능감의 개념을 이해하기 위해서는 자기 효능감과 교수 효능감에 대해 살펴 볼 필요가 있다(신진영, 2021).

Bandura(1977)의 자기 효능감(self-efficacy)은 특정한 상황에서 개인이 성공적인 결과를 얻기 위해 요구되는 행동을 파악하고 그러한 행동을 잘 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 주관적 기대나 신념을 의미한다(이세별, 2015). Bandura(1977)에 의하면, 자기효능감은 효능기대와 결과기대로 구성된다. 효능기대는 긍정적인

결과를 위해 필요한 행동을 성공적으로 수행할 수 있다는 개인의 기대나 신념으로 볼 수 있으며, 이러한 효능기대가 높은 사람은 어려운 상황이 발생했을 때 인내심, 실패대응, 자기조절, 성취를 위한 노력 등을 통해 위기를 극복해 내는 능력이 뛰어나 자신의 활동에 더 노력을 기울이는 특징을 보인다. 다음으로 결과기대는 특정행동이 어떤 결과를 낼 수 있느냐 하는 개인의 판단을 의미하는 것으로 결과기대가 높은 사람은 긍정적인 결과를 기대하여 적극적으로 행동하지만 결과기대가 낮은 사람은 부정적인 결과를 예상하여 소극적으로 행동하거나 아예 행동을 취하지 않는 특징을 보인다(Bandura, 1986).

교수효능감은 자기 효능감을 교사의 교수과정이라는 특수한 상황에 적용해 교수와 학습 간의 관계에 대한 교사의 신념으로 개념화하게 되었다. 이러한 교수효능감은 일반적 교수 효능감과 개인적 교수 효능감으로 구분한다(Bandura, 1977). 일반적 교수효능감은 학습자를 둘러싼 주변의 배경, 가정환경, 학교환경, 학생의 인지발달과 지능 등과 같은 여러 가지 환경적인 요인을 교사가 통제할 수 있다고 믿는 신념이며(최화영, 2016), 개인적 교수효능감은 교사가 학생들에게 긍정적인 변화를 가져올 수 있다는 자신의 교수능력에 대한 개인적 평가(Gibson & Dembo, 1984)를 의미한다. 일반적 교수효능감과 개인적 교수 효능감은 서로 영향을 주고받고 조정하는 과정에서 학생의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 신념체계를 형성한다(신진영, 2021). 즉 교수 효능감은 교사가 학생의 다양한 환경적인 요인을 통제 할 수 있다는 믿음과 학생의 학습에 긍정적인 영향을 주는 자신의 능력에 대한 신념이 서로 상호작용하는 과정에서 형성되는 것이라고 볼 수 있다.

교사의 교수 효능감은 보편적인 성향이 아니라 활동의 내용이나 상황에 따라 개인 내에서 다양하게 나타날 수 있다(곽혜숙, 2000). 즉 교수 효능감은 광역적 차원의 전반적인 자기 평가보다 오히려 특정 수행과제에 관한 영역 특정한 효능감이라고 볼 수 있다(Emmer & Hickman, 1991). 이와 같이 특정상황에서 교사

의 행동에 관한 결정 요인이 다를 수 있음을 반영하듯 교사 효능감에 대한 연구들도 과학 교수 효능감, 수학 교수 효능감, 놀이 교수 효능감, 미술 교수 효능감 등으로 특정영역에 대한 교수 효능감에 대한 연구가 이루어지고 있다(조영란 등 2009). 이와 같은 맥락에서 유아교사의 문제행동지도 효능감을 유아의 문제행동을 지도하는 특정한 영역으로 구분하고 이에 대한 연구가 이루어지고 있다(신진영, 2021). 또한 교사의 특정영역에 관한 효능감은 관련 영역의 프로그램 운영의 성패를 가장 강력하게 좌우하는 변인으로 알려져 그 중요성이 강조 되고 있다(김성현, 이종향, 2019). 즉 유아 문제행동 지도 효능감은 문제행동지도라는 특정한 영역에서 유아의 문제행동의 긍정적인 변화를 위해 반드시 필요한 교수 능력이라고 볼 수 있다. 따라서 문제행동지도에 있어 문제행동 지도 효능감에 대한 중요성과 함께 이에 영향을 주는 다양한 변인들에 대해 알아 볼 필요성이 있다.

본 연구에서 문제행동지도 효능감은 문제행동지도 및 관리 기술, 외부영향, 개인 효능감 3개 요인으로 구성되어 있다. 각각의 하위 요인별로 내용을 살펴보면 첫째, 문제행동지도 및 관리기술이란 Gibson과 Dembo(1984)의 일반적 교수효능감과 같은 요인으로 교실에서 유아가 보이는 다양한 문제행동을 인식하고, 문제행동 유형에 따라 적절한 지도방법과 전략을 할 수 있는 교사의 실제 관리기술능력(신진영, 2021)과 이에 대한 유능성을 의미한다. Hoover와 동료들(2012)은 교사가 교실에서 적합한 지도 및 관리기술이 없을 경우 통제력 상실은 물론 문제행동 지도에 대한 확신이 부족하여 문제행동지도에 부정적인 영향을 미친다고 주장하였다.

둘째, 외부영향 요인은 유아의 문제행동 개선에 있어 외부요인의 제약보다 교사 자신이 더욱 많은 영향을 줄 것이라는 믿음으로 일반적 교수 효능감의 형태로 많이 연구되어 왔다. 이는 교사가 유아의 문제행동에 변화가 없을 때 이에 대한 원인을 가정, 사회적 요인과 같은 외부 환경으로 귀인 하게 되면 문제행동지도에 대한 효능감이 감소할 수 있음을 의미한다(김성현, 이종향, 2019).

마지막으로 개인적 효능감은 문제행동 지도 효능감의 주요한 요인이며, 교사의 교수 활동 전반에 대한 효능감(HO & Hau 2004)으로 교사가 문제행동을 지도할 때 자신의 교수 행동이 유아의 문제행동 개선에 긍정적인 영향을 미칠 거라는 교사 스스로의 능력에 대한 믿음이나 신념을 의미한다. 즉 유아의 문제행동지도에서 가정이나 학교와 같은 외부환경이나 사회적 요인(김성현, 이종향, 2019)보다 교사가 유아의 문제행동 변화에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 교사 자신의 능력에 대한 믿음을 의미한다(신진영, 2021).

다. 문제행동지도효능감 관련 선행 연구

유아교육 분야에서 교사효능감에 영향을 미치는 요인에 대한 선행연구를 살펴본 김현지 등(2010)의 연구에 따르면 교사의 교직 경력과 연령, 학력 등과 같은 개인적 요인과 교사가 근무하고 있는 유치원의 조직 분위기, 담당학급의 학생 수, 의사결정 참여 등과 같은 외적인 요인이 있다고 하였다. 또한 동료와 원장으로 이루어진 유아기관 내의 사회적 지지와 가족의 지지는 유아교육기관이라는 밀착된 인간관계를 요구하는 환경에서는 영향이 더욱 크다고 하였다(김현지 등 2010). 이와 관련하여 유아교사의 문제행동지도 효능감에 영향을 주는 변인과 관련된 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다.

조영란 등(2009)은 유아교사의 문제행동지도 효능감에 영향을 주는 요인을 교육 경력, 직위, 결혼 상태, 문제행동 지도 연수경험, 온정적 태도 등의 개인적 변인과 동료 교사의 친밀감과 원장의 지지인 대인관계변인으로 나누어 살펴보았다. 개인적 변인에 따라 문제행동지도 효능감에 유의미한 차이가 있었으며, 대인관계 변인에서도 동료교사의 친밀감과 원장의 지지가 높을수록 문제행동지도효능감

이 높았다. 김민숙과 엄정애(2016)는 유아교사의 정서지능과 문제행동 관리능력 중 문제행동 지도 전략 사용 능력이 문제행동지도효능감에 영향을 준다고 하였다. 신진영(2021)의 연구에서는 직장 내 사회적 지지와 자아탄력성이 문제행동지도 효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 선행연구들에서는 유아교사의 문제행동지도 효능감에 영향을 주는 변인으로 개인변인, 직장 내 사회적 지지, 문제행동지도 전략 사용 능력, 자아탄력성 등으로 요약해 볼 수 있다.

하지만 위의 선행연구들에서 살펴본 바와 같이 문제행동지도 효능감과 관련된 변인에 대한 연구는 부족한 실정이다. 또한 신진영(2021)의 연구와 조영란 등(2009)의 연구를 제외하고는 교사의 내적 변인에 대한 연구에 집중되어 있다. 따라서 본 연구에서는 문제행동지도 효능감에 영향을 미치는 변인으로 교사의 외적 변인인 기관 내 사회적 지지와 내적 변인인 회복탄력성과 문제행동지도 효능감과의 관계를 탐구해 보고자 한다.

2. 사회적지지

가. 유아교사의 사회적지지에 대한 필요성

유아교사의 역할은 아동의 성장과 발달을 돕는 것이지만 실제 교육 현장에서는 형태가 보다 다양해지고 복합적인 역할이 요구된다(김현지 등, 2010). 이러한 과정 속에서 교사는 다양한 역할 갈등을 겪으며 어려움과 스트레스를 경험하게 되고 이는 직장을 그만두고 싶어질 정도의 소진감으로 이어지기도 한다(김종현, 이종현, 2009). 한편 유아교사가 속해있는 유아교육기관은 규모가 작고 가족적인 인간관계속에서 업무가 진행되기 때문에 다른 학교 급에 비해 인간관계에 보다

민감하게 영향을 받을 수 있다(김유정, 박수경, 임정진, & 안선희, 2011). 따라서 이러한 기관내의 밀접한 사회적 관계가 유아교사의 어려움과 스트레스 완화에 도움이 될 수 있다는 다양한 연구들이 나오고 있다.

최미숙(2016)의 연구에서는 사회적 지지가 높으면 교사의 역할수행능력이 높아진다고 하였으며, 정동숙(2018)의 연구에서는 유아교사가 지각한 사회적 지지가 높을수록 심리적 안녕감이 높고, 교사의 행복감이 증진된다고 하였다(심영희, 2018). 또한 오숙자(2017)의 연구에서는 유아교사의 사회적 지지가 높으면 소진이 감소하며 교사의 직무만족도와 조직 몰입도가 높아진다고 하였다. 정혜영과 이경화(2014)는 동료교사의 지지나 원장의 지지가 우울과 소진을 완화 시켜 교직의 이직 의도를 줄이는 간접효과가 있다고 하였다. 즉 유아교사의 사회적 지지는 유아교사의 소진을 줄이고 직무 만족도와 행복감을 높여 역할 수행능력에 긍정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 교사가 어려움이나 문제 상황에 직면했을 때 이를 극복할 수 있는 자원이 됨을 의미한다.

위의 선행연구들을 바탕으로 문제행동지도와 관련지어 보았을 때 직장 내 사회적 지지는 문제행동 지도 과정에서 나타나는 어려움과 소진을 감소시켜 심리적 안정감을 주며, 유아의 문제행동 지도에 교사가 적극적인 역할을 할 수 있도록 하는 중요한 요인으로 예측해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 문제행동지도 효능감에 영향을 주는 개인 외적 변인으로 유아교육기관에서 유아교사와 밀접한 사회적 관계를 맺는 직장 내 사회적지지 체계인 원장과 동료교사 등으로 한정하여 살펴보려고 한다.

나. 개념과 하위변인

사회적 지지는 인간이 사회 속에서 충족되어야 하는 기본적인 욕구이고, 적응 및 발달에 중요한 역할을(김하경, 2017)하며, 학자들에 따라 다양하게 정의하고

있다. Cobb(1976)에 따르면 사회적 지지는 자기 자신이 사랑과 돌봄을 받고 존중되며, 가치 있다고 여겨지는 행위를 말하며, Caplan(1974)은 개인에게 자신과 다른 삶에 대한 기대를 확인 할 수 있도록 피드백의 기회를 제공하는 사회적 집합체라고 정의 하였다. House(1987)는 사회적 지지를 개인이 사회적 관계를 통해 타인들로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적 자원을 의미하는 것으로 사랑, 존중과 같은 심리적 자원뿐만 아니라 물질적 자원등도 포함하는 개념으로 보았다. 국내에서는 박지원(1985)이 한 개인을 둘러싸고 있는 가족, 친척, 이웃, 동료, 상사 전문가등 대인관계로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 도움과 자원을 사회적 지지라고 정의하였다. 사회적 지지는 원천에 따라 직장상사, 동료교사와 같은 직장 내 지지와 가족, 친구, 친척과 같은 직장 외 지지로 분류된다.

한편 사회적지지의 하위 유형에 대한 분류는 학자들마다 다양하다. Schaefer, Coyne와 Lazarus(1981)는 유형적 지지(경제적 도움, 물질적 자원), 정서적 지지, 정보적 지지의 세 가지 형태로 구분하였으며, House(1980)는 사회적 지지의 형태를 상황에 정서적지지, 평가적지지, 정보적지지, 도구적 지지의 네 가지 형태로 설명하였다.

국내에서 박지원(1985)은 House(1980)이론을 근거로 사회적 지지를 4가지 하위 영역으로 구분하였다. 정서적지지(존경, 애정, 신뢰, 관심의 행위)는 개인에게 심리적 안정감을 제공하며, 정보적지지(충고, 제안, 정보, 지시)는 개인이 처해있는 환경으로부터 생기는 문제를 원활하게 해결할 수 있도록 지식이나 정보는 제공해 준다. 물질적지지(돈, 시간, 물건, 노동 등)는 개인이 필요로 하는 도움을 직접적으로 제공하는 것이다. 마지막으로 평가적지지(존중, 인정, 칭찬)는 개인의 역할수행 과정이나 행위에 대해 구체적으로 평가정보를 제공하는 것이다. 즉 사회적 지지는 개인을 둘러싸고 있는 대인관계를 통해 직접적 혹은 간접으로 제공받는 긍정적인 물질적 심리적 지지를 의미한다. 이러한 사회적 지지는 다양한 문제들을 극복할 수 있는 행동에 직접적으로 영향을 미치며(박정서, 1997), 개인의 부정적

인 경험에서 생기는 문제들을 해결하고 극복하는데 도움을 받을 수 있다(김현지 등, 2010). 따라서 유아교사의 사회적 지지는 유아교사가 속해 있는 사회관계망에서 받는 긍정적인 지지와 자원으로 교사가 직면하는 어려움을 극복하고 해결하는데 원동력이 되어 유아교사로서 적극적인 역할을 수행하도록 돕는다.

3. 회복탄력성

가. 유아교사의 회복탄력성에 대한 중요성

회복탄력성은 인생의 어려움을 겪게 되는 모든 인간에게 필요한 능력이지만 특히 교사에게도 필수적인 능력이다(권수현 2015). 교사의 회복탄력성에 대한 정의를 살펴보면, Bobek(2002)은 다양한 상황에 적응하고 역경에서도 교사 자신의 역량을 발휘하는 힘이라고 하였으며, Sumsion(2004)은 다양한 역경에도 불구하고 자신이 선택한 분야에서 개인적, 전문적 만족을 유지하며 효과적으로 자신의 일에 헌신을 다하는 사람으로 표현(Gu & Day, 2007)하였다. Castro, Kelly & Shih (2010)은 회복탄력성이 교사에게 교사의 심리적 정서적 안정감을 주어 안정적인 교직 생활을 유지하게 한다고 주장 했다. 이러한 심리적 정서적 안정감을 기반으로 성공적인 직무수행과 학급 운영이 이루어지며, 이는 교사의 전문성 향상, 헌신적인 교수활동(Tait, 2008), 교사의 이직률(Bobek 2002)에도 영향을 미친다고 하였다.

또한 교사의 회복탄력성은 학생들에게도 영향을 주는 중요한 요소이다. 교사의 회복탄력성은 학생에게 역할 모델이 될 뿐만 아니라 학교생활에도 영향을 미친

다. 회복탄력성을 향상시키는 것은 교사와의 관계를 긴밀하게 하여 학생의 정서적 안녕감(Yonezawa et al., 2011)주며, 이는 학교생활 만족과 학업성취에 영향(Child and Adolescent Mental Health, n.d.)을 미친다. 따라서 교사의 회복탄력성은 교사의 핵심역량 강화를 위해 요구되는 기본적인 심리자원(황해익, 탁정화, 홍성희, 2013)이며 궁극적으로 교육의 질 향상에 기여한다(권수현, 2015).

유아교사는 초·중등 교사와는 달리 하루일과 70%이상 유아들과 직접적인 상호작용(박은혜, 2009)이 이루어지기 때문에 교사에 대한 의존도가 높고 유아들에게 미치는 영향이 크다고 할 수 있다. 또한 유아기는 전인적 성장을 목적으로 신체적, 사회적, 정서적 발달의 기초가 이루어지는 중요한 시기(한미라, 김광수, 2018)이기 때문에 교사의 역할이 중요하다. 또한 유아교사는 유아와의 상호작용뿐만 아니라 교육과정을 계획부터 실행 및 평가, 학부모 상담 및 교육 등 초·중등 교사와 비해 담당하는 역할이 매우 다양하다. 이러한 역할을 유아교사의 경우 유아교육기관이 다른 학교 조직에 비해 규모가 작기 때문에 교사 1인이 담당해야 하는 어려움이 있다(박은혜, 2009). 따라서 유아교사는 다른 각 급 학교의 교사에 비해 과중한 근무, 낮은 보수와 휴식시간 부족, 낮은 사회적 인식 등 열악한 직무 환경에서 근무를 하게 된다(민혜영, 윤미정, 2011). 이러한 열악한 근무 환경과 다양한 역할 속에서 유아교사들은 역할갈등을 느끼며(권수현, 이승연, 2011), 이는 유아교사에게 스트레스와 소진의 원인이 된다(박은혜, 2009).

그러나 회복탄력성이 높은 교사는 역할갈등을 적게 느끼고 역할갈등이 발생하더라도 이로 인해 좌절하지 않고, 교사로서 갈등을 잘 극복(권수현, 이승연, 2011)한다. 또한 낙관적이고 긍정적인 태도는 대인관계에서 적극적, 개방적으로 행동하기 때문에 유아와 긍정적인 관계를 형성한다(심순애, 2007). 또한 회복탄력성이 높을수록 어려운 상황이나 변화에 유연하게 적응하고 안녕감을 가진다(박은혜, 전셋별, 2010). 또한 유아교사의 회복탄력성이 높을 경우 교사의 소진감이 감소하고(황해익 등 2014), 직무에 대한 만족도가 높고, 갈등관계에서도 좌절하지 않고

이를 잘 극복할 수 있다고 밝혔다(정혜옥, 이옥형, 2011; 최효정, 석은조, 2013). 즉 유아교사의 회복탄력성은 스트레스를 극복하고 분노, 좌절과 같은 부정적인 정서를 극복할 수 있는 기제로 작용 하여(Ben-Shahar, 2007), 교사의 자존감, 직무만족, 역할수행 등에 긍정적인 영향을 주고, 자신의 정서적 어려움을 극복하고 교직에 헌신하는 원동력이기 때문에 중요한 심리적 자원이라고 볼 수 있다(권수현 2015). 이와 같은 맥락에서 교사의 회복탄력성은 유아의 문제행동지도 과정에서 일어나는 심리적인 소진이나 스트레스와 같은 부정적인 정서를 감소시켜 적응하고 극복해 나가면서 문제행동지도에 적극적으로 개입하게 하는 심리적 원동력이 될 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 유아교사의 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향에 대해 살펴보고자 한다.

나. 개념과 하위변인

회복탄력성(resilience)은 고무공과 같은 물체의 탄력성(elasticity)과 유사한 의미로 구부러지고 압축되거나 늘어진 후에 원래 형태나 위치로 돌아가려는 힘 또는 능력을 뜻한다(Dictionary, 2013). 마음의 근력인 회복탄력성은 부정적 경험을 성숙한 경험으로 바꾸어 궁극적으로 긍정적인 정서를 높이는 힘(Seligman, 2009)이다. 최근에는 심리학이나 간호학 아동학 등 다양한 연구 분야에서 부각되고 있으며 학자들에 따라서 다양하게 정의되고 있다. 권수현(2010)은 스트레스나 역경을 극복하고 부정적인 상황을 통하여 성장할 수 있는 발판을 마련하는 긍정적인 힘이라고 하였다. Kim(2003)은 회복탄력성을 개인이 역경으로부터 회복하여 긍정적인 적응 결과를 가져오게 하는 심리사회적 능력이라고 하였으며, 권수현(2015)은 극심한 스트레스에도 회복하고 적응하는 능력뿐만 아니라 스트레스나 역경을 극복하고 그 이상의 기능을 수행하는 능력이라고 하였다. 즉 회복탄력성은 개인

의 역경, 스트레스 상황을 극복하고 적응하는 과정이며, 이를 통해 성공적인 성장과 발달을 이루는 긍정적인 힘이라고 할 수 있다(김주환, 2011).

회복탄력성을 개인이 가진 심리사회적 능력으로 보는 개인을 중점에 두는 입장과 회복탄력성이 개인과 환경과의 상호작용을 통해 발생하는 연속적인 개념으로 보는 환경에 중점을 둔 입장(이현석 2014)도 있다. 최근의 관점에서는 회복탄력성은 어느 정도 유전적인 요인에 의해 결정되기도 하지만 환경, 문화, 교육, 개인의 노력 등 다양한 요인에 영향을 받으며 매우 역동적으로 변화하는 특징을 가진다고 본다(Dyer & McGuinness, 1996). 따라서 회복탄력성은 개인이 고난과 역경을 극복하기 위한 긍정의 에너지로 성장과 발달에 기여하며 이는 고정적인 개념이 아닌 개인의 다양한 환경과의 상호작용을 통해 역동적으로 변화 될 수 있음을 의미한다.

회복탄력성의 구성요인을 살펴보면 다음과 같다. Reivich와 Shatté (2002)는 회복탄력성의 구성요인을 정서조절력, 자기 효능감, 충동통제력, 낙관성, 적극적 도전성, 원인분석력, 공감능력으로 제시했다. 국내에서는 신우열 등(2009)은 회복탄력성에 영향을 주는 하위요인을 통제성, 긍정성, 사회성 3가지로 구분하였다. 통제성은 어려운 상황에서 자신의 부정적 감정을 통제하고 긍정적 감정과 진취적인 도전의식을 향상시키는 능력을 말하며, 원인분석력, 감정통제력, 충동통제력을 포함한다. 사회성은 다른 사람의 감정을 이해하고 원만히 관계를 유지해나 가는 능력이며, 관계성, 커뮤니케이션 능력, 공감능력 세 가지 요소로 구성된다. 긍정성은 회복탄력성을 높이는 선행 요소이며 감사하기, 생활만족도, 낙관성 세 가지 요소로 구성된다.

김주환(2011)은 ‘한국형 회복탄력성 지수 척도’를 개발하면서 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성 3가지를 하위요인으로 구분하고, 각각 3가지의 세부 하위요인을 제시하였다. 자기조절능력은 감정조절력과 충동통제력 및 원인분석력으로, 대인관계능력은 소통능력과 공감능력 및 자아확장력으로, 긍정성은 자아낙관성과

생활만족도 및 감사하기로 세부 하위요인을 구성하였다. 김주환(2011)은 자신의 생활에 만족하고 감사하며 높은 낙관성을 가진 사람은 긍정적인 사고를 많이 하게 되며 긍정적인 사고는 통제성과 사회성에도 영향을 주어 회복탄력성을 높일 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 신우열 등(2009)의 연구를 참고하여 회복탄력성의 구성요인을 자기조절능력, 긍정성, 대인관계능력으로 보고자 한다.

4. 유아교사의 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도 효능감 간의 관계

가. 유아교사의 사회적 지지와 문제행동지도 효능감의 관계

Holahan과 Holahan(1987)의 연구에서 교사효능감이 높은 교사가 사회적 지지를 많이 받고 있으며, 권영란과 문영경(2016)의 연구에서는 교사효능감이 사회적 지지로부터 영향을 받아 형성되고 변형 된다고 밝히고 있다. 이와 관련된 유아교사효능감과 사회적 지지에 대한 선행연구들은 다음과 같다. 김희진과 이분려(1999)는 원장에 의해 받는 피드백의 양과 질, 원장의 인정, 신뢰 등은 교사에게 깊은 영향을 준다고 하였다. 명준희(2006)는 유아교사가 직장동료나 가족과 친구 등 개인을 둘러싸고 있는 인간관계에서 충분한 사회적 지지를 받으면 자기 자신을 평가할 때 긍정적이며 자신의 역할에 대해 긍정적으로 인식한다고 하였다. 권귀엽(2002)은 원장의 지지, 보상체계, 동료관계 등이 교사효능감에 영향을 미친다고 밝혔다. 즉 교사의 직장 내 사회적 관계망에서 받는 긍정적인 사회적 지지는 교사의 만족감을 높이고 역할 수행을 긍정적으로 인식하며, 자기 능력에 대한 긍정적인 신념인 교사 효능감에 영향을 미치는 것을 알 수 있다(조성자, 문백수, 민하영, 2008). 따라서 교사가 속해 있는 직장 내의 사회적 지지를 많이 받는 교사

일수록 교사효능감이 높을 수 있음을 예측해 볼 수 있다.

이와 관련하여 문제행동지도에서 유아교사의 사회적 지지와 문제행동지도 효능감의 영향력을 살펴본 선행연구는 다음과 같다.

조영란 등(2009)의 연구에서는 유아교사가 동료교사와 친밀감이 높고 원장의 지지가 많은 집단에서 문제행동지도 효능감이 높은 것으로 나타났다. 조주희와 박혜준(2018)의 연구에서는 보육교사의 사회적 지지가 높을수록 긍정적 예방 전략과 긍정적 반응전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 신진영(2021)의 연구에서는 유아교사의 기관 내 사회적 지지가 높을수록 문제행동지도 효능감이 높은 것으로 나타났다. 즉 유아의 문제행동을 지도할 때 사회적 지지가 직접적 혹은 간접적으로 영향을 미치는 것을 알 수 있으며, 긍정적인 문제행동 지도전략에도 영향을 주는 것을 확인 할 수 있다. 하지만 유아교사의 사회적 지지와 문제행동지도효능감과 관련된 영향력을 살펴본 연구는 거의 이루어지지 않은 실정이다. 따라서 본 연구에서 유아교사의 사회적지지가 문제행동지도 효능감에 어떠한 관계를 갖고 영향력을 미치는지에 대해 살펴보하고자 한다.

나. 유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성의 관계

유아교사는 유아 뿐 아니라 학부모 그리고 직장 내 교직원 등 다양한 관계 속에서 역할을 수행해야 하며 이러한 역할들에 대한 기대감도 높다. 이러한 역할들을 수행하는 과정에서 교사는 스트레스와 소진감을 느끼고 이는 직무만족도를 감소시킨다(김세루, 진재섭, 2021). 이러한 교사의 심리적 어려움은 유아의 교수행위에서도 부정적인 영향을 미칠 수 있으며 결국 유아의 성장과 발달도 저해시킬 수 있다. 따라서 이러한 다양한 관계와 경험 속에서 느끼는 소진감이나 스트레스를 부정적으로 지각하지 않고 적응하며, 이를 극복하여 성장의 원동력으로 전환시켜 주는 회복탄력성은 유아교사에게 중요한 심리적 기제라고 볼 수 있다. 이러한 회

회복탄력성에 영향을 주는 다양한 변인들 중에 사회적 지지와 관련된 연구가 많이 이루어지고 있으며 이에 대한 선행연구들은 다음과 같다.

유아교사를 대상으로 사회적 지지와 회복탄력성과 정적인 상관관계가 있다는 연구들 결과들(길현주, 김수연, 2016; 박영심, 송화진 2018; 안채영, 2016; 이재영, 조성자, 민하영, 2012; 최다영, 2019)은 사회적 지지가 높아질수록 회복탄력성도 높아짐을 예측할 수 있다. 박비둘, 김경란, 오재연(2018)의 연구에서는 회복탄력성에 영향을 미치는 유아교사의 다양한 변인을 탐색하였는데 사회적 지지를 높게 인식할수록 회복탄력성의 수준이 높다는 것을 알 수 있었다. 채승희와 김정희(2020)의 연구에서는 보육교사를 대상으로 사회적 지지와 직무만족도와 회복탄력성과의 관계를 알아본 결과 사회적 지지가 높을수록 직무만족도와 회복탄력성이 높은 것으로 나타났다. 정한나(2017)의 연구에서는 보육교사의 직장 내 사회적 지지가 높아질수록 회복탄력성이 증가하고, 직무스트레스는 감소하는 것으로 나타났다. 또한 보육교사의 직장 내 사회적 지지가 회복탄력성을 매개로 하여 보육교사의 직무스트레스에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 선행연구들을 종합해 보았을 때 유아교사의 사회적 지지는 회복탄력성에 영향을 미치고 직장 내 사회적 지지가 높아질수록 회복탄력성이 높아져 직무스트레스를 감소시키고 직무 만족도를 높이는 것으로 볼 수 있다. 따라서 이와 같은 회복탄력성과 사회적지지의 관계가 문제행지도 효능감에도 영향력이 있을 것으로 예측해 볼 수 있다.

다. 유아교사의 회복탄력성과 문제행동지도 효능감의 관계

이미란, 이해원, 탁정화(2017)의 연구에서 자신의 능력에 대한 믿음이나 자신감이 있는 사람은 과제수행에서 어려움과 고난을 이겨낼 수 있으므로 자기 효능감은 회복탄력성과 정적인 관계가 있다고 하였다. Tschanner-Moran & Woolfolk Hoy(2001)에 따르면 교사효능감은 학생의 학업성취 외에도 교사의 끈기나 열정,

책임감, 그리고 긍정적 교수행동과 높은 관련이 있다고 한다. 이러한 회복탄력성은 교사의 핵심역량으로 요구되는 기본적인 심리자원(황해익 등, 2013)으로 교사의 성공적인 직무수행과 헌신적인 교수활동을 이끈다(Tait, 2008).

유아교사의 회복탄력성과 문제행동지도 효능감의 관계를 살펴본 선행 연구가 없어 회복탄력성과 교수효능감에 대한 선행연구를 살펴보고자 한다. Gu와 Day(2007)는 회복탄력성이 교사의 삶에 긍정적인 영향을 주는 내적보호요소로 작용해 교사의 효능감을 향상시킨다고 주장하였다. 또한 교사가 어려운 상황에서 교직을 유지하는 능력인 회복탄력성이 교사를 성장시키고, 교사로서의 효능감을 향상시키는 역할을 한다고 주장하였다. 국내에서 유아교사를 대상으로 회복탄력성이 교사효능감과 사이에 유의한 정적관계를 나타내는 연구들(권정운, 이미나, 정미라, 2016; 이순자, 김진화, 2017; 빈윤희, 2015; 이채호 박은지, 임명하, 2021)이 있다. 또한 유아교사의 회복탄력성이 높아질수록 교사 효능감이 높아지는 것으로 나타났다(강정희, 안진경, 2015; 박영심, 송화진, 2018). 또한 회복탄력성, 교사효능감, 직무만족도가 행복감에 미치는 영향을 알아본 황해익 등 연구(2013)에서도 유아교사의 회복탄력성, 교사 효능감, 직무만족도간의 정적인 상관관계가 확인되었다. 즉 회복탄력성이 높은 경우 교사가 직면하는 어려움이나 스트레스를 잘 극복하고 이를 해결하기 위해 적극적으로 다양한 노력을 함으로써 교사의 교수 행위에 대해서도 긍정적인 믿음을 가지게 하고 직무만족도도 높은 것을 알 수 있다. 따라서 이러한 선행연구를 종합해 볼 때 어려운 상황에서도 이를 긍정적으로 인식하고 인내하여 이를 극복하여 성장 발전을 돕는 회복탄력성과 교사 자신의 교수 행위로 좋은 성과를 이끌어 낼 수 있다고 생각하는 주관적인 신념인 교사효능감은 긍정적인 관련성 있음을 예측할 수 있다(이채호등, 2021).

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 부산광역시와 경상남도에 소재한 유아교육 기관에 근무하고 있는 유아교사 317명을 대상으로 하였으며 연구대상의 일반적 배경은 다음 표 Ⅲ-1과 같다.

<Ⅲ- 1> 연구대상의 일반적 특성(N=317)

변 인	구 분	빈도(N)	백분율(%)
성별	남	12	3.8
	여	305	96.2
연령	20대	113	35.6
	30대	153	48.3
	40대	47	14.8
	50대 이상	4	1.3
	1년미만	25	7.9
경력	1년~3년 미만	89	28.1
	3년~5년 미만	88	27.8
	5년~10년 미만	74	23.3
	10년 이상	41	12.9
학력	4년제 졸업	160	50.5
	보육교사양성과정수료	19	6.0
	대학원졸업	37	11.7
	전문대졸업	101	31.9
담당학급	만3세	87	27.4
	만4세	98	30.9
	만5세	83	26.2
	기타(혼합반)	49	15.5
기관유형	어린이집	177	55.8
	유치원	140	44.2
전체		317	100.0

연구대상인 유아교사의 성별 분포는 여자 96.2%(305명), 남자 3.8%(12명)로 여자의 비율이 높았다. 유아 교사의 일반적 배경을 살펴보면 먼저 교사의 연령은 20대가 35.6%, 30대가 48.3%, 40대가 14.8%, 50대가 1.3%로 30대가 가장 높았다. 교사경력으로는 1년 미만 7.9%, 1년~3년 미만 28.1%, 3년~5년 미만 27.8%, 5~10년 미만 23.3%, 10년 이상 12.9%로 1~3년 미만이 가장 높았다. 교사 학력에는 보육과정양성과정 수료 6%, 전문대학(2,3년제)졸업 31.9%, 대학교(4년제)졸업 50.5%, 대학원이상 11.7%로 대학교(4년제)졸업이 가장 높았다. 담당학급은 만3세 27.4%, 만4세 30.9%, 만5세 26.2%, 기타(혼합반) 15.5%로 만4세가 가장 높았다. 한편 기관 유형으로는 유치원이 44.2%(140명), 어린이집이 55.8%(177명)를 차지하며 어린이집이 조금 더 높은 비율로 구성되었다.

2. 연구도구

가. 문제행동지도 효능감

유아교사의 문제행동지도 효능감을 알아보기 위해 김성현과 이종향(2019)의 유아교사의 문제행동지도 효능감 척도를 사용하였다. 유아교사의 문제행동지도 효능감 척도는 문제행동지도 및 관리기술 20문항, 개인적 효능감 6문항, 외부영향요인 11문항으로 총 37문항으로 구성되어 있다. 첫째, 문제행동지도 및 관리 기술은 문제행동에 대한 교수 방법 및 교사의 실질적 지도 기술을 의미한다. 둘째, 개인적 효능감은 교사 자신의 능력에 대한 믿음을 의미한다. 셋째, 외부영향요인은 가정의 협력이나 또래 영향과 같은 외적요인 등을 통제할 수 있는 믿음을 의미한다(김성현, 이종향, 2019). 교사는 질문을 읽고 총 5점 리커트 척도로 평가

하며 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘그렇지 않다(2점)’, 보통이다(3점), ‘그렇다(4점)’, ‘매우 그렇다(5점)’ 으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용한 문제행동지도 효능감의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 표 III-2와 같다.

<표 III-2> 문제행동지도 효능감 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항 번호	문항수	Cronbach's α
문제행동지도 및 관리기술	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18*, 19*, 20*	20	.98
개인적 효능감	21, 22, 23, 24, 25, 26	6	.94
외부영향요인	7*, 28*, 29, 30*, 31*, 32*, 33*, 34*, 35, 36*, 37	11	.94
전체		37	.97

* 역채점 문항

나. 사회적지지

유아교사의 사회적 지지를 알아보기 위하여 박지원(1985)이 개발하고 임진형(2000)이 수정·보완한 측정도구를 사용하였다. 사회적 지지의 척도가 직장 내, 외로 분리하여 구성되어 있으나 본 연구에서는 직장 내의 사회적 지지척도를 사용하였다. 유아교사의 사회적지지 척도는 정보적지지 6문항, 정서적지지 9문항, 물질적지지 4문항, 평가적지지 5문항으로 총 24문항으로 구성되어 있다. 첫째, 정보적 지지는 충고, 제안, 정보, 지시와 같이 개인이 처해있는 환경으로부터 생기는 문제를 원활하게 해결할 수 있도록 지식이나 정보를 제공해 주는 것을 의미한다. 둘째, 정서적 지지는 존경, 애정, 신뢰, 관심과 같이 개인에게 심리적 안정감을 제공하는 것을 의미한다. 셋째, 물질적 지지는 돈, 시간, 물건, 노력 등 개인

이 필요로 하는 도움을 직접적으로 제공하는 것을 의미한다. 마지막으로 평가적 지지는 존중, 인정, 칭찬과 같이 개인의 역할수행 과정이나 행위에 대해 구체적으로 평가정보를 제공하는 것을 의미한다. 유아교사가 받는 교사는 질문을 읽고 총 5점 리커트 척도로 평가하며 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘그렇지 않다(2점)’, 보통이다(3점), ‘그렇다(4점)’, ‘매우 그렇다(5점)’ 으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용한 사회적 지지의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 표 III-3과 같다.

<표 III-3> 사회적지지 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항 번호	문항수	Cronbach' s α
정보적지지	8, 14, 15, 17, 18, 22	6	.90
정서적지지	1, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 21, 23	9	.92
물질적지지	3, 13, 20, 24	4	.83
평가적지지	2, 4, 5, 12, 19	5	.85
전체		24	.97

다. 회복탄력성

유아교사의 회복탄력성을 알아보기 위하여 신우열 등(2009)이 개발한 측정도구를 류슬기(2020)가 유치원교사를 대상으로 수정·보완한 측정도구를 사용하였다. 유아교사의 회복탄력성 척도는 자기 조절능력 9문항, 긍정성 9문항, 대인관계능력 9문항으로 총 27문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서 자기조절능력은 자신의 감정을 인지하고 조절하는 능력을 의미 한다. 둘째, 긍정성은 자신의 생활에 만족하고 감사하며 긍정적인 사고를 통해 회복탄력성을 높여주는 원동력을 의미한다. 셋째, 대인관계능력은 다른 사람의 감정 상태를 파악하고 이해하여 원만한

관계를 유지하는 능력을 의미 한다. 교사는 질문을 읽고 총 5점 리커트 척도로 평가하며 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘그렇지 않다(2점)’, 보통이다(3점) , ‘그렇다(4점)’, ‘매우 그렇다(5점)’ 으로 구성되어 있다. 본 연구에서 사용한 회복탄력성의 하위요인 별 문항구성 및 신뢰도는 표 III-4와 같다.

<표 III-4> 회복탄력성 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항 번호	문항수	Cronbach' s α
자기조절능력	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.80
긍정성	10*□ 11, 12*□ 13, 14, 15, 16, 17, 18	9	.87
대인관계능력	19*□ 20*□ 21*□ 22, 23, 24, 25, 26, 27	9	.78
전체		27	.90

* 역채점 문항

3. 연구절차

가. 예비조사

연구에 앞서 연구 도구의 적절성과 문항 이해도를 알아보기 위해 2021년 8월 3주에 1주간 유치원과 어린이집 교사 10인을 대상으로 유아교사의 문제행동지도 효능감, 사회적지지, 회복탄력성에 관한 설문지를 작성하여 예비조사를 실시하였다. 예비조사에 참여한 교사들에게 연구의 목적과 방법을 설명하고, 이해되지 않거나 적절하지 않은 내용의 문항에 대한 검토를 의뢰하였다. 검토 결과 측정 도구의 문항에 대한 이해의 어려움은 발견되지 않았으며, 설문지에 대한 응답 소요

시간은 평균 13~15분 정도로 확인되었다.

나. 본 조사

본 조사는 2021년 9월 1일부터 9월 20일까지 부산광역시와 경상남도의 유아교육기관에서 근무하는 유아교사 350명을 연구대상으로 하였다. 코로나 감염 확산의 우려로 방문이 어려워 연구를 위해 연구자가 유치원과 어린이집에 전화하여 연구 목적과 절차를 설명한 뒤 사전 동의를 얻은 후, 동의한 유치원과 어린이집에 전자우편이나 문자로 온라인 설문지를 배부하였다. 회수된 설문지는 총 334부였으며 이중에서 불성실한 응답 및 누락된 답변이 포함된 자료 17부를 제외하고, 317부를 최종 자료로 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 Window용 SPSS 25.0를 이용하여 분석하였다. 먼저, 유아교사의 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도효능감의 일반적 경향성은 평균과 표준편차를 통하여 살펴보았고, 변인 간의 관계는 Pearson의 적률상관분석을 실시하였고, 그리고 다중회귀분석 방법 중에서 단계적 회귀분석을 실시하였다. 단계적 회귀분석을 실시하기 전 잔차의 독립성을 확인하기 위해 Durbin-Watson 값을 확인하였고, 다음으로 다중공선성이 있는지 확인하기 위해 VIF 값을 확인하였다.

IV. 결과 및 해석

1. 예비분석: 유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성 및 문제행동지도 효능감에 미치는 영향에 대한 기술 통계량

연구문제에 따른 분석에 앞서 연구변인으로 설정한 3개변인(유아교사의 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도 효능감)에 대한 기술통계량을 산출한 결과는 차례로 <표 IV-1>, <표 IV-2>와 같다. 먼저 <표 IV-1>은 유아교사의 문제행동지도 효능감과 유아교사의 사회적지지 및 회복탄력성 변인의 하위척도별 평균, 표준편차와 범위, 왜도, 첨도를 산출한 것이다.

<표 IV-1> 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도효능감 하위요인별 기술 통계량

구 분		평균(M)	표준편차(SD)	왜도	첨도
사회적지지	정보적지지	3.45	.70	.02	.21
	정서적지지	3.41	.68	-.01	.29
	물질적지지	3.31	.73	-.18	.24
	평가적지지	3.48	.68	-.15	.68
	전체	3.61	.58	.20	-.40
회복탄력성	자기조절능력	3.66	.47	.10	.20
	긍정성	3.72	.63	.02	-.41
	대인관계능력	3.68	.62	.02	-.48
	전체	3.69	.47	.20	-.61
문제행동지도효능감	문제행동지도및관리기술	3.65	.39	.54	.90
	개인적효능감	3.66	.52	-.06	.09
	외부영향요인	3.51	.42	1.02	2.01
	전체	3.61	.37	.81	1.67

<표 IV-1>을 보면 교사들의 문제행동지도 효능감 점수 평균(M)은 3.61점으로 나타나 절대 평균인 3.0점을 초과하였다. 하위요인의 점수를 보면, 상대적으로 개인적 효능감이 가장 높으며(M=3.66), 외부 영향요인에 대한 통제력이 가장 낮았다(M=3.51). 전체점수 분포는 대체로 정적의 분포 모양을 나타내었다.(왜도=.81, 첨도=1.67)

유아교사의 사회적지지 점수는 평균(M) 3.61로 나타나 절대 평균인 3.0을 초과하였다. 하위요인의 점수를 보면 상대적으로 평가적 지지가 가장 높으며(M=3.48), 물질적지지가 가장 낮았으며(M=3.31), 어느 정도의 정적분포(왜도=.20)를 보였다.

유아교사의 회복탄력성 점수는 평균(M) 3.69로 나타나 절대 평균 보다 상회하였다. 하위요인의 점수를 보면 상대적으로 긍정성이(M=3.72)로 가장 높으며, 자기조절능력이 가장 낮았으며(M=3.66), 어느 정도의 정도의 정적분포(왜도=.20)를 보였다.

이어서 <표 IV-2>는 3개의 연구 변인 간 전체 점수 및 각 하위변인에 따라 산출한 점수 간의 상호상관계수를 산출한 결과이다.

<표 IV-2> 사회적지지, 회복탄력성, 문제행동지도효능감 변인간 상호상관계수

	사회적지지					회복탄력성				문제행동지도효능감			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. 정보적지지	1												
2. 정서적지지	.87**	1											
3. 물질적지지	.80**	.87**	1										
4. 평가적지지	.84**	.88**	.79**	1									
5. 사회적지지 전체	.85**	.88**	.78**	.86**	1								
6. 자기조절능력	.16**	.16**	.18**	.16**	.21**	1							
7. 긍정성	.39**	.41**	.36**	.41**	.52**	.39**	1						
8. 대인관계능력	.36**	.40**	.30**	.39**	.49**	.47**	.58**	1					
9. 회복탄력성 전체	.39**	.42**	.36**	.41**	.52**	.72**	.84**	.86**	1				
10. 문제행동지도 및 관리기술	.23**	.22**	.22**	.23**	.29**	.47**	.32**	.32**	.44**	1			
11. 개인적효능감	.27**	.27**	.26**	.26**	.33**	.46**	.36**	.33**	.47**	.73**	1		
12. 외부영향요인	.19**	.19**	.25**	.17**	.17**	.34**	.16**	.16**	.26**	.66**	.54**	1	
13. 문제행동지도효능감 전체	.25**	.25**	.27**	.25**	.30**	.49**	.32**	.31**	.44**	.95**	.82**	.83**	1

** $p < .01$

표에서 알 수 있듯이, 문제행동지도 효능감은 사회적 지지와 $r=.30$, 회복탄력성과 $r=.44$ 를 보였으며, 사회적 지지와 회복탄력성 간에는 $r=.52$ 의 상관계수를 나타냈다. 하위요인에 따라 살펴보면, 문제행동지도 효능감과 사회적 지지의 관계에서 정보적 지지는 $r=.25$, 정서적 지지는 $r=.25$, 물질적 지지는 $r=.27$, 평가적지지 $r=.25$ 로 나타났다. 다음으로 문제행동지도 효능감과 회복탄력성의 하위 요인 관계에서는 자기조절능력 $r=.49$, 긍정성 $r=.32$, 대인관계능력 $r=.31$ 로 나타났다.

2. 유아교사의 사회적 지지가 문제행동지도효능감에 미치는 영향

가. 유아교사의 사회적지지 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

유아교사의 사회적지지 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 알아보았다. 먼저 다중공선성 및 잔차의 독립성 여부를 살펴본 결과 Durbin-Watson값은 1.77로 2에 근접하였고, VIF값은 1로 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 다음으로 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 사회적지지 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

종속변수	독립변수	B	β	t	R ²	R ² 의 변화량	F
문제행동 지도 효능감	(상수)	2.93					
	사회적지 지	.19	.30	5.52***	.09	.09	30.51***

*** $p<.001$

위의 <표 IV-3>에서 제시한 바와 같이 유아교사의 사회적지지 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 사회적지지 총점은 문제행동지도효능감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($B=.19$, $t=5.52$, $p<.001$). 그리고 사회적지지 총점이 문제행동지도효능감에 대한 설명력은 9%로 유의미하며, 회귀모형에 대한 적합도 검증도 양호한 것($F=30.51$, $p<.001$)으로 나타났다. 이러한 결과는 통하여 유아교사의 사회적지지 총점이 높아질수록 문제행동지도효능감도 높아지는 것을 알 수 있다.

나. 유아교사의 사회적지지의 하위변인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

유아교사의 사회적지지의 하위요인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 알아보았다. 먼저 다중공선성 및 잔차의 독립성 여부를 살펴본 결과 Durbin-Watson 값은 1.80으로 2에 근접하였고, VIF값은 1.25에서 2.24로 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 다음으로 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 사회적지지 하위변인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

종속변수	독립변수	B	β	t	R^2	R^2 의 변화량	F
문제행동 지도 효능감	(상수)	3.16			.07	.07	24.24***
	물질적지지	.14	.27	4.92***			

*** $p<.001$

위의 <표 IV-4>에서 위의 표 7에서 제시한 바와 같이 유아교사의 사회적지지의 하위변인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 사회적지지의 하위변인 중에서 물질적지지가 문제행동지도효능감에 대한 설명력은 7%로 유의미하며, 회귀모형에 대한 적합도 검증도 양호한 것($F=24.24$, $p<.001$)으로 나타났다.

사회적지지의 하위변인 중에서 물질적지지($B=.14$, $t=4.92$, $p<.001$)는 7%의 설명력이 나타났다. 이러한 결과를 통하여 물질적지지가 높아질수록 문제행동지도효능감도 높아지는 것을 알 수 있다.

3. 유아교사의 회복탄력성이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

가. 회복탄력성 총점이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향

유아교사의 회복탄력성 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 알아보았다. 먼저 다중공선성 및 잔차의 독립성 여부를 살펴본 결과 Durbin-Watson값은 1.83으로 2에 근접하였고, VIF값은 1로 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 다음으로 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 회복탄력성 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

종속변수	독립변수	B	β	t	R^2	R^2 의 변화량	F
문제행동 지도 효능감	(상수)	2.32			.20	.20	76.39***
	회복 탄력성	.35	.44	8.74***			

*** $p<.001$

위의 <표 IV-5>에서 제시한 바와 같이 유아교사의 회복탄력성 총점이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 회복탄력성 총점이 문제행동지도효능감에 대한 설명력은 20%로 유의미하며, 회귀모형에 대한 적합도 검증도 양호한 것($F=76.39$, $p<.001$)으로 나타났다. 회복탄력성 총점은 문제행동지도효능감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($B=.35$, $t=8.74$, $p<.001$). 이러한 결과를 통하여 유

아교사의 회복탄력성 총점이 높아질수록 문제행동지도효능감도 높아지는 것을 알 수 있다.

나. 유아교사 회복탄력성의 하위변인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

유아교사 회복탄력성의 하위요인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 알아보았다. 먼저 다중공선성 및 잔차의 독립성 여부를 살펴본 결과 Durbin-Watson값은 1.83으로 2에 근접하였고, VIF값은 1.32에서 1.68으로 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 다음으로 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음 <표 IV-6>와 같다.

<표 IV-6> 회복탄력성 하위변인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향

종속변수	독립변수	B	β	t	R ²	R ² 의 변화량	F
문제행동 지도 효능감	(상수)	2.06					
	자기조절능력	.34	.43	8.07***	.25	.23	53.45***
	긍정성	.09	.03	2.78**		.02	

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

위의 표 IV-6제시한 바와 같이 유아교사의 회복탄력성 하위변인이 문제행동지도효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 이들 변인의 회복탄력성의 하위변인이 문제행동지도효능감에 대한 설명력은 25%로 유의미하며, 회귀모형에 대한 적합도 검증도 양호한 것($F=53.45$, $p < .001$)으로 나타났다. 회복탄력성의 하위변인 중에서 자기조절능력($B=.34$, $t=8.07$, $p < .001$)은 23%의 설명력, 긍정성($B=.09$, $t=2.78$, $p < .01$)은 2%의 설명력이 나타났다. 이러한 결과는 통하여 유아교사의 회복탄력성 하위변인 중에서 자기조절능력과 긍정성이 높아질수록 문제행동지도효능감도 높아지는 것을 알 수 있다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성이 문제행동지도효능감에 미치는 영향이 어떠한지 살펴보고자 하였다. 본 연구를 통해 얻은 연구결과를 중심으로 논의하면 아래와 같다.

먼저 <연구 문제 1>에 따라 유아교사의 사회적 지지가 문제행동지도 효능감에 미치는 영향을 살펴본 결과 유아교사의 사회적 지지는 문제행동지도 효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 유아교사의 사회적 지지가 높을수록 문제행동지도 효능감이 높아짐을 의미한다. 이는 사회적 지지가 문제행동지도 효능감에 영향을 미친다는 조영란(2009)과 신진영(2021)의 연구와 유사한 맥락이며, 유아교사가 직장 내에서 원장이나 동료교사로부터 사회적 지지를 많이 받을수록 문제행동지도 효능감이 높아지는 것을 의미한다.

Schwarzer와 Nina(2007)는 유아교사의 직장 내 사회적 지지는 우울이나 소진을 완화시키고 스트레스 상황을 잘 극복할 수 있는 동기가 되어, 교직 수행 과정에서 겪는 부정적 감정을 약화시켜 간접적으로 직무수행 능력을 높일 수 있다고 하였다. 또한 초임보육교사의 동료교사 지지와 원장의 지지가 심리적 안녕감과 정적 관계가 있으며(김정희, 김미경, 최윤진 2013), 동료 교사와 원장의 지지가 우울과 소진을 완화 시킨다는 연구(정혜영, 이경화, 2014)도 이를 지지한다. 이와 같은 맥락에서 유아교사가 직장에서 지각하는 긍정적인 사회적 지지는 문제행동지도 과정에서 교사들이 느끼는 여러 가지 어려움과 스트레스와 같은 부정적인 감정을 약화시키고 이를 극복하는 동기가 되어, 문제행동 지도 효능감에 영향을 미칠 것으로 예측해 볼 수 있다. 따라서 문제행동지도 효능감을 증진시키기 위한

교사 교육 및 프로그램 개발에 있어 직장 내 인적, 심리적 사회적 지원체제와 관련된 방안이 우선적으로 검토되어야 됨을 의미한다.

하위 요인으로는 물질적지지가 문제행동지도 효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 유아교사가 물질적 지지를 많이 받을수록 문제행동지도 효능감이 높아짐을 의미한다. 물질적 지지는 돈, 시간, 물건, 노동 등과 같이 개인이 필요로 하는 도움을 직접적으로 제공하는 것이다. 즉 유아교사가 문제행동지도 과정에 정서적, 평가적, 정보적 지지보다는 물질적 지지를 많이 받을수록 문제행동지도 효능감이 높아짐을 의미한다. 유아교사의 경우 유아교육기관이 다른 학교 조직에 비해 규모가 작기 때문에 교사 1인이 담당해야 하는 어려움이 있으며(박은혜, 2009), 유아교사는 다른 각 급 학교의 교사에 비해 과중한 근무, 낮은 보수와 휴식시간 부족, 낮은 사회적 인식 등 열악한 직무 환경에서 근무를 하게 된다(민혜영, 윤미정, 2011). 이러한 열악한 근무 환경과 다양한 역할 속에서 유아교사들은 역할갈등을 느끼며(권수현, 이승연, 2011), 이는 유아교사에게 스트레스와 소진의 원인이 된다(박은혜, 2009). 이러한 어려움은 문제행동을 지도하는 과정에서도 나타나고 있다. 송나리와 권정운(2013)의 연구에 따르면 초임교사들의 문제행동지도 어려움에 좌절감, 지도 방법지식 부족, 교사 대 유아비율 등과 함께 과중한 업무에 대해 호소했다. 또한 이연정, 조윤경(2014)의 연구에 따르면 문제행동지도 시 어려움에 교사의 감정조절, 전문성 부족, 가정과의 협력과 함께 시간부족에 대해 호소하며, 이에 대한 해결방안으로 전문가와 보조 인력의 지원이나 경제적 지원을 요구하였다. 이와 같은 맥락에서 교사의 일을 시간을 내어 도와주기, 대신해 주기 등과 같은 실제적인 도움들은 문제행동지도 과정에서 느끼는 시간적, 업무적 부담감을 감소시켜 줄 것으로 여겨진다. 이는 교사가 문제행동지도 시 문제행동지도에 더욱 적극적으로 개입할 수 있는 심리적 원동력이 되어 문제행동지도효능감에 긍정적인 영향을 미칠 것으로 예측해 볼 수 있다. 따라서 문제행동지도 효능감을 높이기 위해서는 유아교사에게 실제적으로 도움이 되는 물질적 지지를 높일 수 있는 방안들이 필요함을 시사한다.

다음으로 <연구문제 2>에 따라 유아교사의 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향을 살펴 본 결과 유아교사의 회복탄력성은 문제행동지도 효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 유아교사의 회복탄력성이 높을수록 문제행동지도 효능감이 높아짐을 의미한다. 관련 선행연구가 없어 비교가 어려우나 회복탄력성과 유사한 개념인 자아탄력성과 문제행동지도 효능감의 영향을 알아본 신진영(2021)의 연구와 유사한 맥락이며, 유아교사의 회복탄력성과 교사 효능감의 영향을 살펴본 연구들(강정희, 안진경, 2015; 이순자, 김진화, 2017; 박영심, 송화진, 2018; 한미라, 김광수, 2018;)과 맥락을 같이한다. 이는 어려운 상황에 대한 인내 및 긍정적인 인식을 의미하는 회복탄력성이 교사의 교수 능력으로 유아를 긍정적인 방향으로 변화시킬 수 있다고 생각하는 주관적 신념인 교사 효능감에 영향을 미칠 수 있음을 의미한다. 또한 회복탄력성은 교직생활에서 경험하는 갈등 상황에서의 적응을 돕고, 소진과 스트레스를 예방하며(박은혜, 전섫별, 2010), 회복탄력성이 높은 교사는 다양한 역할수행으로 인한 역할 갈등을 적게 느낀다고 하였다(권수현, 이승연, 2011). 그리고 황해익 등(2014)의 연구에 따르면 유아교사의 회복탄력성은 스트레스와 시련을 극복해 나가고 교사로서의 교수행위에 대한 자신감을 즉 교수 효능감을 가지는 데 영향을 미친다고 하였다. 즉 회복탄력성이 높은 경우 교사는 직면하는 스트레스나 어려움을 잘 극복하고 이를 해결하기 위한 다양한 노력을 함으로써 교사의 교수행위에도 긍정적인 믿음을 갖게 하는 것을 알 수 있다. 이와 같은 맥락에서 문제행동지도 과정에서의 회복탄력성은 스트레스나 어려운 상황에 직면했을 때 소진을 적게 경험하며, 이를 해결하기 위한 다양한 시도를 지속적으로 함으로써 문제행동지도 효능감에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 예측해 볼 수 있다. 따라서 유아교사의 문제행동지도 효능감을 높이기 위해서는 회복탄력성을 증진시키기 위한 교육과 프로그램의 개발이 필요하며, 유아교육 현장에서도 지속적으로 회복탄력성을 증진시키기 위한 재교육이 필요함을 시사한다.

회복탄력성의 하위요인 중 긍정성과 자기조절능력은 문제행동지도 효능감에 영향

을 미치는 것으로 나타났다. 긍정성은 2%로 영향이 미미하며, 자기 조절능력력은 23%의 설명력을 보였다. 이는 긍정성보다는 자기 조절능력이 높을수록 문제행동지도 효능감이 높아짐을 의미한다. 자기 조절능력력은 스스로의 감정을 인식하고 그것을 조절하는 능력으로 어려운 상황에 처했을 때 첫째, 스스로의 부정적 감정을 통제하고 긍정적 감정과 건전한 도전의식을 불러일으키며(감정조절력), 둘째, 기분에 휩쓸리는 충동적 반응을 억제하고(충동통제력), 마지막으로 자신이 처한 상황을 객관적이고도 정확하게 파악해서 대처방안을 찾아낼 수 있는 능력(원인분석력)이다(김주환, 2011). 이와 같은 맥락에서 문제행동지도 지도과정에서 경험하는 스트레스와 도전적인 상황에서 교사의 부정적 감정을 통제하고, 유아의 문제행동을 객관적이고 정확하게 파악하여 대처방안을 찾아 적극적으로 개입하는 회복탄력성이 높은 교사는 문제행동지도 효능감이 높을 것임을 예측해 볼 수 있다. 또한 김수진과 권정윤(2018)의 연구에서 자기조절능력이 높을수록 부정적인 반응전략의 사용은 감소하는 것으로 나타났으며, 김기선, 남궁기순, 김준경(2019)는 자기조절력이 높은 유아교사들은 문제행동 지도 시 긍정적 예방 전략을 더 많이 사용하며, 유아들이 문제행동을 보일 때 바람직한 행동이나 사회적 기술을 습득하도록 도와주는 긍정적 반응 전략을 더 많이 활용하는 것으로 나타났다. 이러한 긍정적 예방 전략이나 반응전략을 사용할 경우 유아의 문제행동이 줄어들어 문제행동지도에 효과가 있다(김경화, 신나리, 2018). 즉 자기 조절력이 높은 유아교사는 부정적인 반응전략 보다 예방적 전략과 긍정적인 반응전략을 효과적으로 사용하여 문제행동지도 능력을 잘 발휘하게 됨에 따라 문제행동지도 효능감에 영향을 줄 수 있음을 예측해 볼 수 있다(김기선 등 2019).

위의 내용을 종합해 보면 유아교사의 자기 조절력이 높은 경우, 문제행동 상황에서 교사의 감정을 효과적으로 조절하여 유아의 문제행동을 객관적이고 정확하게 파악하고 긍정적인 지도 전략들을 선택하게 함으로써 유아교사의 문제행동지도 효능감에 긍정적인 영향을 미치는 요인임을 예측해 볼 수 있다. 따라서 유아교사의

문제행동지도 효능감을 높이기 위해서는 자기조절력을 증진시킬 수 있는 방안에 대한 모색이 필요함을 시사한다.

2. 결론 및 제언

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

첫째, 유아교사의 사회적 지지와 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 사회적 지지의 하위변인 중에서 물질적 지지가 회복탄력성의 하위변인 중에는 자기조절능력이 높을수록 문제행동지도 효능감이 높은 것으로 나타났다.

둘째, 문제행동이라는 특정한 영역에서 국내의 실정을 고려한 문제행동지도 효능감 척도를 사용하여 교사의 사회적 지지와 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향을 알아봄으로써 문제행동지도 효능감 증진을 위한 교사교육 및 프로그램이 개발에 도움을 줄 수 있는 기초자료의 활용에 의의가 있다.

끝으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위해 제언하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 부산광역시와 경상남도의 유아교육기관에서 근무하는 유아교사를 대상으로 지역을 한정하였기에 연구결과를 일반화하는 데에는 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 전국의 여러 지역에 위치한 유치원과 어린이집을 연구대상으로 확대하여 실시하여야 할 필요성이 있다.

둘째, 본 연구에서는 유아교사들의 사회적 지지, 회복탄력성, 문제행동지도 효능감의 주요변인들에 대한 자료 수집을 자기 보고식 검사를 통해 수집하였다. 따라서 추후 연구에서는 객관적인 평가를 위해 질적 연구, 면담, 현장관찰등과 같은 심층적인 방법 등을 활용함으로써 연구의 깊이를 제고 할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 문제행동지도 효능감의 영향을 미치는 변인으로 사회적 지지에서 직장 내 동료교사 및 원장 대상 한정되어 이루어졌다. 하지만 유아교사는 가족, 친구, 친척등과도 밀접한 사회적 관계를 맺고 이를 통해 받는 사회적 지지의 영향력을 고려해 보았을 때 연구대상을 직장 외 사회관계로 확대하여 문제행동지도효능감과의 영향력을 살펴 볼 필요가 있다.



참고 문헌

- 강정희, 안진경(2015). 유아교사의 회복탄력성 및 교수효능감이 조직 몰입도에 미치는 영향. 한국보육학회지, 15(4), 259-279.
- 곽혜숙(2000). 유치원 교사의 과학 교수 효능감에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권귀염(2002). 유치원 교사효능감과 관련된 외적요인에 대한 연구. 계명대 학교대학원 석사학위논문.
- 권수현(2010). 유치원 교사의 회복탄력성 (resilience) 분석. 한국교원교육연구, 27(2), 137-157.
- 권수현(2015). 유아교사의 회복탄력성에 대한 고찰: 개념 및 구성요인, 향상방안을 중심으로. 육아지원연구, 10(2), 31-53.
- 권수현, 이승연(2011). 유치원 교사가 인식하는 역할갈등 및 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향 분석: 회복탄력성 상·하 집단을 중심으로. 유아교육연구, 31(2), 311-331.
- 권영란, 문영경(2016). 보육교사의 사회적 지지와 이직의도의 관계에서 교사효능감과 직무 스트레스의 매개효과 분석. 한국보육학회지, 16(1), 99-119.
- 권정윤, 윤주희, 김소희(2012). 예비유아교사가 경험한 유아문제행동 지도에 대한 어려움 및 요구. 유아교육학논집, 16(2), 265-288.
- 권정윤, 이미나, 정미라(2016). 영아교사의 경력, 회복탄력성, 교사효능감 및 교사민감성 간의 구조적 관계. 유아교육연구, 36(3), 293-312.
- 길현주, 김수영(2016). 유아 교사의 정서 지능, 심리적 안녕감, 사회적 지지, 회복탄력성 간의 구조적 관계. 아동교육, 25(2), 201-220.
- 김갑순, 박윤조(2018). 유아교사의 정서지능, 전문성 인식이 유아의 문제행동지도전략에 미치는 영향. 한국보육학회지, 18(4), 187-197.
- 김경화, 신나리(2018). 보육교사의 그림과 교사효능감이 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 한국아동학회 학술발표논문집, 149-150.

- 김관비(2010). 교사의 직무 스트레스에 따른 유아 문제행동지도전략구조 모형을 중심으로. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 김기선, 남궁기순, 김준경(2019). 유아 교사의 자아탄력성과 자기조절력이 유아 문제행동지도 전략에 미치는 영향. 아동복지연구, 17(1), 19-37.
- 김명희, 박혜경(2014). 보육교사의 성인애착, 효능감, 훈육방식과 유아의 문제행동간의 관계연구. 유아교육·보육복지연구, 18(1), 155-186.
- 김민솔(2019). 유아교사의 성격특성, 사회적 지지 및 교사효능감 간의 관계. 대구대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김민숙, 엄정애(2016). 유아교사의 정서지능, 문제행동 관리능력과 문제행동지도 효능감의 관계. 교육과학연구, 47(1), 51-71.
- 김성현, 이종향(2019). 유아교사의 문제행동 지도 효능감 척도 개발 및 타당화. 열린교육연구, 27(3), 219-240.
- 김세루, 진재섭(2021). 유아교사의 회복탄력성과 사회적지지가 직무스트레스에 미치는 영향. 보건의료생명과학논문지, 9(1), 153-160
- 김수진, 권정윤(2018). 유아교사의 회복탄력성, 정서조절 어려움, 유아 문제행동 지도전략 간의 관계. 한국보육지원학회지, 14(3), 59-76.
- 김영아(2019). 유아교사의 문제행동지도 관련 국내연구 분석-학술지 논문을 중심으로. 한국유아교육연구, 21(3), 135-164.
- 김유정, 박수경, 임정진, 안선희(2011). 보육교사-원장 간의 관계의 질과 근무기관 내에서 경험하는 사회적 지지가 교사효능감에 미치는 영향. 한국영유아보육학, 68, 189-213.
- 김윤희(2020). 유아교사의 전문성 발달 수준이 영유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향에서 교사효능감의 매개 효과. 영유아교육: 이론과 실천, 5, 27-56.
- 김은정(2018). 교사의 의사소통능력과 교사효능감이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정희, 이용주, 김동춘(2014). 보육교사의 개인변인, 회복탄력성, 사회적 지지의 관계. 한국보육지원학회지, 10(3), 103-120.
- 김정희, 최미경, 최윤진(2013). 초임보육교사의 교사효능감, 원장 및 동료교사의 지지가

- 심리적 안녕감에 미치는 영향. 유아교육학논집, 17(5), 209-227.
- 김주환(2011). 회복 탄력성. 위즈덤 하우스.
- 김지선(2020). 유아교사가 지각한 사회적 지지가 심리적 소진에 미치는 영향에서 긍정 심리자본의 매개효과. 제주대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김지영(2002). 교사가 인식한 유아의 문제행동과 문제유형별지도에 관한 조사연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김하경(2017). 대학생의 성격5 요인과 진로적응성의 관계에서 사회적 지지의 조절효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현지, 박찬수, 이정희(2010). 유아교사의 교사효능감과 사회적 지지에 관한 연구. 실천유아교육 (구 Montessori 교육연구), 15, 1-22.
- 김희진, 이분려(1999). 유아 교사의 교사 효능감에 영향을 주는 교사 내· 외적 요인에 대한 연구. 한국교원교육연구, 16(1), 161-181.
- 김희태, 백영숙(2009). 유아교사의 창의성과 교수 효능감. 유아교육학논집, 13(3), 51-67.
- 류슬기(2020). 유아유치원교사의 직무스트레스와 정서노동 및 회복탄력성이 직무만족도에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 명준희(2006). 보육교사의 사회적 지지와 직무스트레스, 전문성인식과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 문송이(2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아 행동 지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 민재철, 김장환, 최명수, 신석민(2012). 유아체육교사의 행복감과 자아정체감이 교사효능감과 상호작용 및 직무만족에 미치는 영향. 한국사회체육학회지, 50(1), 325-338.
- 민혜영, 윤미정(2011). 영아반과 유아반 보육교사의 직무스트레스와 직무만족도에 관한 연구. 미래유아교육학회지, 18(3), 147-168.
- 박금자(2012). 유아교사의 효능감이 유아문제행동에 대한 교사의 대처전략에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박금자, 이미숙(2013). 유아교사의 효능감이 유아문제행동에 대한 교사의 대처전략에 미치는 영향. 생활과학연구논집, 33(1), 52-75.

- 박비둘, 김경란, 오재연(2018). 유아교사의 회복탄력성에 영향을 미치는 관련변인 탐색. *어린이미디어연구*, 17(1), 1-31.
- 박영심, 송화진(2018). 유아교사의 사회적 지지 및 교사효능감이 회복 탄력성에 미치는 영향. *한국보육학회지*, 18(3), 77-90.
- 박은혜(2009). 유치원교사론. 서울: 창지사.
- 박은혜, 전섫별(2010). 유치원 교사의 회복탄력성에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인 탐색. *한국교원교육연구*, 27(1), 253-275.
- 박정서(1997). 초등교사의 직무 스트레스와 우울에 미치는 사회적 지원의 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지원(1985). 사회적 지지척도 개발을 위한 일 연구 (Doctoral dissertation, 연세대학교 대학원).
- 박혜영(2020). 유아교사의 자아 탄력성과 소진의 관계 : 교사 효능감과 사회적 지지의 매개효과. 목포대학교 일반대학원 박사학위 논문.
- 배지희, 조미영, 봉진영(2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. *유아교육연구*, 29(5), 165-189.
- 빈윤희(2015). 유아교사의 원가족 경험과 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 서문희, 최윤경, 최혜선, 성혜영(2010). 보육시설 이용시간에 따른 비용 지원체제 개편 방안. 보건복지부, 육아정책연구소.
- 서종미, 한유진(2013). 집단음악놀이치료 프로그램이 유아의 부적응 행동, 정서조절 능력 및 사회적 관계에 미치는 효과. *한국가정관리학회 학술발표대회 자료집*, 267-275.
- 석진숙(2017). 어린이집교사의 문제행동 인식능력과 문제행동지도 효능감이 문제행동지도전략 사용능력에 미치는 영향. 동의대학교 대학원 석사학위논문.
- 성은지, 송숙진(2021). 유아문제행동지도를 위한 교사와 부모의 협력 과정 및 어려움과 요구: 고경력 공립유치원 교사의 인식을 중심으로. *유아교육학논집*, 25(4), 51-74.
- 송나리, 권정윤(2013). 유아 문제행동 지도에 대한 초임교사들의 경험과 요구. *미래유아교육학회지*, 20(2), 243-270.

- 송정애, 장정순(2008). 보육교사의 역할갈등이 역할수행에 미치는 영향에 관한 연구. 한국가족복지학, 13(4), 229-249.
- 신우열, 김민규, 김주환(2009). 회복탄력성 검사 지수의 개발 및 타당도 검증. 한국청소년연구, 20(4), 105-131.
- 신진영(2021). 유아교사가 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 심숙영, 심미영(2019). 유아교사의 전문성 인식과 유아의 문제행동 간의 관계에서 유아교사의 교수효능감과 부정적 훈육방식의 순차적 매개효과. 미래유아교육학회지, 26(2), 121-140.
- 심순애(2007). 보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심영희(2018). 영유아 교사의 행복감 관련 변인 구조분석: 보육 효능감의 매개효과. 계명대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 안채영(2016). 보육교사의 낙관성 및 사회적 지지가 보육교사의 회복탄력성에 미치는 영향. 남서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 양수영(2014). 유아교사의 문제행동지도 자신감에 영향을 미치는 문제행동 관리능력. 열린유아교육연구, 19(2), 295-314.
- 오숙자(2017). 보육교사의 사회적 지지가 심리적 소진에 미치는 영향: 직무만족도와 집단자존감의 매개효과. 동신대학교 박사학위논문.
- 유은경(2012). 보육교사의 직무만족도와 사회적 지지가 심리적 소진에 미치는 영향. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤보영(2021). 보육교사의 정서지능 및 사회적 지지가 교사효능감에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이경숙, 신의진, 전연진, 박진아(2004). 한국 유아 행동문제의 경향과 특성: 서울지역을 중심으로.
- 이귀숙, 정현희(2008). 학령초기 아동의 문제행동 변화유형에 관한 단기종단 연구. 상담학연구, 9(3), 1283-1296.
- 이미란, 이혜원, 탁정화(2017). 예비유아교사의 자기효능감과 그림의 관계에서 회복탄력

- 성의 매개효과. 학습자중심교과교육연구, 17, 491-512.
- 이보람(2019). 보육교사의 대인관계 능력이 문제행동지도전략과 문제행동 지도효능감에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이세별, 황희숙(2015). 유아교육기관의 창의적 역량과 유아교사의 자기효능감, 교수몰입이 교사의 행복에 미치는 영향. 한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2015, 538-538.
- 이숙희(2005). 보육교사에 대한 원장의 신뢰성과 보육교사의 역할수행 간의 관계. 미래유아교육학회지, 12(1), 57-76.
- 이순자, 김진화(2017). 보육교사의 회복탄력성이 교수효능감에 미치는 영향. 미래유아교육학회지, 24(2), 49-73.
- 이순자, 유수옥(2012). 유아 문제행동에 대한 연구 동향 및 유아 문제행동 관련 변인 분석: 국내학회지 및 학위논문을 중심으로. 유아교육학논집, 16(6), 127-156.
- 이연정, 조운경(2014). 국공립 어린이집 재원 유아의 문제행동과 교사의 현재 교수 실태 및 지원요구에 대한 탐색. 한국보육지원학회지, 10(3), 5-29.
- 이원영, 배소연(2000). 유아기 자녀를 둔 어머니들의 부모교육 내용에 대한 요구. 아동학회지, 21(2), 17-31.
- 이은선(2017). 보육교사의 사회적 지지와 직무만족도 간의 관계에서 교사효능감의 매개효과. 동아대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이재영, 조성자, 민하영(2012). 유아교육기관 교사의 회복탄력성과 조직몰입: 사회적 지지를 매개변인으로. 가정과삶의질연구, 30(3), 59-67.
- 이진화, 유준호, 김은희(2010). 유치원 교사의 어려움과 회복력 (resilience) 에 대한 탐색. 유아교육·보육복지연구, 14(2), 137-164.
- 이채호, 박은지, 임명하(2021). 유아교사의 회복탄력성, 직무환경 및 정서지능이 교사효능감에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 21, 427-447.
- 이현석(2014). 회복탄력성의 초등도덕교육적 함의. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 임진형(2000). 유치원 초임교사의 사회적 지지, 자기효능감과 직무스트레스간의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

- 임창재(2005) 교육심리학. 서울: 학지사. 410
- 정동숙(2018). 보육교사가 지각한 사회적 지지가 심리적 안녕감과 교사효능감에 미치는 영향. 충신대학교 대학원 석사학위논문.
- 정진화, 이경진, 김세정, 김채연, 김보라(2017). 유아교사의 행동지도 교수효능감, 낙관성, 행복감에 관한 연구. 유아교육학논집, 21(4), 175-198.
- 정한나(2017). 보육교사의 직장 내 사회적 지지와 직무 스트레스의 관계 : 회복탄력성의 매개효과. 숙명여자대학교 원격대학원 석사 학위 논문.
- 정혜영, 이경화(2014). 사립유치원 교사의 이직 의도에 미치는 사회적 지지와 우울 및 소진의 영향. 유아교육학논집, 18(3), 159-181.
- 정혜옥, 이옥형(2011). 초임 유아교사와 경력 유아교사의 직무스트레스, 자아탄력성 및 사회적 지지가 직무만족도에 미치는 영향. 유아교육연구, 31(3), 31-53.
- 조성자, 문백수, 민하영(2008). 유아 교육기관 교사의 지각된 자아효능감과 사회적 지지가 조직몰입에 미치는 영향. 한국가정관리학회지, 26(2), 25-32.
- 조영란, 김희화, 공유경(2009). 유아교사의 문제행동지도 효능감에 대한 개인적 변인과 대인관계 변인의 영향. 한국지역사회생활과학회지, 20(3), 437-448.
- 조정연(2021). 유아교사의 회복탄력성이 일과 삶의 균형에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조주희, 박혜준(2018). 사회적 지지와 교사효능감이 보육교사의 영유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 유아특수교육연구, 18, 77-98.
- 지성애. (2019). 사회·정서유능감에 기반한 유아 문제행동 예방프로그램 적용 효과 분석. 유아교육학논집, 23(3), 181-210.
- 채승희, 김정희(2020). 보육교사의 사회적 지지와 직무만족도 및 회복탄력성과의 관계. 어린이문학교육연구, 21(2), 233-252.
- 최다영(2019). 유아교사의 사회적 지지 및 회복탄력성이 조직 몰입도에 미치는 영향. 한 국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최미숙(2016). 유아교사의 사회적 지지가 역할수행능력에 미치는 영향력 및 교사효능감의 매개효과. 열린유아교육연구, 21(2), 315-332.
- 최소연(2019). 유아교사의 회복탄력성, 교사효능감 및 유아문제행동 지도전략 간에 관

- 계. 숭실대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 최화영(2016). 어린이집 보육교사의 교사효능감, 사회적 문제해결 능력 향상을 위한 해결중심 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과. 조선대학 교대학원박사학위논문.
- 최효정, 석은조(2013). 보육교사의 회복탄력성과 직무만족에 관한 연구. 한국영유아보육학, 75, 93-115.
- 한미라, 김광수(2018). 유아교사의 교사효능감과 회복탄력성의 관계에서 그릿의 매개효과. 유아교육연구, 38(4), 237-257.
- 황해익, 탁정화, 강현미(2014). 보육교사의 회복탄력성 인식수준에 따른 소진과 자아존중감의 관계. 열린유아교육연구, 19(4), 31-52.
- 황해익, 탁정화, 홍성희(2013). 유치원 교사의 회복탄력성, 교사효능감 및 직무만족도가 행복감에 미치는 영향. 유아교육학논집, 17(3), 411-432.
- 황혜정(2019). 유아기 문제행동의 발달과정 탐색 연구. 학습자중심교과교육연구, 19(8), 199-218.
- Ashton. P. T., & Webb, R. B. (1986) Making a Difference: *Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York, Longman.
- Bandura A(1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ben-Shahar, T.(2007). *Happier; learn the secrets to daily joy and lasting fulfilment*. McGraw-Hill.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 202-205.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: a review of recent research. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 36(1), 113-149
- Campbell, S. B. (2007). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issue* (Min, S. H. Trans). Seoul: Sigmappress. (Original work

published in 2002)

- Caplan, G. (1974). *Support system and community mental health*. New York: Behavioral.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- Child and Adolescent Mental Health. (n.d.). *Risk and resilience: Teachers' needs in promoting mental health* Retrieved May 30, 2013, from <http://www.camhs.org/old-camhs/PDFs/RISK%20AND%20RESILIENCE%20REVISITED%20-%20conference%20presentation.pdf>
- Cobb, S.(1976). Social support as moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314
- Dictionary.(2013). *resilience*. Retrieved Jun 5, 2013, from <http://dictionary.reference.com/browse/resilience>
- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing* 10(5), 276-282.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35-46.
- Gibson S, Dembo MH(1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Research* 76(4), 569-582.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Hayes, A. F.(2013), "Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach" , *Guilford Publications*.
- Ho, I. T., & Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy:

- Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 313-323.
- Holahan, C. K. & Holahan, C. J.(1987). Self-efficacy, Social Support and Depression in Aging. *Journal of Gerontology*, 42, 65-68
- Hoover, S. D., Kubicek, L. F., Rosenberg, C. R., Zundel, C., & Rosenberg, S. A. (2012). Influence of behavioral concerns and early childhood expulsions on the development of early childhood mental health consultation in Colorado. *Infant Mental Health Journal*, 33(3), 246-255
- House, J. S.(1980). Occupational stress and the mental and physical health of factory workers. Ann Arbor: *University of Michigan Institute for Social Research*.
- House, J. S.(1987). *Social support and social structure*. *Sociological Forum*, 2(1), 135-146.
- Jung, H. K. (2014). Teachers' recognition and teaching strategies for the young child's behavioral problems according to their ego-resiliency(Unpublished master's thesis). *Incheon National University*, Incheon, Korea.
- Kim, D. H. (2003). Development of an instrument to measure resilience in children with chronic illness. Unpublished doctoral dissertation, *Yonsei University*, Seoul.
- Kline, R. B., (2010), Principle and practice of structural equation modeling, *New York, Guilford press*.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. New York: Broadway Books.
- Schaefer, C. C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. social support. *Journal of Behavior Medicine*, 4, 381-406.
- Schwarzer, R., & Nina, K. (2007). Functional roles of social within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243-252.
- Seligman, M. E. P.(2009). **마틴 셀리그만의 긍정심리학**[Authentic happiness], (김인자

역). 경기; 도서출판 물푸레. (원본발간일은 2004년)

- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189-200
- Shepard, S. A., & Dickstein, S. (2009). Preventive intervention for early childhood behavioral problems: An ecological perspective. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 18 (3), 687-706.
- Shrout, P. E., & Bolger, N.(2002), “Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations” , 『*Psychological methods*』, 7(4), 422. student achievement. NY: Longman.
- Stormont, M., Lewis, T., & Beckner, R. (2005).Positive behavior systems: Applying key features in preschool setting. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 42-49. doi: 10.1177/00400599050370060
- Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers’ constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 57-75.
- Tschannen-Morgan, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). *Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 117-137). New York, NY: H. H. Freeman.
- Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: The importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913-931.

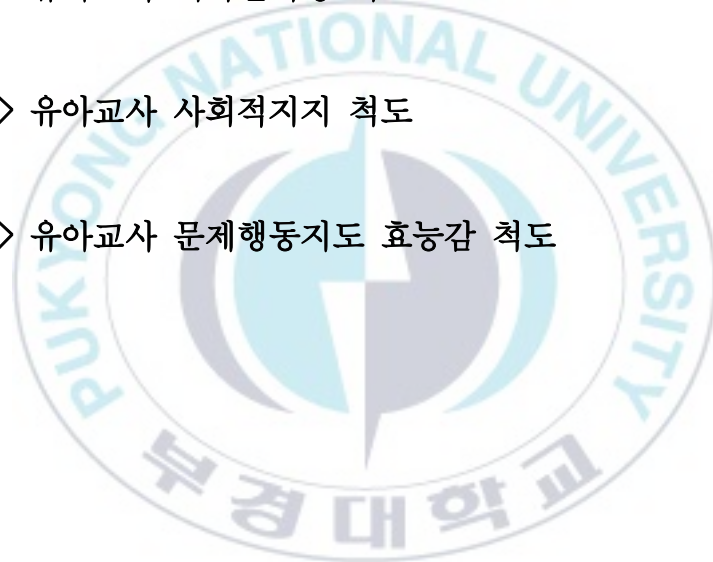
부 록

〈부록 1〉 설문지

〈부록 2〉 유아교사 회복탄력성 척도

〈부록 3〉 유아교사 사회적지지 척도

〈부록 4〉 유아교사 문제행동지도 효능감 척도



<부록 1> 설문지

설문지

본 설문지는 유아교육현장의 발전을 위해 유아교사를 대상으로 유아교사의 문제 행동지도 효능감을 주제로 작성한 것입니다.

설문지에 응답한 내용은 학문적 연구를 위한 자료로만 사용될 것이며 기타 목적으로는 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 연구의 최대효과를 위해 빠진 문항이 없도록 다시 살펴 주시기를 부탁드립니다. 바쁘신 가운데 귀한 시간을 허락해주셔서 감사드립니다.

본 설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

2021년 9월

부경대학교 교육대학원 아동심리 및 상담 전공 석사과정

지도교수: 이희영

연구자 : 최윤진

※ 다음은 선생님의 관한 일반사항에 대한 질문으로 해당되는 곳에 (✓)하여 주십시오.

1. 선생님의 성별은 어떻게 됩니까?

①남 ②여

2. 선생님이 근무하고 계시는 기관 유형은?

①유치원 ②어린이집

3. 선생님의 연령은 몇 세입니까?

①20대 ②30대 ③ 40대 ④50대 이상

4. 선생님의 최종학력은 어떻게 됩니까?

①보육교사양성과정수료 ②전문대졸업 ③4년제졸업 ④대학원졸업

5. 선생님의 경력은 어떻게 됩니까?

①1년 미만 ②1년~3년 미만 ③3년~5년 미만 ④5~10년 미만 ⑤10년 이상

6. 선생님의 담당 학급은?

①만3세 ②만4세 ③만5세 ④기타(혼합)

〈부록 2〉 유아교사의 회복 탄력성 척도

※다음은 회복탄력성에 대한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 비슷하다고 생각하시는 부분에 (✓) 하여 주십시오.

문 항	설문내용	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
1	나는 문제가 생기면 여러 가지 가능한 해결방안에 대해 먼저 생각한 후에 해결하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 어려운 일이 생기면 그 원인이 무엇인지 신중하게 생각한 후에 해결하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 대부분의 상황에서 문제의 원인을 잘 알고 있다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 어려운 일이 닥쳤을 때 감정을 통제할 수 있다 .	①	②	③	④	⑤
5	나는 내가 무슨 생각을 하면, 그 생각이 내 기분에 어떤 영향을 미칠지 잘 알아챈다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 이슈가 되는 문제를 가족이나 친구들과 토론할 때 감정을 잘 통제할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 당장 해야 할 일이 있으면 어떤 유혹이나 방해도 잘 이겨낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 아무리 당황스럽고 어려운 상황이 닥쳐도, 내가 어떤 생각을 하고 있는지 스스로를 잘 안다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 일이 생각대로 잘 안 풀리면 쉽게 포기하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 감사해야 할 것이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
11	내가 고맙게 여기는 것들을 모두 적는다면, 아주 긴 목록이 될 것이다.	①	②	③	④	⑤

문 항	설문내용	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
12	나는 고마워 할 것이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
13	내 인생의 여러 가지 조건들은 만족스럽다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 내 삶에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 내 삶에서 중요하다고 생각한 것들을 다 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 열심히 일하면 언제나 보답이 있을 것이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 맞든 아니든, ‘아무리 어려운 문제라도 해결 할 수 있다’고 믿는 것이 좋다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 어려운 상황이 닥쳐도 모든 일이 잘 해결될 거라고 확신한다.	①	②	③	④	⑤
19	나와 정기적으로 만나는 사람들은 대부분은 나를 싫어하게 된다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 서로 마음을 터놓고 얘기할 수 있는 친구가 거의 없다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 서로 도움을 주고받는 친구가 별로 없는 편이다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 재치 있는 농담을 잘한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 내가 표현하고자 하는 바에 대한 적절한 문구나 단어를 잘 찾아낸다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 분위기나 대화 상대에 따라 대화를 잘 이끌어 나갈 수 있다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 사람들의 얼굴표정을 보면 어떤 감정인지 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 슬퍼하거나 화를 내거나 당황하는 사람을 보면 그들이 어떤 생각을 하는지 잘 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 동료가 화를 낼 경우 그 이유를 잘 아는 편이다.	①	②	③	④	⑤

<부록 3> 유아교사 사회적지지 척도

※다음은 직장 내 사회적지지에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 선생님의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 부분에 표시(V)해 주시기 바랍니다.

*직장 내 사람 (동료교사, 선배교사, 원장, 원감 등)

문 항	설문내용	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	그들은 내가 사랑과 돌봄을 받고 있다고 느끼게 해준다.	①	②	③	④	⑤
2	그들은 내가 한 행동의 옳고 그름을 공정하게 평가해 준다.	①	②	③	④	⑤
3	그들은 내가 필요로 하면 돈이나 물건을 최선을 다해 마련해 줄 것이다.	①	②	③	④	⑤
4	그들은 내가 그들에게 가치 있는 존재임을 느끼게 해준다.	①	②	③	④	⑤
5	그들은 내가 하고 있는 일에 자부심을 가질 수 있게 나의 일을 인정해 준다.	①	②	③	④	⑤
6	그들은 함께 있으면 친밀감을 느끼게 해준다.	①	②	③	④	⑤
7	그들은 나의 문제를 기꺼이 들어준다.	①	②	③	④	⑤
8	그들은 배울 점이 많은 존경할 만한 사람들이다.	①	②	③	④	⑤
9	그들은 자신이 직접 도움을 줄 수 없을 때 다른 사람을 보내서라도 날 도와준다.	①	②	③	④	⑤
10	그들은 내가 마음 놓고 믿고 의지할 수 있는 사람들이다.	①	②	③	④	⑤
11	그들은 내가 잘 했을 때는 칭찬을 아끼지 않는다.	①	②	③	④	⑤

문 항	설문내용	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이다	그 렇 다	매 우 그 렇 다
12	그들은 나를 인격적으로 존중해준다.	①	②	③	④	⑤
13	그들은 무슨 일이든지 대가를 바라지 않고 최선을 다해 나를 도와준다.	①	②	③	④	⑤
14	그들은 내가 어려운 상황에 직면했을 때 현명한 문제해결방안을 제시해준다.	①	②	③	④	⑤
15	그들은 내가 의논할 문제가 생길 때마다 나를 위해 시간을 내주고 응해준다.	①	②	③	④	⑤
16	그들은 항상 나의 일에 관심을 갖고 걱정해준다.	①	②	③	④	⑤
17	그들은 내가 몰랐던 사실을 일깨워주고 확실하게 해준다.	①	②	③	④	⑤
18	그들은 내가 결단을 내리지 못하고 망설일 때 결정을 내리게끔 자극과 용기를 준다.	①	②	③	④	⑤
19	그들은 내가 현실을 이해하고 사회생활에 잘 적응할 수 있도록 충고를 해준다.	①	②	③	④	⑤
20	그들은 내가 필요로 하는 물건이 있으면 언제라도 빌려준다.	①	②	③	④	⑤
21	그들은 나의 의견을 존중해 주고 대체로 받아들여 준다.	①	②	③	④	⑤
22	그들은 나에게 생긴 문제의 원인을 찾는데 도움이 되는 정보를 제공해준다.	①	②	③	④	⑤
23	그들은 내가 몸이 안 좋을 때 나의 일을 대신해준다.	①	②	③	④	⑤
24	그들은 내가 기분이 언짢아 할 때 나의 감정을 이해하고 기분을 전환시켜 주려고 한다.	①	②	③	④	⑤

<부록 4> 유아교사 문제행동지도효능감 척도

※다음은 문제행동지도효능감에 대한 질문입니다. 제시되는 각 문항을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 비슷하다고 생각하시는 부분에 (✓) 하여 주십시오.

문 항	설문내용	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 유아에게 문제를 해결하기 위한 다양한 대안적인 행동을 제안하고 유아가 이를 수행하도록 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 유아가 부정적 행동이 아닌 스스로 긍정적 행동을 선택할 수 있도록 지도하고 이를 지지할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 유아들이 문제행동이 나타나지 않도록 적합하게 강화 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 유아의 문제행동의 유형별로 적합한 문제행동 지도를 실시할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 충동적인 유아가 자기통제능력을 증진할 수 있도록 도울 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 유아의 문제를 적합하게 다룰 수 있는 전문가적 지식을 갖추고 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 유아가 문제행동을 일으킬 경우 문제행동의 원인을 적합하게 분석 및 평가할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 유아의 정서, 사회, 인지 및 행동 등의 문제가 발생할 경우 그 심각성의 정도를 알맞게 평가할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 유아 관찰로 유아의 외현화된 행동과 내면의 문제들을 잘 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 규칙을 어기는 유아가 규칙을 잘 지킬 수 있도록 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 문제행동을 보이는 유아들에게 바람직한 행동에 대하여 의사소통으로 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

문 항	설문내용	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
12	나는 교실에서 유아가 일과를 방해하거나 정서폭발을 보일경우 빠르게 진정시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 문제행동에 대한 매우 효과적인 지도기술을 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 문제행동을 보이는 유아들에게 교사의 긍정적인 기대를 분명하게 전달할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 유아들이 문제행동을 일으키지 않고 안정된 일과를 보내는 방법을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 유아가 자신의 부정적인 감정을 적절한 방법으로 표출하도록 도울 수 있다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 문제행동을 보이는 몇몇 유아들이 교실 전체 분위기를 해치는 것을 막을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
18	반항하거나 공격적인 유아를 만날 경우 위축되고 교실 통제능력이 흔들린다	①	②	③	④	⑤
19	때때로 나는 문제행동을 보이는 유아들에게 어떠한 규칙이 가장 적합한지에 대한 확신이 없다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 가끔 유아들이 일으키는 문제행동을 일관성 있게 중단시키지 못한다.	①	②	③	④	⑤

문 항	설문내용	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
21	유아의 문제행동이 줄어든다면 그것은 내가 개별 유아에게 적합한 방법으로 지도했기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
22	유아의 문제행동이 개선되는 대부분의 원인은 내가 더욱 노력을 기울였기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
23	유아들이 문제행동을 보일 때 대부분 나는 유아의 발달수준에 적합하게 문제행동을 지도할 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 나의 문제행동 지도 능력에 대한 자신감이 있기에 학기 초 유아들이 원활하게 적응할 것으로 믿는다.	①	②	③	④	⑤
25	내가 노력한다면 문제행동을 보이는 대부분의 유아들을 개선시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	내가 어떻게 다루어야 할지 모르는 문제행동은 거의 드물다고 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	유아의 문제행동에는 가정환경이 큰 영향을 미치기 때문에 교사들이 개선할 수 있는 행동은 제한적이다.	①	②	③	④	⑤
28	내가 노력해도 어찌할 도리가 없는 몇몇 유아들이 있다.	①	②	③	④	⑤
29	가정에서 유아의 문제행동에 대한 훈육이 이루어지지 않을 경우 교실에서도 지도에 실패할 수 밖에 없다.	①	②	③	④	⑤
30	교사들은 부모가 협조하지 않을 때 문제행동을 거의 지도 하지 못하게 된다.	①	②	③	④	⑤

문 항	설문내용	전혀 그렇 지않 다	그렇 지않 다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
31	몇몇 유아들은 내가 더 이상 어떠한 행 동을 취해야할지 모르게 한다.	①	②	③	④	⑤
32	유아가 문제의 해결을 원하지 않을 때 교사가 할 수 있는 것은 거의 없다.	①	②	③	④	⑤
33	교실에서 유아가 보이는 문제행동은 교 사보다는 또래의 영향을 더욱 많이 받 는다.	①	②	③	④	⑤
34	교사가 좋은 지도능력을 갖추고 있다고 하더라도 많은 아이들에게 긍정적 영향 을 주지 못할 수도 있다.	①	②	③	④	⑤
35	유아의 가정환경이 원인이 되어 나타나 는 문제행동도 교사의 바람직한 지도로 극복할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
36	유아를 둘러싼 다른 환경적인 요인과 비교할 때 교사가 유아의 문제행동에 미치는 영향은 상대적으로 적다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 유아가 기대되어지는 행동을 할 수 있도록 가정과 연계할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

-설문에 응답해 주셔서 감사 합니다-