

The Relationship between Early Childhood Teachers' Teacher Efficacy, Perception of Problematic Behavior in Young Children, and Guidance Strategies

Kim, Byeol-Hee (Soongsil University)

Lee, Kyunghwa (Soongsil University)¹⁾

< ABSTRACT >

The purpose of this study was to examine the relationship between early childhood teachers' teacher efficacy, perception of problematic behavior in young children, and guidance strategies. Also, it was confirmed that there was a difference between these variables according to the teacher's background (institution type, work experience, age, education). The subjects of the survey were 190 teachers working at day care centers located in the metropolitan area (Seoul, Gyeonggi Province). The collected data were analyzed using SPSS statistics 24.0 program. The results of this study were as follows: First, there was no significant correlation between early childhood teacher's efficacy and perception of problematic behavior, but there was a correlation between teacher efficacy and teaching strategies. Second, according to the background variables of early childhood teachers, there were partial differences in teachers' efficacy, perception of problematic behavior and teaching strategies for problematic behavior in young children. In teacher efficacy according to the background variables, there was a difference in all variables except for working type. Although there was no significant difference in the awareness of problematic behavior in young children according to the background variables, the difference in teaching strategies for problematic behavior was significant. Based on the results of the analysis of the relationship between these variables, it will be helpful to establish a teacher education system that can guide the problem behavior of young children.

Key Words: problematic behavior, teacher efficacy, guidance strategy, perception of problematic behavior in children

1) Corresponding Author: Lee, Kyunghwa, Soongsil University, 369 Sangdo-Ro, Dongjak-Gu, Seoul, Korea, 06978 / E-mail: khlee@ssu.ac.kr

유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계

김별희 (숭실대학교)

이경화 (숭실대학교)¹⁾

< 요약 >

본 연구는 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간에 어떤 관계가 있는지를 분석하는 데 목적이 있다. 그리고 유아교사의 배경변인(기관 유형, 근무 경력, 연령, 학력)에 따라 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간에 차이가 있는지도 확인하였다. 이를 위하여 본 연구에서는 수도권 어린이집에 재직 중인 교사 190명을 대상으로 조사를 실시하였다. 측정 도구로는 교사효능감(이분려, 1998), 유아문제행동 인식(김경숙, 2008) 및 유아문제행동 지도전략(김연하, 2007) 등이었다. 연구결과는 첫째, 유아교사의 교사효능감과 유아문제행동 인식 간에는 유의한 상관관계가 나타나지 않았지만, 교사효능감과 유아문제행동 지도전략 간에는 상관관계가 있음이 확인되었다. 또한, 문제행동 인식과 지도전략 간에도 유의한 상관관계가 있었다. 둘째, 유아교사의 몇 가지 배경변인에 따라 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간에는 차이가 있었다. 즉, 유아교사의 근무기관 유형을 제외한 모든 배경변인에 따라 교사효능감에는 차이가 있었다. 그리고 유아교사들은 문제행동에 대해서는 유사하게 인식하고 있었으나, 유아문제행동 지도전략에서는 차이가 있었다. 이와 같은 변인간의 관련성 및 차이를 분석한 결과를 기반으로 유아들의 문제행동을 지도할 수 있는 교사교육 시스템 마련에 도움을 줄 수 있을 것이다.

주요어 : 문제행동, 교사효능감, 지도전략, 유아문제행동 인식

1) 교신저자: 이경화, (06978) 서울시 동작구 상도로369, 숭실대학교 / E-mail: khlee@ssu.ac.kr
논문투고: 2018. 08. 21 / 심사일자: 2018. 09. 07 / 게재확정일자: 2018. 09. 13

I. 서론

여성들의 학력이 점차 높아짐에 따라 개인의 자아실현 욕구 또한 상승하게 되어 자녀를 둔 기혼여성의 경우에도 사회활동을 하는 기회가 증가하게 되었다. 이에 따라 자녀교육에 대한 책임이 부모 개인에서부터 국가로 전이되었으며, 자녀의 양육과 교육에 대한 인식이 보육 공공성 차원으로 변화하게 되었다. 이로 인하여 영유아들은 부모와 가정에서 보내는 시간보다 유아교육기관에서 지내는 시간이 더 길어지게 되었고, 일상생활에서의 적응에 어려움을 느끼고 다양한 문제행동을 보이는 유아가 증가되는 양상이 나타났다. 또한 유아교육 기관에서의 유아문제행동지도에 대한 교사의 역할과 책임이 더욱 증가하게 되었다(김지영, 2002; 박금자, 2012).

유아기는 부모나 또래 친구, 선생님과 같은 주위 사람들과 환경과의 사회화 과정을 경험하게 되는데, 이는 아동기나 청년기, 성인기까지 발달에 큰 영향을 미치게 된다. 유아기 집단 활동에서 발생할 수 있는 유아의 문제행동으로는 일상적으로 부모나 교사의 지도범위를 벗어나 어려움을 야기하는 행동을 의미한다(양다솜, 2015). Essa(1988)는 유아의 문제행동유형을 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피 행동으로 다섯 가지 하위 범주로 구분하였다(김경숙, 2008 재인용). Achenbach와 Edelbrock(1983)은 이를 내현화 문제행동과 외현화 문제행동으로 범주화 하였다. 내현화 문제 행동은 과잉 통제된 행동으로 사회적으로 내재화된 행동을 의미하며, 불안과 우울, 위축 등의 증상이 내현화 문제에 포함된다(박성분, 2012 재인용). 반면에 외현화 문제 행동은 과소 통제된 행동으로서, 감정이나 행동의 적절한 통제를 어려워하는 행동을 의미하며 공격적인 행동이나 과잉행동 등의 증상이 포함된다.

유아가 보이는 문제행동은 일반적인 경우 금방 소멸되지만, 대처 없이 방치하게 된다면 유아는 다양한 문제행동 속에서 다른 사람과 함께 어울려 지내기 어려운 상황에 이르게 된다(정호경, 2014). 따라서 유아문제행동에 대한 효과적인 지도가 필요하며, 다른 조기교육 프로그램과 동일하게 유아문제행동 또한 다른 시기보다 유아기에 지도할수록 문제행동을 보다 효과적으로 감소시킬 수 있다(Campbell, 2007). 이와 같이 교사가 유아의 문제행동에 대해 효과적으로 개입하여 지도하기 위해서는 문제행동에 대한 교사의 올바른 인식과 유아에 대한 교사의 태도가 중요하게 작용한다(이지윤, 2006).

교사의 유아문제행동에 대한 인식에 따라 지도전략 또한 다양하게 제시될 수 있다는 선행 연구들을 찾아볼 수 있다. 김선영과 김희진(2001)은 유아가 보이는 문제행동에 대한 지도전략으로 간접적 제재, 직접적 제재, 무시라는 세 가지 전략으로 나누어 분류하였으며, 고미경

(2001)은 언어적 전략, 비언어적 전략을 제시하였다. 김연하(2007)는 문제행동 지도전략을 이론적 축을 중심으로 두 개로 나누어 분류하였는데, 첫 번째 축은 긍정적 전략과 부정적 전략이며 두 번째 축은 교사가 사용하는 전략에 따라 예방적인지 반응적인지 나누어 분류하였다.

교사효능감이란 교육에 대한 교사의 자신감과 긍정적인 태도로 유아를 대하는 것으로, 교사 스스로의 능력이 유아의 행동에 긍정적인 영향을 미친다고 믿는 정도를 의미한다. 교사 효능감에 따라 교사의 행동에도 차이가 나타나며, 이는 유아의 행동과 밀접한 관계가 있으므로 교사효능감은 유아 교사에게 매우 중요하다. 따라서 교사효능감은 교사가 유아의 문제 행동에 대해 인식하고 지도할 때에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 추론해 볼 수 있다. 교사 효능감과 유아문제행동 인식 및 지도전략에 관한 선행연구들의 내용을 살펴보면, 박금자(2012)의 연구에서는 유아교사의 효능감이 높을수록 긍정적 예방 전략을 많이 사용한다고 하였으며, 한선화(2015)의 연구에서도 유아교사의 효능감이 높을수록 교사가 유아의 행동에 대처할 수 있는 긍정적 반응전략을 더 자주 사용한다고 하였다. 김경숙(2008)의 연구에서는 유아문제행동에 대한 교사의 인식과 대처전략은 서로 유의한 상관관계가 나타났다고 하였으며, 김민숙(2016) 연구에서는 교사는 긍정적 반응전략도 사용하지만 부정적 반응전략도 사용한다고 하였다. 이와 같이 유아의 문제행동을 지도함에 있어서 교사의 인식과 효능감이 중요하다는 연구들이 있지만, 이들 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략이라는 세 가지 변인들 간에 어떤 관계가 있는지를 명확히 밝혀 설명하지는 못하였다. 따라서 이 연구의 목적은 유아교사들이 갖는 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계를 명확히 밝히는 것이다. 이를 위한 연구문제는 첫째, 유아교사들의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 상관관계는 어떠한가?, 둘째, 유아교사들의 배경변인에 따라 교사 효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간에는 차이가 있을 것인가? 등이다.

본 연구에서는 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계에 대해 확인해 봄으로써, 교사효능감 증진을 통해 교사들이 유아문제행동에 대해 올바른 인식을 갖도록 하며, 긍정적인 지도전략을 사용할 수 있도록 하는데 근거를 제공하고자 한다. 이를 통해서 유아의 문제행동을 효과적으로 지도할 수 있으며 유아교육의 질적 향상은 물론 교사와 유아의 원활한 관계 형성을 이루는 데에도 기여할 수 있을 것이다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 유아교사들의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계를 확인하기 위하여 서울, 경기 지역에 위치한 어린이집에 재직 중인 교사 190명을 대상으로 하여 조사하였다.

2. 측정도구

가. 유아교사의 교사효능감 측정도구

유아교사의 교사효능감을 측정하기 위하여 이분려(1998)의 교사효능감 측정도구를 사용하였다. 이는 Enochs와 Riggs(1990)에 의해 개발된 과학교수효능감검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument, STEBI)로 이분려(1998)가 유아교사에 맞도록 번역, 수정·보완한 것이다. 교사 스스로가 교사의 역할을 얼마나 효과적으로 수행한다고 믿는지를 측정하기 위한 자기보고식 도구로 총 25문항이다. 각 문항에 대한 응답은 5점 Likert 척도로 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘조금 그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘조금 그렇지 않다’ 2점, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점으로 구성되었다. 이중 13문항은 부정적인 문항으로 역산 처리하였다.

본 연구에서 25문항 간의 내적 일치도를 알아보기 위해 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .682~.752로 나타났다. 유아교사의 교사효능감 측정을 위한 하위 요인별 문항구성 및 신뢰도 계수는 <표 1>과 같다.

<표 1> 교사효능감 측정도구 문항구성 및 신뢰도

요인	문항번호	문항 수	Cronbach α
일반적 교수 효능감	1~12 (5,7,11,12)*	12	.752
개인적 교수 효능감	13~25 (14,16,17,19,21,22,23,25)*	13	.612
교사효능감 전체		25	.682

* ()안의 문항은 역채점

나. 유아교사의 유아문제행동 인식 측정도구

유아문제행동에 대한 교사의 인식을 알아보기 위해서는 Essa(1988)의 유아문제행동 유형을 김경숙(2008)이 수정, 보완하여 사용한 것을 재사용하였다. 이 도구는 공격적·반사회적 행동, 방해하는 행동, 파괴적 행동, 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피 행동의 5개 문제행동 유형으로 구분하였으며, 35개의 하위 문제행동으로 구성되었다. 각 행동들에 대하여 교사가 얼마나 문제라고 생각하는지에 대한 인식 정도를 알아보았는데 조사대상 교사들은 35개의 하위 문제행동에 대해서 어느 정도 문제라고 생각하는지에 따라 5점 Likert척도를 사용하여 ‘매우 그렇다’ 5점, ‘조금 그렇다’ 4점, ‘보통이다’ 3점, ‘조금 그렇지 않다’ 2점, ‘전혀 그렇지 않다’ 1점으로 표시하도록 하였다.

본 연구에서 35문항 간의 내적 일치도를 알아보기 위해 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .852~.964로 나타났으며, 유아문제행동 인식 측정을 위한 하위 영역별 문항구성과 신뢰도 계수는 <표 2>와 같다.

<표 2> 유아문제행동 인식 측정도구 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항 수	Cronbach α
공격적,반사회적 행동	1,2,3,4,5,6,7,8	8	.878
방해하는 행동	9,10,11,12,1	5	.904
파괴적 행동	14,15,16,17,18	5	.897
감정적,의존적 행동	19,20,21,22,23,24,25,26,27	9	.895
사회적 활동의 기피	28,29,30,31,32,33,34,35	8	.852
유아문제행동 인식 전체		35	.964

다. 유아교사의 유아문제행동 지도전략 측정도구

유아문제행동에 대한 교사의 지도전략을 알아보기 위해서는 김연하(2007)가 타당화한 교사용 유아문제행동 지도전략척도(Teacher Strategy Questionnaire, TSQ)를 사용하였다. 이 도구는 총 34문항으로 긍정적 예방 전략과 긍정적 반응전략, 부정적 반응전략의 3가지 범주로 구성되어 있다. 긍정적 예방 전략은 다시 ‘환경재배치 및 긍정적 행동 유도와 규칙적인 일과계획’ 과 ‘명확한 일과계획 및 기대수준’ 등 2개 하위영역으로 나뉜다. 긍정적 반응전략은 바람직한 행동의 습득 및 유지를 뜻하며, 부정적 반응전략은 문제행동의 감소를 뜻한다. 각 문항에 대한 응답 방식은 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점의 Likert식

5점 척도이다. 점수가 높을수록 각 대처전략이 높은 것으로 의미한다.

본 연구에서 34문항 간의 내적 일치도를 알아보기 위해 Cronbach α 계수를 산출한 결과 .762~.888정도로 나타났으며, 유아문제행동 지도전략 측정을 위한 문항구성 및 신뢰도 계수는 <표 3>과 같다.

<표 3> 유아문제행동 지도전략 측정도구 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항 수	Cronbach α
긍정적 예방전략 전체		18	.888
긍정적 예방전략 I	4,5,8,9,11,12,13,14, 15,17,18	11	.867
긍정적 예방전략 II	1,2,3,6,7,10,16	7	.797
긍정적 반응전략	19,22,24,26,28,30, 32,33,34	9	.802
부정적 반응전략	20,21,23,25,27,29,31	7	.762
지도전략 전체		34	.884

3. 연구절차

본 연구는 서울특별시 동작구 소재의 어린이집에 근무하고 있는 유아교사 5명을 대상으로 예비조사를 실시하였으며, 소요시간은 약 30분 정도였다. 질문의 내용에 대한 응답에 어려움을 보이지 않아 본 조사도구를 최종적으로 사용하였다. 본 연구를 위해 사전에 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 연구 목적에 동의한 190명의 유아교사를 대상으로 기관에 방문하여 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략에 대한 질문지를 배부하여 직접 작성하게 하고 회수하였다.

4. 자료처리

본 연구는 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략을 확인하는데 목적을 두고, 수집된 자료를 SPSS Statistics 24.0 프로그램을 이용하여 다음과 같은 처리방법으로 통계 처리 하였다. 첫째, 측정도구의 신뢰도 분석을 위해 Cronbach α 를 산출하였다. 둘째, 유아교사의 일반적 배경 분석을 위해 빈도분석을 실시하였다. 셋째, 유아교사의 교사효능감과 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간의 상관관계를 확인하기 위해 Pearson 상관계수를 측정해 상관관계 분석을 하였다. 넷째, 교사 배경변인에 따른 교사효능감, 유아문제행동 인식, 지도전략 차이의 확인을 위해 두 독립집단 t -test, 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간의 관계

유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간에 상관관계가 있는지 확인하기 위해 Pearson의 상관계수 측정을 통해 상관관계 분석을 실시한 결과는 <표 4>와 같다. 아래 표를 살펴보면, 유아교사의 교사효능감과 유아문제행동 인식 간에는 상관관계가 나타나지 않았지만, 유아교사의 교사효능감과 유아문제행동 지도전략 간의 상관관계를 확인할 수 있었는데 전체 교사효능감과 일반 교수효능감은 유아문제행동 지도전략의 하위요인 중 부정적 반응전략을 제외한 긍정적 예방전략(전체, 1, 2), 긍정적 반응전략과 상관계수 .3~.4 정도의 정적상관이 있음을 확인하였다.

유아교사의 유아문제행동 인식과 지도전략 간의 상관관계에서는 유아문제행동 지도전략 전체와 부정적 반응전략은 유아문제행동 인식의 대부분 하위요인과 상관계수가 .1~.2 수준으로 높은 상관계수는 아니었으나, 통계적으로 유의한 정적 상관관계임이 확인되었다. 그리고 공격, 파괴, 인식 전체도 유아문제행동 지도전략의 하위요인 대부분과 정적 상관관계에 있었으나 상관계수는 .1~.2 수준으로 상관정도가 그리 높은 편은 아니었다. 그러나 통계적인 유의한 상관이 확인되었으므로 관련성에 대한 고려와 적용에 대한 논의가 가능할 것이다.

<표 4> 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간의 상관관계

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A	1														
B	-.238**	1													
C	.819**	.362**	1												
D	.035	.026	.049	1											
E	.034	.029	.049	.776**	1										
F	.004	.008	.008	.837**	.811**	1									
G	-.058	.053	-.024	.557**	.644**	.641**	1								
H	.044	-.023	.029	.641**	.660**	.716**	.729**	1							
I	.012	.022	.024	.874**	.878**	.909**	.832**	.866**	1						
J	.436**	-.009	.413**	.131	.075	.162*	.041	.123	.121	1					
K	.377**	-.098	.305**	.178*	.175*	.246**	.066	.160*	.184*	.552**	1				
L	.466**	-.048	.418**	.168*	.128	.219**	.057	.155*	.163*	.932**	.817**	1			
M	.418**	-.077	.356**	.218**	.153*	.200**	-.001	.111	.152*	.612**	.587**	.679**	1		
N	-.004	.116	.065	.227**	.233**	.222**	.187**	.201**	.245**	-.036	.100	.019	.179*	1	
O	.441**	-.018	.412**	.262**	.215**	.286**	.100	.206**	.241**	.791**	.756**	.876**	.849**	.421**	1

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

A:일반교수효능감, B:개인교수효능감, C:교사효능감, D:유아문제행동_인식_공격, E:유아문제행동_인식_방해, F:유아문제행동_인식_파괴, G:유아문제행동_인식_감정, H:유아문제행동_인식_사회, I:유아문제행동_인식_전체, J:유아문제행동_지도전략_긍정적_예방전략1, K:유아문제행동_지도전략_긍정적_예방전략2, L:유아문제행동_지도전략_긍정적_예방전략_전체, M:유아문제행동_지도전략_긍정적_반응전략, N:유아문제행동_지도전략_부정적_반응전략, O:유아문제행동_지도전략_전체

2. 유아교사의 배경변인별 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도 전략 간 차이

유아교사의 배경변인인 근무기관 유형, 근무 경력, 연령, 최종 학력에 따라 교수효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략에 차이가 있는지 확인하고자 두 독립집단 *t*-test, 일원분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였으며, 연구결과는 다음과 같다.

가. 유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감 차이

(1) 근무기관 유형별 교사효능감 차이

교사가 근무하는 기관유형에 따라 교사효능감에 차이가 있는지 확인하기 위해 기관유형에 따른 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감, 전체 교사효능감의 차이를 두 독립집단 *t*-test 실시한 결과는 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 근무기관 유형에 따른 교사효능감: 두 독립집단 *t*-test

	기관유형	N	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
일반 교수효능감	국공립	109	45.917	4.599	.558	.578
	사립	81	45.556	4.177		
개인 교수효능감	국공립	109	36.394	2.621	1.209	.228
	사립	81	35.914	2.829		
전체 교수효능감	국공립	109	82.312	4.693	1.251	.213
	사립	81	81.469	4.456		

<표 5>에서 나타난 바와 같이 교사가 근무하는 기관유형에 따른 교사효능감의 차이는 확인되지 않았다(*p* > .05). 따라서 교사가 근무하는 기관유형별로 교사들의 효능감은 차이가 없음을 알 수 있다.

(2) 경력별 교사효능감 차이

유아교사의 경력에 따른 일반 교사효능감, 개인 교사효능감, 전체 교사효능감의 차이를 기술통계분석과 일원 분산분석한 결과는 다음 <표 6>, <표 7>과 같다.

<표 6> 경력에 따른 교사효능감: 기술통계

		N	M	SD
일반 교사효능감	1~3년 미만	50	44.480	4.166
	3~6년 미만	48	44.958	4.500
	6~10년 미만	43	45.930	4.205
	10년 이상	49	47.714	4.183
	전체	190	45.763	4.416
개인 교사효능감	1~3년 미만	50	36.220	2.582
	3~6년 미만	48	36.021	3.138
	6~10년 미만	43	36.256	2.592
	10년 이상	49	36.265	2.580
	전체	190	36.189	2.715
전체 교사효능감	1~3년 미만	50	80.700	4.210
	3~6년 미만	48	80.979	4.831
	6~10년 미만	43	82.186	4.049
	10년 이상	49	83.980	4.607
	전체	190	81.953	4.601

<표 7> 경력에 따른 교사효능감 차이: One-way ANOVA

		SS	df	MS	F	p	Scheffé
일반 교사효능감	집단-간	301.155	3	100.385	5.516	.001	a,b<d
	집단-내	3385.187	186	18.200			
	전체	3686.342	189				
개인 교사효능감	집단-간	1.883	3	.628	.084	.969	
	집단-내	1391.296	186	7.480			
	전체	1393.179	189				
전체 교사효능감	집단-간	327.603	3	109.201	5.530	.001	a,b<d
	집단-내	3672.970	186	19.747			
	전체	4000.574	189				

a: 1~3년 미만, b: 3~6년 미만 c: 6~10년 미만, d: 10년 이상

위의 표에서 제시된 것과 같이, 일반 교사효능감과 전체 교사효능감은 교사의 근무경력에 따라 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 차이가 확인되었다. Scheffé 사후검증을 실시한 결

과, 근무경력이 1~3년 미만인 교사집단과 3~6년 미만인 교사집단에 비해 근무경력이 10년 이상인 교사집단에서 더 높은 일반 교수효능감과 전체 교수효능감을 확인하였다. 이에 따라 유아교사의 교사효능감은 경력에 따라 차이가 있는데 일반 교수효능감과 전체 교수효능감은 6년 미만 경력의 유아교사에 비해 10년 이상 경력의 유아교사에게서 더 높게 나타남을 알 수 있다.

(3) 연령별 교사효능감 차이

교사의 연령에 따른 교사효능감의 차이를 기술통계분석과 일원배치분산분석, Scheffé 사후검증을 실시한 결과는 다음 <표 8>, <표 9>와 같다.

<표 8> 연령에 따른 교사효능감: 기술통계

		N	M	SD
일반 교수효능감	26세 미만	30	45.067	4.448
	26세 이상 ~ 31세 미만	38	43.105	3.896
	31세 이상	122	46.762	4.211
	전체	190	45.763	4.416
개인 교수효능감	26세 미만	30	35.300	3.064
	26세 이상 ~ 31세 미만	38	36.605	2.444
	31세 이상	122	36.279	2.679
	전체	190	36.189	2.715
전체 교수효능감	26세 미만	30	80.367	4.723
	26세 이상 ~ 31세 미만	38	79.710	3.917
	31세 이상	122	83.041	4.430
	전체	190	81.953	4.601

<표 9> 연령에 따른 교사효능감 차이: ANOVA

		SS	df	MS	F	p	Scheffé
일반 교수효능감	집단-간	404.790	2	202.395	11.534	.000	b<c
	집단-내	3281.552	187	17.548			
	전체	3686.342	189				
개인 교수효능감	집단-간	31.275	2	15.638	2.147	.120	
	집단-내	1361.904	187	7.283			
	전체	1393.179	189				
전체 교수효능감	집단-간	410.996	2	205.498	10.705	.000	a,b<c
	집단-내	3589.578	187	19.196			
	전체	4000.574	189				

a: 26세미만, b: 26~31세 미만, c: 31세 이상

<표 9>의 분산분석 결과, 일반 교수효능감, 전체 교수효능감에서 연령별 차이가 통계적으로 유의하게 나타난 것을 확인할 수 있다($p < .001$). Scheffé 사후검증 결과, 일반 교수효능감은 26세 이상 ~ 31세 미만의 교사집단에 비해 31세 이상 교사집단에서 더 높게 나타났으며, 전체 교수효능감은 31세 미만의 모든 교사집단에 비해 31세 이상 교사집단에서 더 높게 나타난 것을 확인하였다. 이를 통해 개인 교수효능감에서는 연령별 차이가 나타나지 않았지만, 일반 교수효능감과 전체 교수효능감은 31세 이상 집단에서 더 높게 나타남이 확인되었다.

(4) 학력별 교사효능감 차이

유아교사의 최종학력에 따라 교사효능감에 차이가 있는지 기술통계, 분산분석을 실시한 결과는 다음 <표 10>, <표 11>과 같다.

<표 10> 학력에 따른 교사효능감: 기술통계

		N	M	SD
일반 교수효능감	2,3년제 대학 졸업	79	44.544	4.514
	4년제 대학 졸업	84	46.167	4.202
	대학원 졸업	16	48.500	3.899
	기타	11	47.454	3.474
	전체	190	45.763	4.416
개인 교수효능감	2,3년제 대학 졸업	79	36.076	2.845
	4년제 대학 졸업	84	36.536	2.655
	대학원 졸업	16	35.562	2.682
	기타	11	35.273	2.054
	전체	190	36.189	2.715
전체 교수효능감	2,3년제 대학 졸업	79	80.620	4.271
	4년제 대학 졸업	84	82.702	4.796
	대학원 졸업	16	84.062	4.234
	기타	11	82.727	3.663
	전체	190	81.953	4.601

<표 11> 학력에 따른 교사효능감 차이: One-way ANOVA

		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé</i>
일반 교수효능감	집단-간	282.353	3	94.118	5.143	.002	a<c
	집단-내	3403.989	186	18.301			
	전체	3686.342	189				
개인 교수효능감	집단-간	26.622	3	8.874	1.208	.308	
	집단-내	1366.556	186	7.347			
	전체	1393.179	189				
전체 교수효능감	집단-간	265.287	3	88.429	4.403	.005	a<b
	집단-내	3735.286	186	20.082			
	전체	4000.574	189				

a: 2,3년제, b: 4년제, c: 대학원, d: 기타

교사의 일반 교수효능감과 전체 교수효능감에서 최종학력에 따른 차이가 나타났는데 ($p < .01$), Scheffé 사후검증 결과, 대학원을 졸업한 교사집단이 2,3년제 대학을 졸업한 교사집단에 비해 높은 일반 교수효능감을 갖는 것이 확인되었다. 또한, 4년제 대학을 졸업한 교사집단이 2,3년제 대학을 졸업한 교사집단에 비해 높은 전체 교수효능감을 갖는 것을 알 수 있었다. 이에 따라 학력이 높을수록 더 높은 일반 교수효능감과 전체 교수효능감을 가짐을 알 수 있었으나 개인 교수효능감에서는 차이가 없음을 확인할 수 있었다.

나. 유아교사의 배경변인에 따른 유아문제행동 인식의 차이

유아교사의 배경변인인 근무 기관 유형, 근무 경력, 연령, 최종 학력에 따른 유아문제행동 인식에 차이가 있는지 확인하기 위해 두 독립집단 *t*-test와 일원분산분석을 실시하고, Scheffé 사후검증을 실시하였다.

(1) 근무기관 유형별 유아문제행동 인식 차이

유아교사가 근무하는 기관 유형에 따라 유아문제행동 인식에 차이가 있는지 분석한 결과는 아래 제시한 <표 12>와 같다.

<표 12> 기관유형에 따른 유아문제행동인식 차이: 두 독립집단 *t*-test

		기관유형	N	M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
유아 문제 행동 인식	공격	국공립	109	26.706	8.229	.847	.398
		사립	81	25.765	6.594		
	방해	국공립	109	16.917	5.799	.260	.795
		사립	81	16.716	4.467		
	파괴	국공립	109	16.367	5.786	2.496	.013
		사립	81	14.358	5.055		
	감정	국공립	109	27.697	8.220	.947	.345
		사립	81	26.654	6.417		
	사회	국공립	109	23.275	7.451	.355	.723
		사립	81	22.914	6.183		
	전체	국공립	109	110.963	32.100	1.089	.277
		사립	81	106.407	22.795		

근무기관 유형에 따라 교사의 유아문제인식에 대한 차이가 있는지 두 독립집단 *t*-test한 결과를 표에서 살펴보면, 공격반사회, 방해, 감정의존, 사회활동기피 등은 기관유형에 따라 통계적으로 의미 있는 차이를 나타내지 않고 있으며, 파괴요인에서 만 국공립 기관과 사립 기관에 근무하는 교사의 문제인식 차이가 유의하게 나타났는데($t=2.496, p=.013$) 국공립 기관에 근무하는 교사의 파괴에 대한 문제행동 인식이 사립 기관에 근무하는 교사보다 더 높은 것으로 나타났다.

(2) 기타 개인배경별 유아문제행동 인식 차이

근무경력에 따른 유아문제행동 인식에는 통계적인 차이가 유의하지 않았으며($p>.05$), 교사의 연령과 학력에 따른 유아문제행동 인식 차이를 확인하기 위하여 일원분산분석을 실시한 결과에서도 연령과 학력에 따른 차이가 통계적으로 유의하게 나타나지 않았다($p>.05$). 이는 유아교사들이 유아들이 나타내는 문제행동을 인식하는 것에는 연령이나 학력, 그리고 교사로서의 근무경력이 크게 작용하는 것이 아니라는 것을 의미하는 결과이다.

다. 유아교사의 배경변인에 따른 유아문제행동 지도전략의 차이

유아교사의 배경변인인 기관유형, 경력, 연령, 최종학력에 따라 유아문제행동 지도전략에 차이가 있는지 확인하기 위해, *t*-test와 기술통계분석을 실시하고 일원 분산분석을 실시하였다. 그리고 통계적으로 유의한 차이가 나타난 요인에 대해 Scheffé 사후검증을 실시하였다.

(1) 근무기관 유형별 유아문제행동 지도전략 차이

근무기관 유형에 따른 유아문제행동 지도전략의 차이를 분석한 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 근무기관 유형에 따른 유아문제행동 지도전략: 두 독립집단 t-test

		기관유형	N	M	SD	t	p
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적	국공립	109	42.349	5.603	2.776	.006
	예방전략1	사립	81	40.197	4.815		
	긍정적	국공립	109	29.083	3.451	3.515	.001
	예방전략2	사립	81	27.395	3.015		
	긍정적	국공립	109	71.431	8.267	3.468	.001
	예방전략 전체	사립	81	67.593	6.445		
	긍정적	국공립	109	35.550	4.781	.986	.325
	반응전략	사립	81	34.889	4.278		
	부정적	국공립	109	19.404	4.387	.307	.760
	반응전략	사립	81	19.210	4.203		
	전체	국공립	109	126.385	12.603	2.599	.010
		사립	81	121.691	11.901		

위의 표에서 살펴볼 수 있는 것과 같이, 유아지도전략의 하위요인 중, 긍정적 예방전략 1($t=2.776, p=.006$)과 긍정적 예방전략 2($t=3.515, p=.001$), 전체 긍정적 예방전략($t=3.468, p=.001$)에서 근무기관에 따른 차이가 유의하게 나타났는데, 이를 통해 국공립 기관에 근무하는 교사가 사립기관에 근무하는 교사에 비해 문제행동 지도전략 수준이 더 높은 것을 알 수 있다. 그러나 긍정적, 부정적 반응전략은 근무기관 유형에 따라 차이가 없는 것으로 확인되었다.

(2) 경력별 유아문제행동 지도전략 차이

교사의 근무경력에 따른 유아문제행동 지도전략 차이를 확인하기 위해 기술통계분석과 일원배치 분산분석을 실시한 결과를 <표 14>, <표 15>와 같이 제시하였다.

<표 14> 경력에 따른 유아문제행동 지도전략: 기술통계

			N	M	SD
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략1	1~3년 미만	50	40.060	5.422
		3~6년 미만	48	40.687	4.645
		6~10년 미만	43	41.651	4.971
		10년 이상	49	43.367	5.883
		전체	190	41.432	5.375
긍정적	1~3년 미만	50	27.920	3.016	

예방전략2	3~6년 미만	48	28.000	3.358
	6~10년 미만	43	28.744	3.087
	10년 이상	49	28.837	3.918
	전체	190	28.363	3.370
긍정적 예방전략 전체	1~3년 미만	50	67.980	7.487
	3~6년 미만	48	68.687	6.748
	6~10년 미만	43	70.395	7.205
	10년 이상	49	72.204	8.895
긍정적 반응전략	전체	190	69.795	7.763
	1~3년 미만	50	34.240	4.488
	3~6년 미만	48	34.875	4.077
	6~10년 미만	43	35.372	5.071
부정적 반응전략	10년 이상	49	36.612	4.462
	전체	190	35.268	4.573
	1~3년 미만	50	20.040	4.257
	3~6년 미만	48	19.104	4.299
전체	6~10년 미만	43	19.326	3.834
	10년 이상	49	18.796	4.739
	전체	190	19.321	4.299
	1~3년 미만	50	122.260	12.465
	3~6년 미만	48	122.667	10.549
	6~10년 미만	43	125.093	12.789
	10년 이상	49	127.612	13.613
	전체	190	124.384	12.495

<표 15> 경력에 따른 유아문제행동 지도전략 차이: One-way ANOVA

		SS	df	MS	F	p	scheffe
긍정적 예방전략1	집단-간	306.323	3	102.108	3.685	.013	a<d
	집단-내	5154.288	186	27.711			
	전체	5460.611	189				
긍정적 예방전략2	집단-간	33.382	3	11.127	.980	.403	
	집단-내	2112.560	186	11.358			
	전체	2145.942	189				
유아문제행동 지도전략	긍정적 예방전략 전체	523.464	3	174.488	2.987	.032	
	집단-내	10865.531	186	58.417			
	전체	11388.995	189				
반응전략	긍정적	149.261	3	49.754	2.433	.066	
	집단-내	3804.049	186	20.452			
	전체	3953.311	189				
부정적 반응전략	집단-간	41.616	3	13.872	.747	.525	
	집단-내	3451.800	186	18.558			
	전체	3493.416	189				
전체	집단-간	899.405	3	299.802	1.949	.123	
	집단-내	28609.547	186	153.815			
	전체	29508.953	189				

a: 1~3년 미만, b: 3~6년 미만, c: 6~10년 미만, d: 10년 이상

위의 <표 15>에 제시된 결과와 같이 긍정적 예방전략 1, 전체 긍정적 예방 전략에서 경력에 따른 차이가 통계적으로 유의하게 나타났다($p < .05$). 그리고 사후분석결과 경력이 제일 낮

은 1~3년 교사에 비해 경력이 10년 이상인 교사들의 긍정적 예방 전략이 더 높은 것으로 나타났다.

(3) 연령별 유아문제행동 지도전략 차이

교사의 연령에 따라 유아문제행동 지도전략에 차이가 나타나는지 확인하기 위해 기술통계분석과 일원배치 분산분석을 실시한 결과는 다음 <표 16>, <표 17>과 같다.

<표 16> 연령에 따른 유아문제행동 지도전략: 기술통계

			N	M	SD
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략1	26세 미만	30	39.267	4.975
		26세 이상 ~ 31세 미만	38	39.684	4.760
		31세 이상	122	42.508	5.383
		전체	190	41.432	5.375
긍정적 예방전략2	26세 미만	26세 미만	30	27.000	3.434
		26세 이상 ~ 31세 미만	38	28.395	3.349
		31세 이상	122	28.688	3.303
		전체	190	28.363	3.370
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략 전체	26세 미만	30	66.267	7.515
		26세 이상 ~ 31세 미만	38	68.079	7.175
		31세 이상	122	71.197	7.672
		전체	190	69.795	7.763
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 반응전략	26세 미만	30	33.500	4.108
		26세 이상 ~ 31세 미만	38	34.816	4.171
		31세 이상	122	35.844	4.704
		전체	190	35.268	4.573
유아 문제 행동 지도 전략	부정적 반응전략	26세 미만	30	20.333	4.758
		26세 이상 ~ 31세 미만	38	19.395	4.618
		31세 이상	122	19.049	4.073
		전체	190	19.321	4.299
유아 문제 행동 지도 전략	전체	26세 미만	30	120.100	13.228
		26세 이상 ~ 31세 미만	38	122.290	10.971
		31세 이상	122	126.090	12.500
		전체	190	124.384	12.495

<표 17> 연령에 따른 유아문제행동 지도전략 차이: One-way ANOVA

			SS	df	MS	F	p	scheffe
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략1	집단-간	398.042	2	199.021	7.351	.001	a,b<c
		집단-내	5062.569	187	27.073			
		전체	5460.611	189				
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략2	집단-간	68.699	2	34.350	3.092	.048	a<c
		집단-내	2077.243	187	11.108			
		전체	2145.942	189				
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략 전체	집단-간	725.086	2	362.543	6.357	.002	a<c
		집단-내	10663.909	187	57.026			
		전체	11388.995	189				
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 반응전략	집단-간	142.059	2	71.030	3.485	.033	a<c
		집단-내	3811.252	187	20.381			
		전체	3953.311	189				

부정적 반응전략	집단-간	39.965	2	19.983	1.082	.341
	집단-내 전체	3453.451 3493.416	187 189	18.468		
전체	집단-간	1072.429	2	536.214	3.526	.031
	집단-내 전체	28436.524 29508.953	187 189	152.067		

a: 26세 미만, b: 26~31세 미만, c: 31세 이상

교사의 연령에 따라 부정적 반응전략을 제외한 긍정적 예방전략 I ($F=7.351, p=.001$), 긍정적 예방전략 II ($F=3.092, p=.048$), 긍정적 예방전략 전체($F=6.357, p=.002$), 긍정적 반응전략 ($F=3.485, p=.033$), 지도전략 전체($F=3.526, p=.031$)에서 통계적으로 유의한 차이가 나타났다.

연령에 따라 유의한 차이가 있었던 하위요인에 대해 Scheffé 사후검증을 실시하였다. 그 결과, 31세 미만 교사집단에 비해 31세 이상 교사집단에서 긍정적 예방전략 I 이 높았고, 긍정적 예방전략 II, 긍정적 예방전략 전체, 긍정적 반응전략은 26세 미만 교사 집단에 비해 31세 이상 교사집단이 높았음을 확인하였다. 하지만 지도전략 전체에서는 Scheffé 사후검증을 통해 각 연령집단 별 차이를 확인하지는 못했다.

(4) 학력별 유아문제행동 지도전략 차이

교사의 학력에 따라 유아문제행동 지도전략에 차이가 나타나는지 확인하기 위해 기술통계분석과 일원분산분석을 실시하였고 결과는 <표 18>, <표 19>와 같다.

<표 18> 학력에 따른 유아문제행동 지도전략: 기술통계

		N	M	SD	
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략1	2·3년제 대학 졸업	79	39.595	5.386
		4년제 대학 졸업	84	42.488	4.730
		대학원 졸업	16	45.812	5.049
		기타	11	40.182	5.231
		전체	190	41.432	5.375
	긍정적 예방전략2	2·3년제 대학 졸업	79	27.747	3.733
		4년제 대학 졸업	84	28.714	3.052
		대학원 졸업	16	29.312	2.982
		기타	11	28.727	3.101
		전체	190	28.363	3.370
	긍정적 예방전략 전체	2·3년제 대학 졸업	79	67.342	8.291
		4년제 대학 졸업	84	71.202	6.868
		대학원 졸업	16	75.125	7.117
		기타	11	68.909	4.969
		전체	190	69.795	7.763
	긍정적 반응전략	2·3년제 대학 졸업	79	34.190	4.481
4년제 대학 졸업		84	35.869	4.656	
대학원 졸업		16	37.000	4.517	
기타		11	35.909	3.270	

	전체	190	35.268	4.573
부정적 반응전략	2·3년제 대학 졸업	79	19.785	4.293
	4년제 대학 졸업	84	19.214	4.160
	대학원 졸업	16	17.687	4.498
	기타	11	19.182	5.056
	전체	190	19.321	4.299
전체	2·3년제 대학 졸업	79	121.316	13.644
	4년제 대학 졸업	84	126.286	11.308
	대학원 졸업	16	129.812	12.040
	기타	11	124.000	8.246
	전체	190	124.384	12.495

a: 2,3년제 졸업, b: 4년제 졸업, c: 대학원 졸업, d:기타

<표 19>의 분산분석표에 정리된 것과 같이 교사의 학력에 따라 유아문제행동 지도전략의 하위요인 중, 긍정적 예방전략 I ($F=8.886, p=.000$), 긍정적 예방전략 전체($F=6.662, p=.000$), 긍정적 반응전략($F=2.866, p=.038$), 지도전략 전체($F=3.368, p=.020$)에 차이가 나타나는 것을 알 수 있다. 통계적으로 유의한 차이가 확인되었던 하위요인에 대해 Scheffé 사후검증을 실시하였고, 그 결과 긍정적 예방전략 I 은 2,3년제 대학을 졸업한 교사집단에 비해 4년제 대학 졸업, 대학원 졸업의 교사집단이 더 높았고, 기타 집단에 비해 대학원 졸업 교사집단의 긍정적 예방전략 I 이 높았음이 확인되었다. 긍정적 예방전략 전체에 대해서 사후검증 결과, 2·3년제 대학을 졸업한 교사집단에 비해 4년제 대학 졸업, 대학원 졸업의 교사 집단이 더 높았음을 확인할 수 있었다.

<표 19> 학력에 따른 유아문제행동 지도전략 차이: One-way ANOVA

			SS	df	MS	F	p	Scheffé
유아 문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략1	집단-간	684.511	3	228.170	8.886	.000	a<b,c, c>d
		집단-내	4776.100	186	25.678			
		전체	5460.611	189				
	긍정적 예방전략2	집단-간	56.243	3	18.748	1.669	.175	
		집단-내	2089.699	186	11.235			
		전체	2145.942	189				
	긍정적 예방전략 전체	집단-간	1105.004	3	368.335	6.662	.000	a<b,c
		집단-내	10283.991	186	55.290			
		전체	11388.995	189				
	긍정적 반응전략	집단-간	174.690	3	58.230	2.866	.038	
		집단-내	3778.621	186	20.315			
		전체	3953.311	189				
	부정적 반응전략	집단-간	60.857	3	20.286	1.099	.351	
		집단-내	3432.558	186	18.455			
		전체	3493.416	189				
전체	집단-간	1520.284	3	506.761	3.368	.020		
	집단-내	27988.669	186	150.477				
	전체	29508.953	189					

V. 논의 및 결론

본 연구는 유아교육의 질적 제고를 위하여 유아교사가 지닌 특성을 분석하여 교사교육을 위한 자원으로 활용하는 것의 중요성에 따라 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계를 확인하고자 하였다. 본 연구에서 나타난 결과에 대해 다음과 같이 논의하고 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간에 관계를 살펴본 결과, 유아교사의 교사효능감과 유아문제행동 인식 간에는 상관관계가 유의하게 나타나지 않았다. 하지만 유아교사의 교사효능감과 유아문제행동 지도전략 간에는 상관관계가 있음을 확인하였다. 또한 유아문제행동 인식과 지도전략 간에는 수치가 매우 높지는 않았을 지라도 정적 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 이와 같은 결과를 선행연구와 비교하여 살펴본다면, 김민숙(2016)의 연구결과에서도 문제행동인식능력과 문제행동지도 효능감 간에는 유의한 상관이 나타나지 않았으므로 본 연구와 유사하다고 볼 수 있다. 그러나 류수민(2010)의 연구에서의 유아교사의 부적응 행동에 대한 인식은 교수효능감에 따라 달라질 수 있고, 이는 부적응 유아의 행동 결과에 영향을 줄 수 있다고 보고하였으므로 이러한 연구는 본 연구에서 나타난 결과와는 견해를 달리한다고 볼 수 있다.

또한 전체 교사효능감과 일반 교사효능감은 유아문제행동에 대한 지도전략의 하위요인 중 부정적 반응전략을 제외하고 긍정적 예방전략, 긍정적 반응전략과 정적상관이 확인되었는데, 이는 교사가 학생의 인지능력과 같이 교수-학습과 관련된 요인들을 얼마만큼 통제할 수 있는지 믿음이 높을수록, 적합한 교수활동을 통해 영향력을 미친다는 자신의 신념이 높을수록 긍정적인 측면에 초점을 두고 지도전략을 사용한다고 결론을 내릴 수 있다.

둘째, 유아교사의 배경변인(기관 유형, 근무 경력, 연령, 학력)에 따라 교사효능감, 유아문제행동 인식, 유아문제행동 지도전략 간에 차이를 살펴 본 결과 부분적으로 차이가 있는 것으로 나타났다. 유아교사의 배경변인에 따른 교사효능감에는 근무유형을 제외하고 모두 유의한 차이가 있는 것으로 나타났지만, 유아문제행동 인식에서는 유의한 차이가 나타나지 않았으며, 유아문제행동 지도전략에서는 교사배경 변인별로 유의한 차이가 나타났다.

이와 같은 결과는, 근무경력이 많을수록, 연령이 높을수록, 학력이 높을수록 교사효능감은 높아질 수 있다는 것인데, 이러한 현상과 관련하여 정현주(2008)의 연구에서 경력이 많을수록 경험, 교수, 기술 등이 축적되어 교육과정을 더 효율적으로 수행할 수 있게 된다고 보았던 것과 유사한 결과라고 하겠다. 또한 박은미와 이석순(2013)의 연구 결과에서 전문대 졸업자와 대학원 재학 이상자 간에 의미 있는 차이를 보였고, 대학원 이상이 보육효능감이 가장

높다는 연구결과와 일치하는 것을 알 수 있었다.

반면, 지선애(2013)의 연구결과에서는 어린이집의 기관유형에 따라 교사의 효능감에 큰 영향 미치고 있음이 나타났는데 이는 본 연구와는 상반된 결과이다. 사립어린이집에 비해 국공립어린이집에 대한 지원이 많아 급여가 높고, 좋은 근무환경이 교육의 질로 이어지면서 자신에 대한 가치를 높이며 교수능력에 대한 자신감이 높아져 동시에 교사효능감도 높아지는 것으로 해석할 수 있다. 하지만, 최근 정부에서 교사들의 처우를 개선해 주기위해 처우개선비나 환경개선비 등 지원금을 늘려가고 있으며 평가인증을 통해 다양한 환경개선 및 투명한 운영을 관리 및 장려하고 있어 국공립어린이집과 사립어린이집의 차이가 크지 않아 기관유형에 따른 교사의 효능감에 큰 영향을 미치지 않는 것으로 생각해 볼 수 있다.

본 연구의 결론을 바탕으로 추후연구에 대한 제언으로 유아문제행동에 대한 교사의 인식은 유아의 연령과 발달 특성에 따라 달라질 수 있으므로, 추후에는 영아와 유아를 담당하는 교사를 구분하여 조사연구를 하는 것도 의미가 있을 것이다.

참고문헌

- 고미경 (2001). 유아 행동 통제에 대한 유치원 교사의 실천적 지식의 의미. **유아교육학논집**, 5(2), 187-206.
- 김경숙 (2008). **유아문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처전략**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김민숙 (2016). **유아교사의 정서지능, 문제행동 관리능력과 문제행동지도 효능감의 관계**. 석사학위논문 이화여자대학교.
- 김지영 (2002). **교사가 인식한 유아의 문제 행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사 연구**. 석사학위논문 성균관대학교 .
- 김선영, 김희진 (2001). 유아의 부적절한 행동에 대한 교사의 반응. **한국교사교육**, 18(1), 85-103.
- 김연하 (2007). 유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TSQ)의 개발과 타당화 연구. **아동학회지**, 28(5), 73-89.
- 류수민 (2010). **교사효능감 수준에 따른 교사의 유아 부적응 행동과 지도 실제에 대한 인식**. 석사학위논문, 부산대학교.
- 박금자 (2012). **유아교사의 효능감이 유아문제행동에 대한 교사의 대처전략에 미치는 영향**. 교육대학원 석사학위논문 가톨릭대학교.
- 박성분 (2012). **교사가 인식하는 유아 문제행동 유형 연구**. 석사학위논문, 숭실대학교.
- 박은미, 이석순 (2013). 보육교사의 전문성발달수준과 보육효능감에 관한 연구. **유아교육·보육복지연구**, 17(4), 180-200.
- 이분려 (1998). **유치원 조직풍토와 직무만족 및 교사 효능감의 관계**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 양다솜 (2015). **유아의 기질, 정서조절, 유아-교사관계가 문제행동에 미치는 영향**. 석사학위논문, 가톨릭대학교.
- 정현주 (2008). **유아교사들의 교사효능감에 및 역할수행 연구**. 석사학위논문, 동아대학교.
- 정호경 (2014). **유아교사의 자아탄력성에 따른 유아 문제행동 인식과 지도전략**. 석사학위논문 인천대학교 .
- 한선화 (2015). **유아교사의 학력, 경력 및 교사효능감에 따른 유아문제행동별 대처전략**. 석사학위논문, 가톨릭대학교 .
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and*

revised child behavior profile. Burlington, VT: University of Vermont.

Essa, E. L. (1988). **유아 행동지도**. 지성애 역. 서울: 양서원.

Campbell, S. B. (2007). **유아문제행동**. 민성혜 역. 서울: 시그마프레스.

