

글로벌시민교육 교원 연수의 효과 분석

고아라*

요약

본 연구의 목적은 글로벌 시민교육의 효과를 분석하기 위한 것이다. 본 연구의 연수 프로그램은 D 국제개발기구에서 연 2회 실시해온 것으로 3일간 진행되었다. 연구의 대상은 2014년도에 해당 연수에 참여한 전국의 초·중·고등학교 교사 57명이다. 본 연구에서는 연수 프로그램의 효과를 파악하기 위해 Morais & Ogden(2011)가 개발한 세계시민의식 척도와 Riggs & Enoch(1990)가 개발한 교사 효능감 척도를 연구 주제에 맞게 수정 보완하여 사용하였다. 자료 분석을 위해서 사전 검사와 사후 검사를 실시하였고 분석 가능한 57명의 자료에 대하여 t검정을 실시하였다. 또한 연수 중 혹은 연수 후 14명의 교사와 비구조화된 면담을 실시하여 연수 프로그램의 효과에 대한 의견을 수집하였다. 연수 프로그램의 효과를 검증한 결과, 교사들의 세계시민의식이 의미 있게 향상되었고, 참여 교사들의 글로벌시민교육에 대한 교사 효능감 역시 의미 있게 향상되었다. 또한, 면담 결과, 연수 프로그램이 글로벌시민교육의 개념 습득과 교실 수업의 자신감이 향상에 도움이 되었음을 알 수 있었다. 그러나 글로벌시민교육의 필요성과 심도 깊은 내용에 대한 요구, 학교 급별·교과별 심화 발전의 요구도 알 수 있었다. 글로벌 시민 교육에 대한 중요성과 관심이 커지는 실정에서 본 연구는 글로벌시민교육의 성패를 좌우할 수 있는 교사 교육의 가능성과 과제를 제시하고 있다.

주제어 : 글로벌시민교육, 세계시민교육, 교원연수, 교사 교육, 세계시민의식, 교수 효능감, 결과 기대감

* 서울대학교 사회교육과 지리전공 박사과정, arahgoh@snu.ac.kr

I. 연구의 필요성 및 목적

이 연구의 목적은 세계 시민 교육 교사 연수의 효과를 분석해 보는 것이다. 오늘날 세계화는 21세기는 국가 간, 개인 간 상호 연계성과 의존성을 가속시켰다(최종덕, 2014). 뿐만 아니라, 기상이변과 지구온난화 등에 따른 자연 재해는 물부족, 식량 수급 불안정, 수인성 또는 기후와 관련된 전염병, 생물다양성 손실 등 다양한 문제를 복합적으로 일으키고 있다(2012, 김세현 외). 한편, 지구에는 부정의와 불평등의 문제로 고통 받는 사람들이 늘어나고 있다. 즉, 지구는 이미 전 인류가 먹고 살만한 충분한 식량을 생산하고 있음에도 불구하고, 세계의 절반은 굶주리고 있으며, 국제 분쟁·인종차별·양극화·이주·초국적 기업의 횡포 등과 같이 하나의 국민국가 안에서는 해결할 수 없는 문제들이 생겨났다. 이러한 전 지구적인 문제들을 해결하고 지속가능한 발전을 위해 자국의 정치적, 경제적 이해관계를 넘어 상호협력이 중요시되었으며, 지구공동체의 한 시민으로서 연대와 협력하는 글로벌 시민성(Global Citizenship)을 기르는 것이 중요해졌다(고영주, 2015). 이에 적합한 기술, 지식, 태도를 갖춘 세계시민을 기르기 위한 교육의 역할이 중요하게 다뤄지고 있다(정보람, 2013).

이러한 가운데, 반기문 UN 사무총장은 2012년 9월, UN 총회에서 '글로벌교육우선구상(GEFI: Global Education First Initiative)'을 발표하고 주요 추진과제로 초등교육의 보편화, 학습의 질 개선, 그리고 글로벌 시민성의 함양을 제시하였다. 뿐만 아니라 2015년 5월 인천에서 개최된 제3차 세계교육포럼에서 채택된 인천선언¹⁾ 9항에는 글로벌시민

1) <http://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=147526>

교육(GCED)을 통해 지역적·범지구적 도전에 대응할 수 있는 기술, 가치, 태도를 발전시킨다는 내용이 포함되었다. 또한, 2015년에는 9월 UN총회에서는 새천년 개발 목표(MDGs: Millennium Development Goals)를 뒤이을 지속 가능한 개발 목표(SDGs: Sustainable Development Goals)를 설정될 예정으로, 여기에 글로벌 시민성 관련 내용이 들어갈 가능성이 매우 높다(4조 7항²⁾). 더구나, 이미 2009 개정 교육과정은 ‘추구하는 인간상’ 중의 하나를 ‘세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람’이라고 구체적 명시하고 있다(조철기, 2013). 이에 따라 그 어느 때 보다도 한국 내에서 글로벌시민교육(Global Citizenship Education)의 관심은 높다고 할 수 있다.

그러나, 글로벌시민교육이 실제 한국의 초중고 학교 현장에 착근하려면 교사들의 관심과 역량이 중요하다. 왜냐하면, 학생들을 가르치는 교사부터 세계가 서로 연결되어 있으며, 다양한 집단, 문화, 사회방식이 존재한다는 것을 이해하고, 그에 따른 자신의 역할과 행동을 고민할 수 있는 능력을 갖추는 필요가 있으며, 교사는 교수·학습과 관련된 의사결정을 내리는 주체로서 학생들이 세계를 이해하는 창이 되기 때문이다(Kirkwod, 2002; Merryfield, 2000; Zong, 2009; 정보람, 2013). 또한, 글로벌시민교육을 위한 교육과정·교과서 및 학습자료·교수 학습 방법 등이 충분히 개발·보급되지 않은 상황에서 글로벌시민교육의 방향과 실천 여부가 교사의 인식과 효능에 달려있다고 해도 지나치지 않는다. 이에 김진희 외(2014)는 체계적인 교원 연수를 통해 교사들이 글로벌시민교육에 대한 이해와 지평을 넓히

2) <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal.html>

고, 우리나라 교육 현장의 질적 변화가 추동 되도록 해야 한다고 하였다. 그러므로, 글로벌시민교육 교원 연수에 대한 연구는 필수적이라 할 수 있다. 그러나 현재 국내에는 관련 연구가 매우 부족한 실정이다³⁾. 이에 본 연구에서는 국내에 이미 실시되고 있는 글로벌시민교육 교사 연수를 실시 이전과 이후에 교사의 세계시민의식과 교사 효능감의 측면에서 효과성을 분석하여, 글로벌시민교육 교사 연수가 교사의 인식과 실천에 어떤 영향을 미치는 지에 관한 연구를 진행하고자 한다. 이에 따라, 본고의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 글로벌시민교육 교원연수는 교사의 세계시민의식에 어떤 영향을 미치는가?

둘째, 글로벌시민교육 교원연수는 교사의 글로벌시민교육 교사 효능감에 어떤 영향을 미치는가?

3) 2015년 5월 31일 현재 국내에 발표된 글로벌 시민교육 교원연수 관련 논문은 1편이며, 이외 국제교류 교원연수에 관한 논문 1편, ESD 교원연수에 관한 연수 2편이다(Riss검색 기준).

글로벌 시민성	Okhwa Lee(2011), Developing the Global Citizenship Program for Borderless Teacher Education
국제교류	정지연(2011), 초중등학교에서의 국제교류 프로그램 운영을 위한 교사 연수과정 개발: 알콕 에듀테인먼트 교류 프로그램을 중심으로
ESD	채희중(2014), 지속가능발전교육(ESD)에 대한 교원의 인식조사: ESD 교원연수 중심으로 최석진, 김용근(2014), 기후변화 대응을 반영한 지속가능발전교육 교원연수 운영 결과에 관한 연구

II. 이론적 배경

1. 글로벌시민교육의 패러다임들

글로벌시민교육은 세계시민교육, 지구시민교육, 세계 시민성 교육, 지구촌 시민교육 등 다양한 명칭으로 불리고 있으며, 강조하는 바에 따라 시민 교육(Civic Education), 지속가능한 개발교육(Education for Sustainable Development), 개발 교육(Development Education) 등의 패러다임에서 논의 되는 경향이 있다. 이 장에서는 글로벌시민교육의 여러 패러다임들을 살펴보고 글로벌시민교육의 최신경향에 대해 살펴보고자 한다⁴⁾.

1) 시민교육

시민 교육은 시민의 자질과 태도를 함양하기 위한 교육으로서 국가에 따라 독립된 교과로 따로 있기도 하고(영국 등), 사회과에서 특별한 관심을 보이기도 한다(미국 등). 영국의 시민교육은 민주주의 사회의 구성원으로서 시민이 가져야할 지식, 기능, 이해를 도모하고 동시에 시민으로서 역할과 책임에 대한 이해를 도모하기 위한 것으로 규정하고, 초등학교 단계에서는 PSHEC(Personal, Social, and Health Education for Citizenship)의 일환으로, 중등학교에서는 필수적으로 시민교육에 대해 다루고 있다(고은실, 2013). 영국의 시민교육은 2007 교육과정 개정 후 ‘민주주의와 정의/권리와 책임/정체성과 다양성: 영국에서 함께 살아가기’를 3요소로 한다(정재원, 2013; 고은실, 2013

4) 본 분류는 박순용의 한국국제이해교육학회 월례발표회(2015.03.29) ‘글로벌 시민교육과 국제이해교육’에서 다뤄진 내용을 참조하였음을 밝힌다.

재인용). 시민교육 교육과정의 구체적 학습 내용으로는 민주 시민 윤리교육, 인성교육, 인성교육, 사회 보건 교육 뿐만 아니라 평화교육, 인권교육, 세계화, 국제 정치에 이르기까지 폭넓은 주제가 다루어진다. 그리고 이들 교육은 다문화 이해, 간문학적 지식에 기초한 글로벌시민교육으로 이어진다(김태리, 2004; 고아라, 2010 재인용). 또한, 영국의 시민교육 국가 교육과정 역시 다른 교과 영역으로 축진을 특징으로 하고 있으며, 글로벌시민교육과 관련하여 지리과에서 ‘영국과 더 넓은 세계에서 문화 다양성과 정체성, 글로벌 상호의존성, 환경에 대한 권리와 책임을 다루었다(Standish,2008). 미국의 경우, 1994년 NCSS(National Council of Social Studies)에서는 사회과를 민주시민의 자질을 기르기 위한 통합교과로 정의하였다. 그 후 NCSS는 2010년 개정 교육 과정을 통해 사회과 10개의 주제(Theme)를 제시하였다. 이중, ‘글로벌 연결(Global connections)’ 주제에서 글로벌 상호의존성의 현실은 학생들이 세계 사회와 지역에서 늘어나는 다양한 글로벌 연결에 대해 심도 깊게 이해하고 그것이 그들의 삶에 어떤 영향을 미칠지, 평화·분쟁·빈곤·질병·인권·무역·글로벌 생태와 같은 중요한 문제에 생각해볼 기회를 주어야 한다고 하였다. 이어 ‘시민의 이상과 실천(Civic ideals and practices)’을 주제로 제시하면서 실제로 국가(republic)와 글로벌 수준(world wide)에서의 참여(participation)가 민주 시민으로서 권리와 책임을 향상시킬 수 있을 것으로 보았다. 즉, 시민교육의 관점에서 글로벌 시민교육은 시민의 권리와 의무가 세계적인 스케일로 확대된 것으로 볼 수 있다.

2) 지속가능한발전 교육

지속가능발전은 1987년 브룬트란트 위원회에 의해 정의된바 있는데, 요약하자면 “오늘날에 필요로 하는 요구를 충족시키면서 동시에 후속세대의 미래 요구를 충족할 수 있는 능력을 감소시키지 않는 발전을 말한다(Standish, 2008)”. 유네스코는 2005년 발간 자료에서 지속가능 발전이라 인간, 동식물종, 생태계, 자연자원 - 물, 공기, 에너지 등을 포함하며, 빈곤과의 투쟁, 성평등, 인권, 모두를 위한 교육, 보건, 인간 안보, 문화 간 대화 등과 같은 관심들을 통합하는 발전에 대한 하나의 비전으로 설명하고 있다(UNESCO, 2005; 조우진, 2011). 이에 유네스코는 2004년부터 2014년까지 10년을 ‘유엔 지속가능한발전교육 십년’으로 정하고 ESD의 확산에 힘써왔다. 또한, OECD는 지속가능발전의 세 축이 경제·사회·환경임을 강조하면서(Strange, T. Bayley, A, 2008; 조우진, 2011) 지속가능발전교육이 단순히 환경 교육으로 치환되지 않는다는 것을 보여준다. 이와 같은 정의를 토대로 환경, 자원, 평화, 인권 등 지구환경과 인류의 지속가능발전을 위한 자구책을 모색하는 노력은 비교적 새롭게 등장한 공공선 의식을 바탕으로 한 공존 질서를 통해 구현된다(박순용, 2011). 그러나, 교육의 실천이라는 측면에서 보면 지속가능한 발전교육과 글로벌시민교육은 상당한 유사성을 보인다. 표 1은 Catling과 Willy(2009)가 두 교육을 핵심 아이디어를 비교한 것이다.

두 교육 패러다임 모두, 기후변화, 빈곤, 전쟁과 같은 글로벌 이슈들에 대해 대응하기 위해 글로벌 상호의존성과 보편적 권리 보장 그리고 다양성에 대한 존중과 책무성 등에 관한 지구 시민들의 역량강화를 강조하고 있다. 예를 들어, 학교 현장에서 ESD의 수업의 주

<표 1> 지속가능발전교육, 글로벌시민교육의 핵심 개념⁵⁾

지속가능한 발전교육	글로벌시민교육
시민성 및 청지기 정신	자아 정체감, 자기 존중
미래 세대의 권리와 필요	사회정의와 공정의 실현
	사회정의와 공정
	부정의와 불평등에 대해
	도전할 수 있는 능력
지속가능한 변화	지속 가능한 발전
삶의 질	환경에 대한 염려 그리고
	지속가능한 발전에 관한 실행
다양성	다양성의 가치와 존중
	공감
상호의존	세계화와 상호의존
	사람들이 변화를
불확실성과 경고	이루어낼 수 있다는 믿음
	비판적 사고력
	효과적으로 논쟁하는 능력

제로 다루어지고 있는 공정무역⁶⁾, 에너지문제⁷⁾, 환경문제⁸⁾ 등 역시 글로벌 시민교육의 주제와 중첩된다. 또한 글로벌시민교육역시 지속 가능한 발전에 꾸준한 관심을 보여 왔다. 실제로 무스카토 협의문 역시 ‘2030년까지, 모든 학습자가 글로벌시민교육(GCED)과 지속가능

5) Catling · Willy(2009), 128쪽

6) ‘정은홍(2014), 지속가능발전교육에 대한 제인 및 수업 구성 사례연구: 초등학교 6학년 사회과와 연계하여’에서 제시하고 있는 수업 주제

7) ‘모경환, 박새롬, 연준모, 이경윤, 임정수(2010), 지속가능발전교육 역량 개발 프로젝트 - 초등학교 ESD 수업 모듈’에서 제시하고 있는 수업 주제

8) ‘장소영, 양경진, 박선영, 남영숙(2013), 학교에서 적용가능한 ESD프로그램 교구 개발 및 적용연구’에서 제시하고 있는 수업 주제

발전교육(ESD) 등을 통해, 지속적이고 평화로운 사회를 위한 지식, 기술, 가치, 그리고 태도를 습득하도록 한다.’고 하였다.

3) 개발교육

개발 교육은 주로 1960년대 북유럽 선진국들의 개발NGO들을 중심으로 아프리카의 신생독립국을 원조하는데서 시작되었다(고미나·조철기, 2010). 1970년대 개발 교육이 공교육의 한 형식으로서 학생들이 배워야할 내용으로서 학교에 소개되었으며, 1980년대부터 개발도상국 뿐만 아니라 전세계 살고 있는 사람들의 삶의 질을 개선하는 것으로 해석되었다(고미나·조철기, 2010). 이러한 변화의 경향은 명칭의 변화로도 확인할 수 있는데, 유럽에서는 신흥 EU국가를 중심으로 개발이슈와 관련해 전통적 시각이 부각된 개발교육이라는 용어보다는 세계시민성에 대한 강조와 함께 인권에 기반을 둔 접근이 중시되는 세계 교육내지는 글로벌시민교육이 보다 광범위하게 사용되고 있으며, 영국과 같은 경우 개발 교육이 국제변화와 국제 개발과 관련한 핵심적 생각에 직접적으로 공헌한다기보다는 부차적인 목적으로 여겨지고 있다는 논쟁이 일면서 개발교육이라는 용어보다는 세계 학습(Global Learning) 내지는 글로벌시민교육이 점차 인기를 얻고 있다(이태주·김다원, 2010). 이렇게 개발교육에 기반을 둔 대표적인 글로벌시민교육기관은 Oxfam이며, Oxfam이 제안한 세계시민의 정의는 현재 전세계적으로 널리 쓰이고 있다.

- 더 넓은 세계를 인식하며 세계시민으로서의 자기 역할을 이해하는 사람

- 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람
- 세계가 경제적, 정치적, 사회적, 문화적, 기술적, 환경적으로 어떻게 움직이고 있는지를 이해하는 사람
- 사회적 불의에 분노하는 사람
- 지역 스케일에서 글로벌 스케일에 이르는 다양한 공동체에 참여하고 공헌하는 사람
- 더 공정하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 기꺼이 행동하는 사람
- 자신의 행동에 대해 책임지는 사람(강순원, 2014)

한국도 현재 30여개가 넘는 기관들이 다양한 종류의 개발교육을 시행 중이며, 이들 중 상당수는 초기 단계부터 교육명을 글로벌(세계/지구/지구촌)시민교육으로 내걸고 활동하고 있다(박수연, 2014).

4) 글로벌시민교육의 최근 동향

유네스코는 1974년 제 18차 총회에서 ‘국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인권, 기본적 자유에 관련된 교육 권고’를 내놓았다. 또한, 유네스코는 1995년에 ‘평화, 인권, 민주주의, 국제이해와 관용을 위한 교육’을 주창하였으며, 이어 ‘평화 문화를 위한 교육’, ‘세계 관용의 해’를 공표하면서 평화와 국제협력을 위한 구체적인 가이드라인과 행동 강령을 꾸준히 제시하였다(한국국제이해교육학회, 2015). 최근의 교육우선구상(GEFI) 선언, 무스카토 합의에 따른 글로벌시민교육의 의제 설정, 세계교육포럼 개최국으로서 주도성 등이 한국의 글로벌 시민교육 리더십에 큰 모멘텀을 주었다. 이에 유네스코는 글로벌시

민교육에 관한 국제회의를 열어 기존의 논의를 종합하여 다음과 같은 결론을 내렸다.

글로벌시민교육은 전 연령의 학습자가 인권, 사회 정의, 다양성, 성 평등, 환경적 지속가능성에 관한 존중에 기반한 가치, 지식, 기술을 갖추고, 글로벌 시민으로서 책무성을 함양하도록 한다. 글로벌시민교육은 우리 모두의 미래와 더 나은 세상을 만들기 위한 권리와 의무를 실현할 수 있는 기회와 역량을 제공한다(Unesco, 2014).

글로벌 시민 교육은 학습자의 다음과 같은 측면을 계발한다는 공통점을 갖고 있다.

- 다면적 정체성에 대한 이해와 개인의 문화, 종교, 인종 및 그 밖의 차이점을 초월하는 ‘집단 정체성’의 잠재력에 기초한 태도
- 전 세계적 문제들과 정의, 평등, 존중 같은 보편적 가치에 대한 깊은 이해
- 문제의 서로 다른 차원과 양상 및 측면을 인지하기 위해 다양한 관점의 접근법을 취하는 것을 포함해 비판적이고 체계적이며 창의적으로 생각하는 인지 기술
- 공감이나 갈등 해결 같은 사회적 기술과 의사소통기술 그리고 다양한 배경과 출신 문화, 관점을 가진 사람들과 교류하고 소통하는 소질을 포함하는 비인지 기술
- 전 세계적 문제들의 세계적인 해결 방법을 찾기 위해 협력하고 책임감 있게 행동하며. 공동선을 위해 행동하는 능력 (Unesco, 2014)

이를 위해 유네스코는 아래와 같은 세 가지 영역의 핵심역량을 제안하고 있다(유네스코 아시아태평양국제이해교육원, 2015).

<표 2> 글로벌시민교육 핵심역량

인지 영역	전지구적 과제들 및 세계의 상호의존성 및 상호 연계성을 이해하고, 이에 대한 통합적 지식을 비판적으로 사고하는 것.
사회 정서 영역	인류 공동체의 소속감을 바탕으로 다름과 다양성에 대한 존중, 연대의식, 공감, 가치와 책임감을 공유하는 것
행동 영역	보다 평화롭고 정의로운 세상을 위해 지역, 국가, 그리고 글로벌 차원에서 책임감에 있 행동하는 것

2. 글로벌시민교육 교원 연수

이러한 상황에서, 교사는 학생들이 지적으로 도덕적으로 복잡하고 모순된 글로벌 이슈를 이해하고, 자기가 사는 지역과 국제 공동체의 지속가능한 발전을 위해 세계시민으로서 책임감 있게 행동할 수 있으며, 간문화적 이해에 대해 총체적 사고를 증진시킬 수 있도록 도와줄 필요가 있다(Guo, 2014)

그러나, Merryfield(2000)에 따르면 교사들이 세계의 상호의존성, 문화적 다양성, 혹은 국제사회의 불평등과 같은 문제를 가르칠 능력을 갖추지 못하고 있으며, 세계화가 우리에게 미치는 영향이 어떠한지 인식조차 하지 못하고 있는 교사들도 있다고 지적한다(2000, 모경환, 최충욱 재인용). 캐나다의 교사들 역시 글로벌시민교육을 실시할 때 글로벌 이슈에 대해 잘 알지 못해 불안감이 있고 글로벌시민교육 교육과정과 교재의 부재 역시 장벽이 되고 있다고 보고하고 있다

(Larsen 외, 2008).

한국 교사들의 사정 또한 다르지 않다. 선행연구에 따르면, 국제사회에 대한 현직 및 예비 교사들의 관심과 이해의 정도는 낮은 편이며, 교사들은 국제사회가 당면한 문제를 학생들에게 지도할 필요성에 대해서도 크게 인식하지 않고 있는 것으로 나타나고 있다(김아영, 박소영, 김대현, 2010). 또한, 다문화적 상황에 대한 이해 또한 높지 않으며(모경환, 황혜원, 2007), 예비 교사들 역시 글로벌 시민교육에 대한 지식과 이해의 부족을 호소한다(김영환 외, 2014)

이에 필요한 것이 교원 연수이다. 김정희(2003) 등에 따르면 교원 연수란 교원들의 일반적인 소양과 능력개발, 직무수행에 필요한 지식과 기술의 향상 및 태도 또는 가치관의 변화를 위해 제공되는 다양한 형태의 교육활동이라고 할 수 있으며 교원들이 현재 수행하고 있는 직무 또는 향후 담당할 직무를 수행하는 데 요구되는 적절한 근무태도, 기술, 지식, 가치관을 발전시키려는 체계적, 계속적 과정을 의미한다(김은경, 2014 재인용).

그러나 현재 지금까지 한국의 글로벌 교육을 위한 교사교육은 유네스코 한국위원회(KNCU: Korean National Commission for UNESCO)나 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(APCEIU: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding under the auspices of UNESCO)과 같은 외부기관에 의존해오고 있으며, 관련 교육을 이수한 교사의 수 또한 매우 적은 실정이다(김지자, 2005). 여기에 몇몇 개발 NGO를 비롯한 한국국제협력단(KOICA)과 같은 국제협력기관이

9) 본 연구에서는 개발교육과 글로벌 시민교육을 같은 맥락에서 제시하고 있으므로 글로벌 시민교육으로 통일해서 제시했다.

10) 2014 서울특별시교육연수원 상반기 특수분야연수기관 직무연수 목록 참

<표 3> 글로벌시민교육 관련 교원연수(직무 연수기준)

단체/기관	교원 연수명 ⁹⁾
D 기관	세계시민교육
국경없는 교육가회(EWB)	국제개발협력의 이해
주한영국문화원	국제수업교류, 국제이해교육 워크숍
유네스코 아태교육원	지속가능발전교육

<출처: 서울특별시 교육연수원¹⁰⁾>

관련교사 연수를 실시하고 있다.

그러나, 세계교육포럼의 한국 개최를 전후로 한국의 글로벌 시민교육에 관한 국제적인 리더십이 관심을 받으면서, 한국내의 글로벌 시민교육에 대한 관심은 높아지고 있다. 최근 교육부는 글로벌시민교육 중앙선도 교사를 선발하여 유네스코 아태교육원에서 글로벌시민교육연수를 실시하였다. 이후, 이 중앙선도교사가 각 시도의 글로벌시민교육 선도 교사에게 연수를 실시하는 방향으로 연수가 진행되고 있으며, 향후 각 시도의 글로벌 시민교육 선도 교사들이 한국의 공교육 현장내에서 글로벌시민교육 확산에 앞장설 것으로 기대되고 있다.

조(기준일 2014.06.05. 문서번호: 기획평가부-1381; 박애경, 2014), 이외에도 한국국제협력단(KOICA) ODA교육원이 직무연수로서 글로벌 시민교육 교원연수를 실시하고 있다. 이외, KCOC와 유니세프 등도 직무연수는 아니지만, 자율연수의 개념으로 교원 연수를 운영하고 있다(김영환 외, 2014).

3. 글로벌시민교육 교원연수 효과성

1) 세계 시민 의식

교원 연수의 효과는 해당 연수로 인해 교사의 의식과 전문성이 변화되었는지를 살펴보면 알 수 있다. 그러므로 글로벌 시민교육 교원 연수가 세계시민의식에 어떤 영향을 미쳤는지 살펴보는 것은 이 연수가 효과가 있는지를 살펴볼 수 있는 중요한 잣대이다. 세계시민의식은 자칫 모호한 개념이나 추상적인 수사로 나타나진다. 그러나 교육에 의해 어떤 변화가 있는 지를 보려면 이를 조작적으로 정의하여 계량화하는 작업이 중요하다. 현재 세계시민의식 측정에 관해서는 국내외적으로 세계시민의식을 측정하는 지표에 관한 여러 논의가 있으며, 유네스코 주도로 글로벌시민교육 관련 지표가 개발 중에 있다¹¹⁾.

세계시민의식을 지표화하는 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 장주혜(2009)는 초등학생의 세계시민의식을 측정하면서, 세계시민의식 구성요소에 따라 인간의 보편가치, 다양성에 대한 가치 존중, 세계적 문제에 대한 흥미와 관심, 세계 문제 해결에 대한 참여의식, 세계지향적인 태도의 5가지로 설정하여 문항을 구성하였다. 지은림 외(2007)는 중학생에 대한 세계시민의식을 측정하면서 세계시민의식은

11) 유네스코에 따르면, 다음과 같은 영역으로 세계시민의식 측정지표를 만드는 것을 연구중이다(UNESCO, 2013).

지식과 기술	지구적 도전 및 이슈에 관한 지식, 외국어 능력, ICT활용능력
태도와 가치	글로벌 정체성과 개방성, 남을 도우려는 의지, 보편적인 인권과 평등의 수용성, 지속 가능한 발전, 반 숙명론자적 태도
행동	시민의 활동, 친 환경적 행동

이론적 고찰로부터 시민의식, 지구공동체 의식, 다국적 의식, 국가정체 의식으로 이루어진다는 것을 발견하였다. 또한, 한국 청소년 정책 연구원은 지식과 이해/가치와 태도/실천 참여 등의 하위 영역을 중심으로 글로벌 시민성을 구성하였는데 각각의 항목들에 대한 구체적인 내용에 있어서는 사회정의와 평등 관련 문제, 지속가능한 발전을 위한 지구 환경 문제, 문화 다양성 문제 등과 같은 글로벌 이슈에 대한 인식/공감과 책임감 자기효능감/ 실천의지/실천 경험을 글로벌 시민성의 구성요소로 제시하였다(김명정 외, 2013). 또한, 한국교육과정 평가원도 글로벌 시민 의식의 하위 지표로 인간의 존엄성에 대한 인식, 인권에 대한 인식 그리고 관용의 태도를 구성하는 ‘Humanity’, 자신이 속한 집단(민족, 국가, 지역 등) 중심의 우월적 의식(자문화 중심주의)에서 벗어나 지구촌 공동체에 대한 인식과 이에 대한 소속감을 포함하는 ‘global identity’, 지구촌 문제에 대한 인식과 이를 해결하기 위해 능동적으로 참여하려는 태도 및 관련 기능 등을 중심으로 하는 ‘global participation’등을 중심으로 하는 세계시민의식 지표를 제안하였다(김명정 외, 2013).

Morais & Ogden(2011) 세계시민성 모델은 Falk(1994) · Urry(2000), Andrzejewski&Alessio(1999), Lagos(2001), Paekh(2003) 등 의 세계시민의식 이론을 검토 한 뒤 이를 반영하여 만들어졌으며, 사회적 책무성, 글로벌 역량, 글로벌 시민 참여를 강조한다.

Morais & Ogden은 사회적 책임이란 타인과 사회 환경에 대한 사회적 관심과 상호의존성에 대한 지각 수준을 나타내며. 글로벌 역량이란 타문화의 기준과 기대를 이해하고, 자신의 외부환경과 상호작용하고 의사소통하고 가능하기 위한 지식을 수용하면서 열린 마음을

<표 4> 글로벌 시민성 개념 모델(Morais & Ogden, 2011)

글로벌 시민성	사회적 책무성		글로벌 정의와 불평등 이타주의와 공감 글로벌 상호의존성과 사적 책임감
	글로벌 역량	자기 인식 상호 문화 간 소통능력 글로벌 지식	
	글로벌 시민 참여	시민 기구의 참여 정치적 목소리 글로벌 시민 행동주의	

가지는 것으로 이해할 수 있다고 하였다(Morais & Ogden, 2011; 권은주, 2014 재인용). 글로벌 시민의 참여는 지역, 주, 국가, 그리고 세계 공동체의 이슈들을 인지하고, 봉사활동, 정치적 활동, 공동체 참여와 같은 활동을 하는 것에 대한 성향이나 행동의 설명으로 이해할 수 있다(Morais & Ogden, 2011; 권은주, 2014 재인용).

2) 교사 효능감

교사의 교사효능감¹²⁾은 자신이 가르칠 교과를 얼마나 잘 가르칠 수 있는지 자신의 능력에 대한 신념(교수효능감)과 효과적인 교사의 가르침으로 인하여 학생들이 더욱 잘 배울 것이라는 기대감(결과기대감)이다(Riggs & Enoch, 1990; 박성혜, 2008). 교사가 갖는 교수효능감의 수준은 실제 교수행동에 영향을 미치고 높은 효능감의 교사는

12) 교사 효능감은 가르치는 일 뿐만 아니라 업무 처리에 관한 능력, 학부모나 학생과의 관계를 잘 맺는 능력 등 여러 가지가 해당된다. 그러나 본 연구의 주제는 글로벌시민교육 교원연수의 효과성을 살펴보는 것이므로, 교사 본연의 업무인 교수학습에서의 전문성을 살펴보고자 한다. 이에 따라 교사효능감 중 교수효능감과 결과기대감에 초점을 맞추었다.

여러 효율적인 교수행동을 수행하여 학생들의 학업 성취도에 영향을 준다(Ashron & Webb, 1986; 박성혜, 2008)

글로벌시민교육의 한 패러다임인 개발교육의 교수효능감에 관해서 김영환(2012) 외에 연구에 따르면, 개발교육에 대한 교사들의 효능감을 확인한 결과, 개발교육 관련 지식이 충분하다고 응답한 교사는 8.3%, 교수 학습을 진행하기 위한 교수 학습 방법을 이해하고 있다고 응답한 교사는 9.4%에 불과하고, 환경에 적합한 교육 자료를 개발할 수 있다는 교사는 12.2%, 교육을 잘 진행할 수 있다는 교사가 18.8% 것으로 나타났다. 각 항목별 평균 역시 2.4점에서 2.73점 사이에 분포하고 있는 것을 통해 교사들의 개발교육에 대한 효능감은 낮은 것으로 나타났다.

III. 연구 방법

1. 연구 방법

본 연구의 연구 문제는 글로벌시민교육 교원 연수가 세계시민의식 및 교사 효능감 측면에서 어떤 영향을 주는지 밝히는 것이다. 이 연구 문제를 해결하기 위해 본 연구에서는 교원 연수 프로그램 실시 전과 진행 후에 질문지를 활용하여 조사를 실시하였다. 연수 시작 전과 연수 시작 종료 후에 질문지를 활용한 사전검사와 사후검사를 각각 실시하였으며, 58부의 사전검사 설문지와 58부와 사후 검사 설문지가 수거되었다. 연수의 효과를 검증하기 위하여 사전- 사후 설문지의 응답자 확인이 가능한 57부만의 대상으로 통계적으로 처리하여

분석하였다. 또한 연수 후 14명의 교사와 비구조화된 면담을 실시하여 연수 프로그램의 효과에 대한 의견을 수집하였다. 또한 현직 교사라는 연구자의 특수성을 이용하여 연수의 대부분의 과정을 참여 관찰함으로써 양적 연구를 한계를 보완하려고 하였다.

2. 연구 대상

본 연구의 대상은 D 기관의 글로벌시민교육의 교원연수에 참여한 교사들이다. 국제개발협력기관인 이 기관은 현재 2007년부터 세계시민학교 프로그램을 운영하고 있으며, 2013년까지 참여 학생수는 약 35만 명 이상으로 추정되고 있다(D 기관, 2014, 김진희, 2014 재인용). 주로 D기관과 시도교육청, 지역교육지원청, 단위 학교와의 협약을 통해 강사 양성 및 파견 등의 형태로 글로벌시민교육을 실시하고 있다. 즉, D 기관의 세계시민학교 프로그램은 국내 어린이·청소년 대상의 공교육 현장을 주 무대로 입지를 굳혀왔고, 양적 팽창에 힘을 기울여 왔으며(김진희, 2014), 그에 따라 한국의 초·중고 교육현장에 상당한 영향력을 미치고 있다는 점에서 연구의 대상으로 선정하였다¹³⁾. 또한 다른 기관에 비하여 교원 연수가 지속적으로 진행되고 있으며, 연수의 기회가 많아 연수이수자가 많다는 점도 고려되었다. D 기관은 옹호사업의 일환으로 교원 연수를 추진하고 있다. 2011년부터 서울시 글로벌시민교육 연수 협력 기관으로 선정되어 매해 2차례 직무연수로서 세계시민교원연수를 실시하고 있다. 이 기관의 추

13) 개인적으로 연구자가 교사로 근무하는 학교의 지역 교육청과 D 기관이 협약을 맺었고, 이에 따라 연구자가 근무자가 근무하는 학교에 D 기관에 수년 동안 강사 파견을 하고 있으며, 또한 동료들이 D 기관의 캠페인에 참여하는 것을 관찰하였다.

구하는 세계시민상은 다음과 같으며 영국 구호기관인 Oxfam의 영향을 받았다.

모든 사람을 고유한 권리와 가치를 지닌 소중한 존재로 여기는 세계시민

다양성에 가치를 부여하고 다양성을 존중하고 이해할 수 있는 공감력 있는 세계시민

빈곤, 불평등, 기후변화 등 세계가 직면한 문제들을 능동적으로 해결하고자 하는 책임감 있는 세계시민

보다 나은 세상을 만들기 위한 개인의 참여와 노력 뿐 아니라 상호 협력의 중요성을 인식하고 행하는 세계시민

빠른 속도로 변화하고 있는 세계에서 변화에 대한 유연성을 가질 뿐 아니라 미래에 대한 희망을 갖고 그 희망을 현실화시키는데 기여하는 세계시민

이 기관의 글로벌시민교육은 연령별 커리큘럼이 구성되어 있으며, 인권, 환경, 보건 및 평화를 주제로 수준별 강의를 진행하고 있다(D기관, 2014; 김진희, 2014 재인용). 주로 공감을 불러일으키는 시뮬레이션 학습, 게임, 스토리텔링 등의 교수법이 사용되고 있다.

교원 연수는 3일 동안 5시간씩 총 15시간으로 이루어진다. 주로 D기관이 개발한 교재에 나와 있는 내용을 워크숍 형식으로 함께 실천해 보는 시간이 제일 많았고(5회), 관련 강사가 글로벌시민교육 및 빈곤 혹은 인권 이슈에 대해 강의해 주는 시간이 4회, 기관 소개 및 기관에서 진행하는 캠페인 등에 대한 소개가 2회, 현직 교사가 경험을 나누는 자리 2회, 그 외에도 자기소개 및 동기를 나누는 시간·정리 및 2회 등으로 이루어졌다.

본 연구의 구체적인 분석의 대상은 2014년도에 하계 및 동계 연수에 참여한 전국의 초·중·고등학교 교사 57명¹⁴⁾이다.

<표 5> D 기관 세계시민학교 프로그램

	총론	인권	환경	보건	평화
초등 저학년	세계시민의 눈으로 바 라보는 세 상	필요한 것 과 원하는 것	하나 뿐인 지구 내가 지켜요!	다섯 살 생 일을 지켜 주세요.	같지만 달 라요. 다르 지만 같아 요.
초등 고학년	세계시민의 눈으로 바 라보는 세 상	운동화소년 이야기	Over the rainbow	세 상 에 서 가장 아름 다운 약속	모두가 함 께 해요
중등	세상이 100 명이 마을 이라면	About 인권	물은 생명 이다	세 상 에 서 가장 아름 다운 약속	나 로 부 터 시 작 되 는 정의
고등	세상이 100 명이 마을 이라면	Open your eyes!	배부른 세 계, 식량의 위기	모두가 우 리 아이입 니다.	교 실 에 서 시 작 되 는 정의

김진희 외(2014) 재인용 및 수정

<표 6> 연수 기간 및 참여 인원

기간	참여 인원
2014.01.08.(수)-1.10(금)	27
2014.08.12.(화)-8.14(목)	30

· 결측치 제외

14) 현재 모든 초·중·고 교사들은 매해 60시간 교육 연수를 이수하도록 되어 있으며 어떤 연수를 선택할지는 교사의 자유이다. 그러므로 D 기관의 연수에 참여한 교사들은 본인의 관심과 의지에 따라 자율적으로 선택해서 참여한 것이다.

분석 대상자의 기본적인 사항은 표와 같다. 연수 대상을 전국에서 모집하였기 때문에 연수 장소가 위치한 수도권 뿐만 아니라 경상권, 전라권, 강원권 등의 지역에서도 연수에 참여하였다.

<표 7> 연수 참여 교사의 경력 및 학교급

경력	5년 미만	20
	5년-10년	13
	11년-15년	13
	16년-20년	4
	21년 이상	6
학교급	초	21
	중	32
	특수·영양·보건	3

· 결측치 제외

<표 8>은 글로벌시민교육 관련 경험을 나타낸다. 교사들 중 37.5%는 실제 학교 현장에서 글로벌시민교육을 실시하였으며, 62.5%는 글로벌시민교육 관련 경험이 없는 것으로 나타났다. 이 중 5명인 9%는 개발 NGO가 파견한 강사를 받아들이는 형태의 글로벌시민교육을 실시한다고 하였다.

<표 8> 글로벌시민교육 실시 경험

있음	62.5%(35명)
없음	37.5%(21명)

· 결측치 제외

3. 연구 도구

본 연구에서는 연수 프로그램의 효과를 파악하기 위해 세계시민 의식과 교수 효능감을 측정하였다. 먼저, 교사의 세계시민의식을 측정하기 위해서 Morais & Ogden(2011)가 개발한 세계시민의식 척도(Global citizenship scale)를 활용하였다. 세계시민의식은 학자 혹은 연구마다 다양하게 정의되고 있으므로 조작적 정의에 기반을 두어 측정할 수 있다. 이 지표는 학부 학생들의 세계시민의식을 측정하기 위해 개발되었으며, 요인분석, 그룹 인터뷰, 전문가 검토, 시험 실시, 실험 문항 개발, 문항 정제, 타당도, 신뢰도 검증 등 총 8단계의 개발 및 검증 과정을 거쳤다(Morais & Ogden, 2011). 이 척도는 Morais & Ogden(2011)이 제시한 세계시민모델에 따라 사회적 책무성, 글로벌 역량, 글로벌 시민의 참여로 구성되었으며, Cronbach Alpha 값은 문항에 따라 0.69-0.92이다. 본 연구에서는 한국 실정에 맞도록 문항을 수정 보완하여 11문항을 사용하였다.

또한 본 연구에서는 연수의 효과성을 알아보기 위해 교사의 교사 효능감에 대해 알아보았다. 교사효능감에 대해서는 일반적으로 널리 사용되는 Riggs & Enoch(1990)의 교수 효능감과 기대 효능감 지표를 글로벌시민교육에 맞추어 수정 보완하여 사용하였으며, 이 지표의 Cronbach Alpha 값은 0.9이다. 본 연구에 사용된 문항의 번역과정에서 박성혜(2007)의 논문을 참조하였으며, 수정 보완 작업을 거치면서 9문항을 사용하였다. 교수 효능감은 교육과정, 교수법, 내용지식, 교재 개발 및 평가에 관한 교사의 자신감 및 전문성을 살펴보므로, 본 연구에서는 세계시민 교육과정 재구성, 학습자료 제작 및 활용, 교수법, 평가 방법, 세계 시민교육 지식에 관한 것으로 수정 보완하

였다. 나의 교수 행위로 인해 학생들이 변화 및 학업 성취를 기대하는 결과 기대감 부분에서는 세계시민 교육 교원 연수 이후 학생들이 지구공동의 문제를 해결하고, 글로벌 관점을 갖게 되며, 세계시민으로서 협동할 수 있도록 기대하는 부분과 글로벌시민교육 구조화에 대한 자신감을 묻는 문항으로 구성하였다. 그 후 내용타당도를 검증하기 위해 글로벌시민교육 전문가 1인, 교사 1인의 검토를 거쳤다.

4. 자료 분석

글로벌시민교육 교원연수 실시 이전과 이후의 세계시민의식과 교사효능감에 대해 알아보기 위한 통계분석 프로그램인 SPSS(Ver.32)을 사용했다. 세계시민의식과 교수 효능감의 조사를 위해서 빈도와 백분율, 평균과 표준편차 등의 기술 통계치를 구하고, 사전과 사후 결과가 통계적으로 유의한지 알아보기 위해서 대응(paired) t 검증을 실시하였다. 또한, 면담에 관해서는 면담 대상자의 동의를 얻어 녹음을 실시하였고 이를 기반으로 정리한 것을 연구에 반영하였다.

IV. 연수 프로그램의 효과 분석 결과

1. 세계 시민 의식

본 연구의 목적은 일반교사를 대상으로 하는 D 기관의 글로벌시민교육 연수의 효과를 알아보고 이를 분석해 보는 것에 있다. 교사에게 세계시민의식은 중요한 요인이라고 생각되어 이를 측정하고자

하였다. 먼저 <표 9, 11, 13>에는 세계시민의식에 관한 사전 - 사후 조사 결과가 제시되어 있다. 세계시민의식 문항은 모두 5점 척도로 제시되어 있으며, ‘매우 그렇지 않다’에는 1점, ‘매우 그렇다’에는 5점을 부여하였고, 관련 응답을 합산한 점수를 사용하였다.

<표 9> 세계시민의식 - 사회적 책무성

	사회적 책무성	평균	
		사전	사후
1	나는 세계의 불공평 문제를 개선하기 위해 노력하는 것은 옳은 일이라 생각한다.	4.47	4.73
2	나는 빈곤과 환경 문제는 인권 문제와 관련이 있다고 생각한다.	4.38	4.71
3	나는 세계의 보편적인 인권을 존중하고 지키는 일에 관심이 있다.	4.25	4.56

<표 9>가 나타난 바와 같이, 교육 연수를 이수한 이후 교사들은 세계시민의식 중 사회적 책무성 관련 항목에 관한 의식이 높아졌음을 알 수 있다. 특히, 빈곤의 문제를 인권에 연결시키는 경향이 높아진 것은 연수 프로그램의 내용과 직접적인 연관이 있다. <표 10>은 통계적으로 유의하게 증가하였음을 나타내고 있다($p < .003$). t 값이 사전과 사후를 비교하였을 때 음수가 나왔다. 이는 사전검사보다 사

<표 10> 세계시민의식 - 사회적 책무성 대응 표본 검정

	평균	표준편차	t	자유도
사회적 책무성	-.3077	.792	-4.852	155

P(양쪽).000<0.003

후 검사에서 전체적인 응답의 점수가 커지는 실제적 유의성(practical significance)이 있었음을 뜻한다.

<표 11> 세계시민의식 - 글로벌 역량

	글로벌 역량	평균	
		사전	사후
1	나는 환경·빈곤·평화 문제 등 글로벌 이슈에 대해 잘 알고 있으며 이를 해결하는 방법에 관심이 있다.	3.90	4.30
2	나는 인터넷, 티비, 신문 등 간접적인 방법 혹은 여행, 연수, 연구 등의 직접적인 활동을 통해 지구촌에 관한 지식을 쌓고 있다.	3.88	4.28
3	나는 세계시민이다.	3.95	4.58
4	나는 세계 시민의 역할과 자질에 대해 인식하고 있으며 자질 향상을 위해 노력하고 있다.	3.95	4.33
5	나는 세계화 현상과 세계의 상호의존성 심화에 대해 알고 있다.	3.62	4.28

<표 11>에 나타난 바와 같이, 교육 연수를 이수한 후에 교사들은 글로벌 역량과 관련된 모든 항목의 세계시민의식이 향상된 것을 알 수 있다. 특히 스스로 세계시민으로서 정체성이 강화되고 세계화 현상 및 상호 의존성 심화에 이해에 대해 높은 증가를 나타내고 있다.

<표 12> 세계시민의식 - 글로벌 역량 대응 표본 검정

	평균	표준편차	t	자유도
글로벌 역량	-.424	0.984	-7.061	268

P(양쪽).000<0.003

<표 12>는 통계적으로 유의하게 증가하였음을 나타내고 있다 ($p<.003$).

<표 13> 세계시민의식 - 글로벌 참여

	글로벌 참여	평균	
		사전	사후
1	나는 가능하면 공정무역 제품을 구입하고 있거나 구입할 예정이다.	3.6	4.3
2	나는 어려움에 처한 지구촌 사람들을 돕기 위한 단체나 행사에 참여하였거나 참여할 계획이다.	4.17	4.36
3	나는 지구촌 곳곳에서 권리를 침해당하는 사람들을 위한 구체적인 행동(옹호활동)에 참여하고 있거나 참여할 계획이다.	3.65	4.26

<표 13>은 세계시민의식 중 글로벌 참여에 관한 교사들의 변화를 나타난 것이다. 교사들은 연수를 이수한 이후, 글로벌 참여를 위해 행동하겠다는 항목에서 모두 통계적으로 유의하게 향상되었다. 그러나 다른 항목보다 행사 참여에 관한 항목이 적게 증가한 것은 연수중에 D 기관이 하는 캠페인(행사) 관련이 소개되었고, 그 캠페인에 직 간접적으로 참여의 권유가 있었으므로, 구체적으로 행사에 참여할 의사가 있는 경우가 반영된 것으로 볼 수 있다. <표 14>는 통계적으로 유의하게 증가하였음을 나타내고 있다($p<.003$).

<표 14> 세계시민의식 - 글로벌 참여

	평균	표준편차	t	자유도
글로벌 참여	-.509	1.064	-6.217	168

P(양쪽).000<0.003

2. 교사 효능감

교사효능감이 연수 실시 이전과 이후에 관한 변화를 나타내고 있는 지를 살펴보았다. 교사 효능감 측정 문항은 모두 리커트 5점 척도로 제시되어 있으며, ‘매우 그렇지 않다.’는 1점, ‘매우 그렇다’에는 5점을 부여하였다.

<표 15> 교수 효능감

	교수 효능감	평균	
		사전	사후
1	나는 교육과정 혹은 교과서 내용에 나타난 세계 시민교육 관련 내용을 재구성할 수 있다.	3.24	3.98
2	나는 글로벌시민교육에서 자주 다루는 주제를 알고 있으며 글로벌시민교육 실시에 적합한 지식을 갖추고 있다.	3.07	3.93
3	나는 글로벌시민교육에 적절한 교수 학습법을 사용할 수 있다.	3.22	4.18
4	나는 글로벌시민교육에 적합한 학습 자료를 개발·활용할 수 있다.	3.13	4.45
5	나는 세계 시민 교육에 적합한 평가 방법을 알고 있으며 이를 활용할 수 있다.	2.66	3.75

<표 16> 교수효능감

	평균	표준편차	t	자유도
교수효능감	-.905	1.140	-13.113	272

P(양쪽).000<0.003

<표 16>에 나타난 바와 같이 글로벌시민교육 연수는 교사의 교

수 효능감을 유의하게 도움이 되는 것으로 나타났다. 모든 항목에서 향상을 나타내고 있으며, 특히 내용지식 교수학습 및 자료 평가 등에 관한 교육학적 지식 및 효능감이 눈에 띄게 증가하였음을 알 수 있다. <표 16>은 통계적으로 유의하게 증가하였음을 나타내고 있다 ($p<.003$)

<표 17> 결과기대감

	결과기대감	평균	
		사전	사후
1	나는 학생들이 다양한 국적 혹은 민족 집단의 사람들 간에 상호존중감을 가지고 협동할 수 있도록 지도할 수 있다.	3.61	4.28
2	나는 학생들이 지구촌 공통의 문제에 대처할 수 있는 능력을 함양하도록 지도할 수 있다.	3.38	4.12
3	나는 학생들이 글로벌 관점을 가지고 세상을 볼 수 있도록 지도할 수 있다.	3.65	4.20
4	나는 글로벌시민교육의 계획을 수립하고 구조화된 활동을 실시하는데 있어 다른 교사보다 자신이 있다.	2.86	3.84

<표 18> 결과기대감

	평균	표준편차	t	자유도
결대기대감	-.464	1.014	-6.818	221

P(양쪽).000<0.003

<표 17>에서 보여주는 바와 같이 사전과 사후 결과기대감은 눈에 띄게 향상되었으며 세계시민 교육의 계획을 수립하고 구조화된

활동을 실시하는 데에 있어 다른 교사보다 자신이 있다는 문항에 관해서는 현저한 상승이 있었다.

3. 교사 면담 분석

D 기관의 글로벌시민교육 교원 연수는 세계시민의식과 교사 효능감 부분에서 모두 통계적으로 유의하게 향상을 보여 주었다. 연수 실시 사전 사후 검사는 연수 시작 전과 연수가 끝난 직후 설문지를 통해 이루어진 것이어서 연수 프로그램이 참여 교사들에게 과연 어떠한 영향을 미쳤는지 보다 자세히 살펴볼 필요가 있어 면담을 실시하기로 하였다. 면담은 연수가 끝난 직후 실시되었으며 1차 연수 후 6명, 2차 연수 후 8명이 참가하였다. 면담 대상 교사를 따로 선정하지 않고 면담을 진행하였으므로, 면담의 내용을 초등·중등·글로벌시민교육을 실시한 경험이 있는 경우와 없는 경우로 선별하여 연구에 반영하였다.

교사 A	글로벌시민교육을 실시한 적이 없는 경력 오년 미만 교사. 초등교사(강원교육청 소속).
교사 A2	글로벌시민교육을 실시한 적이 없는 경력 오년 미만 교사. 중등교사(인천교육청소속).
교사 B	글로벌시민교육을 실시하고 있는 초등교사(서울교육청 소속).
교사 C	글로벌시민교육을 실시한 바 없음. 경력 십년 이상의 중등 교사(인천교육청소속).
교사 D	글로벌시민교육 실시 경험 있음. 주로 평화를 통한 글로벌시민교육 실시. 중등 교사(경기도 교육청 소속).

1) 세계시민의식

세계시민의식에 관해서는 응답자들 모두 긍정적으로 바라보았다. 교사 C는 이번 연수를 통해 세계시민의식이 향상되었다고 말했다. 또한, 교사 A 역시 이번 연수를 통해 세계시민의식이 향상되었으며 이번 연수가 기존의 관심이 있는 교사들이 들었으니 만큼 세계시민의식이 향상되는 것은 당연하다고 하였다. 그러나 교사A2는 세계시민적 관점에서 서로 다른 문화를 가진 학생들에 대해 다루는 것 역시 세계시민과 관련이 있다고 생각해서 연수에 참여했는데, 연수의 내용이 빈곤, 인권, 아동 노동과 같은 이슈에 중점을 둔 점이 아쉽다고 생각된다고 하였다. 더구나, 연수의 중점이 이슈에 맞추어져 있다 보니 심도 깊은 내용이 부족하다는 지적이 나왔다.

교사 B: 심화연수가 있었으면 좋겠어요. 이번 연수에서 다른 내용은 대부분 익숙한 것이었습니다. 그러한 내용을 넘어서 왜, 이런지에 관한 심화된 부분이 들어갔으면 좋겠습니다.

교사 D: 구호나 도움 같은 것은 가장 마지막 단계이고, 왜 알아야 하는지? 왜 글로벌시민교육을 해야 하는지?에 관한 부분...즉..동기 유발이 되는 부분이 부족하다고 느꼈어요.... 실제로 학교 교실에는 이런 것에 관심 없어 하는 학생들 천지예요... ‘왜?’에 대한 부분이 강화되었으면 좋겠습니다.

2. 교사 효능감

교사효능감에 관해서는 대부분 본인의 수업에 직접적인 도움이 있었으며, 특히 관련 자료를 얻은 것에 만족을 표시했다. 그러나 인터뷰를 통해 특히 초등보다는 중등에서 교과별로 학교급 별로 심화 받

전된 글로벌시민교육 연수가 진행되기를 희망하였다. 이는 초·중등 간 교류가 활발하지 않고, 글로벌 시민교육의 범 교과(Cross Curricular)적 성격, 즉, 교과 수업과 글로벌시민교육을 융합하여 실시하는 경우가 많다는 면에서 의미가 있는 제언이라 할 수 있다.

교사 A: 이번 연수를 통해 ‘나도 쉽게 할 수 있겠다.’ ‘나도 다른 사람에게 쉽게 권할 수 있겠다.’는 자신감을 얻었습니다.

교사 C: 교과 별로 접근이 필요합니다. 이번 연수를 통해 전제적으로 접근할 수 있는 방법을 알게 된 것은 의미가 있습니다. 자료를 갖기를 염원했는데 갖게 된 것은 좋았습니다. 그러나 실제로 했던 활동들이 흥미 위주로 초등학생에게나 어울리는 것이었습니다. 중등 이상에서는 교과별로 접근하는 것이 없는 점이 아쉬웠습니다. 세계시민의식이 향상이 되었으니 교과에 적용하는 것은 우리 몫이라 생각합니다.

교사 D: 자료를 구할 수 있다는 면에서 연수를 추천하고 싶습니다. 직접 자료를 보고, 실제 워크숍을 해보니 감이 오르게 있어서 이 연수를 다른 교사들에게 추천했고, 그래서, 아마, 여름에 연수 들으러 가신 분이 몇 분 있는 것으로 알고 있어요..

학교급별·교과별 접근에 관해서는 교사 D도 비슷한 의견을 피력했다. 교사 D역시 흥미를 돋우는 활동도 좋지만, 그것은 초등학교나 어울리는 것이고, 교과별로 바쁜 진도를 나가야 하는 중등의 환경상 읽기 자료 등을 제공해주는 것이 좋겠다고 하였다.

이상의 글로벌시민교육 교사연수에 참여한 교사들을 대상으로 설문조사를 실시해본 결과 세계시민의식과 글로벌시민교육에 대한 교

사효능감이 연수 참여 이전보다 유의미하게 개선된 것으로 나타났다. 특히, 교사 면담 결과를 통해서 구체적인 교사의 인식 변화 양상을 살펴볼 수 있었다. 그러나 이슈 중심이 아닌 세계 체제의 변화에 따른 심도 깊은 연수 내용과 학교급 별·교과별로 연수가 심화 발전될 필요가 있음을 알 수 있었다.

V. 결론 및 논의

글로벌시민교육에 대한 관심이 늘어나면서 그에 관련된 연구도 지속적으로 증가하고 있다. 그런데 글로벌시민교육 관련 교사 양성 및 연수 프로그램에 관한 연구는 미흡한 실정이다. 이에 본 연구에서는 현재 실시되고 있는 글로벌 시민교육 교원연수의 효과성을 분석하여 글로벌시민교육 교사 교육의 연구와 실천에 이바지하고자 하였다.

본 연구에서는 효과를 알아보기 위해 교원 연수에 참가한 교사를 대상으로 설문 조사와 면담 결과 분석을 제시하였다. 먼저 글로벌시민교육의 개념 정립을 위해 여러 패러다임과 최근 경향에 대해 탐구해 보았다. 그 후, 효과성의 잣대로서 세계시민의식과 교사 효능감을 제시하였다. 이에 연수 사전과 사후에 설문조사를 통하여 세계시민의식과 교사 효능감을 살펴보고 연수 후 면담을 통해 연수 효과성에 관한 의견을 수집하였다. 실제 연수의 효과를 검증한 결과, 교사들의 세계시민의식이 의미 있게 향상되었고, 참여 교사들의 글로벌시민교육에 대한 교사 효능감 역시 의미 있게 향상되었다. 또한, 면담 결과, 연수 프로그램이 글로벌시민교육의 개념 습득과 교실 수업의 자

신감이 항상에 도움이 되었음을 알 수 있었다. 그러나 글로벌시민교육의 필요성의 강화와 심도 깊은 내용에 대한 요구, 학교급별·교과별 심화 발전의 요구도 알 수 있었다.

유네스코는 교사를 변화의 동인(change agents)이라 규정하며, 교사가 먼저 평생 배우고 연구하는 세계시민이 될 것을 촉구하고 있다. 또한, 교실에서 지식의 전달자보다는 촉진자, 협력가, 프로그램 고안 및 연수자로서 역할을 해야 한다고 보았다(Unesco, 2014). 그러나 현재 글로벌 시민교육은 거의 교사의 사명감에 의해 이루어진다고 해도 과언이 아니다(조대훈·조아라, 2013). 위와 같은 교사의 역할을 기대한다면, 그에 따른 교원 연수의 개발과 교사의 참여가 전제되어야 하는 것은 매우 당연할 일이다. Guskey(1985; 2002)는 교사연수를 통해 교사의 지식을 증진 시키고 신념을 변화 시키면 수업의 혁신이 일어난다고 가정했던 과거의 접근법이 지닌 한계를 지적하면서 현장 검증이라는 매개변인을 추가하여 교사변화 모형을 정교화 하였다(백병부·성열관, 2011 재인용). 즉, 교사들이 전문성 개발을 목적으로 교사연수 프로그램을 이수했다 하더라도 학교현장에서 구체적인 실천을 통해서 그것의 효과를 체험하지 못했을 경우에는 신념이나 태도에 있어서의 실제적인 변화가 수반되지 않는다는 것이다(백병부·성열관, 2011).

현재 한국 교사들의 어깨에는 글로벌시민교육 뿐만 아니라 교과지도·생활지도·인성교육·진로교육·학교 폭력·융합교육 등 다양한 시대적·사회적 요구들이 올라가 있다. 이와 같은 환경에서 글로벌 시민교육의 교원연수의 효과가 교육 현장의 실천으로 착근되려면 보다 내실 있고 현장을 반영한 연수 프로그램의 개발을 통해 일회성

연수가 아닌 진정한 교사의 전문성 및 역량 강화에 이바지할 수 있도록 해야 할 것이다.

참고문헌

- 강순원(2014), 국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌시민교육의 과제, **국제이해교육연구**, 9(2), 1-31.
- 고미나, 조철기(2010), 영국에서 글로벌 학습을 위한 개발교육의 자원과 지리 교육, **한국지리환경교육학회지**, 18(2), 155-171.
- 고아라(2010). Stephen Lawrence 사례로 본 인종 증오범죄와 그에 대한 영국의 사회적·교육적 대응. **국제이해교육연구**, 5(1), 34-65.
- 고영주(2015), 지구시민교육을 위한 NGO의 역할: 국제개발협력NGO를 중심으로, 경희대학교 공공대학원 석사학위 논문.
- 고은실(2013), 영국의 초등학교에서 시민교육 프로그램 운영 분석- Grafton Primary School 사례를 중심으로 -, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 권은주(2014), 공감을 활용한 세계시민성 함양에 관한 연구, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김아영, 박소영, 김대현(2010). 국제이해교육 교원양성 교육과정에 대한 초·중등 예비 교사들의 인식 분석. **한국교원교육연구**, 27(4), 343-367.
- 김은경(2014), 초등교원 연수 참여와 교사 효능감 사이의 관계 분석, 아주대학교 대학원 석사 학위 논문.
- 김명정, 진재관, 조지민, 최정순, 안종욱, 차조일(2013), **한-아세안 글로벌 시민 교육 국제 비교 연구**, 한국교육과정평가원.
- 김영환, 김선영, 정지연(2012). 공적개발원조(Official Development Assistance)와 개발교육에 대한 교사들의 인식 연구, **교사교육연구**, 51(3), 423-439.
- _____, 손 미, 김선영, & 이승진(2014). 예비교사의 공적개발원조와 개발교

- 육에 대한 인식연구. **교사교육연구**, 53(1), 47-63.
- 김세현, 유효숙, 최경희(2012), 2009개정 중·고등학교 과학과 교육과정에 제
시된 글로벌 이슈 내용 및 STEAM 교육요소 분석, **학습자중심교과
교육연구**, Vol.12 No. 73-96.
- 김지자(2005). 국제이해교육의 활성화와 교원양성교육의 개혁 과제. **국제이해
교육연구**, 1(1), 1-1.
- 김진희, 차윤경, 박순용, 이지향(2014), **평화와 협력을 위한 세계시민교육:
2015 세계교육회의(WEF 2015) 의제 형성 연구**, 유네스코 한국위원
회.
- 모경환(2009), 다문화교육 교사연수 프로그램 효과분석, **한국교원교육연구**,
26권 2호, 75-99.
- _____, 박새롬, 연준모, 이경윤, 임정수(2010), 지속가능발전교육 역량 개발
프로젝트 - 초등학교 ESD 수업 모듈, 유네스코한국위원회.
- _____, 황혜원(2007), 사회과교사의 다문화교육에 대한 인식과 교사교육의
과제, **한국교원교육연구**. vol.24 no.2, 199-219.
- _____, 차경수(2008), **사회과교육**, 동문사.
- 한국국제이해교육학회(2015), **모두를 위한 국제이해교육**, 살림터.
- 박애경(2014), 초등학교 수업에서 국제개발협력 교육의 적용 방안 모색, **국제
이해교육연구**, 9(2): 59-85.
- 박수연(2014), **개발교육 이슈리포트 1호: 개발교육, 왜 필요하고 어떻게 시행
되고 있는가?**, 성남: KOICA.
- 박순용(2011), **한국형 ESD 평가 지표(Indicator) 연구**, 유네스코 한국위원
회
- 박성혜(2008), 중등 교사양성과정 중 교과교재연구 및 지도법이 예비교사들
의 교수효능감과 교과교육학지식에 미치는 영향, **한국교원교육연구**,
25권 1호, 209-233
- _____(2007), 교육 실습을 통한 중등 예비 교사들의 개인적 교수효능감과
결과기대감의 변화, **한국교원교육연구**, 24권 1호. 271-297.
- 백병부, 성열관(2011), 교사의 혁신적 태도 및 신념의 내면화 결정 요인 분
석: 경기도교육청의 혁신학교 관련 연수를 중심으로, **한국교원교육연**

구, 28권 3호, 101-125

유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 교육연수팀(2015), **세계시민교육, 선생님을 만나다. 글로벌시민교육 교사 워크숍 가이드북**, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.

이태주, 김다원(2010). 지리교육에서 세계시민의식 함양을 위한 개발교육의 방향 연구. **대한지리학회지**, 45(2), 293-317.

장소영, 양경진, 박선영, 남영숙(2013), 학교에서 적용가능한 ESD프로그램 교구 개발 및 적용연구. 한국환경교육학회 학술대회 자료집. 한국환경교육회.

장주혜(2008), 초등학생의 세계시민의식에 관한 연구: 5,6학년을 중심으로, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

정보람(2013), 현직 교사들의 해외 자원봉사활동 참가 경험에 관한 내러티브 탐구, 연세대학교 대학원 석사학위 논문.

조우진(2011), 지속가능발전의 윤리적 성격과 교육, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.

조대훈, 조아라(2013), 행복교육 실현을 위한 글로벌 시민교육 개선 방안 연구, 성신여자대학교 산학협력단.

조철기(2013), 글로벌 시민성 교육과 지리교육의 관계, **한국지역지리학회지**, 제 19권 1호. 162-180.

정지연(2011), 초·중등학교에서의 국제교류 프로그램 운영을 위한 교사 연수과정 개발: 알콕 에듀테인먼트 교류 프로그램을 중심으로, 부산대학교 대학원 박사학위 논문.

지은림, 선광식(2007), 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석, **시민교육연구**, Vol.39 No.4, 115-134.

채희중(2014), 지속가능발전교육(ESD)에 대한 교원의 인식조사: ESD 교원연수 중심으로, 교원대학교 석사학위 논문.

최석진·김용근(2014), 기후변화 대응을 반영한 지속가능발전교육 교원연수 운영 결과에 관한 연구, **에너지기후변화교육**, Vol.4 No.2. 79-80.

최종덕(2014), 글로벌시민교육의 쟁점과 과제, **시민교육연구**, Vol.46 No.4, 207-227.

Catling · Willy(2009), **Teaching Primary Geography; Achieving QTS Series**,

SAGE.

- Enochs, L. G., & Riggs, I. M.(1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. **School science and mathematics**, 90(8), 694-706.
- Guo, L.(2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. **Journal of Global Citizenship & Equity Education**, 4(1).
- Larsen, M. & Faden, L.(2008). **Supporting the growth of global citizenship educators. In M. O'Sullivan and K. Pashby (eds.) Citizenship education in the era of globalisation: Canadian perspectives.** Rotterdam: Sense Publishers.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C.(2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. **Journal of Studies in International Education**, 15(5), 445-466.
- Okhwa Lee(2011), Developing the Global Citizenship Program for Borderless Teacher Education, 한국윤리교육학회 학술대회, Vol.2011 No.2, 한국윤리교육학회, 305-323
- Standish, A.(2008). **Global perspectives in the geography curriculum: Reviewing the moral case for geography.** Routledge.
- UNESCO(2013), **Measurement of Global Citizenship**, Paris; UNESCO.
- UNESCO(2014), **Global Citizenship Education; Preparing learners for the challenges of the 21st century**, Paris; UNESCO.

웹자료

GEFI 웹사이트 <http://www.globaleducationfirst.org>

UNESCO(2013), Teachers for 21st Century Global Citizenship

http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/teachers_for_21st_century_global_citizenship#.VY9p4hvtmt9

NCSS(2010), National Curriculum Standards for Social Studies: Chapter 2—The Themes of Social Studies

<http://www.socialstudies.org/standards/strands>

Abstract

The analysis of effects of a Teacher Training Program for Global citizenship education

Arah Goh

(Doctoral Course student, Seoul National University)

This study explores the effects of a teacher training program for global citizenship education in terms of teachers' teaching efficacy and their global citizenship. The teacher training program of the study was planned and implemented by D global development organization which was utmost, was conducted in 30 hours at their building. The sample for this study consists of 57 primary and secondary school teachers in South Korea. The questionnaire is comprised of questions regarding teaching efficacy and global citizenship scale. The pretest and posttest scores were analyzed through paired t-test for 57 teachers' data, and un-structured interview data for 14 teachers were analyzed to complement the survey data. The results of this study are as follows. First, the teacher training program was effective both for enhancing the teaching efficacy and their global citizenship. Second, it was found that the program should be deepen and specialized for subjects and primary and secondary schools.

Key words : Global citizenship education, Teacher Training, Teacher education, Global citizenship, Teaching efficacy, Expectancy efficacy.

투고신청일 : 2015. 04. 30

심사수정일 : 2015. 06. 27

게재확정일 : 2015. 06. 27