

# 유아교사의 교사효능감과 그릿이 문제행동 지도전략에 미치는 영향: 그릿의 매개효과를 중심으로

## The Effect of Teacher Efficacy and Grit of Early Childhood Teachers on Problem Behavior Guidance Strategies: Focusing on the Mediating Effect of Grit

권효경<sup>1)</sup> · 김진경<sup>2)\*</sup>

가천대학교 유아교육학과 박사과정<sup>1)</sup>, 한국방송통신대학교 유아교육학과 교수<sup>2)\*</sup>

**Kwon, Hyo Kyung<sup>1)</sup> · Kim, Jin Kyung<sup>2)\*</sup>**

Department of Early Childhood Education, Gachon University<sup>1)</sup>

Department of Early Childhood Education, Korea National Open University<sup>2)</sup>

### Abstract

The primary aim of this study is to explore the differences in teacher efficacy, grit, and problem behavior instruction strategies among early childhood teachers, while also assessing how teacher efficacy and grit impact these instructional strategies.

The study involved 361 early childhood teachers. Data collected were analyzed using SPSS 21.0, employing reliability analysis, descriptive statistics, correlation analysis, and multiple regression analysis.

The findings revealed two key points: first, both teacher efficacy and grit among early childhood teachers significantly influence their problem behavior instruction strategies. Second, there was a notable positive correlation between teacher efficacy and grit, while negative response strategies in problem behavior guidance exhibited a negative relationship.

Ultimately, this study demonstrates that teacher efficacy affects problem behavior guidance strategies through the mediating role of grit. By developing programs aimed at enhancing the teacher efficacy and grit of early childhood educators, it is expected that both teachers and children will experience positive outcomes, contributing to the holistic development of children and improving the quality of problem behavior guidance strategies.

**Keywords:** Teacher efficacy, Grit, Problem behavior guidance strategy, Mediating effect

## I. 서론

최근 여성의 사회활동이 활발해지고, 무상교육 및 보육료 지원 확대 정책이 시행되면서 유아들은 가정보다는 교육기관에서 더 많은 시간을 보내고 있다. 이에 따라 유아가 교사와 상호작용하는 시간이 길어지면서 교사의 역할은 과

거보다 더욱 중요하게 부각되고 있다. 유아는 타인으로부터 충분한 관심과 정서적 지지를 받을 때 안정된 정서 상태를 유지할 수 있으며, 이는 유아의 사회성, 신뢰감, 타인을 향한 애정 능력 등 다양한 심리적 특성의 발달로 이어진다. 더불어 이러한 정서적 안정은 실패나 좌절, 절망을 극복할 수 있는 회복력의 기반이 되며, 이는 유아의 건강한 성장과

본 논문은 2024년 (사)한국생활과학회 동계학술대회(2024.11.29)에서 발표한 포스터 논문을 수정·보완한 것임.

\* Corresponding author: Kim, JinKyung

Tel: +82-2-3668-4671, Fax: +82-2-3673-1872

E-mail: holyjin@mail.knou.ac.kr

© 2025, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

삶의 질에 영향을 미친다.

그러나 유아기는 발달적으로 사회적 행동 능력이 미숙한 시기이기 때문에 다양한 문제 상황에 직면할 가능성이 높다(김경숙, 2008). 유아의 문제행동은 발달 과정 중 자연스럽게 나타날 수 있으나, 교육현장에서 교사가 일반적인 교육 방법으로 대처하기 어려운 수준의 산만한 행동, 부적응, 불안, 공격성, 반항적 태도 등은 문제행동으로 간주되며 이는 조기 개입과 효과적인 지도전략을 요구한다. 실제로 유아교육 현장에서는 이러한 문제행동을 어떻게 지도해야 할지에 대한 교사들의 어려움이 증가하고 있다. 문제행동을 조기에 발견하고 효과적인 전략으로 지도할 경우 그 행동의 개선 가능성은 높아진다(Campbell, 2002/ 2007). 반면 문제행동을 방치하거나 지도전략이 부적절할 경우 문제행동은 고착화될 가능성이 있으며, 이는 유아의 사회적 관계나 학교 적응 등 장기적 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 유아의 문제행동은 가정과 교육기관에서 동시에 관심을 갖고 전략적으로 접근해야 하며, 특히 교사는 문제행동 지도에서 중추적인 역할을 담당한다.

문제행동 지도전략은 크게 예방전략과 반응전략으로 구분된다. 예방전략은 문제행동이 발생하기 전 환경적 요인을 조정하여 문제행동의 유발 가능성을 차단하는 접근이다(김경숙, 2008). 반면 반응전략은 문제행동이 발생한 이후에 적용되는 전략으로, 긍정적 반응전략과 부정적 반응전략으로 다시 나뉜다. 긍정적 반응전략은 바람직한 행동을 강화하여 문제행동을 줄이는 접근이며, 부정적 반응전략은 처벌, 꾸짖음, 타임아웃 등 유아의 부적절한 행동을 억제하는 방식이다. 현장의 교사들은 다수의 유아를 동시에 지도해야 하는 현실적 제약 속에서 즉각적인 효과를 기대할 수 있는 부정적 반응전략을 더 자주 사용하는 경향이 있다(김지영, 2002). 이 같은 접근은 일시적인 문제 해결에는 도움이 되나 유아의 자발적 문제 해결 능력을 키우는 데는 한계가 있으며, 장기적으로는 문제행동이 더 심화될 수 있다(김연하, 2007). 따라서 유아의 문제행동에 대한 효과적인 지도전략 수립을 위해서는 교사 개인의 특성과 역량을 이해하고, 이를 기반으로 한 지원이 필요하다.

특히 문제행동 지도전략의 실효성은 교사 개인의 심리적 자원과 인식에 따라 달라질 수 있다. 유아교육 현장에서는 교사효능감과 그것이 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 입증하는 다양한 연구들이 수행되어 왔다. 교사효능감이 높은 교사는 문제행동 상황에서도 유아에게 긍정적 모델을 제공하며, 유아의 공격적 행동이나 불안 행동을 감소

시키는 데 효과적이었다(VanDerHeyden et al., 2001). 교사효능감은 교사가 자신의 교수행위가 유아의 학습과 행동에 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 신념으로, 교사효능감이 높을수록 문제행동 지도 시 유아와의 상호작용에서 긍정적인 전략을 선택할 가능성이 크다(신은수, 2000; Ashton, 1984). 교사효능감이 높은 교사는 유아의 놀이를 확장시키고 긍정적인 상호작용을 촉진하는 반면, 교사효능감이 낮은 교사는 직접적 통제나 반복적 지시를 통해 유아의 자율성을 제한하는 경우가 많았다. 유아교육 현장에서 교사는 유아의 문제행동을 예방하고 지도하는 핵심적 역할을 하지만, 현실적 제약으로 부정적 반응전략이 빈번히 사용되고 있다. 이러한 한계를 극복하고 교사들이 지속가능하고 긍정적인 전략을 사용할 수 있도록 돕기 위해, 본 연구는 교사효능감과 함께 장기적 목표에 대한 끈기와 열정을 의미하는 그것의 역할에 주목하였다. 특히, 기존 연구에서 상대적으로 부족했던 교사효능감과 문제행동 지도전략 간 관계를 탐색하고, 이 과정에서 그것이 가지는 매개효과를 규명함으로써, 교사교육과 심리적 자원 강화를 위한 실증적 근거를 마련하고자 한다.

또한, 교사의 그것은 문제행동 지도전략 수행에 있어 중요한 심리적 요인으로 주목받고 있다. 그것은 장기적인 목표를 달성하기 위한 인내와 열정을 의미하며(Duckworth et al., 2007), 교육적 환경에서 교사의 직무 지속성과 역량 발휘에 긍정적인 영향을 준다. 그것이 높은 교사는 직무스트레스 상황에서도 쉽게 포기하지 않고, 자신의 목표 달성을 위해 지속적으로 노력하는 경향이 있다. 그것이 높은 교사는 문제행동 상황에서도 인내심을 갖고 긍정적인 대응 전략을 유지할 가능성이 크며, 이는 문제행동 지도전략의 질적 향상으로 이어진다. 실제로 교사의 그것과 문제행동 지도전략 간에는 유의미한 상관관계가 있으며, 그것은 교사효능감을 매개로 문제행동 지도전략에 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(조혜원, 2020).

교사효능감은 Bandura(1977, 1997)의 사회인지이론을 토대로 형성된 개념으로, 교사가 자신의 교수활동이 유아의 학습과 행동 변화를 긍정적으로 유도할 수 있다고 인식하는 신념을 말한다(Tschannen-Moran & Hoy, 2001). 사회인지이론에서 자기효능감은 개인의 행동을 결정하는 핵심 요인으로 제시되며, 교사효능감이 높을수록 도전적 상황에서도 지속적이고 적극적인 교수행동을 보인다(Gibson & Dembo, 1984).

한편, 그것은 Duckworth et al.(2007)의 성취동기이론

에 근거하여 장기 목표 달성을 위한 끈기와 열정의 통합적 특성으로 정의된다. 이는 Dweck(1986)의 성장마음가짐 및 Deci와 Ryan(2000)의 자기결정이론에서 강조하는 내적 동기वाद도 맞닿아 있다. 즉, 교사효능감은 인지적 신념 체계, 그릿은 내적 동기와 성취 추구 행동을 설명하며, 두 변인은 상호작용하여 교사의 긍정적 문제행동 지도전략을 강화하는 심리적 동기 메커니즘으로 기능한다.

그릿은 교사효능감과 문제행동 지도전략 간의 관계에서 핵심적인 매개 역할을 수행할 수 있는 심리적 자원으로 주목받고 있다. 김경화(2018)는 그릿이 문제행동 지도전략에 직접·간접적으로 모두 영향을 미친다고 보고하였으며, 권연희 외(2020)는 그릿이 심리적 자원 간 상호작용을 매개할 수 있음을 시사하였다. 김윤희(2020)는 교사효능감의 부분 매개 역할을 확인하면서 교육현장에 그릿을 반영할 필요성을 제기하였다. Ratna et al.(2024)은 교사 경력과 연수 참여가 그릿을 매개로 교사효능감에 영향을 미친다고 보고하여 다양한 교육환경에서 그릿의 매개 가능성을 뒷받침하였다.

이처럼 유아교사의 교사효능감과 그릿은 유아의 문제행동 지도전략을 이해하고 향상시키는 데 있어 중요한 변수이다. 문제행동은 다양한 유형으로 나타나며, 이를 효과적으로 지도하기 위해서는 단순한 훈육이나 통제가 아닌, 유아의 발달을 고려한 전략적 접근이 필요하다. 따라서 교사의 내적 심리자원인 교사효능감과 그릿을 중심으로 문제행동 지도전략 간의 관계를 탐색하고, 이를 실제 현장에서 적용 가능한 실천적 지침으로 연결하는 연구가 요구된다.

선행연구들은 주로 교사의 정서적 특성이나 직무 관련 요인(예: 회복탄력성, 사회적 지지, 직무스트레스 등)에 초점을 두어 그릿의 매개효과를 검증하였다(강은옥 외, 2025; 이찬, 박수경, 2025). 그러나 본 연구는 교사의 신념적·인지적 요인인 교사효능감과 실제 교수행동 요인인 문제행동 지도전략을 연결하는 매개요인으로서 그릿의 역할을 실증적으로 규명하였다. 즉, 그릿을 단순한 개인 내면의 심리 특성이 아닌, 교사의 신념이 실제 행동으로 전이되는 과정에서 작용하는 실천적 심리자원으로 확장하여 해석한 점에서 기존 연구와 구별된다.

또한, 기존 연구들이 교사의 직무만족이나 상호작용의 질 등 비교적 추상적 수준의 정서적 변인에 초점을 맞춘 데 비해, 본 연구는 교사의 구체적 행동전략 수준(예: 긍정적 예방·반응전략, 부정적 반응전략)까지 분석함으로써, 그릿이 교사의 내적 동기와 교수행동을 연결하는 행동적 매개

효과를 실증적으로 제시하였다. 이는 그릿이 단순한 태도적 요인이 아니라 교사의 실제 지도행동을 향상시키는 핵심 심리요인임을 보여주는 결과이다.

한편 유아교사의 문제행동 지도전략에 영향을 미치는 변인을 탐색함에 있어 선행연구에 따르면, 교사의 문제행동 지도전략은 교사의 일반적 배경 특성인 연령, 학력, 경력 등에 따라 차이를 보이는 것으로 보고되었다(김수진, 권정윤, 2018). 또한 교사의 학력과 경력 수준은 직무스트레스나 조직효과성뿐 아니라 문제행동 지도전략에도 영향을 미치는 것으로 나타났다(오은성, 2013). 더 나아가 교사의 자아탄력성, 근무 경력, 기관 유형, 학력 등과 같은 사회·인구학적 요인 역시 문제행동 지도전략과 관련이 있다는 연구 결과가 제시되었다(정호경, 이시자, 2014). 이는 교사의 인구 사회학적 요인들이 전문성 및 교수전략에 밀접하게 연관되어 있다는 점(Peters et al., 1985)에서 중요하게 고려되었다. 특히 학력은 교사의 이론적 지식과 교육 이해도를 반영하며, 담당연령은 유아의 발달 수준에 따른 지도 전략의 차이를 유발할 수 있고, 경력은 실제 현장에서의 문제상황 대처 경험과 역량을 나타내는 핵심적인 지표로 간주된다. 이에 따라 본 연구는 유아교사의 전문성과 교육적 맥락을 가장 잘 설명할 수 있는 인구 사회학적 요인(학력, 담당연령, 경력)에 초점을 맞추어 문제행동 지도전략과의 관계를 실증적으로 분석하고자 한다.

이에 본 연구는 유아교사의 교사효능감과 그릿이 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 분석하고, 특히 그릿의 매개효과에 주목하여 인과적 경로를 보다 정밀하게 분석하고자 한다. 이를 통해 교사 개인 특성과 문제행동 지도전략 간의 관계를 이론적·실천적으로 탐색함으로써 유아교육 현장에서의 문제행동 지도역량 강화를 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

- 연구문제 1. 유아교사의 인구 사회학적 요인(학력, 담당연령, 경력)에 따른 교사효능감과 그릿, 문제행동 지도 전략에 대한 차이는 어떠한가?
- 연구문제 2. 유아교사의 교사효능감과 그릿, 문제행동 지도전략 간의 관계는 어떠한가?
- 연구문제 3. 유아교사의 교사효능감, 그릿이 문제행동 지도전략에 미치는 영향은 어떠한가?
- 연구문제 4. 유아교사의 교사효능감이 문제행동 지도전략에 미치는 영향에서 그릿의 매개효과는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 전국 유아교육 기관(어린이집, 유치원)에 근무 중인 3~5세 유아를 교육하는 담임교사를 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 회수된 설문지 361부의 응답에 오류가 없어 361부 모두 자료 분석에 사용하였다. 이에 대한 결과는 <표 1>과 같다.

### 2. 연구도구

본 연구에서 사용된 측정도구는 선행연구에서 신뢰도와 타당도가 검증된 척도를 바탕으로 구성하였다.

#### 1) 교사효능감

교사효능감을 측정하기 위해 Riggs와 Enochs(1990)가 개발한 교사의 과학 교수효능감 검사도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument STEBI)를 일반적인 보육과 교육기관 상황에 맞게 문항을 수정한 신혜영(2004)의 도구를 사용하였다. 유아교사의 자기보고식 설문으로 측정되어, 교사효능감 구성요소는 일반적 교사효능감(9문항), 개인적 교사효능감(13문항)으로 총 22문항으로 구성되었다. 설문지 내용 중 '아동'을 본 연구의 대상에 알맞게 '유아'로 수정하였다. 요인별 문항의 예를 들면, 일반적 교사효능감

은 '유아가 평소보다 적극적으로 활동하는 것은 교사의 노력 때문이다'이며, 개인적 교사효능감은 '나는 유아를 효과적으로 지도하는 방법을 알고 있다'로 구성되어 있다. 측정 도구는 5점 Likert 척도로, 1점 '전혀 그렇지 않다' 에서 5점 '매우 그렇다'까지 측정하였으며 교사가(담임교사) 측정하였다. 총점의 범위는 최소 22점에서 최대 110점이며, 점수가 높을수록 교사효능감이 높다는 것을 의미한다. '일반적 교사효능감' 영역에 속한 문항 중 3, 5번과 '개인적 교사효능감' 영역에 속한 문항 중 11, 14, 16, 18, 19, 20번은 역채점 문항이다. 문항 신뢰도 계수는 Cronbach's  $\alpha$ 는 일반적 교사효능감 .802, 개인적 교사효능감 .793, 교사효능감 전체는 .825로 나타났다.

#### 2) 그릿

유아교사의 그릿을 알아보기 위해 Duckworth et al.(2007)이 개발한 Grit-O 척도(Original Grit Scale)를 바탕으로 이수란(2015)이 한국 실정에 맞게 번안한 척도를 사용하여 유아교사의 그릿을 측정하였다. 유아교사의 자기보고식 설문으로 측정되어 열정(6문항), 끈기(7문항), 흥미지속(7문항)으로 총 20문항으로 구성되었다. 요인별 문항의 예를 들면, 열정은 '나는 유아교사로서 부족한 부분을 보완하기 위해 노력한다', 끈기는 '나는 원장(원감)의 일방적인 지시로 힘들어도 견뎌낸다', 흥미지속은 '나는 유아교사로 일하는 것이 행복하다'로 구성되어 있다. 측정 도구는 5점 Likert 척도로, 1점 '전혀 그렇지 않다' 에서 5점 '매우

<표 1> 유아교사의 인구 사회학적 요인

(N = 361)

항목	구분	빈도(%)
학력	보육교사 교육원	26(7.2)
	2~3년제 전문대 졸업	107(29.6)
	4년제 대학교 졸업	153(42.4)
	대학원 이상	75(20.8)
경력	3년미만	28(7.8)
	3~5년미만	42(11.6)
	5~8년미만	64(17.7)
	8~10년미만	52(14.4)
	10년이상	175(48.5)
담당 유아 연령	3세	110(30.5)
	4세	87(24.1)
	5세	95(26.3)
	혼합연령	69(19.1)

그렇다'까지 측정하였으며 교사가(담임교사) 측정하였다. 점수가 높을수록 교사의 그림이 높다는 것을 의미하고, 본 연구에서 사용된 문항 신뢰도 계수는 Cronbach's  $\alpha$ 는 열정 .825, 끈기 .786, 흥미지속 .883, 그림 전체는 .925로 나타났다.

### 3) 문제행동 지도전략

문제행동 지도전략을 알아보고자 Stormont et al.(2005)에 교사의 행동지원에 대한 질문지와 Nugesser와 Watkins (2005)의 유아교사의 문제행동 지도전략에 대한 도구를 종합하여 김연하(2007)가 우리나라 정서와 문화에 적합하도록 수정·보완하여 구성 제작한 유아 문제행동 지도전략 척도(Teacher Strategy Questionnaire: TSQ)를 사용하였다. 유아교사의 자기보고식 설문으로 긍정적 예방전략(18문항), 긍정적 반응전략(9문항), 부정적 반응전략(7문항)으로 총 34문항으로 구성되었다. 요인별 문항의 예를 들면, 긍정적 예방전략은 '항상 예측가능하고 일관된 일과 계획을 사용한다', 긍정적 반응전략은 '유아가 문제행동을 보일 때는 적절한 행동이 무엇인지 알려준다', 부정적 반응전략은 '유아가 문제행동을 보일 때는 유아를 교실의 한쪽으로 보낸다'로 구성되어 있다. 측정 도구는 5점 Likert 척도로, 1점 '전혀 그렇지 않다'에서 5점 '매우 그렇다'까지 측정하였으며 교사가(담임교사) 측정하였다. 점수가 높을수록 문제행동 지도전략이 높다는 것을 의미하고, 문항 신뢰도 계수는 Cronbach's  $\alpha$ 는 긍정적 예방전략 .876, 긍정적 반응전략 .720, 부정적 반응전략 .772, 문제행동 지도전략 전체는 .850로 나타났다.

### 3. 연구절차

예비조사는 연구에서 사용할 문항 내용의 이해도와 소요시간 및 문제점 확인을 알아보기 위해 본 연구에 참여하지 않은 유아교사 20명을 대상으로 실시하였으며, 그 결과 유아교사들이 설문을 이해하는데 어려움이 없었다. 설문에 필요한 소요시간은 7~10분 정도 소요되는 것으로 판단되었다. 유아교육 기관(어린이집, 유치원)에 근무 중인 3~5세 유아를 교육하는 담임교사 361명을 대상으로 실시하였으며, 코로나바이러스 감염증(COVID-19)으로 인해 대면 조사의 어려움이 있어 연구에 참여하는 교사들에게 연구의 목적을 안내하고 구글 온라인 설문지를 이용해 비대면으로 자료를 수집하였다. 설문 기간은 약 8주간 실시하였으며 총

361부가 응답되었다. 361부의 응답에 오류가 없어 361부 모두 자료 분석에 사용하였다.

### 4. 자료분석

본 연구에서는 수집된 자료를 분석하기 위해 SPSS 21.0 통계 프로그램으로 빈도와 백분율을 산출하여 연구대상인 유아교사의 일반적 특성에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략의 차이를 알아보기 위해 독립표본 *t*검증과 일원변량분석(One-way ANOVA)과 사후분석으로 Scheffé 검증을 실시하였다. 유아교사의 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략 간의 관계를 파악하기 위해서 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 유아교사의 교사효능감과 그림이 문제행동 지도전략에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 다중 회귀분석을 실시하였다. 유아교사의 교사효능감과 문제행동 지도전략의 관계에서 그림의 매개효과를 확인하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 3단계 매개효과 분석을 실시하였다.

## III. 연구결과

### 1. 유아교사의 인구 사회학적 배경(학력, 담당연령, 경력)에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략

#### 1) 유아교사의 학력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략

유아교사의 학력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략에 대한 차이에 대해 알아본 결과는 <표 2>와 같다. 유아교사의 학력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략에 대한 차이를 분석하기 위하여 일원변량분석을 실시하였다. 분석결과 학력에 따라 교사효능감 전체( $F=27.68, p<.001$ )와 하위요인 일반적 교사효능감( $F=15.44, p<.001$ ), 개인적 교사효능감( $F=19.65, p<.001$ ) 모두 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 교사효능감 전체는 보육교사 교육원 집단보다 4년제 대학교 졸업 집단이 높았고, 4년제 대학교 집단보다 대학원 이상 집단이 높았다. 하위요인 일반적 교사효능감은 보육교사 교육원보다 2~3년제 전문대 졸업과 4년제 대학교 졸업 집단이 높았고, 2~3년제 전문대 졸업과 4년제 대학교 졸업 집단보다 대학원 이상 집단이 높았다. 하위요인 개인적 교사효능감은 보육교사 교육원, 2~3년제 전문대 졸업, 4년제 대학교 졸업 집단보다 대

〈표 2〉 유아교사의 학력에 따른 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략

M (SD), (N = 361)

변인		보육교사 교육원 (N=26) (a)	2~3년제 전문대 졸업 (N=107) (b)	4년제 대학교 졸업 (N=153) (c)	대학원 이상 (N=75) (d)	전체 (N=361)	F	Scheffé
교사 효능감	일반적	3.53(.51)	3.82(.45)	3.89(.53)	4.20(.43)	3.91(.51)	15.44***	a<b,c<d
	개인적	3.64(.51)	3.66(.45)	3.78(.50)	4.18(.45)	3.82(.51)	19.65***	a,b,c<d
	전체	3.60(.39)	3.72(.36)	3.82(.41)	4.18(.34)	3.85(.42)	27.68***	a<c<d
그릿	열정	3.99(.45)	4.10(.58)	4.29(.50)	4.45(.54)	4.25(.54)	9.06***	a<b,c<d
	끈기	3.95(.50)	4.08(.52)	4.20(.55)	4.37(.41)	4.18(.52)	6.66***	a,b<d
	흥미지속	4.05(.55)	4.08(.69)	4.28(.57)	4.47(.52)	4.25(.61)	7.33***	a,b<d
	전체	4.00(.45)	4.09(.53)	4.26(.48)	4.43(.44)	4.22(.50)	9.49***	a<b,c<d
문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략	3.84(.40)	4.04(.42)	4.10(.42)	4.28(.39)	4.10(.43)	8.86***	a<b,c<d
	긍정적 반응전략	3.97(.38)	4.09(.39)	4.11(.39)	4.25(.41)	4.12(.40)	4.15**	a<d
	부정적 반응전략	2.54(.56)	3.20(.81)	3.03(.76)	2.62(.68)	2.96(.78)	12.15***	a,d<b,c
	전체	3.61(.28)	3.88(.38)	3.88(.35)	3.93(.30)	3.87(.35)	5.88**	a<b,c,d

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

학원 이상 집단이 높았다. 그릿은 그릿 전체( $F=9.49$ ,  $p<.001$ )와 하위요인 열정( $F=9.06$ ,  $p<.001$ ), 끈기( $F=6.66$ ,  $p<.001$ ), 흥미지속( $F=7.33$ ,  $p<.001$ ) 모두 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 그릿 전체와 하위요인 중 열정은 보육교사 교육원 집단보다 2~3년제 전문대 졸업 및 4년제 대학교 졸업 집단, 대학원 이상 집단 순으로 높았다. 반면 끈기와 흥미지속은 보육교사 교육원 집단과 2~3년제 전문대 졸업 집단보다 대학원 이상 집단이 높았다. 문제행동 지도전략은 문제행동 지도전략 전체( $F=5.88$ ,  $p<.01$ )와 하위요인 긍정적 예방전략( $F=8.86$ ,  $p<.001$ ), 긍정적 반응전략( $F=4.15$ ,  $p<.01$ ), 부정적 반응전략( $F=12.15$ ,  $p<.001$ ) 모두 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 문제행동 지도전략 전체는 보육교사 교육원 집단보다 2~3년제 전문대 졸업, 4년제 대학교 졸업, 대학원 이상 집단이 높았다. 하위요인 긍정적 예방전략은 보육교사 교육원 집단보다 2~3년제 전문대졸업과 4년제 대학교 졸업 집단이 높았고, 다음으로 대학원 이상 집단이 높았다. 하위요인 긍정적 반응전략은 보육교사 교육원 집단보다 대학원 이상 집단이 높았다. 부정적 반응전략은 보육교사 교육원과 대학원 이상 집단보다 2~3년제 전문대 졸업과 4년제 대학교 졸업 집단이 높았다.

## 2) 유아교사의 담당연령에 따른 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략

유아교사의 담당연령에 따른 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략에 대한 차이에 대해 알아본 결과는 <표 3>과 같다. 유아교사의 담당연령에 따른 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략에 대한 차이를 분석하기 위하여 일원변량분석을 실시하였다. 분석결과 담당연령에 따라 교사효능감에서 하위요인 교사효능감 전체( $F=5.31$ ,  $p<.01$ )와 하위요인 일반적 교사효능감( $F=11.83$ ,  $p<.001$ )은 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 교사효능감 전체는 3세 집단보다 4, 5세 집단이 더 높았다. 일반적 교사효능감은 3세 집단보다 4, 5세 그리고 혼합연령 집단에서 더 높았다. 그릿은 그릿 전체( $F=8.28$ ,  $p<.001$ )와 하위요인 열정( $F=7.09$ ,  $p<.001$ ), 끈기( $F=8.50$ ,  $p<.001$ ), 흥미지속( $F=5.17$ ,  $p<.01$ ) 모두 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 그릿 전체는 3세와 혼합연령 집단보다 4세와 5세 집단이 높았다. 열정은 3세 집단보다 4세와 혼합연령 집단이 높았고, 4세와 혼합연령 집단보다 5세 집단이 높았다. 끈기는 3세와 혼합연령 집단보다 4세와 5세 집단이 높았다. 흥미지속은 혼합연령보다 4세와 5세 집단이 높았다. 문제행동 지도전략은 문제행동 지도전략 전체( $F=9.20$ ,  $p<.001$ )와 하위요인 긍정적 예방전략( $F=3.98$ ,  $p<.01$ ), 부정적 반응전략( $F=11.22$ ,  $p<.001$ )은 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 문제행동 지도전략 전체는 3세 집단보다 4세와 5세 집단이 높았다. 하위요인 부정적 반응전략은 3세 집단보다 4세, 5세, 혼합연령 집단이 높았다.

3) 유아교사의 경력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략

유아교사의 경력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략에 대한 차이에 대해 알아본 결과는 <표 4>와 같다. 유아교사의 경력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략에 대한 차이를 분석하기 위하여 일원변량분석을 실시하였다. 분석결과 경력에 따라 교사효능감에서 교사효능감

전체(F=9.19,  $p<.001$ )와 하위요인 일반적 교사효능감(F=2.64,  $p<.05$ ), 개인적 교사효능감(F=11.62,  $p<.001$ ) 모두 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 교사효능감 전체는 3년 미만 집단과 3~5년 미만 집단보다 10년 이상 집단이 더 높았다. 일반적 교사효능감은 3년 미만 집단보다 8~10년 미만 집단이 높았다. 개인적 교사효능감은 3년 미만 집단과 3~5년 미만 집단, 8~10년 미

<표 3> 유아교사의 담당연령에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략

M (SD), (N = 361)

변인		3세 (N=110) (a)	4세 (N=87) (b)	5세 (N=95) (c)	혼합연령 (N=69) (d)	전체 (N=361)	F	Scheffé
교사 효능감	일반적	3.68(.56)	4.04(.44)	4.04(.48)	3.91(.45)	3.91(.51)	11.83***	a<b,c,d
	개인적	3.78(.53)	3.82(.55)	3.89(.44)	3.77(.54)	3.82(.51)	1.07	
	전체	3.74(.45)	3.91(.40)	3.95(.39)	3.83(.40)	3.85(.42)	5.31**	a<b,c
그림	열정	4.10(.56)	4.35(.51)	4.39(.51)	4.14(.53)	4.25(.54)	7.09***	a<b,d<c
	끈기	4.06(.56)	4.33(.41)	4.30(.48)	4.03(.55)	4.18(.52)	8.50***	a,d<b,c
	흥미지속	4.16(.61)	4.36(.50)	4.37(.60)	4.07(.70)	4.25(.61)	5.17**	d<b,c
	전체	4.11(.52)	4.35(.42)	4.35(.47)	4.07(.53)	4.22(.50)	8.28***	a,d<b,c
문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략	4.02(.46)	4.17(.40)	4.19(.38)	4.03(.43)	4.10(.43)	3.97**	-
	긍정적 반응전략	4.07(.41)	4.14(.43)	4.18(.38)	4.10(.38)	4.12(.40)	1.34	
	부정적 반응전략	2.64(.71)	3.23(.73)	3.08(.73)	2.96(.85)	2.96(.78)	11.22***	a<b,c,d
	전체	3.75(.37)	3.97(.31)	3.96(.31)	3.83(.37)	3.87(.35)	9.20***	a<b,c

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

<표 4> 유아교사의 경력에 따른 교사효능감, 그림, 문제행동 지도전략

M (SD), (N = 361)

변인		3년 미만 (N=28) (a)	3~5년 미만 (N=42) (b)	5~8년 미만 (N=64) (c)	8~10년미만 (N=52) (d)	10년 이상 (N=175) (e)	전체 (N=361)	F	Scheffé
교사 효능감	일반적	3.64(.59)	3.84(.50)	3.89(.47)	3.98(.41)	3.95(.54)	3.91(.51)	2.64*	a<d
	개인적	3.59(.57)	3.57(.46)	3.71(.43)	3.69(.46)	3.99(.50)	3.82(.51)	11.62***	a,b,d<e
	전체	3.61(.46)	3.68(.41)	3.78(.34)	3.81(.35)	3.97(.42)	3.85(.42)	9.19***	a,b<e
그림	열정	4.04(.58)	4.07(.58)	4.29(.51)	4.29(.54)	4.29(.56)	4.25(.54)	2.65*	-
	끈기	3.86(.53)	4.01(.54)	4.31(.49)	4.24(.50)	4.21(.51)	4.18(.52)	5.37**	a<c,d,e
	흥미지속	4.15(.47)	4.10(.59)	4.27(.61)	4.35(.56)	4.26(.65)	4.25(.61)	1.19	
	전체	4.02(.42)	4.06(.53)	4.29(.48)	4.29(.48)	4.25(.51)	4.22(.50)	3.08*	-
문제 행동 지도 전략	긍정적 예방전략	3.96(.44)	3.96(.50)	4.13(.39)	4.13(.39)	4.15(.42)	4.10(.43)	2.62*	-
	긍정적 반응전략	4.17(.42)	4.03(.43)	4.11(.39)	4.03(.32)	4.17(.41)	4.12(.40)	2.03	
	부정적 반응전략	3.19(.68)	3.12(.74)	3.36(.71)	3.09(.80)	2.70(.73)	2.96(.78)	11.94***	e<a,c
	전체	3.86(.39)	3.80(.42)	3.97(.35)	3.89(.31)	3.85(.34)	3.87(.35)	1.70	

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

만 집단보다 10년 이상 집단이 높았다.

그릿 전체( $F=3.08, p<.05$ )와 하위요인인 열정( $F=2.65, p<.05$ ), 끈기( $F=5.37, p<.01$ )는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 끈기는 3년 미만 집단보다 5~8년 미만 집단과 8~10년 미만 집단, 10년 이상 집단이 높았다.

문제행동 지도전략의 하위요인인 긍정적 예방전략( $F=2.62, p<.05$ )과 부정적 반응전략( $F=11.94, p<.001$ )은 통계적으로 유의한 차이가 나타났다. Scheffé 사후검증 결과, 부정적 반응전략은 10년 이상 집단보다 3년 미만 집단과 5~8년 미만이 집단이 높았다.

## 2. 유아교사의 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략 간의 상관관계

유아교사의 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson의 상관관계분석을 실시하였다. 분석결과, <표 5>와 같이 유아교사의 교사효능감과 그릿의 관계에서 두 변인 전체 간에 정적상관 관계가 나타났으며( $r=.67, p<.001$ ), 교사효능감과 문제행동 지도전략의 관계에서 두 변인 전체 간에는 정적상관이 나타났다( $r=.46, p<.001$ ). 그릿 전체와 문제행동 지도전략 전체 두 변인 간에는 정적상관이 나타났다( $r=.58, p<.001$ ).

## 3. 유아교사의 교사효능감과 그릿이 문제행동 지도 전략에 미치는 영향

<표 6>에서 유아교사의 교사효능감과 그릿이 긍정적 예방전략에 미치는 영향을 살펴본 결과, 유아교사의 교사효능감 및 그릿은 46% 설명하였다( $F(5, 355)=60.05, p<.001$ ). ‘긍정적 예방전략’에 대한 각 변수의 독자적 설명력을 살펴보면, 일반적 교사효능감( $\beta=.11, p<.05$ ), 개인적 교사효능감( $\beta=.27, p<.001$ ), 열정( $\beta=.23, p<.001$ ), 끈기( $\beta=.18, p<.01$ )의 상대적 설명력이 통계적으로 유의하였다. 긍정적 예방전략에 있어서 교사효능감의 하위요인인 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감과 그릿의 하위요인인 열정, 끈기가 중요한 설명력을 지닌 변수임을 알 수 있다.

다음으로 유아교사의 교사효능감과 그릿이 긍정적 반응전략에 미치는 영향을 살펴본 결과, 유아교사의 교사효능감 및 그릿은 29% 설명하였다( $F(5, 355)=28.43, p<.001$ ). ‘긍정적 반응전략’에 대한 각 변수의 독자적 설명력을 살펴보면, 개인적 교사효능감( $\beta=.33, p<.001$ ), 열정( $\beta=.15, p<.05$ )의 상대적 설명력이 통계적으로 유의하였다. 긍정적 반응전략에 있어서 교사효능감의 하위요인인 개인적 교사효능감과 그릿의 하위요인인 열정이 중요한 설명력을 지닌 변수임을 알 수 있다.

다음으로 유아교사의 교사효능감과 그릿이 부정적 반응전략에 미치는 영향을 살펴본 결과, 유아교사의 교사효능

<표 5> 유아교사의 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략 간의 상관관계

(N=361)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	.31***	1									
3	.73***	.88***	1								
4	.49***	.52***	.62***	1							
5	.50***	.47***	.59***	.68***	1						
6	.48***	.49***	.59***	.73***	.68***	1					
7	.55***	.55***	.67***	.89***	.88***	.91***	1				
8	.42***	.54***	.60***	.59***	.56***	.54***	.62***	1			
9	.31***	.48***	.50***	.43***	.40***	.37***	.44***	.64***	1		
10	.13*	-.32***	-.17**	.09	.08	.07	.09	.05	.03	1	
11	.42***	.34***	.46***	.55***	.52***	.49***	.58***	.86***	.73***	.50***	1

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

1: 일반적 교사효능감, 2: 개인적 교사효능감, 3: 교사효능감 전체, 4: 열정, 5: 끈기, 6: 흥미지속, 7: 그릿 전체, 8: 긍정적 예방전략, 9: 긍정적 반응전략, 10: 부정적 반응전략, 11: 문제행동 지도전략 전체

〈표 6〉 유아교사의 교사효능감과 그림이 문제행동 지도전략에 미치는 영향 (N=361)

	독립변인		B	$\beta$	t	R <sup>2</sup>	adj. R <sup>2</sup>	F
	긍정적 예방전략	(상수)		1.34		8.11***	.46	.45
교사 효능감		일반적	.09	.11	2.24*			
		개인적	.23	.27	5.86***			
그림		열정	.18	.23	3.56***			
		끈기	.15	.18	3.04**			
		흥미지속	.04	.06	1.01			
긍정적 반응전략	독립변인		B	$\beta$	t	.29	.28	28.43***
	(상수)		2.10		11.75***			
	교사 효능감	일반적	.07	.08	1.55			
		개인적	.26	.33	6.14***			
	그림	열정	.11	.15	2.07*			
		끈기	.08	.11	1.59			
흥미지속		-.01	-.01	-1.18				
부정적 반응전략	독립변인		B	$\beta$	t	.22	.21	19.62
	(상수)		3.24		8.92***			
	교사 효능감	일반적	.18	.12	2.12*			
		개인적	-.81	-.54	-9.51***			
	그림	열정	.27	.19	2.45*			
		끈기	.13	.09	1.25			
흥미지속		.10	.08	1.04				
문제행동 지도전략 전체	독립변인		B	$\beta$	t	.36	.35	39.26***
	(상수)		1.93		13.01***			
	교사 효능감	일반적	.10	.15	2.88**			
		개인적	.02	.03	.62			
	그림	열정	.18	.28	3.99***			
		끈기	.13	.19	2.93**			
흥미지속		.04	.07	1.06				

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

감 및 그림은 22% 설명하였다( $F(5, 355)=19.62, p < .001$ ). ‘부정적 반응전략’에 대한 각 변수의 독자적 설명력을 살펴 보면, 일반적 교사효능감( $\beta=.12, p < .05$ ), 개인적 교사효능감( $\beta=-.54, p < .001$ ), 열정( $\beta=.19, p < .05$ )의 상대적 설명력이 유의하였다. 부정적 반응전략에 있어서 교사효능감의 하위요인인 일반적 교사효능감, 개인적 교사효능감과 그림의 하위요인인 열정이 중요한 설명력을 지닌 변수임을 알 수 있다.

유아교사의 교사효능감과 그림이 문제행동 지도전략 전체에 미치는 영향을 살펴본 유아교사의 교사효능감 및 그림은 36% 설명하였다( $F(5, 355)=39.26, p < .001$ ). ‘문제행동 지도전략 전체’에 대한 각 변수의 독자적 설명력을 살펴

보면, 일반적 교사효능감( $\beta=.15, p < .01$ ), 열정( $\beta=.28, p < .001$ ), 끈기( $\beta=.19, p < .01$ )의 상대적 설명력이 통계적으로 유의하였다. 문제행동 지도전략 전체에 있어서 교사효능감의 하위요인인 일반적 교사효능감과 그림의 하위요인인 열정, 끈기가 중요한 설명력을 지닌 변수임을 알 수 있다.

#### 4. 유아교사의 교사효능감과 문제행동 지도전략 간의 관계에서 그림의 매개효과

유아교사의 교사효능감이 문제행동 지도전략에 영향을 주는데, 그림이 매개효과가 있는지 알아보기 위해 Baron

과 Kenny(1986)의 3단 회귀분석 검증을 사용하여 매개효과 분석을 실시하였다. 1단계는 독립변인인 교사효능감이 매개변인인 그릿에 유의한 영향을 미치는지 검증한다. 2단계는 독립변인인 교사효능감이 종속변인인 문제행동 지도 전략에 유의한 영향을 미치는지 검증하며, 마지막 3단계에서는 독립변인인 교사효능감과 매개변인인 그릿이 종속변인인 문제행동 지도 전략에 유의한 영향을 미치는지 검증한다. 매개효과 모델 모형은 [그림 1]과 같고, 매개효과 검증을 실시한 결과는 다음과 같다.

<표 7>의 분석결과, 매개변인인 그릿은 독립변인인 교사효능감에 의해 정적인 영향을 유의하게 받는 것으로 나타났다( $\beta=.67, p<.001$ ). 독립변인인 교사효능감은 종속변인인 문제행동 지도 전략에 정적인 영향을 유의하게 미치는 것으로 나타났다( $\beta=.46, p<.001$ ). 독립변인인 교사효능감과 매개변인인 그릿을 함께 투입한 결과 교사효능감은 문제행동 지도 전략에 영향을 미쳤으며( $\beta=.13, p<.05$ ), 그릿은 문제행동 지도 전략에 유의한 영향을 미쳤다( $\beta=.49, p<.001$ ). 즉, 교사효능감과 문제행동 지도 전략 간의 관계에서 유아교사의 그릿은 매개효과를 가지는 것으로 나타났다.

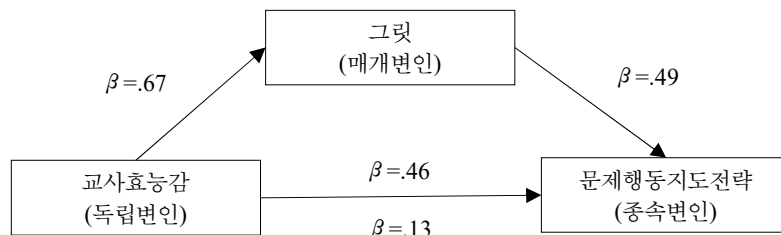
교사효능감을 독립변수로 하고 그릿을 매개변수로 하여 종속변수를 문제행동 지도 전략으로 한 매개 회귀분석에서 두 모형에서 사용한 독립변수의  $\beta$ 값을 비교하면 ‘단계2 = .46 > 단계3(독립→종속) = .13’임을 확인할 수 있다. 따라서 그릿의 매개변수는 부분매개효과가 있다고 판단할 수 있다.

## IV. 논의 및 결론

본 연구에서는 유아교사의 교사효능감과 그릿이 문제행동 지도 전략에 미치는 영향과 교사효능감과 문제행동 지도 전략의 관계에서 그릿의 매개효과를 알아보고자 하였다. 연구결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 교사효능감은 인구 사회학적 배경인 학력, 담당연령, 경력에 따라 유의한 차이가 나타났다. 학력의 경우, 교사효능감 전체와 모든 하위요인에서 학력이 높을수록 점수가 높았으며, 특히 대학원 이상 집단이 가장 높은 수준을 보인(박향진, 2015; 손미현, 2014; 이주령, 2016) 연구결과와 일치한다. 담당 연령별로는 4세와 5세 집단에서 교사효능감이 높게 나타났으며, 경력별로는 10년 이상 집단이 가장 높게 나타났다. 이는 경력이 많을수록 교육 현장에서 다양한 상황을 경험하고, 유아의 요구를 보다 정확히 이해하며 적절히 대처하는 능력이 향상되어 교사효능감이 높아진다는 김정화(2018), 한선화(2015)의 연구와 맥을 같이한다. 교사의 학력, 담당연령, 경력은 교사효능감을 설명하는 중요한 요인으로 작용하며, 이는 교사의 전문성 신장을 위한 지속적 학습과 실천적 경험의 축적이 필수적임을 시사한다.

그릿은 학력, 담당연령, 경력에 따라 유의한 차이가 나타났다. 학력에서는 그릿 전체와 열정이 보육교사 교육원 집단보다 2~3년제 전문대와 4년제 대학교 졸업 집단에서 높았고, 대학원 이상 집단에서 가장 높게 나타났다. 끈기와 흥



[그림 1] 그릿을 매개로 하는 교사효능감과 문제행동 지도전략의 관계 모형

<표 7> 유아교사의 교사효능감과 문제행동 지도전략 간의 관계에서 그릿의 매개효과

(N = 361)

단계	변인	$\beta$	R <sup>2</sup>	F
1	독립→매개	교사효능감→그릿	.45	291.79***
2	독립→종속	교사효능감→문제행동 지도전략	.21	95.71***
3	독립, 매개→종속	교사효능감→문제행동 지도전략	.34	92.27***
		그릿→문제행동 지도전략		

\*\*\*  $p < .001$

미지속은 보육교사 교육원과 2~3년제 전문대 집단보다 대학원 이상 집단이 높았다. 이러한 결과는 학력이 높을수록 그릿이 높게 나타난다는 Duckworth et al.(2007)의 연구와 일치한다. 담당연령에서는 그릿 전체가 3세와 혼합연령 집단보다 4~5세 집단에서 높았으며, 하위요인인 열정, 끈기, 흥미지속에서도 동일한 경향이 확인되었다. 이는 연령이 높은 집단일수록 수업 참여가 활발하고 이에 따라 교사의 열정과 끈기를 요구하는 상황이 상대적으로 더 많이 발생하기 때문으로 해석된다. 경력에서는 끈기가 3년 미만 집단보다 5~8년, 8~10년, 10년 이상 집단에서 높게 나타났다. 이러한 결과는 경력이 많을수록 장기적 목표 달성을 위한 끈기를 가지고 업무를 수행한다는 김경화(2018), 조혜원(2020)의 연구와 일치한다.

문제행동 지도전략은 학력, 담당연령, 경력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학력에서는 학력이 높을수록 전체 및 하위요인에서 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략 점수가 높았으며, 부정적 반응전략은 2~3년제와 4년제 대학교 졸업 집단에서 높게 나타났다. 이는 전문대 졸업자의 부정적 반응전략이 높게 나타난 윤희정(2019)의 결과와 부분적으로 일치한다. 이는 교사의 경력이 높을수록 교육과정에서 긍정적인 지도전략을 보다 체계적으로 학습하고 이를 실제 수업에서 활용할 가능성이 높기 때문으로 해석된다. 담당연령에서는 전체와 부정적 반응전략에서 4세, 5세 집단이 3세 집단보다 높았다. 이는 연령이 높을수록 주의집중과 수업목표 달성, 언어 이해가 용이하다는 고현주(2017)의 연구와 맥을 같이한다. 즉, 유아의 발달 수준이 높아질수록 교사의 지도 전략이 보다 효과적으로 적용될 수 있으며, 특히 언어적 이해와 규칙 준수 능력이 발달하면서 교사가 상황에 따라 부정적 반응전략을 활용하는 빈도가 증가했을 가능성이 있다. 경력에서는 부정적 반응전략만 유의한 차이가 나타났으며, 10년 이상 집단보다 3년 미만과 5~8년 미만 집단이 높았다. 이는 Katz(1972)의 교사 발달이론에서 제시한 바와 같이 경력 초기 교사가 시행착오와 적응 과정에서 부정적 반응전략 사용이 높을 수 있음을 시사한다. 이는 경력이 증가함에 따라 보다 긍정적이고 효과적인 전략을 사용할 가능성이 커지므로, 저 경력 교사에게 긍정적 지도전략을 강화할 수 있는 프로그램 지원이 필요하다.

둘째, 유아교사의 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략의 상관관계를 살펴본 결과 유아교사의 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략 간의 관계는 부정적 반응전략을 제외하고는 모두 유의한 정적상관 관계가 나타났다. 교사효능감

수준이 높으면 교사 자신이 세운 목표를 이루어 내기 위해 열정을 가지고 지속적으로 노력하므로, 그릿 수준이 높게 나타나는 것으로 해석된다. 또한 교사효능감의 하위 요인인 일반적 교사효능감과 개인적 교사효능감은 그릿의 하위 요인인 열정, 끈기, 흥미 지속과 모두 유의한 정적 상관을 보여, 하위 요인 간에도 상호 관련성이 있음을 시사한다. 이러한 결과는 김경화, 신나리(2018)와 한미라, 김광수(2018)의 연구결과와 맥을 같이한다. 즉, 그릿이 높은 교사는 즐겁게 일하며 유아들의 행동을 긍정적으로 이끌어 낼 수 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 결과는 교사의 그릿이 높으면 교사효능감이 높다는 박선미, 장용연(2019)의 연구와도 일치한다. 유아교사와 교사효능감과 유아 문제행동 지도전략 간의 상관관계 분석한 결과 부정적 반응전략을 제외한 긍정적 예방전략과 긍정적 반응전략 간에 정적상관이 나타났다. 이는 김별희, 이경화(2018)의 연구와 일치하는 결과이다. 교사효능감이 높은 교사가 문제행동에 대해 적절하게 대처하고 적극적으로 중재하는 전략을 사용한다고 보고한 민천식, 오원석(2011)의 연구와도 맥을 같이한다고 해석할 수 있다. 유아의 문제행동 개입 시 교사와 유아 간의 긍정적인 상호작용을 지도하는 데 있어 교사효능감과 정적관계가 있다는 권미성, 문혁준(2013)의 연구결과와 같은 맥락이다. 즉, 유아교사로서 교수활동이 유아에게 영향력을 미치므로 긍정적인 측면에 초점을 맞추어 지도전략을 사용한다. 그릿 전체와 문제행동 행동지도 전체 두 변인 간 유의한 정적상관이 나타났다. 이는 유아교사의 그릿이 높으면 문제행동 지도전략 수준이 향상되어 문제행동을 지도할 때 긍정적인 전략을 주로 사용하는 것으로 나타났다는 김경화(2018)의 연구에서 부분적으로 일치하는 결과이다. 이러한 결과는 교사의 그릿이 문제행동 지도에 중요한 영향을 미침을 시사한다. 따라서 유아의 문제행동을 긍정적으로 지도하기 위해서는 교사의 그릿을 향상시킬 수 있는 멘토링 시스템 구축이 필요하다. 이를 통해 경험이 풍부한 교사가 신입 교사에게 멘토링을 제공함으로써, 그릿을 증진할 수 있는 환경을 조성할 수 있다. 이러한 멘토링은 교사들이 자신의 경험을 공유하고, 서로의 성장을 도울 수 있는 기회를 지원할 수 있는 기반이 될 것이며, 유아교사들간에 긍정적인 피드백을 주고받는 문화를 조성하는 것도 중요하다. 이는 교사들이 자신의 성과를 인식하고, 더 나아가고자 하는 동기를 부여할 수 있음을 시사하며, 다양한 실천적 방안을 모색할 필요가 있음을 시사한다.

셋째, 유아교사의 교사효능감과 그릿이 문제행동 지도

전략에 미치는 영향을 살펴본 결과는 다음과 같다. 유아교사의 교사효능감과 그릿은 문제행동 지도전략에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 그릿이 높을수록 교사효능감이 높게 나타났다고 보고한 연구와 맥을 같이 한다(유영란 외 2015; 이수진, 신현주, 2012; 주영주, 김동심, 2016; Arslans et al., 2013). 또한, 그릿의 하위요인인 열정, 끈기, 흥미지속은 부정적 반응전략을 제외한 모든 지도전략에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교사가 어려움 속에서도 장기적인 목표를 향해 지속적으로 노력할 수 있는 내적 성향은 문제행동 지도 과정에서 긍정적 전략을 더 효과적으로 활용할 수 있게 만든다고 해석할 수 있다. 이러한 결과는 그릿 수준이 높을수록 교사 전문성이 높다는 김선정, 이유미(2021)의 연구결과와도 일치한다. 긍정적인 예방전략을 위해서는 일반적인 교사효능감과 개인적인 교사효능감과 그릿의 열정과 끈기가 유아교사에게 중요한 변인임을 알 수 있다. 교사의 효능감이 높을수록 긍정적인 반응을 보이며 바람직하게 대처할 수 있다는 오연주 외(2013)의 연구결과를 지지한다. 교사효능감이 높으면 부정적 반응전략을 적게 사용하는 안영미(2016)의 결과와 일치한다. 반면 교사효능감이 부정적 반응전략에 영향을 미치지 않는다는 박금자, 이미숙(2013)과 조주희, 박혜준(2018)의 연구결과와 상이하다. 유아교사의 교사효능감과 그릿이 긍정적 반응전략에 유의미한 영향을 미쳤다. 교사효능감의 하위요인인 개인적 교사효능감과 그릿의 하위요인인 열정에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 교사의 개인적 교사효능감이 높을수록 유아의 문제행동 상황에서 적절한 안내, 긍정적 반응, 칭찬 등을 통해 바람직한 행동을 강화한다는 김숙경(2016)의 연구와 일치하며, 효능감이 높은 교사가 긍정적으로 반응하고 바람직하게 대처한다는 오연주 외(2013)의 결과를 지지한다. 특히 개인적 교사효능감은 일반적 교사효능감보다 긍정적 반응전략에 영향을 미쳤는데, 이는 교수 행위에 대한 일반적 신념보다 교사 자신의 능력과 역할 수행에 대한 확신이 더 중요한 영향을 미친다는 것을 의미한다. 유아교사와 교사효능감과 그릿이 부정적 반응전략에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교사효능감의 하위요인인 일반적 효능감과 그릿의 하위요인인 열정은 정적 영향을 미쳤으나 교사효능감의 하위요인인 개인적 효능감은 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 개인적 효능감이 높을수록 긍정적 반응전략의 사용 빈도가 높으며 부정적 반응전략을 적게 사용한다는 이민의(2020)의 연구와 일치한다. 즉, 교사는 자신이 유아의 발달과 행동 변화에 긍정적 영향을 줄 수 있다는 신

념을 바탕으로 문제행동을 지도하며, 이를 통해 유아가 바람직한 행동과 사회적 기술을 습득하도록 지원한다. 이러한 과정은 결과적으로 부정적 피드백이나 처벌과 같은 부정적 반응전략의 사용 빈도를 감소시키는 것으로 해석할 수 있다.

이상의 결과를 종합하면, 유아교사의 문제행동 지도전략을 증진시키기 위해서는 교사가 교사효능감의 개인적인 신념과 일반적인 신념의 중요성과 가치를 인식하고 그릿의 하위요인인 열정, 끈기, 흥미지속의 증진으로 긍정적인 지원을 실천하려는 노력이 필요할 것이다. 이를 위해 유아의 행동을 긍정적으로 해석할 수 있는 전문 지식 습득과 교육 환경의 재구성 능력이 요구되며, 나아가 교사효능감과 그릿 증진 프로그램개발 및 교사 교육들이 요구된다. 또한 문제행동 지도전략을 증진할 수 있는 실질적인 교사교육의 중요성이 강조되어야 한다. 현장에서 일하는 교사들 대상뿐만 아니라 예비교사들을 위한 직전의 교육을 포함해 유아의 문제행동에 대한 관찰과 지원 등 실제 적용가능한 교육 마련이 시급하다. 예를 들어 유아들이 보이는 문제행동을 적절히 지도하는 다양한 사례를 제시하고 이를 컨설팅하는 질적 연구가 후속 연구가 필요하다.

넷째, 유아교사의 교사효능감, 문제행동 지도전략의 관계에서 그릿의 매개효과는 어떠한가를 알아보기 위해 매개회귀분석 검증결과 유아교사의 교사효능감과 문제행동 지도전략의 관계에서 그릿은 부분매개효과를 하는 것으로 확인하였다. 이는 교사효능감이 문제행동 지도전략에 미치는 영향력은 감소하지 않았으며, 따라서 그릿이 유의한 매개 경로가 나타났다. 다시 말해, 교사효능감과 문제행동 지도전략 간의 관계에서 유아교사의 그릿은 매개효과를 가지는 것으로 나타났다. 이는 교사효능감이 높은 교사는 유아의 문제행동에 긍정적으로 대처하는 전략을 사용한다는 선행연구(오연주 외, 2013; 한선화, 2015)의 결과와 일치한다.

본 연구는 긍정적 행동지원의 중요성을 강조하면서 문제행동 지도전략을 높일 수 있는 교사의 내적 변인인 교사효능감과 그릿과의 관계를 분석하였다는 점에서 의의를 지닌다. 특히, 교사효능감과 문제행동 지도전략의 관계에서 그릿의 매개효과를 확인한 선행연구는 거의 없다는 점에서 본 연구는 그릿이 문제행동 지도전략에 유의한 영향을 미치는 것을 확인했다는 데 의의가 있다. 이러한 결과는 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략을 동시에 향상시킬 수 있는 다양한 프로그램 개발의 필요성을 시사한다. 이를 통해 현장에서 유아의 문제행동 개선에 기여할 뿐만 아니라, 나

아가 유아와 교사가 긍정적인 삶을 누리며, 유아교육의 질을 높일 수 있다는 데에 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

본 연구의 제한점을 밝히고 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 연구대상을 유아교사 361명으로 한정되어 있어 본 연구결과를 일반화시키는데 제한점이 있다. 그리고 사회적 구조가 영아 또한 교육기관과 보육기관 재원이 확대되고 있는 것을 고려하여, 후속 연구에서는 연구대상을 확장하여 연구를 할 것을 제언하고자 한다. 둘째, 본 연구에서는 유아교사의 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략을 교사 자기평가로 이루어진 도구를 사용하였다는 점에서 주관적으로 응답해 객관성이 떨어진다는 제한점을 지닐 수 있다. 이를 보완하기 위해 후속 연구에서는 유아교사의 다양한 목소리가 반영될 수 있도록 인터뷰와 같은 면접형식, 사례연구 등을 통한 질적연구방법을 병행하여 심층적인 연구가 이루어져야 할 것이다. 셋째, 문제행동 지도전략에 영향을 미치는 요인은 다양하나 본 연구에서는 교사의 내적 변인 중 교사효능감과 그릿과의 관계만을 다루어 문제행동 지도전략에 영향을 미치는 다른 긍정 지원의 내적변인인 유아교사의 정서적 안정성과 회복탄력성에 대한 후속 연구가 필요하다. 넷째, 본 연구는 학기 말에 평가하였기 때문에 학기 초에 보이는 문제행동이 많이 수정되어 평가 되어졌기에 후속 연구에서는 학기 초와 학기 말에 복수 평가를 진행하여 결과를 비교 해보면 교사가 유아에게 미치는 영향에 대해 더 많이 파악할 수 있을 것이라 생각된다.

본 연구는 유아교사의 교사효능감과 그릿이 문제행동 지도전략에 미치는 영향을 분석하고, 교사효능감과 문제행동 지도전략의 관계에서 그릿이 부분매개효과를 가진다는 점을 실증적으로 확인하였다. 이러한 결과는 Bandura (1977, 1997)의 사회인지이론과 Duckworth et al.(2007)의 성취동기이론을 토대로, 교사의 신념적 요인(교사효능감)과 동기적 요인(그릿)이 상호작용하여 교수행동에 영향을 미친다는 이론적 틀을 확장한 것이다. 교사효능감은 교사의 인지적 신념체계로서 교육적 판단과 교수행동의 근거가 되며, 그릿은 내적 동기와 장기적 목표 지향성을 강화하는 심리적 자원으로 기능한다. 따라서 두 변인이 결합되어 교사의 긍정적 지도행동을 촉진한다는 본 연구의 결과는, 유아교사의 문제행동 지도전략을 이해하는 새로운 통합적 이론모형을 제시하였다는 점에서 학문적 의의가 있다. 이는 교사효능감과 그릿을 교사의 심리적 역량으로 통합적으로 해석한 점에서 기존 연구를 한층 발전시킨 결과라 할 수 있다.

현장적 측면에서 본 연구는 유아교사의 문제행동 지도역량을 강화하기 위해 교사효능감과 그릿을 함께 증진시키는 통합적 교사교육 체계의 구축 필요성을 강조한다. 첫째, 교사가 자신의 교수활동이 유아의 발달과 행동 변화에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 신념을 강화할 수 있도록, 사례기반의 자기성찰형 연수 프로그램이 마련되어야 한다. 둘째, 교사의 장기 목표 설정, 좌절 대처, 자기조절력 향상을 지원하는 그릿 향상 프로그램을 개발하여 예비교사와 현직 교사가 지속적으로 전문성을 유지할 수 있는 내적 동기를 함양해야 한다. 셋째, 경력교사와 초임교사가 상호 협력하는 멘토링 및 전문적 학습공동체를 운영하여 긍정적 행동 지원 사례를 공유할 수 있는 체계를 마련할 필요가 있다. 넷째, 실제 상황을 반영한 시뮬레이션 및 사례분석형 연수과정을 통해 긍정적 예방·반응전략을 실천할 수 있도록 지원해야 한다. 이와 같은 다층적 접근은 교사효능감과 그릿을 실질적으로 향상시켜 문제행동 지도전략의 질을 높이는 동시에, 유아의 사회·정서 발달을 촉진하고 유아교육 현장의 교육 품질 향상에 기여할 것으로 기대된다.

핵심어: 교사효능감, 그릿, 문제행동 지도전략, 매개효과

## REFERENCES

- 강은옥, 박재국, 김은라(2025). 특수교사가 지각한 사회적 지지가 교사역량에 미치는 영향: 그릿( grit)의 매개효과를 중심으로. *발달장애연구*, 29(3), 591-606.
- 고현주(2017). 보육교사의 교육신념이 영유아 문제행동 지도 전략에 미치는 영향. *경희대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 권미성, 문혁준(2013). 보육교사의 교사효능감 및 전문성 수준이 교사-유아 상호 작용에 미치는 영향. *한국보육지원학회지*, 9(4), 277-296.
- 권연희, 이희영, 이경화(2020). 유아교사의 문제행동지도 전략에 대한 문제행동지도 자신감과 그릿 및 소진감의 영향. *인지발달중재학회지*, 11(4), 131-150.
- 김경숙(2008). 유아 문제행동에 대한 교사의 인식 및 대처 전략. *이화여자대학교 석사학위논문*.
- 김경화(2018). 보육교사의 그릿과 교사효능감이 문제행동 지도전략에 미치는 영향. *충북대학교 교육대학원 석사학위논문*.

- 김경화, 신나리(2018). 보육교사의 그릿과 교사효능감이 유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향. *아동학회지*, 39(6), 57-67.
- 김별희, 이정화(2018). 유아교사의 교사효능감, 유아문제 행동 인식 및 지도전략간의 관계. *Global Creative Leader*, 8(3), 1-23.
- 김선정, 이유미(2021). 영유아교사의 그릿, 정서적 지원, 교사전문성 간의 구조적 관계. *유아교육연구*, 41(5), 73-93.
- 김수진, 권정윤(2018). 유아교사의 회복탄력성, 정서조절 어려움, 유아 문제행동 지도전략 간의 관계. *한국보육지원학회지*, 14(3), 59-76.
- 김숙경(2016). 교사의 유아문제행동 지도전략에 따른 유아의 자기조절능력. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김연하(2007). 유아 문제행동 지도전략 척도-교사용(TQS)의 개발과 타당화 연구. *아동학회지*, 28(5), 73-89.
- 김윤희(2020). 유아교사의 전문성 발달 수준이 영유아의 문제행동 지도전략에 미치는 영향에서 교사효능감의 매개 효과. *영유아교육: 이론과 실천*, 5(1), 27-56.
- 김지영(2002). 교사가 인식한 유아의 문제행동과 문제 유형별 지도에 관한 조사연구. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민천식, 오원석(2011). 학생들의 문제 행동에 대한 교사의 귀인 속성, 지도 효능감 및 대처방안 간 관계 분석. *지체.중부.건강장애연구*, 54(4), 133-155.
- 박금자, 이미숙(2013). 유아교사의 효능감이 유아문제행동에 대한 교사의 대처전략에 미치는 영향. *생활과학연구논집*, 33(1), 52-75.
- 박선미, 장용언(2019). 보육교사의 감정노동이 직무소진에 미치는 영향: 직무스트레스의 매개효과. *공공정책연구*, 36(2), 253-269.
- 박향진(2015). 유아교사의 자아개념과 교사효능감과 관계. *승실대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 손미현(2014). 유아교사의 전문성인식과 교사효능감이 유아의 학습행동에 미치는 영향. *경희대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 신은수(2000). 놀이에 대한 교사효능감이 교사와 유아의 상호작용과 유아 놀이 발달에 미치는 영향. *유아교육연구*, 20(1), 27-42.
- 신혜영(2004). 어린이집 교사의 직무스트레스와 교사 행동의 질에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위논문.
- 안영미(2016). 영아보육교사의 교사효능감, 전문성 발달 수준이 영아 문제행동에 대한 대처전략에 미치는 영향. *카톨릭대학교 석사학위논문*.
- 오연주, 이정수, 모아라(2013). 교사의 정서표현 자기효능감과 유아의 문제행동 대처전략. *아동과 권력*, 17(3), 349-367.
- 오은성(2013). 교사의 직무스트레스와 조직 효과성이 유아 문제행동 지도전략에 미치는 영향. *광주여자대학교 석사학위논문*.
- 유영란, 유지원, 박현경(2015). 고등학생의 그릿(Grit)과 객관적 추론, 자기조절학습효능감 간의 관계 규명. *청소년학연구*, 22(10), 367-385.
- 윤희정(2019). 보육교사의 교사효능감과 정서지능이 문제행동 지도전략에 미치는 영향. *인천대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이민의(2020). 보육교사의 공감능력과 교사효능감에 따른 영유아문제행동 지도전략. *군산대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이수란(2015). 투지와 신중하게 계획된 연습, 자존감의 수반성이 학업성취에 미치는 영향. *연세대학교 박사학위논문*.
- 이수진, 신현주(2012). 중, 고등학생의 학습동기, 학업노력과 자기조절학습전략이 영어 학업성취에 미치는 영향. *중등교육연구*, 60(4), 1045-1077.
- 이주령(2016). 사립유치원교사의 사회적 지지와 교사효능감이 직무만족도에 미치는 영향. *동아대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이찬, 박수경(2025). 영아교사 전문성이 교사-영아 상호작용에 미치는 영향의 매개효과를 중심으로. *한국유아교육학회 학술대회자료집*(p.201-204), 충남, 한국.
- 정호경, 이시자(2014). 유아교사의 사회 인구조학적 요인 및 자아탄력성 수준에 따른 유아 문제행동 인식과 지도 전략. *한국보육지원학회지*, 10(6), 347-368.
- 조주희, 박혜준(2018). 사회적 지지와 교사효능감이 보육교사의 영유아 문제행동지도전략에 미치는 영향. *유아특수교육연구*, 18(1), 77-98.
- 조혜원(2020). 보육교사의 그릿 및 정서지능과 문제행동 지도전략의 관계. *덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 주영주, 김동심(2016). 영재학생의 그릿(꾸준한 노력, 지속적 관심), 교사지원, 부모의 지원의 자기조절학습능력, 영재교육만족도에 대한 예측력 검증. *특수교*

- 육, 15(1), 29-49.
- 한미라, 김광수(2018). 유아교사의 그릿과 회복탄력성이 교사효능감에 미치는 영향. *아동교육*, 27(3), 411-427.
- 한선화(2015). 유아교사의 학력, 경력 교사효능감에 따른 유아 문제행동별대처전략. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Arslan, S., Akin, A., & Citemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311-320.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. Seong Hye Min Translated (2007). Seoul: Sigmappress.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stage of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Nugesser, N. R., & Watkins, R. V. (2005). Preschool teachers' perceptions and reactions to challenging classroom behavior: Implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 139-151.
- Peters, D. L., Neisworth, J. T., & Yawkey, T. D. (1985). *Early childhood education: From theory to practice*. CA: Brooks & Cole.
- Ratna S. R., Muhammad C., Khoiruddin, B., & Halim, P. (2024). Grit mediation: Effect of teaching experience and training participation on self-efficacy for special education needs (SEN) teachers. *SHS Web of Conferences*, 202, 06009.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an efficacy belief instrument for elementary teachers. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Stormont, M. A., Lewis, T. J., & Smith, S. C. (2005). Behavior support strategies in early childhood settings: Teachers' importance and feasibility ratings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 131-139.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gatti, S. (2001). Descriptive assessment method to reduce overall disruptive behavior in a preschool classroom. *School Psychology Review*, 30(4), 548-567.

Received 20 October 2025;

Accepted 06 November 2025