creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

**저작자표시**. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

**비영리**. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

**변경금지**. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

**저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.**

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

전 홍 주 교수 지도

석사학위 청구논문

# 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 인식

## - 중요도-실행도 분석(IPA)을 중심으로 -

**2025**

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 유아교육전공

박 지 혜

# 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 인식

## - 중요도-실행도 분석(IPA)을 중심으로 -

전 홍 주 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

**2024년 11월**

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 유아교육전공
박 지 혜

# 인 준 서

박지혜의 석사학위 논문으로 인준함

**2025년 1월**

심사위원장 권 정 윤 (인)

심 사 위 원 황 인 애 (인)

심 사 위 원 전 홍 주 (인)

성신여자대학교 교육대학원

# 논 문 개 요

본 연구는 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 중요도 인식과 실행도 인식이 어떠한지 살펴보고, 이들 간의 차이는 어떻게 나타나는지를 분석해보는 것이다.

이와 같은 연구 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 지속가능발전교육에 대한 영·유아 교사의 중요도와 실행도 인식 간 차이는 어떠한가?

1-1. 영·유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도와 실행도 인식 간 차이는 어떠한가?

2. 지속가능발전교육에 대한 영·유아 교사의 IPA 매트릭스는 어떠한가?

본 연구는 전국의 어린이집, 유치원에서 근무하고 있는 영·유아교사를 대상으로, 온라인 설문을 실시하여 자료를 수집하였으며 총 293명의 설문 응답이 회수되었다. 연구 도구는 최은영 외(2020)의 연구에서 제시한 '한국에서의 지속가능발전 교육의 핵심 영역' 도구를 수정, 보완하여 사용하였다.

수집된 자료는 SPSS 26.0 프로그램을 이용하였고, 연구대상자의 일반적 배경 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다. 지속가능발전교육에 대한 실제를 알아보기 위해 중요도와 실행도 분석(Importance-Performance Analysis, IPA)을 실시하였다. 연구도구의 신뢰도를 측정하기 위해 Cronbach's $\alpha$ 계수를 산출하고, 지속가능발전교육에 대한 중요도, 실행도 각각의 평균과 표

준편차를 산출하였다. 또한 일반적 배경 특성에 따라 중요도와 실행도 차이를 살펴보기 위해 일원배치분산분석(ANOVA)을 실시하고, 지속가능발전교육의 각 문항별 중요도와 실행도 간의 차이를 살펴볼 목적으로 대응표본 t-검증을 실시하였다.

본 연구를 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 지속가능발전교육에 대한 영・유아교사의 인식을 살펴본 결과 각 변인 간의 유의미한 정적상관관계가 나타났다. 지속가능발전교육에 대한 영・유아 교사 중요도 인식은 환경 보존, 사회 통합, 경제 성장 순으로 나타났다. 지속가능발전교육에 대한 영・유아교사의 실행도 인식은 사회 통합, 환경 보존, 경제 성장 순으로 나타났다. 영・유아교사가 인식한 지속가능발전교육의 중요도와 실행도의 상관관계를 알아본 결과, 중요도와 실행도 전체, 하위영역 모두에서 유의미한 정적 상관관계를 보였다. 또한, 중요도와 실행도의 차이 검증을 살펴본 결과, 경제 성장 분야에서 영・유아교사 실행도 인식이 상대적으로 낮게 나타났다. 이는 교사들이 경제 성장의 필요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 교육 현장에서 이러한 개념을 충분히 실행하지 못하고 있음을 시사한다.

둘째, 영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도 및 실행도 인식 차이를 살펴본 결과, 연령, 경력, 학력, 기관 유형 및 담당 연령에 따라 유의미한 차이가 있었다. 교사 연령의 경우 20대와 30대 교사들이 가장 높은 중요도를 인식하였고, 교육/보육 경력에서 중간 단계의 교사들이 높은 중요도를 인식하였으며, 학력의 경우 2~3년제 대학 졸업보다 4년제 대학 졸업자들의 중요도 인식이 높은 것으로 나타났다.

셋째, 지속가능발전교육에 대한 영・유아교사 인식의 중요도와 실행도 간의

차이 분석을 위해 IPA를 실시한 결과, 현상유지영역에는 환경 보존이 있었고, 점진개선영역에는 경제 성장, 초과달성영역에는 사회 통합이 있었다. 중점관심영역에 위치하는 하위 요인은 없는 것으로 나타났다. 이는 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사들의 인식 향상을 위해 가장 우선적으로 경제 성장 영역을 향상하기 위한 노력이 고려되어야 함을 시사한다.

본 연구는 영·유아교사들이 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 인식을 살펴보고, 교육 현장에서 지속가능성이라는 교육적 가치가 중요하게 여겨지는 것을 탐색하고자 하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구 결과는 영·유아 교사들이 현장에서 인식하고 있는 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도에 대해 살펴보고, 지속가능발전교육의 효과적인 실행을 위한 방향성을 제시하였다. 이는 교사 연수나 장학이 단순히 지속가능발전교육의 개념과 방법에 대해 안내하는 것에 그치지 않고 교사의 전문성 향상과 실행 능력을 높일 수 있는 다양한 형태의 연수 프로그램이 이루어질 필요가 있음을 시사한다.

# 목 차


논 문 개 요

**Ⅰ. 서론** ····· **1**

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구문제 ····· 6

3. 용어의 정의 ····· 7

**Ⅱ. 이론적 배경** ····· **9**

1. 지속가능발전(Sustainable Development, SD) ····· 9

1) 지속가능발전의 개념 및 배경 ····· 9

2) 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)의 배경 및 내용 ····· 12

2. 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD) ····· 14

1) 지속가능발전교육의 개념 및 특성 ····· 14

2) 지속가능발전교육의 내용 ····· 16

3. 유아기 지속가능발전교육 ····· 20

1) 지속가능발전교육과 영·유아 ····· 20

2) 지속가능발전교육과 영·유아교사 ····· 22

3) 유아기 지속가능발전교육과 영·유아교사의 인식 ····· 25

4. IPA를 통한 실증분석(Importance Performance Analysis, IPA) ····· 28

1) 중요도-실행도 분석(IPA)의 특징 ····· 28

2) 중요도-실행도 분석(IPA)의 모형 ····· 29

Ⅲ. 연구 방법 ····· 32
1. 연구 대상 ····· 32
2. 연구 도구 ····· 34
3. 연구 절차 ····· 38
4. 자료 분석 ····· 40

Ⅳ. 연구 결과 ····· 41
1. 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식의 중요도와 실행도의 차이 41
1) 영·유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도와 실행도 인식 ····· 45
2. 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식의 중요도와 실행도 분석(IPA) 분석 결과 ····· 49

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 58
1. 논의 ····· 58
2. 결론 및 제언 ····· 77

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

# 표 목 차

<표 1> 지속가능발전 17개 목표(SDGs) ····· 12
<표 2> 지속가능발전교육의 사회·문화적, 환경적, 경제적 관점별 핵심 내용 ··· 18
<표 3> 연구 대상의 일반적 배경 ····· 32
<표 4> 설문지 구성 ····· 34
<표 5> 영·유아교사의 지속가능발전교육 핵심 영역 조사도구의 문항 구성 ····· 35
<표 6> 영·유아교사의 지속가능발전교육 인식 연구 도구 신뢰도 ····· 38
<표 7> 지속가능발전교육 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이 ····· 42
<표 8> 지속가능발전교육 환경 보존 영역의 중요도와 실행도 차이 ····· 44
<표 9> 지속가능발전교육 경제 성장 영역의 중요도와 실행도 차이 ····· 45
<표 10> 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도 차이 ····· 46
<표 11> 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 실행도 차이 ····· 48
<표 12> 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 분석(IPA) ····· 51
<표 13> 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 53
<표 14> 지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 55
<표 15> 지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 57

# 그 림 목 차

[그림 1] 중요도와 실행도(IPA) 분석 모형 ····· 30
[그림 2] 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 50
[그림 3] 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 52
[그림 4] 지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 54
[그림 5] 지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석 ····· 56

# Ⅰ. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회는 과학기술, 문명의 발달을 통해 급격한 산업화를 이루고 문화의 발전을 이룩하였다. 과학기술의 발전과 경제 성장으로 인류는 물리적인 풍요로움과 편리함을 누릴 수 있게 되었다. 그러나 경제 성장에만 치중한 정책으로 인해 전 세계가 급격한 기후 변화, 환경 파괴, 경기 침체, 고금리 및 인플레이션 현상, 전쟁, 각종 전염병 등 심각한 문제들에 맞닥뜨리게 되었다.

이러한 현상의 심각성을 인식한 국제 사회는 기존의 발전 방식의 변화를 통해 인류의 존립을 이루어야 한다고 하였다(UNESCO, 2004). 이에 더 나은 미래를 위한 변화의 요구로 '지속가능발전(Sustainable Development, SD)'라는 개념에 주목하게 되었다(박은혜, 한산섬, 2022; 윤정희, 2017).

1987년 UN 세계환경개발위원회(World Commission on Environment and Development, WCED)는 「우리 공동의 미래(Our-1-Common Future)」라는 보고서를 공식화하여 지속가능발전의 중요성을 강조하였다(WCED, 1987). 해당 보고서에서는 지속가능발전에 대해 미래 세대가 필요한 것을 충족시킬 수 있는 능력을 훼손하지 않으며 현 세대의 필요를 충족시키는 능력이라고 정의하였다(WCED, 1987). 또한 인류가 자연 훼손을 최소화하여 에너지와 자원이 고갈 되지 않도록 하면서 경제적으로 발전한다는 의미로서, 갈수록 심각해지는 전 지구적 문제를 해결하기 위해 국제적인 협력과 관심이 필요하다는 것을 의미하고 있다(UNESCO, 2005). 이 개념은 미래 세대도 현 세대처럼 잘 살아갈 수 있도록 보장하는 범위 안에서 우리에게 주어진 자연환경을 사용해야 함을 의미한다. 지속가능발전은 자연이 허용하는 범위 안에서 사회적, 환경적,

경제적 영역이 상호보완하는 관계로 조화롭게 발전하며 인류의 생존과 안녕을 추구해야함을 강조한다(김경철, 김은혜, 2019; UNESCO, 2018). 따라서 지속가능발전의 목표는 인류가 직면 하는 사회적, 환경적, 경제적 문제들을 해결하고 지속가능한 사회를 만드는 것이다(이선경 외, 2012).

이러한 시대적 흐름에 맞춰 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)은 지속가능발전의 과제를 해결하기 위한 이행 수단으로 발전해왔다. 지속가능발전교육은 지속가능발전의 가치, 원리, 실천을 교수·학습의 모든 과정에서 통합하는 것으로, 모든 개인이 사회적으로 정의롭고, 경제적으로 성장 가능하며, 생태적으로 지속가능한 미래에 기여할 수 있는 지식, 가치, 기능 등을 습득할 수 있는 기회를 제공하는 것이다(UNESCO, 2005). 이처럼 지속가능발전의 과제를 제대로 이해하고 실천하기 위해서는 교육의 역할이 매우 중요하다(UNESCO, 2018). 또한 UNESCO는 교육이 지속가능한 발전을 촉진하는 핵심적인 방법임을 선언하고, 2005년부터 2014년까지를 '지속가능발전교육을 위한 10년(UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014)'로 지정하여 지속가능발전의 가치와 실천이 교육의 모든 측면과 수준에 통합되어야함을 표명하였다. 또한 최근에는 우리나라가 주관하여 열린 '2015 세계교육포럼(World Education Forum 2015)'에서는 교육의 새로운 비전을 선포하는 교육 2030 인천선언을 채택함으로써(유네스코한국위원회, 2016a) 지속가능발전교육의 필요성을 강조하는 국제사회의 인식을 재차 확인하였다. 국제사회에서는 유아기부터 성인기까지 평생교육 차원에서 지속가능발전교육이 이루어져야 함을 강조하며(UNESCO, 2005), 어린이가 지속가능발전의 목표를 이루고 미래 세계를 지속가능한 세계로 변화시킬 수 있는 가장 중요한 자산임을 권고하였다(UNESCO, 2017). 지속가능발전교육 연구를 한 다수의 연구자들(Elliott, 2010; Samuelsson & Kaga, 2008) 역시 유아기에 형성된 태도가 이후 발달에서 구체적인 행동에 영향을 미칠 수 있다고 말하며 유

아기의 지속가능발전에 대한 지식과 태도, 행동 양식 습득을 위한 지원이 이루어져야한다고 주장한 바 있다. 유아기부터 지속가능발전교육이  시작되어야 한다는 UNESCO의 권고를 통해 유아의 지속가능성을 위한 역량을 개발하고 지속가능한 발전에 기여하는 주체로 성장하기를 희망하는 시대적  요구라 할 수 있다. 따라서 유아교육현장에서는 유아들이 지속가능성을 위한 가치있는 학습의 토대를 마련하고 적절한 교육적 지원을 아끼지 않고 지속가능발전의 개념을 풍부하게 경험할 수 있도록 지원해야한다(임서원, 2024).

지속가능발전교육에 대한 각 국가의 정책과 실행의 속도의 차이가 있으나 자연환경보전의 중요성은 공통적으로 강조하고 있다. 이는 지속가능발전교육이 환경 교육의 개념부터 사회 통합, 경제 성장의 문제로 확장되었고(Tani, 2006), 생태학적으로 지속가능성에 대한 고려가 강조된 것에서 그 이유를 찾을 수 있다. 초창기 지속가능발전교육과 관련한 전문가들의 논의는 환경적 차원에 초점이 맞춰져 있었으나(Borg, Winerg & Vinterek, 2019), 유네스코위원회(2022)에서는 지속가능발전을 위한 환경문제의 해결과 실천방안을 포함하는 교육의 중요성을 강조하였다. 우리나라의 경우 1990년「환경정책기본법」을 제정하여 환경교육의 추진 근거를 마련하고, 2005년부터는 지속가능발전교육을 추진하였으며, 2022년에는 「지속가능발전 기본법」을 제정하여 시행하고 있다. 특히 우리나라 국가수준의 유아교육과정에서도 환경교육에 관한 내용은 지속적으로 언급이 되었다(Inoue, O'Gorman, Davis & Ji, 2017). 현행 제 4차 표준보육과정(보건복지부, 2020)에서는 영아가 “사람과 생명을 존중하고 소통하는데 관심을 갖는 태도”를 기를 수 있도록 지원하고 있고, 2019 개정 누리과정(교육부, 보건복지부, 2019a)에서 미래사회에 적합한 교육과정을 지향하며 유아가 “자연과 생명을 존중하고, 지속가능한 사회를 만들어 가는 역량”을 기를 수 있도록 강조하며 영·유아가 생명과 자연환경의 소중함을 경험하며 지속가능한 사회를 위한  태도를 형성할 수 있도록 시행하고 있다.

이러한 맥락에서 영·유아들을 위한 지속가능발전교육에 대한 관심이 높아지고 있으며 세계에서는 유아교육과정에 지속가능발전교육의 내용을 반영하여 유아기부터 지속가능한 미래를 위한 태도와 사고를 지닐 수 있도록 노력하고 있다(신은수, 박은혜. 2012). 언급한바와 같이 제 4차 표준보육과정과 2019 개정 누리과정에서는 유아기부터 자연과 더불어 살아가며 생명과 자연을 존중할 수 있는 지식과 태도 및 행동역량을 기르는 것을 강조하였다. 실제로 지속가능발전교육의 연구자(Windsor, Moraiti & Garvis, 2022)는 유아교육과정에서 지속가능발전교육이 유아의 지식과 태도, 행동을 긍정적으로 변화시킬 수 있다고 주장한 바 있다. 이와 관련하여 지속가능발전교육에서 교사의 역할에 관심을 둔 Edwards & Cutter-Mackenzie(2013)는 유아가 놀이를 통해 내재된 지식을 얻기 위해서 성인의 참여와 지원이 필요하고 교사의 놀이 참여와 지식의 공동구성자로서의 역할을 강조하였다. 이러한 맥락에서 교사는 유아를 위한 지속가능발전교육이 이루어질 수 있도록 공간구성과 놀이자료의 제공 및 의미있는 상호작용을 지원하여 지속가능발전교육의 내용 요소를 다양하게 경험할 수 있도록 돕는 인식과 역량이 필요하다.

유아기 지속가능발전교육의 중요성이 강조됨에 따라 국내에서도 다양한 방안을 모색한 연구들이 이루어지고 있다. 구체적으로 지속가능발전교육에 대한 표준보육과정 내용분석 및 교육 실제에 대한 연구(고가온, 2023; 김미경, 2014; 유영의, 김은정, 신은수, 박은혜, 2016), 지속가능발전교육에 대한 누리과정 교육 실제에 대한 연구(박지원, 2024; 서현정, 조부경, 2017; 유수현, 2013; 유영의, 김은정, 신은수, 박은혜, 2013;  최현정, 장석경, 2014), 지속가능발전교육에 대한 교사 인식에 관한 연구(박혜지, 2019; 전현수, 2016; 정기섭, 2010; 최하림, 2018; 정은주, 2024), 지속가능발전교육에 대한 교사역량에 관한 연구(김은정, 유영의, 박은혜, 2016; 김현주, 2023; 안정은, 권연희, 2023; 이효빈, 권연희, 안정은, 2021; 최지안, 2021), 지속가능발전교육에 대한 프로그램 개발에 관한

연구(강경남, 2022; 서윤희, 지옥정, 강지애, 정애경, 2014; 신미숙, 2015; 유선영, 2014; 최윤지, 유연옥, 2020)등의 선행연구들은 지속가능발전교육에 대한 표준보육과정과 누리과정의 교육 실제, 운영과정, 영·유아교사의 인식, 교사 역량, 프로그램 개발 등과 같이 지속가능발전교육에 관한 연구들이 활발하게 이루어졌다. 이를 통해 유아기 지속가능발전교육의 필요성을 피력하고 있으며, 지속가능발전교육이 영·유아들에게 긍정적인 영향을 미쳤다고 보고하였다. 그러나 유아교육현장에서 지속가능발전교육을 실행하는 영·유아교사에 대한 인식 연구 및 지속가능발전교육 세부 내용에 대한 연구, 영·유아를 대상으로 한 지속가능발전교육의 활성화 방안은 미비한 실정이다. 이를  위해서는 지속가능발전교육의 의미를 알고 교육과정에서 지속가능성에 대한 실천을 이루어질 수 있는 교사의 인식 및 역량이 무엇보다도 필요하다.

지속가능발전교육에서 지속가능발전에 대한 교사의 인식과 사회, 환경, 경제 세 가지 세부 영역의 유기적인 관계를 이해하는 것은 매우 중요한 요소(이은희, 2024)이므로, 영·유아교사의 인식과 세부 영역의 중요성에 대해서 살펴보고 이를 증진하기 위한 지속가능발전교육에 대한 연구의 필요성이 제기된다. 또한 지속가능발전교육에 대한 교사의 일반적 배경 특성에 따른 중요도와 실행도 인식에 대한 분석을 하고 그 결과들을 비교하여 지속가능발전을 위한 인식을 높이고자 한다. 이를 위해서는 유아교육현장의 지속가능발전교육 실행을 위해 지속가능발전교육 내용의 중요도를 파악하여 어떤 우선순위를 갖고 실행해야 할지에 대한 이해가 필요하다. 이에 유아교육현장에서 지속가능발전교육의 실행도를 높이기 위해 중요도 인식과 실제 차이를 비교하고 지원하기 위한 중요도-실행도 분석(IPA)의 필요성이 제기된다.

이상에서 살펴본 것과 같이 유아교육현장에서 지속가능발전교육의 실행도를 높이기 위해서는 영·유아교사의 인식 조사를 통해 지원이 필요한 부분을 파악하는 과정이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 지속가능발전교육에 대한

영·유아 교사의 중요도와 실행도 인식을 비교 분석하고, 중요도와 실행도 인식간의 차이를 분석(IPA)하고자 한다. 지속가능발전교육에서 영·유아교사가 어떤 항목을 중요하게 생각하고 실제로 실행하고 있는지에 대한 이해가 선행되어 유아교육에서 지속가능발전교육 내용 중 상대적으로 더 시급하게 개선될 필요가 있는 항목들을 요소를 파악하는데 도움이 될 것이다.

본 연구의 목적은 영·유아교육 현장에서 지속가능발전교육과 관련 연구 수행에 필요한 기초 정보를 제공하고, 영·유아교육 현장에서 지속가능발전교육이 실천되기 위한 보다 구체적인 정보를 제공하는 것이다. 이를 통해 본 연구는 영·유아교육에서 지속가능발전교육의 실행 과정상 필요한 개선점을 마련하는데 기본적 방향을 제시할 것으로 기대된다는 점에서 연구 의의를 갖는다.

## 2. 연구 문제

이상에서 살펴본 본 연구의 필요성 및 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 중요도 인식과 실행도 인식 간 차이는 어떠한가?

1-1. 영·유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도와 실행도 인식 간 차이는 어떠한가?

2. 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 IPA 매트릭스는 어떠한가?

## 3. 용어의 정의

### 1) 지속가능발전교육

지속가능발전교육은 ‘모든 사람이 질 높은 혜택을 받을 수 있으며, 이를 통해 지속가능한 미래와 사회를 위해 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 배울 수 있는 사회를 지향하는 교육’(UNESCO, 2004)이다. 이것은 지속가능발전교육이 단순한 지식 전달 교육이 아닌 인간의 의식과 태도 변화를 위한 교육으로 전환하는 데 목적이 있음을 뜻한다(정기섭, 2010).

본 연구에서 지속가능발전교육이란 지속가능한 현재와 미래의 사회를 위한 문제점이나 가치관을 교육이라는 수단을 통해 성장시키는 것으로 정의하고자 한다. 지속가능발전교육은 사회 문화, 환경 보존, 경제 성장의 관점을 중심으로 올바른 지속가능발전 인식을 확립하고 지속가능발전교육에 포함되어야 할 가치를 추구하며 실천적 태도를 갖는 것을 뜻하며, 삶의 전반에 걸쳐 지속가능목표를 적용해 실천 가능한 제반 소양을 배양하는 것을 의미한다.

### 2) 교사의 인식

교사가 지속가능발전교육을 어떻게 인식하고 실천하는지에 따라 지속가능발전에 대한 태도가 달라질 수 있다. 지속가능발전에 대한 교사의 인식과 행동은 지속가능발전을 지향하는 영·유아들의 삶의 태도를 형성 및 실천하는 사람으로 성장시키는 데 결정적인 역할을 한다. 따라서 교사는 적극적으로 지속가능발전교육에 대한 관찰자 관점과 참여자 관점을 동시에 가지고 있어야 하며, 이를 현장에서 실행하기 위해 노력을 기울일 필요가 있다.

본 연구에서의 교사의 인식은 교사가 지속가능발전교육을 어떻게 이해하고 실천하는 것인지에 대한 교사의 인식을 뜻하며, 지속가능발전교육을 직접적으로

체험하고 경험할 수 있도록 교육하려는 행위를 포함한다.

### 3) IPA 분석(Importance Performance Analysis)

중요도-실행도 분석(IPA)은 1977년 Matilla와 James에 의해 개발된 기법으로 특정 이용자의 만족 수준이 제품 또는 서비스의 실행도에 대한 기대와 판단에 따라 이루어진다고 보고 제품 또는 서비스 이용 전에 각각의 속성에 대한 중요도를 조사한다. 이를 위해 제품 또는 서비스를 활용하는 이용자가 이용을 마친 후 실행도를 이용자 스스로 평가하게 함으로써 각 속성의 상대적인 중요도와 실행도를 동시에 비교·분석하는 평가 기법이다(Hammitt, 1996).

본 연구에서는 중요도-실행도(IPA) 분석을 '지속가능발전교육(ESD)에 대해 영·유아교사가 인식하는 중요도와 실행도의 수준을 동시 비교·분석하는 데 적용되는 평가 기법'으로 정의하고자 한다. 여기서 중요도란 '지속가능발전교육에서 영·유아교사 본인이 지속가능발전교육에 관해 중요하다고 인식하는 정도'를 뜻하고, 실행도의 경우에는 '영·유아교육 현장에서 지속가능발전교육을 실행했다고 인식하는 정도'를 뜻한다.

# Ⅱ. 이론적 배경

## 1. 지속가능발전(Sustainable Development, SD)

### 1) 지속가능발전의 개념 및 배경

현대 사회는 급변하는 환경과 복잡해지는 세계적인 문제들 속에서 지속가능한 미래를 모색하는 중요한 전환점에 있다. 이렇듯 인류의 풍요로운 삶, 인구 증가, 경제 성장 속에서 발생하는 전 지구적 문제를 해결하기 위해 세계는 환경 뿐 아니라 사회, 경제 문제를 같이 고려하자는 지속가능한 발전을 추구하게 되었다. 인류는 과학기술의 비약적인 발전을 통해서 물질적 풍요와 삶의 질 향상을 이뤄 왔으나, 그 과정에서 환경 파괴, 자원 고갈, 사회적 불평등 등의 심각한 문제들도 함께 대두되었다. 이와 같은 도전 과제들은 단순히 경제 성장만으로는 해결할 수 없는 복합적인 성격을 띠고 있으며, 이에 따라 지속가능발전(Sustainable Development, SD)의 중요성이 더욱 부각되고 있다. 김경철, 김은혜(2019)는 지속가능발전은 현 세대의 필요를 충족하면서도 미래 세대가 그들의 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 저해하지 않는 발전을 의미하며, 이는 사회, 환경, 경제의 세 가지 축을 통합적으로 연결하는 포괄적인 접근을 요구한다고 하였다.

지속가능발전은 단순히 환경 보호를 넘어 경제적 번영과 사회적 통합을 아우르는 포괄적 개념이다. 1987년 세계환경개발위원회(World Commission on Environment and Development, WCED)의 ‘우리 공동의 미래(Our Common Future)’ 보고서에서 처음 정의된 바에 따르면, 지속가능발전은 “미래 세대의 필요를 훼손하지 않으면서 현 세대의 필요를 충족시키는 것”으로 규정된다

(WCED, 1987). 이는 사회적, 환경적, 경제적 요소가 조화롭게 발전하는 것을 목표로 하여 각 요소 간의 상호 의존성과 균형을 강조한다. 지속가능발전은 또한 단기적인 이익보다 장기적인 안정을 추구하며, 자원의 효율적 사용과 보존, 사회적 형평성, 경제적 지속가능성을 동시에 고려하는 접근 방식을 채택한다(박태윤, 성정희, 2007).

지속가능발전의 개념은 20세기 중반부터 조금씩 형성되기 시작했다. 1972년 스웨덴 스톡홀름에서 개최된 유엔 세계 환경회의(United Nations Conference on the human Environment, UNCHE)는 '오직 하나뿐인 지구'라는 주제로 환경 문제의 심각성을 강조하며, 국제적인 협력의 필요성을 역설하였다(임혜숙, 2015). 이 회의는 환경 보호의 중요성을 전 세계에 알리는 계기가 되었으며, 이후 환경과 개발의 조화를 추구하는 논의가 본격화되었다. 1987년, WCED는 '우리 공동의 미래' 보고서를 발표하며 지속가능발전을 정의하였다. 이 보고서는 경제 성장과 환경 보전이 상충하지 않고, 오히려 상호 보완적으로 작용할 수 있음을 강조하며, 지속가능발전이 국제 사회에서 중요한 발전 패러다임으로 자리매김하는 데 기여하였다(WCED, 1987). 이에 1992년 브라질 리우데자네이루에서 열린 유엔환경개발회의(UNCED)에서는 '리우 선언(Rio Declaration)'과 '의제 21(Agenda 21)'이 채택되었으며, '의제 21'은 지속가능한 발전의 문제를 환경 문제로 국한하지 않고 사회적, 환경적, 경제적 요소의 연결을 강조하며 지속가능발전의 관점을 넓히며 지속가능발전을 실현하기 위한 구체적인 행동 계획을 제시하였다(권영락 외, 2021).

2002년 지속가능발전을 위한 세계정상회의(World Summit on Sustainable Development, WSSD)에서는 지속가능발전 실현을 위해 세계 공동의 노력을 확인하며 지속가능발전의 사회적, 환경적, 경제적 요소의 통합을 강조하였다. 2012년 지속가능발전을 위한 세계 정상회의에서는 지속가능발전의 개념을 사회 통합, 환경 보존, 경제 성장을 종합적으로 고려하는 발전이라 정의했다

(유네스코한국위원회, 2014). 2015년 유엔 총회에서는 '우리 세계의 변혁: 2030 지속가능발전 의제'를 채택하여 17개의 SDGs(Sustainable Development Goals)를 설정했고, 169개의 세부 목표를 구체화하였다(유네스코한국위원회, 2018). 이처럼 지속가능발전이라는 개념은 인간이 추구해온 물질적 성장 중심의 패러다임에서 벗어나 자연과 공존하며 지구적인 문제를 해결하고자 하는 의지에서 비롯된 새로운 방식의 패러다임이다(이효빈 외, 2021). 지속가능발전은 인간이 자연의 조화와 균형을 통해 삶을 지속하며 사회 통합, 환경 보존, 경제 성장을 통합적으로 고려하는 발전 전략이다(Davis, 2014; 정은주, 2024).

### 2) 지속가능발전목표(Sustainable Developmonet Goals, SDGs)의 배경 및 내용

지속가능발전목표(SDGs)는 2015년 9월, 유엔개발정상회의에서 천명된 2030 개발의제의 핵심 의제로서, 2030년까지 전 세계가 추진해 나가도록 설정된 목표이다. 이러한 2030 개발의제는 광의적 관점에서 볼 때 2가지의 주요 흐름에 따라 수립되어 왔다. 그 흐름 중 하나는 유엔 사무총장이 촉구한 밀레니엄 발전 목표(Millennium Development Goals, MDG) 이후에 전개될 개발 목표의 수립을 목적으로 한 Post-2015 설정에 관한 활동이다. 또 다른 흐름 중 하나는 유엔지속가능발전위원회(UN Commission on Sustainable Development, UNCSD)가 준비해 발표한 Rio+20 보고서와 결의안을 통해 제시된 지속가능발전목표이다. 이 두 흐름은 처음에는 분리되어 진행되었으나, 2013년 9월 유엔 정기총회에서 지속가능발전목표가 Post-2015 수립과 일관성 있게 추진되어야 하는 것에 합의하여 하나로 통합되었다(김지현, 2014).

지속가능발전목표 공개작업반(Open Working Group)은 2013년 3월부터 2014년 6월까지 총 13차례에 걸친 회의를 통해 '지속가능발전목표를 위한 공개작업반 제안서(Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals)를

제출했고, 이 제안서는 2014년 9월 채택되었다(권상철, 박경환, 2017).

이를 바탕으로 2015년도 제70차 유엔총회에서는 '단 한 사람도 소외되지 않는 것(leaving no one behind)'를 목표로 전 세계가 2016년부터 2030년까지 이행하는 '세상의 변혁: 2030 지속가능발전 의제'를 제시하며 지속가능한 세계를 위한 목표 방향이 구체적으로 제시되었다(김성경 외, 2019). 2030 개발의제는 2015년에 종료되는 밀레니엄 발전 목표가 달성하지 못한 목표를 보완하고 완성하고자 하는 의도를 가지고 있다.

2030 개발의제는 총 8개 영역으로 구성되어 있고 17개의 목표와 169개의 세부 목표가 있다. 마지막으로 실행 수단 및 글로벌 파트너십, 그리고 후속 조치와 검토가 포함되어 있다. 서문에서는 2030 개발의제가 사람, 지구, 번영을 위한 행동계획으로서 전 세계가 지속가능발전과 빈곤의 종식을 향해 협업해 나가야 하는 점을 강조하고 있다. 또한 2030 개발의제가 사람(People)을 비롯해 지구(Planet)와 번영(Prosperity), 그리고 평화(Peace), 파트너십(Partnership)을 중심으로 지속가능발전목표가 제시되었다. 이렇게 다섯 가지 영역(5P)에서 인류 및 지구를 위해 필수 불가결한 중요 역할을 수행하게 될 것을 희망하며 향후 15년 간 국제 사회가 나아갈 방향키로서 기능할 것임을 드러내 알리고 있다. 교육의 목표가 곧 지속가능발전의 목표이기도 하므로 지속가능발전 목표를 세부적으로 살펴보는 것이 필요하다. 이를 제시하면 다음의 표 1과 같다.

**<표 1> 지속가능발전 17개 목표(SDGs)**

| 행동영역 | 원칙(5P) | 지속가능발전목표 (SDGs) |
|---|---|---|
| 포용적인 사회발전 | People (사람) | 1. 빈곤퇴치: 모든 곳에서 모든 형태의 빈곤을 종식한다.<br>2. 기아종식: 기아를 종식하고, 식량안보와 영야 증진을 달성하여 지속가능한 농업을 진흥한다.<br>3. 건강과 웰빙: 건강한 삶을 보장하고, 연령에 관계없이 모든 사람의 복리를 증진한다. |

| | | |
|---|---|---|
| | | 4. 양질의 교육: 포용적이고 평등한 양질의 교육을 보장하고 모든 사람의 평생학습 기회를 증진한다.<br>5. 성평등: 양성평등을 달성하고 모든 여성과 여아의 역량을 강화한다. |
| 지속가능하고 포용적인 경제 | Prosperity (번영) | 8. 일자리와 경제성장: 지속적이고 포용적인 경제성장과 모든 사람에게 온전하고 생산적인 고용 및 양질의 일자리를 증진한다.<br>9. 지속가능한 산업혁신과 인프라: 회복력을 갖춘 사회기반시설을 구축하고, 포용적이고 지속가능한 산업화를 증진하여 혁신을 촉진한다.<br>10. 불평등 해소: 국내 및 국가 간의 불평등을 감소한다.<br>11. 지속가능한 도시와 지역사회: 포용적이고 안전하며 회복력 있는 지속가능한 도시와 주거지를 조성한다.<br>12. 지속가능한 소비생산: 지속가능한 소비와 생산 양식을 보장한다. |
| 환경적 지속 가능성 | Planet (지구) | 6. 깨끗한 물과 위생: 모든 사람을 위해 물과 위생시설의 이용 가능성 및 지속가능한 관리를 보장한다.<br>7. 지속가능한 에너지: 모든 사람이 사용할 수 있을 만큼 저렴하고, 신뢰할만하며, 지속가능하고, 현대적 방식의 에너지에 대한 접근을 보장한다.<br>13. 기후변화와 대응: 기후변화와 그 영향에 대응하는 긴급 행동을 갖춘다.<br>14. 해양 생태계 보존: 지속가능발전을 위한 대양, 바다, 해양자원의 보전 및 지속가능한 이용을 할 수 있도록 한다.<br>15. 육상 생태계 보존: 육상 생태계의 보호, 복원 및 지속가능한 이용 증진, 지속가능한 산림관리, 사막화 방지, 토지 황폐화 중지 및 복구, 생물 다양성 손실을 중단한다. |
| SDGs 달성을 위한 전제조건 | Peace (평화) | 16. 평화, 정의를 위한 제도: 지속가능발전을 위한 평화롭고 포용적인 사회증진, 모두를 위한 정의에 대한 접근성 제공, 모든 수준에서 효과적이고 책무성 있는 포용적인 제도를 구축한다. |

| | |
|---|---|
| Partnership (협력) | 17. 지구촌 협력: 지속가능발전을 위한 이행 수단 강화와 글로벌 파트너십 활성화를 이룬다. |

출처: 김성경 외(2019); 유네스코 한국위원회(2019) 재인용.

포용적인 사회발전 영역에 해당하는 목표는 1부터 5까지로 빈곤, 기아, 건강과 웰빙, 양질의 교육, 성 평등이 있다. 지속가능한 성장을 위한 힘을 만들어 포용적인 경제를 실천하기 위한 목표는 8부터 12까지로 일자리와 경제 성장, 지속가능한 산업혁신과 인프라, 지속가능한 도시와 지역사회, 불평등 해소, 지속가능한 소비생산이 포함된다. 생태계 보호와 지구를 보호하는 지속가능한 환경적 지속가능성에 해당하는 목표는 6, 7, 13, 14, 15로 깨끗한 물과 위생, 지속가능한 에너지, 해양 생태계 보존, 육상 생태계 보존이 있다(박영실, 2016). 마지막으로 지속가능발전 목표 1부터 15를 달성하기 위한 전제조건으로 평화, 정의를 위한 제도와 글로벌파트너십 방법으로 목표 16, 17을 제시하였다(이진영, 손혁상, 이일청, 2018).

## 2. 지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)

### 1) 지속가능발전교육의 개념 및 특성

경제 성장 중심의 패러다임에서 벗어나 자연과 공존하면서 전 세계적인 문제를 해결하고 풍요로운 삶을 유지하고자 하는(김현미, 2020) 지속가능발전에 대한 관심이 높아지고 있다. 지속가능발전은 개인이 지닌 태도와 가치를 변화시켜 행동으로 실천하는 것(김은혜, 2019)를 추구한다. 따라서 지속가능발전의 핵심은 개인이 지속가능발전이 지향하는 가치를 이해하고 실천하는 삶을 추구하는 것(김은혜, 김경철, 2020)으로 볼 수 있다.

지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, ESD)은 모든 개인이 질 높은 교육을 통해 지속가능한 미래와 사회를 구축하는 데 필요한 가치, 행동, 삶의 방식을 학습할 수 있도록 하는 교육적 접근을 의미한다(UNESCO, 2005). 이는 단순한 지식 전달을 넘어, 학습자의 가치관과 신념, 지속가능발전을 저해하는 상황에 대한 사회, 환경, 경제의 통합적 접근으로 해결방안을 모색할 수 있는 것까지 포함할 수 있다(김은혜, 2019; Wals, 2010). 이러한 교육은 환경보호뿐만 아니라 사회적 정의, 경제적 안정성, 문화적 다양성 등 다양한 요소를 포함하여 학습자가 복합적인 문제를 인식하고 해결할 수 있는 역량을 기르는 것을 목표로 한다(박태윤, 성정희, 2007).

지속가능발전교육은 학습자의 가치관과 태도를 변화시켜 지속가능한 행동으로 이어지도록 하는 데 있다(UNESCO, 2007). 이는 현재의 편리함을 추구하는 생활 방식을 재고하고, 지속가능한 미래를 위해 필요한 변화된 행동 양식을 습득하게 하는 것을 의미한다(박태윤, 성정희, 2007). 지속가능발전교육은 교육과정 전반에 걸쳐 지속가능발전의 원리와 가치를 통합함으로써 실현되며, 세대 간 형평성, 사회적 통합, 지역사회 구성원으로서의 책임감 등이 강조된다(이선경 외, 2005). 즉, 지속가능한 삶을 이어나가기 위해 가치관의 변화를 통한 지속가능한 발전이 가능할 수 있는 역량을 기르는 것이다(박혜지, 2019).

지속가능발전교육은 사회, 문화, 환경, 경제 등 다양한 분야를 통합적으로 접근할 수 있는 교육이며, 교육을 통해 행동, 가치, 삶의 방식에 대한 인식을 재고하여 실행할 수 있도록 하는 실천중심(김도경, 2019) 교육이라고 할 수 있다. 지속가능발전교육의 핵심 가치는 인권에 대한 존중, 미래 세대의 인권과 책임에 대한 존중, 생태적 다양성에 대한 존중, 문화적 다양성에 대한 존중을 포함하고(박혜지, 2019) 있기 때문에 사회, 환경, 경제 영역을 모두 포함하는 지속가능발전교육은 각 영역들을 통합하여 교육하는 기본적인 전략을 수립해야한다.

UNESCO(2005)에서는 지속가능발전교육은 관련 지식을 획득하는 것 이상으로 지속가능발전교육을 위한 실천적 역량을 강화하는 것의 중요성을 강조하고 있다(김현미, 2020 재인용). 이는 현 사회가 지속가능하기 위해 요구되는 가치와 태도가 확립되고, 행동의 변화로 이어져야 지속가능발전이 이루어질 수 있음을 강조하는 것이다(최순호, 이봄미, 윤병순, 노지원, 2008). 따라서 지속가능발전교육의 핵심은 미래에 대해 사고하는 능력, 비판적이고 반성적으로 사고하는 능력, 복잡한 현상을 이해하고 시스템적으로 사고하는 능력, 민주적으로 의사결정에 참여하는 능력 등의 학습자 역량을 기르는 것이다(UNESCO, 2005).

종합해보면 지속가능발전교육은 현 세대와 미래 세대의 기본적인 요구를 충족하며 동시에 더 나은 미래로 나아갈 수 있도록 하는 것이다. 이에 지속가능발전교육은 지속가능발전을 저해하는 문제에 대해 총체적으로 바라볼 수 있는 통합적인 관점을 가지고 능동적으로 참여하여 해결방안을 모색할 수 있는 역량을 함양하는 교육임을 알 수 있다.

### 2) 지속가능발전교육의 내용

지속가능발전교육과 관련하여 UNESCO(2005)에서는 다음의 가치를 포함해야한다고 강조하였다. 첫째, 전 세계 모든 사람들의 존엄성과 인권 존중 그리고 사회적·경제적 적의를 위한 헌신, 둘째, 지구 생태계의 보호와 복구를 포함하여 생명공동체의 다양성에 대한 존중과 배려, 셋째, 미래 세대의 인권 존중 그리고 세대 간 책임에 대한 헌신, 넷째, 문화다양성 존중과 지역적·지구적 관용, 비폭력, 평화의 문화를 형성하는데 필요한 헌신이다. 이러한 지속가능발전교육의 교육내용은 사회적·환경적·경제적 관점으로 구성하고, 각 관점에서 개별적, 포괄적으로 교육하는 것이 중요하고 강조하였다. 왜냐하

면 지속가능 발전교육이 지향하는 핵심 가치는 상호 연관의 특징을 가지고 있기 때문이다(박혜지, 2019 재인용).

2018년, 유네스코는 2030년까지 지속가능발전교육을 지속가능발전목표와 연계하여 지속가능발전목표 이행에 초점을 놓고 핵심적인 역할을 담당할 것을 강조하였다(최은영 외, 2020). 지속가능발전교육 목표를 달성하기 위한 교육의 내용은 사회 발전, 환경 보호, 경제 발전의 세 하위 영역으로 구성된다. '유엔 지속가능발전교육 국제 이행 계획 초안'에서는 위에서 언급한 세 개의 하위 영역을 바탕으로 사회적, 환경적, 경제적 영역으로 나누어 교육 내용을 제시하였다(김은혜, 2019).

지속가능발전교육의 내용은 사회적, 환경적, 경제적 측면을 모두 포함하며, 이는 각 영역 간의 상호의존성을 바탕으로 통합적으로 접근된다(신은수, 박은혜, 2012). 사회적 측면에서는 인권, 평화, 양성평등, 문화 다양성이 이루어지며, 환경적 측면에서는 기후 변화, 재난 예방, 자연자원 관리 등이 강조된다. 경제적 측면에서는 지속가능한 생산과 소비, 빈곤 감소, 시장 경제의 공정성 등이 포함된다(UNESCO, 2013). 먼저 경제적 측면의 경제 성장 영역에서는 경제 성장의 잠재적 가능성과 제한점을 다루며, 건전한 생산과 소비, 빈곤퇴치, 기업의 책임과 책무 등의 내용으로 구성되어 있다. 사회적 측면의 사회 발전 영역에서는 인권, 평화, 양성평등, 세계화, 건강, 안전 등을 다루고 있다. 우리 자신, 이웃, 사회, 삶과 생태계 등의 연계과정을 통해 다양한 사회 주제를 파악하고 사회의 지속가능발전을 위한 의사를 표현하며, 합의를 도출하여 갈등을 해결하기 위한 민주적 참여가 가능하도록 역량을 키우는 영역이다(신은수, 박은혜, 2012). 마지막으로, 환경 보존 영역은 천연자원, 에너지, 기후 변화, 생물다양성, 환경문제 등을 다룸으로써 발전에 따른 무분별한 자원 낭비, 생태계 파괴와 관련된 심각성을 상기시켜 잘못된 일상생활 속 습관들이 환경에 어떠한 부정적 영향을 미치는지 환경적 문제를 다루는 영역이다(박혜지, 2019).

이에 최은영 외(2020)는 우리나라 교육 실정에 부합하게 사회·문화적, 환경적, 경제적 관점 각각의 핵심 내용을 23개로 구분한 뒤 그 내용 요소를 기준으로 수정하여 제시하였다. 이러한 세 가지 관점은 상호 간 의존적이며, 조화를 이루는 것을 추구한다(Siraj-Blatchford, et., al. 2010/2012). 지속가능발전교육의 관점을 세부적으로 살펴보면 다음의 표 2와 같다.

**<표 2> 지속가능발전교육의 사회·문화적, 환경적, 경제적 관점별 핵심 내용**

| 영역 | 핵심 내용 | 내용 요소 |
|---|---|---|
| 사회·문화 | 인권 | 권리 및 존중(자기/타인 존중), 배려, 관용, 정체성 등 |
| | 평화 | 평화의 가치 및 달성의 방법, 통일, 규칙 지키기(대화와 타협, 갈등 해결, 협동, 예의/예절) |
| | 안전 | 일상생활에서 환경 및 건강에 관한 안전상 위협이 되는 제반 요소를 알고 사전에 예방 |
| | 문화 다양성 | 다양성에 대한 존중과 상호 이해 |
| | 사회 정의 | 공평성에 기초한 세대 내, 세대 간 관계 형성으로 준법의식, 책임, 공익 등 사회적으로 올바른 윤리 |
| | 건강과 식품 | 질병의 예방, 신체적 건강과 운동, 먹거리에 관한 각종 오염과 항생제, 농약, 비위생적 방식의 제조 등 |
| | 시민 참여 | 공동체의 인식, 열린 토론, 자유로운 의사의 표현, 사회 참여를 통한 문제 해결 능력의 증진 |
| | 양성평등 | 특정 사회 구성원에 대한 성적 차별, 양성평등 문제에 대한 이해, 상호 존중 및 역량을 고려한 적정 역할의 수행 |
| | 매체 소양 | 매체, ICT 등을 활용한 의견의 적극적 교환, 정보통신에 관한 윤리 교육 등 |
| | 세계화·국제적 책임 | 효율적인 자원 이용을 위한 책임, 상호의존성 고려, 세계 문제에 대한 공동의 인식 및 해결을 지향하는 함께하는 노력 및 참여 |
| 환경 | 자연자원 | 공기, 토양, 물 등의 자연자원 고갈에 대한 이해와 보존 활동, 자원의 순환과 자원 절약 등으로 |

| | | |
|---|---|---|
| | | 지구 생태계를 보호 및 복원 |
| | 에너지 | 에너지 사용에 따른 오염, 기후 변화 등 지구의 환경적 문제, 저공해 순환형의 에너지 개발, 개발한 에너지의 절약, 효율적 사용 |
| | 기후 변화 | 이상기후, 온실가스와 해수면 상승, 지구온난화 등 기후 변화를 감소시키기 위한 노력 |
| | 생물종 다양성 | 멸종위기와 생명존중에 대한 이해, 서식지 보호, 다양성의 보전, 생태계의 평형 및 상호의존성 |
| | 환경문제 | 수질오염, 대기오염, 토양오염, 오염과 자연 훼손, 쓰레기, 환경의 보존 |
| | 지속가능한 식량 생산 | 친환경적인 농법을 통한 건강한 식량 |
| | 지속가능한 지역사회 | 도시화, 지역 격차 해소에 관한 문제, 우리 마을에 대한 이해 |
| | 재해 예방 및 감소 | 재해의 종류와 예방, 위험 감소를 위한 대처 |
| | 교통 | 급증한 도로율에 의한 서식지의 파괴, 에너지의 이용 효율성 증진 및 대기오염의 완화, 교통안전상의 문제, 대중교통 이용에 따른 사회적 형평성 |
| 경제 | 지속가능한 생산과 소비 | 지속가능성을 위한 친환경적 생산과 생산 기업의 사회적인 책임, 친환경적 소비와 소비를 줄이려는 자세, 자원 순환을 위한 재사용과 재활용, 공정무역 |
| | 기업의 지속가능성 | 기업의 사회적 의무와 책임, 건전한 기업윤리 등 |
| | 시장 경제 | 시장 경제에 대한 이해와 경제적 활동, 지속가능한 상거래 및 판매(가격, 필요, 선택, 교환, 욕구, 시장, 화폐, 절약) |
| | 빈부 격차 완화 | 빈부 격차를 완화할 방안, 사회적 형평성 및 개별적 책임의식(분배 정의, 세계적 기아 대응) |

출처: 신은수, 박은혜(2012). 지속가능발전교육을 위한 유아교육과정의 재방향 설정. p34-35에서 발췌한 최은영(2020)의 p19의 내용을 재인용.

지속가능발전교육의 내용은 학습자가 실제 생활에서 지속가능한 행동을 실천할 수 있도록 구체적인 방법과 사례를 제공함으로써, 이론적 지식이 실천으로 이어지도록 제시하였다. 특히 3개의 하위 영역이 상호관련성을 가지며 모든 삶의 영역과 관련된 문제를 다루고 있다. 결과적으로, 지속가능발전교육은 지속가능발전에 관한 역량을 강화시킬 목적에 입각해 사회적, 환경적, 경제적 영역에 대한 이해와 가치 및 행동의 변화를 이끌어 내는 새로운 교육 패러다임으로 판단할 수 있다. 위에서 제시된 교육 내용은 학습자에게 지속가능발전교육의 필요성과 실행을 위한 교육 방향을 제시해 준다. 이는 지속가능발전을 지향하는 교육이 필요함을 의미한다.

## 3. 유아기 지속가능발전교육

### 1) 지속가능발전교육과 영・유아

생활방식이 이미 고착화된 이후에는 변화에 대한 어려움이 발생하기 때문에 기본생활습관 및 태도의 형성을 시작하는 영・유아기부터 지속가능발전교육이 시작되어야 한다는 주장이 대두되었다(이인선, 2014). 어린 영아들도 환경적 이슈와 관련하여 다양한 사고가 가능하며 지속가능발전교육의 개념을 빨리 접할수록 그 영향력은 커질 수 있다(박은혜, 신은수. 2012). 또한 유아기부터 시작되는 지속가능발전교육은 학습단계의 교육보다 학습의 효과가 보다 잘 나타나고 지속될 가능성이 높다(이은희, 2024).

이에 국제적으로 유아기 지속가능발전교육에 대한 개념이 교육과정에 반영되기 시작하여, 우리나라에서도 2011년 세계유아교육기구(OMEP) 한국위원회를 통해 알려진 후 활성화되기 시작하였다(박은혜, 2011; 신은수, 박은혜, 2012). 2013년 「DESD 국가보고서 작성연구」에서는 영·유아 보육 및 교육에

서도 지속가능발전교육이 필요하다는 인식이 생겨나며 점차 활성화되기 시작하였다(박은혜, 2011; 신은수, 박은혜, 2012). 지속가능발전교육에 대해 우리나라에서는 2005년 지속가능발전교육의 국가 전략과 2006년 이를 위한 실행계획 수립 이후 2012 누리과정 개정 시부터 국가 수준의 교육과정에 지속가능발전교육 방향을 반영하여 핵심역량, 인재상, 교육 목표와 내용 등을 정립할 필요가 있다고 제안하였다(박은혜, 신은수, 조형숙, 2012). 지속가능발전교육을 위한 개정 누리과정 개선 방향에 관한 보고서를 통해 현대사회와 인간의 미래 지향적 가치를 담은 철학에 근거한 인간상과 교육 목표가 교육과정에 반영되어야 한다고 강조하였다(박창현, 이경화, 이민희, 2017; 임현묵, 박환보, 2018). 이에 따라, 제 4차 표준보육과정에서는 영아가 사람과 자연을 존중하고 배려하며 소통하는데 관심을 태도를 길러 '더불어 사는 사람'(보건복지부, 2020)으로 성장하는 것을 강조하였다. 2019 개정 누리과정에서도 사람과 자연을 동등한 지위에 놓고 유아가 다른 사람과 생명을 존중하고 배려하며 서로 소통할 수 있는 태도를 길러 '더불어 사는 사람'(교육부, 보건복지부, 2019a)으로 성장할 수 있도록 할 것을 강조하였다. 즉, 지속가능발전교육은 영아를 포함한 영・유아기부터 필수적으로 이루어져야 함을 나타내는 것이다.

유아기 지속가능발전교육은 지속가능한 발전을 위한 기초가 되며, 이는 인간의 전 생애에 필요한 역량과 기술을 길러 주는 중요한 단계이다(Britto, 2015). 또한, 유아기는 사회와 환경적인 이슈에 관련된 정교한 사고가 가능한 시기이다(Siraj-Blatchford, John & Smith, Kimberly & Samuelsson, Ingrid, 2010). 특히 영아는 출생부터 천부적인 학습능력을 가지고 있어 유능한 학습자임이 증명되고 있으며(이남정, 양영아, 김현자, 2006) 여러 연구에서도 영아의 3세까지의 경험이 이후 발달에 영향을 미치게 됨을 보고하고 있다(Caplan & Caplan, 1982). 영아기는 급격한 발달과 이후 성장의 기초를 형성하는 중요한 시기(홍정선, 2008)임을 고려했을 때 평생 교육의 초석을 마련하기 위해 영・유아기부

터 지속가능발전교육이 이루어져야 한다. 영・유아기부터 시작되는 지속가능발전교육은 평생 지속될 긍정적인 가치와 행동을 형성하는 데 중요한 역할을 한다(Pramling-Samuelsson & Kaga, 2008). 또한, 영・유아기는 인간의 가치관과 태도가 형성되는 중요한 시기로, 이 시기에 지속가능발전교육을 도입함으로써 학습자는 미래의 복합적인 문제를 인식하고 해결할 수 있는 역량을 배양할 수 있다. 따라서 영・유아의 지속가능발전교육은 유아기에 반드시 필요한 교육인 것이다.

### 2) 지속가능발전교육과 영・유아교사

지속가능발전교육은 의식변화를 통하여 태도와 행동의 변화를 가져오는 교육이라는 관점에서 지속가능발전을 위한 참여의식이 생겨날 수 있는 자발적이고 능동적인 교육 방법이 필요하다(정기섭, 2010). 이와 같이 영・유아교육 현장에서 적극적인 지속가능발전교육이 실현되기 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하다(UNESCO, 2014). 교육현장에서 지속가능발전교육이 활성화되기 위해서는 교사의 지속가능발전에 대한 개념의 인식과 이해가 필요하다. 유아기는 생애 초기교육의 삶의 이해, 가치, 실행을 기반으로 자아가 형성되는 시기이기에 지속가능발전을 위한 교육을 받기 결정적인 시기이다(신은수, 박은혜, 2012). 이에 따라, 교사는 지속가능발전에 대한 이해에서 더 나아가 실천적인 행동으로 확장될 수 있도록 교육하여 지속가능발전을 위한 역량을 강화하는 데 목표를 두어야 한다. 즉, 모든 수준의 교육 학습자가 지속가능발전을 위한 역량의 강화에 주안점을 두어야 한다고 볼 수 있다. 교사는 지속가능발전교육의 필요성과 중요성을 이해하고, 이를 교육과정에 효과적으로 통합할 수 있는 지식과 기술을 갖추는 등의 올바른 인식이 전제된다(이인선, 2014; Armstrong, 2011) 교사는 학습자가 지속가능한 문제를 인식하고 비판적으로

사고하며, 협력적으로 문제를 해결할 수 있도록 지원하는 역할을 수행해야 한다(Redman, 2013). 또한 교사는 지속가능발전교육의 실천을 위해 개인역량과 교수역량을 증진함으로써 실천역량을 기르는 것이 중요하며(유선영, 2014), 이를 위해 관련 연수와 지원 프로그램을 활용해야 한다(정기섭, 2010).

관련 연구에 따르면, 영·유아교사들은 지속가능발전교육을 다양한 관점에서 이해하고 있으며, 일부는 환경 보존에 중점을 두는 반면, 다른 일부는 사회적 정의나 경제적 안정성에 초점을 맞추고 있다(Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, 2011). 그러나 여전히 많은 교사들이 지속가능발전교육에 대한 이해와 실행 경험이 부족하다고 보고되고 있으며, 이는 지속가능발전교육의 효과적인 실현을 저해하는 요인으로 작용하고 있다. 따라서 교사들의 이해와 실행 경험을 증진시키기 위한 지속적인 교육과 지원이 필요하다.

지속가능발전교육을 효과적으로 이행하기 위해서는 교사가 특정한 역량을 갖추는 것이 필수적이다(UNECE, 2011; Wals, 2010). 유럽유엔경제위원회(UNECE, 2008)에서는 지속가능발전교육을 실천하기 위한 교사역량으로 '지식, 시스템적 사고, 감정, 윤리와 가치, 행동과 실천'의 5가지를 제시하였다. 첫째, 지식(knowledge)은 지속가능발전교육과 관련된 지식을 습득하는 것으로 사회·환경·경제의 상호의존성을 인정하고 권리와 책임, 참여, 협력을 아는 것, 미래세대의 권리에 대해 알고 다양성을 인정하며, 삶의 질, 평등, 정의에 대해 아는 것 등이 포함된다. 둘째, 시스템적 사고(systems thinking)는 인류와 지구를 넓은 시스템 안에서 보는 사고 체계를 지니는 것으로 전체의 관점에서 사고하며, 구성요소들 사이의 관계 및 패턴을 찾아 객관적인 지식에서 맥락적인 지식으로 전환하는 내용을 제시한다. 셋째, 감정(emotion)은 세계와 연결되어 있다는 생각으로 공감 및 감정이입 능력을 갖추어 다양한 사회, 환경, 경제적 문제에 대해 공감하고 자신 및 타인의 감정과 느낌을 이해하며 그것을 표현하는 능력을 기르는 것이다. 넷째, 윤리와 가치(ethics and values)는 지속가

능성에 대한 인식과 사고, 의사결정, 행동에 영향을 주는 규범, 가치, 태도를 정하여 사회적·세대간·성별·지역사회간의 형평성을 고려하는 내용이다. 마지막으로, 행동과 실천(action)은 이상의 네 가지 역량들이 융합되어 지속가능성과 관련된 일에 참여하여 문제 상황에 닥쳤을 때 이를 해결하는 것으로, 대립되는 가치를 경험하고 지속가능한 변화에 대해 토론을 하거나 해결책을 찾아보는 것, 지속가능발전과 관련된 자기 효능감을 경험하고 행동에 대한 반성을 하는 것, 개인·교실·학교·지역·전지구적 차원에서의 행동을 고려하여 지속가능발전을 실천하는 것이라고 강조하였다. 이를 위해 교사는 지속가능발전교육 관련 연수와 전문성 강화 프로그램에 참여하여 지속적으로 역량을 개발해야 한다.

국제적으로 지속가능발전교육은 다양한 국가에서 다양한 방식으로 실천되고 있다. 예를 들어, 스웨덴의 프리스쿨(Lpfö 18) 교육과정은 영·유아에게 생태학적, 돌봄적 접근을 통해 지속가능한 사회의 구성원으로 성장할 수 있는 기회를 제공하고 있으며, 호주의 Early Years Learning Framework(EYLF)는 환경교육뿐만 아니라 인권, 평화, 시민교육 등을 통합하여 지속가능발전교육을 실현하고 있다(최은영 외, 2020). 뉴질랜드의 'Te Whariki' 교육과정도 유사하게 영·유아에게 지속가능발전을 위한 교육을 통합적으로 제공하고 있다(서울특별시교육청교육연구정보원, 2022).

국내에서는 2005년 유엔 지속가능발전교육 10년이 시작된 이후 지속가능발전교육에 대한 다양한 논의와 실천이 이루어져 왔다(이선경 외, 2005). 특히, 2015년 이후 지속가능발전목표(SDGs)가 채택되면서 교육 분야에서도 지속가능발전교육의 중요성이 더욱 부각되었으며, 이를 반영한 교육과정이 점차 확산되고 있다(박경민, 2022). 그러나 여전히 지속가능발전교육 연구는 부족한 실정이며, 이에 대한 교사의 이해와 실천 경험을 증진시키기 위한 노력이 필요하다(박지원, 2024).

지속가능발전교육은 지속가능한 사회를 실현하기 위한 필수적인 교육 패러다임으로, 생애 초기 단계부터 시작하여 모든 교육 단계에서 통합적으로 이루어져야 한다. 이를 통해 학습자의 가치관과 태도를 변화시키고, 지속가능한 미래를 위한 실질적인 행동으로 이어질 수 있는 역량을 함양하는 것이 중요하다(UNESCO, 2005). 특히, 영·유아기 지속가능발전교육은 평생 지속될 긍정적인 가치와 행동을 배양하는 중요한 시기로, 이를 효과적으로 실현하기 위해서는 교사의 이해와 역량 강화가 필수적이다(정기섭, 2010). 따라서 이를 위한 지속가능발전교육은 교육과정에 통합적으로 반영하여 교사와 학습자가 지속가능하 미래를 위해 나아갈 수 있는 기반을 마련해야할 것이다.

### 3) 유아기 지속가능발전교육과 영·유아교사의 인식

지속가능발전교육은 환경적 관점에 사회적, 경제적 관점의 내용을 첨가하거나 환경 보존과 사회 통합, 환경 보존과 경제 성장을 조화롭게 하는 단순한 논리로 가능한 교육이 아니다. 인류로 하여금 삶의 방식과 태도, 인식, 가치를 전 지구적 관점으로 전환시키는 교육의 패러다임이다. 따라서 지속가능발전교육에서 추구하는 교육적 가치, 태도, 사고는 평생 교육 측면에서 모든 학습자에게 바르게 정착될 필요가 있고, 교사들은 지속가능발전교육의 사회적, 환경적, 경제적 영역의 내용의 균형이 이루어질 수 있도록 실천하는 전문적 역량과 실천 의지를 갖춰야 한다(김은정, 유영의, 2016).

지속가능발전교육을 해야 하는 교사는 단순한 지식 전달이 아닌 지속가능발전의 실행을 위한 의지와 태도를 경험할 수 있도록 다양한 기회를 제공해줄 수 있어야 하며, 교사 스스로 지속가능발전을 실천하기 위한 가치와 태도를 지녀야 한다(유선영, 2014). 지속가능한 발전을 위해 영·유아가 지속가능발전을 지향할 수 있도록 삶을 살아가기 위해서 교사의 지속가능발전에 대한 인식

및 역량이 중요하다. 지속가능발전의 개념을 이해하고 가치 있는 교육이라는 것을 인지하는 것을 시작하는 것부터 지속가능발전교육이 시작된다. 교육의 주체자인 교사가 지속가능발전을 어떻게 이해하여 실제 교육 현장에서 적용하는지에 따라 의도한 결과와 교육의 질이 현저하게 달라질 수 있다(최연철 외, 2018).

지속가능발전교육과 관련하여 교사를 대상으로 한 주요 선행연구들을 살펴보면 주로 지속가능발전교육에 대한 유아교사(김경철, 김은혜, 2019; 김은정, 유영의, 2016; 이인선, 2014; 정기섭, 2010; 정미라 외, 2013; 최하림, 2018)와 보육교사(김숙자, 이경혜, 2015; 나영란, 2015; 백은주 외, 2014; 전현수, 2016) 그리고 초·중등교사(김연정, 2014; 김찬국 외, 2012; 박현우, 신승혁, 소금현, 2012; 이선경 외, 2012; 이은주, 손연아, 방담이, 2017; 조혜연, 2012; 최재우, 이은우, 김동엽, 2010), 또한 예비교사(김정원, 최소린, 2016; 유선영, 2014; 장석경, 최현정, 2015; 홍희주, 구혜현, 2018)들을 대상으로 연구가 이루어졌다. 이인선(2014)의 연구에서 유아교사들은 지속가능발전교육을 나만 생각하는 것이 아닌 우리와 미래를 위한 관계성을 회복하고 행동할 수 있도록 도와주는 교육으로 인식하였고, 최하림(2018)의 연구에서 유아교사들은 지속가능성의 정신을 고양하는 교육적 의미를 갖고 있는 것으로 인식하고 있었다. 또한 교사들의 지속가능발전교육 인식을 연구한 정기섭(2010)과 김경철, 김은혜(2019)는 교사들이 지속가능발전교육에 대한 필요성을 인식하고 있다고 하였다. 이와 같은 지속가능발전교육에 대한 연구들은 교사가 지속가능발전에 대한 가치를 알고 교육의 중요성을 인식하고 있다고 볼 수 있다.

이 중 지속가능발전교육 인식에 대한 교사의 선행연구를 살펴보면, 교사의 경력에 따라 지속가능발전교육에 대한 인식의 차이가 있었고 (김연정, 2014; 이선경 외, 2006; 정기섭, 2010), 교사의 경력과 직책이 높을수록 지속가능발전교육에 대한 인식은 정적상관이 있음을 보여주는 연구도 있다(나영란, 2015).

김연정(2014)의 연구에서는 교사의 경력이 많을수록 지속가능발전교육 참여 의지가 높은 것으로 나타났으며, 경력이 많은 교사의 실천 의지가 높은 것은 미래 세대를 위한 과정이기 때문인 것으로 판단된다고 하였다. 또한 21년 이상 경력 교사 대부분이 지속가능발전교육의 경험이 있는 것으로 나타나 차이가 많았으며, 지속가능발전교육을 진행할 때 가장 필요한 것은 교육과정, 교육자료, 교육 연수가 필요하다고 응답하였다. 전현수(2016)의 연구에서는 교사의 배경 변인에 따른 지속가능발전교육 실행이 학력에 따라 유의미한 차이를 나타냈으며, 교사의 연령이 증가할수록 실행의 횟수 또한 증가하였음을 보여주고 있다. 조혜연(2012)의 연구에서는 지속가능발전교육의 강화를 위한 필요 요소로 설문 결과 다수의 교사가 지속가능발전교육에 대한 인식 확대를 주요 필요 요소로 나타냈다. 이러한 연구는 교사의 경력과 연수 경험에 따른 차이가 지속가능발전교육 인식에 있어서 중요한 역할을 하는 것을 나타낸다. 이와 같은 선행연구에서처럼, 교사의 배경 변인에 따라 지속가능발전교육의 인식에 차이가 있는 것으로 보이고, 교사의 인식에 따라 지속가능발전교육을 실천하는 것에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

지속가능발전교육의 실행은 영·유아교육에 있어 교사의 인식이 매우 중요하다. 많은 연구들이 지속가능발전과 교육을 연계하여 운영하지만 실제 교사들의 지속가능발전에 대한 개념과 인식에 대한 부분은 간과되고 있다(정기섭, 2017). 또한, 지속가능발전교육의 교사 인식과 역량 강화에 대한 연구와 조사가 부족한 실정이므로, 지속가능발전에 대한 교사 인식을 증진할 수 있는 연수와 교육현장에서 지속가능발전교육을 전문적으로 실행할 수 있는 육성과 훈련이 필요하다.

## 4. IPA를 통한 실증분석(Importance Performance Analysis, IPA)

### 1) 중요도-실행도 분석(IPA)의 특징

중요도-실행도 분석(IPA)은 Martilla와 James(1977)가 자동차산업의 실행도 분석을 위해 활용된 이후 다양한 분야에서 경쟁력 분석을 위한 마케팅 도구로 광범위하게 사용되었다(이형래, 2005; 양준영, 2011). 중요도-실행도 분석은 상품이나 서비스가 지니고 있는 성격에 대해 소비자가 중요도 및 실행도를 어떻게 지각하고 있는지 분석하기 위해 개발되었기 때문에 강점과 약점을 파악하는 데 효과적인 방법으로 그 활용도가 높다(임소진, 2012). 이용자가 상품이나 서비스를 이용하기 전 어떠한 속성을 우선순위로 여기는지를 조사하며, 더불어 이용 후에는 이용자가 실행도를 스스로 평가할 수 있도록 함으로써 각 속성에 대한 중요도와 실행도를 동시에 비교·평가 할 수 있다(Hammitt, 1996).

중요도-실행도 분석 기법은 다양하고 복잡한 성격을 지닌 항목들을 평가할 수 있고, 까다로운 통계적 기법을 활용할 필요 없이 중요도와 실행도 간 차이에 관한 분석 결과를 상대적으로 쉽게 도출하는 것이 가능하다. 특히, 분석의 결과를 2차 평면상에 좌표로 나타내어 시각적으로 쉽게 판별하는 것이 가능하므로, 중요도와 실행도를 비교·분석 시 활용하기 용이하다(임걸, 강민석, 신성욱, 2012). 공기열(2006)은 중요도-실행도 분석이 비교적 쉬운 방법으로 통계기법을 활용할 수 있다고 말하며, 평가 요인의 평균값 또는 중앙값을 매트릭스에 적용함으로써 비교적 용이하게 결과를 파악할 수 있기 때문에 한정된 인력과 예산으로 해결할 일의 우선순위를 파악하는 데 유용한 정보를 제공한다고 말했다.

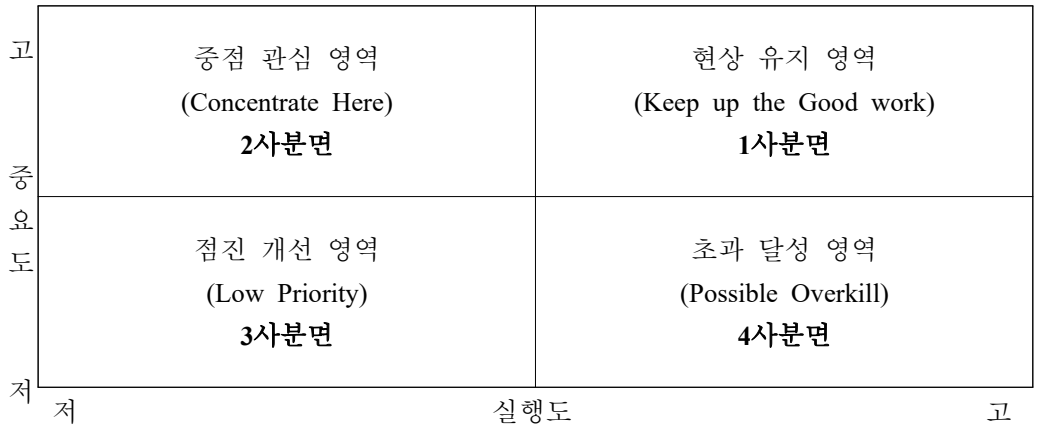
중요도-실행도 분석 방법은 중요 속성을 중요도와 실행도를 평가하여

결과를 매트릭스 위에 나타내면 기업이 이용자의 만족도를 개선하기 위해 우선적으로 투자해야 할 부분이 어떤 부분인지, 또한 과잉 투자되고 있는 부분은 어디인지 한 눈에 식별이 가능해진다. 즉, 중요도-실행도 분석은 중요도와 실행도 두 개념을 2차원 매트릭스에 도식화함으로써 필요 이상으로 자원이 배분된 마케팅 활동을 규명할 수 있고, 이와 동시에 마케팅 활동에 대한 이용자의 실행도를 평가할 수 있는 도구이다(김현아, 2008; 시아딩, 2019).

이에 본 연구에서는 영·유아교사가 인식하는 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도를 함께 측정하여 복잡 난해한 기존의 통계 기법을 지양하면서도 의미 있는 연구 결과를 산출해 비교·분석하였다. 실제 현장에서 적용이 가능하기 때문에 영·유아교육현장에서 지속가능발전교육이 실천되기 위한 개선 방안을 제시해 줄 수 있는 장점에 근거해 중요도-실행도 분석을 적용했다.

### 2) 중요도-실행도 분석(IPA)의 모형

중요도-실행도 분석(IPA)은 중요도와 실행도 두 가지 영역으로 질적 요인을 분류한다(Martilla & James, 1977). 질적 요인을 두 가지로 분류한 후 평가한 결과를 사분면(matrix)에 표시하여 그 위치에 따라 4가지의 다면적 결과를 도출할 수 있다(김영미 외, 2008). 중요도-실행도 분석 모형은 [그림 1]과 같이 제시되어 있는데 x축에 실행도, y축에 중요도를 설정하여 전체 항목의 중요도와 실행도 평균 점수를 기준으로 각 항목의 중요도와 실행도 점수에 따라 4분면에 배치시키는 형태이다(권성연 외, 2011).




**[그림 1] 중요도와 실행도(IPA) 분석 모형**

출처: Martilla, J., & James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal Of Marketing, 41*(1), 77-79. p. 78.

본 연구에서 적용하고자 하는 중요도-실행도 분석 모형의 각 영역이 지닌 구체적 의미를 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 1사분면의 현상 유지 영역은 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 인식 수준이 중요도와 실행도의 두 차원에서 모두 높게 나타난 영역으로서, 이 경우 그 상태를 지속적으로 유지하는 전략이 필요하다. 2사분면의 중점 관심 영역은 영·유아교사가 인식하는 지속가능발전교육에 대한 중요도의 수준이 높게 형성되어 있음에도 실행도의 수준이 낮게 나타나 가장 시급히 보완할 필요가 있어 우선순위를 높여서 개선에 필요한 제반 노력에 집중하는 전략을 필요로 한다. 반면, 3사분면의 점진 개선 영역은 지속가능발전교육에 대해 영·유아교사가 인식하고 있는 중요도와 실행도의 수준이 모두 낮아서 우선순위를 맨 뒤에 두고 점진적인 개선을 추진하는 전략의 적용이 필요하다. 마지막으로 4사분면의 초과 달성 영역은 지속가능 발전교육에 대한 중요도 수준은 낮게 형성되어 있으나 실행도의 수준이 높게 나타나 과도한 자원의 투입을 지속할 필요가 없는 상태에 도달한 영역을 뜻한다. 이와 같이 중요도-실행도 분석 모형은 중요도와 실행도의 각 수준에

따라 분류되는 4개 영역별로 차별화된 전략 수행을 필요로 한다.

# Ⅲ. 연구 방법

## 1. 연구 대상

본 연구는 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 인식을 파악하고자 전국에 있는 영·유아교육기관에 재직 중인 유치원교사와 보육교사 293명을 연구 대상자로 선정하였다. 본 연구의 내용을 간단명료하게 설명한 후 연구 참여의사에 동의한 영·유아교사를 연구대상으로 선정하였고, Google 설문지를 배부하고 회수하여 분석하였다. 본 연구 대상인 영·유아교사들에 대한 일반적 배경 및 특성을 살피기 위한 목적으로 빈도분석을 실시한 결과를 제시하면 표 3과 같다.

**<표 3> 연구 대상의 일반적 배경**

(*N*=293)

| 배경변인 | 구분 | n | % |
|---|---|---|---|
| 연령대 | 20대 | 118 | 40.3 |
| | 30대 | 120 | 41.0 |
| | 40대 | 32 | 10.9 |
| | 50대 이상 | 23 | 7.8 |
| 교육/보육 경력 | 5년 미만 | 135 | 46.1 |
| | 6~10년 | 101 | 34.5 |
| | 11~15년 | 36 | 12.3 |
| | 16년 이상 | 21 | 7.2 |
| 학력 | 2~3년제 전문대학 졸업 | 116 | 39.6 |
| | 4년제 대학 졸업 | 151 | 51.5 |
| | 대학원 재학 이상 | 20 | 6.8 |
| | 기타 | 6 | 2.0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 근무 유형 | 국공립유치원 | 52 | 17.7 |
| | 사립유치원 | 149 | 50.9 |
| | 국공립어린이집 | 40 | 13.7 |
| | 직장어린이집 | 8 | 2.7 |
| | 민간어린이집 | 31 | 10.6 |
| | 가정어린이집 | 13 | 4.4 |
| 담당 학급 연령 | 만 1세 | 24 | 8.2 |
| | 만 2세 | 29 | 9.9 |
| | 만 3세 | 74 | 25.3 |
| | 만 4세 | 89 | 30.4 |
| | 만 5세 | 38 | 13.0 |
| | 혼합연령 | 39 | 13.3 |

표 3의 결과를 살펴보면 연령은 20대가 118명(40.3%), 30대가 120명(41.0%), 40대가 32명(10.9%), 50대 이상이 23명(7.8%)이었고, 교육/보육 경력의 경우 5년 이하가 135명(46.1%), 6-10년 이하가 101명(34.5%), 11-15년 이하가 36명(12.3%), 16년 이상이 21명(7.2%) 순으로 나타났다.

영·유아교사의 학력은 4년제 대학 졸업이 151명(51.5%), 2,3년제 전문대학 졸업이 116명(39.6%), 대학원 재학 이상이 20명(6.8%), 기타가 6명(2.0%) 순이었다. 학력 중 기타는 보육교사 양성원의 내용이 있다. 유치원/어린이집 유형은 사립유치원이 149명(50.9%), 국공립유치원이 52명(17.7%), 국공립어린이집이 40명(13.7%), 민간어린이집이 31명(10.6%), 가정어린이집이 13명(4.4%), 직장어린이집이 8명(2.7%) 순이었으며, 담당 학급 연령은 만 4세가 89명(30.4%), 만 3세가 74명(25.3%), 혼합연령이 39명(13.3%), 만 5세가 38명(13.%), 만 2세가 29명(9.9%), 만 1세가 24명(8.2%) 순으로 나타났다.

## 2. 연구 도구

본 연구에서는 지속가능발전교육과 영·유아교사에 대한 중요도 인식과 실행도 인식을 알아보기 위해 지속가능발전교육의 핵심 영역 관련 선행연구(박태윤, 성정희, 2007; 유선영, 2014, 최은영, 2020)를 기초로 지속가능발전교육에 대하여 영·유아교사들이 생각하는 중요도와 실행도 관련 설문 문항을 재구성하였다. 설문지는 일반적 배경 특성, 지속가능발전교육의 핵심 영역(사회 통합, 환경 보존, 경제 성장)으로 구성하였으며, 설문의 응답은 유치원과 어린이집 교사들의 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 인식으로 구분하였다. 중요도는 교사에게 해당 문항이 지속가능발전교육에 있어서 얼마나 중요한지에 대해 설문하며, 실행도는 교사에게 해당 문항이 실제로 수행되는 정도를 설문해 측정하였다. 일반적 배경특성 부분은 교사의 연령대, 경력, 학력, 근무기관 유형, 담당 영·유아 연령을 묻는 문항으로 구성하였다. 설문지 완성을 위해 유아교육 교수 1인에게 설문 내용에 대한 타당도를 검증받았으며, 협의 과정에서 부적절한 문항이나 타당도가 낮은 문항들은 수정·보완하여 예비조사를 통해 최종 설문지를 구성하였다. 전체 설문지의 구성 내용을 정리해 제시하면 다음 표 4와 같다.

**<표 4> 설문지 구성**

| 구성 영역 | 구성 내용 | 문항 수 |
|---|---|---|
| 영·유아교사의 일반적인 특성 | • 연령대<br>• 교육/보육 경력<br>• 학력<br>• 근무 유형<br>• 학급 연령 | 5 |

| | | |
|---|---|---|
| 영·유아 지속가능발전교육에 대한 중요도 | • 지속가능발전교육 핵심 영역 (사회 통합, 환경 보존, 경제 성장) | 23 |
| 영·유아 지속가능발전교육에 대한 실행도 | • 지속가능발전교육 핵심 영역 (사회 통합, 환경 보존, 경제 성장) | 23 |
| | | 28 |

### 1) 영·유아교사의 지속가능발전교육 핵심 영역 조사 도구

본 연구에서는 영·유아교사의 지속가능발전교육 핵심 영역 인식을 측정하기 위해 「유엔 지속가능발전교육 10년 국제 이행계획 초안」의 지속가능발전교육 내용과 최은영 외(2020)의 연구에서 제시한 '한국에서의 지속가능발전교육의 핵심 영역' 도구를 사용하였다.

이 설문지는 최은영 외(2020)의 연구에서 제시한 '한국에서의 지속가능발전교육의 핵심 영역'에서 영·유아 지속가능발전교육 내용을 3개의 세부 영역(사회 통합 10문항, 환경 보존 9문항, 경제 성장 4문항)으로 분류하고 중요도와 실행도를 각 23문항씩 추출하여 작성되었다. 이 설문지는 전문가에게 내용 타당도에 대한 검토 받았으며, 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식의 중요도와 실행도를 측정하는 데 사용되었다.

지속가능발전교육 핵심 영역은 표 5에 설문 문항을 요약하였다.

**<표 5> 영·유아교사의 지속가능발전교육 핵심 영역 조사도구의 문항 구성**

| 하위 요인 | 문항 수 | 문항 범주 | 세부 내용 |
|---|---|---|---|
| 사회 통합 | 10 | 인권 | 권리, 관용, 배려, 자기 존중, 타인 존중, 정체성 |
| | | 평화 | 세계 평화, 갈등 해결, 협동, 예의/예절, 통일 |
| | | 안전 | 환경 안전 |
| | | 문화다양성 | 다양성 인정 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 사회 정의 | 공익, 도움, 준법의식, 책임 |
| | | 건강과 식품 | 신체적 건강, 식거리 관련 비만, 질병의 예방, 약물 등 |
| | | 양성평등 | - |
| | | 시민 참여 | 공동체 인식, 문제해결능력, 사회 참여, 양심 |
| | | 소양 | 매체, ICT 활용 |
| | | 세계, 국제적 책임 | 상호 의존, 세계 문제 인식, 세계 문제 참여 |
| 환경 보존 | 9 | 천연자원 | 공기, 물, 자연세계, 자원 고갈, 자원 보존, 자원 순환, 자원 절약, 자원의 필요성 |
| | | 에너지 | 신재생 에너지, 에너지 절약 |
| | | 기후 변화 | 기후 변화의 감소 노력, 이상기후, 해수면 상승, 지구 온난화 |
| | | 생물 다양성 | 생물의 가치, 생명 존중, 생태계, 다양성의 보전, 서식처 보호, 멸종위기 |
| | | 환경문제 | 수질오염, 토양오염, 대기오염, 오염의 영향, 쓰레기, 자연 훼손, 환경 보존 |
| | | 지속가능한 식량 생산 | 친환경 농법, 음식물 쓰레기 |
| | | 지속가능한 지역사회 | 우리 동네 생활 |
| | | 재해 예방 및 감소 | 재앙 등의 대처 방법 |
| | | 교통 | 교통안전, 대중교통, 친환경 교통 |
| 경제 성장 | 4 | 지속가능한 생산과 소비 | 소비의 감소, 재활용, 재사용, 공정무역, 친환경 생산, 친환경 소비 |
| | | 시장경제 | 가격, 필요, 욕구, 선택, 교환, 시장, 화폐, 절약 |
| | | 빈부 격차 완화 | 직업, 분배, 세계 기아 |
| | | 기업의 지속가능성 | 기업의 책임과 의무, 건전한 기업윤리 등 |

본 연구에서는 설문지에 각 항목에 대한 중요도와 실행도를 표시하였다. 각 문항에 대하여 응답자들은 영·유아교사가 지속가능발전교육에 대한 중요도와 응답자가 실행하고 있는 실행도를 인식하는 수준에 따라 Likert 5점 척도에 따라 응답하였다. 즉, 중요도의 경우, 매우 높음(5점)에서 매우 낮음(1점)까지, 실행도의 경우에도, 매우 높음(5점)에서 매우 낮음(1점)까지 순차적으로 응답하도록 유도하였다. 이때, 점수가 높을수록 영·유아교사가 지속가능발전교육을 중요하게 인식하거나 실행도가 높은 것으로 해석하였다.

### 2) 타당도 확보 방법

본 연구는 분석 자료 수집에 적용된 연구 도구의 내용타당도를 확보할 목적으로 두 단계에 걸쳐 검토를 받았고, 1차는 전문가를 대상으로, 2차는 현장교사를 대상으로 검토 절차를 수행하였다. 먼저 전문가 검토 단계에서는 유아교육을 전공해 박사학위를 취득한 전문가 1인을 선정하여 본 연구가 적용하고자 하는 척도의 적절성 여부와 함께 개별 문항이 측정하려는 구인을 판별하는데 타당성을 지니고 있는지 검토를 받았다. 그 검토 결과를 토대로 반영·수정된 척도는 다시 10년 이상의 유아교육 현장 경험을 갖추고 있는 영·유아교사 5인과 지속가능발전교육에 대한 이론적 전문성을 갖춘 상태에서 실행 경험을 겸비하고 있는 유아교육 석사학위를 취득한 원장 1인에게 문항 내용의 적절성 및 영·유아교육 현장의 상황 반영 여부 등에 대해 자문을 구해 재차 수정 및 보완을 하였다. 이와 같이 내용타당도를 검토 받은 문항은 영아교사 3명과 유아교사 3명에게 의뢰하여 이해가 잘 되지 않는 단어 또는 표현이 삽입되어 있는지, 그리고 각 문항의 내용을 용이하고 명확히 파악 가능한지 여부에 대해 최종적 검토를 거친 후 본 연구에 적용하였다.

### 3) 신뢰도 확보 방법

본 연구는 연구 도구에 대한 신뢰도 확보를 목적으로 예비조사를 통해 조사 대상 5명에게서 자료를 수집해 측정 문항의 내적일관성 신뢰도를 산출한 결과, 지속가능발전교육에 대한 중요도는 전체 항목의 *Cronbach's α* 계수가 .95로 나타났으며, 실행도의 경우에는 전체 항목의 *Cronbach's α* 계수가 .96로 나타났다.

본 연구 수행에 적용된 연구 도구에 대한 신뢰도를 종합해 제시하면 표 6과 같다.

**<표 6> 영·유아교사의 지속가능발전교육 인식 연구 도구 신뢰도**

| 하위 요인 | 문항 번호 | 문항 수 | *Cronbach's α* | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 중요도 | 실행도 |
| 사회 통합 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 | 10 | .88 | .90 |
| 환경 보존 | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 | 9 | .90 | .91 |
| 경제 성장 | 20, 21, 22, 23 | 4 | .82 | .88 |
| | 전 체 | 23 | .95 | .96 |

## 3. 연구 절차

### 1) 예비 연구

본 연구를 실시하기 전에 연구 도구의 구성과 문항 검토, 응답의 특성, 적절

성, 소요 시간을 파악하기 위해 예비 연구를 실시하였다. 예비 연구 기간은 2024년 5월 27일부터 5월 31일까지로 지속가능발전교육 하위 영역에 대한 사회 통합, 환경 보존, 경제 성장의 각 영역 문항에 대해 영·유아교육기관에서 근무 중인 영·유아교사 5명을 대상으로 예비 연구를 실시하였다. 영·유아교사에게 본 연구의 목적과 설문지 문항에 따른 질문에 대해 간략하게 설명하고, 질문지 문항 내용 이해 및 적절성, 난이도, 중복 문항 여부, 검사의 객관성 등을 검토하였다. 예비 연구를 통해 내용의 적합성과 문항 수 등 타당도를 검토 받은 뒤 최종 설문지 내용을 확정하였다. 예비 연구 결과에 따라 응답자 배경 중 3번 항목인 영·유아교사의 학력에서는 기타 란을 추가하여 학력 배경의 범위를 확장하여 필요한 항목을 추가하였다. 또한 지속가능발전교육의 세 가지 영역 및 내용과 관련된 본 설문에서 일부 문항의 단어 중 전문적인 용어 이해의 어려움이 있다는 예비조사 결과에 따라 전문 용어에 대한 설명을 추가적으로 기재하였고, 주요 항목 영역의 설명 또한 서술 형태로 설문 내용을 수정하여 설문을 실시하였다. 예비 연구 시 피드백을 반영하여 문항을 쉽게 이해할 수 있도록 항목별로 나눠 질문자가 보기 편하도록 구성하였으며, 전문적인 용어에 대한 구체적인 설명을 제시하여 질문지를 수정·보완하였다. 설문에 따른 응답의 어려움이 없음을 확인하고 예비 연구 실시 후 신뢰도 분석을 실시하였다. 그 결과 전체 문항에 응답하는데 영·유아 교사 한 명당 평균 약 10분의 시간이 소요되었다.

### 2) 본 연구

본 연구는 지속가능발전교육과 영·유아교사의 인식에 대한 중요도와 실행도 분석을 위해 전국 유치원과 어린이집에 재직 중인 만 1~5세를 담당하는 영·유아교사 약 293명을 대상으로 본 조사를 하였다. 본 연구는 2024년 6월

21일 금요일부터 2024년 7월 4일 목요일까지 총 2주(13일) 동안 실시되었다. 본 연구자는 일부 기관에 직접 방문하거나 사전에 연락하여 연구 목적과 방법을 설명하고, 연구 등의 여부에 따라 온라인 Google 설문지 링크를 배부한 후 회수한 뒤, 최종적으로 정확한 응답으로 된 설문지를 본 연구 분석에 활용하였다.

## 4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS 26.0 프로그램을 사용하여 다음과 같은 단계를 거쳐 분석을 실시하였다.

첫째, 연구대상의 일반적 배경 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 산출하였다.

둘째, 연구도구의 신뢰도를 측정하기 위해 *Cronbach's α* 계수를 산출하였다.

셋째, 지속가능발전교육에 대한 중요도, 실행도 각각의 평균과 표준편차를 산출하였다.

넷째, 일반적 배경 특성에 따라 중요도와 실행도 차이를 검증하고자 일원배치분산분석(ANOVA)을 실시하였다.

다섯째, 지속가능발전교육의 각 문항별 중요도와 실행도 간의 차이 검증을 위해 대응표본 t-검증을 실시하였다.

여섯째, 지속가능발전교육에 대한 실제를 알아보기 위해 중요도-실행도 분석(IPA)을 실시하여 4분면에 배치하고 해당하는 영역의 의미를 부여하였다. 본 연구에서는 중요도와 실행도의 평균값을 구해 x축에는 실행도, y축에는 중요도의 기준값으로 설정한 뒤, 하위 요인별 각 문항의 중요도와 실행도 평균값의 위치를 표시하였다.

# Ⅳ. 연구 결과

## 1. 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식의 중요도와 실행도의 차이

### 1) 지속가능발전교육 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이

지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합의 각 문항별 중요도와 실행도 차이를 검증할 목적으로 대응표본 t-검정을 실시한 결과를 정리해 제시하면 표 7과 같다. 인권의 경우 중요도는 평균 4.28점(*SD*=.62)으로 실행도 3.92점(*SD*=.76)에 비해 약 0.355점 높아 유의한 차이를 보였고($t$=7.715, $p$<.001), 평화의 경우 중요도는 평균 4.04점(*SD*=.78)으로 실행도 3.85점(*SD*=.75)에 비해 약 0.191점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=3.584, $p$<.001).

안전의 경우 중요도는 평균 4.25점(*SD*=.71)으로 실행도 3.97점(*SD*=.75)에 비해 약 0.280점 높아 유의한 차이를 보였고($t$=5.773, $p$<.001), 문화 다양성의 경우 중요도는 평균 4.03점(*SD*=.74)으로 실행도 3.95점(*SD*=.80)에 비해 약 0.78점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=1.449, $p$<.05).

사회 정의의 경우 중요도는 평균 4.14점(*SD*=.71)으로 실행도 3.88점(*SD*=.80)에 비해 약 0.259점 높아 유의한 차이를 보였고($t$=5.388, $p$<.001), 건강과 식품의 경우 중요도는 평균 4.13점(*SD*=.75)으로 실행도 3.92점(*SD*=.77)에 비해 약 0.205점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=3.935, $p$<.001).

시민 참여의 경우 중요도는 평균 4.07점(*SD*=.74)으로 실행도 3.88점(*SD*=.79)에 비해 약 0.191점 높아 유의한 차이를 보였고($t$=3.708, $p$<.001), 양성 평등의 경우 중요도는 평균 4.19점(*SD*=.72)으로 실행도 3.95점(*SD*=.83)에 비해 약 0.242

점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=4.696, $p$<.001).

소양의 경우 중요도는 평균 4.02점($SD$=.79)으로 실행도 3.80점($SD$=.83)에 비해 약 0.225점 높아 유의한 차이를 보였고($t$=4.372, $p$<.001), 세계 국제적 책임의 경우 중요도는 평균 3.89점($SD$=.77)으로 실행도 3.65점($SD$=.90)에 비해 약 0.242점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=4.348, $p$<.001).

사회 통합 전체의 경우 중요도는 평균 4.10점($SD$=.50)으로 실행도 3.88점($SD$=.56)에 비해 약 0.227점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=7.252, $p$<.001).

**<표 7> 지속가능발전교육 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이**

| 구분 | 중요도(I) | | 실행도(J) | | 평균차 (I-J) | t |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | SD | M | SD | | |
| 1. 인권 | 4.28 | 0.62 | 3.92 | 0.76 | .355 | 7.715*** |
| 2. 평화 | 4.04 | 0.78 | 3.85 | 0.75 | .191 | 3.584*** |
| 3. 안전 | 4.25 | 0.71 | 3.97 | 0.75 | .280 | 5.773*** |
| 4. 문화 다양성 | 4.03 | 0.74 | 3.95 | 0.80 | .078 | 1.449 |
| 5. 사회 정의 | 4.14 | 0.71 | 3.88 | 0.80 | .259 | 5.388*** |
| 6. 건강과 식품 | 4.13 | 0.75 | 3.92 | 0.77 | .205 | 3.935*** |
| 7. 시민 참여 | 4.07 | 0.74 | 3.88 | 0.79 | .191 | 3.708*** |
| 8. 양성 평등 | 4.19 | 0.72 | 3.95 | 0.83 | .242 | 4.696*** |
| 9. 소양 | 4.02 | 0.79 | 3.80 | 0.83 | .225 | 4.372*** |
| 10. 세계 국제적 책임 | 3.89 | 0.77 | 3.65 | 0.90 | .242 | 4.348*** |
| 전체 | 4.10 | 0.50 | 3.88 | 0.56 | .227 | 7.252*** |

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

### 2) 지속가능발전교육 환경 보존 영역의 중요도와 실행도 차이

지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존의 문항별 중요도와 실행도 차이를 검증할 목적으로 대응표본 t-검정을 실시한 결과를 정리해 제시하면 표 8과 같다. 천연자원의 경우 중요도는 평균 4.25점(*SD*=.68)으로 실행도 3.81점(*SD*=.84)에 비해 약 0.437점 높아 유의한 차이를 보였고(*t*=8.352, *p*<.001), 에너지의 경우 중요도는 평균 4.06점(*SD*=.73)으로 실행도 3.81점(*SD*=.84)에 비해 약 0.249점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=4.244, *p*<.001).

기후 변화의 경우 중요도는 평균 4.14점(*SD*=.74)으로 실행도 3.89점(*SD*=.87)에 비해 약 0.249점 높아 유의한 차이를 보였고(*t*=4.273, *p*<.001), 생물종 다양성의 경우 중요도는 평균 4.15점(*SD*=.72)으로 실행도 3.85점(*SD*=.89)에 비해 약 0.300점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=5.076, *p*<.001).

환경 문제의 경우 중요도는 평균 4.13점(*SD*=.75)으로 실행도 3.90점(*SD*=.87)에 비해 약 0.225점 높아 유의한 차이를 보였고(*t*=4.046, *p*<.001), 지속가능한 식량 생산의 경우 중요도는 평균 4.03점(*SD*=.74)으로 실행도 3.74점(*SD*=.87)에 비해 약 0.290점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=5.259, *p*<.001).

지속가능한 지역사회의 경우 중요도는 평균 4.07점(*SD*=.72)으로 실행도 3.86점(*SD*=.80)에 비해 약 0.208점 높아 유의한 차이를 보였고(*t*=4.048, *p*<.001), 재해 예방 및 감소의 경우 중요도는 평균 4.09점(*SD*=.74)으로 실행도 3.91점(*SD*=.82)에 비해 약 0.177점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=3.374, *p*<.001).

교통의 경우 중요도는 평균 4.04점(*SD*=.69)으로 실행도 3.89점(*SD*=.77)에 비해 약 0.154점 높아 유의한 차이를 보였고(*t*=3.042, *p*<.001), 환경 보존 전체의 경우 중요도는 평균 4.11점(*SD*=.53)으로 실행도 3.85점(*SD*=.62)에 비해 약 0.254점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=7.298, *p*<.001).

**<표 8> 지속가능발전교육 환경 보존 영역의 중요도와 실행도 차이**

| 구분 | 중요도(*I*) | | 실행도(*J*) | | 평균차 (*I*-*J*) | *t* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | | |
| 11. 천연 자원 | 4.25 | 0.68 | 3.81 | 0.84 | .437 | 8.352*** |
| 12. 에너지 | 4.06 | 0.73 | 3.81 | 0.84 | .249 | 4.244*** |
| 13. 기후 변화 | 4.14 | 0.74 | 3.89 | 0.87 | .249 | 4.273*** |
| 14. 생물종 다양성 | 4.15 | 0.72 | 3.85 | 0.89 | .300 | 5.076*** |
| 15. 환경 문제 | 4.13 | 0.75 | 3.90 | 0.87 | .225 | 4.046*** |
| 16. 지속가능한 식량 생산 | 4.03 | 0.74 | 3.74 | 0.87 | .290 | 5.259*** |
| 17. 지속가능한 지역사회 | 4.07 | 0.72 | 3.86 | 0.80 | .208 | 4.048*** |
| 18. 재해 예방 및 감소 | 4.09 | 0.74 | 3.91 | 0.82 | .177 | 3.374*** |
| 19. 교통 | 4.04 | 0.69 | 3.89 | 0.77 | .154 | 3.042*** |
| 전체 | 4.11 | 0.53 | 3.85 | 0.62 | .254 | 7.298*** |

***$p$<.001

### 3) 지속가능발전교육 경제 성장 영역의 중요도와 실행도 차이

지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장의 각 문항별 중요도와 실행도 차이를 살펴보기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과는 표 9와 같다. 지속가능한 생산과 소비의 경우 중요도는 평균 4.19점(*SD*=.71)으로 실행도 3.71점(*SD*=.93)에 비해 약 0.481점 높아 유의한 차이를 보였고($t$=9.102, $p$<.001), 시장경제의 경우 중요도는 평균 4.09점(*SD*=.78)으로 실행도 3.75점(*SD*=.86)에 비해 약 0.338점 높아 유의한 차이를 보였다($t$=5.911, $p$<.001).

빈부 격차 완화의 경우 중요도는 평균 4.01점(*SD*=.82)으로 실행도 3.63점(*SD*=.98)에 비해 약 0.382점 높아 유의한 차이를 보였고(*t*=6.530, *p*<.001), 기업의 지속가능성의 경우 중요도는 평균 3.94점(*SD*=.86)으로 실행도 3.57점(*SD*=1.03)에 비해 약 0.362점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=6.468, *p*<.001).

경제 성장 전체의 경우 중요도는 평균 4.06점(*SD*=.62)으로 실행도 3.67점(*SD*=.80)에 비해 약 0.391점 높아 유의한 차이를 보였다(*t*=9.452, *p*<.001).

**<표 9> 지속가능발전교육 경제 성장 영역의 중요도와 실행도 차이**

| 구분 | 중요도(*I*) | | 실행도(*J*) | | 평균차 (*I*-*J*) | *t* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *SD* | *M* | *SD* | | |
| 20. 지속가능한 생산과 소비 | 4.19 | 0.71 | 3.71 | 0.93 | .481 | 9.102*** |
| 21. 시장 경제 | 4.09 | 0.78 | 3.75 | 0.86 | .338 | 5.911*** |
| 22. 빈부 격차 완화 | 4.01 | 0.82 | 3.63 | 0.98 | .382 | 6.530*** |
| 23. 기업의 지속가능성 | 3.94 | 0.86 | 3.57 | 1.03 | .362 | 6.468*** |
| 전체 | 4.06 | 0.62 | 3.67 | 0.80 | .391 | 9.452*** |

***$p$<.001

## 1-1. 영·유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도와 실행도 인식

### 1) 영·유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 중요도

일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도 차이를 검증할 목적

으로 일원배치분산분석(ANOVA)을 실시한 결과를 정리해 제시하면 표 10과 같다. 연령이 20대와 30대인 경우 중요도의 평균은 각각 4.12점(*SD*=.46), 4.12점(*SD*=.49)으로 가장 높았고, 50대 이상은 3.91점(*SD*=.44)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였으며(*F*=1.382, *p*<.05), 교육/보육 경력이 11~15년 이하인 경우 중요도 평균은 4.15(*SD*=.53)으로 가장 높았고, 학력이 4년제 대학 졸업과 대학원 재학 이상인 경우 각각 중요도 평균은 4.17점(*SD*=.48), 4.17점(*SD*=.58)으로 가장 높았고, 기타는 3.83점(*SD*=.73)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였다(*F*=3.688, *p*<.01).

유치원/어린이집 유형이 사립유치원과 직장어린이집인 경우 각각 중요도 평균은 4.16점(*SD*=.45), 4.16점(*SD*=.64)으로 가장 높았고, 가정어린이집은 3.79점(*SD*=.60)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였으며(*F*=2.142, *p*<.01), 담당 학급 연령이 만 5세인 경우 중요도 평균은 4.34점(*SD*=.37)으로 가장 높았고, 만 1세는 3.94점(*SD*=.64)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였다(*F*=5.283, *p*<.001).

**<표 10> 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도 차이**

| 구분 | | *N* | *M* | *SD* | *F* (Scheffe) |
|---|---|---|---|---|---|
| 연령 | 20대(a) | 118 | 4.12 | 0.46 | 1.382 |
| | 30대(b) | 120 | 4.12 | 0.49 | |
| | 40대(c) | 32 | 4.06 | 0.60 | |
| | 50대 이상(d) | 23 | 3.91 | 0.44 | |
| 교육/보육 경력 | 5년 이하 | 135 | 4.11 | 0.50 | .566 |
| | 6-10년 이하 | 101 | 4.09 | 0.49 | |
| | 11-15년 이하 | 36 | 4.15 | 0.53 | |
| | 16년 이상 | 21 | 3.98 | 0.36 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 학력 | 2,3년제 전문대학 졸업(a) | 116 | 4.00 | 0.45 | 3.688* (d<b,c) |
| | 4년제 대학 졸업(b) | 151 | 4.17 | 0.48 | |
| | 대학원 재학 이상(c) | 20 | 4.17 | 0.58 | |
| | 기타(d) | 6 | 3.83 | 0.73 | |
| 유치원/어린이집 유형 | 국공립유치원 | 52 | 4.00 | 0.43 | 2.142 |
| | 사립유치원 | 149 | 4.16 | 0.45 | |
| | 국공립어린이집 | 40 | 4.04 | 0.55 | |
| | 직장어린이집 | 8 | 4.16 | 0.64 | |
| | 민간어린이집 | 31 | 4.13 | 0.56 | |
| | 가정어린이집 | 13 | 3.79 | 0.60 | |
| 담당 학급 연령 | 만 1세(a) | 24 | 3.94 | 0.64 | 5.283*** (a,c<e) |
| | 만 2세(b) | 29 | 3.99 | 0.53 | |
| | 만 3세(c) | 74 | 3.96 | 0.45 | |
| | 만 4세(d) | 89 | 4.22 | 0.48 | |
| | 만 5세(e) | 38 | 4.34 | 0.37 | |
| | 혼합연령(f) | 39 | 4.02 | 0.42 | |

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

### 2) 영·유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 실행도

일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 실행도 차이를 검증할 목적으로 일원배치분산분석(ANOVA)을 실시한 결과를 정리해 제시하면 표 11과 같다. 연령이 30대인 경우 실행도의 평균은 3.94점($SD$=.60)으로 가장 높았고, 50대 이상은 3.44점($SD$=.55)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였으며($F$=5.933, $p$<.001), 교육/보육 경력이 6-10년 이하인 경우 실행도 평균은 3.96점($SD$=.55)으

로 가장 높았고, 16년 이상은 3.59점(*SD*=.57)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였다(*F*=3.655, *p*<.05).

학력이 4년제 대학 졸업인 경우 실행도 평균은 4.01점(*SD*=.53)으로 가장 높았고, 2,3년제 전문대학 졸업은 3.61점(*SD*=.58)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였으며(*F*=11.327, *p*<.001), 유치원/어린이집 유형이 사립유치원인 경우 실행도 평균은 3.97점(*SD*=.50)으로 가장 높았고, 가정어린이집은 3.40점(SD=.81)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였으며(*F*=7.753, *p*<.001), 담당 학급 연령이 만 5세인 경우 실행도 평균은 4.12점(*SD*=.41)으로 가장 높았고, 만 1세와 만 2세는 각각 3.51점(*SD*=.74), 3.51점(*SD*=.63)으로 가장 낮아 유의한 차이를 보였다(*F*= 12.243, *p*<.001).

**<표 11> 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 실행도 차이**

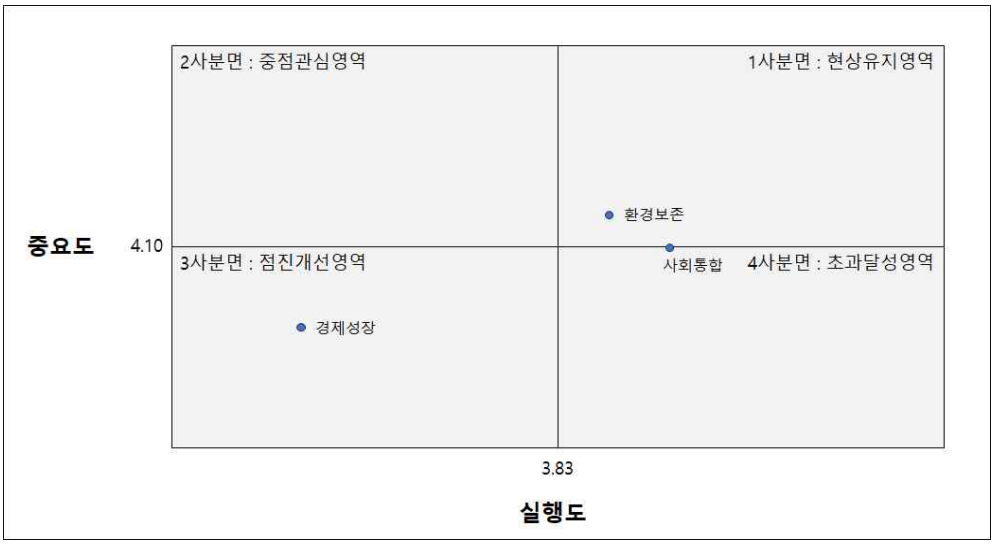
| 구분 | | *N* | *M* | *SD* | *F* (Scheffe) |
|---|---|---|---|---|---|
| 연령 | 20대(a) | 118 | 3.84 | 0.50 | 5.933*** (d<b) |
| | 30대(b) | 120 | 3.94 | 0.60 | |
| | 40대(c) | 32 | 3.66 | 0.69 | |
| | 50대 이상(d) | 23 | 3.44 | 0.55 | |
| 교육/보육 경력 | 5년 이하(a) | 135 | 3.80 | 0.53 | 3.655* (d<b) |
| | 6-10년 이하(b) | 101 | 3.96 | 0.55 | |
| | 11-15년 이하(c) | 36 | 3.72 | 0.77 | |
| | 16년 이상(d) | 21 | 3.59 | 0.57 | |
| 학력 | 2,3년제 전문대학 졸업(a) | 116 | 3.61 | 0.58 | 11.327*** (a,d<b) |
| | 4년제 대학 졸업(b) | 151 | 4.01 | 0.53 | |
| | 대학원 재학 이상(c) | 20 | 3.80 | 0.52 | |
| | 기타(d) | 6 | 3.66 | 0.73 | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 유치원/어린이집 유형 | 국공립유치원(a) | 52 | 3.93 | 0.54 | 7.753*** (f<b) |
| | 사립유치원(b) | 149 | 3.97 | 0.50 | |
| | 국공립어린이집(c) | 40 | 3.50 | 0.64 | |
| | 직장어린이집(d) | 8 | 3.86 | 0.47 | |
| | 민간어린이집(e) | 31 | 3.60 | 0.56 | |
| | 가정어린이집(f) | 13 | 3.40 | 0.81 | |
| 담당 학급 연령 | 만 1세(b) | 24 | 3.51 | 0.74 | 12.243*** (a,b<e) |
| | 만 2세(c) | 29 | 3.51 | 0.63 | |
| | 만 3세(d) | 74 | 3.59 | 0.58 | |
| | 만 4세(e) | 89 | 4.02 | 0.43 | |
| | 만 5세(f) | 38 | 4.12 | 0.41 | |
| | 혼합연령(g) | 39 | 4.01 | 0.53 | |

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

## 2. 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식의 중요도와 실행도 분석(IPA) 결과

지속가능발전교육에 대한 중요도-실행도 분석(IPA)을 위해 평균값을 매트릭스에 도식화한 그림은 [그림 2]와 같다. 매트릭스의 전체 범위는 척도의 범위와 동일하며, 표준편차가 2 미만으로 평균값을 기준으로 x축과 y축의 중심선을 설정하였다. x축의 중심선은 실행도의 평균값(3.83)으로 설정하였고, y축의 중심선은 중요도의 평균값(4.10)으로 설정하였다.




**[그림 2] 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 분석**

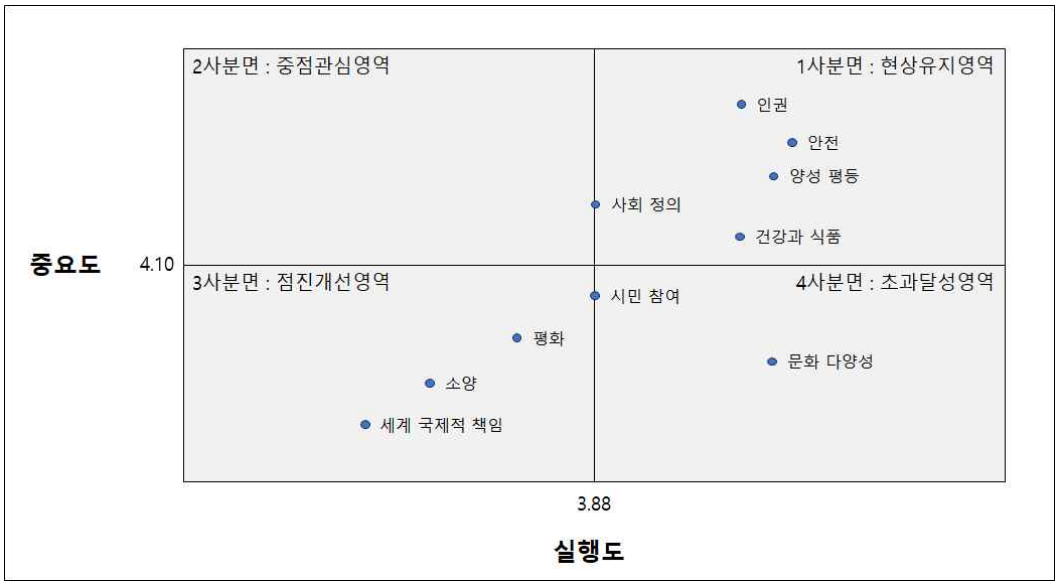
지속가능발전교육에 대한 중요도-실행도 분석(IPA) 매트릭스 분포 현황을 영역 설정에 따라 정리하면 표 12와 같다. 제1사분면은 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 높게 나타나고 있는 영역이다. 현상 유지 영역에 속하는 하위 요인으로는 환경 보존(중요도 *M*=4.11, 실행도 *M*=3.85)이 포함되어 있다. 제3사분면은 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 낮게 나타나고 있는 영역이다. 점진 개선 영역에 속하는 하위 요인으로는 경제 성장(중요도 *M*=4.03, 실행도 *M*=3.64)이 포함되어 있다. 제4사분면은 지속가능발전교육에 대한 중요도는 낮으나 실행도가 높게 나타나고 있는 영역이다. 초과 달성 영역에 속하는 하위 요인으로는 사회 통합(중요도 *M*=4.10, 실행도 *M*=3.88)이 포함되어 있다. 제2사분면에 속하는 하위 요인은 없는 것으로 나타났다.

**<표 12> 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 분석(IPA)**

| 구분 | 하위 요인 |
|---|---|
| 제1사분면<br>현상 유지 영역 | 환경 보존 |
| 제2사분면<br>중점 관심 영역 | - |
| 제3사분면<br>점진 개선 영역 | 경제 성장 |
| 제4사분면<br>초과 달성 영역 | 사회 통합 |

### 1) 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석

지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합의 각 문항에 대한 중요도-실행도 분석을 위해 평균값을 매트릭스에 도식화한 그림은 [그림 3]과 같다. 매트릭스의 전체 범위는 척도의 범위와 동일하며, 표준편차가 2 미만으로 평균값을 기준으로 x축과 y축의 중심선을 설정하였다. x축의 중심선은 실행도의 평균값(3.88)으로 설정하였고, y축의 중심선은 중요도의 평균값(4.10)으로 설정하였다.




**[그림 3] 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석**

지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석 매트릭스 분포 현황을 영역 설정에 따라 정리하면 표 13과 같다. 제1사분면은 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 높게 나타나고 있는 영역이다. 현상 유지 영역에 속하는 하위 문항으로는 인권(중요도 M=4.28, 실행도 M=3.92), 안전(중요도 M=4.25, 실행도 M=3.97), 사회 정의(중요도 M=4.14, 실행도 M=3.88), 건강과 식품(중요도 M=4.13, 실행도 M=3.92), 양성 평등(중요도 M=4.19, 실행도 M=3.95)이 포함되어 있다. 제3사분면은 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 낮게 나타나고 있는 영역이다. 점진 개선 영역에 속하는 하위 문항으로는 평화(중요도 M=4.04, 실행도 M=3.85), 소양(중요도 M=4.02, 실행도 M=3.80), 세계 국제적 책임(중요도 M=3.89, 실행도 M=3.65)이 포함되어 있다. 제4사분면은 사회 통합에 대해 중요도는 평균보다 낮으나 실행도는 높게 나타나는 영역이다. 초과 달성 영역에 속하는 하위 문항으로는 문화 다양성(중요도 M=4.03, 실행도 M=3.95), 시민 참여(중요도 M=4.07, 실행도 M=3.88)가 포함되어

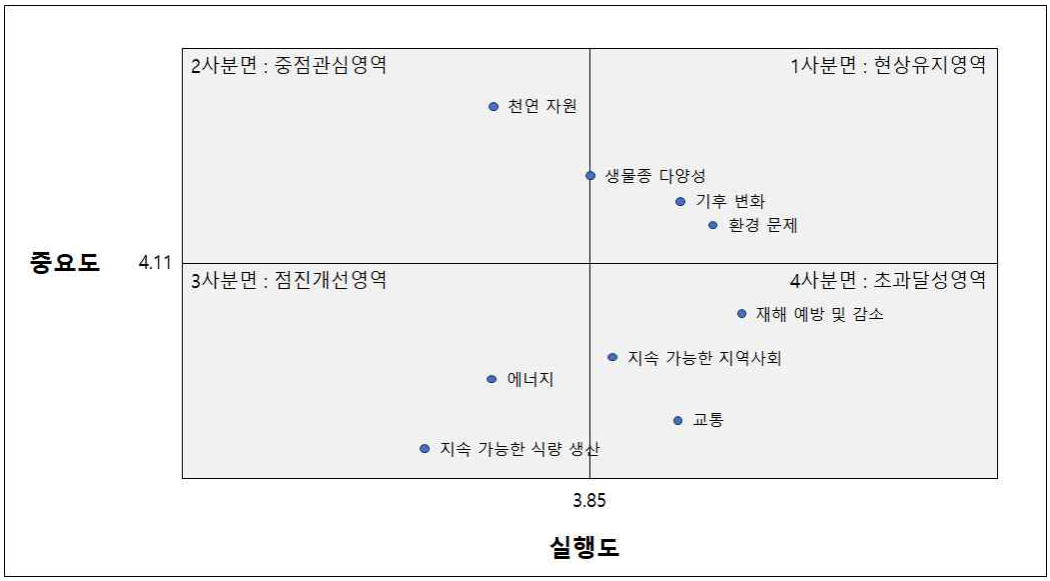
있다. 제2사분면에 속하는 하위 문항은 없는 것으로 나타났다.

**<표 13> 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석(IPA)**

| 구분 | 하위 요인 |
|---|---|
| 제1사분면<br>현상 유지 영역 | 인권, 안전, 사회 정의, 건강과 식품,<br>양성 평등 |
| 제2사분면<br>중점 관심 영역 | - |
| 제3사분면<br>점진 개선 영역 | 평화, 소양, 세계 국제적 책임 |
| 제4사분면<br>초과 달성 영역 | 문화 다양성, 시민 참여 |

### 2) 지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석

지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존의 각 문항에 대한 중요도와 실행도 분석을 위해 평균값을 매트릭스에 도식화한 그림은 [그림 4]와 같다. 매트릭스의 전체 범위는 척도의 범위와 동일하며, 표준편차가 2 미만으로 평균값을 기준으로 x축과 y축의 중심선을 설정하였다. x축의 중심선은 실행도의 평균값(3.83)으로 설정하였고, y축의 중심선은 중요도의 평균값(4.09)으로 설정하였다.




**[그림 4] 지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석**

지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석 매트릭스 분포 현황을 영역 설정에 따라 정리하면 표 14와 같다. 제1사분면은 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 높게 나타나고 있는 영역이다. 현상 유지 영역에 속하는 하위 문항으로는 기후 변화(중요도 *M*=4.14, 실행도 *M*=3.89), 생물종 다양성(중요도 *M*=4.15, 실행도 *M*=3.85), 환경 문제(중요도 *M*=4.13, 실행도 *M*=3.90)가 포함되어 있다. 제2사분면은 환경 보존에 대해 중요도는 평균보다 높으나 실행도가 평균보다 낮은 영역이다. 중점 관심 영역에 속하는 하위 요인으로는 천연 자원(중요도 *M*=4.25, 실행도 *M*=3.81)이 포함되어 있다. 제3사분면은 환경 보존에 대한 중요도와 실행도  모두 평균보다 낮게 나타나고 있는 영역이다. 점진 개선 영역에 속하는 하위 문항으로는 에너지(중요도 *M*=4.06, 실행도 *M*=3.84), 지속가능한 식량 생산(중요도 *M*=4.03, 실행도 *M*=3.74)이 포함되어 있다. 제4사분면은 환경 보존에 대해 중요도는 평균보다 낮으나 실행도는 높게 나타나는 영역이다. 초과 달성 영역에 속하는 하위 문

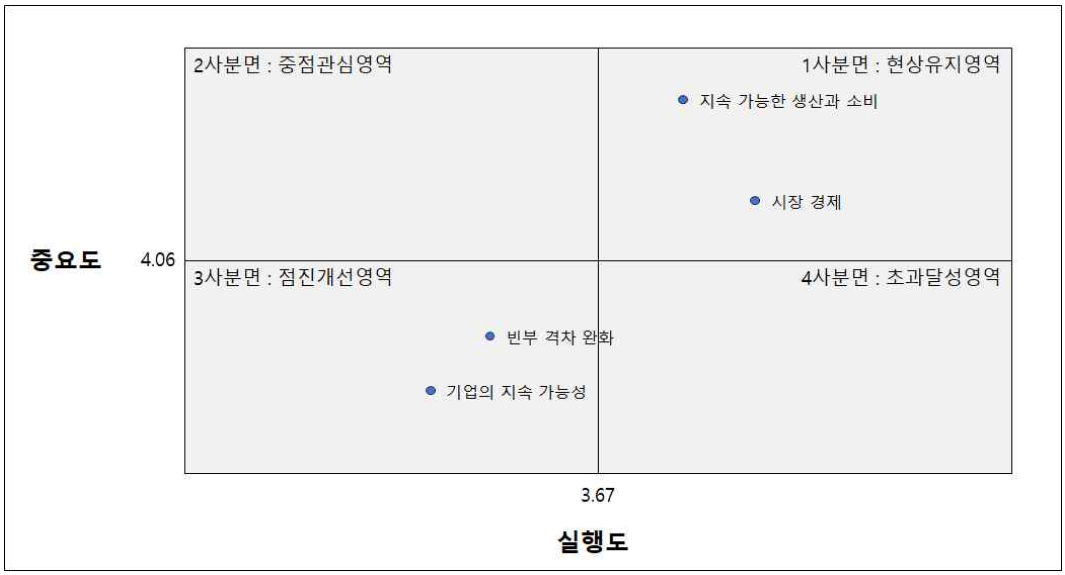
항으로는 지속 가능한 지역사회(중요도 $M$=4.07, 실행도 $M$=3.86), 재해 예방 및 감소(중요도 $M$=4.09, 실행도 $M$=3.91), 교통(중요도 $M$=4.04, 실행도 $M$=3.89)이 포함되어 있다.

**<표 14> 지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석**

| 구분 | 하위 요인 |
|---|---|
| 제1사분면<br>현상 유지 영역 | 기후 변화, 생물종 다양성, 환경 문제 |
| 제2사분면<br>중점 관심 영역 | 천연 자원 |
| 제3사분면<br>점진 개선 영역 | 에너지, 지속가능한 식량 생산 |
| 제4사분면<br>초과 달성 영역 | 지속가능한 지역사회, 재해 예방 및 감소,<br>교통 |

### 3) 지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석

지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장의 각 문항에 대한 중요도와 실행도 분석을 위해 평균값을 매트릭스에 도식화한 그림은 [그림 5]와 같다. 매트릭스의 전체 범위는 척도의 범위와 동일하며, 표준편차가 2 미만으로 평균값을 기준으로 x축과 y축의 중심선을 설정하였다. x축의 중심선은 실행도의 평균값(3.67)으로 설정하였고, y축의 중심선은 중요도의 평균값(4.06)으로 설정하였다.




**[그림 5] 지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석**

지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석 매트릭스 분포 현황을 영역 설정에 따라 정리하면 표 15과 같다. 제1사분면은 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 높게 나타나고 있는 영역이다. 현상 유지 영역에 속하는 하위 문항으로는 지속가능한 생산과 소비(중요도 M=4.19, 실행도 M=3.71), 시장 경제(중요도 M=4.09, 실행도 M=3.75)가 포함되어 있다. 제3사분면은 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 모두 평균보다 낮게 나타나고 있는 영역이다. 점진 개선 영역에 속하는 하위 문항으로는 빈부 격차 완화(중요도 M=4.01, 실행도 M=3.63), 기업의 지속가능성(중요도 M=3.94, 실행도 M=3.57)이 포함되어 있다. 제2사분면과 제4사분면에 속하는 하위 요인은 없는 것으로 나타났다.

**<표 15> 지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도-실행도 분석**

| 구분 | 하위 요인 |
|---|---|
| 제1사분면<br>현상 유지 영역 | 지속가능한 생산과 소비, 시장 경제 |
| 제2사분면<br>중점 관심 영역 | - |
| 제3사분면<br>점진 개선 영역 | 빈부 격차 완화, 기업의 지속가능성 |
| 제4사분면<br>초과 달성 영역 | - |

# Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구에서는 영・유아교사의 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도를 분석하고, 교사의 일반적 배경 변인에 따른 인식 차이를 조사하였다. 또한, 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합, 환경 보존, 경제 성장 관련하여 각 요인의 중요도와 실행도 간의 차이를 분석하고, IPA를 통해 교육의 효과적인 실행을 위한 전략적 방향을 모색하였다. 본 연구의 결과를 바탕으로 한 논의는 다음과 같다.

## 1. 논의

### 1) 지속가능발전교육에 대한 영・유아 인식의 중요도와 실행도 차이

지속가능발전교육에 대한 영・유아교사의 인식에 따른 중요도와 실행도 간 차이를 분석한 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

(1) 지속가능발전교육 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이

지속가능발전교육의 하위 요인으로서 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이를 분석한 결과, 각 문항에서 중요도가 실행도보다 유의미하게 높게 나타났다. 이러한 결과는 영・유아 교사들이 사회 통합의 가치와 필요성을 크게 인식하고 있지만, 이를 실제로 이행하는 데는 어려움을 겪고 있음을 보여준다. 이는 김경철과 김은혜(2019)에 의해 제기된 바와 같이, 현장 교사들이 사회 통합에 대한 인식은 강하지만 자원 및 실행 전략의 미비로 인해 교육적 실천에서 어려움을 겪고 있다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 경향은 김은정과 유영

의(2016)의 연구에서도 나타나는데, 교사들이 교육적 가치와 실제 교육 수행 간의 괴리를 느끼고 있는 것으로 보고되었다. 또한, 전현수(2016)와 정기섭(2010)의 연구들에서는 교육자들이 사회 정의 및 인권 교육에서 실행력 강화를 위한 더 많은 지원과 지침이 필요하다고 강조하고 있다. 이와 같은 실행 격차는 국제적 연구에서도 발견되며, 특히 Siraj-Blatchford et al.(2010)은 교육 시스템 전체에서의 정책적 지원 부족이 지속성 교육의 실행에 장애가 된다는 점을 지적하였다.

특히, 인권 항목에서 중요도가 실행도보다 높게 나타났는데, 이는 인권 교육이 교육 현장에서 더 강화되어야 한다는 필요성을 제기한다. 김경철과 김은혜(2019)의 연구에서 제시된 바와 같이, 교육자들이 인권 교육의 필요성을 인식하더라도 실행에 있어 지속가능발전교육의 프로그램 및 자료 개발, 제도적 지원이 부족함을 시사한다.

또한, 사회 정의와 시민 참여에서도 각각 중요도가 실행도보다 높게 나타났다. 이는 교육 현장에서 이들 영역의 실행이 이론적 인식에 비해 뒤처질 가능성이 있음을 보여준다. 양성 평등도 유사한 경향을 보였으며, 이는 지속가능발전교육의 성평등 관련 이슈에서도 더 많은 교육적 노력을 필요로 한다고 볼 수 있다.

문화 다양성과 세계 국제적 책임에서도 중요도가 실행도보다 높게 나타나 이러한 영역에서의 실행적 격차 존재를 확인할 수 있다. 이는 다양한 문화적 배경을 가진 학생들과의 상호작용이 증가하는 오늘날의 교육 환경에서 중요한 도전과제로 떠오를 수 있다. 이러한 실행 격차는 정기섭(2010)의 연구에서도 지적된 바 있고, 문화적 이해와 국제적 책임감의 증진을 위한 교사 훈련이 필요하다는 점을 시사한다.

본 연구의 결과는 기존의 많은 선행연구와 일치하여 사회 통합의 중요성이 실행 차원에서 실현되려면 더 많은 정책적 지원과 프로그램개발이 요구됨을

나타낸다. 특히, 영・유아 교육자는 지속가능발전교육의 실행력을 높이기 위해 추가적인 교육 및 자원을 필요로 한다는 것을 보여준다. 이와 같은 맥락에서, UNESCO의 지속가능성 교육 로드맵(유네스코한국위원회, 2019)에서는 사회적 포용성과 평화, 문화적 다양성의 교육을 통한 지속가능성을 핵심 과제로 삼고 있다. 이는 영・유아 교육에 실제적으로 구현될 수 있도록 다양한 문화적 프로그램과 교사 연수가 필요하다는 것을 의미한다. 이러한 점은 지속 가능성 교육의 목표를 달성하기 위한 장기적인 교육 전략이 필요하다는 점에서 실무적 시사점을 제공한다.

(2) 지속가능발전교육 환경 보존 영역의 중요도와 실행도 차이

본 연구 분석 결과는 영・유아교사들이 환경 보존의 중요성을 강하게 인식하고 있으나, 실행도에서 격차가 있음을 보여준다. 천연자원의 경우, 중요도가 실행도에 비해 유의미하게 높았고, 에너지도 비슷한 경향을 나타냈다. 이는 교사들이 자원 관리와 에너지 절약을 중시하지만, 교육 현장에서 충분히 실천하지 못하고 있음을 시사한다. 이러한 경향은 교사들이 환경적 자원의 중요성을 인식하고 있음에도 불구하고 지속가능발전교육의 교육과정 적용 및 활용에 대한 역량이 부족함을 지적한 김은정과 유영의(2016)의 연구 결과와도 일맥상통하다.

기후 변화와 생물종 다양성에서도 유사한 차이가 있었다. 특히, 교사들이 이러한 환경적 이슈의 중요성을 이해하고 있으나 실제 교육에 통합하는 데 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 이는 김경철과 김은혜(2019)의 연구에서 지적된 교사들의 환경교육 실행의 어려움과 일치한다. 또한, 정기섭(2010)이 제안한 바와 같이, 교육자들이 기후 변화 문제와 환경 보호의 필요성을 깊이 이해하고 있지만, 실제 교육 현장에서 이를 실행할 때 생기는 어려움이 특정

사항들이 프로그램이나 커리큘럼에 효과적으로 포함되지 못한다는 점을 나타낸다.

환경 문제 일반과 지속가능한 식량 생산에서는 각각 중요도가 실행도보다 높게 나타났으며, 이는 교육에서의 자원 관리, 식량 안보 등의 주제가 구현되지 못하고 있다는 점을 드러낸다. 이는 정기섭(2010)의 연구에서도 유사하게 나타났듯이, 교육 현장에서 이러한 이슈들이 충분히 다뤄지지 않고 있음을 보여주며, Stevenson et al.(2019)이 강조하였듯이 지속가능발전교육의 핵심 요소들을 조화롭게 교육과정에 포함시키는 것이 필수적이라고 할 수 있다.

지속가능한 지역사회와 재해 예방 및 감소 영역의 중요도가 실행도보다 높게 관찰되었다. 이는 지역사회 참여와 재난 대비 교육이 더 실제적으로 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 이러한 실행 격차는 유네스코한국위원회(2019)의 지속가능성 교육 로드맵에서 강조된 바와 같이, 교사들의 효과적인 교육 전략 강화가 필요함을 반영한다.

교통에 관한 차이 또한 지적할 수 있다. 교사들이 중요하게 인식하면서도 교육에 포함시키지 못하는 이유로는 구체적 자원과 시간 부족을 들 수 있다. 이러한 결과는 Siraj-Blatchford et al.(2010)의 연구처럼, 체계적인 지원이 없다면 교육에서 실행의 어려움을 겪을 수 있음을 강조한다.

이상에서 알 수 있듯, 본 연구 결과가 선행연구의 결과를 지지하며, 교사들이 환경 보존을 교육의 중요 요소로 인식하고 있음을 보인다. 그러나 실행에서의 격차는 정책적 지원과 프로그램 개발의 필요성을 시사한다. 아울러, 교사 연수 강화와 교육 자원 확대, 실질적 교육 프로그램 개발 등이 필요하다는 점을 강조할 수 있다. 이를 통해 환경 보존의 목표에 부합하는 교육이 이루어질 수 있을 것이다.

(3) 지속가능발전교육 경제 성장 영역의 중요도와 실행도 차이

본 연구에서 경제 성장의 하위 요인에 대한 중요도와 실행도 차이를 분석한 결과, 각 문항에서의 중요도가 실행도보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 영・유아교사들이 경제 성장의 중요성을 강하게 인식하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 선행 연구인 김경철과 김은혜(2019)와 정기섭(2010)에서 교사들이 지속가능발전의 경제적 측면을 이해하고 있다는 결론과 일치한다.

지속가능한 생산과 소비에서는 중요도가 실행도보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이 결과는 경제 성장의 중요성이 영・유아교사들에게 강하게 인식되고 있음을 시사하며, 이는 선행연구인 정기섭(2010)에서 강조된 바와 같다. 경제적 교육이 교사들에 의해 중요하게 여겨지지만, 실행으로 옮기는 데는 여러 가지 제약이 있을 수 있음을 반영한다.

시장 경제에 대한 중요도는 실행도보다 높아 유의한 차이를 보였다. 이는 영・유아교육 현장에서 시장 경제 원리와 그 중요성에 대한 철저한 이해가 필요하다는 점을 배경으로 하고, 경제적 개념이 영・유아들에게 어떻게 전달될 수 있는지에 관한 교육적 과제를 제시한다. 이러한 경향은 김경철과 김은혜(2019)의 연구에서도 유사하게 나타나, 교사들이 시장 경제와 지속가능성의 연관성을 명확히 이해하고 있는 것으로 해석된다.

빈부 격차 완화 항목에서도 중요도가 실행도보다 높았다. 이는 지속가능발전교육이 단지 환경 문제뿐만 아니라 사회적 불평등 해소와도 깊은 연관이 있음을 강조한다. 이러한 측면은 유선영(2014)와 정기섭(2010)의 연구에서도 지적되었듯이, 교사들이 지속가능발전교육 하위영역 중 사회 통합, 경제 성장의 측면을 포괄적으로 인식해야 한다는 점을 시사한다.

기업의 지속가능성에 대한 중요도가 실행도보다 높아 유의한 차이를 보였

다. 이는 교육 현장에서 기업의 사회적 책임이 어떻게 유아교육에 통합될 수 있는지를 탐구할 필요가 있음을 나타낸다. 박연희(2021)의 연구에서도 기업의 지속가능성을 교육과정에 포함하는 방안이 논의되었으며, 교육자들이 이러한 소양을 갖추어야 함을 강조한다.

경제 성장의 전체 평균은 중요도와 실행도는 유의미한 차이를 보였다. 이는 지속가능발전교육에서 경제 성장의 중요성이 높음을 나타내지만, 이를 효과적으로 실행하기 위한 체계적인 접근이 필요함을 시사한다.

본 연구의 결과는 김경철과 김은혜(2019), 정기섭(2010) 등 기존 연구와 일치하여, 경제 성장 관련 교육의 필요성이 교육자의 인식에서 강화되고 있음을 보여준다. 하지만, 여전히 실행에서의 격차가 존재함을 확인하였으며, 이는 교사 연수 및 정책 지원이 절실함을 시사한다. 또한, 교사들이 경제 성장의 개념을 유아 교육 과정에 실제 적용할 수 있도록 구체적인 교육 자료 및 프로그램을 제공하는 것이 중요함을 시사한다.

### 1-1) 영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도와 실행도 인식 차이

영・유아교사의 배경변인인 연령, 경력, 학력, 기관유형, 학급연령에 따른 지속가능발전교육의 중요도와 실행도 간 차이를 분석한 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

(1) 영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 중요도 인식

영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육 중요도 인식의 차이에서는 연령, 경력, 학력, 기관 유형, 담당 연령에 따라 유의한 차이가 있

었다. 영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 중요도 인식에 대한 분석 결과는 다음과 같다. 영・유아교사의 지속가능발전교육의 중요도는 20대와 30대 평균이 가장 높게 나타났다. 이는 젊은 교사들이 환경 문제와 지속가능성에 대해 더 강한 인식을 갖고 있으며, 이러한 경향은 젊은 세대가 지속가능성 및 환경 문제에 더욱 민감하다는 연구(김연정, 2014; 이은희, 2024; 전현수, 2016; 최혜숙 등, 2010)와 일치한다.

교사 경력 측면에서는 11~15년 경력의 교사들이 지속가능성에 대한 중요도 인식 수준이 가장 높게 나타났는데, 이는 경력이 중간 단계일 때 새로운 교육적 시도와 시대 흐름에 민감할 수 있음을 시사한다. 이 결과는 경력 중기 교사들이 교육 변화와 혁신을 보다 적극적으로 수용한다는 선행 연구(한대동, 2016)와 유사하다. 반면, 기타 학력을 가진 교사들은 지속가능성에 대한 중요도 인식 수준이 가장 낮게 나타났는데, 이는 소수의 교육적 배경을 가진 교사들이 지속가능발전교육에 대해 덜 인식할 가능성을 나타냈다는 이정희(2021)의 연구와 맥락을 같이한다.

유치원/어린이집 유형에서는 직장어린이집과 사립유치원 교사들이 지속가능발전교육의 중요도를 가장 높게 인식했으며, 이는 조직 내 지속가능성 관련 정책이나 프로그램의 영향이 있었음을 암시한다. 유아교육 현장에서도 교육환경의 유형이 지속가능성 인식에 영향을 미친다는 연구는 김은정과 유영의(2016)의 연구 결과와 맥락을 같이한다.

담당 학급 연령별로는 만 5세를 담당하는 교사들이 지속가능발전교육에 대한 중요도 인식이 가장 높았고, 만 1세 담당 교사의 중요도 인식이 가장 낮았다. 이는 학급 연령에 따라 지속가능발전교육의 교육과정 구성이 달라 유아교육과정의 재방향 설정이 필요하다는 신은수와 박은혜(2012)의 연구와 일맥상통한다.

본 연구의 결과가 다양한 연령과 교육적 배경에 따라 지속가능발전교육의

중요성이 달라질 수 있음을 보여줌으로써, 영・유아교사의 배경에 따른 맞춤형 교육 프로그램이 필요함을 의미하는 것이다. 지속가능발전교육에 대한 교사 교육 연수를 통해 개개인의 배경과 실행 경험을 고려한 교육의 접근이 필요함을 시사한다. 이는 궁극적으로 교육의 질 향상과 지속가능발전교육의 효과적인 통합을 촉진할 수 있을 것이다.

(2) 영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 실행도 인식

영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육 실행도 인식의 차이에서는 연령, 경력, 학력, 기관 유형, 담당 연령에 따라 유의한 차이가 있음을 확인하였다. 일원배치분산분석(ANOVA) 결과에 따르면, 연령이 30대인 교사들이 지속가능발전교육의 가장 높은 실행 수준을 보였다. 이 결과는 젊은 교사들이 새로운 교육  방법론과 교육 혁신에 대한 개방성이 더 높다는 최근 연구(김희진, 2020; 서미지, 2021)와 일맥상통한다. 젊은 층이 교육의 디지털 및 지속가능성 요소를 수용하는 경향이 강하다는 점도 반영될 수 있다(정기섭, 2010).

교육/보육 경력에서는 6~10년 경력을 가진 교사들이 지속가능발전교육을 가장 높게 실행하였다. 이는 중간 경력의 교사들이 교육 현장의 변화를 수용하고 실행하는 데 있어 보다 능동적일 수 있음을 시사한다. 즉, 경력이 쌓이지 않은 초임 교사들이나 오랜 기간 고정된 방식에 익숙한 경력자들보다 변화에 대한 수용력이 높다는 연구(김은정, 유영의, 2016; 한대동, 2016)와 상응하는 결과이다.

학력에 따른 지속가능발전교육의 실행도 차이는 4년제 대학 졸업자가 최고치를 기록하였으며, 2, 3년제 전문대학 졸업자가 가장 낮은 실행도를 기록하였다. 이는 교육 수준과 인식 및 실행 사이의 상관관계를 나타내며 교육의

질이 실행에 미치는 영향을 강조하는 김은정과 유영의(2016) 연구 결과를 뒷받침한다. 또한, 이러한 결과는 교육 수준이 높을수록 지속가능발전교육 참여에 대한 준비도가 더 높다는 것을 지지하며, 교육 수준이 높은 교사들이 더 많은 자원과 기회를 활용할 가능성이 클 수 있음을 제시하는 기존의 연구(김경철, 김은혜, 2019)와 일맥상통한다.

유치원/어린이집 유형 분석에서는 사립유치원과 직장어린이집 교사들의 지속가능발전교육의 실행도가 최고치를 기록하였다. 이는 사립유치원과 직장어린이집이 상대적으로 교육 자원과 지원 프로그램을 더 많이 제공할 수 있다는 김경철과 김은혜(2019), 김연숙(2021)의 연구 결과와도 유사하며, 효율적인 자원 분배가 실행도에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

담당 학급 연령별로 보면 만 5세를 담당하는 교사들이 가장 높은 실행도를 기록하였다. 이는 해당 연령대의 커리큘럼이 더 구체적이고 실행 가능한 프로그램으로 구성되어 있음을 의미한다. 이는 적절한 연령에 맞는 교육적 콘텐츠가 이루어져야 함을 나타내며, 이는 교육의 적합성이 실행의 실효성에 큰 영향을 미친다는 것을 보여준다(신은수, 박은혜, 2012).

결론적으로, 본 연구는 교사의 연령, 경력, 교육 수준, 유형 및 담당 학급에 따른 실행도 인식의 차이를 밝혔다. 이러한 결과를 기반으로 교사 연수를 통한 지속가능발전교육 실행력 강화, 교육 자원 확충, 그리고 프로그램의 효율적 통합의 필요성을 제안할 수 있다. 교육자들이 다양한 배경에 따른 교육적 필요를 반영하여 실행력을 높일 수 있도록 돕는 맞춤형 접근이 중요한 시점이다.

### 2) 지속가능발전교육에 대한 영·유아 인식의 중요도와 실행도 차이

(1) 지속가능발전교육 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이

지속가능발전교육의 하위 요인으로서 사회 통합 영역의 중요도와 실행도 차이를 분석한 결과, 각 문항에서 중요도가 실행도보다 유의미하게 높게 나타났다. 이러한 결과는 영·유아 교사들이 사회 통합의 가치와 필요성을 크게 인식하고 있지만, 이를 실제로 이행하는 데는 어려움을 겪고 있음을 보여준다. 이는 김경철과 김은혜(2019)에 의해 제기된 바와 같이, 현장 교사들이 인식은 강하지만 자원 및 실행 전략의 미비로 인해 교육적 실천에서 어려움을 겪고 있다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 경향은 김은정과 유영의(2016)의 연구에서도 나타나는데, 교사들이 교육적 가치와 실제 교육 수행 간의 괴리를 느끼고 있는 것으로 보고되었다. 또한, 전현수(2016)와 정기섭(2010)의 연구들에서는 교육자들이 사회 정의 및 인권 교육에서 실행력 강화를 위한 더 많은 지원과 지침이 필요하다고 강조하고 있다. 이와 같은 실행 격차는 국제적 연구에서도 발견되며, 특히 Siraj-Blatchford et al.(2010)은 교육 시스템 전체에서의 정책적 지원 부족이 지속성 교육의 실행에 장애가 된다는 점을 지적하였다.

특히, 인권 항목에서 중요도가 실행도보다 유의한 차이를 보였는데 이는 인권 교육이 교육 현장에서 더 강화되어야 한다는 필요성을 제기한다. 김경철과 김은혜(2019)의 연구에서 제시된 바와 같이, 교육자들이 인권 교육의 필요성을 인식하더라도 실행에 있어 지속가능발전교육의 프로그램 및 자료 개발, 제도적 지원이 부족함을 시사한다.

또한, 사회 정의와 시민 참여에서도 각각 중요도가 실행도보다 높게 나타났다. 이는 교육 현장에서 이들 영역의 실행이 이론적 인식에 비해 뒤처질 가능성이 있음을 보여준다. 양성 평등도 유사한 경향을 보였으며, 이는 지속

가능발전교육의 성평등 관련 이슈에서도 더 많은 교육적 노력을 필요로 한다고 볼 수 있다.

문화 다양성과 세계 국제적 책임에서도 중요도가 실행도보다 높게 나타나 이러한 영역에서의 실행적 격차 존재를 확인할 수 있다. 이는 다양한 문화적 배경을 가진 학생들과의 상호작용이 증가하는 오늘날의 교육 환경에서 중요한 도전과제로 떠오를 수 있다. 이러한 실행 격차는 정기섭(2010)의 연구에서도 지적된 바 있고, 문화적 이해와 국제적 책임감의 증진을 위한 교사 훈련이 필요하다는 점을 시사한다.

본 연구의 결과는 기존의 많은 선행연구와 일치하여 사회 통합의 중요성이 실행 차원에서 실현되려면 더 많은 정책적 지원과 프로그램개발이 요구됨을 나타낸다. 특히, 영・유아 교육자는 지속가능발전교육의 실행력을 높이기 위해 추가적인 교육 및 자원을 필요로 한다는 것을 보여준다. 이와 같은 맥락에서, UNESCO의 지속가능성 교육 로드맵(유네스코한국위원회, 2019)에서는 사회적 포용성과 평화, 문화적 다양성의 교육을 통한 지속가능성을 핵심 과제로 삼고 있다. 이는 영・유아 교육에 실제적으로 구현될 수 있도록 다양한 문화적 프로그램과 교사 연수가 필요하다는 것을 의미한다. 이러한 점은 지속 가능성 교육의 목표를 달성하기 위한 장기적인 교육 전략이 필요하다는 점에서 실무적 시사점을 제공한다.

(2) 지속가능발전교육 환경 보존 영역의 중요도와 실행도 차이

본 연구 분석 결과는 영・유아교사들이 환경 보존의 중요성을 강하게 인식하고 있으나, 실행도에서 격차가 있음을 보여준다. 천연자원의 경우, 중요도가 실행도에 비해 유의미하게 높았고, 에너지도 비슷한 경향을 나타냈다. 이는 교사들이 자원 관리와 에너지 절약을 중시하지만, 교육 현장에서 충분히 실천

하지 못하고 있음을 시사한다. 이러한 경향은 교사들이 환경적 자원의 중요성을 인식하고 있음에도 불구하고 지속가능발전교육의 교육과정 적용 및 활용에 대한 역량이 부족함을 지적한 김은정과 유영의(2016)의 연구 결과와도 일맥상통하다.

기후 변화와 생물종 다양성에서도 유사한 차이가 있었다. 특히, 교사들이 이러한 환경적 이슈의 중요성을 이해하고 있으나 실제 교육에 통합하는데 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 이는 김경철과 김은혜(2019)의 연구에서 지적된 교사들의 환경교육 실행의 어려움과 일치한다. 또한, 정기섭(2010)이 제안한 바와 같이, 교육자들이 기후 변화 문제와 환경 보호의 필요성을 깊이 이해하고 있지만, 실제 교육 현장에서 이를 실행할 때 생기는 어려움이 특정 사항들이 프로그램이나 커리큘럼에 효과적으로 포함되지 못한다는 점을 나타낸다.

환경 문제 일반과 지속가능한 식량 생산에서는 각각 중요도가 실행도보다 높게 나타났으며, 이는 교육에서의 자원 관리, 식량 안보 등의 주제가 구현되지 못하고 있다는 점을 드러낸다. 이는 정기섭(2010)의 연구에서도 유사하게 나타났듯이, 교육 현장에서 이러한 이슈들이 충분히 다뤄지지 않고 있음을 보여주며, Stevenson et al.(2019)이 강조하였듯이 지속가능발전교육의 핵심 요소들을 조화롭게 교육과정에 포함시키는 것이 필수적이라고 할 수 있다.

지속가능한 지역사회와 재해 예방 및 감소 영역의 중요도와 실행도 사이에도 유의한 차이가 관찰되었다. 이는 지역사회 참여와 재난 대비 교육이 더 실제적으로 이루어질 필요가 있음을 시사한다. 이러한 실행 격차는 유네스코한국위원회(2019)의 지속가능성 교육 로드맵에서 강조된 바와 같이, 교사들의 효과적인 교육 전략 강화가 필요함을 반영한다.

교통에 관한 차이 또한 지적할 수 있다. 교사들이 중요하게 인식하면서도 교육에 포함시키지 못하는 이유로는 구체적 자원과 시간 부족을 들 수 있다.

이러한 결과는 Siraj-Blatchford et al.(2010)의 연구처럼, 체계적인 지원이 없다면 교육에서 실행의 어려움을 겪을 수 있음을 강조한다.

이상에서 알 수 있듯, 본 연구 결과가 선행연구의 결과를 지지하며, 교사들이 환경 보존을 교육의 중요 요소로 인식하고 있음을 보인다. 그러나 실행에서의 격차는 정책적 지원과 프로그램 개발의 필요성을 시사한다. 아울러, 교사 연수 강화와 교육 자원 확대, 실질적 교육 프로그램 개발 등이 필요하다는 점을 강조할 수 있다. 이를 통해 환경 보존의 목표에 부합하는 교육이 이루어질 수 있을 것이다.

(3) 지속가능발전교육 경제 성장 영역의 중요도와 실행도 차이

본 연구에서 경제 성장의 하위 요인에 대한 중요도와 실행도 차이를 분석한 결과, 각 문항에서의 중요도가 실행도보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 영・유아교사들이 경제 성장의 중요성을 강하게 인식하고 있음을 보여준다. 이러한 결과는 선행 연구인 김경철과 김은혜(2019)와 정기섭(2010)에서 교사들이 지속가능발전의 경제적 측면을 이해하고 있다는 결론과 일치한다.

지속가능한 생산과 소비에서는 중요도와 실행도는 유의미한 차이를 보였다. 이 결과는 경제 성장의 중요성이 영・유아교사들에게 강하게 인식되고 있음을 시사하며, 이는 선행연구인 정기섭(2010)에서 강조된 바와 같다. 경제적 교육이 교사들에 의해 중요하게 여겨지지만, 실행으로 옮기는 데는 여러 가지 제약이 있을 수 있음을 반영한다.

시장 경제에 대한 중요도는 실행도보다 유의미하게 높았다. 이는 영・유아 교육의 현장에서 시장 경제 원리와 그 중요성에 대한 철저한 이해가 필요하다는 점을 배경으로 하고, 경제적 개념이 유아들에게 어떻게 전달될 수 있는지

에 관한 교육적 과제를 제시한다. 이러한 경향은 김경철과 김은혜(2019)의 연구에서도 유사하게 나타나, 교사들이 시장 경제와 지속가능성의 연관성을 명확히 이해하고 있는 것으로 해석된다.

빈부 격차 완화 항목에서도 중요도가 실행도보다 높았다. 이는 지속가능발전교육이 단지 환경 문제뿐만 아니라 사회적 불평등 해소와도 깊은 연관이 있음을 강조한다. 이러한 측면은 유선영(2014)와 정기섭(2010)의 연구에서도 지적되었듯이, 교사들이 지속가능발전교육 하위영역 중 사회 통합 측면을 포괄적으로 인식해야 한다는 점을 시사한다.

기업의 지속가능성에 대한 중요도가 실행도보다 높아 유의한 차이를 보였다. 이는 교육 현장에서 기업의 사회적 책임이 어떻게 유아교육에 통합될 수 있는지를 탐구할 필요가 있음을 나타낸다. 박연희(2021)의 연구에서도 기업의 지속가능성을 교육과정에 포함하는 방안이 논의되었으며, 교육자들이 이러한 소양을 갖추어야 함을 강조한다.

경제 성장의 전체 평균은 중요도와 실행도는 유의미한 차이를 보였다. 이는 지속가능발전교육에서 경제 성장의 중요성이 높음을 나타내지만, 이를 효과적으로 실행하기 위한 체계적인 접근이 필요함을 시사한다.

본 연구의 결과는 김경철과 김은혜(2019), 정기섭(2010) 등 기존 연구와 일치하여, 경제 성장 관련 교육의 필요성이 교육자의 인식에서 강화되고 있음을 보여준다. 하지만, 여전히 실행에서의 격차가 존재함을 확인하였으며, 이는 교사 연수 및 정책 지원이 절실함을 시사한다. 또한, 교사들이 경제 성장의 개념을 유아 교육 과정에 실제 적용할 수 있도록 구체적인 교육 자료 및 프로그램을 제공하는 것이 중요함을 시사한다.

### 2) 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식의 중요도와 실행도 분석 (IPA) 결과

(1) 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 분석

본 연구의 지속가능발전교육에 대한 중요도와 실행도 분석 결과, 각 영역의 분포 현황은 교육 현장에서의 실행 여부와 인식의 차이를 잘 드러내고 있다. 매트릭스 분석을 통해 설정된 제1사분면에서는 환경 보존의 중요도와 실행도가 평균보다 이상으로 높은 '현상유지'에 해당하였다. 이는 교사들이 환경 보존의 중요성을 잘 인식하고 있으며, 이를 교육 현장에서도 높은 정도로 실행하고 있음을 시사한다. 이러한 결과는 환경 보존이 교사의 지속가능발전교육에서 우선적으로 강조되어야 한다는 정기섭(2010) 및 김은정과 유영의(2016)의 연구와 일치한다.

제4사분면에서는 사회 통합의 중요도는 평균보다 낮으나 실행도는 평균보다 높은 '초과달성'영역에 해당하였다. 이는 교사들이 교육 현장에서 실행되는 교육의 정도가 높음을 의미하지만, 중요성을 인식하는데 어려움이 있음을 나타낸다. 이러한 결과는 사회 통합이 교사차원의 사회적 지속가능발전교육의 역량 강화가 이루어져야 한다는 곽윤희(2023)의 연구와 일치한다.

반면, 제3사분면에서는 경제 성장의 중요도와 실행도가 모두 평균 이하로 낮은 '점진 개선' 영역에 해당하였다. 이는 경제 성장 관련 교육이 상대적으로 실행이 미흡하다는 점을 보여주며, 교사들이 중요성은 느끼고 있지만, 실제 교육에서 어떻게 적용해야 할지를 모르거나 자원이 부족할 수 있음을 나타낸다. 이 경향은 국내와 해외의 여러 연구에서 지속가능발전교육의 실행이 실제로는 아직 초기 단계에 머물고 있다는 것을 확인한 선행연구(Siraj-Blatchford et al., 2010; 김경철, 2019)과 일치한다.

결과적으로, 본 연구의 IPA 분석 결과는 지속가능발전교육의 중요성을 인식하면서도 실행하는 데에 어려움이 존재함을 보여준다. 이러한 차이를 줄이기 위해서는 교사 연수를 통해 교육자들의 실행 능력을 향상시키고, 실행 가능한 교육 프로그램과 자료를 개발하여 제공하는 것이 매우 중요하다 할 수 있다.

(2) 지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 중요도와 실행도 분석

지속가능발전교육의 하위 요인인 사회 통합에 대한 IPA 결과는 다음과 같다. 분석된 결과에 따르면, 사회 통합 영역의 모든 항목에서 중요도가 실행도보다 높게 나타났다. 이는 김경철과 김은혜(2019) 및 정기섭(2010)에서 언급된 바와 같이 지속가능발전교육이 사회적 형평성과 포괄성을 달성하기 위해 기본적으로 요구되는 요소라는 점과 일맥상통한다. 즉, 교사들은 지속가능발전교육이 학습자의 사회적 및 환경적 인식 개선에 기여할 것이라는 기대를 가지고 있지만, 실행에서의 어려움은 실질적인 지침이나 자원 부족에서 기인할 수 있다.

세부적으로, 제1사분면에 속하는 인권, 사회 정의, 양성평등 등은 모두 평균보다 높은 중요도와 실행도를 보였다. 이러한 결과는 교사들이 사회 통합의 중요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 실제 교육 현장에서 이를 실행하는 데 있어 적극적으로 참여하고 있음을 시사한다.

특히, 인권과 사회 정의는 지속가능발전교육에서 필수적으로 다뤄져야 할 요소로, 이러한 중요도 인식은 교육 현장에서 더 큰 비중을 두어야 할 필요성을 강조한다. 선행연구에 따르면, 지속가능발전교육에서 사회적 가치와 인권이 중요한 해답이 될 수 있다는 점(정기섭, 2010)에서 볼 때, 본 연구의 결과는 이러한 선행연구들을 지지하는 결과이다.

반면, 제3사분면에 속하는 평화, 소양, 세계 국제적 책임 등의 문항은 중요

도와 실행도가 모두 평균 이하로 나타났다. 이는 지속가능발전교육에서 중요하게 다루어져야 할 이들 요소가 교수 과정과 실행의 공백이 존재함을 보여주며, 이러한 실행 격차는 교사 교육의 미비와 지원 부족 때문일 가능성이 크다. 정기섭(2010) 및 Siraj-Blatchford et al.(2010)의 연구에서도 이러한 실행 격차가 지속가능성 교육의 전체적인 질에 부정적인 영향을 끼친다고 보고되었기에, 본 연구에서도 유사한 맥락이 나타난다.

제4사분면에 있는 문화 다양성과 시민 참여는 중요도가 낮지만, 실행도가 평균보다 높은 경우로, 교사들이 이러한 주제들에 대한 실제 활동은 하고 있지만 이를 중요하게 인식하지 못하는 경향이 있음을 나타낸다. 이와 관련하여 김은정과 유영의(2016)의 연구는 지속가능발전교육이 문화적 인식과 사회 참여를 강조하였음에도 불구하고, 교사들이 이러한 측면에 대한 교육적 중요성을 간과할 수 있다는 점을 보여준다.

이러한 결과를 통해, 사회 통합의 중요성에 대한 인식을 높이고 실행력을 강화하기 위해서는 교사 연수 및 실질적인 교육 자료의 제공이 필수적이다. 특히, 항목별로 실행도가 낮은 분야에서는 개선 방안을 모색해야 한다. 이론적 시사점은 본 연구가 선행연구와 유사하게 지속가능발전교육의 사회적 측면이 교사들에 의해 중요하게 여겨지지만, 실행력의 강화가 필요하다는 점을 밝혀낸 것이다. 이러한 경과는 교육 정책의 개선과 실효성 있는 지원 체계 구축이 절실히 필요하다는 점을 시사하며, 지속가능발전교육을 통해 보다 포괄적이고 실행 가능한 교육이 이루어져야 한다.

(3) 지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 분석

지속가능발전교육의 하위 요인인 환경 보존에 대한 중요도와 실행도 차이를 분석하기 위해 대응표본 t-검정을 실시한 결과, 환경 보존 관련 각 문항에서

중요도가 실행도보다 유의미하게 높게 나타났다. 이는 교사들이 환경 보존의 중요성을 잘 인식하고 있지만, 실제 교육 현장에서 이를 실천하는 데는 부족함이 있음을 의미한다.

특히, 제1사분면에 속하는 기후 변화와 환경 문제, 생물종 다양성의 중요도와 실행도 모두 높은 인식을 보였다. Kim et al.(2019)의 연구와 유사하게, 환경교육은 많은 교육자들이 중요성을 인식하고 실행을 하고 있다는 결과와 일치한다.

반면 제2사분면에 속하는 천연자원의 중요 역시 높은 인식을 보인 반면, 실행도는 상대적으로 낮았다. 이는 지속가능한 자원 관리와 보전이 교사들에 의해 중요한 요소로 다뤄지고 있지만, 구체적인 실행 계획이 부족하여 교사들이 자원을 실제로 관리하는 데 어려움을 겪고 있다는 점을 나타낸다.

또한, 에너지 및 지속 가능한 식량 생산의 중요도는 높은 인식을 보였으며 각 실행도는 상대적으로 낮았다. 이는 지속가능한 식생활과 에너지 사용의 필요성이 교사들에 의해 인식되고 있지만, 실제로 이를 교육과정에 통합하는 데 있어 방법 부족이 문제로 지적될 수 있다. 유선영(2014)에서 강조한 바와 같이, 교육자가 이러한 실천적 과제가 완전히 반영되지 않고 있다는 결과와 연결된다.

제4사분면의 초과 달성 영역에서는 지속 가능한 지역사회와 교통 관련 항목이 포함되어 중요도는 평균보다 낮았으나 실행도는 높게 나타났다. 이는 교사들이 지역사회 및 교통 문제에서 한층 높은 실행력을 가지지만, 이를 중요하게 인식하지 못하고 있음을 나타낸다. 이는 김은정과 유영의(2016)의 연구에서 강조된 바와 같이, 교육자들이 자신의 실제 경향을 반영하지 못하고 중요성을 간과할 수 있다는 점을 시사한다.

이론적 시사점으로는 본 연구 결과가 기존 선행연구들과 일치하며 영・유아 교사들이 지속가능발전교육 내에서 환경 보존의 중요성을 높게 인식하고 있으나 ‘평화, 소양, 세계 국제적 책임’과 관련된 교육은 실행에 있어 어려움을 겪

고 있음을 드러내고 있다. 이는 교사들이 환경 보존의 이론적 중요성을 인식하되, 실행력의 격차를 해소하기 위한 체계적인 지원과 전략이 필요하다는 점을 강조한다. 교육 현장에서 지속가능발전교육을 실질적으로 실행하기 위해, 교사 연수와 교육 자료 보강이  필수적이라는 점을 제안한다. 이러한 접근은 영・유아교사들이 지속가능성 교육을 보다 효과적으로 전달하고 실행할 수 있도록 하는 데 기여할 것이다.

(4) 지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석

지속가능발전교육의 하위 요인인 경제 성장에 대한 중요도와 실행도 분석 결과는 흥미로운 통찰을 제공한다. 분석 결과, 경제 성장의 모든 문항에서 중요도가 높게 나타났으나, 실행도는 상대적으로 낮은 수준을 보였다. 지속가능한 생산과 소비 항목의 중요도와 실행도는 유의미한 차이를 보였다. 이는 지속가능한 경제 체계의 중요성을 교사가 강하게 인식하고 있지만, 이를 실제로 실행하는 데에는 여러 제약이 있다는 것을 시사한다. 이러한 결과는 김경철과 김은혜(2019)의 연구와 일치하여, 교사들이 경제 성장의 필요성을 인식하고 있으나 실행의 격차에 대한 우려가 있다는 점에서 중요하다.

특히, 제1사분면에 속하는 시장 경제에서는 중요도가 실행도보다 높아 유의한 차이를 보였다. 이러한 결과는 시장 경제에 대한 교사들의 인식이 지속가능발전교육의 중요한 요소임을 나타내며, 이는 정기섭(2010)의 연구에서 강조한 바와 일치한다. 또한, 시장 경제와 지속가능성의 통합적 교육이 필요할 수 있음을 밝혀준다.

반면, 제 3사분면에 속하는 빈부 격차 완화와 기업의 지속가능성 항목도 지속가능발전교육의 중요한 요소임을 나타냈다. 이는 사회적 불평등을 해소하기 위한 교육적 접근이 필요하다는 점을 반영하며, 이는 유선영(2014)이 지적한

바와 같이, 교사가 사회 정의의 중요성을 잘 인식하고 있지만, 이를 교육 현장에서 어떻게 실행할지에 대한 어려움이 있을 수 있음을 시사한다.

결국, 이러한 분석 결과는 지속가능발전교육의 경제 성장 관련 하위 요인에 대해 교사들은 중요성을 인식하고 있으나, 실제 실행도에서 상당한 격차가 있음을 나타낸다. 이는 정책적 지원과 장기적인 교육 프로그램 개발이 요구됨을 지적하며, 특히 교사 연수를 통해 지속가능발전교육의 구체적인 실행 방안을 마련할 필요가 있다. 이러한 경향은 국내외 연구에서 지속가능발전교육의 실행 효과를 높이기 위한 정책적 접근의 필요성을 강조한 것과 일치한다 (Siraj-Blatchford et al., 2010; 김은정, 유영의, 2016).

본 연구의 결과는 유아교사들이 경제 성장의 중요성을 잘 인식하고 있지만, 실행 측면에서 이를 체계적으로 뒷받침해줄 교육 자원과 지원이 부족함을 드러내고 있다. 따라서 교사들에게 필요한 자원을 제공하고 실행 가능하도록 지원하는 정책적 접근 및 프로그램 개발에 지속적인 노력이 필요하다.

## 2. 결론 및 제언

본 연구에서 논의된 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 지속가능발전교육에 대한 영・유아교사의 중요도와 실행도 비교 결과, 경제 성장 분야의 실행도가 상대적으로 낮게 나타났다. 이는 교사들이 경제 성장의 필요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 교육 현장에서 이러한 개념을 충분히 실행하지 못하고 있다는 점을 시사한다.

둘째, 영・유아교사의 일반적 배경 특성에 따른 지속가능발전교육의 중요도 및 실행도 인식 차이를 분석한 결과, 연령, 경력, 학력, 기관 유형 및 담당 아동의 연령에 따라 유의미한 차이가 발견되었다. 20대와 30대 교사들이 가장

높은 중요도를 인식했으며, 이는 젊은 교사들의 환경 문제에 대한 민감성을 반영한다. 교육/보육 경력에서 중간 단계의 교사들이 높은 중요도를 보였으며, 학력에 따른 차이는 4년제 대학 졸업자들이 더 높은 인식을 나타냈다.

셋째, 중요도와 실행도 간의 차이 분석을 위해 IPA 분석을 실시한 결과, 환경 보존이 포함된 첫 번째 사분면은 중요도와 실행도가 모두 평균을 초과하는 영역으로 나타났다. 이는 교사들이 환경 보존 요인에 대해 강한 실행 의지를 가지며, 이를 교육 현장에서 잘 실천하고 있다는 것을 의미한다. 반면 세 번째 사분면인 경제 성장의 경우, 중요도와 실행도가 모두 낮아 점진 개선 영역으로 분류되어 교사 연수를 통한 개선이 필요함을 강조한다.

결론적으로, 본 연구의 결과는 영·유아교사들이 지속가능발전교육의 중요성을 인식하고 있지만, 실행의 격차가 존재함을 확인하였다. 이를 해결하기 위한 정책적 지원과 구체적인 실행 방안을 마련할 필요성을 시사하며, 궁극적으로 영·유아교육 현장에서 지속가능발전교육의 효과적인 실행을 위해 노력해야 할 방향을 제시한다.

본 연구의 결과를 바탕으로 도출한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 영·유아교사들이 지속가능발전교육에 대해 높게 인식하고 있음을 강조했다. 이는 교육 현장에서 지속가능성이라는 교육적 가치가 중요하게 여겨지고 있다는 점에서 의미가 크다.

둘째, 교사들의 일반적 배경 특성에 따른 중요도와 실행도 인식 차이를 분석함으로써, 교육자 간의 인식 격차를 비판적으로 검토하고 맞춤형 교육 프로그램 개발의 필요성을 제시했다. 다양한 연령대와 경력의 교사들이 지속가능발전교육에 대한 차별적인 인식을 보이고 있는 점은 향후 연구와 정책 개발의 기초 자료로 활용될 수 있다.

셋째, 본 연구의 결과는 교사들이 지속가능발전교육의 이론적 중요성을

인정하면서도 실행에서의 격차가 존재함을 보여준다. 이는 교사 연수 및 전문성 개발에 대한 필요성을 제기하며, 지속가능발전교육을 보다 효과적으로 실행하기 위한 다양한 교육 프로그램과 자원이 마련되어야 함을 강조한 점에서 연구의 의의가 있다.

본 연구의 결론과 시사점을 바탕으로 도출한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 연구대상을 유치원 및 어린이집에 종사하는 영·유아교사 293명을 전국을 대상으로 설정하였기 때문에 영·유아교사의 인식에 대한 결과를 일반화하여 해석하기에는 제한점이 있다. 이에 후속 연구에서는 지역을 보다 구체적으로 설정하여 연구할 것을 제언하고자 한다.

둘째, 본 연구에서는 지속가능발전교육에 대한 영·유아교사의 중요도 및 실행도 인식에 관한 연구로 교사들이 지속가능발전교육에 대한 중요성을 인식하고 있지만 실행도의 격차가 존재한다는 결과가 나타났다. 이를 바탕으로, 후속 연구에서는 영·유아교육 현장에서 지속가능발전교육의 효과적인 실행을 할 수 있는 교육 프로그램 및 연수, 학습공동체를 개발하여 실행 효과를 검증할 수 있는 연구를 다각도로 실시할 필요가 있다.

# 참 고 문 헌


강경남 (2022). '지속가능한 생산과 소비양식의 보장'(SDGs 12번 목표)에 기반한 유아 지속가능발전교육 프로그램 개발. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

고가온 (2023). 지속가능발전목표(SDGs) 실현을 위한 유아교육 연구. 동국대학교 일반대학원 박사학위논문.

공기열 (2006). IPA 기법을 이용한 여가활동 평가. **관광연구, 20**, 285-303.

곽윤희 (2023). 델파이 연구를 통한 유아교사의 사회적 지속가능발전교육 능력 측정 도구 개발. 위덕대학교 교육대학원 석사학위논문.

교육부, 보건복지부 (2019a). **「2019 개정 누리과정 해설서」**. 세종: 교육부, 보건복지부.

권상철, 박경환 (2017). 새천년개발목표에서 지속가능발전목표(SDGs)로의 이행. **한국지역지리학회학회지, 23**, 62-88.

권성연, 신소영, 김지성 (2011). 대학수업의 질 제고를 위한 학습자중심교육의 중요도와 실행도 분석. **학습자중심교과교육연구, 11**, 51-78.

권영락, 이미숙, 김혜숙, 유은정, 김찬국 (2021). 지속가능발전교육을 위한 국가사회적 요구조사. **한국교육과정평가원, 연구보고** RRC 2021-1.

김경철, 김은혜 (2019). 지속가능발전교육에 대한 유치원 교사의 인식. **유아교육연구, 39**, 125-151.

김도경 (2019). 지속가능발전교육 교사학습공동체 사례로 본 지속가능발전교육 실천 및 확산 요인. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김미경 (2014). 만2세 영아의 사회성발달을 위한 지속가능발전교육 프로그램 개발 및 효과. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.

김성경, 이성훈, 이향규, 이재영, 정성헌, 김명신 (2019). 한국사회와 지속가능

발전목표 16: 우리의 지속가능한 평화. 서울: 유네스코한국위원회.

김숙자, 이경혜 (2015). 지속가능발전교육으로의 공존지향적 영유아교육에 대한 보육교직원 인식 연구. **열린유아교육연구, 20**, 435-464.

김연숙 (2021). 지속가능발전목표(SDGs) 기반 지속가능발전교육 프로그램이 세계시민의식에 미치는 영향. 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.

김연정 (2014). 중등교사의 지속가능발전의 실천의지에 대한 조사 연구. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영미, 김성섭, 현재천 (2008). 중요도-실행도 분석(IPA)를 이용한 호텔부서별 근무자가 갖춰야 할 역량 평가. **관광레저연구, 20**, 199-219.

김은정, 유영의 (2016). 지속가능발전교육에 대한 유치원 교사의 개념인식과 실천의지. **순천향 인문과학논총, 35**, 89-114.

김은정, 유영의, 박은혜 (2016). 지속가능발전교육의 실천적 역량 증진 프로그램개발에 대한 유치원 교사의 인식 및 요구 조사. **미래유아교육학회지, 23**, 409-432.

김은혜 (2019). 유아 지속가능발전 인식 검사도구 개발. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.

김은혜, 김경철 (2020). 유아지속가능발전 인식 검사도구 개발 및 타당화연구. **유아교육연구, 40**, 65-95.

김정원, 최소린 (2016). 지속가능발전교육 수업에서 표출된 예비유아교사의 '지속가능발전교육'에 대한 인식 연구. **유아교육학논집, 20**, 59-80.

김지현 (2014). Post-2015 개발의제 동향연구1: 지속가능발전목표(SDGs) 초안분석. **개발과 이슈, 19**, 1-35.

김찬국 (2017). 우리나라 지속가능발전교육 연구 동향과 연구 방향:1994～2017년 "환경교육" 게재 논문을 중심으로. **환경교육, 30**, 353-377.

김현미 (2020). 유아교사의 지속가능발전교육 실천경험과 의미. 공주대학교 대학원 석사학위논문.

김현아 (2008). 대학내 커피전문점 서비스품질에 대한 중요도-수행도 분석. **한국식품영양과학회지, 37**, 1069-1078.

김현주 (2023). 지속가능발전교육과 유아교사역량에 관한 연구. 중원대학교 일반대학원 박사학위논문.

나영란 (2015). 지속가능발전교육의 환경영역에 대한 보육교사의 인식 및 태도. **홀리스틱융합교육연구, 19**, 41-60.

박경민 (2022). 키워드 네트워크 분석을 통한 영아와 유아의 지속가능발전교육 연 구 동향. **인문사회 21, 13**, 807-822.

박연희 (2024). 새로운 도시의제 이행과 지역정부 : 글로벌 지속가능발전 정책과 지역정부의 국제 정책 활동. **국토 : *planning and policy*, 511**, 25-31.

박영실 (2016). 통계개발원 2015년 하반기 연구보고서. 대전: 통계청 통계개발원.

박은혜 (2011). 지속가능한 발전을 위한 유아교육. 2011 OMEP 한국위원회 부모와 교사를 위한 세미나 자료집, pp. 11-27. 서울: 강남대학교 우원관.

박은혜, 신은수, 조형숙 (2012). 세계 유아교육과정 동향에 비추어 본 국가수준 교육과정의 개정 방향 : 영국, 뉴질랜드, 미국의 유아교육과정 비교를 기반으로. **유아교육학논집, 16**, 487-514.

박은혜, 한산섬 (2022). 국내 유아기 지속가능발전교육 연구동향에 대한 키워드 네트워크 분석. **교육과학연구, 53**, 383-402.

박지원 (2024). 2019 개정 누리과정에 기초한 지속가능발전교육 놀이실행 사례 및 교사의 경험과 성찰. 서울여자대학교 일반대학원 박사학위논문.

박창현, 이경화, 이민희(2017). 국가수준의 유아교육과정 성격에 부응하는 누리과정 운영개선방안. 연구보고 2017, 서울: 육아정책연구소.

http://kicce.re.kr/main/board/view.do?menu_idx=22&manage_idx=31&board_id92x=28399에서 2023. 9. 10. 인출.

박태윤, 성정희 (2007). 지속가능발전교육을 위한 교사 지침서. 서울: 유네스코 한국위원회 유엔지속가능발전교육 통영센터(통영RCE).

박현우, 신승효, 소금현 (2012). 지속가능발전 교육에 대한 초등교사와 예비교사의 인식 연구. 부산교육대학교 초등교육연구소.

박혜지 (2019). 유치원 교사들의 지속가능발전교육 학습공동체 참여경험과 의미. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.

백은주, 정미라, 허미화, 지옥정 (2014). 지속가능발전교육의 관점에서 본 어린이집 교사의 물교육 실태, 인식 및 요구. **어린이미디어연구, 13**, 191-221.

보건복지부 (2020). **「제 4차 어린이집 표준보육과정(0~2세) 해설서」**. 세종: 보건복지부.

서울특별시교육청교육연구정보원 (2022). 글로벌 교육동향의 길 <통권2호>. https://www.serii.re.kr/fus/file/down0010f.do?attach_file_id=6128&file_seq=1&alias_name=20220704092931534.

서윤희, 지옥정, 강지애, 정애경, 조부경 (2014). 지속가능발전지향 유아교사환경교육 프로그램 개발. **유아교육연구, 34**, 249-273.

신은수, 박은혜 (2012). 지속가능발전 교육을 위한 유아교육과정의 재방향 설정. **육아지원연구, 7**, 27-50.

서현정, 조부경 (2017). 5세 누리과정 교사용 지도서의 지속가능발전교육 내용 분포 및 연결망 분석. **열린유아교육, 22**, 427-450.

시아딩 (2019). IPA분석에 따른 외식업 서비스스케이프가 고객만족도에 미치는 영향. 호남대학교 대학원 미간행 석사학위논문.

신미숙 (2015). 유아를 위한 지역사회자원 활용 지속가능발전교육 프로그램 개

발 및 적용효과1). 한국유아교육학회.

안정은, 권연희 (2024). 유아교사를 위한 지속가능발전교육 프로그램 참여 교사의 인식 변화 탐색. **한국생태유아교육학회 학술대회자료집, 2024**, 129-130.

양준영 (2011). 골프장 SERVQUAL-IPA를 통한 소비자행동 연구. 동아대학교 대학원 미간행 박사학위논문.

유네스코한국위원회 (2012). 지속가능발전교육 길잡이. 유네스코한국위원회.

유네스코한국위원회 (2014). 한국의 유엔지속가능발전교육 10년. 서울: 유네스코한국위원회.

유네스코한국위원회 (2016a). 교육 2030 인천선언과 실행계획. 서울: 유네스코한국위원회.

유네스코한국위원회 (2019). 지속가능발전목표(SDGs) 달성을 위한 교육-학습 목표. 유네스코한국위원회.

유선영 (2014). 수업사례를 활용한 지속가능발전교육 프로그램 개발과 예비유아교사의 역량 증진에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

유수현 (2013). 지속가능발전교육을 위한 5세 누리과정 교사용 지도서 분석 및 연구 : 환경적 영역을 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

유영의, 김은정, 신은수, 박은혜 (2013). 지속가능발전교육으로 살펴본 0-2세 보육과정, 3-5세 누리과정의 내용 분석. **유아교육학논집, 17**, 171-195.

윤정희 (2017). 유아 지속가능발전교육 활동의 효과. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.

이남정, 양영아, 김현자 (2006). 영유아 보육의 실제. 형설출판사.

이선경, 이재영, 이순철, 이유진, 민경석, 심숙경 (2005). 유엔 지속가능발전교육 10년을 위한 국가 추진 전략 개발 연구. 대통령자문 지속가능발전위

원회.

이선경, 이재영, 이순철, 이유진, 민경석, 심숙경, 김남수, 하경환 (2006). 지속가능발전 및 지속가능발전교육에 대한 대학생과 교사들의 인식. **환경교육, 19**, 1-13.

이선경, 장미정, 김남수, 김찬국, 주형선, 권혜선 (2012). 국내 민간단체(NGO)의 지속가능발전교육 현황과 과제. **한국지리환경교육학회지, 20**, 111-123.

이인선(2014). 지속가능발전교육에 대한 유아교사의 이해, 실행 및 변화. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

이은희(2024). 영유아 지속가능발전교육을 위한 보육교사 교육요구 조사. 고신대학교 교육대학원 석사학위논문.

이은주, 손연아, 방담이 (2017). 지속가능발전교육에 대한 초·중등교사들의 인식. **수산해양교육연구, 29**, 1584-1599.

이진영, 손혁상, 이일청 (2018). 유엔 지속가능발전목표(SDGs) 국제 연구 동향 분석: 17개 목표 연결망 분석을 중심으로. **국제지역연구, 22**, 189-209.

이형래(2005). 호텔연회서비스의 중요도-성취도에 관한 연구. 대구대학교 대학원 미간행 석사학위논문.

이효빈, 권연희, 안정은 (2021). 유아기 지속가능발전교육을 위한 교사역량에 대한 개념도 연구. **한국보육지원학회지, 17**, 57-72.

임걸, 강민석, 신성욱 (2012). SNS 활용 요소 개발 및 IPA 방법에 의한 SNS 교육적 활용 우선순위 규명. **교육공학연구, 2**8, 925-952.

임서원(2024). 놀이중심 지속가능발전교육이 유아의 환경보전지식, 태도, 행동에 미치는 영향. 강릉원주대학교 교육대학원 석사학위논문.

임현묵, 박환보(2018). 지속가능한 사회를 꿈꾸는 교육. 서울: 유네스코한국위원회.

임혜숙 (2015). 자원순환분야 지속가능발전목표(SDGs) 이행 기반 마련을 위한

기초연구. 세종 한국환경정책·평가연구원.

장석경, 최현정 (2015). 지속가능발전교육에 대한 예비유아교사의 인식 연구. **한국교육문제연구, 33**, 235-254.

전현수 (2016). 지속가능발전교육(ESD)에 대한 보육교사의 인식 및 실행. 서울신학대학교 대학원 석사학위논문.

정기섭 (2010). 지속가능발전교육(ESD)에 대한 유아교사의 인식 조사. **발도르프교육 연구, 2**, 65-96.

정기섭 (2010a). 독일에서 지속가능발전교육의 생성 및 전개. **교육의 이론과 실천, 15**, 153-173.

정기섭 (2011). 지속가능발전교육의 관점에서 본 상호문화역량. **교육의 이론과 실천, 16**, 133-149.

정기섭 (2011). 지속가능발전 교육프로그램에 대한 비판적 고찰. **학습자중심교과교육연구, 17**, 749-775.

정미라, 백은주, 허미화, 지옥정 (2013). 지속가능발전교육의 관점에서 본 유치원 교사의 물교육 실태 및 인식. **유아교육연구, 33**, 115-137.

정은주 (2024). 지속가능발전교육에 대한 유아교사의 인식과 학습공동체 운영 과정 및 역량변화. 서울여자대학교 일반대학원 박사학위논문.

조혜연 (2012). 초등학교 지속가능발전교육의 현황에 대한 교사의 인식. 서울敎育大學校 敎育大學院 , 初等敎育學科 初等環境敎育專攻.

최순호, 이봄미, 윤병순, 노지원 (2008). 지속가능한 미래를 위한 교육. 서울: 유네스코한국위원회.

최연철, 김경철, 조부경, 서현정, 최현주 (2018). 지속가능발전지향 유아 창의인성교육을 위한 교사 생애주기별 연수모형 개발. **열린유아교육연구, 23**, 379-407.

최윤지, 유연옥 (2020). 지속가능발전 지향 유아 환경교육 프로그램 개발 연구.

**교육발전, 40**, 149-172.

최은영, 도남희, 김은정, 장혜진, 김민주, 이솔미 (2020). 영·유아기 지속가능발전교육 실천 방안 연구. **육아정책연구소**.

최재우, 이은우, 김동엽 (2010). 공업계열 전문 교과 교사의 지속가능발전교육에 대한 인식과 실태에 관한 연구. **한국산업융합학회 논문집, 13**, 183-189.

최지원 (2021). 유치원 교사의 배경변인과 지속가능발전교육 인식 및 민주시민 역량 간의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

최하림 (2018). 지속가능발전교육에 대한 유치원 교사의 이야기 탐색. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

최현정, 장석경 (2014). 3-5세 누리과정 지도서에 나타난 지속가능발전교육 관련 내용 분석. **유아교육학논집, 18**, 251-270.

홍정선 (2008). 뇌발달 연구모임을 통한 영아반 교사의 전문성 성장 과정. 한국교원대학교 박사학위논문.

홍희주, 구혜현 (2018). 지속가능발전교육으로의 공존지향적 유아교육에 대한 예비유아교사의 인식. **예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8**, 169-182.

Armstrong, C. M. (2011). Implementing education for sustainable development: The potential use of time-honored pedagogical practice from the progressive era of education. *Journal of Sustainability Education, 2*, 1-25.

Ärlemalm-Hagsér & Sandberg (2011). Sustainable development in early childhood education: in‐service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research, 17*, 187-200.

Britto, P. (2015, October 22). Why early childhood development is the foundation for sustainable development. UNICEF Blog. Retrived from http://blogs.unicef.org/

Borg, F., Winberg, T., & Vinterek, M. (2019). Preschool children's knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Child Development and Care, 189,* 376-391.

Caplan, F., & Caplan, T. (1982). *The Second Twelve Months of Life.* New York : Perigee Books.

Davis, J. (2010). What is early childhood education for sustainability and why does it- 189 matter? In J.

Davis, J. M.(Eds.) (2014). **영유아와 환경: 유아기 지속가능성을 위한 교육** [Young children and the environment: early education for sustainability]. (박은혜, 신은수, 유영의, 이성희 공역.) 서울: 학지사.

Delors, J., I., Amagi, I.,carreiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Sarane, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within. report to Unesco of the international commission on education for the twenty-first century.* Paris: UNESCO.

Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. (2013). Pedagogical play types: What do they suggest for learning about sustainability in early childhood education?. *International Journal of Early Childhood, 45*, 327-346.

Elliott, S (2010), Essential, not optional: Education for sustainability in early children centres, *Exchanges, 2,* 34-37.

Hammitt, W., Bixler, R. D., & Noe, F. P. (1996). Going beyond importance-performance analysis to analyze the observance-influence of park impacts. *Journal of Park and Recreaton Administration, 14*, 45-62.

Heater, D. (1999). What is Citizenship? Cambridge: Polity Press.

Hehenberger-Risse, D. (2013). Nachhaltigkeitsanalyse. Entwicklung

Nachhaltigekeitsindikatoren zur umwelttechnischen Analyse verschiedenen und Bewertung von Nahwarmeversorgungsnetzen auf Basis regenerativer Energien im Vergleich zu fossilen Energietragern. Dissertation. Leuphana Universitat Luneburg. http://opus.uni lueneburg.de/opus/volltexte/2013/14275/pdf/Dissertation _Hehenberger_Risse.pdf.

Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research, 21*, 975-990.

Hofman, M. (2015). What is an Education for Sustainable Development Supposed to Achieve—A Question of What, How and Why. *Journal of Education for Sustainable Development, 9*, 213-228.

Inoue, M., O'Gorman, L., Davis, J., & Ji, O. (2017). An international comparison of early childhood educators' understandings and practices in education for sustainability in Japan, Australia, and Korea. *An International comparison of early childhood educators. International Journal of Early Childhood, 49(-)*, 353-373.

Jacobs, M. (1999). *Sustainable Development as a Contested Concept. In Andrew Dobson- 191 (ed.)*. Fairness and Futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice (pp.25-27). Oxford: Oxford University Press.

Martilla, J., & James, J. (1977). Importance-Performance Analysis. *Journal Of Marketin, 41*, 77-79.

Michelsen, G., & Adomssent, M. (2007). Education for sustainable 69 development strategies in German Universities. In A. Wals (Ed.), From cosmetic reform to meaningful integration: Implementing education for sustainable

development in higher education institutes-the state of affairs in six European countries (pp. 20-23). Amsterdam, Netherlands: DHO.

M. Davis (Ed.), Young children and the environment: Early education for sustainability (pp. 21-42). NY: Cambridge University Press.

Pramling-Samuelsson, I., & Kaga, Y. (2008). Introduction. In I. Pramling-Samuelsson, & Y. Kaga (Eds.), The contribution of early childhood education to a sustainable society (pp. 9-17). Paris, France: UNESCO.

Redman, E. (2013). Advancing educational pedagogy for sustainability: Developing and implementing programs to transform behaviors. *International Journal of Environmental & Science Education, 8*, 1-34.

Pramling-Samuelsson, I., & Kaga, Y. (2008). Introduction. In I. Pramling-Samuelsson, & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 9-17). Paris, France: UNESCO.

Sachs, J. (2015). 지속가능한 발전의 시대[*The age of sustainable development*] (홍성완 역). 서울: 21세기북스. (2015년 원저 발간).

Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (2008). Introduction. In I. P. Samuelsson, & Kaga (Eds.), The contribution of early childhood education to a sustainable society (pp.9-17). Paris: UNESCO.

Samuelsson, I. P. (2010). The foundations of ESD in early childhood education. *Tomorrow Today*, 183-185. Published by Tudor Rose on behalf of UNESCO.

Sandberg, A. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2011). The swedish national curriculum: play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Child, 36,* 44-50.

Siraj-Blatchford, J. (2009). Editorial: Education for sustainable development. in early childhood. *International Journal of Early Childhood, 41*, 9-22.

Siraj-Blatchford, John & Smith, Kimberly & Samuelsson, Ingrid. (2010). Education for Sustainable Development in the Early Years.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. and Pramling Samuelsson, I. (2012). **유아를 위한 지속가능발전교육**[*Education for Sustainable Development in the Early Years*](박은혜, 신은수 역). 서울: 이화여자대학교 출판부 (원전은 2010년에 출판).

Tani, S. (2006). Multilpe meanings but limited visions: The concept of the environment in environmental education. Sustainable development through education. Paper presented at the International Conference on Environmental Education in Helsinki, Finland, 13th-15th June 2005. Proceedings of the Research Seminar. pp. 3-13.

UNECE (2008). Discussion Paper on Competence in Education for Sustainable Development in the Education Sector. Geneva, Swiss: UNECE.

UNECE, United Nations Economic Commission for Europe (2011). Learningfor the future: Competences in education for sustainable development.

UNESCO (2004). United Nations Decade of education for sustainable development (2005−2014). *International implementation scheme*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2005). *UNESCO And sustainable development*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2005). United nations decade of education for sustainable development 2005-1-2014: *Draft International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). *The UN decade of education for sustainable development(ESD 2005-2014)*: The first two years. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2008). *The Contribution of early childhood education to a sustainable*

*society*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2012). United Nations Decade of education for sustainable development (2005-2014). Shaping the education of tomorrow: 2012 Full-length Report. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2014). UNESCO Global Action Programme on Education for Sustainable Develoment. UNESCO.

UNESCO (2014). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. UNESCO.

UNESCO (2015). Education for sustainable development. http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development에서 2024. 3.19. 인출.

UNESCO (2017). Learning for Sustainable Development Goals. UNESCO.

UNESCO (2018). Issues and trends in Education for Sustainable Development. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2018). Paving the Road to Education: A Target-by-Target Analysis of SDG4 for Asia and the Pacific. UNESCO Bangkok.

UNESCO (2018a). ESD for Sustainable Development Goals. A post-GAP position paper (Draft 11 April, 2018). UNESCO. Unpulished.

UNESCO (2018b). A post-Gap position paper on the future of Education for Sustainable Development (ESD): Draft of for consultation (as of 15 June, 2018). UNESCO. unpublished.

UNESCO (2018c). A UNESCO position paper on the future of Education for Sustainable Development (ESD) draft (revised draft after Technical consultation Meeting on the Future of ESD, 9-10 July 2018, Bangkok, Thailand). UNESCO. Unpublshed.

UNESCO (2018). Paving the Road to Education: A Target-by-Target Analysis of SDG4 for Asia and the Pacific. UNESCO Bangkok.

Wals, A. (2009), United Nations decade of education for sustainable development DESD, 2005-2014): Review of contexts and structures for education for sustainable development, UNESCO.

Wals, A. E. J. (2009). Review of contexts and structures for education for sustainable development 2009. Paris: UNESCO.

Wals, A. E. J (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning. *Stepping stones for developing sustainability competence. International Journal of Sustainability in Higher Education, 11*, 380-390.

WCED (1987). Our common future-Brundtland Report. 유엔환경계획 웹사이트 http://www.unep.org에서 2024. 3. 19. 인출.

WCED (1987). *Our common future*. London, UK: Oxford University press.

Windsor, S., Moraiti, K., & Garvis, S. (2022). Raising children's sustainability consciousness. In A. Hellman, & S. Garvis (Eds.), Local childhood in global times (pp. 48-66). Bristol, UK: Intellect Ltd.

Woodhead, M. (2016). Early Childhood Development in the SDGs. (Young Lives Policy Brief 28), Oxford Department of International Development (ODID).

Xianpeng, T. (2016). Education 2030 Framework for Action :A policy value choice to advance everyone's equal development. Shanghai Education, 5.

# ABSTRACT

## Early Childhood Teachers' Perceptions of Education for Sustainable Development

Ji-Hye, Park
Department of Early Childhood Education
Graduate School of
Sungshin University

This study aims to investigate perceptions of early childhood teachers' the importance and implementation of sustainable development education and to analyze the differences between them.

The research questions for this study were as follows:

1. How does the perception of the importance and implementation of sustainable development education among early childhood teachers differ according to background variables?

1-1. What is the gap between early childhood teachers' perceptions of the importance and implementation of sustainable development education?

2. What are the differences in the perception of the importance and implementation of sustainable development education among early childhood teachers?

This study was conducted through an online survey of early childhood

teachers working in day care centers and kindergartens across the country, and a total of 293 responses were received. The research instrument was modified and supplemented from the "Core Areas of Sustainable Development Education in Korea" by Choi. et al. (2020).

The collected data were analyzed using SPSS 26.0 program based on the analysis method of Seo & Byeon (2021), and frequencies and percentages were calculated to identify the general background characteristics of the research participants. An Importance-Performance Analysis (IPA) was conducted to examine the actual implementation of sustainable development education. To measure the reliability of the research instrument, Cronbach's α coefficient was calculated, and the mean and standard deviation of the importance and implementation of sustainable development education were calculated. A one-way analysis of variance (ANOVA) was completed to examine the differences in importance and implementation according to general background characteristics, and a paired sample t-test was conducted to check the differences between the importance and implementation of each item of sustainable development education as well.

The results of this study are as follows:

First, the descriptive statistical analysis of the main variables showed that early childhood teachers perceive the importance of sustainable development education at a high level.

Second, the results of the study showed that there were significant differences in the perceived importance and implementation of sustainable development education according to the general background characteristics of early childhood teachers: age, experience, education, type of institution, and age of children

served. In terms of teacher age, teachers in their 20s and 30s perceived the highest importance, teachers in the middle of their education/career perceived the highest importance, and in terms of educational level, four-year college graduates perceived higher importance than two- to three-year college graduates.

Third, when checking the importance and implementation of sustainable development education for early childhood teachers, significant positive correlations were found between each variable. First, early childhood teachers' perceptions of sustainable development education were significant for social integration, environmental conservation, and economic growth. Second, the level of implementation of early childhood teachers' perceptions of sustainable development education was also in the order of environmental conservation, social integration, and economic growth. Third, an IPA was conducted to analyze the difference between the importance and implementation of early childhood teachers' perceptions of sustainable development education, and the results showed that environmental conservation was in the status quo category, economic growth was in the gradual improvement, and social integration was in the overachievement. Furthermore, the difference test of importance and implementation showed that implementation was relatively low about economic growth. This suggests that although teachers are aware of the need for economic growth, they are not sufficiently implementing these concepts in the classroom.

Fourth, IPA was conducted to analyze the difference between importance and implementation of early childhood teachers' perceptions of sustainable development education. The results showed that social integration and environmental conservation were in the status quo category. The areas of improvement included economic growth. No subfactors were found in the areas of focus and

overachievement. This suggests that efforts to improve economic growth should be considered a priority to improve early childhood teachers' perceptions of sustainable development education.

These implications suggest that early childhood teachers recognize the importance of sustainable development education; however, there is a gap in implementation. They provide basic data for the development of action plans to improve sustainable development education in early childhood education.

...

## <부록 1> 연구 참여 설문지

**‘지속가능발전교육에 대한 영·유아교사 인식’** 연구를 위한 설문지

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 귀중한 시간을 할애하여 설문조사에 참여해 주셔서 깊은 감사를 드립니다.

본 조사는 **영·유아의 지속가능발전교육을 위한 교육의 기초를 마련하기 위해 영·유아교사가 생각하는 지속가능발전교육의 중요도와 실행도를 알아보고자 현재 어린이집, 유치원에서 재직 중인 교사를 대상으로 실시하는 설문 조사**입니다.

귀하께서 응답하신 내용은 제 33조, 34조에 의거 비밀보장을 위하여 익명으로 처리되며 연구 목적으로만 사용될 예정입니다. 모든 설문에는 정답이 없으니 평소 생각하시는 그대로 답해주시길 바랍니다. 바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 답변해주신 선생님들께 진심으로 감사드립니다.

다시 한 번 귀하의 성실한 응답에 깊은 감사를 드리며, 귀하의 앞날에 무궁한 발전을 기원합니다.

2024년 7월

지도교수 전 홍 주
연구자: 성신여자대학교 교육대학원 유아교육전공 석사과정 박 지 혜
연구자 e-Mail: greenv7@hanmail.net

## Ⅰ. 응답자 배경 (5문항)

※ 설문을 읽고 본인에게 해당되는 내용에 표시해 주시기 바랍니다.

1. 선생님의 연령대는 어떻게 되십니까?

① 20대 ② 30대

③ 40대 ④ 50대 이상

2. 선생님의 교육/보육 경력은 어떻게 되십니까?

① 5년 미만 ② 6～10년

③ 11～15년 ④ 16년 이상

3. 선생님의 학력은 어떻게 되십니까?

① 2, 3년제 전문대학 졸업 ② 4년제 대학 졸업

③ 대학원 재학 이상 ④ 기타

4. 선생님이 현재 근무하시는 유치원/어린이집 유형은 어떻게 되십니까?

① 국공립유치원 ② 사립유치원 ③ 국공립어린이집

④ 직장어린이집 ⑤ 민간어린이집 ⑥ 가정어린이집

⑦ 기타

5. 선생님(담임교사만 해당)이 현재 담당하고 있는 학급 연령은 어떠합니까?

① 만 0세 ② 만 1세 ③ 만 2세

④ 만 3세 ⑤ 만 4세 ⑥ 만 5세

⑦ 혼합연령

■ 영·유아의 **지속가능발전교육(ESD)** 내용과 관련하여 중요도 인식과 실행도 인식의 정도를 묻는 문항입니다. 해당되는 곳에 **'○'** 표시하여 주시기 바랍니다.

※ 다음 문항부터는 영·유아 지속가능발전교육에 대한 선생님의 의견을 묻는 설문입니다. 선생님께서 각 문항에 대하여 **중요하다고 느끼는 정도(중요도)**와 **실제 교육 현장에서 실행하고 있다고 느끼는 정도(실행도)**를 '○'표시하여 주시기 바랍니다(예시).

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 | | 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | ⑤ | 1. 교육프로그램을 계획한다. | 1 | 2 | 3 | ④ | 5 |

응답하는 방식은 다음과 같습니다.

① **중요도**는 각 문항에 기술된 내용이 영·유아 지속가능발전교육에서 중요하다고 생각되는 정도를 의미합니다.

② **실행도**는 각 문항에 기술된 내용에 대해 현재 본인이 실천하고 있는 정도를 의미합니다.

각각의 점수가 의미하는 바는 다음과 같습니다.

| 중요도 | | | | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 | 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 |

○ **지속가능발전교육(ESD)**란 현 인류가 주어진 지구환경에서 지속적인 성장과 존재를 가능하게 하기 위하여 미래세대에게 지구환경의 중요성과 그 보존의 중요성뿐 아니라 그 이용 등과 관련된 사고 방식과 행동 등을 변화시키고자 하는 교육을 의미합니다.

**'지속가능(sustainable)'**이란 말은 어떤 상태가 오래 계속될 수 있음을 의미하며, **'지속가능발전(sustainable development)'**은 '미래세대가 그들의 필요를 충족시킬 능력을 저해하지 않으면서 현세대의 필요를 충족시키는 것'이라고 흔히 정의합니다. 또한 경제의 성장, 사회의 안정과 통합, 환경의 보전이 조화를 이루며 지속가능성을 지향하는 발전을 의미하며, 지속가능발전을 이루기 위해서는 경제 성장, 환경보전, 사회 통합을 균형 있게 고려해야 합니다.

Ⅱ. 다음은 <u>지속가능발전교육의 세 가지 영역(사회 통합, 환경 보존, 경제 성장) 및 내용</u>입니다.

· **중요도**는 각 문항에 기술된 내용이 영·유아 지속가능발전교육에서 중요하다고 생각되는 정도를 의미합니다.
· **실행도**는 각 문항에 기술된 내용에 대해 현재 본인이 실천하고 있는 정도를 의미합니다.

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우높음 | 사회 통합 | | 매우낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **1. 인권** | **영·유아는 지속가능발전교육활동을 통해 관용, 권리, 배려, 자기존중, 정체성, 타인존중 능력을 기른다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우높음 | 사회 통합 | | 매우낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **2. 평화** | **영 · 유아는 지속가능발전교육활동을 통해 갈등해결, 세계평화, 예의/예절, 협동, 통일을 이해한다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **3. 안전** | **영 · 유아는 지속가능발전교육활동을 통해 환경안전의 실천능력을 기른다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **4. 문화 다양성** | **영 · 유아는 지속가능발전교육활동을 통해 다양성 인정을 이해한다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **5. 사회 정의** | **영 · 유아는 지속가능발전교육활동을 통해 공익, 도움, 준법의식, 책임을 이해한다.·** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **6. 건강과 식품** | **영 · 유아는 지속가능발전교육활동을 통해 신체건강, 질병예방, 식거리와 관련한 비만, 약물 등을 이해한다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **7. 시민 참여** | **영 · 유아는 지속가능발전교육활동을 통해 공동체 인식, 문제해결능력, 사회 참여, 양심의 능력을 기른다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 | 사회 통합 | | 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **8. 양성 평등** | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 사회구성원의 상호존중과 역량에 적합한 역할 수행의 능력을 기른다.<br>* 양성평등 : 양성평등이란 성별에 따른 차별, 편견, 비하 및 폭력 없이 인권을 동등하게 보장받고 모든 영역에 동등하게 참여하고 대우받는 것 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **9. 소양** | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 매체, ICT 활용에 관심을 갖는다.<br>*ICT: 정보통신기술을 의비하며 스마트폰, 모바일 디바이스, 원격제어 등 IT기술에 커뮤니케이션이 강조된 것. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **10. 세계 국제적 책임** | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 상호의존, 세계문제 인식, 세계문제 참여에 관심을 갖는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 | 환경 보존 | | 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **11.** 천연 자원 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 공기, 물, 자연세계, 자원 고갈, 자원보존, 자원순환, 자원절약, 자원의 필요성을 느낀다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **12.** 에너지 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 신재생 에너지, 에너지 절약의 필요성을 느낀다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **13.** 기후 변화 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 기후변화 감소노력, 이상기후, 해수면상승, 지구온난화에 관심을 갖는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **14.** 생물종 다양성 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 다양성 보전, 멸종위기, 생명존중, 생물의 가치, 생태계 서식처 보호의 필요성을 느낀다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **15.** 환경 문제 | 영·유아는 지속가능발전교육활동을 통해 대기오염, 수질오염, 쓰레기, 오염의 영향, 자연훼손, 토양오염 등 환경 보존의 필요성을 느낀다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 | 환경 보존 | | 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **16. 지속가능한 식량 생산** | **영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 친환경 농법, 음식물 쓰레기에 관심을 갖는다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **17. 지속가능한 지역사회** | **영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 우리 동네 생활에 관심을 갖는다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **18. 재해 예방 및 감소** | **영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 재해 등의 대처 방법의 태도를 기른다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **19. 교통** | **영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 교통안전, 대중교통, 친환경 교통에 관심을 갖는다.** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 중요도 | | | | | 주요 항목 | | 실행도 | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 | 경제 성장 | | 매우 낮음 | 낮음 | 보통 | 높음 | 매우 높음 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **20.** 지속가능한 생산과 소비 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 공정무역, 소비감소, 재사용, 재활용 친환경 생산, 친환경 소비에 관심을 갖는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **21.** 시장 경제 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 가격, 교환, 선택, 시장, 욕구, 절약 필요, 화폐에 관심을 갖는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **22.** 빈부 격차 완화 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 빈부격차의 완화방안, 사회적 형평성과 각자의 책임의식의 태도를 기른다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | **23.** 기업의 지속가능성 | 영・유아는 지속가능발전교육활동을 통해 건전한 기업윤리, 기업의 책임과 의무 등에 관심을 갖는다. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

◎ 바쁘신 와중에도 설문에 참여해주셔서 감사합니다.