

## 중등 예비교사의 세계시민의식 유형과 결정요인 분석\*

박환보\*\* · 임진영\*\*\* · 박경희\*\*\*

### 요약

본 연구는 중등 예비교사의 세계시민의식 수준에 따라 집단 유형을 구분하고, 각 유형에 미치는 개인특성과 경험 요인의 영향력을 비교하였다. 특히 실천적 세계시민의식 영역에 주목하여 예비교사의 세계시민의식을 이해하고, 향후 예비교사 대상의 세계시민교육 프로그램 개발을 위한 시사점을 얻고자 하였다. 이를 위해 한국행동과학연구소가 개발한 세계시민의식 측정 도구를 활용하여 대전 지역 소재 A 대학의 교직과목을 수강 중인 예비교사를 대상으로 설문조사를 실시하였다. 분석결과, 예비교사의 세계시민의식 유형은 '적극적 세계시민의식형(52.1%)', '소극적 세계시민의식형(22.5%)', '미성숙 세계시민의식형(25.4%)'의 3가지 유형으로 분류되었고, 유형에 따라 실천적 의지, 능력, 활동 정도가 각각 다른 양상으로 나타났다. 그리고 3가지 유형을 구분하는 결정요인으로는 영어능력, 자원봉사활동과 해외경험, 제도 신뢰 및 친구와의 정치사회적 대화 등이 유의한 영향을 미쳤다. 이러한 연

\* 이 논문은 2019년 한국국제이해교육학회 제20차 국제학술대회에서 발표한 내용을 수정 보완한 것임.

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

\*\*\* 충남대학교 교육학과 박사과정, iloveteens@naver.com

\*\*\*\* 우석대학교 교육학과 조교수(교신저자), khpark01@hanmail.net

구결과는 예비교사의 세계시민의식 유형과 특성을 고려하여 교육목표를 설정할 필요가 있음을 시사한다.

주제어 : 중등 예비교사, 세계시민의식 유형, 결정요인, 세계시민교육

## I. 서 론

2015년 유엔의 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)에서 세계시민의식 함양이 글로벌 교육의제로 채택됨에 따라, 한국 사회에서도 세계시민교육의 중요성과 필요성이 더욱 강조되었다(박환보·조혜승, 2016). 이에 교육부나 KOICA 등 중앙 정부기관에서는 세계시민교육 확대를 위해 노력하고 있으며, 시도교육청에서도 교육과정 개발, 정책 사업 추진 등 다양한 방식으로 초·중등학교 현장의 세계시민교육을 지원하고 있다(박환보, 2017). 이처럼 세계시민교육의 실천 사례가 확대되면서, 실제 학교현장에서 이를 담당할 주체인 교사의 전문성 개발에 대한 요구도 높아졌다. 또한 SDG 4.7<sup>1)</sup> 목표인 세계시민교육을 모니터링하기 위한 글로벌 지표 중 하나로 ‘4.7.1. 세계시민교육이 국가교육정책, 교육과정, 교사교육, 학생평가

---

1) 2015년 UN이 발표한 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, SDGs)의 17개 목표 중에서 교육 분야의 세계시민교육을 강조한 목표는 SDG 4.7이다. SDG 4.7은 2030년까지 지속가능발전, 지속 가능한 생활양식, 인권, 성평등, 평화와 비폭력 문화 확산, 세계시민의식, 문화다양성 존중과 지속가능발전을 위한 문화의 기여 등에 대한 교육을 통해 모든 학습자들이 지속가능발전을 증진하기 위한 지식과 기술을 습득하는 것을 목표로 한다.

등 모든 영역에서 주류화되어 있는 정도'가 제시됨에 따라, 교사교육에서도 세계시민교육의 필요성이 더욱 부각되었다(박종효 외, 2018).

현재 교사교육에서 세계시민교육은 유네스코 아시아태평양국제이해교육원(이하 APCEIU)의 세계시민교육 선도교사 사업을 비롯해서, KOICA, 중앙교육연수원, 시도교육청 연수원, 교사연구회 등 주로 현직교사를 대상으로 한 연수에 초점을 맞추고 있다. 그러나 세계시민교육을 위한 교수법, 교육과정 구성, 전문지식, 학습자료 개발·활용 등은 교사양성과정에서부터 체계적으로 이루어질 필요가 있다(양미석 외, 2017). 그럼에도 불구하고, 예비교사 대상의 세계시민교육은 최근 들어 예비교사의 민주시민교육 역량 강화를 목표로 한 교원양성기관의 시민교육지원 사업을 통해 제한적으로 진행되고 있다(교육부, 2019). 이외에는 교원양성기관의 사회교육과나 지리교육과 등 교과교육 전공 내에서 관련 주제를 다루거나(강운선, 2016), KOICA와 APCEIU가 지원하는 대학의 세계시민교육 지원 사업에 교대나 사범대가 참여하는 정도이다. 이처럼 예비교사 대상의 세계시민교육은 아직까지 시작단계에 있으며, 현직교사 연수에 비해 양적으로나 질적으로 부족한 실정이다. 따라서 예비교사 대상의 세계시민교육을 확대하기 위한 노력이 필요하며, 이를 위해서는 현재 예비교사들의 세계시민의식 수준과 특성에 대한 이해가 중요하다.

예비교사를 위한 세계시민교육의 실천 자체가 적기 때문에, 예비교사의 세계시민의식을 다루는 연구 또한 부족한 실정이다. 예비교사의 세계시민의식에 관한 연구는 주로 예비교사들의 세계시민교육에 대한 인식이나 태도를 살펴보거나 그들이 경험한 세계시민교육의 효과를 분석하는 형태로 진행되었다(Appleyard & McLean, 2011; Holden &

Hicks, 2007; Robbins et al., 2003). 이러한 연구들은 세계시민교육의 중요성에 대한 인식이나 지식수준을 살펴보거나, 교수동기 또는 교수효능감과 같은 심리적 요인들이 세계시민교육에 관한 태도나 실천과 어떠한 관계를 맺고 있는지를 분석하였다. 이외에 예비유아교사나 사회과 예비교사 등에 관한 연구들(강운선, 2016; 김은나·임영심, 2019)은 예비교사의 세계시민의식 수준을 이해하는데 많은 시사점을 주었으나, 특정한 분야의 예비교사만을 다루고 있다. 그리고 예비교사와 현직교사의 세계시민교육 교수효능감을 비교한 연구(양미석 외, 2017)는 세계시민교육의 영향요인 간 관계를 밝혔다는 점에서 의의가 있지만, 개인 특성별 차이를 다루지 못했다는 점에서는 한계가 있다. 이러한 한계를 극복하기 위해서는 다양한 특성을 갖는 예비교사의 세계시민의식에 관한 다각도로 조사하고 분석할 필요가 있다.

이에 본 연구는 세계시민의식 수준과 특성에 따라 예비교사 집단을 유형화하고, 각 유형에 미치는 개인 특성과 경험 요인의 영향력을 분석하였다. 특히 세계시민의식의 개념을 다룬 다수 연구(김동춘, 2013; 지은림·선광식, 2007; 이종승 외, 2018; Oxfam, 2015)들이 세계시민의식 구성 및 성장단계에서 실천적 영역을 강조한 점에 주목하여 세계시민의식의 실천유형을 중심으로 살펴보았다. 예비교사는 더욱이 세계시민으로서 개인의 의식전환 뿐만 아니라 교사라는 전문직 서비스에 관한 사명(정기오, 2015)을 실천할 수 있는 의지와 역량, 그리고 교수학습이 요구된다. 이에 따라 예비교사의 세계시민의식을 실천유형에 따라 구분하고 결정요인을 탐색한 일련의 결과들을 토대로 예비교사를 위한 세계시민교육 프로그램 개발을 위한 시사점을 얻고자 했다.

## II. 이론적 배경

### 1. 세계시민의식과 구성요인

세계시민의식은 법적 지위와 의무를 수반하는 개념보다는 인류 보편적 가치를 추구하는 추상적인 기풍으로 이해되기 때문에 세계시민의식에 대해서 여러 가지 해석이 존재한다. 과거 세계주의(cosmopolitanism) 이념을 바탕으로 국가를 초월하는 주체와 인류보편적 정의에 대한 접근이 주류였다면, 최근에는 우리 모두가 당면한 지구촌 문제를 이해하고 교육적 차원에서 책임과 참여를 강조하는 관점에서 논의되고 있다(황세영 외, 2017).

다양한 관점의 논의 중에서 참여와 실천적 관점에서 세계시민의식을 다룬 연구들이 있다. Hanvey(1975)는 국민 국가적 시민의식에 글로벌 요소를 포함하여 인류의 보편적 가치를 지향하고 전지구적 문제에 적극적으로 대응하는 태도를 다루었다. 세계시민의식은 문화상대론적 관점에서 세계의 모든 문화와 인종 그리고 가치체계를 객관적으로 이해하고 수용하는 능력으로서 다양성을 지향하는 시민의식이며(임성택·주동범, 2000), 책임의식과 공공성을 견지하고, 사회약자나 다수자들이 최저의 경제생활을 누리면서 안전하게 살 수 있는 사회를 만드는 일에 참여하려는 의지로(김동춘, 2013) 볼 수 있다. 세계시민의식의 구성요인과 관련하여, 책임 있는 참여와 행동을 강조하는 Oxfam(2015)은 지역과 전 지구적 공동체 구성원으로서의 이해와 다양성의 존중을 세계시민의식의 구성요인으로 제시하면서 사회 정의에의 적극적인 헌신, 공동체 참여, 타인과의 협업과 실천을 제안하였다. 다음으로 대안적이고 비판적인 관점에서 Andreotti &

Souza(2012)는 인류가 남긴 유산과 그 역사적 과정에 대한 성찰과 함께 책임 있는 행동과 의사결정을 강조하였다(박경희·박환보, 2016). 이상과 같이 실천적이고 참여적인 세계시민의식에 관심이 모아지는 경향이다. 관련하여 김영인(2017)은 시민참여는 민주적 공동체 형성을 위해 시민으로서 갖추어야 할 핵심적인 덕목으로 강조한 바 있다.

그리고 국내외 논의들을 종합하여 이종승 외(2018)는 세계시민의식 구성요인을 척도화 하였다. Morais & Ogden(2011), UNESCO(2015)가 주장하는 ‘global citizenship’의 구조를 토대로 인지적, 정의적, 실천적 영역 등 3개 요인으로 구성하였고, 영역별 특성이 구조적으로 구성되었음을 감안하여 ‘세계시민의식’으로 명명하였다. 인지적 영역은 세계의 주요 문제나 인류 보편적 가치, 문화다양성에 대한 지식과 이해력을 의미하며, 정의적 영역은 다양성을 존중하고 세계 공동의 문제에 관심을 갖고 협력하는 태도에 관한 영역이다. 시민참여 활동을 위한 다양한 경로와 매체가 형성되면서 최근 강조되는 실천적 영역은 시민참여를 위한 단체 활동, 인류 보편적 가치를 위한 의사표현 및 생활태도로 구성되었다. 세계시민으로서 실천적 영역은 행동하기 위한 역량을 개발하고 세계시민사회로 나아가기 위한 적극적인 노력과 참여를 의미한다.

## 2. 예비교사의 세계시민교육

교사는 청소년에게 세계시민교육을 제공하는 주체로서, 교사로 성장하는 과정에서의 세계시민교육 경험과 이해는 미래 청소년의 세계시민교육을 좌우하는 결정적인 경험이라 할 수 있다(박경희·박환보, 2016, 2019). 세계시민교육을 수행하는 교사는 먼저 스스로 세계시민

이 되어야 하는데, 세계시민으로서의 의식과 행동의 체화가 선행되어야 한다(정기오, 2015; 지은림·선광식, 2007). 다만 개인의 인격발달을 넘어 타자에의 기여와 공헌을 위한 교직원관을 형성하고 실천하기까지 긴 노력과 끊임없는 내면적 갈등의 과정들이 요구된다. 이에 전문직으로서 교사에게 법적으로 부여되는 교육권의 범위를 확장하여, 예비교사에게도 현대사회에서 요구되는 다양한 사회문제를 접해볼 수 있는 교사교육이 필요하다.

그럼에도 불구하고 예비교사를 위한 세계시민교육 또는 예비교사의 세계시민의식에 관한 학문적 논의와 실천은 제한적이고(정기오, 2015), 대학생이나 성인의 세계시민의식에 관한 연구에서 그 시사점을 찾아 볼 수 있다.

먼저 대학의 세계시민교육을 다루는 연구는 크게 교육프로그램의 효과분석에 대한 연구(Aktas et al., 2016; Boni, & Calabuig, 2015; Holden & Hicks, 2007; Horn & Fry, 2013; Killick, 2011, 2013; Kishino & Takahashi, 2019; Sperandio et al., 2010)와 세계시민의식을 측정에 관한 연구(구정우·이수빈, 2017; Morais & Ogden, 2011; Reysen & Katzarska Miller, 2013)로 나눌 수 있다. 이 중 대학 세계시민교육과 관련된 연구는 특정 프로그램의 효과를 분석하는 연구(Aktas et al., 2016; Holden & Hicks, 2007; Sperandio et al., 2010), 교육 프로그램에 참여한 학생들의 경험에 관한 연구(Boni & Calabuig, 2015; Horn & Fry, 2013; Killick, 2011, 2013; Kishino & Takahashi, 2019)가 있다. 다음으로 예비교사의 세계시민교육에 관한 연구들은 세계시민의식 수준과 특징은 어떠한지(강운선, 2016), 예비교사를 위한 세계시민교육의 내용은 무엇인지(김은나·임영심, 2019; Appleyard & McLean, 2011;

Robbins et al., 2003), 그리고 예비교사들은 세계시민교육을 어떻게 인식하고 실천하는지(양미석 외, 2017; Holden & Hicks, 2007) 등으로 요약할 수 있다.

이 중 강운선(2016)은 교과내용에 있어 세계시민교육과 관련이 높은 사회과 예비교사의 경우 일정수준 이상의 세계시민의식 수준을 갖추고 있을 것으로 가정했으나, 다중적 차원의 세계시민의식을 갖춘 예비교사가 30%에 미치지 못하였고 27%는 세계시민의식이 현저히 낮은 경향을 확인하였다. 관련하여 예비교사는 스스로 세계시민교육의 중요성을 인식하고 있으면서도, 긍정적 인식과 달리 세계시민교육 실천에 대해서는 교수효능감이 낮은 이중적 인식을 보였다(Robbins et al., 2003). 다만, 예비교사로서 대학에서 경험한 세계시민교육에 대해서는 인지적, 사회적 발달에 도움이 되고, 교사로서의 자격 인정과 안정적 고용의 기능을 가진다고 여겼다(Appleyard & McLean, 2011; Holden & Hicks, 2007). 또한 세계시민교육 교육과정에 적합한 기술을 습득할 수 있는 교육에 대한 적극적인 요구와 교수동기가 있었는데(Appleyard & McLean, 2011; Guo, 2014), 세계시민교육 참여과정에서 예비교사의 교수효능감을 높일 수 있는 가능성을 발견할 수 있는 연구결과라 할 수 있다.

이상의 연구들은 예비교사를 위한 지역공동체 활동 등 관계형성을 위한 다양한 체험과 교육이 요구되며, 전문성을 높일 수 있는 구체적인 지식과 기술이 필요함을 강조한다. 그리고 예비교사를 위한 세계시민교육의 지속성과 중요성을 강조하면서 어떠한 요인들을 고려하여야 세계시민교육의 효과가 증진될 수 있을지에 대한 문제의식을 전제한다.



### 3. 세계시민의식의 유형과 결정요인

세계시민의식의 개인차에 관한 논의는 세계시민교육에의 관심과 함께 지속적으로 다루어졌다. 대표적으로 전 세계 청소년의 시민의식을 지속적으로 조사해온 국제시민교육연구(International Civic and Citizenship Education Study, 이하 ICCS<sup>2)</sup>)가 있는데, ICCS는 세계시민의식의 개인차를 일으키는 요인들이 계속 변화되고 있음을 보여준다. ICCS가 시작된 2000년대에는 성별 등 개인배경이 주요 결정요인으로 나타났으나 최근에는 청소년을 둘러싼 외부 환경이 다양하게 변화되면서 개인적 경험의 영향력이 더 높아지고 있다. 또한 부모의 사회경제적 배경, 학교 특성이 시민의식에 미치는 영향도 변화되는 추세다. 이는 개인의 세계시민의식 수준과 특성이 빠른 주기로 달라지고 있으며, 개인적·환경적 요인들의 영향력 또한 변화되고 있음을 보여준다. 이에 본 연구는 세계시민교육 학습자로서 개인의 세계시민의식 탐색이 지속적으로 이루어져야 한다는 문제의식 하에 예비교사 개인의 세계시민의식을 수준과 특성에 따라 분류하고 각 유형별 결정요인들을 비교하였다.

세계시민의식 유형에 관한 선행연구들을 살펴보면, ICCS 2016 (Schulz et al., 2018)에서는 시민의식을 진단한 결과를 바탕으로 적극적인 시민참여와 소극적 시민참여 유형으로 제안하였다. ICCS 2016 이

---

<sup>2)</sup> 국제시민교육연구(International Civic and Citizenship Study, ICCS)는 국제교육성취도평가협회(International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)가 1971년, 1999년, 2009년, 2016년 네 차례에 걸쳐 각국 청소년들이 공교육을 통해 미래 시민으로서의 역할 수행을 잘 준비하고 있는지를 조사한 국제비교연구 자료이다. 가장 최근 조사인 2016년에는 24개국의 8학년(만 14세) 학생을 대상으로 시민 역할에 대한 지식, 이해, 개념, 태도, 행위 등을 조사하였다(박경희, 박환보, 정성경, 2018).

전에 조사된 ICCS 2009 데이터를 활용한 연구(김태준 외, 2015)에서는 참여 특성을 중심으로 세계시민 유형을 7가지로 분류하였다. 성향과 관련하여 보수적인지, 혁신적인지를 구분하였고, 태도와 관련한 비판형, 무력형, 저항형, 순응형의 구분과 신뢰에 관련한 구분 등을 기준으로 제시하였다. 다만 김태준 외(2015)에서 도출된 유형은 각각의 특성을 비교하여 구분하기보다는 통계적 분석결과에 대해 독립적으로 명명하는 방식으로 제안하였다. 예비교사를 대상으로 한 강운선(2016)의 연구는 유형화 시도와 함께 영향을 미치는 개인 특성요인을 분석하여 예비교사의 세계시민의식 수준을 도출하였다. 사회과라는 특정 교과 예비교사에 한정하여 다루었기 때문에 전체 예비교사의 일반적인 세계시민의식 수준을 이해하기에는 한계를 갖는다.

세계시민의식의 결정요인에 관한 논의는 주로 청소년에 초점을 맞추고 이루어졌다(박경희 외, 2018; 박환보 외, 2016; 이은경 외, 2015; Schulz et al., 2010, 2018). 예비교사를 비롯한 성인의 세계시민의식 결정요인을 다룬 연구들은 청소년에 비해 제한적인데, 예비교사 또는 교사를 대상으로 한 최근 연구는 강운선(2016), 손경원(2014), 양미석 외(2017), 이정우 외(2015), Akaras et al.(2016), Killick(2011) 등이 있다.

이러한 연구들은 사회참여의 일환인 자원봉사활동 경험과 세계시민의식 간의 관계에 주목하였다. 예비교사를 비롯한 성인들이 자원봉사활동에 활발하게 참여할수록 세계시민의식도 높아지는 경향이 나타났으며, 연구들을 통해 사회참여와 공헌의 일환으로 예비교사를 비롯한 성인들의 자원봉사활동이 활발해 지는 경향을 확인할 수 있다. 그리고 대학의 자원봉사활동 권장과 관련한 정책들을 통해 자원봉사활동의 긍정적 기능들이 검증되어왔다(강운선, 2016; 박경희·박

환보, 2016, 2019; Akatas et al., 2016). 다만, 활동유형을 장·단기 외 봉사료 세분화하였을 경우에는 세계시민의식에의 영향이 연구마다 다소 차이가 있다(이정우 외, 2015; Andreotti & Souza, 2012). 세계시민교육 경험이 세계시민의식의 성장에 주요한 영향을 미칠 것이라는 가정(손경원, 2014; 양미석 외, 2017; 지은림·선헌식, 2007)은 당연하게 받아들여지기도 했으나 최근 교육의 질에 관한 논의, 교육과정의 평등적 기회, 원조에서의 교육의 기능 차원의 논의들 가운데 당연한 가정에 대한 견해들이 다양하다. 대중매체의 영향력은 세계시민교육 뿐만 아니라 젊은 세대를 중심으로 사회 전반에 걸쳐 강력해지고 있다(박경희 외, 2018; 이정우 외, 2015; Schulz et al., 2018). 특히, 청소년기와 성인기의 과도기적 단계에 있는 예비교사는 SNS를 비롯한 매체에 과몰입할 여건에 처해있어(임채식, 2017), 대중매체 활용 수준이 세계시민의식과 같은 정서적 변화를 결정하는 주요 요인이 될 수 있다. 예비교사는 다른 결정요인들에 비해 외국생활 등의 해외 경험에 따라 세계시민의식이 다르게 나타나는 것으로 확인되었다(강운선, 2016; 손경원, 2014; Akatas et al., 2016; Killick, 2011). 다만 유학 중 대학생을 연구한 Chen(2010)의 지적과 같이, 세계시민의식을 수용하기는 하지만 외국인으로서의 일시적 경험을 통해 세계시민으로서의 정체성을 받아들이지 않는 양면적 성향이 나타날 수도 있다. 그리고 ICCS 2016(Schulz et al., 2018)을 비롯한 최근의 국내외 연구들(김태준 외, 2015; 박경희 외, 2018; 박환보·조혜승, 2016; 이정우 외, 2015; Andreotti & Souza, 2012; Boni & Calabuig, 2015)은 세계시민의식에 영향을 미치는 요인으로 타인 또는 제도에 대한 신뢰 등의 태도적 영역이 중요해진다고 주장한다. 그리고 국가, 제도에 대한 신뢰가 전체

되었을 때 시민행동으로 실천될 수 있음을 강조한다. 사회적 자본으로서 신뢰는 대상과의 지속적이고 호혜적 관계를 통해 형성되는데(박경희 외, 2018), 예비교사는 과도기적 성인으로서 주로 친구, 가족을 중심으로 대화 등의 방식으로 관계를 맺는다(Schulz et al., 2018).

이상의 세계시민의식 결정요인 연구들은 청소년과 성인 간 세계시민의식의 차이뿐만 아니라, 예비교사 개인 간에도 자신이 처한 환경과 세계시민교육 실천 경험에 따라 세계시민의식 수준을 결정하는 요인이 다를 수 있음을 시사한다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구를 위해 대전 지역 소재의 A대학교에서 교직이론 과목을 수강 중인 예비교사 180명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 2019년 9월 9일부터 9월 14일까지 6일간 온라인시스템에 접속해서 응답하도록 진행하였다. 수집한 자료 중에서 불성실하게 응답한 3부를 제외하고 177부(98.3%)를 분석에 활용하였다. 연구대상의 개인 특성과 경험은 <표 1>과 같다.

성별은 남성 41.2%, 여성 58.8%로 대체로 고른 분포를 보였고, 학년별 분포도 교육대학원 재학생 외에 20% 전후로 비슷한 분포를 보였다. 영어능력은 56.7%가 활용수준이 높은 편에 속하였다.

개인 경험에서는 자원봉사활동을 55.9%가 경험한 적 있으며, 대중매체를 활용한 세계시민교육 관련 콘텐츠 검색이 77.9%로 높는데 비

〈표 1〉 연구대상의 개인 특성과 경험 (N=177)

구분		빈도(명,%)
개인 특성	성별	남성 73 (41.2)
		여성 104 (58.8)
	학년	1학년 42 (23.7)
		2학년 42 (23.7)
		3학년 43 (24.3)
		4학년 33 (18.6)
		교육대학원 17 (9.6)
	전공	사범대 120 (67.8)
		비사범대 57 (32.2)
	영어능력	외국인과 자유롭게 대화 18 (12.9)
		외국인의 대화 이해 61 (43.6)
		학교에서 배운 정도 61 (43.6)
개인 경험	자원봉사활동	매주 함 10 (5.6)
		매월 함 17 (9.6)
		가끔 함 72 (40.7)
		거의 안함 46 (26.0)
		전혀 안함 32 (18.1)
	세계시민교육 경험	7회 이상 3 (1.7)
		4~6회 정도 4 (2.3)
		1~3회 정도 35 (19.8)
		전혀 없음 135 (76.3)

〈표 1〉 연구대상의 개인 특성과 경험 (N=177) (계속)

구분		빈도(명,%)	
개인 경험	대중매체 활용	거의 매일	57 (32.2)
		주 1회	59 (33.3)
		월 1회	22 (12.4)
		거의 안함	33 (18.6)
		전혀 안함	6 (3.4)
해외 경험	해외여행경험	있음	144 (81.4)
		없음	33 (18.6)
	해외봉사경험	있음	14 (7.9)
		없음	163 (92.1)
	해외거주경험	있음	28 (15.8)
		없음	149 (84.2)
	해외교육경험	있음	40 (22.6)
		없음	137 (77.4)

\*무응답 결측값은 제외함.

해, 세계시민교육은 23.8%만 경험한 것으로 나타났다. 해외경험은 여행은 81.4%가 경험하여 상대적으로 높으나, 봉사, 거주, 교육과 관련한 해외경험은 낮은 편이었다.

## 2. 측정도구

본 연구에서는 예비교사의 세계시민의식을 측정하기 위해 2018년에 한국행동과학연구소(이종승 외, 2018)가 개발한 대학생용 세계시

민의식 척도를 활용하였다. 이 척도는 세계시민의식을 인지적 영역, 정의적 영역, 실천적 영역의 3개 영역으로 구분하고, 각 영역별 3-4개 하위요인을 측정하는 총 63개 문항으로 구성된다.

구체적으로 인지적 영역은 국제이슈 이해(7문항), 문제 판단 및 분석(6문항), 타문화 이해(5문항)의 3개 하위 요인, 정의적 영역은 사회적 정의감(7문항), 타문화 개방성(6문항), 인류 보편적 가치 존중(8문항), 공감 및 연대감(6문항)의 4개 하위 요인, 그리고 실천적 영역은 사회적 참여의지(6문항), 실천능력개발(6문항), 세계시민활동(6문항)의 3개 하위요인을 갖는다. 각 문항에 대한 응답형식은 동의 여부 정도를 묻는 5점 Likert 척도로 구성된다.

〈표 2〉 세계시민의식 측정도구

영역	하위요인	문항수	Cronbach's a
인지적 영역	국제이슈 이해	7	.873
	문제판단 및 분석	6	.810
	타문화 이해	5	.682
정의적 영역	사회적 정의감	7	.736
	타문화 개방성	6	.772
	인류보편적 가치존중	8	.823
	공감 및 연대감	6	.778
실천적 영역	사회적 참여의지	6	.853
	실천능력개발	6	.792
	세계시민활동	6	.797
문항 계		63개	

측정도구의 내적 신뢰도를 검증하기 위해 하위 요인 별로 Cronbach's  $\alpha$  계수를 산출하였으며, 모든 하위 영역의 문항 내적 일관성 계수가 .682~.873으로 수용 가능한 수준으로 나타났다. 또한 측정도구의 타당도를 검증하기 위해 확인적 요인분석(CFA)을 실시한 결과, 63개 문항은 수용 가능한 수준인 것으로 확인되었다(CMIN/DF=1.910, RMSEA=.072, C.R=.762~.908).

### 3. 분석방법

본 연구에서는 예비교사의 세계시민의식 수준에 따라 집단 유형을 구분하고, 유형구분에 미치는 개인특성과 경험 요인의 영향력을 분석하기 위해 크게 3가지 분석 방법을 활용하였다.

첫째, 예비교사를 연구대상으로 한 세계시민의식 측정도구의 타당도를 검증하기 위하여 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis, CFA)을 통해 적합도 지수를 분석하였다. 그리고 최종 선정된 측정도구의 신뢰도를 검증하기 위해서 신뢰도 계수인 Cronbach's  $\alpha$  값을 산출하였다.

둘째, 세계시민의식의 3가지 영역 중 실천적 영역의 하위 구성요인인 사회적 참여의지, 실천능력개발, 세계시민활동의 Z점수를 고려하여 비계층적 군집분석방법(cluster analysis) 중 하나인 K-means 분석을 실시하였다. 군집분석은 분석대상의 특성들을 파악하여 특성치의 유사도에 따라 다수의 사례들을 몇 개의 동질적인 집단으로 분류하는 기법이며, K-means 군집분석은 군집의 평균 점수를 초기 중심 값으로 하여 연구자가 정한 군집의 수에 따라 개체들을 묶어 나가는 비계층적 방법의 하나이다(박환보 외, 2015). 이 연구에서는 2-4개의



집단 수를 입력하여 분류한 후, 선행연구(이은경 외, 2015; 인효연·길혜지, 2017)의 제안을 기초로 Z점수 상에서 평균 0을 기준으로 매우 높거나 낮은 수준을 보이는 유형의 양상에 주목하였다.

셋째, 예비교사들이 세계시민의식 집단 유형 중 어떠한 유형에 해당하는지를 결정하는 요인을 파악하기 위해 다항 로지스틱 회귀분석(multinomial logistic regression analysis)을 실시하였다. 다항 로지스틱 회귀분석은 종속변수가 3개 이상의 범주인 경우에 특정 범주에 속할 확률을 추정하는 분석 방법이다. 이를 위하여 개인특성에는 성별, 전공, 영어능력을, 개인경험에는 자원봉사활동, 세계시민교육, 대중매체 활용 경험과 해외경험을 살펴보았고, 마지막으로 개인태도에는 대인 신뢰와 제도신뢰, 친구 또는 가족의 정치사회적 이슈와 관련한 대화 정도의 변수를 결정요인 분석에 활용하였다.

본 연구의 측정도구 타당도 검증은 AMOS 24.0 프로그램을, 연구 문제에 따른 분석결과는 SPSS 21.0 프로그램을 활용하였다.

## IV. 분석결과

### 1. 예비교사의 세계시민의식 유형

예비교사의 세계시민의식 수준 분석 결과는 <표 3>과 같다. 표에서 알 수 있듯이, 예비교사의 세계시민의식 수준은 3.39이고, 하위 영역별로 살펴보면, 인지적 영역이 3.16, 정의적 영역이 3.80, 실천적 영역이 2.99로 나타났다.

〈표 3〉 예비교사의 세계시민의식 수준 (N=169)

구분	세계시민의식	인지적 영역	정의적 영역	실천적 영역
M	3.39	3.16	3.80	2.99
(SD)	(±.37)	(±.53)	(±.42)	(±.51)
구분	실천적 영역의 하위 구성요인			
	사회적 참여의지	실천능력 개발	세계시민활동	
M	3.47	3.21	2.30	
(SD)	(±.61)	(±.61)	(±.73)	

\*무응답 결측값은 제외함.

예비교사의 세계시민의식은 다른 교육계열의 대학생들과 마찬가지로 정의적 영역의 값이 가장 높았고, 실천적 영역이 가장 낮게 나타났다(이종승 외, 2018). 그리고 실천적 영역의 하위 구성요인별로 살펴보면, 사회적 참여의지가 3.47로 가장 높았고, 다음으로 실천능력 개발 3.21, 마지막으로 세계시민활동은 2.30으로 보통인 3.0 이하의 가장 낮은 수준을 보였다.

다음으로 실천적 영역을 기준으로 예비교사의 세계시민의식 유형을 구분하기 위해, 사회적 참여의지, 실천능력개발, 세계시민활동의 3개 구성요인을 활용하여 군집분석을 실시한 결과는 <표 4>와 같이 3개의 유형을 도출하였다. 군집의 명명은 표준화된 Z점수 평균에 대하여 양(+)의 값과 음(-)의 값이 매우 높거나 낮은 수준을 보이는 유형을 기준으로, ICCS 2016(Schulz et al., 2018)에서 제안한 적극적 시민의식과 소극적 시민의식의 구분을 활용하였다.

〈표 4〉 예비교사의 세계시민의식 실천유형 (N=169)

구분	적극적 세계시민의식	소극적 세계시민의식	미성숙 세계시민의식	F값
사회적 참여의지	1.204	-0.080	-0.900	96.905***
실천능력개발	1.278	-0.028	-1.073	164.502***
세계시민활동	0.713	0.118	-0.871	38.468***
빈도 (비율)	38명 (22.5%)	88명 (52.1%)	43명 (25.4%)	

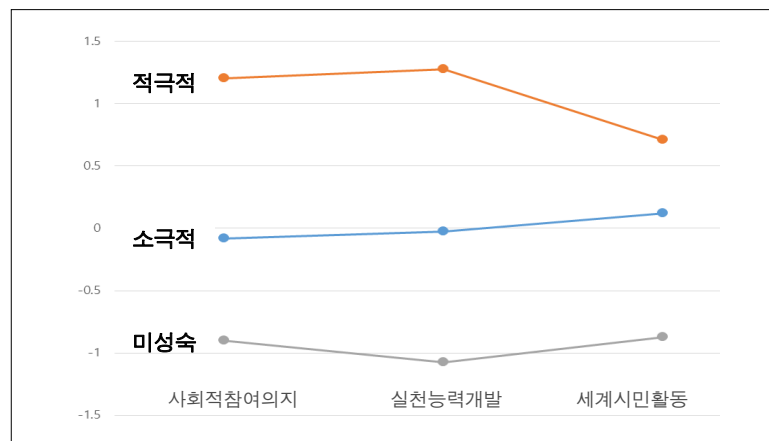
\*\*\*p<.001

\*무응답 결측값은 제외함.

첫째, 군집 1은 전체 예비교사의 22.5%로 전체 분석대상 중 가장 낮은 비율을 차지하며, 세계시민의식의 실천적 영역이 모든 하위 요인에서 매우 높은 수준으로 나타났기 때문에 ‘적극적 세계시민의식’으로 명명하였다. 둘째, 군집 2는 전체 예비교사의 52.1%를 차지하며, 이들은 세계시민의식의 실천적 영역 구성요인 중에 사회적 참여의지와 실천 능력 개발, 세계시민활동의 모든 영역이 평균 수준이지만, 세계시민활동은 평균보다 조금 높은 수준에 있다는 점에서 다른 유형과 구분된다. 이러한 특성을 반영해서 ‘소극적 세계시민의식’으로 명명하였다. 마지막으로 군집 3은 전체 예비교사의 25.4%를 차지하며, 군집 1, 2와 다르게 세계시민의식의 실천적 영역이 3개 요인에서 모두 낮은 수준이기 때문에 ‘미성숙 세계시민의식’으로 명명하였다.

3개 세계시민의식 군집유형별 특성을 비교하면 [그림 1]과 같다. ‘적극적 세계시민의식’ 유형은 실천능력개발은 높는데 비해 시민 활

동적 요인은 상대적으로 낮은 경향을 보였다. 그에 비해 ‘소극적 세계시민의식’ 유형은 참여의지와 실천능력개발 요인에 비해 세계시민 활동이 약간 높았다. 그리고 ‘미성숙 세계시민의식’ 유형은 참여의지와 시민활동에 비해 실천능력개발 요인이 더 낮은 경향으로 나타났다. 요약하면, ‘적극적’ 유형은 활동적 요인이 낮고, ‘소극적’ 유형은 참여의지가 낮으며, ‘미성숙’ 유형은 능력개발 요인이 상대적으로 낮다.



[그림 1] 예비교사의 세계시민의식 실천유형 특성

실천영역의 3개 하위요인에 따른 군집의 특성을 살펴보면, 사회적 참여의지( $F=96.905$ )와 실천능력개발( $F=164.502$ ) 요인이 군집별 차이가 분명하게 나타나는 것에 비해, 세계시민활동( $F=38.468$ ) 요인은 상대적으로 군집별 차이가 크지 않은 것으로 나타났다.

## 2. 예비교사의 세계시민의식 유형별 결정요인

예비교사의 세계시민의식 유형 특성에 따른 결정요인을 확인하기 위해, ‘미성숙 세계시민의식’을 참조집단으로 기준한 다항 로지스틱 회귀분석을 실시한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 세계시민의식 유형별 결정요인 (N=169)

구분	소극적 세계시민의식		적극적 세계시민의식	
	B	Exp(B)	B	Exp(B)
개인특성				
성별 (1=여)	-.245	.783	-.470	.625
전공 (1=사범대학)	-.607	.545	-.524	.592
영어능력	.686*	1.987	1.212**	3.360
개인경험				
자원봉사활동	.488*	1.629	.557*	1.746
세계시민교육 경험	.329	1.390	-1.384	.251
대중매체 활용	.108	1.114	.285	1.330
해외경험 (1=있음)	1.136*	3.114	.793	2.210
개인태도				
대인신뢰	-.239	.787	.429	1.536
제도신뢰	.829*	2.292	1.339**	3.816
친구와 정치사회적 대화	.726*	2.068	.940*	2.560
가족과 정치사회적 대화	.324	1.383	.632	1.881
상수	8.498		17.590	
$\chi^2$	65.744***			
R <sup>2</sup>	.322			

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

\*무응답 결측값은 제외함.

세계시민의식 유형에 따라 영어능력, 자원봉사활동, 해외경험, 제도신뢰, 가족 및 친구와의 정치사회적 대화가 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 유형의 구분 없이 세계시민의식에 유의한 영향을 미치는 결정요인은 영어능력, 자원봉사활동, 제도신뢰, 그리고 친구와의 정치사회적 대화인 것으로 나타났다. 세계시민교육 경험 요인은 세계시민의식 유형에 따른 통계적 유의성이 확인되지 않았다.

유형별 연구결과를 세부적으로 살펴보면, 예비교사들은 ‘미성숙 세계시민의식형’에 비해 ‘소극적 세계시민의식형’에 분류되는 데에는 개인경험 중 영어능력( $\beta=.686$ ), 자원봉사활동( $\beta=.488$ ), 해외경험( $\beta=1.136$ ), 제도신뢰( $\beta=.829$ ), 친구와의 정치사회적 대화( $\beta=.726$ )가 통계적으로 유의한 영향을 미쳤다. 개인특성 요인은 유형에 따른 유의한 영향력이 없었으나, 영어능력 및 해외경험과 자원봉사활동이 높을수록, 그리고 제도신뢰와 친구와의 정치사회적 대화가 많을수록 ‘미성숙 세계시민의식형’보다는 ‘소극적 세계시민의식형’에 속할 확률이 높은 것으로 나타났다.

다음으로 ‘적극적 세계시민의식형’의 결정요인에는 영어능력( $\beta=1.212$ ), 자원봉사활동( $\beta=.557$ ), 제도신뢰( $\beta=1.339$ ), 친구와의 정치사회적 대화( $\beta=.940$ )가 통계적으로 유의한 영향을 미쳤다. 예비교사의 영어능력이 높을수록, 자원봉사활동이 많을수록, 제도신뢰가 높을수록, 친구와의 정치사회적 대화가 많을수록 ‘미성숙 세계시민의식형’에 비해 ‘적극적 세계시민의식형’으로 분류될 확률이 높았다. 그리고 ‘적극적 세계시민의식형’의 유의한 결정요인 중에서 통계적 유의성이 가장 높게 나타난 요인은 제도신뢰와 영어능력으로 확인되었다.

## V. 논의와 결론

본 연구는 실천적 측면에서 예비교사의 세계시민의식 수준에 따라 집단을 유형화하고, 각 유형별 영향을 미치는 결정요인을 분석하는데 목적이 있다. 연구의 분석결과를 종합하면 다음과 같다.

첫째, 예비교사의 세계시민의식은 하위 요인별로 보통 이상의 수준이었으나 인지적, 정의적, 실천적 영역별로 차이가 존재했으며, 실천적 영역의 세계시민의식이 다른 하위 영역에 비해 상대적으로 낮은 수준을 보였다. 특히 실천적 영역의 하위 구성요소 중에서도 참여하겠다는 의지나 자신의 능력개발에 비해, 세계시민활동에의 참여에 대해서는 소극적인 것으로 나타났다. 이를 통해 예비교사들은 세계시민의식이 추구하는 가치들을 이해하고, 그것이 필요하다는 점에는 공감하고 있지만, 이러한 지식과 태도가 실천까지 이어지는 데는 한계를 갖고 있음을 알 수 있다. 그리고 이러한 결과는 한국 청소년과 대학생 및 성인을 대상으로 세계시민의식을 탐구한 다른 선행 연구들과 맥을 같이 한다(김태준 외, 2015; 박경희·박환보, 2016; 박경희 외, 2018; 박종효 외, 2018; 이종승 외, 2018; Schulz et al., 2018). 예비교사들은 미래에 세계시민교육을 실천하는 전달자에 머무는 것이 아니라 스스로 한 사람의 능동적인 세계시민이다. 따라서 예비교사들을 대상으로 한 세계시민교육도 지식을 습득하고 태도를 긍정적으로 변화시키는 방식에서 벗어나 보다 능동적이고 적극적인 시민으로서 행동하고 실천할 수 있는 방안에 대해 모색할 필요가 있다.

둘째, 예비교사의 세계시민의식 유형을 분석한 결과, ‘소극적 세계시민의식형’이 52.1%로 가장 많은 비중을 차지했고, 모든 실천영역

에서 평균이 가장 높은 ‘적극적 세계시민의식형’은 22.5%로 가장 적게 분포하였다. 또한 25.4%의 예비교사들은 세계시민의식 모든 영역이 평균보다 다소 낮은 ‘미성숙 세계시민의식형’에 속했다. 이는 미래에 세계시민교육을 실천해야 할 예비교사들 스스로 개인적 차원에서조차도 능동적이고 적극적인 세계시민이 되는 것에 대해 별 관심이 없음을 설명한다. 또한 76.3%의 예비교사가 세계시민교육 경험이 없었음을 감안하여 볼 때, 예비교사를 위한 세계시민교육 지원이 미흡함을 알 수 있으며, 세계시민교육에 무관심한 예비교사들이 학교에서 수많은 시행착오와 실천적 노력을 감내해야 하는 상황을 예측해 볼 수 있다. 그리고 세계시민 유형별 특성을 세부적으로 확인할 수 있었는데, ‘적극적 세계시민의식형’은 상대적으로 시민활동적 요인이 낮았는데, 영어능력을 개발하고 자원봉사활동 등 연계활동에의 의지는 가지고 있으나 실천적 활동은 다소 낮은 경향을 보였다. ‘소극적 세계시민의식형’은 참여의지가 낮으나 상대적으로 세계시민으로서의 활동은 좀 더 많은 경향이였다. ‘미성숙 세계시민의식형’은 의지에 비해 실천능력개발이 가장 낮은 특성을 보이는 유형으로 확인되었는데, 이 유형의 경우는 세계시민으로서 요구되는 능력개발 지원이 필요할 것으로 예측할 수 있다. 이에 예비교사를 위한 세계시민교육을 설계할 때는 예비교사를 하나의 집단으로 간주해서는 교육의 효과를 이끌어내기 어렵다. 세계시민의식 수준과 특성을 면밀하게 고려하여 학습목표를 구분하거나 수준별 교육을 제공해야 할 것이다.

셋째, 예비교사의 세계시민의식 결정요인은, 유형별로 영어능력, 자원봉사활동, 해외경험, 제도신뢰, 친구와의 정치사회적 대화가 유



의한 영향을 미쳤다. 이 중 해외경험은 ‘미성숙 세계시민의식형’과 ‘소극적 세계시민의식형’의 세계시민의식을 구분하는 중요한 요인이다. 이는 세계시민이 되는 것에 대해 무관심한 대학생들에게 해외경험을 통해 최소한 소극적인 세계시민의식을 갖도록 하는데 기능할 수 있음을 시사한다. 선행연구들(강운선, 2016; Akatas et al., 2016; Caroline et al., 2014; Horn & Fry, 2013)도 대학생의 해외유학, 연수, 국제실습, 해외봉사 등의 해외경험이 개인에 따라 다르기는 하지만 세계시민의식 함양에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고한다. 또한 ‘미성숙 세계시민의식형’ 예비교사를 위해서는 해외경험의 준비과정으로서 실천능력개발을 전제한 세계시민교육 운영을 고려할 필요가 있다. 그리고 유형화 연구결과와 연계해 볼 때, ‘소극적 세계시민의식형’은 해외경험을 중심으로 시민활동이 이뤄졌음을 예측할 수 있다. 이에 향후 예비교사들에게 구체적으로 어떠한 해외경험이 긍정적인 영향을 미쳤는지에 대한 분석이 필요하다. 또한 Chen(2010), Killick(2011)이 지적한 바와 같이, 해외경험의 질에 따라 세계시민의식 형성에 부정적 결정요인이 될 수 있음도 고려해야 할 것이다.

넷째, 영어능력과 제도신뢰는 세계시민의식이 매우 높은 ‘적극적 세계시민의식형’과 대칭되는 ‘미성숙 세계시민의식형’을 구분하는 결정요인으로 확인되었다. 특히 예비교사의 영어능력은 ‘소극적 세계시민의식형’과 ‘미성숙 세계시민의식형’ 간의 영향력은 유의하지 않았으나, 적극적 유형에서는 영향력이 매우 높았다. 이러한 결과는 ‘적극적 세계시민의식형’에 있어 세계시민의식에서 강조하는 의사소통 역량이 세계시민의식에 종합적으로 영향을 미치고 있음을 설명한다.

마지막으로 제도신뢰는 예비교사의 세계시민의식 유형 구분에 영

향력이 가장 높은 결정요인으로 나타났다. 선행연구(이정우 외, 2015; Boni & Calabuig, 2015)에서도 밝혀진 바와 같이 시민적 참여는 개인에게 부정적인 결과를 초래할 수 있는 어려운 선택이다. 따라서 자신이 속한 사회가 인권이나 사회정의와 같은 보편적 가치를 추구하는 제도적 행위에 대해 자유와 안전을 보장하는지, 그리고 그러한 제도를 얼마나 신뢰하고 있는지는 매우 중요한 요인이다. 이는 예비교사들이 실천적인 세계시민으로 성장하기 위해서는 세계시민교육의 내용과 방법을 찾고 가르치는 일에서 벗어나, 이들이 자신이 속한 대학, 지역, 국가 등 사회와 제도를 신뢰할 수 있도록 전반적인 사회 변화의 노력이 병행되어야 함을 시사한다.

다양하게 변화하는 교육환경에서 세계시민교육을 운영할 수 있는 예비교사의 전문적 역량은 중요하다. 따라서 교원양성기관은 예비교사가 적극적인 세계시민이자 세계시민교육의 전문가로 성장할 수 있도록 해외연수, 의사소통역량개발, 사회공헌활동 등 다양한 프로그램을 설계하고 제공할 필요가 있다. 이러한 교육 프로그램이 성과를 도출하기 위해서는 적극적인 세계시민의식 함양이라는 교육목표를 보다 분명하게 제시해야 할 것이다. 더불어 세계시민교육과 관련하여 교사를 비롯한 학생들에게 복합적으로 미치는 결정요인에 대한 논의가 요구된다.

본 연구는 예비교사의 세계시민교육이 중요한 정책 과제로 등장한 시점에서 예비교사의 세계시민의식을 보다 체계적으로 이해했다는 점에서 의의가 있다. 이러한 성과에도 불구하고 본 연구는 탐색적 연구이기 때문에 편의표집을 실시하여 표본의 대표성에는 한계가 있다. 이러한 한계로 인해 해석상의 제약이 있으며 향후 연구대상의

확대를 통해 극복할 수 있을 것으로 판단된다. 이는 후속 연구로 제안하고자 한다.

## 참고문헌

- 교육부(2019). 2019 교육부 업무계획. 교육부.
- 강운선(2016). 사회과 예비 교사의 글로벌 시민성 유형과 결정 요인. **사회과 교육** 55(4), 17-31.
- 구정우, 이수빈(2017). 세계시민성의 영향 요인에 관한 연구: 초국적 기구의 정책 결정에 대한 선호를 중심으로. **사회와 이론** 31, 373-423.
- 김동춘(2013). 시민권과 시민성-국가, 민족, 가족을 넘어서. **서강인문논총** 37, 5-46.
- 김영인(2017). 청소년 참여의 영향요인 탐색: 통상적·비통상적 참여를 중심으로. **청소년문화포럼** 52, 37-71.
- 김은나, 임영심(2019). 예비 유아교사의 세계시민교육 프로그램을 위한 교육 요구도 분석. **학습자중심교과교육연구** 19(10), 757-785.
- 김태준, 오민아, 이은경(2015). 한국과 핀란드 청소년의 시민·사회적 참여 유형 비교: ICCS를 중심으로. **비교교육연구** 25(4), 321-347.
- 박경희, 박환보(2016). 성인의 세계시민의식 영향요인에 대한 탐색적 연구. **글로벌교육연구** 8(4), 3-31.
- 박경희, 박환보, 정성경(2018). 동아시아 청소년의 시민참여 영향요인 비교 분석. **비교교육연구** 28(4), 189-220.
- 박경희, 박환보(2019). 성인의 세계시민의식에 영향을 미치는 자원봉사 경험과 자기효능감의 관계. **비교교육연구** 29(2), 1-22.
- 박종효, 조대훈, 박환보(2018). **세계시민교육 지표수립을 위한 기초연구**. 아시아태평양국제이해교육원.
- 박환보, 박경희, 박성호, 박종효, 조대훈, 김재은(2019). **세계시민교육 지표 개**

**발 및 데이터 축적을 위한 모니터링 체계 구축 연구.** 아시아태평양국  
제이해교육원.

박환보, 이한별, 김명진(2015). 교육협력여건을 고려한 수원국의 유형분류에  
관한 연구. **비교교육연구** 25(3), 121-146.

박환보, 조혜승(2016). 한국의 세계시민교육 연구동향 분석. **교육학연구** 54(2),  
197-227.

박환보, 유나연, 장세정, 유혜영(2016). 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향  
요인 분석. **비교교육연구** 26(4), 31-53.

박환보(2017). 초·중등연계 세계시민교육의 효과 분석. **국제이해교육연구** 12(2),  
97-124.

손경원(2014). 세계 시민성의 진단과 시민윤리 교육적 함의: 국가 정체성과  
다문화 수용성, 도덕적 가치의 상대적 영향력을 중심으로. **도덕윤리와  
교육** 44, 121-144.

양미석, 김정겸, 김기덕(2017). 중등 예비교사와 현장교사의 세계시민교육 교  
수효능감과 관련된 변인 연구. **글로벌교육연구** 9(3), 77-103.

이은경, 오민아, 김태준(2015). 한국 청소년의 글로벌 시민성 유형 분석. **아시  
아교육연구** 16(3), 157-179.

이정우, 조지민, 박상복, 김현수, 이미미(2015). **한-아세안 세계시민교육 국제  
비교 연구.** 한국교육과정평가원.

이종승, 이금호, 채현정(2018). **대학생용 세계시민의식척도 개발 연구 결과보  
고서.** 한국행동과학연구소.

인효연, 길혜지(2017). 청소년들의 삶의 목표 유형에 따른 진로정체감, 공동  
체의식 및 삶의 만족도 차이. **미래청소년학회지** 14(1), 25-49.

임성택, 주동범(2000). 세계시민교육의 방향 탐색-미국의 시민교육을 중심으  
로. **비교교육연구** 10(2), 33-60.

임채식(2017). 예비유아교사의 자기효능감 및 자아탄력성이 SNS중독경향성에  
미치는 영향. **한국인터넷방송통신학회 논문지** 17(1), 191-197.

정기오(2015). 세계시민교육을 위한 교사론. **교원교육** 31, 183-205.

지은림, 선광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. **시민  
교육연구** 27(1), 225-245.

황세영, 최정원, 박선영(2017). **청소년 세계시민의식 함양을 위한 청소년 활동 활성화 방안**. 세종: 한국청소년정책연구원.

Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., and Silova, I.(2016). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*. 21(1). 65 - 80.

Andreotti, V. O. and Souza, L. M.(2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge.

Appleyard, N. and McLean, L. R.(2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. *International Journal of Progressive Education*. 7(2). 6-32.

Boni, A., and Calabuig, C.(2015). Education for Global Citizenship at Universities: Potentialities of Formal and Informal Learning Spaces to Foster Cosmopolitanism. *Journal of Studies in International Education*. 21(1). 22 - 38.

Guo, L.(2014). Preparing teachers to educate for 21st century global citizenship: envisioning and enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*. 4(1). 1-23.

Caroline A. Burgess, Sheryl Reimer-Kirkham and Barbara Astle.(2014). Motivation and International Clinical Placements: Shifting Nursing Students to a Global Citizenship Perspective. *International Journal of Nursing Education Scholarship*. 11(1). 1-8.

Chen, Sicong.(2010). Developing Global Citizenship: the Effects of Studying Abroad. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 3(3). 45-64.

Hanvey, R. G.(1975). An attainable global perspective. *Educational Resources Information Center*. 75. 2-31.

Holden, C., and Hicks, D.(2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*. 23(1). 13 - 23.

Horn, A. S., and Fry, G. W.(2013). Promoting Global Citizenship Through Study Abroad: The Influence of Program Destination, Type, and Duration on the Propensity for Development Volunteerism. *VOLUNTAS: International Journal of*

*Voluntary and Nonprofit Organizations*. 24(4). 1159 - 1179.

- Killick, D.(2011). Seeing Ourselves in the World: Developing Global Citizenship Through International Mobility and Campus Community. *Journal of Studies in International Education*. 16(4). 372 - 389.
- Killick, D.(2013). Global citizenship, sojourning students and campus communities. *Teaching in Higher Education*. 18(7). 721 - 735.
- Kishino, H., and Takahashi, T.(2019). Global Citizenship Development: Effects of Study Abroad and Other Factors. *Journal of International Students*. 9. 535 - 559.
- Morais, D. and Ogden, A.(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*. Oxford: Oxfam Education and Youth.
- Reysen, S. and Katzarska Miller, I.(2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*. 48(5). 858 - 870.
- Robbins, S. P., Odendaal, A. and Roodt, G.(2003). *Organizational Behaviour: Global and Southern African perspectives*. Cape Town: Pearson Publication.
- Schulz, W, Aninley, J., Fraillon, J., Kerr, D. and Losito, B.(2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among LowerSecondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ailey, J., Losito, B., Agrusti, G. and Friedman, T.(2018). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. International Report (IEA).
- Sperandio, J., Grudzinski-hall, M., and Stewart-gambino, H.(2010). *Developing an Undergraduate Global Citizenship Program: Challenges of Definition and Assessment*. 22(1). 12 - 22.
- UNESCO(2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

## Abstract

### An analysis on the types of global citizenship among the pre-service secondary teachers and the determinant factors

Park, hwanbo

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

Im, jinyoung

(Ph. D. student, Department of Education, Chungnam National University)

Park, kyunghee

(Assistant professor, Department of Education, Woosuk University)

This study aims to investigate the types of global citizenship among pre-service teachers based on the level of global citizenship and to explore the factors effect on each types. Especially, this study focus on the action area among the three dimension of global citizenship. For this purpose, 180 students were surveyed A university in Daejeon metro city with measurement tool developed by Korea Institute for Research in the Behavioral Sciences (KIRBS). The results show that the types of pre-service teachers divided into 3 group, ‘active global citizenship (52.1%)’, ‘passive global citizenship (22.5%)’, and ‘immature global citizenship (25.4%)’. fluency of English language, experience of volunteer and overseas, institutional trust, and communication with friends about political issues were significant factor effect on the practical type of global citizenship. The

findings suggest that it is necessary to provide global citizenship education based on the characteristics of the pre-service teachers.

*Key words : pre-service teachers, global citizenship, practical type, determinant factors, global citizenship education*

투고신청일 : 2020. 03. 01

심사수정일 : 2020. 04. 11

게재확정일 : 2020. 04. 14