

유아교사의 문제행동 중재 준비도와 교직관련 변인이 문제행동 유형별 심각성 인식에 미치는 영향

김제린¹⁾ 허계형²⁾

요약

영유아기 행동문제에 대한 유아 교사의 심각도 인식과 이에 대한 준비도는 교사의 적극적 개입여부를 결정짓는 중요한 요인이다. 본 연구는 유아 교사의 교직 변인이 문제행동에 대한 중재 준비도 인식을 매개로 문제행동 유형별 심각도 인식에 미치는 경로를 분석하였다. 이를 위해 문헌연구와 전문인 검토를 거쳐 문제행동 유형별 심각도 인식에 대한 문항을 개발하였고, 전국 유아관련 교육기관의 전문인 321명을 대상으로 설문을 실시하였다. 구조방정식 모형을 적용하여 최대우도법을 통해 측정모형과 경로 모형을 순차적으로 추정하였으며, 최종경로모형을 바탕으로 bootstrapping을 활용하여 간접효과를 검증하였다. 연구결과 첫째, 장애유아교육 경력과 학부과정에서의 관련학점 이수여부가 문제행동 관련 중재 제공에 대한 준비도 인식에 정적 영향을 미쳤다. 둘째, 문제행동 중재 제공에 대한 준비도 인식은 내재적 유형의 문제행동에 대한 심각성 인식에 정적 영향을 미쳤다. 셋째, 학부과정에서의 관련학점 이수여부는 중재 준비도를 매개로 내재적 유형의 문제행동에 대한 심각성 인식에 간접적 영향을 미쳤다. 이상의 결과를 바탕으로 연구의 제한점, 교사양성과정과 교사연수프로그램에 대한 시사점, 그리고 후속 연구에 대한 제언을 포함하였다.

주제어: 문제행동의 유형별 심각성 인식, 내재적·외현적 문제행동, 중재 준비도

1) 오레곤 대학 박사과정

2) 충신대학교 유아교육과 교수

I. 서론

1. 연구의 필요성

영유아기 문제행동은 국내외적으로 해결해야 될 현안으로 지속적인 관심을 받고 있다(Erbas, Turan, Aslan, & Dunlap, 2010; Kaiser, Cai, Hancock, & Foster, 2002; Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000). 문제행동이란 반복적으로 출현하는 역기능적 행동패턴 또는 행동인식으로, 개인의 학습이나 타인과의 사회적 상호작용에 부정적 영향을 미친다(Powell, Fixsen, Dunlap, Smith, & Fox, 2007). 문제행동은 인지적 자극 수렴, 정서적 반응, 신체적 행동 등이 역동적으로 작용하여 다양한 형태로 나타나는데, 공격, 충동성 또는 과잉 행동과 같이 외부로 표출되는 외현적 측면과 사회적 위축, 정서불안 또는 우울한 성향을 포함하는 내재적 측면으로 정의된다(Achenbach & Edelbrock, 1978; Kauffman & Landrum, 2009).

이는 범주적 분류체계가 아닌 외현적 문제와 내재적 문제 간의 연속성을 반영하는 것으로(Barrett & Ollendick, 2004), 생애주기에 따른 문제행동의 발달과정을 통해 살펴볼 수 있다(Greenbaum & Dedrick, 1998). 일반적으로 외현적 문제는 학령기 전후를 시점으로 점차 감소하는 경향을 보이고, 내재적 문제는 연령에 따라 점차 증가하는 경향이 있다고 알려져 있다(Fanti & Henrich, 2010). 하지만 개별아동에 따라 극도의 초조함 또는 우울증 등의 내재적 문제들이 공격적 행동 등 외현적 문제로 발현되기도 하고(Bittner et al., 2007; Ritakallio et al., 2008), 품행장애 등으로 인한 사회적 고립이 결국 위축 또는 우울증으로 이어지기도 한다(Boylan, Vaillancourt, Boyle, & Szatmari, 2007; Boylan, Vaillancourt, & Szatmari, 2012; Burke, Loeber, Lahey, & Rathouz, 2005). 이처럼, 외현적 문제와 내재적 문제는 별도의 문제가 아닌 상호관련성을 가지고, 발달과정에서 개인 또는 환경적 특성에 따라 다양한 형태로 나타난다(Fanti & Henrich, 2010).

유아기에 발생하는 문제행동은 발달과정 속에서 자연스럽게 나타나는 현상이지만 그 심각성과 지속여부에 따라 학령기의 학업성취 문제 뿐 아니라 청소년기 비행 및 학교 부적응의 문제로 지속되기도 한다(Fanti & Henrich, 2010; Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge, & Petit, 2003). 뿐만 아니라 조기에 해결되지 못한 문제들이 다양한 형태의 복합적 문제로 악화되고, 향후 성인기에 이르기까지 만성적인 문제로 고착화 될 수 있다(Campbell & Ewing, 1990; Shaw, Hyde, & Brennan, 2012; Stacks, 2005). 따

라서 많은 연구자들이 유아기 문제행동에 대한 최상의 실체는 영유아기 조기 발견과 적기의 중재임을 강조한다(허계형·노진아, 2012; Squires & Bricker, 2007).

현대는 사회의 핵가족화 현상과 더불어 여성의 경제활동 참여율이 증가하고, 가정 내 양육환경이 변화함에 따라, 유아교육기관과 교사의 역할이 보다 강조되고 있다(강기정·박수선, 2007; 김지은·김진이, 2001). 특히 유아 문제행동에 대한 중재 제공자로서 유아교사 역할이 더욱 부각됨에 따라, 유아교사들의 문제행동 유형에 대한 올바른 인식과 효과적인 행동 중재능력이 절실히 요구된다(양수영, 2014; Brotman et al, 2011).

유아행동에 대해 교사가 갖는 인식은 교수활동에 관한 의사결정과 교수 행위의 기초를 형성한다(원종례·엄수정, 2007; 허계형·노진아, 2012). 특히 유아교사가 문제행동 유형에 대하여 얼마만큼 심각하게 인지하는가는 교사의 교육적 개입여부를 판단하는 근거를 제공함으로써 중요한 중재 변인이 된다(장미순·김진호, 2014; 장미순·김진호a, 2014; 양수영·김대욱·김성현·김경옥·최현숙, 2013; 이상철·주철안, 2013). 문제행동 유형에 대한 심각성 판단은 ‘교실’이라는 특수한 물리·사회적 환경 속에서 영향력의 범위가 유아 자신보다 또래, 교사 등 타인에 미칠 때 더 높게 인지되었다(장미순, 김진호, 2014). 초·중등 교사들은 우울, 위축 등의 내재적 문제보다 공격적이거나 파괴적인 행동 또는 수업의 흐름을 방해하는 일련의 행동들을 더 심각하게 인지하거나 어려워하는 것으로 나타났다(김수연·이대식, 2008; 장미순·김진호, 2014; 최진오, 2010). 유아교사를 대상으로 한 양수영 외(2013)의 연구 또한 유사한 결과를 나타냈다. 유아교사들은 적대적·공격적 문제행동을 걱정·불안 또는 과잉·주의산만 행동보다 심각하게 인식하고 있었다.

문제행동에 대한 심각도 인식은 물리적 환경 뿐 아니라 스트레스와 같은 정서적 감정, 교사의 통제력 범위, 개선가능성 인식 등의 영향을 받아 해당 문제행동에 대한 교육적 판단으로 표출된다(장미순·김진호, 2014). 장미순과 김진호(2014)a의 연구는 교사의 심각성 인식이 스트레스, 교사의 대처능력, 개선 가능성, 교사책임에 대한 인식과 유의한 상관관계를 보이고 있음을 밝혔다. 복합적인 사고체계가 관련성을 가지고 작동하는 가운데 최근 연구들은(양수영, 2014; Westling, 2010) 문제행동에 대한 부족한 준비도와 지나친 심리적 부담이 현실에서 직면한 문제행동에 대한 소극적 또는 회피적 태도를 초래할 수 있으며, 문제행동 중재에 있어 결정적 시기를 놓치는 우를 범할 수 있다고 지적하였다.

특히 문제행동에 대한 중재제공과 관련하여 교사의 준비도 인식은 문제행동의 성공적 감소를 위해 매우 중요한 역할을 한다(양수영, 2014). 교사의 준비도 인식이란 다양

한 교수행위와 관련하여 아동의 교육적 요구를 이해하고 교수활동을 계획·실행함에 있어 충분한 지식과 기술을 습득하고 유의미한 교수경험을 가짐으로써 스스로 준비되어 있다고 인식하는 정도로(Brown, Lee, & Collins, 2015; Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002), 문제행동 발생 시 적절한 중재 제공자로서 교사 스스로 준비되어 있다고 느끼지 못할 때 적극적인 문제행동 지도로 연결되지 않을 가능성이 높다(양수영, 2014). 중재 준비도 인식과 교수적 효과성을 입증한 연구가 부족한 상황이지만(Brown et al., 2015), 준비도의 확장된 개념인 교사 효능감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Brown et al., 2015; Darling-Hammond et al., 2002). 교사 효능감이란 유아의 학습과 행동에 의미 있는 변화를 이끌어낼 수 있다는 교사 역할에 대한 긍정적 신념으로, 박경, 오재연, 그리고 김경란(2013)은 교사가 높은 교수 효능감을 보일 때 유아들의 실제 문제행동빈도가 낮아지는 경향이 있음을 밝혔다(박경 외, 2013). 예를 들어 높은 교사 효능감을 보이는 교사가 문제행동 중재에 있어 스스로 준비되어 있다고 인식할 때, 실제 다양한 유형의 문제를 조기에 인식하고 문제행동 중재에 적극적으로 참여함으로써 문제행동 감소에 영향을 미칠 수 있을 것이다. 이는 유형에 대한 인식능력을 포함한 문제행동 관리기술과 문제행동 지도에 대한 자신감 간의 관련성을 밝힌 양수영(2014)의 연구와 일치한다.

문제행동 유형별 심각도 인식에 영향을 미치는 요인으로 정산신·장미순·김은경(2011)은 초등학교 일반교사와 특수교사의 인식차이에 초점을 맞추었다. 일반교사가 사회적 상호작용 기술의 부족, 학습에 대한 불성실을 보통 이상으로 심각하게 인식하는 반면 특수교사는 공격행동을 포함한 모든 문제행동 유형에 대해 보통 이상으로 심각하게 인식하고 있음을 밝혔다. 이러한 차이는 학급규모의 차이뿐 아니라 학급적응 과정에 초점을 맞추는 일반교사와 아동의 생활전반에 걸친 행동개선에 초점을 맞추는 특수교사의 입장차이가 반영된 결과라고 할 수 있다(정산신 외, 2011).

교사의 일반적인 교육경력 및 학력을 연계한 연구들을 살펴보면, 교사의 일반적 경력에 따라 문제행동에 대한 심각도 인식에 유의한 차이가 없었다(장미순·김진호, 2014). 그에 반해 양수영(2014)은 교사학력이 대학원 재학 이상인 경우 전문대학 졸업자에 비해 적대적/공격적 문제행동과 과잉행동/주의산만 문제행동에 대한 심각성을 유의하게 높이 인지하였음을 밝혔다. 또한 예비교사를 대상으로 실시한 이상철과 주철안(2013)은 학년별로 심각도와 준비도 인식에 유의한 차이가 없음을 밝혔고, 그 원인으로 대부분의 교사양성과정에서 인지적 측면에 중점을 두고 문제행동 지도에 대한 과목을 거의 포함하지 않고 있다는 점을 들었다.

현직 교사의 재교육 측면에서 문제행동 관련 연수는 유형별 문제행동에 대한 교사 인식 강화를 위한 중요한 요건이 될 수 있다. 양수영 외(2013) 연구에 따르면 문제행동 지도관련 연수경험은 유아교사들의 유형별 문제행동 인식능력에 영향을 미치지 않았으나 문제행동 지도능력에는 유의한 차이를 가져왔다. 이와 관련하여 양수영 외(2013)는 연수경험이 직접적인 교수전략과 같은 “기술적 측면”에 집중되어 실제전략에 대한 연수효과는 나타났으나, 다양한 문제행동의 기본적 인식에는 영향을 미치지 못한 것으로 보았다.

앞서 살펴본 선행연구들을 종합해보면, 일반적인 교육경력에 따른 유의한 심각도 인식의 차이는 없었으나(양수영 외, 2013; 장미순 외, 2014), 정산신 외(2011)의 연구에서 밝힌 특수교사와 일반교사의 문제행동 유형별 심각도 인식차를 고려했을 때 통합 유아교육환경 또는 특수교육환경에서 장애유아를 지도한 교육경력이 유아의 행동과 지도에 대한 관점에 영향을 미칠 것으로 판단하였다. 또한 학력이 높을수록 대체로 높은 심각도 인식을 보였다(양수영 외, 2013). 하지만 학력 그 자체보다 교육기한의 연장이 행동지도 관련 과목에 대한 접근성에 차이를 가져올 수 있다는데 주목하여 행동지도관련 과목 수강여부를 심각도 인식에 영향을 줄 변인으로 가정하였다. 연수경험은 심각도 인식에 제한적 관련성을 보였으나, 문제행동 인식강화에 대한 연수효과에 대해 검증은 향후 현직 유아교사들을 위한 연수프로그램의 현주소와 개선방향설정을 위해 중요하다고 볼 수 있다.

중재 준비도 인식과 같이 교사의 자기 교수능력에 대한 인식은 연수경험을 비롯한 일련의 교직경험들과 높은 상관관계를 보이고 있다(이세나, 2007; 한석실·임명희, 2003). 또한 현장경험(예: 관찰, 실습)을 비롯한 교사양성과정에서의 경험은 교사 준비도 인식에 결정적인 영향을 미치는 것으로 알려졌다(Brown et al., 2015). Darling-Hammond 등(2002)의 연구에 따르면, 다양한 교사양성 프로그램 유형에 따라 교사들의 준비도 인식차가 매우 큰 것으로 나타났고, 높은 준비도 점수를 받은 프로그램들을 살펴본 결과 교과 지식 뿐 아니라 아동중심의 교육학적 지식과 실습경험 등을 균형 있게 제공하는 커리큘럼이 차별화된 특징으로 밝혀졌다.

마지막으로 정산신 외(2011) 연구가 특수교사가 일반교사에 비해 다양한 행동 중재 방법들을 사용함을 밝혔다. 장애아동 지도경력이 증가함에 따라 다양한 현장경험을 통한 시행착오 과정에서 교사 준비도 인식에 상당한 영향을 미칠 것으로 판단하여 본 연구는 유형별 문제행동에 대한 심각성 인식뿐 아니라 중재준비도 인식에 영향을 미칠 것으로 가정하였다. 특히 매개변인으로서의 검증보다 교사 인식과 관련된 개별적

관련성을 확인하는데 강조점을 두었다.

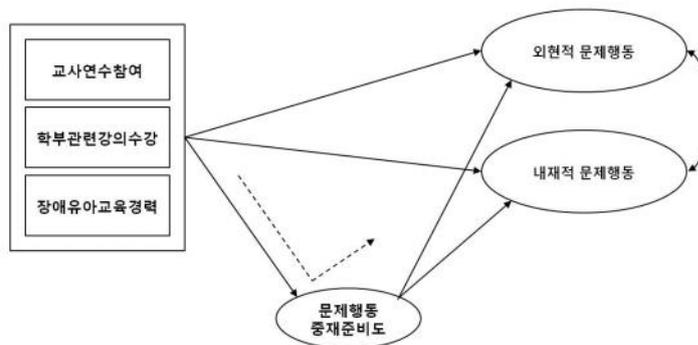
현재까지 수행된 대부분의 관련 연구들 중 학령기 전 유아를 대상으로 한 연구는 소수에 불과하다(김경숙, 2008; 양수영 외 2013; 양수영, 2014). 발달적 관점에서 교육적 현안이 다른 유아의 특성상 유아교사를 대상으로 하는 추가적인 연구가 필요하다고 봄에 따라 본 연구는 유아교사를 대상으로 문제행동 중재를 위한 교사 준비도 인식을 매개변인으로 유형별 문제행동에 대한 유아교사들의 심각도 인식과 교사변인들과의 관계를 살펴보고자 한다. 무엇보다 교사 인식 변화에 대한 상식적 논리가 아닌 이론과 경험적 자료를 통해 구체적 경로를 검증하는데 그 중요성이 있다.

2. 연구가설모형

본 연구는 유아교사의 문제행동에 대한 중재 준비도를 중심으로 유아교사들의 교직변인들이 유형별 문제행동에 대한 교사의 심각성 인식에 미칠 수 있는 경로를 살펴보고자 하였다. 교직변인은 장애유아지도경험, 학부과정에서 문제행동 중재와 관련된 과목의 수강여부, 문제행동 중재와 관련된 교사연수 경험여부이다. 구체적인 연구가설은 다음과 같다.

- 가설 1. 문제행동에 대한 중재 준비도가 높은 교사가 낮은 교사와 비해 다양한 유형의 문제행동을 더 심각하게 인식할 것이다.
- 가설 2. 장애유아 교수경력이 높은 유아교사가 문제행동 중재에 대해 높은 수준의 준비도를 인식할 것이다. 마찬가지로 장애유아 교수경력이 높은 유아교사가 다양한 유형별 문제행동을 더 심각하게 인식할 것이다.
- 가설 3. 문제행동 중재와 관련된 교사연수에 참여한 유아교사들이 다양한 유형의 문제행동을 더 심각하게 인식할 것이다. 마찬가지로 연수에 참여한 유아교사들이 중재 준비도를 높이 인식할 것이다. 따라서 연수에 참여한 유아교사들은 중재 준비도를 매개변인으로 유형별 문제행동에 대한 심각성 인식에 간접적으로 영향을 미칠 것이다.
- 가설 4. 학부과정 중 관련 과목을 수강한 유아교사들이 그렇지 않은 교사들보다 다양한 유형의 문제행동을 더 심각하게 인식할 것이다. 마찬가지로 학부과정 중 관련 과목을 수강한 유아교사들이 중재 준비도를 높이 인식할 것이다. 따라서 학부과정에서 관련과목을 수강한 유아교사들은 중재 준비도를 매개변인으로 유형별 문제행동에 대한 심각성 인식에 간접적으로 영향을 미칠

것이다.



[그림 1] 유형별 문제행동의 심각도 인식에 영향을 미치는 요인에 관한 경로모형

II 연구 방법

1. 연구대상

본 설문 연구는 전국 유아관련 기관(유치원, 어린이집, 유아특수학교, 조기교육기관) 가운데 3-6세 유아 대상의 유아교육과 보육에 종사하는 유아교육 전문인을 대상으로 하였다. 표집은 가능한 다양한 지역과 근무지유형, 장애를 가진 유아의 포함정도를 고려하여 시도되었다. 연구대상 모집을 위하여 먼저 기관장에게 전화 혹은 이메일을 통해 연구 참여 의지를 물었으며, 참여의사를 보이는 경우 전화, 방문, 및 공문 발송을 통해 각 기관장의 동의를 얻었다. 설문지는 온라인 질문지 링크를 활용하거나 (Qualtrics, 2014), 서면으로 배부하였다. 참여자는 개별적으로 본인의 선택에 따라 자발적으로 연구에 참여 하였다. 총321부의 설문지가 수집되었으며, 이 가운데 240부(75%)는 온라인 수집을 통해서, 81부(25%)는 서면 설문지를 통해 수집되었다. 보다 자세한 연구대상의 수집 절차는 본 연구의 자료수집에 제시하였다.

결과를 살펴보면, 여교사가 약 98%로 대부분을 차지하였다. 거주지역 유형별로는 대도시 46%, 중도시 40%, 소도시 15%로 나타났다. 근무지 유형은 가장 많은 35% 교사들이 사립유치원 및 어린이집에 근무하고 있었고, 공립 및 사설주간보호센터가 각각 19%, 공립유치원 및 어린이집이 13%로 나타났다. 유아교사들 중 10.3%는 장애유

아와 관련된 자격증 (유아특수, 초등특수 등)을 소지하였고, 현재 문제행동 유아를 교육하고 있는지 여부에 대한 질문에 약 64% 교사가 그렇다고 보고하였다. 문제행동 중재 관련 연수를 받은 교사는 약 42%를 차지하였다. 평균 연수시간은 약 4.8시간 ($SD=11.8$)으로 나타났으나, 표준편차가 12시간에 이르는 것으로 볼 때 대상 간 편차가 큰 것으로 볼 수 있다. 구체적인 연구대상자의 배경정보를 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 연구 대상자 배경정보 및 교직경험

	구분	빈도 (%) 또는 평균 (표준편차)
성별	남	7(2.2%)
	여	314(97.8%)
근무학교 거주지	대도시(광역/특별시)	146(45.5%)
	대도시외곽/중도시	127(39.6%)
	소도시	48(15.0%)
근무학교 유형	공립유치원/어린이집	41(12.8%)
	사립유치원/어린이집	113(35.2%)
	유아특수교육기관(유치원/어린이집)	21(6.5%)
	공립주간보호센터	62(19.3%)
	사설주간보호센터	61(19.0%)
	장애아동 주간보호센터	1(0.3%)
	기타(예: 놀이학교, 대학부설 치료센터)	22(6.9%)
자격증	보육교사 자격증	246(76.6%)
	유아교사 자격증	214(66.7%)
	유아특수교사 자격증	27(8.4%)
	초등특수교사 자격증	6(1.9%)
	기타	18(5.6%)
	없음	3(0.9%)
교육경력	일반유아교육경력(년)	6.28($SD=5.42$)
	장애유아교육경력(년)	1.15($SD=2.57$)
문제행동 중재 관련연수 참여여부 및 연수 평균 시간	참여함	136(42.4%)
	참여안함	185(57.6%)
	문제행동 관련 연수 평균시간	4.79($SD=11.8$)
행동중재 관련 학부과목 수강	수강함	231(76.0%)
	수강안함	73(24.0%)

(표 1 계속)

구분		빈도 (%) 또는 평균 (표준편차)
담당학급 내 문제행동이 빈번한 유아의 포함 여부	포함함	206(64.2%)
	포함하지 않음	115(35.8%)

주: N=321, 결측치 비율=0~5.3%

2. 측정도구

1) 문제행동 유형별 심각도

문제행동 유형의 심각도를 묻는 질문지는 다음과 같은 단계별 절차를 거쳐 구성하였다. 먼저 기존의 문제행동 유형들에 대한 문헌과 도구의 검토를 통해 문항 풀을 구성하였다. 이 가운데 특히 아동행동 체크리스트 및 관련 연구 (Achenbach, Dunmenci, & Rescorla, 2003; Achenbach & Rescorla, 2000; Greenbaum & Dedrick, 1998)의 문항을 준거로 초기 설문 문항에 대한 하위영역을 구분하였다. 교사의 문제행동 인지가 연령에 따라 의미 있게 차이가 나타남을 근거로 하여(Alter, Walker & Landers, 2013), 본 연구 대상인 유아연령을 위주로 한 문제행동 유형을 분석하여 기본 하위문항의 적절성 여부에 따라 삭제, 수정, 혹은 첨부하였다. 이에 따라 내재화(정서적 반응, 우울 및 불안, 위축관련 하위 요인), 외현화(주의집중, 공격적 행동 하위 요인), 기타 문항(놀이, 거짓말하기, 수업 및 활동 관련)의 총 21개 문항을 선정하였다. 둘째, 선정된 21개의 문항은 유아의 사회정서 문제행동 분야에 전문성을 지닌 교수 3인과 유아 및 유아특수교육 박사과정 학생들 7인이 회기별 2.5시간 총 3회에 걸쳐 각 문항과 범주의 적절성, 채점방식의 용이성에 대한 분석 토론을 실시하였다. 이에 추가적으로 5인의 현장전문인의 피드백을 받아 현재 유아교육 현장에서 다루어지고 있는 문제행동으로서 대표성이 있는 총 14개의 문항으로 축소 선정하였다. 채점 방식은 각 문제행동 문항에 대한 대상자의 심각도 인식을 Likert 4점 척도로 표하도록 하였다(i.e., 1=전혀 심각하지 않음, 2=조금 심각함, 3=심각함, 4=매우 심각함). 셋째, 문항에 대한 탐색적 요인 분석을 실시하여 도구의 구성 타당도를 파악하였다. 이를 위해서는 Mplus version 7을 사용하여 exploratory structural factor analysis를 실시하였다. Oblique rotation인 GEOMIN을 선택하였고, maximum likelihood로 추정된 결과, 최상의 모델 적합도를 보이는 4요인 구조가 채택되었으며, 이는 각각 공격, 학업행동문제, 우울, 위축 요인으로 유형화되었다. 요인 적재치를 살펴보면 대체로 0.5 이상으로 요인과 문항간의 높은 상관관계를 보

였다. 전반적으로 11개의 표집문항들이 외현적 문제와 내재적 문제를 균형 있게 대표하는 것으로 판단되나, 학업행동문제의 경우 세 항목들이 다소 낮은 적재치를 보이고 (예: 0.41 - 0.48), 우울 요인과 공격행동에 의해 유사한 크기의 교차적재치(예: 0.28 - 0.39)를 나타냈다. 더욱이 신뢰도가 .70 이하로 낮은 수준의 신뢰도를 보이고 있어 연구자 회의를 거쳐 지시 불순응 행동은 공격적 행동 유형과의 밀접성과 교사들이 부담을 크게 느끼는 부분임을 감안하여 포함하였고, 기타 두 문항의 경우 현저히 낮은 적재치와 주의집중과 관련된 행동유형의 복잡성(Greenbaum & Detric, 1998)을 고려하여 포함하지 않기로 결정하였다. 특히 본 연구의 목적이 문제행동 측정이 아닌 유형별 문제행동에 대한 교사 인식과 이에 영향을 미치는 변인들과의 경로분석인 만큼 해당문항을 포함하지 않는 것이 뚜렷한 성격의 서로 다른 유형들에 대한 교사인식의 차이를 명확히 살펴볼 수 있다고 판단하였다. 마지막으로 각 영역별 신뢰도는 Cronbach's α 를 이용하여 측정하였으며 전체 11개 문항에 대하여 .87을 나타냈다. 영역별로는 공격적 행동영역 .73, 학업행동문제 영역 .65, 우울 영역 .81, 마지막으로 위축영역 .78로 학업행동문제를 제외한 대부분의 영역에서 .70 이상의 적절한 수준의 신뢰도를 보였다 (Lance, Butts, & Michels, 2006; Nunnally, 1978). 연구도구의 문항 내용, 예비분석 결과, 그리고 하위영역별 신뢰도 결과의 요약은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구도구의 하위영역별 내용구성

문항	예비분석	Cronbach's α	최종결정
유형별 문제행동에 대한 심각성 인식			
장난감 등을 부수는 행동	공격	.72	포함
또래들과 자주 싸우거나 공격하는 행동	-외현적-		포함
쉽게 흥분하는 행동	(1요인)		포함
주의집중력으로 과제 집중하지 못하는 모습	수업행동문제	.65	불포함
쉽게 과제수행을 포기하는 행동	-복합적-		불포함
지시 불순응	(2요인)		포함
걱정과 근심에 사로잡힌 모습	우울	.81	포함
우울하거나 슬퍼하는 모습	-내재적-		포함
멍하니 허공을 바라보는 행동	(3요인)		포함
활동참여를 거부하는 모습	위축	.78	포함
위축된 모습	-내재적-		포함
문제행동 중재에 대한 유아교사 준비도 인식			
일상적 문제행동에 대한 준비도	중재 준비도	.72	포함
심각한 문제행동에 대한 준비도	(1요인)		포함

2) 문제행동 중재에 대한 유아교사준비도

교사가 인식하는 문제행동 중재에 대한 준비도를 측정하기 위해서는 유아들의 일상적 문제행동에 대한 중재와 매우 심각한 문제행동에 대한 중재로 나누어 교사의 인식을 질문하였다. 문제행동 유형별 심각도와 마찬가지로 Likert 4점 척도로 채점하였다 (1=전혀 준비되어 있지 않음, 2=준비되어 있지 않음; 3=준비되어 있음; 4=매우 준비되어 있음). Cronbach's α 를 이용해 측정한 신뢰도는 .72로 내적 일치도는 비교적 적절한 것으로 나타났다.

3) 인적사항 질문지: 유아교직경험에 관한 정보

문제행동에 대한 심각성과 이에 대한 교사 준비도에 대한 교사인식에 영향을 줄 수 있는 교직경험들에 대한 질문을 인적사항에 포함하였다. 예를 들어, 문제행동 중재와 관련된 교사연수 참여시간과 장애아동 교육기간(년)을 숫자로 적도록 요청하였고, 문제행동 관련 학부과목 수강여부 (1=네, 0=아니오)를 질문하였다. 구체적인 결과는 <표 1>에 제시되어 있다.

3. 자료 수집

자료 수집은 자기보고식 설문조사로 진행되었다. 초기 문항개발 이후, 7명의 현직유아교사들을 대상으로 2014년 4월 한 달 기간 예비조사를 실시하여, 설문도구의 난이도 및 타당도를 점검하였다. 유아교사들의 피드백을 근거로 설문내용을 수정한 뒤, 2014년 5월부터 2014년 10월까지 본 조사를 실시하였다. 먼저, 서면으로 된 설문지와 온라인 설문지를 모두 사용하였다. 전화, 방문 및 공문발송을 통해 각 기관장의 동의를 얻어 각 기관별 또는 개인별 선호에 따라 온라인 또는 서면으로 배부되었다. 온라인 설문을 선호한 경우는 이메일을 통해 온라인 설문지 프로그램인 “Qualtrics Software” 링크를 이메일로 송부하였고, 자동화된 프로그램 절차에 따라 설문동의 및 설문지를 작성하도록 하였다. 서면을 활용한 경우는 우편을 통해 설문동의와 설문지를 작성하도록 하였고, 다시 반송우편을 통해 회수되었다.

4. 자료 분석

본 연구는 문제행동중재에 대한 유아교사 준비도와 유형별 문제행동에 대한 심각도

인식 정도의 관계를 살펴보기 위해, Mplus 7을 사용하여 구조방정식 모형을 적용하였으며, 최대우도추정법(Maximum Likelihood estimate)을 사용하여 추정하였다(Kline, 2005). 모형 적합도는 사례 수 크기에 민감한 카이제곱 검증에 의존하지 않고 모형의 간결성을 고려한 TLI(Tucker-Lewis Index)와 RMSEA(Root Mean Squared Error of Approximation), 사례 수 크기에 민감하지 않는 CFI(Comparative Fit Index), 모형에 기반을 둔 상관관계 구조와 자료에 기반을 둔 상관관계 구조 간 차이를 추정하는 Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)을 이용하였다(유성경·홍세희·이아라, 2006; 홍세희, 2000). TLI와 CFI의 경우 .95값 이상일 때, RMSEA가 .06 이상일 때, SRMR이 .08 이하일 때 모형추정에 적절한 적합도로 판단되므로 이를 기준으로 사용하였다(Hu & Bentler, 1999; 김주환·김민규·홍세희, 2009).

추정모형과 경로모형을 순차적으로 검증하였으며, 설문도구에 포함된 문항들이 측정하고자 하는 심리적 개념을 적절하게 반영하고 있는지 평가하기 위해 확인적 요인 분석을 실시하였다. 확인적 요인 분석을 실시하는 가운데 발생하는 문제를 해결하고 모형적합도를 향상시키기 위해, 수정지수(Modification indices)를 요청하여 잠재변인과 문항 간의 구조경로를 수정하였다(Kline, 2005). 경로수정의 경우, 카이제곱지수를 가장 많이 변화시키는 경로부터 순차적으로 수정하였으며, 개념적합성을 해치지 않는 최소한의 범위 내에서 수정하였다. 적절한 수준의 구성타당도가 확보된 이후에 잠재변인들과 추가된 관찰변인들 간의 경로를 추가하여 경로분석을 실시하였다. 또한, 중재 준비도를 매개로 연수경험, 학부과정에서의 관련 과목수강 여부에 관한 변인들의 유형별 문제행동 인식에 대한 간접효과의 통계적 유의성을 검증하기 위해 MacKinnon, Fairchild와 Fritz(2007)가 제시한 간접효과 성립의 요건을 사용하였다. 독립변수(X)와 매개변수(M)의 관계(a)와 매개변수(M)와 종속변수(Y) 간의 관계(b)가 유의미하면 간접효과 검증이 가능하다고 본다. 또한, 간접효과 검증을 위해 Bootstrapping을 적용하여 간접효과에 대한 표준오차와 신뢰구간에 대한 결과를 산출하였다 (Kline, 2005). 마지막으로 무응답 비율은 0~5.3% 사이로 규모가 크지 않고, 결측 여부의 패턴과 데이터 내 어떠한 분석변인들과의 유의한 상관관계가 발견되지 않음에 따라 무선적으로 발생한 결측값으로 가정하고 최대우도 추정법으로 결과를 추정하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 기술통계(Descriptive Statistics)

각 측정요인 별 문항수준에서의 일반적 경향을 살펴보기 위해 <표 3>에서 각 관찰변인의 평균, 표준편차와 관찰변인들 간 상관관계를 제시하였다. 각 유형별 심각도에 대한 평균치를 살펴보면 대부분의 행동유형에 대해 보통 이상의 수준 (=2.0 이상)으로 심각하게 인식하고 있으며, 우울, 위축보다 공격적인 행동에 대해 상대적으로 더 높은 심각성을 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한, 심각한 문제행동 또는 일반적인 문제행동 발생을 중재하는데 있어 각각 보통(=2.02) 또는 보통(=2.30)보다 약간 높은 수준의 준비도를 인식하고 있는 것으로 나타났다.

전체적으로 유형별 심각도에 대한 문항들은 유의한 상관관계($r=.13\sim.65$)를 보이고 있다. 준비도와 유형별 심각도 인식 간의 상관관계를 살펴보면, 준비도 문항들이 공격($r=.11\sim.11$), 허공 응시($r=.10\sim.12$), 우울($r=.13\sim.13$), 위축행동($r=.14\sim.17$) 문항들과 유의한 상관관계를 보이고 있다. 교직경험들과의 관계를 살펴보면, 장애유아 교육경력은 파괴, 공격, 활동거부 행위와 유의한 상관관계($r=.16\sim.18$)를 보이고 있다. 행동중재 관련 학부과목 수강 여부는 파괴행동($r=.15$)과 유의한 상관관계를 보이며, 교사연수 참여여부는 모든 측정문항들과 유의하지 않은 상관관계를 보였다. 교직경험들과 준비도와의 관계를 살펴보면, 모든 교직경험들과 준비도에 대한 문항들이 통계적으로 유의한 상관관계를 보였다($r=.13\sim.36$).

<표 3>에서 각 측정문항들에 대한 왜도(skewness)와 첨도(kurtosis)에 대한 정보를 제시하였다. 최대우도법 추정은 정규성 분포를 가정하고 있으므로 심각한 정규성 분포 위반의 경우 왜곡된 결과를 산출할 가능성이 있다. 비정규성 분포는 왜도가 2.0 이상이고 첨도가 7.0 이상일 때(West, Finch & Curran, 1995) 심각한 수준으로 판단된다. 본 연구의 측정문항들을 살펴보면 대체로 정규성에 가까운 분포를 보이고 있지만, 장애유아 교육경력의 경우(왜도=3.27, 첨도=12.85), 정규성 분포의 가정을 위반하고 있어 해석상의 주의가 필요할 것으로 판단된다. 해당 변인의 분포를 살펴보면 상당한 교사들이 0 또는 1을 보고하여 오른쪽으로 꼬리가 치우친 형태를 보이고 있다. 이는 통합교육 증가에도 불구하고 여전히 약 68%에 해당하는 교사들이 1년 미만의 경력기간을 보이고 있기 때문이다.

〈표 3〉 평균, 표준편차 및 상관관계

측정 변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. 파괴	1													
2. 공격	.57*	1												
3. 근심	.30*	.34*	1											
4. 분노	.32*	.48*	.43*	1										
5. 불신응	.29*	.40*	.23*	.35*	1									
6. 포기	.23*	.22*	.38*	.37*	.36*	1								
7. 허공 응시	.15*	.18*	.56*	.32*	.29*	.50*	1							
8. 우울	.22*	.26*	.60*	.35*	.27*	.44*	.62*	1						
9. 위축	.22*	.21*	.51*	.37*	.26*	.50*	.55*	.57*	1					
10. 준비도 (일반적 문제)	.05	.11*	.08	.03	-.02	.15*	.12*	.13*	.14*	1				
11. 준비도 (심각한 문제)	.05	.11*	.09	.07	.02	.18*	.10	.13*	.17*	.57*	1			
12. 장애유아 교육경력	.18*	.18*	.04	.10	.07	.11	-.03	.03	.09	.36*	.33*	1		
13. 관련교과 학부수강여부	.15*	.10	.08	-.04	-.09	.03	.06	.07	.11	.26*	.24*	.16*	1	
14. 교사연수 참여 여부	.06	.01	.03	-.08	-.04	-.02	.01	.07	.07	.20*	.16*	.21*	.33*	1
M	2.43	2.88	2.36	2.73	2.26	2.18	2.25	2.44	2.26	2.30	2.02	1.15	.76	.42
SD	.72	.77	.75	.76	.60	.67	.77	.81	.73	.58	.56	2.57	.43	.50
Skewness	.36	.05	.23	-.10	.28	.28	.28	.17	.40	.91	.32	3.27	-1.22	.31
Kurtosis	-.12	-.96	-.21	-.37	.18	.20	-.20	-.45	.08	.88	1.26	12.85	-.51	-1.92

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

2. 확인적 요인분석을 통한 측정모형의 구성타당도 검증

각 잠재요인별 문항구성의 타당도를 측정하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 확인적 요인분석은 초기 도구개발의도와 탐색적 요인분석 결과에 근거하여 일반적·심각한 문제행동에 대한 중재 준비도 인식에 관한 1요인과 문제행동 유형별 심각성 인식 요인에 대한 3요인(교사에 대한 저항행동은 공격적 범주에 포함됨)을 포함한 4요인 측정모형을 검증하였다. 수정지수가 3.84 이상인 경우 해당 수정에 따른 카이제곱지수의 유의한 감소를 의미하므로, 이에 해당하는 수정경로들을 모두 고려하되 가장 높은 수정지수를 보이는 경로부터 살펴보았다. 공격적 문제 행동유형에 관한 잠재변인과 관련하여 파괴행동과 공격행동 문항들의 측정 오류의 상관이 높은 것으로 나타났다. 이는 공격적 행동유형에 관한 요인 이외에 두 문항의 분산을 설명하는 다른 잠재요인의 가능성이 있음을 의미하며, 이와 관련하여 두 측정문항들에 나타난 묘사적 특성의 공통성에 주목할 필요가 있다. 예를 들어 타인을 때리거나 타인의 물건을 부수는 행동들에 관한 두 문항들의 경우 개인적 행위로 묘사되는 분노 행위와 달리 타인에 대한 직접적 가해로 표현되고 있으므로 응답자들의 공통적 패턴의 반응을 유도할 수 있다. 측정 오류 상관 경로가 응답자들이 문항들의 유사한 묘사특성을 인지함으로써 초래된 반응과정으로 판단하고, 해당 공분산 경로를 모형화하기로 결정하였다. 또한, 우울행동과 위축행동에 대한 잠재변인 간의 높은 상관관계($r=0.9$)가 나타났고, 두 요인이 내재적 문제의 대표적 유형들임을 감안하여(Greenbaum & Dedrick, 1998) 1요인으로 재구조화 하였다. 이에 따라 외현적 유형과 내재적 유형의 분류가 가능하게 되었고, 최종적인 측정모형의 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 표준화된 확인적 요인분석 모형 결과

잠재요인	관측변수	적재치	표준 오차
외현적(공격) 문제행동에 대한 심각성($\alpha=.73$)	파괴	0.46	0.06
	공격	0.64	0.05
	분노	0.73	0.05
	불순응	0.55	0.06
내재적 성향(우울, 위축)의 문제행동 대한 심각성($\alpha=.86$)	근심걱정	0.72	0.03
	우울/불행	0.80	0.03
	허공응시	0.75	0.03
	위축	0.74	0.03
	소극/거부	0.76	0.04

(표 4 계속)

잠재요인	관측변수	적재치	표준 오차
문제행동에 대한 중재준비도($\alpha=.72$)	일반	0.73	0.13
	심각	0.78	0.12

주) 모두 $p < .01$ 에서 유의하였음. 또한 위 측정모형은 파괴와 공격에 대한 관측변수간의 오류상관경로($r=.15, p < .01$)를 포함하고 있음.

<표 4>에서와 같이, 측정모형은 외현적 행동에 관한 심각성 요인 4문항, 내재적 성향에 대한 심각성 요인 5문항, 그리고 중재 준비도에 관한 요인 2문항을 사용하였다. 표준 적재치 값은 대부분 .50 이상을 보여 모든 문항들이 각 요인들에 있어 중요한 문항들이라고 판단될 수 있다(김계수, 2007). 분석데이터에 대한 위 측정모형의 적합도를 살펴보면, $\chi^2(40)=79.19, p < .01$ 이므로 측정모형이 경험적 자료인 데이터에 비해 표본공분산행렬과 적합행렬 상의 유의미한 차이를 나타내고 있다. 카이제곱의 사례수에 대한 민감도를 고려하여 다른 모델적합지수들 확인해본 결과 CFI=.96, TLI=.95, RMSEA=.06, SRMR=.04이므로, 전반적으로 적절한 모형 적합성을 보이고 있는 것으로 나타났다. 이에 따라 연구의 최종 모형으로 확정하고, 이에 의거하여 잠재변인과 측정변인간의 경로를 분석하였다.

3. 연구가설모형의 경로분석

<그림 1>에서 제시된 연구가설을 모형화하기 위해 확인적 요인분석을 통해 검증된 심각도 인식에 관한 2개의 잠재변인들을 내생적 변인으로 설정하고 중재 준비도에 관한 잠재변인과 교직경험에 관한 관찰변인들(i.e., 행동지도와 관련된 학부과목 수강여부, 교사연수 참여여부, 장애유아 교육경력)의 문제행동 유형별 심각도 인식에 대한 회귀경로와 교직경험들의 문제행동에 대한 중재준비도 인식에 대한 회귀경로를 설정하였다. <표 5>를 살펴보면, 최종모형은 적절한 수준의 모형적합도를 나타내는 것으로 판단된다.

<표 5> 최종연구가설모형의 모형적합도

모형적합도 지수	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
추정결과	119.78 ($df=64$)	.95	.94	.05	.04
적합도 심사기준	$p < .05$.95	.95	.06	.08
의사결정	부적합	적합	부적합	적합	적합

최종경로모형의 분석결과인 <표 6>에 따르면, 유형별 문제행동 심각성 인식에 관한 두 요인들은 중도 수준의 정적 상관관계를 보이고 있었다($r=.60$). 이는 외현적 문제 유형에 대한 심각성을 높이 인식하는 교사가 내재적 문제에 대한 심각성을 높이 인식할 수 있음을 의미하는 것으로, 교사 인식에 있어서도 외현적 문제와 내재적 문제가 별도의 문제가 아닌 상호관련성을 가지고 있음을 시사한다. 회귀경로를 살펴보면 문제행동에 대한 중재 준비도 인식은 내재적 문제행동에 중등도 수준의 유의한 영향($\beta=0.25$)을 미쳤다. 다시 말하면, 교사가 스스로 문제행동을 중재함에 있어 잘 준비되어 있다고 느낄 때 내재적 행동문제에 대한 심각성을 더 강하게 인식하고 있었다. 유형별 문제행동 심각도 인식에 대한 교사변인의 회귀경로를 살펴보면, 중재준비도와 관계에 비해 효과크기가 작지만 일부 경로에 있어 통계적으로 유의한 결과가 나타났다. 장애유아 교육경력은 외현적 문제행동에 대한 심각성 인식에 정적 영향($\beta=0.19$)을 미쳤다. 이는 외현적 문제행동에 대한 심각성 인식에 있어 학부과목 수강여부 또는 교사연수 참여여부에 따른 차이가 없음을 의미하며, 오히려 현장에서 장애유아를 더 오랜 시간 지도한 교사들이 보다 높은 심각성 인식을 보일 가능성이 높았다. 또한 비록 교사연수 참여여부가 유의한 영향을 미치지 않았으나, 부적방향으로 영향을 미치고 있다는 점에서 눈여겨볼 필요가 있다. 교사연수에 참여한 교사들이 외현적 문제행동의 심각도를 높이 인식할 것이라고 본 연구가설과 반대되는 결과로 이에 대한 구체적인 논의는 결론에서 제시되었다. 내재적 성향에 대한 심각성 인식에는 어떤 교사변인도 유의한 영향을 미치지 않았다. 이는 전반적으로 내재적 문제행동에 대해 그 심각성을 높이 인식하고 있지 않은 상황에서 현재 교사양성·교사연수 프로그램이 교사의 인식전환을 위한 충분한 지원을 하고 있지 못함을 시사한다.

<표 6> 최종연구가설모형의 경로분석 결과 (표준화모형)

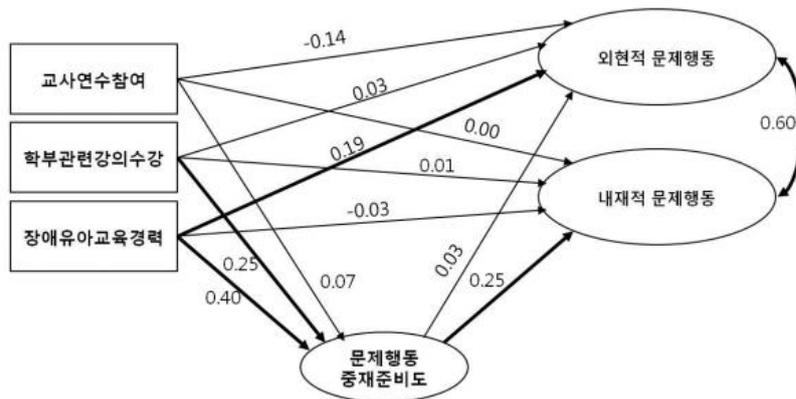
추정경로	표준화계수	표준오차
문제행동 유형별 심각도 인식 ← 준비도		
외현화 문제행동 ← 준비도	0.03	0.10
내재적 문제행동 ← 준비도	0.25**	0.08
문제행동 유형별 심각도 인식 ← 교사변인		
외현적 문제행동 ← 교사연수 참여여부	-0.14	0.06
외현적 문제행동 ← 학부과목 수강여부	0.03	0.06
외현적 문제행동 ← 장애유아 교육경력	0.19*	0.06
내재적 문제행동 ← 교사연수 참여여부	0.00	0.07
내재적 문제행동 ← 학부과목 수강여부	0.01	0.06
내재적 문제행동 ← 장애유아 교육경력	-0.03	0.07

(표 6 계속)

추정경로		표준화계수	표준오차
문제행동에 대한 중재준비도 인식 ← 교사변인			
준비도	← 교사연수 참여여부	0.07	0.06
준비도	← 학부과목 수강여부	0.25**	0.06
준비도	← 장애유아 교육경력	0.40**	0.06
공분산경로			
외현적 문제행동	↔ 내재적 문제행동	0.60**	0.06

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

마지막으로 교사변인의 문제행동에 대한 중재준비도 인식에 대한 회귀경로를 살펴 보면, 학부과목 수강여부($\beta=0.25$)와 장애유아 교육경력($\beta=0.40$)이 중재준비도 인식에 정적 영향을 미치고 있었다. 효과크기의 차이가 뚜렷한데 장애유아 교육경력이 과거에 경험한 학부과목 수강여부보다 시기적으로 가깝고, 통합교육 환경에서 공격 또는 방해행동으로 인해 많은 발달장애 유아들이 의미 있는 수업참여가 어려움을 경험적으로 학습한 것에 기인한 것으로 보인다. <그림 2>에서 제시된 최종모형의 결과를 살펴 보면, 교사연수 참여여부는 준비도에 유의한 영향을 미치지 않지만, 관련학점 수강여부는 준비도와 유의한 관계를 보이고 있음에 따라 간접효과의 조건을 충족하고 있다. 따라서 관련학점 수강여부의 간접효과를 준비도를 매개로 검증하였고, 그 결과는 <표 7>에 제시되어 있다. 통계적으로 유의한 선은 두껍게 표시되어 있다.



[그림 2] 문제행동 유형의 심각도 인식에 영향을 미치는 요인에 관한 최종경로모형

〈표 7〉 관련학점이수의 간접효과 경로계수, 표준오차 및 신뢰구간 (비표준화 모형)

간접효과경로	비표준화 계수	표준 오차	95% 신뢰구간	
관련학점이수여부 → 준비도 → 내재적 성향	0.08	0.04	0.02	0.18

간접효과의 경우 정규분포가설이 추정되지 않으므로, bootstrapping을 통한 재표본 추출을 통해 계수의 분포를 생성하고 그 표준오차를 추정하여 신뢰구간을 살펴봄으로써 가설의 유의도 검증을 실시할 수 있다(Kline, 2005). <표 6>에 제시된 95% 신뢰구간을 살펴보면, 제시된 간접효과 경로가 0보다 유의하게 크다는 결론을 내릴 수 있다. 문제행동 중재 관련 학부과목 이수여부도 준비도를 매개로 내재적 성향에 대한 심각도 인식(95% CI=0.02~0.18)에 정적 효과를 가지고 있다. 간접효과의 경우 비표준화 계수에 근거하여 추정되므로 각 변인들 간 단위의 차이로 인해 계수 간 비교가 어렵다. 또한 통계적으로 유의한 수치임에도 절대적 크기가 매우 작음을 확인할 수 있는데, 이는 간접효과의 특성 상 두 경로계수의 곱으로 산출되므로 경로계수가 작은 경우 간접효과의 크기는 더욱 작아지기 때문이다. 따라서 일반적으로 효과크기 따른 간접효과 해석에는 제약이 따른다.

IV. 결론 및 논의

본 연구는 유아교사들이 인식하는 문제행동 지도에 대한 준비도와 유형별 문제행동의 심각성간의 관계를 살펴보고, 교사변인들이 중재 준비도를 통해 유형별 문제행동의 심각도 인식에 미치는 영향을 알아보았다. 본 연구의 주요 연구 가설들을 중심으로 그 결과를 제시하면 다음과 같다.

문제행동에 대한 높은 중재 준비도를 인식한 교사가 유형별 문제행동의 심각성을 더 높이 인식할 것이라는 첫 번째 가설은 내재적 문제행동 유형에 대하여 입증되었으나, 외현적 행동 유형에 대한 심각성은 유아교사의 중재준비도가 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 이는 준비도 정도와는 관계없이 대부분의 유아교사가 공격적 행동유형에 대해 높은 수준으로 심각성을 인식하였기 때문이다. 이 결과는 행동지도에 대한 자신감과 내재적 문제행동 인식간의 높은 상관관계를 밝힌 양수영(2014)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 본 연구결과는 중재 준비도가 높은 유아교사일수록 교실 환경에서 상대적으로 소홀히 다뤄지기 쉬운 내재적 문제행동 유형을 심각하게 받아들여 보다 적극적인 개입을 취할 가능성이 클 수 있음을 시사한다.

둘째, 장애유아 교수경력이 높은 유아교사가 문제행동 중재에 대해 높은 수준의 준비도를 인식할 것이라는 가설은 입증되었으나, 다양한 유형별 문제행동을 더 심각하게 인식할 것이라는 가설은 제한적으로 확인되었다. 즉, 오랜 기간 장애 유아를 지도한 유아교사들이 문제행동에 대한 중재 준비도를 높게 인식하고 있었는데, 이는 특수교사가 일반교사에 비해 다양한 문제행동 중재전략들을 활용하고 있다고 밝힌 정산신 외(2011)의 연구와 맥락이 닿아있다. 장애아동 교육경력에 따른 유아교사들의 중재 준비도 인식의 차이는 장애유아의 교육적 요구가 반영된 것을 뿐 아니라 장애유아를 위한 교사양성과정(i.e., 유아특수교사 자격증 취득, 관련과목 이수)과 현장연수 경험의 차이에서 기인된 것으로 해석할 수 있다.

또한 중재 준비도 인식의 효과를 통제된 상태에서 장애유아 지도경력이 외현적 문제행동의 심각성 인식에 정적 영향을 미치고 있으나, 내재적 문제행동에 대한 심각도 인식에는 매우 낮은 수준으로 영향을 미쳤다. 이는 통합교육 환경에서 유아교사들이 장애유아들의 외현적 문제행동, 특히 공격적 또는 심한 불순응 행동의 빈도를 상대적으로 높이 인식하고 심리적 부담감을 느끼는데 반해 상대적으로 우울 등의 내재적 문제를 소홀히 여기는 경향을 밝힌 선행연구(김경숙, 2008; 김수현 외, 2008; 양수영 외, 2013)와 일치한다. 그러나 우울 등의 내재적 문제가 건강한 유아발달과 성장에 미칠 수 있는 부정적 영향(Fanti & Henrich, 2010; Rofey et al., 2009)을 고려한다면, 효과적 유아교사교육을 통한 통합교사들의 내재적 문제행동에 대한 인식 강화를 적극적으로 도모할 필요가 있다.

셋째, 중재 준비도 인식을 매개로 학부과정에서의 관련과목 수강여부가 유형별 문제행동의 심각도 인식에 간접적으로 영향을 미칠 것이라고 본 연구가설은 내재적 문제행동 유형과 관련하여 확인되었다. 특히 예비교사들의 심각도와 준비도 인식에 학년별로 차이가 없다고 밝힌 선행연구(이상철·주철안, 2013)와 다소 상충되는 결과임에도 현재 문제행동 지도와 관련된 교직과목 수강의 기회가 제한적이라는 연구자들의 지적을 고려할 필요가 있다. 무엇보다 교사양성과정의 근본적인 역할은 지적함양 뿐 아니라 토론, 관찰, 경험을 통해 다양한 관점과 교류하고 교사 자신의 관점과 신념을 지각·발전시켜나감으로써 교수적 의사결정의 기초를 형성하는데 있다(Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010). 따라서 위 결과는 유아의 정서행동 문제에 대한 균형 있는 인식 함양을 위한 교사양성 과정의 중요성을 강조한다.

마지막으로 교사연수 참여여부는 중재준비도 인식에 유의한 영향을 미치지 않았고, 어떤 유형의 심각성 인식에도 유의한 영향을 미치지 않았다. 그러나 외현적 문제행동

에 대해 부적영향을 미친 것은 주목할 필요가 있다. 이는 교사연수경험이 문제행동 지도능력에 정적 효과를 미치는데 반해 심각성 인식에는 유의한 영향을 미치지 못함을 밝힌 양수영 외(2013)의 연구결과와 비교하여 고찰할 수 있다. 양수영 등은 이러한 배경으로 현행 교사연수프로그램이 당장의 현장적용을 기대하는 교사들의 요구에 부합하고자 실제적인 전략기술을 단기간 내 집중적으로 전달함으로써 상대적으로 문제행동 지도능력 향상에 기여한데 반해, 문제행동 발생과 중재에 대한 이론적 이해와 근본적인 인식 전환에는 한계가 있었음을 지적했다. 교사연수를 받았다 하더라도 인식 전환과 중재 준비도 향상으로 이어지지 않았다면 문제행동에 대한 정확한 이해에 근거하여 환경을 재정비하고 대체행동을 지도하는 등 장기적 접근보다 즉각적인 개입을 통해 문제행동을 중단시키는 단기적 대처방안에 의존할 가능성이 높다. 더욱이 근시안적 의사결정이 만연한 환경에서 교사는 외현화된 문제행동에 조차 교육적 개입여부를 심도 있게 고려할 가능성이 경감될 수 있다. 더욱이 본 연구에 있어 유아 교사의 연수 참여 여부가 중재 준비도 인식에 직접적 효과를 미치지 못했다는 점에서 연수 참여 교사들의 외현적 문제행동에 대한 낮은 심각도 인식이 결코 예기치 못한 결과라 아니다. 이는 연수의 효과성 여부로 판단하기보다 현재 교사연수 프로그램의 내용과 방향에 대한 검토의 필요성을 시사한다.

위 결론을 바탕으로 추후 정책적 방향을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 내재적 문제행동에 대한 시기적절한 개입을 보장하기 위한 환경 재정비의 일환으로 유아교사 수준에서의 연수기회 확대 뿐 아니라 학교 차원에서의 보편적 선별·지원체계를 구축할 수 있도록 한다. 더욱이 유아교육 현장 및 연구동향에 있어 최근 부쩍 높아진 정서행동문제의 조기발견과 예방적 중재에 대한 관심은(정길순·노진아, 2011) 일련의 정책적 노력으로 이어져왔다. 예를 들어 보건복지부, 여성가족부, 교육부를 중심으로 취약계층 아동의 사회정서발달을 위한 건강·교육 서비스를 제공하는 드림스타트 사업 뿐 아니라 위험군아동의 조기발견을 위한 지역기반의 의뢰체계 구축, 학교, 사회복지시설, 의료기관, 정신건강증진센터의 협력에 기반한 통합 서비스체계 구축 등을 포함하는 아동정책 5개년(2015-19) 계획을 수립하였다(관계부처합동, 2015). 또한 교육부를 중심으로 각 지역청 및 위센터와 협력하여 정서행동 상의 요구를 조기에 발견하고 중재를 제공하기 위해 초등학교 1학년과 4학년, 중·고교 1학년을 대상으로 학생정서 행동 특성검사를 실시하고 있다(교육과학기술부, 2013). 유아교육기관은 그 대상에서 제외되어 있으나 실제 영유아 시기의 중요성을 고려하면 서비스 대상의 확대 뿐 아니라 교사 수준에서의 문제행동 판별능력 함양을 위한 교사양성과정과 연수제도의 개선 노

력이 동반되어야 할 것이다. 더욱이 2015년에 시행되기 시작한 인성교육진흥법은 사회정서능력 함양을 위한 유아교육기관의 책무성을 명시하고 있다는 점에서(인성교육진흥법, 법률 제13004호) 위험군 아동의 관별 및 지원 뿐 아니라 일반 교육과정 및 프로그램 단위에서 사회정서능력 함양을 위한 긍정적·예방적 정서행동 지원체계를 통합하여 지속적으로 지원할 필요가 있다(노진아, 2014). 이러한 측면에서 단순히 교사 개인 뿐 아니라 유아교육기관 단위의 교육시스템 구축과 기술적 지원이 요구된다.

둘째, 교사양성과정에서의 문제행동 관련 중재에 대한 지식 또는 경험 습득이 교사가 인식하는 중재 준비도와 이에 따른 심각도 인식에 상당한 영향을 미치고 있음을 고려할 때 문제행동 인식능력 강화를 위한 교사양성과정 개발의 필요성을 강조한다. 앞에서 언급되었듯이 예방, 안전, 삶의 질과 같은 가치 지향적 토론과 함께 조기발견 및 중재의 중요성을 인식시키고, 문제행동의 발생 원리, 유형, 중재방안에 대한 명확한 이해와 현장실습을 통한 적용의 기회를 통해 다양한 문제행동에 대한 민감하고 적절한 대처능력을 구비할 수 있도록 한다. 특히 연수의 방법론적 측면에서 유아교사에게 새로운 이론과 교수전략을 전달할 때, 지식전달에 치우친 교사연수 제공만으로는 의사결정 및 교수행위에 실질적인 변화를 기대하기 어렵다. 우선 유아교사들이 새로운 중재전략들의 이론적 토대와 핵심적 구성요소들을 쉽게 이해하고 현재의 교수활동 일과, 교육적 가치 및 목표들과 충돌하지 않는 범위 내에서 교실에서의 실행 가능성과 해당 중재의 효과성에 대한 신뢰가 수반되었을 때 교사들은 새로운 실제(practice)를 적극적인 자세로 수용할 가능성이 커진다(Fixsen, Naom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). 따라서 연수프로그램 개발 시 다수의 파일럿 연구를 통해 교사들의 이해가능성(comprehension), 수용성(acceptability), 실행가능성(feasibility), 활용도(utility)를 높임으로써 현장에서의 맥락적 적합성(contextual fit)을 향상시키는 노력이 수반되어야 한다. 또한 교사연수 제공시 연습의 기회와 이에 대한 피드백 제공이 수반될 때 실제 적용에 대한 자신감이 증대될 수 있다(Fixsen et al., 2005; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). 손유나·박지연(2015)은 실제 적용경험에 대한 토론과 평가의 기회를 제공하기 위해 별도의 세션을 마련함으로써 교사들의 행동변화를 섬세하게 지원하고 있으며, 단기간 집중적으로 이루어지는 현행 연수프로그램에 대한 체제적 변화의 필요성을 강조하였다. 이와 더불어 교사연수과정에서 습득한 지식과 기술을 실제 교수에 적용하는데 있어 동료관찰 또는 현장자문, 코칭과 같은 현장에서의 지원이 결정적인 것(Garet et al., 2001)으로 알려져 있으며, 교사양성과정과 교사연수프로그램 개발 시 워크숍 형태 뿐 아니라 실제 교실에서 제공되는 교사지원 방안

대해서도 고려할 필요가 있음을 시사한다.

마지막으로, 통합교육 확대와 함께 유아교육기관과 유아교사들의 다양한 문제행동에 대한 행동중재를 계획, 실행, 평가하는 운영능력을 함양시킬 필요가 있다. 특히 교사들이 공격 또는 방해 행동과 같은 외현적 문제행동 유형을 심각하게 여기고 다루기 어려워하는 것으로 밝힌 선행연구(김수연 외, 2008; 양수영 외, 2013; 이상철 외, 2013; 장미순·김진호, 2014; 전상신·장미순·김은경, 2011)를 고려할 필요가 있다. 더욱이 선행연구(이소현, 2014; 이효신, 2004)는 특수학교에서 공격적 문제행동으로 인한 특수교사들의 안전사고가 빈번하게 발생하고 있음을 밝혔고, 대처방안으로 대다수의 교사들이 위험한 상황을 제거하기 위해 아동의 요구를 수용하거나 별 등 결과중심의 전략을 사용하고 있다고 지적하였다. 더욱이 빈번하게 발생하는 문제행동의 경우 체계적인 관찰과 분석을 통해 문제행동의 기능을 파악하고 행동 기능에 부합하는 다차원적이고 예방적인 중재프로그램을 실행할 수 있도록 행동과학적 지식과 실제적 기술 습득에 효과적인 연수 프로그램 개발이 필요하다.

본 연구의 제한점 및 추후 연구방향을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 설문지 배포 과정에서 무응답률이 이루어지지 않았다. 둘째, 본 연구는 개별 교사의 인식과 경험에 대한 학교 또는 지역단위의 제도, 재정상태 또는 기타 지역사회 자원의 차이가 미칠 군집영향력(clustering)을 통제하지 않았다. 셋째, 문항의 내용타당도에 관한 별도의 양적 또는 질적 평가가 이루어지지 않았으며, 일부 변인의 경우 충분한 문항수 확보에 제한적인 측면이 있다. 이와 연계된 추후 연구를 제안하면 첫째, 연구결과의 내·외적 타당도 확보를 위해 모수집단에 대한 명확한 정의와 이를 대표할 수 있는 표본 목록 확보 등 표본 추출을 위한 세심한 계획이 우선되어야 할 것이다. 특히 표본추출과정에서 다단계 군집추출(cluster sampling)을 적용할 경우 각 수준별로 필요한 수의 무작위 표본추출이 가능할 것으로 보인다. 둘째, 각 측정요인에 대한 충분한 문항개발과 함께 예비연구를 통한 문항의 적합성 여부를 평가하는 선별과정이 요구된다. 연구 개념의 복잡성으로 하위요인이 다양해질 경우 해당측정문항 수를 충분히 증가시키고 그에 상응하는 표본크기도 증가시켜야 할 것이다.

그럼에도 본 연구는 문제행동 인식에 관한 선행연구들의 결과들을 재확인함과 동시에 교사의 준비성과 관련된 교사제반 변인들의 간접효과경로를 살펴봄으로써 그 중요성이 있다고 하겠다. 특히, 올바른 유아교사의 가치와 인식확립을 위한 교사의 철학과 기본을 확립하는 교사양성과정의 중요성을 재확인하였다. 현행 교사연수프로그램 또한 다양한 유형의 문제행동들을 인식하는데 도움을 줄 수 있도록 전략적 수정이 필요

하다는 점을 시사한다.

참고문헌

- 강기정·박수선(2007). 국내 맞벌이 부모 관련 연구의 동향 분석. **부모교육연구**, 4(2), 123-143.
- 관계부처합동(2015). **아동의 삶과 대한민국의 미래를 바꾸는 제1차(15-19) 아동정책 기본계획(안)**.
- 교육과학기술부(2013). **2013년도 학생건강증진 기본방향(안)**.
- 김경숙(2008). 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처전략. **미간행 석사학위논문**, 이화여자대학교, 서울.
- 김계수(2007). **Amos 7.0 구조방정식 분석**. 서울: 한나래.
- 김수연·이대식(2008). 초등학교 일반학급 교사들이 인식한 학급 내 문제행동 실태와 그 대처방안. **특수교육학연구**, 43(1), 183-201.
- 김주환·김민규·홍세희(2009). **구조방정식모형으로 논문쓰기**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김지은·김진이(2001). 유아교육기관의 역할분담에 따른 부모, 교사, 전문가의 역할기대. **한국영유아보육학**, 27, 23-54.
- 노진아(2014). 보편적 차원 긍정적 행동지원의 실행 수준과 유아교사의 배경변인과의 관계. **지체중복건강장애연구**, 57(3), 159-183.
- 박경·오재연·김경란(2013). 교사의 직무만족도와 효능감이 유아의 내, 외현적 행동문제에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 18(4), 1-22.
- 손유나·박지연(2015). 특수학교 차원 긍정적 행동지원 리더십팀을 위한 전문성 향상 프로그램 개발 및 효과 : 교사효능감, 학급관리기술, 교사상호작용행동을 중심으로. **특수교육학연구**, 50(2), 197-224.
- 양수영(2014). 유아교사의 문제행동지도 자신감에 영향을 미치는 문제행동 관리 능력. **열린유아교육연구**, 19(2), 295-314.
- 양수영·김대옥·김성현·김경옥·최현숙(2013). 교사 제반 변인에 따른 문제행동 관리 능력 차이 분석. **한국교육문제연구**, 31(2), 67-92.
- 유성경·홍세희·이아라(2006). 남녀 학업 우수 청소년이 지각하는 진로장벽과 진로포부의 관계에서 학업 효능감의 매개모형 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 18(4), 837-851.
- 원종례·엄수정(2007). 장애 유아의 성공적인 통합교육 실행을 위해서 필요한 지원에 대

- 한원장 및 교사들의 인식-통합교육 지원 컨설팅 프로그램 개발을 위한 기초연구. **유아특수교육연구**, 7(2), 47-81.
- 이상철·주철안(2013). 학생의 학급생활 문제행동에 대한 예비교사의 인식 연구. **교육행정학연구**, 31(1), 85-108.
- 이세나(2007). 보육교사의 보육효능감과 직무만족도에 관한 연구. **미래유아교육학회지**, 14(2), 1-21.
- 이소현(2014). 서울지역 특수학교 교사의 상해경험 양상과 영향 분석에 근거한 학교안전사고 예방 및 지원 방안 고찰. **미간행 석사학위논문**. 이화여자대학교, 서울
- 이효신(2004). 특수학교의 학급 내 문제행동에 관한 교사의 인식 분석. **특수교육저널: 이론과 실천**, 5(2), 245-263.
- 교육부(2015). **인성교육진흥법**(법률 제13004호).
- 장미순·김진호(2014). 초등학교 학생 문제행동에 대한 교사 인식 연구. **정서·행동장애연구**, 30(2), 436-458.
- 장미순·김진호a(2014). 중학교 학생의 문제행동에 대한 교사 인식 연구. **정서·행동장애연구**, 30(4), 213-236.
- 전상신·장미순·김은경(2011). 일반교사와 특수교사가 인식하는 장애아동의 문제행동과 중재전략 유형 비교. **통합교육연구**, 6(2), 125-145.
- 정길순·노진아(2011). 긍정적 행동지원 연구 동향 분석-1997 년에서 2010 년까지의 국내 특수교육 관련 학술지 논문을 중심으로. **특수아동교육연구**, 13(1), 103-124.
- 최진오(2010). 학생들의 문제행동에 관한 교사인식. **아동교육**, 19(1), 307-319.
- 한석실·임명희. (2003). 유치원 교사의 교사효능감 확인연구. **미래유아교육학회지**, 10(1), 207-240.
- 허계형·노진아 (2012). 유아기 문제행동 중재전략에 대한 유아특수교사의 인식. **유아특수교육연구**, 12(3), 285-304.
- 홍세희(2000). 특별기고: 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상**, 19(1), 161-177.
- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6 - 11. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 46(3), 478-488.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 32(3), 328-340.

- Achenbach T. M. & Rescorla, L. A.(2000). *Manual for ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth. Families.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Alter, P., Walker, J. N., & Landers, E. (2013). Teachers' perceptions of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51-69.
- Barrett, P. M., & Ollendick, T. H. (2004). *Interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bittner, A., Egger, H. L., Erkanli, A., Jane Costello, E., Foley, D. L., & Angold, A. (2007). What do childhood anxiety disorders predict?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1174-1183.
- Boylan, K., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Szatmari, P. (2007). Comorbidity of internalizing disorders in children with oppositional defiant disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(8), 484-494.
- Boylan, K., Vaillancourt, T., & Szatmari, P. (2012). Linking oppositional behaviour trajectories to the development of depressive symptoms in childhood. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(3), 484-497.
- Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson-McClure, S., Kamboukos., et al. (2011). Promoting effective parenting practices and preventing child behavior problems in school among ethnically diverse families from underserved, urban communities. *Child Development*, 82(1), 258-276.
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93.
- Burke, J. D., Loeber, R., Lahey, B. B., & Rathouz, P. J. (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(11), 1200-1210.
- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow up of hard to manage preschoolers: adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 871-889.

- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?. *Journal of Teacher Education, 53*(4), 286-302.
- Erbas, D., Turan, Y., Aslan, Y. G., & Dunlap, G. (2010). *Attributions of problem behavior as described by Turkish teachers of special education*. *Remedial and Special Education, 31*, 116-125.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: findings from the National Institute of Child Health and Human Development. *Study of Early Child Care. Developmental Psychology, 46*(5), 1159-1175.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa : Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network, University of South Florida.
- Greenbaum, P. E., & Dedrick, R. F. (1998). Hierarchical confirmatory factor analysis of the Child Behavior Checklist/4 - 18. *Psychological Assessment, 10*(2), 149.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders, 28*, 23-39.
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(3), 267-283.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Edition ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly

- reported cutoff criteria what did they really say?. *Organizational research methods*, 9(2), 202-220.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593 - 614.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Powell, D., Fixsen, D., Dunlap, G., Smith, B., & Fox, L. (2007). A synthesis of knowledge relevant to pathways of service delivery for young children with or at risk of challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 81-106.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Ritakallio, M., Koivisto, A. M., von der Pahlen, B., Pelkonen, M., Marttunen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Continuity, comorbidity and longitudinal associations between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: A 2-year prospective follow-up study. *Journal of Adolescence*, 31(3), 355-370.
- Rofey, D. L., Kolko, R. P., Iosif, A. M., Silk, J. S., Bost, J. E., Feng, W., et al. (2009). A longitudinal study of childhood depression and anxiety in relation to weight gain. *Child psychiatry and human development*, 40(4), 517-526.
- Shaw, D. S., Hyde, L. W., & Brennan, L. M. (2012). *Early predictors of boys' antisocial trajectories*. *Development and psychopathology*, 24(03), 871-888.
- Squires, J., & Bricker, D. D. (2007). *An activity-based approach to developing young children's social emotional competence*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Stacks, A. M. (2005). Using an ecological framework for understanding and treating externalizing behavior in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 269-278.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- West, S. G, Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*(pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage.

Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48-63.

·논문접수 4월 1일 / 수정본 접수 5월 20일 / 게재 승인 6월 14일

·교신저자: 허계형, 충신대학교 유아교육과 교수, 이메일 kayheo@chongshin.ac.kr

Abstract

Effects of Intervention Readiness and Contextual Variables on Early Childhood Educators' Perceptions of Challenging Behaviors

Jerin Kim and Kay H. Heo

This study examined the paths through which teacher readiness for behavioral interventions mediates the relations between contextual variables related to teachers and teachers' perception of seriousness of problem behaviors. A survey instrument was developed based on the existing literature and professionals' reviews, and administered to 321 early childhood teachers in Korea. Structural equation modeling was applied to estimate the measurement and path models, respectively, using maximum likelihood. Based on the final model, the hypothesized indirect effects were tested using bootstrapping. The results indicate that years of teaching children with disabilities and pre-service training related to problem behaviors affected teachers' perceptions of seriousness of internalizing behavior problems. Also, teacher readiness for behavioral interventions influenced the perceived seriousness of internalizing behavior problems. Then, this study revealed that pre-service training indirectly affected the perceived seriousness of internalizing problems through relating to teacher readiness. Implications of the findings and suggestions for future research were discussed.

Key words: Perceived seriousness of problem behaviors, internalizing·externalizing behavior problems, teacher readiness for behavioral interventions