

중학생의 세계시민 실천 관련 요인 간의 구조적 관계 분석

임진영* · 박환보**

요약

본 연구의 목적은 청소년의 세계시민 실천에 영향을 미치는 요인 간의 구조적 관계를 분석하는 데 있다. 이를 위해 D광역시 소재 중학교 학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 응답한 학생 890명을 대상으로 학생들의 세계시민 실천 요인 간의 구조적 관계를 살펴 보았다. 특히, 청소년의 세계시민성에 영향을 미치고 있는 요인으로 주목받는 개인 경험의 매개효과를 확인하고자 하였다. 연구방법으로, 구조방정식모델 분석을 실시하였으며 분석결과는 다음과 같다. 첫째, 청소년의 세계시민으로서의 정의적 영역은 실천적 영역에 유의미한 영향을 나타냈다. 그러나 인지적 영역은 실천적 영역으로의 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 또한, 인지적 영역은 개인 경험을 매개로 한 유의미한 간접효과, 즉 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 분석 결과를 토대로 청소년의 세계시민 실천을 높일수 있는 방안을 모색하였다.

주제어 : 청소년, 세계시민, 구조적 관계, 세계시민교육, 실천

* 충남대학교 교육학과 박사수료, 대전삼천중학교 교사(주저자),
iloveteens@naver.com

** 충남대학교 교육학과 부교수(교신저자), hwanbo@gmail.com

I. 서 론

세계시민교육은 다음 세대를 이끌어 나갈 아동과 청소년이 지녀야 할 필수 역량으로 강조되어 왔으며(배영주, 2013; 신인순, 김옥순, 2012; 이궁연, 2016), 학생들에게 ‘세계’라는 하나의 공동체 내에서 세계시민으로서 갖추어야 할 역량을 길러주는 것은 중요하다(김다원, 2010; 임성택, 주동범, 2000). 물론 비록 합의할 수 없는 개념으로 다양한 맥락적 상황이 고려되어야 하지만, 세계시민교육은 교육이란 이름으로 이루어지는 실천을 아우르고 국제사회의 발전을 포괄적으로 토대할 수 있는 중요한 기능을 수행할 것으로 기대되고 있다(유성상, 2016). 미래교육의 키워드인 개방과 포용성의 시대에 세계시민교육은 예측할 수 없이 변화하는 세계 속에 필수적인 교육의 가치 방향이 될 것임에는 큰 이견이 없는 거 같다. 따라서 세계시민교육은 사람들의 인식을 중장기적으로 변화하도록 하는 전 생애적 교육이 되어야 한다고 보고 있다(김진희, 2022).

세계시민교육은 인지적 차원의 지식과 기술 습득을 넘어, 가치관과 태도, 그리고 행동과 실천을 강조한다(UNESCO, 2015; Schulz et al., 2016). 이에 유네스코에서도 청소년의 세계시민성을 구성하는 영역으로 인지적 영역, 사회정의적 영역, 행동적 영역으로 구분하고 각 영역의 교육을 제안한다(유네스코아시아태평양교육원, 2015). 또한 최근에는 이 중에서도 세계시민으로서의 가치와 태도를 함양하고 사회변화의 주체로 참여하기 위한 행동과 실천을 더욱 강조하고 있으며, 교육에서도 세계시민으로서의 실천과 참여 증진 방안 마련의 필요성도 높아졌다(이혜원 외, 2017; 황세영 외, 2017).

세계시민성을 구성하는 세 가지 영역은 서로 밀접한 관련을 맺고 있지만, 각 영역의 발달이 자연스럽게 타 영역의 발달로 이어지는가에 대해서는 보다 면밀한 검토가 필요하다. 한국 청소년의 세계시민성을 분석한 선행연구들은 청소년들의 세계시민성이 인지적, 정의적 측면에서는 높지만 행동 및 실천은 낮은 수준에 있다고 보고한다(김태준 외, 2018; 박경희, 박환보, 김남순, 2018). 이러한 결과는 인지적 측면의 세계시민성 함양만으로 청소년의 시민참여나 실천을 담보할 수 없음을 시사한다. 따라서 세계시민성 함양을 위한 인지적, 정의적 측면의 교육도 중요하지만, 청소년의 세계시민 활동의 참여 욕구를 직접 충족시킬 수 있는 다양한 활동을 활성화할 필요가 있다고 지적한다(황세영 외, 2017).

또 다른 연구들은 청소년의 시민참여를 포함한 세계시민성이 개인의 가치관이나 사회 인식과 같은 개인특성뿐만 아니라, 가정과 학교에서의 경험, 타인과의 교류, 대중매체의 영향 등 다양한 요인들의 영향을 받는다고 보고한다(박경희, 박환보, 김남순, 2018; Schulz et al., 2018). 청소년의 세계시민성에 영향을 주는 관련 요인은 개인특성으로는 성별, 학교급, 학업성취도, 가정배경 등이(김현주, 2015; 김태준 외, 2016; 박경희, 박환보, 김남순, 2018; 박환보, 2017; 황세영 외, 2017), 개인 경험으로는 가정에서의 부모와의 의사소통 정도(김현주, 2015; 박경희, 박환보, 김남순, 2018), 대중매체의 활용 정도(박경희, 박환보, 정성경, 2018; 이정우 외, 2015), 학교내 교육경험 및 학교 외 교육경험, 해외경험 등이 있다(김태준 외, 2018; 박경희, 박환보, 김남순, 2018; 박환보, 2017; 황세영 외, 2017; 이쌍철, 허은정, 이호준, 2020). 그러나 다양한 사회적 환경적 변화에 따라 개인특성 및 경험,

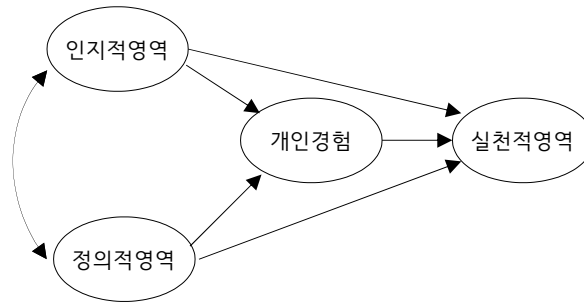
역량 등 영향력을 주는 요인들 또한 변화하고 있는 추세이며 최근에는 외부환경의 변화로 경험의 영향력이 더 커지고 있다(박환보 외, 2020).

이처럼 세계시민성의 개념을 인지적, 정의적, 실천적 영역으로 구분할 수는 있지만, 이러한 영역들이 어떠한 구조적 관계를 맺고 있는지에 대해서는 명확하지 않다. 특히 청소년의 참여에 영향을 줄 수 있는 요인에 대한 연구가 다각도로 이루어져야 하며 잠재적 영향 요인 및 요인들간의 구조적 관계를 고려한 접근이 필요하다고 지적한다(김태준 외, 2018).

이러한 문제의식에 기초하여 본 연구에서는 청소년 세계시민성의 실천적 영역을 중심으로 인지적, 정의적 영역과의 구조적 관계를 분석하였다. 특히 청소년의 세계시민성에 영향을 미치고 있는 요인으로 주목받고 있는 개인 경험 요인의 매개 효과에 주목하였다. 이를 통해 청소년의 세계시민성을 보다 체계적으로 이해하고, 향후 실천적 영역의 변화를 위한 시사점을 도출하였다. 본 연구의 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 중학생의 세계시민성의 인지적 수준, 정의적 수준, 개인 경험은 실천적 수준과 어떠한 구조적인 관계를 가지는가?

연구문제 2. 중학생의 세계시민성의 인지적 수준, 정의적 수준이 실천적 수준에 미치는 영향에서 개인 경험의 매개 효과는 어떠한가?



[그림 1] 연구모델

II. 이론적 배경

1. 청소년 대상 세계시민교육에 대한 논의

청소년의 세계시민교육에 대한 논의는 이전부터 있었지만 글로벌 의제로서 2015년 UN의 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals: SDGs)의 17개 목표 중 네 번째 목표로 세계시민교육이 포함됨에 따라 본격적으로 확대되었다. 이와 맞물려 국내에서도 세계시민교육은 1995년 교육개혁위원회에서 논의했던 7차 교육과정부터 현재 2022 개정 교육과정 논의단계까지 앞으로 다가올 세대의 교육적 패러다임으로 인식되고 있다. 최근의 교육과정을 보면, 2015 개정교육과정 총론에서는 교육과정이 추구하는 인간상 중 하나로 ‘공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람’을 제시하고 있으며(교육부, 2015), 고시될 예정에 있는 2022 개정 교육과정에서는 더 나은 미래, 모두를 위한 교

육을 가치로 삼아 변동성, 불확실성, 복잡성이 특징인 미래사회에 대응할 수 있도록 기본 역량과 변화대응력 등을 키워주는 교육 체제 구현의 필요성을 개정 근거로 제시하고 있다(교육부, 2021). 이에 따라 세계시민교육의 공교육 안착을 위해 교육부 및 관련 기관은 국내 세계시민교육 전문가 육성을 목표로 선도교사를 양성함에 따라(교육부, 2016), 시도교육청 단위에서 정책 사업 및 세계시민교육연구회 등을 운영하는 등 각 교육청에 확대하는 노력이 있어 왔다.

한편 청소년의 세계시민성을 구성하는 요소들에 대한 논의(Moraris & Ogden, 2011; Oxfam, 2015)는 청소년의 세계시민성을 구성하는 학습영역으로 인지적 영역, 사회정의적 영역, 행동적 영역으로 크게 구분하고 이에 따른 학습 목표 및 성과를 정리한 바 있다(유네스코아시아태평양교육원, 2015). 이를 바탕으로 한국행동과학연구소(KIRBS)는 세계시민성을 인지적 영역, 정의적 영역, 실천적 영역의 3개 요인으로 척도화하였다(이종승, 이금호, 채현정, 2018).

이와 관련하여 국제적인 조사인 국제교육성취도 평가학회(IEA)에서는 민주시민의식 측정 연구인 ICCS(International Civic and Citizenship Study)에서도 참여국 14세 청소년을 대상으로 학생들의 글로벌 이슈에 대한 인식, 세계시민교육과 지속가능한 발전과 관련된 지식, 이해, 태도, 행동에 대해 조사하였으며(Schulz et al., 2016) 국내에서 이루어진 후속 연구를 통해 청소년의 세계시민성은 인지적, 정의적 측면에서는 높은 수준이지만, 실천적 측면에 있어서는 그렇지 못함이 확인되었다(김태준 외, 2016).

국내에서 이루어진 조사는 2017년 한국청소년정책연구원에서 한국의 청소년들이 함양하고 있는 세계시민의식의 수준을 실증적으로 분

석한 연구가 거의 유일하다고 볼 수 있다. 이 연구에서는 청소년의 세계시민성을 지식과 이해, 가치와 태도, 기능, 행동과 실천, 세계시민정체성 총 5개 영역으로 구분하여 살펴보았다. 연구결과, 청소년들의 참여 의지가 전반적으로 높지 않음을 보여준다. 따라서 청소년의 세계시민 활동의 참여 욕구를 충족시킬 수 있는 다양한 활동을 활성화 할 필요가 있다고 강조하였다(황세영 외 2017).

비슷하게 실제 확인된 시민 의식 수준과 참여 행동의 괴리를 교육적인 해결과제로 제시한 바도 있으며(김태준 외, 2018), 학생의 시민 참여가 증가하였는데 시민 지식은 감소하는 결과가 나왔는데 이에 대해 세계시민교육을 할 때 지식 위주의 강연과 훈화를 지양해야 할 필요성이 제기되기도 하였다(이쌍철, 허은정, 이호준, 2020).

이러한 연구로 볼 때 세계시민교육이 인지적 영역 뿐만 아니라 정의적, 실천적 영역으로 정리되고 있으며, 최근에는 실천적 영역을 보다 강조하고 이를 높이기 위한 방안이 강조되고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 청소년의 실천에 영향을 줄 수 있는 요인에 대한 연구가 다각도로 이루어져야 하며 잠재적 영향요인 및 요인들 간의 구조적 관계를 고려한 접근의 필요성이 제기되고 있다(김태준 외, 2018).

한편 기존의 청소년을 대상으로 한 연구는 청소년의 세계시민성을 높이기 위한 교사의 실천 경험이나 사례 중심으로 수행되었으며 이들 연구들을 통해 국내 세계시민교육의 양상을 유추할 수 있다.

교사들은 학교 내 세계시민교육에 대한 고민들을 학교 밖 자원 및 네트워크로 교사 공동체를 구성하거나 지역사회 기관, NGO 등과 연계하여 세계시민교육을 실천하는 경우가 많았으며, 학생들은 학교교육에서 제한된 여건에서 세계시민교육을 경험하고 있다(이성희,

2016; 박순용, 강보라, 2017; 박근아, 오순영, 황재운, 2018; Veugelers, 2011). 그리고 청소년을 대상으로 한 세계시민교육은 학교 교육과정 내 수업 및 동아리, 창의적 체험활동, 자유학기제과 연계하여 프로그램 운영 및 사례를 중심으로 연구되어 왔다(김다원, 2010; 김종훈, 2018; 김현경, 2018; 오현주, 2017; 이승훈, 2015; 이지현, 이숙향, 2018). 학교 내에서 뿐만 아니라 학교가 지역사회와 연계한 경우들은 세계시민교육 프로그램을 구안하거나 구안된 프로그램을 실시하고 학생들이 참여한 후 효과를 분석하거나(박경희, 박환보, 김남순, 2018; 박남수, 정수권, 서경석, 2007; 박환보, 2017, 이인영 외, 2019), 청소년이 학교 밖 국제교류 프로그램에 참여한 후 효과를 살펴보았는데(김옥순, 2011; 조남익, 김고은, 2014) 이러한 연구에서는 프로그램을 경험한 후 학생들의 세계시민성이 유의미하게 향상되었음을 보여준다.

아울러 국내 세계시민교육의 실태를 살펴본 기관 차원의 연구에서는 글로벌 역량을 세계시민 역량을 아우르는 개념으로 정의하고 6개 국가의 글로벌 역량 교육 실태를 학교현장을 중심으로 하여 실제 구현과정을 다각도로 살펴보았다는 데 의의가 있다(이혜원 외, 2017). 아울러 세계시민교육 국내 이행현황을 살펴본 연구(유네스코아시아태평양국제이해교육원, 2018)에서는 앞에서 제시한 연구들과 유사하게 국내 중학교에서는 제한적이라도 학교교육과정 및 교육계획서 상에 세계시민교육이 반영되어 있었지만 실행은 일부 관련 교과 교육과정을 중심으로 편중되어 있음을 보여주었다. 그리고 국가 수준 교육과정 문서에 인지적 영역에 비해 정의적 영역과 실천적 영역 측면에서는 성취기준 및 역량이 충분히 제시되지 못한 점도 지적하였다.

종합하면 청소년의 세계시민교육에 대한 논의는 국제적 흐름, 국내 정책적 노력 및 관련 기관의 지원, 현장에서의 교사들의 실천과 맞물려 다각도로 이루어져 왔음을 확인할 수 있다. 청소년의 세계시민성을 구성하는 영역으로는 인지적 영역(지식), 정의적 영역(태도, 가치), 실천적 영역(행동, 기능)으로 크게 구분하여 정리되고 있으며, 청소년의 세계시민 실천은 강조되고 있음에도 불구하고 인지적, 정의적 수준에 미치지 못하고 있다. 국내 세계시민교육의 실태를 살펴본 연구들을 통해 청소년 대상 세계시민교육이 제한된 여건에서 이루어지고 있음을 확인할 수 있으며 이와 관련하여 청소년의 세계시민 실천 수준을 높이기 위한 방안이 일부 논의되어 왔다. 하지만 다양한 활동을 제안하거나 참여 욕구를 높여야 한다는 등의 제언이 대부분이며 청소년에게 세계시민적 지식을 가르치면 실천이 가능해지는지, 가치나 태도를 함양하면 실천 수준이 높아지는지에 대한 세부적인 분석은 충분하지 않다. 그리고 현 시점에서 강조되고 있는 청소년의 세계시민 실천에 영향을 주는 요인에 대한 실증적인 접근이 다각도로 필요함을 제언하고 있다.

2. 청소년의 세계시민성 관련 요인

세계시민성에 영향을 미치는 요인에 대한 논의는 다양한 사회적 환경적 변화와 개인특성 및 경험, 역량 등 영향력을 주는 요인들 또한 변화하고 있는 추세이다(박환보 외, 2020).

먼저 개인 특성으로 성별에 따른 차이를 보면 여학생이 남학생보다 시민의식 수준이 전반적으로 높다는 보고(김현주, 2015, 박경희,

박환보, 김남순, 2018; 박환보, 2017)도 있지만 세계시민성을 이루는 하위 요소들 중 정보 활용 능력은 남학생이 더 우수한 수준을 보여 주기도 하였다(황세영 외, 2017). 또한 학교급에 따른 차이에서 청소년기에는 학교급이 높아질수록 세계시민성이 낮아지는 경향이 있었고(박경희, 박환보, 김남순, 2018; 이은경, 오민아, 김태준, 2015) 대학교 급에서 상쇄되는 면도 보였다고(이은경, 오민아, 김태준, 2015). 특히 세계시민성의 인지 수준 측면에서는 초등학교에서 중학교로 진학하면서 향상되었지만 그 이후 고등학교에서는 별다른 향상이 나타나지 않았음이 나타나기도 하였다(황세영 외, 2017). 국내 패널데이터에서 주제영역별 세계시민성 수준을 파악하는 설문을 정리하여 분석했을 때 지식과 이해영역, 태도영역, 행동과 참여 영역 모든 영역에서 학교급이 높을수록 전반적으로 높은 세계시민성을 보여주었다(박환보 외, 2021). 다만 일부 참여영역은 고등학교에서만 조사되어 중학생의 참여 수준을 알기 어려웠다.

학업성적의 경우 학업성적이 높을수록 세계시민성과 유의한 관계가 있다는 연구결과(박환보, 2017)도 있지만 영향을 미치지 않았다는 보고도 있다(박경희, 박환보, 김남순, 2018). 세계시민성을 이루는 요소들 중 공감 능력을 제외한 역량들은 성적이 높을수록 더 높은 수준을 보여주기도 하였다(황세영 외, 2017).

더불어 가정배경이나 부모와의 관계 및 대화와 관련된 요인들에 대한 연구들은 세계시민성에 미치는 영향력이 상당함을 보여준다. 박경희, 박환보, 정성경(2018)에서는 동아시아 3개 청소년의 시민참여에 미치는 영향 요인들을 도출하였는데 한국은 부모의 영향력이 큰 것으로 나타났다. 부모의 사회 경제적 지위가 높을수록 긍정적인 영

향을 미치고 있으며(김위정, 2012; 박환보 외, 2016; 박환보, 2017; 이쌍철, 허은정, 이호준, 2020), 관심적 양육태도가 높을수록 높게 나타나(김현주, 2015) 학부모와의 소통정도가 세계시민성을 높이는 요인으로 작용하고 있었다(박경희, 박환보, 정성경, 2018).

비슷하게 함은혜, 백선희(2016)에서는 학생이 인식하는 부모와의 관계, 가정생활에서 느끼는 긍정적 신념이 공동체의식, 협동성, 정치참여에 모두 유의한 영향을 미친다고 보고한다. 부모의 정치사회적 관심이나 부모와의 정치사회적 이슈에 대한 대화가 긍정적인 영향을 미치고 있었으며(김태한, 2013; 박환보 외, 2016), 부모의 정치사회적 관심도가 높을수록 시민의식 및 지식, 참여행동 수준이 높았다(김태준 외, 2018) 이외에도 아버지의 지원이 세계시민성 수준에 많은 영향을 미치고 있음을 확인한 바도 있다(이경혜, 2021).

최근 매체를 활용한 의사소통이 급격하게 증가하는 상황에서 대중매체의 활용은 청소년의 세계시민성에 영향을 주는 하나의 요인이 되었다. 인터넷, SNS, 텔레비전 등 같은 대중매체가 청소년의 세계시민성에 많은 영향을 미치는 것으로 확인되었으며(박경희, 박환보, 정성경, 2018; 이정우 외, 2015) 청소년의 매체과의존 수준이 세계시민성에 직접적인 영향을 미치지 않지만 대인관계 역량 및 아버지 지원을 통해 세계시민성을 형성하는데 간접적으로 영향을 미치고 있는 것으로 나타나기도 하였다(이경혜, 2021).

해외경험은 교육경험, 여행, 체류기간 등에 따라 긍정적이거나 부정적인 경향이 나타나고 있었으며(박경희, 박환보, 김남순, 2018; 박환보, 2017), 여행경험은 학교급과의 상호작용을 통해서만 학생들의 인지수준에 유의한 차이를 가져왔다(황세영 외, 2017).

학교내 외적으로 세계시민교육이 확산되고 있는 최근의 상황에서 청소년들의 세계시민교육 활동 경험이 세계시민성에 긍정적인 영향을 주고 있다는 연구들도 증가하고 있는 추세이다.

먼저 세계시민성 함양 활동 및 프로그램 참여 경험은 세계시민성에 유의한 영향을 주었으며 국내와 국외 여부에는 유의한 차이가 없었다(황세영 외, 2017). 그리고 학교에서의 지역사회 연계 활동 수준이 높을수록 참여수준이 향상되었으며(김태준 외, 2018), 학교에서의 시민교육 경험 중에서도 창의적체험활동을 많이 할수록 현재의 시민참여 및 미래의 시민참여에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(박경희, 박환보, 정성경, 2018). 또한 학교 밖에서의 시민교육 참여가 많을수록 인지수준이 감소되지만, 선거참여 의사는 증가하는 것으로 나타나기도 하였다(이쌍철, 허은정, 이호준, 2020).

이외에도 경험 중에서도 대인관계 역량이 세계시민성 수준에 가장 많은 영향을 미친다고 보기도 하였으며(이경혜, 2021) 과거에 경험했던 학생주도의 경험은 시민의식의 변화에 긍정적 영향을 미치고 있음을 발달적 관점에서 논의되기도 하였다(홍석기, 2020).

이와 같은 선행 연구를 종합해보면 청소년의 세계시민성과 관련된 요인들은 초기에는 성별, 학교급, 학업성적, 부모의 사회경제적 지위 등의 개인배경 및 특성요인, 그리고 부모와의 대화 및 관계, 소통으로 정리되었으나 최근 급격한 사회변화의 흐름 속에서 매체 활용, 세계시민교육 경험 여부에 따른 다양한 활동에 따른 경험요인들도 중요한 요소로 작용하고 있음을 확인할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 D광역시 소재에 재학중인 중학생 890명이다. 청소년을 대상으로 한 국제조사가 14세 전후를 기준으로 시행되고 있으며, 연구자가 경험 요인을 주목하여 보기 위해서는 독립적인 활동이 제한적인 초등학생과 입시 중심의 생활을 하고 있는 고등학생보다는 현실적으로 비교적 다양한 활동 경험이 가능한 중학생이 적합하다고 판단하였다. 설문조사는 2022년 7월 2주간 설문지를 배포하여 연구의 취지를 설명하고 수집한 자료 893부 중에서 다수의 응답이 누락된 경우를 제외한 총 890명의 설문지를 최종분석에 사용하였다. 연구대상의 개인 특성과 경험을 정리하면 <표 1>과 같다.

개인 배경을 살펴보면, 남학생이 55.4%로 여학생 44.6%에 비해 조금 더 많이 분포하였고, 연령은 13세 35.2%, 14세 32.2%, 15세 32.6%로 큰 차이가 나타나지 않았다.

개인 경험과 관련하여 살펴보면, 가족과의 의사소통 정도는 ‘그렇다’가 33.3%로 가장 많았고, ‘매우 그렇다’가 31.6%, ‘보통이다’가 27.5%, ‘그렇지 않다’가 5.2%, ‘전혀 그렇지 않다’가 2.5% 순으로 가족과 의사소통 정도가 어느 정도 잘 이루어지고 있는 편으로 나타났다. 교내 세계시민교육 경험은 ‘보통이다’가 37.2%로 가장 많았으며 ‘많다’가 23.1%, ‘적다’가 15.6%, ‘매우 많다’가 11.8%, ‘전혀 없다’가 12.2%로 경험은 있지만 많지는 않은 것으로 볼 수 있었다. 교외 세계시민교육 경험은 ‘전혀 없다’가 30.8%로 가장 많았으며 ‘보통이

<표 1> 연구대상 개인 특성(n=890)

	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남자	493	55.4
	여자	397	44.6
연령	13세	313	35.2
	14세	287	32.2
	15세	290	32.6
가족과의 의사소통정도	매우 그렇다	281	31.6
	그렇다	296	33.3
	보통이다	245	27.5
	그렇지 않다	46	5.2
	전혀 그렇지 않다	22	2.5
교내 세계시민교육 경험	매우 많다	105	11.8
	많다	206	23.1
	보통이다	331	37.2
	적다	139	15.6
	전혀 없다	109	12.2
교외 세계시민교육 경험	매우 많다	65	7.3
	많다	86	9.7
	보통이다	249	28.0
	적다	216	24.3
	전혀 없다	274	30.8
매체 관심 및 활용	매우 그렇다	132	14.8
	그렇다	165	18.5
	보통이다	326	36.6
	그렇지 않다	161	18.1
	전혀 그렇지 않다	106	11.9

* 무응답 결측값은 제외함

다'가 28.0%, '적다'가 24.3%, '많다'가 9.7%, '매우 많다'가 7.3% 순으로 나타나 교외 세계시민교육 경험은 전혀 없거나 적은 것으로 확인되었다. 매체활용 정도는 '보통이다'가 36.6%로 가장 많았고 '그렇다'가 18.5%, '그렇지 않다'가 18.1% '매우 그렇다'가 14.8%, '전혀 그렇지 않다'가 11.9% 순으로 적당한 수준에서 사용하고 있다고 인식하고 있었다.

3. 연구도구

1) 인지적 영역

세계시민성의 인지적 수준은 학습자가 지역·국가·세계의 이슈 및 다양한 국가와 사람들의 상호연계성과 상호의존성에 대한 지식을 습득하고 이해하는 정도로(유네스코아시아태평양국제이해교육원, 2015), 세계의 주요 문제나 인류 보편적 가치, 문화다양성에 대한 지식과 이해력을 의미한다(이종승, 이금호, 채현정, 2018). 본 연구에서는 중학생의 세계시민성의 인지적 수준을 측정하기 위해 황세영 외(2017)의 문항을 사용하였다. 이 척도는 국제사회 이슈에 대한 이해(2 문항), 상호의존성(2문항)으로 '나는 각국의 빈곤이나 불평등문제가 국제 사회의 정치, 경제변화와 밀접하게 연관되어 있음을 알고 있다' 등으로 구성되며 각 문항은 5점 Likert 척도이다. 그리고 신뢰도 검증 결과, 하위요인별 신뢰도인 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 국제사회 이슈에 대한 이해는 .879, 상호의존성은 .880로 높게 나타나 수용 가능한 것으로 확인되었다.

2) 정의적 영역

세계시민성의 정의적 수준은 학습자가 인권에 기반을 둔 가치와 책임을 공유하며 보편적 인류라는 소속감을 경험하며, 차이와 다양성에 대한 존중 및 공감, 연대의 태도를 익히는 정도로(유네스코아시아태평양국제이해교육원, 2015), 인지적 역량에 더하여 개인성찰 및 대인관계와 관련된 비인지적 역량으로 강조되고 있다(Ikesako & Miyamoto, 2015). 정의적 영역은 다양성을 존중하고 세계 공동의 문제에 관심을 갖고 협력하는 태도에 관한 영역(이종승, 이금호, 채현정, 2018)으로 본 연구에서는 중학생의 세계시민성의 정의적 수준을 측정하기 위해 황세영 외(2017)의 문항을 일부 사용하였다. 이 척도는 사회적 정의감(2문항), 공감 및 연대감(2문항), 인류보편적 가치 존중(3문항)으로 구성되며 ‘나는 청소년들이 국제문제에 대해 자기만의 생각을 갖는 것이 중요하다고 생각한다’, ‘전 세계의 가난을 해결하기 위해서는 선진국들이 적극적으로 나서야 한다.’ 등으로 각 문항은 5점 Likert 척도이다. 신뢰도 검증 결과, 하위요인별 신뢰도인 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 사회적 정의감 .875, 공감 및 연대감은 .880, 인류보편적 가치 존중은 .877로 높게 나타나 수용 가능한 것으로 확인되었다.

3) 개인 경험

중학생의 개인 경험 변인은 Schulz et al.(2017)가 ICCS 연구에서 제시한 세계시민의식의 영향요인을 중심으로 박경희, 박환보, 김남순(2018)이 사용했던 설문도구 중 경험과 관련된 척도를 일부 사용하였다. 이 척도는 ‘나는 학교에서 세계시민교육을 경험한 적이 있다’,

‘나의 가족은 서로 의사소통이 잘 되는 편이다.’, ‘나는 학교 밖에서 세계시민교육을 경험한 적이 있다’. ‘나는 TV, 인터넷 등에서 세계와 관련된 이슈를 관심있게 본다’로 가족 의사소통정도(1문항), 교내 세계시민교육경험(1문항), 교외 세계시민교육경험(1문항), 매체 관심 및 활용(1문항)으로 5점 Likert 척도로 구성되어 있다.

4) 실천적 영역

세계시민성의 실천적 수준은 학습자가 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역·국가·세계차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동하며 필요한 행동을 실천하기 위한 동기와 의지에 관한 것으로(유네스코아시아태평양국제이해교육원, 2015), 실천적 수준은 시민참여를 위한 단체 활동, 인류 보편적 가치를 위한 의사표현 및 생활태도로 구성된다(이종승, 이금호, 채현정, 2018). 본 연구에서는 실천적 수준을 측정하기 위해 황세영 외(2017)의 문항을 일부 사용하였다. 이 척도는 실천적 능력 개발(8문항), 사회적 참여 의지(2문항), 세계시민활동(2문항)으로 ‘나는 내가 관심있는 국제문제를 해결하는데 도움이 되는 방법을 찾아볼 수 있다.’, ‘세계평화에 기여할 수 있는 일이라면 적극 참여하겠다.’, ‘나는 어려운 처지에 있는 다른 나라를 위해서 봉사활동을 할 생각이 있다.’ 등으로 구성되며 각 문항은 5점 Likert 척도이다. 신뢰도 검증 결과 하위요인별 신뢰도인 내적합치도 계수(Cronbach's α)는 실천적 능력 개발 .869, 사회적 참여 의지는 .870, 세계시민활동은 .874로 높게 나타나 수용 가능한 것으로 확인되었다.

3. 자료분석

본 연구의 자료는 SPSS Statistics 및 AMOS 26.0 프로그램을 사용하여 분석되었다. 먼저 연구대상의 개인특성 및 경험의 일반적 경향을 살펴보기 위해 기술통계를 산출하였고, 구조방정식모델 분석에 앞서 중학생 청소년의 세계시민성의 인지적 수준, 정의적 수준, 개인 경험, 실천적 수준 간의 상관관계 분석을 수행하였다.

그 다음으로 본 연구의 자료가 구조방정식 모델 분석의 다변량 정상성 가정을 충족시키는지 확인하기 위해 연구 변인들의 왜도와 첨도를 분석한 결과, 정상성 기준(왜도 절대값 < 2, 첨도 절대값 < 7; West, Finch, & Curran, 1995)을 충족하였다. 또한 연구문제 변인간의 상관관계 분석을 한 결과, <표 2>에서 볼 수 있듯이 모든 변인 간에 유의미한 정적 상관관계가 있었다.

최종적으로, 연구문제에서 제시된 중학생의 세계시민성 인지적 수준, 정의적 수준, 개인 경험, 실천적 수준의 구조적 관계를 살펴보고, 개인 경험을 통한 간접적 영향을 알아보기 위해 구조방정식모델 분석을 수행하였다. 구조방정식 모델 분석은 최대우도법(maximum likelihood estimation)을 적용하여 모수를 추정하였으며, 모델의 적합도를 평가하기 위해 comparative fit index(CFI), normed fit index(NFI), root mean square error of approximation(RMSEA) 지수를 사용하였다. 일반적으로 모델의 CFI와 NFI 값이 .90이상, RMSEA 값이 .08 이하일 경우 적합한 것으로 판단된다(우종필, 2012). 본 연구모델의 적합도는 $\chi^2 = 256.90$, $df = 43$, $CFI = .96$, $NFI = .95$, $RMSEA = .08$, 로 수용할 만한 수준으로 나타났다.

<표 2> 연구변인의 기술통계 및 상관관계 분석(n=890)

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
인지적 영역												
1. 국제이슈에 대한 이해	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. 상호의존성인식	.69**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
정의적 영역												
3. 사회적 정의감	.47**	.46**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. 공감 및 연대감	.45**	.52**	.59**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. 인류보편적 가치 존중	.39**	.47**	.53**	.69**	-	-	-	-	-	-	-	-
6. 가족 의사소통 정도	.23**	.26**	.32**	.35**	.32**	-	-	-	-	-	-	-
개인 경험												
7. 교내 세계시민교육경험	.31**	.25**	.32**	.30**	.33**	.22**	-	-	-	-	-	-
8. 교외 세계시민교육경험	.13**	.11**	.26**	.17**	.27**	.20**	.51**	-	-	-	-	-
9. 매체 관심 및 활용	.41**	.36**	.47**	.40**	.41**	.33**	.41**	.48**	-	-	-	-
실천적 영역												
10. 실천적 능력 개발	.62**	.58**	.60**	.55**	.52**	.40**	.41**	.32**	.62**	-	-	-
11. 사회적 참여 의지	.43**	.41**	.52**	.56**	.53**	.34**	.38**	.34**	.57**	.69**	-	-
12. 세계시민활동	.35**	.28**	.42**	.30**	.38**	.24**	.41**	.56**	.61**	.61**	.62**	-
M	3.61	3.91	3.4	3.88	3.59	3.86	3.07	2.38	3.06	3.55	3.53	2.83
SD	0.89	0.83	0.87	0.76	0.74	1	1.16	1.22	1.2	0.8	0.93	1
왜도	-0.36	-0.64	-0.11	-0.54	-0.06	-0.63	-0.15	0.53	-0.02	-0.01	-0.23	0.44
첨도	0.04	0.52	-0.02	0.47	0.23	-0.04	-0.64	-0.61	-0.74	0.08	-0.11	-0.09

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

IV. 연구결과

1. 청소년 세계시민성의 인지적 수준 및 정의적 수준, 실천적 수준, 개인 경험 간의 구조적 관계

청소년의 세계시민성의 인지적 영역 및 정의적 영역, 실천적 영역, 개인 경험의 구조방정식 모델의 경로계수는 <표 3>에서 보는 것과 같다. 인지적 수준이 개인 경험으로 직접적인 영향을 미치는 경로($\beta=.148, p < .05$), 정의적 수준이 개인 경험으로 직접적인 영향을 미치는 경로($\beta=.577, p < .001$), 개인 경험이 실천적 수준으로 직접적인 영향을 미치는 경로($\beta=.573, p < .001$), 정의적 수준이 실천적 수준으로 직접적인 영향을 미치는 경로($\beta=.463, p < .001$), 총 4개의 경로가 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 그러나 인지적 수준이 실천적 수준으로의 유의한 영향 관계는 나타나지 않았다. 이는 청소년의 인지적 수준이 높다고 해서 실천적 수준으로 연결되지는 못하고 있으며, 청소년의 인지적 수준의 경우에는 개인 경험에

<표 3> 구조방정식모델 경로계수(n=890)

경로	B	β	S.E.	C.R
인지적영역 → 개인경험	.123	.148*	.048	2.581
정의적영역 → 개인경험	.565	.577***	.067	8.452
개인경험 → 실천적영역	.616	.573***	.062	9.907
인지적영역 → 실천적영역	-.022	-.024	.042	-.512
정의적영역 → 실천적영역	.487	.463***	.062	7.885

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

따라 실천적 수준에 영향을 미치는 것으로 설명할 수 있다.

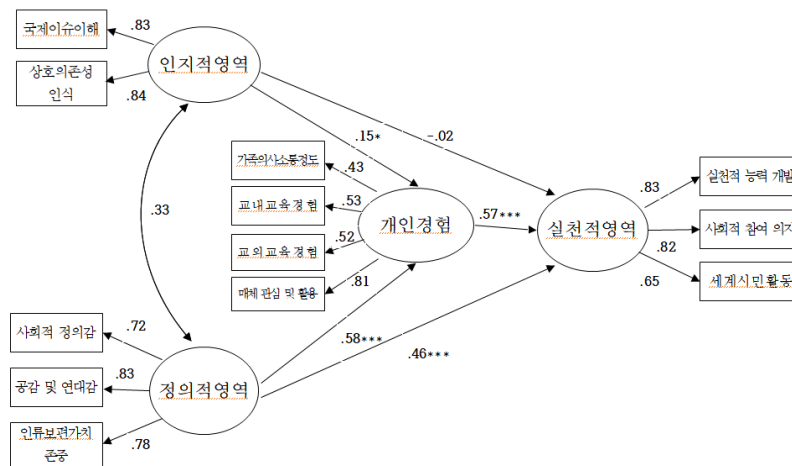
2. 개인 경험의 매개효과

개인 경험의 매개효과에 대한 분석결과는 <표 4>에 나타난 바와 같다. 즉, 인지적 영역은 실천적 영역에의 직접 효과는 없는 것으로 나타났지만 개인 경험을 매개로 유의미한 영향을 미치고 있음이 확인되었다. 이는 청소년의 세계시민성을 볼 때 지식 및 인지적 영역 수준이 높다고 해서 실천의 영역에 영향을 미치는 것이 아니라 개인 경험에 따라 실천에 유의미한 영향을 주고 보여주고 있는 것으로, 개인 경험이 완전매개를 한다고 해석할 수 있다. 또한 정의적 영역은 실천적 영역으로의 직접효과도 있지만 개인 경험을 매개로 한 간접효과도 있음이 나타났다. 이는 개인 경험이 정의적 영역에서 실천적 영역으로 이어지는데 있어서 부분적으로 매개함을 의미한다. 이는 청소년의 세계시민적 태도와 가치가 실천으로 이어지고 있으며 개인 경험을 매개로 하여 실천에 더 큰 영향을 주고 있다고 해석할 수 있다. <그림 2>는 구조방정식 모델 분석 결과를 보여주고 있다.

<표 4> 매개효과 분석결과

경로	직접효과	간접효과	총효과
인지적영역 → 실천적영역	-.02	-	-.02
인지적영역 → 개인경험 → 실천적영역	-.02	.09***	.07***
정의적영역 → 실천적영역	.46***	-	.46***
정의적영역 → 개인경험 → 실천적영역	.46***	.33***	.79***

*** p < .001



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

[그림 2] 구조방정식 모델(n=890)

V. 논의 및 결론

본 연구는 D지역 소재 중학교 학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 응답한 학생 890명을 대상으로 청소년 학생들의 세계시민성의 인지적, 정의적, 실천적 영역의 구조적 관계를 살펴보고, 청소년의 세계시민성에 영향을 미치는 요인으로 주목받고 있는 개인 경험 요인-가족과의 의사소통 정도, 교내 세계시민 교육 경험, 교외 세계시민교육 경험, 매체 활용-의 매개효과를 살펴보았다. 본 연구의 주요 결과를 요약하면 다음과 같다.

먼저, 연구 변인들 간의 상관관계 분석 결과, 본 연구의 매개변수로 투입한 개인 경험과 측정변수인 인지적 수준, 정의적 수준, 실천

적 수준의 모든 하위 요인 간에 정적으로 유의한 상관관계가 나타났다. 이는 본 연구에서의 개인 경험- 즉 가족과의 의사소통 정도, 교내 세계시민 교육 경험, 교외 세계시민교육 경험, 매체 활용-이 청소년의 세계시민성에 영향을 주는 요인으로서 선행연구(김태준 외, 2018; 박경희, 박환보, 정성경, 2018; 이정우 외, 2016; 황세영 외, 2017)에서 제시된 바와 같이 본 연구에서도 유의미한 요인으로 작용하였음을 확인할 수 있다.

둘째로, 청소년의 세계시민성 수준은 분석 결과에서 보여주듯이 인지적 영역 평균이 3.61 ~ 3.91로 나타났고, 정의적 영역 평균은 3.4 ~ 3.88로, 실천적 영역은 2.83 ~ 3.55로 나타났다. 이는 청소년의 인지적 수준은 대체적으로 정의적, 실천적 영역보다 높은 수준에 있음을 보여준다. 그러나 실천적 영역이 이 세 영역 중에 가장 낮은 편으로 나타났는데 이는 청소년의 세계시민 실천이 지식이나 태도를 따라가지 못하고 있다는 것으로 이는 청소년의 사회 참여적 행동이 과거보다 높아졌음을 보고한 결과에도 불구하고(김태준 외, 2018), 5년 이상이 지난 현 시점에도 여전히 낮은 수준임을 보여준다.

본 연구의 연구문제 가설 검증을 위한 구조방정식 분석 결과, 정의적 영역은 실천적 영역에 유의미한 영향을 주고 있는 것으로 나타났다. 매개변수인 개인 경험-가족 의사소통 정도, 교내외 세계시민교육 경험, 매체 활용 정도-은 그 자체만으로도 실천에 유의미한 영향을 미치고 있었다.

그러나 인지적 영역에서 실천적 영역으로의 유의미한 영향은 없는 것으로 나타났다. 즉, 청소년의 세계시민 지식 및 인지적 수준이 높다고 실천, 참여적 행동으로 나타나고 있지는 않았다. 인지적 영역은

실천적 영역에 직접적인 영향은 없지만 개인 경험을 매개로한 유의미한 간접효과, 즉 완전매개효과가 있는 것으로 나타났다. 그리고 경로에서 보듯이 인지적 수준은 경험에 영향을 주고 있었다. 이는 청소년의 인지적 수준이 직접 행동으로 연결되지는 않지만 경험에는 직접적인 영향을 주는 것으로 해석할 수 있지만, 경험 요인 자체로도 실천적 행동에 영향을 주고 있으므로 청소년의 세계시민교육에 있어 경험이 중요함을 확인할 수 있다.

또한 정의적 영역은 실천적 영역으로의 직접 효과도 있지만 개인 경험을 매개로 한 간접효과도 있음이 나타났다. 이는 청소년의 정의적 수준이 실천으로 이어지고 있지만 개인 경험을 매개로 하여 실천에 더 큰 영향을 주고 있음을 보여준다.

분석 결과를 요약하면 다음과 같이 정리할 수 있다. 청소년의 세계시민 실천은 인지적 수준과 직접적인 관계에 있지는 않았으며 인지적 수준은 개인 경험에 유의한 영향을 미치고 있었다. 또한 실천에는 정의적 수준과 유의한 관계가 있었다. 즉, 세계시민으로서의 지식 자체는 실천과 직접 관련이 없고 가치와 태도를 갖는 것이 실천과 행동을 하는 것과 관계가 있었다. 그리고 개인 경험은 그 자체로도 실천적 수준을 높이고 있었다. 또한 청소년이 세계시민 가치와 태도가 높을수록 개인 경험을 통해 더 큰 실천으로 이어지고 있었다.

이러한 결과는 이쌍철, 허은정, 이호준(2020)의 연구 결과의 일부에서 언급한 지식과 실천의 영역이 다소 괴리가 있다는 점에서 맥을 함께 한다. 하지만 인지적 수준이 개인 경험에 직접적인 영향이 있었으므로 이 부분도 간과해서는 안된다. 아울러 세계시민 실천에 직

접적으로 영향을 주는 것이 개인 경험 요소임을 확인할 수 있게 되었다. 따라서 지식, 태도, 실천의 관계 속에서 개인 경험의 효과를 최대화하는 노력이 필요하다.

따라서 이와 같은 분석 결과를 토대로 본 연구의 매개효과로 유의하게 검증된 경험 요인들을 중심으로 청소년의 세계시민 실천을 높이기 위한 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째로, 청소년이 가정에서의 부모와의 소통을 높이기 위한 노력이 필요하다. 본 연구에서도 부모의 정치사회적 관심이나 관련 이슈에 대해 자녀와의 대화와 소통을 하는 것이 청소년의 세계시민성을 높이는 데 기여하고 있다는 점은 선행연구(김태한, 2013; 김현주, 2015; 박경희, 박환보, 정성경, 2018; 박환보 외, 2016)와 유사했다. 이에 더하여 인지적 수준이 높을지라도 행동을 이끌어내지는 못했지만, 청소년이 가정에서 경험하는 부모님과의 소통을 통해서도 청소년을 행동하는 세계시민으로 만들 수 있다는 점을 주목할 필요가 있다.

둘째로, 교내·외에서 청소년에게 세계시민교육 경험을 제공할 수 있는 기회를 더욱 마련할 필요가 있다. 청소년들은 세계시민교육 활동 및 프로그램에 참여한 경험으로 인해 세계시민적 가치와 태도 배양에 긍정적으로 영향을 받는다(황세영 외, 2017). 분석 결과에서도 보여주듯이 이러한 정의적인 측면이 갖추어질 때 청소년의 세계시민 실천으로 이어질 수 있을 것이다. 그리고 연구 결과에서 확인되었듯이, 세계시민교육 경험 자체를 통해서도 실천을 더욱 촉진할 수 있으므로 경험의 양과 질을 높일 수 있도록 고민해야 한다.

물론 현실적으로 국내 세계시민교육 이행 현황을 보고한 연구(유

네스코아시아태평양국제이해교육원, 2018)에서 보듯이 세계시민교육은 학교교육과정 및 교육계획서 상에 반영되어 있지만 일부 교과 중심으로 실행되고 있는 상황이다. 관련 실천의 영역에서도 학교에의 실행은 여러 가지 여건으로 실천에 어려움을 겪고 있는 것으로 보인다. 이런 상황을 볼 때 비인지적인 측면의 교육에 보다 관심을 갖는 풍토를 마련하는 등 학교 차원에서 고려해야 할 부분을 분석하고 그에 따른 정책적 지원이 필요할 것으로 보인다.

교외에서도 세계시민교육 유관기관이나 NGO 등을 통해 세계시민교육이 이루어지고 있지만, 많은 경우 선도교사나 관심있는 교사들의 세계시민교육 실천과정에서 기관 연계하여 지원을 받고 있는 실정이다(박근아, 오순영, 황재운, 2018; 박순용, 강보라, 2017; 이성희, 2016). 이는 청소년의 세계시민교육에 동기를 가지고 있는 교사가 얼마나 있는지와 관련이 있는 것으로, 교사가 세계시민교육 실천 의지가 높을수록 청소년에게 주어지는 경험의 양과 질이 좌우될 것으로 보인다. 따라서 교사가 세계시민교육에 관심을 가지고 실천할 수 있도록 다양한 제약 요건을 제거할 필요가 있다.

마지막으로, 청소년들에게 매체와의 의미 있는 소통 경험을 줄 필요가 있다. 급속도로 변화하는 환경 속에서 청소년들은 학교에서 제공하는 개인 태블릿, 스마트폰, PC 등으로 실시간 매체 소통이 가능한 교육환경 속에 놓여있다. 따라서 이러한 매체를 통한 소통으로 세계시민으로서의 가치를 함양하고 실천에 참여할 수 있다. 따라서 학교에서의 수업 내에서만 아니라 다양한 프로젝트에 매체를 활용하도록 하여 청소년들의 세계시민 실천에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 해야 한다.

본 연구는 청소년의 세계시민교육에 대한 강조와 실천이 확산되는 가운데, 현 단계에서 중학생의 세계시민 실천 관련 요인 간의 구조적 관계를 분석했다는 데 의의가 있다. 이를 토대로 향후 중학생 대상의 세계시민교육 프로그램 개발에 필요한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

이러한 연구의 의의에도 불구하고 본 연구는 한 지역의 중학교로부터 편의표집을 실시하여 표본의 대표성에는 한계가 있다. 이러한 한계로 인해 해석상의 제약이 있으며 향후 표집의 범위를 확장하고 초기 청소년 및 후기 청소년기를 포함한 연구대상의 확대를 통해 이 한계는 극복될 수 있을 것으로 생각된다. 또한 본 연구에서 개인 경험으로 분석된 변인-가족과의 의사소통 정도, 교내 세계시민교육 경험, 교외 세계시민교육 경험, 매체활용 정도-는 청소년의 세계시민성에 영향을 주는 경험의 일부이다. 따라서 추후 관련 요인을 추가하여 투입하여 분석해 볼 필요가 있다. 그리고 청소년의 경험 중 어떠한 경험 내용이 세계시민성에 영향을 주는지는 실증적인 연구의 한계로 다루지 못하였다. 이는 청소년을 대상으로 하여 인터뷰 및 참여 관찰 등의 질적 연구로 보완이 필요할 것으로 보인다. 이는 후속 연구 과제로 제안하고자 한다.

참고문헌

- 교육부(2015). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-80호. [별책 1] (교육부 고시 제2015-74호의 부칙개정)
- _____(2016). 2016 세계시민교육(Global Citizenship Education) 국내·외 확산

계획(안).

_____(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안).

김다원(2010). 사회과에서 세계시민교육을 위한 문화 다양성수업 내용 구성.

한국지역지리학회지 16(2). 한국지역지리학회. 167-181.

김위정(2012). 가정환경과 학교경험이 청소년의 시민성 형성에 미치는 영향 : 사회참여의식과 공동체 의식을 중심으로. **한국청소년연구** 64. 한국청소년정책연구원. 201-222.

김옥순(2011). 아동의 세계 시민의식 형성에 미치는 국제교류 프로그램의 효과 연구. **청소년문화포럼** 26. (사)한국청소년문화연구소. 8-28.

김진희(2022). **교육자를 위한 다문화교육과 세계시민교육 방법론**. 서울: 박영스토리.

김종훈(2018). 협동학습을 적용한 세계시민교육 방안 탐색 연구. **국제이해교육연구** 13(1). 한국국제이해교육학회. 105-145.

김태준, 박인영, 이호경, 오민아(2016). **청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅲ: IEA ICCS 2016-사회참여역량 측정 및 분석 연구**. 세종: 한국청소년정책연구원.

김태준, 홍영란, 김미란, 김홍민, 장지원, 이찬호(2018). **청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구 V: IEA ICCS 2016-사회참여역량 분석**. 한국청소년정책연구원 연구보고서. 1-163.

김태한(2013). 한국 청소년의 시민지식 및 내적 정치효능감 발달에 대한 연구. **시민교육연구** 45(4). 한국사회과교육연구학회. 1-37.

김현경(2018). 교육과정 재구성을 통한 ‘세계시민되기’ 수업 사례 연구 -2015 개정 중학교 사회과 교육과정을 중심으로-. **시민교육연구** 50(3). 한국사회과교육연구학회. 77-97.

김현주(2015). 중학생의 시민의식에 영향을 미치는 학교 요인 분석. **중등교육연구** 63(2). 경북대학교 사범대학부속중등교육연구소. 175-206.

박경희, 박환보, 김남순(2018). 세계시민교육 참여 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향 분석. **국제이해교육연구** 13(1). 한국국제이해교육학회. 41-70.

박경희, 박환보, 정성경(2018). 동아시아 청소년의 시민참여 영향요인 비교 분석. **비교교육연구** 28(4). 한국비교교육학회. 189-220.

- 박근아, 오순영, 황재운(2018) 세계시민교육 주제선택의 촉진요인과 제약
요인: 세계시민교육 선도교사의 인식을 중심으로. **한국교원교육연구**
35(4). 한국교원교육학회. 313-340.
- 박남수, 정수권, 서경석(2007). 초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사
회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발. **사회과학연구** 14(4). 한국
사회교과교육학회. 213-240.
- 박순용, 강보라(2017). 세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사
례연구. **국제이해교육연구** 12(1). 한국국제이해교육학회. 49-88.
- 박환보(2017). 초중등연계 세계시민교육의 효과 분석. **국제이해교육연구** 12
(2). 한국국제이해교육학회. 97-124.
- 박환보, 유나연, 장세정, 유혜영(2016). 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향
요인 분석. **비교교육연구** 26(4). 한국비교교육학회. 31-53.
- 박환보, 조대훈, 박경희, 엄정민(2020). 2020 세계시민교육 국내 모니터링 체
제 구축 연구. 서울: 유네스코아시아태평양 국제이해교육원.
- 박환보, 조대훈, 박경희, 박성호, 엄정민(2021). 2021 세계시민교육 국내 모니
터링 체계 구축 연구. 서울: 유네스코아시아태평양 국제이해교육원.
- 배영주(2013). 세계시민의 역할 과제를 중심으로 한 세계시민교육의 재구상.
교육과학연구 44(2). 이화여자대학교 교육과학연구소. 145-167.
- 신인순, 김옥순(2012). 청소년 국제교류활동의 세계시민의식 형성 효과. **인문
사회과학연구** 37. 호남대학교 인문사회과학연구소. 5-36.
- 오현주(2017). 동아리 활동을 통한 다문화 감수성 함양 방안. **미래교육연구**
7(2). 한국미래교육학회. 31-49.
- 우종필(2012). **우종필 교수의 구조방정식모델 개념과 이해**(Amos 4.0~20.0 공
용). 서울: 한나래아카데미.
- 유네스코아시아태평양국제이해교육원(2015). **유네스코가 권장하는 세계시민
교육 교수학습 길라잡이**. 서울: 유네스코 아시아태평양국제이해교육원.
- _____ (2018). **세계시민교육 국내 이행 현황
보고서**. 서울: 유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- 유성상(2016). 아시아에서의 세계시민교육: 탐색과 가능성. **아시아교육연구**
(17). 서울대학교 교육연구소. 1-9.

- 이경혜(2021). 청소년의 매체과의존, 대인관계역량, 아버지지원, 세계시민성역량 간의 구조적 관계: 초·중·고등학생 비교분석. **아동교육** 30(3). 한국아동교육학회. 5-19.
- 이궁연(2016). 한국 공교육 내 세계시민교육 정책과 실행. *Journal of International Development Cooperation*. 12(3). 한국국제협력단. 39-62.
- 이성희(2016). 세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 현실적 딜레마. **다문화교육연구** 9(2). 한국다문화교육학회. 31-55.
- 이승훈(2015). 베트남 연구반 활동을 통한 미래지향적 글로벌 시민의식 함양. **미래교육연구** 5(2). 한국미래교육학회. 66-78.
- 이은경, 오민아, 김태준(2015). 한국 청소년의 글로벌 시민성 유형 분석. **아시아교육연구** 16(3). 서울대학교 교육연구소. 157-179.
- 이인영, 김유연, 문정민, 이규빈, 유성상(2019). 세계시민교육으로서의 국제교류협력 프로그램: 경기도교육청 사례연구. **국제이해교육연구** 14(2). 한국국제이해교육학회. 139-172.
- 이정우, 조지민, 박상복, 김현수, 이미미(2015). **한-아세안 세계시민교육 국제 비교 연구**. CRE 2015-2. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이종승, 이금호, 채현정(2018). **대학생용 세계시민의식척도 개발 연구 결과보고서**. 서울: 한국행동과학연구소.
- 이지현, 이숙향(2018). 동화를 활용한 세계시민교육 프로그램이 초등 저학년 통합학급 학생들의 세계시민의식과 친사회성 및 장애학생의 규칙 지키기에 미치는 영향. **지적장애연구** 20(1). 한국지적장애교육학회. 1-24.
- 이혜원, 이수정, 이영미, 김미지, 강신애, 김형렬, 박찬호(2017). **글로벌역량 교육 정책 및 실태 분석을 위한 국제 협동연구 (I)**. RRO 2017-1. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이쌍철, 허은정, 이호준(2020). 학생 시민의식에 영향을 주는 요인 분석; ICCS 2016 분석을 중심으로. **교육행정학연구** 38(1). 한국교육행정학회. 53-78.
- 임성택, 주동범(2000) 세계시민교육의 방향 탐색, **비교교육연구** 10(2). 한국비교교육학회. 33-60
- 조남익, 김고은(2014). 청소년의 국제교류활동 프로그램의 효과성 연구. **청소년학연구** 21(1). 한국청소년학회. 191-215.

- 함은혜, 백선희(2016). 고등학생 시민의식에 영향을 미치는 학교 경험 분석.
학습자중심교과교육연구 16(5). 학습자중심교과교육학회. 761-783.
- 황세영, 최정원, 문지혜, 최윤(2017). **세계시민의식 함양을 위한 청소년활동
 활성화 방안**. 연구보고 17-R05. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 홍석기(2020). 청소년기 시민의식의 변화와 학생주도 학습경험의 시간효과.
한국청소년연구 31(1). 세종: 한국청소년정책연구원. 77-100.
- Ikesako, H. and K. Miyamoto(2015). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research. OECD Education Working Papers, No. 121, Paris: OECD Publishing.
- Morais, D. and A. Ogden(2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*. 15. 445-466.
- Oxfam.(2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London. England: Oxfam.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. and G. Agrusti(2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. and G. Agrusti(2017). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report: Becoming Citizens in a Changing World*. Cham: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- UNESCO(2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.
- Veugelers, Wiel(2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.
- West, S. G., Finch, J. F. and P. J. Curran(1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Rick. H. Hoyle (ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 56-75.

Abstract

The Analysis of Structural Relationships among Factors related to Global Citizenship Practice in Middle School Students

Im, jinyoung

(Teacher, Daejeon Samchun Middle School)

Park, hwanbo

(Associate professor, Department of Education,
Chungnam National University)

The purpose of this study is to analyze the structural relationships among factors that affect global citizenship practice among youth. In particular, this study focused on the mediating effect of personal experience that affect youth's global citizenship practice. For this purpose, a survey was conducted for D middle school students. As a research method, a structural equation model analysis was conducted, and the results are as follows. The affective domain of adolescents showed a significant influence on the practical domain. However, it was found that the cognitive domain did not have a significant effect on the practical domain. The cognitive domain was found to have a significant indirect effect mediated by personal experience. Based on these results, implications for ways to increase youth's

global citizenship practice were suggested.

*Key words : global citizenship, global citizenship education, Secondary Education,
structural relationship*

투고신청일: 2023. 02. 28

심사수정일: 2023. 03. 22

게재확정일: 2023. 04. 10