

2008 한국육아지원학회 추계학술대회

유아교육의 질적 향상을 위한 평가의 역할과 과제

- 일시 : 2008년 11월 15일 (토) 09:00~17:10
- 장소 : 성신여자대학교 수정관 420호
- 후원 : 삼성복지재단, 육아방송, 성신여대, 교문사, 창지사, 양서원



한 국 육 아 지 원 학 회

The Korean Society for Early Childhood Education & Care

본 교재는 교문사의 지원으로 제작되었습니다.

모시는 글

안녕하십니까?

결실의 계절인 아름다운 가을에 본 학회에서는 “유아교육의 질적 향상을 위한 평가의 역할과 과제”라는 주제로 여러분을 초대합니다.

한국 유아교육은 질적 향상이라고 하는 중요한 과제에 당면하고 있으며, 이러한 질적 향상을 위한 과정에서 평가의 역할이 무엇보다 강조되고 있습니다. 국가적으로 유아교육 기관의 질 관리 체제 구축을 위한 평가시스템이 운영되고 있고, 또한 생애초기 기본학습 능력 보장을 위한 유아를 위한 평가체제도 마련되고 있습니다. 그러나 평가라고 하면 흔히 부정적인 측면에서 이해되기 쉬우며, 평가의 본질과 방향에 대해 모호하여 이로 인한 역효과를 걱정하기도 합니다. 이러한 관점에서 본 학술대회에서는 질적 향상을 위한 유아, 유아교육기관, 교육과정, 교원에 대한 평가가 어떠한 방향으로 진행되어야 하는지에 대한 발표와 토의의 장을 마련하고자 합니다.

유아교육의 질적 향상을 위한 평가의 역할과 과제에 대하여 좀 더 학문적으로 소화하고 체계화시키려는 의도에서 준비한 자리이오니 공사다망하시더라도 참석하시어 유익한 시간을 함께 나누시기 바랍니다.

2008년 10월

한국육아지원학회 회장 장 영 희

학술대회 일정표

09:00~09:40 등 록

■ 오전 사회: 김정원(한국성서대학교 영유아보육과 교수)

09:40~10:00 개회사 및 축사 장영희(한국육아지원학회 회장)

10:00~10:50 주제발표 1 학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아 평가
이진희(계명대학교 유아교육과 교수)

10:50~11:10 휴식

11:10~12:00 주제발표 2 교육과정 평가의 방향 및 과제
김경자(이화여자대학교 초등교육과 교수)

12:00~13:30 점심 및 Young Scholar Session

-1분과(수정관 406호)

■ 사회: 김경란(광주여자대학교 유아교육과 교수)

- 유아교사 놀이운영 실제 신념에 따른 유아 사회극 놀이의 수준차이에 관한 연구
강성숙(영동대학교 유아교육과 겸임교수)
- 유치원 실외놀이에서 신체활동게임에 참여하는 또래집단 탐구
이봉선(아주대학교 교육대학원 겸임교수)
- 예비교사를 위한 웹 기반 PBL 적용과정 탐색
권혜진(세계사이버대학 아동보육과 교수)

-2분과(수정관 407호)

■ 사회: 주영은(재능대학 아동학과 교수)

•공동육아에 관한 논의를 통해 본 유아교육에 대한 다양한 목소리

이현진(숭의여자대학 유아교육과 강사)

•영아 사회화 과정에서의 어머니 역할에 대한 문화 기술적 연구

권경숙(성신여자대학교 유아교육과 강사)

•미국 단기 체류 부모님들이 유아언어교육에 대한 인식 및 교육방법 분석

정가운(이화여자대학교 유아교육과 강사)

■ 오후 사회: 이현숙(경북대학 유아교육과 교수)

13:30~14:20 주제발표 3 질적 수준과 책무성을 제고하기 위한 유아교육기관 평가

장명림(육아정책개발센터 연구위원)

14:20~15:10 주제발표 4 교사의 질을 보장하기 위한 유아교사양성기관 평가

이현옥(성결대학교 유아교육과 교수)

15:10~16:10 토의(지정토론)

•“학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가”에 대한 토론

최일선(경인교육대학교 유아교육과 교수)

•“교육과정 평가의 방향 및 과제”에 대한 토론

조경자(호서대학교 유아교육과 교수)

•유아교육기관 평가의 방향 및 과제에 대한 토론

정혜손(한국국공립유치원교원연합회 회장)

•교사의 질을 보장하기 위한 교원양성기관 평가

김주후(아주대학교 교육대학원 교수)

목 차

- 1: 가 9
발표 이진희(계명대학교 유아교육과 교수)
- 2: 가 33
발표 김경자(이화여자대학교 초등교육과 교수)
- 3: 가 55
발표 장명림(육아정책개발센터 연구위원)
- 4: 가 85
발표 이현옥(성결대학교 유아교육과 교수)

()

- “학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가”에 대한 토론 107
최일선(경인교육대학교 유아교육과 교수)
- “교육과정 평가의 방향 및 과제”에 대한 토론 113
조경자(호서대학교 유아교육과 교수)
- 유아교육기관 평가의 방향 및 과제에 대한 토론 120
정혜손(한국국공립유치원교원연합회 회장)
- 교사의 질을 보장하기 위한 교원양성기관 평가 124
김주후(아주대학교 교육대학원 교수)

Young Scholar Session

- 유아교사 놀이운영 실제 신념에 따른 유아 사회극 놀이의 수준차이에 관한 연구 131
강성숙(영동대학교 유아교육과 겸임교수)
- 유치원 실외놀이에서 신체활동게임에 참여하는 또래집단 탐구 135
이봉선(아주대학교 교육대학원 겸임교수)
- 예비교사를 위한 웹 기반 PBL 적용과정 탐색 140
권혜진(세계사이버대학 아동보육과 교수)
- 공동육아에 관한 논의를 통해 본 유아교육에 대한 다양한 목소리 148
이현진(숭의여자대학 유아교육과 강사)
- 영아 사회화 과정에서의 어머니 역할에 대한 문화 기술적 연구 155
권경숙(성신여자대학교 유아교육과 강사)
- 미국 단기 체류 부모님들의 유아언어교육에 대한 인식 및 교육방법 분석 163
정가운(이화여자대학교 유아교육과 강사)

■ 173

주제발표 1

가

이 진 희 (계명대학교 유아교육과 교수)

학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가

이진희(계명대학교 유아교육과 교수)

I. 들어가는 말

평가란 함께 이해하고 배워나가는 교육의 기회를 제공함으로써(Greene, 2000), 교육의 실재를 이해하고 향상시켜나갈 수 있는 실질적이고 유용한 도구다. 우리나라에서도 지난 십여 년간 유아평가에 대한 관심이 증가하면서, ‘대안평가’, ‘참평가’, ‘수행평가’, ‘역동적 평가’ 등의 다양한 평가방법에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 또한 현장에서 실천되고 있다.

그렇지만 평가란 어느 프로그램에서든 어떤 연령의 학습자를 대상으로 하든 항상 쉽지 않은 과제이며 또한 바쁜 교육의 현장에서 마지막으로 이루어지는 숙제가 되기도 한다.

특히 유아평가의 경우 유아교육과 유아가 가지는 다양성, 역동성, 복잡성으로 인하여 누가, 무엇을, 어떻게 평가해야 하는지를 정확하게 이해하고 실시하기가 더욱 힘들게 여겨진다. 오늘의 주제발표를 통하여 유아교육의 특성, 유아교육에 영향을 미치는 제 이론의 생성과 변천, 우리 사회문화의 맥락 속에서 의미를 가지는 유아평가의 방향성에 대한 고민을 나누고자 한다. 학습자의 전인적 발달을 지원해줄 수 있는 유아평가의 원칙과 방법론에 대한 설익은 생각들을 함께 나누면서 더불어 유아평가의 의미를 만들어가는 기회가 되기를 소망한다.

어떻게 유아의 전인적 발달을 지원할 수 있도록 평가를 실시할 수 있을지에 대한 이론적 탐색을 위하여 먼저 유아평가에 대한 국내외의 동향을 살펴보고 이어서 이를 토대로 하여 형식적인 절차로서의 평가가 아니라 진정으로 유아를 지지해줄 수 있는 유아평가의

방향에 대하여 모색해 보고자 한다.

Ⅱ. 유아평가의 국내외 동향

최근 이십여 년 동안 여러 학문 분야에서 패러다임의 전환이 이루어져온 것과 마찬가지로, 학습자 평가라는 분야에 있어서도 전통적으로 심리측정 모형이라는 패러다임을 중심으로 하여 학습자에게 점수를 부여하고 선발하고 보고하는 수량적 평가활동에서부터 큰 변화가 이루어져 왔다. 즉 학습과정이라는 맥락과 별개의 것이 아니라 그 과정에 통합된 한 부분으로서의 평가, 다른 사람과의 비교를 위한 평가가 아니라 자신의 학습과 발전에 비추어 바라보는 평가, 학습자에 대하여 부과되는 평가가 아니라 학습자와 함께 하는 평가, 진공상태에서 이루어지는 것이 아니라 맥락 속에서 이루어지는 평가, 전형적인 수행보다는 최선의 수행을 찾는 평가, 개인에게 꼬리표를 붙이는 평가가 아니라 지원해주기 위한 평가의 방향으로 전환이 이루어졌다(Gipps & Stobart, 2003). 이에 따라 전통적으로 평가도구의 신뢰도에 지나치게 초점을 두던 것에서 평가의 정보제공(disclosure) 정도와 그러한 평가정보의 충실성(fidelity)을 중심으로 생각을 전환하는 것의 필요성 또한 제기되고 있다(Wiliam, 1992).

유아교육에 있어서도 프로그램 평가의 모형과 방법론이 점차 다양화되고 있기는 하지만 전통적으로 결과 중심의 프로그램 평가가 주를 이루면서 이에 따라 수량적 평가, 표준화검사 중심의 유아평가가 많이 실시되었다(이진희 & Walsh, 2004). 그러나 1980년대 후반부터 유아를 대상으로 하는 표준화검사에 대하여 역동적인 유아의 발달적 특성으로 인한 어려움(Bergen, 1997), 지금까지 개발된 표준화검사 도구 자체의 낮은 신뢰도와 타당도(Meisels, 1987; Shepard, 1992), 교육목표와 교육과정에 미치는 부정적 영향(Bergen, 1997; Shepard, 1989), 유아와 가족, 그리고 교사에게 미치는 부정적 영향(James & Tanner, 1993) 등의 측면에서 문제점이 지속적으로 지적되면서 대안평가, 참평가, 수행평가, 역동적 평가 등이 부각되어 왔다.

이에 따라 미국유아교육협회(National Association for the Education of Young Children[NAEYC]) 및 미주정부교육부 산하 유아교육전문가협회(NAECS/SDE, 1991, 2003)에서는 공동으로 유아교육에서의 교육과정과 측정 및 평가에 대한 공동 성명서를 공포하게 되었으며 학계에서도 유아에게 적합한 대안평가에 대한 다양한 이론이 정립되고 있

다. 특히 2005년에 개정된 NAEYC의 평가인증 준거를 살펴봄으로써 유아평가의 동향을 짚어볼 수 있을 것이다. 여러 번의 개정에도 불구하고 종전의 NAEYC 평가인증 준거(1984, 1991, 1998)와 이를 토대로 하여 나온 ‘발달에 적합한 실제(DAP)’가 사회문화적 맥락에 충분히 민감하지 않고 다양한 학문적 발달을 제대로 반영하지 못한다는 비판이 제기되어 왔다(이진희 & Walsh, 2005; Swadener & Kessler, 1991). 특히 종전의 평가인증 준거와 DAP의 내용이 표면적으로는 구성주의를 표방함에도 불구하고 구체적인 내용을 살펴보면 성숙주의를 지향하면서 자유방임 교육에 가깝다는 지적(Spodek & Saracho, 1997)을 받은 바 있다. 이러한 다양한 비판의 목소리를 토대로 NAEYC에서는 1999년 평가인증 과정과 준거를 완전히 새로운 마음으로 다시 출발할 수 있도록 결정하였으며, 각 분야의 전문가와 협력하고 일련의 진통과 담론을 거쳐 2005년 새로운 평가인증 절차와 준거가 완성하고 이를 2006년 9월부터 시행하고 있다. 새로운 평가인증 준거를 살펴보면 유아평가의 중요성을 인지하고 유아평가에 대한 현대적 이론과 연구결과를 상당히 반영하고 있다는 것을 찾아볼 수 있다.

새로운 NAEYC 평가인증 준거(2005)에서는 이전에 비하여 유아평가를 하나의 독립된 범주로 제시함으로써 유아교육과정에 있어서 평가가 가지는 중요성을 인식하고 부각시키고 있음을 알 수 있다. 즉 1998년판 평가인증 기준에서는 ‘J. 평가’라는 범주 하에 프로그램 평가와 관련된 준거 두 개, 유아평가와 관련된 준거 한 개로만 구성되어 있었던 것에 비하여, 새로운 평가인증에서는 프로그램 평가는 ‘표준 10. 리더십 및 운영’ 범주 하에서 소개하고, 유아평가는 ‘표준 4. 유아 진보상황 평가’라는 별도의 범주로 구체화하여 제시하고 있다. ‘유아 진보상황 평가’라는 범주 하에 평가 준거들을 5가지 핵심 영역, 즉 1) 평가계획 수립하기, 2) 적절한 평가방법 사용하기, 3) 유아의 흥미 및 요구를 확인하고 진보상황을 기술하기, 4) 교육과정의 수정, 교수방법의 개별화 및 프로그램 개발을 위한 정보 제공하기, 5) 가족과 의사소통하며 평가과정에 참여시키기 등으로 분류하고 있으며 총 27개의 준거를 구체적으로 제시하고 있다(부록 참조). 이 준거들을 살펴보면, 유아평가에 대한 현대 이론의 흐름에 발맞추어 체계적으로 계획된 평가, 다양한 평가의 실시, 평가결과의 적극적인 활용, 평가과정의 가족 참여 및 의사소통 등이 강조되고 있음을 알 수 있다.

새로운 평가인증 체제에서는 각 준거별로 대상연령을 구분하여 공통, 영아용, 걸음마기 유아용, 유아원아용, 유치원아용으로 제시하여 연령적 적합성을 고려하고 있다. 아울

러 시범실시 준거(emerging practice criterion)를 포함시키고 있는데 이는 현실적 여건을 고려하여 아직 의무적으로 적용하지는 않아서 총점에는 포함되지 않지만 앞으로 유아교육이 나아가야 할 방향을 가늠하게 해주는 준거라 할 수 있다. 유아평가에 대한 시범실시 준거를 보면, 먼저 장애유아를 찾아내어 적합한 교육적 조치를 제공하기 위하여 모든 유아를 대상으로 발달선별검사를 실시하고 필요시 전문가 의뢰와 상담 과정을 확인하는 조치가 포함되어 있다. 특수교육 서비스의 필요 여부 등을 판단하기 위해 이러한 표준화 검사나 규준참조검사를 사용할 경우에는 검사도구의 신뢰도와 타당도에 대한 일정 기준을 충족하여야 하고 다양한 발달영역에 대한 검사를 실시해야 함을 제안하고 있으며, 아울러 관찰, 체크리스트, 평정척도, 결과물 표집과 같은 비형식적 평가도구를 함께 사용해야 한다는 것도 지침으로 제시하고 있다. 둘째로, 평가결과를 해석하고 유아의 흥미와 요구에 맞게 교육과정과 교수학습 실재를 수정하는 과정에 있어서 교사들이 최소한 일주일에 한 번씩 팀으로 만나서 협의하도록 하는 준거가 시범적으로 실시되고 있다. 이는 유아평가에 있어서 팀 접근법(team approach)의 중요성(McAfee & Leong, 2008), 관련되는 이들의 상호협력의 중요성을 강조하는 것이다. 마지막으로 유아평가와 관련된 비밀보장 절차를 밟고 가족들에게 충분히 설명할 것을 시범실시 준거에 포함시키고 있다.

우리나라의 경우, 다른 영역에 비하여 유아평가에 대한 연구가 상대적으로 활발하게 이루어지지 못하여 왔다는 지적을 받고 있다(김경철, 1997). 다행히 최근에는 바람직한 유아평가에 대한 연구가 상당히 왕성하게 이루어지고 있으며 2007년 개정 유치원 교육과정에서도 바람직한 유아평가의 원리가 반영되고 있음을 알 수 있다. 예컨대, 2007년 개정 유치원 교육과정에서는 유아의 총괄적인 성취 정도가 아니라 특성과 변화 정도를 평가하는 것을 강조함으로써 과정중심의 평가를 지향하고 있으며, 제6차 유치원 교육과정에 비해 교육 평가방법이 보다 조직적이고 체계적으로 범주화되어 있다. 또한 유아의 정서 발달을 포함한 전인적 발달, 기본생활습관을 강조하는 2007년 개정 유치원 교육과정의 기본 방향에 맞추어(문미옥, 2008), 평가에서도 이러한 측면을 반영할 수 있도록 유치원 일과 속의 포괄적인 평가, 종합적인 평가를 제안하고 있다. 무엇보다 평가결과를 기록하고 분석함으로써 부모면담이나 생활 기록부 작성의 기초자료로 사용할 뿐만 아니라 유아에 대한 이해를 높이고 유아를 돕기 위한 의사결정, 교수·학습 방법 개선, 교육과정 재구성 등에 실질적으로 활용하는 것을 강조하는 점을 찾아볼 수 있다.

유아평가에 대한 국내외 연구동향을 마무리하면서 유아평가에 대한 연구와 실제에 있

어서 초중등교육법(ESEA)에 따라 1965년부터 정부의 지원을 받는 모든 유아교육기관에서 의무적으로 프로그램의 효과를 평가하여 보고하도록 하는 교육실제가 발달된 미국과 상대적으로 프로그램 평가가 활성화되지 않은 우리나라의 경우 유아평가의 배경과 맥락이 차이가 날 수 있음(이진희, 2007)을 인식할 필요성을 지적해 두고자 한다. 더 근본적으로는, 어느 사회에서든 평가라는 것이 쉽지 않은 과제이기는 하지만 그럼에도 불구하고 사회 진보와 개선이라는 측면에서 평가에 대하여 긍정적인 믿음을 갖고 있는 북미지역(Schwant, 1992)과 평가라는 낯선 실재에 대하여 어려움이나 거부감을 가지는 다른 지역 사이에는 평가에 부여하는 가치와 관련 제도 측면에서 상당한 차이가 있을 것이다. 따라서 앞으로 이러한 사회문화적 가치와 실제의 차이를 이해하고 반영하면서 우리 사회의 맥락과 가치에 적합한 유아평가의 방향을 찾고 실험하며 협의하고 수정하는 지속적인 과정이 절실히 필요하다고 제안한다.

Ⅲ. 유아의 전인적 발달을 지원해줄 수 있는 평가의 탐색

1. 유아평가에 대한 의미 만들어가기

유아교사나 학부모와 이야기를 나누다보면 ‘유아평가’라는 용어를 듣기만 해도 서열화, 꼬리표 붙이기, 경쟁, 시험지옥, 입시제도의 문제점 등과 같은 부정적인 연상을 떠올린다는 것을 자주 경험하게 된다. 그러한 경험이 누적되면서 유아평가라는 용어 자체를 없애고 ‘유아의 학습과 발달을 이해하고 지원하기’로 풀어쓰면 어떨까하는 현실성 없는 생각도 하게 된다. 평가의 구체적인 방법론에 대한 논의와 실천 이전에 유아를 지원해줄 수 있는 평가의 의미와 역할에 대하여 진지하게 다시 생각해보는 작업이 그 무엇보다 절실히 필요하다고 생각한다.

학습자 평가의 패러다임 전환을 논한 Gipps와 Stobart(2003)는 대안평가가 평가에 대하여 전통적 평가와는 완전히 다른 시각으로 접근하며 학습 그 자체에 대해서도 새로운 시각을 가진다는 것, 그리고 학습자와 교사/평가자 간의 관계 역시 다르게 바라보고 있음을 역설한 바 있다. 이는 유아평가에서도 평가에 대한 실천적, 구체적 방법론이 재구성되는 동시에, 혹은 그 전에, 평가의 의미와 기능에 대한 인식 변화가 이루어져야 할 필요성을 시사하는 것이다. 여기서 더 나아가 포스트모더니즘 관점에서 Dahlberg, Moss 및

Pence(1999)는 '유아관찰'과 '교육학적 기록작업(pedagogical documentation)'을 다음과 같이 비교하면서 유아평가 속에 내재된 문제점을 이렇게 비판한바 있다.

교육학적 기록작업은 '유아관찰'과 혼동되어서는 안 된다. 필자들이 이해하는 바로는 '유아관찰'의 목적은 발달심리학, 그리고 특정 연령에 정상적인 유아가 해야만 하는 것에 대한 정의로부터 추출한, 미리 정해놓은 범주와 관련지어 유아의 심리발달을 평가하는 것이다. 이러한 관찰에서는 유아의 학습 과정에 초점을 두는 것이 아니라 발달수준과 단계라는 일반적 도식에 따라 유아를 구분하고 범주화하는 데 초점을 둔다. (중략) 따라서 '유아관찰'은 주로 한 유아가 일련의 기준에 들어맞는지의 여부를 평가하는 것이다. 반면에 '교육학적 기록작업'은 배움이라는 교육활동 속에서 무슨 일이 일어나고 있는지, 미리 정해둔 기대와 규준 없이 유아가 무엇을 할 수 있는지를 직접 보고 이해하고자 노력하는 것이다(Dahlberg, Moss, & Pence, 1999: 146).

Dahlberg 등(1999)은 유아평가에 포함되어 있는 표준화된 발달, 정해진 기준목표, 한정된 사고의 틀에 대한 문제를 제기하고 있는 것이다. 사실 '평가'라는 용어 그 자체에 일련의 준거나 기준에 비추어 평가대상의 가치를 판단한다는 의미가 내포되어 있기에 이러한 비판을 접하면서 무엇이 바람직한 유아평가의 방향일지 더욱 고민하게 된다.

대안적 평가를 잘 실시한다는 것은 녹록치 않은 과제로, 관찰과 기록작업이 핵심적인 요소이지만 교사들이 무엇을 관찰하고 수집, 기록해야 할지, 그리고 이러한 과정을 통해 유아의 강점과 약점에 대하여 알게 된 바를 교육과정과 수업을 향상시키는 데 어떻게 사용할 수 있는지에 대하여 알기 힘들어 한다(McNamee & Chen, 2005). 아직까지 역사가 짧은 대안평가에 대하여 그 전반적인 철학이나 방향에 대해서는 상당한 담론이 이루어진 반면 구체적인 내용과 방법, 결과분석 등의 실제 측면에서는 새로운 탐색과 실천이 절실히 필요한 실정이다. 지금까지 이루어진 실증적 연구가 복잡다단한 교육현상을 지나치게 단순하게 보아온 점을 인식하고 유아의 발달과 학습의 다양성, 복잡성, 역동성을 반영하는 연구방법을 모색하면서 유아평가의 개념과 방법을 지속적으로 발전시켜 나가야 할 것이다. 유아교육이나 유아를 보는 시각이 변화함에 따라 유아평가의 개념과 내용도 함께 변화되어야 할 것이나, 그 과정에서 지금까지 이루어진 알차고 체계적인 모든 실증연구의 결과까지 내다버려야 한다고 주장하는 것은 또 다른 우를 범하는 것이 될 수 있음을 지적해 두고자 한다.

유아평가의 의미를 재개념화하면서 유아교사의 평가에 대한 전문성에 대해서도 다시

생각해보는 것이 필요하다고 본다. 유아평가를 잘 하려면 발달심리학에 대한 지식, 특히 연령별 발달 기준에 대한 지식을 가장 중시하며 한두 번의 평가를 통해 마치 점술사처럼 유아의 능력과 장단점에 대하여 정확하게 ‘알아맞힐’ 수 있어야만 평가자로서의 전문성이 인정된다는 생각을 떨쳐버릴 필요가 있다고 본다. 발달심리학 자체만 해도 구체적인 내용에 들어가면 이론에 따라 상당한 차이가 있으며, 패러다임 변화에 따라 변화, 발전하고 있다. 유아 발달의 사회문화적 맥락, 역동성과 다양성에 초점을 두고 있는 현대의 발달심리학(예컨대, Olson & Torrance, 1998)은 지금까지의 이성과 인지에만 초점을 둔 발달심리학의 편협성, 사회문화적 맥락을 배제하고 진공상태에서 유아를 이해하고자 한 방법론상의 한계 등을 반성하고 있다. 이는 유아교사가 교수학습 활동이라는 맥락 속에서 능동적이고 종합적인 평가 방법을 통하여 열린 마음으로 유아를 보고 듣고 이해하는 과정이 중요함을 시사하고 있다.

아울러 유아교사의 평가에 대한 전문성에 대하여 개념화함에 있어서 유아교사의 자율성에 대해서도 생각해 보아야 할 것이다. 이진희(2007)는 대안적인 유아평가로 주목 받고 있는 포트폴리오 평가의 실재에 있어 교사의 자율성에 대한 존중을 바탕으로 각 교사의 교육철학, 교육방식, 상호작용 양식 등에 가장 부합하는 유아평가 체제를 점진적으로 만들어가는 과정을 인정하고 장려하기보다는 모든 학급에서 비슷한 내용과 분량의 포트폴리오를 만듦으로써 학부모로부터의 학급간 비교나 불만 제기를 피하고자 하는 분위기 속에서는 교사의 소신 있는 유아평가가 이루어지기 힘들다는 것을 지적한 바 있다.

Dahlberg 등(1999)과 Moss(2005)는 페다고지에 관련된 이해를 구성하고 심화시켜나가는 것, 즉 교육현장에서 일어나고 있는 바에 대하여 ‘의미 만들어가기(meaning making)’라는 작업의 중요성을 강조한 바 있다. 유아평가와 관련된 ‘신화’를 벗겨내고 상당한 시간과 노력이 필요하고 힘들더라도 관련자들이 함께 마주 앉아 논의하고 의미를 만들어 나갈 수 있을 때 유아평가가 점진적이지만 의미 있게 유아의 학습과 발달을 지원해줄 수 있을 것이라고 생각한다.

2. 유아평가의 지평 넓히기

바람직한 유아평가의 원리로 Gullo(1997)는 첫째, 교실에서 일어나는 교수학습활동을 이용할 것, 둘째, 측정과정에 있어 교사와 유아의 참여를 적극적으로 유도할 것, 셋째, 교육실제에 유용한 정보를 제공할 것, 넷째, 측정평가와 교육과정 목적 간에 긴밀한 관

계가 있을 것으로 정리한 바 있다. 요약컨대, 부자연스럽고 일회적인 평가 상황이 아니라 자연스럽게 지속적인 교수학습활동 상황에서 다양한 방법과 맥락을 통하여 유아의 발달 및 학습에서의 변화를 알 수 있는 평가가 이루어지며 교사와 유아, 부모 모두가 평가의 주체가 될 수 있고 교사가 교육실제에 직접 활용할 수 있는 정보를 제공할 수 있어야 좋은 유아평가라 할 수 있다. 이러한 바람직한 유아평가의 기본 원리를 토대로 하여 여기에서는 유아평가의 지평을 확장할 수 있는 방법을 몇 가지 모색해보고자 한다.

1) 유아발달의 역동성을 고려한 평가

Katz와 Chard(1989)는 유아의 발달을 생각할 때 규준적인 발달의 측면과 역동적인 발달의 측면을 동시에 고려할 필요성을 강조한 바 있다. 특히 이러한 발달의 역동성, 맥락성은 유아교사로 하여금 끊임없이 유아를 이해하고자 하는 노력을 지속해야 함을 시사한다.

유아는 바로 특정한 문화와 상황 속에서 발달하는 것이며 그러한 상황과 문화 속에서 구할 수 있는 것, 가치를 인정받고 있는 것, 기대되고 있는 것, 예상되는 것, 가능한 것이 발달에 반영된다. (중략) 유아교육이 유아의 발달과 학습을 위한 풍부한 맥락이 되려면 유아에게 무엇이 가장 좋은지에 대하여 이론적, 실증적 근거를 갖고 의사결정을 내려야 하며 그러한 의사결정을 지속적으로 수정해 나가는 것을 목적으로 하여야 한다. 이렇게 하는 데에는 끊임없이 구석구석 질문을 제기하는 것, 끊임없이 철저히 기록하는 것, 그리고 끊임없이 교육, 교육 받는 유아, 그 속에서 이루어지는 발달과 학습을 창의적으로 이해하고자 노력하는 것이 요구된다(Walsh, 2005: 11).

이러한 발달의 역동성은 물론 연령의 증가에 따라 유아가 성숙, 발달해나가는 측면도 유아교사가 이해해야 하지만, 각 유아가 가지는 영역(domain)별 흥미와 능력, 그리고 비형식적/형식적 경험에서의 차이, 성인의 비계설정과 지원의 정도, 사회문화적 가치와 현상 등에 따라 심지어 하루 동안에도 역동적으로 변화하는 발달 양상을 보일 수 있음을 숙지해야 함을 시사하는 것이다.

이러한 발달의 역동성을 반영하여, 연령에 따른 발달규준이나 전반적인 발달단계를 중심으로 유아를 바라보고 평가하던 데서 벗어나 최근에는 어느 정도로 예측이 가능하기는 하지만 엄격하게 고정되어 있지 않은 ‘발달 연속체(developmental continuum)’라는 개념

(McAfee & Leong, 2008)이 도입되었다. 즉 각 영역별, 과제별로 초보자와 전문가로서의 출발점과 도착점, 그리고 그 사이에 이루어지는 발달 과정을 기술하되 유아의 경험과 흥미, 교육기회 등에 따라 상당히 빠른 발달을 보이는 유아, 느리게 발달하는가 싶더니 갑자기 한 두 단계를 건너뛰는 급격히 발달하는 유아, 퇴보하거나 등의 역동성을 고려하고자 하는 것이다. 아울러 다양한 발달 및 학습 영역별로 유아의 학습 및 발달을 평가하여 각 유아의 프로파일을 구성하는 스펙트럼 유아평가이나 유아 교수학습을 위한 브릿징(Bridging) 평가(McNamee & Chen, 2005) 등의 새로운 유아평가를 위한 시도들이 이루어지고 있다. 이러한 일련의 시도에서는 유아의 역동적인 발달을 이해하되 교사에게 무엇을 어떻게 평가해야 할지에 대한 지침을 어떻게 제공해야 할지, 그리고 어떻게 해야 그러한 평가지침이 유아를 바라보는 시각을 좁히는 제한적인 틀이 되지 않도록 할지가 중요한 화두가 된다.

2) 유아를 바라보는 시야가 확대된 평가

교사들이 매년 삼월 새로운 유아들을 만나면 각 유아에 대한 여러 가지 비공식적, 공식적 정보를 토대로 하여 나름의 기대치를 형성하게 된다. Airasian과 Abrams(2003)는 이러한 학년 초에 형성되는 기대치가 이후의 교사와 학습자 간의 상호작용, 그리고 나아가 학습결과에 긍정적 효과와 부정적 효과를 모두 가질 수 있는데, 특히 고정관념과 논리적 오류가 평가의 신뢰도와 타당도를 위협하는 요소가 될 가능성이 크다는 문제를 제기한 바 있다. 여기서 고정관념이란 교사의 신념이나 개인적 편견이 평가에 영향을 줄 때 발생하는 것이며 논리적 오류는 교사가 학습자의 수행을 평가할 때 잘못되거나 부적절한 증거를 선택할 때 생기는 것이다. 이에 따라 Airasian과 Abrams는 학년 초에 형성한 학습자에 대한 인식과 기대치는 단지 하나의 잠정적인 가설로 여기는 태도를 갖고서, 다양하고 종합적인 평가를 통하여 처음에 가졌던 가설을 확인, 반박, 수정해나가는 의도적인 노력을 해나가는 것이 중요하다고 강조하고 있다.

또한 평가에 관한 한, 학년 초 뿐만 아니라 평소에도 유아의 잘하고 좋아하는 것보다는 부족하고 싫어하는 것에 대한 평가가 더 부각되는 경향이 있다. MacDonald (1997)는 이러한 측면을 지적하면서 자신이 가졌던 학부모로서의 경험을 다음과 같이 기술하고 있다.

종종 우리는 유아의 약점을 보는 데 너무 바빠서 유아의 강점을 보는 것은 잊어버린다! (중략) 유치원에 입학하면서 우리 막내아들 존은 보육시설이 아니라 형이나 누나처럼 진짜 학교에 가게 된다는 데 대하여 너무도 좋아했었다. (중략) 나는 존이 매일 점점 더 풀이 죽고 실망해가는 것을 보았다. 존의 즐거움, 호기심, 삶에 대한 열의가 모두 어디로 사라져 버렸는지 알 수가 없었다. 나는 선생님에게 이러한 나의 우려에 대해 이야기하고 선생님이 이에 대하여 어떤 답이나 제안을 줄 수 있을지 알아보기 위해 유치원으로 가서 협의회를 가졌다. 내가 처음으로 들은 것은 존이 색깔을 보고 바로 알아맞히지 못한다는 것이었다. 나도 동의했다. 그런데 존이 할 수 있는 것에 대한 이야기는 전혀 듣지 못했다. 존이 노래를 잘한다는 것, 사람들을 좋아한다는 것, 자기 이름을 다 알고 거꾸로도 쓸 수 있다는 것, 그리고 존이 색깔에 대해서도 곧 배울 준비가 되어 있다고 선생님이 생각한다는 것을 듣기를 얼마나 간절히 바랬는지 모른다(MacDonald, 1997: 20-21).

이러한 MacDoanld(1997)의 일화는 유아교사로서 평가에 임함에 있어서 오래된 발달이론에 얽매어 미리 정해둔 좁은 틀 속에서 유아가 할 수 없는 점만을 찾기보다는, 유아를 바라보는 시각을 넓혀 유아가 할 수 있는 것, 잘 하는 것, 흥미로워 하는 것을 적극적으로 찾아주어야 함을 요구하고 있다. 물론 유아가 더 향상될 수 있는 부분, 발달과 학습이 지연되고 있는 영역을 찾고 이를 극복할 수 있도록 도와주는 측면도 함께 이루어져야 하겠지만, 기존의 평가준거가 다루지 못하고 있는 다양한 측면에서 나타나는 유아의 잠재력과 가능성을 알아보고 더욱 지원해 주는 것 역시 간과해서는 안 되는 중요한 부분인 것이다.

이러한 평가의 초점 확대는 Gipps와 Stobart(2003)가 말하는 학습자 평가 패러다임의 변화와도 맥을 같이하는데, 이들은 대안평가, 그 중에서도 특히 역동적 평가(dynamic assessment)에서는 학습자가 못하거나 전형적으로 보이는 수행이 아니라 가장 잘하는, 최선의 수행을 보고자 한다고 차별화한 바 있다. 아울러 실제 삶을 반영하듯 교사나 다른 학습자와의 상호작용이라는 맥락 속에서 이루어지는 수행을 보고자 하는 평가의 모형을 통해 유아의 강점과 잠재성을 발견할 가능성이 더욱 확장된다.

앞에서 언급한 프로젝트 스펙트럼의 평가방법 역시 특정 영역에만 가치를 부여하던 기존 교육방식에서 벗어나 보다 폭넓은 발달영역에서 각 유아가 가진 강점을 발견해주고자 하는 평가방법(Chen, Krechevsky, & Viens, 1998)이라고 할 수 있을 것이다. Gardner의 다중지능 이론과 Feldman의 영역별 발달이론에 근거하여 여러 영역에서 다양한 교육활동을 하고 그러한 과정 속에서 일련의 평가가 자연스럽게 이루어지는 프로젝트 스펙트럼

의 평가방법은 최소한 유아를 바라보는 시야를 넓혀주었다는 점에서 중요한 역할을 하였다고 평가할 수 있을 것이다. 또한 최근에 특정 프로그램이 아니라 다양한 유아교육 프로그램에서 활용할 수 있도록, 5가지 영역에서 일반적으로 널리 활용되는 유아교육 활동을 선별하고 이에 대하여 평가 루브릭을 적용, 제공함으로써 각 유아의 학습과 발달을 이해하고자 하는 브릿징 평가(McNameee & Chen, 2005) 역시 유아의 강점에 초점을 두면서 유아평가의 폭을 넓히고자 하는 대안평가의 움직임 속에 있다고 할 것이다.

지금까지 유아평가가 학습자의 약점에 초점을 두었을 뿐만 아니라 학습자의 인지적 측면에 편향되었다는 것, 그리고 이러한 평가에 사용된 많은 측정도구들이 발달과 학습 상의 장애를 찾는 데는 효과적이거나 일반적으로 이루어지는 유아의 다양한 학습과 발달 양상을 가늠하는 데에는 많은 한계를 가진다는 점(이진희 & Walsh, 2004)도 유아평가의 폭을 매우 제한적으로 만들어왔다. 이진희와 Walsh (2004)는 특히 이렇게 적절하지 못한 평가도구가 프로그램 평가를 위해 사용될 때에는 유아교육과정에 상당히 심각한 왜곡현상을 가져오며 유아와 교사 모두에게 부정적인 영향을 끼칠 수 있음을 지적한 바 있다. 기존의 표준화된 상황 속에서 분리되고 탈맥락적인 항목을 평가하던 데서 벗어나, 유아의 삶이라는 맥락 속에서 진정으로 의미 있고 고차적인 지식과 기능의 습득, 그리고 유목적으로 그러한 지식과 기능을 실제 활용할 수 있는 능력, 이러한 학습과 발달의 중요한 맥락이 되는 정서와 학습 성향 등을 폭넓게 평가해야 할 필요성이 제기된다.

McAfee와 Leong(2008)은 특히 유아를 대상으로 하는 평가에서는 다양한 평가의 창을 활용하는 것, 즉 다양한 정보원, 평가방법, 평가맥락을 활용하는 것이 중요하다고 강조한 바 있다. 그런데 유아를 바라보는 시야를 확대하기 위해서는 평가방법뿐만 아니라 교수학습활동 역시 다양하고 통합적으로 운영되어야 함을 지적하고자 한다. 즉 교수학습활동이 대집단 활동, 언어나 수과학과 같은 특정 학습영역을 중심으로 하여 교사-주도적으로 이루어진다면 특별활동 등에 물리적 시간을 지나치게 빼앗길 경우 아무리 평가활동을 다양하게 한다고 하더라도 유아의 전인적 발달을 제대로 가늠하거나 지원해줄 수 없을 것이다. 교실 내에서 평가를 성공적으로 실시할 수 있을지의 여부는 학습자에게 제공되는 교수학습활동, 수업의 질에 달려있음을 지적했던 Airasian과 Abrams(2003)의 논지를 깊이 되새길 필요가 있을 것이다.

3) 교사와 유아가 함께하는 평가

Gipps와 Stobart(2003)는 새로운 평가의 패러다임에서는 학습자가 자신의 학습과 평가에서 적극적이고 능동적인 참여자가 되는 것이 그 무엇보다 가장 중요하다고 역설한 바 있다. 유아가 피동적인 평가의 대상이 아니라 적극적인 평가의 주체로서 자신의 학습과 발달을 되돌아보고 스스로 계획을 세우고 실천할 수 있는 자율적이고 자기반성적인 학습자가 되도록 길러내는 것은 유아교육의 목표와도 맥을 같이할 것이다.

이진희(2006)는 미국의 한 유아교육 프로그램에서의 포트폴리오 평가에 대한 사례연구를 통하여 포트폴리오 평가가 실제로 유아로 하여금 반성적 사고를 하고 자신의 학습에 대한 주도권을 가지게 하는 가능성이 있음을 확인하였다. 유아 스스로 자신의 포트폴리오에 포함시킬 활동 결과물을 선택하는 과정 그 자체가 학습을 되돌아보고 자신을 평가하는 기회뿐만 아니라 개별화 학습의 기회, 그리고 앞으로의 학습을 위한 계획과 의사결정의 시간이 될 수 있다. 두 주에 한번, 혹은 한 달에 한번 등 주기적으로 유아가 자기평가를 실시하도록 하는 시간을 가지는 것은 교수학습에 쓰일 시간을 낭비하는, 평가를 위한 평가가 아니라 의미 있는 교수학습활동의 유기적인 한 부분으로 기능할 수 있다.

처음에는 유아가 자기평가를 깊이 있게, 효율적으로 하기 쉽지 않을 것이지만, 자신을 평가하는 능력을 기르는 것 역시 중요한 발달과업이자 학습과제다. Gipps와 Stobart(2003)는 자기평가 능력을 기르도록 하는 것이 학습자의 메타인지 능력을 향상시켜 자신의 학습을 계획하고 점검하고 균형을 맞추며 통제함으로써 자기조절적인 학습자가 되도록 하는 과정의 중요한 부분임을 강조하였다. 이진희(2006)의 사례연구에서도 유아들이 처음에는 자신이 좋아하는 친구, 애완동물 등 소재의 측면에서 포트폴리오에 포함시킬 활동 결과물을 선택하였으나 점차적으로 자신이 얼마나 노력을 기울였는지, 혹은 어느 정도의 성취를 이루었는지 등의 기준을 세워나가며 평가를 하였다. 이는 교사뿐만 아니라 유아가 평가에 또 다른 주체로서 참여하도록 하는 자기평가가 자기인식, 자기조절, 자기점검의 과정을 경험하면서 전인적으로 성장하는 데 도움이 될 수 있음을 시사한다. 같은 맥락에서 Helm, Beneke와 Steinheimer(1998)는 다양한 방법을 활용하여 유아들이 배움의 경험을 개인적으로 혹은 집단으로서 반영하고 평가하는 과정을 기록하고 전시함으로써, 유아들이 더욱 반성적으로 자신의 학습에 대하여 생각하고 더 열심히 참여하도록 자극할 수 있음을 보여준 바 있다.

IV. 맺는 말

이렇게 유아평가를 둘러싼 국내외 동향을 간략하게 살펴보고 유아의 전인적인 발달을 지원해줄 수 있는 평가의 원리와 방법론을 모색하면서, 바람직한 유아평가를 위한 변화의 내용에는 단순히 유아의 반응양식이나 평가도구에서의 변화만 포함되는 것은 아님을 다시 한 번 깨닫게 된다. 유아가 어떤 성인으로 자라나기를 원하는지, 유아의 발달과 학습을 어떤 관점에서 바라보고 있는지, 유아교육이 어떤 자리매김을 해야 하는지, 그리고 나아가 이러한 유아, 유아발달, 유아교육에 대한 지금, 여기에서의 시각이 유아교육의 현장에서 구체적으로 어떻게 전개되는지에 따라 유아평가의 형식과 내용은 결정적인 영향을 받게 된다.

이삼십 년 전에 일어나기 시작한 인문사회과학에서의 패러다임 전환은 거시적 담론에서는 상당한 진전을 이룬 반면 미시적 담론, 구체적인 내용과 방법 면에서는 기존의 담론과 새로운 담론 사이에서 아직까지 방향을 제대로 잡지 못하고 있는 듯하다. 원론적이기는 하지만, Dahlberg 등(1999)이 이야기하는 ‘의미 만들어가기’ 과정, New(2005)가 강조하는 바와 같이 우리가 함께 논의하고 열심히 실천, 실험하고 평가하는 과정이 지속적으로 필요함을 절실히 느끼게 하는 대목이다. 유아평가가 유아의 전인적 발달을 지원해주기 위해서는 기존의 평가방법론이 지금의 교육철학, 발달심리학, 유아교육과정 등에 비추어 어떤 한계를 가지는지 분석하고, 아울러 새로운 방법론을 함께 구성하고 실험하면서 여기에 대한 분석과 평가 또한 철저히 해나가는, 느리지만 의미 있는 변화의 과정이 필요하다고 생각한다.

참 고 문 헌

- 김정철(1997). 유아교육 평가의 새로운 대안: 포트폴리오. **열린유아교육연구**, 2(2), 109-122.
- 문미옥(2008). 2007년 개정 유치원 교육과정 총론 이해. 한국유아교육학회 2008년 정기 학술 대회, **유아교육에서의 통합: 그 의미와 실천**, pp. 96-119. 3월 29일 한국교원대학교 교원문화관.
- 이진희 (2006). 유아 포트폴리오 평가의 수집과정 및 활용: 한 미국 유아교육 프로그램을 통한 사례연구. **아동교육**, 15(2), 229-239.
- 이진희(2007). 질적 프로그램 평가를 이용한 포트폴리오 평가 과정의 조명. **유아교육연구**, 27(5), 233-251.
- 이진희 & Walsh, D. J. (2004). Quality in early childhood programs: Reflections from program evaluation practices. *American Journal of Evaluation*, 25, 351-373.
- 이진희 & Walsh, D. J. (Eds.) (2005). Early childhood program quality [Special issue]. *Early Education & Development*, 16.
- Airasian, P. W., & Abrams, L. M. (2003). Classroom student evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 533-548). Dordrecht, England: Kluwer.
- Bergen, D. (1997). Using observational techniques for evaluation young children's learning. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp.129-148). New York: Teachers College Press.
- Chen, J. Q., Krechevsky, M., & Viens, J. (1998). *Building on children's strengths: The experience of Project Spectrum*. New York: Teachers College Press.
- Dalberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-576). Dordrecht, England: Kluwer.
- Greene, J. C. (November, 2000). *Reconsidering roles*. Paper presented at the annual meeting of the American Evaluation Association, Honolulu, HI.
- Gullo, D. F. (1997). Assessing student learning through the analysis of pupil products. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation* (pp.129-148). New York: Teachers College Press.
- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. G., & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- James, J. C., & Tanner, C. K. (1993). Standardized testing of young children. *Journal of*

- Research and Development in Education*, 26, 143-152.
- MacDonald, S. (1997). *The portfolio and its use: A road map for assessment*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- McAfee, O., & Leong, D. J. (2008). **발달과 학습에 대한 유아 평가**. (김정철, 이진희, 최미숙, 황윤세 역). 서울: 학지사. (원전은 2007에 출간)
- McNamee, G., & Chen, J. Q. (2005). Dissolving the line between assessment and teaching. *Educational Leadership*, 63(3), 72-77.
- Meisels, S. J. (1987). Uses and abuses of developmental screening and school readiness testing. *Young Children*, 42(2), 4-6, 68-73.
- Moss, P. (2005). Making the narrative of quality stutter. *Early Education & Development*, 16(4), 405-420.
- National Association for the Education of Young Children. (1984). *Accreditation criteria & procedures: Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington, DC: Author.
- National Association for the Education of Young Children. (1991). *Accreditation criteria & procedures: Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs* (Rev. ed.). Washington, DC: Author.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). *Accreditation criteria & procedures of the National Association for the Education of Young Children--1998 Edition*. Washington, DC: Author.
- National Association for the Education of Young Children. (2005). *Early childhood program standards and accreditation criteria*. Washington, DC: Author.
- National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children age 3 through 8. *Young Children*, 46(3), 21-38.
- National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Retrieved October 20, 2008 from <http://naeyc.org/about/positions/pdf/CAPEexpand.pdf>
- New, B. (2005). Section I commentary: Legitimizing quality as quest and question. *Early Education & Development*, 16, 445-448.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (Eds.) (1998). *The handbook of education and human development*. Malden, MA: Blackwell.
- Schwandt, T. A. (1992). Better living: Through evaluation? Images of progress shaping evaluation practice. *Evaluation Practice*, 13(2), 135-144.

- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46, 4-9.
- Shepard, L. A. (1992). Psychometric properties of the Gesell Developmental Assessment: A critique. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 47-52.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1997). Evaluation in early childhood education: A look to the future. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Issues in early childhood educational assessment and evaluation. Yearbook in early childhood education: Vol. 7* (pp. 198-206). New York: Teachers College Press.
- Swadener, B. B., & Kessler, S. (Eds.). (1991). Reconceptualizing early childhood education [Special issue]. *Early Education & Development*, 2(2).
- Walsh, D. J. (2005). "They're kids, aren't they?": Culture, quality, and contemporary preschool. *International Journal of Early Childhood Education*, 11(2), 7-30.
- William, D. (1992). Some technical issues in assessment: A user's guide. *British Journal of Curriculum Assessment*, 2(3), 11-20.

부 록 NAEYC 유아교육 프로그램 표준 및 평가인증 준거 중

표준 4: 유아 진보상황 평가(Assessment of Child Progress)

프로그램 표준 : 유아의 학습과 발달에 대한 정보를 제공하기 위하여 프로그램에서 지속적인 체계적, 형식적, 비형식적 평가방법을 통해 정보를 구한다. 이러한 평가는 가정과의 상호적인 의사소통의 맥락 속에서, 유아가 속한 문화적 맥락에 대하여 민감하게 이루어져야 한다. 유아, 교수학습, 프로그램 향상에 대한 건전한 의사결정을 내림으로써 유아에게 혜택을 제공하는 데 평가결과를 활용한다.

근거 : 교사가 각 유아에 대하여 잘 이해하여야 적절하게 도전적인 교육과정을 계획하고 각 유아의 장점과 요구에 맞도록 수업을 수정할 수 있다. 더 나아가 체계적 평가를 하는 것은 더 집중적인 수업이나 교육적 중재를 필요로 하는 유아, 부가적 발달평가를 필요로 하는 유아를 찾아내는 데 필수적이다. 이러한 정보를 통해 프로그램이 유아의 학습과 발달적 진보라는 목적을 달성하고 있다는 것을 확인할 수 있으며 프로그램 향상을 위한 노력의 방향을 정할 수 있다.

유아 진보상황 평가의 정의 : 평가(Assessment)는 유아에게 영향을 미치는 다양한 교육적 의사결정의 토대로서 유아가 무엇을 하며 어떻게 그렇게 하는지를 관찰하고 기록하는 과정이다. 평가절차는 2003년 NAEYC와 미국주교육부 산하 유아교육전문가협회의 공동성명서, “유아교육과정, 유아평가, 및 프로그램 평가: 출생에서 8세까지의 유아를 위한 프로그램에서의 효과적이고 책무성 있는 체제 구축하기”와 일치하여야 한다. 평가에는 유아의 발달과 학습에 대한 자료를 수집하고 것, 프로그램의 목적 및 목표에 비추어 그 유의성을 결정하는 것, 각 유아와 프로그램을 위한 계획에 평가정보를 통합하는 것, 그리고 평가결과를 학부모 및 관련되는 사람들에게 전달하는 것 등의 여러 단계가 포함된다. 유아의 진보상황 평가는 교육과정 및 수업에 반드시 필요한 부분이다. 유아교육 프로그램에서 다양한 유아 진보상황 평가는 다음과 같은 목적을 위해 사용된다.: a) 개별 유아와 집단을 위한 수업을 계획하기 위해, b) 학부모와 의사소통하기 위해, c) 특수교육 서비스나 교육중재를 필요로 하는 유아를 식별하기 위하여, d) 프로그램 개발에 필요한 정보를 제공하기 위해.

주요 영역별 평가인증 준거

4.A. 평가계획 수립하기

4.A.01 (대상: 공통) 프로그램 구성요소의 하나로 평가를 실시한다. 관찰, 체크리스트, 평정척도, 개별로 실시되는 검사와 같이 다양한 평가방법을 사용하여 유아의 학습을 지원한다.

4.A.02 (대상: 공통) 평가의 목적, 절차, 결과의 활용에 대하여 작성해둔 서면 평가계획이 있다. 계획에는 다음의 내용이 포함되어야 한다.

- 평가가 이루어지는 상황
- 연간 평가에 대한 시간계획
- 유아평가 기록물에 대해 기밀을 유지할 수 있는 절차
- 평가를 계획하고 실시하는 데 가족을 포함시키는 방법
- 가족에게 평가정보를 효과적으로 전달할 수 있는 방법

4.A.03 (대상: 공통) 서면 평가계획에는 다음을 포함하는 평가의 여러 목적 및 활용이 포함되어 있어야 한다.

- 필요시 발달선별검사와 진단평가를 위한 전문가 의뢰를 준비하는 것
- 유아의 흥미와 요구를 확인하는 것
- 유아의 발달진보상황과 학습을 기술하는 것
- 교육과정을 향상시키고 교수실제와 환경을 적합하게 바꾸는 것
- 프로그램의 향상을 계획하는 것
- 가족과 의사소통하는 것

4.B. 적절한 평가방법 사용하기

4.B.01 (대상: 공통) 가족의 문화, 경험, 유아의 능력과 장애, 가정에서 사용하는 언어에 민감하고; 의미 있고 정확하며; 유아에게 익숙한 상황에서 실시되는 평가방법을 다양하게 활용한다.

4.B.02 (대상: 공통) 인지기능, 언어, 사회-정서발달, 학습에 대한 접근방식, 건강, 신

체발달(자조기능 포함)을 포함하여 모든 영역의 발달과 학습에 대한 정보를 구한다.

4.B.03 (대상: 공통) 표준참조검사와 표준화검사는 주로 특수교육 서비스를 제공받을 필요가 있는지에 대한 정보를 구할 때나 전반적인 프로그램 효과에 대한 정보를 수집할 때 사용한다. 형식적 평가를 사용할 때는 관찰, 체크리스트, 평정척도, 결과물 표집과 같은 비형식적 평가를 함께 사용한다.

4.B.04 (대상: 공통) 상용 평가도구를 사용할 경우에는 제작자가 제공하는 표준화 표본 집단, 표준화 절차, 채점, 타당도와 신뢰도에 대한 정보를 평가하여 평가도구로 얻은 결과가 프로그램의 목적에 타당하도록 한다.

4.B.05 (대상: 공통) 교사제작 평가방법이 아래와 같아야 한다.

- 교육과정 목적에 부합된다.
- 모든 유아의 능력과 진보상황에 대한 정확한 그림을 제공한다.
- 진술된 목적에 적합하며 타당하다.
- 다른 언어를 모국어로 사용하는 학습자나 장애를 가진 유아를 포함하여 모든 학습자에게 의미 있고 안정된 결과를 제공한다.

4.B.06 (대상: 공통) 교직원들이 사용하는 평가의 목적, 가치, 활용에 대한 이해를 공유하며 다른 이들에게 이를 설명할 수 있다.

4.C. 유아의 흥미 및 요구를 확인하고 진보상황을 기술하기

4.C.01 (시범실시 준거, 대상: 공통) 모든 유아가 다음과 같이 발달선별검사 (developmental screening)를 받는다.

- 유아교육기관에 입학한 후 3개월 이내에 모든 유아를 대상으로 시기적절한 선별검사의 실시
- 표준화, 신뢰도, 타당도에 대한 전문적 기준을 충족하는 선별검사도구
- 검사받는 유아에 해당하는 적절한 모집단에 대한 표준점수가 있는 선별검사 도구
- 유아의 건강상태, 감각발달, 언어발달, 인지발달, 대근육발달, 소근육발달, 사회-정서발달에 대한 선별

- 선별프로그램의 효과를 평가하는 계획
- 평가결과를 사용하여 필요시 적절한 전문가에게 의뢰하며 전문가 상담이 실제로 이루어졌는지에 대한 확인

4.C.02 (대상: 공통) 교사가 프로그램의 교육과정 영역에 부합하는 다양한 평가도구와 여러 평가자료 원천을 사용하여 모든 발달영역에 걸쳐 개별 유아의 발달적 진보상황을 평가한다. 다양한 전문성과 기술을 가진 교사들이 유아들의 경험 전 범위에 대한 정보를 수집한다.

4.C.03 (대상: 공통) 평가데이터를 해석할 때 교사는 교육과정 목적과 발달상의 기대치를 참조한다.

4.D. 교육과정의 수정, 교수방법의 개별화 및 프로그램 개발을 위한 정보 제공하기

4.D.01 (대상: 공통) 유아를 알고 유아의 장점, 흥미 및 요구를 관찰할 수 있는 교사나 다른 사람이 지속적으로 평가를 실시하여 교실 수업에 정보를 제공하며 개인 및 전체집단 교육과정 내용, 교수학습방법, 개별 상호작용에 대한 합리적인 결정을 내린다.

4.D.02 (시범실시 준거, 대상: 공통) 교사들이 평가결과를 해석하고 유아의 흥미와 요구에 맞게 교육과정과 교수학습 실재를 수정하는 데 활용하기 위해 최소한 일 주일에 한 번씩 팀으로서 만난다.

4.D.03 (대상: 공통) 교사가 교육과정 개발과 개별화 수업을 위해 유아와 상호작용하여 장점과 요구를 사정한다.

4.D.04 (대상: 공통) 교사와 프로그램에 관여하는 다른 전문가들이 교육과정 계획과 과정 점검을 돕기 위해서뿐만 아니라 개별 유아를 위한 교육목적을 세우기 위하여 평가방법과 결과를 활용한다.

4.D.05 (대상: 영아) 교사가 영아의 언어를 평가하고 언어사용을 촉진하기 위해 이야기를 건네고 상호작용한다(예: 미소, 눈 맞춤, 기분 좋을 때 내는 소리).

4.D.06 (대상: 영아) 교사가 영아를 관찰하여 발달을 평가하며, 교육과정, 상호작용, 보육방식을 수정하는 데 이러한 관찰을 사용한다.

4.D.07 (대상: 걸음마기 유아, 유아원아, 유치원아) 교사가 유아의 장점, 흥미, 요구에 대한 평가를 위해 개별 유아와 이야기를 나누고 상호작용하며 유아의 언어사용

을 격려한다.

- 4.D.08 (대상: 걸음마기 유아, 유아원아, 유치원아) 교사가 진보상황을 평가하기 위하여 유아의 활동, 놀이, 행동, 상호작용을 관찰하고 기록한다. 이렇게 수집된 정보를 활용하여 교육과정과 교수방법을 계획하고 수정한다.

4.E. 가족과 의사소통하며 평가과정에 참여시키기

- 4.E.01 (대상: 공통) 가족이 평가과정에 기여할 수 있도록 가정에서 한 관찰결과를 교사에게 전하는 기회를 지속적으로 갖는다.
- 4.E.02 (대상: 공통) 가족이 자녀의 발달과 학습에 대한 정보를 최소한 일 년에 4차례 구두로나 서면으로 받으며 일 년에 최소한 2차례는 서면 보고서를 받는다.
- 4.E.03 (대상: 공통) 교사, 가족, 관련 전문가들이 양방향적으로 의사소통하는 협의회에 정기적으로 참여하는 기회를 가짐으로써 학습활동을 계획할 뿐만 아니라 각 유아의 발달상황, 성취, 학급이나 가정에서의 어려움에 대하여 논의한다.
- 4.E.04 (대상: 공통) 교직원들이 유아의 요구를 가장 잘 충족하는 평가방법에 관하여 가족들과 의견일치를 가지도록 노력한다.
- 4.E.05 (대상: 공통) 자녀의 평가에 대하여 가족과 의사소통할 때 각 가정의 가치, 문화, 정체성, 언어에 민감하다.
- 4.E.06 (대상: 공통) 교직원들이 다음을 포함하여 발달선별 및 평가방법의 선택, 사용, 채점, 해석에 대한 정보를 가족에게 제공한다.
- 각 평가가 원래 의도하는 목적과 활용 및 프로그램 차원의 목적과 활용
 - 자녀를 위한 앞으로의 학습기회 측면에서 평가결과와 그 의미에 대한 해석
 - 교직원이나 다른 사람들이 평가절차를 따르고 결과를 해석하는 교육을 어떻게 받았는지와 유아가 어떤 상황(예컨대 집단 크기, 시간 제약, 평가자와의 친숙도)에서 평가받을 것인지에 대한 정보
 - 사용된 특정 평가도구에 대한 정보나 이를 살펴볼 수 있는 권리
- 4.E.07 (시범실시 준거, 대상: 공통) 교직원들은 다음과 같이 함으로써 비밀보장에 대하여 가족들에게 충분히 설명한다.
- 개별 유아의 선별검사 및 측정결과를 볼 수 있는 사람의 유형 및 그 근거 열거하기

- 평가파일에 대한 접근성에 관련되는 법규와 가족의 권리에 대하여 공유하기
- 개별유아에 대한 기록을 노출하지 않는 데 사용되는 절차를 기술하기
- 유아의 개별적인 선별검사결과와 평가정보가 왜 어떻게 기술되고 사용되며 해석되는지에 대해 설명하기

주제발표 2

가

김 경 자 (이화여자대학교 초등교육과 교수)

교육과정 평가의 방향 및 과제

김 경 자(이화여자대학교 초등교육과 교수)

I. 서 론

교육과정 평가는 교육과정이라 일컫는 것의 효과성 또는 가치를 결정하는 행위를 지칭한다. 그리고 교육과정의 개발, 실행, 평가를 담당하는 사람들은 교육과정 평가를 통해, “우리는 현재 어느 정도로 어떻게 잘하고 있는가?”, “우리는 어떻게 하면 더 잘 할 수 있을까?”라는 질문에 대해 근거 있는 정보를 얻기를 원한다.

위 두 문장은 우리가 교육과정 평가를 왜 하며, 누가 평가를 해야 하는가를 함축적으로 이야기 해 준다. 다시 말하면, 교육과정 평가를 논의하기 위해서는 우선적으로 평가의 대상이 되는 교육과정 또는 프로그램이 무엇인가를 결정해야 하고, 두 번째는 누가 어떤 정보를 얻기 위해서 평가를 하는가가 결정되어야 한다는 것이다. 세 번째는 평가의 목적에 합당한 평가의 계획을 수립하기 위해서 필요한 평가 모델을 선택하는 것이고, 네 번째는 평가의 계획을 수립하고 평가를 수행하는 일이 될 것이다.

발제자에게 주어진 주제는 “교육과정 평가의 방향 및 과제”라는 일반적인 것이지만, 함께 발표되는 주제가 유아평가, 유아교육기관 평가, 유아교사양성기관 평가라는 점에서 교육과정 평가의 개념을 일정 부분 한정 지을 수 있을 것이다. 교육과정 평가는 크게 보면, 위 네 가지 모두를 포함할 수도 있고, 거꾸로 다른 한 주제가 발제자에게 주어진 주제를 포괄할 수도 있을 것이다.

교육과정이란 그 의미가 용어를 사용하는 사람의 관점에 따라 달라진다. 그러나 대체로 그 의미들은 “교육적 의도를 체계적으로 담은 계획으로서의 문서”로서의 의미와 “학교(유치원)의 지도하에 학생이 겪는 경험의 총체”라는 두 가지 의미의 연속선상에 놓이게 된다. 또한 교육과정을 개발, 실행, 평가하는 주체가 누구인가에 따라라도 교육과정의 의미와 교육과정 평가의 의미가 달라진다. 우리나라에서는 공식적으로 이 세 수준에서 교육과정을 개발하는 것이 되고, 따라서 교육과정 문서가 교육과정의 의미에 포함된다. 그

리고 단위 유치원에서의 교육과정은 통상 ‘경험’의 의미를 포함하게 된다. 교육과정의 의미를 넓게 잡게 되면, 평가의 범위 또한 넓어지게 된다.

우리나라에서는 국가 수준에서 교육과정의 공통적, 일반적인 ‘기준’을 제시한다. 시·도 교육청과 지역 교육청에서는 국가 수준의 교육과정 기준에 따라 지역별로 그 지역의 특성, 역사, 전통, 자연, 산업, 사회, 문화 및 주민·학부모의 요구, 의견 등을 충분히 고려하여 교육청의 ‘교육과정 편성·운영 지침’과 ‘실천 중심의 장학 자료’를 제시한다. 그리고 유치원에서는 국가 수준 교육과정과 ‘교육과정 편성·운영 지침’과 ‘실천 중심의 장학 자료’를 기준과 지침으로 하여, 유치원의 실정, 학생 실태, 유치원 환경, 교원 실태 등을 고려하여 각 유치원의 교육과정과 교사 수준의 교수·학습 계획을 수립한다. 이렇듯 국가 수준의 유치원 교육과정은 교육청과 유치원 수준의 교육과정의 기준과 지침이 되며, 각 수준 간에 상호 내적 일관성을 기하도록 하여 유치원 교육의 공통성을 지향하면서도, 지역과 유치원 실정에 맞는 교육과정을 개발하도록 함으로써 다양성을 추구한다.

발제자는 이 글에서 어느 한 수준의 교육과정 평가의 방향과 과제를 논의하기 보다는 일반적으로 위 세 수준에서 사용 가능한 유치원 교육과정 평가의 모형을 제시하는 수준에서 논의를 전개하고자 한다. 그러나 발제자가 유아교육전공자라기 보다는 교육과정 일반론자로서이기 때문에 구체적 제안에서는 한계가 있을 수밖에 없음을 밝혀 둔다. 발제는 다음에서 교육과정 평가 모형들을 검토하고, 유치원 교육과정이 개발되는 각 수준의 교육과정에 적합한 평가 모형을 제안하는 순서로 진행하고자 한다.

Ⅱ. 다양한 교육과정 평가 모형들

1. 교육과정 평가의 의미

교육과정 평가라는 분야, 더 정확하게는 프로그램 평가(program evaluation)¹⁾가 전문 분야로서 나타나기 시작한 즈음에 Scriven(1967)은 평가란 평가의 대상이 되는 것의 가치나 장점을 판단하는 것이라고 정의하였다. 대체로 이러한 정의는 현재 가장 많이 사용되

1) 이 글에서는 교육과정 평가와 프로그램 평가를 혼용하였다. 교육과정 평가 영역에서는 프로그램을 교육과정을 포함하는 의미로 사용하기 때문에 이 글에서 선행 연구를 인용하는 경우에는 자주 프로그램이라는 용어를 사용하였다.

는 교육과정 평가의 정의와 일관된다고 할 수 있다. Fitzpatrick, Sanders, & Worthen(2004: 5)은 평가를 “정당하다고 인정되는 평가 기준의 확인, 명료화, 적용을 통해 평가의 대상이 되는 것의 가치(유용성과 장점)를 결정하는 것”으로 정의내리고 있다. 이 정의에서는 평가의 대상이 되는 것의 장점이나 유용성을 판단할 수 있는 평가 기준의 활용을 강조하고 있다.

교육과정 평가의 의미를 확인하게 되면, 1) 질을 판단할 수 있는 기준(standards)을 결정하는 것과 그 기준을 절대적인 기준으로 사용할 것인지 또는 상대적인 기준으로 사용할 것인지를 결정하는 것, 2) 적절한 평가 정보를 수집하는 것, 그리고 3) 교육과정의 가치, 질, 유용성, 효율성, 중요성 등을 결정하는 데 필요한 평가 방법을 사용해야 한다(ibid. 5). 이러한 방법에 따라 평가를 하고 나면, 평가 대상이 된 교육과정에서 의도하는 목적과 관련지어 어떻게 해당 교육과정이 최상의 결과를 가져올 수 있는지 그리고 이해 관계가 있는 사람들이(stakeholders) 해당 교육과정을 채택, 지속, 확대할 가치를 결정할 수 있도록 제언을 제시하게 된다.

그리고 이러한 평가는 공식적으로(formal evaluation) 또는 비공식적(informal evaluation)으로 수행될 수 있다. 우리는 일상적으로 평가의 행위를 한다. 이때 일상의 일부로서 평가 대상을 평가하는 것은 비공식적이고, 비체계적인 평가라고 할 수 있다.

비공식적인 평가는 때로는 잘못된 판단에 이르게 할 수 도 있고 또 때로는 현명한 판단에 이르게 할 수도 있다. 그러나 비공식적인 평가는 체계적인 절차와 공식적으로 수합한 증거가 부족하기 때문에 판단의 근거가 되는 정보의 깊이나 폭이 부족하지만, 공식적인 평가가 가능하지 않은 상황에서 식견이 탁월하고, 경험이 풍부한 그리고 공정한 사람이 비공식적인 평가를 한 경우라면 그 정보는 아주 유용할 수가 있다. 그러나 공식적인 평가는 명시적인 평가 기준을 상세화하고 이를 활용한다는 점에서 비공식적인 평가와 구분된다.

마지막으로 평가의 의미와 관련하여, 연구(research)와 평가(evaluation)의 의미를 구분하는 것도 평가를 수행하는 데 도움이 된다. 평가는 연구의 목적, 일반화 가능성에 대한 관심, 이해 관계자의 참여, 요구되는 훈련의 폭 등에서 차이가 있다(Isaac & Michael, 1995: 9).

연구는 새로운 지식과 진리 탐구에, 평가는 임무 성취와 결과 전달(product delivery)에 목적을 둔다. 최종 결과물은 연구는 일반화된 결론이고, 평가의 결과는 구체적인 의사결

정이 된다. 연구는 설명적이고 예측 능력을 가지지만, 평가는 가치와 사회적 유용성을 결정하는 능력을 갖는다. 이 글에서는 평가의 방향과 과제를 탐색한다고 할 때, 연구보다는 평가에 그리고 비공식적인 평가보다는 공식적인 평가에 중점을 두고 논의를 전개하게 된다.

2. 교육과정 평가의 목적, 평가의 유형, 평가 질문, 평가자의 역할

1) 목 적

교육과정 평가의 목적은 그 의미가 함의하는 바와 같이 일차적으로는 평가의 대상이 되는 것의 가치를 판단하는 데 있다. 평가의 목적에 대한 이러한 생각에 기초하여 교육 평가를 위한 기준을 위한 연합 위원회(the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994)는 프로그램 평가 기준을 개발하였다. Talmage(1982)는 좀 더 세분화하여 평가의 목적을 1) 프로그램의 가치에 대한 판단을 내리게 하는 데, 2) 의사결정자가 책임 있는 정책을 결정하는 데 도움을 주는 데, 3) 정치적인 기능을 수행하는 데 있다고 하였다. 또한 Mark, Henry, & Julnes(1999: 190)는 평가의 궁극적 목적을 사회 개량(social betterment)에 두고, 사회 개량을 “인간의 필요를 충족하는 그래서 사회 문제를 해소하는 것”으로 본다고 하였다. 이들은 평가의 목적을 프로그램의 1) 장점과 가치에 대한 평가, 2) 감독(oversight)과 일치의 원칙(compliance) 수행, 3) 프로그램과 조직의 개선, 4) 지식의 개발로 정리하였다. 이러한 평가의 목적은 교육과정 또는 프로그램에 관계 있는 다양한 사람들 간의 의미 있는 대화를 격려하고, 프로그램에 대한 감독과 일치의 원칙을 지키도록 하는 데 도움이 된다고 할 수 있다.

2) 형성 평가와 총괄 평가

평가는 대체로 두 가지 유형으로 수행될 수 있다. 하나는 형성 평가이고 다른 하나는 총괄 평가이다. 형성 평가는 프로그램의 개선을 위해서 수행되고, 관객(audience)은 프로그램에 가까이 있는 관련자들이 된다. 총괄 평가는 프로그램의 채택, 지속여부, 확장을 결정하기 위해 실시된다. 이 때 관객은 프로그램의 운명을 결정할 수 있는 능력을 갖춘 사람들이 된다. 그리고 형성 평가와 총괄 평가는 프로그램의 생애 전(全) 단계에, 즉 발달적 단계와 안정화되어 그 지속 여부를 결정해야 하는 단계에서 균형 있게 실시되어야 한다.

두 가지 평가 유형의 특징은 다음 <표 1>과 같이 요약될 수 있다.

<표 1> 형성 평가와 총괄 평가의 차이

	형성 평가	총괄 평가
목적	가치 또는 질을 결정	가치 또는 질을 결정
활용	프로그램의 개선	프로그램의 운명과 채택
관객	프로그램 관리자와 교사	행정가, 정책 결정자 and/or 잠재적 소비자 또는 재정 지원 기관
평가자	일차적으로 외부 평가자의 지원을 받는 내부 평가자	일반적으로 외부 평가자; 특별한 경우 내부 평가자의 지원을 받음
주요 특징	프로그램을 실행하는 사람이 프로그램을 개선하도록 피드백을 제공함	의사 결정자가 프로그램의 지속 여부, 또는 소비자의 상품 채택 여부를 결정할 수 있도록 정보를 제공
설계의 제약 조건	어떤 정보가 필요한가? 언제?	주요 결정을 내리는데 어떤 증거가 필요한가?
자료 수집의 목적	진단적	판단적
자료 수집의 빈도	자주	드물게
표집의 크기	대체로 작음	대체로 큼
평가 질문	무엇이 잘 되고 있는가? 무엇이 개선되어야 할 것인가? 어떻게 개선될 수 있겠는가?	어떤 결과가 나타났는가? 누구와 함께? 어떤 조건하에? 어떤 연수를 통해서? 어느 정도의 비용으로?

*출처: Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). Program evaluation. Boston: Pearson, p. 20.

3) 요구, 과정, 결과 평가

형성 평가와 총괄 평가의 특징을 이해한다고 해도 각 평가에서 우리가 해야 할 평가 질문을 상세화하고 있지는 않다. 이에 Chen(1996)은 형성 평가와 총괄 평가에 따라 과정과 결과를 고려할 수 있는 평가 단계에 따라 다른 질문 유형을 제시하였다. 이러한 질문은 형성 평가와 총괄 평가를 계획할 때 평가의 초점을 결정하는 데 도움이 된다.

요구 평가 질문은 프로그램의 문제나 요구가 존재하는지를 알아내고, 그 문제를 해소

할 수 있는 방식(다양한 방식의 개입의 잠재적 효과성)을 제언하는 데 관련된 것이다. 과정 평가 질문은 전형적으로 프로그램이 어떻게 전달되고 있는지를 묘사하는 것과 관련된다. 과정 평가에서는 프로그램이 세부적인 기준이나 모델에 따라 실행되는지를 그려내는 데 관심을 둔다. 결과 평가는 프로그램 수혜자에게 일어난 변화를 묘사하고, 탐구하고, 결정하는 데 관심을 둔다. 다음 <표 2>는 Chen이 제시한 단계에 따라 형성 평가와 총괄 평가에서 할 수 있는 평가 질문을 제시하고 있다. 이러한 단계에 따른 평가 질문은 평가 계획 수립을 위한 다양한 평가 모델을 적용할 때 초점 질문 형성에 도움이 된다.

<표 2> 평가의 유형과 단계에 따른 평가의 초점

초점 질문		판 단	
		무엇을 개선하고 변화시킬 것인가? 형성 평가	무엇을 시작, 지속, 확대할 것인가? 총괄 평가
	요구 평가	우리가 고려하고 있는 모델을 어떻게 적합하게 만들 것인가?	프로그램을 시작해야만 하는가? 충분한 요구가 존재하는가?
	과정 평가	프로그램을 적절하게 실행하기 위해서 교사 연수가 더 필요한가?	프로그램을 지속시켜야 할 만큼 프로그램에 참여하는 대상의 수가 충분한가?
	결과 평가	기대하는 결과를 더 잘 성취하기 위해서 교육과정을 어떻게 개선할 것인가?	재정 지원을 계속해야 할 만큼 이 프로그램은 기대하는 결과를 충분히 성취하고 있는가?

*출처: Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). Program evaluation. Boston: Pearson, p. 22.

4) 평가자

평가의 목적과 평가의 유형이 결정되면, 누가 평가를 할 것인가를 결정해야 한다. 이때 평가자는 조직 내부에서 올 수도 있고, 조직 외부에서 올 수도 있다. 전자는 내부 평가자(internal evaluator), 후자는 외부 평가자(external evaluator)라고 부른다(ibid, 23).

내부 평가자는 조직과 프로그램의 역사를 더 잘 알고 있고, 조직의 의사결정 스타일에 친숙하며, 평가 결과를 현재 뿐만 아니라 나중이라도 상기시켜줄 수 있으며, 결과를 좀 더 기술적으로 자주 정확하게 의사소통해 줄 수 있다. 다시 말하면, 평가자가 조직의 내부로부터 오면, 조직 환경을 잘 알기 때문에 결과에 대한 의사소통이 용이하고 결과 활

용이 쉽다는 장점이 있다.

외부 평가자는 신뢰롭고 객관적이며, 보통은 평가에 대한 기술적 전문성이 더 있으며, 비슷한 다른 조직이나 프로그램이 어떻게 실행되고 있는지에 대한 지식을 가지고 있다. 다시 말하면, 외부 평가자는 보통 평가에 대한 기술적 전문성이 더 많고, 평가 결과를 좀 더 객관적이고 신뢰롭게 제시한다. 따라서 외부 평가자는 내부 평가자에 비해 평가 결과에 대한 좀 더 신선한 관점을 제공할 수 있다는 장점이 있다.

3. 교육과정 평가 모형

교육과정 평가 모형은 실제로 평가자가 평가 계획을 수립하고 평가를 하고 결과 보고서를 작성하는 데 지침이 된다. 그러나 평가에 대한 다양한 의미와 관점(conceptions)에 기초하기 때문에 다양할 수밖에 없다. Issac & Michael(1995)은 이들을 목표 지향 평가(goal-oriented evaluation), 의사결정 지향 평가(decision-oriented evaluation), 평가 연구(evaluation research), 교류 평가(transactional evaluation), 목표로부터 자유로운 평가(goal-free evaluation), 경쟁적 대안 평가(adversary evaluation)로 정리하고 있다. 목표 지향 평가는 학생의 진보와 교육 혁신에 대한 효과성을 평가하는 데 중점을 둔다. 의사결정 지향 평가는 의사결정자들이 현명한 판단을 하도록 돕는 정보를 제공하는 데 중점을 둔다. 교류 평가는 프로그램의 과정(processes)과 프로그램의 핵심 관계자의 가치와 관점을 묘사하는 데 중점을 둔다. 평가 연구는 교육적 효과를 설명하고, 교수 전략을 강구하는 데 중점을 둔다. 목표로부터 자유로운 평가(goal-free evaluation)는 프로그램 자체의 개념적 틀에 억매이지 않는 기준에 기초하여 프로그램의 효과를 평가한다. 대안 평가는 프로그램의 가치를 경쟁하는 두 가지 해석에 기초하여 평가하고, 각각의 사례를 제시한다. 그리고 각 경쟁하는 측은 프로그램에 관한 정보에 동등하게 접근하는 권한을 갖는다.

Fitzpatrick, Sanders, & Worthen(2004)은 기존의 평가 모형들을 목표 지향(goal-oriented), 관리 지향(management-oriented), 소비자 지향(consumer-oriented), 전문가 지향(expertise-oriented), 참여자 지향(participant-oriented) 평가 모형으로 정리하고 있다. 이들의 구분은 Issac & Michael의 평가 모형을 좀 더 포괄적 기준으로 포함하는 것으로 볼 수 있다. Issac & Michael의 평가 모형 중, 교류 평가(transactional evaluation), 목표로부터 자유로운 평가(goal-free evaluation), 경쟁적 대안 평가

(adversary evaluation)는 Fitzpatrick, Sanders, & Worthern의 전문가 지향 평가 또는 참여자 지향 평가 모형에 포함하고 있다. 이 글에서는 Fitzpatrick, Sanders, & Worthern(2004)의 모형 분류에 따라 논의를 전개한다. 각 모형의 평가 목적, 특징, 장단점을 중심으로 요약하면 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 현존하는 평가 모델들

	목표 지향	관리 지향	소비자 지향	전문가 지향	참여자 지향
주창자	Tyler Provus Metfessel & Michael Bloom	Stufflebeam Alkin Wholey	Scriven Komoski	Eisner Accreditation Groups	Stake Patton Guba & Lincoln Rippey
평가의 목적	목표 달성도 결정	의사결정을 돕기 위해 유용한 정보 제공	채택 또는 구매 결정에 도움이 되 는 프로그램 또는 물품에 대한 정보 제공	질에 대한 전문가 의 판단 제공	정보를 요청하는 관객의 요구에 반 응하면서, 프로그 램의 활동의 복잡 성을 이해하고 묘 사하는 데 목적
특징	목표를 측정 가능 하도록 상세화; 자료 수집을 위해 객관적 도구 사 용; 목표와 수행 의 차이 찾기	합리적인 의사결 정; 프로그램 개 발의 전 단계에서 실시	프로그램 또는 물 품 분석을 위한 준거 체크리스트 활동	전문가의 지식과 경험에 기초한 판 단; 합의 기준 활 용; 현장 실사	다중의 실재를 반 영; 귀납적 사고 와 발견의 사용; 현장의 일차적 경 험; 의도하는 사 용자 포함; 사용 자 연수
과거 활용	프로그램 개발; 감독; 요구 사정	프로그램 개발; 관리 체제; 프로 그램 계획; 책무 성	소비자 보고서; 프로그램 또는 물 품 개발 또는 선 택	자기 평가; 블루 기본 패널; 위원 회에 의한 검증; 비평	혁신의 검증 또는 거의 알려지지 않 은 변화에 대한 검증; 실행 중인 프로그램의 기술 지
판단 기준	목표의 측정; 신 뢰도와 타당도	효용성; 실현가능 성; 적합성; 기술 적 타당성	편견 배제; 기술 적 타당성; 결론 도출과 추천에 활 동할 수 있는 객 관적 기준; 요구 되는 효용성과 필 요에 대한 증거	기준의 활용; 전 문가의 자격	신뢰성; 적합성 (fit); 감사 가능 성; 확인 가능성

	목표 지향	관리 지향	소비자 지향	전문가 지향	참여자 지향
장점	사용의 용이성; 단순성; 결과에 초점; 높은 수용 가능성; 목표 설정을 강제	포괄성: 리더의 지위에 있는 사람의 정보 요구에 민감; 프로그램 개발의 전 단계에서 사용; 실행을 위한 상세한 지침; 다양한 자료원의 사용	소비자의 정보 요구에 초점; 프로그램이나 물품 개발에 영향; 비용 대비 효용성과 사용가능성 고려; 체크리스트의 존재	폭넓은 정보; 효용성(실행 및 시간의 편이성); 인간의 판단에 의존	모사와 판단에 중점; 맥락 고려; 생성적 평가 계획; 다원적; 귀납적 사고의 사용; 다양한 정보의 사용; 이해를 강조
단점	평가의 단순화; 문제 결과 지향; 환원주의적; 단선적; 결과에 대한 과도한 강조	조직의 효용성과 산출 모델을 강조; 의사결정이 질서정연하고 예측가능하다는 것을 전제; 평가 실시와 유지에 드는 고비용; 리더의 관심에 중점을 두는 관계로 초점이 좁을 수 있음	비용과 후원 부족; 창의성과 혁신을 제약할 가능성; 토론이나 교차 검증의 기회 부족	반복가능성; 개인의 편견에 취약; 결론의 지지할 전문적 증거 문서의 부족; 이익 집단의 갈등에 노출; 맥락을 피상적으로 볼 가능성; 직관의 과도한 사용; “전문가”의 자격에 의존	비비시적; 과이하고 비통상적인 경향성; 고강도의 노력과 비용; 가설 생성; 프로그램의 종료 결론을 못 할 가능성

*출처. Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2004). Program evaluation. Boston: Pearson, pp. 160-162.

**이 글은 평가의 이론화를 논의하는 것이 아니기 때문에 원 표에서 개념화 논의는 삭제하였음.

평가의 실용성(utility)을 중심으로 논의한다면, 목표 지향과 관리 지향 평가가 가장 실용적이라고 할 수 있다. 그리고 자연주의적이고 참여자 지향 평가가 가장 직관적이고, 다원적인 평가라고 할 수 있으며, 이때 실용성은 낮다고 볼 수 있다. 그리고 소비자 지향, 전문가 지향의 실용성은 그 중간 지점에 위치한다고 볼 수 있다. 이 글에서는 유치원 교육과정의 평가를 국가 수준, 지역 수준, 유치원 수준에서 하며, 각 수준에서의 교육과정이 국가 수준의 교육과정 기준과의 통일성을 기하면서, 동시에 지역과 유치원 수준에서 다양성을 갖추어야 한다는 점에 주목한다. 그리고 각 수준에서 책무성을 묻기 위해서 평가를 한다는 점에서 여러 가지 교육과정 모형 중에서 목표 지향 평가 모형과 관리 지향 평가 모형이 실용 가능성이 높다고 보고 이를 중심으로 평가 모형을 검토한다.

1) 목표 지향 평가

1930년대 미국에서 Tyler는 「8년 연구」(The Eight Year Study)의 연구책임자로 중등학교에서의 진보주의 교육 실험의 가치를 평가하였는데, 이 때 Tyler가 사용한 평가 모형이 목표 지향 평가(the objectives-oriented evaluation)인데, 현재까지 가장 많이 사용되는 접근이라고 할 수 있다(김경자, 2000; Smith & Tyler, 1942). Tyler는 평가를 프로그램의 목표의 성취 정도를 결정하는 과정이라고 생각하였다.

목표 지향 평가는 이를 사용하기 전에 평가 대상이 되는 프로그램의 목표를 논리적인 방법으로 또는 실험적인 방법으로 충분히 평가해야 한다. 여기에서 논리적인 평가란 프로그램 목표의 정당화, 타당화를 하는 것이고, 목표가 다른 사회의 혹은 조직의 가치와 갈등 관계에 있는지를 따져본다는 것이다. 실험적 방법이란 평가를 시작하기 전에 목표의 성취 가능성을 다양한 자료, 즉 보관된 문서, 전문가의 자료 수집, 예비 연구를 통해 탐색해 본다는 것이다.

Tyler(1930)는 다음 단계를 통해 목표 지향 평가를 할 것을 제안하였다.

1. 포괄적 목적과 목표를 수립하기
2. 목적과 목표를 분류하기
3. 행동적 용어로 목표를 진술하기
4. 목표가 달성되는 상황을 발견하기
5. 측정 기법을 개발 또는 선택하기
6. 수행 자료를 수집하기
7. 수행 자료와 행동적 용어로 진술한 목표를 비교하기

이후, 많은 학자들이 Tyler의 단계에 필요한 단계를 가감하면서 목표 지향 평가를 발전시켜왔다. Tyler의 평가 단계는 현재에도 우리가 평가를 떠올릴 때 가장 많이 사용하는 평가 방법이라고 할 수 있다. 어떤 특정 교육과정 또는 프로그램이 효과적인가를 판단할 때, 그 교육과정을 경험한 아동들이 모두 바람직한 수행을 한 결과가 있으면, 그렇다고 생각하는 것이 그러하다고 할 것이다.

2) 관리 지향 평가 모형

관리 지향 평가는 의사결정을 돕고, 교육의 책무성을 묻는데 가장 적합한 평가 모형으로 인식되고 있다. 관리 지향 평가는 의사결정의 수준을 달리하면서 투입, 과정, 산출 단계에서 의사결정을 내릴 수 있는 정보를 평가를 통해 제공한다는 점에서 체제적 접근이라고 할 수 있다. 의사결정자가 평가의 주문자 또는 관객이고, 따라서 의사결정자의 관심, 정보 욕구, 효율성의 기준이 평가의 방향을 결정한다.

관리 지향 평가 모형으로 가장 유명한 것은 UCLA의 Alkin(1969)이 개발한 CSE 모형과 Stufflebean(1971, 2000)의 CIPP 모형이라고 할 수 있다. Alkin(1969: 2)은 평가를 “의사결정자가 다른 여러 가지 대안들 중에 결정을 내리는 데 유용한 자료 개요를 보고하기 위해서 관심 있는 의사결정 영역을 확인하고, 적절한 정보를 선택하고, 정보를 수집 분석하는 과정”이라고 하였다. 따라서 Alkin은 다음 단계, 체제 평가, 프로그램 계획, 프로그램 실행, 프로그램 개선, 프로그램 인증을 하는 단계에서 의사결정을 내릴 수 있도록 평가할 수 있다고 하였다.

Stufflebean(1973, 129)은 평가를 “의사결정의 대안을 판단하기 위해 유용한 정보를 서술하고, 수집하고, 제공하는 과정”이라고 하였다. 그리고 그는 관리자가 맞닥뜨리는 4 종류의 의사결정 평가를 제시하였다. 그리고 영문 앞 글자를 따서 CIPP 모형이라고 불린다.

1. 맥락 평가(context evaluation): 계획에 관한 의사결정
2. 투입 평가(input): 구조화에 관한 의사결정
3. 과정 평가(process): 실행에 관한 의사결정
4. 결과 평가(product): 재할에 관한 의사결정

이 글에서는 CSE 모형보다는 CIPP 모형의 유용성이 더 크다고 보아 CIPP 모형의 네 가지 유형의 평가 목적과 평가 방법을 다음 <표 4>와 같이 정리한다.

〈표 4〉 CIPP 모형의 평가 유형

	맥락 평가	투입 평가	과정 평가	결과 평가
목 표	제도적인 맥락을 규명하고, 대상 인구를 확인하고, 그들의 요구와 요구 진술의 기회를 평가하고, 요구에 내재된 문제를 진단하고, 제안된 목표가 사정된 요구에 충분히 반응적인가를 확인하기	체제의 역량, 대안적 프로그램 전략, 재정, 스케줄을 실행하기 위한 절차적 설계를 확인하고 평가하기	과정 중에 절차적 설계나 실행에서 나타나는 결함을 확인하고 예측하기; 사전 결정에 대한 정보 제공하기; 절차적 사건이나 활동을 기록하고 판단하기	결과 진술과 판단 정보를 수집하고, 그것을 목표, 맥락, 투입, 과정 정보와 관련짓고, 그 가치와 장점을 해석하기
방 법	체제 분석, 동향 조사, 문서 분석, 공청회, 면담, 진단 검사, 텔파이 조사 방법의 활용	인적, 물적 자원, 해결 전략, 절차적 설계의 적절성, 타당성, 경제성을 목록화하고 분석하기; 문헌 탐색, 예시 프로그램, 지지 팀, 파일럿 실시를 활용하기	활동에 잠재된 절차적 장애를 모니터하고 예기치 않은 장애에 민감하여, 미리 계획된 결정에 대한 구체적인 정보를 습득하고, 지속적으로 프로젝트 인력과 상호작용하고, 관찰하기	결과 기준을 조작적이고 측정 가능하도록 규정하기, 관계자들로부터 판단과 결과 수집하기, 질적 및 양적 분석하기
변화과정에서의 의사결정과 관계	상황(필요한 변화 계획), 필요한 요구 또는 기회를 활용하는 것과 관련된 목표를 결정하기; 문제 해결과 관련된 목표 결정하기; 결과 판단을 위한 기초 자료 제공하기	지원, 해결 전략, 절차 설계를 위한 자료원을 선택하기(변화 활동을 구조화하기); 실행을 판단할 기초 자료 제공하기	실행과 프로그램 설계와 절차의 개선(과정 통제); 나중에 결과를 해석하는 데 사용하기 위해 실제 과정에 대한 기록 제공	지속, 종결, 수정, 재조명을 결정; 효과의 기록을 제공하기(의도한 효과, 의도하지 않은 효과, 긍정적 효과, 부정적 효과)

*출처. Stufflebean, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). Systematic evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff, pp. 170-171.

CIPP 모형은 미국에서 다양한 의사 결정 수준, 즉 교육청, 주, 연방 정부 차원에서 프로그램의 계획, 실행, 재검토를 통해 프로그램을 관리하고, 프로그램을 개선하는데 사용되어 왔다. 그리고 책무성을 묻는 목적으로도 CIPP 평가 모형이 자주 사용되어 왔다. 이 모형이 수요자의 요구, 목표, 계획, 활동, 결과에 대한 공적 검토를 용이하게 하는 기록

를 제공하기 때문이라고 할 수 있다. 그리고 Stufflebeam and Shinkfield(1985)이 지적한 바와 같이 CIPP 모형은 관리와 책무성을 묻는데 적절한 유형임을 알 수 있다. 즉 다음 <표 5>에 제시한 바와 같이, 각 단계에서 형성 평가와 총괄 평가를 할 수 있다는 유용성이 있다는 것이다.

<표 5> 의사결정과 책무성을 위한 CIPP 모형의 적절성

	의사결정(형성 평가)	책무성(총괄 평가)
맥락	목표 선택과 우선적 목표 선택 안내	목표 기록; 목표의 요구, 기회, 문제 기록과 함께 목표 선택의 기준
투입	프로그램 전략 선택 안내; 절차 설계의 상세화를 위한 투입	선택한 전략과 설계에 대한 기록 그리고 다른 대안을 제치고 선택한 이유에 대한 기록
과정	실행 안내	실제 과정에 대한 기록
결과	종결, 지속, 수정, 설치 안내	성취와 재순환(recycling) 결정에 대한 기록

*출처. Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability, Journal of Research and Development in Education, 5, 19-25.

4. 평가 계획

평가 계획은 평가의 요구가 있을 때 수립된다. Stufflebeam(1973: 144)은 다음 단계를 따라 평가 계획을 수립할 것을 제안하였다. Stufflebeam이 제안한 평가 계획의 논리적 구조는 다음과 같다.

평가의 초점 세우기

1. 평가를 의뢰하는 의사결정 수준 확인하기, 예를 들면, 지역 교육청, 주, 국가
2. 각 의사결정 수준에서 결정해야 하는 상황을 예측하고, 각 상황의 범위, 초점, 시간, 다양한 대안이라는 측면에서 묘사하기
3. 각 의사결정 상황에서 대안을 판단하는 데 사용할 수 있도록 측정과 기준(standards)들을 변수로 구체화하여 평가 기준을 수립하기
4. 평가자의 평가 수행을 한정하는 정책들을 확인하기



정보 수집

1. 수집해야 할 자료 원을 구체화하기
2. 필요한 정보를 수집하기 위한 도구와 방법을 구체화하기
3. 사용할 표집 절차를 구체화하기
4. 정보 수집의 상황과 스케줄 구체화하기



정보 조직

1. 수집한 정보를 정리하는 형식을 제공하기
2. 정보를 분석하는 수단을 확인하기



정보 분석

1. 분석 절차를 선택하기
2. 분석 수단을 제시하기



정보를 보고하기

1. 평가 보고서를 볼 관객을 규명하기
2. 관객에게 정보를 제공할 수단을 구체화하기
3. 평가 보고서의 형식/발표 형식을 구체화하기
4. 정보를 보고하는 스케줄 잡기



평가 관리

1. 평가 스케줄 개요 만들기
2. 평가를 수행할 사람들과 요구할 자료를 확인하고, 사람과 자료 확보를 위한 계획 세우기
3. 평가 수행을 위한 정책 요건을 맞추기 위한 수단 구체화하기
4. 정보를 제공하기 위한 평가 설계가 타당하고, 신뢰롭고, 진실하며, 시간 내에 할 수 있으며, 설득적인가(평가에 관계있는 모든 사람들에게)에 대한 가능성을 평가하기
5. 평가 설계를 시의 적절하게 업데이트 할 수 있는 수단과 시간 강구하기
6. 전체 평가 프로그램을 운영할 수 있는 재정 확보하기

이러한 평가의 논리적 구조는 실제로 평가를 계획할 때, 참조의 틀이 될 수 있겠지만, 어느 수준에서 어떠한 평가 목적을 가지고 평가를 수행하는가에 따라 세부적인 항목은 가감되어 활용될 수 있을 것이다.

Ⅲ. 유치원 교육과정 평가 모형 예시 및 과제

1. 적용 과정과 교육과정 평가

교육과학기술부(구 교육인적자원부)가 국가 교육과정을 문서로 고시하면, 이는 법적 효력을 지니게 된다. 이렇듯, 우리나라에서 “국가 교육과정이 법적 구속성을 지니고 있다고 하는 것은 강제성을 띠는 것을 의미한다(허경철 외, 2005).” 따라서 학교 교육과정은 국가 교육과정의 ‘적용’과 ‘실행’이라는 정도로 자율성을 갖는다.

국가 교육과정의 적용은 국가, 지방, 학교의 행정 체계를 통해 단계적으로 이루어진다. 유치원의 경우, 국가→지역(시·도교육청, 지역 교육청)→유치원 수준으로 ‘통지’된다. 그러나 유치원 교육과정이 국가 교육과정을 그대로 적용하는 것은 아니다. 국가 교육과정은 전국적, 공통적 교육과정이지만, 유치원 교육과정은 지역적 특성 및 학교가 처한 현실에 비추어 지역 교육청에서 편성·운영 지침을 그리고 유치원에서 유치원 교육과정을 만들어서 적용해야 한다. 이와 같이 유치원 교육과정은 국가 교육과정이 갖는 공통성을 가지면서 동시에 지역 및 학교 현실, 그리고 국가·사회적 변화 등에 대응하여 다양성을 추구하도록 되어 있다.

따라서 유치원 교육과정의 평가는 유치원 교육과정이 연구 개발, 적용, 투입, 실행을 결정하는 세 가지 수준 모두에서 교육과정 평가를 하는 것이 가능해진다. 즉, 다음 각 의 사결정 수준별로 개발되는 교육과정이 평가의 대상이 될 수 있을 것이다.

1. 국가에서 연구 개발되는 국가 수준 교육과정에 대한 평가
2. 시·도 교육청 수준의 지침에 대한 평가
3. 유치원 수준의 교육과정에 대한 평가

2. CIPP 적용 유치원 교육과정 평가 모형 예시

국가 수준 교육과정에 대한 평가 또는 개정의 요구가 나타나고, 전면적이든 부분적이든 개정을 해야 하는 경우라면, 먼저 요구에 대한 평가와 설정되는 목표에 대한 평가가 요청된다. 그리고 그것이 지역 교육청, 유치원 수준으로 통지되면서 국가 수준 교육과정의 통일성이 요구되는지에 대한 수준 간의 일관성에 대한 평가를 지속적으로 할 필요가 있게 된다. 그리고 재개정의 요구가 나타나면, 결과에 대한 평가가 요청될 것이다. 그리고 어느 정도의 다양성을 허용할 것인지에 대한 평가 또한 요청될 것이다.

지역 수준 교육과정에 대한 평가 또한 국가 수준의 적용 과정이기는 하지만, 국가 수준 교육과정과의 일관성을 유지하면서, 지역의 사정을 고려하는 편성·운영 지침이라고 할 때, 국가 수준의 교육과정의 요구, 목표에 일관되는 지침을 따르면서, 동시에 지역의 다양성을 고려하는 결정을 한다고 할 때, 지역의 상황을 반영하는 다양성에 대한 요구, 목표, 편성·운영 지침을 평가받게 될 것이다.

유치원 수준 교육과정에 대한 평가는 유치원 교육과정이 국가 교육과정 및 지역 수준의 교육과정을 바탕으로 유치원이 단위 유치원의 실정에 맞게 구체화시킨 교육과정이라고 할 수 있다. 따라서 단위 유치원은 국가 수준 교육과정을 일관되게 단위 유치원 수준의 교육과정을 적용해야 하며, 또한 지역 상황을 지역 교육청의 편성·운영 지침에 따라 적용해야 하며, 이러한 일관된 기준을 가지고 동시에 단위 유치원의 요구에 따른 교육과정을 만들어서 운영해야 한다.

이렇게 보면, 각 교육과정 의사결정 수준에서 유치원 교육과정에 대한 요구를 사정하고, 목표를 수립하는 방식으로 교육과정을 개발하고 있다고 할 수 있다. 따라서 교육과정 평가는 개정의 요구가 발생하는 시점부터 교육과정이 운영되는 과정 그리고 교육과정의 효과까지 세 가지 수준에서 지속적으로 수행될 수 있다. 평가가 우리가 지금 잘하고 있는가, 어떻게 더 잘 할 수 있을까라는 이상적인 평가 마인드에서 출발한다면, 유치원 교육과정 평가는 비공식적으로, 공식적으로 아주 자주 수행될 수 있을 것이다.

다음 표에서는 CIPP 평가 모형을 적용한 유치원 교육과정 평가 모형을 제안한다. 다음 그림은 교육과정을 결정하는 세 수준 모두에서 형성평가 및 총괄 평가를 해야 하며, 각 수준에서 맥락, 투입, 과정, 결과 평가를 평가 계획의 요소(평가의 초점 및 목적 등)를 중심으로 평가를 계획하고 수립해야 한다는 의미를 담고 있다.

〈표 6〉 CIPP 적용 유치원 교육과정 평가 모형

	국가 수준 또는 지역 수준 또는 유치원 수준			
	의사결정(형성평가) 또는 책무성(총괄평가)			
	맥락	투입	과정	결과
평가의 초점 및 목적				
정보 수집				
정보 조직				
정보 분석				
정보 보고				
평가 관리				

3. 과 제

이 글에서는 다양한 평가 모형이 있음에도 불구하고, 지금까지 가장 많이 참조되는 체제 중심의 관리 지향 평가인 CIPP 모형을 유치원 교육과정 평가 모형에 적용할 것을 제안하였다. 그러나 유치원 교육과정 평가를 하는 데는 모형의 선택이외에도 다양한 점들을 고려해야 한다. 그 중 몇 가지를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 이 글에서 제시한 유치원 교육과정 평가 모형 예시는 기본적으로 목표 지향 평가의 한 유형이라고 할 수 있다. 유치원 교육은 “유아에게 알맞은 교육 환경을 제공하여 유아를 교육하고 심신의 조화로운 발달을 돕는 것을 목적으로 한다.”라고 되어 있다. 그리고 교육과정은 “건강 생활, 사회생활, 표현 생활, 언어생활, 탐구 생활의 5개 영역으로 구성한다.” 이와 같은 목적과 내용 영역을 고려하면, 유치원 교육과정은 현장에서 유아들의 경험의 개인적 의미를 탐구할 수 있는 대안적 교육과정 평가 모형, 즉 직관적이고 자연주의적인 평가 모형을 적절하게 사용하는 것도 의미 있는 일일 것이다. 또한 공식적인 평가뿐만 아니라 교사의 비공식적인 평가를 동시에 잘 활용하여야 할 것이다.

둘째, 우리나라에서 교육과정 평가는 그리 긴 역사를 가진 교육과정 활동이 아니다.

교육과정 평가의 목적은 일관되게 교육과정의 질 개선과 책무성 제고에 둔다. 그러나 교육과정 평가의 경험이 짧은 이 시점에서 유치원 교육과정 평가를 하기 위해서는 먼저, 유치원의 행정가와 교사에게 평가자 훈련이 절대적으로 필요하다고 할 것이다. 당사자가 외부 평가자, 내부 평가자로서의 역할 뿐만 아니라, 평가 계획 수립, 평가 실시, 결과 보고서 제시 등의 과제를 수행할 수 있는 능력을 갖추어야만 할 것이다. 또한 평가 보고서를 읽고 해석하는 능력과 이에 맞추어 교육과정을 개선할 능력을 갖추도록 해야 할 것이다.

셋째, 유치원 교육과정 평가란 새로운 교육 개혁이라고 할 수 있다. 어떤 교육 개혁이 성공하기 위해서는 개혁의 내용이 가치 있고, 실행 가능한 것이어야 한다. 따라서 단위 유치원 수준에 대한 상위 수준에서의 평가 요구와 단위 유치원 수준에서의 교육과정 평가 요구는 시간을 두고 내부 평가자 및 외부 평가자가 평가의 능력을 갖출 때까지 평가 연수와 함께 정말로 단위 유치원 교육과정 개선에 도움이 되는 방향으로 시작되어야 할 것이다. 초등학교의 경우, 국가 수준, 지역 교육청 수준, 단위 학교 수준의 학교 교육과정 평가를 하고 있다. 여기에서 각 수준에서 수행하는 평가 지표의 중복성과 과도한 시간을 요하는 보고서 작성이 문제점으로 드러나고 있다. 평가가 평가자나 평가를 받는 사람들에게 과도한 업무로 가게 되면, 가장 큰 문제점은 자료의 정확성과 진실성이 부족한 경향이 나타날 수 있다는 것이다. 따라서 평가의 초점과 평가 질문을 가장 중요한 목표 또는 또 다른 교육과정 요소에 두고 정말 단위 유치원에서 필요한 평가를 하는 것이 우선적인 일이라고 할 것이다.

마지막으로, 유치원 교육과정 평가라는 개혁이 성공하기 위해서는 개혁에 참여하는 구성원들이 개혁하려는 의지, 즉 새로운 마음가짐(new mind-set)을 갖도록 해야 할 것이다. 평가를 교육과정을 더 잘 실행하는 데 유익한 것으로 수용하고, 진실 된 평가 정보를 제공하고, 평가 결과를 교육과정 개선에 활용할 수 있도록 지속적인 지원 방안이 주어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부 (2008). **유치원 교육과정 해설**. 서울: 대한교과서 주식회사
- 김경자 (2000). **학교교육과정론**. 서울: 교육과학사.
- 허경철 외 (2005). **학교 교육 내실화 후속지원연구(III)-학교 교육 내실화를 위한 국가 교육과정 적용 과정 개선연구-**. 서울: 한국교육과정평가원.
- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 2-7.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Issac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation*. (3rd ed.). San Diego, CA: EdITS.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CAL Corwin.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation*. (American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, No. 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stufflebean, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.
- Stufflebean, D. L. (1973). An introduction to the PDK book: Education evaluation and decision-making. In B. R. Worthen & J. R. Sanders (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Stufflebean, D. L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*, 21, 293-314.
- Stufflebean, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.

주제발표 3

가

장 명 림 (육아정책개발센터 연구위원)

질적 수준과 책무성을 제고하기 위한 유아교육기관 평가

장 명 립 (육아정책개발센터 연구위원)

I. 들어가는 말

○일반적으로 선진외국에서는 시설조건, 교사자격, 교육과정, 관리·감독, 기관평가 등에 대한 정책이나 법적 규정을 통해 유아교육의 질을 관리하고 있음.

○우리나라의 경우, 보육시설은 영유아보육법 제 30조에 의거하여 2005년도부터 보육 시설평가인증제를 도입·시행함으로써 양적 확충에 따른 질적 수준 보완·향상에 주력하고 있음.

○유치원은 시설, 교사, 교육과정, 교육환경 등 유치원 운영 전반에 대하여 유아교육법, 사립학교법, 학교보건법, 재무회계규칙 등 법적 규정이 적용됨으로써 기본적인 질 관리가 이루어져 왔음. 특히, 사립유치원에 대한 설립인가제 적용과 시·도교육청별 장학 지도는 유치원의 질을 관리·유지하는 중요한 기제가 되어 왔음. 그러나 유치원이 학교로서 보다 질 높은 프로그램을 제공하고, 국가 정책에 부합하는 유치원 운영관리를 강화하기 위해서는 국가수준의 유치원 평가가 요구되며, 유아교육법(제 19조)에 그 근거도 명시되어 있음. 이에 따라 교육과학기술부는 2007년도에 전국의 공사립유치원 100개원을 대상으로 시범평가를 실시하였으며, 2008년도에 전국적으로 본평가가 시행중에 있음.

○본 발표문에서는 보육시설 평가인증사업의 추진 현황 및 개선 방안을 살펴보고, 유치원평가 추진계획, 시범평가 개요 및 유치원 평가의 방향과 과제를 다루고자함.

Ⅱ. 보육시설 평가인증 사업 현황 및 인식

1. 평가인증 사업 현황

□ 평가인증 사업 개요

- 목적 : 보육서비스의 질적 수준을 높이고, 부모들이 어린이집을 선택하는 데 필요한 합리적 기준과 정보 제공
- 절차 : 매년 4기로 나누어 ① 보육시설 자체점검 ⇒ ② 전문가에 의한 현장관찰 및 실사 ⇒ ③ 자체점검 및 현장관찰보고서 심사에 따른 결과 확정이 7~8개월에 걸쳐 진행
 - ※ 2008년 4기부터는 6~7개월로 단축 예정
- 지표 : 시설규모 및 운영형태에 따라 구분·적용
 - 21인 이상(7개 영역 80항목), 21인 미만(5개 영역 60항목), 장애아전담(7개 영역 85항목)
 - ※ 2008년 4기부터는 40인 이상(80항목), 39인 이하(60항목), 장애아전담(85항목)으로 적용 예정
- 영역 : 보육환경, 운영관리, 보육과정, 상호작용, 건강과 영양, 안전, 가족 및 지역사회와의 협력 등 전반적인 서비스 품질 부분

□ 추진 현황¹⁾

○ 제1단계('05~'09년, 도입·정착기), 제2단계('10~'13년, 질적 수준 향상기)로 나누어 점진적 향상 추진 계획

○ '08년 8월 현재까지 전체 어린이집의 55.4%인 17,086개소가 인증에 참여하였고, '07년 제 4기 참여시설까지 심의가 완료되었으며 이중 총 7,566개소가 인증을 통과(참여대비 통과율 63.8%, 전체적으로는 24.5% 인증 통과)하였음.

○ '연도별 인증 현황은 ('05년) 622개소 → ('06년) 438개소 → ('07년) 3,482개소 → ('08년 8월) 3,024개소로, '07년 이후 증가 추세 보임.

○ '07년 제4기에는 평가인증제 도입 이후 가장 많은 시설이 인증에 참여하였으며, 그동안 참여가 상대적으로 저조했던 가정보육시설(정원 20인 이하) 등 소규모 어린이집의 인증통과도 크게 증가함.

1) 보건복지가족부(2008. 8. 29). 보도자료 : 평가인증 참여 어린이집 전체의 55% 넘어. 에서 일부 내용을 발췌하여 정리함.

구분	2005년		2006년		2007년		2008년		총 계	
	시설수	비율	시설수	비율	시설수	비율	시설수	비율	시설수	비율
참여 신청	1,089		4,420		6,359		5,218		17,086	55.4
참여 확정	809		3,525		4,956		4,494		13,784	
인 증	650		2,804		4,112		-			
인증 누계	650	2.1	3,454	11.2	7,566	24.5	※ '08년 현재 3기 진행중			

※ 인증: 제참여 인증시설을 포함('08.8.28현재), 전국 어린이집: 30,856개소 ('07. 12월말 기준)

○ 인증 통과 시설에 '인증서와 인증 현판' 수여

※ 보육시설 평가인증사무국 (www.kcac21.or.kr), 중앙 및 전국 보육정보센터 홈페이지에 시설명, 주소, 전화번호, 설립유형(규모) 정보만 탑재

2. 평가인증 사업에 대한 인식 및 개선 방안²⁾

□ 평가인증 사업에 대한 인식

* 평가인증 참여 보육시설 시설장(875명), 교사(867명), 학부모(875명) 응답 결과

○ 평가인증제도 필요성 : 필요하다(84.1~94.4%)

○ 인증참여시 어려웠던 점

- 시설장 : 비용 마련(32.8%), 관련 서류준비(23.7%), 교사관리(23.0%), 지침서 이해(8.1%)
- 교사 : 관련 서류준비(40.8%), 아동과의 상호작용(25.9%), 환경구성 및 청소(14.8%), 지표 및 지침서 이해(11.9%)

○ 인증 통과 후 변화

- 영유아의 어린이집 등원 반응 : 어린이집 가기를 더 좋아함
(시설장 54.4%, 교사 62.2%, 학부모 70.3%)
- 영역별 활동 제공 : 적합한 활동제공이 더 많아짐
(시설장 81.4%, 교사 55.3%)

2) 유희정 외(2007). 평가인증을 통한 보육시설 서비스개선 효과분석 및 발전 방안 연구. 에서 일부 내용을 발췌하여 정리함.

○ 평가인증제도에 대한 미참여 보육시설장(280명) 응답 결과

- 제도 도입 목적 인식(65.7%), 필요성 인식(50.9%)
- 향후 참여 의사 : 참여(64.7%), 미참여(19.1%)

□ 평가인증 사업 개선 방안

○ 평가인증지표의 적용 규모 기준 상향 조정(20인 → 40인) 및 평가지표 최소화

○ 운영체계 개선 및 강화

- On-line 관리 시스템 구축
- 현장관찰자 관리 강화 : 관찰 수 및 파견 일수 증 조정 포함
- 인증심의 결과 조정 : 인증, 인증유보, 불인증 → 인증, 불인증
- 심의위원간 평가 신뢰도 제고 : 교육매뉴얼 개발 등
- 조력 활성화 및 전문화 : 조력매뉴얼 개발
- 사후관리 강화
- 홍보 강화
- 인증유효기간 조정 : 2주기부터는 유효기간을 다소 연장하는 방안 고려

○ 전달체계의 개선

- 중앙정부와 지방정부의 역할 분담
- 평가인증사무국 운영의 안정화

Ⅲ. 1주기('08 ~ '10) 유치원 평가 추진 계획³⁾

1. 추진 목적

□ 유치원의 운영 전반에 관한 체계적인 진단과 처방을 통해 유치원 운영개선 지원

○ 평가 결과 환류를 통하여 유치원 운영의 효율성과 유아교육의 질적 수준을 제고

□ 유치원별 우수사례를 적극 발굴하여 유치원간 상호 공유함으로써 전체 유치원의 경쟁력 제고

3) 교육과학기술부, 육아정책개발센터(2008. 7). 유치원 평가 매뉴얼. 중 일부 내용을 발췌하여 재정리함.

- 평가결과 우수사례 일반화를 통해 유치원간 정보 제공 및 우수사례 공유를 촉진하고 학부모 만족도 제고

2. 기본 방침

- 교육과학기술부와 시·도 교육청간 역할 분담을 통해 효율적인 평가 실시
 - 교육과학기술부는 시·도교육청의 유치원평가 사업을 지원
 - 국가 공통 평가지표 제공, 평가위원 연수 지원 등 담당
 - 시·도교육청에서는 유치원평가 자체 추진계획을 수립하여 추진
 - 자체지표 개발 및 평가 실시
- 국가 수준의 공통지표, 시·도교육청의 자체지표, 학부모 만족도 조사를 병행 실시하여 평가의 타당성 확보
 - 국가 수준의 공통지표를 통하여 최소한의 질적 수준 유지
 - 지역 실정에 맞는 자체지표 개발·적용 및 학부모 만족도를 반영
- 서면평가와 현장방문평가를 병행하여 객관성과 공정성 확보
 - 서면평가는 유치원교육계획서, 유치원자체평가보고서를 활용
 - 현장방문 평가는 유아교육 전문가, 현장 교원 등으로 평가위원회를 구성하여 실시
- 시·도교육청의 장학지도, 종합평가 등과 연계 추진
 - 장학지도 및 종합평가 인력과 시스템을 활용하는 방안을 적극 모색

3. 추진 근거

- 유치원평가는 유아교육법 제19조 제1항에 의거하여 교육과학기술부장관이 실시
- ※ 제19조(평가) ① 교육과학기술부장관은 유아교육의 효율적 수행을 위하여 필요한 경우 유치원 운영실태 등에 대한 평가를 실시할 수 있다. ⇒ 시·도교육청 자율화
이양사업의 일환으로 시·도교육감이 실시할 수 있도록 법률 개정 중
- ※ 교육과학기술부는 국가공통 평가지표만 관리

4. 세부 계획

가. 평가 주체 : 시·도교육청

□ 시·도교육청별로 「유치원평가위원회」를 구성·운영

※ 시·도교육청에서 실시하고 있는 현행 ‘학교평가’와 함께 연계 실시 가능

나. 평가 대상 및 주기

□ 평가 대상 : 국·공·사립유치원

□ 평가 주기 : 3년(1주기: '08 ~ '10년)

1주기 유치원평가 대상기관 수

(단위 : 개원, '07년 기준)

구 분	전체	'07(시범)	'08	'09	'10
계	8,294	100	※ 평가 대상 유치원 선정 및 연도별 평가 유치원 수는 시·도교육감이 자체 결정하여 계획 수립		
국공립	4,448	50			
사 립	3,846	50			

다. 평가 영역 및 내용

□ 평가 영역 및 내용은 공통지표와 자체지표로 이원화하여 실시

○ 공통지표의 경우 평가 주기별로 달리 적용하는 방향으로 설정

※ 1주기 평가 영역 및 지표 : 4개 영역, 14개 항목, 28개 지표

○ 자체지표는 시·도교육청의 역점 또는 특색사업 중 4개 이내 활용

※ 평가항목 및 평가지표 개발 시 장학지도 및 종합평가와 중복되지 않도록 유의

○ 자체지표는 평가 총점 중 20% 이내로 함.

□ 유치원 평가 영역

① 교육과정

② 교육환경

③ 건강·안전

④ 운영관리

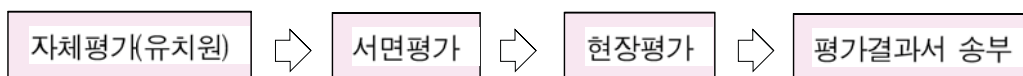
※ 학부모만족도 조사 결과 포함

⑤ 종일제 운영

※ 평가 총점 또는 자체평가 지표에 포함 여부는 시·도교육청에서 자체 판단

라. 평가 방법

□ 서면평가와 현장방문평가를 병행하여 시행



□ 서류에 의한 확인 평가를 지양하여 평가부담을 덜어주고, 유치원의 운영 과정·상태를 총체적으로 평가

- 서면평가는 유치원교육계획서와 유치원자체평가보고서로 대체
- 현장평가는 권역별 동시 시행하되, 가급적 단기간 내 완료 추진

□ 학부모에 대한 유아교육 만족도 조사를 병행하여 동시 실시

□ 평가 대상 유치원의 운영실태 진단과 개선점 모색에 목적이 있는 컨설팅 형태의 평가임에 유의하여 상대평가 지양

마. 평가 결과 처리 및 활용

□ 유치원평가 결과 공개 범위 및 방법 자체 결정

- 전체 또는 영역별(교육과정, 교육환경, 건강·안전, 운영관리 및 종일제 운영 등)로 구분하여 평가 결과 공개

※ 평가시스템 정착까지는 서열화 지양, 우수 유치원 홍보에 주력

□ 유치원평가 결과에 따라 행·재정적 지원 방안 수립·추진

- 유아교육의 질 제고와 경영 개선의 피드백 자료로 적극 활용
 - 유치원별 교육계획 수립에 반영 및 장학지도 자료 등으로 활용
- ※ 영역별 평가결과서 등의 진단 자료를 유치원에 제공
- 우수 사례 발굴 및 보급
 - 유치원평가 우수 사례보고회 및 자체 보고회 등 개최

IV. 유치원 시범평가 개요

1. 시범평가 목적

- 유치원 평가 전면 실시에 앞서 시범평가를 추진하여 문제점을 진단하고 그 결과를 바탕으로 유아교육체제에 맞는 평가방안을 모색하기 위함.
 - 유치원 평가 모형 및 체계 점검
 - 유치원 평가 1주기 평가지표 및 편람 수정·보완

2. 시범평가 참여 유치원 현황

- 참여 유치원 수 : 공립유치원, 사립유치원 각각 50개원 총 100개원

유치원 시범평가 참여 유치원 현황

시·도 지역	공립(개원)	사립(개원)	계(개원)
서울, 경기	5	5	20 (2 x 10)
부산, 대구, 인천, 광주, 대전, 울산, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남	3	3	78 (6 x 13)
제주도	1	1	2
총계	50	50	100

□ 참여 유치원 특징

유치원 시범평가 참여 유치원 특징

지역별	공립		사립		계
	단설	병설	법인	사인	
대도시	12	11	8	15	46
중소도시	10	8	7	14	39
읍면	2	7	2	4	15
계	24	26	17	33	100
	50		50		

- 원아수 : 최소 7명~최대 320명(평균 132.6명)
- 학급수 : 최소 1학급~최대 12학급(평균 5.25학급)
- 종일반 운영 : 100개원 중 92개원에서 운영

3. 평가 기관

□ 평가 주관 : 교육인적자원부

- 유치원시범평가위원회를 구성·운영하여 평가 추진
- 평가 시행 : 시·도교육청과 협조체제를 구축하여 실시

□ 2007년 유치원 시범평가위원회 구성·운영

- 시범평가위원회 위원장 : 이기숙(이화여대 교수)

- 유아교육 및 아동학과 교수, 유아교육 담당 장학관(사), 유치원 교원, 학부모 등 다양한 인사로 구성
 - 평가결과의 컨설팅 효과를 위해 해당분야 경력 10년 이상자 우선 고려
- 구성 인원 : 40명, 위원장은 민간 위원중 선임
 - 시·도교육청에서 지역내 대학 교수, 유아교육담당 장학관(사), 공·사립유치원 교원 중 3~4명씩 추천을 받아 인력 풀 구성
 - 시·도에서 추천받은 자와 교육부 자체 인력 풀을 고려하여 최종적으로 시범평가위원회 구성

○역할 및 기능

- 서면평가 및 현장평가 실시
- 유치원별 평가결과서 및 보고서 작성

○운영 기간 : '07. 9 ~ '07. 12(4개월)

○현장방문 평가팀 구성

- 시범평가위원들중에서 직종분야를 고려하여 4명을 한 팀으로 구성
- 전공교수, 전문직(장학관/사), 유치원장(감), 기타 인사(행정직, 학부모 NGO)

4. 평가 영역 및 내용

□ 평가 내용

○ 본평가 실시에 앞선 시범평가이므로 본평가의 적정한 범위와 평가수준을 고려하고, 국가 정책적 필요사항을 우선 평가

※ 평가 2주기에서는 역점 평가 내용을 달리하는 방향으로 설정

○ 평가영역 : ① 교육과정 영역, ② 교육환경 영역, ③ 유아의 건강·안전 영역, ④ 운영관리 영역(학부모 만족도 조사 포함), ⑤ 종일제 운영 등

※ 평가 영역 4개, 평가 지표 15개, 평가 요소 29개

※ 종일반 운영은 총점에 포함하지 않고, 현재의 실태 파악에 중점을 둠

□ 평가지표 및 편람 개발 : 육아정책개발센터에서 연구·추진

○ 주요 내용

- 유치원 평가 지표, 요소 개발
- 유치원 평가 편람 및 매뉴얼 개발
- 학부모 만족도 설문지 개발
- 평가위원용 서면평가 및 현장평가 결과서 양식 개발

5. 유치원 평가 지표 개발 및 선정 기준

□ 평가주기별 역점 평가영역과 핵심지표 선정

○ 유치원 평가 주기를 매 3년으로 고려, 1주기(2008년-2010년)에는 유치원 평가체제 구축 및 현장 정착에 주력

- 향후 질 관리 강화를 위한 기본적인 운영 실태 파악 및 시스템 점검
- 유치원 평가체제 구축 및 현장 적용상의 문제점 파악

○ 본 유치원 평가지표는 평가 1주기에 적용할 지표로서, 현장의 평가부담을 줄이면서도 가장 핵심적인 지표 선정에 중점을 둠.

○ 1주기 유치원 평가 영역 및 주요 지표 선정에 있어서는 다음을 고려함.

- 초중등학교 종합평가의 국가 공통지표 평가 영역
- 유아교육법과 시행령에서 명시하고 있는 유치원 평가 영역
- 국가 유아교육 주요 정책 방향 및 유치원 운영계획
- 그 외에 유아교육의 질 제고에 결정적인 핵심 영역 및 요소들

○ 단, 종일반 운영은 국가 정책적으로 매우 중요하기는 하나, 현장 시행률이 아직 100%가 되지 않은 관계로, 1주기 평가에서는 평가 영역과 지표로는 제시하되 평가 총점에는 포함시키지 않고 별도로 고려함.

□ 설립인가 사항 및 국가 관리·감독 사항 관련 지표는 제외

○ 유치원 설립·인가시의 기본적인 점검사항, 교육청의 관리·감독 차원에서 점검되고 있는 지표는 가능한 한 제외함.

○ 기관의 전 분야 종합평가를 지양하고, 장학지도와 중복되지 않도록 하여 현장의 평가 부담을 완화하고자 하였음.

- 유치원 평가와 장학지도의 기본 취지와 목적을 살리되 평가와 장학 내용 중복되지 않도록 연계하여, 현장의 부담은 줄이고 각각의 효과를 높이는 데 초점을 두고자 함.

□ 필수 및 권장 사항 관련 지표는 포함

○ 대부분의 유치원에서 실행하고 있거나 성취하고 지표는 평가의 변별력이 없다는 이유로 제외하기도 하나, 유치원의 핵심적인 사항으로 지속적으로 꼭 실행해야 할 지표나 요소는 포함하였음(예 : 교육계획안 작성 및 활용).

○ 또한 아직 많은 유치원에서 실행하지 못하고 있기는 하나, 향후에 꼭 성취하거나 수행해야 할 지표의 경우에는 현장에서의 활성화 및 보급을 위하여 포함하였음(예 : 교사 사학연금 가입 지원).

□ 공 · 사립유치원별, 지역별, 규모별 지표를 차별화하지 않음

○ 2007 유치원 평가지표는 어느 지역에서 어떠한 형태로 유치원을 운영하던지, 유치원의 질적 수준 유지를 위하여 기본적으로 포함해야 할 지표를 선정하고자 하였음.

○ 이에, 유치원의 유형별, 규모별, 지역별로 지표 구분을 하지 않는 것을 원칙으로 하였음.

○ 단, 공립과 사립간의 서로 다른 운영형태를 감안하여 평가결과 분석시, 공립과 사립을 구분하여 처리함.

□ 유치원 운영의 다양성 및 자율성을 제한하지 않는 평가기준 제시

○ 유치원 운영의 특징이라고 할 수 있는 다양성과 자율성을 저해하지 않은 평가기준을 제시하고자 하였음.

○ 유치원이 학교로서의 질적 수준 유지에 필요한 최소한의 공통적인 지표와 요소를 포함하였으며, 특히, 평가기준 적용상의 융통성을 제시함으로써 유치원의 운영이 획일화되지 않도록 하였음.

□ 학부모만족도 조사 실시 및 총점에 반영

○ 유치원 교육은 다른 학교급에 비해 수혜자인 학부모와의 교류 및 가정과의 연계가 매우 중요함.

○ 이에 학부모만족도 지표를 포함하고 학부모 만족도 조사 결과를 점수로 반영함.

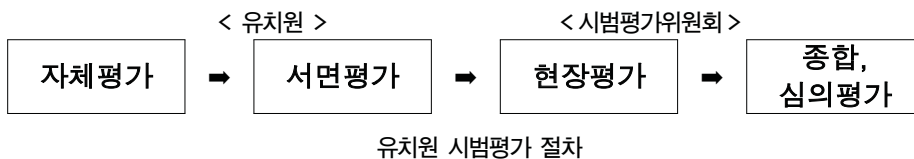
6. 유치원 평가 지표의 구성

평가 영역 (배점)	평가 지표 (배점)	평가 요소(배점)
1. 교육 과정 (55)	1-1. 교육계획 수립의 적절성 (15)	1. 교육계획안 작성 및 활용 (5)
		2. 유아교육에 적합한 교육내용·활동 선정 (10)
	1-2. 일과 운영의 적절성 (15)	3. 통합적 일과 운영 (10)
		4. 교육활동 유형간의 균형적 안배 (5)
	1-3. 교수-학습 방법의 적합성 (15)	5. 유아교육에 적합한 교수-학습 방법의 사용 (10)
		6. 교사-유아간의 질적인 상호작용 (5)
	1-4. 평가의 적절성 (10)	7. 유아의 발달 상황 기록 및 활용 (5)
		8. 교육과정 평가 실시 및 결과 활용 (5)
2. 교육 환경 (45)	2-1. 교육환경 구성의 적합성 (15)	9. 실내 교육환경 구성의 적합성 (10)
		10. 실외 교육환경 구성의 적합성 (5)
	2-2. 교재·교구의 적합성 (15)	11. 다양한 교재·교구의 구비 및 활용 (10)
		12. 유아의 발달 수준과 주제에 적합한 교재·교구 (5)
	2-3. 시설·설비의 적합성 및 안전성 (15)	13. 유아의 발달 수준에 적합한 시설·설비 (5)
		14. 시설·설비의 안전관리 (10)
3. 유아의 건강·안전 (45)	3-1. 건강관리의 적절성 (15)	15. 유아 건강 지도 및 관리 (10)
		16. 시설·설비의 청결한 관리 (5)
	3-2. 영양관리의 적절성 (15)	17. 균형있는 급간식 시행 및 식단표 공개 (10)
		18. 식재료의 위생적 관리 및 사용 (5)
	3-3. 안전관리의 적절성 (15)	19. 유아, 교사 안전교육 및 정기적인 비상훈련 실시 (10)
		20. 안전사고 대비책 (5)

평가 영역 (배점)	평가 지표 (배점)	평가 요소(배점)
4. 운영 관리 (55)	4-1. 교직원 인사 및 복지의 적절성 (15)	21. 교직원 인사 규정 보유 및 준수 (5)
		22. 교직원 복지 규정 보유 및 지원 (10)
	4-2. 예산 편성 및 운용의 합리성 (10)	23. 예결산서 작성 및 공개 (5)
		24. 정부지원금 예산 편성 및 사용의 타당성 (5)
	4-3. 가정 및 지역사회와의 연계 (10)	25. 다양한 부모교육 및 가정과의 교류 (5)
		26. 지역사회 인사·자원의 활용 및 연계 (5)
	4-4. 기관장의 원 운영의 전문성 (10)	27. 교육과정의 질 제고를 위한 노력 (5)
		28. 기관장의 리더십 (5)
	4-5. 학부모 만족도 (10)	29. 학부모의 기관 운영에 대한 만족도 조사 결과 (10)
5. 종일반 운영	5-1. 종일반 운영을 위한 기본 시설·설비 구비	
	5-2. 종일반 프로그램의 적절성	
	5-3. 종일반 교사 확보	
계		200점

종일반 운영 평가는 유치원 평가 총점수에 포함되지 않으며, 현재의 운영실태 파악과 우수사례 발굴에 사용하고자 함.

7. 평가 방법



○ 새로운 추가 서류 작성에 따른 평가부담을 줄이고, 유치원의 실제적인 기관 운영을 총체적으로 평가

－ 서면평가는 유치원자체평가보고서, 운영계획서 및 교육계획안에 근거

－ 현장평가는 권역별로 동시에 시행

※ 평가위원 배정시, 본인 거주지외의 권역에 배정 고려

※ 현장평가 기간 : 2007년 10월 18일 - 11월 2일(각 유치원은 기간중 1일)

○ 학부모 만족도 조사 실시

－ 전문조사 기관에 용역 의뢰(전화조사로 실시)

※ 객관성 확보를 위하여 육아정책개발센터 연구팀이 전화조사 질문 문구 제작 및 전화조사원 직접 훈련 실시

※ 질문 항목

- 유치원의 교육활동 및 프로그램에 대한 충실한 안내
- 유아 발달 및 교육적 특성을 가정으로 전달
- 유아의 기본생활습관 형성 및 인성발달에 중점 여부
- 질적으로 우수한 급간식 제공
- 부모교육 및 참여활동이 부모의 자녀지도에 도움 여부

8. 시범평가 결과 분석 및 활용

□ 평가결과 분석

○ 유치원별 평가결과보고서 작성 : 시범평가위원회 평가팀

－ 평가 요소, 지표 및 영역별 원점수 부여

※ 4명의 평가위원이 합의하여 점수 부여

－ 유치원별 특징 및 장점, 영역별 평가소견, 우수사례 작성

○ 평가 지표 및 요소의 적합성 검토 : 육아정책개발센터

－ 지표 요소(문항)의 양호도 분석

－ 지표 요소(문항)의 신뢰도 분석

○ 평가 결과 점수 및 경향 분석 : 육아정책개발센터

－ 평가팀 간의 점수 편차를 줄이기 위하여 표준점수 산출

－ 전체 유치원, 공립 및 사립유치원 평균 등 전체적인 경향 분석

- 전체 유치원 및 해당 기관유형별 평균 점수 분포와 해당 유치원의 점수 위치 비교 포함
- 우수 유치원 및 유치원 운영 우수사례 선정 : 시범평가위원회
 - 시·도별, 공·사립별 형평성을 고려
 - 각 시·도별 최고득점 공립, 사립유치원 각 1개원씩 선정
 - 단, 평균점 상회 유치원에 한함

□ 평가결과 활용

- 각 유치원에 유치원평가결과서 제공 : 시범평가위원회, 육아정책개발센터
 - 전체적인 점수 분포 및 유치원별 데이터는 육아정책개발센터에서 작업
 - 기본 데이터와 유치원 현지평가결과에 근거하여 시범평가위원회 평가팀별로 유치원평가결과서(의견서) 내용 작성·송부
- 국가수준의 유치원 평가 DB구축 : 교육인적자원부

9. 유치원 시범평가 결과

가. 설립유형별, 지역별 결과

- 모든 영역에서 공립이 사립보다 높은 점수
- ※ 이 표는 전체적인 경향성을 제시하기 위한 것이며, 시범평가 결과 분석시에는 공립과 사립을 통합하여 점수를 산출하지 않았으며, 공립과 사립을 별도로 구분하여 분석함.
- 모든 영역에서 읍면이 대도시, 중소도시 보다 높은 점수

설립유형별, 지역별 평가 결과

단위: %

구분	유형(N)	교육과정 (55점)	교육환경 (45점)	건강·안전 (45점)	운영관리 (55점)	총점 (200점)
설립 유형별	공립(50)	47.8	40.8	43.1	52.0	183.8
	사립(50)	42.8	38.6	41.4	49.4	172.2
지역별	대도시(48)	44.9	38.4	42.3	50.8	176.4
	중소도시(38)	44.4	40.3	42.0	50.2	176.8
	읍면(14)	48.9	42.3	42.9	51.8	185.8
전 체		45.3	39.7	42.2	50.7	178.0

나. 시범평가 효과 및 평가⁴⁾

□ 유치원 평가 후, 교육과정 변화

- 전체적으로 90%가 개선되었음
- 공립의 84.6%, 사립의 96.8%가 개선되었음

유치원 평가 후 교육과정 변화

단위: %

설립유형	매우 개선됨	조금 개선됨	그대로임	모르겠음	전체
공립 (117)	29.9	54.7	13.7	1.7	100.0
사립 (93)	32.3	64.5	3.2	—	100.0
전체 (210)	31.0	59.0	9.0	1.0	100.0

□ 유치원 평가 후, 교육환경 변화

- 전체적으로 87.6%가 개선되었음
- 공립의 86.4%, 사립의 89.2%가 개선되었음

유치원 평가 후 교육환경 변화

단위: %

설립유형	매우 개선됨	조금 개선됨	그대로임	전체
공립 (117)	40.2	46.2	13.7	100.0
사립 (93)	43.0	46.2	10.8	100.0
전체 (210)	41.4	46.2	12.4	100.0

□ 유치원 평가 후, 유아의 건강, 안전 변화

- 전체적으로 80.4%가 개선되었음
- 공립의 78.4%, 사립의 82.8%가 개선되었음

4) 육아정책개발센터가 추진한 시범평가 결과 분석의 일환으로 시범평가 참여 유치원 교원(원장, 교사 210명 응답)을 대상으로 조사한 결과임.

유치원 평가 후 유아의 건강·안전 변화

단위: %

설립유형	매우 개선됨	조금 개선됨	그대로임	모르겠음	전체
공립 (116)	42.2	36.2	19.8	1.7	100.0
사립 (93)	41.9	40.9	17.2	—	100.0
전체 (209)	42.1	38.3	18.7	1.0	100.0

□ 유치원 평가 후, 운영관리 변화

- 전체적으로 84.2%가 개선되었음
- 공립의 84.5%, 사립의 83.7%가 개선되었음

유치원 평가 후 운영관리 변화

단위: %

설립유형	매우 개선됨	조금 개선됨	그대로임	모르겠음	전체
공립 (116)	34.5	50.0	14.7	0.9	100.0
사립 (92)	37.0	46.7	15.2	1.1	100.0
전체 (208)	35.6	48.6	14.9	1.0	100.0

□ 유치원 평가 참여로 인한 가장 큰 성과

- 전체적으로 교육과정운영 내실화에서 가장 큰 성과(43.1%), 다음으로 시설설비 및 환경 개선(22.8%), 행정체계 정비(21.8%)의 순
- 공립은 교육과정 개선, 시설설비 개선, 행정체계 정비의 순
- 사립은 교육과정 개선, 행정체계 정비, 시설설비 개선의 순

유치원 평가 참여 성과

단위: %

설립유형	교육과정 운영 내실화	시설설비 및 환경 개선	교직원 전문성 향상	행정체계 정비	교직원 단합	원아모집 및 홍보효과	기타	전체
공립 (106)	50.0	23.6	6.6	11.3	6.6	1.9	—	100.0
사립 (91)	35.2	22.0	6.6	34.1	1.1	—	1.1	100.0
전체 (197)	43.1	22.8	6.6	21.8	4.1	1.0	0.5	100.0

□ 유치원 평가 시, 가장 노력한 점

- 전체적으로 운영관리 체계화(52.4%)에 가장 노력하였고, 다음으로 평가/편람에 대한 인식 공유(29.3%), 수업 내용 및 방법 연구(11.1%)의 순
- 공립, 사립 모두 동일한 순서로 나타남

유치원 평가 참여 시 가장 노력한 점

단위: %

설립유형	평가/편람에 대한 인식공유	운영관리 체계화 노력	수업내용 및 방법 연구	교재교구 구입/정리	환경 개보수	기타	전체
공립 (117)	31.6	51.8	9.4	3.4	3.4	0.9	100.0
사립 (91)	26.4	53.8	13.2	5.5	1.1	-	100.0
전체 (208)	29.3	52.4	11.1	4.3	2.4	0.5	100.0

□ 유치원 평가 시, 가장 어려웠던 점

- 전체적으로 교사 업무 부담(42.6%)이 가장 어려운 문제였고, 다음으로 준비시간 부족(17.4%), 관련 문서 준비(16.4%), 지표이해(15.9%)가 비슷한 수준으로 나타남
- 공립은 교사 업무 부담(55.3%)이 매우 어려운 문제였음
- 사립은 교사 업무 부담(28.3%)과 관련문서 준비(23.9%)가 어려웠음

유치원 평가 참여 시 어려움

단위: %

설립유형	지표/요소 이해	교사의 업무부담	비용 소요	준비시간 부족	관련문서 준비	시설/환경 정비	결과 공개에 대한 부담	전체
공립 (103)	13.6	55.3	1.0	14.6	9.7	4.9	1.0	100.0
사립 (92)	18.5	28.3	1.1	20.7	23.9	5.4	2.2	100.0
전체 (195)	15.9	42.6	1.0	17.4	16.4	5.1	1.5	100.0

8. 시범평가 결과에 따른 유치원 평가 수정·보완 사항

※ 시범평가 실시 이후, 유치원 현장의 요구, 평가위원의 의견 및 교육부와 연구팀간의 협의를 통하여 정리된 사항임.

구 분	시범 평가	수정안	사 유
평가 주체	· 교육인적자원부	· 시·도교육청	· 시범평가에 한하여 국가가 직접 주관
평가 대상	· 참여 신청 유치원 100개원 (공·사립 각 50개원)	· 매년 관할 지역내 공·사립유치원의 1/3에 해당하는 유치원	· 1주기 평가 기간이 3년(2008~2010년)이므로 연간 1/3씩 실시
평가 총점 및 영역별 배점	· 총점 200점 · 교육과정 55점, 교육환경 45점, 유아의 건강·안전 45점, 운영관리 55점(학부모만족도 10점 포함) · 요소별 가중치 부여, 요소에 따라 5점 또는 10점으로 이원화	· 총점 200점(예시) · 교육과정 65점, 교육환경 45점, 유아의 건강·안전 40점, 운영관리 40점, 학부모만족도 10점 · 요소별 가중치 존치	· 교육과정 배점 상향 조정 · 교육과정, 교육환경은 지표배점 상향 조정
평가 영역 및 지표	· 4개 영역 · 15개 지표 · 29개 요소	· 4개 영역 · 14개 항목 · 28개 지표	· 지표→항목, 요소→지표로 명칭 수정 · 분산 요소를 통합하여 항목 및 지표수 줄임
공·사립간 지표 차별화 문제	· 공·사립간 지표를 차별화하지 않음.	· 좌동	· 최소한의 핵심적인 질적 지표로 구성하였으므로 동일지표로 적용
국가공통 지표 및 시·도 자체지표	· 국가 공통지표만 적용	· 시·도별로 자체평가 지표 개발·포함	· 자체 평가지표 개발로 교육청 역점사업 및 지역 특성 반영
필수 서류 양식 제시	· 특별한 작성 양식 제시하지 않음.	· 각 시·도교육청에서 필요 양식 제공	· 많은 양식(서류)을 제공·확일화하는 것은 지양하되, 필수 양식 제시 필요
자체평가 보고서 양식	· 작성 양식 파일 제공 · 요소별로 5점 척도난에 표시	· 작성 양식 파일 제공 · 요소별로 5점 척도난에 1차 표시	· 보고서 작성에 따른 유치원 현장의 부담 완화

구 분	시범 평가	수정안	사 유
	· 지표별로 내용(실적, 활동 등) 기술	· 필요시 지표별로 실적 중심의 핵심사항만 기술	· 편람에 제시된 평가기준을 반복하여 기술함에 따른 불편함 해소
서면평가용 제출 자료	· 자체평가보고서 · 유치원 운영계획서 · 만 5세아(한 학급) 1주간 교육계획안	· 자체평가보고서 · 유치원 운영계획서	· 평가 부담 완화를 위해 교육계획안은 별도제출하지 않고, 운영계획서로 대체
평가위원 구성	· 교수, 장학관(사), 유치원 교원 등 · 해당분야 경력 10년이상인 자 · 팀 구성(기본 4명): 교수 2명, 공립 교원(또는 장학관/사) 1명, 사립 교원 1명	· 교수, 장학관(사), 유치원 교원 등 교육경력 10년이상인 자 (유아교육 전공자 필수 참여) · 팀 구성(3명)안 : 교수 1명, 공립 교원(또는 장학관/사) 1명, 사립 교원 1명 ※ 기본안(3명이상으로 구성)만 제시하고, 구체적인 인원은 교육청에서 자율적으로 결정	· 반드시 유아교육을 전공한 자로 제한하여 전문성 강화 필요 ※단, 교육청 판단하에 타 분야 전문가 포함 가능

V. 유치원 평가의 방향과 과제

1. 유치원 평가의 방향

가. 선 자율적 운영 권장, 후 책무성 검증

아직 기간학제에 포함되어 있지 않고, 또한 무상교육도 부분적으로 시행되고 있는 유치원에 대한 평가는 기본적인 국가 정책 방향과 교육과정 지침의 범주 내에서 개별 유치원의 자율화 실현 정도를 점검하고, 자율의식을 신장시키는 노력과 함께 책무성을 검증하는 접근이 타당함. 다시 말해, 책무성은 향후 유아 무상교육이 전면적으로 실시되고, 유치원 교육의 공교육화가 확립된 상황에서 더욱 강조되어야 할 것임.

이러한 방향에 기초하여 평가에 대한 부정적인 인식을 가지고 있거나 현재 평가에 참

여하지 않고 있는 사립유치원(1주기 평가의 마지막 연도인 2010년에 참여하는 것으로 방향 설정)의 참여를 유도하는 방안 모색 필요함.

나. 과정 평가에 초점, 전문적인 컨설팅 중심

유치원 평가에서도 서류 작성 부담을 줄이고 형식적인 평가가 되지 않기 위해서는 평상시 유치원 운영에 필요한 서류 이외에 유치원 평가를 위해 가능한 한 별도로 준비하는 서류가 없도록 해야 할 것임.

이를 위해서는 평가위원이 학교 현장을 직접 관찰하고 관계자를 면담하는 접근이 필요함. 유치원 현장에 대한 방문 평가 방식은 과정(過程)에 중심을 두는 평가를 실시하고, 유치원의 장점과 단점을 정확하게 파악하여 개선 방안 제안해 주는 데도 적합한 방식이라고 봄. 이러한 과정을 통해 유치원 경영과 교육과정 운영에 도움이 되는 전문적인 컨설팅이 가능하게 될 것임.

시범평가를 통해서 나타난 중요한 결과 중 하나는 유치원 평가의 핵심은 교육과정 운영이며, 이를 정확하게 객관적으로 평가할 수 있는 전문적인 안목을 가진 평가위원의 역할이 결정적이라는 것과 일맥상통하는 것임.

다. 유치원 평가와 장학의 조화로운 연계 추진

현재는 장학지도가 유일한 질 관리·감독 기제이므로 장학지도에서 모든 것을 점검하고 있으나, 향후 유치원 평가가 활성화되면 평가와 장학간에 적절한 기능 분담이 필요함. 즉, 유치원 평가와 장학지도의 기본 취지와 목적을 살리되, 유치원 평가와 장학지도를 연계하여 내용이 중복되지 않도록 연계하여, 현장의 부담을 줄이고 효과를 높이는 데 초점을 두어야 함.

유치원 평가를 통해 유치원 자체적으로는 유치원의 발전을 위한 방안을 모색함과 동시에, 장학지도 시에 해당 유치원이 지원받기를 원하는 자료, 시설, 행정 및 전문적 지도 조언 등에 관한 정보를 제공받아 유치원 평가 결과에 근거한 장학지도가 가능하도록 하는 방안이 필요함.

□ 중앙부처-지역으로 연결되는 행정지원체제 강화 및 역할 분담 체계화

유치원 평가와 장학지도의 연계를 위한 행정지원체제 및 역할 분담

구 분	교육과학기술부	시·도교육청	지역교육청
행정체제 및 인력	· 제1차관, 교육복지지원국, 유아교육지원과	· 유아교육과 신설 및 전문 인력 보강	· 유아교육과 신설 및 전문 인력 보강 *유아교육담당직제 우선 실시
유치원 평가	· 국가수준의 유치원평가 기본계획 수립 · 국가 공통지표 및 편람 개발(*) · 유치원 평가 결과 분석 및 DB 구축·관리(*) · 평가결과에 근거한 중장기 유아교육 지원 정책 수립	· 시·도별 자체지표(특색 사업 등) 개발 · 시·도별 평가위원회 구성 및 운영 · 시·도별 유치원평가 계획 수립 및 시행	· 지역내 유치원평가 실시 지원 · 지역별 평가 참여 유치원 준비 지원
장학 지도	· 법적 근거 제시·유지	· 시·도별 유아교육 계획 수립 · 시·도별 유치원교육과정 편성·운영 지침 제시	· 지역별 장학계획 수립 및 시행 · 평가 결과와 연계한 장학지도 실시 · 교사의 수업 질 개선을 위한 수업관찰 및 지도·조언

(*) 표시 업무는 국책연구기관 또는 전문연구기관/단체에 위탁 가능

□ 개별 유치원에 대한 평가 결과에 근거하여 장학지도 실시

○ 유치원 평가를 통해 유치원의 발전을 위한 개선 방안을 모색함과 동시에, 해당 유치원이 지원받기를 원하는 자료, 시설, 행정 및 전문적 지도 조언 등에 관한 정보를 장학지도 담당 기관에 제공하여 장학지도시 유치원 평가 결과에 근거한 지도·조언 방향 모색

유치원 평가와 장학지도의 특성 비교

구분	유치원평가	장학지도
법적근거	· 유아교육법 제 19조	· 유아교육법 제 18조
목적	· 유치원에 대한 체계적인 질관리 시스템을 통해 유아 공교육 강화, 질적 수준 및 유치원 경쟁력 제고 *유치원의 전체적인 운영관리를 위한 컨설팅 포함	· 교사의 수업 및 교육지도활동의 질과 전문성 제고 *교사 수업의 질 개선을 위한 전문적·기술적인 지도와 조언
지표	· 국가 공통지표+시·도별 자체평가지표	· 수업 질 개선 및 수업지원 체제 중심 항목

구분	유치원평가	장학지도
대상 단위	· 유치원	· 교사
시간적 초점	· 지난 1년(또는 2년, 3년-평가주기에 따라 달라짐)의 운영 전반에 초점	· 현재 또는 향후 수업의 질 개선활동 에 초점
주관	· 교육과학기술부 · 시·도교육청	· 시·도교육청 · 지역교육청
실시 주기	· 국가에서 정한 평가주기에 따름(예: 3년 주 기/3년마다 1회)	· 연 2회 이상
결과 활용	· 평가결과 공개, 학부모의 기관선택 정보 제 공 및 만족도 제고 · 참여기관 및 우수기관 인센티브 부여 · 기관 운영 및 프로그램 우수사례 발굴, 전 국적으로 공유 · 장학지도의 기초 자료	· 수업 우수사례 발굴, 지역내 프로그램 으로 일반화 적용 유도 등

2. 유치원 평가의 과제

가. 평가 참여 기관에 대한 연수 및 매뉴얼 개발

○ 현재 교육과학기술부에서는 유치원 평가 편람만 제시하고, 그 외의 모든 것은 각 시도교육청에 자율권을 부여한 상태임. 현장에서는 편람에 제시된 평가지표와 기준을 이해하는데 매우 혼돈을 겪고 있음. 조사결과에서도 평가지표에 대한 이해가 어려운 점으로 지적되었음.

○ 각 시도에서는 지역특성을 반영한 유치원 평가가 될 수 있도록 보다 구체적인 매뉴얼을 개발하고, 이에 터하여 참여 유치원 교원에 대한 연수(설명회)가 필요함.(지역별 자율장학회 등의 활성화 필요)

○ 이 경우에도 정부가 평가의 모든 것을 시도로 넘기고 시도의 자율성에만 맡기는 것이 바람직하다고 볼 수 없음, 이제 처음 전국적으로 시행되는 유치원 평가와 관련하여 전국적으로 함께 공유해야 할 기본적인 지침과 척도는 교육과학기술부에서 제공할 필요가 있음.

나. 평가위원 연수 프로그램 개발 및 보급

○유치원평가의 핵심은 교육과정영역과 평가위원이며, 이 둘에 의해 평가가 결과가 좌우됨.

○또한 대부분 정성평가지표로 구성된 유치원 평가를 객관적으로 잘 하기 위해서는 매우 전문성 있는 평가위원의 선정 및 연수가 중요함.

○이에 연수 주제 및 과목, 단위 시간, 연수 방법 등이 포함된 표준화된 유치원 평가위원 연수 프로그램을 개발·보급할 필요가 있음.

다. 평가지표의 다양화

○시범평가결과, 규모별, 유형별 지표 차별화에 대한 요구가 많았음.

○단, 이번 1주기 유치원평가는 전국적으로 처음 유치원에 대한 평가를 실시하는 것으로 유치원 및 유아교육이 지향해야 할 방향을 제시하는 의미에서 질관리를 위한 필수 핵심 지표를 모두 포함하였음.

○이후 각 주기별로 핵심 강조영역을 달리하여 영역 및 지표수를 줄이는 방안, 규모별 차이를 고려하여 평가영역 및 지표수를 줄이는 방안 모색 가능할 것임. 또한 공사립간의 근본적인 차이를 고려하여 지표별 가중치를 다르게 적용하는 방안도 모색 가능할 것임.

라. 교사의 업무 부담을 줄이기 위한 방안 모색

○시범평가결과, 평가보고서 양식을 최대한 간략하게 제시하고, 제출 첨부 서류도 최소화했으나 여전히 교사의 업무 부담이 큰 문제임(특히, 1학급 병설유치원의 경우 더욱 심각함)

○또한 가능한 한 형식적인 서류 작성을 최대한 지양했으나, 평가지표에 불필요한 서류 점검 항목이 있는지를 재검토하여 교사의 서류작성 부담을 최소한으로 해야 함.

(단, 지표에 따른 교육과정 운영시 꼭 필요한 자료는 보급해 줄 필요 있음)

○평가지표 및 평가기준에 대한 정확한 이해와 효율적인 평가 준비를 위한 연수가 필요함.

－ 향후 활성화될 유아교육진흥원 등에서 연수 및 지원 체계를 갖추어 평가 준비 및 관련 정보를 지원할 필요가 있음.

○그 외에도 필요시 현장관찰 평가일정 단축하는 방안 모색 가능함. 특히, 학급 규모가 작은 유치원의 경우에는 수업 및 환경 관찰에 시간이 적게 소요되므로 현장방문시간 단축 가능함.

마. 유치원 평가 관련 DB 구축 및 전산화

○향후 유치원 평가의 정착, 체계화 및 이에 근거한 정책 평가 및 모니터링을 위해서는 전국적으로 수합되는 유치원 평가 관련 자료의 DB화가 필요함.

○여기에는 유치원 평가 관련 각종 정보·자료 제공, 유치원 평가 사이버 연수 등이 가능한 포털사이트의 개발 및 운영, 유치원 평가위원의 평가 결과 입력 및 평가보고서 입력 on-line 시스템 구축, 입력 데이터 및 결과 분석의 전산화 관리 등이 포함됨.

○이의 효율적인 추진을 위해서는 전국적으로 공유해야 할 공통적인 사항에 대해서는 국가 수준에서 체계적으로 일괄 개발·보급·관리할 필요가 있으며, 각 시도에서는 그 외에 지역별 특성을 반영하여 추가하거나 구체화할 사항에 집중하는 방안이 필요함.

참 고 문 헌

교육인적자원부, 육아정책개발센터(2007). 2007 유치원 시범평가 매뉴얼.

_____(2007. 12). 2007 유치원 시범평가 결과 보고 및 우수사례 발표회. 자료집

_____(2008). 유치원 평가 매뉴얼.

유희정 외(2007). 평가인증을 통한 보육시설 서비스개선 효과분석 및 발전 방안 연구. 육아정책개발센터.

장명림 외(2007). 유치원 평가지표 및 평가편람 개발 연구. 교육부정책연구보고서.

부록 : 1주기 유치원 평가 지표(국가 공통지표)

평가 영역 (배점)	평가 항목 (배점)	평가 지표(배점)
1. 교육과정 (65)	1-1. 교육계획 수립의 적절성 (15)	1. 교육계획안 작성 및 활용 (5)
		2. 유아교육에 적합한 교육내용·활동 선정 (10)
	1-2. 일과 운영의 적절성 (15)	3. 통합적 일과 운영 (10)
		4. 교육활동 유형간의 균형적 안배 (5)
	1-3. 교수-학습 방법의 적합성 (20)	5. 유아교육에 적합한 교수-학습 방법의 사용 (10)
		6. 교사-유아간의 질적인 상호작용 (10)
	1-4. 평가의 적절성 (15)	7. 유아의 발달 상황 기록 및 활용 (10)
		8. 교육과정 평가 실시 및 결과 활용 (5)
2. 교육환경 (45)	2-1. 교육환경의 적합성 (25)	9. 실내 교육환경의 적합성 (10)
		10. 실외 교육환경의 적합성 (10)
		11. 유아 발달 수준에 적합한 시설·설비 (5)
	2-2. 교재·교구의 적합성 (20)	12. 유아 발달 수준과 주제에 적합한 교재·교구의 구비 및 활용 (10)
		13. 교재·교구의 체계적인 관리 및 보관 (10)
3. 건강·안전 (40)	3-1. 건강관리의 적절성 (15)	14. 유아 건강 지도 및 관리 (5)
		15. 시설·설비의 청결한 관리 (10)
	3-2. 영양관리의 적절성 (10)	16. 균형있는 급·간식 시행 및 식습관 지도 (5)
		17. 식재료의 위생적 관리 및 사용 (5)
	3-3. 안전관리의 적절성 (15)	18. 안전교육 실시 및 안전사고 대비책 (10)
		19. 시설·설비의 안전한 관리 (5)

평가 영역 (배점)	평가 항목 (배점)	평가 지표(배점)	
4. 운영관리 (40)	4-1. 교직원 인사 및 복지의 적절성 (10)	20. 교직원 인사 규정 보유 및 준수 (5) 21. 교직원 복지 규정 보유 및 지원 (5)	
	4-2. 예산 편성 및 운용의 합리성 (10)	22. 예·결산서 작성 및 공개 (5) 23. 정부지원금 예산 편성 및 사용의 타당성 (5)	
	4-3. 가정 및 지역사회와의 연계 (10)	24. 다양한 부모교육 및 가정과의 교류 (5) 25. 지역사회 인사·자원의 활용 및 기관 홍보 (5)	
	4-4. 기관장의 원 운영의 전문성 (10)	26. 교육과정의 질 제고를 위한 노력 (5) 27. 기관장의 리더십 (5)	
	학부모 만족도 (10)		28. 학부모의 기관 운영에 대한 만족도 조사 결과 (10)
	5. 종일반 운영	5-1. 종일반 운영을 위한 기본 시설·설비 구비	
		5-2. 종일반 프로그램의 적절성	
		5-3. 종일반 교사 확보	
계		200점	

※ 종일반 운영의 포함 여부는 시·도교육청에서 자체 판단

※ 국가 공통지표 편람 외에 시·도교육청별 자체 평가지표 편람 및 평가계획을 함께 안내

주제발표 4

가

이 현 옥 (성결대학교 유아교육과 교수)

교사의 질을 보장하기 위한 유아교사양성기관 평가

이 현 옥 (성결대학교 유아교육과 교수)

I. 시작하는 글

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없고, 교사의 예비교사 경험은 교사의 질을 결정한다. 교사양성기관이 교육현장에서 필요로 하는 우수한 교사인력을 양성할 수 있도록 국가수준의 질 관리는 교직발전을 위한 요건이라 할 수 있다. 이에 1998년부터 교육부가 주관한 교원양성기관 평가제도가 시작되어 사범대, 교육대학원, 일반대학의 교육계열학과, 교대와 교대소속 교육대학원 등 전체 교사양성기관을 대상으로 평가가 이루어져 왔다.

이에 따라 유치원교사 양성기관도 유치원 교사의 질 관리를 위해 평가가 이루어지고 있다. 유치원 교사의 질 관리를 위해서는 2가지 차원의 관리와 지원이 이루어져야 하는데, 하나는 유치원 교사 양성 기관에 대한 질 관리이고, 다른 하나는 유치원 교사 개인에 대한 질 관리이다. 본고에서는 유치원 교사 양성 기관에 대한 질 관리를 중심으로 교원 양성기관 평가제도 도입과 1주기, 2주기 평가추진과정을 검토하고 유치원 교육의 정체성과 예비교사 경험의 중요성을 재확인하고, 유치원교육의 본질을 이해하고 실천할 수 있는 유치원교사를 양성하는 목표 달성을 위한 평가의 방향과 교사의 질을 보장하는 유치원교사 양성기관 평가방향에 대한 제언을 하고자 한다.

Ⅱ. 교원양성기관 평가제도의 도입과 평가 추진과정

1. 교원양성 기관 평가제도의 도입 배경

1996년 김영삼 정부의 대통령자문교육개혁위원회는 3차 교육개혁안(5.30)에 '품위 있고 유능한 교원육성' 항목을 포함시키고 이어 교원 양성 평가 인정제도 도입을 제안(8.20)하였다. 이러한 결정은 교원 공급 과잉 현상을 배경으로 하고 있으며, 교육개혁의 일환으로 교직발전을 위한 다양한 정책 중 교원양성 분야에서 우수한 인력 확보를 위한 것이었다. 즉 이 제도는 교원양성기관의 난립으로 인한 기관간의 질적 불균형과 교육여건상의 격차를 해소하고 교원양성 기관의 질적 수준을 제고하여 사회적 공신력을 확보하기 위한 것이었다. 개혁안은 교육대학, 사범대학, 교원대학교, 일반대학 교육과, 교육대학원, 교직과정 개설대학 등 교원 양성과 관련 있는 모든 기관을 평가대상으로 결정하였으며 1998년부터 교육부와 교육개발원의 공동주관 하에 교원양성기관 유형별로 주기적으로 평가가 이루어져 왔다.

2. 교원양성 기관 평가 추진 과정

1998년 사범대학(유아교육과 포함)평가가 시작되었으며 그 이후 평가대상기관을 확대하여 교육대학원, 일반 대학 유아교육과 등 교사양성기관 전체를 망라하는 평가가 교육부 주관으로 이루어져 왔고, 전문대학 유아교육과 평가는 한국전문대학교수협의회 주관으로 실시되었다. 시기별로 3단계로 나누어 1998~2002년 사이에 이루어진 1주기 교원양성기관평가, 2003~2009년 사이의 2주기 교원양성기관평가와 2010~2014년 3주기 평가계획을 알아보고자 한다.

1) 4년제 대학의 유아교육과 평가

(1) 1주기 평가(부록 1 참고, 1998~2002)

① 평가 대상은 1998년부터 매년 전국 40개 사범대학, 69개 교육대학원, 11개 교육대학교 및 동 10개 교육대학원, 31개 신설 교육대학원, 5개 신설 교육대학원, 30개 일반대학 소속 유아교사 양성 11개 유아교육과를 대상으로 평가하였다. 2001년 이전에 실시된 평가 대상은 교육대학교, 교육대학원, 사범대학과 같이 독립된 대학에서 운영 기관중심

의 평가, 2001년 평가는 일반대학에 소속되어 있는 단일학과 수준의 평가, 2002년 122개 일반대학 교직과정 이었다.

② 평가영역은 3개 영역(교육과정 영역, 교수·학생 영역, 행·재정 및 시설영역)과 24개 평가지표로 되어 있다.

(2) 2주기 평가(2003~2009)(부록 2 참고)

① 평가 대상은 2003년부터 5년 동안 매해 40개 사범대학, 61개 교육대학원, 50개 교육대학원, 교육대학교 및 교대 교육대학원, 53개 대학 96개 일반대학 교육과, 35개 유아교육과 이었다.

② 평가영역은 4개 영역(학과 경영영역, 교육과정 및 수업영역, 교수 및 학생, 수업환경, 기자재영역)과 28개 평가지표로 되어 있다.

③ 교육부에서 1주기, 2주기 평가 결과에 대한 분석에서는 교원양성평가기관 평가관련 법제화 미비에 따른 컨설팅 중심의 시범평가로 이루어진 점과 평가 일정이 촉박하고, 평가 기준에 대한 의견수렴 절차 미흡 등을 문제점으로 지적하였다.

2) 전문대학 유아교육과 평가(부록 3 참고)

① 전문대학 유아교육과 평가는 한국전문대학교수협의회에서 주관하여 실시되었으며, 평가 대상은 1주기에는 33개 유아교육과, 2주기에는 74개 유아교육과를 대상으로 이루어졌다.

③ 평가영역은 1주기, 2주기가 동일하였고, 평가지표에서 1주기에 교원이 2주기에는 교수로 바뀌었다.

3) 3주기 평가(2010~2014)

(1) 3주기 평가의 추진 원칙

- 교원양성 및 연수기관에 대한 국가수준의 체계적인 질 관리 체제 마련
- 투명하고 객관적인 시행으로 제도의 신뢰성과 효율성 제고
- 학교정책과 기본사업에서 별도 사업으로 분리하여 소요예산의 안정적 확보 및 연차별 증액 추진
- 평가인정제에 준하는 평가지표 및 평가 실시 방법 적용
- 2010년부터 평가결과의 행·재정 제재 연계로 정책의 효율성 제고

(2) 3주기 평가의 기본 방향

3주기 평가에서는 그동안 한국전문대학협의회에서 주관하던 전문대학 유아교육과 평가를 기관별 평가에 포함시켜 교육과학기술부에서 함께 실시하기로 한다는 방침이다.

3주기 평가는 법적근거[그림 1]를 둔 평가인정제 또는 평가인정제에 준하는 평가시행 방식으로 진행될 예정이다(김운중, 2008a).

「고등교육법」 (2007.10.17)

제 11조의 2 (평가)

- ① 학교는 교육과학기술부령으로 정하는 바에 따라 해당기관의 교육·연구, 조직·운영, 시설·설비 등에 관한 사항을 스스로 점검하여 그 결과를 공시하여야 한다.〈개정 2008.2.29〉
- ② 교육과학기술부장관으로부터 인정받은 기관(이하 이 조에서 “인정기관”이라 한다)은 대학의 신청에 따라 대학운영의 전반과 교육과정(학부·학과·전공)을 포함한다)의 운영을 평가 또는 인증할 수 있다.〈개정 2008.2.29〉
- ③ 교육과학기술부장관은 관련 평가전문기관, 제10조에 따른 학교협의체, 학술진흥을 위한 기관이나 단체 등을 인정기관으로 지정할 수 있다.〈개정 2008.2.29〉
- ④ 정부가 대학에 행정적·재정적 지원을 하고자 하는 경우에는 제2항에 따른 평가 또는 인증 결과를 활용할 수 있다.
- ⑤ 제 2항의 평가 또는 인증, 제3항의 인정기관의 지정과 제4항의 평가 또는 인증 결과의 활용에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

[그림 1] 3주기 평가의 법적근거

(3) 평가방법 및 평가 주기

① 평가방법

〈표 1〉 2주기(현행)평가방법과 3주기 평가방법

구분	현행 2주기 평가	3주기 평가
평가단위	양성과정별(사범대학, 교직과정, 교육대학원 등)	기관별(대학의 모든 양성과정)
평가방법	기관평가 중심	기관평가 및 프로그램 평가
평가대상	해당 양성과정 운영대학 전체	평가 신청 대학 중에서 선정

② 평가주기

- 평가대상: 교사를 양성하는 모든 4년제 대학 및 전문대학
- 평가주기는 5년으로 하되, 모든 교사양성대학은 최초 3년 이내에 반드시 평가를 받도록 되어 있다(4년제 대학: 2010년~2012년/ 전문대학: 2013년~2014년).

〈표 2〉 연도별 평가 대상 기관

구 분	2010년(1년차)	2011년(2년차)	2012년(3년차)	2013년(4년차)	2014년(5년차)
대 학	4년제 대학중 신청대학	4년제 대학중 신청대학	4년제 대학중 미신청대학	전문대학, 재평가신청대학	전문대학, 재평가신청대학

③ 평가 결과에 따른 평가 주기 차등화는 우수(5년), 보통(2년 이내 재평가), 부적합(2년 경과 후 재평가)로 시행할 방침이다.

④ 연간 평가대상 기관 수는 4년제 대학은 연간 50~60개 대학, 전문대학은 연간 100여개 대학으로 계획하고 있다.

Ⅲ. 유치원 교육의 정체성과 예비교사 경험

유치원 교사의 질을 보장하기 위해서는 유아교사양성기관의 평가내용과 준거는 유치원 교육의 독자성을 보장하면서 유치원 교사의 질을 도모할 수 있는 것이어야 한다. 유아교사양성기관의 질적 수준은 유치원 교사로 임용될 예비교사들의 교수와 관련된 전문적 자질을 좌우하게 될 것이고 이는 궁극적으로 유치원 교육의 질을 결정하게 될 것이다.

유아교사양성기관의 유치원 교사 양성 목적과 그 목적을 달성하기 위한 교육내용과 방법, 평가에 대하여 재확인할 필요가 있다. 이에 본 장에서는 유치원 교육의 정체성을 유치원 교육의 목적과 유치원 교육과정의 측면에서 재확인하고, 유치원교육과정에 많은 영향을 미치는 예비교사경험을 중심으로 알아보고자 한다.

1. 유치원 교육의 목적

유치원은 법에 명시된 학교기관으로 유아에게 특정한 분야의 기술이나 재능을 가르치

는 것이 아니라 전인교육에 목적을 둔다. 유치원교육은 초등학교 취학 전 유아를 대상으로 하기 때문에 이들이 초등학교에 입학했을 때 잘 적응할 수 있도록 필요한 기능과 태도를 익히는 것이 유아교육의 목적이라고 보는 사람들도 있다. 이러한 생각을 하는 사람들은 유치원의 주요 기능이란 초등학교를 위한 준비기간으로 글자와 숫자를 가르치는 것이라고 생각한다. 유치원 교육이 초등교육의 전 단계이기는 하지만 교육단계 간에 연계성을 유지하기 위해서는 각 교육단계가 독립된 교육체제로 독자적인 정체성을 가지는 것이 전제되어야 한다. 유치원 교육이 초등교육의 전단계이기는 하지만 전적으로 초등학교를 위한 준비기관 만은 아니며 유치원의 독자적인 교육목표가 있어야 한다(박은혜, 전홍주, 2007). 유치원 교사양성기관은 이러한 유치원 교육의 정체성을 이해하고 실천할 수 있는 유치원 교사를 양성하는데 목적을 두어야 한다.

2. 유치원 교육과정의 내용, 교수학습방법과 평가방법

유치원 교육과정은 내용, 교수학습 및 평가 방법에서 타 학교의 교육과정과 구분되는 특성을 지닌다. 우선 유치원 교육은 통합적 교육을 통해 이루어진다. 즉 국가고시 유치원 교육과정은 학문 영역별 교과목으로 구분되지 않고 생활영역으로 구성되어 있으며 교육과정 내용들은 생활주제를 중심으로 통합하여 교육하도록 되어 있다. 유치원 교육에서 통합이라 함은 “유아의 전인발달과 효율적인 학습을 위하여 유아의 경험, 흥미 및 요구와 교육내용을 통합하고 유아와 유아 주변의 인적 및 물적 환경을 통합하며, 또한 교과목들을 통합적으로 재조직하여 가르치는 방법”(교육부, 2000)을 의미한다. 유치원에서는 하나의 주제를 중심으로 모든 내용이 통합되어 운영되며, 유치원의 교실환경은 유아간의 상호작용, 유아와 성인과의 상호작용, 유아와 교구와의 상호작용 등 모든 상호작용이 일관된 목적을 가지고 통합될 수 있도록 구성되어 있다. 바로 이러한 점은 우리나라 뿐 아니라 세계 각국에서 유아교육의 독자적인 특성을 인정하고 초등학교의 특정한 학습 기술이나 교과학습이 아닌 전인발달을 중시하고 놀이중심의 통합적인 교수방법을 강조하는 공통점을 보이고 있다(김희규, 2006).

또한 유치원 교육과정에 제시된 교육내용을 대·소집단 활동과 놀이를 중심으로 하는 교육적 활동의 통합적 운영을 통해 학습하도록 하고 있다. 유치원 교수학습 준비 영역에서의 유치원 교사의 직무는 유치원의 놀이영역 구성이 중요한 비중을 차지한다는 점에서 초·중등 교사들의 직무와 구분되며, 교수학습의 실제에서 보면 초·중등학교와 같이 교과

특별 수업이 이루어지는 것이 아니라 대·소집단 활동과 놀이를 중심으로 통합적 활동이 이루어진다는 점에서 큰 차이가 있다.

유치원에서의 유아평가는 유아들의 발달특성상 초·중등과는 다른 양상으로 이루어진다. 과제물이나 시험에 의한 평가가 아닌 유아들의 행동, 놀이, 활동에 대한 관찰과 기록이 중심이 되는 평가로서 유치원 교사의 평가와 관련된 직무 내용이 다면적임을 의미한다. 이와 같이 유치원 교사들의 직무가 초·중등 교사들의 직무 영역과 차이가 있는 점은 유아들의 발달적 특성에 적합한 유치원 교육의 독특성에서 찾아 볼 수 있다. 이는 유치원 교사들에게 요구되는 전문성의 영역이 초·중등과 다른 부분도 있음을 의미한다. 유치원 교사와 초등학교 교사에게 요구하는 자질의 차이, 즉 유치원 교사는 통합적 교육 과정에 대한 지식을, 초등교사는 교과에 대한 지식을 갖추는 것이 바람직하다고 강조하는 것에서 중요한 의미를 알 수 있다(박은혜, 전홍주, 2007).

유치원교육의 독특성을 나타내는 것은 바로 유치원교육과정이며, 이의 성공적 운영은 유치원 교사 개인의 자질 및 능력에 의해 좌우된다. 이와 같은 점을 고려하여 유치원 교사 양성기관에서 반드시 해야 할 것은 유치원 교사가 되려는 학생들에게 유아들의 전인 발달을 위해 놀이중심의 통합적 교수방법을 학습하도록 하는 것과 유치원교육과정을 운영할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 것이라 할 수 있다.

3. 교사의 질 보장과 예비교사 교육경험

국가 경쟁력을 높이기 위해 세계 각국은 교육의 질을 높이려는 노력을 필사적으로 하고 있다. 질 높고, 질 좋은 교육은 학습자(유아)의 잠재력을 찾아 좀 더 나은 학습과 더 나은 삶을 영위할 수 있도록 도와주는 교수자의 체계적인 배려와 활동이라고 할 수 있다(김희규, 2006). 바로 이러한 교육을 가능하게 하는 사람은 유치원 교사이다. 교사의 질을 정의하는 요소는 여러 가지가 있을 수 있으나 최근 연구에서는 질적으로 우수한 환경을 만드는 가장 결정적인 요소는 유아교육을 전공한 “유아교사로서의 전문성”이라고 주장한다(Ackerman, 2004; Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002; Dwyer, Chait, & McKee, 2000을 인용한 박은혜, 전홍주, 2007 재인용). 전문성을 갖춘 유치원 교사는 교육과정을 어떻게 준비하고, 실천하며, 평가하고, 개선할 것인가를 체계적으로 학습한 사람들이다. 또한 교사중심의 직접적인 교수방법이나 대집단 위주의 교수법은 3~5세 유아들의 학습에 부적절하며, 자유로운 선택이 가능한 놀이를 통한 활동이 효과적이라는 것

을 교육받은 교사들이다.

이와 같이 예비교사교육 경험은 유아와의 상호작용, 교실환경, 유아의 발달과 학습에 많은 영향을 미치므로 유아교사 양성기관에서의 교육과정은 매우 중요하다. 유치원 교사의 유아교육 전공여부가 질적인 차이를 만들어 내는 것은 바로 유치원 교사양성과정에서 통합적 교육과정의 운영과 놀이중심의 발달에 적합한 교수방법의 사용을 학습하기 때문이다. 즉 놀이중심의 통합적 교육과정은 유아교육만의 독자적 정체성을 보장해주는 영역이고 이것이 바로 유치원 교사만이 가지고 있는 전문성의 영역이기 때문이다.

유아교사양성기관평가에서 교사의 질을 보장할 수 있는 가장 중요한 변인은 예비교사에게 제공하는 교육경험이라 할 수 있다. 즉 유치원교사양성기관에서의 예비교사 경험은 교사의 전문성과 밀접한 관계가 있으며, 예비교사교육 경험은 유아와의 상호작용, 교실환경, 유아의 발달과 학습에 많은 영향을 미치기 때문에 유치원 교사 양성 기관에서의 교육내용과 방법은 매우 중요하다.

교사의 질은 유아교육과정 운영 전반 및 교수활동에 중요한 영향을 미치기 때문에 교사의 질이 보장되지 않는다면 교사 대 유아의 비율이 낮더라도 효과적인 상호작용을 기대하기 어렵다. 아무리 좋은 교육과정을 가지고 있다 하더라도 교사가 유아교육의 본질에 대한 이해와 실현 능력이 부족하다면 유아교육과정 운영에 한계가 나타날 것이다. 유아교육 프로그램의 질이 전반적으로 높아도 실제로 유아들과의 직접적인 상호작용을 하는 교사의 질이 낮으면 유아들의 학습과 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

IV. 유치원 교사 양성기관의 질 관리와 양성기관 평가 방향

유치원 교사 양성 기관의 존재 이유는 우수한 유치원 교사를 양성하기 위함이며, 유치원의 질적 수준을 높여 유아들에게 양질의 교육을 제공하기 위함일 것이다. 그러므로 유치원 교사양성기관의 질 관리를 위해서 평가는 필수적이다. 국가적 차원의 유치원 교사 양성기관 평가인증이란 유치원 교사양성 기관이 교육내용과 관리에 있어 국가적 차원의 규준을 만족시킴으로써 국가의 인정을 받았음을 의미한다. 유치원 교사 양성기관 평가는 향후 우리나라 유치원 교사 양성기관의 모습을 결정하며, 유치원 교사의 질적 수준과 유치원의 질적 수준을 결정하는데 중요한 의미가 있다. 유치원 교사 양성기관 평가는 양성기관의 질적 수준에 영향을 미치므로 평가 목적과 평가내용, 평가지표 및 평가준거는 매

우 중요하다.

1. 유치원 교사 양성기관의 질 관리

우수한 유치원 교사를 양성하기 위해서는 유치원 교사 양성기관에 대한 질 관리가 전제되어야 하며, 유치원 교사의 전문성은 교사의 자격제도와 밀접한 관계가 있다. 자격기준 설정에 따라 최소한의 지식과 기술을 전달하는 교사를 양성할 수도 있고, 유아들의 능력을 최상의 수준으로 끌어 올릴 수 있는 최고의 전문성을 지닌 교사가 양성될 수도 있다. 유치원 교사는 다른 전공이나 직업과 달리 일상적으로 진행되는 구체적인 수업활동이 학습자에게 많은 영향을 미친다. 이와 같은 유치원 교사의 특수성을 고려해볼 때 유치원 교사 양성교육은 직무수행에 필요한 기능, 기술 뿐 아니라 전문적인 판단 능력을 길러주는 교육과정이 필요하다.

전문직에서 자질의 역할은 매우 중요하며, 교직에서 자격기준은 교육의 질 통제에 있어서 절대적으로 필요하다 이러한 기준은 최소한의 질과 능력을 보장하는 것이 되므로 기준은 명확하게 제시되어야 한다. 유치원교사 양성기관 질 관리가 잘 이루어진다면 유치원 교사는 전문성을 가지게 될 것이고, 전체적인 차원에서 교사의 질적 수준이 향상될 것이다.

우수한 교사의 양성은 유치원 교사 자격에 대한 기준 외에도 양성기관의 질 관리를 통해서도 이루어진다. 우리나라는 유치원 교사 양성기관의 질 관리를 위하여 유치원 교사 양성대학 평가인정제가 2주기까지 실시되었고, 3주기 평가를 앞두고 있다는 점에서 유치원 교사양성기관에 대한 질 관리가 시작되었다고 할 수 있다. 그동안 실시된 평가인정은 그 기관을 인증해주는 차원이라기보다 각 기관의 등급을 부여하는 정도였다. 그 기관의 다양한 요소를 밝혀주는 것이지만 교사양성기관에 대한 질 관리의 시작이라는 점에서 의의가 있다 할 수 있다.

현재 유치원교사양성기관 평가는 2주기에 걸쳐 이루어졌으나 유치원 교사 양성기관 평가는 유치원의 독자적 특성이 있는데도 다른 각급학교 교원양성 평가와 동일한 지표로 평가해 왔다. 또한 유치원 교사를 양성하는 목적이 같은 기관인데도 전문대학이나, 4년제 대학이나, 평가 주최도 다르고, 평가지표도 다르게 이루어져 왔으며, 학과 소속에 따라 다른 기준으로 평가를 받았기 때문에 서로의 질을 비교할 수 없는 제한점을 가지고 있다. 유치원 교사 양성기관에 대한 평가인정제를 실시하여 자격과 연계시킨다면 미국의

NCATE(National Council for Accreditation of Teacher Education)와 같이 사전에 유치원 교사 양성에 기초가 되는 표준이 설정되어 제시되어야 한다.

그러나 우리나라는 평가인증기관의 교육내용이나 방법에 대한 명료하고 구체적인 기준 제시가 없어 평가 결과를 활용하는 효과가 낮다고 보여진다. 미국의 유치원 교사양성기관에 대한 국가적 인증을 담당하는 기구인 NCATE는 아동을 위한 질 높은 교사를 확보함으로써 그들의 학습을 향상시키는데 설립목적을 두고 있으며 각 기관이 갖추어야 할 기준과 인증절차[그림 2]를 명시하고 있다(김은영, 1998; <http://www.ncate>, 2008).

NCATE는 교사양성기관에 대한 높고 엄격한 기준을 설정하고 그 기준에 맞는 기관들을 절차에 의해 인증여부를 결정한다. NCATE 기준(① 가르치는 방법에 대한 지식의 기초를 교육과정에 반영 ② 과목 내용과 그것을 가르치는 방법이 중요하다는 확신 ③ 후보자의 수행에 초점을 맞추는 것 ④ 학교위원회의 협력을 강조하는 것 ⑤ 과학기술에 대한 강조 ⑥ 다양성에 대한 강조)은 시대상황에 맞게 지속적으로 의견을 수렴하여 수정하고 있다. 기준은 예비교사의 수행 내에는 ① 예비교사의 지식, 능력, 평가 ② 프로그램 평가, 기관의 계획과 평가에 대한 기준과 기관의 능력 내에는 ③ 현장경험과 임상실습 ④ 다양성 ⑤ 교수진의 수행과 발달 ⑥ 기관의 관리와 자원에 대한 기준이 포함되어 있다. 인증절차는 처음 인증절차를 받기 위해서는 3년간의 준비기간이 필요하고 재 인증을 받기 위해서는 2년의 준비기간이 필요하다. 방문 팀은 5~6명으로 구성되며 교사교육자, 교사, 전문가, 입법자로 구성하며, 인증을 위한 가상현실을 포함하여 집중훈련을 받고, 전문성, 평가기술, 쓰기기술, 편견없는 판단을 내릴 수 있는 능력, 대인관계 기술이 있는 자들이어야 한다. NCATE 인증을 받은 기관은 교사양성기관으로서의 가치를 인정받으며 전문적인 역할이 부여되고 재정적으로 혜택을 받는다.

[그림 2] NCATE의 기준과 절차

이상의 내용에서 볼 때, 우리나라도 유치원 교사 양성기관의 질 관리를 위해서는 유치원 교사 양성기관에 대한 엄격한 기준과 절차를 반드시 제시하는 것이 필요하다.

2. 유치원 교사 양성기관 평가에 대한 분석 및 개선 방향

우리나라 유치원 교사양성기관의 질 관리를 위한 유치원 교사양성 기관에 대한 평가 현황을 2주기 평가영역에는 4개 영역(학과경영, 교육과정과 수업, 교수 및 학생, 교육여

건)이 있는데 그중에서 유치원 교사의 질 보장과 관련하여 교육과정과 수업 영역에서 교육과정부문과 교육실습부문의 평가지표를 중심으로 분석하고 개선 방향을 모색하고자 한다.

1) 교육과정 부문

2주기 평가에서 교육과정·수업영역 중 교육과정 부문은 <표 2>와 같다.

<표 2> 2주기 평가항목과 지표(교육과정 부문)

평가부문	평가 항목	평가 지표(점수)	세부 평가 지표(점수)
2.1 교육과정 (40)	2.1.1 교육과정 편성 및 운영(35)	2.1.1.1 교육과정 편성의 적절성(20)	· 학과의 특성을 반영한 교육목적과 교육 목표 수립의 적절성(5) · 학과 교육 목표와 연계된 교육과정 편성의 적절성(5) · 교육과정 편성 비율(5) · 학교 교육과정과 연계된 강좌 수 및 강좌내용(5)
		2.1.1.2 교육과정 운영의 적절성(15)	· 교육과정 운영의 특징 및 장점(5) · 교과 외 교육프로그램 운영(5) · 교육과정 운영의 만족도(5)
	2.1.2 교육과정 개선(5)	2.1.2.1 교육과정 개선 노력의 충실성(5)	· 교육과정 개선 실적(5)

<표 2>에서 2주기 평가항목과 지표에서는 교사가 알아야 할 지식과 유치원 교사의 전문적 자질을 발달시키기 위해 교육과정 편성비율을 평가하는 항목이 포함되어 있다. <표 2>에서 [2.1.1.1 교육과정 편성의 적절성]은 유아교육과에서 교육과정 편성정도와 비율을 평가하는 것이다. 각 대학의 유아교육과에서는 학과특성을 반영한 교육목적에 유치원 교사 양성 외에 특성을 무엇으로 해야 하는지에 대하여 의문을 갖는다. 학과교육목표와 연계된 교육과정 편성의 적절성에서도 유아교육과 교육목표는 우수한 유치원 교사 양성이며, 우수한 유치원 교사양성과정에서 요구하는 교육과정 편성이다. 유치원 교사의 전문성 신장을 위해서는 교양과 전공과목 모두 중요하다. 그러나 대학에 따라서는 대학종합평가에서 강조한 부분인 수요자중심의 교육개혁에 따라 복수전공이나 부전공을 권장하는

이유로 특정자격을 취득하는 전공과목의 요구학점을 낮게 편성한 경우도 있다. 이와 같은 결과는 유아교육과의 교육과정 편성비율에 대한 명확한 기준이 제시되지 않은 이유라고 볼 수 있다.

현재 우리나라 교원자격검정령(부록 4)을 보면 교원양성교육과정의 각 영역별 최소이수 학점 수만 규정되어 있을 뿐, 각 교과목을 통하여 어떤 자질과 능력을 갖춘 교사를 양성하고자 하는지는 제시되어 있지 않다. 이와 같이 표준 내용이나 기대수준이 없기 때문에 유치원 교사양성과정에서 무엇을 어느 수준까지 가르쳐야 하는지 기준을 정하기 어렵다. 유치원 교사 양성 교육과정은 편성의 구조적 측면 뿐 아니라 개설과목에서도 차이가 많으므로 국가수준의 유치원 교사 양성대학의 교육과정 표준화가 마련되어야 하며(서영숙 외, 2005; 이미화 외, 2006), 교육과정의 표준화는 교과간의 무리한 통합이나 외형적인 개선보다는 유치원 교사로서 반드시 알아야 하는 핵심지식을 제공하고 핵심지식인 각 교과목에 어떻게 통합되는지를 다루어야 할 것이다(박은혜, 2008). 현재 평가대상 유치원 교사 양성 기관에게 명확한 기준을 제시하지 않은 상태에서 평가를 실시해 온 우리나라의 경우는 미국 NCATE에서의 기준 제시와 영국 교사양성제도에서 요구하는 지식의 기초를 참고하여 유치원 교사들이 반드시 배워야 할 지식과 획득해야 할 능력에 대한 기준을 국가수준에서 제시할 필요가 있다.

또한 [2.1.2.1 교육과정 개선 노력의 충실성]에서 보육교사자격증 취득과 관련하여 교과목 명을 바꾼 실적이 교육과정 개선 노력으로 함께 기술되기도 하였다. 이는 대부분의 유아교육과에서 유치원 교사 뿐 아니라 보육교사 자격증을 취득하는 과정을 운영하고 있어, 유치원 교사 양성 교육과정은 유아교육의 본질을 충실히 수행할 수 있는 교사양성보다는 자격증 취득을 목표로 하고 있다고 보여 진다. 이에 대하여 유아교육전문가들은 유능하고 교직소양을 갖춘 유치원 교사를 양성하는 것에 대한 우려의 목소리가 높다(조형숙, 2008). 따라서 유치원 교사 양성 기관 평가를 위한 엄격한 기준을 제시하는 것이 우수한 유치원 교사양성에서 필수적이다.

2) 교육실습 부문

〈표 3〉 2주기 평가항목과 지표(교육실습 부문)

평가부문	평가 항목	평가 지표	세부 평가 지표(점수)
2.3 교육 실습(15)	2.3.1교육실습 계획 및 운영(9)	2.3.1.1교육실습 계획의 충실성(3)	· 교육실습계획의 충실성(3)
		2.3.2.1교육실습운영의 충실성(6)	· 교육실습 사전실습 실시의 충실성(3) · 교육실습 지도교수 활동의 충실성(3)
	2.3.2 교육실습개선 노력(6)	2.3.2.1교육실습평가 및 개선노력(6)	· 학생의 교육실습에 대한 만족도(3) · 교육실습 운영 체제 개선 노력(3)

2주기 평가는 교사 양성 기관의 교육실습에 대한 평가를 2.3.1교육실습 계획 및 운영 [교육실습계획의 충실성, 교육실습 사전실습 실시의 충실성, 교육실습 지도교수 활동의 충실성]에 대한 평가지표로 평가하고 있다. 2주기 평가 지표에는 현장경험에 대한 요구에서, 교육실습 전의 현장경험에 대한 구체적인 내용과 기간에 대한 기준, 실습지도교사에 대하여 제시한 세부 기준이 없다. 교육실습 장소와 실습지도교사의 선정문제는 예비 유치원교사에게 미치는 영향을 고려할 때 매우 중요하다(이은화 외, 1995). 실습장소와 실습지도교사의 선정문제는 충실한 실습을 도모할 수 있는 준거를 가지고 선정되어야 하며, 실습지도교사의 자격은 엄격히 규정되어야 함에도 불구하고 이에 대한 명확한 기준을 제시하지 않고 있다. 또한 2주기 평가에서 2.3.2.1 교육실습평가 및 개선노력에서 [학생의 교육실습에 대한 만족도와 교육실습 운영 체제 개선 노력]에 대하여 평가하였으나, 교육실습에 대한 평가방법, 교생지도교사 훈련 등에 대한 구체적인 평가규준은 제시되어 있지 않다. 우리나라는 유치원교사자격증 획득 기준에서 현장경험에 대한 기준이 현재까지는 유치원 교사양성기관에서 교육실습기간 4주 2학점으로 규정하고 있으나, 2009 교육과정 개정에는 교육실습 4학점으로 하였다(김운중, 2008b).

교육실습은 예비 유아교사에게 중요한 경험을 쌓고, 이론에서 배운 내용들을 실제에 적용해 볼 수 있는 기회를 제공하며, 교사양성 과정에서 배우기는 하였으나 실제에 적용할 수 없었던 교수방법과 교사의 역할에 대한 새로운 지식이나 구체적인 기술과 태도를

직접 배울 수 있게 한다. 교육실습은 교사가 갖추어야 하는 실천적 지식을 형성한다는 점에서 앞으로 3주기 평가에서 교육실습에 대한 명확한 기준을 제시하여 실습유치원 선정 기준, 실습생 지도교사의 기준, 지도교사 교육여부, 실습생 평가방법 등을 구체적으로 제시해주는 것이 필요하다.

Ⅵ. 맺는 글

유아교사양성기관의 평가는 앞으로 유아교사양성기관의 모습을 결정한다는 점에서 매우 중요한 의미가 있다. 현재 우리나라 유아교사 양성기관 평가는 2차례에 걸쳐 이루어졌으며 3주기를 계획하고 있는 점에서 유치원교사 양성기관에 대한 질 관리가 시작되었다고 볼 수 있다. 그러나 유치원교사 양성기관 평가는 교육 연한에 따라, 학과 소속에 따라 다른 기준으로 평가를 받았기 때문에 서로의 질을 비교할 수 없는 제한점을 가지고 있다. 또한 2주기 평가까지 교원양성 기관에 대한 기준을 제시하지 않은 상태에서 평가가 이루어졌고, 평가 후 각 기관의 등급을 부여하는 정도였기 때문에, 유아교사양성대학에서는 이러한 평가 결과를 활용하는 데 한계가 있다.

유치원 교사양성 대학의 교육과정에 대한 핵심개념과 지식에 대한 합의와 기준이 없는 상태에서 이루어지는 기관평가는 유치원 교사의 질을 보장하는데 한계가 있다고 할 수 있다. 유치원교사양성 교육과정 편성은 대학에 따라 차이가 많으므로 국가수준의 교육과정 표준화가 이루어져야 할 것이다. 교육과정의 표준화는 유치원 교사로서 반드시 알아야 하는 핵심지식을 제공하는 것이어야 하며, 핵심지식이 각 교과목에 어떻게 통합되는지에 대한 것을 다루어야 할 것이다.

유치원교사 양성기관 평가는 유치원교육의 본질을 이해하고 실현할 수 있는 유치원 교사를 양성하고 있는가에 초점을 두고 이루어져야 할 것이다. 유치원 교사의 질을 보장하기 위해서는 유치원 교사 양성기관 평가는 기준을 명확하고 구체적으로 제시하여 평가대상인 유치원 교사 양성기관이 평가기준에 도달하는 것을 지원하는 과정으로 이루어지는 것이 바람직하다. 또한 유치원교사양성 기관 협의체는 교원 양성 기관이 우수한 교사를 양성할 수 있는 기준에 도달하도록 돕고 이러한 기준 이상으로 발전할 수 있도록 지원하여, 유아교사 양성기관 질 관리가 바람직한 방향으로 운영될 수 있도록 노력해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육인적자원부 일반대학 평가단(2001). 2001년도 일반대학 교육과 평가 보고서. 한국교육개발원.
- 김낙흠(2008). 유아교사 양성프로그램 평가에 관한 연구. 유아교육학논집. 12(2). 195-222.
- 김운중(2008a). “교원양성기관 3주기 평가의 기본방향”, 정부의 교원양성정책 방향과 교육대학원 3주기 평가의 방향, 전국교육대학원장협의회 제45차 추계세미나. 16-23.
- _____(2008b). 유치원교사 자격 무시험 검정기준, 교원자격증 취득을 위한 교육과정 개편의 방향, 한국4년제유아교사양성대학교수협의회, 제1차 세미나.
- 김은영(1998). 우리나라와 미국의 유치원 교사 양성제도 비교, 이화여자대학교대학원 석사학위 청구논문.
- 김은영, 박은혜(2006). 유치원 교사의 직무 분석. 한국교원교육연구, 23(2), 303-323.
- 김희규(2006). 학교교육과정의 성격과 학제 개편. 제3차 학제개편토론회 자료집, 미래의 교육 비전과 학교교육과정체제, pp37-67, 10월 19일, 대전: 대전시교육청.
- 박남기(2002). 교원교육기관 평가의 발전방향. 초등교육연구. 15(2). 125-144.
- 박은혜(2008). 유아교사의 경쟁체제 구축방안, 합리적인 경쟁체제의 구축, 2008학년도 제 52차 교원교육학술대회, 한국교원교육학회, 25-44.
- 박은혜, 전홍주(2007). 유아교사 측면에서 본 유아교육학제 개편방향. 유아교육연구, 27(1). 305-322.
- 서영숙, 이미화, 임승렬, 조부경(2005). 한국 유치원/보육교사의 전문성 제고를 위한 교사교육, 한국유아교육학회 2005정기학술대회 자료집.
- 손미령, 신은수, 엄정애(2006). 미국 K-grade 체제의 반성과 변화에 의한 Universal Pre-Kindergarten 체제전환이 우리나라 유아교육 학제에 주는 시사: Kentucky주를 중심으로, 유아교육연구, 26(4), 97-119.
- 이미화, 장명림, 신나리, 김문정, 김현철(2006). 육아지원 인력의 수급전망과 전문성 제고 방안 연구, 연구보고 2006-03. 육아정책개발센터.
- 이은화, 배소연, 조부경(1995). 유아교사론. 양서원.
- 조형숙(2008). 유치원교사의 경쟁체제 구축방안에 대한 토론, 합리적인 경쟁체제의 구축, 2008학년도 제 52차 교원교육학술대회, 한국교원교육학회, 45-50.
- 정태범(1997). 교사양성대학의 평가, 한국교사교육. 14(1). 1-29.
- 한국교육개발원(2001). 2001년도 일반대학 교육과 평가보고서. 교육인적자원부 일반대학 교육과 평가단, 한국교육개발원.
- _____(2001). 2001년도 일반대학 유아교육과 평가 편람. 한국교육개발원.
- _____(2007). 2007년도 일반대학교 유아교육과 평가 편람. 한국교육개발원.
- <http://www.naeyc.org/>
- <http://www.ncate.org/>

부 록 1 1주기 평가(1998~2002)

① 평가 대상

- 1998년 전국 40개 사범대학 평가
- 1999년 전국 69개 교육대학원 평가
- 2000년 전국 11개 교육대학교 및 동 10개 교육대학원, 31개 신설 교육대학원 평가
- 2001년 5개 신설 교육대학원 평가
전국 30개 일반대학 소속 유아교사 양성 11개 유아교육과 평가
- 2001년 이전에 실시된 평가 대상은 교육대학교, 교육대학원, 사범대학과 같이 독립된 대학에서 운영 기관중심의 평가
- 2001년 평가는 일반대학에 소속되어 있는 단일학과 수준의 평가
- 2002년 122개 일반대학 교직과정 평가

② 평가단 구성

- 평가단: 단장 1명, 평가위원 16명
유아교육과 평가 팀은 유아교육 전공자 1명, 초등교육 전공자 1명, 유치원 교원(원감) 1명으로 총 3명으로 구성

③ 평가영역과 평가지표

- 평가지표 3개영역으로 구분, 24개 평가 지표:
 - 교육과정: 학과특성, 교육과정 특성, 교육과정 운영
 - 교수·학생: 교수, 학생
 - 행 · 재정 및 시설영역평가지표는 학과 단위에서의 교육활동이 어떠한 양상으로 이루어지고 있는가를 살펴보고 교원을 양성하는 학과로서의 특성을 반영하여 내실 있게 운영되고 있는가를 중점적으로 알아보기 위함

④ 평가방법

서면평가 결과와 현장방문 평가를 종합하여 평가결과를 최종적으로 세 등급으로 분류하여 판정하였다. 평가위원별로 기록 또는 판정상의 오류 가능성을 검토하여 보완하였고, 각 평가 팀별로 평가위원의 개별 평가 결과를 합산하여 평균점수 산출함

⑤ 1주기 평가 결과

1주기 평가 결과를 2주기 평가에 반영 노력(한국교육개발원, 2001).

- 교육과정 영역: 교사양성과 관련하여 학생들에게 길러주려는 능력 분석, 학과발전 계획 수립 추진 권장, 교육과정과 교육개혁 동향에 대한 분석 기초로 학교교육과정과의 연계성 높이는 노력
- 교수-학생 영역: 전임교수 수 확보, 교과교육학 비중 높이는 노력, 수업계획서 내용 충실화, 공식과정 통해 강의평가 결과 피드백, 교육실습생에 대한 사전, 현장, 사후 지도 충실화, 전공 오리엔테이션 편성 실시, 학생상담의 충실화, 졸업생 취업을 높이기 위한 다양한 활동 추진 노력
- 행·재정 시설: 수업분석실 확보, 학과운영비 확보, 행정인력 확보, 연구조교 확보, 유아교육과의 경우 부속유치원 확보 반영

부 록 2 2주기 평가(2003~2009)

① 평가 대상

- 2003년 40개 사범대학평가
- 2004년 61개 교육대학원 평가
- 2005년 50개 교육대학원 평가
- 2006년 교육대학교 및 교대교육대학원 평가
- 2007년 53개 대학 96개 일반대학 교육과 평가, 35개 유아교육과 평가

② 평가단 구성

- 평가위원 구성: 한 팀 2명(평가위원장 1명, 평가부위원장 1명)
- 평가위원: 각 영역의 전문가로 구성(교육학 4명, 유아교육 4명으로 구성)

③ 평가영역과 평가지표

- 평가영역과 평가지표: 4개 영역과 28개 평가지표
- 학과 경영: 학과발전 및 노력, 학과 행·재정지원 체제
- 교육과정 및 수업: 교육과정, 수업, 교육실습

- 교수 및 학생: 교수, 학생
- 교육여건: 수업환경, 기자재

④ 평가방법

- 정량적 평가: 수치로 구분된 기준에 따른 양적 자료 평정
- 정성적 평가: 질적 자료를 기준으로 평가자의 전문적 판단에 따른 평정
- 혼합평가: 양적 자료와 질적 자료를 종합적으로 고려한 평정

⑤ 1주기 평가와 2주기 평가 후 교육부에서 평가한 결과 문제점

- 교원양성평가기관 평가관련 법제화 미비에 따른 컨설팅 중심의 시범평가
- 예산부족으로 형식적인 현장방문 평가로 평가결과에 대한 대학의 신뢰도 낮음
- 평가 일정이 촉박하고, 평가 기준에 대한 의견수렴 절차 미흡
- 평가결과에 대한 공개가 제한적이고 환류체계가 없음

부 록 3 전문대학 유아교육과 1, 2주기 평가

① 평가 대상

- 1주기: 2000년 33개 유아교육과 평가
- 2주기: 2004년 74개 유아교육과 평가

② 평가단 구성

- 내부평가위원 : 전문대학 교수
- 외부평가위원 : 관련기관, 단체, 산업체 추천 전문가

③ 평가영역과 평가지표

- 1주기 평가영역과 평가지표: 2개영역
 - 교육여건: 교원, 시설, 재정, 지원체제
 - 교육운영 및 교육성과: 교육목표 및 특성화, 교육과정, 강의 및 수업, 학생지도, 교육성과
- 2주기 평가영역과 평가지표: 2개영역
 - 교육여건: 교수, 시설, 재정, 지원체제

- 교육운영 및 교육성과: 교육목표 및 특성화, 교육과정, 강의 및 수업, 학생지도, 교육성과

④ 평가방법

- 총 평가 취득점수 기준으로 A+, A, B등급으로 부여(상대평가)
- 불참 및 포기학과는 C등급을 부여
- 2005학년도부터 C등급 부여 대학은 비공개

부록 4 교원양성기관에 따른 교사 수

과정별 구분		설립별	기관수	학 년 별 정 원				
				1학년	2학년	3학년	4학년	계
유치원 교사	대 학	국 립	11	210	202	194	179	785
		사 립	64	1,741	2,021	1,924	1,798	7,484
		방통대	1	2,700	2,700	2,700	2,700	10,800
		국립산업	3		45	15	15	75
		사립산업	3		153	153	153	459
		소 계	82	4,651	5,121	4,986	4,845	19,603
	전 문 대	국 립	5	206	230	230		666
		사 립	106	8,982	9,090	7,766		25,838
		소 계	111	9,188	9,320	7,996	0	26,504
	합 계	국 립	20	3,116	3,177	3,139	2,894	12,326
		사 립	173	10,723	11,264	9,843	1,951	33,781
		합 계	193	13,839	14,441	12,982	4,845	46,107

(교원양성기관총괄)(2007.3.현재)

부록 5 2009년 입학생부터 적용되는 교사자격 무시험 검정 사항

① 주전공(복수·연계 전공 포함)에 의한 교사자격 취득 기준

- 전공과목의 이수기준

- 전공과목: 42학점 이상 → 50학점 이상
- 교과교육영역 8학점(3과목) 이상 포함
 - * 단 교육대학원 석사학위 취득자의 경우 6학점(2과목) 이상

- 기본이수과목: 14학점(5과목) 이상 → 21학점(7과목) 이상

- 교직과목의 이수기준

- 교직과목 이수기준 확대: 20학점 → 22학점
- 교직이론과목(14학점)
- 교육소양과목(4학점) : 교직실무, 특수아동의 이해(영재교육 포함)
- 교육실습(4학점): 교육봉사활동(보조교사·방과 후 학교 교사 등) 2학점이상포함가능

② 교원양성의 교육과정 개편

- 2009학년도 입학자부터 적용할 수 있는 교육과정의 편성: 2008학년도 편성완료
- 자격종별 및 표시과목별 무시험합격기준 충족할 수 있는 교육과정 편성 및 운영

* 「교육인적자원부 고시 제 2007-161호」의 세부 이수기준 참조

- 교직소양과목 운영계획 수립(대학): '교직실무', '특수아동의 이해'의 교재 또는 교수요목의 마련, 주관학과, 운영방법, 담당교수 확보 등
- 대학은 교육실습 계획 수립: 현장교육실습 및 교육봉사활동 세부계획 수립, 교육봉사활동 인정 기준 및 이수방법 등
- 대학 및 교육실습 협력학교와의 교류활성화 방안 수립 및 운영

교육과학기술부, 김운중(2008b)

()

- “학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가”에 대한 토론
최일선(경인교육대학교 유아교육과 교수)
- “교육과정 평가의 방향 및 과제”에 대한 토론
조경자(호서대학교 유아교육과 교수)
- 유아교육기관 평가의 방향 및 과제에 대한 토론
정혜손(한국국공립유치원교원연합회 회장)
- 교사의 질을 보장하기 위한 교원양성기관 평가
김주후(아주대학교 교육대학원 교수)

“학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가”에 대한 토론

최 일 선 (경인교육대학교 유아교육과 교수)

최근 국가적인 차원에서 생애초기 기초학습 지원의 일환으로 유아평가체제 마련에 관심을 기울이고 있는 시점에서, 오늘의 주제발표는 앞으로의 학습자 중심의 유아평가의 방향 정립에 있어 매우 의미 있는 발표라고 생각한다. 발표자는 학습자의 전인적 발달을 지원하기 위한 유아평가의 탐색을 위해 국내·외 동향과 유아의 전인적인 발달을 지원해 줄 수 있는 평가의 원리와 방법론을 소개하였다. 이에 본 토론자는 발표내용을 토대로 유아의 전인적인 발달을 지원하기 위한 유아평가로서의 자리매김을 위해 고려해야 할 내용들을 중심으로 토론을 진행하고자 한다.

I. 체계적으로 계획된 유아 평가 준거 마련

교육현장의 상당수 교사들은 유아평가의 중요성을 인식하고 있지만, 여전히 구체적으로 어떤 평가방법을 선택해서 어떻게 평가를 시행해야 하는 지에 대해서는 어려움을 느끼고 있으며, 평가기준의 미흡과 평가 지식의 부족을 문제점으로 지적하고 있다(홍혜경, 1996). 이순자(2004)도 유아평가의 문제점으로 교사의 유아평가에 대한 계획성과 체계성 부족, 기록과 피드백이 없는 말(구두 언어)위주의 평가, 평가 자료 분석의 미흡 등을 들었다. 이러한 유아평가의 현실은 체계적이고 계획된 유아평가준거체제의 부재에서 비롯된 것으로 생각된다.

발표자가 소개한 NAEYC 평가인증준거에 유아평가가 독립된 범주로 제시되어 있다는 것은 유아교육에서 평가의 위상을 보여주는 좋은 사례라 볼 수 있다. 새로운 평가인증에서는, ‘유아 진보상황 평가’라는 독립된 범주 하에 평가 준거들을 5개 핵심영역으로 분류하였으며, 총 27개의 구체적인 하위 준거를 제시하고 있다. 각 영역은 평가계획 수립하기, 적절한 평가방법 사용하기, 유아의 흥미 및 요구를 확인하고 진보상황을 기술하기, 교육과정의 수정, 교수방법의 개별화 및 프로그램 개발을 위한 정보 제공하기, 가족과

의사소통하며 평가과정에 참여시키기 등으로 이루어져 있으며 연령의 적합성이 고려되었다. 각 핵심영역의 내용은 평가 계획 시 포함할 내용, 학습자의 특성·목적·평가도구유형에 따른 적절한 평가방법에 관한 내용, 진보상황의 기술 범위 및 평가결과의 해석, 교육과정의 수정·개별화된 교수방법과 프로그램 개발을 위한 정보제공에 관한 내용, 평가과정에서 가족과의 의사소통 방법과 참여 유도 등에 관한 구체적인 준거가 진술되어 있다. 그러나 NAEYC에서 제시한 유아평가 준거는 현대적 이론과 연구결과를 반영하고 있다고 하지만, 실제 최근에 새로운 평가의 패러다임으로 강조되고 있는 ‘평가주체자로서의 학습자가 참여하는 평가’는 충분히 반영하지 못한 것으로 보인다. 또한 유아 교수-학습의 다양성, 복합성을 반영할 때에는, 어떻게 평가준거가 구체적으로 적용되어야 하는지에 대한 실천적 방안 제시는 다소 미흡하다.

하지만 이러한 유아평가의 준거는 교육현장에서 보다 체계적이며 계획적이고, 다양한 평가를 가능하게 하며, 평가준거에 기초한 평가내용, 평가방법, 평가과정 및 평가결과의 활용은 유아의 전인적인 발달을 보다 적절하게 지원하는 데 기초적인 도움이 될 수 있을 것이다. 평가가 학습자의 전인적인 발달을 지원하기 위해서는 새로운 패러다임, 학습자의 특성, 사회·문화적 맥락과 가치, 현대적 이론 등에 충실한 유아평가 준거 마련과 구체적인 실천방안을 모색할 필요가 있다.

II. 평가의 의미에 대한 인식의 전환

오늘 날 교육현장에서 사용되는 다양한 용어 중, 평가라는 말처럼 많은 오해와 잘못 이해되고 있는 말도 없을 것이다. 이는 평가에 대한 이론적인 탐구가 주로 심리측정의 논리에 따라 학업성취나 지적 능력을 확인하기 위한 테스트 중심으로 이루어진 결과이기도 하다. 평가에 대한 탐구양식 또한, 경험과학적인 탐구에만 의존함으로써 유아를 평가하는 행위가 지나치게 단순화하여 객관적인 사실이나 정보를 획득하고 저장하는 심리학적인 과정으로 한정지어, 유아의 의도나 잠재적인 가치는 무시하는 오류를 범해 왔다. 특히나 평가의 의미를 학습자에게 시행된 교육적인 결과를 설명하고 통제하기 위해서 필요한 사실이나 정보 또는 자료를 수집하고 이용하는 기술, 방법, 절차로 일률적으로 정의하여왔다(허숙, 1997).

이러한 기존의 평가의 의미에 대한 인식의 전환은 교사의 교수-학습과정에 대한 발상

의 전환이 먼저 이루어질 때 가능하다. 왜냐하면 교사 스스로 교수-학습과정 에 역동성과 다양성을 반영해야하며, 그러한 맥락 속에서 종합적이고 지속적으로 유아를 이해하려는 노력이 수반되어야 함을 인식할 때 비로소 평가의 의미에 대한 인식도 변화될 수 있기 때문이다.

유아 평가는 어느 개별적인 잣대로 유아의 행위를 규정짓는 것이 아니라 유아에 대한 이해의 지평을 보다 넓게 확대시켜주는 일이므로 유아 평가의 의미와 기능을 한정된 사고와 방법의 틀에서 조명하기보다는 개방성을 갖고 접근해야 할 것이다. 따라서 앞으로는 다양한 유아평가방법의 개발 및 활용에 대한 관심이외에도, 왜 평가를 하는 가, 평가가 유아들에게 주는 진정한 의미는 무엇인가, 평가가 갖고 있는 내재적인 기능은 무엇인가, 평가를 할 때 과연 무엇에 초점을 두어야 하는 가 등과 같은 본질적인 질문에 보다 많은 관심을 기울여야 할 것이다

Ⅲ. 유아교사의 평가에 대한 전문성의 재고와 지원

발표자는 유아교사의 평가에 대한 전문성을 발달심리학적인 측면에서의 지식수준과 유아의 능력 및 장·단점에 대한 정확한 진단능력으로만 판단하는 것에 대한 재고와 평가자로서의 자율성 존중을 고려할 것을 제시하였다. 사실 유아평가는 유아의 학습 성취 여부에만 초점을 두는 것이 아니라 유아교육활동의 전체적인 과정과 결과에 대한 가치판단도 함께 이루어져야 한다(최일선·홍용희, 2003).

Elbaz(1981)는 교사의 실천적 지식이 교사 개개인이 가지고 있는 이론적 지식을 그가 관계하는 실제 상황에 맞도록 자신의 가치관이나 신념을 바탕으로 종합하고 재구성한 지식으로, 이러한 실천적 지식은 그의 교수행위에 근거가 된다고 하였다. 이는 교사의 주요한 교수행위의 하나인 평가도 그가 가지고 있는 평가에 대한 실천적 지식에 의해 이루어짐을 시사한다. 교사의 평가행위는 심리학적 측면에 기초한 명시적 지식의 적용에 따른 단순한 행위가 아니라 교수학습활동에서의 유아와의 상호작용적 맥락 속에서 이루어지는 실천적 행위이다. 따라서 교사의 평가 전문성을 판단할 때, 명시적 지식뿐 아니라 평가에 대한 실천적 지식까지도 고려해야 할 것이다.

한편, 전문가 단체, 정책입안자, 부모, 대중, 행정가는 교사에게 교수능력의 하나로 평가능력을 갖추기를 기대한다(McAfee & Leong, 2008). 이러한 현실적인 측면을 고려할

때, 교사의 평가 전문성을 확보할 수 있는 다각적인 지원이 이루어져야 할 것이다. 이에 교사의 평가 전문성 지원을 위한 몇 가지 제안을 하고자 한다.

먼저 멘토링을 통한 유아평가의 전문성 지원이다. NAEYC의 시범실시준거에는 교사가 평가결과를 해석하고 유아의 흥미와 요구에 맞게 교육과정과 교수학습 실재를 수정하는 과정을 최소 1주일에 1회씩 팀별로 협의하는 준거를 소개하고 있다. 이는 팀별 접근이나 상호협력의 중요성을 강조한 것이지만, 어떤 면에서는 교사를 평가하거나 가르치는 모임의 성격으로 변화될 가능성이 있다. 이에 반해 멘토링은 유아평가에 대한 전문적인 지식이나 경험을 가진 멘토가 유아평가에 대한 경험이 부족한 멘티와의 상호관계를 통해서 상호성장을 기대할 수 있다.

다음으로, 유아교사의 평가전문성을 계발하고 신장시키기 위해서 교사의 유아평가 전문성 기준의 개발이다. 김정희와 그의 동료들(2006)은 교사의 학생평가 전문성 기준 개발에 대한 연구를 시행하여, 학생평가 전문성 기준으로 ‘평가방법의 선정’, ‘평가도구의 개발’, ‘평가실시·채점·성적 부여’, ‘평가결과의 분석·해석·의사소통’ 그리고 ‘평가의 윤리성’이라는 5가지 능력 요소를 개발하였다. 이는 초·중등 학생평가에 초점을 둔 것임으로, 유아교육의 특수성과 독특성을 고려한 평가의 전문성 기준이 개발될 필요가 있다.

마지막으로, 유아평가에 대한 체계적이고 실제적인 연수 및 장학활동의 실행이다. 직전 교육과 현직 교육에서 유아 평가와 관련된 교육을 시행하여 교사들이 실제로 현장에서 활용 가능한 능력을 배양하도록 지원되어야 한다.

IV. 역동적이고 총체적인 학습자 중심의 유아평가 시행

기존의 평가방법들은 발표자가 제시한 대로, 학습자의 강점보다는 약점에, 전인적인 측면보다는 인지적 측면에, 유아의 다양한 학습과 발달양상의 이해를 돕기보다는 특정 영역의 학습과 발달에만 초점을 맞춘 점에서 한계를 가진다. 발표자는 유아평가의 지평을 확장하는 방법으로 유아발달의 역동성을 고려한 평가, 유아를 바라보는 시야가 확대된 평가 그리고 교사와 유아가 함께 하는 평가방법을 소개하고 있다.

우선 역동적 평가는 유아 이해에 있어 단순히 유아의 발달적 요소나 이미 성취한 요소만을 측정하는 미시적인 관점이나 분절된 상황이 아닌, 발달의 역동성을 반영하고 사회·문화적 요소까지도 포함하는 다양한 맥락에서 이루어지는 평가이다. 초점 확대로서의

평가는 발달이론의 제한된 틀에서 탈피하여 기존의 평가준거가 다루지 못한 다양한 측면에서의 유아의 강점, 잠재력과 가능성을 발견하고 지원할 수 있는 평가이다. 교사와 유아가 함께하는 평가는 유아의 학습과 발달에 대한 평가에서 교사의 평가와 함께 학습자인 유아 자신도 평가의 주체로서 참여해야 함을 의미한다.

학습자의 전인적인 발달을 지원하는 평가는 단순히 일률적인 검사나 관찰 등에 의존하기보다는 어떻게 유아가 학습하는 지를 주의 깊게 관찰하여 유아의 현재 발달 수준 뿐 아니라 잠재적인 측면의 학습과 발달의 가능성까지도 발견할 수 있도록 다면적으로 이루어져야 한다. 한 예로 교사가 관찰 자료를 이용하여 유아의 행동특성을 이미 정해놓은 특정영역들로 분류하기 위해 관찰하는 것은 유아의 사고수준에 대한 진정한 통찰력을 제공하지 못할 수 있다는 점을 간과해서는 안 될 것이다(Lambert & Clyde, 2008).

유아를 위한 진정한 의미의 평가는 학습자 중심의 평가로, 유아의 어느 한 부분만을 측정하는 것이 아니라 발달의 역동성을 고려하여 전인으로서의 유아의 모든 것을 포함하고, 유아 뿐 아니라 유아의 부모, 가족, 교사, 지역사회의 가치와 사회 문화적 측면까지 고려하여 총체적으로 이루어질 때 실현됨을 주지해야 한다. 이를 위해서 교사는 유아 발달의 역동성에 대한 이해와 더불어 유아의 관점에서 유아의 의도와 학습 환경을 이해하고자 하는 노력을 지속적으로 기울여야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김경희·김신영·김성숙·지은림·반재천·김수동(2006). 교사의 학생평가 전문성 기준 개발. *교육평가연구*, 19(2), 89-112.
- 이순자(2004). 유치원의 유아평가에 관한 사례연구. *유아교육연구*, 24(5), 225-268.
- 최일선·홍용희(2003). 한별유치원 만 5세 기린반 교사의 유아평가양상에 관한 문화기술적 연구. *유아교육연구*, 23(3), 171-195.
- 허숙 (1997). 해석학의 관점과 교육평가의 논리.(허숙, 유혜령 편, *교육현상의 재 개념화*, pp. 339-356). 서울: 교육과학사.
- 홍혜경(1996). 유치원 원장과 교사의 평가에 대한 신념과 실제. *유아교육연구*, 16(2), 143-159.
- Elbaz, F.(1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-70.
- Lambert E. B., & Clyde M.(2008). 비고츠키 이론의 재 고찰.(신현기, 이병혁 역). 서울: 학지사. (원저 2007 출판)
- McAfee, O., & Leong, D. J.(2008). 발달과 학습에 대한 유아 평가. (김경철, 이진희, 최미숙, 황윤세 역). 서울: 학지사. (원저 2007 출판)

“교육과정 평가의 방향 및 과제”에 대한 토론

조 경 자 (호서대학교 유아교육과 교수)

교육과정 평가는 교육과정의 질을 관리하기 위한 주요한 노력 중 하나이다. 우리나라는 유치원 교육과정 편성·운영에서의 국가, 지역과 유치원의 역할 분담체제를 통해 지역과 유치원의 자율성을 보장하고 있다. 그러나 동시에 교육의 질을 관리할 것을 요구하고 있다. 유치원에는 교육과정을 합리적으로 편성하고 효율적으로 운영함으로써 교육의 질 관리를 위하여 노력할 것을 요구하고 있고 국가 수준에서는 교육과정 질 관리를 위하여 주기적으로 교육과정 운영에 관한 평가 및 평가 연구의 실시, 유치원의 교육과정 평가를 위해 다양한 평가 방법과 절차, 도구 등을 개발하여 제공할 것임이 명시되어 있다(교육과 학부, 2008). 특히 2008년 올해부터 유치원 평가가 본격적으로 시작되었다.

이러한 시점에서 본 주제 발표는 교육과정 평가에 대한 이해와 유치원 교육과정 평가에 대한 시사점을 제공해주었다는데 의의가 있다.

발표자는 교육과정 평가의 의미, 목적, 유형, 평가 단계에 따른 질문유형, 내부 평가자와 외부 평가자 평가자의 역할 등 평가와 관련된 주요 내용들을 소개하고 Fitzpatrick, Sanders, & Worthen(2004)의 모형 분류에 따라 5개의 모형 즉 목표지향평가, 관리지향평가, 소비자 지향 평가, 전문가 지향 평가, 참여자 지향 평가 등의 목적, 특징, 장단점들을 비교 정리하였다.

발표자는 각 모형의 비교 검토 후 유치원 교육과정이 국가 수준, 지역 수준, 유치원 수준에서 구성되며 각 수준에서의 교육과정이 국가 수준의 교육과정 기준과의 통일성을 기하면서, 동시에 지역과 유치원 수준에서 다양성을 갖추어야 한다는 점에 주목한다. 그리고 각 수준에서 책무성을 묻기 위한 평가를 한다는 점에서 여러 가지 교육과정 모형 중에서 목표 지향 평가 모형과 관리 지향 평가 모형이 실용 가능성이 높다고 보고 유치원 교육과정 평가에 적합한 모형으로 제시하였다. 관리 지향 평가 모형 중 CIPP 모형이 유치원 교육과정이 개발되는 세 수준, 즉 국가 수준, 시도 교육청 및 지역 교육청 수준, 그리고 유치원 수준 교육과정 모두에서 관리와 책무성을 물을 수 있으며 각 단계에서 형성평가와 총괄평가를 할 수 있다는 점에서 더 유용하다고 평가하였다.

CIPP는 상황 또는 맥락(Context), 투입(Input), 과정(Process), 결과(Product) 평가를 통해 결과나 특정 과정에 초점을 두는 것만이 아니라 교육과정 계획에서부터 실행과정 전반을 평가 대상으로 삼는다. 상황 평가는 목표를 결정하는 계획의 의사 결정에 필요한 정보를 제공하고, 투입 평가는 계획 결정에서 나온 목표를 성취하기 위해 최적의 전략과 절차를 결정하는데 필요한 정보를 제공한다. 과정평가는 선정된 전략, 절차, 방법을 사용하고 통제하거나 개선하는 실행 결정에 필요한 정보를 제공하며, 결과 평가는 프로그램 혹은 활동의 지속, 변경, 중지를 결정하는 재순환 결정에 필요한 정보를 제공한다.

기존에 가장 많이 사용되어온 목표 평가가 효과 및 성과를 확인하기 위한 것이었음에 비해 CIPP 평가 모형은 단순한 책무성 입증도구로서의 평가를 넘어 교육과정의 개선을 도모할 수 있다는 장점을 지닌다.

한 의사 결정에 필요한 것을 평가함으로서 평가에 대한 초점을 제공해주어 활용의 효용성을 높이며, 의사결정의 첫 단계 즉 교육과정 계획을 위한 평가단계에서부터 시행하며 이후 단계들의 평가마다 적절한 의사결정 자료를 제공할 수 있다.

그러나 특정 평가 모형에 따라서만 교육과정 평가를 하는 것에 대해 신중을 기해야 한다는 주장이 제기되어 왔다. 실제로 제시된 다섯 개의 평가모형의 준거는 각기 다르다. 즉 목표지향 평가는 평가의 대상을(목표), 관리 지향 평가와 소비자 지향 평가는 평가의 수혜자(의사결정자, 소비자)를, 전문가 지향 평가는 평가자(전문가)에 초점을 둔 것이며 참여자 지향 평가는 평가대상 및 평가 수혜자, 평가방법 모두를 포함하는 것이다. 평가 모형들은 상황에 따라 나름대로의 설명력을 지니므로 각 모형들이 유용하게 사용될 수 있기 때문이다. 평가 상황을 정하고 모델을 결정한 후 모델의 단점을 점검하고 타 모델의 장점으로 보충하는 다양한 평가방식을 활용해야 한다. 그렇다고 해서 여러 형태의 평가 방식을 합쳐서 하나로 결합하는 것은 바람직하지 하지 않다. 각 평가 방식이 상이한 철학적 가정(객관주의, 상대주의)과 방법론(질적, 양적)에 기초하므로 어떤 모형들은 결합하는 것이 유용하나 어떤 결합은 모순되는 것일 수 있다. 또한 평가 맥락은 너무도 다양해서 한 두 형태의 모델로 수행하기가 어려울 수 있다.

CIPP 모형은 효율성과 책무성을 확보할 수 있는 체계적인 평가의 틀을 제공할 수 있는 장점이 있기는 하지만 원고에도 제시된 바와 같이 평가 비용이 많이 들고, 효율성과 산출을 강조함으로써 최소한의 비용으로 최대의 효과를 보고자 하는 ‘산업 모델’이 될 수 있다. 실제로 이 모형은 경영학 연구에서도 조직의 성과를 평가하기 위한 틀로 적용되기

도 하였다. CIPP 모형은 또한 의사결정자에게 초점을 두게 되므로 의사결정자의 관심사를 벗어나지만, 중요한 의미를 지닐 수 있는 사안들이 간과되기 쉽다. 아울러 교육과정과 관련한 중요한 의사결정이 예측이 가능하여 사전에 명료하게 규정될 수 있으며, 여러 전략들이나 방법들이 구체화될 수 있다는 전제를 하고 있다.

이에 발표자도 유아교육과정의 특성을 고려하여 다른 모형을 함께 사용할 것을 제안하고 있다. 즉 유치원 교육의 목적이 유아에게 알맞은 교육 환경을 제공하여 유아를 교육하고 심신의 조화로운 발달을 돕는 것"이며 교육과정이 교과가 아닌 생활영역으로 구성되어 있음을 고려할 때 유치원 교육과정은 현장에서 유아들의 경험의 개인적 의미를 탐구할 수 있는 대안적 교육과정 평가 모형의 보완이 적절할 것으로 제안되었다. 즉 직관적이고 자연주의적인 참여자 지향 평가 모형을 적절하게 사용하는 것이 의미 있는 일일 것이며 공식적인 평가뿐만 아니라 교사의 비공식적인 평가를 동시에 활용할 것을 제안하고 있다. 참여자 지향 평가 모형은 객관적, 과학적 방법의 결여로 주관성의 문제가 제기되고 많은 비용과 시간이 든다는 단점이 있으나 묘사와 이해에 초점을 둬으로써 교육과정에 대한 새로운 통찰력을 제공할 수 있으며, 맥락에 관심을 갖고 다양한 방법을 통해 자료를 수집함으로써 신뢰할만한 정보를 제공할 수 있다.

CIPP가 지닌 한계에도 불구하고 교육과정의 시작과 과정, 종료 후까지에 이르는 단계마다 평가를 가능하게 하는 체계적인 틀을 제공한다는 점에서 다른 평가 모형과 결합하여 의미 있게 활용될 수 있으리라 본다.

본 토론회는 유치원 수준의 교육과정 평가에 초점을 두고 발표자가 제안한 평가 모형을 적용해보는 방안을 모색하고자 한다. 유치원 수준의 교육과정 평가에 초점을 두는 것은 국가 수준의 교육과정의 경우 개발 및 적용 단계에서 평가가 시행되어 오고 있으며, 유치원 교육과정 역시 개정 요구나 필요시부터 평가가 이루어지기 때문이다. 즉 국가 수준의 교육과정의 경우 현재 결정 절차는 '기본 계획 수립→ 기초연구→교육과정 시안 연구개발→심의→최종안 선정→확정·고시'의 절차를 거치고 있다. 유치원 교육과정의 총론 및 영역별 교육과정의 경우 초·중등학교 교육과정의 개발(개정)과 공통되는 절차를 따르고 있다. 이러한 절차에 의거해 교육과정 평가는 개발의 방향을 설정하는 단계에서 국가, 사회적 요구 사항을 수렴하기 위한 평가, 개발 단계에서 심의회 등을 통한 평가, 교육과정 적용 단계에서는 실행평가, 적용 완료 단계에서의 평가가 이루어질 수 있다(권영민, 2004: 20)¹⁾. 그러나 교육과정 평가 활동이 다양하게 있어 왔음에도 국가 교육과정

평가 활동을 이끌 수 있는 체제 구축이 미흡한 것으로 평가되고 있어 앞으로 교육과정 개발 준비 단계에서부터 교육과정 개발 단계, 적용 단계, 완료 단계에 이르기까지의 종합적인 평가가 이루어질 수 있는 평가 모형 개발의 필요성이 제기되고 있는 상태이다.

개별 유치원 수준의 교육과정에 대한 공식적인 외부 평가는 2007년의 시범 운영을 거쳐 2008년부터 시행하는 유치원 평가를 통해 본격적으로 시작되었다고 볼 수 있다.

2007년 개정된 유치원 교육과정에 의하면 국가 수준 교육과정은 지역적 특성과 설정, 필요, 각 지역의 교육기반, 여건 등의 요인을 충분히 반영할 수 없기 때문에 전국 공통의 일반적, 표준적, 추상적인 기준을 제시하고 있으므로 지역에서는 지역의 여건, 요구 등과 같은 실태를 분석하여 이를 반영하여 유치원 교육과정 편성·운영지침을 구성해야 한다고 제시되어 있다. 유치원은 국가 수준 유치원 교육과정과 시도교육청의 유치원교육과정 편성·운영 지침, 지역교육청의 유치원 편성·운영에 관한 장학자료를 바탕으로, 모든 교원이 전문성을 발휘하여 참여하는 민주적인 절차와 과정을 거쳐 유치원 실정에 알맞은 교육과정을 편성, 운영하도록 되어 있다. 아울러 유치원 수준에서도 교육과정을 합리적으로 편성하고 효율적으로 운영함으로써 교육의 질 관리를 위하여 노력하도록 되어 있다(교육과학기술부, 2008; 49-63).

외부평가에 의한 유치원 교육과정 평가는 국가 수준 유치원 교육과정의 실행에 대한 평가로서 유치원 평가 영역들 중 가장 높은 비중을 차지한다. 그러나 평가 지표의 내용은 유치원 수준에서 자율적으로 편성한 교육과정의 개발 및 실행 과정 전반의 효과성과 책무성을 평가하기에는 충분치 않다고 볼 수 있다.

유치원 평가 중 '교육과정' 영역의 평가 지표

1. 교육계획 수립의 적절성
 - 1-1. 교육계획안 작성의 충실성 및 효율적 활용
 - 1-2. 유아교육에 적합한 교육 내용·활동 선정 및 통합적인 구성·계획
2. 일과 운영의 적절성
 - 2-1. 통합적 일과 운영
 - 2-2. 교육활동 유형 간의 균형
3. 교수-학습방법의 적합성
 - 3-1. 유아교육에 적합한 교수-학습 방법의 사용
 - 3-2. 교사-유아간의 질적인 상호작용
4. 평가의 적절성
 - 4-2. 유아의 발달 상황 기록 및 활용
 - 4-3. 교육과정 평가 실시 및 결과 활용

1) 권영민(2004). 국가수준 교육과정 평가 체제의 구축 방안. 교육과정연구, 22(1), 19-43.

이에 토론자는 유치원 수준의 교육과정을 중심으로 발표자가 제시한 교육과정의 평가 방안을 적용해보고자 한다. 유치원에서의 교육과정 운영은 크게 계획, 실행, 종료 단계로 구분하여 살피는 것이 편리하다. 발표자가 제시한 맥락, 투입, 과정, 결과 평가를 이 단계와 연결 지으면 계획단계에서는 맥락 및 투입 평가가 실행 단계에서는 과정 평가가 종료 단계에서는 결과 평가가 시행될 수 있다. 평가는 장기적으로는 취원 시기인 만3세부터 초등학교 취학 전까지의 3년간의 교육과정에 대해 또는 연간 교육과정에 대해 이루어 지나 생활 주제의 계획, 진행, 마무리 과정에서도 마찬가지로의 단계 평가가 이루어질 수 있다. 단계에 따라 ‘평가의 초점 세우기, 정보 수집, 정보 조직 및 분석, 정보 보고(유치원 수준에서는 일차적으로 자체 평가 기록 및 보고서 작성), 평가관리’ 등의 전부, 또는 일부 절차를 따른다. 단계별 평가에서는 필요에 따라 지역교육청 및 타 유치원 및 전문가 그룹 등에 의한 외부평가가 보완될 수 있다.

유치원 교육과정의 평가 방안

1. 계획 단계

계획단계에서는 맥락 평가와 투입 평가가 이루어진다. 맥락평가에서는 상위 교육과정 (국가 수준의 유치원 교육과정, 시도 교육청의 교육과정 편성 지침), 유치원이 위치한 사회문화적·자연 환경(교통, 문화, 생활상, 인구 및 인구 이동, 산업, 위치, 지형, 기후 등), 유아 및 부모(유아의 발달 수준, 유아의 연령 분포, 기본생활습관, 유치원 이전 경험, 가정 배경, 부모의 요구 및 교육 참여도 등), 유치원 상황(교사의 수와 학력, 특정 프로그램에 대한 이해정도와 요구, 연령, 연수 실적 등의 특성, 유치원의 물리적 환경 여건 등) 등에 대한 분석과 평가가 이루어진다. 맥락 평가의 결과는 유치원 교육과정의 목적 및 목표 설정의 자료가 된다.

투입 평가는 기존의 교육과정 내용이 새로이 설정된 목표를 성취하는데 적합한지 평가한다. 또한 설정된 목표를 실현하기 위한 인적, 물적 자원의 활용을 어떻게 할 것인지 의사결정을 하는데 필요한 정보를 얻기 위한 평가를 시행한다. 즉 투입 평가는 교사진의 수와 능력과 흥미, 시간, 시설 및 기자재 확보, 재정 등의 자원, 다양한 전략 및 절차에 대한 검토를 포함한다. 투입 평가를 통해 평가 계획을 포함한 유치원 수준에서의 교육과정 편성 또는 개발이 이루어진다.

2. 교육과정 실행 단계

교육과정 실행 단계에서는 과정 평가가 이루어진다. 교육과정을 실제 운영하면서 계획이 어떻게 실현되는지 과정 및 절차 등의 문제가 무엇인지 파악한다. 교수학습 방법의 적절성과 교육과정 개선 노력 또한 평가에 포함된다. 교수-학습방법, 교사-유아상호작용 및 유아 참여도 평가를 위한 수업 관찰, 수업 계획안을 포함한 교사의 일지, 학부모 면담 등이 평가 자료가 될 수 있다.

3. 교육과정 종료 단계

결과 평가는 교육과정 경험을 통해 나타난 결과를 평가하여 시행된 교육과정에 대한 총괄 적 평가를 하고 새로운 교육목표를 설정하는 기초로 활용한다. 결과 평가는 학습자인 유아에 대한 평가와 교육과정의 성과에 영향을 미치는 요인들에 대한 평가 모두를 포함한다.

교육과정 평가를 활성화하기 위해서는 유치원 교육과정의 책임자인 원장을 비롯하여 교사들에게 평가자 훈련이 필요하다는 제안에 전적으로 동의한다. 그러나 평가에 대한 교육만으로는 교육과정 평가의 활성화는 어렵다고 본다. 유치원은 초중등학교에 비해 매우 작은 규모로서 구성원인 교사들이 유치원 수준의 교육과정 편성과 운영과정 전반에 이르는 평가를 수행하기에는 구조적 한계를 지닌다. 덧붙여 사립 유치원의 경우는 교사의 잦은 이동과 높은 이직률, 공립유치원의 경우 특히 중소도시 이하의 상당수 유치원이 1~2학급 규모여서 유치원 교육과정에 대한 내부자 평가를 수행하기가 어려운 형편이다. 이러한 점을 감안하여 교육과정 평가에 대한 능력을 제고하기 위한 노력 뿐 아니라 유치원에 전문적 지원과 행정적 지원을 할 수 있는 방안이 강구되어야 할 것이다. 지원방안에는 2007년 개정 유치원 교육과정에 제시된 대로 국가 수준에서의 다양한 평가 방법과 절차, 도구 등을 개발하여 제공하는 것도 포함될 수 있으나 이것이 교사의 수업 활동에 지장을 주는 또 하나의 업무가 되지 않도록 행정적 지원이 뒷받침되어야 할 것이다.

발표자는 단위 유치원 수준에 대한 상위 수준에서의 평가 요구와 단위 유치원 수준에서의 교육과정 평가 요구는 시간을 두고 내부 평가자 및 외부 평가자가 평가의 능력을 갖출 때까지 평가 연수와 함께 교육과정 개선에 도움이 되는 방향으로 시작되어야 할 것이라고 제안하였다. 초등학교 평가에서 국가 수준, 지역 교육청 수준, 단위 학교 수준 등 각 수준에서 수행하는 평가 지표의 중복성과 과도한 시간을 요하는 보고서 작성이 문제점으로 드러나고 있음에 비추어볼 때, 유치원 교육과정 평가가 평가자나 피평가자의 과도한 업무를 초래하게 되면, 가장 큰 문제점은 자료의 정확성과 진실성이 부족한 경향이 나타날 수 있음을 우려하고 있다. 그리하여 평가의 초점과 평가 질문을 가장 중요한 목표, 교육과정 요소에 두고 정말 단위 유치원에서 필요한 평가를 하는 것이 우선적인 일이라고 하였다.

이에 토론자도 깊이 공감한다. 그럼에도 유치원 교육과정의 특성상 유치원 교육과정 평가야말로 더욱 필요한 현실이 딜레마라고 할 수 있다. 유치원은 학습자가 일정 기간에 걸쳐 학습할 내용이 순서대로 담긴 교과서가 없으며, 고시된 유치원 교육과정 내용을 유아의 생활 경험과 밀접한 생활주제를 중심으로 다양한 놀이와 활동 방법을 통해 경험하도록 교육과정을 구성하는 것은 유치원, 나아가 교사의 책임이다. 따라서 유아가 실제로 경험하는 교육과정은 유치원의 교육과정 편성 및 운영, 교사의 계획 및 운영에 따라 달라질 수 있다. 이런 점에서 무엇보다도 교육과정 평가가 꾸준히 이루어져야 하는 곳은

바로 유치원 현장이라고 할 수 있다. 외부 평가와 더불어 단위 유치원들이 유치원 수준의 교육과정, 편성 운영에 대한 질 관리를 위한 역량을 갖추어 실천할 수 있도록 해주는 적극적 지원이 무엇보다 중요하고 시급하다고 볼 수 있다.

유아교육기관 평가의 방향 및 과제에 대한 토론

정 혜 손 (한국국공립유치원교원연합회 회장)

I. 토론을 시작하며

보육시설은 2005년도부터 영유아보육법 제 30조에 의거하여 보육시설평가인증제를 도입 시행함으로써 양적 확충에 따른 질적 수준 보완향상에 주력하고 있다. 유치원의 경우에는 유치원이 학교로서 보다 질 높은 프로그램을 제공하고, 국가 정책에 부합하는 유치원 운영관리를 강화하기 위해서는 국가수준의 유치원 평가가 요구되어 왔으며, 유아교육법 제 19조에 근거가 명시되어 있다.

제19조(평가) ① 교육과학기술부장관은 유아교육의 효율적 수행을 위하여 필요한 경우 유치원 운영실태 등에 대한 평가를 실시할 수 있다.

이에 따라 교육과학기술부는 2007년도에 전국의 공사립유치원 100개원을 대상으로 시범평가를 실시하였으며, 2008년도에 전국적으로 본 평가가 시행중에 있다.

유치원 평가는 시대적 요구이며 반드시 실시하여 추진 목적에 명시했듯이 학교로서 유치원의 운영 전반에 관한 체계적인 진단과 처방을 통해 유치원 운영개선 지원이 이루어져야 한다. 또한 평가 결과 환류를 통하여 유치원 운영의 효율성과 유아교육의 질적 수준을 제고하고 유치원별 우수사례를 적극 발굴하여 유치원간 상호 공유함으로써 전체 유치원의 경쟁력을 제고해야 한다. 평가결과 우수사례 일반화를 통해 유치원간 정보 제공 및 우수사례 공유를 촉진하고 학부모 만족도 제고해야 한다.

II. 유치원 평가의 방향과 과제

시범평가에 대한 것은 생략하고 현재 진행 중인 제1주기 유치원 평가에 대한 생각을 정리하고자 한다.

1. 유치원 평가의 방향

첫째, 선 자율적 운영 권장, 후 책무성 검증에 대한 본인의 생각은 유치원이 아직 기간학제에 포함되어 있지 못하다 하더라도 유치원이 학교라면 무상교육의 전면 확대가 실시되기까지 기다려서 책무성을 강조하기 보다는 이제는 먼저 학교다운 책무성이 강조되어야 한다.

둘째, 과정 평가에 초점을 두고 전문적인 컨설팅 형식은 바람직하다고 생각한다.

평가를 위한 단순한 서류 작성은 지양해야 하겠지만 유치원의 역사를 볼 수 있는 누적물은 반드시 필요하다고 생각한다. 현재 시행중인 평가와 같이 컨설팅 형식을 빌어 평가위원이 유치원 현장을 직접 관찰하고 관계자를 면담하는 접근이 매우 바람직하다고 생각한다. 유치원의 장점과 단점을 정확하게 파악하여 개선 방안 제안해 주는 데도 적합한 방식이며 이러한 과정을 통해 유치원 경영과 교육과정 운영에 도움이 되는 전문적인 컨설팅이 가능하게 될 것이라 생각한다.

셋째, 유치원 평가와 장학의 조화로운 연계 추진은 유치원 장학에 대한 인력이 부족한 가운데 보육시설보다 질 관리가 이루어지고 있는 좋은 제도이기 때문에 적절한 기능 분담이 필요하다는 점에 적극 찬성한다. 또한 중앙부처-지역으로 연결되는 행정지원체제 강화 및 역할 분담 체계화방안에 대해서도 매우 찬성한다. 특히 유아교육과 신설은 반드시 이루어야 할 과제이다. 아직도 초등교육과 내에 전공하지 않은 과장과 장학관체제로 운영되고 있는 곳이 전국에 8곳이나 된다는 것은 유아교육의 현주소를 나타내는 것으로 매우 안타까운 일이다. 또한 개별 유치원에 대한 평가 결과에 근거하여 장학지도 실시하는 것도 매우 바람직하다고 생각한다.

2. 유치원 평가의 과제

첫째, 유치원 평가 참여 기관에 대한 연수는 유치원 평가가 처음 시작하는 것이기 때문에 현장의 혼란이 있지만 기본적인 지침과 척도는 교육과학기술부에서 제공할 필요가 있다고 생각한다. 각 지역에서는 각 지역의 특성을 나타내는 시도지표를 개발하는 것이 우선 시급하다고 생각한다.

둘째, 평가위원 연수 프로그램 개발 및 보급은 유치원 평가에 있어 매우 중요한 핵심이므로 전문성 있는 평가위원의 선정 및 연수가 필수적이라는 것에 적극 동감한다.

셋째, 평가지표의 다양화에서 공사립간의 근본적인 차이를 고려하여 지표별 가중치를 다르게 적용하는 방안에 대해서는 장기적인 안목에서 반대한다. 유치원이 학교임에도 불구하고 타급에 비해 인정받지 못하는 것의 이유가 여기에 있다고 생각한다. 설립별로 가중치를 두는 것보다 학교다운 원칙을 적용하는 것이 바람직하며 장기적인 안목에서 볼 때 유치원의 발전을 가져올 것이라 확신한다.

넷째, 교사의 업무 부담을 줄이기 위한 방안 모색부분에서 형식적인 서류는 지양해야 하나 우수사례를 발굴하고 공유하는 것이 유치원 전체의 발전을 가져올 것이라는 확신과 지표에 따른 교육과정 운영시 현장에서 꼭 필요한 자료 및 도구의 보급 등 필요한 부분에 대해 방안 모색은 매우 바람직하다고 생각된다. 그러나 필요시 현장관찰 평가일정 단축 가능하다는 것에는 문제가 있다. 왜냐하면 유치원 현장을 직접 다닌 평가위원으로서 질적인 평가가 이루어지려면 시간은 좀 더 필요하다고 생각한다.

Ⅲ. 맺는 글

유아교육기관 평가에 대해 몇 가지 의견을 제시하면 첫째, 2007년 시범평가를 실시하면서 많은 유치원들의 발전에 청신호가 켜지고 드디어 유치원 발전에 초석이 이루어진다는 기대를 가졌으나 갑자기 사립유치원들의 평가 거부(일부지역에서 진행중인 사립유치원 참여 제외)는 유치원 전체에 매우 안타까운 일이며 부끄러운 일이라 생각된다. 국가의 정책이 일부 사람들에 의해 좌지우지 된다는 것은 선진국을 지향하는 나라에서는 결코 일어나서는 안되는 일이며 우리 유아교육에 몸담고 있는 사람들이 깊이 반성해야 할 일이다. 또한 유치원이 학교로서의 위상을 스스로 실추시킨 일로서 매우 유감이다. 그러나

국공립유치원들이 유치원 평가에 적극 참여하고 있는 것은 매우 고무적인 일이며 이 기회에 유치원이 진정한 학교 역할을 하고 있다는 것을 학부모 및 전체 국민에게 적극적으로 홍보할 필요가 있다.

둘째, 보육시설평가 인증이 자리를 잡아가고 있듯이 유치원 평가에 대한 적극적인 홍보와 평가를 받은 기관에는 평가를 받았다는 것에 대한 표시가 반드시 있어야 한다. 그것이 어떤 형태로든 학부모들에게 알려져야 하며 학부모가 유치원을 선택할 때 반드시 정보제공 차원에서뿐만 아니라 선택의 기회로 삼아야 한다.

셋째, 장기적인 안목에서 본다면 평가에서 우수사례로 선택된 기관의 교원들에게는 인

센티브를 제공해야 한다. 외국의 선진지 견학, 물질의 보상, 교원 평가와 연결된 가산점 등 보상이 따라야 한다.

넷째, 교육과정 영역에 대한 원칙은 반드시 고수해야 하며 더욱 철저히 평가해야 한다. 보육시설보다 질적인 면에서 우수하다는 것을 교육과정 영역에서 평가되어야 하며 적극적인 홍보가 뒤따라야 한다. 파행적으로 운영되는 교육과정을 반드시 평가에서 변별해 내야하며 그길 만이 우리나라 유아교육이 제자리를 찾는 방법이고 우리나라 유아들을 살릴 수 있는 길이라고 생각한다.

다섯째, 평가 지표에 만3세~5세까지 취원대상 연령확보와 종일반에 대한 영역을 모든 시도에서는 지표에 포함시켜야 한다.

마지막으로 평가위원의 질이 곧 질적인 평가를 결정한다. 평가위원을 선정할 때 명확한 기준과 준거를 갖고 선정해야 하며 유치원 현장 경험의 유무를 반드시 확인하고 선정된 위원들의 철저한 훈련과 객관성 확보를 위해 프로그램을 개발하고 적용하는 것이 중요하다.

교사의 질을 보장하기 위한 교원양성기관 평가

김 주 후 (아주대학교 교육대학원 교수)

이번 학술대회에서 발표된 <교사의 질을 보장하기 위한 교원양성기관 평가>는 유치원 교사를 양성하는 기관의 질을 보다 체계적으로 평가하기 위한 방향을 담고 있다. 이를 위해 그동안 진행되어 온 교원양성기관 평가에 대한 내용을 분석하고 유치원 교사양성기관 평가의 문제점과 어려움 등을 정리하였다. 더불어 보다 나은 유치원 교사양성기관에 대한 평가를 위해서 무엇을 어떻게 개선해 가야할지에 대한 전망을 담아내고 있다. 토론자는 이러한 발제자의 관점에 동의하면서 발표자가 제한된 지면에 미처 담아내지 못한 내용들을 보완하는 방향에서 토론을 진행하고자 한다.

그동안 교원양성기관에 대한 평가는 교육부로부터 위탁을 받은 정부출연 연구기관이 해당 교육기관들의 교수진들과 협력하여 지표를 개발하고 시행해 왔다. 그러나 대부분 촉박한 일정 속에서 별다른 이론적인 검토 없이 이루어졌기에 평가과정의 질관리는 물론 평가결과의 수용과 활용 등에 있어서 제한점이 많았다. 특별히, 평가준비에 직접적인 영향을 미치는 평가지표의 경우, 기관평가의 관점에서 지표의 내용을 연역적으로 도출하면서 그동안 교원양성을 담당해 온 교수들의 경험을 토대로 일부 내용을 추가/수정하였다. 다시 말해서 <바람직한 교원의 모습이 어떻게 되어야 하는가?>에 대한 체계적인 고민을 바탕으로 한 평가라고 하기에는 무리가 있었다.

그 결과 교원양성기관의 질을 평가하기 위한 지표는 이런 저런 영역들을 포괄하는 망라형의 지표가 개발되었다. 즉, 교원양성기관의 질을 시스템적으로 바라보고 평가하는 지표라기보다는 주로 실적 중심의 결과를 따져보는 낱개형 지표가 되었다. 이런 지표를 활용하여 평가를 한 결과, 하나하나의 지표만 보면 일견 타당성이 있으나 이를 종합하여 놓으면 기관의 질이 드러나지 않는 모습을 보였다. 발표자의 지적처럼 교원양성기관평가는 각 기관에 대한 등급정도를 매기는 역할에서 크게 벗어나지 못하였다.

개발된 지표의 내용과 더불어 구체적인 평정기준의 마련도 어려운 부분이었다. 대개 지표별로 ‘충실도’, ‘적절성’, ‘만족도’ 등의 개념을 활용하여 양적/질적 기준을 마련하기

에는 했으나 해석상의 어려움을 많이 내포하고 있다. 또한 결국은 평가위원들이 지표들을 활용하여 맥락적인 평가를 해내야 하는데 평가위원의 선발과 교육에 대한 충분한 투자가 이루어지기는 어려웠다. 이렇게 볼 때 교원양성기관에 대한 평가는 전체적인 방향에 대한 공감대를 형성했는지 모르나 실제 진행과정상의 질 관리는 충실하게 이루어졌다고 보기 힘들다.

이렇게 진행된 양성기관 평가 결과는 유치원 교사를 길러내는 해당 기관의 교수진들에게 의미있는 정보를 주지 못했다. 평가결과에 대한 수용과 이를 토대로 한 개선방향 수립이 이루어지지 못한다면 그 평가는 이미 타당성을 잃고 있다 하겠다. 물론 어떠한 평가도 피평가자들로부터 환영을 받거나 평가결과에 대해서 전적으로 동의를 보내는 경우는 드물다. 그러나 그동안 진행되어 온 교원양성기관 평가의 전체적인 맥락을 살펴볼 때 평가를 통한 교원양성기관의 질 개선이 유도되었다고 하기는 어렵다.

발표자 역시 교원양성기관 평가가 가지는 문제점을 지적하고 기존 지표가 가지는 한계점을 구체적으로 명시하였다. 유치원 교사 양성기관에서 길러내기를 기대 하는 “바람직한 유치원 교사”에 대한 분명한 개념을 제시하고 이를 토대로 국가차원에서 평가의 준거와 기준을 제시할 필요가 있다. 이런 맥락에서 볼 때 3주기 평가 때에는 기존의 평가방식에서 탈피하여 인증평가의 관점에서 진행할 필요가 있다. 특히, 발표자가 제시한 것처럼 미국의 NCATE와 같은 새로운 시스템을 마련하고 평가를 진행할 필요가 있다. 이와 관련해서 NCATE 인증평가를 준비하는 과정을 지켜본 토론자의 경험을 바탕으로 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 인증평가의 기본 방향은 각 기관의 ‘지속적 성장’을 지향할 필요가 있다. 교원양성기관을 평가함에 있어서 기관들을 줄세우기 하거나 상대적인 평가에만 신경을 쓴다면 평가의 타당성은 사라지고 만다. 따라서 앞으로 진행될 새로운 인증평가에서는 유치원 교사를 양성하는 각 기관들 나름의 교육목표와 내용을 토대로 지속적으로 성장하고 있는지에 대한 점검이 이루어져야 한다. 적어도 이전 평가에서 지적된 내용이나 질 개선을 약속했던 내용을 바탕으로 그동안 얼마만한 성장이 이루어졌는지가 평가되어야 한다. 즉, 다른 기관과의 경쟁이 아니라 자기 자신과의 경쟁이 이루어지도록 평가의 방향이 수정될 필요가 있다.

둘째, 이러한 인증평가의 방향을 전제로 광의의 프로그램 평가 개념이 도입될 필요가 있다. 인증평가의 방향이 개별 기관의 지속적 성장을 점검하는 것이라면 각 기관 나름의

교육적 가치와 철학을 바탕으로 어떠한 노력이 전개되어 왔는지에 대한 평가가 수행되어야 한다. 실제로 NCATE 인증평가를 준비하는 기관의 경우 모든 교수들이 참여하여 자신들이 지향하는 교육철학에 대한 공감대 형성에 많은 시간을 할애한다. 예를 들면 토론자가 근무했던 기관에서는 “Reflective Practitioner” 라는 슬로건을 도출하고 이 관점에 입각하여 교육과정의 질을 점검하였다. 방문하러 오는 평가자 역시 이러한 내용을 충분히 이해하고 각 기관이 설정한 교육 프로그램의 과정과 성과를 평가하게 된다. 따라서 지나치게 세분화된 지표를 개발하고 그 지표에서 요구하는 실적물을 제출하는 식으로 진행되는 평가방식은 지양할 필요가 있다.

셋째, 국가차원에서 교원양성기관이 가지는 최소한 질관리 표준은 마련되어야 한다. 개별 기관의 독자적인 교육철학을 바탕으로 평가를 진행하기는 하나 그래도 인증평가가 가지는 특성상 최소한의 질적 요건에 대한 표준은 분명하게 제시될 필요가 있다. 이 표준은 기존 평가에서 나타나는 지표수준이라기 보다는 보다 거시적으로 지향해야 할 내용 차원의 방향을 말한다. 예를 들면 “유치원 교사 양성과정은 교사로 하여금 유아들을 교육하는 실무능력의 배양은 물론 반성적 성찰이 가능한 비판적 실무자로 성장시킨다”와 같이 제시할 수 있다. 그리고 이러한 목표달성을 위해 어떠한 교육과정이 구성되어야 하는지에 기본적인 가이드라인이 제시되어야 한다.

넷째, 인증평가의 초점은 성과점검에 맞추어질 필요가 있다. 지금까지 교원양성기관의 평가는 크게 보아 투입(input)중심의 평가였다. 교원양성을 위해 필요하다고 판단되는 이러저러한 내용을 충실하게 투입하면 좋은 교사가 양성될 것이라는 기본 전제를 바탕으로 한 평가다. 이런 관점에서 세세하게 마련된 지표를 바탕으로 평가관련 증거를 검토하게 된다. 그런데 문제는 결과적으로 그런 내용을 공부하고 훈련을 받으면 현장에 나가서 관련 유능한 교사가 될 수 있는가에 대해서는 상대적으로 관심이 없었다. NCATE 인증평가에서는 대략 2000년을 기준으로 평가의 초점이 성과중심으로 이동하여 현장에서 필요로 하고 또 환영받는 교사가 되는지를 평가하고자 한다. 이를 위해 각 기관들은 졸업생 데이터베이스를 새로 구축하고 이들에 대한 주기적인 설문조사를 실시함은 물론 졸업생이 취직한 학교장에 대한 면담도 실시하고 있다. 이러한 과정을 통해 교원양성 기관들이 목표로 했던 내용들이 제대로 성취되었는지를 체계적으로 평가하게 된다.

이런 맥락에서 교원양성기관 평가를 할 때 예전처럼 도서관에 장서가 얼마이고 무슨 무슨 실습실이 있는지 심지어는 교수대 학생 비율도 큰 관심사가 아니다. 교원양성 프로

그럼의 구성과 진행은 각 기관의 형편에 따라 탄력적으로 하되 그 결과 과연 각 교원양성기관이 지향했던 바가 성취되어는 가에 대한 증거를 제시해야 한다. 이러한 성취중심의 평가는 평가증거를 정의하는 것부터 쉽지가 않고 시간과 재원의 투자역시 부담스러운 일임에 틀림없다. 그러나 NCATE의 평가관점은 이미 성과중심으로 이동하였고 현재 이루어지고 있는 대다수의 교육관련 인증평가는 성취기준을 더 명확하게 하는 방향으로 움직이고 있다.

다섯째, 평가는 역시 사람이 하는 것이기에 평가위원의 질관리에 힘써야 한다. 인증평가는 평가 매뉴얼에 제시된 내용에 따라 기계적으로 평정하는 일이 아니다. 만약 그런 식의 평가라면 굳이 교수들이 나설 이유도 없다. 그저 현장을 방문하여 매뉴얼에 나와 있는 그대로 점수를 부여하는 식의 평가로는 각 기관들이 처한 상황과 맥락을 고려한 역동적인 평가가 이루어지기는 힘들다. 특히, 지역사회의 환경이나 물리적/인적 여건이 좋지 않은 가운데에서도 지속적인 성장이 이루어지는 기관에 대한 평가는 어려워진다. 소위 ‘작지만 강한 대학’은 사라지고 동일한 잣대를 이용한 획일적인 평가가 이루어질 가능성이 높다. 이러한 문제의 해결은 평가위원의 선발과 훈련 또 이를 뒷받침하는 평가위원 매뉴얼의 개발과 훈련 시스템 등이 갖추어져야 한다. 이미 실시되고 있는 어린이집 인증평가를 통해 경험한 시행착오도 결국은 평가위원의 질관리가 제대로 이루어지지 못해서 생기는 문제가 많다는 사실을 다시 생각해 볼 필요가 있다.

여섯째, 평가결과 활용은 엄정하고도 일관성있게 이루어져야 한다. 평가결과가 피평가 기관으로부터 환영받지 못함은 물론 결과활용이 제대로 이루어지지 못한다면 평가를 실시할 이유는 없다. 결과가 활용되지 못하고 소통이 이루어지지 못하는 평가는 이미 평가가 아니기 때문이다. 이를 위해서는 우선 인증의 의미에 대한 논의가 새로 시작되어야 한다. 즉, 인증받은 기관이란 무엇을 의미하는 지에 대한 공감대가 이루어져야 하고, 또 인증받지 못한 기관이란 무엇을 의미하는 지에 대한 내용 또한 분명하게 정리될 필요가 있다. 더불어 인증을 받지 못하면 어떠한 조치가 취해지는 지에 대한 분명한 그림이 있어야 한다. 이는 단순히 어떤 행정제재만을 의미하는 것은 아니다. 위에서 언급한 최소한의 질관리 표준과도 연계되어 있고 또 교원양성기관을 운영하는 대학들이 반드시 알고 실천하지 않으면 교원양성자격이 박탈될 수도 있음을 구체적으로 알리는 내용이 된다.

인증평가결과의 활용에서 또 한 가지 중요한 것은 후속조치이다. 일단 인증평가를 받게 되더라도 인증의 효과가 계속 유지되는 것은 아니기에 각 기관들은 다음 번 주기평가

를 위한 개선안은 제출해야 한다. 그리고 그 개선은 다음 번 평가 때 참고하는 중요한 준거가 된다. 특히, 질적 수준이 낮아 ‘보류’ 판정을 받은 기관의 경우 개선안이 구체적이지 않으면 결국 ‘미인정’ 판정을 받을 수 있다. 즉, 평가결과에 따른 개선안은 그저 서류상으로만 존재하는 이야기가 아니라 인증평가의 질을 실질적으로 관리하는 방법이 된다.

교원양성기관을 평가한다는 것은 주어진 몇 가지 지표를 활용하여 점수를 부여하는 행위가 아니다. 각 기관이 가지는 고유한 교육철학을 바탕으로 어떤 내용을 활용하여 어떤 결과를 이루어내고자 하는 지에 대한 포괄적인 프로그램 평가의 관점을 필요로 한다. 특히, NCATE 인증평가의 사례에서도 나타났듯이 보다 성과지향적인 프로그램 운영이 요청되고 있다. 이는 결과만 좋으면 인증을 하겠다는 이야기가 아니라 교원양성의 방향이 무엇을 향해 초점이 맞추어져 있는 지에 대한 내용을 말한다.

이렇게 볼 때 교원양성기관의 평가는 기존의 투입 혹은 내용타당도 관점에서 산출 내지는 결과타당도 차원의 관점으로 이동할 필요가 있다. 이를 위해서는 결국 우리가 키워내고자 하는 바람직한 유치원 교사상을 먼저 정립하고 교육의 내용, 교육과정의 구성 및 운영, 성과관리 등에 대한 내용을 재정리할 필요가 있다. 이러한 내용은 국가차원의 인증평가 표준으로 재정리 되고 이 내용을 토대로 작성된 평가메뉴얼을 활용하여 평가를 진행할 수 있다. 더불어 우수한 평가위원을 확보하고 적절한 훈련과 연수를 거쳐 현장으로부터 필요로 하는 평가가 이루어지도록 노력해야 한다. 이렇게 할 때, 인증평가에 자발적으로 참여하고 필요로 하는 평가로 변화할 수 있을 것이다.

Young Scholar Session

◆ 1분과

- 유아교사 놀이운영 실제 신념에 따른 유아 사회극 놀이의 수준차이에 관한 연구
강성숙(영동대학교 유아교육과 겸임교수)
- 유치원 실외놀이에서 신체활동게임에 참여하는 또래집단 탐구
이봉선(아주대학교 교육대학원 겸임교수)
- 예비교사를 위한 웹 기반 PBL 적용과정 탐색
권혜진(세계사이버대학 아동보육과 교수)

◆ 2분과

- 공동육아에 관한 논의를 통해 본 유아교육에 대한 다양한 목소리
이현진(숭의여자대학 유아교육과 강사)
- 영아 사회화 과정에서의 어머니 역할에 대한 문화 기술적 연구
권경숙(성신여자대학교 유아교육과 강사)
- 미국 단기 체류 부모님들의 유아언어교육에 대한 인식 및 교육방법 분석
정가운(이화여자대학교 유아교육과 강사)

유아 교사의 놀이 운영 실제 신념에 따른 유아 사회극 놀이 수준 차이에 관한 연구

강 성 숙 (영동대학교 유아교육과 겸임교수)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

전문가로서의 유아교사는 개념의 토대가 되는 철학적 신념체계를 명확히 지니고 이를 교수활동에 효과적으로 적용하려는 분명한 인식이 필요하다. 교사의 놀이 운영실제에 관한 명확한 생각은 사고를 결정하고 그 사고는 행동으로 옮겨지기 때문에 교사의 신념은 더욱 효과적인 지도 방향과 교수 전략, 문제해결을 가능하게 해 주며, 교사로 하여금 정보를 수집하고 의사 결정하며 반성적으로 사고하도록 이끌어 놀이 교육의 질 향상에 큰 영향(신은수, 신은수 1991, 2000, 2002; 강숙현, 2000; 박현경, 2004; 권창길, 1997)을 준다.

그러나 교사가 교육환경을 적합하게 구성, 운영하여 학습자의 학습효과를 최대화하기 위한 교실운영(classroom management)에 대한 연구는 부족한 실정이며, 교사가 놀이를 효율적으로 운영하기 위해 갖는 놀이 운영 실제 신념이 유아의 놀이 발달 수준에 영향이 있는지는 밝히지 못하고 있다.

따라서 본 연구의 목적은 놀이관찰에 근거한 연구로 교사의 놀이 운영 실제 신념과 유아의 사회극 놀이의 수준의 차이를 도출하여 교수·학습 방법으로서의 놀이, 발달평가로서의 놀이를 실생활과 의미 있는 놀이 중심 교육을 통합적으로 실현해 가는 개정교육과정 운영에 부응하며, 현장실제를 위한 실천적 지식을 내포하는 교수행동으로 유아 교사의 놀이 운영 실제 신념을 향상 시킬 수 있는 직전교육과 현직교사교육 및 장학 프로그램개발에 기초자료로 제공 하는데 목적이 있다.

이상의 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

1) 유아교사의 놀이 운영 실제 신념에 따라 유아의 사회극놀이(역할의 가작, 사물의 가작, 행동/상황의 가작, 역할놀이 지속성, 상호작용, 언어적 의사소통)의 수준에 차이가 있을 것인가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 연구대상은 교사의 놀이 운영 실제 신념의 상위집단 교사 3명과 하위 집단 교사 3명의 학급 만 4세 유아 120명을 배정하여 사회극놀이 수준을 검증하였다.

2. 연구도구

교사의 놀이 운영실제에 대한 신념 측정 도구는 Martin, Yin과 Baldwin(1998)의 초 중 등 교사의 교실 운영에 대한 태도와 신념을 측정하기 위해 개발한 연구도구의 문항을 분석한 후 유치원 놀이 상황과 관련되는 문항으로 (신은수, 유영의, 박현경, 2004)개발한 것과 유아의 사회극놀이 수준을 측정하기 위하여, Smilansky(1968)의 사회극놀이 척도를 기초로 하여 Smilansky와 Shefatya(1990)가 개발한 사회극놀이 수준 평정 척도(SPRS: Sociodramatic Play Rating Shefatya(1990)를 송정(2007)이 사용한 척도를 본 연구에서 수정 보완 사용하였다.

3. 연구절차

본 연구는 예비연구, 검사자 훈련 본 연구 순으로 한 유아 당 역할 영역에서 5분씩 12회의 총 60분을 관찰, 영상촬영과 관찰기록노트의 내용을 15초 관찰 간격으로 각 수준별 빈도에 의한 빈도점수(범주 기준을 근거)를 산출하여, 사회극놀이 수준 6개의 하위범주 당 정해진 기준을 근거로 하여 최하 0점에서부터 최고 3점으로 평정 계산하여 하위총점 0점~36점이 되며, 사회극놀이 수준의 216점(72점x3회=216점)총점산출 분석하였다. 교사들의 놀이에 대한 놀이 운영실제 신념 수준에 따른 사회극 놀이 수준의 차이를 규명하기 위해 t-test를 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

유아 교사의 놀이 운영 실제 신념에 따른 유아 사회극 놀이의 수준의 하위요인(역할의 가작, 사물의 가작, 행동 및 상황가작, 상호작용, 언어적 의사소통) 중 역할놀이 지속성을 제외한 나머지 5개 하위요인의 수준이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

Ⅳ. 논의 및 제언

본 연구는 교사의 놀이 운영 실제 신념이 실제 놀이학습(사회극놀이 발달의 수준)에 따라 차이가 있는지를 분석하여 유아 교사의 놀이 운영실제 신념을 높일 수 있는 예비교사교육과 현직교사교육의 기초자료로 제공하는데 목적이 있다. 연구결과에 따라 논의하면 다음과 같다.

첫 번째, 유아교사의 놀이 운영 실제 신념에 따라 유아의 사회극놀이 수준은 사회극놀이 수준의 하위요인(역할, 사물가작, 행동 및 상황가작, 상호작용, 언어적 의사소통) 중 역할놀이 지속성을 제외한 나머지 5개 하위요인의 수준이 차이가 있는 것으로 나타났다. 교사의 놀이 운영 실제 신념의 놀이자료 및 환경을 구성하는 놀이 운영실제와 놀이의 주도자인 학습자로서 유아에 대한 교사 교수 운영 실제 신념을 높게 가진 교사들의 유아들이 사회극놀이 수준의 하위요인(역할, 사물가작, 행동 및 상황가작, 상호작용, 언어적 의사소통)수준이 높게 나타난 반면 교사의 놀이 운영 실제 신념이 낮은 교사는 유아들이 사회극놀이 수준의 하위요인(역할, 사물가작, 행동 및 상황가작, 상호작용, 언어적 의사소통)수준이 낮게 나타났다.

따라서 교사의 놀이에 대한 놀이 운영 실제 신념이 높을수록 교사가 자신의 교수행동에 긍정적인 놀이자료 및 환경을 구성하는 놀이 운영실제와 놀이의 주도자인 학습자로서 유아에 대한 교사 교수운영 실재를 가지고 사용함을 알 수 있다. 반면에 교사가 놀이를 효율적으로 운영하기 위해 갖는 교사의 놀이 운영실제 신념이 낮은 교사가 자신의 교수 행동 즉 사회극놀이 수준의 하위요인의 결과에 낮게 반영되었음을 알 수 있다.

김수영(1992)과 김숙자, 최기영(1994)은 유치원 교사의 신념의 유형에 따라 실제 교수행위에 차이를 나타내지 않았다고 일치하지 않으며, 강숙현(2000)은 교사의 신념과 교

육실제의 질적 수준과의 관계 연구 결과 DAP에 대한 이미 가지고 있던 교육신념과 교사의 자기평가 결과 나타난 교육실제의 질적 수준 간에 유의한 정적 상관이 있었으며, 이미 가지고 있던 교육 신념과 DAP 경험이후 나타난 프로그램 관찰 평가 결과 간에 정적 상관이 나타난 연구결과는 본 연구결과와 같은 맥락으로 볼 수 있겠고, 권창길(1997)도 유치원교사의 교육적 신념에 따라 유아발달 수준(운동기능발달, 지각발달, 언어발달, 창의성, 수, 과학, 사회성, 정서발달)에는 긍정적 효과와 유치원 교사의 교수실제 유형에 따라 유아의 발달 수준에 유의 있는 차이가 있는 것으로 나타낸 연구결과도 같은 맥락으로 본 연구결과와 일치한다.

놀이 운영 실제 신념과 사회극놀이수준의 차이에서 지속성은 유의하지 않았다. 이 결과는 Smilansky(1986)는 유아들은 적어도 5분 정도의 놀이 이야기를 지속시킬 수 있으며, 유치원 유아는 적어도 10분 정도 놀이 이야기를 지속하여 진행 시킬 수 있다고 하는 것을 지지한다고 할 수 있겠다.

본 연구에서 밝혀진 결과에 의하여 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 교사의 놀이에 대한 놀이자료 및 환경을 구성하는 놀이 운영실제와 놀이의 주도자인 학습자로서 유아에 대한 교사 교수 운영 실제 신념이 유아의 사회극 놀이 발달의 능력을 향상시킬 수 있는 교육적 요인임을 시사한다고 볼 수 있다. 그러므로 후속연구로 유아의 사회극 놀이 수준능력뿐만 아니라 신체적, 정서적, 언어적, 수, 과학 능력 등을 살펴보고 놀이에 대한 놀이 운영 실제 신념이 놀이 발달에 미치는 효과를 밝혀 개별유아의 잠재력이 최대한 발현될 수 있도록 놀이 중심 교육과정 요인으로서의 교육적 가치를 밝혀볼 필요가 있다.

둘째, 교사의 놀이 운영 실제 신념은 교사의 놀이실제 교수 행동에 중요한 변인으로 놀이중심 교육과정 운영을 위한 유아 교사의 놀이 운영실제 신념을 향상시킬 수 있도록 직전교육과 현직교사교육 및 장학 프로그램개발의 방안이 모색되어야 할 것이다.

유치원 실외놀이에서 신체활동게임에 참여하는 또래집단 탐구

이 봉 선 (아주대학교 교육대학원 겸임교수)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

여러 유아들이 함께 참여하는 신체활동게임은 집단게임 중 하나로, 놀이상대자들과 정해진 규칙에 따라 놀이목표를 향해 다양한 역할을 수행하고 일정한 기준에 따라 승패를 결정하는 활동이다(DeVries & Zan, 1994). 신체활동게임에 참여한 집단구성원들은 상대방에게 이기기 위해 경쟁해야 한다. 동시에 구성원들은 협동의 의미를 이해하여 자신의 능력대로 게임에 공헌해야 한다(Foster, 1984). 경쟁과 협동은 가장 일반적인 사회화 과정으로, 어떤 형태로든지 모든 집단에 존재하고 있다(Thihaut & Kelley, 1959). 신체활동게임에서는 경쟁과 협동이 가장 두드러지게 일어나는데, 이는 집단구성원간의 관계와 힘의 흐름을 이해하는 중요한 측면이 된다(강효민, 1999).

신체활동게임에 참여하는 유아들은 자신의 능력을 발휘하는 가운데 개인적 도전에 실패하여 좌절하거나 협력을 통해 성취를 경험하기도 한다. 이러한 과정에서 형성되는 것이 개인 간의 상호작용이고 인간관계이다. 즉 신체활동게임은 유아의 사회화 과정에 독특한 역할을 한다고 할 수 있다(Avedon & Sutton-Smith, 1971; Bay-Hinitz, Peterson & Quilitch, 1994).

신체활동게임의 사회화 과정에 대한 선행연구는 유아의 사회 정서 발달에 영향을 미치는 신체활동게임의 효과(고문순, 1999; 김정아, 2005; 노수자, 2002; Garaigordobil & Echebarria, 1995)를 검증하거나 문화기술적 연구방법을 통해 집단게임의 참여행동, 진행과정, 경쟁의 영향력을 밝혀내었다(권민혁, 2002; 최기영·신선희, 2003). 그러나 이들 연구는 대부분 교사주도로 이루어지는 집단게임 과정을 분석하였으므로 교사가 관여하는 의도적인 교육 상황에서는 또래집단의 실제 모습이 간과될 가능성이 있다. 또한 이들 연

구에서 나타난 결과는 표면적인 현상을 분석한 것으로, 맥락 속에서 의미를 도출하는 작업은 미흡하였다고도 볼 수 있다.

본 연구는 자발적으로 형성되는 신체활동게임 집단이 지닌 구체적이고 다양한 의미를 유아들의 입장에서 이해하고 설명하려는 것이다. 이에 본 연구에서는 실외놀이시간 동안 발생하는 신체활동게임 과정에서 5세 유아들의 집단형성과 또래관계를 심층적으로 이해하고, 또래집단 내에서의 역동성을 탐색하는 것을 목적으로 삼았다.

2. 연구문제

첫째, 신체활동게임에 참여하는 또래집단은 어떻게 형성되는가?

둘째, 신체활동게임 과정에서 나타나는 또래집단 구성원의 지위구도는 어떠한가?

셋째, 신체활동게임 과정에서 또래집단을 움직이는 힘은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구참여자

본 연구는 서울에 소재한 사립 S유치원을 연구 대상지로 선정하였다. 5세 학급은 기린 반으로, 유아 31명과 담임교사와 부담임 교사로 구성되어 있다.

2. 자료 수집

본 연구에서는 유아들이 자발적으로 형성하는 집단의 사회적 상황과 그 안에서 일어나는 사건을 조망하기 위하여 실외 놀이장에서 이루어지는 신체활동게임을 참여 관찰 하였다. 참여관찰은 예비관찰, 집중관찰, 선별관찰 등 3단계로 이루어졌다.

또한 본 연구에서는 연구대상자인 유아와 교사에게 비구조적 또는 반구조적인 면담을 실시하였고 부모에게는 전화를 이용하여 면담하였으며 연구 대상자들의 관점이나 가치를 이해하기 위해 연구 주제와 관련된 각종 문서를 참조하였다.

한편, 자료의 타당성을 높이기 위해 삼각측정법, 연구참여자에 의한 연구결과의 평가, 심층적 기술-세부적인 묘사, 참조 자료의 사용, 다른 동료 연구자들과의 토론, 자기반성

등의 작업을 실시하였다.

3. 자료 분석

본 관찰 기간 동안 유아들이 자발적으로 시도한 신체활동게임은 교사가 가르쳐 주었던 신체활동게임과 유아들이 새로 고안한 게임 등으로, 총 83건이었다. 이 중 병행놀이 7건을 제외한 76건만을 자료 분석에 포함시켰다.

Ⅲ. 연구결과

1. 신체활동게임에 참여하는 또래집단의 형성

유아들은 신체활동게임을 하기 위해 공개적 또는 개별적으로 접근하며 집단을 형성하였다. 유아의 성별에 따라 집단을 형성하는 과정은 달랐는데 여아들은 정적인 상태에서 집단을 형성하는 반면, 남아들은 동적인 상태에서 집단을 형성하였다. 두 집단을 구성해야 하는 편 게임에서는 ‘자신의 즉흥적인 욕구에 따라 팀 정하기’, ‘외형적 특성에 따라 팀 정하기’ 그리고 ‘공평성의 원칙이 적용된 팀 정하기’ 과정이 단계적으로 도출되었다. 한편, 신체활동게임 집단 형성과 관련된 요인은 방과 후의 교류, 신체운동능력, 그리고 또래들로부터의 지지율로 나타났다.

2. 신체활동게임 과정에서 나타난 또래집단 구성원의 지위구도

신체활동게임 집단구성원들은 리더(지시적 리더, 지원적 리더, 규범적 리더)와 추종자(협조적 추종자, 방관자적 추종자, 감정조절이 어려운 추종자)로 구분되었다. 이들은 일련의 지위를 보여주었으며 서로에게 영향을 미치는 존재로 작용하였다.

리더는 공통적으로 신체운동능력과 언어 표현력이 뛰어나고 적극적인 태도와 자신감을 가졌다. 이들 리더는 각각 지시적, 지원적, 규범적 역할을 수행하며 집단을 이끌어 갔다. 추종자는 리더의 권한을 인정하며 리더의 지시에 잘 따랐다. 그러나 이들은 각 리더에 대해 조금씩 상이한 반응을 보였는데, 집단구성원들은 지시적 리더에게 위압감을 느끼고 그의 지시나 명령에 무조건 복종하였으나 지원적 리더에게는 의존적인 태도를 보이고 똑

똑하고 유머러스한 행동을 선택하였다.

한편, 규범적 리더에 대해서는 상반된 반응을 보였다. 게임이 잘 진행되는 데 필요한 통제에 대해서는 규범적 리더의 권한을 인정하였으나 지나치게 반칙을 부과하여 게임의 흐름을 방해할 때에는 규범적 리더를 소외시켰다.

3. 신체활동게임 과정에서 또래집단을 움직이는 힘

신체활동게임 집단을 유지시키거나 해체시키는 데 영향을 미치는 힘으로 작용한 요인은 참여를 통한 즐거움의 공유, 술래의 권한, 규칙에 대한 자율성, 집단의 크기로 나타났다. 즉 신체활동게임에 참여한 유아들이 누구도 소외됨이 없이 공평한 기회를 가지며 게임을 즐길 수 있는 상황에서는 게임에 대한 흥미가 지속되고 집단이 유지되는 경향이 있었다.

그러나 자신의 이기심으로 술래에 집착을 하거나 자신의 마음대로 신체활동게임을 이끌어 가는 경우, 집단 구성원이 하나 둘씩 이탈하게 되고 결국 집단이 해체되는 상황에 이르게 되었다.

규칙에 대한 자율성 또한 신체활동게임 집단을 유지하는 데 필수적인 능력이었다. 유아들이 성인의 강요 없이 자발적으로 규칙을 지키고, 필요에 의해 규칙을 고안하거나 새로운 규칙 있는 게임을 개발하는 경우에는 신체활동게임 집단이 지속적으로 유지되었다.

신체활동게임 집단을 유지 혹은 해체시키는 데 무엇보다도 큰 결정 요인은 ‘집단의 크기’였다. 소수 참여자 집단은 게임 운영의 열악한 조건으로 작용한 반면, 다수 참여자 집단은 신체활동게임을 더욱 활성화시키고 응집력을 강화시키는 여건을 만들어주었다.

IV. 제 언

본 연구에서 숙고되지 않았던 몇 가지 측면을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 후속 연구에서는 유아와 관련된 다양한 변인들(유아의 기질과 성격, 신체활동게임의 경험 등 개인적 특성과 가족을 둘러싼 생태학적 변인)을 통합적으로 분석함으로써 유아들이 자발적으로 형성하는 또래집단에 대한 총체적인 이해를 도모할 수 있으리라 기대해 본다. 둘째, 단 기간 동안 나타나는 또래집단의 지위 구도를 분석하였으나 종단적 연구를 통해 안정성 여부를 분석하는 것은 유아의 사회적 관계를 이해하는

데 의미가 있을 것이다. 셋째, 본 연구는 교사의 개입이 최소화된 상황에서 이루어진 것이다. 신체활동게임 과정에서 나타나는 교사 개입에 대해 경험적으로 연구함으로써 유아의 신체활동게임에 기여하는 효율적인 교사의 역할을 제시할 수 있으리라 생각한다.

참 고 문 헌

- 강효민(1999). 스포츠 집단에서의 사회적 상호작용 : 경쟁/협동과 집단내 매력의 패턴 분석. 한국스포츠사회학회지, 11, 63-78.
- 권민혁(2002). 또래 신체활동 게임에서의 권력관계. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 최기영, 신선희(2003). 협동적 집단게임을 통한 유아의 사회화 과정에 대한 문화기술적 연구. 유아교육연구, 23(2), 197-221.
- Avedon, E., & Sutton-Smith, B.(1971). *The study of game*. New York: Wiley.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F., & Quilitch, H. R.(1994). Cooperative game: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-466.
- DeVries, R., & Zan, B.(1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Garaigordobil, M., & Echebarria, A.(1995). Assessment of peer-helping games program on children's development. *Journal of Reseach in Childhood Education*, 10(1), 63-69.
- Thihaut, J. & Kelley, H. H.(1959). *The social psychology of group*. New York: Wiley.

예비교사를 위한 웹 기반 PBL 적용과정 탐색

: 유아 안전사고 사례를 중심으로

권 혜 진 (세계사이버대학 아동보육과 교수)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 교육 분야에서는 정보를 전달하고 상호 의사소통 할 수 있는 웹의 잠재력을 활용하려는 시도가 활발히 진행되고 있다. 인터넷, 웹기반 교육(WBI :Web-based Instruction)은 초기에는 주로 다수의 학습자에게 지식이나 정보를 전달하였지만 최근에는 지식의 전달 수준에서 벗어나 학습자 스스로 지식을 구성하는 과정을 어떻게 구현할 수 있는지에 대하여 연구하기 시작하였다. 교육에 있어서 학습자 중심의 패러다임으로의 변화는 교육과정의 변화, 새로운 교수 전략, 수업 모형, 교육방법 개발 분야에서 특히 활발하다(강인애, 1998; Levin, 2001; Torp & Sage, 2002). 이는 웹 기반 교육도 ‘교수자 중심 교육’에서 ‘학습자 중심 교육’으로 전환(이돈희, 2000; 허운나, 1997)되고 있음을 의미한다. 이러한 학습자 중심 방법들은 근본적으로 구성주의적 인식론과 맥을 같이 한다. 즉, 지식은 여러 단편들의 모음이 아니라, 여러 개념이 서로 얹혀 있어 복잡하며(강인애, 2003) 학습주체 개인이 이를 이해하고 의미를 갖게 되기까지는 고민하고 탐구하며 반추하는 작업(Kolb, 1984)이 필요하다는 것이다.

구성주의에서 가장 중시하는 핵심 주제는 ‘학습이란 역동적이고 적극적인 과정’이라는 것이다. 구성주의적 관점에서 보면 학습이란 학습자의 경험과 지식, 사회적 맥락, 그리고 해결해야 할 문제 등 학습 과정에서의 다양한 변인들이 복잡하게 상호작용하는 현상으로 규정할 수 있다(조일현, 2001).

구성주의 학습 과정에서는 개별성과 상호성을 바탕으로 우수한 문제를 제공하여 최적의 학습이 일어날 수 있게 하는 것을 중요시하였다. 우수한 ‘문제 상황’은 학습을 일어나

게 하는 동인이자 학습의 조직자가 되며(Dewey, 1938), 지식의 구성을 위해 반드시 필요한 탐구력과 반성적 사고를 자극한다.

구성주의 원리에 입각한 문제중심학습(Problem-based Learning, 이하 PBL)은 실제 현장의 문제를 중심으로 학습이 진행되며, 학습자들의 자율적 탐구와 협동학습이 중시되는 학습 형태로서(강인애, 1997) 새로운 변화 추세인 학습자 중심 교육을 위한 교사교육 패러다임에 부합되는 것으로 학교 현장에서의 요구가 교사교육에 반영(이돈희, 2000)된 것이다. 특히 웹을 기반으로 하는 PBL교수모형은 ‘정보화 시대’라는 배경 속에서 학습자의 탐구력을 유도하는 문제중심학습을 통하여 학습자 중심 탐구과정을 제공한다는 점에서 관심의 대상이 되고 있다.

이러한 관점에서 본 연구는 예비유아교사에게 웹기반 문제중심학습을 적용해 보고자 한다. 전문직으로서 유아교사들에게 요구되는 능력은 매우 다양한데 그 중에서 유아교사는 직전교육에서 각 교과를 통해 학습한 다양한 지식과 정보를 유아교육 현장에서 다양한 상황에 적용할 수 있는 통합적 응용력을 필요로 하게 되었다. 통합적 응용력은 유아교사가 자신이 지니고 있는 경험과 지식에 견주어 비교, 검토해 보고 잘 적용되지 않은 부분에 대하여는 지속적으로 탐구해 보는 태도 및 사고를 갖게 한다. 이는 예비교사 양성과정에서도 중요시되어야 하는 사항이다.

유아교육기관에서 발생하는 영·유아 안전사고는 유사한 유형과 내용일지라도 유아교육현장의 다양한 상황만큼이나 다양한 원인에 의해서 발생되고 있어 교사가 현장에서 사고의 원인 등을 해석하고 대처해야 한다. 이를 위해서는 임상적 사고 절차와 비판적 사고의 함양이 필수적이라고 할 수 있다. 특히 실제적인 문제를 중심으로 과학적이고 논리적인 절차로 상황을 예측, 분석, 검토, 추론하는 과정을 특징으로 하는 PBL 교수 모형은 학습자의 반성적 사고를 자극하여 실천적 지식을 함양할 수 있는 방법이다.

이에 본 연구는 유아 안전사고 사례를 중심으로 웹 기반 PBL을 구성, 적용하여 웹 기반 PBL에의 예비교사와 촉진자의 참여 양상과 예비교사의 유아 안전사고에 관한 인식의 변화 과정을 살펴보고자 한다. 이로써, 적절성과 긴급성을 요하는 유아 안전사고 상황에서 예비교사의 실제적이고 적극적인 사고 대처능력과 예방 기술, 사고 예방을 위한 의사소통 기술 등 안전에 대한 실천적 지식과 반성적 사고능력을 갖추게 할 수 있는지에 대한 가능성과 적절성을 탐색해 보고자 한다.

2. 연구 문제

1. 유아 안전사고 사례를 중심으로 구성된 웹 기반 PBL에의 예비교사와 촉진자의 참여 양상은 어떠한가?
2. 유아 안전사고 사례를 중심으로 구성된 웹 기반 PBL에 의한 예비교사의 안전사고에 관한 인식의 변화 과정은 어떠한가?

II. 연구방법 및 절차

1. 웹 기반 PBL 모듈 개발을 위한 준비

1) 모듈 구성을 위한 준비

PBL 모듈 개발을 위한 준비 단계에서는 PBL 모형, 온라인 교육, 웹 기반 PBL 모듈에 관련된 국내·외 문헌 고찰을 통하여 PBL 효과 및 제 변인들, 온라인 교육에서의 학습자의 특성 등을 살펴보고 이로써 본 연구의 필요성을 구체화 하였다. 특히 의학, 간호학, 경영학, 교육학, 기업 교육 등에서 활발하게 사용하고 있는 PBL 구조 및 방법을 예비 유아교사들을 대상으로 적용할 때의 PBL 구조와 모형, 웹 기반 PBL 적용 시 고려해야 될 사항, PBL의 성공을 위한 전략 등에 대한 시사점을 도출하였다.

2) 1차 모듈안 구성 및 1차 적용

예비교사를 위한 PBL 학습 주제의 요구도를 조사하기 위하여 교육 경력 1년 미만의 초임교사 10명을 대상으로 총 4회의 면접을 실시하여 ‘이야기 나누기 교수 학습 전략’을 1차 웹 기반 PBL 학습 주제로 선정하였다. 1차 모듈안은 PBL을 수업 환경의 한 모형으로서 정규 수업 시간 외에 심화과정으로 진행되며, 소수의 강좌에 적합한 모듈을 구성하였다. PBL 기간은 총 15주, 한 학기에 걸쳐 준비 및 도입, 문제 수행과정, 종결의 3과정으로 진행되도록 구성하였다. 1차 구성된 PBL 모듈의 적절성을 알아보기 위하여 웹 커뮤니티(<http://cafe.daum.net/webpbl>)를 개설하고 연구에 참여하는 촉진자, 활동 도우미, 예비교사들만이 이용할 수 있도록 하였다. 학습 메뉴는 학습 목표, PBL 안내, 조별 구성원, 조별 학습실, 자료실, Q & A, 썸터, 사진 자료실로 구성되었다.

3) 예비교사의 반응 분석 및 1차 모듈안 수정

1차 웹 기반 PBL 모듈안은 2006년 6월 한 달 동안 D대학 유아교육과 1학년 10명, K대학 아동보육과 1학년 10명으로 총 20명의 예비교사를 대상으로 2개의 ‘문제’를 사용하여 ‘1차 PBL 모듈안의 일부를 진행하였다. 1차 모듈안 적용 결과 예비교사에게 이야기 나누기 하습주제가 실질적이고 명확치 않았으며, 웹 기반 교육에 대한 이해가 낮아 온라인 수업 경험을 가지고 있는 예비교사를 선정하는 일이 적절하고 PBL 학습 문제는 그 주제와 내용에 따라 개발된 문제를 사용하거나 재구성하는 것이 더 적절하다는 수정 방향을 근거로 본 연구에서 사용될 웹 기반 PBL 모듈이 구성되었다.

2. 예비교사를 위한 웹 기반 PBL 모듈 구성 및 적용

예비교사를 위한 웹 기반 PBL 모듈은 1차 모듈안을 근거로 준비 및 도입, 문제 수행과정, 종결의 3과정으로 구성되고 진행되었다. 웹 기반 PBL 모듈은 유아교육과 교수 2명과 현재 원격강좌에서 튜터로 활동하고 있는 교육학 전공 박사과정생 1명, 원격교육 교수 설계자 1명과의 협의 과정을 통해 모듈 구성 내용과 절차의 타당성을 검토하였다. 사용된 웹 커뮤니티 주소는 <http://cafe.empas.com//wccPBLclub> 이며 html 기반으로 하여 “JavaScript”를 script language로 하고 전체 사용 용량은 161.90 MB이다. 학습 메뉴는 공지사항, 수업 목표, 조별 공부방, 과제 제출방, Q & A, 자료 창고, 사진첩, 쉼터로 구성되었다. 학습 과정은 정규 수업 시간 이외에 세미나 형태로 총 15주 동안 운영되었다.

1) 연구 참여자

본 연구에서는 2006년 9월부터 12월 15주에 걸쳐 한 학기동안 S사이버대학 1학년 아동보육과 재학생 50명이 참여하였다. 또한 학습 과정을 조력하고 원활한 진행을 위하여 연구자를 포함한 촉진자 2인과 학습 도우미 1인이 참여하였다.

2) 기 간

2006년 9월 4주부터 본 예비교사의 문제 수행과정이 진행되었다. 한 학기 동안 6개의 유아 안전사고의 각 유형에 따라 조별로 상이한 11개의 문제를 수행하였다. 또한, 예비교

사의 학습을 내면화시키고 인지적 확장을 도모하기 위하여 유사 사례를 통한 체크포인트 과정을 가졌다. 체크포인트는 문제수행 4주차, 8주차, 11주차에 해당되는 것으로 각각 10월 3주, 11월 3주, 12월 2주에 실시되었다.

3) 학습 문제 : 유아 안전사고 사례

2004년~2005년 2년간 한국소비자보호원 CISS로 수집된 ‘14세 이하 어린이 안전사고 분석’과 한국산업안전관리공단(2006)에서 ‘어린이 안전사고 5대 유형’ 사례 중에서 영유아 안전사고의 ‘5개 유형’과 ‘기타 유형’으로 범주화 하여 총 150개의 안전사고 사례를 추출하고 각색하였다. 문제 및 과제 수행 과정은 문제제시, 문제해결, 문제해결안제시, 평가 및 정리의 과정으로 진행되었다. 문제해결과정에서는 학습 목표 설정, 교수-학습 과정, 토론, 학습 지원, 문제 해결안 작성, 평가가 포함되었다.

3. 자료 수집 및 분석

학습 과정에서 조별 및 개인 보고서, 반성적 저널, 조별 동료 평가 보고서, 토론 내용 출력본, 자료 목록 및 방문 목록, 면담자료, 통신자료, 연구자 노트, 협의노트, 진행 일정표 등의 자료를 수집하고 수집된 자료의 내용 분석을 실시하였다. 자료 수집 및 분석과정에서 자료 분석의 타당성과 객관성을 확보하기 위하여 분류, 분석된 내용의 원 자료를 검색하여 예비교사가 올린 제목, 전 후의 글, 동료의 댓글을 재확인하였다. 또한, 연구중반과 연구 종료 시점에서 예비교사에게 범주화된 제목과 사례 그리고 해석을 검토하게 하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 웹 기반 PBL에의 예비교사와 촉진자의 참여 양상

예비교사는 PBL이라는 학습 방법에 대한 두려움에서 기대감으로의 변화를 나타내었다. 예비교사는 학습 초기에 PBL 학습에서 정답이 없고 문제에 대한 해석이 다양하여 지금까지의 익숙한 학습 방법과의 차이에서 오는 두려움과 당황을 나타내었다. 점차 예비

교사는 현실적인 문제를 중심으로 자유로운 학습 분위기에서의 토론을 통한 지식과 정보의 공유, 웹을 통한 신속하고 다양한 학습 자료 수집 등을 경험하면서 학습 의욕과 기대감을 나타내었다. 뿐만 아니라 예비교사는 안전지식을 실천하고 무엇이든 새롭게 보려는 시도, 생각하는 습관을 형성하면서 반성적 사고를 통한 시각의 변화를 나타내었다. 반면 집중적 탐구 과정에서의 학습 시간의 부담, 동료와의 과다 경쟁이 예비교사의 학습과정에서의 즐거움과 몰입을 주저하게 만드는 요인이 되기도 하였다.

촉진자는 웹 기반 PBL에서의 예비교사의 참여와 원활한 학습을 위한 촉진, 조력 활동을 위하여 학습 증대하였다. 또한, 학습 과정에서 나타나는 예비교사의 긴장과 갈등의 기류를 감지하고 학습자간의 갈등을 조정하였다. 더불어 예비교사의 문제 수행 과정에서 직접적인 정답을 제시하거나 예비교사의 수행 결과에 대하여 순위와 서열을 매기는 일을 지양함으로써 동료 학습자로서 참여하였다.

2. 웹 기반 PBL에 의한 예비교사의 안전사고에 관한 인식의 변화 과정

학습 초기 예비교사는 유아 안전사고의 주된 원인이 영유아의 발달적 특성에 기인한 것으로 인식하였고 이러한 유아의 발달적 특성으로 인하여 안전사고를 예방하는 것이 어렵다는 인식을 보였다. 점차 예비교사는 단순히 유아가 부족하고 미완성된 존재라는 인식에서 교사는 유아 발달 상태와 특징을 이해하는 것이 필요하다는 것을 인식하였다.

유아 안전사고 예방의 환경적 측면에서 예비교사는 사고를 유발한 요인을 제거하는 것으로 부분적인 예방책을 인식하는 것에서 점차 안전사고 예방을 위하여 구체적이고 통합적인 환경 조성을 인식하는 모습을 나타내었다.

교육적 측면에서 예비교사는 안전교육의 대상을 영·유아, 부모, 교사, 유아교육 종사자로 확대하고 교육시간 전반에 걸쳐 교사의 역할을 중심으로 통합적인 예방책을 모색하는 모습은 나타내었다.

유아 안전사고 처치에 대하여 예비교사는 막연하게 알고 있던 처치 지식을 전문적 처치에 근거하여 수정하고 정교화 하는 모습을 나타내었다. 또한 예비교사는 다양한 사고 상황을 인식하고 상황에 맞는 적절한 처치를 실시해야 한다는 인식을 나타내었다. 교사 책임 측면에서 예비교사는 응급처치의 중요성, 응급처치의 책임, 응급상황에서의 적절한 판단을 인식하였다. 아울러 예비교사는 안전사고 발생 이후 법적 책임 소재에 대한 인식을 나타내었다.

IV. 제 언

후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 예비교사에게 웹 기반 PBL을 적용하였으므로 차후 초임교사, 경력교사를 대상으로 하는 웹 기반 PBL 모듈 개발 및 적용이 필요하다. 그리고 교육 경력에 따라 개발되는 웹 기반 PBL 모듈은 연계적인 내용과 방법이 필요하다. 둘째, 웹 기반 PBL에서 교육적 효과를 위하여 촉진자의 역할이 필수적이라 할 수 있다. 이에 따라 향후, 웹 기반 PBL에서의 촉진자 훈련 프로그램 개발 및 적용에 관한 후속 연구가 필요함을 제안할 수 있다. 셋째, 본 연구는 영·유아 안전사고 사례를 중심으로 구성된 웹 기반 PBL을 적용하였다. 향후 안전교육 뿐만 아니라 예비교사에게 웹 기반 PBL 적용을 하기 위한 다양한 과목 개발이 이루어질 것을 기대한다. 넷째, 본 연구에서 웹 기반 PBL에의 예비교사의 참여 양상을 통해 학습자-학습자 상호작용, 학습자-학습자원과의 상호작용, 학습자-촉진자와의 상호작용을 나타내었다. 향후 웹 기반 PBL에 의한 협력적 상호작용의 유형을 살펴보는 연구가 이루어질 것을 기대한다.

참 고 문 헌

- 강인애(1997). 왜 구성주의인가? 정보화 시대와 학습자 중심의 교육환경. 서울: 문음사.
- _____(1998). PBL과 '성찰 저널(reflective journal)':'삼성전자의 변화 유도형 리더십 개발을 위한 조직 리더 과정'사례. 산업교육연구, 11(4), 3-28.
- 강인애 편(2003). PBL의 이론과 실제. 서울: 문음사.
- 소비자안전센터리콜제도조(2006). 2006년 어린이 안전사고 유형별 실태조사.
- 이돈희(2000). 21세기의 교사상과 교직. 한국교사교육, 17(1), 1-18.
- 조일현(2001). 구성주의: 원격교육 설계를 위한 새로운 관점. 인력개발연구, 3(1), 31-51.
- 한국산업안전관리공단(2003). 학교 안전교육 실태 분석을 통한 안전교육 개선 방향.
- _____(2006). 학교 안전사고 사례집 中 보육시설, 유치원 편.
- 허운나(1997). 정보화 교육과 새로운 교육 패러다임. 교육정보연구, 27, 42-56.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Eaglewood, NJ: Prentice Hall.
- Levin, B. B. (2001). *Energizing teacher education and professional development with problem based learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problem as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*(2nd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

공동육아에 관한 논의를 통해 본 유아교육에 대한 다양한 목소리들

이 현 진 (숭의여자대학 유아교육과 강사)

I. 들어가는 말

한 사회가 다음 세대를 미래의 “이상적인 시민”으로 어떻게 키우고 교육하는가 하는 것은 학부모, 교육자, 그리고 교사들이 직면하게 되는 가장 큰 고민 중의 하나일 것이다. 이 문제는 또한 ‘이상적인 사회는 어떤 모습인가?’ ‘바람직한 시민이 된다는 것은 무엇인가?’ ‘무엇이 유아들에게 교육적이고 유익한 것인가?’ 와 같은 기본적인 질문들과 연결된다. 또한 이에 대한 대답은 시대와 문화마다 달라질 것이다. 일반적으로 유아교육/보육기관들은 유아들과 학부모들 이런 질문들에 직면하게 하는 첫 번째 교육기관이 될 것이다.

한국의 유아교육은 그 역사가 20세기 초부터 시작하여, 지금까지 이르는 긴 역사를 가지고 오늘날까지 이어져 오고 있다. 그럼에도 불구하고 공동육아 라는 또 다른 유형의 어린이집의 등장은 한국 사회 내에서 유아교육/보육에 대한 다른 욕구가 생겨나고 있으며, 부모들이 유아들을 교육하는 방식에 있어서 어떤 변화가 있음을 암시하고 있는지도 모른다. 1994년에 첫 번째 공동육아 어린이집이 설립된 이후 지금까지 전국에 걸쳐 22개의 방과 후 학교 프로그램과 59개의 어린이집으로 그 수가 증가되었다(정병호, 2006).

Swadener(2000)는 유아의 양육 방식은 한 사회의 사회적, 문화적 현상들을 직접적 또는 간접적으로 반영한다고 하였다. 따라서 양육방식은 한 사회의 사회적, 경제적 변화를 평가하는데 의미 있는 지표가 될 수 있다고 주장하였다. 이와 같은 맥락에서, 새롭게 등장하고 있는 공동육아 어린이집에 관한 연구는 유아기와 유아교육에 대한 한국사회의 변화된 생각들과 새로운 요구들을 비춰볼 수 있는 기회가 될 것이다.

그동안 공동육아에 관해 몇몇 연구들이 있었으나(김명화 2005; 김미애 2005; 김순옥 · 류경희 2000; 류경희 2000; 이부미 2006; 이부미 2001; 한송이 1998) 대부분의 연구들이 연구자들의 관점을 통해서만 소개되고 해석되거나 또는 공동육아 어린이집이나 구성원들 이외의 외부의 목소리를 연구에 포함시키는 노력이 적었다. 그래서 공동육아 어린이집의

교육철학과 생활에 관한 다양한 목소리를 반영하지 못하였다.

이 연구에서 연구자는 공동육아 내부 참여자들과 외부 참여자들의 참여를 통하여, 공동육아 어린이집의 교육철학과 생활에 관하여 다양한 목소리들을 끌어내고자 하였다. 이 연구에 참여한 공동육아 구성원들(내부참여자들)은 공동육아 관련 행정가들과 전문가, 교사, 그리고 학부모들이며, 외부 참여자들은 일반 유치원과 어린이집의 행정가, 전문가, 교사, 그리고 학부모들로 구성되었다. 양쪽 참여자들은 공동육아 어린이집의 “일상적인 하루”를 촬영한 비디오를 보고나서, 질문을 하고 의견들을 표현하였고, 그 내용들은 연구자를 통해 상대방참여자들에게 전달되었고, 답변과 해석을 전해 듣는 과정을 거쳤다.

Tobin(1989)은 그의 동료들과 함께 한 연구에서, 민족지적 해석(ethnographic judgment)은 묘사되는(being described) 문화와 그 묘사를 하는(doing the describe) 문화들 간의 서로 뒤얹혀진 투영이라고 하였다. 다시 말해서, 연구 대상이 되는 문화나 그 문화를 묘사하고 연구하는 문화 모두 각자의 질문들과 표현들을 통해 내포된 메시지들을 드러내고, 그 메시지들로부터 어떤 의미들을 읽어낼 수 있다고 하였다. 묘사되는 그룹으로서의 공동육아 프로그램의 내부 참여자들과 묘사하는 그룹으로서의 외부 참여자들 모두 그들의 질문과 반응 속에 유아를 위한 교육에 관한 자신들의 신념과 가정들을 내포하고 있다. 비디오 내용에 관한 외부참여자들의 질문은 그들 자신들의 사회적 위치와, 사고방식, 태도, 관점들을 내포하기 때문에 그 질문들 자체가 어떤 답을 전제로 하고 있는 경우가 많다.

이와 같은 맥락에서, 이 연구의 목적은 단순히 공동육아라는 새로운 유형의 어린이집에 관한 연구이기만 한 것이 아니라, 외부 참여자들의 공동육아 어린이집에 관한 해석과 질문들에 투영된 메시지들을 통해서 공동육아 어린이집을 바라보는 다양한 시선들에 대한 것이기도 하다.

구체적인 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 공동육아 프로그램의 교사, 행정가, 그리고 학부모들은 공동육아 어린이집의 교육의 실제와 교육적 의미를 어떻게 해석하는가?
- 2) 일반 유아교육기관의 교사, 행정가, 학부모들이 공동육아 프로그램에 대해서 갖는 이미지와 해석은 내부 참여자들의 해석과 어떻게 다른가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구방법과 절차

이 연구에서는 비디오를 매개로 하는 포커스 그룹 인터뷰(Video-cued focus group interview)(Tobin, Wu, & Davidson, 1989)가 방법론으로 사용되었다. 수도권 지역의 한 공동육아 어린이집에서 촬영된 30분 분량의 비디오를 연구 참여자들이 시청하고 나서, 포커스 그룹 인터뷰에서 시청한 비디오에 대한 논의가 이루어졌다. 외부 참여자들의 질문과 의견을 포함한 반응들은 연구자에 의해 내부 참여자들에게 전달되었고, 내부 참여자들은 그 질문들에 답하고, 외부 참여자들의 의견에 대해 자신들의 의견들을 설명하였다. 비디오테이프 속의 구체적인 에피소드들에 관해 논의하는 과정에서, 참여자들은 자신들의 교육 철학과, 관점, 의견들을 드러내게 된다.

이 연구에서 비디오테이프 내용 자체는 단지 참여자들로부터 대화를 끌어내기 위한 도구이며, 비디오 관람 후 참여자들의 대화가 이 연구의 주요 분석 데이터이다.

비디오테이프는 유아들의 어린이집 도착부터 귀가할 때까지 자유놀이, 나들이, 간식, 식사, 낮잠, 바깥놀이 등과 같은 공동육아 어린이집에서의 "일상적인 하루"를 담고 있다. 구체적인 과정은 다음과 같다.

- 1) 공동육아 어린이집에서 촬영하기.
- 2) 30분 분량으로 필름 편집하기.
- 3) 촬영된 비디오테이프 내용의 "일상성"을 확보하기 위해, 어린이집 교사들에게 비디오테이프 내용이 그들의 관점에서 "공동육아 어린이집에서의 전형적인 하루"로 보이는지 또는 어떤 점에서 그렇지 않은지에 대해 논의하기.
- 4) 3)의 단계에서 나온 교사들의 의견에 따라 비디오테이프 내용을 재편집하기.
- 5) 촬영된 공동육아 어린이집의 "전형성(typicality)"을 확인하기 위해, 다른 지역 공동육아 어린이집 교사들과 공동육아 관련 행정가들, 전문가 그룹에게 보여주고 의견듣기.
- 6) 최종 편집된 비디오테이프를 연구 참여자들에게 그룹별로 보여주고 논의하기.

2. 자료 분석

데이터는 내용분석(content analysis) 방법으로 분석되었고, 참여자들의 토의와 질의

중에 자주 떠올랐던 주제별로 분류되고 분석되었다. 이후, 심화되고 확장된 해석을 위해, 담론들이 형성되고 유통되는 더 큰 맥락 속에서 초기분석 내용을 해석하려 시도하였다. 이를 위해서, Bakhtin 이론과, Foucault의 관점, 재개념주의 연구들이 이론적 틀로 사용되었다.

Bakhtin은 언설들(utterance)의 의미는 항상 맥락적 이라고 하였다(Tobin, 2000). 언설들의 의미가 이해되기 위해서는 그것이 말하여지고 들려지는 사회적 맥락이 이해되어야 한다는 것이다. 그 사회적 맥락은 화자의 정체성, 대화의 환경, 화자가 참조하는 내용과 경험들 그리고 그 사회맥락에서 직접적으로 말하지 않아도 이미 이해되고 받아들여지고 있는 암시 같은 것들을 포함한다. 이런 관점은 연구 참여자들의 언설들과 표현들을 이면에, 직접적으로 표현되지는 않지만 당연한 것으로 받아들여지는 암묵적인 메시지들을 좀 더 깊게 이해하도록 하는데 도움이 된다. 또한, Bakhtin은 사회의 문제, 갈등과 긴장은 그 사회의 개인들이 갖는 느낌과 표현들 속에서 투영된다고 하였다(Tobin, 2000). 즉, 개인들이 느끼고, 표현하는 것들은 그 개인들이 속해 있는 공동체나 사회 속에서 떠돌고 있는 우려, 긴장, 그리고 담론들을 되비추는 것이라고 보았다. 따라서 연구 참여자들의 발언과 느낌들을 그들이 속해 있는 더 큰 사회적 맥락과 연결 지음으로써 더 잘 이해할 수 있게 한다.

Foucault는 가치와 지식의 체제를 상징하는 담론은 어떤 특정 시기와 장소에서 형성된다고 보았다. 따라서 어떤 담론도 가치판단이나 이데올로기로부터 자유로울 수 없다고 하였다. 그러므로 모든 지식들은 상황적이고, 지역적이고, 부분적이기 때문에 예외 없이 보편적으로 적용될 수는 없다(Foucault, 1980). 이러한 그의 관점은 주로 발달심리학에 근거한 담론이 주류의 신념체제로 논의되던 한국 유아교육에서 당연한 것으로 받아들여지던 것들에 대해 의문을 가지거나 상대화할 수 있는 통찰을 제공하였다. 뿐만 아니라, 이 관점을 통해서, 한국 유아교육에 관한 논의에서 제외되거나 소외되는 경향이 있는 공동육아 프로그램에 대해 재고하게 되었다.

Ⅲ. 결과 및 논의

이 연구에서 연구자는 공동육아 어린이집 구성원들이 가지고 있는 교육적 신념을 이해하고, 더 나아가서, 공동육아 어린이집에서의 일상적인 하루를 담은 비디오에 관한 내부

참여자와 외부 참여자들의 관점들을 통하여, 그 공동육아 어린이집에서의 교육의 실제와 생활에 대한 두 그룹간의 해석이 어떻게 다르고 유사한지를 알아보려고 하였다.

일부 외부 참여자들은 공동육아 내부 참여자들의 의견에 완전히 동의하지는 않더라도, 때때로, 비디오에서 보이는 공동육아 어린이집에서의 활동에 호감을 표현하거나, 내부 참여자들이 설명하고 답한 공동육아 어린이집에서의 교육의 실제와 일상생활에 스며있는 논리와 철학에 공감하기도 했다. 하지만, 대체로 두 그룹은 상당히 상반된 견해를 드러냈다.

연구 참여자들과의 포커스 그룹 인터뷰 동안 두드러지게 떠오른 세 개의 주제는 1) 교사 이미지 2) 준비도 3) 일상적인 교육의 실제에 내포된 이슈들-혼합연령 활동, 놀이감과 교구, 안전문제-이다.

교사들의 이미지와 관련하여, 많은 외부 참여자들은 교사들이 공적인 장소에서 외양과 관련해서 좀 더 형식적이고 전문적으로 보이길 기대하였고, 교사의 전문성은 교사 자격증의 유무를 통해서만 인정하는 경향을 보였다. 이는, 외부 참여자들은 전문가로서 교사들을 어머니들로부터 구분해서 보려는 경향이 강했다. 한편, 내부 참여자들은 어린이집 내에서 교사들의 옷차림에 관해서 전혀 문제시 하지 않았으며, 교사교육 체제와 자격증을 완전히 부정하지는 않지만, 교사자격증 자체가 교사의 질을 보장하지는 않는다는 회의적인 입장을 보였다. 대신, 그들은 교사들 간의 또는 구성원들과의 관계형성을 통한 지속적인 전문성 발달에 더 집중하는 것으로 나타났다.

외부 참여자들은 준비도에 있어서, 특히 다음단계 교육(higher-level education)에 대한 준비와 관련하여 광범위한 두려움과 우려를 나타냈다. 그들은 유아기를 다음 단계의 교육을 위해 준비하는 시기로 인식하는 것으로 보였다. 이에 반해서, 내부 참여자들은 유아기는 어떤 다른 무엇을 위해 준비하는 기간이 아니라는 인식을 바탕으로 준비도에 있어서 상대적으로 더 안정되고 일관된 반응들을 보였다.

외부 참여자들은 혼합연령 활동들에 대해서, 연령이 많은 아이들이 그 연령에 적절한 활동들을 제공받지 못함으로 인해서 학습에 있어서 불이익을 받을 가능성을 비판하였다. 그러나 내부 참여자들은 오늘날 핵가족 속에서 혼자 자라나는 유아들에게 다양한 연령의 아이들과 여러 관계를 형성할 수 있는 기회를 더 주기 위해 의도적으로 혼합연령 활동들을 계획한다고 설명하였다.

외부 참여자들이 놀잇감과 교구의 부족을 지적하는 반면, 내부 참여자들은 자연 속에

서의 야외 활동들을 더 강조하고, 플라스틱 놀잇감과 교구 대신 자연환경으로부터 얻을 수 있는 교구들을 선호하고 있음을 드러냈다.

외부 참여자들은 또한, 공동육아 어린이집의 환경과 많은 활동들이 상당히 위험하게 보인다고 인식하였고, 그래서 유아들의 안전문제에 관해 많은 염려를 나타냈다. 한편, 내부 참여자들은 공동육아 어린이집 어린이들이 매일의 나들이와 많은 바깥 활동들의 경험 등을 통해서 위험한 상황에 좀 더 익숙해 있기 때문에 적절히 자신들을 조절할 수 있는 능력이 키워졌다고 생각하였다. 이와 같이, 내부 참여자들이 위험 가능성들에 대처하는 어린이들의 능력에 좀 더 많은 신뢰를 나타냈다.

인터뷰 과정에서 내·외부 참여자들은 유아와 유아기에 관한 각각의 다른 철학과 교육의 실제로 인해 놀라움과 당혹감을 드러내기도 하고, 상대방의 설명을 듣고 때론 공감하기도 하였다. 이와 같이 연구자로서 참여자들이 다른 렌즈를 통해 당연히 하던 것들에 대해 재고해 보고, 또 다른 가능성을 검토해 보는 기회가 되었기를 희망하였다.

이 연구의 의도는 프로그램의 질 또는 교육적 효과를 비교하거나 이상적인 유아교육 방법을 찾으려는 것이 아니라, 또 다른 유형의 유아교육 기관을 보여주고 유아교육 분야의 연구자들과 구성원들 간의 대화를 시도하는 것이었다. 그렇게 함으로써 익숙한 것들을 낯설게 하는, 또는 낯선 것들을 익숙하게 하는 과정에서 유아교육에 관련된 새로운 관점들을 좀 더 수용적으로 받아들이고, 우리들 논의의 지평을 확장해 보고자 하였다.

참 고 문 헌

- 김명화(2005). 공동육아의 대안교육 모델로서의 가능성과 한계. 영남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김미애(2005). 공동육아 현직 교육에 관한 연구: 현장학교 기초 과정을 중심으로. 세종대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김순옥·류경희(2000). 공동육아 협동조합의 대안적 가족형태로의 가능성 탐색. 한국가족학회 제5집, pp.119-152
- 류경희(2000). 공동육아 협동조합 가족의 공동체성 연구. 성균관대학교 대학원 가정학과 가정관리학 전공 박사학위 논문.
- 이부미(2001). **놀면서 자라고 살면서 배우는 아이들**. 서울: 도서출판 또 하나의 문화.
- _____(2006). 공동육아, 그 실천과 모색, 이부미, 이기범, 정병호 엮음. **함께 크는 삶의 시작**:

- 공동육아**, 서울:도서출판 또 하나의 문화, pp.5-13
- 정병호(2006). **함께 크는 삶의 시작**, 공동육아, 이부미, 이기범, 정병호 엮음, **함께 크는 삶의 시작: 공동육아**, 서울:도서출판 또 하나의 문화, pp.329-349.
- 한송이(1998). 새로운 보육 형태인 공동육아에 관한 연구: 공동육아 부모들의 인식을 중심으로. 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- Foucault, M.(1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- Swadener, B. B.(2000). *Does the village still raise the child?: A collaborative study of changing child-rearing and early education in Kenya*. New York: State University of New York Press.
- Tobin, J., Wu, D. Y. H, & Davidson, D. H.(1989). *Preschool in three culture: Japan, China, and the United States*. New Haven: Yale University Press
- Tobin, J.(2000). *Good guys don't wear hats: Children's talk about the media*. New York: Teachers College, Columbia University.

영아 사회화 과정에서의 어머니 역할에 관한 문화 기술적 탐구

권 경 숙 (성신여자대학교 유아교육과 강사)

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 인생 초기부터 다양한 사회 문화적인 맥락에 영향을 받으며(Lewis & Michalson, 1983) 성장해 나가는데, 영아가 태어나서 최초로 접하게 되는 사회 문화적 환경은 가정으로 영아는 가정을 터전으로 다양한 환경과 접촉하고 상호작용함으로써 사회가 요구하는 태도와 사고방식을 형성해나간다. 영아의 사회화는 영아에 의해 독자적으로 일어나는 과정이 아니라 영아와 돌보는 사람과의 관계 안에서 일어나는 과정으로(이재훈, 1999) 부모를 통해 형성된 이 시기의 경험은 영아의 성격이나 가치관, 정서능력 및 사회성 발달에 영향을 주며 이 후의 사회적 관계에도 영향을 미치는데(Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000), 그 중에서 가장 결정적인 역할을 하는 요소는 어머니에 의해 제공되는 양육 환경이다(Bowlby, 1982). 즉, 주 양육자인 어머니의 훈련 수준이나(Howes, 1997), 영아의 발달을 촉진시켜 주는 어머니의 언어적 환경(Howes, Phillips, & Whitebook, 1992)과 양육자와 아동의 긍정적인 관계(Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagang, 2001)등이 영아의 사회화에 영향을 미친다. 특히, 안전하고 적절한 규율이 있는 환경(Clarke-Stewart, 1987)과 포용력 있는 어머니의 양육 태도는 아동의 사회적 유능성을 촉진시켜준다(Dietz, Jennings & Abrew, 2005). 그러나 억압적이고 부정적인 어머니의 태도는 영아의 부정적인 행동을 증가시키고(Dix, Reinhold, & Zambarano, 1990; Field, 1995) 부정적인 기질을 형성함으로써 또래 갈등을 유발하는 요인이 되며(Schudlich, Shamir, & Cummings, 2004) 걸음마기 영아의 사회적 유능성 발달을 저해하고 어머니와 영아의 관계에 문제를 초래할 수도 있다(Dietz, Jennings & Abrew, 2005).

어머니는 아기가 아주 어릴 적부터 자신이 속한 사회의 문화적 가치기준을 반영하여

양육하는데 일본의 어머니들은 영아의 성에 관계없이 정서적 성숙이나 자아통제력, 사회적인 규범들을 강조하는 반면 미국의 어머니들은 자율성과 독립성을 강조한다(Bornstein & Tamis-LeMonda, 1990; Cote & Bornstein, 2001). 또한 중국은 전통적으로 집단의 결속력과 조화를 촉진하는 행동을 중요시하여 돕기와 나누기를 강조하며(Cheah & Rubin, 2003) 한국의 부모들 또한 사회적 기대를 이유로 나누기를 중요하게 여기고 있음을 볼 때(김예빈·박성연, 2005; 김은지, 2002), 영아의 사회화는 어머니가 속해 있는 사회 문화적 맥락에 의해 영향을 받는다고 하겠다. 그러므로 사회화는 인간, 사회, 문화의 모든 측면을 상호 관련된 하나의 총체로서 연구되어야 하며, 자신이 속한 환경 속에서 지속적으로 참여하고 있는 일상의 다양한 활동을 연구할 때에 이해될 수 있는 것으로 영아의 사회화 과정을 살펴보기 위해서는 한정된 실험실 상황에서보다는 자연스러운 환경에서 생태학적 특성과 연계하여 이루어져야 한다(Yarrow, 1989). 따라서 본 연구에서는 영아에게 가장 친근한 자연적 환경인 가정을 중심으로 영아와 어머니의 생활사를 들여다봄으로써 영아가 어떠한 과정을 통해 사회화 되어 가는지에 대한 이해를 도모하고자 한다. 즉, 영아의 사회화를 돕기 위해서 가정에서 어머니들이 어떠한 역할을 수행하고 있는지를 탐색해봄으로써 영아의 사회화를 주관하고 커다란 영향을 미치는 어머니의 역할을 조망하고 이를 기초로 영아의 사회화를 이끄는 바람직한 방법과 방향을 수립하는데 기여하고자 한다.

2. 연구문제

첫째, 영아의 자아개념 형성 과정에서의 어머니의 역할은 어떠한가?

둘째, 영아의 또래 관계 형성 과정에서의 어머니 역할은 어떠한가?

셋째, 영아의 사회적 규범 형성 과정에서의 어머니 역할은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

연구 참여 영아들은 16개월경부터 연구에 참여하였는데 Erikson(1963)에 의하면 이 시기가 본격적으로 사회화가 시작되는 시기이며 따라서 어머니들은 다양한 상황에서 영아

가 어떻게 행동해야 되는지를 가르치는데 많은 관심을 두고 양육을 하기 때문(Fagot & Kavanagh, 1993)에 영아의 사회화과정과 그 과정에서 보여 지는 어머니의 역할을 다양하게 탐색할 수 있을 것이라 생각되어 본 연구자들을 선정하게 되었다. 연구 참여자들의 배경을 요약하면 다음과 같다.

연구 참여자의 배경

연구 참여자	생 년 월 일	가족 구성원 및 배경
준석이와 어머니	준석(남): 2004년 9월 25일생 (17개월~22개월까지 관찰)	· 가족구성원: 아버지, 어머니, 영아, 남동생 · 경기도도 ○○시의 단독주택에 거주, 어머니에 의해 양육, 20개월경부터 영아 전담 어린이집에 다님.
	어머니: 1974년생	
수지와 어머니	수지(여): 2004년 10월 1일 (16개월~22개월까지 관찰)	· 가족구성원: 아버지, 어머니, 영아 · 서울시 ○○파구 소재 빌라에 거주하고 있으며 앞집에 사시는 할머니와 교류가 잦음.
	어머니: 1975년생	
태현이와 어머니	태현(남): 2004년 9월 10일 (17개월~23개월까지 관찰)	· 가족구성원: 아버지, 어머니, 영아 · 경기도 ○○시 소재 아파트에 거주, 어머니에 의해 양육, 20개월경부터 영아 전담 어린이집에 다니다가 2개월 만에 그만 둠.
	어머니: 1974년생	

2. 연구방법

본 연구는 문화 기술적 연구의 성격을 띠고 있으며 연구 참여자는 영아 3명과 그들의 어머니들이었다. 연구 기간은 2006년 2월 1일부터 2006년 8월 30일까지로 주 1회, 1회 5시간 이상씩 참여 관찰을 실시하였으며 연구 참여자와의 심층면담은 비형식적인 형태로 수시로 이루어졌다. 자료 수집은 참여관찰과 어머니와의 면담, 비디오 및 사진 촬영, 어머니들의 저널 및 구술사(Oral story)등을 통해 이루어졌다. 자료 분석을 위해 참여관찰 일지, 면담내용 기록, 어머니의 저널 등을 분류, 조직, 범주화하는 과정에 두드러지게 보여 지는 현상들과 이론(황혜정외, 2004; Durkheim, 1982; Shaffer, 1994)과의 연계를 통해 ‘개별적 맥락’, ‘관계적 맥락’, ‘사회 문화적 맥락’으로 범주화하였으며 이를 기초로 연구 문제를 설정하였다.

Ⅲ. 결론 및 논의

본 연구를 통해 발견된 주요 결과들을 연구 문제별로 요약하고 이에 대해 논의하고자 한다.

첫째, 영아의 자아개념 형성과정에서의 어머니 역할은 어떠한가?

어머니들은 일상생활 속에서 영아의 이름을 불러주거나 여러 가지 사물에 대한 소유권을 알려주고 영아 중심의 호칭을 사용하거나 영아의 행동에 대해 말로 해석해줌으로써 영아 스스로 타인과 다른 자신의 모습을 발견하고 자아를 인식하도록 유도하고 있음을 알 수 있었다. 어머니들이 생활 속에서 영아의 이름을 자주 불러주고 매 상황마다에서 영아의 이름을 언급하였으며, 영아는 자신의 이름이 불리질 때마다 고개를 돌려 쳐다보거나 자신을 가리킴으로써 자기의 이름이 자신만을 지칭한다는 것에 대한 인식을 보여주었다. 어머니들의 습관적인 이름 불러주기는 영아가 타인과 다른 자신의 독특성을 깨닫게 하는 하나의 방법이며 이러한 과정을 통해 영아는 다른 사람과의 구별선인 자신의 이름을 내면화하게 되고, 일상생활 속에서 자신의 이름과 자기 모습을 연계해봄으로써 남과는 다른 독특한 자아상을 확립하게 되는 것이다. 또한 생활 속에서 직접 만나는 사람이나 텔레비전, 책, 그림 등을 통해 간접적으로 접하게 되는 사람들을 지칭할 때 사용하는 여러 가지 호칭과 사물에 대한 소유권을 알려주었는데 이를 통해 영아는 자신과 타인의 관계를 알고 그 관계의 중심에 있는 자신의 존재를 인식하는 계기가 되고 있는 것으로 보여 졌다.

어머니들은 일상생활과 연계되어 나타나는 영아의 행동을 언어로 표현해줌으로써 자신의 움직임이 만들어내는 결과가 어떤 의미를 가지는 것인지를 들여다 볼 수 있도록 유도하고 있었는데 이를 통해 영아는 행위자로서의 자아를 인식하고 행동을 만들어내는 자신의 존재를 깨달아가는 양상이었다. 이 때 어머니들은 자신이 살고 있는 사회의 문화적 규칙과 그 속에서 형성된 자신의 경험과 가치관의 결합을 통해 영아의 행동을 해석해주는 양상이었는데 이를 통해 영아는 자신이 만들어낸 행동의 사회적 의미를 알게 되고 사회 문화 속에 존재하는 자아를 인식할 수 있게 됨을 알 수 있었다.

둘째, 영아의 또래 관계 형성과정에서의 어머니 역할은 어떠한가?

영아의 또래 관계 형성 과정에서 어머니들은 또래를 소개하고 서로에 대해 알 수 있는 기회를 제공하였으며 또래의 행동을 칭찬하도록 유도하는 역할을 통해 또래를 인지할 수 있도록 하였다. 이 시간 동안 영아들은 놀잇감을 가지고 놀이하면서 서로를 쳐다보거나

때로는 놀잇감을 빼앗는 행동을 통해 힘을 견주어 봄으로써 서로를 탐색해 나가는 양상이었다. 이러한 가운데 영아들은 서로 다투기도 하였는데 이 때 어머니들은 ‘우린 친구지’, ‘사이좋게 지내는 거야.’ 등의 언어적인 표현과 더불어 안아주게 하거나 손을 잡게 하는 등의 신체적인 접촉을 통해 친구의 개념을 가르쳐 주고자 하였으며 또래의 행동을 칭찬하도록 유도함으로써 또래에 대한 친근함을 심어주고자 하였다. 이러한 반복적인 과정 속에서 영아들은 또래에게 친근한 감정을 느껴 또래가 좋아하는 것을 스스로 주기도 하였으며 또래가 위험한 행동을 하거나 속상해할 때 걱정하고 염려하는 행동의 표출을 통해 또래간의 정을 나누기도 하였는데 이러한 경험을 통해 영아는 긍정적인 또래 관계를 형성할 수 있다.

영아들은 또래와 동시에 같은 사물을 향할 때 갈등이 유발되기도 하였는데 이 때 어머니들은 또래 갈등을 예방하거나 해결하기 위하여 상황에 맞는 놀이방법과 사회적으로 용인될 수 있는 대안적인 행동을 제안하거나 부정적인 감정을 조절하는 능력을 기르도록 하는 등 여러 가지 방법을 상황에 맞게 사용하고 있음을 알 수 있었다. 즉, 어머니들은 ‘서로 번갈아가며 타자’, ‘바꾸어 놀자’ 등의 놀이 방법에 대한 제안을 통해서 영아의 갈등을 해결하고 뺏기나 때리기 같은 행동으로 또래를 괴롭히거나 공격할 때는 사회적으로 용인되는 대안적 행동을 제시해 주었으며 제시된 행동이 상황에 맞게 잘 실행될 수 있도록 반복적으로 영아의 기억을 깨워주고 친사회적 행동을 촉진시키고 있음을 알 수 있었다.

또한 어머니들은 영아들의 부정적인 행동이 출현 할 때, 행동이 발생된 상황을 맥락적으로 이해하여 긍정적인 의미로 해석함으로써 친사회적인 행동으로 전환시켜 나갔으며 때론 영아의 감정을 인정해주고 수용해줌으로써 욕구불만적인 감정을 해소시켜주고 있음을 알 수 있었다. 즉, 영아의 감정을 인정하고 수용해주는 어머니의 긍정적인 태도는 상호간에 긍정적인 관계를 형성하는 기반이 되었으며 이를 통해 영아는 자신의 부정적인 감정을 조절할 수 있었던 것이다.

영아의 부정적인 행동 표출로 인해 또래 갈등이 유발될 때 어머니들은 영아에게 사과시키고 다시는 그러한 행동을 하지 않을 것을 약속하도록 강요하거나 때로는 자신의 화난 감정을 표출함으로써 영아의 행동을 제지시키기도 하였다. 이러한 어머니들의 행동은 영아에게 일시적인 효과를 발휘하기는 하였으나 어머니의 부정적인 행동은 내면화되어 문제 행동으로 나타날 수 있으며 모방적 행동이 많은 이 시기 영아의 행동 모델이 될 수

있음에 유의하여야 한다.

셋째, 영아의 지식 습득 과정에서의 어머니 역할을 어떠한가?

영아들은 가정에서 어머니와 함께 사물을 중심으로 지식을 습득하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 지식은 주로 책과 어머니의 언어를 매개로 하여 영아의 경험과 연계하기, 실생활에서 찾아보기를 통해 구체화시켜 나가는 양상이었다. 영아들은 어머니와의 상호관계 속에서 형성된 지식들을 각자 나름대로의 방법으로 구성해 나갔으며 또 다른 경험과의 결합을 통해 영아만의 독특한 표현을 새롭게 만들어 사용하고 있음을 알 수 있었다. 그러나 영아의 독특한 표현은 반복되는 과정에서 자연스럽게 공인된 표현으로 전환되어 갔는데 이는 영아가 바람직한 사회구성원으로서의 성장을 예고하는 의미임과 동시에 영아만의 독특성과 개성이 사회 문화적 가치 기준에 의해 사라지는 손실을 의미하는 것으로도 이해될 수 있다. 또한 어머니들은 영아를 해칠 수 있는 위험한 사물은 영아가 직접 경험하게 하였는데 이러한 방법은 잘못 사용하면 영아를 해칠 수 있는 여지가 있으므로 사물의 위험성 정도에 따라 행동 수준을 조절하여 사용하여야 하겠다. 특히, 사물 지식 구성 과정에서의 중요한 요소는 어머니의 언어였으며 어머니들은 언어적인 상호작용을 통해 영아들에게 새로운 지식을 소개하고 안내하였는데 이는 언어 자체가 사회적 지식이고 사물에 대한 언어를 배우는 것이 곧 사회화의 한 과정이기 때문이며 어머니의 언어적인 환경이 매우 중요함을 시사한다.

어머니들이 이 시기 영아에게 가르치고자 하는 사회적 규범은 인사와 나눔의 의미를 가지는 주기, 두 손 내밀기를 통한 ‘주세요.’와 ‘네’라는 대답의 강조 및 어른 먼저 드리기 등과 같이 예절과 관련된 규범이었는데 이는 전통적으로 우리 사회가 추구하는 공손함의 미덕에 대한 어머니들의 소망이 반영된 결과로 보여 진다. 어머니들은 일상생활 속에서의 자동적인 실천을 통하여 이러한 규범들을 익히도록 돕는 역할을 하였으며 사회적 기준에 맞지 않는 영아의 행동이 출현하는 것을 기점으로 바람직한 사회적 규범에 맞게 수정하고 가르침으로써 사회 문화적 가치에 맞는 규범들을 습득시키고자 하였다. 이러한 방법을 통해 영아들은 자동적으로 사회적 규범을 습득하였으며 어머니가 수정하고 제안해주는 방법을 그대로 수용하여 생활 속에서 자율적으로 실행하는 양상이었는데 이는 자동적이고 습관적인 어머니의 실천이 영아들의 사회적 규범 형성에 효과가 있음을 시사한다.

어머니들은 또한 생활의 다양한 장면에서 길들이기를 시도하였는데 이러한 길들이기는

영아의 행동을 어머니의 의도대로 조절하고 영아의 독립성을 길러주려는 목적에서 출발 하였으며 때로 영아의 행동을 변화시키는 효과를 보기도 하였지만 영아의 마음을 외면한 채 길들이려는 어머니의 태도는 오히려 영아의 부정적인 감정만을 조장함으로써 갈등을 유발하였는데 이는 길들이기가 자신의 사회화에 주체자로서의 역할을 수행하고자 하는 영아의 의지와 맞물려 저항을 불러일으킨 결과로 보여 진다.

그리고 어머니들은 사회적 규범과 규칙 습득을 강화시키기 위해 ‘잘 했어요.’와 같은 언어적인 격려와 환호성 지르기, 박수 쳐주기 등의 방법을 사용하였는데 영아들이 가장 선호하고 많이 따라하는 방법은 박수치기였다. 이는 다양한 몸짓과 신호를 사용하여 사회적 상호 작용을 하는 이 시기 영아의 발달적 특성이 ‘박수’라는 행동적 언어를 선호하게 만든 것으로 보여 지며 또한 박수를 칠 때 어머니들이 보여준 웃음과 환호가 영아들에게 긍정적이고 호의적인 의미가 담긴 행동 규범으로 전달되었기 때문이다.

참 고 문 헌

- 김예빈·박성연(2005). 남녀 유아의 친사회적 행동에 대한 아버지와 어머니의 사회화 양육신
념. **아동학회지**, 26(6), 145-160.
- 김은지(2002). 아버지의 사회화 신념과 아동의 사회적 행동. **아동학회지**, 23(2), 187-203.
- 이재훈 역(1999). **정신분석학적 대상관계이론**. 한국 심리치료 연구소.
- 황혜정·김경희·이혜경·어주경·나유미(2003). 아동과 환경. 서울:학지사.
- Bornstein, M. H., Azuma, Tamis-LeMonda, C. S., & Ogino, M.(1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and in United States : A comparative macroanalysis of naturalistic exchange. *International Journal of Behavior Development*, 13, 267-287.
- Bowlby, J.(1982). Attachment and loss: Retrospective and prospect. *Amer. J. Orthopsychiat*, 52(4), 664-678.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M.(2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development & Psychopathology*, 12, 467-488.
- Clarke-Stewart, K. A.(1987). *Predicting child development from child care forms features: The Chicago study*, Volume1. Washington, D.C.: National Association for the education of Young Children.
- Cheah, C. S., & Rubin, K.(2003). European American and Mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschooler's social skills. *Parenting: Science and Practice*, 3, 1-22.

- Dietz, L. J., & Jennings, K. D. & Abrew, A. J.(2005). Social skill in self-assertive strategies of toddlers with depressed and nondepressed mothers. *The journal of Genetic Psychology*, 166(1), 94-116.
- Dix, T. H., Reinhold, D. P., & Zambarano, R. J(1990). Mother's judgment in moment of anger. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 465-486.
- Durkheim , E.(1982). *The rules of sociological methods*. London: McMillan.
- Erikson, E.,(1963). *Child and society*(2nd ed.). New-York: Norton.
- Fagot, B. I., & Kavanagh, K.(1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification. *Child Development*, 64, 258-271.
- Howes(1997). Children's experiences in center-based child care as function of teacher background and adult : child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 404-424
- Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebrook, M.(1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based care. *Child Development*, 63, 449-460
- Lewis, M., & Michalson, L.(1983). Children's emotions and moods :*Development theory and measurement*. New York : Plenum.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagang, S. L. et al.(2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Schudlich, Td., D. R., Shamir, H. & Cummings. M.(2004) Marital conflict, children's representations of family relationships, and children's dispositions towards peer conflict strategies. : *University of Notre Dame*. Blackwell Publishing Ltd.
- Shaffer, D. R.(1994). *Social & Personality*. Brooks/cole.
- Yarrow, L. J.(1979). Historical perspective and future directions in infant development. In J. D. Osofsky(Eds.), *Handbook of Infant Development*. John Wiley & Sons, New York.

Korean English Fever and Temporary Migration: Understanding Korean Temporary Migrant Parents' Desires and Practices for Their Children's English Education in the U.S.

Chung kayoun

Korean parents think English will be necessity for their children's future. Koreans were aware of the huge gap between English education they get in Korea and English education they find in the English speaking country. Korean parents are looking for every opportunity to temporarily move to the English speaking country for their children's English education. This temporary migration is happening across different age groups of children, socio-economic classes, and social groups in Korea. Not all families can afford to move to the other countries for their children's English education as a whole family because of their financial situation, and job situation. Some families are able to move to the country in support of a parent's company, or through university scholarship or even by government scholarship. Some parents send their children alone with a local guardians or a relative. Some families become wild gees familiesfathers financially support children's education in Korea and mothers bring their children to the other countries alone. The duration of stays varies from 3 months to more than 4 years according to their family situation. Sometime their pursuit for their children's English education leads to education in the other country like Early Study Abroad. I call this social phenomenon "Korean English Fever and Temporary Migration."

In1997 since the launch of globalization policy in Korea, communication aspect of English education has become important. Emphasis on pronunciation and fluency made younger students target for English education, rather than middle and high school students who were the previous focus groups. Particularly after the first

implementation of English education in elementary schools, parents began teaching English to their children beginning with pre-K aged children (Yeoh, 2003). Korean parents have developed a strong belief that being young is the best time to begin English education. The Seoul Metropolitan Office of Education reports that in 2003, 4,437 grade school students went to study abroad. In 2004, this increased 37.5 % to 6,089. In 2005, the number again increased 15% to 7,001. This means that in 2005 an average of 22 students went to study abroad every day just from Seoul. To break down the number by grade level, elementary students who went to study abroad more than 30 days has increased nine times since 2000 (National Assembly Report, 2005). These reports show that elementary school students are the age group that went to study abroad the most. The most popular destination for studying abroad is the United States, whereas the other countries in order of popularity are Canada, China, South East Asia, New Zealand, Australia, and the United Kingdom (D. Kim, 2006).

In order to study an aspect of phenomenon of migration, the study focuses on Korean temporary migrant families with sponsorship and who have children 3–8 years–old and have already arrived in the United States. This phenomenon brings out ambivalent and complex response from Koreans. On one hand, the phenomenon is regarded as inevitable practice for Koreans to survive in this globalized world. On the other hand, it is considered as absurd and extreme practice of insatiable Korean parents' desire for their children's education and success. However, the migration of families with sponsorship has been always justified as good or as different from the phenomenon in public discourse because the families have been considered as coming to the United States for a parent's education. Their children's English education is understood to be the secondary advantage of their migration. In this paper, I argue that their children's English education plays a primary role in the families' decision making to come to the U.S.

This paper will be dedicated to describe the phenomenon from the voice of temporary migrant parents. Their voices have not been properly reflected in the discourse of Korean English Fever and Temporary Migration. Without looking at the

social context of Korean temporary migrant parent's belief system driving this phenomenon, jumping down to examine Korean children's English learning would produce same second language studies of young children's adjustment and enculturation process in the U.S. This study will be a precursor to the further study of mine which shed light on social process of language acquisition and development by connecting what I found in this paper to Korean children's English learning.

I begin my report by explaining a description of what a temporary migrant family with sponsorship. My study focuses on temporary migrant families in the university setting. Families who plan to stay in the United States for 1–2 years for one of parent's completion of master's degree programs or exchange student programs is called as temporary residing families. The parent of a temporary residing family has a well-established job in Korea and mostly the family will return. Their stay here is sponsored by a company, university, and the Korean government. In most cases, in order to get this sponsorship, the parent has to go through rigorous competition. Socio-economically speaking, they could not afford the study abroad and are very grateful for this opportunity and want to use it as much as possible for their children's education.

From 2003 to 2006, I conducted an ethnographic study on Korean international student families in Urbana–Champaign. Urbana–Champaign is one of perfect places to conduct this study because this town is one among three university towns which has largest Korean international population. This town is also well known to mothers in Korea because of its safe and comfortable environment for Korean families and relatively cheap living expense in comparison to other urban areas in the U.S.

Why did Temporary Resident Families Come?

At first glance "temporary migration" with sponsorship could be assumed primarily for the parent's educational opportunity. When the parents are asked why they come to the U.S., most of them first reply that it is for a spouse's education or for their own education. But they are asked how they make decision when to come to the U.S.

or when to leave from the U.S. or how they prepare for this migration. They started to talk about their children. For example, all mothers once thought of a possibility to be wild geese mothers in order to extend their stay for their children's English education. They observed how much their children improve in English in 1-2 years and they desire to give more opportunity of improvement for their children. Since they are already settled in the U.S. with the support of sponsorship, they want to use this chance as much as possible for their children. This is very short opening which might not come never again for them and they want to use most of it.

In spite of the fact the families do not have full control over when to come to the U.S., they preplanned their departure from very early on and prepare their children as much as possible in the boundary of conditions they have. These families cannot go to the U.S. on their own budget, so getting sponsorship or not is a critical variable whether they will go to the U.S. or not. In a hope they will get it this year or get it in near future, parents are preparing their children for more effective English learning in the U.S. For example, Chan is three year old boy and the mother want Chan to master Korean reading and writing even though he is not ready yet before the departure for her study in the U.S. She believed that Korean literacy will help him learning more of English and retaining English more when he goes back to Korea as well as maintaining Korean better.

A story of Jae clearly shows this migration is a preplanned act on the part of the parents to provide their children a U.S. educational opportunity.

I expected my husband would go to the U.S. earlierbefore Jae went to elementary school. Since I was also working, I sent my first boy, Jae to preschool from a young age [at the age 2] and?skipped a grade in preschool with the consent of the teacher. I was thinking that if he can learn Korean literacy early [in an upper grade], then it will be better when he goes to the U.S., [if I sent him to higher grade] then I do not need to teach him Korean literacy separately at home [before our family goes to the U.S.]²⁷but my husband did not get the sponsorship that year. We wished he had got it

a year later [but he didn't]. It got delayed longer. (Jae's mother, April, 2006)

The story of Jae's mother shows how much planning and effort has been exerted for this opportunity to migrate for the sake of her child. The mother was willing for her child to skip a grade to prepare for this opportunity. Unfortunately, the father did not get the sponsorship for the year as planned, and so the boy had to spend one more year in preschool. The mother regrets not having sponsorship that year because she noticed his self-esteem and attitude changed toward schooling after that. Jae was in the fifth grade at the time of the interview. Yoon, his younger sister was a preschooler. Since their first application, the family had waited for 6 years to come to America. Her family is not an extraordinary case. Other families have been through a more or less similar planning period.

Thus parents in interviews, especially the mothers, later admit that the father's education was a nominal reason for coming to the United States. Their main purpose was for their children's English education. The sponsorship only represented one of the means to make it possible. In their interview, the mothers said they were able to move here because of the father's study. But they considered this as a perfect opportunity for their children's English education. Through this experience of "temporary migration," the fathers would be able to accomplish and benefit much in the way of their careers, but the parents agreed it was limited in comparison to how much it would benefit their children in terms of a greater potential for limitless opportunities for their children's future.

The mothers admit their priority of their children's English education over their spouse's education. Most mothers, however, are self-conscious about sharing this whether they might look too frank or shameless for admitting this. They do not want to be regarded as mothers who are obsessed with their child's English education and irrational desire driven mothers. They validate their practices externally by undertaking father's study and internally by taking on the narrative of their children's happiness and cost-effectiveness of English education in the U.S.

English Education and Children's Happiness

Korean parents directly correlate English with their children's well being in the future. They believe that English will provide them more choices, and will provide the means to live a better life in Korea and even the possibility of living outside of harsh economic reality in Korea.

Mom: First healthphysical and psychological health is important [for my child's life]. English is also important but frankly I do not want to be obsessed with English. I want my child to be happy and English plays important role for my child's happiness. That's why I am teaching English to my children. I do not think English itself is important.

Researcher: How does English play an important role?

Mom: To get a good job, if you are not good at English, you won't get one. The companies require TOEIC and TOEFL scores. Furthermore they require English communication skills and even for the college entrance exam, the portion of Korean, English, and math scores is biggest. (Hoon's mother, May, 2006)

Hoon's mother's narrative shows inevitability of English education for their children. Even though she does not want to be obsessed with English, for their children's happiness she cannot help but being like that. Jin's mother's narrative implies the mothers' collective imagination of inevitability of English for their children's happiness.

The parents were satisfied with this present experience of temporary migration because it is beginning of the trajectory they are imagining for their children's future. Through temporary migration, parents are not only pursuing English itself but also pursuing attainment of American culture.

Even though they might be able to communicate basic things [in English], I think language is culture [You really need to know the culture to speak the language]³⁷es, experiencing other world will be a good experience³⁷ater, when they are building their own career, I think it will be helpful when they are making a career choice. (Joo's mother, November, 2006)

This experience make possible to acquire symbolic social capital, culture accompanied by American English which the children will never get in Korea. By this experience, they imagine their child will someday be a cosmopolitan citizen in the upcoming globalized world. For them, English is one concrete thing they can give their children and at least if they can do it, their children will be able to build upon this educational experience. They have already experienced drastic changes in educational values in Korea as well as learned that nothing can guarantee their children's success in future. For example, graduating from a prestigious university no longer guarantees happiness. Everything in the future seems to be vague for these parents. In this situation, one thing they are sure about is that English education will be the basis for more choices of life styles and happiness for their children in this insured future.

I don't want my children to go through what I have been through. I thought that English education I went though in Korea was wrong. I spent more than 10 years of studying English, but I cannot communicate in English. Others [Americans] cannot not understand me and I cannot do even a simple things in the U.S. as I did in Korea. I do not want my children to be like me. (Byung's mother, 2005)

If she [his daughter] wants to study abroad in college or in grad school, if she thinks it is a way to serve God better, she can study abroad. At that moment, I want her to experience better than I did. I want her to concentrate on content itself [rather than focusing on English proficiency]. I want to support her as much as

possible to prepare her [for that case]. (Jun's father, 2006)

Their narrative is charged with regret and emotion. Providing English education for their children is emotional matter for the parents. The parents again imagine different lives of their children from their life because their children will have what they did not get, English communication skill. The present practice is interpreted and evaluated through the layers of parent's past and their imagined future for their children.

Cost Effectiveness of English Education in the U.S

People in the United States are surprised by how so many Korean can come to this country and how it is possible for this migration to happen across various SES and different occupations. Considering its GNP and other indicators, Korea is still a developing country, but Korean mothers think that when they consider how much they pay for their children's private education in Korea, especially the cost of their English education, they conclude that temporary migration is more cost effective.

The mothers found that even though they spend much time and money on their children's English education in Korea, what they can gain in 1-2 years in the United State is more beneficial. "Mothers say that you can catch up what you acquired in two years for English education in Korea in 6 months in the U.S." (Jea's mother, June, 2005) Therefore they are willing to use most of their living expenses for their children for short period of time and are willing to sacrifice their living standards temporarily for their children's education. Considering what their children can gain through this experience English and confidence, the parents think spending this amount of money is worthwhile.

In comparison to English education in public schools, private English education is generally considered to be better quality and up to date. Many parents shared that they are willing to spend as much as money possible if English education works for their children, but the private English education in Korea is just expensive

and furthermore it does not work. They are not able to find any good teaching in Korea. Their teaching is not developmentally appropriate for young children. The teaching method of the private education is still depending on memorization which is how they have learned English.

English is language, so I wish my child learn English naturally as a play rather than as a study (Kyung's mother, April, 2006)

For Jin's life, it [father's pursuit for working at international branch] will give her living abroad experience and her English education can happen naturally. So we thought about it a lot and my husband also personally wanted to live at least outside of Korea. (Jin's mother, May, 2006)

They believe that what their children naturally gained is something they will never get in Korea. Korean parents think all their trouble for adjustment and struggle is worthwhile if their children can have a taste of natural learning which will innately orient their children English learning more naturally later on.

Parents are aware that most of English educational methods in Korea are not appropriate for young children and it is not working for their children to acquire English communication skills in order for the survival in the globalized world. They think other parents also know the limitation but they still do it because they do not know what to do about this issue and there is no alternative. Because of this hopeless educational environment, the temporary migrant parents think Koreans are getting crazier about their children's Education. If the parents in Korea do not provide English education, it seems like their children being left behind in competition for their future happiness. They feel so guilty if they do nothing about this issue, so they do anything available in hope which at least this education won't harm their children. The temporary migrant parents feel they actively look for solution and made a change in their children's education. They did not conform to

what is available in Korea like mothers in Korea, but take a challenge to adjust to new country for their children.

Conclusion

The issue of temporary migrant families with sponsorships has been omitted from English Fever and Temporary Migration, because the group has only been considered as coming to the United States for a parent's education. Their children's English education is understood to be the secondary reason for their migration. This is partly true, but does not reflect the entire scope of their reason to migrate. The current study showed that providing English education to their children in America was the major motivation hidden in their decision making. Inarguably, the parent's study is a means for financial support from his or her company, government or university, and is ethical justification for the move. However, this initial migration experience boosts parents' confidence to return to the United States to be a wild geese family and even to send their children alone when they are at a young age. The parents assume this experience will lead their children to study abroad in the near future and also lead to their happiness in this globalized world.