



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

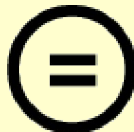
다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



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 전문성 발달수준에 따른
유아의 문제행동 인식 및
문제행동 지도 전략



2012년 8월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

차 어 진

교 육 학 석 사 학 위 논 문

유아교사의 전문성 발달수준에 따른
유아의 문제행동 인식 및
문제행동 지도 전략

지도교수 권 연 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함.

2012년 8월

부경대학교 교육대학원

교육심리전공

차 어 진

차어진의 교육학석사 학위논문을
인준함.

2012년 8월 24일



주심 교육학박사 황 희 숙 (인)

위원 철학박사 이 희 영 (인)

위원 문학박사 권 연 희 (인)

목 차

I.	서론	1
1.	연구의 필요성 및 목적	1
2.	연구 문제	5
3.	용어의 정리	6
II.	이론적 배경	8
1.	유아의 문제행동	8
2.	유아 문제행동 지도전략	12
3.	유아교사의 전문성 발달	18
4.	유아교사의 전문성 발달수준, 유아 문제행동 및 유아 문제행동 지도전략의 관계	23
III.	연구방법	25
1.	연구대상	25
2.	연구도구	27
3.	연구절차	31
4.	자료분석	31

IV.	연구결과	32
1.	측정변인의 일반적인 경향	32
2.	유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아 문제행동에 대한 교사 인식	34
3.	유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아 문제행동 지도전략	35
4.	유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아 문제행동 인식 및 문제행동 지도전략의 관계	37
V.	논의 및 결론	42
1.	논의	42
2.	결론	47
	참고 문헌	50
	부록	57

표 목 차

<표 1>	연구대상의 일반적인 특징 -----	26
<표 2>	유아 문제행동에 대한 교사인식의 하위영역별 문항번호와 신뢰도 분석 결과 -----	28
<표 3>	유아 문제행동에 대한 교사 지도전략 도구의 영역별 문항번호와 신뢰도 분석 결과 -----	29
<표 4>	교사의 전문성 발달수준 인식 도구에 대한 문항번호와 신뢰도 분석 결과 -----	30
<표 5>	측정변인의 일반적 경향 -----	33
<표 6>	유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동에 대한 교사 인식 차이검증 -----	35
<표 7>	유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 교사의 문제행동 지도전략에 대한 일원분석결과 -----	36
<표 8>	교사의 전문성 발달수준 상 집단에서 문제행동 인식과 지도 전략간의 상관관계 -----	38
<표 9>	교사의 전문성 발달수준 중 집단에서 문제행동 인식과 지도 전략간의 상관관계 -----	39
<표 10>	교사의 전문성 발달수준 하 집단에서 문제행동 인식과 지도 전략간의 상관관계 -----	41

The cognition of teacher and strategies of teacher
about child's behavioral problem according to the level of
early childhood teacher's professional development

Eo Jin Cha

*Graduate School of Education
Major in Educational Psychology
Pukyong National University*

Abstract

This study will examine how the kindergarten teacher's professional levels make different the perception of children's problem behaviors and the problem behavior teaching strategy. In addition, the relationship between perception of children's problem behaviors and the problem behavior teaching strategy will be examined depending on the kindergarten teacher's professional levels.

The object of this study is to be surveyed two hundreds eighty five (285) kindergarten teachers in B Metropolitan city. The self assessment tool developed by Paek Eun Joo and Jo Bu Kyeong (2004) is used to evaluate kindergarten teacher's professional level. "Children's Problem Behaviors Types" by Essa (1983) is used to study the perception of children's problem behaviors and "the Standard of the Problem behaviors Teaching Strategy" by Kim Yeon Ha (2007) used to find out teacher's teaching strategy about children's problem behaviors.

The Collected data for this study is analyzed by SPSS 18.0 as follows; First, the frequency and percentage are calculated to investigate the object's social demographic background while the variable's average and standard deviation are calculated to find out the variable's technical trends. Secondly, the Cronbach's α coefficient is calculated to look into research tools' reliability. Thirdly, the ANOVA is executed to identify the

difference of children's problem behavior perception and teaching strategy of problem behaviors according to the teachers' professional levels. As a posteriori test, the Scheffe test is executed. The group moment correlation analysis depending on the teacher's professional levels of High, Medium, Low is performed to find out the relationship between children's problem behaviors and the problem behavior teaching strategy.

The result of this study is as in the following.

First, there is different perceptions of children's problem behaviors depending on the teacher's professional levels. The more professional they are the more perceived the emotional and dependant behavioral types as problems. Secondly, children's problem behavior teaching strategy by the teacher's professional levels are significant differences in all Low level areas of the positive prevention strategy I, II, the positive reaction strategy, and the negativ reaction strategy. Thirdly, the relationship between children's problem behaviors and the problem behavior teaching strategy according to the teacher's professional levels somewhat produced different results.

Specifically, the High level group teachers utilize more the positive prevention strategy I, II and the positive reaction strategy when they perceived aggressive, anti-social and destructive behaviors as the problem behaviors. The positive prevention strategy I is for emotional and dependant behaviors if perceived them as the problem behaviors whereas the positive prevention strategy I and the positive reaction strategy are for avoiding social activities.

The medium level group teachers utilize all the positive prevention I, II the positive reaction strategy, and the negative reaction strategy when they perceived aggressive, anti-social and destructive behaviors as the problem ones. The positive prevention strategy I, II and the positive reaction strategy are carried out when they think avoiding social activities as a problem.

Finally, the Low level group teachers utilize the positive reaction

strategy and the negative reaction strategy when they see aggressive, anti-social, interruptive and destructive behaviors as problems while the positive prevention I and the negative reaction strategy are used for avoiding social activities. As for the emotional and dependent behaviors are not related to teaching strategy for this group.



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대의 사회구조 및 가족구조의 변화, 개인의 가치관의 변화, 물리적 환경 등의 영향으로 일상생활의 적응에 어려움을 느끼며 문제행동을 보이는 유아가 증가하고 있다(고인숙, 2008).

유아의 문제행동이란 그 연령 수준에서 하지 말아야 할 행동을 하거나 또 바람직한 행동이라 해도 그 행동을 과도하게 또는 상황에 맞지 않게 하는 것을 뜻하는데(김광웅, 2002), 여러 가지 문제 행동들 중 특히 공격성, 과다 행동, 반항 등의 외현적 문제행동을 가진 유아들의 절반 정도는 초등학교에 가서도 이런 행동을 지속적으로 하는 것으로 나타났다(강현경, 조형숙, 2008).

이런 유아들의 문제행동은 이후 부적응 행동을 일으키고, 이러한 문제들이 고정화되면 다른 사람들과의 관계나 주어진 환경에 적응하는 것이 힘들뿐만 아니라 극단적인 경우에는 반사회적 행동 및 비사회적 행동을 초래할 수 있으며, 사회 정서적 발달뿐 아니라 인지적 발달에도 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(김현정, 2000). 그리고 문제행동을 하는 유아를 그대로 방치하게 되면 학령기에 학습장애, 자아존중감 저하로 말미암은 사회성 발달 장애등으로 발전하여 문제행동이 심화되고 치료 또한 어려워지게 된다(강정원, 이경민 2006).

그런데 요즘은 자녀 교육의 일차적 책임을 가지고 지도를 해야 하는 부모

들이 자녀들에게 지나친 기대심리를 갖거나, 행동의 한계를 알려주기보다 허용적인 양육 행동을 주로 보이는 것과 같은 그릇된 자녀 교육 등으로 인해 유아들은 오히려 과거보다 일상적인 규범에서 벗어나는 문제행동을 보이기도 하여 오늘날 유아들의 문제행동 지도의 중요성이 더욱 강조되고 있다.

김준규, 박희숙, 추성경(2006)은 유아들의 문제행동에 대한 지도의 중요성을 언급하면서 취학 전 유아들이 보이는 문제행동의 원인을 파악하고 처방해 주는 보다 전문적이고 광범위한 행동지도의 필요성을 언급하였다.

유아들은 과거에 비해 어려서부터 유치원이나 어린이집 등 다양한 집단 교육환경을 접하고 있어 유아의 사회화 과정에서 교사의 역할이 커지고 있으므로 유아교육기관의 교사가 유아들의 문제행동의 중재자로서 역할을 수행한다면 유아들의 문제행동을 예방하거나 감소시킬 수 있을 것이다 (Corington, 2004; VanderHeyDen, Witt, & Gatti, 2001). 유아기 행동지도와 관련해 유아교육기관의 교사의 역할을 알아본 김현정(2000)은 교사들이 학급 내에서 유아에게 큰 영향을 제공할 수 있고, 집단 내의 유아들을 직접 관찰할 수 있는 위치에 있기 때문에 유아들의 문제 행동을 진단하고 교정할 뿐 아니라 예방까지 관심을 가져야 할 것이라고 하였다.

교사는 유아들이 문제행동을 감소시키고 정서적 갈등을 극복하며 건전한 발달을 하도록 도와줄 수 있는 중요한 매개자가 되었으며 유아교육기관은 유아들이 최초에 접하는 집단으로써 문제행동을 보이는 유아를 조기에 발견하여 사회에 능동적으로 적응하고 균형과 조화를 이룰 수 있도록 지도하고 도와주는 역할을 맡게 되었다.

따라서 발달이 가장 왕성하고 정서가 민감한 시기에 있는 유아들이 문제행동이 그대로 방치되어 유아의 전인적인 발달에 장애를 주지 않고, 그 유아가 성장하여 원만한 사회생활을 할 수 있도록 유아들의 문제행동에 대한 교사의 인식과 지도의 중요성이 점차 강조되고 있다(강정민, 이정민 2006)고

할 수 있겠다.

유아교육기관에서 교사들이 인식하는 유아들의 문제행동과 지도전략을 알아본 김경숙(2008)의 연구에 의하면 교사가 유아의 문제행동을 발달의 한 측면으로 이해하거나 환경과의 문제로 인식하게 되면, 그 행동의 문제점 정도를 심각하게 인식하지 않을 수 있으며 보다 긍정적 지도전략을 사용하게 된다고 하였다. 반면 교사가 유아의 문제행동을 유아 자체의 문제로 인식할 경우, 그 행동의 문제정도를 심각하게 인식하여 이를 소거하기 위한 부정적 지도전략을 사용하게 된다고 하였다. 이것은 교사들이 유아들의 문제행동을 어떻게 인식하는가에 따라 문제행동에 대한 지도전략이 달라질 수 있음을 시사한다.

한편, 유아의 문제행동을 적절하게 지도하는 전략은 크게 문제가 일어나기 전에 사용되는 예방적 전략과 문제행동이 일어난 이후에 사용되는 반응적 전략으로 분류된다. 예방적 전략은 문제행동이 일어나기 전에 교사가 미리 철저한 계획을 세우고 유아의 행동에 대한 관찰을 통해 문제를 일으킬만한 환경을 정비하며, 예측할 수 있는 문제행동을 막고 보다 적절한 대처행동을 제시함으로써 문제행동을 사전에 예방하는 것이다(Lewis, Colvin, & Sugai, 2000; Smith, 2004). 최근 문제행동을 효과적으로 예방하기 위해 많이 사용되는 전략은 긍정적 행동지원은 유아에서 성인에 이르기까지 광범위한 연령층에 적용되어 그 효과가 입증되어 왔다(VanDerHeyden, et al., 2001).

반응적 전략은 문제행동이 일어난 후에 교사가 개입하는 것으로 긍정적 반응전략과 부정적 반응전략으로 구분된다. 긍정적 반응전략은 유아가 바람직한 행동이나 사회적 기술을 습득할 수 있도록 돕는 방법이며, 부정적 반응전략은 유아의 문제행동에 초점을 두고 부정적인 피드백이나 처벌을 통해 그 문제 행동이 다시 일어나지 않도록 하는 것이다. 그러나 부정적 반응 전

략은 유아의 문제행동을 잠시 동안 멈추게 하는 효과를 나타낼 수 있지만 그 문제행동을 대신할 만큼 긍정적이고 대안적인 행동들을 배울 수 없기 때문에 문제행동이 다시 유발될 가능성이 높다(김연하, 2007).

한편 교사의 문제 행동 지도전략과 그 효과에 대해 연구한 김지영(2002)의 연구에는 문제행동 지도의 성공 여부에 대해 주로 보통이라고 대답하고 있는데 이는 교사들이 유아를 지도하는데 있어서 지도에 대한 자신감이 그리 높지 않기 때문인 것으로 보인다(김경숙, 2008). 이처럼 유아 문제행동 지도에서 초기의 접근성과 실제 지도를 해나가는 교사의 역할이 중요함에도 불구하고 교사들은 문제행동 지도에 있어서 실제로는 부정적인 방법을 사용하는 경향이 있으며 자신의 지도에 대한 만족감이 그리 높지 않고, 문제행동 지도의 성공여부에 대해 자신이 없어하는 경향을 보인다(김지영, 2002). 또한 문제행동을 지도하는 과정에서 교사는 다양한 어려움을 경험하게 된다고 보고되었는데, 초임교사들이 겪는 유아 문제행동 지도에 대한 어려움(송나리, 2011)에 관한 연구와 같이 교사의 신념이나 지도방법의 개인차에 따라 유아의 문제 행동에 대한 인식과 지도전략 또한 다르게 나타났다.

이 같은 선행연구 (김경숙, 2008; 김지영, 2002; 송나리, 2011)에서 알 수 있듯이 유아교사의 신념, 문제행동 지도에 대한 자신감 정도에 따라 문제행동에 대한 인식과 지도전략이 다를 수 있다는 것을 고려할 때, 유아교사가 자신의 전문성 발달 수준에 대한 지각의 차이는 유아들의 문제행동을 인식하고 지도하는 데에도 관련이 있을 것이라 예상이 된다.

교사의 전문성 발달에 대한 선행 연구들을 종합적으로 다룬 한 연구인 Ross-Gorden(2004)에 의하면 교사들의 전문성 발달은 교직 생활이 각 시기마다 서로 다른 발달 수준을 보이는 것으로 간주되는데 즉, 교사는 교직 생활 전 기간을 통해 자신의 교육관과 교수기술은 물론 교사로서의 자기 이해적인 측면이나 인간관계 등의 생태적 측면에서도 깊이 있게 발전해 간다(이

윤식, 1999; Fullan, 1992)고 하였다.

김지연(1997)에 의하면 교사의 전문성 발달 수준이 높을수록 역할수행 능력이 높은 것으로 나타났다. 이 연구가 유아교사의 전문성 발달 수준과 문제행동지도 전략과의 관계를 직접 살펴본 것은 아니지만, 교사의 여러 역할 수행 중 유아의 문제행동 지도와 같은 생활지도가 차지하는 중요성을 고려하건대 교사의 전문성 발달 수준에 따라 유아의 문제행동들에 대해 문제라고 보는 교사의 인식과 교사의 문제행동 지도전략에 다소 차이가 있을 수 있다.

이에 따라 본 연구에서는 유아교사들의 전문성 발달수준에 따라 유아들의 문제행동을 어떻게 인식하고, 어떠한 지도전략을 모색하는 지를 알아보고, 더 나아가 교사의 전문성 발달 수준 별로 문제행동 인식과 문제행동 지도 전략간의 관계를 알아보고자 하였다. 이를 통해 유아교사가 유아의 문제 행동을 지도하는데 필요한 기초 자료를 제공하고 유아들의 문제 행동을 지도와 관련된 교사교육 프로그램을 개발하는데 도움을 주는데 연구 목적이 있다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 유아교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아의 문제행동 인식 및 문제행동 지도전략의 관계를 알아보고자 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 유아 교사의 전문성 발달 수준에 따라 유아 문제행동에 대한 인식에 차이가 있는가?

연구문제 2. 유아 교사의 전문성 발달 수준에 따라 유아 문제행동
지도전략에 차이가 있는가?

연구문제 3. 유아 교사의 전문성 발달 수준에 따라 유아 문제행동에 대한
인식과 문제행동 지도전략의 관계는 어떠한가?

3. 용어의 정리

가. 유아 교사의 전문성 발달 수준

교사의 전문성 발달이란 교직이라는 직업을 선택한 인간이 교사라고 하는 역할을 통하여 발달해 가는 것으로서, 교직 생활 전 기간을 통하여 교사의 교직관련 기술, 지식, 행동, 태도, 가치관, 신념, 관심사, 자질 및 능력이 변화되어 가는 것이다(백은주 외, 2004; 이윤식, 1999).

본 연구에서 유아 교사의 전문성 발달 수준이란 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘유치원 교사의 지식과 기술측면’, ‘자기 이해 측면’, ‘생태적 측면’에서 나타나는 발달 정도를 자기 평가를 통해 측정한 것을 말한다.

나. 유아 문제행동

유아 문제행동에 대해 “부적응이란 개체의 행동이나 욕구, 감정, 사상등의 사회의 규범이나 요구에 용납되지 않는 것”을 의미하는데(강명희, 2000), 본 연구에서 유아 문제행동이란 Essa(1988)가 제시한 ‘공격적· 반사회적 행

동', '방해하는 행동', '파괴적 행동', '감정적·의존적 행동', '사회적 활동의 기피 행동'의 다섯 가지 유형을 말한다.

다. 유아 문제행동 지도전략

유아의 문제 행동 지도전략이란 유아가 보이는 부적절한 행동을 교정하기 위한 방안으로, 적합한 시기의 교사의 지도는 유아들의 문제행동을 감소시키며, 유아 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러주게 된다고 하였다(김현정, 2000).

본 연구에서 유아 문제행동 지도전략이란 김연하(2007)가 제시한 긍정적 예방전략 I, 긍정적 예방전략 II, 긍정적 반응전략, 부정적 반응전략의 4가지 유형을 말한다.

II. 이론적 배경

1. 유아의 문제 행동

가. 문제 행동의 개념

문제행동이란 용어는 1950년대 초기까지는 일반적으로 사회적 부적응이라는 용어로 쓰여 오다가, 1950년대 이후 Freud의 영향을 주로 받아 정서장애라는 용어로 쓰여왔다. 그 후 1950년대 후기에 이르러 문제행동이라는 용어가 처음으로 사용되었다(신은혜, 1984).

문제행동에 대한 개념은 사회적 부적응으로 일어나는 반사회적 행동과 비사회적 행동이라는 두 가지로 구분하여 볼 수 있다. 이 때 반사회적 행동이란 법률, 규칙, 도덕적 규범 등에 위반되는 행동으로서 질서를 파괴하여 남에게 해를 끼치는 일체의 행동을 칭한다(신종순, 1990). 비사회적 행동이란 남과 어울리지 않고 공상하거나, 불안해하며, 자폐증, 등교 거부 등을 나타내는 행동을 말한다(고숙경, 1994).

문제행동과 관련하여 국내외 여러 학자들의 견해를 살펴보면, 송의열과 이미자(2001)는 문제행동이란 일상생활에서 아동이 보이는 인지적, 정서적, 심리·운동적 발달 측면의 행동이 정상적인 아동들이 보이는 범주의 행동과는 달리 발달적 또는 사회 규범에서 벗어나는 행동상의 비정상을 의미하는 것으로 환경에서 유발된 부적응 상태의 행동양식이라고 하였다. 지성애와 홍혜경(2001)은 문제행동에 대한 의미를 개념적으로 정의하기 보다는 구체적인

상황에서의 행동으로 정의하였다. 즉 시간과 유아 자신의 문제 해결 기술들의 유아를 위하여 효과적으로 활용되지 않을 때, 자기통제를 할 수 있도록 특별한 도움이 필요할 때, 유아가 자신 또한 다른 사람에게 해를 야기 시킬 때, 유아가 자아존중감과 또래에 대한 존중감을 상실시킬 때, 유아의 자아존중감이 위태로워질 때의 행동이 문제가 되는 행동이라고 하였다.

외국 학자의 견해를 살펴보면 Garber(1984)는 아동의 어떤 태도나 행동이 주어진 상황에 적절치 못하고 자기 멋대로 행동하는 경우를 문제행동으로 규정하고 있다.

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. 문제행동이 유아가 속한 사회의 규준에 부적합한 것이므로 환경의 맥락이 매우 중요함을 보여준다.

문제행동의 포괄적인 의미는 대다수의 사람들에 의해 기대되거나 인정되는 행동으로부터의 이탈을 지칭한다. 구체적인 정의는 지배적인 사회집단에 의해서 인정되지 않는 행동, 특히 개인이나 집단에게 실질적 또는 잠재적으로, 신체적으로나 정신적, 또는 사회적으로 악영향을 주는 것으로 인정되는 행동이다(김명식, 1988).

성영혜(1992)는 문제행동이란 사회 또는 문화적으로 받아들여지지 않는 이탈행동이나 부적응 행동을 의미한다고 하였고, 권미영(1993)은 규범적인 행동 양식에 동조하려는 경향을 상실하여 규범적인 기대에서 벗어나는 행동양식이라고 하였다.

이와 같은 유아문제행동에 대한 개념은 학자마다, 문화마다 다르게 나타나는데, 본 연구에서는 유아의 학습, 발달, 건전한 놀이에 방해가 되거나 본인, 다른 유아, 혹은 성인들에게 해를 가할 수 있고 향후 사회적 문제나 학교에

서의 실패를 초래할 수 있는 행동을 말한다(Kaiser, & Rasminsky, 2003). 구체적으로 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피행동을 들 수 있다.

나. 문제 행동의 유형

사회적 상황에서 다른 사람들과 비교하여 부적절한 행동을 하는 빈도가 너무 많거나 강도가 심할 때, 혹은 같은 연령의 사람들과 발달적 특성에서 심하게 차이가 날 때 비정상 혹은 장애라는 용어가 사용되며, 외부로 표출되는 문제행동의 관점에서 행동 장애 혹은 정서 장애로 판별하려는 시도가 많이 이루어져 왔다.

문제행동 유형을 어떤 기준 하에서 몇 개의 범주로 나누어 어떻게 분류하느냐의 문제는 학설이나 학자들 사이에 견해 일치를 보지 못하고 있다. 이는 이러한 행동 특성이 따로 분리되어 나타나는 것이 아니라 여러 행동들이 동시에 나타나기도 하고 때로는 서로 깊이 연결되어 나타나기도 하기 때문이다(김영숙, 1988). 학자에 따른 문제행동 유형을 살펴보면 다음과 같다.

Quay(1972)는 교사와 부모에 의한 행동평정, 유아의 특성, 질문지에 대한 유아의 반응을 근거로 하여 행동장애, 성격장애, 미성숙, 비행으로 분류하였고, Behar과 Stringfield(1974)는 만 3-6세 유아의 문제행동유형을 적대-공격, 걱정-불안, 과잉행동-산만의 3가지 하위 영역으로 분류하였다. 적대-공격적인 행동에는 싸움, 교사의 지시를 따르지 않는 것, 다른 사람의 물건을 부수거나 다른 사람을 못살게 구는 것, 거짓말 등이 있으며, 걱정-불안 행동에는 근심, 두려움, 혼자서 무엇이든 하려는 행동, 쉽게 울기, 불행해 하는 행동 등을 말한다. 과잉행동-산만 행동에는 지나치게 신경질적 행동, 이리 저리 돌아다니는 행동, 말을 더듬기, 쉽게 작업을 포기, 손톱을 물어뜯는 행동, 주의

집중이 짧은 행동 등을 말한다.

서용운(1978)은 문제행동은 학습상의 문제행동, 행동상의 문제행동, 정서적 부적응행동의 세 가지로 분류하였는데, 특히 정서적 부적응 행동은 열등감, 공포, 불안, 질투, 백일몽 등과 같은 개인의 정신 건강과 원만한 사회관계를 방해하는 행동들을 포함할 수 있다고 하였다.

Achenbach와 Edelbrock(1986)은 외현적 문제행동과 내현적 문제행동의 두 가지 유형으로 분류하였다. 외현적 문제 행동은 감정이나, 행동의 적절한 억제가 결여되어 과서 통제된 행동을 의미하는 것으로서 공격성, 과잉행동등의 증상을 포함한다. 반면에 내현적 문제행동은 소극적이고 사회적으로 내재화되어 과잉 통제된 행동을 의미하는 것으로 불안, 우울, 사회적 위축 등의 증상을 포함한다(이선주, 2007 재인용).

안영진(1998)은 영·유아기에 발생하는 문제를 중심으로 생활습관, 지적 능력, 사회성, 정서 및 정신 장애, 기타의 행동상의 문제로 나누었다. 이러한 유형의 분류는 임상적인 체계를 따르기보다 일선 교사나 일반 부모들이 이해하기 쉬운 방식을 따라 분류하였다. 생활습관과 관련된 문제행동에서는 식사 문제, 수면 문제, 배설의 문제가 있으며 지적 능력과 관련된 문제행동에서는 정진 지체, 학습 장애, 주의력 결핍이 있다. 사회성과 관련된 문제행동에서는 고집, 사회적 위축, 품행장애, 공격성이 있고 정서 발달과 관련된 문제행동에서는 불안장애, 공포, 강박 신경증이 있다. 정신장애와 관련된 문제행동에는 유아기 반응성 애착 장애, 아동기 정신분열증, 유아기 및 아동기 자폐증이 있으며 마지막으로 기타의 행동상의 문제에는 조음 장애 및 말 더듬기, 틱현상, 거짓말하기, 훔치기, 집단 행동 방해 등이 있다.

Essa(1988)는 유아의 문제행동유형을 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피 행동 등 5가지 하위 범주로 나누었다. 공격적·반사회적 행동은 다른 유아를 다치게 하는 것과

나누어 갖지 않는 것, 물건을 나누어 갖지 않는 것, 물건을 제공하여 필요한 것을 얻으려 하는 것, 물건을 훔치는 행동 등이 포함된다. 방해하는 행동은 교실에서 뛰어다니고 소리를 지르는 것, 일부러 물건을 떨어뜨려 소리를 내거나 집단활동을 방해하는 것이며, 파괴적 행동은 책을 찢고 장난감을 부수는 것, 다른 아이의 작업을 파괴하는 행동 등이다. 감정적·의존적 행동은 자주 울고 떼를 쓰거나 교사에게 매달리는 행동, 교사의 관심을 끌려고 징징거리는 행동 등이며, 사회적 활동의 기피는 활동에 참여하지 않고 집단 활동에 수줍어하며 말을 하지 않으려는 행동등을 말한다.

본 연구에서 보는 유아의 문제행동유형은 Essa(1988)의 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피 행동의 5가지 하위 범주를 의미한다.

2. 유아 문제행동 지도 전략

가. 유아문제행동 지도의 중요성

문제행동은 전반적인 성장과 발달을 돕기 위해 되도록 빨리 교정시켜야 하며, 학습이나 놀이를 지도할 때도 학습이나 놀이기술 자체를 가르치려고 하기 전에 문제 행동을 먼저 교정시키는 것이 바람직하다. 문제행동이 있는 유아는 문제행동 자체에서 오는 불이익 이외에도 문제행동으로 인해 학습이나 놀이, 대인관계 등에서도 지장을 받아 제 2, 제 3의 불이익을 받게 된다. 즉 같은 또래의 다른 유아들은 학습을 통해 주위사물에 대해 열심히 배우는 동안 말썽을 부리는 유아는 문제 행동을 하느라고 학습의 기회를 놓치고 그러한 문제행동 자체가 학습을 방해하기 때문에 한두 가지 문제 행동이 유아

의 전반적인 성장 발육을 저해하는 큰 요인이 되기도 한다(정보민, 1992)

또한, 유아기의 문제행동은 이후 아동기나 청소년기에 비행행동으로 발전할 수 있는 가능성을 가지고 있다. 유아기의 부적응은 아동기의 학교생활 부적응과 관련이 있다. 아동기의 문제행동과 학교생활 적응에 관한 연구들에서도 주의집중을 하지 못하는 과잉행동이나 위축행동과 같은 행동들이 학교생활 적응에 부정적인 영향을 미치는 것으로 밝히고 있다. 즉 문제행동으로 인해 아동은 학교생활에 대해 흥미를 상실하거나 불안감, 거부감을 느끼게 되며, 이는 곧 학교생활에 제대로 적응할 수 없는 결과를 낳게 된다(송진숙, 권희경, 2003).

유아의 문제행동에 대한 교사의 역할은 매우 중요하다. 교사의 유아문제동행 지도전략은 유아문제행동을 감소시킬 수 있으며, 적합한 시기의 중재는 유아 스스로 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러주게 된다. 특히 유아교육현장에 있는 교사들은 유아에게 가장 큰 영향을 끼칠 수 있고, 집단 내의 유아들을 직접 관찰할 수 있는 위치에 있기 때문에 유아들의 문제행동 원인을 진단하여 교정할 뿐만 아니라 예방까지 관심을 가져야 할 것이다(김현정, 2000).

Lay-Dopyera와 Dopyera(1986)는 연구를 통해 교사가 문제행동을 지도할 때 사용하는 언어에 따라 유아의 행동이 달라 질 수 있음을 보고하였다. 교사가 지배적, 지시적 언어를 주로 사용할 때 유아는 비협조적, 반항적, 공격적인 행동이 증가하며, 자주적 자발적 행동이 나타나지 않는 반면, 교사의 언어가 민주적이거나 통합적일 때 유아는 우호적이고 협동적이며 교사에 의존하지 않고 문제해결에 자발적인 태도를 보이며 보다 적극적으로 참여한다(양옥승, 김지현, 2004 재인용)

Everston과 Emmer(1982) 그리고 Dinkmeyer와 Meckay(1982)는 교사가 행동 수행의 이유를 단언하는 형식으로 유아에 대한 교사의 기대를 밝힐 수

있고, 정확한 규칙이나 절차를 상기시킬 수 있으며, 규칙과 제한에 대한 이유를 설명해 줄 수 있다고 하였다. 그 결과 대부분의 유아들은 교사의 부정적인 명령에는 반항적이지만, 긍정적인 명령에는 순종하며, 교사가 제안을 하는 것이 명령을 하는 것보다 유아의 행동변화를 촉진시켰다는 것을 밝혔다. 교사는 전체 학급 유아보다는 소집단 유아에게 또는 한 번에 한 명의 유아에게 말하는 것이 문제 행동을 중단시킬 확률이 높았으며, 교사의 지시는 명료, 간단하고 정확할 때 유아의 행동변화를 끌어내기가 좋다고 하였다.

나. 유아 문제행동지도 전략

문제행동은 그 개인 자체가 문제가 되는 것이 아니고 문제행동을 보여 주는 행동이 문제라고 보는 시각이 매우 중요하다. 문제 행동의 경우 ‘문제’란 이미 보통 또는 정상과 다른 범주의 행동으로 간주하고, 행동 수정이나 적절한 처치의 효과도 없는 행동, 이미 행동 지도의 영역을 벗어나 매우 습관화되어 있는 행동으로 규정될 수 있는 반면, 행동문제의 경우 ‘문제’란 그 행동이 개인의 사적 요인이나 사회적 요인에 의해 객관적인 관점에서 수용 여부가 논의될 수 있는 행동상의 문제를 일으키고 있을 뿐이므로 행동문제의 요인을 제거해 주거나 적절한 처치를 해주면 정상적인 생활을 할 수 있는 발달적 관점으로 생각되어 진다(송의열, 1999).

김형호(1979)는 부적응 행동을 교정하기 위한 지도방법으로 첫째, 유아가 교사에게 관심을 받고 있다는 마음을 갖도록 해주기, 지적 성취에 대해 칭찬과 격려를 해주기, 쓰다듬어 주거나 애정을 표시해 주기, 발표의 기회를 많이 제공해 주기, 가벼운 심부름을 시킨다거나 좌석을 배려해주는 등의 능력에 맞는 책임을 지워주는 방법 등 유아에게 긍정적인 사고방식을 가지게 하

는 방법을 제시하였으며, 둘째 유아와 기관에 대한 부모들의 관심을 촉구하는 방법등을 제시하였다.

김영숙(1997)은 아동이 심한 공격성이나 난폭한 행동을 보일 경우 그에 대한 지도법을 제시하였는데 살펴보면 다음과 같다. 싸우는 행동이나 난폭한 행동을 보이는 행동의 목적을 파악하고, 반아이들과 그룹토의를 통해 문제의 해결 방법을 이야기한다. 그리고 바른 행동의 모범이 되는 유아와 함께 하도록 하는 모델링 방법을 사용하고, 공격행동이나 난폭한 행동을 보일 경우 집단에서 고립시키는 지도법과, 자아감을 높일 수 있는 활동이나 감정을 해소할 수 있는 활동을 제공해 주며, 부모와의 상담이나 교육을 실시한다. 공격적 행동을 보이는 유아에게 벌을 주거나 훈계하게 되면 주의를 끌고자 하는 목적을 성취한 것으로 인식 할 수 있으며, 무시할 경우엔 자아감을 상실할 수 있으니 지도에 신중함을 기해야 한다.

김연하(2007)는 문제행동 대처 전략들을 두 개의 이론적 축을 중심으로 살펴보았다. 첫 번째 축은 전략이 긍정적인지 혹은 부정적인지를 나타낸다. 긍정적인 전략은 유아행동의 긍정적 측면에 초점을 두고 유아에게 부정적인 피드백을 삼가며, 유아에게 문제행동을 대처할 만한 새로운 기술을 습득시키는 것에 초점을 둔다.

두 번째 축은 교사의 전략이 예방적인지 반응적인지를 나타낸다. 예방적 전략이란 문제행동이 일어나기 전에 미리 문제행동이 일어날 소지가 있는 환경을 개선함으로써 문제행동을 예방하는 것이다. 노정화(1997)는 활동을 하는 동안 유아의 문제행동을 예방하는 방법은 교사가 유아의 흥미와 관심을 항상 유지하여 부적절한 행동이 발생하지 않는 수업활동을 전개하는 것이라고 하였다. Kounin(1970)은 교사의 빈틈없는 주의와 경계, 수업진행의 순조로움, 문제행동에 대해 즉각적으로 대처하는 관리의 시기적절성을 통해 문제행동을 예방할 수 있다고 보았다(노정화, 1997, 재인용).

최근 전문가들에 의해 추천되고 있는 문제행동 대처전략은 긍정적이거나 예방적인 전략들이다. 특히 긍정적 행동지원(Positive Behavior Support; PBS)은 유아에서 성인에 이르기까지 광범위한 연령층에 적용되어 그 효과가 입증되어 왔다(VanDerHeyden, et al., 2001).

PBS는 유아가 일으키는 문제행동에 초점을 두지 않으며, 문제행동을 일으키거나 문제행동을 유지시키는 환경을 사전에 바꾸어서 문제행동 발생의 가능성을 줄이고, 긍정적 피드백을 통해 문제행동을 대처할 만한 바람직한 행동을 가르치는 것이다(Fox, Dunlap & Powell, 2002). PBS는 유아의 문제행동의 원인이 무엇인지를 파악하여 긍정적 중재전략을 사용하는 것으로 기능평가를 통해 유아에게 문제행동을 일으키는 요인을 파악하고 이를 기반으로 중재계획을 세운다. 이를 통해 유아가 문제행동을 사용하지 않고도 원하는 것을 얻을 수 있도록 새로운 기술을 가르치는 것이다. 이렇게 새로운 대안적인 기술을 사용하여 유아가 긍정적 행동을 보이면 교사가 적극적이고 긍정적으로 반응하여 그 행동의 발생빈도를 높이거나 유지하게 된다(이성봉, 2006). 이 전략은 특수교육에서 많이 사용되고 있지만 VanDerHeyden 외(2001)의 연구에 따르면 일반 유아들을 대상으로 PBS전략들을 사용하였을 때 학급 내 파괴적 행동의 수준이 감소하였다는 결과를 제시하고 있어 유아 문제행동에 대한 대처전략으로 매우 효과적임을 알 수 있다.

반응적 전략이란 문제행동이 일어난 이후에 사용되는 것으로 크게 긍정적 반응전략과 부정적 반응전략으로 분류할 수 있다. 긍정적 반응전략은 유아가 바람직한 행동이나 사회적 기술을 습득할 수 있도록 돕는 방법이다. 따라서 유아가 문제행동을 일으켰을 때 바람직한 방법이 무엇인지를 알려주고, 바람직한 방법으로 행동했을 때 적극적인 칭찬과 관심을 보임으로써 문제행동을 감소시키는 것이다. 부정적 반응전략은 유아의 문제행동에 초점을 두고 부정적인 피드백이나 처벌을 통해 그 문제행동이 다시 일어나지 않도록 하는 것

이다. 부정적인 피드백의 사용은 유아의 문제행동을 잠시 동아 멈추게 하는 효과를 나타낼 수 있지만 그 문제행동을 대신할만한 긍정적이고 대안적인 행동들을 배울 수 없기 때문에 문제행동이 다시 유발될 가능성이 높다(김경숙, 2008)

국내외의 여러 연구들은 실제로 교사들에 의해 사용되는 문제행동 전략의 대부분은 부정적이거나 반응적이라고 지적하고 있다(김지영, 2002; 임혜민, 2002) Kaiser 와 Rasminsky(2003)은 부정적 반응전략을 사용하는 교사들이 문제행동이후에 꾸짖음, 타임아웃, 벌 등을 사용하여 유아들이 더 이상 그 문제행동을 계속하지 못하는데 초점을 둔다. 그러나 이러한 방식이 유아의 문제행동을 감소시키는데 효과가 있는지에 대해서는 회의적이다. 부정적 반응전략의 문제점은 유아가 어떤 행동이 바람직한 행동인지 배울 수 있는 기회를 제공하지 않으며, 부정적인 교사-유아관계와 학급 분위기를 형성하는데 있다. 특히, 문제행동을 유발하는 환경요인을 변화시키지 않기 때문에 유아의 문제행동이 다시 촉발될 가능성이 높다(김연하, 2007).

이상에서 살펴보듯이 대부분의 국내 연구는 주로 문제행동이 일어난 이후의 반응전략에 초점을 맞추어져 있으며 교사의 행동에 영향을 줄 수 있는 변인들을 통합적으로 살펴보지 못했다. 또한 교사의 지도전략에 대한 측정 역시 연구자 임의로 척도 문항을 작성하여 쓰거나 인접 영역의 척도 일부를 수정·번역하여 사용하고 있다. 따라서 본 연구는 우리나라 문화에 적합하면서도 이론적으로 타당하다고 검증된 교사용 유아문제행동 지도전략척도(Teacher Strategy Questionnaire: TSQ)을 이용하여 현장의 교사들의 문제행동에 대한 예방적 전략과 반응적 전략의 사용 정도를 알아보고자한다.

3. 유아교사의 전문성 발달

가. 유아교사 전문성 발달의 개념

1996년 세계노동기구(ILD)와 유네스코(UNESCO)가 공동 채택한 교원지위에 대한 권고(Recommendation concerning the Status of Teachers)에서 제 6항인 ‘교직은 전문직으로 간주되어야 한다. 그것은 엄격하고도 지속적인 연구를 통하여 습득 유지되는 전문지식과 전문화된 기술을 필요로 하는 공동적인 업무의 하나다. 또한 그것은 교원들에 대하여 교원들이 담당하고 있는 학생들이 교육과 복지를 위하여 개인적 · 집단적인 책임감을 요구한다’는 주장에 의존하여 교직을 전문직으로 규정하면서부터 시작되었다(이주호, 2004). 이러한 전문직의 기준을 기초로 유아교직이 가지는 전문직으로서의 특성을 살펴보면 유치원 교사는 전문직에 종사하는 전문가로서 준전문가와 다른 자격과 자질을 갖추고 있어야 한다. 그러나 전문직이나 전문가로서 갖추어야 할 준거에 비추어 볼 때, 유치원 교사직이 과연 전문직인가 그렇지 않은가에 대해서는 논란의 여지가 많다(임재택, 1995).

백혜리(1990)는 유아 교직은 전문직이며 유아교사가 전문가여야 한다는 데에는 대부분의 학자들이 동의하고 있으나 유아교직이 전문직으로서의 전문화 정도에 있어서는 만족할 만한 수준에 도달하지 못하였음을 지적하고 있다. 유아교사에 대한 권위나 특권에 대한 사회적 지지가 낮으며, 유아교사가 제공하는 일 또한 사회적 기여 면에서 독점성이 약하기 때문에 전문직으로 볼 수 없다고 보는 학자들(Ade, 1982; 박진희, 1990 재인용)과 전문직으로서의 가장 중요한 자격기준, 자율성 등의 측면에서 전문성이 빈약하다(Joffe, 1977)고 보았다.

자격기준에서 전문성이 부족한 이유를 살펴보면 첫째, 유아교육 담당자들이 유아교사가 아니라 사회사업가와 같은 인접학문의 전문가들인 경우가 있으며, 둘째, 전문화된 유아교육자로서의 권한이 확실치 않기 때문에 보모나 일반교사로 여겨지는 경우가 있고, 셋째, 대부분의 유아교육교사가 여성들로 이루어져 있어 여성에 대한 편견이 있기 때문이라고 설명하였다(임재택, 1994).

또한 유아는 일상생활 속에서 놀이를 통해 학습한다는 사실에 대해 유아를 집에서나 놀이터에서 놀도록 내버려두면 자연히 학습경험이 이루어진다고 생각하여 유아교육은 누구든 기본 상식으로 할 수 있다고 생각하는 것도 유아 교사 역할의 전문성 인정을 저해하는 한 요인이 된다(윤기영, 송석희, 박복희, 2000)고 하였다. 그러나 이러한 주장들과는 달리 가르치는 일이란 책임과 관련되고, 지식이 요구되며, 업무수행 뿐만 아니라 전문 지식에 의해 의사결정을 해야 하기 때문에 전문적이라는 주장(이희경, 1991)이 대세를 이루고 있다.

유아교사의 전문성은 여러 학자들에 의해 조금씩 다르게 정의되어져 왔는데 이기숙·이연섭·이영자(1986)는 기존의 연구들에서 나타난 자질들의 공통된 요소들을 기초로 유아 교사의 자질을 개인적 자질과 전문적 자질로 나누어 정의하였다.

개인적 자질로는 어린이를 좋아하고 사랑하며, 교육과 연수를 받아 자격이 있고 어린이를 다룬 경험이 풍부해야 한다고 보았다. 그리고 심신이 건강하고 과제 중심적이어서 교재나 교육 개발에 즐거움을 느끼는 사람이어야 한다고 제시하였다. 전문적인 자질로는 교육 프로그램을 계획하고 실천하는 능력, 부모, 전문가 및 여러 관계자들을 참여시키는 능력, 아동의 성장·발달을 촉진시키는 능력, 고도의 지적 전문성, 직업윤리, 지속적인 전문적 성장 등이 가능한 사람이라고 강조하였다. 따라서 교사의 전문성은 유치원 교사로서

가져야 할 전문적인 능력뿐만 아니라 유아에 대한 마음가짐이나 자신을 성장시키려는 자세와 같은 개인적으로 가지고 있는 자질까지도 포함한 개념으로 정의하여야 한다.

Decker와 Decker(1984)는 유아교사의 전문성을 평가할 때 신체적 특징, 정신적 능력, 전문가적 자질, 개인적 속성 등으로 분류하여 전문성을 파악할 수 있다고 주장하였고 Hargreaves와 Fullan(1992)은 교사의 전문적 지식과 기술 측면, 교사자신의 신념, 관심사, 태도와 같은 자기이해 측면, 그리고 직무환경 내에서의 인간관계, 직무 만족과 같은 생태학적 측면을 통해 교사의 전문성을 파악하려고 하였다.

국내 연구에서도 황해익·최혜진·김남희(2003)는 유아교사의 전문성 평가를 위해 여러 선행연구를 토대로 크게 일반적 특성과 전문적 특성으로 나누어 살펴보았다. 일반적 특성에는 건강한 신체, 인성, 교양 및 지적 능력 등에 관한 요인들을 포함하였고, 전문적 특성에는 교직에 대한 태도, 교육기술, 전문적 지식 등을 포함시켰다.

조부경·백은주(2004)은 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기평가도구를 개발하면서 교사의 전문성 발달을 크게 지식적 기술의 발달, 자기 이해, 생태학적 변화의 세 가지 측면에서 나누어 정의하고 있다.

먼저 지식과 기술 발달로서의 교사 발달 접근은 교사에게 바람직한 교수 기술과 지식을 요구하고 이를 학습할 수 있는 기회를 주어야 하다는 관점이다. ‘교직발달’이란 교직 경험이 쌓여감에 따라 교수 학습과 관련된 지식, 기능 및 태도등이 변화·발달하는 것이며(이난숙, 1992), 이러한 접근은 교사 스스로 발전할 수 있다는 관점을 고려하지 못하고 교사를 수동적 입장에서 훈련시키고 발달시키려고 하였다는 점, 전문가의 연구 지식만이 중시되고 교사의 실천적 지식은 무시되었다는 점에서 비판을 받아왔다(조부경 외, 2004).

두 번째는 자기 이해 발달 측면에서는 Goodson(1992)은 교사 개인의 연령

이나 성, 생활방식, 인생 주기 발달 단계 등이 교사 자신과 그의 교수 방식에 영향을 미친다는 점을 지적하였다. 또한 교사의 생활과 생애사가 전문성 발달에 중요한 영향을 미친다고 보았다. 이러한 관점에서, 교사 발달이란 교사의 개인적인 측면을 토대로 이루어지는 것으로서, 교사 발달에 대한 연구는 교사 자신에 대한 이해를 바탕으로 이루어져야 한다.(조부경 외, 2004)

세 번째는 생태적 측면에서 살펴보면, 교사의 발달은 여러 가지 환경적 여건과 끊임없이 상호작용하면서 이루어진다(노길영, 1999; 최상금, 1992).

조부경 외(2004)는 교사에게 좀 더 잘 가르치기 위한 교수 기회와 전문적인 학습을 지원하는 직무 환경 조성의 중요성을 강조하고 있으며 이러한 생태적 상황의 중요성을 교사의 근무 환경이 교사 발달의 성공과 실패의 시발점이 된다는 점, 교수 상황 그 자체가 교사 발달의 초점이 될 수 있다는 점에서 살펴보았다.

이상을 종합하면 교사의 전문성과 관련된 평가는 학자마다 다르게 정의되고 있고 교사가 가지고 있는 그 범위가 매우 확대되어 있다. 따라서 본 연구에서는 백은주·조부경(2004)의 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가도구를 사용하여 연구대상들의 유치원 교사로서의 전문성 발달 수준을 이해하고자 한다.

교사 전문성 발달의 세 측면은 그 각각의 요소도 매우 중요하지만 진정한 교사 전문성 발달은 세 가지 측면의 요소 발달이 통합적으로 이루어 질 때만 성취될 수 있다(백은주와 조부경, 2004)는 관점에 따라 유아교사 교육자 뿐만 아니라 유치원 교사 스스로도 지식 기술 측면, 자기 이해 측면 생태적 측면에서도 조화로운 발달이 이루어 질 수 있도록 하여 전문성을 발달시키도록 필요가 있겠다.

나. 유아교사 전문성 발달의 중요성

정병호(1993)와 조윤주(1997)는 공통적으로 유아가 유아교육기관에서 교사로부터 인격형성에 매우 중요한 영향을 받게 되며, 영유아기는 인적 환경의 영향을 받기 쉬운 시기이므로 전문적인 능력을 갖춘 유아교사가 다른 어떤 교육기관보다 더욱 필요하다고 하였다. 이는 김정자(2000)가 언급한 유아교육 시설의 질을 좌우하는 것은 물리적 환경 조건보다도 자격을 갖춘 유아교사의 배치가 더 중요하다고 한 것과 일맥상통한다.

그리고 이향(1996)은 질 좋은 환경을 조성하기 위해서는 적절한 환경과 적절한 프로그램을 제공하는 교사의 전문성이라고 하였다. 유아교사는 교수 기술이나 교실운영과 같은 업무뿐만 아니라 진단, 의사 결정 및 판단 등과 같은 많은 역할을 소화해 낼 수 있는 지식이 필요한 전문인이라고 하였다(김현자, 2008). 왜냐하면 유아교육의 본질과 특성에 따라 유아 교사에게 기대되는 행동 유형이 달라지기 때문이다(고현정, 2004; 김은영, 2006; 이윤경, 1998). 또한 홍용희(1997)는 유아교육의 전문성을 논의하고자 할 때는 다른 교육 분야는 논의되지 않는 유아교육만이 가지고 있는 고유의 전문적인 지식의 체계가 있어야 한다고 하였다.

유아 교사는 유아에게 적절한 교육 활동을 계획하고 환경을 구성할 뿐만 아니라 학급 내 유아와 직접적으로 상호작용하는 등 교육활동의 전반적인 역할을 수행한다. 이로 인해 유아교육의 질을 가능할 경우 교사는 주요 변수로 꼽히며 질적인 유아교육을 지향할 때 교사의 전문성 발달이 주안점이 되고 있다(김선희, 백은주, 2010).

4. 유아교사의 전문성 발달수준, 유아문제행동 및 유아문제행동 지도전략의 관계

최근 교직의 전문화에 관한 논의가 활발히 이루어짐에 따라 보다 적극적이고 전문성을 갖춘 교사의 역할이 요구되고 있다. 특히, 전문직이란 교육을 통해 계속 발전해 가야 하는 것으로서 그 과정이 중요하다는 관점에서 볼 때, 교사의 현재 능력과 요구를 진단하여 앞으로 나아가야 할 방향성을 정립하는 등 전문성을 꾸준히 향상시켜 나가려는 노력이 필요하다(조부경, 2001).

교사의 전문성 발달은 매우 중요하며, 진정한 교사 전문성 발달은 지식과 기술의 발달, 자기 이해의 발달, 생태적 발달 세가지의 측면이 통합적으로 이루어질 때만 성취될 수 있다고(백은주, 조부경, 2004) 앞서 밝힌바가 있다. 이러한 교사 전문성 발달의 세 측면에 대한 이해는 개별 교사의 요구를 파악하고 이에 적절한 외부 지원을 함으로서 교사의 전문성 향상을 도울 수 있다는 점에서 중요하며, 또한 담당학급의 유아에게 보다 양질의 교육을 할 수 있게끔 할 것이다.

유아교육기관에서 일어나는 유아들의 다양한 문제 행동의 인식과 그에 적절한 지도전략 간에는 어떤 관계가 있는지 선행연구로 알아보면, 김선영(2000)은 유아의 부적절한 행동에 대한 교사의 반응으로 교사들은 집단생활에 방해되는 행동을 가장 많이 인식하는 것으로, 개인 생활에 있어서 감정 욕구를 조절하는 문제와 기본생활습관과 관련된 행동, 그리고 안전을 위협하는 행동의 순으로 인식하고 있다고 했다.

문송이(2007)는 유치원 교실에서 일어나는 유아 행동지도와 교사의 어려움에 대한 연구 결과 유치원 교실에서 일어나는 문제행동으로는 집단 활동 방해, 부적절한 기본생활습관, 또래간의 갈등, 위험 상황, 암묵적 규칙 위반이라

는 5가지로 범주하였다.

이와 같은 유아 문제행동에 대한 교사 인식을 조사한 결과 유아교육기관에서 관찰되는 유아들의 문제행동 유형으로 또래관련 문제행동, 집단을 방해하는 행동, 기본생활습관과 관련된 행동, 규칙 위반, 위험한 행동 등으로 나타났다. 특히 유아들이 보이는 문제행동 중에서 유아들의 공격성(김지영, 2002; 박문성, 2005; 이선주, 2007; 김경숙, 2008)을 가장 큰 문제행동으로 인식하고 있는 것으로 조사되었다.

한편 유아문제행동의 지도 전략에 대한 선행연구로는 김경숙(2008)은 연구에서는 교사들이 유아의 문제행동을 지도하기 위해 명확한 일과계획 및 기대수준과 관련된 긍정적 예방전략의 사용이 높은 것으로 나타났고, 부정적 반응전략의 사용정도는 상대적으로 가장 적게 나왔다. 그리고 이러한 교사의 지도 전략은 교사의 교육 경력이나 학력, 학급 크기, 학급 운영시간에 따라 지도 전략이 다르다고 보고하고 있다.

또한 교사가 심각하다고 여기는 유아의 문제행동에 따라 유아를 대하는 태도가 달라지게 된다고 말한 남궁연경(2006)의 연구와, 유아 문제행동을 지도하면서 경험하게 되는 어려움과 관련해서 김지영(2002)는 문제행동 지도에 대한 전문지식 부족, 부모의 협조부족을 꼽았으며, 문송이(2008)는 문제행동 지도가 감정적일 때와 교사로서 유아들을 대할 때 무력한 본인의 태도로 인해 힘들다고 말하였다. .

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 B지역에 근무하고 있는 유치원과 어린이집의 만 3세 이상 학급의 담임교사 285명을 대상으로 하였다. 연구대상 선정을 위해 유치원 18곳과 어린이집 6곳의 만 3세 이상의 학급을 담당하고 있는 교사 300명에게 연구 의뢰하여 설문지를 회수하였으며, 수거된 300부 설문지 중 응답이 불충실한 설문지 15부를 제외한 285부를 최종적으로 사용하였다. 본 연구에서는 영유아의 발달적 특성에 따라 해당 행동을 문제행동이라고 보는 교사의 인식에 차이가 있을 수 있으므로 만 3세 이상 유아반 학급의 담임교사를 대상으로 하였다. 연구대상 유아교사의 사회 인구학적 특징은 <표 1>에 제시되어 있다.

<표 1>에서 알 수 있듯이 연구대상 교사의 2/3정도는 유치원(69.5%)에 근무하고 있으며, 교사 연령은 26~30세 이하가 43.5%, 25세 이하가 30.2%, 31세 이상이 26.3%순으로 나타났다. 절반이 조금 넘는 교사(58.6%)가 전문대졸이었으며, 교직경력은 3년~5년 이하가 33.3%, 6년~9년이하는 30.5%, 2년이하는 22.8%, 10년 이상은 13.3%순으로 나타났다. 대부분의 교사가 (87.7%)가 평교사이며 담당하는 유아의 연령은 5세가 34.7%, 3세가 33.3%, 4세가 31.9%으로 대체로 고루 분포되었다. 담당학급 유아의 인원을 살펴보면 20명~30명 이하가 46.7%, 20명 이하가 38.6%, 30명 이상이 14.7%이었다. 교사 급여는 140만원 미만이44.2%, 160만원 이상은 31.6%, 140만원~160만원은 24.2%이었다. 절반정도의 (50.2%) 교사가 2명이상의 팀티칭으로 학급을 운영

하고 있었다. 근무시간은 9시간~10시간 이하가 36.1%, 11시간이 33.0%, 12시간 이상이 21.1%, 8시간 이하가 9.8% 순이었다.

<표 1> 연구대상의 일반적인 특징

(N=285)

		빈도	%
근무기관	유치원	198	69.5
	어린이집	87	30.5
교사연령	25세 이하	86	30.2
	26 ~ 30세 이하	124	43.5
	31세 이상	75	26.3
학력	전문대졸	167	58.6
	대졸 이상	118	41.4
교직경력	2년 이하	65	22.8
	3 ~ 5년 이하	95	33.3
	6 ~ 9년 이하	87	30.5
	10년 이상	38	13.3
직급	원감 및 부장교사	35	12.3
	교사	250	87.7
담당학급	3세	95	33.3
유아연령	4세	91	31.9
	5세 이상	99	34.7
담당학급	20명 이하	110	38.6
유아인원	20명 ~ 30명 이하	133	46.7
	30명 이상	42	14.7
급여	140만원 미만	126	44.2
	140 ~ 160만원 미만	69	24.2
	160만원 이상	90	31.6
담당학급	1명	142	49.8
교사수	2명 이상	143	50.2
근무시간	8시간 이하	28	9.8
	9 ~ 10시간 이하	103	36.1
	11시간	94	33.0
	12시간 이상	60	21.1
합계		285	100.0

2. 연구 도구

가. 유아 문제행동에 대한 교사의 인식

유아 문제행동에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해서 김경숙(2008)이 사용한 Essa(1988)의 유아 문제행동 도구를 재인용하였다. 본 도구는 유아의 문제행동에 대하여 크게 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피의 5가지 행동 유형으로 살펴보고 있으며, 각 행동들에 대하여 교사가 얼마나 문제라고 생각하는지에 대한 인식 정도를 알아보고자 하였으며, 1점~5점의 5점 척도의 35문항으로 구성되어 있다.

하위 영역별 점수의 범위는 공격적·반사회적 행동 8~40점, 방해하는 행동 5~25점, 파괴적 행동 5~25점, 감정적·의존적 행동 9~45점, 사회적 활동의 기피 8~40점으로 이루어진다. 내적 합치도 Cronbach's α 계수에 의한 유아 문제행동에 대한 교사 인식도구의 신뢰도 분석 결과 '공격적·반사회적 행동'은 .83, '방해하는 행동'은 .87, '파괴적 행동'은 .87, '감정적·의존적 행동'은 .87, '사회적 활동의 기피'는 .87로 나타났다. 이것은 김경숙(2008)의 연구에서의 신뢰도 .89와 비슷한 결과를 나타내고 있다. 유아 문제행동에 대한 교사 인식도구의 하위영역별 문항번호와 신뢰도는 <표 2>에 제시한 것과 같다.

<표 2> 유아 문제행동에 대한 교사인식의 하위영역별 문항번호와 신뢰도 분석 결과

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
공격적·반사회적 행동	1 ~ 8	8	.83
방해하는 행동	9 ~ 13	5	.87
파괴적 행동	14 ~ 18	5	.87
감정적·의존적 행동	19 ~ 27	9	.87
사회적 활동의 기피	28 ~ 35	8	.87

나. 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략

유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략을 알아보기 위해서 Somont 외의 Intervention of Preschool Teachers to Address Challenging Behaviors에서 수집된 51개의 문항들을 토대로 김연하(2007)가 타당화한 교사용 유아 문제행동 지도전략 척도(Teacher Strategy Questionnaire:TSQ)를 사용하였다. 이 도구는 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략, 부정적 반응전략의 3가지 범주로 구성되어 있으며, 긍정적 예방전략은 다시 환경 재배치 및 긍정적 행동 유도와 관련된 긍정적 예방전략Ⅰ과 명확한 일과계획 및 기대수준과 관련된 긍정적 예방전략Ⅱ로 구성되어 있다. TSQ는 총 34문항으로 각각의 대처전략을 얼마나 자주 사용하는지에 대해 5점 Likert척도를 상용하여 표시하도록 하였다

하위 영역별 점수의 범위는 긍정적 예방전략 전체의 범위는 18~90점, 긍정적 반응전략은 9~40점, 부정적 반응전략은 7~35점으로 구성되어 있다. 내적 합치도 Cronbach's α 로 산출된 신뢰도는 '긍정적 예방전략Ⅰ'이

.89, ‘긍정적 예방전략 II’는 .81, ‘긍정적 반응전략’은 .83, ‘부정적 반응전략’은 .73으로 나타났다.

유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략의 하위 영역별 문항번호 및 신뢰도는 <표 3>에 제시된 것과 같다.

<표 3> 문제행동에 대한 교사 지도전략 도구의 영역별 문항번호와 신뢰도 분석 결과

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
긍정적 예방전략 I	4,5,8,9,11,12,13,14,15,17,18	11	.89
긍정적 예방전략 II	1,2,3,6,7,10,16	7	.81
긍정적 반응전략	19,22,24,26,28,30,32,33,34	9	.83
부정적 반응전략	20,21,23,25,27,29,31	7	.73

다. 유아 교사의 전문성 발달수준

본 연구에서 유아 교사의 전문성 발달 수준을 측정하기 위한 도구는 백은주와 조부경(2004)이 개발한 ‘유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구’를 사용하였다. 본 도구는 유아교사의 전문성 발달 수준에 대하여 ‘지식과 기술 발달’, ‘자기 이해 발달’, ‘생태적 발달’의 세 측면으로 구성되었다.

세 측면의 하위 범주로 먼저 ‘지식과 기술 발달’은 물리적 환경구성, 유아에 대한 이해, 교사-유아-유아의 상호작용, 교육과정 계획, 실시, 평가 4개의 하위영역으로 이루어져 있으며 총 27문항으로 구성되어 있다. 다음으로 ‘자기 이해발달’에는 ‘교사로서의 자신에 대한 태도’ ‘자신감’ ‘개인적 측면에서의 자신에 대한 태도’로 세 개의 하위영역과 총 13문항으로 구성되어있으며, ‘생태적 발달’에는 ‘동료 교사와의 관계 형성’ ‘부모 및 지역사회와의 관계 형성’

‘물적지원 환경 조정’으로 세 개의 하위 영역과 총 15문항으로 구성되어 있다.

이 도구는 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)~‘매우 그렇다’(5점)로 이루어진 5점 평점척도이며, 전문성 발달 점수의 범위는 55~275점이다. 하위 영역별 점수의 범위는 지식과 기술 발달 27~135점, 자기 이해 발달 13~65점, 생태적 발달 15~75점으로 구성되어 있다. 높은 점수가 나올수록 유치원 교사의 전문성 발달이 높은 것을 의미하며, 낮은 점수가 나올수록 유치원 교사의 전문성 발달이 낮은 것을 의미한다.

내적 합치도 Cronbach's α 계수에 의한 유아교사의 전문성 발달 측정 도구의 총점 및 하위영역별 신뢰도는 ‘지식과 기술의 발달’은 .91, ‘자기이해의 발달’은 .91, ‘생태적 발달’은 .91이며, 교사의 전문성 발달 전체는 .96으로 높은 편이었다.

<표 4> 전문성 발달 수준 인식 도구에 대한 문항번호와 신뢰도 분석결과

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
지식과 기술의 발달	1~27	27	.91
자기 이해의 발달	28~40	13	.91
생태적 발달	41~55	15	.91
교사의 전문성 발달전체	1~55	55	.96

3. 연구 절차

본 연구에 사용될 설문지를 우편과 방문을 통해 B지역에 근무하고 있는 유치원 18곳과 어린이집 6곳에서 연구에 동의한 유아교사 300명을 대상으로 실시하였다. 실시 기간은 2011년 12월 20일부터 2012년 1월 3일까지 2주간에 걸쳐 우편과 방문을 통해 설문지를 배부하였다. 작성된 설문지의 수집은 2012년 1월 5일부터 26일까지 3주간 이루어졌으며, 방문 및 우편을 통해 300부의 설문지가 모두 회수 되었으나, 확실적인 응답, 무응답한 문항 등 응답이 부적절한 설문지 15부를 제외한 285부의 설문지를 최종적으로 사용하였다.

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 18.0을 사용하여 다음과 같은 분석되었다. 첫째, 연구대상의 사회 인구학적 배경을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였고, 주요 변인들의 기술적인 경향을 알아보기 위해 각 측정 변인들로 평균과 표준편차를 산출하였다. 둘째, 조사도구의 신뢰도를 살펴보기 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 셋째, 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동 인식과 유아 문제행동 지도전략의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석(ANOVA)를 실시하고, 사후검증으로 Scheffé 검증을 실시하였다. 마지막으로 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아의 문제행동 인식과 문제행동 지도 전략 간의 관계를 살펴보기 위해 교사의 전문성 발달 수준의 상, 중, 하 집단을 구분하여 집단별 적률상관분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

본 연구는 유아 교사의 전문성 발달수준에 따른 유아 문제행동에 대한 인식 및 유아문제행동 지도전략의 차이가 있는지 살펴보고, 또한 교사의 전문성 발달 수준에 따라 문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계가 어떻게 다른지를 살펴보고자 하였다. 이러한 연구 목적에 따라 설정된 연구 문제별 결과를 제시하면 다음과 같다.

1. 측정변인의 일반적인 경향

본 연구에서 측정한 유아교사의 전문성 발달수준, 유아 문제행동에 대한 인식 및 문제행동 지도전략의 점수 범위 및 평균과 표준편차를 제시한 결과는 <표 5>와 같다. 먼저 유아 교사의 전문성 발달 수준을 살펴보면, 지식과 기술측면의 하위영역의 문항 평균은 3.97으로 1~5점의 점수 범위를 고려할 때 중간보다 높은 점수로 나타났으며 점수 범위는 2.81~5.00으로 나왔으며 표준편차는 0.49로 나타났다. 자기이해 측면의 문항 평균은 3.82로 점수범위는 2.38~5.00으로 나왔으며 표준편차는 0.57이었다. 생태적 측면의 문항 점수 범위는 2.40~5.00으로 문항 평균은 3.83으로 나타나서 자기 이해측면의 하위영역과 비슷한 점수분포를 보였다.

그리고 유아 문제행동 인식을 살펴보면 하위영역의 공격적·반사회적 행동의 문항 평균이 3.75로 나타났으며 점수 범위는 1.88~5.00으로 나타났다. 방해하는 행동의 문항 평균은 3.70이었으며 점수 범위는 2.00~5.00으로 나타났다. 파괴적인 행동의 문항 평균은 3.69이었는데 점수범위는 1.60~5.00

이었다. 감정적·의존적 행동의 문항 평균은 3.12로 다른 변인에 비해 낮은 점수를 보였으며 점수 범위 또한 1.44에서 4.56으로 넓게 분포하였다. 그리고 사회적 활동의 기피행동의 문항 평균은 3.35점으로 나왔는데 점수 범위는 1.75~5.00이었다. 유아들의 부정적 행동에 대해 모두 중간이상으로 문제행동이라고 인식하고 있었으며, 특히 공격적·반사회적 행동을 가장 높게 인식하고, 감정적·의존적 행동을 덜 문제행동으로 인식하고 있었다.

문제행동 지도전략을 살펴보면 하위영역인 긍정적 예방전략 I의 문항 평균의 점수는 3.58로 점수범위가 2.55~5.00으로 나타났다. 긍정적 예방전략 II의 문항 평균의 점수는 3.92로 점수범위가 2.57~5.00으로 나타났으며, 긍정적 반응전략의 문항 평균은 3.92로 점수범위가 2.33~5.00이었다. 부정적 반응전략의 문항 평균은 3.17로 점수범위는 2.00~5.00으로 나타났다. 문제행동 지도 전략의 하위영역이 모두 중간보다 높은 정도로 나타나, 교사들은 4가지 전략을 모두 보통이상으로 사용하는 것을 알 수 있었다. 특히 긍정적 반응전략 및 일과계획, 기대수준을 명확히 하는 긍정적 예방전략을 상대적으로 많이 사용하였다.

<표 5> 측정 변인의 일반적 경향

(N=285)

변 인		가능한 점수범위	점수범위	평균	표준편차
교사의 전문성 발달수준	지식과 기술측면	1~5	2.81~5.00	3.97	0.49
	자기이해 측면		2.38~5.00	3.82	0.57
	생태적 측면		2.40~5.00	3.83	0.54
	전체		2.38~5.00	3.90	0.48
유아 문제행동 인식	공격적· 반사회적 행동	1~5	1.88~5.00	3.75	0.53
	방해하는 행동		2.00~5.00	3.70	0.68
	파괴적 행동		1.60~5.00	3.69	0.67
	감정적·의존적행동		1.44~4.56	3.12	0.54

	사회적 활동의 기피행동	1.75~5.00	3.35	0.57
문제행동 지도전략	긍정적 예방전략 I	2.55~5.00	3.58	0.53
	긍정적 예방전략 II	2.57~5.00	3.92	0.49
	1~5 긍정적 반응전략	2.33~5.00	3.93	0.49
	부정적 반응전략	2.00~5.00	3.17	0.56

2. 유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제 행동에 대한 교사인식

유아교사의 전문성 발달수준에 따라 유아 문제행동에 대한 교사의 인식에서 차이가 있는지를 살펴보았으며, 결과는 <표 6>에 제시하였다. <표 6>에서 알 수 있듯이 유아 문제행동의 하위영역 중 공격적 · 반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 사회적 활동의 기피행동에서 교사의 발달수준에 따라 문제행동으로 보는 인식에서 유의미한 차이가 존재하였다. 구체적으로 전문성 발달수준이 상집단($M=3.90$)인 경우가 중집단($M=3.74$)과 하집단($M=3.61$)인 경우에 비하여 공격적 · 반사회적 행동을 더 문제행동이라고 인식하고 있었다($F=7.88, p<.001$). 방해하는 행동에 대해서도 전문성 발달수준이 상집단($M=3.82$)의 교사가 하집단($M=3.58$)에 비하여 더 문제행동이라고 생각하고 있었다($F=4.34, p<.05$). 또한, 파괴적 행동에 대해서도 전문성 발달수준이 상집단($M=3.81$)의 교사가 하집단($M=3.58$)에 비해 더 문제행동이라고 응답하였다($F=4.34, p<.005$). 사회적 활동의 기피행동에서는 전문성 발달수준이 상집단($M=3.46$)의 교사가 중집단($M=3.28$)과 하집단($M=3.30$)집단의 교사에 비하여 더 문제행동이라고 인식하고 있다는

것을 알 수 있다($F=3.12$, $p<.05$). 하지만 유아의 감정적·의존적 행동에 대해서는 교사의 전문성 발달수준에 따라 문제행동이라고 보는 인식에 차이가 없었다.

<표 6>유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동에 대한 교사 인식 차이검증

($N=285$)

	전문성 발달수준	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
공격적 · 반사회적 행동	상 (n=98)	3.90 (b)	0.54	7.88***
	중 (n=94)	3.74 (a)	0.53	
	하 (n=92)	3.61 (a)	0.46	
방해하는 행동	상 (n=98)	3.82 (b)	0.72	3.20*
	중 (n=94)	3.70 (ab)	0.64	
	하 (n=92)	3.58 (a)	0.67	
과괴적 행동	상 (n=98)	3.81 (b)	0.67	4.34*
	중 (n=94)	3.70 (ab)	0.68	
	하 (n=92)	3.53 (a)	0.64	
감정적 · 의존적 행동	상 (n=98)	3.18	0.62	1.22
	중 (n=94)	3.06	0.51	
	하 (n=93)	3.12	0.49	
사회적 활동의 기피행동	상 (n=98)	3.46 (b)	0.63	3.12*
	중 (n=94)	3.28 (a)	0.51	
	하 (n=93)	3.30 (a)	0.54	

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

3. 유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동 지도 전략

유아교사의 전문성 발달수준에 따라 교사의 문제행동 지도전략에 차이가 있는지를 살펴볼 결과를 <표 7>에 제시하였다. <표 7>에서 알 수 있듯이 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략이 모든 하위영역에서 유아교사의 전문성 발달 수준에 따라 유의미한 차이가 있었다. 구체적으로 긍정적 예방전략 I에서는 전문성 발달수준이 상인 경우가 가장 높게 나타났고, 다음으로 중, 하순으로 나타났다($F=85.72, p<.001$). 그리고 긍정적 예방전략 II에서는 전문성 발달수준이 상인 경우가 가장 높게 나타났고 다음으로 중, 하 순으로 나타났다($F=61.73, p<.001$). 또한, 긍정적 예방 전략에서는 전문성 발달수준이 상인 경우가 가장 높게 나타났고 다음으로 중, 하순으로 나타났다($F=100.76, p<.001$). 긍정적 반응전략에서는 전문성 발달수준이 상인 경우가 가장 높게 나타났고 다음으로 중, 하 순으로 나타났다($F=59.56, p<.001$). 마지막으로 부정적 반응전략에서는 전문성 발달수준이 상인 경우가 가장 높게 나타났고 다음으로 중, 하 순으로 나타났다($F=3.88, p<.05$). 전문성 발달 수준이 높은 상집단의 교사가 모든 유형의 문제행동 지도전략을 더 많이 사용하는 것으로 응답하였다.

<표 7>유아 교사의 전문성 발달수준에 따른 교사의 문제행동 지도전략에 대한 일원 분산분석 결과

($N=285$)

	전문성 발달수준	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
긍정적 예방전략 I	상 (n=97)	3.97 (c)	0.47	85.72***
	중 (n=94)	3.58 (b)	0.42	
	하 (n=92)	3.17 (a)	0.37	
긍정적 예방전략 II	상 (n=97)	4.26 (c)	0.43	61.73***
	중 (n=94)	3.89 (b)	0.41	
	하 (n=92)	3.59 (a)	0.41	
긍정적 반응전략	상 (n=97)	4.26 (c)	0.40	59.56***
	중 (n=93)	3.89 (b)	0.39	
	하 (n=92)	3.61 (a)	0.45	
부정적 반응전략	상 (n=97)	3.30 (b)	0.67	3.88*
	중 (n=93)	3.11 (a)	0.50	
	하 (n=92)	3.11 (a)	0.48	

4. 유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아문제 행동 인식 및 문제행동지도 전략의 관계

가. 전문성 발달수준의 상 집단에서 문제행동인식과 지도전략 간의 상관관계

전문성 발달수준이 상집단에서 유아 문제행동에 대한 교사 인식과 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략 간의 관계를 알아보기 위한 상관 분석결과는 <표 8>에 제시하였다. <표 8>에서 알 수 있듯이 전문성 발달 수준이 상집단인 교사의 경우 공격적·반사회적 행동을 문제행동이라고 인식할수록 긍정적 예방 전략 I ($r=.26, p<.05$), 긍정적 예방 전략 II ($r=.28, p<.01$), 긍정적 반응전략($r=.32, p<.01$)을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 방해하는 행동을 문제행동으로 인식하는 교사일 경우 긍정적 예방전략 I ($r=.21, p<.05$)를 더 많이 사용하였다. 파괴적 행동에 대해 문제행동이라고 인식하는 전문성 발달 상집단의 교사는 문제행동 지도전략의 하위요인인 긍정적 예방전략 I ($r=.26, p<.05$), 긍정적 예방전략 II ($r=.21, p<.05$), 긍정적 반응전략($r=.24, p<.05$)과 유의한 정적 상관을 보여주었다. 감정적·의존적 행동에 대한 교사인식도 문제행동 지도전략의 하위요인인 긍정적 예방전략 I ($r=.31, p<.01$), 긍정적 반응전략($r=.31, p<.01$)과 유의한 정적관계를 보여주었으며, 사회적 활동의 기피행동을 문제행동이라고 인식하는 교사일수록 긍정적 반응전략($r=.23, p<.05$)을 많이 사용하는 것으로 응답하였다. 반면, 전문성 발달 수준이 높은 집단의 교사일 경우 어떠한 유형의 행동을 문제행동으로 인식 하더라도 부정적 반응전략과는 유의한 관련성이 없는 것으로 나타났다.

**<표 8> 전문성 발달수준의 상 집단에서 문제행동인식과
지도전략 간의 상관관계**

(N=285)

문제행동지도전략 문제행동인식	긍정적 예방전략 I	긍정적 예방전략 II	긍정적 반응전략	부정적 반응전략
공격적 · 반사회적 행동	.26*	.28**	.32**	.08
방해하는 행동	.21*	.07	.12	.00
파괴적 행동	.26*	.21*	.24*	.05
감정적 · 의존적 행동	.31**	.17	.31**	.14
사회적 활동의 기피 행동	.19	.08	.23*	.04

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

나. 전문성 발달수준의 중 집단에서 문제행동인식과 지도전략 간의 관계

전문성 발달수준이 중집단에서 유아 문제행동에 대한 교사 인식과 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략 간의 관계를 알아보기 위한 상관 분석결과는 <표 9>에 제시하였다. <표 9>에서 알 수 있듯이 전문성 발달 수준이 중집단인 교사의 경우 공격적 · 반사회적 행동을 문제행동이라고 인식할수록 긍정적 예방 전략 I ($r=.24, p < .05$), 긍정적 예방전략 II ($r=.22, p < .05$), 긍정적 반응전략 ($r=.31, p < .01$), 부정적 반응전략($r=.27, p < .01$)을 모두 다 많이 사용하는 것으로 정적상관을 보였다. 방해하는 행동을 문제행동으로 인식하는 교사일 경우에도 긍정적 예방 전략 I ($r=.28, p < .01$), 긍

정적 예방전략Ⅱ($r=.21, p<.05$), 긍정적 반응전략 ($r=.35, p<.01$), 부정적 반응전략 ($r=.27, p<.01$)을 모두 다 많이 사용하는 정적 상관을 보였다. 파괴적 행동에 대해 문제행동이라고 인식하는 전문성 발달 중집단의 교사는 문제행동 지도전략의 하위요인인 긍정적 예방전략Ⅰ($r=.35, p<.01$), 긍정적 예방전략Ⅱ($r=.24, p<.05$), 긍정적 반응전략($r=.29, p<.01$), 부정적 반응전략($r=.27, p<.01$)을 모두 다 많이 사용하는 정적 상관을 보였다. 감정적 · 의존적 행동에 대한 교사인식도 문제행동 지도 전략의 하위요인인 긍정적 예방전략Ⅰ($r=.35, p<.01$), 긍정적 예방전략Ⅱ($r=.29, p<.01$), 긍정적 반응전략($r=.35, p<.01$), 부정적 반응전략($r=.32, p<.01$)과 유의한 정적 상관을 보여주었다. 그리고 사회적 활동의 기피행동을 문제행동이라고 인식하는 교사일수록 긍정적 예방전략Ⅰ($r=.28, p<.01$), 긍정적 예방전략Ⅱ($r=.25, p<.05$), 긍정적 반응전략($r=.41, p<.001$)을 많이 사용하는 것으로 응답하였다.

**<표 9> 전문성 발달수준의 중 집단에서 문제행동인식과
지도전략 간의 관계**

문제행동지도전략 문제행동인식	긍정적 예방전략Ⅰ	긍정적 예방전략Ⅱ	긍정적 반응전략	부정적 반응전략
공격적 · 반사회적 행동	.24*	.22*	.31**	.27**
방해하는 행동	.28**	.21*	.35**	.27**
파괴적 행동	.35**	.24*	.29**	.27**
감정적 · 의존적 행동	.35**	.29**	.35**	.32**
사회적 활동의 기피 행동	.28**	.25*	.41***	.11

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

다. 전문성 발달수준의 하 집단에서 문제행동인식과 지도전략 간의 관계

전문성 발달수준이 하집단에서 유아 문제행동에 대한 교사 인식과 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략 간의 관계를 알아보기 위한 상관 분석결과는 <표 10>에 제시하였다. <표 10>에서 알 수 있듯이 전문성 발달 수준이 하집단인 교사의 경우 공격적 · 반사회적 행동을 문제행동이라고 인식할수록 긍정적 반응전략 ($r=.27, p<.05$) 을 많이 사용하는 것으로 나타났다. 방해하는 행동을 문제행동으로 인식하는 교사일 경우에는 긍정적 반응전략 ($r=.22, p<.05$), 부정적 반응전략 ($r=.22, p<.05$)을 많이 사용하는 정적 상관을 보였다. 파괴적 행동에 대해 문제행동이라고 인식하는 전문성 발달 하집단의 교사는 문제행동 지도전략의 하위요인인 긍정적 반응전략 ($r=.22, p<.05$), 부정적 반응전략($r=.24, p<.05$)을 많이 사용하는 정적 상관을 보였다. 감정적 · 의존적 행동에 대한 교사인식에서는 문제행동 지도도 전략의 모든 하위요인과 상관관계가 없는 것으로 나타났다. 그리고 사회적 활동의 기피행동을 문제행동이라고 인식하는 교사일수록 긍정적 예방전략 I ($r=.28, p<.01$)과 부정적 반응전략($r=.23, p<.05$)를 많이 사용하는 것으로 응답하였다.

전문성 발달 수준이 낮은 집단의 교사일 경우 사회적 활동의 기피행동을 제외한 대부분의 문제행동에 대한 인식이 긍정적 예방전략 I, II과는 관련성이 없는 것으로 나타났다.

<표10> 전문성 발달수준의 하 집단에서 문제행동인식과
지도전략 간의 관계

문제행동지도전략 문제행동인식	긍정적 예방전략 I	긍정적 예방전략 II	긍정적 반응전략	부정적 반응전략
공격적 · 반사회적 행동	.20	.17	.27*	.12
방해하는 행동	.15	.14	.22*	.22*
과괴적 행동	.17	.11	.22*	.24*
감정적 · 의존적 행동	.19	-.04	.09	.06
사회적 활동의 기피 행동	.28**	.12	.17	.23*

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

V. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 유아교사들이 자신의 전문성 발달수준에 따라 유아들의 문제행동을 인식하는 정도와 유아들의 문제행동을 지도하는 전략들을 알아보고, 또한 그 둘 간의 상관관계를 분석하여 유아교육기관에서 유아들의 문제행동을 지도하는데 필요한 기초 자료를 제공하고 유아 상담 및 교사 교육 프로그램 개발에 도움을 주는데 연구 목적이 있다. 본 연구의 주요결과를 논의하면 다음과 같다.

가. 유아교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동에 대한 인식

유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동에 대한 인식을 알아본 결과 유아의 문제행동에 대한 교사의 인식도구의 하위영역 중 공격적 · 반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 사회적 활동의 기피 등의 교사의 인식도구에서 유의미한 차이가 존재하였다. 이것은 유아 교사의 전문성 발달이 높은 수준인 상집단에 속한 경우가, 유아 교사의 전문성 발달 수준이 중 · 하집단에 속한 경우보다 유아들의 문제행동에 대한 인식이 높다는 것을 의미한다.

이것은 교육 경력이 높은 교사들이 유아의 문제행동에 대해서 좀 더 문제가 된다고 인식한 이진경(2001)의 연구 결과와 부분 일치한다. 이는 경력이 늘어날수록 유아지도의 경험이 많아지고 이를 통해 어떤 행동이 더 문제가 되는지에 대한 경험과 지식이 증가하였다고 밝힌 김경숙(2008)의 연구와도 부분 일치한다.

전문성 발달 수준이 높은 교사가 그렇지 않은 교사보다 유아의 각 행동들에 대해서 더 문제가 된다고 인식하는 것은 전문성 발달수준이 높을수록 유아의 행동에 대해 더 민감하게 인식하고, 유아의 행동에 대해 관찰하는 능력이 높다고 볼 수 있다.

한편 유아문제행동 유형 중 감정적·의존적 행동의 하위영역은 유아교사의 전문성 발달과 유의미한 차이가 나지 않는 것으로 나왔다. 감정적·의존적 행동을 문제행동 유형중 가장 낮은 점수로 나타난 것은, 유아들의 문제행동 유형 중에서 외형적으로 들어나지 않고, 또래와 직접적인 마찰이나 갈등이 적은 행동유형이라는 점에서 유아교사들이 문제행동으로 덜 인식한 것으로 예상된다. 또한 교사들 자신에 대한 의존성이 높은 유아들의 행동은 문제 행동이라고 인식하지 않는 것이라 예상이 되어 교사들이 인식하는 유아들의 의존적인 행동에 대한 추후 연구가 필요하리라 논의된다.

나. 유아교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동 지도전략

유아 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동 지도 전략에 대해 알아본 결과, 유아 문제행동에 대한 교사의 지도전략의 모든 하위영역에서 유의미한 차이가 존재하였다. 즉, 유아 교사의 전문성 발달이 높은 수준인

상집단에 속한 경우가, 유아 교사의 전문성 발달 수준이 중·하집단에 속한 경우보다 유아 문제행동 지도전략 전체를 높게 사용한다는 것을 의미한다. 유아에게 적절한 교육 활동을 계획하고 환경을 구성하며, 학급 내의 유아와 직접적으로 상호작용하여 교육의 질을 높인다는 것을 의미한다(김선희, 백은주, 2010)고 한 연구와 일치한다.

유아교사의 전문성 발달이 높을수록 학급내 환경의 재배치 등으로 긍정적인 행동을 유도하거나 명확한 일과계획 및 기대 수준을 제시하는 긍정적 예방전략과 바람직한 방법으로 행동했을 때 적극적인 칭찬과 관심을 보임으로써 문제행동을 감소시키는 긍정적 반응전략, 유아의 문제행동에 초점을 두고 부정적인 피드백이나 처벌을 통해 그 문제행동이 다시 일어나지 않도록 하는 부정적 반응전략을 모두 다 사용한다는 점이다.

이러한 결과는 김정숙(2008)이 언급한, 명확한 일과 계획과 유아에 대한 기대수준을 제시하는 긍정적 예방전략이 문제행동 예방을 위해서 뿐만 아니라 학급을 운영하는데 있어 가장 기본이 된다고 밝힌 것과, 유아 교사의 지도 전략사용에 있어서 긍정적 예방전략의 사용이 가장 높았다는 김연하(2007)의 연구결과와는 일치하지 않은 것으로 나온다.

또한 본 연구 결과는 유아의 주의분산행동에 대한 교사의 대처행동에 관한 연구에서 한가지의 대처방법만을 사용하는 경우보다 비언어적 대처행동 7가지와 언어적 대처행동 16가지를 복합적으로 사용하는 경우가 많다는 신인경(2003)의 연구 결과와는 부분 일치한다.

따라서 본 연구자의 견해로는 교사의 전문성 발달이 높거나 유아문제행동의 지도경험이 많을수록 다양한 상황에서의 유아들의 문제행동에 따른 지도 전략이 융통성있게 사용되며, 모든 문제행동 지도전략을 포함하여 사용된다고 생각된다.

다. 유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아문제행동 인식 및 문제행동지도 전략의 관계

유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아 문제 행동에 대한 인식과 문제 행동지도 전략의 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 전문성 발달 수준에 따라 유아의 문제행동 인식과 문제행동의 지도전략의 관련성에서 다소 차이가 있는 것으로 나타났다.

먼저 교사의 전문성 발달수준이 상 집단에서 유아의 문제행동 인식과 지도 전략간의 관계를 보면 공격적·반사회적 행동과 파괴적인 행동등의 외현적으로 표출되며, 공동체 집단 안에서 다른 유아에게 직접적인 방해가 되는 문제행동에 대한 인식과 지도전략이 적극적으로 사용됨을 알 수 있다.

유아들의 문제행동 지도에 있어서 유아들과 친숙한 라포가 형성된 교사가 긍정적 행동지원을 제공할 때 유아들의 문제행동이 감소되고, 친사회적 행동점수가 증가한다는 선행연구(이수정, 2008: 김미선, 박지연, 2005: 조광순, 이인숙, 2005)또한 전문성 발달이 높은 상집단 교사의 긍정적 예방전략 I, II, 긍정적 반응 전략 사용의 정적 상관을 지지하고 있다고 할 수 있다.

그리고 유아의 행동지도에 있어서 교사의 전문성 발달과 역할수행 간에는 유의미한 정적인 관련성이 있다는 이은미(2002)의 연구결과와 일치하며, 또한 전문성이 발달된 교사일수록 역할 수행 능력이 높다는 김지연(1997)의 연구결과를 지지하고 있다. 이 결과는 유아들의 생활지도가 교사의 중요한 업무임을 고려할 때 김혜린(1992)과 이주연(1994)이 언급한 바와 같이 교직 전문성 발달이 높을수록 유아교육기관에서의 역할수행은 높아진다는 의미로 해석할 수 있으며, 유순이(2003)의 연구처럼 발달 단계를 거치고 경력이 증가하면서 전통적 신념보다는 발달에 적합한 신념을 가지게 된다

는 연구와도 부분 일치한다.

한편 전문성 발달 수준이 상 집단인 교사의 경우 문제행동에 대한 인식이 부정적 반응전략과는 유의한 관계를 보이지 않았는데 이것은 초등학생들의 문제행동 지도에 긍정적 행동지원을 사용하여 문제행동의 감소결과를 가져온 김미선, 송준만(2006)의 연구와 교사의 부정적인 피드백의 사용은 유아의 문제행동을 잠시 멈추게 할 뿐 그 문제행동을 또다시 유발하게끔 한다는 김연하(2007)의 연구를 지지하고 있다. 이에 따라 전문성 발달 수준이 상 집단의 교사들은 유아들의 문제행동의 유형을 인식하여 그에 따른 문제행동의 효과가 적절한 지도 전략을 사용하고 있다고 볼 수 있겠다.

교사의 전문성 발달의 중 집단을 살펴보면 사회적 활동의 기피행동에 대한 부정적 반응전략을 제외하고 모든 하위영역에서 정적상관을 보였다. 중 집단 교사의 경우, 상 집단 교사와는 다르게 문제행동이라고 인식할수록 긍정적 예방 I,II와 긍정적 반응전략 뿐만 아니라 부정적 반응 전략도 많이 사용하는 것으로 나타났는데 이것은 교사는 유아교육기관의 교사들이 일상생활에서 유아들의 문제행동에 대한 인식이 높을수록 다양한 문제행동 지도 전략을 사용한다고 볼 수 있겠다. 이는 유아의 문제행동 전체에 대해 교사들이 문제라고 생각하는 정도와 교사가 사용하는 지도전략에는 관련이 있음을 나타낸다고 볼 수 있으며 교사의 인식 및 사고는 교사들의 교육적 행동인 교사 행동을 유도하는데 중요한 자리를 차지한다(최윤정, 1990)는 연구를 뒷받침하고 있다.

교사의 전문성 발달의 하 집단을 살펴보면 사회적 활동의 기피행동에 대해서는 긍정적 예방전략 I 과 부정적 반응전략을 모두 사용하였지만 공격적·반사회적 행동과 방해하는 행동, 파괴적 행동에서 긍정적 반응전략과 부정적 반응전략만을 사용하였다. 이것은 경력이 적은 교사가 환경 재배치 및 긍정적 행동 유도과 관련된 긍정적 예방전략 I 과 명확한 일과 계획 및

기대 수준과 관련된 긍정적 예방전략 II를 상대적으로 적게 사용한다는 김경숙(2008)과 김호익(1992)의 연구와 부분적으로 일치한다.

그리고 전문성 발달 수준의 하 집단에서 감정적·의존적 행동과 지도전략 간의 유의미한 상관이 나오지 않은 결과는, 경력이 높은 교사일수록 위축 문제행동을 가진 아동에 대한 인식이 높다는 이진경(2001)의 연구 결과와 같은 뜻을 하고 있는데 이것은 교사의 전문성 발달수준이 낮을수록 유아의 내현적인 문제를 예민하게 관찰하고 반응하기 어렵다고 볼 수 있겠다.

2. 결론

본 연구에서 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 유아교사의 전문성 발달에 따라 유아문제행동에 대한 인식은 대체로 차이가 있었다. 교사의 전문성 발달 수준이 높을수록 감정적·의존적 행동 유형을 제외한 대부분의 문제행동을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다.

둘째, 유아교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아문제행동의 지도 전략은 긍정적 예방전략 I, II와 긍정적 반응전략, 그리고 부정적 반응전략의 모든 하위 영역에서 유의한 차이가 있었다.

셋째, 유아교사의 전문성 발달 수준에 따라 유아 문제행동 인식과 지도 전략 관계는 다소 다르게 나타났다. 구체적으로 전문성 발달수준이 상 집단인 교사의 경우 공격적·반사회적 행동, 파괴적 행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 예방 전략 I, II 및 긍정적 반응전략을 많이 사용하였다. 방해하는 행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 예방전략 I을, 감정적·의존적 행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 예방전략 I과 긍정적 반

응전략을, 사회적 활동의 기피행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 반응전략을 많이 사용하였다.

전문성 발달수준이 중 집단인 교사의 경우 공격적·반사회적 행동과 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 예방전략 I, II, 긍정적 반응전략, 긍정적 반응전략, 부정적 반응전략 모두를 사용하였고, 사회적 활동의 기피 행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 예방전략 I, II와 긍정적 반응전략을 사용하였다.

마지막으로 전문성 발달수준이 하 집단인 교사의 경우에는 공격적·반사회적 행동과 방해하는 행동, 파괴적 행동을 문제행동으로 인식할수록 긍정적 반응전략과 부정적 반응전략을, 사회적 활동의 기피 행동을 문제행동이라고 인식할수록 긍정적 예방전략 I과 부정적 반응전략을 사용하였으며, 감정적·의존적 행동과 지도 전략간에는 관계가 없는 것으로 나타났다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 B시에 근무하는 유아교사들 대상으로만 표집되어 본 연구의 결과를 유아교육기관에 일반화하는데 무리가 있다. 추후 연구에 대해서는 전국단위의 유아교사를 대상으로 하여 연구할 필요가 있겠다.

다음으로 본 자료에서 측정한 교사의 전문성 발달 수준은 자기평가 방식을 취하였기 때문에 실제 능력에 대한 객관적인 자료라기보다 교사 자신의 판단이나 비공식적인 준거에 의존하여 평가 할 수 있다는 가능성이 크므로, 추후 연구를 통해 지속적으로 검증되어야 할 과제라고 생각된다.

마지막으로, 본 연구는 교사의 전문성 발달 수준에 따른 유아 문제행동의 인식과 지도전략의 차이를 알아보았으나 유아문제행동의 인식에 따른 지도 전략의 실질적 효과를 알아보지는 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 유아의 문제행동을 감소시킬 수 있는 지도전략의 사용과 그 효과를 통해

바람직한 교육환경을 마련할 수 있도록 도와야 할 것이다.



참 고 문 헌

- 강명희(2000). 문제 행동에 대한 부모, 아동, 교사 평가간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강정원, 이경민(2006). 유아의 초등학교 적응을 위한 전이 프로그램의 운영 실태. **유아교육학논집**, 10, 311-337
- 강현경, 조형숙(2008). 유아의 문제행동에 관한 부모-교사 평가 간의 차이 비교. **유아교육학논집**, 12, 171-193
- 고인숙(2008). 교사용 유아문제행동 평가도구 개발 연구. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 고숙경(1994). MBTI에 나타난 성격유형과 잠재적 비행경향과의 관계. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고현정(2004). 공·사립 유치원 초임교사가 지각한 교사의 역할. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권미영(1993). 청소년의 자아분화와 부적응증상 및 문제행동과의 관계연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경숙(2008). 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처전략. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김광웅(2002). **유아행동지도**. 서울: 교육과학사.
- 김명식(1988). **교육제도발전론**. 서울: 성원사.
- 김미선, 박지연(2005). 학급차원의 긍정적인 행동지원이 문제행동을 보이는 초등학교 장애학생과 그 또래의 문제행동에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 40(2), 355-376.

- 김미선, 송준만(2006). 학교차원의 긍정적 행동지원이 초등학교 학생들의 문제행동과 학교 분위기에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 41(3), 207-227.
- 김선영(2001). 유아의 부적절한 행동에 대한 교사의 반응. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김선희, 백은주(2010). 유치원 교사의 전문성 발달을 돕는 멘토링의 효과. **대한가정학회지**, 48(9), 69-78.
- 김연하(2007). 유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구. **아동학회지**, 28(5), 73-89.
- 김영숙(1988). 부모의 양육태도와 아동의 정서적 부적응 행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문..
- 김은영(2006). 유치원 교사의 직무 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김지연(1997). 어린이집 보육교사의 교직전문성 인식과 역할수행과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영(2002). 교사가 인식한 유아의 문제 행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정자(2000). 유아교육기관 교사의 직무만족도에 관한 연구. 배재대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현자(2008). 유아교사 전문성 관련 논의의 접근방법과 내용분석. **열린유아교육연구**, 13(5), 197-221
- 김현정(2000). 유아교육기관 부적응 아동과 지도에 대한 교사의 인식조사. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김형호(1979). 학교장의 지도성 유형이 교사와의 의사소통에 미치는 영향. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 김호익(1992). 교사의 훈육방법에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남궁연경(2006). 유아의 문제행동에 대한 교사와 어머니의 인식연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노길영(1999). 경력 유치원 교사를 통해 본 교사 발달의 제요인 및 유형. 이화여자대학교 석사학위논문
- 노정화(1997). 유치원 학급운영과 관련하여 초임교사와 경력교사의 유아 행동에 대한 반응. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 문송이(2008). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 박문성(2005). 유아기 아동의 부적응 실태 및 지도방안에 관한 연구. 단국대학교 행정법무대학원 석사학위논문.
- 박성분(2012). 교사가 인식하는 유아 문제행동 유형 연구. 숭실대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박진희(1990). 유치원 교사의 전문성 발달을 위한 기초 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문..
- 백은주, 조부경(2004). 유치원 교사의 전문성 발달수준 자기평가 도구 개발 아동교육연구, 24(4), 95-117
- 성영혜(1992). 아동사회학. 서울: 문음사.
- 신종순(1991). 문제행동과 자아존중감과의 관계연구. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송나리(2012). 유아문제행동 지도에 대한 초임교사들의 인식과 어려움. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 송의열(1999). 유아 문제 행동의 유형과 평가. 공주영상정보대학 논문집, 6, 137-157.

- 송의열, 이미자(2001). 문제행동과 양육태도. **공주영상정보대학 논문집**, 8, 153-177.
- 송진숙, 권희경(2003). 유아교육기관에서의 유아의 적응과 유아의 사회적 능력 및 문제행동에 대한 연구, **열린유아교육연구**, 8(3), 207-225.
- 신은혜(1984). 가정의 심리적 환경과 아동의 행동장애에 관한 상관연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 양옥승, 김지현(2004). 유아교육에서의 잠재적 교육과정 탐구. **사회과학연구**, 10, 185-201
- 이기숙, 이연섭, 이영자(1986). 유아교사 양성 대학의 교육과정 모형에 대한 이론적 고찰. **유아교육연구**, 6, 33-50
- 이난숙(1992). 교사의 직무발달 특성에 관한 연구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이수정(2008). 유아교육환경에서의 긍정적 행동지원 연구 동향 및 지원요소 분석. **유아특수교육연구**, 8(1), 161-187
- 이윤경(1998). 유치원 교사의 갈등관리 유형에 관한 연구. **한국교원교육연구**, 15(1), 266-284
- 이윤식(1999). 교사발달의 관점에서 본 장학. **한국교원교육연구**, 16, 1-27
- 이선주(2007). 유아의 문제행동에 따른 교사의 스트레스에 관한 연구. 단국대학교 석사학위논문.
- 이성봉(2006). 문제행동 지도에서 긍정적 행동지원 전략. **진리논단**, 12, 513-529.
- 이진경(2001). 아동의 위축행동에 관한 유아교사의 인식 및 실태조사. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 임혜민(2002). 유치원에서 일어나는 유아들의 문제 행동과 교사의 언어적 상호작용. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.

- 이은미(2002). 유아교육 교사의 교직전문성 인식, 정보자원활용, 교사역할 수행의 관계 연구. 카톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤식(1999). 교사발달의 관점에서 본 장학. **한국교사교육**, 16(2), 1-27
- 이주호(2004). KDI 교육 개혁안. **열린전북** 2004, 50-58.
- 이 향(1996). 보육시설의 보육교사 전문성 인식과 영아반 프로그램 질에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임재택(1995). **유아교육기관 운영관리**. 서울: 양서원.
- 유순이(2003). 유아교사의 발달단계에 따른 직능특성에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤기영, 송석희, 박복희(2000). 유치원 교사 역할에 대한 공사립 유치원 교사의 인식 비교. **교육논총**, 3, 225-243
- 정보민(1992). **행동수정을 통한 어린이 문제행동지도-일반어린이와 장애 어린이**. 서울: 중앙적성출판사.
- 지성애, 홍혜경(2001). **영·유아 생활지도**. 과주: 양서원.
- 조광순, 이인순(2005). 특수유아를 위한 긍정적 행동지원 접근방법의 최근 동향 및 향후과제. **특수교육저널: 이론과 실천**, 6(3), 69-92
- 조부경, 백은주, 서소영(2001). **유아교사의 발달을 돕는 장학**. 서울: 양서원.
- 조부경, 백은주(2002). 유치원 교사의 발달 수준에 따른 장학 요구도 차이. **유아교육연구**, 19, 109-135.
- 조부경, 백은주(2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기평가 도구 개발. **유아교육연구**, 24(4), 95-117.
- 최윤정(1990). 유아교육 교사의 교육신념과 실제에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 황해익, 최혜진(2003). 유아교사의 자기평가척도 개발 연구. **열린유아교육**

- 연구, 7, 69-93.
- 홍용희(1997). 이야기 나누기에 나타난 유아교사의 실천적 지식에 대한 연구. *유아교육연구*, 17(1), 76-85.
- Achenbach, T. M., Edelbrock, C. S., & Howell, C. T.(1987).
Empirically based assessment of the behavior emotional
problems of 2-and-year-old children. *Journal of Abnormal
Child Psychology*, 15, 629-650.
- Ade, W.(1982). Professionalization and it's implications for the field of
early childhood education. *Young Children*, 37(3), 25-32.
- Covington, S.(2004). The effects of targeted positive behavior support
strategies on preschoolers externalizing behavior. Unpublished
doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Essa, E. L.(1988). *유아행동지도*. 지성애 역(원본 출판일 1983). 서울: 양
서원.
- Feeny, S., Christensen, D., & Moravcik, E. C.(1983). Whom in the
lives of children? Columbus, OH: Charles Merrill Publishing CO.
- Fox, L. Dunlap, G. & Powell, D.(2002). Young children with challenging
behavior : Issues and considerations for behavior support. *Journal
of positive behavior Interventions*, 4, 208-217.
- Fullan(1992). The public of the International society for Exploring
Teaching and Learning.
- Gaber. J.(1984). The developmental progression of depression in female
children. New Direction for child Development, psycnet. apa, org
- Goodson, F.(1992). *Studying teacher's Lives* : an emergent field of
inquiry 11 new Fetter Lane.

- Joffe, C. E.(1977). *Friendly Intruder : Childcare Professionals and Family Life*, Berkeley, C. A.: University of California Press.
- Kaiser. B. & Rasminsky, J. S.(2003). *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding dffectively*. Pearson Education, Inc.
- Lewis. T. J. , Colvin, G. & Sugai, G.(2000). The effects of pre - correction and active supervision on the recess behavior of elementary students. *Education and Treatment of Children*, 23, 109-121.
- Ross-Gorden(2004). Explorations in Teaching and Learning. *spring* 1, 2
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gatti, S.(2001). Research into practice : Descriptiveassessment method to reduce overall disruptive behavior in a preschool classroom. *School Psychology Review*, 30, 548-567.
- Quay, H. C.,(1972). Patterns of aggression with drawal, and immaturity . *psychopathological disorders of children*.

부 록

유아 교사의 전문성 발달수준에 따른
유아 문제 행동의 인식과 대처 전략에 대한 설문지

안녕하십니까?

본 연구는 유아 교사의 전문성 발달에 따른
유아들의 문제 행동의 인식을 파악하고 대처 전략의 사용 실태에
대하여 알아보기 위한 것입니다.

설문 내용을 잘 읽으신 후에 평소 경험과 생각에 기초하여
모든 문항에 솔직하게 답해 주시면 연구에 많은 도움이 될 것입니다.

선생님께서 응답하신 내용은 무기명으로 처리되며
연구 목적에만 소중하게 사용하겠습니다.

바쁘신 가운데 시간 내어 도와주신 선생님들께 진심으로
감사를 드립니다.

2011년 12월

부경대학교 교육대학원 교육심리전공

지도교수: 권연희

연구자 차어진 드림

(010-4245-3808)

★ 다음은 설문에 응하시는 선생님의 관한 기초 조사입니다.
해당하는 내용에 체크(V표)해 주십시오.

1. 근무하고 계시는 기관의 유형 :

- ① 국공립 유치원 () ② 사립 유치원 ()
③ 국공립 어린이집 () ④ 법인 및 민간 어린이집 ()
⑤ 직장 어린이집 () ⑥ 가정 어린이집 ()
⑦ 기타 ()

2. 선생님의 연령 : 만 _____세

3. 학력: 전문대졸 () 4년제 대학교졸 () 대학원 졸 ()
기타()

4. 총 교직 경력 : _____년차

5. 선생님의 직급 :원감 () 부장교사 () 교사 () 기타()

6. 담당 학급 유아의 연령: 만 _____세반

7. 담당 학급의 유아 인원:

- ① 20명 이하 () ② 20명~30명 () ③ 30명~35명 ()
④ 35명 이상 ()

8. 급여:

- ① 월 100만원 미만() ② 월 100~120만원 미만()
③ 월 120~140만원 미만() ④ 월 140~160만원 미만()
⑤ 월 160~180만원 미만() ⑥ 월 180~200만원 미만()
⑦ 월 200만원 이상 () ⑧ 기타 ()

9. 현 기관의 운영시간

- ① 오전 7시 ~ 오후 3시 () ② 오전 8시 ~ 오후 6시 ()
③ 오전 8시 ~ 오후 7시 () ④ 기타 (~)

10. 학급 내 교사 수: 학급 당 _____명

☆다음의 각 문항을 읽고 평소 선생님의 행동과 가장 일치하는
 정도에 √표시하여 주시기 바랍니다.

번 이	내 용	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	약 간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
		1	2	3	4	5
1	나는 시끄러운 영역과 조용한 영역을 구분하여 배치한다.					
2	나는 실내 흥미여역에 다양한 선택활동영역을 마련한다.					
3	나는 실외 공간을 다양한 활동 영역으로 구성한다.					
4	나는 유아가 편안히 쉴 수 있는 안락한 공간을 마련한다.					
5	나는 각 흥미 영역에 생활 주제에 적절한 교재 및 교구를 배치한다.					
6	나는 교재 및 교구를 수준별로 다양하게 제공한다.					
7	나는 안전하고 위생적인 환경을 유지한다.					
8	나는 유아의 각 발달 영역에 대하여 이해한다.					
9	나는 각 연령별 유아 발달에 대하여 이해한다.					
10	나는 유아의 흥미와 욕구에 대하여 이해한다.					
11	나는 유아들의 개인차를 이해한다.					
12	나는 특수아의 발달 특성에 대하여 이해한다.					
13	나는 허용적인 분위기를 조성한다.					
14	나는 일상생활 속에서 유아들 간의 의견과 생각을 교환하도록 장려한다.					
15	나는 활동의 계획 및 평가 과정에 유아들을 참여시킨다.					
16	나는 유아 스스로 선택한 활동에 참여하여 성취감을 느끼도록 장려 한다					
17	나는 유아의 욕구와 질문에 적극적이고 긍정적으로 반응한다.					
18	나는 교육 목표에 적절한 내용 및 방법을 계획 실시한다.					

번 호	내 용	전 혀 그 렇 지 않 다	그 렇 지 않 다	보 통 이 다	약 간 그 렇 다	매 우 그 렇 다
		1	2	3	4	5
19	나는 여러 가지 교육 활동을 통합적으로 조직한다.					
20	나는 융통성 있게 일과 운영을 한다.					
21	나는 개인차 및 흥미에 따라 활동을 전개한다.					
22	나는 개인 혹은 소집단, 대집단의 학습기회를 제공한다.					
23	나는 유아들이 반응하고 활동을 마무리 할 적절한 시간을 제공한다.					
24	나는 유아들이 효과적으로 활동 전이를 할 수 있도록 유도한다.					
25	나는 일과계획을 통하여 유아들이 활동과 일과의 순서를 인지하도록 돕는다.					
26	나는 동적 활동과 정적 활동의 균형을 유지한다.					
27	나는 유아 및 교육 과정에 대한 다양한 평가방법을 계획, 실시한다.					
28	나는 유치원 교사가 천직이라고 생각한다.					
29	나는 유치원 교사가 발전성 있는 직업이라고 생각한다.					
30	나는 교사로서 도전적이고 매력적인 일을 하고 있다.					
31	나는 교사로서 성취감을 느낀다.					
32	나는 유아의 질문을 반기고 격려한다.					
33	나는 내가 배운 유아교육 관련 지식과 기술을 잘 적용하고 있다					
34	나는 변화에 적극적으로 대처할 수 있다.					
35	나는 개인적인 문제에 스스로 대처하고 해결하려고 한다.					
36	나는 이 세상에 살만한 가치가 있는 사람이다.					
37	나는 새로운 사람들을 만나기를 꺼려하지 않는다.					

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	약간 그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
38	나는 대부분의 사람으로부터 사랑을 받는다.					
39	나는 어떤 사람과도 잘 지낸다.					
40	나는 다른 사람을 즐겁게 해준다.					
41	나는 동료 교사들과 서로의 관심사에 대해 함께 이야기 나눈다.					
42	나는 행정적 업무를 수행함에 있어서 동료 교사들과 서로 돕는다.					
43	나는 유아들에 대하여 동료 교사들과 정보를 주고받는다.					
44	나는 수업에 대하여 동료 교사들과 정보를 주고받는다.					
45	나는 동료 교사들에게 신뢰감을 느낀다.					
46	나는 동료 교사들로부터 격려와 지지를 받는다.					
47	나는 부모 및 지역사회 인사와 긍정적이고 우호적인 관계를 형성하고 있다.					
48	나는 정기적으로 부모들과 의사소통하고 부모가 유아의 학습과정에 적극적으로 참여할 수 있도록 격려한다.					
49	나는 부모들의 경제적 지위, 능력, 가치, 흥미의 다양성과 지역 사회의 특성을 이해하고 인정하며 존중한다.					
50	나는 부모와 지역사회에 대해 적절한 교육적 지원을 하고 있다					
51	나는 필요시에 활동 할 수 있도록 부모와의 긴밀한 연락 체계를 수립한다.					
52	나는 일하는 시간을 융통성 있게 조절 할 수 있다.					
53	나는 쾌적한 근무 환경을 조성할 수 있다.					
54	나는 자기 발전을 위한 경비 지원을 유치원에 요구할 수 있다					
55	나는 대외 활동 시 필요한 경비를 유치원에 요구할 수 있다.					

☆다음은 유아들이 보이는 행동에 대해 기술해 둔 것입니다.

각 문항의 행동이 유아에게 문제가 된다고 보는 선생님의 생각과 일치하는 정도에 V표시 하여 주시기 바랍니다.

번 호	내 용	전 문 제 가 되 지 않 는 다	별 로 문 제 가 되 지 않 는 다	반 반 이 다	많 이 문 제 되 는 다	매 우 문 제 되 는 다
		1	2	3	4	5
1	다른 사람을 잘 때린다.					
2	다른 사람을 깨운다.					
3	물건을 던진다.					
4	다른 사람에게 욕을 한다.					
5	다른 사람의 별명을 부른다.					
6	나누어 갖지 않는다.					
7	물건을 제공하여 필요한 것을 얻으려 한다.					
8	물건을 훔친다.					
9	집단 활동을 방해한다.					
10	이유 없이 교실을 자주 나간다.					
11	공연히 교실에서 뛰어 다닌다.					
12	교실에서 소리를 지른다.					
13	일부러 물건을 떨어뜨려 소리를 낸다.					
14	책을 찢는다.					
15	장난감을 망가뜨린다.					
16	물건을 변기에 버린다.					
17	종이를 낭비한다.					
18	다른 아동의 작업을 파괴한다.					

번호	내 용	현 문 제 가 지 는 다	로 문 제 가 지 는 다	반 반 이 다	많 이 제 다	매 우 이 제 다
		1	2	3	4	5
19	자주 운다.					
20	떼를 쓴다.					
21	자주 토라진다.					
22	유아어를 사용한다.					
23	손가락을 뺀다.					
24	옷에 소변을 한다.					
25	교사에게 매달린다.					
26	관심을 끌려고 한다.					
27	징징 거린다.					
28	집단 활동에 참여하지 않는다.					
29	사회적 놀이에 참여하지 않는다.					
30	집단 활동 시간에 수줍어한다.					
31	한 가지 장난감만 가지고 논다.					
32	대근육 활동을 잘 하지 않는다.					
33	역할 놀이를 잘 하지 않는다.					
34	말을 하지 않으려 한다.					
35	주의 집중 시간이 짧다.					

☆ 다음의 각 문항을 읽고 평소 선생님의 행동과 가장 일치하는
 정도에 V표시 하여 주시기 바랍니다.

표어	내 용	전혀 사용 하지 않는 다	거의 사용 하지 않는 다	보 통 이 다	자 주 사 용 한 다	매 우 자 주 사 용 한 다
		1	2	3	4	5
1	교육활동을 바꿀 때에는 유아들에게 미리 알려주고 적합한 행동을 말해준다. (예: 점심 먹고 나서 바깥놀이 할 거예요.)					
2	교육 활동을 바꿀 때 쓰는 명확한 규칙이 있다. (예: 노래 부르기, 선생님이 이름을 부르는 순서대로 다음 활동 시작하기)					
3	일과 계획은 항상 예측가능하고 일관되게 사용한다.					
4	유아들이 선택할 수 있는 여러 가지 교육활동을 동시에 제공한다.					
5	교육 활동을 세울 때 활동과 활동 사이에 유아들이 기다리는 시간을 고려하여, 그것이 유아들에게 적절한지 평가한다.					
6	교육활동에 대한 규칙과 절차들에 대하여 유아들과 함께 이야기 하며 상기시킨다. (예: 바깥놀이 갈때는..)					
7	유아들의 행동에 대해 일관성 있는 기대치를 갖고 있다					
8	유아가 규칙을 어길 때에 사용하는 명확한 지침이 세워져 있다.					
9	어떤 행동이 좋은 행동인지 보여주는 시각적 자극들을 사용한다. (예: 포스터, 그림, 사진)					
10	적합한 행동에 대하여 말로 알려준다.					
11	여러 명의 유아들이 문제 행동을 일으킬 경우 교실 환경을 점검해 본다.					
12	문제 행동의 원인이 될 수 있는 교실 환경을 바꾼다.					
13	문제 행동이 일어나기 전에 적절한 행동을 사용하도록 자극을 준다.					
14	유아의 기본적인 욕구가 충족되었는지 자주 점검한다.					

번 호	내 용	전혀 사용 하지 않는 다	거의 사용 하지 않는 다	보 통 이 다	자 주 사 용 한 다	매우 자 주 사 용 한 다
		1	2	3	4	5
15	유아들에게 갈등해결방법을 가르치기 위한 교육활동이 프로그램에 포함되어 있다.					
16	말로써 문제를 해결하는 방법을 가르친다.					
17	문제 행동을 일으키는 유아의 행동을 계속 관찰하고 자료를 모아둔다.					
18	문제 행동을 일으키는 유아를 위하여 간단한 행동수정계획을 세운다.					
19	유아가 문제행동을 보일 때에는 적절한 행동이 무엇인지 다시 알려준다.					
20	유아가 문제행동을 보일 때에는 유아를 교실의 한쪽으로 보낸다.					
21	유아가 문제행동을 보일 때에는 유아에게 별로 써 할 일을 더 준다.					
22	적절한 행동을 가르치거나 지속시키기 위해 필요할 경우 스티커나 상을 사용한다.					
23	유아가 문제행동을 보일 때 말로 주의를 준다.					
24	유아가 문제행동을 보일 때 침착하고 차분한 목소리로 이야기한다.					
25	유아가 문제행동을 보일 때 그 유아를 다른 선생님의 교실로 보낸다.					
26	유아가 문제행동을 보일 때 유아와 단 둘이 시간을 내어 이야기한다.					
27	유아가 문제행동을 보일 때는 그 유아가 좋아 하는 것을 못하게 한다. (예: 바깥놀이 혹은 특별한 활동)					
28	교실 내에 갈등이 생기면 그 갈등에 관련된 사람들이 어떻게 느끼는가에 대해 유아들과 이야기 한다.					

번 호	내 용	전혀 사용 하지 않 다	거 의 사 용 하 지 않 다	보 통 이 다	자 주 사 용 하 다	매 우 자 주 사 용 하 다
		1	2	3	4	5
29	유아가 문제행동을 보일 때는 유아가 그 행동을 못하도록 한다.					
30	유아가 문제행동을 보일 때는 어떤 행동이 적절한 것인지 직접 시범을 보인다.					
31	유아가 문제행동을 일으키면 유아를 꼭 잡아준다.					
32	문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 즉시 관심을 기울인다.					
33	문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 그 행동을 칭찬해 준다.					
34	문제행동을 일으키던 유아가 적절한 행동을 하면 적절한 상을 준다.					