

서교연 2019-39

2019 위탁연구 보고서

글로벌 세계시민역량 측정 도구 개발에 관한 연구

서울특별시교육청교육연구정보원

서울교육정책연구소



교육정책연구소

서교연 2019 - 39

2019 위탁연구 보고서

글로벌 세계시민역량 측정 도구 개발에 관한 연구

연구책임자 : 이 병 하 (서울시립대 교수)
공동연구원 : 장 훈 (중앙대학교 교수)
강 신 구 (아주대학교 교수)
구 본 상 (충북대학교 교수)
김 동 현 (중앙대학교 교수)
이 현 속 (영동중학교 교사)

서울특별시교육청교육연구정보원

 서울교육정책연구소
교육정책연구소

이 연구는 서울특별시교육청교육연구정보원 연구지원비로
수행되었으나, 본 연구에서 제시된 정책대안이나 의견 등은
서울특별시교육청교육연구정보원 공식 의견이 아니라 본 연구팀의
견해를 밝힙니다.

< 요약 문 >

□ 서론

- ✓ 이 연구는 글로컬 세계시민역량 개념을 정의하고 지표를 제시하며 글로컬 세계시민역량을 측정하기 위한 도구 개발을 제안하는 데 그 목적이 있음.

- 오늘날 경제, 문화, 정치 등의 분야에 걸쳐 세계화가 빠르게 진전되고 있음. 세계화 현상은 그 시대를 이끌어 갈 교육의 내용에도 많은 변화를 주었음. 세계화 시대에 요구되는 태도와 자세를 갖기 위해서는 그 시대에 맞는 교육의 목표가 적절하게 적용되어야 하며 세계화로 인해 발생하는 문제들을 국가 간, 공동체 간 협력을 통해 해결해야 하는 노력이 필요함.

- 세계시민교육은 세계화 시대를 선도할 시민으로서 갖추어야 할 세계시민성을 함양하는 교육의 내용에 많은 변화를 주었고, 국제사회의 교육 패러다임에 두드러진 변화를 일구어 왔음. 하지만 세계시민교육은 그동안 서구 선진국 중심으로 세계를 획일화시키기 위한 교육의제라는 문제가 꾸준히 제기되어 있음. 이렇듯 획일적인 서구 중심주의적인 세계시민교육이 안고 있는 문제점을 탈피한 기존의 세계시민교육과는 차별성이 있는 새로운 교육 방안에 대한 현실적이고 타당성 있는 지표개발의 필요성이 모색되고 있는 시점임.

- 서구중심의 일방적인 세계시민교육의 목표와 방향 제시에 대한 문제점을 보완하고, 세계시민교육을 대체하기 위한 새로운 시민교육 개념인 글로컬리제이션(glocalization)의 필요성이 대두함. 글로컬리제이션의 대두는 서구 선진국 중심의 전 지구적 세계화의 한계를 극복하여 각 국가에 혼재되어 나타나는 다양한 문화의 지역적 정체성을 존중하는 새로운 세계화의 방향이라고 할 수 있음. 이러한 측면에서 세계시민교육의

목표가 적용됨과 동시에 지역적 특성과 연결된 지구촌 공동의 문제해결을 위한 새로운 교육 패러다임에 대한 논의의 필요성이 대두됨.

- ✓ 세계시민교육에서 결여되었던 문제점을 개선하기 위한 방안으로 지역의 문화적 정체성과 자율성을 강조하여 보편성과 특수성이 동시에 공존하는 글로벌 세계시민역량의 함양이라는 새로운 담론의 제안이 필요한 시점이라고 할 수 있음. 세계시민교육이 안고 있는 획일적인 보편적 교육체제의 방향성 제시에 대한 문제점을 인식하고, 세계시민교육에서 결여되었던 한계 개선을 위해 지역적 정체성을 보완하는 새로운 글로벌 시민교육 방안인 글로벌 세계시민역량 개념을 도출하고자 함.
 - 글로벌 세계시민교육의 실효성을 증대하기 위한 새로운 인식의 틀과 실천모델을 제시하고 글로벌 세계시민역량을 측정할 수 있는 콘텐츠 개발을 제안할 것임. 이러한 맥락에서 글로벌 세계시민역량 개념을 정의하고 지표를 제시하며 글로벌 세계시민역량을 측정하기 위한 도구 개발을 제안하는 데 목적을 둠.

□ 글로벌 세계시민역량의 정의

- ✓ 본 장에서는 글로벌 세계시민역량의 등장 배경으로서 글로벌 교육패러다임의 변화와 세계시민교육의 등장에 대해 살펴보고, 세계시민교육이 담고 있는 글로벌 세계시민역량에 대해 분석하고자 함. 또한 본 장에서는 글로벌 세계시민역량의 등장 배경으로서 글로벌 교육패러다임의 변화와 세계시민교육의 등장에 대해 살펴보고, 세계시민교육이 담고 있는 글로벌 세계시민역량에 대해 분석하고자 함.
- ✓ 글로벌 교육 패러다임의 변화
 - 유네스코는 창립 이래 사람들 상호 간의 이해를 증진하기 위한 평화교육을 강조하였고, 세계인권선언에 대한 이해와 실천을 위한 인권 교육을 추진함.
 - 1974년 유네스코는 총회를 통해 ‘국제이해, 협력, 평화를 위

한 교육과 인간의 권리 및 기본적 자유를 위한 교육에 관한 권고’를 채택하면서, 국제이해교육을 현대 교육의 핵심적 요소로 보았음. 국제이해교육은 “학제적이며, 인지적, 윤리적 정서적 및 심미적 측면 전체에서 인성의 전반적인 발전을 목표로” 하였음.

- 국제이해교육에서 평화교육과 인권교육은 핵심적 내용으로 자리 잡았고, 국제이해교육은 발전 및 빈곤의 문제까지 포괄하게 됨.
- 2012년 유엔 총회에서 반기문 사무총장이 글로벌 시민의식의 함양을 강조하는 ‘글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)’을 제안하면서 세계시민교육이 등장함.
- 새천년개발목표 이후를 구상해야 하는 필요성과 맞물려 글로벌 시민교육은 새로운 글로벌 교육패러다임으로 부상함. 글로벌 시민교육이 강조했던 세계시민성은 지속가능개발목표의 17개 과제 중 4번째 목표 ‘모든 이를 위한 포괄적이며 공정한 양질의 교육보장과 평생학습의 기회의 향상’ 가운데 7번째 목표에 언급됨.

✓ 세계시민교육의 목표

- 세계시민교육은 학습자가 글로벌 및 지역 수준에서 능동적인 역할을 수행하고 전 세계의 여러 가지 문제들을 해결하며, 더 나아가서는 정의롭고, 평화롭고, 관용적이고 포용적이며, 안전하고 지속가능한 세계를 건설하는데 필요한 역량을 함양하는데 그 목적이 있음.
- 학습자가 생활 속에서 발생하는 문제점들을 비판적으로 파악하고, 혁신적이고 창의적인 방법을 통한 해결방안을 모색하게 함.
- 학습자가 기존의 가설, 담론, 세계관, 그리고 그 속에 내재된 권력관계를 비판적으로 생각하고, 주류 체제에서 소외된 사람들을 고려하도록 함.
- 위와 같은 방향으로 변화를 추구하기 위해서는 반드시 개인과 집단의 행동이 요구된다는 것을 강조함.

- 학습 환경 외부에 존재하는 사람들을 포함한 여러 이해당사자들을 공동체와 사회에 참여시키도록 함.

✓ 세계시민역량: 선행연구 검토

- 세계시민교육이 함양하고자 하는 시민의식에 대한 연구는 다중적이면서 다층적인 시민의식을 강조함. 특정 국가나 문화에 소속된 멤버로서의 정체성뿐만 아니라 세계시민으로서 가지게 되는 정체성 및 세계시민의식을 교육적 방안을 통해 구현할 때 고려되어야 할 요소로 봄.
- 누스바움은 자기 자신은 물론 자신이 속한 전통을 비판적으로 평가할 수 있는 역량, 그리고 자신이 지역뿐만 아니라 인류 공동체에 속해 있다는 점을 인지하는 능력, 사실적 지식뿐만 아니라 감정적으로 공감하는 능력을 포함하는 서사적 상상력을 강조함.
- 유네스코는 인지적, 사회·정서적, 실천적 차원에서 세계시민교육을 위한 구체적 담론을 제시함. 인지적 학습 성과로서 학습자들은 지역, 국가, 세계의 문제, 그리고 각 차원 간의 상호연결성에 대한 지식 및 비판적 사고 능력을 키우고, 사회·정서적 차원에서 인류공동체에 대한 소속감, 공감과 연대, 책무성, 다양성에 대한 인식을 가져야 하며, 실천적 차원에서 학습자는 보다 책임감 있게 세계, 국가, 지역적 수준에서 지속가능하고 평화로운 세상을 위하여 행동해야 한다고 규정함.
- OECD는 글로벌 역량을 지식, 가치, 태도, 기술의 네 가지 측면으로 나누고 지역과 세계, 문화적 사안을 탐구하는 능력, 다른 관점과 세계관에 대해 이해하고 인정하는 능력, 상호복지와 지속가능발전을 위한 행동을 취할 수 있는 능력, 그리고 모든 문화와 개방적, 적절하고 효과적인 상호작용을 하는 능력을 강조함.
- Oxfam은 세계시민교육의 핵심요소를 지식과 이해, 기능, 가치와 태도의 세 가지 영역으로 구분하고 있음. 각 영역에서는 ① 정체성과 다양성, 사회 정의와 평등, 지속가능한 발전, 세계화와 상호의존성, 권력과 거버넌스, 평화와 갈등, 인권

등에 대한 이해, ② 비판적이고 창의적 사고, 자기인식과 성찰, 공감, 협력과 갈등 해결, 의사소통, 근거에 기반을 둔 성찰적 행동, 복합성과 불확실성을 다루는 능력 ③ 사회정의와 평등에 대한 헌신, 정체성과 자기 존중감, 다양성에 대한 가치 부여, 사람과 인권에 대한 존중, 참여와 차별철폐에 대한 헌신, 환경에 대한 관심과 지속가능한 발전에 대한 헌신, 변화를 낼 수 있다는 신념을 강조함.

- Council of Europe은 상호문화적 의사소통의 증진을 위해 역량교육을 추진하면서 이러한 교육이 달성하고자 하는 역량을 가치, 태도, 기술, 지식과 비판적 이해의 네 가지 영역으로 구분하고 있음.
- 세계시민의식을 함양하기 위한 교육적 방안을 모색하고, 이러한 교육적 방안을 개선하기 위해 다양한 척도와 측정법이 개발되고 있음. 그러나 글로벌 세계시민교육 역량을 측정하기 위한 논의는 부족한 상황임.

✓ 글로벌 세계시민역량의 정의

- 선행연구에서 살펴본 바와 같이 이미 규정된 세계시민 개념, 글로벌 시민의식의 요인과 내용 분석, 글로벌 시민의식 고양을 위한 교육 및 실천방안, 글로벌 시민의식을 측정하기 위한 척도개발에 대한 연구는 다양하게 시도되어 왔음. 하지만 글로벌 시민교육을 위한 글로벌한 측면에서의 글로벌 시민교육과 지역의 독특한 특성을 가미한 글로벌 세계시민의식과 글로벌 세계시민역량에 대한 연구는 상대적으로 부족하다고 할 수 있음.
- 세계시민교육은 핵심 목표, 역량 등을 공통적 요소로 제시하고 있지만, “모든 상황에 적용할 수 있는” 공통적 실천 모델은 존재하지 않음. 즉, 세계시민교육은 특정 국가나 지역의 시민을 위한 특수성을 고려하여 다양하게 추진될 수 있다는 것임.
- 이점에서 세계시민교육은 글로벌한 보편적 모델을 하향식으로 적용하는 것이 아니라 세계시민교육의 지역적 실천이 다양하게 추진되고, 상호 교류함으로써 구성되는 개념임. 따라

서 세계시민교육은 지역적 맥락에서 창의적으로 추진될 필요가 있고, 여기에서 글로벌 세계시민교육 개념이 도출될 수 있음.

- 글로벌 시민성은 보편적 가치를 추구하는 초국가적 참여를 강조하고, 지역 시민성은 자발적으로 지역의 공동체에 참여하는 것을 강조함. 글로벌 시민성과 지역 시민성은 상호배타적이라기보다 상호보완적으로 글로벌 시민성이 보편화 추구가 확실화로 나아가지 않도록 해주는 것이 지역 시민성이며, 지역 시민성이 특수성을 넘어 폐쇄성으로 나아가지 않도록 해주는 것이 글로벌 시민성임.
- 글로벌 세계시민교육도 이처럼 글로벌 시민성과 지역 시민성의 상호보완적 관계를 추구하면서 초국가적 문제에 대한 비판적 이해와 보편적 가치를 추구하면서도 지역적 실천을 통해 지역적 민주성을 강화하는 것을 목적으로 삼아야 함.
- 글로벌 세계시민교육은 시민이 ‘한 지역의 주민이고, 한 국가의 국민이며, 동시에 세계시민이 될 수 있는가’ 라는 질문에 대해 지역, 국가의 문제가 세계의 문제와 유리되지 않고, 상호 연결된 것임을 인지하도록 교육하는 것임.
- 다양한 배경과 출신, 문화, 관점을 가진 사람들과 교류하고 소통하는 역량을 함양하는 것을 지역적 맥락에서 다름으로써 지역적 차원에서 교육된 소통 능력이 글로벌한 수준에서도 쓰일 수 있도록 교육할 수 있음.
- 글로벌 시민교육이 함양하고자 하는 시민성을 다면적 시민성으로 파악하고, 이 중에서 지역적 시민성과 세계시민성과의 연결고리를 보다 강조하는 것이 글로벌 세계시민교육임. 지역적 맥락에서 민주적 시민성을 함양하고 실천하는 것이, 세계적인 문제를 해결하고, 더욱 정의롭고 포용적인 글로벌 질서를 만드는 일이라는 민주시민으로서의 가치와 태도를 함양하는 것이 글로벌 세계시민교육의 목적이 되어야 함.
- 글로벌 세계시민교육은 사회문제에 대한 세계적이고 보편적인 사고를 추구하지만, 실제 현실에서의 행동은 지역적으로 이루어지도록 유도할 필요가 있음(Think Globally, Act Locally). 세계화로 인한 상호의존성의 심화를 이해하고 비판

적으로 사고하도록 교육하지만, 그 문제해결은 지역의 작은 실천부터 시작될 수 있음을 교육할 수 있음.

□ 글로컬 세계시민역량의 측정

- ✓ 글로컬 세계시민역량 측정 도구 개발은 총 8단계로 구성되었음.
- ✓ 1단계에서는 글로벌 세계시민역량에 관한 선행연구 검토를 통해 글로컬 세계시민역량 측정에 적합한 구성개념을 도출하였음.
- ✓ 2단계는 문항 풀 구성 단계로 전문가의 제안에 따라 세계시민성 측정 도구에 더해 민주시민역량 측정 도구 가운데 연관성이 있다고 평가한 문항과 다문화 태도와 관련된 문항도 포함하였음.
- ✓ 3단계는 측정 형태 설정 단계로 각 문항의 측정을 위해 답안 구성을 어떤 식으로 할 것인지를 결정하였음. 본 연구에서는 글로컬 시민 역량 측정 문항의 경우 5점 리커트형 척도를 사용하였으며, 행사 또는 활동 참여 여부를 묻는 문항에는 이분적 답변을 적용하였음.
- ✓ 4단계에서는 문항 풀에 대한 전문가 검토를 하였음.
- ✓ 5단계는 진전 상태 관리 단계로 초기 문항을 작성하고 11명의 전문가를 선정하여 델파이 조사를 시행하였음. 위의 과정을 거쳐 선별한 초기 문항으로 서울시 3개 중학교에서 사전조사 대상 120여 명을 선정하여 시행하였음. 이후 사전 조사를 통해 수정한 문항으로 서울시 16개 중학교에서 총 490명을 대상으로 본 조사를 시행하였음.
- ✓ 6단계는 탐색적 척도 검정 및 발전 단계로 문항의 타당도 검사를 위해 탐색적 요인 분석을 시행하였음. 본 조사 대상자 490명 가운데 약 300명을 무작위 추출하여 탐색적 요인 분석 대상으로 선정하였음.

- ✓ 7단계는 확인적 척도 검정 및 정교화 단계로 확인적 요인분석을 시행하였음. 확인적 요인분석을 위해서 전체 대상자 중에서 약 190명을 무작위로 추출하여 선정하였음.
- ✓ 8단계는 최종적 척도 타당성 검토 단계로 하위 개념에 대한 명명 및 전체 개념 타당도를 점검하였음.
- ✓ 본 연구에서는 위의 8단계를 통해 지식 및 이해, 기능, 가치 및 태도, 행동 및 실천 의지의 4개 역량 영역에서 총 35개 문항을 도출하였음.

□ 결론

- ✓ 본 연구는 글로컬 세계시민교육 프로그램 개발의 기초 자료를 제공하며, 해당 프로그램의 효과성을 평가하기 위한 도구로 기능할 것으로 기대함.
- ✓ 글로컬 세계시민역량 측정 도구를 활용한 지속적인 평가와 피드백을 통해 도출된 정보를 체계적으로 축적할 수 있는 시스템 구축이 필요함.
- ✓ 글로컬 세계시민교육 프로그램의 내실화를 위한 교사 연수 프로그램의 개발, 발전이 필요함.
- ✓ 글로컬 세계시민교육 프로그램의 발전을 위해 양적 연구 방법 외에 참여 관찰 등 질적 연구 방법을 활용한 후속 연구가 필요하며, 이를 통해 글로컬 세계시민교육 프로그램에 대한 다각적인 분석이 이루어질 것으로 기대함.

목 차

<제목 차례>

I. 서 론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 연구내용 및 범위	3
II. 글로벌 세계시민역량의 정의	8
1. 글로벌 교육패러다임의 변화	8
2. 세계시민교육의 목표	11
3. 세계시민역량: 선행연구 검토	13
4. 글로벌 세계시민역량의 정의	21
III. 글로벌 세계시민 역량 측정	25
1. 개발 과정 단계	25
2. 구성 내용	31
3. 연구방법	35
가. 전문가 의견 수렴을 통한 초기 문항 도출	35
나. 실제 조사	39
4. 연구 결과	47
가. 탐색적 요인분석	47
나. 확인적 요인분석	59
다. 준거 타당도 확인	63
5. 결론	65

IV. 결 론	69
1. 요약 및 결론	69
2. 정책 및 후속 연구 제언	71

<표 차례>

【표 1】 세계시민역량의 핵심요소	17
【표 2】 선행 연구의 구성요인	31
【표 3】 자문에 참여한 전문가 패널	36
【표 4】 사전 조사 문항 신뢰도 결과	41
【표 5】 본 조사 문항 신뢰도 결과	43
【표 6】 초기 문항의 기술통계 정리	47
【표 7】 공통성(communality)요약	53
【표 8】 본 조사 탐색적 요인분석 결과	53
【표 9】 최종 확정 문항의 신뢰도	57
【표 10】 확인적 요인분석 모형 적합도 평가	60
【표 11】 확인적 요인분석 결과	60
【표 12】 잠재변수의 평균분산추출지수(AVE)와 개념 신뢰도(CR) 결과	62
【표 13】 잠재변수의 평균분산 추출값과 상관계수의 제곱	62
【표 14】 해외 체류 여부에 따른 글로벌 세계시민역량 측정값에서의 차이 검증	64
【표 15】 세계시민 교육 경험에 따른 글로벌 세계시민역량 측정값에서의 차이 검증	65
【표 16】 세계시민 관련 활동 경험 따른 글로벌 세계시민역량	

측정값에서의 차이 검증	65
【표 17】 최종 확정 문항	66

<그림 차례>

【그림 1】 OECD의 글로벌 역량의 영역	16
【그림 2】 측정도구 개발 과정	25
【그림 3】 온라인 사전 조사 현장(서울 영동중, 2019년 12월 20일)40	
【그림 4】 본 조사 척도의 스크리 도표(n=300)	52
【그림 5】 최종 측정 모형	63
【부록 1】 문항 풀(Item Pool)	73
【부록 2】 도출한 초기 문항	84
【부록 3】 설문지	92
참고문헌	98

1. 서 론

1. 연구의 목적 및 필요성

오늘날 세계는 경제, 문화, 정치 등의 영역에 걸쳐 세계화가 빠르게 진전되고 있다. 교통, 통신 등 기술의 진보로 인해 국가 간 상호의존성이 증대되고, 상호의존성과 연결성으로부터 파생되는 문제들을 해결하기 위해 전 지구적 차원의 노력이 요구되고 있다. 이러한 추세에 따라 개인의 권리와 의무만을 강조했던 국민국가의 시민과는 다른 새로운 형태의 세계시민으로서의 역할이 부각되었다. 또한 지역, 국가, 세계를 함께 사고하며 연대할 수 있는 역량을 함양한 세계시민을 교육하기 위한 노력이 진행되고 있다. 세계화의 현상은 그 시대를 이끌어 갈 교육의 내용에도 많은 변화를 주었다. 세계화 시대에 요구되는 태도와 자세를 갖기 위해서는 그 시대에 맞는 교육의 목표가 적절하게 적용되어야 하고 세계화로 초래되는 글로벌한 문제를 인류 공동의 노력으로 해결해야 하는 상황에서 지구촌의 문제해결을 위한 새로운 방법론이 필요하게 되었다. 즉 전 지구적 문제에 대응하기 위한 새로운 교육의 틀이 필요하게 된 것이다. 이러한 상황에서 글로벌 시민교육은 선택이 아니라 세계화된 시대를 살아가면서 발전된 미래를 만들어야 하는 세계시민으로서 감당해야 할 필수적인 교육목표인 것이다.

우리나라는 이러한 세계화의 추세에 적절히 대처하기 위한 방안으로 글로벌 시민교육(GCED: Global Citizenship Education)증진을 위해 2012년 유네스코(UNESCO)의 글로벌교육우선구상(GEFI: Global Education First Initiative)에 초기 지원국으로 참여하였다. 또한 2015년 유엔의 지속가능발전목표(SDGs: Sustainable Development Goals)를 교육의제에 포함시킴으로써 글로벌 시민교육의 실천에 힘쓰고 있다. 특히 새천년 개발목표(MDGs: Millennium Development Goals) 이후를 구성해야 하는 필요성과 맞물려 글로벌 시민교육은 새로운 글로벌 교육패러다임으로 부상하였다. 글로벌 시민교육이 강조했던 세계시민성은 지속가능개발목표의 17개 과제 중 4번째 목표인 ‘모든 사람을 위한 포괄적이며 형

평성 있는 양질의 교육 보장 및 평생교육 기회의 증진'에서 언급되었다. 따라서 글로벌 시민교육은 문화다양성, 인권, 평화 등의 보편적 가치를 이해하고 이를 바탕으로 실천하는 시민을 교육하기 위한 이념으로, 전 지구적 문제에 대응하기 위한 교육의제라고 할 수 있다. 이런 점에서 글로벌 시민교육은 국제이해교육, 인권교육, 평화교육 그리고 지속가능발전 교육을 모두 포함할 수 있는 실천적이고 미래지향적인 교육 목표로 등장하게 되었다. 이런 측면에서 글로벌 시민교육은 새로 창조된 교육적 목표나 방향이 아니라, 시대를 대변하는 다양한 교육적 목표들을 모두 아우를 수 있는 포괄적이며 더 확장되고 발전된 보편적인 교육 개념이라고 할 수 있다. 더욱이 글로벌 시민의식에 기반을 둔 세계시민역량은 세계화 시대에 걸맞은 건전한 시민을 양성하고 인류사회에 이바지할 수 있는 세계시민으로 탈바꿈하게 하는 교육적 효과를 달성하는 데 매우 중요한 의의를 갖는다고 할 수 있다. 이러한 글로벌 시민의식에 바탕을 두고 행해지는 글로벌 시민교육은 세계화로 인해 점차 통합되고 있는 다양한 영역을 포괄적으로 이해하고 글로벌 공공선을 위해 능동적으로 행동할 수 역량을 갖춘 시민상을 요구하는 교육 패러다임이라고 할 수 있다.

글로벌 시민교육은 세계화 시대를 선도하는 시민으로서 갖추어야 할 세계시민성을 함양하는 교육의 내용에 많은 변화를 주었고, 국제사회의 교육 패러다임에 두드러진 변화를 일구어 왔다. 하지만 글로벌 시민교육은 그동안 서구 선진국 중심으로 세계를 획일화시키기 위한 교육의제라는 문제가 꾸준히 제기되어 왔다(Robertson, 1992). 이렇듯 획일적인 서구 중심주의 방식의 글로벌 시민교육이 안고 있는 문제점을 탈피한 기존 글로벌 시민교육과는 차별성이 있는 새로운 교육방안에 대한 현실적이고 타당성 있는 지표개발의 필요성이 모색되고 있는 시점이라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 서구중심의 일방적인 글로벌 시민교육의 목표와 방향 제시에 대한 문제점을 보완하고, 글로벌 시민교육을 대체하기 위한 새로운 시민교육 개념인 글로컬리제이션(glocalization)¹⁾의 필요성이 대두되었다. 글로컬리제이션의 대두는 서구 선진국 중심의 전 지구적 세계화의 한계를 극복하면서 각 국가에 혼재

되어 나타나는 다양한 문화의 지역적 정체성을 존중하는 새로운 세계화의 방향이라고 할 수 있다. 이러한 측면에서 글로벌 시민교육의 목표가 적용됨과 동시에 지역적 특성과 연결된 지구촌 공동의 문제해결을 위한 새로운 교육 패러다임에 대한 논의의 필요성이 대두되었다. 다시 말해 글로벌 시민교육에서 결여되었던 문제점을 개선하기 위한 방안으로 지역의 문화적 정체성과 자율성을 강조하여 보편성과 특수성이 동시에 공존하는 글로컬 세계시민역량의 함양이라는 새로운 담론의 제안이 필요한 시점이라고 할 수 있다. 따라서 이 연구는 글로벌 시민교육이 안고 있는 획일적인 보편적 교육체제의 방향성 제시에 대한 문제점을 인식하고, 글로벌 시민교육에서 결여되었던 한계 개선을 위해 지역적 정체성을 보완하는 새로운 글로벌 시민교육 방안인 글로컬 세계시민역량 개념을 도출하고자 한다. 또한 글로컬 세계시민교육의 실효성을 증대하기 위한 새로운 인식의 틀과 실천모델을 제시하고 글로컬 세계시민역량을 측정할 수 있는 콘텐츠 개발을 제안할 것이다. 이러한 맥락에서 이 연구는 글로컬 세계시민역량 개념을 정의하고 지표를 제시하며 글로컬 세계시민역량을 측정하기 위한 도구 개발을 제안하는 데 목적을 둔다.

2. 연구내용 및 범위

이 연구의 세부적인 내용과 범위는 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 글로벌 시민교육을 함양시키기 위한 글로컬 세계시민역량의 개념과 의미를 정의하고자 한다. 세계화는 과거 관계가 별로 없었던 지역, 사람들 간의 상호의존성의 심화를 의미하며, 이러한 현상은 개인의 정체성, 가치관을 변화시키고 있다. 세계화는 개인으로 하여금 지역, 국가, 세계가 서로 긴밀하게 연결되어 있음을 인식하도록 요

-
- 1) 글로컬은 ‘Global’ 과 ‘Local’ 의 합성어로 기존의 글로벌리제이션(Globalization)으로 일컬어지던 세계화의 흐름이 글로컬리제이션(Glocalization)의 흐름으로 전환되며 새로 등장한 용어이다. ‘글로컬리제이션’이란 용어는 일본 소니(SONY)의 창업자인 모리타 아키오(盛田昭夫)가 ‘The Harvard Business Review’에서 ‘글로벌 로컬리제이션(Global Localization)’을 기업의 슬로건으로 내세우며 제시된 신조어이다.

구하고 있는 것이다. 세계화 시대 개인의 정체성은 지역, 국가, 세계 수준에서 각기 다르게 형성되는 정체성이 아닌 이러한 정체성들이 함께 공존하는 다중정체성으로 정의할 수 있다(장의선 외, 2016). 이 연구는 세계화된 사회 속에서 개인이 세계시민으로 적응하고 어떻게 다중정체성을 형성해 나가야 할 것인지에 대한 분석을 시도할 것이다. 다시 말해 이 연구는 세계화 시대에 세계시민으로서 가져야 할 핵심적인 시민역량을 구현하기 위해 다중정체성에 기초한 글로벌 세계시민역량의 체계적인 인식에 대한 분석을 시도할 것이다. 글로벌 세계시민역량은 세계시민으로서 범지구적 이슈들의 문제를 해결하는데 적극적으로 참여하는 역량을 의미한다. 또한 지구 공동체의 구성원으로서 책임감을 갖고 지역적 정체성을 존중하며 지역사회에서 실천하는 다중적 시민정체성을 함양하는 것에 그 의의를 둔다. 이를 위해 글로벌 세계시민역량의 특성을 글로벌 시민성과 지역에서의 민주시민성이 상호의존적으로 연결되어 지구 공동체가 직면한 문제에 대해 공감과 연대의식을 갖고 능동적으로 참여하는 개념으로 인식하고 연구를 진행한다.

둘째, 이 연구는 글로벌 시민역량의 핵심 개념 및 구성 요인을 분석함으로써 글로벌 세계시민역량의 내용 요소를 도출한다. 글로벌 시민의식은 다중정체성으로서 지구촌 공동체의 문제에 대해 책무성을 가지고 실천하고자 하는 시민의식을 기르는 것을 목적으로 한다(김진희, 2015). 따라서 글로벌 시민의식은 개인 수준의 정체성을 넘어서서 인류공동체의 보편적 가치에 기초해야 하며(Dill, 2013), 글로벌 문제에 대한 책임감과 이를 해결하기 위한 능동적인 참여를 강조한다(Morais & Ogden, 2011). 따라서 이 연구는 세계시민역량을 함양하기 위한 내용 요소를 세 가지 영역, 즉 교육성과로서 글로벌 시민의식을 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 실천적 영역으로 나누어 분석함으로써 글로벌 시민성에 대한 체계적인 이해를 가능하게 할 것이다.

이를 위해 첫째, 인지적 학습 성과로서 지역, 국가, 세계의 이슈와 각 수준 간 상호의존성에 대한 지식과 이해, 비판적 사고 능력에 대한 구체적인 분석을 시도한다. 둘째, 세계시민이 가져야 할 인류 공동체에 대한 소속감, 책무성, 연대, 공감 등을 사회·정서적 차원에서 검토할

것이다. 셋째, 실천적 요소로서 지역, 국가, 세계 차원에서 지속가능하고 평화로운 세계를 만들기 위해 효과적이고 책임 있게 행동하는 글로벌 시민교육을 위한 방향성 제시와 구체적인 담론을 제시할 것이다(UNESCO, 2015).

셋째, 이 연구는 글로벌 시민교육과 세계시민역량에 대한 비판적 검토를 통해 글로벌 세계시민역량의 측정지표를 개발하고 지표의 타당성을 검증한다. 이를 위해 글로벌 시민교육이 강조하는 인지적 영역, 사회적·정서적 영역, 실천적 영역의 보편타당한 교육적 기제를 달성하기 위한 세부적인 내용을 제시함으로써 글로벌 시민교육 모델의 지역적 실천방안을 검토한다. 이를 위해 지역에서의 시민성을 구현하기 위한 하위개념이자 세부 내용 요인인 지식, 태도, 기술, 실천의지 등 글로벌 시민역량에 대한 분석을 시도한다(월드비전, 2015; Oxfam, 2015; 김선미, 남경희, 2003). 일반적으로 세계시민이 가져야 할 핵심역량은 글로벌 차원에서 지속가능성, 사회정의, 다양성 등 보편적 가치를 증진하기 위해 요구되는 역량이다(Snider, Reysen, & Katzarska-Miller, 2013; Reysen & Katzarska-Miller, 2013; Cogan, 2000). 글로벌 시민의식은 크게 지식, 기술, 태도, 실천의지로 구성된다. 지식은 세계시민으로서 지역, 국가를 넘어선 너 높은 차원인 세계가 존재한다는 점을 인지하고(Cogan, 2000), 지역, 국가 정체성이 세계와 인류 공동체와 연결되어 있다는 점을 아는 것을 의미한다(송민경, 2014). 기술은 세계시민으로서 참여하고 행동하는데 요구되는 것으로, 자기인식과 반성, 공감, 비판적·창의적 사고, 의사소통과 네트워킹 능력 등을 포함한다(Oxfam, 2015). 태도는 타인의 견해를 존중하며 인권과 인간의 존엄성 등을 중시하는 시민의식이다(Cogan, 2000; Oxfam, 2015). 나아가 실천의지는 앞서 설명한 지식, 기능, 태도를 기초로 공동체에 보다 적극적으로 참여하는 것을 말한다(월드비전, 2015). 정리해서 말하자면, 글로벌 시민역량은 지역, 국가 수준을 뛰어넘어 세계와의 연결성에 대한 이해를 가지고, 보다 넓은 세계에 참여할 수 있는 기술을 함양하며, 글로벌한 문제에 대한 책임감을 가지고 실천하고자 하는 의지를 가지는 것을 말한다. 따라서 이 연구에서는 이러한 세계시민역량을 바탕으로

글로벌 세계시민역량을 측정하기 위한 지표를 구상하고 개발한다.

넷째, 이 연구는 기존의 글로벌 시민교육을 보완하는 글로벌 세계시민역량의 교육프로그램 제시를 위한 통합적인 척도개발을 구상한다. 글로벌 시민성은 더 이상 전 세계의 사람들을 국민국가와의 관계 속에서만 제한하여 사용하는 용어가 아니라 다양하게 분화하고 있는 개념이다. 세계화에 따라 시민성은 탈경계화 되면서 글로벌 시민성, 초국적 시민성, 코스모폴리탄 시민성, 다중시민성, 다차원시민성, 이중시민성 등의 개념을 등장시켰다(Isin, 2012). 그리고 글로벌한 수준의 시민성 논의뿐만 아니라 지역성에 기반 한 지역 시민성 개념 또한 중요한 위치를 지키고 있다. 지역 시민성은 지역 공동체에 소속된 구성원에 의한 능동적이고 자발적인 참여를 강조하며, 세계화로 인해 상호연결된 네트워크를 통해 글로벌 시민성을 받아들이고 있다. 이러한 맥락에서 초국적 이주로 인해 형성되는 글로벌 다문화 사회에 대한 올바른 이해를 바탕으로 균형 잡힌 글로벌 시민교육을 확대할 필요성이 대두되고 있다. 또한 세계시민의 자질을 함양시키고 글로벌 다문화 사회가 요구하는 상호문화의 인식과 태도 형성에 대한 분석이 필요한 시점이다. 따라서 글로벌 다문화 사회에서 요구되는 문화적 다양성의 수용이라고 할 수 있는 상호문화교육을 통해 기존의 글로벌 시민교육의 문제점을 보완할 수 있을 것이다.

유네스코는 상호문화교육을 통해 학습자의 문화 정체성을 존중하고 문화적 맥락에서 가장 적합한 교육을 제공하며, 학습자가 사회 공동체에 능동적으로 참여할 수 있도록 문화적 지식과 태도 등을 증진시키고, 학습자가 개인, 집단, 민족 간의 이해, 연대에 요구되는 문화적 지식과 태도 등을 제공하고자 한다(UNESCO, 2006). 상호연결성과 상호의존성의 심화는 기존의 동화주의적 다문화교육의 한계를 뛰어 넘어 다문화수용성과 다문화변용에 대한 새로운 방식의 이해를 요구하고 있다. 따라서 이 연구는 글로벌 시민성의 보편성과 지역 시민성의 특수성을 통합할 수 있는 상호문화교육에 기반 한 글로벌 세계시민역량을 검토할 것이다.

이 연구는 글로벌 시민교육이 지향하는 보편적인 교육기제를 긍정적

으로 수용하면서도 글로벌 시민교육에서 결여되었던 문제점을 개선하기 위해 지역의 문화적 정체성과 자율성을 강조함으로써 보편성과 특수성이 동시에 공존하는 글로벌 세계시민역량의 교육프로그램 제시를 위한 통합적인 척도개발을 제시할 것이다. 또한 글로벌 세계시민역량은 세계정체성과 지역정체성의 상호작용과 연계성에 영향을 미치는 요소인 평화, 민주주의, 시민성 등을 구현하기 위한 교육목표를 실현하기 위해 다양한 접근 노력을 수렴하는 통합 개념을 다룰 것이다. 따라서 이 연구는 글로벌 세계시민역량을 기존 교육의 세계화와는 차별성 있는 새로운 차원의 교육 방안의 탐구로 설정하고, 세계정체성과 지역정체성의 상호작용과 연계성을 포함하는 통합된 ‘세계문제의 일상화’라는 교육 기제를 제시할 것이다.

II. 글로벌 세계시민역량의 정의

본 장에서는 글로벌 세계시민역량의 등장 배경으로서 글로벌 교육패러다임의 변화와 세계시민교육의 등장에 대해 살펴보고, 세계시민교육이 담고 있는 글로벌 세계시민역량에 대해 분석하고자 한다. 또한 글로벌 세계시민역량에 대한 비판적 성찰을 통해 본 연구가 다루고 있는 글로벌 세계시민역량을 정의하고자 한다.

1. 글로벌 교육패러다임의 변화

하나의 민족국가라는 단위와 국경을 넘어선 시민의식을 함양하기 위한 글로벌 교육패러다임은 국제이해교육, 지속가능발전교육, 세계시민교육, 다문화교육, 문화다양성 교육 등 다양한 개념들이 혼재한 채 발전·진행되고 있다. 본 절에서는 위와 같은 다양한 용어와 개념을 글로벌 교육패러다임의 변화라는 측면에서 살펴보면서 다양한 용어들 간의 공통점과 차이점을 살펴보고자 한다.

유네스코는 창립 이래 사람들 상호 간의 이해를 증진시키기 위한 평화교육을 강조하였고, 세계인권선언에 대한 이해와 실천을 위한 인권교육을 추진하였다. 유네스코는 평화와 국제이해를 위한 노력을 계속하면서 준비축소를 평화교육과 연결시키기도 하고, 평화에 대한 시각을 확대하고자 하였으며, 관용을 평화 구축을 위한 선결 요건으로 강조하기도 하였다(한경구 2017). 유네스코는 현장에서 “전쟁은 사람들의 마음속에서 시작되기 때문에, 전쟁을 방지하기 위한 방벽을 사람들의 마음속에 건설해야” 한다고 보았다. 따라서 사람들 간의 상호 이해를 증진함으로써 전쟁을 방지하고 평화를 증진시키는 교육 프로그램을 모색하였다.

유네스코는 제 2차 세계대전 이후, 교과서 개선을 통한 국제이해를 증진시키고자 하였고, 이후 1948년 ‘세계인권선언’이 유엔총회에서 채택되자 인권교육을 국제이해교육의 핵심적 내용으로 강조하기 시작했다. 유네스코의 국제이해교육 패러다임이 초기 상호조화, 우애를 강

조하는 모호한 내용을 담고 있었다면, 세계인권선언을 교육 현장에서 적극적으로 실천하고자 하는 노력은 국제이해교육 패러다임에 인권교육이라는 구체적 목표를 설정하였다고 볼 수 있다.

1974년 유네스코 총회는 ‘국제이해, 협력, 평화를 위한 교육과 인간의 권리 및 기본적 자유를 위한 교육에 관한 권고’를 채택하면서, 국제이해교육을 현대 교육의 핵심적 요소로 보았다. 또한 국제이해교육은 “학제적이며, 인지적, 윤리적 정서적 및 심미적 측면 전체에서 인간의 전반적인 발전을 목표로” 한다고 정의하였다(한경구 2017).

유네스코는 1983년 정부 간 회의를 개최하여 1974년 권고안을 구체화하기 위한 조치들을 검토하였고, 그 결과 국제이해, 협력, 평화 교육의 발전을 위한 계획을 수립하는 권고안을 채택하고, 이에 따라 10년 행동계획을 수립, 채택하였다(한경구 2017). 그 결과, 국제이해교육에서 평화교육과 인권교육은 핵심적 내용으로 자리 잡았고, 국제이해교육은 발전 및 빈곤의 문제까지 포괄하게 되었다.

평화와 인권은 국제이해교육의 핵심적 내용으로 간주하였지만, 평화와 인권 간의 상호연계성을 추구하는 노력은 두드러지지 않았다. 그러나 1993년 비엔나 세계인권회의에서 ‘비엔나 선언과 행동 프로그램’이 만들어지고 이를 통해 평화교육을 인권교육의 일부로 보는 시각이 대두되면서 평화와 인권의 연계성이 강조되기 시작했다. 더 나아가 평화를 인간의 권리로 보는 시각이 발전되면서 평화는 인간의 권리로서 인권에 포섭되기 시작했다.

평화와 인권의 연계성이 강조되기 시작하는 가운데 1980년대 들어 평화와 인권의 증진을 저해하는 요인으로 발전과 빈곤의 문제가 대두되었다. 2000년 다카르 세계교육포럼은 ‘다카르 행동계획’을 채택하면서 범 세계적으로 기초교육을 확산시킴으로써 모든 사람이 교육을 통해 각자의 꿈을 실현하고, 이를 통해 국가의 발전을 끌어내야 한다는 인식을 넓혀나갔다. 이러한 노력은 ‘새천년개발목표’에 정량화된 지표로 구체화되어 새천년개발목표 중 하나로 ‘초등교육의 보편화’ 및 ‘성차별 해소의 달성’이 채택되었다. 따라서 글로벌 교육패러다임으로서 국제이해교육은 인권과 평화를 핵심 내용으로 삼고, 여기에

인권과 평화를 증진시키기 위해 개선되어야 하는 장애물로 발전과 빈곤의 문제에 주목하면서 이를 해결하기 위한 국제사회의 노력을 새천년개발목표를 통해 구체화해 나갔다.

글로벌 교육패러다임으로서 세계시민교육은 2012년 유엔 총회에서 반기문 사무총장이 글로벌 시민의식의 함양을 강조하는 ‘글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)’ 을 제안하면서 등장하였다(한경구 2017). 글로벌교육우선구상은 모든 어린이들이 학교에 다녀야 한다는 교육기회의 확대, 교육의 질 향상, 그리고 세계시민의식의 함양을 제안하였다. 빈곤 문제를 해결하기 위한 수단으로써 교육을 강조함과 동시에 제 3세계뿐만 아니라 선진국에서도 세계시민으로서의 인식과 태도를 증진하는 교육이 필요하다고 본 것이다.

위와 같은 내용은 국제이해교육의 패러다임에서 보면 새로운 내용이 아니었음에도 불구하고, 국제사회의 폭넓은 지지를 받았고, 세계시민교육이라는 패러다임을 통해 개발도상국의 교육뿐만 아니라 선진국의 교육도 함께 다루어 전 지구적인 문제에 대한 관심과 상호이해를 끌어낼 수 있다는 긍정적 측면이 있었다. 또한 이러한 목적을 추진함에 있어 민주시민으로서 책임의식과 실천을 강조하기에 적합한 측면도 있었다.

더 나아가 새천년개발목표 이후 15년을 책임질, 새로운 국제개발협력 패러다임을 구상해야 하는 필요성과 맞물려 세계시민교육은 새로운 글로벌 교육패러다임으로 주목받게 되었다. 세계시민교육이 강조했던 세계시민성은 지속가능개발목표의 17개 과제 중 4번째 목표 ‘모든 이를 위한 포괄적이며 공정한 양질의 교육보장과 평생학습의 기회의 향상’ 가운데 7번째 목표에 인권과 평화, 양성평등, 지속가능발전, 문화다양성 등과 함께 언급되었다. 지속가능개발목표 4.7은 “2030년까지 모든 학습자들이 지속가능발전의 증진에 필요한 지식과 기술을 지속가능발전교육과 지속가능라이프스타일 교육을 통해서 습득하도록 하는데, 여기에는 특히 인권, 양성평등, 평화와 비폭력 문화의 증진, 세계시민성 그리고 문화적 다양성 및 지속가능발전에 대한 문화의 기여에 대한 이해 등이 포함된다.” 고 밝히고 있다.

이와 같은 지속가능발전목표 4.7에 따르면 세계시민교육은 지속가

능발전을 위한 하위 개념으로 설정된 것으로 보이지만, 유네스코의 국제이해교육 패러다임의 진화라는 측면에서 본다면 인권과 평화, 세계 시민성, 지속가능한 발전은 모두 상호 연결되어 상호보완적인 개념으로 이해되어야 한다(한경구 2017). 즉 세계시민교육은 “인권과 평화와 양성평등과 지속가능발전과 문화다양성의 문제를 세계시민으로서, 즉 자신이 사는 공동체와 글로벌한 차원에서 비판적으로 사고하고 책임의식을 갖고 참여하고 행동하는 것”으로 정의할 수 있다(한경구 2017).

2. 세계시민교육의 목표

세계시민교육은 세계화 시대에 글로벌 시민의식과 연관된 교육을 강조하고, 시민들의 지식, 가치관, 기술이 지역, 국가, 세계 수준에서 상호 연결된 다차원의 사회발전에 참여하고 기여하는데 얼마나 적합한지에 관심을 가지는 것이다.

세계시민교육이 양성하고자 하는 시민의 개념에 대한 연구는 국내·외를 막론하고 다양하게 시도되었다. 세계시민 개념은 형식적으로 일체감과 소속감을 갖게 해주는 개념이라기보다 윤리적이고 도덕적인 개념으로 이해할 필요가 있다(Zahabioun, Yousefy, Yarmohammadian, & Keshtiaray, 2013; UNESCO, 2013). 즉 세계시민은 국민국가 단위에서 사고하고 행동하는 시민이 아니라(Gerzon, 2010; Zahabioun et al., 2013), 글로벌한 문제를 보다 포괄적인 시각에서 이해하고 해결하고자 하는 시민이며(Jelinek & Formerand, 2015), 지역, 국가 수준의 이슈를 넘어서 전 지구적인 이슈에 참여하고자 하는 시민을 의미한다(성열관, 2010). 또한 세계시민은 더 지속가능하고 평화로운 세계를 위해 민주주의, 인권, 정의, 문화 다양성 등 보편적 가치를 중시하며(UNESCO, 2013), 우리가 살아가는 세계의 부조리와 불의에 대해 분노하고, 이를 시정하려는 의지를 가진 사람을 말한다(Richardson, 1979).

옥스팜(Oxfam, 2015)은 세계시민을 첫째, 보다 넓은 수준의 세계를 인식하고, 이 속에서 자신의 역할을 이해하는 사람으로 본다. 또한 세계시민은 다양성을 중시하며, 정치, 경제, 문화, 사회적 측면에서 세계

가 어떻게 작동하는지 이해하고, 그 속에서 존재하는 사회적 불의에 분노하는 사람이다. 단순한 감정적 분노에 그치지 않고 지역 공동체와 글로벌 공동체에 참여하고, 보다 지속가능하고 평등한 세상을 건설하기 위해 행동하는 시민으로 이해한다.

- 세계시민교육은 학습자가 글로벌 및 지역 수준에서 능동적인 역할을 수행하고 전 세계의 여러 가지 문제들을 해결하며, 더 나아가서는 정의롭고, 평화롭고, 포용적이고 관용적이며, 지속가능하고 안전한 세계를 건설하는데 필요한 역량을 함양하는데 그 목적이 있음.
- 학습자가 생활 속에서 발생하는 문제점들을 비판적으로 파악하고, 혁신적이고 창의적인 방법을 통한 해결방안을 모색하게 함.
- 학습자가 기존의 가설, 담론, 세계관, 그리고 그 속에 내재된 권력관계를 비판적으로 생각하고, 주류 체제에서 소외된 사람들을 고려하도록 함.
- 위와 같은 방향으로 변화를 추구하기 위해서는 반드시 개인과 집단의 행동이 요구된다는 것을 강조함.
- 학습 환경 외부에 존재하는 사람들을 포함한 여러 이해당사자들을 공동체와 사회에 참여시키도록 함.

유네스코에 따르면 세계시민교육은 학습자가 글로벌 및 지역 수준에서 능동적인 역할을 수행하고 전 세계의 여러 가지 문제들을 해결하며, 더 나아가서는 정의롭고, 평화롭고, 관용적이고 포용적이며, 안전하고 지속가능한 세계를 건설하는데 필요한 역량을 함양하는데 그 목적이 있다(유네스코 2014). 보다 구체적으로 세계시민교육의 목표는 학습자가 생활 속에서 발생하는 문제점들을 비판적으로 파악하고, 혁신적이고 창의적인 방법을 통한 해결방안을 모색하게 하는 것이다. 또한 학습자가 기존의 가설, 담론, 세계관, 그리고 그 속에 내재된 권력관계를 비판적으로 생각하고, 주류 체제에서 소외된 사람들을 고려하도록 한다. 위와 같은 방향으로 변화를 추구하기 위해서는 반드시 개인과 집단의 행동이 요구된다는 것을 강조하며, 학습 환경 외부에 존재하는 사람들을 포함한 여러 이해당사자들을 공동체와 사회에 참여시키도록 한다(유네스코 2014).

3. 세계시민역량: 선행연구 검토

그렇다면 세계시민교육은 세계시민이 가져야 할 핵심역량으로 어떤 것을 상정하고 있으며, 이와 관련된 선행연구들은 어떻게 진행되고 있는가?

세계시민이 가져야 할 핵심역량으로서 시민의식에 대한 연구는 다양하게 시도되어 왔다. 히터(Heater, 2005)는 시민의식의 다중적 특징을 연구하였는데 다중 시민의식(multiple citizenship)이라는 개념을 통해 시민의식을 평행적(parallel) 시민의식과 다층적(layered) 시민의식으로 나누고 있다. 평행적 시민의식은 개인이 두 국가에서 시민으로서의 지위를 획득할 때 나타나는 반면, 다층적 시민의식은 더욱 복잡한 개념으로써 어떤 개인은 어떤 지역, 보다 큰 단위의 지역, 국가, 세계에 포함되어 있다고 본다. 즉 히터는 단위에 따라 중첩된 시민의식을 갖게 되는 경우에 주목하고 있다. 뱅크스(Banks)는 글로벌 시민교육을 통해 학습자들이 국가, 문화, 글로벌 정체성 간 적절한 균형을 가질 수 있도록 도와야 한다고 본다(Banks 2009). 개인은 동시에 여러 정체성을 보유할 수 있고, 이러한 정체성들은 상호 영향을 미치며 작동하는데 이를 다중 정체성(multiple identity)이라고 한다(Burke & Stets, 2009). 따라서 개인은 특정 국가와 문화에 소속될 수도 있지만, 세계시민의 정체성을 가질 수 있기 때문에 다중 정체성을 염두에 두고 교육적 방안을 모색해야 한다. 김용신은 총체적으로 연결된 정체성으로서 세계시민의식을 강조하고, 세계시민의식은 국가적, 지역적 시민의식과 상호작용하면서 결합된다고 주장한다(김용신 2013). 다우어에 따르면 세계시민의식은 세계화 시대에 인류의 기본권을 증진시키고, 인류의 번영을 추구하며, 다양성이 존중되는 사회를 만들기 위해 요구되는 역량이다(Dower, 2002).

이와 관련해 통상적으로 ‘global citizenship’이라는 용어가 널리 사용되고 있으나, 연구자에 따라 ‘world citizenship’ (Banks, 2004; Heater, 1996; Nussbaum, 1997; Rotblat, 1997), ‘international

citizenship’ (Evans, 2000; Hutchings, 1996; Linklater, 1992; Rubenstein & Adler, 2000), ‘cosmopolitan citizenship’ (Linklater, 1998)이라는 용어가 사용되기도 한다. 국내에서도 지구시민성’ (송민경, 2014), ‘세계시민성’ (변종헌, 2006), ‘세계시민의식’ (지은림, 선광식, 2007), ‘글로벌 시티즌십’ (모경환, 임정수, 2014; 변종헌, 2014) 등 다양한 용어로 사용되고 있다. 세계시민의식이 다양한 사용방식에서 나타나듯, 세계시민의식은 하나의 개념으로 합의되어 쓰이지 못하고 있다. 이는 세계화 시대를 살아가는 개인의 생활이 지역, 국가 수준을 넘어서 다양한 측면에서 연결, 통합되고 있다고 해석할 수 있다(Falk, 1994).

세계시민의식에 대한 다양한 연구에 바탕을 두고 세계시민의식의 개념을 정의하고자 한 연구는 다음과 같다. 세계시민의식은 문화다양성에 대한 인식과 존중 그리고 책무성에 기반 한 사회 정의를 위한 행동으로 정의되기도 하며(Reysen & Katzarska-Miller, 2013; Snider et al., 2013), 국가, 지역, 세계 수준에서 정치, 경제, 문화 등 다양한 영역의 의사결정에 참여하는 권리를 의미하기도 한다(Gaventa, 2001). 한편 알브로우(Albrow, 1997)는 세계시민의식을 지구의 미래에 관한 세계의 시민의식(world citizenship)으로 보고, 개방적인 연결망을 통해 글로벌한 수준의 협력을 이끌어내는 것으로 본다. 또한 인류 공동의 문제에 대한 관심을 기반으로 보편적 사회 가치를 중시하며 적극적으로 관여하는 것을 의미하기도 한다(Cogan, 2000).

오번(O’ Byrne, 2003)은 권리, 소속, 참여, 의무라는 기준으로 국가 수준의 시민의식이 세계 수준으로 확대되는 경우를 설명하고 있으며, 히터(Heater, 1996; 2005)는 정밀함(precise)과 모호함(vague)을 기준으로 그 의미를 법, 정치, 정체성, 도덕성으로 설명하고 있다. 링크레이터(Linklater, 1992)는 민족, 인종, 성, 계급 등의 차별을 경험한 사람들을 위한 집단적 행동으로서의 시민의식을 강조하고 있으며, 파레크(Parekh, 2003)는 세계화 지향 시민의식(globally oriented citizenship)을 세계시민의식이라는 용어 대신 사용하자고 주장하고, 세계화 지향 시민의식이 글로벌한 수준의 갈등을 해결하는데 더 도움이 된다고 주장한다.

위에서 검토한 것처럼 세계시민의식의 개념에 대해서는 다양한 주장과 견해가 존재한다. 하지만 로드스와 첼레니(Rhoads & Szelényi, 2011)의 분류체계를 보면, 세계시민의식에 대한 연구들이 합의한 특징을 발견할 수 있다. 로드스와 첼레니의 분류체계는 가로축에 지역적 이해(locally informed)부터 세계적 이해(globally informed)까지의 스펙트럼을 설정하고 있으며, 세로축에 개인주의자(individualist)부터 집단주의자(collectivist)까지의 범위를 나타내고 있다. 이들의 분류체계에 따르면 세계적으로 이해하는 집단주의자, 지역적으로 이해하는 집단주의자, 그리고 지역적으로 이해하는 개인주의자, 세계적으로 이해하는 개인주의자로 나눌 수 있는데 세계시민의식은 세계적으로 이해하는 집단주의자 유형에 속한다.

누스바움(Nussbaum)은 오늘날 글로벌 시민교육이 달성해야 하는 목표로서 세 가지의 세계시민역량 즉 자기 자신은 물론 자신이 속한 전통을 비판적으로 평가할 수 있는 역량, 그리고 자신이 지역뿐만 아니라 인류 공동체에 속해 있다는 점을 인지하는 능력, 사실적 지식뿐만 아니라 감정적으로 공감하는 능력을 포함하는 서사적 상상력을 강조한다. 뿐만 아니라 글로벌 시민교육은 복잡한 사건과 현상을 종합적이고 현실적으로 파악할 수 있는 능력, 다양한 갈등과 이해관계를 조정, 타협할 수 있는 시각, 문화 다원주의, 공통의 노력을 통한 문제해결 등을 함양해야 한다는 연구도 존재한다(Joice & Nicholson, 1979, 우기동, 2013에서 재인용).

유네스코(2014; 2015)도 글로벌 시민교육을 위한 구체적인 담론을 제시한다. 유네스코(UNESCO)는 글로벌 시민교육의 목표를 인지적, 사회·정서적, 실천적 차원에서 세계시민교육을 위한 구체적 담론을 제시하였다. 인지적 학습 성과로서 학습자들은 지역, 국가, 세계의 문제, 그리고 각 차원 간의 상호연결성에 대한 지식 및 비판적 사고 능력을 키우고, 사회·정서적 차원에서 인류공동체에 대한 소속감, 공감과 연대, 책무성, 다양성에 대한 인식을 가져야 하며, 실천적 차원에서 학습자는 보다 책임감 있게 세계, 국가, 지역적 수준에서 지속가능하고 평화로운 세상을 위하여 행동해야 한다고 규정한다.

OECD는 2018년 PISA에 글로벌 역량을 필수 영역으로 도입하면서, 글로벌 역량을 지식, 가치, 태도, 기술의 네 가지 측면으로 나누고 지역과 세계, 문화적 사안을 탐구하는 능력, 다른 관점과 세계관에 대해 이해하고 인정하는 능력, 상호 복지와 지속가능발전을 위한 행동을 취할 수 있는 능력, 그리고 모든 문화와 개방적, 적절하고 효과적인 상호작용을 하는 능력을 강조하고 있다(OECD 2018).

【그림 1】OECD의 글로벌 역량의 영역



출처: OECD, 2018: 11을 번역함

또한 Oxfam의 ‘세계시민교육을 위한 가이드북’도 세계시민교육의 핵심요소를 지식과 이해, 기능, 가치와 태도의 세 가지 영역으로 구분하고 있다. 지식과 이해 영역에서 달성되어야 할 핵심 역량으로 정체성과 다양성, 사회 정의와 평등, 지속가능한 발전, 세계화와 상호의존성, 권력과 거버넌스, 평화와 갈등, 인권 등에 대한 이해를 강조하고 있다. 기능 영역에서는 비판적이고 창의적 사고, 자기인식과 성찰, 공

감, 협력과 갈등 해결, 의사소통, 근거에 기반을 둔 성찰적 행동, 복합성과 불확실성을 다루는 능력을, 마지막으로 가치와 태도 영역에서는 사회정의와 평등에 대한 헌신, 정체성과 자기 존중감, 다양성에 대한 가치 부여, 사람과 인권에 대한 존중, 참여와 차별철폐에 대한 헌신, 환경에 대한 관심과 지속가능한 발전에 대한 헌신, 변화를 낼 수 있다는 신념을 강조한다(Oxfam 2015).

오랫동안 상호문화이해를 강조해온 Council of Europe은 상호문화적 의사소통의 증진을 위해 역량교육을 추진하면서 이러한 교육이 달성하고자 하는 역량을 가치, 태도, 기술, 지식과 비판적 이해의 네 가지 영역으로 구분하였다. 가치 영역에서는 인간의 존엄성 및 인권에 대한 존중, 문화적 다양성에 대한 존중, 민주주의, 정의, 공정성, 평등, 법치에 대한 존중을 포함시키고 있다. 태도 영역에서는 문화적 다름과 다른 신념, 세계적 시각과 실제에 대한 개방성, 존중, 시민정신, 책임감, 자기효능, 불분명함에 대한 관용을 강조하고 있다. 기술 영역에서는 자율적 학습능력, 분석적이고 비판적인 사고능력, 경청하고 관찰하는 능력, 공감, 융통성과 적응성, 언어적 의사전달, 다중언어적 능력, 협업능력, 갈등해결 능력을 강조한다. 마지막으로 지식과 비판적 이해 영역에서는 자신에 대한 비판적 이해와 지식, 의사소통에 대한 지식과 비판적 이해, 세계에 대한 지식 및 비판적 이해(정치, 문화, 문화집단, 종교, 미디어, 역사, 경제, 환경, 지속가능성 등)을 담고 있다(Council of Europe 2016).

선행연구를 통해 추출된 세계시민역량의 핵심요소를 정리하면 다음과 같다.

【표 1】 세계시민역량의 핵심요소

출처	영역	핵심 역량
UNESCO	인지적 영역	<ul style="list-style-type: none"> 지역, 국가, 범 지역, 세계의 이슈를 비롯한 다양한 국가 및 사람들 간의 상호의존성에 대한 지식 및 이해, 비판적 사고의 습득

	사회, 정서적 영역	<ul style="list-style-type: none"> • 다양성과 차이에 대한 존중 • 공감 및 연대 • 책임과 가치의 공유 • 인류애
	행동적 영역	<ul style="list-style-type: none"> • 더 평화롭고 지속가능한 세상을 위해 지역사회, 국가, 범지역, 세계적 차원에서 효과적이고 책임감 있게 행동
Oxfam	지식과 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 사회 정의와 평등 • 정체성과 다양성 • 상호의존성과 세계화 • 지속가능한 발전 • 평화와 갈등 • 인권 • 권력과 거버넌스에 대한 이해
	기능	<ul style="list-style-type: none"> • 비판적, 창의적 사고 • 공감 • 자기인식 및 성찰 • 의사소통 • 협력 및 갈등 해결 • 복잡성 및 불확실성을 다루는 능력 • 근거에 기반 한 성찰적 행동
	가치와 태도	<ul style="list-style-type: none"> • 정체성 및 자기 존중 • 사회정의 및 평등에 대한 헌신 • 인권에 대한 존중 • 다양성에 대한 가치 부여 • 환경 및 지속가능한 발전에 대한 관심과 헌신 • 참여 및 차별철폐에 대한 헌신 • 변화를 낼 수 있다는 신념
Council of Europe	가치	<ul style="list-style-type: none"> • 인간의 존엄성 및 인권에 대한 존중 • 문화적 다양성에 대한 존중 • 민주주의, 정의, 공정성, 평등, 법치에 대한 존중
	태도	<ul style="list-style-type: none"> • 문화적 다름과 다른 신념, 세계적 시각과 실제에 대한 개방성 존중 • 시민정신 • 책임감 • 자기효능 • 불분명함에 대한 관용
	기술	<ul style="list-style-type: none"> • 자율적 학습능력 • 분석적이고 비판적인 사고능력 • 경청하고 관찰하는 능력 • 공감 • 융통성과 적응성 • 언어적 의사전달과 다중언어적 능력 • 협업 능력 • 갈등 해결 능력
	지식과 비판적 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 자신에 대한 지식 및 비판적 이해, 언어 및 의사소통에 대한 지식 그리고 비판적 이해 • 세계에 대한 지식과 비판적 이해

즉, 세계시민교육이 함양하고자 하는 학습자의 역량은 기관마다 세 가지 혹은 네 가지 영역으로 나눌 수 있으나 이를 종합하면, 태도, 이해, 인지 기술, 비인지 기술, 행동력 측면에서 다음과 같이 정리할 수 있다(유네스코 2014). 태도의 측면에서 보면, 개인의 종교, 문화 등 차이를 넘어선 집단 정체성의 잠재력에 기초한 태도와 다중적 정체성에 대한 이해로 같은 인류라는 소속감, 다양성 존중 등을 강조한다. 이해의 측면에서 보면, 글로벌한 문제들과 평등·정의·존중·존엄과 같은 보편적 가치에 대한 이해, 보다 구체적으로 세계화가 이루어지는 과정 그리고 그 속에 내재된 상호 의존성과 연결성, 한 국민국가가 독자적으로 해결할 수 없는 문제들, 지속가능성에 대한 이해 등을 강조한다. 인지 기술의 측면에서 보면, 글로벌한 문제들의 다차원성과 다측면성을 인지하는 것은 물론 비판적이면서도 창의적으로 사고하는 인지 기술과 문제해결능력을 강조한다. 인지 기술 외에 다양한 이해관계 속 갈등을 해결하는 의사소통기술과 다양한 문화와 관점을 가진 이들과 상호 교류하고 소통하는 태도와 공감 능력, 글로벌 의식 등 비인지 기술을 중시한다. 마지막으로 행동력과 실천의 측면에서, 글로벌한 문제들을 해결하기 위한 글로벌한 수준의 해결 방안을 모색하기 위해 서로 협력하고 행동하는 것을 강조한다. 이처럼 세계시민교육은 학습자의 다면적 정체성, 세계적 문제에 대한 인지 기술, 소통과 같은 비인지 기술, 세계적 문제의 해결을 위한 행동력 등을 주요 역량으로 강조하고 있다.

세계시민의식을 함양하기 위한 교육적 방안을 설계하고, 이러한 교육 프로그램의 질을 향상하기 위해 개발된 척도는 다음과 같다. 우선 글로벌 시민교육을 위한 교육 프로그램 설계의 전 과정에서 세계시민의식을 측정하기 위한 척도의 개발이 시도되었다(Hovland, Musil, Skilton-Sylvester, & Jamison, 2009). 데벨리스(DeVellis, 1991)가 제안한 척도개발 절차에 따라 모라이스(Morais)와 오그덴(Morais & Ogden, 2011)은 세계시민의식 척도를 개발하였다. 그들은 세계시민의식의 개념적 범위를 규명하고 조작적으로 정의한 다음, 선행연구를 토대로 문항들을 구성하였다. 그런 다음 응답형태를 5점 척도 리커트(Likert)방식으

로 구성하고, 전문가들의 검토를 통해 학습자들을 대상으로 설문을 진행하였다. 이 연구는 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 하였으며, 질적 집단 면접은 물론 확인적 요인분석을 다시 실시하여 타당도 근거를 보여주고자 하였다. 이러한 과정을 거쳐 개발된 척도는 사회적 책임성(social responsibility), 글로벌 시민 참여(global civic engagement), 글로벌 역량(global competence)이라는 세 가지 요인으로 구성되어 있다. 사회적 책임성은 글로벌 정의, 이타심 및 공감, 개인적 책무와 글로벌 상호연관성을 하위 요인으로 두고 있다. 글로벌 시민 참여는 정치적 발언, 시민 조직에의 관여, 글로벌 시민 행동주의를 하위 요인으로 두고 있으며, 글로벌 역량은 자기인식, 간 문화 의사소통, 세계 지식을 하위 요인으로 규정하였다.

브래스캠프 외(Braskamp, Merrill, Engberg(2008)가 제시한 글로벌 인식 척도(GPI)는 개인 내 영역인 정체성과 정서, 대인 간 영역인 사회적 책임과 상호작용, 인지적 영역인 지식과 앎의 세 요인으로 구성되어 있다. 이는 일반 대학(원)생용, 유학생용, 신입생용, 의 세 가지 형태가 있는데 5점 리커트 척도로 측정하였다.

립쿠스(Lipkus, 1991)가 개발한 공정한 세계에서의 글로벌 신념 척도(GBJWS)는, 단 요인의 7개 문항으로 구성되어 있는데 6점 리커트 척도로 측정하였으며 대학생을 대상으로 한다. 한편 반 데어 지와 반 아우덴호벤(Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000)에 의해 개발된 다문화적 성격검사지(MPQ)는 다문화와 관련된 요인을 측정하고 있는데 다문화 요인은 세계시민의식과 밀접한 연관성이 있기 때문에 의미가 있다. 이 검사지는 감성적 안정성, 개방성, 사회적 진취성, 유연성을 측정하고 있다.

국내에서는 김선미와 남경희(2003)에 의해 개발된 세계시민의식 측정도구가 있는데 청소년의 세계시민역량을 측정하기 위한 것이다. 이 척도는 인지, 가치, 태도, 기술의 영역에서 각각 ① 국제적 이슈 이해, 문제해결을 위한 대안, 문화적 다양성과 보편성 이해, ② 공공성과 다양성, ③ 열린 자세, 사회참여, 관계 존중, ④ 고등사고력, 정보사용력, 상호작용 능력을 측정하였다. 지은림과 선광식(2007)은 선행연구 검토를

거쳐 시민의식, 다국적 의식, 지구공동체 의식, 국가정체 의식으로 세계시민의식의 구성요소를 규정하고 자기보고식 설문 문항을 통한 측정 도구를 개발하였다. 이 연구는 중학생, 고등학생, 대학생을 대상으로 하고 있으며 세계시민의식의 구성요소를 5점 리커트 척도로 측정하여 요인분석을 실시한 바 있다.

또한 윤철경 등(2014)은 옥스팜(Oxfam, 2015)의 세계시민의식의 개념 중에서 지식 및 이해, 가치 및 태도, 실천 및 실천의지에 초점을 맞추어 사회정의, 다른 문화에 대한 이해, 지속가능한 발전, 다문화 감수성 등을 토대로 세계시민의식 척도를 개발하였다. 이 척도는 중고등학생을 대상으로 하고 있으며, 6점 리커트 척도로 측정하였다. 이 연구에서 사용한 최종구인별 문항 수는 총 43문항으로 각 영역 당 12, 13, 18 문항으로 구성되었다. 강혜정과 임은미(2012)는 먼로와 피어슨(Munroe & Pearson, 2006)의 다문화태도 척도(MASQUE)를 토대로 우리나라 현실에 맞는 척도를 개발하였으며, 개방과 수용, 차이 인식, 실천의지의 세 요인으로 구성되었다.

4. 글로벌 세계시민역량의 정의

그동안 진행된 연구는 국내·외를 막론하고 글로벌 시민의식과 글로벌 시민교육에 대한 내용이 대다수이다. 또한 글로벌 시민의식의 함양과 이를 위한 글로벌 시민교육의 필요성을 강조한 연구도 충분하게 논의되었다. 선행연구에서 살펴본 바와 같이 이미 규정된 세계시민 개념, 글로벌 시민의식의 요인과 내용 분석, 글로벌 시민의식 고양을 위한 교육 및 실천방안, 글로벌 시민의식을 측정하기 위한 척도개발에 대한 연구는 다양하게 시도되어 왔다. 하지만 글로벌 시민교육을 위한 글로벌 측면에서의 글로벌 시민교육과 지역의 독특한 특성을 가미한 글로벌 세계시민의식과 글로벌 세계시민역량에 대한 연구는 상대적으로 덜 연구되어 왔다고 할 수 있다. 또한 세계시민성과 세계시민역량에 관한 국내·외의 연구는 다양하게 시도되었지만, 글로벌 세계시민역량

연구에 대한 논의와 이를 측정하기 위한 도구의 개발은 찾아보기 힘든 실정이다. 이런 점에서 글로벌 세계시민교육과 글로벌 세계시민역량을 측정할 지표개발이 과연 제대로 이루어졌는지에 대한 검토가 요구된다. 아울러 효과적인 글로벌 시민교육을 위한 보다 구체적인 담론으로써 글로벌 세계시민역량의 측정도구 개발에 대한 연구가 필요한 실정이다. 따라서 선행연구를 검토한 결과 글로벌 시민의식과 글로벌 시민교육의 실효성을 증대하기 위한 방안으로 지역의 문화적 정체성과 자율성을 강조하여 보편성과 특수성이 동시에 공존하는 글로벌 세계시민역량의 함양이라는 새로운 담론의 제시가 필요한 시점이다.

제3절에서 살펴본 바와 같이 글로벌 시민교육은 핵심 목표, 역량 등을 공통적 요소로 제시하고 있지만, “모든 상황에 적용할 수 있는” 공통적 실천 모델은 존재하지 않는다. 즉, 세계시민교육은 특정 국가나 지역의 시민을 위한 특수성을 고려하여 다양하게 추진될 수 있다는 것이다. 이 점에서 세계시민교육은 글로벌한 보편적 모델을 하향식으로 적용하는 것이 아니라 세계시민교육의 지역적 실천이 다양하게 추진되고, 상호 교류함으로써 구성되는 개념이다. 따라서 세계시민교육은 지역적 맥락에서 창의적으로 추진될 필요가 있고, 여기에서 글로벌 세계시민교육 개념이 도출될 수 있다.

세계시민교육도 학습자가 실생활의 문제를 비판적으로 분석하고, 이를 토대로 문제해결능력을 함양하는 것을 목표 중 하나로 설정하고 있으며, 학습자의 공동체 참여를 강조하고 있다. 따라서 글로벌 세계시민교육은 세계시민교육과 상충하지 않으며, 세계시민교육의 지역적 실천을 보다 강조하는 개념이라고 볼 수 있다. 설규주는 세계화와 지방화가 동시에 진행되고 있는 시대적 흐름에서 기존의 국가 단위에 국한된 시민성 논의를 탈국가적 시민성 논의로 확장해야 한다고 주장한다(설규주 2001). 향후 시민교육은 이와 같은 탈국가적 시민성에 기반해야 현대 사회의 변화에 대응할 수 있다고 본다. 설규주에 따르면 탈국가적 시민성은 글로벌 시민성과 지역 시민성으로 구분된다. 글로벌 시민성은 보편적 가치를 추구하는 초국가적 참여를 강조하고, 지역 시민성은 공동체와 지역에 자발적으로 참여하는 것을 강조한다. 글로벌 시민

성과 지역 시민성은 상호배타적이라기보다 상호보완적으로 글로벌 시민성이 보편화 추구가 획일화로 나아가지 않도록 해주는 것이 지역 시민성이며, 지역 시민성이 특수성을 넘어 폐쇄성으로 나아가지 않도록 해주는 것이 글로벌 시민성이다. 글로컬 세계시민교육도 이처럼 글로벌 시민성과 지역 시민성의 상호보완적 관계를 추구하면서 초국가적 문제에 대한 비판적 이해와 보편적 가치를 추구하면서도 지역적 실천을 통해 지역적 민주성을 강화하는 것을 목적으로 삼아야 한다. 따라서 글로컬 세계시민교육은 다음과 같은 네 가지 측면에서 접근할 필요가 있다.

지식과 이해: 글로컬 세계시민교육은 시민이 ‘한 지역의 주민이고, 한 국가의 국민이며, 동시에 세계시민이 될 수 있는가?’ 하는 질문에 대해 지역, 국가의 문제가 세계의 문제와 유리되지 않고, 상호 연결된 것임을 인지하도록 교육하는 것이다. 예를 들어 미세먼지가 우리의 건강과 지역 공동체에 끼치는 해로움을 미세먼지의 초월경성과 연결해 인지하도록 교육할 수 있다.

기능: 다양한 문화와 배경, 그리고 다양한 관점을 가진 이들과 서로 소통하는 역량을 함양하는 것을 지역적 맥락에서 다름으로써 지역적 차원에서 교육된 소통 능력이 글로벌한 수준에서도 쓰일 수 있도록 교육할 수 있다. 예를 들어 지역 차원의 다문화 교육, 상호이해교육을 통해 함양된 기능을 글로벌 시민의식으로 이어지도록 교육할 수 있다.

가치와 태도: 글로벌 시민교육이 함양하고자 하는 시민성을 다면적 시민성으로 파악하고, 이 중에서 지역적 시민성과 세계시민성과의 연결고리를 보다 강조하는 것이 글로컬 세계시민교육이다. 지역적 맥락에서 민주적 시민성을 함양하고 실천하는 것이, 세계적인 문제를 해결하고, 더 정의롭고 포용적인 글로벌 질서를 만드는 일이라는 민주시민으로서의 가치와 태도를 함양하는 것이 글로컬 세계시민교육의 목적이 되어야 한다.

실천과 행동의지: 글로컬 세계시민교육은 사회문제에 대한 세계적이고 보편적인 사고를 추구하지만, 실제 현실에서의 행동은 지역적으로 이루어지도록 유도할 필요가 있다(Think Globally, Act Locally). 세계화

로 인한 상호의존성의 심화를 이해하고 비판적으로 사고하도록 교육하지만, 그 문제해결은 지역의 작은 실천부터 시작될 수 있음을 교육할 수 있다.

III. 글로벌 세계시민 역량 측정

1. 개발 과정 단계

글로벌 세계시민 역량 측정도구 개발은 【그림 2】와 같이 총 8단계로 구성되어 있다.

【그림 2】 측정도구 개발 과정



우선 1단계에서는 글로벌 시민 역량에 관한 국내·외 선행연구를 검토하고 글로벌 시민 역량 측정에 적합한 구성개념을 도출한다. 우선 글로벌 시민 역량과 관련하여 가장 많이 인용되고 사용되는 해외 측정도구를 우선 검토하였다. 이 주제와 관련하여 해외에서 개발된 여러

도구의 하위 요인을 선별적으로 추출하여 재정리한 후 한국 상황에 맞게 번역하였다. 국내 연구 가운데 이를 번역하여 사용한 것이 있으면 참고하되 비문 혹은 모호한 표현은 순화하였다. 동시에 외국 연구진이 개발한 도구는 국내 상황에 맞지 않을 것이라는 가정 하에 국내에서 개발된 측정 도구도 추가로 검토하였다.

기존의 글로벌 시민 역량과 글로벌 시민 역량에서의 차별성이 존재한다면 이를 측정할 수 있는 도구 개발에 가장 중요한 단계가 바로 1 단계이다. 이미 다수의 글로벌 시민 역량에 대한 측정도구가 있으나 글로벌 개념을 담은 관련 국내·외 선행연구는 부재한 상황이다. 개념을 정교하게 규정해야 하고, 기존 교육학 범주를 벗어나 심리학과 정치학에서 사용하는 개념까지 폭넓게 검토하는 과정이 필요하다. 이를 위해 완전히 새로운 구성개념을 만들기보다는 일반적으로 잘 알려진 구성개념, 그리고 연구진이 가장 잘 아는 구성개념을 우선 선택하고 이를 중심으로 개념을 정교화하는 방식으로 접근하였다.

우선 개념화와 초기 문항 도출 이론적 포화를 점검하기 위해 관련 선행 연구의 모든 이론의 리스트를 작성하였다. 역량 중심과 영역 중심의 글로벌 시민의식 연구를 구별하여 접근하였다. 대표적으로 역량 중심의 접근인 경우 지식, 기능(스킬), 가치 및 태도, 실천 의지 등의 구성요소로 나눈다(Deardorff 2009; Green 2012; Oxfam 2015, Morais & Ogden 2011; Schattle 2008; 월드비전 2015). 브리크스(Brik 1997)는 유네스코(2014; 2015)의 접근과 유사하지만, 더 확장된 개념화를 위해 인지적 역량, 감성 및 심미적 역량, 사회적 역량, 도덕적 역량으로 접근하였다. 영역별로 접근한 국내 연구도 확인할 수 있다. 상호의존성, 혹은 상호연계성(interconnectedness), 사회정의 및 인권, 평화, 다양성, 민주적 시민의식, 국가 정체성 등의 영역 자체에 초점을 맞추어 세계 시민의식에 접근하는 연구이다(지은림·선광식 2007; 허영식 2004). 이외에도 기능을 제외한 역량과 내용 영역을 함께 다루는 연구도 있다(윤철경 외 2010; Schattle 2008).

중학생을 대상으로 하는 본 연구의 특성상 전문가 및 교사 등 교육 담당자 면담에 근거한 질적 연구를 수행하되 그 과정에서 더 새로운

자료가 나오지 않고 이론적 포화가 이루어질 때까지 시행하였다. 이를 위해 교사 1명과 세계시민성 관련 전문가(사회교육과 평가 담당 교수) 1명에게 각각 독립적 공간에서 자문하였다.

2단계는 문항 풀 작성(item pool generation) 단계이다. 1단계에서 세계시민의식 구성요소에 대한 이론적 포화 상태에 도달했다고 평가할 경우, 각 연구에서 사용한 문항을 수집하였다. 전문가 제안에 따라 세계시민성 측정 도구에 더해 민주시민 역량 측정 도구 가운데 연관성이 있다고 평가한 문항과 다문화 태도와 관련한 문항도 포함하였다. 가능한 한 한국어로 번역된 문항은 그대로 사용하되 비문이거나 부적절한 표현은 바꾸었고 완벽하게 중복되는 문항은 제거하였다. 수집한 문항 풀은 【부록1】에 제공하였다.

3단계는 측정 형태 설정(Format for measurement)을 다룬다. 각 문항의 측정을 위해 답안 구성을 어떤 식으로 할 것인지를 결정하는 단계이다. 명확한 구분을 위해 이분적 답변(예/아니오) 형태로 구성할 것인지, 일반적인 리커트형 척도로 구성할 것인지, 리커트형 척도를 사용하면 몇 점으로 구성할 것인지, 태도 등의 강도를 확인하기 위해 거트만(Gutman) 척도를 사용할 것인지 등을 결정하게 된다. 응답자들의 중간 응답 경향을 피하고자 중간 답변을 제거한 답변 구성도 때에 따라서는 사용할 수 있다. 글로벌 시민 역량 측정 문항의 경우 중간 답변을 허용하는 5점 리커트형 척도(‘매우 그렇지 않다’ - ‘그렇지 않다’ - ‘보통이다’ - ‘그렇다’ - ‘매우 그렇다’)를 사용하며, 행사 또는 활동 참여 여부를 묻는 문항에는 이분적 답변(예/아니오)을 적용하였다.

4단계에서는 문항 풀에 대한 전문가 검토(Expert review of item pool)가 이루어진다. 구성된 문항의 집합체인 풀에 대한 타당도와 신뢰도 검증 단계이다. 이 단계에서는 링컨과 구바(Lincoln & Guba 1985)의 질적 연구 엄밀성 평가 기준에 따른다. 원래는 2단계에서 다수의 전문가에 조언을 받고 그 신뢰성(credibility) 확보를 위해 분석 결과가 질적 연구 참여자의 진술과 일치하고 타당한지 참여자 가운데 소수를 선정해 확인한다. 마찬가지로 적용성(confirmability) 향상을 위해 참여자가 아닌 교육 담당자에게 질적 연구 결과가 의미 있고 다양한 적용이 가

능한지 확인한다. 그러나 본 연구는 2단계에서 전문가와 담당자 1명씩에만 자문하였으므로 이 과정은 생략하였다. 대신 일관성의 확보를 위해 연구 과정을 상세히 기술한 후 질적 연구방법론에 정통한 전문가의 의견을 얻었다.

5단계는 도구 개발에서 가장 많은 시간이 소요되는 단계이다. 우선 이 단계에서 초기 문항을 작성한다. 전 단계에서 선행연구 조사, 전문가 자문 등을 통해 도출한 문항을 통해 도출한 다수의 예비문항에 근거해 초기 문항 작성한다. 문항(item)은 측정하고자 하는 구성개념을 정교화하는 도구이다. 동일 구성개념에서 파생되더라도 그 내용은 서로 달라야 한다. 그러나 문항들이 너무 상이해도 문제가 될 수 있으며, 문항에 대한 응답이 너무 유사할 경우에는 실질적으로 중복 문항이 아닌지 의심해 봐야 한다. 다만 문항이 많을수록 구성개념을 잘 측정하는 것은 아니며, 지나치게 많은 문항을 묻게 되면 응답자가 힘들어할 수도 있어 효율성 등을 고려해 문항 수를 선정해야 한다.

최종 문항을 3개 역량 영역으로 결정할 경우 최대 30개 수준, 4개 영역으로 나누게 되면 최대 40개 문항으로 선정할 계획을 수립하였다. 데벨리스(DeVellis 2012)에 따르면 초기 문항은 최종 개발 도구의 1.5배 정도가 타당하므로 대략 45~60개의 초기 문항을 예비문항 범주화를 통해 작성하였다.

5단계는 도구 개발에서 가장 많은 시간이 소요되는 단계이다. 우선 이 단계에서 초기 문항을 작성한다. 전 단계에서 선행연구 조사, 전문가 자문 등을 통해 도출한 문항을 통해 도출한 다수의 예비문항에 근거해 초기 문항 작성한다. 문항(item)은 측정하고자 하는 구성개념을 정교화하는 도구이다. 동일 구성개념에서 파생되더라도 그 내용은 서로 달라야 한다. 그러나 문항들이 너무 상이해도 문제가 될 수 있으며, 문항에 대한 응답이 너무 유사할 경우에는 실질적으로 중복 문항이 아닌지 의심해 봐야 한다. 다만 문항이 많을수록 구성개념을 잘 측정하는 것은 아니며, 지나치게 많은 문항을 묻게 되면 응답자가 힘들어할 수도 있어 효율성 등을 고려해 문항 수를 선정해야 한다.

최종 문항을 3개 역량 영역으로 결정할 경우 최대 30개 수준, 4개

영역으로 나누게 되면 최대 40개 문항으로 선정할 계획을 수립하였다. 데벨리스(DeVellis 2012)에 따르면 초기 문항은 최종 개발 도구의 1.5배 정도가 타당하므로 대략 45~60개의 초기 문항을 예비문항 범주화를 통해 작성하였다.

5단계는 도구 개발에서 가장 많은 시간이 소요되는 단계이다. 우선 이 단계에서 초기 문항을 작성한다. 전 단계에서 선행연구 조사, 전문가 자문 등을 통해 도출한 문항을 통해 도출한 다수의 예비문항에 근거해 초기 문항 작성한다. 문항(item)은 측정하고자 하는 구성개념을 정교화하는 도구이다. 동일 구성개념에서 파생되더라도 그 내용은 서로 달라야 한다. 그러나 문항들이 너무 상이해도 문제가 될 수 있으며, 문항에 대한 응답이 너무 유사할 경우에는 실질적으로 중복 문항이 아닌지 의심해 봐야 한다. 다만 문항이 많을수록 구성개념을 잘 측정하는 것은 아니며, 지나치게 많은 문항을 묻게 되면 응답자가 힘들어할 수도 있어 효율성 등을 고려해 문항 수를 선정해야 한다.

최종 문항을 3개 역량 영역으로 결정할 경우 최대 30개 수준, 4개 영역으로 나누게 되면 최대 40개 문항으로 선정할 계획을 수립하였다. 데벨리스(DeVellis 2012)에 따르면 초기 문항은 최종 개발 도구의 1.5배 정도가 타당하므로 대략 45~60개의 초기 문항을 예비문항 범주화를 통해 작성하였다.

6단계는 탐색적 척도 검정 및 발전(Exploratory scale testing and development) 단계이다. 문항의 타당도 검사를 위해 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis, EFA)을 우선 시행하였다. 이 과정은 적정 요인의 수와 요인의 해석 가능성에 초점을 맞춘 것이다. 중도 응답 탈락자를 제외한 전체 대상자인 490명 가운데 통계 프로그램을 사용하여 무작위 추출 방식을 통해 약 300명을 탐색적 요인분석 대상으로 선정하였다(Hinkin 1998).

7단계는 확인적 척도 검정 및 정교화(Confirmatory scale testing and refinement) 단계이다. 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis, CFA)을 시행하는 단계로서 탐색적 요인분석과는 독립적으로 시행한다(Hinkin 1998). 이는 요인 모형과 자료 간 부합성, 즉 측정변수가 어떤

요인에 의해 결정될지 관심을 기울이게 된다. 확인적 요인분석을 위해서는 전체 대상자 가운데 통계 프로그램을 사용하여 약 190명을 무작위로 추출하여 선정하였다(Anderson and Gerbing 1988). 탐색적 요인분석과 마찬가지로 중도 응답 탈락자를 제외한 후 얻은 것을 최종 분석하였다. 전체적으로 도구에 대한 신뢰도는 크론바흐 알파 계수(Cronbach α)로 평가하였다.

확인적 요인분석 시 모형적합도(goodness of fit)는 카이제곱 통계량, 비교 적합지수(CFI)와 근사원소 평균제곱 오차(RMSEA), 터커-루이스 지수(TLI)로 확인한다. 또한, 신뢰도 가운데 동질성(homogeneity)을 측정하기 위해 문항과 총점 간 상관관계와 내적 일관성 크론바흐 알파 계수를 구하여 평가하였다.

6단계와 7단계를 통해 새로운 구성개념의 구조를 파악하였다. 본조사를 통해 얻은 데이터는 통계 프로그램 R을 사용하여 분석하였다. 조사대상자의 일반적 특성은 기술통계량(빈도, 평균, 중앙값, 표준편차, 사분위수)으로 확인하였다.

탐색적 요인분석과 확인적 요인분석 대상자 사이의 특성 차는 t-검증과 카이제곱 검증을 사용한다. 탐색적 요인분석을 통한 요인 추출은 SPSS에서 주로 사용하는 주축요인추출(principal axis factoring)을 사용하는 대신 최대우도 방식(Maximum-likelihood method)을 사용하였다. 특히, 확인적 요인분석에는 최대우도 방식이 더 적합하다는 평가에 따른 것이다(Jöreskog and Lawley 1968). 요인 회전은 사각회전 방식(oblique factor rotation) 가운데 프로맥스(promax) 회전 방식을 주로 사용하였다. 또한, 상관관계 행렬을 사용하는 요인 분석 대신 정보손실이 적은 기본공간(basic space) 분석을 추가하였다(Poole 1998).

마지막 단계인 최종적인 척도 타당성 검토(Scale validation) 단계에서는 하위 개념에 대한 명명 및 전체 개념 타당도 점검한다. 본 조사를 통해 나타난 하위 개념에 대한 명칭을 구상하되, 적절한 기존 명칭이 없으면 전문가의 조언(qualitative group interview)을 받아 명칭 구성하도록 계획하였다.

2. 구성 내용

서울시의 글로컬 시민교육은 획일적인 신자유주의의 경쟁과 효율성 추구의 폐해를 극복하고, 공존과 공생, 세계를 품은 민주시민을 만들어 내는 것을 목표로 한다. 그러나 국내외 선행연구 검토 결과 아직 글로컬 시민 역량만을 측정하는 종합적인 측정 도구는 개발된 적이 없다. 다만 이미 다수의 글로벌 시민 역량 측정 도구가 존재한다. 따라서 글로컬 시민성을 규정하고 이를 측정하기 위해서는 글로컬 시민성과 글로벌 시민성 간 관계 확인이 선행되어야 한다. 만약 글로컬 시민성이 글로벌 시민성의 일부분, 즉 포함관계에 있다면 이를 측정하는 것은 매우 쉬운 작업일 수 있다. 즉 기존의 글로벌 시민 역량 측정 도구의 일부분을 선택하면 된다. 그러나 설령 글로벌 시민성만으로는 정확하게 담지 못하는 중요한 구성개념을 글로컬 시민성이 담고 있다면, 이를 측정하는 것은 매우 어려운 작업일 수 있다. 새로운 문항의 개발, 혹은 기존 문항의 정교화가 필요하다.

앞장에서 다루었듯이 기존의 많은 역량 중심 도구는 크게 세 개의 영역(이해 및 지식, 기능, 가치 및 태도) 또는 참여 및 활동 의지를 포함한 네 개 영역으로 구성되어있다. 측정 도구 개발 8단계 가운데 초기 단계를 마치기 위해서는 글로벌 시민성 선행 연구 혹은 기존 측정 도구에서 다루어진 구성요인을 추출하고 정리해야 한다. 【표 2】는 글로벌 시민성에 대한 선행 연구에서 다루어진 구성요인을 정리한 것이다.

【표 2】 선행 연구의 구성요인

연구자	구성요인
Hett(1993)	1. 책임감 2. 문화적 다원성 3. 효능감 4. 중립성 5. 상호연계성

Falk(1994)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 글로벌 개혁가: 인류를 위해 느끼고 생각하고 행동 2. 엘리트 글로벌 기업인: 공유된 기업 이익에 따른 연합 3. 글로벌 환경 관리자 4. 정치적으로 각성한 지역주의자 5. 초국가적 운동가
Andrzejewski & Alessio (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 개인, 직업, 공공 삶에서의 윤리적 행위에 대한 이해 2. 지역, 주, 국가, 글로벌 수준에서의 책임 있는 시민성을 위한 지식과 기능 3. 타인, 사회 환경에 대한 시민 책임에 대한 헌신
Carens (2000); Langran, Langran & Ozment (2009)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 심리적 차원: 글로벌 정치 공동체에 대한 정체성 2. 정치적 차원: 국제 기구의 차이를 구별하고, 자국의 역할에 대한 이해함 3. 법적 차원: 세계의 상호연계성으로부터 오는 책임감을 반영함
Lagos (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 보편적 권리에 대한 인정과 인권에 대한 지지 2. 정부 간 조직, 관료제, 커뮤니케이션의 새로운 영역 등에 대한 이해 3. 풀뿌리 활동에 간여; 시민 참여와 지리 간 연계에 대한 재정의
Parekh (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 타국의 시민에 대한 책임감과 그들의 도움 요청에 반응해야 한다고 느낌 2. 자국의 정책이 타국의 이해를 침해하지 않는다는 것을 확신하기 위해 자국의 정책을 이해함 3. 공정한 세계질서를 만드는 것에 헌신
Dobson (2003); Westheimer & Kahne (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 개인적으로 책임감을 느끼는 시민: 정직하고 책임감 있고 문제를 해결하고 사회를 개선할 필요를 이해함 2. 정의-지향적 시민: 사회적, 정치적, 경제적 구조를 평가하고 체계적 변화에 영향을 주는 방법을 알고 있음 3. 참여적 시민: 기존 체제와 커뮤니티 구조 내에서 적극적으로 참여하고 리더십을 가짐
Noddings (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 지역적 결정이 글로벌 경제에 영향을 미칠 수 있음을 이해함 2. 다문화, 종교, 지적 다양성에 대한 이해와 가치 인정 3. 빈곤 퇴치와 지구 보호에 헌신
Morais & Ogden (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 사회적 책임: 글로벌 정의와 불평등, 이타주의와 공감, 상호 연관성과 개인적 책임감 2. 글로벌 역량: 자기인식, 간문화적 의사소통, 글로벌 지식

	3. 사회 참여: 시민단체 참여, 정치적 발언, 글로컬 시민 참여
Javidan & Bowen(2013)	1. 지적 자본: 세계시민주의 세계관, 글로벌 상식, 인지적 복잡성 2. 심리적 자본: 다양성에 대한 모험심, 호기심, 자신감 3. 사회적 자본: 다문화에 대한 공감, 사고 능력, 대인관계 영향력
Reysen & Katzarska-Miller (2013)	1. 세계에 대한 관심 2. 공감 3. 가치의 다양성 4. 사회정의 5. 지속가능성 6. 집단 간 도움 7. 실제 행동 및 책임
Schulz et al. (2017)	1. 성 인지 2. 이민자에 대한 태도 3. 국제관계에 대한 관심 4. 국가 및 역사의식
이정우 외(2015)	1. 인류애: 인권의식, 문화적 관용 2. 글로벌 정체성: 세계시민정체성, 세계화 인식, 자문화 정체성, 자문화 중심, 소속감 3. 글로벌 인식, 태도, 참여: 인식
UNESCO GCED (2017)	1. 다양성에 대한 존중: 평화적 사회관계, 조국의 보존 2. 연대의식: 환대, 관대함 3. 인류에 대한 공유된 감각: 식량안보, 자연환경, 공동체, 그리고 상호관계성과의 조화

초기 연구가 다양성에 대한 존중, 상호관련성에 대한 이해와 관심, 보편적 권리에 대한 인정, 개방성, 책임감이 주로 다루어졌다면, 2010년대 이후에는 중첩된 정체성, 연대 의식(solidarity), 성 인지, 환경, 식량 문제 등의 더욱 구체적인 내용이 포함되었다고 정리할 수 있다.

만약 글로컬 시민성이 위에서 정리한 글로벌 시민성의 단순한 하위 개념이 아니라면, 위의 보편적 구성요인으로만 글로컬 시민성에 접근하는 것은 한계가 분명하다. 특히 서울시민(학생)이 주 관심사가 된다면 더욱더 그러하다. 따라서 글로벌 사회에 대한 인식과 세계 수준에서의 결정이 우리 삶에 영향을 줄 수 있다는 보편론에 입각한 인식을

넘어 서울시가 가진 특수성에도 관심을 기울이는 접근법이 필요하다. 서울시가 인구, 경제 규모 측면이나 기술적 혁신성 면에서도 명실공히 세계적 도시인 것은 분명하다. 이러한 세계적 도시에 거주하는 시민으로서 지녀야 할 역량이 무엇인지 규명하고 이를 정확하게 측정할 수 있는 도구를 개발하는 것이 글로컬 민주시민 교육의 출발점이 될 것이다.

이처럼 서울시가 가진 특수성에 초점을 맞춘다면, 기존 글로벌 시민성 측정 도구에서 다음을 우선 확인해 보아야 할 것이다. 첫째, 보편적 원칙의 일방적 수용이 아닌 지역과 국가를 넘어 글로벌 공동체에 대해 가져야 할 사회적 책임성(social responsibility)이다. 둘째, 서울시민으로서 글로벌 공동체는 물론 세계의 다른 지역과의 연대 의식(solidarity)이다. 셋째, 서울에서 사용한 갈등과 문제의 해결 방법이 세계적으로 확산할 수 있고, 세계는 우리의 공동체 발전과 갈등 해결을 위한 노력에 주목하고 있으며, 내가 다른 지역에 대해 가진 관심과 실천적 행동이 그들에게 실질적으로 도움을 줄 수 있고, 내가 가진 가치가 글로벌적 가치를 지닌다고 생각하는 내적·외적 효능감(efficacy), 서울시민이 가지고 있는 고유한 개념이 글로벌 시민성을 구성하는 핵심 요인이 될 수 있다는 점(“taking it local”) 등이 실제로 글로컬 시민 역량에서 핵심적으로 고려해야 할 것으로 본다.

사회적 책임성은 모라이스와 오그덴(Morais & Ogden 2011)이 제시한 세 개의 핵심 개념(사회적 책임감, 글로벌 역량, 글로벌 시민참여) 가운데 하나이다. 그 출발점은 중첩된 정체성에 대한 이해와 태도로부터 나온다. 서울 시민으로서의 정체성, 대한민국, 아시아, 그리고 세계시민으로서의 정체성을 어떻게 정립하느냐에 따라서 자신이 속한 사회와 글로벌 공동체에 대한 책임감을 느낄 수 있다. 연대 의식 역시 중첩된 정체성 정립으로부터 출발한다. 이에 대한 적합한 접근은 이정우 외(2015)의 연구에 잘 나타나 있다. 이들은 글로벌 정체성(global identity)을 세계시민 정체성, 세계화 인식, 자문화 정체성, 자문화 중심, 소속감으로 나누어 측정하는 도구를 제시한다. 글로벌 정체성이 지역적 정체성과 충돌 없이 정립될 때 학생이 지역 상황을 세계적 맥락에서 해석

하고 다양한 공동체와 연대 의식을 가질 수 있다.

서울 시민, 대한민국 국민으로서의 정체성 인식과 자긍심, 그리고 우리 문화와 역사에 대한 자부심은 내적·외적 효능감, 그리고 글로벌 문제의 해결과 긍정적 변화를 끌어낼 수 있다는 신념과 연계된다는 점에서 글로벌 시민성 측정에서 중요 개념이라 할 수 있다. 최근 글로벌 시민교육은 지역 고유의 것과 글로벌 시민성과의 연관성에 주목한다. 예를 들면, “널리 인간을 이롭게 한다”(“to broadly benefit all humanity”)라는 홍익인간 사상은 우리 고유의 것이지만, 글로벌 시민교육의 핵심 개념 가운데 연대(solidarity)와 공유한 인간애(shared humanity)와 관련성을 가진다고 본다(UNESCO 2017). 이러한 경향에 맞게 우리나라 고유 혹은 서울시 고유의 특성이 세계적 의미가 있을 수 있다고 보는 것은 우리와 세계를 더욱 단단히 연결할 수 있다.

위의 내용을 충분히 고려하여 측정 도구 개발 2단계인 문항 풀 작성하였고, 이는 【부록 1】에 제시하였다. 세계시민 역량 척도, 생애핵심 역량 척도, 모라이스와 오그덴(Morais & Ogden 2011), 이정우 외(2015), 윤성혜·강명희(2017), 다문화 태도 척도를 중심으로 하되 국내외 연구에서 사용한 문항을 수집하였고, 서울시의 특수성과 관련한 문항을 추가한 후 이를 4개 영역(지식과 이해, 기능(스킬), 가치와 태도, 실천과 행동 의지)으로 구분하였다. 문항 풀은 지식과 이해 영역 34개 문항, 기능(스킬) 38개 문항, 가치와 태도 107개 문항, 실천과 행동 의지 45개 문항으로 총 224개 문항으로 구성하였다.

3. 연구방법

가. 전문가 의견 수렴을 통한 초기 문항 도출

위의 224개 문항 풀에 대해 평가 전문가의 의견을 수렴하였다. 문항 선정과 관련하여 자문을 제공한 전문가들은 【표 3】에 정리하였다. 전문가 패널 가운데 교수는 민주주의 전공 정치학 및 국제관계 전공자와 사회과 교육 및 평간 전공자로 선정하였고, 현장에서 민주시민 교육을 담당하고 있는 6명의 중·고등학교 교사 및 교사 출신 NGO 단체

대표로 구성하였다.

【표 3】 자문에 참여한 전문가 패널

순번	소속기관	직위	전공	학위	비고
1	A대학교	교수	정치학(미국, 민주주의)	박사	
2	B대학교	교수	교육학(사회과 교육, 평가)	박사	
3	C대학교	교수	정치학(인종, 다문화, 연구방법론)	박사	
4	D대학교	교수	국제관계학	박사	
5	E고등학교	교사	-	학사	세계시민교육 담당
6	F세계시민교육원	대표	NGO	석사	세계시민교육 담당
7	G중학교	교사	다문화	석사	세계시민교육 담당, 2차에만 참여
8	H고등학교	교사	-	학사	세계시민교육 담당
9	I중학교	교사	-	학사	세계시민교육 담당
10	J중학교	교사	-	학사	세계시민교육 담당
11	K중학교	교사	-	학사	세계시민교육 담당

델파이 방법은 전문가 인터뷰와 설문조사를 결합한 것으로 특정 문제에 대해 전문가들의 의견을 종합하고 이들의 판단을 수렴해 가는 방법을 의미한다. 따라서 우선 전문가 자문단을 구성하고 문제에 대한 개방형 문항(open-ended questionnaires)으로 의견을 모은 후, 연구자들은 이를 바탕으로 구조화된 폐쇄형 문항을 구성한 후 이에 대해 평가할 수 있도록 한다. 이렇게 얻어진 의견은 수치화할 수 있어 그 결과를 전문가들에게 제공하고, 의견을 수정할 수 있도록 한다. 이러한 과정을 거치면서 의견을 수렴할 수 있도록 하는 것을 의미한다(이종성 2001). 그러나 이러한 반복과정을 거치지 않더라도 통상적으로 전문가의 의견을 묻고 이들 간 의견을 수렴하는 것을 델파이 조사라고 부른다.

본 연구는 글로컬 세계시민 역량에 대한 개방형 문항으로 시작하지 않고, 선행연구와 자문을 통해 구성된 문항 풀을 전문가 패널에 제공하되 구조화된 폐쇄형 문항(5점 척도)과 그 판단 이유를 개방형으로 작성할 수 있도록 하는 방식을 통해 조사 절차를 간소화하였다. 2차에 걸친 수렴과 세부 문항 가다듬기 과정을 통해 중학생에게 더 적합한 설문 문항을 완성하였다. 자세한 내용은 【부록 2】에 제공하였다.

글로컬 세계시민 역량 측정 도구의 준거 관련 타당도를 점검하기 위해 해외 체류 기간을 묻는 문항을 응답자의 성별 및 연령 등을 묻는 설문 후반에 포함하였다. 이는 외국에서의 생활을 해 본 학생들에게서 세계시민 역량이 더 높은 경향이 발견된다는 김선미·남경희(2003)와 윤성혜(2017)의 연구에 기반을 둔 것이다.

우선 1차로 전문가 조사에서 타당도 평균 점수가 3사분위수(4.4점) 이상인 문항을 4개 영역에서 추출했다. 지식 및 이해 영역에서 12개, 기능(스킬) 영역에서 11개, 가치 및 태도 영역에서 28개, 실천 및 행동 의지 영역에서 14개가 평균 타당도 4.4점 이상으로 나타났다. 평균 점수가 높은 경우 모두 내용 타당도 비율(Content Validity Ratio, CVR) 기준인 0.62(전문가 패널 인원수 10명 기준)를 넘는 것으로 나타났다.

그러나 이러한 타당도 중심의 선정은 실제로 두 가지 문제에 봉착했다. 첫째, 본 연구의 목적인 ‘글로컬’ 개념을 담을 수 있는 문항, 즉 ‘로컬’ 내용을 담고 있는 문항 대부분이 낮은 타당도 점수를 보인 것이다. 따라서 기존의 ‘글로벌 세계시민 역량’ 측정 도구 문항과 큰 차별성을 보이지 못했다는 점이다. 둘째, 타당도가 높은 문항들 가운데 실제로 매우 유사하거나 중복 문항이라는 지적을 받았다는 점이다. 즉 타당도는 높으나 실제로는 중복 문항으로 또는 아류 문항으로 볼 수 있는 문항이 포함되었다는 점이다.

첫 번째 문제—‘로컬’ 내용을 담는 문항의 대거 탈락—는 본 연구에 대한 근본적인 도전이었다. 이에 연구진은 그 잠재적 가능성을 다음의 세 가지로 정리해 보았다. 첫째, 전문가 의견을 요청할 때 연구 목적과 의도 등을 충분히 설명하지 못해 전문가들이 글로컬(glocal) 개념과 글로벌(global) 개념을 실제로 구별하지 못한 상태로 응답했을 가

가능성이다. 이 경우 패널 내 전문가들에게 다시 연구 목적을 알려주고 ‘로컬’ 개념의 확장 등에 대한 추가 설명을 제공함으로써 개선할 수 있다. 둘째, 원래 연구진이 수립한 ‘글로벌’ 개념이 ‘글로벌’ 개념과 실제로 차이가 없거나 포함 관계(‘글로벌’ > ‘글로벌’)에 있을 가능성이 있다. 이 경우 연구는 개념 도출부터 다시 시작해야 한다. 셋째, 각 문항 뒤에 출처(예: 세계시민역량 척도)를 밝혔는데, 그것이 전문가들이 타당성을 평가하는 것에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 실제로 세계시민역량 척도 문항이 다른 문항과 비교할 때 더 높은 타당도 평균점수를 보였다. 이 위험성을 피하기 위해서는 전문가 패널에게 출처를 제거한 상태로 다시 물어보는 것이다.

두 번째 문제—중복 또는 아류 문항의 대거 선정—은 중복 또는 아류 문항 가운데 어떤 것을 선택할 것인가와 연계된다. 이 문제에 대한 가장 좋은 해결책은 타당도 결과를 전문가에게 제공하고 중복 문항 가운데 어떤 것을 선정하는 것이 더 나은지 의견을 얻는 것이다.

위의 두 개 문제 해결을 위해 연구진은 다음과 같은 방안을 마련하였다. 우선 ‘로컬’ 개념을 담은 문항을 수정하여 전문가 패널에게 의견을 묻는 것이다. 물론 조사 결과를 무시한 채 자의적으로 선정할 수는 없고, 문항을 대체하거나 수정할 때에는 명백한 근거가 있어야 한다. 따라서 기준을 통과하지 못한 ‘로컬’ 문항 가운데 기준에 가장 근접한 것을 먼저 고려하였다. 로컬 개념을 담은 단어는 가능한 한 ‘내가 속한 (지역) 공동체’와 같이 수정하였다. 특히, ‘서울’이라는 단어가 들어간 문항은 대체로 낮은 타당도 평가를 얻었다는 것을 확인하였다. 예를 들어, “나는 서울 시민으로서 사회 문제에 책임감을 느낀다.”는 문항은 타당도 평균이 4.2점이고 타당도 비율은 0.4로 적합하지 않은 것으로 평가되었으나 ‘서울 시민’이라는 단어가 들어간 문항 가운데에는 상대적으로 높은 점수였다. 따라서 이 문항을 “나는 서울 공동체 일원으로서 사회 문제에 책임감을 느낀다.”는 문항으로 수정한 후 전문가 패널에 의견을 물었고, 타당도 평가에서 개선이 있어 최종적으로 사전 조사에 포함하였다.

또한, 이미 선택한 문항이라도 전문가 및 연구진이 제시한 의견을

반영하여 수정하였다. 예를 들어 공정무역 제품의 구매 또는 비공정무역 제품의 비구매를 다룬 문항 가운데 “나는 소외된 세계 사람들과 장소에 해를 끼치는 것으로 알려진 브랜드나 제품을 보이콧할 것이다.” 는 문항은 내용 타당도 비율이 0.8로 높게 나왔으나, 전문가 가운데 공정무역을 담은 내용이 전체적으로 어렵다는 지적, 보이콧이라는 단어가 중학생에게는 어려울 수 있다는 지적을 반영하여 “나는 생산 과정에서 아동 노동력을 착취하거나 환경에 악영향을 끼치는 것으로 알려진 브랜드 제품은 사지 않을 것이다.” 로 수정하였다.

나. 실제 조사

가) 사전 조사(pilot survey)

연구진과 자문단을 대상으로 한 선행 온라인 테스트는 2019년 12월 17일부터 18일까지 이틀에 걸쳐 시행하였다. 여기서 실제 문항의 구성, 이탈자 등을 확인하였고, 모든 문항을 완성하는 데 어느 정도 시간이 걸리는지를 확인하였다. 또한, 어렵거나 모호하다고 느낀 문항을 직접 기재하는 문항에서 화면 ‘뒤로 가기’ 를 했을 때 나타나는 오류 및 저장 실패 등을 확인하고 이를 수정하였다. 12월 19일에는 소수의 중학생을 대상으로 온라인 테스트를 시행하였고, 전반적인 난이도나 모바일 접근성, 화면으로 문항을 읽기에 어려움 등에 대한 의견을 수렴하였다.

이를 다시 반영한 후 2019년 12월 20일 하루 동안 사전 조사를 시행하였다. 여기에는 서울시 금호여자중학교, 영동중학교, 이수중학교에서 총 127명의 학생이 참여하였다. 【그림 3】에서 나타나듯 응답자들은 교실에서 주로 휴대폰을 사용하여 설문에 응했다. 설문 시작 전 온라인 조사는 자동 ID 방식으로 중간에 조사를 중단하고 창을 닫으면, 나중에 다시 시작할 때에는 처음부터 시작해야 함을 공지하였다. 로그 파일을 확인한 결과 대략 10~15분 사이에 61개 실제 문항과 11개의 배경 및 난이도 수렴 문항 등 총 71개 문항에 대한 응답을 마친 것으로 나타나 많은 문항 수에도 불구하고 중학생들에게 크게 부담스러운 조사는 아니었던 것으로 평가하였다.

사전 조사는 문항의 타당도 등을 확인하고, 전반적 난이도와 이해 수준 및 개선해야 할 점을 점검하는 기회를 제공하였다. 우선 ‘전체 설문을 이해하는 것에 어려움이 없었다’ 라는 문항에 ‘매우 그렇지 않다’ (11.7%)와 ‘그렇지 않다’ (5.5%)라고 각각 대답하였다. 즉 이해하는 것에 어려움을 느낀 비율이 대략 17.2%라고 볼 수 있었다.

어렵거나 모호하다고 느낀 문항에 관한 질문에 대해 3명 이상이 고른 문항은 ‘나는 두 개 이상의 국제기구(예: UN, WHO)의 종류와 역할에 대해 알고 있다’, ‘나는 내가 속한 공동체(예: 우리 학교)가 추구하는 목표를 해결할 수 있는 방법을 찾을 수 있다’, ‘나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제에 대해 비판적으로 생각할 수 있다’, ‘나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제의 원인과 결과를 이성적으로 분석할 수 있다’, ‘나는 내가 알고 있는 지식과 사실을 통해 지구촌 뉴스를 이해할 수 있다’, ‘나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다’, ‘세계시민으로서의 삶보다 한국인으로서의 역할이 더 중요하다고 생각한다’ 등이었다. 주로 기능과 관련한 부분 가운데 비판적 이해와 분석 등에 대한 것이 모호하고 이해하기 어렵다는 의견이었다. 또한, 세계시민과 관련한 내용이 이해가 어렵다는 의견이 있었다.

【그림 3】 온라인 사전 조사 현장(서울 영동중, 2019년 12월 20일)



이러한 응답에 대해 현장 선생님들의 의견을 다시 모았다. 각 문항은 독립된 내용을 담아야 하고, 연결 문항이 아닐 경우 이전 문항에 의해 영향을 받지 않도록 배열한다는 원칙을 최대한 지키면서 전체 문구와 배열을 조정하였다. 최종적으로 본 조사에 사용한 설문 문항은 【부록 3】에 제공하였다.

【표 4】는 사전 조사에서 확인한 문항 신뢰도 결과를 보여준다. 표준화 크론바흐 알파(Cronbach α)를 사용해 검증한 결과, 전체적으로 문항 신뢰도가 매우 높게 나타났고, 모든 문항에서 해당 문항이 빠졌을 때도 크론바흐 알파 값이 크게 바뀌지 않는 점에서 4개 영역별 문항 신뢰도는 문제 되지 않았다.

【표 4】 사전 조사 문항 신뢰도 결과

영역	문항번호	해당 문항이 빠졌을 때 표준화 크론바흐 알파	표준화 크론바흐 알파
지식 및 이해	k01	0.92	0.92
	k02	0.93	
	k03	0.91	
	k04	0.91	
	k05	0.92	
	k06	0.93	
	k07	0.92	
	k08	0.92	
	k09	0.91	
	k10	0.91	
	k11	0.91	
	k12	0.92	
기능(스킬)	s01	0.95	0.95
	s02	0.95	
	s03	0.95	
	s04	0.95	
	s05	0.95	
	s06	0.95	
	s07	0.95	
	s08	0.95	
	s09	0.95	
	s10	0.95	
	s11	0.95	
가치 및 태도	a01	0.97	0.97
	a02	0.97	

	a03	0.97	
	a04	0.97	
	a05	0.97	
	a06	0.97	
	a07	0.97	
	a08	0.97	
	a09	0.97	
	a10	0.97	
	a11	0.97	
	a12	0.97	
	a13	0.97	
	a14	0.97	
	a15	0.97	
	a16	0.97	
	a17	0.97	
	a18	0.97	
	a19	0.97	
	a20	0.97	
	a21	0.97	
	a22	0.97	
	a24	0.97	
	a24	0.97	
	a25	0.97	
	a26	0.97	
실천과 행동의지	p01	0.96	0.96
	p02	0.95	
	p03	0.95	
	p04	0.95	
	p05	0.95	
	p06	0.95	
	p07	0.96	
	p08	0.96	
	p09	0.96	
	p10	0.96	
	p11	0.95	
	p12	0.96	

본 조사는 2019년 12월 26일부터 30일까지 5일간 온라인을 통해 시행하였다. 서울시 18개 중학교에서 총 490명의 중학생이 조사에 참여하였다. 본 조사에서도 조사의 전체적 난이도를 묻는 문항에 대해 전체 11.8%가 어렵거나 모호했다고 응답했다. 이는 사전 조사에서의 비율인 17.2%에 비해 감소한 것으로 사전 조사에서 나타난 학생들의 의

견을 적극적으로 수렴하여 학생들의 눈높이에 맞도록 문항을 수정한 것이 일정 수준 효과를 거두었다고 평가할 수 있을 것이다.

본 조사는 2019년 12월 26일부터 30일까지 5일간 온라인을 통해 시행하였다. 서울시 18개 중학교에서 총 490명의 중학생이 조사에 참여하였다. 본 조사에서도 조사의 전체적 난이도를 묻는 문항에 대해 전체 11.8%가 어렵거나 모호했다고 응답했다. 이는 사전 조사에서의 비율인 17.2%에 비해 감소한 것으로 사전 조사에서 나타난 학생들의 의견을 적극적으로 수렴하여 학생들의 눈높이에 맞도록 문항을 수정한 것이 일정 수준 효과를 거두었다고 평가할 수 있을 것이다.

【표 5】 본 조사 문항 신뢰도 결과

영역	문항번호	해당 문항이 빠졌을 때 표준화 크론바흐 알파	표준화 크론바흐 알파
지식 및 이해	k01	0.94	0.94
	k02	0.94	
	k03	0.93	
	k04	0.93	
	k05	0.93	
	k06	0.94	
	k07	0.93	
	k08	0.94	
	k09	0.93	
	k10	0.94	
	k11	0.93	
	k12	0.94	
기능(스킬)	s01	0.95	0.96
	s02	0.95	
	s03	0.95	
	s04	0.95	
	s05	0.95	
	s06	0.95	
	s07	0.95	
	s08	0.95	
	s09	0.95	
	s10	0.95	
	s11	0.95	
가치 및 태도	a01	0.97	0.97
	a02	0.97	
	a03	0.97	

	a04	0.97	
	a05	0.97	
	a06	0.97	
	a07	0.97	
	a08	0.97	
	a09	0.97	
	a10	0.97	
	a11	0.97	
	a12	0.97	
	a13	0.97	
	a14	0.97	
	a15	0.97	
	a16	0.97	
	a17	0.97	
	a18	0.97	
	a19	0.97	
	a20	0.97	
	a21	0.97	
	a22	0.97	
	a24	0.97	
	a24	0.97	
	a25	0.97	
	a26	0.97	
실천과 행동의지	p01	0.96	0.96
	p02	0.96	
	p03	0.96	
	p04	0.96	
	p05	0.96	
	p06	0.96	
	p07	0.96	
	p08	0.96	
	p09	0.96	
	p10	0.96	
	p11	0.96	
	p12	0.96	

나) 자료 분석: 요인분석과 준거타당도 분석

(1) 요인분석

탐색적 요인분석은 추상적 개념의 차원을 축약(dimension reduction)할 때 사용하는 전통적 방법이고, 확인적 요인분석은 연구자가 구성개념으로 이루어진 이론적 모형을 구축하고 데이터를 사용하여 검증하는

통계적 방법이다. 통상적으로 새로운 개념에 대한 도구(instrument)를 개발할 때 탐색적 요인분석을 시행하여 요인에 대한 구조를 파악하고 이를 개선된 도구를 사용하여 검증하는 과정을 거친다. 본 연구는 전체 표본에서 무작위로 일정 크기의 하위 표본을 추출하여 탐색적 요인분석을 시행하고, 나머지 표본에 대해 앞선 탐색적 요인분석 결과가 재현되는지 재현해 보았다.

우선 요인분석을 위한 데이터 크기와 관련하여 관측치가 최소 300개 이상이 되어야 한다는 것이 일반적이다. 그러나 이 기준은 매우 자의적이다. 요인 적재량이 0.8 이상의 높은 변수를 가진 경우에는 150개 이상도 충분하다는 주장도 있다(Tabachnick & Fidell 2007, p. 613). 브라이언트와 야놀드(Bryant and Yarnold 1995)는 표본 크기는 최소 변수(문항)의 5배가 되어야 하며, 그 비율과는 무관하게 최소 100명 이상이어야 한다고 주장한다(p. 100). 이렇게 볼 때, 300명을 대상으로 53개의 문항을 사용하여 탐색적 요인분석을 시행하는 본 연구는 데이터 스크리닝을 통과한다고 볼 수 있다.²⁾

탐색적 요인분석에 앞서 기술통계를 확인해 보았다. 개념에 맞게 재코딩한 문항에 대해 중심위치 척도와 변동성 척도를 사용하여 이상 문항을 감지하였다. 즉 답변의 평균이 너무 높거나 낮은 문항, 분산(표준편차)이 상대적으로 적은 문항은 실제 변별력이 떨어진다. 이에 더해 문항 응답의 정규성을 확인해 보기 위해 왜도(skewness)의 절댓값이 2 이상이거나, 첨도(kurtosis)의 절댓값이 7 이상인 문항이 있는지 확인해 보았다(Curran et al. 1996).

그 후 문항 간 상관관계를 확인해 보았다. 한 역량 영역 내에서 다른 문항과 상관관계가 낮은 문항은 다른 요인이거나 측정에 실패한 것일 수 있기 때문에 연구진이 내용을 검토한 후 최종 조사에 포함할 것인지를 결정하였다.

신뢰도의 경우, 전체 신뢰도뿐만 아니라 특정 문항을 삭제했을 때 전체 신뢰도가 어떻게 변하는지 확인해 보았다. 그 때 신뢰도가 의미

2) 4개 영역 61개 문항을 조사하였으나 뒤에서 밝히듯 기술통계와 상관관계 분석을 통해 8개 문항을 제거하여 총 53개 문항을 탐색적 요인분석에 사용하였다.

있는 수준으로 증가하면 그 문항을 삭제할 것을 연구진과 검토하였다.

요인분석에 적합도 확인을 위해 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 측도와 Bartlett의 구형성 검정을 시행하였다. 전자는 변수 간 상관관계가 다른 변수에 의해 잘 설명되는 정도를 나타내는 것이다. 일반적으로 KMO 값이 0.9 이상이면 상당히 좋은 수준이고, 0.80~0.89일 때는 좋은 수준, 0.70~0.79일 때는 적당한 수준, 0.60~0.69일 때는 평범한 수준, 0.50~0.59일 때는 바람직하지 않은 수준, 0.50 미만일 때는 받아들이기 어려운 수준이라고 평가한다. 후자는 이를 통해 문항의 적합도를 통과한 문항만을 추려 탐색적 요인분석을 시행하였다. 후자는 요인분석 모형의 적합성 여부를 판단하는 것으로 귀무가설은 “상관관계 행렬이 단위행렬이다”는 것이고, 이 귀무가설을 기각할 때 요인분석 모형을 사용하게 된다.

또한, 공통성(Communality)도 확인하였는데, 이는 추출된 요인에 의해 설명되는 비율을 의미한다. 공통성이 낮은 변수는 요인변수에서 제외하는 것이 좋고, 일반적으로 0.4 이하를 낮다고 판단하는데, 최종 문항을 선정하는 이 기준을 활용하였다.

마지막으로 최종 모형이 완성되면 준거 혹은 기준 타당도(criterion validity)를 확인한다. 준거 타당도는 검사 혹은 측정이 예측하고자 하는 준거와의 관련성 정도를 뜻한다. 즉 글로컬 세계시민역량 측정 도구가 실제 중학생들의 글로컬 세계시민역량을 얼마나 잘 예측해낼 수 있는지를 확인해야 한다. 이를 위해 본 연구는 김선미·남정희(2003)와 윤성혜(2017)의 연구에 착안하여, 대상 학생들 가운데 해외 체류 경험이 있는 학생과 그렇지 않은 학생들 간에는 글로컬 세계시민역량에서 차이가 있을 수 있다고 본다. 즉 일정 기간 이상 해외에 체류한 경험이 있는 학생이 더 글로벌과 로컬을 더 잘 연결 지을 수 있다고 본다. 이들에게서 더 높은 도구 관측값을 기대할 수 있다. 이를 위해 조사 후반부에 해외 체류 기간을 숫자로 기입하는 문항을 포함하였다.

4. 연구 결과

가. 탐색적 요인분석

가) 초기 문항의 기술통계

전체 응답자 서울시 내 18개 중학교 재학생 490명이 본 조사에 참여했다. 요인분석에 앞서 요인분석이 근거하는 가정을 충족시키는지 확인하였다. 우선 요인분석은 다변량 정규성(multivariate normality)과 극단 값의 부재(absence of outliers), 그리고 다중공선성 부재(absence of multicollinearity) 등의 가정을 충족시켜야 한다(Sharma and Petosa 2014, p. 128). 우선 정규성 확인을 위해 문항의 왜도와 첨도 절댓값이 각각 2와 7을 넘지 않는지 점검해 보았다. 그리고 극단적 값을 갖는 문항을 판단하기 위해 평균과 표준편차를 통해 확인하였다. 자의적이긴 하지만 통상 5점 척도 문항에서 평균값이 4.5 이상이면, 극단적이라고 볼 수 있다. 또한, 표준편차가 0.1보다 더 작으면 그 문항은 실제 변량이 거의 없다는 것을 의미하므로 제외하는 것을 고려할 수 있다.

【표 6】 초기 문항의 기술통계 정리

영역	문항번호	평균	표준편차	왜도	첨도
지식 및 이해	k01	3.93	0.98	-0.85	0.61
지식 및 이해	k02	3.72	1.08	-0.63	-0.17
지식 및 이해	k03	4.38	0.91	-1.87	3.83
지식 및 이해	k04	4.21	0.95	-1.39	1.92
지식 및 이해	k05	4.31	0.92	-1.62	2.86
지식 및 이해	k06	3.67	1.16	-0.50	-0.68
지식 및 이해	k07	4.04	0.97	-1.06	0.95
지식 및 이해	k08	3.96	1.05	-0.94	0.43
지식 및 이해	k09	4.27	0.98	-1.65	2.69
지식 및 이해	k10	4.28	0.95	-1.62	2.75
지식 및 이해	k11	4.41	0.94	-1.99	3.95
지식 및 이해	k12	4.34	0.97	-1.70	2.64
기능(스킬)	s01	3.82	0.96	-0.58	0.13
기능(스킬)	s02	3.88	0.94	-0.71	0.41
기능(스킬)	s03	3.72	1.01	-0.53	-0.10
기능(스킬)	s04	3.83	0.98	-0.62	0.07
기능(스킬)	s05	3.72	1.02	-0.50	-0.25
기능(스킬)	s06	3.61	1.07	-0.40	-0.41

기능(스킬)	s07	3.61	1.04	-0.48	-0.24
기능(스킬)	s08	3.63	1.08	-0.55	-0.23
기능(스킬)	s09	3.58	1.08	-0.36	-0.56
기능(스킬)	s10	3.82	1.04	-0.70	0.05
기능(스킬)	s11	3.71	1.10	-0.58	-0.26
가치 및 태도	a01	3.64	1.09	-0.42	-0.47
가치 및 태도	a02	3.86	1.02	-0.70	-0.03
가치 및 태도	a03	3.87	0.93	-0.54	0.02
가치 및 태도	a04	3.70	1.01	-0.43	-0.22
가치 및 태도	a05	3.73	0.99	-0.44	-0.21
가치 및 태도	a06	3.64	1.06	-0.38	-0.48
가치 및 태도	a07	4.37	0.90	-1.53	2.30
가치 및 태도	a08	4.38	0.91	-1.53	2.09
가치 및 태도	a09	4.35	0.90	-1.49	2.13
가치 및 태도	a10	4.16	0.93	-1.15	1.28
가치 및 태도	a11	4.27	0.89	-1.31	1.83
가치 및 태도	a12	4.23	0.91	-1.24	1.51
가치 및 태도	a13	3.23	1.37	-0.20	-1.20
가치 및 태도	a14	4.14	0.92	-1.07	1.02
가치 및 태도	a15	4.10	0.89	-0.97	1.04
가치 및 태도	a16	4.11	0.93	-1.12	1.32
가치 및 태도	a17	3.88	1.00	-0.74	0.25
가치 및 태도	a18	4.16	0.96	-1.22	1.42
가치 및 태도	a19	3.85	1.00	-0.60	0.04
가치 및 태도	a20	4.24	0.93	-1.32	1.70
가치 및 태도	a21	4.02	0.95	-0.80	0.41
가치 및 태도	a22	3.99	0.97	-0.76	0.21
가치 및 태도	a24	4.15	0.91	-1.01	0.86
가치 및 태도	a24	3.98	0.92	-0.75	0.43
가치 및 태도	a25	4.06	0.92	-0.89	0.73
가치 및 태도	a26	3.79	1.03	-0.50	-0.37
실천과 행동의지	p01	3.99	0.96	-0.80	0.39
실천과 행동의지	p02	4.00	0.93	-0.76	0.41
실천과 행동의지	p03	4.03	0.92	-0.80	0.41
실천과 행동의지	p04	3.97	0.96	-0.74	0.25
실천과 행동의지	p05	3.95	0.95	-0.67	0.11
실천과 행동의지	p06	3.98	0.94	-0.69	0.21
실천과 행동의지	p07	3.72	1.04	-0.41	-0.49
실천과 행동의지	p08	3.98	0.97	-0.87	0.58
실천과 행동의지	p09	4.10	0.96	-0.92	0.45
실천과 행동의지	p10	4.10	0.91	-0.92	0.66
실천과 행동의지	p11	4.00	0.93	-0.75	0.35
실천과 행동의지	p12	4.12	0.90	-0.91	0.65

주: a13, a19, a26에 대해 역코딩 하지 않은 상태. 음영 처리된 것은 기준점에 근접하여 유념하여야 할 문항을 의미함.

【표 6】은 초기 문항의 기술통계를 정리한 것인데, 위의 기준을 넘어서는 문항은 없었다. 그러나 지식 및 이해 영역의 3번 문항과 11번 문항은 평균이 매우 높고, 왜도의 절댓값은 제거 기준값인 2에 근접하였고, 첨도도 다른 문항과 비교할 때 높게 나타났다.

나) 상관관계 분석

각 문항 간 상관관계를 파악하여 상관관계 수준이 너무 높으면, 같은 개념을 측정하고 있을 가능성이 있어 둘 중에 더 적절하다고 판단되는 것을 선택하는 것이 좋다. 이는 이후 분석에서 다중공선성(multicollinearity) 문제를 불러일으키기도 하므로 더욱 조심스러운 부분이다. 또한, 문항 간 상관관계 수준이 너무 낮아도 내적 일관성에 부정적인 영향을 미치기 때문에 제거하는 것을 고려해 볼 수 있다. 자의적이기는 하지만 사회과학에서 통상 상관계수가 0.8 이상일 경우 상관관계 수준이 매우 높다고 본다.

영역별로 응답이 구분되는 특징을 고려하여 각 영역 내 문항 간 상관관계를 확인해 보았다. 우선 지식 및 이해 영역에서는 k03(‘나는 전 세계에는 가난과 불평등이 존재한다는 것을 알고 있다’)과 k05(‘나는 세계적으로 식량이 풍족한데도 일부 국가의 사람들이 굶주리는 현상을 알고 있다’), k09(‘나는 다른 나라에서 일어난 환경문제(예: 황사, 오염된 폐기물 이동)가 우리나라에도 영향을 미친다는 것을 알고 있다’)와 k11(‘나는 인종차별이 존재한다는 사실을 알고 있다’) 간 피어슨 상관계수(Pearson’s correlation coefficient)가 0.80 이상으로 나타났다. 앞선 기술통계에 따라 보았을 때 k03과 k11이 제거 기준점에 거의 근접하였다는 점에서 두 문항을 제거하였다.

기능(스킬) 영역에서는 지나치게 높거나 낮은 상관관계를 보이는 문항은 발견할 수 없었다. 그러나 가치 및 태도 영역에서는 a05(‘나는 서울 공동체의 일원으로서 사회 문제에 책임을 느낀다’)과 a06(‘나는 서울 공동체의 일원으로서 국제 문제에도 책임을 느낀다’) 간 피어슨 상관계수(0.85), a07(‘나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계 없이 존중받아야 한다고 생각한다’)과 a08(‘나는 모든 사람이 인종,

민족, 문화, 종교와 관계없이 자유를 누려야 한다고 생각한다') 간 피어슨 상관계수(0.84), a07과 a09('나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 평등한 대우를 받아야 한다고 생각한다') 간 피어슨 상관계수(0.84), 그리고 a08과 a09 간 피어슨 상관계수(0.86)가 기준인 0.80을 초과하였다. 연구진은 사회문제에 대한 책임감에 관한 문항인 a05 대신 국제문제에 관한 책임감을 다루는 a06이 본 연구 목적에 더 부합한다는 판단에서 a05를 제거하였다.

문항 a07, a08, a09는 내용상으로는 존중, 자유, 평등 등을 다루고 있으나 응답자들은 거의 유사한 질문으로 간주한 것으로 보인다. 이에 좀 더 인간에 대한 기본적 내용을 다루고 있는 a07을 선택하고, 나머지 a08과 a09는 제거하였다.

또한, 동화주의 내용을 담고 있는 a13('나는 우리나라에 사는 이민자는 자신의 문화를 버리고 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다')은 다른 문항에 비해 상관관계가 낮게 나타났다. 이는 역코딩을 하여도 마찬가지로 나타났다. 위의 기술통계에서도 확연하게 낮은 평균값(3.23)과 큰 표준편차(1.37)를 보였다. 연구진은 이를 종합적으로 고려하여 문항 a13을 제거하였다.

실천과 행동 의지 영역에서도 p01('나는 세계의 가난한 사람들을 돕기 위해 마련된 다양한 캠페인(모금행사, 기아 체험, 스티커 부착 등)에 참여하거나 자원 봉사할 생각이 있다')과 p02('나는 지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다'), p03('나는 여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다')과 p04('나는 다문화 가정에 대한 이해를 돕고 잘못된 인식을 개선하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다')가 높은 상관관계를 보였다. 각 문항은 대상이 빈곤 계층, 환경, 사회적 약자, 그리고 다문화가정 등 다르게 설정되어 있었다. 그러나 응답자들은 빈곤 계층과 환경을 동일하게 또한 사회적 약자와 다문화 가정을 동일하게 여기고

있다는 것을 확인할 수 있었다. 이 가운데 p01과 p04를 제거하는 것으로 결정하였다.

결국, 전체 61개 문항에서 k03, k11, a05, a08, a09, a13, p01, p04의 8개 문항을 기술통계와 상관관계 분석을 통해 제거하였고, 남은 53개 문항에 대해 탐색적 요인분석을 시행하였다.

다) 탐색적 요인분석

우선 요인분석을 위한 데이터 스크리닝(data screening)을 통과하기 위해 앞에서 언급했듯이 전체 490명의 응답자 가운데 300명을 무작위로 추출하였다. 이는 전술했듯이 요인분석을 위한 통상적으로 언급되는 기준(rule of thumb)을 충족시키기 위한 것이다(Tabachnick & Fidell 2007, p. 613).

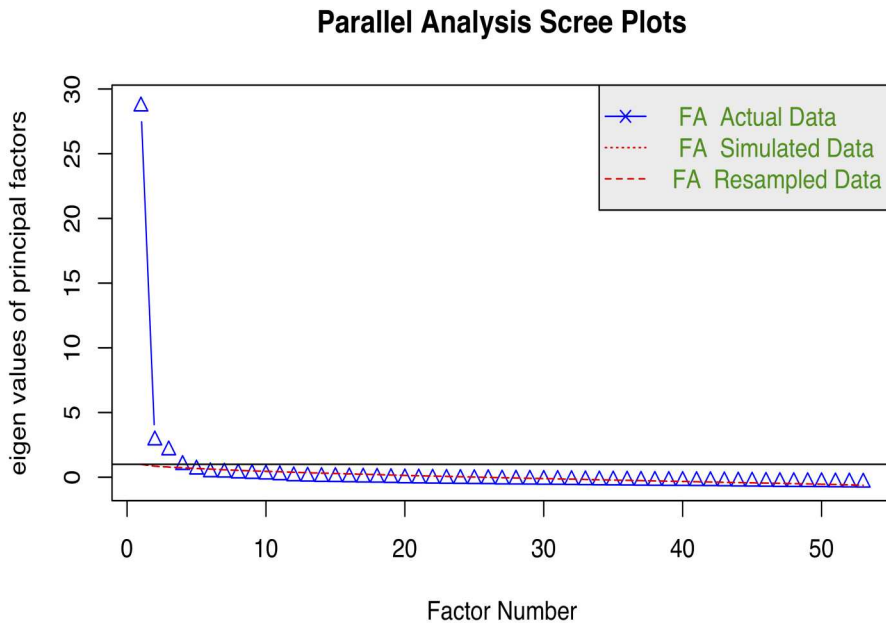
데이터 스크리닝을 한 후, 요인분석을 하기에 적합한 자료인지를 검정하는 두 개의 기본적인 방법이 있다. 하나는 KMO 척도(Kaiser-Meyer-Olkin factor adequacy)이고, 다른 하나는 상관관계 행렬이 단위행렬(identity matrix)인지, 즉 잔차 상관관계가 모두 0인지를 확인하는 바틀렛의 구형성 검정(Bartlett's test)이다(Tabachnick and Fidell 2007). 전자는 0부터 1의 값을 갖는데, 1에 근접할수록 자료가 요인분석에 적합하다 할 수 있다. 후자는 카이제곱검정을 통해 데이터의 상관관계 행렬이 단위행렬이라는 귀무가설을 기각할 수 있을 때 자료가 요인분석에 적합하다고 할 수 있다고 보는 것이다.

KMO 척도는 전체 0.97로 1에 가깝게 나타나 무작위로 추출한 데이터가 요인분석에 적합하다는 판정을 내릴 수 있었다. 문항별로 살펴보면 그 값이 가장 작은 경우가 0.95, 가장 큰 경우는 0.98이었고, 모두 1에 아주 근접했음을 확인할 수 있었다. 또한, 바틀렛 검정의 경우 카이제곱값은 16398.36이었고, 자유도는 1378로 유의확률(p-value)은 거의 0에 수렴했다. 따라서 상관관계 행렬이 단위행렬이라는 귀무가설을 기각할 수 있고, 본 조사 데이터는 요인분석에 사용할 수 있다는 결론을 내릴 수 있었다.

위의 자료가 요인분석에 적합하다는 판단하에 탐색적 요인분석의 첫

단계로서 유의미한 차원의 개수를 파악해 보았다. 각 차원의 고윳값(eigen value)이 1보다 크다면, 그 차원은 유의미하다고 판단할 수 있다. 【그림 4】는 490명 가운데 무작위로 추출된 300명의 응답자 데이터를 사용하여 고윳값으로 작성한 스크리 도표를 보여준다. 이를 통해 확인할 수 있는 것은 대략 3~4개 수준의 유의미한 차원이 있다는 점이다. 더욱 자세하게 고윳값을 확인해 보면, 4번째 차원에서의 고윳값이 1.08로 1보다 크게 나타났다. 이에 근거하여 분석할 차원의 수를 4개로 설정하여 분석해 보았다.

【그림 4】 본 조사 척도의 스크리 도표(n=300)



위의 고윳값 확인 결과에 근거해 4개 차원(요인)으로 설정한 후 요인 적재량은 최대우도 방식(Maximum-likelihood method)을 사용하였다. 요인 회전은 요인 간 상관관계를 좀 더 잘 잡아낼 수 있는 사각회전 방식(oblique factor rotation) 가운데 프로맥스(promax) 회전 방식을 사용하였다.

전술하였듯이 개별 문항의 공통성(communality)도 확인하였는데, 이는 개별 문항이 추출된 요인에 의해 설명되는 비율을 의미한다. 공통성이 낮은 변수는 요인변수에서 제외하는 것이 좋고, 일반적으로 0.4 이하를 낮다고 판단한다. 【표 7】은 53개 문항의 공통성 값을 요약한 것이다. 평균이 0.66에 달하고 최솟값도 0.44로서 통상적 제거 기준인 0.4 이상인 것으로 나타났다.

【표 7】 공통성(communality)요약

최솟값	1사분위수	중앙값	평균	3사분위수	최댓값
0.44	0.60	0.70	0.66	0.73	0.78

【표 8】은 4개 요인을 설정한 후 시행한 탐색적 요인분석 결과를 보여준다. 전반적으로 지식 및 이해, 기능, 가치 및 태도, 실천과 행동 의지라는 4개 영역이 각 요인으로 반영된 것으로 보인다. 4개 차원은 전체 변량의 대략 66%를 설명하는 것으로 나타났다.

【표 8】 본 조사 탐색적 요인분석 결과

문항번호	요인			
	요인1 (Factor 1)	요인2 (Factor 2)	요인3 (Factor 3)	요인4 (Factor 4)
a11	0.94	-0.06	-0.24	0.22
a12	0.92	-0.11	-0.10	0.15
a23	0.80	-0.07	0.05	0.08
a14	0.80	-0.05	-0.03	0.16
a07	0.78	-0.18	-0.01	0.29
a20	0.75	-0.18	0.14	0.16
a25	0.74	0.00	0.19	-0.05
a15	0.70	0.04	0.06	0.12
a18	0.70	-0.11	0.16	0.09
a10	0.69	-0.02	0.11	0.09
a16	0.68	-0.01	0.14	0.09
a24	0.67	0.12	0.18	-0.11
a21	0.62	0.23	0.17	-0.18
a19	0.60	0.14	-0.05	0.00
a22	0.58	0.20	0.17	-0.14

a26	0.51	0.20	0.06	-0.09
a2	0.46	0.23	0.21	-0.09
a17	0.46	0.16	0.21	-0.05
s09	-0.06	1.04	-0.12	-0.09
s06	-0.11	0.99	-0.10	0.02
s05	-0.09	0.86	-0.01	0.07
s11	-0.17	0.83	0.12	-0.01
s07	-0.08	0.82	0.12	0.00
s08	-0.08	0.82	-0.03	0.15
s03	0.09	0.79	-0.20	0.21
s10	-0.02	0.78	0.04	0.05
s04	0.03	0.70	-0.12	0.28
s02	0.10	0.62	-0.12	0.30
k06	0.06	0.61	-0.07	0.14
s01	0.13	0.58	0.00	0.13
a06	0.14	0.54	0.33	-0.30
a04	0.12	0.50	0.34	-0.21
a01	0.27	0.43	0.16	-0.14
a03	0.34	0.42	0.13	-0.06
p03	-0.01	-0.07	0.92	0.05
p06	-0.02	-0.02	0.90	-0.02
p05	-0.08	0.09	0.87	-0.03
p02	0.03	-0.03	0.86	0.01
p11	0.03	-0.05	0.83	0.11
p12	0.15	-0.11	0.76	0.10
p08	0.05	-0.06	0.72	0.14
p10	0.26	-0.20	0.71	0.14
p09	0.19	-0.07	0.60	0.12
p07	0.07	0.19	0.55	-0.09
k10	0.12	-0.09	0.11	0.75
k09	0.20	0.00	-0.02	0.74
k12	0.13	0.01	0.02	0.71
k05	0.12	0.07	0.03	0.70
k04	0.04	0.17	0.03	0.67
k07	-0.03	0.33	0.08	0.56
k01	-0.11	0.20	0.35	0.43
k02	-0.09	0.38	0.04	0.42
k08	0.08	0.21	0.20	0.35
고웃값	28.78	3.01	2.26	1.08
설명변량(%)	21%	19%	16%	10%
누적변량(%)	21%	40%	56%	66%

탐색적 요인분석 결과에서 가장 큰 변량을 설명하는 첫 번째 요인 (Factor 1)은 모두 가치 및 태도 영역에 해당하는 18개 문항으로 이루

어져 있다. 두 번째 요인(Factor 2)은 다양한 영역 내 문항으로 이루어졌다. 요인적재량이 주로 기능(스킬)의 11개 문항에서 높게 나오지만, 가치 및 태도 문항도 4개 포함되어 있고, 지식 및 이해 영역 문항(k06)도 있다. 세 번째 요인(Factor 3)은 모두 행동 및 실천 의지 영역의 10개 문항으로 구성되어 있다. 네 번째 요인(Factor 4)은 모두 지식 및 이해 영역의 문항으로 구성되어 있다.

영역별로 세분화해 보면, 요인1(Factor 1) 가운데 0.7 이상의 큰 요인적재량을 보이는 문항은 a11(‘나는 서울 이외 다른 지방(부산, 충청도 등)의 문화를 존중한다’), a12(‘나는 다른 사람의 견해와 감정을 존중한다’), a23(‘나는 우리나라 사람이 다른 국가에서 산다고 해도 자신의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다’), a14(‘나는 세계의 다양한 생활방식이 각기 다른 문화적 가치를 가지고 있다고 생각한다.’), a07(‘나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 존중받아야 한다고 생각한다’), a20(‘한국의 문화(예: 한글)와 역사는 다른 나라의 존경을 받을 만하다’), a25(‘나는 서울이 가진 고유한 특성(예: 민주 시민의식, 최첨단 통신 기술)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다’), a15(‘나는 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 협력하는 것이 중요하다고 생각한다’) 등이다. 여기서 확인할 수 있는 것은 다양성에 대한 존중 문항이 가장 큰 요인적재량을 보인다는 점과 동시에 한국 문화에 대한 자부심과 내적 효능감(efficacy) 문항도 비교적 높은 요인적재량을 보인다는 점이다. 다만 다양성에 대한 존중을 강조하면서도 동시에 내집단(in-group) 중심적인 특성을 담은 문항인 a19(‘가난한 다른 나라를 돕는 것보다, 우리나라의 가난한 사람들을 돕는 것이 더 중요하다’)도 같은 요인으로 묶여있으며, 그 요인적재량(0.60)도 적지 않다는 것이다.

반면, 세계시민을 언급하는 문항은 상대적으로 적은 요인적재량을 보이는 것으로 나타났다. a22(‘나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다’), a26(‘나는 세계시민으로서의 삶보다 한국인으로서의 역할이 더 중요하다고 생각한다’)로 나타났다. 또한, 요인적재량이 0.5를 넘지 못하는 문항으로는 s08(‘나는 뉴스에서 소개되는 서울시의 여러 문제에

대해 나의 의견을 제시할 수 있다’), a17(‘나는 전 세계의 빈곤 해결에는 선진국들의 책임이 있다고 생각한다’)이 있었다.

요인2(Factor 2) 가운데 큰 요인적재량을 보이는 문항은 모두 기능(스킬)과 관련한 문항이다. s09(‘나는 관심 있는 국제문제에 관한 정보를 효과적으로 수집하고, 분석할 수 있다’), s06(‘나는 다양한 의견을 가진 사람들과 서울지역 문제에 관해 원만하게 토론할 수 있다’), s05(‘나는 지구촌 공동체의 일원으로 내가 가진 강점과 약점이 무엇인지 파악할 수 있다’), s11(‘나는 서울 시민이 가진 장점(예: 높은 민주 시민의식)을 다른 국가 사람들에게 SNS와 같은 여러 매체를 활용해 잘 알릴 수 있다’), s07(‘나는 다른 사람들이 서울 지역의 문제에 관해 관심을 갖도록 할 수 있다’), s08(‘나는 뉴스에서 소개되는 서울시의 여러 문제에 대해 나의 의견을 제시할 수 있다’) 등이다. 그 뒤로 s02(‘나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제의 원인과 결과를 이성적으로 분석할 수 있다’), s10(‘나는 지구촌 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력할 수 있다’), s04(‘나는 내가 알고 있는 배경지식을 활용해 지구촌 뉴스를 이해할 수 있다’), s02(‘나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제에 대해 비판적으로 생각할 수 있다’)와 같은 문항이 있다. 지식 및 이해 영역 가운데 k06(‘나는 두 개 이상의 국제기구(예: UN, WHO, ILO, UNESCO)와 그 역할에 대해 알고 있다’)이 0.6 수준의 요인적재량을 보였다. 흥미로운 것은 a06(‘나는 서울 공동체의 일원으로서 국제 문제에도 책임을 느낀다’), a04(‘나는 지구촌 불평등 문제에 책임을 느낀다’), a01(‘나는 국제 문제(예: 영토분쟁, 난민)에 대해 꾸준한 관심이 있다’), 그리고 a03(‘나는 지구촌 사회 이슈에 대해 고정관념 없이 열린 사고로 대한다’)처럼 가치 및 태도 영역 문항이 상대적으로 적은 요인적재량을 보이면서 요인2에 포함되었다는 점이다. 요인2 가운데 상대적으로 적은 요인적재량을 보이는 것은 주로 국제문제에 대한 관심과 책임감(responsibility) 등의 태도로 나타났다. 이를 통해 응답자들은 글로벌 세계시민 역량 가운데 국제문제에 대한 관심과 책임감은 가치나 태도보다는 기능(스킬)과 더 연결하여 사고하고 있다는 것을 확인할 수 있었다.

요인3(Factor 3)에는 모두 실천 및 행동 의지 영역 문항이 포함되었다. 대체로 사회적 약자나 환경 개선처럼 대상이 정해진 구체적인 활동이나 프로그램 등에 참여 의향을 묻는 문항들에서 매우 큰 요인적재량을 확인할 수 있었다. 반면, 실생활 속에서의 실천을 묻는 문항에서는 상대적으로 적은 요인적재량을 보였다. 예를 들면, 문항 p09('나는 기회가 된다면 다른 나라의 언어와 전통, 문화를 배울 것이다'), p07('나는 가능하면 소외된 지역의 농부가 생산하는 바나나나 커피와 같은 공정무역 제품을 사려고 한다') 등은 상대적으로 적은 요인적재량을 보였다.

요인4(Factor 4)에는 모두 지식 및 이해 영역 문항만 포함되었다. 문항 가장 높은 요인적재량이 0.75로 다른 요인과 비교할 때 전체적으로 요인적재량이 적은 편이었다. 특히, 구체적 사례가 없는 상호연결성, 지역 문제에 대한 이해, 지역 고유문화에 대한 이해 등은 적은 요인적재량을 보였다.

유효한 요인의 수가 이론적 역량 영역(지식 및 이해, 기능, 가치 및 태도, 행동 및 실천 의지)의 수와 일치하였고, 요인2(Factor 2)를 제외하면 모두 이론적 영역에 해당하는 문항으로만 구성되었다. 따라서 본 연구진은 하위 구성개념 간의 상관관계를 파악하는 것이 불필요하다고 판단했다. 이에 더욱 명확한 모형을 구성하기 위해 기능 문항으로 이루어진 요인2에서 지식 및 이해 관련 문항(k06)과 가치 및 태도 관련 문항(a01, a03, a04, a06)을 제거하였고, 기능 관련 문항 가운데에서 타 영역 문항보다 낮은 요인적재량을 보인 문항(s01)도 제거하였다. 또한, 다른 요인에서도 요인적재량이 0.5 미만인 것은 최종 문항에서 제거할 수 있다고 판단하였다. 결론적으로 총 11개의 문항 k01, k02, k06, k08, s01, a01, a02, a03, a04, a06, a17을 제거하여 42개 문항을 최종 문항으로 선정하였다.

【표 9】 최종 확정 문항의 신뢰도

영역	문항번호	해당 문항이 빠졌을 때 표준화 크론바흐 알파	표준화 크론바흐 알파
지식 및 이해	k04	0.92	0.93
	k05	0.92	
	k07	0.92	
	k09	0.92	
	k10	0.92	
	k12	0.92	
기능(스킬)	s02	0.95	0.96
	s03	0.95	
	s04	0.95	
	s05	0.95	
	s06	0.95	
	s07	0.95	
	s08	0.95	
	s09	0.95	
	s10	0.95	
	s11	0.95	
가치 및 태도	a07	0.97	0.97
	a10	0.97	
	a11	0.97	
	a12	0.97	
	a14	0.97	
	a15	0.97	
	a16	0.97	
	a18	0.97	
	a19	0.97	
	a20	0.97	
	a21	0.97	
	a22	0.97	
	a23	0.97	
	a24	0.97	
	a25	0.97	
a26	0.97		
실천과 행동의지	p02	0.95	0.96
	p03	0.95	
	p05	0.95	
	p06	0.95	
	p07	0.95	
	p08	0.95	
	p09	0.95	
	p10	0.95	
	p11	0.95	
	p12	0.95	

【표 9】는 최종적으로 확정된 문항의 신뢰도를 확인하기 위해 각 영역과 문항별로 크론바흐 알파를 구한 것을 정리한 것이다. 모두 크론바흐 알파 값이 0.9를 넘어 신뢰도에는 문제가 없는 것을 확인하였다.

나. 확인적 요인분석

가) KMO, Bartlett 구형성 검정 실시

KMO는 전체 0.97로 1에 가깝게 나타나 무작위로 추출한 데이터가 요인분석에 적합하다는 판정을 내릴 수 있었다. 문항별로 살펴보면 그 값이 가장 작은 경우가 0.92, 가장 큰 경우는 0.98이었고, 모두 1에 아주 근접했음을 확인할 수 있었다. 또한, 바틀렛 검정의 경우도 유의확률(p-value)은 거의 0에 수렴했다. 따라서 상관관계 행렬이 단위행렬이라는 귀무가설을 기각할 수 있고, 본 조사 데이터는 요인분석에 사용할 수 있다는 결론을 내릴 수 있었다.

나) 모형적합도(Goodness of fit) 확인

무작위로 추출된 190명의 데이터를 사용하여 앞에서 추출한 42개 문항으로 4개의 요인으로 구성된 모형에 대한 확인적 요인분석을 시행하였다. 그러나 데이터가 충분하지 않은 문제로 기준이 되는 모형 적합도(goodness of fit)를 충족하지 못하였다. 이에 사전조사 데이터와 본 조사 데이터를 혼합한 뒤 다시 무작위로 최소 데이터 크기인 300명을 추출하였다. 이 데이터에 대해 KMO 및 Bartlett 구형성 검정을 재차 시행하였고, 요인분석에 사용할 수 있음을 확인하였다. 그 후 확인적 요인분석을 다시 시행하였고, 중복된 문항(redundant items)을 제거하는 방식으로 모형을 수정하였다.

최종 모형은 지식 및 이해 차원은 6개 문항(k04, k05, k07, k09, k10, k12), 기능은 7개 문항(s03, s04, s05, s06, s08, s09, s11), 가치 및 태도는 15개 문항(a07, a10, a11, a12, a14, a15, a16, a18, a20, a21, a22, a23, a24, a25, a26), 행동 및 참여 의지는 7개 문항(p02, p03, p05, p06, p08, p10, p11)으로 구성하였다. 탐색적 요인분석에서 나타난 가치 및

태도 요인과 행동 및 참여 의지 요인 간 높은 상관관계를 고려하여 가치(혹은 태도)가 행동의 동인이 된다는 논리에 따라 ‘가치 → 행동’의 회귀모형을 포함한 구조방정식 모형(Structural Equation Model)을 만들었다.

【표 10】은 확인적 요인분석 모형의 적합도를 정리한 것이다. CFI(Comparative Fit Index)와 터커-루이스 지수(Tucker-Lewis Index, TLI) 모두 기준값인 0.9를 상회하였고, 근사원소 평균제곱 오차(Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) 역시 신뢰수준 90%에서 기준값인 0.08을 넘는다고 보기 어려웠다. 결론적으로 모형적합도에서 큰 문제를 찾을 수는 없었다.

【표 10】 확인적 요인분석 모형 적합도 평가

	카이제곱 검정	CFI	TLI	RMSEA (90% 신뢰구간)
모형	$\chi^2=1738.90$ (df=586), p -값 = 0.000	0.929	0.923	0.063 (0.060, 0.067)
기준	$p < 0.05$	CFI > 0.9	TLI > 0.9	RMSEA < 0.08

【표 11】은 확인적 요인분석 결과를 보여준다. 표준 요인적재량 역시 모든 문항에서 0.5 이상으로 나와 부적합한 문항이 포함되었다고 보기 어려웠다(Hair et al. 2009). 기대 추정치 역시 모두 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

【표 11】 확인적 요인분석 결과

요인	문항번호	기대 추정치	표준오차	p-값
지식 및 이해	k04	1.000	-	-
	k05	0.987	0.053	0.000
	k07	1.001	0.057	0.000
	k09	1.111	0.057	0.000
	k10	0.990	0.057	0.000
	k12	1.019	0.060	0.000

기능	s03	1.000	-	
	s04	0.958	0.050	0.000
	s05	1.024	0.053	0.000
	s06	1.057	0.053	0.000
	s08	1.088	0.055	0.000
	s09	1.040	0.056	0.000
	s11	0.961	0.062	0.000
가치 및 태도	a07	1.000	-	-
	a10	1.063	0.061	0.000
	a11	0.965	0.047	0.000
	a12	1.009	0.058	0.000
	a14	1.012	0.058	0.000
	a15	1.015	0.055	0.000
	a16	1.076	0.061	0.000
	a18	1.047	0.063	0.000
	a20	1.049	0.059	0.000
	a21	1.003	0.060	0.000
	a22	0.969	0.062	0.000
	a23	1.001	0.057	0.000
	a24	1.012	0.058	0.000
	a25	1.061	0.058	0.000
a26	0.839	0.069	0.000	
행동 및 실천 의지	p02	1.000	-	-
	p03	0.990	0.043	0.000
	p05	1.009	0.048	0.000
	p06	0.991	0.047	0.000
	p08	0.955	0.052	0.000
	p10	0.952	0.047	0.000
	p11	0.987	0.048	0.000
태도 → 행동		0.926	0.060	0.000

구성개념 타당성(construct validity)을 확인하기 위해 잠재변수가 평균적으로 어느 수준의 분산을 추출하는가를 확인하는 평균분산추출지수(Average Variance Extracted, AVE)와 내적 일관성을 파악하기 위해 개념 신뢰도(Construct Reliability, Bollen 1980, Hair et al. 2009)를 확인하였다. 일반적으로 평균분산추출값은 0.5 이상일 때, 개념 신뢰도는 0.7 이상이어야 한다. 【표 12】의 결과는 그 기준을 충족시키는 것을 보여준다.

【표 12】 잠재변수의 평균분산추출지수(AVE)와 개념 신뢰도(CR) 결과

잠재변수	AVE	CR
지식 및 이해	0.70	0.93
기능	0.70	0.94
가치 및 태도	0.67	0.96
행동 및 실천 의지	0.73	0.95

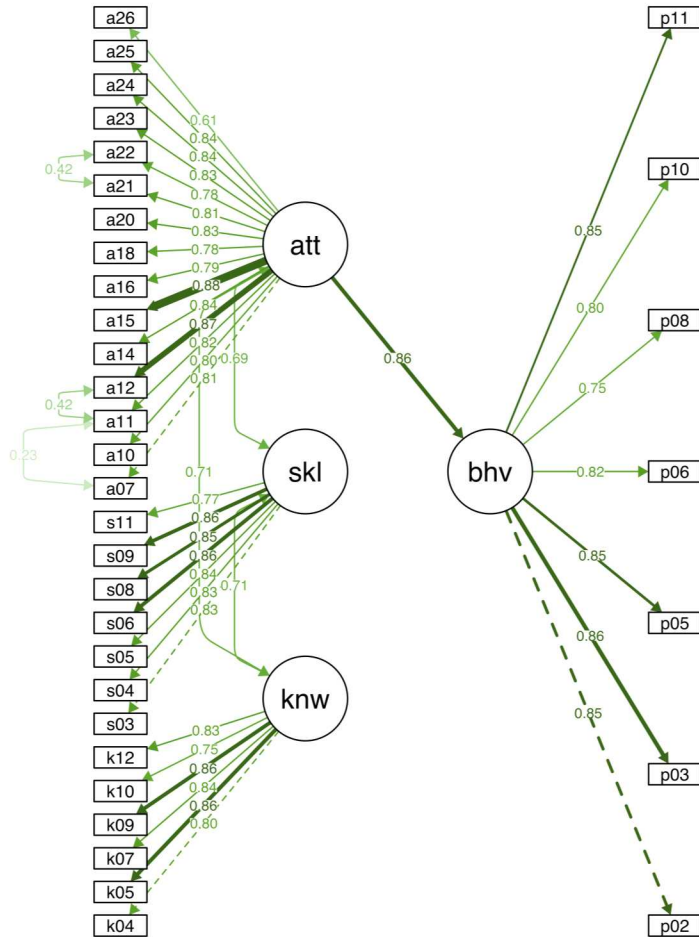
판별 타당성(discriminant validity)은 서로 다른 변수 간에는 그 측정값 간에는 차이가 있어야 한다는 것을 의미한다. 포넬과 라커(Fornell and Larcker 1981)는 판별 타당성 기준을 평균분산추출이 상관계수의 제곱보다 클 때 판별 타당성이 높다고 보았다. 【표 13】은 잠재변수의 평균분산 추출값(대각선에 있는 값)이 요인 간 상관관계의 제곱보다 더 크다는 점에서 판별 타당성이 있음을 보여준다. 다만 위의 모형이 행동 및 실천 의지를 종속변수로 가치 및 태도를 설명변수로 설정하였기 때문에 그 두 요인 간 상관관계의 제곱은 0으로 나타냈다.

【표 13】 잠재변수의 평균분산 추출값과 상관계수의 제곱

잠재변수	지식 및 이해	기능	가치 및 태도	행동 및 실천 의지
지식 및 이해	0.70			
기능	0.51	0.70		
가치 및 태도	0.57	0.48	0.65	
행동 및 실천 의지	0	0	0	0.73

【그림 5】는 확인적 요인분석 과정을 통해 수립한 구조방정식 모형을 그림으로 표현한 것으로 관계 위의 숫자는 표준화 계수이다.

【그림 5】 최종 측정 모형

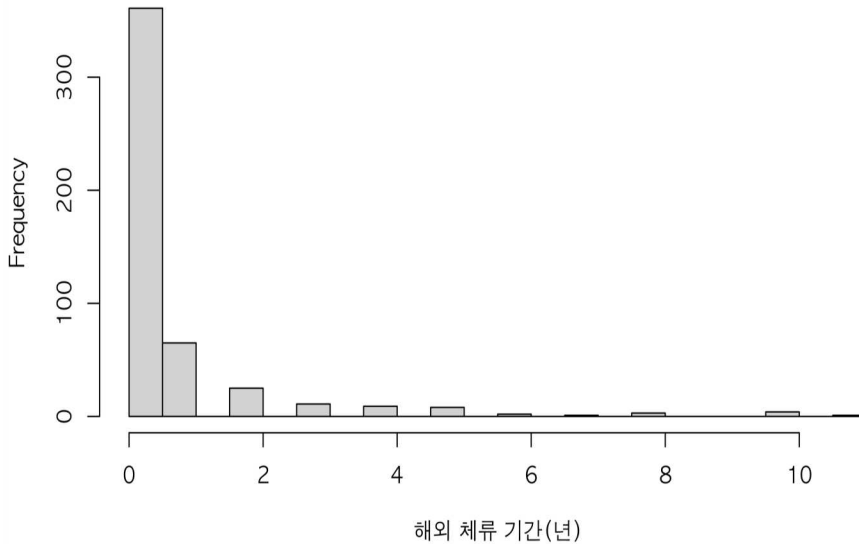


주: knw는 지식 및 이해 요인, skl은 기능 요인, att는 가치 및 태도 요인, bhv는 행동 및 참여의지 요인을 뜻함. 원은 추상적 요인, 사각형은 관찰 변수(문항)을 나타내며, 선의 색이 진할수록 강도가 강한 것을 뜻함.

다. 준거 타당도 확인

전술하였듯이 최종적으로 확정된 측정모형의 준거 타당도(Criterion validity)를 측정하기 위해 설문에 해외 체류 기간을 1년 단위로 기재하도록 하였다. 【그림 6】은 그 분포를 보여준다. 1년 이상 해외에 체류했다고 응답한 비율이 26.3%에 달하였다.

【그림 6】 설문 참여 학생들의 해외 체류 기간 분포



【표 14】가 보여주듯 예측대로 해외 체류 기간이 1년 이상이라고 응답한 집단이 그렇지 않은 집단보다 살짝 더 높은 평균 점수를 보였고, t -검정 결과 이는 유의수준($\alpha = 0.05$)에서 통계적으로 유의미한 것으로 확인되었다. 결론적으로 글로벌 세계시민역량 측정 도구는 준거 타당성을 가진다고 할 수 있다.

【표 14】 해외 체류 여부에 따른 글로벌 세계시민역량 측정값에서의 차이 검증

해외 체류 기간	빈도(명)	비율(%)	평균	표준편차	t 검정	유의확률
1년 미만	361	73.7%	3.97	0.55	$t=1.92$ ($df=276.7$)	0.05
1년 이상	129	26.3%	4.10	0.57		

추가로 세계시민교육(평화, 인권, 다문화, NGO, 지구 환경문제 등을 다루는 교육)을 받은 경험에 관한 문항에 따라 경험이 있는 집단과 없는 집단으로 구분한 후 글로벌 세계시민역량 측정값을 비교하여 보았다. 글로벌은 글로벌 내용을 담고 있다는 점에서 교육 경험자들이 비 경험자들보다 더 높은 점수를 보일 것으로 기대하였다. 【표 15】는 그 결과에 따르면 글로벌 세계시민역량 측정값에서도 세계시민 교육

경험 여부에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보인다($p < 0.000$).

【표 15】 세계시민 교육 경험에 따른 글로벌 세계시민역량 측정값에서의 차이 검증

세계시민 교육 경험	빈도(명)	비율(%)	평균	표준편차	t 검정	유의확률
경험 있다	361	73.7%	4.09	0.69	$t=3.377$ ($df=276.7$)	0.00
경험 없다	129	26.3%	3.84	0.73		

마지막으로 세계시민 관련 활동(NGO, 동아리, 봉사활동 등)에 참여한 경험에 관한 문항에 따라 경험이 있는 집단과 없는 집단으로 구분한 후 글로벌 세계시민역량 측정값을 비교하여 보았다. 【표 16】에 따르면 세계시민역량을 측정값에서도 세계시민교육 여부에 따라 통계적으로 유의미한 차이를 보인다($p = 0.06$).

【표 16】 세계시민 관련 활동 경험 따른 글로벌 세계시민역량 측정값에서의 차이 검증

세계시민 관련 활동 경험	빈도(명)	비율(%)	평균	표준편차	t 검정	유의확률
경험 있다	256	52.2%	4.09	0.78	$t=1.880$ ($df=445.6$)	0.06
경험 없다	234	47.8%	3.96	0.62		

5. 결론

본 연구는 8단계를 거친 도구 개발 과정을 통해 지식 및 이해, 기능, 가치 및 태도, 행동 및 실천 의지의 4개 역량 영역에서 총 35개 문항을 도출해냈다(【표 17】 참조). 또한 최종적으로 행동 및 실천 의지 요인이 다른 요인에 비해 가치 및 태도 요인과 매우 높은 상관관계를 가진다는 점에서 가치 및 태도가 행동이나 실천 의지를 추동한다는 인과관계(가치 및 태도 → 행동 및 실천 의지)로 설정한 구조방정식 모형을 만들었다.

【표 17】 최종 확정 문항

요인	문항 번호	문항
지식 및 이해	k04	나는 가난과 불평등이 정치·사회 구조와 연관되어 있다는 것을 알고 있다.
	k05	나는 세계적으로 식량이 풍족한데도 일부 국가의 사람들이 굶주리는 현상을 알고 있다.
	k07	나는 세계 각지에서 발생하고 있는 전쟁, 재난, 자연재해 등을 어려움을 겪고 있는 사람들(난민)의 문제에 대해 알고 있다.
	k09	나는 다른 나라에서 일어난 환경문제(예: 황사, 오염된 폐기물 이동)가 우리나라에도 영향을 미친다는 것을 알고 있다.
	k10	나는 내가 무심코 하는 행동(예: 종이컵 사용)이 지구환경을 오염시킬 수 있다는 것을 알고 있다.
	k12	나는 성별로 인한 차별이 존재한다는 것을 알고 있다.
기능	s03	나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제의 원인과 결과를 이성적으로 분석할 수 있다.
	s04	나는 내가 알고 있는 배경지식을 활용해 지구촌 뉴스를 이해할 수 있다.
	s05	나는 지구촌 공동체의 일원으로 내가 가진 강점과 약점이 무엇인지 파악할 수 있다.
	s06	나는 다양한 의견을 가진 사람들과 서울지역 문제에 관해 원만하게 토론할 수 있다.
	s08	나는 뉴스에서 소개되는 서울시의 여러 문제에 대해 나의 의견을 제시할 수 있다.
	s09	나는 관심 있는 국제문제에 관한 정보를 효과적으로 수집하고, 분석할 수 있다.
s11	나는 서울 시민이 가진 장점(예: 높은 민주 시민의식)을 다른 국가 사람들에게 SNS와 같은 여러 매체를 활용해 잘 알릴 수 있다.	
가치 및 태도	a07	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 존중받아야 한다고 생각한다.
	a10	나는 가난으로부터 고통받는 다른 나라 사람들을 돕는 일에 나서야한다고 생각한다.
	a11	나는 서울 이외 다른 지방(부산, 충청도 등)의 문화를 존중한다.
	a12	나는 다른 사람의 견해와 감정을 존중한다.
	a14	나는 세계의 다양한 생활양식이 각기 다른 문화적 가치를 가지고 있다고 생각한다.
	a15	나는 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 협력하는 것이 중요하다고 생각한다.
	a16	나는 외국을 방문하기 전에 그 나라의 예절이나 독특한 문화를 적극적으로 알아보는 것이 중요하다고 생각한다.
	a18	나는 외국인 노동자들도 한국인과 동등하게 대우받아야 한다고 생각한다.
	a20	한국의 문화(예: 한글)와 역사는 다른 나라의 존경을 받을 만하다.
a21	나는 서울 시민으로서의 정체성을 가지고 있다.	

	a22	나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다.
	a23	나는 우리나라 사람이 다른 국가에서 산다고 해도 자신의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다.
	a24	나는 우리나라가 가진 고유한 특성(예: 홍익인간 정신)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다.
	a25	나는 서울이 가진 고유한 특성(예: 민주 시민의식, 최첨단 통신 기술)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다.
	a26	나는 세계시민으로서의 삶보다 한국인으로서의 역할이 더 중요하다고 생각한다.
행동 및 실천 의지	p02	나는 지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동식물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.
	p03	나는 여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.
	p05	나는 국제관계에 대한 이해를 돕기 위해 마련된 다양한 교육(국제 경제, 국제기구, 국제정치 관련 수업 등)에 참여할 생각이 있다.
	p06	나는 세계 여러 나라의 문화에 대한 이해와 체험을 돕기 위해 마련된 다양한 교육 또는 방문(탐방) 프로그램에 참여할 생각이 있다.
	p08	나는 생산과정에서 아동 노동력을 착취하거나 환경에 악영향을 끼치는 것으로 알려진 브랜드 제품은 사지 않을 것이다.
	p10	나는 다른 문화 배경을 가진 친구와도 잘 지내기 위해 노력한다.
	p11	나는 내가 속한 지역의 환경문제를 해결하기 위해 내 주위에서 할 수 있는 것을 찾아볼 것이다.

또한, 본 연구는 도구 개발과정에서 기존의 다양한 국내외 세계시민 역량 측정 도구가 다 담아내지 못한 서울시가 가진 특수성과 연계성 등에 초점을 맞추어 몇 가지를 확인해 보았다. 첫째, 보편적 원칙의 일방적 수용이 아닌 지역과 국가를 넘어 글로벌 공동체에 대해 가져야 할 사회적 책임성(social responsibility)이다. 그러나 조사 결과에서 나타난 것은 책임성 문항이 모두 최종 문항에 포함되지 못했다는 점이다. 둘째, 서울시민으로서 글로벌 공동체는 물론 세계의 다른 지역과의 연대 의식(solidarity)이다. 이것 역시 최종 문항에는 포함되지 못했다. 중학생들에게 다양성에 대한 존중은 매우 중요한 것으로 인식되고 있다는 것은 확인하였으나 그들과의 연대 의식은 하나의 요인으로 묶이거나 독립적인 요인이 되지 못했다. 오히려 내집단(in-group) 중심적인

문화 이해가 가치 및 태도 영역에 포함되었다. 셋째, 서울에서 사용한 갈등과 문제의 해결 방법이 세계적으로 확산할 수 있고, 세계는 우리의 공동체 발전과 갈등 해결을 위한 노력에 주목하고 있으며, 내가 다른 지역에 대해 가진 관심과 실천적 행동이 그들에게 실질적으로 도움을 줄 수 있고, 내가 가진 가치가 글로벌적 가치를 지닌다고 생각하는 내적·외적 효능감(efficacy) 관련 문항은 가치와 태도 요인의 중요한 요소라는 것을 확인하였다. 넷째, 서울시민이 가지고 있는 고유한 개념이 글로벌 시민성을 구성하는 핵심 요인이 될 수 있다는 점(“taking it local”)을 확인할 수 있었다.

IV. 결 론

1. 요약 및 결론

본 연구는 글로벌 세계시민역량 개념을 정의하고 지표를 제시하며 글로벌 세계시민역량을 측정하기 위한 도구 개발을 제안하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 연구는 선행 연구 검토 및 문헌 조사를 통해 글로벌 세계시민역량을 정의하고, 총 8단계에 걸친 연구 과정을 통해 글로벌 세계시민역량 측정을 위한 총 35개 최종 문항을 도출하였다.

서론에서는 글로벌 세계시민역량 개념 및 측정 문항 도출을 위한 연구 목적을 설정하고, 연구의 배경을 검토하였다. 세계시민교육 패러다임을 검토함과 동시에 세계시민교육에서 결여되었던 문제점을 개선하기 위한 방안으로 지역의 문화적 정체성과 자율성을 강조하여 보편성과 특수성이 동시에 공존하는 글로벌 세계시민역량의 필요성을 강조하였다.

2장에서는 글로벌 세계시민역량의 등장 배경으로 글로벌 교육패러다임의 변화와 세계시민교육의 등장에 대해 살펴보고, 세계시민교육이 담고 있는 글로벌 세계시민역량에 대해 분석하였다. 이를 통해 글로벌 시민의식을 측정하기 위한 척도 개발의 한계점을 파악하고, 지역의 독특한 특성을 가미한 세계시민역량 측정에 대한 연구는 부족하다는 결론을 내렸다. 본 연구는 글로벌 시민교육이 함양하고자 하는 시민성을 다면적 시민성으로 파악하고, 이 중에서 지역적 시민성과 세계시민성과의 연결고리를 보다 강조하는 것이 글로벌 세계시민교육이라고 정의하였다. 글로벌 세계시민교육의 목적은 지역적 맥락에서 민주적 시민성을 함양하고 실천하며, 이것이 세계적인 문제를 해결하고, 더 정의롭고 포용적인 글로벌 질서를 만드는 일이라는 가치와 태도를 함양하는 것이 글로벌 세계시민교육의 목적이 되어야 한다고 보았다.

3장에서는 글로벌 세계시민역량의 측정을 위한 도구를 개발하는 과정을 다루고 있다. 글로벌 세계시민역량 측정 도구 개발은 총 8단계로

구성되었다. 1단계에서는 글로벌 세계시민역량에 관한 선행연구 검토를 통해 글로벌 세계시민역량 측정에 적합한 구성개념을 도출하였다. 2단계는 문항 풀 구성 단계로 전문가의 제안에 따라 세계시민성 측정 도구에 더해 민주시민역량 측정 도구 가운데 연관성이 있다고 평가한 문항과 다문화 태도와 관련된 문항도 포함하였다. 3단계는 측정 형태 설정 단계로 각 문항의 측정을 위해 답안 구성을 어떤 식으로 할 것인지를 결정하였다. 본 연구에서는 글로벌 시민역량 측정 문항의 경우 5점 리커트형 척도를 사용하였으며, 행사 또는 활동 참여 여부를 묻는 문항에는 이분적 답변을 적용하였다. 4단계에서는 문항 풀에 대한 전문가 검토 단계로 구성된 문항의 집합체인 풀에 대한 타당도와 신뢰도를 검증하고자 하였다.

5단계는 진전 상태 관리 단계로 초기 문항을 작성하고 11명의 전문가를 선정하여 델파이 조사를 시행하였다. 대상 전문가는 세계시민성을 다루는 사회과 교육 분야, 민주주의를 연구하는 정치학 교수, 설문 문항 연구를 담당하는 방법론 전공 교수, 현장에서 세계시민교육을 담당하고 있는 서울시 소속 중·고등학교 교사로 구성되었다. 전문가의 검토를 거쳐 선별한 초기 문항으로 서울시 3개 중학교에서 사전 조사 대상 127명을 선정하여 사전 조사를 시행하였다. 사전 조사를 통해 응답자의 문항 이해 정도, 응답에 걸리는 시간, 문항 배치, 문항 길이의 적정성 등을 확인하였고, 이후 전문가 집단의 자문을 거쳐 재수정 과정을 거쳤다. 이후 수정한 문항을 사용하여 서울시 18개 중학교를 선정한 후 총 490명을 대상으로 온라인 조사 방식을 사용, 본 조사를 시행하였다.

6단계는 탐색적 척도 검정 및 발전 단계로 문항의 타당도 검사를 위해 탐색적 요인 분석을 시행하였다. 본 조사 대상자 490명 가운데 약 300명을 무작위 추출하여 탐색적 요인 분석 대상으로 선정하였다. 7단계는 확인적 척도 검정 및 정교화 단계로 확인적 요인분석을 시행하였다. 확인적 요인분석을 위해서 전체 대상자 중에서 약 190명을 무작위로 추출하여 선정하였다. 8단계는 최종적 척도 타당성 검토 단계로 하위 개념에 대한 명명 및 전체 개념 타당도를 점검하였다. 본 연구에서

는 위의 8단계를 통해 지식 및 이해, 기능, 가치 및 태도, 행동 및 실천 의지의 4개 역량 영역에서 총 35개 문항을 도출하였다.

본 연구에서는 서울에서 활용하고 있는 문제 해결 방법이 세계적으로 확산할 수 있고, 공동체 발전과 갈등 해결을 위한 나의 노력이 다른 지역의 사람들에게 도움을 줄 수 있다는 효능감 관련 문항이 중요한 요소라는 점을 확인할 수 있었다. 또한 서울 시민이 가지고 있는 고유한 개념이 글로벌 시민성을 구성하는 핵심 요인이 될 수 있다는 점을 확인하였다.

2. 정책 및 후속 연구 제언

본 연구는 글로벌 세계시민역량을 정의하고, 이를 측정하기 위한 도구를 개발함으로써 글로벌 세계시민역량을 함양하기 위한 프로그램 개발의 기초 자료를 제공하며, 해당 프로그램의 효과성을 평가하기 위한 도구로 기능할 것으로 기대한다. 그러나 글로벌 세계시민역량을 교육하고 함양하기 위해서는 보다 많은 정책적 노력과 후속 연구가 필요하다고 생각한다.

우선 본 연구진은 글로벌 세계시민역량 측정 도구를 활용한 지속적인 평가와 피드백을 통해 글로벌 세계시민교육 프로그램의 발전이 필요하며, 이를 위해서는 기존 서울시 교육청 정보 시스템을 이용하여 체계적인 정보 공유 시스템의 구축이 필요하다고 제안한다. 이러한 정책적 노력이 이루어진다면, 체계적인 평가 절차와 정보 축적을 통해 글로벌 세계시민교육 프로그램이 증거 기반 정책을 통해 개선, 발전될 것으로 기대한다.

또한 글로벌 세계시민교육 프로그램은 글로벌 역량을 함양한 교사들을 통해 보다 효과적으로 시행될 수 있다. 글로벌 역량 교육이 교사 교육을 강조하고 있듯이 글로벌 세계시민교육 프로그램도 글로벌 세계시민역량의 내실화를 위해서 교사에 대한 교육을 강화할 필요가 있다. 글로벌 세계시민교육은 인지적, 비인지적 역량뿐만 아니라 정서적, 행동적 영역도 중요하기 때문에 이와 같은 종합적 영역을 포함한 글로벌

세계시민역량을 갖춘 교사 연수 프로그램을 개발, 발전시킬 필요가 있다.

마지막으로 본 연구진은 글로벌 세계시민교육의 발전을 위해 양적 접근뿐만 아니라 참여 관찰 등을 통한 질적 연구를 후속 연구로 제안한다. 본 연구에서 도출한 측정 도구는 기본적으로 설문조사를 통한 양적 연구에 기초하고 있다. 하지만 학생들의 글로벌 세계시민역량을 파악하기 위해서는 학생들의 평균적인 의식과 역량 측정을 넘어선 다양한 접근이 필요하다. 이를 위해서는 연구진이 직접 교육 현장을 방문하여 수업을 참관하고, 담당 교사 및 학생들과의 면담을 통해 글로벌 세계시민교육의 시행과 효과성을 연구할 필요가 있다. 이처럼 글로벌 세계시민역량에 대한 양적 접근과 질적 접근이 함께 이루어진다면 보다 종합적으로 글로벌 세계시민교육 프로그램을 평가하고 발전시킬 수 있는 연구가 이루어질 것으로 기대한다.

【부록 1】 문항 풀(Item Pool)

번호	영역 (구성요소)	문항
1-01	지식과 이해	넓게 보면 내 삶은 세계와 연결되어 있음을 알고 있다.
1-02	지식과 이해	나는 오늘날 국제사회에서 일어나는 영토다툼이나 전쟁과 같은 갈등 문제에 대해 알고 있다.
1-03	지식과 이해	나는 서울시민 생활에 영향을 미치는 여러 현안에 대해 알고 있다.
1-04	지식과 이해	나는 국제 관계에 영향을 미치는 현안에 대해 알고 있다.
1-05	지식과 이해	나는 세계의 여러 나라들이 더 많은 경제적 이익을 얻기 위해 서로 싸우는 “경제 갈등”에 대해 알고 있다.
1-06	지식과 이해	나는 영토다툼이나 테러 등과 같은 국제문제를 해결하는 데 도움이 되는 방법을 알고 있다.
1-07	지식과 이해	세계문제는 여러 요소들이 복잡하게 연결된 것임을 알고 있다.
1-08	지식과 이해	전 세계에는 가난과 불평등이 존재한다는 것을 알고 있다.
1-09	지식과 이해	가난과 불평등이 정치·사회 구조와 연관되어 있다는 것을 알고 있다.
1-10	지식과 이해	나는 각국의 빈곤이나 불평등 문제가 국제 사회의 정치, 경제 변화와 밀접하게 연관돼 있음을 알고 있다.
1-11	지식과 이해	나는 세계적으로 식량이 풍족한데도 일부 국가의 사람들이 굶주리는 현상을 알고 있다.
1-12	지식과 이해	나는 전 지구적 문제를 해결하기 위해 세계 각국이 노력하고 있다는 것을 알고 있다.
1-13	지식과 이해	인권은 모든 사람에게 천부적으로 부여된 것임을 알고 있다.
1-14	지식과 이해	국제협력기구와 그 역할에 대해 알고 있다.
1-15	지식과 이해	나는 다양한 국제기구(예: UN, WHO)의 종류와 역할에 대해 알고 있다.
1-16	지식과 이해	세계 난민 상황에 대해 알고 있다.
1-17	지식과 이해	나는 세계 각지에서 발생하고 있는 전쟁, 재난, 자연재해 등으로 어려움을 겪고 있는 사람들(난민)의 문제에 대해 알고 있다.
1-18	지식과 이해	세계 곳곳에는 독특한 고유문화가 있음을 알고 있다.

1-19	지식과 이해	나는 세계의 다양한 문화들 사이에 존재하는 공통점과 차이점에 대해 알고 있다.
1-20	지식과 이해	인종이나 문화에 대한 편견과 차별이 세계 곳곳에 있다는 것을 알고 있다.
1-21	지식과 이해	다양한 문화에는 공통으로 나타나는 보편성이 있음을 알고 있다.
1-22	지식과 이해	다른 나라에서 일어난 환경문제가 우리나라에도 영향을 미친다는 것을 알고 있다.
1-23	지식과 이해	내가 무심코 하는 행동이 지구환경을 오염시킬 수 있음을 알고 있다.
1-24	지식과 이해	지구 기후변화의 원인을 알고 있다.
1-25	지식과 이해	나는 기후변화의 심각성을 알고 있다.
1-26	지식과 이해	나는 지구 온난화, 영토 분쟁 등의 심각성을 알고 있다.
1-27	지식과 이해	지구의 유한한 자원이 과도하게 소비되고 있음을 알고 있다.
1-28	지식과 이해	세계 환경문제의 심각성에 대해 알고 있다.
1-29	지식과 이해	나는 인종차별이 존재한다는 사실을 알고 있다.
1-30	지식과 이해	나는 사회적 장벽이 존재한다는 것을 알고 있다.
1-31	지식과 이해	나는 우리사회에 다양한 편견과 선입견으로 인한 차별이 존재한다는 것을 알고 있다.
1-32	지식과 이해	나는 사람마다 종교적 신념이 다를 수 있다는 것을 이해한다.
1-33	지식과 이해	나는 경제적 차이로 인해 발생하는 생활방식의 차이에 대해 알고 있다.
1-34	지식과 이해	나는 성별로 인한 차별이 존재한다는 것을 알고 있다.
2-01	기능(스킬)	문제해결을 위한 다양한 대안의 장단점을 평가할 수 있다.
2-02	기능(스킬)	문제해결을 위해 여러 다른 관점을 적용해 볼 수 있다.
2-03	기능(스킬)	일상적인 사고방식에 의문을 제기하고 대안을 찾는 편이다.
2-04	기능(스킬)	문제가 발생하면 해결 방법을 차근차근 생각하고 처리하는 편이다.
2-05	기능(스킬)	내가 속한 공동체의 목표 달성을 위한 적절한 방안을 찾을 수 있다.
2-06	기능(스킬)	나는 지구촌 사회 이슈에 대해 비판적으로 생각할 수 있다.
2-07	기능(스킬)	나는 지구촌 사회 이슈를 합리적이고 이성적으로 분석할 수 있다.
2-08	기능(스킬)	지구촌 상황을 이해하는 데 기본적인 지식과 원리를 적용할 수 있다.
2-09	기능(스킬)	지구촌 공동체의 일원으로서 나의 강점과 약점을 파악할 수 있다.

2-10	기능(스킬)	내가 어떤 사람인지 안다.
2-11	기능(스킬)	다양한 의견을 가진 사람들과 원만하게 토론할 수 있다.
2-12	기능(스킬)	다양한 사회 구성원들과 네트워킹할 수 있다.
2-13	기능(스킬)	외국인과 기본적인 의사소통을 할 수 있다.
2-14	기능(스킬)	나는 하나 이상의 언어를 유창하게 사용할 수 있다.
2-15	기능(스킬)	나는 다른 문화권의 사람들과 다른 방식으로 의사소통 할 수 있다.
2-16	기능(스킬)	다른 생각을 가진 사람에게 내 의견을 효과적으로 표현할 수 있다.
2-17	기능(스킬)	나는 글로벌 환경 또는 사회 문제를 완화할 수 방법을 안다.
2-18	기능(스킬)	나는 이 세상에서 가장 걱정되는 문제들 가운데 일부를 변화시킬 수 있는 몇몇 방법을 안다.
2-19	기능(스킬)	나는 다른 사람들이 나와 관련된 글로벌 문제에 관심을 갖도록 할 수 있다.
2-20	기능(스킬)	나는 다른 문화권 사람들과 교류할 때, 내 행동과 태도를 그들에게 맞출 수 있다.
2-21	기능(스킬)	나는 국제문제에 대한 나의 생각을 논리적으로 말할 수 있다.
2-22	기능(스킬)	나는 서로 다른 문화를 가진 사람들이 서로의 가치와 관습을 이해하도록 도와줄 수 있다.
2-23	기능(스킬)	나는 다른 사람들과 의견 차이가 있는 경우 모두가 만족할 수 있는 해결책을 이끌어낼 수 있다.
2-24	기능(스킬)	나는 서로 다른 문화권의 사람들이 서로의 가치와 관행을 이해하도록 도와줌으로써 중재할 수 있다.
2-25	기능(스킬)	나는 다양한 생각을 가진 사람들 앞에서 내 의견을 잘 전달할 수 있다.
2-26	기능(스킬)	나는 사람들 앞에서 긴급한 글로벌 문제에 대한 나의 견해를 편안하게 표현할 수 있다.
2-27	기능(스킬)	나는 신문이나 뉴스에서 소개되는 다양한 사회문제에 대해 나만의 의견을 제시할 수 있다.
2-28	기능(스킬)	나는 가난이나 차별의 책임이 개인에게만 있는 것이 아니라 사회에도 있을 수 있다는 점을 생각하고 이해할 수 있다.
2-29	기능(스킬)	나는 기후변화, 영토다툼, 전쟁과 같은 국제문제가 발생하는 이유를 다양한 시각으로 생각하고 이해할 수 있다.
2-30	기능(스킬)	나는 글로벌 불평등과 문제에 대한 우려를 표명하는 의견서를 언론사에 보낼 수 있다.
2-31	기능(스킬)	나는 다른 문화권 사람의 시각에서 한국의 현실을 생각하고 이해할 수 있다.
2-32	기능(스킬)	나는 나의 행동과 생각을 다른 사람의 시각에서 생각하고 이해할 수 있다.

2-33	기능(스킬)	나는 관심 있는 국제문제에 관한 정보를 효과적으로 수집할 수 있다.
2-34	기능(스킬)	나는 내가 수집한 정보를 활용하여 내가 관심 있는 국제문제를 분석할 수 있다.
2-35	기능(스킬)	지구촌 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력할 수 있다.
2-36	기능(스킬)	갈등의 해결책을 제시할 수 있다.
2-37	기능(스킬)	불확실한 상황에 처했을 때 잘 대처할 수 있다.
2-38	기능(스킬)	시행착오를 통해 새로운 것을 배울 수 있다.
3-01	가치와 태도	나는 국제문제에 대해 지속적인 관심을 가지고 있다.
3-02	가치와 태도	나는 낯선 외국 문화를 배우는 데 지속적인 관심을 가지고 있다.
3-03	가치와 태도	나는 청소년들이 국제문제에 대해 자기만의 생각을 갖는 것이 중요하다고 생각한다.
3-04	가치와 태도	나는 다른 나라의 문제가 우리나라에도 영향을 미친다고 생각한다.
3-05	가치와 태도	나는 사람들이 노력하면 더 나은 세상을 만들 수 있다고 믿는다.
3-06	가치와 태도	지구촌 사회 이슈에 대해 고정관념 없이 열린 사고로 대한다.
3-07	가치와 태도	지구촌 공동체의 일원으로 사회 문제에 책임감을 느낀다.
3-08	가치와 태도	나는 서울 시민으로서 사회 문제에 책임감을 느낀다.
3-09	가치와 태도	나는 서울 시민으로서 세계 문제에 책임감을 느낀다.
3-10	가치와 태도	여러 국제문제를 해결하는 데 내가 할 수 있는 역할이 있다고 생각한다.
3-11	가치와 태도	인터넷은 세계의 더 많은 사람들이 정보를 이용할 수 있게 한다.
3-12	가치와 태도	나는 인간의 존엄성이 중요한 가치라고 생각한다.
3-13	가치와 태도	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 존중받고 있다고 생각한다.
3-14	가치와 태도	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 존중받아야 한다고 생각한다.
3-15	가치와 태도	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 자유를 누리고 있다고 생각한다.
3-16	가치와 태도	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 자유를 누려야 한다고 생각한다.
3-17	가치와 태도	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 평등한 대우를 받고 있다고 생각한다.
3-18	가치와 태도	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 평등한 대우를 받아야 한다고 생각한다.
3-19	가치와 태도	전 세계 대부분의 사람들이 가질 자격이 있는 것은 가지게 된다고 생각한다.

3-20	가치와 태도	세계의 어떤 사람들이 다른 사람들보다 더 많은 기회를 가지더라도 괜찮다.
3-21	가치와 태도	전 세계 사람들이 받을 만한 보상과 처벌을 받는다고 생각한다.
3-22	가치와 태도	결핍의 시기에 때때로 필요한 것을 얻기 위해 다른 사람에게 힘을 사용해야 할 때가 있다.
3-23	가치와 태도	세계는 대체로 공정한 곳이다.
3-24	가치와 태도	어떤 국가나 집단도 세계의 다른 사람들을 지배하고 착취해서는 안 된다.
3-25	가치와 태도	잘 사는 나라에게는 전 세계 소득을 가능한 한 공평하게 할 의무가 있다.
3-26	가치와 태도	우리나라도 다른 선진국의 더 지속가능하고 공정한 행동을 따라야 한다.
3-27	가치와 태도	나는 세계의 불평등과 문제에 대해 책임감을 느끼지 않는다.
3-28	가치와 태도	나는 글로벌 사회에 환원하는 관점에서 생각한다.
3-29	가치와 태도	가난으로 고통받는 사람들을 보면 가슴이 아프다.
3-30	가치와 태도	전쟁, 배고픔으로 고통받는 사람들의 모습을 보면 마음이 아프다.
3-31	가치와 태도	나는 가난으로 고통받는 다른 나라 사람을 보면 도와주고 싶다.
3-32	가치와 태도	나는 다른 나라 사람들을 돕는 일에 나서야 한다고 생각한다.
3-33	가치와 태도	나는 내가 노력하면 세계의 굶주리는 사람들을 도울 수 있다고 생각한다.
3-34	가치와 태도	나는 지구촌에서 일어나는 감동적인 이야기를 듣고 공감한 적이 있다.
3-35	가치와 태도	세계에서 가장 취약 계층에 속한 사람들의 필요가 나의 필요보다 더 시급하다
3-36	가치와 태도	전 세계의 많은 사람들이 열심히 일하지 않아서 가난하다고 생각한다.
3-37	가치와 태도	나는 어떤 문화나 국가에서도 변명은 가능하다고 확신한다.
3-38	가치와 태도	나는 다른 문화를 존중하고 있다고 생각한다.
3-39	가치와 태도	나는 다른 문화는 존중되어야 한다고 생각한다.
3-40	가치와 태도	나는 다른 종교를 존중하고 있다고 생각한다.
3-41	가치와 태도	나는 다른 종교는 존중되어야 한다고 생각한다.
3-42	가치와 태도	나는 국제사회의 갈등이 평화적으로 해결되고 있다고 생각한다.
3-43	가치와 태도	나는 국제사회의 갈등이 평화적으로 해결되어야 한다고 생각한다.
3-44	가치와 태도	다른 사람의 견해와 감정을 존중한다.

3-45	가치와 태도	모든 사람들이 동등한 권리를 가진다고 믿는다.
3-46	가치와 태도	전 세계 모든 사람들의 권리를 존중하고 염려한다.
3-47	가치와 태도	외국인 근로자나 이민자를 보면 왠지 거북한 느낌이 든다.
3-48	가치와 태도	나는 외국인과 친구가 되는 데 거부감이 없다.
3-49	가치와 태도	나는 내가 잘 모르는 문화라도 그 가치를 존중하고 받아들이는 편이다.
3-50	가치와 태도	나는 다른 문화의 사람들과 대화할 때 무의식적으로 나의 행동과 매너리즘을 맞춘다.
	가치와 태도	나는 종종 다른 사람들의 문화적 배경에 맞춰 의사소통 방식을 조정한다.
3-51	가치와 태도	나는 다른 나라 사람이나 그들의 문화에 거부감을 느낀다.
3-52	가치와 태도	우리나라에 사는 이민자는 자신의 문화를 버리고 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다.
3-53	가치와 태도	세계 인류를 위하는 일이라도 우리나라에 손해가 되는 일은 하지 말아야 한다고 생각한다.
3-54	가치와 태도	나는 우리나라 국민이 세계에서 가장 우수하다고 생각한다.
3-55	가치와 태도	나는 다른 나라 사람이나 그들의 문화에 친근감을 느낀다.
3-56	가치와 태도	우리나라에 사는 이민자들이 그들의 전통과 문화를 지킬 수 있도록 해야 한다고 생각한다.
3-57	가치와 태도	우리나라의 이익만 생각하기보다는 세계 인류를 위하는 일이라면 해야 한다고 생각한다.
3-58	가치와 태도	나는 다른 나라 국민도 우리나라 국민과 동등하다고 생각한다.
3-59	가치와 태도	다양한 문화 간 차이를 존중한다.
3-60	가치와 태도	세계의 다양한 생활양식들이 각기 다른 문화적 가치를 가지고 있다고 생각한다.
3-61	가치와 태도	다른 사람의 종교를 인정한다.
3-62	가치와 태도	다양한 배경을 가진 사람들과 협력하는 것이 중요하다고 생각한다.
3-63	가치와 태도	나는 나와 문화적 배경이 다른 사람들과 협력하는 것을 중요하게 생각한다.
3-64	가치와 태도	지구의 환경이 오염된 것에 대해 내 책임도 있다고 생각한다.
3-65	가치와 태도	지금부터라도 노력하면 환경오염의 속도를 늦출 수 있다고 생각한다.
3-66	가치와 태도	나는 외국을 방문하기 전에 그 나라의 예절이나 독특한 문화를 적극적으로 알아보는 것이 중요하다고 생각한다.
3-67	가치와 태도	나는 우리나라로 이민 오려는 사람들을 국적과 관계없이 모두 받아들여야 한다고 생각한다.

3-68	가치와 태도	여러 나라가 협력하여 경제적으로 어려운 상황에 처한 나라의 사람들을 도와줄 필요가 있다.
3-69	가치와 태도	전 세계의 가난을 해결하기 위해서는 선진국들이 적극적으로 나서야 한다.
3-70	가치와 태도	나는 외국인 노동자들도 한국인과 동등하게 대우받아야 한다고 생각한다.
3-71	가치와 태도	석유, 천연가스와 같은 천연자원은 잘 사는 나라보다 못 사는 나라들이 먼저 사용해야 한다.
3-72	가치와 태도	가난한 다른 나라를 돕는 것보다, 우리나라의 가난한 사람들을 돕는 것이 더 중요하다.
3-73	가치와 태도	나는 다양한 문화적 가치를 존중하는 데 관심이 있다.
3-74	가치와 태도	지금보다 더 많은 여성들이 UN, WHO와 같은 국제기구의 지도자로 활동해야 한다.
3-75	가치와 태도	나라나 기업을 이끄는 지도자의 조건으로 성별은 중요하지 않다.
3-76	가치와 태도	경제를 성장시키며 동시에 환경도 보호하는 것이 가능하다.
3-77	가치와 태도	경제를 성장시키는 것보다 환경을 보호하는 것이 더 중요하다.
3-78	가치와 태도	값이 조금 비싸더라도 친환경제품을 구매해야 한다.
3-79	가치와 태도	한국의 문화와 역사는 다른 나라의 존경을 받을 만하다.
3-80	가치와 태도	나는 한국 사람으로서 자부심을 느낀다.
3-81	가치와 태도	나는 서울 시민으로서 자부심을 느낀다.
3-82	가치와 태도	나는 나 자신을 우리 민족의 일원이라고 생각한다.
3-83	가치와 태도	나는 나 자신을 우리 국가의 일원이라고 생각한다.
3-84	가치와 태도	나는 나 자신을 아시아의 시민이라고 생각한다.
3-85	가치와 태도	나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다.
3-86	가치와 태도	나는 스스로를 세계 여러 나라 사람들과 함께 살아가는 세계시민이라고 생각한다.
3-87	가치와 태도	모든 사람들은 자신이 속한 국가와 민족을 사랑해야 한다고 생각한다.
3-88	가치와 태도	우리나라 사람이 다른 국가에서 산다고 해도 자신의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다.
3-89	가치와 태도	우리나라가 가진 고유한 특성이 세계 인류의 번영을 위하여 발휘될 수 있다고 생각한다.
3-90	가치와 태도	서울이 가진 고유한 특성이 세계 인류의 번영을 위하여 발휘될 수 있다고 생각한다.
3-91	가치와 태도	나는 우리나라 국민이 가진 장점을 다른 국가 사람들에게 잘 알릴 수 있다.
3-92	가치와 태도	나는 서울 시민이 가진 장점을 다른 국가 사람들에게 잘 알릴 수 있다.

3-93	가치와 태도	나는 다양한 인종, 민족, 국가로 구성된 세계가 교통/통신의 발달에 따라 지구촌화되고 있다고 생각한다.
3-94	가치와 태도	나는 지구촌화가 바람직한 현상이라고 생각한다.
3-95	가치와 태도	나는 할 수만 있다면 한국을 버리고 다른 나라에서 살고 싶다.
3-96	가치와 태도	한국 국민의 역할을 충실히 한다면 세계시민으로서의 역할은 중요하지 않다.
3-97	가치와 태도	나는 종교적 차이를 존중하는 것에 주의를 기울인다.
3-98	가치와 태도	나는 한국어 이외의 다른 언어 사용에 대한 관심과 흥미가 있다.
3-99	가치와 태도	나는 여러 나라의 민족적 관습을 배우는 것이 흥미롭다.
3-100	가치와 태도	나는 서로 다른 민족의 표현방법에 대해 주의를 기울인다.
3-101	가치와 태도	나는 사회경제적 지위가 낮은 사람들에 대한 사회적 제약을 개선하기 위해 노력할 것이다.
3-102	가치와 태도	나는 결혼이주여성이나 해외 이주 근로자들이 부당한 대우나 처벌을 받는다면, 이를 개선하기 위해 노력할 것이다.
3-103	가치와 태도	나는 의사소통을 막는 언어적 장벽을 없애기 위해 다른 사람들을 도울 것이다.
3-104	가치와 태도	나는 성소수자가 부당하게 대우받는 것을 목격했을 때, 이를 개선하기 위해 노력할 것이다.
3-105	가치와 태도	나는 다른 문화 사람들과 함께 일할 기회가 생긴다면 적극적으로 그들을 도울 것이다.
3-106	가치와 태도	나는 나와 다른 문화적 가치를 가진 사람과 함께 일하는 것을 환영한다.
4-01	실천과 행동 의지	위기에 처한 사람들을 돕기 위한 모금에 참여할 생각이 있다.
4-02	실천과 행동 의지	세계의 가난한 사람들을 돕기 위해 마련된 다양한 캠페인(모금행사, 기아체험, 스티커 부착 등) 또는 자원봉사할 생각이 있다.
4-03	실천과 행동 의지	지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동식물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.
4-04	실천과 행동 의지	여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.
4-05	실천과 행동 의지	다문화가정에 대한 이해를 돕고 잘못된 인식을 개선하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.

4-06	실천과 행동 의지	국제관계에 대한 이해를 돕기 위해 마련된 다양한 교육(국제 경제, 국제기구, 국제정치 관련 수업 등)에 참여할 생각이 있다.
4-07	실천과 행동 의지	세계 여러 나라의 문화에 대한 이해와 체험을 돕기 위해 마련된 다양한 교육 또는 방문(탐방) 프로그램에 참여할 생각이 있다.
4-08	실천과 행동 의지	다른 사람들을 돕기 위해 자원봉사를 할 생각이 있다.
4-09	실천과 행동 의지	나는 기회가 된다면 다른 나라 사람들을 돕는 활동에 참여할 수 있다.
4-10	실천과 행동 의지	가능하면 공정거래 제품을 구입하려고 한다.
4-11	실천과 행동 의지	가능하면 소외된 사람이나 지역을 지원하는 브랜드의 제품을 구입하려고 한다.
4-12	실천과 행동 의지	가능하면 공정거래 또는 현지에서 재배한 제품과 브랜드를 구매할 것이다.
4-13	실천과 행동 의지	나는 소외된 세계 사람들과 장소에 해를 끼치는 것으로 알려진 브랜드나 제품을 보이콧할 것이다.
4-14	실천과 행동 의지	지구촌 이슈를 다루는 시민활동에 참여할 생각이 있다.
4-15	실천과 행동 의지	사회경제적 약자에 대한 불평등을 개선하기 위해 노력한다.
4-16	실천과 행동 의지	여러 문화에 익숙해질 수 있는 기회를 자주 가지려고 한다.
4-17	실천과 행동 의지	나는 기회가 된다면 다른 나라의 언어와 전통, 문화를 배우고 싶다.
4-18	실천과 행동 의지	나와 다른 배경을 가진 친구와도 잘 지내기 위해 노력한다.
4-19	실천과 행동 의지	나는 다른 문화에 익숙해질 수 있는 기회를 자주 가지려고 한다.
4-20	실천과 행동 의지	사회적 약자가 부당한 대우나 차별을 받는다면, 이를 개선하기 위해 내가 할 일을 찾아 노력한다.
4-21	실천과	다른 문화 사람들과 함께 일할 기회가 생기면 적극적으로 참여하려고 한다.

	행동 의지	
4-22	실천과 행동 의지	지구 환경오염을 막기 위해 내 습관을 바꾸려고 한다.
4-23	실천과 행동 의지	지구 환경문제를 해결하기 위해 내가 할 수 있는 것을 찾으려고 한다.
4-24	실천과 행동 의지	지구 환경문제를 해결하기 위해 에너지를 절약할 것이다.
4-25	실천과 행동 의지	세계의 가난한 사람들을 돕기 위해 마련된 다양한 캠페인(모금행사, 기아체험, 스티커 부착 등) 또는 자원봉사활동에 참여한 적이 있다.
4-26	실천과 행동 의지	지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동식물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여한 적이 있다.
4-27	실천과 행동 의지	여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여한 적이 있다.
4-28	실천과 행동 의지	다문화가정에 대한 이해를 돕고 잘못된 인식을 개선하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여한 적이 있다.
4-29	실천과 행동 의지	국제관계에 대한 이해를 돕기 위해 마련된 다양한 교육(국제 경제, 국제기구, 국제정치 관련 수업 등)에 참여한 적이 있다.
4-30	실천과 행동 의지	세계 여러 나라의 문화에 대한 이해와 체험을 돕기 위해 마련된 다양한 교육 또는 방문(탐방) 프로그램에 참여한 적이 있다.
4-31	실천과 행동 의지	세계시민의식 함양을 목적으로 세계의 가난 및 불평등, 환경오염, 인종과 성별에 따른 차별, 문화다양성 등을 주제로 한 활동 또는 프로그램에 참여한 적이 있다.
4-32	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 해외의 개인과 지역사회를 돕기 위해 자원봉사활동을 할 계획이다.
4-33	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 글로벌 운동 지지를 위해 걷기, 춤, 달리기 또는 자전거 타기에 참여할 것이다.
4-34	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 개인이나 지역사회를 돕는 일에 시간을 쓸 것이다.

4-35	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 글로벌 인도주의 단체나 프로젝트에 참여할 계획이다.
4-36	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 어려움에 처한 해외 사람들을 도울 계획이다.
4-37	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 글로벌 환경 위기를 다루는 프로그램에 참여할 계획이다.
4-38	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 글로벌 인도주의 문제를 해결하기 위한 단체와 비공식적으로 협력할 것이다.
4-39	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 글로벌 자선단체에 회원 가입하거나 현금 기부를 할 것이다.
4-40	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 글로벌 환경, 사회 또는 정치적 문제에 대한 우려를 표현하기 위해 신문이나 라디오에 연락할 것이다.
4-41	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 웹사이트, 블로그 또는 대화방에서 국제정치에 대한 견해를 밝힐 것이다.
4-42	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 개인이나 지역 사회를 돕기 위해 이메일이나 서면청원서에 서명할 것이다.
4-43	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 글로벌 문제와 우려에 대한 공공행동을 추구하기 위해 정부 내 누군가에게 연락하거나 방문할 것이다.
4-44	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 보다 공정하고 공정한 세상을 장려하는 배지/스티커/표지를 표시하거나 착용할 것이다.
4-45	실천과 행동 의지	앞으로 6개월 동안, 나는 캠퍼스 포럼, 라이브 음악, 연극 공연 또는 젊은이들이 세계적인 문제에 대한 견해를 표현하는 기타 행사에 참여할 것이다.

주: 붉은 색으로 표기한 것은 연구진 자체적으로 추가한 문항임.

【부록 2】 도출한 초기 문항

1. 지식과 이해 (붉은 색은 원 문항, 검은 색은 수정 문항, 기준 CVR 0.62)

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
k01	1-01	넓게 보면 내 삶은 세계와 연결되어 있음을 알고 있다.	4.4	0.6
k02	1-03	나는 서울시민 생활에 영향을 미치는 여러 현안에 대해 알고 있다. -> 나는 초미세먼지와 서울 집값과 같이 서울시민 생활에 영향을 미치는 문제에 대해 잘 알고 있다	3.6	0.2
k03	1-08	전 세계에는 가난과 불평등이 존재한다는 것을 알고 있다. -> 나는 전 세계에는 가난과 불평등이 존재한다는 것을 알고 있다.	4.5	0.8
k04	1-09	가난과 불평등이 정치·사회 구조와 연관되어 있다는 것을 알고 있다. -> 나는 가난과 불평등이 정치·사회 구조와 연관되어 있다는 것을 알고 있다.	4.7	0.8
k05	1-11	나는 세계적으로 식량이 풍족한데도 일부 국가의 사람들이 굶주리는 현상을 알고 있다.	4.8	1
k06	1-15	나는 다양한 국제기구(예: UN, WHO)의 종류와 역할에 대해 알고 있다. -> 나는 두 개 이상의 국제기구(예: UN, WHO)의 종류와 역할에 대해 알고 있다.	4.4	0.8
k07	1-17	나는 세계 각지에서 발생하고 있는 전쟁, 재난, 자연재해 등으로 어려움을 겪고 있는 사람들(난민)의 문제에 대해 알고 있다.	4.6	0.8
k08	1-18	세계 곳곳에는 독특한 고유문화가 있음을 알고 있다. -> 나는 서울만의 자랑스러운 고유문화가 있음을 알고 있다.	4.3	0.4
k09	1-22	다른 나라에서 일어난 환경문제가 우리나라에도 영향을 미친다는 것을 알고 있다 -> 나는 다른 나라에서 일어난 환경문제(예: 황사, 오염된 폐기물 이동)가 우리나라에도 영향을 미친다는 것을 알고 있다.	4.8	1
k10	1-23	내가 무심코 하는 행동이 지구환경을 오염시킬 수 있음을 알고 있다. -> 나는 내가 무심코 하는 행동(예: 종이컵 사용)이 지구환경을 오염시킬 수 있다는 것을 알고 있다.	4.6	0.8
k11	1-29	나는 인종차별이 존재한다는 사실을 알고 있다.	4.4	0.6

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
k12	1-34	나는 성별로 인한 차별이 존재한다는 것을 알고 있다.	4.8	1

2. 기술(스킬) (붉은 색은 원 문항, 검은 색은 수정 문항, 기준 CVR 0.62)

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
s01	2-05	내가 속한 공동체의 목표 달성을 위한 적절한 방안을 찾을 수 있다. -> 나는 내가 속한 공동체(예: 우리 학교)가 추구하는 목표를 해결할 방법을 찾을 수 있다.	4.3	0.8
s02	2-06	나는 지구촌 사회 이슈에 대해 비판적으로 생각할 수 있다. -> 나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제에 대해 비판적으로 생각할 수 있다.	4.8	1
s03	2-07	나는 지구촌 사회 이슈를 합리적이고 이성적으로 분석할 수 있다. -> 나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제의 원인과 결과를 이성적으로 분석할 수 있다.	4.4	0.8
s04	2-08	지구촌 상황을 이해하는 데 기본적인 지식과 원리를 적용할 수 있다. -> 나는 내가 알고 있는 지식과 사실을 통해 지구촌 뉴스를 이해할 수 있다.	4.4	0.8
s05	2-09	지구촌 공동체의 일원으로서 나의 강점과 약점을 파악할 수 있다. -> 나는 지구촌 공동체의 일원으로 내가 가진 강점과 약점이 무엇인지 파악할 수 있다.	4.4	0.8
s06	2-11	다양한 의견을 가진 사람들과 원만하게 토론할 수 있다. -> 나는 다양한 의견을 가진 사람들과 서울지역 문제에 관해 원만하게 토론할 수 있다.	4.4	0.6
s07	2-19	나는 다른 사람들이 나와 관련된 글로벌 문제에 관심을 갖도록 할 수 있다. -> 나는 다른 사람들이 서울 지역의 문제에 관해 관심을 갖도록 할 수 있다.	3.9	0.4
s08	2-27	나는 신문이나 뉴스에서 소개되는 다양한 사회문제에 대해 나만의 의견을 제시할 수 있다. -> 나는 뉴스에서 소개되는 서울시의 여러 문제에 대해 나의 의견을 제시할 수 있다.	4.5	0.8
s09	2-33	나는 관심 있는 국제문제에 관한 정보를 효과적으로 수집할 수 있다. -> 나는 관심 있는 국제문제에 관한 정보를 효과적으로 수집하고, 분석할 수 있다.	4.7	0.8
s10	2-35	지구촌 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력할 수 있다. -> 나는 지구촌 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력할 수 있다.	4.5	0.8
s11	3-93	나는 서울 시민이 가진 장점을 다른 국가 사람들에게 여러 매체를 잘 알릴 수 있다. -> 나는 서울 시민이 가진 장점(예: 높은 민주 시민의식)을 다른 국가 사람들에게 SNS 등 여러 매체를 활용해 잘 알릴 수 있다.	3.5	0

3. 가치 및 태도 (붉은 색은 원 문항, 검은 색은 수정 문항, 기준 CVR 0.62)

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
a01	3-01	나는 정치, 경제, 외교 등 국제문제에 대해 지속적인 관심을 가지고 있다. -> 나는 국제문제(예: 영토분쟁, 난민)에 대해 꾸준한 관심이 있다.	4.7	1
a02	3-02	나는 낯선 외국 문화를 배우는 데 지속적인 관심을 가지고 있다. -> 나는 외국 문화를 배우는 데 꾸준한 관심이 있다.	4.7	1
a03	3-06	지구촌 사회 이슈에 대해 고정관념 없이 열린 사고로 대한다. -> 나는 지구촌 사회 이슈에 대해 고정관념 없이 열린 사고로 대한다.	4.8	1
a04	3-07	지구촌 공동체의 일원으로 사회 문제에 책임감을 느낀다. -> 나는 지구촌 불평등 문제에 책임감을 느낀다.	5	1
a05	3-08	나는 서울 시민으로서 사회 문제에 책임감을 느낀다. -> 나는 서울 공동체의 일원으로서 사회 문제에 책임감을 느낀다.	4.2	0.4
a06	3-09	나는 서울 시민으로서 세계 문제에 책임감을 느낀다. -> 나는 서울 공동체의 일원으로서 국제 문제에도 책임감을 느낀다.	3.7	0.2
a07	3-14	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 존중받아야 한다고 생각한다.	4.8	1
a08	3-16	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 자유를 누려야 한다고 생각한다.	4.6	0.8
a09	3-18	나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 평등한 대우를 받아야 한다고 생각한다.	4.7	1
a10	3-32	나는 다른 나라 사람들을 돕는 일에 나서야 한다고 생각한다. -> 나는 가난으로부터 고통받는 다른 나라 사람들을 돕는 일에 나서야 한다고 생각한다.	4.8	1
a11	3-38	나는 다른 문화를 존중하고 있다고 생각한다. -> 나는 서울 이외의 다른 지방(부산, 충청도 등)의 문화를 존중한다.	4.4	0.8
a12	3-44	다른 사람의 견해와 감정을 존중한다. -> 나는 다른 사람의 견해와 감정을 존중한다.	4.6	0.8

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
a13	3-53	우리나라에 사는 이민자는 자신의 문화를 버리고 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다. -> 나는 우리나라에 사는 이민자는 자신의 문화를 버리고 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다.	4.6	0.8
a14	3-61	세계의 다양한 생활양식들이 각기 다른 문화적 가치를 가지고 있다고 생각한다. -> 나는 세계의 다양한 생활양식이 각기 다른 문화적 가치를 가지고 있다고 생각한다.	4.7	1
a15	3-63	다양한 배경을 가진 사람들과 협력하는 것이 중요하다고 생각한다. -> 나는 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 협력하는 것이 중요하다고 생각한다.	4.9	1
a16	3-67	나는 외국을 방문하기 전에 그 나라의 예절이나 독특한 문화를 적극적으로 알아보는 것이 중요하다고 생각한다.	4.6	0.8
a17	3-70	전 세계의 가난을 해결하기 위해서는 선진국들이 적극적으로 나서야 한다. -> 전 세계의 빈곤 해결에는 선진국들의 책임이 있다고 생각한다.	4.6	0.8
a18	3-71	나는 외국인 노동자들도 한국인과 동등하게 대우받아야 한다고 생각한다.	4.7	1
a19	3-73	가난한 다른 나라를 돕는 것보다, 우리나라의 가난한 사람들을 돕는 것이 더 중요하다.	4.7	0.8
a20	3-80	한국의 문화와 역사는 다른 나라의 존경을 받을 만하다. -> 나는 한국의 문화(예: 한글)와 역사는 다른 나라의 존경을 받을 만하다고 생각한다.	4.3	0.4
a21	3-82	나는 서울 시민으로서 자부심을 느낀다. -> 나는 서울 시민으로서의 정체성을 가지고 있다.	3.7	0.4
a22	3-86	나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다.	4.7	0.8
a23	3-89	우리나라 사람이 다른 국가에서 산다고 해도 자신의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다.	4.6	1
a24	3-90	우리나라가 가진 고유한 특성이 세계 인류의 번영을 위하여 발휘될 수 있다고 생각한다. -> 나는 우리나라가 가진 고유한 특성(예: 홍익인간 정신)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다.	4.6	1

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
a25	3-91	서울이 가진 고유한 특성이 세계 인류의 번영을 위하여 발휘될 수 있다고 생각한다. -> 나는 서울이 가진 고유한 특성(예: 민주 시민의식, 최첨단 통신 기술)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다.	3.9	0.4
a26	3-97	한국 국민의 역할을 충실히 한다면 세계시민으로서의 역할은 중요하지 않다. -> 세계시민으로서의 삶보다 한국인으로서의 역할이 더 중요하다고 생각한다.	4.3	0.4

4. 행동 및 실천 의지 (붉은 색은 원 문항, 검은 색은 수, 기준 CVR 0.62)

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
p01	4-02	세계의 가난한 사람들을 돕기 위해 마련된 다양한 캠페인(모금행사, 기아체험, 스티커 부착 등) 또는 자원봉사할 생각이 있다. -> 나는 세계의 가난한 사람들을 돕기 위해 마련된 다양한 캠페인(모금행사, 기아 체험, 스티커 부착 등)에 참여하거나 자원 봉사할 생각이 있다.	4.8	1
p02	4-03	지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동식물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다. -> 나는 지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동식물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.	4.8	1
p03	4-04	여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다. -> 나는 여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.	4.8	1
p04	4-05	다문화가정에 대한 이해를 돕고 잘못된 인식을 개선하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다. -> 나는 다문화가정에 대한 이해를 돕고 잘못된 인식을 개선하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.	4.8	1
p05	4-06	국제관계에 대한 이해를 돕기 위해 마련된 다양한 교육(국제 경제, 국제기구, 국제정치 관련 수업 등)에 참여할 생각이 있다. -> 나는 국제관계에 대한 이해를 돕기 위해 마련된 다양한 교육(국제 경제, 국제기구, 국제정치 관련 수업 등)에 참여할 생각이 있다.	4.8	1
p06	4-07	나는 세계 여러 나라의 문화에 대한 이해와 체험을 돕기 위해 마련된 다양한 교육 또는 방문(탐방) 프로그램에 참여할 생각이 있다.	4.8	1
p07	4-11	가능하면 소외된 사람이나 지역을 지원하는 브랜드의 제품을 구입하려고 한다. -> 나는 가능하면 소외된 지역의 농부가 생산하는 바나나나 커피와 같은 공정무역 제품을 사려고 한다.	4.4	0.6

번호	원번호	문항	초기 타당도 (평균, 5점 만점)	초기 CVR
p08	4-13	나는 소외된 세계 사람들과 장소에 해를 끼치는 것으로 알려진 브랜드나 제품을 보이콧할 것이다. -> 나는 생산과정에서 아동 노동력을 착취하거나 환경에 악영향을 끼치는 것으로 알려진 브랜드 제품은 사지 않을 것이다.	4.4	0.8
p09	4-17	나는 기회가 된다면 다른 나라의 언어와 전통, 문화를 배울 것이다.	4.6	0.8
p10	4-18	나와 다른 배경을 가진 친구와도 잘 지내기 위해 노력한다. -> 나는 다른 문화 배경을 가진 친구와도 잘 지내기 위해 노력한다.	4.8	1
p11	4-23	지구 환경문제를 해결하기 위해 내가 할 수 있는 것을 찾으려고 한다. -> 나는 내가 속한 지역의 환경 문제를 해결하기 위해 내 주위에서 할 수 있는 것을 찾아볼 것이다.	4.6	1
p12	4-24	지구 환경문제를 해결하기 위해 에너지를 절약할 것이다. -> 나는 지구 환경문제를 해결하기 위해 생활 속에서 에너지 절약을 실천한다.	4.6	0.8

【부록 3】 설문지

안녕하십니까?

저희 연구팀은 서울시교육청의 위탁을 받아 『글로벌 세계시민역량 측정 도구 개발』 연구를 수행하고 있습니다. 본 설문은 옳고 그른 답이 없으므로, 즉시 떠오르는 생각이나 느낌대로 응답하시면 됩니다. 응답하시는 내용은 비밀이 보장되며, 연구목적 외에는 사용되지 않음을 약속드립니다. 설문은 4개 영역 총 61개 문항이며, 설문 작성에 약 10분 정도의 시간이 소요될 것입니다. 성의 있는 답변을 기대하오며, 귀한 시간 내어 주심에 진심으로 감사드립니다.

연구팀 일동 드림

각 영역 문항 종합

여러분이 평소에 느끼는 바와 가장 가까운 것을 골라
체크해주세요.

응답은 ①매우 그렇지 않다, ② 그렇지 않다, ③보통이다, ④그렇다,
⑤매우 그렇다

1. 지식과 이해

[k01] 넓게 보면 내 삶은 세계와 연결되어 있음을 알고 있다.

[k02] 나는 초미세먼지와 서울 집값과 같이 서울시민 생활에 영향을 미치는 문제에 대해 잘 알고 있다.

[k03] 나는 전 세계에는 가난과 불평등이 존재한다는 것을 알고 있다.

[k04] 나는 가난과 불평등이 정치·사회 구조와 연관되어 있다는 것

을 알고 있다.

[k05] 나는 세계적으로 식량이 풍족한데도 일부 국가의 사람들이 굶주리는 현상을 알고 있다.

[k06] 나는 두 개 이상의 국제기구(예: UN, WHO, ILO, UNESCO)와 그 역할에 대해 알고 있다.

[k07] 나는 세계 각지에서 발생하고 있는 전쟁, 재난, 자연재해 등으로 어려움을 겪고 있는 사람들(난민)의 문제에 대해 알고 있다.

[k08] 나는 서울만의 자랑스러운 고유문화가 있음을 알고 있다.

[k09] 나는 다른 나라에서 일어난 환경문제(예: 황사, 오염된 폐기물 이동)가 우리나라에도 영향을 미친다는 것을 알고 있다.

[k10] 나는 내가 무심코 하는 행동(예: 종이컵 사용)이 지구환경을 오염시킬 수 있다는 것을 알고 있다.

[k11] 나는 인종차별이 존재한다는 사실을 알고 있다.

[k12] 나는 성별로 인한 차별이 존재한다는 것을 알고 있다.

2. 기술(스킬)

[s01] 나는 내가 속한 공동체(예: 우리 가족, 학교, 지역)가 추구하는 목표를 달성할 방법을 찾을 수 있다.

[s02] 나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제에 대해 비판적으로 생각할 수 있다.

[s03] 나는 뉴스 속에 나오는 지구촌 문제의 원인과 결과를 이성적으로 분석할 수 있다.

[s04] 나는 내가 알고 있는 배경지식을 활용해 지구촌 뉴스를 이해할 수 있다.

[s05] 나는 지구촌 공동체의 일원으로 내가 가진 강점과 약점이 무엇인지 파악할 수 있다.

[s06] 나는 다양한 의견을 가진 사람들과 서울지역 문제에 관해 원만하게 토론할 수 있다.

[s07] 나는 다른 사람들이 서울 지역의 문제에 관해 관심을 갖도록

할 수 있다.

[s08] 나는 뉴스에서 소개되는 서울시의 여러 문제에 대해 나의 의견을 제시할 수 있다.

[s09] 나는 관심 있는 국제문제에 관한 정보를 효과적으로 수집하고, 분석할 수 있다.

[s10] 나는 지구촌 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력할 수 있다.

[s11] 나는 서울 시민이 가진 장점(예: 높은 민주 시민의식)을 다른 국가 사람들에게 SNS와 같은 여러 매체를 활용해 잘 알릴 수 있다.

3. 태도

[a01] 나는 국제문제(예: 영토분쟁, 난민)에 대해 꾸준한 관심이 있다.

[a02] 나는 외국 문화를 배우는 데 꾸준한 관심이 있다.

[a03] 나는 지구촌 사회 이슈에 대해 고정관념 없이 열린 사고로 대한다.

[a04] 나는 지구촌 불평등 문제에 책임을 느낀다.

[a05] 나는 서울 공동체의 일원으로서 사회 문제에 책임을 느낀다.

[a06] 나는 서울 공동체의 일원으로서 국제 문제에도 책임을 느낀다.

[a07] 나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 존중받아야 한다고 생각한다.

[a08] 나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 자유를 누려야 한다고 생각한다.

[a09] 나는 모든 사람이 인종, 민족, 문화, 종교와 관계없이 평등한 대우를 받아야 한다고 생각한다.

[a10] 나는 가난으로부터 고통받는 다른 나라 사람들을 돕는 일에 나서야한다고 생각한다.

[a11] 나는 서울 이외 다른 지방(부산, 충청도 등)의 문화를 존중한다.

다.

[a12] 나는 다른 사람의 견해와 감정을 존중한다.

[a13] 나는 우리나라에 사는 이민자는 자신의 문화를 버리고 우리나라의 문화와 전통을 따라야 한다고 생각한다.

[a14] 나는 세계의 다양한 생활양식이 각기 다른 문화적 가치를 가지고 있다고 생각한다.

[a15] 나는 다양한 문화적 배경을 가진 사람들과 협력하는 것이 중요하다고 생각한다.

[a16] 나는 외국을 방문하기 전에 그 나라의 예절이나 독특한 문화를 적극적으로 알아보는 것이 중요하다고 생각한다.

[a17] 나는 전 세계의 빈곤 해결에는 선진국들의 책임이 있다고 생각한다.

[a18] 나는 외국인 노동자들도 한국인과 동등하게 대우받아야 한다고 생각한다.

[a19] 가난한 다른 나라를 돕는 것보다, 우리나라의 가난한 사람들을 돕는 것이 더 중요하다.

[a20] 한국의 문화(예: 한글)와 역사는 다른 나라의 존경을 받을 만하다.

[a21] 나는 서울 시민으로서의 정체성을 가지고 있다.

[a22] 나는 나 자신을 세계시민이라고 생각한다.

[a23] 나는 우리나라 사람이 다른 국가에서 산다고 해도 자신의 문화와 전통을 누릴 수 있어야 한다고 생각한다.

[a24] 나는 우리나라가 가진 고유한 특성(예: 홍익인간 정신)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다.

[a25] 나는 서울이 가진 고유한 특성(예: 민주 시민의식, 최첨단 통신 기술)이 세계 인류의 번영을 위해 발휘될 수 있다고 생각한다.

[a26] 나는 세계시민으로서의 삶보다 한국인으로서의 역할이 더 중요하다고 생각한다.

4. 행동 및 실천 의지

[p01] 나는 세계의 가난한 사람들을 돕기 위해 마련된 다양한 캠페인(모금행사, 기아 체험, 스티커 부착 등)에 참여하거나 자원 봉사할 생각이 있다.

[p02] 나는 지속가능한 환경을 만들기 위해 마련된 다양한 캠페인(온실가스 줄이기, 야생동식물 서식지 보호, 쓰레기 분리수거, 수돗물 아끼기 등) 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.

[p03] 나는 여성, 어린이, 장애인 등 사회적 약자가 경험하는 차별 문제를 해결하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.

[p04] 나는 다문화가정에 대한 이해를 돕고 잘못된 인식을 개선하기 위해 마련된 다양한 캠페인 또는 교육 프로그램에 참여할 생각이 있다.

[p05] 나는 국제관계에 대한 이해를 돕기 위해 마련된 다양한 교육(국제 경제, 국제기구, 국제정치 관련 수업 등)에 참여할 생각이 있다.

[p06] 나는 세계 여러 나라의 문화에 대한 이해와 체험을 돕기 위해 마련된 다양한 교육 또는 방문(탐방) 프로그램에 참여할 생각이 있다.

[p07] 나는 가능하면 소외된 지역의 농부가 생산하는 바나나나 커피와 같은 공정무역 제품을 사려고 한다.

[p08] 나는 생산과정에서 아동 노동력을 착취하거나 환경에 악영향을 끼치는 것으로 알려진 브랜드 제품은 사지 않을 것이다.

[p09] 나는 기회가 된다면 다른 나라의 언어와 전통, 문화를 배울 것이다.

[p10] 나는 다른 문화 배경을 가진 친구와도 잘 지내기 위해 노력한다.

[p11] 나는 내가 속한 지역의 환경 문제를 해결하기 위해 내 주위에

서 할 수 있는 것을 찾아볼 것이다.

[p12] 나는 지구 환경문제 해결을 위해 생활 속에서 에너지를 절약할 것이다.

전체 설문 문항에 대한 평가

1. 전체 설문을 이해하는 것에 어려움이 없었다.

①매우 그렇지 않다, ② 그렇지 않다, ③보통이다, ④그렇다, ⑤매우
그렇다

2. 가장 이해하기 어렵거나 모호하다고 느꼈던 문항을 골라주세요
(없으면 ‘없음’ 이라고 써주세요).

인구통계학적 정보

1. 해외 체류 경험(거주, 연수, 여행 등)이 있습니까? 있다면 총 몇
년입니까? (약____년)(반올림하여 기재, 없으면 0)

2. 세계시민교육(인권, 평화, NGO, 다문화, 지구환경문제 등을 다루
는 교육)을 받은 경험이 있습니까? ①예, ②: 아니오

3. 세계시민 관련 활동(NGO, 동아리, 봉사활동 등)에 참여한 경험이
있습니까? ①예, ②: 아니오

4. 성별 ①남 ②여

5. 연령: (만____세)

6. 학교명: _____중학교

7. 학교 소재지: ①서울시, ② 서울시 이외 지역

< 참 고 문 헌 >

- 김선미·남경희. 2003. 『청소년의 세계시민자질에 관한 연구』(연구보고 03-R 16). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 박경희·박환보. 2016. “성인의 세계시민의식 영향요인에 대한 탐색적 연구.” 『글로벌교육연구』 제8집 4호, pp. 3-31.
- 윤성혜. 2017. “대학생용 세계시민의식(Global Citizenship) 척도 개발.” 이화여자대학교 박사학위논문.
- 윤성혜·강명희. 2017. “델파이 기법을 통한 대학생용 세계시민성(Global Citizenship) 측정도구 개발.” 『시민교육연구』 49, pp. 63-87.
- 윤철경·박선영·송민경. 2010. 『청소년의 글로벌 시티즌십 강화 방안 연구(연구보고 10-R09)』. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 월드비전. 2015. 『월드비전 세계시민교육의 효과성 연구』. 서울: 한국 월드비전.
- 이정우·조지민·박상복·김현수·이미미. 2015. 『한-아세안 세계시민교육 국제 비교 연구(연구보고 CRE 2015-2)』. 서울: 이정우 외 2015.
- 지은림·선광식. 2007. “세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석.” 『시민교육연구』 39, pp. 115-134.
- 허영식. 2004. 『21세기의 새로운 지평: 지구촌관리와 지구촌학습』. 서울: 도서출판 원미사.
- Anderson, J., & Gerbing, D. 1988. “Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach.” *Psychological Bulletin* 103, pp. 411-423.
- Andrzejewski, J., & Alessio, J. 1999. Education for Global Citizenship and Social Responsibility (Progressive Perspectives: 1998-99 Monograph Series, 1[2]).
- Bollen, K. 1980. Issues in the Comparative Measurement of Political Democracy. *American Sociological Review* 45, pp. 370-390.
- Briks, H. (1997). Global citizenship and higher education. (Doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Canada.
- Bryant, F., & Yarnold, P. 1995. “Principal-Component Analysis and

- Exploratory and Confirmatory Factor Analysis.” In L. Grimm & P. Yarnold (Eds.) *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carens J. 2000. *Culture, Citizenship, and Community: A Conceptual Exploration of Justice as Evenhandedness*. Oxford: Oxford University Press.
- Curran, P., West, S., & Finch, J. 1996. “The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis.” *Psychological Methods* 1, pp. 16-29.
- Deardorff, D. K. 2006. “The Identification and Assessment of Intercultural Competence.” *Journal of Studies in International Education* 10, pp. 241-266.
- Deardorff, D. K. 2009. Understanding the challenges of assessing global citizenship. In R. Lewin (Eds.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. (pp. 346-364.) New York, NY: Routledge.
- DeVellis, R. F. 2012. *Scale Development: Theory and Applications* (3rd Edition). Newbury Park: Sage.
- Dobson, A. 2003. *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Falk, R. 1994. “The Making of Global Citizenship.” In B. von Steenbergen (Ed.), *The Condition of Citizenship* (pp. 39-50). London: Sage.
- Green, M. F. (2012). Global citizenship: What are we talking about and why does it matter. *Trends and Insights for International Education Leaders*, 1-3.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. 2009. *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Hett, E. J., 1993. *The Development of an Instrument to Measure Global-mindedness*. Doctoral dissertation, University of San Diego.
- Hinkin, T. 1998. “A Brief Tutorial on the Development of Measures for Use in Survey Questionnaires.” *Organizational Research Methods* 2,

pp. 104-121.

- Javidan, M. & Bown, D. (2013). The 'Global Mindset' of Managers: *What It is, Why It Matters, and How to Develop It*. *Organizational Dynamics* 42, 145-155.
- Jöreskog, K., & Lawley, D. N. 1968. "New Methods in Maximum Likelihood Factor Analysis." *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* 21, pp. 85-96.
- Lagos, T. G., 2001. Global Citizenship-Towards a definition. (<http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>)
- Langran, I., Langran, E., & Ozment, K. 2009. "Transforming Today's Students into Tomorrow's Global Citizens: Challenges for U.S. Educators." *New Global Studies* 3, pp. 1-20.
- Lincoln, Y., & Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 187-220.
- Morais, D. & Ogden, A. 2011. Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education* 15, pp. 445-466.
- Noddings, N. 2005. *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press.
- Oxfam. 2015. *Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers*. Oxford: Oxfam Education and Youth.
- Parekh, B. 2003. Cosmopolitanism and Global Citizenship. *Review of International Studies* 29, pp. 3-17.
- Poole, K. 1998. "Recovering a Basic Space from a Set of Issue Scales." *American Journal of Political Science* 42, pp. 954-993.
- Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. 2013. "A Model of Global Citizenship: Antecedents and Outcomes." *International Journal of Psychology* 48, pp. 858-870.
- Sharma, M., & Petosa, R. 2014. *Measurement and Evaluation for Health Educators*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Schattle, H. 2008. *The Practice of Global Citizenship*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Schulz, W., Aninley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower Secondary School Students in 38 Countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Aninley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. 2017. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report: Becoming Citizens in a Changing World*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. 2007. *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- UNAI. 2016. United Nations Academic Impact. Retrieved October, 11, 2016, from <http://academicimpact.un.org> UNESCO (1974).
- UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2015. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2017. *Global Citizenship Education: Taking it Local*. Paris: UNESCO.
- Urry, J. 2000. *Sociology beyond Societies*. London: Routledge.
- Westheimer, J., & Kahne, J. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41, pp. 237-269.

**글로벌 세계시민역량
측정 도구 개발에 관한 연구**

인쇄일 : 2020년 01월 07일

발행일 : 2020년 01월 07일

발행처 : 서울특별시교육청교육연구정보원

인쇄처 : 시립문화사(TEL : 02-2217-3769)