

Qualitative Study on Recognition of Problem Behavior Among Speech Language Pathologist and Early Childhood Teachers

Soon Ho Park¹, Si Yung Kim^{2*}

¹ Dept. of Early Childhood Education, Daegu Health College, Professor

² Dept. of Speech-Language Therapy, Daegu Health College, Professor

Purpose: This study investigated the recognition of problem behavior among SLPs and ECTs. Also, we tried to grasp the difficulties in the guidance process and the demands for support.

Methods: A total of 15 subjects participated in the study, including nine SLPs and six ECTs. All interviews were conducted through individual oral interviews. Comparative analysis of grounded theory was used for data analysis.

Results: There were three topics and 11 sub-topics. Topics included recognition, experience of problem behavior, and support for improving problem behavior. Sub-topics included the definition, image, and factor of problem behavior; problem behavior requiring guidance; difficulties and worries in the guidance process; difficulties of coping; family cooperation; advice from heads of institution, colleagues, and other experts; and institutional improvement.

Conclusions: It was found that SLPs perceived aggression and violent behavior as problem behaviors, and ECTs perceived disturbing behavior as serious problem behaviors. The type of disability and temperamental factors were recognized as major factors for children with disabilities, while the temperamental factors and parenting environment were recognized as major factors for children without disabilities. In the guidance process of problem behavior, SLPs were struggling with limited treatment time and non-cooperation from parents, while ECTs experienced difficulty dealing with children immediately who showed problem behavior because it would harm other children. As support for improving problem behavior, ECTs hoped parental education and input from assistants would continue. In addition to parental education, SLPs wanted to collaborate with other institutions, introduce supervisors, make CCTV mandatory, and generalize problem behavior guidance methods.

Keywords: Problem behavior, challenge behavior, aggression behavior, violent behavior, disturbing behavior

Correspondence: Si Yung Kim, PhD

E-mail: ksy2188@hanmail.net

Received: August 24, 2024

Revision revised: September 25, 2024

Accepted: October 31, 2024

ORCID

Soon Ho Park

<https://orcid.org/0000-0002-6523-2342>

Si Yung Kim

<https://orcid.org/0000-0002-7204-9300>

1. 서론

유아기는 가족 중심의 생활에서 새로운 장소와 상황에 적응해 나가며 사회화가 시작되는 시기이다. 최근 만 3~5세 대상 유아의 학비지원제도 및 0~5세 영·유아보육료 지원제도는 양성평등 의식 및 여성의 사회참여 등을 가속화시키고 있다. 이로 인한 자녀의 보호와 교육의 역할은 자연스럽게 유보·교육기관에서 담당하고 있는 추세이다. 영·유아교육 발전기본계획(Joint with Relevant Ministries, 2023)에 따르면 보육기관은 물론이고 유치원의 99.8%가 방과 후 과정을 운영 중에 있으며, 초등 방과 후 학교운영도 99.6%에 달한다(Open Government Data Portal, 2024).

보·교육기관에서는 다양한 가정환경과 개성을 지닌 유아들이 함께 장시간 생활해야 하는 특성으로 인하여, 개별유아는 가정에서 보다 더 많은 규칙과 사회적 상호작용에 적응해야 한다. 이러한 과정에서 유아들은 심리적 불안과 욕구좌절, 스트레스를 자주 경험하게 된다(Lee & Yoo, 2012; Park & Kim, 2017). 선행 연구(Jeon & Kim, 2024; Jung, 2020; Jung et al., 2017)에 따르면 보·교육기관에서 문제행동을 보이는 유아의 수는 점점 증가되고 있으며, 연령도 낮아지고 있다(Kim, 2020; S. Y. Kim et al., 2020). 유아 문제행동 연구 동향(Lee & Yoo, 2012)에 따르면 2006년 이후 문제행동 관련 연구는 2배 이상 급증하였으며, 2018년에는 유아 문제행동 연구가 가장 많이 이루어졌다(Yin & Song, 2022). 이는 유아들의 문제행동도 그만큼 증가되고 있다는 것을 의미한다.

문제행동이란 연령과 발달 기준에 비추어 부적절한 행동이나 정상적인 적응능력을 갖추지 못한 행동과 사회·정서적으로 내면화 또는 외현화된 역기능 행동을 의미하는 것으로(Jung, 2020; Kim,

Copyright 2024 © Korean Speech-Language & Hearing Association.
This is an Open-Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

2020), 현장 교사들이 일반적으로 사용하는 용어이다. 유아의 문제행동으로는 타인을 다치게 하거나 교실에서 소리 지르기, 공격적이고 남을 방해하는 등 겉으로 드러나는 외재적 행동문제와 우울, 두려움, 불안 등 유아의 정서나 행동이 내재되어있는 갈등으로 인한 문제행동 등의 다양한 형태로 나타난다(Heo & Noh, 2012; Kwag, 2021).

2022년 한국교원단체총연합회가 유·초·중·고 교원 8,655명을 대상으로 한 학생 문제행동 유형 설문조사 결과에 따르면 일주일에 5회 이상 문제행동을 접한다는 교원이 61.3%에 달하며, 매주 10회 이상의 비율은 36.3%였다(Yonhap News, 2022). 이렇듯 문제행동으로 인하여 교사들은 갈등과 혼란, 스트레스 등으로 심리적인 소진, 전문직업인으로서의 좌절과 자신감 부족을 경험하고 있다(Kim et al., 2016; Oh et al., 2023; Park et al., 2016). 이들이 어려움을 느끼는 이유로는 문제행동 유아 부모와의 갈등(Bae et al., 2009), 기관 부적응(Kim, 2020; Park et al., 2016), 또래 유아의 거부, 집중을 하지 못하거나 미성숙에서 오는 발달의 차이(Kim & Lee, 2019) 등으로 나타났다.

문제행동을 일으키는 유아는 언어, 인지, 정서, 사회적 기술 등에서 일반적 유아의 행동과는 달리 과잉행동, 공격성, 괴롭힘, 충동적 행동 등의 부적응 행동을 보인다(Kim, 2020). 이로 인하여 유아들은 일반적인 교육(유치원, 어린이집 등)뿐 아니라 학습과 치료 등을 병행하기 위한 아동발달센터, 언어치료를 포함한 재활치료 기관, 병원 등 각기 다른 장소 등을 내원하게 된다(Park et al., 2016).

문제행동을 보이는 유아의 교육 및 치료를 받고 있는 대표적인 직군으로는 유아교사, 특수교사, 언어재활사 등을 들 수 있다. 이들은 다수의 유아들을 대면하여 문제행동을 직접 관찰할 기회가 많다. 따라서 비교대상을 통한 객관적인 관찰이 가능하며, 가정에서보다 문제행동을 조기에 발견하고 효과적으로 지도할 수 있는 위치에 있다(Choi & Lee, 2022). 선행 연구에 의하면 문제행동에 대한 인식에서 유아교사, 특수교사, 언어재활사는 공통적으로 심한 충동적 행동, 공격적이고 반사회적인 외현적 문제행동에 대해 잘 인식하고 있었다(Oh et al., 2023). 또한 언어재활사의 문제행동 인식은 유아교사 및 특수교사에 비해 전반적으로 높은 것으로 나타났다(Oh et al., 2023). 문제행동에 대한 높은 인식은 유아를 낙인시키는 위험성이 있으며, 상대적으로 낮은 문제행동 인식은 조기중재가 필요한 문제행동임에도 불구하고 유아의 정서표현 및 발달의 개인차로 이해하여 중요한 중재 시기를 놓칠 수 있다는 위험이 있다.

특히 유아를 직접 지도하고 있는 유아교사와 언어재활사의 문제행동에 대한 관점과 기준에 따라 지도방법과 조기중재 등이 달라질 수 있기 때문에 이들의 문제행동 인식은 교육과 지도에 매우 중요한 요인이 된다. 따라서 유아교사와 언어재활사의 문제행동 인식을 심화면접으로 파악하고, 문제행동에 따른 지도와 중재는 어떻게 이루어지고 있는지를 면밀히 알아볼 필요가 있다.

문제행동에 대한 선행 연구를 살펴보면 문제행동에 대한 유치원 교사의 인식(Kim, 2020; S. Y. Kim et al., 2020; Y. S. Kim et al., 2020), 문제행동 인식과 지도방법과의 관계를 알아본 연구(B. H. Kim & K. Lee, 2018; S. H. Kim & S. J. Lee, 2018),

문제행동 지도전략 및 실태(Kwon, 2023; Park & Park, 2021)를 살펴본 연구 등이 있다. 이들은 대부분 유아교사의 인식을 알아본 연구이다. 하지만 문제행동을 자주 접하고 지도해야 하는 주체는 유아교사뿐 아니라 언어재활사 등의 재활전문가를 포함한다. 따라서 언어재활사들의 문제행동에 대한 인식을 알아보는 것도 필요하다. 또한 지도보다 선행되어야 할 문제는 문제행동에 대한 판단의 기준에서 오는 차이를 살펴보는 것이다. 이는 인식의 기준과 민감성에 따라 지도의 실시여부가 달라지기 때문이다. Oh 등(2023)의 연구에서는 보육교사, 특수교사, 언어재활사 집단 간의 문제행동에 대한 인식 차이를 양적으로 비교하였다. 그러나 연구자가 정해진 질문에 응답하는 형식의 양적 연구는 대상자의 경험이나 생각을 구체적으로 들어볼 기회가 없었으므로 이들이 경험하고 생각하는 목소리를 들어볼 필요가 있다(Hwang & Kim, 2022). 또한 유아교사와 언어재활사의 집단 간 문제행동에 대한 인식이 얼마나 차이가 나는지도 중요하지만 어떻게 차이가 나는지를 파악해야 중재의 실시 여부, 문제행동 지도를 위한 지원내용과 방법 등의 구체적인 지원방안이 수립될 수 있다. 따라서 선행 연구(Oh et al., 2023)에서 알아본 집단별 문제행동에 대한 인식에 대하여, 집단별 문제행동 인식에 대한 정의와 판단기준 등이 어떻게 다르며, 이에 따라 문제행동 지도방법과 이를 위한 요구사항은 유아교사와 언어재활사 간 어떤 차이를 나타내는지에 대해 알아보는 것은 의미가 있다.

문제행동 인식에 대한 심층면담을 활용한 질적 연구로는 유아교사의 문제행동 인식과 지도에 대한 연구(Kim, 2018)가 있다. 그러나 문제행동의 주체가 되는 유아는 유아교육기관뿐 아니라 동시에 치료기관을 병행하는 경우가 대부분이다. 그리고 부모와의 상호작용, 지도방법의 일관성 등이 중요하기 때문에 이들의 전문가 집단에서 문제행동을 바라보는 인식의 차이를 비교하여 문제행동에 대한 인식과 지도방안 등의 구체적인 아이디어와 가이드라인을 제공(Kim & Jo, 2004)하기 위한 질적 연구가 필요하다.

본 연구에서는 언어재활사 및 유아교사를 대상으로 자신의 경험을 중심으로 한 개별 면담을 진행하여 문제행동에 대한 두 집단의 인식차이를 알아보고, 언어치료기관과 유아교실에서의 지도경험 및 개별 요구를 살펴보고자 한다.

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 2024년 3월 4일에서 6월 30일까지 언어재활사 9명과 유아교사 6명, 총 15명을 대상으로 실시하였다. 연구 참여자의 일반적 정보는 Table 1과 같다.

2. 연구 도구

본 연구의 면담지는 연구 참여자의 의견을 심층적으로 수집하고, 분석, 반영하기 위해 반구조적 질문지(Hwang & Kim, 2022; Kim, 2018)를 사용하였다. 면담질문은 연구 목적을 토대로 작성

되었으며 유아교육 분야의 질적 연구 전문가 1인에게 적합성을 확인받은 후 수정 보완하였다. 수정질문지는 본 연구에 참여하지 않은 언어재활사 2명을 대상으로 예비면담이 이루어졌으며, 이후 질문의 유형이나 배열 등을 유아교육 분야 질적 연구 전문가와 함께 다시 수정하였다. 또한 질적 연구 수행과 지도 경험이 있는 언어치료학과 교수 1명에게 최종검토 및 조언을 구하고 그에 따라 면담질문지를 수정 완료하였다. 질문지는 Table 2에 제시하였다.

Table 1. Participants' characteristics

| | Gender | Age | Career (years) | Position | Educational background |
|-----|----------|-----|----------------|-----------|------------------------|
| SLP | A Female | 39 | 14 | Director | MD |
| | B Male | 40 | 13 | Director | MD |
| | C Female | 38 | 13 | Director | MD |
| | D Female | 37 | 12 | Director | MD |
| | E Male | 52 | 29 | Director | BD |
| | F Male | 51 | 28 | Therapist | MD |
| | G Female | 34 | 9 | Therapist | MD |
| | H Female | 38 | 15 | Therapist | MD |
| | I Male | 48 | 20 | Therapist | MD |
| ECT | A Female | 28 | 3 | Teacher | BD |
| | B Female | 26 | 4 | Teacher | BD |
| | C Female | 29 | 7 | Teacher | BD |
| | D Female | 25 | 2 | Teacher | BD |
| | E Female | 41 | 10 | Teacher | AD |
| | F Female | 41 | 15 | Teacher | AD |

Note. SLP=speech-language pathologist; ECT=early child teacher; MD=master's degree; BD=bachelor's degree; AD=associate degree.

3. 자료 수집

면담의 일관성을 유지하기 위해 연구자가 직접 자료 수집을 실시하였으며, 의도적 샘플링과 스노볼 샘플링을 이용하여 설문지 내용을 수집하였다(Kim, 2018, 2023). 면담은 자유롭게 진행하였으며 대상자의 대답에 따라 질문의 순서를 바꾸어 실시하였다. 면담 시작 전 면담내용은 모두 녹음될 것이라고 설명하였으며, 이에 대한 개인 동의를 받았다. 익명성 보장과 연구 목적 이외에는 녹음내용이 사용되지 않을 것을 충분히 설명하였다. 면담시간은 라포 형성 시간을 포함하여 1시간 내외 정도가 소요되었다. 면담은 대부분 1회 진행하였으나 필요에 따라 추가 면담을 추가 진행하기도 하였다.

면담내용은 참여자의 동의하에 핸드폰 음성 녹음하였으며, 클로바 노트 앱을 이용하여 심층구술면담 내용을 전사하였다. 이후 전사본을 녹음을 들으면서 수정하였다. 전사내용에서 의미가 명확하지 않은 경우 전화 및 재방문으로 재확인함으로써 면담내용을 명확하게 하였다.

심층면담을 통하여 얻은 자료는 기술하기, 분류하기, 해석하기의 세 단계를 거쳤다(Kim, 2018). 기술하기 단계에서는 먼저 면담내용을 반복적으로 읽으면서 연구자 2인의 검토 작업으로 내용의 정확성을 확보하였다. 그리고 공통적으로 나타나는 의미 있는

내용을 질적 연구 경험이 있는 유아교육 전문가 1명이 함께 반복적인 개념 추출을 실시하였다. 분류하기 단계에서는 기술하기 단계에서 나타난 내용들을 유사한 내용에 따라 분류하여 범주화 및 유목화하는 과정을 거치면서 연구 문제에 따라 자료를 분류하고 통합하여 공통된 요소를 중심으로 범주를 재조직하는 과정을 거쳤다. 이후 언어치료학과 교수 1인의 협조를 얻어 함께 검토하였다. 해석하기 단계에서는 분류한 범주에 근거하여 그 의미를 해석하였다.

Table 2. Outline of interview questions

| | Main question |
|--|--|
| Perceive | <ul style="list-style-type: none"> • Problem behavior you think • Characteristics of Infants who show problem behavior • Image and thoughts of problem behavior in the institution |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Examples of problem behavior you experienced |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Problem behaviors that you feel needed strategic guidance |
| Difficulties | <ul style="list-style-type: none"> • Difficulties arising from problem behavior of infants • Difficulties you experienced in the guidance process |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Factors of problem behavior |
| Guidance method | <ul style="list-style-type: none"> • Methods of guidance and coping with problem behavior |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Effective ways that changed the behavior of infants • Difficulties in guidance process of problem behavior of infants |
| Support for difficulties in the guidance process | <ul style="list-style-type: none"> • Support for difficulties in the guidance process • Difficulties despite the help and support |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Support that can be helpful for the guidance process of problem behavior • Specific forms and directions of support and demands • What you need for an effective response • A way to overcome the difficulties of SLPs and ECTs due to problem behavior |

4. 결과 처리

본 연구의 자료 분석에 대한 신뢰도와 타당성을 높이기 위하여 다음과 같은 과정을 거쳤다(Kim & Jo, 2004). 첫째, 전사가 끝난 뒤 면담한 내용이 왜곡 없이 반영되고 있는지를 연구 참여자들에게 확인하기 위하여 전사결과를 요약하여 연구 참여자들에게 메일 및 전화를 이용하여 추후 확인하였다. 둘째, 확인 면담 결과 자료를 근거이론 연구(Choe, 2005)에 경험이 있는 유아교육 전문가 1인이 함께 참여하여 의견이 일치되도록 지속적으로 반복 비교 분석하였으며 셋째, 타당성 확립을 위해 근거이론 연구에 경험이 있

는 언어치료학과 교수 1인과 함께 추출한 결과에 대한 의견 및 확인 절차를 거쳤다(Hwang & Kim, 2022).

III. 연구 결과

언어재활사 9명과 유아교사 6명을 대상으로 문제행동 인식에 대한 구술 면담자료를 토대로 반복적 비교법(Choe, 2005)을 활용하여 분석하였다. 그 결과 3개의 주제와 11개의 하위주제를 도출하였으며, Table 3과 같다.

Table 3. Interview result

| Topic | Sub-topic |
|--|---|
| Recognition of problem behavior | Definition of problem behavior |
| | Image of problem behavior |
| | Factor of problem behavior |
| | Problem behavior requiring guidance |
| Experience of problem behavior | Difficulties in the guidance process |
| | Worries in the guidance process |
| | Difficulties of coping |
| Support for improving problem behavior | Family cooperation |
| | Advice from heads of institution, colleagues, and other experts |
| | Institutional improvement |

1. 문제행동 인식

1) 문제행동의 정의

언어재활사인 연구 참여자들은 문제행동을 폭력행동, 공격행동, 과도한 반복행동, 자해행동, 주의산만, 자신의 의사를 정확하게 표현하지 못해서 생기는 행동으로 인식하고 있었다. 그러나 문제행동을 아이의 의사소통 형태로 인식해야 하며, 문제행동 자체는 존재하지 않는다고 생각하는 언어재활사도 있었다. 또한 문제행동이라는 용어는 적절하지 않으며 '도전행동'이라고 사용해야 한다는 의견이 있었다.

- 물건을 던지거나, 다른 사람에게 직접 폭력을 가하는 행동(욕설 포함), 감정에 대해 행동으로 표현하는 것으로 울거나 떼쓰기 등이 문제행동이라고 생각합니다(SLP-A).
- 주의산만하고 자기 고집성 행동, ASD 아동들의 상동행동 및 자기자극행동, 착석불능, 욕구 불만족 시 폭력행동 및 울기 등이라고 생각합니다(SLP-F).
- 특별하게 저는 문제행동이 존재한다고 생각하지는 않는데요. 용어부터 바뀌어야 하지 않을까요? 도전행동쯤으로요. 일반적으로 어머니가 고집 행동이나 자해 행동이라고 하는 것들도 실제로 잘 살펴보면 아동의 요구 사항들을 우리가 잘 못 받아줘서 나오는 게 꽤 많다고 생각

이 들어요. 그래서 그런 행동을 어떻게 보느냐 관점에 따라서 내가 문제행동으로 볼 건지 아니면 아동하고 그런 행동을 같이 잘 받아들이어서 그걸 문제가 아닌 다른 의사소통의 한 표현으로 볼 것인지 생각해 봐야 할 것 같습니다(SLP-I).

유아교사인 연구 참여자들은 문제행동을 단체 생활에 방해가 되는 개인적 돌발행동, 안전에 부주의한 행동, 타인을 배려하지 않는 지나친 자기중심적 행동 등으로 생각하고 있었다.

- 또래에 비해 장난기가 심한 정도에 따라 문제행동이라고 생각하게 되는 것 같아요. 예를 들면 수업시간에 바르게 앉아있기보다는 주변에서 나는 소리에 더 관심을 기울이거나 대집단활동 같은 때 집중하지 않고 자유분방한 행동 등요(ECT-F).
- 단체생활에 대한 상황 이해 없이 호기심을 참지 못하고 자신의 기분에 따라 사고를 일으키거나 상대에 대해서는 관심 없이 자신의 감정을 다 쏟아내어 종종 싸움을 일으킵니다. 악기놀이를 하는 중에 작은 북 스틱으로 친구의 머리를 세게 내리쳐서 이유를 물어보니 "친구가 북을 너무 세게 쳐서 때린 건데요?"라며 아무렇지도 않게 대답했던 일도 있습니다(ECT-B).
- 교사의 지시나 권유, 친구들의 이야기에는 귀 기울이지 않고 하고 싶은 말과 행동을 반복적으로 하는 경향이 있어요. 집중이 안 되기 때문에 대화나 대집단활동에서 어려움이 많아요(ECT-E).

2) 떠오르는 이미지

언어재활사들은 문제행동을 치료사에게 보이는 폭력행동, 대기실에서 보이는 공격행동, 자해행동, 위협한 행동 등으로 이미지화하고 있었다.

- 싫은 활동을 시키거나 화가 나면 침을 뱉는 아동이 있었습니다. 시간이 좀 걸려도 스스로 닦고 다시 활동하도록 중재하였지만 치료사를 향해서도 침을 뱉을 때는 순간 나도 모르게 불현듯 치솟아 오르는 화를 조절한다고 힘들었던 기억이 있습니다. 문제행동이라고 하니 그 장면이 떠오릅니다(SLP-A).
- 초등학교 5학년 ASD 아동으로 기본적인 강박행동이 있는 아동이었는데, 다른 사람들의 전자기기나 핸드폰 등을 빼앗고 만지는 문제행동이 있었습니다. 강박행동을 가지고 있기 때문에 해당 아동이 오면 전자기기를 항상 수업시간에 치우거나 숨겨야 했고, 외부의 부모님들이나 다른 사람들 전자기기까지 만지는 사태가 벌어져 아동의 부모님과 다른 부모님의 다툼이 잦았습니다(SLP-B).
- 아동이 자신의 손등을 물거나 머리를 벽에 박아서 타박상, 치료사를 폭행해서 손등과 팔 등에 멍과 찰과상이 있는 경우가 있었습니다. 이 팔에 흉터도 그래서 난 거예요(SLP-E).
- 먹을 것이라면 뜨거운 것이라도 손으로 집어서 화상을 입는 행동을 본 적이 있었고 그 아이는 대기실 책상 위에 올라가서 아래로 점프하는 행동들이 있어서 문제행동이라고 하면 그 아이가 맨 먼저 떠올라요(SLP-D).

유아교사들은 문제행동을 유아의 타인 방해 행동이나 충동적인 사례로 이미지화하고 있었다. 문제행동을 나타내는 유아는 자신의 마음에 들지 않는 상황이 발생하면 신체적, 언어적 부정적 행동을 즉각적으로 강하게 표출하기 때문에 사회적 상호작용이 거의 이루어지지 못한다. 따라서 문제행동의 이미지는 사회성 발달이 또래에 비해 현격하게 떨어지는 언행을 보이는 태도라고 표현했다.

- 자신의 주장이 맞다고 우기며 받아들여지지 않으면 지체없이 공격성이 표출됩니다(ECT-B).
- 단체생활 중에서 흔히 일어나는 차례를 기다리거나 다른 활동하기 위해 준비시간을 갖거나 하는 경우에 소리를 지르는 등으로 부정적인 감정을 적절하게 표현하는 방법을 모르는 것 같습니다(ECT-F).
- 교실에서 보드게임을 하다가 지나가 소리를 지르며 밖으로 뛰어나가서 들어오라고 하니 도망치며 들어오라고 하는 친구와 교사들이 자신과 잡기놀이를 하고 있는 것처럼 웃으면서 뛰고, 도망 다녔어요(ECT-A).

3) 문제행동의 요인

언어재활사는 문제행동의 요인으로 장애정도에 따라 구분하여 설명하였다. 장애아의 경우 장애에 따른 동반문제로 인식하고 있었고 그 외에는 언어표현의 어려움, 기질, 양육환경, 심리적 요인, 새 학기 적응 등의 시기적 요인, 복합적 요인이 작용하는 것으로 이해하였다.

- 무엇보다 장애로 인한 언어표현의 어려움이 가장 큰 요인이 된다고 생각합니다. 특히 장애아동의 경우 장애가 그 행동의 주요 원인이 되며, 이에 각 장애의 특성을 잘 이해하고 이를 바탕으로 문제행동에 대한 접근이 이루어져야 합니다. 양육태도와 환경, 시기도 주요한 요소가 된다고 생각합니다(SLP-F).
- 제 개인적인 경험으로는 기질적 문제를 가지고 있거나 중증의 장애가 아닌 경우에는 가정환경(부모의 교육관, 양육태도)이 가장 영향이 크다고 생각합니다. 어린이집이나 유치원 등 소속 기관의 분위기도 영향을 주겠지만 가정환경, 부모요인이 미치는 영향이 큰 것 같습니다. 주 1회 언어치료를 받더라도 가정에서 부모의 태도가 긍정적이고 바람직하게 변하는 경우 치료 효과가 빨리 나타나는 것을 여러 번 경험하였고, 치료 횟수가 많다 하더라도 부모 태도가 달라지지 않는 경우에는 치료의 진전이 더디게 나타나거나 성장하면서 아이가 발달하는 정도로 느껴지는 경우가 종종 있었습니다. 비슷한 맥락에서 부모의 교육관, 기대수준도 많은 영향을 준다고 생각합니다(SLP-A).
- 선천적 문제를 가지지 않은 아동의 경우에는 후천적 요소가 더 크게 작용할 것이기 때문에 양육태도가 주요한 요인이 되지만, 양육태도만이 문제행동의 원인이 되는 경우는 드물다고 생각합니다. 물론, 선천적 문제를 가진 아동의 경우도 양육자의 양육태도와 환경에 영향을 받는다고 생각합니다(SLP-F).
- 언어 발달 지연이나 의사소통 장애도 문제행동의 주원인이 될 수 있는 것 같아요. 의사소통 능력이 부족한 유아는 자신의 필요나 감정을 적절히 표현하는 데 어려

움을 겪을 수 있으며, 이는 종종 공격성, 주의 산만, 또는 과잉 활동성과 같은 문제행동으로 나타나는 것 같습니다(SLP-C).

- 심리적 상태, 예를 들어 자신감의 부족, 분리 불안, 또는 과도한 스트레스 등도 문제행동의 원인이 되며, 최근에는 부모의 아이들 비교가 많아져서 이러한 심리적 요소는 언어치료에 부정적인 영향을 미칠 것으로 생각합니다. 부정적인 심리적 요소를 가진 아이들은 자신의 감정을 표현하고 조절하는 데 어려움을 보일 것으로 생각합니다(SLP-D).
- 새 학기에는 조금 예민한 친구들은 많이 공격성이라고는 불안도가 올라가서 문제행동 빈도가 느는 것 같아요(SLP-H).

유아교사들은 유아의 기질과 부모의 양육태도가 문제행동의 주된 요인이라고 생각하고 있었으며, 특히 부모의 정서적 불안, 자녀의 행동에 대한 불인정, 교사의 지도와 관찰에 대한 불신 등이 문제행동 개선에 가장 걸림돌이 된다고 말했다. 그리고 유아의 심리적 불안감도 문제행동을 유발하는 요인이라고 생각했다.

- 부모와 상담하며 들은 이야기 중에 기억나는 것은 유아가 집착하는 블록으로 구성물을 만들면 아무도 못 만지게 하고 실수로 부서지면 유아가 울고 짜증을 심하게 내기 때문에 가족들이 항상 미안하다고 계속 이야기를 해주어 유아의 기분을 풀어 줘야 한다는 이야기를 들었어요(ECT-B).
- 문제행동을 보이는 유아는 항상 적합한 행동이 무엇인지 가정에서 지도받거나 격려받은 경험이 없으며 가정에서처럼 유치원에서 마음대로 행동하다가 마찰이 발생하면 자신의 잘못을 인정하지 않고 놀잇감을 공유하거나 차례를 지켜야 하는 등의 기본적인 규칙들은 모르고 있는 것 같아요(ECT-F).
- 발달이 느린 유아들이 단체생활에 대한 심리적 불안, 특히 까다로운 유아들은 가정과 다른 환경, 일과, 규칙 등으로 인한 스트레스 등을 적절하게 다루지 못하고 부모 역시 과정에서 자녀의 스트레스를 이해하거나 기다려 주지 못하는 것 때문에 문제행동이 더욱 악화되는 경향을 느꼈어요(ECT-E).

4) 지도가 요구되는 문제행동

언어재활사들은 지도가 필요한 문제행동으로 공격행동, 자해행동, 위험한 행동, 부주의, 사회적으로 부적절한 행동, 욕설이나 큰 소리를 사용하는 언어문제 등을 선정하였다.

- 자기가 위험하거나 다른 사람을 위험하게 하는 행동, 또 때리는 것들이라든가 물건을 던지는 행동들을 우선적으로 지도해야 한다고 생각합니다(SLP-H).
- 공격적 행동에 적극적인 전략적 지도가 필요하다고 생각합니다. 공격적 행동 안에 많은 행동들이 포함되는 것 같습니다. 다른 사람에게 직접 해를 가하거나 피해를 줄 수 있는 행동들은 모두 전략적 지도가 필요하다고 생각합니다. 기본생활습관, 예의 없는 행동도 지도가

필요하지만 먼저 이루어지고 적극적으로 이루어져야 할 중재행동은 공격적 행동(욕설, 때리기, 부수기, 던지기, 자기학대 등)이라고 생각합니다(SLP-A).

- 벽이나 책상에 머리를 박는 행동, 지우개나 연필을 집어던지거나 물컵을 바닥에 던지는 행동들을 우선 치료해야 한다고 생각합니다(SLP-B).
- 다른 아이들과 대기실 놀이터에서 놀 때 차례를 기다리지 않고 끼어드는 상황도 중재가 필요해요(SLP-C).
- 위험한 행동을 자제시키고 공격성을 감소시키는 게 우선입니다(SLP-F).

유아교사들은 지도가 필요한 문제행동으로 다른 유아를 향한 공격행동, 실외의 단체행동에서 이탈하는 행동, 대집단활동에서 수업을 방해하는 행동 등을 선정했는데 이는 특히 어린 유아들이 모방하거나 학부모의 항의 등으로 이어질 수 있기 때문에 지도가 절실하다고 생각했다.

- 4세 남아가 같은 반 여아를 발로 차서 학부모가 연락오고 상대방부모와의 갈등으로 번진 경우가 있어요. 그럴 때는 공격한 유아의 지도와 피해 유아에 대한 신체적 정서적 보살핌, 양쪽 학부모와의 상담 등으로 정신이 없어지곤 합니다(ECT-F).
- 이야기 나누기 시간에 교사의 모든 말에 대답하거나 장난처럼 대꾸해서 다른 유아들이 계획된 대집단활동 시간을 장난처럼 생각하게 되거나 모방행동을 많이 해서 수업이 제대로 이루어지지 못하는 경우가 생겨요. 그러다 보니 문제행동을 하는 유아의 반응을 무시하거나 다른 유아들을 향해 바른 태도에 대한 설명을 하는 등으로 인해 정작 해야 하는 활동들을 하지 못하고 지나가는 경우가 발생해요(ECT-C).

2. 문제행동의 경험

1) 문제행동 대상자 지도의 어려움

언어재활사들은 지도의 어려움으로 짧은 치료회기 시간(40분)을 쪼개는 경우가 많았다. 그 외에도 보호자와의 관계, 정서적 스트레스, 장애를 동반한 경우의 문제행동, 치료환경 관리에 어려움을 갖고 있었다. 보호자와의 관계는 문제행동 대상자 이외 대처의 어려움에서 살펴보았다.

- 수업 시간이 40분이고 지도 중간에 수업이 종료되고 그러면 그냥 집에 가게 될 수도 있잖아요. 근데 그랬을 때 여기에서 이제 제가 수정하고 있던 거를 멈춰야 해요. 뒤 타임 친구가 와 있는 상황이고 그러면 마칠 수밖에 없거든요. 그런데 이게 반복이 되면 문제행동 해결이 안 되는 거 같아요. 그래서 보통 이런 친구들을 제가 마지막 타임으로 돌리긴 하거든요. 시간을 충분히 그냥 끝까지 하고 그래야 이게 개선이 되더라고요. 이게 끝마무리가 되게 중요한 것 같아요. 치료실에 입실보다 저는 퇴실의 상태가 문제행동 지도에 더 중요한 것 같아요(SLP-H).
- 벽이나 책상에 머리를 박는 행동, 지우개나 연필을 집어던지거나 물 컵을 바닥에 던지는 행동들, 갑작스레

치료사의 손등이나 얼굴을 할퀴는 행동들이 있는데 신참일 때 보다는 매우 덜 하지만 아직도 가끔 당하고 있습니다. 허허~ (SLP-F).

- 아동이 지속적으로 예의 없는 행동을 보이며, 치료사의 지시에 반항하고 이러한 상황이 반복되면서 내 자신의 능력에 의문을 갖게 되더라고요. 치료사로서의 자신감 저하와 정서적 탈진을 경험했으며 장기적으로 직업 만족도와 치료 효과에 부정적인 영향을 미쳤다고 생각했습니다(SLP-B).
- 중증의 인지장애를 가진 아동들은 중재가 참 어려웠어요(+자해행동)(SLP-D).
- 아동이 수업 중에 지속적으로 주의가 산만해지고, 치료실 내에서 뛰어다니며 다른 아동의 활동을 방해할 때, 치료사 혹은 원장으로서 나의 치료와 치료실 내의 질서 유지 및 안전한 환경을 보장하는 것이 어려웠어요. 또한 다른 아동들의 치료에도 영향을 미쳤거든요(SLP-C).

유아교사들은 한 반에 스무 명 이상의 영유아들이 함께 생활하고 있는 상황이라 돌발행동으로 인한 다수의 유아들이 피해를 받거나 한 두 명의 문제행동 유아가 규칙을 지키지 않고 충동적으로 하는 행동으로 인하여 대집단활동이나 교실의 질서 등이 무너지는 데에 대한 어려움을 이야기하였다.

- 유아마다의 성향과 기질, 가정환경이 다르고 다양한 케이스의 유아에 맞게 교육하는 것이 쉽지 않아요. 그리고 단체생활 속에서 일어나는 문제행동이다 보니 다수의 원아들에게 피해를 주는 경우가 빈번했거든요. 마지막으로 가정과 연계하여 효율적으로 해결을 하려다보니 그것에 대해 신경 쓰고 할애하는 시간이 많아지고 학부모의 마음이 상하지 않는 선에서 긍정적인 방향으로 대화를 이끌어 함께 연계하여 문제행동을 개선하는 것도 쉽지 않았어요(ECT-D).
- 교실 전체의 분위기가 무너지는 경우가 많아요. 친구의 부적절한 행동으로 그 상황을 지켜본 아이들은 “아! 나도 저렇게 화내야지!” “나도 때려도 되겠어!”라고 느끼고 행동을 모방하는 거 같아요(ECT-E).
- 문제행동 유아의 악쓰기나 고집부리기 등 부정적인 감정표출을 올바른 감정표현의 방법으로 훈육을 할 때 감정 소모가 심하고 스트레스 지수가 높아지는 거 같아요(ECT-A).

2) 문제행동 지도과정에서의 고민

언어재활사들은 문제행동에 대해 우리가 지도해야 할지, 1:1 상황에서의 해결이 학교나 가정으로 확대될지, 아동학대 등의 오해를 받게 되는 않을지 걱정하는 것으로 나타났다.

- 문제행동이 발생하여 해당 부모님께서 행동수정을 요구하여 지도하였고 어느 정도 효과가 있었습니다. 그런데 주변 치료사들이 언어치료사가 그러한 행동수정을 해도 되는지에 대한 적절성에 대해 지적을 받았던 적이 있습니다(SLP-B).
- 우선 언어치료사가 행동분야로서 최우선 전문가가 아닌데 개입했을 때 주위에서 보이는 반응은 심리영역이나

행동치료영역으로 보는 경향이 있었습니다. 하지만 치료를 수행하는 데 문제행동이 걸림돌이 되고 있는데 저를 먼저 중재해야 한다고 생각했습니다(SLP-D).

- 1:1 치료에서 문제행동이 개선된다고 하더라도 타 기관과 학교, 가정으로의 확대까지 기대하기가 어렵다고 생각합니다. 지도의 한계점이 있습니다. 타인에 대한 폭력성에 대한 조사, 장소에 따른 아동의 패턴변화, 치료실과 같은 특정적인 환경에서의 부분적 문제해결만 가능하다는 점이 고민이 됩니다(SLP-E).
- 아동이 본인이 낸 상처를 우리가 냈다고 할 때가 제일 힘들죠. 다른 데서 상처 입은 거를 우리가 한 거라고... 이번에 비슷한 경우가 있었어요, 다른 지역이지만. 그런 이유로 엄마가 치료실에 합의금을 요구하신 거예요. 근데 한 치료실에 그게 있었던 거죠. CCTV. CCTV를 보니 전혀 상처를 낸 일이 아무것도 없었어요. 근데 선생님이 어떤 구타를 했다는 식으로 계속 몰아가셨던 거죠. 얼마나 다행인지 모릅니다 그 건에서는... (SLP-I).

유아교사들은 연령과 발달이 비슷한 다수 유아들이 함께 생활하는 환경에서 대집단활동을 비롯한 다양한 교육활동이 이어지다보니 전체 유아들과 일과가 계획대로 이루어지는 것이 중요하다. 그러나 문제행동을 일으키는 사건이 발생하면 다른 유아의 불만, 모방행동, 다툼 등의 예기치 않은 상황들이 발생하게 되고 그것으로 끝나는 것이 아니라 나머지 일과활동과 다른 유아들을 위한 지도, 학부모와의 상담 등으로 이어져 육체적, 심리적 소진과 스트레스를 느끼고 있었다.

- 문제행동 유아가 악을 쓰고 고집부리거나 소리를 지르거나 할 때 교사로서 감정소모도 심할 뿐 아니라 다른 유아들에게도 미안하고 스트레스가 쌓여 무기력해지는 경우가 많아요(ECT-A).
- 문제행동을 지도하다 보면 유아의 놀이를 깊게 관찰하거나 놀이흐름에 맞는 적절한 지원이 어렵고 다른 유아들에게도 긍정적으로 반응하거나 함께 놀아주기 힘들 때가 많다보니 교사로서의 역할을 제대로 하고 있는지 스스로 고민하게 됩니다(ECT-B).

3) 문제행동 대상자 이외 대처의 어려움

언어재활사들은 문제행동 대처에 가정협력의 부족, 의사소통 장애를 가진 유아의 돌발적인 공격적 행동에 대한 대처가 어렵다고 이야기하였다.

- 아동이 치료 중 문제행동을 보이면 계획한 치료활동을 진행하는 데 무리가 생겨요. 치료 중 문제행동에 대한 중재가 길어지거나 여러 회기동안 문제행동 중재가 이어졌음에도 수정되지 않으면 보호자로부터 컴플레인도 들어오기도 하고 치료사의 실력을 의심하기도 하고, 또 제가 괜히 눈치가 보이고 그렇더라고요(SLP-A).
- 무조건적인 허용을 원하시는 부모님의 경우 어려움이 많이 있었습니다. 이러한 양육태도와 치료사의 지도방향이 다를 때 합의점 찾기가 어려웠어요. 이런 경우 지도를 하려고 해도 사회적(아동학대)으로 문제가 될 수 있는 부분이 있어 고민이 되었습니다(SLP-D).

유아교사들은 일대 다수의 유아들을 대상으로 교육을 수행하다보니 문제행동까지는 아니지만 다양한 기질과 가정환경이 다른 유아들을 단체생활에서 개별에 적합한 교육을 실행하기가 어렵다고 생각하고 있었다. 특히 문제행동을 하는 유아가 있으면 학부모끼리의 오해와 갈등, 항의 등으로 이어지기 때문에 문제행동을 대처하는 직접적인 어려움 보다는 학급의 분위기와 학부모와의 관계 등에서 어려움을 느끼고 있었다.

- 문제행동 유아가 다수의 원아들에게 피해를 주는 경우가 빈번해요. 이때 학부모의 마음이 상하지 않도록 다른 유아들의 부모와 상담시간이 길어지고 긍정적인 방향으로 이끌어가는 것이 쉽지 않을 때가 많아요(ECT-F).
- 학급의 유아들과 문제행동을 보인 유아가 어쩔 수 없이 비교 당하게 되고 해당 유아가 자신감이 없어진 아이같이 느껴질 때도 있어서 스스로 지도 방법에 대한 갈등과 다른 업무들이 쌓이고 있을 때 교사로서의 지도력에 대한 불안감과 효능감 저하 등을 종종 경험합니다(ECT-E).
- 문제행동 지도를 위하여 학부모와의 협력이 필요하지만 학부모의 불인정, 교사의 지도방법 사례 등을 요구하며 예민하게 반응하여 관계가 어려워질 때, 그때가 정말 힘들습니다(ECT-A).

3. 문제행동 개선을 위한 지원

1) 가정협력

언어재활사들은 아이의 문제행동에 대해 부모 및 보호자의 협력을 중요한 문제해결의 방법으로 생각하고 있었다. 방법으로는 이야기를 나누거나 원인제거에 초점을 맞추고 있는 것으로 나타났다.

- 저는 아동의 문제행동에는 분명 원인이 있다고 생각합니다. 표면적으로 드러나는 것이 행동이고 이면에 숨은 원인이나 기능이 있다고 생각해요. 그래서 부모님께 원인이나 기능에 대해 생각해보라고 하고 함께 원인과 문제행동의 기능을 찾기도 해요. 원인을 찾고 나서는 그 원인을 제거하도록 권하는 편인 것 같습니다. 그리고 부모님과 함께 기준을 세우고... 치료실과 가정에서 같은 기준으로 훈육할 수 있도록 기준을 세웁니다. 문제행동에 대해 가정협력이 중요하다고 생각하기 때문에 아동과 치료 후 부모 상담에 시간을 많이 들여 문제행동에 대해 생각을 나누고 대처 방안을 함께 계획합니다. 그런데 부모님이 협조적이지 않을 때 정말 힘이 들어요(SLP-A).

유아교사들은 교사로서의 사명감이 필요하며 동료교사와 기관장, 학부모의 지지도 중요하다고 생각하고 있었지만 현실적으로는 힘들다고 느끼고 있었다.

- 기관장과 부모의 적극적인 지지를 느낄 때 용기가 나고 문제행동에 대해 자신감 있게 지도할 수 있는 힘이 생기는 것 같아요(ECT-A).

- 해당 유아에 대한 감정을 솔직하게 학부모와 이야기 나눈 경험이 있었는데 교사의 진심을 느낀 학부모가 이후 적극적으로 지원해주면서 지도가 원활하게 이어져 나갔던 경험이 있습니다(ECT-F).
- 유아의 부모가 전문기관에서 상담과 치료를 병행하는 것이 필요합니다(ECT-D).
- 교사 스스로 사명감과 진심어린 마음으로 지도했을 때 부모와의 협력이 잘 되었던 것 같아요(ECT-B).
- 학부모의 지지가 절실하다고 생각하지만 교사 본연의 업무들(수업준비, 행사, 상담 등)이 많은 관계로 학부모와 연계하고 수시로 소통하기가 쉽지 않은 것이 현실입니다(ECT-C).

2) 기관장, 동료, 타 전문가 협력

언어재활사들은 경험이 많은 전문가에게 조언을 구하는 방법이 효과적이라고 생각하고 있었다. 그 외에도 책이나 자료를 찾는 방법을 사용하고 있었다.

- 현실적으로 교사나 타 전문가의 도움을 받기는 힘들다. 언어치료사들이 문제행동의 지도를 위해서는 책이나 동영상 자료를 보는 것이 많은 도움이 될 것 같습니다. 우리 센터에서는 이런 문제행동 지도를 노련한 임상가들을 직접 관찰함으로써 대응방법을 지도하는 것이 가장 효과적이었습니다. 또한, 부모교육을 통한 조력자의 도움도 필수적으로 필요하구요(SLP-E).
- 아동 상담을 위한 TV 프로나 유튜브 동영상도 충분히 도움이 되는 것 같아요. 저도 제가 하는 방식이 꼭 맞는 건 아니니까요. 전 그런 교육 콘텐츠가 충분히 도움이 된다고 생각합니다. 왜냐하면 저는 감정적 조절이 조금 약한 부분이 있으니까요. 근데 저기 제가 그 OO 프로가 꼭 좋다는 건 아닌데 확실히 뭔가 아동의 관점에서 수긍하는 부분은 반드시 있어요. 수긍이 있고 그 다음에 대처가 있는 거지 대부분의 치료사들이 저도 많이 그렇지만... 자꾸 저 중심으로 가려고 하는 게 제일 나쁜 방법이었던 것 같아요. 치료사 중심으로 이거는 가장 나쁜 방법인 것 같아요. 아이들이 떨어지는 부분이나 부족한 부분 때문에 오는 건데 그럼 분명히 그 아이를 우리가 1대 1로 치료하는 목적이 그거 아닌가 싶는데 그걸 맞춰주는 게 꼭 필요하다고 생각합니다(SLP-I).
- 저희가 컨퍼런스 회의를 하거든요. 그러면 그때 대부분의 문제행동 있는 아이들을 많이 얘기를 해요. 그래서 그 부분들은 회의에서 얘기를 하다 보면 이 영역 말고 언어가 아니라도 다른 게 더 필요한 친구면 리퍼를 하기도 하고요. 그렇게 해서 다른 전문가들과 같이 수업하면 훨씬 더 효과적인 친구들도 있는 것 같아요 (SLP-H).

유아교사들은 동료교사와의 협의, 사례를 통한 경험이야기 등을 통해 스스로 해결해나가고자 하는 경향을 볼 수 있었다. 이는 각 학급에서 유사한 사례들이 많을 뿐더러 그렇다고 해서 사례별로 특별한 해결방안이 없다고 생각하기 때문이기도 하다. 또한 방과 후에도 이어지는 교사의 과중한 업무 때문에 따로 시간을 내어 전문적인 공부를 해야 할 여유와 필요성을 느끼지 못하기 때문으로 생각된다.

- 전문서적을 찾아보는 경우도 있었지만 내가 원하는 해결방안을 찾기 어려워서 비슷한 고민을 가진 동료교사와의 경험담 등을 듣고 적용하곤 했습니다(ECT-B).
- 문제행동을 보이는 유아가 점점 증가되고 있는 현실임을 감안할 때 학급의 보조 인력이 절실하다는 의견을 나타냈다(ECT-A).
- 혼자서 유아들을 교육하고 있는 상황이라 문제행동이 나타나면 다른 유아들은 뒷전이 되고 다수의 유아들이 심리적으로 불안감을 느끼는 것이 보입니다. 다른 유아들에게는 상황을 설명하고 문제행동을 유발한 유아는 개별 지도해야 하는 상황에서 인력지원이 필요할 때가 많습니다(ECT-F).
- 문제행동 유아가 교실에 들어오지 않고 복도를 뛰어다니거나 드러눕거나 하는 행동을 반복할 때 신경이 분산되어 다른 유아들이 혹시 사고 나지 않을까 불안합니다. 이러 때 남아있는 유아들을 봐 줄 수 있는 인력이 절실합니다(ECT-C).

3) 제도적 개선

언어재활사들은 문제행동 개선을 위해서 검증되지 않은 치료법에 대한 상업화 제재, 타 기관과 협업할 수 있는 시스템 마련, 보조인력 투입, 지속적인 부모교육, 슈퍼바이저 제도 도입, CCTV 의무화 등의 제도적인 변화가 필요하다고 생각하고 있었다.

- 치료사의 적절한 문제행동에 대한 대응이 이루어진다는 가정 하에 주변 도움이나 지원이 이루어진다면 실제로 언어재활 현장에서의 어려운 점은 없다고 생각합니다. 하지만 이용자나 주변에서 유사치료를 대한 환상이 있는 경우가 많은데, 예를 들어 AOO나 TOO와 같은 완전히 검증되지 않는 유행성 치료에 의존하는 경우 치료시기를 놓치는 등의 문제를 야기할 수 있어서 검증되지 않은 치료법에 대해 바꾸쳐 지원 제한 등의 제재가 필요하다고 생각합니다(SLP-F).
- 개별적인 치료실에서 나타나는 문제행동은 아동들의 가정에서의 행동과 집단생활에서의 문제점 개선으로 충분히 해결될 수 있다고 봅니다. 따라서 어린이집, 유치원, 학교와 같은 집단생활에서 아동의 문제행동의 개선이 우선되어야 하며, 여기에는 보조인력, IEP, 부모교육, 지원 모두가 필요하다고 생각합니다. 아이의 문제행동의 양상은 다양하고 이에 대한 대처방안 또한 다양합니다. 어떤 아동들은 기질적 문제(감각이상, 뇌의 해부학적 문제 등)를 가지고 있는 경우 치료효과는 더디거나 미진할 것입니다. 하지만, 후천적 원인에 의한 문제행동이라면 빠른 효과를 볼 수 있을 것으로 생각합니다(SLP-E).
- 1:1 치료가 주로 이루어지는 언어치료실의 경우 아동의 문제행동 접근이 그래도 용이하지만, 타 기관 이용하는 경우 네트워크가 전혀 이루어지지 않는 문제가 있습니다(SLP-E).
- 부모교육과 부모지원도 꼭 필요한 부분이고, 보조 인력이 있으면 많은 도움이 될 것 같습니다. 해서는 안 될 행동을 했을 때 후속행동을 함께 해주기도 하고, 또 문제행동이 나오려고 할 때 미리 막아 그 행동을 하지 못하도록 보조인력이 도와주면 좋을 것 같습니다. 아동이 보여야 할 행동의 시범을 먼저 보일 수 있기 때문에 보

조인력이 있으면 좋을 것 같습니다(SLP-A).

- 제가 요즘 ○○○를 공부한다고 했는데 그걸 하면서 제일 많이 느낀 게 슈퍼바이저 제도예요. 근데 언어치료는 그런 슈퍼바이저 제도 없이 졸업 후 바로 임상 투입이 되는 거잖아요. 물론 학교에서 실습은 하지만 그 이후에는 코멘트 받기가 쉽지 않아요. 사실 한 두 명 있는 치료실이라든가 이런 데서는 컨퍼런스가 이루어지기도 어렵고 선생님들도 그게 체계가 안 갖춰져 있으니 그냥 쉽게 쉽게 생각하는 게 아쉬워요. 근데 이거는 전체 언어치료 미래까지 봤을 때는 저는 슈퍼바이저가 있는 건 엄청 중요하다고 생각했어요(SLP-H).
- 부모교육이 필요하지만 1회성으로는 효과적이지 않기 때문에 매월 교육을 받아야지 바꾸쳐 결제가 가능하게 하는 등의 방법들이 강구되면 좋을 것 같습니다(SLP-D).
- 문제행동 해결을 위해 ABA에 기반한 IEP 작성도 중요하다고 생각합니다(SLP-E).
- 저는 CCTV 그거는 우리 상황을 여러모로 보호하기 위해서 꼭 필요한 거라고 이야기를 합니다(SLP-I).

유아교사들은 문제행동 지도도 힘들지만 학부모와의 소통에도 곤란함을 느끼고 있었다. 특히 유아교육에서 효과적인 교육을 위해서는 가정과 기관과의 연계가 중요하다고 강조하고 있다. 그럼에도 자기 자녀를 중심으로만 생각하고 판단하는 학부모의 태도와 생각으로 인하여 가정연계는 현실적으로 힘들다고 생각하고 있었다. 따라서 교사와 기관의 교육방향을 신뢰하고 가정과 기관의 일관성 있는 지도방법을 위하여 부모교육이 의무적으로 실시되어야 한다고 생각했다.

- 교사의 의무교육은 점점 늘어나고 있는 반면 바람직한 부모의 양육태도 등의 교육은 없어요. 그런 교육이 선행되어야 합니다(ECT-C).
- 문제행동의 유형에 따라 지도할 수 있는 교사들의 역량이 키워져야 한다는 것을 절실히 느낍니다. 따라서 현실상황에 적절한 교사 재교육도 필요합니다(ECT-B).
- 보조 인력이 교실에 지원되어 문제행동 지도에 집중할 수 있다면 유아의 감정을 더 마주하고 조금 더 올바르게 적절하게 유아에게 지원이 가능할 거 같아요(ECT-D).
- 개별유아와의 소통시간이 매우 중요하다고 느꼈습니다. 하지만 현실은 일대 다수의 유아들을 지도하고 교육하기 때문에 특정 유아와의 관계형성을 위한 시간을 할애하는 것은 무척 힘듭니다. 이럴 때 보조 인력이 상주하고 있어서 도움을 준다면 훨씬 더 다수의 유아들을 배려하면서도 문제행동 유아의 지도에 집중할 수 있을 것 같습니다(ECT-F).

IV. 논의 및 결론

1. 문제행동 인식

첫째, 언어재활사는 문제행동을 유아동이 나타내는 공격행

동, 폭력행동이라고 인식하고 있었다. 또한 문제행동을 장애아들이 동반하는 문제들 중 하나로 이해하고, 문제행동 자체에 관심을 갖고 있었다. 이에 비해 유아교사는 유아가 나타내는 문제행동 자체보다 문제행동 결과로 인한 집단활동 방해에 초점을 두고 있었다. 따라서 문제행동을 방해 행동으로 인식하는 경향이 있었다. 이는 선행 연구(Kwag, 2021)의 결과와 유사하다. 본 연구에서 언어재활사와 유아교사 집단 간에 인식차이는 교육활동의 장소와 교육대상 수의 차이가 있기 때문에 나타나는 현상으로 해석된다. 본 연구에서 유아교사는 집단활동에 피해가 되지 않는다면 유아의 개인차로 인정하고 있는 경우가 많은 것으로 나타났다. 또한 문제행동에 대한 인식도가 언어재활사와 유아교사 집단에서 차이가 나타난다는 Oh 등(2023)의 연구 결과와도 일맥상통한다. 이러한 결과는 두 집단 모두에서 문제행동 인식에 시사점을 주고 있다. 즉, 언어재활사는 유아동의 발달 특징상 나타나는 자기중심적, 자기표현에 대한 미숙함 등으로 인한 행동까지 민감하게 반응하는 것은 아닌지 고려할 필요가 있다. 반면 유아교사는 유아의 정서적, 인지적 개인차에 대한 간극이 넓음으로 인한 중재의 결정적 시기를 놓칠 가능성이 있으므로 주의할 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 문제행동에 대한 떠오르는 이미지에서 언어재활사는 공격 및 폭력행동을 경험한 이미지로 기억하고 있었다. 이에 비해 유아교사는 다른 유아들에게 피해를 주는 행동으로 인식하고 다른 유아들에게 방해가 되는 부분을 염려하였다. 이는 떠오르는 이미지 구분 시 언어재활사와 유아교사가 문제행동을 직면한 상황에 더 영향을 받은 것으로 분석된다. 즉 동일한 문제행동이라도 유아교사는 또래와 놀이상황에서 발생하는 문제행동 특성 때문에 사회성과 관련하여 이미지화하고 있었다. 이에 반해 언어재활사는 1:1 수업이나 대기실에서 나타나는 공격적 행동으로 이미지화하고 있는 것으로 나타났다.

셋째, 문제행동의 요인으로 언어재활사는 장애아인 경우 원활한 의사소통의 어려움으로 인한 표현의 문제, 장애로 나타나는 중복 문제, 기질 등의 영향으로 인식하고 있었다. 또한 일반아의 경우에는 기질과 양육 환경의 지배가 큰 것으로 이해하고 있었다. 유아교사의 경우는 유아의 기질과 부모의 양육태도가 문제행동의 주된 요인이라고 생각하고 있었으며, 특히 부모의 정서적 불안, 유아의 심리적 불안, 부모의 교사에 대한 불신이 영향을 준다고 생각하고 있었다. 유아 문제행동에 대한 기질과 양육환경에 대한 중요성은 선행 연구(Kim, 2020; S. Y. Kim et al., 2020; Y. S. Kim et al., 2020; Kwon, 2023)의 결과와 일치하였다. 다만, 문제행동 유발요인에 대한 질문에서 언어재활사는 장애아의 경우와 일반아의 경우를 나누어 설명하는 예가 많았으며, 유아교사의 경우 분류를 하여 설명하는 경우는 드물었다. 이는 현장에서 만나는 대상자의 유형 때문인 것으로 파악된다. 언어재활사는 문제행동이 나타나는 이유로 의사소통의 어려움이나 적절한 사회적 행동을 학습하지 못했기 때문으로 생각하는 경우가 많았으며, 문제행동을 '도전행동'이라는 용어로 사용하는 경우도 있었다. 이는 언어재활사들이 문제행동의 기능에 대한 파악에 관심을 갖고 있음을 반증한다.

넷째, 지도가 요구되는 문제행동에 대한 인식을 보면 언어재활

사는 공격적이거나 폭력적으로 타인에게 위해가 되는 행동을 우선적으로 선정했으며, 자신을 공격하는 위협행동이나 자해행동에 대한 지도가 필요하다고 생각했다. 이는 공격, 폭력, 방해 행동을 우선 지도해야 한다는 선행 연구의 결과(Kim, 2020; Kim et al., 2016)와 유사하게 나타났다. 이와 유사하게 유아교사들도 다른 유아를 향한 공격행동은 지도가 시급하다고 밝혔으나 유아교육기관과 언어치료센터의 운영방식과 내용에서 오는 차이로 인해 문제행동 지도에서의 우선순위가 다를 수 있었다. 즉, 유아교사는 집단활동을 언어재활사에 비해 상대적으로 많이 운영하고 있으므로 집단활동에서의 이탈과 다른 유아의 활동방해 상황에 대해 우선적으로 지도해야 한다고 생각하고 있었다. 왜냐하면 유아의 바람직하지 않은 행동을 집단활동에 참여한 또래 유아들이 모방하는 경우가 발생하고, 이로 인해 학급 전체분위기 등에 부정적 영향을 주게 되어 ECT-F의 경우에서 보듯이 직무소진 및 심리적 갈등을 경험하는 것으로 나타났다.

2. 문제행동의 경험

첫째, 언어재활사는 문제행동 유아들의 경험에서는 치료시간의 제한이 가장 큰 어려움이라고 밝혔다. 1회기 40분의 보편적인 치료시간 안에 문제행동이 발생되었을 때 즉각 지도를 실시하기 위해서는 치료시간이 턱없이 부족하다고 느끼고 있었다. 이는 언어치료 현장의 경우 미리 계획된 치료 스케줄로 인하여 문제행동 지도를 위한 충분한 시간을 할애하기 어렵기 때문이다. 따라서 SLP-H의 경우처럼 문제행동 지도를 위해 마지막 치료시간에 치료를 배치하는 등의 대안을 사용하고 있었다. 그 외에도 장애를 가진 유아의 돌발적인 공격행동 대처에도 어려움을 나타내었는데 이는 언어재활사 직무 수행 중의 어려움을 나타내는 요인, 유아 문제행동에 대한 인식 등의 연구(Oh et al., 2023; Park et al., 2016)에서도 밝힌 바 있다.

둘째, 유아교사는 한 학급당 20명 이상의 많은 유아가 함께 생활하는 현실에서 특정 유아의 문제행동으로 인한 일과의 차질과 교실질서가 무너지는 것, 이에 따른 순발력 있는 대처방안 등을 고민하였다. 이는 유아의 돌발적인 문제행동에도 불구하고 다수의 유아들을 혼자서 감당해야 하는 현장의 여건으로 인하여 해당 유아에게만 집중할 수 없는 상황과 동시에 문제행동을 일으킨 유아에 대한 즉각적인 개별지도 사이에서 많은 고민이 있음을 알 수 있었다. 이러한 내용은 유아교사의 문제행동 지도 효능감 척도개발의 필요성에 대한 연구(Kim & Lee, 2019), 유아교사의 문제행동 지도에 대한 심층면담을 통한 연구 결과(Bae et al., 2009; Jung, 2020; Kim, 2018)와도 유사하다.

셋째, 부모의 비협조적인 태도는 언어재활사와 유아교사 모두에게 문제행동으로 인한 대처 및 지도에 있어서 어려움을 나타내었다. 특히 장애유아동의 문제행동인 경우, 더딘 중재효과에 대한 부모의 불신 등은 언어재활사와 유아교사의 직무수행에 어려움을 주는 것으로 나타났다. 따라서 문제행동 대처 및 지도를 위해서는 가정에서의 협력이 절실하다고 인식하였다. 이러한 결과는 유아동의 부모 관계 및 상담에서의 어려움에 관한 초보 언어재활사의 직

무 연구(Park et al., 2016)에서도 밝힌 바 있다. 또한 유아교사의 경우, 문제행동을 하는 유아로 인한 학부모끼리의 오해와 갈등, 항의 등으로 학급의 분위기와 학부모와의 관계에 어려움이 종종 발생하고 있었다. 이러한 교사의 어려움에 대해 선행 연구(Seoung & Song, 2021)에서는 중재자의 역할을 할 수 있는 상담사를 통한 객관적인 중재가 필요함을 요구한 바 있다.

3. 문제행동 개선을 위한 지원

첫째, 문제행동을 개선하기 위해 가장 필요한 요건으로 연구 참여자 모두 지속적인 부모상담을 통한 부모의 인정과 협력이라고 답하였다. 유아교사와 언어재활사는 기관에서 일어나는 유아동의 문제행동에 대한 객관적인 관찰과 서술이 가능하고, 가정에서는 양육형태와 유아동의 생활습관 등에 관한 상세한 정보를 가지고 있으므로 이들의 정보 교류와 협력은 문제행동 개선을 위한 매우 중요한 요건이다. Seoung과 Song(2021)의 연구에서도 유아 문제행동 지도를 위한 부모의 협력과정은 중요함에 대해 시사한 바 있다.

더불어 부모교육이 지속적으로 가능하도록 하기 위해서는 제도의 도입 및 방법을 제안하였다. 예를 들면, 장애재활 바우처를 지속적으로 제공받으려면 부모교육 확인서 등을 첨부하는 것이 필수가 되도록 하는 방법을 제안하였다. 그러나 그럴 경우 서류업무가 많아져서 힘들 거 같다고도 하였다. 따라서 부모의 자발적 참여가 가능하도록 하는 제도적 방안이 절실히 요구된다. 이는 선행 연구(Jung, 2020; Kim, 2018; Y. S. Kim et al., 2020)에서 분석된 요구와 일치하였다.

둘째, 언어재활사는 문제행동 개선을 위하여 전문가의 조언이 효과적이라고 생각하고 있지만 실질적으로는 쉽게 실행하기 힘들다는 것을 알 수 있었다. 따라서 언어재활사는 선임 언어재활사에게 조언을 구하거나, 책, 자료 찾기 등을 이용하지만 대상자들 간의 개인차가 너무 커서 활용에 힘든 부분이 있음을 토로했다. 따라서 타 기관과 협업할 수 있는 시스템 마련, 보조인력 투입, 슈퍼바이저 도입, CCTV 의무화 등을 요구하고 있었다. 반면 유아교사는 문제행동 발생 유형이 다양화되고 발생빈도가 증가되고 있는 현실에서는 시간적, 심리적, 육체적 소진으로 인한 협력보다는 스스로 해결해나가고자 하는 경향을 나타내었다. 이러한 결과는 Kwon(2023)의 문제행동 지도전략에서 우울조절효과, Kim과 Lee(2019)의 문제행동 지도 효능감에 관한 연구 결과와 유사하게 나타났는데, 즉, 교사의 과중한 업무 외에 따로 시간을 내어 전문적인 공부나 타 기관과의 협력 등을 할 수 있는 여유와 필요성을 느끼지 못하기 때문으로 분석된다.

셋째, 본 연구를 통해 문제행동 지도를 위해서는 언어재활사와 유아교사의 긴밀한 협력과 연계지도를 할 수 있는 제도적 시스템의 필요성이 확인되었다. 한 예로, 언어치료를 위해 언어재활사는 1:1 치료를 진행하고 있으므로 치료실 상황에서는 문제행동의 지도 및 개선이 용이한 편이다. 하지만 집단활동에서는 지도가 일반화되지 않는 점으로 많은 고민을 하고 있었다. 이에 반해 다수의 유아를 대상으로 교육이 이루어지고 있는 유아교육기관에서는 유아의 문제행동이 발생되어도 즉각적인 개

별지도가 힘든 경우가 많은 것으로 파악되었다. 선행 연구(Oh et al., 2023)에 따르면 유아동기 의사소통의 어려움은 문제행동의 직접적인 원인이 될 수 있다. 따라서 문제행동 유아를 대상으로 언어치료를 병행한 교육적 지원은 문제행동 감소에 도움을 줄 수 있다(Lee & Lim, 2003). 그러므로 언어재활사와 유아교사의 협업은 문제행동 지도와 개선에 효과적인 방안이 될 것으로 사료된다. 하지만 이러한 협력은 개인 및 개별적 접근으로는 적용하기 힘들 뿐 아니라 용이하지도 않다. 따라서 유아의 문제행동 지도를 위한 언어재활 프로그램을 언어재활사가 유아교육기관에 직접 방문하여 실시하고 그 비용은 교육청 바우처로 지원하는 방법 등과 같은 제도적 시스템을 도입할 필요가 있다.

본 연구는 언어재활사 및 유아교사 15명을 대상으로 한 질적 연구로 연구 결과를 일반화하기에는 어려운 점이 있다. 그러나 본 연구를 통해 언어재활사와 유아교사의 문제행동에 대한 인식, 경험, 요구를 알아보고, 향후 다양한 지원을 위한 기초자료를 제공하는 데 의의를 둔다.

Reference

- Bae, J.-H., Cho, M. Y., & Bong, J. Y. (2009). Early childhood education teachers' discourse on young children's behavior problems. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 29(6), 165-189. doi:10.18023/kjece.2009.29.5.008
- Choe, K. S. (2005). Grounded theory methodology: Strauss' version vs Glaserian version. *Journal of Korean Academy of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 14(1), 82-90. uci:1410-ECN-0102-2009-510-001471322
- Choi, Y., & Lee, H. (2022). Influence of perceived social support in the workplace and the resilience of early childhood teachers on the effectiveness of problem behavior guidance. *The Journal of Humanities & Social Sciences*, 23(1), 563-587. doi:10.15818/ihss.2022.23.1.562
- Heo, K. H., & Noh, J. A. (2012). Perceptions of Korean early childhood special educators' use of strategies to address young children's challenging behaviors. *Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 12(3), 285-304. uci:G704-001667.2012.12.3.008
- Hwang, H. J., & Kim, H. J. (2022). Qualitative research on demand for speech and language rehabilitation support in school from elementary teachers and parents. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 31(1), 113-124. doi:10.15724/jslhd.2022.31.1.113
- Jeon, E. S., & Kim, E. K. (2024). The effects of early childhood teachers' awareness of early childhood problem behavior on young children's behavioral problems: Focusing on the mediating effects of problem behavior guidance strategies. *Korea Journal of Child Care & Education*, 146, 83-104. doi:10.37918/kce.2024.5.146.83
- Joint with Relevant Ministries. (2023). *The 3rd (2023-2027) basic plan for the development of early childhood education*.
- Jung, J. E. (2020). Difficulties and demands of early childhood teachers in guiding children having problem behaviors. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 10(4), 301-326. doi:10.34226/gcl.2020.10.4.301
- Jung, J. H., Lee, K. J., Kim, S. J., Kim, C. Y., & Kim, B. R. (2017). A study on early childhood teachers' teaching efficacy of guiding children's problem behavior, optimism, and happiness. *Early Childhood Education Research & Review*, 21(4), 175-198.
- Kim, B.-H., & Lee, K. (2018). The relationship between early childhood teachers' teacher efficacy, perception of problematic behavior in young children, and guidance strategies. *Global Creative Leader*, 8(3), 1-23. doi:10.34226/gcl.2018.8.3.1
- Kim, J. H., Lee, B. I., & Jo, H. G. (2016). A regular kindergarten teachers' difficulties & support needs in teaching children's problem behaviors. *The Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 16(4), 23-59. uci:G704-001667.2016.16.2.015
- Kim, K. J. (2023). A qualitative study on the difficulties experienced by adults with dyslexia and the need for support. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 32(2), 9-19. doi:10.15724/jslhd.2023.32.2.009
- Kim, S. H., & Lee, S. J. (2018). Teachers' perception towards development and validation of scales for young children's leave institution. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 23(4), 35-56. doi:10.20437/KOAECE23-4-02
- Kim, S. Y., Son, N. H., & Song, N. R. (2020). A study on the styles of awareness of early childhood teachers about children's problematic behaviors with Q-methodology. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 40(5), 269-302. doi:10.18023/kjece.2020.40.5.010
- Kim, S., & Lee, J. (2019). The development and validation of the early childhood teacher's problem behavior guidance efficacy scale. *The Journal of Yeolin Education*, 27(3), 219-240. doi:10.18230/tjye.2019.27.3.219
- Kim, S.-H. (2020). Teachers' awareness of problem behavior in infants. *Journal of Special Education & Rehabilitation Science*, 59(1), 133-155. doi:10.23944/jsers.2020.03.59.1.7
- Kim, T. Y. (2018). Teachers' perception of and supports on preschoolers' challenging behaviors. *The Korean Journal of Early Childhood Special Education*, 18(4), 21-49. doi:10.21214/kecse.2018.18.4.21
- Kim, Y. C., & Jo, J. S. (2004). *Qualitative research in curriculum and teaching: A new wave of qualitative research in all fields of educational science* (2nd ed.). Seoul: Moonumsa.
- Kim, Y. S., Jung, J. M., & Kim, J. M. (2020). The impacts of parents' emotional expressiveness and ambivalence over emotional expressiveness on young children's problematic behaviors. *Journal of Future Early Childhood Education*, 27(3), 59-82.
- Kwag, Y. (2021). Kindergarten teachers' recognition, experience and demand of education regarding guidance for children's behavioral problems. *Journal of Cognitive Enhancement & Intervention*, 12(3), 1-21. doi:10.21197/JCEL.12.3.1

- Kwon, Y. (2023). The moderating effect of depression on the relationship between the human rights sensitivity and problem-behavior guidance strategies of preschool teachers. *Journal of Cognitive Enhancement & Intervention, 14*(2), 1-18. doi:10.21197/JCEI.14.2.1
- Lee, K.-M., & Lim, H.-J. (2003). The effect of art therapy, accompanied with language therapy, on the improvement in language ability of young child showing language delay. *Korean Journal of Art Therapy, 10*(1), 49-66. uci:G704-001532.2003.10.1.006
- Lee, S. J., & Yoo, S. O. (2012). An analysis of research trends and variables on children's challenging behaviors: Focusing on domestic articles. *Early Childhood Education Research & Review, 16*(6), 127-156. uci:G704-000814.2012.16.6.004
- Oh, M. R., Lee, W. J., & Park, E. S. (2023). A comparison of group perceptions toward young children's problematic behaviors: Focusing on speech-language pathologist, early childhood special education teachers and child care teachers. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders, 32*(2), 85-94. doi:10.15724/jslhd.2023.32.2.085
- Open Government Data Portal. (2024). Ministry of education_after-school school operation status. Retrieved from <https://www.data.go.kr/data/3038855/fileData.do>
- Park, M., & Park, K. (2021). Status of after-school education of students with developmental disabilities integrated into regular schools and the role of local universities. *The Study of Education for Hearing-Language Impairments, 12*(3), 105-127. doi:10.24009/ksehli.2021.12.3.006
- Park, S. H., Park, H. Z., & Chun, S. Y. (2016). Work-related difficulties experienced by novice speech-language pathologists. *Special Education Research, 15*(3), 203-226. doi:10.18541/ser.2016.08.15.3.203
- Park, Y. H., & Kim, S. G. (2017). The relation of young children's externalizing behavior problems and language competencies: A focus on the mediated effect of peer play interactions. *Early Childhood Education Research & Review, 21*(5), 219-238.
- Seoung, E. J., & Song, S. J. (2021). Cooperation between teachers and parents for guidance on children's behavioral problems: The perceptions of career public kindergarten teachers. *Early Childhood Education Research & Review, 25*(4), 51-74. doi:10.32349/ECERR.2021.8.25.4.51
- Yin, R., & Song, N. (2022). An analysis of research trends on behavioral problems in Korea and Chinese children. *The Journal of Humanities & Social Sciences 21, 13*(4), 1929-1944.
- Yonhap News. (2022). "61% of teachers experience problem behavior from students, such as disruption and swearing, at least once a day." Retrieved from <https://www.yna.co.kr/view/AKR20220725078800530>

언어재활사와 유아교사의 문제행동 인식에 관한 질적 연구

박순호¹, 김시영^{2*}¹ 대구보건대학교 유아교육학과 교수² 대구보건대학교 언어치료학과 교수

목적: 본 연구는 언어재활사 및 유아교사를 대상으로 현장에서의 경험을 중심으로 문제행동이 무엇이라고 생각하는지를 알아보았다. 또한 지도과정에서 느꼈던 어려움과 지원에 대한 요구를 파악하고자 하였다.

방법: 연구 참여자는 언어재활사 9명, 유아교사 6명으로 총 15명을 대상으로 하였다. 구술개별면담으로 진행하였다. 자료 분석은 근거이론의 비교분석을 활용하였다.

결과: 3개의 주제와 11개의 하위주제를 도출하였다. 3개의 주제는 문제행동 인식, 문제행동의 경험, 문제행동 개선을 위한 지원이었다. 3개의 대 주제 아래 하위 주제는 문제행동의 정의, 떠오르는 이미지, 문제행동 요인, 지도가 요구되는 문제행동, 문제행동 지도의 어려움, 문제행동 지도 과정에서의 고민, 대처의 어려움, 가정협력, 기관장, 동료, 타 전문가 협력 및 조언, 제도적 개선이었다.

결론: 본 연구를 통해 언어재활사는 공격, 폭력행동을 문제행동으로, 유아교사는 방해행동을 심각한 문제행동으로 인식하고 있음을 알 수 있었다. 문제행동의 요인으로는 장애아의 경우 장애유형과 기질적 요인을, 일반아의 경우는 기질과 양육환경을 문제행동의 주요 요인으로 인식하고 있었다. 문제행동 지도에서 언어재활사는 치료시간의 제한, 부모의 비협조로 어려움을 겪고 있었으며, 유아교사는 집단활동으로 문제행동을 나타낸 아동을 즉각적으로 다루기 어렵거나, 다수아동에게 피해가 될 것을 우려하고 있었다. 문제행동 개선을 위한 지원으로 유아교사는 부모교육, 보조인력 투입이 지속적으로 이루어지기를 희망하고 있었다. 언어재활사는 부모교육과 함께 타 기관과 협업할 수 있는 시스템 마련, 슈퍼바이저 도입, CCTV 의무화, 문제행동 지도 등이 현장에서 일반화되어 학습될 수 있도록 하는 방법을 원하고 있음을 확인하였다.

검색어: 문제행동, 도전행동, 공격행동, 폭력행동, 방해행동

교신저자 : 김시영(대구보건대학교)

전자메일 : ksy2188@hanmail.net

게재신청일 : 2024. 08. 24

수정제출일 : 2024. 09. 25

게재확정일 : 2024. 10. 31

ORCID

박순호

<https://orcid.org/0000-0002-6523-2342>

김시영

<https://orcid.org/0000-0002-7204-9300>

참고 문헌

공공데이터포털 (2024). 교육부_방과후학교 운영 현황.

<https://www.data.go.kr/data/3038855/fileData.do>곽윤숙 (2021). 유치원교사의 유아 문제행동에 대한 인식과 경험, 지원에 대한 요구. *인지발달장애학회지*, 12(3), 1-21.

관계부처 합동 (2023). 제3차 (2023~2027) 유아교육발전기본계획.

권연희 (2023). 유아교사의 인권감수성과 문제행동지도전략의 관계에서 우울의 조절효과. *인지발달장애학회지*, 14(2), 1-18.김기주 (2023). 난독증 성인이 경험한 어려움과 지원 필요성에 대한 질적 연구. *언어치료연구*, 32(2), 9-19.김별희, 이경화 (2018). 유아교사의 교사효능감, 유아문제행동 인식 및 지도전략 간의 관계. *Global Creative Leader*, 8(3), 1-23.김성화 (2020). 유아 문제행동에 대한 유아교사들의 인식. *특수교육재활과학연구*, 59(1), 133-155.김성현, 이승주 (2018). 교사가 지각한 교육기관 이탈 희망 유아 척도 개발 및 타당화. *열린유아교육연구*, 23(4), 35-56.김성현, 이종향 (2019). 유아교사의 문제행동 지도 효능감 척도 개발 및 타당화. *열린교육연구*, 27(3), 219-240.김소영, 손난희, 송나리 (2020). 유아 문제행동에 대한 유아교사의 인식 유형화 연구: Q 방법론적 접근. *유아교육연구*, 40(5), 269-302.

김영심, 전정민, 김정미 (2020). 부모의 정서표현, 정서표현 양가성이 유아의

문제행동에 미치는 영향. *미래유아교육학회지*, 27(3), 59-82.김영천, 조재식 (2004). *교과교육과 수업에서의 질적연구: 교육과학의 모든 분야에 불어오는 질적연구의 새로운 파도*(제2판). 서울: 문음사.김주희, 이병인, 조현근 (2016). 유아의 문제행동 지도에 대한 일반유치원 교사의 어려움과 지원요구. *유아특수교육연구*, 16(4), 23-59.김태영 (2018). 유아교사의 문제행동 인식 및 지도에 대한 심층면담. *유아특수교육연구*, 18(4), 21-49.박미정, 박경란 (2021). 일반학교에 통합된 발달장애학생의 방과 후 활동 실태 및 지역 대학의 역할: U 대학 발달장애지원센터 장애학생 부모 면담을 중심으로. *한국청각·언어장애교육연구*, 12(3), 105-127.박소현, 박홍주, 전소연 (2016). 초보 언어재활사의 직무 어려움. *특수교육*, 15(3), 203-226.박영희, 김신근 (2017). 유아의 외현화문제행동과 언어능력 간의 관계: 또래 놀이상호작용의 매개효과를 중심으로. *유아교육학논집*, 21(5), 219-238.배지희, 조미경, 봉진영 (2009). 유아들의 문제행동에 대한 유아교사들의 담론 분석. *유아교육연구*, 29(6), 165-189.성은지, 송숙진 (2021). 유아문제행동지도를 위한 교사와 부모의 협력 과정 및 어려움과 요구: 고정력 공립유치원 교사의 인식을 중심으로. *유아교육학논집*, 25(4), 51-74.

- 연합뉴스 (2022). “교사 61%, 하루 1번 이상 방해·욕설 등 학생 문제행동 겪어”. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20220725078800530>
- 오미라, 이우진, 박은실 (2023). 유아 문제행동에 대한 집단 간 인식 비교: 언어재활사, 유아특수교사, 보육교사를 중심으로. **언어치료연구**, 32(2), 85-94.
- 은서기, 송나리 (2022). 한국과 중국의 유아 문제행동 관련 연구 동향 분석. **인문사회21**, 13(4), 1929-1944.
- 이근매, 임희정 (2003). 언어치료와 미술치료를 병행한 프로그램이 언어발달 지체유아의 언어발달 및 문제행동 개선에 미치는 효과. **미술치료연구**, 10(1), 49-66.
- 이순자, 유수옥 (2012). 유아 문제행동에 대한 연구 동향 및 유아 문제행동 관련 변인 분석: 국내학회지 및 학위논문을 중심으로. **유아교육학논집**, 16(6), 127-156.
- 전은선, 김은경 (2024). 유아교사의 유아문제행동 인식이 유아의 행동문제에 미치는 영향: 문제행동 지도전략의 매개효과를 중심으로. **한국영·유아보육학**, 146, 83-104.
- 정재은 (2020). 유아의 문제행동 지도 시 겪게 되는 유아교사의 어려움과 요구. **Global Creative Leader: Education & Learning**, 10(4), 301-326.
- 정진화, 이경진, 김세정, 김채연, 김보라 (2017). 유아교사의 행동지도 교수효능감, 낙관성, 행복감에 관한 연구. **유아교육학논집**, 21(4), 175-198.
- 최귀순 (2005). Strauss 와 Glaser 의 근거이론방법론 비교. **정신간호학회지**, 14(1), 82-90.
- 최윤진, 이희영 (2022). 직장 내 사회적 지지와 유아교사의 회복탄력성이 문제행동지도 효능감에 미치는 영향. **인문사회과학연구**, 23(1), 563-587.
- 허계형, 노진아 (2012). 유아기 문제행동 중재전략에 대한 유아특수교사의 인식. **유아특수교육연구**, 12(3), 285-304.
- 황현주, 김효정 (2022). 초등교사와 학부모의 학교환경 언어재활 지원 요구에 대한 질적 연구. **언어치료연구**, 31(1), 113-124.