

수탁연구보고 2011-2

OECD 유아교육과 보육의 질 향상 방안 연구

문무경
최윤경

교육과학기술부
육아정책연구소

OECD 유아교육과 보육의 질 향상 방안 연구

연구책임자: 문무경(육아정책연구소 선임연구위원)

공동연구자: 최윤경(육아정책연구소 부연구위원)

연구협력관: 안정은(교육과학기술부 교육연구관)

2012. 2.

교육과학기술부
육아정책연구소

본 보고서는 육아정책연구소가 교육과학기술부의 연구용역 의뢰를 받아 수행한 연구의 결과입니다. 보고서의 내용은 연구진의 의견이며, 교육과학기술부의 공식적 입장이 아님을 밝혀드립니다.

제 출 문

교육과학기술부 장관 귀하

본 보고서를 교육과학기술부의 『OECD 유아교육과 보육의 질 향상 방안 연구』의 최종보고서로 제출합니다.

2012년 2월
육아정책연구소
소장 이 영

요 약

1. 서론

가. 연구의 필요성 및 목적

- OECD는 회원국의 유아교육·보육의 질 향상 정책과 그 실행 과정을 보다 효과적으로 관리하는 전략 개발을 위해 '유아교육과 보육의 질 향상 사업 (Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care)'을 추진 하게 됨.
- 질 향상 사업은 30여개국 대표로 구성된 OECD 교육정책위원회(the OECD Education Policy Committee)에 의해 2010-2011년도 OECD의 최우선 신규 사업으로 선정됨.
- OECD는 1998년~2006년에 22개 회원국을 대상으로 '유아교육과 보육 정책 주제검토사업(Thematic Review on Early Childhood Education and Care Policy)'을 추진하여 참여국에게 정책 수립 및 실행 '내용'을 중심으로 권고안을 제공하였으며, 사업결과물로 Starting Strong I(2001)과 II(2006)을 발간함.
- 본 신규사업에서는 질 향상을 위한 효과적인 정책 추진 '방법과 전략'에 초점을 맞추어 회원국들 간의 정보 공유를 촉진하고 비교·분석하고자 함.
- OECD 유아교육과 보육의 질 향상 사업은 다음의 네 가지 결과물을 산출하고자 함
 - Quality Tool Box: 질 향상을 위한 회원국의 다양한 정책 전략을 수집하여 주제별로 비교·분석함 (이는 Starting Strong III로 발간됨)
 - Country Policy Profile: OECD는 질 제고를 위한 핵심 주제로 1) 교육과정, 2) 교사, 3) 가족(부모) 참여를 선정함. 이 세 가지 주제 중, 각 회원국이 선정한 특정주제에 대하여 집중 조명함.
 - 교육과학기술부의 요청으로 우리나라는 교육과정 개발과 실행을 주제로 선정함.
 - Policy Forum: OECD는 전문가팀을 구성, 회원국을 방문하여 그 국가의 정

책 현안에 대한 정책 포럼을 개최함으로써 주요 관계자들 간의 심도 있는 대화의 장을 제공함.

- Round Table Discussion 및 사업결과보고 회의: 회원국 정부의 고위공무원을 대상으로 질 제고 사업의 주요 결과를 공유함으로써 각 국가차원에서 향후 유아교육과 보육의 질 제고를 위한 방향 설정 및 전략 수립을 지원하고자 함.

- 본 연구의 목적은 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 1) 우리나라의 정책 전략과 사례 자료 작성 및 OECD에 제출, 2) OECD 회원국들의 정책 전략 (Tool Box) 검토, 2) 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일(Country Policy Profile) 관련 정보 제공 및 OECD로부터 획득한 정책 프로파일 분석, 3) 사업결과보고회의 참석을 통한 우리나라 정책 수립과 실행에 주요 사업결과 활용방안 모색에 있음.

*정책포럼(Policy Forum)은 5세 누리과정 운영의 질 제고를 주제로 본 연구와 연계하여 별도로 개최됨.

나. 연구 내용

- OECD가 제시한 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 8가지 정책 주제에 해당하는 우리나라 자료 분석 및 (영문)작성
 - 8가지 정책 주제: 1) 정책 목표와 2) 규정, 3) 교육과정 개발과 실행, 4) 교사 자격기준 및 교육, 근무여건 개선, 5) 가족 참여와 6) 지역사회의 참여, 7) 자료수집과 연구 및 8) 질 모니터링
- OECD 회원국의 유아교육과 보육 질 향상을 위한 다양한 정책 전략과 도전과제 (Quality Tool Box) 검토 및 분석
- 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일(Country Policy Profile)을 위한 관련 정보 제공 및 선정국가(핀란드, 영국, 뉴질랜드)와의 비교분석
- 향후 우리나라 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책적 제언 제시

다. 연구방법

- OECD 본부의 유아교육과 보육 질 향상 사업에 참여
 - OECD ECEC Network 사업과 연계하여 추진함. 연2회의 ECEC Network 정기회의에서 질 향상 관련 정책 전략을 회의 주제로 채택하여 집중 조명하고 질 향상 사업의 추진 경과를 점검함
- 연구협의체 구성 및 운영
 - 관계부처(교육과학기술부, 보건복지부), 학계와 현장관계자 등으로 구성, 연구진과의 협조 체계 하에 우리나라 제출 자료와 OECD가 제공한 County Policy Profile 검토 및 의견 개진
- 관련 문헌 검토 및 통계자료 분석
 - 유아교육과 보육의 질 지표 관련 정보 및 통계 현황(실내외 면적, 교사 대 아동 비율, 교육과정 주요 요소, 교사 급여 수준 등)
 - 유아교육과 보육의 질 제고 정책 및 우수 사례
- OECD 질 향상 정책 전략(Tool Box) 관련 우리나라 자료 영문 작성 및 제출
 - 상기 8가지 정책 주제에 해당하는 우리나라 주요 정책 전략과 우수 사례, 도전과제와 정책적 교훈 등에 대한 유아교육과 보육 부문의 최신 자료를 균형 있게 작성하여 OECD에 제출
- 우리나라 정책 프로파일(Country Policy Profile)을 위한 관련 정보 제공 및 OECD에 제출, OECD가 작성한 초안에 대한 검토 및 피드백 제공
- OECD ECEC Network 회의(질 향상 사업 회의) 참석을 위한 해외출장 실시
 - 제9차 ECEC Network 회의
 - 2011. 7. 6(월)-9(수), OECD 파리 본부
 - 질 향상 사업결과보고 회의 및 제10차 ECEC Network 회의
 - 2012. 1. 23(월)-25(수), 노르웨이 오슬로

2. OECD 유아교육과 보육의 질 향상 사업

가. 개요 및 추진 경과

- 대부분의 OECD 회원국들은 만3-5세 유아를 대상으로 보편적 서비스 기회 제공의 목표를 이미 달성하여, 이제는 서비스의 질 향상을 위한 정책 마련에 주력하게 됨.
- 이에, OECD는 회원국들이 유아교육과 보육의 질 향상 정책 수립과 실행 과정을 위한 효과적인 전략을 개발할 수 있도록 2007년도에 구축한 OECD 유아교육과 보육 네트워크(OECD ECEC Network)과 연계하여 '유아교육과 보육 질 향상(Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care)' 신규사업을 추진하게 됨.
- 추진 경과: 1) 1단계: ECEC의 질 개념화 작업('09. 5월), 2) 2단계: ECEC 핵심 정책문제 규명('09. 12월), 3) 3단계: OECD의 각국 관련문헌 검토('10. 상반기), 4) 4단계: 각 국가 질 지표 및 정책과 실제 관련 자료 수집('10. 하반기), 5) 5단계: 정책대안 및 실제 분석을 위한 참여회원국 방문 및 정책 포럼 개최 착수('11. 상반기), 6) 6단계: 결과보고서 Starting Strong III 및 국가별 Country Policy Profile 발간('12. 상반기)

나. OECD 유아교육과 보육 네트워크

- OECD의 '유아교육과 보육 정책 주제검토사업(Thematic Review on Early Childhood Education and Care)'(1998~2006)을 종료하면서 참여국 대표들은 사업 추진 과정에서 형성된 데이터 베이스와 네트워크를 사업 종료 후에도 지속하기를 희망함.
- 이에 OECD 교육위원회에서 후속사업으로 'Starting Strong Network'를 제안, 추진함(Follow-up to Start Strong II: Proposal for a network on ECEC policy knowledge base, 2006. 3월).
- ECEC Network는 회원국의 지속적인 자료 업데이트를 통한 일종의 자료센

터(clearing house)로써 기능하고 동료학습의 형태로 후속 연구와 분석이 필요한 주요 분야 규명 등의 역할 수행을 목적으로 함.

- 연2회의 정기 회의를 개최하며(2007. 6월~2012. 1월, 총 10회), 평균 25여개국의 회원국이 참석함.
- ECEC Network의 의장국은 노르웨이(2011년에 미국으로 변경), 부의장국은 우리나라를 비롯하여 캐나다, 포르투갈, 멕시코임.
- 의장국과 부의장국 대표는 Network Bureau Member로서 회의주제에 대한 사전, 사후회의 debriefing, 정기회의 소집단 토론 리더 역할 수행 및 온라인 토론을 통한 Network의 전반적인 운영에 관여함.

다. OECD-Korea 유아교육과 보육 정책 포럼 개최

- '5세 누리과정' 도입 발표('11.5.2) 이후 유치원과 어린이집에 다니는 모든 5세아에게 양질의 유아교육과 보육 서비스 제공을 위한 중·장기 후속계획을 수립하고자 함
- OECD 국가들의 교육과정 구성·운영지원 정책 비교·검토 및 우리나라에 적합한 질적 제고방안 모색의 필요 및 구체적 소통의 장 마련
- OECD- Korea 정책포럼 개최 결과, 누리과정 시행을 통하여 다음과 같은 협의 사항과 시사점을 도출함.
- 교사연수의 내용과 대상의 선정, 구체적인 연수 방법에 대해 협의함.
- 유아교육과 보육의 연수는 전달체계의 차이일 뿐이므로, 유아교육·보육의 통합 연수가 요구됨
- 교사교육 및 연수 시간의 부족은 OECD 회원국에서 나타나는 보편적 문제임. 사전 연수와 더불어 분기나 학기별로 누리과정 담당교사 간 워크숍을 통해서 상호 현장운영에 대하여 논의하는 자리가 필요함.
- 5세 누리과정 운영의 질 관리체제로 모니터링과 평가체제 구축이 필요함.
- 평가를 통한 질 관리는 OECD의 모든 국가의 공통 문제임. 기존 유아교육과 보육 평가체제(유치원 평가, 어린이집 평가인증)와 연계하는 방안이 제안됨. 유치원의 장학지도 활용 방안을 적극 고려할 수 있음.

- 5세 누리과정을 안정적으로 시행하기 위해서는 향후 3-4세에게도 누리과정 확대 및 초등교육과정과의 연계, 나아가 영아보육과정과의 연계로 전인 발달을 고려한 연속적인 과정으로 운영되어야 함.
- 기타 다문화가정 영유아 대상 교육 강화, 서비스 이용 및 운영 시간의 차이를 고려한 기본과정에 대한 개념 정립 등이 요구됨.

라. OECD-노르웨이 유아교육과 보육 정부고위직 회의

- ‘강한 출발: 양질의 유아교육과 보육을 위한 정책 실행(Starting Strong III: Implementing Policies for High Quality Early Childhood Education and Care)’을 주제로 노르웨이 오슬로에서 36개국 대표단이 참여하여 개최됨.
- OECD는 회원국 유아교육과 보육의 질 향상 우수정책 사례로 우리나라의 ‘만5세 공통과정 도입(누리과정을 통한 다양한 서비스의 질 보장)’과 노르웨이의 ‘교사 전문성 제고 정책(Competent Staff: Pedagogical leadership)’을 소개함.
- ECEC 투자는 영유아 발달과정의 질을 높임과 동시에 더불어 여성 사회활동의 뒷받침이 되고 있음. 정부관계자 및 일반대중에게 ECEC 서비스의 확대 및 질 향상의 필요성에 대하여 설득하는 노력이 필요함.
- 질 향상 사업의 결과물로 Starting Strong III 발간
 - Starting Strong III는 각 국가의 서로 다른 유아교육과 보육의 발전 단계에도 불구하고, 질 향상을 위하여 공통적으로 적용할 수 있는 다섯 가지의 효과적인 정책수단을 제시함: 1) 정책 목표와 규정, 2) 교육과정 개발과 실행, 3) 교사 자격기준 및 교육과 근무여건 개선, 4) 가족과 지역사회 참여, 5) 자료수집과 연구 및 모니터링
 - 각 정책수단을 실행하는데 도움이 되는 1) 이론적 배경, 2) 국제비교자료, 3) 도전과제와 전략, 4) 정책적 교훈, 5) 자체점검을 위한 체크리스트를 제시함.

3. 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일

가. 목적 및 구성

- 유아교육과 보육은 사회적·경제적 이익창출, 평생교육에 있어서 더 나은 발

달과 성취, 교육적 불평등과 빈곤 퇴치, 그리고 세대간의 사회적 유동성 증진과 같은 효과들을 가져옴. 이러한 사회적·경제적 이득은 유아교육과 보육의 질과 밀접한 관련이 있음.

- 우리나라는 교육과정과 학습기준 개발 및 실행을 정책 프로파일의 주제로 선정함. 주요 비교대상 국가는 국가수준의 공통과정을 시행하며 유보 일원화체제 국가인 핀란드, 뉴질랜드, 영국으로 선정함.
- 5개의 장으로 구성된 정책 프로파일은 1) 우리나라의 현 정책 성과와 정책 수행 수준, 2) 교육과정 및 학습기준의 설정이 아동발달에 미치는 영향, 3) 선정된 국가(영국, 핀란드, 뉴질랜드)와 우리나라의 공통과정 비교, 4) 정책 영역의 비교검토, 5) 도전과제와 전략으로 작성되어 있음.

나. 우리나라 유아교육과 보육 정책 투입과 성과

- 우리나라는 아동 관련 전반적인 성과지표에서 OECD 평균 이상이거나 근접한 수준을 나타냄.
 - OECD 평균이상 또는 평균의 정책 수행 수준을 나타낸 지표는 신생아 생존율, 18세 미만 아동빈곤율, 3세 미만, 3세, 5세의 서비스 이용률, PISA의 읽기, 수학, 과학 성취도 점수임.
 - OECD 평균보다 낮은 수치를 기록한 지표는 출산율, 여성취업률, 남녀 정규직 임금평등비율임.
- 국제비교를 통한 정책적 개선 고려 사항은 1) 여성취업률 증진, 2) 남녀임금 격차 해소, 3) 유치원 교사 대 아동 비율 감소와 4) 보육교사의 자격기준 개선임.
- 근래 정책개입의 원칙은 소득 중심의 사회복지 모델로부터 생애주기적, 인적 자본개발 모델로 전환됨. 유아교육과 보육은 생애주기적 모델에서 중요한 역할을 함.

다. 우리나라 교육과정 개발과 실행

- 우리나라는 최근 모든 5세를 위한 공통과정인 누리과정 시행을 추진함.

이전에는 유치원에서는 유치원교육과정을, 어린이집에서는 표준보육과정을 실행하였음.

- 우리나라 교육과정은 투입 요소와 성과 요소를 포함시키고 있음(즉, 예상된 ECEC 기관과 교사의 수행정도, 교육과정이 근거한 가치관과 원칙, 또한 예상된 아동 성과). 핀란드와 뉴질랜드, 영국(스코틀랜드)는 통합된 ECEC 교육과정을 실행하고 있음.
- 우리나라 교육과정은 다른 OECD 국가와 같이 인지학습과 사회정서적 요소가 결합되어 있으며, 문해, 수, 신체활동, 과학, 미술, 놀이, 음악, 실질적인 기술(예: 손씻기) 등과 관련된 주제를 포함하고 있음. 특히, 한국은 영유아에게 외국어와 테크놀로지에 대한 교육을 실행하고 있는 몇 안되는 국가 중 하나임.
- 국제비교를 통한 우리나라 교육과정 개발과 실행에의 시사점은 1) 교육과정 접근방식 검토, 2) 초등교육과정과의 연계 강화, 3) 최신 정책연구결과를 반영함으로써 교육과정 내용에 대한 재검토, 4) 영유아의 행복, 삶의 만족도를 높일 수 있는 교육과정 고찰, 5) 교육과정에 대한 부모의 기대, 6) 영유아의 건강, 영유아기에 있어서 ICT 사용 등과 같이 새롭게 제기되는 이슈에 대한 논의, 7) 유아교육과 보육 교직원의 리더십과 관리 역량 증진 등임.

4. OECD 국가들의 유아교육과 보육 질 향상 정책

- 국가마다 정책 개발과 실행 단계에 차이가 있음에도 불구하고, 유아교육과 보육의 질을 향상시키는데 있어서 효과적인 다섯 가지의 공통 핵심 정책 수단을 제시함.
 - 정책 수단 1: 질에 대한 목표와 규정 설정
 - 명확한 질 목표와 최소 기준 설정은 유아교육과 보육의 질 향상을 도움. 연구결과에 의하면, 명확한 질적 목표 설정은 정치적 의지를 강화하고, 우선 순위 부문에 전략적으로 자원 배분하는 것을 도움.
 - 정책 수단 2: 교육과정과 학습기준 개발 및 실행

- 교육과정과 학습기준은 유아의 학업 성취 및 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음. 주요 도전과제는 1) 교육과정 목표 및 내용 정의, 2) 상급학교 교육과정 연계, 3) 교육과정 개발 및 개정 시 교사와의 논의, 4) 교육과정의 효율적 실행, 5) 교육과정 내용과 운영 평가임.
- 정책 수단 3: 교사 자격기준, 교육 및 근무여건 개선
 - OECD 국가들은 유아교육과 보육 분야의 다양한 교사 자격기준을 제시함. 교사 관련 공통의 도전과제는 1) 교사 자격수준 강화, 2) 자격을 갖춘 교사의 임용, 유지 및 다양화, 3) 지속적인 교사 연수, 4) 사립기관 교사의 질 보장임.
- 정책 수단 4: 가족 및 지역사회 참여
 - 부모와의 파트너십 형성 및 지역사회의 참여는 교사가 유아에 대한 지식과 정보를 향상시키는데 중요한 역할을 함. OECD 국가들이 당면한 도전과제는 1) 부모의 낮은 인식 및 동기 부족, 2) 부모와의 의사소통 및 특정대상 유아를 위한 서비스 지원, 3) 부모의 시간 제약, 4) 부모간의 다양성 및 불평등 발생임.
- 정책 수단 5: 자료 수집, 연구 및 모니터링
 - OECD 국가들은 7가지 모니터링 대상 또는 목표를 제시함: 1) 유아의 발달, 2) 교사의 수행, 3) 서비스의 질, 4) 규제 준수도, 5) 교육과정 실행, 6) 부모 만족도, 7) 교사인력 공급 및 근무여건. 목적에 따라 면접, 관찰, 표준화 검사, 서비스 질 평정 등을 위한 다양한 모니터링 도구들이 사용됨.

5. 향후 우리나라 유아교육·보육 질 향상을 위한 정책적 제언

- 영유아를 위한 교육과정 개발과 실행에 있어서 다음과 같은 사항들을 고려할 필요가 있음: 1) 교육과정 접근방식 검토, 2) 초등교육과정과의 연계 강화, 3) 최신 정책연구결과를 반영함으로써 교육과정 내용에 대한 재검토, 4) 영유아의 행복, 삶의 만족도를 높일 수 있는 교육과정 고찰, 5) 교육과정에 대한 부모의 기대, 6) 영유아의 건강, 영유아기에 있어서 ICT 사용 등과 같이 새롭게 제기되는 이슈에 대한 논의, 7) 또유아교육과 보육 교직원의 리더십과 관리 역량 증진 등임.
- 유아교육과 보육(ECEC) 서비스 질 제고를 위한 가장 중요한 정책수단으로

ECEC 교사, 즉 인력의 중요성이 강조됨. 구체적으로 교사의 자격요건과 양성과정, 연수, 월급수준과 근무환경을 포함한 근무여건의 개선이 중요함.

- 모의 취업증가, 이주민 가족의 증가, 생애초기 서비스에 대한 교육적 관점의 강조 등으로 ECEC 교사에게 요구되는 직무와 역할의 수행이 양과 질 내용의 측면에서 강화됨. 교사 양성과정과 지속적인 연수교육의 제공이 중요함.
 - 교사의 질 관리를 교사 개인의 직전교육, 즉 양성과정과 자격요건에 초점을 두는 것도 중요하지만, 현직교사가 하나의 팀으로서 다양한 학력연함과 경력, 사회문화적 배경의 교사가 상호조력과 현장 컨설팅을 제공하며 협력하는 인적구성의 마련을 강조함.
 - 우리나라의 경우 ECEC 질 제고의 인력관리를 위해 양성과정과 자격요건의 강화를 강조하나, 2012 OECD 보고서에서는 연수제공과 교사 수의 근로여건에 대해서도 강조함. 따라서 우리나라에서 상대적으로 간과된 교사 팀티칭제의 도입, 국가수준의 표준연수 개발, 연수기관의 다양화와 재정 지원, 다양한 선이수과목 인정과 경력 인정안, 그리고 다양한 배경의 교사들의 교직내 이동 수용과 경로의 마련이 요구됨.
- 영유아기 ECEC 서비스 질 제고를 위한 또 다른 주요 정책수단으로, 가족과 지역사회의 ECEC 과정 전반에의 적극적인 참여와 협력을 제언하고, 이를 도모하기 위한 각 국 ECEC의 전략과 노력을 제시함.
- 교육적 관점에서 가정학습환경의 질과 가정 상호작용과 교육과정의 중요성을 논의함. 부모-교사간 의사소통과 상호작용, 관계의 질이 보다 중요함. 아동이 경험하는 환경은 가정과 ECEC 기관에서 나아가 지역사회와 이웃의 양질의 환경으로 확장될 필요가 있음.

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 내용	2
3. 연구 방법	3
II. OECD 유아교육과 보육의 질 향상 사업	6
1. 사업 개요 및 추진 경과	6
2. OECD 유아교육과 보육 네트워크	7
3. OECD-Korea 유아교육과 보육 정책 포럼 개최	9
4. OECD-노르웨이 유아교육과 보육 정부고위직 회의	13
III. 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일	19
1. 목적 및 구성	19
2. 우리나라 유아교육과 보육 정책의 투입과 성과	21
3. 교육과정 비교 및 시사점	27
IV. OECD 국가들의 유아교육과 보육 질 향상 정책	30
1. 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책 전략	30
2. 정책수단 1: 질 제고 정책 목표와 규정 설정	36
3. 정책수단 2: 교육과정과 학습기준 개발 및 실행	40
4. 정책수단 3: 교사 자격기준, 교육 및 근무여건 개선	44
5. 정책수단 4: 부모와 지역사회 참여	71
6. 정책수단 5: 자료수집, 연구와 모니터링	91

V. 향후 우리나라 유아교육과 보육 질 향상을 위한 정책적 제언	96
1. 우리나라 유아교육과 보육 정책 개선 지표	96
2. 교육과정 개발과 실행	96
3. 교사 자격기준, 교육 및 근무여건	97
4. 부모와 지역사회 참여	99
 참고문헌	 101
 부록	 103

표 차례

<표 3-1> 정책 투입 방식형 도표의 최고치과 최저치	24
<표 3-2> 정책 성과 방식형 도표의 최고치과 최저치	26

그림 차례

[그림 3-1] 정책 투입 개요	24
[그림 3-2] 영역별 정책 성과 개요	26

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

- 21세기 지식경제 및 정보화 사회에서 육아선진국들은 국가경쟁력 강화를 위한 생애초기부터의 인적자원 개발에 주목하기 시작
 - 상당수의 OECD 국가들은 이미 만 3-5세 대상의 보편적 유아교육과 보육의 기회 제공을 달성하였으며, 질 제고에 지대한 정책적 관심과 노력을 경주하고 있음.
 - 우리나라의 경우 유아교육선진화정책, 아이사랑플랜 등으로 유아교육과 보육의 질 제고를 위하여 노력하고 있으나, 질을 보장하는 제도적, 기술적 기제에 대한 관련 연구가 부족하며 교육정책, 사회정책, 복지정책의 복합적인 상호작용으로 인하여 질 제고에 대한 책임소재를 분명히 하기 어려운 실정임.
- 이에 OECD는 회원국들이 보다 효율적으로 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책 수립과 실행 과정을 관리하는 관점과 전략을 개발할 수 있도록 돕고자 ‘유아교육과 보육 질 제고(Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care)’ 신규사업을 추진하게 됨.
 - 질 제고 사업은 30개국 대표로 구성된 OECD 교육정책위원회(the OECD Education Policy Committee)에 의해 2010-2011년도 OECD의 최우선 사업으로 선정됨.
 - OECD는 1998년~2006년에 22개 회원국을 대상으로 ‘유아교육과 보육 정책 주제검토사업(Thematic Review on Early Childhood Education and Care Policy)’을 추진하여 참여국에게 정책 수립 및 실행 ‘내용’을 중심으로 권고안을 제공하였으며, 사업결과물로 Starting Strong I(2001)과 II(2006)을 발간함. 본 신규사업에서는 질 향상을 위한 정책 ‘방법과 전략’에 주안점을 두고자 함.
- OECD ECEC Network과 연계하여 질 제고 사업에는 회원국들이 다음과 같은 3가지 핵심주제별로 참여하고 있음.

- OECD 신규사업에서는 유아교육과 보육 질 제고의 핵심으로 1) 교육과정, 2) 교사, 3) 부모참여의 세 요소를 선정하여 집중조명하고자 함.
- 우리나라는 교육과정의 개발과 실행을 정책 프로파일의 주제로 선정함.
 - OECD국가들의 경우, 유아교육과 보육의 통합을 이루는 순서에 있어서 대부분 동일연령대상의 커리큘럼 통합이 우선적으로 달성되는 경향이 있음.
 - 관련선행연구에서는 유치원교육과정과 표준보육과정은 내용체계상 큰 차이가 없음을 지적하고 통합하여 운영할 것을 강조
 - 현재 유치원교육과정과 표준보육과정이 모두 개편 방안을 모색하고 있으므로, 통합교육보육과정 개발 및 운영 방안 마련은 시의적절함.

□ 본 연구의 목적은 다음과 같음

- 우리나라의 정책 전략과 사례 자료 작성 및 OECD에 제출
- OECD 회원국들의 정책 전략 (Tool Box) 검토
- 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일(Country Policy Profile) 관련 정보 제공 및 OECD로부터 획득한 정책 프로파일 분석,
- 사업결과보고회의 참석을 통한 우리나라 정책 수립과 실행에 주요 사업결과 활용방안 모색에 있음.
- * 정책포럼(Policy Forum)은 5세 누리과정 운영의 질 제고를 주제로 본 연구와 연계하여 별도로 추진됨.

2. 연구 내용

- OECD가 제시한 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 8가지 정책 주제에 해당하는 우리나라 자료 분석 및 (영문)작성
 - 8가지 정책 주제: 1) 정책 목표와 2) 규정, 3) 교육과정 개발과 실행, 4) 교사 자격기준 및 교육, 근무여건 개선, 5) 가족 참여와 6) 지역사회의 참여, 7) 자료수집과 연구 및 8) 질 모니터링
- OECD 회원국의 유아교육과 보육 질 향상을 위한 다양한 정책 전략과 도전과제 (Quality Tool Box) 검토 및 분석

- 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일(County Policy Profile)을 위한 관련 정보 제공 및 선정국가(핀란드, 영국, 뉴질랜드)와의 비교분석
- 향후 우리나라 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책적 제언 제시

3. 연구 방법

- OECD 본부의 유아교육과 보육 질 제고 사업에 참여
- 연구협의체 구성 및 운영
 - 관계부처(교과부, 복지부), 국회의원(여야 교과위와 복지위 의원), 학계와 현장관계자 등으로 구성, 연구진과의 긴밀한 협조 체계하에 운영
 - 연구진 구성: 유아교육 전문가 1인 및 보육 전문가 1인
- 관련 문헌 검토 및 통계자료 분석
 - 유아교육과 보육의 기본 통계 현황(서비스 이용률, 기관수, 아동 및 교사 수, 비용지원 등)
 - 유아교육과 보육의 질 제고 정책 이력 및 성과 관련 문헌 분석
- 정책 전략(Quality tool box) 및 국가 프로파일(Country policy profile) 작성
 - 정책 전략
 - 질 제고를 위한 성공적인 정책 수행을 위한 실질적인 전략 발굴
(국가별로 ECEC 서비스의 질 개념화 및 지표 파악, 질 제고 정책 수행을 돕는 도구, 체크리스트, 자료, 전략 규명 등)
 - 국가 프로파일
 - 국가별 정책적 요구 및 정책 현안 진단, 시간변인이 정책 실행의 효과에 미치는 영향 파악, 정책실행의 장애요인(예: 주요 관계자들의 상충된 입장) 규명 등
 - OECD로부터 우리나라의 국가 프로파일 획득을 통하여 정책의 우선순위 결정 및 이에 근거해 국정 과제로 반드시 채택하도록 유도

- OECD는 정책 수립 및 실행을 위한 연구 수행을 정당화하고 전략 추진에 조력. 국제연구와 국가별 경험으로부터 증거에 기반한 정책 권고 제시

□ OECD 주관의 방문 연수 실시

- OECD의 추천에 의한 정책포럼 개최 준비과정의 일환으로 우리나라 유관 부처 공무원 및 주요관계자 대상의 OECD 방문 연수
- OECD 교육국의 오리엔테이션 및 통합교육보육과정 우수사례 국가 방문, 관계자 면담 및 현장 시찰
- 방문국가: 영국, 핀란드, 프랑스 OECD본부

□ OECD-Korea 유아교육과 보육 정책포럼 개최

- 목 적: 새로운 공통과정인 5세 누리과정의 효과적인 실행을 돕기 위하여 OECD 전문가가 방문하여 우리나라의 다양한 주요관계자들 간의 대화를 촉진하여 의견을 수렴하고자 함.
- 일 시: 2011. 9. 22(목)~23(금)
- 장 소: 대한상공회의소 의원회의실 및 소세미나실
- 주 제: 5세 누리과정 실행을 위한 과제와 전략
- 참석인원: 초청자(총 92명)에 한해 참석
 - * OECD 전문가팀(총 4인)
 - Dr. Deborah Roseveare(OECD 교육훈련정책국장, ECEC 네트워크 총괄)
 - Miho Taguma(OECD 유아교육과 보육의 질 제고 사업 책임자)
 - Prof. Helen May(University of Otago 교수, 뉴질랜드 국가교육과정(Te Whāriki)개발자)
 - Dr. Pamela Oberhuemer(독일 Independent Early Years Consultant, 전 유럽 페스탈로찌 교육협회장)
- 진행 방식: 전문가 발표 및 참여형 워크숍(소집단 토론 형태)
 - 92명의 참석자를 3개의 소집단으로 구성하여 토론 실시

□ 자문회의 및 간담회 개최

- OECD 질 제고 사업 참여의 방향 설정과 특히, 통합교육·보육과정 개발

방향 및 실행 계획 내용의 타당성과 실현성 등에 대한 현장관계자, 분야 전문가와 공무원 등의 의견 수렴

□ OECD ECEC 질 향상 사업 회의 참석을 위한 해외 출장 실시

○ OECD ECEC Network 사업 제9차 회의 참석

- 일 시: 2011. 7. 6(월)~9(수)
- 장 소: OECD 파리 본부
- 주 제: 부모와 지역사회의 ECEC 참여(Family and Community Engagement)
- 회의주제 관련 국가자료 발표 및 질 향상 사업 추진 경과 공유

○ OECD 정부고위직 회의 및 ECEC Network 사업 제10차 회의 참석

- 일 시: 2012. 1. 23(월)~25(수)
- 장 소: 노르웨이 오슬로
- 주 제: 1) 정부고위직 회의- 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책 전략
2) ECEC Network 제10차 회의- 정책연구의 질 향상(Advancing Research in ECEC)

II. OECD 유아교육과 보육의 질 향상 사업

1. 사업 개요 및 추진 경과

가. OECD 유아교육과 보육의 질 향상 사업 추진 배경

- 지식경제 및 정보화 사회에서 육아선진국들은 국가경쟁력 강화를 위한 생애 초기부터의 인적자원 개발을 중시함.
 - 상당수 OECD 국가들의 경우, 이미 만 3-5세 대상의 보편적 유아교육과 보육의 기회 제공을 달성하였으므로, 질 제고에 지대한 정책적 관심과 노력을 경주하고 있음.
- 이에 OECD는 회원국들이 보다 효율적으로 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책 수립과 실행 과정을 촉진하는 효과적인 전략을 개발할 수 있도록 돕고자 '유아교육과 보육 질 향상(Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care)' 신규사업을 추진하게 됨.
 - 질 향상 사업은 30개국 대표로 구성된 OECD 교육정책위원회(the OECD Education Policy Committee)에 의해 2010-2011년도 OECD의 최우선 사업으로 선정됨.
- OECD 유아교육과 보육의 질 향상 사업의 4가지 결과물
 - Quality Tool Box: 질 향상을 위한 회원국의 다양한 정책 전략을 수집하여 주제별로 비교·분석함 (이는 Starting Strong III로 발간됨)
 - Country Policy Profile: OECD는 질 제고를 위한 핵심 주제로 1) 교육과정, 2) 교사, 3) 가족(부모) 참여를 선정함. 이 세 가지 주제 중, 각 회원국이 선정한 특정주제에 대하여 집중 조명함.
 - 교육과학기술부의 요청으로 우리나라는 교육과정 개발과 실행을 주제로 선정함.
 - Policy Forum: OECD는 전문가팀을 구성, 회원국을 방문하여 그 국가의 정책 현안에 대한 정책 포럼을 개최함으로써 주요 관계자들 간의 심도 있는

대화의 장을 제공함.

- Round Table Discussion 및 사업결과보고 회의: 회원국 정부의 고위공무원을 대상으로 질 제고 사업의 주요 결과를 공유함으로써 각 국가차원에서 향후 유아교육과 보육의 질 제고를 위한 방향 설정 및 전략 수립을 지원하고자 함.

나. 추진 경과

- 1단계: ECEC의 질 개념화 작업을 위한 자료 준비 및 토론 ('09. 5월)
- 2단계: ECEC 핵심 정책문제 규명 작업을 위한 자료준비 및 토론('09. 12월)
- 3단계: OECD의 각국 관련문헌 검토 및 working paper로 요약('10. 상반기)
- 4단계: 각 국가 질 지표 및 정책과 실제 관련 자료 수집 ('10. 하반기)
- 5단계: 정책대안 및 실제 분석을 위한 참여회원국 방문 및 정책포럼 개최 착수('11. 상반기)
- 6단계: 결과보고서 Starting Strong III 및 국가별 Country Policy Profile 발간 ('12. 상반기)

2. OECD 유아교육과 보육 네트워크

가. 추진 배경

- OECD는 여러 회원 국가들의 유아교육과 보육정책을 검토하면서(Thematic Review on Early Childhood Education and Care) 각국의 정부부처 공무원을 대상으로 여러 차례의 워크숍을 개최하여 호응을 얻음.
- Starting Strong II 보고서의 완성과 더불어 그동안의 유아교육과 보육사업을 종료하게 되면서 참석한 각국 대표들이 그 과정에서 이제까지 형성된 데이터 베이스와 네트워크를 본 사업 종료 후에도 지속하기를 희망함. 이에 2006년 3월 OECD 교육위원회에서 'Starting Strong Network'를 후속사업으로 제안, 추진함(Follow-up to Starting Strong II: Proposal for a network on

ECEC policy knowledge base).

- 본 후속사업은 2006년 10월 12-13일에 개최된 OECD Education Committee 에서 승인 후 착수됨. 당시, 우리나라에서는 한국교육개발원 고희일 원장이 본 사업에의 참여 의사를 재차 표명함.
- 2011년 12월 현재 Starting Strong Network 사업에 30여개국이 참여하여 회원국으로부터의 호응도가 높음(예: Australia, Austria, Belgium Flanders, Belgium French, Finland, Canada, Germany, Ireland, Korea, Netherlands, New Zealand, Norway, Northern Ireland, Denmark, Hungary, Japan, Slovak Republic, Portugal, Slovenia, Sweden, United Kingdom(England) 등).
- 연2회의 정기 회의를 개최하며(2007. 6월~2012. 1월, 총 10회), 평균 25여개국의 회원국이 참석함.
- 2008년 6월까지 벨기에가 ECEC Network사업의 사무국 역할 수행하였으며, 2008년 12월부터는 OECD 사무국에서 담당하게 됨.
- ECEC Network의 의장국은 노르웨이(2011년에 미국으로 변경), 부의장국은 우리나라를 비롯하여 캐나다, 포르투갈, 멕시코임.
 - 의장국과 부의장국 대표는 Network Bureau Member로서 회의주제에 대한 사전, 사후회의 debriefing, 정기회의 소집단 토론 리더 역할 수행 및 온라인 토론을 통한 Network의 전반적인 운영에 관여함.

나. ECEC Network의 목적

- OECD 사업 검토과정에서 형성된 지식기반의 정기적인 업데이트와 회원 국가간의 지속적인 정보 공유
 - OECD 회원국의 정책 수립과 구현에 대한 지속적인 자료 업데이트를 위한 포럼 개최
- 유아교육분야의 정책에 대한 일종의 자료센터(clearing house)의 역할 수행 및 후속 연구와 분석이 필요한 주요 분야 규명

- 유아교육과 보육 분야에 필요한 새로운 자료에 대한 요구도 및 지표 개발 프로그램 규명
- 선정된 정책 주제에 대한 워크숍 조직 및 정책적 메시지와 성공적인 정책 실천 사례 전파 및 공유
 - ECEC Network는 OECD의 연구결과 및 회원국 정책에 대한 정보 전파의 도구로서 역할수행을 하고, 정책입안자에게 새로운 정책연구를 안내하는 '정책 포털(policy portal)'을 개발하고자 함.

다. 참여회원국의 역할과 의무

- 참여국으로서의 역할과 의무: 자료 수집 및 국가정보 제공
 - OECD 회원국과 공유할 우리나라 ECEC profile(취원율, 시설 수, 지원규모) 등의 지속적 업데이트를 위한 기초 자료 제공
 - OECD 회원국에게 우리나라의 성공적 ECEC 정책 사례 소개 및 최근 정책적 동향을 알림.
 - 매 회의주제에 대한 발표 및 토론

3. OECD-Korea 유아교육과 보육 정책 포럼 개최¹⁾

가. 개최 배경 및 목적

1) 개최 배경

- '5세 누리과정' 도입 발표('11. 5. 2) 이후 유아 단계에서의 양질의 교육, 보육 서비스 제공을 위한 중·장기 후속 조치 추진
 - OECD 국가들의 교육과정 개발과 운영 지원 정책 검토 및 우리나라에 적합한 질적 제고 방안 모색 필요

1) 문무경·최윤경·김혜진(2012). OECD 국가 사례에 비추어 본 만5세 공통과정 운영의 질 제고 방안 연구의 주요 결과를 토대로 작성함

- 유아교육과 보육 발전을 위한 주요 관계자들의 공감대 형성 필요

2) 목적

- OECD 국가들의 공통과정 운영 사례가 주는 시사점 도출
- 유아교육과 보육 분야 주요관계자의 토론을 통한 '5세 누리과정'의 질적 운영 방안에 대한 의견 수렴
 - 유아교육과 보육 분야 대학교수, 지방공무원, 유아교육진흥원, 보육정보센터, 공사립유치원연합회, 보육시설연합회 등 다양한 관계자 집단의 정책적 대화 (Policy Dialogue)의 장을 마련
- '5세 누리과정'의 바람직한 확대 방안 모색

나. 주요 내용

- OECD 국가들의 공통과정 도입 정책 사례 검토 및 시사점 도출
- 5세 누리과정의 실행을 위한 주요관계자 의견 분석
 - 5세 누리과정 운영을 위한 교사 연수프로그램 내용 구성
 - 5세 누리과정 운영의 질 관리 방안
 - 5세 누리과정과 만 3-4세 교육과정 및 표준보육과정의 연계방안
 - 5세 누리과정의 바람직한 확대 방향

다. 주요 결과

1) 교사연수 및 지원

- 교사 연수
 - 연수 내용
 - 기존의 보육·교육과정과 누리과정의 차이점을 중심으로 연수 내용을 자세히 구성해야함. 기존의 내용과 크게 다르지 않으므로 차이점에 대해 교사가

제대로 인식하는 것이 중요함.

- 발달이론은 어린이집과 유치원의 현장에서 모두 중요하므로 발달이론을 추가해야 함.
- 연수 대상
 - 만5세를 담당했던 유경험자와 만5세 담당예정 교사를 1순위로 교육해야 함.
 - 전체 교사를 대상으로 연수 필요
 - 향후 만5세 담당교사의 퇴직·이직 상황에 대비하여 전체 교사를 대상으로 연수하여야 시행에 혼선이 없을 것임.
 - 국가수준 교육과정이므로 전체 교사를 대상으로 의무적으로 이루어져야 함.
 - 개발된 해설서에 근거하여 보육정보센터장, 장학사 등을 먼저 연수할 필요가 있음.
- 연수 방법
 - 기존의 연수 네트워킹과 유사한 형태로, 전문직은 육아정책연구소, 진흥원에서 원장·원감에게, 지역 교육청에서는 교사·학부모에게 진행하도록 함.
 - 기존 전달체계 역할을 활용하여 연수하는 방법이 가장 효율적임.
 - 우선은 중앙에서 지방으로 전달하는 방식으로 진행하고, 이와 연계한 세미나를 추후 개최함으로써 전반적 이해도를 높임.
 - 중앙연수는 동일하게 받고, 지역연수의 강사는 보육과 교육 전공을 고려하여 각각 시행하는 것이 효과적임.
 - 사이버 교육의 비중이 높으면 연수효과가 높지 않을 것으로 예상됨.
 - 교육시간의 부족은 OECD 회원국에서 나타나는 보편적 문제임. 벨기에에서는 숙련된 교사가 현장에서 다른 교사를 가르치면서 지식과 경험을 공유함.
- 보육과 유아교육 통합 연수
 - 유아교육과 보육의 연수는 전달체계의 차이일 뿐임. 누리과정은 통합이 중요한 의미이므로, 중앙연수에서 육아정책연구소가 장학사, 보육정보센터장을 동일하게 연수시키는 것이 바람직함.
 - 장소는 상관없으나, 보육교사와 유치원교사가 함께 연수받는 것을 제안
- 기타

- 교사연수는 법적 의무사항이 아니므로 자발적 동기를 유발하기 위한 인센티브가 필요함.
- 사전 연수와 더불어 분기나 학기별로 누리과정 담당교사 간 워크숍을 통해서 서로의 실행을 논의하는 자리가 필요함.
- 어린이집 교사의 경우, 야간에 연수를 받아야만 하는 실정임. 다양한 교육 시간을 마련하거나 대체인력을 제공하여야 함.

2) 5세 누리과정 운영의 질 관리: 모니터링 및 평가

□ 평가

- 기존의 평가체계와 연계한다면 질 관리가 잘 이루어질 것임.
 - 어린이집 평가인증 커리큘럼 평가지표와 유치원 평가척도도 참고하여 두 내용을 아우르는 통합 평가척도를 개발하는 방안과 현재 이원체제에서 각각의 평가를 적용하는 방안이 있음.
- 유치원의 장학지도 개념을 활용하는 방안도 있음.
- 초기에는 지원차원에서 장학을 실시하는 것이 효과적임. 수업장학지원과 평가는 엄연히 다름. 장학은 교사를 도와주기 위한 것이고 평가는 수행에 대한 전체적인 확인 작업이기 때문임.
- 반면, 평가는 장학과 별개로 진행하여 질 관리를 하는 방안도 제기됨.
 - 지금의 평가 시스템에서는 실제 수업을 질적으로 실행하고 있는지는 알 수 없음. 기존의 평가에서 평가 자체로 인하여 교사들이 긴장하고, 발전하는 모습을 볼 수 있었음.
- 평가(질관리)는 OECD의 모든 국가의 공통 문제였음. 다른 나라의 사례에 비추어 보면, 품질관리, 품질평가 등의 단어 선택에 따라 다른 의미를 전달하는 것과 같이 용어가 중요한 것으로 나타남.

3) 3, 4세 유치원교육과정 및 표준보육과정과의 연계 방안

□ 연계 방안

- 5세 누리과정을 안정적으로 시행하기 위해서는 3, 4세도 누리과정과 연속

적인 과정으로 운영되어야 할 것임.

- 5세는 독립적인 과정으로 운영되는 반면, 3, 4세는 아직 수준별로 운영되므로 5세와의 연계성을 위해서 별도로 3세와 4세 과정을 각각 마련해야 함.
- 1, 2세까지도 연계가 되어야 현장에서 혼란스럽지 않을 것임. 이와 마찬가지로 초등학교 과정과의 연계도 고려되어야 할 것임.

□ 내용 구성

- 5세 누리과정은 전인적 발달을 지향해야 함.
- 과학적 탐구나 문해력을 배양하는 과정은 오히려 형식적이라고 봄. 또한 과학 교육 등에 대한 투자는 이미 많이 이루어지고 있음.
- 현재 보육과정과 교육과정 안에서도 증가하는 다문화가정에 대한 언급은 이뤄지고 있으나 이를 더 강조할 필요가 있음.
 - 다문화 가정이 증가하고 있음에도 불구하고, 오늘날의 보육 및 교육과정은 다문화 가정의 영유아들이 우리말을 잘 한다는 가정 하에 이뤄지고 있음. 다문화 교육에 대한 재논의와 교사지원이 필요함. 반면, 다문화 가정의 지원확대로 인하여 한국 아동들이 역차별을 받고 있다는 의견도 있으므로 포괄적 지원시스템이 요구됨.

□ 운영 시간

- 단위 유치원에서는 기본과정을 3시간 운영하고 나머지 2시간은 특성화 수업을 하길 원함. 그러나 부모들은 5시간 수업을 원하는 실정임. 5세 누리과정에서 기본과정에 대한 명확한 시간 설정이 필요함.
- 부모는 자녀들이 기관에 더 오래 머무르기를 원함. 이는 유아의 권리와는 대치되므로 언론매체를 통해 유아의 권리를 우선적으로 강조하는 내용의 부모교육 실시가 필요함.

4. OECD-노르웨이 유아교육과 보육 정부고위직 회의

가. 회의 개요

□ 일시 및 장소 : 2012. 1. 23(월)~25(수), 노르웨이 오슬로

- 주제: “강한 출발: 양질의 유아교육과 보육을 위한 정책 실행”
(Starting Strong III: Implementing Policies for High Quality Early Childhood Education and Care)
- 참석자: 총 200여명(11개국 장관, 36개국)
- 한국대표단: 장미란 서기관(주OECD 한국대표부),
이영 소장, 문무경 실장, 백송이 연구원(이상, 육아정책연구소)
- 일정
 - ‘12. 1. 23(월): 노르웨이 유아교육기관 및 관련 기관 방문
- 국립과학교육센터, 실외유치원(Outdoor kindergarten)
 - ‘12. 1. 24(화): OECD 유아교육과 보육 정부고위직 회의 참석
 - ‘12. 1. 25(수): OECD ECEC Network 제10차 회의 참석

나. 주요 회의 내용

- OECD 교육국장 Barbara Ischinger는 개회사에서 OECD 회원국 유아교육과 보육의 질 제고 우수정책 사례로 노르웨이의 ‘교사 전문성 제고 정책 (Competent Staff- Pedagogical leadership)’과 우리나라의 ‘만5세 공통교육 과정 도입(누리과정을 통한 다양한 서비스의 질 보장 목적)’을 소개함.
- 노르웨이 교육부장관 Kristin Halvorsen은 기조강연을 통하여 노르웨이 유아 교육을 소개하고 질 향상을 위한 정부 노력의 중요성을 강조함.
 - ‘행복한 유아기는 평생을 통해 지속되며, 한 명의 유아교사의 효과는 100년 동안 지속됨’을 강조(A happy childhood lasts through life; The effect of one preschool teacher lasts for 100 years).
 - 교사 대 아동 비율이 1:4, 현재 전체교사의 1/3만이 유치원교사 자격 소지함. 교사 전문성이 노르웨이 ECEC에서 가장 큰 이슈임.
 - 유치원교육과정(National framework for kindergarten)에서 사회적 유능성 발달에 보다 비중을 둬.
 - 아버지도 의무적 출산휴가 1년 부여, 출산율은 OECD 평균보다 높은 2.0 수준

- 노르웨이 만 5세 아동의 98%가 유치원에 취원하고 있으며, 국가가 비용 지원
 - 중앙정부, 지자체, 사립유치원 원장 등을 총망라한 이해관계자 위원회를 구성하여 유아교육 정책에 대하여 토론 및 결정
 - 유아교육에 대한 투자확대와 더불어, 교육과정 운영의 효과성과 교원자질 제고, 기관 경영 및 관리 개선 등 운영측면의 개선 노력을 통해 유아교육 투자대비 효과를 높여야 할 것임.
- 기초강연: Dr. Steve Barnett(미국 National Institute for Early Educational Research [NIEER] 소장, Rutgers Univ. 교수)
- 많은 연구결과들이 유아교육과 보육(ECEC)에 대한 정부 투자는 영유아, 특히 취약계층 아동에게 많은 혜택을 가져옴을 입증하고 있음. 한편, 중산층 이상의 영유아의 학습과 발달에 도움이 될만한 높은 질의 ECEC 서비스 제공이 이루어지지 않고 있으며, ECEC의 질 향상을 위한 정부 투자의 확대가 필요함.
- 패널 토론: Nyamo Sabuni, 스웨덴 양성평등부 장관, Paraskevi Christofilopoulou 그리스 교육부 차관, Karen Kornbluh, OECD 미국대사
- ECEC 투자는 영유아 발달과정의 질을 높임과 동시에 더불어 여성의 사회활동의 뒷받침이 되고 있음.
 - 어머니가 아이를 직접 돌보지 않고 시설에 맡기는 것이 영유아 발달에 좋지 않다는 그릇된 사회인식의 변화가 필요함. 정부관계자들, 또한 일반인들에게도 ECEC 서비스의 확대 및 질 향상이 필요하다는 점을 설득시켜야 함.
 - 그리스의 경우, 교사배치의 문제로 기관을 통폐합하며, 놀이중심의 교육과정을 강조함.
- 라운드 테이블 토론: 회원국의 사례 공유 및 토론
- (뉴질랜드) 최근 뉴질랜드에서는 교사자격, 학급규모 축소와 같은 비용이 많이 드는 대규모 프로젝트 보다는 교육과정 개발, 교직원 교육과 같은 소프트한 프로젝트가 더 효과적임.
 - (영국) 직장 내 교직원 교육이 유아교육의 질을 높이는데 가장 효과적, 예를 들면 급식 담당 직원과 아동들의 의사소통도 아동들에게 큰 영향을 미

침. 좋은 성과를 내는 기관이 왜 그러한가를 조사하는 것도 좋은 방법임.

- (캐나다) 캐나다에서는 유아교육기관에서 근무하려면 대학수준의 유아교육 전공자만 해당. 유아교육기관들로 구성된 위원회의 자체 자격관리 및 교육, 최근 부모들에게 질이 좋은 유아교육기관을 선택할 수 있도록 다양한 정보를 제공함.
- (한국) 모든 5세 유아에게 양질의 교육과 보육을 제공하고 부모부담을 경감하기 위하여, 2012년 3월부터 5세 누리과정, 2013년부터 3-4세 누리과정 실시 예정임. 이를 위하여 현재 2만여명 유치원 및 보육 교사에게 5세 누리과정 실행을 위한 연수를 실시하고 있음. 한국은 사립부문의 비중이 매우 높으므로 현직연수만으로 교사의 질 향상을 기대하기는 어려움. 특히, 사립기관에 근무하는 교사 급여, 근무 환경의 개선이 함께 뒷받침되어야 우수한 교사를 임용하고 보유할 수 있음(2010년부터 한국정부는 사립유치원 교사에게 월 30만원의 인건비 지원을 시행하고 있으며, 누리과정을 가르치는 보육교사에게 월 30만원을 지원할 예정임).
- (노르웨이) 교육노조 TUAC 발표. 지난 10년간 유아교육 분야의 서비스가 급격히 증가함에 따라 이에 대응하는 문제 발생함. 사립유치원은 소규모부터 대규모의 국제유치원까지 매우 스펙트럼이 넓어 교사-학생 비율, 실내 외 공간, 위생 등 규제를 일률적으로 적용하는 것은 문제로 대두됨. 유치원교사는 대학졸업자중 가장 낮은 임금을 받으며, 유아교육분야 전공자가 부족하여 다른 분야 전공자로 채워지는 문제가 발생함.
- (미국) ECEC의 질에 변화를 가져오는 4가지 요인은 국가원수 및 부처의 리더십, 평가중심의 연구, 의사소통 전략, 다양한 유관분야의 의견 수렴임. 유아의 어휘사용의 격차를 발견하여 Early Learning 프로그램과 어머니와 영유아를 위한 가정방문 프로그램을 새로이 개발함. 이 새로운 프로그램으로 미네소타주의 경우 보육시설 관련하여 28,000개의 일자리를 창출하여 사회적, 교육적, 경제적 기능을 수행함.
- (일본) 유치원연합회에서 학회와의 협력체계하에 현장연구를 자체적으로 수행하여 서비스의 질을 제고하기 위해 노력하고 있음.
- (덴마크) 유아의 학습활동(Learning Stories)에 대한 결과를 잡지발간을 통하여 광범위하게 알리고 있음.
- (네덜란드) 과정(Process) 중심의 평가를 수행 중이며, 부모에게 서비스 기

관의 질에 대해 정보를 제공하는 마케팅 도구로 활용함.

- (노르웨이) 측정가능한 지표만의 평가는 지양하며, 가급적 평가에 모든 관점과 의견을 포함하려는 노력을 경주함. 교사와 연구자 등 주체에 따라 다른 수준의 필요한 정보를 제공할 수 있어야 함. 즉, 평가의 목적에 따라 평가방법을 비롯한 제반 사항들이 결정되어야 함.
- (싱가포르) 교사용 지도서가 너무 상세한 경우, 오히려 교사의 자율성을 저해하는 현상을 초래함. 현재 정부에서 지도서의 상세성 수준에 대해 심각히 검토 중임.
- (에스토니아) 2008년도에 교육과정 개발. 아동평가에 부모참여를 강화함.
- (말레이시아, 포르투갈) 교육과정개발에 초등관계자 포함, 유치원을 소집단화하여 초등학교와 연계함.

□ Starting Strong III Tool Box 론칭

- 2010-2011년도에 질 제고 사업의 결과물로 Starting Strong III를 발간함.
- Starting Strong III는 각 국가의 서로 다른 유아교육과 보육의 발전 단계에도 불구하고, 질 제고를 위하여 공통적으로 적용할 수 있는 다섯 가지의 효과적인 정책수단을 제시함: 정책 목표와 규정, 교육과정 개발과 실행, 교사 자격기준 및 교육과 근무여건 개선, 가족과 지역사회 참여, 자료수집과 연구 및 모니터링
- 각 정책수단을 실행하는데 도움이 되는 1) 이론적 배경, 2) 국제비교자료, 3) 도전과제와 전략, 4) 정책적 교훈, 5) 자체점검을 위한 체크리스트를 포함함.

□ 종합 토론

- 유아교육과 보육 서비스의 질 측정: 회원국 ECEC 서비스의 질 측정을 위한 공통지표가 필요하나, 각 국가의 사회문화적 배경 및 ECEC 체제가 다르므로 국가간 비교가 기대만큼 유용하지 않을 수 있음.
- 취약계층 아동들을 위한 정책: 소수 인종 아동, 취약계층가정의 영유아들을 위한 정책은 필요하나, 소수에 불과한 취약계층 아동들에게 모든 자원과 관심을 집중시키는 것은 비현실적임.
- 학부모 및 지역사회 참여 제고: 학부모가 ECEC 서비스기관에 참여할 수 있는 방법을 모색하고, 부모에게 역할을 부여하여야 함. 아동은 학부모가

참여할 때 기관 생활에 더 적응을 잘 함. 교사는 자녀에 관한 중요한 정보를 학부모에게 알려 줄 수 있는 풍토 조성 필요

- 즉각적인 성과 요구 압력에 대한 대처 방안: 유아교육은 즉각적으로 또는 단기간에 성과를 낼 수 있는 분야가 아님. OECD 유아교육과 보육 회의에 재정담당자를 함께 초대하여 인식을 공유할 필요 있음. 또한 교육전문가보다는 건강 관련 전문가의 의견을 경청하는 경향이 있으므로 함께 설득하는 방안을 모색할 수 있음.

III. 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일

1. 목적 및 구성

가. 정책 프로파일의 목적

- 유아교육과 보육(ECEC)은 여러 국가들의 주요한 정책과제로 확고히 자리매김함. ECEC로 인하여 사회 및 경제적 이익 창출, 평생교육에 있어서 더 나은 발달과 성취 달성, 교육적 불평등과 빈곤 퇴치, 그리고 세대간의 사회적 유동성 증진 등의 효과가 있음을 뒷받침 하는 연구결과가 증가하고 있음. 이러한 사회적·경제적 이득은 ECEC의 질과 밀접한 관련이 있음.
- ECEC의 질에 대한 정의는 신념, 가치, 국가 및 지역의 사회적·경제적 여건, 그리고 수요자의 요구에 따라 상이함. 국가간의 비교를 실시할 경우 이러한 상이점을 유의해야 함.
 - 서로 다른 국가들의 정책에 대한 논의를 진행시키기 위하여 본 정책 프로파일에서는 ECEC의 질을 구조적 질과 과정적 질로 나누어 분석함. 질의 목표로는 아동의 발달 성과를 설정함.
- 국제문헌연구의 결과에 따라 OECD는 ECEC 질 향상을 위한 다음과 같은 5가지 정책 수단(Policy Lever)을 제시함(OECD, 2012).
 - 1) 질에 대한 목표와 규정 설정
 - 2) 교육과정과 학습기준 개발 및 실행
 - 3) 교사 자격기준, 교육 및 근무여건 개선
 - 4) 가족 및 지역사회 참여
 - 5) 자료 수집, 연구 및 모니터링
 - 다섯 가지의 정책 수단 중 한국은 교육과정과 학습기준 개발 및 실행을 본 정책 프로파일의 주제로 채택함. 한국의 주요 비교대상으로 삼은 국가는 공통과정을 사용하며 유보 일원화체제의 핀란드, 뉴질랜드, 영국임.

나. 정책 프로파일 구성

□ 우리나라의 유아교육과 보육 정책 프로파일은 5개의 장으로 구성됨.

1) 제 1장: 한국의 현 정책 성과와 정책 실행 수준

□ 제 1장은 1) 보육시설 이용률, PISA시험 성적, 노동시장의 결과 등 아이의 생애주기와 관련된 정책결과의 내용, 그리고 2) ECEC부문의 공공투자, 교육 국제표준 분류(ISCED)에서 요구하는 아동 대 교사 비율등 ECEC와 ECEC인력들에 영향을 미치는 정책수행에 대한 내용을 포함한 두 방사형 도표를 소개함.

- 방사형 도표를 통하여 한국이 OECD 평균과 비교해서 어떠한 위치에 있으며, 어떠한 영역에 더 많은 주의가 필요한지 알 수 있음.

2) 제 2장: 교육과정에 관한 연구결과

□ 제 2장은 연구결과를 통하여 교육과정 또는 학습기준 설정이 아동의 발달에 미치는 긍정적인 영향에 대해 정치적 리더, 주요관계자 및 언론에게 알리고자 함.

- 교육과정의 중요성, 다양한 형태의 교육과정이 아동발달에 미치는 영향, ECEC 공급의 질, 교육과정 구성에 있어서 중요한 요소, 정책방안 제시, 또한 현재 연구가 미진한 부분 등의 내용을 담고 있음.

3) 제 3장: 한국과 선정국가의 교육과정 비교

□ 제 3장은 한국이 다른 국가들과 비교하였을 때 교육과정의 구성과 내용의 수준이 어떠한지 평가함. 또한, 어떠한 교육과정 요소에 있어서 더 많은 관심과 조치를 취할 수 있는지와 정책이슈에 관한 정보를 제공함.

4) 제 4장: 검토해야 할 정책영역

□ 제 4장은 다른 국가들과의 비교를 통해 우리나라가 검토할 수 있는 영역과 급변되는 사회 속에서 대두되는 문제들을 제시함. 이 장에서는 ECEC 주요

관계자들이 관심을 기울이고 개선방안을 마련해야 하는 영역에 대해 살펴봄.

5) 제 5장: 도전과제와 전략

- 제 5장은 국가들이 교육과정을 개발, 개정, 실행함에 있어서 직면하는 도전 과제와 이를 해결할 수 있는 전략들을 소개함. 이 장은 우리나라의 비교대상 국가들이 어떠한 전략을 통하여 교육과정에 관련한 도전과제를 해결하는가에 대한 내용을 포함함.
 - 구조적 질은 영유아들이 경험하는 과정을 구조화시키는 특성을 가진 투입 요소들을 의미함. 이러한 특성을 가진 투입요소는 유아교육과 보육 기관에서 뿐만 아니라 영유아와 관련된 모든 환경(예: 지역사회)에서 발견될 수 있음. 규정으로 인하여 규제될 수 있는 요소들이 있으며 규제될 수 없는 요소들도 존재함
 - 과정적 질이란 영유아들이 유아교육과 보육 기관의 프로그램을 통하여 직접적으로 겪는 경험들로 이루어짐. 이러한 경험들은 영유아의 발달과 건강에 유의한 영향을 미침(Litjens and Taguma, 2010).

2. 우리나라 유아교육과 보육 정책의 투입과 성과

- 한국은 다음과 같은 아동 관련 전반적인 성과지표에서 OECD 평균보다 높거나 가까운 수치를 기록하였음: 신생아 생존율, 빈곤 한계선 이상에서 살아가는 18세 미만 아동비율, 3세 미만, 3세, 5세 유아교육과 보육 서비스 이용률, PISA의 읽기, 수학, 과학 시험 성취도
 - OECD 평균보다 낮은 수치를 기록한 지표는 출산율, 여성취업률, 남녀 정규직 임금평등비율임.
 - 국제비교를 통한 정책적 검토사항은 여성취업률 증진, 남녀임금격차 해소, 유치원의 교사 대 아동 비율과 보육교사의 자격기준 개선임
- 지난 몇 년간, 정책개입의 원칙은 소득 중심의 사회복지 모델로부터 생애주기적, 인적자본개발 모델로 옮겨져 갔음. 유아교육과 보육은 생애주기적 모

델에서 중요한 역할을 가짐.

- 많은 연구결과들이 ECEC, 특히 취약계층 영유아를 위한 ECEC는 영유아기 후의 공공 인적자본 투자보다 높은 회수율을 나타냄을 뒷받침 해주고 있음. ECEC는 삶의 토대를 형성하여 높은 학업성취율을 달성할 수 있게 해 주며, 빈곤율을 낮추고, 사회계층간의 형평성을 제고하며, 중퇴자를 줄이고 노동시장을 활성화 시키는 역할을 함.
- 합리적인 비용으로 공급되는 높은 질의 ECEC는 취업모들이 노동시장에서 남성과 평등한 위치를 확보할 수 있도록 하여 가구소득을 높이고, 빈곤에 처한 가정들에게 큰 도움을 줄 수 있음. 또한 여성취업률을 증진하고, 사회 전반적으로 거두어들이는 세금을 높일 수 있음.
- 첫 번째 방사형도표는 한국의 정책 투입 정도를 나타냄. 정책 투입 정도가 국제비교를 통한 정책 성과의 수준과 관련이 있는지 알 수 있음. 선정한 질 목표가 다른 정책개입 효과와 상쇄되지 않도록 총체적인 정책 투입 및 효과에 대한 이해를 도움.
- 두 번째 방사형도표는 생애주기적 접근에 따른 한국의 정책성과를 나타냄. OECD 평균과 비교했을 때 제일 높은 점수를 기록한 국가의 점수를 100으로 보고, 제일 낮은 점수를 기록한 국가의 점수를 0으로 봄. 방사형도표는 국제적인 기준과 비교한 한국의 정책성과 수준을 보여줌. 둘째로 국제적인 비교를 통한 정책성과를 고찰을 유도하고, 어떠한 영역에 있어서 개선이 필요한지 논의함. 셋째로는 정책성과 개선에 있어 선정한 질 목표가 어떠한 도움을 줄 수 있는지에 대한 논의점을 제공함.
- 우리나라는 OECD 회원국 가운데 비교대상국으로 핀란드, 뉴질랜드, 영국을 선정함.

가. 정책 투입

한국은 ISCED 기준의 교사 대 아동 비율을 제외한 정책 수행 관련 모든 지표에서 OECD 평균보다 낮은 수치를 기록함(그림 3-1 참조).

1) 유아를 위한 공공지출

- 한국의 유아를 위한 공공지출은 연령별, 또한 각 형태의 유아교육 및 보육 서비스에 대한 지출로 구분됨.
- 평균 취업연령의 가구소득의 백분율로 계산한 3~5세의 교육 및 보육을 위한 공공 지출 수치는 OECD 국가의 최저치에 가까웠으며, 이는 한국의 3~5세 유아를 위한 공공지출 수준이 낮음을 명시함.
- 2007년 GDP의 백분율로 계산한 육아관련 보조금과 세금 공제에 대한 공공 지출 수치는 한국이 OECD 국가 중 최하위였으며, 보육, 유아교육, 0~6세를 위한 보조금 및 세금공제 지출은 핀란드와 영국에 비하여 현저히 낮았음.
- 보육, 유아교육, 만 0-6세를 위한 보조금 및 세금혜택에 대한 한국의 공공지출 수준은 비교국가인 핀란드, 뉴질랜드, 영국보다 현저히 낮음.

2) 육아휴직

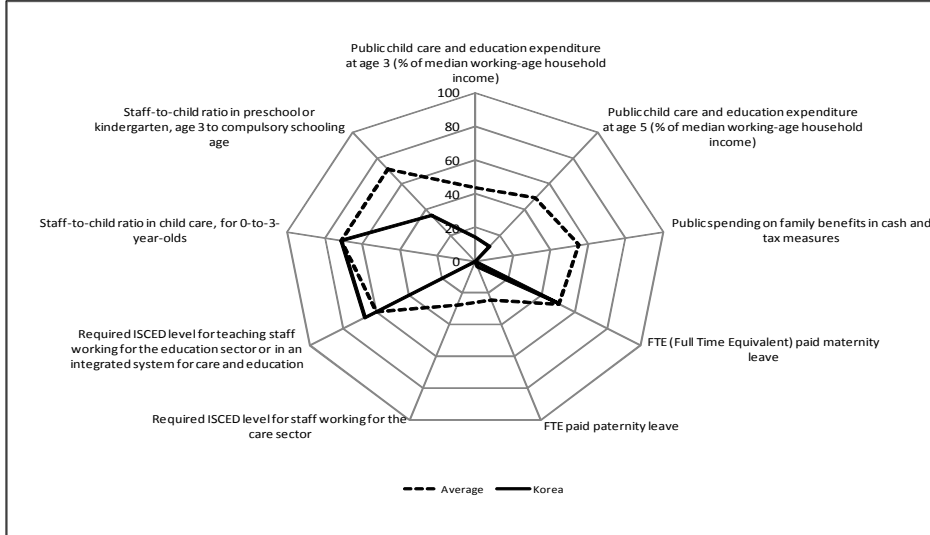
- 한국의 유급 육아휴직기간은 OECD 평균과 비슷한 수준이고, 아버지의 육아휴직기간은 평균 이하임. 어머니와 아버지에게 주어지는 무급 육아휴직은 한국에는 존재하지 않음.

3) 교사 자격기준

- 한국은 다른 OECD국가들에서도 보편적인 ISCED 기준 3에 해당되는 보육 교사의 자격을 요구함.
- 유아교육 교사자격에 대해서는 많은 OECD 국가들보다 높은 ISCED 기준 5를 요구하고 있음.

4) 교사 대 아동 비율

- 한국의 0-3세를 돌보는 교사 대 아동 비율은 OECD 평균과 비슷함. 반면, 3-6세를 돌보는 교사 대 아동 비율 OECD 평균보다 낮음.



주: 각 지표의 점수는 0부터 100으로 나타남. 자료를 제공한 모든 OECD 국가들의 점수 중 최고치를 100으로 최저치가 0이 되도록 조정하고 평균을 계산함. 교사 대 아동 비율은 모든 지역과 관할구역의 비율의 평균 수치로 계산함. 최고치과 최저치를 기록한 국가에 대한 정보는 표 3-2 참고

[그림 3-1] 정책 투입 개요

<표 3-1> 정책 투입 방식형 도표의 최고치과 최저치

정책수행관련 지표	최저치	최고치
만 3세의 교육 및 보육을 위한 공공 지출 수치 (평균취업연령 가구소득의 %)	스위스(2.3)	스웨덴(43.4)
만 5세의 교육 및 보육을 위한 공공 지출 수치 (평균취업연령 가구소득의 %)	슬로베니아(5.9)	헝가리(46.9)
육아관련 보조금과 세금 공제에 대한 공공지출(% GDP)	한국(0.2)	룩셈부르크(2.6)
정규직 유급모성휴가 (주)	호주, 미국(0)	그리스(25.4)
정규직 유급부성휴가 (주)	칠레, 에스토니아, 아일랜드(0)	독일(11.59)
ISCED 기준(보육교사자격)	벨기에, 체코공화국, 핀란드, 독일, 헝가리, 한국, 멕시코, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 폴란드, 슬로바키아공화국, 슬로베니아, 스웨덴(3)	이스라엘, 이탈리아, 일본, 스페인, 영국(5)
ISCED 기준(유아교육교사자격)	체코공화국; 슬로바키아공화국(3)	이탈리아(6)
만 0-3세 교사 대 아동 비율	미국 조지아주(1:17)	핀란드(1:3)
만 3-6세 교사 대 아동 비율	일본 (1:35)	핀란드(1:7)

나. 정책 성과

1) 아동 복지와 출산율

- 한국의 출산율은 OECD 국가 중 가장 낮으며, 1970년도부터 급격히 하락하였음.
- 한국의 신생아 생존율 및 빈곤 한계선 이상에서 살아가는 아동비율은 OECD 평균보다 높음.

2) 유아교육과 보육 서비스 이용률

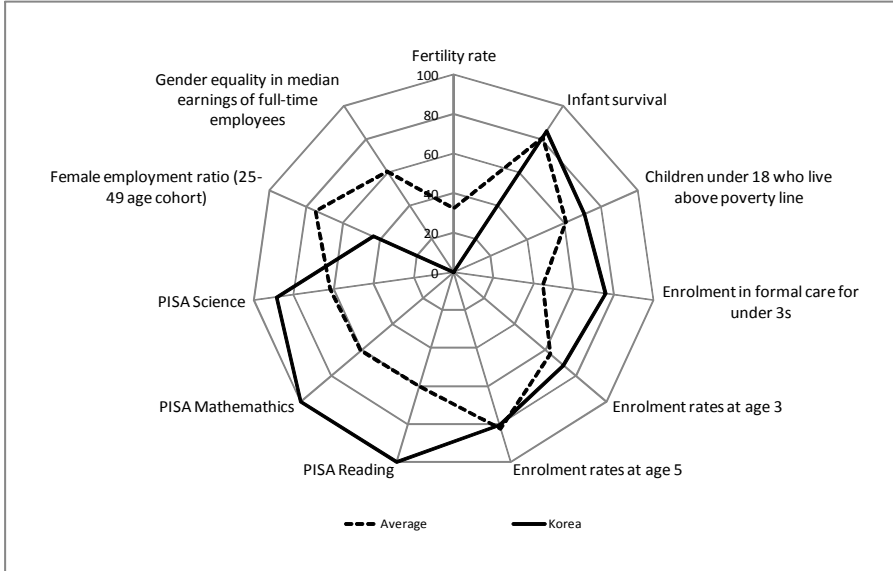
- 3세 미만의 보육서비스 이용률은 많은 OECD 국가들에 비해 높으며, 3세의 서비스 이용률은 평균보다 높음.
- 5세의 서비스 이용률은 OECD 평균보다 약간 낮은 수준임.

3) 중등교육과정 학업성취도

- 한국의 15세 학업성취도는 상위권에 속하였음. PISA의 읽기, 수학, 과학 시험에서 한국학생들은 대부분 국가의 학생보다 뛰어난 성적을 기록함.

4) 노동시장에서의 성과

- 한국은 25-29세 연령집단의 여성취업률이 평균보다 낮음. 즉, 정규직으로 일하는 젊은 여성의 비율이 낮음을 나타냄.
- 한국은 OECD 국가들과 비교하였을 때 가장 낮은 남녀 정규직 임금평등비율을 기록하였음. 이는 큰 남녀임금격차가 있음을 뜻함.



주: 각 지표의 점수는 0부터 100으로 나타남. 자료를 제공한 모든 OECD 국가들의 점수 중 최고치를 100으로 최저치가 0이 되도록 조정하고 평균을 계산함. 최고치과 최저치를 기록한 국가에 대한 정보는 표 3-2 참고

[그림 3-2] 영역별 정책 성과 개요

<표 3-2> 정책 성과 방사형 도표의 최고치과 최저치

아동관련 성과지표	최저치	최고치
출산율	한국(1.15)	이스라엘(2.96)
신생아 생존율 (1000 명 기준)	터키(983)	룩셈부르크(998.2)
빈곤 한계선 이상에서 살아가는 18세 미만 아동 비율 (%)	이스라엘(73.4)	덴마크(96.3)
만 3세 미만 유아시설 이용률(%)	체코공화국(2.2)	덴마크(65.7)
만 3세 유아시설 이용률(%)	네덜란드(0.05)	France(100)
만 5세 유아시설 이용률(%)	터키 (50.9)	호주, 프랑스, 아일랜드, 멕시코, 뉴질랜드(100)
PISA (Programme for International Student Assessment) 읽기 성적(점수)	멕시코(425)	한국(539)
PISA 수학 성적(점수)	멕시코(418)	한국(546)
PISA 과학 성적(점수)	멕시코(415)	핀란드(554)
여성취업률(만25-49세)	터키(27.4)	슬로베니아(86.7)
남녀 정규직 임금평등비율(%)	한국(61.2)	이탈리아(98.7)

3. 교육과정 비교 및 시사점

- 공통교육과정은 다양한 형태의 유아교육·보육 기관을 이용하는 다양한 영유아 집단들에게 균등한 질의 서비스 제공을 보장함. 최근 한국은 ECEC 분야에 대한 정책적 관심이 증대하고 있으며, 그 중 ECEC의 질 제고의 중요성이 부각되고 있음. ECEC 연구에 의한 교육과정 관련 주요 정책적 시사점을 도출하면 다음과 같음.
- 교육과정이 취약하면 영유아의 성장과 발달을 자극할 수 있는 환경조성이 어려움.
 - 교육과정 및 학습기준과 같은 공통된 틀은 교사에게 명백한 교육목표를 제시해 주며, 수업의 흐름을 파악, 학습일정을 체계화, 영유아 발달에 가장 중요한 요소에의 관심을 기울이며, 개별영유아의 요구에 민감할 수 있도록 도와줌. 또한, 영유아들이 취학 후에 필요한 지식과 기술을 터득하도록 하여 ECEC와 초등과정의 연계를 보장해 줌. 나아가 학부모가 자녀의 발달에 대해 알 수 있도록 도와주며, 교사와의 원활한 의사소통을 통하여 자녀의 상태에 대한 정보를 공유하고 필요한 경우 조치를 취할 수 있도록 해 줌.
- 인지 및 신경과학에 근거한 교육과정 개발은 영유아들이 각 연령대에 적합한 활동을 접할 수 있게 해 주며, 발달과정에 필요한 요소들을 경험하도록 보장함.
 - 관련연구결과에 의하면 인간은 4세 전에 언어, 수, 사회기술, 감정조절에 대한 뇌의 민감성이 최고조에 달함. 그러므로 ECEC는 영유아의 중요한 기술과 능력 발달에 있어서 큰 영향을 미친다고 볼 수 있음. 양질의 교육과정은 인지 및 사회적 발달이 상호보완적이며 동일하게 중요함을 강조함.
 - 아동주도 및 교사주도의 활동들을 통합하여 인지학습과 사회적 발달성과를 극대화할 수 있음. 아동주도 활동은 자원봉사자의 참여율 증가, 고등교육 진학의 동기 부여 등 장기적인 이익을 낳고, 교사주도 활동은 IQ 점수, 수학, 읽기 및 쓰기에 단기적인 긍정적 효과를 가져옴.
 - 영유아, 교사, 가족, 지역사회간의 파트너십을 통하여 교육과정을 개발함으로써 각 지역의 영유아에게 적합한 ECEC 서비스를 제공할 수 있음.

- 한국에서는 유아교육과 보육 기관이 서로 다른 교육과정을 실행하고 있음. 보육시설에서는 0세-5세를 위한 표준보육과정을 실행하고 있으며, 유치원에서는 3-4세를 위한 유치원교육과정을 실행하고 있음. 최근 한국은 모든 5세를 위한 통합된 교육과정인 누리과정을 시행함.
- 한국의 교육과정은 투입 요소와 성과 요소를 포함시키고 있음(즉, 예상된 ECEC 기관과 교사의 수행정도, 교육과정이 근거한 가치관과 원칙, 또한 예상된 아동 성과). 핀란드와 뉴질랜드, 영국(스코틀랜드)는 통합된 ECEC 교육과정을 실행하고 있음.
- 한국의 교육과정은 근거한 가치관과 원칙 이외에 기대하는 교사의 역할, 기대하는 아동발달 성과, 교사를 위한 지침을 포함시키고 있음. 다른 OECD 국가와 같이 한국의 교육과정은 인지학습과 사회정서적 요소가 결합되어 있으며, 문해, 수, 신체활동, 과학, 미술, 놀이, 음악, 실질적인 기술(예: 손씻기) 등과 관련된 주제를 포함하고 있음. 특히, 한국은 영유아에게 외국어와 테크놀로지에 대한 교육을 실행하고 있는 몇 안되는 국가 중 하나임.
- 국제비교자료에 의하면 한국은 영유아를 위한 교육과정 개발과 실행에 있어서 다음과 같은 사항들을 고려해 볼 수 있음: 1) 교육과정 접근방식 검토, 2) 초등교육과정과의 연계 강화, 3) 최신 정책연구결과를 반영함으로써 교육과정 내용에 대한 재검토, 4) 영유아의 행복, 삶의 만족도를 높일 수 있는 교육과정 고찰, 5) 교육과정에 대한 부모의 기대, 6) 영유아의 건강, 영유아기에 있어서 ICT 사용 등과 같이 새롭게 제기되는 이슈에 대한 논의, 7) 유아교육과 보육 교직원의 리더십과 관리 역량 증진 등임.
- 한국은 교육과정의 질 향상을 위하여 만 5세 공통교육과정 시행 및 지역사회의 특성을 고려한 교육과정 적용과 같은 방안을 실행해 옴.
 - 다른 국가들이 실행한 정책으로서 교육과정 개발 시 학부모 참여, 교사를 위한 교육과정 내용 설명, 교육과정에 적합한 평가체계 개발 등이 있음.
 - ECEC 교육과정의 질 제고 시 여러 국가들이 공통적으로 직면하는 과제는 다음과 같음.
 - 1) 목표와 내용 설정, 2) 지속적인 발달을 위한 교육과정 연계, 3) 효과적인

시행, 4) 시스템 평가임.

- 한국은 위 도전과제 중 교육과정의 목표와 내용 설정에 집중하여 지자체에게 지역의 특성에 맞는 교육과정 적용권한을 부여하였음. 또한 만 5세 공통 교육과정을 개발을 통하여 연계된 교육과정을 마련하였음.
- 나아가 한국은 핀란드, 뉴질랜드, 영국이 시행한 다음과 같은 정책 전략을 고려해 볼 수 있음.
 - 1) 아동 개개인 중심의 교육과정 설정을 위한 학부모 참여, 2) ECEC 연령대의 영유아들을 위한 하나의 통합된 교육과정 개발, 3) 교사를 위한 소통 도구 및 학부모를 위한 자료 개발, 그리고 4) 교육과정에 적합한 평가체계를 구축을 위한 교육과정 통합

IV. OECD 국가들의 유아교육과 보육 질 향상 정책

1. 유아교육과 보육의 질 향상을 위한 정책 전략²⁾

- 많은 연구보고에 의하면, 유아교육과 보육은 더 나은 아동복지 및 평생교육 기반으로서의 학습 성과, 아동 발달 및 학습의 형평적 성과, 빈곤 감소, 세대간 사회 이동 증대, 여성의 노동시장 참여 활성화, 출산율 증가, 사회 전반을 위한 보다 나은 경제적, 사회적 효과를 가져 옵니다.
- 이는 유아교육과 보육의 질에 따라 결정됨. 질에 대한 고려가 없는 서비스 기회 확대는 영유아에게 좋은 성과를 가져오지 못하며, 사회에도 장기적으로 생산적인 혜택을 가져오지 못함. 나아가, 질이 낮은 유아교육과 보육은 긍정적인 효과를 가져오기 보다는 유아의 발달에 장기간 지속되는 부정적인 영향을 미칠 수 있음.
- 일반적으로 유아교육·보육의 질은 중요한 성과를 얻기 위한 관건이라는 점에 동의함. 최근 더 많은 OECD 국가들이 유아교육과 보육의 질을 향상시키기 위하여 상당한 노력을 경주해 오고 있음. 국가마다 정책 개발과 실행 단계에 차이가 있음에도 불구하고, 유아교육과 보육의 질을 향상시키는데 있어서 효과적인 다섯 가지 핵심 정책 수단을 제시함.
 - 정책 수단 1: 질에 대한 목표와 규정 설정
 - 정책 수단 2: 교육과정과 학습기준 개발 및 실행
 - 정책 수단 3: 교사 자격기준 향상, 교육 및 근무여건 개선
 - 정책 수단 4: 가족 및 지역사회 참여
 - 정책 수단 5: 자료 수집, 연구 및 모니터링

2) OECD(2012). Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care의 Executive Summary의 내용을 번역, 정리함.

가. 정책 수단 1: 질에 대한 목표와 규정 설정

- 명확한 질 목표와 최소 기준 설정은 유아교육과 보육의 질 향상을 도움. 연구결과에 의하면, 명확한 질적 목표 설정은 정치적 의지를 강화하고, 우선순위 부문에 전략적으로 자원 배분하는 것을 도울 수 있음. 또한 명확한 질적 목표 설정은 유아교육과 보육에 있어서 더 나은 정부 리더십을 위한 중앙부처 간의 논의를 촉진하고, 사회적·교육적 목적을 공유하는 보다 일관되고 유아 중심의 통합적인 서비스를 지원하며, 서비스 공급자에게 지침을 제공하고 교사에게 방향을 제시하며 부모에게 정확한 정보를 제공함. 많은 OECD 국가들은 구체적으로 질에 초점을 둔 목표(예: 교직원 자격기준 개선 및 아동중심 교육과정 등)를 설정하고 있음.
- 최소 기준은 보다 나은 유아발달을 위한 여건을 보장하고 사립기관의 투명성을 지원하며 서비스 공급자간의 공정한 경쟁을 이끌고 부모의 유아기관을 선택을 돕는 정보를 제공함. 다수의 국가들은 교사 대 유아 비율, 실내외 면적, 교사 자격기준, 교사, 유아, 부모간의 상호작용 빈도 등과 같은 구조적인 질의 지표에 최소 기준을 설정하고 있음. 유아교육과 보육이 다른 부처관할로 이원화되어 있는 국가들은 종종 다양한 유아교육과 보육기관 또는 다양한 연령집단에 대한 다른 기준을 설정하고 있음. '통합적' 서비스 제공을 목적으로 하는 국가에서는 어떠한 기관에도 동일한 기준이 적용됨.
- 질 향상을 위한 목표 설정 시 당면하는 도전과제: 1) 목표에 대한 합의 도출, 2) 유아교육·보육 목표와 상급교육기관 및 여타 아동 서비스 목표간의 연계, 3) 설정된 목표의 실행
- 최소 기준 설정 시 당면하는 공통적인 도전과제는 다음을 포함함: 1) 질적 기준에 충족하는 서비스 제공을 위한 자원 확보, 2) 다른 규제하에 있는 다양한 기관들의 투명성 결여, 3) 지역적 요구와 제약 감안, 4) 최소기준의 실행, 5) 사립기관 규제 관리
- 이상의 도전과제들을 해결함에 있어서 각 회원국은 재정 및 기술적, 정치적 가능성의 측면에서 개별국가의 구체적인 상황에 적합한 다양한 전략을 시도해 오고 있음.

나. 정책 수단 2: 교육과정과 학습기준 개발 및 실행

- 교육과정과 학습기준은 유아의 학업 성취 및 발달에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음.
 - 다양한 유아교육·보육 기관의 균등한 질적 수준 보장
 - 교사들에게 유아의 복지와 학습을 향상시키기 위한 방안 지원
 - 부모에게 유아교육·보육기관의 역할, 가정에서의 부모 역할 등에 대해 알려 줌.
- OECD 국가들은 교육과정 개발에 있어서 각기 다른 접근 방식을 채택함. 교육과정을 이분법적(인지학습 지향 대 포괄적 접근; 교사주도 교수 대 아동주도 활동)으로 생각하기보다는 각 접근의 '부가적 가치'를 통합할 필요가 있음. 주요한 학습영역에 대한 초점은 맞춤형의 교육과정을 촉진하며, 교사, 부모, 유아, 지역사회간의 파트너십으로 지역적 특성을 고려한 교육과정은 특정지역의 유아와 지역사회에 대한 유아교육과 보육 서비스의 적합성을 강화할 수 있음.
- 거의 모든 OECD 국가들은 만 3세부터 취학 전까지 교육과정과 학습기준을 마련하고 있음. 최근 교육과정과 학습기준은 평생주기 또는 평생교육의 접근에 포함되어 있으며, 영유아기부터 8세, 10세, 또는 18세까지 연속적인 아동발달의 틀을 마련하는 국가와 지역이 증가하고 있음. 교육과정 내용에 있어서 북유럽국가들은 기대하는 아동의 발달 및 학습 성과보다 교사에게 무엇을 기대하는지를 구체화하는 반면, 앵글로 색슨 국가들은 아동 성과중심의 접근을 택하는 경향이 있음. 많은 OECD 국가들은 국가수준 교육과정에서 문해(읽고 쓰기)와 수에 초점을 맞춤. 최근 놀이의 중요성을 강조하는 일부 연구에 기초하여 놀이를 기존의 교육과정 영역 내에 포함하거나, 하나의 독립된 교육과정 영역으로 분리하기도 함. 소수의 회원국은 학교교육과정과 연계된 ICT와 같은 새로운 요소를 교육과정에 포함시키기도 함.
- 교육과정과 학습기준 개발 및 실행에 관한 주요 도전과제: 1) 교육과정 목표 및 내용 정의하기, 2) 상급학교 교육과정과 연계하기, 3) 교육과정 개발 및 개정 시에 교사와 충분히 논의하기, 4) 교육과정을 효율적으로 실행하기, 5) 교육과정 내용과 운영 평가하기임. 이러한 도전과제를 해결하기 위하여 회원국들은 주요관계자의 참여, 특정대상 아동 지원, 교사 전문성 개발을 포함한, 잘 계획된 교육과정 실행에 주안점을 둔 전략을 추진함.

다. 정책 수단 3: 교사 자격기준, 교육 및 근무여건 개선

- 더 높은 교사 자격기준은 보다 나은 유아의 발달 성과와 강력한 관련이 있는 것으로 발견됨. 유아의 성과에 영향을 미치는 것은 교사 자격기준 자체가 아니라, 양질의 교육환경을 구성하는 교사의 능력임. 즉, 결정적인 요소는 교사가 유아를 활동에 참여시키고, 교사와 유아 간, 유아와 유아 간의 상호작용을 자극하며 다양한 비계설정의 전략을 사용하는 데 있음. 보다 전문적인 교육과 훈련을 받은 교사는 유아교육 및 보육 환경에서 더 안정적이고 민감하며 교육적인 자극을 제공하는 것과 강한 상관이 있음.
- OECD 국가들은 유아교육과 보육 부문의 다양한 교사 자격기준을 제시함. 일반적으로 유치원교사가 기관 및 가정 보육시설 교사보다 높은 수준의 자격기준을 갖추고 있으며, 일부 국가들은 통합된 교사자격기준을 적용함. 유치원교사 양성 교육은 초등학교로의 원활한 전이를 위하여 종종 초등교사 양성과정과 통합되어 있음. 일반적으로 유치원교사는 보육교사보다 전문성 향상의 기회가 많으며, 가정보육교사의 경우 전문성 향상의 기회가 매우 제한적임. OECD 국가들의 교사 전문성 제고는 다음 사항에 주안점을 둠: 1) 교육방법 및 교수 실제, 2) 교육과정 운영, 3) 언어 및 교과목, 4) 모니터링 및 평가, 5) 의사소통 및 관리
- 교사 근무여건의 개선으로 유아교육과 보육 서비스의 질적 향상이 가능함. 연구에 의하면, 근무여건 개선은 교사의 직무 만족도를 높이고 지속적으로 근속하게 함. 따라서 유아교육과 보육의 질은 다음에 의하여 개선될 수 있음: 1) 높은 교사 대 유아 비율과 작은 학급규모, 2) 경쟁력 있는 급여 및 여타의 혜택, 3) 적절한 근무시간 및 업무량, 4) 낮은 이직률, 5) 양질의 물리적 환경, 6) 유능하고 지지적인 기관장
- 우수한 유아교육과 보육 교사와 관련된 공통의 도전과제: 1) 교사 자격수준 강화, 2) 자격을 갖춘 교사의 임용, 유지 및 다양화, 3) 지속적인 교사 연수, 4) 사립기관 교사의 질 보장
 - 이상의 도전과제를 해결하기 위하여 법적 장치, 기관의 재배정, 재정적 인센티브, 정책을 알리기 위한 자료 수집 등의 다양한 전략이 시도되고 있음.

라. 정책 수단 4: 가족 및 지역사회의 참여

- 부모와 지역사회의 참여는 건강한 유아발달과 학습을 향상시키기 위한 주요한 정책 수단임. 부모와의 파트너십은 유아교육과 보육 교사가 유아에 대한 지식과 정보를 향상시키는데 중요한 역할을 함. 부모참여는(특히, 가정에서의 양질의 학습 보장 및 교사와의 의사소통) 장래의 학업 성공, 고등학교 졸업, 사회·정서적 발달 및 사회 적응과 높은 상관성이 있음.
- OECD 국가들이 당면한 도전과제는 1) 부모의 낮은 인식 및 동기 부족, 2) 부모와의 의사소통 및 특정대상 유아를 위한 서비스 지원, 3) 부모의 시간 제약, 4) 부모간의 다양성 및 불평등 발생. 특히, 이는 소수민족출신 부모의 참여와 관련 있음. 회원국들은 법적 수단, 재정적/비재정적 인센티브, 여타의 지원체제를 이용하여 이러한 도전과제를 해결하고자 노력하고 있음.
- 지역사회의 참여 또한 중요한 정책 수단으로 간주됨. 이는 부모와 유아교육과 보육 서비스는 물론, 다른 아동서비스와의 '연결자', 특히, 취약계층 부모의 스트레스 감소 및 현명한 선택을 지원하는 '사회적 네트워크', 사회적 결속 및 공공질서를 증진하는 '환경', '자원의 근원(source for resource)'으로서의 역할을 함. 지역사회 참여의 도전과제는 부모참여와 유사한 것으로 보고됨. 즉, 지역사회의 인식과 참여 동기 부족, 지역사회 간 및 지역사회와 유아교육과 보육 서비스 간의 의사소통 결여 등임. 지역사회의 고유한 도전과제로는 제대로 기능하지 않는 지역사회 관리, 유아교육과 보육 서비스와 다른 서비스간의 협력 및 상급학교 교육서비스와의 협력 증진 등이 있음.
 - 지역사회를 단순히 '이웃' 또는 '지자체'로 간주하기보다, 비정부 단체, 사립재단, 종교 단체, 도서관 및 박물관, 스포츠 센터, 경찰서, 사회 서비스 등을 포함하는 포괄적인 관점으로 이해하는 것이 유익함.

마. 정책 수단 5: 자료 수집, 연구 및 모니터링

- 자료수집 및 모니터링은 유아가 양질의 유아교육과 보육 서비스에 평등하게 접근할 수 있는지, 서비스로부터 혜택을 받고 있는지에 대한 사실과 경향 및 증거를 구하는데 도움이 됨.

- 자료수집과 모니터링은 프로그램 개선과 책무성에 있어서 중요하며, 부모에게 필요한 자료를 제공하여 적합한 기관을 선택하는데 도움을 줌. 더 나은 자료수집 체계와 모니터링은 질의 목표와 일관적으로 연계되고, 아동 수준, 교사 수준, 프로그램 수준의 자료와 연결된다면 유아의 발달 성과를 향상시킬 수 있음.
- OECD 국가들은 다음과 같은 7가지 모니터링 대상 또는 목표를 제시함: 1) 유아의 발달, 2) 교사의 수행, 3) 서비스의 질, 4) 규제 준수도, 5) 교육과정 실행, 6) 부모 만족도, 7) 인력 공급 및 근무여건임. 목적에 따라 면접, 관찰, 표준화 검사, 서비스 질 평정 등과 같은 다양한 모니터링 도구들이 사용됨.
- 가장 흔히 보고되는 자료수집과 모니터링의 7가지 도전과제는 다음과 같음: 1) 유아교육과 보육 수요와 공급, 2) 교사의 질과 근무 여건, 3) 재정 및 비용, 4) 유아 발달, 5) 유아교육과 보육 서비스의 질, 6) 서비스간 및 지역간 자료의 일관성 보장, 7) 서비스의 질 향상을 위하여 수집한 자료 활용의 극대화임.
- 점차 많은 국가와 지역이 단순히 자료수집과 모니터링 자체를 위해서가 아니라, 먼저 자료수집과 모니터링의 목적을 규명함으로써 효과적인 자료수집 체계를 개발하고자 노력 중임.
- 연구는 정책과 실재를 알리는 영향력 있는 도구가 될 수 있음.
 - 연구는 프로그램의 성과를 설명하고 유아교육과 보육 투자를 위한 우선순위 부문을 정하며, 증거에 기반한 실재를 알리는 데 핵심적 역할을 함.
 - 유아교육과 보육 분야에서 주로 수행되는 연구의 유형은 특정국가의 정책에 대한 연구, 대규모 프로그램 평가, 중단연구, 실제와 과정에 대한 연구, 참여-관찰 연구, 국가 간 비교 연구, 정책 검토, 사회문화적 분석, 신경과학 및 뇌 연구 등을 포함함.
 - 다른 유형의 프로그램 또는 다른 교수법의 효과 비교와 같은 양적 연구의 활용이 증대하는 경향이 있음. 한편, 지역적 가치와 민주주의를 반영한 실재를 알리는 데 있어서 질적 연구의 중요성에 대한 인식이 증대하고 있음. 보다 나은 유아교육과 보육 연구를 위해서는 양적, 질적 연구는 모두 필요함.
- OECD 국가들의 연구의 질 향상을 위한 도전과제
 - : 1) 유아교육과 보육의 효과에 관한 증거와 비용 대비 효과 분석 필요, 2) 활성화

되지 않은 연구분야 또는 새로운 관심분야의 연구 확대, 3) 연구결과 확산

- 최근 OECD 국가들은 연구를 정책과 실제에 연계하고, 연구의 질과 양을 개선하며, 연구결과를 국제적으로 확산하는데 초점을 맞추어 노력하고 있음.

2. 정책수단 1: 질 제고 정책 목표와 규정 설정

가. 정책 전략과 도전 과제

- 핀란드 정부는 유아교육 및 보육의 원칙과 정의를 담은 정책서(The Government Resolution Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care)를 2002년에 발행하였음. 정책서를 통하여 핀란드 정부는 유아교육과 보육의 주된 책임자는 부모이며, 사회는 부모가 책임을 다하도록 지지하는 역할을 수행해야 하고, 영유아 각각의 발달에 맞춘 유아교육과 보육 서비스가 제공 되어야 함을 강조하였음.
- 스웨덴 정부는 1990년대 유아교육과정을 초등학교 교육과정에 도입함에 따라, 유아교육 및 보육 목표와 범위를 재설정 하였음. 유아교육 및 보육 업무를 보건사회부에서 교육과학부로 이관시키면서 육아지원 서비스의 초점을 사회와 가족의 영역에서 교육의 영역으로 이동, 유아기가 학습과 발달을 촉진 시킬 수 있는 평생학습과정의 중요한 첫 단계임을 명시하였음.
- 핀란드, 스웨덴 및 노르웨이는 균등한 질의 민간 및 공공 유아교육과 보육 서비스 공급을 위하여 법과 재정체제를 정비하였음.

나. 정책적 교훈

- 교훈 1: 질 제고를 위한 정책 목표의 우선순위를 정하고 구체적이고, 측정가능하며, 달성할 수 있고, 현실적이고 시기적절한 목표를 설정하기
 - (벨기에 네덜란드령) 유아교육과 보육 정책의 목표와 목적은 모든 주요관계자에게 분명하여야 하며, 반드시 합의를 이루어야 함. 또한 정책 목표의 우선순위를 저

소득층 가정 아이들의 보육시설 이용률 증가에 두고 다른 프로젝트들은 2-3개월 보류함.

- 교훈 2: 질 평가 기준의 필요성에 대해 효과적으로 의사소통하기
 - (슬로바키아 공화국) 유아교육의 질 평가 기준과 전반적 아동발달에 대한 유아교육의 긍정적 효과에 대한 주장을 설명하는 것이 중요함. 이에 관한 협의회, 세미나 및 언론토론을 구성하는 것이 효과적이며 이는 기준 변화에 대한 지원을 증진시키고 과정 설계에서 관련된 주요관계자의 참여를 보장함.
 - 질 평가 기준 개정에 대한 정부와 유아교육 및 보육 제공자 간의 합의 과정 및 논의를 전하기 위한 매체 사용이 중요함. 또한, 개정을 옹호하는 매체는 합의 도출 과정에 긍정적인 영향을 끼침.
- 교훈 3: 국가수준의 최저기준을 정의함에 있어서 유의하기
 - (핀란드) 규제가 국가수준에서인지 지자체수준인지에서 이루어져야 하는 것에 대해 종종 논의되어 왔음. 관리업무는 분권화되는 반면 서비스 질 보호 및 아동의 안전을 위해 국가수준의 최저기준이 필요함. 국가수준에서 기준이 정의될 경우 이 법안은 전국에 걸쳐 유아교육 및 보육기관의 최저 질적 수준을 보장할 수 있음.
- 교훈 4: 교육과정 목표 또는 기준 변경 시 다양한 주요관계자와 협의하기
 - (오스트레일리아) 국가품질안전 이행 동안 주요 협의회로서의 역할을 위해 전국적인 주요관계자 모임을 형성하였으며 각 구성원들은 유아교육 및 보육과 학령기 아동지도 분야를 대변하며 단체, 학회, 훈련기관 및 분과회 등을 포함함. 이러한 주요 관계자들간의 충분한 협의는 질적 목표와 기준 개혁 시행의 참여를 시도할 때에 필요하고 중요하며 지원을 증대함.
 - (뉴질랜드) 교육부는 2003년부터 새로운 규제 제도가 시행된 2008년 후반까지 기준 관련 모든 규제 제안에 대해 유아교육 및 보육 분야에서 집중적인 협의가 이루어져 왔음. 그 결과 규제변화 및 실행가능한 구조 제안의 강력한 수용을 이끌어냄.
- 교훈 5: 변경사항 알리기 및 추진을 위한 충분한 시간 확보와 시행을 위한 다양한 분야의 전문가 지지

- (포르투갈) 유아교육 및 보육과 관련한 국가 목표와 기준에 유익한 소책자 등의 자료 및 설비 지원의 분배는 유아교육의 질을 향상시킴. 직원 및 운영진은 기준의 초점이 질적 목표를 충족시키고 더욱 동기부여 되어야 함을 더 잘 인식하고 있었음.
 - (일본) 유치원 학급크기 기준이 유아 수 감소로 인해 각 반당 40명에서 35명으로 변경됨. 최대 10년 주기로 유사 수를 35명으로 체계적으로 낮추기 위한 지침이 있으며 이는 제공자가 인간 및 재정자원과 관련한 변화에 스스로 준비하는 시간을 보장함.
- 교훈 6: 접근성, 비용부담능력, 공정성 및 질 간의 올바른 균형을 통한 단계적인 실천방안 설계하기
- (스웨덴) 특정 아동과 가족을 대상으로 하는 새로운 유아교육 및 보육 정책의 실행은 질적 목표를 충족시키는 데에 효과적인 방법일 수 있음. 스웨덴의 경우 주로 유아교육 및 보육의 육아비용 증가로 인하여 실직부모 또는 시간제근무 부모들은 종종 유아교육 및 보육서비스에 참여하지 않으므로 모든 아동에게 질 높은 유아교육을 제공하는 목표는 충족될 수 없음. 결과적으로 2001년 정부는 유아교육 및 보육 분야와 비용 개혁에 대한 첫 번째 조치를 취함. 실직부모의 아동은 유치원 의무교육을 받음. 추후, 부모비용 상한제가 도입되었고 모든 지방자치체는 의무사항이 아님에도 불구하고 이를 공시함. 이러한 개혁을 통해 유아교육과 보육은 모든 유아가 혜택 받는 보편적 복지의 핵심이 되었으며 서로 다른 배경의 아동을 위한 질 높은 유아교육과 보육 서비스의 이용 및 접근성을 증진시킴.
 - (캐나다; Prince Edward Island) 2008년 공립유치원연합회를 설립하였으며 이는 유치원의 공립학교체제로의 원활한 전환을 위한 시행계획 추진하기 위한 것이었음. 유치원을 기초교육과정으로 이끄는 책임을 담당할 집단과 유치원 전환 작업팀(KTT)의 모든 사람들에게 시행계획이 주어짐. 권한 및 책임은 시행계획에 기술되어 있으며 이는 모든 사람이 각자의 임무를 인식하도록 함.
- 교훈 7: 새로운 혹은 개정된 규제가 시행된 경우에 모니터링 계획하기
- (멕시코) 모니터링 과정은 유아교육 및 보육 제공의 질적 수준 향상에 도움을 제공하며 제공자와 관계자가 기준을 적용하는지 아닌지를 입증함. 유아교육 및 보육 센터가 기준을 충족시킬 수 없을 때, 교육부는 종종 이들이 기준을 준수할

수 있도록 지지하는 부가적인 전략 또는 계획을 제공해주며 이는 몇몇 유아교육 및 보육 센터의 질적 수준에 도움이 됨.

- (오스트레일리아) 새로운 기준 및 규제 시행의 중요한 점은 개편에 따른 준수를 평가하고 감독하는 것임. 평가측정의 가치에 주목함. 즉, 새로운 평가 및 인증제도 개발 시 정부는 200개의 유아교육 및 보육 서비스에 대한 모의평가를 실시하였으며 이는 문제 인식 및 질 향상에 기여하도록 만들어져야 하는 변화를 강조하는 데에 도움을 제공함. 또한, 종일보육(LDC) 서비스의 25%를 점유하는 ABC 학습센터의 2008년 폐쇄시기에의 붕괴 이후 영리목적의 사적 제공자의 감독을 강화할 필요성을 인식함. 정부는 2009년 10월 예산에서 큰 규모의 종일보육(LDC)제공자의 재정적 실현가능성을 평가하고 매년 재평가하는 계획을 공포함. 또한 교육부는 독립적이고 긴밀한 조사 또는 회계감사 수행의 권한을 가져야 함. ABC 붕괴 대응을 위하여 고려된 다른 전략들은 다음과 같음; 보육시설을 폐쇄하기 전 42일동안 반드시 공지하여야하며 새로운 과징금제도가 도입됨.

다. 체크리스트

1) 서비스 질 목표 및 최저 기준

정책 목표 (Quality Goals)
1. 서비스 질 정책 목표는 다음의 SMART 요소에 의해 설정됨. : 구체성(Specific), 측정가능(Measurable), 달성가능성(Achievable), 관련성(Relevant), 시기적절(Timely), 기한(Time-bound)
2. 서비스의 구체적 목적의 설정은 ECEC가 추구하는 정책 목적과 연계됨.
3. 서비스 질의 목적은 정부 부처 및 서비스 공급자와 공유함.
4. 서비스 질의 목적은 일관된 공공 자금 및 서비스 규제와 관련됨.

 최저 기준 (Minimum standards)

5. 서비스 최저 기준은 규제안에서 설정된 중요한 체계적인 지표 제공 (안전, 실/내외 공간, 아동 대 교사 비율, 교직원 자격)
 6. 최저기준은 모든 서비스 제공자에게 적용됨.
 7. 중요한 지표는 모니터링됨. 체계적인 지표(안전, 아동 대 교사 비율) 뿐 아니라, 프로세스 질 관리(교육과정, 아동 대 교사 비율, 학교와 가정 연계)도 포함됨.
 8. 구체적 실행은 모니터링으로 표면화됨
 - 평가 결과는 부모, 일반인에게 공개
 - 표준 기준에 부합되지 않는 서비스는 결과에 뒤따른 조치 시행
 - 서비스 지원과 연계함
 - 유아 서비스가 수준을 높일 수 있도록 부가적 서비스 제공
 - 각 국가 상황에 맞춘 옵션 제공
-

3. 정책수단 2: 교육과정과 학습기준 개발 및 실행

가. 정책 전략과 도전과제

- 스웨덴 정부는 유아교육과정을 개정하여 2011년 7월부터 개정된 교육과정을 시행하였음. 언어 및 소통, 수학, 과학 및 기술 과목의 학습 목표를 명확히 함으로써 교육적 과업을 강화시켰음. 또한, 평가 및 개발, 유아교육 시설장의 책임 부분을 교육과정에 추가하여 시설장의 책임이 명확히 지침함. 새로운 교육과정은 아동을 능동적 학습자로 보고, 민주적 가치, 계속 학습과 발달, 아동의 경험과 연결하기, 단체활동, 그리고 보육과 놀이의 중요성을 강조하고 있음.
- 스웨덴의 유아교육 시설들은 정부가 고안한 교육과정을 토대로 고유의 교수법 및 교육과정을 개발할 수 있음. 전국 교육과정에는 광범위한 목표와 지침들이 명시되어있지만, 어느 목표가 달성되어야 한다는 세부적인 내용은 표기하지 않고 있음.

- 핀란드 정부는 교육과정 운영위원회 및 실행 위원회를 설립하여 유아교육과 보육분야의 대표들과 정책입안자들과 함께 교육과정개발에 대하여 논의함. 또한, 교육 및 보육 전문가들도 초청을 하여 교육과정 지침 초안에 대한 논평을 받았음.
- 스웨덴의 국립교육원(National Agency for Education)은 정부의 위임을 받아 유아교육과정 개편 제안서 초안을 작성함. 교육과학부는 학계, 지자체, 노조 대표 및 유아교육과 보육의 이해관계자들로 구성된 준거집단을 구성하여 개편에 대한 컨설팅을 받았음. 학계 대표들이 논평한 점들을 개정된 교육과정에 반영시켰음.
- 스웨덴은 출생부터 만 20세까지의 교육과정에서 민주주의, 생명의 고귀함, 개인의 자유와 존엄성, 만인의 평등, 양성평등, 취약계층과의 연대, 환경존중 등의 공통된 이념과 가치에 근거한 학습을 추구하고 있음.
 - 스웨덴에서는 만 3세부터 보육시설을 연간 525시간 무료로 이용할 수 있음.
 - 스웨덴의 국립교육원은 홈페이지를 통하여 교사를 위한 유아교육과정 변경에 대한 정보, 안내 및 지원을 하고 있음.
 - 스웨덴의 국립교육원은 지자체 행정원, 유아교육 시설장 교직원들을 위한 교육과정 지침서 및 지원 자료를 공급하고 있음.

나. 정책적 교훈

- 교훈 1: “아동”과 “통합적 발달”에 초점을 맞춘 교육과정 개혁 지향하기
 - (이탈리아) 일반적으로 아동에 초점을 맞추며 사회적 환경뿐만 아니라 모든 아동의 개인적 개성과 부모의 중요성 및 영향력을 명심하는 것이 중요함. 아동 및 그들의 발달에 초점 맞추는 것은 성공적인 실행 및 주요관계자의 지원에 필수적이며 이를 “교육과정 설계 과정의 핵심”이라 할 수 있음.
 - (벨기에 네덜란드령) 아동에게 실제 상황에서 기술을 발달시킬 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요함. 아동은 자신의 생활환경과 다른 사람의 환경으로부터 학습하며 조화로운 발달은 아동의 모든 발달영역에 대한 잘 균형 잡힌 관심이 요구됨. 광범위한 교육 제공에 목적이 있는 경우, 인지 및 대근육 발달요소 뿐만 아니라 사회 정서적 측면도 고려되어야 함.
- 교훈 2: 교육과정 개혁 과정에 주요관계자 및 관련전문가 참여시키기

- (노르웨이) 교육과정 개혁을 결정할 때에 우선적으로 교육과정의 개편 이유를 분석하고 그 다음 이 작업을 수행할 사람을 결정하는 것이 중요함. 여러 가지가 고려되어야 함. 유아교육 및 보육의 책임이 있는 부처가 작업을 수행해야 하며 실무진이 구성되어야 하며 전국위원회가 구성되어야 함. 실무진이 구성될 경우 권한이 명확해야 하며 실무진은 초안 제공을 위해 설립되며 실무진 구성원들은 각각 다른 전문적 배경과 협력기술이 요구됨. 또한 직무 달성을 위해 회장에게 비서직이 채용되며 평소 일의 50%의 유급휴가가 주어짐. 실무진은 아동의 학습과 복지에 중요하게 관련된 여러 선택과 관점을 대표함.
- 교훈 3: 지속적인 아동 발달을 위한 학습 및 양육의 일관성 준수하기
 - (벨기에 네덜란드령) 유아교육 및 보육 내의 서로 다른 학습 영역 간에 수평적 일관성을 갖는 것이 중요함. 각각 다른 영역의 목적이 상호 관련 있어야 하며 이는 아동의 조기 학습 및 발달의 더 큰 지속성을 이끔.
 - (일본) 2008년 유치원 교육과정 및 어린이집 국가교육과정 개정의 경우 아동의 환경적 맥락에서 최근의 변화들을 고려하였으며 주로 아동이 자라나는 방식, 다양한 생활습관, 가족 구성, 사회규범 및 새로운 의사소통 기술을 포함함. 이는 가정과 학습환경간 교육의 지속성을 증진시키며 유치원과 어린이집의 더욱 명확한 개념을 도출해내고 유아교육서비스의 중요성에 대한 주요관계자의 인식을 더욱 증진시키는 효과가 있음.
- 교훈 4: 교육과정 전환에 대한 인식 증진 및 시행을 위해 충분한 시간 계획하기
 - (룩셈부르크) 교육과정의 전환을 시행할 때에는 모든 주요관계자들과의 효과적인 의사소통이 특히 중요하며 시행과정에서 일관성을 보장함. 변화에 대한 의사소통은 또한 개정된 교육과정의 촉진을 위해 정책적 수준에서 협력적으로 이루어져야 하며 이러한 경우 수행가와 검사자 사이의 더욱 원활한 이해를 이끌어냄.
 - (아일랜드) 향후 2년의 최우선사항은 교육과정 Aistear의 존재 인식을 지속적으로 증진시키며 본 교육과정 시행에 있어 유아교육분야를 지지하는 것임. 본 교육과정의 적절한 수행을 위해서는 최소 2년 이상 소요될 것으로 보며 검토 계획 이전에 Aistear 교육과정을 제공자가 이용할 수 있는 충분한 시간의 제공이 필요함.
- 교훈 5: 유아교육과 보육 서비스 기관장들은 교수법 실제 뿐만 아니라 재정 및 인적 자원을 효과적으로 관리할 수 있으며 효율적인 프로그램 운영을 위

해 교사교육을 보장하도록 하여야 함.

다. 체크리스트: 교육과정 구성, 기준 및 지침

연계성 (Alignment)
1. 전체적인 유아교육 및 보육 교육 목표에 연계되도록 교육과정이 구성됨
2. 의무교육 과정과 연계되도록 교육과정이 구성됨
3. 유아 성취도 및 교육기관 질 평가나 모니터링이 적용될 수 있도록 교육과정이 구성됨
4. 교육과정의 변경내용이 교직원 양성교육과정 및 현직교육과정에 반영됨
5. 규제 조건 및 재정 지원 체계와 연계되도록 교육과정이 구성됨
목표, 범위 및 내용 (Goals, scope and contents)
6. 교육과정의 목표와 지침이 명백함
7. 교육과정이 연령별로 이해하기 쉽게 구성됨
8. 교육과정 내용이 학부모의 기대와 미래사회의 필요에 적절히 부합될 수 있도록 구성됨
9. 새로운/개편된 교육과정은 다양한 관련 이해관계자 (교직원, 교육기관, 민간, 자원봉사 및 독립된 교육 제공자, 학자, 학부모, 지자체) 를 고려하여서 개발됨
10. 교육과정을 보완하는 방과후 특별활동이 마련됨
11. 다양한 형태의 시설에서 같은 수준의 교육내용과 질을 제공 할 수 있도록 교육과정이 활용됨
12. 교사들을 지도하고 지원할 수 있도록 교육과정이 활용됨
13. 교사, 학부모와 유아간의 소통이 이루어질 수 있도록 교육과정이 활용됨
교사교육 및 지원 (Training and staff support)
14. 구체적인 학습 방향과 세부내용을 담는 동시에 교사의 자주성과 자체적인 특성을 살릴 수 있도록 교육과정이 구성됨
15. 교직원들에게 교육과정 이수에 필요한 자료들이 제공됨 (평가도구, 장남감, 책 및 그 외 학습자료들)
16. 교직원들에게 필요한 교육과 지원이 명백하게 명시됨

17. 교육과정은 다음과 같은 사항들을 고려하여 설계됨
: 내용 및 교육학, 교육 보급 방식 (세미나, 워크숍, 현장교육), 교육 방식
(전문교육기관 또는 공무원을 통한 순차적 또는 일대일 교육)

18. 교육과정 지원 자료나 교육 외에 교직원들에게 필요한 지원됨 (전화 상담서비스/온라인 사이트, 요청에 따른 교육제공)

교육과정 실행 (Implementation)

19. 개정된 교육과정에 이해관계자들의 buy-in 시스템이 도입됨

20. 교육과정의 중요 요소와 도입에 대한 시범적용이 실행됨

21. 교육과정 도입 실행 시 중요한 이해관계자들이 참여하고, 구체적인 내용과 현실적인 실행 일정이 명백한 실행계획서를 준비

22. 유아교육과정 내용이 정책관계자, 교직원, 학부모등이 쉽게 이해할 수 있도록 서술됨

23. 행정기관체계와 및 독립성이 강한 유아시설을 감안하여 도입과정을 계획

모니터링, 평가 및 질 보장 (Monitoring, evaluation and quality assurance)

24. 교육과정을 모니터링 하는 목적이 명백히 제시되어 있으며, 모니터링 결과는 그 목적을 이루기 위하여 사용됨

25. 목표, 달성방식 및 모니터링 수단은 신중하게 선정됨

4. 정책수단 3: 교사 자격기준, 교육 및 근무여건 개선

가. 연구결과의 활용

정책수단 3에서는 교사의 자격, 양성(education), 연수(training)의 중요성, 근로환경의 중요성에 대해 논의하고, 정책적 시사점을 도출함.

1) 교사 자격 및 양성, 연수의 중요성

교사 자격, 양성, 연수(전문성 발달)의 개념

○ ECEC 교사 '자격'은 ECEC 인력이 취득한 공인된 지식, 기술, 역량을 가리킴.

공식적인 '양성교육'은 ECEC 교사가 해당 영역에서 필요한 지식, 기술, 역량을 취득하기 위해 받아야 할 특정 수준의 교육을 일컫음. 교사 전문성 발달, 즉 연수는 해당 영역에서 이미 일하고 있는 교사에게 그들의 교수활동을 향상 또는 최신화(업데이트)하는 기회를 제공하는 것으로 종종 현직교육(in-service training), 지속교육(continuous training) 또는 전문적 훈련(professional training)이라 일컬어지기도 함.

□ 교사 자격, 양성, 연수(전문성 발달)의 당면과제

- 최근의 사회적 변화는 아동기와 자녀양육에 대한 전통적인 견해에 도전과 변화를 제기함. 1) 여성의 사회경제적 역할의 변화, 2) 선진국의 증가하는 민족적 다양성(다문화), 3) 생애초기 교육의 목적과 관점의 변화. 특히 후자의 2개 변화가 영유아 교사에게 요구되는 역할과 기대에 중대한 영향을 미침.
- 교사가 아동으로 하여금 양질의 교육적 결과를 낳게 하고자 한다면 교사 양성 과 연수에 집중적으로 투자해야 함. 양질의 서비스 제공과 아동의 최상의 인지적·사회적 발달결과를 낳는 가장 중요한 요인은 바로 양성과정을 통해 잘 교육 받고 지속적으로 훈련된 전문성 있는 교사임은 그 간 연구에 의해 지지되었으며 보편적으로 동의되는 바임. ECEC 교사의 행동, 지식과 기술, 역량은 양성과정 및 재교육과 연관되어 있으므로, 이는 중요한 정책 사안임(OECD, 2006).
- 그러나 이러한 중요성 인식에도 불구하고 교사 자격요건 및 양성과정, 연수의 강화가 가져올 수 있는 교사 임금 및 서비스 비용의 상승에 대한 우려로 정부는 종종 이러한 투자에 미온적임(OECD, 2006).
- 연구결과들이 적절한 교사 양성교육과 지속적인 전문성 발달의 연수의 중요성을 강조함에도, ECEC 교사의 자격, 양성, 연수 과정은 국가 간에, 그리고 일원화 된 교육-보육간에 차이가 큼. 교사 자격의 경우, 교사에게 요구되는 공식적인 교육이 전무한 것에서부터 학사, 석사 학위에 이르기까지, 그리고 교사 연수의 경우 예산이 지원되는 의무교육에서부터 지원이 없는 선택사항에 이르기까지 그 편차가 큼.
- 유아교육과 보육의 일원화 여부에 따라서도 교사에게 요구되는 자격과 양성, 연수 요건에 차이가 남. 일원화된 국가의 경우 아동 연령 0세~취학 전 연령에 이르기까지 모든 교사의 양성·연수 요건이 동일하며(Eurydice, 2009; OECD, 2006), 보다 높은 수준의 전문성(Shonkoff & Phillips, 2000)을 요구함.

□ 교사 자격기준, 양성교육과 현직연수가 중요한 이유

- 교사의 자격, 양성교육, 연수를 통한 전문성 발달 → 교육의(pedagogical) 질 → 아동의 발달 결과로 영향을 미치는 유의한 상관을 가짐.
- 교사가 중요한 이유는 교사가 ECEC의 과정과 내용의 질에 미치는 영향 때문임 (Sheridan, 2009; Pramling & Pramling Samuelsson, in press 2011). ECEC 교사의 교육과 재교육은 서비스의 질과 아동결과에 영향을 미치고, 교사의 구체적 행동과 수행능력, 효능감 형성에도 영향을 줌. 자격요건은 어린아이들을 대상으로 일하는 데에 어떠한 기술과 지식이 중요한가에 대한 인식과 관련되어 있음. 그 간의 연구가 규명한 영유아 교사의 주요한 인적 특성과 기술은 아동발달과 학습에 대한 이해, 아동의 관점을 발전시키는 능력, 아동을 칭찬하고 편안히 대하며 질문하고 응대하는 능력, 리더쉽과 문제해결 능력, 그리고 수업계획의 달성, 어휘력과 아동의 사고를 이끌어내는 능력임.
- 아동의 발달결과에 영향을 미치는 보다 중요한 요인은 교사의 자격요건 자체가 아니라 양질의 교사가 창출하는 우수한 교육환경임(Elliott, 2006; Sheridan et al., 2009). 우수한 교사는 아이들의 참여를 이끌어내고 교사-아동간, 아동간의 상호작용을 원만하게 자극하며, 또한 안내하기(guiding), 모방하기(modelling), 질문하기(questioning) 등과 같은 교육적인 비계설정 전략에 유능함.
- 보다 전문화된 양성과 연수는 안정적이고 민감하면서도, 발달적 자극을 주는 교사의 상호작용 능력을 길러주며(Shonkoff and Phillips, 2000), 교육과정에 대한 내용 이해도, 다학제적 학습환경을 창조하는 능력과 연관됨(Pramling and Pramling Samuelsson, in press 2011).

□ 교사를 통한 질 관리의 주요 요인

- 교육수준(학력)과 교수학습 능력
 - 양질의 자격요건을 갖춘 교사가 실제로 보다 우수한 교수학습 능력을 보이느냐에 대해 다양한 연구결과가 보고됨.
 - 교사의 높은 교육수준이 ECEC 서비스의 질과 아동의 결과와 연관되었다는 다수의 연구결과가 있음. 학사학위를 소지한 교사가 교실환경에서의 지적 자극, 반응성, 아동 학습활동에의 관여 등에서 우수했다는 연구(Howes et al., 2003)가 있으며, 영국의 EPPE 연구결과는 교사의 자격요건, 리더쉽, 경력에 따라 ECEC

서비스의 질이 다르고, 이는 숙달교사-비숙달교사간 조력(trained staff alongside and supporting less qualified staff)과 교사의 아동발달과 학습에 대한 이해도에도 차이를 나타냄을 보고함(Siraj-Blatchford, 2010). 낮은 자격요건의 교사가 많을 경우 아동의 사회정서 발달결과(또래관계 및 협동)가 상대적으로 떨어졌음도 보고됨.

- 한편 다른 연구들은 교사의 학력이 서비스 질 및 아동 결과와 무관하다고 보고함. Early와 동료들의 연구(Early et al., 2007)는 교사의 질은 매우 복합적인 것으로, 교사의 교육연한과 서비스의 질, 아동의 학습결과간에 단순하고 유의한 관계는 발견되지 않았다고 보고함. 단순히 교사의 교육연한을 늘리는 것은 교실환경을 개선하고 아동의 학습성취를 늘리는데 충분하지 않으며, 영유아기 교육·보육의 효과성 제고를 위해서는 아동-교사간 상호작용을 돕는 보다 광범위한 전문성 제고의 연수와 지원이 요구된다고 논의함. 구체적으로 교사-아동간의 의사소통과 상호작용의 역량이 중요함을 지적함(Sheridan et al., 2009).
- EPPE 연구는 반드시 모든 교사가 높은 학력을 가질 필요는 없다고 봄. 다양한 학력의 교사가 함께 일하면서 상호 긍정적인 영향을 줄 수 있음(Sammons, 2010).
- 전문화된 양성교육과 연수
 - 교사학력 이외에 양성 및 연수 과정의 내용이 중요함. 전공과정(Specialisation)이란 유아교육, 아동발달, 일반적인 교육 훈련 이상의 특정 내용에 초점을 둔 교사 교육과정을 일컫음.
 - 아동발달과 교육에 관한 적절한 양성교육은 교사의 효과성을 제고함.
 - 부적절하고 불충분한 교육학적 지식과 내용을 가진 교사가 구성한 교육환경은 위험스러울 수 있음. 아동의 초기 발달과 보호에 관한 교육내용이 교사가 아동의 관점을 보다 잘 발달시킬 수 있도록 하며, 놀이과 학습을 잘 연계하고, 교사의 문제해결능력과 교수학습계획 능력이 우수하고, 아동의 문해력 발달을 독려하는 어휘구사가 좋으며, 높은 학력과 전문 연수를 받은 교사가 칭찬하기, 질문하기, 반응성 등에서 아동과 보다 긍정적인 상호작용을 한다고 보고됨.
 - 양성과 연수 과정의 내용보다 질이 교사의 교수능력 개발에 중요하며, 교사의 직전교육과 지속적인 현직교육이 모두 중요함. 우수한 교사는 양질의 양성교육으로 준비될 뿐만 아니라, 지속적인 현직교육으로 특정 지식의 요구와 변화에 적절히 대처할 수 있게 됨.
 - 현직교육, 즉 연수는 현장에서 이루어지거나 외부기관 위탁에 의해, 또는 교사

회의나 워크숍, 학술회의, 교과훈련, 현장컨설팅, 지도감독과 멘토링 등의 형태로 이루어짐. 효과적인 연수는 교사가 최신 교과내용과 교육과정을 잘 알고, 적용, 응용할 수 있도록 도움. 연수는 장기간에 걸쳐 정기적으로 제공될 필요가 있음.

- 교사가 필요로 하는 기술과 지식, 요구도가 다양하고 교사의 배경특성이 다르기 때문에, 어떠한 형태의 교사 교육이 가장 효과적인가에 대해서는 명확하지 않음. 효과적인 연수방법의 하나는 교사 활동에 대한 구체적인 피드백을 줄 수 있는 교과교육과 현장 중심의 컨설팅임. 대졸 학위가 없으나 연수를 잘 받은 교사가 그렇지 않은 교사에 비해 보다 양질의 서비스를 제공하는 것으로 보고됨(Burchinal et al., 2002). 효과적인 교사 연수는 교사의 다양한 배경과 특성, 요구와 차이를 고려함(Elliott, 2006).

○ 관리자의 리더십

- 관리직(managers)은 교사의 전문성 발달을 지원하는 데에 중요한 역할을 함. 교사의 질은 하나의 팀으로서 교사간의 정보 공유와 전문성 제고를 격려하고 동기부여하는 리더십에 의해 유지됨. EPPE 연구결과는 이러한 역할을 하는 기관장과 관리자급 교사의 질이 학력 및 전공과 밀접히 연관됨을 보고함.(Sylvia et al., 2010)

○ 아동 연령별 교사 양성과 연수

- 미국의 NICHD 연구결과는 아동의 연령에 따라 교사 양성과 연수의 효과가 다를음을 보고함. 교사에 대한 양성과정이 영아기보다는 유아기(preschool age) 아동의 결과에 보다 유의한 요인이라면, 나이가 어린 영아기(걸음마 아동, 신생아) 아동에게는 교사에 대한 실질적이고 특화된 훈련과정, 즉 연수가 교육환경의 질과 아동의 인지, 사회적 결과에 보다 유의한 것으로 보고됨(NICHD, 2000).

□ 사회적 평등과 교사 연수

- 영유아기 교육·보육은 의무교육 시작 시점에 취약계층 아동에게 유리한 출발선을 제공하는 중요한 수단으로 인식됨. 복잡해지는 사회 환경과 다원화되는 가족 배경은 ECEC가 이러한 다원주의(Elliott, 2006)를 유연하게 수용할 수 있도록 새로운 교육적·조직적 **운용을 해야 하는 과제를 줌.**
- 사회적 불평등의 예방 및 통합과 함께, 영유아 교사 연수에 지속적으로 등장하

는 주요 내용은 다문화적 접근, 제 2언어에 대한 접근, 장애아동, 발달적으로 위험한 혹은 언어습득에 중점을 둔 접근 등(Eurydice, 2009)임. 그러나 이러한 접근의 효과성에 대해 구체적으로 알려진 게 없음.

□ 정책적 시사점

○ ECEC 교사 자격요건의 강화

- 양질의 교사가 질 높은 ECEC를 제공하나, 모든 교사가 동일하게 높은 수준의 교육을 받을 필요는 없으며 이는 실현가능하지도 바람직하지도 않음. 고학력 교사와 일반적인 교육수준의 교사가 함께 일하는 구조가 바람직함.

○ 지속적인 연수의 제공

- 지속적인 현직교육은 양질의 ECEC 서비스 제공에 중요함. 워크숍 참석, 높은 수준의 교과목 훈련, 현장 중심의 컨설팅 또는 교수학습에 대한 관리감독이 교사의 전문성 유지와 개발에 효과적임. 연수는 영유아 교사로서 직무를 수행하고 성장하는 데에 반드시 필요한 필수요건이며, 교사의 요구에 맞게 맞춤형으로 제공되어야 함.

○ 영아기 교사 대상 전문 연수의 제공

- 특화된 ECEC 현직교육의 제공, 특히 보다 나이 어린 아동을 교육하는 데에 요구되는 전문 기술과 내용 지식, 다양한 교과와 발달 영역이 제시될 필요가 있음.

□ 미완의 이슈들

○ ECEC 질의 개념

- 전문가들은 여전히 ECEC에서 '질(quality)'의 개념이 무엇인가에 대해 논쟁함. 질의 판단은 가치를 내포함. 교사 교육과 연수가 서비스 질에 미치는 효과는 ECEC 질에 관한 정의와 질을 측정하는 도구에 따라 다름. 아동의 발달결과가 양질의 ECEC를 평가하는 가장 중요한 요인이나, 이 점에서도 과연 어떠한 발달 결과가 측정되어야 하는 논의는 남음.

○ 교사 양성과 연수의 내용

- ECEC 질의 개념에 대한 논쟁은 교사 양성과 연수의 내용에 대한 논의에도 연결됨. 일부 전문가들은 어린 아동에게 1) 의미(mean making)보다는 실행에 대한

기준을 제시하고 이에 근거한 검사를 수행하는 것에 대해, 2) 놀이와 발견의 과정, 아동의 개인적인 선택과 책임보다 미리 규정된 지식을 전수하는 교육방식에 대해, 3) ECEC 교육과정이 발달준비도를 간과하는 점에 대하여 우려함.

○ 교사 학력과 연수의 효과

- 교사 교육수준과 교육의 질 간에 상관이 있으나, 양자간의 정확한 관계는 아직 명확하지 않으며, 다양한 연수의 효과 또한 아직 불분명함. 이에 대한 보다 실증적인 연구가 요구됨.

○ 관리자의 지식, 리더쉽과 역량

- 교사 개인에 대한 자격요건에 중점을 두고 논의되었으나, 관리자(원장)의 지식, 리더쉽과 역량 또한 중요함. 관리자의 역량이 어떻게, 왜 중요한지에 대한 연구, 그리고 관리자에게 어떠한 자격요건과 교육과정이 필요하고 가장 효과적인지에 대한 연구가 필요함.

○ 민족적 다양성에 대한 교육

- 많은 국가에서 민족적 다양성의 증가는 당연한 과제이므로, 교사 교육에서 다양성 논의의 효과가 구체적으로 어떠한지에 대한 연구가 필요함.

2) 근무여건의 중요성

근무여건이란?

- ECEC 환경에서 근무여건이란 구조적 질을 나타내는 지표로, 교사의 임금, 교사-아동 비율, 집단의 크기, 근무시간, 그리고 기타 특성으로 비재정적 보수, 팀 업무, 관리자의 리더쉽, 업무강도 등이 있음. 이는 교사의 직무 수행 능력과 근무만족도, 직업만족도에 영향을 줌.

근무여건의 문제점

○ ECEC 교사의 유입과 훈련, 근속은 어려운 과제임. 유럽위원회(European Commission, 2009)는 그간 많은 연구들이 교사 양성과 연수 외에, 교사의 '근무여건'이 아동에게 안전하고 건강한 양질의 학습환경을 제공하는데 중요한 요

인임을 강조했음. 축적된 연구결과에도 불구하고 ECEC 분야는 상대적으로 열악한 근무여건과 낮은 보상체계를 가지고 있으며, 이는 연간 40% 이상의 높은 이직률을 낳고 보육의 질을 저해함.

□ 근무여건이 중요한 이유

- 교사의 능력은 학력과 교육뿐만 아니라 근무환경, 임금, 보상에 의해 영향을 받음(Shonkoff & Phillips, 2000). 근무여건은 교사의 직업만족도와 직무수행능력, 아동과의 긍정적 상호작용과 발달 자극, 주의를 기울이는 것에 영향을 줌.
- 연구결과에 의하면, 낮은 급여는 1) 교사-아동간 상호작용 방식, 2) 높은 이직률과 연관됨. 교사의 잦은 교체는 교사-아동간 안정적 관계의 형성과 인지적으로 적절한 자극을 주는 교사-아동간 상호작용을 어렵게 함.
- 근무여건이 아동발달에 미치는 영향에 관한 연구는 근무여건의 다양한 요인 통제에 어려움으로 인해 상이한 연구결과를 보임.

□ 근무여건의 주요 요인

- 많은 연구들은 근무여건(교사-아동 비율, 집단크기, 임금과 수당, 업무강도, 이직률, 놀이중심의 인지적 자극이 제공되는 물리적 환경, 유능하고 교사지원에 적극적인 관리자 등)이 아동의 발달결과보다는 교사의 만족도나 ECEC 서비스에 미치는 영향에 대해 초점을 둠. 근무여건의 특성이 아동발달에 미치는 영향에 대한 보다 많은 연구가 필요함.
- 교사 대 아동 비율
 - 교사 대 아동 비율은 ECEC 질과 유의한 상관이 있음. 양호한 교사-아동 비율은 교사의 스트레스를 낮추고 근무여건을 좋게 함. 교사대 아동의 수가 증가할수록 아동과의 긍정적인 언어적 상호작용이 줄고 보다 제한적이고 틀에 박힌 의사소통을 하는 경향이 있음.
 - 양호한 교사-아동의 비율은 아동이 상호작용과 활동에 보다 협조적이게 하며, 아동의 인지적, 언어적, 학업성취의 평가에서 더 나은 수행을 보임. 교사-아동 비율은 특히 나이 어린 아동에게 중요함. 그러나 정확히 어떠한 교사-아동 비율이 아동 발달결과와 ECEC 질, 교사의 직업만족도를 향상시키는 것인지에 대한 연구결과는 부족함.
 - 교사들은 2세까지는 1:3, 1:4 보다 많은 교사 대 아동 수인 경우, 교사-아동간

효과적인 상호작용이 어렵다고 보고함.

○ 집단의 크기

- 집단 크기의 영향력을 규명하기는 어려운데, 이는 교사 대 아동 비율을 함께 고려해서 그리고 연령혼합 여부가 통제되지 않아 더욱 그러함. 연구결과는 집단의 크기가 ECEC의 과정적 질 (교사-아동간 관계, 교사-부모간 의사소통 등)에 영향을 미쳐, 양호한 근무여건은 교사의 긍정적 행동으로 나타난다고 보고함.

○ 교사 대 아동 비율 외에, 교사(성인)의 수가 서비스 질과 교사의 직업만족도에 영향을 미침. 교사가 혼자인 경우보다 팀으로 함께 일하는 경우 서로에게 컨설팅과 감독(supervision), 어려운 일을 상호 의논하는 기회들을 제공하는 긍정적 영향을 갖는데, 대체로 이는 교사간에 상호 역할과 기대가 분명하게 규정되어야 가능함. 보조교사의 고용이 반드시 큰 집단의 부적 영향을 상쇄하고 교사-아동간 접촉의 기회를 향상시키지는 않음.

○ 보수: 임금과 수당

- 높은 임금과 좋은 근무여건이 직업만족도와 일에 대한 동기부여, 그리고 간접적으로 교육의 질, 아동에 대한 보살핌과 아동과의 상호작용에 영향을 미침.
- 연구결과에 의하면, ECEC의 낮은 임금은 우선적으로 우수 인력이 ECEC로의 진입하는데 저해요인이 되고, 높은 이직률과 관련되는데 높은 이직률은 아동의 언어·사회정서적 발달, 교사-아동간의 관계 형성에 영향을 미침. 낮은 임금은 ECEC 직업에 대한 낮은 사회적 인식과도 연관됨(Ackerman, 2006).
- 대부분의 OECD 국가에서 ECEC 임금수준이 낮으나, 스칸디나비아 국가에서와 같이 ECEC 교사에게 학사 학위가 요구되는 경우에는 높은 임금수준과 사회적 위신을 가짐. 이원화된 국가의 경우 대개 만 3세 또는 4세 미만 아동 대상의 교사에게는 상대적으로 더 낮은 교육연한과 임금수준이, 그리고 만 3, 4세 이상 아동 교사에게는 보다 높은 교육연한과 임금, 사회적 인식이 부여됨.
- 휴가일의 수와 초과근무수당의 지급 또한 직업만족도에 긍정적 영향을 미쳐, 교사-아동간 상호작용과 연관됨.
- 유아학교 교사가 ECEC 내에서 높은 직업적 지위를 경험한다 해도, 덴마크, 스웨덴의 경우에서와 같이 외부의 사회적 인식은 내부 인식과 다르기도 함. ECEC의 직업 가치를 향상시키고 성 편견을 타파하기 위해서는 ECEC 인력의 직업 정체성(professional identity)이 변화되어야 함(OECD, 2006).

- 이직률
 - 많은 국가에서 ECEC 교사의 높은 이직률이 연간 30~50% 사이에서 나타남. 높은 이직률은 낮은 서비스 질, 아동 발달 결과와 아동-교사간 상호작용과 연관되며, 보호의 연속성을 저해하고 아동의 유의한 활동시간을 줄임.
- 업무강도
 - 과도한 업무량은 교사 스트레스와 연관됨. 업무강도는 주로 근무시간에 관한 것으로, 교사의 업무가 가족생활과 병행가능하며 육체적 강도가 어떠한가가 중요함. 큰 집단크기와 교사 대 아동 비율, 업무강도로 스트레스를 받는 교사의 수행도가 떨어짐.
- 물리적 환경
 - 풍부한 놀이, 학습 환경의 제공이 중요하며, 보다 다양하고 넓은 공간이 아동 발달에 이로움. NICHD 연구는 교사의 보육과 물리적 환경 특성의 유의한 관계가 있음을 보고하고, 공간과 도구의 구비가 중요하며 공간이 충분할수록 아동이 주의집중이 잘 되고 교사가 아동의 연령에 보다 적합한 교수학습을 제공한다고 함.
 - 비교문화적 연구는 물리적 공간이 클수록 교사의 소집단 활동의 구성, 학습환경의 조성, 그리고 아동이 놀거나 쉬고 배우는 보다 다양한 방식의 활동이 가능해 공간의 물리적 환경요인이 중요함을 보고함. 그러나 연구결과가 적절한 공간 규제가 어떻게 이루어져야 하는지에 대한 구체적인 안내를 제공하지는 못하므로 공간이 아동발달에 미치는 보다 많은 연구가 필요함.
- 원장의 전문성 발달 지원의 역할
 - 근무여건은 정책 규제 대상으로 규제요건에 따라 달라지지만, 기관의 운용에 달라지는 기관의 특성이기도 함. 특히 근무여건 제공의 주요 요인은 기관장임.
 - 연구결과는 교사의 연수를 지원하여 교사가 최신의 교수학습방법을 배우도록 하고, 정기적인 교사 회의와 동료간 컨설팅과 격려의 기회를 제공하는 기관장이 교사의 직업만족도와 보육·교육의 수행을 진작시키는 중요 요인으로 나타남.
- 정책적 시사점
 - 근무여건 향상을 위한 투자
 - 집단 크기와 교사 대 아동 비율이 양호한 근무여건과 교사가 아동에게 충분한

주의집중과 시간을 보장하는 질적 요인임에도, 이에 대한 정책 실행에는 재정적 부담이 따름. 평균 교실 크기를 15명에서 10명으로 줄이는데 교사수의 50% 증가가 요구됨. 게다가 정확히 몇 명 규모의 교실 크기가, 어떤 교사 대 아동 비율이 가장 좋은지가 명확하지 않음.

- 영유아기 교육·보육에 대한 사회적 지위와 질의 향상을 위해 정부는 영유아기와 초등 교육을 아우르는 균등한 자격요건과 동일한 근무여건(봉급, 수당과 전문성 발달의 기회 등)의 도입을 고려하게 됨. 현직교육의 제공이 경력 개발과 보다 강화된 자격요건의 취득과 연관되어 있음에도 유의해야 함(OECD, 2006)

○ 우수교사의 근속을 위한 경제적, 비경제적 보수의 제공

- 보상은 좋은 근무여건을 가능하게 하는 요인으로, 높은 봉급이 이직률을 줄이고 양질의 교사가 진입하도록 하며 직업만족도를 높임. 비경제적 지원과 인센티브의 제공 또한 교직원의 복지를 향상시키고 지속적인 전문성 발달을 견인함.
- 가장 낮은 질의 ECEC 교사가 떠나는 이직률은 고무적으로 받아들여짐. 새로운 연구결과는 질적으로 우수하지 못한 교사를 (강제로) 떠나게 하는 것이 학생 성과를 확연히 향상시킨다고 보고함.

○ ECEC 원장에 대한 인식의 제고

- 근무여건에 대한 그 어떤 규제들보다 원장의 근무여건 향상의 노력과 교사연수 기회의 제공이 중요함. 원장의 교사 근무여건에 대한 인식을 제고하고 실제로 근무환경을 향상하도록 하는 것이 ECEC 질 제고에 중요함 (OECD, 2006).

□ 미완의 이슈들

○ 근무여건과 아동발달의 관계

- 근무특성이 프로그램의 질, 이직률 등에 미치는 영향에 관한 연구에 비해 아동의 발달 결과에 미치는 영향력에 대한 유의한 연구결과가 많지 않음. 근무여건이 ECEC 질과 아동 결과에 미치는 영향에 대한 보다 충분한 연구가 필요함.

○ 어떤 근무여건이 어떤 아동에게 영향을 미치는가에 대한 연구의 필요성

- 교사 대 아동 비율이 나이 어린 아동에게 더 중요하다는 연구결과가 있으나, 근무환경을 개선하고 아동발달을 향상시키는 공간의 정확한 역할에 대한 논의와 아동 결과에 영향을 미치는 성인의 수가 얼마인지, 그리고 특정 근무여건이 어떠한 아동에게 서로 다른 영향을 미치는지에 대한 연구(예: 다문화 아동 또

는 발달취약 아동 등)가 부족함.

나. 국제비교를 통한 관점의 확대

교사 유형, 자격요건과 필수사항, 교사의 전문성 신장, 근무여건에 대해 국제 비교 관점에서 논의함.

1) 교사유형, 자격요건과 필수사항

교사유형과 자격요건

- OECD 국가에서는 일반적으로 5개의 ECEC 직업유형이 있음.
 - 보육교사
 - 유아교사; 초등교사, 유치원교사, 유아학교(preschool) 교사 등
 - 가정 보육 및 돌봄 교사
 - 전문교육사 (pedagogue)
 - 보조 인력
- 다양한 교사 자격요건이 있음 (ISCED 수준 3~5). 이원화된 국가에서는 유치원/유아학교 교사, 보육교사에게 상이한 교사 자격요건을 적용함.
- 유치원/유아학교 교사가 보육기관 교사보다 높은 수준의 양성교육을 받음; 많은 국가에서 보육교사는 ISCED 수준 3을, 유치원/유아학교 교사는 ISCED 수준 5를 부여함.
- 일본, 포르투갈과 같이 보육교사, 돌봄교사, 유치원/유아학교 교사에게 동일한 자격요건을 적용(ISCED 수준 5)하는 경우도 있음.
- 통합된 ECEC 서비스 제공을 목표로 하는 국가는 0~3세 아동 대상 교사에게 높은 자격요건을 적용함.
- 국가마다 교사 배치에 다른 접근을 함. 일례로 뉴질랜드에서는 놀이센터와 유치원 교사가 0~6세 동일한 연령대를 포괄하지만, 유치원교사에게는 ISCED 수준 5B를, 놀이센터 교사에게는 ISCED 수준 3의 자격요건을 적용함.

교사 양성과정

- 다수의 국가가 유치원 또는 유아학교(preschool) 교사 대상 정규 풀타임과 파트타

임 교육과정을 제공함. 상대적으로 적은 국가에서 보육 및 가정보육 교사에 대해 동일한 교육과정을 제공함. 교사 양성교육은 사립보다는 공적 기관을 통해 제공되며, 특히 유치원 교사의 경우에 그러함. 교사 양성교육 프로그램은 교사 자격요건과 연계됨. 보육교사와 유아학교/유치원 교사, 초등 교사에 대한 교육요건이 다르며 이에 따라 상이한 양성프로그램이 제공됨.

- 그러나 통합된 공통과정을 적용하는 국가에서는 보육·교육 교사에게 동일한 양성교육을 제공하며, 동일한 교육과정을 이수하여도 프로그램 내에서 보육전공, 유아교육 전공을 선택할 수 있음. 몇몇 국가에서는 유아교사와 초등교사의 양성교육이 통합됨. 일례로 네덜란드에서는 4~8세 아동 교사의 양성교육이 동일하고, 호주에서는 유아-초등교사에게 동일한 기초교육이 제공되나 세부전공을 택일하여 선택하게 함.

□ ECEC 인력 특성

- ECEC 교사는 매우 불균형한 성비를 보임. 대부분의 국가에서 여교사의 중앙치 비율이 95% 이상임. 예외적으로 멕시코는 남교사의 비율이 17%로 가장 높음.
- 유아교사의 평균 연령이 약40세로, 보육교사 평균 연령 약38세보다 다소 많음. 유아교사의 평균 연령은 40세로, 범위는 32세(한국)~48세(칠레)임. 보육교사의 평균 연령은 38.3세로, 범위는 29.4세(독일 Saxony-Anhalt)~45.6세(독일 Hesse)임. 보조교사의 평균 연령은 34세로, 범위는 26.5세(멕시코)~48세(칠레)임. 전문교육사의 평균 연령은 41.8세로, 34세(네덜란드)~48세(칠레)임.

□ 자격증

- ECEC 교사가 되기 위해서는 자격증을 따야 함. 자격증 갱신 여부는 국가간에 크게 다름. 많은 국가에서 보육교사보다 유치원/유아학교 교사에게 자격증 갱신을 더 많이 요구함. 캐나다 Manitoba에서는 가정보육교사에 대한 자격증 갱신이 “매년”으로 가장 엄격함. 반면 독일은 매 5년마다 갱신이 필요하며, 핀란드의 경우는 갱신이 요구되지 않음. 보육교사의 경우, 뉴질랜드는 매 3년마다, 스코틀랜드는 매 5년마다 자격갱신이 요구됨. 유아학교(preschool) 교사의 경우, 벨기에 Flemish Community는 5년 이후에, 일본에서는 매 10년마다, 뉴질랜드는 매 3년마다 갱신이 요구됨. 핀란드와 이탈리아에서는 ECEC 교사에게 자격 갱신이 요구되지 않음.

2) 연수를 통한 교사 전문성 제고

□ 연수기회와 재정지원

- 연수는 보육교사보다는 유치원/유아학교 교사에게 의무적으로 부여됨.
- 보육교사 대상 6개의 연수 재정지원 모델이 보고됨.
 - 1) 정부, 기관, 교사의 공동 부담(예: 호주, 스웨덴), 2) 정부, 기관의 공동 부담(예: 뉴질랜드, 노르웨이), 3) 기관, 교사의 공동 부담(예: 이탈리아), 4) 정부 지원(예: 벨기에 Flemish와 French communities), 5) 기관 지원(예: 체코공화국), 6) 교사의 개인 부담(예: 이스라엘).
- 유아학교/유치원 교사 대상 5개의 연수 재정지원 모델이 있음.
 - 1) 정부, 기관, 교사의 공동 부담(예: 핀란드, 일본), 2) 정부, 기관의 공동 부담(예: 노르웨이, 미국의 조지아주), 3) 정부, 교사의 공동 부담(예: 헝가리, 터키), 4) 정부 지원(예: 아일랜드), 5) 교사의 개인 부담(예: 이스라엘)
- 가정보육교사의 연수를 지원하는 국가는 거의 없음. 핀란드와 벨기에 네덜란드령은 가정보육교사의 연수가 의무사항으로 정부가 훈련비용을 지원하고, 이탈리아에서는 기관과 교사에 의해 공동 부담됨.

□ 교육기관과 인센티브

- 많은 국가(예: 오스트리아, 일본, 포르투갈)에서 다양한 기관과 경로를 통해 연수를 제공함. 정부, 고용기관, 대학/학교, 그리고 비정부 기관 등이 현직교육기관 임. 유치원/유아학교 교사 대상 현직교육이 주로 대학(교)에서 제공된다면, 보육교사 교육은 주로 비정부기관에서 제공됨.
- 교사의 연수를 장려하는 다양한 인센티브가 제공됨. 대표적으로 훈련비용의 지원, 임금보전, 승급자격 부여, 연구휴가 제공, 임금인상과의 연계 등임. 보육교사보다 유치원/유아학교 교사에게 더 많은 인센티브 유형이 주어짐.
- 사전이수인정제(RPL: Recognition of prior learning)는 많은 국가에서 공식적·비공식적 학습을 통한 기술, 지식의 습득과 전문성 개발을 인정하기 위해 마련됨. 현직교육에 대한 사전이수인정을 통해 ECEC 인력 전반의 전문성 신장을 독려할 뿐만 아니라, 자격을 갖추지 못한 인력이 합당한 자격요건을 갖추도록 하는 기능을 가짐. 보육교사에 대한 사전이수인정제 시행이 유치원/유아학교 교사에 비해 보편적이며, 가정보육교사에 대해서는 일부 국가에서만 시행됨.

□ 연수 내용과 방식

- 대체로 전문성 제고를 위한 현직교육은 보육교사보다는 유치원/유아학교 교사에게 더 보편화 됨. 주된 교육내용이 유아학교 교사 대상인 경우 “개정된 혹은 새로운 교육과정(curriculum)”이라면, 보육교사 대상으로는 “방법과 실제 운용”에 관한 것임. 계획수립과 관리(planning and management)도 자주 등장하는 교과 내용임.
- 교육내용 중 장애아 특수요구(special needs)에 관한 것이 가장 적게 다뤄지는 부분이며, 취학전후의 과도기 이행(educational transition)은 취학을 앞둔 아동과 일하는 유아교사 대상으로만 이루어짐. 세미나/워크샵, 현장 멘토링, 온라인 교육, 공식적 훈련 과정 등 다양한 유형의 연구가 제공됨. 많은 국가에서 온라인 과정보다는 면대면 집체교육을 선호하나, 상호보완적으로 이루어짐.

□ 개념 정의와 방법론

- 연수는 전문성 신장을 위해 필요한 지식과 기술, 역량에 관한 것으로, 현직교사로서 ECEC 직무 수행의 향상을 목표로 이루어지는 현직 교육(in-service training) 과 지속되는 교육 및 훈련(continuous education/training)을 일컫음.
- 교과내용은 언어관련(언어학습, 예술, 수학, 과학, 정보 및 의사소통 기술 등), 새로운 혹은 개정된 교육과정(curriculum), 교수방법(methods/practice) (레지오 에밀리아, 통합교육과 같은 교수방법론 및 전략), 가치/윤리(윤리학, 반편견, 공평한 기회, 시민권 등), 계획과 관리(활동·교육과정의 계획, 프로그램 만들기, 관리, 리더십 등), 의사소통(부모, 동료교사, 팀티칭, IT 사용 등), 모니터링과 평가(모니터링, 목표/결과 대비 아동 결과의 측정 및 평가, 프로그램의 질과 교사 수행 등), 건강·안전과 사회복지, 기타 특수아 요구와 교육적 과도기 관련 등이 있음.
- 사전이수인정제(RPL: Recognition of prior learning)는 정부, 인증기관, 고용기관 혹은 대학(교)에서 교실 밖에서 이루어진 교사의 학습에 대한 평가로, 주로 학점과 이수증, 봉급인상 등으로 인정됨.

3) 교사 처우

- 국가간 ECEC 교사의 임금수준의 차이는 큼. 뉴질랜드와 칠레의 유아교사의 봉급이 최저임금의 2배에 못 미친다면, 캐나다 브리티쉬 콜럼비아와 포르투갈에서는 최저임금의 4배 이상임. 대체로 유치원/유아학교 교사가 다른 ECEC 교사에 비해 높은 임금을 받으나, 스페인에서는 교육·보육 교사가 동일한 임금을 받음.
- 포르투갈과 캐나다 마니토바주 등 많은 국가에서 유아교사와 초등교사가 동일한 임금을 받으나, 영국의 칠레 잉글랜드주, 멕시코, 폴란드, 슬로베니아 등에서는 초등교사가 유아교사보다 더 많은 임금을 받음.
- 이직률은 교육·보육 교사 모두에게서 높은 가운데, 유치원교사는 평균 17.7%, 보육교사는 평균 15.4%로 유치원교사가 다소 높음. 국가간 유치원교사의 이직률 차이가 큼. 덴마크, 미국은 30% 이상, 벨기에 Flemish Community, 에스토니아, 잉글랜드는 5% 미만임. 보육교사 이직률은 미국 35%, 네델란드는 가장 낮은 8.9%임.

다. 정책전략과 도전과제

ECEC 인력의 전문성 제고와 근무여건의 개선을 위한 정책 전략과 도전과제에 대해 알아봄.

- 도전과제 1: 교사 자격의 강화
 - 양성교육 프로그램과 필수요건의 개선
 - 캐나다의 British Columbia주에서는 보육교사 자격규정을 개정하여 ECE(Early Childhood Educator) 보조교사와 여타 인가 보육기관의 성인 근로자는 양성과정에서 반드시 특정 과목들을 이수하도록 함. 기존 ECE 관련 교과목을 재구성하여 훈련의 질을 높이고자 한 것으로, 이는 보육교사 상호협약에 의해 캐나다 주간의 인력 이동이 원활히 이루어지도록 하기 위함이기도 함. 새로운 양성교육과정을 만든 것이 아니라, 이미 있는 기존 이수교과목과 프로그램들을 검토하여 제시함으로써, 양성교육 내용, 기간, 비용과 전달체계 등에 변화는 없음.
 - 뉴질랜드에서는 1986년 보육서비스 소관 부처가 사회복지부에서 교육부로 이관됨. 정부는 유보통합 1년 후, 새로운 중앙 교육학사(Diploma of Education) 양성과정을 만들어 1988년에 3년 과정의 통합양성 프로그램을 도입함. 이 양성과정에

는 문화적인 교육내용이 포함되어 있음. 1990년에는 질, 교육, 재정지원을 교사 양성정책의 주요 사안으로 다룸.

- 한국에서는 2009-2010년에 교사 양성과정을 유치원교사의 경우 학사학위이상, 보육교사의 경우 35학점(12과목)에서 51학점(17과목)으로 상향조정할 것을 제언함. 유치원교사의 경우, 2, 3, 4년의 다양한 학제를 통해 양성되는 교사의 수급을 균형있게 조절하여, 과도한 배출이 가져오는 교사 질 관리의 어려움과 높은 이직률을 해소하고자 함. 보육교사의 경우, 2014년부터 대학에서의 교과 학점수가 51학점으로 상향조정되고 3급 교사의 학점수가 (4주 160시간의 실습교육을 포함하여) 1,105시간으로 강화됨. 또한 보육교사 실습이 원아 15명 이상의 인증기관에서만 가능하게 됨.
- 유아교사-초등교사의 자격 연계
 - 벨기에 Flanders에서는 유치원교사와 초등교사에게 요구되는 역량을 동일하게 하여 하나의 직업경로로 통합하고자 하며, 벨기에 네덜란드령에서는 유아교사의 양성과정을 개선하여 초등교사와 동일하게 함.
 - 핀란드에서는 1995년 유치원교사 양성과정을 초등교사와 동일하게 대학교 수준의 교과과정으로 바꿈에 따라, ECEC 교사와 초등교사간의 상호교류 및 통합 효과가 나타나고 아동의 유초연계와 취학전후 과도기 이행이 원활이 이루어짐.
- 유아교사와 보육교사간 이동성과 협력의 증진
 - 슬로베니아에서는 보육교사가 교육, 예술, 인문학, 사회과학 및 사회복지 분야에서 유아교사가 되기 위한 부가적인 양성과정을 이수하여 자격요건을 갖추면 유아교사 자격을 취득하도록 함.
 - 호주에서는 유보통합 요구에 대한 응대로써, 정부가 유아교육 양성과정을 제공하는 대학교를 늘리고 보육교사 양성교육원이 유아교사 자격을 부여할 수 있도록 함. 다양한 양성과정의 경로가 교사양성과정과 직업훈련과정, 고등교육기관간에 마련되어 새로운 양성과정의 기회를 제공함.
 - 한국에서는 이원화된 유아교육·보육 체계내에서도 유아교육 전공의 유치원교사가 보육학점을 이수하면 보육교사 자격을 취득하며, 보육교사는 유치원 종일제 프로그램에 종사할 수 있음. 육아정책연구소의 유보협력프로젝트 「영차」는 2009-2011 3년간 3개 지자체에서 예산지원을 통해 현장 실무단계에서 ECEC 교사들간의 긍정적 상호작용과 교류의 효과를 보임. 구체적으로 유아교육·보육 활동계획의 수립과 실행, 가용한 인적·물적자원의 교류(예: 읍면지역의 교통수단-

버스의 공유), 교사연수 및 초등학교 입학 부모 오리엔테이션의 합동 실시 등에서 상호 협력함.

○ 교사 연수의 국가기준 설정과 양성교육과정의 개선

- 호주는 개인, 업계, 지역사회의 다양한 요구에 부응하는 국가수준의 ECEC 직업 훈련기준(훈련 패키지)을 만들. 이 훈련 패키지는 산업기술위원회에서 개발된 것으로, 국가수준에서 승인된 기준과 자격요건, 현장수행에 요구되는 기술과 지식을 인증하고 평가하는 가이드라인, 그리고 현장에서 필요한 훈련의 결과가 함께 제시됨. 매 3년마다 패키지 인증절차를 가짐. 또한 ECEC 분야에서 국가수준의 훈련 패키지들(Certificate III, Diploma, Advance Diploma)이 부가적으로 개발됨. 마찬가지로 현장 산업계의 지속적인 컨설팅을 통해 표준훈련과정에 대한 적절성과 효과가 정기적으로 검토됨.
- 한국은 유치원교사 양성과정에 최소 7과목의 교직·전공 교과학점이 필수과목으로 요구됨(2008년 교사자격 부칙 19조 근거). 2009년에 보육교사양성과정 표준화 사업이 시행되어 보육교사 표준교과개요와 보육실습 지도지침 및 표준보수교육과정이 개발, 2014년부터 시행 예정임.
- 일본은 2008년 3월 보육교사 국가수준 양성과정이 개정되어, 변화된 부모양육방식과 이에 따라 요구되는 보육교사의 높은 질과 많은 역할의 수행에 부응하고자 함. '보육센터의 질 개선을 위한 실행 프로그램'은 1) 보육 활동의 증진, 2) 아동의 건강·안전의 보장, 3) 보육교사(nursery teachers)의 질과 전문성 제고, 4) 보육지원의 토대 강화에 대한 내용을 담음.

○ 양성 프로그램 분석 및 평가

- 호주에서는 양성과정의 질을 담보하기 위해, 모든 ECEC 양성 교과목의 구성과 내용을 검토하고 있음. 기관별로 다양한 양성과정에 대해 검토함으로써 교사 양성교육과정의 일관성과 질, 적절성을 확보하고 상호 부족한 부분과 차이를 파악하고 보전하는 작업을 진행하고 있음. 신생기관인 호주 아동 교육·보육 질 당국과 호주 교수·학교 리더십연구소 2개 기관에서 ECEC 양성교육과정을 평가, 인증함.
- 노르웨이에서는 2002년에 NOKUT라는 양성과정 질 제고 기관(the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education)을 설립, 2009년에 상위학교 교사 양성과정과 견주어 유아교사 양성과정을 평가함. 2010년 보고서에 의하면, 유아교사 양성과정은 낮은 사회적 인식과 지위를 가지고 있으며 우수학생들이 선택하지 않고 배우는 학생도 교육과정 공부에 충분한 시간과 노력을 투자하지 않

는 것으로 나타남. 대체로 3세 이상 아동에 비해 3세 미만 아동에 대한 내용이 부족하고, 다문화주의 관련 교사역량 개발과 장애아동 요구에 부응하는 교육학적 논의가 부족함을 지적함. 노르웨이 정부는 보다 적절하고 높은 수준의 근대화된 교사양성과정 계획을 수립하고 새로운 교사양성교육 틀을 제시하고자 함.

□ 도전과제 2: 교사 공급

- 양질의 교사 공급은 대부분의 OECD 국가의 당면과제임. 만성적인 교사 부족현상이 목격되며 특히 외딴 취약지역의 경우와 낮은 자격요건의 보육교사의 경우가 서비스 질에 대한 우려를 낳음. 교사 공급의 부족은 낮은 임금과 사회적 지위, 과도한 업무량과 승진경로의 부족으로 우수인력의 진입이 낮은 데에 기인함. 교사인력은 대부분 주류집단의 젊은 여성으로 이루어진 동질적인 특징을 보임.
- 예비교사(학생) 및 교사에 대한 재정 지원
 - 호주에서는 보육교사 자격증 취득을 위한 기술적인 추가 교육에 대한 비용을 없앴으로써 학생의 재정적 부담을 완화하였으며, 고등교육 대출 프로그램을 통해 취약지역에 근무하는 교사들의 재정 부담을 완화하였음.
 - 뉴질랜드에서는, 학생 보조금과 장학금 제도가 있어 ECE 교사가 되고자 하는 학생들을 지원하고, 정부는 Paifika와 Maori 몰입 (다문화) 프로그램을 위한 교사양성과정의 개발에 재정 지원함.
- 양성과정과 연수 프로그램 재정 지원
 - 일본에서는 각 지자체가 중앙정부로부터 보육교사 연수 비용을 지원받음. 정부는 어린이집에 입학이 허용되는 비율이 2007-17년동안 20-38%로 증가하도록 하기 위해 수요에 맞춰 교사공급을 늘리고자 함.
 - 한국에서는 유치원교사의 경우 지자체별로 교육청에 의해 진행되는 교사 연수가 지방교육재정교부금에 의해 지원됨. 보육교사의 경우 2011년 교사 연수예산이 12억4천8백만원, 한국보육진흥원 보육인력개발국 예산이 6억4천만원, 교사연수를 수행하는 18개 보육정보센터 예산이 40억4천만원 등으로 보육교사 연수와 전문성 개발을 위한 다양한 재정지원의 통로가 있음.
- ECEC 교사의 지위 향상
 - 슬로바키아 공화국에서는, 의무교육이 아니었던 유치원 교육을 학교체계로 편입시킴으로써 과거 직업훈련 교육에 머물렀었던 교사양성과정을 대학 학사, 석사, 박사 과정 교육으로 확장함.

- 우수교사의 채용
 - 잉글랜드에서는 기관에서 우수교사를 채용하여 부모-기관간에 신뢰감이 형성되도록 독려함. EYPS(Early Years Professional Status)는 영국의 EPPE 연구결과 대학원 졸업 교사에 대한 수요가 있음에 착안하여 도입됨.
 - ECEC 교사의 다양화
 - 캐나다 브리티쉬 콜럼비아에서는 원주민 교사의 증가와 원주민 관점의 양성교육 내용을 보장하는 노력을 함. 대학별로 전적으로 원주민교사를 위한 양성과정을 제공하거나, 기본이수과정 이후에 원주민 전공심화(specialty)를 제공하기도 함.
 - 슬로베니아에서는 집시(Roma) 공동체와 교육기관간의 연계를 위해 집시 보조교사를 채용하여 집시 부모들과 교류하고 아이들의 취원율을 높이고 슬로베니아 언어를 익히도록 도움. 집시 보조교사들은 집시언어와 문화, 역사로 교육을 받음. 문화간 이해를 돕고 선입견과 이주민 혐오, 인종주의의 형성을 막고자 함.
 - 한국에서는 이주민 출신의 보육교사를 훈련시켜 채용함으로써 다문화인구가 많은 지역의 ECEC 서비스를 제공하도록 함.
 - ECEC교사로의 용이한 진입을 위한 기존 역량의 인정
 - 영국에서는 대학원 졸업 수준의 교사지위를 확보하기 위해, 관련분야를 전공하여 역량을 갖춘 대학원 졸업자가 영유아기 전문가 지위를 취득할 수 있도록 하는 다양한 인증경로(validation pathway)를 개발함.
 - 호주에서는 사전이수인정제(RPL)를 통해 ECEC 분야의 유경력자가 자격요건의 취득과 승급이 용이해지도록 함. 영유아기 보육·교육 서비스에 대한 3개 자격(Certificate III, Diploma, Advanced Diploma)에 대한 국가수준 평가시스템을 만들어 현재 600명의 RPL 평가자가 훈련되어 있으며, 외딴 취약지역의 교사채용을 위한 평가시스템 이용에 대해서는 재정 지원함.
 - 다양한 지역과 국가 출신 교사들의 이동성 증진
 - 캐나다 브리티쉬 콜럼비아에서는 캐나다 국외에서 이수하여 자격을 취득한 ECE 교사가 관련 필수요건을 충족하면 고용청의 서류심사과정을 통해 검토한 후 관내에서 취업할 수 있도록 함.
- 도전과제 3: 교사 근속(Workforce retention)
- 교사 급여 및 최저임금과 수당의 인상

- 캐나다 마니토바에서는 임금보전 보조금제를 도입, ECE 2급교사가 캐나다 달러로 시간당 최소 15.5달러, 보육 보조교사가 시간당 최소 12.25달러를 받도록 함. 또한 2008년, 2009년 영유아교사 연간 임금인상률이 3%로 유지되도록 하였으며, 2010년 마니토바주에서는 영유아교사를 위한 연금과 은퇴지원금 적립을 시작하였고, 장기근속교사의 은퇴수당을 마련함.
- 한국에서는 2010년 사립유치원교사의 임금을 월 300달러 인상, 2011년부터 5세 누리과정 보육교사에 월 300달러의 추가 임금을 지급함. 또한 다양한 지자체 특별수당 및 지원이 보육교사에게 제공됨(예: 농어촌교사특별수당).
- 보상체계를 통한 관계자들의 혁신 유도
 - 호주에서는 2009 공정근로법(the Fair Work Act)를 통해, 국가수준의 새로운 고용기준을 마련하고 근대화된 보상체계를 도입함. 호주산업관계위원회에서 영유아교사에 대한 보상체계를 마련하고 영유아교사의 최저임금수준이 초중등 교원의 임금과 동일하도록 함.
 - 아일랜드에서는 교육기술부의 영유아기 교육정책과에서 2010년 인력발전계획(the Workforce Development Plan)을 수립하고, 2011년 ECEC 임금 및 보상체계의 수립을 위해 임금 전문가와 정부담당자, ECEC 양성전문가와 교사 대표 등이 모여 영유아교사의 역할과 그에 합당한 임금기준을 설정함.
- 유아교육·보육 분야의 근무조건 협상 지원
 - 호주에서는 보육과 같은 저임금 직종 종사자와 고용주간에 임금상승과 근로조건의 개선을 위한 협상의 기회를 제공하도록 함.
 - 뉴질랜드에서는 대개 교육부가 유치원 교사의 계약 관련하여 근로조건에 대해 유치원과 협상을 하나, 그렇지 않은 경우 교사와 고용주간에 직접 협상을 하기도 함.
 - 슬로베니아에서는 유아교사와 보조교사가 공무원 신분으로 근로조건이 정부규제와 국가 가이드라인에 의해 정해짐. 유아교사는 매년 최소 5일 또는 매 3년마다 15일간의 연수를 받을 수 있음.
- 경력교사와 복직교사에 대한 지원
 - 벨기에 Flanders 에서는 경력교사의 근속장려를 위해 공인 보육기관의 우수 경력교사에게 추가 휴가일을 제공함.
 - 뉴질랜드에서는 우수교사가 복직하는 경우 수당을 지급하거나, ECEC 교사가

부족한 지역으로 옮길 경우 이직보조금을 제공함.

- 다른 학제의 교원들과 동등한 지위, 수당, 사회적 가치의 부여
 - 벨기에 Flanders 에서는 연합기관 소속의 가정보육교사에게 종일근로자 지위를 부여하여 수당과 병가급여, 미충원 발생시 비용지원, 그리고 연금수혜를 받을 권리를 부여함. 그러나 휴일급여와 실업수당은 해당되지 않음.
 - 한국에서는 누리과정 수행 보육교사에게 유치원교사 수준에의 임금보전을 위해 정부가 임금을 지원함. 유치원교사와의 동등한 지위 부여를 위해 보육시설종사자 또는 돌봄교사의 용어대신 '보육교사' 명칭이 사용됨.
 - 승급과 직무 이동의 기회 제공
 - 벨기에 Flanders 에서는 새로운 Flemish 자격체계의 마련을 계획 중으로, 가정보육교사가 유치원교사가 되고(수평이동), 교사가 기관장이 되는(수직이동) 등의 다방향의 이동성 경로를 마련하고자 함. 이는 양성 및 훈련과정, 사전이수인증, 학위의 비교를 통해 가능할 것임.
 - 이탈리아에서는 유아교사가 일정기간의 경력 혹은 시험을 통해 보상체계에의 인상이 가능하며, 학교 관리자로의 승진도 가능함. 교육부에서는 우수한 유아교사에게 상위자격을 부여하는 것에 대해 검토 중임.
 - 한국에서는 유치원 교사의 경우 수석교사제를 도입하여, 우수한 경력교사에게 월 USD 400불의 보조금을 지급하며, 경력교사는 유치원 원장이 될 기회를 가짐.
 - 초임 교사에 대한 지원(Offering adequate support for beginning staff)
 - 이탈리아에서는 초임교사가 1년간의 수습기간을 가지며, 이 기간동안 e-러닝이 포함된 훈련과정에 참여하고 지도교사로부터 지도와 지원을 받음.
 - 뉴질랜드에서는 교사 자격증 취득 이후 임시 교사 등록을 하고, 이후 2년 동안 멘토교사 지도 아래 양성과정을 거침. 2년 후 멘토교사 입증하에 교사요건에 충족하면 교사협의회 일원으로서 정식 교사자격이 주어지며, 이후 교사자격증은 매 3년마다 갱신하여야 함. 교육부는 첫 2년간의 도입 양성기간과 멘토링 운영에 대해 재정 지원을 함.
 - 근로조건에 대한 모니터링
- 도전과제 4: 교사 연수
- 질 제고를 위한 교사 연수

- 노르웨이에서는 교사 연수가 의무사항은 아니나, 고용주에게 교사 연수의 책임을 부여함. ECEC 질 제고에 교사의 중요성이 커짐에 따라 정부는 공·사립유치원 전체를 대상으로 2007-10년 교사역량개발 사업을 추진함. 교사의 교육적 리더십, 아동의 참여 증진, 언어자극과 유초 연계활동이 중요한 요인임.
- 연수를 필수요건으로 하기
 - 영국에서는 ECEC에 종사하는 교사들은 매 3년마다 지역당국에서 제공하는 교사 연수에 참여해야 함.
- 지속적인 연수의 중요성 인식
 - 영국에서는 인식제고 캠페인을 통해 교사와 고용주들에게 높은 수준의 교사 자격 요건의 필요성과 그 가치를 강조, 연수의 중요성을 인식시킴.
- 수요 중심의 교사 연수 설계
 - 핀란드와 멕시코에서는 부모와의 의사소통, 교육 내용과 자료, 교수전략과 아동 중심의 실제 활동 등의 광범위한 기술을 포괄하는 교사 연수프로그램의 마련을 계획함.
 - 포르투갈과 스웨덴에서는 언어발달, 수학, 실험과학, 학습과 복지에 대한 아동 평가의 내용을 중시함. 스웨덴에서는 최근의 연수 프로그램 평가를 통해 아동의 활동평가 뿐 만 아니라 아동의 언어적, 수학적 발달결과를 중시함.
 - 한국에서는 교사의 다양한 교육적 요구를 수용하기 위해 연수기회를 다양화하고, 온라인 등의 제공으로 연수시간의 제약을 없앴.
- 다문화 교육의 제공
 - 벨기에 Flanders 에서는 교사인력의 다양성을 확보하여 어린이집의 교육·보육 과정이 다문화 사회에 적절하도록 함. 1995년 다양성 존중 프로젝트를 통해 교사들의 인식체계에 전환이 있었으며, 교사들은 다양성을 다루고 통합교육을 설계, 실행하는 것의 어려움을 경험하게 됨.
 - 한국에서는 2010년에 다문화아동 교사를 위한 60시간의 연수프로그램과 교수학습 매뉴얼이 개발되었으며, 교사의 연수참여가 지원됨.
- 교육과정 실행을 위한 교사 연수의 실시
 - 뉴질랜드에서는 영유아기 통합과정 '테 와리키(Te Whariki)'의 실행을 위해 아동, 특히 취약계층 아동의 학습결과를 향상시키기 위한 교사 연수를 실시함. 이를 통해 교사의 교수전략 강화를 꾀하며, 정부는 학습평가 수행에 대한 연수도 제공하

여 교사들이 교육과정의 목표에 맞는 효과적인 평가를 수행하도록 함.

- 영국에서는 최근 0~5세 대상 교육과정의 개편으로 EYFS(Early Years Foundation Stage)를 도입함. 지자체 당국이 교사의 EYFS 수행 지원과 관련 연수 제공에 책임이 있음. 새로운 교육과정의 실행을 위해 교사훈련이 제공되어 왔으며, 주요 내용은 반편견 활동, 기회의 균등, 아동 보호, 건강 및 안전, 교육과정 계획 및 학습 목표 수립임.
- 한국에서는 2012년 누리과정 수행을 위해 2011년 2만명의 교사연수가 이루어짐. 연수내용은 누리과정과 현재 유치원·표준보육과정과의 차이점, 누리과정의 기본 원리, 학습·발달 영역, 교수학습방법 등에 중점을 둬م.
 - 대체교사 지원
 - 캐나다 마니토바에서는 연수 참여시 교사의 임금을 보전하는 보조금이 있음. 일본에서는 연수 참여교사의 보수를 지불하고 대체교사를 파견함.
 - 연수비용 지원
 - 스웨덴에서는 교사의 역량강화를 위해 2009-2011 3개년 "유아학교 발전계획(The boost for preschool)"하에 유아교육·보육교사에게 지속적인 연수를 제공함. 교육 내용은 유아교사의 교수학습 역량을 향상시키기 위한 것으로 유아교사에게는 대학수준의 교사교육을, 보육교사(child-minder)에게는 고등학교 수준 이상의 교사교육을 제공하여, 주로 아동의 언어, 수학 발달과 유아학교 활동 평가에 대한 내용을 중심으로 이루어짐. 연수기간 동안 임금의 80%를 정부와 유아학교 연합에서 공동 지원함. 교사에게 전문 학위를 주는 연구수업을 듣는 기회도 제공되는데, 이는 유아학교에 대학원 졸업 학력의 교사 수를 늘리기 위함임.
 - 슬로베니아는 매년 교사연수 비용을 지원하며, 이를 통해 교사가 승급과 상위자격, 높은 학력수준을 취득하게 함. 교사연수는 특정 기준에 부합할 경우 지원이 이루어짐. 가령 법이 정한 교사 학력연한에 도달하기 위한 연수교육의 신청시에 유효함.
 - 연수기관에 대한 지원
 - 캐나다 British Columbia 에서는 다음의 3개 연수 계획을 수립, 실천함. 2005-7년 2년간 전문교육원(post-secondary institution)에 대한 재정 지원을 통해 보육기관 질 제고를 위한 반성적(reflective) 교육과정 운영(practice)에 대한 연수를 제공함. 교육원은 ECE 전문가들과 협력하여 원주민, 다문화, 도·농 지역, 시간

제·종일제 종사자, 가정보육 등 다양한 배경과 조건의 교직원에게 연수교육의 기회가 고루 돌아가도록 함.

- 또한 2006-7년 지역사회의 ECE 위상 및 이해 제고와 교사의 ECE 리더쉽 역량 강화를 위해 보육교직원 협회에 CAD 2백만달러를, 주 기관에 보육공급자 대상 연수 제공과 교구교재 구비 및 시설·설비 보수, 비용 보조를 위해 2천만달러의 예산을 지원함.
- 뉴질랜드에서는 교육부에서 중앙 연수지원계획을 수립하여 연수 공급자를 선정, 3년 계약을 통해 원주민과 취약계층 지역을 우선 대상으로 하여 해당 지역별 요구와 필요에 맞는 연수를 제공함.

□ 사립 기관 연수

- 공립기관이 공급 우위인 국가에서는 정부 정책실행이 직접적인 영향을 미치고 성과를 보이지만, 사립기관이 다수인 국가에서는 정부의 지원을 통한 규제와 장려책의 운영이 요구됨.

□ 사립 기관 규제

- 영국에서는 모든 ECEC 서비스와 교사에 대한 단일 자격요건과 임금구조를 갖는 것을 목표로 함. 서비스에 대한 지도 점검(inspection)은 교육표준사무소로 일원화되어 모든 유형의 서비스를 망라하는 기준이 제시되었고, 모든 가족의 보육·교육 서비스 이용권 보장은 지자체의 책임 소관이 됨. 이는 공급자에 상관없이 일관된 양질의 서비스가 제공되고, 공·사 영역에 상관없이 동일한 양성과정과 학력연한의 교사가 종사하도록 함을 의미함.
- 벨기에의 French Community는 자격증이 엄격하게 관리됨. ECEC 시스템은 공·사 영역이 공존하는 가운데, 보육분야에서 공보육은 자격발급-검사-평가에 대해, 사보육은 자격발급-검사에 대해 관리를 받음. 교육분야에서는 3개 연수기관에서 모든 공교육 기관을 대상으로 무상연수를 제공함.
- 벨기에 Flanders 에서는 가정보육이 외부 감독없이 사적으로 운용되는 것을 방지하기 위해, 부모의 비인가 보육센터 이용에 대한 세금감면과 보조금 지급을 거부함. 이는 가정보육교사 자격이 발급되고 공적 기관의 규제감독하에 운용되도록 하기 위함임.

라. 정책적 교훈

- 핀란드는 1990년대에 보육교사의 양성교육을 개편 시 가정보육모, 시설보육교사, 재활센터 보육교사, 장애인시설 보육교사 등 각각 다른 형태의 보육교사에 대한 자격시험을 통합하여 직업 유동성을 높였음.
- 스웨덴은 2010년 교육학위를 유아교육, 초등교육, 교과교육, 직업교육의 4개 학위로 새로 구분하였음. 이로 인하여 유아교사 양성의 질을 높여 양질의 교사를 유아교육 시설에 공급을 할 수 있게 됨. 2011년에는 새로운 유아교사 양성교육과정이 소개되었음.
- 핀란드는 1995년에 유치원 교사 교육을 대학교에서 제공하도록 하여 이미 대학교에서 교육을 받고 있었던 초등학교 교사들과의 교류 및 상호작용을 촉진하였음. 이로 인하여 유치원 교사와 초등학교 교사가 더 긴밀히 협력하여 아동이 유치원에서 초등과정으로 진학하게 되는 과정을 지원하게 되었음.
- 핀란드는 1973년에 영유아보육법을 제정하여 가정보육시설이 다른 형태의 유아교육 및 보육시설과 동일하게 규제되도록 하였음. 개인사업자였던 가정보육모는 지자체에게 고용이 되어 업무 관련 교육을 받고 공공 행사에 참가 하게 되었음.
- 핀란드에서는 지자체가 사회복지분야 종사자들의 교육 내용을 결정하는 책임을 가지고 있지만, 종사자들의 요구 사항이나 필요로 하는 교육내용에 대한 파악을 어려워하였음. 이에 따라 2002년에 사회복지우수센터 (Center of Excellence on Social Welfare)을 설립하여 지자체들에게 필요한 정보를 공급하고 교육의 질 관리를 맡았음. 이 센터들은 대학을 포함한 여러 교육기관과 밀접한 관계를 맺고 있으며 대학에서 유아교육 시설의 교직원을 위한 교육을 제공 등 교직원들의 필요와 요구에 맞춘 교육지원을 하고 있음.

마. 체크리스트

교사 자격기준 (Qualifications)

1. 유아교육 및 보육 인력의 직무개요 및 자격은 현 유아교육 및 보육 환경에 적합하게 설정됨
2. 유아교육 및 보육 인력의 직무개요 및 자격은 명료하고 취업자, 교직원 및 학부모들이 이해하기 쉽게 설정됨
3. 유아교육 및 보육 교사 자격은 초등학교 저학년 교사 자격과 연계되어 설정됨
4. 교사양성교육 내용은 질 향상을 위해 주기적으로 검토됨
5. 자격취득조건들은 양성교육기관들 사이에 동일하게 설정되어 있고, 각 기관의 특성을 살린 양성교육 방법을 허락함
6. 영아 보육 자격은 중복적이거나 번거로운 절차없이 취득할 수 있음
7. 유아교육 및 보육에 종사자의 자격 및 직위 대한 사회적 편견이 존재함
8. 유아교육 및 보육 자격은 여러 나라와 지역사이에 동일하게 인정됨

교사 수급 및 보유 (Workforce supply and retention)

9. 인력 공급과 수요에 대한 모니터링 시스템이 있음
10. 인력이 충분히 다양화 되어있음 (남자교사, 이민자, 인종 및 민족)
11. 직무여건에 대한 모니터링 시스템이 있음
(급여수준 향상, 비금전적 혜택, 교사대 아동비율)
12. 포괄적인 인력 모집 전략이 있음
(입학 희망자, 졸업생, 전직자 소외집단 대상, 취약지역의 인원 충족)
13. 인원충족이 힘든 지역에서의 근무 지원과 장려책이 마련됨
14. 교사에게 필요한 역량과 기술을 검토하여 지원자격을 낮추는 가능성을 고려해 본 적이 있음
15. 아동의 발달 및 아동과 교사 간에 연대감 형성 향상을 위하여 경험이 많은 교사근속 및 이직률 감소를 위한 노력을 함
16. 유아교육 및 보육 인력을 위한 경력개발, 승진 및 유동성을 보장하는 기회가 제공됨

17. 유아교육 및 보육 인력들이 교육과 보육영역에서 통합적으로 일할 수 있도록 현장 지원이 이루어지고 있음

18. 멘토링 등을 통한 교사들의 현직교육이 실행됨

교사교육 및 지원(Training and staff support)

19. 전문성 제고의 중요성에 대한 기관장과 교사의 이해도가 높음

20. 교사의 요구에 따른 다양한 경력개발을 지원함

21. 경력개발을 위한 정보를 쉽게 접할 수 있음

22. 경력개발은 합리적인 비용으로 교사를 배려한 시간과 장소에서 제공됨

23. 경력개발에 대한 평가가 이루어짐

24. 경력개발 강좌의 수강율에 대한 모니터링을 실행하고 있으며, 모니터링 결과를 강좌 내용 개선을 위하여 이용함

5. 정책수단 4: 부모와 지역사회 참여

가. 연구결과의 활용

□ 부모와 지역사회 참여의 개념

- 부모 참여(parental engagement)는 부모가 ECEC 서비스와 맺는 모든 공식·비공식 관계를 의미하는 것으로, 종종 가족-학교 파트너십(family-school partnership), 부모 관여(parental involvement), 가족 관여(family involvement), 부모 참여(parental engagement)로 일컬어짐. 지역사회 연계(community engagement)는 ECEC와 모든 형태의 지역사회 서비스와의 연결을 일컫음.
- 가장 널리 사용되는 부모·지역사회의 참여 전략은 6가지 유형으로, 의사소통하기, 부모역할 수행, 가정에서의 발달 자극과 같은 아동중심의 3개 유형과, 자원봉사 참여, 의사결정 참여, 지역사회 협력과 같은 기관중심의 3개 유형이 있음.

□ 부모·지역사회 참여의 어려움

- 최근 수십년간 가족구조의 변화와 증가하는 모 취업, 이민 등으로 인해 아동이

가정에서 부모와 지역사회에서 보내는 시간과 상호작용의 방식이 변화되었음.

- 아동의 ECEC 서비스 이용이 부모 역할의 중요성이 감소됨을 의미하지 않음. 부모와 보내는 시간이 줄었음에도 아동 생애초기 5년 동안 부모가 아동에 미치는 영향력에는 변함이 없음. 이제 ECEC는 부모역할의 일부를 수행함과 동시에, 부모가 가능한 한 많이 ECEC 서비스에 직접 참여하고 관여하도록 해야 하는 과제를 가짐.
- 부모-기관 간의 정보교환과 의사소통이 잘 이루어진다면, 아동의 사회화 과정과 일상생활, 아동 발달과 학습 등에 관한 일관성 있는 접근이 가능해 다양한 환경 속에서도 아동의 경험이 일관성은 유지할 수 있을 것임.
- 아동은 가정, 기관에서만 지내는 것이 아니라 광범위한 지역사회 환경에 놓여있으므로, ECEC, 돌봄, 건강·의료, 학교 밖 활동 등의 다양한 서비스가 연속성(continuum of services)을 가질 수 있도록 상호 공유, 협력하는 것이 중요함. 문화적, 태도상의, 언어적인 차이와 어려움이 존재하므로, 다양한 배경의 가족과 지역사회가 참여하도록 하는 것이 중요함(OECD, 2006).

□ 부모 참여

- 부모의 자녀 교육에의 관여(involve)는 부모의 권리이자 의무임. OECD(2006)와 UNICEF(2008)는 아동에 대한 ECEC 서비스 수행에 대해 부모에게 알려주고 의사결정에 참여하도록 할 것을 권고함. ECEC 서비스에 대한 부모 참여의 요구가 크며, 특히 부모 관여가 아동의 성취와 적응을 돕는다는 연구 보고가 다수임.
- 부모 참여의 성공적인 예(Early Head Start, Perry preschool, 시카고 부모 센터)를 살펴보면, 미국 시카고 부모 센터에서는 부모 참여가 아동의 학업성공과 사회성 발달에 중요한 영향을 미치며, 학교 중퇴율을 낮추고 고등학교 졸업율을 17% 높임. 프로젝트 기간 6년간 부모가 참여한 아동의 고등학교 졸업율(80%)이 부모가 참여하지 않은 아동의 졸업율(38%)보다 높았음.

□ 지역사회 연계

- 보다 광범위한 지역사회 서비스(예: 건강·사회 서비스, 스포츠 활동)와의 연계가 아동발달에 중요한 역할을 함. 학교와 지역공동체의 연계가 잘 이루어질수록 아동이 사회·정서적, 신체적, 학문적 기술을 습득, 발전시키기가 수월함.
- 가족의 사회경제적 배경에 따라 부모가 제공하는 생활양식과 자원이 다름. 가족의 사회경제적 배경은 아동의 학업성취에 밀접한 연관이 있으며, 이는 입양 연구

의 IQ 결과를 통해서도 부모의 유전적 영향력을 뛰어넘는 것으로 나타나, 사회경제적으로 유복한 가정에 입양된 아동이 그렇지 않은 입양 아동에 비해 IQ 점수가 높았음. 따라서 지역사회 서비스와 연계된 ECEC 서비스의 제공은 취약계층 아동에게 환경의 부정적 영향력을 완화하는 데에 특히 중요함.

- 빈곤은 아동의 뇌 기능에 비가역적 영향을 누적시키기도 하며, 빈곤가족이 이용하는 보육, 의료 서비스는 질이 낮거나 안정적이지 못한 경향이 있음. 경제적 어려움은 만성 스트레스를 낳고, 부모의 양육행동이 거칠고 비밀관적이며 지지적·참여적이지 못함으로써 아동의 정신건강에 부적 영향을 주어 문제행동과 주의집중 부족을 낳음. 지역사회 공동체가 사회적 네트워크로 기능하게 되면, 부모의 스트레스를 줄이고 자녀양육의 지원을 제공할 수 있음.
- 지역사회 연계란 높은 수준의 사회적 응집성을 의미하는 것으로, 구체적으로 상호신뢰와 가치의 공유, 비공식적인 사회적 통제의 작동과 집단 효능감(collective efficacy)의 존재를 의미함(Shonkoff & Phillips, 2000). 사회 연결망이 약하면 주민 간 정서적인 관여와 결속력이 약함. 집단 효능성은 이웃의 폭력, 괴롭힘, 살인 등의 통계수치와 연관됨.
- ECEC 서비스 - 부모 - 이웃 - 기타 서비스 간의 연속성은 종합적인 서비스 접근(comprehensive services approach)이 가능하게 함. 이는 취약계층의 지원에 보다 유용함.
- 지역사회 연계의 전제조건은 ECEC 프로그램과 부모, 지역사회가 유사한 목표와 동일한 가치를 계획하고 실행해야 한다는 점임. 기준(standards)은 그것을 설정한 사람들의 가치를 반영하기 때문임. ECEC 서비스는 문화적 소수자와 취약계층에게 더욱 중요함.

□ 부모참여 및 지역사회 연계의 주요 요인

- 부모·지역사회의 참여가 아동발달에 미치는 영향을 평가하기는 어려움. 관여와 참여에 대한 정의와 측정이 다양하기 때문임. 그럼에도 불구하고 몇몇 연구는 중요요인에 대한 연구결과를 보고함.
- 가정학습환경(HLE)내에서의 부모-자녀 상호작용
 - 자녀가 10~36개월일 때 부모가 가정학습에 덜 관여한 경우가 참여적인 부모의 자녀에 비해 인지검사결과에서 점수가 낮았으며, 이러한 영향은 7세 이상까지 지속됨(Melhuish, 2010; Sylva et al., 2004).

- 부모 지원 및 자료 제공 프로그램
 - 아동의 성장과 성취를 독려하는 가장 효과적인 방법은 부모가 집에서 자녀의 학습활동에 적극적으로 참여하도록 지원하는 것임. 가정의 학습환경(HLE)이 아동발달에 가장 영향력이 큰 요인으로, 구체적으로 아이에게 책 읽어주기, 노래와 동요 부르기, 도서관에 가고 숫자놀이 하기, 부모와 함께 하는 활동 등임.
 - 특히 발달적으로 취약한 아동에게 가정학습환경의 중요성이 크므로, ECEC 교사가 부모 교육 및 지원을 통해 부모가 아동에게 유익한 활동과 학습 지원을 할 수 있도록 구체적인 정보와 도구를 제공하는 것이 필요함.
 - 그 밖에 가정내 교육과정(Home curriculum), 집에서 책 읽어주기(Reading stories at an early age at home), 지역사회 부모위원회나 부모-교사 조직 등의 의사결정과정에 참여하기(Volunteering and participating in decision-making processes)가 중요함.
- 부모역할과 아동발달에 대한 지식
- 부모교육의 제공과 참여 등을 통해 습득한 아동발달과 자녀양육에의 지식이 부모의 긍정적 양육행동에 영향을 미쳐, 아동의 발달 결과에 유의한 영향을 준다는 연구결과 보고가 다수임.
- 부모, 지역사회, ECEC 서비스 간 전략적 파트너십
- 빈번한 의사소통
 - Starting Strong II에서 부모-교사간 관계는 보육의 질을 반영하는 척도로(OECD, 2006), 매일 일상적으로 일어나는 자녀 등하원 시간에 교사-부모간 양질의 의사소통이 이루어지는 게 바람직함. 이러한 일상적인 만남을 통한 소통이 이루어지지 않는다면, 보다 집중적인 부모-교사 면담과 소식지, 가정방문 등의 구성이 요구됨.
 - 부모요구도 조사 결과에 의하면, 한국 부모들은 주로 방송과 온라인 커뮤니티를 통해서 자녀양육과 교육 정보를 얻고, 반면에 일본에서는 이웃과 조부모가 자녀 관련 정보를 구하는 주된 정보원이며 일본 부모들은 다른 부모를 만나고 자녀 보육과 지원 관련 정보를 얻기위해 지역 공공서비스 센터와 복지 센터를 자주 이용함.
 - 공동 목표, 부모의 열망과 기대, 가정방문

- 부모-교사간의 의사소통을 통해 자녀의 성장과 발달에 대해 공동의 목표를 공유하는 것이 가정과 기관에서의 교육·보육과정이 일관성이 있도록 하는 데에 중요함.
- 부모가 자녀에 대해 높은 기대수준과 열망을 갖는 것이 아동의 건강한 발달과 성장을 위해 중요하며, 특히 기대수준이 낮은 저소득층 부모의 자녀양육에 대한 열의를 격려하는 것이 요구되며, 가정방문(home visits)이 부모의 역량과 유능감을 향상시키는 좋은 방법임.

□ 지역사회와의 전략적 파트너십

- 지역사회 기관과의 전략적 파트너십을 통해 지역사회 자원의 적극적 활용(Tapping into community resources), 접근이 어려운 취약가족에 대한 지원(Supporting harder-to-reach families) 및 중점 지원대상 가족의 선정(Targeting families and neighborhoods)이 필요함.

□ 다양한 지원방식의 결합

- 아동 가족에 따라 필요한 요구와 지원이 다르므로, 한 가지 서비스에 국한되지 않는 다양한 서비스 전략과 접근이 복합되는 접근이 필요함. 영국 쉐필드 지방의 REAL-평등·성취 프로젝트(The Realising Equality and Achievement for Learners)가 대표적인 예로, 매우 취약한 지역의 10개 ECEC 센터가 88개 가족을 대상으로 12~18개월 동안 5개 서비스가 결합된 통합지원 프로그램을 제공한 경우임. 5개 서비스는 유아학교 교사의 가정방문, 문해력 발달 프로그램, 센터 중심의 활동, 특별한 활동과 행사(예: 단체 도서관 방문), 우편을 통한 의사소통, 그리고 부모교육의 제공이었음.

□ 정책적 시사점

- 부모참여를 ECEC 질 제고 척도에 포함시키기(Including parental engagement as a benchmark for quality ECEC services), 2) ECEC 통합서비스의 전략적 파트너로 부모와 지역사회기관 및 주민을 참여시키기(Engaging parents and wider communities as strategic partners for integrated ECEC services), 3) 영유아기 가정 학습환경 조성에 대한 집중 지원(Concentrating efforts on improving the HLE in the early years), 4) 부모·지역사회 참여에 대한 교사 연수의 강화(Training staff on parental and community engagement)를 들 수 있음.

□ 미완의 이슈들

○ 다문화적 접근

- 부모·지역사회 참여에 대한 연구는 주로 미국과 영국에서 이루어진 것으로, 다른 국가와 문화에 대한 좀 더 많은 연구가 필요함. 자녀 학교에 대한 부모참여가 문화적으로 다른 의미를 가지므로 이에 대한 연구가 요구됨.

○ 의사소통 전략의 효과에 대한 연구

- 부모-교사간 의사소통의 중요성에 대한 연구가 많으나, 구체적으로 어떠한 전략이 가장 효과적인지에 대한 실증자료는 없음.

○ 접근이 용이하지 않은 집단에 연구

- 부모참여에 관심이 없거나 소수민족 부모와 같이 접근이 어려운 부모집단의 참여도를 증진시키는 효과적인 방안에 대한 연구가 필요함.

○ 지역사회 사업 평가

- 자발적인 지역사회 활동과 특정 목표를 둔 공식적인 지역사회 활동의 차이를 설명하기는 어려움. 비형식적·비공식적인 지역공동체 기반의 활동이 지역별로 많이 달라 비교하기 어렵기 때문임. 비형식적인 지역사회 활동의 효과에 대한 연구가 필요함.

○ 이웃의 영향력

- 이웃 환경이 아동 발달과 행동에 미치는 영향력에 대한 연구가 많음에도 불구하고, 이웃의 영향력에 대한 정확한 추정은 여전히 규명하기 어려움(Duncan & Raudenbush, 1999).

나 국제비교를 통한 관점의 확대

□ 부모·지역사회 참여에 관한 연구결과

- 부모·지역사회의 참여 증진을 위해 가장 많이 사용되는 접근법은 1) 법제화하기, 2) 의사소통과정에 부모/지역사회 참여시키기임. 부모 참여와 지역사회 연계를 증진시키기 위한 방법으로 법적의무화, 부모권리화, 정책이슈화, 의사결정과정에 참여시키기, 부모가 서비스 공급자가 되게 하기가 선호됨.
- 많은 국가에서 부모의 참여를 ECEC의 의무로 규정한 반면, 몇몇 국가(예: 슬로베

니아, 스웨덴)에서는 부모의 권리로 규정함.

- 몇몇 국가(예: 벨기에(Flemish, French), 독일, 네델란드, 뉴질랜드)에서는 부모와 지역사회 구성원이 ECEC 기관을 운영하여 질 관련 기준을 준수하면 보조금 지원을 받을 수 있음.
- 일부 국가에서는 ECEC 평가에 부모를 참여시키며(예: 덴마크, 영국, 핀란드, 벨기에(Flemish), 이탈리아, 일본, 노르웨이, 폴란드, 슬로바키아 공화국, 슬로베니아, 스웨덴; 표4.3, 240p), 대개 부모의 평가 참여는 주로 다른 ECEC 담당자와 함께 이루어짐. 핀란드에서는 아동이 부모, ECEC 교사와 함께 평가에 참여하고, 일본에서는 지역관계자들이 평가에 참여하는 점이 특이함.
- 부모의 평가 참여 방법은 관찰, 평가양식의 이용, 조사, 체크리스트, 포트폴리오와 설문지임. 일부 국가에서는 부모만족도 조사를 시행하는데, 지자체에서 이루어지거나(예: 덴마크, 스웨덴), 평가기관(스페인), 또는 ECEC 기관 자체조사(예: 노르웨이, 슬로베니아)로 이루어짐. 유치원/유아학교에 대한 부모만족도 조사는 한국, 노르웨이, 슬로베니아, 스웨덴, 덴마크, 캐나다(프린스 에드워드 섬), 스페인에서; 어린이집에 대한 부모만족도 조사는 이탈리아, 벨기에(Flemish), 노르웨이, 슬로베니아, 스웨덴, 덴마크, 캐나다(프린스 에드워드 섬)에서 시행됨.

다. 가족 및 지역사회 참여에 대한 정책 전략

1) 가족 참여

□ 도전과제 1: 인식과 동기의 부족

- 가족참여의 정책 우선순위화 - 의무 혹은 권리
 - 핀란드에서는 보육법과 기초교육법에 부모의 참여가 법 규정으로 명시되어 있음. 보육법에 의하면 보육의 목적이 부모에 대한 지원과 아동의 건강한 발달을 부모와 함께 도모하는 것이며, 기초교육법에 의하면 유아학교에서 아동 교육은 부모와 협력해야 함을 명시함. 6세 아동 대상의 유아학교 핵심교육과정에는 부모와의 협력이 반드시 수행해야하는 교육과정의 한 요소이며, ECEC 전국 안내지침에 부모

의 참여 및 파트너십이 매우 중요한 사안으로 강조됨.

- 한국에서는 유아교육법(5조)과 영유아보육법(6~11조)를 통해 중앙 및 지방 유아교육위원회 및 보육위원회에 부모의 참여를 명시하고, 부모와의 협력 및 의사소통이 질 관리 시스템과 교사 연수의 중요 내용임.
- 스페인에서는 부모의 유아학교 및 학교 참여가 1978년 제정된 스페인 헌법(27.7조)에 명시됨. 1985년 교육법 8조는 교육계획의 수립과 의사결정 과정참여는 부모의 권리임을 나타냄. 2006년 교육법과 ECEC 3~6세 대상 2주기 유아학교 교육과정에서도 부모참여의 중요성을 강조함.
- 참여부모에 대한 재정 지원
 - 멕시코에서는 부모 협회에 대한 재정지원을 통해 부모가 ECEC 질 제고를 위해 새로운 교실공간을 마련하거나 교재교구를 구입하는 등에 비용을 쓸 수 있도록 함. 이로써 ECEC의 질 제고 뿐만 아니라 지역사회 부모협회의 역할을 강화함.
 - 일본은 부모와 지역사회 관계자로 구성된 교육관리위원회의 구성원 참여를 활성화하기 위해 활동비를 지급함.
 - 한국에서는 중앙정부 및 지방의 유아교육정책위원회와 보육정책위원회에 참석하는 부모위원에게 회의 참석시마다 USD 100불을 지급함으로써 부모의 적극적인 참여와 전문적인 활동을 지원함.
- ECEC 프로그램에 대한 재정 지원
 - 일본에서는 보육기관들이 부모역할에 대한 정보 교환을 장려하고, 교직원이 자녀 양육 상담을 제공하도록 재정적으로 지원함.
- 부모를 공급자로 참여시키기
 - 벨기에 French community에서는 부모가 보육센터를 설립, 운영할 수 있음. 벨기에 Flanders에서는 부모가 기관 활동(스토리텔링, 학교파티 열기, 교과외 활동 참여, 현장 학습 등)에 참여함.
 - 한국에서는 부모가 15인 이상의 조합을 결성하여 부모협동 어린이집을 설립할 수 있음(영유아보육법 시행령 9항). 부모의 참여 증진을 위해 1997년 이후 시·군·구 교육청에서 부모협동어린이집을 운영하는 부모가 소정의 교사교육을 이수하면 유치원에서 자원봉사 교사로 일할 수 있음. 부모를 학생수가 많은 학급의 보조교사로 활용함과 동시에 아동에게 균형있고 안전한 인성교육의 기회를 제공하고 부모-교사가 일관된 교육과정을 실행할 수 있게 함.

- 노르웨이와 스웨덴에서는 많은 부모들이 유치원을 설립, 운영하며, 재정지원과 함께 관련 교재교구를 지원받음. 노르웨이 유치원의 14%(2005년), 11.6%(2009년)가 부모에 의해 운영되며, 스웨덴에서는 2009년 900여개 부모협동조합 유아학교에 전체 취원아의 4.6%에 해당하는 21,000명의 유아가 다님.
- ECEC 정책 자문위원회에 부모 참여시키기
 - 노르웨이에서는 모든 기관이 부모위원회를 갖도록 함. FUB라 불리우는 ECEC 부모 자문위원회를 발족하여 ECEC 정책에 부모의 목소리와 관점이 반영되도록 하며, 유치원과 가정의 협력방안에 대해 논의함.
 - 독일에서는 대부분의 주에서 자문역할을 수행하는 부모위원회를 가짐. ECEC 기관에서 부모와 교직원이 만날 수 있는 모임을 마련하여 기관운영 정보를 제공하고, 부모는 부모를 대표하는 운영위원을 선출하여 활동함.
 - 한국에서는 중앙정부 및 지자체의 유아교육/보육 정책위원회에서 정책 수립과 실행의 의사결정과정에 부모대표를 참석시키도록 함. 40명 이상 규모의 어린이집에서는 부모 운영위원회를 구성하여 서비스 제공에 관한 조언을 구함. 2012년부터는 유아교육선진화사업의 후속으로 개별 유치원은 부모-교사로 구성된 5~9명의 운영위원회를 의무적으로 갖게 함. 운영위원들은 제도 개정, 예산, 교육과정 운영, 식사제공 등에 대해 검토함으로써 사립유치원 운영의 투명성을 제고할 뿐만 아니라 해당 지역의 요구에 맞는 서비스 제공에 기여하고자 함.
- 교육과정 구성에 부모 참여하기
 - 핀란드에서는 2010 유아학교 핵심 교육과정 규정을 통해 유아학교 교육과정 목표 설정과 계획의 수립, 목표달성의 과정, 평가에 부모가 참여하도록 함. 이를 통해 부모의 자녀 교육과정에 대한 이해를 높여 가정에서도 교육과정 활동을 할 수 있게 됨.
 - 한국에서는 국가수준 유치원 교육과정 자문위원회에 부모 대표가 참여함.
 - 스페인에서는 부모가 교육과정의 교수학습 구성에 직접 참여하여 교사와 함께 교육계획을 수립함.
 - 일본에서는 유치원교육과정에 부모참여 내용을 포함시킴. 부모에게 정보를 제공하여 유아교육의 이해도를 제고하고, 아동과 부모의 활동을 개발할 것을 명시함.
 - 노르웨이에서는 개별 유치원 조정위원회에 부모위원을 참여시켜 부모가 유치원 연간교육계획 수립에 적극적으로 참여하도록 함.

○ 부모참여를 위한 교사 교육 및 지원

- 노르웨이에서는 1995-98년 구 아동가족부에서 부모안내프로그램을 만들었으며, 2006년 양성·연수 담당 부서에서 “다중언어가족의 아이들” 핸드북(handbook)을 제작하여 부모와 교사에게 아동의 이중언어, 다중언어 발달에 대한 정보와 조언을 제공하고, 그리고 교사에게 부모의 언어발달지원을 유도하는 사례를 제공함.
- 네델란드에서는 교사가 부모참여를 통해 서비스 질을 높일 수 있도록 교사교육과정을 구성, 2007-14년 동안 EUR 5,500만 달러를 지원함. 2009년에는 교육문화과학부가 연구소(ITS)에 ‘ECE 부모참여 극대화를 위한 실행안’ 책자 개발을 의뢰, 기관에 배포함.
- 한국에서는 교사양성과정에 부모참여, 가족·지역사회 협력을 선택과목(각 3학점)으로 구성하고, 유치원교사 및 원장 승급교육에 ‘부모교육 및 상담’ 과목을 포함함. 가족 의사소통과 협력 과목에서 부모참여 프로그램, 부모 상담, 부모-교사 의사소통의 이론과 실제 등의 내용을 다룸.

○ 부모에게 교육자료 제공하기

- 슬로바키아 공화국에서는 ECEC 교사가 부모에게 가정학습(활동) 수행 방법에 대해 알려주고 관련 교육과정 자료를 제공함.
- 네델란드에서는 부모에게 CD, 동화책과 같은 교육자료를 배포하여 가정에서 아동의 언어교육활동을 지원하도록 함.
- 스페인과 벨기에 French Community에서는 웹사이트를 통해 부모에게 학습자료와 관련 정보, 아동 발달과 교육, 자녀양육에 관한 전문가 조언과 상담을 제공함.
- 영국은 2002년 BBC 공영방송의 0~6세 대상 채널 CBeebies를 개국하고 방송과 웹사이트를 통해 아동과 부모가 가정에서 직접 수행할 수 있는 다양한 활동 프로그램, 자료, 상담 등을 제공함. 2011년 CBeebies Grown-ups 사이트의 추가를 통해 부모의 자녀양육 상담과 조력 제공을 강화함.

○ 부모의 ECEC 평가 참여

- 일본은 2007년 학교 평가 제도를 도입, 부모와 지역 거주민이 유치원 평가위원회에 참여함. 유치원 자체평가결과를 유치원 관찰과 부모와 지역사회로부터 구한 정보를 통해 평가하여 동의 여부를 결정함.
- 한국에서는 지자체 정부에서 어린이집 부모 모니터링단을 운영하여 보육활동과 정책수행을 점검함. 모니터링은 대체로 4분기별로 1회씩 이루어지며 모니터링 위

원 활동기간은 2년임.

- 슬로바키아 공화국에서는 모든 부모가 ECEC 질 평가를 하도록 되어있어, 기관에 직접 의견을 전달하거나, 설문조사를 통해 간접적으로 참여하거나, 학교위원회에 부모 대표를 통해 의견을 전달함.
- 가족 참여에 대한 평가
 - 호주에서는 2012년부터 평가인증의 일환으로 가족 및 지역사회와의 연계·협력이 평가되고, 2011년 ‘가정 상호작용(the Home Interaction Program for Parents and Youngsters) 프로그램’에 대한 평가가 진행 중임.
 - 캐나다 British Columbia에서는 Strong Start Early Learning 프로그램에 대한 평가를 실시한 결과, 부모의 참여를 매우 중요하게 생각하며 부모참여가 부모의 양육효능감과 만족도를 높이고 자녀에의 유의미한 긍정적 효과를 낳는다는 결과를 보임. British Columbia에서는 지속적으로 부모 만족도를 모니터링할 계획임.
 - 한국에서는 부모참여가 유치원 평가와 어린이집 평가인증 지표의 하나로, 구체적으로 ECEC 기관과 가족·지역사회의 연계, 부모교육의 제공, 가족과의 의사소통에 대해 평가함. 유치원에서는 부모의 서비스 만족도 조사도 실시함.
 - 네덜란드에서는 기관평가에 부모참여와 부모의 자녀 발달에 대한 정보 제공을 포함함.
 - 스페인 평가연구소의 가족참여에 관한 예비조사(pilot study) 결과, 부모는 교사 면담과 학교에서 제공하는 자녀 발달의 정보에 대해 가장 만족하는 것으로 나타남. 87%의 유아학교와 학교에서 부모협회(parent associations)를 가지고 있으며, 부모의 8.7%만이 참여하는 것으로 조사됨.
- 민간재단의 부모참여 지원
 - 일본에서는 소니사가 설립한 소니 교육재단의 초기발달활동센터에서 보급한 교육 프로그램이 부모의 자녀 교육활동의 이해를 제고하고 아동의 인성발달을 도우며 부모-자녀 관계의 중요성을 알려줌. 부모 뿐 만 아니라 교사와 지역사회에도 다양한 방법을 통해 자녀양육의 중요성과 효과적인 방법에 대해 알려줌.
- 도전과제 2: 의사소통과 확장
 - 부모들은 ECEC 활동에 어떻게 참여하고 어디에서 정보를 얻을 수 있는지 잘 모르며, 이를 부모에게 알려주는 것은 쉽지 않음. 중앙정부-지방정부- ECEC 교사-

부모 간 의사소통 통로(channel)의 부족이 참여와 소통 확장(outreach)에 가장 어려운 점임. 시장지향적인 ECEC 공급구조를 가진 국가에서는 부모가 ECEC 선택 시 필요한 모든 정보를 제공받을 수 있도록 하는 것이 중요함.

○ 안내문의 제공

- 호주에서는 교육고용부 산하 ECEC사무소 웹사이트를 통해 부모에게 필요한 정보 및 정책 변화와 내용을 종합적으로 제공함. 일본에서는 메모와 알림장을 ECEC 게시판에 항상 제시하여, ECEC 관련 정보와 활동계획, 참여 기회 등을 알려줌. 한국에서는 뉴스레터와 매주 교육과정 보고를 부모에게 보내 행사정보와 교육활동, 현장학습, 육아정책 등을 알려줌.

○ 중앙 연락 체계의 수립

- 호주 정부는 ECEC 정보를 알려주고 서비스 불만사항을 접수하는 무료 전화 핫라인을 개설하여 정보제공과 의견청취의 통로로 활용함.
- 한국에서는 1993년 이래 현재 61개의 보육정보센터가 있어 부모의 양육을 지원하고 보육기관 선택 및 취약계층(예: 다문화, 장애아) 지원 관련 정보를 제공하고; 어린이집 대상으로는 어린이집 운영의 효율성 제고를 위해 컨설팅, 교재교구 제공, 평가인증 조력, 대체교사 지원 등의 업무를 수행함.

○ 모임과 활동의 조직

- 멕시코에서는 모든 학교장이 학교 시작 15일 이내로 부모와 만나며, 이를 통해 부모참여의 기회와 부모협회에 대해 알려주고 계획을 수립함. 또한 정보주간(information session)을 통해 자녀양육 기술과 정보를 교환, 제공하는데, 특히 저소득 및 취약계층을 대상으로 함.
- 한국에서는 1년에 2번, 매학기마다 부모-교사 면담이 있어 아동의 전반적인 발달과 학습, 문제(행동)에 대해 부모와 교사가 의논하는 기회를 제공함.

○ 알림장의 제공

- 벨기에 Flanders와 일본에서는 매일 ECEC 센터에서 아동이 어떻게 생활했는지에 아이의 활동과 발달 상황에 대해 알려줌.

○ 장중심 구조에서 정보 제공의 중요성

- 호주에서는 'My Child'라는 보육포털을 통해 다양한 종류의 보육유형과 보육비용 지원 정보를 제공, 충분한 정보를 가지고 부모가 선택할 수 있도록 함.
- 영국에서는 주와 시에서 제공되는 가족정보서비스(FIS: Family Information

Service)가 중앙정보전달체계로 기능하여, 보육 관련 정보가 제공됨. FIS는 어린이집, 유아학교, 학교, 청소년클럽, 도서관 등과도 연계되어 있어 부모가 자녀의 요구에 맞는 서비스를 선택할 수 있도록 정보를 제공함.

□ 도전과제 3: 시간의 제약(Time constraints)

○ 운영시간의 조정

- 노르웨이에서는 1990년대 변화하는 부모의 요구를 반영하여 ECEC 서비스 운영시간을 다양하게 변화시킴. 결과적으로 보다 길고 탄력적인 유치원 시작 시간을 마련하였으며, 부모 모임의 경우 일하는 부모를 위해 저녁시간에 이루어짐.
- 한국에서는 2010년 3월부터 맞벌이 가정의 요구를 반영하여 주요 도시에서 야간보육을 실시함. 종일반이 끝난 후 저녁 7시부터 10시까지 야간서비스를 받을 수 있음. 현재 173개 시설이 시범사업으로 진행하고 있으며, 야간보육을 실시하는 유치원을 지정하여 월 USD 250불을 지원함. 또한 아침 6시부터 저녁 10시까지 운영하는 온종일돌봄반을 마련하여 2011년 3월부터 전국 1000개 기관에서 시범사업으로 진행, 중앙정부가 지원함. 종일돌봄의 운영은 여성 일자리 창출의 기능도 할 것으로 기대됨.

○ 부모 접촉과 의사소통의 다양한 시간대 활용

- 일본에서는 부모가 아이들을 데려오고 데려가는 짧은 시간의 활용을 극대화하여 자녀 상황과 활동에 대한 정보를 효율적으로 공유하도록 함. 부모-교사간 면담은 낮 시간 참여가 어려운 부모의 경우 저녁 시간에 이루어짐.
- 스페인에서는 유아학교 시작 시간을 이른 아침과 늦은 오후로 다양하게 제공하며, 휴일 돌봄을 포함하여 식사, 통원, 비교과활동 등의 다양한 부가 서비스도 제공함. 이는 부모의 ECEC 서비스 증가 요구에 부응하기 위함이며, 부가서비스의 증가와 시작시간의 다양화를 통해 교사-부모간 의사소통의 기회는 증가됨.
- 독일 Thuringia에서는 ECEC 종일반이 하루 최소 10시간 이상을 운영하며, 법에 의해 하루 10시간 이상 더 긴 시간 동안, 그리고 휴일과 주말에도 운영하도록 장려됨. 이는 부모의 직업활동을 돕기 위함임.
- 벨기에 Flanders와 네델란드, 핀란드 등에서는 부모를 위한 정보모임과 ECEC 토론이 있는데, 이는 일하는 부모가 이용하기 편리한 시간에 운영됨.

□ 도전과제 4: 불평등 해소의 노력

- 증가하는 경제적, 사회적, 문화적 배경의 불평등(inequity)과 다양성(diversity)이 대다수 OECD 국가가 당면한 과제임. 취약계층 아동이 양질의 ECEC 서비스를 가장 많이 필요로 함에도 불구하고 취약계층 부모의 경우 ECEC 참여에 대한 관심과 정보, 시간이 부족함. 증가하는 다양성(diversity)에 있어 서로 다른 문화적 요구와 견해, 언어가 장벽이 됨.
- 사회경제적 배경에 따라 다른 부모의 참여가 더 큰 불평등을 낳고 가정학습환경에 영향을 미치므로, 부모참여의 노력은 가장 취약한 가족 - 저소득, 소수민족 가족 -을 우선으로 하여 이루어질 필요가 있음.
- 저학력, 이주민 아동의 참여 우선 지원
 - 보육이 사회경제적 통합과 참여를 용이하게 하는 중요한 요인으로 간주됨. 벨기에 네덜란드령에서는 한부모, 저소득, 취업·학업 부모의 자녀에게, 그리고 학업지체의 위험이 있는 아동에게 보육이용 우선권을 줌. 이를 통해 취약가정의 부모는 Flemish 언어를 배우고 일하거나 공부할 수 있어 가정의 사회경제적 발전에 도움이 됨.
- 취약계층 대상 무상 교육·보육 제공
 - 노르웨이는 이주민 가정이 많은 지역의 경우 모든 아동 대상 반일제 유치원을 무상으로 받게 함. 이는 차별 지원을 통한 낙인효과를 방지하기 위한 지역 중심의 접근으로, 아동의 발달지연을 방지하고 부모의 ECEC 관심을 높임.
- 특별 중재 프로그램의 개발
 - 호주에서는 2년간 진행되는 가정 지원 프로그램인 「부모와 청소년을 위한 가정 상호작용 프로그램」을 전국 50개 취약지역(disadvantaged communities)에서 약 3,000 가족의 부모 대상으로 실시함. 부모와 돌봄자가 양육 기술과 효능감을 강화하고 아동의 학습준비도를 높이는 가정학습환경을 만들 수 있도록 지원하는 것으로, 가정지도사가 개별 가정을 방문하여 부모의 역할수행과 프로그램 실행을 도움.
 - 미국은 1994년 5개의 Head Start 프로그램을 통해 경제적 취약지역의 아동과 가족, 이웃의 역량 강화를 목적으로 약물남용 금지 프로젝트를 가동함. 이 Free to Grow 사업(계획, initiative)은 약물남용과 관련 문제들을 사전에 차단하여, 아이들을 보호하기 위한 것으로 각 지역사회별로 차별화된 서비스를 제공함. 결과적으로 ECEC 부모참여가 증가하고 보다 안전하고 깨끗한 학교와 이웃 환경이 조성되었으며, 지역주민-ECEC 교직원-부모-지역사회 구성원 간의 관계가 향상되고

약물과 술 남용 예방에 대한 강력한 지역사회 규범이 형성됨.

○ 가정방문

- 네델란드와 슬로바키아 공화국에서는 학습지연 아동을 위해 영유아기 아동 교육 가정방문 프로그램을 실시함. 전문 교육사의 정기적인 방문을 통해 부모참여를 증진하고 가정학습환경의 조성에 중점을 둠.
- 한국에서는 저소득층 가정을 대상으로 가정방문 프로그램을 실시, 자녀양육과 아동발달에 대한 부모교육과 지원체계 및 서비스에 대한 정보를 제공함. 가정방문은 사회복지사와 유치원교사에 의해 이루어지며 부모의 자녀 발달에 대한 이해를 제고하고 교사와 복지사의 아동에 대한 이해도 증진됨.

○ 가정학습환경 지원

- 브라질에서는 ECEC 센터가 취약계층 어머니를 위한 워크숍을 개최하여, 놀이를 통한 가정학습의 방법과 부모-자녀간 상호작용을 증진하는 구체적으로 사례를 직접 보여줌. 워크숍 당 최대 8명의 어머니가 참석하여 수업의 효과를 높임.

○ 부모교육의 제공

- 벨기에 Flanders의 ECEC 기관에서는 이민자 부모에게, 지역사회 기관에서는 저학력과 이민자 부모에게 언어수업을 제공하여 역량을 향상시키고 부모의 노동시장 참여를 제고함.
- 독일의 Baden-Wurtemberg에서는 2008년 부모 역량(STARKE) 프로그램을 통해 부모역할에 대한 교육을 제공하였으며, 자녀 생후 1년의 모든 가족에게 부모교육 수업을 들을 수 있는 바우처 이용권(EUR 40불)을 제공함. 취약계층 부모(한부모, 청소년 부모, 이민자 부모 등)에게는 보다 많은 프로그램이 제공되는데, 이는 보육과 교육에서 소외되는 아동이 없게 하기 위한 예방조치임.
- 독일 Bayern과 North-Rhine Westphalia 에서는 자녀 연령 0~3세 부모에게 부모교육을 제공하여 자녀양육 기술과 지식, 부모-자녀 관계의 강화를 도우며, Rheinland-Pfalz 에서는 최소 5년간의 프로그램 재정 지원을 통해 모든 부모를 대상으로 부모교육 프로그램을 제공하여 높은 참여율을 보임.

○ 다중언어서비스의 제공(Providing support in different languages)

- 네델란드, 노르웨이, 스웨덴 에서는 다국어로 된 자녀교육지원 소책자가 제공되고, 캐나다 British Columbia 에서는 ECEC 등록과 보조금 지원 자격이 되는 부모에게 번역서비스가 제공됨.

- 한국에서는 모든 부모가 알아야 할 부모교육 소책자를 8개 국어로 번역하여 제공하여, 부모의 영유아기 교육의 중요성 인식을 제고하고 현행 정책과 유치원 선택 및 부모참여에 관한 정보를 제공함.

2) 지역사회 참여

□ 도전과제 1: 인식과 동기의 부족

- 많은 OECD 국가에서 지역사회의 ECEC 참여와 연계가 주요 정책목표가 아님. ECEC 원장과 교직원, 부모의 '지역사회'의 개념과 가용 자원에 대한 인식이 부족하고, 지역사회 서비스기관에서도 ECEC 연계와 협력에 대한 인식이 부족함.
- 지역사회 참여의 정책 우선순위화 - 의무 혹은 권리
 - 핀란드에서는 지자체 시의 아동복지서비스 계획 수립을 의무화(2007 아동복지법)하여, 서비스 기관간의 협력안과 배치 계획을 포함하도록 함. 또한 핀란드의 2010 유아교육 핵심과정은 지역사회의 가능한 많은 사람들이 아동 교육에 관여하고 협력하도록 하는 참여 유도의 노력을 명시함.
 - 한국에서는 유치원 평가와 어린이집 평가인증의 지표로 지역사회 참여를 포함하여, 지역사회 기관과의 협력수준과 가용 인적·물적 자원의 활용을 중시함. 교사 양성 및 연수에서도 중요하게 다룸.
- 지역사회에 대한 재정 지원
 - 일본에서는 학교 교육관리위원회 소속 지역사회 위원들의 ECEC 참여를 독려하기 위해 활동금을 지원함.
 - 호주에서는 부모와 청소년을 위한 가정중재프로그램에 지도교사로 참여하는 지역 주민에게 지원금을 부여하여 관심이 지속되도록 함.
 - 미국에서는 1994년 Head Start 프로그램(Free to Grow)을 통해 취약지역의 약물 오남용 금지 프로젝트에 참여하는 부모와 지역사회 일원에게 월 100불의 수고비를 지불함.
- ECEC 정책자문위원회에 지역사회 참여시키기
 - 벨기에 Flanders에서는 현재 전국 301개의 지자체 보육·방과후보육 자문포럼을 설립, 여기에 ECEC 전문가, 교직원, 부모, 공무원, 지역주민, 통합센터, 이주민지원센터 및 주요기관 담당자 등이 모두 참여하도록 함.

- 한국에서는 지역단체장의 유아교육정책위원회 및 보육정책위원회 참여를 의무화하여 지방정부 정책에 협력하도록 함.
- 지역사회를 ECEC 공급자로 참여시키기
 - 노르웨이에서는 다양한 형태의 유치원 운영자가 있어, NGO, 교회, 부모, 사업체, 개인 혹은 회사가 유치원 법적 기준에 충족되고 지역당국의 인가를 받으면 유치원을 운영할 수 있음. 유치원 공급이 부족하던 시절, 사업체의 유치원 운영 참여로 공급을 늘려 부모의 취업을 도움.
- 지역 주민을 ECEC 자원봉사자로 참여시키기
 - 일본에서는 지역 주민이 ECEC 기관에서 자발적으로 하루 일정의 인턴십 근무를 할 수 있도록 하여, 보육교사 체험을 통해 ECEC 기관에 대한 이해를 제고하고 보육기관과 지역사회 간의 신뢰를 높임.
- 민간재단의 ECEC 지원 장려
 - 독일의 ‘어린 과학자의 집(Little Scientist’s House)’ 연합회에서는 3~6세 아동의 자연현상에 대한 흥미 유발을 위해 전국적으로 자연과학과 기술 분야에 대한 유아교육을 권장, 전국적인 네트워크를 형성하여 지역별로 워크숍 행사를 통해 실험과 교재교구, 관련 정보를 제공함.
- 지역사회에 교사 양성 및 고용 기회 주기
 - 벨기에 네덜란드령에서는 학력수준이 매우 낮은 사람들에 대한 지원으로, ECEC 기관에서 종사자에게 양성과정을 제공할 수 있도록 하여 정식 자격을 취득하고 근무할 수 있도록 허용함.
- 평가과정에 지역사회 참여 반영하기
 - 호주에서는 2012년부터 장시간보육, 가정보육, 유아학교, 방과후보육에 대한 질 평가에 가족, 지역사회 공동체와의 파트너십 유지에 대한 평가가 반영됨.
- 도전과제 2: 의사소통과 찾아가는 서비스 확대
 - 많은 나라에서 지역사회내 ECEC 참여 방법과 관련 정보의 제공에 어려움을 가짐. 중앙정부-지자체-ECEC 교직원-지역사회 간의 의사소통 통로의 부족이 지역사회 ECEC 참여 확장의 애로사항임.
 - 지역사회 참여 유도에 대한 교직원 연수
 - 네덜란드에서는 자질이 부족한 교사와 우수한 자질을 갖춘 교사가 함께 일하게

하기보다, 보육교사의 최저 자격요건 강화를 통해 교직원의 훈련 수준을 높이고자 함. 연수내용에는 지역사회 연계가 포함되어 다른 사회, 건강 서비스 기관과 소통하고 협력하는 방법에 대해 가르침.

○ 정보 제공

- 호주에서는 교육고용부 산하 유아교육·보육 사무소 웹사이트를 통해 관련 정책 정보와 개정 내용을 종합적으로 제공함.

○ 중앙 정보체계의 수립

- 한국에서는 보건복지부에서 2008년 아이사랑 보육 포털(전, e-보육시스템)을 구축하여 부모와 지역사회가 어린이집의 구체적인 정보(교사-아동 비율, 비용, 식사, 환경 구성 등)를 확인할 수 있도록 함. 2010년 시작된 유치원종합정보시스템(e-유치원 시스템)에서는 유치원 교육과 자녀양육에 대한 정보를 제공함.

○ ECEC 기관 개방

- 네델란드와 독일 베를린에서는 1년에 최소 하루 ECEC 기관을 지역사회 부모와 주민에게 개방하여, 교육과정 활동과 교직원 업무 등을 소개함.

□ 도전과제 3: 역기능 지역사회

- 지역사회는 사회적 네트워크 기능을 통해 부모의 양육스트레스를 줄이고 아동에게 다양한 가용 자원을 제공하며 ECEC에 가치를 부여하는 중요한 역할을 함. 그러나 지역사회가 역기능적이고 사회적 응집이 부족할 때, 위기에 처한 가족들에게 비공식적 지원의 손길이 미치게 하기 위해서는 사회 통제와 집단 효능감의 제고, 그 외 추가적인 노력들이 요구됨.

○ ECEC와 다른 서비스간 협력 강화

- 독일에서는 많은 시·군·구 수준 지자체에 부모-자녀 센터가 설립되어 다른 사회 서비스 기관과의 협력을 통해 영유아기 아동발달을 독려하고 발달지체를 조기 검진함. 이러한 협력 서비스들은 가족생활지원, 가족·부모 상담, 건강·의료 관련 기관들과의 주기적인 협력을 통해 지속됨.
- 한국에서는 지역 병원과 보건센터와의 협력을 통해 유치원·어린이집에 다니는 모든 아이들이 매년 혹은 필요할 때에 무료 건강검진을 받음. 특히 다문화 아동 혹은 저소득 아동이 다니는 ECEC 센터에서는 다문화가족지원센터, 건강가정지원센터, 드림스타트센터와 협력하여 아동, 가족에게 건강, 영양, 보육, 교육 관련된 통합 지원 서비스를 제공함.

- 취약지역에 지역공동체 어린이집 설립
 - 벨기에 Flanders에서는 사회경제적 취약지역에 지역공동체 보육센터를 설립하여 특별히 그 지역 위기가족의 보육 이용을 높이기 위해 일반적인 보육센터와는 다르게 운영함. 지역 주민이 기관 교직원으로 일하도록 하는 등 지역 주민들에 기반한 기관 운영을 함으로써 아동의 성장을 도울 뿐만 아니라 훈련기회를 통해 지역주민의 발전을 지원함.
 - 사회경제적 취약계층 집중 지원
 - 미국의 1994년 5개 헤드스타트 프로그램(Free to Grow)에서와 같이 약물남용 방지 프로젝트를 통해 해당 지역 가족과 거주민의 생활을 돕는, 지역 공동체 발전에 기반한 영유아기 지원 프로그램이 적용됨.
 - 독일의 Baden-Wurttemberg에서는 약 50개의 어머니 센터와 가족 센터가 어머니 네트워크를 지원하는 바덴-뷔르템베르크 어머니 포럼을 조직하여, 지역사회내 가족들을 통합시키는 데에 기여함. 센터 활동을 통해 아동에게는 사회적 학습의 기회를 제공하고, 부모들에게는 삶의 경험을 공유하고 만날 수 있는 기회를 제공함으로써 특히 어머니의 사회적 유능감이 눈에 띄게 향상됨. 많은 어린이집이 이러한 가족지원센터로 발전하여, ECEC 기관이 부모와 교류하고 부모의 자녀양육 역할을 키우는 데 보다 큰 역할을 함.
- 도전과제 4: 다른 서비스, 교육체계와의 협력
- 지자체 시·군·구의 유보통합
 - 일본 사노시(市)에서는 유아교육과 보육이 시·군·구 지자체 수준에서 일원화되어, 일부 사립유치원이 통합 보육기관(코도모엔)이 됨. 유보 통합기관 코도모엔은 지역사회 주민의 가족생활과 자녀양육을 위한 전달체계 역할까지 하여 아동발달과 함께 지역사회 발전을 견인하는 것으로 보고됨. 통합기관이 되기 위해서는 교직원 대상 연수교육이 필요함.
 - 아동의 순조로운 초등학교 적응을 위한 유·초 협력
 - 슬로베니아에서는 유아학교(preschool)가 초등학교 내에 속해 있어 유아학교와 초등학교가 동일한 교장, 건물, 운동장, 상담 서비스 등을 공유함. 교사는 구분되어 있으나 유초연계 시스템 내에서 교사들이 빈번히 만나고 협력하며, ECEC 프로그램과 교육방식이 초등 1학년에 적용되거나, 1학년 학생들이 ECEC 반을 종종 방문하여 유초 간 아동의 적응과 변화가 순조롭게 함.

- 캐나다 British Columbia에서는 초등학교내에 자리잡은 재정지원을 받는 인가 어린이집의 수가 빠르게 증가하여, 2009-10년 27,000개 어린이집 중 약 800개 기관이 그러함. 이러한 유초연계는 아동의 초등학교 적응의 어려움을 감소시킴.
- ECEC 센터와 지역 서비스간 연계
 - 노르웨이의 BOKTRA 프로젝트는 공공 도서관과 유치원간 연계를 통해 아동의 문해력과 사회성 발달을 도모하고 도서관의 문학 증진 사업을 확장함. 이 3개년 프로젝트는 유치원내에 도서관 분점을 짓는 것으로, 보다 많은 가족들이 쉽게 도서관 서비스를 이용하고 아동용 도서를 접하게 하여 가족접근성과 서비스 이용이 향상됨.
 - 네덜란드에서는 교육기관과 복지서비스가 종종 광범위한 학교(broad-based school) 형태로 통합됨. 많은 종류의 광범위 학교가 있으나 기본적으로 서비스 통합이 주된 공통 특징으로, 교육기관 - 레크리에이션 기관 - 어린이집 - 보건센터 등이 지역 기반 네트워크로 기능하거나, 한 건물안에 모여있기도 함.
- 영유아기 발달과 복지 증진을 위한 네트워크 구성
 - 캐나다 PEI(Prince Edward Island)에서는 2000년 7개 정부 부처와 12개 지자체 네트워크 대표가 참여한 '아동사무국'을 발족하여 (8세까지의) 아동 발달결과를 증진하는 영역간, 지역사회 및 부처간 연계를 도모함. 이는 아동, 가족 관련 업무를 수행하는 기관간의 협력을 연계하는 네트워크들의 네트워크(network of networks)라 할 수 있음.

라. 체크리스트: 부모 및 지역사회의 참여

부모 참여 (Family engagement)

1. 가족을 유아교육과 보육에 참여시키기 위한 포괄적 가족 및 아동 정책이 사회적으로 또한 모든 ECEC 기관에 걸쳐 공유되고 있는가?
2. 부모 참여를 제고하기 위하여 주정부와 지자체 간의 원활한 소통 및 협력이 이루어지고 있는가?
3. 정책입안자와 유아교육과 보육 서비스 제공자들은 가정 내 교육의 중요성을 인지하고 있는가? (일상 활동, 아이와 이야기 나누기, 책 읽기 등)
4. 부모가 좋은 교육 및 양육환경을 조성할 수 있도록 부모교육과정 구성, 홍보 및 교사교육 실시 등의 지원이 이루어지고 있는가?

- 5. 교직원들은 부모를 지원하도록 교육받는가?
- 6. 부모의 필요와 요구에 따른 부모교육 및 지원 프로그램이 실행되고 있는가?
- 7. 부모는 ECEC 서비스 이용자 이외의 다양한 역할(서비스 공급자, 자원봉사자, 결정권 행사, 임원 등)로 참여하는가?
- 8. 유아교육과 보육 서비스 질 향상을 위하여 부모 참여율을 모니터링하고 있는가?
- 9. 필요한 경우 가정방문 프로그램을 실행하고 있는가?

지역사회 참여 (Community Engagement)

- 10. 유아교육과 보육 서비스 및 가족을 위한 의료서비스, 사회복지 서비스간의 협력이 이루어지고 있는가?
- 11. 지역사회 참여를 향상시키기 위하여 지자체와 ECEC 기관간의 원활한 소통과 협력이 이루어지고 있는가?
- 12. 지역의 다양한 자원들(도서관, 박물관, 비정부단체, 기업체)이 활용되고 있는가?
- 13. 지역의 특성을 살린 교육과정 개발과 자료 선정에 있어서 지역사회 대표들이 참여하는가?
- 14. 지역사회 차원에서 결손가정의 아동과 부모를 지원하고 있는가?

6. 정책수단 5: 자료수집, 연구와 모니터링

가. 정책적 교훈

- 교훈 1: 네트워크 및 워크숍을 통해 대중과 진행상황에 대해 의사소통하기 및 지식과 정보 보급하기
- (오스트레일리아) 보편적 유아교육 시행에 대한 2013년 연간보고서 발간을 최 우선순위로 함. 초기단계인 2009년도 보고에 의하면 전국적으로 진행되어짐
- (멕시코) 교육부 전국연맹(CONAFE)에서 제공한 서비스를 이용한 아동이 미이용 아동에 비해 더 좋은 성취결과를 나타냄. 언어 및 의사소통 서비스가 향상 되어야 함. 아동발달에 관한 자료 수집이 어떻게 유아교육 및 보육서비스의 장점을 강화하고 개선이 필요한 영역을 도출했는지를 보여줌.

□ 교훈 2: 연구 결과, 모니터링 결과 및 증거 자료의 시행 및 정책에 반영하기

- (노르웨이) 모든 유치원의 표준화된 연차보고서 감독을 통해 교직원의 질에 대하여 가장 큰 어려움을 인식하고 더 유능한 교사의 필요성을 깨달음. 그 결과 유아교사 임용계획 설계 및 특정부분에 대한 조치를 목표로 유아교육과 보육 서비스 질 향상을 위한 구체적인 방안을 마련하는 근거로서 교직원에 대한 자료수집이 이루어짐.
- (슬로베니아) 유치원 교육과정 시행 평가결과가 유아교육과 보육 담당 교육부 관계자 및 기관에 공유되며 유치원에 통보되어, 평가자에 의해 제시된 개선책이 전달되도록 함. 교육과정 운영의 질 향상 이외에, 교사 전문성 제고를 위한 연수내용의 대비가 중요함.

□ 교훈 3: 교육비 지출 타당화를 위한 자금조달 및 비용 검토하기

- (오스트레일리아) 유아교육과 보육에 대한 지출비용을 검토한 결과, 정부지원 재정은 2007년 10월 이후 보육서비스에 등록된 아동 수 증가 및 2004년 10월 이후 전일제 보육서비스에 등록된 부모부담 감소에 영향을 미침. 이는 재정 및 결과 검토가 어떻게 책임 및 성과를 입증하며 교육재정을 타당화하는지를 나타냄.
- (포르투갈) 유아교육과 보육에 관한 체계적 연구주제가 없는 점은 질 평가의 어려움을 야기하며 유아교육과 보육 투자 효과를 복잡하게 함.

□ 교훈 4: 관리감독, 자료수집 및 연구 기관에 주요 담당자 배치하기

- (오스트레일리아) 정부는 새로운 감독 과정을 포함한 국제품질표준체계를 소개함으로써 정기적 평가 기회의 중요성에 대해 인식하고 있음. 가장 효과적인 서비스 전달 개선책은 서비스 외부보다 내부에서 이루어지며, 이후에 서비스 질 평가 결과를 고려하여 개선 사항 결정 및 효과적인 실행 단계가 이루어짐.
- (벨기에 네덜란드령) 기관장은 기관에 대한 외부평가 최종보고서를 직원들과의 공식회의에 공유할 의무가 있음. 피드백을 제공하기 위하여 모든 관계자는 참여해야 함.

- 교훈 5: 정부 미지원 서비스 포함하여 모든 유아교육과 보육 서비스에 관한 자료 수집하기
 - (벨기에 네덜란드령) 독립적인 서비스 기관은 공적자금을 제한적으로 지원받으므로 정부보조금을 지원받는 기관과 동일한 양의 자료를 확보할 수 없음. 정부보조금을 지원받는 기관에게는 자료 요청이 용이함. 전반적으로 열악한 보육서비스는 지속적으로 운영될 수 없음. 현재 감독체계를 통해 조사한 결과, 총 보육비용 부담자, 보육서비스 미이용자, 직원 자격, 이직률 및 직원 연령, 이용자의 프로파일 등의 정보가 미흡한 것으로 나타남. 기관에 너무 큰 부담을 주지 않고 부모 및 아동의 사생활을 침해하지 않는 수준에서 결측 자료 확보 방안을 분석 중임.
- 교훈 6: 지방정부에 질 관리 책임 부여할 경우 장단점 고려하기
 - (일본, 멕시코, 포르투갈) 유아교육과 보육 서비스 질 관리에 대한 지방정부의 자율성 증대와 관련하여 지역단위 주도를 촉진하는 장점이 있음; 지방정부는 대중의 교육적 요구를 더 잘 인식하는 경향이 있으며 더욱 철저한 관리 및 평가가 이루어질 수 있음. 반면 서로 다른 권한의 각기 다른 관리기준을 설정하고 있는 단점이 있음. 가장 어려운 점은 지방정부 간에 자료수집의 균형을 이루는 일이며 중앙정부차원에서 자료 통합 및 서비스 질을 위한 연방기준 유지가 어려움. 멕시코의 경우 때때로 관리감독 및 자료 수집을 위한 연수가 필수적이지 않음.
- 교훈 7: 규정 준수 달성을 위한 기회로 활용하여 감독하기
 - (캐나다_브리티쉬 컬럼비아) 매년 전국 학급규모를 검사한 결과, 유치원 학급 규모에 대한 규정이 보편적으로 준수됨.

나. 체크리스트

자료 수집 (Data collection)

1. 중요 정책에 관한 의문점은 ECEC의 포괄적 자료 구축 시스템이 답변 해 줄 수 있음. 이러한 포괄적 자료 구축 시스템의 확보는 어느 분야의 ECEC 통계가

불충분함을 보여주며, 정책 사안에 관한 의문점을 답변하기 위해 어떤 ECEC 프로그램들이 연관 되어져야 하는지를 보여줌

2. 최근 수집된 ECEC 지표들은 잘 디자인되었음. 최근 수집된 ECEC 지표들은 정책 홍보 및 ECEC 서비스 목적과 잘 부합되는지 알아내는데 유용한 자료로 이용되고 있음
3. 최근 ECEC 지표 자료 시스템은 학교 자료 시스템과 연계됨
4. 최근 수집된 데이터들은 사용자 편의 위주로 제공됨
5. 아동(취학전 보육·교육기관 등록 나이 별 아동 수, 사회 문화적 배경, 성별, 다문화 배경), 프로그램(사립과 비공식 보육 시설을 포함한 다양한 유아 서비스 체제), 교사(교사 수, 자격기준, 나이, 성별, 이민자 신분, 급여, 양성·현직교육)에 대한 자료를 수집하고 있는가?
6. 충분한 재정 확보는 자료수집 범위와 자료의 질을 향상시키며 주요 정책의 의문점에 관하여 답변해줄 수 있는 역할을 함

연구 (Research)

7. ECEC 연구는 안정된 인프라 및 장기적 자금을 확보하고 있는가?
8. 다음과 같은 연구들이 이루어지고 있는가?
: 국가별 정책연구, 국가비교 연구, 종단 연구, 비용 대비 효과 분석, 대규모 프로그램 평가, 신경과학과 두뇌 연구, 질적 연구 및 민족지학 연구방법에 기초한 사회문화적 분석, 현장연구 등의 실천과 과정에 관한 연구, 참여관찰법 연구방법에 기초한 아동중심 연구, 부모 요구
9. 연구 네트워크 및 연구과정은 다음과 같은 연구공동체를 형성하고 있는가?
: 국가 정책 입안자, 국가 전문가, 국제적 교류
10. ECEC와 관련된 대학교수직, 대학원 프로그램, 학술 논문 및 학술지는 충분한가?
11. 연구는 주로 양성교육 및 현직교육을 위한 기초 자료로 사용되고 있는가?
12. 학제적 접근은 인류학, 사회학, 공공 정책, 여성학, 학습 이론 및 뇌 연구 비롯한 ECEC 연구에 증진

모니터링 (Monitoring)

13. 모니터링 목적 및 방법은 ECEC 경영자, 교사, 부모의 동의하에 구체화되며 이해당사자에 의해 명료화되어 있는가?
14. 모니터링에 관한 책임자와 관계자는 뚜렷이 구분됨. 서비스 시행 전 실행 가능 여부에 관한 평가 실시됨
15. 서비스 질 모니터링에 다음의 지표가 사용되고 있는가?

: 구조적 질 지표(교사 자격기준, 학급 규모, 교사 대 아동 비율)
과정적 질 지표(아동이 기관에서 경험하는 프로그램 종류, 교사 및 또래와의 상호작용 내용)

16. 서비스 질 평가에 다음의 방법들을 사용하는가?
: 아동 발달평가 검사, 문서 및 기록, 관찰법, 인터뷰, 설문조사, 프로그램 평가 도구

17. 언어와 수를 제외한 비교적 쉽게 측정할 수 있는 발달 영역 및 학습에 대한 아동평가 방법에 관심을 가지는가?

18. 모니터링한 자료는 다음과 같이 뒷받침해주는 역할을 함
: 교사를 위한 교수법 지원, 교사 양성 과정, 정확한 실행 및 인가, 커리큘럼 적용, 모니터링, 재정 지원 결정, 정책 변화

V. 향후 우리나라 유아교육과 보육 질 향상을 위한 정책적 제언

- 본 장에서는 우리나라 유아교육과 보육 정책 프로파일에서 분석된 성과지표 및 OECD가 제시한 다섯 가지 정책 수단 중 핵심으로 간주한 교육과정, 교사, 부모와 지역사회 참여를 중심으로 정책적 제언을 제시하고자 함.

1. 우리나라 유아교육과 보육 정책 개선 지표

- 우리나라는 유아교육과 보육 정책의 전반적인 성과지표에서 OECD 평균보다 높거나 가까운 수치를 기록하였으나, 일부 지표에서는 OECD 평균미만임.
 - OECD 평균이상인 성과 지표: 신생아 생존율, 빈곤 한계선 이상에서 살아가는 18세 미만 아동비율, 3세 미만, 3세, 5세 유아교육과 보육 서비스 이용률, PISA의 읽기, 수학, 과학 시험 성취도
 - OECD 평균보다 낮은 성과지표: 출산율, 여성취업률, 남녀 정규직 임금평등비율
- 국제비교를 통한 정책적 개선 고려 사항은 1) 여성취업률 증진, 2) 남녀임금격차 해소, 3) 유치원 교사 대 아동 비율 감소와 4) 보육교사의 자격기준 개선임. 이 가운데 유치원 교사 대 아동 비율 및 보육교사 자격기준은 유아교육과 보육 정책의 직접적인 검토 사안임.

2. 교육과정 개발과 실행

- 교육과정이 취약하면 영유아의 성장과 발달을 자극할 수 있는 환경조성이 어려움.
 - 교육과정 및 학습기준과 같은 공통된 틀은 교사에게 명백한 교육목표를 제시해 주며, 수업의 흐름을 파악, 학습일정을 체계화, 영유아 발달에 가장 중요한 요소에의 관심을 기울이며, 개별영유아의 요구에 민감할 수 있도록 도와줌.

- ECEC 교육과정의 질 제고 시 여러 국가들이 공통적으로 직면하는 과제는 1) 목표와 내용 설정, 2) 지속적인 발달을 위한 교육과정 연계, 3) 효과적인 시행, 4) 시스템 평가임. 한국은 이상의 도전과제 중 교육과정의 목표와 내용 설정에 집중하여 지자체에게 지역의 특성에 맞는 교육과정 적용권한을 부여하였음. 또한 만 5세 공통 교육과정을 개발을 통하여 연계된 교육과정을 마련하였음.
- 우리나라는 핀란드, 뉴질랜드, 영국이 시행한 다음과 같은 정책 전략을 고려해 볼 수 있음.
 - 1) 아동 개개인 중심의 교육과정 설정을 위한 학부모 참여, 2) ECEC 연령대의 영유아들을 위한 하나의 통합된 교육과정 개발, 3) 교사를 위한 소통도구 및 학부모를 위한 자료 개발, 그리고 4) 교육과정에 적합한 평가체계를 구축을 위한 교육과정 통합
- 국제비교를 통한 우리나라 교육과정 개발과 실행에의 시사점은 1) 교육과정 접근 방식 검토, 2) 초등교육과정과의 연계 강화, 3) 최신 정책연구결과를 반영함으로써 교육과정 내용에 대한 재검토, 4) 영유아의 행복, 삶의 만족도를 높일 수 있는 교육과정 고찰, 5) 교육과정에 대한 부모의 기대, 6) 영유아의 건강, 영유아기에 있어서 ICT 사용 등과 같이 새롭게 제기되는 이슈에 대한 논의, 7) 유아교육과 보육 교직원의 리더십과 관리 역량 증진 등임.

3. 교사 자격기준, 교육 및 근무여건

- 2012 OECD 보고서 Starting Strong III에서도 여전히 영유아기 ECEC 서비스 질 제고를 위한 가장 중요한 정책수단으로 ECEC 교사, 즉 인력의 중요성을 강조함. 구체적으로 교사의 자격요건과 양성과정, 연수, 그리고 임금수준과 근무환경을 포함한 근로여건의 개선이 중요함을 축적된 연구결과와 국가 비교자료를 통해 제시함.
- 모의 취업증가, 이주민 가족의 증가, 생애 초기 서비스에 대한 교육적 관점의 증가 등으로 ECEC 영유아교사에게 요구되는 직무와 역할의 수행이 양과 질, 내용의 측면에서 강화되었음. 이에 따라 교사 양성과정과 지속적인 연수교육의 제공

이 중요함을 논의함.

- 교사 양성과 연수, 자격요건의 중요성에 동의하나, 정부는 교사임금과 서비스 비용의 상승에 대한 우려로 교사 인적자원 투자에 미온적임(OECD, 2006).
 - 대체로 유보 일원화 국가에서는 0~6세 모든 교사의 양성과 연수가 동일하며, 보다 높은 수준의 전문성을 요구함. 유보 이원화 국가에서는 다양한 자격과 양성 과정, 연수의 기회 및 과거 역량의 인정 경로를 마련하고, 서로 다른 학력과 배경, 전공의 교사가 함께 일하며, 수직이동(승급)과 영역간 수평이동(유아교육-보육-초등; 지역간 등)이 가능하도록 하는 인력 배치안을 논의함.
 - 모든 영유아교사가 동일한 자격요건과 학력수준, 혹은 초등교사 수준의 동일임금을 받도록 노력하는 일부 국가가 있었다면, 상대적으로 다수의 OECD 국가에서 모든 교사의 동일한 학력과 자격요건을 갖출 필요가 없으며 이는 실현가능하지도 바람직하지도 않다는 견해를 가짐.
 - 자격요건과 양성, 연수의 인력 구성의 3개 요소 중, 지속적인 전문성 개발의 현직교육, 즉 연수가 ECEC 질 제고와 아동의 발달결과에 중요한 것으로 강조함.
 - 교사의 질 관리를 교사 개인의 직전교육, 즉 양성과정과 자격요건에 초점을 두는 것도 중요하지만, 현직교사가 하나의 팀으로서 다양한 학력연환과 경력, 사회문화적 배경의 교사가 상호조력과 현장 컨설팅을 제공하며 협력하는 인적구성의 마련을 강조함.
- ECEC 질 제고를 위해 우수한 ECEC 인력의 공급과 유입, 교육, 근속을 견인하는 근로요건을 마련하여 교사의 이직률을 낮추고자 함. 임금과 보상체계는 ECEC에 대한 사회적 인식, 전문성 수준과 관련된 중요 요인임.
- 근로조건은 교사의 임금, 교사-아동 비율, 집단의 크기, 근로시간, 업무강도, 관리자의 인식과 리더십, 팀 업무, 물리적 환경과 공간 등의 요소임. 임금수준과 근로시간, 근로환경에 대한 법적 규제도 중요하지만, 해당 기관의 원장/상급교사의 인식과 노력이 가장 중요함.
 - 교사-아동 비율, 집단의 크기, 혼합연령반의 편성 등 물리적 환경의 구성과 공간이 아동과 서비스 질에 미치는 실증 연구결과가 부족함.
- 우리나라의 경우 ECEC 질 제고의 인력관리를 위해 양성과정과 자격요건의 강화를 강조하나, 2012 OECD 보고서에서는 연수제공과 교사 수의 근로여건에 대해

서도 강조함. 따라서 우리나라에서 상대적으로 간과된 교사 팀티칭제의 도입, 국가수준의 표준연수 개발, 연수기관의 다양화와 재정 지원, 다양한 선이수과목 인정과 경력, 역량의 인정안, 그리고 교사들의 다방향 이동성 허용과 경로의 마련이 요구됨.

4. 부모와 지역사회 참여

- 2012 OECD 보고서 *Starting Strong III*에서는 영유아기 ECEC 서비스 질 제고를 위한 주요 정책수단의 하나로 가족과 지역사회의 ECEC 과정 전반에의 적극적인 참여와 협력을 제언하고, 이를 도모하기 위한 각 국 ECEC 기관의 노력들을 제시함.
- 과거와 달리 영유아가 생애 초기부터 가정 밖 ECEC 기관에 머무는 시간이 비약적으로 증가함에 따라 ECEC의 교육과정이 기관내로 국한되지 않고 가정에서도 부모를 통해 아동에게 일관된 형태로 연속성있게 제공될 필요가 있음.
 - 교육적 관점에서 가정학습환경의 질과 가정 상호작용과 교육과정의 중요성을 논의함.
 - 부모-교사간 의사소통과 상호작용, 관계의 질이 보다 중요하게 강조되고 부모의 ECEC 과정과 활동 전반에의 참여, 교육과정 개정과 연간 교육계획의 수립에의 참여를 제시함. 기관-가정의 연계가 ECEC 질 제고와 아동 발달 결과에 중요함을 지지하는 선행연구 결과가 제시됨.
 - 구체적으로 각 기관이 부모에게 정보와 상담, 부모교육을 제공할 것을 논의하고, 그 외 의사소통 체계의 수립, 만남의 자리 마련, 부모위원회의 조직, 부모의 자원봉사 및 행사와 활동에의 참여를 제시함.
 - 많은 OECD 국가에서 부모참여와 지역사회 연계를 교사 양성교육과 연수의 주요내용으로 다루고 있으며, ECEC 평가체계의 주요 지표로 반영하고 있음. 국가별로 다양한 프로그램의 마련을 통해, 특히 취약계층 부모에 대한 집중 지원 프로그램의 마련을 통해 기관에서의 ECEC 교육과정이 가정에서도 공유되도록 노력함.
- 아동이 경험하는 환경은 가정과 ECEC 기관에서 나아가 지역사회와 이웃의 양질

의 환경으로 확장될 필요가 있음이 제언됨.

- ECEC 서비스가 지역사회 다양한 사회복지 서비스와 연계되어 통합적으로 제공되어야 부모와 아동의 다양한 요구에 적절히 응대할 수 있음. 각 국의 통합 서비스 체계의 마련을 예시함.
 - ECEC 기관이 영유아 대상 교육·보육기관으로서의 역할과 기능에서 확장하여, 지역사회 가족 및 부모 대상 육아지원기관으로서의 총체적인 기능을 수행할 것을 주문함. 또한 교육기관과의 연계로 학교내 유아학교 배치를, 보건의료기관과의 협력으로는 지속적인 아동발달 모니터링 체계의 수립과 부모교육 제공 등을 예시함.
 - 지역사회 실정에 맞는 지역공동체 중심의 프로그램 구성을 제시하였으며, 특히 취약지역의 발전을 견인하는 해당 지역중심의 주민이 참여하는 ECEC 프로젝트의 긍정적 효과를 보여줌. ECEC 질 기준에 저촉되지 않는 한, 다양한 기관설립 유형과 지원체계의 마련을 허용하여 부모조합의 ECEC 운영과 민간재단의 ECEC 프로그램 및 프로젝트의 보급, 사기업의 ECEC 참여를 긍정적인 지역사회 참여와 협력의 예로 제시함.
- 우리나라의 경우, 다수의 OECD 국가와 마찬가지로 부모-교사간 의사소통과 부모 참여의 통로가 잘 마련되어 있음. 그러나 소통과 상호작용의 질에 대한 논의가 필요하며 부모의 ECEC 과정 전반에의 참여기회를 보장하고 ECEC의 질 제고로 이어지도록 하는 보다 적극적인 노력이 요구됨.
- 우리나라의 경우 사회복지 통합지원체계는 마련되어 있으나, 이는 유치원·어린이집과 연계, 협력되는 토대는 부족함. 또한 지역사회 고유의 공동체적인 ECEC 기관 운영은 ECEC 서비스의 다양성 확보와 질 제고를 위해 추구해야 할 과제로 보이며, 유치원·어린이집의 역할과 기능이 영유아 대상의 교육·보육 서비스에 국한되지 않고 가족체계 지원과 지역사회 연계로 보다 확장된 관점을 적용할 필요가 있음.

참 고 문 헌

- Ackerman, D. (2006). The costs being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages, *Educational Policy*, 20, 85-112.
- Burchinal, M., Cryer, D., & Clifford, R. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers, *Applied Developmental Science*, 6, 2-11.
- De Schipper, E. J., & Riksen-Walraven, & Geurts, S. A. (2007). Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers, *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 312-326.
- Duncan, G. J. & Raudenbush, S. W. (1999). Assessing the Effects of Context in Studies of Child and Youth Development, *Educational Psychologist*, 34, 29-41.
- Early, D. et al.(2007). Teacher's education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven results of preschool programs, *Child Development*, 78, 558-580.
- Elliott, A. (2006). Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children, *Australian Education Review*, 50, Australian Council for Educational Research.
- European Commission(2009). *Early childhood education and care - key lessons from research for policy makers*, NESSE Report to the European Commission, European Commission, Brussels, Belgium.
- Eurydice(2009). *Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*, Euridice, Brussels.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching, *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 102-120.
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important, in Sylva et al. (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education Project*, 44-70 Routledge, London/New York.
- NICHD Early Childhood Child Care Research Network (2000). Characteristics and

quality of child care for toddlers and preschoolers, *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.

- OECD(2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD, Paris.
- OECD(2012). *Start Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (in press 2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in early childhood didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Sammons, P. (2010). The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus in Sylva et al. (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education Project*, Routledge, London/New York.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool, *Scandinavian Journal of Educational Quality*, 53, 245-261.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington DC.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). in Sylva et al. (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Preschool and Primary Education Project*, Routledge, London/New York.
- Sylva, K. et al(2004). *The Effective Preschool and Primary Education Project: Final Report*, London: DfES and Institute of Education, University of London.
- UNICEF(2008). *The Child Care Transition*, Innocenti Report Card 8, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

부 록

한국의 유아교육과 보육 정책 프로파일

Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Korea 2012

Miho Taguma, Ineke Litjens,
Janice Heejin Kim and Kelly Makowiecki



This work is published on the responsibility of the Secretary-General of the OECD. The opinions expressed and arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of the Organisation or of the governments of its member countries.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

ISBN 978-92-64-17564-8(PDF)

The statistical data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

Photo credit: cover © Mark Yuill - Fotolia.com

Corrigenda to OECD publications may be found on line at: www.oecd.org/publishing/corrigenda.

© OECD 2012

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgement of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to rights@oecd.org. Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at info@copyright.com or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at contact@cfcopies.com.

FOREWORD

This publication is intended to be a quick reference guide for anyone with a role to play in encouraging quality in Korea's early childhood education and care (ECEC) curriculum.

There is a growing body of evidence that children starting strong in their learning and well-being will have better outcomes when they grow older. Such evidence has driven policy makers to design an early intervention and re-think their education spending patterns to gain "value for money". At the same time, research emphasises that the benefits from early interventions are conditional on the level of "quality" of ECEC that children experience.

What does "quality" mean? *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care* has identified five policy levers that can encourage quality in ECEC, having positive effects on early child development and learning.

- Policy Lever 1: Setting out quality goals and regulations
- Policy Lever 2: Designing and implementing curriculum and standards
- Policy Lever 3: Improving qualifications, training and working conditions
- Policy Lever 4: Engaging families and communities
- Policy Lever 5: Advancing data collection, research and monitoring

Of the five policy levers, Korea has selected **Policy Lever 2: Designing and implementing curriculum and standards** for its current policy focus.

This policy profile for Korea would not have been possible without the support of the national authority and the stakeholders involved. The OECD Secretariat would like to thank the national co-ordinator, Mugyeong Moon, for her work in providing information. We would also like to thank all those who gave their time to respond to our many questions, provide comments on preliminary drafts and validate the information for accuracy. We would also like to thank consultant Matias Egeland who worked on sections of the preliminary drafts as part of the OECD team on ECEC.

The online version of the quality toolbox can be found at: www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox. The online toolbox has additional information, such as a country materials page, where actual documents from OECD countries are presented, including curricula, regulatory frameworks and data systems information. All information related to the OECD Network on ECEC is available at: www.oecd.org/edu/earlychildhood.

TABLE OF CONTENTS

FOREWORD	3
EXECUTIVE SUMMARY	7
INTRODUCTION	9
Aim of the policy profile	9
Structure of the report	9
Notes	10
CHAPTER 1. WHERE DOES KOREA STAND REGARDING POLICY OUTCOMES AND INPUTS?	11
Spider web chart on policy outcomes	12
Spider web chart on policy inputs	15
CHAPTER 2. WHAT DOES RESEARCH SAY?	19
What is curriculum?	20
What is at stake?	20
Why does it matter?	21
What aspect matters most?	22
What are the policy implications?	26
What is still unknown?	28
References	29
CHAPTER 3. WHERE DOES KOREA STAND COMPARED TO OTHER COUNTRIES?	33
Curriculum design	34
Content and subjects	35
Notes	39
CHAPTER 4. WHAT ARE POTENTIAL AREAS FOR REFLECTION?	41
Curriculum design	42
Curriculum content	44
Implementation	51
Notes	52
CHAPTER 5. WHAT ARE THE CHALLENGES AND STRATEGIES?	53
Common challenges	54
Korea's efforts	55
Possible alternative strategies: Lessons from Finland, New Zealand and the United Kingdom	57
Notes	64
ANNEX A. DEFINITIONS AND METHODOLOGIES	65
ANNEX B. FIGURES FOR THE SPIDER WEB ON POLICY OUTCOMES	67
Notes	81
ANNEX C. FIGURES FOR THE SPIDER WEB ON POLICY INPUTS	77
ANNEX D. NOTES TO THE SPIDER WEBS	89
ANNEX E. METHODOLOGY AND DATA SOURCES FOR THE SPIDER WEBS	91

6 - TABLE OF CONTENTS

Tables

Table 1.1. Maximum value and minimum value on the policy outcomes spider web chart.....	14
Table 1.2. Maximum value and minimum value on the policy inputs spider web chart.....	17
Table 2.1. Effects of academic and comprehensive curriculum models.....	23
Table 2.2. Different curriculum models' effect on school behaviours.....	23
Table 4.1. Summary of major ECEC curriculum programmes/approaches/traditions.....	43
Table 4.2. Parental satisfaction surveys on provision of ECEC services.....	48
Table 4.3. Preferred approaches to engaging parents.....	48
Table D.1. Overview of available indicators per country: Policy outcomes.....	89
Table D.2. Overview of available indicators per country: Policy inputs.....	90
Table E.1. Spider web methodological notes and data sources: Policy outcomes.....	91
Table E.2. Spider web methodological notes and data sources: Policy inputs.....	92

Figures

Figure 1.1. An overview of policy outcomes across sectors.....	13
Figure 1.2. An overview of policy inputs.....	16
Figure 2.1. Impact of different curriculum models.....	26
Figure 2.2. Sensitive periods in early brain development.....	27
Figure 3.1. Coverage of ECEC curriculum frameworks or guidelines by age group.....	36
Figure 3.2. Approaches of ECEC curriculum.....	38
Figure 3.3. Content areas included in ECEC curriculum.....	38
Figure 4.1. Sensitive periods in early brain development.....	45
Figure 4.2. Children reporting life satisfaction.....	46
Figure 4.3. Expectations of parents regarding their children's education and skills.....	47
Figure 4.4. Child obesity going up.....	49
Figure 4.5. The use of ICT (including PC, portable and handhelds).....	50
Figure B.1. Trends in total fertility rates.....	68
Figure B.2. Infant survival rates.....	68
Figure B.3. Trends in infant mortality rates.....	69
Figure B.4. Children under 18 years living above poverty line.....	69
Figure B.5. Enrolment rates in formal child care for children under age three.....	70
Figure B.6. Enrolment rates in early childhood education at age three.....	71
Figure B.7. Enrolment rates in early childhood education (pre-primary education) at age five.....	71
Figure B.8. PISA Reading performance in 2000 and 2009.....	72
Figure B.9. Reading performance dispersion.....	72
Figure B.10. PISA Mathematics performance in 2003 and 2009.....	73
Figure B.11. Mathematics performance dispersion.....	73
Figure B.12. PISA Science performance in 2006 and 2009.....	74
Figure B.13. Science performance dispersion.....	74
Figure B.14. Female employment rate (25-49 age cohort).....	75
Figure B.15. Gender equality in median earnings of full-time employees.....	75
Figure C.1. Public spending on early education and child care per child at age three.....	78
Figure C.2. Components of net child care costs for couple families, 2008.....	79
Figure C.3. Components of net child care costs for sole-parent families, 2008.....	80
Figure C.4. Public spending on early education and child care per child at age five.....	81
Figure C.5. Distribution of public and private spending on early educational institutions.....	82
Figure C.6. Public spending on family benefits in cash and tax measures.....	83
Figure C.7. Child-related leave periods: Maternity leave in weeks.....	84
Figure C.8. Child-related leave periods: Paternity leave in weeks.....	84
Figure C.9. Minimum required ISCED level for different types of ECEC staff.....	85
Figure C.10. Child-to-staff ratio in ECEC services.....	87

EXECUTIVE SUMMARY

A common curriculum framework helps staff to enhance their pedagogical skills, children to grow with a smooth transition into schooling, and parents to better learn about child development.

A common framework in the form of a curriculum or learning standards helps staff to clarify their pedagogical aims, keep progression in mind, provide structure for the child's day, focus on the most important aspects of child development, and respond adequately to children's needs. It can also ensure continuity between ECEC and primary schooling, by equipping children with the knowledge and skills needed for primary school and further learning. Additionally, a common framework helps parents learn about child development, encourages them to ensure a good home learning environment, and can act as a bridge between staff and parents for information sharing about what children do in centres, thus facilitating needs-based interventions.

On ECEC outcome indicators, Korea, in general, performs well above the OECD average, such as on students' learning outcomes at age 15. However, Korea can improve labour market and demographic outcomes.

Regarding ECEC policy outcomes, Korea performs above the OECD average on several child outcomes: Korea's infant survival rates are high. Enrolment rates in ECEC for three-year-olds and children below the age of three are high, and Korean students outperform most other OECD countries on the PISA assessments for reading, mathematics and science. However, female employment rates are below the OECD average, gender equality in median earnings falls below the average, and fertility rates are among the lowest in OECD countries.

For better ECEC policies, Korea could increase public spending per child, improve the staff-child ratio in kindergartens and staff qualifications in child care. Korea is currently undertaking the development of a co-ordinated curriculum between kindergartens and child care.

Korea spends much less on child care and education for three- and five-year-olds, spends little on family benefits in cash or through tax measures, and has few paternity leave entitlements in place. While kindergarten teachers (staff in teaching positions) are well educated, child care staff are relatively educated at a lower level. While the staff-child ratio in child care is similar to the international average, the ratio is unfavourable in kindergarten.

Korea has different curricula in place for different provisions but is working towards providing more continuous child development in ECEC. Korea has a standardised child care curriculum, which covers all children aged zero to five years in child care. In parallel, there is the national curriculum for kindergarten for three- and four-year-old children attending kindergarten. Aiming at providing children with better continuous development and learning,

8 - EXECUTIVE SUMMARY

Korea recently set out a national, common curriculum for all children aged five in ECEC: the *Nuri Curriculum*. The government has announced to extend the common curriculum to ages three and four. Korea can learn from countries that have a common curriculum, such as Finland, New Zealand and Scotland (United Kingdom).

To benefit from a curriculum change, Korea could consider such actions as revisiting content to reflect parental expectations, latest research findings, emerging subjects and child happiness, and improving the leadership skills of professionals.

Building upon the existing frameworks in place, Korea could further enhance quality in its ECEC curricula. Other country practices would suggest potential areas for reflection such as: 1) reviewing the curriculum approach; 2) improving alignment with primary schooling; 3) revisiting or rethinking the curriculum content by applying latest research findings in policy design; 4) possibilities for improving children's life satisfaction through curriculum; 5) reflection of parental expectations in curriculum; 6) addressing emerging subjects, such as children's health and revisiting the use of ICT in ECEC; and 7) improving the leadership skills of staff and management.

Korea could learn from Finland, New Zealand and the United Kingdom, as they have taken measures including involving parents in curriculum design; implementing one curriculum for ECEC; supporting staff in communicating about the curriculum; and developing assessment practices linked to the curriculum.

Common challenges countries face in enhancing quality in ECEC curriculum include: 1) defining goals and content; 2) curriculum alignment for continuous child development; 3) effective implementation; and 4) systematic evaluation and assessment. Korea has made several efforts in tackling these challenges, mostly focusing on defining and revising the content by, for example, providing autonomy to local authorities for adaptation of the framework to local needs. Korea has also implemented steps to align curricula better through the development of a national curriculum for all five-year-old children in ECEC.

To further their efforts, Korea could consider strategies implemented by Finland, New Zealand and the United Kingdom, such as engaging parents in setting child-specific curricula; developing one curriculum for children in the whole ECEC age range; developing a communication toolkit for staff and materials that target parents; and integrating curriculum as part of the assessment practices by ensuring assessment practices meet the aspirations of the curriculum.

INTRODUCTION

Aim of the policy profile

Early childhood education and care (ECEC) has become a policy priority in many countries. A growing body of research recognises that it makes a wide range of benefits, including social and economic benefits, better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong learning, more equitable outcomes and reduction of poverty, and increased intergenerational social mobility. But these positive benefits are directly related to the “quality” of ECEC.

Definitions of quality differ across countries and across different stakeholder groups depending on beliefs, values, a country’s (or region’s) socio-economic context, and the needs of the community of users. While definitions should be interpreted with caution and sensitivity when comparing cross-country practices, the OECD has taken a two-tier approach to define “quality” to proceed policy discussions. Therefore, this policy profile considers quality in terms of “structural quality”¹ and “process quality”², and it sets out “child development” or “child outcome” as quality targets.

Based on international literature reviews findings, the OECD has identified five levers as key policies to encourage quality in ECEC:

- 1) Setting out quality goals and regulations
- 2) Designing and implementing curriculum and standards
- 3) Improving qualifications, training and working conditions
- 4) Engaging families and communities
- 5) Advancing data collection, research and monitoring

Of the five levers, Korea has selected “designing and implementing curriculum and standards” to be the theme of this policy profile. The selected countries for reference and comparison include Finland, New Zealand and the United Kingdom where data available.

Structure of the report

This report consists of five chapters:

Chapter 1: Where does Korea stand regarding policy outcomes and inputs?

The first chapter presents two spider webs, providing a quick overview of: 1) policy outcomes over the lifecycle of a child, such as participation rates in ECEC, PISA performance scores and labour market outcomes; and 2) policy inputs that indicate which policies you have in place that can influence ECEC and the workforce, such as public spending on ECEC, required ISCED level for ECEC staff and staff-child ratio.

10 - INTRODUCTION

The spider webs can show you where you stand against the OECD average and draw attention to areas (outcomes and inputs) which might require more policy attention.

Chapter 2: What does research say?

This chapter aims to help you to brief political leaders, stakeholders and the media about the latest research and explain why a framework, such as curriculum or learning standards, matter for better child development. It includes an overview of research findings on why curriculum matters, what the effects of different curricula are on child development and the quality of ECEC provision, which aspects matter in curriculum, policy implications from research, and knowledge gaps in current research.

Chapter 3: Where does Korea stand compared to other countries?

Chapter three provides an international comparative overview of where your country stands regarding curriculum frameworks and content. The chapter can provide insight into which aspects of curriculum Korea might consider taking policy action on, and it can raise awareness about policy issues.

Chapter 4: What are potential areas for reflection?

Chapter four provides some potential areas for reflection, which can broaden your perspectives through comparison with other countries as well as the emerging issues in a changing society. This chapter helps you to raise awareness among key stakeholders on areas that might need action or attention – without making them feel “imposed upon” by governments.

Chapter 5: What are the challenges and strategies?

Chapter five presents the challenges countries have faced in designing, revising and implementing curriculum and gives alternative approaches to overcome these challenges. This chapter provides a quick overview of what the reference countries have done to tackle challenges in designing, revising or implementing curriculum.

NOTES

- 1 Structural quality consists of “inputs to process-characteristics which create the framework for the processes that children experience”. These characteristics are not only part of the ECEC location in which children participate, but they are part of the environment that surrounds the ECEC setting, e.g., the community. They are often aspects of ECEC that can be regulated, though they may contain variables which cannot be regulated (Litjens and Taguma, 2010).
- 2 Process quality consists of what children actually experience in their programmes – that which happens within a setting. These experiences are thought to have an influence on children’s well-being and development (Litjens and Taguma, 2010).

CHAPTER 1

WHERE DOES KOREA STAND REGARDING POLICY OUTCOMES AND INPUTS?

Korea performs above the OECD average on several ECEC outcome indicators but underperforms on others. On participation, Korea has a relatively large share of children aged three and under attending some form of ECEC. On child outcome indicators, infant survival rates are high, there is very little child poverty, and Korean students aged 15 perform well on PISA assessments for reading, mathematics and science. Possible policy changes from an international comparative perspective include: increasing participation rates of five-year-olds; improving female labour market participation; and improving gender equality in earnings for women.

On policy input indicators, Korea performs below average on most ECEC quality-related indicators, which can impact curriculum implementation, such as the regulated staff-child ratio in kindergarten and the qualification level of staff with caring responsibilities. However, the qualification level of kindergarten teachers is higher than for that of child care teachers, and the staff-child ratio in child care is similar to the average. Korea could consider enhancing the qualification requirements of staff in child care and implementing better staff-child ratios in kindergarten.

12 - CHAPTER 1. WHERE DOES KOREA STAND REGARDING POLICY OUTCOMES AND INPUTS?

In recent years, the underpinning principles for a policy intervention are shifting from a current-income, social-welfare model to a life-cycle, human capital development model. In the life-cycle model, early childhood education and care (ECEC) is considered to play a critical role.

A growing body of research suggests that ECEC generates a higher rate of return on public intervention than later stages of education, and even more so for disadvantaged children. It argues that ECEC lays the foundation for subsequent stages in life, such as better student performance, less poverty, more equitable outcomes, less dropouts and greater labour market success.

From a labour market perspective, it is argued that access to affordable, quality ECEC permits mothers to take an equal place in the workforce, boosting household income and giving some families vital help out of poverty. It is also argued that this will improve female workforce participation, increasing the tax base for the society in general.

The first spider web chart aims to spotlight the **policy outcomes** of your country with a life-cycle approach. This will be presented in comparison with the OECD average and the highest scored country (at the maximum value of 100) and the lowest scored country (at the minimum value of 0). *First*, the tool can help you to see where you stand against the international standards. *Second*, it can imply which outcomes might require more policy attention in the international comparison perspective, independent of the domestic policy discussions. *Third*, it can set the scene for you to reflect upon how your selected quality focus could help improve the target outcomes.

The second spider web chart aims to spotlight the **inputs** from ECEC policy. This tool can help you to compare how your positioning on the outcomes in the international landscape relates or does not relate to that on the input side. It can also help you to understand that your selected quality focus is part of the policy package, which can – in combination with other policy interventions – have effects if planned well to avoid cancelling out the effects.

In the annexes, Korea is compared with not only other OECD countries but in particular with the reference countries, selected by Korea, wherever the comparative data are available. The selected countries for reference include Finland, New Zealand and the United Kingdom.

Spider web chart on policy outcomes

On the selected outcome indicators on different policy goals, Korea performs above or close to the OECD average regarding infant survival, share of children living above the poverty line, enrolment rates in formal care for under-three-year-olds and three-year-olds, and all PISA assessment performance tests. Korea performs below average on fertility rate, enrolment rate in ECEC of five-year-olds, female employment rates, and gender equality in median earnings (Figure 1.1). A more detailed comparison and additional information can be found in Annex B.

On fertility rate and child well-being

- Fertility rates in Korea are among the lowest in OECD countries and have dropped significantly since 1970.
- Korea performs above the OECD average on infant survival rates as well as the share of children living above the poverty line.

On participation in ECEC

- For children under the age of three, Korea has higher enrolment rates in formal child care services than many other OECD countries. Also for children at age three, Korea has an above-average enrolment rate.
- The enrolment rate in formal ECEC is slightly below the OECD average for children aged five.

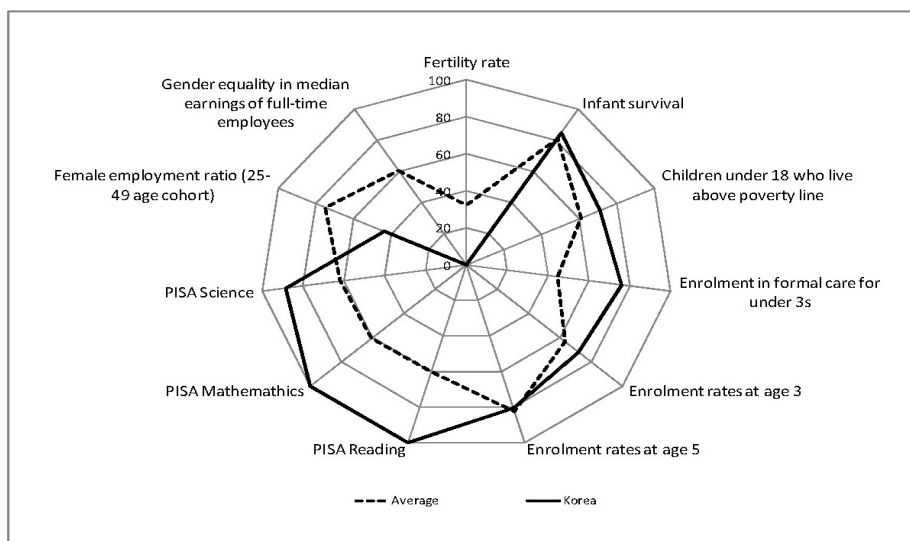
On learning outcomes in lower secondary school

- Korea is among the top performers regarding children's academic achievements at age 15: across all PISA assessments on reading, mathematics and science, Korean students outperform most of their peers in other OECD countries.

On labour market outcomes

- Korea has a below-average female employment ratio in the 25 to 29 age cohort, which means that a relatively low proportion of young women have full-time work.
- Korea has the lowest value for gender equality in median earnings of full-time employees among OECD countries, which indicates there is a large gender pay gap between men and women in Korea.

Figure 1.1. An overview of policy outcomes across sectors



Notes: For each indicator, the absolute performance is standardised (normalised) using a normative score ranging from 0 to 100, where 100 was set at the maximum value and 0 was set at the minimum value, taking into account all OECD countries with available data in each case. The average is calculated by taking into account all OECD countries with available data. See Table 1.1 for maximum and minimum value countries.

Source: See Annex B for sources.

14 - CHAPTER 1. WHERE DOES KOREA STAND REGARDING POLICY OUTCOMES AND INPUTS?

Table 1.1. Maximum value and minimum value on the policy outcomes spider web chart

Indicator on child outcomes	Minimum value	Maximum value
Fertility rate	Korea (1.15)	Israel (2.96)
Infant survival (per 1000 live births)	Turkey (983)	Luxembourg (998.2)
Children under 18 above poverty line (%)	Israel (73.4)	Denmark (96.3)
Enrolment in formal care for the under 3s (%)	Czech Republic (2.2)	Denmark (65.7)
Enrolment rates at age 3 (%)	Netherlands (0.05)	France (100)
Enrolment rates at age 5 (%)	Turkey (50.9)	Australia; France; Ireland; Mexico; New Zealand (100)
PISA (Programme for International Student Assessment) Reading (Score)	Mexico (425)	Korea (539)
PISA Mathematics (Score)	Mexico (418)	Korea (546)
PISA Science (Score)	Mexico (415)	Finland (554)
Female employment ratio (25-49 age cohort)	Turkey (27.4)	Slovenia (86.7)
Gender equality in median earnings of full-time employees	Korea (61.2)	Italy (98.7)

Spider web chart on policy inputs

On the selected child policy indicators, Korea performs below the OECD average on most indicators except for required ISCED level for teaching staff in the education sector (Figure 1.2). A more detailed comparison and additional information can be found in Annex C.

On public spending on young children

- Korea has different public expenditure portfolios for children in different age groups and for different services:
 - The level of public expenditure on child care and education at ages three and five, as a percentage of median working-age household income, is close to the minimum value in Korea. This indicates relatively low public spending levels on ECEC for three- and five-year-old children in comparison with other OECD countries. However, along with implementation of the *Nuri Curriculum*, all five-year-olds in early childhood settings are subsidised from March 2012, and this universal support will be extended to all three- and four-year-olds from March 2013. Hence, it is expected that Korea's public expenditure on ECEC will significantly increase.
 - Regarding public expenditure on family cash benefits and tax credits, as a percentage of GDP in 2007, Korea has the lowest expenditure level among OECD countries (minimum value in spider web). The situation is similar when comparing public spending levels per child at ages two and four. However, since 2009, child-rearing allowances for low-income families with children under three has been provided to parents who do not use ECEC services and gradually expanded to up to 70% of families with children under three. In addition, starting from March 2012, the Korean government initiated free child care for children aged zero to two.
 - In the total public spending portfolio – including child care, preschool education, cash and tax credits for children between birth and age six – Korea spends much less than its selected reference countries Finland, New Zealand and the United Kingdom.

On parental leave

- Mothers in Korea have an entitlement to paid maternity leave almost equal to the OECD average, and Korea scores below the OECD average for paid paternity leave entitlements. Unpaid maternity and paternity leave entitlements are non-existent in Korea.

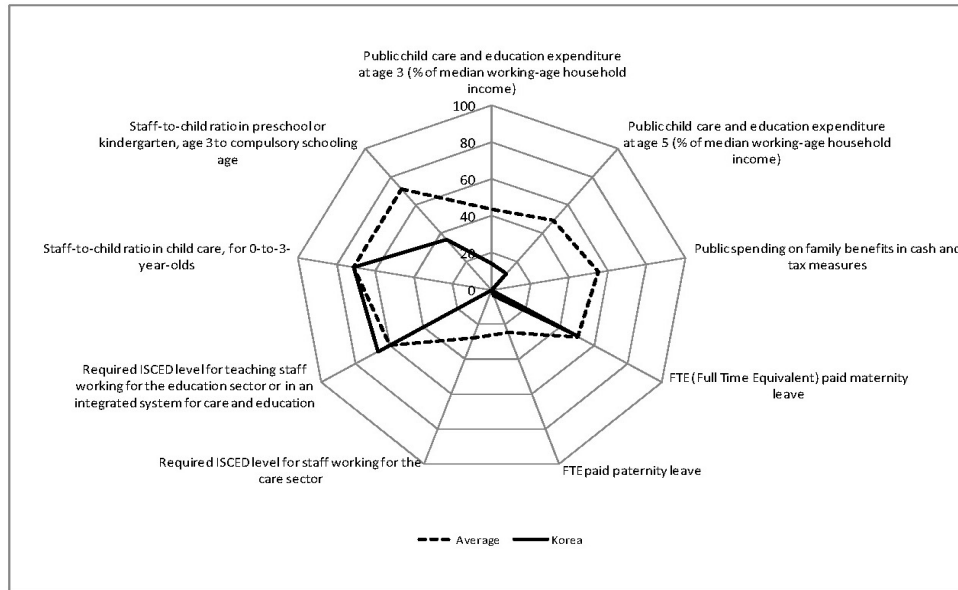
On staff qualifications

- Korea requires ISCED level 3 for staff working in caring positions or the care sector, which is common among OECD countries.
- Staff working in educating/teaching positions or in the preschool sector, have a minimum education requirement of ISCED level 5 which is a higher qualification requirement than in many other OECD countries.

On regulated staff-child ratio

- Korea's staff-child ratio for staff working with zero-to-three-year-olds is equal to the OECD's average. However, the staff-child ratio for staff working in preschool or with three-to-six-year-old children is below the OECD average, indicating that in Korea a staff member has responsibility for a relatively large number of children. In many OECD countries, this ratio is more beneficial.

Figure 1.2. An overview of policy inputs



Notes: For each indicator, the absolute performance is standardised (normalised) using a normative score ranging from 0 to 100, where 100 was set at the maximum value and 0 was set at the minimum value, taking into account all OECD countries with available data in each case. The average is calculated by taking into account all OECD countries with available data. For staff-child ratio, all jurisdictions and regions are included in calculation of the total average. See Table 1.2 for maximum and minimum value countries.

Source: See Annex C for sources.

Table 1.2. Maximum value and minimum value on the policy inputs spider web chart

Indicator on policy inputs	Minimum value	Maximum value
Public child care and education expenditure at age 3 (% of median working-age household income)	Switzerland (2.3)	Sweden (43.4)
Public child care and education expenditure at age 5 (% of median working-age household income)	Slovenia (5.9)	Hungary (46.9)
Public spending on family benefits in cash and tax measures (% of GDP)	Korea (0.2)	Luxembourg (2.6)
FTE (Full Time Equivalent) paid maternity leave (weeks)	Australia; United States (0)	Greece (25.4)
FTE paid paternity leave (weeks)	Chile; Estonia; Ireland (0)	Germany (11.59)
Required ISCED level (Staff working for the care sector)	Belgium; Czech Republic; Finland; Germany; Hungary; Korea; Mexico; Netherlands; New Zealand; Norway; Poland; Slovak Republic; Slovenia; Sweden (3)	Israel; Italy; Japan; Spain; United Kingdom (5)
Required ISCED level (Teaching staff working for the education sector or in an integrated system for care and education)	Czech Republic; Slovak Republic (3)	Italy (6)
Staff-child ratio in formal day care services for 0-to-3-year-olds	Georgia (USA) (1:17)	Finland (1:3)
Staff-child ratio in preschool or kindergarten services for 3-to-6-year-olds	Japan (1:35)	Finland (1:7)

CHAPTER 2**WHAT DOES RESEARCH SAY?**

Curriculum and standards can reinforce positive impact on children's learning and development. They can: i) ensure even quality across different settings; ii) give guidance to staff on how to enhance children's learning and well-being; and iii) inform parents of their children's learning and development. Countries take different approaches in designing curriculum. There is a need to think beyond curriculum dichotomies (e.g., academic-oriented vs. comprehensive approaches, staff-initiated instruction vs. child-initiated activities, etc.) and consolidate the "added value" of individual approaches.

What is curriculum?

Curriculum refers to the content and methods that substantiate children's learning and development. It answers the questions "what to teach?" and "how to teach it?" (NIEER, 2007). It is a complex concept especially in ECEC, containing multiple components, such as ECEC goals, content and pedagogical practices (Litjens and Taguma, 2010).

What is at stake?

There is growing consensus on the importance of an explicit curriculum with clear purpose, goals and approaches for zero-to-school-age children (Bertrand, 2007). Most OECD countries now use a curriculum in early childhood services, especially as children grow older, that is to say, that some structuring and orientation of children's experience towards educational aims is generally accepted. Currently, there is little pedagogical direction for younger children, although many neurological developments take place prior to age of three or four (OECD, 2006). Curricula are influenced by many factors, including society's values, content standards, research findings, community expectations, culture and language. Although these factors differ per country, state, region and even programme, high-quality, well-implemented ECEC curricula provide developmentally appropriate support and cognitive challenges that can lead to positive child outcomes (Frede, 1998).

With trends toward decentralisation and diversification of policy and provision, there is more variation in programming and quality at the local level. A common framework can help ensure an even level of quality across different forms of provision and for different groups of children, while allowing for adaptation to local needs and circumstances. A clear view and articulation of goals, whether in the health, nutrition or education field, can help foster programmes that will promote the well-being of young children and respond adequately to children's needs (OECD, 2006).

Well-defined educational projects also serve the interests of young children. In infant-toddler settings with a weak pedagogical framework, young children may miss out on stimulating environments that are of high importance in the early years. At the programme level, guidelines for practice in the form of a pedagogical or curriculum framework help staff to clarify their pedagogical aims, keep progression in mind, provide a structure for the child's day, and focus observation on the most important aspects of child development (Siraj-Blatchford, 2004).

Debate remains widespread over the "correct curriculum approach" for the youngest and older children in ECEC. This raises important questions about aspects, such as the scope, relevance, focus and age-appropriateness of content; depth and length of descriptions; and input- or outcome-based descriptions. The learning areas that receive most focus in official curricula – particularly in countries where child assessments are used shortly after entry into primary school – are literacy and numeracy. Countries in the social pedagogy tradition do not exclude emergent literacy and numeracy but seek to maintain an open and holistic curriculum until children enter school and, sometimes, well into the early classes of primary school. On the other hand, countries in which early education has been part of, or closely associated with, primary school tend to privilege readiness for school and a more academic approach to curriculum and methodology.

Why does it matter?***Consistency and adaptation to local needs***

A common ECEC curriculum can have multiple benefits. It can ensure more even quality levels across provisions and age groups, contributing to a more equitable system. It can also guide and support staff; facilitate communication between teachers and parents; and ensure continuity between pre-primary and primary school levels. However, a curriculum can remain unchanged for years and lack the necessary innovation to adapt to ever-changing “knowledge” societies. It can equally limit the freedom and creativity of ECEC staff (OECD, 2006).

Because ECEC centres are becoming more culturally diverse with children from different backgrounds and home environments, acknowledging that these children might have different needs is important for the effectiveness of a programme. Settings and activities that are designed to accommodate young children’s different approaches to learning have been found to reduce disruptive and inattentive behaviour, like fighting with peers and unwillingness to respond to questions or co-operate in class (Philips *et al.*, 2000). The wide range of cultures, communities and settings in which young children grow up makes it essential to engage different stakeholders in developing and refining curricula and to adapt curricula, when needed, to local or cultural circumstances. This is to ensure that curricula actually meet children’s needs and truly focus on the child and their development (NAEYC, 2002).

Balancing diverse expectations

It is important that all stakeholders agree on the contents of the pre-primary curriculum. Governments and parents may share common objectives, such as preparing children for school, but they may also disagree on the appropriateness of specific pre-primary subjects for children, such as the integration of ICT in the classroom. In multicultural societies, governments may want to create a skilled and knowledgeable workforce and prioritise shared values for building a sense of community. Meanwhile, minority group families may be more concerned with transmitting native languages and customs to children while respecting specific beliefs on child rearing. Curricula can contribute to balancing different expectations of early childhood development in the curriculum and ensure that expectations and needs of different stakeholders are met (Bennett, 2011; Siraj-Blatchford and Woodhead, 2009; Vandenbroeck, 2011).

Provides guidance, purpose and continuity

Curriculum can provide clear guidance and purpose through explicit pedagogical guidelines. A focused curriculum with clear goals helps ensure that ECEC staff cover critical learning or development areas. It can therefore equip children with the knowledge and skills needed for primary school and further learning and facilitate smooth transitions between education levels (UNESCO, 2004).

Improves quality and reinforces impact

Curriculum can establish higher and more consistent quality across varied ECEC provisions; and having a steering curriculum is found to contribute to decreased class repetition, reduced referral to special education and better transitions to primary school (Eurydice, 2009). At the same time, a high-quality curriculum can reduce the fade-out effect of knowledge gained in preschool (Pianta *et al.*, 2009).

Facilitates the involvement of parents

Curriculum can inform parents about what their children are learning in an education or care setting. It can act as a bridge between ECEC staff and parents for information sharing and needs-based interventions. Parental knowledge of the curriculum can be particularly important for children with special needs or learning difficulties to provide added support at home. One of the most effective approaches to increasing children's later achievement and adjustment is to support parents in actively engaging with children's learning activities at home (Desforges and Abouchar, 2003; Harris and Goodall 2006). Activities that can be beneficially promoted include reading to children, singing songs and nursery rhymes, going to the library and playing with numbers.

What aspect matters most?

Thinking beyond curriculum dichotomies

Traditionally, ECEC curricula have been categorised into academic and more comprehensive models. An academic approach makes use of a staff-initiated curriculum with cognitive aims for school preparation. A comprehensive approach centres on the child and seeks to broaden the scope for holistic development and well-being (Bertrand, 2007; OECD, 2006). An academic approach can prescribe teaching in critical subject areas but can also limit a child-centred environment characterised by self-initiated activity, creativity and self-determination (Eurydice, 2009; Prentice, 2000). With more flexible aims, a comprehensive approach can better integrate social and emotional well-being, general knowledge and communication skills but risks losing focus of important education goals, as can be seen in Table 2.1 (Pianta, 2010; Bertrand, 2007; UNESCO, 2004).

It is argued that high-quality ECEC settings are related to curriculum practice in which cognitive *and* social development are viewed as complementary and of equal importance. Such integrated curriculum is believed to contribute to high-quality ECEC and improved social behaviour (Table 2.2) (Bennett, 2004; Siraj-Blatchford, 2010). As an example, Sweden is considered to have high-quality ECEC in part because its curriculum contents place the same value on social and cognitive learning (Sheridan *et al.*, 2009, Pramling and Pramling Samuelsson, 2011).

It should be noted that "mixed models" that combine different curriculum approaches are not always successfully integrated in practice. In some countries, the implementation of a mixed model curriculum has been found to be less effective than pure "academic" or "comprehensive" approaches. Nevertheless, a clear dichotomy between the "academic" and "comprehensive" approaches is not necessarily warranted. Instead of focussing on "type" of curriculum it may be beneficial to highlight a curriculum's 1) critical learning areas and 2) implementation (Eurydice, 2009).

Table 2.1. Effects of academic and comprehensive curriculum models

Which "model" is most likely to improve a child's...	Academic	Comprehensive
IQ scores	X	
Motivation to learn		X
Literacy and numeracy	X	
Creativity		X
Independence		X
Specific knowledge	X	
Self-confidence		X
General knowledge		X
Initiative		X
Short-term outcomes	X	
Long-term outcomes	X	X

Source: Pianta et al., 2010; Eurydice, 2009; Laevers, 2011; Schweinhart and Weikart, 1997.

Table 2.2. Different curriculum models' effect on school behaviours

	Direct instruction	Child centred (constructivist)	Child centred (social)
Misconduct at age 15	14.9	5.9	8.0
Ever been expelled from high school	16.0%	5.9%	8.0%
Total number of classes failed	9.6	5.0	4.9

Notes: For "Misconduct at age 15", the sum is out of 18 possible criteria of misconduct. For "Ever been expelled from High School", this is the percentage of sample group members that had been expelled from High School. For "Total number of classes failed", this is the number of classes failed by per member of sample group (asked at age 23). Results are from a study of different curriculum models impact on disadvantaged children in New Jersey. The sample groups are randomly selected and have comparable socio-economic backgrounds and other background characteristics. "Child Centred (constructivist)" is a High/Scope curriculum model. "Child Centred (social)" is a Nursery School programme with a focus on social skills. Both curriculum models place stronger weight on child-initiated activities.

Source: Schweinhart and Weikart, 1997.

Critical learning areas

Literacy

The importance of literacy is well-documented as the means through which all other subject areas are acquired (NIEER, 2006). Researchers continually point to the benefits of literacy for language development and reading outcomes (UNESCO, 2007). Literacy has also been consistently linked to improved school performance and achievement, as well as higher productivity, later in life. Evidence suggests literacy should focus on improving vocabulary and listening skills; building knowledge of the alphabetic code; and introduce printing (NIEER, 2006). The OECD has shown that children whose parents often read to them show markedly higher scores in PISA 2009 than students whose parents read with them infrequently or not at all (OECD, 2011). Research also shows that children quickly establish a stable approach to learning literacy. In order to do so, it is essential that they are exposed to texts, pictures, books, etc. in different communicative contexts. For example, structured play that is integrated into children's everyday interests can more easily introduce the fundamentals of written language (Mellgren and Gustafsson, 2011).

Numeracy

There is a general consensus that early mathematics should be implemented on a wide scale, especially for disadvantaged children. Even the youngest children use abstract and numerical ideas (amounts, shapes, sizes) in everyday “play” (Björklund, 2008); and staff can use children’s existing knowledge and curiosity to develop mathematical concepts, methods and language (Amit and Ginsburg, 2008). In everyday activities, numeracy should focus on “big ideas” to support mathematical competence, namely numbers and operations; shapes and space; measurement and patterns (Amit and Ginsburg, 2008; NIEER, 2009).

Developing early mathematical skills means that the child discerns relations in space, time and quantities and acquires an ability to use his or her understanding in communication with others when solving problems, in logical reasoning and in representation (Björklund, 2008 and 2010). Longitudinal studies on early numeracy show that a child’s understanding of numbers and numeric relationships can predict later acquisition of arithmetical skills and mathematical competence (Aunio and Niemivirta, 2010; Aunola *et al.*, 2004).

ICT

Computer-facilitated activities can have positive impacts on play and learning. They can tap into a child’s creativity and motivate curiosity, exploration, sharing and problem solving (UNESCO, 2010). ICT can even eliminate boundaries between oral and written language and allow the visualisation of mathematical concepts and relationships (UNESCO, 2010). But while computer use is positively associated with achievement in math, it can be negatively correlated with reading. Some studies demonstrate that more frequent use of computers among low-achieving readers can hinder literacy progress since computers tend to replace face-to-face instruction, which is critical in literacy development (Judge *et al.*, 2006).

Science

When a child experiences science-related courses early in life, he or she is found to be encouraged to ask questions, think more critically, experiment, develop his/her reasoning skills, read and write. Studies suggest that children become better problem solvers and even experience a raise in their IQ when they are taught principles of logic, hypothesis testing and other methods of reasoning. These dimensions are all tackled in science practices (Bybee and Kennedy, 2005).

Art and music

Arts can boost children’s attention, improve cognition and help children learn to envision, *i.e.*, how to think about what they cannot see. The ability to envision can help a child generate a hypothesis in science later in life or imagine past events in history class. Intensive music training can help train children for geometry tasks and map reading. However, there is little attention in research to children’s use of art and music practices and its effect on developmental outcomes (Litjens and Taguma, 2010).

Physical and health development

Motor skills, such as crawling, walking and gym classes or play time, are related to children’s development of social skills and an understanding of social rules. Health education and hygiene practices are found to have positive effects for children and their parents. Children participating in ECEC programmes with specific hygiene and health guidelines have improved hygiene habits, which often result in healthy weight and height in comparison to children who do not benefit from such practices (Litjens and Taguma, 2010).

Play

It is important to integrate exploration, play and peer interaction into the curriculum. Evidence suggests that “social pretend play” and “child-initiated play” lead to better co-operation, self-regulation and interpersonal skills (Bodrova and Leong, 2010; Nicolopoulou, 2010). Child-initiated play has been specifically linked to symbolic representation (Bodrova and Leong, 2010). Researchers point out that the combination of indoor and outdoor play – involving the use of media, role play, drawing and puppets – provides numerous high-quality development opportunities for children to create and negotiate (Aasen *et al.*, 2009).

Choice, self-determination and children’s agency

Research shows that children are more competent and creative across a range of cognitive areas when they are given the *choice* to engage in different well-organised and age-appropriate activities (CCL, 2006). A curriculum can stimulate this behaviour through including cross-disciplinary learning activities that trigger children’s curiosity. Fun and interesting themes, such as “Alive!” (the study of living vs. non-living things), can make learning more personal and relevant for young learners (NIEER, 2007). Implementing such activities in small groups can encourage greater autonomy (Eurydice, 2009; Laevers, 2011) and provides more space for spontaneous or emergent learning (NIEER, 2007). Children’s participation is not only important in order to facilitate effective learning of different curriculum elements but can be important in its own right and foster democratic values. When placing value on children’s agency, it is considered important that children are allowed freedom of expression and that their modes of communication are recognised in everyday interactions (Bae, 2009).

Children’s perspectives

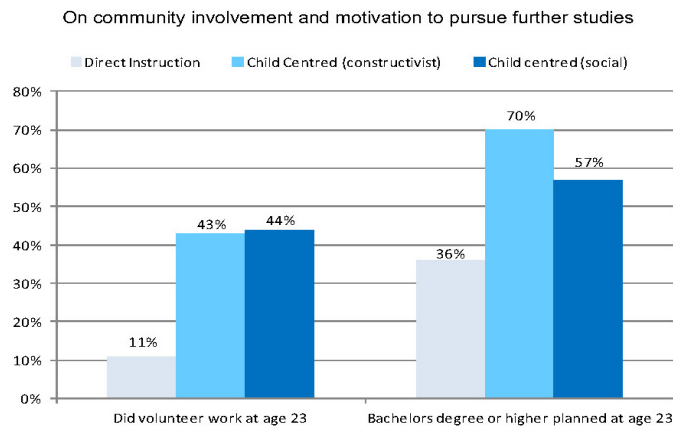
Research on ECEC curriculum confirms the importance of children’s perspectives not only through their participation in activities – but through their active input in decision making (Broström, 2010; Clark *et al.*, 2003; Sommer *et al.*, 2010). Evidence suggests that consultation with children (only when age-appropriate and possible) can increase their self-esteem and foster social competence (Clark *et al.*, 2003). It can also help ECEC staff and management reflect on their own practice and aspects, such as the design of indoor and outdoor spaces (Pramling Samuelsson and Asplund Carlsson, 2008).

Child-initiated learning

Children learn best when they are active and engaged, when interactions are frequent and meaningful, and when curriculum builds on prior learning (Kagan and Kauerz, 2006; NIEER, 2007). The ability of staff to create a chain of learning events over time with clear direction and concrete activities is also important for consistent development, especially in academic topics (Doverborg and Pramling Samuelsson, 2011).

Evidence suggests that a curriculum with a high level of child-initiated activities can have long-term benefits, including an increased level of community service and motivation to pursue higher education (Figure 2.1).

Figure 2.1. Impact of different curriculum models



Notes: Results are from a study of different curriculum models' impact on disadvantaged children in New Jersey. The sample groups are randomly selected and have comparable socio-economic and other background characteristics. "Child Centred (constructivist)" is a High/Scope curriculum model, "Child Centred (social)" is a Nursery School programme with a focus on social skills. Both curriculum models place stronger weight on child-initiated activities.

Source: Schweinhart and Weikart, 1997.

Teacher-initiated learning

Research demonstrates that teacher-initiated learning (common in the academic approach) can reduce early knowledge gaps in literacy, language and numeracy. Numerous studies have concluded that high-quality academic programmes involving explicit teaching can have positive short-term effects on IQ scores, literacy and math (Pianta *et al.*, 2009) (Table 2.1). These skills have been found to be strong predictors of subsequent achievement (Brooks-Gunn *et al.*, 2007). However, as pointed out above, child-initiated learning can have long-term benefits and is highly important for children's future social development. In order to maximise learning, development and social outcomes, it is suggested that ECEC curricula should combine child-initiated with teacher-initiated contents and activities (Sheridan, 2011; Sheridan *et al.*, 2009).

What are the policy implications?

Adapting curricula to local circumstances

A greater extent of local adaptation of curricula can reinforce the relevance of ECEC services. This can be especially important when "national" values or ideas on early childhood development are not shared by all (Eurydice, 2009). Co-constructed responses developed in partnership with teachers, parents, children and communities can greatly enhance the local appropriateness of curriculum aims and objectives (OECD, 2001).

Designing curriculum based on cognitive and neurological science

Cognitive developmental science and neurological research indicate that children learn certain things at particular ages, in a certain sequence. The "peaks" of brain sensitivity may vary across functions/skills as follows (Figure 2.2) (Council Early Child Development, 2010):

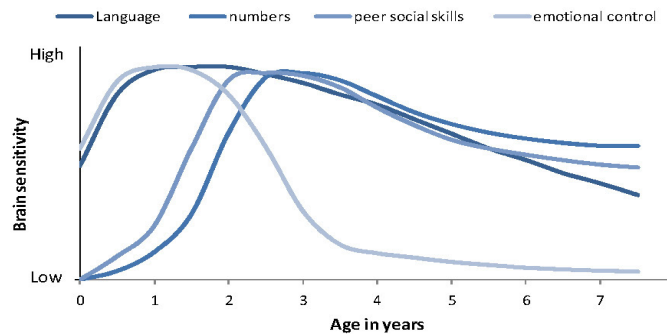
Emotional control and peer social skills

The brain sensitivity to development of emotional control starts from the middle level, increases to the high level from birth to around age one, and declines to the low level where it stays from age four. Peer social skills start with the low level, increase rapidly from ages one to two, gradually decrease and remain at a medium level from age four.

Language and numbers

Language development starts at the middle level, increases to the high level at around ages one to two, slightly decreases towards age four, and will continue to decrease towards the middle and low levels from then on. Numeracy starts with the low level, increases rapidly from ages one to three, gradually decreases but will be maintained at the high level from age four.

Figure 2.2. Sensitive periods in early brain development



Source: Council for Early Child Development (2010).

Recognising the “virtues” of complimentary curriculum models

In practice, comprehensive programmes are thought to better facilitate a child-centred environment where learning builds on existing knowledge from children’s perspectives. Children’s priorities can be identified in a number of ways, for instance, children can be engaged in taking photographs of the most important “things” in the classroom. Experiments like these have been able to identify the importance of friends, staff, food and outside play. Other information-gathering tools, such as interviews, questionnaires and role-play, reveal that children like to finish their activities and appreciate support for periods of transition between activities (Clark *et al.*, 2003). Children can benefit from teacher-led interaction and formal instruction (Eurydice, 2009). However, play-based, as opposed to “drill-and-practice”, curricula designed with the developmental needs of children in mind can be more effective in fostering the development of academic and attention skills in ways that are engaging and fun (Brooks-Gunn, 2007).

Considering national characteristics and ECEC structural factors

National characteristics and ECEC structural factors provide insight into the appropriateness of curriculum models. Where staff have little certification and training; and where ECEC provisions are fragmented, staff may benefit from added guidance and a more concrete

curriculum. In countries encouraging child-centred activities and giving space to staff to create local innovations and adaptations, a child-centred model requires practitioners to be adequately qualified and trained to balance wide-ranging (and more abstract) child development areas. Thus, the chosen curriculum must be coupled with adequate staff training, favourable working conditions and appropriate classroom materials (OECD, 2001; 2006).

Ensuring sufficient and appropriate staff training

To enhance children’s learning and development, (additional) staff training is needed on curriculum in general, but also on specific areas in which staff might need additional training support, such as multicultural classroom management and adaptation of curriculum contents to diverse linguistic and cultural groups. Furthermore, in a rapidly changing society, knowledge on the use of ICT is becoming more relevant, which can also facilitate early development, especially in reading (Judge *et al.*, 2006).

Ensuring that curriculum or standards are well-aligned for children aged zero to six and beyond

It is not only important that curriculum standards are present in ECEC environments but that they are well-aligned for children aged zero to six, or even beyond: an aligned vision of ECEC contents can ensure more holistic and continuous child development.

What is still unknown?

Comparative advantage of different curriculum models

Table 2.1 compares the specific outcomes of “academic” and “comprehensive” curriculum models based on a selection of research findings. It remains unclear which of the two approaches produces the largest long-term benefits on health, college attendance, future earnings, etc. Geographical and political positioning has likely influenced the existing research: American researchers are more likely to support an academic ECEC approach, whereas the trend in Europe points to the importance of non-cognitive learning areas. More research is therefore needed to clarify the mixed research findings across different country-specific ECEC contexts.

Pedagogical strategies to support “play”

Most researchers agree that children’s “play” is important for cognitive, social and emotional development. It has been traditionally integrated into subject-based learning, improving literacy, math and science outcomes. However, there is little differentiation between types of “play” (e.g., social, pretend, object) that serve different developmental purposes. A lack of evidence leads many to unfairly separate play (“child-initiated games with no purpose”) from curriculum (“teacher-initiated practices with useful benefits”) (Bodrova and Leong, 2010).

Non-Western curriculum models and their effects

There is considerable literature on “academic” and “child-centred” curriculum models as seen in North America and Europe. But a Western child-centred curriculum focused on individual benefits can actually contradict other value systems, including those who privilege group interests (Kwon, 2004). Thus, there is a need to research and diffuse alternative national curriculum models that are locally adapted and implemented.

REFERENCES

- Aasen, W. *et al.* (2009), "The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Vol. 27, No. 1, pp. 5-13.
- Amit, M. and H. Ginsburg (2008), "What is Teaching Mathematics to Young Children? A Theoretical Perspective and Case Study", *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 29, pp. 274-285.
- Aunio, P. and Niemivirta, M. (2010), "Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy", *Learning and Individual Difference*, Vol. 20, pp. 427-435.
- Aunola, K. *et al.* (2004), "Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 4, pp. 699-713.
- Bae, B. (2009), "Children's Right to Participate – challenges in everyday interactions", *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17, No. 3, pp. 391-406.
- Bauer, T., M. Lofstrom, M. and K.F. Zimmermann (2000), "Immigration policy, assimilation of immigrants, and natives' sentiments toward immigrants: Evidence from 12 OECD countries", *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 7, pp. 11-53.
- Bennett, J. (2011), "Introduction: Early Childhood Education and Care", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp1-Intro.pdf.
- Bennett, J. (2004), *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Directorate for Education, OECD, Paris.
- Bertrand, J. (2007), "Preschool Programs: Effective Curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/BertrandANGxp.pdf.
- Björklund, C. (2008), "Toddlers' opportunities to learn mathematics", *International Journal of Early Childhood*, Vol. 40, No. 1, pp. 81-95.
- Björklund, C. (2010), "Broadening the horizon: Toddlers' strategies for learning mathematics", *International Journal of Early Years Education*, Vol. 18, No.1, pp. 71-84.
- Bodrova, E. and D. Leong (2010), "Curriculum and Play in Early Child Development", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/Bodrova-Leong ANGxp.pdf.
- Brooks-Gunn, J. *et al.* (2007), "School Readiness and Later Achievement", *Development Psychology*, Vol. 43, No. 6, pp. 1428-1446.

- Broström, S. (2010), "A Voice in Decision Making young children in Denmark" in M. Clark and S. Tucker, *Early childhoods in a changing world*, Stoke-on-Trent, England: Trentham Publisher.
- Bybee, R. W. and Kennedy D. (2005), "Math and Science Achievement", *Science*, Vol. 307, No. 5709.
- Canadian Council on Learning (CCL) (2006), "Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning", *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.
- Clark, A., S. McQuail and P. Moss (2003), "Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children", Research Report No. 445, Thomas Coram Research Unit, University of London.
- Council Early Child Development (2010), from the World Bank's Investing in Young Children, an Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation, 2011.
- Desforges, C. and A. Abouchaar (2003), "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review", Research Report No. 433, Department for Education and Skills, London.
- Doverborg, E., and I. Pramling Samuelsson (2011), "Early Mathematics in the Preschool Context", in N. Pramling and I. Pramling Samuelsson (eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer, pp. 37-64.
- Eurydice (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brussels.
- Frede, E. C. (1998), "Preschool program quality in programs for children in poverty", in Barnett, W. S. and S. S. Boocock (eds.), *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes*, Buffalo, NY: SUNY Press, pp. 77-98.
- Freeman, G. P. (1995), "Modes of immigration politics in liberal democratic states", *International Migration Review*, Vol. 29, pp. 881-902.
- Harris, A. and J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, University of Warwick, Coventry.
- Judge, S. et al. (2006), *Closing the Digital Divide: Update from the Early Childhood Longitudinal Study*, Heldref Publications, Tennessee.
- Kagan, S. and K. Kauerz (2006), "Preschool Programs: Effective Curricula", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf.
- Kunnskapsdepartementet [Norwegian Ministry of Education and Research] (2006), *Rammeplan for Barnehagens Innhold og Oppgaver* [Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens], available at: www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf.
- Kwon, Y.-I. (2004), "Early Childhood Education in Korea: Discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices", *Educational Review*, Vol. 56, No. 3, pp. 297-312.
- Laevers, F. (2011), "Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge

- Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf.
- Litjens, I. and M. Taguma (2010), *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- Mellgren, E. and K. Gustafsson (2011), "Early Childhood Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool", *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Vol. 4, pp. 173-189.
- NAEYC and NAECS/SDE (2002), *Position statement Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation—Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8*, NAEYC, Washington DC.
- National Institute for Early Education Research (2006), "Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- New Zealand Ministry of Education (1996), *Te Whāriki: Early Childhood Curriculum*, available at: www.educate.ecg.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/TeWhariki.aspx.
- NIEER (2007), "Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NIEER (2009), "Math and Science in Preschool: Policies and Practice", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- Nicolopoulou, A. (2010), "The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education", *Human Development*, Vol. 53, pp. 1-4.
- OECD (2001), *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2011), "PISA in Focus Nr. 10: What can parents do to help their children succeed in school?", OECD, Paris.
- Philips, D. et al. (2000), "Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centres", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15, No. 4.
- Pianta, R. C. et al. (2009), "The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know", *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.10, No. 2, pp. 49-88.
- Pramling, N. and I. Pramling Samuelsson (2011), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. and M. Asplund Carlsson (2008), "The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, No. 6, pp. 623-641.
- Prentice, R. (2000), "Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education", *the Curriculum Journal*, Vol. 11, No. 2, pp. 145-158.
- Schweinhart, L. J. and D. P. Weikart (1997), "The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, pp. 117-143.
- Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson and E. Johansson (eds.) (2009), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning]*, Göteborg Studies in Educational Sciences, 284, Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Sheridan, S. (2011), "Pedagogical quality in preschool: A commentary", in N. Pramling and I. Pramling Samuelsson (eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 223-242.
- Siraj-Blatchford, I. *et al.* (2004), "Effective pre-school and primary education", *Primary Practice*, Vol. 37, pp. 28-31.
- Siraj-Blatchford, I. and M. Woodhead (2009), "Effective Early Childhood Programmes", *Early Childhood in Focus 4*, Open University, United Kingdom.
- Siraj-Blatchford, I. (2010), "A focus on pedagogy: Case studies of effective practice", in K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford and B. Taggart (eds.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, pp. 149-165, London: Routledge.
- Skolverket [The Swedish National Agency for Education] (2006), *Läroplan för förskolan – Lpfö 98* [Curriculum for the Preschool], available at: <http://skolverket.se/publikationer?id=1067>
- Skolverket [The Swedish National Agency for Education] (2006), "Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure time centre 2011 – Lgr 11", available at: www.skolverket.se/publikationer?id=2687
- Sommer, P. D., I. Pramling Samuelsson and K. Hundeide (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, New York: Springer.
- UNESCO (2004), "Curriculum in Early Childhood Education and Care", *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, No. 26, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2007), "Strong Foundations: Early Childhood Education and Care", *EFA Global Monitoring Report*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2010), *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education - Analytical Survey*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow.
- Vandenbroeck, M. (2011), "Diversity in Early Childhood Services", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, available at: www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf.

CHAPTER 3

WHERE DOES KOREA STAND COMPARED TO OTHER COUNTRIES?

Korea has different curricula in place for different provisions: the standard child care curriculum covers all children aged zero to five in child care. In parallel, there is the national curriculum for kindergarten for children aged three to five attending kindergarten. Recently, Korea set out a national, common curriculum for all children aged five, the Nuri Curriculum, and plans to extend the common curriculum to cover ages three and four, aiming at providing a more continuous child development process for young children in ECEC. Finland, New Zealand and Scotland (United Kingdom) have an integrated curriculum framework covering either all ages in ECEC or children in early education and beyond.

In addition to the values and principles its frameworks are built upon, Korea's curricula include the input expected from staff members, as well as the expected outcomes of children's development, as guidance for staff. As most other OECD countries, Korea combines academic learning subjects with the development of soft skills in their frameworks, including topics related to reading, Korean language learning, science, as well as arts, play and practical skills. It is one of the few countries teaching children issues related to ICT.

Defining the framework of learning and development is a highly domestic decision, drawing on the country-specific historical, cultural and institutional contexts and therefore there are no particular “recommendations” on what to include from an international perspective. However, international comparison on design and content could provide insight into which aspects of curriculum Korea might consider taking policy action on.

Curriculum design

Framework coverage

Almost all OECD countries have some form of a framework – either in the form of a curriculum or learning standards. The age groups which curricula are defined by differ among countries (Figure 3.1).

The majority of countries and jurisdictions with a split ECEC system¹ have created a learning framework for children in the older age bracket of ECEC: from around age two-and-a-half or three to compulsory schooling. A few countries, such as Korea, have parallel frameworks for child care (ages zero to five) and for early education (ages three to five). A common national curriculum framework has been developed for five-year-old children in kindergartens and child care centres.

Most countries aiming to deliver “integrated” services², such as England (United Kingdom), Finland and New Zealand, use a framework that covers age zero (or one in some cases) to compulsory schooling instead of separate frameworks for care and education.

Several countries aim to capture continuous child development in early childhood and beyond. This is reflected in the age coverage of the framework in Scotland (United Kingdom), where the *Curriculum for Excellence* covers ages three to 18 – with age-appropriate content for different age groups.

Recently, Korea has started aiming at providing continuous child development and developed a common curriculum for all five-year-old children in care and/or early education: the *Nuri Curriculum*. The country has plans to extend the coverage of the common curriculum to three- and four-year-olds as well, indicating that the country is working towards providing more continuous child development and learning across different ECEC provisions.

Curriculum approach

Curriculum descriptions can be, in general, categorised into “input”- or “outcome”-based approaches. Among OECD countries, few specify “child outcomes” and “input from the centres”, while most ECEC curriculum frameworks include “input from staff”, *i.e.*, specific requirements as to what is expected of staff (Figure 3.2). By identifying specific child outcomes or developmental goals, staff can be supported in identifying children’s needs, mapping children’s development and learning processes.

Korea includes expected child outcomes in their framework as well as the inputs that are expected from staff and the centre itself. Other countries often include similar aspects in their curriculum. New Zealand’s *Te Whāriki* framework, for example, covers the values and principles that form the base of the framework and the expectations of staff in ECEC but also addresses expected child developmental outcomes. The framework nevertheless cautions that all children learn and develop differently and that expectations of what children learn, and at what time, need to be flexible. New Zealand, as well as Scotland (United Kingdom), specifically prescribes different activities for and expectations of children according to age

group. Giving specific examples adapted for different age groups, as is done in *Te Whāriki*, supports staff in adapting activities and learning to different age groups.

Content and subjects

Most OECD countries combine academic learning areas with the education of soft skills and socio-emotional learning subjects in their curriculum: almost all countries include topics related to literacy, numeracy, physical education, science and arts in their curriculum. Music, play and practical skills are also popular content areas of the frameworks/guidelines. Korea has included all of these subjects into its curriculum, as have Finland, New Zealand and the United Kingdom.

The relevance of play

While several countries allocate time specific to play in their curriculum, some indicate that play is embedded into other content areas in order to stimulate learning the content areas through play: aspects of playing, whether staff-structured or child-initiated free play, can be integrated when learning math, science or reading (Figure 3.3).

Korea has indicated that play is an element embedded in its curricula, and time is dedicated in each centre's curriculum programme to play. New Zealand emphasises in *Te Whāriki* that play is integral to learning and development. This is also emphasised in Scotland's *Curriculum for Excellence*, as well as their pre-birth to three guidelines, which state that although play is not a subject in the curriculum itself, child-initiated learning should be stimulated through play.

Inclusion of emerging subjects

Few countries have included newly emerging subject matters which respond to changing needs in present-day society. ICT is one of these emerging curriculum areas, since computers and technology are becoming increasingly important in modern day private and professional life. Korea addresses ICT in its curriculum frameworks, as does New Zealand.

Although countries are becoming increasingly multi-cultural with possible issues related to integration or "a feeling of belonging", only few countries include "learning foreign languages" or "ethics and citizenship" as a prescribed element in their framework.

Belonging is a topic that receives great attention in New Zealand's curriculum, as its framework is built largely around the idea of a sense of community. *Te Whāriki* emphasises the importance of learning about cultural heritage and accepting cultural and religious differences.

Figure 3.1. Coverage of ECEC curriculum frameworks or guidelines by age group

Age								
	0	1	2	3	4	5	6	7
	Standards/curriculum for Care							
	Standards/curriculum for Education and/or Education and Care							
	No standard curriculum is in place for the specified age group							
	Compulsory schooling							
Australia	Belonging, Being, Becoming - Early Years Learning Framework for Australia							
Austria								
Belgium (Flemish Comm.)			2.5y Ontwikkelingsdoelen					
Belgium (French Comm.)			2.5y					
Canada (British Columbia)	British Columbia Early Learning Framework for 0-5 year olds				British Columbia Early Learning Framework for 5-6 year olds			
Canada (Manitoba)	Early Returns Curriculum							
	Manitoba Kindergarten Curriculum							
Canada (Prince Edward Island)	Early Learning Framework							
Czech Republic	Framework Educational Programme for Pre-school Education							
Denmark	Preschool curriculum Læreplaner							
Estonia			1.5y Framework Curriculum of Preschool Education					
Finland	National curriculum guidelines on early childhood education						Core Curriculum for Pre-primary education	
France			2.5y National curriculum for école maternelle					
Germany (Baden-Württemberg)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten up to 10							
Germany (Bavaria)	Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren			Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung				
Germany (Berlin)	Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt							
Germany (Brandenburg)	Grundsätze der Förderung elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung in Brandenburg							
Germany (Bremen)	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich							
Germany (Hamburg)	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen						up to 15	
Germany (Hesse)	Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen						up to 10	
Germany (Mecklenburg-Western Pomerania)	Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern						up to 10	
Germany (Lower Saxony)	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder							
Germany (North Rhine-Westphalia)	Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an - Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen						up to 10	
Germany (Rhineland-Palatinate)	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz						up to 15	
Germany (Saarland)	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten							
Germany (Saxony)	Sächsischer Bildungsplan - ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege						up to 10	
Germany (Saxony-Anhalt)	Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt							
Germany (Schleswig-Holstein)	Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen						up to 15	
Germany (Thuringia)	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre						up to 10	

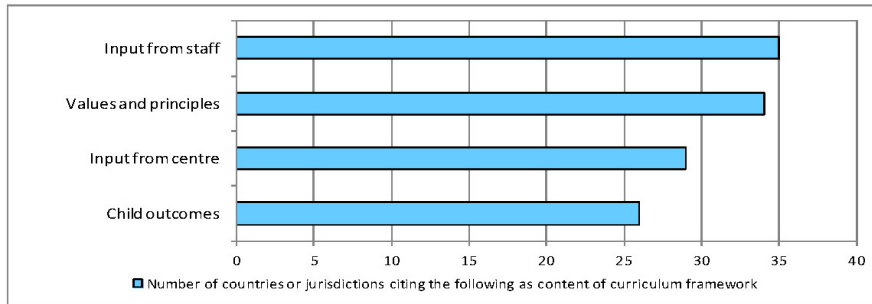
Figure 3.1. Coverage of ECEC curriculum frameworks or guidelines by age group (continued)

Age	0	1	2	3	4	5	6	7	
Hungary				National Core Programme of Kindergarten					
Ireland	Early Childhood Curriculum Framework: Aistear								
Israel				Framework Programme for preschool					
Italy	3 months		Guidelines for the curriculum						
Japan	Course of Study for Kindergarten								
	National curriculum of day care centers								
Korea				National curriculum for kindergarten		Nuri Curriculum			
	Standardized childcare curriculum								
Luxembourg	Le plan d'études								
Mexico	Childcare curriculum			Early childhood education curriculum					
Netherlands				2.5y Development goals/competences					
New Zealand	Te Whāriki								
Norway	Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens								
Poland				Core Curriculum for Preschool Education					
Portugal				The Curriculum Guidelines for Pre-School Education					
Slovak Republic				The National Education Programme					
Slovenia	National Curriculum for Pre-school Institutions								
Spain	Early Childhood Curriculum								
Sweden	Läroplan för förskolan Lpf6 98						Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fridshemmet Lgr 11		
Turkey				Pre-school education programme					
United Kingdom (England)	Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage								
United Kingdom (Scotland)	Pre-birth to three - staff guidelines		Curriculum for Excellence		up to 18				
United States (Georgia)				Georgia's Pre-K Content Standards					
United States (Massachusetts)				Guidelines for Preschool Learning Experiences					
United States (North Carolina)				Early Learning Standards for North Carolina Preschoolers and Strategies to Guide Their					
United States (Oklahoma)				Priority Academic Student Skills					

Notes: For Poland, the compulsory school age was lowered from age seven to six in 2009 with a transition period of three years (until 2012), during which time, parents can choose if their child starts school at age six or seven. For Sweden, *Läroplan för förskolan* is the curriculum for the preschool; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fridshemmet* regards the curriculum for the preschool class, compulsory school and out-of-school centres.

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

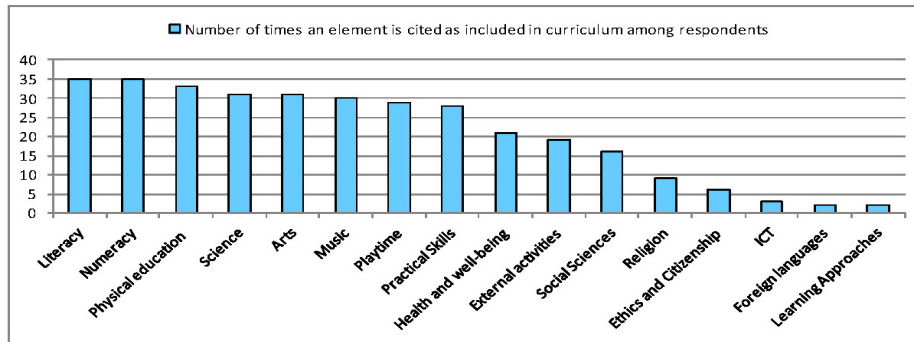
Figure 3.2. Approaches of ECEC curriculum³



Note: Respondents may list more than one content category.

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

Figure 3.3. Content areas included in ECEC curriculum⁴



Note: Respondents may list more than one element.

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

NOTES

- 1 A split ECEC system refers to a division of responsibilities for ECEC over different ministries: the responsibilities for child care and early education are split between different ministries.
- 2 Integrated services refer to a country where child care and early education are integrated into one service provision. An integrated ECEC system at government level refers to the integration of the responsibilities for ECEC at one ministry: only one ministry is responsible for ECEC.
- 3 Based on responses from the following countries and regions: Australia, Austria, Bavaria (DEU), British Columbia (CAN), Czech Republic, Denmark, England (UKM), Estonia, Finland, Flemish Community (BEL), French Community (BEL), Georgia (USA), Hesse (DEU), Ireland, Israel, Italy, Japan, Korea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexico, Netherlands, New Zealand, North Carolina (USA), Norway, Oklahoma (USA), Poland, Portugal, Prince Edward Island (CAN), Scotland (UKM), Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden and Turkey.
- 4 Based on responses from the following countries and regions: Australia, Austria, British Columbia (CAN), Czech Republic, Denmark, England (UKM), Estonia, Finland, Flemish Community (BEL), French Community (BEL), Georgia (USA), Germany, Ireland, Israel, Italy, Japan, Korea, Luxembourg, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexico, Netherlands, New Zealand, North Carolina (USA), Norway, Oklahoma (USA), Poland, Portugal, Prince Edward Island (CAN), Scotland (UKM), Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden and Turkey.

CHAPTER 4

WHAT ARE POTENTIAL AREAS FOR REFLECTION?

Potential areas for reflection can contribute to broadening country perspectives through comparison with other countries and highlight emerging issues in a changing society. Based on other country practices and international data, potential areas for reflection for Korea include: 1) reviewing the curriculum approach; 2) improving alignment with primary schooling; 3) revisiting or rethinking the curriculum content by applying the latest research findings in policy design; 4) improving children's life satisfaction through curriculum; 5) reflecting parental expectations in curriculum; 6) addressing emerging subjects, such as children's health and revisiting the use of ICT in ECEC; and 7) improving leadership skills of staff and management.

42 - CHAPTER 4. WHAT ARE POTENTIAL AREAS FOR REFLECTION?

In this chapter, some potential areas for reflection are presented to reflect on your curriculum and its content. These areas can contribute to broadening your perspectives through comparison with other countries, and highlight emerging issues in a changing society.

Curriculum design**Curriculum approach**

Different curriculum programmes have been developed over the last decades, resulting in different learning approaches. Some of the most widely-known curricula are described in Table 4.1. Each approach has different learning methods, a different focus or view on the teacher or child, room for flexibility, and pedagogical philosophy or perspective.

Some curricula are more outcomes-based and focus largely on preparing children for school (e.g., the direct instruction curriculum and the readiness for school approach), while other curricula emphasise the importance of a holistic development (e.g., Nordic curriculum tradition) or integration in society (e.g., the socialisation curriculum).

- On what values are your current curricula based, e.g., cultural values, expectations of parents, expectations of society? Do you think your current curricula are based on more up-to-date values and modern-day expectations of society, or does their approach need revision?
- How can you reach consensus among stakeholders (parents, policy makers, etc.) and practitioners on this?

Table 4.1. Summary of major ECEC curriculum programmes/approaches/traditions

Name of programme/approach	Background theory or theorist	Main features
Didactic Curriculum/ Direct Instruction Curriculum	B.F. Skinner	Classic method of learning with mainly teacher-initiated activities which includes frequent repetition.
Socialisation Curriculum	Johann H. Pestalozzi and Friedrich Froebel	Views learning as an input by the environment. The main goal is socialisation, and the approach relies on <u>unstructured</u> play since it is believed that children must direct their own learning and will learn if developmentally ready.
Constructivist Curriculum/ Interactive Curriculum	Jean Piaget and Lev Vygotsky	Views learning as an active exchange between child and environment that progresses in 'stages', with a crucial role for adults and peers as stimulus in learning.
Developmentally Appropriate Practices (DAP)	National Association for the Education of Young Children (NAEYC)	A balance of child-initiated learning and guidance from staff members. The approach provides a wide range of different activities which are carried out in groups, or independently. It focuses on socio-emotional, physical and cognitive development. All practices are based on i) theories of child development; ii) individual needs; and iii) the child's cultural background
Readiness for School Approach	Jean Piaget, etc.	Emphasis on monitoring and/or assessing children's development with the goal to prepare children (knowledge-wise and/or socio-emotionally) for formal education - ensuring that children will not start school with development arrears.
Outcomes-Based Education/ Performance-Based Education	William Spady, etc.	A child-centred learning philosophy that focuses on empirically measuring student performance (outcomes) and puts an emphasis on setting clear standards for observable, measurable outcomes.
Te Whāriki (New Zealand)	Helen May and Margaret Carr	Te Whāriki adopts a specific socio-cultural perspective on learning that acknowledges the different cultural and social contexts in New Zealand and a social and interactive way of learning is highly important. The curriculum is built around five 'pillars' of child development for which developmental, cultural, and learning goals are formulated.
Nordic Curriculum tradition	Social pedagogy	The core of the Swedish curriculum is the dialogue between adult and child and creative activities, discussions and reflections. The curriculum sets goals for early education, but is flexible so that it can be adapted to local and individual needs.
Experiential Education (EXE)	Ferre Laevers	The degree of emotional well-being and the level of involvement are crucial for EXE. It emphasizes on concentration, intrinsic motivation and working in groups and stimulating children in their practices and thinking, and to give them autonomy.
High Scope Curriculum	David Weikart, etc. drawing on child development theories (Piaget, Vygotsky), progressive educational philosophy (Dewey), cognitive-developmental psychology (Clements, Gelman, Brenneman) and brain research (Shore, Thompson, Nelson)	The core idea is that children learn better by active experiences that express their interests. When children make their own choices for practices and activities, they 'naturally' engage in different interest areas and experiences that are keys to development. Routine is important in this, and children's development is observed and reported on daily.
Reggio Emilia Programme	Loris Malaguzzi	The programme aims to develop learning competencies through creative communication and dialogue, so that children will develop thinking capacity and construct their own theories and understandings, while content knowledge is considered secondary to learning: there are no planned goals or standards indicating what should be learned.
Montessori Programme	Maria Montessori	Programme is organized into five basic categories: practical life, sensorial, math, language and culture – and is based on the child's own natural inner guidance and interest in learning. The educator's involvement is reduced to the least amount possible.
Waldorf Steiner Education	Rudolf Steiner	The approach emphasizes the role of the imagination in learning, developing thinking that includes a creative as well as an analytic component. The education emphasizes learning through practical activities and materials are kept simple to employ and strengthen their imagination and creativity.

Source: OECD (2001), *Starting Strong*; OECD (2006), *Starting Strong II*; OECD (2010), EDPC/ECEC/RD(2010)6; OECD (2010), EDPC/ECEC(2010)3/REV1; public websites.

Alignment with primary schooling

Korea is aiming at increasing the horizontal and vertical coherence between the different curricula the country has in place for ECEC and primary schooling. Other countries have already taken steps in aligning their curriculum with primary schooling so as to stimulate continuous development and education and smoothen the transition from ECEC to primary schooling (Figure 3.1).

In New Zealand's *Te Whāriki* curriculum, each development strand (or area) has explicit links to the primary school curriculum and learning areas. These links clearly describe what children are expected to do in primary school and how this relates to the experiences in ECEC and what activities staff can implement to facilitate this transition.

Scotland (United Kingdom) has integrated the curriculum for all children in education, including the children in early education: their *Curriculum for Excellence* covers ages three to 18 while ensuring contents are made age-appropriate.

- Are there any possibilities to link the content and approach of the curricula (e.g., the *Nuri Curriculum*) in ECEC more thoroughly with the curriculum in place for primary schooling?
- If yes, what needs to be done and in what order? What are the opportunities and constraints?

Curriculum content

Early brain development

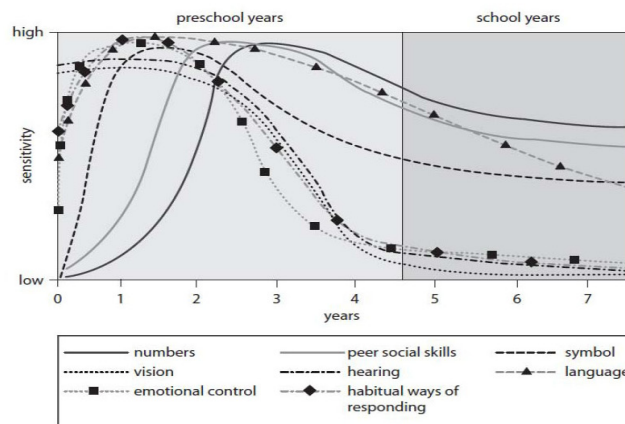
Cognitive developmental science and neurological research indicate that children learn certain things at particular ages in a certain sequence. The “peaks” of brain sensitivity may vary across different functions/skills but mostly occur before the age of four (Figure 4.1).

- **Vision and hearing:** It starts from the middle level, gradually increases from birth to age two and will be maintained at the low level from age four.
- **Habitual ways of responding, emotional control and social skills:** It starts from the middle level; increases to the high level from birth to around age one and will be maintained at the low level from age four. It starts with the low level, increases rapidly from age one to age two, gradually decreases but will be maintained at the high level from age four.
- **Symbol:** Symbols refer to visual features of a printed word, learning symbols and adding meaning to them. It rapidly increases from birth until the age of one or two then gradually decreases and remains at a stable level from the age of four.
- **Language and numbers:** Language development starts at the middle level, increases to the high level at around ages one to two, slightly decreases towards age four and will continue to decrease towards the middle and low levels from then on. Numeracy development starts at a low level, increases rapidly from age one to age three then gradually decreases but will be maintained at the high level from age four.

Depending on the nature of brain experiences in early years, children will have strong or weak foundations for their future development. Although the brain continues to develop throughout life, new learning does not occur at the same speed as it does during the early years:

- How do you apply the findings from cognitive and neurological research into ECEC curriculum?
- What pedagogical approaches can be promoted or introduced to maximise child development during these sensitive periods?
- How is research being reflected in ECEC practices or policy design? Are research findings being disseminated to policy makers and stakeholders? Could this be improved? If yes, how?

Figure 4.1. Sensitive periods in early brain development



Source: Council Early Child Development (2010) from the World Bank's *Investing in Young Children, an Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*, 2011.

Children's self-report on life satisfaction

An expected outcome of education policy is holistic child development, which is an important aspect of the curriculum framework in the Nordic (Scandinavian) countries. Holistic development includes academic achievements, socio-emotional development, healthy physical growth, inter-personal communication capacity, inter-cultural acceptance and personal happiness. Life satisfaction is an important factor that can affect various aspects of child development or a child's holistic development process.

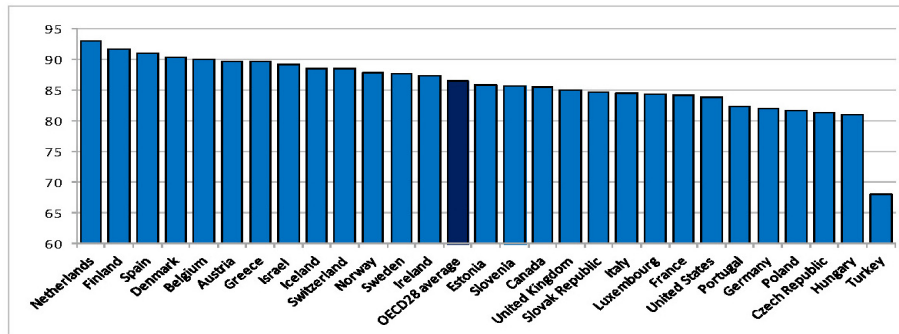
In many OECD countries, the majority of children aged 11 to 15 years value their life as "above average", *i.e.*, with a grade of six or above on a scale of zero to ten (Figure 4.2). Although life satisfaction can be affected by various factors, early education might be able to contribute to providing children with a healthy, stable, satisfying life and learning environment. Regarding ECEC in Korea and the curricula in place:

- Do you think there is a possible association between a child's self-report on life satisfaction and their experiences in (early) education services?
- If so, do you think your curricula for ECEC can contribute to providing positive, meaningful learning experiences in a child's early years? Do you see any possibilities to enhance quality in children's early life experiences through an ECEC curriculum? Factors which could be taken into account, might be: the approach of

your curriculum (academic vs. holistic orientation), the implemented assessment practices, personalised attention, play possibilities, addressing special needs, etc.

Figure 4.2. Children reporting life satisfaction

Proportion of children, aged 11 to 15 years, ranking their life as 6 or above on a scale of 0 to 10, 2005-06



Source: Currie et al. (2008), HBS International Report from the 2005/2006 Survey; Information on data for Israel: <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602> from OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD Publishing. *Statlink*: <http://dx.doi.org/10.1787/888932392761>.

Changing expectations of parents

Opinions of staff and ECEC activities are important and can provide inputs to ECEC programming and even contribute to enhancing quality. Parental expectations change over time; and for parental satisfaction purposes, as well as for the purpose of meeting societal expectations, it might be useful to reflect upon parental expectations – to a certain extent – of ECEC programmes.

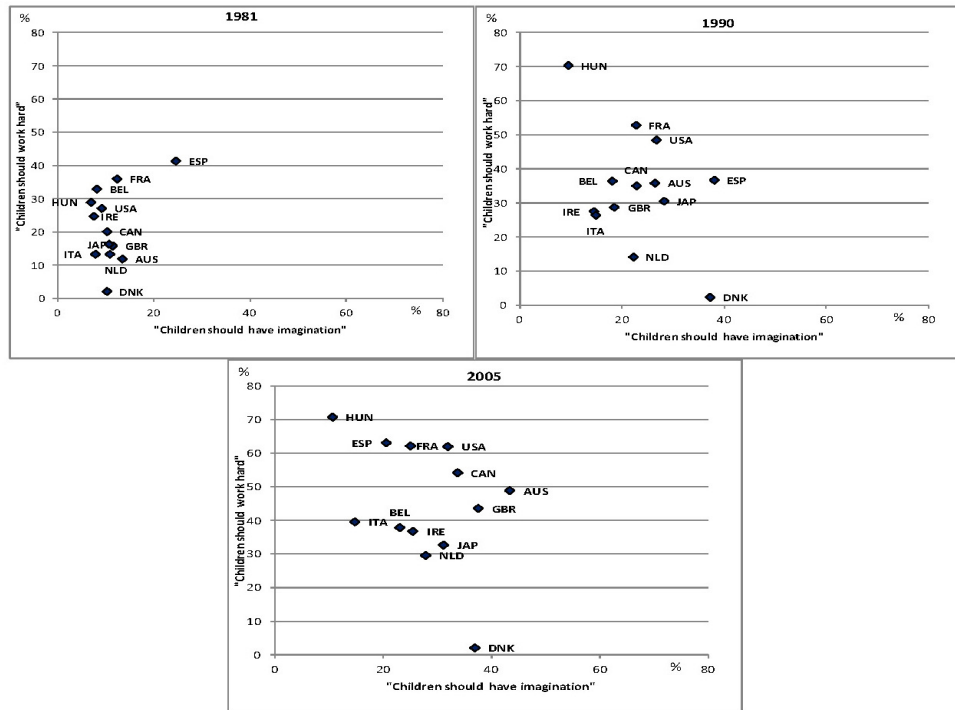
“Working hard” and “having imagination” are two typical features of parental expectations of children. The World Values Survey¹ indicates the parental expectations of values, such as “having imagination” and “working hard”, have risen over time (Figure 4.3). Parental surveys or questionnaires are implemented by several OECD countries (Table 4.2) and can reveal what parents expect of the early education of their children as well as provide valuable feedback for ECEC provisions and staff. Korea conducts parental satisfaction surveys in kindergartens every three years.

In addition to distributing surveys, parents can be more directly involved in decision-making matters in ECEC (Table 4.3), such as participating in director boards or parent boards, as is the case in Finland and New Zealand. In Finland, parents are directly involved in developing a child-specific curriculum programme for their children and have a say in which activities or areas should be the focus of the child-specific curriculum.

- Do Korea’s parental satisfaction surveys include any questions or reveal information regarding parents’ expectations of their children’s education and skills?
- If yes, are such parental expectations reflected in the current ECEC curriculum? If not, what are the possibilities for Korea to include parental expectations in the existing surveys or implement surveys on parental expectations on a regular basis?
- Through which other methods can parental expectations be analysed and reflected in the ECEC curriculum? Parent-staff meetings, involving in decision-making bodies, involving in design of curriculum, otherwise?

Figure 4.3. Expectations of parents regarding their children's education and skills

"Children should have imagination" versus "Children should work hard" in 1981, 1990 and 2005, as a percentage of respondents



Note: Data from the World Values Survey is presented from 1981, 1990 and 2005 or the nearest available year for each country. For each country, the distribution of the respondents sample fits the distribution of the population. *Statlink*: <http://dx.doi.org/10.1787/888932321473> and <http://dx.doi.org/10.1787/888932321492>.

Source: OECD (2010), *Trends Shaping Education 2010*.

48 - CHAPTER 4. WHAT ARE POTENTIAL AREAS FOR REFLECTION?

Table 4.2. Parental satisfaction surveys on provision of ECEC services

Types of provisions	Administrator of the survey	Frequency	Country
Kindergarten/ Preschool	ECEC centre	every 3 years	Korea
		missing	Norway, Slovenia
	Local authority	1 to 2 times per year	Sweden
		every 2 years	Denmark
		missing	Prince Edward Island (CAN)
		Institute of evaluation	missing
Child care centres	ECEC centre	every year	Italy
		at least once during the child's participation in child care	Flemish Community (BEL)
	Local authority	missing	Norway, Slovenia
		1 to 2 times per year	Sweden
		every 2 years	Denmark
		missing	Prince Edward Island (CAN)

Note: Countries with an integrated ECEC system are listed under both "kindergarten" and "child care" since their ECEC system integrates care and early education.

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

Table 4.3. Preferred approaches to engaging parents

Making it a legal obligation	Making it a parental right	Putting it in a policy paper	Involving parents in decision making	Allowing parents to be providers
Australia, Belgium, Czech Republic, Estonia, Finland, Germany, Japan*, Manitoba (CAN), Netherlands*, New Zealand, Poland, Portugal*, Prince Edward Island (CAN), Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Turkey	Czech Republic, Korea, Norway, Poland, Prince Edward Island (CAN), Slovenia, Spain, Sweden	New Zealand, Norway, Slovak Republic	Australia, Belgium, British Columbia (CAN), Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, Germany, Ireland, Japan, Korea, Manitoba (CAN), Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Prince Edward Island (CAN), Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Turkey	Belgium, Germany, Korea, Manitoba (CAN), Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Slovak Republic, Sweden

* Only regarding kindergartens/preschools for Japan and Portugal; only regarding child care for the Netherlands.

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

Emerging development areas

Child obesity

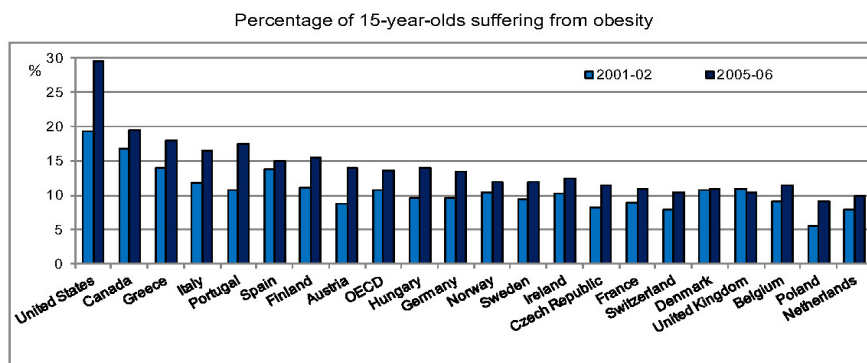
Child obesity is one factor that affects child well-being, and in many countries, it is on the rise (Figure 4.4). In 2005-06, between 10-30% of 15-year-olds in OECD countries were considered obese, while this was between 8-19% five years earlier.

These figures indicate that families and children have less healthy lifestyles and might exercise less compared to a decade ago. Research finds that when children (and parents) are educated about hygiene, health and physical exercise, this improves children's early physical development. Although Korea includes subjects related to "health and well-being" in their ECEC curriculum, as well as "physical education", the approach or contents could be re-visited to better address children's and family's health issues.

Korea's curricula include time or subjects dedicated to health and physical development. ECEC staff are being trained on how to teach these subjects during their initial education preparation, and parents are being educated on this in special parenting programmes. However, Korea could consider closer co-operation with services focusing on health:

- Has co-operation been established with organisations or agencies specialised in children's health and well-being? If not, are there possibilities to establish these? In what ways can you co-operate with such agencies/organisations regarding improving children's health and well-being?

Figure 4.4. Child obesity going up



Source: OECD (2009), *Health at a Glance 2009*; *OECD Indicators from OECD (2010)*, *Trends shaping education 2010*. Statlink: <http://dx.doi.org/10.1787/888932321397>.

Increasing use of ICT

Information and communication technology (ICT) has developed rapidly over the past 40 years. ICT has now become part of our everyday lives. Access to computers at home grew rapidly in OECD countries between 2000 and 2009, although discrepancies can be observed across different countries (Figure 4.5, Panel A). In Korea, Finland, New Zealand and the United Kingdom, over 80% of all households have access to a computer at home.

Additionally, the number of computers per student at school increased between 2000 and 2009 in almost all OECD countries (Figure 4.5, Panel B). Korea, Finland, and New Zealand experienced an increase in the number of computers per student between 2000 and 2009.

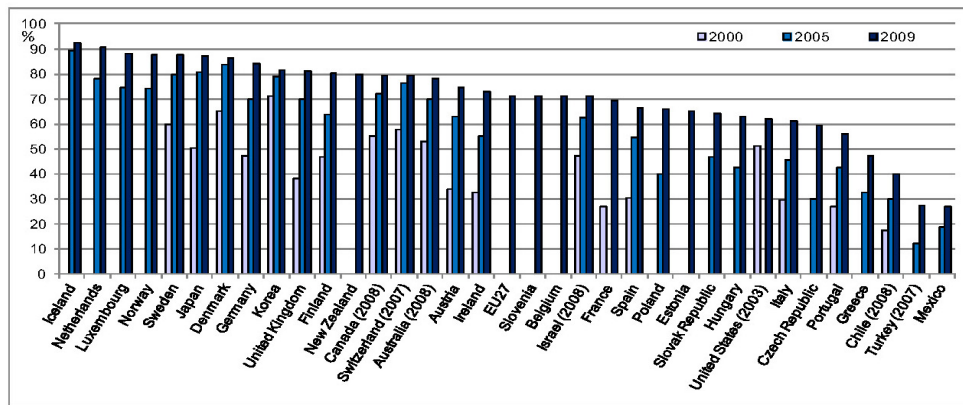
Since computers are increasingly being used in households and schools and are becoming a more important part of people's everyday and professional lives, staff are now expected to integrate the use of ICT into their professional practice and keep up to date with ICT developments and applications. ICT can foster many benefits, including helping children visualise abstract issues or learn how to read; and it improves children's technological skills.

50 - CHAPTER 4. WHAT ARE POTENTIAL AREAS FOR REFLECTION?

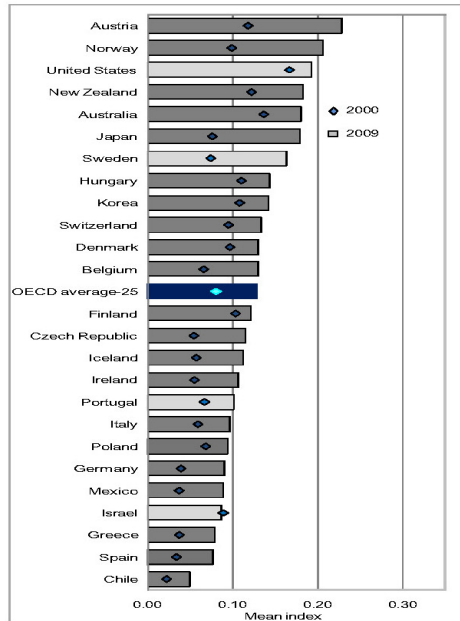
- ICT is included in Korea’s ECEC curricula, but should the age at which children start to learn about ICT be revisited? Should children learn this at a younger age? If so, in what way?
- In what way is ICT used as support in teaching children, for example, in visualising abstract issues or reading? In what ways can ICT support children, especially disadvantaged children?
- Are staff adequately trained in teaching young children about ICT? Are they continuously being trained on this so as to ensure their ICT skills and knowledge remain up to date?

Figure 4.5. The use of ICT (including PC, portable and handhelds)

Panel A. Households with access to a computer at home as percentage of all households



Panel B. Computer-per-student ratio at school in PISA 2000 and 2009



Notes: Panel A: Generally, data from the EU Community Survey on household use of ICT, which covers EU countries plus Iceland, Norway and Turkey, relate to the first quarter of the reference year. For the Czech Republic, data relate to the fourth quarter of the reference year. Panel B: Countries are ranked in descending order of the computers-per-student ratio in 2009. Countries where differences between 2000 and 2009 are statistically significant are marked in a darker tone.

Source: Panel A: OECD, ICT database and Eurostat, Community Survey on ICT usage in households and by individuals, July 2010. *Statlink*: <http://dx.doi.org/10.1787/888932321530>. Panel B: OECD PISA 2009 Database, Tables VI.5.8a and b.

Implementation

Leadership

Although there is an increasing need for the development of leadership skills in many OECD countries, leadership has received only intermittent attention by early childhood theorists and researchers. There might be a lack of awareness among ECEC staff and managers of the importance of leadership skills. Leadership is of great relevance in ensuring high-quality ECEC provision and a high-quality workforce, as leadership strengthens staff performance and can stimulate staff to participate in ongoing professional development.

- Does the initial education programme for ECEC workers and managers include aspects of leadership, including classroom leadership? If not, what are the possibilities to include this in the initial education programmes?
- Do professional development programmes offer training on leadership? If not, what are the possibilities to include this in initial education programmes?
- What measures can you implement to raise awareness among ECEC staff and managers on the importance of good and strong leadership?

NOTES

- 1 The World Values Survey is a global research project that explores people's values and beliefs, how they change over time and what social and political impact they have. It is carried out by a worldwide network of social scientists who, since 1981, have conducted representative national surveys in almost 100 countries: www.worldvaluessurvey.org.

CHAPTER 5

WHAT ARE THE CHALLENGES AND STRATEGIES?

Common challenges countries face in enhancing quality in ECEC curriculum are: 1) defining goals and content; 2) curriculum alignment for continuous child development; 3) effective implementation; and 4) systematic evaluation and assessment.

Korea has made several efforts to tackle these challenges, mostly focusing on defining and revising the content by, for example, providing autonomy to local authorities for adaptation of the framework to local needs. Korea has also taken steps to align curricula better through the development of a common national curriculum for all children aged five. To further their efforts, Korea could consider strategies implemented by Finland, New Zealand and the United Kingdom, such as engaging parents in setting child-specific curricula; developing one curriculum for children in the whole ECEC age range; developing a communication toolkit for staff and materials that target parents; and ensuring that assessment practices meet the aspirations of the curriculum.

54 - CHAPTER 5. WHAT ARE THE CHALLENGES AND STRATEGIES?

This chapter aims to identify alternatives Korea could consider when facing challenges in curriculum revision and implementation. It first describes common challenges countries are facing. It then presents the different approaches Korea has been using to tackle the challenges. Lastly, it identifies strategies undertaken by Finland, New Zealand and the United Kingdom.

Common challenges

The OECD international survey on quality has identified four common challenges that countries face in designing, revising and implementing a curriculum framework: 1) defining goals and content; 2) curriculum alignment for continuous child development; 3) effective implementation; and 4) systematic evaluation and assessment.

Defining goals and content

When designing a curriculum framework, guidelines or standards, the goals of ECEC have to be defined as well as the actual content of the curriculum. Defining these is a challenge in many countries due to the different visions of stakeholders on what the curriculum should aim at and include. Policy makers, researchers, ECEC professionals and parents consider that different subjects are important, and each have their own cultural values and ideas about early development. Aligning curriculum goals and contents with the current and future needs of society at large can be challenging, especially with changes such as increasing migration and advances in information and knowledge economies.

Most countries set out goals, guiding principles and content in their curriculum framework or guidelines, explicitly stating the aims of the country's ECEC services, curriculum, the roles of different actors involved in ECEC, and the subjects prescribed at national level. This is most often a result of intensive consultations with the different stakeholders in ECEC.

Curriculum alignment for continuous child development

Ensuring continuous child development from birth to primary education is a challenge in countries with a "split system" where child care and early education are administered by different ministries. In these countries, a lack of a curriculum framework for children aged zero to three is often non-existent; or if it exists, is not aligned with the curriculum for children aged three to six. The rationale of the split system is often attributed to differences between the two sectors, such as historical roots, different goals and focus on contents.

Ensuring smooth transition from ECEC to primary education is also a challenge in integrated systems like in New Zealand, Norway and Sweden. Teaching approaches and practices that children experience are often disconnected in ECEC settings and compulsory schooling.

Effective communication and implementation

Gaining wide support for curriculum and implementation is a challenge faced by many countries. Without "buy-in" from those who are to implement a change or a new idea, any reform may fail. And the "buy-in" or "consensus" cannot be built – without sufficient and strategic consultation – at the implementation stage.

It is also a challenge to implement the change or new idea without support. The kind of support required for effective implementation depends on various characteristics of the staff as well as contexts.

Furthermore, preparing conditions for staff to effectively implement the curriculum is another challenge. Insufficient guidelines and resources are likely to enhance difficulties, especially for inexperienced, new staff or staff with lower qualifications. Certain working environments, such as having too many children to look after, may hinder practising the pedagogy set out in the curriculum.

Monitoring or evaluation of effective implementation at the programme level is another challenge for national governments.

Systematic evaluation and assessment

Determining a curriculum's effectiveness and relevance is challenging for many countries due to a lack of capacity at the policy level for conducting evaluations, collecting valid, informative, credible information and data, and assessment procedures and instruments that combine efficiency and being informative.

Korea's efforts

Korea has made considerable efforts to tackle the challenges.

To better define goals and content

Developing clear objectives underpinning the curriculum

Korea's new *Nuri Curriculum* for five-year-olds focuses on five objectives: 1) developing basic physical abilities and establishing healthy and safe daily routines; 2) learning how to communicate in daily life and developing good practices in terms of language use; 3) developing self-respect and learning how to live with others; 4) developing interest in aesthetics, enjoying arts and learning how to express yourself creatively; and 5) exploring the world with curiosity and enhancing children's abilities to solve problems by applying math and science in daily life. These five objectives are reflected in five curriculum areas: physical activities and health, communication, social relationships, arts and inquiry of nature. These five areas are broken down into 20 categories, 62 sub-categories and 136 detailed described contents/objectives, which children at age five should learn and develop. For instance, the area of communication includes four learning areas: listening, speaking, reading and writing. Speaking includes speaking in words and sentences, describing your feelings, ideas and experiences.

Revising curriculum based on research findings and needs of families

Korea's *National Kindergarten Curriculum* has been revised seven times on a regular basis since the first edition in 1969: every revision was based on latest research findings. For each revision, the Ministry of Education commissioned a committee of experts and teachers to implement research in the revision of the curriculum. Based on research undertaken in 2010, the *National Kindergarten Curriculum* placed greater emphasis on creativity and character education. The *Standard Childcare Curriculum* for zero-to-five-year-olds was implemented for the first time in 2007, and a revision was undertaken in 2010 to improve the quality of child care services, diversify operation hours of child care in accordance with family needs, and strengthen the link between child care and elementary schooling. Revisions are based on latest research findings so as to meet changing family and societal needs; and the revised curriculum will be implemented in 2012. Additionally, in September 2011, the Ministry of Education, Science and Technology and the Ministry of Health and Welfare developed and launched the *Nuri Curriculum* for five-year-olds (*Nuri* means "world"), a common curriculum to improve the relevance of both care and education.

Providing autonomy to local authorities for adaptation to local needs

In Korea, each city and provincial education office is given autonomy in implementing the guidelines of the *National Kindergarten Curriculum* according to its own local needs. Based on the guidelines and kindergartens' needs, individual district education support offices prepare practice-oriented supervisory materials, which kindergartens can use. Each kindergarten then organises and implements the curriculum according to its own circumstances and specific wishes.

Involving stakeholders in the revision process to reflect different perspectives

Korea involves various stakeholders when revising a curriculum to reflect different perspectives and needs. Typically, a curriculum development/revision team consists of 20 to 30 experts including representatives of academic associations. They undertake research in order to set directions, goals and content areas in collaboration with 150 to 200 people in consultation/working groups (professors, researchers, superintendents, ECEC practitioners, elementary school curriculum experts, etc). As part of the process, national surveys for teachers and parents were undertaken to have an idea about their opinions and needs. After holding a series of seminars and public hearings, the curriculum framework and specifics have been finalised. It usually takes three years to revise a national curriculum and carry out piloting before implementing the revised version. For the *Nuri Curriculum* for five-year-olds, stakeholders from both the early childhood education and child care sectors, as well as ministry officials, formed a task force and collaborated on the design and content of the curriculum.

*For better curriculum alignment for continuous child development**Developing an integrated curriculum for care and early education for five-year-olds*

Korea's Common Curriculum for age five, the *Nuri Curriculum*, has been implemented in February 2012. The *Nuri Curriculum* focuses on integrating two separate curricula from kindergarten and child care so that it ensures fair quality of ECEC services for children in both provisions. The curriculum emphasises children's well-being, safety, play activities and citizenship rather than cognitive, academic activities and includes five development areas: motor skills and health, communication, social relationships, art and science. It aims to foster children's creativity through holistic development and is aligned with the curriculum for primary school (grades one and two). A contest in which the public could come up with a title for the curriculum raised public awareness for the new curriculum. Starting from March 2013, Korea will extend the common curriculum to ages three and four.

Working towards vertical and horizontal coherence between different curricula

In developing the *Nuri Curriculum*, Korea emphasised the importance of both vertical and horizontal coherence and consistency in children's development and learning experiences regardless of the type of ECEC institution. Alignment of the *Standard Childcare Curriculum* to the elementary school curriculum, which tended to be relatively weak compared to the *National Kindergarten Curriculum*, will be strengthened. Furthermore, aligning the *Nuri Curriculum*, the *National Kindergarten Curriculum* and the *Standard Childcare Curriculum* for ages three to four is being actively pursued.

*For effective communication and implementation**Organising public hearings, seminars and conferences*

In Korea, large-scale public hearings and seminars have been held before and after announcing the revised versions of the *National Kindergarten Curriculum* and the *Standard Childcare Curriculum* to inform and discuss changes with a range of stakeholders, including

local government officials, in-service teacher trainers, university professors and representatives of kindergarten and child care centre associations. City and provincial education offices and Child Care Information Centres also organised meetings, seminars and conferences to communicate curriculum changes to teachers and directors at the local level.

Training professionals on implementing the new curriculum

In Korea, 20 000 ECEC professionals were trained in 2011 to implement the *Nuri Curriculum* in 2012. Training sessions focused on the differences between the *Nuri Curriculum* and the existing kindergarten and child care curricula, including basic principles, areas of learning and development, and teaching methods.

Developing different kinds of information materials

Korea is currently developing explanatory guidelines, a teaching manual, DVDs, CD-ROMs, PowerPoint presentations and websites in order to increase the level of familiarity of ECEC staff with the *Nuri Curriculum*. Additionally, weekly curriculum updates inform parents of the fact that learning in early childhood settings is not based on textbooks, rather on a variety of educational activities.

For systematic evaluation and assessment

Setting up a parent monitoring group to monitor ECEC activities

In Korea, a Parent Monitoring Group has been managed by local governments since 2005. This group aims to improve the public service function in operating child care centres, and it evaluates relevant projects/programmes and policies. Parents working as members of this group visit the child care centres in question, observe/monitor their activities and provide child care policy recommendations to the government. Such monitoring takes place at least once a quarter, and the term of group membership is two years.

Possible alternative strategies: Lessons from Finland, New Zealand and the United Kingdom

Alternative approaches from the reference countries can provide “food for thought” in overcoming challenges.

To better define goals and content

Setting clear guiding principles based on community and cultural values

In **Scotland**, the *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland’s Children and Families* has been developed. The document reflects the principles and philosophy which underpin the *Curriculum for Excellence* for ages three to eighteen. *Pre-Birth to Three* emphasises the importance of family and community engagement. Both curricula emphasise four key capacities: to become successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors to society. The *Curriculum for Excellence* includes experiences that are planned for children and young people through their education. These experiences are grouped into four categories: curriculum areas and subjects; interdisciplinary learning; ethos and life of the school; and opportunities for personal achievement.

The *Te Whāriki* curriculum for birth until school entry in **New Zealand** emphasises the critical role of socially and culturally mediated learning and of reciprocal and responsive relationships for children with people, places and things. Human relationships and positive well-being form the base principles of the curriculum as well as empowerment, holistic

development and the family and community. The early childhood curriculum takes up a model of learning that weaves together intricate patterns of linked experience and meaning rather than emphasising the acquisition of discrete skills. The framework consists of four parts: 1) the principles of the curriculum; 2) its five strands; 3) goals for the early childhood years; and 4) examples of the links between early childhood education and the school years and the *New Zealand Curriculum Framework* for schools. The strands and goals are linked to each other and focus on well-being, belonging, contributions of children, communication and exploration. The content is age-appropriate for three different age groups within ECEC, namely infants (birth to eighteen months), toddlers (one to three years) and young children (two-and-a-half years to school entry age). The views on development for each of these age groups have been clarified in the curriculum.

Developing goals for staff or child outcomes for identifying children's needs

New Zealand's *Te Whāriki* curriculum includes several dispositions, named learning outcomes, for each of its five strands: well-being, belonging, contributions of children, communication and exploration. These dispositions are encouraged rather than taught and, similar to the curricula in Nordic countries, reflect the holistic way children grow and learn: cognitive, social, cultural, physical, emotional and spiritual dimensions of human development are interwoven. The early childhood curriculum therefore takes up a model of learning that weaves together intricate patterns of linked experience and meaning rather than emphasising the acquisition of specific skills. The whole context around the child (the physical surroundings, the emotional context, relationships with others, and the child's immediate needs at any moment) will affect and modify how a particular experience contributes to the child's development. This integrated view of learning sees the child as a person who wants to learn, sees the task as a meaningful whole, and sees the whole as greater than the sum of its individual tasks or experiences.

Since the *Te Whāriki* curriculum emphasises social relationships and personal well-being, outcomes are formulated in terms of relationships and well-being and are focused on the skills and abilities children should develop rather than actual attainment targets. For each strand, knowledge, skills and attitudes are described, and examples of experiences are given, which help to meet these outcomes. Examples of outcomes include: confidence and ability to express emotional needs, knowledge about how to keep themselves healthy, and a sense of responsibility for their own well-being and that of others. For staff, questions for reflection are included, which are aimed at guiding staff in stimulating children in their development and improve staff pedagogy and quality. Additionally, for each strand and goals, adults' responsibilities in management, organisation and practice are explained. Each of the strands or learning areas also lists specific links to schooling to stimulate continuity between early childhood education and primary school. This section indicates the skills or attributes children likely need when moving from ECEC to school to ensure continuous development and lifelong learning, e.g., "be able to work co-operatively", "have experience in making choices and decisions, setting their own goals, and using their initiative", "understand basic concepts about rules, rights, and fairness", "have established self-care skills".

England (United Kingdom) specifies, in the *Practice Guide* for the *Early Years Foundation Stage*, expected goals for different age groups of children. The goals are made age-appropriate to fit the development stage of young children. Goals are established for birth to 11 months; 8 to 20 months; 16 to 26 months; 22 to 36 months; 30 to 50 months; 40 to 60+ months. They are grouped into six categories: dispositions and attitudes, self-confidence and self-esteem, making relationships, behaviour and self-control, self-care, and sense of community. The *Early Years Foundation Stage* is currently being revised based on the recommendations which were a result of the review that has been conducted on the Foundation Stage. Based on the results of this review, the areas of learning are being

changed and the number of early learning goals reduced to meet the needs of staff and other stakeholders regarding implementation.

Scotland (United Kingdom) clearly prescribes in its *Curriculum for Excellence* what children should know and experience at different educational levels. The outcomes and experiences are designed based on eight different subject areas, including expressive arts, health and well-being, languages, mathematics, religious and moral education, sciences, social studies and technologies. Taken as a whole, the experiences and outcomes differ per age group and embody the attributes and capabilities each child should achieve.

Developing age-appropriate content based on children's needs

New Zealand's *Te Whāriki* curriculum defines how progress towards learning in early childhood learning environments can be achieved. To ensure the framework is age-appropriate, the content is made for three different age groups within ECEC: infants (birth to 18 months), toddlers (one to three years), and young children (two-and-a-half years to school entry age). *Te Whāriki* is designed to be inclusive and appropriate for all children and anticipates that children's needs will be met as children learn together in all kinds of early childhood education settings. For children who require resources alternative or additional to those usually provided within an early childhood education setting, an Individual Development Plan or Individual Education Plan (IDP or IEP) is developed.

Te Whāriki takes up a model of learning that weaves together intricate patterns of linked experience and meaning rather than emphasising the acquisition of discrete skills. The framework consists of four parts: 1) the principles of the curriculum; 2) its five strands; 3) goals for the early childhood years; and 4) examples of the links between early childhood education and the school years and the *New Zealand Curriculum Framework* for schools. The five strands of development focus on well-being, belonging, contributions of children, communication and exploration. Each of these five strands are linked with essential skills or learning areas, such as communication, language development, numeracy and mathematics, science, technology, social sciences, arts, health, work and study skills, problem-solving capabilities, social development and self-management.

Also, New Zealand regards the acquisition of observation and reflection skills in young children as important element that is expected to stimulate early development. Their curricula encourage staff to teach children how to think for themselves, reflect on their own ideas and thoughts, and discuss different opinions to create mutual respect and understanding.

Making curriculum less descriptive to leave room for local adaptation

ECEC staff in **Scotland (United Kingdom)** found their previous curricula for ages three to five and five to 14 too descriptive, leaving insufficient room for local adaptation. Therefore, the curricula were revised, which resulted in a curriculum for children ages three to 18 with less descriptive outcomes and practices.

Some ECEC workers in **England (United Kingdom)** found the *Early Years Foundation Stage* (EYFS) too prescriptive, leaving insufficient room for innovation. Therefore, a review of the EYFS was conducted in 2010-11 to consider how the framework could be simplified, clarified and made less prescriptive. The review also recommended revising the EYFS to improve its accessibility to parents and to promote action to respond to children progressing slower than expected.

Setting up a working committee and steering group for revision of a framework

Finland set up a steering group and working committee of policy makers and representatives of the ECEC sector to discuss and define the contents of an ECEC curriculum. A number of ECEC experts were also invited to contribute to the work and asked to comment on the draft guidelines.

Engaging parents in setting the curriculum

Finland's Core Curriculum for Pre-primary Education (2010) states that it is important to provide parents and guardians with opportunities to participate in setting objectives for, planning and evaluating the educational work within pre-primary education. Parents in Finland are involved in the development of the educational plan of their child. Parents set the objectives of the educational plan of their child in co-operation with ECEC staff. Also, parents and ECEC staff work together to plan on how to achieve these objectives. This stimulates engagement of parents and encourages further involvement, as they are familiar with the curricular plan of their child. Staff also inform parents about the curriculum in the centre and provide parents with advice on how they can implement elements of the curriculum at home.

*For better curriculum alignment for continuous child development**Reconsidering the age coverage of the curriculum framework*

In **Scotland (United Kingdom)**, the *Pre-Birth to Three: Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*, guidelines for ECEC staff, reflects the principles and philosophy which underpin the *Curriculum for Excellence* for ages three to 18. Both curricula build on the same underlying principles: the best interests of children, the central importance of relationships and the need for all children to feel included; and they emphasise four key capacities: to become successful learners, confident individuals, responsible citizens and effective contributors to society. *Pre-Birth to Three* puts emphasis on the importance of family and community engagement and points to the relevance of relationships, responsive care and respect as key features for promoting effective practices for ECEC staff. The *Curriculum for Excellence* includes experiences that are planned for children and young people through their education. These experiences are grouped into four categories: curriculum areas and subjects; interdisciplinary learning; ethos and life of the school; and opportunities for personal achievement.

Developing one curriculum for children in the whole ECEC age range

New Zealand's Te Whāriki curriculum has been developed for children from birth to school entry. However, to ensure the framework is age-appropriate, the content is made for three different age groups within ECEC: infants (birth to 18 months), toddlers (one to three years), and young children (two-and-a-half years to school entry age).

England (United Kingdom) developed the *Early Years Foundations Stage* for children from birth to five years, replacing three earlier frameworks for different age groups (*Curriculum Guidance for the Foundation Stage*; *Birth to Three Matters*; and *National Standards for Under 8 year-olds*).

Linking the ECEC curriculum to primary schooling curriculum

New Zealand's Te Whāriki curriculum is linked to the country's *Curriculum Framework* for schools. The principles in the school curriculum put emphasis on a "natural connection" across learning areas and competencies as well as the positioning of the competencies as parallel domains alongside the strands of *Te Whāriki*. For each of the strands (well-being, belonging, contributions of children, and communication and exploration), links have been made with the learning areas and skills in the school curriculum to smoothen the transition

from preschool to primary school. The emphasis in New Zealand has shifted towards expecting the school “to make connections” with the new entrant child’s earlier experience, rather than the child arriving “ready for school”. Strengthening the links between the different early childhood education services have encouraged a growing appreciation of each other’s differences and similarities.

Aligning qualifications between pre-primary and primary teachers

Finland raised the level of education for kindergarten teachers and connected it more closely to the level for primary school teachers. In 1995, kindergarten teacher education was moved to the university level, as classroom teacher training and other teacher training had already been established in universities. This change created greater synergy and interaction between training for ECEC professionals and training for primary school teachers to better support children’s development and learning and foster co-operation between teachers during children’s transition from kindergarten to primary school.

For effective communication and implementation

Ensuring stakeholder’s engagement to improve curriculum implementation

In **Scotland (United Kingdom)**, anyone with an interest in education was invited to be part of the feedback and revision process of the *Curriculum for Excellence*. The draft experiences and outcomes were published online and were accompanied by an online questionnaire for individuals, groups, schools and organisations to feed back their thoughts and views. Additionally, 37 focus groups were held, covering each curriculum area and involving practitioners, senior education managers, representatives from professional bodies, industry, parents and learners to discuss the draft experiences and outcomes. The University of Glasgow was commissioned to analyse the feedback on the draft experiences and outcomes.

Piloting before implementing nationwide/state-wide

More than 600 early years establishments and schools in **Scotland (United Kingdom)** took part in a formal trialling process to test specific experiences and outcomes from the *Curriculum for Excellence* in practice across all curriculum areas. Schools and centres chose experiences and outcomes to trial based on their planned programmes of work. They submitted reports containing detailed feedback, which was used to inform the revision process.

Developing a communication toolkit for staff

Scotland (United Kingdom) developed a communication toolkit for staff with tools that address what the *Curriculum for Excellence* means at different educational stages. The kit includes ready-made materials, such as posters for use at ECEC centres and schools, a series of leaflets with the summary of a case study from the child’s and the parent’s points of view, a “pupil voice” video and a “practitioner voice” video as well as additional resources and links.

Include practical example experiences in the curriculum

The curriculum framework for ECEC in **New Zealand** provides professionals with examples of experiences that help meet the outcomes of the curriculum. The support guidance is divided into experiences helpful for infants, toddlers and young children to ensure practices and activities are age-appropriate. It provides ideas for activities and what is important to keep in mind for staff working with children. It also sets out questions for reflection for staff members, which help professionals analyse what they could improve when implementing the curriculum.

Providing support materials for free online

In **Scotland (United Kingdom)**, a national implementation guide and accompanying staff support materials have been developed, including a DVD, a CD and a poster, that are relevant for all adults working with and for babies and young children. This pack is issued to all early years establishments; and the interactive online version¹ combines all materials contained in the pack.

Developing materials that target parents

In **Scotland (United Kingdom)**, templates to support staff in creating or customising materials for communicating with parents are available online. Learning and Teaching Scotland, a non-departmental public body, also developed information sheets for parents on the importance of different curriculum subjects including literacy, mathematics, transitions between different education systems and outdoor learning. In addition to this, a series of posters were distributed to providers, which can be used to raise awareness among parents about the *Curriculum for Excellence* for the early years.

Explaining the curriculum in understandable language

Finland and **New Zealand** have learnt that it is useful and important to explain the curriculum in simple language, avoiding technical terms. When the curriculum is explained in understandable language, it is found that both staff and parents with different backgrounds have better knowledge about the curriculum. This also results in better implementation of the curriculum by educators and other ECEC staff. New Zealand found that it stimulates expanding the use of the curriculum by parents in home learning activities.

Revising initial education and providing demands-driven training

New Zealand focuses in staff training on the implementation of *Te Whāriki*, the early childhood curriculum, and provides training to improve learning outcomes for all young children, especially those at risk. Teachers are expected to strengthen their teaching practices. The government also provides training to support the implementations of *Kei Tua o Te Pae*, the Assessment for Learning. Teachers are expected to develop effective assessment practices that meet the aspirations of the curriculum.

In **Finland**, municipalities are responsible for determining the content of social welfare training; however, municipalities do not always maintain diversified know-how about the needs of the social welfare sector. Therefore, the government created centres of excellence on social welfare in 2002 to convey expertise to municipalities on this topic and ensure that training content is consistent and relevant. The centres of excellence work in close connection with universities and other education institutions. For example, at the University of Tampere (Finland), continuous training is carried out in co-operation with the city of Tampere and the kindergarten staff (especially the leaders of the kindergartens and the day care centres) as custom-made training. Identifying the demands and need for training derive from the staff and leaders. The training programmes aim to cover a wide range of skills, such as communication with parents, orientation of curriculum contents and materials, and teaching strategies and upbringing practices with a child-centred focus (e.g., how children move, play, experience art, explore, etc.).

*For systematic evaluation and assessment**Integrating “curriculum” as part of evaluation or assessment practices*

New Zealand implemented *Kei Tua o te Pae*², the Assessment for Learning, in which teachers are expected to develop effective assessment practices that meet the aspirations of the curriculum, *Te Whāriki*. The national government offers training on this assessment

practice to ECEC staff. The curriculum programme is evaluated in terms of its capacity to provide activities and relationships that stimulate early development. Such assessment ought to be a two-way process. Children's self-assessment can inform adults' assessment of learning, development and the environment by providing insights that adults may not have identified and by highlighting areas that could be included or focused on for assessment. Children and parents can help in deciding what should be included in the process of assessing the programme and the curriculum.

New Zealand also uses child assessment/development practices as a method in reflecting upon curriculum design and implementation. Children's experiences are described in a Learning Story Framework by staff and children. The framework focuses on assessment in a narrative form, as a story, a connection between the individual learner and the environment. It takes the view that children leave early childhood settings for further education with some well-established learning narratives or working theories: packages of inclination, knowledge and skills to do with being a learner. The initiative has been released with videos, accompanying readings and workshops and have provided a useful way for children and practitioners to reflect on ways to implement curriculum and assessment and develop their own locally-adapted *Te Whariki*.

In **Scotland (United Kingdom)**, assessment is one of the strands of work in implementing the *Curriculum for Excellence* and *Pre-Birth to Three*. As part of assessment, self-evaluations have been set up in centres as well as monitoring standards and outcomes over time. The framework of quality indicators set out in *How Good is Our School?* and *Child at the Centre* provides a focus for self-reflecting on professional practice and curriculum for improvement in schools and centres. Additionally, external inspections are organised to monitor curriculum and practices. The government is working with education authorities and other partners to develop processes for sharing assessment information so that education authorities can use the data to learn about the work of their schools and centres and, where appropriate, support changes in curriculum.

Reviewing the curriculum framework linked to quality improvement

England (United Kingdom) carried out an independent review of the *Early Years Foundation Stage* (EYFS) in 2011. The government then consulted on its proposals for a revised EYFS and plans to implement in September 2012. The revised EYFS is simpler, clearer and less prescriptive. It will also reflect the latest evidence on child development. The government also proposes to improve the framework's accessibility to parents and to promote action to respond to children progressing slower than expected.

NOTES

- 1 www.ltscotland.org.uk/earlyyears/prebirthtothree/nationalguidance/index.asp
- 2 www.educate.ecce.govt.nz/learning/curriculumAndLearning/Assessmentforlearning/KeiTuaotePae.apx

ANNEX A. DEFINITIONS AND METHODOLOGIES

A **curriculum framework (guidelines or standards)** is a tool which can guide the content of and approach to children's care and learning.

Curriculum contents can be organised into subject elements or areas. ECEC elements or subject areas highlight priorities and clarify how care, pedagogies and teachings are organised. In the OECD Network on ECEC's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", countries were asked to choose from a list of nine ECEC elements or subject areas:

1. **Literacy:** refers to all subjects related to reading and writing, including language learning and development, and word recognition.
2. **Numeracy:** refers to all subjects related to numbering and counting, including calculations, number recognition, spaces and shapes.
3. **Science:** refers to all scientific subjects, such as geography and natural science.
4. **Arts:** refers to all subjects related to some form of art, including drawing, colouring, painting and handicrafts.
5. **Music:** refers to all subjects involving music, such as singing, playing musical instruments and dancing to music.
6. **Physical education:** refers to all instructed subjects that require physical effort or are related to physical well-being, such as gymnastics, sports and classes about food or hygiene.
7. **Practical skills:** refers to all practices related to practical skills not mentioned in one of the other subjects, for example, tying shoe-laces.
8. **Playtime:** refers to the time children can play freely, *i.e.*, child-initiated play: the time that a child can decide for him or herself what he/she wants to do and play with (inside or outside).
9. **Activities outside ECEC institutions (external activities):** refers to field trips, such as outings to museums, public parks, libraries, concerts, and art and science centres.

There were an additional seven subject areas identified by countries/regions, including religion, ethics and democratic citizenship; health, personal and/or social well-being; social sciences and/or inter-cultural education; ICT; languages (foreign); and learning approaches.

The findings presented here are based on data from the OECD Network on ECEC's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal" (2011). For each graph and table, the countries or regions for which data is used are listed.

ANNEX B. FIGURES FOR THE SPIDER WEB ON POLICY OUTCOMES¹

Eleven indicators have been selected to compare Korea's child outcomes with other OECD countries based on the available data for international comparison.

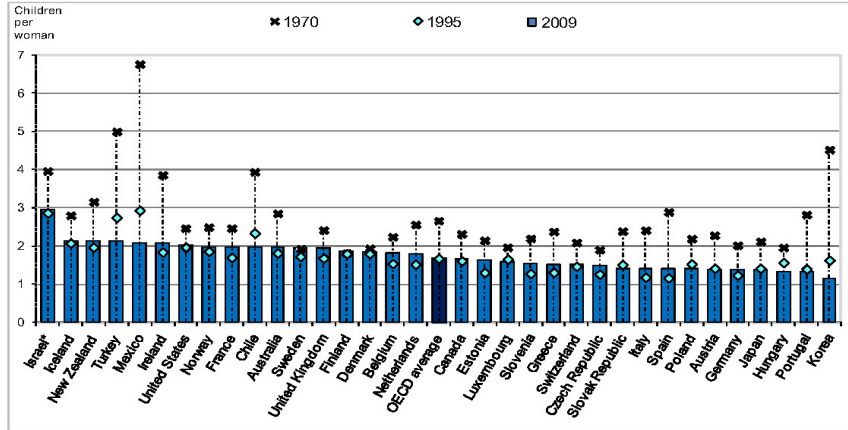
1. Fertility
2. Infant survival
3. Children under 18 who live above poverty line
4. Enrolment in formal care services for children under age three
5. Enrolment in early childhood education and care at age three
6. Enrolment in early childhood education and care at age five
7. PISA reading performance at age 15
8. PISA mathematics performance at age 15
9. PISA Science performance at age 15
10. Female employment rate (25 to 49 age cohort)
11. Gender equality in median earnings of full-time employees

Korea has selected international comparison, mainly focusing on Finland, New Zealand and the United Kingdom, where data are available.

1. Fertility

- Fertility rates decreased significantly between 1970 and 2009 in all OECD countries. Korea's fertility rate has declined since the 1970s to 1.15 births per woman in 2009, which is the lowest rate among OECD countries.
- A fertility rate of 1.15 births is below the replacement rate of 2.1 births and leads to each new generation being less populous than the previous one. This can be, but is not necessarily, related to possibilities for women to combine work and family life, including maternity leave entitlements, ECEC participation options and affordability of care. However, a fertility rate below the replacement rate does not necessarily mean the population is shrinking: population growth also depends on immigration numbers.

Figure B.1. Trends in total fertility rates



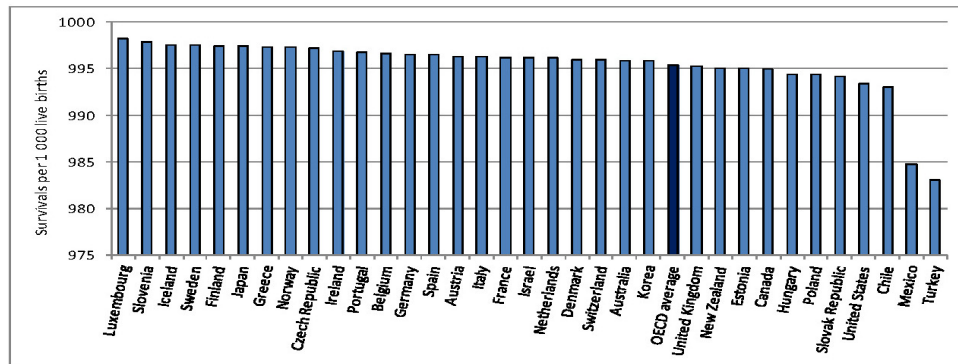
Note: 2007 for Belgium and Canada; 2008 for Australia, Germany, Greece and Iceland.

Source: National Statistical Offices, 2010, and Eurostat Demographic Statistics, 2010 from OECD Family database, January 2011.

2. Infant survival

- On average in OECD countries, 99 children out of 100 survive as life-born children (Figure B.2). In Korea, the survival rate is just above the OECD average, and it is lower than Finland’s rate but higher than New Zealand and the United Kingdom’s survival rates.
- During the last two decades, the infant mortality rates have decreased considerably from around 15 to 5 deaths per 1000 births in the OECD 34-average (Figure B.3). In Korea, the rate dropped from 16 to 4 deaths per 1000 live births.

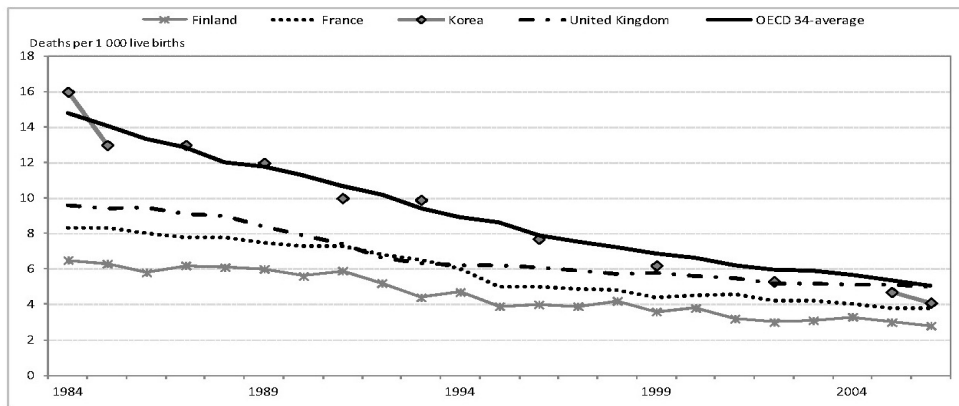
Figure B.2. Infant survival rates
2008 or latest available year



Note: 2007 instead of 2008 for Canada and Ireland; 2006 for Korea and the United States.

Source: OECD Health Data 2010, June 2010.

Figure B.3. Trends in infant mortality rates
A selection of OECD countries, 1984-2006

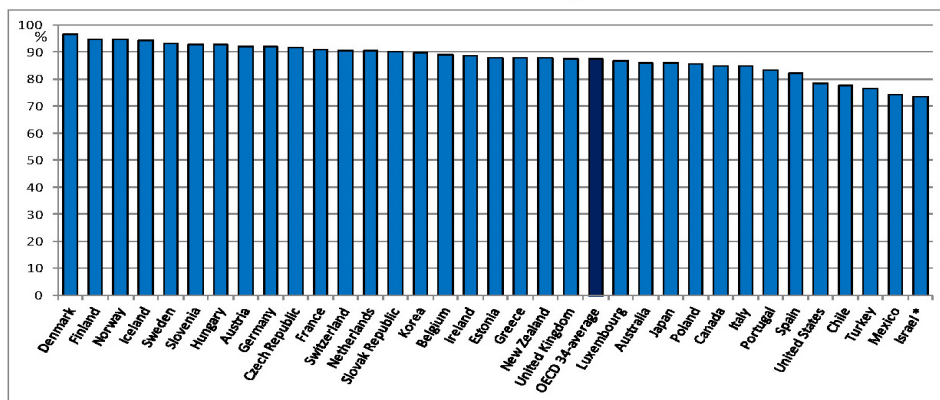


Source: OECD Health Data 2010, June 2010.

3. Children under age 18 above poverty line

- On average, one in eight children lives in a family who earns less than half of the median income in the OECD countries. Finland, along with other Nordic countries, has the largest proportion of children living above the poverty line with 94.6%.
- Korea has a higher share of children living above the poverty line than the OECD average: 89.7% of all children under 18 years old live above the poverty line, which is higher than New Zealand and the United Kingdom's figures.

Figure B.4. Children under 18 years living above poverty line
In 2008 or latest available year



Note: Children <18 above poverty line reports the inverse of poverty for children <18. * Poverty thresholds are set at 50% of the median equivalised disposable income of the entire population.

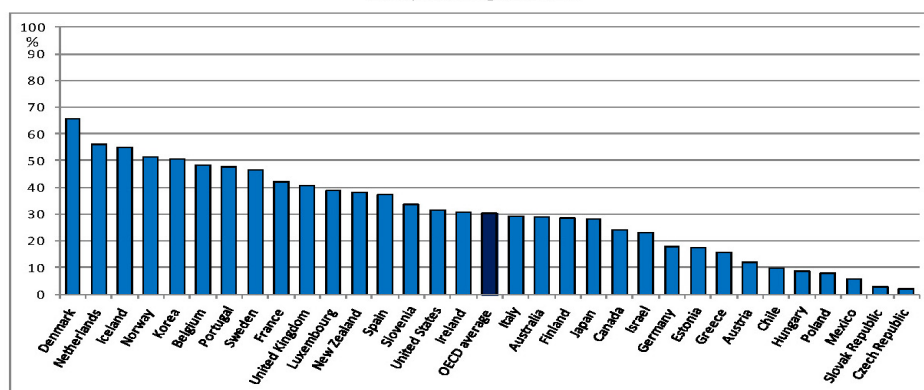
Source: OECD Income distribution questionnaire, version October 2011, for OECD countries; EU-SILC 2009 for non-OECD countries

4. Enrolment rates in formal child care of children under the age of three

- On average, around 30% of children under the age of three are enrolled in formal child care facilities in OECD countries, although enrolment rates vary considerably across countries.
- Korea has an above average enrolment rate (50.5%). Their enrolment rate is also higher than in its reference countries Finland (29%), New Zealand (38%) and the United Kingdom (41%).
- In many OECD countries, children under the age of three are often taken care of in informal child care services, such as family or domestic care services. If enrolment rates in informal care services would be taken into account, enrolment rates for children under the age of three are expected to be higher. However, data on enrolment in informal services is currently unavailable.

Figure B.5. Enrolment rates in formal child care for children under age three

As a percentage, in 2008

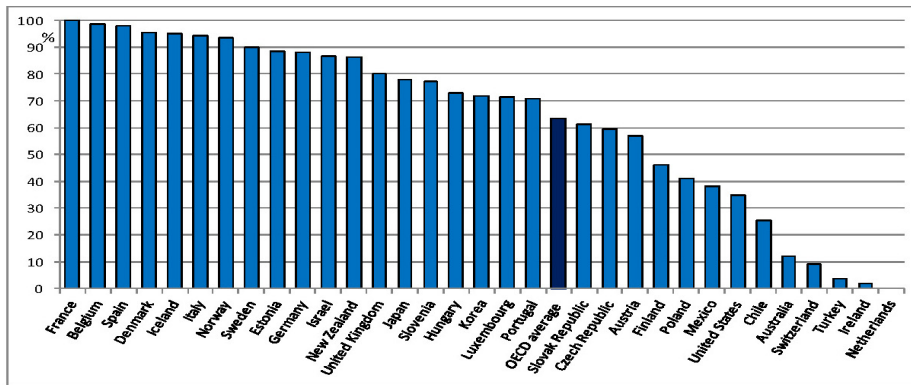


Source: OECD Family Database, November, 2011. Data for Korea come from National Sources for Year 2010.

5. Enrolment rates in formal early education (preschool) at age three

- On average, around 63% of children at age three are enrolled in formal early childhood education services in the OECD countries. Enrolment rates for children at age three vary considerably across countries.
- Enrolment is close to 100% in France and Belgium, where free early education starts around the age of three. On the contrary, it is less than 5% in the Netherlands, Ireland and Turkey where most children still attend child care services instead of preschool when participating in ECEC.
- The enrolment rate for three-year-olds in Korea is above the OECD average (71.9%), and higher than in its reference countries, Finland (46.1%) and United States (34.9%). A larger share of three-year-olds (around 88%) in New Zealand attends some form of early education.

Figure B.6. Enrolment rates in early childhood education at age three
Children attending full-time and part-time services in 2009

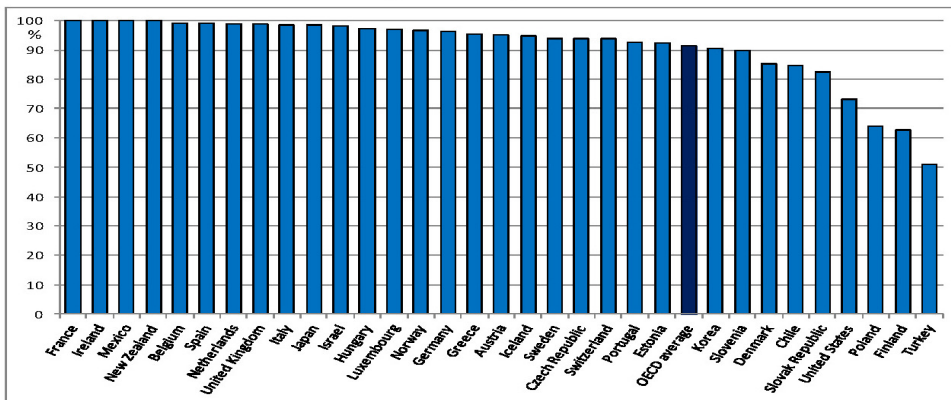


Note: OECD average does not include Canada or Greece. Data for Korea come from National Sources for Year 2010.
Source: OECD Education Database, November 2011.

6. Enrolment rates in formal early education (preschool) at age five

- In the majority of OECD countries, enrolment rates at age five in early childhood education and care exceed 90%. In Korea, 90.5% of all five-year-olds attend some form of formal ECEC services.
- Finland has a relatively low enrolment rate (62.6%) along with Poland and Turkey. Enrolment rates in New Zealand and the United Kingdom are higher than those in Korea with 100% and 99% respectively, as compulsory school starts at the age of five in both countries.

Figure B.7. Enrolment rates in early childhood education (pre-primary education) at age five
Children attending full-time and part-time service in 2009

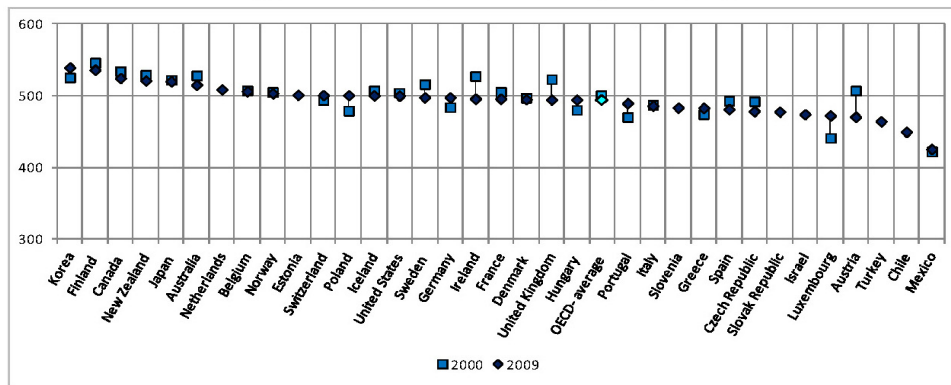


Note: At age five, Canada is not included in the OECD average. Data for Korea comes from National Sources for year 2010.
Source: OECD Education Database, November 2011.

7. PISA 2009 reading performance

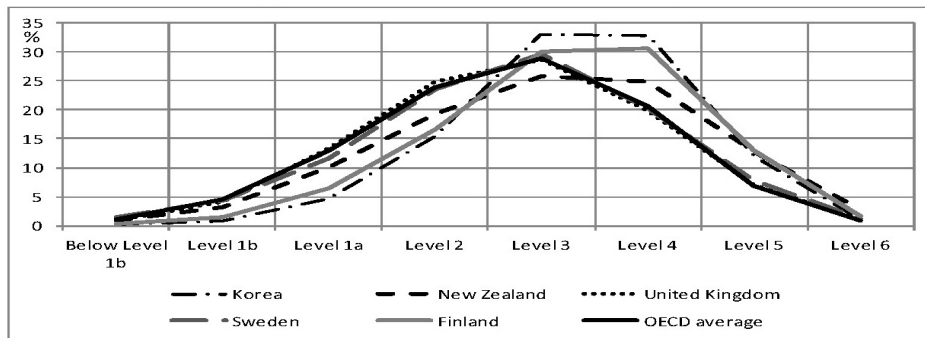
- 15-year-olds in Korea have the highest score on the PISA reading assessment and outperform their peers in Finland, New Zealand and the United Kingdom. Between 2000 and 2009, Korea's score increased even further.
- A closer look at the student distribution by proficiency level can provide further insights into the level at which Korean students perform in reading. 15-year-olds in Korea are concentrated in proficiency levels 3 and 4 and have an above average share of students scoring in proficiency level 5 (Figure B.9).
- Finland and New Zealand have an above average percentage of students scoring at proficiency level 4 or above. The United Kingdom has a large share of students performing at level 3 or below.

Figure B.8. PISA Reading performance in 2000 and 2009



Source: OECD PISA Databases 2000 and 2009.

Figure B.9. Reading performance dispersion
Percentage of students at the different levels of proficiency in 2009



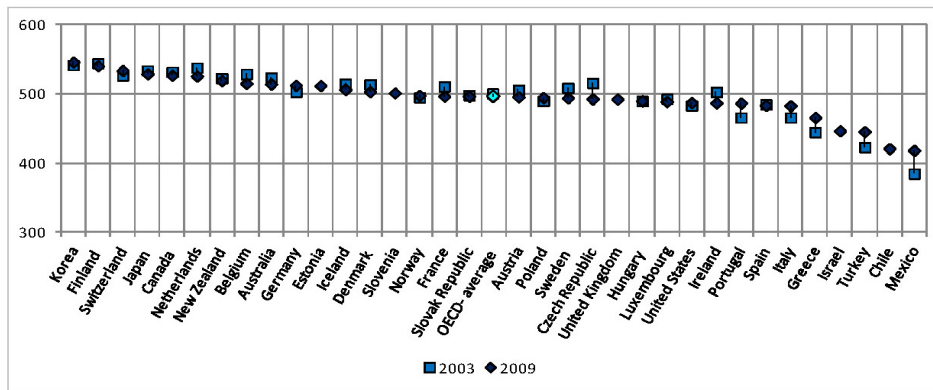
Notes: The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) assesses students' reading performance, and knowledge about mathematics and science, when children are in secondary education at the age of 15. For PISA scores corresponding to each level of proficiency, see PISA Database.

Source: OECD, PISA 2009 Database, Table I.2.1.

8. PISA 2009 mathematics performance

- 15-year-olds in Korea are the top-performers regarding the PISA mathematics assessment, together with Finland and Switzerland. Korea and Finland's scores also remained stable over time (between 2000 and 2009). In Ireland, Sweden, France, Belgium, the Netherlands and Denmark, students' scores decreased with 11 to 16 score points.
- On the proficiency distribution scale, Korea has a similar distribution pattern to that of Finland with a larger-than-average proportion of students performing at level 4 or above. Furthermore, the share of students performing at level 2 or below is far below the OECD average and lower than in New Zealand and the United Kingdom.

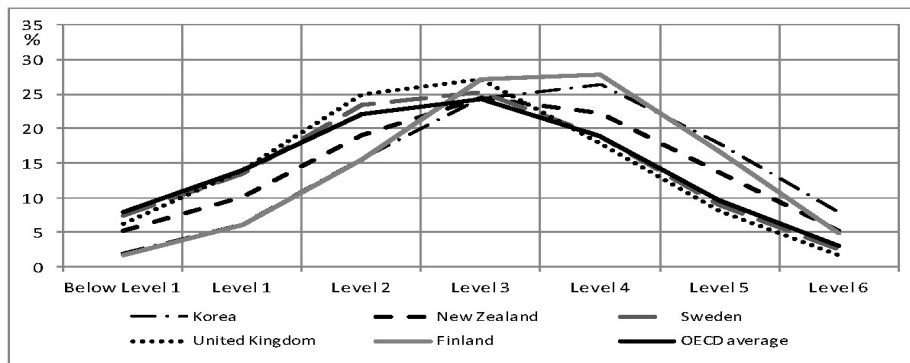
Figure B.10. PISA Mathematics performance in 2003 and 2009



Source: OECD PISA Databases 2003 and 2009.

Figure B.11. Mathematics performance dispersion

Percentage of students at the different levels of proficiency in 2009



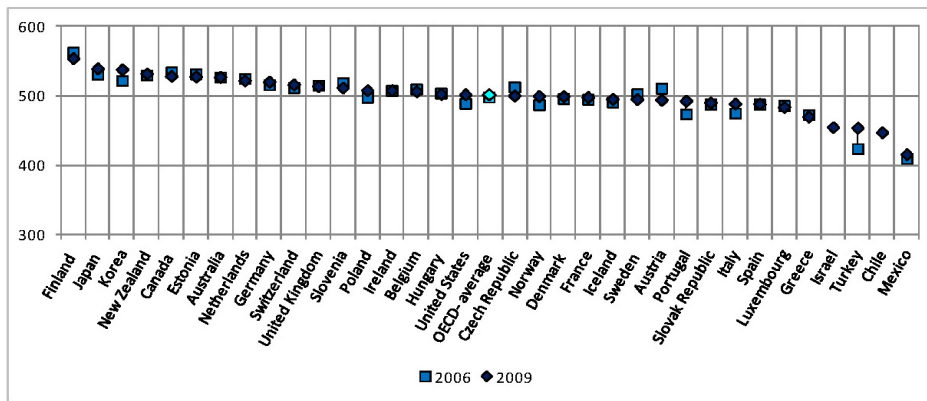
Note: For PISA scores corresponding to each level of proficiency, see PISA Database.

Source: OECD, PISA 2009 Database, Table I.3.1.

9. PISA 2009 science performance

- 15-year-olds in Korea perform well regarding the PISA science assessment, although Korean students are outperformed by their Finnish and Japanese peers. Korea's score improved between 2000 and 2009, while it decreased with 9 score points in Finland.
- On the performance distribution scale, Finland, Korea, New Zealand and the United Kingdom have a larger-than-average proportion of students at proficiency level 4 or above. Furthermore, the share of Korean and Finnish students performing at level 2 or below is below the OECD average and lower than in New Zealand and the United Kingdom assessment.

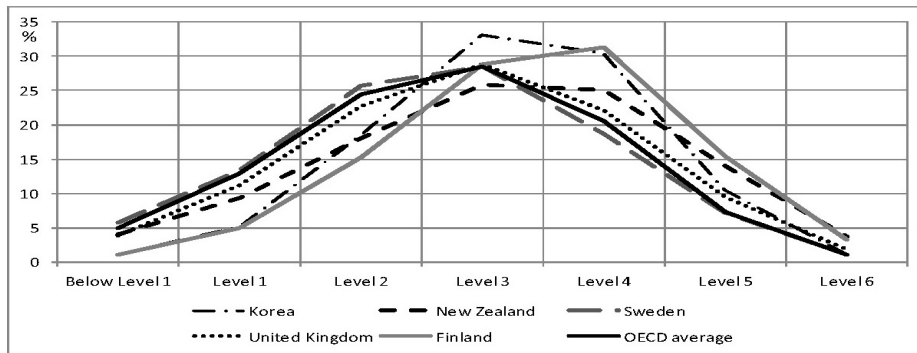
Figure B.12. PISA Science performance in 2006 and 2009



Source: OECD PISA Databases 2006 and 2009.

Figure B.13. Science performance dispersion

Percentage of students at the different levels of proficiency in 2009



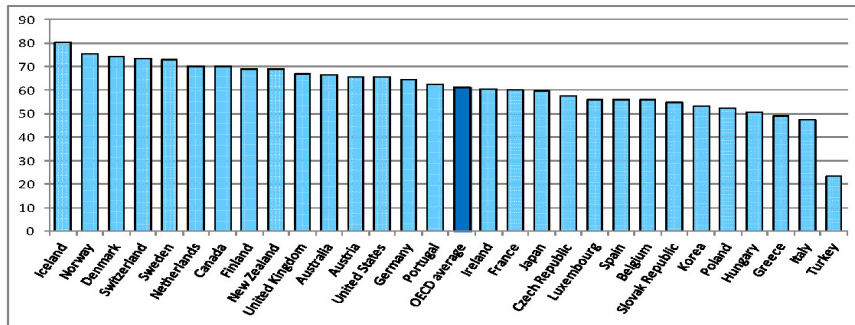
Note: For PISA scores corresponding to each level of proficiency, see PISA Database.

Source: OECD, PISA 2009 Database, Table I.3.4.

10. Female employment rate (25 to 49 age cohort)

- Korea's female employment rate is 53.2%, which is below the OECD average. Korea's female employment rate is also lower than in Finland and New Zealand (both 69%) and the United Kingdom (66.9%).

Figure B.14. Female employment rate (25 to 49 age cohort)
In 2008 or latest available year



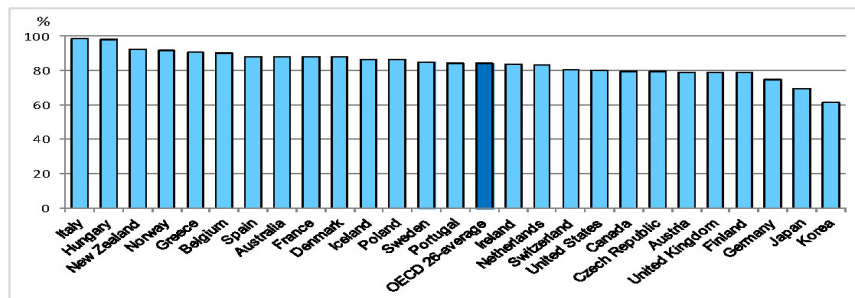
Note: Part-time employment refers to persons who usually work less than 30 hours per week in their main job. Data include only persons declaring usual hours.

Source: Author's calculations based on OECD Factbook 2009.

11. Gender equality in median earnings of full-time employees

- Among 26 OECD countries, women in full-time employment earn, on average, 82.4% of the median earning of their male counterparts.
- Korea has below-average gender equality in median earnings (62%). This indicates that there are relatively large differences in earnings between men and women in Korea. Finland (78.8%), New Zealand (92.2%) and the United Kingdom (79%) have far greater gender earning equality than Korea, although there is room for progress in these countries as well.

Figure B.15. Gender equality in median earnings of full-time employees
In 2008 or latest available year



Source: OECD Family Database, May 2011.

NOTES

- 1 The data for Israel are supplied by and under the responsibility of the relevant Israeli authorities. The use of such data by the OECD is without prejudice to the status of the Golan Heights, East Jerusalem and Israeli settlements in the West Bank under the terms of international law.

ANNEX C. FIGURES FOR THE SPIDER WEB ON POLICY INPUTS

Nine indicators have been selected to compare Korea's policy inputs with other OECD countries based on the available data for international comparison:

1. Public child care and education expenditure at age three
2. Public child care and education expenditure at age five
3. Public spending on family benefits in cash and tax measures
4. Paid maternity leave
5. Paid paternity leave
6. Required ISCED levels for staff working for the care sector, or in caring positions
7. Required ISCED levels for teaching staff working for the education sector or in teaching positions
8. Staff-child ratio in child care, or zero-to-three-year-olds
9. Staff-child ratio in preschool, kindergarten, or three years to compulsory schooling age

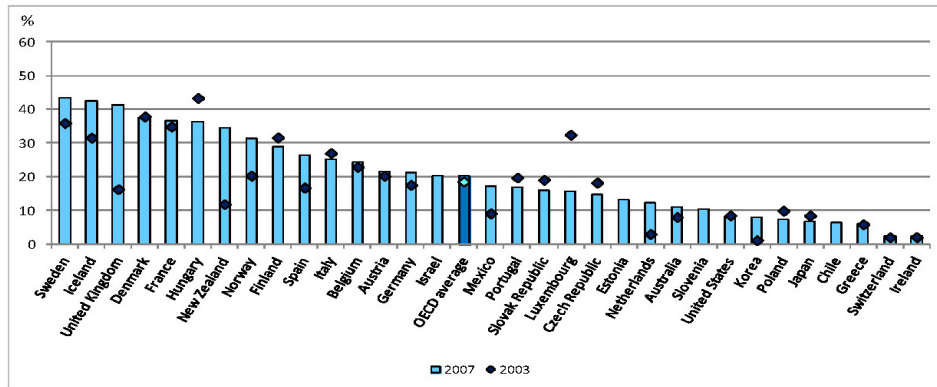
1. Public child care and education expenditure at age three

- Lower public spending on child care and education at the early stage might lead to an increase in informal or private ECEC provision. In countries with low public ECEC expenditures, child care fees can become a barrier to enrolling children in the services, although the government can support families in coverage of ECEC costs through other means, such as tax breaks and child-related benefits.
- Korea has a below average public expenditure level on ECEC for three-year-olds, and its expenditure level is also below that of Finland, New Zealand and the United Kingdom. Between 2003 and 2007, an increase in public spending on ECEC for three-year-olds took place in Korea – as in most other OECD countries (Figure C.1).
- Net child care costs vary across OECD countries. Policy measures to support families financially in covering the costs of ECEC and child raising also vary widely. Broadly, four approaches can be indentified:
 1. The costs are set high, and the net costs remain high even after counting child-related benefits and tax credits.
 2. The costs are set high, but the net costs are lower after counting the benefits.
 3. The costs are set low or at the margin of the affordable level, and no effects by the benefits are observed.
 4. The costs are set low or at the margin of the affordable level, and, further, the net costs are made lower.
- Korea takes the third approach for couple families, while taking the fourth approach for sole-parent families (Figures C.2 and C.3). The child care fees are lower than the OECD average (16.3% of the average wage). The net costs of child care for couples remain almost the same after accounting for child-related benefits and tax reductions. On the contrary, the net costs for single parent families reduce

significantly after accounting for child-related benefits and fall below the OECD average.

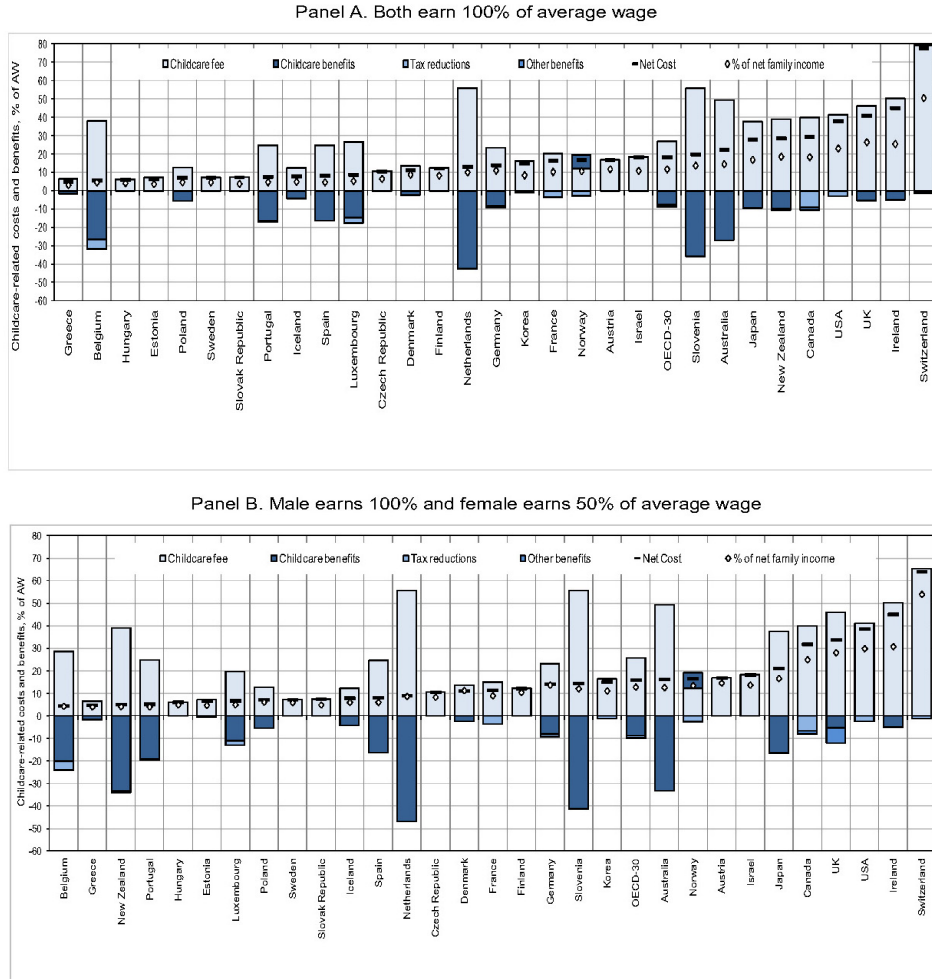
- For dual earning families, the OECD average child care costs are 27% of the average wage, while the net child care costs are 18.4% of the average wage. In Korea, the child care costs are set at 16.3% of the average wage, slightly below the OECD average. After accounting for child-related benefits and tax breaks, the net child care costs are reduced to 15.1% – also below the OECD average.
- For single-parent families, after distribution of child-related benefits, the net costs decrease significantly to around 5% of the average wage for a full-time single working parent and decrease even more for a part-time single working parent.

Figure C.1. Public spending on early education and child care per child at age three
% of median working-age household income (2003 and 2007)



Source: OECD (2009), *Doing Better for Children*, OECD Publishing and OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD Publishing.

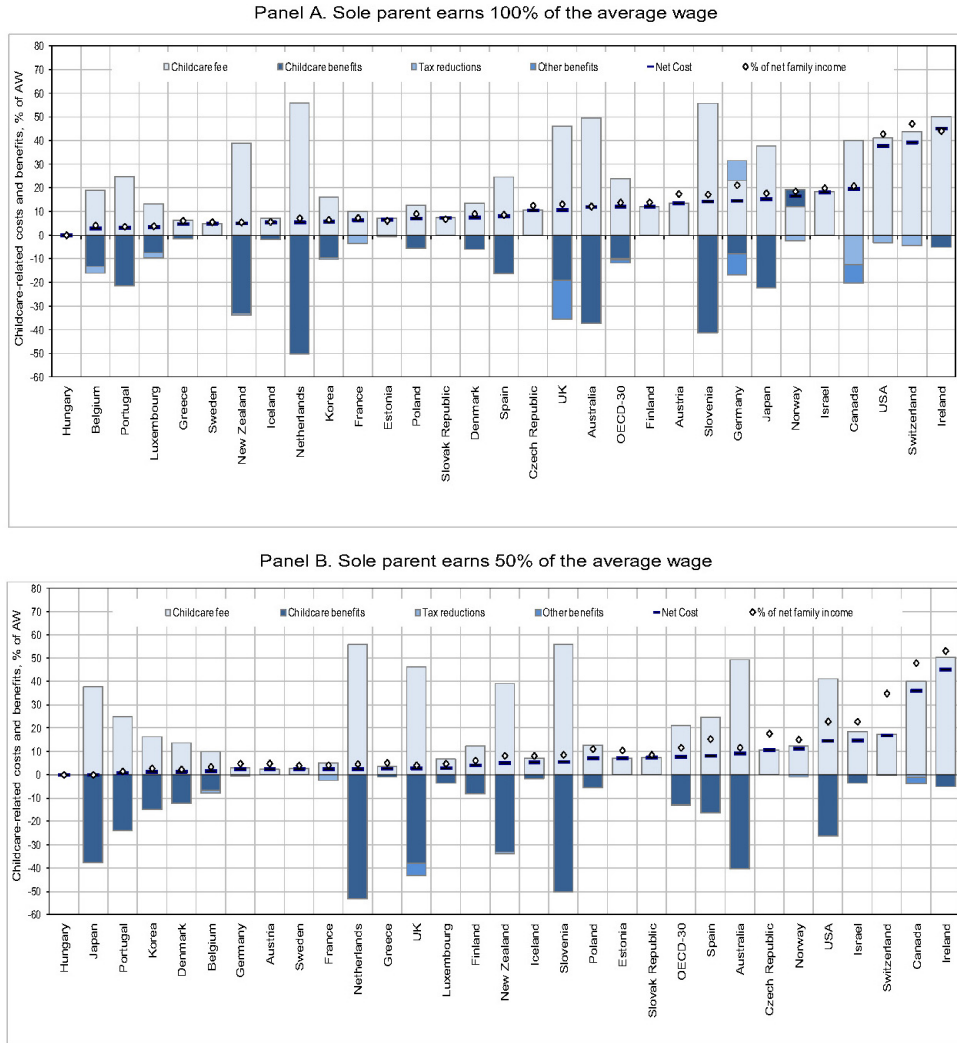
Figure C.2. Components of net child care costs for couple families, 2008



Notes: The child care cost calculations for Austria reflect the situation in Vienna; for Belgium, the French community; Canada, the province of Ontario; the Czech Republic in villages and towns with more than 2 000 inhabitants; for Germany, Hamburg; for Iceland, Reykjavik; for Switzerland, Zürich; for the United Kingdom, England; and for the United States, Michigan. These results do not represent the situation in the rest of the country. For example, net child care costs in the Canadian provinces of Alberta or Québec will be different from Ontario. Information on data for Israel: <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

Source: OECD Tax/Benefit models, 2008 from OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD Publishing.

Figure C.3. Components of net child care costs for sole-parent families, 2008



Notes: Results are for 2008. Two children aged 2 and 3. "Family net income" is the sum of gross earnings plus cash benefits minus taxes and social contributions. All fee reductions, including free preschool or child care for certain age groups, are shown as rebates where possible. The child care cost calculations for Austria reflect the situation in Vienna; for Belgium, the French community; Canada, the province of Ontario; the Czech Republic in villages and towns with more than 2 000 inhabitants; for Germany, Hamburg; for Iceland, Reykjavik; for Switzerland, Zürich; for the United Kingdom, England; and for the United States, Michigan. Child care fees used are those determined by government, at either the national or local level, in Belgium, the Czech Republic, Finland, France, Hungary, Iceland, Israel, Japan, Korea, Latvia, Lithuania, Poland, the Slovak Republic and Slovenia. Child care fees for Greece are calculated according to national guidelines. Information on data for Israel: <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>

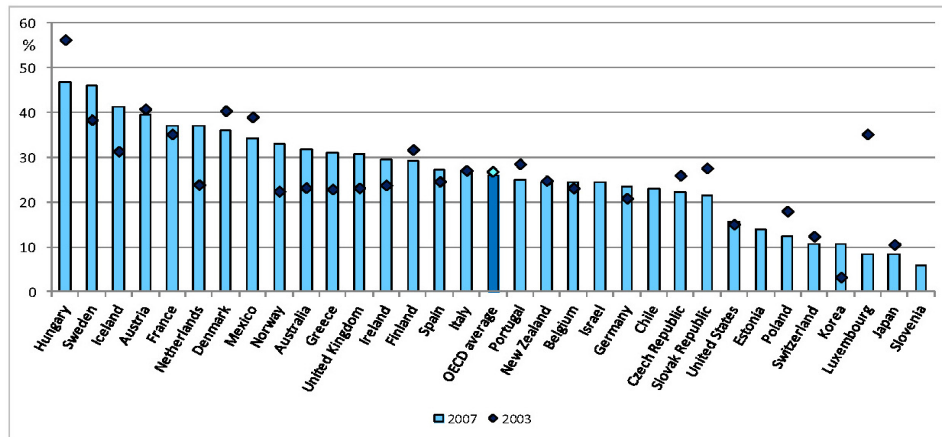
Source: OECD (2008b) Tax/Benefit models from OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD Publishing.

2. Public child care and education expenditure at age five

- Korea has a below-average public expenditure level on ECEC for five-year-olds, even though the spending level increased between 2003 and 2007. Korea's expenditure level is below that of Finland and the United Kingdom who have above-average spending levels. New Zealand has a below-average expenditure level, although their level remains higher than Korea's (Figure C.4).
- The distribution between public and private spending on early education is skewed mostly towards private spending in Korea. This indicates that the share of spending on early education by households is relatively high when compared to other OECD countries. In Finland, New Zealand and the United Kingdom, household spending on early education is lower (Figure C.5).

Figure C.4. Public spending on early education and child care per child at age five

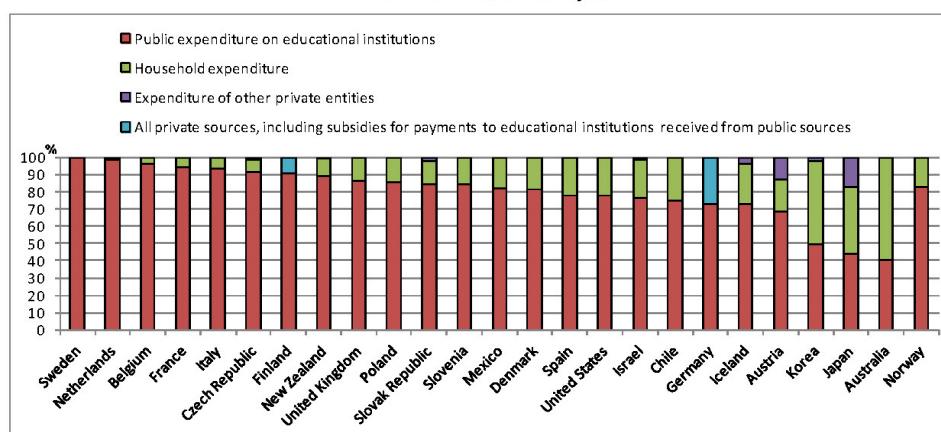
% of median working-age household income (2003 and 2007)



Source: OECD (2009), *Doing Better for Children*, OECD Publishing and OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD Publishing.

Figure C.5. Distribution of public and private spending on early educational institutions

2007 or nearest available year

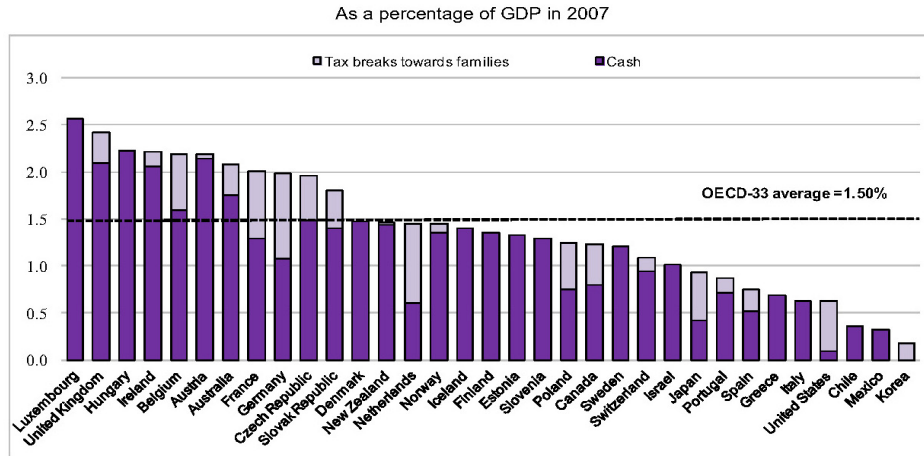


Source: OECD Education Database, 2010. For more details: please see Tables B3.2a and B3.2b; see also Annex 3 for additional notes (www.oecd.org/edu/eag2010).

3. Public spending on family cash benefits and tax measures

- In addition to in-kind ECEC services, OECD countries implement measures to financially support families in covering the costs of ECEC and child rearing by distributing cash benefits and tax credits to families.
- Public spending on such measures is, on average, 1.5% of GDP in total. Korea has the lowest level of public spending on family cash benefits and tax measures among OECD countries with 0.2% of its GDP (Figure C.6).
- In comparison, the United Kingdom spends a relatively large share of its GDP on cash benefits for families. New Zealand has an average expenditure level on cash benefits and tax measures, spending its largest part on cash benefits. Finland has a below-average expenditure level on family cash benefits and tax measures but has a high level of expenditure on providing in-kind services (funding services).

Figure C.6. Public spending on family benefits in cash and tax measures



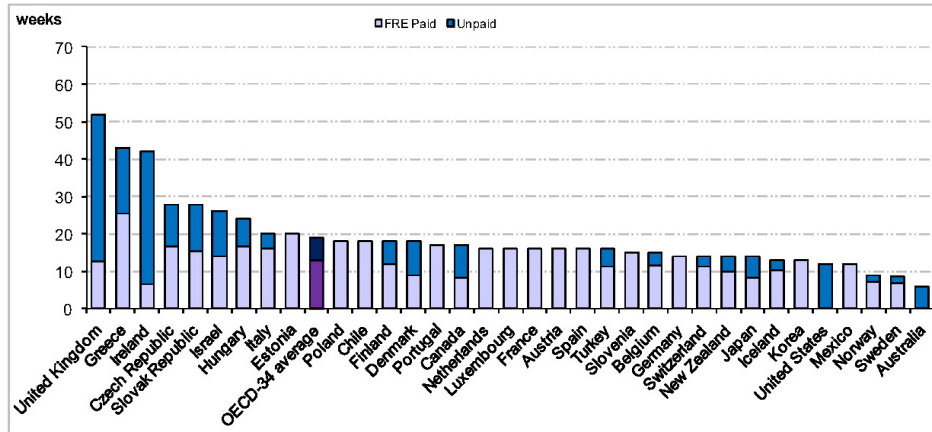
Notes: Public support accounted here only concerns public support that is exclusively for families (e.g., child payments and allowances, parental leave benefits and child care support). Spending is recorded in other social policy areas, such as health and housing support, which also assist families but not exclusively, but it is not included here. Data on tax breaks towards families is not available for Chile, Estonia, Greece, Hungary, Israel and Slovenia.

Source: OECD Social Expenditure Database (www.oecd.org/els/social/expenditure), 2010, and ESSPROS, 2010.

4 - 5. Paid and unpaid maternity leave

- On average, mothers have a right to a total of 19 weeks of maternity leave, with a significant variation in length and in the combination of different types of leave (paid versus unpaid).
- Korea provides paid maternity leave for a period of 12.8 weeks, in line with the OECD average and similar to the United Kingdom's paid maternity leave entitlements. In Korea, unpaid maternity leave is non-existent, while this entitlement is largest in the United Kingdom.
- Due to the non-existence of unpaid maternity leave in Korea, its maternity leave entitlements fall below the OECD average. New Zealand's entitlements are similar to Korea's, although fewer weeks are paid for. In Finland, mothers can have 18 weeks of leave, which is also below the OECD average.

Figure C.7. Child-related leave periods: Maternity leave in weeks
Entitled and expressed as a % of maternity leave at FRE pay, 2007/08

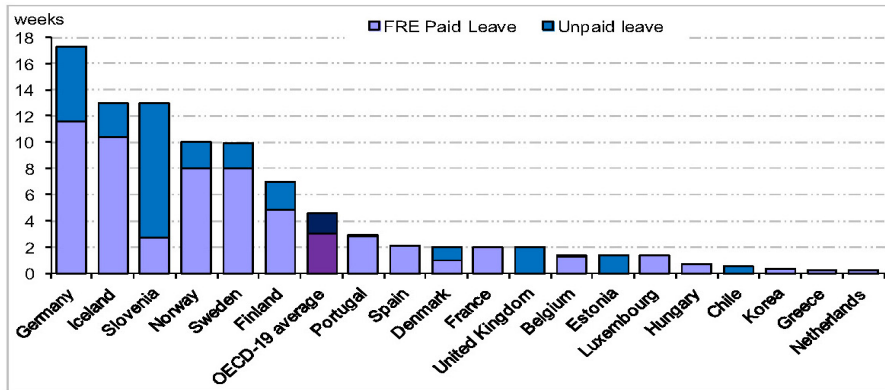


Source: OECD Family database, May 2011.

6 - 7. Paid and unpaid paternity leave

- On average, fathers have a total of 4.4 weeks of paternity leave in the OECD-19, with a significant variation in length and considerably shorter periods than maternity leave.
- Korea is one of the countries with the least generous paternity leave entitlements. The United Kingdom only has unpaid leave in place for fathers, while Finland is much more generous offering seven weeks off, of which the majority is paid for. Germany has the longest paternity leave entitlements in place.

Figure C.8. Child-related leave periods: Paternity leave in weeks
Entitled and expressed as a % of paternity leave at FRE pay, 2007/08



Source: OECD Family database, May 2011.

6 - 7. Required ISCED levels for different types of ECEC staff

- Child care workers in Korea need a minimum qualification equal to ISCED level 3, which is common among OECD countries. Minimum qualification requirements for child care workers (ECEC staff with caring responsibilities) in Finland are similar.
- Preschool (kindergarten) teaching staff are most often higher educated: in Korea, they need a qualification equal to ISCED level 5. This is similar to the qualification requirements for kindergarten teachers and staff with teaching responsibilities in Finland, New Zealand and Scotland (United Kingdom) (Figure C.9).

Figure C.9. Minimum required ISCED level for different types of ECEC staff

Country	Age						
	0	1	2	3	4	5	6
Australia	Child care Worker (4) / Child care Manager (5)						
Austria	Preschool/Kindergarten Teacher (5A)						
Belgium (Flemish Community)	Kindergarten Pedagogue (4A)						
Belgium (French Community)	Child care Worker in the care sector (3)						
Canada (British Columbia)	2.5y Child care Worker in the education sector (3)						
Canada (Manitoba)	2.5y Kindergarten teacher / Pedagogue (5B)						
Czech Republic	Child care Worker (3)						
Denmark	2.5y Pre-Primary Teacher (5)						
Estonia	Early childhood educator (3)						
Finland	Early Childhood Educator (5B)						
Germany	Kindergarten teacher (5)						
Hungary	Family Day Carer (3) / Child carer in centre-based care (4)						
Ireland	Kindergarten teacher (4)						
Israel	Child care Worker (3)						
Italy	Pedagogue (3)						
Japan	Pedagogue (5)						
Korea	1.5y Preschool pedagogue (5)						
Luxembourg	Child care worker in kindergarten (2/3 of staff should have at least level 3)						
Mexico	Kindergarten Teacher (5B)						
Netherlands	Pre-primary Teacher (5B)						
New Zealand	Child care worker (3)						
Norway	Pedagogue (4A)						
Poland	Pedagogue for childhood or social pedagogue (5)						
Portugal	Child care Worker (3)						
Slovak Republic	Pedagogue (5)						
Slovenia	Pedagogue for childhood or social pedagogue (5)						
Spain	Child care Teacher (5)						
Sweden	Pre-Primary Teacher (5)						
Turkey	Educator (child care centres) (5B)						
United Kingdom (Scotland)	Pre-primary teacher (6)						
United States (Georgia, Massachusetts, North Carolina, Oklahoma)	Nursery Teacher (5B)						
	Kindergarten Teacher (5B)						
	Child care Worker (3)						
	Pre-Primary Teacher (5)						
	Pre-Primary Teacher (instituteur) / Educator (5B)						
	Indigenous ECEC Teacher (3)						
	Indigenous preschool Teacher (3)						
	ECE/Preschool Teacher (5)						
	Child carer (centred child care) / Official Childminder (3)						
	Playgroup Leader (3)						
	Kindergarten/ primary school teacher(4)						
	Playcentre Leader (3)						
	Qualified Education and Care Teacher / Kindergarten Teacher (5B)						
	Teacher for pacific/indigenous children (Kaiaako) (5B)						
	Child/Youth Worker (3)						
	Pedagogical Leader (Kindergarten & Family Kindergarten) / Head Teacher (5A)						
	Child care Worker (3)						
	Kindergarten teacher (5)						
	Preschool Teacher (5A)						
	Nursery School Worker (3B)						
	Kindergarten Teacher (3)						
	Family Day Carer (3)						
	Preschool teacher (5B)						
	Early education teacher (5B)						
	Preschool teacher (5A)						
	Child minder (3)						
	Preschool teacher (5A)						
	Pre-Primary Teacher (5A)						
	Child care practitioners. (5)						
	Preschool Teacher (5)						
	Preschool Teacher (5)						

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

8. Staff-child ratio in formal day care services for zero-to-three-year-olds

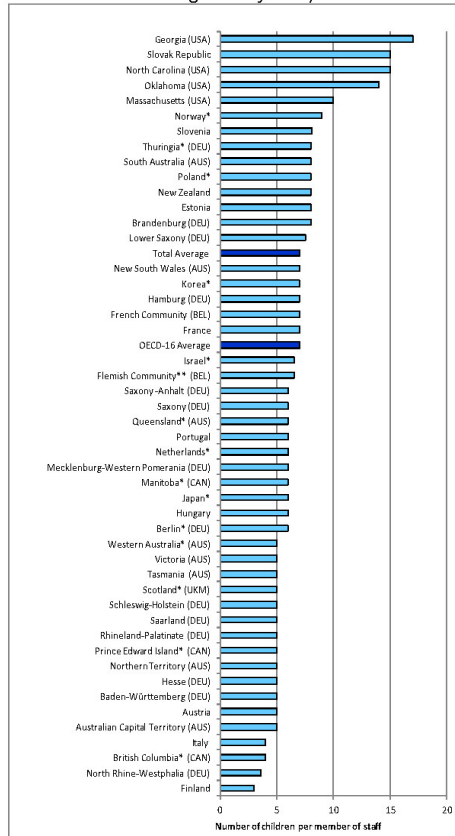
- Infants and toddlers need more intensive care than other young children. Therefore, countries often set different minimum standards for young children in the age category zero to three years than for older children in preschool. The average staff-child ratio for the zero-to-three-year-old age group is that one caregiver looks after seven children in formal day care services.
- Korea's ratio is similar to the OECD average. In Finland, a caregiver looks after the fewest children (four children per staff member), which allows for more time for staff to interact with each young child.
- The ratio is higher in New Zealand with eight children per staff member (Figure C.10, Panel A).

9. Staff-child ratio in kindergarten or preschool services for three-to-six-year-olds

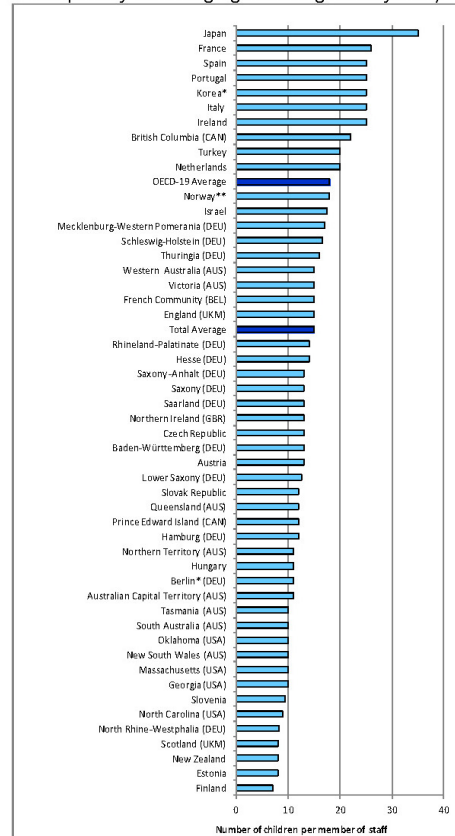
- Regulated staff-child ratios in ECEC are often larger for older children, although the actual ratio can be better than the regulated ratio.
- On average, one preschool teacher is assigned to 15 children in preschool services, with a significant variation across countries. Korea's ratio is above the OECD average, indicating that a staff member looks after a relatively large group of children.
- Finland has the smallest staff-child ratio in preschool (seven children per staff member). New Zealand and Scotland (United Kingdom) also have a small ratio with eight children per staff member. (Figure C.10, Panel B).

Figure C.10. Child-staff ratio in ECEC services

Panel A. In child care (zero-to-three-year-olds for integrated system)



Panel B. In kindergarten or preschool (three years to compulsory schooling age for integrated system)



* Jurisdictions with separate regulations for different age groups, the data given is based on: Berlin (DEU), 2-3-year-olds (attending 5-7 hours per day); British Columbia (CAN), 0-3-year-olds; Israel, 2-3-year-olds; Japan, 1-2-year-olds (while the country has different ratios in place for different ages: the ratio for age 0 is 1:3; age 1-2, 1:6; age 3, 1:20; and age 4, 1:30 – only data regarding 1-2-year-olds is included in the figure); Korea, 2-year-olds; Manitoba (CAN), 2-3-year-olds; Netherlands, 2-3-year-olds; Norway, 0-3-year-olds; Prince Edward Island (CAN), 2-3-year-olds; Queensland (AUS) 2-3-year-olds; Scotland (UKM), 2-3-year-olds; Thuringia (DEU), 2-3-year-olds; Western Australia (AUS), 2-3-year-olds. For Poland, when there is a disabled child in the playground, the ratio is set at 1:5.
**Subsidised facilities only

* Jurisdictions with separate regulations for staff-child ratio for different age groups, the data given is based on: 3-6-year-olds attending for 5-7 hours per day regarding Berlin; and 4-year-olds regarding Korea.

** The figure for Norway applies only to qualified kindergarten teachers, whereas regulation stipulates that if other staff will also be present in the kindergarten setting, the number of children per member of staff is effectively lower. The figure for Norway is based on regulation for 3-6-year-olds.

Notes: The Total Average is based on data for all countries and jurisdictions included in the respective figures. For Panel A, OECD-19 Average is only based on data reported for OECD countries, excluding regions and territories, and is calculated based on data from: Austria, Czech Republic, Estonia, Finland, France, Hungary, Ireland, Israel, Italy, Japan, Korea, Netherlands, New Zealand, Norway, Portugal, Slovak Republic, Slovenia, Spain and Turkey. For Panel B, OECD-16 Average is only based on data reported for OECD countries, excluding regions and territories, and is calculated based on data from: Austria, Estonia, Finland, France, Hungary, Israel, Italy, Japan, Korea, Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Slovak Republic and Slovenia.

Source: OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

ANNEX D. NOTES TO THE SPIDER WEBS

Table D.1. Overview of available indicators per country: Policy outcomes

Country	Fertility	Infant survival	Children under age 10 above poverty line	Enrolment in formal care for children under age 3	Enrolment rates at age 3	Enrolment rates at age 5	PIISA Reading/ Maths/ Science	Female employment ratio (25-49 age cohort)	Gender equality in median earnings of full-time employees
Australia	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Austria	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Belgium	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Canada	X	X	X	X	m	m	X	X	X
Chile	X	X	X	X	X	X	X	m	m
Czech Republic	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Denmark	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estonia	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Finland	X	X	X	X	X	X	X	X	X
France	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Germany	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Greece	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Hungary	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Iceland	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ireland	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Israel	X	X	X	X	X	X	X	m	m
Italy	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Japan	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Korea	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Luxembourg	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Mexico	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Netherlands	X	X	X	X	X	X	X	X	X
New Zealand	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Norway	X	X	X	X	X	X	X	m	X
Poland	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Portugal	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Slovak Republic	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Slovenia	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Spain	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sweden	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Switzerland	X	X	X	m	X	X	X	X	X
Turkey	X	X	X	m	X	X	X	X	m
United Kingdom	X	X	X	X	X	X	X	X	X
United States	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Note: The table shows the availability of the indicators for each country. "m" is for missing and "X" for available.

Table D.2. Overview of available indicators per country: Policy inputs

Country	Public child care and education expenditure at age 3	Public child care and education expenditure at age 5	Public spending on family benefits in cash and tax measures	FTE paid maternity leave	FTE paid paternity leave	Required ISCED levels for staff at the care sector	Required ISCED levels for teaching staff at the education sector	Staff-child ratio in child care for 0-3-year-olds	Staff-child ratio in kindergarten/preschool services for 3-6-year-olds
Australia	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Austria	X	X	X	X	X	m	X	X	X
Belgium	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Canada	m	m	X	X	m	m	m	X	X
Chile	X	X	X	m	X	m	m	m	m
Czech Republic	X	X	X	X	m	X	X	m	X
Denmark	X	X	X	X	X	m	X	m	m
Estonia	X	X	X	X	X	m	X	X	X
Finland	X	X	X	X	X	X	X	X	X
France	X	X	X	X	X	m	m	X	X
Germany	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Greece	X	X	X	X	X	m	m	m	m
Hungary	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Iceland	X	X	X	X	X	m	m	m	m
Ireland	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Israel	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Italy	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Japan	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Korea	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Luxembourg	X	X	X	X	X	m	X	m	m
Mexico	X	X	X	X	m	X	X	m	m
Netherlands	X	X	X	X	X	X	X	X	X
New Zealand	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Norway	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Poland	X	X	X	X	X	X	X	X	m
Portugal	X	X	X	X	X	m	X	X	X
Slovak Republic	X	X	X	X	m	X	X	X	X
Slovenia	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Spain	X	X	X	X	X	X	X	m	X
Sweden	X	X	X	X	X	X	X	m	m
Switzerland	X	X	X	X	m	m	m	m	m
Turkey	m	m	m	X	m	m	X	m	X
United Kingdom	X	X	X	X	X	X	X	X	X
United States	X	X	X	X	m	m	X	X	X

Note: The table shows the availability of the indicators for each country: "m" is for missing and "X" for available.

ANNEX E. METHODOLOGY AND DATA SOURCES FOR THE SPIDER WEBS

Table E.1. Spider web methodological notes and data sources: Policy outcomes

Indicator	Notes	Source
Fertility	Year 2009 or latest available year. 2007 for Belgium and Canada; 2008 for Australia, Germany, Greece, and Iceland.	National Statistical Offices, 2010, and Eurostat Demographic Statistics, 2010. (OECD Family database, 2011).
Infant survival	Year 2008 or latest available year. 2007 instead of 2008 for Canada and Ireland; 2006 for Korea and the United States. Infant survival rates are calculated as the inverse of the infant mortality rates (deaths per 1000 live births).	OECD Health Data 2010, June 2010. (OECD Family database, 2011).
Children under 18 above poverty line	Data refer to 2006 for Japan; 2007 for Denmark and Hungary; 2009 for Chile. Children <18 above poverty line reports the inverse of poverty for children <18.	OECD (2011) OECD Income distribution questionnaire, version October 2011, for OECD countries; EU-SILC 2009 for non-OECD countries
Enrolment in formal care for the under 3s	Year 2008.	For children 0-2: Australia, ABS Childcare service (2008); Canada, National Longitudinal Survey of Children and Youth (2008); Japan, Statistical Report on Social Welfare Administration and Services (2008); New Zealand, Education Counts' statistics (2008); the US, Early Childhood Program Participation Survey (2005); European countries, EU-SILC (2008) except Germany: administrative data; Nordic countries: NOSOSCO (2007-08); Other: National Authorities. For children 3-5: OECD Education database; Canada, National Longitudinal Survey of Children and Youth (2008); Korea, Ministry of Health and Welfare (2010), and Eurostat (2008) for non-OECD countries.
Enrolment rates at age 3 and 5	Year 2009. At age 3, OECD does not include Greece and Canada.	OECD Education Database, November 2011. Data for Korea come from National Sources for Year 2010.
PISA Reading, Mathematics and Science	Year 2009. PISA: Programme for International Student Assessment.	OECD, PISA 2009 Database.
Female employment ratio (25-49 age cohort)	Year 2008 or latest available year. 2007 for Sweden; 2006 for Mexico and Switzerland; 2005 for Australia, Japan, New Zealand and the United States; 2002 for Iceland; 2001 for Canada; 1999 for Denmark.	European Labour Force Surveys (2007-08) for EU countries; Australia: Australian Bureau of Statistics (2005); Canada: Statistics Canada (2001); Denmark: Statistics Denmark (1999); Iceland: Statistics Iceland (2002 for women age 25-54); Japan: Japanese national census (2005); Mexico: Encuesta Nacional de la Dinamica Demografica 2006; Switzerland: Swiss LFS (2006); United States: US Current population survey (2005). (OECD Family Database, 2011).
Gender equality in median earnings of full-time employees	Year 2008 or latest available year. Data refer to 2005 for the Netherlands and to 2007 for Belgium and France. The gender wage gap is unadjusted and is calculated as the difference between median earnings of men and women relative to median earnings of men. Estimate of earnings used in the calculations refer to gross earnings of full-time wage and salary workers. However, this definition may slightly vary from one country to another.	OECD (2010), Employment Outlook. (OECD Family Database, May 2011).

Table E.2. Spider web methodological notes and data sources: Policy inputs

Indicator	Notes	Source
Public child care and education expenditure at age 3 and 5 (% of median working-age household income)	Year 2007.	OECD (2011), <i>Doing Better for Families</i> , OECD Publishing.
Public spending on family benefits in cash and tax measures	Year 2007. Public support accounted here only concerns public support that is exclusively for families (e.g., child payments and allowances, parental leave benefits and child care support). Spending recorded in other social policy areas as health and housing support). Spending recorded in other social policy areas as health and housing support also assists families, but not exclusively, and is not included here. Tax breaks towards families not available for Chile, Estonia, Greece, Hungary, Israel and Slovenia.	Social Expenditure Database (www.oecd.org/els/social/expenditure), 2010, and ESSPROS, 2010. (OECD Family database, 2011).
FTE (Full Time Equivalent) paid maternity/paternity leave	Year 2006/07. Information refers to the entitlement for paternity leave in a strict sense and the father quota included in some parental leave regulations (for example, Finland and Iceland). In Finland, the 7 weeks include 3 weeks of standard paternity leave, plus 2 weeks of parental leave that give rights to additional 2 weeks of paternity leave. The individual is assumed to take 26 weeks of parental leave and a remaining period of 130 weeks of child care leave over which home care allowance can be received.	Moss, P. and M. Korintus (2008), <i>International Review of leave Policies and related research</i> , DTI Employment Relations Research Series, No. 100; Missoc tables: Social Protection in EU Member States; OECD Babies and Bosses (various issues) or information provided by National authorities in non EU countries. (OECD Family database, 2011).
Required ISCED levels for staff at the care sector or education sector		OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.
Staff-child ratio in child care for 0-to-3-year-olds / in kindergarten/ preschool services average for 3-to-6-year-olds	Countries who reported averages for staff-child ratio instead of a minimum requirement in the Survey have not been included in the graphs, as averages do not constitute a regulated <u>minimum</u> requirement. When regulated ratios were indicated as maximum number per children per multiple staff members (e.g., 2:15), the number included in the figure has been calculated based on the maximum number of children for one member of staff (e.g., 2:15 has been re-calculated into 1:7.5). The Total Average is based on data for all countries and jurisdictions included in the respective figures.	OECD Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal", June 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

The OECD is a unique forum where governments work together to address the economic, social and environmental challenges of globalisation. The OECD is also at the forefront of efforts to understand and to help governments respond to new developments and concerns, such as corporate governance, the information economy and the challenges of an ageing population. The Organisation provides a setting where governments can compare policy experiences, seek answers to common problems, identify good practice and work to co-ordinate domestic and international policies.

The OECD member countries are: Australia, Austria, Belgium, Canada, Chile, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Israel, Italy, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, the Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, the Slovak Republic, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, the United Kingdom and the United States. The European Union takes part in the work of the OECD.

OECD Publishing disseminates widely the results of the Organisation's statistics gathering and research on economic, social and environmental issues, as well as the conventions, guidelines and standards agreed by its members.

수탁연구보고 2011-2

OECD 유아교육과 보육의 질 향상 방안 연구

발행일 2012년 2월

발행처 교육과학기술부

주 소 서울시 종로구 세종로 209 정부종합청사 교육과학기술부 유아교육과
전화: 02) 2100-6443

팩스: 02) 2100-8717

인쇄처 한학문화 02) 393-6332

보고서 내용의 무단 복제를 금함.