

교사가 지각한 부모 교육불안행동과 영유아의 기관생활적응, 학습사교육의 발달 부정영향 및 정책 인식

전은옥*

본 연구는 영유아교육기관 교사가 지각한 부모의 교육불안행동 경험유형이 영유아의 기관생활 적응에 대한 교사 평가, 학습사교육의 발달 부정영향에 대한 교사 인식 및 정책인식 간 관련성을 분석하는 데 목적이 있다. 전국 어린이집과 유치원에 근무하는 교사 952명을 최종 분석대상으로 선정하였다. 분석 결과, 첫째, 유아반 교사는 영아반 교사보다 부모의 인지학습 요구와 불만족에 따른 기관 퇴소 경험을 많이 보고하였다. 둘째, 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 교사의 기관생활 적응 평가와 학습사교육의 발달 부정영향에 대한 교사 인식에 차이가 나타났다. 셋째, 부모 교육불안행동 학습요구집단 및 학습요구·퇴소집단은 지역 인프라 구축, 조기 학습사교육 축소, 초등 저학년 기초학력 강화와 관련된 정책을 선택한 비율이 높았다. 본 연구는 교사가 경험한 부모의 인지 학습 요구 및 퇴소 행동을 영유아교육기관 맥락에서 부모 교육불안행동으로 개념화하고, 교사 경험과 학습사교육 정책에 대한 인식을 검토하였다는 데 의의가 있다.

주제어 : 부모 교육불안행동, 영유아교육기관 교사, 기관생활적응, 발달 부정영향, 학습사교육 정책인식

논문 투고일 : 2026. 07. 31.

최종심사일 : 2026. 09. 21.

게재확정일 : 2026. 09. 22.

* 사교육걱정없는세상 정책대안연구소 선임연구원

Corresponding author : Jun, Eunock, Noworry, Hangang-daero, Yongsan-gu, Seoul, Korea. E-Mail: juneunock@naver.com

I. 서론

최근 영유아 사교육에 대한 사회적 관심이 증가하면서 국가 수준의 규제와 지원 정책이 제시되고 있다. 교육부는 「아동 발달권 보호를 위한 영유아 사교육 대응 방안」을 통해 유아 대상 레벨테스트(일명 ‘4세·7세 고시’)를 금지하고, 만 3세 미만 영아 대상 인지학습을 제한하는 규제 기준을 제시하였다(교육부, 2026). 이는 영유아교육을 조기 선행학습 중심이 아닌 놀이와 발달 중심으로 운영해야 한다는 발달적합성 원리를 정책 차원에서 재확인한 조치로 볼 수 있다(교육부, 2026; 사교육걱정없는세상, 2023a). 그러나 현장에서는 영어, 수학, 한글을 중심으로 한 인지학습 사교육이 지속되고 있다.

부모는 자녀의 초등학교 준비와 적응, 또래와의 비교, 학업성취 기대 등을 이유로 사교육을 선택하며, 이 과정에서 교육불안은 관련 요인으로 작용할 수 있다(민미희, 2024; 전은옥·최나야, 2017). 영유아교육기관에서는 부모의 교육 관련 요구가 인지학습 프로그램에 대한 요구, 교육과정 운영에 대한 관여, 기관 교육 방향에 대한 불만족 및 기관 이동 또는 퇴소 행동으로 나타날 수 있다(권미량·하연희, 2014; 사교육걱정없는세상, 2024; 사교육걱정없는세상, 2025). 이에 본 연구는 이러한 행동을 부모의 교육불안 자체가 아닌, 영유아교육기관에서 교사가 경험한 부모의 교육불안행동으로 개념화하여 살펴보고자 한다.

교사는 놀이중심 교육과정을 운영하는 과정에서 부모의 교육 관련 요구에 대응하며, 부모와 교사 간 교육관의 차이로 기관 운영과 상호작용에 어려움을 경험할 수 있다(김보영·김현주, 2013). 부모-교사 관계는 교사-영유아 관계의 질과 관련되고(Chung et al., 2005), 교사-부모 파트너십은 교사의 심리적 안녕감과 교사-영유아 상호작용과 관련되는 것으로 나타났다(박경애·도미향, 2022). 따라서 교사가 경험한 부모 교육불안행동과 교사의 영유아 기관생활적응 평가, 학습사교육의 발달 부정영향 인식을 살펴볼 필요가 있다.

영아반은 애착형성과 기본생활 및 돌봄을 중심으로 보육·교육이 이루어지는 반면, 유아반에서는 또래관계의 확장과 유치원·어린이집에서 초등학교로의 전이 과정에 대한 부모의 관심이 증가하는 시기이다(심영희·성소영, 2013). 영아반에서 제기되는 부모의 인지학습 요구는 영아의 발달수준과 보육·교육 내용 간 불일치에 대한 우려를 드러내며, 유아반에서 제기되는 인지학습 요구는 초등학교 입학과 학업준비에 대한 부모의 기대를 반영한다(안주희·곽승주, 2017). 따라서 본 연구는 담당연령집단에 따라 교사가 경험한 부모의 인지학습 요구와

학습준비 기대의 차이를 살펴볼 필요가 있다.

영유아 사교육 정책은 영아와 유아를 포괄하는 규제와 지원을 제시하고 있으나, 사교육 참여 양상과 부모의 교육 관련 요구는 연령에 따라 차이를 보일 수 있다(김은영 외, 2016; 김은영 외, 2024). 따라서 담당연령집단과 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 교사의 정책 인식 차이를 분석할 필요가 있다.

앞선 논의를 종합해 보면, 영유아교육기관 교사가 경험한 부모의 교육불안행동은 기관 내 인지학습 요구와 기관 교육 방향에 대한 불만족에 따른 퇴소 요구로 나타난다. 교사는 이러한 부모 행동을 경험하는 과정에서 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응을 평가하고, 학습사교육의 발달적 영향과 정책추진 방향에 대한 인식을 형성한다. 부모의 교육 관련 요구와 교사의 경험은 영아반과 유아반의 발달적·교육적 맥락에 따라 차이를 보인다. 그러나 교사가 지각한 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단을 중심으로 기관 내 인지학습 요구, 불만족에 따른 퇴소 경험, 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가, 학습사교육의 발달 부정영향 인식 및 정책인식을 함께 살펴본 연구는 제한적이다.

이에 본 연구는 영유아교육기관 교사가 지각한 부모 교육불안행동 경험유형을 중심으로 담당연령집단에 따른 기관 내 인지학습 요구 및 불만족에 따른 퇴소 경험의 차이, 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가와 학습사교육의 발달 부정영향에 대한 교사 인식의 차이, 학습사교육 정책추진 방향과 문제해결방안에 대한 교사 인식의 차이를 살펴보고자 한다. 이를 통해 영유아교육 현장에서 나타나는 부모의 교육적 요구, 교사의 경험 및 정책인식 간 관련성을 이해하고, 담당연령집단 및 교사 경험을 고려한 정책 설계와 프로그램 개발을 위한 기초자료를 제시하고자 한다.

이에 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 교사가 지각한 부모의 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단(영아반/유아반)에 따라 기관 내 인지학습 요구 및 불만족에 따른 기관 퇴소 경험은 어떠한 차이를 보이는가?

연구문제 2. 교사가 지각한 부모의 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단(영아반/유아반)에 따라 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가와 학습사교육의 발달 부정영향에 대한 교사 인식은 어떠한 차이를 보이는가?

연구문제 3. 교사가 지각한 부모의 교육불안행동 경험유형에 따라 학습사교육 정책추진 방향 및 문제해결방안에 대한 교사 인식은 어떠한 차이를 보이는가?

II. 이론적 배경

1. 부모 교육불안행동과 영유아 학습사교육

교육불안은 자녀의 학업성취와 미래 교육경로에 대해 부모가 느끼는 불확실성과 걱정을 의미하며, 자녀의 학업성적, 가정의 교육자원, 학교교육의 질 및 교육을 둘러싼 사회적 환경 전반에 대한 걱정을 포괄하는 다차원적 개념이다(Xu et al., 2025). 부모의 교육불안은 자녀의 학습과 성취에 대한 기대, 학습관여 및 성취압력과 같은 교육적 행동으로 표출되며, 자녀의 사교육 경험, 학습태도, 학교적응과 관련된다(민미희, 2024; 전은옥·최나야, 2017; 진영자·김진선, 2010).

영유아기 인지학습 사교육은 영어, 한글, 수학 등 인지적 학습내용을 중심으로 제공되는 사적 교육활동을 의미한다. 본 연구에서는 영유아교육기관의 놀이와 일상생활 중심 교육과정 외에 이루어지는 인지학습 관련 특별활동 및 특성화프로그램과 기관 외 사교육 활동을 분석 범위에 포함하였다(전은옥, 2025). 이러한 인지학습 사교육은 부모의 조기학습 기대와 교육적 요구를 반영한다. 영유아교육기관에서는 정규 보육·교육과정 외에 특별활동이 운영되며, 부모는 특별활동 안에서 영어, 한글, 수학 등 인지학습 프로그램의 편성과 확대를 요구한다. 기관은 부모의 요구와 원아모집 및 유지 환경에 대응하는 과정에서 인지학습 중심 특별활동을 운영하거나 확대한다. 이와 같이 특별활동 운영은 부모의 교육 관련 요구가 기관의 프로그램 구성과 교육과정 운영에 반영되는 양상을 보여준다(사교육걱정없는세상, 2023b).

2. 부모 교육불안행동과 영유아 기관생활적응 및 발달

영유아기는 신체, 인지, 언어, 사회·정서 발달이 상호작용하는 시기이다. 이 시기 영유아의 발달은 보호자와의 안정적이고 반응적인 상호작용, 놀이와 탐색의 기회, 규칙적인 일상생활을 기반으로 이루어진다(World Health Organization, 2019; Yogman et al., 2018). 영유아기 교육경험은 지식의 조기 습득보다 놀이, 일상생활, 또래 및 성인과의 상호작용을 통해 구성된다. 학습시간의 증가는 영유아 일과에서 놀이와 휴식, 신체활동 및 사회적 상호작용의 기

회를 축소시킨다. 과도한 학업 중심 요구와 조기학습 압력은 영유아의 놀이시간과 자발적 탐색 기회를 제한하며, 정서적 긴장 및 또래관계의 어려움으로 이어진다(Hirsh-Pasek, 1991; Yogman et al., 2018).

영유아기 과도한 학습 요구와 조기학습 참여는 놀이시간 감소, 정서적 긴장, 또래관계의 어려움과 관련된 것으로 보고되었다(김은영 외, 2024; 이희영·임희수, 2022). 아동·청소년 대상 연구에서도 부모의 교육열과 성취압력은 자녀의 정서 및 학교적응과 관련되는 것으로 나타났다(김희례·장진경, 2019; 민미희, 2024; 성경혜·김춘경, 2019; 진영자·김진선, 2010). 이러한 연구는 부모의 성취기대와 교육 관련 태도가 자녀의 정서 및 적응과 관련된다는 점을 제시하였다(민미희, 2024; 전은옥·최나야, 2017; 진영자·김진선, 2010).

3. 영유아 학습사교육과 정책인식

교육정책은 영유아교육 현장에서 교사에 의해 해석되고 실행된다. 영유아 사교육 대응 정책은 과도한 조기경쟁과 선행학습으로부터 영유아의 발달권을 보호하고, 영유아교육기관의 교육과정과 공적 돌봄의 역할을 강화하는 데 목적을 둔다. 교육부는 36개월 미만 영아 대상 인지교습을 금지하고, 36개월 이상 취학 전 유아 대상 인지교습의 시간을 제한하는 기준을 제시하였다(교육부, 2026). 따라서 정책의 실효성을 검토하기 위해서는 정책의 현장 실행 주체인 교사가 부모의 교육 관련 요구와 사교육 규제·지원 방안을 어떻게 인식하는지 살펴보아야 한다.

영유아 사교육 실태와 개선방안 연구에서는 2세와 5세의 사교육 및 특별활동 참여 양상과 부모 인식을 분석하고, 연령별 특성을 고려한 정책 방향을 제안하였다(김은영 외, 2016). 영유아 사교육 경험과 부모의 인식 및 요구를 분석하고 영유아 대상 프로그램의 개발, 공적 지원 확대, 부모교육 및 정보 제공의 필요성을 제시하였다(김은영 외, 2024). 영유아 사교육 정책은 사교육에 대한 국가의 규제, 영유아교육기관의 질적 여건 보완, 부모교육 및 교육정보 제공을 결합하는 방향으로 설계되어야 한다(Bray, 2009).

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 (사)사교육걱정없는세상과 국회 강경숙 의원실이 공동실시한 「영유아기 학습사교육 실태 및 인식 조사」 자료를 2차 분석하였다. 조사는 2025년 6월 24일부터 7월 4일까지 전국 어린이집과 유치원에 교사 및 원장을 대상으로, 시·도 교육청을 통해 기관에 설문링크를 배포하는 온라인 설문으로 실시하였다. 전체 1,733명 중 연구 목적에 부적합 사례와 교사 경력 1년 미만 응답자를 제외하고, 최종 952명을 분석대상으로 선정하였으며, 일반적인 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 일반적인 특성

(N=952)

변인	범주	n(%)	변인	범주	n(%)
기관유형 및 연령	어린이집 영아반	232(24.4)	기관 소재지	수도권 (서울, 경기, 인천)	183(19.2)
	어린이집 유아반	97(10.2)		충청권 (대전, 세종, 충북, 충남)	145(15.2)
	유치원 유아반	623(65.4)		호남권 (광주, 전북, 전남)	348(36.6)
경력	1년~3년 미만	62(6.5)		영남권 (부산, 울산, 대구, 경북, 경남)	235(24.7)
	3년~5년 미만	103(10.8)		강원권(강원)	6(0.6)
	5년~7년 미만	113(11.9)		제주권(제주)	35(3.7)
	7년~9년 미만	117(12.3)			
	9년~11년 미만	154(16.2)			
	11년~13년 미만	80(8.4)			
	13년 이상	323(33.9)			

2. 측정도구

본 연구는 (사)사교육걱정없는세상이 개발한 「영유아기 학습사교육 실태 및 인식 조사」 자료를 활용하였다. 설문지는 영유아기 학습사교육 관련 정책보고서와 선행연구를 토대로 구성되었으며, 영유아교육 분야 전문가의 검토를 거쳐 수정·보완되었다. 본 연구는 2차 자료

로 일부 변인은 단일문항 또는 제한된 수의 문항으로 측정되었다. 이에 내적합치도와 요인구조를 검증하는 데 제한이 있어, 변인의 개념적 정의, 문항내용, 응답방식 및 점수화 절차를 제시하였다. 연구결과는 교사가 보고한 경험과 전반적 평가의 범위로 해석하였다.

1) 교사가 지각한 부모 교육불안행동

교사가 지각한 부모 교육불안행동은 교사보고 2문항으로 측정하였다. 문항은 ‘기관의 특별활동이나 특성화프로그램에 인지학습(영어/수학/한글 교육)을 요구하는 학부모를 경험한 적이 있습니까?’와 ‘기관의 특별활동이나 특성화프로그램에서 실시하는 인지학습(영어/수학/한글 교육)에 대한 불만족으로 기관을 그만둔 학부모를 경험한 적이 있습니까?’로 구성되었다. 각 문항은 교사가 ‘예’, ‘아니오’로 응답하였다.

본 연구에서는 기관의 특별활동 또는 특성화프로그램에 대한 인지학습 요구와 인지학습 프로그램에 대한 불만족에 따른 기관 퇴소를 교사가 경험한 부모의 교육불안 관련 행동으로 설정하였다. 이 변인은 부모의 내재된 교육불안 수준을 직접 측정한 변수가 아니라, 영유아 교육기관 현장에서 교사가 경험한 부모의 교육불안 관련 요구와 행동을 나타낸다. 두 문항 간 관련성은 통계적으로 유의미하였다($\chi^2=115.43$, $p<.001$)(<표 2> 참조).

<표 2> 인지학습 요구와 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험

구분		인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험 n(%)		χ^2
		있다	없다	
인지학습 요구 경험	있다	395(100)	418(75.0)	115.43***
	없다	0(0)	139(25.0)	
계		395(41.5)	557(58.5)	952(100)

*** $p<.001$

이에 두 문항의 응답을 기준으로 부모 교육불안행동 경험유형을 구분하였다. 두 문항 모두 ‘아니오’로 응답한 경우는 미경험집단, 인지학습 요구 경험 문항에만 ‘예’로 응답한 경우는 학습요구집단, 두 문항에 모두 ‘예’로 응답한 경우는 학습요구·퇴소집단으로 분류하였다. 집단별 구분 기준과 정의는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 교사가 지각한 부모 교육불안행동 경험 유형의 구성 및 정의

집단 구분	정의	n(명)	비율(%)
교육불안행동 미경험집단	인지학습 요구와 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험을 모두 보고하지 않는 교사 집단	139	14.6
교육불안행동 학습요구집단	인지학습 요구 경험은 경험했으나, 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험은 보고하지 않은 교사 집단	418	43.9
교육불안행동 학습요구·퇴소집단	인지학습 요구와 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험을 모두 보고한 교사 집단	395	41.5
전체		952	100

2) 기관생활적응

기관생활적응은 ‘학습사교육(영어/수학/한글 교육)에 참여한 영유아의 기관적응, 또래관계, 수업참여도는 전반적으로 어떻습니까?’로 교사 전반적 평가를 측정하였다. 교사는 ‘매우 부정적이다(1점)’에서 ‘매우 긍정적이다(4점)’까지의 4점 Likert 척도로 응답하였다. 점수가 높을수록 교사가 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응을 긍정적으로 평가하였음을 의미한다. 본 변수는 기관적응, 또래관계 및 수업참여도를 각각 측정한 하위척도가 아닌, 기관생활적응 전반에 대한 단일 평가지표이다.

3) 학습사교육의 발달부정영향 인식

학습사교육의 발달부정영향 인식은 ‘영유아 대상 학습사교육(영어/수학/한글 교육)이 영유아 발달에 미치는 부정적 영향은 무엇이라고 생각하십니까?’이며 교사는 전인적 발달 저해, 인지 과부하, 자발적 학습능력 및 사고력 저하, 사회정서발달 문제, 내·외현적 문제행동, 모국어 발달 저해의 6개 항목 중 해당한다고 판단하는 항목을 모두 선택하였다. 각 항목은 ‘미선택(0점)’, ‘선택(1점)’으로 코딩하였고, 선택 항목 수를 합산하여 0점에서 6점 범위의 점수를 산출하였다. 점수가 높을수록 교사가 학습사교육이 부정적 영향을 인식한 발달 영역의 수가 많음을 의미한다.

4) 학습사교육 정책추진 방향 인식

학습사교육 정책추진 방향 인식은 향후 영유아 학습사교육(영어/수학/한글 교육) 관련 정책추진 방향에 대한 교사의 판단을 파악하기 위해 다중응답 문항으로 측정하였다. 문항은 기관 프로그램 활성화, 지역사회 인프라 구축, 조기 학습사교육 축소, 부모 선택권 보장, 놀이 중심 보육·교육 강화의 5개 정책 방향으로 구성되었다. 응답자는 이 중 중요하다고 판단한 3개 항목을 선택하였으며, 각 항목의 선택 여부는 ‘미선택(0점)’, ‘선택(1점)’으로 코딩하였다.

5) 학습사교육 문제해결방안 인식

학습사교육 문제해결방안 인식은 영유아 학습사교육 문제해결에 도움이 되는 정부 정책방안에 대한 교사의 판단을 파악하기 위해 다중응답 문항으로 측정하였다. 문항은 초등 입학 초기 적응 지원, 기관 프로그램 확대를 통한 부모 수요 대응, 영유아의 행복·발달 및 부모 놀이코칭 중심 방과후 과정 운영, 부모 참여 확대, 초등 교육과정 내 기초학습 및 신체활동 강화의 5개 항목으로 구성되었다. 응답자는 이 중 도움이 된다고 판단한 3개 항목을 선택하였으며, 각 항목의 선택 여부는 ‘미선택(0점)’, ‘선택(1점)’으로 처리하였다.

3. 자료분석

본 연구는 SPSS 21.0를 사용하여 자료를 분석하였다. 연구대상과 주요 변수의 특징은 빈도분석과 기술통계를 실시하였다. 둘째, 부모 교육불안행동 경험유형은 인지학습 요구 경험과 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험 간을 교차분석과 카이제곱 검정으로 분석하였다. 셋째, 연구문제 검증을 위해 교차분석, 일원분산분석(ANOVA)과 이원분산분석(Two-way ANOVA)을 실시하였다. 분산의 동질성 검정 결과에 따라 Scheffé 사후검정 또는 Welch 분석과 Games-Howell 사후검정을 사용하였다. 이원분산분석에서는 담당연령집단과 부모 교육불안행동 경험유형의 주효과 및 상호작용 효과를 검증하였다. 모든 통계적 유의수준은 .05로 설정하였다.

IV. 연구결과

1. 담당연령집단에 따른 부모 교육불안행동 경험유형 및 인지학습 요구· 퇴소 경험

1) 담당연령집단에 따른 부모 교육불안행동 경험유형의 분포

담당연령집단에 따른 부모 교육불안행동 경험유형의 분포 결과, 영아반과 유아반 간 분포 차이는 통계적으로 유의미하게 나타났다($\chi^2=73.97$, $p<.001$). 영아반 교사는 미경험집단 31.9%, 학습요구집단 36.6%, 학습요구·퇴소집단 31.5%로 나타났다. 반면, 유아반 교사는 학습요구집단이 46.3%로 가장 높았으며, 학습요구·퇴소집단 44.7%, 미경험집단 9.0%로 나타났다(<표 4> 참조).

<표 4> 담당연령집단에 따른 부모 교육불안행동 경험유형의 분포

(N=952)

구분	부모 교육불안행동 경험유형 n(%)			χ^2
	미경험집단	학습요구집단	학습요구·퇴소집단	
연령				73.97***
집단				
영아	74(31.9)	85(36.6)	73(31.5)	
유아	65(9.0)	333(46.3)	322(44.7)	

*** $p<.001$

주. 유아는 어린이집과 유치원 교사가 모두 포함되어 있음

2) 담당연령집단에 따른 인지학습 요구 및 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험

담당연령집단에 따른 교사의 인지학습 요구 경험과 불만족에 따른 기관 퇴소 경험의 차이를 분석한 결과, 두 경험 모두 영아반과 유아반 간에 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($\chi^2=73.59$, $p<.001$, $\chi^2=12.70$, $p<.001$). 유아반 교사의 인지학습 요구 경험은 91.0%, 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험은 44.7%로 나타났다. 영아반 교사의 경우 각각 68.1%와 31.5%로 나타났다(<표 5>참조).

<표 5> 담당연령집단에 따른 인지학습 요구 및 불만족에 따른 기관 퇴소 경험

(N=952)

구분		담당연령집단 n(%)		χ^2
		영아	유아	
인지학습 요구 경험	있다	158(68.1)	655(91.0)	73.59***
	없다	74(31.9)	65(9.0)	
인지학습 불만족 기관 퇴소 경험	있다	73(31.5)	322(44.7)	12.70***
	없다	159(68.5)	398(55.3)	

 $p<.001$

2. 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단별 기관생활적응 및 발달 부정영향 인식 차이

1) 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 기관생활적응 및 발달 부정영향 인식 차이

교사가 지각한 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가와 학습사교육의 발달 부정영향 인식 차이를 살펴보기 위해 일원분산분석 및 Welch 검정을 실시하였으며, 결과는 <표 6>과 같다. 사후검정은 등분산성이 충족된 변수에 Scheffé 검정을, 등분산성이 충족되지 않은 변수에 Games-Howell 검정을 적용하였다.

학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가는 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 통계적으로 유의한 차이를 보였다($F=14.66$, $p<.001$). Scheffé 사후검정 결과, 학습요구·퇴소집단($M=2.12$)은 학습요구집단($M=2.36$)과 미경험집단($M=2.39$)보다 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응을 낮게 평가하였다.

학습사교육의 발달 부정영향 인식에서도 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 나타났다(Welch's $F=23.29$, $p<.001$). Games-Howell 사후검정 결과, 미경험집단($M=2.04$)은 학습요구집단($M=2.68$)과 학습요구·퇴소집단($M=2.97$)보다 학습사교육의 부정적 영향을 인식한 발달영역의 수가 적었다.

<표 6> 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 기관생활적응 및 발달 부정영향 인식 차이

(N=952)

변인	구분	n	M	SD	F	p	사후검증
기관생활 적응 ¹	미경험집단 ^a	139	2.39	.69	14.66***	.000	c < b,a (Scheffé)
	학습요구집단 ^b	418	2.36	.65			
	학습요구·퇴소집단 ^c	395	2.12	.74			
발달 부정영향 인식 ²	미경험집단 ^a	139	2.04	1.28	23.29***	.000	a < b,c (Games-Howell)
	학습요구집단 ^b	418	2.68	1.48			
	학습요구·퇴소집단 ^c	395	2.97	1.69			

***p<.001.

주. ¹등분산 가정 충족, 일원분산분석

²등분산 가정 불충족, Welch's F 통계량

2) 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 기관생활적응의 차이

부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단(영아반/유아반)에 따른 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응 차이를 검증하기 위해 이원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 담당연령집단의 주효과는 통계적으로 유의하지 않았다($F=2.71$, ns, 부분 $\eta^2=.003$). 부모 교육불안행동 경험유형의 주효과는 통계적으로 유의하였다($F=3.17$, $p<.05$, 부분 $\eta^2=.007$). 담당연령집단과 부모 교육불안행동 경험유형 간 상호작용효과도 통계적으로 유의하였다($F=7.00$, $p<.001$, 부분 $\eta^2=.015$)(<표 7> 참조).

<표 7> 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 기관생활적응의 이원분산분석

(N=952)

종속 변인	독립변인	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p	부분 에타 제곱
기관 생활 적응	수정된 모형	23.16	5	4.63	9.84***	.000	.049
	연령집단	1.28	1	1.28	2.71	.100	.003
	교육불안행동	2.98	2	1.49	3.17*	.043	.007
	연령집단×교육불안행동	6.59	2	3.29	7.00**	.001	.015
	오차	445.19	946	.47			
	전체	468.35					

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

담당연령집단과 부모 교육불안행동 경험유형 간 상호작용 효과의 양상을 확인하기 위해

담당연령집단별 단순효과 분석을 실시하였으며, 결과는 <표 8>과 같다. 영아반 교사 집단에서는 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가 차이가 통계적으로 유의하지 않았다($F=.44$, ns). 반면 유아반 교사 집단에서는 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가가 통계적으로 유의한 차이를 보였다(Welch's $F=18.68$, $p<.001$). Games-Howell 사후검정 결과, 학습요구·퇴소집단은 미경험집단과 학습요구집단보다 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응을 낮게 평가하였다.

<표 8> 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 기관생활적응 단순효과

(N=952)

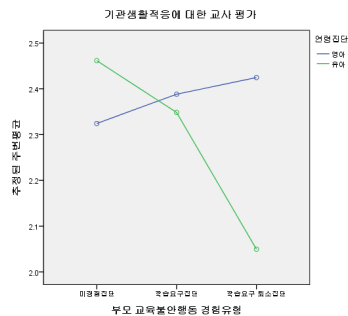
구분		부모 교육불안행동 경험유형						단순효과	
		미경험집단 ^a		학습요구집단 ^b		학습요구·퇴소집단 ^c		F 또는 Welch's F	사후검증
		n	M(SD)	n	M(SD)	n	M(SD)		
연령	영아	74	2.32(.66)	85	2.39(.62)	73	2.42(.71)	.44	
집단	유아	65	2.46(.71)	333	2.35(.66)	322	2.05(.73)	18.68***	c < b,a

*** $p<.001$.

주. 영아반 등분산 가정 충족, 일원분산분석, 사후검증 Scheffé

유아반 등분산 가정 불충족, Welch's F 통계량, 사후검증 Games-Howell

[그림 1]은 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가의 상호작용 양상을 제시한 것이다. 영아반에서는 경험유형에 따른 평균 차이가 나타나지 않았으나, 유아반에서는 학습요구·퇴소집단의 평가가 미경험집단과 학습요구집단보다 낮게 나타났다.



[그림 1] 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 기관생활적응의 상호작용

3) 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 학습사교육의 발달 부정영향 인식 차이

부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단(영아반/유아반)에 따라 학습사교육의 발달 부정영향 인식 차이를 검증하기 위해 이원분산분석을 실시하였다. 분석 결과, 담당연령집단의 주효과는 통계적으로 유의미하였다($F=12.26$, $p<.001$, 부분 $\eta^2=.013$). 부모 교육불안행동 경험유형의 주효과도 통계적으로 유의미하였다($F=11.41$, $p<.001$, 부분 $\eta^2=.024$). 반면, 담당연령집단과 부모 교육불안행동 경험유형 간 상호작용 효과는 유의하지 않았다($F=0.09$, ns) (<표 9>참조).

<표 9> 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 발달 부정영향 인식의 이원분산분석

(N=952)

종속 변인	독립변인	제곱합	자유도	평균 제곱	<i>F</i>	<i>p</i>	부분 에타 제곱
발달 부정 영향 인식	수정된 모형	125.05	5	25.01	10.63***	.000	.053
	연령집단	28.84	1	28.84	12.26***	.000	.013
	교육불안행동	53.69	2	26.84	11.41***	.000	.024
	연령집단×교육불안행동	.40	2	.20	.09	.918	.000
	오차	2225.77	946	2.35			
	전체	9332.00	952				

*** $p<.001$.

담당연령집단의 주효과를 살펴보면, 유아반 교사는 영아반 교사보다 학습사교육의 부정적 영향을 인식한 발달영역의 수가 많았다. 부모 교육불안행동 경험유형의 주효과를 살펴보면, 미경험집단, 학습요구집단, 학습요구·퇴소집단 순으로 높게 나타났다(<표 10> 참조).

<표 10> 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따른 발달 부정영향 인식

(N=952)

구분		부모 교육불안행동 경험유형					
		미경험집단		학습요구집단		학습요구·퇴소집단	
		<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>
연령 집단	영아	74	1.86(1.11)	85	2.28(1.30)	73	2.60(1.71)
	유아	65	2.23(1.43)	333	2.78(1.50)	322	3.06(1.67)

3. 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 학습사교육 정책인식의 차이

1) 학습사교육 정책추진 방향 인식

학습사교육 정책추진 방향에 대한 교사 인식은 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 차이가 나타났다(<표 11> 참조). ‘지역사회 인프라 구축을 통한 학습사교육 수요 흡수 정책’은 미경험집단 52.5%, 학습요구집단 63.9%, 학습요구·퇴소집단 64.6%가 선택하여, 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($\chi^2=6.96$, $p<.05$). ‘조기 학습사교육의 부정적 영향 홍보를 통한 영유아 사교육 축소 정책’도 미경험집단 40.3%, 학습요구집단 55.7%, 학습요구·퇴소집단 57.5%로 집단 간 선택 비율의 차이가 통계적으로 유의하였다($\chi^2=12.94$, $p<.01$).

‘학습사교육 유지·활성화를 통한 부모 선택권 보장 정책’은 미경험집단 21.6%, 학습요구집단 11.2%, 학습요구·퇴소집단 9.1%로 집단 간 차이가 유의하였다($\chi^2=15.56$, $p<.01$). 반면, ‘기관의 특별활동이나 특성화프로그램 활성화를 통한 학습사교육 수요 충족’과 ‘표준보육과정·누리과정 기반 놀이 중심 보육 및 교육 강화’ 정책은 통계적으로 유의하지 않았다.

<표 11> 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 학습사교육 정책추진 방향 인식

(N=952)

구분	부모 교육불안행동 경험유형 n(%)			χ^2
	미경험 집단	학습요구 집단	학습요구·퇴소 집단	
기관의 특별활동이나 특성화프로그램 활성화로 학습사교육 수요 충족	89(64.0)	253(60.5)	235(59.5)	.89
정부, 지자체의 지역사회 인프라 구축을 통한 학습사교육 수요 흡수	73(52.5)	267(63.9)	255(64.6)	6.96*
조기 학습사교육의 부정적 영향 홍보로 영유아 사교육 축소	56(40.3)	233(55.7)	227(57.5)	12.94**
학습사교육 유지, 활성화로 부모 선택권 보장	30(21.6)	47(11.2)	36(9.1)	15.56***
표준보육과정과 누리과정 기반 놀이 중심 보육 및 교육 강화	97(69.8)	297(71.1)	268(67.8)	.99
계	139(14.6)	418(43.9)	395(41.5)	

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

2) 학습사교육 문제해결 방안 인식

학습사교육 문제해결 방안에 대한 교사 인식은 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 일부 차이가 나타났다(<표 12> 참조). ‘초등 1학년 한글책임제 및 신체활동·국어시간 확대(2022 개정 교육과정) 방안’은 미경험집단 38.8%, 학습요구집단 57.2%, 학습요구·퇴소집단 56.7%가 선택하여 집단 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($\chi^2=15.69$, $p<.001$). ‘기관 특별활동 및 특성화프로그램 대상과 시간 확대를 통한 부모 수요 대응 방안’은 미경험집단 36.0%, 학습요구집단 40.4%, 학습요구·퇴소집단 47.3%가 선택하여, 집단 간 차이가 유의하였다($\chi^2=6.93$, $p<.05$). 반면 ‘영유아의 행복감, 언어·신체 발달 지원, 부모 놀이코칭 중심 방과후과정 운영’, ‘초등학교 연계 교육(이음교육) 강화를 통한 초등 입학 초기 적응 지원’, ‘미래형 부모 놀이교실, 교육자료 개발, 학부모회 활성화 등 부모 참여 확대’ 방안은 유의하지 않았다.

<표 12> 부모 교육불안행동 경험유형에 따른 학습사교육 문제해결 방안 인식

(N=952)

구분	부모 교육불안행동 경험유형 n(%)			χ^2
	미경험 집단	학습요구 집단	학습요구·퇴소 집단	
초등 1학년 한글책임제 및 신체활동·국어시간 확대(2022개정 교육과정)	54(38.8)	239(57.2)	224(56.7)	15.69***
기관 특별활동 및 특성화프로그램 대상과 시간 확대로 부모 수요 대응	50(36.0)	169(40.4)	187(47.3)	6.93*
초등학교 연계 교육(이음교육) 강화로 초등 입학 초기 적응 지원	85(61.2)	240(57.4)	205(51.9)	4.49
영유아의 행복감, 언어·신체 발달 지원, 학부모 놀이코칭 중심 방과후과정 운영	107(77.0)	310(74.2)	277(70.1)	3.05
미래형 부모 놀이교실, 교육자료 개발, 학부모회 활성화 등 부모 참여 확대	63(45.3)	188(45.0)	149(37.7)	5.12
계	139(14.6)	418(43.9)	395(41.5)	

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

V. 논의 및 결론

본 연구는 영유아교육기관 교사가 경험한 부모 교육불안행동 경험유형과 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가, 학습사교육의 발달 부정영향에 대한 교사 인식 및 정책인식이 어떠한 차이를 보이는지 분석하고, 담당연령집단에 따른 차이를 검토하는 데 목적이 있다. 주요 결과에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 유아반 교사는 영아반 교사보다 부모의 인지학습 요구와 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험을 더 많이 보고하였다. 유아반에서는 부모 교육불안행동 미경험집단의 비율이 낮고, 학습요구와 학습요구·퇴소집단의 비율이 높게 나타났다. 이는 유아기 후반으로 갈수록 취학 준비와 기초학습에 대한 부모의 기대가 기관 교육과정과 프로그램 운영에 대한 요구로 표출될 수 있음을 보여준다. 이러한 결과는 취학 전 유아 어머니의 성취기대불안과 학습관련 간 관련성을 제시한 전은옥·최나야(2017), 부모의 양육불안감이 유아 사교육 정도와 관련된다고 보고한 김효진(2020)의 연구결과와 맥락을 같이한다. 또한 만 3세와 만 5세의 학습 관련 사교육 이용이 만 2세보다 많게 나타난 김은영 외(2024)의 결과는 유아반에서 인지학습 요구 경험이 높게 나타난 결과를 해석하는 근거가 된다. 유아기 자녀를 둔 어머니가 초등학교 적응과 자녀 양육에 대한 책임감 등을 이유로 사교육을 선택한다고 보고한 민선옥·배지희(2014)의 연구도 이를 뒷받침한다.

따라서 영유아교육기관은 부모의 인지학습 요구를 개별 민원으로 대응하기보다 담당연령집단의 특성을 고려한 대응체계를 마련해야 한다. 부모의 인지학습 요구와 기관의 교육 방향 간 차이를 조정하기 위해 담당연령집단과 기관유형을 고려한 부모상담 및 의사소통 체계를 구축할 필요가 있다(김숙령, 2024). 특히 유아반에서는 초등학교 전이에 대한 부모의 불안이 조기 선행학습 요구로 이어지지 않도록, 이음교육의 목적과 놀이중심 교육과정의 교육적 가치를 안내해야 한다. 이는 5세 이음교육, 독서교육, 방과후 교육 대응 방향과 연결된다(교육부, 2026). 이와 함께 본 연구의 유아반 교사는 어린이집과 유치원으로 구성되어 있다는 점에서 담당연령집단에 따른 경험 차이는 기관유형과 운영특성의 차이를 고려하여 해석해야 한다.

둘째, 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응에 대한 교사 평가와 학습사교육의 발달 부정영향 인식에 차이가 나타났다. 기관생활적응 평가는 유아반에서만 차이가 나타났으며, 학습요구·퇴소집단 교사는 미경험집단과 학습요구집단보다

학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응을 낮게 평가하였다. 반면 영아반에서는 경험유형에 따른 기관생활적응 평가 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 부모의 교육 관련 요구와 교사의 교육과정 운영 간 관점 차이는 부모-교사 상호작용과 학습사교육 참여 영유아에 대한 교사의 기본생활적응 평가에 반영된다. 부모-교사가 교사-영유아 관계의 질을 예측한다는 Chung et al.(2005)의 결과는 이러한 해석을 뒷받침한다. 그러나 이러한 결과는 부모 교육불안 행동이 영유아의 실제 기관생활적응을 낮추었다는 인과관계를 의미하지 않는다. 부모 교육불안행동 경험유형과 기관생활적응은 모두 교사의 응답으로 측정되었으며, 기관생활적응은 기관적응·또래관계·활동참여를 포괄한 단일문항의 전반적 평가이다. 따라서 본 결과는 해당 경험을 보고한 유아반 교사가 학습사교육 참여 영유아의 기관생활적응을 상대적으로 낮게 평가한 것으로 해석해야 한다.

또한 학습사교육의 발달 부정영향에 대한 교사 인식은 유아반 교사와 부모 교육불안행동 경험유형을 많이 보고한 교사에게서 더 넓은 발달영역으로 나타났으며, 담당연령집단에 따른 경험유형별 차이는 확인되지 않았다. 이러한 결과는 영유아기 학습사교육 경험이 이후 언어·문제해결 능력과 학업수행에 뚜렷한 긍정적 효과를 보이지 않았고, 학습사교육 경험이 많을수록 자아존중감과 부정적 관련성을 보였다는 김은영 외(2024)의 연구와 연결된다. 또한 취학 전 유아가 학습 중심 환경을 도전보다 압력으로 경험할 수 있다는 Hirsh-Pasek(1991)의 논의는 학습사교육의 발달적 영향에 대한 교사 인식 차이를 해석하는 뒷받침이 된다. 그러나 본 연구는 횡단적 교사 단일보고 자료를 활용하였으므로 부모의 교육불안행동 경험유형이 영유아의 실제 발달 또는 기관생활적응에 미치는 영향을 검증한 것으로 일반화할 수 없다.

셋째, 부모 교육불안행동 경험유형에 따라 학습사교육 정책추진 방향 및 문제해결방안에 대한 교사 응답에 차이가 나타났다. 학습요구집단과 학습요구·퇴소집단은 미경험집단보다 지역사회 인프라 구축을 통한 학습사교육 수요 흡수, 조기 학습사교육의 부정적 영향 홍보, 초등 저학년 기초학력 강화 관련 정책을 선택한 비율이 높았다. 반면, 미경험집단은 학습사교육의 유지 및 활성화를 통한 부모 선택권 보장 정책을 선택한 비율이 높았다. 이는 부모의 인지학습 요구와 불만족에 따른 기관 퇴소 경험을 보고한 교사와 이를 경험하지 않은 교사가 영유아 학습사교육의 문제와 대응방안을 다르게 인식할 수 있음을 보여준다. 학습요구집단 및 학습요구·퇴소집단은 부모 선택권 보장보다 공적 지원과 제도적 보완을 강조하는 정책을 선호하였다. 이러한 결과는 교사들이 사교육 경감 방안으로 공교육 정상화, 사회적 인식 변화, 마을교육공동체 구축 및 사교육 규제를 제시한 유재봉·강문숙(2020)의 연구와 맥락을 같

이한다.

따라서 영유아 학습사교육 정책은 부모의 선택을 제한하거나 사교육 수요를 수용하는 접근만으로 설계하기는 어렵다. 정책은 과도한 인지교육과 서열화 경쟁에 대한 규제, 지역사회 교육·돌봄 인프라 확충, 놀이중심 교육과정과 방과후 프로그램의 질적 강화, 부모교육 및 교육정보 제공을 함께 추진해야 한다. 교육부의 영유아 사교육 대응 방안도 레벨테스트 및 비교·서열화 금지, 인지교습 제한과 함께 5세 이음교육, 독서교육, 예술·체육·언어 방과후 프로그램 활성화, 맞춤형 돌봄 확대 및 보호자 교육자료 개발·보급을 제시하였다(교육부, 2026). 이는 영유아 학습사교육을 부모의 개별 선택 문제가 아니라 영유아의 발달권 보장, 공교육·보육의 책임 및 부모의 교육정보 지원이 결합된 정책 과제로 다루어야 함을 시사한다.

이상의 연구결과를 통해 확인된 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교사가 경험한 부모의 인지학습 요구와 인지학습 불만족에 따른 기관 퇴소 경험을 부모 교육불안행동의 관찰지표로 개념화하였다. 이는 부모의 교육 관련 요구가 영유아교육기관의 교육과정 운영과 부모-교사 관계에서 나타나는 행동적 양상을 분석했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 부모 교육불안행동 경험유형과 담당연령집단에 따라 교사의 기관생활적응 평가, 학습사교육의 발달 부정영향 인식 및 정책인식이 다르게 나타났음을 확인하였다. 이는 영유아 학습사교육 정책을 설계할 때 담당연령집단과 기관 맥락, 부모의 교육 관련 요구 및 교사 경험을 고려할 필요성을 제기하였다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 부모 교육불안행동은 표준화된 부모보고 척도가 아닌 교사보고식 행동지표로 측정되었다. 따라서 본 연구결과는 부모의 내재적 교육불안 수준이 아니라 교사가 경험한 교육불안 관련 행동의 범위에서 해석해야 한다는 한계가 있다. 후속 연구에서는 부모보고 척도와 교사보고 행동지표를 활용하여 측정의 타당도를 검토할 필요가 있다.

둘째, 영아반 교사는 어린이집 교사로 유아반 교사는 유치원과 어린이집 교사로 구성되어 담당연령집단 간 차이에 기관유형과 운영특성의 차이가 포함되었을 가능성이 있다. 후속 연구에서는 기관유형을 통제하거나 기관유형별 비교를 통해 담당연령집단 효과를 검증할 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 횡단적 교사보고 자료를 활용하였으므로, 부모의 교육 관련 요구, 기관 대응 및 영유아의 기관생활적응 간 선후관계와 인과관계를 확인할 수 없다. 후속 연구에서는 부모, 교사, 영유아 자료를 활용한 종단연구를 통해 이들 변인 간 관계를 살펴볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 교육부(2026). 아동 발달권 보호를 위한 영유아 사교육 대응 방안. 교육부(2026.04.01.).
- 권미량·하연희(2014). 유아교육기관의 부모와 교사의 관계성 탐색. **유아교육연구**, 34(4), 281-302.
- 김보영·김현주(2013). 교사-부모 관계에서 경험하는 유치원 교사의 어려움. **한국보육지원학회지**, 9(6), 73-106.
- 김숙령(2024). 어린이집 원장과 교사의 학부모 민원 대처 경험에 관한 연구. **부모교육연구**, 21(3), 71-91.
- 김은영·구자연·김지원·김혜진·김재철·김종근·조숙인(2024). 영유아기 사교육 경험과 발달에 관한 연구. 육아정책연구소, 연구보고서 2024-13.
- 김은영·최효미·최지은·장미경(2016). 영유아 사교육 실태와 개선 방안 II: 2세와 5세를 중심으로. 육아정책연구소, 연구보고서 2016-13.
- 김효진(2020). 부모의 주관적 성공, 부모 효능감, 양육 불안이 유아 사교육에 미치는 영향 분석. **제18회 통계청 논문 공모전 우수논문집**, 150-164.
- 김희례·장진경(2019). 부모의 교육열이 아동의 학교적응에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과. **인문사회 21**, 10(5), 59-74.
- 민미희(2024). 부모의 양육 스트레스 및 성취압력과 초등학교 고학년 아동의 학교적응 간의 구조적 관계: 자아존중감의 매개효과 검증. **유아교육·보육복지연구**, 28(1), 61-85.
- 민선옥·배지희(2014). 영유아기 자녀를 둔 어머니들의 자녀 사교육에 대한 인식과 경험. **아동교육**, 23(4), 263-285.
- 박경애·도미향(2022). 어린이집 원장의 코칭리더십과 교사-부모 파트너십이 교사-영유아 상호작용에 미치는 영향: 교사의 심리적 안녕감의 매개효과. **부모교육연구**, 19(2), 31-58.
- 사교육걱정없는세상(2023a). 사교육 출발지 영유아, 국가책임교육강화를 위해 법적 보호 장치 필요해. 사교육걱정없는세상 영유아사교육포럼 10주년기념 컨퍼런스 결과보도(2023.09.01.).
- 사교육걱정없는세상(2023b). 어린이집교사 79.9%, 부모 72.9%가 사교육·조기교육 연령이 하향화되고있다고 응답, 특별활동 허용연령 상향조정되어야. 만 0세~2세 영아 사교육 및 조기교육 실태 설문조사 분석보도②(2023.11.22.).
- 사교육걱정없는세상(2024). 초3 분수까지 가르치는 유아교육과정의 선행 실태, 전수조사 및 관리감독 반드시 필요해. 서울시 강남3구 유치원 선행교육 실태조사 결과발표 기자회견보도(2024.8.21.).
- 사교육걱정없는세상(2025). 영유아기관 위협하는 사교육 실태와 적기교육을 위한 정책 대안. 영유아 적기교육 리포트③(2025.12.17.)
- 성정혜·김춘경(2019). 부모의 교육열과 아동의 자아존중감, 내재화 및 외현화 문제, 학교적응 간 구조적 관계: 아동의 성별에 따른 다집단 분석. **육아정책연구**, 13(2), 47-71.
- 심영희·성소영(2013). 영아교사와 유아교사 역할수행에 관한 보육교사의 인식 차이. **아동교육**, 22(2), 121-138.
- 안주희·곽승주(2017). 영아기 사교육 유형별 실태 및 교사-부모 인식비교. **열린유아교육연구**, 22(1),

273-302.

유재봉·강문숙(2020). 사교육 문제와 사교육 경감방안에 대한 교사들의 인식. **교육문화연구**, 26(3), 163-189.

이희영·임희수(2022). 어머니의 양육태도와 유아의 교육기관 적응과의 관계에서 유아 자기조절력의 매개효과. **학습자중심교과교육연구**, 22(6), 149-161.

전은옥(2025). 현실성 있는 유아 사교육비 조사를 위한 대책을 제시한다! 영유아 사교육 문제 해결을 위한 ‘사교육비 조사’추가 대책 제안. 국회토론회 자료집(2025.03.31.), 15-62.

전은옥·최나야(2017). 유아의 기초학습능력과 어머니의 성취기대불안에 따른 군집화: 유아의 자기조절 능력과 어머니의 학습관여의 군집 예측가능성. **한국보육학회지**, 17(1), 75-98.

진영자·김진선(2010). 사교육 경험 및 부모의 성취압력이 자녀 학습태도에 미치는 영향. **부모교육연구**, 7(2), 5-22.

Bray, T. M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; International Institute for Educational Planning.

Chung, L. C., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher child relationships: Teaching efficacy and parent teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.

Xu, H., Liu, Z., Liu, M., & Tian, X. (2025). Family Socioeconomic Status and Parental Involvement Behaviors during the Transition from Kindergarten to Primary School in China: The Mediating Role of Different Educational Cognitions. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.

Hirsh-Pasek K. (1991). Pressure or challenge in preschool? How academic environments affect children. *New Dir Child Dev*, Fall(53), 39-46. doi: 10.1002/cd.23219915307. PMID: 1791961.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, & Council on Communications and Media. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.

World Health Organization. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age: web annex: evidence profiles* (No. WHO/NMH/PND/19.2). World Health Organization.

Abstract

Parental Educational Anxiety Behaviors as Perceived by Teachers: Associations with Children's Institutional Adjustment, Perceived Negative Developmental Impacts and Teachers' Perceptions of Academic Private Tutoring Policies

Jun, Eun Ock*

This study aims to analyze the relationships among types of parental educational anxiety behaviors perceived by teachers in early childhood education institutions, teachers' assessments of children's institutional adjustment, perceived negative developmental impacts of academic private tutoring, and related policy perceptions. The analysis included 952 teachers working in childcare centers and kindergartens nationwide. The results are as follows. First, teachers of preschool-aged children reported more experiences of parents' cognitive-learning demands and withdrawals due to dissatisfaction than teachers of infants. Second, teachers' assessments of children's institutional adjustment and perceptions of the negative developmental effects of academic private tutoring differed by type of parental educational anxiety behavior experience. Third, teachers in the cognitive-learning demand and withdrawal experience types more frequently selected policies related to community infrastructure, reducing early academic private tutoring and strengthening basic education in the early elementary grades. This study contributes to the literature by conceptualizing parental educational anxiety behaviors through parents' cognitive-learning demands and withdrawal behaviors experienced by teachers, and examines associations between teachers' experiences and perceptions of academic private tutoring policies.

Keywords: parental educational anxiety behaviors, early childhood education teachers, institutional adjustment, negative developmental impacts, perceptions of academic private tutoring policies

* Senior Researcher, Policy Alternative Research Institute, Noworry