

유아교육·보육 질적 수준 지표와 국제 비교¹⁾

김은설 육아정책연구소 국제연구실장

영유아 교육과 보육에 있어 교사의 중요성은 전 세계적으로 인식되고 있으며 OECD에서는 2015년부터 교사의 교육, 근무환경을 비롯한 교사의 질에 영향을 줄 수 있는 변인들을 중심으로 국제적 실태조사를 실시하고자 TALIS Starting Strong 1주기 프로젝트를 시작하였다. 본고에서는 TALIS Starting Strong을 통해 OECD가 제시하고 있는 유아교육·보육의 질적 수준 지표를 교사-아동 상호작용, 교육·보육 기관 특징, 원장과 교사의 특성 등 구성 영역을 중심으로 알아보고, 우리나라를 비롯한 TALIS Starting Strong 조사 참여 9개국의 지표별 특징을 비교하였다.

1. 들어가는 말

OECD는 기존 초중등 교사를 대상으로 교육의 구조적, 과정적 질의 진단을 수행해오던 교수·학습 국제조사(Teaching and Learning International Survey: TALIS) 사업을 2018년부터 영·유아기 교육보육(ECEC) 교원에 대한 국제 비교 조사(TALIS Starting Strong) 실시로 확대하였다. 우리나라도 OECD의 TALIS Starting Strong 1주기 사업에 참여하였고 육아정책연구소가 교육부와 함께 어린이집과 유치원 원장, 교사 대상 조사를 담당하였다. 2017년 예비조사를 거쳐 2018년 본조사를 수행하였고, 조사 결과는 OECD가 2019년과 2020년에 걸쳐 2권의 보고서로 발간하였다. 우리나라에서는

2019년에 우리나라 조사 결과를 중심으로 국제 비교분석을 포함한 보고서를 발간한 바 있다.

본고에서는 TALIS Starting Strong 유아교육 원조사의 문항을 중심으로 OECD가 제시하는 유아교육·보육의 질적 수준을 보여줄 수 있는 지표를 살펴보고자 한다. 또한 일부 가능한 지표에 대해서는 조사 결과를 확인해봄으로써 우리나라의 현황과 외국의 지표 수준 간 차이를 보여주는 자료를 제시하고자 한다. 이러한 국제 비교를 통해 해당 지표에 있어서 우리나라 유아교육·보육의 질적 수준의 정도와 특징을 상대적으로 파악해 볼 수 있는 기회를 갖게 될 것이다.

1) 본고는 육아정책연구소 기본과제 「OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019-Starting Strong Survey 분석」(김은설, 박진아, 이솔미, 2019)의 일부를 요약, 재구성한 내용임.

2. OECD TALIS Starting Strong 개요

가. 조사의 목적

OECD TALIS Starting Strong(이하, TALIS 유아교원조사 혹은 TALIS SS)은 영유아 교육·보육(Early Childhood Education and Care: ECEC)의 질을 평가하고 제고하는 것을 기본 목적으로 하고 ECEC 질의 가장 중요한 핵심 요인이라 할 원장 및 교사를 대상으로 최초로 실시하는 영유아 교육·보육 교원 국제 비교 조사이다. ECEC의 질은 구조적 질(structural quality)과 과정적 질(processing quality)로 구분될 수 있는데, 구조적 질이란 교원 대 유아 비율, 집단 규모, 교사 양성 과정 등이 포함될 수 있고 과정적 질에는 교사와 유아 간의 상호작용, 기관 내 민주적 의사결정 과정 등 눈에 보이지 않지만 교육과 보육의 질을 좌우할 수 있는 인적 자원 간의 역할적 교류를 의미한다고 할 수 있다. 기존에는 구조적 질에 집중하여 ECEC의 질을 규명하고자하는 경향이 있었으나 TALIS SS는 구조적 질 외에 과정적 질을 측정하고 평가할 수 있

는 방법에 초점을 맞추고 문항을 개발하였다. 결과적으로 TALIS SS 조사 내용은 유치원 어린이집 교사와 원장의 전문성 개발, 교육과 보육에 대한 신념, 기관 환경, 그리고 리더십, 운영, 기관 관련 이슈들 등 다양한 주제들에 관한 경험을 바탕으로 지표를 구성하였다.

ECEC OECD TALIS SS는 ECEC 교원에 관해 국제적으로 비교 가능한 정보와 데이터를 제공함으로써 각국의 정책입안자들이 ECEC 서비스의 질을 향상하는데 실질적으로 어떤 과제들이 중요한지 파악할 수 있도록 돕는 데 목적이 있다.

나. 조사 참여국 및 대상

조사의 주요 대상은 ISCED 0.2단계 교원으로, 이는 3-5세 유아를 대상으로 교육 및 보육을 제공하는 교사와 원장을 의미하며, 전체 참여 9개국 중 우리나라를 포함한 5개 국가에서는 유아 담당 교사와 원장을 대상으로 하였다. 그러나 덴마크, 독일, 노르웨이, 이스라엘 등 4개 국가에서는 3세 미만 영아를 교육·보육하는 교원까지 조사 대상에 포함하였다. <표 1>은 9개의

<표 1> 2018 OECD TALIS Starting Strong 조사 참여국

구분	조사 대상	
	ISCED 0.2(3세~5세) 기관 원장 및 담당 교사	U3(3세 이하) 기관 원장 및 담당 교사
칠레	○	
덴마크	○	○
독일	○	○
아이슬란드	○	
이스라엘	○	○
일본	○	
대한민국	○	
노르웨이	○	○
터키	○	

전체 참여 국가와 이 중 추가적으로 3세 이하 영아 담당 교사 조사를 실시한 국가를 보여주고 있다.

3. OECD 유아교육·보육 질 측정을 위한 지표

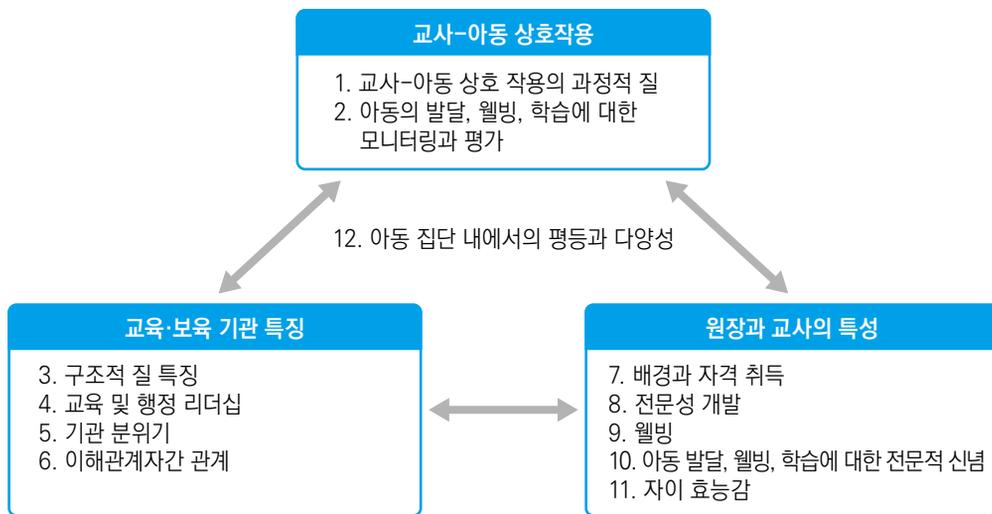
가. 지표개발의 이론적 틀²⁾

TALIS SS는 4개의 주제 영역으로 구성되어 있는데, 그것은 ① 교사-아동 상호작용, ② 유아 교육·보육 기관의 특징, ③ 원장과 교사 특성, ④ 다양성이며 각각 1~5개의 하위 지표를 갖고 있다. 설문 구성과 그 기저의 이론적 틀을 이해하기 위해 각 하위 주제를 구체적으로 살펴보고자 한다.

나. 지표의 구성

1) 교사-아동 상호작용

교사와 아동의 상호작용 영역은 두 개의 하위 주제로 구성되어 있다. 첫째는 ‘교사-아동 상호작용의 과정적 질’로, ECEC에서 “과정적 질”이란 주로 아동의 발달을 촉진하는 일상 경험을 의미하며 신체적·정서적 돌봄과 지지, 폐다고지, 인지적 자극을 포함하고 있다. 과정적 질은 ECEC 아동 경험과 가장 밀접한 요소이기 때문에 아동 발달이나 웰빙, 학습 결과에 큰 영향을 미친다. 이 주제는 다시 아동의 능력과 역량 향상에 대한 신념, 공동 활동에의 참여, 수리 학습 촉진, 놀이 및 아동 주도적 활동 촉진, 친사회적 행동 촉진, 언어적 자극 제공과 언어학습 지원, 아동에 대한 교사의 정서적 지지 정도, 교사의 자기 효



[그림 1] 지표개발의 이론적 틀

자료: OECD(2018). Final Draft TALIS Starting Strong Survey 2018 Conceptual framework. p. 24.
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2018\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2018)8&docLanguage=En)

2) OECD(2018). OECD Progress Report. 4th Meeting of National Project Managers 회의자료

능감, 과정적 질에 투자하는 시간 등의 지표를 통해 측정된다.³⁾

또 하나의 주제는 아동의 발달, 웰빙, 학습의 모니터링과 평가이다. ECEC에서 “평가”란 아동 발달과 웰빙, 학습에 대한 변화의 측정을 의미하며, “모니터링”이란 수행을 향상시키고 결과를 도출하기 위해 시간에 따른 변화를 추적하는 것을 뜻한다. 이 주제는 평가 및 모니터링과 관련한 양성 교육과정의 내용, 전문성 개발 프로그램의 내용, 아동 평가 및 모니터링에 대한 자기효능감, 투자하는 시간 등의 지표로 구성되어 있다.

2) 교육·보육 기관의 특징

기관의 구조적 질의 특징을 보여주는 지표로 등록률 및 수용률, 반/학급(focus group)의 아동 구성, 목표 집단의 교사 구성 및 역할, 기관 내 교사 현황, ICT, 물질적/물리적 공간 및 자원, 교사 인력 수급 및 이직, 재정 및 예산, 기관 위치 및 주위 환경 등이 포함된다.

교육적 리더십과 행정적 리더십을 하나의 영역으로 두고 있는데, 주로 원장의 리더십은 평가 및 피드백 수준, 교육학적 리더십에 대한 신념, 예산의 마련, 기관 평가, 기관의 인적 자원 활용, 업무 배분, 규정 수립, 전문성 개발을 위한 지원, 교사 채용, 교육학적/행정적 리더십에 투자하는 시간 등을 의미한다.

ECEC의 기관 특징의 하나로 환경 주제가 있으며, 여기에 해당하는 지표로 교사 교육 환경, 권한의 분산 정도, 근무 시간, 공유 문화, 교사의 기관 운영 참여, 기관 관리 활동(예: 청소)시간, 근무 스트레스 원인, 지출 우선순위에 대한 교사의 신념 등이 제시되었다. 지역사회와의 연계가 또한 기관 특징에 포함되는 주제로, 이를 위한 조사 내용으로는 부모의 참여 정도, 지역사

회나 학교와의 관계 및 지원, 초등학교로의 전이 등이 해당된다.

3) 원장 및 교사의 특성

원장과 교사의 배경 특징으로 연령, 성별, 출생지, 경력 등이 포함되고 양성과정, 자격취득 과정에서의 교육 프로그램 내용, 자격, 학력, 고용 상태 등도 이에 포함된다.

전문성 개발과 관련된 지표로는 전문성 개발을 위한 활동에의 참여 정도, 현직 교육의 유형 및 내용, 교육 참여에 대한 자극 및 지원, 참여의 장애물, 전문성 개발에 대한 교사의 요구, 지출 우선순위에 대한 인식 등이 제시되고 있다. 직업에 대한 포부, 직업에 대한 만족, 전문성에 대한 만족, 직업의 가치에 대한 인식, 자율성, 근무 환경, 근무 조건에 대한 만족, 근무 스트레스의 원인 등의 요인이 이에 포함된다. 교사가 가진 신념은 아동의 역량 및 기능 향상에 대한 교사의 신념, 예산 지출 우선순위에 대한 인식 등을 통해 확인하고 있다. 자기효능감 측정의 지표로는 공평성 및 다양성 실천에 대한 자기효능감, 교사-아동 상호작용의 과정적 질에 관한 자기효능감, 아동 평가 및 모니터링에 대한 자기효능감, 자원(교사, ICT, 자원, 물리적 공간) 부족에 대한 자기효능감 등이 제시되고 있다.

4) 수용성 : 평등과 다양성

기관의 아동 구성, 반/학급의 유아 구성, 다양성에 대한 접근법, 이중언어 학습자들을 위한 교육학적 실천, 전문성 개발 내용 및 공평성 및 다양성 개선의 필요성, 공평성 및 다양성 실천에 관한 자기효능감 등을 이 주제를 위한 주요 지표 및 과제로 선정하였다.

3) [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2018\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2018)8&docLanguage=En)

〈표 2〉 OECD TALIS Starting Strong에 의한 ECEC 주제별 질 지표

주제	지표(Indicator)	
교사-아동 상호작용		
교사-아동 상호작용의 과정적 질	<ul style="list-style-type: none"> • 아동의 능력 및 기량 향상에 대한 신념 • 공동 전문 활동 참여 • 수리 학습 촉진 • 놀이 및 아동 주도적 활동 촉진 • 친사회적 행동 촉진 • 언어적 자극 제공 및 언어 학습 지원 	<ul style="list-style-type: none"> • 아동을 위한 교사의 정서적지지 • 전문성 개발 및 교사-아동 상호작용 개선 필요성 • 제2언어 학습자를 위한 교육학적 실제 • 교사-아동 상호작용의 과정적 질에 대한 자기효능감 • 과정적 질에 투자하는 시간
아동 발달, 웰빙, 학습 모니터링	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 및 모니터링과 관련된 사전 교육 콘텐츠 • 전문성 개발 콘텐츠 및 평가 및 모니터링 개선 필요성 • 아동 평가 및 모니터링에 대한 자기효능감 	<ul style="list-style-type: none"> • 아동 평가 및 모니터링에 투자하는 시간 • 아동 평가 및 모니터링에 관한 교사의 전문 활동 참여
교육·보육 기관의 특성		
구조적 질의 특성	<ul style="list-style-type: none"> • 기관 전체 등록률 및 수용률 • 반/학급의 아동 구성 • 반/학급의 교사 구성 및 역할 • 기관 교사의 인적 자원 	<ul style="list-style-type: none"> • 교사, ICT, 물질적/물리적 공간 등의 자원 부족 • 교사 인력 감축 및 이직 • 기관의 재정 및 예산 한계 • 기관 위치 및 주위 환경
원장의 교육적/행정적 리더십	<ul style="list-style-type: none"> • 평가 및 피드백 • 리더 및 교육학적 리더십에 대한 신념 • 예산의 한계 • 기관 평가 • 기관의 인적 자원 • 분산된 리더십 	<ul style="list-style-type: none"> • 과제 배분 • 교육적 리더십 • 규정 제한 • 전문성 개발을 위한 자원 • 교사 부족 • 교육학적/행정적 리더십에 투자하는 시간
환경	<ul style="list-style-type: none"> • 교사 교육 환경 • 분산된 리더십 • 근무 시간 • 공유 문화 	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 기관 참여 • 기관 환경 관리 활동(예: 청소) 시간 • 근무 스트레스 원인 • 예산 지출 우선순위에 대한 인식
지역사회와 연계	<ul style="list-style-type: none"> • 부모/보호자의 참여 • 기타 지역사회(이해관계자)와의 관계 	<ul style="list-style-type: none"> • 지역사회(이해관계자)에 대한 지원 • 초등학교로의 전이
원장 및 교사 특성		
배경 및 자격 과정 (직전교육)	<ul style="list-style-type: none"> • 연령 • 사전 교육 프로그램 내용 • 교육 및 초기 준비 프로그램 특성 • 교육 및 초기 준비 프로그램으로 인한 자격 조건 • 학력 	<ul style="list-style-type: none"> • 고용 상태 • 성별 • 출생지 정보 • 근무 경험
전문성 개발	<ul style="list-style-type: none"> • 활동 유형 • 전문성 개발 활동 참여 • 전문성 개발 유형 및 내용 • 전문성 개발 참여에 대한 자극 및 자원 	<ul style="list-style-type: none"> • 전문성 개발의 장애물 • 추가적 전문성 개발에 대한 교사의 요구 • 지출 우선순위에 대한 교사의 신념
웰빙	<ul style="list-style-type: none"> • 직업에 대한 포부 • 직업에 대한 만족 • 전문성에 대한 만족 	<ul style="list-style-type: none"> • 전문성의 가치에 대한 인식 • 자율성, 기관, 근무 환경, 근무 조건에 대한 만족 • 근무 스트레스의 원인
발달, 웰빙, 학습에 대한 신념	<ul style="list-style-type: none"> • 아동의 역량 및 기능 향상에 대한 신념 	<ul style="list-style-type: none"> • 지출 우선순위에 대한 교사의 신념
자기효능감	<ul style="list-style-type: none"> • 공평성 및 다양성 실천에 대한 자기효능감 • 교사-아동 상호작용의 과정적 질에 관한 자기효능감 	<ul style="list-style-type: none"> • 아동 평가 및 모니터링에 대한 자기효능감 • 자원(교사, ICT, 자원, 물리적 공간) 부족에 대한 자기효능감
수용성		
아동 집단의 공평성 및 다양성	<ul style="list-style-type: none"> • 기관의 아동 구성 • 반/학급의 아동 구성 • 다양성에 대한 접근법 	<ul style="list-style-type: none"> • 제2언어 학습자들을 위한 교육학적 실제 • 전문성 개발과 공평성 및 다양성 개선에 대한 필요성 • 공평성 및 다양성 실천에 관한 자기효능감

자료: OECD(2018). Final Draft TALIS Starting Strong Survey 2018 Conceptual Framework. pp. 27-28.
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2018\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2018)8&docLanguage=En)

4. OECD 유아교육·보육 질 지표의 국가 간 비교

〈표 2〉에서 제시된 OECD 유아교육·보육 질 지표 중 각 영역과 주제별로 일부 지표를 선정하여 분석 결과를 제시하였다. 수치 비교에서는 참여 국가가 9개국으로, 매우 소수였기에 국제 비교에 한계가 있음을 이해해야 한다. 또한 국가별로 교사들이 문항에 대한 민감도가 달라 응답 척도 선택에 편차 있는 경우가 많아 해석이 쉽지 않은 점이 있다. 또한 우리나라의 경우 유치원과 어린이집, 공립과 사립 구분 없이 전체 대표 수치로만 분석이 되어 외국과 달리 이질적인 기관 간 특성이 반영되지 못했다는 아쉬움이 지적되기도 한다.

가. 교사-아동 상호 작용

교사와 아동 간 상호작용 영역에 속하는 ‘교사-아동 상호작용의 과정적 질’ 주제를 보여주는 지표 중 교사가 사회·정서적 측면에서 놀이 및 아동 주도적 활동 촉진, 친사회적 행동 촉진, 정서적 지지를 실행하는 정도를 살펴보았다.

국가별로 교사들이 아동의 놀이와 아동 주도적 활동을 촉진하는 정도를 보면, 독일과 노르

웨이 교사들이 30%대에서 많이 한다는 응답을 하였고, 우리나라를 비롯한 다수의 국가에서 교사의 40~60%가 이런 활동을 많이 한다고 답하였다. 친사회적 행동 촉진을 실행하는 교사는 전반적으로 높은 비율을 보이고 아이슬란드나 이스라엘, 덴마크가 놀이에 비해 이러한 활동을 많이 하는 것으로 보인다. 교사가 아동을 위한 정서적 지지를 표하는 정도에서는 우리나라가 낮은 비율을 보이는 편이다.

교사-유아 상호작용 중 인지적 발달을 지원하는 교사의 실행을 살펴보면, 언어적 자극 제공 및 언어 학습 지원 지표에 대해서는 칠레나 아이슬란드가 높은 편이고(주. 터키 제외) 노르웨이는 매우 낮은 비율을 보인다. 수학적 개념을 지도하는 수리 학습 촉진 지표에 대해서도 노르웨이가 가장 낮으며 일본도 매우 낮은 것으로 응답하였다. 우리나라는 모두 50% 이상 교사가 그러하다는 응답을 하여 중간 정도 수준을 나타내고 있다.

나. 교육·보육 기관의 특징

국가별로 한 기관에 속한 유아 중 사회경제적 소외층에 속하는 유아가 어느 정도 비율을 차지

〈표 3〉 교사-아동 상호작용의 과정적 질(유아의 사회·정서·인지적 발달 촉진 지원)

단위: %

구분	칠레	독일	아이슬란드	이스라엘	일본	대한민국	노르웨이	터키	덴마크
놀이 및 아동 주도적 활동 촉진	46.5	35.2	45.0	63.2	58.6	48.9	30.1	83.9	50.6
친사회적 행동 촉진	69.9	49.0	73.9	85.6	41.0	53.9	55.8	90.0	80.3
아동을 위한 교사의 정서적 지지	69.8	46.2	73.0	79.4	65.4	65.7	48.7	86.4	80.0
언어적 자극 제공 및 언어 학습 지원	69.0	40.1	63.9	63.9	40.8	54.7	28.5	82.9	50.5
수리 학습 촉진	69.7	34.9	50.4	64.9	24.0	50.3	20.5	89.6	29.8

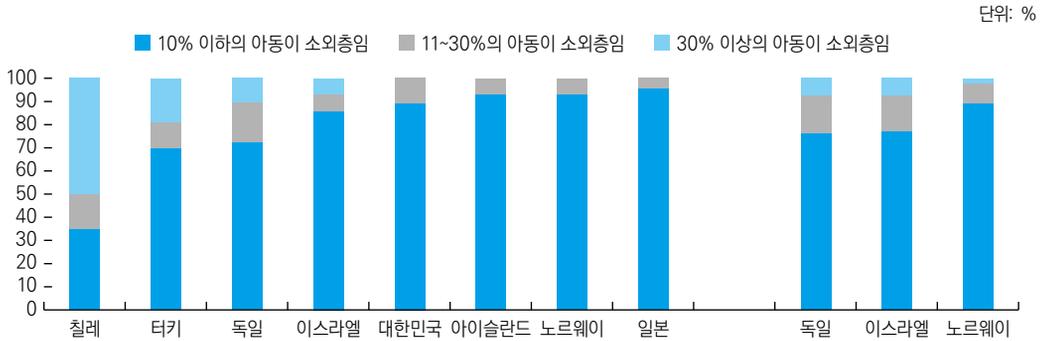
주: 응답은 4점 척도 상에서 4점(매우 그러함)에 응답한 교사 비율(%)을 나타냄.
 자료: 김은설·박진아·이슬미(2019). OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019. 육아정책연구소. pp. 58-64 재분석 및 재구성

하는지를 조사하였다(그림 2 참조). 결과를 보면, 아이슬란드, 노르웨이, 일본이 낮은 비율을 보이고 우리나라도 거의 비슷한 형태를 나타낸다. 그러나 칠레, 터키, 독일은 비교적 소외층 비율이 높은 것으로 나타나고 있다.

기관 운영 예산의 출처를 국가별로 비교해 보면, 상당히 다른 양상이 나타나고 있는데 전체적으로 93.3%가 정부보조를 받고 있으나 학부모가 비용 일부를 지불하는 비율도 62% 가량 되고 국가에 따라서는 비정부 단체나 후원자로

부터 재원을 충당하는 비율이 높은 경우도 상당히 있었다. 우리나라는 독일, 아이슬란드, 일본 다음으로 정부 재원 지원 비율이 높은 것으로 나타나고 있으나 어떤 기관이더라도 보육료 국가 지원이 있음을 감안하면 응답에 오류가 있어 보인다. 특이하게 독일과 터키 등은 후원자로부터의 지원을 받는 비율이 높았다.

받고 있는 외부 평가의 종류를 살펴본 결과, 전체적으로 재정 관리 감사를 2회 이상 받는 비율(37.3%)이 가장 높게 나타났다. 그 외에, 여



[그림 2] 국가별 사회경제적 소외층 유아가 있는 비율(지표: 기관의 위치 및 주변 환경)

자료: OECD(2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the starting Strong Survey 2018.

<표 4> 기관 운영비의 출처(지표: 기관의 재정 및 예산 한계)

구분	전체	칠레	덴마크	독일	아이슬란드	이스라엘	일본	대한민국	노르웨이	터키
정부 지원	93.3	88.3	96.0	97.9	97.8	95.1	97.3	96.9	100.0	70.3
학부모 지불	61.6	19.1	38.9	78.5	26.8	85.3	64.9	74.2	95.2	71.1
비정부 단체 지원	10.6	6.8	94.1	38.8	1.9	3.2	30.3	4.9	1.4	7.7
후원자 지원	19.1	16.5	16.5	63.5	8.8	12.4	8.6	1.8	1.4	44.8

자료: 김은설·박진아·이솔미(2019). OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019. 육아정책연구소. p. 81.

<표 5> 국가별 외부 평가 연간 2회 이상 받는 비율(지표: 기관 평가)

구분	전체	칠레	덴마크	독일	아이슬란드	이스라엘	일본	대한민국	노르웨이	터키
구조적 질 평가	25.6	27.8	19.0	21.5	30.4	19.6	12.5	40.3	25.3	34.4
과정적 질 평가	33.1	47.2	17.4	19.6	31.2	56.3	24.5	39.1	14.4	48.6
시설 감사	33.1	35.9	21.1	18.9	17.8	48.2	32.8	57.6	18.0	47.9
재정 관리 감사	37.3	17.3	46.3	22.3	45.6	41.9	12.3	47.0	58.6	44.1

자료: 김은설·박진아·이솔미(2019). OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019. 육아정책연구소. p. 84.

러 국가들에서 유아와의 상호작용 및 활동 내용과 같은 과정적 질에 대한 평가를 받는다는 응답률이 가장 높게 나타났으나, 일본과 한국에서는 재정 관리 및 과정적 질보다도 시설 감사를 받는다는 응답률이 각각 32.8%와 57.6%로 가장 높게 나타났다.

국가별 데이터에 따르면, 예산이 증액될 경우 우선순위를 둘 항목이 무엇인지 교사에게 물어본 결과, 교사 급여 개선(71.5%) 및 교사 고용(70.6%), 특별한 요구를 가진 유아 지원(65.1%) 순이었다. 반면, 우리나라 교사들의 경우 교사 급여 개선(75.3%), 지원 인력 고용(74.9%), 교사 고용(59.7%) 순으로, 특별한 요구를 가진 유아 지원에 대해 체감하는 중요도는 29.0%로 다른 국가들에 비해 낮은 비율이었다. 노르웨이나 덴마크는 교

사 급여 개선이나 지원인력 고용에 대한 요구는 비교적 낮은 편이고 특별한 요구를 가진 유아를 지원해 주는 것이 필요하다는 응답이 높았고 일본의 경우는 모든 항목에서 전체적으로 필요성 인식 비율이 낮았으나 칠레와 터키는 기관 시설 개선에 대한 기대가 가장 큰 것으로 나타나 국가 간 현실적 결핍부분을 교사들이 정확하게 짚고 있는 것으로 보인다.

기관 차원에서 유아의 초등학교 전이를 돕기 위해 제공하는 활동들에 대해 국가별 현황을 보면, 우리나라의 경우 모든 활동들에서 전반적으로 비교적 낮은 응답률을 보여, 초등학교 전이의 중요성에 대한 인식 제고 및 실행 방안에 대한 고찰이 필요함을 알 수 있다.

〈표 6〉 예산이 5% 증액될 경우 우선순위를 둘 항목(지표: 예산 지출 우선순위에 대한 교사 인식)

단위: %

구분	전체	칠레	덴마크	독일	아이슬란드	이스라엘	일본	대한민국	노르웨이	터키
도구/실외환경	50.3	74.2	22.6	45.2	37.6	69.4	40.1	52.6	26.2	85.0
취약계층/다문화 유아 지원	40.6	69.1	38.1	31.6	58.8	65.8	11.5	19.6	28.1	42.8
교사 고용	70.6	70.1	83.4	82.3	68.8	86.0	47.9	59.7	76.0	60.9
기관 시설 개선	47.1	71.5	16.8	42.0	52.5	62.5	40.2	38.3	15.9	83.8
특별한 요구를 가진 유아 지원	65.1	90.1	70.1	50.4	71.4	82.5	46.7	29.0	63.7	81.7
교사 전문성 개발	60.7	88.3	54.8	46.5	58.6	80.2	27.3	52.3	55.4	82.8
교사 급여 개선	71.5	87.5	41.1	73.0	89.7	84.5	68.0	75.3	50.8	73.6
지원 인력 고용	53.7	69.4	20.8	48.0	48.2	63.6	58.1	74.9	29.2	71.0

주: 응답은 3점 척도 상에서 3점(매우 그러함)에 응답한 교사 비율(%)을 나타냄.
 자료: 김은설·박진아·이슬미(2019). OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019. 육아정책연구소. p. 93.

〈표 7〉 초등학교 전이를 돕는 활동을 수행하는 비율(지표: 초등학교로의 전이)

단위: %

구분	전체	칠레	덴마크	독일	아이슬란드	이스라엘	일본	대한민국	노르웨이	터키
초등학교와 의사소통	83.5	58.4	99.2	93.7	98.9	61.5	99.4	55.6	98.1	86.7
발달 기록 공유	73.5	45.4	98.8	58.9	98.3	43.2	97.8	42.8	95.6	80.9
초등교사 및 교장 초대	50.5	28.7	61.1	65.9	80.3	20.7	57.2	27.8	39.6	72.6
합동 방문 구성	68.0	37.0	93.8	87.6	95.9	58.6	79.3	48.4	55.4	56.2
초등교사와 회의	55.8	50.4	79.2	61.2	68.9	35.0	57.3	20.2	65.1	65.2
초등전이 관련 교사연수	42.5	53.9	21.1	49.2	21.6	36.1	59.9	39.9	36.9	64.0
지역과 프로그램 개발	42.5	26.2	86.2	19.9	38.3	27.4	32.5	13.5	89.5	49.1
설명회 개최	60.2	82.4	69.1	64.9	29.1	48.3	31.6	67.1	67.1	82.5

자료: 김은설·박진아·이슬미(2019). OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019. 육아정책연구소. p. 99.

다. 원장 및 교사 특성

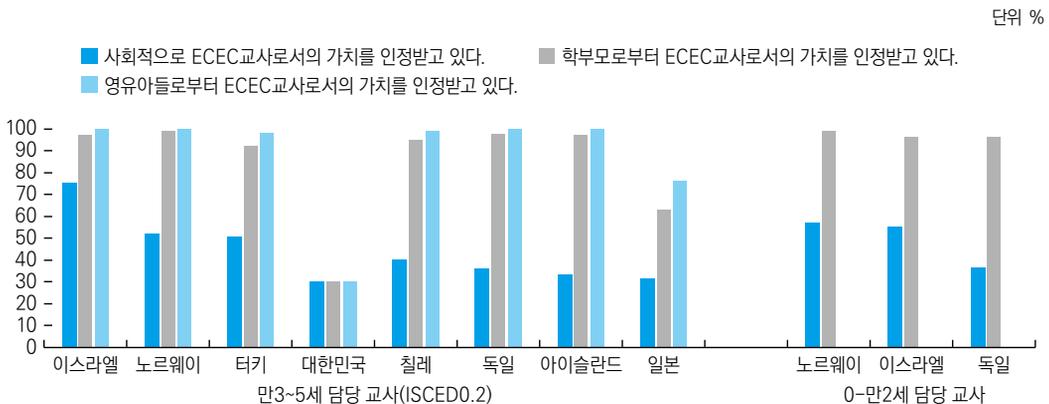
조사 참여 원장들을 대상으로 전문성 개발에 해당 항목이 얼마나 중요한지 물어본 결과, 리더십(19.8%) 및 인적자원 관리(21.0%), 유아 발달(20.1%)과 같은 실제 업무와 밀접한 영역들보다 유아교육·보육 정책에 관한 전문성 개발이 필요하다는 응답률(22.8%)이 가장 높았다. 즉, 전문성 개발을 통해 유아교육·보육 정책에 대한

이해도를 높이하고자 하는 요구가 결과에 반영된 것이라고 볼 수 있다. 반면, 독일의 원장들은 인적자원 관리가(29.2%), 일본의 원장들은 상호작용에 대한 관찰 관련 전문성 개발이 가장 많이 필요하다(56.9%)고 응답하였으며 한국의 원장들은 부모 및 보호자와의 협력에 관한 전문성 개발의 필요성(52.9%)을 가장 높게 느끼고 있었다.

〈표 8〉 교육훈련이 필요한 주제에 대한 교사 인식(지표: 전문성 개발에 대한 요구)

구분	전체	칠레	덴마크	독일	아이슬란드	이스라엘	일본	대한민국	노르웨이	터키
리더십 연구와 이론	19.8	19.8	7.4	15.5	10.4	18.7	36.6	43.3	11.7	14.3
유아교육·보육 정책	22.8	31.2	9.4	21.3	8.5	21.7	40.0	45.8	13.2	14.5
유아 발달 관련 자료의 사용	22.1	21.6	6.1	21.4	13.0	15.9	45.7	40.1	21.3	13.3
유아 발달, 웰빙과 학습 계획	20.1	16.1	2.5	26.4	7.8	15.8	53.9	31.2	17.3	10.1
부모 및 보호자와의 협력	20.9	19.8	2.6	16.1	6.3	11.4	56.7	52.9	9.2	13.0
초등학교와의 협력	14.4	14.4	3.3	13.4	5.1	7.3	42.8	25.8	9.0	8.5
상호작용에 대한 관찰	21.9	14.7	5.8	19.7	15.3	13.9	56.9	42.0	18.0	10.8
효과적인 피드백 제공	21.4	24.3	5.6	20.5	19.8	13.2	43.1	42.6	13.6	10.3
형평성과 다양성 증진	16.4	24.1	0.5	16.3	13.5	13.5	26.8	34.2	9.3	9.4
인적 자원 관리	21.0	17.0	4.6	29.2	17.5	15.1	33.7	46.0	14.8	11.5
재무 관리	18.9	20.7	4.6	17.5	19.0	13.1	20.2	47.9	15.1	12.0

주: 응답은 4점 척도 상에서 4점(매우 그러함)에 응답한 교사 비율(%)을 나타냄.
 자료: 김은설·박진아·이솔미(2019). OECD TALIS 국제 유아교원 비교 연구 2019. 육아정책연구소. p. 113.



[그림 3] ECEC 교사직 인정에 대한 인식 비교(지표: 전문성의 가치에 대한 인식)

자료: OECD(2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the starting Strong Survey 2018.

유치원이나 어린이집 교사로서의 직업가치에 대해 인정받는 정도에 대한 응답을 국가별로 비교해보면, 우리나라는 사회적 가치 인정에 있어 9개국 중 4위로 중간 정도를 차지하고 있었다. 그러나 유아나 부모로부터 교사로서의 가치를 인정받는 정도 부문에서는 상대적으로 낮은 위치를 보였고 극도의 낮은 비율을 보이는 일본을 제외하면 거의 최하위 위치였다.

맺음말

OECD는 본 고에서 제시되고 있는 지표들뿐 아니라 모든 세부 지표에 대해 분석하고 있으며 지표들 간 관련성과 현상에 대한 해석, 개선을 위한 권고 사항까지 제안하고 있다. OECD TALIS SS 보고서 1권에 제시된 교원 정책 개선을 위한 OECD 제언의 일부를 인용하면서 글을 맺고자 한다. 대부분은 우리나라 교원 교육과 정책에 주는 시사점으로도 볼 수 있을 것이다.

1. 교원을 위한 양성교육, 현직교육, 훈련과정은 모두 교사에게 좋은 실행(practice)을 교육하는 기회이다.
2. 모든 양성교육 ECEC 프로그램에는 직무 기반(working-based) 학습 요소를 포함해야 한다.
3. 교원 교육은 가장 효율적인 부모 참여 방법에 대해 배울 수 있도록 기획되어야 한다.
4. 교원 교육에는 아동과 그 가족이 교육 단계 전환기의 전이(transition)에 대응하는 방법이 포함되어야 한다.
5. 교원과 아동 간 상호작용을 촉진하기 위해 아동의 학급규모를 줄일 필요가 있는지 검토해야 한다.
6. 뛰어난 역량을 갖춘 교사를 유치하고 유지하기 위해 영유아 교원의 보상체계를 검토해야 한다.
7. 업무 스트레스의 원인을 파악하고 완화시키기 위한 전략 개발을 위해 ECEC 전문가와 협의해야 한다.
8. 교원이 전문성 개발에 참여할 시간을 가지도록 유급 휴가를 주어야 한다.
9. 전문성 개발에 참여할 수 있도록 금전적 인센티브를 지원해야 한다.
10. 양질의 전문성 개발을 위한 욕구를 파악하고 이에 대해 교사와 원장 간 협의가 있어야 한다.
11. 공립과 사립 기관 간 일관된 질을 보장할 수 있도록 하고 공·사립에 대한 접근성이 모두에게 있어야 한다.
12. 문화적 배경이 다르거나 특별한 요구를 가진 아동에게 적용되는 교육 방법을 교원 교육에 포함해야 한다.
13. 사회경제적 취약 아동의 비중이 높은 ECEC 기관에는 수준 높은 교육을 이수한 교원을 배치한다.
14. 예산 우선 지원 항목이 현장의 요구를 신중하게 고려하여 설정될 수 있도록 관련자들과 소통해야 한다.
15. 과정적 질을 고려한 질적 기준 및 모니터링 제도가 명확하게 규정되어 있어야 한다.
16. 원장들이 교원 채용에 있어서의 어려움을 해결할 수 있는 방안을 강구해야 한다.
17. 정책 및 규제로 인해 원장 업무가 과도하게 많아져 다양한 영역에서 리더십 발휘를 못하는 일이 없도록 해야 한다.

자료: OECD(2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the starting Strong Survey 2018.