

## Perception on Global Citizenship Education Competence between Pre-service Teachers and In-service Teachers in Kindergarten

Lee, Hyojung (Catholic University)

Kim, Kabsoon<sup>1)</sup> (Sehan University)

---

---

< ABSTRACT >

---

---

The purpose of this study was to establish the direction of teacher education based on global citizenship education competence studying the perception of pre-service teachers and in-service teachers on global citizenship education competence. The 2018 survey was conducted for a week beginning September 11. The respondents who were 200 pre-service teachers and 200 in-service teachers were selected from Seoul and Incheon. The researcher distributed and collected the questionnaire directly. The results of the study were as follows. First, pre-service teachers showed higher cognition than in-service teacher in both global citizenship competence and early childhood global citizenship competence. Second, among pre-service teachers, ones who had experienced global citizenship education showed higher cognition level in both categories than others. On the other hand, in-service teachers who had experienced global citizenship education did not show any difference of cognition in both global citizenship competence and early childhood global citizenship competence. This study was expected to reveal the perceptions of pre-service teachers and when training teachers, the data provided more specific details for early childhood educator curriculums about global citizenship education.

**Key Words** : Global citizenship education competence, pre-service teacher, in-service teacher, kindergarten

---

---

1) Corresponding Author: Kim, Kabsoon, Assistant Professor, Sehan University, 1113 Green-ro, Samho-eup, Yeongam-gun, Jeollanam-do, Korea, 58447 / E-mail: kks710kr@hanmai.net

## 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식에 관한 연구

이효정 (가톨릭대학교)

김갑순<sup>1)</sup> (세한대학교)

---

### < 요약 >

---

본 연구는 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식에 관한 연구로 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량 강화를 위한 교사교육의 방향을 제시하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 연구대상은 서울과 인천에서 4년제 유아교육과 4학년에 재학 중인 예비유아교사 200명과 24개의 유아교육기관에 재직 중인 유아교사 200명을 선정하였다. 연구기간은 2018년 9월 11일부터 일주일이며, 연구자가 직접 설문지를 배부 및 회수하는 설문조사를 실시하였다. 연구결과 첫째, 예비유아교사와 유아교사 모두 유아세계시민교육역량에 비해 세계시민역량을 다소 높게 인식하고 있었다. 보다 구체적으로 예비유아교사는 세계시민교육역량의 하위요인인 세계시민역량과 유아세계시민교육역량 모두에서 유아교사 보다 높게 인식하는 것으로 나타났다. 둘째, 세계시민교육을 경험한 예비유아교사는 세계시민역량과 유아세계시민교육역량 모두에서 그렇지 않은 예비유아교사 보다 높게 인식하는 것으로 나타났다. 반면, 세계시민교육을 경험한 유아교사는 세계시민역량과 유아세계시민교육역량 모두에서 인식의 차이가 나타나지 않았다. 본 연구는 세계시민교육에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식을 밝혀냄으로서 실제로 유아교사 양성과정의 교사교육과정과 유아교육 현장에서 이루어지는 교사재교육 과정을 어떻게 구안해야 하는지에 대한 정보를 제공할 것으로 기대한다.

**주요어** : 세계시민교육역량, 예비유아교사, 유아교사, 유치원

---

1) 교신저자: 김갑순, 조교수, (58447) 전라남도 영암군 삼호읍 녹색로 1113, 세한대학교 / E-mail: kks710kr@hanmai.net

논문투고: 2019. 8. 15 / 심사일자: 2019. 8. 19 / 게재확정일자: 2019. 9. 15

## I. 서론

국제사회는 세계화(globalization)로 인하여 국가 차원의 범위를 넘어 공동으로 대응해야 할 다양한 문제에 직면해 있다. 이미 빈곤, 인권, 환경, 격차, 테러, 전염병, 난민 등의 문제는 국가만의 차원에서 해결하기 힘든 수준이다(박환보, 조혜승, 2016). 유엔과 유네스코는 이 문제를 공동의 관점에서 다루어야 할 국제사회의 의제로 바라본다(UNESCO, 2015). 이를 해결하기 위한 유네스코의 교육적 접근은 1995년부터 2004년까지 단위 국가 차원의 국제이해교육을 실시해왔다. 그 후 유네스코는 글로벌 교육 패러다임의 변화를 통해 해결해야 할 필요를 내세우며(한경구, 이승미, 윤지아, 2017), 2005년부터 2015년까지 지속가능발전교육을 강조하였다. 이는 국제사회가 풀어야 할 의제의 해결이 개인이나 국가 단위의 ‘컨테이너’ (김진희, 2015) 차원에 머무는 것이 아니라 글로벌 교육 패러다임의 개념 변화를 통해 세계시민으로 공동대응을 통해 이루어져야 함을 의미하는 것이다. 국제사회에서 시민의 개념은 한 나라의 국민이라는 개인정체성 뿐 아니라 상호의존성과 연계성이 심화되는 세계시민을 말한다(김진희, 2015). 즉, 세계시민(global citizen)의 개념은 권리와 의무를 강조하는 단위 국가의 개인적 차원에 머무는 개념이 아니다. 세계시민은 세계시민성(global citizenship)의 역량을 가진 존재(김정숙, 2018)의 개념이며 인류의 복지, 환경, 기본권, 존엄성과 같은 국제사회 이슈에 대해 책임감 있고(성열관, 2010), 윤리적인 행동을 실천할 수 있는 구성원의 개념이다. 이와 관련하여 유네스코는 국제사회의 주요 문제에 전 지구적으로 공동 대응하는 방법으로 세계시민의식(global citizenship)의 함양을 주장하며 세계시민교육을 천명하게 되었다(김진희, 허영식, 2013; 최종덕, 2014). 그러므로 세계시민교육(Global Citizenship Education, GCED)이란, “학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치, 태도를 길러주는 교육”으로 볼 수 있다(UNESCO, 2015).

세계시민교육이 국제사회의 교육 의제로 형성되면서 우리나라의 교육에 영향을 미치게 되었는데, 세계교육포럼의 의제를 중심으로 만들어진 변화의 동향을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 1990년 태국 줌티엔 세계교육포럼으로 ‘모두를 위한 교육(Education for All, EFA)’이다. EFA는 2000년까지 달성해야 할 6대 목표로 1. 영유아의 보육과 교육, 2. 초등교육의 보편화, 3. 청소년과 성인의 평생학습 요구 충족, 4. 성인 문해, 5. 양성평등, 6. 양질의 교육을 제시하면서 전 세계인을 위한 기초교육을 강조하였다. 둘째, 2000년 세네갈 다카르 세계교육포럼으로 ‘다카르 행동계획(Dakar Framework for Action)’이다. 이는 EFA의 성과를 평가하면서 새로운 세계시민교육 전략으로, 2000년 뉴욕 ‘새천년개발목표(Millennium Development Goals, MIDGs)’를 제안하였다. MIDGs는 2015년까지 달성해야 할 8대 목표로

1. 극심한 빈곤과 기아 퇴치, 2. 초등교육의 완전보급, 3. 성평등 촉진과 여권 신장, 4. 유아 사망률 감소, 5. 임산부의 건강 개선, 6. 에이즈와 말라리아 등의 질병과의 전쟁, 7. 환경 지속 가능성 보장, 8. 발전을 위한 전 세계적인 동반관계 구축을 제시하면서 전 지구적 협력과 연대를 담은 세계시민성을 강조하였다. 셋째, 2012년 유엔의 ‘글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)’이다. GEFI는 교육의 기회 창출과 양질의 교육, 그리고 세계시민의식의 함양을 언급하면서 세계시민교육을 강조하였다. 세계교육포럼의 변화는 인류 보편의 평화, 인권, 다양성 등에 대한 지식, 기술을 습득하고 가치를 내면화하며 책임 있는 태도를 함양하기 위한 의제로 세계시민교육을 제시한 것이다. 이러한 변화를 기초로 우리나라는 2015년 세계교육포럼 개최국으로서, ‘모두를 위한 평등하고 포용적인 양질의 교육 및 평생 학습 기회 보장’을 선언하였다. 2015 인천선언은 우리나라가 국제사회의 동향과 맥락에 따라, 정책 및 외교적 필요성에 의한 세계시민교육을 적극적으로 천명하게 되었음을 시사한다. 이상을 종합해 보면 이제 국제사회에서 세계시민교육이 글로벌 교육 패러다임이 되었음을 알 수 있다. 왜냐하면 국가를 넘어 연대와 협력을 내세우는 세계시민교육이 세계체제를 이해하고 국제적 이슈를 해결하기 위한 역량을 강조하기 때문이다(Tawill, 2013; 김진희, 2015).

우리나라에서 세계시민교육 연구는 2015 인천선언 이전부터 이루어져왔다. 유석렬(1995)은 세계화라는 사회 변화에 따른 학습자의 세계시민으로서의 자질 함양을 주장하였다. 김다원(2010)은 세계시민교육을 통해 국제사회의 변화 속에서 주체적으로 변화하며 문화 다양성을 고려하는 자질을 갖춘 인간상을 구현해야 함을 제안했다. 김진희, 차윤경, 박순용, 이지향(2014)은 2015년 세계교육포럼 의제를 창출하는 연구를 통해 평화와 협력, 인권이라는 보편적 가치를 기반으로 한 세계시민교육의 필요성을 주장했다. 이성희(2016)는 국내에서 세계시민교육에 대한 이념적·정책적 담론이 급부상되고 있음에도 불구하고 학교현장에서 연구가 상대적으로 미미하다는 점을 지적하면서, 교사가 인식하는 세계시민교육의 개념에 대한 이해와 현실적 딜레마를 분석하였다. 이는 34명의 교사에게 면담을 실시하여, 교사들의 개념 정의에 어려움을 인식하고 있음을 지적하며, 교사 인식 연구의 필요성을 제안하였다. 이러한 흐름을 바탕으로 우리나라는 교육기본법 및 2015 개정교육과정의 6대 핵심역량에 세계시민교육의 가치를 적극 도입하게 되었다(김정숙, 이경화, 2017; 한경구 외, 2017).

우리나라에서 세계시민교육의 필요성을 지지하는 흐름은 유아교육에까지 영향을 미쳤다. 유재경(2008)은 최초로 2007년 개정 유치원 교육과정에 세계시민교육을 실시하기 위한 교수-학습의 방향을 제시하면서 세계시민교육의 모델을 제안했다. 이후 교육과학기술부(2008)는 세계시민교육 교육활동 자료집을 개발하여 유아교육현장에 보급하였다. 이때까지만 하여도 유아교육에서 세계시민교육 관련 연구는 초보 수준이었다. 그러나 교육과학기술부(2013)가

다시 유아가 민주시민으로 성장하는데 필요한 소양과 능력을 기를 수 있는 세계시민교육을 강조하며 누리과정에 반영한 것을 기점으로, 유아교육에서 세계시민교육 관련 연구는 주목을 받기 시작하였다. 구체적으로 유연옥과 박인숙(2014)은 유일하게 만 3-5세 누리과정 교사용 지도서에서 세계시민 교육내용과 교육방법을 분석하여, 누리과정에 담긴 세계시민 교육 내용으로 소중한 인권, 함께 가꾸는 지구환경, 다양한 문화, 세계는 하나, 평화로운 세계가 다루어지고 있음을 언급했다. 박예랑과 이주연(2016)은 유아기에 이루어져야 하는 세계시민 교육 실천의 당위성에도 불구하고, 관련 연구의 미비함을 지적하면서 지속발전 가능하고 한 국가사회에 적합한 유아용 세계시민교육 프로그램의 개발을 제안하였다. 이후 유아를 위한 세계시민교육 연구는 대부분 프로그램 또는 활동을 개발하고 그 효과에 관한 연구를 중심으로 이루어졌다(박지선, 2013; 배지현, 2013; 양시내, 김영옥, 2014; 심에서, 김지은, 2017). 박지선(2013)은 유아 세계시민교육 활동이 유아들의 세계시민의식과 공감능력을 높이는데 긍정적 영향을 미침을 밝혀냈다. 이와 유사하게 양시내와 김영옥(2014)은 만 5세 유아를 대상으로 유아 시민의식 함양 프로그램을 개발하여 적용한 결과, 세계시민함양 프로그램이 만 5세 유아의 사회적 유능감, 의사결정력, 도덕적 자아개념 향상에 효과적임을 밝혀냈다. 심에서와 김지은(2017)은 만 5세 유아를 대상으로 세계시민교육에 기초한 협동활동이 유아의 사회적 유능감과 대인문제해결력에 긍정적 영향을 미침을 주장했다. 한편, 배지현(2013)은 만 5세 유아를 대상으로 국제교류를 통한 글로벌 친구 만들기 프로젝트의 결과를 유아와 교사 차원으로 분석하였는데, 유아의 사회적 조망수용능력이 높아졌으며, 교사 차원에서 통합적 유아 세계시민 교육과정 구성 능력을 높일 수 있음을 언급하며 교사교육의 중요성을 주장했다.

지금까지 살펴본 선행연구를 정리해보면, 유아교육에서 세계시민교육 관련 선행연구의 대부분이 유아에게 적용할 수 있는 세계시민교육 프로그램이나 활동 개발 연구에 편중되어 있음을 알 수 있다. 프로그램이나 활동 개발에 편중된 연구가 이루어진 배경은 앞서 제시한 교육과학기술부의 정책에서 찾을 수 있다. 교육과학기술부는 2008년에 세계시민교육 활동자료를 개발하여 보급하였고, 그 후 2013년 국가수준교육과정인 누리과정의 사회관계영역에서 세계시민교육을 강조해왔다. 유아교육분야에서 누리과정은 교사와 연구자들이 기본적으로 고려해야 할 국가수준교육과정에 해당한다(교육과학기술부, 2013). 따라서 각 시도교육청과 단위 유치원은 실제 교육과정 편성 및 운영 과정에서 누리과정에 담긴 세계시민교육을 반영하기 위한 교육적 노력을 기울여야 한다. 이러한 맥락에서 유아교육현장은 적용 가능한 세계시민교육 프로그램이나 활동이 필요하게 되었고, 연구의 대부분은 어떠한 세계시민교육활동이 이루어져야 하는가에 집중되었던 것이다.

그러나 이러한 편중된 연구의 흐름은 검토해 보아야 한다. 유아교육에서 세계시민교육이 세계화, 시대적 강조점, 학자별 관점, 국제기구의 접근의 영향을 받는 국제적 의제라는 점,

유아교육에 적합한 개념적 합의가 난해한 현실이라는 점, 선행연구가 프로그램 개발에 편중되어 있다는 점 등으로 하여금 관련 연구의 수행이 어려울 수 있다. 그럼에도 불구하고 유아교육에서 세계시민교육에 대한 연구는 비판적 성찰을 통한 개념 및 이론적 탐색과 연구가 먼저 활발하게 이루어져야 한다. 왜냐하면 세계시민교육 관련 연구는 정책적 당위성에 휩쓸려 프로그램이나 활동 개발에 편중되어 이루어지기 이전에 문헌연구, 교사교육, 교사 및 부모 인식 연구 등 다양한 영역에서 신중한 연구가 이루어져야 한다는 학자들의 주장이 제기되어왔기 때문이다. 이와 관련하여 김정숙과 이경화(2017)는 세계시민교육을 수행하기 위해 교사가 갖추어야 할 자질로 세계시민교육역량을 강조하였다. 그들은 Oxfarm 세계시민교육 과정에 대한 국내 예비유아교사들의 인식을 검토하여 예비유아교사들이 세계시민교육에 대한 높은 필요를 인식하고 있음을 지적하였다. 이후 김정숙(2018)은 세계화, 세계시민성, 세계시민교육, 세계시민교육역량에 대한 이론적 고찰을 통해 유아교사를 대상으로 세계시민교육역량을 측정할 수 있는 척도를 개발하였다. 이와 동시에 실제 유아교육현장에서 세계시민교육이 활성화되기 위해서는 교사 양성과정에 있는 예비유아교사 대상의 연구도 함께 이루어져야 함을 제안하였다. 한편, 김은나와 임영심(2019)은 예비유아교사를 대상으로 세계시민교육 프로그램을 위한 교육 요구도를 조사한 바 있다. 그들에 의하면 예비유아교사들은 세계시민의식의 기술과 태도를 골고루 요구하고 있으며, 세계시민교육프로그램의 필요성 및 실천 중심의 가치교육을 높게 인식하고 있음을 밝혀냈다.

이상의 연구는 교사교육에 관한 것으로 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량을 향상시키는 방안을 중요하게 다루고 있음을 알 수 있다. 일반적으로 역량은 특정한 직무를 실천하는데 필요한 지식, 기술, 태도를 의미하며, 관찰 가능한 행동특성을 말한다(권혁은, 2011). 세계시민교육역량은 세계시민교육을 실천하는 교사의 역량에 해당한다. 김정숙(2018)은 유아교사에게 필요한 세계시민교육역량을 교사 스스로의 세계시민역량과 유아를 교육할 수 있는 세계시민교육역량으로 제시하였다. 여기에서 세계시민역량이란 세계시민으로서 갖추어야 할 지식 및 이해, 기술, 태도 및 실천 능력을 의미하며, 유아교사의 세계시민교육역량이란 유아가 세계시민으로서 갖추어야 할 지식 및 이해, 기술, 태도 및 실천 능력을 함양할 수 있도록 유아를 교육할 수 있는 교사의 역량을 말한다.

지금까지 유아교육에서 이루어진 세계시민교육 관련 선행연구를 종합해 볼 때, 예비유아교사와 유아교사를 위한 교사교육이 이루어지기 위해서는 다양한 접근과 분석이 가능한 연구가 반드시 필요하다. 다시 말해, 세계시민교육에서 교육 실행의 주체가 교사임을 고려할 때 곧 현장으로 들어갈 예비유아교사와 현장에 재직 중인 유아교사 모두가 세계시민교육역량에 대해 어떠한 인식 수준을 가지고 있는지를 구체적으로 밝히는 기초연구가 이루어져야 한다. 아울러 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이를 비교함으로써, 각 대상에 적합한 교

사교육을 실천할 수 있는 방안을 모색해야 한다. 이에 본 연구의 목적은 교사양성과정에 있는 예비유아교사, 그리고 교육현장에 있는 유아교사를 대상으로 세계시민교육역량에 대한 스스로의 인식수준이 어떠한지를 알아보고, 인식의 차이를 비교분석하는데 있다. 이를 통해 예비유아교사와 유아교사를 위한 교사교육의 방향과 내용을 정립하는데 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 수준은 어떠한가?
- 연구문제 2. 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이는 어떠한가?
- 연구문제 3. 세계시민교육경험에 따른 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식 차이는 어떠한가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

연구대상은 서울시와 인천시에 소재한 대학에서 4년제 대학의 유아교육학과 4학년에 재학 중인 예비유아교사와 동일 지역에서 유아교육기관에서 재직하고 있는 24개 유아교육기관의 유아교사이다. 연구대상의 표집은 임의표집방법을 사용하였다. 본 연구에 대한 동의를 구한 과정은 다음과 같다. 먼저 연구자는 각각 대학 유아교육과의 학과장과 유아교육기관의 원장에게 연구의 목적과 내용을 설명한 후 동의를 구하였다. 다음으로 연구자는 설문지에 연구동의를 표기할 수 있도록 제작하여 배부한 후, 연구 동의를 이루어진 설문지만을 수집하여 최종 사용하였다. 이 과정을 통해 본 연구에서 최종적으로 참여한 연구대상은 예비유아교사 200명과 유아교사 200명으로 총 400명이며, 연구 대상자의 인구사회학적 특성은 다음과 같다.

<표 1> 연구 대상자의 인구사회학적 특성

구분	예비유아교사		유아교사	
	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
성별	남	3(1.5%)	4(2%)	
	여	197(98.5%)	196(98%)	
	없음	200(100%)	-	
교육 경력	1 ~ 5년	-	98(46.6%)	
	6 ~ 10년	-	63(31.8%)	
	11 ~ 15년	-	24(12%)	

	16 ~ 20년	-	12(6%)
	21년 이상	-	8(4%)
직위	대학생	200(100%)	-
	원장 및 원감	-	29(14.2%)
	교사	-	171(85.8%)
세계시민교육 경험 여부	교육경험 있음	24(12%)	57(28.5%)
	교육경험 없음	176(88%)	143(71.5%)

## 2. 연구도구

본 연구에서 선정한 연구도구는 세계시민교육을 측정하기 위해 김정숙(2018)이 개발한 세계시민교육역량 측정도구이다. 본 척도는 문헌고찰, 3차의 델파이조사, 유아교육기관에 재직 중인 원장, 원감, 유아교사를 대상으로 예비조사, 척도타당화를 통한 통계적 검증을 통해 개발된 것으로, 문항양호도, 구인타당도 검증 결과 유아교사의 세계시민교육역량을 측정하는데 적합한 것으로 검증되었다(김정숙, 2018). 이 척도는 세계시민교육역량을 세계시민역량과 유아세계시민교육과정 구성 및 운영, 유아세계시민교육실천의 2개 요인으로 나뉘지며 13 문항으로 구성되어 있다. 각 문항별 측정은 5점 평정척도로 ‘전혀 그렇지 않다’ 1점부터 ‘매우 그렇다’ 5점까지이다. 본 연구는 김정숙(2018)이 개발한 척도의 정당성을 확보하기 위해 유아교육 전문가 1인, 유아를 대상으로 하는 세계시민교육 관련 연구 전문가 1인, 유치원 원장 1인, 예비유아교사 1인을 통해 내용타당도를 검토 받았다. 아울러, 본 연구의 연구 대상으로 실시한 조사에 의해 신뢰도를 산출하였다. 산출결과 본 척도의 Cronbach  $\alpha$ 는 .916으로 확인되었다. 구체적인 세계시민교육역량 척도의 요인과 문항, 그리고 신뢰도는 다음과 같다.

<표 2> 세계시민교육역량의 영역별 문항과 신뢰도

요인	문항	문항 수	신뢰도		
			예비 유아 교사	유아 교사	전체
세계 시민 역량	생명권, 정의, 지속가능성, 상호의존성, 평화, 문화다양성, 다중정체성	7	.878	.918	.936



	기술	의사소통능력, 정보활용능력, 문제해결능력, 비판적 사고능력, 공감능력	5	.865	.908	.931
	태도 및 실천	생명권 존중, 정의 존중, 지속가능성의 가치 존중, 평화 존중, 문화다양성 존중, 책임의식, 협력, 참여 및 실천	8	.869	.906	.930
유아 세계 시민 교육 역량	유아세계시민 교육과정 구성 및 운영	목표 이해, 내용 이해, 국가수준 유아교육과정과의 관련성, 활동계획수립능력, 교수학습 자료 개발능력, 교수학습 실행능력, 교수학습 활동 평가능력	7	.877	.905	.930
	유아세계시민 교육 실천	교육 실천, 경험 공유, 체험 활동, 부모 및 지역사회와의 협력, 역량강화교육 참여, 개선의지	6	.866	.913	.929
	합계		33	.826	.881	.916

### 3. 연구절차

설문조사는 2018년 9월 11일부터 9월 18일까지 실시하였다. 설문지 배부는 연구자가 직접 예비유아교사 212명과 유아교사 220명, 총 432명에게 432부를 전달하였다. 이 후 설문지 회수는 2018년 9월 18일까지 연구자가 직접 진행하였다. 배부된 432부의 설문지 중 회수 누락 설문지, 불성실한 응답 설문지, 연구에 대한 동의가 없는 설문지는 모두 제외하였다. 그 결과 예비유아교사 212명에게 배부한 설문지 중 200부가 회수 되었으며, 유아교사 220명에게 배부한 설문지는 200부가 회수되었다. 최종 432명에게 배부된 432부의 설문지 중 32부를 제외하고 최종 400부(회수율 92.5%)를 분석대상으로 선정하였다.

### 4. 자료분석

세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식을 파악하기 위해 SPSS 21.0을 사용하여 자료를 분석하였다. 먼저 수집된 자료 중 연구대상의 일반적 배경과 설문지 문항별 응답은 빈도와 백분율을 산출하여 분석하였다. 또한 연구도구의 신뢰도를 확보하기 위해 Cronbach  $\alpha$ 를 산출하였다. 다음으로 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 수준을 알아보기 위해 기술통계를 실시하였다. 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이를 알아보기 위해 t검증을 실시하였다. 마지막으로 세계시민교육경

험 유무에 따른 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식 차이를 알아보기 위해 *t*검증을 실시하였다.

### Ⅲ. 연구결과

#### 1. 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 수준

세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 수준을 평균과 표준편차로 분석한 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사의 인식 정도 (N=400)

요인	예비유아교사		유아교사		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
세계시민역량	지식 및 이해	4.28	.52	4.07	.59
	기술	3.79	.64	3.40	.71
	태도 및 실천	4.21	.54	3.91	.59
	전체	3.93	.47	3.65	.52
유아세계시민교육역량	유아세계시민 교육과정 구성 및 운영	3.31	.87	3.19	.76
	유아세계시민 교육 실천	3.49	.80	3.26	.77
	전체	3.39	.80	3.23	.74
	전체	3.84	.52	3.60	.56

먼저, 예비유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식 수준을 분석한 결과, 전체 평균은 3.84로 나타났다. 하위요인별로 살펴보면 세계시민역량이 3.93, 유아세계시민교육역량이 평균 3.39로 인식하고 있었다. 보다 구체적으로 예비유아교사가 인식하는 세계시민역량의 요인을 살펴보면 지식 및 이해가 4.28로 가장 높은 평균이 나타났으며, 다음으로 태도 및 실천이 4.21, 다음으로 기술이 3.79였다. 그리고 예비유아교사가 인식하는 유아세계시민교육역량의 요인 중 유아세계시민 교육 실천이 3.49, 유아세계시민 교육과정 구성 및 운영이 3.31의 순서로 나타났다.

한편 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식을 보면 전체 평균은 3.60으로 나타났다. 이를 요인별로 살펴보면 세계시민역량이 3.65, 유아세계시민교육역량 평균 3.23으로 인식하고 있었다. 보다 구체적으로 유아교사가 인식하는 세계시민역량의 요인을 살펴보면 지식 및 이해가 4.07, 태도 및 실천이 3.91, 기술이 3.40의 순서로 나타났다. 그리고 유아교사가 인식

하는 유아세계시민교육역량의 요인 중 유아세계시민 교육 실천이 3.26, 유아세계시민 교육 과정 구성 및 운영이 3.19로 나타났다. 이를 통해 예비유아교사와 유아교사 모두 유아세계시민교육역량에 대한 인식은 세계시민역량의 요인에서 ‘지식과 이해’, 유아세계시민교육역량의 요인에서 ‘유아세계시민교육 실천’을 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있다.

## 2. 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이

세계시민교육역량의 요인별로 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 4> 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이 (N=400)

요인			M	SD	t
세계시민역량	지식 및 이해	예비유아교사	4.28	.52	-3.864***
		유아교사	4.07	.59	
	기술	예비유아교사	3.79	.64	-5.712***
		유아교사	3.40	.71	
	태도 및 실천	예비유아교사	4.21	.54	-5.299***
		유아교사	3.91	.59	
전체		예비유아교사	3.93	.47	-5.556***
		유아교사	3.65	.52	
유아세계시민 교육역량	유아세계시민 교육과정 구성 및 운영	예비유아교사	3.31	.87	-1.366
		유아교사	3.19	.76	
	유아세계시민 교육 실천	예비유아교사	3.49	.80	-2.102*
		유아교사	3.26	.74	
	전체		예비유아교사	3.39	.80
		유아교사	3.23	.74	

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

세계시민역량은 모든 요인에서 예비유아교사와 유아교사 간 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t = -5.556, p < .001$ ). 이 결과를 요인별로 살펴보면 ‘지식 및 이해’ 요인 평균은 예비유아교사가 4.28, 유아교사가 4.07로 예비유아교사의 점수가 높았으며, 이러한 차이는 ( $t = -3.864, p < .001$ )로 통계적으로 유의한 것으로 밝혀졌다. 다음으로 ‘태도 및 실천’ 요인은 예비유아교사가 4.21, 유아교사가 3.91로 예비유아교사의 점수가 높았으며, 이러한 차이는 ( $t = -5.299, p < .001$ )로 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다. 마지막으로 ‘기술’ 요인 평균은 예비유아교사가 3.79, 유아교사가 3.40으로 예비유아교사의 점수가 높았으며, 이 차이는 ( $t = -5.712, p < .001$ )로 통계적으로 유의한 차이로 나타났다.

다음으로 유아세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 차이를 분석한

결과, 유아세계시민교육역량은 예비유아교사와 유아교사 간 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t=-4.429, p<.001$ ). 이 결과를 요인별로 살펴보면 ‘유아세계시민교육 실천’ 요인 평균은 예비유아교사가 3.49, 유아교사가 3.26으로 예비유아교사의 점수가 높았으며, 이러한 차이는 ( $t=-2.102, p<.05$ )로 통계적으로 유의미한 차이로 나타났다. 그러나 ‘유아세계시민 교육과정 구성 및 운영’ 요인 평균은 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다 ( $t=-1.366$ ). 이를 통해 예비유아교사가 유아교사에 비해 세계시민역량의 요인인 ‘지식과 이해’, ‘기술’, ‘태도 및 실천’ 그리고 유아세계시민교육역량의 요인 중 ‘유아세계시민교육 실천’에서 보다 중요하게 인식하고 있음을 알 수 있다.

### 3. 세계시민교육경험에 따른 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식 차이

세계시민교육경험이 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량 인식 차이를 가져오는지를 분석한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 세계시민교육경험에 따른 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식차 (N=81)

구분		N	M	SD	t	
세계시민역량	지식 및 이해	예비유아교사	24	4.47	.56	-2.538*
		유아교사	57	4.11	.58	
	기술	예비유아교사	24	4.03	.71	-2.968*
		유아교사	57	3.52	.70	
	태도 및 실천	예비유아교사	24	4.42	.60	-3.125*
		유아교사	57	3.96	.60	
전체	예비유아교사	24	4.11	.55	-3.057*	
	유아교사	57	3.71	.53		
유아세계시민교육역량	유아세계시민교육과정 구성 및 운영	예비유아교사	24	3.69	1.07	-1.133
		유아교사	57	3.45	.76	
	유아세계시민교육 실천	예비유아교사	24	3.74	1.05	-1.103
		유아교사	57	3.51	.75	
	전체	예비유아교사	24	3.71	1.05	-1.141
유아교사	57	3.48	.74			
전체	예비유아교사	24	4.09	.53	-2.547*	
	유아교사	57	3.73	.59		

\*  $p<.05$

세계시민교육경험이 있는 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인식 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $t=-2.547, p<.05$ ). 먼저 세계시민역량 전체에서 인

식의 차이는 통계적으로 유의하였으며( $t=-3.057, p<.05$ ), 예비유아교사( $M=4.11, SD=.55$ )가 유아교사( $M=3.71, SD=.53$ )보다 높게 인식하고 있었다. 이러한 인식의 차이는 ‘지식 및 이해’, ‘기술’, ‘태도 및 실천’ 요인 모두에서 예비유아교사가 유아교사보다 보다 높은 평균 점수를 보였다. 그러나 유아세계시민교육역량 전체와 ‘유아세계시민 교육과정 구성 및 운영’ 과 ‘유아세계시민교육 실천’ 에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이를 통해 세계시민교육경험이 세계시민역량에 대한 중요성 인식에 영향을 미침을 알 수 있다.

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 유아를 위한 세계시민교육의 실천에서 교사의 역할이 중요하다는 점에 입각하여 예비유아교사와 유아교사를 위한 세계시민교육의 교사교육 개발에 방향을 제시하려는 목적으로 세계시민교육역량에 대한 예비유아교사와 유아교사의 인식 수준과 인식의 차이를 분석하였다. 본 연구의 결과를 논의하고 그에 따른 제언은 덧붙여 정리하면 다음과 같다.

첫째, 예비유아교사와 유아교사 모두 유아세계시민교육역량에 대한 인식은 세계시민역량의 요인에서 ‘지식과 이해’ 를 중요하게 인식하였으며 유아세계시민교육역량의 요인에서 ‘유아세계시민교육 실천’ 중요하게 인식하는 것으로 나타났다.

본 연구에서 예비유아교사와 유아교사 모두는 시민으로서 갖추어야 할 세계시민역량의 요인 중 ‘지식과 이해’ 를 가장 중요하게 인식하였다. 결과는 ‘지식과 이해’ 요인을 ‘기술’ 요인이나 ‘태도 및 실천’ 요인에 비해 상대적으로 중요하게 인식하는 있는 것으로 해석 가능하다. 예비유아교사와 유아교사 모두에게 이러한 인식이 나타난 이유를 추론해보면 그동안 이루어져왔던 세계시민교육의 연구동향에서 찾을 수 있다. 교육 현장에서 세계시민교육에 대한 선행연구는 대부분 거시적이고 이념적 차원에서 방향성을 모색하는 차원에서 세계시민교육의 연구가 이루어져왔다(노찬옥, 2001; 김향원, 2002; 변종현, 2014). ‘지식과 이해’ 요인을 가장 중요하게 인식하고 있는 본 연구의 결과는 거시적이고 이념적 차원에서 다루어진 세계시민교육의 연구동향과 관련되어 있다고 볼 수 있다. 반면 김정숙(2018)은 유아교사만을 대상으로 그들의 세계시민역량에 대한 인식 수준을 연구한 결과 유아교사가 ‘태도 및 실천’ 요인을 가장 중요하다고 인식하고 있음을 밝혀냈다. 본 연구 수행 결과 유아교사들이 세계시민역량 요인에서 ‘지식과 이해’ 를 가장 중요하게 인식한 결과는 김정숙(2018)의 결과와 다른 차원으로 볼 수 있다. 그러나 유아교육분야에서 유아교사의 인식을 살펴본 선행연구가 부족하기 때문에 이를 논의하기에 제한이 있음을 고려해야 한다. 오히려 김정숙(2018)과 본 연구의 결과를 통해 유아교사의 인식을 살펴볼 수 있었다는 것에 연구의

의의를 가진다고 보아야 한다. 그러므로 유아교사뿐만 아니라 예비유아교사가 인식하는 세계시민역량에 대한 논의는 보다 다양한 예비유아교사와 유아교사들의 세계시민역량, 더 나아가 세계시민교육 전반에 대한 인식 수준을 밝히는 연구가 활발히 이루어져야 한다.

한편, 예비유아교사와 유아교사 모두는 유아세계시민교육역량의 요인 중 ‘유아세계시민교육 실천’을 가장 중요하게 인식하고 있었다. 이러한 인식은 연구자가 본 연구의 서론에서 유아교육분야에서 세계시민교육 관련 연구가 프로그램이나 활동 개발에 집중되었던 이루어졌음(박지선, 2013; 배지현, 2013; 양시내, 김영옥, 2014; 유연옥, 박인숙, 2014; 박예랑, 이주연, 2016; 심에서, 김지은, 2017)을 언급한 것과 관련하여 논의할 수 있다. 2012년 유엔이 글로벌교육우선구상(GEFD)을 제안하면서 한국사회에서 세계시민교육은 급부상하였다. 이를 기점으로 2013년 교육과학기술부는 국가수준 교육과정에서 세계시민교육을 정책적으로 중요하게 다루었다. 이후 유아교육분야에서 세계시민교육 관련 선행연구는 좀 더 국가수준 교육과정에 대한 분석 연구, 세계시민교육프로그램 개발 연구에 집중되어 현장으로 보급되었다. 이러한 정책적 변화와 연구동향은 유아교육현장에 영향을 미쳐 예비유아교사와 유아교사가 유아세계시민교육 실천에 보다 집중할 수 있는 환경을 만들게 된 것으로 추론할 수 있다. 다음으로 ‘유아세계시민교육 실천’에 대한 인식이 높게 나타난 본 연구의 결과를 유아교육에서 세계시민교육의 활성화와 그 실천 가능성을 높이는데 긍정적으로 작용하였다고 평가할 수도 있다(배지현, 2013; 유재경, 2018). 이와 동시에 그동안 이루어진 세계시민교육 관련 선행연구의 대부분이 프로그램 및 활동 개발에 편중되어 예비유아교사와 유아교사 모두가 세계시민교육을 충분히 탐색하고 학습할 만한 기회를 상대적으로 제공받지 못했다는 지적 또한 자세히 들여다볼 필요가 있다(유연옥, 박인숙, 2014; 박환보, 조혜승, 2016). 왜냐하면 세계시민교육역량에 대한 충분한 학습의 기회를 바탕으로 유아세계시민교육의 실천이 이루어지는 않았던 지점을 간과하면 안 되기 때문이다. 유아를 대상으로 하는 세계시민교육의 실천 가능성은 유아교육과정의 맥락에서 세계시민교육을 구성, 편성, 운영, 평가하는 교사의 세계시민교육역량을 제대로 갖출 수 있는 교사 주체적인 학습의 기회와 어우러졌을 때 보다 확장된다. 이성희(2016) 역시 세계시민교육에서 실천이 중요하나 세계시민교육을 학습할 충분한 시간이 없을 경우, 교사들은 세계시민교육을 일이나 과다 업무로 인식하여 실천될 가능성에 주의해야 한다고 경고하고 있다. 그러므로 유아교사뿐만 아니라 예비유아교사가 인식하는 세계시민역량에 대한 논의는 신중하게 이루어져야 할 필요가 있다. 더 나아가 보다 다양한 예비유아교사와 유아교사를 대상으로 세계시민역량에 대한 인식 수준을 밝히는 연구가 활발히 이루어져야 한다.

둘째, 세계시민교육역량은 요인별로 세계시민역량에서 예비유아교사와 유아교사 간 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다( $t=-5.556, p<.001$ ). 또한 유아세계시민교육역량

에서도 예비유아교사와 유아교사 간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다( $t=-4.429, p<.001$ ). 예비유아교사가 유아교사보다 세계시민역량의 요인인 ‘지식과 이해’, ‘기술’, ‘태도 및 실천’ 그리고 유아세계시민교육역량의 요인 중 ‘유아세계시민교육 실천’을 좀 더 중요하게 인식하고 있었다.

이러한 결과의 논의는 본 연구의 연구대상인 예비유아교사와 유아교사에 대한 인구사회학적 배경을 신중하게 고려하여 해석해야 한다. 연구대상으로 예비유아교사는 서울과 인천에 소재한 4년제 유아교육학과에 재학 중인 4학년 학생이었고, 연구가 이루어진 시점은 2018년으로 대학교 졸업을 약 5개월 정도 남겨둔 상황으로 2015학년에 입학한 경우가 대부분이다. 또한 그들 중 세계시민교육을 직접 경험한 예비유아교사는 24명(12%)이며, 경험하지 않은 예비유아교사는 176명(88%)의 분포를 보이고 있었다. 반면 또 다른 연구대상이었던 유아교사는 전체 200명 중 161명(78.4%)이 10년 이내의 교육경력을 가지고 있었으며, 171명(85.8%)이 교사직을 수행하며, 이들 중 세계시민교육을 직접 경험한 유아교사는 57명(28.5%), 경험하지 않은 유아교사는 143명(71.5%)이라는 분포를 보이고 있었다. 세계시민교육을 경험한 유아교사가 예비유아교사보다 2배 가량 많았다. 그럼에도 불구하고 본 연구를 수행한 결과 유아교사가 예비유아교사가 세계시민역량에 대한 인식을 보다 낮게 하고 있는 것으로 나타난 것이다. 이성희(2016)는 세계시민교육을 자발적으로 수행하는 초중등이상의 현직교사 34명을 면담하여 그들의 인식과 현실적 딜레마를 분석한 연구를 수행한 바 있다. 연구결과 현직교사들은 세계시민교육을 ‘갑자기 위에서 밀어붙이는’ 교육정책으로 인식하는 경향이 높았으며, 입시위주의 경쟁구도에서 기존 교육과정에 세계시민교육의 불안정한 안착, 세계시민교육의 개념상 모호성 등으로 세계시민교육에 대한 부담을 느끼고 있었음을 주장했다. 이러한 이성희의 연구는 초중등이상의 현직교사를 대상으로 도출된 것이기에 이를 유아교육분야에 적용하여 논의하기에는 다소 직접 연관이 적을 수 있다. 그럼에도 불구하고 이성희(2016)의 연구 결과를 논의의 범주로 포함해야 할 이유는 현장에 재직하고 있는 교사 중 자발적으로 세계시민교육을 실천하고 있는 자를 대상으로 이루어진 연구 결과이기 때문이다. 현직교사가 느꼈던 어려움과 부담은 결국 세계시민교육에 대한 인식에 어떤 양상으로든 관련될 수밖에 없으며, 이 결과는 유아교사또한 예외라고 생각할 수 없기 때문이다. 오히려 예비유아교사와 유아교사 각 집단이 인식하는 세계시민교육과 세계시민교육역량에 대한 구조와 층위가 어떠한지 자세히 밝혀야 한다. 아울러 두 집단의 인식과 태도를 견주어보고 그들의 불안의 양상과 그 이유를 구체적으로 밝혀 이를 반영하는 교사교육이 마련되어야 한다. 뿐만 아니라 관련 연구를 통해 교사교육에서 세계시민교육에 대한 유의미한 담론이 만들어져야 한다.

셋째, 세계시민교육경험에 따라 예비유아교사와 유아교사의 세계시민교육역량에 대한 인

식 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $t=2.547, p<.05$ ). 세계시민역량 전체 요인에서 예비유아교사가 유아교사보다 보다 높은 평균 점수를 보였다. 세계시민교육경험이 세계시민역량에 대한 중요성 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 유아세계시민교육역량 전체와 ‘유아세계시민 교육과정 구성 및 운영’ 과 ‘유아세계시민교육 실천’ 에서 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

본 연구를 통해 세계시민교육경험은 예비유아교사와 유아교사로 하여금 세계시민역량에 대한 인식의 차이를 갖게 함이 밝혀졌다. 이 결과는 세계시민교육 관련 경험을 통해 세계시민교육역량이 향상될 수 있음을 시사하는 것이다. 먼저 유아교사의 경우 강정진(2017)은 세계시민교육관련 경험이 교사연수를 통해 제공되었을 때 초등교사들의 인지적·비인지적 학습이 변화가 가능함을 밝혀냈다. 즉, 잘 고안된 세계시민교육경험이 교사의 변화를 일으킬 수 있다는 것을 시사한다. 이는 유아교사에게 적합한 세계시민교육 관련 교사교육을 제공하여 유아교사들이 세계시민교육을 중요하게 인식할 수 있도록 하는데 주요한 시사점을 제공한다 고 볼 수 있다. 다음으로 예비유아교사의 경우 김정숙과 이경화(2017)의 연구와 견줄 수 있다. 김정숙과 이경화는 Oxfarm이 제안한 세계시민교육과정의 구성요소를 한국사회의 예비유아교사에게 제시하고 유아세계시민교육의 목표, 교육원리, 교육내용, 교수법에 관한 인식 수준을 조사하였다. 연구 결과 예비유아교사는 Oxfarm의 구성요소를 전반적으로 적합하다고 인식하고 있었다. 김정숙과 이경화(2017)의 연구는 예비유아교사가 세계시민교육과정에 대해 인식을 하고 있음을 밝혀냈다. 김은나와 임영심(2019)은 예비유아교사의 세계시민에 대한 인식과 실태, 세계시민교육 프로그램에 대한 요구를 학년별로 분석하였다. 연구결과 그녀들은 세계시민의식에 지식영역은 학년이 올라갈수록 낮아지며, 기술과 태도영역, 그리고 실천의지영역은 학년이 올라갈수록 높아짐을 밝혀냈다. 이와 동시에 김은나와 임영심(2019)의 연구는 예비유아교사의 실천의지영역은 학년이 올라갈수록 높아진다고 하였으나, 본 연구에서는 통계적으로 유의하지 않아 검증되지 않았다. 이렇듯 본 연구와 선행연구는 세계시민교육을 경험한 예비유아교사들의 인식이 보다 의미 있게 변화될 수 있음을 시사하는 것이다. 따라서 예비유아교사에게 세계시민교육 관련 교육이 적절하게 제공된다면 세계시민역량 뿐 아니라 세계시민교육과정 실천에 대한 역량을 키울 수 있을 것으로 기대할 수 있다.

한편, 김정숙과 이경화(2017)는 후속연구로 유아교사와 예비유아교사의 인식을 비교해 보는 작업을 제언한 바 있다. 본 연구는 이러한 제언에 부응했다는 점에서 연구의 의의를 가진다고 볼 수 있겠다. 그러므로 세계시민교육경험이 예비유아교사와 유아교사 모두에게 미치는 영향이 분명하므로, 예비유아교사 뿐 아니라 유아교사에게 적합한 세계시민교육 관련 교육이나 연수가 체계적으로 제공되어야 한다.



## 참고문헌

- 강정진(2017). 교사들의 인지적·비인지적 교사학습을 반영한 세계시민교육 교사연수 모형 개발. **학습자중심교과교육연구**, 17(23), 137-162.
- 교육과학기술부(2008). **유아 세계시민교육 활동자료**. 서울: 교육과학기술부.
- 교육과학기술부(2013). **3~5세 누리과정 교사용지도서**. 서울: 교육과학기술부.
- 권혁운(2011). 초등학교 초임 교사의 역량 제고를 위한 교육요구 분석. **초등교육연구**, 24(2), 115-134.
- 김다원(2010). 사회과에서 세계시민교육을 위한 “문화 다양성” 수업 내용 구성. **한국지역지리학회지**, 16(2), 167-181.
- 김진희, 차윤경, 박순용, 이지향(2014). **평화와 협력을 위한 세계시민교육: 2015 세계교육회의 의제 형성 연구**. 서울: 유네스코 한국위원회.
- 김정숙(2018). **유아교사의 세계시민교육역량 척도 개발**. 박사학위논문, 부경대학교.
- 김정숙, 이경화(2017). Oxfarm 세계시민교육과정에 대한 예비유아교사의 인식. **미래유아교육학회지**, 24(1), 439-460.
- 김은나, 임영심(2019). 유아교사의 세계시민교육 프로그램을 위한 교육 요구도 분석. **학습자중심교과교육연구**, 19(10), 757-785.
- 김진희, 허영식(2013). 다문화교육과 세계시민교육의 담론과 합의 고찰. **한국교육**, 40(3), 155-181.
- 김진희(2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. **시민교육연구**, 47(1), 59-88.
- 김향원(2002). 학교에서의 세계시민교육을 위한 방안. **교육과학연구**, 4(1), 73-90.
- 노찬옥(2001). 세계 시민교육에 대한 시안적 연구. 세계 시민의 위상과 세계 시민교육의 방향 탐색. **시민교육연구**, 33(1), 89-108.
- 성열관(2010). 세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰. **한국교육**, 37(2), 109-130.
- 심예서, 김지은(2017). 세계시민교육에 기초한 협동 활동이 유아의 사회적 유능감 및 대인문제 해결력에 미치는 영향. **육아지원연구**, 12(4), 5-38.
- 배지현(2013). 유아세계시민교육을 위한 글로벌 친구 만들기 프로젝트 적용에 관한 실행 연구. **다문화교육연구**, 6(2), 59-81.
- 박지선(2013). **유아 세계시민교육이 유아의 세계시민의식과 공감능력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 박예랑, 이주연(2016). 유아를 위한 세계시민교육 제안. **한국부모놀이치료학회지**, 7, 5-21.

- 박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. *교육학연구*, 54(2), 197-227.
- 변중헌(2014). 세계화와 글로벌 시티즌십의 구축. *초등도덕교육*, 45, 139-162.
- 양시내, 김영옥(2014). 유아 시민의식 함양 프로그램 개발 및 적용 효과. *열린유아교육연구*, 19(6), 225-256.
- 이성희(2016). 세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 현실적 딜레마. *다문화교육연구*, 9(2), 31-55.
- 유석렬(1995). 개혁·세계화·민주시민교육, *시민교육연구*, 20, 51-60.
- 유연옥, 박인숙(2014). 3-5세 누리과정 교사용 지도서에서의 세계시민 교육내용과 교육방법 분석. *어린이문학교육연구*, 15(4), 465-480.
- 유재경(2008). 유아 세계시민교육 프로그램 개발 연구. *유아교육·보육행정연구*, 12(4), 298-315.
- 유재경(2018). 기독교세계관으로 조명하는 유아 세계시민교육. *기독교사회윤리*, 42, 95-123.
- 최종덕(2014). 글로벌 시민교육의 쟁점과 과제. *시민교육연구*, 46(4), 207-227.
- 한경구, 이승미, 윤지아, 조난심, 박병춘, 한건수, 윤준기(2017). *새로운 교육과정에 담은 세계 시민교육*. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- Tawill, S. (2013). *Education for global citizenship: A framework for discussion*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topic and Learning objectives*. Paris: UNESCO.