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

초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향

The Effect of Prosocial Behavior of Elementary Students on Global Citizenship

2023년 2월

서울대학교 대학원

사회교육과 일반사회전공

김 채 은

초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향

지도교수 모 경 환

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 10월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
김 채 은

김채은의 석사 학위논문을 인준함
2022년 12월

위 원 장 박 성 혁

부위원장 모 경 환

위 원 정 원 규

국문초록

최근 팬데믹뿐만 아니라 지구 온난화와 기후변화와 같은 환경문제, 우크라이나와 러시아 간의 전쟁과 같은 국제 분쟁, 빈곤과 인권 문제를 해결하기 위해 세계 각국의 나라들이 상호의존을 넘어서 긴밀하게 협력해야 하는 시대가 왔다. 이러한 시대에 한 나라의 국민(national citizen)은 자신들의 국가 문제뿐만 아니라 세계 문제에도 관심을 가지고 해결하려는 세계시민(world citizen)의 태도가 요구된다. 시대적 흐름을 반영하여 학교에서는 학생들에게 세계시민의식 함양을 위한 세계시민교육의 필요성과 중요성이 어느 때보다 강조되고 있다.

『우주선 지구호 사용설명서』의 저자 벅민스터 풀러는 지구를 한정된 자원을 가진 우주선에 비유한다. 그는 유한한 자원을 최소한으로 소비하기 위해 모두가 협력해야만 지속 가능한 미래를 그릴 수 있다고 말한다. 풀러는 좁은 시각에서 벗어나 넓은 시각으로 세상을 바라볼 것을 강조하며, 그 출발점은 인류가 서로를 돕고 의지하며 살 수밖에 없는 존재임을 전제하고 협력하는 데 있다고 주장한다.

친사회적 행동은 사회에 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로써 다른 사람을 이롭게 하기 위해 자발적이고 의도적으로 하는 행동이다. 이러한 친사회적 행동은 친사회적 도덕추론 및 공감 능력을 바탕으로 행해진다. 세계시민성은 전세계 공동체에 대한 소속감을 느끼고 세계가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고, 다양한 문화, 관점과 가치를 존중하며 세계 문제에 관심을 가지고 책임감을 바탕으로 문제를 해결하려는 태도나 행동이다. 자신의 생활 반경 안에서 행해지는 지역 공동체에 대한 친사회적 행동이 세계공동체에 대한 관심, 배려, 책무성인 세계시민성으로

확대될 수 있다. 세계 문제들을 나와 관련된 문제로 인식하고 해결하기 위한 책임감을 느끼고, 다양한 관점과 가치를 존중하고 공동체 의식을 가지고 더 나은 세계로 변화시키는 노력을 하기 위해서는 사회가 기대하는 방향으로 사고하고 행동하는 성향인 친사회적 행동(Prosocial Behavior)이 그 기반이 될 것이다.

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 어떤 영향을 미치는지 검증하고자 한다. 본 연구의 독립변인은 친사회적 행동으로 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기를 친사회적 행동의 하위요인으로 구분하였다. 종속변인인 세계시민성은 세계시민이 갖추어야 할 자질로서 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분된다. 그리고 세계시민성에 영향을 미칠 것으로 예상되는 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도를 통제변인으로 설정하였다. 이러한 구분에 따라 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

주 가설. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 1. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 인지적 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 2. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 사회·정서적 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 3. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 행동적 세계시민성이 높을 것이다.

위의 연구가설을 검증하기 위해 경기도 고양시 소재 초등학교에 재학 중인 5, 6학년 학생들을 대상으로 2022년 11월 설문조사를 실시하였다. 본 연구에서는 편의표집을 통해 130명에게 설문지를 배포하였으며 총 115명의 표본이 분석에 활용되었다.

다중회귀분석을 통한 연구가설의 검증 결과는 다음과 같다. 첫째, 주 가설의 분석 결과 초등학생의 친사회적 행동(t=5.989, p=.000)은 전체 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 주 가설이 채택되었다.

둘째, 하위가설의 분석 결과 초등학생의 친사회적 행동(t=4.005, p=.000)은 인지적 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의하였으며, 초등학생의 친사회적 행동(t=4.348, p=.000)은 사회·정서적 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의하였고, 초등학생의 친사회적 행동(t=6.486, p=.000)은 행동적 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 따라서 본 연구의 세 가지 하위가설이 모두 채택되었다. 즉, 초등학생의 친사회적 행동은 세계시민성의 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역에 모두 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 통제변인으로 설정하였던 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도 중 성별(t=-.5060, p=.000)은 p<.001 수준에서 전체 세계시민성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 가장 큰 영향을 주었다. 해외거주 경험(t=2.880, p=.005)은 p<.01 수준에서 전체 세계시민성에 유의미한 영향을 미쳤고, 해외여행 경험(t=2.024, p=.045)은 p<.05 수준에서 전체 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다. 한편, 사회 교과 선호도는 전체 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 인지적, 사회·정서적, 행동적 세계시민성의 모든 영역에서 긍정적인 영향을 미치는 결과를 확인하였다. 본 연구에서 독립변인으로 설정한 친사회적 행동은 학생들의 일상생활이나 교실 환경 속에서 이루어지는 집단 내 친사회적 행동을 측정하였다. 그리고 연구 결과 학생들의 생활 반경 안에서 행해지는 지역 공동체에 대한 친사회적 행동이 세계공동체에 대한 관심, 배려, 책무성인 세계시민성으로 확대되었음을 알 수 있다. 따라서 '우주선 지구호'의 바람직한 세계시민이 될 수 있도록 학교에서 학생들이 주변 친구와 가족, 지역사회의 이웃에게 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기와 같은 친사회적 행동을 장려하는 교육을 적극적으로 할 필요가 있다. 그리고 친사회적 행동은 친사회적 도덕추론 능력과 공감 능력을 바탕으로 행해지기 때문에 이를 함께 발달시키는 교육을 해야 한다.

또한, 학생들이 세계시민교육을 접할 수 있는 시수가 많지 않은 실정에서 이러한 집단 내 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 긍정적인 영향은 교실이나 일상생활에 있는 주변 사람들과 상호작용하면서 세계시민성 함양의 토대를 마련할 수 있는 방안을 제시하였다는 시사점을 준다. 마지막으로 세계시민성은 친사회적 행동과 같이 인지적, 정의적, 행동적인 요소를 포함하는 복합적인 개념이다. 그러므로 이제까지 학교 현장에서 이루어져 왔던 지식 위주의 세계시민교육에서 벗어나 앞으로의 세계시민교육은 인지적, 사회·정서적, 행동적 모든 영역을 골고루 발달시킬 수 있는 방향으로 나아가야 할 것이다.

주요어 : 세계시민성, 세계시민교육, 친사회적 행동
학 번 : 2019-26080

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구문제 ····· 5

3. 연구의 의의 및 한계 ····· 6

1) 연구의 의의 ····· 6

2) 연구의 한계 ····· 7

4. 용어의 정의 ····· 8

1) 친사회적 행동 ····· 8

2) 세계시민성 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 9

1. 친사회적 행동과 사회과교육 ····· 9

1) 친사회적 행동의 개념과 유형 ····· 9

2) 친사회적 행동과 사회과 수업 ····· 13

2. 세계시민성과 세계시민교육 ····· 20

1) 세계시민성의 개념과 구성요소 ····· 20

2) 세계시민성에 영향을 미치는 요인 ····· 27

3) 친사회적 행동과 세계시민성의 관계 ····· 31

3. 선행연구 검토 ····· 35

1) 친사회적 행동 관련 선행연구 ····· 35

2) 세계시민성 관련 선행연구 ····· 37

3) 친사회적 행동과 세계시민성의 관계 관련 선행연구 ··· 40

Ⅲ. 연구의 설계 ····· 42
1. 연구가설 ····· 42
2. 연구변인 ····· 43
1) 독립변인 ····· 44
2) 종속변인 ····· 44
3) 통제변인 ····· 45
3. 연구 대상 및 표집 방법 ····· 48
4. 측정도구 ····· 51
5. 분석방법 ····· 55

Ⅳ. 결과 분석 ····· 57
1. 독립변인 간 단순 상관관계 분석 ····· 57
2. 가설 검증 결과 ····· 59
1) 초등학생의 친사회적 행동과 전체 세계시민성 ····· 59
2) 초등학생의 친사회적 행동과 인지적 세계시민성 ····· 62
3) 초등학생의 친사회적 행동과 사회·정서적 세계시민성 64
4) 초등학생의 친사회적 행동과 행동적 세계시민성 ····· 67

Ⅴ. 논의 및 제언 ····· 70
1. 논의 ····· 70
2. 제언 ····· 76

참고문헌 ····· 77
부록 ····· 86
Abstract ····· 91

표 목 차

<표 1> 학자별 친사회적 행동의 정의 ····· 10
<표 2> 세계시민성의 의미 ····· 21
<표 3> 세계시민성 개념 정의에 관한 선행연구 ····· 21
<표 4> 세계시민성의 구성요소 ····· 26
<표 5> 세계시민의식 영향요인 ····· 28
<표 6> 분석 모형 ····· 43
<표 7> 연구 대상의 특성 ····· 50
<표 8> 세계시민성 문항 번호 ····· 51
<표 9> 친사회적 행동 문항 번호 ····· 52
<표 10> 통제변인의 문항 번호 ····· 53
<표 11> 설문지 구성 ····· 54
<표 12> 기술 통계 결과 ····· 57
<표 13> 독립변인 간 단순 상관관계 분석 결과 ····· 58
<표 14> 초등학생의 친사회적 행동과 전체 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 60
<표 15> 초등학생의 친사회적 행동과 인지적 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 62
<표 16> 초등학생의 친사회적 행동과 사회·정서적 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 65
<표 17> 초등학생의 친사회적 행동과 행동적 세계시민성 회귀분석 결과 ····· 68
<표 18> 다중회귀분석 요약 결과 ····· 72

그 림 목 차

〈그림 1〉 Batson의 도와주기에서 3가지 동기 과정 ····· 18
〈그림 2〉 세계시민성 개념 모델 ····· 25

Ⅰ. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 전 세계는 코로나19 팬데믹이라는 전 지구적 위기의 문제를 경험하였다. 중국이라는 한 나라에서 시작된 전염병이 전 세계로 퍼졌으며 세계 각국 나라들의 정치, 경제, 사회, 문화 등에 막대한 영향을 끼치게 되었다. 마스크 착용은 어느새 일상의 한 부분이 되었으며 사회적 거리두기, 체온 검사, QR 체크인 등 새로운 문화가 형성되었다. 이뿐만 아니라 학교의 교육 환경에서도 급격하고 많은 변화가 일어났다. 사회적 거리두기 방침으로 인해 등교가 제한됨에 따라 갑작스럽게 비대면 원격 수업을 도입하게 되었고, 모둠 수업이나 놀이 수업, 현장체험학습 등 형태의 수업에도 제한점이 생김에 따라 교사가 다양한 수업 방법을 활용하지 못하였으며 교실 내 학생들의 사회적 상호작용이 줄어들고 있는 추세이다.

팬데믹뿐만 아니라 지구 온난화와 기후변화와 같은 환경문제, 우크라이나와 러시아 간의 전쟁과 같은 국제 분쟁, 빈곤과 인권 문제를 해결하기 위해 세계 각국의 나라들이 상호의존을 넘어서 긴밀하게 협력해야 하는 시대가 왔다. 이러한 시기에 한 나라의 국민(national citizen)은 자신들의 국가 문제뿐만 아니라 세계 문제에도 관심을 가지고 해결하려는 세계시민(world citizen)의 태도가 요구된다. 시대적 흐름을 반영하여 학교에서는 학생들에게 세계시민의식 함양을 위한 세계시민교육의 필요성과 중요성이 어느 때보다 강조되고 있다.

세계시민성(Global citizenship)이란 용어는 최근까지 복잡성, 초월성, 불확실한 지위 등 여러 가지 이유로 용어의 의미에 대한 명확한 동의가 이루

어지지 않았다(Gaudelli & Fernekes, 2004) 학교 현장에서도 세계시민교육이 국제교육, 세계교육, 다문화교육, 평화교육, 인권교육, 경제교육의 틀 속에서 개념화되어왔기 때문에 세계시민교육은 그동안 부차적인 것으로 인식되어 왔다(Rapoport, 2010). 지금까지 정의된 것을 살펴보면 Oxfam(2006: 5)은 세계시민을 “더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자기 역할을 이해하고 다양성을 존중하고 가치 있게 여기며 공정하고 지속 가능한 세계를 만들기 위해 다른 사람과 협력하는 사람”으로 정의하고 있다. 그리고 세계시민교육은 “학생들이 세계시민으로서 인류가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고 다양한 문화와 관점을 이해하며 전 지구적 관점에서 지역, 국가, 세계의 문제해결에 책임을 느끼고 참여하도록 돕는 교육”이라고 정의하고 있다(모경환 & 김선아, 2018: 32). 이러한 시대의 흐름에 따라 세계시민성을 함양시키는 요인을 고찰하는 것은 세계화 시대의 바람직한 민주시민을 양성하기 위해서 중요한 일이다.

세계화 시대를 살아가는 학생들은 인터넷이나 SNS와 같은 미디어나 교사가 수업 시간에 제공하는 자료를 통해 세계 문제를 인식하고 있다. 이러한 자신의 생활 반경 밖에서 일어나는 세계 문제들을 나와 관련된 문제로 인식하고 해결하기 위한 책임감을 느끼고, 다양한 관점과 가치를 존중하고 공동체 의식을 가지고 더 나은 세계로 변화시키는 노력을 하기 위해서는 사회가 기대하는 방향으로 사고하고 행동하는 성향인 친사회적 행동(Prosocial Behavior)이 그 기반이 될 것이다. 친사회적 행동은 외적 보상에 대한 기대 없이 이익이나 도움을 주려는 도덕적 활동이며(이석주 & 이혜주, 1996), 이러한 친사회적 행동은 도와주기, 나누기, 협력하기, 양보하기, 편하게 하기, 위로하기 등의 다양한 유형으로 나타난다. 또한, 친사회적 행동은 자기 중심성을 탈피하게 하고 타인의 입장이 되어 감정이입을 할 수 있는 능력을 바탕으로, 자기 자신의 감정을 조절하면서 다

른 사람을 이롭게 하는 자발적인 행동으로 이는 문제해결 활동이나 갈등 상황에서 많이 나타난다(조순옥, 1985). 환경이나 인권, 빈곤과 같은 세계 문제를 해결하려는 세계시민적 태도나 행동으로 증대되기 위해서는 학생들의 일상생활 속 문제해결 상황이나 갈등 상황에서 보이는 친사회적 행동이 중요한 역할을 할 것이다.

인간은 사회적 존재이며 사람은 태어나서부터 다른 사람과 사회적인 관계를 맺고, 사회 속에서 다른 사람과 어우러져 살아간다. 국가 수준의 2015 개정 초등학교 교육과정에서는 '더불어 사는 사람'을 추구하는 인간상으로 제시하였다. 더불어 사는 사람은 자신이 속해 있는 사회에 소속감을 느끼고, 다른 사람을 존중하고 대인관계 역량을 발휘하며 보다 나은 사회를 만들기 위해 사회문제에 관심을 가지고 협력하는 민주 시민을 의미한다. 교육과정에서도 아동이 주변 환경에 관심을 가지고 소중히 여기며, 서로 배려하는 마음과 태도, 책임 의식을 가진 사람으로 성장해 갈 수 있도록 해야 함을 강조하고 있다(교육부, 2015). 이러한 민주 시민으로서의 역량은 친사회적 행동을 통해 발휘될 것이며 세계 문제에 관심을 가지고 협력하는 세계시민성과의 관련성을 살펴볼 것이다.

친사회적 행동과 세계시민성 간의 관계를 다룬 선행연구는 드물기 때문에 친사회적 행동의 하위 유형이라고 할 수 있는 자원봉사활동이 세계시민성에 미치는 영향을 연구한 선행연구들을 살펴보면, 대학생을 비롯한 성인의 자원봉사활동 경험은 세계시민성에 영향을 주는 결정적인 요인으로 밝혀졌다(김정화 외, 2010; 도승자, 2012; 박경희 & 박환보, 2016). 하지만 청소년의 자원봉사활동은 성인의 자원봉사활동과 유사하지만, 전적으로 자발적인 봉사활동이라기보다는 교육적 목적을 가지고 행해지는 활동이라는 차이점이 있으며, 봉사활동이 형식적으로 이루어지고 있다는 문제점이 있다. 따라서 학생들의 자발적인 행동을 보기 위하여 일상생활

이나 교실 환경에서 나타나는 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향에 대해 연구하고자 한다. 또한, 앞선 선행연구들은 세계시민성을 인지적, 사회·정서적, 행동적으로 나누어 구체적으로 분석하지 않았다는 한계가 있다. 그러므로 본 연구에서는 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 나누어 구체적인 세계시민성을 측정하고자 한다.

특히 초등학교 시기와 같은 아동기는 친사회적 행동이 발달하는 중요한 시기이다. 친사회적 행동은 인지 능력의 발달에서 비롯된 행동이다. Piaget의 인지 발달단계에 따르면 전조작기 유아는 자기중심적이며 타인의 생각 및 요구나 상황을 이해할 수 있는 인지 능력이 제한적이다. 이후 구체적 조작기가 되면서 점차 자기중심적 견해를 벗어나고 조망 수용 능력이 향상함에 따라 타인의 요구에 대해 민감하게 반응할 수 있게 있으며, 결과적으로 친사회적 행동을 할 수 있게 된다. 즉, 초등학교 시기에 학생들은 타인을 돕는 친사회적 추론과 행동의 발달을 이루고 세계화 시대에 더불어 살아갈 수 있는 바람직한 세계시민으로서의 자질을 형성할 수 있는 중요한 시기이므로 연구할 가치가 있다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구는 초등학생을 대상으로 '초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향'을 알아보고자 한다. 코로나로 인해 사회적 상호작용이 줄어든 학생들의 친사회적 행동의 발달 수준의 정도를 파악하는 것은 의의를 지닐 것이다. 또한, 학생들의 일상에서 이루어지는 친사회적 행동이 세계시민성에 긍정적인 영향을 미친다면 교실 현장에서 세계시민성 함양의 토대를 마련할 수 있는 교육적 방향을 제시하는데 기여할 수 있을 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 확인하고 그 의의를 탐구하는 데 있다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

초등학생의 친사회적 행동은 세계시민성에 어떤 영향을 미치는가?

위의 연구 문제를 해결하기 위해 본 연구는 '친사회적 행동', '세계시민성'의 개념을 명확하게 정의하고자 한다. 이를 위해 Ⅱ장에서 친사회적 행동과 세계시민성을 이해하기 위하여 관련된 이론들을 고찰하고 선행연구를 검토하고자 한다. 먼저 친사회적 행동의 개념과 친사회적 행동 동기로서 공감을 고찰한 뒤 세계시민성의 개념과 그 구성요소를 분석한다. 이론적 배경에 대한 탐구를 통해 개념을 정의하고, 구성요소와 측정 도구 등을 검토한다.

이러한 이론적 배경에 대한 논의를 바탕으로 Ⅲ장에서는 본 연구의 가설을 제시하고, 연구 대상의 선정, 측정 도구, 구체적인 분석 방법을 제시하는 연구를 설계한다. Ⅳ장에서는 설문 응답을 통해 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 분석한다. 마지막 Ⅴ장에서는 분석된 결과에 대해 논의하고 제언하며 본 연구를 마무리한다.

3. 연구의 의의 및 한계

1) 연구의 의의

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 사회과에서 가치교육으로 중시되고 있는 친사회적 행동과 세계화로 인해 중요한 덕목이 된 세계시민성에 대한 실증적 연구를 하였다. 그동안 친사회적 행동에 관한 연구들은 많이 진행되어 왔으나 이를 세계화와 관련지어 친사회적 행동이나 가치와 세계시민성에 대한 연구는 국내외에서 찾아보기 힘들며, 이는 사회심리학 분야에서 세계화의 영향을 상대적으로 무시해왔다고 보는 학자들도 있다. 그러므로 본 연구에서 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 밝히는 것은 시대의 흐름에 맞추어 사회과 가치교육의 범주를 넓힌다는 의의를 지니고 있다.

둘째, 본 연구는 학생들의 일상생활이나 교실 환경 속에서 세계시민성을 함양하기 위한 방안을 제시할 수 있을 것이다. 세계화의 흐름으로 교육과정에 세계시민교육이 반영되어 있으나 학생들이 세계 문제를 접할 수 있는 시수는 그다지 많지 않은 실정이다. 그러나 학생들의 일상에서 이루어지는 집단 내 친사회적 행동이 세계 문제에 관심을 가지고 문제를 해결하려는 태도나 행동인 세계시민성에 영향을 미친다면 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기와 같은 친사회적 행동의 장려를 통해 세계시민성의 함양을 이루는 방향을 제시할 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 세계시민성을 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구체적으로 나누어 분석하였다. 학교 현장에서 이루어지는 세계시

민교육은 주로 세계의 다양한 문화나 세계 문제에 대해 알아보는 지식 위주의 교육으로 이루어져 있다. 하지만 세계시민성은 인지적, 정의적, 행동적인 요소를 포함하는 복합적인 개념이다. 그러므로 세계시민성의 세 가지 영역에 영향을 줄 수 있는 요인에 대해 탐구하고, 앞으로의 세계시민교육 역시 모든 영역을 골고루 발달시킬 수 있는 방향으로 나아가야 한다. 이에 본 연구는 세계시민성을 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구체적으로 나누어 경험적으로 확인했다는 의의가 있으며, 앞으로의 세계시민교육에 대한 방향성을 제시하고자 하였다.

2) 연구의 한계

그러나 본 연구는 다음과 같은 한계가 있다.

첫째, 본 연구는 연구 대상을 표집하는 방법으로 편의표집을 시행하였다. 설문 조사 연구의 경우 무선 할당 표집을 통해 연구의 타당성을 확보하는 것이 원칙이지만, 연구 수행 과정상의 제약으로 학교장의 동의를 구하고 섭외할 수 있는 학교를 대상으로 연구자가 편의표집을 실시하였다. 따라서 본 연구의 결과를 무선 표집으로 가정하여 일반화하는데 제한이 있다.

둘째, 연구 대상이 수도권 지역 초등학교 1개 학교 학생들로 한정되었다. 따라서 본 연구의 결과를 다른 학년이나 학교급으로 일반화하는 데 한계가 있다.

셋째, 본 연구에서 친사회적 행동과 행동적 세계시민성은 학생들이 설문에 응답한 것이므로 실제 행동과 다를 수 있다. 연구자가 학생들이 일상생활에서 행하는 친사회적 행동을 직접 관찰하여 측정하였다면 더욱 정확할 수 있지만, 시간과 공간적인 제약 때문에 관찰연구는 진행할 수

없었다. 또한, 선행연구에 따르면 관찰자가 있을 때와 없을 때 친사회적 행동이 다르게 나타날 수 있다는 연구 결과도 존재한다. 이에 본 연구는 설문을 통한 학생들의 일반적인 친사회적 행동의 성향을 측정하였다.

4. 용어의 정의

1) 친사회적 행동

본 연구에서의 친사회적 행동을 사회에 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로써 다른 사람을 이롭게 하기 위해 자발적이고 의도적으로 하는 행동으로 정의하고자 한다. 그리고 본 연구에서 측정되는 친사회적 행동은 임주희(2011)의 친사회적 행동 검사 도구를 사용하여 얻은 점수를 의미하며 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기의 다섯 가지 하위요인을 포함한다.

2) 세계시민성

본 연구에서는 세계시민성을 전세계 공동체에 대한 소속감을 느끼고 세계가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고, 다양한 문화, 관점과 가치를 존중하며 세계 문제에 관심을 가지고 책임감을 바탕으로 문제를 해결하려는 태도나 행동하는 것으로 정의하고자 한다. 또한, UNESCO(2014: 25)는 세계시민성의 영역을 '인지적 영역', '사회 · 정서적 영역', '행동적 영역'의 세 영역으로 구분하였다. 본 연구에서도 세 영역의 구분을 적용하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 친사회적 행동과 사회과교육

1) 친사회적 행동의 개념과 유형

사전에 있는 정의에 따르면 친사회적 행동(Prosocial Behavior)은 “다른 사람을 돕거나 도우려고 행하는 모든 행동, 타인을 돕기 위한 순수한 의도로 행해진 이타적 행동은 물론, 돕는 행위에 따르는 이익을 노린 계산적인 도움행동도 포함한다” 라고 하였다(한국심리학회, 2004). 많은 발달심리학자와 사회심리학자들은 1970년대에 친사회적 행동을 연구하기 시작했다. 발달심리학 분야에서 친사회적 행동 기제의 설명적 틀은 주로 아동의 친사회적 행동의 빈도를 인지기능이나 인지발달의 수준에 의존하는 인지발달 이론에서 찾고 있으며, 개인의 연령, 성, 인지 능력, 정서 상태와 같은 개체 변인에 관심을 기울였다. 사회심리학 분야에서도 친사회적 행동은 다른 행동 간의 원리로 습득된다. 즉 인간은 보상받으려 하고, 희생과 벌 받는 행동은 피하려고 하는 사회학습 이론적 측면과 타인의 존재, 투자 및 효과, 위기의 긴급성 등과 같은 상황 변인에 관심을 두었다. 그러나 최근에는 사회심리학과 발달심리학의 두 흐름의 연구들이 수렴되어 가고 있다(서봉연, 1984: 158).

친사회적 행동이란 용어는 Wispé(1972)에 의해 본격적으로 사용하기 시작했으며, 공격적인 행동의 대조가 되는 “동정심, 나눠주기, 이타적 행동” 과 같이 인간이 하는 행동의 긍정적 측면을 설명하기 위해 제시하였

다. 친사회적 행동이란 용어는 학자마다 그 개념을 다르게 정의하고 있는데, 여러 학자들의 세부적이고 구체적인 친사회적 행동에 대한 다양한 정의(양진숙, 1992)는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 학자별 친사회적 행동의 정의(양진숙, 1992 재인용)

학자	정의
Leed(1963)	행동 그 자체가 목적이 되어야 하며, 자발적으로 행해지고, 객관적으로 봤을 때도 좋은 일이라고 인정되는 행동
Rushton(1976)	공격적인 행동에 대조가 되는 행동으로, 이타행동과 같은 가장 비이기적인 행동에서부터 전적으로 자기이해(self-interest)에 의하여 동기화된 도움행동까지 모든 범위를 포함하는 광범위한 의미
Bar-Tal(1976)	사회적으로 긍정적인 결과를 가져오게 하는 행동으로서 외적인 보상을 기대하지 않고 타인을 유익하게 해주기 위해 자발적으로 수행하는 행동
Mussen와 Eisenberg(1977)	사람이 하는 행동 중에서 외적인 보상에 대한 기대와는 관계없이 타인의 이익을 위해 수행되는 자발적인 행동이며, 그 행동의 결과가 타인에게 이익을 주었을 때의 행동
Walsh(1980)	반사회적 행동과 반대되는 개념으로 타인에 대한 배려에서 오는 건설적인 사회적 행동
Moore(1982)	타인에게 인정받고자 하는 욕구에서 타인에게 긍정적인 영향을 주는 모든 행동

Shaffer(1988)	타인에게 이로움을 주려는 행위로 자신보다 운이 좋지 않은 타인과 공유하기, 좌절한 사람 위로하기, 구조하기, 다른 사람과 협동하기 등 친사회적 행동의 동기 또는 의도에 중점을 둠

Bar-Tal(1976)은 친사회적 행동을 “반사회적 행동의 반대 개념으로서 광범위한 행동 범주를 포함하는 다른 사람을 이롭게 하는 행동“으로 정의하였다. 또한. 다른 사람을 이롭게 하려는 행동 자체를 목적으로 보상의 기대감이나 의무감 없이 행하는 이타 행동(Altruism)과 도움을 받았기 때문에 의무감에서 나오는 보상 행동(Restitution)의 두 가지로 구분하였다. 이타 행동(Altruism)은 기본적으로 도와주기 행동의 형태이지만 질적으로 가장 높은 수준의 도와주기 행동으로써, 어떤 사람을 이롭게 하려는 그 자체의 목적으로 수행된 자발적이고 의도적인 행동으로 정의된다. 굳이 보상 행동과 구별하면 이타 행동은 외적인 보상 획득의 수단이라기보다는 행동 그 자체를 목적으로 타인을 이롭게 하려는 자발적인 행동이라는 데 동의하고 있으며(Bar-Tal, 1976; Mussen & Eisenberg, 1977; Staub, 1971), 친사회적 행동은 동기가 보상에 기인하든지 않든지 그 행위 및 결과가 타인을 이롭게 하는 행동임을 알 수 있다. 이처럼 친사회적 행동과 이타 행동은 구분하여 사용되기도 하고 상호 교환되기도 한다. 넓은 의미로 사용될 때는 “결과적으로 다른 사람에게 이익을 주는 모든 자발적이고 의도적인 행동“이라는 의미이다(Dawkins, 1976; Eisenberg, 1986; Wilson, 1975).

친사회적 행동의 구성요소는 학자들마다 약간의 차이를 나타내며, 사회환경의 변화에 따라 여러 유형으로 나누어지기도 하여 일관적으로 합의

된 내용을 찾아보기 힘들다. 친사회적 행동의 동기를 강조한 Bar-Tal(1976)은 행동의 목적을 기준으로 이타 행동(Altruism)과 보상 행동(Restitution)으로 구분하고 하위 요소를 구성하였다. 그가 제시한 구체적인 하위 요소는 동정, 자선, 기부, 교환, 협력, 친절, 이타성, 나누기, 도와주기 등이다. 그러나 대부분 학자들은 행동을 유발하는 진정한 동기를 측정하기 어렵기 때문에 동기에 상관없이 다른 사람을 이롭게 하는 행동을 친사회적 행동이라고 정의하며 하위 유형을 구분하였다.

Honig과 Pollack(1991)은 친사회적 행동을 나누기, 도와주기, 협동하기라는 세 가지의 범주로 크게 구분하였다. 이는 다른 학자들과 비교하였을 때 좁은 의미로 본 것이다. 이와 달리 친사회적 행동을 "다른 사람에게 관심을 가지는 건설적인 행동"으로 광범위하게 정의한 Walsh(1980)는 협동하기, 양보하기, 나눠주기, 공감하기, 도와주기, 우정, 도덕적 행동이라는 일곱 가지 친사회적 행동 유형을 구분하였다. 더 나아가서 Mussen과 Eisenberg(1977)는 친사회적 행동에 사회적 불평등을 감소시키거나 인간의 본질을 향상하는 관용, 이해, 동정, 돕기 등을 포함하면서, 친사회적 행동의 범주를 더 포괄적으로 확장하였다(임정, 2005 재인용).

또한, Eisenberg와 Miller(1987)는 "다른 사람에게 도움을 주는 모든 행동"을 친사회적 행동으로 규정하고 이를 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기 등으로 구분하였다. 이 밖에도 Floody(1980)는 친사회적 행동이란 "일반적으로 타인에게 거슬리는 행동과 반대되는 타인을 이롭게 하는 상호작용의 한 방법"이라고 하였고 Hoffman(1982)은 "자신의 이익에 대해 걱정하지 않고 타인의 복지를 증진하기 위한 도와주기, 나누기와 같은 행동"이라고 하였다.

이처럼 학자들에 따라 다양한 정의가 있지만 친사회적 행동은 자발적으로 다른 사람을 이롭게 하는 행동으로 정의하고 있다. 본 연구에서도 사

회에 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로써 다른 사람을 이롭게 하기 위해 자발적이고 의도적으로 하는 행동으로 정의하고자 한다. 또한, 친사회적 행동의 유형 역시 학자들마다 차이가 있지만, 지금까지 살펴본 연구를 토대로 본 연구에서는 Eisenberg와 Miller(1987)가 더욱 구체적인 유형으로 제시한 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기의 5가지를 친사회적 행동의 하위요인으로 선정하고자 한다.

2) 친사회적 행동과 사회과 수업

산업화, 도시화에 따라 여러 가지 일탈 행동의 문제가 심각하게 대두되고 있는 사회 속에서 더불어 살아가는 데 필요한 친사회적 행동에 대한 사회적 관심이 증가하여 왔고, 친사회적 행동을 유발하는 아동의 심리적 기제를 규명하려는 많은 학문적 노력이 이루어져 왔다(이옥경 & 이순형, 1996). 경쟁이 지나치게 강조됨으로써 자기만을 위하는 이기심이 팽배하게 되고 이로 인하여 여러 가지 사회적 혼란과 부작용을 경험하면서 우리 사회는 바람직한 친사회적 행동을 키워주는 교육과 프로그램에 커다란 관심을 보이기 시작하였다(박성희, 1996).

1980년대 후반에 오면서 이러한 사회에 대한 문제의식에 기초하여 배려와 감사의 윤리와 친사회적 행동이 교육 현장에서 주목을 끌게 되었다. 다른 사람을 배려하고 사랑하며 감사하게 생각하도록 하는 윤리를 학생들에게 교육하고 사회규범에 맞고 다른 사람들의 복지를 증진시키는 친사회적 행동을 교육해야 한다는데 관심을 갖게 되었다. 친사회적 행동은 배려나 감사의 윤리의 결과로서 나타나는 행동이라고 할 수 있으며, 민주시민으로서 함양해야 할 중요한 시민적 자질 중 하나이다(모경환 & 차경수, 2021).

친사회적 행동을 수행하기 위해서는 기본적인 인지과정을 거치므로 일정 수준의 도덕 판단 능력인 친사회적 도덕추론능력이 선행적으로 발달하여야 한다(이옥경 & 이순형, 1996). 남을 돕거나 배려하는 친사회적 행동을 하기 위해서는 먼저 다른 사람의 필요나 욕구를 인식하고 어떤 행동을 해야 이익이 될 것인지를 추론할 수 있어야 하기 때문이다(홍경의 & 황순영, 2010). 친사회적 도덕추론능력(Prosocial Moral Reasoning)이란, 벌 규칙, 권위, 형식적 의무 등과 같은 외적 규제의 역할이 최소인 상태에서 자신의 욕구와 타인의 필요 중 어느 쪽을 만족시킬 것인가를 선택하는 갈등 상황에서의 생각을 말한다(이혜정, 2000).

Eisenberg 외(1987)는 아동들이 자신의 욕구와 타인의 욕망이 갈등하는 상황에서 그들의 추론을 실험할 필요가 있다고 보았다. 그래서 아동들에게 친사회적 도덕 딜레마를 제시한 뒤 연령에 따른 반응을 살펴보았다. 이에 따라 친사회적 추론 발달상의 단계를 제시하였고 Eisenberg의 연구를 종합해보면 미취학 아동은 쾌락적이고 자기중심적인 도덕추론을 자주 보였다. 그러나 초등학교 고학년 이후부터 청소년기까지 이와 같은 추론은 점차 감소하고 타인 성향의 추론이 증가하는 경향을 발견하였다. 그리고 친사회적 딜레마에 대한 추론은 더욱 정교해지면서, 동정과 공감을 보여주는 경향과 다른 사람에게 자발적으로 도움을 주려는 경향은 증가함을 알 수 있다(Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006).

이러한 친사회적 도덕추론 능력과 친사회적 행동 간에는 정적 상관이 있으며, 아동의 친사회적 행동의 빈도가 높을수록 친사회적 도덕추론 능력이 높게 나타난다(이옥경, 1995). 무엇보다도 친사회적 행동과 친사회적 도덕추론 능력은 남과 조화롭게 살아가기 위한 긍정적인 사회적 상호작용이 가능하게 해주며, 바람직한 인간관계를 형성하는 데 필수적이라고 할 수 있다(Honig & Wittmer, 1991). 그러므로 본 연구에서도 친사회

적 행동을 자주 보이는 경우, 높은 친사회적 도덕추론 능력을 지닌 것으로 가정하고자 한다.

인간이 타인을 돕는 친사회적 행동을 하는 기본적인 동기를 설명하는 크게 세 가지 이론이 있다. 먼저, 진화심리학자들은 친사회적 행동을 자연선택의 원리에 따라 진화해 온 유전적 요인에 비추어 설명하려 한다. 그리고 인간이 유전적 친척을 돕는 행위를 선호한다는 친족 선택의 개념을 제시한다(Carazo et al., 2014; Hamilton, 1964; Vasey & VanderLaan, 2010). 이타주의를 설명하기 위해 진화심리학자들은 호혜성(reciprocity) 원칙도 도입하는데, 호혜성 원칙이란 다른 사람을 돕는 것이 미래에 그들로부터 도움받을 가능성을 높인다는 것이다. 생존에 유리한 특성 덕분에 호혜성의 원칙은 유전자 속에 자리 잡았을 것이다(Gray, Ward, & Norton, 2014; Krockow, Colman, & Pulford, 2016; Trivers, 1971). 이와 같이 진화심리학자들은 남을 돕는 이유가 우리의 유전자 속에 각인된 요소들 때문이라고 주장한다(Aronson, Elliot, Wilson, Akert, & Sommers, 2019).

사회심리학자들은 친사회적 행동에 진화론적으로 접근하기를 반대하지만, 그들은 이타적 행동이 개인적인 타산에 근거할 수 있다는 점에는 동의한다. 그들은 사회적 교환이론을 통해 친사회적 행동의 동기를 설명하려 한다. 사회적 교환이론은 우리가 하는 대부분 행위가 편익을 최대화하고 비용을 최소화하려는 욕구에서 기원한다고 주장한다(Cook & Rice, 2003; Homans, 1961; Thibaut & Kelly, 1959). 남을 돕는 행위는 다른 사람이 우리에게 보답하려는 가능성을 높일 수 있고, 방관자의 개인적인 괴로움을 덜어주며 사회적인 인정을 얻거나 높은 자존감을 느끼게 해주기 때문에 사람들은 편익이 비용보다 높을 때 돕는다고 주장한다(Aronson, Elliot, Wilson, Akert, & Sommers, 2019).

하지만 Baston(1991)은 사람들이 종종 순전히 선량한 마음에서 돕는다고 강력하게 주장한다. Batson은 사람들이 때때로 다른 사람이 고통받는 것을 보고 자신의 고통을 덜어주는 것과 같이 이기적인 이유로 다른 사람들을 돕는다는 것을 인정한다. 그러나 그는 또한 사람들의 동기가 때로는 순전히 이타적(altruistic)이라고 주장하는데, 그러한 사람들의 유일한 목표는 비록 돕는데 약간의 비용이 들더라도 다른 사람을 돕는다는 것이다. 순수한 이타성은 도움이 필요한 사람에게 공감(empathy)을 느끼고, 다른 사람의 입장이 되어 그 사람이 경험하는 방식으로 사건과 감정을 경험할 때 작용하기 쉽다고 주장한다(Baston, 2011; Baston, Ahmad, & Stocks, 2011). 이것이 "Batson의 공감-이타주의 가설(Empathy-Altruism Hypothesis)"이다. 우리는 다른 사람에게 공감을 느끼는 경우, 무엇을 얻을지와 상관없이 순수하게 이타적인 이유로 도우려고 한다. 만약 공감을 느끼지 못하면, 사회적 교환 이론이 작용한다.

Batson과 동료들은 도와주기와 관련하여 자기중심적 모델(비용-보상 모델[1]. 부적 상태 경감 모델)[2]과 달리 도와주기의 "공감-이타주의 모델

---

1) 비용-보상 모델(Cost-Reward Model)은 인간의 행동을 경제학적 관점에서 추측하는 것이다. 즉, 사람들은 보상을 최대화하고 비용을 최소화하는 방향으로 행동하도록 동기를 부여받는다. 도와주기 상황에서 개인은 상황을 분석하여 행동에 따라 비용과 가능한 보상을 계산한다. 그리고 자신에게 최선의 결과가 나올 수 있도록 결정을 내린다.

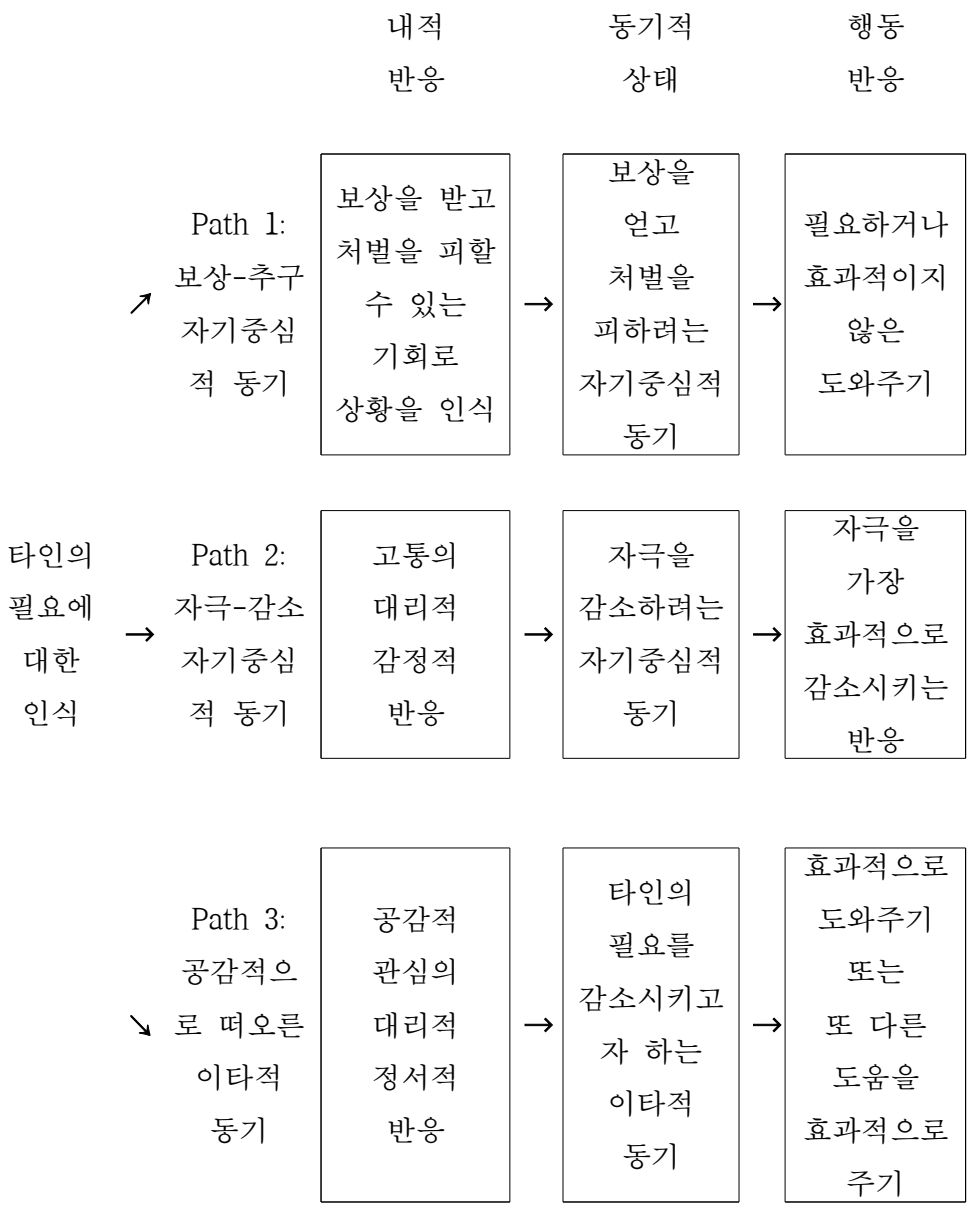
2) 부정적 상태 경감 모델(Negative State Relief Model)은 부정적 감정이 도와주기 행동을 촉진할 수 있다고 한다. 다른 사람을 해치거나 다른 사람이 고통받는 것을 목격하면 죄책감이나 슬픔 같은 부정적인 감정이 생기게 된다. 부정적인 감정 상태에 있는 사람들은 이러한 감정을 줄이려고 한다. 그래서 고통받는 사람을 도와준다. 또한, 사회화나 경험을 통해 도와주기가 기분을 좋게 만드는 부차적인 강화인자(reinforcer)의 역할을 한다는 것을 알게 된다. 이러한 이유에서 사람들은 도와주기 행동을 하게 된다.

(empathy-altruism model of helping)”을 제안하였다. “공감-이타주의 모델”에서 주요 메커니즘은 다른 사람의 문제에 대한 감정적인 반응에 있다. 사람들은 곤경에 처한 사람을 목격하면 슬픔과 개인적인 고통을 느낀다. 하지만 Batson은 특정 상황에서 “공감적 관심(empathy concern) -타인 지향적인 감정적 반응”을 끌어내는 것을 제안하였다. 슬픔과 개인적인 고통이 자신의 고통을 감소시키려는 자기중심적 바람을 만들어내는 것과 달리, Batson은 다른 사람의 고통을 감소시키려는 이타적 동기를 생성하는 “공감적 관심(empathic concern)”을 제안한 것이다(Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006).

<그림 1>은 Batson이 제시한 도와주기에서 3가지 동기 과정을 간략하게 나타낸 그림이다. “공감적 관심(empathic concern)”이 도와주기를 유발하는 또 다른 이유를 설명할 수 있다. 도와주기가 자극(arousal)을 감소시키는 효과적인 방법이라는 것이다. 자극(arousal)을 감소시키는 쉬운 방법은 그 장소를 떠나는 것이다. 자기 자신의 행복을 가장 중요하게 여기는 자기중심적으로 동기화된 사람은 그 장소를 떠나는 것을 선택한다. 도망가는 것이 가장 비용이 적게 드는 선택인 것이다. 하지만 이타적으로 동기화된 사람은 도와주기가 타인의 행복을 향상하는 유일한 방법이므로 도와줄 것이다. 즉, 이타적으로 동기화된 사람들은 도와주기가 스스로 자극을 감소시키는 가장 효율적인 방법이 아니더라도 타인에게 최선이라면 도와주기 행동을 할 것이다(Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006).

<그림 1> Batson의 도와주기에서 3가지 동기 과정

(Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006; 임주희, 2011 재인용)



위의 연구를 종합해보면 나이가 들고 아동들의 인지 능력이 발달함에 따라, 보상이나 사회적인 인정을 위한 자기중심적 동기에서 점차 다른 사람에게 이익이 되기 위한 이타적인 동기에 의해 친사회적 행동을 하였음을 알 수 있다. 그러므로 본 연구에서도 초등학교 고학년 학생들의 친사회적 행동의 동기를 공감(empathy)으로 보고, 친사회적 행동을 자주 보이는 경우 높은 공감 능력을 지닌 것으로 가정하고자 한다.

2. 세계시민성과 세계시민교육

1) 세계시민성의 개념과 구성요소

세계화의 도래는 시민교육에 있어 시민성의 재검토라는 과제를 제시하고 있다. ‘세계’에 대한 인식이 확산하기 전의 시민교육은 ‘국가’라는 공동체 속에서 일정 권리와 의무를 부여받은 존재로서의 시민을 대상으로 하였다. 그러나 전 지구적 상호의존성, 상호연관성의 심화와 더불어 ‘세계’라는 새로운 공동체가 도래하였고, 기존 국민국가(nation-state)의 지위에도 변화가 나타나고 있다. 따라서 시민교육에서 세계공동체의 구성원으로서의 시민적 역량 육성이 새로운 과제로 부각되었다(모경환 & 차경수, 2021). 세계시민성(global citizenship)은 전부터 여러 학자에 의해 유사한 용어들로 정의됐다. 세계시민성의 개념은 세계시민교육의 방향을 정하기 때문에 중요하다. 그러므로 여러 학자의 세계시민성에 대한 정의들을 살펴볼 필요가 있다.

Heater(1990)는 시민을 “사회의 주체로서 가치 있는 인간의 삶을 영위하도록 공동체를 구성하기 위해 노력하며, 자신의 결정에 책임을 지는 존재”라고 정의하였다. 그리고 인류의 구성원이라는 모호한(vague)부터 세계정부에 기여라는 정확한(precise)까지의 스펙트럼으로 세계시민성을 <표 2>처럼 나타내었다. 첫 번째는 자신이 다른 사람과 관련 있다고 느끼고 세계공동체에 관한 관심에서 나오는 행동을 하는 것이다. 두 번째는 더욱 구체적인 사고와 행동을 통해 지구에 대한 책임감과 참여 의식을 가지는 것이다. 세 번째는 국제법, 세계법에 따라 지위가 부여되는 세계시민성을 말한다. 마지막, 네 번째는 ‘지구적 책임감’을 가지고 세계정부에 기여하는 세계시민성을 말한다(Heater, 1990: 336).

<표 2> 세계시민성의 의미(Heater, 1997: 36)

the meaning of world citizenship			
vague · precise			
member of the human race 인류의 구성원	responsible for the condition of the planet 지구에 대한 책임감	individual subject to moral law 자신의 공동체보다 상위에 있는 도덕 법칙의 적용을 받는 사람	promotion of world government 세계정부에 기여

Hanvey(1976: 162)는 “지구적 관점(global perspective)”으로 세계시민성을 설명하였다. 지구적 관점이란 “개인이 사는 지역사회와 세계에서 자신들이 처한 상황을 이해하고 효과적으로 판단하는 능력, 사회 및 국가의 상호연결성과 개인의 책임에 대한 인식”으로 Hanvey는 설명하고 있다. 그리고 이외의 세계시민성 개념에 대한 다양한 정의는 <표 3>과 같이 정리할 수 있다.

<표 3> 세계시민성 개념 정의에 관한 선행연구(이성회 외, 2015: 20-21)

구분	단체 또는 저자	개념
국제기구	UNESCO (2014: 25)	• 더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대해 열려 있는 시각을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것

비정부 기구	OXFAM (2015: 5)	• 더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자기 역할을 이해하는 사람, 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람, 세계가 어떻게 작동하고 있는지를 이해하는 사람, 사회정의에 열정적으로 헌신하는 사람, 지역 수준부터 글로벌 수준까지 다양한 수준의 공동체에 참여하는 사람, 더 평등하고 지속 가능한 세상을 만들기 위해 다른 사람과 협업하는 사람, 자신의 행동에 책임지는 사람
	월드비전 (2015: 7)	• 국적을 넘어 가장 넓은 공동체인 지구마을의 구성원으로서 정체성을 지님, 다양성 존중, 변화하는 세상에 대해 정확한 인지, 세계적 문제에 대한 책임감을 지니고 동참하며 실천할 수 있는 지식, 기술, 가치와 태도를 보유한 자
학계	노찬옥 (2005: 34)	• 인류라는 공통점을 기반으로 다양한 문화 간의 정체성을 인정하면서 보편성을 추구하는 시민
	김지현 & 손철성 (2009: 93)	• 보편적 관점에서 인간의 보편적인 기본권을 존중하고 인류애를 중요하게 여김
	송민경 (2014: 487)	• 인류 및 세계 간의 상호의존성을 인식하고, 글로벌 이슈와 문화에 대한 복합적인 문제를 이해하는 동기, 태도, 역량을 갖춘 것

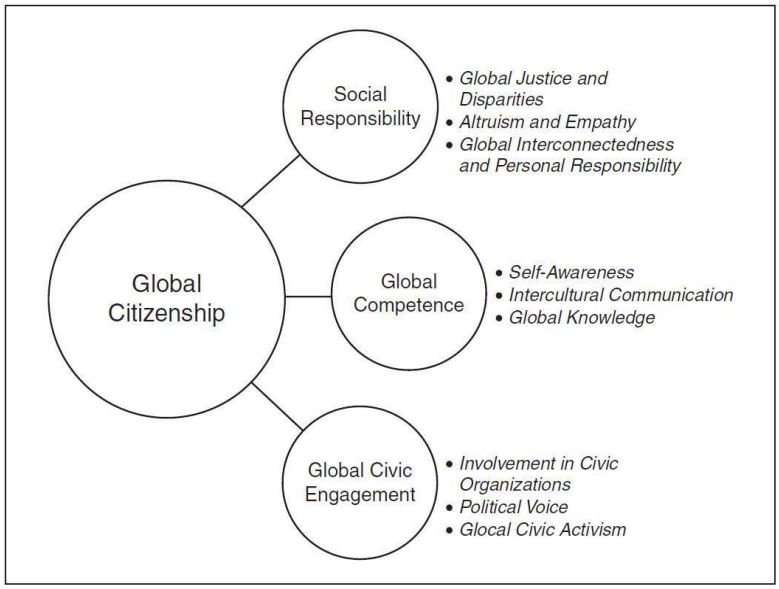
	정지현 외 (2015: 323)	• 문화 다양성을 존중하면서 국가 발전에 기여할 수 있는 국가정체성을 지닌 시민역량과 더불어 국가를 초월한 사회의 다원적 가치를 이해하고 세계와 소통이 가능한 세계시민역량을 함께 보유한 사람
	Pike (2000)	• 민족이나 국가의 경계를 넘어 인류의 복지, 환경, 기본권, 존엄성에 관심을 갖고 관여할 수 있는 책임감을 지닌 시민(성열관, 2010: 111 재인용)
	Hicks (2003: 275)	• 글로벌 공동체의 시민으로 살아가거나 이를 느끼는 것
	Mcintosh (2005: 23)	• 개인의 고유한 정체성과 진실성을 지키고 심화하는 동시에 다름과 특수성의 경계를 아우르는 연계성 및 연결성을 보호하고 이를 위해 실천하는 자
	Noddings (2005)	• 경제 및 사회 정의 구현, 환경보호를 통한 지구 보호, 사회 및 문화 다양성 보존, 평화 수호
	Morais & Ogden (2011)	• 세계에서 살고 있는 사람들의 복지에 책임 의식을 느끼고, 개인이 속한 지역, 도시, 국가의 경계선을 넘어서 시민에게 유익한 일에 참여하고 행동하고자 하는 바람을 지님(Sklarwitz et al., 201:190-191 재인용)

Pike(2008)는 세계시민을 “민족 또는 국가 차원을 넘어 인류의 복지, 환경, 기본권, 인간 존엄성에 관심을 가지고 참여할 수 있는 책임감 있고 윤리적인 시민”으로 정의하고 여섯 가지 측면을 제시하였다. 첫째, 충성의 확장(an expansion of loyalty)으로 가족, 지역사회, 지역, 국가, 대륙, 인류, 지구에서의 다중적 정체성과 충성을 수용하고 가치 있게 여기는 것이다. 둘째, 국가주의와 세계주의에 대한 비판적 평가로써 정의, 평등, 인권의 관점에서 국가와 초국가적 기관의 주장과 활동을 비판적으로 평가하는 성향을 말한다. 셋째, 세계적인 사고의 발달로써 다양한 현상 간의 연결과 관계를 파악할 수 있도록 종합적이고 관계적으로 사고하는 기능을 발달시키는 것이다. 넷째, 시민성을 단지 존재하거나 아는 것이 아닌 하는 것으로 이해하는 것이다. 시민성에서 행동과 참여의 중요성을 이해하고, 세계와 지역사회에서 각각의 시민들이 지닌 다중적 역할을 이해하는 것이다. 다섯째, 윤리적 책임감을 수용하는 것이다. 부유한 사람들의 태도와 생활방식이 가난하고 사회적 약자의 위치에 있는 사람들의 선택과 자유에 미치는 영향에 대해 이해하는 것이다. 여섯째, 미래에 지구의 번영을 결정하는 시민의 역할을 이해하는 것이다. 모든 생물의 상호의존성과 지구의 번영을 위해 생물의 다양성이 중요하다는 것을 이해하는 것이다.

Morais와 Ogden(2011)은 세계시민성에 관한 여러 연구를 종합하여 “사회적 책임(social responsibility), 세계적 능력(global competency), 세계시민의 참여(global civic engagement)”의 세 가지 구성요소를 <그림 2>와 같이 제시했다. 사회적 책임은 다른 사람과 사회, 환경에 대한 사회적 관심과 상호의존성에 대한 지각 수준을 나타내는 것이다. 둘째, 세계적 능력은 다른 문화의 기준과 기대를 이해하고, 자신의 외부환경과 상호작용하며 의사소통하고 기능하기 위한 지식을 수용하면서 열린 마음을 가

지는 것이다. 셋째, 세계시민의 참여는 지역, 주, 국가, 그리고 세계공동체의 이슈들을 인지하고, 봉사활동, 정치적 활동, 공동체 참여와 같은 활동을 하는 것에 대한 성향이나 행동의 설명으로 이해할 수 있다.

<그림 2> 세계시민성 개념 모델(Morais & Ogden, 2011: 447)



Oxfam은 영국에 있는 국제 개발 NGO로 세계시민성에 대해 정의하고 세계시민교육에 대한 기준을 마련하고자 세계시민교육과 관련된 교사용 자료를 꾸준히 생성하여 보급하고 있다. '세계시민교육을 위한 가이드북' (Education for Global Citizenship-A guide for schools)은 세계시민교육의 개념, 핵심 요소, 교육과정을 담고 있으며 주기적으로 업데이트하여 제공하고 있다(조지민 외, 2016). Oxfam(2015)은 세계시민성의 구성요소를 '지식과 이해', '기능', '가치와 태도'의 세 가지 요소로 구분하여 <표 4>와 같이 제시하였다.

〈표 4〉 세계시민성의 구성요소(Oxfam, 2015: 8)

지식과 이해	기능	가치와 태도
사회정의와 평등	비판적・창의적 사고	정체성과 자존감
정체성 및 다양성	공감 능력	사회정의와 평등에 대한 옹호
세계화와 상호의존	자아인식과 자기성찰	인간과 인권 존중
지속 가능한 발전	의사소통	다양성을 가치있게 여김
평화와 갈등	협력과 갈등 해결	환경과 지속 가능 발전에 대한 관심
인권	복잡성과 불확실성 관리 능력	참여와 통합에 헌신
힘과 거버넌스(governance)	잘 알고 숙고하여 행동	변화를 이끌어낼 수 있다는 믿음

선행연구들을 토대로 세계시민성의 개념에 대한 공통된 특징을 발견할 수 있다. 첫째, 세계시민성은 세계화의 흐름에 따라 새롭게 정의되고 있는 시민성이다. 김왕근(1999)에 따르면 세계화 시대를 살아가는 시민은 “국민(national citizen)”이자 동시에 “세계시민(world citizen)”과 “지역 주민(municipal citizen)”이 되기 때문에, “다중적 시민성(multiple citizenship)”을 지니고 있다고 주장한다. 또한, 학자들뿐만 아니라 Oxfam, UNESCO, OECD와 같은 국제적인 단체들도 세계시민성의 중요성에 대해 인식하여 다양한 정의를 하고 관련된 콘텐츠를 제작하기 위해 노력하고 있다.

둘째, 세계시민성의 요소를 지식과 이해, 기능, 가치와 태도, 또는 인지적, 사회·정서적, 행동적 세 영역으로 구분하여 제시하고 있다. 이를 통해 세계시민성이 지식, 기능, 태도의 여러 영역이 통합된 개념임을 알 수 있다. 김영인(2010)에 따르면 사회는 독특한 구조와 특성을 지니고 있으므로 사회에서 요구하는 시민의 역량은 단일 차원이 아니라 다중적이라고 설명한다. 그리고 이러한 역량을 구성하는 요소들은 지식, 기능, 가치, 태도로 이루어져 있으며 가장 중요한 것으로 "참여 행동 능력"을 꼽았다. 이러한 "참여 행동 능력"은 각각의 영역들이 균형 있게 함양될 때, 비로소 바람직한 시민역량이 될 수 있다고 주장하였다.

이처럼 학자와 기구들에 따라 다양한 정의가 있지만 본 연구에서는 세계시민성을 전세계 공동체에 대한 소속감을 느끼고 세계가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고, 다양한 문화, 관점과 가치를 존중하며 세계 문제에 관심을 가지고 책임감을 바탕으로 문제를 해결하려는 태도나 행동하는 것으로 정의하고자 한다.

2) 세계시민성에 영향을 미치는 요인

세계시민성에 영향을 미치는 요인들은 개인적 측면과 환경적 측면에서 다양한 논의가 이루어져 왔다. 국내에서는 ICCS 연구 결과(Schulz et. al., 2010)를 바탕으로 지속적으로 연구가 수행되고 있다(김정화 외, 2010; 도승자, 2012; 지은림 외, 2014; 손경원, 2014; 장성수, 2015; 김민정, 2016; 박환보 외, 2016; 이정우 외, 2016). 선행연구에서 밝혀진 세계시민의식의 영향요인은 다음 <표 5>와 같다.

<표 5> 세계시민의식 영향요인(박경희 & 박환보, 2016: 9)

연구자	연구 대상	영향요인
Schulz et. al. (2010)	38개국 청소년	-개인 및 가정(성별, 시험언어, 기대교육 연수, 사회경제적 배경, 부모의 정치적 관심, 부모와의 정치적 대화) -학교(학급 토론 개방성, 학교 선거 참여경험, 학교 소속감, 학교에의 시민적 참여) -지역사회(학습자원, 지역사회와 학교 갈등) -국가(정당지지, 시민적 제도 신뢰)
김정화·박선혜·조상미(2010)	한국 대학생	-개인(성별, 학년, 전공, 대인관계기술, 자기효능감) -학습 및 경험(강의 수강, 자원봉사, 해외방문, 외국인 접촉)
도승자(2012)	한국 대학생	자원봉사활동, 지역 및 글로벌 이슈에의 관심, 사회성, 셀프리더십
지은림·김혜경·문병원(2014)	2개국 대학생	성별, 학년, 전공, 영어능력 수준, 외국 방문경험, 글로벌 이슈 교육경험, 글로벌 시민의식 이해, 글로벌시민사회 준비도, 타국가 방문 중요성, 외국어학습 중요성, 타국가 학습 중요성, 글로벌 학습 중요성
손경원(2014)	예비교사 대학생	외국생활 경험, 세계시민교육 경험, 세계시민교육 희망

장성수(2015)	2개국 기업경영인	국적, 심리적 자본(자기효능감, 낙관주의 등)
김민정(2016)	국내외 대학생	학년, 국적, 전공, 문화자본, 문화성향
박환보 외(2016)	38개국 청소년	-개인(성별, 시험언어, 부모학력과 직업 지위, 부모의 정치·사회적 관심, 부모와의 대화) -학교(교사-학생 관계)
이정우 외(2016)	3개국 교사, 학생	학교환경, 대중매체, 부모, 책, 교과 외 활동

Schulz 외(2010)가 연구한 결과에 따르면, 학급 토론의 개방성과 부모의 직업, 사회・정치적 관심이 세계시민지식과 긍정적인 관련이 있으며, 정당에 대한 신뢰가 미래의 정치 참여와 관련이 있는 것으로 나타났다. 세계시민의식과 관련한 선행연구들은 주로 대학생에 초점을 맞추어 진행되었으며 성별, 해외경험, 자원봉사 경험, 세계시민교육 경험 등이 세계시민의식에 영향을 미친다고 보고하였다(김정화 외, 2010; 도승자, 2012; 지은림 외, 2014; 손경원, 2014; 김민정, 2016).

김정화 외(2010)는 세계시민의식이 여성이 남성보다, 인문계열 대학생이 자연·의학 계열 대학생보다 높은 것으로 나타났다. 또한, 문화 다양성 교육이나 자원봉사 경험이 있는 경우와 외국인 친구가 있는 경우, 세계시민의식 수준이 높아지며, 대인관계 기술과 자기효능감이 세계시민의식에 긍정적 영향을 미친다는 것을 밝혀내었다. 도승자(2012)의 연구에서도 자원봉사활동, 지역과 글로벌 이슈에 대한 관심, 사회성, 셀프리더십이 세계시민의식에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

한국과 중국 대학생을 비교 연구한 지은림 외(2014)는 2개국 학생 모두 글로벌 이슈 교육 경험, 글로벌 시민의식 이해, 글로벌 시민사회에 대한 준비도, 외국 방문, 외국어 및 다른 국가에 대한 학습이 세계시민의식과 관련이 있었다. 특히, 한국 대학생이 외국 방문, 외국어 및 다른 국가에 대한 학습 수준이 높아 타 국가 및 타문화에 대해 보다 개방적이고 우호적인 성향을 나타냈다. 손경원(2014)은 예비교사 대학생을 대상으로 세계시민의식을 진단하였는데, 외국 생활 경험, 세계시민교육 경험, 세계시민교육 희망 여부가 영향을 주는 것으로 나타나 경험과 교육의 중요성을 강조하였다.

한국과 중국의 기업 경영인을 비교 연구한 장성수(2015)는 국적에 따라 세계시민의식이 차이를 보였고, 개인의 심리적 자본 중 자기효능감, 낙관주의, 희망이 세계시민의식에 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 김민정(2016)의 연구 결과에서는 개인적 배경 중 학년, 전공, 국적에 따라 세계시민의식이 차이를 보였고, 문화 경험에 해당하는 문화자본, 집단주의와 개인주의를 나타내는 문화 성향이 세계시민의식과 관련이 있는 것으로 나타났다.

ICCS 자료를 활용하여 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향요인을 분석한 박환보 외(2016)의 연구에서도 부모의 학력과 직업 지위, 부모의 정치·사회적 관심과 대화 정도의 영향력이 나타났다. 그러나 부모의 학력과 직업 지위는 세계시민지식이라는 인지적 측면에 미치는 영향력에 비해서 세계시민의식에는 영향력이 크지 않았다. 반면에 부모의 정치·사회적 관심이 많을수록, 부모와의 국제사회 이슈에 대한 대화를 자주 할수록 청소년의 세계시민의식은 높아지는 것으로 나타났다. 특히 청소년의 국내외 정치·사회적 이슈에 대한 관심 정도에는 부모의 영향력이 매우 크게 작용하고 있었다. 또한, 학교에서 교사와 학생의 관계도 세계시

민의식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로 이정우 외(2016)는 한국, 인도네시아, 태국의 학생과 교사를 연구하였는데, 문화나 학교 환경의 차이는 세계시민으로서의 자질 함양에 다양한 영향을 미치고 있었으며, 학생들은 세계시민의식에 영향을 미치는 요인으로 대중매체와 책, 교과 외 활동도 새롭게 살펴보았다.

이상의 선행연구들을 종합해보면 성별, 연령, 국적, 전공, 자기효능감과 같은 개인적 배경이 세계시민성에 영향을 미치며, 부모의 사회경제적 배경, 정치·사회적 관심 정도와 대화 빈도와 같은 가정의 특성도 세계시민성에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 또한, 개인적 배경 외에 해외방문 및 생활 경험이나 세계시민교육 경험, 자원봉사활동도 세계시민성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교 차원에서는 학급 및 학교의 민주적이고 개방적인 분위기와 같은 학교 환경, 교사와 학생의 관계가 세계시민성에 영향을 미치는 중요한 요인이다.

3) 친사회적 행동과 세계시민성의 관계

최근 들어 세계시민교육 영역에서 실천 중심의 시민교육방안에 대한 논의가 활발하게 일어나고 있다. Green은 세계시민성을 함양하기 위해서는 우선, 타인과 자기 인식이 잘 되어있어야 하며, 원칙 있는 의사결정을 통해, 공동체의 사회적, 정치적 삶에 참여할 수 있어야 한다고 보았다. 참여를 통해 선거, 자원봉사, 후원 지지, 정치적 행동 등에서 책임있는 선택을 하게 되며, 이러한 과정에서 환경, 빈곤, 무역, 건강, 인권과 같은 이슈가 다루어지기도 한다고 보았다(Green, 2012; 옥일남, 2014 재인용). 교육적인 효과에 대한 연구에서는 학교 현장에서의 세계시민교육

의 시행은 학생의 행동 변화나 내적 태도의 변화를 보여준다. 특히 좋은 시민성으로서 타인에 대한 태도에서 변화가 두드러지게 나타난 효과가 나타나기도 하였다(Young, 2003; 옥일남, 2014 재인용). 모경환 & 임정수(2010)는 세계화 시대의 시민교육은 타문화에 대한 이해와 존중, 반편견, 관용 등과 같은 자질 함양을 목표로 해야 하며, 학생의 다양한 문화적 배경을 교수-학습의 공식적인 요소로 존중하고, 참여와 행동을 중심으로 하는 교수-학습이 이루어져야 한다고 하였다.

이러한 참여와 행동을 강조하는 학교 시민교육에 적용할 수 있는 효과적인 교수-학습 방법으로 봉사활동 학습(service learning)을 들 수 있다. 봉사활동 학습은 리더십과 의사결정 기능 향상에 효과적이며 청소년기 이후의 참여에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Keeter, 2002). 봉사활동 학습은 학문적 기능・문제해결 기능・비판적 사고 기능, 윤리 의식과 도덕추론 능력, 사회적 책임, 자존감과 자신감, 공감 능력, 정치적 효능감, 관용과 다양성 수용, 직업 탐색 등에 효과적이다(Keeter, 2002; 모경환 외, 2010 재인용) 친사회적 행동의 하위 유형인 도와주기와 밀접한 관련이 있는 봉사활동 학습(Service Learning)은 학습자의 의미 있는 사회참여와 이를 통한 학습을 의미하는 것으로 학자들은 봉사활동 학습(service learning)을 통해 적절한 세계시민성을 개발할 수 있다고 보고 있다(김정화 외, 2010; 도승자, 2012; 박경희 & 박환보, 2016)

청소년기의 자원봉사활동에 대한 경험은 민주시민 의식의 기본 질서에 대한 이해와 절차의 준수, 인간 존엄성, 사회참여 의식에 긍정적인 영향을 미친다. 자원봉사활동은 지역사회의 참여와 타인을 이해하고 사회성, 시민정신, 인간 존중과 같은 시민으로서 갖추어야 할 자질을 배울 기회를 제공하기 때문이다. 자원봉사활동을 통해 신뢰와 같은 사회적 자본이 형성되고 이러한 사회적 자본은 공동체의 문제해결에 대한 참여를 이끌

어낸다(유민이 외, 2012). 또한, 청소년은 지역사회의 자원봉사활동을 통하여 타인을 이해하고 사회공헌을 가능하게 하는 공동체 활동을 경험하게 된다(곽미정 & 문신용, 2010). 지역사회에서의 만족스럽고 지속적인 자원봉사활동에 참여하는 것은 자연스럽게 시민참여로 연결되며 시민참여의 좋은 모델이 된다(곽미정 외, 2016).

청소년기의 자원봉사 경험은 사회적 역할을 배우고 실천하는 시민성 함양에 중요한 역할을 한다(곽민정, 2010). 청소년의 경우 자원봉사활동의 참여 경험이 높을수록 민주시민 의식에 긍정적인 영향을 미쳤다. 이용교와 이중섭(2010)은 자원봉사활동과 같이 청소년의 적극적인 사회참여 활동을 통하여 건전한 사회참여 의식이 발현될 때 건전한 시민성이 형성된다고 하였다. 이와 같이 지역사회에서의 시민참여가 시민성에 영향을 미치고 국가를 넘어 세계시민으로서 시민성으로 확대되는 것이다.

『우주선 지구호 사용설명서』의 저자 벅민스터 풀러는 지구를 한정된 자원을 가진 우주선에 비유한다. 그는 유한한 자원을 최소한으로 소비하기 위해 모두가 협력해야만 지속 가능한 미래를 그릴 수 있다고 말한다. 풀러는 좁은 시각에서 벗어나 넓은 시각으로 세상을 바라볼 것을 강조하며, 그 출발점은 인류가 서로를 돕고 의지하며 살 수밖에 없는 존재임을 전제하고 협력하는 데 있다고 주장한다.

친사회적 행동은 사회에 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로써 다른 사람을 이롭게 하기 위해 자발적이고 의도적으로 하는 행동이다. 이러한 친사회적 행동은 친사회적 도덕추론 및 공감 능력을 바탕으로 행해진다. 세계시민성은 전세계 공동체에 대한 소속감을 느끼고 세계가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고, 다양한 문화, 관점과 가치를 존중하며 세계 문제에 관심을 가지고 책임감을 바탕으로 문제를 해결하려는 태도나 행동이다. 자신의 생활 반경 안에서 행해지는 지역 공동체에 대한 친

사회적 행동이 세계공동체에 대한 관심, 배려, 책무성인 세계시민성으로 확대될 수 있다. 세계 문제들을 나와 관련된 문제로 인식하고 해결하기 위한 책임감을 느끼고, 다양한 관점과 가치를 존중하고 공동체 의식을 가지고 더 나은 세계로 변화시키는 노력을 하기 위해서는 사회가 기대하는 방향으로 사고하고 행동하는 성향인 친사회적 행동(Prosocial Behavior)이 그 기반이 될 것이다.

3. 선행연구 검토

1) 친사회적 행동 관련 선행연구

국내외 많은 연구가 친사회적 행동에 영향을 미칠 수 있는 요인에 관해 연구하였으며, 그중에서 공감과 다른 사람의 모범이 친사회적 행동 증진에 효과적이라고 나타났다. 선행연구들에 따르면, 공감은 친사회적 행동과 정적인 상관이 있는 것으로 보고되고 있다(강지혜, 2003; 김미자, 2004; 박성희, 1993; 송호연, 1999; 유승희, 1993; 이옥경, 2002; 전병성, 2003; 정혜연, 2004; 임주희, 2011; Eisenberg & Mussen, 1989; Rosenberg, 2003).

Eisenberg와 Mussen(1989)은 정서적 요인인 공감이 친사회적 행동 발달의 결정요인이라고 하였다. 다른 사람의 역할을 수용할 수 있고 자신의 대안적 조망을 조절할 수 있는 능력을 공감이라고 정의할 수 있는데, 이는 다른 사람의 정서를 이해할 수 있는 능력이라 할 수 있다. 공감은 다른 사람이 무엇을 느끼고 있는지에 대한 인지적 반응과 다른 사람이 느끼고 있는 것과 동일한 정서를 함께 느끼는 것을 포함하는 정서적 반응으로 나뉜다.

공감이 초등학교 아동의 사회적 능력에 미치는 효과를 검증한 정혜연(2004)은 공감 훈련을 통해서 아동들 사이에 친밀한 관계를 발달시킬 수 있었고, 상대방을 존중하여 갈등을 해소할 수 있게 하였다고 하였다. 또한, 이타적 동기와 친사회적 행동을 증가시켰고 공격성과 반사회적 행동을 감소시켰으며 사회적 적응도를 높일 수 있다고 하였다. 또한, 공감 능력이 친사회적 행동과 정적 상관을 보여 공감 능력이 높을수록 친사회적 행동을 많이 하는 것으로 나타났다. 임주희(2011)는 친사회적 행동의

강력한 동기를 공감으로 보고 중학생과 고등학생을 대상으로 공감과 친사회적 행동의 관계를 연구하였다. 연구 결과 인지적 공감과 정서적 공감이 높은 학생들이 친사회적 행동을 자주 보인다는 것을 통계적으로 입증하였다.

이석주와 이혜주(1996)는 아동의 친사회적 행동을 결정하는 요인에 관한 연구에서 친사회적 행동의 사회화를 결정하는 중요한 요인은 동일시(identification)와 모델링(modeling)이며 특히, 초기에는 가족이 중요한 요인이 된다고 설명하였다. 가족 환경의 특성, 부모-아동의 상호작용의 질, 특정한 양육 방식 등은 아동의 친사회적 행동 경향에 직접적인 영향을 미친다. 양육자와 가족이 아동 초기의 주요한 기능을 담당하였다면, 아동이 점차 성장하면서 친구, 학교 그리고 대중매체와 같은 다른 요인들이 영향을 미치게 된다. 이러한 요인들은 양육자와 마찬가지로 모델링, 보상과 처벌의 시행, 그리고 그들 세계의 규범과 기대의 획득 등으로 아동들을 사회화시킨다. 특히, 친구는 아동의 친사회적 반응의 획득과 수정에 강력한 모델 역할을 한다고 주장하였다.

친사회적 행동과 다른 사람의 모범과의 관계를 다룬 Scott(1991)의 연구에서는 부모, 교사, 기타 어른들의 모범, 친구나 텔레비전의 모범 등 여러 가지로 구분하여 연구를 추진했다. 초등학교 학생들을 5년간 실험한 장기 연구에 의하면 협동 수업, 예절교육, 사회규범 이해, 지역사회연대감, 친사회적 가치교육, 배려활동 등의 프로그램에 의하여 모범적인 행동을 관찰하거나 실천할 기회를 가졌던 학생들은 다른 학생들보다 계속하여 친사회적 행동을 자주 보였다(모경환 & 차경수, 2021 재인용).

초등학생의 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동에 관한 연구로 이옥경과 이순형(1996)은 Eisenberg의 친사회적 이론을 참고하여 과제 부담과 종류에 따른 초등학생의 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동 간의 관계

에 대한 연구를 실시하였다. 연구 결과, 친사회적 도덕추론 수준이 높을수록 친사회적 행동이 더 많이 나타났으며, 과제의 부담이 다를 경우에도 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동은 유의한 관계를 보였다. 또한, 시간, 금전, 체력이라는 세 종류의 과제 모두에서 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동은 관련이 있는 것으로 나타났다. 이는 친사회적 행동을 포함한 도덕적 행동의 성숙은 도덕적 이슈들에 관한 사고의 질의 영향을 받는다는 인지 발달적 관점을 지지하는 결과이며, 친사회적 행동의 관련 변수로서 친사회적 도덕추론의 중요성을 부각시킨다.

강승희(2012)는 초등학생의 정서지능, 도덕지능, 친사회적 행동 및 리더십 생활기술 간의 인과구조적 관계를 실증적으로 검증하였다. 초등학교 5, 6학년의 아동을 대상으로 정서지능, 도덕지능, 친사회적 행동, 리더십 생활기술 검사를 실시하고 상관분석을 한 결과, 정서지능, 도덕지능, 친사회적 행동, 리더십 생활기술 변인 간에 유의한 상관관계가 나타났다. 변인들 간의 관계 모형을 검증한 결과, 도덕지능, 정서지능, 친사회적 행동은 리더십 생활기술에 유의한 영향을 미치고, 도덕지능은 친사회적 행동을 매개로 한 간접적인 영향도 유의한 것으로 나타났다.

2) 세계시민성 관련 선행연구

박남수 외(2007)는 초등학생의 세계시민성을 효과적으로 육성하기 위한 “지역사회 연계 세계시민교육 모형”과 이에 기초한 프로그램을 개발하였다. 이론적 고찰을 통해 초등학생의 세계시민성을 육성하기 위해서는 지역사회와 연계한 세계시민교육이 효과적이라는 것을 밝혀내었다. 그다음 ‘상호의존, 적응과 변화, 정체성과 문화, 시민성, 사회적 행동, 갈등해결, 자원과 희소성’과 같은 세계시민교육의 주요 개념을 효율적으로

가르침으로써 초등학생의 세계시민성을 육성하기 위한 “지역사회 연계 세계시민교육 모형”을 개발하였다. 그리고 프로그램의 현장 적용을 통해 개발한 모형과 프로그램이 세계시민교육 및 사회과교육의 목표 달성, 교사와 학생의 상호작용 양상, 수업내용에 대한 학생들의 반응 및 이해도의 측면에서 효과적임을 밝히고, 반성적 평가를 통해 프로그램을 수정하고 보완했다. 이 연구는 지역사회 연계 접근이 사회과 교육과정 편성이나 교수-학습 방법 적용에 있어서 발달단계의 제약 등과 같은 기존의 세계시민교육에 대한 한계를 극복할 수 있다는 점과 지역사회 연계 세계시민교육 프로그램이 사회과뿐만 아니라 타 교과 활동에도 활용할 수 있으며, 특히 재량활동이나 특별활동 등의 다양한 상황에서 학생들의 세계시민성 육성을 위한 교재로 활용할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

이주화(2014)는 반응 중심 문학 텍스트를 활용한 수업이 초등학생의 세계시민성에 미치는 영향에 대한 유사 실험연구를 진행하였다. 이 연구는 Roesnblatt의 반응 중심 문학 이론을 초등 사회과 세계시민교육에 적용하여 수업을 구상하였다. 초등학교 6학년 학생을 대상으로 평화, 빈곤, 환경, 인권의 4가지 학습 주제로 처치집단에는 반응 중심 문학 텍스트를 활용한 수업을 하고 비교집단에는 교과서를 활용한 강의식 수업을 하였다. 4차시의 수업을 하고 나서 학생들의 세계시민성 변화 정도를 측정하였으며, 반응 중심 문학 텍스트를 활용한 수업이 세계 문제에 대한 지식, 정보처리 기능, 의사소통 능력에 유의미한 영향을 미치는 것을 입증하였다. 이 연구를 통해 이질적이고 경험해보지 못한 세계 여러 나라의 문제와 사건들도 텍스트를 통해 감정 이입을 할 수 있으며, 세계에 대한 지식과 사실에 중점을 둔 교육 방법보다 세계의 여러 가지 문제를 맥락적으로 이해하는 것이 세계시민성 함양에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

유선영(2018)은 세계 문제는 설명식 수업보다 문제와 관련된 지식과 정보를 탐구하고 가치에 대한 선택과 정당화를 바탕으로 의사결정 하는 쟁점 중심 수업이 더 적합하다는 문제의식을 바탕으로 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 연구가설을 검증하기 위해 서울시 소재 초등학교 6학년 학생을 대상으로 세계 문제에 대한 수업 처치와 사전과 사후 설문을 하였다. 세계시민성에 대한 다중 회귀 분석 결과, 쟁점 중심 수업이 설명식 수업보다 세계시민성 함양에 효과적임을 입증하였고 인지적, 사회·정서적, 행동·참여적 영역 모든 영역에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 이 연구는 세계시민성과 세계시민교육의 목표를 인지적 뿐만 아니라 정의적, 행동적 영역까지 확대하여 논의하였으며 세계시민으로서 참여의 중요성을 강조했다는 점이 주목할 만하다.

이성회와 윤지영(2017)은 교사들이 인식하는 학생의 세계시민성에 영향을 미치는 학교 특성을 분석하는 연구를 하였다. 이를 위해 학교의 특성을 교사의 특성, 학교의 일반적 특성, 학교 문화로 구분하였으며, 학교급에 따른 영향요인을 확인하기 위해 다층모형을 사용하였다. 그 결과, 교사가 세계시민교육의 필요성을 인식하고 지도할 수 있는 역량을 가지고 있다고 응답할수록 학생의 세계시민성도 높다고 인식하였다. 학교급에 따라 중학교 교사는 초등학교, 고등학교 교사에 비해 학생들의 세계시민성이 낮다고 인식하였으며, 전반적인 학교 문화에 세계시민교육이 반영되어 있거나 특정 프로그램 또는 학교 행사로 세계시민교육을 실시하는 학교는 학생들의 세계시민성이 높다고 보고하였다. 학교급별 영향요인을 검증한 결과, 중, 고등학교보다 초등학교는 유네스코 학교일수록, 고등학교는 학교 행사로라도 세계시민교육을 한다면, 학생의 세계시민성이 높다고 인식하였다. 이 연구는 지금까지 선행연구에서 간과되었던 초등학

교와 중학교의 데이터를 모두 포괄한 실증적인 데이터를 제공하는 동시에, 학교급에 따라 학생들의 세계시민성에 영향을 미치는 학교의 특성을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

3) 친사회적 행동과 세계시민성의 관계 관련 선행연구

친사회적 행동과 세계시민성 간의 관계를 다룬 선행연구는 드물기 때문에 친사회적 행동의 하위 유형이라고 할 수 있는 자원봉사활동이 세계시민성에 미치는 영향을 연구한 선행연구들을 참고할 필요가 있다. 김정화 외(2010)의 연구에서 세계시민의식이 여성이 남성보다, 인문계열 대학생이 자연, 의학 계열 대학생보다 높은 것으로 나타났다. 또한, 문화 다양성 교육이나 자원봉사 경험이 있는 경우와 외국인 친구가 있는 경우 세계시민의식 수준이 높아지며, 대인관계 기술과 자기효능감이 세계시민의식에 긍정적 영향을 미친다는 것을 밝혀내었다.

도승자(2012)는 대학생을 대상으로 지역사회 참여와 리더십 자질이 그들의 글로벌 수준의 시민의식에 미치는 영향을 조사하였다. 이 연구조사는 적은 수의 편의 샘플을 사용한 등의 방법론적인 취약성이 있지만, 논문에 보고된 예비적인 데이터 분석 결과 변수들 간에 통계적으로 유의미한 관계가 있음을 보여주었다. 연구 결과, 글로벌 이슈에 대한 관심, 자원봉사활동, 스스로 인지하고 있는 리더십은 세계시민성에 영향을 주는 것으로 나타났다.

박경희와 박환보(2016)는 성인을 대상으로 세계시민의식의 수준을 분석하고, 세계시민의식에 영향을 주는 요인을 탐색하기 위한 연구를 진행하였다. 먼저, 성인 325명의 세계시민의식 수준을 측정하고 각 집단의 특성에 따른 세계시민의식의 차이를 분석한 뒤, 세계시민의식에 영향을 미

치는 요인에 대해 위계적 회귀분석을 실시한 결과, 성인의 세계시민의식에 가장 영향을 미치는 요인은 자원봉사 참여 경험이었고, 다음으로 교육 수준, 평생교육 참여 경험 순으로 나타났고 통계적으로 유의한 영향을 미치는 요인임을 확인하였다.

이와 같이 대학생을 비롯한 성인의 자원봉사활동 경험은 세계시민성에 영향을 주는 결정적인 요인으로 밝혀졌는데(김정화 외, 2010; 도승자, 2012; 박경희 & 박환보, 2016), 성인은 자발적이고 자기 주도적인 자원봉사 경험을 통해 자아 성장 및 자아실현을 이룰 수 있다. 하지만 청소년의 자원봉사활동은 성인의 자원봉사활동과 유사하지만, 전적으로 자발적인 봉사활동이라기보다는 교육적 목적을 가지고 행해지는 활동이라는 차이점이 있으며, 봉사활동이 형식적으로 이루어지고 있다는 문제점이 있다. 청소년 봉사활동이 학교 성적으로 점수화되어 대학입시에 반영되고 있기 때문에 형식적으로 되거나 거짓 증명서로 대체되는 문제가 발생하고 있다. 이러한 현실 때문에 청소년들의 바람직한 태도 형성과 자발적 봉사활동을 기대하기 어려운 실정이다(김정배, 2002)

따라서 학생들의 자발적인 행동을 보기 위하여 일상생활이나 교실 환경에서 나타나는 친사회적 행동과 세계시민성에 대해 연구하고자 한다. 또한, 앞선 선행연구들은 세계시민성을 인지적, 사회・정서적, 행동적으로 나누어 구체적으로 분석하지 않았다는 한계가 있다. 그러므로 본 연구에서는 다양한 친사회적 행동의 발달 정도가 나타날 수 있는 초등학생을 대상으로 인지적, 사회・정서적, 행동적 영역으로 나누어 구체적인 세계시민성을 측정하고자 한다.

Ⅲ. 연구의 설계

1. 연구가설

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 어떤 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 본 연구의 독립변인은 친사회적 행동이다. Eisenber와 Miller(1987)가 구분한 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기를 친사회적 행동의 하위요인으로 구분하였다. 종속변인인 세계시민성은 세계시민이 갖추어야 할 자질로서 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역으로 구분된다. 이러한 구분에 따라 다음과 같은 연구가설을 설정하였다.

주 가설. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 1. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 인지적 세계시민성이 높을 것이다.

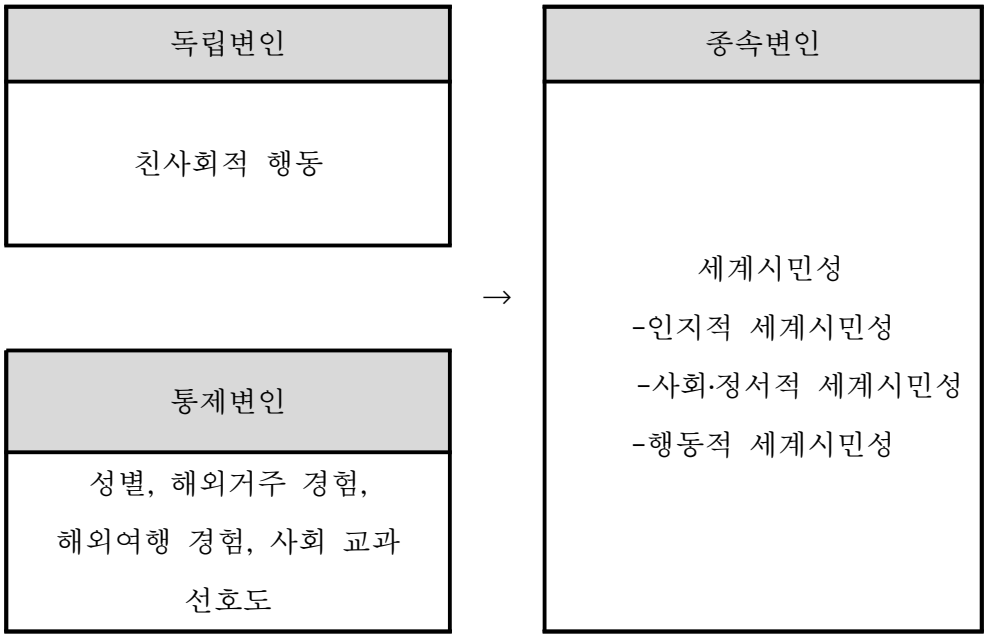
하위가설 2. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 사회·정서적 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 3. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 행동적 세계시민성이 높을 것이다.

2. 연구변인

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 알아보기 위하여 독립변인으로 친사회적 행동, 종속변인으로 세계시민성을 설정하였다. 그리고 통제변인으로 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도를 설정하였으며 본 연구의 분석 모형은 <표 6>과 같다.

<표 6> 분석 모형



1) 독립변인

본 연구의 독립변인은 친사회적 행동이다. 친사회적 행동은 사회에 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로써 다른 사람을 이롭게 하기 위해 자발적이고 의도적으로 하는 행동이다. 본 연구에서는 Eisenberg(1989)의 연구를 참고하여 임주희(2011)가 수정한 친사회적 행동 검사 도구를 사용하고자 하며 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기의 다섯 가지 하위요인으로 구분된다. 점수가 높을수록 친사회적 행동 성향이 높은 것을 의미한다.

2) 종속변인

본 연구의 종속변인은 세계시민성이다. 세계시민성은 전세계 공동체에 대한 소속감을 느끼고 세계가 서로 연결되어 상호의존하고 있음을 알고, 다양한 문화, 관점과 가치를 존중하며 세계 문제에 관심을 가지고 책임감을 바탕으로 문제를 해결하려는 태도나 행동하는 것이다. 한국교육과정평가원(2016)은 UNESCO의 정의와 하위 요소를 토대로 세계시민의식 측정 지표를 개발하였고 본 연구에서 사용하고자 한다. 그 하위 요소를 살펴보면 다음과 같다(UNESCO, 2015: 22).

- 인지적(cognitive) 영역은 지식 및 이해와 관련된 측면으로, 세계와 세계의 구조에 대해 잘 알고 이해하고 있는가를 의미한다. 즉 세계의 상호연결성과 상호의존성, 세계적 이슈에 대한 지식을 가지고 본질을 이해하고 있는가에 대한 것이다. 또한 세계와 세계적 이슈에 대해 비판적으로 사고하고 분석하는 능력도 포함한다.

· 사회 · 정서적(social-emotional) 영역은 태도와 관련된 정의적 측면으로, 인류 공동체에 대한 태도와 차이와 다양성에 대한 태도를 의미한다. 즉 인류 공동체에 소속감을 느끼고 가치와 책임감을 공유하며, 차이와 다양성에 대한 존중, 공감, 연대 의식을 가지는 것을 말한다.

· 행동적(behavioral) 영역은 행동 및 참여와 관련된 측면으로, 평화롭고 오래갈 세계를 위해 지역, 국가, 세계 차원에서 세계 문제의 해결을 위해 참여하고 책임감 있게 행동하는 것을 의미한다. 그러나 행동을 직접 관찰하여 측정할 수 없다는 한계가 있으므로 행동 성향을 측정하고자 한다.

3) 통제변인

본 연구에서는 세계시민성에 영향을 미칠 수 있는 요인으로 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도를 설정하였다. 이와 같은 통제변인들을 설정한 배경은 다음과 같다.

(1) 성별

세계시민성에 영향을 미치는 요인으로 가장 많이 언급되는 것은 성별이다. 김용찬과 박정훈(2007)의 연구에서 성별에 따른 세계시민적 자질을 분석한 결과, 지식, 기능, 가치 · 태도의 세 가지 영역에서 모두 평균 점수가 여학생이 남학생보다 높은 것으로 나타났다. 구정화(2008)의 연구에

서는 ‘외국인과 함께하는 문화 교실(CCAP)’이라는 국제이해교육을 통해 초등학생의 세계이해 태도에 미치는 효과를 실증적으로 연구하였다. 사전과 사후 검사 결과에 따르면 타문화에 대한 관심, 타문화에 대한 이해와 인정, 타문화에 대한 편견 감소, 세계 이슈에 대한 관심의 네 영역에서 모두 여학생의 사전, 사후 검사 점수가 남학생보다 높았으며 이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다.

박경희 외(2018)는 세계시민교육 참여한 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향을 분석하였는데 남학생에 비해 여학생의 세계시민의식이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 마지막으로 유선영(2018)의 연구에서 여학생이 남학생보다 높은 세계시민성 수준을 보였으며, 특히 인지적 영역에서 그 효과가 유의미했다. 이러한 결과는 여학생이 남학생에 비해 어떤 이슈에 대해 더 예민하며 무언가를 해야 한다는 생각을 가지고 있기 때문인 것으로 해석되었다. 따라서 이러한 연구 결과들을 토대로 본 연구에서도 성별이 세계시민성에 영향을 미칠 것으로 판단하여 통제변인으로 설정하였다.

(2) 해외거주 경험 및 해외여행 경험

많은 연구에서 외국 방문 경험을 세계시민성에 영향을 미치는 변인으로 보고 있다(지은림 & 선광식, 2007; 신인순 & 김옥순; 2012, 손경원, 2014). 김용찬과 박정훈(2007)의 연구에서는 해외여행 경험과 외국생활 경험에 따른 세계시민적 자질을 분석하였다. 해외여행 경험에 따른 세계시민적 자질은 지식, 기능, 가치・태도의 세 가지 수준에서 모두 해외여행 경험이 있는 학생이 없는 학생보다 평균 점수가 높은 것으로 나타났

으며 외국생활 경험 역시 마찬가지였다. 박경희 외(2018)의 연구에서도 해외방문 경험이 많을수록 세계시민의식이 유의미하게 높아지는 것으로 나타났다. 유선영(2018)의 연구에서 해외거주 경험은 세계시민성에 영향을 주었으며, 특히 행동적 영역에서 유의미한 영향을 주었다. 이러한 결과는 해외거주 경험이 외국인과의 접촉 빈도를 높이고 세계 문제에 대한 관심과 실천에 영향을 주었기 때문으로 해석되었다. 이와 같은 연구들은 해외거주 경험과 해외여행 경험이 많을수록 세계시민성이 높아진다는 것을 증명하였다. 이러한 선행연구를 바탕으로 본 연구에서도 해외거주 경험과 해외여행 경험을 통제해야 하는 변인으로 설정하였다.

(3) 사회 교과 선호도

김용찬과 박정훈(2007)은 선호 교과목에 따른 세계시민적 자질의 차이가 있는지 연구하였다. 연구 결과 지식, 기능 수준에서는 사회 교과를 좋아하는 학생이 높게 나왔으며, 가치・태도 영역에서는 영어 교과 다음으로 사회 교과를 좋아하는 학생이 높게 나왔다. 분석 결과 사회 교과를 좋아하는 학생들은 세계시민적 자질의 수준이 비교적 높으며, 특히 사회 교과를 좋아하는 학생은 체육 교과를 좋아하는 학생들보다 세계시민적 자질의 수준이 높다는 결론을 도출하였다. 이와 같이 선호 교과목에 따라 세계시민적 자질의 차이가 나는 것은 교육과정에서 사회과가 시민교육의 직접적인 책무를 부여받고 있고 세계시민교육을 주로 다루기 때문으로 볼 수 있다(김용찬 & 박정훈, 2007). 따라서 사회 교과를 선호하는 정도에 따라 종속변인에 영향을 미칠 것으로 판단하여 통제변인으로 설정하였다.

3. 연구 대상 및 표집 방법

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 검증하기 위한 것이다. 이를 확인하기 위해 초등학교 5, 6학년 학생들을 연구 대상으로 선정하였다. 5, 6학년 학생을 연구 대상으로 선정하게 된 이유는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 시기는 친사회적 행동이 발달하는 중요한 시기이다. 친사회적 행동은 인지 능력의 발달에서 비롯되었다. Piaget의 인지 발달단계에 따르면 전조작기 유아는 자기중심적이며 다른 사람의 생각 및 요구나 상황을 이해할 수 있는 인지 능력이 제한적이다. 이후 구체적 조작기가 되면서 점차 자기중심적 견해를 벗어나고 조망 수용 능력이 향상함에 따라 다른 사람의 요구에 대해 민감하게 반응할 수 있게 있으며, 결과적으로 친사회적 행동을 할 수 있게 된다(Piaget, 1962). 대부분 초등학생은 구체적 조작기에 해당하며 고학년 학생들의 경우 형식적 조작기에 해당하는 학생들도 볼 수 있다. 이러한 초등학생 시기 학생들의 다양한 친사회적 행동 정도를 측정하고 세계시민성에 미치는 영향을 살펴보기 적절하다고 할 수 있다.

둘째, 측정 도구에 대한 이해도를 고려하였다. 본 연구는 초등학생들이 설문지를 읽고 평소 자신의 친사회적 행동의 척도를 표시하고 세계로 사고를 확장하여 세계시민성을 측정하고자 한다. 초등학교 저학년 학생들은 설문지를 읽고 문장의 뜻을 이해하고 척도를 표시하는 것이 어려울 수 있다. 즉, 측정 도구를 이해하지 못하여 통계적 결론의 타당도가 낮아질 가능성이 있다. 또한, 초등 사회과 교육과정을 살펴보면 5, 6학년군부터 Merryfield의 세계시민교육의 개념 범주에 해당하는 성취기준을 모두 배우게 되는 시기이므로 5, 6학년 학생을 선정하였다.

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 검증하기 위해 2022년 11월에 설문조사를 실시하였다. 설문조사 연구의 경우 무선 할당을 하는 것이 연구의 타당성을 확보하는데 가장 바람직한 방법이다. 그러나 개인 연구자가 무선 할당을 실시하여 각 연구참여자에게 연락을 취하여 참여 의지를 물어보는 것은 개인정보 보호법상 어려움이 있으며, 학교의 특성상 연구참여자를 무선 표집할 수 없으므로 학교장의 동의를 구하고 연구자가 섭외할 수 있는 학교를 대상으로 편의표집을 하였다. 연구 대상으로 경기도 고양시 A 초등학교 5, 6학년 학생으로 선정하였다.

또한, 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성에 미치는 영향을 연구한 유선영(2018)은 6학년 6개 학급 학생 150명을 선정하여 147명의 표본을 연구에 활용하였다. 그리고 초등 사회과에서 반응중심 문학 텍스트 활용 수업이 세계시민성 함양에 미치는 영향을 연구한 이주화(2014)는 6학년 6개 학급 학생 152명을 선정하여 150명의 표본을 연구에 활용하였다. 이러한 세계시민성에 대한 선행연구를 바탕으로, 본 연구는 A 초등학교 5, 6학년 학생 130명에게 설문지를 배포하였다. 그리고 이 중 설문에 응답한 학생은 120명이었다. 사후 결과 처리에서 불성실한 응답을 제외한 115명의 표본이 연구에 활용되었다.

<표 7>에 설문에 참여한 연구 대상의 특성을 정리하였다. 연구에 참여한 남학생은 60명(52.2%), 여학생은 55명(47.8%)이었다. 해외거주 경험이 없는 학생은 87명(75.7%)이었고, 1개월 미만은 12명(10.4%), 1~6개월은 7명(6.1%), 6-12개월은 1명(0.9%), 그리고 1년 이상은 8명(7%)이었다. 해외여행 경험이 없는 학생은 30명(26.1%)이었고, 1~2회는 34명(29.6%), 3~4회는 15명(13%), 5~6회는 12명(10.4%), 그리고 7회 이상이 24명(20.9%이었다. 마지막으로 사회 교과 선호도에 대해서는 매우 싫어하는 학생이 8명

(7%), 싫어하는 학생은 13명(11.3%), 보통인 학생은 48명(41.7%), 좋아하는 학생은 32명(27.8%), 그리고 매우 좋아하는 학생은 14명(12.2%)으로 나타났다.

<표 7> 연구 대상의 특성

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남자	60	52.2
	여자	55	47.8
해외거주 경험	없음	87	75.7
	1개월 미만	12	10.4
	1개월 ~ 6개월	7	6.1
	6개월 ~ 1년	1	0.9
	1년 이상	8	7.0
해외여행 경험	없음	30	26.1
	1~2회	34	29.6
	3~4회	15	13.0
	5~6회	12	10.4
	7회 이상	24	20.9
사회 교과 선호도	매우 싫어함	8	7.0
	싫어함	13	11.3
	보통	48	41.7
	좋아함	32	27.8
	매우 좋아함	14	12.2
합계		115	100

4. 측정도구

본 연구에서는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 어떤 영향을 미치는지 알아보고자 한다. 이를 위하여 관련 선행연구들을 토대로 종속변인인 세계시민성과 독립변인인 친사회적 행동을 측정할 수 있는 설문지를 사용하였다.

첫째, 종속변인인 세계시민성을 측정하기 위하여 한국교육과정평가원(2016)이 UNESCO(2015)의 정의와 하위 요소를 토대로 세계시민성을 측정하고자 개발한 세계시민의식 측정 지표를 사용하였다. 한국교육과정평가원(2016)이 개발한 세계시민의식 측정 도구는 UNESCO에서 설정한 3개 영역과 9개 하위 영역을 토대로 개발한 36개의 문항으로 이루어져 있다. 유선영(2018)은 36개 문항을 초등학생의 수준에 맞게 재구성하였는데, 본 연구에서도 이 측정 도구를 활용하였다. 각 문항은 Likert 5점 척도에 따라 응답하도록 구성되었다. 하위 영역 중 인지적 세계시민성을 묻는 문항은 11개, 사회·정서적 세계시민성을 묻는 문항은 13개, 행동적 세계시민성을 묻는 문항은 12개이다.

〈표 8〉 세계시민성 문항 번호(한국교육과정평가원, 2016:36)

영역	주제	문항 번호
인지적 영역	1. 지역·국가·세계의 체계와 구조	Ⅲ-1, 2, 3, 4
	2. 지역·국가·세계 차원에서 공동체 간의 상호작용과 연계에 영향을 미치는 이슈	Ⅲ-5, 6, 7

	3. 암묵적 가정과 권력의 역학 관계	Ⅲ-8, 9, 10, 11
사회·정서적 영역	4. 다양한 차원의 정체성	Ⅲ-12, 13, 14, 15, 16
	5. 사람들이 속한 다양한 공동체와 공동체 간의 상호연계 방식	Ⅲ-17, 18, 19
	6. 차이와 다양성의 존중	Ⅲ-20, 21, 22, 23, 24
행동적 영역	7. 개인적·집단적으로 취할 수 있는 실천	Ⅲ-25, 26, 27, 28
	8. 윤리적으로 책임감 있는 행동	Ⅲ-29, 30, 31, 32, 33
	9. 참여하고 실천하기	Ⅲ-34, 35, 36

둘째, 독립변인인 친사회적 행동을 측정하기 위하여 Eisenberg(1989)의 연구를 참고하여 임주희(2011)가 수정한 친사회적 행동 검사 도구를 사용하였다. 이 척도는 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기 등의 20개 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 Likert 5점 척도에 따라 응답하게 되었다. 친사회적 행동의 하위요인별 문항 번호는 다음 <표 9>와 같다.

<표 9> 친사회적 행동 문항 번호

영역	하위요인	문항 번호
	도와주기	Ⅱ-1, 2, 4, 9, 12

친사회적 행동	나누기	Ⅱ-5, 6, 8, 10, 14, 17
	기부하기	Ⅱ-3, 11
	위로하기	Ⅱ-7, 15, 16, 19
	협동하기	Ⅱ-13, 18, 20

셋째, 통제변인으로 세계시민성에 영향을 미칠 수 있는 성별, 사회 교과 선호도, 해외거주 경험, 해외여행 경험을 설정하였다. 각 문항 번호는 다음 <표 10>과 같다.

<표 10> 통제변인의 문항 번호

	세부 내용	문항 번호
통제변인	성별	Ⅰ-1
	해외거주 경험	Ⅰ-2
	해외여행 경험	Ⅰ-3
	사회 교과 선호도	Ⅰ-4

본 연구에서 사용된 설문지의 문항 간 신뢰도를 검증하기 위해 Cronbach alpha(α) 계수를 산출하였다. 최종적으로 연구에서 활용된 설문지의 세부 항목과 Cronbach alpha(α) 계수는 <표 11>과 같다.

<표 11> 설문지 구성

변인	구분	세부 항목	Cronbach α
종속 변인	세계시민성	인지적 영역	.899
		사회·정서적 영역	.906
		행동적 영역	.902
독립 변인	친사회적 행동	친사회적 행동	.896
통제 변인		성별	-
		해외거주 경험	-
		해외여행 경험	-
		사회 교과 선호도	-

종속변인인 세계시민성 중의 인지적 세계시민성 측정 문항(11개)의 Cronbach α 계수는 0.899이고, 사회·정서적 세계시민성 측정 문항(13개)의 Cronbach α 계수는 0.906, 행동적 세계시민성 측정 문항(12개)의 Cronbach α 계수는 0.902이다. 그리고 독립변인인 친사회적 행동 측정 문항(20개)의 Cronbach α 계수는 0.896이다. 이를 통해 본 연구에 사용된 측정 도구의 신뢰도가 높음을 알 수 있다.

5. 분석방법

본 연구에서는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 유의미한 영향을 미치는지 확인하기 위해 가설을 설정하고 설문지를 통해 자료를 수집하였다. 수집한 자료는 SPSS 25.0 프로그램을 사용하여 통계 처리하였다. 각 변인별로 기본적인 기술 통계, 측정 도구의 내적 신뢰도 분석, 독립변인과 종속변인 간 상관관계 분석으로 다중공선성 진단 후, 다중회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 가설 검증을 위한 회귀식은 다음과 같다.

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + e$$

Y : 세계시민성

(Y_1 : 세계시민성의 인지적 영역

Y_2 : 세계시민성의 사회·정서적 영역

Y_2 : 세계시민성의 행동적 영역)

a : 상수

X_1 : 친사회적 행동

X_2 : 성별(여성=0, 남성=1 더미변수 코딩)

X_3 : 해외거주 경험(1=없음, 2=1개월 미만, 3=1~6개월, 4=6~12개월, 5=1년 이상)

X_4 : 해외여행 경험(1=없음, 2=1~2회, 3=3~4회, 4=5~6회, 5=7회 이상)

X_5 : 사회 교과 선호도(1=매우 싫어함, 2=싫어함, 3=보통, 4=좋아함, 5=매우 좋아함)

e : 오차항

다중회귀분석을 실시하여 종속변인에 영향을 주는 변인들(성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도)을 통제한 상태에서 동시입력(ENTER)으로 변수를 투입하여 독립변인의 유의도를 확인한 후, 독립변인이 종속변인에 미치는 영향력을 검증하였다. 독립변인 X_1의 계수인 b_1가 통계적으로 유의하면 가설을 채택한다.

Ⅳ. 결과 분석

1. 독립변인 간 단순 상관관계 분석

초등학생의 친사회적 행동과 세계시민성에 대한 응답자의 수준을 확인하기 위하여 기술 통계를 실시하였다. 기술 통계 결과는 <표 12>와 같다. <표 12>에 의하면 친사회적 행동의 평균은 3.2317, 표준편차는 .73046으로 나타났으며 전체 세계시민성의 평균은 3.5838, 표준편차는 .70812로 나타났다.

<표 12> 기술 통계 결과

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
친사회적 행동	115	1.40	4.95	3.2317	.73046
세계시민성	115	1.19	4.92	3.5838	.70812
인지적 세계시민성	115	1.18	4.91	3.3533	.79365
사회·정서적 세계시민성	115	1.15	4.92	3.8140	.73780
행동적 세계시민성	115	1.25	4.92	3.5457	.79051

이어서 본 연구의 가설을 검증하기 위한 다중회귀분석을 진행하기에 앞서, 독립변인 사이의 단순 상관관계 분석을 실시하였다. 독립변인들 사이의 단순 상관관계 분석 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 독립변인 간 단순 상관관계 분석 결과

		친사회적 행동	성별	해외 거주 경험	해외 여행 경험	사회 교과 선호도
친사회적 행동	Pearson 상관계수	1				
	유의확률 (양측)					
성별	Pearson 상관계수	-.499***	1			
	유의확률 (양측)	.000				
해외 거주 경험	Pearson 상관계수	.492***	-.447***	1		
	유의확률 (양측)	.000	.000			
해외 여행 경험	Pearson 상관계수	.174	-.297**	.220*	1	
	유의확률 (양측)	.062	.001	.018		
사회 교과 선호도	Pearson 상관계수	-.100	.164	.-160	-.050	1
	유의확률 (양측)	.286	.079	.088	.597	

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

독립변인 사이의 단순 상관관계 분석 결과, 독립변인들 사이의 Pearson 상관계수의 절대값은 .000～.499 사이에 분포하는 것으로 나타났다. 그리고 유의미한 상관관계를 갖는 변인들의 관련성은 강하지 않은 것으로 나타났다.

구체적으로, 유의미한 정적 상관관계를 갖는 변인은 해외거주 경험과 친사회적 행동(r=.492), 해외여행 경험과 해외거주 경험(r=.220)인 것으로 나타났다. 한편, 유의미한 부적 상관관계를 나타내는 변인은 성별과 친사회적 행동(r=.-499), 해외거주 경험과 성별(r=.-447), 해외여행 경험과 성별(r=.-297)이었다.

2. 가설 검증 결과

1) 초등학생의 친사회적 행동과 전체 세계시민성

본 연구의 주 가설은 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 세계시민성이 높을 것이다.' 이다. 이를 검증하기 위해 초등학생의 친사회적 행동과 전체 세계시민성에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 14>와 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴보면, 본 회귀식의 VIF 값은 1.038～1.520 사이에 분포하여 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다. 또한, 본 회귀모형에 포함된 독립변인들은 전체 세계시민성을 66.1% 설명해주고 있으며, 본 회귀모형은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

〈표 14〉 초등학생의 친사회적 행동과 전체 세계시민성 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	2.079	.275		7.553	.000***		
친사회적 행동	.398	.067	.411	5.989	.000***	.661	1.514
성별	-.491	.097	-.348	-5.060	.000***	.658	1.520
해외거주 경험	.121	.042	.193	2.880	.005**	.691	1.448
해외여행 경험	.057	.028	.119	2.024	.045*	.902	1.108
사회교과 선호도	.041	.038	.061	1.073	.286	.963	1.038

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.813	.661	.646	.42159

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	37.789	5	7.558	42.522	.000***
잔차	19.372	109	.178		
합계	57.163	114			

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

<표 14>에 의하면, 본 연구의 독립변인인 친사회적 행동은 전체 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(t=5.989, p=.000). 따라서 본 연구의 주 가설인 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 세계시민성이 높을 것이다.' 는 채택되었다. 또한, 친사회적 행동의 Beta 계수가 성별을 제외한 통제변인에 비해 높은 것을 고려할 때, 세계시민성에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

본 연구의 통제변인 중 성별(t=-5.060, p=.000)은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 성별 변인은 회귀계수가 -.491로 성별과 세계시민성 간에는 부적 상관관계가 성립하였다. 즉, 여학생의 세계시민성이 남학생의 세계시민성보다 높다고 해석할 수 있으며, 기존 선행연구들(김용찬 & 박정훈, 2007; 구정화, 2008; 박경희 외, 2018; 유선영, 2018)과 같은 결과를 나타내었다. 또한, 해외거주 경험(t=2.880, p=.005)은 p<.01 수준에서, 해외여행 경험(t=2.024, p=.045)은 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 해외거주 경험과 세계시민성, 해외여행 경험과 세계시민성은 모두 정적 상관관계가 성립하였다. 즉, 해외거주 경험이나 해외여행 경험이 많을수록 세계시민성이 높다고 해석할 수 있다. 이는 기존 선행연구들(김용찬

& 박정훈, 2007; 지은림 & 선광식, 2007; 신인순 & 김옥순; 2012, 손경원, 2014; 박경희 외, 2018; 유선영, 2018)과 같은 결과를 나타내었다. 한편, 본 연구에서 통제변인으로 설정한 사회 교과 선호도(t=1.073, p=.286)는 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

2) 초등학생의 친사회적 행동과 인지적 세계시민성

본 연구의 첫 번째 하위가설은 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 인지적 세계시민성이 높을 것이다.'이다. 이를 검증하기 위해 초등학생의 친사회적 행동과 인지적 세계시민성에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 15>와 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴보면, 본 회귀식의 VIF 값은 1.038~1.520 사이에 분포하여 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다. 또한, 본 회귀모형에 포함된 독립변인들은 인지적 세계시민성을 49.6% 설명해주고 있으며, 본 회귀모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 15> 초등학생의 친사회적 행동과 인지적 세계시민성 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	1.711	.376		4.548	.000***		

친사회적 행동	.364	.091	.335	4.005	.000***	.661	1.514
성별	-.316	.133	-.199	-2.380	.019*	.658	1.520
해외거주 경험	.184	.058	.261	3.188	.002**	.691	1.448
해외여행 경험	.088	.038	.165	2.308	.023*	.902	1.108
사회교과 선호도	.034	.053	.045	.645	.520	.963	1.038

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.704	.496	.473	.57619

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	35.619	5	7.124	21.458	.000***
잔차	36.187	109	.332		
합계	71.806	114			

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

<표 15>에 의하면, 본 연구의 독립변인인 친사회적 행동은 인지적 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(t=4.005, p=.000). 따라서 본 연구의 첫 번째 하위가설인 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 인지적 세계시민성이 높을 것이다.'는 채택되었다. 또한, 친사회적 행동의 Beta 계수가 .335로 가장 높은 것으로 볼 때, 인지적 세계시민성에 가장 큰 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

본 연구의 통제변인 중 성별(t=-2.380, p=.019)은 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 성별 변인은 회귀계수가 -.316로 성별과 인지적 세계시민성 간에는 부적 상관관계가 성립하였다. 즉, 여학생의 인지적 세계시민성이 남학생의 인지적 세계시민성보다 높다고 해석할 수 있다. 또한, 해외거주 경험(t=3.188, p=.002)은 p<.01 수준에서, 해외여행 경험(t=2.308, p=.023)은 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 해외거주 경험과 인지적 세계시민성, 해외여행 경험과 인지적 세계시민성은 모두 정적 상관관계가 성립하였다. 즉, 해외거주 경험이나 해외여행 경험이 많을수록 인지적 세계시민성이 높다고 해석할 수 있다. 한편, 본 연구에서 통제변인으로 설정한 사회 교과 선호도(t=.645, p=.520)는 인지적 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

3) 초등학생의 친사회적 행동과 사회·정서적 세계시민성

본 연구의 두 번째 하위가설은 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 사회·정서적 세계시민성이 높을 것이다.'이다. 이를 검증하기 위해 초등학생의 친사회적 행동과 사회·정서적 세계시민성에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 16>과 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴보면, 본 회귀식의 VIF 값은 1.038~1.520 사이에 분포하여 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다. 또한, 본 회귀모형에 포함된 독립변인들은 사회·정서적 세계시민성을 54.4% 설명해주고 있으며, 본 회귀모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 16> 초등학생의 친사회적 행동과 사회·정서적 세계시민성 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	2.454	.333		7.378	.000***		
친사회적 행동	.349	.080	.346	4.348	.000***	.661	1.514
성별	-.573	.117	-.390	-4.891	.000***	.658	1.520
해외거주 경험	.068	.051	.105	1.343	.182	.691	1.448
해외여행 경험	.065	.034	.132	1.933	.056	.902	1.108

사회 교과 선호도	.076	.046	.108	1.639	.104	.963	1.038

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.738	.544	.523	.50936

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	33.776	5	6.755	26.037	.000***
잔차	28.280	109	.259		
합계	62.056	114			

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

<표 16>에 의하면, 본 연구의 독립변인인 친사회적 행동은 사회·정서적 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다 (t=4.348, p=.000). 따라서 본 연구의 두 번째 하위가설인 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 사회·정서적 세계시민성이 높을 것이다.' 는 채택되었다. 또한, 친사회적 행동의 Beta 계수가 성별을 제외한 통제변인에 비해 높은 것을 고려할 때, 사회·정서적 세계시민성에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

본 연구의 통제변인 중 성별(t=-4,891, p=.000)은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 성별 변인은 회귀계수가 -.573로 성별과 사회·정서적 세계시민성 간에는 부적 상관관계가 성립하였다. 즉, 여학생의 사회·정서적 세계시민성이 남학생의 사회·정서적 세계시민성보다 높다고 해석할 수 있다. 한편, 성별을 제외한 본 연구에서 통제변인으로 설정한 해외거주 경험(t=1.343, p=.182), 해외여행 경험(t=1.933, p=.056) 사회 교과 선호도(t=1.639, p=.104)는 모두 사회·정서적 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

4) 초등학생의 친사회적 행동과 행동적 세계시민성

본 연구의 세 번째 하위가설은 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 행동적 세계시민성이 높을 것이다.'이다. 이를 검증하기 위해 초등학생의 친사회적 행동과 행동적 세계시민성에 대한 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석 결과는 <표 17>과 같다.

회귀식의 다중공선성 진단 결과를 보여주는 통계량인 VIF 값을 살펴보면, 본 회귀식의 VIF 값은 1.038~1.520 사이에 분포하여 기준값인 10을 넘지 않는 것으로 나타났다. 따라서 다중공선성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다. 또한, 본 회귀모형에 포함된 독립변인들은 행동적 세계시민성을 66.0% 설명해주고 있으며, 본 회귀모형은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

<표 17> 초등학생의 친사회적 행동과 행동적 세계시민성 회귀분석 결과

	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률	공선성통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	2.011	.308		6.532	.000***		
친사회적 행동	.483	.074	.446	6.486	.000***	.661	1.514
성별	-.562	.109	-.357	-5.182	.000***	.658	1.520
해외거주 경험	.122	.047	.174	2.583	.011*	.691	1.448
해외여행 경험	.018	.031	.034	.579	.563	.902	1.108
사회교과 선호도	.010	.043	.013	.236	.814	.963	1.038

R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
.812	.660	.644	.47159

	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
회귀모형	46.998	5	9.400	42.266	.000***
잔차	24.241	109	.222		
합계	71.239	114			

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

<표 17>에 의하면, 본 연구의 독립변인인 친사회적 행동은 행동적 세계시민성에 p<.001 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(t=6.486, p=.000). 따라서 본 연구의 세 번째 하위가설인 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 행동적 세계시민성이 높을 것이다.'는 채택되었다. 또한, 친사회적 행동의 Beta 계수가 성별을 제외한 통제변인에 비해 높은 것을 고려할 때, 세계시민성에 유의미한 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

본 연구의 통제변인 중 성별(t=-5.182 p=.000)은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 성별 변인은 회귀계수가 -.562로 성별과 행동적 세계시민성 간에는 부적 상관관계가 성립하였다. 즉, 여학생의 행동적 세계시민성이 남학생의 행동적 세계시민성보다 높다고 해석할 수 있다. 또한, 해외거주 경험(t=2.583, p=.011)은 p<.05 수준에서 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 해외거주 경험과 행동적 세계시민성 간에는 정적 상관관계가 성립하였다. 즉, 해외거주 경험이 많을수록 행동적 세계시민성이 높다고 해석할 수 있다. 한편, 본 연구에서 통제변인으로 설정한 해외여행 경험(t=.579, p=.563), 사회 교과 선호도(t=.236, p=.814)는 행동적 세계시민성에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

Ⅴ. 논의 및 제언

1. 논의

세계화라는 시대적 흐름에 따라 학생들의 세계시민의식을 함양하는 세계시민교육의 필요성이 강조되고 있으며, 세계시민성을 함양시키는 요인을 고찰하는 것은 세계화 시대의 바람직한 시민을 양성하기 위해 중요한 일이다. 본 연구는 세계시민성에 영향을 주는 다양한 요인에 대한 선행연구를 바탕으로 그중에서도 학생들의 일상생활이나 교실 환경 속의 친사회적 행동에 중점을 두어 연구를 진행하였다. 학생들의 일상에서 이루어지는 집단 내 친사회적 행동이 세계시민성에 영향을 미친다면 친사회적 행동의 장려를 통해 세계시민성의 함양을 이루는 방향을 제시할 수 있을 것이다.

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 어떤 영향을 미치는지 알아보는 것이다. 이를 위해 가설을 수립하고 세계시민성에 대한 기존의 논의와 선행연구들을 고찰하여 세계시민성을 인지적 영역, 사회·정서적 영역, 행동적 영역으로 구분하여 가설을 검증하였다. 독립변인인 친사회적 행동이 전체 세계시민성과 인지적, 사회·정서적, 행동적 세계시민성 각각에 미치는 영향을 살펴보고자 하였으며, 본 연구에서 설정한 주 가설과 하위가설은 다음과 같다.

주 가설. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 1. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 인지적 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 2. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 사회·정서적 세계시민성이 높을 것이다.

하위가설 3. 초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 행동적 세계시민성이 높을 것이다.

위 가설을 검증하기 위하여 본 연구는 경기도 고양시에 있는 A 초등학교 5, 6학년 학생 대상으로 130명에게 설문지를 배포하였다. 배포한 설문지 중 설문에 응답한 학생은 120명이었으며, 사후 결과 처리에서는 불성실한 응답을 제외한 115명의 표본을 활용하여 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향력을 확인하였다.

독립변인은 친사회적 행동이며, 종속변인에 영향을 줄 것으로 예상되는 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도의 4가지 요인을 통제변인으로 설정하였다. 종속변인은 세계시민성으로 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역의 3가지 하위요인에 대한 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 초등학생의 친사회적 행동은 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 하위요인인 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역 모두에서 통계적으로 유의하였다. 가설 검증 결과를 요약한 내용은 다음 <표 18>과 같다.

〈표 18〉 다중회귀분석 요약 결과

	세계시민성		인지적 세계시민성		사회·정서적 세계시민성		행동적 세계시민성	
	B	p	B	p	B	p	B	p
친사회적 행동	.398	.000***	.364	.000***	.349	.000***	.483	.000***
성별	-.491	.000***	-.316	.019*	-.573	.000***	-.562	.000***
해외거주 경험	.121	.005**	.184	.002**	.068	.182	.122	.011*
해외여행 경험	.057	.045*	.088	.023*	.065	.056	.018	.563
사회교과 선호도	.041	.286	.034	.520	.076	.104	.010	.814
가설검증	채택		채택		채택		채택	

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

독립변수를 동시에 모두 포함하여 분석하는 방식인 동시입력(Enter) 방식을 사용하여 다중회귀분석을 한 결과, 전체 세계시민성은 p<.001 수준에서 통계적으로 유의하므로 주 가설인 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 세계시민성이 높을 것이다.'는 채택되었다. 또한, 하위가설인 '초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 인지적 세계시민성이

높을 것이다.’, ‘초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 사회·정서적 세계시민성이 높을 것이다.’, ‘초등학생이 친사회적 행동을 자주 보일수록 행동적 세계시민성이 높을 것이다.’는 모두 p<.001 수준에서 통계적으로 유의하므로, 모든 하위가설이 채택되었다.

본 연구에서 통제 변인으로 설정한 성별은 p<.001 수준에서 전체 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 가장 큰 영향을 주었다. 해외거주 경험은 p<.01 수준에서 전체 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤고, 해외여행 경험은 p<.05 수준에서 전체 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다. 하지만 사회 교과 선호도는 전체 세계시민성에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

분석을 통하여 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 초등학생의 친사회적 행동은 인지적 세계시민성에 유의미한 영향을 미친다는 것이 검증되었다(t=4.005, p=.000). 친사회적 행동을 수행하기 위해 다른 사람의 필요나 욕구를 인식하고 어떤 행동을 해야 이익이 될지 추론할 수 있는 친사회적 도덕추론 능력이 선행적으로 발달하여야 한다. 이러한 타인과 사회에 대한 추론능력은 세계가 연결되어있다는 상호연결성과 상호의존성을 이해하고, 이슈가 되는 세계적인 문제에 대한 관심을 가지고 본질을 이해하려는 인지적 세계시민성에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 판단된다.

둘째, 초등학생의 친사회적 행동은 사회·정서적 세계시민성에 유의미한 영향을 미친다는 것이 검증되었다(t=4.348, p=.000). 친사회적 행동은 자기 중심성을 탈피하게 하고 타인의 입장이 되어 감정 이입을 할 수 있는 공감 능력을 바탕으로 자기 자신의 감정을 조절하면서 다른 사람을 이롭게 하는 자발적인 행동이다. 이러한 공감 능력을 기반으로 행해지기

때문에 차이와 다양성을 존중하는 태도와 높은 관련이 있으며, 다양한 사람들이 속한 세계공동체에 대한 소속감과 책임감을 가지려는 사회·정서적 세계시민성에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 판단된다.

셋째, 초등학생의 친사회적 행동은 행동적 세계시민성에 유의미한 영향을 미친다는 것이 검증되었다(t=6.486, p=.000). 친사회적 행동은 사회에 긍정적인 결과를 가져다주는 행동으로써 다른 사람을 이롭게 하기 위해 자발적이고 의도적으로 하는 행동이다. 이는 세계 문제를 위해 개인적이나 집단적으로 취할 수 있는 실천과 윤리적으로 책임감 있는 행동을 하려는 행동적 세계시민성에 긍정적인 영향을 미쳤을 것으로 판단된다.

넷째, 통제변인으로 설정하였던 성별, 해외거주 경험, 해외여행 경험, 사회 교과 선호도 중 성별(t=-.5060, p=.000)과 해외거주 경험(t=2.880, p=.005), 해외여행 경험(t=2.024, p=.045)은 세계시민성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여학생의 세계시민성은 남학생의 세계시민성보다 높게 나타났으며, 인지적, 사회·정서적, 행동적 영역 모두에서 유의미하였다. 이는 기존 선행연구들(김용찬 & 박정훈, 2007; 구정화, 2008; 박경희 외, 2018; 유선영, 2018)과 같은 결과를 나타내었다. Gilligan(1982)과 Noddings(1984)의 배려 윤리에 따르면, 여성이 남성에 비해 타인에 대한 배려나 보살핌, 유대감이나 책임을 중시한다고 하였다. 이러한 여성과 남성이 가지고 있는 윤리적 특성이 세계시민성에도 영향을 미친 것으로 보인다.

또한, 해외거주 경험과 세계시민성, 해외여행 경험과 세계시민성은 모두 정적 상관관계가 성립하여, 해외거주 경험이나 해외여행 경험이 많을수록 세계시민성이 높게 나타났다. 이러한 결과는 해외거주나 해외여행 경험이 다양한 인종이나 민족, 문화를 접하고 교류할 기회를 제공하며 세계 문제에 관심을 갖게 하므로 영향을 미친 것으로 보인다.

본 연구는 초등학생의 친사회적 행동이 인지적, 사회·정서적, 행동적 세계시민성의 모든 영역에서 긍정적인 영향을 미치는 결과를 확인하였다. 본 연구에서 독립변인으로 설정한 친사회적 행동은 학생들의 일상생활이나 교실 환경 속에서 이루어지는 집단 내 친사회적 행동을 측정하였다. 그리고 연구 결과 학생들의 생활 반경 안에서 행해지는 지역 공동체에 대한 친사회적 행동이 세계공동체에 대한 관심, 배려, 책무성인 세계시민성으로 확대되었음을 알 수 있다. 따라서 '우주선 지구호'의 바람직한 세계시민이 될 수 있도록 학교에서 학생들이 주변 친구와 가족, 지역사회의 이웃에게 도와주기, 나누기, 기부하기, 위로하기, 협동하기와 같은 친사회적 행동을 장려하는 교육을 적극적으로 할 필요가 있다. 그리고 친사회적 행동은 친사회적 도덕추론 능력과 공감 능력을 바탕으로 행해지기 때문에 이를 함께 발달시키는 교육을 해야 한다.

또한, 학생들이 세계시민교육을 접할 수 있는 시수가 많지 않은 실정에서 이러한 집단 내 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 긍정적인 영향은 교실이나 일상생활에 있는 주변 사람들과 상호작용하면서 세계시민성 함양의 토대를 마련할 수 있는 방안을 제시하였다는 시사점을 준다. 마지막으로 세계시민성은 친사회적 행동과 같이 인지적, 정의적, 행동적인 요소를 포함하는 복합적인 개념이다. 그러므로 이제까지 학교 현장에서 이루어져 왔던 지식 위주의 세계시민교육에서 벗어나 앞으로의 세계시민교육은 인지적, 사회·정서적, 행동적 모든 영역을 골고루 발달시킬 수 있는 방향으로 나아가야 할 것이다.

2. 제언

본 연구에서는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 마지막으로 본 연구의 결과와 한계를 바탕으로 하여 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 초등학생의 친사회적 행동이 어떠한 과정을 거쳐 세계시민성에 긍정적인 영향을 미치는지에 대한 후속 연구가 필요하다. 본 연구에서 밝혀낸 초등학생의 친사회적 행동이나 성인들의 봉사활동은 세계시민성에 긍정적인 영향을 끼치지만 어떠한 과정을 통해 이루어지는지는 밝혀내지 못했다. 그러므로 구체적인 중간 과정을 밝히기 위해 질적 연구가 필요할 것으로 보인다. 학생들이 구체적으로 어떠한 사고를 거쳐 세계시민성까지 이어지는지 질적인 연구 방법을 통해 확인할 수 있을 것이다.

둘째, 친사회적 행동과 관련된 측정 도구를 보다 세분화하여 측정할 필요가 있다. 선행연구에서 살펴보았듯이 친사회적 행동은 친사회적 도덕 추론 능력과 공감 능력을 바탕으로 행해진다. 본 연구는 이를 가정하고 친사회적 행동에만 초점을 두어 측정을 하였다는 한계가 있으므로 후속 연구에서는 인지적, 정의적, 행동적인 부분으로 나누어 더욱 정밀하게 연구할 필요가 있다.

셋째, 연구 대상을 확대하여 친사회적 행동이 세계시민성에 미치는 영향을 연구할 필요가 있다. 본 연구는 연구 수행 과정상의 제약으로 편의 표집을 실시하였으며 경기도 고양시 소재 초등학교 5, 6학년 학생들만을 대상으로 연구를 진행하였다. 따라서 연구 결과를 다른 학년이나 학교급 또는 다른 지역으로 일반화하기 어렵다. 본 연구의 결과가 다른 학년이나 학교급 또는 다른 중소 도시 지역에서도 같은 결과를 나타내는지 더 많은 표본을 확보하여 후속 연구를 진행할 필요가 있다.

참 고 문 헌

강승희(2012). 초등학생의 리더십생활기술, 정서지능, 도덕지능, 친사회적 행동 간의 인과구조 분석. 아동교육, 21.(3), 129-145.

곽미정 & 문신용(2010). 시민의식영향요인 연구. 시민사회와 NGO, 8(2), 111-141.

곽미정, 정희남 & 김종범(2016). 청소년 자원봉사 활동의 지속성과 지속의사가 청소년 시민의식에 미치는 영향연구와 개선점. 한국거버넌스학회보, 23(2), 1-25.

곽민정(2010). 청소년 자원봉사 활동이 시민의식 형성에 미치는 효과. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

교육부(2015). 2015 개정 교육과정.

구정화(2008). 국제이해교육이 초등학생의 세계이해 태도에 미치는 효과-유네스코의 “외국인과 함께 하는 문화교실(CCAP)“ 활동 적용을 통해. 시민교육연구, 40(2), 31-51.

김민정(2016). 다원주의사회에서 문화자본과 문화성향이 세계시민의식에 미치는 영향. 영남대학교 대학원 박사학위 논문.

김영인(2010). 청소년 시민 역량 개념과 강화 방안 탐색. 시민청소년학연구, 1(2), 29-60.

김왕근(1999). 세계화와 다중 시민성 교육의 관계에 관한 연구. 시민교육연구, 28(1), 45-68.

김용찬 & 박정훈(2007). 평화교육을 위한 초등학생의 세계시민적 자질 조사연구. 초등사회과교육, 19(2), 19-37.

김정배(2002). 청소년 자원봉사활동이 장애인에 대한 태도변화에 미치는 영향. 한국청소년연구, 35(1), 133-173.

김정화, 박선혜 & 조상미(2010). 한국 대학생의 세계시민의식과 문화다양성 태도 영향 요인. 청소년학연구, 17(4), 183-210.

김지현 & 손철성(2009). 세계시민주의, 공동체주의, 자유주의. 시대와 철학, 20(2), 93-126.

노찬옥(2005). 다원주의 사회에 적합한 세계시민 개념의 모색. 시민교육연구, 37(1), 35-54.

도승자(2012). 한국 대학생들의 지역사회 참여와 지역적 글로벌적 시민성: 예비적인 분석. 글로벌청소년학연구, 2(1), 91-115.

박경희 & 박환보(2016). 성인의 세계시민의식 영향요인에 대한 탐색적 연구. 글로벌교육연구, 8(4), 3-31.

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

박환보, 유나연, 장세정 & 유혜영(2016). 청소년의 세계시민의식에 미치는 영향요인 분석. 비교교육연구, 26(4), 31-53.

모경환 & 임정수(2010). 글로벌 사회 청소년 시민교육의 전략과 방법. 시민청소년학연구, 1(1), 37-57.

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

모경환 & 김선아(2018). 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석. 시민교육연구, 50(1), 29-51.

모경환 & 차경수(2021). 사회과교육. 서울: 동문사.

박남수, 정수권 & 서경석(2007). 초등학생들의 세계시민성 육성을 위한 지역사회 연계 세계교육 모형 및 프로그램 개발. 사회과교육연구, 14(4), 213-240.

박성희(1996). 공감의 구성요소와 친사회적 행동의 관계 연구. 교육학연

구, 35(5), 143-166.

서봉연(1984). 친사회적 행동의 규정요인에 관한 고찰. 심리학의 연구문제, (1), 155-176.

송민경(2014). Global Citizenship(지구시민성)에 관한 연구. 청소년학연구, 21(12), 483-512.

송호연(1999). 공감훈련 프로그램이 초등학교 아동의 공감과 도움 행동 향상에 미치는 효과. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

손경원(2014). 세계 시민성의 진단과 시민윤리 교육적 함의. 도덕윤리과교육, 44(1), 121-144.

양진숙(1992). 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육태도와 친사회적 행동과의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위 논문.

오고은(2018). 한국과 일본의 세계시민교육 비교 분석. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

월드비전(2015). 제9회 월드비전 세계시민교육 교원연수 자료집. 월드비전.

유민이, 문상호 & 이숙종(2012). 사회자본의 정부성과인식에 대한 영향: 시민참여의 매개효과에 대한 집단비교를 중심으로. 한국정책학회보, 21(4), 111-145.

유선영(2018). 세계 문제에 대한 쟁점 중심 수업이 초등학생의 세계시민성에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이석주 & 이혜주(1996). 아동의 친사회적 행동 결정요인에 관한 연구. 교육이론과 실천. 6(1), 135-153.

이성회 외(2015). 세계시민교육의 실태와 실천과제. 한국교육개발원

이성회 & 윤지영(2017). 세계시민성에 영향을 미치는 학교 특성 분석: 초·중·고 학교급별 교사의 인식을 중심으로. 학습자중심교과교

육연구, 17(11), 1-23.

이옥경(1995). 아동의 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이옥경 & 이순형(1996). 과제의 부담과 종류에 따른 아동의 친사회적 도덕추론과 친사회적 행동. 아동교회지, 17(1), 275-288.

이옥경(2002). 과제의 특성에 따른 유아와 아동의 친사회적 도덕추론과 친사회적 의사결정 및 어머니의 친사회적 도덕추론의 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이용교 & 이중섭(2010). 청소년의 사회참여활동이 시민성에 영향을 미치는 경로: 사회참여의식, 사회적 신뢰, 친사회성의 매개효과를 중심으로. 청소년학연구, 17(2), 203-232.

이정우 외(2016). 한-아세안 세계시민교육 국제 비교 연구. 한국교육과정평가원.

이주화(2014). 초등사회과 반응중심 문학텍스트 활용 수업이 세계시민성 함양에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이혜정(2000). 대인간 문제해결 훈련이 정신지체학생의 친사회적 도덕추론 능력 및 친사회적 행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

임정(2005). 공감중심의 집단훈련프로그램이 초등학생의 친사회적 행동에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

임주희(2011). 공감의 구성요소와 친사회적 행동의 관계. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

장성수(2015). 경영인들의 사회・심리적 자본이 마케팅 역량에 미치는 영향에 관한 연구. 경기대학교 일반대학원 박사학위논문.

정지현, 김영순 & 장연연(2015). 다문화 리터러시 교육 참여 고등학생의

‘세계시민 되기’의 의미. 학습자중심 교과교육연구, 15(5), 323-350.

정혜연(2004). 공감훈련 프로그램이 아동의 사회적 능력에 미치는 효과. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.

조순옥(1985). 유아의 친사회적 행동 발달에 관한 연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

조지민 외(2016). 세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색. 한국교육과정평가원.

지은림, 김혜경 & 문병원(2014). 글로벌 시민의식에 대한 한국・중국・한국거주중국 대학생 비교 분석. 비교교육연구. 24(6), 141-162.

지은림 & 선광식(2007). 세계시민의식 구성요인 탐색 및 관련변인 분석. 시민교육연구, 39(4), 115-134.

한국교육과정평가원(2016). 세계시민교육의 측정 지표 개발 및 국제적 확산 지원 방안 탐색.

홍경의 & 황순영(2010). ADHD 아동의 친사회적 도덕추론능력과 친사회적 행동. 정서 · 행동장애연구, 26(4), 89-106.

Aronson, Elliot, D., Wilson, T., Akert, R. M. & Sommers, S. R.(2019). *Social Psychology(10th ed.)*, NJ: Pearson Prentice Hall.

Bar-Tal, D.(1976). *Prosocial behavior: Theory and research.* New York: Wiley.

Batson, C. D.(1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Batson, C. D.(2011). *Altruism in humans*. New York: Oxford University Press.

Batson, C. D., Ahmad, N. & Stocks, E. L.(2011). Four forms of prosocial

motivation: Egoism, altruism, collectivism, and principlism. In D. Dunning (Ed.), *Frontiers of social psychology. Social motivation* (pp. 103-126). New York: Psychology Press.

Dawkins, R.(1976). *The selfish gene*. New York: Oxford university Press.

Dovidio, Piliavin, Schroeder & Penner(2006). *The social Psychology of Prosocial Behavior*: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberg, N.(1982). The Development of Reasoning regarding Prosocial Behavior. *The Development of Prosocial Behavior*. New York; Academic Press.

Eisenberg, N.(1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Eisenberg, N., Lennon, R., Beller, R. & Mathy, R. M.(1987), Prosocial development in middle childhood: a longitudinal study, *Developmental Psychology*, 23(5).

Eisenberg, N. & Miller, P. A.(1987). The relation of empathy to prosocial and related behavior. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.

Eisenberg, N. & Mussen, P. H.(1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Floody, D. R.(1980). An Early Childhood Educator's Guide to Prosocial Development. University of Wisconsin Center-baron Country.

Fuller, R. B.(2008). *Operating manual for spaceship earth*. Estate of R. Buckminster Fuller.

Gaudelli, W. & Fernekes, W.(2004). Teaching about global human rights for global citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16-26.

Hanvey, R. G.(1976). *An attainable global perspective*. New York: The American Forum for Global Education.

Heater, D.(1990). Citizenship: *The Civic Ideal in World History, politics and education*. London & New York: Longman.

Heater, D.(1997). The reality of multiple citizenship. In Davies, I. & Sobisch, A.(Ed.), *Developing European citizens*. Sheffield, Hallam University Press.

Hicks, D.(2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents, *Educational Review*, 55(3), 265-275.

Hoffman, M. L.(1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg(Ed.), *The development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press.

Honig, A. S. & Wittmer, D. S.(1991). *Helping Children Become More Prosocial: Tips for Teachers*.

Mcintosh, P.(2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. In Noddings, N.(ed). *Educating citizens for global awareness*(pp. 22-39). New York: Teachers College Press.

Merryfield, M. M.(1998). Pedagogy for global perspectives in education: studies of teachers' thinking and practice. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 342-379.

Morais, D. B. & Ogden, A. C.(2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.

Mussen, P. & Eisenberg, N.(1977). *Roots of caring, sharing, and helping:*

The development prosocial behavior in children. San FranciscoL W. H. Reeman and company.

Noddings, N.(2005). Global citizenship: promises and problems. In Noddings, N.(ed). *Educating citizens for global awareness*(pp. 1-21). New York: Teachers College Press.

Oxfam(2006). *Education for Global Citizenship: a guide for schools.* UK: Oxfam.

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.

Pike, G.(2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education*, 17, 38-49.

Rapoport, A.(2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. Education, *Citizenship and Social Jutice*, 5(3), 179-190.

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.

Scott, K. P.(1991). Achieving social studies affective aims: Values, empathy, and moral development. In J. P. Shaver(Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning.* New York: Macmillan.

Shaffer, D. R.(1993). *Developmental psychology: Childhood and adolescence (3rd ed)*. Pacific Grove. CA: Brooks/Cole.

Staub, E.(1971). The learning and unlearning of aggression: The role of anxiety, empathy, efficacy, and prosocial values. In J. Singer (Ed.), *The control of aggression and vioence: Cognitive and Physiological factors*. New York: Academic Press.

UNESCO(2014). *Global citizenship education: preparing leaners for the challenges of the 21st century*. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France: Paris

UNESCO(2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives.* The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. France: Paris

Wilson, E, Q.(1975). *Sociobiology the new synthesis Cambridge*, MA Harvard University Press.

Wispé, L. G.(1972). Positive Forms of Social Behavior: An Overview. *Journal of Social Issues*, 28(3), 1-19

부 록

<친사회적 행동 및 세계시민성 설문지>

안녕하세요?

저는 서울대학교 사회교육과 석사과정에 재학 중인 김채은입니다. 본 조사는 초등학생의 친사회적 행동이 세계시민성에 어떠한 영향을 미치는지 연구하기 위해 계획되었습니다. 이 설문지는 여러분이 친사회적 행동과 세계시민으로서의 자질에 대해 어떻게 생각하는지 묻는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소의 내 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 표시해 (√) 주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 결과는 연구 목적 외의 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인정보는 비밀로 유지될 것임을 약속드립니다. 모든 질문에는 정답이 없으며, 학교 성적과도 상관이 없으므로 솔직하게 응답해주시면 됩니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때에는 언제든지 그만둘 수 있으며 응답에 거부할 때 어떤 불이익도 없습니다. 여러분의 개인정보와 응답 내용은 모두 익명으로 처리됩니다.

설문에 응답해주셔서 진심으로 감사합니다.

서울대학교 대학원 사회교육과 김채은 드림

Ⅰ. 각 문항을 읽고 자신에게 해당되는 번호에 √표시 해주시기 바랍니다.

1. 여러분의 성별은 무엇인가요?
① 남 ② 여

2. 해외에서 살아 본 경험이
① 없음 ② 1개월 미만
③ 1개월 이상 - 6개월 미만
④ 6개월 이상 - 1년 미만 ⑤ 1년 이상

3. 해외여행을 다녀 본 횟수를 적어주세요. (번)

4. 나는 여러 과목 중 사회 과목을
① 매우 싫어한다 ② 싫어한다 ③ 보통이다 ④ 좋아한다
⑤ 매우 좋아한다

Ⅱ. 각 문항을 읽고 여러분의 행동에 더 가깝다고 생각하는 번호에 √표시 해주시기 바랍니다.

번호	질문내용	없다	한두번	때때로	자주	매우 자주
1	나는 길에서 어려운 일을 당하고 있는 사람이 있으면 그냥 지나치지 않고 도와주고 간다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 길을 묻는 사람에게 친절하게 길을 가르쳐 준 일이 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 불우 이웃을 돕기 위해(다른 사람을 돕기 위해) 돈을 낸 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 친구나 다른 반 친구가 몸이 아플 때 보건실에 데려가거나, 가방을 들어준 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 버스나 엘리베이터를 탈 때 양보하거나 문을 열어준 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 줄을 서서 기다리고 있을 때(화장실에서, 급식실에서, 수돗가에서 등) 다른 사람에게 양보한 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 친구가 별로 없는 아이(반친구)와도 같이 놀아준다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 버스나 지하철에서 모르는 사람에게 내 자리를 양보한 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 스스로 봉사활동에 참여한 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 물건을 사다가 거스름돈을 더 받았을 때 주인이나 점원에게 나머지를 돌려준 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 불우이웃을 돕기 위한 캠페인이나 서명 운동에 참여한 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 몸이 불편한 사람이나 연세가 많은 어른들을 도와준 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 집이나 학교에서 힘들고 하기 싫은 일을 스스로 한 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 반 친구가 준비물을 가져오지 않았을 때 내 준비물을 나누어 주거나 같이 쓴 적이 있다.	①	②	③	④	⑤

15	나는 친구의 고민을 진지하게 들어준다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 매우 화가 난 친구를 달래 준 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 먹을 것이 있으면 다른 사람과 나누어 먹는다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 개인의 이익보다 우리 반이나 학교의 이익이 더 중요하다고 생각하고 행동한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 내 친구가 상이나 칭찬을 받았을 때 진심으로 축하한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 나에게 이익이 되지 않더라고 학급에 꼭 필요한 일이라면 협력한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 각 문항을 읽고 여러분의 평소 생각과 가장 일치하는 번호에 √표시 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 세계가 지역, 국가, 국제기구가 서로 연결되어 상호작용하고 있음을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 세계의 의사결정이 어떻게 이루어지는지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 세계의 의사결정이 개인, 지역, 국가에 어떤 영향을 미치는지 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 세계시민의 권리와 책임이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 세계 문제(예: 식량부족, 지구 온난화, 난민 등)의 원인을 역사적, 정치적, 경제적 측면에서 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 다양한 자료를 분석하여 국제사회 문제에 대한 해결책을 찾을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 지역, 국가, 국제적 차원의 의사결정이 직접적인 관련이 없는 사람들에게도 영향을 미칠 수 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

8	나는 '차이'와 '차별'을 구분할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 일상생활에서 눈에 잘 드러나지 않더라도 은밀하게 하는 차별을 알아차릴 수 있다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 부유한 나라와 빈곤한 나라 사이에 권력의 차이가 있음을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 빈곤과 불평등의 역사적, 정치적, 경제적 원인을 설명할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 나 자신을 우리나라의 일원이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 나 자신을 세계 공동체의 일원이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 내가 속한 공동체가 무엇인지 말할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 내가 속한 공동체 속에서 나의 지위와 역할을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 다양한 공동체가 추구하는 가치가 다르다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 나와 다른 문화나 가치를 가진 사람을 존중한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 다양한 문화가 존중받고 함께 존재해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 다양한 문화가 공존하기 위해서 나뿐만 아니라 많은 사람과 기관, 세계 여러 나라가 함께 노력해야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 지구상의 다양한 사람들이 평화적으로 공존하는 것이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 나와 다른 가치나 문화를 가진 사람들이 왜 나와 다른지를 이해한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 사람들이 추구하는 가치가 다르기 때문에 일상생활에서 사람들 간 의견이 충돌할 때가 있다는 것을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤

23	나는 다양한 배경(문화, 인종)을 가진 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 발생하는 원인이 무 엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 다양한 배경(문화, 인종)을 가진 사람과 더불어 살아갈 때 갈등이 생겼을 때 대화하거나 협상할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 기회가 되면 세계의 문제를 해결하기 위한 활동(예: 인터넷 서명운동, SNS에 글 올리기, 기부활동, 피켓시위 등)에 참여하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 내가 참여한 활동이 세계의 문제를 해결하는데 어떤 영향을 미칠지 예측할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 나의 참여가 세계의 문제를 알리거나 해결하는데 도움이 될 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 내가 세계의 문제를 해결하기 위해 활동하는 것은 나 자신에게도 도움이 된다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 굶주림이나 학살, 테러 등으로 고통 받는 사람들을 도와주기 위한 목적일지라고 전쟁은 정당화될 수 없다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 풍요로운 세상에서 여전히 굶주림에 고통 받는 사람들이 있다는 것은 우리 모두의 책임이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 아무리 훌륭한 과학 기술이라도 그로 인해 고통받는 사람이 일부라도 생기게 된다면 그 기술은 사용하지 않아야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 무역이나 기업 등 경제생활에서도 윤리적인 부분이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 윤리적으로 만들어지고 유통되는 제품을 사려고 노력한다. (예: 동물복지, 동물실험 반대)	①	②	③	④	⑤
34	나는 지구 환경을 해칠 수 있는 행동은 하지 않으려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 다양한 시민참여 방법(예: 온라인 서명, 투표, 기부, 피켓시위, 단체 참여 등)을 비교하여 목적에 맞게 활동을 선택할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 세계의 문제를 해결하기 위해 내가 실천할 수 있는 목표를 선택하여 계획적으로 행동할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

Abstract

The Effect of Prosocial Behavior of Elementary Students on Global Citizenship

Kim, Chaeeun

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

It has become an era when countries around the world have to cooperate closely beyond interdependence to solve pandemic problems, environmental problems such as global warming and climate change, international conflicts such as the war between Ukraine and Russia, poverty, and human rights. At this time, national citizens of countries are required to take the attitude of world citizens to solve not only their national problems but also their world problems. Reflecting the trend of the times, the necessity and importance of global citizenship education for students to develop global citizenship are emphasized more than ever in schools.

Buckminster Fuller, the author of Operating Manual for Spaceship Earth, compares the Earth to a spaceship with limited resources. He

says a sustainable future can only be guided if everyone cooperates to minimize the consumption of limited resources. Fuller emphasizes looking at the world from a broad perspective away from a narrow perspective and argues that the starting point is to cooperate on the premise that humanity is bound to help, depend on, and live with each other.

Prosocial behavior is voluntary and intentional behavior to benefit others as behavior that has positive results in society. Prosocial behavior is performed based on prosocial moral reasoning and empathy. Global citizenship is an attitude or behavior to feel a sense of belonging to the global community, know that the world is connected and interdependent, respect various cultures, perspectives, and values, pay attention to world problems and try to solve problems based on responsibility. Prosocial behavior toward local communities within their own living can be extended to global citizenship, which is interest, consideration, and accountability for the global community. Prosocial behavior, which is the tendency to think and act in the direction expected by society, will be the basis for recognizing world problems as problems related to me, feeling responsible for solving them, respecting various perspectives and values, and making efforts to change into a better world with a sense of community.

This study attempts to verify how the prosocial behavior of elementary school students affects global citizenship. The independent variables of this study were divided into sub-factors of prosocial behavior, such as helping, sharing, donating, comforting, and cooperating. Global citizenship, a dependent variable, is a quality that global citizens must have and is divided into cognitive, socio-emotional, and behavioral domains. In addition, gender,

experience of living abroad, experience of traveling abroad, and preference for social studies expected to affect global citizenship were set as control variables. According to this classification, the following research hypothesis was established.

Main hypothesis. The more often elementary school students show prosocial behavior, the higher their global citizenship is.
Sub-Hypothesis 1. The more often elementary school students show prosocial behavior, the higher their cognitive global citizenship is.
Sub-Hypothesis 2. The more often elementary school students show prosocial behavior, the higher their socio-emotional global citizenship is.
Sub-Hypothesis 3. The more often elementary school students show prosocial behavior, the higher their behavioral global citizenship is.

In order to verify the above research hypothesis, a survey was conducted in November 2022 on fifth and sixth graders attending A elementary school in Goyang-si, Gyeonggi-do. In this study, a questionnaire was distributed to 130 people through convenience sampling, and a total of 115 samples were used for analysis.

The results of verifying the research hypothesis through multiple regression analysis are as follows. First, as a result of analyzing the main hypothesis, the prosocial behavior of elementary school students($t=5.989$, $p=.000$) was statistically significant at the $p<.001$ level to the overall global citizenship. Therefore, the main hypothesis of this study is adopted.

Second, as a result of analyzing the sub-hypothesis, the prosocial behavior of elementary school students($t=4.005$, $p=.000$) was statistically significant at the $p<.001$ level to the cognitive global citizenship. The prosocial behavior of elementary school

students(t=4.348, p=.000) was statistically significant at the p<.001 level to the socio-emotional global citizenship. The prosocial behavior of elementary school students(t=6.486, p=.000) was statistically significant at the p<.001 level to the behavioral global citizenship. Therefore, all three sub-hypotheses of this study were adopted. In other words, it was found that elementary school students' prosocial behavior had a positive effect on all the cognitive, socio-emotional, and behavioral domains of global citizenship.

Third, among gender, experience of living abroad, experience of traveling abroad, and preference for social studies set as the control variable, gender(t=-.5060, p=.000) was statistically significant at the p<.001 level to the overall global citizenship, which had the greatest effect. Experience of living abroad(t=2.880, p=.005) was statistically significant at the p<.01 level to the overall global citizenship, and experience of traveling abroad(t=2.024, p=.045) was statistically significant at the p<.05 level to the overall global citizenship. On the other hand, it was found that preference for social studies did not have a statistically significant effect on overall global citizenship.

This study confirmed the results of elementary school students' prosocial behavior having a positive effect in all domains of cognitive, socio-emotional, and behavioral global citizenship. The prosocial behavior set as an independent variable in this study measured the ingroup prosocial behavior in students' daily lives or classroom environments. And as a result of the study, it can be seen that prosocial behavior toward the local community within their own living has extended to global citizenship, which is interest, consideration, and responsibility for the global community. Therefore, schools need to actively educate students to encourage prosocial behaviors such as helping, sharing, donating, comforting, and cooperating with friends,

family, and neighbors in the community to become desirable global citizens of the "Spaceship Earth." Since prosocial behavior is performed based on prosocial moral reasoning and empathy, education should develop it together.

In addition, as students do not have much access to global citizenship education, the positive effect of ingroup prosocial behavior on global citizenship in the situation suggests a way to lay the foundation for cultivating global citizenship while interacting with people around them in class or daily life. Finally, global citizenship is a complex concept that includes cognitive, affective, and behavioral elements such as prosocial behavior. Therefore, away from the knowledge-oriented global citizenship education that has been conducted in schools so far, future global citizenship education should develop all cognitive, socio-emotional, and behavioral domains evenly.

keywords : global citizenship, global citizenship education, prosocial behavior

Student Number **: 2019-26080**