



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](#)

권 경 숙 교수 지도  
석사학위 청구논문

교사의 전문성 인식과 자아탄력성이  
유아 문제행동 지도전략에  
미치는 영향

2021

성신여자대학교 교육대학원  
교육학과 유아교육전공  
안 주 희

교사의 전문성 인식과 자아탄력성이  
유아 문제행동 지도전략에  
미치는 영향

권 경 숙 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2020년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

안 주 희

# 인 준 서

안주희의 석사학위 논문으로 인준함

2020년 11월

심사위원장 \_\_\_\_\_ (인)

심 사 위 원 \_\_\_\_\_ (인)

심 사 위 원 \_\_\_\_\_ (인)

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구는 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계를 살펴보고 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 분석하고자 하였다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략의 차이는 어떠한가?

둘째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계는 어떠한가?

셋째, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향은 어떠한가?

본 연구의 연구대상은 서울, 경기 지역의 유치원과 어린이집에 근무 중인 유아반 교사 249명이다. 본 연구에서는 교사의 전문성 인식을 측정하기 위하여 Wang(2005)이 개발한 도구를 기초로 정아람(2016)이 번안한 교사 전문성 인식 평정척도(Current Status Self-Desire for Professional Competence)를 사용하였으며, 교사의 자아탄력성 도구는 Klohn(1996)이 개발하고 박현진(1996)이 번역한 척도를 사용하였다. 유아 문제행동 지도전략을 측정하기 위하여 김연하(2007)가 제작한 교사용 유아문제행동 지도전략 척도(Teacher Strategy Questionnaire: TSQ)를 사용하였다. 수집된 자료는 연구 문제에 따라 빈도분석, t 검증, 일원분산분석, 상관관계분석, 중다회귀분석을 통해 분석하였다.

본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사의 개인 변인(연령, 최종학력, 경력)에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과, 교사의 전문성 인식은 연령과 학력이 높고 경력이 많을수록 자신의 전문성을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 교사의 자아탄력성은 학력이 높고 경력이 많은 교사일수록 자아탄력성이 높게 나타났다. 문제행동 지도전략은 학력이 높은 교사가 긍정적 예방전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략의 관계를 살펴본 결과, 교사의 전문성 인식은 유아 문제행동 지도전략과 정적 상관관계를 보였으며, 하위요인 간의 상관관계는 전문성 인식의 하위요인 모두가 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략, 긍정적 반응전략과 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 그러나 전문성 인식의 하위요인 중 운영관리 능력, 의사소통 능력은 부정적 반응전략과 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 교사의 자아탄력성은 유아 문제행동 지도전략과 정적 상관관계를 보였으며 하위요인 간의 상관관계는 자아탄력성의 하위요인 모두가 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략, 긍정적 반응전략과 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 그러나 자아탄력성의 하위요인 중 자신감, 낙관적 태도, 분노조절은 부정적 반응전략과 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 전문성 인식의 하위요인인 교수능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력 모두 자아탄력성의 하위요인인 자신감, 대인관계 효율성, 낙관적 태도, 분노조절과 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 교수능력과 분노조절은 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

셋째, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 분석한 결과, 전문성 인식 하위요인 중에서는 운영관리 능력과 보육보호 능력, 자아탄력성 하위요인 중에서는 대인관계 효율성이 긍정적 예방전략에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문성 인식 하위요인 중 운영관리 능력과 의사소통 능력, 자아탄력성 하위요인 중 대인관계 효율성이 긍정적 반응전략에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 변인 모두 부정적 반응전략에는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

이를 통해 본 연구는 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 문제행동 지도전략에 미치는 영향에 대해 살펴봄으로써 유아 문제행동을 효과적으로 지도하는데 필요한 기초자료를 제공하고, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성을 지원하는 교사교육 및 심리적인 지원 방안의 토대를 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	6
3. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 교사의 전문성	9
1) 전문성의 개념 및 구성요인	9
2) 교사 전문성 인식의 중요성	12
3) 선행연구	14
2. 자아탄력성	16
1) 자아탄력성의 개념 및 구성요인	16
2) 교사 자아탄력성의 중요성	18
3) 선행연구	19
3. 유아 문제행동 지도전략	21
1) 유아 문제행동의 개념과 유형	21
2) 유아 문제행동 지도전략	23
3) 선행연구	25

<b>Ⅲ. 연구방법</b> .....	27
1. 연구 대상 .....	27
2. 연구 도구 .....	29
3. 연구 절차 .....	32
4. 자료 분석 .....	33
<b>Ⅳ. 연구결과 및 해석</b> .....	35
1. 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제 행동 지도전략의 차이 .....	35
2. 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계 .....	44
3. 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향 .....	48
<b>Ⅴ. 논의 및 결론</b> .....	54
1. 논의 .....	54
2. 결론 및 제언 .....	62

참고문헌

ABSTRACT

부 록

## 표 목 차

<표 1> 연구 대상 교사의 일반적 특성 .....	28
<표 2> 교사 전문성 인식 척도의 문항구성 및 신뢰도 .....	29
<표 3> 교사의 자아탄력성 척도의 문항구성 및 신뢰도 .....	30
<표 4> 문제행동 지도전략 척도의 구체적 내용 .....	31
<표 5> 유아 문제행동 지도전략 척도의 문항구성 및 신뢰도 .....	32
<표 6> 교사 연령에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이 .....	36
<표 7> 최종학력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이 .....	39
<표 8> 교사 경력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이 .....	42
<표 9> 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도 전략 간의 관계 .....	47
<표 10> 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 긍정적 예방전략에 미치는 영향 .....	49
<표 11> 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 긍정적 반응전략에 미치는 영향 .....	50
<표 12> 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 부정적 반응전략에 미치는 영향 .....	52

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회는 사회구조와 성격이 변화함에 따라 여성의 교육기회와 사회진출이 증가하였으며 가족의 구조 또한 다양해지고 있다(김경희, 문혁준, 김선영, 2016). 이러한 사회적 흐름과 더불어 자녀 양육에 대한 가치관도 변화되어 유아의 양육환경에 영향을 미치게 되었다. 가정에서 담당하던 양육의 역할이 점차 유아교육기관으로 이전되면서 하루의 많은 시간을 유아교육기관에서 보내게 된 유아들은 어린 시기부터 교사, 또래와 사회관계를 맺으며 유아교육기관에서 다양한 사회적 기술을 습득해간다. 이러한 과정 속에서 유아들은 적응에 어려움을 느끼거나 상황에 적절하지 않은 여러 가지 행동상의 문제를 보이기도 한다. 즉, 어린 나이에서부터 집단생활을 경험하면서 과도한 활동성을 보이거나 지시에 잘 따르지 못하고, 주의 집중력이 짧아 작은 자극에도 쉽게 산만해지는 등의 상황에 부적절한 행동들이 흔하게 나타나고 있다(박계주, 2018). 또한 서울시에 거주하는 0~6세 영유아 604명 중 15~28%가 정신건강 위험군에 속하는 것으로 파악되었으며, 이 중 4~6세 유아는 공격 행동, 수면, 불안·우울 등의 문제를 많이 보이는 것으로 나타나(이경숙, 신윤오, 조숙환, 김명식, 2013), 이에 대한 지속적인 관심과 지도가 필요하다.

유아의 문제행동이란 유아의 연령과 발달에 적합한 규준적 행동에서 벗어난 행동이거나 적응에 어려움을 보이는 행동을 이르며, 일상적 지도 범위를 벗어나 성인이 지도하기에 어려움을 갖는 유아의 행동을 말한다(박금자, 2012). 유아교육기관에서 발생하는 유아의 문제행동은 심각한 수준의 행동이기보다는 주로 공동의 규칙을 어기거나 수업을 방해하며 집단생활에 피해

를 주는 행동, 공격적 행동과 같이 안전을 위협하는 행동, 기본생활습관의 문제가 일반적인 경우이다(권혜진, 2013). 이러한 문제 행동은 발달의 한 과정으로 일정한 시기가 되면 사라지는 경우도 있지만, 초기에 수정되지 못하고 바람직하지 못한 방향으로 지속될 경우 유아는 다른 사람들과의 관계를 맺거나 사회적으로 적응하는 것에 어려움을 느낄 수 있으며 극단적인 경우에는 사회적 고립 및 개인 인성에 부정적 영향을 미치거나 반사회적 행동을 초래할 수 있다. 또한 지능이나 읽기 등의 인지 발달에 부정적인 영향을 미칠 수도 있다(김현정, 2010). 따라서 유아교육기관에서 생활하는 많은 유아를 대상으로 문제행동에 대한 초기 지도의 관심이 높아지고 있으며, 유아의 문제행동은 조기에 발견하여 적절한 지도와 개입이 이루어져야 한다.

그러나 성장과 발달의 결정적 시기인 유아기에 일찍이 부모와 떨어져 유아교육기관에서 생활하는 시간이 길어지면서 유아의 생활 전반적인 지도와 교육의 책임이 가정에서 유아교육기관으로 옮겨졌으며, 유아와 긴 시간을 함께 보내는 교사의 역할이 더욱 중요시되고 있다. 현장에서 유아와 밀접한 관계를 맺으며 유아에게 가장 큰 영향을 미칠 수 있고 집단 내에서 생활하는 유아를 가까이서 관찰할 수 있는 유일한 성인이 교사이므로, 교사는 유아에게 보이는 문제 행동의 원인을 정확히 진단하여 교정함과 함께 예방에도 관심을 가져야 할 것이다(김현정, 2000). 이와 관련하여 Smith(2004)는 유아교육기관에서 유아와 많은 시간을 함께 보내고 있는 교사가 문제행동에 대한 중재자로서의 역할을 원만히 수행한다면 유아의 문제행동을 사전에 예방하거나 감소시킬 수 있다고 하였다. 즉 유아의 행동특성을 더 많이 관찰하고 파악할 수 있는 교사로서 유아의 올바른 생활습관과 행동을 위해 교육과 지도를 하는 것은 유아의 바람직한 행동과 건강한 성장에 큰 영향을 미친다고 할 수 있다.

교사는 유아의 문제행동이 발생하기 전에 행동이 나타날 수 있는 환경을

재정비하고 적절한 행동을 제시해줌으로써 문제행동을 사전에 예방하거나, 문제행동이 일어났더라도 바람직한 행동을 배우고 그 행동을 유지할 수 있도록 돕는 다양한 지도전략을 사용하게 된다(김연하, 2007). 유아의 문제행동에 긍정적인 반응으로 바람직한 행동을 유도하는 반응전략을 많이 사용할수록 유아의 문제행동이 현저히 감소되는 것으로 나타났으며(Smith, 2004: 김정현, 2019 재인용) 교사가 상황에 맞게 적절한 전략을 사용한다면 유아들의 문제행동을 감소시킬 수 있고 상황과 맞지 않는 전략을 사용한다면 반대로 유아들의 문제행동을 증가시킬 수도 있다(홍혜림, 2015). 이러한 맥락에서 교사가 사용하는 문제행동 지도전략은 유아 문제행동의 정도에 중요한 영향을 미친다고 예측되며, 이에 유아교육현장에서 근무하고 있는 교사가 유아의 문제행동을 올바르게 인식하고 적절하게 지도할 수 있는 역량을 길러주기 위한 다양한 변인에 대해 살펴볼 필요가 있다.

유아의 문제행동이 증가함에 따라 교사는 문제행동 지도 자체에서 오는 어려움뿐만 아니라 교사 개인적 측면이나 관계적인 측면 등 지도를 어렵게 하는 주변 환경으로 인한 다양한 어려움을 겪고 있다(문송이, 2007). 무엇보다도 유아의 문제행동에 대한 지도와 중재에는 교사 개인의 내재적 요인이 영향을 미친다(이순옥, 2017). 이는 유아의 문제행동 지도에 영향을 미치는 교사의 개인적 역량과 어려움을 극복할 수 있는 내재적 능력이 중요하다는 것을 의미한다.

유아가 보이는 문제행동의 원인과 유형을 정확히 인식하고 적절히 지도하기 위한 지식과 기술은 교사가 필수적으로 갖춰야 할 전문적인 역량이다(심지연, 2018). 문제행동을 지도하는 교사의 교수행동은 전문 지식과 이해를 포함하는 교사의 역량, 즉 교사의 전문성에 기인된 것이라 볼 수 있다(권미성, 문혁준, 2013). 더불어 교사의 행동은 교사가 갖춘 전문성뿐만 아니라 교사의 인식과 신념으로부터 나오는데(Spodek, 1987), 이는 교사가 자신의 전

문성을 어떻게 인식하는지에 따라 실제 교수활동을 하는 데 중요한 작용을 한다는 것을 의미한다.

이제까지 이루어진 교사의 전문성 인식과 관련된 연구에 의하면, 교사의 전문성 인식은 교사-유아 상호작용의 질(주현정, 2017)과 영유아의 애착관계(이화경, 2011), 영유아 권리 존중 보육(이경희, 2018)에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다. 또한 전문성 인식이 높은 교사일수록 유아와 정서적, 언어적, 행동적 상호작용을 많이 시도하며, 그 중에서도 정서적 상호작용을 더 많이 하는 것으로 나타났다(이수련, 2013). 이처럼 교사의 전문성 인식은 교사-유아의 관계 및 상호작용이 긍정적이고, 영유아의 권리 존중이 바탕이 되는 교육을 하는 데 매우 중요한 요인으로 작용한다. 즉 스스로 전문성을 갖추었다고 인식하는 교사는 유아와의 상호작용의 질을 높이고 유아의 권리를 존중하는 교육을 실행함으로써 유아의 문제행동지도에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

교사는 각자의 신념과 인식에 따라 교육과 보호라는 중요한 역할을 수행하고 있음에도 유아교육기관에서 일어나는 여러 가지 상황적 요인으로 인해 많은 스트레스를 받는다. 교사가 직무를 수행하면서 겪는 스트레스는 유아와의 관계에 부정적인 영향을 미치며, 교사로서의 역할에 대한 의욕과 동기를 약화시키므로(유지연, 2010), 스트레스를 일으키는 상황적 사건에 대해 침착하게 대응하고, 긍정적으로 대처할 수 있는 교사 개인의 내적인 능력이 강조된다. 이러한 스트레스 상황에서 민감함보다 유연한 반응을 보이며 조화롭게 상황에 적응해 가는 개인의 능력을 자아탄력성이라고 한다(이운성, 2012).

자아탄력성에 관한 선행연구들의 내용을 살펴보면, 자아탄력성이 높은 사람은 상황적 사건을 정확히 인지하고 적절한 대처를 통해 성공적으로 해결하는 반면(유지연, 2010), 자아탄력성이 낮은 사람은 상황에 대한 스트레스

를 더 많이 자각하여 그로 인한 부정적 정서를 감소시키고자 정서적 대처전략을 많이 사용한다(박효서, 1999; 정호경, 2013). 또 자아탄력성이 높은 교사는 긍정적 사고와 태도를 지니고 있어 유아의 문제행동에 대해서 부정적 인식이 덜 나타나며, 낙관적인 태도와 분노조절을 잘하는 교사일수록 심리적인 소진을 덜 경험한다(심순애, 2007). 따라서 박선미(2013)는 교사가 상황에 따른 자신의 다양한 정서를 적절히 조절하고 잘 관리하면 유아와 편안하고 긍정적인 상호작용을 하게 되어 문제행동 시에도 긍정적인 방법으로 지도할 수 있다고 하였다. 이처럼 자신의 감정을 조절하고 긍정적인 태도를 지니는 것은 긍정적인 교육의 효과를 가져 올 것이며, 교사의 자아탄력성은 유아가 문제행동을 보이는 돌발적인 상황에도 유연하게 대처하여 문제행동을 올바르게 인식하고 효과적인 지도전략을 사용할 수 있을 것으로 예상된다.

이상에서 살펴보았듯이 전 생애에 걸쳐 성장 발달의 기초가 되는 유아기는 유아교육기관에서 긴 시간을 함께 보내는 교사의 영향을 많이 받으며, 유아의 성장 발달을 돕는 교사로서 그 역할이 매우 중요하다. 이러한 역할 수행 과정에서 교사의 전문성 인식과 자아탄력성은 더욱 중요해지고 그 필요성이 증가된다고 할 수 있다. 그러나 유아 문제행동 지도와 관련된 대부분의 선행연구들이 교사의 내재적 요인들 중 효능감(윤희정, 2018), 인권 감수성과 아동권리인식(김희주, 2018), 소진감(홍혜림, 2015), 직무 스트레스(김관비, 2010) 등과의 관계를 주로 분석하였으며, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성, 문제행동 지도전략과의 관계를 포괄적으로 살펴본 연구는 없었다. 따라서 본 연구를 통해 유아의 문제행동을 지도하는 데 교사의 역할이 매우 중요함을 강조하며 문제행동 지도전략에 영향을 주는 변인으로 교사의 전문성 인식과 자아탄력성을 살펴보는 것은 의미가 있을 것이라 생각된다.

교사의 전문성 인식과 자아탄력성과 관련된 선행연구에서 김명희(2020)는

교사의 연령이 높고 학력이 높으며 경력이 많을수록 전문성 인식의 수준이 높다고 하였으나, 이희선(2004)은 연령, 학력, 경력에 따른 교사들의 전문성 인식에는 차이가 없다고 하였다. 또한 김해숙(2017)은 교사의 학력이 높고 경력이 많을수록 자아탄력성이 높게 나타난다고 하였으나, 김민정(2016a)은 사회 인구학적 변인에 따른 자아탄력성 전체에는 차이가 없다고 하였다. 여러 가지 선행연구를 보면 교사의 개인 변인에 따라 전문성 인식과 자아탄력성의 차이는 다르게 분석되었음을 알 수 있으며, 따라서 교사 개인 변인에 따른 전문성 인식과 자아탄력성의 차이를 알아볼 필요가 있다.

이에 본 연구에서는 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식과 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이에 대해 알아보고, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성과 유아 문제행동 지도전략의 관계 및 그 영향력을 분석하고자 한다. 이를 통해 유아의 문제행동을 효과적으로 지도하는데 필요한 기초자료를 제공하고 교사의 전문성 인식과 자아탄력성을 지원하는 교사교육 프로그램을 개발하고 교사를 심리적으로 지원하는 데 도움이 되고자 한다.

## 2. 연구문제

본 연구에서는 연구목적에 따른 연구문제를 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략의 차이는 어떠한가?

둘째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계는 어떠한가?

셋째, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향은 어떠한가?

### 3. 용어의 정의

#### 1) 전문성 인식

전문성은 어떤 분야에서 갖추어야 할 전문적 지식과 기술, 효과적인 수행력, 그 일에 대한 신념과 태도를 의미하며(saracho & Spodek, 1993), 전문성 인식은 유아의 발달사항이나 교육내용에 관한 전문적 지식이나 기술에 기초하여 교직에 대해 교사가 갖는 태도로써, 교사 역할을 전문직으로서 잘 수행하고 있는지 스스로 자각하는 것을 의미한다(김미자, 2020). 본 연구에서는 Wang(2005)이 제시한 교수 능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력을 전문성 인식의 하위개념으로 구분하였다.

#### 2) 자아탄력성

자아탄력성이란 환경적인 변화에 대한 적응능력이며, 인지, 사회, 개인과 관련 다양한 영역에서의 융통성 있는 문제해결 능력이다(Block, 1980). 본 연구에서는 자아탄력성을 자신이 처한 어려운 상황 속에서도 유능하게 대처하여 긍정적으로 적응해가는 성격적 특성으로서 타인과의 협력적인 관계 속에서 자신을 이해하고 스스로를 성장시키는 능력으로 정의하고자 하며, 자아탄력성의 하위개념을 박현진(1996)이 제시한 자신감, 대인관계효율성, 낙관적 태도, 분노조절로 구분하였다.

#### 3) 유아 문제행동 지도전략

영유아가 보이는 적절하지 않은 행동을 바르게 교정하기 위한 방안을 유

아 문제행동 지도전략이라고 한다(김현정, 2010). 본 연구에서는 문제행동 지도 전략을 연령의 기준이나 사회적 규범에 적절하지 않은 유아의 행동을 바람직한 행동으로 지도하기 위해 교사가 사용하는 다양한 개입방법으로 정의하고자 하며, 김연하(2007)가 제시한 긍정적 예방전략 I, 긍정적 예방전략 II, 긍정적 반응전략, 부정적 반응전략으로 하위개념을 구분하였다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 교사의 전문성

#### 1) 전문성의 개념 및 구성요인

전문성이란 어떤 한 곳에 집중하여 몰두하는 성질이나 몰두한 분야에서 일반적인 다른 사람의 수준보다 훨씬 뛰어난 결과와 성취를 보이는 특성을 의미한다(한글학회, 2010). 한국어 기초사전에서는 어떤 분야에 대해 지식이 많고, 능숙한 경험과 기술 등을 가진 특성을 전문성이라고 한다. 즉 전문성은 어떤 분야에서 확실한 지식과 경험, 기술에 기초하여 보통의 사람보다 높은 수준의 수행 능력을 보이는 것으로, 지식에 기초하는 전문적 행동과 특성을 나타낸다.

전문성은 연구자들마다 각기 다른 맥락에서 다양한 의미로 정의하고 있다. Ritzer(1977)는 전문성을 오랜 기간에 걸친 훈련과 교육을 통해서 습득한 전문적 지식과 기술을 기반으로 하여 자신의 분야에서 책임감을 갖고 자율적인 결정을 내릴 수 있는 능력이라고 하였다(김주현, 2016 재인용). Hearling(1998)은 전문성을 특정 영역 및 분야의 수행에서 최상의 높은 효율성과 효과성을 보이는 개인의 행위들이 나열된 특성이라고 하였으며, Swanson(2001)은 개인이 특수한 영역 안에서 수행할 수 있는 최상의 수준을 전문성이라고 하였다(오현석, 김정아, 2007 재인용). 백은주, 조부경(2004)은 전문성이란 전문적인 직업에 종사하는 사람이 갖는 행동과 태도로, 자신의 직업에 헌신하는 정도, 자신의 일에 대한 신념, 직업에 대해 갖는 전문적 지식에 의해 자율적으로 결정할 수 있다고 믿는 태도라고 하였다.

이를 종합적으로 보면, 전문성이란 특정 영역(분야)에서 높은 수준의 지식과 기술을 가진 개인이 최상의 수행을 보이는 행동이나 잠재력으로 볼 수 있다.

이와 같은 전문성의 개념을 유아교사라는 직업적 측면에서 보면, 일반적인 전문성의 개념을 포함함은 물론 유아교육의 특수성을 고려하여 살펴볼 필요가 있다. 김순영(2005)에 의하면 교사의 전문성이란 유아에 대한 교사로서의 영향력을 중요하게 인식하여 그 의무와 책임을 가지는 것이며, 교사들의 전문성에 대한 인식이 확고할수록 스스로 교직에 만족하여 자신이 실행하는 교육에 충실할 수 있는 요인으로 중요하게 작용한다고 하였다. 정아람(2016)은 체계적인 훈련을 통해 전문적 자격을 갖춘 교사가 유아에 대한 발달의 지식과 기술을 기초로 교육과정을 효과적으로 운영하는 능력을 전문성으로 보았다. Saracho와 Spodek(1993)은 교사의 전문성을 질적인 교육서비스를 제공하기 위하여 교사가 지녀야 할 지식이나 기술을 말하는 것으로, 교육에 대한 충분한 경험과 효과적인 역할 수행, 교육에 대한 신념과 책임감이 중요하게 작용한다고 보고하였다. 박은혜(2013)는 유아교사는 사명감 및 전문성에 대한 이해가 필요한데, 전문성에 대한 이해는 전문성 자체를 이해하는 것뿐만 아니라 교사와 유아 그리고 자신이 실행하는 교육과정을 객관적으로 평가할 수 있는 능력과 더불어 다양한 대상과 관계를 맺고 소통하는 능력까지 포함한다고 하였다.

이처럼 유아를 보살피고 교육해야 하는 교사로서의 전문성은 어떤 일보다 특수성을 가지기 때문에 유아의 발달사항이나 교육내용에 관한 전문적 지식이나 높은 수행능력에 그치는 것이 아니라 유아에 대한 자신의 영향력을 책임감 있게 인식하며 교사로서의 신념과 사명감을 갖는 것이 무엇보다 중요하다고 할 수 있다.

전문성은 강조하는 부분에 따라 다양한 요인으로 구성된다. 전문성의 구성

요인을 제시하는 연구자들의 다양한 견해를 살펴보면 Saracho와 Spodek(1993)은 교사의 전문성 구성요인을 4가지로 제시하였다. 유아의 발달수준을 고려하여 적합한 교육내용을 선정하고 실행할 수 있는 전문적 지식과 기술, 유아의 복지와 성장에 기여하고자 하는 봉사성, 자신의 철학과 신념에 따른 교육방법을 자율적으로 선택하고 진행하는 자율성, 교육자로서 자신의 신념에 충실하며 성인보다 유아의 입장에서 이해하고 지도하고자 하는 직업윤리를 포함한다. 백은주와 조부경(2004)은 전문성의 구성요인을 교사가 갖추어야 할 내용으로 교사교육과 관련하여 지식과 기술발달, 자기 이해 발달, 생태적 발달의 세 가지 측면으로 구분하였다. 지식과 기술 발달의 측면에서는 유아에 대한 이해와 교육과정에 대한 이해, 학급을 운영하고 적합한 교수를 사용하는 기술 등의 내용을 포함한다. 자기 이해 발달 측면은 교사 자신의 특성에 대한 이해와 타인에 대한 태도, 인성 측면을 포함하며 생태적 발달 측면은 교사의 직무환경 조성의 중요성을 강조함에 따라 교사를 둘러싼 인적 자원인 학부모나 동료교사 및 지역사회와의 관계를 포함한다. 이미나 등(2016)은 전문성의 구성요인으로 전문적 지식의 인지적인 측면, 교사로서의 신념 및 인성의 정의적 측면, 이를 현장에 실천할 수 있는 능력으로서 행동적 측면을 제시하였으며, Wang(2005)은 교수 능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력의 5가지 하위 요인을 전문성의 구성 요인으로 제시하였다.

위와 같이 전문성에 대한 사전적 의미나 여러 연구자들이 제시한 교사의 전문성과 관련한 다양한 연구를 종합적으로 보면, 유아교사의 전문성은 단순히 지식을 바탕으로 한 교수 전문성만을 의미하는 것이 아니라 유아를 대상으로 하는 교육의 특수성을 고려할 수 있어야 함을 의미한다. 따라서 교사는 체계적인 훈련을 통해 전문적인 지식과 기술을 갖추며 교육활동을 계획하고 실행하는데 있어 책임감, 신념, 자율성을 수반하는 전문성을 갖추기

위해 지속적으로 노력해야 한다.

## 2) 교사 전문성 인식의 중요성

유아교육기관에서 교사는 교육활동을 계획하고 실행하는 것뿐만 아니라 교육환경을 조성하고 학급을 관리하며 유아의 신체적·심리적인 안전을 관리하는 등의 다양한 역할을 수행하고 있다. 유아가 교사와 함께 지내는 시간이 많은 만큼 실제로 교사가 전달하는 지식, 가치관, 행동이나 말투까지도 유아는 쉽게 모방하고 배우며 많은 영향을 받는다. 이는 유아교육의 질이 다른 교육과정에 비해 교사의 역량과 가치관에 많이 좌우됨을 의미한다고 할 수 있다.

교사는 교육의 질을 좌우하는 가장 중요한 요소로서, 교사의 역량이 매우 중요하다. 교사의 역량은 곧 교사의 전문성에 관한 문제이며, 교사로서 갖춘 전문성은 유아의 교육환경 및 학습 환경, 발달과정에 큰 영향을 미치며 프로그램 및 교육과정의 질을 결정하는 중요한 요인이다(김상래, 2003). 따라서 질 높은 교육을 위해 유아교육현장에서는 유아의 전인적 성장과 발달을 도울 수 있는 전문성을 갖추고 이를 스스로 인식하는 교사들을 더욱 많이 필요로 한다. 이는 교사가 자신의 일에 대한 신념과 책임감을 가지며, 자율적으로 의사 결정할 수 있는 능력을 갖추고 있는지를 교사 스스로 지각하는 일이 중요함을 의미한다(김미자, 2020). 전문성 인식은 교사의 개인적인 특성으로 직업의 중요성을 인식하고 일에 대한 전문적 지식을 기반으로 자율적인 의사결정이 가능하며, 자신의 일에 대한 헌신을 중요하게 생각하는 신념을 의미한다(Lindsay & Lindsay, 1987). 또 다른 의미로는 교사로서 현재 하고 있는 업무를 전문적인 것으로 여기고, 끊임없이 배우고 발전시키려는 태도를 말한다(이성혜, 2011). 즉, 교사가 자신의 전문성을 긍정적으로 인식한다는 것

은 직업에 대한 긍정적인 인식과 자기 발전을 위한 노력으로 인해 지식이나 기술, 책임감, 윤리성, 봉사 정신 등을 함양하고 전문성을 발달시켜 자긍심을 스스로 높이는 행위이다(김성옥, 2018). 이는 교사의 전문적 지식을 기반으로 교육환경과 프로그램을 구성하고 실행하는 데 교사가 보다 능동적이고 자율적으로 자신의 역할을 수행해 나갈 수 있음을 의미한다.

교사의 전문성 인식이 중요함은 다양한 연구에서도 언급하고 있다. 이순영(2009)은 유아 발달에 대한 지식, 교육과정 계획 및 실행능력도 중요하지만 교사 스스로 자신의 직업에 대한 전문성을 확고하게 인식하는 것이 중요함을 강조하였다. 김주현(2016)은 교사 스스로 자신의 전문성을 인식하고 전문인으로 자각할 때 유아에게 질 높은 교육이 제공되어 교육의 질을 높일 수 있으므로 교사의 전문성 인식과 지속적인 발달의 필요성을 시사하였다. 이항(1996)은 교사는 체계적이고 전문적인 훈련을 거쳐 교사로서의 전문성을 인식하며, 자기 향상을 위한 지속적 노력이 동반되어 교사로서 효율적인 직무 수행을 해야 한다고 하였다.

이처럼 교육의 질적 향상을 위해서는 유아의 학습 및 발달과 성장에 중요한 영향을 미치는 교사의 역할이 매우 중요하며, 교사는 유아교육을 수행하는 직접적인 주체자로서 교육과 관련한 자신의 지식과 능력에 대해 긍정적인 믿음과 확신을 가져야 한다(김성옥, 2018). 또한 교사로서의 전문성 영역에 대해 스스로 점검하고 지속적으로 훈련하면서 자신의 전문성을 인식하고 발전시켜 가야 할 필요가 있다. 즉, 교사의 전문성 인식은 유아교육의 질을 좌우하는 중요한 요소이며, 교사 스스로 자신의 전문성에 대한 긍정적인 인식과 믿음이 바탕이 될 때 유아교육의 질이 더욱 향상될 것으로 보인다.

### 3) 선행연구

교사의 전문성은 유아의 전인적 성장 및 발달에 매우 중요한 영향을 미치며, 질 높은 교육을 위해서는 교사 스스로 자신의 전문성을 인식하는 것이 필요하다. 교사의 전문성 인식과 관련한 선행연구는 전문성에 영향을 미치는 관련 변인과 교사의 전문성 인식에 대해 살펴보는 연구가 대부분 이루어졌다(유수경, 황해익, 2009; 조아영, 2019). 이에 본 장에서는 전문성 인식에 영향을 미치는 개인적 변인과 환경적 변인, 전문성 인식의 영향에 관한 선행연구들을 살펴보고자 한다.

먼저 교사의 전문성 인식에 영향을 미치는 변인과 관련한 선행연구를 살펴보면, 교사의 개인 변인과 환경 변인에 따라 중요한 차이를 나타냈다. 구체적으로 교사 개인 변인 중에서는 교사의 연령과 학력이 높을수록, 경력이 많을수록 자신의 전문성에 대한 인식이 높은 것으로 나타났으며(김성옥, 2018), 근무시설에 따라 민간어린이집 교사보다 국공립어린이집 교사가 전문성을 인식하는 수준이 높은 것으로 나타났다(이경돈, 2010). 조아영(2019)의 연구에서는 초임교사의 직무 수행 동기가 교사가 자신의 전문성을 인식하는데 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였으며, 이 외에도 선행연구에서는 교사의 셀프리더십이 높을수록(곽옥선, 2018), 자아탄력성의 하위요인인 낙관적인 태도와 자신감이 높을수록(유지연, 2010), 직무스트레스가 낮을수록(명준희, 2006) 교사의 전문성 인식이 높아짐을 보이고 있다.

교사를 둘러싼 조직 환경의 변인 중에서는 조직 내 분위기, 즉 어린이집의 조직풍토가 긍정적일수록 교사들은 자신의 전문성을 높게 인식하는 것으로 나타났으며(정아람, 2016), 교사의 전문성을 지원하는 환경의 수준이 높을수록 교사들의 전문성 인식이 높아진다고 보고되고 있다(정미라, 이미나, 강수경, 2016). 교사의 역량을 믿고 존중해주는 기관의 환경도 교사의 전문성 인

식과 긍정적 관계가 있으며(이경례, 문혁준, 2013), 명준희(2006)의 연구에서는 교사를 둘러싼 환경의 사회적 지지가 높을수록 전문성에 대한 인식이 높아지는 것으로 나타났다. 이는 교사를 둘러싼 주변 환경으로부터 사회적 지지를 많이 받는 교사일수록 교육에 충실하여 유아와 함께 하는 시간에 즐거움을 느끼며, 교사로서 갖추어야 할 지식과 기술, 교육의 필요성을 느껴 자기 개발에도 힘쓰는 것이라고 볼 수 있다.

다음으로 교사의 전문성 인식과 관계가 있는 변인에 대한 선행연구를 구체적으로 살펴보면, 교사의 전문성 인식이 높을수록 유아와 질 높은 상호작용을 하는 것으로 나타났으며(주현정, 2017), 교사와 유아의 애착관계가 안정적이고(이화경, 2011) 유아 권리 존중 보육이 높게 이루어졌다(이경희, 2018). 또한 교직 전문성의 인식이 높은 집단이 낮은 집단에 비해 정보자원을 더 잘 활용하며(이은미, 2002), 모든 영역의 업무에 있어 역할 수행을 잘 하는 것으로 나타났으며(이수정, 1998), 교사의 전문성 인식이 높을수록 직무만족도는 높고(정순임, 2015), 이직의도는 낮아지는 연구결과를 나타냈다(차수진, 2018). 이는 교사의 전문성 인식이 높아짐에 따라 교사가 자신 스스로를 교사로 인정하면서 전문성 발달을 위한 자기 개발에 관심을 갖게 되고(조부경, 1994), 자신의 교수 능력에 대하여 더욱 자신감을 느껴 유아들을 더욱 발전적인 방향으로 이끌어 가며(이현정, 2010), 보다 긍정적이고 효과적인 교육을 가능하게 한다고 볼 수 있다.

이러한 선행연구들을 종합해 볼 때, 교사는 자신의 직무를 수행하고자 하는 동기가 있고 높은 자아탄력성으로 업무에 대한 스트레스를 덜 받으며, 교사를 믿고 존중해주는 등 주변 환경의 사회적인 지지와 긍정적인 조직 내 분위기, 높은 전문성 지원환경이 뒷받침될 때 자신의 전문성을 더욱 높게 인식할 수 있으며, 이러한 교사의 긍정적인 전문성 인식은 교사의 업무수행과 유아와의 관계 및 긍정적인 교육에도 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

## 2. 자아탄력성

### 1) 자아탄력성의 개념 및 구성요인

탄력성(resilience)은 주로 긍정 심리학에서 개인의 주관적인 만족감과 정신 건강을 연구할 때 사용하는 개념으로, 삶의 역경에 직면하고서도 다시 일어설 뿐만 아니라 더욱 단단해지는 인간의 능력을 뜻한다(심리학용어사전, 2014). 즉, 인간이 살아가면서 겪는 역경, 스트레스의 상황 속에서도 감정을 조절하고 회복하며 적응해가는 능력을 말한다. ‘resilience’는 라틴어에서 파생된 용어로, 연구자들에 따라 회복력(김혜성, 1998)이나 극복력(김동희, 2002), 적응유연성(박현선, 1998; 유성경, 2002), 탄력성(김택호, 2004; 장휘숙, 2001) 또는 자아 탄력성(장경문, 2003), 회복탄력성(권수현, 2009)으로 다양하게 번역하여 사용되었다(윤혜선, 2010 재인용). 국내에서는 이렇게 다양한 용어로 번역되어 사용되기도 하지만 ‘스트레스 상황을 극복하고 환경에 적응하는 능력’이라는 공통의 의미를 갖는다고 볼 수 있다.

이러한 탄력성의 개념에 Block(1980)은 자아를 뜻하는 ego를 접두사로 붙여 자아통제라는 개념을 접목시키면서 자아탄력성(ego-resilience)이라는 개념을 만들었다. 자아탄력성은 좁은 의미로는 개인의 감정을 통제, 조절하고 상황과 환경의 관계를 변화시키는 적응적 차원의 개념이며, 넓은 의미로는 내적인 스트레스나 외적인 스트레스에 대해 유연하게 적응하는 능력으로, 스트레스 상황이나 위기위험요소를 융통성 있게 극복할 수 있는 개인의 성격유형을 말한다(Block & Block, 1980).

자아탄력성에 대한 다양한 연구자들의 정의를 살펴보면, 서지영과 서영숙(2002)은 자아탄력성을 자신에 대한 이해를 바탕으로 목표의식을 갖고 미래를 설계할 수 있으며, 타인과의 관계 속에서 타인의 감정에 공감을 잘 하며 협력과 의사소통이 원만해 관계를 잘 형성하는 능력이라고 하였다. 이에승

(2004)은 개인이 겪는 어려운 상황이나 위기에서 좌절하지 않고 성공적으로 극복해가는 과정이나 능력이라고 하였으며, 민동일(2007)은 스트레스를 많이 받는 사회적 상황 속에서도 그 영향을 거의 받지 않거나 타인에 비해 덜 받으며, 자신이 겪는 스트레스 상황을 유능하게 대처함으로써 지각하고 있는 스트레스 정도를 낮추어 정서를 조절하는 능력을 의미한다고 하였다. 이선희(2015)는 다양한 상황에서도 자아 통제를 변동시키는 역동적인 능력으로, 스트레스의 상황에서 자아를 적절히 통제하고 조절하면서 유능하게 대처하여 스트레스의 상황에서 빨리 회복되는 개인의 능력으로 정의하였다.

이를 종합해보면, 자아탄력성은 자신이 처한 어려운 상황 속에서도 유능하게 대처하여 긍정적으로 적응해가는 성격적 특성이며, 나아가 타인과의 협력적인 관계 속에서 자신을 이해하고 스스로를 성장시키는 능력이라고 볼 수 있다.

자아탄력성의 구성요인을 살펴보면, 탄력적인 자아를 가진 교사의 구체적인 행동특성을 이해할 수 있어 그 의미가 있다. 자아탄력성을 구성하는 요인에 대해서는 연구자들마다 차이가 있는데, Klohnen(1996)은 자아탄력성의 구성요인으로서 자신감 있는 낙관성과 자율성, 대인관계에서의 통찰력과 온정, 생산적인 활동, 기술적 표현방법 등을 제시하였으며, Block(1980)은 스트레스 상황에 대한 대처능력과 심리적인 안정성 등 개인의 심리 내적인 특징을 강조하였다. 박은희(1997)는 타인의 긍정적인 관심을 얻는 능력으로서의 대인관계, 활동적이고 환기적으로 삶의 문제를 해결하는 능력으로서의 활력성, 좌절의 상황에서도 경험을 구조적으로 인식하는 감정통제 능력, 호기심, 긍정적인 사고와 신념을 유지하는 낙관성으로 설명하였다. 박순희, 이주희(2009) 연구에서는 자아탄력성을 자아정체성, 의사소통기술, 문화수용성, 가족지지, 또래지지, 교사지지로 구성된다고 하였으며, 박현진(1996)에 의하면 자아탄력성은 모든 면에서 잘 할 수 있다는 느낌이나 확신을 의미하는 자신

감, 타인과 원만한 관계를 형성할 수 있는 대인관계 효율성, 삶에 대한 긍정적 인식으로 스스로 문제를 해결할 수 있는 낙관적 태도, 주어진 상황에 대해 자신의 부정적 감정을 통제하는 분노조절로 구성된다.

위와 같이 자아탄력성에 대한 정의나 여러 연구자들이 제시한 자아탄력성의 구성요인을 종합적으로 살펴보면, 공통적으로 스트레스 대처능력, 긍정적 태도로서의 낙관성, 원만한 대인관계, 자신감, 감정 통제 능력, 타인에 대한 공감을 포함하며, 이러한 요인의 기능을 잘 할수록 자아탄력성이 높다는 것을 의미한다.

## 2) 교사 자아탄력성의 중요성

급변하는 사회 환경 속에서 인간은 누구나 어려운 상황에 부딪혀 좌절을 겪기도 하고 이를 극복하기도 한다. 최근에는 이러한 어려운 상황에 대처할 수 있는 적응능력으로서 자아탄력성에 대한 관심이 증가되고 있다.

Block & Block(1980)에 의하면 탄력적인 자아를 가진 사람은 불안을 덜 느끼므로써 새로운 경험에 대해 개방적이며 매사에 긍정적인 사고와 정서를 갖고, 중간 수준의 자아통제가 가능하다고 하였다. 그 외에도 종단적 실험연구를 통해 자아탄력적인 사람은 융통적인 대처능력과 정서적으로 안정적인 면을 지녔으며, 언어능력은 유창하고 다양한 방법으로 문제해결을 시도하는 등 인지적으로 영리하다는 결과를 제시하였다. 유아교육현장에 있어서도 유아와 함께 하는 시간동안 낙천적이고 생산적인 활동으로 보다 긍정적이며 질이 높은 교육을 제공하는 교사가 자아 탄력적이라고 할 수 있다(정호경, 2013). 자아탄력적인 교사들은 기본적으로 자신에 대한 존중과 자신감을 가지고 있으며, 정서적 안정과 인지적, 사회적 기술을 기반으로 다양한 스트레스 상황에도 잘 적응한다(이상옥, 2005). 또한 박유진(2012)은 교사의 탄력적

인 자아는 교수효능감에 긍정적으로 영향을 미치며 자아가 탄력적인 교사는 타인과 관계를 형성함에 있어 애정적인 관계를 형성한다고 보고하였다.

유아교사는 교육현장에서의 과도한 업무량이나 원장, 학부모, 동료교사, 유아와의 다양한 관계 속에서 많은 어려움과 스트레스를 경험한다. 교육현장에서 가르치는 일을 하는 교사의 정서가 그 대상에게 고스란히 영향을 미침이 밝혀지면서, 교사 스스로 자신의 정서를 이해하고 조절하며 관리하는 노력이 요구되고 있다(염지숙, 2005; 임지윤, 2010; Isenbarger & Zembylas, 2006; 권정윤, 2010 재인용). 따라서 교사가 처한 교육현장의 상황에 관계없이 주어진 일에 만족하고 스스로 회복할 수 있는 자아탄력성은 교사 개인의 심리적인 안정뿐만 아니라 유아에게 질 높은 교육과 보육을 제공하기 위해 무엇보다 중요하다(권수현, 2015). 즉 교사의 자아탄력성은 다양한 업무여건과 교육환경으로 인해 겪게 되는 어려움과 스트레스의 상황에서 긍정적으로 대처하여 심리적 소진을 완화하고 직무만족도는 높이며, 유아에게 안정적이고 질 높은 교육 서비스를 제공하기 위한 중요한 요소임을 알 수 있다.

### 3) 선행연구

자아탄력성에 대한 연구는 위험한 환경에 노출된 영유아 대상에서 시작되었으며, 많은 업무적 스트레스 상황에 놓여진 유아교사의 자아탄력성에 대한 관심이 높아짐에 따라 유아교사를 대상으로 한 연구들이 많아지고 있다(김지선, 2014; 심순애, 2007). 이를 살펴보면 다음과 같다.

교사의 자아탄력성에 영향을 미치는 변인과 관련한 선행연구를 살펴보면, 김해숙(2017)의 연구에서는 교사의 학력이 높을수록, 경력이 높을수록, 연령이 높을수록 자아탄력성이 높은 결과를 나타냈다. 이는 교사의 교육경력이 높아질수록 그 만큼의 교육 경험과 커리어가 쌓이면서 업무의 어려움이 적

고 어려운 일도 잘 극복해 자신의 정서를 조절하고 통제할 수 있는 능력이 높아짐을 의미한다. 또한 연륜이 높아짐에 따라 이전의 경험을 토대로 상황적 변화에도 유연하게 대처하는 것이 가능하고, 이해와 아량이 넓어져 타인을 이해하고 감정에 공감하는 능력이 높다는 것을 의미한다. 문유란(2016)의 연구에서는 유아교사의 애니어그램 성격유형에 따라 현명한 교사 유형이 자아탄력성이 가장 높고 특별한 교사 유형이 자아탄력성이 가장 낮은 것으로 나타났다. 또 정혜윤(2016)의 연구에서는 교사의 성격특성의 하위변인 중 개방성과 성실성이 자아탄력성의 모든 하위변인에 정적인 영향을 미친다는 결과를 통해 유아교사의 자아탄력성에 영향을 주는 교사의 성격특성을 인식하고 자신의 성격에 대한 자기 이해가 필요함을 시사하였다. 이운성(2012)은 정서노동의 하위요인 중 자연적 행동, 내면적 행동이 높으면 교사의 자아탄력성이 높아지며, 표면적 행동이 높을수록 자아탄력성은 낮아진다고 보고하였다.

다음으로 자아탄력성과 관계가 있는 변인에 대한 선행연구를 살펴보면, 여선영(2005)은 자아탄력성이 높은 교사일수록 일에 대한 싫증이나 흥미를 잃는 정도, 자신의 직업을 선택한 것에 대한 후회나 갈등 정도가 낮고 몸으로 반응되는 신체화 증상이 비교적 적게 나타난다고 하였다. 또한 교사의 자아탄력성이 높으면 심리적 소진을 덜 느끼며(심순애, 2007) 상황에 대한 스트레스를 적게 지각하는 등 정신적으로 건강하므로 직무만족도가 높아지고(박옥숙, 2011), 이직 의도도 없는 것으로 나타났다(김미영, 2018). 자아탄력성의 하위변인인 낙관적인 태도는 교사의 전문성을 높게 인식하는데 많은 영향을 미치며(유지연, 2010), 교사의 자아탄력성이 높을수록 교사효능감이 높고(신은정, 2016), 교사로서 역할을 잘 수행하며(박미자, 2018), 높은 수업 전문성을 보인다고 하였다(김윤경, 2018). 더불어 자아탄력성이 높은 교사가 유아와의 관계에서는 갈등이 적고 높은 친밀감을 보이는 것으로 나타났다

(김지선, 2014).

이러한 선행연구들을 종합해 볼 때, 교사의 자아탄력성은 개인의 배경변인과 성격특성, 정서노동에 따라 차이를 보인다고 할 수 있다. 그리고 교사 개인적인 특성으로서의 자아탄력성은 심리적 소진을 덜 느끼게 하여 직무에 대한 만족도를 높이고 교사로서의 역할수행이나 수업 전문성을 높이며, 유아와의 관계에 있어서도 긍정적인 영향을 미친다고 할 수 있다.

### 3. 유아 문제행동 지도전략

#### 1) 문제행동의 개념과 유형

유아들은 자신을 둘러싼 환경에 적응하기 위해 사회적인 방법을 배우고 다양한 기술을 익혀가는 과정 속에서 아직은 미숙하기 때문에 성인이 보기에는 문제가 되는 행동을 보이기도 한다. 이러한 행동을 1940년대까지는 일반적으로 사회적 부적응이라는 용어로 표현하였으나, 50년대 이후에는 Freud의 정신분석학 이론의 영향을 받아 정서장애라는 용어로 사용되었다. 60년대 이후부터 현재에 이르기까지는 문제행동, 이상행동, 부적응행동 등의 용어로 불리고 있다(김연하, 2007; 이찬숙, 2008). 이렇게 문제행동이라는 용어가 다양하게 사용되듯이 유아의 문제행동은 이를 인식하는 사람의 이해나 상황, 맥락에 따라 다양하게 해석될 수 있어 하나의 행동으로 정의내리기가 어렵다.

문제행동에 대한 다양한 연구와 사전적 의미를 살펴보면, 문제행동은 일반적으로 성인이 일상적인 지도의 어려움을 느끼며, 해당 연령에 기초한 규범적인 행동이라기에는 기준을 벗어난 행동이나 일반적이지 않은 적응능력을 나타내는 행동이라 정의한다(상담학사전, 2016). 박효숙(2000)은 유아의

같은 연령에 기준하여 적절하지 않은 행동을 보이고, 이러한 행동으로 인해 주변 사람이 피해를 받거나 부모 및 교사에게 지도의 어려움을 느끼게 하는 유아의 행동을 문제 행동이라 정의하였으며, 김연하(2007)는 유아가 건강하게 성장하고 발달하며 바람직한 놀이와 학습을 경험하는 데 방해가 되거나 주변 사람에게 피해를 주는 행동, 바람직한 인격형성과 사회적 관계를 긍정적으로 형성하는 데 좋지 않은 영향을 미치는 모든 행동을 문제행동으로 정의하였다. Garber(1984)는 주어진 상황에 적절히 어울리지 못하고 자기 마음대로 행동하는 유아의 어떤 태도나 행동을 문제행동으로 규정하였다. 즉, 동일한 행동도 발생된 상황에 따라 또는 그 행동의 적절성을 평가하는 사람에 따라 문제행동인지 문제행동이 아닌지의 여부가 평가되기도 한다(홍혜림, 2015).

문제행동의 정의가 다양하듯이 유아가 보이는 문제행동의 유형도 다양하다. Essa(1988)는 유아가 보이는 문제행동의 유형을 공격적·반사회적 행동, 감정적·의존적 행동, 방해하는 행동, 사회 활동의 참여 기피 행동으로 구분하였다. 공격적·반사회적 행동은 다른 유아를 깨물거나 때리는 행동, 물건을 부수거나 던지는 행동, 다른 유아의 물건을 훔치는 행동 등을 포함하며, 감정적·의존적 행동은 말로 표현하기보다 떼를 쓰거나 울음으로 표현하는 행동, 교사에게 매달리거나 징징거리는 행동을 포함한다. 방해하는 행동은 다른 아이와 함께 지내는 교실에서 소리 지르거나 뛰어다니며 집단 활동을 방해하는 행동을 포함하며, 사회 활동의 참여 기피 행동은 집단 활동에 참여하지 않고, 말을 하지 않으려 하는 행동, 수줍음 타는 행동 등을 포함하고 있다. 문송이(2007)는 유아교육기관에서 교사가 인식하는 문제행동을 주로 교실 안에서의 규칙을 지키지 않거나 위험한 놀이를 함으로써 유아의 안전을 위협하는 행동, 또래의 활동을 방해하거나 공격적 행동으로 인해 집단생활에서 문제되는 행동, 유아 스스로의 욕구조절 문제, 기본생활습관 문제 등으로

구분하였다. 배지희, 조미영, 봉진영(2009)은 유아교사가 인식하는 유아의 문제행동을 수업을 방해하거나 또래친구와의 상호작용에서 어려움을 야기하는 등 타인과의 관계에서 나타나는 문제행동과 기본생활습관을 습득하지 못하여 야기되는 문제행동으로 분류하였다.

이를 종합적으로 보면, 문제행동이란 연령의 기준이나 사회적 규범에 적절하지 않으며, 타인에게 피해를 줄 수 있는 행동이라고 볼 수 있다. 맞벌이 가정의 증가로 인해 유아가 가정에서 지내는 시간보다 상대적으로 유아교육기관에서 보내는 시간이 더 많아지면서 유아들은 자신을 둘러싼 사회적 관계 속에 이러한 문제행동을 다양한 형태로 드러낸다. 어떤 행동을 유아의 문제행동이라고 보는지 그 시각과 의미가 다양하듯이 유아 문제행동의 유형도 다양함을 알 수 있다.

## 2) 유아 문제행동 지도전략

사회에 적응하는 과정 속에서 나타나는 유아의 문제행동은 발달의 기초가 되는 그 시기에 적절히 지도하지 않으면 이후 성장과 발달에 부정적인 영향을 미치게 된다. 문제행동지도란 유아의 문제행동을 파악하여 유아가 바람직한 행동 또는 사회적 기술을 익힐 수 있도록 지도하는 것이다(김현주, 2012; 박효경, 2019 재인용). 교사는 유아교육현장에서 유아와 가장 밀접하게 관계하므로, 유아의 문제행동을 가장 먼저 발견하고 파악하며 이를 정확히 관찰할 수 있다. 따라서 유아의 문제행동을 올바르게 인식하고 행동이 나타난 배경에 따라 적절하게 개입하여 바람직한 행동을 지도해야 할 교사의 역할은 매우 중요하며, 이 때 교사의 적절한 지도방법은 유아의 문제행동을 감소시키는 데 중요한 영향을 미칠 것이다. 여기서, 유아가 보이는 문제행동을 해결하기 위해 교사가 사용하는 다양한 개입방법을 문제행동지도전략이라고

정의한다.

이순례 등(2001)은 문제행동에 대한 지도방법을 강화, 소거, 격리(타임아웃), 벌, 모방학습의 5가지 방법으로 제시하였다. 먼저 강화는 유아의 문제행동 감소를 위해 유아가 나타내는 행동에 반응하는 후속자극을 의미하며, 칭찬이나 스티커 등 유아가 좋아하는 것을 통해 긍정적으로 자극하는 정적강화와 활동을 제외하는 등 유아가 싫어하는 것을 제거하여 바람직한 행동의 빈도를 증가시키는 부적강화가 있다. 소거는 유아의 바람직하지 못한 행동에 일관적으로 무관심한 태도를 보여 문제행동을 감소시키는 방법이며, 격리(타임아웃)은 유아가 문제행동을 보이던 상황과 장소에서 일정시간 분리시키는 것으로, 자신의 문제행동에 대해 생각하고 스스로 통제할 수 있도록 혼자만의 시간을 주며 격리의 이유와 시간을 유아에게 충분히 설명해 주도록 한다. 벌은 유아가 문제행동을 나타낼 때 꾸짖기, 특권 박탈하기 등의 반응으로 문제행동을 감소시키는 것을 의미하며, 이 방법의 효과는 일시적이므로 유아의 안전과 관련된 상황에서만 사용된다. 마지막으로 유아에게 친근하고 의미있는 대상인 부모, 형제, 친구 등 타인의 행동에 대한 관찰을 통해 유아의 행동을 변화시키는 모방학습의 방법이 있다.

조운주, 최일선(2004)은 문제행동에 대한 지도방법을 효과적인 지도전략과 부정적인 지도전략으로 분류하였다. 효과적인 지도전략은 기본적인 규칙 실행하기, 감정에 대한 존중감 표현하기, 유아나 부모들과 개방적인 의사소통하기 등이 포함되며, 부정적인 지도전략은 협박하기나 다른 유아와 비교하기, 타임아웃을 부적절하게 사용하기 등의 내용을 포함한다.

김연하(2007)는 문제행동에 대한 지도전략을 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략 그리고 부정적 반응전략의 3가지로 분류하였다. 구체적으로 긍정적 예방전략은 사전에 유아의 문제행동을 방지하는 전략으로서 문제행동이 일어날 법한 환경을 재배치하고 적절한 행동을 미리 알려주어 유아의 바람직

한 행동을 돕는다. 긍정적 반응전략은 유아가 문제행동을 보였을 때 바람직한 행동을 설명해주거나 바람직한 행동에 대한 관심과 칭찬으로 그 행동을 유지할 수 있도록 긍정적인 반응을 보임으로써 바람직한 행동이나 사회적 기술 습득을 돕는 전략을 말한다. 반면에 부정적 반응전략은 문제행동이 발생되었을 때 교사의 개입으로 문제행동을 즉시 중지시키는 것이다. 따라서 문제 상황으로부터 격리시키거나 처벌과 부정적인 피드백(언어적 훈계, 타임아웃 등)으로 유아의 문제행동이 더 이상 일어나지 못하게 한다. 이러한 부정적 반응전략은 유아의 문제행동을 일시적으로 멈추게 할 수는 있으나, 유아가 바람직한 행동이나 문제행동을 대체할 수 있는 행동을 스스로 생각하고 배울 수 있는 기회를 제공하지 않는다(고현주, 2017).

이상에서 살펴보면, 유아의 문제행동이 발생되었을 때 교사가 사용할 수 있는 지도전략은 다양하며, 본 연구에서는 김연하(2007)가 제시한 분류체계에 따라 유아교사의 문제행동 지도전략을 살펴보고자 한다.

### 3) 선행연구

유아의 문제행동이 다양하게 나타나면서 이에 대한 연구가 활발히 이루어졌으나, 유아 문제행동에 대해서 교사가 어떻게 인식하고 지도하는지 그 지도전략에 대해서는 연구주제가 비교적 한정되어 있다(심지연, 2018). 문제행동 지도전략에 관한 선행연구로는 문제행동 지도전략에 영향을 미치는 변인과 관련한 연구가 주로 이루어졌으며 이를 구체적으로 살펴보면, 전희경(2020)의 연구에서는 미혼인 교사보다 기혼인 교사와 연령이 높은 교사가 긍정적 예방전략과 반응전략을 자주 사용하는 것으로 나타났다. 이는 교사의 연령이 증가할수록 경력 또한 높아지고, 다양한 사례 경험을 통해 문제행동에 따른 적절한 지도전략을 사용하며, 문제행동과 문제행동 지도에 대한 인

식이 높아져 유아에게 사전에 문제행동을 예방하고 문제행동 발생 시 긍정적으로 반응하는 전략을 더 많이 사용할 것으로 예측할 수 있다. 또한 기혼 교사가 양육의 경험을 통해 미혼인 교사보다 유아들의 행동 특성이나 마음을 이해할 수 있으므로 문제행동 지도 시 긍정적인 지도전략을 사용한다고 해석할 수 있다. 또 다른 선행연구에서는 유아교육기관 내 사회적 지지가 높을수록(조주희, 박혜준, 2018), 전문성 발달수준이 높은 교사일수록(정선아, 2019), 자아탄력성이 높을수록(이순옥, 2018) 유아의 문제행동을 사전에 예방하고 긍정적으로 반응하는 지도전략을 사용하며, 교사들의 직무스트레스가 높을수록 문제행동에 대해 부정적 반응전략을 많이 사용한다고 하였다(김관비, 2010). 교사의 대인관계능력이 높을수록(이보람, 2019), 교육신념 중 성숙주의 신념과 상호작용주의 신념을 높게 가진 교사일수록(박효경, 2019), 정서지능과 문제해결능력이 높을수록(권혜진, 2017), 아동권리인식이 높을수록(이은정, 2016), 직무와 관련된 소진감은 낮을수록(홍혜림, 2015) 문제행동 지도 시 긍정적인 지도전략을 많이 사용하는 것으로 나타났으며, 교사의 공감능력 과 교사-유아 상호작용이 높을수록 긍정적 예방전략과 반응전략, 부정적 반응전략을 모두 효과적으로 사용하는 것으로 나타났다(임보람, 2020).

이러한 선행연구들을 종합해 볼 때, 문제행동을 지도하고 중재하는 데는 교사의 전문적인 능력뿐만 아니라 교사의 내적 요인이 많은 영향을 끼친다고 할 수 있다(이순옥, 2017). 이에 교사가 유아를 교육하는 과정에서 자신의 전문성을 얼마나 인식하고 있는지, 교사로서 탄력적인 자아를 갖추었는지에 따라서도 문제행동 지도전략에 영향을 미칠 수 있음을 예측해볼 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 알아보기 위해 본 연구에서는 서울, 경기 지역의 유치원과 어린이집에서 근무 중인 유아반 교사 249명을 연구대상으로 선정하였다. 설문지 배부 및 회수는 2020년 5월 28일부터 7월 18일까지 이루어졌으며, 교육기관에 직접 전화하여 동의를 구한 뒤 온라인을 이용하거나 설문지를 직접 배포하고 회수하는 방식으로 이루어졌다. 이와 같은 과정으로 수집된 설문지 249부를 최종분석에 사용하였다.

연구 대상인 교사의 일반적인 특성은 표 1에 제시하였다. 먼저 배경변인 중 교사의 연령을 살펴보면 30세 미만이 97명(38.9%)으로 가장 많았고, 30세-35세 미만은 86명(34.5%), 35세 이상은 66명(26.5%)이다. 결혼여부는 미혼이 169명(67.6%), 기혼 80명(32.1%)이며, 최종학력은 4년제 대학 졸업이 117명(47%)으로 가장 많았고, 2-3년제 졸업이 73명(29.3%), 대학원 재학 이상이 59명(23.7%)으로 나타났다. 근무지역은 서울시가 202명(81.1%), 경기도가 47명(18.9%)이며, 근무기관은 유치원이 156명(62.7%), 어린이집 93명(37.3%)이다. 교사의 경력은 7년 이상이 109명(43.8%)으로 가장 많았고, 3-5년 미만과 5-7년 미만이 각각 52명(20.9%), 3년 미만이 36명(14.5%)으로 나타났다. 담당하고 있는 학급연령은 만 3세가 76명(30.5%), 만 4세가 71명(28.5%), 만 5세가 69명(27.7%), 혼합연령이 33명(13.3%)으로 나타났다.

<표 1> 연구 대상 교사의 일반적 특성

(N = 249)

배경변인	구분	빈도(N)	백분율(%)
교사연령	30세 미만	97	38.9
	30세-35세 미만	86	34.5
	35세 이상	66	26.5
결혼여부	미혼	169	67.6
	기혼	80	32.1
최종학력	2-3년제 졸업	73	29.3
	4년제 대학 졸업	117	47.0
	대학원 재학 이상	59	23.7
근무지역	서울시	202	81.1
	경기도	47	18.9
근무기관	유치원	156	62.7
	어린이집	93	37.3
경력	3년 미만	36	14.5
	3-5년 미만	52	20.9
	5-7년 미만	52	20.9
	7년 이상	109	43.8
학급연령	만 3세	76	30.5
	만 4세	71	28.5
	만 5세	69	27.7
	혼합연령	33	13.3

## 2. 연구도구

### 1) 전문성 인식

본 연구에서는 교사의 전문성 인식의 측정을 위하여 Wang(2005)이 개발한 도구를 기초로 하여 정아람(2016)이 변안한 교사 전문성 인식 평정척도(Current Status Self-Desire for Professional Competence)를 사용하였으며 본 연구의 대상에 맞게 수정·보완하였다. 이 척도는 교수 능력 7문항, 운영관리 능력 6문항, 의사소통 능력 9문항, 전문성 신장 능력 3문항, 보육보호 능력 5문항의 총 30개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답은 Likert식 4점 척도로서 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점으로 두어 ‘매우 그렇다’ 4점까지로 나타내며, 점수가 높을수록 교사 자신이 인식한 전문성이 높다는 것을 의미한다. 본 연구에 나타난 교사 전문성 인식 척도의 신뢰도 Cronbach’s  $\alpha$ 는 .95이다. 각 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 표 2에 제시하였다.

<표 2> 교사 전문성 인식 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항구성	문항수	Cronbach’s $\alpha$
교수 능력	1-7	7	.87
운영관리 능력	8-13	6	.82
의사소통 능력	14-22	9	.87
전문성 신장 능력	23-25	3	.80
보육보호 능력	26-30	5	.80
전체		30	.95

## 2) 자아탄력성

본 연구에서는 교사의 자아탄력성을 측정하기 위하여 Klohnen(1996)의 CPI(California Personality Inventory)에서 개발 타당화한 것을 박현진(1996)이 번역한 척도를 본 연구에서 사용하였다. 이 척도는 자신감 9문항, 대인관계 효율성 8문항, 낙관적 태도 10문항, 분노조절 2문항의 총 29개 문항으로 구성되어 있다. 각 문항의 응답은 Likert식 5점 척도로서 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점으로 두어 ‘매우 그렇다’ 5점까지로 나타낸다. 그 중 부정적 진술문으로 되어있는 문항은 총점 계산 시 역점수로 환원하며, 점수가 높을수록 자아탄력성의 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에 나타난 교사 자아탄력성 척도의 신뢰도 Cronbach’s  $\alpha$ 는 .91이다. 각 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 표 3과 같다.

<표 3> 교사의 자아탄력성 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항구성	문항수	Cronbach’s $\alpha$
자신감	7, 10, 11, 12, 13, 22, 23, 24, 26	9	.83
대인관계 효율성	3, 4, 5, 8, 9, 14, 15, 21	8	.86
낙관적 태도	1, 2, 6, 16, 17, 18, 20, 25, 28, 29	10	.63
분노조절	19, 27	2	.67
전체		29	.91

\*역 채점(밑줄)

## 3) 유아 문제행동 지도전략

유아 문제행동 지도전략을 측정하기 위하여 김연하(2007)가 Stomont&

Stebbins(2005)의 행동지도 설문지(Behavior Support Questionnaire)에서 24 문항과 Nugesser & Watkins(2005)의 문제행동 증재를 위한 유치원 교사의 개입(Interventions of Preschool Teachers to Address Challenging Behaviors)과 관련한 설문지에서 27문항을 합쳐 총 51개의 문항들을 토대로 번역하여 타당화한 교사용 유아문제행동 지도전략 척도(Teacher Strategy Questionnaire: TSQ)를 사용하였다. 이 척도는 긍정적 예방전략 I 11문항, 긍정적 예방전략 II 7문항, 긍정적 반응전략 9문항, 부정적 반응전략 7문항의 총 34문항으로 구성되어 있다. 각 하위요인별 구체적 내용은 표 4에 제시하였다. 각 문항의 응답은 Likert식 5점 척도로서 ‘전혀 그렇지 않다’를 1점으로 두어 ‘매우 그렇다’ 5점까지로 나타내며, 점수가 높을수록 교사가 유아 문제행동 지도전략을 자주 사용하는 것을 의미한다. 본 연구에 나타난 유아 문제행동 지도전략 척도의 신뢰도 Cronbach’s  $\alpha$ 는 .86이다. 각 하위요인별 문항구성 및 신뢰도는 표 5와 같다.

<표 4> 유아 문제행동 지도전략 척도의 구체적 내용

하위요인	구체적 내용
긍정적 예방전략 I	문제행동을 유발하는 환경적 요인을 재배치하여 문제행동을 예방하는 지도전략
긍정적 예방전략 II	유아가 예측할 수 있도록 규칙적인 일과 계획을 세워 상황에 적합한 행동을 미리 알려줌으로써 영유아가 적절하게 행동할 수 있도록 돕는 지도전략
긍정적 반응전략	문제행동이 일어난 후에 교사의 긍정적인 반응을 통해 유아가 바람직한 행동 또는 사회적 기술을 습득하도록 돕는 지도전략
부정적 반응전략	문제행동을 즉시 중지시키기 위해 유아를 문제 상황으로부터 격리하거나 벌을 주는 방식의 지도전략

<표 5> 유아 문제행동 지도전략 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항구성	문항수	Cronbach's $\alpha$
긍정적 예방전략 I	4,5,8,9,11,12,13,14,15,17,18	11	.85
긍정적 예방전략 II	1,2,3,6,7,10,16	7	.74
긍정적 반응전략	19,22,24,26,28,30,32,33,34	9	.70
부정적 반응전략	20,21,23,25,27,29,31	7	.69
전체		34	.86

### 3. 연구절차

#### 1) 예비조사

본 연구를 시행하기에 앞서 연구 도구의 적절성 및 문항 이해도, 질문지 작성에 소요되는 시간 등을 알아보기 위하여 현장에 재직하고 있는 유아교사 10명을 대상으로 2020년 5월 4일부터 5월 10일까지 7일간 예비조사를 실시하였다. 그 결과 질문지 작성에는 6~8분 정도의 시간이 소요되었으며, 문항의 이해가 어렵다거나 연구 대상에 적절하지 않다는 조사 참여자의 피드백을 기초로 일부 문항을 수정·보완하여 설문조사를 실시하였다. 예를 들어 전문성 인식 척도에서 ‘나는 보육활동 실제에 대한 정보를 동료와 공유할 수 있다.’를 ‘나는 보육 및 교육활동 실제에 대한 정보를 동료와 공유할 수 있다.’로 수정하였으며, 문제행동 지도전략 척도에서 ‘유아가 문제행동을 보일 때 말로 혼내준다.’를 ‘유아가 문제행동을 보일 때 말로 훈육한다.’로 수

정하였다.

## 2) 본 조사

본 조사는 서울, 경기 지역의 유치원과 어린이집에 근무하고 있는 유아 교사 249명을 임의 표집하여, 2020년 5월 28일부터 7월 18일까지 조사를 실시하였다. 먼저 사전에 전화를 통해 유아교육기관에 연구의 취지 및 연구 목적에 대해 설명한 뒤, 연구에 대한 협조를 구하고 직접 방문하거나 메일 또는 우편, 온라인 설문조사를 통하여 조사를 진행하였다. 지면 설문조사의 경우 직접 회수하거나 반송봉투를 이용하여 회수하였으며, 총 249부의 설문지를 최종분석에 사용하였다.

## 4. 자료분석

본 연구에서는 SPSS 21.0 통계 프로그램을 사용하여 수집된 자료를 분석하였으며, 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성, 유아 문제행동 지도전략 도구의 신뢰도를 측정하기 위하여 Cronbach's  $\alpha$ 계수를 산출하였으며, 연구대상자인 유아교사의 사회 인구학적 배경을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였다.

둘째, 유아교사의 사회 인구학적 배경에 따른 교사의 전문성 인식, 자아탄력성, 유아 문제행동 지도전략의 차이를 알아보기 위해 t검증, 일원분산분석(ANOVA)을 실시하였고, 사후 검증으로 *Scheffe test*를 실시하였다.

셋째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성, 유아 문제행동 지도전략의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 상관관계 분석을 실시하였다.

넷째, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시하였다.

## IV. 연구 결과 및 해석

본 연구는 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 알아보았다. 연구문제에 따른 분석 결과는 다음과 같다.

### 1. 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이

#### 1) 연령에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이

교사의 연령에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이를 알아보기 위하여  $F$ 검증을 실시한 결과는 표 6과 같다.

먼저 교사의 연령에 따른 전문성 인식의 차이를 살펴본 결과 전문성 인식의 하위요인 중 교수능력( $F=10.33, p<.001$ ), 운영관리 능력( $F=8.53, p<.001$ ), 의사소통 능력( $F=3.28, p<.05$ ), 전문성 인식 전체( $F=6.28, p<.01$ )에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적인 집단 간의 차이를 보면, 교수능력은 35세 이상인 교사가 3.40( $SD=.40$ )으로 가장 높았으며, 30-35세 미만인 교사가 3.29( $SD=.39$ ), 30세 미만인 교사가 3.14( $SD=.35$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 30세 미만인 교사보다 30세 이상인 교사가 자신의 교수능력을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다. 운영관리 능력은 35세 이상인 교사가 3.32( $SD=.39$ )로 가장 높았으며, 30-35세 미만인 교사가 3.25( $SD=.41$ ), 30세 미만인 교사가 3.08( $SD=.34$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 30세 미만인 교사보다 30세 이상인 교사가 자신의 운영관리 능력을 높게 인식하는 것으로 나타났다.

<표 6> 교사 연령에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이  
(N=249)

변인	30세	30-35세	35세	F	Scheffe	
	미만 N=97	미만 N=86	이상 N=66			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
전문성 인식	교수 능력	3.14(.35)	3.29(.39)	3.40(.40)	10.33***	a<b,c
	운영관리 능력	3.08(.34)	3.25(.41)	3.32(.39)	8.53***	a<b,c
	의사소통 능력	3.32(.34)	3.41(.39)	3.47(.42)	3.28*	a<c
	전문성 신장 능력	3.25(.48)	3.28(.47)	3.42(.48)	2.78	
	보육보호 능력	3.25(.36)	3.33(.37)	3.36(.39)	2.30	
	전체	3.21(.31)	3.31(.34)	3.39(.37)	6.28**	a<c
자아 탄력성	자신감	3.60(.63)	3.65(.62)	3.81(.52)	2.56	
	대인관계 효율성	3.51(.77)	3.52(.77)	3.75(.69)	2.23	
	낙관적 태도	3.39(.48)	3.45(.47)	3.52(.36)	1.67	
	분노조절	3.34(.89)	3.30(.99)	3.52(.94)	1.09	
	전체	3.46(.56)	3.50(.58)	3.65(.52)	2.36	
문제행동 지도전략	긍정적 예방전략 I	3.82(.46)	3.87(.48)	3.97(.48)	2.09	
	긍정적 예방전략 II	3.98(.49)	3.98(.46)	4.07(.51)	.79	
	긍정적 반응전략	4.03(.44)	3.96(.42)	4.11(.43)	2.29	
	부정적 반응전략	2.73(.65)	2.58(.48)	2.55(.48)	2.59	
	전체	3.64(.35)	3.60(.31)	3.68(.34)	1.01	

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

의사소통 능력은 35세 이상인 교사가 3.47( $SD=.42$ )로 가장 높았으며, 30-35세 미만인 교사가 3.41( $SD=.39$ ), 30세 미만인 교사가 3.32( $SD=.34$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 30세 미만인 교사보다 35세 이상인 교사가 자신의 의사소통 능력을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 전문성 인식 전체는 35세 이상인 교사가 3.39( $SD=.37$ )로 가장 높았으며, 30-35세 미만인 교사가 3.31( $SD=.34$ ), 30세 미만인 교사가 3.21( $SD=.31$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 30세 미만인 교사보다 35세 이상인 교사가 자신의 전문성을 높게 인식하는 것으로 나타났다.

교사의 연령에 따른 자아탄력성과 문제행동 지도전략의 차이를 분석한 결과는 통계적으로 유의한 차이가 없게 나타났다.

## 2) 최종학력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이

교사의 최종학력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이를 알아보기 위해  $F$ 검증을 실시한 결과는 표 7과 같다. 먼저 교사의 최종학력에 따른 전문성 인식의 차이를 살펴본 결과 전문성 인식의 하위요인 중 교수능력( $F=8.31, p<.001$ ), 운영관리 능력( $F=4.50, p<.05$ ), 의사소통 능력( $F=6.66, p<.01$ ), 전문성 신장 능력( $F=9.65, p<.001$ ), 전문성 인식 전체( $F=7.50, p<.01$ )에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

구체적인 집단 간의 차이를 보면, 교수능력은 대학원 재학 이상인 교사가 3.42( $SD=.39$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.26( $SD=.38$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.14( $SD=.36$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 자신의 교수능력을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다. 운영관리 능력은 대학원 재학 이상인 교사가 3.32( $SD=.42$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가

3.19( $SD=.39$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.12( $SD=.35$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 자신의 운영관리 능력을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 의사소통 능력은 대학원 재학 이상의 교사가 3.53( $SD=.38$ )으로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.38( $SD=.38$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.29( $SD=.36$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학과 4년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 자신의 의사소통 능력을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 전문성 신장 능력은 대학원 재학 이상의 교사가 3.53( $SD=.44$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.28( $SD=.49$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.17( $SD=.44$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학과 4년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 자신의 전문성 신장 능력을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 마지막으로 전문성 인식 전체는 대학원 재학 이상의 교사가 3.42( $SD=.36$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.28( $SD=.34$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.20( $SD=.31$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학과 4년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 자신의 전문성을 높게 인식하는 것으로 나타났다.

교사의 최종학력에 따른 자아탄력성의 차이를 살펴본 결과 자아탄력성의 하위요인 중 자신감( $F=3.48, p<.05$ )과 낙관적 태도( $F=4.53, p<.05$ )에서 유의한 차이가 있었다. 구체적인 집단 간의 차이를 보면, 자신감은 대학원 재학 이상의 교사가 3.82( $SD=.54$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.68( $SD=.61$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.54( $SD=.61$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 자신감이 더 높은 것으로 나타났다.

<표 7> 최종학력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이  
(N=249)

변인	2-3년제	4년제	대학원	F	Scheffe	
	대학 N=73	대학 N=117	재학이상 N=59			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
전문성 인식	교수 능력	3.14(.36)	3.26(.38)	3.42(.39)	8.31***	a<c
	운영관리 능력	3.12(.35)	3.19(.39)	3.32(.42)	4.50*	a<c
	의사소통 능력	3.29(.36)	3.38(.38)	3.53(.38)	6.66**	a,b<c
	전문성 신장 능력	3.17(.44)	3.28(.49)	3.53(.44)	9.65***	a,b<c
	보육보호 능력	3.28(.35)	3.29(.38)	3.37(.40)	1.13	
	전체	3.20(.31)	3.28(.34)	3.42(.36)	7.50**	a,b<c
자아 탄력성	자신감	3.54(.61)	3.68(.61)	3.82(.54)	3.48*	a<c
	대인관계 효율성	3.44(.75)	3.61(.76)	3.68(.75)	1.92	
	낙관적 태도	3.37(.49)	3.42(.45)	3.59(.38)	4.53*	a<c
	분노조절	3.34(1.00)	3.35(.86)	3.47(1.01)	.45	
	전체	3.42(.59)	3.52(.54)	3.65(.54)	2.84	
문제행동 지도전략	긍정적 예방전략 I	3.82(.51)	3.84(.45)	4.02(.48)	3.77*	a<c
	긍정적 예방전략 II	3.97(.48)	3.94(.49)	4.16(.45)	4.24*	a<c
	긍정적 반응전략	4.02(.45)	4.00(.45)	4.10(.38)	1.04	
	부정적 반응전략	2.67(.63)	2.61(.53)	2.62(.51)	.25	
	전체	3.62(.35)	3.60(.33)	3.73(.31)	2.99	

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

낙관적 태도는 대학원 재학 이상의 교사가 3.59( $SD=.38$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.42( $SD=.45$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.37( $SD=.49$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 더 낙관적인 태도를 보이는 것으로 나타났다.

교사의 최종학력에 따른 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략 I ( $F=3.77, p<.05$ )과 긍정적 예방전략 II ( $F=4.24, p<.05$ )에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적인 집단 간의 차이를 보면, 긍정적 예방전략 I 은 대학원 재학 이상의 교사가 4.02( $SD=.48$ )로 가장 높았으며, 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.84( $SD=.45$ ), 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.82( $SD=.51$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 긍정적 예방전략 I 을 더 사용하는 것으로 나타났다. 긍정적 예방전략 II 은 대학원 재학 이상인 교사가 4.16( $SD=.45$ )으로 가장 높았으며, 2-3년제 대학을 졸업한 교사가 3.97( $SD=.48$ ), 4년제 대학을 졸업한 교사가 3.94( $SD=.49$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 대학원 재학 이상의 교사가 긍정적 예방전략 II 을 더 사용하는 것으로 나타났다.

### 3) 경력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이

교사의 경력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이를 알아보기 위해  $F$ 검증을 실시한 결과는 표 8과 같다.

먼저 교사의 경력에 따라 전문성 인식의 차이를 살펴본 결과 전문성 인식의 하위요인 중 교수능력( $F=6.70, p<.001$ ), 운영관리 능력( $F=5.06, p<.01$ ),

의사소통 능력( $F=2.84, p<.05$ ), 전문성 신장 능력( $F=2.98, p<.05$ ), 전문성 인식 전체( $F=4.85, p<.01$ )에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

구체적인 집단 간의 차이를 보면, 교수능력은 경력이 7년 이상인 교사가 3.37( $SD=.39$ )로 가장 높았으며, 5-7년 미만인 교사가 3.20( $SD=.35$ ), 3년 미만인 교사가 3.19( $SD=.38$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.12( $SD=.37$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 3-5년 미만인 교사보다 7년 이상인 교사가 자신의 교수능력을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다. 운영관리 능력은 경력이 7년 이상인 교사가 3.30( $SD=.39$ )로 가장 높았으며, 3년 미만인 교사가 3.17( $SD=.40$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.14( $SD=.38$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.07( $SD=.36$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 3-5년 미만인 교사보다 7년 이상인 교사가 자신의 운영관리 능력을 높게 인식하는 것으로 나타났다. 의사소통 능력은 경력이 7년 이상인 교사가 3.44( $SD=.40$ ), 3년 미만인 교사가 3.43( $SD=.35$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.37( $SD=.39$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.26( $SD=.33$ ) 순으로 나타났으나 사후분석 결과에서는 통계적인 차이가 없었다. 전문성 신장 능력은 경력이 7년 이상인 교사가 3.37( $SD=.38$ ), 3년 미만인 교사가 3.33( $SD=.44$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.30( $SD=.35$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.19( $SD=.31$ ) 순으로 나타났으나 사후분석 결과에서는 통계적인 차이가 없었다. 마지막으로 전문성 인식 전체는 의사소통 능력은 경력이 7년 이상인 교사가 3.37( $SD=.35$ )로 가장 높았으며, 3년 미만인 교사가 3.30( $SD=.35$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.26( $SD=.34$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.16( $SD=.30$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 3-5년 미만인 교사보다 7년 이상인 교사가 자신의 전문성을 더 높게 인식하는 것으로 나타났다.

교사의 경력에 따른 자아탄력성의 차이를 분석한 결과 자아탄력성의 하위요인 중 자신감( $F=6.61, p<.001$ ), 낙관적 태도( $F=4.34, p<.01$ ), 분노조절( $F=4.80, p<.01$ ), 자아탄력성 전체( $F=5.41, p<.01$ )에서 유의한 차이가 있는

것으로 나타났다.

<표 8> 교사 경력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이  
(N=249)

변인	3년	3-5년	5-7년	7년	F	Scheffe	
	미만	미만	미만	이상			
	N=36	N=52	N=52	N=109			
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
전문성 인식	교수 능력	3.19(.38)	3.12(.37)	3.20(.35)	3.37(.39)	6.70***	b<d
	운영관리 능력	3.17(.40)	3.07(.36)	3.14(.38)	3.30(.39)	5.06**	b<d
	의사소통 능력	3.43(.35)	3.26(.33)	3.37(.39)	3.44(.40)	2.84*	
	전문성 신장 능력	3.38(.52)	3.15(.46)	3.26(.50)	3.38(.46)	2.98*	
	보육보호 능력	3.33(.44)	3.19(.31)	3.30(.35)	3.37(.38)	2.61	
전체	3.30(.35)	3.16(.30)	3.26(.34)	3.37(.35)	4.85**	b<d	
자아탄력성	자신감	3.72(.64)	3.47(.62)	3.49(.62)	3.84(.52)	6.61***	b,c<d
	대인관계 효율성	3.64(.85)	3.43(.73)	3.44(.77)	3.70(.71)	2.38	
	낙관적 태도	3.43(.51)	3.41(.44)	3.29(.53)	3.55(.37)	4.34**	c<d
	분노조절	3.65(.80)	3.16(.90)	3.07(.98)	3.52(.93)	4.80**	c<a
전체	3.61(.57)	3.37(.56)	3.35(.60)	3.65(.50)	5.41**	c<d	
문제행동 지도 전략	긍정적 예방전략 I	3.83(.45)	3.73(.49)	3.87(.52)	3.96(.45)	2.72*	
	긍정적 예방전략 II	4.04(.48)	3.89(.50)	3.95(.50)	4.07(.47)	2.02	
	긍정적 반응전략	4.06(.46)	3.99(.51)	4.00(.42)	4.06(.40)	.45	
	부정적 반응전략	2.72(.56)	2.71(.60)	2.71(.63)	2.52(.48)	2.39	
전체	3.66(.34)	3.58(.40)	3.63(.31)	3.65(.31)	.66		

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

구체적인 집단 간의 차이를 보면, 자신감은 경력이 7년 이상인 교사가 3.84( $SD=.52$ )로 가장 높았으며, 3년 미만인 교사가 3.72( $SD=.64$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.49( $SD=.62$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.47( $SD=.62$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 3-5년 미만, 5-7년 미만인 교사보다 7년 이상인 교사의 자신감이 더 높은 것으로 나타났다. 낙관적 태도는 경력이 7년 이상인 교사가 3.55( $SD=.37$ )로 가장 높았으며, 3년 미만인 교사가 3.43( $SD=.51$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.41( $SD=.44$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.29( $SD=.53$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 5-7년 미만인 교사보다 7년 이상인 교사가 더 낙관적인 태도를 보이는 것으로 나타났다. 분노조절은 경력이 3년 미만인 교사가 3.65( $SD=.80$ )로 가장 높았으며, 7년 이상인 교사가 3.52( $SD=.93$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.16( $SD=.90$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.07( $SD=.98$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 5-7년 미만인 교사보다 3년 미만인 교사의 분노조절 능력이 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 자아탄력성 전체는 경력이 7년 이상인 교사가 3.65( $SD=.50$ )로 가장 높았으며, 3년 미만인 교사가 3.61( $SD=.57$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.37( $SD=.56$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.35( $SD=.60$ ) 순으로 나타났다. 사후분석 결과 경력이 5-7년 미만인 교사보다 7년 이상인 교사의 자아탄력성이 높은 것으로 나타났다.

교사의 경력에 따른 문제행동 지도전략의 차이를 분석한 결과 하위요인 중 긍정적 예방전략 I 에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로는 경력이 7년 이상인 교사가 3.96( $SD=.45$ ), 5-7년 미만인 교사가 3.87( $SD=.52$ ), 3년 미만인 교사가 3.83( $SD=.45$ ), 3-5년 미만인 교사가 3.73( $SD=.49$ ) 순으로 나타났으나 사후분석 결과에서는 통계적인 차이가 없었다.

## 2. 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도 전략 간의 관계

교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson 적률상관계수를 산출한 결과는 표 9와 같다.

첫째, 교사의 전문성 인식 전체와 유아 문제행동 지도전략 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다( $r=.47, p<.01$ ). 이는 교사의 전문성 인식과 유아 문제행동 지도전략 간에는 유의미한 관계가 있으며, 교사의 전문성 인식이 높을수록 유아 문제행동 지도전략이 긍정적임을 의미한다. 전문성 인식의 하위요인과 유아 문제행동 지도전략의 상관관계를 살펴보면 운영관리 능력( $r=.41, p<.01$ ), 의사소통 능력( $r=.41, p<.01$ ), 보육보호 능력( $r=.41, p<.01$ ), 교수능력( $r=.40, p<.01$ ), 전문성 신장 능력( $r=.38, p<.01$ )의 순으로 모두 정적 상관관계를 보였다. 전문성 인식 전체와 유아 문제행동 지도전략 하위요인 간의 상관관계를 살펴보면 긍정적 예방전략 I ( $r=.58, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.44, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.50, p<.01$ )과는 정적 상관관계가, 부정적 반응전략( $r=-.14, p<.05$ )과는 부적 상관관계가 나타났다. 교사의 전문성 인식 하위요인과 문제행동 지도전략 하위요인 간에도 상관관계가 있었다. 각각의 요인을 살펴보면, 교수능력과 긍정적 예방전략 I ( $r=.52, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.34, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.41, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.10$ )과는 유의한 상관이 나타나지 않았으며, 운영관리 능력과 긍정적 예방전략 I ( $r=.53, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.39, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.45, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.16, p<.05$ )과는 부적 상관관계를 나타냈다. 운영관리 능력과 긍정적 예방전략 I ( $r=.44, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.45, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.48, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였

으나 부정적 반응전략( $r=-.16, p<.05$ )과는 부적인 상관관계를 보였으며, 전문성 신장 능력과 긍정적 예방전략 I ( $r=.50, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.31, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.40, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.09$ )과는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 보육보호 능력과 긍정적 예방전략 I ( $r=.50, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.39, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.39, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.09$ )과는 유의한 상관이 나타나지 않았다.

둘째, 교사의 자아탄력성 전체와 유아 문제행동 지도전략 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다( $r=.17, p<.01$ ). 이는 교사의 자아탄력성과 유아 문제행동 지도전략 간에는 유의미한 관계가 있으며, 교사의 자아탄력성이 높을수록 유아 문제행동 지도전략이 긍정적임을 의미한다. 자아탄력성의 하위요인과 유아 문제행동 지도전략을 살펴보면 대인관계 효율성( $r=.23, p<.01$ ), 자신감( $r=.15, p<.05$ ) 순으로 정적 상관관계를 보였으며, 낙관적 태도( $r=.09$ )와 분노조절( $r=.08$ )은 유의한 상관이 나타나지 않았다. 자아탄력성 전체와 유아 문제행동 지도전략 하위요인 간의 상관관계를 살펴보면 긍정적 예방전략 I ( $r=.29, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.29, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.21, p<.01$ )과는 모두 정적 상관관계가 나타났지만, 부정적 반응전략( $r=-.25, p<.01$ )과는 부적 상관관계가 나타났다. 교사의 자아탄력성 하위요인과 문제행동 지도전략 하위요인 간에도 상관관계가 있었다. 각각의 요인을 살펴보면, 자신감과 긍정적 예방전략 I ( $r=.27, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.18, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.25, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.24, p<.01$ )과는 부적인 상관관계를 보였으며, 대인관계 효율성과 긍정적 예방전략 I ( $r=.29, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.19, p<.01$ ), 긍정적 반응전략( $r=.34, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.12$ )과는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 낙관적 태도와 긍정적 예방전략 I ( $r=.17, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II ( $r=.19, p<.01$ ), 긍정적 반

응전략( $r=.21, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.26, p<.01$ )과는 부적의 상관관계를 보였으며, 분노조절과 긍정적 예방 전략 I ( $r=.20, p<.01$ ), 긍정적 예방전략 II( $r=.14, p<.05$ ), 긍정적 반응전략( $r=.16, p<.05$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 부정적 반응전략( $r=-.23, p<.01$ )과는 부적의 상관관계를 나타냈다.

셋째, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다( $r=.33, p<.01$ ). 이는 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 간에 유의미한 관계가 있으며, 교사의 전문성 인식이 높을수록 자아탄력성도 높다는 것을 의미한다. 전문성 인식의 하위요인과 자아탄력성을 살펴보면 의사소통 능력( $r=.31, p<.01$ ), 운영관리 능력( $r=.30, p<.01$ ), 전문성 신장 능력( $r=.29, p<.01$ ), 보육보호 능력( $r=.26, p<.01$ ), 교수능력( $r=.25, p<.01$ ) 순으로 모두 정적 상관관계를 보였고, 전문성 인식과 자아탄력성 하위요인 간의 상관관계를 살펴보면 대인관계 효율성( $r=.34, p<.01$ ), 자신감( $r=.32, p<.01$ ), 낙관적 태도( $r=.25, p<.01$ ), 분노조절( $r=.20, p<.01$ ) 순으로 모두 정적 상관관계가 나타났다. 또한 교사의 전문성 인식 하위요인과 자아탄력성 하위요인 간에도 상관관계가 있었다. 각각의 요인을 살펴보면, 교수능력과 자신감( $r=.28, p<.01$ ), 대인관계 효율성( $r=.30, p<.01$ ), 낙관적 태도( $r=.20, p<.01$ )은 정적인 상관관계를 보였으나 분노조절( $r=.09$ ) 간에는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 운영관리 능력과 자신감( $r=.26, p<.01$ ), 대인관계 효율성( $r=.29, p<.01$ ), 낙관적 태도( $r=.22, p<.01$ ), 분노조절( $r=.22, p<.01$ ), 의사소통 능력과 자신감( $r=.29, p<.01$ ), 대인관계 효율성( $r=.32, p<.01$ ), 낙관적 태도( $r=.23, p<.01$ ), 분노조절( $r=.19, p<.01$ ), 전문성 신장 능력과 자신감( $r=.26, p<.01$ ), 대인관계 효율성( $r=.28, p<.01$ ), 낙관적 태도( $r=.22, p<.01$ ), 분노조절( $r=.19, p<.01$ ), 보육보호 능력과 자신감( $r=.26, p<.01$ ), 대인관계 효율성( $r=.26, p<.01$ ), 낙관적 태도( $r=.20, p<.01$ ), 분노조절( $r=.15, p<.05$ ) 모두 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

<표 9> 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계

(N=249)

구분	전문성 인식					자아탄력성					문제행동 지도전략							
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯		
전문성 인식	교수능력	①	1															
	운영관리 능력	②	.74**	1														
	의사소통 능력	③	.66**	.71**	1													
	전문성 신장 능력	④	.62**	.58**	.66**	1												
	보육보호 능력	⑤	.63**	.64**	.69**	.63**	1											
전 체		⑥	.85**	.86**	.87**	.84**	.84**	1										
자아 탄력성	자신감	⑦	.28**	.26**	.29**	.26**	.26**	.32**	1									
	대인관계 효율성	⑧	.30**	.29**	.32**	.28**	.26**	.34**	.74**	1								
	낙관적 태도	⑨	.20**	.22**	.23**	.22**	.20**	.25**	.75**	.58**	1							
	분노조절	⑩	.09	.22**	.19**	.19**	.15*	.20**	.51**	.39**	.53**	1						
전 체		⑪	.25**	.30**	.31**	.29**	.26**	.33**	.88**	.81**	.82**	.79**	1					
문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략 I	⑫	.52**	.53**	.44**	.50**	.50**	.58**	.27**	.29**	.17**	.20**	.29**	1				
	긍정적 예방전략 II	⑬	.34**	.39**	.45**	.31**	.39**	.44**	.18**	.19**	.19**	.14*	.21**	.64**	1			
	긍정적 반응전략	⑭	.41**	.45**	.48**	.40**	.39**	.50**	.25**	.34**	.21**	.16*	.29**	.58**	.59**	1		
	부정적 반응전략	⑮	-.10	-.16*	-.16*	-.09	-.09	-.14*	-.24**	-.12	-.26**	-.23**	-.25**	.00	.01	.06	1	
전 체		⑯	.40**	.41**	.41**	.38**	.41**	.47**	.15*	.23**	.09	.08	.17**	.78**	.79**	.77**	.44**	1

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

### 3. 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 유아 문제행동 지도 전략에 미치는 영향

교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 알아보고자 중다회귀분석을 실시하였다.

#### 1) 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 긍정적 예방전략에 미치는 영향

교사의 전문성 인식과 자아탄력성 변인들간의 다중공선성을 검토한 결과 Durbin-Watson의 통계치는 2.18, 2.11으로 나타났고, 분산팽창요인(VIF)은 1.452 - 3.416으로 나타나 독립변인들 간의 다중공선성에는 문제가 없었다. 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략에 미치는 영향을 살펴본 결과는 표 10에 제시된 바와 같다.

분석결과 먼저 전문성 인식의 하위요인은 유아 문제행동 지도전략 중 긍정적 예방전략을 32% 설명하였으며, 회귀모형은 유의한 것으로 나타났다 ( $F=23.17, p<.001$ ). 교사의 전문성 인식 하위요인 중에서는 운영관리 능력( $\beta=.20, p<.05$ )과 보육보호 능력( $\beta=.17, p<.05$ )이 긍정적 예방전략에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사의 자아탄력성 하위요인은 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략을 8% 설명하였으며, 회귀모형은 유의한 것으로 나타났다. 교사의 자아탄력성 하위요인 중에서는 대인관계 효율성( $\beta=.17, p<.05$ )이 긍정적 예방전략에 유의미한 정적 영향을 미쳤다. 유아 문제행동 지도전략에 영향을 미치는 변인들의 상대적 영향력은 전문성 인식의 하위요인인 운영관리 능력( $\beta=.20$ )의 영향력이 가장 크고 다음으로 전문성 인식의 보육보호 능력과 자아탄력성의 대인관계 효율성( $\beta$

=.17)이 동일하게 영향을 미치는 것으로 예측되었다.

이와 같은 결과는 교사의 운영관리 능력과 보육보호의 능력이 높을수록, 교사의 대인관계 효율성이 높을수록 유아의 문제행동을 지도할 시 긍정적 예방전략을 더 많이 사용함을 의미한다. 즉, 교사의 전문성 인식의 하위요인인 운영관리 능력과 보육보호 능력, 자아탄력성의 하위요인인 대인관계 효율성이 유아 문제행동에 대한 긍정적 예방전략에 의미있는 영향을 미치는 변인임을 예측할 수 있다.

<표 10> 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 긍정적 예방전략에 미치는 영향  
(N=249)

독립변인	비표준화계수		표준화계수	t	
	B	표준오차	$\beta$		
(상수)	1.53	.23		6.65***	
전문성 인식	교수 능력	.10	.10	.09	1.02
	운영관리 능력	.22	.10	.20	2.23*
	의사소통 능력	.13	.10	.12	1.33
	전문성 신장 능력	.09	.07	.10	1.23
	보육보호 능력	.20	.09	.17	2.12*
$F=23.17^{***}$ , $R^2=.32$					
(상수)	3.25	.21		15.64***	
자아 탄력성	자신감	.07	.08	.09	.81
	대인관계 효율성	.10	.05	.17	1.92*
	낙관적 태도	-.01	.09	-.01	-.12
	분노조절	.04	.04	.07	1.05
$F=5.41^{***}$ , $R^2=.08$					

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

## 2) 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 긍정적 반응전략에 미치는 영향

교사의 전문성 인식과 자아탄력성 변인들간의 다중공선성을 검토한 결과 Durbin-Watson의 통계치는 1.84, 1.87으로 나타났고, 분산팽창요인(VIF)은 1.452 - 3.416으로 나타나 독립변인들 간의 다중공선성에는 문제가 없었다. 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 반응전략에 미치는 영향을 살펴본 결과는 표 11에 제시된 바와 같다.

<표 11> 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 긍정적 반응전략에 미치는 영향  
(N=249)

독립변인	비표준화계수		표준화계수	t	
	B	표준오차	$\beta$		
(상수)	1.93	.24		8.09***	
전문성 인식	교수 능력	.67	.10	.06	.67
	운영관리 능력	.18	.10	.16	1.80*
	의사소통 능력	.28	.10	.25	2.72*
	전문성 신장 능력	.07	.07	.08	1.02
	보육보호 능력	.03	.10	.03	.29
$F=17.06^{***}$ , $R^2=.26$					
(상수)	3.29	.20		16.26***	
자아탄 력성	자신감	-.02	.08	-.03	-.26
	대인관계 효율성	.19	.05	.33	3.74***
	낙관적 태도	.03	.09	.03	.28
	분노조절	.01	.03	.03	.43
$F=8.06^{***}$ , $R^2=.12$					

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

분석결과 먼저 전문성 인식의 하위요인은 유아 문제행동 지도전략 중 긍정적 반응전략을 26% 설명하였으며, 회귀모형은 유의한 것으로 나타났다 ( $F=17.06, p<.001$ ). 교사의 전문성 인식 하위요인 중에서는 운영관리 능력( $\beta=.16, p<.05$ )과 의사소통 능력( $\beta=.25, p<.05$ )이 긍정적 반응전략에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사의 자아탄력성 하위요인은 유아 문제행동 지도전략 중 긍정적 반응전략을 12% 설명하였으며, 회귀모형은 유의한 것으로 나타났다( $F=8.06, p<.001$ ). 교사의 자아탄력성 하위요인 중에서는 대인관계 효율성( $\beta=.33, p<.001$ )이 긍정적 반응전략에 유의한 정적 영향을 미쳤다. 유아 문제행동 지도전략에 영향을 미치는 변인들 간의 상대적인 영향력은 자아탄력성의 하위요인인 대인관계 효율성( $\beta=.33$ )의 영향력이 가장 크고 다음으로 전문성 인식의 의사소통 능력( $\beta=.25$ ), 운영관리 능력( $\beta=.16$ )의 순으로 영향력이 큰 것으로 예측되었다.

이와 같은 결과는 교사의 대인관계 효율성 능력이 높을수록, 교사의 의사소통 능력과 운영관리 능력이 높을수록 유아의 문제행동 지도 시 긍정적 반응전략을 많이 사용함을 의미한다. 교사의 전문성 인식의 하위요인인 운영관리 능력과 의사소통 능력, 자아탄력성의 하위요인인 대인관계 효율성이 유아 문제행동에 대한 긍정적 반응전략에 의미있는 영향을 미치는 변인임을 예측할 수 있다.

### 3) 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 부정적 반응전략에 미치는 영향

교사의 전문성 인식과 자아탄력성 변인들간의 다중공선성을 검토한 결과 Durbin-Watson의 통계치는 1.91, 1.84으로 나타났고, 분산팽창요인(VIF)은 1.452 - 3.416으로 나타나 독립변인들 간의 다중공선성에는 문제가 없었다. 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중

부정적 반응전략에 미치는 영향을 살펴본 결과는 표 12에 제시된 바와 같다.

<표 12> 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 부정적 반응전략에 미치는 영향  
(N=249)

독립변인	비표준화계수		표준화계수	t	
	B	표준오차	$\beta$		
(상수)	3.39	.35		9.68***	
전문성 인식	교수 능력	.08	.15	.06	.55
	운영관리 능력	-.22	.15	-.15	-1.44
	의사소통 능력	-.20	.15	-.14	-1.31
	전문성 신장 능력	.03	.11	.03	.28
	보육보호 능력	.07	.14	.05	.51
$F=1.69$ , $R^2=.03$					
(상수)	3.72	.26		14.14***	
자아탄 력성	자신감	-.15	.11	-.16	-1.45
	대인관계 효율성	.10	.07	.13	1.48
	낙관적 태도	-.19	.12	-.15	-2.62
	분노조절	-.07	.04	-.12	-1.60
$F=6.03^{***}$ , $R^2=.09$					

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

분석결과 먼저 전문성 인식의 하위요인은 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 부정적 반응전략을 3%로 매우 낮게 설명하였으며, 회귀모형 역시 유의하지 않은 것으로 나타났다. 자아탄력성의 하위요인은 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 부정적 반응전략을 9% 설명하였으며, 회귀모형은 유의한 것으로 나타났다( $F=6.03$ ,  $p<.001$ ). 교사의 전문성 인식 변인과 자아

탄력성 변인 모두 유아의 문제행동 지도전략의 하위요인 중 부정적 반응전략에 유의한 영향을 미치지 않았다. 따라서 교사의 전문성 인식과 자아탄력성은 유아의 문제행동 지도전략 중 부정적 반응전략과 의미있는 영향 관계는 없는 것으로 예측되었다.

## V. 논의 및 결론

### 1. 논의

본 연구는 서울, 경기 지역의 유치원과 어린이집에 근무 중인 유아교사를 대상으로 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략의 차이를 알아보고 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략 간의 관계는 어떠한지에 대해 살펴보았다. 그리고 전문성 인식과 자아탄력성이 문제행동 지도전략에 미치는 영향에 대해 알아보았다. 본 연구를 통해 얻은 결과를 토대로 다음과 같이 논의하고자 한다.

#### 1) 교사의 개인 변인에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도 전략의 차이

교사의 개인 배경에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 교사의 연령에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과, 전문성 인식에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 35세 이상의 교사가 30세 미만의 교사보다 전문성 인식이 높은 것으로 나타났으며, 하위요인 중 교수능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력에서도 높게 나타났다. 이는 교사의 연령이 높을수록 교사가 자신의 전문성을 높게 인식한다는 선행연구(성현숙, 2013; 김성옥, 2018; 김아람, 2018)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 연령이 높은 교사는 교직을 준비하는 시기나 교사로 재직하는 시기에 다양한 교육을 받을 기회가 많았으므로 이러한 지

속적 교육과 훈련을 통해 전문성이 강화되며 자신의 전문성에 대한 인식에 차이가 나타난다고 해석할 수 있다.

둘째, 교사의 최종학력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과, 전반적인 전문성 인식과 하위요인 중에서는 교수 능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 자아탄력성의 하위요인 중 자신감과 낙관적 태도, 문제행동 지도전략 중 긍정적 예방전략에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로는 대학원 이상을 졸업한 교사가 2-3년제 대학을 졸업한 교사보다 자신의 전문성을 더 높게 인식하고, 자신감과 낙관적 태도가 높은 자아탄력성을 지녔으며, 긍정적 예방전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 학력이 높을수록 전문성 인식발달이 높게 나타난다는 선행연구(백혜리,1990; 안영미, 2016; 정아람, 2016)를 지지하며, 장기간의 교육을 통한 자극과 함께 확장된 지식이 교육 전반적인 면에서 자신의 전문성을 인식하는 데 긍정적인 영향을 미친 것이라고 할 수 있다(김명순·신윤승·채은화, 2016). 정아람(2016)의 연구에서는 학력을 교사의 자격체계 및 양성과정과 관련하여 설명하였는데, 현재 보육교사는 대학과 보육교사 양성원, 학점은행제 등 다양한 기관을 통해 양성되고 있으며 전문적 지식에 대한 교육과정이나 내용 전달에 있어서도 차이가 있다. 이는 자격 취득을 위한 교육과정의 중요성을 강조하는 결과로서, 유아교사의 전문성 향상을 위해 다양한 양성 기관의 교육과정을 통일하고 학사학위 취득을 바탕으로 자격 기준의 재정비가 필요함을 시사한다. 본 연구는 교육정도에 따라 높은 자아탄력성을 가진다고 보고한 박유진(2012)의 연구, 교육수준이 높은 교사일수록 문제행동 지도전략이 높으며 유아 문제행동에 대해 지도할 시 긍정적인 전략을 더 많이 사용한다는 선행연구(이세리, 2013; 임보람, 2020)와도 맥락을 같이

한다. 이는 교육수준이 높을수록 자신의 가치와 능력에 대한 긍정적 평가로 인해 자신감과 낙관적 태도를 갖출 수 있으며, 유아 문제 행동과 관련된 교육과 지식을 다양하게 접할 기회가 많아 유아 문제행동에 대해 효과적인 대처 전략을 사용하는 것으로 해석된다.

따라서 교사들이 자신의 전문성에 대한 인식과 자아탄력성을 높이고 문제 행동 지도전략을 효과적으로 사용하기 위해서는 교사는 교사 연수나 교육에 적극적으로 참여하는 등 교사 스스로 자기개발을 위해 힘써야 하며, 유아교육현장에서는 교사들을 위한 다양한 교육의 기회를 제공해주어야 함을 시사한다.

셋째, 교사의 경력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과, 전문성 인식의 하위요인 중 교수능력, 운영관리 능력, 전문성 인식 전체에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 자아탄력성의 하위요인 중 자신감, 낙관적 태도, 분노조절에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 반면 문제행동 지도전략에서는 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

이러한 결과는 교직경력이 많을수록 교사의 전문성 인식이 높아진다는 선행연구(이규식, 2007; 이혜상, 2005; 김정현, 2019)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 이는 교사의 경력이 많아질수록 다양한 현장경험을 통해 유아를 지도하고 학급을 운영 관리하는 것에 능숙해지면서 자신의 전문성에 대한 자신감을 갖게 되는 것으로 해석할 수 있다. 또 교사의 발달단계에 따른 특징과도 관련하여 설명할 수 있다. Katz(1972)는 교사의 전문성에 대한 발달을 교직경력에 따라 생존기, 강화기, 갱신기, 성숙기로 구분하여 제시하였으며, 혼란스러운 경험이 많은 첫 근무 1년 동안은 생존기, 1년~3년까지는 어느 정도 운영에 익숙해지면서 이직이 많아지는 강화기, 3년~5년까지는 무엇인가 새로운 것을 시도해보고자 하는 시기의 갱신기, 5년 이상은 교사로서 완

전한 자신감과 경험을 갖춘 성숙기로 보았다(이영희, 2008 재인용). 즉, 교육 경력이 7년 이상인 교사들은 발달 단계상 ‘성숙기’에 접어든 것으로, 이러한 교사의 특성이 반영된 것으로 해석할 수 있다. 또 본 연구는 경력이 많은 교사가 자아탄력성이 높게 나타났다는 선행연구(김해숙, 2017; 전은영, 2018)의 연구결과와도 일치한다. 이는 교사의 경력이 많아질수록 교육과 관련한 경험과 노하우가 쌓여 어려운 일도 쉽게 극복하며, 자신을 통제하는 능력과 자신감이 높아진다고 해석할 수 있다. 그러나 문제행동 지도전략은 교사의 경력에 따라 유의한 차이가 없었다는 김정현(2019)의 연구와는 일치하나, 경력이 많은 교사일수록 문제행동 지도전략 중 긍정적 전략을 더 자주 사용한다는 선행연구(김희주, 2018; 윤희정, 2018; 정호경, 2013)의 연구 결과와는 일치하지 않았다.

따라서 전문성 인식과 자아탄력성을 높이기 위해서는 출산이나 육아로 인해 교사의 경력이 단절되지 않도록 유아교육기관의 인식이 개선되어 제도적, 심리적으로 지원이 이루어져야 하며, 경력이 적은 교사들이 쉽게 직업을 포기하거나 이직하는 것을 방지하기 위해 교사 멘토링이나 업무환경 개선을 통해 교사들이 장기간 근무하며 교사로서 성숙되어갈 수 있도록 심리적, 환경적인 지원이 마련되어야 할 것이다.

## 2) 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략 간의 관계

본 연구에 나타난 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 유아 문제행동 지도전략의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

첫째, 교사의 전문성 인식과 유아 문제행동 지도전략 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 교사의 전문성 인식과 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 간에 상관관계를 살펴본 결과 전문성 인식의 하위요인인 교

수능력, 운영관리능력, 의사소통능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력 모두 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략, 긍정적 반응전략과 정적 상관이 있는 것으로 나타났으나, 전문성 인식의 하위요인 중 운영관리 능력, 의사소통 능력은 부정적 반응전략과 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 자신의 전문성을 높게 인식하는 교사일수록 유아의 문제행동을 지도할 때 긍정적 지도전략을 더 많이 사용함을 의미한다. 이러한 결과는 교사의 전문성 발달 수준이 높을수록 영아들의 발달특성을 민감하게 파악하여 일어날 수 있는 문제 상황을 사전에 예방하고, 긍정적인 반응 전략을 사용한다는 안영미(2016)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 교사가 자신의 전문성을 높게 인식할 때 자신의 교수능력이나 운영에 대한 확고한 신념과 자신감을 갖게 되며, 긍정적인 소통을 통해 유아들을 바람직한 방향으로 이끌 수 있다. 따라서 유아를 긍정적인 방법으로 지도하며 보다 질 높은 교육을 시행하기 위해서는 교사의 전문성을 향상시킬 수 있는 다양한 교육의 기회를 제공하고, 교사가 전문성을 긍정적으로 인식하고 효과적으로 발휘할 수 있도록 전문성을 지원하는 근무환경이 마련되어야 함을 시사한다.

둘째, 교사의 자아탄력성과 유아 문제행동 지도전략 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 교사의 자아탄력성과 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 간의 상관관계를 살펴본 결과 자아탄력성의 하위요인인 자신감, 대인관계 효율성, 낙관적 태도, 분노조절 모두 유아 문제행동 지도전략의 하위요인 중 긍정적 예방전략, 긍정적 반응전략과 정적 상관이 있는 것으로 나타났으나, 자아탄력성의 하위요인 중 자신감, 낙관적 태도, 분노조절은 부정적 반응전략과 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 자아탄력성이 높은 교사일수록 유아의 문제행동에 대해 긍정적으로 지도함을 의미한다. 이러한 결과는 자아탄력성 점수가 높은 유아교사의 상위집단이 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략을 더 사용하는 것으로 나타난 정호경(2013), 김

민정(2016b)의 연구와 맥락을 같이 한다. 자아탄력성이 높은 교사들의 특성은 삶에 대한 낙관적인 태도를 기반으로 타인과 원만하고 친밀한 관계를 형성할 수 있으므로 유아와 친밀한 관계를 맺으며 유아의 심리나 행동을 자세히 관찰하고 이해할 수 있어 문제행동이 발생할 수 있는 상황을 사전에 예방하고, 문제행동이 발생되더라도 유아의 행동을 긍정적으로 인식하여 효과적으로 지도한다고 볼 수 있다. 이는 낙관적 태도가 높을수록 자신의 교수방법에 대한 자신감을 가지고 유아들을 지도하여 부정적인 반응전략을 적게 사용하게 된다는 심순애(2007)의 연구결과를 뒷받침하기도 한다. 따라서 다양하게 발생하는 유아의 문제행동을 효과적으로 지도하기 위해 교사의 자아탄력성을 증진시키는 노력이 요구되며, 자아탄력성을 높이는 지속적이고 체계적인 교사 연수 프로그램의 필요성을 시사한다.

셋째, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 교사의 전문성 인식과 자아탄력성의 하위요인 간의 상관관계를 살펴본 결과 전문성 인식의 하위요인인 교수능력, 운영관리 능력, 의사소통 능력, 전문성 신장 능력, 보육보호 능력 모두 자아탄력성의 하위요인인 자신감, 대인관계 효율성, 낙관적 태도, 분노조절과 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 교수능력과 분노조절은 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다. 이는 자아탄력성이 높은 교사가 자신의 전문성도 높게 인식한다는 것을 의미하며, 교사가 인식하는 전문성의 수준이 높을수록 교육의 상황에서 어려움에 직면하더라도 긍정적으로 적응할 수 있는 능력인 자아탄력성을 높인다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 유아교사의 낙관적인 태도와 자신감이 높은 교사가 전문성을 높게 인식한다는 유지연(2010)의 연구와 전문성 발달 수준이 높은 교사가 전반적으로 자아탄력성이 높다는 안진희(2010)의 연구와 맥락을 같이 한다. 전반적으로 자신의 전문성에 대한 인식이 높은 교사는 타인과의 소통에 유능하고 자신의 능력에 대한 신뢰와 확신이 있으

므로, 자신이 하고 있는 일에 대한 자신감을 높이며 사람과의 관계에서나 교육과정에서의 어려움을 겪더라도 당황하거나 좌절하지 않고 긍정적으로 대처할 수 있다고 보여진다. 반대로 자아탄력성이 높은 교사는 자신에 대한 확신과 일에 대한 자신감을 바탕으로 나아가 타인과의 적극적인 관계를 맺으며 실패에도 낙관적으로 사고하는 능력이 있으므로, 교육과정을 실행하는데 있어 명확한 신념에 기반한 자신의 교수방법을 신뢰하며 유아와 학부모, 동료와 소통함에도 자신감 있고 원만한 관계를 형성하는 등 전문성의 인식 수준이 높아진다고 볼 수 있다. 즉, 교사의 전문성 인식과 자아탄력성은 상호간에 긍정적인 효과를 줄 수 있다. 따라서 교사의 긍정적인 태도와 인식을 통해 자아탄력성을 향상시키고 전문성 인식을 강화할 수 있도록 교사를 지원하는 체계를 보다 체계적으로 마련해야 할 것이다.

### 3) 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향

교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 살펴보기 위해 교사의 전문성 인식, 자아탄력성을 독립변인으로 설정하고 문제행동 지도전략을 종속변인으로 설정하여 회귀분석한 결과에 대한 요약과 논의는 다음과 같다.

첫째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 문제행동 지도전략 하위요인 중에서 긍정적 예방전략에 미치는 영향을 살펴보면 전문성 인식 변인 중에서는 운영관리 능력과 보육보호 능력, 자아탄력성 변인 중에서는 대인관계 효율성이 유아의 문제행동에 대한 긍정적 예방전략에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사의 전문성 인식이 높을 때 보육의 질이 높았다는 선행연구(구은미, 2004; 김승자, 김진선, 2011)의 연구결과와 맥락을 같이

한다. 즉, 유아와의 친밀한 관계 형성을 통해 유아의 행동발달을 민감하게 살피며 교실 전체 상황을 파악하여 유아의 위험한 행동을 미리 방지함으로써 안전한 환경을 관리하는 교사가 유아의 문제행동에 대해서도 예측 가능한 일과 계획과 환경 제공을 통해 문제행동을 예방하는 긍정적 전략을 사용한다는 것을 알 수 있다.

둘째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 문제행동 지도전략 하위요인 중 긍정적 반응전략에 미치는 영향을 살펴보면 전문성 인식 변인 중에서는 운영관리 능력과 의사소통 능력, 자아탄력성 변인 중에서는 대인관계 효율성이 유아 문제행동에 대한 긍정적 반응전략에 있어 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구에서처럼 전문성 인식을 하위영역으로 구분하지는 않았으나, 유아반 교사의 전문성 수준이 높을수록 긍정적 반응전략을 사용한다고 제시한 차어진(2012), 홍소림(2018)의 연구결과와 맥락을 같이 한다. 김미진(2018)은 높은 전문성 인식이 영유아에게 질 높은 상호작용과 지원을 제공할 수 있는 교사의 역량으로 작용해 영유아가 보이는 행동적·정서적 특성을 인지하고 지도하는 데 긍정적 영향을 미칠 것이라고 하였다. 즉, 유아가 전달하는 신호에 민감하게 반응하며 유아와의 친밀한 소통을 통해 긍정적 행동을 표출할 수 있도록 지지하는 교사가 유아의 바람직한 행동에 대한 관심과 칭찬으로 행동과 기술의 습득을 돕는 긍정적 반응전략을 많이 사용하는 것으로 볼 수 있다.

반면, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 문제행동 지도전략 하위요인 중에서 부정적 반응전략에 미치는 영향을 살펴본 결과 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 변인 모두 유의미한 영향을 미치지 않았다. 즉, 유아의 문제행동에 대한 부정적 반응전략과는 영향관계가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사의 전문성 수준이 긍정적 반응전략에는 영향을 미치지만 부정적 반응전략에는 유의한 영향을 미치지 않았다는 김정현(2019), 안영미(2016)의

연구결과와 맥락을 같이 하며, 자아탄력성의 하위요인 중 대인관계 효율성이 부정적 반응전략에 영향을 미친다는 이순옥(2017)의 연구와는 상이한 결과로 나타나 이를 명확하게 규명하는 연구가 지속적으로 이루어져야 한다.

이를 종합해보면 교사의 전문성 인식 하위요인 중 운영관리 능력과 의사소통 능력, 보육보호 능력에 대한 인식이 높을수록, 자아탄력성의 하위요인 중 대인관계 효율성이 높을수록 유아문제행동 지도전략을 긍정적으로 사용하는 경향이 높다는 것을 알 수 있다. 이는 교사가 갖는 전문적 지식과 기술에 대한 인식적인 측면뿐만 아니라 교사 개인이 갖는 성격적 측면의 중요성을 함께 강조함을 의미한다. 따라서 유아의 문제행동에 대한 교사의 긍정적 지도를 통해 교육의 질을 향상시키기 위해서는 교사가 자신의 전문성을 신장시키기 위한 학습자로서의 적극적인 노력과 관심이 바탕이 되어야 하며, 교사의 전문성을 지원하는 근무환경과 분위기가 무엇보다 중요하다. 또한 교사의 자아탄력성 수준을 높일 수 있는 체계적인 교사 연수 프로그램을 개발하고, 다양한 교사교육을 통해 교사의 자아탄력성을 높이는 노력이 요구된다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구에서 논의된 결과를 통해 얻은 결론은 다음과 같다.

첫째, 교사의 연령, 최종학력, 경력에 따른 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략의 차이를 살펴본 결과, 연령과 학력이 높고 경력에 많을수록 자신의 전문성을 높게 인식하는 것으로 나타났으며, 학력이 높고 경력이 많은 교사일수록 자아탄력성이 높은 것으로 나타났다. 문제행동 지도전략은 학력이 높은 교사가 긍정적 예방전략을 더 자주 사용하는 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성 및 문제행동 지도전략 간의 관계를 살펴본 결과, 교사의 전문성 인식은 유아 문제행동 지도전략과 정적 상관관계를 보였으며 전문성 인식의 하위요인 중 운영관리 능력, 의사소통 능력은 부정적 반응전략과 부적 상관을 보였다. 교사의 자아탄력성은 유아 문제행동 지도전략과 정적 상관관계를 보였으며 자아탄력성의 하위요인인 자신감과 낙관적 태도, 분노조절은 부정적 반응전략과 부적 상관을 보였다. 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 간에는 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다.

셋째, 교사의 전문성 인식, 자아탄력성이 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 살펴본 결과, 전문성 인식 하위요인 중에서는 운영관리 능력과 보육보호 능력, 자아탄력성 하위요인 중에서는 대인관계 효율성이 긍정적 예방전략에 유의한 영향을 미쳤으며, 전문성 인식 하위요인 중 운영관리 능력과 의사소통 능력, 자아탄력성 하위요인 중 대인관계 효율성이 긍정적 반응전략에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 부정적 반응전략은 교사의 전문성 인식과 자아탄력성 변인 모두 유의한 영향을 미치지 않았다.

결론적으로 교사의 전문성 인식과 자아탄력성은 유아 문제행동 지도전략에 긍정적으로 영향을 미친다고 할 수 있다.

마지막으로 본 연구의 의의 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 문제행동 지도전략에 미치는 영향에 대해 살펴봄으로써 교사의 전문성 인식과 자아탄력성의 중요성을 시사하였으며, 이후 교사 연수 프로그램이나 교육의 내용을 선정하는 데 기초가 되는 연구로서의 의의가 있다.

둘째, 본 연구에서는 교사의 전문성 인식, 자아탄력성, 문제행동 지도전략을 측정하기 위해 자기 보고식 질문지를 사용하였는데 연구 도구 내용의 범

위 안에서 사회적 기대에 따른 행동을 체크하였거나 교사 개인의 주관적 견해가 포함되었음을 배제할 수 없을 것으로 생각된다. 따라서 후속 연구에서는 교사 면담이나 관찰 등의 자료수집방법의 다양화를 통해 객관적인 평가가 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 교사의 전문성 인식과 자아탄력성의 문제행동 지도전략과의 관계, 영향성을 알아보았을 뿐 문제행동 지도전략의 효과에 대한 설명이 부족했다. 따라서 후속 연구에서는 교사가 사용하는 문제행동 지도전략이 유아의 문제행동 감소에 직접적인 효과가 있는지에 대한 심층적인 연구가 이루어질 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 고현주 (2017). 보육교사의 교육신념이 영유아 문제행동 지도 전략에 미치는 영향. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽옥선 (2018). 보육교사의 셀프리더십이 전문성 인식과 직무만족도에 미치는 영향. 순천대학교 대학원 석사학위논문.
- 구은미 (2004). 보육 프로그램의 질에 영향을 미치는 교사 관련 변인 분석. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 권미성, 문혁준 (2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(4), 277-296.
- 권수현 (2015). 유아교사의 회복탄력성에 대한 고찰=개념 및 구성요인, 향상 방안을 중심으로. **육아지원연구**, 10(2), 31-53.
- 권정윤 (2010). 유아교사의 정서지능과 정서노동 및 직무스트레스와의 관계. **유아교육연구**, 20(6), 269-289.
- 권혜진 (2013). 교사의 놀이성과 놀이신념, 놀이교수효능감이 문제행동지도 전략에 미치는 영향. **한국보육지원학회지**, 9(1), 175-200.
- 권혜진 (2017). 교사의 정서지능과 문제해결능력이 영유아 문제행동지도전략에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경희, 문혁준, 김선영 (2016). **보육학개론**. 서울: 창지사.
- 김관비 (2010). 교사의 직무스트레스에 따른 유아문제행동 지도전략: 구조모형을 중심으로. 배재대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김명순, 신윤승, 채은화 (2016). 어린이집 보육교사의 효능감, 전문성에 대한 인식이 보육과정 수행에 미치는 영향. **아동학회지**, 37(2), 43-56.
- 김명희 (2020). 보육교사의 전문성 인식과 행복감이 영유아 권리준중 보육에

- 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미영 (2018). 유아교사의 자아탄력성, 사회적 관계 및 교직관이 이직의도에 미치는 영향. 군산대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미자 (2020). 유아교사의 전문성과 놀이지도 인식이 놀이교수효능감에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미진 (2018). 어린이집 운영시간, 어머니 양육행동 및 교사 전문성 인식이 영유아의 문제행동에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2016a). 영·유아 교사의 자아탄력성과 행복플로리시가 직무만족도에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민정 (2016b). 교사의 인성 및 자아탄력성과 유아의 공격적 행동에 대한 지도 전략과의 관계. 덕성여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김상래 (2003). 유아교육기관 교사의 교직전문성 인식과 역할수행에 관한 연구. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성옥 (2018). 유아교사의 정서지능과 전문성인식이 교사-유아 상호작용에 미치는 영향. 동의대학교 대학원 석사학위논문.
- 김순영 (2005). 어린이집 보육교사의 전문성 인식과 직무만족도와의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김승자, 김진선 (2011). 보육교사의 교육신념과 전문성인식이 보육의 질에 미치는 영향. **한국부모교육학회**, 8(2), 31-52.
- 김아람 (2018). 보육교사의 성격유형과 전문성 인식 관계:-서울지역을 중심으로-. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김연하 (2007). 유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구. **아동학회지**, 28(5), 73-89.
- 김윤경 (2018). 보육교사의 자아탄력성 및 반성적 사고와 수업전문성의 관

- 계. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정현 (2019). 영아반과 유아반교사의 전문성과 직무스트레스가 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주현 (2016). 보육교사의 전문성 인식과 교사 행복감 및 교사-영유아 상호작용과의 관계. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지선 (2014). 유아교사의 자아탄력성과 의사소통능력 및 교사-유아관계. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김춘경, 이수연, 이윤주, 정종진, 최용용 (2016). **상담학 사전**. 서울: 학지사.
- 김혜숙 (2017). 유아교사의 자아탄력성 및 의사소통능력이 교사효능감에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현정 (2000). 유아교육기관 부적응 아동과 지도에 대한 교사의 인식조사. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현정 (2010). 긍정적 행동지원이 지적장애 중학생의 수업시간 주의집중 및 문제행동에 미치는 효과. 단국대학교 특수교육대학원 석사학위논문.
- 김희주 (2018). 보육교사의 인권감수성과 아동권리인식이 유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 명준희 (2006). 보육교사의 사회적 지지와 직무스트레스, 전문성 인식과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 문송이 (2007). 유치원 교실에서 일어나는 유아행동지도와 교사의 어려움. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 문유란 (2016). 에니어그램 성격유형별 유아교사의 '자아탄력성'에 관한 연구. 인천대학교 대학원 석사학위논문.
- 민동일 (2007). 청소년의 가정건강성, 학교생활건강성 및 자아탄력성이 정신건강에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 박계주 (2018). 영·유아 교사의 인성 및 영·유아 문제행동 인식에 관한 연

- 구. 남부대학교 대학원 석사학위논문.
- 박금자 (2012). 유아교사의 효능감이 유아문제행동에 대한 교사의 대처전략에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미자 (2018). 보육교사의 자아탄력성과 행복감이 역할수행에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박선미 (2013). 유아교사의 정서조절능력, 유아-교사관계, 소진감 간의 관계. **유아교육 아동교육**, 22(1), 21-32.
- 박순희, 이주희 (2009). 다문화가족 청소년의 적응유연성(Resilience) 측정도구의 개발. **청소년학연구**, 16(6), 103-134.
- 박옥숙 (2011). 보육교사의 자아탄력성과 직무만족도의 관계분석. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- 박유진 (2012). 예비유아교사가 인식하는 안녕감과 자아탄력성. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은혜 (2013). **유아교사론**. 서울: 창지사.
- 박은희 (1997). 자아탄력성(Ego-Resiliency), 지능 및 학업성취도와의 관계연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현진 (1996). 자아탄력성에 따른 지각된 스트레스, 대처 및 우울. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 박효경 (2019). 영유아교사의 교육신념이 영유아 문제행동지도전략에 미치는 영향. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 박효서 (1999). 자기위로능력이 스트레스 대처방식과 심리적 안정감에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 박효숙 (2000). 유아의 문제행동 감소를 위한 부모교육 프로그램의 효과: 어머니의 반응을 중심으로. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 배지희, 조미영, 봉진영 (2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담

- 론 분석. **유아교육연구**, 29(5), 165-189.
- 백은주, 조부경 (2004). 유치원 교사의 전문성 발달 수준 자기 평가 도구 개발. **유아교육연구**, 24(4), 95-117.
- 백혜리 (1990). 유아교육 교사의 전문성에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 서지영, 서영숙 (2002). 유아교사의 조직 헌신도에 영향을 미치는 관련 변인 연구: 프로그램의 질과 직무환경을 중심으로. **미래유아교육학회**, 9(2), 115-136.
- 성현숙 (2013). 국공립 및 직장 어린이집 교사의 전문성 인식과 직무만족도 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은정 (2016). 경력에 따른 유아교사의 자아탄력성, 자기결정성이 유아교사 효능감에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 심순애 (2007). 보육교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 심지연 (2018). 유아교사의 인성, 교사효능감, 소진이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 안영미 (2016). 영아보육교사의 교사효능감, 전문성 발달 수준이 영아문제행동에 대한 대처전략에 미치는 영향. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안진희 (2010). 유치원 교사의 전문성 발달에 따른 소진과 자아탄력성과의 차이. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- 여선영 (2005). 아동상담자의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진과의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 오현석, 김정아 (2007). 전문성 연구의 주요 쟁점과 전망. **기업교육연구**, 9(1), 143-168.

- 유수경, 황해익 (2009). 유아교육분야에 나타난 교사 전문성 관련 연구 동향 분석. **열린유아교육연구**, 14(3), 293-314.
- 유지연 (2010). 유아교사의 자아탄력성과 직무 스트레스가 전문성 인식에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤희선 (2010). 자아 탄력성 증진 프로그램이 중학생의 자아 탄력성과 또래 관계에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤희정 (2018). 보육교사의 교사효능감과 정서지능이 문제행동지도전략에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경돈 (2010). 영아보육교사의 영아발달지식과 보육효능감이 전문성 발달수준에 미치는 영향. 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 이경례, 문혁준 (2013). 영유아보육교사의 발달지식, 교사효능감, 전문성 지원환경이 전문성 발달 수준에 미치는 영향. **한국보육학회지**, 13(3), 163-182.
- 이경숙, 신윤오, 조숙환, 김명식 (2013). **영유아 지역정신건강증진사업 모델 개발**. 서울: 보건복지부.
- 이경희 (2018). 보육교사의 인권의식과 전문성인식이 영유아권리존중보육에 미치는 영향. 총신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이규식 (2007). 교사의 전문성 인식과 직무만족도의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미나, 김민정, 김세경, 이영은, 정미라(2016). 유·초등교사의 전문성 증진 프로그램 효과에 관한 메타분석. **한국교원교육연구**, 3(2), 367-393.
- 이보람 (2019). 보육교사의 대인관계능력이 문제행동지도 전략과 문제행동지도 효능감에 미치는 영향. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상욱 (2005). 초등학생의 시험스트레스와 신체화 증상: 자기탄력성의 중재 효과. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선혜 (2015). REBT이론에 근거한 셀프카운슬링 프로그램의 효과: 초등교

- 사들의 교사소진, 자아탄력성, 교사효능감을 중심으로. 경남대학교 대학원 박사학위논문.
- 이성혜 (2011). 보육시설의 교수·학습풍토, 보육교사의 전문성 인식과 보육과정 운영. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이세리 (2013). 유아의 문제 행동 유형별 교사의 대처 전략. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이수련 (2013). 유아교사의 전문성 인식과 교사-유아 상호작용 관계 분석. **어린이미디어연구**, 12(1), 21-239.
- 이수정 (1998). 영·유아 보육교사의 교직전문성 인식과 역할수행에 관한 연구: 수도권지역을 중심으로. 국민대학교 대학원 석사학위논문.
- 이순례, 박희숙, 조인숙, 정수미 (2001). **영유아 생활지도**. 경기: 강남대학교 출판부.
- 이순영 (2009). 보육교사의 전문성 인식. **한국유아교육·보육복지연구**, 13(1), 301-317.
- 이순옥 (2017). 유아교사의 공감능력과 자아탄력성이 유아문제행동 지도전략에 미치는 영향. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영희 (2008). 보육교사의 교사효능감과 전문성 발달과의 관계. 중부대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이예승 (2004). 청소년의 학교 스트레스, 자아탄력성 및 학교 적응에 관한 연구: 여자고등학생을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이운성 (2012). 유아교사의 정서노동, 자아탄력성, 직무만족도에 관한 구조모형분석. 숙명여자대학교 원격대학원 석사학위논문.
- 이은미 (2002). 유아교육 교사의 교직전문성인식, 정보자원활용, 교사역할수행의 관계 연구. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은정 (2016). 영유아교사의 아동권리인식과 문제행동인식 및 문제행동지도

- 전략 간의 관계 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이찬숙 (2008). 유아의 문제행동에 영향을 미치는 유아 개인, 가정 환경 및 지역사회 변인 분석. 성균관대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이향 (1996). 보육시설의 보육교사 전문성 인식과 영아반 프로그램 질에 관한 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이현정 (2010). 유아교사의 효능감과 전문성에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜상 (2005). 유아교사의 교직사회화에 관한 연구. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 이화경 (2011). 보육교사의 전문성인식과 직무만족도가 영유아 애착에 미치는 영향. 경희대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이희선 (2014). 보육교사의 교직 전문성에 대한 인식. **한국보육학회지**, **4**(2), 79-90.
- 임보람 (2020). 유아교사의 공감능력과 교사·유아 상호작용이 문제행동 지도 전략에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조부경 (1994). 유치원 교사의 교직전문성인식과 관심사와의 관계연구. **한국교원대학교 교수논총**, **10**(2), 131-161.
- 조아영 (2019). 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조운주, 최일선 (2004). 사립 유아교육기관 초임교사들의 갈등 및 안정에 대해. **유아교육연구**, **24**(1), 71-94.
- 조주희, 박혜준 (2018). 사회적 지지와 교사효능감이 보육교사의 영유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. **유아특수교육연구**, **18**(1), 77-98.
- 전은영 (2018). 보육교사의 공감능력과 자아탄력성이 교사와 영유아의 상호

- 작용에 미치는 영향. 충신대학교 대학원 석사학위논문.
- 전희경 (2020). 유아 교사의 창의적 교수행동과 소진이 문제행동 지도전략에 미치는 영향. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미라, 이미나, 강수경 (2016). 유아교사의 전문성 지원환경과 교사-유아 상호작용의 관계에서 자기주도학습과 교직전문성 인식의 매개효과. **한국교육연구**, 33(1), 1-27.
- 정선아 (2019). 유아교사의 전문성 발달수준이 문제행동지도전략에 미치는 영향: 교사-유아 상호작용의 매개효과를 중심으로. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 정순임 (2015). 보육교사의 교직지향성과 전문성인식이 직무만족도에 미치는 영향. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정아람 (2016). 어린이집의 조직풍토가 보육교사의 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정혜윤 (2016). 보육교사의 성격특성이 정서노동 및 자아탄력성에 미치는 영향. 위덕대학교 대학원 석사학위논문.
- 정호경 (2013). 유아교사의 자아탄력성에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조아영 (2019). 어린이집의 교사전문성 지원환경과 초임교사의 직무 수행 동기가 교사 전문성 인식에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조운주, 최일선 (2004). **유아교육기관에서의 유아생활지도**. 서울: 창지사.
- 주현정 (2017). 교사의 전문성 인식, 교수 행동에 따른 교사-영유아 상호작용의 질. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 차수진 (2018). 보육교사의 관계스트레스와 전문성 인식이 이직의도에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 차어진 (2012). 유아교사의 전문성 발달수준에 따른 유아의 문제행동 인식 및 문제행동 지도전략. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 한국심리학회 (2014). 심리학 용어사전 <http://www.koreanpsychology.or.kr>.
- 한글학회 (2010). **우리말 큰 사전**. 서울: 어문각.
- 홍소림 (2018). 유아교사의 교사 효능감과 문제행동 지도전략과의 관계: 전문성 발달수준의 매개효과를 중심으로. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍혜림 (2015). 유아교사의 소진감이 유아문제행동 지도전략에 미치는 영향. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins(Ed), *Minnesota Mposia on Child psychology*, 13, 39-101.
- Essa (1988). 유아행동지도. 지성애 역(원본 출판일 1983). 서울:양서원.
- Garber, J, (1984). The developmental progression of depression in female children. New Drection for child Development, psycnet. apa, org.
- Klohn, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality Social Psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Lindsay, P, & Lindsay, C, H. (1987). Teachers in preschools and child care centers: Overlooked and undervalued. *Child & Youth Care Forum*, 16(2), 91-105.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1993). Professionalism and the preparation of early childhood education practitioners. *Early Child Development and Care*, 89(1), 1-17.

- Spodek, B. (1987). Early childhood teacher's belief. Paper Presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association, Washington, DC.
- Smith, S. C. (2004). The effects of targeted positive behavior support strategies on preschoolers externalizing behavior. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Wang, H. (2005). Early childhood educator's perceptions of professional of competence in preschool settings(Unpublished doctoral dissertation). Pennsylvania State university, Pennsylvania.

## ABSTRACT

### The Effect of An Instructor's Awareness of Professionalism and Ego-Resiliency on Guidance strategy for Infant's problem behavior

An, Ju hee

Early Childhood Education Major

Graduate School of Education of

Sungshin University

This study was conducted for analyzing the effect of an instructor's awareness of professionalism and ego resiliency on guidance strategy for infant's problem behavior. In addition, the relationship between those was investigated in this study.

The research questions for this study were as follows:

- 1) Are the instructor's awareness of professionalism, ego resiliency, and guidance strategy for infant's problem behavior dependent on instructor's personal background?
- 2) What is the relationship between those?
- 3) What is the effect of an instructor's awareness of professionalism and ego resiliency on guidance strategy for infant's problem

behavior?

The subjects of this study were 249 infant's class teachers working in kindergartens and day care centers. Current Status Self-Desire for Professional Competence by Aram Jeong (2016) was used in order to measure the teacher's awareness of their professionalism, which was based on the research tool developed by Wang (2005). For measuring teacher's ego resiliency, a scale tool revised and modified by Unsung Lee (2013) was used, which was translated by Hyunjin Park (1996) based on the work done by Klohnen (1996). Lastly, Teacher Strategy Questionnaire (TSQ) developed by Yeonha Kim (2007) was used for measuring the guidance strategy for infant's problem behavior. The collected data was analyzed using frequency analysis, t-test, one-way analysis of variance, correlation analysis, and multi regression analysis according to the research questions.

The conclusions of this study were as follows:

First, The difference in awareness of professionalism, ego resiliency, and guidance strategy for infant's problem behavior was examined based on the personal background of teachers (age, final education, career). The result showed that the higher the age, education, and experience, the higher the awareness of one's own professionalism, ego resiliency. Furthermore, The result showed that the higher education, using positive prevention strategy among guidance strategy for infant's problem behavior

Second, The relationship between awareness of professionalism, ego resiliency, and guidance strategy for infant's problem behavior was investigated. The instructor's awareness of professionalism showed a positive correlation with the guidance strategy for infant's problem behavior. Looking at the correlation between the sub-factors, it was found that all of the sub-factors of expertise perception had a positive correlation with the positive prevention strategy and the positive reaction strategy among the sub-factors of the child problem behavior guidance strategy. Among the subfactors of professional recognition, operational management and communication ability revealed a negative response strategy and correlation. For the ego resiliency, it showed a positive correlation with guidance strategy for problem behavior. As looking at the correlation between the sub-factors, it was found that all of the sub-factors of self-resilience had a positive correlation with the positive prevention strategy and the positive reaction strategy among the sub-factors of the infant problem behavior guidance strategy. Among the sub-factors of ego resiliency, self-confidence, an optimistic attitude, and anger management showed a negative response strategy and correlation. A significant static correlation between the awareness of professionalism and ego resiliency was observed.

Third, as a result of analyzing the effect of awareness of professionalism and ego resiliency on the guidance strategy for infant's problem behavior, operational management and childcare ability (subfactors of awareness of professionalism) and an efficiency of personal relations (subfactors of ego

resiliency) affected a positive prevention strategy significantly. The considerable effect on a positive response strategy was shown on operational management and communication ability (subfactors of awareness of professionalism) and an efficiency of personal relations (subfactors of ego resiliency). On the other hand, the negative response strategy did not affect the awareness of professionalism and ego resiliency considerably.

By providing necessary information of this study for teaching infant's problem behavior, this study reflects a step in an ongoing effort to develop various teacher education program and psychological support from instructors.

## 부 록

안녕하십니까?

저는 성신여자대학교 교육대학원에서 유아교육을 전공하고 있으며, <교사의 전문성 인식과 자아탄력성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향>에 대하여 석사학위 논문을 준비하고 있는 학생입니다.

먼저 바쁘신 중에도 귀중한 시간을 내주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 설문지의 응답에는 약 5분 정도가 소요되며, 한 문항도 빠짐없이 작성하여 주시면 감사하겠습니다. 질문의 답에는 옳고 그름이 없으니 솔직하고 성실한 답변을 부탁드립니다, 선생님의 응답은 본 연구의 소중한 자료가 될 것입니다.

본 설문지는 연구를 위한 통계 자료로만 활용될 것이며, 연구 목적 이외에는 사용되지 않을 것임을 약속드립니다. 다시 한 번 연구에 협조해주셔서 진심으로 감사드립니다.

2020년 11월

성신여자대학교 교육대학원 유아교육과

지도교수: 권 경 숙

연구자: 안 주 희

※ 다음 문항은 선생님의 **일반적 사항**에 대한 질문들입니다.

해당되는 번호에 'V' 표시를 해주시기 바랍니다.

1. 교사의 **연령**은?

- ① 25세 미만                      ② 25세 ~ 30세 미만                      ③ 30세 ~ 35세 미만  
④ 36세 ~ 40세 미만                      ⑤ 40세 이상

2. 교사의 **결혼 여부**는?

- ① 미혼                                      ② 기혼

3. 교사의 **최종학력**은?

- ① 보육교사양성과정 이수      ② 2-3년제 졸업                      ③ 4년제 대학 졸업  
④ 대학원 재학 이상

4. 교사의 **근무 지역**은?

- ① 서울시                                      ② 경기도

5. 현재 근무하고 계신 **기관**은?

- ① 유치원                                      ② 어린이집

5-1. (유치원에 근무하고 계신다면) 근무하고 계신 유치원의 유형은?

- ① 국공립 유치원                      ② 사립 유치원                      ③ 기타(                      )

5-2. (어린이집에 근무하고 계신다면) 근무하고 계신 어린이집의 유형은?

- ① 국공립 어린이집      ② 직장 어린이집      ③ 민간 어린이집      ④ 법인 어린이집  
⑤ 기타(                      )

6. 교사의 **경력**은?

- ① 3년 미만      ② 3~5년 미만      ③ 5~7년 미만      ④ 7~10년 미만      ⑤ 10년 이상

7. 현재 선생님께서 담당하고 계신 **학년 연령**은?

- ① 만 3세                      ② 만 4세                      ③ 만 5세                      ④ 혼합연령(                      세)

### < 교사의 전문성 인식 >

※ 다음 문항은 유아교사로서 전문성에 대해 선생님이 스스로 인식하고 있는 정도를 알아보기 위한 것입니다. 선생님의 생각과 일치하는 곳에 'V'표시를 해주시기 바랍니다.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 유아의 흥미와 능력에 맞는 교육활동을 계획할 수 있다.	①	②	③	④
2	나는 생활이나 놀이에 관련된 활동을 잘 구상할 수 있다.	①	②	③	④
3	나는 유아의 행동을 관찰하고 기록할 수 있다.	①	②	③	④
4	나는 평가(교사, 아동평가 등) 후에 교수법을 개선할 수 있다.	①	②	③	④
5	나는 유아가 자신감을 형성할 수 있도록 도울 수 있다.	①	②	③	④
6	나는 교육활동을 진행하기 위해 공간과 교구를 잘 활용할 수 있다.	①	②	③	④
7	나는 유아의 학습을 잘 안내할 수 있다.	①	②	③	④
8	나는 교실 내의 모든 개별 유아들이 어떤 활동을 하고 있는 지 파악할 수 있다.	①	②	③	④
9	나는 유아들이 협동심을 기를 수 있도록 도울 수 있다.	①	②	③	④
10	나는 유아들이 개인차를 인정하도록 교육할 수 있다.	①	②	③	④
11	나는 유아들이 또래관계를 잘 형성할 수 있도록 도울 수 있다.	①	②	③	④
12	나는 부모참여 활동을 계획할 수 있다.	①	②	③	④
13	나는 유아들의 갈등 상황을 중재할 수 있다.	①	②	③	④
14	나는 유아와 긍정적으로 상호작용할 수 있다.	①	②	③	④

15	나는 유아와 사랑과 신뢰가 있는 관계를 형성할 수 있다.	①	②	③	④
16	나는 유아의 이야기를 주의깊게 들을 수 있다.	①	②	③	④
17	나는 유아의 가족과 솔직하고 신뢰감 있는 의사소통을 할 수 있다.	①	②	③	④
18	나는 유아의 발달에 관해 가족이 이해할 수 있도록 도울 수 있다.	①	②	③	④
19	나는 동료들 지원하고 협동할 수 있다.	①	②	③	④
20	나는 교육활동 실제에 대한 정보를 동료와 공유할 수 있다.	①	②	③	④
21	나는 나와 다른 교수방법을 존중할 수 있다.	①	②	③	④
22	나는 지역사회 자원을 활용할 수 있다. 예) 경찰서나 소방서와의 지역사회연계활동	①	②	③	④
23	나는 영유아보육 및 교육 협회의 새로운 전문지식을 받아들일 수 있다.	①	②	③	④
24	나는 현직 교사교육 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있다.	①	②	③	④
25	나는 교육적 실재를 현장에 반영할 수 있다.	①	②	③	④
26	나는 응급처치를 할 수 있다.	①	②	③	④
27	나는 안전한 교육환경을 유지할 수 있다.	①	②	③	④
28	나는 유아의 인지 발달을 평가할 수 있다.	①	②	③	④
29	나는 위생적인 환경을 유지할 수 있다.	①	②	③	④
30	나는 유아에게 기본생활습관을 지도할 수 있다.	①	②	③	④

### < 교사의 자아탄력성 >

※ 다음 문항은 교사의 자아탄력성에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽고 생각과 가장 가까운 곳에 'V'표시를 해주시기 바랍니다.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 종종 전공을 잘못 선택했다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
2	일주일에도 몇 번씩이나 나에게 끔찍한 일이 일어날 것 같은 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
3	강한 사람은 자신의 느낌이나 감정을 드러내지 않는다.	①	②	③	④	⑤
4	내가 다른 사람들을 잘 이끌 수 있을지 확신이 서지 않는다.	①	②	③	④	⑤
5	낮선 사람에게 말을 붙이는 것이 어렵다.	①	②	③	④	⑤
6	종종 내 삶은 무의미한 것 같다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 다른 사람들보다 집중하는데 어려움이 있다.	①	②	③	④	⑤
8	누군가에게 나에게 대해서 말하는 것이 몹시 힘들다.	①	②	③	④	⑤
9	많은 사람들과 같이 있을 때 나는 어떤 얘기를 하는 것이 적절할지 잘 생각이 안 난다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 확실히 자신감이 부족하다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 일이 잘 안될 것 같으면 빨리 포기하고 싶은 느낌이 든다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 올바르게 살아오지 못했다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 종종 쓸데없는 생각들에 사로잡혀 짜증이 난다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 수업 중에 앞에 나가서 얘기하는 것이 매우 어렵다.	①	②	③	④	⑤

15	나는 아주 잘 아는 사람들이 아니면 말을 많이 하는 것을 꺼려한다.	①	②	③	④	⑤
16	내 일상엔 흥미진진한 것들로 꽉 차 있다.	①	②	③	④	⑤
17	내가 보기에는 미래란 희망이 없는 것 같다.	①	②	③	④	⑤
18	대체로 나는 행복하다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 종종 별척 화를 낸다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 세상이 그저 스쳐지나가는 것이라는 느낌이 자주 든다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 잘 모르는 사람들과 함께 있으면 당혹스럽다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 어려운 문제에 부딪히면 쉽게 포기하는 경향이 있다.	①	②	③	④	⑤
23	뭔가 결정해야 할 일이 있을 때 사람들은 대체로 나에게 조언을 구한다.	①	②	③	④	⑤
24	일이 잘 진행되고 있을 때에도 그 일이 잘 이루어지리라는 희망을 갖기가 어렵다.	①	②	③	④	⑤
25	확실히 나는 쓸모없는 존재라는 느낌이 가끔 든다.	①	②	③	④	⑤
26	때로 나는 일을 해낼 수 없을 것 같다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 일단 화가 나면 성질이 고약해진다는 것을 인정할 수밖에 없다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 아이들을 가르치는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 다른 사람들이 생각하는 것만큼 그렇게 행복하지 않다.	①	②	③	④	⑤

### < 유아 문제행동 지도전략 >

※ 다음 문항은 유아 문제행동 지도전략에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽고 생각과 가장 가까운 곳에 'V'표시를 해주시기 바랍니다.

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	교육활동을 바꿀 때에는 유아들에게 미리 알려주고 적합한 행동을 말해준다. (예: 점심 먹고 나면 바깥놀이를 할 거예요. 운동장으로 갈 때는 차례차례 줄을 서요.)	①	②	③	④	⑤
2	교육 활동을 바꿀 때 쓰는 명확한 규칙이 있다. (예: 노래부르기, 선생님이 이름 부르는 순서대로 다음 활동 시작하기)	①	②	③	④	⑤
3	항상 예측가능하고 일관된 일과계획을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
4	여러 가지 교육활동을 동시에 제공하여 유아들에게 선택의 폭을 준다.	①	②	③	④	⑤
5	교육 활동을 세울 때 활동과 활동 사이에 유아들이 기다리는 시간을 고려하며, 그것이 유아들에게 적절한지 평가한다.	①	②	③	④	⑤
6	교육활동에 대한 규칙과 절차들에 대하여 유아들과 함께 이야기하며 상기시킨다. (예:식당으로 갈 때는.. 바깥놀이를 할 때는..)	①	②	③	④	⑤
7	유아들의 행동에 대해 일관성 있는 기대치를 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
8	유아가 규칙을 어길 때 사용하는 명확한 지침이 세워져 있다.	①	②	③	④	⑤
9	어떤 행동이 좋은 행동인지 보여주는 시각적 자극들을 사용한다. (예: 포스터, 그림, 사진)	①	②	③	④	⑤
10	어떤 행동이 적합한 행동인가에 대하여 말로 힌트를 준다.	①	②	③	④	⑤

11	여러 명의 유아들이 문제 행동을 일으킨다면 교실 환경을 점검해본다.	①	②	③	④	⑤
12	문제 행동의 원인이 될 수 있는 교실 환경을 바꾼다.	①	②	③	④	⑤
13	문제 행동이 일어나기 전에 적절한 행동을 사용하도록 자극을 준다.	①	②	③	④	⑤
14	유아의 기본적인 욕구가 충족되었는지 자주 점검 한다.	①	②	③	④	⑤
15	유아들에게 갈등해결방법을 가르치기 위한 교육 활동이 프로그램에 포함되어 있다.	①	②	③	④	⑤
16	말로써 문제를 해결하는 방법을 가르친다.	①	②	③	④	⑤
17	문제 행동을 일으키는 유아의 행동을 계속 관찰하고 자료를 모아둔다.	①	②	③	④	⑤
18	문제행동을 일으키는 유아를 위하여 간단한 행동수정 계획을 세운다.	①	②	③	④	⑤
19	유아가 문제행동을 보일 때에는 적절한 행동이 무엇인지 다시 알려준다.	①	②	③	④	⑤
20	유아가 문제행동을 보일 때에는 유아를 교실의 한쪽으로 보낸다.	①	②	③	④	⑤
21	유아가 문제행동을 보일 때에는 유아에게 별로써 할 일을 더 준다.	①	②	③	④	⑤
22	필요하다면 적절한 행동을 가르치거나 지속시키기 위해 스티커나 상을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
23	유아가 문제행동을 보일 때 말로 훈육한다.	①	②	③	④	⑤
24	유아가 문제행동을 보일 때 침착하고 차분한 목소리로 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
25	유아가 문제행동을 보일 때 그 유아를 다른 선생님의 교실로 보낸다.	①	②	③	④	⑤

26	유아가 문제행동을 보일 때 유아와 단 둘이 시간을 내어 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
27	유아가 문제행동을 보일 때는 그 유아가 좋아 하는 것을 못하게 한다. (예: 바깥놀이 혹은 특별한 활동)	①	②	③	④	⑤
28	교실 내에 갈등이 생기면 그 갈등에 관련된 사람들이 어떻게 느끼는가에 대해 유아들과 이야기 한다.	①	②	③	④	⑤
29	유아가 문제행동을 보일 때는 유아가 그 행동을 못하도록 한다.	①	②	③	④	⑤
30	유아가 문제행동을 보일 때는 어떤 행동이 적절한 것인지 직접 시범을 보인다.	①	②	③	④	⑤
31	유아가 문제행동을 일으키면 유아를 꼭 잡아준다.	①	②	③	④	⑤
32	문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 즉시 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
33	문제행동을 일으키던 유아가 긍정적인 행동을 하면 그 행동을 칭찬해 준다.	①	②	③	④	⑤
34	문제행동을 일으키던 유아가 적절한 행동을 하면 적절한 상을 준다.	①	②	③	④	⑤