creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

중등교사의 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향

The Effects of Secondary School Teachers' Work Environment on their Teacher Efficacy for Global Citizenship Education

2019년 2월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

한 승 미

중등교사의 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2018년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
한 승 미

한승미의 석사 학위논문을 인준함
2019년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

최근 전 세계적으로 세계시민교육이 주요 교육의제로 선정되고, 학교현장에서 세계시민교육을 확산시키고자 하는 분위기가 형성되고 있다. 우리나라의 교육부와 시・도교육청은 세계시민교육 확산을 위한 여러 활동들을 활발히 추진하고 있다. 하지만 선행연구에 따르면 현장 교사들은 세계시민교육 실행에 많은 부담감을 느끼고 있다.

세계시민교육 정책이 학교현장에 정착하기 위해서는 교사들이 겪는 부담감이 우선적으로 극복되어야 한다. 교사효능감은 교사가 자신의 교수행위와 교수능력에 대해 갖는 신념과 태도이다. 교사효능감은 교사의 교수행동에 긍정적인 영향을 미친다는 것이 여러 연구를 통해 밝혀졌다.

한편, Bandura(1986)는 자기효능감에 대한 연구가 개인이 속해있는 환경에 대한 분석을 바탕으로 이루어져야 한다고 보았다. 일반적으로 교사효능감은 교사가 속해있는 직무환경의 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 현재 한국의 세계시민교육이 각 시·도교육청 소속 단위학교들의 재량에 맡겨져 실시되고 있는 상황에서 교사를 둘러싼 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 보다 직접적인 영향을 미칠 것이다.

이 같은 문제의식 하에 본 연구는 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 탐구함으로써 세계시민교육 교사효능감을 함양할 수 있는 방안을 모색하는 데에 시사점을 얻고자 한다. 본 연구에서는 직무환경의 하위요인으로 학교장의 특성, 교사들 간의 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 분위기나 지원을 설정하였다. 직무환경 외에 종속변인에 영향을 미칠 것으로 예상되는 성별, 최종학력, 교직경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험, 세계시민교육 교수경험을 통제변인으로 설정하였다. 그리고 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

주가설. 교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1. 학교장의 특성은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2. 교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 3. 의사결정에의 참여 정도는 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 4. 학교의 분위기나 지원은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

위 가설을 검증하기 위해 서울 및 경기 지역에 위치한 중·고등학교를 편의 표집한 후, 해당 학교에 재직 중인 교사를 대상으로 2018년 11월 한 달 동안 설문조사를 진행하였다. 본 연구에서 표집한 교사는 약 200명인데, 이 중 설문에 응답한 교사는 105명이다. 사후 결과 처리에서는 불성실한 응답을 한 경우를 제외한 총 102명의 표본이 본 연구에 활용되었다.

다중회귀분석을 통해 연구가설을 검증한 결과는 다음과 같다. 첫째, 주가설을 검증하기 위해 직무환경 요인의 총합이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 분석하였다. 분석 결과, 주가설은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 둘째, 직무환경의 하위요인인 학교장의 특성, 교사들 간의 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 분위기나 지원 각각이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향에 대한 하위가설1, 하위가설2, 하위가설3, 하위가설4를 검증하였다. 분석 결과, $p < .05$ 수준에서는 하위가설이 모두 기각되었으나, $p < .10$ 수준에서는 교사들 간 상호작용(하위가설2)과 의사결정에의 참여 정도(하위가설3)가 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다. 세계시민교육 교수경험이 있는 연구대상 47명에 대하여 별도로 연구가설을 검증한 결과, 하위가설2가 $p < .05$ 수준에서 유의미한 것으로 나타나, '교사들 간 상호작용이 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.'라는 가설이 채택되었다.

이와 같은 분석 결과를 통해 다음과 같은 결론을 도출하였다. 첫째, 세계시민교육 교사효능감 함양을 위해서는 교사의 직무환경을 개선할 필요가 있다. 교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향

을 미쳤다. 학교현장에서 세계시민교육을 안정적으로 정착시키고, 세계시민교육의 목표를 성공적으로 달성하기 위해서 교사의 효능감이 중요하므로 이를 향상시킬 수 있는 직무환경의 조성이 필요하다.

둘째, 교사들 간 소통과 협력의 기회를 마련하는 것이 세계시민교육 교사효능감의 함양을 위해 필요하다. 본 연구결과, 교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 세계시민교육 교사효능감에는 세계시민교육을 기획하고 실천하는 과정에서 교사들 간 생산적인 업무관계를 갖고 학교 내에서 발생하는 문제해결을 위해 함께 협력하는 정도가 중요한 역할을 함을 알 수 있었다.

셋째, 세계시민교육 관련 학교의 의사결정에 교사가 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 제공하고 권한을 부여하는 것이 세계시민교육 교사효능감의 함양을 위해 필요하다. 본 연구결과, 의사결정에의 참여 정도는 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 현재 한국의 세계시민교육이 개별 학교에서 자율적으로 실시되는 상황에서 교사의 권한과 역할 강화는 세계시민교육 교사효능감의 함양에 중요하다.

본 연구의 결론을 토대로 세계시민교육의 안정적 정착과 효과적 실행을 위한 시사점을 다음과 같이 제시하고자 한다. 첫째, 세계시민교육 교사학습공동체의 활성화를 위한 지원이 필요하다. 교사학습공동체는 교사들이 세계시민교육 수업과 활동을 함께 연구하고, 서로 간 배울 수 있는 기회를 가지며, 세계시민교육을 수행하는 과정에서 발생하는 문제를 동료교사와 해결해나가도록 기능할 수 있다.

둘째, 교사들이 세계시민교육 이슈에 관한 의사결정 과정에 실질적으로 관여할 수 있도록 공식적인 제도가 마련되어야 한다. 예를 들어, 학교에서 세계시민교육의 추진 내용과 일정을 기획하고, 예산을 편성하며, 관련 활동을 실행하는 과정에서 교사의 참여와 역할이 보장되어야 한다.

주요어 : 세계시민교육, 교사효능감, 직무환경, 교사들 간 상호작용, 교사학습공동체, 의사결정에의 참여

학 번 : 2016-21546

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 5
3. 연구의 의의 및 한계 ····· 5
1) 연구의 의의 ····· 5
2) 연구의 한계 ····· 6

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8
1. 세계시민교육과 교사효능감 ····· 8
1) 세계시민교육 ····· 8
2) 교사효능감 ····· 23
3) 세계시민교육 교사효능감 ····· 27
2. 직무환경의 정의와 요소 ····· 29
1) 학교장의 특성 ····· 30
2) 교사들 간 상호작용 ····· 31
3) 의사결정에의 참여 정도 ····· 31
4) 학교의 전반적인 분위기나 지원 ····· 31
3. 세계시민교육 교사효능감과 직무환경 ····· 33
4. 선행연구 검토 ····· 37
1) 세계시민교육 교사효능감에 관한 연구 ····· 37
2) 교사의 직무환경에 관한 연구 ····· 39

Ⅲ. 연구 설계 ····· 42
1. 연구가설 ····· 42
2. 연구변인 ····· 43
1) 종속변인 ····· 44
2) 독립변인 ····· 44
3) 통제변인 ····· 44
3. 연구대상 및 표집방법 ····· 48
4. 측정도구 ····· 51
5. 분석방법 ····· 56

Ⅳ. 결과 분석 ····· 58
1. 독립변인 간 단순상관관계 분석 ····· 58
2. 가설 검증 결과 ····· 61
1) 직무환경과 세계시민교육 교사효능감 ····· 61
2) 직무환경의 하위요인과 세계시민교육 교사효능감 ····· 63
3) 교수경험자 대상 직무환경의 하위요인과 세계시민 교육 교사효능감 ····· 65
4) 세계시민교육 교수형태에 대한 빈도분석 ····· 68

Ⅴ. 논의 및 제언 ····· 69
1. 논의 ····· 69
2. 제언 ····· 75

참고문헌 ····· 77
부록 ····· 83
Abstract ····· 89

표 목 차

<표-1> 선행연구에서 세계시민교육의 개념 정의 ····· 10
<표-2> Oxfam(2015)의 세계시민성 함양을 위한 핵심 요소 ··· 13
<표-3> UNESCO(2015)의 세계시민교육 주제 ····· 14
<표-4> 2018 서울시, 경기도 교육청의 세계시민교육 활동 ····· 20
<표-5> 단위학교의 세계시민교육 실태 ····· 22
<표-6> 연구대상의 특성 ····· 50
<표-7> 세계시민교육 교사효능감의 하위요인별 문항번호 ····· 52
<표-8> 직무환경의 하위요인별 문항번호 ····· 53
<표-9> 통제변인의 문항번호 ····· 53
<표-10> 설문지의 구성 ····· 54
<표-11> 독립변인 간의 단순상관관계 ····· 58
<표-12> 주가설 회귀분석 결과 ····· 62
<표-13> 하위가설 회귀분석 결과 ····· 63
<표-14> 교수경험자 대상 하위가설 회귀분석 결과 ····· 66
<표-15> 세계시민교육 교수형태에 대한 빈도분석 결과 ····· 68
<표-16> 회귀분석 요약 결과 ····· 70

그 림 목 차

<그림-1> Bandura의 효능기대와 결과기대 모형 ····· 25
<그림-2> Bandura의 상호결정론 모형 ····· 33
<그림-3> 분석 모형 ····· 43

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

세계화가 가속화되고 있는 현대의 시민들에게 세계시민의 자질을 갖출 것이 요구되고 있으며, 세계시민성을 양성하기 위한 교육 역시 주목받고 있다. 경제, 정치, 문화, 기술, 환경 등 인간의 모든 일상생활에서 개인은 국가와 민족의 경계를 넘어 전 세계의 사람들과 상호작용하고 있다. 개인은 세계에 대한 이해와 함께 세계적 이슈에 대해 성찰하고 행동하도록 기대된다. 이러한 사회적 변화 속에 국가 교육과정에서는 이미 1990년대 후반부터 세계시민교육의 주요 개념이라고 할 수 있는 세계화, 지구촌, 인류공동체 등을 강조하기 시작하였다. 최근에는 '세계시민교육(Global Citizenship Education, GCE 혹은 GCED)'이라는 용어가 등장하여, 세계적 관심사가 되고 있다.

최근 세계시민교육이 국제사회의 주요 교육의제로 부상한 배경에는 2012년 반기문 유엔사무총장이 발표한 '글로벌교육우선구상(Global Education First Initiative, GEFI)'이 있다. 유엔에서 모든 아동의 취학, 교육의 질 향상, 세계시민성(Global Citizenship) 장려를 3대 중점 목표로 국제사회에 제시하고, 유네스코가 세계시민교육을 주요 실천과제로 채택함으로써 주목받게 되었다.

한국에서도 2015년 5월 인천 송도에서 세계교육포럼(World Education Forum)이 개최되고 여기에서 세계시민교육이 주요 의제로 선정된 이후, 학교현장에서 세계시민교육을 확산시키고자 하는 분위기가 형성되고 있다. 2015년 개정 교육과정에서는 추구하는 인간상으로 '문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람'과 '공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람'을 명시함으로써 이

러한 사회적 분위기를 국가교육과정 속에 반영하고 있다(교육부, 2015b). 교육부는 2016년 업무계획에서 ‘세계시민교육 확산 거점으로서 역할 제고’를 주요 과제 중의 하나로 명시하고 다양한 활동을 추진 중에 있다(교육부, 2016).

시・도교육청 역시 세계시민교육 확산을 위한 여러 활동들을 활발히 추진하고 있다. 일례로, 서울시 교육청은 2017년 서울교육방향 중점과제로 ‘공존과 상생의 세계시민교육 강화’를 설정하고 세계시민교육 기본 계획을 수립하였다. 이에 근거하여 경기도・인천시・강원도 교육청과 초, 중, 고 대상 세계시민교육 인정교과서인 ‘지구촌과 함께하는 세계시민’을 공동 개발하여 학교현장에 보급하였다. 또한 2018년 세계시민교육 연구학교(초등학교 2교, 중학교 1교 등 3교) 및 특별지원학교(초등학교 4교, 중학교 3교, 고등학교 3교 등 총 10교) 운영, 2018년 세계시민교육 교원직무연수 운영을 시작하는 등 학생과 교사의 세계시민역량을 함양하고 세계시민교육 환경을 조성하기 위해 적극적인 노력을 펼치고 있다(서울시 교육청, 2017b).

그러나 실제 학교현장에서 교육의 실행 주체인 교사가 체감하는 세계시민교육은 이러한 정책적, 사회적 변화와 괴리가 있다. 이성회(2016)는 세계시민교육 실행 경험이 있는 교사들을 대상으로 실제 학교현장에서의 세계시민교육에 대한 교사들의 인식을 연구하였다. 연구 결과, 교사들은 세계시민교육에 대한 개념 정의에 어려움을 겪고 있으며, 한정된 수업시간과 업무 과부하 등으로 인해 교실현장에서 세계시민교육 수업에 별도의 시간과 노력을 할애하는 것을 부담스러워하고 있다. 이는 교사들이 세계시민교육 실행 과정에서 지속적인 회의감와 좌절감을 경험하게 한다. 또한 세계시민교육을 시행해야 할 필요성과 교사의 지도역량에 대한 인식 사이에는 격차가 존재하는 것으로 나타났다. 대부분의 교사들이 세계시민교육을 가르쳐야 할 필요성에 대해서는 강하게 동의하고 있었지만 교사 스스로가 세계시민교육을 자신 있게 가르칠 수 있는지에 대한 응답 수준은 상대적으로 낮게 보고되었다(이성회 등, 2015, p.81). 이성회(2016)는 교사들은 세계시민교육이라는 용어가 2015년 한국에서 개최된 세계교

육포럼을 준비하는 과정에서 정책적 의도에 의해 학교 현장에 ‘갑작스럽게 집어 던져진’ 개념으로 인식한다고 지적하였다. 즉, 전 세계적으로 주요 이슈로 급부상하고 있는 세계시민교육 장려 분위기에 합류하기엔 교사들이 아직 준비되어 있지 않은 상태이며, 교사는 세계시민교육 실행에 많은 부담감을 느끼고 있었다.

더욱이 현재 세계시민교육을 위한 교육과정・교과서, 교수・학습 자료 및 방법 등이 충분히 개발되지 않은 상황에서 세계시민교육의 방향과 실천 여부는 교사의 인식과 효능에 달려있다고 볼 수 있다(고아라, 2015; 박순용・강보라, 2017). 세계시민교육 정책이 학교현장에 정착하여 의도한 목표를 달성하기 위해서는 정책과 학교현장 사이의 간극 속에서 교사들이 겪는 부담감이 우선적으로 극복되어야 한다. 선행연구를 살펴보면 교사연수를 통한 교사 전문성 함양, 세계시민교육 관련 교수・학습 자료의 배포와 같은 교육적 지원의 필요성을 제기하는 연구들은 다소 있다(고아라, 2015; 양미석・김정겸・김기덕, 2017). 그러나 실제로 교사들이 감정적으로 경험하고 있는 높은 부담감, 낮은 자신감 등 정의적인 요인에 주목하여 이를 해결하기 위한 방안을 제시한 연구는 거의 없다. 교사가 수업에 부담감을 느낀다는 것은 교사의 자신감이 부족한 것이 하나의 원인일 수 있으며, 따라서 교사의 자신감인 교사효능감을 회복시키기 위한 방안이 함께 논의되어야 한다.

교사효능감은 교사가 자신의 교수행위와 교수능력에 대해 갖는 신념과 태도를 일컫는다. 쉽게 말해, 학생들을 잘 가르칠 수 있다는 자신감을 뜻한다. 교사효능감에 대한 이전의 많은 연구들은 교사가 갖는 교사효능감이 실제 자신의 교수행동에 많은 영향을 미친다는 것을 밝혀 왔다. 교사효능감이 높은 교사일수록 효과적 교수행동을 수행하고 교수활동에 더 많은 시간과 노력을 투입함으로써 궁극적으로 학생들의 학업성취도 향상에 긍정적인 영향을 준다. 세계시민교육 교사효능감을 연구한 이성회・윤지영(2017)에 따르면, 교사가 자신이 세계시민교육 지도역량을 가지고 있다고 응답할수록 학생의 세계시민성도 높다고 인식하는 등 교사 자신의 능력에 대한 믿음은 학교현장에서 학생들에게 긍정적인 영향을 미칠

것으로 기대된다. 이와 같이 효과적인 세계시민교육의 시행을 위해서는 교사의 높은 효능감이 필요하다.

Bandura(1986)는 자기효능감에 대한 연구는 개인이 속해있는 환경에 대한 분석을 바탕으로 이루어져야 한다고 보았다. 실제로 교사효능감은 교사가 속해있는 직무환경의 영향을 받는 것으로 알려져 있다(김아영, 2012, pp.72-74). 학교라는 공간에서 학생, 동료교사와 다양한 관계를 맺으며 교직을 수행하는 교사에게 직무환경이 미치는 영향은 특히 중요하다. 김아영(2012)은 교사 개인의 전문성이 발휘되는 정도는 학교환경에 따라 다를 것이라고 하였다. 또한 교사의 환경적 요인은 교사의 노력이나 학교, 나아가 정부차원의 제도적 변화 등을 통해 개선 가능하다. 특히, 현재 한국의 세계시민교육은 각 시·도교육청 소속 단위학교들의 자율적인 권한을 바탕으로 실시되고 있다. 이러한 상황에서 교사를 둘러싼 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 보다 직접적인 영향을 미칠 것이다. 교사의 직무환경과 세계시민교육 효능감 간 관계를 탐구하는 것은 교사효능감을 높이기 위한 실천방안을 모색하는 데에 보다 유용할 수 있다. 일반적으로 직무환경의 하위요인으로는 학교장의 특성, 교사들 간의 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 분위기나 지원 등이 언급되고 있다(김아영, 2012; 양은주・이윤식, 2016; 이현주・신종호・최효식・이유경, 2011; Johnson, Kraft, & Papay, 2012).

이상에서 살펴본 바와 같이, 세계시민교육의 효과적인 실행을 위해서는 세계시민교육을 잘 시행할 수 있다는 교사의 자신감이 무엇보다 중요하다. 특히 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치는 다양한 요인 중 직무환경에 대한 탐구는 세계시민교육 교사효능감을 함양할 수 있는 지원책을 마련하는데 도움이 될 것이다. 이 같은 문제의식 하에 본 연구는 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 탐구함으로써 세계시민교육 교사효능감을 함양할 수 있는 방안을 모색하는 데에 시사점을 얻고자 한다.

2. 연구문제

위의 문제의식을 바탕으로 본 연구는 교사효능감에 영향을 미친다고 보고되어 온 직무환경 요인이 세계시민교육 교사효능감에는 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 직무환경 요인을 하위요인(학교장의 특성, 교사들 간의 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 분위기나 지원 등)으로 세분화하여 각각이 교사효능감에 미치는 영향에 대해 알아볼 것이다. 상기의 목적에 따라 수립한 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

교사의 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치는가?

3. 연구의 의의 및 한계

1) 연구의 의의

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 세계시민교육이 세계적 화두로 제시되어 해당 연구가 태동기에 있는 상황에서 교육의 실천자인 ‘교사’에 주목하여 연구를 수행하였다는 점에서 의미가 있다. 국내 학술지 논문에서 세계시민교육 교사를 대상으로 하여 수행된 연구는 7편에 불과하였다. 학교현장에서 세계시민교육이 완전히 정착되지 않은 상태에서 세계시민교육의 방향과 실행 여부는 교사의 인식과 효능에 달려있다. 본 연구를 통해 교사가 세계시민교육 실행과정에서 겪는 어려움을 확인하고 이를 해결하기 위한 방안을 모색함으로써 교사의 세계시민교육 효과성을 높일 수 있다.

둘째, 교사의 정의적 영역인 ‘교사효능감’의 진단과 이를 함양하기 위한 방안을 제언한다는 점에서 의미가 있다. 대부분의 선행 연구는 교사 전문성 함양이나 교수 효과성 제고를 위한 방안으로 인지적 영역의 강화·보완을 제시하고 있다. 그러나 교사로서 충분한 자질과 우수한 능

력을 갖추었더라도 교사가 이를 발현할 동기 혹은 계기가 없다면 교육적 효과를 기대하기 어렵다. 동기의 차원에서, 교수·학습 과정상 자신의 능력에 대해 자신감이 있는 교사는 교수활동 시 보다 동기부여가 되어 교수활동에 적극적으로 임할 것이며, 따라서 학생들의 학업수행에 보다 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 본 연구에서는 세계시민교육 교사들이 느끼는 부담감에 주목하여 부담감의 영역과 깊이를 구체적으로 측정함으로써 교사효능감이 낮은 원인을 분석하고 해결방안을 모색하고자 한다.

셋째, 세계시민교육을 실행하는 교사의 교사효능감에 긍정적인 영향을 미치는 '직무환경 요인'에 대한 시사점을 제공할 수 있다. 교사효능감은 교사가 속해있는 직무환경의 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 오늘날 세계시민교육이 개별 학교들의 재량에 따라 자율적으로 실시되고 있는 상황에서 교사의 환경적 특성은 세계시민교육 교사효능감에 보다 직접적인 영향을 미칠 것이다. 또한 개인적 특성에 비해 교사의 노력이나 학교, 나아가 정부차원의 제도적 변화 등을 통해 개선 가능하다. 본 연구는 세계시민교육 교사효능감과 유의한 관계를 보이는 직무환경 요인을 밝혀내고 이에 대한 개선·보완을 제언하고자 한다.

2) 연구의 한계

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계가 있다.

첫째, 연구대상을 표집하는 과정에서 편의표집을 시행하였다. 본 연구는 서울 및 경기 지역에 위치한 중·고등학교를 편의표집한 후, 해당 학교에 근무하는 교사를 대상으로 설문을 시행하였으므로 다른 지역 교사에게 해당 연구결과를 일반화하기 어렵다. 그러나 지역을 한정한 것은 세계시민교육 정책을 활발히 추진하고 있는 교육청 관할지역에 소속된 중·고등학교 교사를 대상으로 연구를 진행할 수 있기 때문이다. 이미 세계시민교육을 실행하는 환경에 노출되어 세계시민교육에 대한 이해수준이 상대적으로 높은 교사들을 대상으로 연구를 진행한다는 점에서 본 연구의 연구문제를 탐구하는 데에 효과적일 것이라고 판단하였다.

둘째, 연구의 독립변인과 종속변인은 연구대상의 주관적인 자기인식의 정도에 따라 측정되었다. 직무환경과 세계시민교육 교사효능감을 측정하는 척도는 자기 보고식 설문문항으로 구성된 설문조사이다. 따라서 교사가 직무환경과 세계시민교육 교사효능감을 인식하는 정도에 따라 측정되므로 객관적인 관찰을 통해 측정하였을 경우와 결과가 다를 수 있다. 이를 보완하기 위해 신뢰도가 높은 측정도구를 개발 및 활용함으로써 보다 객관적인 자료를 수집하고자 노력하였다.

셋째, 직무환경 외 다른 변인들에 대한 완벽한 통제를 하지 못하였다. 무선할당을 통한 실험연구를 진행하지 못하였기에 직무환경 외 종속변인에 영향을 미칠 수 있는 모든 변인들을 통제하는 것은 불가능하였다. 이를 보완하기 위해 교사효능감에 영향을 미칠 수 있다고 밝혀진 교사의 개인적 특성 등 기타 가능한 변인들을 선행연구에서 찾아내어 사후에 통계적으로 통제함으로써 본 연구의 내적 타당도를 높이고자 하였다.

넷째, 본 연구는 교사를 대상으로 하는 연구로서 연구 참여자를 모집하는데 어려움이 있었다. 설문조사 수행결과 회수율(52.5%)이 낮아 본 연구에 활용할 표본의 수(n=102)를 충분히 확보하지 못하였고, 그 결과 설문결과의 분석 과정에서 통계적 검증력이 낮아졌다. 이를 보완하기 위해 유의확률을 0.05 수준뿐만 아니라, 0.10 수준에서도 검증을 실시하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 ‘세계시민교육’의 개념과 관점, 범위와 내용, 국내 실태와 ‘교사효능감’의 개념, 구성요소, 기능을 차례로 살펴본 후, ‘세계시민교육을 실행하는 교사의 교사효능감’에 대한 정의와 중요성을 도출하고, 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 ‘직무환경’ 요인에 대한 그간의 논의를 살펴보고자 한다. 나아가 ‘세계시민교육 교사효능감과 직무환경 간 관계’에 대해 서술한 후, 본 연구를 설계·실행하는 데에 도움이 된 ‘선행연구’들을 소개하고자 한다.

1. 세계시민교육과 교사효능감

1) 세계시민교육

최근 세계시민교육이 국제사회의 주요 교육의제로 급부상하고 정책담론으로 활발히 논의되고 있다. 우리나라의 교육부와 시·도교육청은 세계시민교육 실행을 위한 기본계획을 수립하고 여러 활동들을 추진하면서 세계시민교육의 확산을 위해 노력하고 있다. 그러나 세계시민교육에 대한 개념 정의는 아직 완전한 합의에 이르지 못한 것으로 보인다. 이는 세계시민교육을 바라보는 다양한 관점에서 기인한다. 아래에서는 세계시민교육의 다양한 개념과 관점을 소개한 후, 세계시민교육에 대한 조작적 정의를 내리고자 한다. 나아가, 세계시민교육의 범위와 내용을 살펴봄으로써 학교현장에서 세계시민교육을 실행할 시 다루어야 할 주제 영역을 구체화할 것이다. 마지막으로, 국내 세계시민교육 교육과정과 정책, 학교현장에서의 실태를 살펴봄으로써 한국 세계시민교육의 현황을 파악하고자 한다.

(1) 세계시민교육의 개념과 관점

세계시민교육(Global Citizenship Education)은 세계시민성을 함양하기 위한 교육 혹은 세계시민을 양성하기 위한 교육이다. 내용 범주상 시민교육, 환경교육, 개발교육 등이 진화하고 수렴된 형태로서 이해되거나, 지속가능발전교육, 평화교육, 다문화교육 등과 연관 지어 이해되는 등 다양한 교육영역을 포괄하고 있다. 국내에서 세계시민교육은 지구시민교육, 글로벌시민교육, 국제이해교육 등 학자마자 다양한 용어로 번역되어 왔고, 관점과 강조점에 따라 세계시민교육의 개념이 달리 정의되어왔다(박환보・조혜승, 2016, pp.201-203). 즉, 세계시민교육의 개념과 영역에 대해 아직까지 국내외의 합의된 정의가 없는 상태이다.

세계시민교육에 대한 정의와 내용은 '세계시민성(Global Citizenship)'을 어떤 관점에서 바라보느냐에 따라 달라질 수 있다(김진희, 2015, pp.65-66). 첫째, 정치적 관점에서 세계시민성을 해석하는 접근이다. 이는 세계정부라는 개념을 상정하고, 개별 국가의 헌법적 체제를 갖춘 주권을 세계적 차원에서 재구조화하려는 논의이다. 둘째, 도덕적 관점에서 세계시민성을 해석하는 접근이다. 현재 세계시민성 담론의 주도적 개념을 이끌고 있는 관점으로, 도덕적 가치와 규범은 어느 국가에나 적용 가능한 보편적 이성이자 전 지구적 차원의 윤리라는 것을 강조한다. 셋째, 경제적 관점에서 세계시민성을 해석하는 접근이다. 개인주의와 신자유주의 사상에 기초를 두고 있는 이 관점은 시민은 얕은 시민성을 가지고 있는 존재로서 개인의 이해관계와 욕구에 따라서 세계는 기능할 수 있다고 본다. 넷째, 비판적・탈식민주의 관점에서 세계시민성을 해석하는 접근이다. 후기 구성주의 비판론자인 데리다나 푸코의 경우 해방을 위한 투쟁과 전 지구적 연대야말로 세계시민성이 발현되는 진정한 모습이라는 점을 지적하고 있다. 위의 네 가지 관점 중 어느 관점을 취하는지에 따라 세계시민성에 대한 강조점은 달라질 수 있으며, 세계시민성을 함양하기 위한 교육인 세계시민교육의 목표, 방향, 내용 역시 달라질 수 있다.

한편, 박환보・조혜승(2016)과 김진희(2015)는 세계시민교육에서 강조하

는 내용은 세계시민교육의 용어를 어떻게 조합하고 치환하느냐에 따라 달라진다고 보았다. 첫째, ‘세계시민성 + 교육’의 관점은 누가 세계시민인가라는 점이 중요하며 교육은 세계시민성을 함양하는 프레임을 제공하는 것이다. 어떠한 관점에서 세계시민이라는 개념을 바라보느냐에 따라 세계시민성을 함양하기 위한 교육의 내용과 방법도 달라질 수 있다. 둘째, ‘세계 + 시민(성)교육’의 관점은 기존의 시민(성)교육에 글로벌 요소를 포함하여 국가의 경계를 넘어 전 지구적인 맥락에서 재구성하는 것을 의미한다. 주로 학교교육과 사회과교육에서 글로벌 이슈를 다루는 경우 이러한 접근을 보여주고 있다. 셋째, ‘세계교육 + 시민성’의 관점은 세계를 하나의 시스템으로 바라본다. 세계 체제, 사회정의, 권리와 책무성을 인식하도록 하는 틀로서 세계교육을 정의하고 이러한 세계교육에 시민성의 요소를 결합하는 접근이다. 이 관점에서는 세계교육의 내용은 달라질 수 있으나, 교육의 핵심 내용은 시민성에 관한 것이다.

위에서 살펴보았듯이, 세계시민교육에 대한 관점은 매우 다양하며, 세계시민교육의 개념은 계속해서 변화하는 특성을 지닌다. 예를 들어, 세계시민교육이 등장한 초창기에는 정치적 관점에서 세계시민성을 다루는 접근이 주류 관점이었으나, 점차 도덕적 관점에서의 세계시민성이 주류를 이루고 있다(이성회 등, 2015, p.25). 이성회 등(2015)은 세계시민교육의 개념은 서로 다른 개념이 함께 존재하는 ‘다양성(개념 간 차이)’과 특정 개념이나 관점이 시간이 지나면서 변화하는 ‘가변성(개념 내 차이)’의 특성을 동시에 가지고 있다고 보았다. 다양성과 가변성의 특성을 보이는 세계시민교육의 개념은 선행연구에서 <표1>과 같이 국내·외에서 다양한 방식으로 정의되고 있다.

<표1> 선행연구에서 세계시민교육의 개념 정의

구분	저자	개념 정의
국외	Hanvey (1976)	· 세계적 관점을 함양하기 위한 교육이며, 이는 개인이 살고 있는 지역사회와 전 세계에서 자신들이 처한 상황을 이해하는 능력을 향상시키는 학습이자 효과적인 판단을 위한 능력을 기르는 학습

	Pike (2000)	· 전지구적 차원의 복지, 환경, 인권 문제에 관심을 가지고 참여하는 책임감 있는 시민을 기르기 위한 노력
	Tawil (2013)	· 지역, 글로벌 수준에서의 사회적 발전을 이끌기 위해 학습자가 함양해야 하는 지식, 기능, 가치와 관련된 교육
	월드비전 (2015)	· 빈곤, 인권, 평화, 기후변화 등의 글로벌 이슈에 대해 배움으로써 지구마을 사람들에 대한 공감력을 높이고 지구 공동의 문제를 해결하고 더 나은 세계를 만들어가기 위한 역할의식과 책임의식을 함양하는 교육
	유네스코 (2015)	· 보다 정의롭고 평화로우며, 관용적이고 포용적이며, 안전하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 학습자가 필요로 하는 지식, 기능, 가치·태도를 함양하는 패러다임
	Oxfam (2015)	· 빠르게 변화하고 상호간 의존적인 세상에서 다양한 도전과 기회에 대해 학습자가 비판적, 적극적으로 참여하도록 돕는 변혁적인 교육
국내	조대훈·조아라 (2013)	· 학습자를 능동적인 교육 주체로 인식하고, 변혁적이며, 과정과 문제해결을 중시하여, 참여와 실천을 지향하고, 시민성 실천을 통해 학습하여, 평생교육적 측면의 다면적 교육
	모경환·임정수 (2014)	· 글로벌 시대 시민(citizen)으로서의 자질 육성이라는 목표로 전개되는 일련의 교육적 흐름
	김진희 (2015)	· 국가를 넘어서 전 지구적 문제 해결을 위해 전 지구적 수준의 연대와 협력을 강조하며 세계인이 하나의 공동체 시각을 갖고 세계체제를 이해하고 국제이슈를 해결하는데 참여하는 역량을 키우는 교육
	이성회 등 (2015)	· 빠르게 변화하고 글로벌 상호의존성, 불확실성, 불평등이 증대되는 세상에서 현재보다 더 정의롭고 지속가능한 방식으로 더불어 살아가기 위한 학습을 목적으로 하는 변혁적 교육패러다임
	박환보·조혜승 (2016)	· 보다 나은 세상, 즉 더 정의롭고 평화로우며, 지속가능한 세상을 만들기 위해 전 지구적으로 직면한 도전과제와 이슈를 이해하고 이를 해결하기 위해 지역적, 국가적, 세계적 차원에서 참여를 강조하는 지식, 가치 및 태도, 기술을 포함하는 포괄적 교육
	교육부 (2016)	· 인류 보편의 평화, 인권, 다양성 등에 대한 지식, 기능을 습득하고 가치를 내면화하며 책임 있는 태도를 함양하는 교육

세계시민교육에 대한 개념적 다양성이 존재함에도 불구하고, 세계시민교육은 다음 두 가지의 공통적인 특징을 지닌다. 첫째, 세계화가 가속화됨에 따라 세계 간 상호연관성이 긴밀해지고 있다는 진단을 바탕으로 새로운 교육방향을 제시한다. 과거와 달리, 오늘 날의 시민은 지역, 국가를 넘어 세계적 이슈의 영향을 직·간접적으로 받고 전 세계의 구성원들과의 상호의존적인 관계 속에서 세계시민으로 살아가게 된다. 세계시민교육은 이러한 시대적 배경 속에서 세계시민으로서의 자질을 함양하기 위해 등장한 교육 패러다임이라고 할 수 있다.

둘째, 보다 나은 세상을 만들기 위해 전 지구적 문제와 이슈에 대한 관심과 참여를 강조하고 있다. 보다 정의롭고 평화롭고 지속가능한 세상을 만들기 위하여 세계시민은 관련 지식과 기능을 습득할 뿐만 아니라, 세계이슈에 관심을 가지고 직접적으로 참여할 것이 요구된다. 이러한 맥락에서 Andreotti(2006)는 세계시민교육은 세계의 복잡한 구조와 체계, 불평등한 권력관계 등을 비판적으로 이해하고 학습자가 변화를 만들어내기 위해 적극적으로 참여하도록 하는 비판적 세계시민교육이 되어야 한다고 주장한다.

본 연구에서는 세계시민성, 세계시민교육의 개념과 관점에 대한 검토를 바탕으로 세계시민교육을 다음과 같이 정의하고자 한다. 세계시민교육이란, ‘상호의존성이 증대되는 세계화 시대에, 보다 정의롭고 평화롭고 지속가능한 세상을 위하여, 글로벌 이슈에 관심을 갖고 적극적으로 참여하는 세계시민을 양성하기 위한 교육’이다.

(2) 세계시민교육의 범위와 내용

세계시민교육에 대한 조작적 정의는 세계시민교육의 목표와 방향을 추상적으로 제시한다. 학교현장에서 세계시민교육의 범위가 어디까지이며, 그 내용은 무엇인가를 논의하기 위해선 세계시민교육에 대한 교육적 개념을 살펴볼 필요가 있다. 이는 교사가 자신의 교수행위가 세계시민교육에 해당되는지 명확히 인식하도록 하고, 교육활동을 구상하는데 구체적인 지침으로 기능할 수 있다. 세계시민교육의 개념적 틀로서 Oxfam, UNESCO, Maastricht 선언에서 제시된 틀이 가장 널리 알려져 있다.

Oxfam은 1997년 학교교육에 기반을 둔 세계시민교육을 위한 교육과정을 최초로 출판한 곳 중 하나로서, 세계시민교육은 현존하는 교육과정에서 사회 정의, 다양성에 대한 공감, 그리고 지속가능한 개발에 대한 중요성 등을 강조하는 방식으로 가르치는 교실에서 증진될 수 있다고 하였다(Gaudelli, 2016). Oxfam은 적극적이고 책임감 있는 세계시민성 함양을 위해 교육과정에서 다루어야 하는 핵심적인 요소들을 지식과 이해, 기능, 가치와 태도로 분류하여 제시하고 있다(Oxfam, 2015).

<표2> Oxfam(2015)의 세계시민성 함양을 위한 핵심 요소

지식과 이해	기능	가치와 태도
사회정의와 평등	비판적, 창의적 사고	정체성과 자존감
정체성과 다양성	공감능력	사회정의와 평등에 헌신
세계화와 상호의존	자기인식과 반성	인간과 인권 존중
지속가능한 발전	의사소통	가치 다양성
평화와 갈등	협력과 갈등 해결	환경에 대한 관심과 지속가능한 발전에 헌신
인권	복잡성과 불확실성 관리 능력	참여와 통합에 헌신
권력과 거버넌스	잘 알고 반성적인 행동	인간이 변화를 만들 수 있다는 믿음

Oxfam의 개념적 틀에 따르면, 세계시민성 함양을 위해서는 먼저 지식과 이해의 측면에서 사회정의와 평등, 정체성과 다양성, 세계화와 상호의존, 지속가능한 발전, 평화와 갈등, 인권, 권력과 거버넌스 등 7가지 개념에 대해 학생들의 지식을 함양하고 이해의 수준을 높여야 한다. 기능적인 측면에서는 비판적, 창의적 사고, 공감능력, 자기인식과 반성, 의사소통, 협력과 갈등 해결, 복잡성과 불확실성 관리 능력, 잘 알고 반성적인 행동 등 7가지 능력을 학생들이 배양하도록 하여야 한다. 가치와 태도 측면에서는 학생들은 정체성과 자존감을 함양하고, 사회정의와 평등에 헌신하며, 인간과 인권을 존중하고, 가치의 다양성을 인정하고, 환경에 대해 관심을 갖고 지속가능한 발전에 헌신하며, 참여와 통합에 헌신하고, 인간이 변화를 만들 수 있다는 믿음을 지녀야 할 것이다(Oxfam, 2015).

다음으로 학교현장에서 적용할 수 있는 세계시민교육의 개념적 틀을 제시한 UNESCO(2015)의 정의를 살펴보겠다. UNESCO(2015)는 세계시민교육의 핵심 개념적 요소를 인지적 영역, 사회-정서적 영역, 행동적 영역으로 구분하고, 각 영역별 세계시민교육의 주제를 제시하였다.

〈표3〉 UNESCO(2015)의 세계시민교육의 주제

인지적 영역	사회-정서적 영역	행동적 영역
지역, 국가, 세계의 체제와 구조	다양한 수준의 정체성	개인적, 집합적으로 취할 수 있는 행동
지역, 국가, 세계의 수준에서 공동체의 상호작용과 연결성에 영향을 미치는 이슈	사람들이 속해있는 다양한 공동체와 이들이 상호 연결된 방법	윤리적으로 책임감 있는 행동
근원적인 가정과 힘의 역동성	차이와 다양성에 대한 존중	참여하고 행동을 취하는 것

UNESCO의 개념적 틀에서 인지적 영역은 지역적, 국가적, 세계적 이슈 및 다양한 국가와 인류의 상호연결성과 상호의존성에 관한 지식을 습득

및 이해하고 비판적 사고를 함양하는 것을 의미한다. 사회-정서적 영역은 인류애에 대한 소속감을 갖고, 가치와 책임을 공유하며, 공감하고 연대하며 차이와 다양성을 존중하는 태도를 함양하는 것이다. 행동적 영역은 보다 평화롭고 지속가능한 세상을 위해서 지역, 국가, 세계의 수준에서 효과적으로, 그리고 책임감 있게 행동하는 것을 말한다. 세계시민교육을 통한 인지적 영역, 사회-정서적 영역, 행동적 영역을 함양하기 위해서 영역별 각 3가지의 세계시민교육 주제들이 <표3>과 같이 제시되어 있다.

위의 표에 나타난 바와 같이, 세계시민성의 인지적 영역을 함양하기 위해선, 지역, 국가, 세계의 체제와 구조, 지역, 국가, 세계의 수준에서 공동체의 상호작용과 연결성에 영향을 미치는 이슈, 근원적인 가정과 힘의 역동성 등의 개념을 다루어야 한다. 사회-정서적 영역의 함양을 위해서는 다양한 수준의 정체성, 사람들이 속해있는 다양한 공동체와 이들이 상호 연결된 방법, 차이와 다양성에 대한 존중에 관한 내용을 다루어야 한다. 행동적 영역의 함양을 위해서는 개인적, 집합적으로 취할 수 있는 행동, 윤리적으로 책임감 있는 행동, 참여하고 행동을 취하는 것에 관한 주제를 다루어야 할 것이다.

UNESCO(2015)는 학생의 연령과 교육수준에 따라서 세계시민교육에서 강조해야 할 주제들이 달라질 수 있다고 보았다. 유치원 및 초등학교 저학년(5~9세)에는 인지적 영역의 함양을 위한 주제들을 다루고, 초등학교 고학년(9~12세)에는 인지적 영역과 사회-정서적 영역의 함양을 위한 주제들을, 중등학교 저학년(12~15세)에는 사회-정서적 영역과 행동적 영역의 함양을 위한 주제들을, 그리고 중등학교 고학년(15~18세 이상)에는 행동적 영역 함양을 위한 주제들을 다루어야 한다고 보았다.

마지막으로 Maastricht 선언은 2002년 네덜란드 Maastricht에서 열린 유럽의회에서 글로벌 교육의 유럽적 개념을 공고히 하기 위해 선언한 것을 일컫는다. Oxfam, UNESCO가 제시한 개념과 달리, Maastricht 선언에서 글로벌 교육의 개념은 넓고 포괄적인 방식으로 표현되어 있다. 글로벌 교육이란 세계의 현실에 대해 사람들의 눈과 마음을 열게 하고, 모든 사

람들을 위한 더 큰 정의, 평등, 인권의 세계를 위해 사람들을 깨우치게 하는 것이다. 글로벌 교육은 개발교육, 인권교육, 지속가능성을 위한 교육, 평화와 분쟁예방 교육, 상호문화교육을 포함하는 것으로 이해된다(O'Loughlin & Wegimont, 2002).

Oxfam, UNESCO, Maastricht 선언에서 제시한 세계시민교육의 개념적 틀을 살펴보면, 기본적으로 다양성, 평등, 평화, 인권, 환경 등 기존 시민교육에서 다루어 온 민주주의의 개념들을 세계로 확장하여 전 지구적 차원에서 문제를 인식하고, 책임감을 느끼며, 해결책을 찾도록 요구하고 있음을 알 수 있다. 또한 이를 위해 세계 체제와 상호연결성, 상호의존성에 대한 이해를 함양할 것을 요구한다. 즉, 박환보・조혜승(2016)이 제시한 '세계 + 시민(성)교육'의 관점을 기반으로, 기존의 시민(성)교육을 글로벌 요소를 포함하여 국가의 경계를 넘어 전 지구적인 맥락에서 재구성한 것으로 보인다.

이와 비슷한 맥락에서, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원에서는 세계시민교육의 주제로 5개 영역을 제시하고 있다. 구체적으로 다문화 이해, 평화로운 세계, 세계화 문제, 지속가능한 발전, 인권 존중으로 구분된다(서울시 교육청, 2018, p.21).

2017년 서울시・경기도・인천시・강원도 교육청이 공동으로 개발한 세계시민교육 인정교과서인 '지구촌과 함께하는 세계시민'에서 다루는 주제 영역도 위에서 제시된 개념들을 바탕으로 구성된 것으로 보인다. 초등학교용 교과서에서는 '상호의존성', '다양성', '환경, 생태', '빈곤, 인권', '평화, 갈등해결', '지속가능한 발전' 등 6가지 대주제를 다루고 있다. 중학교용 교과서에서는 '환경과 지속 가능한 삶', '문화의 다양성', '빈곤과 불평등', '전쟁, 난민, 그리고 평화', '인간 안보', '세계 질서' 등 6가지 대주제를 다루고 있다. 고등학교용 교과서에서는 '환경과 에너지', '문화 다양성과 다문화 사회', '경제적 불평등', '전쟁과 평화 그리고 인간 안보', '지속가능한 발전' 등 5가지 대주제를 다루고 있다. 학년별로 환경, 다양성, 평등, 평화 등의 개념들을 공통으로 포함하고 있다(서울시 교육청, 2017a).

요컨대, 학교현장에서 세계시민교육의 내용은 기존에 학교현장에서 실행해 온 다양성, 평등, 평화, 인권, 환경 등 시민교육의 개념들을 전 세계적 맥락에서 재구성함과 동시에, 세계 체제와 상호연결성, 상호의존성에 대한 이해를 그 내용으로 다루는 교육을 의미한다. 따라서 학교에서 세계시민교육의 실행형태는 이러한 개념과 주제 영역을 바탕으로 실행되는 모든 교과 및 비교과 활동을 포함한다.

(3) 국내 세계시민교육 교육과정과 정책

국내 세계시민교육의 전신이라고 할 수 있는 국제이해교육은 1961년 유네스코 협동학교사업[1]을 계기로 본격적으로 시작되었다고 볼 수 있으나, 교육과정에서 처음으로 범교과 학습주제로서 등장한 것은 1997년 고시된 제7차 교육과정을 통해서이다. 이어 2007 개정 교육과정에는 국제이해교육을 바탕으로 지속가능발전교육, 인권교육, 다문화교육도 함께 포함되었다. 이러한 흐름은 2009 개정 교육과정까지 지속되어 오다가 2015 개정 교육과정에서 국제이해교육이 다문화교육으로 통합되면서 범교과 학습주제에서 제외되었다. 2009 개정 교육과정 총론에 제시된 추구하는 인간상 중 '문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람'과 '세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람'은 세계시민성 함양이 교육과정의 핵심목표 중 하나임을 보여준다. 아울러 2015 개정 교육과정 총론에 나타난 추구하는 인간상 역시 '문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 인류 문화를 향유하고 발전시키는 교양 있는 사람'과 '공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람'으로 2009 개정 교육과정 내용과 매우 유사하다. 다만 2015 개정 교육과정에서는 '공동체 의식', '민주 시

1) 학교교육으로 유네스코의 창설 이념인 평화의 문화를 증진하는 데에 뜻을 함께 하는 전 세계 간의 네트워크인 '유네스코학교네트워크'에 1961년 한국의 4개 중·고등학교가 처음 가입하였다(2018 유네스코 총회 자료집).

민’과 ‘더불어 사는 사람’이라는 점을 보다 명확하게 함으로써 세계시민의 개념을 보다 구체적으로 명시하였다(이성회 등, 2015, p.39).

교과 차원에서 세계시민교육과 관련된 교육 내용들은 대표적으로 사회과에서 많이 다루고 있다. 이는 세계화로 인해 국가 간의 상호의존성이 증대된 국제사회의 배경과 무관하지 않다. 세계화가 급속하게 진행된 현대 사회는 국가의 경계를 넘어선 시민성에 대한 논의를 필요로 했고 사회 변화를 반영한 시민교육 설계를 요구하였다. 이에 따라 세계화에 대한 교육은 사회과의 주요 분야로 떠오르게 되었다. 세계시민교육과 관련된 교육 내용들은 제7차 사회과 교육과정에서 전면적으로 도입되기 시작하여 점차 확대되었다(이성회 등, 2015, p.39). 2015년 개정 사회과 교육과정에서 사회과는 ‘사회 구성원이 민주시민으로서 자질을 함양할 수 있도록 사회현상에 관한 기초적 지식을 습득함은 물론 제반 사회과학의 기본 개념과 원리를 발견하고 탐구하는 능력을 익혀 사회의 특징과 “세계의 여러 모습”을 종합적으로 이해하게 하는 교과’라고 정의하고 있다(교육부, 2015b, p.4). 즉, 사회과는 이미 그 정의에서 세계시민교육의 요소를 포함하고 있으며 교과목표와 내용에서도 세계시민교육 관련 내용을 상당부분 흡수하여 다루고 있다.

세계시민을 양성하기 위한 국제사회의 흐름은 교육부의 정책에도 영향을 미쳤다. 특히, 교육부는 2015년 5월 인천 송도에서 세계교육포럼(World Education Forum)을 준비하면서 학교현장에 세계시민교육을 확산시키고자 하는 다양한 정책을 펼치고 있다. 교육부는 2015년 업무계획에서 세부 추진과제 19개 중 하나로 ‘글로벌 사회에 희망을 주는 교육한류’를 수립하고, 세부 내용으로 2015 세계교육포럼 개최 시 세계시민교육을 중점 의제로 선정할 것임을 계획하였다(교육부, 2015a, pp.6-37). 2016년 업무계획에서는 ‘세계시민교육 확산 거점으로서 역할 제고’를 세부 추진과제 28개 중의 하나로 수립하였다. 해당 업무계획에서 교육부는 세계시민교육을 ‘인류 보편의 평화, 인권, 다양성 등에 대한 지식, 기능을 습득하고 가치를 내면화하며 책임 있는 태도를 함양하는 교육’이라고 정의하였다. 구체적인 활동으로는 학교급별 세계시민교육 교육자

료 및 교수·학습 지침서 개발, 세계시민교육 선도 전문가 육성을 위한 연수 실시로 선도교사 700명 육성, 유네스코 아태국제이해교육원 내 세계시민-국제기구 체험관 설치, 자유학기제를 연계한 체험 프로그램 운영 등을 계획하였다(교육부, 2016, pp.75-76). 2017년 업무계획에서는 2015 개정 교육과정 연계 교수·학습 자료 보급 및 약 700여명의 선도교원 양성 등 세계시민교육 활성화 지원을 계획하였다(교육부, 2017, p.20).

정부의 정책적 지원과 별도로 각 시·도교육청 역시 세계시민교육을 확산시키기 위한 정책을 시행하고 있다. 특히, 전국 시·도교육청 중 서울시 교육청과 경기도 교육청은 세계시민교육 업무를 추진하기 위한 민주시민교육과를 별도로 설치하여 운영하고 있으며, 상대적으로 다양한 세계시민교육 관련 정책을 실시하고 있다(이성회 등, 2015, pp.40-44). 예를 들어, 서울시 교육청은 2017년 서울교육방향 중점과제로 '공존과 상생의 세계시민교육 강화'를 설정하고 세계시민교육 기본 계획을 수립하였다. 이에 근거하여 경기도·인천시·강원도 교육청과 초, 중, 고 대상 세계시민교육 인정교과서인 '지구촌과 함께하는 세계시민'을 공동 개발하여 학교현장에 보급하였다. 또한 세계시민교육 연구학교(초등학교 2교, 중학교 1교 등 3교) 및 특별지원학교(초등학교 4교, 중학교 3교, 고등학교 3교 등 총 10교) 운영[2], 세계시민교육 교원직무연수 운영 등을 시작하였다(서울시 교육청, 2017b, pp.8-10). 2018년 기본계획에서는 유네스코 학교 지원, 세계시민교육 자율 실시 지원을 위한 교사·학생 학습동아리 지원, 세계시민 문화체험단 및 세계시민교육 캠프 운영, 교과교육연구회 지원 등 학생들의 세계시민역량을 함양하고 세계시민교육 환경을 조성하기 위해 다양한 활동들이 계획, 전개되고 있다(서울시 교육청, 2018, pp.6-14).

경기도 교육청은 2015년부터 민주시민교육 기본계획 내 세계시민육성을 목표로 제시하였다. 2018년 민주시민교육 기본계획에서는 육성하고자 하는 시민을 크게 자율·자치의 민주시민, 존중·배려의 세계시민, 참여·

2) 연구학교 3교는 학교당 1~2천만원을 2년간(2017.3.~2019.2.) 지원하며, 특별지원학교 10교는 학교당 1천만원을 1년간(2017.3.~2018.2.) 지원한다(서울시 교육청, 2017b).

실천의 평화시민 등 3가지 유형으로 분류하였다. 세계시민교육 확산을 위해 서울시·인천시·강원도 교육청과 공동 개발한 '지구촌과 함께하는 세계시민' 교과서를 보급하고, 세계시민교육 담당교사 역량강화를 지원하기 위해 학교 안 세계시민교육 전문적 학습공동체 운영을 지원하고 있다. 또한 세계시민교육 네트워크 구축을 위해 세계시민교육 선도교사단을 조직 및 운영하고, 경기도 유네스코 학교를 통해 세계시민교육을 확대하고 있다(경기도 교육청, 2018, pp.2-21). 2018년 서울시 교육청과 경기도 교육청에서 실행하고 있는 세계시민교육 추진과제는 <표4>와 같다.

<표4> 2018 서울시, 경기도 교육청의 세계시민교육 활동

교육청	2018 세계시민교육 추진과제
서울시 교육청	· 학교교육계획에 따른 세계시민교육 실시 · 세계시민교육 특별지원학교 운영 · 세계시민교육 연구학교 운영 · 유네스코학교 지원 · 교사·학생 학습동아리 지원 · 세계시민교육 인정교과서 및 자료 보급 · 세계시민교육 문화체험단 운영 · 서울학교, 세계를 열다! 체험단 운영 · 세계시민교육 캠프 운영 · 유네스코학교 학생 합동 워크숍 운영 · 교원직무연수 운영 · 선도교사단 및 교과연구회 운영 · 학부모 대상 특강 및 토론회 운영 · 유관기관(유네스코한국위원회, 코이카 등) 협력 강화
경기도 교육청	· 세계시민교육 인정교과서 보급 · 교육과정 재구성을 통한 세계시민의식 함양 교육 내실화 - 교과와 창의적 체험활동을 통한 세계시민교육 실시 - 토의, 토론, 역할놀이 등 학생 참여 중심 교수·학습 방법 활용 · 세계시민교육 담당교과 역량강화 지원 - 학교 안 세계시민교육 전문적 학습공동체 운영 지원

	· 세계시민교육 네트워크 구축
	  - 세계시민교육 선도 교사단 조직 및 운영
	  - 경기도 유네스코학교를 통한 세계시민교육 확대
	· 청소년 세계시민 프로젝트 등 학생 사회참여동아리 운영
	· 세계시민교육 교원 역량강화 연수 운영
	· 세계시민교육 선도교사 및 정책연구회 운영 지원

(4) 학교현장에서의 세계시민교육

이번 장에서는 세계시민교육 정착을 위한 정부와 시·도교육청의 노력 속에서 실제 학교현장에서 세계시민교육은 어떻게 실행되고 있으며, 교사들의 인식은 어떠한지 살펴보겠다. 먼저, 세계시민교육의 형태는 주로 교과 및 비교과 활동으로 구분할 수 있다. 교과교육 활동은 교육과정과 연계하는 방식으로 실천된다. 비교과 연계 활동은 창의적 체험활동이나 동아리 활동, 유네스코학교와 같은 학교특색활동 및 교육청이나 유관기관들과의 협력 교육 등 다양한 형태로 이루어지고 있는 것으로 파악된다(이성회 등, 2015, p.46). 교과교육 활동의 측면에서 세계시민교육은 단위학교의 교육과정에 전반적으로 반영되어 있거나 별도 교과목으로 편성되어 있기 보다는, 사회나 윤리, 도덕 등의 특정 교과목에서 다루어지는 비율이 높다. 이는 해당 교과목에서 세계시민교육의 개념을 다루는 단원이 비교적 많이 편성되어 있기 때문이다. 비교과 연계 활동은 행사나 캠프를 통한 교육에서 활용하고 있는 비율이 높았으며, 가장 낮은 활용 형태는 동아리 활동, 창의적 체험활동 혹은 자유학기제 활용이었다. 학교급별 차이를 살펴보면, 초등학교는 행사나 캠프 등 비교과 활동을 통해, 중학교와 고등학교는 특정 교과목을 통해 가르치고 있다는 비율이 가장 높았다(이성회 등, 2015, pp.60-61).

세계시민교육은 개별 학교들의 자율성을 바탕으로 실시되므로 학교유형별 세계시민교육의 활용 수준과 형태에서 차이가 나타난다. 우선, <표5>에서 단위학교의 세계시민교육 실태 관련 표를 보면, 고등학교 학교유형

별 세계시민교육 활용 수준은 자율고, 특수목적고, 특성화고, 일반고 순으로 세계시민교육의 활용정도가 높았다. 특히, 교육과정 편성 및 운영에 있어서 자율권을 더 많이 가진 자율고가 일반고와 특성화고에 비해 높은 활용 수준을 보여주었다. 고등학교 학교유형별 세계시민교육의 활용형태를 살펴보면, 일반고와 특성화고는 특정 교과목에서 활용하는 비율이 가장 높았으며, 특수목적고와 자율고에서는 특정 프로그램을 통한 세계시민교육 비율이 가장 높았다. 또한 특수목적고와 자율고의 경우 전반적인 학교문화에 반영되고 있다는 비율도 일반고에 비해 유의하게 높게 나타났다(이성회 등, 2015, p.61).

<표5> 단위학교의 세계시민교육 실태(이성회 등, 2015에서 재구성)

(단위:%)

	활용 현황					활용 형태							
	고려하지 않음	활용 희망	일부 교사 활용	전체 교사 활용	t/F	전반적 반영	전체 교과	특정 교과	동아리	특정 프로그램	행사·캠프	기타	χ2
일반고	53.1	29.6	13.3	4.0	13.361 *** (자율고 > 일반고, 특성화고)	7.4	23.3	46.0	14.9	20.5	20.1	3.6	105.216 ***
특수목적고	30.3	35.0	25.0	10.0		30.0	20.0	20.0	40.0	65.0	35.0	0.0	
특성화고	55.0	26.7	11.7	6.7		15.0	18.3	50.0	1.7	25.0	11.7	0.0	
자율고	15.4	30.8	38.5	15.4		25.6	17.9	23.1	23.1	41.0	35.9	0.0	

학교현장에서 세계시민교육 관련 교사의 인식을 조사한 연구에 따르면, 세계시민교육의 필요성에 대해서 인식하는 만큼 지도역량이 미치지 못하고 있다. 세계시민교육에 대해 교사들이 어느 정도 지각하고 있는지를 4점 척도로 측정한 결과, 세계시민교육에 대한 교사의 지각 수준은 평균 2.30점(4점 만점)으로 낮은 수준으로 나타났다. 세계시민교육의 개념과 취지에 대한 이해 수준을 측정한 결과 평균은 2.90점(5점 만점)으로 비교

적 낮은 수준을 보였다. 세계시민교육의 필요성에 대해 측정한 결과 전체 평균은 4.18점(5점 만점)으로 높은 수치를 보였다. 그러나 세계시민교육 지도역량에 대해서 측정한 결과 전체 평균은 3.46점(5점 만점)으로 보통 수준을 약간 상회하는 것으로 나타나 세계시민교육의 필요성 인식에 대한 평균(4.18점)보다 0.72점이 낮은 것으로 보고되었다(이성회 등, 2015, pp.63-70).

요컨대, 국내에서 세계시민교육의 전신은 1960년대부터 추진되어 온 국제이해교육에서 찾을 수 있으며 교육과정에서는 1997년 고시된 제7차 교육과정을 통해서 등장하게 되었다. 그러나 학계와 교육계에서 정책담론 중 하나로서 본격적으로 활발히 논의되기 시작한 건 최근의 일이라고 할 수 있다. 2015년 세계교육포럼을 계기로 교육부와 각 시・도교육청은 세계시민교육 추진 관련 세부 정책을 수립하고 다양한 활동을 수행하고 있다. 학교현장에서 세계시민교육은 주로 학교의 재량에 따라 교과 및 비교과 활동 등 다양한 형태로 실시되고 있는 것으로 보인다. 세계시민교육의 활용 수준과 형태는 학교유형별로 차이를 보인다. 또한 학교현장에서 세계시민교육 관련 교사의 인식은 학교 밖의 활발한 분위기와는 다소 간극을 보인다. 세계시민교육의 필요성에 대해서는 대부분 공감하고 있으나 세계시민교육의 개념과 취지에 대한 이해 수준, 지도역량에 대한 인식은 낮은 것으로 보고된다. 교사의 낮은 인식과 효능 수준에 대해 보다 깊이 있는 이해가 필요한 때이다.

2) 교사효능감

교육에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 우수한 교육제도, 교육과정을 비롯한 교수・학습 자료가 갖추어져 있고, 능력 있고 동기화된 학생들이 존재하여도 교실현장에서 교육을 직접적으로 제공하는 주체인 교사의 교육 실행이 없다면 실제적인 교육행위는 이루어지기 어렵다. 이러한 관점에서 학교교육의 성패는 상당부분 교사에게 달려있으며, 교육이 수행되는 과정에서 교사의 자질과 능력은 매우 중요한 요소로 작용할 것이다.

그러나 교사로서 충분한 자질과 우수한 능력을 갖추었더라도 교사가 이를 발현할 동기 혹은 계기가 없다면 교육적 효과를 기대하기 어렵다. Bandura(1977)의 사회인지학습이론에 따르면, 학습과 수행은 구분된다. 개인이 학습된 것을 수행할 것인지는 개인의 동기, 흥미, 보상과 같은 내적요인과 외적요인의 영향을 받게 된다. 동기의 차원에서, 교수·학습 과정상 자신의 능력에 대해 자신감이 있는 교사는 교수활동 시 보다 동기부여 되어 교수활동에 적극적으로 임할 것이다. 이는 학생들의 학업수행에 보다 긍정적인 영향을 미친다. 아래에서는 교사행동에 영향을 줄 수 있는 교사의 자기효능감인 '교사효능감'이란 개념에 대해 구체적으로 살펴보겠다.

(1) 교사효능감의 정의와 요소

교사효능감(Teacher efficacy)이란 Bandura(1977)가 제시한 자기효능감(Self-efficacy)에서 비롯된 개념으로, 교사가 자신의 교수행위와 교수능력에 대해 갖는 신념과 태도를 의미한다. 쉽게 말해, 학생들을 잘 가르칠 수 있다는 자신감을 뜻한다. Bandura(1977)는 자기효능감을 구체적인 상황에서 의도한 결과를 만들기 위해 필요한 행위를 조직하고, 실행하는 능력에 대한 개인의 신념이라고 정의하였고, 교사효능감을 자기효능감의 한 유형이라고 보았다. 학교현장에서 교육의 주체로서 교사 개인은 학생들의 학업성취 향상, 학습태도 함양 등 의도한 바를 달성하기 위해 필요한 행위를 구상하고 실천하게 된다. 이 과정에서의 교사가 자신의 능력에 대해 가지는 믿음을 교사효능감이라고 볼 수 있다. 이와 유사하게 Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman(1977)은 교사효능감은 교사가 학생들의 학업수행에 영향을 미칠 수 있는 능력을 갖고 있다고 자신이 믿는 정도라고 정의하였다. Ashton(1984)은 교사의 교수행동이 학생의 학업성취와 성장에 영향을 미칠 수 있다고 믿는 정도라고 정의하였다. Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy(1998)는 상황-구체적인 특성을 강조하여 어떤 특정한 상황에서 특정한 과제를 성공적으로 수행하기 위해 요

구되는 활동을 조직하고 실행하는데 필요한 자기능력에 대한 신념이라고 정의하였다.

교사효능감의 구성요소에 대해 살펴보자. Bandura(1977)는 자기효능감의 구성요소를 결과기대(Outcome expectation)와 효능기대(Efficacy expectation)로 구분하였다.

<그림1> Bandura의 효능기대와 결과기대 모형

결과기대는 특정상황과 맥락에서 구체적인 행동의 가능한 결과들에 대해 내리는 개인의 예상이나 판단을 의미한다. 즉, 개인의 행동이 기대한 결과를 가져올 수 있다는 기대를 뜻한다. 주어진 상황에서 과업을 성공적으로 수행하기 위해서 어떤 행동이 필요한가에 대한 판단이나 예상, 기대가 결과기대의 내용이다(허경철, 1991, pp.71-72). 효능기대는 주어진 상황에서 자신이 특정수준의 수행을 해낼 수 있을 것이라는 자신의 능력에 대한 개인적인 신념을 의미한다. 즉, 기대하는 결과를 가져오기 위해 요구되는 행동을 구상하고 실천할 수 있는 스스로의 능력에 대한 기대를 뜻한다. Ashton & Webb(1986)은 Bandura가 제시한 결과기대와 효능기대를 각각 일반적 교수효능감과 개인적 교사효능감의 두 개념으로 발전시켰다. 일반적 교수효능감이란 교사의 교수행위는 학생의 학습에 영향을 미칠 것이라는 교사의 기대를 말하며, 개인적 교사효능감이란 교사 자신의 능력에 대한 개인적인 평가를 말한다. 이 양자는 상호작용하며 교사의 동기, 정서, 행동을 결정한다. Gibson & Dembo(1984)는 위의 두 가지 구성요소에 기반을 둔 교사효능감 측정도구(Teacher Efficacy Scale, TES)를 개발하였다.

(2) 교사효능감의 기능

다음으로 교사효능감의 기능에 대해 살펴보자. Bandura(1977)에 따르면, 자기효능감은 사람들이 어려움에 부딪쳤을 때 얼마나 많은 노력을 기울일 것이고 얼마나 오랜 기간 동안 그 노력을 지속할지, 실패를 어떻게 견디어 낼지, 그리고 힘든 상황에서 그들이 겪게 되는 스트레스와 불안의 양에 영향을 준다. Bandura(1986)는 자기효능감의 기능으로 다음의 특징들을 언급하였다. 첫째, 자기효능감은 한 개인이 취할 행동을 선택하는데 영향을 미친다. 그는 자기효능감이 일상생활 속 인간의 행위에 가장 큰 영향을 미친다고 보았다. 둘째, 자기효능감은 개인이 과업을 수행하거나 장애에 부딪쳤을 때 얼마나 많은 노력과 시간을 투입할지 결정하는 역할을 한다. 셋째, 자기효능감은 개인이 이룬 성공이나 실패의 원인을 무엇으로 볼 것인지 즉, 귀인에 영향을 준다.

학교현장에서 높은 교사효능감을 보이는 교사들의 특성을 다룬 연구를 살펴봄으로써 교사효능감이 교수행위에 미치는 영향에 대해 논의하겠다. Ross(1998)는 교사효능감에 대한 선행연구들을 분석하고, 높은 수준의 교사효능감을 갖고 있는 교사들의 특성을 다음과 같이 요약했다. 첫째, 수업을 개선하기 위해 새로운 교수방법, 교수전략을 배우고 활용한다. 둘째, 수업운영에서 학생들을 통제하기 보다는 학생들의 자율성을 계발시키는 방법을 사용한다. 셋째, 낮은 학업성취를 보이는 학생들에게 특별한 도움을 준다. 넷째, 학생들이 높은 학업적 자기효능감을 갖도록 돕는다. 다섯째, 성취 가능한 목표를 세운다. 여섯째, 학생들이 실패해도 포기하지 않는다.

또한 Ashton(1984)에 따르면, 높은 교사효능감을 보이는 교사는 다음과 같은 특징을 보인다. 첫째, 학생을 가르치는 일은 의미 있고 중요한 일이라고 생각하고, 교사는 학생의 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 생각한다. 이는 교사에게 개인적 성취감을 경험하게 한다. 둘째, 학생이 성장하기를 기대하며, 학생의 학습행위에 책임감을 느끼고 학생들에게 도움을 주는 교수법을 찾고자 한다. 셋째, 학습목표를 정하는 과정에

서 학생들과 함께 전략을 세우는 등 민주적인 방법을 활용한다. 교사 자신이 학생들의 학습에 영향을 미칠 수 있다고 확신한다. 넷째, 학교의 행정업무를 수행할 때 외부의 위험이나 압력에 타협하지 않는다. 바람직한 방향으로 나아가기 위한 구체적이고 도전적인 목표를 세운다. 다섯째, 교사효능감은 전반적인 교수활동과 교육과정에 대한 일반적인 관점과 시각에도 영향을 미치며, 이에 따라 교사는 학생들을 지도한다.

이상의 내용을 종합해볼 때, 교사효능감은 교수행위와 교수능력에 있어 자신이 충분한 자질을 갖추고 있다고 믿는 정도, 즉, 자신감이라고 정의할 수 있다. 교사효능감은 교사의 현재와 미래의 행동에 영향을 주고, 궁극적으로 학생, 교실환경 등 주변 환경과의 상호작용 속에서 이들에게 또한 영향을 미친다. 위에서 살펴보았듯이, 교사효능감이 높은 교사는 교육방법 및 전략 개발, 수업운영에 보다 적극적일 뿐만 아니라, 학생을 포함한 주변 환경에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서, 교사의 효능감 함양은 중요하다.

3) 세계시민교육 교사효능감

위의 정의로부터 세계시민교육 교사효능감을 정의해보면, 학생들의 세계시민성 육성을 목표로 하는 세계시민교육의 실행과정에서 교사가 자신의 교수행위와 교수능력에 대해 갖는 신념과 태도라고 볼 수 있다. 즉, 학생들의 세계시민성을 육성하기 위한 교육을 잘 수행할 수 있다는 자신감이다. Ashton & Webb(1986)의 교사효능감의 두 차원을 세계시민교육과 관련지어 해석하자면, ‘세계시민교육 일반적 교수효능감’이란 세계시민교육을 실행하는 교사의 교수행위가 학생들의 세계시민성 육성(기대한 결과)에 영향을 미칠 수 있다고 믿는 교사의 기대로 이해될 수 있다. ‘세계시민교육 개인적 교사효능감’이란 세계시민교육을 실행하는 교사가 자기 자신이 학생들의 세계시민성을 육성하기 위한(즉, 기대한 결과를 가져오기 위한) 교수능력을 갖고 있는지에 대해 내리는 개인적인 평가이자 기대를 말한다.

세계시민교육 교사효능감의 정의와 중요성에 대해 논의한 연구들을 살펴보자. 현재 세계시민교육 교사효능감을 다룬 국내외의 연구들은 거의 없다. 따라서 세계시민교육의 한 패러다임이라고 할 수 있는 다문화교육 교사효능감에 대한 이전의 논의들을 통해서도 개념에 대한 정의와 중요성을 유추하도록 하겠다.

양미석 등(2017)에 따르면, “세계시민교육 교수효능감은 기능적인 면에서 교사가 세계시민교육 실행 시 효과적인 교수방법과 학습자료를 개발하여 자신의 수업에 적용할 수 있을지에 대한 자신감”을 뜻한다. 다문화교육에서의 교사효능감에 대해 내린 정의를 살펴보면, 모경환(2009)은 “다문화 교수효능감이란 교사가 다문화 환경에서 학생들을 위해 바람직한 결과를 산출하는 기능과 능력을 가르치고 있다는 신념”을 의미하며, 다문화교육 교사들에게 필수적인 자질이라고 정의하였다.

마찬가지로 다문화교육에서 교사효능감의 중요성에 대해 언급한 연구를 살펴보겠다. 최충옥・모경환(2007)에 따르면, 교사효능감은 교실 경영, 학생들의 학업 성취에 영향을 미친다. 특히 문화적 배경은 학생에 대한 교사의 태도와 교수능력에 대한 자신감을 결정하므로, 다문화가정의 자녀들을 가르치는 교사들의 효능감을 증진시키는 것은 매우 중요하다고 보았다. 또한 Dilworth(2004)는 교사효능감이 다문화 관련 교육과정을 실행하는 과정에서 직접적인 영향을 미친다는 것을 밝힌 바 있다. 이 연구에 따르면, 효능감이 높을수록 교사는 다문화적 내용이 교육과정에 중요한 요소라고 생각하며, 학생들의 능력과 문화, 흥미 등을 고려하여 수업을 설계한다.

위에서 주로 언급된 다문화교육에서의 교사효능감에 대한 서술에서 세계시민교육에서의 교사효능감의 기능을 유추하도록 하겠다. 세계시민교육이 학교교육에서 중요한 이슈로 부각되고 있고 학교현장에서 실행되기 시작한 시점에서 세계시민교육 교사효능감 함양은 교사들이 교육과정을 실행하는데 직접적이고 긍정적인 영향을 미칠 것이다. 또한 학생들의 세계시민성 육성 등 학생들의 학업 성취 전반에 영향을 미친다는 점에서 세계시민교육을 실시하는 교사들에게 중요한 자질로서 기능할 것이다.

2. 직무환경의 정의와 요소

교사는 학교, 좁게는 교실이라는 공간 속에서 교수행위를 행하며 학생, 동료교사와의 관계 속에서 살아간다. 직무환경이란 교사의 직무활동에 중요한 영향을 주면서 교사밖에 존재하는 모든 것이라고 할 수 있다. 보다 구체적으로는 교사의 교수・학습 활동과 생활지도, 학급경영, 사무활동 등의 제반 직무활동에 영향을 미칠 수 있는 해당 학교와 학교주변의 물리적, 사회・심리적, 구조적 환경으로 볼 수 있다(김성필, 1998, p.11). 즉, 직무환경은 직무를 수행하기 위해 필요한 학교의 제반조건을 포함하여 물리적 시설뿐만 아니라, 직무수행에 제공되는 보상의 양과 질을 포함한다(고성환, 2001, pp.16-23).

교사는 학교에서 자신이 근무하는 환경요소로부터 다양한 직간접적인 영향을 받는다. 교사가 생활하는 공간과 장소, 직무환경을 비롯한 여러 맥락과 상황들은 다양한 영향을 준다(조홍식, 2007, p.241). 일반적으로 직무환경은 교사의 효능감, 직무만족도, 교직헌신 및 교직적응탄력성 등에 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다(안도희・김누리, 2014; 최권・도승이, 2015; 김영한 등, 2016).

특히, 교사효능감의 수준은 교사가 속해 있는 환경과 상황의 직접적인 영향을 받는다. 교사효능감은 개인의 고정적인 특성이라기보다는 상황 특수적으로 결정되고 변화하는 자신의 능력에 대한 교사의 지각이다. Bandura(1986)는 자기효능감에 대한 연구는 개인이 속해있는 환경에 대한 분석을 바탕으로 이루어져야 한다고 보았다. 이는 교사가 처한 특수한 상황적 요인들이 교사효능감에 영향을 미친다는 것을 암시하고 있다(김유정, 2004, p.40). 마찬가지로 Ashton(1984)도 교사효능감에 부정적인 영향을 주는 요소들을 제거하기 위한 조직 차원의 도움 없이, 각 개인의 노력만으로는 교사효능감 개선에 장기적인 영향을 주지 못한다고 언급하면서 교사효능감에 있어 학교 상황의 중요성을 강조하였다. 또한 교사의 개인적 특성은 환경적 요인과 상호작용하며 교사효능감에 영향을 준다는 것이 여러 연구를 통해 밝혀졌다(이현주 등, 2011, pp.108-109).

또한 교사의 환경적 요인은 교사의 노력이나 학교, 나아가 정부차원의 제도적 변화 등을 통해 개선 가능하다. 특히, 현재 한국의 세계시민교육이 각 시·도교육청 소속 학교들에서 자율적으로 실시되고 있는 상황에서 교사를 둘러싼 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 보다 직접적인 영향을 미친다. 이러한 점에서, 환경요인과 교사효능감 간 관계를 탐구하는 것은 교사효능감을 높이기 위한 실현가능한 실천방안을 모색하고 정책적 함의를 찾는 데에 보다 유용할 수 있다.

환경요인으로는 주로 학교장의 특성, 교사들 간의 상호작용, 의사결정에의 참여, 학교의 전반적인 분위기나 지원 등이 다루어지고 있다. Johnson 등(2012)은 직무환경과 관련한 이전의 연구들에서 개별적으로 다루어져온 하위요인들을 정리하여 동료 요인, 시간관리 요인, 자원 요인, 시설 요인, 거버넌스 요인, 전문성 요인, 학교장 요인, 사회적지지 요인, 학교문화 요인 등 9가지 요인으로 구분하였다. 학교장의 특성은 학교장 요인에, 교사들 간 상호작용은 동료 요인에, 의사결정에의 참여는 거버넌스 요인에, 학교 분위기와 지원은 자원 요인, 학교문화 요인 등에 각각 대응될 수 있다. 각각의 요인에 대해 살펴보겠다.

1) 학교장의 특성

‘학교장의 특성’은 교장·교감의 행동양식이나 리더십 유형을 의미한다. Johnson 등(2012)은 직무환경에서 학교장 요인이란 ‘학교장이 교사에게 피드백을 제공하고, 정돈되고 안전한 교육환경을 제공하며, 학교 내의 여러 이슈와 관련한 교사의 근심을 해결하는 정도’라고 정의하였다. 학교교육의 개선과 변화를 유도하기 위해서는 학교장의 역할이 무엇보다 중요하다. 정부 교육정책의 실행에서 학교단위의 자율성이 보장되는 정도가 점차 넓어지는 상황에서 학교장의 역량, 권한, 리더십은 학교교육뿐만 아니라, 교사와 학생, 학교문화에도 많은 영향을 미친다.

2) 교사들 간 상호작용

‘교사들 간 상호작용’은 동료교사와의 소통, 관계, 협업을 의미하는 것으로, Johnson 등(2012)은 직무환경에서 동료 요인이란 ‘교사가 동료교사와 생산적인 업무관계를 가지며, 학교 내에서 발생하는 문제해결을 위해 함께 협력하는 정도’라고 정의하였다. 보통 교사들은 동료교사와 함께 협업하고 소통할 때 교사효능감이 높아지는 것으로 나타나고 있다(김아영, 2012; 이현주 등, 2011). 이는 교사들 간의 효과적이고 빈번한 상호작용과 협동이 교수전략을 상호 관찰학습하고 사회적으로 설득하는데 긍정적인 효과를 얻을 수 있기 때문이라는 논의가 있다. 반면, 동료교사로부터 부정적인 피드백을 받게 된다면 오히려 동료교사와의 소통이 교사효능감을 낮출 수 있다는 입장도 있다(이현주 등, 2011, p.101).

3) 의사결정에의 참여 정도

‘의사결정에의 참여 정도’는 학교의 의사결정 과정에 교사가 참여하는 정도를 의미한다. Johnson 등(2012)은 직무환경에서 거버넌스 요인이란 ‘교사가 학교 거버넌스 이슈나 문제에 관한 의사결정 과정에 관여하는 정도’라고 정의하였다. Showers(1980)는 학교단위에서 의사결정을 내려야 할 일이 있을 때, 교사의 참여기회와 비율이 높을수록 교사의 효능감은 높아진다고 보았다.

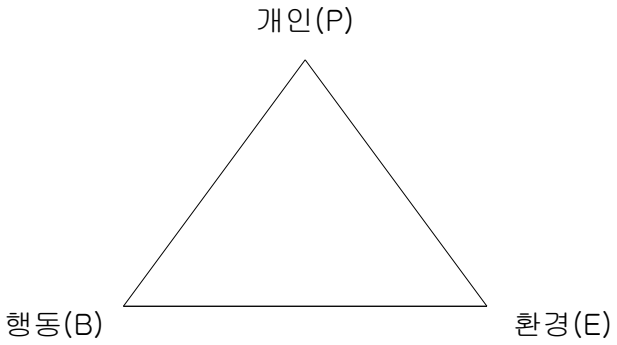
4) 학교의 전반적인 분위기나 지원

이 외에도, 학교의 전반적인 분위기나 지원이 교사효능감에 영향을 준다는 연구가 있다. 이는 Johnson 등(2012)이 언급한 직무환경 요인 중 자원 요인, 학교문화 요인과 관련이 있다. 자원 요인은 ‘교사가 학교에서 충분한 교수학습 자료, 관련 기술, 관련 외부 전문가에 접근할 수 있는

정도’를 뜻한다. 학교문화 요인은 ‘학교환경이 상호 신뢰, 존중, 개방성, 학생의 성취에 대한 헌신에 의해 특성 지어지는 정도’를 의미한다. 학교 내 긍정적인 분위기나 적극적인 지원은 교사들의 집단효능감에 영향을 미치고 이는 다시 개인적 교사효능감에 영향을 미친다. 또한 학교가 교사들에게 필요한 자원과 방향을 제공하고 동료교사와 협력을 지원하는 등 지지적인 조직 환경을 조성할수록 해당 학교에 소속된 교사는 높은 교사효능감을 보인다는 연구가 있다(안도희・김누리, 2014, p.256).

3. 세계시민교육 교사효능감과 직무환경

Bandura(1977)의 사회인지학습이론에 따르면, ‘개인(Person)’의 내적 요소, ‘행동(Behavior)’, ‘환경(Environment)’ 간의 상호작용에 의해 자기조절체계가 발달되며, 자기효능감, 목표수립, 자기평가, 자기강화와 벌 등이 이 체계에 포함된다고 말한다. 개인의 행동은 자신의 인지적 특성이 주어진 환경과 상호작용하는 방식에 따라 독특하게 결정된다. 이를 자기효능감의 개념에 적용한다면, 개인의 행동은 자신에 대해 스스로 지각하고 인식하는 방법(자기효능감)에 따라 달라지며, 자기효능감은 주어진 환경과 상호작용하는 방식에 따라 다양한 양상을 보일 수 있다. Bandura의 자기조절체계에 대한 이론은 자기효능감이 주변 환경의 영향을 받는다는 것을 전제하고 있음을 알 수 있다. 실제로 Bandura(1986)는 자기효능감에 대한 연구는 개인이 속해있는 환경에 대한 분석을 바탕으로 이루어져야 한다고 보았다. 위의 자기조절체계 과정을 통해 개인은 행동을 수행하게 되고, 수행된 행위는 다시 주변 환경에 영향을 미치며 순환적인 성격을 보인다. 자기효능감의 한 유형이라고 볼 수 있는 교사효능감 역시 주변 환경의 영향을 받아 다양한 행동 양상을 보일 것이며, 발현된 행위 역시 주변 환경에 영향을 줄 것이다.



<그림2> Bandura의 상호결정론 모형

위의 이론적 전제를 바탕으로 교사를 둘러싼 직무환경과 교사효능감 간의 관계에 관해서 국내외 많은 연구가 이루어져 왔으나, 본 연구에서 관심이 있는 세계시민교육 교사효능감과 직무환경 간 관계에 대해 알아보는 연구는 아직까지 수행되지 않았다. 따라서 이번 장에서는 '세계시민교육의 실천과 직무환경 간의 관계'를 다룬 선행연구들과 '교사효능감과 직무환경 간의 관계'를 다룬 연구들을 통해 '세계시민교육 교사효능감과 직무환경 간의 관계'에 대해 논의하도록 하겠다.

직무환경이 세계시민교육 실천에 미친 영향을 다룬 한 연구(이성회 등, 2015, pp.96-99)에 따르면, 세계시민교육이 A라는 특정 중학교에서 활발히 구현되고 있는 원인으로 다음과 같은 환경적 요인을 언급하고 있다. 1)교원의 전문성 향상에 주목하고 세계시민교육에 대한 깊이 있는 이해를 가지고 있는 교장의 만남, 즉, 촉매자로서의 교장의 역할, 2)교원 사이의 협력적인 학교 문화, 3)문화적 인프라가 비교적 잘 구축된 대학가 근처에 위치한 지역적 특성, 입시에 대한 강한 압력으로부터 상대적으로 자유로운 대도시 중산층 학부모로 구성된 학교 특성, 교육청의 재정 지원 등 여러 직무환경의 요인들을 언급하고 있다. 이성회 등(2015)은 이러한 요인들이 세계시민교육을 외부 자원과 연계하여 학교 조직 차원에서 전개할 수 있는 맥락적 요인으로 기능한다고 보았다. 즉, 이 요인들은 앞서 논의한 직무환경의 하위요인인 학교장의 특성, 교사들 간의 상호작용, 의사결정에의 참여, 학교의 전반적인 분위기나 지원 등에 각각 대응될 수 있다.

이성회 등(2015)의 연구로부터 다음을 추론할 수 있다. 학교현장에서 세계시민교육의 실천과정에서 교사가 중요한 역할을 수행한다는 것을 고려하였을 때, 해당 직무환경의 요인들이 세계시민교육을 실행하는 교사에게 직간접적인 영향을 미치고, 이는 학교에서의 세계시민교육의 실행에 영향을 미쳤을 수 있음을 생각해볼 수 있다.

한편, 일반적으로 교사효능감은 직무환경의 영향을 받는 것으로 연구되고 있다. Johnson 등(2012)의 연구에서는 교사가 교육전문가로 인정받으며 학생, 동료교사, 학부모, 지역사회의 존중과 지지를 받는 직무환경에

속할수록 교사효능감은 높아지는 것으로 나타났다. Leithwood(2006)는 구체적으로 동료교사와 상호 정서적으로 지지하는 관계를 형성하고 지역사회와 협동적인 관계를 유지하는 등 보다 긍정적인 학교 환경이 교사효능감을 함양하는데 영향을 미친다고 밝혔다. Ware & Kisantas(2007)의 연구에서는 학교라는 변인이 교사효능감 증진에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교가 교사들에게 필요한 자원을 제공하고 방향을 제시하며 동료교사와의 협력을 장려하는 등 지지적인 조직 환경을 제공할수록 해당 학교에서 근무하는 교사들은 높은 교사효능감을 보이고 있다. 즉, 긍정적인 학교 분위기와 문화, 동료와의 의사소통, 의사결정과정에의 참여와 같은 직무환경의 다양한 요인들이 교사효능감과 밀접한 관련을 맺고 있다.

국내에서 수행된 연구들도 직무환경과 교사효능감의 관계를 입증하고 있다. 김영상(1999)은 교사의 믿음에 영향을 주는 요인 중 하나로 조직특성을 언급하였다. 기관의 응집력, 교직원들 간의 우호적 상호작용 및 협력정도, 의사결정에의 참여 정도, 교사의 교육 여건을 지원해 주는 환경이 조성되어 있는 정도 등이 교사효능감에 영향을 미친다고 보았다. 안도희・김누리(2014)는 교사를 둘러싼 직무환경 요인에 대해 알아보기 위해 Johnson 등(2012)이 개발한 메사추세츠 교수 학습 개발 설문지(MassTeLLS)에 기반하여 교사의 직무환경이 교사효능감에 미치는 영향을 연구하였다. 그 결과, 직무환경의 모든 하위요인이 교사효능감과 정적 상관관계를 갖고 있다는 것이 밝혀졌다. 즉, 동료교사와의 관계가 원만하며, 효율적인 시간관리, 풍부한 자원과 시설, 그리고 교사의 자율성과 참여가 보장되며, 사회적 지지를 받는 긍정적인 직무환경에 있다고 교사가 인식할수록 교사효능감이 향상될 가능성이 크다고 볼 수 있다.

이 외에도, 이현주 등(2011)은 직무환경 중 동료교사와의 소통, 의사결정 참여가 교사효능감에 유의한 영향을 준다는 것을 밝혔다. 강경석・정우영(2006)은 학교조직문화를 혁신문화, 합리문화, 집단문화, 위계문화로 구분하여 교사효능감과의 관계를 살펴본 결과, 학교조직문화가 교사효능감과 관련이 있다는 결론을 내렸다. 최권・도승이(2015)는 직무환경을 물

리적 환경, 사회 · 심리적 환경, 구조적 환경으로 구분하여 교사효능감과의 관계를 살펴본 결과, 두 변인 간 관련이 있음을 밝혔다. 양은주・이윤식(2016)은 교장과 교감의 지도성이, 장석경・김유정・남규(2013)는 교장(교감)의 수업 지도성, 학교 교육 환경이 교사효능감에 유의한 영향을 준다는 것을 밝혔다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 직무환경과 교사효능감 간 관련성은 국내외의 여러 연구를 통해 밝혀져 왔다. 교사효능감의 한 유형인 세계시민교육 교사효능감 역시 직무환경의 영향을 받을 것으로 추론된다.

앞의 논의를 종합해 보면, 교사를 둘러싼 주변 환경인 직무환경은 교사효능감에 중요한 영향을 주는 변인이며, 세계시민교육 교사효능감에도 직무환경은 중요한 영향을 미칠 수 있음을 추론할 수 있다. 앞서 논의된 바와 같이, 세계시민교육 교사효능감은 교사의 세계시민교육 교수행위에 영향을 미칠 것이다. 본 연구에서는 직무환경 요인이 세계시민교육 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는지 분석함으로써 직무환경의 하위요인과 세계시민교육 교사효능감 간 영향관계를 구체적으로 파악하고자 한다.

4. 선행연구 검토

선행연구를 검토한 결과, ‘직무환경’과 ‘세계시민교육 교사효능감’을 직접적으로 다룬 연구는 찾아보기 힘들다. 독립변인을 직무환경으로 한정하지 않고 종속변인인 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치는 변인을 다룬 선행연구들도 극히 미흡한 편이다. 이는 세계시민교육이 주목받게 된 시기가 반기문 유엔사무총장이 수립한 ‘글로벌교육우선구상’이 발표된 2012년 이후이므로 해당 분야에 대한 연구가 아직 태동기에 있으며, 또한 세계시민교육 자체에 대한 정의와 범위가 아직 모호하고 학계에서 합의되지 않았기 때문으로 보인다. 따라서 종속변인인 세계시민교육 분야에서의 교사효능감에 대한 개념이나 측정도구 역시 활발히 논의되어 오지 않았다. 아래에서는 세계시민교육 교사효능감과 관련된 변인을 탐색한 선행연구와 교사의 직무환경 요인을 다룬 선행연구를 고찰함으로써 본 연구에 줄 수 있는 시사점을 찾고자 하였다.

1) 세계시민교육 교사효능감에 관한 연구

중등 예비교사와 현장교사의 세계시민교육 교수효능감과 관련된 변인을 연구한 양미석 등(2017)에 따르면, 첫째, 예비교사와 현장교사 간 차이를 분석한 결과, 현장교사가 예비교사보다 세계시민의식 중 사회적 책무성, 글로벌 역량, 글로벌 참여 부문에서 높은 수준을 보였으며, 세계시민교육 태도 중 교사역할 태도와 세계시민교육 교수효능감이 높은 수준으로 나타났다. 둘째, 예비교사의 세계시민교육 교수효능감과 세계시민의식, 태도 간의 관계를 분석한 결과, 변인들 간 서로 유의한 관계가 있다고 밝혀졌으나, 세계시민교육 교수효능감과 세계시민교육 태도의 하위변인 중 교육과정 태도에서는 유의한 관계가 있지 않았다. 또한, 예비교사의 세계시민교육 교수효능감에는 세계시민의식과 태도가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 셋째, 현장교사의 세계시민교육 교수효능감과 세

계시민의식, 태도 간의 관계를 분석한 결과, 현장교사의 모든 변인에서 서로 유의한 관계가 나타났다. 또한, 현장교사의 세계시민의식은 세계시민교육 교수효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

위의 연구는 교사의 세계시민의식과 세계시민교육 태도가 교사의 세계시민교육 교수효능감에 미치는 영향을 알아본 연구로서, '세계시민교육 교사효능감'에 대한 정의를 시도한 연구라는 점에서 의미가 있다. 그러나 위의 연구에서는 교사의 지식이나 가치·태도 등 개인적인 요인을 독립변인으로 다루고 있다. 교사효능감에 영향을 줄 수 있는 환경적 요인에 대한 고려는 부족하다. 또한 위의 연구는 C대학에 재학 중인 사범대생들(예비교사)와 D시 11개 중학교의 교사(현장교사)를 대상으로 연구가 진행되었다. 즉, 세계시민교육 개념의 이해수준에 대한 고려나 세계시민교육의 실행여부와 관계없이 연구가 수행되었다. 세계시민교육이 국내 학교현장에서 아직 정착기에 있는 상태라는 것 고려할 때, 연구의 주요 관심대상에서 벗어난 대상도 표집 되었을 가능성이 있다. 본 연구에서는 이러한 한계점을 보완하고자 하였다.

세계시민교육 교원 연수가 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 연구한 고아라(2015)는 연수 프로그램에 참여한 교사들의 세계시민의식이 의미 있게 향상되었고, 세계시민교육에 대한 교사효능감 역시 의미 있게 향상되었다는 것을 밝혔다. 세계시민교육 교수효능감에서는 특히 내용지식 교수학습 및 자료 평가 등에 관한 교육학적 지식 및 효능감이 눈에 띄게 증가하였다. 세계시민교육 결과기대감에서는 세계시민교육의 계획을 수립하고 구조화된 활동을 실시하는 데에 있어 다른 교사보다 자신이 있다는 문항에서 현저한 상승이 있었다. 설문조사뿐만 아니라, 면담 결과에서도 연수 프로그램이 교사들로 하여금 교실 수업에서 자신감을 향상시키는데 도움이 된 것으로 드러났다. 위의 연구는 세계시민교육 교사효능감에 세계시민교육 연수경험이 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 이는 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 탐색하고자 하는 본 연구에서 세계시민교육 연수경험을 통제변인으로 설정하는 배경이 되었다. 이러한 시사점에도 불구하고 위의 연구는 표본의 수(57

명)가 적으며, 교원 연수의 효과를 알아보는 과정에서 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 개인적, 환경적 요인들을 통제하지 못하였다는 한계가 있다.

위의 양미석 등(2017), 고아라(2015)의 연구는 '세계시민교육 교사효능감'에 영향을 미치는 변인을 탐구한 대표적 연구이다. 두 연구는 모두 세계시민교육 교사효능감을 측정하기 위하여 Riggs & Enoch(1990)이 개발한 교사효능감 척도를 연구주제에 맞게 수정·보완하여 사용하였다. 척도는 교수효능감과 기대효능감 지표로 구분된다. 본 연구도 Riggs & Enoch(1990)이 개발한 교사효능감 척도를 기반으로 하였으며, 두 선행연구에서 제작한 설문문항을 참고하여 새로이 측정도구를 개발하였다.

요컨대, 세계시민교육 교사효능감과 관련된 직무환경 변인을 직접적으로 다룬 선행연구는 거의 없다. 즉, 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 직무환경 요인을 포괄적, 종합적으로 다룬 연구가 극히 부족하다. 따라서 교사를 둘러싼 직무환경적 요인과 세계시민교육 교사효능감과의 관련성 연구를 통해 관련 있는 하위 변인을 탐색하고 세계시민교육 교사효능감과의 관계를 밝힐 필요가 있다.

2) 교사의 직무환경에 관한 연구

교사의 직무환경이 교사효능감에 미치는 영향을 연구한 안도희·김누리(2014)에 따르면, 직무환경은 교사효능감에 직접적으로 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 교사의 직무환경을 측정하기 위해 Johnson 등(2012)이 개발한 메사추세츠 교수 학습 개발 설문지(MassTeLLS)를 사용하였다. 설문지는 '동료(Colleagues)' 요인(5개 문항), '시간관리(Time Use)' 요인(3개 문항), '자원(Resources)' 요인(5개 문항), '시설(Facilities)' 요인(3개 문항), '관리(Governance)' 요인(6개 문항), '전문 지식(Professional expertise)' 요인(5개 문항), '사회적 지지(Community support)' 요인(2개 문항), '학교 문화(School culture)' 요인(4개 문항)으로 총 33문항으로 구성되어 있다. 연구 결과, 직무환경의

모든 하위요인이 교사효능감과 정적 상관관계를 갖고 있다는 것이 밝혀졌다.

위의 연구는 Johnson 등(2012)이 개발한 직무환경 측정도구를 한국에 적용하는 과정에서 한국 교사의 직무환경에 대한 고려가 부족하다. Johnson 등(2012)의 정의에 따르면 '사회적지지' 요인은 '지역사회가 교사와 학생을 지지(support)하는 정도'를 의미한다. 이는 지역 커뮤니티 중심의 교육제도 운영, 교육지원이 활발한 미국의 현실을 반영한 척도이다. 따라서 한국의 교육현실을 고려하여 직무환경 측정도구의 보완, 수정이 필요하다.

최권・도승이(2015)는 물리적 환경, 사회ㆍ심리적 환경, 구조적 환경으로 구성되는 직무환경과 교사효능감과의 관계를 살펴본 결과, 두 변인 간 관련이 있음을 밝혔다. 그리고 교사가 지각한 직무환경은 교사효능감을 매개로 직무만족도에 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 그런데 이 연구는 직무환경의 하위변인들에 따라 교사효능감에 어떠한 차이가 있는지 세부적으로 검증하지 못하였다는 한계가 있다. 교사효능감과 관련 있는 직무환경의 세부 요인을 더 정교하게 알아볼 필요가 있다.

김영한 등(2016)은 지체부자유학교 교사의 직무환경 인식이 교직헌신, 교직적응탄력성, 교사효능감에 모두 긍정적인 영향을 준다는 것을 규명하였다. 이 연구에서 직무환경은 인적 환경, 물적 환경, 복지 환경, 구조 환경, 인식 환경 등 5가지 유형으로 분류된다. 교직헌신은 학생헌신, 수업헌신, 직무헌신 등 3가지로 구분되며, 교직적응탄력성은 자기효능감, 심리적 요인, 사회적 관계, 환경 및 생활만족, 정책적지지 등 5가지로 구성된다. 이 연구는 지체부자유학교 교사만을 대상으로 하는 연구이다. 일반 중등학교의 교사의 대상으로 교직헌신, 교직적응탄력성, 교사효능감과의 관계를 살핌으로써 일반화 가능성을 높일 필요가 있다.

상기의 직무환경에 관한 연구들을 검토한 결과, 직무환경은 교사의 효능감, 직무만족도, 교직헌신 및 교직적응탄력성 등에 영향을 미친다. 교사의 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에도 영향을 줄 수 있을 것이라고 예상해볼 수 있다. 다만, 교사가 처한 직무환경에 관한 요인을 측

정하는 도구를 한국현실에 맞게 개발할 필요가 있다. 또한 직무환경과 교사효능감과의 관계를 알아보는 과정에서 직무환경의 세부 요인과의 관계를 정교하게 분석하여 구체적인 관계양상을 탐구하고 제언을 할 필요가 있다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구가설

본 연구는 교사의 직무환경 요인이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 앞서의 연구문제를 바탕으로 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

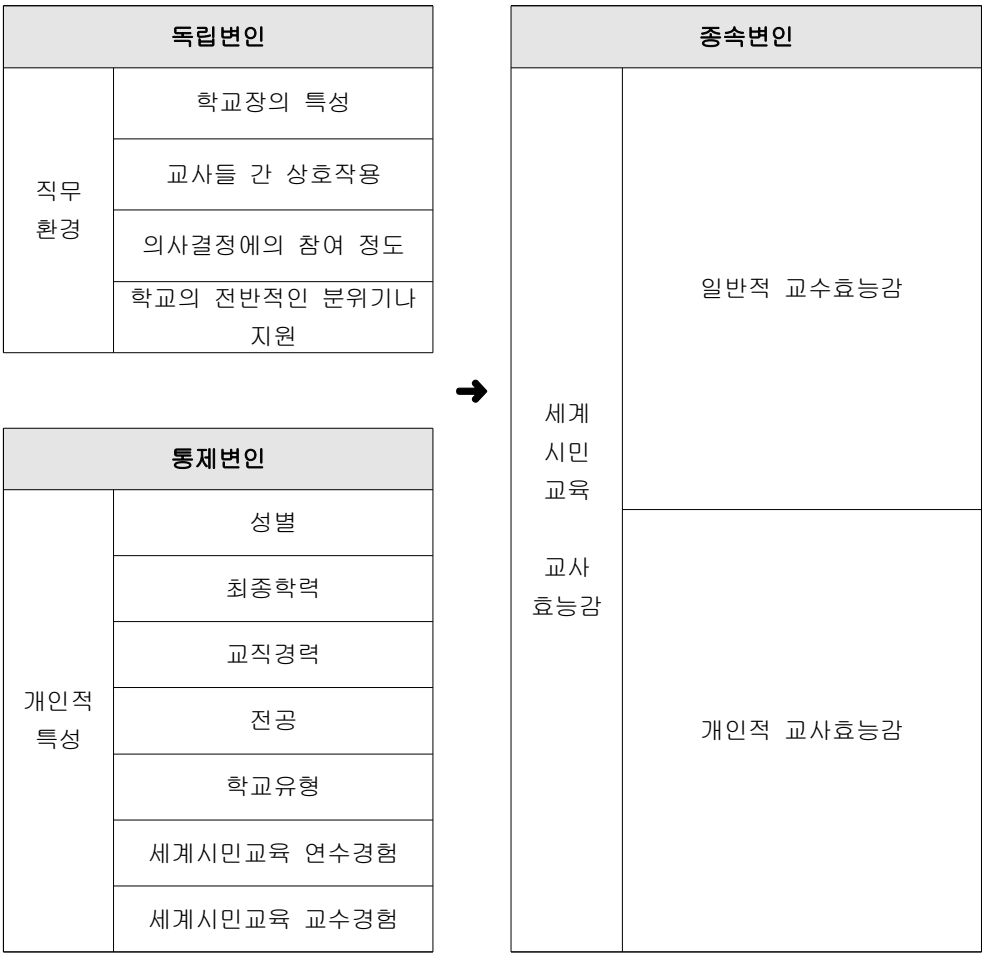
주가설. 교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

이 주가설을 검증하기 위한 하위가설은 다음과 같다.

하위가설 1. 학교장의 특성은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.
하위가설 2. 교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.
하위가설 3. 의사결정에의 참여 정도는 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.
하위가설 4. 학교의 분위기나 지원은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

2. 연구변인

본 연구의 수행을 위하여 종속변인으로 세계시민교육 교사효능감을, 독립변인으로 직무환경 요인을 설정하였다. 통제변인으로는 교사의 개인적 특성을 설정하였다. 본 연구의 분석 모형은 <그림3>과 같다.



<그림3> 분석 모형

1) 종속변인

본 연구의 종속변인은 세계시민교육 교사효능감이다. 세계시민교육 교사효능감은 세계시민교육 환경에서 교사가 자신의 교수행위와 교수능력에 대해 갖는 신념과 태도를 의미한다. 교사효능감은 교사의 교수행위가 학생들의 학습과 수행에 영향을 미칠 수 있다는 교사의 기대인 '일반적 교수효능감'과 자기 자신의 교수능력에 대한 개인적인 평가인 '개인적 교사효능감'으로 구분된다.

2) 독립변인

본 연구의 독립변인은 교사의 직무환경 요인이다. 환경요인은 학교장의 특성, 교사들 간 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 전반적인 분위기나 지원이 해당된다.

3) 통제변인

본 연구에서는 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 교사의 개인적인 특성인 성별, 최종학력, 교직경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험, 세계시민교육 교수경험을 통제변인으로 설정하고자 한다. 이 변인들을 통제변인으로 설정한 배경은 다음과 같다.

첫째, '성별'에 관한 연구는 이것이 교사효능감에 미치는 영향에 대해서 일관성 있는 결론을 나타내고 있지 않다(이현주 등, 2011). 그러나 대다수의 연구에 따르면, 여교사보다 남교사가 높은 교사효능감을 보이는 것으로 나타난다. 이 원인에 대하여 김아영(2012)은 남자가 여자보다 자신을 칭찬하는 경향이 높고, 성역할 고정관념이 어떤 과제나 활동을 수행하는 과정에서 자신감에 차이를 초래하며, 교사의 능력에 대한 편견 등이 교사의 효능감에 반영된 것일 수 있다고 해석한다. 최동선(1996)은

한국의 유교문화가 남자가 여자보다 유능하다는 고정관념을 만들고 이것이 교사효능감에 반영된 것일 수 있다고 해석하였다. 따라서 성별이 교사효능감에 유의한 영향을 줄 수 있으며, 본 연구에서 혼란요인으로 작용할 가능성을 방지하기 위해 통제변인으로 설정하였다.

둘째, 교사의 학업수준을 나타내는 최종학위, '학력' 변인에 대한 연구를 살펴보면, Hoy & Woolfolk(1993)는 학력 수준이 교사효능감을 예측할 수 있다고 보았으며, Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie(1987)는 교사효능감과 학력 사이엔 강한 정적 상관관계가 있다고 밝혔다. 국내에서도 홍창남(2006)은 학력이 석사학위 이상인 교사일수록 교사효능감이 높다고 보고하였다. 따라서 학력 역시 교사효능감과 유의한 관계를 보일 수 있으므로 통제변인으로 설정하였다.

셋째, '교직경력'은 일반적으로 교직에서의 근속연수를 의미한다. 교직경력과 교사효능감 사이의 관계에 대한 연구는 대개 두 변인 간 상관관계가 있음을 밝히고 있으나, 그 양상에는 차이가 있다. 일부 연구에서는 직선적 상관관계가 나타나는 반면, 다른 연구에서는 곡선적 상관관계를 보이고 있다. 곡선적 관계를 보이는 경우, 교직경력이 높아질수록 교사효능감이 높아지다가 일정 수준에 도달하면 교직경력이 높아질수록 교사효능감이 낮아지는 양상을 보인다. 이와 같은 양상에 대한 이유로 연령의 증가와 함께 생리적, 심리적 변화가 진행되기 때문이라고 추정된다(Klassen & Chiu, 2010). 혹은 교사가 교직생활을 시작할 무렵에는 교사로서 학생들에게 긍정적인 변화를 이끌어낼 수 있다는 믿음이 강하지만 시간이 흐르면서 자신이 의도한 대로 학생들에게서 변화를 이끌어내는 것이 어렵다는 것을 깨닫게 되기 때문이라고 해석된다(Dembo & Gibson, 1985). 직선적 상관관계를 밝힌 연구에서는, 교직생활의 경험이 축적될수록 교수경험이 풍부해짐에 따라 교사 자신만의 교직생활 노하우가 쌓이고 이는 교사의 자신감을 지속적으로 키운다고 설명한다. 따라서 본 연구에서는 교사효능감에 유의미한 영향을 미칠 수 있는 교직경력을 통제변인으로 설정하였다.

넷째, '전공'과 관련해서, 도덕윤리과목 담당교사나 역사사회과목 담

당교사의 세계시민교육에 대한 교사의 지각 수준, 세계시민교육의 개념과 취지에 대한 이해 수준, 세계시민교육과 유사개념의 공통점 및 차이점 이해 수준, 세계시민교육의 필요성에 대한 인식 수준, 지도역량에 대한 인식 수준 모두 다른 과목 담당교사의 평균점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다(이성회 등, 2015, pp.63-70). 전공별 세계시민교육에 대한 교사의 인식 및 지도역량과의 유의한 차이는 세계시민교육 교사효능감에 유의한 영향을 미칠 수 있다는 판단 하에, 본 연구에서 혼재변인으로 작용할 가능성을 방지하기 위해 통제변인으로 설정하였다.

다섯째, '학교유형'에 따라 세계시민교육 활용수준은 유의한 차이를 보인다. 이성회 등(2015)에 따르면, 자율고, 특목고에 소속된 교사들의 세계시민교육 활용 수준과 전반적인 학교문화에 세계시민교육이 반영되어 있는 비율이 타 학교유형에 비해 유의하게 높았다. 세계시민교육 활용비율이 높은 학교유형에 소속된 교사의 경우, 이미 관련 환경에 노출되어 세계시민교육에 대한 개념 이해수준이 높을 것으로 추론되며, 교사효능감이 높을 가능성이 있다. 따라서 본 연구에서는 학교유형을 통제변인으로 설정하였다.

여섯째, '세계시민교육 연수경험'의 제공은 시·도교육청이나 유네스코 한국위원회, 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원, KOICA 등의 기관을 통해 이루어지고 있다. 세계시민교육 연수경험은 사회적 책무성, 글로벌 역량, 글로벌 참여 등으로 구성된 세계시민의식의 향상에 유의한 영향을 주었으며, 교사효능감 수준의 증가에도 유의한 영향을 주었다(고아라, 2015). 교사들이 세계시민교육 연수에 참여한 경험은 세계시민교육 교사효능감에 유의한 영향을 줄 수 있으므로 본 연구에서 통제변인으로 설정하였다.

일곱째, '세계시민교육 교수경험'은 교사가 세계시민교육과 관련된 내용을 교과 또는 창의적 체험활동을 통해 가르친 경험이 있는지를 의미한다. 양미석 등(2017)은 예비교사와 현장교사의 세계시민교육 교사효능감이 집단 간 차이를 나타난 이유로 실제 학교현장에서의 수업경험을 언급하였다. 예비교사는 학교현장의 실제 교실상황을 경험한 적이 없기 때

문에 세계시민교육 교수효능감이 낮게 나타났다고 분석하며, 예비교사의 교원양성단계에서 실제 수업환경과 같은 수업시연 경험을 위한 교육환경을 조성할 필요성을 제기하였다. 교사의 세계시민교육 교수경험은 세계시민교육 교사효능감에 유의한 영향을 줄 수 있으며, 본 연구에서 혼란요인으로 작용할 가능성이 있으므로 통제변인으로 설정하였다.

3. 연구대상 및 표집방법

본 연구는 학교현장에서 현직교사를 대상으로 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치는 직무환경의 효과를 살펴보기 위한 것이다. 이를 위해 본 연구는 서울 및 경기 지역에 위치한 중·고등학교를 편의 표집한 후, 해당 학교에 재직 중인 교사 약 200명을 대상으로 2018년 11월 한 달 동안 직무환경 요인, 세계시민교육 교사효능감을 측정하기 위한 설문조사를 진행하였다.

선행연구에 따르면, 전국 시·도교육청 중 서울시 교육청과 경기도 교육청 2곳만 세계시민교육 업무를 추진하기 위한 민주시민교육과를 별도로 설치하여 운영하고 있는 것으로 나타났으며(이성회 등, 2015, p.41), 상대적으로 다양한 세계시민교육 관련 정책을 실시하고 있다. 서울 및 경기 지역으로 지역을 한정한 것은 세계시민교육 정책을 활발히 추진하고 있는 교육청 관할지역에 소속된 중·고등학교 교사를 대상으로 연구를 진행할 수 있기 때문이다. 이미 세계시민교육을 실행하는 환경에 노출되어 세계시민교육에 대한 이해수준이 상대적으로 높은 교사들을 대상으로 연구를 진행한다는 점에서 본 연구에서 관심 있는 연구문제를 탐구하는 데에 보다 효과적일 것이라고 판단하였다.

위와 같은 이유로 실시한 편의표집의 한계를 보완하기 위하여, 서울 및 경기 지역 내에서 한 지역에 표집을 집중하는 것이 아닌, 고르게 표집하기 위해 지역별로 학교 수를 할당하였다. 또한 최대한 다양한 학교에 소속된 교사를 연구 참여자를 모집하였다. 본 연구에 참여한 서울 및 경기 지역에 위치한 중·고등학교 교사 약 200명 중 설문에 응답한 교사는 105명이다. 회수율은 52.5%이다. 사후 결과 처리에서는 불성실한 응답을 한 경우 3건을 제외한 총 102명의 표본이 본 연구에 활용되었다.

설문에 참여한 연구대상의 특성은 <표6>에 제시되어 있다. 연구대상은 여교사 74명(72.5%), 남교사 28명(27.5%)이다. 학사를 졸업한 교사가 55명(53.9%), 석사과정 중이거나 수료 또는 졸업한 교사가 41명(40.2%), 박사과정 중이거나 수료 또는 졸업한 교사가 6명(5.9%)인 것으로 나타났다.

교사의 교직경력은 1~5년이 46명(45.1%), 6~10년이 19명(18.6%), 11~15년이 14명(13.7%), 16~20년이 5명(4.9%), 21년 이상이 18명(17.6%)이다. 교사의 담당교과는 사회・역사과가 42명(41.2%), 도덕・윤리과가 5명(4.9%), 영어과가 14명(13.7%), 기타 교과가 41명(40.2%)인 것으로 드러났다. 설문에 참여한 교사가 속한 학교유형은 자율중・고에 재직 중인 교사가 5명(4.9%), 특목중・고에 재직 중인 교사가 29명(28.4%), 일반중・고에 재직 중인 교사가 68명(66.7%), 기타 학교에 재직 중인 교사는 없는 것으로 나타났다. 세계시민교육 관련 교사연수에 참여경험이 없는 교사는 81명(79.4%), 1회 참여한 교사가 12명(11.8%), 2회 참여한 교사가 1명(1.0%), 3회 참여한 교사가 3명(2.9%), 4회 참여한 교사가 2명(2.0%), 5회 이상 참여한 교사가 3명(2.9%)이다. 교과수업, 동아리 창체・운영, 특정 프로그램 운영, 행사나 캠프 등 세계시민교육 관련 교수경험이 없는 교사는 55명(53.9%), 1회 교수한 교사는 9명(8.8%), 2회 교수한 교사는 8명(7.8%), 3회 교수한 교사는 5명(4.9%), 4회 교수한 교사는 2명(2.0%), 5회 이상 교수한 경험이 있는 교사는 23명(22.5%)인 것으로 나타났다.

<표6> 연구대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	여자	74	72.5
	남자	28	27.5
최종학위	학사 졸업	55	53.9
	석사과정, 수료 또는 졸업	41	40.2
	박사과정, 수료 또는 졸업	6	5.9
교직경력	1~5년	46	45.1
	6~10년	19	18.6
	11~15년	14	13.7
	16~20년	5	4.9
	21년 이상	18	17.6
담당교과	사회·역사과	42	41.2
	도덕·윤리과	5	4.9
	영어과	14	13.7
	기타	41	40.2
학교유형	자율중·고	5	4.9
	특목중·고	29	28.4
	일반중·고	68	66.7
세계시민교육 연수경험	없음	81	79.4
	1회	12	11.8
	2회	1	1.0
	3회	3	2.9
	4회	2	2.0
	5회 이상	3	2.9
세계시민교육 교수경험	없음	55	53.9
	1회	9	8.8
	2회	8	7.8
	3회	5	4.9
	4회	2	2.0
	5회 이상	23	22.5
합계		102	100

4. 측정도구

본 연구에서는 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위하여 관련 선행 연구들을 토대로 종속변인인 '세계시민교육 교사효능감'과 독립변인인 '직무환경 요인'을 측정할 수 있는 설문지를 개발하였다. 첫째, 종속변인인 '세계시민교육 교사효능감'을 측정하기 위하여, 일반적으로 널리 사용되는 Riggs & Enoch(1990)의 과학교사의 교사효능감 측정도구(Science Teaching Efficacy Belief Instrument, STEBI(α=0.90))를 참고하여 설문지를 개발하였다. STEBI는 Gibson & Dembo(1984)가 개발한 교사효능감 측정도구(Teacher Efficacy Scale, TES)를 이 측정도구의 모호함을 보완하여 개발되었다. STEBI는 교사효능감의 구성요소에 따라 일반적 교수효능감 지표(12개)와 개인적 교사효능감 지표(13개)로 구분된다. 본 연구에서는 STEBI(영문문항 25개)를 번역하고 국내에서 해당 측정도구를 활용하여 수행한 연구(고아라, 2015; 이경윤, 2011)들을 참고하여 우리나라 중등학교 교사의 세계시민교육 교사효능감 측정에 적합하게 수정하여 초안을 만들었다. 이 과정에서 세계시민교육 교사효능감과 관련이 없다고 판단된 문항인 개인적 교사효능감 지표 2개[3]는 제외하였다.

개발된 세계시민교육 교사효능감을 측정하는 설문문항에 대하여 응답자는 자기평가식으로 응답한다. 응답 척도는 리커르트 5점 척도를 활용하여 구성되었다. 5점은 '매우 그렇다.', 4점은 '그렇다', 3점은 '보통이다', 2점은 '그렇지 않다', 1점은 '매우 그렇지 않다'를 가리킨다. 세계시민교육 교사효능감의 하위 구성요소 중 일반적 교수효능감을 묻는 문항은 12개, 개인적 교사효능감을 묻는 문항은 11개로 총 23개의 문항으로 구성되어 있으며, 총점은 115점이다.

---

3) 기존 STEBI 지표에서 제외된 2개 문항은 '나는 과학실험을 효과적으로 모니터링하기 어렵다.', '나는 과학실험이 효과적인 이유를 학생들에게 설명하는 것이 어렵다'로 해당 문항은 타 교과와 달리 '실험'이라는 특수한 상황적 맥락을 수행하는 과학교사의 효능감을 측정하는 데에만 적합한 문항이라고 판단하여 본 연구의 측정도구 문항에서는 제외하였다.

<표7> 세계시민교육 교사효능감의 하위요인별 문항번호

	하위요인	문항 번호 (총 23개 문항, 115점 만점)
교사 효능감	일반적 교수효능감 (12개 문항, 60점 만점)	Ⅰ-1, 4, 6, 8, 9*, 10, 12*, 13, 14, 15, 18*, 23*
	개인적 교사효능감 (11개 문항, 55점 만점)	Ⅰ-2, 3*, 5, 7*, 11, 16, 17*, 19*, 20*, 21, 22*

※ 문항연번에 별표(*)가 표시된 문항은 역산 문항임.

둘째, 독립변인인 '직무환경 요인'을 묻는 측정도구를 개발하기 위해 Johnson 등(2012)이 개발한 매사추세츠 교수 학습 개발 설문지(Massachusetts Teaching, Learning and Leading Survey: MassTeLLS)[4]를 참고로 하여 한국의 교육현실과 세계시민교육 실행 관련 내용에 맞게 문항을 변형하였다. '학교장의 특성'을 묻는 문항은 MassTeLLS 중 학교장 요인 관련 4개 문항을 활용하고, 국내 선행연구를 검토하여 1개 문항을 추가 신설하여 5개의 문항으로 구성하였다. '교사들 간 상호작용'을 묻는 문항은 MassTeLLS 중 동료 요인 관련 5개 문항을 활용하였다. '의사결정에의 참여 정도'를 묻는 문항은 MassTeLLS 중 거버넌스 요인 관련 2개 문항을 활용하였다. '학교 분위기와 지원'을 묻는 문항은 MassTeLLS 중 자원 요인 관련 5개 문항을 활용하여 4개 문항으로 병합하고, 이에 더해 MassTeLLS 중 학교문화 요인 관련 4개 문항을 활용하여 총 8개의 문항으로 구성하였다. 결과적으로 직무환경 요인을 측정하는 문항 개수는 각 5개, 5개, 2개, 8개로 총 20개의 문항이다.

직무환경 요인을 묻는 설문문항에 대하여 응답자는 역시 자기평가식으로 응답한다. 응답 척도는 리커르트 5점 척도를 활용하여 구성되었다. 점수별 의미는 위의 교사효능감 문항에서 제시된 바와 같다. 각 하위요인은 각 25점, 25점, 10점, 40점이 만점이며, 총점은 100점이다.

4) MassTeLLS는 동료 요인(5문항, α=0.732), 시간관리 요인(3문항, α=0.737), 자원 요인(5문항, α=0.811), 시설 요인(3문항, α=0.731), 거버넌스 요인(2문항, α=0.804), 전문성 요인(3문항, α=0.824), 학교장 요인(4문항, α=0.933), 사회적 지지 요인(2문항, α=0.749), 학교문화 요인(4문항, α=0.766) 등 총 31개의 문항으로 구성되어 있다.

〈표8〉 직무환경의 하위요인별 문항번호

	하위요인	문항 번호 (총 20개 문항, 100점 만점)
직무 환경	학교장의 특성 (5개 문항, 25점 만점)	Ⅱ-1, 2, 3, 4, 5
	교사들 간 상호작용 (5개 문항, 25점 만점)	Ⅱ-6, 7, 8, 9, 10
	의사결정에의 참여 정도 (2개 문항, 10점 만점)	Ⅱ-11, 12
	학교의 전반적인 분위기나 지원 (8개 문항, 40점 만점)	Ⅱ-13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

셋째, 통제변인은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 교사의 개인적인 특성인 성별, 최종학력, 교직경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험, 세계시민교육 교수경험 등 7가지 요인이 설정되었다. 각 문항 번호는 〈표9〉와 같다.

〈표9〉 통제변인의 문항번호

	세부 내용		문항 번호
개인적 특성	성별		Ⅲ-1
	최종학력		Ⅲ-2
	교직경력		Ⅲ-3
	전공		Ⅲ-4
	학교유형		Ⅲ-5
	세계시민교육 연수경험	참여횟수	Ⅲ-6-1
		기관·연수명	Ⅲ-6-2
	세계시민교육 교수경험	교수횟수	Ⅲ-7-1
		교수형태	Ⅲ-7-2

본 연구에서 개발한 측정도구는 현직 교사 등으로 구성된 전문가 심의를 통해 설문문항의 내용타당도를 검증받고 수정하는 작업을 거쳐 완성되었다. 개발된 설문문항의 문항 간 신뢰도를 검증하기 위하여 연구대상에 포함되지 않은 서울 및 경기지역의 타 중등학교 교사 20명을 대상으로 2018년 11월 초에 사전 파일럿 테스트를 실시하였다. 해당 결과를 바탕으로 최종 설문지의 문항과 내용을 확정하였다. 본 연구에서 활용된 설문지의 문항 간 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach alpha(α) 계수를 산출해보았다. <표10>은 본 연구에서 최종적으로 활용한 설문지의 세부항목과 신뢰도이다.

<표10> 설문지의 구성

변인	구분	세부항목	Cronbach α
종속변인	교사효능감	일반적 교수효능감	.884
		개인적 교사효능감	
독립변인	직무환경	학교장의 특성	.929
		교사들 간 상호작용	.906
		의사결정에의 참여 정도	.734
		학교의 전반적인 분위기나 지원	.909
통제변인		성별	-*
		최종학력	-*
		교직경력	-*
		전공	-*
		학교유형	-*
		세계시민교육 연수경험	-*
		세계시민교육 교수경험	-*

* 문항이 하나이므로 Cronbach α 값을 확인하지 않음.

종속변인인 교사효능감 중 일반적 교수효능감 측정 문항(12개)의 Cronbach α 계수는 0.791이고, 개인적 교사효능감 측정 문항(11개)의 Cronbach α 계수는 0.909이다. 교사효능감 전체의 Cronbach α 계수는 0.884이다. 독립변인인 직무환경의 경우, 학교장의 특성 측정 문항(5개)의 Cronbach α 계수는 0.929, 교사들 간 상호작용 측정 문항(5개)의 Cronbach α 계수는 0.906, 의사결정에의 참여 정도 측정 문항(2개)의 Cronbach α 계수는 0.734, 학교의 전반적인 분위기나 지원 측정 문항(8개)의 Cronbach α 계수는 0.909이다. 위와 같은 결과를 통해 본 연구의 가설 검증을 위해 사용된 측정도구의 신뢰도가 높음을 알 수 있다.

5. 분석방법

본 연구의 종속변인은 세계시민교육 교사효능감이며, 독립변인은 직무환경이다. 종속변인인 세계시민교육 교사효능감은 2가지의 하위요인으로 구성되며, 직무환경은 4가지의 하위요인으로 구성된다. 직무환경 외에 세계시민교육 교사효능감에 영향을 줄 수 있는 통제변인으로는 교사의 개인적인 특성인 성별, 학력, 경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험, 세계시민교육 교수경험 등 7가지 요인을 설정하였다. 먼저 직무환경이 교사효능감에 미치는 영향을 분석하고, 직무환경의 개별 하위요인이 교사효능감에 미치는 영향을 분석하였다.

설문조사를 통해 수집된 자료는 SPSS Statistics 25.0 프로그램을 이용하여 통계 처리되었다. 본 연구의 가설을 검증하기 위해서는 다중회귀분석(Multiple regression analysis) 기법을 활용하여 독립변인과 종속변인의 관계를 분석하였다. 다중회귀분석을 실시하면서 독립변수를 동시에 모두 포함하여 분석하는 방식인 동시입력(Enter) 방식을 사용하였다. 이 방식을 통해 다른 독립 변인들이 통제된 상태에서 특정 독립 변인의 영향력을 알 수 있으며, 모든 독립 변인들이 동시에 종속 변인에 미치는 영향력의 정도 역시 파악할 수 있다. 연구 가설을 검증하기 위한 회귀모형은 다음과 같다.

$$Y = a + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_3 + b_4 x_4 + b_5 x_5 + b_6 x_6 + b_7 x_7 + b_8 x_8 + b_9 x_9 + b_{10} x_{10} + b_{11} x_{11} + b_{12} x_{12} + b_{13} x_{13} + b_{14} x_{14} + e_i$$

Y : 세계시민교육 교사효능감

a : 상수

x_1 : 학교장의 특성

x_2 : 교사들 간 상호작용

x_3 : 의사결정에의 참여 정도

x_4 : 학교의 전반적인 분위기나 지원
x_5 : 성별 (더미처리 0=여, 1=남)
x_6 : 학력 (1=학사졸업, 2=석사과정, 수료 또는 졸업, 3=박사과정, 수료 또는 졸업)
x_7 : 경력 (1=1~5년, 2=6~10년, 3=11~15년, 4=16~20년, 5=21년 이상)
x_8 : 전공1-사회·역사과 (더미처리 0=도덕·윤리과, 영어과, 기타, 1=사회·역사과)
x_9 : 전공2-도덕·윤리과 (더미처리 0=사회·역사과, 영어과, 기타, 1=도덕·윤리과)
x_{10} : 전공3-영어과 (더미처리 0=사회·역사과, 도덕·윤리과, 기타, 1=영어과)
x_{11} : 학교유형1-자율중·고 (더미처리 0=특목중·고, 일반중·고, 1=자율중·고)
x_{12} : 학교유형2-특목중·고 (더미처리 0=자율중·고, 일반중·고, 1=특목중·고)
x_{13} : 세계시민교육 연수경험 (더미처리 0=없음, 1=있음)
x_{14} : 세계시민교육 교수경험 (더미처리 0=없음, 1=있음)
e_i : 오차항

본 연구에서는 종속변인인 Y에 독립변인인 x_1, x_2, x_3, x_4가 미치는 효과를 살펴보기 위해 독립변인 각각의 회귀계수인 b_1, b_2, b_3, b_4가 통계적으로 유의한지를 분석하여 가설을 검증하였다. 이를 통해 유의한 영향을 주는 독립변인 요인을 규명하였다.

회귀모형의 분석 과정에서 유의확률(p value)을 유의수준 0.05 수준뿐만 아니라, 0.10 수준에서도 검증을 실시하였다. 설문조사 수행결과 회수율(52.5%)이 낮아 본 연구에 활용할 표본의 수(n=102)를 충분히 확보하지 못하였고, 그 결과 설문결과의 분석 과정에서 통계적 검증력이 낮아졌다. 이를 고려하여 신뢰수준을 95%에서 90%로 낮추어 검증하였다.[5] 이에 더해, 세계시민교육을 교수한 경험이 있는 연구대상(n=47)을 한정하여 직무환경과 세계시민교육 교사효능감과의 관계를 살펴보고, 의미 있는 분석결과를 추가로 서술하였다.

5) 통상 유의확률은 유의수준이 0.05(신뢰수준 95%) 이하일 때 통계적 검증력을 갖는다고 본다. 그러나 통계적 검증력은 표본 크기에 영향을 받으며, 표본 크기가 작을수록 유의확률은 0.05 보다 큰 값을 얻게 된다. 이에 적은 수의 표본이 활용된 통계분석에서는 유의수준을 0.10(신뢰수준 90%)으로 높이는 등 다른 수준이 사용되어야 한다는 입장이 있다(Lieber, R. L., 1990; Israel, G. D., 1992).

Ⅳ. 결과 분석

1. 독립변인 간 단순상관관계 분석

본 연구의 가설을 검증하기 위한 다중회귀분석을 진행하기에 앞서, 독립변인 간의 상관관계 분석을 실시하였다. 본 연구의 독립변인들 사이의 상관관계 분석 결과는 <표11>과 같다.

<표11> 독립변인 간의 단순상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.716***	1												
	0.000													
3	.536***	.700***	1											
	0.000	0.000												
4	.612***	.761***	.695***	1										
	0.000	0.000	0.000											
5	0.036	0.014	0.044	0.100	1									
	0.717	0.893	0.658	0.316										
6	0.045	0.063	0.058	0.060	-0.020	1								
	0.656	0.527	0.563	0.550	0.843									
7	0.059	0.136	0.042	0.096	-0.099	.294**	1							
	0.554	0.172	0.676	0.335	0.323	0.003								
8	-0.042	-0.041	0.017	0.033	-0.024	0.137	-0.055	1						
	0.679	0.685	0.868	0.738	0.814	0.169	0.582							
9	0.180	0.175	0.109	0.145	0.064	-0.045	-0.017	-0.190	1					
	0.071	0.078	0.277	0.147	0.524	0.655	0.864	0.056						
10	-0.076	-0.001	-0.096	-0.064	-0.182	-0.060	0.144	-.334**	-0.091	1				
	0.451	0.995	0.337	0.524	0.068	0.550	0.150	0.001	0.365					
11	-0.097	-.223*	-0.115	-.254*	0.064	-0.045	-0.077	0.087	-0.052	-0.091	1			
	0.334	0.024	0.250	0.010	0.524	0.655	0.440	0.385	0.607	0.365				
12	.352***	.404***	.285**	.345***	0.002	.284**	0.056	0.047	0.058	-0.125	-0.143	1		
	0.000	0.000	0.004	0.000	0.985	0.004	0.575	0.641	0.561	0.210	0.151			
13	.357***	.374***	.302**	.382***	0.067	0.004	0.039	0.017	0.109	-0.062	-0.116	.270**	1	
	0.000	0.000	0.002	0.000	0.503	0.972	0.699	0.862	0.275	0.535	0.247	0.006		
14	.315**	.321**	0.139	.312**	0.004	-0.144	.225*	-0.014	0.155	0.031	-.210*	0.159	.405***	1
	0.001	0.001	0.164	0.001	0.966	0.150	0.023	0.888	0.121	0.754	0.034	0.111	0.000	

※ 각 행에서 첫 번째 행은 Pearson 상관계수, 두 번째 행은 유의확률(양측)을 나타냄.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

1: 학교장의 특성
2: 교사들 간 상호작용
3: 의사결정에의 참여 정도
4: 학교의 전반적인 분위기나 지원
5: 성별
6: 최종학력
7: 교직경력
8: 전공1(사회·역사과)
9: 전공2(도덕·윤리과)
10: 전공3(영어과)
11: 학교유형1(자율중·고)
12: 학교유형2(특목중·고)
13: 세계시민교육 연수경험
14: 세계시민교육 교수경험

독립변인 간 단순상관관계 분석 결과, 독립변인들 사이의 Pearson 상관계수의 절대값은 0.001~0.761 사이에 분포하는 것으로 나타났다. 유의미한 정적 상관관계를 갖는 변인은 교사들 간 상호작용과 학교장의 특성(r=.716), 의사결정에의 참여 정도와 학교장의 특성(r=.536), 의사결정에의 참여 정도와 교사들 간 상호작용(r=.700), 학교의 전반적인 분위기나 지원과 학교장의 특성(r=.612), 학교의 전반적인 분위기나 지원과 교사들 간 상호작용(r=.761), 학교의 전반적인 분위기나 지원과 의사결정에의 참여 정도(r=.695), 교직경력과 최종학력(r=.294), 학교유형2(특목중・고)와 학교장의 특성(r=.352), 학교유형2(특목중・고)와 교사들 간 상호작용(r=.404), 학교유형2(특목중・고)와 의사결정에의 참여 정도(r=.285), 학교유형2(특목중・고)와 학교의 전반적인 분위기나 지원(r=.345), 학교유형2(특목중・고)와 최종학력(r=.284), 세계시민교육 연수경험과 학교장의 특성(r=.357), 세계시민교육 연수경험과 교사들 간 상호작용(r=.374), 세계시민교육 연수경험과 의사결정에의 참여 정도(r=.302), 세계시민교육 연수경험과 학교의 전반적인 분위기나 지원(r=.382), 세계시민교육 연수경험과 학교유형1(자율중・고)(r=.270), 세계시민교육 교수경험과 학교장의 특성(r=.315), 세계시민교육 교수경험과 교사들 간 상호작용(r=.321), 세계시

민교육 교수경험과 학교의 전반적인 분위기나 지원(r=.312), 세계시민교육 교수경험과 교직경력(r=.225), 세계시민교육 교수경험과 세계시민교육 연수경험(r=.405)인 것으로 나타났다.

이 중 교사들 간 상호작용과 학교장의 특성(r=.716), 의사결정에의 참여 정도와 교사들 간 상호작용(r=.700), 학교의 전반적인 분위기나 지원과 학교장의 특성(r=.612), 학교의 전반적인 분위기나 지원과 교사들 간 상호작용(r=.761), 학교의 전반적인 분위기나 지원과 의사결정에의 참여 정도(r=.695) 사이에는 강한 관련성이 나타났는데, 이는 교사의 직무환경의 하위요인들이 서로 상호작용하며 영향을 미치기 때문인 것으로 보인다. 그러나 이후 다중회귀분석을 실시하는 과정에서 분산팽창인자(VIF)가 1.072~3.753의 수치를 보여 다중공선성의 문제가 없는 것을 확인하였다. 이 외, 나머지 변인 간 관계의 강도는 낮은 편으로 나타났다.

유의미한 부적 상관관계를 갖는 변인에는 전공3(영어과)과 전공1(사회・역사과)(r=-.334), 학교유형1(자율중・고)과 학교의 전반적인 분위기나 지원(r=-.254), 세계시민교육 연수경험과 학교유형1(자율중・고)(r=-.210)이 있었다. 해당 변인들 간 상관의 강도는 낮은 편이었다.

2. 가설 검증 결과

1) 직무환경과 세계시민교육 교사효능감

우선, 주가설을 검증하기 위하여 직무환경과 세계시민교육 교사효능감 간의 관계를 회귀분석으로 검증하였다. 주가설의 검증 결과는 <표12>와 같다. 회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴본 결과, 본 연구의 회귀식의 VIF 값은 1.060~1.448 사이에 분포하여, 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없다고 볼 수 있다. 또한 이 회귀 모형에 포함된 독립변인은 종속변인인 세계시민교육 교사효능감을 51.0% 설명해 주고 있다. 이 모형의 설명력은 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

직무환경(B=.387, p=.000)은 세계시민교육 교사효능감에 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 주가설인 '교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.'를 채택한다. 이외에 교직경력(B=.055, p=.042), 전공1(사회・역사과)(B=.172, p=.038)은 세계시민교육 교사효능감에 $p < .05$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다.

<표12> 주가설 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	1.730	0.183		9.447	0.000		
직무환경	0.387	0.057	0.599	6.803	0.000***	0.701	1.427
성별	0.139	0.084	0.127	1.667	0.099	0.943	1.060
최종학력	0.043	0.069	0.052	0.617	0.539	0.753	1.329
교직경력	0.055	0.027	0.170	2.059	0.042*	0.798	1.254
전공1 (사회역사과)	0.172	0.082	0.172	2.104	0.038*	0.812	1.231
전공2 (도덕윤리과)	0.028	0.177	0.012	0.160	0.873	0.896	1.116
전공3 (영어과)	0.122	0.117	0.085	1.035	0.303	0.803	1.245
학교유형1 (자율중·고)	0.204	0.175	0.090	1.163	0.248	0.915	1.093
학교유형2 (특목중·고)	-0.077	0.093	-0.071	-0.830	0.409	0.740	1.352
연수경험	0.008	0.105	0.007	0.075	0.940	0.729	1.371
교수경험	0.166	0.087	0.168	1.893	0.062	0.691	1.448

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.714	0.510	0.451	0.36593

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	12.562	11	1.142	8.528	.000***
잔차	12.051	90	0.134		
합계	24.613	101			

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

2) 직무환경의 하위요인과 세계시민교육 교사효능감

다음으로 하위가설을 검증하였다. 아래의 <표13>은 직무환경의 하위요인들이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 효과를 검증한 회귀분석 결과이다. '직무환경'의 하위요인으로는 학교장의 특성, 교사들 간 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 전반적인 분위기나 지원 등 4개 요인을 일괄 투입하였다. 이 외에도 통제변인인 성별, 최종학력, 교직경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험, 세계시민교육 교수경험 등을 일괄 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 전공은 3개의 더미(사회・역사과 전공 유무, 도덕・윤리과 전공 유무, 영어과 전공 유무)로 나뉘며, 학교유형은 2개의 더미(자율중・고 유무, 특수중・고 유무)로 나뉜다.

<표13> 하위가설 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	1.887	0.166		11.345	0.000		
학교장	0.034	0.061	0.064	0.559	0.577	0.449	2.225
상호작용	0.133	0.080	0.247	1.670	0.098+	0.266	3.753
의사결정	0.106	0.063	0.197	1.676	0.097+	0.424	2.358
분위기·지원	0.116	0.084	0.183	1.377	0.172	0.332	3.009
성별	0.126	0.087	0.114	1.443	0.153	0.932	1.072
최종학력	0.164	0.084	0.164	1.943	0.055+	0.819	1.221
교직경력	0.013	0.184	0.006	0.068	0.946	0.894	1.118
전공1 (사회역사과)	0.145	0.122	0.101	1.184	0.239	0.797	1.255
전공2 (도덕윤리과)	0.238	0.186	0.105	1.279	0.204	0.871	1.147

전공3 (영어과)	-0.051	0.093	-0.047	-0.547	0.586	0.795	1.258
학교유형1 (자율중·고)	-0.004	0.108	-0.003	-0.036	0.972	0.732	1.365
학교유형2 (특목중·고)	0.202	0.087	0.205	2.314	0.023*	0.743	1.346
연수경험	0.216	0.925	0.022	0.234	0.816	0.655	1.528
교수경험	0.827	0.512	0.152	1.616	0.110	0.638	1.568

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.707	0.500	0.438	8.46286

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	6433.195	11	584.836	8.166	.000***
잔차	6445.795	90	71.620		
합계	12878.990	101			

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

이 모형의 적합도는 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 확인되었다. 또한 이 회귀모형은 종속변인을 50.0% 설명하는 것으로 나타났다. 독립변인인 직무환경의 하위요인인 학교장의 특성, 교사들 간 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 전반적인 분위기나 지원은 $p < .05$ 수준에서 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 즉, $p < .05$ 수준에서 하위가설1, 하위가설2, 하위가설3, 하위가설4는 모두 기각되었다.

다만, $p < .10$ 수준에서는 하위가설2와 하위가설3에서 설정한 독립변인인 교사들 간 상호작용(B=.133, p=.098)과 의사결정에의 참여 정도(B=.106, p=.097)가 각각 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 따라 본 연구에서 설정한 하위가설2인 '교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.', 하위가설3인 '의사결정에의 참여 정도는 세계시민교육 교사

효능감에 영향을 미칠 것이다.’는 $p < .10$ 수준에서 채택되었다. $p < .10$ 수준에서 표준화된 회귀계수(β)의 절대값을 비교한 결과, 직무환경의 하위요인 중 교사들 간 상호작용(β=.247)이 의사결정에의 참여 정도(β=.197)보다 종속변인에 큰 영향력을 미치는 변인으로 나타났다.

통제변인 중 학교유형2(특목중・고)(B=.202, p=.023)는 세계시민교육 교사효능감에 $p < .05$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다. 최종학력(B=.164, p=.055)은 $p < .10$ 수준에서 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보인다.

3) 교수경험자 대상 직무환경의 하위요인과 세계시민교육 교사효능감

아래의 <표14>는 세계시민교육 교수경험이 있는 연구대상(n=47)을 한정하여 직무환경의 하위요인들이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 효과를 검증한 회귀분석 결과이다. ‘직무환경’의 하위요인으로는 학교장의 특성, 교사들 간 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 전반적인 분위기나 지원 등 4개 요인을 일괄 투입하였다. 이 외에도 통제변인인 성별, 최종학력, 교직경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험 등을 일괄 투입하여 회귀분석을 실시하였다. 전공은 3개의 더미(사회・역사과 전공 유무, 도덕・윤리과 전공 유무, 영어과 전공 유무)로 나뉘며, 학교유형은 세계시민교육 교수경험이 있는 연구대상 중 자율중・고 재직자가 없는 관계로 1개의 더미(특수중・고 유무)만 존재한다. 세계시민교육 교수경험은 연구대상이 세계시민교육 교수경험이 1회 이상 있는 자만을 한정하므로 통제변인에서 제외되었다.

<표14> 교수경험자 대상 하위가설 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화 계수	t	유의 확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	2.089	0.227		9.199	0.000		
학교장	-0.059	0.065	-0.152	-0.909	0.370	0.443	2.258
상호작용	0.183	0.087	0.437	2.114	0.042*	0.290	3.448
의사결정	0.062	0.075	0.170	0.821	0.417	0.290	3.452
분위기 ·지원	0.126	0.109	0.242	1.159	0.254	0.285	3.510
성별	0.112	0.097	0.140	1.162	0.253	0.849	1.178
최종학력	0.141	0.082	0.226	1.716	0.095+	0.712	1.405
교직경력	0.025	0.027	0.118	0.922	0.363	0.752	1.329
전공1 (사회역사과)	0.088	0.094	0.120	0.934	0.357	0.745	1.341
전공2 (도덕윤리과)	0.084	0.158	0.065	0.529	0.600	0.816	1.225
전공3 (영어과)	0.016	0.136	0.016	0.117	0.907	0.677	1.476
학교유형 (특목중·고)	-0.122	0.100	-0.164	-1.222	0.230	0.685	1.460
연수경험	0.057	0.093	0.078	0.614	0.544	0.774	1.292

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.761	0.579	0.431	0.27283

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	3.488	12	0.291	3.905	.001**
잔차	2.531	34	0.074		
합계	6.019	46			

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

이 모형의 적합도는 $p < .01$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 확인되었다. 또한 이 회귀모형은 종속변인을 57.9% 설명하는 것으로 나타났다. 연구대상 전체를 대상으로 회귀분석한 모형의 설명력인 50.0%보다 다소 증가한 수치이다. 독립변인인 직무환경의 하위요인 중 교사들 간 상호작용(B=.183, p=.042)만이 $p < .05$ 수준에서 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 연구대상 전체를 대상으로 회귀분석한 모형에서 교사들 간 상호작용(B=.133, p=.098)이 $p < .10$ 수준에서 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것에 비하여 통계적 검증력이 높아졌다. 참고로 세계시민교육 교수경험과 교사들 간 상호작용은 $p < .01$ 수준에서 정적 상관관계(r=.321)를 보인다.

4) 세계시민교육 교수형태에 대한 빈도분석

본 연구의 설문조사 과정에서 세계시민교육 교수경험을 측정하는 문항(Ⅲ-7)에서 교수 횟수를 선택하게 함과 동시에, 교수 횟수가 1회 이상이라고(즉, 교수경험이 있다고) 응답한 자들에게 교수형태를 묻는 문항을 추가로 덧붙였다. 중복응답을 가능하게 한 결과, 총 69건의 데이터를 확보하였다. 빈도분석 결과, 교과수업을 활용하는 건수가 46건(66.7%)으로 가장 높았으며, 동아리 창체・운영이 10건(14.5%), 특정 프로그램 운영이 7건(10.1%), 행사나 캠프가 3건(4.3%), 기타가 3건(4.3%)으로 그 뒤를 이었다. 기타 교수형태로는 학급회의 시간 활용, 영재교육 등이 있었다. 빈도분석 결과는 <표15>와 같다.

<표15> 세계시민교육 교수형태에 대한 빈도분석 결과

교수형태	빈도(건)	비율(%)
교과수업	46	66.7
동아리 창체·운영	10	14.5
특정 프로그램	7	10.1
행사나 캠프	3	4.3
기타	3	4.3
합계	69	100

Ⅴ. 논의 및 제언

1. 논의

본 연구의 목적은 교사의 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 이를 위해 직무환경의 하위요인을 구분하여 각각이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 구체적으로 '교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.' 라는 주 연구가설과 직무환경의 요인별(학교장의 특성, 교사들 간 상호작용, 의사결정에의 참여 정도, 학교의 전반적인 분위기나 지원) 하위 연구가설 4개를 아래와 같이 설정하였다.

주가설. 교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 1. 학교장의 특성은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 2. 교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 3. 의사결정에의 참여 정도는 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

하위가설 4. 학교의 분위기나 지원은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.

위 가설을 검증하기 위하여 서울 및 경기 지역에 위치한 중·고등학교를 편의 표집한 후, 해당 학교에 재직 중인 교사 약 200명을 대상으로 직무환경 요인, 세계시민교육 교사효능감을 측정하기 위한 설문문항을 제작하여 설문조사를 진행하였다. 배포한 설문 중 105부를 회수하였으며

(회수율 52.5%), 응답이 불성실한 3부를 제외한 102부를 가지고 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향력을 확인하였다. 종속변인에 영향을 줄 것으로 예상되는 교사의 개인적인 특성인 성별, 학력, 경력, 전공, 학교유형, 세계시민교육 연수경험, 세계시민교육 교수경험 등 7가지 요인을 통제하고, 다중회귀분석을 통해 가설을 검증하였다. 가설검증 결과를 요약한 내용은 <표16>과 같다. 표 안의 숫자는 비표준화계수 B값을 의미한다.

<표16> 회귀분석 요약 결과

종속변인 / 독립변인	주가설	하위가설1 (학교장)	하위가설2 (상호작용)	하위가설3 (의사결정)	하위가설4 (분위기·지원)
	B	B	B	B	B
직무환경	0.387***	–	–	–	–
학교장	–	0.034	–	–	–
상호작용	–	–	0.133+ (0.183*)	–	–
의사결정	–	–	–	0.106+	–
분위기·지원	–	–	–	–	0.116
성별	0.139	0.126			
최종학력	0.043	0.164+			
교직경력	0.055*	0.013			
전공1(사회역사과)	0.172*	0.145			
전공2(도덕윤리과)	0.028	0.238			
전공3(영어과)	0.122	-0.051			
학교유형1(자율중·고)	0.204	-0.004			
학교유형2(특목중·고)	-0.077	0.202*			
연수경험	0.008	0.216			
교수경험	0.166	0.827			

+ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ( ) 교수경험자(n=47) 대상 분석결과

다중회귀분석 결과, 주가설은 $p < .001$ 수준에서 채택되었다. 하위가설1, 하위가설2, 하위가설3, 하위가설4는 $p < .05$ 수준에서 모두 기각되었으나, $p < .10$ 수준에서는 교사들 간 상호작용(하위가설2)과 의사결정에의 참여 정도(하위가설3)는 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다. 세계시민교육 교수경험이 있는 연구대상에 대하여는 하위가설2가 $p < .05$ 수준에서 유의미한 것으로 나타나, '교사들 간 상호작용이 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 것이다.' 라는 가설이 채택되었다.

통제변인 중 교직경력, 사회·역사과 전공, 특목중·고는 $p < .05$ 수준에서 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 최종학력은 $p < .10$ 수준에서 세계시민교육 교사효능감에 유의한 영향을 미치고 있었다.

이상의 분석을 통하여 다음과 같은 결론을 도출하였다. 첫째, 교사의 직무환경은 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 직무환경은 세계시민교육 교사효능감 함양을 위해 중요한 요인임을 확인하였다. 학교현장에서 세계시민교육을 안정적으로 정착시키고, 세계시민교육의 목표를 성공적으로 달성하기 위해서 교사의 효능감이 중요하므로 이를 향상시킬 수 있는 직무환경의 조성이 필요하다.

둘째, 교사들 간 상호작용은 연구대상의 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 세계시민교육 교사효능감에는 세계시민교육을 기획하고 실천하는 과정에서 교사들 간 생산적인 업무관계를 갖고 학교 내에서 발생하는 문제해결을 위해 함께 협력하는 정도가 중요한 역할을 함을 알 수 있었다. 특히, 세계시민교육 교수경험이 있는 연구대상만 한정하여 회귀분석을 한 결과, 교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감에 보다 유의한 영향을 미치고 있었다. 이를 통해, 실제 세계시민교육의 실행 과정에서 교사들 간 소통과 협력의 기회를 마련하는 것이 세계시민교육 교사효능감의 함양을 위해 필요하다는 것을 재차 확인하였다.

셋째, 의사결정에의 참여 정도는 연구대상의 세계시민교육 교사효능감에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 현재 한국의 세계시민교육은

세계시민교육의 개념과 요소들이 국가 교육과정에 반영되어 있으나, 별도의 독립적인 교과로서 의무적으로 실시되고 있진 않다. 그보다는 각 학교들이 자율과 재량을 갖고 실시하고 있다. 이러한 상황에서 세계시민교육을 기획하고 추진하기 위한 학교의 의사결정 과정에 교사가 미칠 수 있는 영향이 타 교과영역에 비해 클 수 있다. 세계시민교육 교사효능감의 함양을 위해서, 교사가 세계시민교육 관련 학교의 의사결정 과정에 적극적으로 참여할 수 있는 기회를 제공하고 실질적인 권한을 부여할 필요가 있다는 것을 알 수 있었다.

세계시민교육 교사효능감과 유의한 관계에 있는 통제변인에서도 의의를 찾을 수 있다. 첫째, 교사의 교직경력이 높아질수록 세계시민교육 교사효능감에 긍정적 영향이 나타남이 입증되었다. 이는 교직생활의 경험이 축적될수록 교수경험이 풍부해짐에 따라 교사 자신만의 교직생활 노하우가 쌓이고 이는 교사의 자신감을 지속적으로 키울 수 있게 하기 때문이다. 최근 등장한 세계시민교육이라는 교육 패러다임에 대해서도 교직경력은 높은 자신감에 영향을 준 것으로 보인다.

둘째, 사회・역사과 전공은 세계시민교육 교사효능감에 정적 효과가 있는 것으로 보인다. 사회과는 교과 차원에서 세계시민교육과 관련된 교육내용들을 가장 많이 다루는 교과이다. 세계시민교육과 관련된 내용은 제7차 사회과 교육과정에서 전면적으로 도입되기 시작하여 점차 확대되었다(이성회 등, 2015, p.39). 사회・역사과 담당교사는 세계시민교육에 대한 내용을 다루는 교육 환경에 타 교과 교사에 비해 많이 노출되어 있는 상태이며, 이는 세계시민교육 교사효능감 함양에 영향을 미친 것으로 보인다. 선행연구에서는 역사사회과목 담당교사의 세계시민교육에 대한 교사의 지각 수준, 세계시민교육의 개념과 취지에 대한 이해 수준, 세계시민교육과 유사개념의 공통점 및 차이점 이해 수준, 세계시민교육의 필요성에 대한 인식 수준, 지도역량에 대한 인식 수준 모두 다른 과목 담당교사의 평균점수보다 유의하게 높은 것으로 나타났다(이성회 등, 2015, pp.63-70). 이는 세계시민교육 교사효능감의 함양에 영향을 미친 것으로 보인다.

셋째, 학교유형 중 특목중·고등학교에 재직 중인 교사가 자율중·고, 일반중·고 등 다른 유형의 학교에 재직하는 교사에 비해 세계시민교육 교사효능감이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이는 자율고, 특목고에 소속된 교사들의 세계시민교육 활용 수준과 전반적인 학교문화에 세계시민교육이 반영되어 있는 비율이 다른 학교유형에 비해 유의하게 높았다는 선행연구의 결과(이성회 등, 2015, pp.58-62)와 부분적으로 일치한다. 특목중·고등학교는 국제화 시대를 선도할 국제전문 인재 양성을 위해 설립된 국제중·고등학교와 외국어를 중점적으로 배우는 외국어중·고등학교를 포함한다. 설립목적과 학교의 특성을 고려하였을 때, 세계시민교육의 활용수준이 높을 수 있으며, 학교유형에 따른 세계시민교육 활용수준의 차이는 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미친 것으로 보인다.

넷째, 최종학력은 세계시민교육 교사효능감에 정적 효과가 있는 것으로 보인다. 학업수준이 학사졸업, 석사과정, 수료 또는 졸업, 박사과정, 수료 또는 졸업으로 높아질수록 교사들의 세계시민교육 교사효능감은 유의하게 높아졌다. 교직경력과 마찬가지로, 학업수준이 높을수록 지식과 경험이 축적되고, 이는 교사의 자신감에 영향을 미친 것으로 보인다.

본 연구의 결론이 세계시민교육에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 세계시민교육 교사학습공동체의 활성화를 위한 지원이 필요하다. 직무환경의 하위요인 중 교사들 간 상호작용은 세계시민교육 교사효능감과 유의미한 관계에 있으며, 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 세계시민교육 교사효능감의 함양을 위해서는 교사들 간 상호작용하고 협력할 수 있는 기회가 마련되어야 한다. 교사학습공동체는 교사들이 세계시민교육 수업과 활동을 함께 연구하고, 서로 간 배울 수 있는 기회를 가지며, 세계시민교육을 수행하는 과정에서 발생하는 문제를 동료교사와 해결해나가도록 기능할 수 있다. 현재 서울시 교육청에서는 세계시민교육 교사 학습동아리와 교과교육연구회(교사연구회)를 지원하고 있으며(서울시 교육청, 2018), 경기도 교육청 역시 학교 안 세계시민교육 전문적 학습공동체 운영을 지원하고 있다(경기도 교육청, 2018). 교육청뿐만 아니라, 단위학교 차원에서 세계시민교육 교사학습공동체의 구성 및 운영

을 장려하고, 재정적인 지원을 확대할 필요가 있다.

둘째, 교사들이 세계시민교육 이슈에 관한 의사결정 과정에 실질적으로 관여할 수 있도록 공식적인 제도가 마련되어야 한다. 예를 들어, 학교에서 세계시민교육의 추진 내용과 일정을 기획하고, 예산을 편성하며, 관련 교육활동을 실행하는 과정에서 교사의 참여와 역할이 보장되어야 한다. 나아가, 단위학교뿐만 아니라 시·도교육청에서 세계시민교육 관련 정책과 활동을 기획할 때 현직교사들의 의견을 수렴하고 반영할 수 있도록 하여, 교사가 세계시민교육의 실행 과정에서 보다 자신감을 느낄 수 있도록 하여야 한다.

2. 제언

본 연구에서는 교사의 직무환경 요인들이 세계시민교육 교사효능감에 어떠한 영향을 미치는가를 알아보고자 하였다. 이를 통해 확인한 결과와 본 연구가 지니는 한계점들을 바탕으로 후속 연구에 대해 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 세계시민교육에 특화된 교사효능감을 측정하는 척도 개발을 위한 연구가 필요하다. 본 연구는 일반적으로 널리 사용되는 Riggs & Enoch(1990)의 과학교사의 교사효능감 측정도구(STEBI)를 참고하여 세계시민교육 내용에 맞게 임의로 설문지를 개발하여 활용하였다. 설문조사 실시 전 파일럿 테스트를 통해 측정도구의 신뢰도를 확보하였으나, 세계시민교육 교사효능감을 보다 정밀하고 정확하게 측정하기 위해서는 세계시민교육의 특성과 한국의 교육현실을 고려한 교사효능감 척도를 개발할 필요가 있다.

둘째, 교사의 직무환경 요인을 보다 엄밀하고 객관적으로 측정하는 연구가 필요하다. 본 연구에서 직무환경은 자기 보고식 설문문항으로 구성된 설문조사를 활용하여 연구대상의 주관적인 자기인식의 정도에 따라 측정되었다. 교사가 자신이 처한 직무환경을 인식하는 정도는 객관적인 관찰을 통해 측정하였을 경우와 결과가 다를 수 있다. 직무환경 요인에 관한 객관적인 자료 수집이 가능하게 된다면, 보다 정확하게 직무환경의 현 실태를 진단하고, 이에 근거하여 구체적인 제언이 가능할 것이다.

셋째, 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 개인적, 직무환경적 요인 외, 다양한 사회적, 환경적 요인들에 대한 검토가 필요하다. 김성필(1998)은 직무환경에는 담당시간 수, 담당학생 수, 담당과목 수, 교재준비량 등 근무부담이라는 물리적 환경이 포함된다고 보았다. 또한 지역사회의 주민, 학생, 학교행정가와의 상호작용 등 사회・심리적 환경도 직무환경의 한 요인이라고 보았다. 후속 연구에서는 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미칠 수 있는 다양한 사회적, 환경적 요인들에 대한 검토가 필요하다.

넷째, 세계시민교육 교사교육의 현 실태를 파악하고, 교사효능감을 높이기 위한 연수 프로그램의 개발을 위한 연구가 필요하다. 본 연구에서 현행 연수 프로그램은 세계시민교육 교사효능감에 영향을 미치지 않는 것으로 밝혀졌다. 보다 효과적인 연수 프로그램의 개발을 위하여 현행 프로그램의 실태와 문제점을 진단하고, 이를 개선하기 위한 방안이 마련되어야 한다.

다섯째, 다양한 지역의 더 많은 교사를 대상으로 후속연구가 진행되어야 한다. 본 연구에는 서울 및 경기지역의 105명의 교사가 참여하였다. 지역별 교사들의 세계시민교육 교사효능감 수준의 차이와 교사효능감에 영향을 미치는 직무환경 요인의 차이를 살펴보고 연구결과의 일반화가능성과 통계적 검증력을 높이기 위하여, 보다 넓은 지역에서 많은 수의 연구대상을 참여시켜 포괄적인 연구를 진행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

강경석・정우영 (2006). 학교조직문화와 교사효능감 및 학교조직몰입 간의 인과관계 분석. **한국교원교육연구, 23**(1), 397-419.

경기도 교육청 (2018). 2018 민주시민교육 기본계획. 경기도 교육청.

고성환 (2001). **교장 지도성과 교사의 사회 심리적 직무환경간의 관계연구**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

고아라 (2015). 글로벌시민교육 교원 연수의 효과 분석. **국제이해교육연구, 10**(1), 95-133.

교육부 (2015a). 2015년 교육부 업무계획. 교육부.

교육부 (2015b). **사회과 교육과정**(교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]). 교육부.

교육부 (2016). 2016년 교육부 업무계획. 교육부.

교육부 (2017). 2017년 교육부 업무계획. 교육부.

김성필 (1998). **교사의 직무환경이 직무만족도와 직무헌신도에 미치는 영향**. 강원대학교 대학원 석사학위논문.

김아영 (2012). 교사전문성 핵심요인으로서의 교사효능감. **교육심리연구, 26**(1), 63-84.

김유정 (2004). **중등학교 가정과교사의 교사 효능감 유형과 관련 변인**. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

김영상 (1999). 교사의 효능감 판단에 관한 연구. **교육과정연구, 17**(1), 333-349.

김영한・권수정・김다래・이진옥・최현석・하은정 (2016). 지체부자유학교 교사의 직무환경 인식이 교직헌신 및 교직적응탄력성에 미치는 영향. **특수교육재활과학연구, 55**(1), 391-410.

김진희 (2015). Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석. **시민교육연구, 47**(1), 59-88.

모경환 (2009). 다문화 교사교육의 현황과 과제. **한국교원교육연구. 26**(4), 245-270.

모경환・임정수 (2014). 사회과 글로벌 시티즌십 교육의 동향과 과제. **시민교육연구, 46**(2), 73-108.

박순용・강보라 (2017). 세계시민교육 선도교사들의 현장경험에 대한 질적 사례연구. **국제이해교육연구, 12**(1), 49-88.

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

서울시 교육청 (2017a). **지구촌과 함께하는 세계시민 교과서**. 서울시 교육청.

서울시 교육청 (2017b). 2017 세계시민교육 기본계획. 서울시 교육청.

서울시 교육청 (2018). 2018 세계시민교육 기본계획. 서울시 교육청.

안도희・김누리 (2014). 초등학교 교사의 직무환경이 교사효능감에 미치는 영향: 교사역량의 매개효과와 직급간 다집단 분석. **한국교원교육연구, 31**(4), 251-274.

양미석・김정겸・김기덕 (2017). 중등 예비교사와 현장교사의 세계시민교육 교수효능감과 관련된 변인 연구. **글로벌교육연구, 9**(3), 77-104.

양은주・이윤식 (2016). 교장의 지도성, 교감의 지도성, 교사효능감, 학교조직효과성 간의 구조관계. **한국교원교육연구, 33**(2), 395-421.

월드비전 (2015). **제9회 월드비전 세계시민교육 교원연수 자료집**. 서울: 월드비전.

이경윤 (2011). **초등 사회과 수업에서 교사 효능감이 수업 실천에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이성회 (2016). 세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 현실적 딜레마. **다문화교육연구. 9**(2), 31-55.

이성회・윤지영 (2017). 세계시민성에 영향을 미치는 학교 특성 분석: 초・중・고 학교급 별 교사의 인식을 중심으로. **학습자중심교과교육연구, 17**(11), 1-23.

이성회・김미숙・정바울・박영・조윤정・송수희・이승진 (2015). **세계시민교육의 실태와 실천과제**. 서울: 한국교육개발원.

이현주・신종호・최효식・이유경 (2011). 중등교사의 배경변인과 사회심리적 변인이 교사효능감에 미치는 영향에 대한 다층분석. **아시아교육연구, 12**(4), 95-124.

장석경・김유정・남규 (2013). 문학교육에 대한 교사 효능감에 영향을 미치는 교사 변인에 관한 연구 - 교사의 일반 변인과 문학교육에 대한 인식을 중심으로. **아동보육연구, 9**(2), 66-83.

조대훈・조아라 (2013). **행복교육 실현을 위한 글로벌 시민교육(Global Citizenship Education) 개선 방안 연구**. 교육부.

조홍식 (2007). 초등학교 교사들의 직업적 삶에 대한 희로애락 연구. **한국체육학회지, 46**(5), 229-244.

최권・도승이 (2015). 초등교사가 지각한 직무환경이 개인적, 집단적 교사효능감을 매개로 직무만족도에 미치는 영향. **교육학 연구, 53**(2), 161-183.

최동선 (1996). 초등교사가 지각한 학교조직건강과 교사효능감과의 관계. **초등교육학연구, 4**(1), 35-56.

최충옥・모경환 (2007). 경기도 초・중등 교사들의 다문화적 효능감에 대한 조사 연구. **시민교육연구, 39**(4), 163-182.

허경철 (1991). Bandura의 자아효능감 발달 이론과 자주성 함양을 위한 교수-학습 방법. **한국교육, 18**(1), 67-84.

홍창남 (2006). 교사 효능감의 제고 가능성에 대한 실증 분석. **교육행정학연구, 24**(4), 161-185.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice - A Development Education, 3*, 40-51.

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35*, 28-32.

Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. NY: Longman.

Bandura A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of

behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change. Vol. Ⅷ, Factors affecting implementation and continuation*, Santa Monica, CA: RAND.

Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school achievement. *The Elementary School Journal, 86*(2), 173-184.

Dilworth, P. P. (2004). Multicultural citizenship education: case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education, 32*(2), 153-186.

Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. Routledge.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy : A construct validation. *Journal of Education Psychology, 76*(4), 569-582.

Hanvey, R. G. (1976). An attainable global perspective. *Theory into Practice, 21*(3), 162-167.

Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355-372.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal, 24*(3), 417-435.

Israel, G. D. (1992). *Determining sample size*. Florida Cooperative Extension Service, IFAS, University of Florida.

Johnson, S.M., Kraft, M.A., & Papay, J.P. (2012). How context matters in

high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*(10), 1-39.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.

Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Elementary Teachers' Federation of Ontario.

Lieber, R. L. (1990). Statistical significance and statistical power in hypothesis testing. *Journal of Orthopaedic Research, 8*(2), 304-309.

O'Loughlin, E. & Wegimont, L. (2002). *Global Education in Europe to 2015: Strategy, policies, and perspectives*. Outcomes of papers of the Europe-wide Global Education Congress. Maastricht, The Netherlands, North-South Centre of the Council of Europe.

Oxfam (2015). *Education for global citizenship: a guide for schools*. UK: Oxfam.

Pike, G. (2000). Global education and national identity: in pursuit of meaning. *Theory into Practice, 39*(2), 64-73.

Riggs. I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs. *Science Education, 74*(6), 625-637.

Ross, J. A. (1998). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51-65.

Showers, B. K. (1980). *Self-efficacy as a predictor of teacher participation in school decision making*. Dissertation Abstracts International, 41/08-A, AAD81-03557.

Tawil, S. (2013). *Education for 'global citizenship' : a framework for*

discussion[ERF Working Papers Series. No. 7]. UNESCO Education Research and Foresight, France: Paris.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France: Paris.

Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Education Research, 100*(5), 303-310.

부 록

<설 문 지>

직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향에 대한 조사

선생님, 안녕하십니까?

저는 서울대학교 사범대학 사회교육과 석사수료생 한승미입니다. 저는 석사학위 논문을 위해 직무환경이 세계시민교육 교사효능감에 미치는 영향에 대한 연구를 진행하고 있습니다.

이 설문지는 여러분의 세계시민교육 교사효능감 및 직무환경에 관한 질문들로 구성되어 있습니다. 설문응답에 걸리는 시간은 약 15분 내외이며, 비교적 쉽게 응답하실 수 있으실 것입니다.
응답해 주신 내용은 통계법 33조(비밀의 보호)에 의거하여 전산 처리되어 통계자료로만 이용되기 때문에 개인의 신상은 절대 외부에 공개되지 않으며, 학술적 목적 외에는 사용되지 않음을 약속드리오니 편안한 마음으로 솔직하게 답변해주시면 감사하겠습니다.

바쁘신 와중에 설문에 참여해 주셔서 다시 한 번 감사합니다.
본 설문과 관련하여 의문사항이 있으시면 언제든지 연락주시기 바랍니다.

2018년 11월

서울대학교 사범대학 사회교육과 일반사회전공 한승미
E-mail : hsm0212@snu.ac.kr

Ⅰ. 다음은 세계시민교육* 교사효능감에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 V표 해주십시오.

* 세계시민교육은 다양성, 평등, 평화, 인권, 환경 등의 개념을 세계로 확장하여 전 지구적 차원에서 문제를 인식하고, 책임감을 느끼며, 해결책을 탐구하도록 하는 교육을 의미합니다. 또한 이를 위해 세계 체제의 상호연결성, 상호의존성에 대한 이해를 함양하는 교육을 의미합니다. 따라서 '세계시민교육'이라는 명칭으로 추진되는 교과 및 비교과 활동뿐만 아니라, 기존 교과에서 위와 같은 목적으로 관련 개념을 다루는 모든 수업과 활동을 포함합니다.

설 문 문 항		매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	학생들의 세계시민지식, 기능, 가치·태도 등 세계시민성이 함양되었다면 그것은 교사가 더 많은 노력을 투자했기 때문이다.	1	2	3	4	5
2	나는 세계시민교육을 더 잘 가르치기 위해 지속적으로 노력한다.	1	2	3	4	5
3	나는 열심히 노력함에도, 다른 교과와 마찬가지로 세계시민교육을 잘 가르치지 못한다.	1	2	3	4	5
4	학생들의 세계시민성이 함양되었다면 그것은 교사가 보다 효과적인 교수법을 활용하였기 때문이다.	1	2	3	4	5
5	나는 세계시민교육 관련 개념을 효과적으로 가르치기 위해 필요한 단계들을 알고 있다.	1	2	3	4	5
6	학생이 세계시민교육 수업에서 낮은 성취수준을 보인다면 그것은 비효과적인 교수법이 활용되었기 때문이다.	1	2	3	4	5
7	나는 평소 세계시민교육을 효과적으로 가르치지 못한다.	1	2	3	4	5
8	우수한 가르침을 통해 학생들의 세계시민교육 관련 부족한 배경지식을 보완할 수 있다.	1	2	3	4	5

9	학생들의 낮은 세계시민성 수준은 일반적으로 교사에게 책임이 있다고 보긴 어렵다.	1	2	3	4	5
10	낮은 성취를 보이는 학생이 세계시민교육 수업에서 진전을 보인다면, 그것은 보통 교사가 더 많은 관심을 주었기 때문이다.	1	2	3	4	5
11	나는 세계시민교육을 가르치는데 효과적인 관련 개념들을 충분히 잘 이해하고 있다.	1	2	3	4	5
12	세계시민교육을 가르치는 데에 더 많은 노력을 투입하여도 모든 학생들의 세계시민성을 함양할 수 있는 것은 아니다.	1	2	3	4	5
13	교사는 세계시민교육에서 학생들의 세계시민성 수준에 전반적인 책임이 있다.	1	2	3	4	5
14	학생들의 세계시민성 수준은 교사의 효과적인 세계시민교육 교수방법과 직접적인 관련이 있다.	1	2	3	4	5
15	부모가 그들의 자녀가 학교에서 세계시민교육에 많은 관심을 보인다고 언급한다면, 그것은 담당 교사의 능력 때문일 것이다.	1	2	3	4	5
16	나는 학생들의 세계시민교육 관련 질문에 대답할 수 있다.	1	2	3	4	5
17	나는 내가 세계시민교육을 가르치는데 필요한 기능을 가지고 있는지 모르겠다.	1	2	3	4	5
18	효과적인 세계시민교육 교수법을 활용하여도, 낮은 동기를 지니고 있는 학생들의 세계시민성 함양에는 거의 영향을 미치지 못한다.	1	2	3	4	5
19	가능하다면, 나는 교장이 나의 세계시민교육 수업을 평가하도록 초대하지 않을 것이다.	1	2	3	4	5

20	학생이 세계시민교육 관련 개념을 이해하는 데 어려움을 겪을 때, 나는 학생이 그것을 더 잘 이해하도록 어떻게 도와야할지 모르겠다.	1	2	3	4	5
21	세계시민교육을 가르칠 때, 나는 보통 학생들의 질문을 환영한다.	1	2	3	4	5
22	나는 무엇이 학생들을 세계시민교육 수업에 심취하도록 하는지 알지 못한다.	1	2	3	4	5
23	세계시민교육을 잘 가르칠 수 있는 능력을 가진 교사라도, 모든 학생들의 배움에 도움을 줄 수 있는 건 아니다.	1	2	3	4	5

Ⅱ. 다음은 직무환경에 관한 질문입니다. 해당하는 곳에 V표 해주십시오.

설 문 문 항		매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	학교장은 교사가 세계시민교육 교수활동에 전념할 수 있게 한다.	1	2	3	4	5
2	학교장은 학생의 세계시민교육 참여를 위한 정책·제도·규칙을 지속적으로 시행한다.	1	2	3	4	5
3	학교장은 교사에게 세계시민교육 수업 개선을 위한 피드백을 제공한다.	1	2	3	4	5
4	학교장은 세계시민교육 수행 과정에서 교사가 겪는 어려움을 해결하기 위하여 지속적으로 노력한다.	1	2	3	4	5
5	학교장은 세계시민교육에 대한 깊이 있는 이해를 갖고 있으며, 세계시민교육 실천에 적극적이다.	1	2	3	4	5
6	세계시민교육을 기획·실천하는 과정에서 동료교사와 협력하는 시간을 갖는다.	1	2	3	4	5

7	학교에서 세계시민교육의 수행 과정에서 발생하는 문제를 동료교사와 함께 해결해나간다.	1	2	3	4	5
8	교사진은 세계시민교육의 기획·실천 과정에서 집단의사결정을 하기 위한 효과적인 프로세스를 갖고 있다.	1	2	3	4	5
9	교사는 세계시민교육의 수행 과정에서 서로 간 배울 수 있는 기회가 있다.	1	2	3	4	5
10	교사는 세계시민교육의 수행을 위한 높은 수준의 전문성을 갖고 있다.	1	2	3	4	5
11	교사는 세계시민교육 이슈에 관한 의사결정 과정에 실질적으로 관여하고 있다.	1	2	3	4	5
12	학교에서 세계시민교육 일정 기획, 예산 편성, 관련 교육활동 실행 등에서 교사의 역할이 크다.	1	2	3	4	5
13	교사는 세계시민교육 수행을 위한 적절한 교수학습 자료를 충분히 제공받고 있다.	1	2	3	4	5
14	교사는 세계시민교육 교수활동을 위한 관련 기술(소프트웨어, 인터넷 웹사이트 등)에 충분히 접근할 수 있으며, 기술 활용을 위한 교육훈련·지도를 받고 있다.	1	2	3	4	5
15	교사는 세계시민교육 교수능력 함양 및 관련 교수학습 자료의 활용법 학습 등을 위한 연수를 받고 있다.	1	2	3	4	5
16	교사는 세계시민교육 수행을 위한 관련 전문가를 충분히 활용할 수 있다.	1	2	3	4	5
17	교사는 세계시민교육 활동을 조직하고 실천하는 과정에서 자신이 중요하다고 생각하는 이슈나 안건을 자유롭게 제기할 수 있다.	1	2	3	4	5

18	세계시민교육 실천과 관련하여 학교 내에 상호 간 신뢰와 존중의 분위기가 있다.	1	2	3	4	5
19	세계시민교육 실천과 관련하여 학생과 학부모에게 명확한 기대가 공유되고 있다.	1	2	3	4	5
20	교사진은 모든 학생의 세계시민교육 학습을 돕는 데에 헌신적이다.	1	2	3	4	5

Ⅲ. 다음은 일반적인 사항에 관한 질문입니다. V표 하거나, 적당한 내용을 기입해 주십시오.

1. 성별 : ① 여자 ② 남자

2. 최종학위 : ① 학사 졸업 ② 석사과정/수료/졸업 ③ 박사과정/수료/졸업

3. 교직경력 : ( )년

4. 담당교과 : ① 사회·역사과 ② 도덕·윤리과 ③ 영어과 ④ 기타 ( )

5. 학교유형 : ① 자율중·고 ② 특목중·고 ③ 일반중·고 ④ 기타 ( )

6. 세계시민교육 관련 교사연수 참여경험
 6-1. 참여 횟수 : ① 전혀 없음 ② 1회 ③ 2회 ④ 3회 ⑤ 4회 ⑥ 5회 이상
 6-2. 해당 교사연수를 개설한 기관 및 연수명
 : 기관 ( ), 연수명 ( )

7. 세계시민교육 관련 교수경험
 7-1. 교수 횟수 : ① 전혀 없음 ② 1회 ③ 2회 ④ 3회 ⑤ 4회 ⑥ 5회 이상
 7-2. 교수 형태 : ① 교과 수업 ② 동아리 창체·운영 ③ 행사나 캠프
 ④ 특정 프로그램 ⑤ 기타 ( )

- 설문이 종료되었습니다. 설문에 응해주셔서 진심으로 감사드립니다. -

ABSTRACT

The Effects of Secondary School Teachers' Work Environment on their Teacher Efficacy for Global Citizenship Education

Han, Seung-Mi
Department of Social Studies Education
The Graduate School
Seoul National University
Major Advisor : Mo, Kyung-Hwan, Ph. D.

'Global citizenship education' has become an important educational agenda in worldwide. The Ministry of Education and metropolitan and provincial offices of education in Korea have strived for spreading and facilitating global citizenship education in schools. However, several precedent research shows that teachers in reality feel pressured and a sense of burden of implementing global citizenship education in their teaching.

In order for global citizenship education to be established stably in schools, the burden that teachers have should be overcome first.

‘Teacher efficacy’ means the belief and attitude of teachers on their teaching behavior and teaching ability. It is revealed through several precedent research that high level of teacher efficacy affects their teaching behavior positively.

Bandura(1986) said that research on personal efficacy should be based on the analysis on environmental elements. In general, teacher efficacy is affected by work environment teachers belong to. Currently, global citizenship education in Korea is implemented in each school's autonomy and discretion. In this situation, teachers' work environment is likely to have much effect on their teaching efficacy.

On the basis of this awareness, this study explores relations between secondary school teachers' work environment and their teacher efficacy for global citizenship education. Teacher efficacy is a dependent variable. Work environment, as an independent variable, has 4 elements which are principal, teacher's working relationship with their colleagues, governance(involvement in decision-making), and school culture and resources support. Besides, 7 factors which are sex, level of education, teaching career, major, type of school, experience in teacher education for global citizenship education, and experience in teaching for global citizenship education are set as control variables. Hypotheses of this study have been established as follows.

Main Hypothesis : Teachers' work environment will affect their teacher efficacy for global citizenship education.

Sub-hypothesis 1 : Principal(school leader) will affect their teacher efficacy for global citizenship education.

Sub-hypothesis 2 : Working relationship with their colleagues will

affect their teacher efficacy for global citizenship education.

Sub-hypothesis 3 : Governance(involvement in decision-making) will affect their teacher efficacy for global citizenship education.

Sub-hypothesis 4 : School culture and resources support will affect their teacher efficacy for global citizenship education.

To verify these hypotheses, questionnaires were developed to measure teachers' work environment and their teacher efficacy for global citizenship education. Survey were conducted, targeting 200 teachers in secondary schools in Seoul and Gyeonggi-do. 105 teachers responded to the survey and 102 of them were used for final analysis. The collected data was analyzed utilizing multiple regression analysis. The results of the analysis can be summarized as follows.

First, secondary school teachers' work environment is significant at $p < .001$ in improving their teacher efficacy for global citizenship education. Thus, main hypothesis is adopted. Second, while all the 4 elements of work environment(principal, teacher's working relationship with their colleagues, governance(involvement in decision-making), and school culture and resources support) are non-significant at $p < .05$ for improving global citizenship education, teacher's working relationship with their colleagues and governance(involvement in decision-making) turn out to be significant at $p < .10$ for improving global citizenship education. Accordingly, sub-hypothesis 2 and sub-hypothesis 3 are adopted.

Apart from this, multiple regression analysis was conducted with data of 47 subjects who said they had teaching experiences in global

citizenship education. As a result, sub-hypothesis 2 is adopted at $p < .05$, confirming proposition that working relationship with their colleagues will affect their teacher efficacy for global citizenship education.

Following inferences were drawn from these results. First, it is important to improve teachers' work environment to cultivate their teacher efficacy for global citizenship education. Assuming teacher's efficacy has an important role in rooting global citizenship education in secondary schools in Korea and achieving the goal of global citizenship education successfully, attention on their work environment needs to be considered first.

Second, providing an opportunity for communicating and cooperating between teachers is necessary to improve their teacher efficacy for global citizenship education. The analysis result shows that teacher's working relationship with their colleagues has a significant effect on their teacher efficacy for global citizenship education. The extent to which teachers have productive working relationship with their colleagues and work together to solve problem in the process of planning and implementing global citizenship education in schools is important to improving their teacher efficacy for global citizenship education.

Third, it is important to provide an opportunity for teachers to be involved and have authority that can influence decision-making about global citizenship education in schools. The analysis result shows that governance(involvement in decision-making) has a significant effect on their teacher efficacy for global citizenship education. Currently, global citizenship education is implemented in each school's autonomy and discretion in Korea. In this circumstance, teachers' authority and role are important to improve their teacher efficacy for global

citizenship education.

The inferences suggest following practical implications for rooting global citizenship education in secondary schools in Korea and implementing global citizenship education effectively. First, supporting on activating teacher learning community for global citizenship education is needed. Teacher learning community can perform a function that teachers study on their teaching and activities for global citizenship education, have a chance to learn from each other, and solve problems that they can encounter in the process of planning and implementing global citizenship education in schools.

Second, proper system that teachers are meaningfully involved in decision making about global citizenship educational issues is needed. For example, teachers can have a large role in shaping the contents and schedule of global citizenship education, deciding how the school budget will be spent for the education, establishing and implementing policies and activities on global citizenship education.

keywords : Global Citizenship Education, Teacher Efficacy, Work Environment, Teachers' Interaction, Teacher Learning Community, Teacher Involvement in decision-making

Student Number : 2016-21546