

## 유치원 교사의 유아 문제행동 지도: 지도 현황과 현직교육의 필요성 인식 및 요구\*

### Kindergarten Teachers' Guidance of Children with Problem Behaviors: Current Status, and Awareness of Necessity of and Needs for In-Service Education for Child Problem Behaviors

김 현 수\*\*  
한양대학교 교육대학원  
Hyun-Soo Kim  
Hanyang University

진 현 주\*\*\*  
서울시립마포청소년 수련관  
Hyun-Joo Jin  
Seoul Youth Center in Mapo

---

#### 《Abstract》

---

Given the situation where effective guidance of preschoolers with problem behaviors is urgently needed, the present study aimed to investigate kindergarten teachers' current status of guiding children with problem behaviors, and their awareness of necessity of and needs for in-service education to better guide children with problem behaviors. Through this investigation, the study tried to help better designing of a future in-service education for teachers in this matter. Two-Hundred-and-seventy-five kindergarten teachers in Seoul metropolitan area completed questionnaires measuring teachers' current status of guiding children with problem behaviors, past experience with in-service education to better guide children with problem behaviors and awareness of necessity of and needs for in-service education in this regard. The study found that kindergarten teachers have more children with externalizing than internalizing problems in their class, and are more aware of the nature and negative influence of externalizing problems than of internalizing problems. With regard to dealing with child problems behaviors, teachers were found to experience high levels of difficulties but moderate levels of satisfaction and self-confidence. Teachers reported to rely mostly on consultation from colleagues when encountered with difficulties guiding problematic children and utilize workshop/education opportunities provided by government to develop their skills. More than half of the teachers denied having attended an in-service education to better guide child with problem behaviors. However, almost all teachers endorsed the necessity of in-service education in this regard and their willingness to attend those. Lastly, teachers needed future in-service educations to focus on topics such as behavior modification and effective teacher-child/ teacher-parents communication, to rely on the methods including case studies, practices, roleplays, and coaching, to be taught by professionals in the field of child psychotherapy, and to be arranged in a way that it lasts for a certain amount of time and at the same time it does not give a lot of burdens to teachers' time and work. Implications of the results to designing future in-service educations were discussed and recommendations for future studies were made.

주제어(Key words) : 유아 문제행동(preschooler problem behaviors), 현직교육(in-service education), 유치원 교사(kindergarten teachers)

---

\* 본 연구는 교신저자의 학위 청구 논문의 일부이나 논문 작성 기여도에 의해 첫번째 저자가 주저자가 되었음.

\*\* 주저자 : 한양대학교 교육대학원 (E-mail: khs1004@hanyang.ac.kr)

\*\*\* 교신저자 : 서울시립마포 청소년 수련관 유아영어 스포츠단 (E-mail: i33179@hanmail.net)

## I. 서 론

유아의 문제행동은 파괴적 행동, 주의 및 충동 통제 문제, 정서적 문제, 사회적 철회, 낮은 자기확신 등을 포함하여 다양하다. Essa(1995)는 유아 문제행동을 공격적·반사회적 행동(때리는 행동, 사물을 던지는 행동, 욕하는 행동), 방해하는 행동(적절한 이유없이 교실을 떠나거나 실내에서 소리치는 행동), 감정적·의존적 행동(자주 울거나 화를 내는 행동, 손가락을 빨거나 교사에게 매달리는 행동), 사회적 활동의 기피 행동(활동에 참여하지 않거나 수줍어하는 행동, 말을 하지 않으려는 행동)으로 범주화하였으나, 외현화 대 내재화 문제 행동 구분이 유아 문제행동 연구 분야에서 더 빈번하게 사용되고 있다(Achenbach, 1991; Achenbach, 1995; Achenbach & Edelbrock, 1978; Hinshaw, 1992; Kendall, 2012; Mash & Barkley, 2003; McCulloch, Wiggins, Joshi, & Sachdev, 2000; Weisz, 2004). 외현화 문제행동은 정서, 행동의 적절한 통제가 부족하여 야기된 문제행동으로 정의되며(Achenbach & Edelbrock, 1978; Mash & Barkley, 2003), 앞서 소개한 공격적·반사회적 행동과 방해하는 행동 모두를 포함한다. 내재화 문제행동은 정서, 행동의 통제가 지나쳐 야기된 문제행동으로 정의되며(Achenbach & Edelbrock, 1978; Mash & Barkley, 2003), 앞서 소개한 감정적·의존적 행동, 사회적 활동의 기피 행동을 포함, 우울, 불안, 혹은 사회적 위축을 특징으로 하는 행동들을 포함한다. 보다 최근에는 두 문제행동 간 인지적 정보처리에서의 차이가 시사되고 있는데, 외현화 문제행동은 인지 결핍이, 내재화 문제행동은 인지 왜곡이 개입된 문제로 이해되고 있다(Kendall, 2012). 외현화와 내재화 문제행동은 과소통제 대 과잉통제, 인지결함 대 인지 왜곡이라는 특징으로 구분되는 바, 개입에 있어서도 서로 다른 접근이 취해지고 있다. 외현화 문제행동의 경우 기술 훈련을 통해 부족한 아동의 통제력을 강화하는 전략이, 내재화 문제행동의 경우 아동의 정서, 행동 통제를 완화시키고 합리적인 정보처리를 돕는 전략이 주로 사용되고 있다(Kendall, 2012; Weisz, 2004).

연구마다 조금씩 차이가 있기는 하나, 선행 연구들은 유아의 대략 10~20%(Achenbach, 1995; Achenbach, Dumenci, & Rescorla, 2003; Kauffman, 1993; Lutz, Fantusso, & McDermott, 2002), 그리고 유치원 한 학급 당 평균 1~2명 정도가 문제행동을 보인다고 보고하고 있다(김현정, 2000). Achenbach 등(2003)은 부모보고를 통해 5명의 아동 중 1명 이상에서 임상 혹은 준임상 수준의 문제행동이 보여짐을 발견하였다. 유아의 문제행동은 또래와의 관계와 교사와의 관계에 부정적 영향을 주는 것으로 보고되고 있으며(Buyse, Verschueren, Verachtert, & Van Damme, 2009; Mantzicopoulos, 2005; Sutherland & Oswald, 2005) 유아기 이후 발달에도 영향을 주는 것으로 보고되고 있다. 개입되지 않은 유아의 문제행동은 학령기에도 반복적으로 관찰되는 경향이 높았고(Campbell & Ewing, 1990; Mesman, Bongers, & Koot, 2001), 청소년기 일탈 및 비행, 고독, 낮은 자존감으로 이어지기 쉬웠으며, 성인기의 인격형성에도 부

정적 영향을 미치는 것으로 시사되었다(Emond, Ormel, Veenstra, & Oldehinkel, 2007; King, Iacono, & McGue, 2004; Lynam, 1996; Rubin, Chen, McDougall, Bowker, & McKinnon, 1995; Sourander & Helstela, 2005). 이에 유아기 문제행동들에 대한 초기 개입의 중요성이 강조되고 있다.

유아의 문제행동 지도에 있어 주목할 만한 최근의 변화는 부모뿐 아니라 유아를 담당하고 있는 교사에게도 유아 문제행동 지도의 책임을 요구하고 있다는 것이다. 유아교육기관은 교육과 동시에 적응을 돕는 기능을 담당하도록 요구되고 있고, 따라서 유아 문제행동의 조기 발견 및 개입은 현재 유치원 교사들의 중요한 업무로 등장하고 있다. 특히 아동·청소년의 정신건강에 대한 사회적 관심이 증가하고 ‘학교 폭력,’ ‘왕따,’ ‘자살,’ ‘인터넷 중독’이 학교 현장에서 중요한 사회적 쟁점으로 떠오르고 있는 상황에서(교육과학기술부, 2012; 교육과학기술부·보건복지부·질병관리본부, 2011, 2012; 서울특별시, 2005; 여성가족부, 2012; 이은희, 김남숙, 2011), 심리사회적 어려움을 겪고 있는 아동, 청소년들을 위한 학교 기반 혹은 교육현장-기반 관리 시스템을 구축하는 것은 시대적 요구가 되어가고 있다(정경미 등, 2012). 더욱이 발달 초기에 이러한 관리가 이루어질 수 있다면 이는 개인에게는 물론 사회에게도 고통과 비용을 크게 절감시키는 효과를 창출할 수 있을 것이다.

문제행동 지도 및 관리가 유치원 교사의 중요한 임무가 되어가고 있는 상황에 반해, 선행 연구들은 교사들이 유아의 문제행동 지도에 많은 어려움을 경험하고 있음을 보여주고 있다. 대표적으로 유아 문제행동 지도에 대한 전문적인 교육이나 지식의 부족으로 인해 문제행동 지도에 어려움을 경험하고 있다(김호수, 2000), 문제행동 개선을 위한 노력에도 불구하고 만족할 만한 성과를 거두고 있지 못하다(배지희, 조미영, 봉진영, 2009), 문제 학생 부모의 자녀 문제행동에 대한 부인으로 가정과의 협조 체계 구성이 어렵다(김지영, 2002), 문제행동을 보이는 학생으로 인해 다른 학생들의 지도에까지 부정적인 영향을 받고 있다(Mantzicopoulos, 2005; Pianta, 1994) 등이 선행연구들에서 어려움으로 보고되고 있다. 또한, 유아가 보이는 문제행동들은 그 특성 상 자신 혹은 타인에게 해를 입히는 경우가 많고(Doss & Reichle, 1991), 교실 활동을 방해하며, 또래 유아의 문제행동 모방을 유도하여 교사의 효율적 학급 운영을 방해하는 경우가 많다(배지희 등, 2009). 이는 유아 교사의 직무 만족도와 교육력에도 부정적 영향을 줄 수 있다.

앞서 열거한 문제행동 지도와 관련된 문제점들을 고려할 때, 문제행동을 가진 유아들에 대한 효율적 관리, 특히 교육을 통한 교사의 관리 능력 배양은 시급한 사안이라 하겠다. 교사교육은 크게 양성교육(pre-service education)과 현직교육(in-service education)으로 나뉘는데, 양성교육은 일정 자격을 갖춘 교사가 될 수 있도록 훈련생을 준비시키는 교육을 말하고, 현직교육은 자격을 갖춘 교사들을 대상으로 그들의 전문적, 사회적, 인격적 성장을 돕는 교육을 말한다(신통철, 1981). 높은 유아 문제행동 비율, 문제행동의 유아 발달에의 함의, 교육현

장-기반 문제행동 개입에 대한 사회적 요구, 문제행동이 교사 직무만족도와 교육력에 미치는 영향 등을 고려할 때, 양성교육과 현직교육을 통한 유치원 교사들의 유아 문제행동에 대한 이해 및 관리 능력의 증진은 필요하다. 특히 현장에서 일하고 있는 유치원 교사들의 유아 문제행동의 이해 및 관리 수준을 파악하여 이들의 부족한 부분을 채워주는 현직교육은 현 유아 교육 현장에서 더욱 요구되는 부분이다.

이에 본 연구는 유치원 교사들이 유아 문제행동 지도와 관련해 현재 어떻게 느끼고 있으며 어떤 노력을 기울이고 있는지 그리고 효율적 지도를 위해 현직교육의 필요성을 얼마나 높게 인식하고 있으며 그와 관련해 무엇을 요구하고 있는지를 파악하는 데 목표를 두었다. 서울시 교육청 통계(서울특별시교육청, 2012)에 따르면, 서울시 소재 유치원 수가 공립 유치원은 155개소, 사립 유치원은 711개소로 사립 유치원이 공립 유치원에 비해 약 4.6배 정도 많은 것으로 보고되고 있다. 반면, 연간 연수시간은 공립 유치원 교사가 약 60시간, 사립 유치원 교사가 약 40시간으로 공립 유치원 교사가 사립 유치원 비해 많은 실정이다(이주호, 2005). 이에 본 연구는 유치원 중 많은 비중을 차지하면서도 공립보다 교육적 지지 면에서 상대적으로 열악한 처지에 위치한 사립 유치원의 교사들을 대상으로 유아 문제행동 지도 현황, 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성 인식 및 요구를 파악하고자 하였다. 특징적으로 본 연구는 교사의 유아 문제행동 지도 현황 파악에 있어 개개의 문제행동에 집중하기보다는 외현화 문제행동과 내재화 문제행동으로 범주화하여 살펴보았다. 앞서 소개한 바 있듯, 외현화 문제행동과 내재화 문제행동은 유아 문제행동들을 유사한 특성으로 상위 개념화하는 바 개개의 문제행동을 살피는 것보다 분석을 간소화하는 장점이 있다. 또한 문제행동의 외현화/내재화 구분은 임상적 특징과 개입에 대한 차별적 정보를 제공하고 있어(Kendall, 2012; Weisz, 2004), 유아의 문제행동을 하나로 통합하여 살피는 것보다 임상적 유용성이 더 클 수 있다. 따라서 본 연구는 분석의 편의와 임상적 유용성 모두를 고려하여 유아 문제행동 지도 현황 파악에 있어 외현화/내재화라는 문제행동 구분을 사용하였다. 본 연구를 통해 얻어진 결과는 유아 문제행동들을 매일 마주하고 있는 현직 교사들에게 실제적으로 도움이 되는 현직교육을 구성하는데, 즉 수요자 중심의 현직교육을 구성하는데 유용한 기초자료가 될 것이다.

본 연구의 구체적인 연구 문제들을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사가 인식하는 유아의 문제행동 및 문제행동 지도(경험과 자원활용)는 어떠한가?

둘째, 유치원 교사가 인식하는 유아문제행동 지도 관련 현직교육의 경험은 어떠한가?

셋째, 유치원 교사가 인식하는 유아 문제행동 지도 관련 현직교육의 필요성은 어떠한가?

넷째, 유치원 교사가 인식하는 유아 문제행동 지도 관련 현직교육의 내용, 방법, 운영방안에 대한 요구는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 서울시 소재 사립유치원에 근무하는 유치원 교사 320명을 대상으로 하였다. 총 320부의 설문지가 배포되었고 이 중 294부가 회수되었다. 294명의 응답자들 중 불성실하게 응답한 19명의 자료를 제외한 총 275명의 자료를 분석에 사용하였다. 분석에 포함된 275명 유치원 교사들의 일반적 특성을 제시하면 <표 1>과 같다. 이들의 평균 연령은 30.23( $SD=5.12$ )세였다.

<표 1> 연구 참가 유치원 교사들의 일반적 특성

	구분	빈도(%)	합계(%)
경력	1년미만	24(8.7)	275(100)
	1년이상-3년미만	66(24.0)	
	3년이상-5년미만	72(26.2)	
	5년이상-10년미만	82(29.8)	
	10년이상	31(11.3)	
학력	2,3년제 졸	142(51.6)	275(100)
	4년제 졸	95(34.6)	
	대학원재학중	27(9.8)	
	대학원졸 이상	11(4.0)	
담당유아 연령	만3세	79(28.7)	275(100)
	만4세	87(31.7)	
	만5세	74(26.9)	
	혼합연령	35(12.7)	

### 2. 연구도구

유치원 교사들의 유아 문제행동 지도 현황, 현직교육의 필요성 인식 및 요구를 파악하기 위해 본 연구는 새롭게 질문지를 구성하여 사용하였다. 질문지는 관련된 선행연구들(김명주, 2004; 김지영, 2002; 배지희 등, 2009; 안경아, 1999; 이민선, 2003; 이삼덕, 2005)에서 사용된 문항들 중 본 연구 목적에 부합하다고 판단되는 문항들과 본 연구를 위해 새롭게 쓰여진 문항들로 구성되었다. 새로운 문항들과 문항에 포함된 선택항목들(choices)은 유치원 교사들과의 면담을 통해 아이디어를 얻었으며, 문항들의 수정 및 최종 확정은 유아교육전문

가들의 검토와 예비조사 과정을 거쳐 이루어졌다. 자세한 도구개발 과정은 아래 연구절차에 기술되어 있다. 총 34개 문항이 질문지에 포함되어 있으며, 이들 문항에 대한 정보는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2>에서 볼 수 있듯, 질문지는 유치원 교사의 일반적 정보를 파악하기 위한 문항 5개, 유치원 교사의 유아 문제행동 지도 현황을 파악하기 위한 문항 15개, 유치원 교사의 유아 문제행동 지도 관련 현직교육 수혜 경험을 탐색하는 문항 3개, 관련 현직교육에 대한 유치원 교사의 필요성 인식 정도를 탐색하는 문항 4개, 그리고 관련 현직교육에 대한 유치원 교사의 요구를 탐색하는 문항 7개로 구성되어 있다. 유치원 교사의 유아 문제행동 지도 현황 파악을 위한 문항들 중 학급 내 문제행동 유아 수, 문제행동의 특성 인식, 문제행동이 학급에 미치는 부정적 영향력의 인식, 문제행동 지도의 어려움, 만족감, 자신감을 측정하는 문항은 외현화 문제행동과 내재화 문제행동 각각에 대해 반응하도록 구성되어 있으며, 이 중 학급 내 문제행동 유아 수를 제외한 문항들은 5점 Likert형 척도(1= 매우낮음, 3=보통,

<표 2> 질문지 문항 구조표

구분	문항내용	문항수
일반적인 사항	교사연령, 경력, 학력, 담당유아연령, 학급 원아 수	5
유아 문제행동 지도 현황	학급 내 외현/내재화 문제행동 유아의 수 외현/내재화 문제행동의 특성 인식* 외현/내재화 문제행동이 학급에 미치는 부정적 영향력* 외현/내재화 문제행동 지도의 어려움* 외현/내재화 문제행동 지도의 만족감* 외현/내재화 문제행동 지도의 자신감* 유아문제행동 지도를 위한 자원의 활용 정도(3문항)+	15
유아 문제행동 지도 관련 현직교육 경험	현직교육 경험 여부, 교육이 도움이 되지 않은 이유, 경험하지 못한 이유	3
유아 문제행동 지도 관련 현직교육 필요성 인식	문제 지도를 위한 현직교육의 필요성 현직교육 참여의지 현직교육이 필요한 이유 미래 현직교육 시 저해요소	4
유아 문제행동 지도 관련 현직교육 요구	현직교육 내용 현직교육 방법 현직교육 운영방법 (시기, 일정, 차시별 교육시간, 장소, 강사)	7
계		34

\* 5점 Likert형 평정을 요하는 문항들 (1=매우낮음, 3=보통, 5=매우높음).

+ 4점 Likert형 평정을 요하는 문항들 (1=활용정도 낮음, 4=활용정도 높음).

5=매우높음)를 사용하여 평정하도록 하였다. 학급내 문제행동 유아 수는 교사가 직접 그 수를 적도록 하였다. 한편 유아 문제행동 지도를 위한 교사의 자원 활용 정도는 제시된 자원들 각각에 대해 활용정도를 1=‘활용정도낮음’에서 4=‘활용정도높음’ 중 하나로 평정하도록 하였다. 이외의 문항들은 여러 선택항목들(choices) 중 적합한 항목을 고르는 선택형 문항들이며, 이 중 일부는 중복 응답이 가능하도록 구성되어 있다.

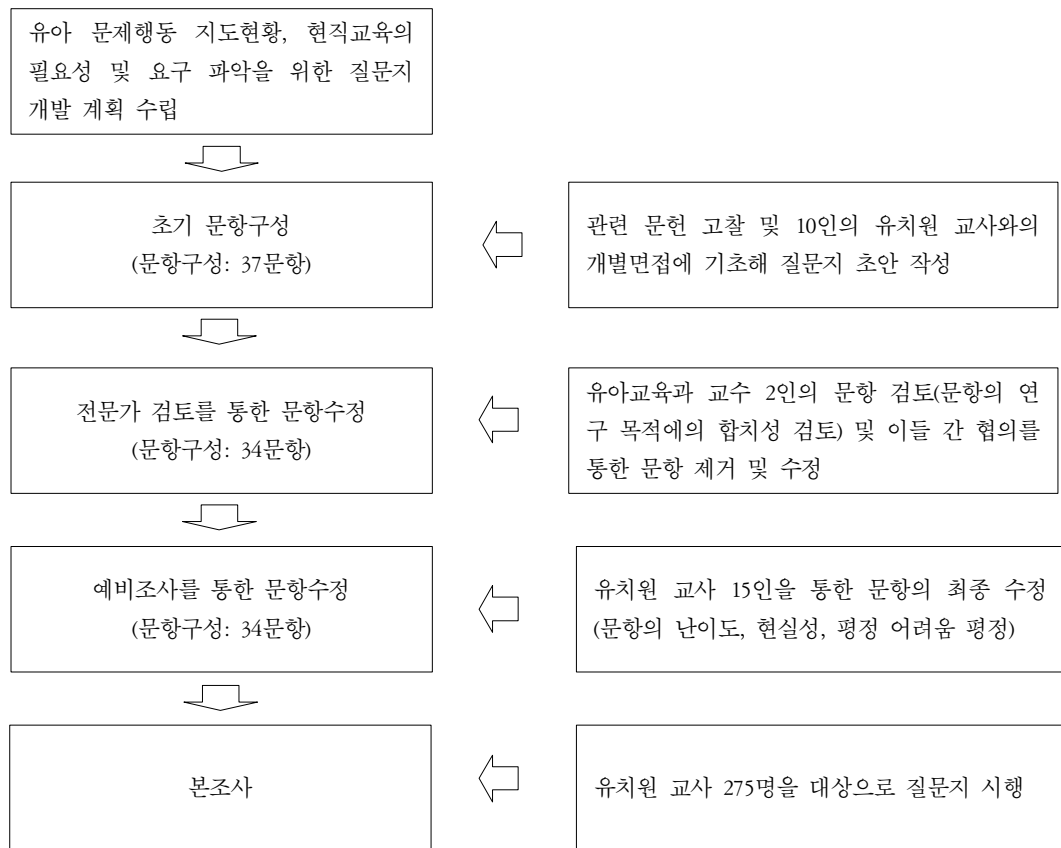
### 3. 연구절차

본 연구는 유치원 교사의 유아 문제행동 지도 현황, 현직교육의 필요성 및 요구 파악을 위한 질문지 개발과 본조사라는 두 절차로 구성되었다. 연구 기간은 2011년 6월 1일부터 2012년 2월 5일까지 실시하였다. 질문지 개발과 본조사 과정을 도식화하면 [그림 1]과 같다.

#### 1) 연구를 위한 질문지 개발

질문지는 (1) 문헌 고찰과 유치원 교사와의 면담을 통한 초기 문항 구성, (2) 전문가의 검토를 통한 문항 수정, (3) 예비 조사를 통한 문항의 최종 수정이라는 세 단계를 거쳐 개발되었다. 초기 문항 구성을 위해, 문헌 고찰과 유치원 교사와의 면담이 진행되었다.

먼저, 유아 문제행동 지도 현황, 현직교육의 필요성 인식, 현직교육에 대한 교사 요구 등을 주제로 다룬 선행 연구들(김명주, 2004; 김지영, 2002; 배지희 등, 2009; 안경아, 1999; 이민선, 2003; 이삼덕, 2005)을 찾아 이들 연구에 사용된 측정도구들로부터 본 연구 목적과 부합하는 문항들을 선별하였다. 특히 문제행동에 대한 교사 인식, 유치원 교사의 현직교육 및 연수 경험, 유아 문제행동의 지도 및 관리, 교사 현직교육의 인식 및 요구를 탐색하는 기존의 질문지들에 주목하였으며 이들로부터 본 연구에 사용가능한 문항이나 문항 기술 방법, 선택항목들에 대한 아이디어를 얻었다. 이와 더불어 서울 지역 사립유치원에 근무하는 유치원 교사 10명과의 개별면담을 통해 유아 문제행동의 지도방안, 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 경험, 필요성, 및 요구와 관련한 문항과 문항에 포함될 선택항목들에 대한 아이디어를 얻었다. 유치원 교사와의 개별면담은 60~90분 정도 소요되었으며, 개방형 질문을 통해 교사의 유아 문제행동 지도 시 사용하는 방안, 유아 문제행동 효율적 지도를 위한 과거 연수 및 현직교육의 긍정적 및 부정적 경험, 그리고 미래 관련 현직교육의 내용, 방법, 운영 면에서의 요구에 대한 아이디어를 얻었다. 면담으로부터의 교사 반응들은 주제별로 구분되었으며 적절히 명명되어진 후 관련 문항들의 선택항목들(choices)로 포함되었다. Likert형 평정을 요하는 문항들에 대한 척도점(scale points)의 수 또한 초기 질문지 구성 단계에서 결정되었다. Cox(1980)와 Whitley(1996)는 5점 척도가 측정의 민감성과 척도의 유용성을



(그림 1) 평가 척도의 개발과 본조사 과정

동시에 높일 수 있는 방안이 될 수 있음을 시사하였는데, 이러한 입장을 수용하여 연구는 문제행동의 특성 인식, 문제행동의 부정적 영향력 인식, 문제 행동 지도의 어려움, 만족감, 자신감 평정에서 5점 평정 방식(1= 매우낮음, 3=보통, 5=매우높음)을 선택하였다. 반면 유아 문제행동 지도를 위한 자원 활용 정도의 평정에 있어서는 5점 평정 방식이 아닌 4점 평정 방식(1=활용정도낮음, 4=활용정도높음)을 선택하였다. 4점 평정 방식은 연구자들에 의해 교사의 지도 자원 활용에 있어서의 반응 차이를 민감하게 포착하면서도 평정 절차를 간편화시킬 수 있는 방식이라 판단되었다. 특히 활용 정도 평정에서의 4점 평정 방식은 평정자의 높은 중간 평정 경향성을 배제시켜 평정의 타당성을 높일 것으로 판단되었다.

다음 단계로 유아교육전문가 2인에 의한 초고의 검토 및 수정이 이루어졌다. 연구 목적에 부합하지 않거나 부적절하게 기술된 문항 및 선택항목들이 2인의 유아교육전문가들에 의해 선별되어졌고, 이들 간 협의를 통해 제거되거나 수정되어졌다. 이러한 과정을 통해 총 34개 문항으로 구성된 예비 질문지가 완성되었다.



마지막 단계로 예비조사를 통한 질문지의 최종 수정이 이루어졌다. 유치원 교사 15명이 예비조사에 참여하였다. 예비조사 참가 교사들은 이해가 어렵거나 현실적이지 않다고 판단되는 문항이나 선택항목들 그리고 평정에 어려움을 나타내는 문항들을 찾도록 요구되었다. 예비조사 결과, ‘이해가 어렵다’, ‘현실적이지 않다’ 혹은 ‘평정이 어렵다’라고 보고된 문항은 없었다. 하지만 몇 개의 선택항목에 대해 ‘기술이 불충분하다’라는 보고가 있어 이에 대한 수정이 이루어졌다. 최종 수정을 통해 총 34문항으로 구성된 질문지가 완성되었다(<표 2> 참조).

## 2) 본조사

자료 수집을 위해 서울지역 사립유치원 교사 320명을 대상으로 설문지를 시행하였다. 본 연구를 통해 개발한 질문지, 연구 소개서, 그리고 연구 참가 동의서로 구성된 설문 묶음을 직접 방문, 우편, 전자메일 방식을 통하여 교사들에게 배부하였고, 같은 방식을 사용하여 회수하였다. 연구 참가에 동의한 교사들의 자료들 중 불성실 응답자의 자료를 제외한 총 275명의 자료만을 분석에 포함시켰다.

## 4. 자료분석

자료처리를 위해 SPSS WIN 18.0 프로그램을 사용하였다. 질문지 응답들을 분석하기 위해 빈도 분석과 기술 통계 분석을 사용하였다. 또한 빈도에서의 차이나 평정치 간 차이를 검토하기 위해 *chi-square* 검증과 *t*검증, *F*검증을 실시하였다. *F*검증 결과 유의한 차이가 시사되었을 경우 평정 간 차이의 소재를 파악하기 위해 Scheffe 사후 검증을 실시하였다.

# Ⅲ. 결과 및 해석

## 1. 유치원 교사가 인식하는 유아의 문제행동과 문제행동의 지도(지도경험과 자원활용)

유치원 교사가 인식하는 유아의 문제행동과 문제행동 지도 경험 및 지도방안을 탐색하기 위해 지도 현황 문항 16개에 대한 분석을 실시하였다. 이들 문항들에 대한 유치원 교사들의 반응이 <표 3>에 제시되어 있다. 학급 내 문제 학생 수를 제외한 나머지 문항들은 5점 Likert형 척도로 측정되었으며, 점수가 높을수록 해당 구인이 높음을 의미한다. <표 3>에는 평정의 평균과 표준편차, 각 경험에 있어 외현화 대 내재화 문제행동 간 평균치 비교 결과 (*t* 값)가 포함되어 있다. <표 3>에도 제시되어 있듯, 학급내 문제행동 유아수, 문제행동 특

성에 대한 이해 정도, 문제행동이 학급에 미치는 부정적 영향 정도에 대한 교사 인식에서 외현화 문제행동은 내재화문제행동보다 더 높은 수준을 나타내었다. 담당 학급 당 교사가 지명한 문제 행동 유아 수는 외현화 문제에서 평균 2.23명, 내재화 문제에서 평균 1.36명으로 외현화 문제에서 내재화 문제에서보다 더 높았고( $t=9.34, p<.01$ ), 교사의 문제행동 특성 이해에서도, 물론 교사들이 외현화 문제 특성과 내재화 문제 특성 모두를 보통 이상으로 알고 있다고 보고하였지만, 외현화 문제( $M=3.66$ )에서 내재화 문제( $M=3.36$ )에서보다 높은 것으로 나타났( $t=7.69, p<.01$ ). 문제가 학급에 미치는 부정적 영향에 대한 교사 지각에서도 외현화 문제에서 내재화 문제에서보다 더 크게 나타났는데( $t=14.77, p<.01$ ), 교사들은 외현화 문제가 학급에 미치는 부정적 영향을 4.22로 평정해 ‘높다’ 이상의 수준으로 평정한 반면 내재화 문제가 학급에 미치는 부정적 영향을 3.19로 평정해 ‘보통’을 조금 넘는 수준으로 평정하였다.

<표 3> 유아 문제행동 지도와 관련된 교사 경험 변인의 평균, 표준편차, 및 변인간 평균 값의 차이 검증

유아 문제행동 지도와 관련된 교사 경험 변인	M(SD)	t 값
현재 학급 내 외현화 문제를 가진 학생 수	2.23(1.86)	9.34**
현재 학급 내 내재화 문제를 가진 학생 수	1.36(1.38)	
외현화 문제 특성에 대해 알고 있는 정도	3.66(0.64)	7.69**
내재화 문제 특성에 대해 알고 있는 정도	3.36(0.74)	
외현화 문제가 학급에 미치는 부정적 영향에 대한 지각 정도	4.22(0.76)	14.77**
내재화 문제가 학급에 미치는 부정적 영향에 대한 지각 정도	3.19(1.06)	
외현화 문제 지도 시 어려움 경험 정도	3.98(0.80)	1.51
내재화 문제 지도 시 어려움 경험 정도	3.80(1.93)	
외현화 유아 문제 지도 후 만족감 정도	3.02(0.78)	.07
내재화 유아 문제 지도 후 만족감 정도	3.02(0.74)	
외현화 유아 문제에 대한 지도자신감	3.12(0.74)	-.75
내재화 유아 문제에 대한 지도자신감	3.16(0.79)	

N=275, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

문제행동 지도와 관련한 교사경험(어려움, 만족감, 자신감)에서는, <표 3>에서도 볼 수 있듯이, 지도 어려움, 지도 만족감, 지도 자신감에 대한 교사 평정에서 외현화 문제와 내재화 문제 간 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다(지도 어려움, 지도 만족감, 지도 자신감의 순서로  $t=1.51, t=.07, t=-.75, \text{all } p's=ns$ ). 교사들은 외현/내재화 문제행동 모두의 지

도에 있어 상당한 어려움을 경험하고 있는 것으로 보고하였으며(외현화 문제의  $M=3.98$ , 내재화 문제의  $M=3.80$ ), 두 문제행동 모두의 지도에서 보통 수준의 만족감과 자신감을 경험하고 있는 것으로 보고하였다(외현화 문제에 대한 지도만족감의  $M=3.02$ , 내재화 문제에 대한 지도만족감의  $M=3.02$ ; 외현화 문제에 대한 지도자신감의  $M=3.12$ , 내재화 문제에 대한 지도자신감의  $M=3.16$ ).

문제행동 지도를 위한 교사의 자원 활용도를 알아보기 위해 교사에게 다양한 자원들을 제시하고 이들 각각에 대해 그 활용 정도를 평정하도록 요구하였다. 각 문항은 4점 Likert 형으로 평정되었고, 높은 점수는 해당 자원의 교사 활용도가 높음을 의미한다. 이들 문항에 대한 교사 반응이 <표 4>에 제시되어 있다. 문제행동 지도를 위해 교사들이 활용하고 있는 자원들을 살펴보면, 교사들은 정부주도와 개인주도의 자원을 주로 활용하고 있는 것으로 나타났으며, 기관 주도의 자원은 이에 비해 상대적으로 낮게 활용하고 있는 것으로 나타났다. 각 구문 내 교사 활용도가 높은 자원들을 살펴보았을 때, 정부에서 주도하는 자원들 중 지역교육청에서 주관하는 일반연수( $M=2.46$ )는 다른 정부주도 자원들보다 상대적으로 더 많이 활용되고 있었다. 또한 지역교육청( $M=2.46$ )이나 시도교육청이 주관하는 일반연수( $M=2.43$ )는 직무연수( $M=2.31$ )보다 상대적으로 더 많이 활용되고 있었다. 교사 개인 자원들 중에는 교사들끼리의 토의( $M=3.25$ )가 유아 문제행동 지도의 자원으로 가장 많이 활용되고 있었으며, 유아교육기관으로부터 제공되는 자원들 중에서는 원내 연구수업( $M=2.17$ )이 다른 기관주도 자원들보다 더 많이 활용되고 있는 것으로 나타났다. 전반적인 교사 자원 활용도를 살펴보면, 교사들은 동료 교사( $M=3.25$ ), 관련문제에 대해 아는 사람( $M=2.79$ ), 책, 정기간행물, 비디오, TV 프로그램( $M=2.66$ ) 같은 개별적으로 구할 수 있는 것들에 의존해 이를 주로 활용하고 있는 것으로 나타났다. 반면, 관련 전문 단체에서 진행하는 교육을 찾아다니거나( $M=1.44$ ) 유치원과 연계된 전문단체를 통해 교육을 받는 방법( $M=1.75$ ), 개인이 대학원, 평생교육원 진학을 통해 교육을 받는 방법( $M=1.77$ ), 기관끼리의 공개수업이나 토의를 통해 정보를 얻는 방법( $M=1.80$ ), 원이 강사를 초빙하여 교육을 받는 방법( $M=1.89$ ) 등은 활용도가 낮은 것으로 나타났다.

## 2. 유치원 교사가 인식하는 유아 문제행동 지도 관련 현직교육의 경험

유아 문제행동 지도 관련 현직교육의 경험을 묻는 질문에 전체 응답자들 중 114명(41.5%)이 교육경험이 있다, 161명(58.5%)이 교육경험이 없다고 응답해 절반 이상의 교사들이 유아 문제행동 지도와 관련한 교육을 받은 경험이 없는 것으로 나타났다.

현직교육을 받은 114명을 대상으로 도움 받은 정도에 대한 응답을 분석한 결과, 도움을 받았다는 63.2%, 많은 도움을 받았다는 18.4%로 응답자들의 81.6%가 도움을 받았다고 응답

〈표 4〉 유치원 교사들의 유아 문제행동 지도를 위한 자원 활용 정도

구문	자원유형	M(SD)	구문 내	구문 간
			비교 F값	비교 F값
개인주도	1) 책, 정기간행물, 비디오, TV 프로그램 활용	<sup>a</sup> 2.66(.91)	247.91**	
	2) 교사들끼리 토의	3.25(.81)		
	3) 자문구하기	<sup>a</sup> 2.79(.88)		
	4) 전문단체에 개인적으로 가입하여 교육 참여	1.44(.65)		
	5) 대학원, 평생교육원 등 진학	1.77(.99)		
	계	2.38(.48)		
기관주도	1) 원내 연구수업	2.17(.82)	20.60**	283.18** 정부주도, 개인주도 > 기관주도
	2) 기관끼리 공개수업 및 토의	<sup>b</sup> 1.80(.77)		
	3) 원내 강사초빙 교육	<sup>b</sup> 1.89(.92)		
	4) 전문단체에 기관이 가입하여 교사가 선택적으로 참여	1.75(.84)		
	계	1.90(.59)		
정부주도	1) 자격연수(1,2급정교사/원감/원장 연수)	2.40(.99)	3.11*	
	2) 시도교육청 일반연수	<sup>c</sup> 2.43(.88)		
	3) 지역교육청 일반연수	<sup>d</sup> 2.46(.91)		
	4) 직무 연수	<sup>d</sup> 2.31(.91)		
	계	2.40(.76)		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ ; Scheffe 사후검증 사용; a, b, c, d = 같은 알파벳 간 평균비교에서만 통계적으로 유의한 결과가 나타나지 않음, 나머지 비교 쌍들의 경우 통계적으로 유의한 평균차가 나타남.

하였다. 반면 도움이 되지 않았다고 응답한 교사는 17.5%, 전혀 도움이 되지 않았다고 응답한 교사는 0.9%이었다.

도움이 되지 않았다고 응답한 교사들은 ‘수박 겉핥기 식의 1회성 교육(42.9%),’ ‘비효과적인 이론위주의 교육(33.3%),’ ‘너무 많은 인원으로 구성된 대그룹식 교육(19.0%),’ ‘현장 경험 없는 강사진(4.8%)’ 등을 도움이 되지 않은 이유로 꼽았다.

반면, 교육경험이 없었던 161명에게 교육경험이 없게 된 이유를 물은 결과, 교육기회가 없어서(88.2%)가 가장 높게 응답되었다. 다음으로 교육 시기나 장소가 적당하지 않아서(11.8%)가 높게 선택되었다. 교육비용 때문에(0%), 문제행동지도에 대한 교육필요를 느끼지 못해서(0%)는 단 한명도 선택하지 않았다.

### 3. 유아 문제행동 지도 관련 현직교육의 필요성에 대한 유치원 교사의 인식

유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성과 참여의지를 묻는 질문에 유치원 교사들은 <표 5>와 같이 반응하였다. 현직교육의 필요성을 묻는 질문에, 응답자들 중 64.4%가 매우필요, 35.2%가 필요라고 응답하여, 절대 다수(99.6%)가 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육이 필요하다고 인식하고 있었다. 유아 문제행동 지도와 관련한 현직교육에의 참여 의지에서는 적극참여(46.5%), 참여(44.7%), 시간이 되면 참여(8.7%), 참여하지 않음(0%) 순으로 응답하여, 유치원 교사들이 유아문제행동지도와 관련한 현직교육에 참여할 의지가 높은 것으로 나타났다(<표 5> 참조).

<표 5> 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성 및 참여의지에 대한 유치원 교사들의 반응

현직교육	매우필요	필요	필요치 않음	계	
필요성	177 (64.4%)	97 (35.2%)	1 (0.4%)	275 (100%)	
현직교육	적극참여	참여	시간되면 참여	참여 안함	계
참여의지	128 (46.5%)	123 (44.8%)	24 (8.7%)	0 (0%)	275 (100%)

유아 문제행동 지도 관련 현직교육이 필요한 이유를 탐색하는 질문에 문제행동에 대한 대처 및 실제적인 지도방법 습득을 위해서(67.5%)라는 응답이 가장 많았으며, 다음으로 문제행동을 보이는 유아가 증가하고 있어서(25.5%)라고 응답하였다. 문제행동에 대한 지식과 정보를 얻기 위해서(5.5%)와 문제행동을 보이는 유아의 부모상담을 위해서(1.5%)라고 응답한 교사의 수는 적었다.

추후 현직교육 기회를 가지는 데 가장 큰 저해요소로 작용할 것은 무엇인가?의 질문에 응답자의 57.5%가 과중한 업무시간으로 인한 교육 참가 시간 마련의 어려움, 30.5%가 교육 기회 부족을 들었다. 운영자 인식부족(6.2%), 장소의 원거리(3.3%), 교사인식 부족(1.5), 경제적 부담(1.1%)을 지목한 교사의 수는 적었다.

현직교육 후 실제 적용 있어 가장 큰 저해요소로 작용할 것은 무엇인가?의 질문에 응답자의 45.8%가 많은 학급 유아 수를 들었다. 이론 위주 비효과적 교육(20.7%), 지도자료 부족(15.6%), 과중한 업무로 문제행동관리 시간 부족(13.5%), 부모와의 갈등(4.4%) 순으로 응답 비율이 높게 나타났다.

4. 유아 문제행동 지도 관련 현직교육에 대한 유치원 교사의 요구

1) 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 내용에 대한 요구

앞으로의 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육에서 교사들이 내용면에서 다루어주길 원하는 부분에 대한 결과는 <표 6>과 같다. 유아 문제행동 지도를 위한 앞으로의 현직교육에서 가장 중점적으로 다루어 주길 원하는 내용 3개를 선택하라는 요구에 전체 275명의 응답자 중 210명(76.4%)이 문제행동을 보이는 유아의 문제행동 수정을 위한 지도관리 기술을 선택하여 가장 높게 나타났다. 그 다음은 문제행동 지도를 위한 교사 대 유아의 의사소통 기술(74.5%), 교사 대 부모의 의사소통기술(69.1%)의 순으로 나타났다.

<표 6> 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육 내용에 대한 유치원 교사들의 요구 (복수응답; N=275)

내용	빈도(%)
문제행동을 보이는 유아에 대한 관리기술 (문제행동 수정 기술)	210(25.5)
문제행동지도를 위한 교사 대 유아의 의사소통기술	205(24.8)
문제행동지도를 위한 교사 대 부모의 의사소통기술	190(23.0)
문제행동지도를 위한 유아의 발달 전반에 관한 이해 (발달이론)	63(7.6)
문제 행동 보이는 유아를 위한 교수학습지도 (학업적 능력향상)	63(7.6)
문제 행동 예방	47(5.7)
문제행동지도를 위한 교사와 전문가와의 협력	47(5.7)
전체	825(100.0)

현직교육에서 다루어주길 가장 원하는 유아의 문제행동 종류에 관한 결과가 <표 7>에 제시되어 있다. <표 7>에서 살펴볼 수 있듯, 현직교육이 다루어주길 가장 원하는 문제행동 종류로 응답자들 중 145명(52.7%)이 ‘공격성’을 지목하였으며, ‘주의집중문제’가 그 뒤를 이었다(71명, 25.8%). 불안/우울, 위축, 두려움과 같은 내재화 문제에 대한 교육의 요구는 공격성과 주의집중 같은 외현화 문제에 대한 교육의 요구보다 낮게 나타났다. 이러한 결과는 앞서의 학급에 끼치는 부정적 영향에서 외현화 문제를 내재화 문제보다 더 크게 본 교사 평정과 관련이 있어 보인다.

2) 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 교육방법에 대한 요구

유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 교육방법에 대한 요구에서 유치원 교사들은 <표 8>과 같이 응답하였다. 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 교육방법으로 가장 효율적이라고 생각되는 3개를 선택하도록 한 결과, 전체 275명 중 200명(72.7%)이 지도사례를 다

〈표 7〉 유아 문제행동 지도를 위한 앞으로의 현직교육에서 다루어주길 원하는 문제행동영역

현직교육에서 다루어주길 원하는 문제행동영역	빈도(%)
공격성	145(52.7)
주의집중	71(25.8)
불안/우울	27(9.8)
반항	13(4.7)
위축	11(4.0)
두려움	8(2.9)
전체	275(100.0)

〈표 8〉 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육 교육방법에 대한 유치원 교사들의 요구

(복수응답; N=275)

교육방법	빈도(%)
지도사례를 다룬 시청각 교육	200(24.2)
전문가와의 개인상담 및 코칭	177(21.5)
실제지도기술 연습을 위한 워크숍	146(17.7)
동료교사들의 성공적 실제 지도사례 발표	143(17.3)
유아문제행동지도와 관련한 연구결과를 발표하는 세미나, 학술대회 참석	58(7.0)
토의 및 협의	57(6.9)
견학 및 현장실습	28(3.4)
이론위주의 강의	16(1.9)
전체	825(100.0)

룬 시청각 교육을 선택하여 가장 높게 나타났다. 그 다음은 전문가와의 개인상담 및 코칭(64.4%), 실제지도기술 연습을 위한 워크숍(53.1%), 동료교사들의 성공적 실제 지도사례 발표(52.0%)의 순으로 나타났다. 이론위주의 강의는 5.8%로 가장 낮게 나타났다. 결과는 교사들이 연구나 이론, 토의, 및 견학 같은 수단을 통한 유아문제와 개입방법에 대한 이해보다 실제 개입사례에 대한 노출, 실제 기법 사용, 잘못에 대한 전문가로부터의 직접적 수정 및 코칭에 기반한 기술 습득을 간절히 원하고 있음을 시사한다.

### 3) 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 운영방법에 대한 요구

유아문제행동지도를 위한 현직교육의 운영방법에 대한 유치원 교사들의 요구를 살펴보면

〈표 9〉 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육 운영방법에 대한 유치원 교사들의 요구  
(복수응답; N=275)

시기	방학기간	학기중주말	평일방과후	수시로	계
	42(15.3)	17(6.2)	146(53.0)	70(25.5)	275(100)
일정	하루	일주일(주3-5회)	매주1회로, 한달이상	한학기, 일년	계
	34(12.4)	91(33.1)	105(38.1)	45(16.4)	275(100)
시간	1시간 이내	1시간 반	2시간 이상	적절히	계
	27(9.8)	116(42.2)	18(6.5)	114(41.5)	275(100)
장소	유치원내	지역교육청	시도교육청	상담치료센터	계
	91(33.1)	131(47.6)	8(2.9)	45(16.4)	275(100)
강사	유아분야 전문가	상담치료분야 전문가	현장경험 풍부한 원장/교사		계
	16(5.8)	232(84.4)	27(9.8)		275(100)

( ) 안 수치는 %.

<표 9>와 같다.

현직교육 시기에 대한 요구로 전체 응답자 중 53.0%가 학기 중 평일 방과 후를 가장 높게 요구한 반면, 학기 중 주말(6.2%)을 가장 낮게 요구하였다. 현직교육 일정에 대한 요구는 매주 1회로 한달 이상(38.1%)이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 주 3-5회로 일주일정도(33.1%), 한학기 또는 일년(16.4%), 하루(12.4%)의 순으로 나타났다. 현직교육 차시별 교육시간에 대해서는 42.2%가 1.5시간을 요구하였으며, 다음으로 41.5%가 ‘강의에 따라 적절히’를 요구하였다. 반면, 1시간 이내(9.8%), 2시간 이상(6.5%)에 대한 요구는 상대적으로 낮게 나타났다. 현직교육 장소에 대하여서는 전체 응답자 중 47.6%가 지역교육청을 가장 선호하였으며, 다음으로 근무지인 유치원(33.1%), 상담치료센터(16.4%), 시도교육청(2.9%)의 순으로 나타났다. 현직교육 강사에 대한 요구로는 상담치료전문가에 대한 요구가 84.4%로 가장 높게 나타난 반면, 현장경험이 풍부한 원장/교사(9.8%), 유아교육분야전문가(5.8%)에 대한 요구는 상대적으로 낮게 나타났다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 서울시 소재 사립유치원에 근무하는 유치원 교사 275명의 응답을 통해 유아 문제행동 및 교사 문제행동 지도 현황, 문제행동 지도와 관련한 교사 현직교육 경험, 문제



행동 지도를 위한 교사 현직교육의 필요성 인식 및 현직교육 내용, 방법, 운영 면에 대한 요구를 파악하고자 하였다. 본 연구를 통해 발견된 결과들을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 유치원 교사들은 내재화 문제행동을 가진 유아보다 외현화 문제행동을 가진 유아를 학급 내 더 많이 가지고 있었으며, 내재화 문제행동보다 외현화 문제행동의 임상적 특징들을 더 잘 이해하고 있었다. 또한 외현화 문제행동이 내재화 문제행동보다 학급에 더 부정적 영향을 끼치고 있다고 지각하고 있었다. 하지만 유치원 교사들은 외현화, 내재화 문제행동 지도 모두에서 비슷한 수준의 어려움과 지도 만족감 및 지도 자신감을 느끼고 있었다. 교사 평정 점수를 분석한 결과, 연구 참가 유치원 교사들은 유아의 외현화, 내재화 문제행동 지도 모두에서 높은 수준의 어려움을 경험하고 있었고, 두 문제행동 모두에서 문제행동의 학급에의 영향을 상당히 부정적으로 지각하고 있는 것으로 나타났다. 문제행동 지도 만족감과 지도 자신감에서는 외현화, 내재화 문제행동 모두에서 보통 정도의 만족감과 자신감을 경험하고 있는 것으로 나타났다.

둘째, 유아 문제행동 지도를 위해 유치원 교사들이 활용하고 있는 주된 자원들로는 동료 교사나 주변 사람들 혹은 지도와 관련한 책, 정기간행물, 비디오, TV 프로그램이 지적되었다. 또한, 교사들은 정부에서 제공하는 연수들도 상당 부분 활용하고 있는 것으로 밝혀졌다. 하지만 전문성을 갖춘 단체로부터의 교육이나 원이 주도하는 교육은 거의 활용되지 않는 것으로 나타났다.

셋째, 문제행동 지도를 위한 현직교육 참가 경험에 있어서 60%에 이르는 교사들이 현직교육에 참가한 경험이 없다고 응답하였으며, 참가한 경험이 없었던 교사들의 상당수가 교육 기회가 제공되지 않았기 때문이라고 그 이유를 설명하였다. 교육경험이 있다고 응답한 교사들의 상당수(82%)는 대체로 교육이 도움이 되었다는 평을 내놓았다. 하지만, 18% 가량의 교사들은 수박 겉핥기식의 1회성 교육, 비효율적인 이론 위주의 교육, 대그룹식 교육 등의 이유를 들며 교육이 도움이 되지 않았다고 답하였다.

넷째, 효율적인 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 필요성과 참여 의사를 묻는 질문에 연구에 참가한 교사들의 절대 다수(99.7%)가 이런 교육이 필요하다고 응답하였고, 시간이 되면 참가하겠다는 응답자 8.7%를 포함한 모든 응답자가 참가하겠다는 의사를 밝혔다. 교육이 필요한 이유를 묻는 질문에 2/3에 해당하는 교사들이 유아 문제행동에 대한 적절한 대처 및 실제적인 지도기술 습득을 위해서라고 답하였다. 문제행동을 보이는 유아가 증가하고 있어서라고 응답한 교사들도 1/4을 차지하였다.

마지막으로, 앞으로의 현직교육에 대한 교사 요구를 검토한 결과 교사들은 교육내용 면에서 문제행동 수정 기술, 교사 대 유아의 의사소통 기술, 교사 대 부모의 의사소통 기술을 주로 다루어 줄 것을 요구하였고, 불안/우울, 위축, 두려움과 같은 내재화 문제행동보다 공격성이나 주의집중문제와 같은 외현화 문제를 교육주제로 잡아줄 것을 요구하였다. 교육방

법 면에서는 이론 위주의 강의식 교육보다 실제적 지도기술을 배울 수 있는 사례별 시청각 교육, 전문가와의 개인상담 및 코칭, 워크숍 등에 대한 요구가 높았다. 교육운영 면에서 교육시기로는 평일 방과 후, 차시별 교육시간으로는 1시간 반, 교육일정으로는 매주 1회 한 달 이상 지속되는 교육을 선호하는 모습을 보여주었다. 교육장소로는 지역교육청에 대한 선호가 가장 높았으며, 교육 강사로는 상담치료분야의 전문가에 대한 요구가 가장 높았다.

본 연구 결과에 기초해 몇 가지를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 외현화 문제행동은 그 명칭이 시사하듯 문제가 밖으로 드러나는 경향이 있으며 행동과 정서의 과소통제 및 문제해결력, 충동통제력에서의 결함으로 개념화되는 반면 내재화 문제행동은 그 명칭이 시사하듯 문제가 개인 내부로 숨는 경향이 있으며 행동과 정서의 과잉통제와 정보처리에서의 왜곡으로 개념화되고 있다(Achenbach & Edelbrock, 1978; Kendall, 2012; Mash & Barkley, 2003). 이러한 임상적 특징에서의 차이로 외현화 문제행동은 내재적 문제행동보다 주위 사람들에 의해 더 주목받고, 더 심각하고 통제하기 어려운 문제로 인식되는 경향이 있다. 본 연구는 이러한 외현화, 내재화 문제행동 간 특성 차이를 일부 지지하는 결과를 발견하였는데, 교사들은 외현화 문제행동 유아가 내재화 문제행동 유아보다 학급에 더 많고 학급에 더 큰 부정적 영향을 끼친다고 지각하고 있었다. 하지만 본 연구는 임상가들의 예언과 일치하지 않는 결과도 보고하고 있는데, 연구에 참가한 교사들은 두 문제행동의 지도에서 비슷한 수준의 어려움을 경험하고 있다고 보고하였다. 본 연구의 유치원 교사들은 공격성, 과잉행동, 반항행동, 충동성 같은 외현화 문제행동의 특성을 불안이나 우울, 사회적 위축과 같은 유아의 내재화 문제행동 특성보다 덜 이해하고 있다고 응답하였는데, 이러한 교사의 외현화/내재화 문제행동 간 문제 특성 인식에서의 차이가 문제행동 간 유사한 수준의 지도 어려움 경험에 영향을 미친 것이 아닌가로 추측된다. 즉, 유치원 교사에게 있어 상대적으로 덜 접해보고 특성에 대한 이해도 부족한 내재화 문제행동을 지도하는 것은 문제양상이 보다 심각한 외현화 문제행동을 지도하는 것만큼이나 어려웠을 가능성이 있다. 또한 본 연구는 유치원 교사들이 문제행동 유아 지도에 있어 어려움을 높게 경험하는 데 비해 지도 만족감이나 자신감은 상대적으로 낮게 경험하고 있음을 발견하였다. 이는 유치원 교사들의 어려움을 덜고 문제행동 유아의 지도 자신감과 만족감을 키워줄 만한 자원과 교육적 지원이 필요함을 시사한다.

둘째, 본 연구에 참가한 유치원 교사들은 유아의 문제행동의 관리를 위해 동료교사, 개인적 인맥, 책, 정기간행물, 비디오, TV 프로그램과 같은 개인적 자원에 의존하는 경향이 있는 반면 전문적 교육이나 자문 등의 자원을 활용하는 경우는 적은 것으로 나타났다. 하지만 연구자들(김지영, 2002; 배지희 등, 2009; 송나리, 2011)은 전문적인 교육이나 자문이 배제된 교사 간 해결은 유아 문제행동 지도 시 발생하는 어려움들에 대한 근원적인 해결책이 될 수 없음을 지적하고 있다. 문제행동 지도에 대한 유치원 교사들의 꾸준한 관심과 개인

적 채널을 동원한 지도 역량 강화 노력에도 불구하고, 전문적 정보를 제공하는 교육 기회와 문제 해결을 위한 전문 자원(예, 상담전문가로부터의 자문)의 부족은 유치원 교사에게 스트레스와 좌절을 유발시킬 수 있다. 이러한 상황을 고려할 때, 문제행동 지도 기술 향상을 위한 교육 기회의 증대와 상담치료분야 전문가와의 연계시스템 구축이 매우 시급한 사안이라 사료된다.

셋째, 현직교육은 많은 교육 전문가들에 의해 교사 전문성을 높일 수 있는 가장 현실적인 방안 중 하나로 간주되고 있다(신통철, 1981). 이는 절대 다수의 교사(99.7%)가 유아 문제행동의 효율적 관리 관련 현직교육의 필요성을 인식하고 있었던 본 연구 결과에서도 시사되고 있다. 하지만 본 연구는 이와 동시에 교사들의 상당수가 유아 문제행동 관리에 있어 현직교육이라는 유용하고 현실적인 통로로부터 도움을 받고 있지 못함도 드러내주고 있다. 참여 교사 전원이 현직교육의 기회가 주어진다면 참여하겠다고 응답한 본 연구의 결과는 유아 문제 행동 지도라는 주제에 관한 한 현직교육이 교사 호응도와 요구가 높은 방안임을 알려주고 있다. 따라서 유치원 교사들의 문제행동관리 능력 향상을 위해 교사에 의해 유용하다고 판단되고 있고 호응도도 높은 현직교육의 통로를 열어주는 것이 시급하게 요구된다.

넷째, 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육에서 연구 참가 교사들은 문제행동 관리 및 수정 기술을 보다 심도있게 다루어주길 원하고 있었다. 또한 문제행동지도를 위한 교사 대 유아 그리고 교사 대 부모의 의사소통기술도 습득하길 원하고 있었다. 반면 유아 발달, 학업능력향상, 예방, 전문가와의 협력과 같은 쟁점들에 대해서는 상대적으로 적게 요구하고 있었다. 이러한 결과는 교사가 문제행동을 보이는 유아의 지도에 있어 실질적이고 즉각적인 문제 해결을, 즉 유아의 문제행동 감소 및 유아, 부모와의 관계 유지라는 당면 문제의 해결을, 최우선적으로 생각하고 있음을 시사한다.

다섯째, 본 연구에 참가한 유치원 교사들은 앞으로의 현직교육의 내용으로 내재화 문제행동보다 공격성이나 주의집중 문제와 같은 외현화 문제를 다루어주길 원하고 있었다. 이는, 본 연구에서도 밝혀졌듯이, 교사들이 학급 내 내재화 문제행동 유아보다 외현화 문제유아를 더 많이 가지고 있고, 문제가 학급에 미치는 부정적 영향에서도 내재화 문제행동보다 외현화 문제의 영향력을 보다 크게 지각하고 있기 때문이 아닌가로 사료된다. 또 다른 이유로 속으로 숨기보다는 겉으로 드러나는 문제의 특성으로 인해 교사가 내재화 문제보다 외현화 문제에 대해 보다 더 많은 주의를 기울이게 되기 때문이 아닌가로 사료된다(배지희 등, 2009; 송나리, 2011; 이선주, 2007; 장영숙, 조정에, 2000). 앞서 서론에서도 소개하였듯, 외현화 문제행동과 내재화 문제행동은 임상적 특징이나 병인에서 차이가 있고 따라서 서로 다른 개입 및 관리가 필요하다고 제안되고 있다(Kendall, 2012; Weisz, 2004). 따라서 현직교육은 유아 문제행동이라는 통합적 주제를 논하기 보다는 외현화/내재화 문제행동 혹은 개별적 문제행동에 초점을 두고 진행될 필요가 있으며, 교육은 임상적 특징과 치료원리의 이

해에 비중을 두고 이를 먼저 소개한 후 구체적 전략의 습득으로 진행되어야 할 것이다. 아동 문제행동에 대한 다양한 치료적 접근들의 효과성을 비교·검토한 고찰 연구들은 외현화 문제행동의 경우 기술훈련을 통해 결핍되어 있는 정서와 행동에 대한 통제력을 높이고 행동수정 전략을 통해 적절한 행동의 증가 및 부적절한 행동의 감소를 꾀하는 접근이 그리고 내재화 문제행동의 경우 정서교육을 통해 부정적 정서 탐지 능력을 높이고 문제해결전략 훈련과 합리적 정보처리를 위한 행동실험 및 인지적 재구조화 전략을 통해 부정적 정서의 발생을 감소시키는 접근이 아동 문제행동 개선에 도움이 될 수 있음을 시사하고 있다 (David-Ferdon & Kaslow, 2008; Evans, Owens, & Bunford, 2013; Eyberg, Nelson, & Boggs, 2008; Pelham & Fabiano, 2008; Silverman, Pina, & Viswesvaran, 2008). 또한 Leflot, van Lier, Onghena와 Colpin(2010)은 문제 아동을 향한 교사의 비판적, 부정적 언어 사용의 삼가가 아동 부주의, 과활동 및 반항 행동을 감소시킬 수 있음을 시사하였다. 따라서 지도 전략 소개에 있어 현직교육은 이같은 외현화/내재화 문제행동 각각에 유용한 개입 전략들을 소개하는 데 집중하여야 할 것이다.

여섯째, 본 연구에 참가한 교사들은 앞으로의 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육의 교육방법으로 지도사례를 다룬 시청각 교육, 전문가와의 개인상담 및 코칭, 실제지도기술 연습을 위한 워크숍, 동료교사들의 성공적 실제지도사례 발표 등을 요구하였다. 반면, 이론위주 강의에 대한 요구는 매우 낮게 보고되었다. 이는 교사들이 실제 사례를 통한 교육내용의 이해를 원하며, 이론위주의 강의보다는 실제 자신이 기술을 연습해 볼 수 있고 문제를 해결해 볼 수 있는 기회를 갖기를 원함으로 해석할 수 있다. 이들 결과들을 종합할 때, 유아 문제행동의 사례를 먼저 소개하고, 사례를 기반으로 문제행동의 원인, 특성, 개입에 대한 이해로 옮겨가며, 마지막으로 기술 적용에 대한 구체적인 코칭을 받을 수 있는 기회를 제공하는 식의 교육이 교사들에게 큰 효과를 가져올 것으로 기대된다.

일곱째, 현직교육의 운영방법에 대한 요구로, 가장 높은 비율의 교사들이 학기 중 평일 방과 후에 주 1회 한 달 이상 지속되는 교육을 선택하였다. 반면 일회성 교육을 원하는 교사 비율은 가장 낮았다. 이는 이전 현직교육에 참가했던 교사들이 교육에 만족하지 못했던 이유로 일회성 교육을 꼽았던 본 연구의 발견과 일관된 부분이다. 현직교육의 장소로 연구 참가 교사들의 다수가 근무지가 속한 지역의 교육청과 근무지인 유치원을 요구하였다. 현직교육 강사에 대해서는 85%에 달하는 교사들이 상담치료 전문가를 지목하였고, 유아교육 전문가를 지목한 교사는 6%에 머물렀다. 이는 교사들이 직장과 가까이 위치한 장소에서 유아 문제행동 지도에 가장 정통한 전문가로부터 교육을 받기 원함을 시사하는 결과다. ‘추후 현직교육 기회를 갖는 데 가장 큰 저해요소로 작용할 것은 무엇인가?’라는 질문에 연구 참가 교사들의 과반수가 과중한 업무시간으로 인한 교육 참가 시간 마련의 어려움을 들었고 적은 수이긴 하여도 장소의 원거리를 지목한 교사들도 있었다. 많은 업무로 인해 시간부족

을 호소하는 교사들이기에 업무에 부담을 줄일 수 있는 여건, 즉 근거리 교육장소, 길지 않은 차시별 교육시간 같은 여건을 요구하는 것으로 보여진다. 이러한 결과들을 고려할 때 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육은 업무 부담이 되지 않는 한도에서 상담치료 전문가에 의해 지속적으로 이루어지도록 계획되는 것이 효과적일 것이라 사료된다. 또한 현직교육 참여도를 높이는 환경적, 정책적 뒷받침에 대해서도 생각해보아야 할 것이다. 환경적, 정책적 뒷받침으로는 필수 교육 이수시간 지정, 교육 참여 기간 동안 대체교사 지원, 방학기간 연수 참여 지원 등도 포함될 수 있을 것이다.

마지막으로, ‘현직교육 이후 실제 적용에서 가장 큰 저해요소로 작용할 것은 무엇인가?’의 질문에 응답 교사들의 절반에 가까운 수가 많은 학급 유아 수를 들었다. 이외에도 지도 자료 부족, 과중한 업무로 문제행동관리 시간 부족도 저해요소로 지목되었다. 학급 학생 수나 지도 자료 부족, 시간 부족 등의 응답은 유아 문제행동 관리가 기존의 교사 업무에 부담으로 작용할 수 있음을 간접적으로 시사한다. 따라서 학습한 관리 기술의 교사 활용을 높이기 위해, 현직교육 시 실제 학생 관리에 사용되는 기록 형식(record forms)이나 자료를 교육 자료에 포함시켜 교사가 즉시 이용할 수 있도록 하고, 학급 운영에 지장이 적으면서도 문제 학생 관리에 유용할 수 있는 팁들을 가능한 많이 제공할 필요가 있겠다.

마지막으로 추후 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울 지역 사립유치원 교사들만을 대상으로 하였기 때문에 연구 결과의 일반화에 제약이 있을 수 있다. 따라서 우리나라 유치원 교사들의 대표성을 띠는 표본을 가지고 후속 연구를 진행할 필요가 있겠다. 또한 서론에서도 언급하였듯, 공립유치원과 사립유치원은 현직교육의 혜택에서 다른 여건이 있다고 할 수 있다(이주호, 2005). 따라서 추후 연구는 공립유치원 교사들을 연구에 포함시켜 사립유치원 교사들의 응답과 비교할 필요가 있겠다.

둘째, 본 연구에서 유치원 교사들은 상담치료 전문가와의 연계시스템을 높게 요구하였다. 앞으로의 연구는 유치원 교사-상담치료 전문가와의 긴밀한 협조 시스템이 어떤 방향으로 구축되어져야 할지 그리고 이러한 시스템이 유치원 교사의 문제행동 지도에 주는 효능감 및 교사 스트레스 감소에 주는 영향은 어떠한지의 문제를 다루어 주어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 유치원 교사들이 얼마나 유아 문제행동 지도를 위한 현직교육을 원하는지, 그리고 현직교육이 이루어진다면 어떤 방식으로 이루어졌으면 하는지에 초점을 맞추었다. 추후 연구는 이에 한걸음 더 나아가 유치원 교사들의 현직교육에의 참여를 높이는 환경적, 정책적 지원의 문제를 다루어 주어야 할 것이다. 필수 교육 이수시간 지정, 교육 참여시 인센티브 수여, 교육 참여 기간 동안 대체교사를 지원하는 방안, 방학기간 연수 참여 지원 등의 환경적, 정책적 뒷받침이 교사 현직교육 참여도에 미치는 영향을 알아보는 연구는 현직교육의 실질적인 교사 참여를 높이는 방안을 간구하는 데 큰 공헌을 할 것이다.

## 참고문헌

- 교육과학기술부 (2012). 학교폭력 실태조사에 따른 후속 업무조치 매뉴얼. <http://www.mest.go.kr/web/60879/ko/board/view.do?bbsId=291&boardSeq=28751>에서 2013년 4월 20일 인출.
- 교육과학기술부·보건복지부·질병관리본부 (2011). 제7차(2011년) 청소년건강행태온라인조사 통계. <http://stat.mw.go.kr/front/statData/publicationView.jsp?menuId=47&bbsSeq=13&nttSeq=18847&searchKey=&searchWord=&nPage=1>에서 2013년 4월 20일 인출.
- 교육과학기술부·보건복지부·질병관리본부 (2012). 제8차(2012년) 청소년건강행태온라인조사 통계. <http://stat.mw.go.kr/front/statData/publicationView.jsp?bbsSeq=13&nttSeq=0652&menuId=47>에서 2013년 4월 20일 인출.
- 김명주 (2004). 유아교사의 현직교육에 관한 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영 (2002). 교사가 인식한 유아의 문제 행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사 연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현정 (2000). 유아교육기관 부적응 아동과 지도에 대한 교사의 인식조사. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김호수 (2000). 문제행동별 훈육효과성에 대한 학생과 교사의 지각에 관한 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배지희, 조미영, 봉진영 (2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. 유아교육연구, 29(6), 165-189.
- 서울특별시 (2005). 2005년도 역학사업보고서: 서울시 소아청소년 정신장애 유병률 조사. [http://www.bpmhc.or.kr/gnuboard4/bbs/board.php?bo\\_table=data&wr\\_id=57](http://www.bpmhc.or.kr/gnuboard4/bbs/board.php?bo_table=data&wr_id=57)에서 2013년 4월 20일 인출.
- 서울특별시교육청 (2012). 유치원 현황. <http://www.sen.go.kr/web/services/bbs/bbsList.action>에서 2013년 4월 20일 인출.
- 송나리 (2011). 유아 문제행동 지도에 대한 초임교사들의 인식과 어려움. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신통철 (1981). 초등 교사교육에 CBTE 이론 도입 가능성. 공주교대 논문집, 18, 311-335.
- 안경아 (1999). 유치원 교사의 관심사 및 현직교육내용에 대한 요구 조사. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 여성가족부 (2012). 청소년 통계. [http://kostat.go.kr/portal/korea/kor\\_nw/2/1/index.board?bmode=read&aSeq=255358](http://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/2/1/index.board?bmode=read&aSeq=255358)에서 2013년 4월 20일 인출.
- 이민선 (2003). 유아교사의 현직교육 인식 및 요구에 관한 연구. 배재대학교 대학원 석사학

위논문.

- 이삼덕 (2005). 현직교육에 대한 공립유치원 교사의 요구 조사. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이선주 (2007). 유아의 문제행동에 따른 교사의 스트레스에 관한 연구. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은희, 김남숙 (2011). 학교폭력피해 청소년의 학교적응에 관한 연구-탄력모델을 이용하여. 청소년복지연구, 13(4), 71-89.
- 이주호 (2005). 유치원 실태조사 분석. <http://blog.daum.net/whole-man/1412945>에서 2013년 4월 20일 인출.
- 장영숙, 조정애 (2000). 교사가 지각한 유아의 문제행동과 유아의 성별, 연령, 기질 및 교사 기질과의 관계 연구. 미래유아교육학회지, 7(2), 97-119.
- 정경미, 양재원, 김현수, 강지현, 이주영, 송현주, 장혜인, 이해진 (2012). 학생 정서·행동 특성검사를 위한 교사 상담 실무. 수원: 경기도교육청 평생체육건강과.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. (1995). "Behavior problems in 5- to 11-year-old children from low-income families": Of norms and cutoffs[Comment]. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 536-537.
- Achenbach, T. M., & Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2003). Are American children's problems still getting worse? A 23-year comparison. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 1-11.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Burks, H. F. (1977). *Manual for burks' behavior rating scales*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110, 119-141.
- 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, 871-889.
- Cox, E. P. III. (1980). The optimal number of response alternatives for a scale: A review. *Journal of Marketing Research*, 17, 407-422.
- David-Ferndon, C., & Kaslow, N. J. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for child and

- adolescent depression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 62-104.
- Doss, L. S. & Reichle, J. (1991). Replacing excessive behavior with an initial communicative repertoire. In J. Reichle, J. York, & J. Sigafoos (Eds.), *Implementing augmentative and alternative communication: Strategies for learners with severe disabilities* (pp.215-237). Baltimore: Brookes.
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R., & Oldehinkel, A. J. (2007). Preschool behavioral and social-cognitive problems as predictors of (pre)adolescent disruptive behavior. *Child Psychiatry of Human Behavior*, 38, 221-236.
- Essa, E. (1995). *A practical guide to solving preschool behavior problems* (3rd Ed.). UK: Delmar.
- Evans, S. Owens, J. S., & Bunford, N. (2013). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 0, 1-25.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for child and adolescent with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 215-237.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Kauffman, J. M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (5th ed.). New York: Macmillan.
- Kendall, P. C. (2012). Guiding theory for therapy with children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 3-26). New York: Guilford Press.
- King, S. M., Iacono, W. G., & McGue, M. (2004). Childhood externalizing and internalizing psychopathology in the prediction of early substance use. *Addiction*, 99, 1548-1559.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 869-882.
- Lutz, M. N., Fantusso, J., & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavior adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early childhood Research Quarterly*, 17, 338-355.
- Lynam, D. R. (1996). The early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin*, 120, 209-234.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers:



- Association with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2003). *Childhood psychopathology* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- McCulloch, A., Wiggins, R. D., Joshi, H. E., & Sachdev, D. (2000). Internalizing and externalizing children's behaviour problems in Britain and the U.S.: Relationships to family resources. *Children & Society*, 14, 368-383.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 42, 679-689.
- Pelham, W. E. Jr., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 184-214.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-31.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo longitudinal project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A review and meta-analyses. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 105-130.
- Sourander, A. & Helstela, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 415-423.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 1-14.
- Weisz, J. R. (2004). *Psychotherapy for children and adolescents: Evidence-based treatments and case examples*. New York: Cambridge University Press.
- Whitley, B. E. Jr. (1996). *Principles of research in behavioral science*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

원고 접수일 : 2014. 7. 7

수정 원고접수일 : 2014. 8. 5

게재 결정일 : 2014. 8. 18