

경제·인문사회연구회 협동연구 총서 17-39-05  
연구보고 17-R17-4



# IEA ICCS 2016 조사들 (Assessment framework)

Wolfram Schulz

John Ainley

Julian Fraillon

Bruno Losito

Gabriella Agrusti

# NYPI



# IEA ICCS 2016 조사틀 (Assessment framework)

Wolfram Schulz

John Ainley

Julian Fraillon

Bruno Losito

Gabriella Agrusti





※ 본 보고서는 다음 4개 기관의 국제 연구 컨소시엄의 저작물입니다.  
International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA),  
The Netherlands and Germany  
Australian Council for Educational Research (ACER), Australia  
Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS), Roma Tre University, Italy

※ 번역자: 안선영 (일연구소 연구위원)

Copyright © 2016 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)  
All rights reserved. No part of the publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, electrostatic, magnetic tape, mechanical, photocopying, recoding, or otherwise without permission in writing from the copyright holder.

※ 이 책은 한국청소년정책연구원에 의하여 번역되었으며, IEA가 번역된 내용을 검수하지는 않았습니다. 따라서 본 보고서에 오류나 누락된 내용이 있다면 이는 한국청소년정책연구원의 책임입니다. 본 보고서의 원문은 아래와 같습니다.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework. Cham, Switzerland: Springer. <http://www.springer.com/gp/book/9783319393568>.

IEA Amsterdam

Keizersgracht 311, 1016 EE Amsterdam, The Netherlands

Website: [www.iea.nl](http://www.iea.nl)

E-mail: [iccs@iea-hamburg.de](mailto:iccs@iea-hamburg.de)



국제교육성취도평가협회의회(IEA)는 네덜란드 암스테르담에 본부를 둔, 국립연구기관 및 정부연구기관들의 국제협력을 추진하는 독립기구이다. 여러 국가 간의 다양한 교육제도 사이에 교육정책과 관행의 효과에 대한 심층적인 이해를 목적으로 교육성취도 및 교육의 다른 측면들에 대한 대규모의 비교연구를 수행하고 있다.

※ 이 책은 비상업적 용도로 사용할 수있는 국제 면허인 Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)의 원칙을 준용하여 인쇄 배포되었습니다. 따라서 비상업적인 목적이라면 누구든 이 책의 내용을 복제, 개작, 배포 및 재생산할 수 있습니다. 단, 반드시 저작자와 저작권을 명기해야 하며, 크리에이티브 커먼즈 라이선스에 대한 링크를 제공해야 합니다.



## 발 간 사 ■ ■ ■

4차 산업혁명이 도래하는 21세기 오늘은 지식정보화 사회와 또 다른 차원이 역량을 사회적으로 요구하고 있습니다. 이러한 사회적 변화에 발맞추어 미래사회에서 핵심인력의 역할을 담당하게 될 청소년의 역량과 이를 육성하기 위해 필요한 교육에 대한 관심도 점차 깊어지고 있습니다. 현재와 미래로 이어지는 삶에서 일상생활 및 직업생활 등 생활전반에 걸쳐 필요한 역량은 과연 무엇인지 규명하고 이를 육성하려는 노력이 필요하다는 인식이 퍼져나가고 있는 것입니다.

아울러 정부는 미래사회를 주도할 청소년의 역량을 증진시키기 위하여 제 5차 청소년정책기본계획을 넘어 제 6차 청소년정책기본계획으로 추진해야 하는 기로에 서있는 상황입니다. 우리나라 청소년의 역량을 보다 강화하기 위해 과학적이고 경험적인 자료들을 생산하고 이를 바탕으로 체계적으로 청소년 정책과제를 발굴 및 추진해야 하는 국가적 책무가 막중하다 하겠습니다.

이에 한국청소년정책연구원은 시대적 변화와 정부의 청소년 정책기조를 받들어 보다 현실적이고 실제적인 청소년 역량 증진을 위한 국가정책연구기관으로써 최선을 다하고 있습니다. 우리원은 청소년의 다양한 역량 강화를 위하여 우리나라 청소년 역량의 수준과 실태를 진단하고, 청소년의 역량을 국제적으로 비교 분석함으로써 청소년 역량을 국제적 수준으로 증진시키기 위한 정책 및 제도를 마련하기 위해 노력하고 있습니다. 이를 위해 '청소년 역량지수 측정 및 국제비교연구: IEA ICCS 2016'라는 정책 연구 과제를 발굴하여 2014년부터 2018년도 까지 진행되는 5개년 계획을 수립하여 시행해 오고 있습니다.

이러한 맥락에서 '청소년 역량지수 측정 및 국제비교연구 IV: ICCS 2016'의 4차 년도 연구과제는 2014년~2016년 수행된 연구결과를 기반으로 우리나라 청소년 역량을 경험·과학적으로 측정할 수 있는 청소년 역량 측정도구를 재검증하고, 청소년 역량지수 측정 점수를 체계적으로 이해하기 위해 다양한 통계적 분석 방법을 적용하여 보다 심층적으로 분석하였습니다. 아울러 우리나라 청소년 역량을 IEA의 국제 청소년 시민성 및 시민의식 비교조사(ICCS 2016)를 통해 보다 체계적으로 진단하고 국제수준으로 우리나라 청소년의 역량을 증진시키기 위한 본 조사를 실시하였습니다. 이를 바탕으로 우리나라 청소년 역량 증진을 위해 우리 사회가 개선해야 할 정책 및 제도적 부분을 점검하고 청소년 정책을 추진하는데 필요한 기초자료를 제공할 수 있기를 기대해 봅니다.

2017년 12월

한국청소년정책연구원장 송병국 드림



# 목 차

I. 개 요 .....	1
1. 연구의 목적 .....	3
2. 연구의 배경 .....	4
3. 최근 동향 및 오래된 난제 .....	6
4. ICCS의 범위 확대 .....	9
5. 연구문제 .....	11
6. 조사 설계 .....	14
7. 조사 틀의 특성 및 구조 .....	16
II. 시민의식과 시민성 개념 틀 .....	17
1. 시민의식과 시민성 정의 .....	19
2. 시민의식과 시민성의 내용영역 .....	22
3. 시민의식과 시민성 내용영역 .....	24
4. 시민의식과 시민성의 인지 영역 .....	32
5. 시민의식과 시민성 정의적-행동적 영역 .....	34
6. 해당 영역에 조사 문항 배치 .....	52
III. 맥락적 틀(Contextual Framework) .....	55
1. 시민의식과 시민성 교육의 맥락 .....	57
2. 광범위한 공동체 맥락 .....	60
3. 학교와 교실 맥락 .....	66
4. 가족 및 또래 맥락 .....	75
5. 학생 특성 .....	80

IV. 조사 설계 .....	83
1. ICCS 2016 조사 도구 .....	85
2. 문항 유형 .....	86
3. 조사 영역별 비중(coverage) .....	87
4. ICCS 2016 검사 설계 및 성취도 척도 .....	88
5. 설문지 척도 .....	91
 참고문헌 .....	 95
 부    록 .....	 125
1. 부록 A: Institutions and staff .....	127
2. 부록 B: 유능성 수준별 기술 .....	134
3. 부록 C: 검사 문항 예시 .....	136

## 표 목차

〈표 II-1〉	인지적 또는 정의적-행동적 영역과 내용영역 간 관계 .....	52
〈표 III-1〉	맥락적 틀의 변인 배치(예시) .....	60
〈표 IV-1〉	ICCS 2016 조사 도구 .....	85
〈표 IV-2〉	ICCS 2009 및 ICCS 2016 주요 조사 도구의 문항 수 및 비율 ..	86
〈표 IV-3〉	조사도구에서 인지적, 정의적-행동적, 내용 영역이 차지하는 문항 수 ·	88
〈표 IV-4〉	본 조사 검사지 설계 .....	89

# 그림 목차

【그림 Ⅱ-1】 ICCS 2016 조사 틀의 내용영역 구조 .....	22
【그림 Ⅲ-1】 시민의식과 시민성 교육 학습 성과 .....	59

제 I 장



개 요



제 I 장  
개 요1. 연구의 목적<sup>1)</sup>

국제 시민의식과 시민성 교육 조사(이하 ICCS)의 목적은 2010년대에 살고 있는 세계 여러 나라의 청소년들이 시민으로서 자신의 역할을 수행하기 위해 어떻게 준비하고 있는지를 살펴보는 데 있다. ICCS 2016 조사는 2009년에 처음 시작된 조사의 연장선상에 있다. 첫 ICCS 조사는 시민성과 시민의식에 대한 개념적 지식과 이해를 측정하는 검사를 사용해 학생들의 성취 수준을 파악했다. 이와 더불어, 시민성과 시민의식과 관련된 가치관, 태도, 행동, 행동의도에 대한 데이터를 수집하고 이를 분석했다.

시민의식과 시민성 교육에 관한 조사를 계속해야 할 필요가 대두되고 이 주제에 대한 정기적인 국제 조사를 구축해야 한다는 관심이 커지면서 IEA는 두 번째 ICCS 조사를 실시하기로 결정하고 2016년에 데이터를 수집하기로 했다. 두 번째 ICCS 조사는 민주주의와 시민참여의 맥락이 계속 변하고 있는 상황에서 청소년을 교육할 때 제기되는 새로운 과제 뿐만 아니라 오래된 난제를 함께 다루고자 했다. 새로운 과제로는 청소년이 시민참여를 하는 통로로 소셜미디어를 점차 많이 활용하는 현상, 세계를 위협하는 새로운 요인의 등장, 지속가능한 성장에 대한 관심, 청소년이 서로 평화롭게 상호작용할 수 있도록 학교가 담당해야 할 역할에 대한 인식 확산 등이 있다.

뿐만 아니라 시민역량은 일터에서 필요한 기술 중에서 핵심적인 부분으로 볼 수 있기 때문에, 정치 지도자나 지역사회 지도자뿐만 아니라 고용주도 시민역량을 중요하게 여기는 경향이 높아지고 있다(Gould, 2011). 산업계 지도자들이 전문적 기술(technical skills)의 중요성을 부인하

1) 본 자료는 IEA에서 ICCS의 연구목적과 기본 개념들을 설명하기 위해서 2016년에 발간한 보고서의 번역본이다. 연구진은 ICCS의 기본 구성과 원리를 국내 학계에 정확히 전달하기 위해서 IEA의 승인을 얻어 이 번역본을 본 연구과제 보고서의 부록 형태로 발간한다.

지 않지만, 오늘날의 세계경제에서 경쟁력을 갖기 위해서는 전문적 기술만으로는 충분하지 않다는 점을 점차 더 분명하게 인식하고 있다. 따라서 21세기에는 고용주들이 사회변화, 문화간 이해(intercultural literacy), 윤리적 판단, 인도주의적 가치, 사회적 책임, 시민참여에 대한 풍부한 지식을 가진 사람을 고용하고 승진시킬 것이다(OECD[Organization for Economic Cooperation and Development, 경제협력개발기구]).

ICCS 2016은 시민의식과 시민성 교육에 관련된 7년간(2009년부터 2016년까지)의 변화를 측정할 뿐만 아니라 많은 국가에서 최근 새롭게 나타나고 있는 현상으로 인해 시민의식과 시민성 교육에서 추가적으로 발생한 측면을 조사한다. ICCS 조사의 도구는 이전 연구에서 사용한 다양한 검사와 설문지 내용을 포함하기 때문에, 시간이 흐름에 따라 시민지식, 태도, 참여 실태가 어떻게 변하는 지를 비교할 수 있다. 이와 더불어 ICCS 2009 조사에서 다루지 않았던 측면을 조사하기 위해 새로운 조사 항목이 개발되었다. 향후 실시될 ICCS 조사도 이와 유사한 방식을 취해서, 이전의 조사 도구와 새롭게 개발된 조사 도구를 새로운 조사 도구에 함께 사용하여 시간의 흐름에 따른 국가적, 국제적 수준에서의 변화를 비교할 수 있도록 하며, 이와 더불어 추가적인 인지적 또는 정의적-행동적 측면에 대한 측정을 할 수 있게 할 것이다.

## 2. 연구의 배경

IEA는 ICCS 2016 조사에 앞서 시민의식과 시민성 교육에 관한 국제 비교 조사를 세 번 수행했는데, 첫 번째 설문조사는 1971년에, 두 번째 조사는 1999년/2000년에, 세 번째 조사는 2008년/2009년에 실시되었다(Schulz, Fraillon, & Ainley, 2001; Torney-Purta, & Schwille, 2011).

IEA가 1971년에 실시한 시민의식과 시민성 교육에 관한 첫 번째 조사는 “6개 과목 연구(the Six Subject Study)”(관련 내용의 요약은 Walker, 1976 참고)의 일부분으로 수행되었다. 이 연구에 10개국이 참여했고, 연구보고서는 1975년에 발간되었다(Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). 이 연구는 10세와 14세 청소년의 “시민지식(civic knowledge)” 수준을 조사하고, 학생, 교사 및 학교장을 대상으로 설문조사를 실시해 데이터를 수집했다.

IEA의 두 번째 조사인 IEA 시민교육조사(the IEA Civic Education Study, 이하 CIVED)는 1999년에 실시되었다. 이 조사는 14세 청소년의 시민지식, 태도 및 행동 관련 정보를 수집하여

시민교육의 경험적 토대를 공고히 하는 것을 목적으로 실시되었다. 이 조사는 학교 내에서 이루어지는 학습과 학교 밖에서 이루어지는 시민참여의 기회를 유사한 비중으로 다루었다. 이 조사는 시민성과 관련된 세 가지 영역인 민주주의/시민의식; 국민정체성/국제관계; 사회적 결속/다양성에 초점을 두어 실시되었다. 이 세 영역에 초점을 두게 된 것은 교육과정 개발 및 재개발과 교사 교육에 관한 정책을 수립하는 데 유용할 것이라는 판단에 따른 것이었다.

CIVED는 계획한 목적과 목표를 매우 성공적으로 달성했을 뿐만 아니라, 시민교육에 대한 학생 성취 수준 평가가 국제비교교육연구의 중요한 부분으로 자리매김할 수 있게 하는데 기여했다. 이 조사의 1단계(Phase 1)에서는 24개국에 대한 세밀한 사례연구가 실시되었다(Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). 2단계(Phase 2)에서는 풍부한 데이터를 담은 두 권의 국제연구 보고서가 발간되었는데, 첫 번째 보고서는 조사에 참여한 28개국의 기본 조사 대상이었던 14세 청소년에 관한 조사 결과를 실었고(Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001), 두 번째 보고서는 16개국에서 연령이 좀 더 높은 16세에서 18세 청소년을 대상으로 실시한 조사의 결과를 담았다(Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002). CIVED의 조사 결과는 조사에 참가한 국가뿐만 아니라 조사에 참가하지 않은 국가의 시민의식과 시민성 교육 관련 정책과 실제에 중요한 영향을 미쳤으며, 관련 영역의 연구에도 영향을 주었다(Kerr, Ireland, Lopes, Craig, & Cleaver, 2004; Mellor, & Prior, 2004; Menezes, Ferreira, Carneiro, & Cruz, 2004; Reimers, 2007; Torney-Purta, 2009).

ICCS 2009는 IEA가 이전에 시민교육에 관해 수행한 연구에 근거하여 구축되었고, 특히 1999년에 실시된 CIVED 조사를 많이 참고하였으며(Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001), 이후 실시되는 시민교육 관련 조사의 기반이 되었다. 앞서 실시된 조사와 마찬가지로 ICCS 2009는 학생들의 시민지식과 이해에 대한 검사와 학생, 교사 및 학교장을 대상으로 한 설문조사를 실시했다. 하지만 ICCS 2009는 CIVED와 연구 설계와 범위에서 상당한 차이가 있었다.

- 다음의 목적을 위해 조사 틀이 확대되었다. (i) 시민교육의 동기, 시민교육의 기제 및 참여를 보다 집중적으로 다루었고, (ii) 조사 내용의 범위를 확대했으며, (iii) 지식과 더불어 추론과 분석 능력의 비중을 높였다.
- 시민지식 검사는 7종의 검사지를 돌아가며 실시하는 균형순환배분 조사 설계(a balanced rotated design)를 통해 보다 폭넓은 내용을 조사하고 사고과정에 대해 더 광범위한 정보를 수집할 수 있도록 했다.

- CIVED 조사는 표집된 학급에서 시민교육 관련 과목을 가르치는 2명 또는 그 이상의 교사로부터 데이터를 수집한데 비해, ICCS 2009의 교사 대상 설문조사는 표집된 학교의 조사 대상 학년을 가르치는 교사 전체를 대상으로 실시되었기 때문에 규모가 더 크고 대표성이 높은 표본에서 데이터를 수집하게 되었다.
- 각 국가에 관한 기존에 발간되어 있는 자료의 내용을 보완하기 위해 조사 참여 국가의 국가센터(national centers)가 전문가의 협조를 받아 국가맥락조사에 참여하도록 함으로써 국가별 상황에 대한 추가적인 정보를 수집하였다.
- IEA 연구로는 ICCS 2009가 처음으로 세 지역(아시아, 유럽, 라틴아메리카)에 대한 지역모듈 조사를 구축하고, 각 지역의 특수한 측면을 다루는 추가적인 학생 조사 도구를 개발하여 사용했다.
- ICCS 2009 조사에 참여한 국가의 시민교육 관련 상황과 정책 및 교육과정에 대한 자세한 사항을 담은 백과사전이 발간되었다.

이 조사의 결과는 다수의 IEA의 출판물에 게재되었다(Fraillon, Schulz, & Ainley, 2012; Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010a, 2010b; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). ICCS 2009의 데이터 분석 결과는 국가 내에서 수많은 보고서와 책으로 발간되었을 뿐만 아니라 2차 연구에 근거한 보고서와 학술지도 많이 출간되었다.

### 3. 최근 동향 및 오래된 난제

ICCS 조사가 시작된 2009년 이후에 시민의식과 시민성 교육에 함의를 주는 세계적인 변화가 여러 국가에서 나타났다.

- 2007~2008년에 발생한 세계 금융위기와 연이은 세계적 경기침체가 수많은 사회를 강타하면서, 경제가 사회적 결속과 정치적 안정에 중요하다는 점이 부각되었다(Chossudovsky, & Marshall, 2010; Grant, & Wilson, 2012; Shahin, Woodward, & Terzis, 2012). 특히 경기침체로 타격을 가장 심하게 받은 국가들의 경우 재정적자와 이로 인해 실시된 긴축 정책으로 인해 경제 정책과 높은 실업률(특히 청년 실업률)에 대한 갈등이 끊이지 않았고,

저항정당(protest parties)과 시위가 선거에서 새롭게 득세하는 현상이 나타났다. 2011년부터 경제가 회복세로 들어선 국가가 많았지만 경제적, 사회적 여건이 오히려 악화되는 국가도 있었다. 경제적 측면에서의 나타난 이러한 현상은 시민교육의 방향을 수립하는 방식에도 영향을 미치게 되었다(Kennedy, 2012).

- 인간의 활동이 환경에 미치는 잠재적 영향(특히 세계 기후에 미치는 영향)과 장기적으로 지속가능한 성장에 대한 관심이 미래의 정치적, 사회적 경제적 발전에 관한 논쟁의 핵심적인 사안으로 부각되는 사회가 점차 많아졌다(Dringer, 2013; IPCC[기후변화에 관한 정부 간 협의체, Intergovernmental Panel on Climate Change], 2014). 국제연합(UN)의 후원을 받아 1995년 베를린에서 시작한 기후변화 회의(Climate Change Conferences)가 2009년(코펜하겐), 2014년(리마), 2015년(파리)에 연이어 개최되었다. 환경에 대한 관심과 장기적 차원에서의 환경 보호가 책임 있는 시민의식에서 필수적인 부분으로 인식되면서, 시민의식과 시민성 교육과정에도 이 점이 반영되게 되었다(Lotz-Sisitka, Fien, & Kethlhoilwe, 2013).
- 학교공동체 내에서 평화로운 공존을 이루어내기 위해 학교가 무엇을 해야 하는지에 대한 관심이 커지는 국가가 많아졌다. 특히 학생을 학대하거나 괴롭히는 문제(학생이 사회적 소수 집단 출신의 다른 학생을 표적으로 하는 경우가 많음)가 학교와 학습 환경에 관한 논의에서 중요한 사안으로 대두되었다. 최근 수많은 난민이 중동지역에서 다른 국가(대부분 유럽 국가)로 이주하게 되면서 배경이 다른 사람들을 사회에 통합해야 할 필요가 커졌다. 이 점은 사회적으로 이질적인 공동체가 된 학교가 기능하는데 있어서도 어려운 과제가 되었다. 많은 국가들이 시민의식과 시민성 교육의 목표를 학생들이 학교공동체에서 적극적으로 참여하고(Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Willms, Friesen, & Milton, 2009), 평화로운 공존을 이룰 수 있는 여건을 조성하고, 학생들에게 갈등을 해결할 수 있는 기제를 제공하는데 두고 있다(Johnson, & Johnson, 1996; Mickelson, & Nkomo, 2012).
- 정보통신기술(ICT)이 계속 발전하면서 ICT와 새로운 소셜미디어를 활용한 시민 참여가 증가했다. 새로운 소셜미디어는 중동지역의 개혁을 요구하는 시위를 돕는 후원을 독려하고 계속 유지하는 기능을 하며, 기후변화에 관련한 활동을 추진하고, 세계 금융위기 이후에 실시된 긴축정책에 반대하는 시위를 조직하는데 중요한 역할을 했다(관련 예는 다음을 참고하십시오. Kahne, Middaugh, & Allen, 2014; Milner, 2010; Segerberg, & Bennett, 2011).

이와 더불어, 시민의식과 시민성 교육 조사에서 해결되지 않은 채 남아있는 난제들이 있는데, 이러한 문제는 조사참여국의 시민의식과 시민성 교육에도 영향을 주고 있다.

- 민주적 과정은 충분한 정보를 가지고 적극적으로 참여하는 시민이 있을 때에만 이루어질 수 있기 때문에, 이런 의미에서 민주주의의 개념은 시민의식 개념과 본질적으로 연결된다. 세계 많은 국가가 민주주의 국가를 표방하지만, 국민의 상당수가 의사 결정에서 배제되거나 자유의 침해가 이루어지는 등 민주주의 실태가 우려스러운 경우가 많다(Diamond, 2015; Kagan, 2015). 뿐만 아니라 오랜 민주주의 전통을 가진 국가에서도 시민 참여가 대체로 감소세를 보이고 있으며, 특히 청년들의 참여가 감소하고 있다(관련 예는 Dalton, 2002; Putnam, 2000 참고). 교육이 민주적 시민의식을 고양하는 중요한 수단이라는 점은 널리 인식되어 있지만(Naval, Print, & Veldhuis, 2002), 시민교육을 접근하는 방법은 상이할 수 있으며, 이 접근 방법의 차이는 민주주의의 기본 개념에 대한 관점 차이에서 비롯하기도 한다. 예를 들어, Westheimer와 Kahne(2004)은 개인의 책임, 적극적인 참여, 정의 지향성(justice orientation)을 고양하고자 할 때, 시민교육에서 이 세 영역을 접근하는 방법은 각각 다르다는 점을 밝혔고, Veugelers(2007)는 시민의식과 시민성 교육의 방향성에는 순응적 접근(adapted), 개인주의적 접근(individualized), 비판적-민주적 접근(critical-democratic)이 있다고 밝혔다.
- 세계화가 가속되면서 시민권(citizenship)의 전통적인 개념(시민권을 국민국가[the nation state]와 연결하여 보는 입장)의 한계를 지적하는 문제 제기가 이루어졌고, 이는 시민교육에 관한 논의에 계속 영향을 미치고 있다. (세계)시민권에 대한 초국가적인 개념의 탄생과 국제 이주 시 국가 간 경계를 가로질러 발생하는 새로운 형태의 시민권도 세계화의 산물이다(Brodie, 2004; O'Sullivan, & Pashby, 2008; Reid, Gill, & Sears, 2010; Schattle, 2012; Torres, 2002). 교사 대상 연구를 통해 Veugelers(2011)는 세계 시민권에 대한 해석을 세 가지로 분류했는데, 첫째, 개방적이고(open) 보다 문화지향적인 접근, 둘째, 세계시민주의(cosmopolitanism)와 인권을 강조하는 도덕적 접근, 셋째, 사회정의 및 정치적 변화에 초점을 둔 접근이다.

ICCS 2009 조사를 통해 시민의식과 시민성 교육에 관한 국제 비교를 할 수 있는 풍부한 데이터가 구축되었고 흥미로운 분석 결과가 많이 도출되었다. 하지만 조사 대상 연령이 13세와 14세였기 때문에 이들의 지식, 인식 및 행동을 평가하는데 한계가 있었다. ICCS 2016 조사를 개발하고 개선할 때 아래의 사항을 고려했다.

- CIVED와 ICCS 2009 조사 결과에 따르면 해당 연령대 학생들은 전통적인 참여 형태인 정치적 참여나 시민 참여에 관여할 의향이 거의 없는 것으로 나타났다. 특히, 정당, 노조 또는 지방 선거를 통해 정치에 적극적으로 참여하겠다는 의지 수준이 대체로 낮았고, 이는 이 연령대 학생들의 시민지식 수준이 낮은 것과 관련이 있는 것으로 나타났다. 따라서 ICCS 2016조사에서는 학생들의 태도, 행동 및 행동 의도를 측정할 때 청소년의 관심사와 이들이 참여할 가능성이 높은 영역에 초점을 더 많이 둔다.
- 압도적인 대다수의 학생들이 민주적 신념에 대해 지지한다고 응답했기 때문에, 해당 연령대 청소년들의 태도에 차이를 가져오는 요인을 파악하기 어려웠다. 특히 라틴아메리카 지역의 경우 민주적 신념에 대한 응답과 “만약 권위주의 정부가 사회에 이득이 될 경우에는 지지하겠다”와 같은 서술에 긍정적으로 응답을 한 결과는 상충되었다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011 참고). ICCS 2016 조사에서는 민주주의에 대한 청소년의 관점을 질문할 때, 사법부에 대한 정부의 영향력 행사나 친족등용과 같이 해당 사회에서 일반적이지 않은 사안에 대한 관점을 우선적으로 질문하도록 했다.

#### 4. ICCS의 범위 확대

ICCS 2016의 조사 틀을 개발할 때 최근 동향과 지속적으로 고려해야 할 과제를 감안해야 했다. 이를 위해 국제 사업팀이 전문가 및 국가별 대표자와 협력하여 시민의식과 시민성 교육과 관련하여 최근에 이목이 집중되었거나 혹은 이전부터 관심을 가질 필요가 있었으나 지금까지 ICCS 조사에서 상세하게 다루지 않았던 영역을 파악했다. ICCS 2009에서 어느 정도 다루었으나 ICCS 2016에서 보다 더 종합적이고 광범위하게 다룬 내용도 이에 포함된다. 이러한 접근 방법을 통해 ICCS 조사의 개념 틀은 계속 확장될 수 있기 때문에 향후 조사에서도 추가적인 내용을 수용할 수 있다.

다음의 세 영역이 추가로 포함되면서 ICCS 2016 조사의 범위가 확대되었다.

- 시민의식과 시민성 교육에서 환경적 지속가능성(environmental sustainability)의 비중 확대: 인간 활동이 환경(특히 세계 기후)에 미치는 잠재적 영향과 환경적 지속가능성이 미래의 정치적, 사회적, 경제적 발전에 관한 논의에서 핵심 사안으로 대두된 사회가 많고,

이 점은 많은 국제 선언에 반영되어 있다(관련 예는 UNESCO[United Nations Educational Scientific, and Cultural Organization, 국제연합교육과학문화기구, 2015 참고]. 책임 있는 시민의식은 환경에 대한 관심과 미래의 지속가능한 발전을 위해 필수적인 장기적인 환경 보호를 포함해야 한다는 관점이 지난 수십 년간 점차 힘을 얻고 있으며 (Dobson, 2003; Dobson, & Bell, 2006; Ferreir, 2013; Hayward, 2006), 최근에는 환경보호 또는 환경적 지속가능성을 시민교육의 교육과정에서 강조하는 사회가 많아지고 있다(Ainley, et al., 2013; Eurydice[Education Information Network in Europe, 유럽교육정보네트워크], 2012; Schulz, et al., 2016b).

- 학교의 사회적 상호작용: 여러 국가의 시민의식과 시민성 교육과정을 살펴본 결과, 21세기에 들어서면서 많은 국가가 학교에서 이루어지는 참여나 관여(engagement), 사회적 상호작용 등과 같은 시민학습의 비형식적 측면을 강조하게 되었음을 알 수 있었다(Ainley, et al., 2013; Eurydice, 2005; Schulz et al., 2010b). 보다 일반적 현상은 학교 안에서 이루어지는 사회적 학습의 중요성에 주목하는 연구가 증가하고 있다는 점이다(Dijkstra, & de la Motte, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Scheerens, 2011). 따라서 ICCS 2016 조사를 설계할 때 학교 내의 사회적 상호작용 관련 내용, 특히 갈등과 언어 및 신체적 학대(예를 들어 학교폭력)와 관련된 항목을 이전 조사도구보다 더 많이 포함시켰다 (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Rigby, & Smith, 2011; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1998).
- 시민참여의 도구로서 소셜미디어의 활용: 소셜미디어<sup>2)</sup>의 중요성을 보여주는 증거가 많아지고 있는데, 소셜미디어 활용은 청소년들의 시민 참여에 중대한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Anduiza, Jensen, & Jorba, 2012; Bachen, Raphael, Lynn, McKee, & Philippi, 2008; Banaji, & Buckingham, 2013; Kahne, Lee, & Feezell, 2011). ICCS 2009 조사 이후 소셜미디어 활용이 더욱 증가했고, 사회적, 정치적 문제에 대한 의사소통에서 소셜미디어가 갖는 비중이 커짐에 따라, ICCS 2016 조사에서는 시민참여와 관련한 소셜미디어의 활용에 대한 내용을 보다 자세하게 다룰 필요가 있다고 판단했다.  
이와 더불어, IEA가 수행한 이전 연구에서 다뤄지긴 했지만 ICCS 2016 조사에서 보다 비중을 높여야 할 두 영역을 선정했다.

2) 새로운 소셜미디어: 다른 집단의 사람들과 소통하고 정보를 공유하기 위해 사용하는 온라인 소셜네트워크 사이트와 서비스(예를 들어 페이스북, 트위터, 유튜브), 콘텐츠 공유 사이트(예를 들어 위키, 블로그, 토론포럼) 등을 통틀어 지칭한다.

- 시민의식의 일부로서 경제적 인식(economic awareness): 학생의 경제적 지식은 시민의식과 시민성 교육에서 중요한 부분으로 간주될 수 있다(관련 예는 Citizenship Foundation, 2013; Davies, 2006, 2015; Davies, Howie, Managan, & Telhaj, 2002 참고). 경제적 인식은 경제적 문제가 시민의식에 영향을 주는 방식에 대한 전반적인 이해로 개념화할 수 있다(금융 이해력이나 경제이해력<sup>3)</sup> 과는 다소 구분됨). 경제적 인식이 시민의식과 시민성 교육에서 중요한 이유는, 경제가 정부 정책의 주요 사안이며, 경제적 여건이 시민활동(citizenship activities)에 제약을 줄 수 있고, 시민들은 사회의 경제적 안녕에 기여하고 경제와 관련된 문제와 해결책을 함께 책임져야하기 때문이다.
- 시민의식과 시민성 교육에서 도덕성의 역할: 도덕성과 인성의 개념은 시민의식과 시민성 교육 프로그램의 결과와 연결하여 언급될 때가 많다(Althof, & Berkowitz, 2006; Berkowitz, Althof, & Jones, 2008; Halstead, & Pike, 2006; Oser, & Veugelers, 2008). 도덕교육프로그램(moral education programs, 시민의식과 시민성 교육과 통합되어 있는 경우도 많음)을 갖고 있는 국가가 많고, 도덕교육을 독립된 과목으로 다루는 경우도 적지 않다(Ainley, et al., 2013; Veugelers, 2011). 따라서 본 조사 틀에서는 ICCS 2016 조사도구에서 도덕성을 비중 있게 다룰 수 있도록 범위를 제시했다.

## 5. 연구문제

ICCS 2016의 주요 연구 문제는 학생의 시민지식, 참여 의향, 시민의식과 시민성 관련 문제를 대하는 태도, 시민교육의 맥락 등이다. 주요 연구문제는 ICCS 2009의 연구문제와 유사하다. 각 연구문제에는 ICCS 2016에서 다뤄질 보다 세부적인 하위 연구문제가 포함되어 있다.

연구문제 1: 조사참여국에서 시민의식과 시민성 교육이 어떻게 실시되고 있는가?

이 연구문제는 해당 국가에서 시민의식과 시민성 교육이 실시되는 맥락에 관한 것으로,

3) ICCS 2016의 조사대상 연령대(13세-14세)가 낮기 때문에 이들의 경제에 대한 지식과 인식을 측정하는 것이 어렵다. CIVED에서 경제이해력을 측정하는 인지능력 항목은 16세에서 18세의 중등학교 고학년 대상 설문지에만 포함되었다(Amadeo et al., 2002 참고). OECD의 국제학생성취도 평가사업(Programme for Student Assessment, PISA)은 2012년 조사에서 15세 학생들의 금융이해력(financial literacy)을 조사했다(OECD 2014a 참고).

다음의 세부 연구 문제로 구성된다:

(a) 조사참여국의 시민의식과 시민성 교육의 목적과 원칙은 무엇인가? 조사참여국이 갖고 있는 시민의식과 시민성 교육과정의 배경과 의도를 파악하기 위해, 출간되어 있는 기존 자료(예를 들어 국가교육과정 문서)를 참고하여 국가맥락 설문조사 데이터를 분석하는데 중점을 둘 것이다.

(b) 조사참여국은 시민의식과 시민성 교육을 실시할 때 교육과정을 어떻게 접근하고 있는가? 조사참여국에서 실시되는 다양한 시민의식과 시민성 교육 형태에 초점을 두고 분석을 실시할 것이며, 국가맥락 설문조사 데이터, 출간되어 있는 자료 및 학교 설문조사 데이터를 사용 할 수도 있다.

(C) 2009년 이후 시민의식과 시민성 교육 영역에서 어떤 변화와 발전이 이루어졌는가? 이 연구문제는 ICCS 2009와 ICCS 2016 조사에 모두 참여한 국가만을 대상으로 하며, 시민의식과 시민성 교육과 관련하여 국가맥락에서 이루어진 개혁과 변화에 초점을 둘 것이다.

연구문제 2: 조사 국가 내 그리고 조사 국가 간 학생들의 시민지식 수준과 차이는 어떠한가? 이 연구문제와 관련한 다음의 세부 연구문제에 답하기 위해 학생 검사 데이터를 주로 사용하되, 학생용 설문조사 데이터를 보완 자료로 활용할 것이다:

(a) 학생의 특성과 배경 변인에 따라 시민지식 수준에 차이가 있는가? 본 연구문제의 분석을 위해 학생의 성별, 가족 특성, 사회경제적 지표와 기타 배경 변인이 시민지식에 미치는 영향을 분석할 것이다.

(b) 학생의 시민지식에 영향을 미치는 맥락 요인은 무엇인가? 가정 배경 또는 학교 특성과 같은 맥락 요인과 학생의 시민지식 수준 간의 상관관계를 분석할 것이다.

(C) 2009년 이후 시민지식 수준에 어떤 변화가 있었나? 본 연구문제의 분석을 위해서는 시간이 지남에 따라 시민지식 수준을 비교할 수 있는 측정치가 필요하기 때문에, ICCS 2009와 ICCS 2016 조사에 둘 다 참여한 국가만을 대상으로 분석이 실시된다.

연구문제 3: 여러 사회 영역에서 학생들이 어느 정도 참여하고 있으며, 조사 국가 내, 그리고 조사 국가 간 변인 중 참여 수준에 관련이 있는 변인은 무엇인가? 이 연구문제는 학생들의 참여의 특성을 다루며, 다음과 같은 세부 연구문제를 포함한다.

(a) 학생들은 학교 안과 밖에서 시민참여(civic participation)를 어느 정도 하고 있으며, 시민참여 정도에 있어 학생들 사이에 어떤 차이가 있는가? 본 연구문제에 대한 답을 얻기

위해 학생들이 과거와 현재의 시민참여 활동에 대해 응답한 내용에 초점을 두어 분석한다.

(b) 학생들은 자신의 시민참여 능력에 대해 어떤 신념을 갖고 있으며 시민참여에 어떤 가치를 부여하고 있는가? 본 연구문제는 학생이 시민참여에 대해 갖고 있는 인식에 초점을 둔다.

(c) 학생들은 가까운 미래에 혹은 성인이 되었을 때 시민참여와 정치참여를 어떻게 할 것이라 예상하는가? 본 연구문제에 대한 답을 얻기 위해 다양한 형태의 시민참여 및 정치참여에 관한 학생의 행동의도(behavioral intentions)를 분석한다.

(d) 2009년 이후 학생들의 참여에 어떤 변화가 있었는가? 이 연구문제는 ICCS 2009와 ICCS 2016 조사에 모두 참여했으며, 두 조사를 통해 참여 지표(engagement indicators) 데이터가 구축된 국가를 대상으로 한다.

연구문제 4: 조사참여국의 학생들은 현대 사회의 중요한 사회문제(civic issues)에 대해 어떤 신념을 갖고 있으며, 학생들 간 신념의 차이를 가져오는 요인은 무엇인가? 본 연구문제는 학생들의 다양한 정의적 특성(affective measures)을 살펴보며, 아래와 같은 세부적인 연구 문제를 다룬다.

(a) 학생들은 사회기관(civic institutions)과 사회에 대해 어떤 태도를 갖고 있는가? 이 연구문제를 위해 학생들이 사회 일반, 규칙(rules) 및 제도를 어떻게 인식하는지를 분석한다.

(b) 학생들은 사회의 근간이 되는 원칙의 중요성에 대해 어떤 신념을 갖고 있는가? 본 연구문제를 위해 학생들이 민주주의, 시민의식 및 다양성에 대해 갖고 있는 신념을 중점적으로 분석한다.

(c) 학생들은 공동체와 사회에 대해 어떤 인식을 갖고 있는가? 본 연구문제를 위해 학생들이 (지역, 국가, 초국가) 공동체에서 갖고 있는 정체성과 사회 구성원들과의 결속감을 분석한다.

(d) 2009년 이후 학생들의 인식에 어떤 변화가 있었는가?

이 연구문제는 ICCS 2009와 ICCS 2016 조사에 모두 참여했으며, 두 조사를 통해 정의적-행동적 특성(affective-behavioral measures) 데이터가 구축된 국가를 대상으로 분석이 이루어진다.

연구문제 5: 조사참여국의 학교는 시민의식과 시민성 교육과 관련하여 어떻게 조직되어 있으며, 이 조직이 학생들의 학습 결과와 어떤 관련성을 보이는가? 이 연구문제는 학교가 시민의식과 시민성 교육을 위한 공간을 어떻게 마련하고 있는지를 살펴보며, 아래의 세부적인 연구 문제를 다룬다.

(a) 시민의식과 시민성 교육, 교육과정, 프로그램 내용 체계 및 전달을 어떤 방식으로 접근하고 있는가?

(b) 조사대상국의 학교는 학생의 시민참여를 촉진시키기 위한 방안의 일환으로 학생들이 학교에서 참여할 수 있는 과정을 어느 정도 마련하고 있나? 이 연구문제를 위해 교사용 및 학교용 설문조사에서 수집한 시민참여 관련 학교풍토 지표를 중점적으로 분석한다.

(C) 학교와 지역사회는 학생의 시민참여와 학습을 돕기 위해 어느 정도 협력하고 있나? 이 연구문제를 위해 교사용 및 학교용 설문조사에서 수집된 학교와 지역사회의 상호 작용 지표와 학생이 시민참여를 적극적으로 할 수 있는 기회에 관한 지표를 중점적으로 분석한다.

(d) 조사참여국의 학교와 교사는 시민의식과 시민성 교육의 역할을 어떻게 인식하고 있는가? 교사 및 교장의 인식과 정책 분석을 통해 청소년을 올바른 시민으로 준비시키는데 있어 학교와 교사의 역할을 어떻게 인식하는지를 파악하고, ICCS 2009 조사 결과와 비교하여 이에 관한 인식이 어떻게 변했는지를 살펴본다.

위의 연구문제는 ICCS 2016 조사 설계와 도구 개발, 평가 틀 개발에 핵심적인 역할을 했다. 또한 조사 결과를 작성하는 기본 틀로 사용될 것이다.

## 6. 조사 설계

ICCS 2009와 마찬가지로 ICCS 2016 조사도 8학년(중학교 2학년)에 재학 중인 학생들을 대상으로 실시된다(평균적으로 대략 만 14세 학생). 보통 8학년의 평균 연령이 만 13.5세 이상이기 때문에 8학년이 조사 대상으로 선정되었다. 8학년의 평균 연령이 13.5세 미만인 나라에서는 9학년을 조사대상 집단으로 정했다. 표본으로 추출된 학교에서 학급을 선정하고, 선정된 학급의 학생들은 모두 조사에 참여하게 된다.

조사대상 교사 선정 방식도 ICCS 2009 조사와 동일하다. 표본으로 추출된 학교에서 조사 대상 학년에게 정규 교과를 가르치는 모든 교사를 대상으로 하되, 조사가 이루어지는 시기에 조사 대상 학년을 가르치고 있으며, 학년 초부터 해당 학교에 재직한 교사만이 조사 대상에 포함된다(Zuehlke, 2011). ICCS 2016 조사에 참여할 교사를 학교마다 무작위로 15명 선정한다. 국제비교조사의 선택사항으로 시민교육관련 과목을 조사대상 학년에서 가르치는 교사에게 시민교육 교수 및 학습에 관하여 추가적으로 질문하는 문항도 있다.

ICCS 2009의 중요한 특징은 아시아, 유럽 및 라틴아메리카 지역조사모듈을 구축한 것이었다 (Fraillon et al., 2012, Kerr et al., 2010, 2011; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). 지역조사모듈은 동일한 지역의 일군의 국가들을 대상으로 하는데, 이 조사는 별도의 조사도구를 사용해 해당 지역의 시민의식 및 시민성 교육에서 나타나는 지역적 특수성을 파악하기 위해 실시되었다. ICCS 2016에는 유럽과 라틴아메리카 국가를 대상으로 한 지역조사도구가 포함되어 있다. 지역조사도구는 국제비교조사에서 다루지 않는 내용인 동시에 해당 지역에서 중요성을 가지는 내용에 초점을 둔다.

ICCS 조사를 위해 다음과 같은 조사 도구가 사용된다.

- 국제비교용 학생용 인지 검사지: 학생의 시민의식과 분석 및 추리능력을 측정하는 문항으로 구성된다.
- 학생용 설문지: 학생의 배경 요인 및 학생의 인식을 측정하는 문항으로 구성된다.
- 지역모듈조사 학생용 설문지: 설문조사 방식의 문항으로 구성되며, 유럽 및 라틴아메리카 국가에서만 시행되는 조사 도구이다.
- 교사용 설문지: 조사대상 학년에서 정규과목을 가르치는 교사 중에서 선정된 사람을 대상으로 실시되는 조사의 도구로, 교사의 배경 요인 및 해당 학교에서 실시하는 시민의식과 시민성 교육의 맥락에 관한 요인을 교사가 어떻게 인식하고 있는지를 조사한다. ICCS 2009와 마찬가지로 교사용 설문조사는 온라인을 통해 응할 수 있다.
- 학교용 설문지: 학교의 특성과 시민의식과 시민성 교육 참여와 관련된 학교 관련 변인을 찾기 위해 표집된 학교의 학교장을 대상으로 실시된다. 교사용 설문조사와 마찬가지로 일부 국가에서는 온라인을 통해 본 설문조사에 응할 수 있다.
- 국가맥락조사: 이 조사는 국가 센터의 전문가가 온라인으로 작성하며, 해당 국가의 교육시스템, 시민의식과 시민성 교육이 국가교육과정에서 차지하는 위치 및 최근 동향 등을 파악하는데 목적이 있다. 국가맥락조사에서 수집되는 데이터는 기존에 발간되어 있는 국가와 교육시스템에 관한 정보를 보완하여 학생용, 학교용, 교사용 설문조사 결과를 해석하고 시민의식과 시민성 교육에 관련된 국가 맥락을 기술하는데 사용된다.

## 7. 조사 틀의 특성 및 구조

본 조사 틀은 ICCS 2016의 국제비교용 조사 도구 및 유럽과 라틴아메리카 국가 대상의 지역모듈조사 도구 개발에 개념적 기초를 제공한다. 본 조사 틀은 ICCS 2009 조사 틀의 연장선상에 있고, 아무 수정 없이 이전 내용 그대로 사용된 부분도 있다. ICCS 조사가 연속성을 가지기 위해 ICCS 2016 조사 틀의 기본 방향과 내용도 ICCS 2009 조사와 일관성을 가지도록 개발했지만, 이와 함께 시민의식과 시민성 교육에서 새롭게 대두되는 이슈를 포착하기 위해 개선하고 수정하는 작업도 거쳤다. 본 조사 틀은 다음과 같은 특성을 갖는다.

- 본 조사 틀은 ICCS 2009와 매우 높은 일관성을 갖고 있다.
- 본 조사 틀은 중등학교 학생의 시민의식과 시민성 교육에 대한 최근 연구 결과를 반영한다.
- 본 조사 틀은 조사참가국의 필요와 이해(interests)를 반영한다.
- 본 조사 틀의 내용은 측정이 가능한 측면만 다룬다.
- 본 조사 틀은 모든 조사 참여 국가의 시민의식과 시민성 교육 범위에 해당하는 내용을 다 포함하고자 한다.
- 본 조사 틀은 시민의식과 시민성 교육이 실시되는 모든 종류의 맥락을 고려한다.

ICCS 2016의 조사 틀은 다음의 세 부분으로 구성된다.

- 시민의식과 시민성 개념 틀은 학생용 인지 검사와 설문조사를 통해 시민의식과 시민성 교육 관련 인지적 구인 및 정의적-행동적 구인을 측정 할 때 다루어야 할 측면의 개요를 서술한다.
- 맥락 틀(context framework)은 학생의 시민의식과 시민성 교육 학습 성과에 관련된 다양한 맥락 요인을 기술하는데, 맥락 요인의 측정은 학생용, 교사용, 학교용 설문조사와 국가맥락조사를 통해 이루어진다.
- 조사 설계 부분에서는 ICCS 조사도구와 조사영역, 문항 유형, 조사 설계 및 인지적, 정의적-행동적, 맥락적 지표에 대한 개요를 기술한다.

제 Ⅱ 장

.....  
시민의식과 시민성 개념 틀



## 제 II 장 시민의식과 시민성 개념틀

### 1. 시민의식과 시민성 정의

#### 1) ICCS 2016의 시민의식과 시민성 범위

시민의식과 시민성 개념틀을 다루는 이 부분에서는 시민의식과 시민성 교육을 통해 달성해야 할 중요한 학습 성과인 인지적, 정의적-행동적<sup>4)</sup> 측면의 내용을 파악하고 정의한다. 본 조사의 개념틀에서는 “학습 성과”라는 용어가 광의의 의미에서 사용되었으며, 학교에서 이루어지는 학습만을 의미하는 것이 아님에 유의해야 한다. 시민의식과 시민성에 관한 정의적-행동적 성향 과 인지적 지식 및 이해는 학교의 학습 환경 이외의 곳에서 일어나는 수많은 요인에 의해 영향을 받는다(Amna, Ekström, Kerr, & Stattin, 2009; Pancer, 2015; Pancer, & Pratt, 1999). 이와 같은 학생들의 학습 성과에 영향을 미치는 요인은 맥락 모형(contextual framework)에 제시된다.

ICCS 2016 조사에서 사용하는 시민의식과 시민성 교육을 개념화할 때 다양한 학습 환경에서 “사회화 대행자(socialization agents)”의 영향을 받은 개인 학생에 주로 초점을 둔다(Torney-Purta et al., 2001). 이는 시민의식과 시민성에 대한 학습이 학교 내의 교육에서만 이루어지는 것이 아니라 다양한 환경에서 이루어지는 많은 과정에서 비롯되는 결과라는 관점을 반영한다. 청소년은 시민의식과 시민성을 그들과 관련이 있는 사람들과의 상호작용과 자신들이 속해 있는 다양한 공동체를 통해 배운다. 이러한 관점은 ICCS 2016 이전에 이루어진 CIVED 1999, ICCS 2009에서부터 계속 유지되고 있다. 이 관점은 생태학적 체계이론(Bronfenbrenner, 2004; Neal, & Neal, 2013)과 상황인지이론에서 비롯되어 발전했다(Anderson, Greeno, Reder, & Simon, 2000).

시민의식과 시민성 교육에는 학습의 인지적 측면뿐만 아니라 사회 생활(civic life)을 대하는 태도와 공동체 생활에 적극적으로 참여하고자 하는 성향을 개발하는 내용도 포함한다. 시민의식과

4) 원문의 각주 내용을 번역할 필요가 없다고 판단하여 번역을 생략하였음.

시민성 교육을 다루는 IEA 연구가 공헌한 중요한 부분의 하나는 청소년이 시민으로서의 역할을 수행할 수 있도록 준비할 때 인지적 기술을 갖추는 것이 중요하다는 점을 강조한 것이다. 시민의식과 시민성 교육에 관한 IEA 연구에서는 청소년들이 시민으로서 제대로 역할하기 위해서는 시민사회와 시민 공동체에 있는 기관, 사건, 활동, 절차에 대한 지식기반과 판단할 수 있는 추론 능력을 갖추어야 할 뿐만 아니라 이에 대한 관점과 태도를 개발하고 정당화(justify)할 수 있는 능력을 개발해야 한다는 점을 강조해왔다. 또한 IEA 연구에서는 시민의식과 시민성에 대한 지식적 측면을 알고 이해하게 되면 시민으로서 공동체 생활을 대하는 태도와 참여하고자 하는 성향 또한 개발되고 발전하게 된다고 여긴다. 거꾸로 말하면, 시민으로서 공동체에 참여하고자 하는 관심과 성향을 개발하면 시민의식과 시민성의 중요한 측면에 대해 배우고 이해하게 된다는 것이다.

## 2) ICCS 2016의 시민의식과 시민성 조사 틀 구성

ICCS 2016에서 시민의식과 시민성 개념 틀은 4가지 내용영역(content domains)을 중심으로 구성되어 있다.

- 내용영역 1: 시민사회와 시스템
- 내용영역 2: 시민사회의 원리
- 내용영역 3: 시민 참여
- 내용영역 4: 시민정체성

내용영역(content domains)은 학생이 습득하게 될 시민의식과 시민성에 대한 지식 및 이해와 더불어 시민의식과 시민성에 대한 인식과 성향 등의 영역을 기술한다. 따라서 각 내용영역의 주제는 인지적 측면(예: 학생들이 시민의식과 시민성에 대해 얼마나 알고 이해하는지)과 인식 측면(예: 학생들은 시민의식과 시민성을 어떻게 인식하고 있으며, 이를 행동으로 옮길 의사가 있는지)이 포함된다.

인지 과정은 (i) 정보를 기억하고 회상해낼 수 있거나 내용을 처리하여 이해할 수 있는 것 또는 (ii) 이해한 것을 새로운 상황에 적용하는 것으로 볼 수 있다(Anderson, & Krathwohl, 2001 참고). IEA가 수행한 다른 연구와 마찬가지로(Mullis, & Martin, 2013 참고), ICCS 2016 조사 틀에서도 다음의 두 인지적 영역이 포함되어 있다.

- 인지적 영역 1: 아는 것(knowing)
- 인지적 영역 2: 추론 및 적용

ICCS 2009 조사의 인지 영역 2에서 사용되었던 “추론”과 “분석”이 개념적으로 매우 유사하다는 의견이 제기됨에 따라 수정이 이루어졌다. 학생이 습득한 시민지식을 실제 상황에서 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 측정할 필요가 있다는 의견에 따라 “적용”이 “분석”을 대체했다.

시민으로서 사회에 참여하려는 태도와 성향의 중요성을 고려하여, 정의적-행동적 영역을 조사 틀에 포함시켰다 (Schulz, Losito, & Kerr, 2011). ICCS 2016 조사 틀에는 다음과 같은 두 개의 정의적-행동적 영역이 포함되어 있다.

- 정의적-행동적 영역 1: 태도
- 정의적-행동적 영역 2: 참여

ICCS 2009 조사 틀의 정의적-행동적 영역에서 영역 1과 영역 2에 해당되었던 “태도”와 “가치관”이 2016 조사에서는 정의적-행동적 영역 1에서 합해졌다. 두 영역이 합해진 이유는 더 오래 지속되고 뿌리가 깊은 태도와 특정 이슈나 특정 시간에 나타나는 태도를 구분하는 것이 본 조사가 대상으로 하는 연령의 청소년에게 적합하지 않을 수 있다는 우려를 없애기 위해서였다. ICCS 2016 조사 틀에서는 ICCS 2009의 정의적-행동적 영역의 행동 의도와 행동을 이전 조사에서 태도로 분류했던 시민 참여 관련 성향인 흥미나 효능감과 합하여 정의적-행동적 영역 2(참여)로 분류한다. 한편, 최근 또는 과거에 참여한 시민활동은 학습 성과에 영향을 미치는 맥락 요인으로도 볼 수 있다는 점에 유의해야 한다.

### 3) 조사 도구에 조사 영역 배치

시민의식과 시민성 교육의 학습 성과를 조사하기 위해 두 가지 유형의 조사 도구를 사용한다.

- 인지적 사고 수준과 사고 과정을 측정하기 위한 학생용 인지 검사지
- 태도와 참여 수준을 보여주는 정의적-행동적 변인을 측정하기 위한 (국제비교용, 지역모듈조사용) 학생용 설문지

인지 검사를 통해 수집한 데이터는 ICCS 2009에서 구축한 시민의식과 시민성 지식의 숙달도 척도(proficiency scale)를 보다 더 정교화 하는 데 도움을 줄 것이다. 검사 척도의 내용은 두 인지 영역(cognitive domains)에서 다루는 네 개의 내용영역(content domains)에서 도출된다.

국제비교용 및 지역조사모듈용 설문조사 데이터는 정의적-행동적 영역에서 다루는 네 개의 내용영역에 관련된 구인(constructs)을 정교화 하는데 사용될 것이다. 조사 도구별로 조사하는 내용의 양과 유형은 네 개의 내용영역 사이에 차이가 있을 것이다.

## 2. 시민의식과 시민성의 내용영역

### 1) ICCS 2016 조사 틀의 구조 및 핵심 용어

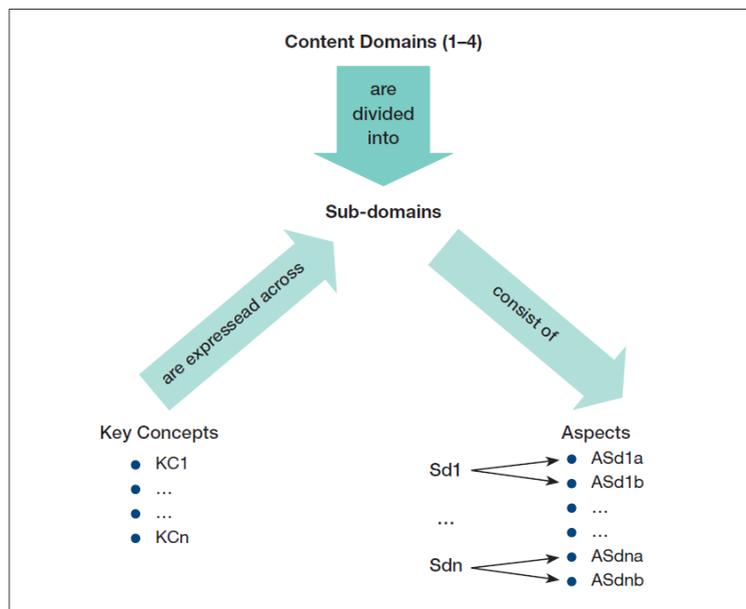
#### 내용영역의 구조

ICCS 2016 조사 틀의 4개 내용영역은 공통적으로 다음의 구조를 갖고 있다:

- 하위 영역: 한 내용영역의 주요 요소 또는 맥락적 요소를 가리킨다. 개별적인 정의와 명료화가 필요할 정도로 분명히 구분되는 내용이 있으면 하위 영역이 된다. 이러한 방식에 따르게 되면 한 내용영역 안에서 하위 영역 사이에 중첩되는 내용이 있을 수 있다.
- 주제(aspects): 해당 하위 영역에서 주요하게 다루고 있는 특정 내용을 가리킨다.
- 핵심 개념: 핵심개념은 한 내용영역의 하위 영역에서 공통적으로 나타나는 개념 및 과정(processes)을 가리킨다.

요약하자면, 각 내용영역은 다시 하위 영역으로 나뉘지며, 각 하위 영역은 한 개 혹은 그 이상의 주제(aspect)로 구성된다. 핵심개념은 모든 하위 영역에서 사용될 수 있다.

【그림 II-1】은 ICCS 2016 조사 틀의 내용영역 구조를 보여준다.



\* 참고: KC= Key Concept, Sd = Sub-domain, ASd = Aspect

【그림 II-1】 ICCS 2016 조사 틀의 내용영역 구조

### 정의적-행동적 영역의 구조

정의적-행동적 영역은 시민의식과 시민성의 내용 영역에 관련된 학생의 태도 유형과 참여 지표로 이루어진다.

### 인지적 영역의 구조

인지 과정은 두 개의 인지적 영역으로 정의된다. 인지 과정은 4개의 시민의식과 시민성의 내용 영역에서 도출된 내용에 적용되어야 한다고 가정한다.

### 핵심 용어(Key terms)

ICCS 조사 틀에는 핵심 용어가 자주 사용된다. 다음에 제시되는 핵심 용어의 정의는 본 조사 틀에서 사용되는 정의이다. 본 조사 틀에서 사용하는 용어의 정의에 대해 지금도 치열한 학문적 논의가 이루어지고 있다. 본 조사 틀의 핵심 용어와 영역별 용어를 정의한 목적은 ICCS 조사에 참여하거나 관심을 갖고 있는 많은 국가들이 조사 틀의 내용에 대해 일관성 있게 이해할 수 있도록 돕기 위해서이다.

<b>공동체</b>	공동된 무엇인가(예: 역사, 가치관, 충성심, 공동의 목표)를 공유하는 사람들의 집단을 가리킨다. 본 조사의 틀에서 공동체 구성원의 자격은 공동체의 기능과 관련하여 외적으로 정의된 기준에 근거해 정해진 자격(예: 학생이 학교에 출석하는 것)과 개인 스스로가 해당 집단에 속한 구성원이라고 믿는 신념에 의해 발생하는 자격(예: 정치적, 종교적, 철학적, 사회적 이슈에 대해 비슷한 생각을 갖고 있는 사람들과 자신을 동일시하는 것)을 포함한다. <sup>5)</sup>
<b>사회 (society)</b>	지리적으로 구분된 영역을 갖고 있으며, 그 안에서 사람들이 공동된 문화(민족이나 다른 측면에서는 다양성을 가질 수 있음)와 비교적 자율적, 독립적, 자기 충족적인 삶의 양식을 공유하는 공동체로 정의할 수 있다.
<b>시민성 (citizenship)<sup>6)</sup></b>	a. 국가 또는 초국가적(예를 들어 유럽연합) 공동체의 시민으로서 법적 지위를 가지고 있는 상태 b. 공동체 안에서 개인의 참여하고 있다는 사실 자체를 의미하는데, “시민성”이라는 용어는 “적극적 시민성”이라는 표현과는 달리 참여의 정도와는 아무 관계가 없다.
<b>민간(Civil)</b>	사람들이 공유하는 연대(connections)가 확대 가족 수준보다는 더 넓지만 국가 수준의 연대는 포함하지 않는 사회 영역을 의미한다.
<b>시민공동체 (Civic)</b>	사람들이 공유하는 연대가 확대 가족 수준보다 더 넓게 이루어지는 모든 공동체를 의미한다(국가 포함). 이러한 공동체 안에 존재하는 의사결정, 참여, 통치 및 법적 통제에 관한 원칙, 기제 및 과정이 시민공동체의 중요한 요소이다.

5) 공동체 안에도 여전히 어느 정도의 다양성은 존재한다.

6) 내용영역 4(시민정체성)에 세계 시민성(Global Citizenship) 개념이 포함되어 있다.

### 3. 시민의식과 시민성 내용영역

첫 번째 내용영역인 시민사회와 시스템은 사회의 근간이 되는 메커니즘, 시스템 및 조직을 가리킨다. 두 번째 내용영역인 시민사회 원리는 시민사회에서 공유되는 윤리적 토대를 의미한다. 세 번째 내용영역인 시민 참여는 시민들이 시민 공동체에 참여하는 것(적극적인 시민성으로 불리기도 함)이 무엇인지를 규정하고, 시민들의 참여를 가능하게 하는 과정과 실제의 본질을 다룬다. ICCS 조사 틀은 네 번째 내용영역인 시민 정체성을 통해 시민 개인의 중요성을 재확인한다. 시민 정체성은 여러 형태의 공동체와 관계를 맺고 있는 시민 활동의 행위자로서 개인이 갖는 개인적 인식(personal sense)을 의미한다. 이와 같은 네 개의 영역이 ICCS에서 조사하는 시민의식과 시민성의 내용영역을 구성한다.

#### 1) 내용영역 1: 시민사회와 시스템

첫 번째 내용영역인 시민사회와 시스템은 시민이 사회와 맺고 있는 시민 계약과 사회가 작동하는데 근간이 되는 형식적, 비형식적 메커니즘 및 조직에 초점을 둔다. 시민사회와 시스템에는 다음의 세 하위영역이 있다.

- 시민
- 국가기관
- 민간기관

#### 시민(citizens)

이 하위 영역은 시민 개인 및 시민 집단이 그들이 속한 사회와 갖는 공민적(公民的) 관계(civic relationships)에 초점을 두고 있다. 이 하위 영역에서는 다음의 사항에 대한 지식, 이해 및 신념을 다룬다.

- 시민과 시민집단이 시민사회에서 맡아서 수행해야 하는 역할
- 시민과 시민집단이 시민사회에서 부여 받아서 행사해야 하는 권리
- 시민과 시민집단이 시민사회에서 맡아서 수행해야 하는 책임
- 시민과 시민집단이 시민사회에 참여하는 기회와 능력

### 국가기관(State institutions)

이 하위 영역은 국가 기관이 대변하고 봉사하는 대상인 시민의 공통된 이익을 도모하는 행정 및 입법 기관에 초점을 둔다.

- 입법 기관/의회
- 정부
- 경제 구조 및 기제, 경제 상황
- 초국가적/정부간(intergovernmental) 통치 주체
- 사법 기관
- 법 집행 기관
- 국가방위군(National defense forces)
- 관료제(공무원, 공공 서비스)
- 선거 관리 위원회

### 민간기관(civil institutions)

이 하위 영역에서는 시민들이 국가기관과 접촉할 수 있도록 중재하고, 사회에서 다양한 역할을 능동적으로 수행할 수 있도록 돕는 기관을 중점적으로 다룬다.

- 회사
- 노동조합
- 정당
- 비정부기관(NGOs)
- 시민단체(예: 압력단체, 로비단체, 캠페인, 특수이해집단)
- 전통적 매체
- 새로운 소셜미디어(예: 웹 포럼, 블로그, 트위터, 페이스북, 문자)
- 종교 기관
- 학교
- 문화 단체

## 핵심 개념

권력/권위	이 두 개념은 다른 사람들을 대신해서 준수해야 할 결정을 내리고, 그 일을 위임한 사람들은 이들이 결정한 사항을 받아들이고 따라야 하는, 조직 또는 개인의 권한 또는 능력의 본질과 결과를 나타내는 개념이다.
규칙/법	행동에 대한 명시적, 암묵적 지침이다. 규칙은 반드시 따라야 하는 지침이 아니며, 따라서 통치 조직이 강제하는 지침이 아니다. 법은 통치 조직이 강제적으로 집행하는 지침이다.
헌법	국가 또는 국가 하위 조직의 정치 활동을 관장하는 근본 규칙 또는 법 원칙을 가리킨다.
행정(통치)	공공 정책 및 공무를 수행하는 행위와 절차를 가리킨다.
의사결정	민간기관과 국가기관에서 결정이 이루어지는 공식적, 비공식적 과정을 가리킨다.
협상	본 조사 틀에서는 협상에서 기본적으로면서도 분명하게 드러나는 과정과 의사결정 수단으로서 협상을 사용하는 것과 협상의 필요에 중점을 둔다.
책무성 (Accountability)	대표자들이 자신의 의무 수행 및 권력 사용에 대하여 자신들이 대표하는 시민들에게 답변해야 할 책임을 가리킨다. 책무성에는 대표자들이 실패에 대해 책임을 질 수 있고, 실패를 바로잡기 위해 조치를 취할 수 있다는 가정이 포함되어 있다.
민주주의	ICCS 조사 틀은 민주주의에 대한 가장 광범위한 정의인 “사람들에 의한 지배”라는 정의를 수용한다. 이 정의는 통치 시스템으로서의 민주주의와 더불어 민주적 시스템을 지탱하고 인권의 존중과 신장을 보장하는 자유, 평등, 공동체 의식 <sup>7)</sup> 의 원리로서의 민주주의를 둘 다 의미한다. 본 조사 틀에서 수용한 민주주의의 정의를 따르면, 대의 민주주의 체제(의회)와 직접 민주주의 체제(일부 지역사회 또는 학교 조직에서 사용하는 투표나 시스템) 모두 민주적 시스템으로서 볼 수 있다.
주권 (Sovereignty)	개별 국가가 자국에 관한 정치적 의사결정을 할 수 있는 궁극적 권한을 가지며, 이 권한이 국제 조직, 협정, 조약 등이 작동하고 실행되는 근거가 될 수 있다는 점을 인정한다.
국민정체성 형성 (Nation-building)	한 국가의 국민들이 장기적으로 조화와 안정을 이룰 수 있도록 국민으로서 통일된 정체성을 갖게 하는 과정을 의미한다. 본 ICCS 조사 틀은 국민 정체성 형성이 신생 독립국에만 해당되는 과정이 아니라 모든 국가에서 역동적으로 이루어지고 있는 과정이라고 본다.
무국적 (Statelessness)	어떤 국가에도 국적이거나 시민권과 같은 법적으로 소속된 지위를 가지지 못한 사람들의 상황을 가리킨다. 이 개념은 무국적의 원인과 결과도 포함한다.
참정권/투표	공식적, 비공식적 상황에서 투표할 권리, 책임 및 의사(expectations)를 의미한다. 이에서 더 나아가 강제 투표, 자발적 투표 및 비밀 투표와 같은 투표과정에 관련된 이슈도 다룬다.

7) 시민의식과 시민성의 내용영역 2를 참고하시오.

경제	경제는 재화와 서비스를 생산, 분배, 소비를 관장하는 시스템을 의미하며, 이에는 산업 규제, 무역, 과세 및 사회복지에 관한 정부의 지출 등이 포함된다. 경제 상황은 시민의 의사 결정에 중심적인 요인일 뿐만 아니라 다른 정책에 관한 결정이 이루어지는 환경에도 결정적인 요인으로 작용한다.
사회복지	사회복지는 의료, 연금, 사회복지급여 및 혜택 등과 같은 지원을 통해 국민의 사회경제적 보장을 제공하는 정부의 역할을 가리킨다.
조약	국가나 국제기구와 같이 자격 요건을 갖춘 단체가 국제법에 따라 체결하는, 구속력을 가진 협정
지속가능한 발전	지속가능한 발전은 미래 세대가 해결해야 할 필요를 충족시킬 수 있는 능력을 감소시키지 않으면서도 현재의 필요를 충족시키는 발전을 의미한다. 지속가능한 발전의 관점에서 고려할 수 있는 요인에는 환경 보호, 경제 발전, 사회적 평등, 사회 정의 등이 있다.
환경적 지속가능성	자연(natural world)에 가하는 요구가 자연에 부정적인 영향을 주거나 자연이 인간의 삶을 지지하는 능력을 감소시키지 않고도 충족되는 상태를 가리킨다.
세계화	상품, 돈, 정보, 사람의 국제적 이동이 증가하고 이러한 이동을 가능케 하는 기술, 조직, 법적 시스템, 인프라가 구축되는 것을 가리킨다. ICCS 조사 틀은 세계화에 대한 정의와 인식 뿐만 아니라 세계화의 실재 여부에 관하여 국제적으로 강도 높은 논쟁이 이루어지고 있다는 점을 인정한다. 본 조사 틀에 세계화를 포함시킨 이유는 학생들이 생각해 봐야 할 핵심 개념이라고 판단하였기 때문이다. 본 조사 틀에서 내린 세계화에 대한 정의는 세계화의 실재 여부 또는 장점에 관한 신념을 나타내는 것이 아니다.
반대(dissent)	민주주의 사회에서 “반대”는 정부와 정책이나 결정에 대해 반대하는 의견을 내고, 의견이 다름을 표현하고, 입장을 달리하는 것을 허용하는 중요한 개념이다.

## 2) 내용영역 2: 시민사회 원리

두 번째 내용영역인 시민사회 원리는 시민사회에서 공유되는 윤리적 토대에 초점을 둔다. 본 조사 틀에서는 시민사회 원리를 지지, 보호 및 고취하는 것을 시민의 책임으로 간주하며, 이 원리는 개인이나 집단이 시민활동에 참여하는 동기로도 작용하는 경우가 많다고 본다. 이 영역의 4개의 하위 영역으로 구성된다.

- 공평성(Equity)
- 자유
- 공동체 의식
- 법치

## 공평성

시민사회 원리의 하위 영역인 공평성에서는 모든 사람이 공정하고 정당한 대우를 받을 권리가 있으며, 공평성의 원리를 보호하고 증진하는 것은 공동체 내와 공동체 간의 평화, 화합 및 생산성을 고취하는데 핵심적이라는 원리에 주된 초점을 둔다. 공평성의 원리는 모든 사람이 동등한 존엄성과 권리를 지니고 태어났다는 평등의 개념에서 나왔다.

## 자유

시민사회 원리의 하위 영역인 자유에서는 유엔 세계인권선언(1948)에서 구체화된 것처럼 모든 사람이 신념의 자유, 언론의 자유, 공포로부터의 자유, 결핍으로부터의 자유를 가진다는 개념에 초점을 둔다. 사회는 구성원의 자유를 적극적으로 보호할 뿐만 아니라 그들이 속하지 않은 공동체를 포함한 모든 공동체가 자유를 수호할 수 있도록 도와야 할 책임이 있다.

## 공동체 의식

공동체 의식은 사회에 소속되어 있고 연결되어 있다고 느끼는 것으로, 이 하위 영역에서는 사회 내 개인들 사이 또는 공동체 사이에 존재하는 공동 책임과 공통의 비전에 주된 초점을 둔다. 공동체 의식이 강할 경우, 사회를 구성하는 사람들과 공동체의 다양성을 적극적으로 받아들이고 인정하며, 자신들이 속한 사회의 발전을 대해 책임감을 보인다. 이 하위 영역에서는 사회에 따라 공동체 의식이 다르게 나타나며, 사회적 결속에 대한 요구와 관점 및 행동의 다양성 사이에서 긴장이 발생할 수 있고, 많은 사회가 이러한 긴장을 해결하는 것에 대해 지금도 논쟁을 계속하고 있다는 점을 인정한다.

## 법치

시민사회 원리의 하위 영역인 법치는 모든 시민, 기관 및 국가를 포함한 모든 단체가 법의 적용을 받고 법을 지켜야 한다는 원칙에 관한 것으로, 이 때 법은 공식적으로 공포되고, 독립적으로 판결이 이루어지며, 평등하게 집행되고, 인권 보호에 관한 국제 기준과 규범에 부합해야 한다(United Nations, 1948). 법치가 가능하기 위해서는 법의 최고성(supremacy of law), 배경이나 개인의 특성(예를 들어 성별, 인종, 종교)에 상관없이 모든 시민이 법 앞에서 평등하다는 개념, 법의 공정한 적용, 권력 분립, 의사결정의 개방성, 법의 확실성, 법과 절차의 투명성이 인정되어야 한다.

### 핵심 개념

공공선에 대한 관심	시민사회와 공동체의 행동은 구성원 모두에게 이익이 되는 여건을 조성하는데 궁극적 목적이 있다는 개념이다.
인권	인권은 모든 인간이 가지고 있는 양도할 수 없는 자격의 한 형태로 정의되며, ICCS 조사 틀에서는 UN 세계인권선언(1948)의 내용에 따라 인권을 정의한다.
공감	지적 또는 정서적으로 타인의 역할이나 관점을 취해 보는 것을 의미한다.
사회 정의	공동체 안에서 이익과 불이익의 배분이 이루어지는데 관한 개념이다.
포용성	공동체는 모든 구성원이 공동체의 구성원으로서 존중받는다는 느낌을 갖도록 행동할 책임을 지는다는 개념이다.
평등	모든 사람은 개인의 특성(예를 들어 성별, 인종, 종교)에 상관없이 동등한 존엄성과 권리를 가지고 태어난다는 개념이다.
권력 분립	정부의 3개 기관(행정, 입법, 사법)을 각각 분립함으로써 권력 남용을 방지하고 3개 기관 간 견제와 균형을 이루고자 하는 것을 의미하는 개념이다.

### 3) 내용영역 3: 시민 참여

내용영역 3인 시민참여는 공동체에서 개인의 행동이 나타나는 것을 가리킨다. 시민참여는 공동체의 모든 수준과 공동체의 모든 맥락(조사대상 연령 집단에게 가장 밀접한 맥락인 학교 포함)에서 이루어질 수 있다. 참여 수준은 인식하는 수준부터 참여를 통해 영향력 행사하는 수준에 이르기까지 다양하다. 시민 참여의 세 가지 하위 영역은 다음과 같다.

- 의사결정
- 영향력 행사
- 공동체 참여

#### 의사결정

시민참여의 하위영역인 의사결정에서는 개인이 속한 공동체나 공동체 내의 집단에 관련된 정책 또는 실행에 직접적인 영향을 미치는 적극적 참여를 주로 다룬다. 이 하위영역의 주제(aspects)는 다음과 같다.

- 조직 운영 참여
- 투표

### 영향력 행사

시민참여의 하위영역인 영향력 행사는 공동체의 모든 정책과 실행 및 공동체의 사람들이나 집단의 태도의 개선을 위해 정보를 제공하거나 영향을 미치는 것을 목적으로 하는 행위를 주로 다룬다. 이 하위 영역의 주제는 다음과 같다.

- 공공 토론 참여(소셜미디어를 통한 토론 참여 포함)
- 공개적인 지지 혹은 반대 시위에 참여(온라인 탄원과 같은 방식을 통한 가상공간에서의 참여 포함)
- 정책 개발 참여
- 행동 방안 또는 공개적인 옹호 방안 제안
- 생산 방식에 대한 윤리적 신념에 따라 선택적으로 상품 구매(윤리적 소비/ 윤리적 소비자)
- 부패 인지(Recognizing corruption)

### 공동체 참여

시민참여의 하위영역인 공동체 참여에서는 개인과 공동체의 연계를 강화하고, 궁극적으로 공동체에 유익을 가져오는 참여를 주로 다룬다. 이 하위 영역의 주제는 다음과 같다.

- 자원봉사
- 조직 참여
- 정보 수집

### 핵심 개념

시민 관여 (civic engagement)	시민들의 적극적 관여는 시민공동체에 유익을 가져오기 때문에 시민공동체는 적극적인 시민성을 고취시킬 책임이 있으며, 시민들은 시민 공동체에 적극적으로 참여해야 할 책임이 있다는 개념이다.
협동	공동체의 공동 목표를 위해 구성원들이 협력할 때 공동체가 가장 큰 유익을 얻는다는 개념이다. 공동 목표를 달성할 수 있는 최선의 방법에 대해서는 공동체 내에서 의견이 다를 수 있다고 가정한다.
협상/해결	차이를 평화적으로 해결하는 것은 공동체의 안녕에 필수적이며, 협상이 해결책을 도출하는 최선의 방법이라는 개념이다.
관심(engagement)	시민이 효과적으로 공동체에 참여하기 위해서는 공동체 내의 문제와 정보에 관심을 가져야 한다는 개념이다.

#### 4) 내용영역 4: 시민 정체성

네 번째 내용영역인 시민 정체성은 시민으로서 개인의 역할과 그 역할에 대한 인식을 다룬다. CIVED의 개념 틀과 마찬가지로 ICCS에서도 개인이 가족, 또래 및 시민 공동체에 영향을 주고 또 받을 수 있다고 가정한다. 따라서 한 개인의 시민 정체성은 다양한 개인적, 사회적 관계와 분명히 관련성을 가진다. 본 조사 틀은 개인이 하나의 시민 정체성을 가지기보다 여러 개의 연결된 정체성을 가진다는 입장을 취한다. 시민 공동체는 가족, 지역사회, 지리적 영역, 세계 공동체 등과 같이 다양한 수준에서 형성된다.

시민 정체성에는 두 개의 하위 영역이 있다:

- 시민적 자아상
- 시민적 유대감

##### 시민적 자아상

시민 정체성의 하위 영역인 시민적 자아상은 개인이 속한 시민 공동체에서 경험한 자신의 위치를 가리킨다. 시민적 자아상은 개인의 시민의식과 시민성 관련 가치와 역할, 이러한 가치와 역할에 대한 태도, 이러한 가치와 역할을 개인이 어떻게 관리하고 있으며, 개인 안에서 조화를 이루는지 혹은 갈등을 유발하는지를 주로 다룬다.

##### 시민적 유대감

시민 정체성의 하위 영역인 시민적 유대감은 개인이 다양한 시민 공동체와 각 공동체에서 개인이 시민으로서 수행하는 다양한 역할에 대해 갖는 유대감을 가리킨다.

시민적 유대감에서는 개인이 공동체 내 또는 공동체 사이에서 나타나는(시민들의 의견이나 행동에 대한) 다양성의 수준을 어느 정도라고 믿는지와 다양성을 어느 정도 용인하는 지에 대한 내용을 다루며, 시민의식과 시민성과 관련된 가치와 다양한 공동체의 신념 체계가 공동체 구성원에게 갖는 효과를 어떻게 인식하고 이해하지에 대해서도 다룬다.

핵심개념

시민 자아개념	개인이 시민 공동체의 시민으로서 자신을 바라보는 관점을 가리킨다. 이 관점은 자신이 속한 공동체에 대해 가지는 의식과 공동체 안에서 자신이 시민으로서의 담당해야 할 역할의 본질과 범위를 파악하는 능력을 포함한다.
다중성 (Multiplicity)	개인이 공동체 내 혹은 공동체 사이에서 행사하는 다양한 역할과 영향력에 대한 가지는 의식(sense)을 가리킨다. 이러한 정의에는 개인의 역할과 영향력은 계속 변하며, 각 공동체에 가지는 유대감에 따라 이러한 역할과 영향력은 달라질 수 있다는 생각이 포함되어 있다.
다양성 (Diversity)	공동체 내 혹은 공동체 간에 존재하는 사람과 관점의 다양성을 인식하는 것과 그 다양성을 수용할 수 있는 정도를 다룬다.
문화/위치	시민생활(civic lives)에서 자신과 공동체의 다른 구성원이 속해 있다고 여기는 문화의 가치와 위치에 대한 개인의 인식을 의미한다.
애국심	개인이 국가에 대해 가지는 사랑과 헌신을 의미하는데, 이러한 사랑과 헌신은 개인이 국가를 위해 자발적으로 행동하게 만든다.
민족주의	국민 정체성이 정치사회적 원리에 우선한다는 전제에 기반하여 애국심을 원리 또는 프로그램으로 정치화하는 것을 가리킨다.
세계 시민성	지역이나 국경을 초월한 세계 공동체와 인류에 소속되어 있다는 의식
시민의식과 시민성 가치	자신이 속한 시민 공동체 및 자신이 시민으로서 공동체에서 수행하는 역할에 대한 중요한 윤리적, 도덕적 신념을 가리킨다.

4. 시민의식과 시민성의 인지 영역

네 개의 내용영역은 시민의식과 시민성에 관련된 각기 다른 유형의 지식을 다룬다(사실, 과정, 개념, 메타인지)(Anderson, & Krathwohl, 2001). 그런 다음 조사 틀에서는 학생이 4개 영역의 내용을 처리할 수 있는 능력을 갖춘 정도와 단순한 지식의 범위를 넘어서는 결론을 내릴 수 있는 정도를 고려한다. 이에는 시민 행동에 영향을 미치는 복합적인 요인을 이해하고, 전략적 해법과 결과를 기획하고 평가할 때 거치는 과정이 포함된다. 이 과정은 지식의 직접적인 적용에서부터 구체적인 상황에서 결론을 내리고, 복잡하고 다면적이고 낯설고 애매한 상황에서 결론을 내기 위해 지식을 선택하고 흡수하며 여러 개념을 이해하는 데까지 확장된다. Anderson와 Krathwohl(2001)은 인지적 과정의 위계를 단순화하여 다음과 같이 제시하였다: 정보를 기억

또는 상기하고, 내용을 이해하는 과정을 거치고, 이해한 내용을 새로운 상황에 적용한다.8)

시민의식과 시민성에 관한 학생의 지식은 ICCS 의 인지 검사를 통해 측정한다. 학생이 인지 검사에 답을 할 수 있으려면 시민의식과 시민성에 관한 내용을 알아야 한다. 또한 보다 복잡한 인지처리과정을 시민의식과 시민성 지식에 적용할 수 있어야 하며, 습득한 지식과 이해를 실제 시민으로서 하는 행동에 사용할 수 있어야 한다.

ICCS의 두 인지 영역은 학생이 ICCS 인지 검사에서 보여야 할 인지적 과정을 요약해서 보여준다. 인지 영역의 과정을 조사하기 위해 만든 검사 항목을 사용해 수집한 데이터는 시민의식 과 시민성 지식과 네 개의 내용 영역에 대한 이해를 측정할 수 있는 척도를 구축하는데 사용될 것이다. 첫 번째 인지영역인 “아는 것”에서는 학생이 알고 있어야 할 시민의식과 시민성 정보의 유형을 간략하게 제시한다. 두 번째 영역인 “추론 및 적용”에서는 학생이 결론에 도달하기 위해서 거쳐야 할 인지적 과정을 구체적으로 다룬다.

### 1) 인지 영역 1: 아는 것

아는 것이란 학생들이 자신이 속한 시민 공동체에서 복잡한 인지 과제를 당면했을 때 자신이 배운 시민의식과 시민성 관련 정보를 사용하는 것을 가리키는데, 학생들은 이러한 복잡한 인지 과제를 통해 자신이 속한 시민 세계를 이해할 수 있게 된다. 학생들은 시민의식과 시민성의 개념과 내용의 핵심을 기억하고, 상기하고, 인식할 수 있어야 하며, 예시를 사용해 설명할 수 있어야 한다. ICCS 2016이 국제비교조사이기 때문에 인지 검사에서 학생들이 알고 있는 지를 조사하는 구체적, 추상적 개념은 모든 사회에서 일반화 될 수 있는 개념만을 대상으로 한다.

#### 과정

정의하기	시민의식과 시민성의 개념과 내용을 정의하는 진술을 식별한다.
기술하기	시민의식과 시민성의 개념과 내용의 주요 특징을 기술하는 진술을 식별한다.
예시를 사용해 설명하기	시민의식과 시민성의 개념과 내용에 부합하거나 명확히 하는 진술의 예시를 식별한다.

8) 인지적 과정을 이와 같이 단순화한 것은 조사대상 학년의 학생 및 시민의식과 시민성 교육에 가장 적합한 것을 반영하기 위해서이다.

## 2) 인지 영역 2: 추론 및 적용

추론과 적용은 학생이 시민의식과 시민성 관련 정보를 사용하여 하나의 개념을 넘어서는 폭넓은 결론에 도달하고, 실제 상황에서 이러한 정보를 사용하는 방법을 가리킨다. 추론과 적용에는 지식을 사용해서 익숙하고 구체적인 상황에서 결론을 내리고, 지식을 선택, 흡수하고 다양한 개념을 이해하며, 제안되거나 실행된 행동을 평가하고; 해결책이나 행동 방향을 제안하는 것 등을 예로 들 수 있다.

### 과정

정보 해석하기	글, 그림, 또는 표에 나타난 시민의식과 시민성에 관련된 정보를 파악한다.
관련짓기	시민의식과 시민성의 핵심적인 내용을 사용하여 예(example)가 개념을 어떻게 나타내는 지를 설명한다.
정당화하기	어떤 관점을 뒷받침하는 논리적인 주장을 펴거나 이해하기 위해 근거와 시민의식과 시민성 관련 개념을 사용한다.
통합하기	주제에 나타나는 다양한 개념과 시민의식과 시민성의 내용영역 간 연계성을 파악한다.
일반화하기	구체적인 사례에서 나타나는 시민의식과 시민성의 개념적인 원리를 파악하고, 이러한 원리가 시민의식과 시민성과 관련된 다른 맥락에서 어떻게 적용되는지를 설명한다.
평가하기	시민의식과 시민성 관련 개념과 행동에 대한 대안적 관점이나 접근 방식의 장단점을 판단한다.
해결책 제안하기	시민의식과 시민성 관련 문제로 인해 충돌이나 긴장이 발생하거나 결론이 나지 않았거나 대립하는 관점이 나타날 때 이를 해결할 수 있는 행위나 사고의 과정을 파악한다.
예측하기	시민의식과 시민성에 관련된 정책적 전략이나 행동이 가져올 결과를 파악한다.

## 5. 시민의식과 시민성 정의적-행동적 영역

개인은 신념, 인식, 성향, 행동의도 및 행동 방식을 가지는데, ICCS 2016의 조사 틀에서는 이러한 특성을 정의적-행동적 영역인 태도와 참여로 개념화한다. ICCS의 학생용 설문지에는 정의적-행동적 영역을 측정하는 문항이 포함되어 있는데, 이러한 문항은 옳거나 그른 답이

없으며, ICCS 2016 조사에서는 리커트 척도를 사용하여 주어진 진술에 대해 어느 정도 동의하는지 또는 동의하지 않는지를 묻는 방식을 많이 사용한다. 대부분의 구인 또는 주제가 국제비교용 학생 설문지에 포함되지만, 일부는 국가별로 포함 여부가 다를 수 있고, 유럽과 라틴아메리카 지역조사모듈에만 포함되는 것도 있다.

### 1) 정의적-행동적 영역 1: 태도

정의적-행동적 영역인 태도는 아이디어, 사람, 사물, 사건, 상황 또는 관계에 대한 판단이나 평가를 의미한다. 개인이 상호모순적인 여러 태도를 동시에 가질 수도 있다. 태도는 시간이 지나면 변할 수 있는 구체적인 사안에 대한 반응뿐만 아니라 오랫동안 잘 변하지 않는 광범위하고 근본적인(또는 뿌리가 깊은) 신념을 모두 포함한다.<sup>9)</sup>

ICCS 2016에서 조사한 태도는 4개의 내용 영역(content domains) 중 어디에 속하는 지에 따라 분류된다.

- 시민사회와 시스템에 대한 학생의 태도
- 시민사회 원리에 대한 학생의 태도
- 시민참여에 대한 학생의 태도
- 시민정체성에 대한 학생의 태도

#### 시민사회와 시스템에 대한 학생의 태도

다음에 제시된 시민사회와 시스템에 대한 학생의 태도를 반영하는 구인은 국제비교용 학생 설문지와 유럽 및 라틴아메리카 지역모듈 설문지를 통해 측정된다:

- 좋은 시민성에 대한 학생의 인식
- 제도(institutions)에 대한 학생의 신뢰
- 인류의 미래를 위협하는 요인에 대한 학생의 인식
- 종교가 사회에 미치는 영향에 대한 학생의 태도
- 유럽의 미래에 대한 학생의 인식
- 유럽 국가 간 협력에 대한 학생의 태도

9) ICCS 2009에서는 (오래가지 않고 변하기 쉬운) “태도”와 달리 오래 지속되는 신념은 가치관으로 개념화했다. 하지만 ICCS 2016 조사 틀에서는 태도와 가치관 모두 동일한 정의적-행동적 영역에 포함되었다.

- 유럽연합(EU)에 대한 학생의 태도
- 권위주의 정부 통치에 대한 학생의 태도

좋은 시민이 갖추어야 할 시민성(이하 “좋은 시민성”)에 대한 학생의 인식

이 구인은 “좋은 시민성”에 관한 학생의 신념을 의미하는데, 내용영역 1과 주로 관련되어 있지만 내용영역 2(시민사회 원리)와도 관계가 있다. “좋은 시민성”의 기준에서 특정 행동이 얼마나 중요한지를 묻는 문항은 1971년에 IEA가 시민교육에 관해 처음 실시한 조사에 포함되었다(Torney et al., 1975). CIVED에는 학생들에게 특정 행동이 좋은 시민이 되는데 있어 얼마나 중요한지를 조사하는 문항이 5개 포함되어 있었다(Torney-Purta et al., 2001, p. 77f). 고전적 시민성(conventional citizenship)과 사회운동관련 시민성(social-movement-related citizenship)의 하위 척도가 도출되었다(Schulz, 2004 참고). Kennedy(2006)는 적극적인 시민성(고전적, 사회운동관련) 요인과 수동적 시민성(국민정체성, 애국심, 충성심) 요인을 구별했다. ICCS 2009의 좋은 시민 행동에 대한 12문항이 대부분이 CIVED에서 사용된 문항과 유사한 문항이며, 이 12문항을 사용하여 고전적 시민성과 사회운동관련 시민성에 관한 척도를 만들었다(Schulz et al., 2010b; Schulz, & Friedmann 2011). ICCS 2016에서는 수동적 시민성 행동을 측정하는 문항이 추가된다.

제도(institutions)에 대한 학생의 신뢰: 이 구인은 다양한 국가 기관 및 민간 기관에 대한 학생의 신뢰감을 반영하며, 내용영역 1에 주로 관련된다(시민사회 및 시스템). IEA가 수행한 첫 번째 시민교육 조사에는 정부에 대한 신뢰를 묻는 문항이 1개 있었다(Torney et al., 1975). CIVED에는 정치/민간 기관, 미디어, 국제연합, 학교, 사람 일반에 대한 신뢰를 묻는 문항이 12개 포함되어 있었다. ICCS 2009는 이전 조사의 문항과 내용은 비슷하지만 구성방식을 수정한 11개의 핵심 문항과 유럽의 제도 및 국가/지방 제도에 대한 3개의 선택 문항을 사용했다. 대부분의 국가에서 학생들은 정당에 대해 가장 낮은 신뢰감을 가지며 사법부에 대해 가장 높은 신뢰감을 가지는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.103-109). 상대적으로 부패 지수가 높고 정부의 효율성 지수가 낮은 국가에서는 학생의 시민지식 수준이 높을수록 민간 기관에 대한 신뢰감이 더 낮게 나타났는데, 이와 반대로 부패지수가 낮은 국가에서는 시민지식과 신뢰감이 정적인 상관관계를 보였다(Lauglo, 2013). ICCS 2016에서는 ICCS 2009에서 사용한 학생의 신뢰 문항을 동일하게 사용하였으며, 소셜미디어에 대한 신뢰를 조사하는 문항이 하나 추가 되었다.

인류의 미래를 위협하는 요인에 대한 학생의 인식: 학생들이 가난, 기아, 전쟁, 인구과밀, 환경을 포함한 국제 문제에 대해 우려하고 있다는 점은 선행연구를 통해 이미 보고된 바 있다(Holden, 2007; Oscarsson, 1996; Rubin, 2002). ICCS 2016 조사에서는 학생에게 문명사회를 위협하는 가난, 생활수준, 인간 존엄성, 경제적 안녕, 환경보건 등의 다양한 요인에 대해 그 심각성을 평가하도록 한다. 이러한 요인들은 학생의 시각을 국가 맥락 이상으로 확대하는데 목적이 있는 세계교육(global education) 문헌에서도 다루고 있다(Burnouf, 2004; Hicks, 2003). 이 요인들에 대한 전체적인 평가 결과는 학생들이 국제 문제에 대해 어느 정도 의식하고 있는지를 보여주며, 개별 요인에 대한 평가 결과는 학생들이 관심을 갖고 있는 사안이 무엇인지를 파악하는데 사용할 수 있다.

종교가 사회에 미치는 영향에 대한 학생의 태도: 종교는 시민참여를 유발하는 촉매제로서 중요하게 다뤄지는 경우가 많다(Pancer, 2015; Putnam, & Campbell, 2010; Verba, Schlozman, & Brady, 1995). Smidt(1999)에 따르면 미국과 캐나다에서 종교적 전통과 교회 출석은 시민 참여와 상관관계를 보이며, 이러한 결과는 시민 참여에 관련이 있는 다른 요인의 효과를 통제해도 마찬가지로 나타난다. 영국에 관해서도 비슷한 연구 결과가 발표된 바 있다(Storm, 2015). ICCS 2009에는 종교에 대한 학생의 태도를 묻는 문항 6개 포함되어 있었다. 이 문항들은 선택적 조사 내용으로, 종교적 분파, 종교적 활동, 종교가 사회에 미치는 영향에 대한 태도를 다뤘다. 분석 결과에 따르면, 대부분의 국가에서 종교의식에 참여하는 학생이 종교가 사회에 미치는 영향을 보다 바람직하게 여기는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.107-113). ICCS 2016에서는 종교에 관한 문항을 조금 수정하여 포함시켰고, 선택적 조사 내용으로 다루고 있다.

유럽의 미래에 대한 학생의 인식: 유럽인을 대상으로 최근에 실시한 의견 조사 결과에 따르면, 대다수의 유럽인이 자신들보다 자녀들의 삶이 더 힘들어질 것이며 유럽의 영향력이 중국이나 미국에 비해 약해질 것이라고 예상하는 것으로 나타났다(European Commission, 2014). ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에는 유럽의 미래에 대한 시나리오를 제시하고 학생들에게 제시한 시나리오가 실제 일어날 가능성의 정도를 평가하게 하는 문항이 새로 포함된다.

유럽 국가 간 협력에 대한 학생의 태도: 최근에 실시한 여론 조사에 따르면 유럽연합의 일부 국가에서 반 유럽 정서가 발생하고 있지만, 유럽인 대다수가 유럽의 중요한 사안에 대한 의사결정을 지지하는 것으로 나타났다(European Commission, 2014). 이와 더불어 유럽연합에서 실시한 조사(Standard Eurobarometer Survey)에 따르면 유럽시민들은 유럽연합이 당면하고 있는 가장 큰 과제가 이민이며, 이민 문제는 유럽연합 소속 국가들이 협력하여 풀어야 한다고 생각하는

것으로 나타났다(European Commission, 2015). ICCS 2009의 유럽지역모듈조사에는 학생들이 유럽 내의 화합을 어떻게 인식하는 지를 측정하는 질문이 포함되어 있는데, 분석 결과 유럽의 공통된 정책에 대해 동의하는 정도가 높은 것으로 나타났다(Kerr et al., 2010). (ICCS 2016) 유럽지역모듈조사에는 학생들이 다양한 문제에 대해 유럽 국가들이 협력하는 것을 찬성하는 지를 측정하는 문항이 새로 추가되었다.

유럽연합(EU)에 대한 학생의 태도: 나이가 적은 사람이 나이가 많은 사람보다 유럽시민으로서의 정체성이 더 강한 것으로 나타났다(European Commission, 2013). ICCS 2009의 유럽지역모듈조사 결과에 따르면, 유럽의 중앙 통제 기관을 수립하는 데 대한 지지도가 별로 높지 않았고, 유럽연합의 확대에 대한 지지도는 참여 국가 사이에 상당한 차이가 있는 것으로 나타났다. ICCS 2016 유럽지역모듈조사에는 유럽연합에 대한 학생의 태도를 측정하는 질문이 포함되어 있다.

라틴아메리카 권위주의 정부 통치에 대한 학생의 태도: 라틴아메리카 지역모듈조사 결과에 따르면 이 지역 성인과 청소년이 권위주의 정부를 지지하는 수준이 상당히 높고, 대부분의 성인이 경제적 문제를 해결할 수 있다면 비민주적 정부를 지지하겠다고 응답한 것으로 나타났다(UNDP, 2004). 비민주적 정부에 대한 지지는 교육 배경과 상관을 보였는데, 교육을 많이 받은 시민일수록 권위주의 정부의 통치를 지지하는 수준이 낮은 것으로 나타났다(Cox, 2010). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사에는 권위주의 정부의 통치에 대한 지지와 독재에 대한 정당화를 측정하는 문항이 포함되어 있었다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). 분석 결과에 따르면, 모든 조사 참여국에서 중등학교 저학년의 상당 비율이 비민주정부의 통치를 지지하며, 대다수의 사람이 경제적 혜택이나 안정이 주어진다면 독재가 정당화될 수 있다고 생각하는 것으로 나타났다.

### 시민사회 원리에 대한 학생의 태도

시민사회 원리에 대한 학생의 태도를 다루는 다음의 구인은 ICCS 2016의 국제비교를 위한 학생용 설문조사, 유럽 지역모듈조사, 라틴아메리카 지역모듈조사에서 다룬다.

- 민주주의적 가치에 대한 학생의 태도
- 성평등에 대한 학생의 태도
- 모든 민족/인종 집단의 평등한 권리에 대한 학생의 태도
- 이민자의 평등한 권리에 대한 학생의 태도(유럽 지역모듈설문지)

- 유럽사회에서 일어나는 차별에 대한 학생의 인식(유럽 지역모듈설문지)
- 유럽사회의 법적 허용 연령에 대한 학생의 시각(유럽 지역모듈설문지)
- 라틴아메리카사회에서 일어나는 소수집단 차별에 대한 학생의 인식(라틴아메리카 지역모듈설문지)
- 법위반에 대한 학생의 태도(라틴아메리카 지역모듈설문지)
- 학생의 공감능력(라틴아메리카 지역모듈설문지)
- 동성애에 대한 학생의 태도(라틴아메리카 지역모듈설문지)

민주주의적 가치에 대한 학생의 태도: 이 구인은 민주주의에 대한 학생의 신념을 가리키며, 내용영역 2(시민사회 원리)와 주로 관련이 있다. IEA가 수행한 CIVED 조사에서, 사회의 여러 특성을 제시하고 학생들에게 각각의 특성이 민주주의에 이로운지 아니면 해로운지를 평가하도록 했다(Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009에서는 CIVED 조사 문항을 수정한 9개의 문항을 사용하여 어떤 사회가 바람직한가에 대한 진술에 대해 학생의 동의 수준을 측정했다. 이와 더불어 국가 안전을 위협하는 집단에 대해 어떤 조치를 취해야 하는지에 대한 학생의 신념을 3개의 문항을 사용해 측정했다. 모든 조사 참여국의 대다수 학생들이 이 구인에 관한 대부분의 문항의 내용을 지지하는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b). ICCS 2016에서는 민주주의적 가치에 대한 학생의 태도를 이전 조사와 다른 방식을 측정했는데, 사회의 다양한 특성에 대해 민주주의에 “이롭다”, “해롭다” 또는 “이롭지도 해롭지도 않다” 중 학생이 선택하도록 했다.

성평등에 대한 학생의 태도: 이 구인은 성에 따른 권리에 대하여 학생이 가지고 있는 신념을 의미한다. 1971년에 실시된 IEA의 첫 번째 시민교육 조사에는 여성의 정치적 권리를 지지하는지를 측정하는 문항이 4개 포함되어 있었다. CIVED에서는 여성의 정치적 권리에 대한 학생의 태도를 조사하는 문항이 6개 포함되어 있었다(Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009에는 성평등에 대한 문항이 7개 있는데, 이 중 일부는 CIVED에서 사용된 문항과 유사하거나 동일하다. 조사 결과 대다수가 성평등에 관하여 긍정적인 진술에 동의하고 부정적인 진술에는 동의하지 않는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp. 95-98). ICCS 2016 학생용 조사에는 성평등에 대한 학생의 태도를 측정한 2009 조사의 7개의 문항이 동일하게 사용된다.

모든 민족/인종 집단의 평등한 권리에 대한 학생의 태도: 이 구인은 한 국가에 속한 모든 민족/인종 집단이 평등한 권리를 누리는 것에 대한 학생의 신념을 의미한다. CIVED에서는 이 내용과 관련하여 4개의 문항을 사용했고, ICCS 2009에서는 5개 진술을 사용하여 모든 민족/인

중 집단의 평등한 권리에 대한 학생의 태도를 측정했다(Schulz et al., 2010b; Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2016에서도 동일한 문항을 사용한다.

이민자의 평등한 권리에 대한 학생의 태도: 이 구인은 이민자의 권리에 대한 학생의 신념을 가리킨다. CIVED에서는 이 구인을 측정하기 위해 8개 문항을 사용했는데, 이 중 5 문항은 이민자에 대한 태도를 조사하는 부분에 포함되어 있었다(Schulz, 2004; Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009에는 이 5문항을 조금 수정하여 사용하였고 새로운 문항이 하나 추가 되었다. ICCS 2009 조사 결과에 따르면, 학생들이 이민자의 평등한 권리를 지지하는 경향이 압도적으로 나타났고, 특히 여학생이 남학생에 비해 이에 대해 더 높은 지지도를 보였다(Schulz et al., 2010b, pp.99-102). 성인을 대상으로 실시된 유럽 사회 조사 결과에 따르면, 이민에 대한 태도는 개인의 교육 배경과 밀접한 연관성을 보인다(Masso, 2009; Paas, & Halapuu, 2012). 일부 연구에서는 유럽 청소년들에게서 반 이민자 태도(anti-immigrant attitude)가 증가하고 있다는 결과가 나왔고(Rustenbach, 2010), 아직 체계적인 데이터가 수집되진 않았지만 중동에서 유입되는 난민의 더 증가할 경우 향후 이 문제에 대한 변화가 생길 수도 있다.<sup>10)</sup> ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에서는 ICCS 2009와 동일한 문항을 사용하여 자신이 거주하는 국가의 이민자 권리에 대한 학생의 태도를 조사한다.

유럽사회의 법적 허용 연령에 대한 학생의 시각: 여러 활동을 수행할 수 있는 권리를 가질 수 있는 법적 허용 연령은 국가별로 상당한 차이를 보이며, 이는 유럽 내에서도 마찬가지다. 일부 유럽국가에서 선거권 취득연령(특히 지역 선거의 경우)이 낮아졌지만, 대부분의 국가에서는 18세가 되어야 투표를 할 수 있다. 알코올을 소지할 수 있는 최소 연령에 있어서도 유럽 국가 사이에서 많은 차이가 있는데, 성인 대상 설문조사 결과에 따르면 유럽 국가의 대다수 성인이 알코올 소지가 허용되는 법적 연령으로 18세를 지지하는 것으로 나타났다(European Commission, 2010). 유럽 지역모듈조사에는 알코올 구입, 투표, 운전면허취득을 포함한 다양한 활동에 관하여 학생이 선호하는 법적 허용 연령을 선택하게 하는 질문이 포함되어 있다.

유럽 시민의 유럽 내 이동 자유에 대한 학생의 태도: 유럽연합 소속 국가에서 유럽 시민들이

10) 난민과 이민자에 대한 인식은 다를 수 있다는 점에 유의해야 하는데, 예를 들어 이민에 대해서는 긍정적인 태도를 취하지만 난민을 받아들이는 것에 대해서는 덜 우호적이라거나 아니면 이와 반대되는 반응이 나타날 수 있다. 최근 유럽의 여러 나라에서 난민의 수가 증가한 현상은 ICCS 2016 조사에 반영되지 않았고, 조사 도구에서도 이러한 변화를 다루지 않았다.

자유롭게 이동할 수 있는 문제는 리스본 전략에서 핵심적으로 다룬 내용 중 하나였다(Bongardt, & Torres, 2012). 최근에 유럽의 성인을 대상으로 실시한 설문조사 결과에 따르면, 응답자의 절반에 약간 못 미치는 수가 유럽연합 내에서 이루어지는 이민에 대해 우려하고 있는 것으로 나타났다(German Marshall Fund, 2014). 영구적인 인구 이동의 총량에서 유럽연합 소속 국가들 간에 허용된 자유로운 이동의 양이 차지하는 비중이 가장 높았다(OECD, 2012). 노동자들의 자유로운 이동 정도도 유럽경제지역(European Economic Area, EEA) 소속 국가들과 아이슬란드, 리히텐슈타인, 노르웨이에서 (Alsos, & Eldring, 2008; Dølvik, & Eldring, 2008) 높게 나타났다. 사람의 자유이동원칙을 실현하는데 있어 어려운 과제는 개인의 이동에 대한 모니터링과 감시가 균형 있게 이루어지지 않고, 이동과 거주가 보다 포괄적으로 이루어지는 것을 가로막는 숨겨져 있거나 드러난 요인이 있다는 것이다.

ICCS 2009의 유럽 지역모듈조사에는 유럽시민이 유럽연합 국가 사이를 이동할 수 있는 자유에 대한 학생의 인식을 측정하는 문항이 포함되어 있는데, 이 문항을 사용하여 두 개의 구인을 도출했다. 첫 번째 구인은 자유로운 이동을 찬성하는 입장에 관한 것이고, 두 번째 구인은 자유로운 이동에 제한을 두기 원하는 입장에 관한 것이다. ICCS 2009의 분석 결과에 따르면, 자유로운 이동이 가져오는 이점을 학생들이 인식하고 있지만, 이와 동시에 상당 비율의 학생들이 노동자들이 국경을 옮겨 다니는 것에 제한을 두는 것에 찬성했다(Kerr, Sturman, Schulz, & Burge, 2010, pp. 94-98). 많은 수의 난민과 유랑자들이 유럽으로 또는 유럽 국가 사이에서 이동하게 되면 자유이동원칙은 공적 논의에서 더 중요한 사안으로 부각될 것이다. ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에는 이전 조사에서 자유이동에 대한 학생의 태도를 측정할 문항을 조금 수정한 6개의 문항이 포함된다.

유럽사회에서 일어나는 차별에 대한 학생의 인식: 유럽연합의 한 여론 조사(Eurobarometer survey) 결과에 따르면, 유럽의 성인들은 유럽 국가 전반에 걸쳐 차별이 상당히 많이 이루어지고 있으며, 특히 개인의 민족적 출신에 관한 차별이 심하다고 인식하는 것으로 나타났다(European Commission, 2012a). 유럽 국가 중 반차별법의 효력이 높은 국가 출신의 사람들은 차별과 관련된 권리에 대해 보다 잘 알고 있는 것으로 나타났다(Ziller, 2014). ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에는 차별에 대한 진술을 제시하고 학생들에게 동의 또는 비동의 수준을 답하게 하는 문항이 새롭게 추가되었다.

라틴아메리카사회에서 일어나는 소수집단 차별에 대한 학생의 인식: 라틴아메리카 국가 성인을 대상으로 실시한 여론 조사 결과에 따르면 빈곤한 사람들이 차별을 가장 많이 받으며,

원주민, 아프리카계가 그 다음으로 많은 차별을 받는 것으로 나타났으며(Chong, & Ñopo, 2007; Ñopo, Chong, & Moro, 2010), 개인의 배경 요인(피부색, 민족)과 맥락적 요인이 차별에 대한 인식에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Canache, Hayes, Mondak, & Seligson, 2014). ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사는 사회집단이 자기 나라에서 차별받는 정도에 대한 학생의 인식을 측정하는 문항이 포함되어 있다.

범위반에 대한 라틴아메리카 학생의 태도: 라틴아메리카 국가를 대상으로 실시한 국제비교 조사 결과에서 이 지역의 성인들이 시민도덕성(도덕적 행동, 범위반 용인)을 상당히 애매모호하게 이해하는 것으로 나타났으며, 일부 국가에서는 범위반을 용인하는 비율이 높게 나타났는데(Letki, 2006), 특히 청소년들 사이에서 이 비율이 높았다(Torgler, & Valev, 2004). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사에는 다양한 상황에서 일어나는 범 위반을 학생이 용인하는 지를 조사하는 문항이 포함되어 있었고, 분석 결과 조사 참여국의 청소년 대부분이 범 위반을 용인하는 것으로 나타났으며, 법을 위반해야 일을 처리할 수 있거나 가족을 도울 수 있다고 인식하는 경우와, 나쁜 의도 없이 범 위반을 했을 때에 이를 용인하는 경향이 특히 높게 나타났다. 이 주제에 대해 ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사는 이전 조사에서 사용한 동일한 문항을 사용하기 때문에 시간의 흐름에 따른 비교 분석이 가능할 것이다.

라틴아메리카 학생의 공감능력: 공감은 자신의 관점이나 가치에는 영향을 받지 않으면서 타인의 세계를 이해하고자 하는 성향을 의미한다(Rogers, 1975). 정서적, 감정적 요소(Eisenberg, 1995; Strayer, 1987)와 다른 사람의 입장이 되었다고 상상해 보는 인지적 과정(Piaget, 1965)은 구별된다. 감정적 공감은 다른 사람을 돕고자 하는 동기를 일으키고 다른 사람에 대한 동정심과 관심을 갖게 한다(Hoffman, 1981). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사에는 여러 상황에서 급우가 어려움에 처해 있는 것을 볼 때 어느 정도 관심을 가지는지를 묻는 문항이 있다. 분석 결과, 여학생이 남학생보다 공감하는 수준이 더 높은 것으로 나타났다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사는 이전 조사에서 사용한 동일한 문항을 사용하며, 이에 더하여 학생의 공감능력을 측정하는 문항을 하나 추가했다.

### 라틴아메리카 학생의 동성애에 대한 태도:

라틴아메리카에서 실시된 설문조사 데이터 분석 결과에 따르면, 동성애에 대한 태도에 있어 국가 간 상당한 차이가 있으며, 대중의 의견이 양분되는 것으로 나타났다. 예를 들어, 라틴바로미터 조사에서 국가 간 상당한 차이는 있지만, 라틴아메리카 사람들은 전반적으로 동성애가 옳지

않다고 생각하며, 동성결혼을 지지하지 않는 것으로 나타났다(Latinbarómetro, 2009). 이 지역 사람들의 동성애에 대한 태도는 나이, 성별 교육수준, 종교적 신념의 영향을 받는 것으로 나타났다(Kelly, 2001; Pew Research Center, 2014). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사는 동성애에 대한 긍정적 진술과 부정적 진술을 제시하고 이에 대해 학생들이 동의 수준을 응답하도록 했는데, 이 주제를 다룬 문항은 신뢰도에서는 미흡한 것으로 나타났다. 성인을 대상으로 한 이전 조사 결과와 마찬가지로, 동성애에 대한 태도에 관하여 조사 참여국 사이에 상당한 차이가 나타났으며, 칠레와 멕시코 학생들의 대다수가 동성결혼의 합법화를 지지하는 것으로 나타났다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사는 이전 조사에서 사용한 문항을 수정하여 동성애에 대한 학생의 태도를 측정한다.

### 라틴아메리카 학생의 시민참여에 대한 태도

ICCS 2016 국제비교용 조사 및 유럽 및 라틴아메리카 지역모듈조사에는 시민참여와 관련된 다음의 태도를 측정하는 문항이 포함되어 있다:

- 학생이 학교활동에 참여하는 것의 가치에 대한 학생의 평가
- 정치적 소비자주의(political consumerism)에 대한 학생의 태도(유럽 지역모듈조사)
- 부패에 대한 학생의 태도(라틴아메리카 지역모듈조사)
- 폭력에 대한 학생의 태도(라틴아메리카 지역모듈조사)

학생이 학교활동에 참여하는 것의 가치에 대한 학생의 평가: 이 구인은 학교에서 시민관련 활동에 참여하는 것을 학생이 유용하다고 생각하는지에 관한 것으로, 이는 보다 일반적인 개념인 정치적 효능감과 밀접한 관계가 있다. 일반적으로 청소년은 “성인 정치(adult politics)”에 투표할 수 없지만, 학교의 운영 방식에 영향력을 행사하려면 어느 정도 권한을 행사해야 하는지를 알아보는 실험을 할 수 있다(Bandura, 1997, p.491). CIVED에는 학생이 학교에서 가지는 영향력에 대한 인식을 조사하는 문항이 7개 포함되어 있었다. 이 중 4 문항은 학교 일에 참여하는 것에 대한 일반적인 자신감을 다뤘다(Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009에서는 CIVED에서 사용한 4문항을 (조금 수정하여) 사용하였으며, 학교에서 이루어지는 시민활동에 학생이 참여하는 것이 가진 가치에 관한 학생의 태도를 측정하는 문항을 한 개 추가하였다. 모든 조사 국가의 학생 대부분이 학생이 학교의 일에 참여하는 것을 가치 있다고 여기는 것으로 나타났으며, 이에 대해 여학생이 남학생 보다 더 긍정적인 태도를 보였다(Schulz et al., 2010b). ICCS 2016에서는

5개 문항(이전 조사에서 사용한 4 문항 포함)을 통해 학교 활동에 참여하는 것에 대한 학생의 태도를 측정한다.

유럽의 정치적 소비자주의에 대한 학생의 태도: 정치적 혹은 윤리적 이유로 물건이나 서비스를 구매하거나 구매를 거부하는 것을 의미하는 정치적, 윤리적 소비자주의가 지난 20년 동안 시민 참여의 중요한 부분으로 부상했다(Micheletti, & Stolle, 2004; Stolle, Hoghe, & Micheletti, 2005). 정치적 소비자주의는 제도적 관행 또는 시장의 관행을 바꾸기 위한 목적으로 생산자나 물건을 선택하는 것으로 정의된다(Micheletti, & Stolle, 2015). ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에는 정치적 또는 윤리적 소비자주의에 관한 진술을 제시하고 학생들에게 동의 또는 비동의 정도를 답하도록 하는 문항이 포함된다.

라틴아메리카에서 일어나는 부패에 대한 학생의 태도: 부패가 라틴아메리카의 가장 두드러진 사회 문제라는 점은 잘 알려져 있으며, 국제비교조사 결과에서 밝혀진 바와 같이, 이 지역 국가들은 거의 예외 없이 투명성 지수가 낮은 것으로 나타났다(Transparency International, 2014). 부패 정도에 대해 시민의 인식하는 정도는 제도를 신뢰하는 정도와 부적 상관을 보인다(Morris, & Klesner, 2010). 뿐만 아니라, 라틴아메리카 지역에서 실시된 설문조사 결과에 따르면, 이 지역 시민의 상당 비율이 부패를 직접 경험한 적이 있는 것으로 나타났고(Morris, & Blake, 2010), 세계가치관조사에서는 부패에 대해 용인하는 수준이 다른 나라에 비해 라틴아메리카 지역의 국가에서 상대적으로 높게 나타났다(Torgler, & Valev, 2004). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사는 부패 관행에 대한 청소년의 태도를 조사했는데, 데이터 분석 결과, 과반수에는 미치지 않지만 상당히 많은 청소년들이 부패 관행을 용인하는 것으로 나타났다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사는 본 주제에 대해 이전 조사에서 사용한 동일한 문항을 사용하기 때문에, 2009년 이후 관련 태도에 어떤 변화가 있었는지를 확인할 수 있을 것이다.

라틴아메리카에서 일어나는 폭력에 대한 학생의 태도: 라틴아메리카 사회가 당면하고 있는 시급한 문제 중에서 폭력과 범치는 청소년들의 사회화에 광범위한 영향을 미치는 문제이다(Reimers, 2007). 청소년이 폭력에 노출될 경우 공격적, 폭력적 행동을 야기할 가능성이 높아지는 것으로 밝혀졌다(Chaux, 2009; Chaux, & Velázquez, 2009). 폭력을 지지하는 태도를 가진 청소년은 폭력적인 행동에 가담할 가능성이 높게 나타난다(Copeland-Linder, Johnson, Haynie, Chung, & Cheng, 2012). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사에서는 폭력 사용에 관한 진술을 제시하고, 이에 대해 학생들에게 동의 또는 비동의 정도를 답하도록 했다. 폭력 사용을 긍정적으로 진술한

내용에 대해 대부분의 학생들이 동의하지 않는다고 응답했지만, 여학생에 비해 남학생이 폭력에 대해 더 호의적인 태도를 보였다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사에는 폭력 사용에 대한 학생의 태도를 측정하는 문항 2개가 새롭게 추가 되었다.

### 시민정체성에 대한 학생의 태도

시민정체성에 대한 학생의 태도를 나타내는 다음의 구인들은 ICCS 2009 국제비교용 학생 설문조사와 유럽 및 라틴아메리카 지역모듈조사에서 다뤄진 바 있다:

- 거주하는 국가에 대한 학생의 태도
- 학생의 유럽인으로서의 정체성(유럽 지역모듈조사)
- 자신의 미래에 대한 학생의 인식(유럽 지역모듈조사)
- 다양성에 대한 학생의 수용성(라틴아메리카 지역모듈조사)

거주하는 국가에 대한 학생의 태도: 이 구인은 추상적인 국가 개념에 대해 학생들이 가지는 태도를 다룬다. 국가에 대한 애착은 다양한 형태로 구분될 수 있으며(상징적, 구성적, 무비판적 애국심, 민족주의), 국민정체성의 감정과는 다르다(Huddy, & Khatib, 2007). Kennedy(2010)의 연구에 따르면 홍콩 학생들은 시민성에는 국가 권위에 복종하는 법적인 의무, 다른 사람을 지지하는 개인적 의무, 국가를 지지하는 애국의 의무가 포함되어 있다고 생각하는 것으로 나타났다. CIVED에는 조국에 대한 학생의 태도를 조사하는 문항이 12개 포함되어 있다. 이 중 4 문항은 국가에 대한 긍정적인 태도에 관한 구인을 측정하며(Torney-Purta et al., 2001), 다른 4 문항은 보호주의적 민족주의(protective nationalism)를 다룬다(Barber, Fennelly, & Torney-Purta, 2013). ICCS 2009에서는 8문항을 사용하여(이 중 4문항은 CIVED 조사에서 가져옴) 자신이 살고 있는 국가에 대한 태도를 측정하였다. 조사 결과에 따르면, 모든 조사 참여국의 대다수 학생이 자신이 살고 있는 국가에 대해 긍정적으로 진술한 내용에 대해 동의하였으나, 학생의 이민 관련 배경 요인에 따라 현저한 차이가 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.101-104). ICCS 2016에서는 거주하는 국가에 대한 태도를 측정하는 문항의 수가 이전 조사에 비해 조금 감소했다.

학생들의 유럽인으로서의 정체성: 유럽인으로서의 정체성과 시민들의 소속감은 지난 십여년간 유럽연합 내에서 중요한 토론 주제로 다뤄졌다(Alnæs, 2013; Checkel, & Katzenstein, 2009; European Commission, 2012b; Delanty, 1995, 2006; Delanty, & Rumford, 2005; Duchesne, 2008; Herrmann, Risse, & Brewer, 2004; Karolewski, & Kaina, 2006, 2013; Pichler, 2008; Spanning,

Wallace, & Datler, 2008). 유럽연합의 설립과 유럽연합 내 국가의 통합, 그리고 특히 유럽연합조약(마스트리흐트 조약으로 더 유명함)이 체결된 것은 유럽인으로서의 정체성 및 시민성 개념에 영향을 미쳤다(Osler, & Starkey, 2008). 초국가적 정체성이 국가 정체성을 대체할 수 있다고 주장하는 학자들도 있지만(Osler, & Starkey, 2001, 2008; Soysal, 1994), 국가시민성(national citizenship)이 여전히 더 우세하다는 입장을 가진 학자들도 있다(Delanty, 2007; Fligstein, 2009). ICCS 2009 유럽 지역모듈조사는 중등학교 저학년 학생들이 갖고 있는 유럽인으로서의 정체성이 어느 수준인지를 측정했다. 조사결과, 대부분의 학생이 자신을 유럽인이라고 생각하지만, 유럽인으로서의 정체성인 자신이 속한 국가의 국민 정체성보다 중요하다고 생각하는 경우는 별로 없었다(Kerr et al., 2010). ICCS 2016 유럽 지역모듈조사는 시간의 흐름에 따라 유럽인으로서의 정체성에 대한 의식에 변화가 있는지를 파악하기 위해 이전 조사가 사용한 문항을 그대로 사용한다.

자신의 미래에 대한 유럽 학생들의 인식: 조사 틀의 앞부분에서 학생들이 미래에 대해 어떻게 인식하는지를 조사할 필요가 있다는 점을 언급한 바 있다. 미래에 대한 신념과 인식을 측정하는 방법에 대한 연구가 이미 상당수 이루어졌다(Husman, & Shell, 2008). 측정도구의 내용은 단순히 성향적인 낙관주의와 비관주의를 측정하는 것에 그치지 않는다(Lemola, Raikkonen, Mathews, Schier, Heinonen, Pesonen, & Lahti, 2010). 미래에 대한 인식 조사에는 평가 요인과 평가에 대한 반응이 포함된다. 우리는 이미 앞에서 유럽 국가의 성인들이 자신들보다 자녀들의 삶이 더 힘들어질 것이라고 생각한다는 증거를 살펴본 바 있다(European Commission, 2014). ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에서는 미래에 취업할 가능성과 재정적 상황이 좋아질 가능성에 대해서 학생들의 인식을 묻는다.

다양성에 대한 라틴아메리카 학생들의 수용성: 소수집단을 받아들이고 차별을 거부하는 것은 사회 모두 구성원들의 안녕을 보장하는데 매우 중요하다고 알려져 있다(Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, & Hagedorn, 1999; Cote, & Erikson, 2009; Morley, 2003). 이러한 교육목표를 시민의식과 시민성 교육에 적용한 사례가 콜롬비아 대학의 시민성역량 프로그램(Columbian program Citizenship Competencies)인데, 이 프로그램에서는 다원주의, 정체성, 다양성에 대한 존중, 배제와 차별 등에 대해 배운다(Chaux, Lleras, & Velázquez, 2004; Ministry of Education of Columbia, 2004). ICCS 2009 라틴아메리카 지역모듈조사에는 다양한 사회적 소수집단을 이웃으로 받아들이는지를 측정하는 문항이 들어 있다. 조사에 참여한 6개국의 학생들 대부분이 국적이 다른 사람에 대해 관용적인 것으로 나타났지만, 성적취향이 다른 사람이 같은 동네에 거주해도 된다고 응답한 학생은 이보다 더 적었다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011).

사회적 소수집단을 수용하는 정도는 시민지식 수준과 정적인 상관관계를 보였고, 권위주의적 태도와는 부적 상관관계를 보였다(Caro, & Schulz, 2012). ICCS 2016 라틴아메리카 지역모듈조사는 기존의 문항을 수정하여 사회적 소수집단이 자신이 거주하는 지역에 거주하는 것을 학생이 수용하는 지를 조사한다.

## 2) 정의적-행동적 영역 2: 참여

정의적-행동적 영역인 참여는 학생의 시민참여, 미래 행동에 대한 의사(expectations), 사회에 적극적으로 참여하고자 하는 성향(흥미, 효능감) 등을 가리킨다. 이 정의적-행동적 영역은 인식을 다루는 학생용 설문조사에서 가까운 미래 또는 성인이 되었을 때 시민 활동에 참여할 의사를 묻는 문항과 시민 활동에 참여하고 싶은 흥미와 참여할 수 있다는 자신감의 정도를 측정하는 문항을 통해 조사한다. ICCS 2016의 조사 대상 연령대와 청소년이 시민으로서 적극적으로 사회에 참여하는데 한계가 있다는 점을 감안할 때, 적극적인 시민성에 대한 조사에서 학생의 참여하고자 하는 성향을 중요하게 다루어야 할 필요가 있다. 이 연령대의 청소년은 자신이 구성원으로 적극 참여할 수 있는 기회(학교기반 활동, 청소년 단체, 지역 단체 등)와 더불어 소셜미디어를 통해 가상네트워크에 참여할 수 있다. ICCS 2016에서는 상대적으로 최근에 발생한 새로운 형태의 참여를 더 많이 다룬다.

참여의 지표가 주로 내용영역 “시민 참여”와 관련이 있긴 하지만 다른 내용영역과도 관련이 있다(개별 항목을 보면 다른 내용영역과의 관련성을 더 명확히 확인할 수 있음). 예를 들어, 학생이 정당에 가입할 것인지에 대한 의사는 내용영역 1인 시민사회와 시스템과 관련이 있고, 정치적 소비자주의 운동에 참여할 의사는 시민사회 원리와 관련이 있으며, 지역사회를 돕기 위해 단체에 참여하는 것은 시민정체성과 관련이 있다.

시민참여에 대한 성향을 측정할 때 중요하게 다루는 측면의 하나가 정치적 참여인데, 이 주제는 전통적으로 정치학 연구에서 중요하게 다뤄져 왔다. 정치적 참여는 정부의 행위에 영향을 주기 위한 활동으로, 직접적으로는 공공정책의 실행에 영향을 미치거나 간접적으로는 정책을 수립하는 사람을 선택하는데 영향을 주게 된다(Verba et al., 1995, p.38). Putnam(1993, p.665)은 “시민 참여가 단순히 정치만을 의미하는 것이 아니라 시민들이 자신이 속한 공동체와 연결되는 것”이라는 보다 광범위한 관점을 제시했다.

Verba et al.(1995)은 정치 참여를 예측할 수 있는 3개의 변인을 다음과 같이 제시했다. (i)

개인이 참여하는데 필요한 자원(시간, 지식), (ii) 심리적 참여(흥미, 효능감), (iii) 개인을 정치로 불러들이는데 도움을 주는 네트워크(이러한 네트워크에는 사회운동, 교회, 단체, 정당 등이 포함됨). 시민들이 정치에 참여할 기회가 불평등한 것은 민주주의 사회에서 관심을 가져야 할 사안으로 다뤄져 왔으며, 특히 미국에서 이 문제가 많이 제기되었다(Schlozman, Verba, & Brady, 2012 참고). 형식교육이 성인의 사회 참여 정도에 영향을 미치는 요인이라는 점에 대해서는 일반적으로 합의가 이루어져 있다(Nie, Junn, & Stehlik-Barry, 1996; Pancer, 2015).

1970년대와 1980년대에 참여의 한 형태로 시위행동이 서구 민주주의 국가에서 보다 두드러지게 나타났다(Barnes, & Kaase, 1979). 학자들은 “전통적”(투표, 출마) 참여 활동과 “비전통적”(사회 운동) 참여 활동(풀뿌리 캠페인, 시위 활동)을 구별했다. 또한 학자들은 비전통적 참여 활동 중 합법적인 행동과 비합법적인 행동을 구분했다(Kaase, 1990). 새로운 형태의 정치 활동이 빠르게 확대되고 있다는 점을 고려하여, Van Deth(2014)는 정치적 참여를 분류할 때 전통적, 비전통적 참여 형태에 문제 중심, 공동체 중심의 정치적 참여와 개인적, 창의적 형태의 참여를 추가할 것을 제안한 바 있다.

Ekman과 Amnå(2012)는 시민 참여(잠재적인 정치 참여)와 명백한 정치 참여를 구분하고, 개인적 형태의 참여와 집단적 형태의 참여를 구분해야 할 필요가 있다고 주장했다. Ekman과 Amnå는 잠재적 참여 형태(흥미나 관심 등)와 보다 적극적인 참여 형태(개인적 또는 집단적 활동)를 구분했다. 정치적 소극성(political passivity)이 특히 젊은 층에서 증가하고 있는데, 정치에 참여하지 않는 것과 정치에 환멸을 느끼는 것은 구분해야 한다(Ekman, & Amnå, 2014). 참여에 소극적인 시민은 여전히 시민 참여에 대해 관심을 가지고 알아보며, 필요할 경우 참여를 고려할 수 있지만, 참여에 환멸을 느낀 소극적인 시민은 영향력을 행사할 수 있을 것이라는 믿음을 상실하고 참여에 소원해진다. 따라서 청소년의 참여에 대한 연구를 할 때 적극적인 참여와 함께 참여에 대한 기본적인 성향(흥미, 효능감)과 행동 의도(행동을 취할 수 있는 잠재된 준비성)를 다루는 것이 매우 중요하다.

이러한 점을 감안하는 동시에, 13세-15세 청소년이 사회에서 참여할 수 있는 범위가 제한적이라는 점을 고려할 때, 참여의 지표는 다음의 분류 방식에 따라 개념화할 수 있다:

- 성향
- 행동의도
- 시민참여

## 성향

ICCS 2016에서는 시민참여에 성향을 다음과 같이 구분한다:

- 학생의 정치사회적 문제에 대한 관심
- 학생의 시민성 자기효능감

학생의 정치사회적 문제에 대한 관심: 1971년에 IEA가 처음으로 실시한 시민교육 조사에는 사회문제를 다루는 텔레비전 프로그램에 대한 관심을 측정했는데, 이러한 관심이 높을수록 시민지식과 시민참여 수준이 높아지는 것으로 나타났다(Torney et al., 1975). CIVED에는 정치적 관심을 다룬 문항이 1개 사용되었다(Torney-Purta et al., 2001). 이전 연구 결과와 유사하게, CIVED의 결과에서도 정치에 관심이 클수록 시민지식 수준과 투표할 가능성이 높아지는 것으로 나타났다(Amadeo et al., 2002). ICCS 2009에서는 유럽 정치에 대한 흥미를 조사하는 선택 문항 한 개를 포함하여, 6개의 정치사회적 문제에 대해 학생이 관심을 가지는 정도를 측정하는 문항이 포함되어 있다. 분석 결과에 따르면, 학생들은 자기 나라의 정치사회적 문제에 대해서는 상당한 관심을 가지고 있으나, 국제 정치에 대해서는 관심이 적은 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b). ICCS 2016에는 부모의 정치사회적 문제에 대한 관심을 다루는 질문과 함께 학생의 정치사회적 문제에 대한 관심을 조사하는 문항이 하나 새로 추가되었다.

학생의 시민성 자기효능감: 이 구인은 학생이 적극적인 시민 행동에 대해 갖는 자신감을 다룬다. “자신이 어떤 특정 성과를 달성하는데 필요한 행동을 계획하고 수행할 수 있는 능력을 가지고 있는지에 대한 판단”(Bandura, 1986, p.391)은 해당 과제와 관련한 개인의 선택, 노력, 끈기, 감정 등에 영향을 많이 준다. 이러한 자기효능감 개념은 학습과정에 관한 Bandura의 사회인지이론에서 중요한 요소인데, 이 이론에서는 학습자가 자신의 학습을 주도한다고 본다(Bandura, 1993), 정치 참여에 대한 자아개념(내적 정치효능감)과 시민성 자기효능감은 다음과 같이 구분할 수 있다. 내적 정치효능감은 학생이 정치적으로 행동할 수 있는 일반적인 능력에 대해 광범위하게 묻는데 비해, 시민성 자기효능감은 시민참여에 관련된 특정 과제를 수행할 수 있는 자신감에 대해 묻는다. ICCS 2009에는 조사 연령대 학생에게 적합한 활동에 관한 문항이 7개 포함되었는데, ICCS 2016에서도 학생용 설문지에 이 문항이 사용된다.

## 행동의도

ICCS 2016에서는 행동의도를 다음의 세 유형으로 구분한다:

- 중요한 사안에 대한 지지 또는 항의를 위해 합법적 또는 비합법적 형태의 시민 행동에 참여할 의사
- 성인이 되었을 때 정치 참여를 할 의사
- 향후 교내 활동에 참여할 의사

학생의 시민 행동에 참여할 의사: ICCS 2009에는 학생이 향후 시위 행동에 참여할 의사가 있는지를 9개의 문항을 통해 조사했다(예를 들어, 탄원서 수집, 시위행진 참여, 교통방해). 시위 행동에는 합법적 시위행동과 비합법적 시위행동 등 두 개의 영역이 있다. ICCS 2016에서는 특정한 사안에 대해 항의나 지지하는 행동을 포함한 시민행동의 형태를 ICCS 2009와 유사한 문항을 통해 조사한다. 이 문항에는 환경적 지속가능성을 지지하는 행동과 새로운 소셜미디어 사용 관련 내용이 포함된다.

성인이 되었을 때 정치 참여를 할 의사: 정치 활동에 참여할 의도가 있는 청소년들은 시간이 흐른 후에 실제로 참여할 가능성이 높은 것으로 나타났다(Eckstein, Noack, Gniewosz, 2013). ICCS 2009에서는 9개 문항(이 중 두 문항은 국가별 선택 문항)을 사용하여 행동의도의 유형을 조사했는데, 이를 통해 2개의 구인을 측정했다(선거에 참여할 의사, 정치활동에 참여할 의사). 조사 참여국 전체에 걸쳐 대다수의 학생들이 선거에 참여하겠다고 한데 비해, 정치활동에 참여하겠다는 의사를 표현한 학생의 수는 상대적으로 적었다(Schulz et al., 2010b, pp.143-146). ICCS 2016에서는 이 주제에 대한 ICCS 2009 문항을 그대로 사용하였고, 이에 더해 보다 비형식적인 형태의 시민 참여를 조사하는 문항을 다수 추가했다(환경을 위한 개인의 노력에 관한 1개 문항을 새롭게 포함).

향후 교내 활동에 참여할 의사: 계획행동이론(theory of planned behavior)에서는 의도를 매개변인으로 하여 태도를 행동에 연결시킨다(Ajzen, 2001; Ajzen, & Fishbein, 2000). 계획행동이론은 태도가 합리적인 과정(의도로 표현됨)을 통해 행동에 영향을 미친다고 본다. 예를 들어, 중학교 저학년 시기에 형성된 의도는 이후 교육을 받는 것을 매우 잘 예측한다(Khoo, & Ainley, 2005). 시민성에 보다 구체적으로 관련된 연구인 Keating과 Janmaat(2015)의 연구는 영국의 종단데이터를 분석했는데, 그 결과, 교내 정치활동에 참여한 경험이 있으면 미래에 선거와 정치적 활동에 참여하게 될 가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 향후에 학교에서 시민활동을 할 의사가 있는지에 관한 구인을 측정하는 문항은 ICCS 2016의 조사 도구 개발 시에 처음 만들어졌다(예를 들어, 학교 선거 투표 참여, 학교 문제에 관한 공공토론 참여).

## 시민 참여

ICCS의 학생조사 대상은 연령대가 아직 낮아서 사회에서 시민 참여를 다양하게 할 수 없다. 하지만 청소년기에 시민 참여 경험을 해본 것과 성인이 되었을 때 시민으로서 사회에 참여하게 되는 것은 관련이 있다(Verba et al., 1995 참고). 뿐만 아니라 학교에서 시민활동에 참여한 경험은 미래의 시민참여에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Pancer, 2015; Putnam, 2000). 이러한 입장에서 볼 때, 최근 또는 과거에 청소년 단체, 학교 운영에 참여한 경험이 시민학습 결과에 영향을 미치는 맥락요인으로 작용할 수 있다는 점을 인정해야 한다.

ICCS 2016에서는 학생의 보다 적극적인 시민참여 유형에 대해 조사한다:

- 학생의 소셜미디어 참여
- 학생의 조직 및 단체 참여(교외)
- 교내 학생 활동 참여

소셜미디어를 통한 학생의 시민활동 참여: 소셜미디어의 중요성은 지난 몇 년간 급격하게 커졌으며(Banaji, & Buckingham, 2013; Mihailidis, 2011; Rainie, Smith, Sch lozman, Brady, & Verba, 2012; Segerberg, & Bennett, 2011), 선행연구에 따르면, 전통적인 미디어의 일 방향 의사소통 방식 대신 양방향(예를 들어 채팅방이나 게시판) 방식을 사용하면 시민들의 참여 수준이 높아질 수 있는 것으로 나타났다(Bachen et al., 2008; Kahne et al., 2011). ICCS 2016 학생용 설문조사에는 학생이 소셜미디어를 통해 정치사회적 문제에 관여하는 정도를 측정하는 3개의 문항이 포함되어 있다.

조직 및 단체에서의 학생의 시민활동 참여: 조직이나 단체에 시민이 관여하는 것은 시민참여의 중요한 지표로 볼 수 있다(Putnam, 2000; Van Deth, Maraffi, Newton, & Whiteley, 1999). 그런데 조직이나 단체에 참여하는 경험은 이후에 다시 참여하는데 도움이 되는 자산이 될 수도 있다(Putnam, 1993). ICCS 2009의 학생용 설문조사에서 자신이 속한 공동체에서 최근 또는 과거에 인권단체, 종교기관, 청소년 단체와 같은 조직에 참여한 경험이 있는지를 조사했다. 1999년에 실시된 CIVED 조사 결과와 마찬가지로(Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001), ICCS 2009 조사에서도 조직이나 단체에 참여한 경험이 있는 학생은 많지 않은 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.129-134). ICCS 2016에서는 이전 조사 문항을 조금 수정한 10개 문항을 사용해 학생이 공동체에서 참여하고 있는 경험을 조사한다.

교내 학생 활동 참여: 수많은 학자들이 학생들이 학교에서 하는 경험이 자신이 공동체 문제에 영향력을 행사하는 권한을 갖고 있다는 의식을 개발하는데 중요하다고 강조해왔다(Bandura, 1997). 선행연구에 따르면 학교운영이 보다 민주적인 방식으로 이루어지면 정치 참여 수준이 높아지는 것으로 나타난다(Mosher, Kenny, & Garrod, 1994; Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008), ICCS 2009의 학생용 설문조사에서는 학교에서 이루어지는 다양한 참여 활동에 관해 조사한다(예를 들어, 학교운영위원회/학교의회 또는 학생 토론). 조사 결과에 따르면 대다수의 학생들이 학교의 여러 참여 활동에 참여했다고 응답했으며, 시민지식과 참여 수준은 정적인 상관관계를 보였다(Schulz et al., 2010b). ICCS 2016에서는 이전 조사 문항을 조금 수정한 8개 문항(이 중 1개 문항은 선택적 문항)을 사용하여 학생의 교내 참여 경험을 조사한다.

## 6. 해당 영역에 조사 문항 배치

내용영역은 인지영역과 정의적-행동적 영역 둘 다에 관련된다. 인지영역의 두 부분 중 어느 부분을 측정하더라도 이는 4개의 내용영역 중 하나에 배치된다. 정의적-행동적 구인을 측정한 문항도 이와 마찬가지로. <표 II-1>은 문항이 어떻게 각각 다른 칸에 배정되며, 인지적 영역 또는 정의적-행동적 영역 그리고 내용 영역에 배치되는 지를 보여준다.

표 II-1 인지적 또는 정의적-행동적 영역과 내용영역 간 관계

구 분	내용영역 1: 시민사회 및 시스템	내용영역 2: 시민사회 원리	내용영역 3: 시민 참여	내용영역 4: 시민 정체성
인지영역				
아는 것	I	II	III	IV
추론 및 적용	V	VI	VII	VIII
정의적-행동적 영역				
태도	A	B	C	D
참여	E	F	G	H

두 개의 인지 영역(아는 것과 추론 및 적용)에서 도출한 문항과 두 개의 정의적-행동적 영역(태도, 참여)에서 도출한 문항은 4개의 내용영역의 맥락에서 개발되었다. 문항을 배치할 때 각각의 내용영역이 정의적-행동적 영역이나 인지적 영역과 양립될 수 있는지를 기준으로 했기 때문에 반드시 모든 내용영역에 문항이 고르게 분포되어야 하는 것은 아니다.

다음에 제시되는 예는 문항을 영역에 어떻게 배치하는지를 보여준다(ICCS 2016 주요 조사 도구에서 각 영역이 차지하는 분량에 대한 정보는 4장을 참고하십시오.)

- 국회의 역할에 대한 학생의 지식을 측정하는 인지 문항은 I 칸에 배치한다(인지영역: 지식; 내용영역 1: 시민사회 및 시스템).
- 시민 시위의 근원적인 이유를 파악하는 학생의 능력을 측정하는 인지 문항은 VI 칸에 배치한다(인지영역: 추론 및 적용; 내용영역 3: 시민 참여).
- 학생이 국기를 소중하게 여기는지를 묻는 정의적-행동적 문항은 D 칸에 배치한다(내용영역 4에 관련된 태도: 시민정체성).
- 국회에 대한 학생의 신뢰를 묻는 정의적-행동적 문항은 A 칸에 배치한다(내용영역 1에 관련된 태도: 시민사회 및 시스템).
- 학생의 국가 선거에서 투표할 의사를 묻는 정의적-행동적 문항은 G 칸에 배치한다(내용영역 3에 관련된 참여 항목: 시민 참여).
- 학생의 정치사회적 문제에 대한 관심을 묻는 정의적-행동적 문항은 E 칸에 배치한다(내용영역 1에 관련된 참여 항목: 시민사회 및 시스템).



제 III 장



**맥락적 틀**  
**(Contextual Framework)**



## 제 III 장 맥락적 틀(Contextual Framework)

### 1. 시민의식과 시민성 교육의 맥락

시민의식에 관련된 학습의 결과와 시민 참여를 다루는 연구는 시민의식과 시민성 교육이 이루어지는 맥락을 반드시 고려해야 한다. 현대사회에서 청소년은 시민으로서 자신이 수행해야 할 역할을 가정, 학교, 교실, 그리고 이보다 더 광범위한 공동체에서 이루어지는 활동을 통해 이해하게 된다. 따라서 청소년들의 인지적, 정의적-행동적 학습 성과가 다단계의 구조 속에 있는 여러 요인에 의해 영향을 받을 수 있다는 점을 인지해야 한다(Travers, Garden, & Rosier, 1989; Travers, & Westbury, 1989; Scheerens, 1990; Scheerens, & Bosker, 1997).

모든 학생은 학교와 가정이라는 맥락에 속해 있다. 학교와 가정은 모두 지역사회의 일부를 형성하며, 지역사회 또한 더 큰 맥락인 지방(sub-national), 국가 그리고 국제적 맥락 안에 속해 있다. ICCS의 맥락적 틀은 아래의 단계로 구분할 수 있다.

- 광범위한 공동체 맥락: 이 단계의 맥락은 학교와 가정이 한 부분으로 속해 있는 보다 더 넓은 맥락을 의미한다. 이러한 맥락 요인은 지역, 지방, 국가 단계에서 나타날 수 있다. 어떤 국가들의 경우에 초국가적 단계의 맥락 요인이 학생들의 학습 성과에 영향을 미치는 경우도 있는데, 예를 들어 유럽 연합의 국가들이 이에 해당된다. 새로운 소셜미디어의 중요성이 커지고 있기 때문에 인터넷을 통해 형성된 가상 공동체 또한 광범위한 공동체 맥락에 해당한다.
- 학교와 교실 맥락: 이 단계의 맥락은 학생들이 받는 수업, 학교 문화, 전반적인 학교 환경과 관련된 요인을 의미한다.<sup>11)</sup>

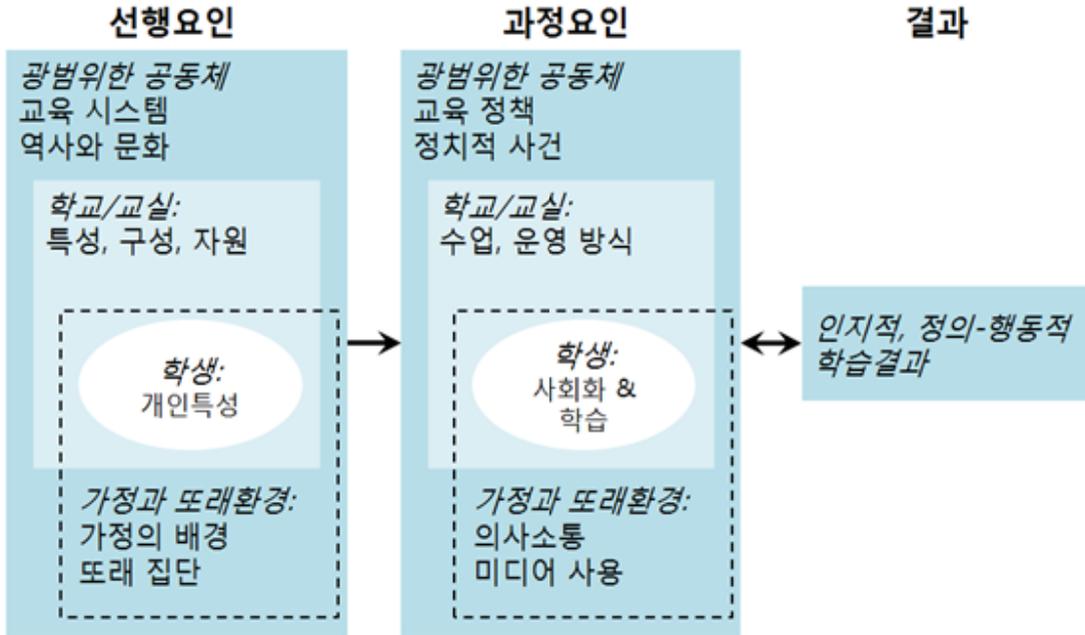
11) ICCS의 표집 설계 방식으로 인해 학교 수준과 교실 수준은 구분되지 않는다. 일반적으로 표본으로 추출된 학교 당 한 학급이 조사에 참여하게 된다.

- 가정과 또래 환경 맥락: 이 단계의 맥락은 가정 배경과 학생이 학교 밖에서 가지는 가장 밀접한 관계(예를 들어 또래집단 활동)와 관련된 변인을 의미한다.
- 개인 맥락: 이 단계의 맥락은 학생의 개인적 특성을 의미한다.  
맥락적 변인을 구분하는 또 하나의 중요한 방법은 선행 요인과 과정 요인으로 구분하는 것이다.
- 선행 요인은 학생의 학습과 시민의식에 관한 이해와 인식이 이루어지는 방식에 영향을 미치는 변인을 가리킨다. 선행 요인은 단계별로 다르며, 상위 단계의 선행요인과 과정요인이 하위 단계의 선행 요인에 영향을 줄 수 있다. 예를 들어, 시민의식과 관련된 교사 교육은 역사적인 요인이나 국가 정책의 영향을 받을 수 있다.
- 과정 요인은 시민의식에 관한 학습과 이해, 역량 및 성향의 형성에 관련이 있는 변인을 가리킨다. 과정 요인은 선행 요인의 제약을 받으며, 상위 단계 요인의 영향을 받을 수 있다.

선행 요인과 과정 요인은 학생 개인의 학습 성과에 영향을 미칠 수 있다. 시민의식과 시민성 교육과 관련된 학생 단계의 학습 성과를 총합한 값은 과정 요인에 영향을 미칠 수 있는 학교와 국가와 같은 더 높은 단계에서 사용될 수 있다. 예를 들어 학생의 시민의식에 대한 이해와 시민 참여 수준이 높으면 학교가 시민의식과 시민성 교육을 실시하는 방식에 영향을 줄 수 있다.

【그림 III-1】은 시민의식과 시민성 교육의 학습 결과에 영향을 미칠 수 있는 맥락 변인을 보여준다. 시민의식 학습 결과와 과정 사이에는 피드백이 생길 수 있다는 점을 강조하기 위해 과정과 결과는 상호적 관계로 제시했다. 예를 들어, 시민 지식과 시민 참여 수준이 높은 학생은 이러한 학습 결과를 도모하기 위한 (학교, 가정, 공동체) 활동에 참여할 가능성이 높은 것으로 나타났다.

선행 요인과 과정 요인은 일 방향적(unidirectional) 관계로 제시되어 있다. 하지만 더 높은 단계의 과정 요인은 하위 단계 선행 요인에 영향을 줄 수 있으며, 장기적으로는 결과가 학습 과정의 선행 요인에 영향을 미칠 수 있다.



【그림 III-1】 시민의식과 시민성 교육 학습 성과

ICCS의 맥락적 틀을 따라 데이터를 수집할 변인을 3X4 표로 나타낼 수 있는데, 선행 요인, 과정 요인, 성과를 열에 배치하고 국가/공동체, 학교/교실, 학생, 가정을 행에 배치한다(표 3.1). 성과에 해당하는 마지막 열은 하위 단계가 나뉘져 있지 않지만, 분석 시에 성과의 총합을 광범위한 공동체나 학교/교실 단계의 변인으로 사용할 수 있다는 점을 기억해야 한다.<sup>12)</sup>

<표III-1>은 ICCS의 다양한 조사 도구를 통해 데이터를 수집한 변인(또는 변인 군)의 예들 간 별로 제시하고 있다. 국가/지역사회 맥락 관련 변인 데이터는 국가맥락조사와 기타 가용한 데이터를 통해 수집한다. 학교와 교실의 맥락에 관한 변인은 학교용 설문지와 교사용 설문지를 통해 데이터를 수집한다. 학생 배경 설문지는 개별 학생과 가정환경에 관련한 선행요인 정보와 과정 관련 변인(예를 들어 학습 활동)에 대한 정보를 제공한다. 학생용 인지 검사와 학생의 인식 설문지를 통해서 학습 결과에 대한 데이터를 수집한다. 학생 배경 설문지에는 학생의 시민 활동에 관한 문항이 포함되는데, 이는 내용영역 3(시민 참여)의 ‘적극적 시민성’(active citizenship) 지표로도 사용할 수 있다.

12) 이와 유사한 개념화가 다른 국제비교 연구에서도 사용된 바 있다(예를 들어 Harvey-Beavis, 2002; OECD, 2005; Travers, & Westbury, 1989; Travers et al., 1989 참고).

어느 한 단계의 변수가 다른 단계에도 관련성을 가질 경우, 해당 변수는 표 3.1에 포함시키지 않았다. 교실에서 이루어지는 학습에 대한 학생들의 응답을 총합한 값을 교실 변인이나 학교 변인으로 사용할 수 있다. 학생용, 학교용, 교사용 설문지를 통해 시민의식에 관한 지역사회의 맥락을 보여주는 정보를 수집할 수도 있다.

표 III-1 맥락적 틀의 변인 배치(예시)

단계	선행 요인	과정 요인	결과
광범위한 공동체	국가맥락조사 및 기타 자원: 민주주의 역사 교육체제	국가맥락조사 및 기타 자원: 의도된 교육과정 정치발전	학생용 인지 검사 & 학생용 설문조사/지역 특수 모듈 조사 학생의 태도와 참여
학교/교실	학교용 설문 & 교사용 설문: 학교 특성 자원	학교용 설문 & 교사용 설문: 실행된 교육과정 정책 및 실행	
학생	학생용 설문: 성별, 연령	학생용 설문: 시민교육 실제 참여 경험	
가정과 또래 환경	학생용 설문: 부모의 SES 인종, 언어, 출생국가	학생용 설문: 가족 간 의사소통 또래 간 의사소통 미디어 관련 정보	

NCS= 국가맥락조사; ScQ= 학교용 설문조사; TQ= 교사용 설문조사; RQ: 지역 특수 모듈 조사; SIQ= 학생용 설문조사; SIT= 학생용 인지 검사; SES= 사회경제적 지위

## 2. 광범위한 공동체 맥락

광범위한 공동체 맥락은 여러 단계로 구성되어 있다고 볼 수 있다. 학생이 재학하는 학교가 속해 있는 지역사회와 가정 및 또래 환경은 지방, 국가, 그리고 초국가적 맥락과 같은 더 넓은 맥락 안에 들어 있다. ICCS 조사의 경우 지역사회 단계와 국가 단계의 맥락이 광범위한 공동체 맥락에 해당 한다.

## 1) 교육시스템 맥락

학생들이 어떻게 시민의식에 관련한 성향과 역량을 개발하고 시민으로서 자신의 역할을 이해하는 지를 연구할 때 국가 수준의 변인을 고려하는 것이 중요하다. 역사적 배경, 정치 체제, 교육 구조, 교육과정에 대한 정보는 시민의식과 시민성 교육 국제 조사 결과를 해석할 때 유용한 맥락 정보로 사용된다. 공식 통계를 통해 교육 시스템 구조, 정체 체제의 특성, 경제적, 사회적 맥락과 같은 국가 수준의 맥락을 파악할 수 있는 다양한 데이터를 얻을 수 있다. 하지만 국가별 시민의식과 시민성 교육 맥락을 파악할 수 있는 비교 가능한 공식 데이터를 필요할 때마다 구할 수 있다는 보장이 없다.

ICCS 2016 조사의 국가맥락조사는 기존의 데이터에서 안정적으로 구하기 어려운 정보를 체계적으로 수집하는데 목적이 있다. 국가맥락조사를 통해 수집할 데이터는 국가 교육 체계, 교육 정책, 시민의식과 시민성 교육 방향, 전반적인 교사 교육 및 시민교육 관련 교사 교육, 시민교육의 평가 및 질 보장 방안 등이다. 시민교육에 관련하여 최근 논의되는 사항과 개선 내용에 대한 정보도 국가맥락조사에서 다룬다.

기존의 공개된 데이터와 국가맥락조사 데이터를 사용하여 조사 참여 국가에서 실시되는 시민의식과 시민성 교육의 전체 윤곽을 파악할 것이다. 또한 국가맥락조사 데이터를 사용하여 시민의식과 시민성 교육과 관련된 학생의 지식 수준과 참여 수준이 국가 사이에 어떤 차이가 있는 지를 분석할 것이다.

교육 시스템 구조: 전 세계적으로 영향을 미친 수많은 교육관련 동향이 세계 대부분의 나라 교육 정책과 교육 구조를 유사하게 만들어 왔음에도 불구하고(Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong, 1991), 교육 시스템의 차이는 여전히 교육 결과에 상당한 영향을 미치고 있다(Baker, & LeTendre, 2005). 교육 시스템의 기본적인 차이를 파악하기 위해 ICCS 2016 조사에서는 학교 교육 구조(교육 프로그램[study programs], 공립/사립 여부, 초등 및 중등 교육 기관 유형)와 교육 기관의 자율성, 의무교육 기간 등에 대한 데이터를 수집한다.

시민의식과 시민성 교육 관련 교육 정책: ICCS 2009 조사 결과에 따르면(Ainley et al., 2013), 모든 조사 참여 국가에서 시민의식과 시민성 교육의 입지와 중요도가 대부분 낮은 것으로 나타났다. 일반적으로 시민교육은 중요하게 여겨지고 있지만 그 내용을 전달하는 방식은 국가 간 많은 차이를 보였는데, 다른 교과목에 통합하여 가르치는 방식, 독립 교과로 가르치는 방식 혹은 교육과정 전반에서 다루어야 할 학습 내용으로 개념화하는 방식 등이 있다. ICCS 2009

조사 결과에 따르면, 시민의식과 시민성 교육은 학생의 연령이 14세가 된 후에 본격적으로 이루어지는 것으로 나타났다.

지난 10년 간 많은 국가에서 시민의식과 시민성 교육을 비롯한 교육의 여건과 성과를 개선하기 위해 교육 개혁이 무수히 많이 이루어졌다. 교육 개혁의 상당수는 현대 사회의 학습 및 삶에서 일어나는 어려움과 정치체제의 변화에 대처하기 위해 이루어졌다(Ainley et al., 2013; Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005).

ICCS 2016의 국가맥락조사는 교육 정책에서 시민의식과 시민성 교육이 어떻게 정의되어 있으며 얼마나 중요하게 다루어지고 있는지를 파악할 뿐만 아니라 조사 당시 조사 참여 국가에서 시민의식과 시민성 교육이 어떤 여건 하에 실시되고 있는지에 관한 데이터를 수집한다. 국가센터는 시민의식과 시민성 교육의 공식 정의, 초등 및 중등교육에서 차지하는 비중 및 주요 목적에 대한 정보를 제공한다. 국가센터는 역사적, 문화적, 정치적 요인과 기타 맥락 요인이 시민의식과 시민성 교육의 특성과 실시 방식에 미칠 수 있는 영향과 2009 조사 이후 일어난 변화에 대한 정보도 함께 제공한다.

시민의식과 시민성 교육과 학교 교육과정 접근 방식: 시민의식과 시민성 교육을 교육과정에서 다루는 방식은 국가마다 다르며, 시민의식과 시민성 교육을 실시하는 방법도 국가 간 상당한 차이가 있는 것으로 나타난다(Ainley et al., 2013; Cox et al., 2005; Eurydice, 2005). 시민의식과 시민성 교육이 국가교육과정에 필수 또는 선택 과목(독립된 과목)인 국가가 있는 반면, 다른 교과에 통합되어 있는 경우도 있다. 이와는 다른 대안적인 접근 방식으로 시민의식과 시민성 교육을 교육과정 전반에 걸쳐 다루거나 혹은 이른바 “전 학교적 접근(whole school approach)”을 취하는 방식이 있다. ICCS 2009 조사 결과에 따르면 많은 교육 시스템과 학교가 한 가지 이상의 접근 방법을 사용하는 것으로 나타났다(Ainley et al., 2013).

Eurydice(2012)는 시민의식과 시민성 교육을 다루는 학교 교육과정의 접근 방식을 (i) 국가교육 과정이나 기타 권고/규정 등의 운영 지침을 통한 장려, (ii) 학교기반 프로그램과 프로젝트 지원, (iii) 정치적 구조 마련(예를 들어 학교 의회) 등으로 구분했다. 이러한 관점에서 볼 때 국가별로 학교에서 학교문화 또는 기풍, 민주적 학교 운영, 외부 공동체와 연계 등을 통해 시민의식과 시민성 교육을 어느 정도 지원하고 있는지를 살펴보는 것이 중요하다(Birzea et al., 2004; Eurydice, 2012). 2009 조사 결과에 따르면, 교육 정책에 민주적인 학교 운영을 권장하는 내용을 포함하고 있는 국가가 많은 것으로 나타났다(Ainley et al., 2013 참고).

ICCS 2016 국가맥락조사는 시민의식과 시민성 교육이 학교교육 단계별, 교육 프로그램(study

programs)별로 공식 교육과정에 포함되어 있는지(독립교과 형태, 다른 과목에 통합된 형태 또는 전 교육과정에 걸친 접근) 여부에 대한 데이터를 수집한다. 이와 더불어 시민의식과 시민성 교육 관련 과목의 명칭과 해당 과목이 필수 과목인지 선택 과목인지를 조사한다. 더 나아가 국가맥락조사는 전학교적 접근 방식, 학교 교육과정 접근 방식, 학생 참여 및 학부모 개입, 외부 공동체와의 연계 등과 관련하여 어떤 내용이 국가교육 과정 혹은 공식 교육과정에 포함되어 있는지를 구체적으로 살펴봄으로써 시민의식과 시민성 교육의 목표를 파악한다.

ICCS 2016 조사가 중학교의 특정 학년(주로 8학년)을 대상으로 실시되기 때문에 해당 학년의 시민의식과 시민성 교육 관련 교육과정의 맥락을 파악하는 것이 중요하다. 국가 센터는 시민의식과 시민성 교육과 관련된 학교교육과정의 주제, 목표, 과정뿐만 아니라 할당된 수업 시수를 상세하게 보고한다.

교사와 시민의식과 시민성 교육: CIVED 조사의 일환으로 실시된 교사 설문조사 결과에 따르면 시민의식과 시민성 교육을 담당하는 교사의 해당 과목 관련 배경, 교사 교육 및 일경력이 매우 다양한 것으로 나타났다(Losito, & Mintrop, 2001). 시민교육 담당 교사 대상 교육에 관한 연구 결과에 따르면 교사 연수와 전문성 개발은 제한적이고 일관성 없이 이루어지는 것으로 나타났다(Birzea et al., 2004; Eurydice, 2005, 2012). ICCS 2009 국가맥락조사 결과에 따르면 대부분의 조사 참여 국가에서 시민교육과 관련된 예비교사교육과 현직교육이 제공되고 있지만 대부분 의무사항은 아닌 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.53-56).

교육시스템 단계에서 교사 교육을 접근하는 방식이 얼마나 다양한지를 조사하기 위해 ICCS 2016의 국가맥락조사는 교사가 되는 자격 조건과 교사 자격증 취득절차에 대한 데이터를 수집한다. 보다 세부적으로 들어가서, 시민의식과 시민성 교육 담당 교사의 특성, 시민의식과 시민성 교육이 예비교사교육과 교사양성교육에서 차지하는 비중, 현직교육이나 전문성 개발 교육 기회가 전반적으로 혹은 시민의식과 시민성 교육 분야에서 어느 정도 주어지는지에 관한 데이터를 수집한다.

시민의식과 시민성 교육의 평가 및 질 보장: 나라마다 시민의식과 시민성 교육을 가르치는 접근방식이 다양하기 때문에 평가나 질 보장 방법을 국가 간 비교하는 것은 어렵고 복잡하다. 특히, 유럽에서 수행된 연구에 따르면 대부분의 나라에서 이루어지는 시민의식과 시민성 교육의 모니터링과 질 관리는 다른 과목에 비해 일관성이 없고 소규모로 이루어질 때가 많은 것으로 나타났다(Birzea et al., 2004). 하지만 일부 국가가 지난 십년간 시민의식과 시민성 교육에 대한 전국단위의 평가를 실시하기 시작했다(Ailey et al., 2013; Eurydice, 2012).

국가맥락조사에는 조사 대상 학년에서 실시되는 시민의식과 시민성 교육의 평가 범위와 최근에 시민의식과 시민성 교육을 접근하는 방식에 대해 학부모들에게 정보를 제공하는 방법에 관한 문항도 포함된다.

## 2) 지역사회와 학교공동체의 관계

학생들이 소속된 학교와 가정은 경제적, 문화적, 사회적 자원과 조직적 특성이 다른 공동체에 속해 있다. 공동체 내 관계를 가치 있게 여기고 적극적인 시민 참여를 권장하는 포용적 공동체(inclusive communities)가 자원을 충분히 갖추고 있을 경우, 학교와 개인에게 시민의식과 시민성을 발휘할 수 있는 기회를 제공할 가능성이 높다. 지역사회에서 생성되는 사회적, 문화적 자극과 더불어 문화적, 사회적 자원의 보유 여부가 청소년의 시민의식과 시민성에 관한 지식과 성향, 시민으로서 자신의 역할을 수행하는 역량에 영향을 줄 수 있다(Jennings, Stoker, & Bowers, 2001). 지역사회의 맥락과 특성 관련 데이터는 주로 학교용 설문지를 통해 수집될 것이다.

도시화 정도(urbanization): 비도시 지역 학교 출신 학생이 도시 지역 학교 출신 학생에 비해 학업성취 수준이 낮은 것으로 보고되고 있다(Irtrate, Noveanu, & Smith, 2006; Webster, & Fisher, 2000; Williams, 2005 참고). 학교 위치(도시화 정도)에 관한 데이터는 ICCS 2009의 다층분석에 사용된 바 있다. 다른 변인을 통제하면, 대부분의 나라에서 학교가 시골지역에 위치하고 있다는 점이 학생의 시민지식 수준에 아무런 유의미한 효과를 보이지 않는 것으로 나타났다(Schulz et al, 2010b, pp.230-232). 도시화 정도가 학생의 지식수준과 관련성을 보인 것은 몇 개 국가에 불과했다. 라틴아메리카 국가에서는 시골 학교와 도시 학교가 시민지식 수준에서 유의미한 차이를 보였는데, 이는 대부분 학생과 학교의 사회경제적 배경 요인 차이에서 기인한 것으로 보인다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011, p.78). ICCS 2009와 마찬가지로 ICCS 2016의 학교용 설문지에도 학교가 위치하고 있는 지역의 크기를 묻는 문항이 포함되어 있다.

지역사회의 자원 보유 수준: 시민성 교육을 실시하는데 지역사회가 사용할 수 있는 자원의 양과 질의 차이는 이중 효과를 가져 올 수 있다. 먼저, 지역사회가 자원을 갖고 있으면 공동체의식을 함양하는 프로젝트를 조직하는데 유리할 뿐만 아니라, 지역사회가 관여하는 활동을 필수적으로 개발해야 하는 프로젝트에 학생이 참여하는 데에도 유리한데, 이 두 측면 모두 시민의식과 시민성 교육에 관련한 기술과 역량을 개발하는데 도움이 될 수 있다.

다른 한편, 지역사회가 학교 일에 다양하게 참여하게 되면 학교는 보다 더 개방적이고 민주적으로 변할 수 있다. 더 나아가 지역사회가 갖고 있는 자원의 수준은 지역이 학교에 제공할 수 있는 지원 가능성에 영향을 미치게 되고, 이는 학교 발전에 영향을 미치게 된다(Reezigt, & Creemers, 2005). ICCS 2009 결과에 따르면, 여러 국가에서 지역사회가 가진 자원의 차이가 학생의 시민지식 수준과 관련이 있는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b). 이 연구는 학교의 경제적, 사회적 맥락을 보여주는 추가적인 기준도 제공했다. ICCS 2009의 문항을 조금 수정하여 ICCS 2016 학교용 조사에서도 사용한다.

지역사회의 사회적 긴장 문제: 학교는 지역의 일부이므로 지역사회가 갖고 있는 문제의 영향을 받을 수 있다. 지역사회 안에 발생하는 사회적 긴장 문제는 학교 안팎에서 학생이 경험하는 사회적 관계, 사회생활의 질과 일상에 영향을 줄 수 있다(L'Homme, & Jerez Heriquez, 2010). 그 뿐만 아니라 재학하는 학교가 속한 지역의 사회적 풍토는 학생이 실제로 시민 활동에 자원하거나 참여할 수 있는 기회에 영향을 줄 수 있다. 사회적 환경이 안전하면 학생이 지역사회에서 더 활발하게 활동하고 참여할 가능성이 높아진다. 이와 반대로, 지역사회에 사회적 긴장과 갈등을 초래하는 문제가 있으면 학생들이 시민활동에 참여하는 것을 꺼리게 만들 수 있다. ICCS 2009 조사에서 학교장에게 해당 지역의 사회적 긴장에 대한 인식을 질문했는데, 분석 결과에 따르면 사회적 긴장을 인식한 정도가 높을수록 학생의 시민지식 수준이 낮게 나오는 부적 상관관계를 확인할 수 있었다(Schulz et al., 2010b, pp.164-165). 이와 관련하여 ICCS 2016의 학교용 설문조사는 이전 조사에서 사용한 문항을 조금 수정한 문항을 사용한다.

학생의 지역사회 시민활동 참여: 지금까지 연구 결과에 따르면, 적극적인 시민성을 개발하게 위해서는 학생이 공동체에서 활동하는 것과 그 활동에 대한 숙고를 통해 지식과 기술을 구축하고 개발하는 것이 중요한 것으로 나타났다(Annette, 2008; Henderson, Pancer, & Brown, 2013). 학교와 지역사회가 연계되어 있다는 것은 시민의식과 시민성 교육 관련 활동에 학생이 참여하도록 동기화할 기회가 있으며, 시민활동에 참여할 기회를 제공할 수 있다는 의미한다. 학교가 지역사회와 가지는 상호작용과 다른 시민활동 관련 기관이나 정치 기관과 구축한 연계 또한 학생들이 광범위한 공동체와 자신의 관계를 인식하고 공동체 안에서 자신이 수행해야 할 다양한 역할을 인식하는데 영향을 줄 수 있다(Annette, 2000, 2008; Potter, 2002; Torney-Purta, & Barber, 2004). ICCS 2009 조사 결과에 따르면 거의 모든 조사 참여국의 대다수 학생이 지역사회와 연계된 활동에 참여할 기회를 최소한 어느 정도는 가졌던 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.154-155). ICCS 2016의 학교용 설문조사에도 ICCS 2009 조사에서 사용한 문항을 조금 수정한

문항을 통해 학교가 외부 집단이나 조직과 협력하여 실시한 활동에 학생이 참여한 기회에 대한 학교장의 인식을 조사한다.

ICCS 2009 교사용 설문조사에는 지역사회의 시민 활동에 학생이 참여하는 것과 관련된 문항이 있는데, 이는 학교용 설문지에 포함된 문항과 유사하다(지역사회에서 학생 활동에 대한 교사의 인식). 이 조사 결과는 학교장의 응답 결과와 대체로 일관되게 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.152-153). 학교장의 응답과 교사의 응답을 비교해 보면 다양한 시각으로 이 문제를 조명할 수 있어 실제 학교가 무엇을 하고 있는 지에 대해 보다 폭넓게 이해할 수 있다. ICCS 2016 교사용 설문지에는 이전 조사와 마찬가지로 교사들이 학생들과 함께 외부 집단이나 조직과 협력하여 실시한 활동에 참여했는지를 질문하는 문항이 포함되어 있다.

### 3. 학교와 교실 맥락

이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016은 시민의식과 시민성 교육의 학습 결과가 단순히 교수와 학습 과정의 결과만이 아니라 학교에서 매일 일어나는 경험의 결과라고 본다. 인지적 학습 성과에만 그쳐서는 안 되고 태도와 성향까지 개발해야 하는 시민의식과 시민성 교육의 특성상, 학교에서 하는 경험이 이 영역의 학습 결과에 미치는 영향은 매우 중요하다(Schulz et al., 2009)<sup>13)</sup>. 많은 나라에서 학교에서의 이루어지는 참여와 개입, 사회적 상호작용과 같은 시민학습의 비형식적 측면이 강조되고 있다(Ainley, et al., 2013; Eurydice, 2005, 2012; Schulz et al., 2010b).

학교에서 학생들이 하는 경험은 교실에서 이루어지는 교수와 학습에만 달려 있는 것이 아니라 학교와 교실이 “민주적 학습 환경”으로서 학생들에게 어떤 경험을 제공할 수 있는 가에(학교에서의 참여, 학교와 교실의 풍토, 학교 내 관계, 교사와 학생의 관계, 학생 간 관계의 질)에 따라 달라질 수 있다(Bäckman, & Trafford, 2007; Huddleston, 2007; Trafford, 2003). 개방성, 상호 존중, 다양성 존중, 개인의 의견을 제시하고 주장할 수 있는 가능성에 근거하여 관계와 행동을 구축하고 경험할 수 있으면, 학생들은 민주적인 생활양식을 실천하고 자율성을 행사하고 자기효

13) “민주주의를 위한 교육”에 대한 UN 결의안에 따르면(United Nations, 2012), 학교는 인권교육과 시민성 교육을 실시할 책임이 있을 뿐만 아니라, 시민들의 임파워먼트와 정치 및 모든 수준의 정책결정에서의 참여를 촉진시키도록, 민주적 가치와 민주적 통치 및 인권에 대한 의식을 증진하고 공고히 하는 것을 목표로 하는 특별활동을 혁신적 접근과 최고의 방식으로 실시할 책임이 있다.

능감을 기를 수 있게 된다(Morsher et al, 1994; Paek et al., 2008 참고). 최근 연구에서도 학교에서 이루어지는 비형식적 학습이 학생들의 적극적인 시민성을 개발하는데 중요하다는 점이 강조되고 있다(Scheerens, 2009).

시민의식과 시민성 교육에서 학교와 교실의 맥락이 중요하다는 관점에서, ICCS 2016은 다음과 같은 내용의 질문을 사용한다.

- 학교장이 학교의 맥락과 특성을 어떻게 인식하고 있는지를 측정하는 문항을 학교용 설문지에 포함
- 교사의 배경요인과 학교와 교실의 맥락에 대한 교사의 인식을 묻는 문항을 교사용 설문지에 포함
- 학교와 교실의 맥락에 대한 학생의 인식을 묻는 문항을 학생용 설문지에 포함

### 1) 학교의 맥락 및 특성

학교 풍토는 일반적으로 “공유된 신념, 조직 내의 개인과 집단의 관계, 물리적 환경, 조직에 참여하는 개인과 집단의 특성”을 가리킨다(Van Houtte, 2005, p.85). 시민의식과 시민성 교육 맥락에서 학교 풍토는 “학교 공동체 구성원들이 학습 환경인 학교에 대해 갖는 인상, 신념 및 기대와, 이에 관련된 구성원들의 행동, 이러한 행동이 정형화되어 나타나는 상징과 제도”를 의미할 수 있다(Homana, Barber, & Torney-Purta, 2006, p.3). 다양한 상황이 학교에서 이루어지는 시민의식과 시민성 교육에 영향을 줄 수 있다. 학교 경영, 일상적인 학교 활동, 학교 내 동료 교원 간 관계에 대한 지원, 학교와 학교 밖 공동체의 연계의 질 등이 이에 포함된다(Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D’Alessandro, 2013).

학교풍토는 학교문화 및 정신(ethos)과도 관련이 있는데, 이는 학교를 고유한 성격을 가진 하나의 사회적 조직으로 규정할 수 있게 하며, 이와 동시에 개별 학교가 고유한 특성을 가지게 되는 요인으로 작용한다(Stoll, 1999). 학교문화는 의미의 양식(patterns of meaning)을 가리키는 데, 이는 학교 공동체 구성원이 공유하고 있는 규범, 신념 및 전통을 포함하며, 이는 구성원의 사고와 행동 방식을 규정한다(Stolp, 1994).

학교풍토와 문화는 학생과 교사에게 학교에 대한 소속감을 갖게 할 수 있으며, 이를 통해 학교의 교육 활동을 개선하려는 노력과 동기를 향상시킬 수 있다(Knowles, & McCafferty-Wright, 2015). 학교 운영이 참여적으로 이루어지면 민주적인 학습 환경을 조성하는데 도움이 되며,

학교 운영에 교사가 참여하도록 권장하는 학교에서는 학생의 다양한 학습 필요를 보다 쉽게 이해할 수 있고 학교의 교육활동에 대한 교사의 협조를 구하기도 쉬워진다(Ranson, Farrell, Peim, & Smith, 2005).

ICCS 2016의 학교용 설문지에는 학교 풍토에 대한 다양한 질문이 포함되어 있는데, 이에에는 교사와 학생이 학교에 갖는 소속감에 대한 학교장의 인식, 의사결정과정에서 교사, 학생 및 학부모의 참여, 교사의 학교운영 참여, 학교폭력 정도, 학교폭력 예방 활동에 대한 학교장의 경험(report) 등을 조사하는 내용이 있다.

학교공동체 참여에 대한 학교장의 인식: 리더십 유형과 전략, 학교장이 자신의 역할을 수행할 때 취할 수 있는 절차 등도 학교 풍토와 학교 문화에 영향을 미칠 수 있다(Edmonds, 1979; Eurydice, 2013; Ishimaru, 2013; Marzano, 2003; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003; Sammons, Gu, Day, & Ko, 2011). 따라서 시민의식과 시민성 교육의 맥락을 연구할 때 의사결정과정에서 교사, 학생, 학부모가 참여할 수 있는 민주적인 학교 환경을 형성하는데 있어 학교장이 어떤 역할을 하는지를 조사할 필요가 있다(Torrance, 2013). ICCS 2016 조사에는 교사, 학부모, 학생이 의사결정과정에서 어느 정도 참여하고 있는 지를 묻는 문항이 포함되어 있다. 학교용 설문지에도 ICCS 2009 조사와 마찬가지로 학생이 학급 대표로서 참여하는 것과 학교 선거에 참여하는데 대한 학교장의 인식을 묻는 문항이 포함되어 있다.

교사의 학교 운영 참여에 대한 학교장의 인식: 교사에게 학교의 의사결정에 참여할 수 있는 권한을 부여하면, 학교에서 적극적인 시민성 행동(citizenship behavior)이 나타나는데 도움이 될 수 있다(Bogler, & Somech, 2005). ICCS 2009의 학교용 설문지는 교사의 학교운영 참여에 대한 학교장의 인식을 묻는 문항이 7개 포함되어 있다. 이 문항들은 교사가 가르치는 일 이외의 다른 학교 일에 얼마나 흔쾌히 참여하는지를 파악하기 위해 포함되었다. 수정한 문항을 통해 ICCS 2016의 학교용 설문조사에서도 교사의 학교 운영 참여, 올바른 학생 훈육을 위한 지원, 학교운영위원회 구성원으로 참여하고자 하는 자발성에 대한 학교장의 인식을 조사한다.

학교폭력에 대한 학교장의 인식: 학교폭력은 신체적, 감정적, 언어적으로 혹은 인터넷을 이용하여 다른 사람을 해하려는 공격적인 행동을 포함한다고 정의된다.(AERA[American Educational Research Association], 2013; Olweus, 1973; Wade, & Beran, 2011). ICCS 2016 학교용 설문조사에서 학교장이 학교 내에서 공격적인 행동을 목격한 빈도를 묻는다.

학교폭력 예방 활동에 관한 학교장의 경험: 최근 학교는 학교 내에서 일어나는 폭력뿐만 아니라 사이버 상의 폭력 문제에 직면해 있다(AERA, 2013; Corcoran, & Mc Guckin, 2014).

선행 연구에 따르면, 학교폭력은 동일한 학교라 할지라도 학급 간 차이가 상당히 큰 것으로 나타났다(Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007; Salmivalli, 2012). 피해자가 “침묵하는 문화”는 여전히 사라지지 않고 있지만, 학교폭력을 중점적으로 다루는 활동이 효과를 보여서 학교 내 폭력을 감소시키는 데 도움이 되는 것으로 나타나며(Smith & Shu, 2000); 예방 프로그램은 학교 수준에서 보다는 교실 수준에서 더 큰 효과를 가져 오는 것으로 보인다(Kämä et al., 2011). 학교용 설문지에는 “사이버폭력” 예방을 위한 전문 연수(Wade, & Beran, 2011) 등과 같이 학교폭력을 예방하기 위해 학교가 추진한 일을 묻는 문항이 포함되어 있다.

환경적 지속가능성 관련 활동에 대한 학교장의 경험: 지속가능한 성장을 위한 교육(ESD)은 학습자가 공동체 구성원과 세계 시민으로서 갖추어야 할 역량을 개발하는데 목적이 있으며, 시민교육에서 차지하는 중요성이 점차 커지고 있다(Huckle, 2008). ESD는 다학제적이고 총체적인 특성을 갖고 있기 때문에 교육과정 전반에 걸쳐 다루어야 한다. 이런 점을 고려할 때 단순히 교사 주도의 활동에서 그쳐서는 안되며, 학교 공동체 전체가 관여해야 한다(Henderson, & Tilbury, 2004). ICCS 2016 학교용 설문지에는 환경적 지속가능성과 관련하여 추진한 일을 묻는 문항들이 있다. 학교장은 학교가 지속가능한 성장의 원칙을 준수하는 환경이 될 수 있고(“지속가능한 학교”; Henderson, & Tilbury, 2004 참고), 이 원칙을 학생이 직접적으로 경험할 수 있도록 학교가 추진한 일에 대한 질문을 받는다(예를 들어, 에너지 절약하고, 쓰레기를 줄이고 분리수거하며, 환경 친화적인 물품을 구입하고, 보다 일반적으로는 학생들이 환경 친화적인 행동을 하도록 학교가 시도한 일).

학생의 학습 활동을 위한 ICT 및 인터넷 접근성에 대한 학교장의 보고(report): 청소년의 인터넷 및 새로운 소셜미디어 사용이 급증한 것은 교육적으로 여러 중요한 함의를 갖고 있다. 새로운 소셜미디어에 대한 형식 교육은 시민 참여를 증가시키고, 학생들이 다양한 관점을 접할 수 있도록 하는 것으로 나타난다(Kahne, 2010). 이런 측면을 고려하여 ICCS 2016 조사에서는 학생들이 시민활동을 위해 소셜미디어를 사용하는 것과 관련된 학교의 맥락을 조사한다. 학교용 설문지는 학교에서 사용할 수 있는 기술적 자원과 학생들이 실제 그 자원을 사용할 수 있는지에 대한 정보를 수집한다.

학교에서 실시하는 시민의식과 시민성 교육에 대한 학교장의 보고: 다수의 선행연구 결과에 따르면, 시민의식과 시민성 교육을 접근 하는 방식은 국가들 사이에 많은 차이가 있는 것으로 나타났다(Ainley et al., 2013; Birzea et al., 2004; Cox et al., 2005; Eurydice, 2005, 2012). ICCS 2009 조사 결과에 따르면 동일한 학교 내에서도 서로 다른 학급 간에 시민의식과 시민성 교육을

접근 하는 방식이 다를 수 있는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp. 178-179). ICCS 2009 조사에서 학교장을 대상으로 시민의식과 시민성 교육의 가장 중요한 목표를 질문한 결과 흥미로운 내용을 알게 되었다. 이 조사 결과에 따르면 조사 참여국 사이에 상당한 차이가 있으며, 일반적으로 학교장들은 지식과 기술 개발과 관련된 목표를 시민의식과 시민성 교육의 가장 중요한 목표로 여기는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, pp.184-185). 이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016의 학교용 설문지에도 해당 학교에서 시민의식과 시민성 교육을 실시하는 방식, 시민의식과 시민성 교육 목표의 중요성, 시민의식과 시민성 교육 관련 구체적인 업무가 학교 내에서 배분되는 방식을 학교장에게 묻는 문항이 포함되어 있다.

시민의식과 시민성 교육 실시에 관련한 학교의 자율성에 대한 학교장의 보고: 학교개선에 관한 문헌에는 학교가 어느 정도 자율성을 갖고 있어야 학교개선 노력이 성공으로 이어질 가능성이 높은 것으로 나타난다(Reezigt, & Creemers, 2005). 학교가 가진 자율성의 정도는 시민의식과 시민성 교육을 학교에서 실시하는 방식에도 영향을 줄 수 있다(교육과정 수립, 교과서 및 교수 자료 선정, 평가 절차 및 도구). 학생들이 도달해야 할 학습 성과에 관한 법, 규정, 기준이 있다 하더라도 모든 학교가 유사한 프로그램을 실시하거나 가르치는 접근 방식이 같아야 하는 것은 아니다(Eurydice, 2007). 시민성 교육에 할당된 시수, 교사 자격, 학교장이 시민의식과 시민성 교육을 위해 제공하는 지원은 다를 수 있다(Keating, & Kerr, 2013; Keating, Kerr, Benton, Mundy, & Lopes, 2010). ICCS 2016의 학교용 설문지에는 교과서를 선정하고, 학생 평가를 실시하고, 시민의식과 시민성 교육에 관한 교육과정, 활동 및 프로젝트를 기획하고, 교사 연수를 실시하는데 학교가 자율성을 갖고 있는 지를 묻는 문항이 포함되어 있다.

학교특성에 대한 학교장의 보고: 학교자원에는 물질적 자원과 인적 자원이 있는데, 이러한 자원이 학교 발전과 개선에 어느 정도 기여할 수 있는 지에 대해서는 합의된 의견이 없다(Hanushek, 1994, 1997, 2006). ICCS 2009의 학교용 설문지에는 학교의 인구학적 특성(공립/사립, 학생 수, 조사대상 학년의 학생 수, 교사 수)을 묻는 문항이 있다. 선행연구에 따르면 이러한 인구학적 특성은 학습 성과와 관련성이 있다(Anderson, Ryan, & Shapiro, 1989). ICCS 2009 라틴아메리카 지역조사 보고서의 분석 결과에 따르면, 사회경제적 맥락 변인을 통제 한 후에도 공립학교와 사립학교는 시민지식 수준에서 통계적으로 의미 있는 차이를 보였다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011, p.73). 이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016 학교용 설문지에는 공립/사립 여부, 성별에 따른 학생 수(학교 전체 및 조사 대상 학년)와 같은 학교 특성을 묻는 문항이 포함되어 있다.

학생의 배경에 관한 학교장의 인식: 선행연구는 개별 학교 수준에서 학생 가정의 평균적인 사회경제적배경이 중요하다고 강조한다(예를 들어 Sirin, 2005 참고). 학교에 들어오는 학생들의 “사회경제적 특성”을 파악하기 위해 ICCS 2016에서는 학교장에게 PIRLS 2011(Mullia, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009)에서 사용한 문항을 사용하여 경제적으로 취약하거나 부유한 가정의 학생 비율을 묻는다.

## 2) 교사 배경 및 학교와 학급에 대한 교사의 인식

ICCS 2016 조사의 교사 설문조사는 가르치는 과목에 상관없이 조사대상 학년에서 가르치는 모든 교사를 대상으로 했다. 교사용 설문조사는 교사의 배경과 교사가 학교와 학급에 대해 갖고 있는 인식을 폭넓게 파악하는데 주된 목적이 있다. ICCS 2009 조사와 마찬가지로 ICCS 2016의 교사 대상 설문조사에는 학교에서 실제 이루어지는 시민의식과 시민성 교육에 관해 묻는 문항이 있는데, 이 문항은 시민의식과 시민성 교육 관련 과목을 가르치는 교사만 응답한다.

교사 배경특성: ICCS 2009와 마찬가지로 ICCS 2016 교사용 설문지에는 교사의 인구학적 변수(성별, 나이)와 학교에서 가르치는 과목을 조사하는 문항들이 있다.

교사의 학교 운영 참여: 교사가 학교 운영에 참여한다는 것은 학교 운영이 민주적으로 이루어진다는 것을 반영하는데, 이는 학교에 민주적인 학습 환경이 조성하는 데에도 도움이 될 수 있다(Council of Europe, 2007). ICCS 2009 조사에서는 교사의 학교 운영 참여에 관한 7개의 문항이 있다. 이 문항은 학교장 대상 조사 문항 내용과 동일하며, 국제비교를 위한 데이터베이스에 포함된 항목이기도 하다. 2016년 교사용 설문지에는 유사한 내용의 5개 문항이 포함되어 있다. 이 문항은 가르치는 일 이외의 업무를 맡고, 동료 교사와 협력하고, 학교에서 일어나는 갈등을 해결하기 위해 돕고, 학생 지도와 상담 활동에 참여하는데 교사가 얼마나 적극적인지를 묻는 내용으로 이루어져 있다.

학교에서 일어나는 학교폭력에 대한 교사의 인식: 교사의 행동은 학교에서 일어나는 학교폭력을 설명하는 변인으로 밝혀졌는데(Roland, & Galloway, 2002), 이는 교사가 학생들의 역할 모델이며 교실에서 이루어지는 상호작용을 주도하기 때문인 것으로 보인다(Verkuyten, & Thijs, 2002). 교사용 설문조사에서는 학교용 설문 문항을 조금 수정하여 교사가 학교에서 일어나는 학교폭력을 어떻게 인식하는지를 조사한다(Olweus, 1973).

학교풍토에 대한 교사의 인식: 학교의 풍토와 학교 내 관계의 질(학생-교사 관계 및 학생

간 관계)은 학생의 학업 성취에 영향을 줄 수 있으며(Bear, Yang, Pell, & Gaskins, 2014), 학교에서 발생하는 폭력과도 관련이 될 수 있다(Powell, Powell, & Petrosko, 2015). ICCS 2009의 교사용 설문지에는 학교 풍토를 묻는 2종류의 문항이 있다. 이 문항은 학생의 행동과 학교에서 일어나는 사회적 문제에 대한 교사의 인식을 다룬다. 이 문항은 2016년 교사용 설문지에도 모두 포함되어 있다.

교실풍토에 대한 교사의 인식: 교실풍토는 일반적인 개념으로, 본 조사에서는 교수와 학습 활동 시 협력 정도, 평가의 공정성, 사회적 지지에 초점을 주로 둔다. 교실풍토가 민주적인지는 민주적이고 진보적인(liberal) 가치를 교실에서 실천하는지를 기준으로 살펴본다(Ehman, 1980; Hahn, 1999). 민주적인 교실 풍토는 학생들이 민주적인 가치와 실천이 갖는 장점을 이해하는 것을 돕고, 학생들이 (교실에서) 동화되는 데 긍정적인 영향을 준다(Perlinger, Canetti-Nisim, & Pedahzur, 2006). 선행연구에서 나타난 바와 같이, 교사의 인식과 더불어 가장 중요한 것은 학생이 교실 풍토를 어떻게 인식하느냐 이다(Hooghe, & Quintelier, 2013). ICCS 2009 교사용 설문지에는 교사가 교실 풍토를 어떻게 인식하는지와 학생들의 교실 활동 참여에 대해 묻는 문항이 4개 들어 있다. 이 문항을 하나의 측정치로 구해서 ICCS 2009 데이터베이스에 포함시켰다. 이 항목은 여러 국가에서 시민지식 수준과 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b, p.173). 이 내용은 ICCS 2016 교사용 설문지에도 포함되어 있다.

환경적 지속가능성 관련 활동에 대한 교사의 인식: ICCS 2016의 학교용 설문지와 마찬가지로 교사용 설문지도 교사가 환경적 지속가능성과 관련된 일이나 프로그램에 참여하는지에 관해 묻는 문항이 있다(Kyburz-Graber, 2013; Lundholm, Hopewood, & Kelsey, 2013; UNESCO, 2012a). 이 문항은 (환경적 지속가능성과 관련하여) 학생이 학교와 지역사회에서 보다 적극적으로 참여하고 관여하도록 돕는 활동에 관한 내용과 학생들이 자신의 행동이 환경에 미치는 영향을 인지하는지에 관한 내용으로 이루어져 있다.

학교에서 실시하는 시민의식과 시민성 교육에 대한 교사의 인식: ICCS 2009 교사용 설문지에는 학교에서 시민의식과 시민성 교육을 실시하는 방식에 대하여 두 종류의 문항이 포함되어 있다. 이 문항은 교사가 시민의식과 시민성 교육 목표의 중요성을 어떻게 인식하고 있으며, 시민의식과 시민성 교육 관련 업무가 학교 내에서 구체적으로 어떻게 배분되고 있는지를 묻는다. 시민의식과 시민성 교육의 다양한 목표에 부여하는 중요도는 학교용 설문조사와 교사용 설문조사의 결과가 매우 유사했다. ICCS 2016 학교용 및 교사용 설문조사는 이전 조사에서 사용한 시민의식과 시민성 교육의 목표에 대한 문항을 약간 수정하여 사용한다.

교수 및 학습을 위한 ICT 이용 관련 교사의 인식: 선행연구에 따르면 중등교육기관에서 ICT가 광범위하게 사용되고 있으나, 학교에 따라 ICT 설비 수준에 상당한 차이가 있는 것으로 나타났다(Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014 참고). ICCS 2016은 교사를 대상으로 학교가 조사 대상 학년의 교수 활동을 위해 인터넷 연결이 되는 전자 기기를 제공하는지 여부와 제공 정도를 묻는다. 이와 유사한 문항(자원 제공 여부에 초점)이 학교용 설문지에도 포함된다.

시민의식과 시민성 교육 관련 과목을 가르치는 것에 대한 교사의 인식: 선행연구에 따르면, 교사의 준비도는 학생의 학업성취에 영향을 주는 가장 중요한 요인의 하나이다(OECD, 2009, 2014b 참고). 시민의식과 시민성 교육에서 교사 교육의 문제는 교육 정책에서 다루기 매우 어려운 사안이며, 이 영역에 대한 별도의 교사 교육이 이루어지지 않는 나라가 많다(Birzea, et al., 2004; Eurydice, 2005, 2012). Shulman(1986, 1987)의 분류에 따르면, 교사의 지식은 시민의식과 시민성 교육에서 다루는 주제나(내용 지식) 교수 방법 및 접근 방식(교수법 지식)과 관련이 있다. 또한 시민의식과 시민성 교육을 가르치는 방식은 매우 다양하다(Munn, Brown, & Ross, 2012). ICCS 2009 조사 결과에 따르면, 시민의식과 시민성 교육을 담당하는 교사들은 시민의 권리와 책임, 인권을 가르치는데 가장 높은 자신감을 보였고, 경제, 경영, 법 기관을 가르치는데 가장 낮은 자신감을 보였다(Schulz et al, 2010b). ICCS 2016의 교사용 설문조사는 ICCS 2009에서 사용한 문항을 그대로 사용하여 시민의식과 시민성 교육 관련 과목을 가르치는 교사를 대상으로 다음의 사항을 조사 한다:

- 시민의식과 시민성 교육 계획 수립(다양한 정보 활용)과 교수 학습 활동(상호작용 교수법, 전통적 교수법, 논란이 많은 주제에 대한 토론 등)
- 시민의식과 시민성 교육에서 사용하는 평가 도구
- 시민의식과 시민성 관련 주제를 가르치는데 있어 교사의 준비도
- 학교에서 실시하는 시민의식과 시민성 교육에서 개선 가능한 사항
- 시민의식과 시민성 관련 주제(내용 지식)와 교수 방법 및 접근 방식에 관한 교사의 준비도 및 현직연수

### 3) 학교와 학급 맥락에 대한 학생의 인식

학교와 학급 맥락에 대한 학생의 인식 조사 내용은 시민의식과 시민성 교육에 관련된 교실풍토,

시민교육 경험, 언어적, 신체적 학대 경험, 학교풍토 등이다.

시민의식과 시민성 교육에 관련된 교실풍토: CIVED 조사에는 시민교육 수업시간에 관한 학생의 인식을 측정하는 문항이 포함되어 있다. 선행연구에 따르면, 개방적인 토론 풍토는 학생의 시민지식 수준을 높이고 성인이 되었을 때 자신이 투표에 참여할 것이라는 기대를 높이는 요인으로 나타났다(Torney-Purta et al., 2001). CIVED에서는 6개 문항을 사용해 교실에서 토론이 개방적인 분위기에서 이루어지는 지를 측정했다(Schulz, 2004 참고). ICCS 2009조사에서도 학생들이 정치 및 사회 문제를 토론할 때 교실의 분위기를 어떻게 인식하는 지를 조사하는 문항이 유사하게 들어 있다. 다변량분석(multivariate analyses) 결과에 따르면, 교실의 개방적인 토론 풍토는 시민교육의 학습 결과와 관계가 있는 것으로 나타났다(Schulz et al., 2010b). ICCS 2016 학생용 설문조사는 ICCS 2009 조사에서 사용한 6항목을 사용하여 사회문제(civic issues)를 토론할 때 교실 분위기가 개방적인지에 대한 학생의 인식을 측정한다.

사회문제(civic issues) 관련 학습 경험: CIVED 1999 조사에서는 학생들에게 학교에서 사회문제(civic issues)를 어느 정도 배웠는지를 조사했다. 학생들이 학교에서 투표의 중요성을 어느 정도 배웠는지를 변수로 사용해 이후 선거에 참여할 의사 정도를 설명했다(Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2016 학생용 설문조사에는 7가지 정치적, 사회적 문제에 대해 학교에서 얼마나 배웠는지를 조사하는 문항이 새로 추가 되었다.

유럽의 사회 문제에 대해 배울 수 있는 기회에 대한 인식: 유럽 지역모듈조사의 학생용 설문조사는 학교에서 유럽에 대해 배우는 기회를 조사했는데, 조사 참여국 전반에 걸쳐 대다수의 학생들이 유럽의 다양한 사회문제(civic issues)에 대해 배우는 것으로 나타났다(Kerr et al., 2010). ICCS 2016 유럽 지역모듈조사에서도 수정한 문항을 사용하여 학교에서 유럽의 사회문제에 대해 배우는 기회가 얼마나 있는지를 조사한다.

학교풍토에 대한 학생의 인식: 학교풍토는 학생의 학업성취에 중요한 영향을 미치는 요인으로 널리 알려져 있다(Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Leppescu, 2010; Wang, & Degol, 2015). Scheerens와 Bosker(1997)는 학교풍토를 학생의 참여(student engagement), 결석 및 품행, 교직원의 동기부여, 학생 간, 교사 간 및 학교 자체의 관계를 보여주는 학교문화와 동일한 개념으로 보았다. 보다 최근에 이루어진 개념화 작업에서는 학교풍토에 다음의 4가지 측면이 있다고 규정한다. 학업 풍토(academic climate)와 학습을 중요시하는 분위기, 학교 내부의 인간관계 및 학부모와의 인간관계, 물리적 및 감정적 안전도, 조직의 효과성(Wang, & Degol, 2015). 학교 풍토가 긍정적일 경우 시민교육 관련 학습경험에 학생들이 참여하도록 유도하는 데 중요한

영향을 준다는 점은 시민학습 연구에서 지금까지 많이 강조되어 왔다(Homana et al., 2006 참고). ICCS 2009 조사에는 학교에 대한 학생의 인식을 묻는 문항 2개와 학교에서 이루어지는 학생과 교사 간 관계를 학생이 어떻게 인식하는 지를 묻는 문항 5개 포함되었다. ICCS 2016에는 교사-학생의 관계에 대한 학생의 인식을 묻는 문항이 5개 들어 있고(이 중 4개 문항은 이전 조사에서 사용된 문항임), 학교에서 학생 간 이루어지는 사회적 상호작용에 대한 학생의 인식을 파악하기 위해 3개 문항이 추가되었으며, 학교폭력을 당할 가능성에 대한 학생의 인식은 1개 문항을 통해 조사한다.

개인적으로 경험한 폭력 및 학대: 학교에서 일어나는 사회적 분열과 역기능적인 사회적 상호작용의 한 징후가 학교폭력인데, 학교폭력 문제는 1970년대부터 연구주제로 다루어져 왔다(Olweus, 1973). 학교폭력은 교육연구 뿐만 아니라 교육현장에서도 주요 관심사로 다뤄져 왔고(Goldsmid, & Howie, 2014; Smith, 2004; Ttofi, & Farrington, 2011), “사이버폭력(cyber bullying)” 문제가 불거지면서 학교폭력에 대한 관심이 더 높아졌다. 학교폭력은 학교에 대한 인식에 영향을 주는 요인으로 알려져 있다(Bayar, & Uçanok, 2012). ICCS 2009 라틴아메리카 조사 설문지에는 학교에서 학생이 경험하는 언어적 또는 신체적 공격 경험을 조사하는 문항이 들어 있는데, 분석 결과 라틴아메리카 지역의 조사대상 국가에서 많은 학생들이 학교에서 신체적 공격을 받은 경험이 있는 것으로 나타났다(Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). ICCS 2016의 국제비교용 학생 설문조사에는 학생이 학교에서 경험하는 언어적 또는 신체적 학대 수준을 조사하는 문항이 6개 포함되어 있다.

#### 4. 가족 및 또래 맥락

가족 및 또래 맥락은 학생의 시민의식과 시민성에 관한 이해, 태도, 성향이 개발되는데 많은 영향을 미친다. 가정 및 또래 맥락에는 가족 간 상호작용, 또래집단 간 상호작용, 가정의 교육 자원, 문화, 종교, 가치관, 가정에서 사용하는 언어, 가정에서 청소년이 차지하는 관계상 지위, 부모 교육, 수입 및 직업 수준, 다양한 미디어 접근성, 학교와 가정의 연계의 질(quality), 청소년이 학교 밖에서 시민으로서 역할 할 수 있는 기회의 범위 등이 포함된다. 이 중에서도 가정환경 요인이 학습 성과 전반과 시민의식과 시민성 교육 결과에 영향을 미치는 요인으로 주목을 받고 있다.

선행연구에 따르면, 청소년이 사회에 참여하려는 성향(disposition)을 갖게 되고 실제 참여하게 되는 데에는 가족 배경이 중요한 역할을 하는 것으로 나타난다(Bengston, Biblarz, & Roberts, 2002; Janoski, & Wilson, 1995; Lauglo, 2011; Renshon, 1975; Grusec, & Kuczynski, 1997; Vollebergh, Iedema, & Raaijmakers, 2001). 가족 배경이 청소년의 정치의식 발달에 영향을 준다는 점에는 전반적으로 합의가 이루어져 있다(Sherrod, Torney-Purta, & Flanaga, 2010). 사회경제적 배경이 좋을수록 (i) 발달을 자극하는 환경에서 자랄 가능성이 높아지고, (ii) 학력 수준이 높아지고 장래 전망이 밝아지며, 이는 개인의 정치 참여를 촉진하는 요인으로 작용하게 된다.

정치적 사회화 및 참여에 대한 선행연구에 따르면, 가족과 개인이 여러 형태의 자본에 접근할 수 있는 정도가 매우 중요한 것으로 나타난다. Bourdieu(1986)는 경제 자본이 다른 형태의 자본의 원천이 된다고 보면서, 자본의 종류를 인적, 문화적 사회적 자본으로 구분했다. 인적자본은 개인의 기술, 지식, 자격 등을 가리키는데 비해, 문화적 자본은 “광범위하게 공유된 고급문화 상징(태도, 선호, 형식적 지식, 행동)”을 가리키며, 이는 사회적, 문화적 배제에 사용된다(Lamont, & Lareau, 1988, p.156). 사회적 자본은 시민들이 서로 연결되어 목표를 더 효과적으로 달성할 수 있게 하는 사회적 자원으로 개념화(Stolle, 2002 참고)된다.

Putnam은 이탈리아의 제도적 성과를 탐구한 연구(1993, p.185)에서 사회 자본을 “민주주의가 성공하는데 결정적인 요인”이라고 했다. Putnam의 개념은 사회적 자본이 가족 안팎의 상호작용 관계 구조에서 발생한 것이며, 개인의 행위와 학습이 성공적이 될 수 있도록 돕는다는 Coleman(1988)의 개념에 바탕을 두고 있다.<sup>14)</sup> Putnam(1993)은 사회자본의 세 요소(사회적 신뢰, 사회적 규범, 사회적 연결망)가 선순환적 구조를 형성하여 협력과 사회 참여가 성공적으로 이루어질 수 있는 맥락을 형성한다고 주장한다.

사회자본 연구는 사회경제적 지위, 개인 네트워크, 조직 소속 여부(membership of organizations), 개인 간 신뢰, 개인적 소통(미디어 또는 토론)과 같이 매우 다양한 요인들을 다루어 왔다. 이로 인해 사회자본의 개념이 명확하지 않으며, 이로 인해 사회자본을 나타낼 수 있는 적합한 지표를 찾기 어렵다는 점에서 비판을 받고 있다(Woolcock, 2001).

ICCS 조사에서는 사회적 자본이 학생 간 시민지식의 수준과 참여 수준의 차이를 설명하는

14) 하지만 Putnam이 사회적 자본을 보는 시각은 Coleman의 개념보다 더 협소하고 구체적이다. Putnam은 사회적 자본을 집단적 자원(collective resource)이라고 보고, 수평적 상호작용은 신뢰와 참여를 이끌어내지만 수직적 관계는 불신과 소외를 가져온다고 주장했다(Stolle, & Lewis, 2002).

기제로 유용하게 사용되고 있다. 사회적 자본의 여러 측면(신뢰, 규범, 사회적 상호작용)을 측정하는데 태도 변인과 배경 변인을 사용하기도 한다. 사회적 자본을 보여주는 변인 중 일부는 가정환경에 관련되어 있는데, 특히 부모, 또래 및 미디어와의 상호작용에 관한 변인들이다. 이러한 맥락에서 사용할 수 있는 또 다른 변인은 개인 간 신뢰와 시민활동조직에 자발적으로 참여하는지에 대한 측정치이다.

학생의 학습과 발달에 선행요인으로 작용한 가정환경 관련 변인 중 학생 배경 설문지에 포함된 내용은 (i) 부모의 사회경제적 지위, (ii) 문화적, 민족적(ethnic) 배경, (iii) 정치 및 사회 문제에 대한 부모의 관심, (iv) 가족구성 등이다. ICCS 2016 조사의 학생 배경 설문지에는 학교 밖에서 이루어지는 사회적 상호작용을 보여주는 과정 변인(예를 들어 부모 또는 또래와 정치 및 사회 문제 토론, 미디어 정보 사용)에 대한 데이터를 수집하기 위한 문항이 포함되어 있다.

학부모의 사회경제적 배경: 사회경제적 지위는 다양하고 복합적인 방식으로 학습 성과에 영향을 주는 설명 변인으로 널리 알려져 있다(Sirin, 2005). 사회경제적 지위는 수입, 교육수준 및 직업을 통해 파악할 수 있으며(Gottfried, 1985; Hauser, 1994), 이 중 한 변인만 사용하는 것보다 세 변인을 모두 사용하는 것이 더 바람직하다는 점에 대체로 합의가 이루어져 있다(White, 1982). 하지만 한 변인만 분석에 사용할 시 어떤 변인을 사용해야 하는 지에 대해서는 학자들 사이에 합의가 이루어지지 않았다(Entwistle, & Astone, 1994; Hauser, 1994). 국제비교연구에서 배경변인의 타당성과 가족 배경 변인의 국제 비교 가능성을 보완하기 위해 추가적인 방안을 제시해야 하는 일은 이 분야 연구자들이 여전히 고민하고 있는 과제이다(Buchmann, 2002; Brese, & Mirazchyski, 2013; Caro, & Cortés, 2012 참고).

이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016 학생용 설문지에는 3가지 데이터를 측정하는 문항이 포함되어 있다:

- 부모의 직업에 관한 개방형 질문에 학생이 어머니와 아버지의 직업을 응답하면, 국제표준직업분류(International Standard Classification of Occupations, ISCO-2008, International Labour Organization, 2007)에 따라 코드를 부여한다. 이 코드를 직업지위의 국제 사회경제적 지표(international socioeconomic index, SEI)에 따라 점수화하여 사회경제적 지위를 나타내는 측정치를 구한다(Ganzeboom, de Graaf, & Treiman, 1992).
- 부모의 교육수준은 국제표준교육분류(International Standard Classification of Education, ISCED-2011, UNESCO, 2012b)에 따라 교육 수준을 구분하여 작성한 객관식 질문을 통해

조사하되, 국가별 상황을 고려하여 수정한다.

- 가정문해환경(home literacy environment)에 대한 데이터는 집에 책이 몇 권 있는 지를 조사하여 얻는다.

시민참여에 ICT의 역할이 점차 더 중요해지고 있다는 점을 고려하여 ICCS 2016 학생용 설문조사에 전자기기를 이용할 수 있는지 여부와 집에서 인터넷에 접속할 수 있는 지 여부를 조사한다. 이 문항을 통해 수집된 데이터는 사회경제적 배경을 나타내는 추가적인 지표로도 사용할 수 있다(Fraillon et al., 2014).

학생의 문화적/민족적 배경: 국제비교연구에 따르면 사용하는 언어와 이민자 여부에 따라 읽기와 수학 성적에 차이가 발생하는 것으로 나타났다(Elley, 1992; Mullis et al., 2000; Stanat, & Christensen, 2006). 이민자 가정의 학생은 특히 이민 온 시점이 가까울수록 수업에서 사용하는 언어에 대한 숙달도가 부족하고 주류 문화의 문화적 규범에 익숙하지 않은 경향을 보인다. 또한 소수민족 출신은 사회경제적 지위가 낮은 경우가 많은데, 이는 학습과 참여에 높은 상관관계를 보인다. 이민자 신분과 민족적 배경은 다른 배경 요인을 통제하더라도 학습 결과에 영향을 미치는 것으로 나타난다(Fuligni, 1997; Kao, 2001; Lehmann, 1996; Stanat, & Christensen, 2006).

ICCS 2009 조사 결과에 따르면, 이민자 신분과 사용하는 언어 모두 시민교육 관련 학습 결과와 관련성을 보이며, 특히 이민자 비율이 높은 나라일수록 그런 경향이 강하게 나타났다(Schulz et al., 2010b 참고). 이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016 학생용 설문조사에도 다음과 같은 문화적, 민족적 배경 특성을 묻는 문항이 포함된다.

- 출생 국가(모, 부, 학생 자신): 이 정보는 학생의 배경을 “원주민(native)”, “1세대”(부모는 타국 출생이고 학생은 현재 거주 국가에서 출생), “이민자”(학생과 부모가 모두 타국 출생)로 구분하는데 사용된다.
- 가정에서 사용하는 언어:(조사에 사용되는 언어 vs 기타 언어)
- 인종(민족)에 대한 학생의 자기 보고(해당되는 국가에 한해)

학부모의 흥미: 부모가 자녀와 정치 및 사회 문제에 대해 토론을 할 경우, 청소년 자녀의 시민지식 및 참여 수준이 높은 경향을 보인다(Lauglo & Øia, 2006). ICCS 2009에서 학생을 대상으로 자신의 부모가 정치 및 사회 문제에 대해 얼마나 흥미를 갖고 있는 지를 조사한 결과, 흥미 수준은 학생의 학습 성과 일부와 정적인 상관관계를 보였고, 성인이 되었을 때 예상하는 정치적 참여 수준에 특히 높은 상관을 보였다(Schulz et al., 2010b; Schulz, Ainley, Fraillon, 2015). ICCS 2016에도 이와 동일한 문항이 포함되었고, 이에 더해 정치 및 사회 문제에

대한 학생 자신의 흥미를 조사하는 문항이 추가되었다.

가족 구성: 가족 구조는 학습 성과에 영향을 주는 중요한 사회화(socialization) 요인이다. 예를 들어 미국에서 수행된 연구에 따르면 한부모 가정의 학생들이 양부모 가정 학생들보다 학업성적이 낮게 나타났는데, 이는 경제적 어려움과 가정의 인적 또는 사회적 자본의 부족과 관련이 있는 것으로 나타났다(McLanahan, & Sanderfur, 1994). 하지만 일반적으로 한부모 가정에서 성장한 것이 학습 성과에 미치는 영향은 상대적으로 작은 것으로 받아들여지고 있다(Ginther, & Pollak, 2004; Marjoribanks, 1997). ICCS 2009에서는 학생들에게 자기 가정의 구성에 대해, 부모, 후견인(보호자, guardians), 형제자매, 친척, 기타 등의 선택지를 주어 응답하게 했다. ICCS 2016 학생용 설문지에도 이와 동일한 문항이 포함된다.

부모나 또래와 정치 및 사회 문제 토론: CIVED 데이터 분석 결과에 따르면 정치 문제에 대한 토론의 빈도가 높을수록 효능감과 참여할 것으로 예상하는 수준(expected participation)이 높아지는 것으로 나타났다(Richardson, 2003 참고). CIVED에 참여한 15개국 중등학생을 비교한 연구에서도 이와 유사한 결과가 도출되었고(Schulz, 2005), ICCS 2009 데이터에서도 정치 및 사회 문제 관련 토론에 참여하는 빈도와 시민지식 및 시민으로서 사회에 대한 관심(civic interest) 수준이 관련성을 보이는 것으로 나타났다. ICCS 2016의 학생용 설문조사는 이전 조사와 동일한 문항을 사용하여 부모 및 또래와 정치, 사회 문제에 대해 토론하는데 관해 데이터를 수집한다.

정치, 사회 문제 관련 정보 수집을 위한 미디어 활용: 미국에서 시민사회가 약해지고 있는 현상을 설명할 때 자주 언급되는 것이 텔레비전 시청의 부정적인 효과인데(Putnam, 2000), 텔레비전 시청은 흥미, 효능감, 신뢰, 참여 수준을 떨어뜨리는 것으로 나타난다(Gerber, 2980; Robinson, 1976 참고). 하지만 미디어 사용(특히 정보 획득을 위한 사용)과 정치적 참여 수준이 정적인 상관관계를 보인다는 연구 결과도 있다. 예를 들어 Norris(200)는 방대한 선행 연구 고찰과 대규모 연구의 결과를 검토한 후, 미디어 사용과 정치적 참여 사이에 부적인 관계가 성립한다는 결정적인 증거는 없다고 결론지었다. CIVED 결과에 따르면 텔레비전 뉴스에서 얻은 미디어 정보는 시민지식과 선거에 참여할 것이라는 예상 수준을 높이는 것으로 나타났다(Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009의 결과에서도 시민지식 수준과 텔레비전 뉴스 시청, 신문읽기, 인터넷을 통한 정보 수집이 정적인 상관관을 보였다(Schulz et al., 2010b). 이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016 학생용 설문지에는 정치 및 사회 문제에 관한 정보 수집에 미디어를 사용하는 빈도를 조사하는 문항이 다수 포함되어 있다.

학생의 종교의식 참여: 선행연구에 따르면 종교적 소속(religious affiliation)이 정치적, 사회적

참여를 촉진할 수 있는 것으로 나타나는데(Guo, Webb, Abzug, & Peck, 2013; Perks, & Haan, 2011; Verba et al., 1995), 그 이유는 종교조직이 정치적 충원과 정치적 동기화에 적합한 네트워크를 제공하기 때문이다. 하지만 종교적 소속이 민주적 시민성에 부정적인 영향을 미친다는 증거도 있는데, 종교성이 강한 사람들이 정치적 지식이나 정치적 효능감이 낮다는 연구 결과가 이에 해당한다(Scheufele, Nisbet, & Brossard, 2003). 청소년의 경우 종교적 소속이나 참여는 시민학습 과정에 영향을 미치는 가정환경의 일부로 볼 수 있다. ICCS 2016의 종교 관련 부분에서는 이전 조사에서 사용한 동일한 문항을 사용하여 학생이 종교 의식에 참석하는 빈도를 묻는다.

## 5. 학생 특성

학생의 이해, 태도, 성향이 개발 되는 데에는 수많은 요인이 영향을 주는데, 그 중에는 가족 배경에 관련된 요인도 있다. 설문조사를 통해 수집한 학생 개인 수준의 선행 변인으로는 학생의 연령, 성별, 기대하는 교육 수준 등이 있다.

학생의 연령: 선행연구에 따르면 청소년기에는 연령이 높아질수록 시민지식과 참여 수준이 높아지는 것으로 나타난다(Amadeo et al., 2002; Hess, & Torney, 1967). 하지만 정부 기관에 대한 신뢰와 전통적인 방식의 정치에 참여하려는 성향이 중등교육이 끝날 무렵에 감소한다는 증거도 있다(Schulz, 2005). 한 학년을 표집하여 실시한 횡단 연구 결과에 따르면 학생의 연령이 시민지식 수준과 부적 상관관계를 보였고, 특히 학년 유급률이 높은 나라에서 이러한 현상이 더 분명하게 나타났는데, 이는 동일한 학급에서 연령이 높은 학생은 학업성취 수준이 낮아서 유급한 학생인 경우가 대부분이기 때문으로(Schulz et al., 2010b), ICCS 2009 조사에서도 이와 유사한 결과가 나타났다. 이전 조사와 마찬가지로 (ICCS 2016) 학생용 설문지에는 학생이 출생년도와 출생 월을 묻는 문항이 포함되어 있다.

학생의 성별(남, 녀): 1971년에 실시된 IEA의 첫 번째 시민교육 연구에 따르면 인지적 성취 수준에서 성별 간 상당한 차이가 있었는데, 남학생이 시민지식에서 더 높은 점수를 보였다(Torney et al., 1975). 하지만 IEA의 1999년 CIVED 조사는 이와 다른 결과를 보였는데, 일부 국가에서는 남학생이 높은(약간 높지만 통계적으로 유의미하지 않음) 점수를 보였고, 다른 국가에서는 여학생이 더 높은(한 국가에서만 통계적으로 유의미한 차이를 보임) 점수를 보였다. 흥미롭게도 중등학교 고학년이 되었을 때 실시한 추적조사에서 남학생이 더 큰 점수 차이로 여학생을

앞서는 것으로 나타났다는 점이다(Amadeo et al., 2002). ICCS 2009에서는 여학생이 더 높은 점수를 받았는데(Schulz et al., 2010b), 이러한 결과는 CIVED 1999 조사 결과와 상이한 부분으로, 기본적인 평가 틀이 확대되면서 추론 영역이 강화된 데서 비롯된 결과로 볼 수도 있다.

CIVED는 시민참여에서 성별 간 차이를 더 확연하게 보였는데, 대부분의 국가에서 여학생에 비해 남학생이 정치에 대한 관심과 향후 정치에 참여할 것이라는 예상 수준이 더 높았다. 이민자와 여성의 인권에 대한 태도에서도 성별 간 차이가 나타났다(Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 2001). ICCS 2009에서도 이와 유사하게 시민적 태도(civic attitudes)와 참여에 관련된 여러 지표에서 성별 간 차이가 나타났다(Fraillon et al., 2014; Kerr et al., 2010; Schulz et al., 2010b; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). 이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016 조사에서도 학생의 성별을 묻는 문항이 들어있다(남자, 여자).

학생의 기대교육수준: 시민교육에 대한 IEA의 시민교육 첫 번째와 두 번째 연구에서는 기대교육수준이 시민지식 수준을 예측하는 중요한 변인으로 나타났다(Amadeo et al., 2002; Torney et al., 2001). 기대교육수준은 개인의 포부를 보여주는 변인이다. 하지만 부모나 또래의 기대가 개인의 교육 포부에 영향을 주며, 교육시스템에 따라서는 대학교육이 허용되지 않는 프로그램에서 공부할 경우 교육포부수준에 제한이 가해지기도 한다. ICCS 2009 조사에서도 학생에게 기대교육수준을 묻는 유사한 문항이 사용되었다. 이 조사 결과에서도 기대교육수준은 시민지식 수준과 정적인 상관관계를 가지는 것으로 밝혀졌다(Schulz et al., 2010b, pp.225-232). 이전 조사와 마찬가지로 ICCS 2016 조사에서도 학생의 기대교육수준을 조사한다.



제 IV 장



**조사 설계**



# 제 IV 장 조사 설계

## 1. ICCS 2016 조사 도구

ICCS 2016에서는 성과에 대한 데이터와 더불어 맥락 변인 데이터를 수집한다. 시민의식과 시민성 교육 조사의 특성 상, 성과 변인은 인지 검사와 학생용 설문조사를 통해 조사한다. 학습 성과에 차이를 가져오는 맥락 변인의 데이터는 학생용, 교사용, 학교용 설문조사와 국가맥락 조사를 통해 수집된다.

<표 IV-1>은 ICCS 2016에서 사용하는 조사도구와 조사도구 별 응답시간 및 조사 대상을 제시한다. 학생 대상 조사는 2개 부분으로 구성된다: (i) 국제공통조사 부분에는 인지 검사지와 학생용 설문지가 포함되고, (ii) 지역모듈조사 부분에는 유럽국가 조사지와 라틴아메리카 조사지가 있다.

**표 IV-1** ICCS 2016 조사 도구

조사 도구	응답시간	조사 대상
국제 공통 인지 검사	45분	학생
국제 공통 학생용 설문지	40분	학생
지역특수모듈 조사지	15분 이내	학생
교사용 설문지	30분 이내	교사
학교용 설문지	30분 이내	교장
국가맥락조사지	해당사항 없음	국가센터

ICCS 2016 조사는 ICCS 2009에 포함되었던 4개 문항군의 문항을 사용하여 두 조사에 모두 참여한 나라에서 두 조사 시기 사이에 어떤 차이가 나타나는지를 살펴볼 것이다. 이 문항들을 ICCS 2016의 8개 문항군 전체에 걸쳐 통합하여 각 문항군의 내용영역과 인지영역에서 균형이

이루어지도록 했다.

ICCS 2016 학생용, 교사용 및 학교용 설문지에는 ICCS 2009에서 사용한 문항과 동일하거나 약간 수정한 문항이 다수 포함되어 있다.

<표 IV-2>에는 ICCS 2009와 새롭게 개발한 조사 도구(ICCS 2016)의 문항 수와 비율이 제시되어 있다. 학생용 검사와 학교용 설문지 문항의 절반가량이 새로 개발되었다. 국제공통 학생용 설문지와 교사용 설문지에서 신규 개발 문항이 차지하는 비율은 이보다 조금 낮은 약 3분의 1이다. 유럽 지역모듈조사의 학생용 설문지는 70%가 신규 개발 문항인데 비해, 라틴아메리카 지역모듈조사 문항의 80%가 ICCS 2009에서 사용한 문항을 그대로 사용해, 유럽조사에 비해 신규 개발 문항 비율 훨씬 낮다.

**표 IV-2** ICCS 2009 및 ICCS 2016 주요 조사 도구의 문항 수 및 비율

구분	ICCS 2009 문항	ICCS 2016 문항	합계
학생용 인지 검사지	42(48%)	46(52%)	88
학생용 설문지	115(64%)	64(36%)	179
유럽지역 학생용 설문지	21(30%)	50(70%)	71
라틴아메리카지역 학생용 설문지	55(79%)	15(21%)	70
교사용 설문지	49(66%)	25(34%)	74
학교용 설문지	57(54%)	49(46%)	106

주의: 선택적 문항 정보는 이 표의 내용에 포함되지 않았음.

## 2. 문항 유형

ICCS 2016의 조사도구는 인지적, 정의적-행동적, 맥락적 측면을 조사하기 위해 다양한 유형의 문항을 사용한다.

인지 검사에는 다음에 제시된 두 가지 유형의 문항이 사용될 것이다:

- 선다형(MC): 각 문항에는 4개의 선택지가 주어지는데, 이 중 하나가 정답이며, 나머지 3개는 오답이다.
- 개방형(Open-ended response): 학생은 개방형 질문에 짧게 답을 쓴다. 이 답은 국가센터의 채점자가 점수를 매긴다.

이전 조사와 마찬가지로 대부분의 검사 문항은 선다형이고, 일부(약 10%) 문항만 개방형이다. 학생의 지식과 추론 능력은 난이도가 다양한 문항과 학생의 응답에 부분점수 채점 방식을 적용하는 서답형 문항을 사용하여 평가한다. 학생 응답의 정교성(sophistication)은 문항별로 작성된 위계가 있는 구별 범주(distinct substantive categories)에 비추어 평가한다. 검사 질문은 단위별로 조직되는데, 한 단위에 속한 문항들은 공통적으로 특정한 한 상황이나 문제를 기술하는데, 문항에 따라서는 그래픽(그림이나 사진)을 사용하기도 한다.

**리커트형 문항:** 응답자는 제시된 진술을 4점 척도로 응답한다. 이 유형의 문항 척도는 대부분 (1) “매우 동의한다”에서부터 (4) “전혀 동의하지 않는다”로 구성된다. 빈도(전혀, 거의, 가끔, 자주) 또는 흥미, 신뢰, 중요성의 정도를 표시하는 문항도 있다.

**다중응답 문항:** 응답자는 제시된 선택지 중 가장 중요하다고 생각하는 선택지를 3개 표시한다.

**범주형 반응 문항:** 응답자는 2개 혹은 그 이상의 범주 중 가장 적절하다고 생각하는 범주를 하나 골라야 한다. 맥락 정보를 조사하는 문항이 주로 이 유형을 사용한다(예를 들어, 성별, 부모의 교육수준, 가정에서 보유한 책, 학교에서 가르치는 과목, 학교의 공립/사립 여부).

**개방형 응답 문항:** 응답자는 짧게 답을 작성하며, 국가센터에서 채점한다. 부모의 직업을 묻는 문항에만 이 유형이 사용된다.

### 3. 조사 영역별 비중(coverage)

ICCS 2016의 주요 조사 도구는 시민의식과 시민성 교육조사 틀에서 정의된 인지적, 정의적-행동적 영역과 내용영역을 조사하기 위해 개발되었다.<표 IV-3>은 학생용 검사지와 설문지의 조사 영역별 문항 수를 보여준다. 유럽과 라틴아메리카 지역모듈조사의 태도 관련 문항 수는 별도의 행에 제시했다. ICCS 2009와 ICCS 2016의 검사 및 설문조사 문항은 정의된 인지적, 정의적-행동적 영역과 내용 영역을 다루기 위해 개발되었다. 표 43에서 알 수 있듯이, 문항수가 칸마다 균등하게 분포되어 있지 않다.

ICCS 2009에서는 검사 문항의 4분의 3이 인지적 영역의 “분석 및 추론”에 해당하며, 인지적 영역의 “아는 것” 관련 검사 문항은 대부분 내용영역 “시민사회 및 시스템”과 관련되어 있었다. (ICCS 2016에서) 문항 수가 가장 적은 내용영역은 전체 88항목 중 4항목을 차지한 “시민정체성”인데, 이 내용영역이 차지하는 비중이 가장 적은 것은 ICCS 2009에서도 동일했다.

국제공통 학생용 설문지의 정의적-행동적 영역 문항 중, 약 5분의 3이 태도를 측정하는 문항이고, 5분의 2가 학생 참여에 대한 문항이다. (하지만) 유럽과 라틴아메리카 지역모둠조사에는 정의적-행동적 영역의 태도관련 문항만 들어있다. 국제공통 조사와 지역조사 모두 정의적-행동적 영역의 문항 중 3분의 1이 “시민사회 및 시스템”에 관한 것이고, 또 다른 3분의 1은 “시민사회 원리”에 관한 것이다. 또한 약 4분의 1이 시민 참여에 관한 문항이고 10분의 1이 시민정체성에 관한 문항으로 이루어져 있다.

**표 IV-3** 조사도구에서 인지적, 정의적-행동적, 내용 영역이 차지하는 문항 수(단위: 개)

	내용영역				합계
	시민사회와 시스템	시민사회 원리	시민참여	시민정체성	
인지적 영역					
아는 것	12	9	2	0	23
추론 및 적용	24	18	19	4	65
합계	36	27	21	4	88
정의적-행동적 영역					
태도	42	21	5	5	73
참여	5	8	35	2	50
태도(유럽)	21	22	6	9	58
태도(라틴아메리카)	11	35	16	8	70
합계	79	86	62	24	251

주의: 선택적 문항 정보는 이 표의 내용에 포함되지 않았음.

#### 4. ICCS 2016 검사 설계 및 성취도 척도

ICCS 2016 학생용 인지 검사는 순환배분 조사 설계(rotated design) 원칙에 따르기 때문에, 조사 내용을 더 많이 포함시킴으로써 조사 틀의 범위가 확대되지만 학생이 검사를 치르는 시간은 늘어나지 않는다. 또한 이러한 과정을 따르면 검사 점수의 수가 많아지기 때문에 척도를

종합적으로 기술할 수 있는 기반을 확보할 수 있다. 질문지에 문항군을 순환시키면서 배치하면 문항군의 구성이 다른 검사를 만들 수 있다.

<표 IV-4>에는 ICCS 2016의 검사지 설계 방법이 제시되어 있다. 8개 문항군 모두에 ICCS 2009에서 사용한 문항이 들어 있다. 검사지는 각 문항군이 8종 검사지의 3개 위치에 골고루 분포되도록 설계되었다(A, B, C).

**표 IV-4**    본 조사 검사지 설계

검사지 번호	위치		
	A	B	C
1	C01	C02	C04
2	C02	C03	C05
3	C03	C04	C06
4	C04	C05	C07
5	C05	C06	C08
6	C06	C07	C01
7	C07	C08	C02
8	C08	C01	C03

검사 문항의 척도는 문항반응이론(Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1991; Rasche, 1960)에 따라 개발된다. 인지 검사 문항의 척도는 시민지식과 이해 점수를 구할 수 있도록 만든다. 이 척도는 4개 내용영역(시민사회와 시스템, 시민사회 원리, 시민 참여, 시민정책성)에 대한 학생의 지식과 이해 및 2개의 인지적 영역(아는 것, 적용 및 추론)을 다룬다. 이러한 문항을 통해 학생의 지식과 이해의 숙달도(proficiency)를 파악한다.

이전 조사와 마찬가지로 검사 문항은 3가지 수준으로 구성된 척도에서 시민지식의 수준을 파악할 수 있도록 설계되었다. 숙달도 수준은 각 수준에 해당하는 문항을 설명하는 내용을 종합해서 기술했다. 숙달도 수준에 대한 기술에는 시민지식과 인지과정이 정교한 정도에 따른 시민지식 수준의 위계가 나타난다. 척도를 만들 때 특정한 인지적 모형에 따라 만든 것이 아니라 경험적으로 도출하였기 때문에, 척도에서 높은 수준일수록 검사를 통해 나타난 내용과 인지적 과정이 더 복잡적이라는 것을 의미한다. 하지만 척도가 단순히 가장 하위 수준에서 단순한 내용을 다루고 가장 상위 수준에서 추론과 분석을 다루도록 만들어진 것은 아니다.

이는 것과 추론 및 분석은 이 인지과정들이 적용되는 내용에 따라 척도의 모든 수준에 포함될 수 있다. 이 척도에는 각 수준별로 시민의식과 시민성의 공통 요소를 종합한 내용과 학생이 일반적으로 이 내용을 사용하는 방법이 포함된다. 척도의 각 수준은 학생이 시민사회 시스템의 상호연결성을 이해하고 있는 정도와 시민 참여가 자신이 속한 공동체에 미치는 영향에 대한 학생의 의식 수준을 표시한다.

시민지식의 척도는 다음의 세 수준을 사용하여 시민의식과 시민성의 구체적이고, 친숙하고, 기계적인 요소에서부터 우리 사회의 모습을 규정하는 보다 광범위한 정책이나 제도적 요소까지를 다 포함하는 발달을 광범위하게 보여준다(보다 구체적인 사항은 부록B 참고).

1. 수준 1의 특징은 시민성과 시민의식의 근간이 되는 기본 원리와 일반적인 개념을 파악하는 것이다. 이 수준의 학생은 시민성과 시민의식에 관한 “주요 개념(big ideas)”을 잘 알고 있고, 자신이 익숙한 맥락에서는 무엇이 “공정한지 혹은 불공정한지”에 대해 정확하게 판단할 가능성이 높으며, 공공(civic)기관이나 민간(civil)기관의 가장 기본적인 작동 방식에 대해 어느 정도의 지식을 가지고 있는 것으로 나타난다. 또한 이 수준의 학생은 시민들이 지역사회에 영향을 미칠 수 있다는 점을 알고 있다. 수준1이 상위 수준과 구분되는 핵심 요인은 학생이 공공 및 민간 기관의 작동 기능에 대해 갖고 있는 지식의 구체성과 (관계적 사고가 아닌) 기계적인 사고의 양이다.

2. 수준 2의 학생은 사회에서 흔히 접할 수 있는 시민의식과 시민성 기관과 이 기관들의 시스템 및 개념에 대해 구체적인 지식과 이해를 어느 정도 가지고 있는 것을 나타낸다. 이런 학생은 공공기관과 민간기관이 상호 연계되어 있다는 점을 이해하며, 이러한 기관의 작동 과정과 시스템을 이해한다(identify)(단순히 가장 두드러진 특징 하나를 들 수 있는 것이 아니라). 또한 수준 2의 학생은 원리나 핵심 개념이 정책이나 현장에서 어떻게 실현되는지에 대한 상호 연계성을 이해할 수 있다.

또한 일부 공식적인 공공 절차를 자신의 일상 경험과 관련지을 수 있고, 적극적인 시민이 영향력을 미칠 수 있는 영역(다시 말해 책임을 져야 할 영역)이 단순히 자신의 지역공동체에 그치지 않는다는 점을 이해한다. 수준 2와 수준 3을 구분 짓는 핵심 요인은 학생이 정책과 정책 실행을 평가하고 타당성을 증명하는데 사용하는 지식의 정도이다.

3. 수준 3의 학생은 시민성과 시민의식 개념에 대해 파편적이지 않고 통합적인 지식과 이해를 보인다. 이런 학생은 시민의식과 시민성 시스템 및 실제에 대한 이해를 바탕으로 주어진 시각에서

정책과 행동의 장점을 평가하고, 입장이나 제안(positions or propositions)의 타당성을 판단하며, 결과에 대한 가설을 세운다. 수준 3의 학생은 적극적인 시민성을 실천하는 것은 주어진 상황에서 “자동적으로 보여야 할 반응”이라기보다 목표를 달성하기 위한 수단이라는 점을 이해한다. 따라서 이 수준의 학생은 적극적인 시민행동을 자신들이 목표로 하는 성과의 관점에서 평가할 수 있다.

## 5. 설문지 척도

ICCS는 국제공통 및 지역모듈조사의 학생용, 교사용 및 학교용 설문지에서 도출한 여러 척도를 사용하여 시민의식과 시민성 교육의 성과와 맥락에 대해 발표한다. 조사 문항은 일반적으로 문항반응이론의 Rasch 부분점수모형(partial credit model)(Schulz, & Friedman, 2011 참고)을 사용하여 척도화 한다.

(국제공통) 학생용 설문지에는 다음에 제시된 정의적-행동적 요인과 맥락적 요인의 지표<sup>15)</sup>를 조사하기 위한 문항이 포함되어 있다:

### 태도

- 좋은 시민성에 대한 학생의 인식(17문항, 3개 영역 예상)
- 제도에 대한 학생의 신뢰(12문항)
- 인류의 미래를 위협하는 요인에 대한 학생의 인식(13문항)
- 민주주의적 가치에 대한 학생의 태도(9문항)
- 성평등에 대한 학생의 태도(7문항)
- 모든 민족/인종 집단의 평등한 권리에 대한 학생의 태도(5문항)
- 학교에서 이루어지는 학생 참여에 대한 학생의 가치 부여(5문항)
- 거주하는 국가에 대한 학생의 태도(5문항)
- 종교가 사회에 미치는 영향에 대한 학생의 태도(6문항)

15) 각 지표를 측정하는 문항의 수에는 선택적 문항의 수가 포함되어 있지 않으며, 이 중 일부에는 설문조사 분석 결과에 따라 최종 지표를 도출할 때 삭제할 문항의 수가 포함되어 있을 수 있다.

## 참여(Engagement)

- 학생의 시민적 자아효능감(citizenship self-efficacy)(7문항)
- 학생 자신이 중요한 사안에 대해 지지 또는 반대하는 시민활동에 참여할 것이라는 예상(11문항, 2개 영역)
- 성인이 되었을 때 시민활동에 참여할 의사(10문항, 3 영역)
- 향후 교내 활동에 참여할 의사(5문항)
- 학생의 소셜미디어 사용(3문항)
- 학생의 (과거 또는 현재의) 교외 조직이나 단체에 참여한 경험(7문항)
- 학생의 (과거 또는 현재의) 교내 활동에 참여한 경험(6문항)

## 맥락

- 정치사회적 문제 토론에 대한 교실 풍토의 개방성 관련 학생의 인식(6문항)
- 학교에서 이루어지는 시민 학습에 대한 학생의 경험(report)(7문항)
- 학교에서 이루어지는 교사와 학생의 관계에 대한 학생의 인식(6문항)
- 학교에서 이루어지는 학생 간 사회적 상호작용에 대한 학생의 인식(4문항)
- 학생이 학교에서 경험한 언어적, 신체적 학대(학교폭력) (6문항)
- 정치사회적 문제에 대해 부모 및 또래와 토론한 경험(4문항)

유럽 지역모듈조사의 학생용 설문지는 다음의 사항을 파악하기 위한 항목을 포함하고 있다.

- 유럽의 미래에 대한 학생의 인식(8문항)
- 유럽 국가 간 협력에 대한 학생의 태도(8문항)
- 유럽연합(EU)에 대한 학생의 태도(5문항)
- 유럽사회에서 일어나는 차별에 대한 학생의 인식(7문항)
- 유럽의 법적 허용 연령에 대한 학생의 시각(11문항)
- 정치적, 윤리적 소비주의에 대한 학생의 태도(6문항)
- 학생의 유럽인으로서의 정체성(4문항)
- 자신의 미래에 대한 학생의 인식(5문항)
- 이민에 대한 학생의 태도(5문항)
- 유럽인들이 유럽 내에서 거주하고 일할 수 있는 자유에 대한 학생의 시각(6문항)

- 학교에서 유럽에 대해 배울 수 있는 기회에 대한 학생의 경험(report)(4문항)

라틴아메리카 지역모듈조사의 학생용 설문지는 다음의 사항을 파악하기 위한 항목을 포함하고 있다:

- 권위주의 정부 통치에 대한 학생의 태도(11 항목)
- 라틴아메리카사회에서 소수집단에 대해 일어나는 차별에 대한 학생의 인식(9 항목)
- 법위반에 대한 학생의 태도(10 항목)
- 학생의 공감능력(11 항목)
- 동성애에 대한 학생의 태도(5 항목)
- 부패에 대한 학생의 태도(6 항목)
- 폭력에 대한 학생의 태도(10 항목, 2개 영역 예상)
- 다양성에 대한 학생의 수용성(8 항목)

교사용 설문지에는 아래에 제시된 맥락적 지표를 파악하기 위한 문항이 포함되어 있다:

- 교사의 학교 운영 참여(5문항)
- 학교에서 나타나는 사회적 문제에 대한 교사의 인식(9문항)
- 지역사회에서 학생들의 활동에 대한 교사의 인식(9문항)
- 학교에서 학생의 행동에 대한 교사의 인식(6문항)
- 학급 풍토에 대한 교사의 인식(4문항)
- 학교에서 일어나는 폭력(bullying)에 대한 교사의 인식(8문항)
- 환경적 지속가능성 활동에 대한 교사의 경험(report)(7문항)
- 시민의식과 시민성 교육 관련 학급 활동에 대한 교사의 경험(international option, 8 항목)
- 시민의식과 시민성 교육 실시 관련 교사의 준비도(international option, 11문항)
- 시민의식과 시민성 교육 주제에 대한 연수 경험(international option, 11문항)
- 교사의 교수방법 관련 연수 경험(international option, 5문항)

학교용 설문지에는 아래에 제시된 맥락적 지표를 파악하기 위한 문항이 포함되어 있다:

- 교사의 학교 운영 참여에 대한 학교장의 인식(5 문항)
- 학생이 학교에 갖는 소속감에 대한 학교장의 인식(4 문항)

- 교사가 학교에 갖는 소속감에 대한 학교장의 인식(4 문항)
- 학생이 공동체 활동에 참여할 수 있는 기회에 대한 학교장의 인식(9 문항)
- 학교에서 일어나는 학교폭력에 대한 학교장의 인식(6 문항)
- 학교폭력 예방 활동에 관한 학교장의 경험(8 문항)
- 학교공동체 참여에 대한 학교장의 인식(6문항)
- 환경적 지속가능성 관련 활동에 대한 학교장의 경험(5 문항)
- 지역사회의 자원 보유 수준(10 문항)
- 지역사회의 사회적 긴장에 대한 학교장의 인식(12 문항)
- 시민의식과 시민성 교육 관련 학교의 자율성에 대한 학교장의 인식(8 문항)



# 참 고 문 헌



## 참 고 문 헌

- AERA (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27 - 58.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1 - 33.
- Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater: Om skolan i demokratin och demokratin i skolan* (To educate democracy: on democracy in school or school in democracy). Dissertation. Uppsala, Sweden: University of Uppsala. Available from <http://www.skolporten.se/forskning/avhandling/att-fostra-demokrater-om-skolan-i-demokratin-och-demokratin-i-skolan/>.
- Alnaes, K. (2013). *Roots of European identity. Challenges and threats. Debates on European identity* (2013 - 2014). Strasbourg, France: Council of Europe. Retrieved from [http://www.coe.int/t/policyplanning/Debates/Identity\\_Debates/Speech\\_Alnaes\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/policyplanning/Debates/Identity_Debates/Speech_Alnaes_en.pdf).
- Alsos, K., & Eldring L. (2008). Labour mobility and wage dumping: the case of Norway. *European Journal of Industrial Relations*, 14(4), 441 - 459.
- Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495 - 518.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Amnå, E., & Ekman, J. (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6, 261-281
- Amnå, E., Ekström, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency. The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1), 27 - 40.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher* 29(4): 11 - 13.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY, USA: Longman.
- Anderson, L. W., Ryan, D. W., & Shapiro, B. J. (Eds.). (1989). *The IEA classroom environment study*. Oxford, UK/New York, NY, USA: Pergamon Press.
- Anduiza, E., Jensen, M. J., & Jorba, L. (Eds.) (2012). *Digital media and political engagement worldwide: A comparative study*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Annette, J. (2000). Education for citizenship, civic participation and experiential service learning in the community. In R. Gardner et al. (Eds.), *Education for Citizenship*. London, UK: Continuum.
- Annette, J. (2008). Community involvement, civic engagement and service learning. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp.388 - 397). London, UK: SAGE Publications.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372 - 387.
- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, C., & Philippi, J. (2008). Civic engagement, pedagogy, and information technology on web sites for youth. *Political Communication*, 25(3), 290 - 310.
- Backman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Baker, D., & LeTendre, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.
- Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*.

- Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117 - 148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman and Company.
- Barber, C., Fennelly, K., & Torney-Purta, J. (2013). Nationalism and support for immigrants' rights among adolescents in 25 countries. *Applied Developmental Science*, 17(2), 60 - 75.
- Barnes, S. H., & Kaase, M. (Eds.). (1979). *Political action: Mass participation in five Western democracies*. Beverly Hills, CA, USA: SAGE Publications.
- Bayar, Y., & Ucanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2352 - 2358.
- Bear, G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17(3), 339 - 354.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920 - 1986. *American Sociological Review*, 56, 85 - 100.
- Bengston, V. L., Biblarz, T. J., & Roberts, R. L. (2002). *How families still matter. A longitudinal study of youth in two generations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berkowitz, W., Althof, W., & Jones, S. (2008). Educating for civic character. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.) *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London, UK: SAGE Publications.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European study on education for democratic citizenship policies*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision-making?. *Journal of Educational Administration*, 43(5),

420 - 438.

- Bongardt, A., & Torres, F. (2012). The Lisbon Strategy. In E. Jones, A. Menon, & S. Weatherill (Eds.), *The Handbook on the European Union* (pp. 469-483). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology and education* (pp. 241 - 248). New York, NY, USA: Greenwood Press.
- Brese, F., & Mirazchiyski, P. (2013). Measuring students' family background in large-scale education studies. *IERI Monograph Series. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments 2 (Special issue)*, 21 - 47.
- Brodie, J. (2004) Introduction: globalization and citizenship beyond the national state. *Citizenship Studies*, 8(4), 323 - 332.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Washington, DC, USA: SAGE Publications
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Easton, J., & Leppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement*. New York, NY, USA: Russell Sage Foundation Publications.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter, & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150 - 197). Washington, DC, USA: National Academy Press.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3). Retrieved from [http://www.educ.ualberta.ca/css/Css\\_38\\_3/ARburnouf\\_global\\_awareness\\_perspectives.htm](http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARburnouf_global_awareness_perspectives.htm).
- Cabrera, A.F., Nora, A., Terenzini, P.T., Pascarella, E., & Hagedorn, L.S. (1999) Campus racial climate and the adjustment of students to college. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134 - 160.
- Canache, D., Hayes, M., Mondak, J. J., & Seligson, M. A. (2014). Determinants of perceived skincolor discrimination in Latin America. *Journal of Politics*, 76, 506 - 520.
- Caro, D. H., & Cortes, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: an illustration

- using data from PIRLS 2006. IERI Monograph Series. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 5, 9 - 33.
- Caro, D. H., & Schulz, W (2012). Ten hypotheses about tolerance among Latin American adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(3), 213 - 234.
- Carrera, S. (2005). What does free movement mean in theory and practice in an enlarged EU?. *European Law Journal*, 11(6), 699 - 721.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79, 84–93.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velasquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* [Citizenship competencies: From the standards into the classroom. A proposal for integrating learning areas]. Bogota, Colombia: Cesó, Ediciones Uniandes, Ministry of Education.
- Chaux, E., & Velasquez, A. M. (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. In V. Bouvier (Ed.), *Colombia: Building peace in a time of war* (pp. 159–171). Washington, DC, USA: United States Institute of Peace.
- Checkel, J. T., & Katzenstein, P. J. (2009). *European identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chong, A. & Nopo, H. (2007). *Discrimination in Latin America: An elephant in the room?* Research Department Working Paper 614. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.
- Chossudovsky, M., & Marshall, A. (2010). *The global economic crisis: The great depression of the XXI century*. Montreal, Canada: Global Research Publishers. Centre for Research on Globalization (CRG).
- Citizenship Foundation. (2013). *Economic awareness*. London, UK: Citizenship Foundation. Retrieved from: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?353>.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(supplement), 95 - 120.
- Copeland-Linder, N., Johnson, S.B., Haynie, D.L., Chung, S.E., & Cheng, T.L. (2012). Retaliatory attitudes and violent behaviours among assault-injured youth, *Journal of Adolescent Health*,

50(3), 215 - 220.

- Cote, R.R., & Erickson, B.H. (2009) Untangling the roots of tolerance: How forms of social capital shape attitudes toward ethnic minorities and immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52(12), 1664 - 1689.
- Council of Europe. (2007). Democratic governance of schools. Strasbourg, France: Author.
- Corcoran, L., & Mc Guckin, C. (2014). Addressing bullying problems in Irish schools and in cyberspace: A challenge for school management, *Educational Research*, 56(1), 48 - 64.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en America Latina: curriculos comparados* [Report on regional references 2010: opportunities for learning about citizenship in Latin America. A comparison of curricula]. Bogota, Colombia: Regional System for the Development and Evaluation of Citizenship Comptencies.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.
- Dalton, R. (2002). The decline of party identifications. In R. Dalton & M. Wattenberg (Eds.), *Parties without partisans* (pp. 19 - 36). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 15 - 30.
- Davies, P. (2015). Towards a framework for financial literacy in the context of democracy. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 300 - 316.
- Davies, P., Howie, H., Mangan, J., & Telhaj, S. (2002). Economic aspects of citizenship education: An investigation of students' understanding. *The Curriculum Journal*, 13(2), 201 - 223.
- Delanty, G. (1995). *Inventing Europe: Idea, identity, reality*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25 - 47.
- Delanty, G. (2007). European citizenship: A critical assessment. *Citizenship Studies*, 11(3), 64 - 72.
- Delanty, G., & Rumford, C. (2005). *Rethinking Europe. Social theory and the implications of Europeanization*. London, UK: Routledge
- Diamond, L. (2015). Facing up to democratic recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141 - 155.

- Dijkstra, A.B., & De la Motte, P.I. (Eds.) (2014). *Social outcomes of education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dobson, A. & Bell, D. (Eds.) (2006). *Environmental citizenship*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Dolvik, J. E. & Eldring L. (2008). *Mobility of labour from the new EU states to the Nordic region: Trends and consequences*. TemaNord 2008:537. Copenhagen, Denmark: Nordic Council of Ministers. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:702309/FULLTEXT01.pdf>.
- Dringer, E. (2013). A patchwork of emissions cuts. *Nature*, 501, 307 - 309.
- Duchesne, S. (2008). Waiting for a European identity. Reflections on the process of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 397 - 410.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405 - 432.
- Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428 - 435.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poors. *Educational Leadership*, 37(10), 15 - 24.
- Ehman, L. H. (1980). Change in high school pupils' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253 - 265.
- Eisenberg, N. (1995). Prosocial development: A multifaceted model. In W. M. Kurtines, & J. L. Gerwitz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 401 - 429). Needham Heights, MA, USA: Prentice Hall.
- Ekman, J., & Amna, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283 - 300.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?*. The Hague, The Netherlands: International

- Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Entwistle, D. R. A., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521 - 1540.
- European Commission. (2010). *EU citizens' attitudes towards alcohol*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_331\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_331_en.pdf).
- European Commission. (2012a). *Special Eurobarometer 393. Discrimination in the EU in 2012*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_393\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_sum_en.pdf)
- European Commission. (2012b). *The development of European identity/identities: Unfinished business*. A policy review. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from [https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy\\_reviews/development-of-european-identity-identities\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/development-of-european-identity-identities_en.pdf).
- European Commission. (2013). *Political participation and EU citizenship: Perceptions and behaviours of young people*. Evidence from Eurobarometer surveys. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/perception-behaviours.pdf>.
- European Commission. (2014). *Special Eurobarometer 413. Future of Europe*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_413\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_413_en.pdf).
- European Commission. (2015). *Public opinion in the European Union. First results*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb83/eb83\\_first\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_first_en.pdf).
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Brussels, Belgium: Author.
- Ferreira, J. (2013). Transformation, empowerment, and the governing of environmental conduct: insights to be gained from "history of the present" approach. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 63 - 73). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Fligstein, N. (2009). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford,

- UK: Oxford University Press.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Literacy Information Study International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2012). *ICCS 2009 Asian Report. Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in five Asian countries*. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59 - 96.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351 - 363.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1 - 56.
- Gerbner, G. (1980). The mainstreaming of America. *Journal of Communication*, 30, 10 - 29.
- German Marshall Fund (2014). *Transatlantic trends: Key findings 2014*. Washington, DC, USA: Author. Retrieved from [http://trends.gmfus.org/files/2012/09/Trends\\_2014\\_complete.pdf](http://trends.gmfus.org/files/2012/09/Trends_2014_complete.pdf).
- Ginther, D. K., & Pollak, R.A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671 - 696.
- Goldsmid, S., & Howie, P. (2014). Bullying by definition: An examination of definitional components of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2): 210 - 225.
- Gottfried, A. W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85 - 92.
- Gould, J. (Ed.). (2011). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Washington, DC, USA: National Conference on Citizenship. Retrieved from <http://www.ncoc.net/guardianofdemocracy>.
- Grant, W., & Wilson, K. (Eds) (2012). *The Consequences of the Global Financial Crisis: The Rhetoric of Reform and Regulation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internalization of values*:

- A handbook of contemporary theory*. New York, NY, USA: John Wiley.
- Guo, C., Webb, N. J., Abzuq, R., & Peck, L. R. A. (2013). Religious affiliation, religious attendance, and participation in social change organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(1), 34 - 58.
- Hahn, L. (1999). Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcome. *Oxford Review of Education*, 25, 231 - 250.
- Halstead, M., & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. London, UK: Routledge.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA, UK/London, UK/New Delhi, India: SAGE Publications.
- Hanushek, E. A. (1994). Money might matter somewhere: A response to Hedges, Laine, & Greenwald. *Educational Researcher*, 23, 5 - 8.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141 - 164.
- Hanushek, E.A. (2006). School Resources. In E.A Hanushek, & F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 2* (pp. 865 - 908). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier B.V.
- Harvey-Beavis, A. (2002). Student and school questionnaire development. In R. Adams, & M. Wu (Eds.), *PISA 2000 technical report* (pp. 33 - 38). Paris, France: OECD Publications.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541 - 1545.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: Justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435 - 446.
- Henderson, A., Pancer, S. M., & Brown, S. D. (2013) Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 120 - 154.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Sidney, Australia: ARIES.
- Herrmann, R. K., Risse, T., & Brewer, B. M. (Eds.) (2004). *Transnational identities: Becoming*

- European in the EU*. Lanham, MD, USA: Rowman E Littlefield Publishers Inc.
- Hess, R. D., & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Garden City, NY, USA: Anchor.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265 - 275.
- Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 41 –63). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Holden, C. (2007). Young people’s concerns. In D. Hicks, & C. Holden (Eds.), *Teaching the global dimension: Key principles and effective practice* (pp. 31 - 42), London, UK: Routledge Falmer.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing school citizenship education climate: Implications for the social studies* (Circle Working Paper 48). Retrieved from <http://civicyouth.org/circle-working-paper-48-assessing-school-citizenship-education-climate-implications-for-the-social-studies/>.
- Hooghe, M., & Quintelier, E. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567 - 589.
- Huckle, J. (2008). Sustainable development. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 342 - 354). London, UK: SAGE Publications.
- Huddleston, T. (2007). *From student voice to shared responsibility: Effective practice in democratic school governance in European schools*. London, UK: Citizenship Foundation.
- Huddy, L., & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Political Science Review*, 51(1), 63 - 77.
- Husman, J., & Shell, D. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166 - 175.
- IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. O. Edenhofer,

R. Pichs-Madruga, Y. Sokona, E. Farahani, S. Kadner, K. Seyboth, A. Adler, I. Baum, S. Brunner, P. Eickemeier, B. Kriemann, J. Savolainen, S. Schlomer, C. von Stechow, T. Zwickel, & J.C. Minx (Eds.). Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA: Cambridge University Press.

International Labour Organisation. (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva, Switzerland: International Labour Office.

Istrate, O., Noveanu, G., & Smith, T. M. (2006). Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 475–496.

Ishimaru, A. (2013). From heroes to organizers: Principals and education organizing in urban school reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1) 3 - 51.

Janoski, J., & Wilson, J. (1995). Pathways to voluntarism: Family socialization and status transmission models, *Social Forces*, 74(1), 271 - 292.

Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2001). *Politics across the generations: Family transmission reexamined* (working paper 2001-15). Berkeley, CA, USA: Institute of Governmental Studies.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459 - 506.

Kaase, M. (1990). Mass participation. In M. K. Jennings, J. W. van Deth et al. (Eds.), *Continuities in Political Action* (pp. 23 - 67). Berlin, Germany/New York, NY, USA: Walter de Gruyter.

Kagan, R. (2015). The weight of geopolitics. *Journal of Democracy*, 26(1), 21 - 31.

Kahne, J., Lee, N., & Feezell, J. T. (2011). *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood*. Retrieved from: [http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource\\_files/OnlineParticipatory\\_Cultures.WORKINGPAPERS.pdf](http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/OnlineParticipatory_Cultures.WORKINGPAPERS.pdf).

Kahne, J., Middaugh, E., & Allen, D. (2014). *Youth, new media and the rise of participatory politics*. YPP Research Network Working Paper #1. Oakland, CA, USA: Youth and Participatory Politics Research Network.

Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A largescale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4 - 6. *Child Development*, 82, 311 - 330.

- Kao, G. (2001). Race and ethnic differences in peer influences on educational achievement. In D. Massey, & E. Anderson (Eds.), *The problem of the century: Racial stratification in the US at the millennium* (pp. 437 - 460). New York, NY, USA: Russell Sage.
- Karolewski, I. P., & Kaina, V. (2006). *European identity. Theoretical perspectives and empirical insights*. Berlin, Germany: LIT Verlag.
- Karolewski, I. P., & Kaina, V. (2013). EU governance and European identity. *Living Reviews in European Governance*, 8(1), 5 - 59. Retrieved from <http://www.livingreviews.org/lreg-2013-1>.
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2015). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?. *Parliamentary Affairs*, gsv017. Retrieved from <http://pa.oxfordjournals.org/content/early/2015/05/24/pa.gsv017.full>.
- Keating, A., & Kerr, D. (2013). Putting participation into practice. Re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. In R. Hedtke, & T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (pp. 117 - 132). New York, NY, USA: Routledge.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001 - 2010: Young peoples' practices and prospects for the future, the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London, UK: DfE.
- Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitoring*, 4, 15 - 22.
- Kennedy, K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Unpublished report. Retrieved from [http://www.academia.edu/1243639/towards\\_a\\_conceptual\\_framework\\_for\\_active\\_citizenship](http://www.academia.edu/1243639/towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship).
- Kennedy, K. (2010). Young citizens in Hong Kong: Obedient, active and patriotic. *Social Psychology of Education*, 13(1), 111 - 127.
- Kennedy, K. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states?. *Education Sciences*, 2, 121 - 135. doi:10.3390/educsci2030121.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., & Craig, R., with Cleaver, E. (2004). *Making citizenship real:*

- Citizenship Education Longitudinal Study. Second annual report. First longitudinal survey* (DfES Research Report 531). London, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Kerr, D., Schulz, W., Fraillon, J. (2011). The development of regional instruments. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 technical report* (pp. 45 - 49). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Khoo, S. K., & Ainley, J. (2005). *Attitudes, intentions and participation*. LSAY Report No. 45. Melbourne, Australia: ACER.
- Knowles, R.T., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255 - 269.
- Kyburz-Graber, R. (2013). Socioecological approaches to environmental education and research. A paradigmatic response to behavioral change orientations. In: R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 23 - 32). New York, NY, USA, & London, UK: AERA-Routledge.
- L'Homme, C., & Jerez Henriquez, C. (2010). *Education, youth and development. UNESCO in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco.org/santiago>.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153 - 168.
- Latinobarometro (2009). *Informe 2009*. Santiago, Chile: Corporacion Latinobarometro. Retrieved from [http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd\\_latinobarometro\\_informe\\_2009.pdf](http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd_latinobarometro_informe_2009.pdf).
- Lauglo, J. (2011). Political socialization in the home and young people's educational achievement and ambition. **British Journal of Sociology of Education**, 32(1), 53 - 74.

- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology, 33*(3), 262 - 282.
- Lauglo, J., & Øia, T. (2006). *Education and civic engagement among Norwegian youths* (NOVA report 14/06). Oslo, Norway: Norwegian Social Research.
- Lehmann, R. (1996). Reading literacy among immigrant students in the United States and former West Germany. In M. Binkley, K. Rust, & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 101 - 114). Washington, DC, USA: National Center for Education Statistics (NCES).
- Lemola, S., Raikonen, K., Mathews, K., Scheier, M., Heinonen, K., Pesonen, A., & Lahti, J. (2010). A new measure for dispositional optimism in young children. *European Journal of Personality, 24*(1), 71 - 84.
- Letki, N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior, 28*(4), 305 - 325.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, & W. Schulz (Eds.), *Citizenship and education in twenty-eight countries* (pp. 157 - 173). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Lotz-Sisitka, H., Fien, J., & Ketlhoilwe, M. (2013). Traditions and new niches: An overview of environmental education curriculum and learning research. In R. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 194 - 205). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Lundholm, C., Hopwood, N., & Kelsey, E. (2013). Environmental learning: Insights from research into the student experience. In: R. B. Stevenson et al. (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 243 - 252). New York, NY, USA and London, UK: AERA-Routledge.
- Marjoribanks, K. (1997). Children of single-parent families. In L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 589 - 595). Oxford, UK/New York, NY, USA/Tokyo, Japan: Elsevier.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, Egypt:

ASCD.

- Masso, A. (2009). A readiness to accept immigrants in Europe? Individual and country-level characteristics. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(2), 251 - 270.
- McLanahan, S. S., & Sandefur, G. D. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). Citizenship education in Asia and the Pacific: Promoting social tolerance and cohesion in the Solomon Islands and Vanuatu. In W. O. Lee, D. L. Grossman, K. Kennedy, & G. P. Fairbrother (Eds.), *Citizenship education in Asia and the Pacific: Concepts and issues* (pp. 175 - 194). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) and Kluwer Academic Publishers.
- Menezes, I., Ferreira, P. D., Carneiro, N. S., & Cruz, J. B. (2004). Citizenship, empowerment and participation: Implications for community interventions. In A. Sánchez Vidal, A. Zambrano Constanzo, & L. M. Palacín (Eds.), *Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, ética y valores (European community psychology: Community, ethics and values)* (pp. 301 - 308). Barcelona, Spain: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs?. *A meta-analysis of intervention research School Psychology Quarterly*, 23(1), 26 - 42. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Micheletti, M., & Stolle D. (2015). Concept of political consumerism. In L. R. Sherrod (Ed.), *Youth activism: An international encyclopedia*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing.
- Micheletti, M., & Stolle, D. (Eds.). (2004). *Politics, products, and markets: Exploring political consumerism past and present*. Herndon, VA, USA: Transaction Publishers.
- Mickelson, R. A., & Nkomo, N. (2012). Integrated schooling, life course outcomes, and social cohesion in multiethnic democratic societies. *Review of Research in Education*, 36(1), 197 - 238.
- Mihailidis, P. (2011). New civic voices and the emerging media literacy landscape. *Journal of Media Literacy Education*, 3(1), 4 - 5.
- Milner, J. (2010). *The internet generation: Engaged citizens or political dropouts*. Medford, MA, USA: Tufts University Press.
- Ministry of Education of Colombia. (2004). *Estandares basicos de competencias ciudadanas. Formar*

- para la ciudadanía ... Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Basic standards of citizenship ... Yes, it is possible! What we need to know and know how to do it]. Bogota, Colombia: Author.
- Morley, K. M. (2003) Fitting in by race/ethnicity: The social and academic integration of diverse students at a large predominantly white university. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 5(2), 147 - 174.
- Morris, S. D., & Blake, C. H. (2010). Corruption and politics in Latin America. In S. D. Morris, & C. H. Blake (Eds.), *Corruption, and politics in Latin America* (pp. 1 - 29). Boulder, CO, USA: Lynne Rienner.
- Morris, S. D., & Klesner, J. L. (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from Mexico. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285.
- Mosher, R., Kenny, R. A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship: Teaching youth to live democratically*. Westport, CT, USA/London, UK: Praeger.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 international mathematics report: Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. Kennedy, A. M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS, & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Munn, P., Brown, J., & Ross, H. (Eds.) (2012). *Democratic citizenship in schools: Teaching controversial issues, traditions, and accountability*. Edinburgh, UK: Dunedin Press.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107 - 128.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722 - 737.

- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn?*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- Nopo, H., Chong, A., & Moro, (Eds.) (2010). *Discrimination in Latin America. An economic perspective*. Washington, DC, USA: Inter-American Development Bank.
- Norris, P. (2000). *A virtuous circle: Political communication in postindustrial societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OECD. (2012). *Free movement of workers and labour market adjustment. Recent experiences from OECD countries and the European Union*. Paris, France: Author.
- OECD. (2005). *Technical report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. Paris, France: OECD Publications.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, France: Author.
- OECD. (2014a). *PISA 2012 results: Students and money. Financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. Paris, France: Author.
- OECD. (2014b). *Talis 2013 results. An international perspective on teaching and learning*. Paris, France: Author.
- OECD. (2015). *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*. Paris, France: Author.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare. Forskning om skolmobbing [Chopper chicks and bullies. Research on school bullying]*. Stockholm, Sweden: Almqvist, & Wicksell.
- Oscarsson, V. (1996). Pupils' views of the future in Sweden. *Environmental Education Research*, 2(3), 261 - 277.
- Oser, F., & Veugelers, W. (Eds.) (2008). *Getting involved. Global citizenship and sources of moral values*. Chicago, IL, USA: Sense Publishers.
- Osler, A., & Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: Inclusive or exclusive?. *Oxford Review of Education*, 27(2), 199 - 215.
- Osler, A., & Starkey, H. (2008). Education for cosmopolitan citizenship. In V. Georgi (Ed.),

- The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education.* Berlin, Germany: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (German Federal Agency for Civic Education).
- O'Sullivan, M. O., & Pashby, K. (Eds.) (2008). *Citizenship education in the era of globalization.* Rotterdam, The Netherlands/Taipei, Chinese Taipei: Sense Publishers.
- Paas T., & Halapuu V. (2012). *Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies.* NORFACE Migration Discussion Paper No. 2012-23. Retrieved from [http://www.norfacemigration.org/publ\\_uploads/NDP\\_23\\_12.pdf](http://www.norfacemigration.org/publ_uploads/NDP_23_12.pdf).
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement.* New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Pancer, S., & Pratt, M. (1999). Social and family determinants of community service involvement in Canadian youth. In M. Yates, & J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity* (pp. 32 - 55). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science, 12*(1), 236 – 237.
- Perks, T., & Haan M. (2011). Youth religious involvement and adult community participation: Do levels of youth religious involvement matter?. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 40*(1), 107 - 129.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(1), 119 - 140.
- Pew Research Center (2014). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region.* Washington, DC, USA: Author. Retrieved from <http://www.pewforum.org/files/2014/11/Religion-in-Latin-America-11-12-PM-full-PDF.pdf>.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child.* Glencoe, IL, USA: Free Press.
- Pichler, F. (2008). European identities form below: Meanings of identification with Europe. *Perspectives on European Politics and Society, 9*(4), 411 - 430.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools.* London, UK: Kogan Page.
- Powell, J. E., Powell, A. I., & Petrosko, J. M. (2015). School climate as a predictor of incivility

- and bullying among public school employees: A multilevel analysis. *Journal of School Violence*, 14, 217 - 244.
- Putnam R. D., & Campbell D. E. (2010). *American grace: How religion divides and unites us*. New York, NY, USA: Simon and Schuster
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, NY, USA: Simon and Schuster.
- Rainie, L., Smith, A., Schlozman, K., Brady, H., & Verba, S. (2012). *Social media and political engagement*. Washington, DC, USA: Pew Research Center's Internet, & American Life Project.
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N., & Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement?. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305 - 325.
- Rasch, G. (1960). *Studies in Mathematical Psychology: Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*, Volume 1. Copenhagen, Denmark: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407 - 424.
- Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (Eds.) (2010). *Globalisation, the nation-state and the citizen. Dilemmas and directions for civics and citizenship education*. New York, NY, USA: Routledge.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5 - 21.
- Renshon, S. A. (1975). The role of personality development in political socialization. In D. C. Schwartz, & S. Schwartz (Eds.), *New Directions in Socialization* (pp. 29 - 68). New York, NY, USA: Free Press.
- Richardson, W. (2003). *Connecting political discussion to civic engagement: The role of civic knowledge, efficacy and context for adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD, USA.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, 14(4), 441 - 455.

- Robinson, M. J. (1976). Public affairs television and the growth of political malaise: The case of "the selling of the Pentagon". *American Political Science Review*, 70, 409 - 432.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY, USA: The Free Press.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299 - 312.
- Rubin, A. (2002). Reflections upon the late-modern transition as seen in the images of the future held by young Finns, in G. Gidley, & S. Inayatullah (Eds) *Youth futures: comparative research and transformative visions* (pp. 99 - 109), Westport, CT, USA: Praeger.
- Rustenbach, E. (2010). Sources of negative attitudes toward immigrants in Europe: A multi-level analysis. *International Migration Review*, 44(1), 53 - 77.
- Salmivalli, C. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294 - 302.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1) 83 - 101.
- Schattle, H. (2012). *Globalization and citizenship*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61 - 80.
- Scheerens, J. (Ed.) (2009). *Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries*. Dordrecht, The Netherlands: Springer-Verlag.
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201 - 222.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Schereens J., Glas, C., & Thomas, M. S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systematic approach*. London, UK/New York, NY, USA: Taylor & Francis.

- Scheufele, D. A., Nisbet, M. C., & Brossard, D. (2003). Pathways to political participation? Religion, communication contexts, and mass media. *International Journal of Public Opinion Research*, 15(3), 300 - 324.
- Schlozman, K., Verba, S., & Brady, H. (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the broken promise of American democracy*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students*. Paper presented at the ECPR General Conference, Budapest, September 8 - 10, 2005. Retrieved from [http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005\\_SchulzW\\_EfficacyParticipation.pdf](http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf).
- Schulz, W. (2004). Scaling procedures for Likert-type items on students' concepts, attitudes and actions. In W. Schulz, & H. Sibberns (Eds.), *IEA Civic Education Study: Technical report* (pp. 193 - 126). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., & Friedman, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 157 - 259). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2015). Assessing the intended participation of young adolescents as future citizens: Comparing results from five East Asian countries. In: *World Education Research Yearbook 2015* (pp. 74 - 93), London, UK/New York, NY, USA: Routledge.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010a). *Initial findings from the International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010b). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., & Ainley, J. (2011). The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). In C. Papanastasiou, T. Plomp, & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958 - 2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 187 - 200). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Losito, B., & Kerr, D. (2011). ICCS questionnaire development. In W. Schulz, J. Ainley, J., & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 33 - 43). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Using Twitter to explore the ecologies of two climate change protests. *The Communication Review*, 14(3), 197 - 215.
- Seltzer, J. (1994). Consequences of marital dissolution for children. *Annual Review of Sociology*, 20, 235 - 266.
- Shahin, J., Woodward, A., & Terzis, G. (2012). *Study on the impact of the crisis on civil society organizations in the EU: Risks and opportunities*. Study for the European Economic and Social Committee. Institute for European Studies, Vrije Universiteit Brussels (IES-VUB), Belgium.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley and Sons.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 - 22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4 - 31.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review

- of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417 - 453.
- Smidt, C. (1999). Religion and civic engagement: A comparative analysis. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 565(1), 176 - 192.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98 - 103.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1998). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, UK: Routledge.
- Smith, P.K., & S. Shu (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193 - 212.
- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. Chicago, IL, USA: Chicago University Press.
- Spannring, R., Wallace, C., & Datler, G. (2008). What leads young people to identify with Europe? An exploration of the impact of exposure to Europe and political engagement on European identity among young Europeans. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 480 - 498.
- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France: OECD Publications.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture* (British Educational Management series). London, UK: SAGE Publications.
- Stolle, D., with Lewis, J. (2002). Social capital: An emerging concept. In B. Hobson, J. Lewis, & B. Siim (Eds.), *Contested concepts in gender and European social politics* (pp. 195 - 229). Cheltenham, UK: Edward Elgar Press.
- Stolle, D., Hooghe, M., & Micheletti, M. (2005). Politics in the supermarket: Political consumerism as a form of political participation. *International Political Science Review*, 26(3), 245 - 269.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture* (ERIC Document Reproduction Service No. 91). East Lansing, MI, USA: National Center for Research on Teacher Learning.
- Storm, I. (2015). Civic engagement in Britain: The role of religion and inclusive values. *European Sociological Review*, 31(1), 14 - 29.

- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 218–244). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*. *Review of Educational Research*, 83(3), 357 - 385.
- Torgler, B., & Valev, N. T. (2004). *Corruption and age* (working Paper No. 2004-24). Basel, Switzerland: Center for Research in Economics, Management and the Arts.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York, NY, USA: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J. (2009). International psychological research that matters for policy and practice. *American Psychologist*, 64, 822 - 837.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg, France: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2004) 40.
- Torney-Purta, J., & Schwille, J. (2011). The IEA Studies in civic education: their history. In C. Papanastasiou, T. Plomp, & E. C. Papanastasiou (Eds.), *IEA 1958 - 2008: 50 years of experiences and memories Volume 1* (pp. 97 - 113). Nicosia, Cyprus: Cultural Center of the Kykkos Monastery.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torrance, D. (2013). Distributed leadership: Still in the gift of the headteacher. *Scottish Educational Review* 45(2), 50 - 63.
- Torres, C. A. (2002). Globalization, education, and citizenship: Solidarity versus markets?. *American Educational Research Journal*, 39(2), 363 - 378.
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: Why, what, how*. Leicester,

- UK: Secondary Heads Association.
- Transparency International. (2014). *Corruption perceptions index 2014*. Berlin, Germany: Author.
- Travers, K. J., & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Travers, K. J., Garden, R. A., & Rosier, M. (1989). Introduction to the study. In: D. A. Robitaille, & R. A. Garden (Eds.), *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics curricula*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Ttofi, M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27 - 56.
- UNESCO (2012a). *Education for sustainable development sourcebook*. Paris, France: Author.
- UNESCO (2012b). *International standard classification of education ISCED 2011*. Paris, France: UNESCO-UIS.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris, France: Author.
- United Nations (1948). *The universal declaration of human rights*. New York, NY, USA: Author.  
Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- United Nations (2012). *Resolution of the General Assembly on "Education for Democracy"*. A/67/L.25.  
Retrieved from <http://www.un.org/en/globalissues/democracy/documents.shtml>.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- United Nations Development Programme. (2004). *La democracia en America Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas* [Democracy in Latin America: Towards democracy for citizens]. New York, NY, USA/Buenos Aires, Argentina: Author.
- Van Deth, J. W. (2014). A conceptual map of political participation. *Acta Politica*, 49, 349 - 367.
- Van Deth, J. W., Maraffi, M., Newton, K., & Whiteley, P. F. (1999). *Social capital and European democracy*. London, UK/New York, NY, USA: Routledge.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71 - 89.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality*. Cambridge, MA, USA:

- Harvard University Press.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310 - 331.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education. *Compare*, 37(1), 105 - 119.
- Veugelers, V. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3 - 4), 473 - 485.
- Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001) Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63(4): 1185 - 1198.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 44 - 61.
- Walker, D. A. (1976). *The IEA Six Subject Study: An empirical study of education in twenty-one countries*. Stockholm, Sweden/New York, NY, USA: Almqvist and Wiksell International/John Wiley and Sons.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School climate: a review of the construct, measurement and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 27, 1 - 38. doi 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Webster, B. J., & Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339–360.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237 - 269.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and educational achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461 - 481.
- Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), 1–18.
- Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming*

*classrooms through social, academic, and intellectual engagement.* (First National Report)  
Toronto, Canada: Canadian Education Association.

Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes.  
*ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 11 - 17.

Ziller, C. (2014). Societal implications of antidiscrimination policy in Europe. *Research and Politics*, 1(3), 1 - 9.

Zuehlke, O. (2011). Sampling design and implementation. In W. Schulz, J. Airley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 Technical Report* (pp. 59 - 68). Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).



부  
부



# 부 록

## 1. 부록 A: Institutions and staff

### *International study center*

The international study center is located at the Australian Council for Educational Research (ACER). ACER were responsible for designing and implementing the study in close cooperation with LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale at the Roma Tre University, Rome, Italy), the IEA Data Processing and Research Center (DPC) in Hamburg, and the IEA Secretariat in Amsterdam, the Netherlands.

### **Staff at ACER**

Wolfram Schulz, research director

Julian Fraillon, coordinator of test development

John Ainley, project researcher

Tim Friedman, project researcher

Nora Kovarcikova, project researcher

Naoko Tabata, project researcher

Judy Nixon, test development

Trisha Reimers, test development

Eveline Gebhardt, data analyst

Louise Ockwell, data analyst

Jorge Fallas, data analyst

Renee Chow, data analyst

### **Staff at LPS**

Bruno Losito, associate research director

Gabriella Agrusti, project researcher

Elisa Caponera, project researcher

Paola Mirti, project researcher

Valeria Damiani, project researcher

Francesco Agrusti, project researcher

Alessandro Sanzo, project researcher

### *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*

IEA provides overall support in coordinating ICCS. The IEA Secretariat in Amsterdam, the Netherlands, were responsible for the study membership, translation verification, and quality control monitoring, and publication. The IEA Data processing and Research Center (DPC) in Hamburg, Germany, is the International Coordinating Center for the study and were responsible for overall coordination of study activities, sampling procedures and the processing of data.

### **Staff at the IEA Secretariat**

Dirk Hastedt, executive director

Paulína Koršňáková, director of the IEA Secretariat

Gabriela Noveanu, senior researcher

Gillian Wilson, publications officer

Roel Burgers, financial manager

Isabelle Gemin, financial assistant

### **Staff at the IEA Data Processing and Research Center (DPC)**

Heiko Sibberns, director

Ralph Carstens, ICCS project director

Marta Kostek, ICCS project coordinator

Falk Brese, ICCS international data manager  
Hannah Köhler, ICCS deputy international data manager  
Sabine Tieck, researcher (sampling)  
Sabine Weber, researcher (sampling)  
Diego Cortes, researcher (sampling)  
Olaf Zuehlke, research analyst (sampling)  
Duygu Savasci, research analyst (sampling)  
Dirk Oehler, research analyst  
Christine Busch, research analyst  
Tim Daniel, research analyst  
Michael Jung, research analyst  
Alena Becker, research analyst  
Parisa Aghakasiri, research analyst  
Kamil Kowolik, research analyst  
Svetoslav Velkov, research analyst  
Ekaterina Mikheeva, research analyst  
Clara Beyer, research analyst  
Maïke Junod, programmer  
Limiao Duan, programmer  
Deepti Kalamadi, programmer  
Bettina Wietzorek, meeting and seminar coordinator

#### *ICCS 2016 project advisory committee (PAC)*

The ICCS 2016 PAC has, from the beginning of the project, advised the international study center and its partner institutions during regular meetings.

#### **PAC members**

Erik Amnå, Örebro University, Sweden  
Cristián Cox, Diego Portales University, Chile

Babara Malak-Minkiewicz, the Netherlands

Judith Torney-Purta, University of Maryland, United States

Wiel Veugelers, The University of Humanistic Studies Utrecht, Netherlands

### **ICCS 2016 sampling referee**

Marc Joncas from Statistics Canada in Ottawa is the sampling referee for the study. He has provided invaluable advice on all sampling-related aspects of the study.

### *ICCS 2016 National Research Coordinators (NRCs)*

The national research coordinators (NRCs) played a crucial role in the study's development. They provided policy- and content-oriented advice on developing the instruments and were responsible for the implementation of ICCS 2016 in the participating countries.

### **Belgium (Flemish)**

Ellen Claes, University of Leuven, Centre for Citizenship and Democracy

### **Bulgaria**

Svetla Petrova, Center for Control and Assessment of the Quality in School Education

### **Chile**

Elisa Salinas Valdivieso, Education Quality Assurance Agency

### **Chinese Taipei**

Meihui Liu, National Taiwan Normal University

### **Colombia**

Andres Gutierrez

Carolina Lopera, Colombian Institute for the Assessment of Education (ICFES)

### **Croatia**

Ines Elezović, Department for Quality Assurance in Education, National Centre for External Evaluation of Education

### **Denmark**

Jens Bruun, Danish School of Education, Aarhus University

### **Dominican Republic**

Massiel Cohen

Ancell Schecker, Ministry of Education

### **Estonia**

Anu Toots, School of Governance, Law and Society, Tallinn University

### **Finland**

Jouko Mehtalainen

Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä

### **Germany (North Rhine-Westphalia)**

Hermann Josef Abs

University of Duisburg-Essen

### **Hong Kong SAR**

Wai Man Lam

Centre for Civil Society and Governance, The University of Hong Kong

### **Italy**

Laura Palmerio, INVALSI

### **Latvia**

Ireta Chekse, University of Latvia

### **Lithuania**

Juste . Navickaite, National Examination Center

### **Malta**

Frank Fabri

Raymond Camilleri, Directorate for Research and Policy Development

### **Mexico**

Maria Antonieta-Diaz Gutierrez, National Institute for the Evaluation of the Education  
(INEE, Mexico)

### **The Netherlands**

Anke Munnikma, University of Amsterdam

### **Norway**

Lihong Huang, NOVA - Norwegian Social Research, Oslo and Akershus University College  
of Applied Sciences

### **Peru**

Liliana Miranda Molina, Office of Educational Quality Measurement

### **Republic of Korea**

Geun Young Chang, National Youth Policy Institute (NYPI)

Tae-Jun Kim, Korean Educational Development Institute (KEDI)

### **Russian Federation**

Petr Polozhevets, Publishing House "Teachers Weekly"

**Slovenia**

Eva Klemencic, Educational Research Institute

**Sweden**

Ellen Almgren

## 2. 부록 B: 유능성 수준별 기술

### Level 3: 563점 이상

이 수준의 학생은 사회적·정치적 조직의 작동과정과 영향력을 자신의 삶을 통제하는 법적, 제도적 기제와 연결시켜 생각할 수 있다. 이 수준의 학생은 제도적 정책이나 시민의 행위가 어떤 유익을 가져오며, 그 동기가 무엇이고, 예상되는 결과가 무엇인지에 대한 가설을 정확하게 수립할 수 있다. 어떤 입장이나 정책 또는 법을 그 기저에 있는 원리에 기반하여 통합하고 정당화하고 평가할 수 있다. 이 수준의 학생은 국제적인 경제 요인과 적극적인 시민 참여의 전략적 속성을 잘 이해한다.

이 수준 학생은

- 윤리적 소비 프로그램의 전략적 목표를 파악할 수 있다.
- 개방적인 공공 토론과 의사소통이 사회에 유익을 주는 기제를 제시할 수 있다.
- 사회 전체적으로 문화 간 이해(intercultural understanding)가 확산되는 것이 사회에 어떤 유익을 주는지를 제시할 수 있다.
- 사법부와 입법부의 권력 분립의 정당성을 증명할 수 있다.
- 공정하고 평등한 국가행정의 원칙과 정당에 기부한 재정을 공개하는 법이 어떻게 관련이 되는지 파악할 수 있다.
- 정책을 평등과 포용성 측면에서 평가할 수 있다.
- 자유시장경제와 다국적기업 소유권의 주요 특징을 파악할 수 있다.

### Level 2: 479~562점

이 수준의 학생은 정치 체계로서 대의민주주의의 개념에 대해서 잘 알고 있다. 이 수준의 학생은 제도와 법을 사회가 추구하는 가치와 원칙을 보호하고 증진할 수 있도록 사용하는 방법을 이해한다. 대의민주주의에서 투표에 참여하는 시민들이 행사할 수 있는 역할을 이해하며, 특정 정책과 법의 사례에서 그 기저의 원칙과 가치를 일반화 할 수 있다. 이 수준의 학생은 적극적인 시민성의 영향력이 지역사회 밖까지 미칠 수 있다는 점을 이해한다. 이들은 적극적인 시민으로서 개인이 보다 더 넓은 사회와 세계에서 어떤 역할을 하는 지를 일반화할 수 있다.

이 수준 학생은

- 헌법으로 제정된 기관이 독립성을 갖는 것과 그 기관이 내리는 결정에 대해 시민의 신뢰를 확보할 수 있는 것이 어떤 관련성을 가지는지 파악할 수 있다.
- 세계화가 개발도상국에 미치는 경제 위기를 지역의 상황에 맞게 일반화할 수 있다.
- 정보를 충분히 갖고 있는 시민이 선거에서 투표를 할 때 보다 나은 결정을 내릴 수 있다는 점을 정당화할 수 있다.
- 투표에 참여해야 할 의무와 민주주의의 대표성 간의 관련성을 이해한다.
- 입법부(국회)의 주요 역할을 이해한다.
- 환경보호의 책임을 개인의 차원으로 연결할 수 있다.

### Level 1: 395~478점

이 수준의 학생은 평등, 사회적 결속, 자유가 민주주의의 기본 원칙인 것을 잘 이해한다. 이 수준의 학생은 이러한 원칙이 보호되거나 혹은 침해될 수 있는 일상의 상황에 이러한 원칙을 적용할 수 있다. 또한 이 수준의 학생은 적극적인 시민으로서 개인에 대한 기본 개념을 잘 알고 있는데, 예를 들어 개인이 법을 준수해야 할 필요성을 인식하며, 자신의 행동이 어떤 결과를 가져올 지를 예측할 수 있고, 개인이 갖고 있는 특성이 사회 변화에 영향을 미칠 수 있는 능력으로서 어떻게 발휘될 수 있는 지를 연결 지을 수 있다.

예를 들어, 이 수준의 학생은

- 언론의 자유와 미디어가 대중에게 전달하는 정보의 정확성을 연결시킬 수 있다.
- 정치적 표현의 자유가 허용된 맥락에서 자발적인 투표가 왜 타당한지를 증명할 수 있다.
- 민주적 지도자는 자신의 권위 아래 있는 사람들의 요구를 알고 있어야 한다는 점을 이해한다.
- UN의 세계인권선언이 모든 사람을 대상으로 한다는 점을 이해한다.
- 시민참여에서 의사소통 수단으로서 인터넷의 가치를 일반화할 수 있다.
- 윤리적 소비 행동에 숨어 있는 공민적(civic) 동기를 인식할 수 있다.

### 3. 부록 C: 검사 문항 예시

이 부분에서는 다양한 내용영역을 다룬 ICCS 2009의 검사 문항 중 9개를 예시로 보여준다. 각 예시 문항에는 다음과 같은 요약이 제시된다.

문항 ID	개별 문항을 식별하기 위한 번호를 가리키며, 이 번호는 검사와 ICCS 2009 국제비교 데이터베이스에 사용되었다.
정답 번호 (Key)	선다형 문항의 정답 번호를 의미한다. 정답 번호는 1,2,3 또는 4로 표시되는데, 이는 4개의 선택지 중 정답의 순서를 가리킨다.
내용영역	ICCS 2009 조사 틀의 내용영역을 가리킨다.
내용영역의 하위영역	ICCS 2009 조사 틀의 내용영역의 하위영역을 가리킨다.
내용영역 주제	ICCS 2009 조사 틀의 내용영역의 주제를 가리킨다.
인지영역	ICCS 2009 조사 틀의 내용영역의 인지영역을 가리킨다.
ICCS 수준	ICCS 척도에서 각 항목이 위치한 숙달도 수준을 가리킨다.

문항 ID	CI2MLM1	최대 점수	1	정답	3
내용영역	시민사회 원리				
내용영역의 하위영역	공평성 Equity	내용영역 주제	해당사항 없음		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	1				

〈Z 나라〉에는 그 나라의 공식 언어와 다른 언어를 쓰는 소수집단이 있다. 이 집단은 자신들의 전통적인 언어로 아이들을 가르치는 학교도 자체적으로 운영하고 있다. 정부는 모든 학교가 그 나라의 공식 언어로 아이들을 가르쳐야 한다고 결정했다. 정부는 이러한 결정이 소수집단 아이들에게 도움이 될 거라고 믿는다.

CI2MLM1

Q 다음 중 정부의 결정을 가장 잘 뒷받침하는 주장은?

- 아이들이 가정에서 전통적 언어로 말하지 않게 될 것이다.
- 아이들이 학교를 더 흥미롭게 여길 것이다.
- 아이들이 더 넓은 사회에 참여할 수 있는 기회를 줄 것이다.
- 아이들이 집에서 전통언어를 배우기 더 쉬워질 것이다.

문항 ID	CI2MLM2	최대 점수	1	정답	3
내용영역	시민사회 원리				
내용영역의 하위영역	공평성 Equity	내용영역 주제	해당사항 없음		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	3				

CI2MLM2

Q 다음 중 정부의 결정을 가장 잘 반박하는 주장은?

- 정부는 학교에서 가르치는 과목에 간섭하면 안 된다.
- 정부는 현재 지정된 것 외에 공식 언어를 더 지정해야 할 필요를 수용해야 한다.
- 정부는 소수집단의 문화를 보호해야 할 책임이 있다.
- 소수집단 아이들이 공식 언어를 배우는 것에 대해 불만을 가질 수 있다.

문항 ID	CI2RDM2	최대 점수	1	정답	4
내용영역	시민사회 및 시스템				
내용영역의 하위영역	국가기관	내용영역 주제	입법기관		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	3				

대부분의 나라에서 한 집단이 법을 제정한다. 다른 집단은 법정에서 법을 적용한다.

## CI2RDM2

Q 다음 중 이러한 시스템을 운영하는 이유로 가장 적합한 것은?

- 많은 사람이 법을 변경할 수 있도록 허용하기 때문에
- 보통 시민들도 법 시스템을 쉽게 이해할 수 있기 때문에
- 법이 법정에서 적용되기 전까지 법의 내용에 대해 비밀을 유지할 수 있기 때문에
- 한 집단이 법에 대해 권한을 독점하지 못하게 하기 때문에

문항 ID	CI2TGM1	최대 점수	1	정답	2
내용영역	시민사회 및 시스템				
내용영역의 하위영역	시민	내용영역 주제	권리/책임		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	3				

정부는 활동, 결정 그리고 결정을 내릴 때 사용하는 정보에 대한 기록을 보관한다.  
어떤 국가는 다수의 정부 기록을 국민들이 볼 수 있도록 허용하는 법을 가지고 있다.

## CI2TGM1

Q 민주주의 사회에서 시민들이 정부 기록을 볼 수 있게 허용하는 것은 왜 중요한가?

- 시민들에게 정부의 결정이 옳다는 것을 보여주기 때문에
- 시민들이 정부의 결정에 대해 충분한 정보를 가지고 판단을 내릴 수 있기 때문에
- 정부는 모든 사람이 동의하는 결정만을 내린다는 것을 의미하기 때문에
- 정부의 결정에 대해 시민들이 비판하지 못하도록 만들기 때문에

문항 ID	CI2TGM2	최대 점수	1	정답	2
내용영역	시민사회 및 시스템				
내용영역의 하위영역	국가기관	내용영역 주제	정부		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	2				

대부분의 국가에서 정부는 일부 기록을 비밀로 할 수 있다.

CI2TGM2

Q 다음 중 정부가 가장 비밀로 하고 싶어 할 기록은 무엇이라고 생각합니까?

- 병원에 사용한 돈의 양에 대한 통계
- 외부의 공격을 받았을 때 어떻게 방어할지에 대한 계획
- 자국에 받아들인 이민자 수
- 다른 나라에서 온 대사들의 이름

문항 ID	CI128M1	최대 점수	1	정답	4
내용영역	시민사회 및 시스템				
내용영역의 하위영역	국가제도	내용영역 주제	입법기관		
인지영역	아는 것				
ICCS 수준	2				

CI128M1

Q 다음 중 국가의 헌법에 담긴 내용은 무엇인가?

- 주변국가와의 최근 관계에 대한 내용
- 총리가 국가의 법에 대해 말한 내용
- 정당들이 지지자들에게 말한 내용
- 정부시스템과 법을 수립하는 원리에 대한 내용

문항 ID	CI2DCM1	최대 점수	1	정답	3
내용영역	시민정체성				
내용영역의 하위영역	시민자아상	내용영역 주제	해당사항 없음		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	1				

영희는 지역의 환경보호지원봉사단체의 리더가 되어 달라는 부탁을 받았다.

## CI2DCM1

Q <영희가> 자신이 리더가 되면 그 단체에게 도움이 될 지를 결정할 때 자신에 대해서 가장 잘 이해해야 할 부분은 다음 중 무엇입니까?

- 자신이 비판을 얼마나 잘 피하는지
- 모든 단체 구성원이 자신을 좋아하게 할 수 있는지
- 리더로서 자신의 능력이 단체 구성원의 필요를 충족시킬 수 있는지
- 모든 단체 구성원이 자신에게 동의하게 할 수 있는지

문항 ID	CI2PFM1	최대 점수	1	정답	2
내용영역	시민사회 원리				
내용영역의 하위영역	평등	내용영역 주제		해당사항 없음	
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	1				

새로운 한 무리의 사람들로 구성된 <A집단>이 <Z시>에 살려고 왔다. <A집단>의 사람들은 <Z시>에 살고 있던 사람들과 문화적 전통이 달랐다. <A집단>의 사람들은 자신들의 전통 축제를 시 광장에서 열고 싶어 했다. <Z시>의 대다수 사람들은 <A집단>의 사람들이 시 광장에서 전통 축제를 여는 것을 원하지 않았다.

민주적으로 뽑힌 <Z시>의 리더들은 많은 사람들이 좋아하지 않을 것을 알면서도 <A 집단>이 시 광장에서 전통 축제를 여는 것을 허가했다.

## CI2PFM1

Q 다음 중 <Z시>의 리더들이 <A집단>이 시 광장에서 전통 축제를 여는 것을 허가한 이유로 가장 적합한 의견은?

- <Z시>의 대다수가 <A집단>의 요청을 수용하도록 강요받은 것이 분명하다.
- 모든 집단은 자신의 문화를 표현할 권리가 있다.
- 소수집단의 권리가 다수집단의 권리보다 더 중요하다.
- <Z시>의 다수집단은 축제를 금지할 권리가 없다.

문항 ID	CI2PFM2	최대 점수	1	정답	1
내용영역	시민참여				
내용영역의 하위영역	공동체참여	내용영역 주제	종교, 문화, 체육 단체 참여		
인지영역	추론 및 적용				
ICCS 수준	2				

## CI2PFM2

Q 다음 중 <A집단>의 행동 중 다수 집단의 사람들이 축제에 대한 의견을 바꾸는데 가장 도움이 되는 것은 무엇이라고 생각합니까?

- 다수 집단 사람들을 축제 개최에 대한 논의에 초대한다.
- 시 광장에서 항의성 행진을 한다.
- 시 광장을 자신들의 전통 문화 장식으로 꾸민다.
- 다수 집단에게 <A집단> 사람들이 축제를 개최할 권리가 있다고 인정하도록 요구한다.



## 2017년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

### 기관고유과제

- 17-R01 청소년의 지역사회 참여 모형개발 연구 / 황여정
- 17-R02 청소년보호정책 현황분석 및 개선방안 연구 / 김지연·정소연
- 17-R02-1 청소년보호정책 현황분석 및 개선방안 연구 - 기초분석보고서 / 김지연·정소연
- 17-R03 아동·청소년을 위한 기업의 사회공헌활동 활성화 방안 연구 : 기업-아동·청소년 NPO-정부의 파트너십 구축 / 임지연·김한별
- 17-R04 20대 청년들의 사회활동 실태 및 지원방안 연구 / 김정숙·강영배
- 17-R05 세계시민의식 함양을 위한 청소년활동 활성화 방안 / 황세영·최정원
- 17-R06 청소년 사이버일탈 유형별 대책 연구 / 배상률·박남수·백강희
- 17-R07 청소년수련시설의 공공성 제고를 통한 운영 활성화 지원방안 연구 / 김형주·김정주·김혁진
- 17-R08 아동·청소년·가족 보호 통합게이트웨이 구축·운영 모형 개발 연구 / 서정아
- 17-R09 청년 사회·경제 실태 및 정책방안 연구Ⅱ / 김기현·이윤주·유설희
- 17-R09-1 청년 사회·경제 실태 및 정책방안 연구Ⅱ - 기초분석 보고서 - / 김기현·이윤주·유설희
- 17-R10 청소년활동 참여 실태조사 연구Ⅳ / 임희진·문호영·조남억
- 17-R10-1 청소년활동 참여 실태조사 연구Ⅳ - 기초분석 보고서 / 임희진·문호영
- 17-R11 청소년이 행복한 지역사회 지표조사 및 조성사업 연구Ⅴ / 오해섭·최인재·염유식·김세광
- 17-R12 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅴ - 총괄보고서 - / 양계민·강경균
- 17-R12-1 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅴ - 다문화·청소년의 발달 추이 분석 - / 연보라
- 17-R12-2 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅴ - 정책제언 - / 양계민
- 17-R13 미래인재 개발 전략으로서 재외동포 청소년 지원방안 연구Ⅲ / 김경준·정은주
- 17-R14 학교 밖 청소년 이행경로에 따른 맞춤형 대책 연구Ⅱ / 윤철경·성운숙·최홍일·유성렬·김강호
- 17-R15 아동·청소년권리에 관한 국제협약 이행 연구 - 한국아동·청소년인권실태 2017 : 총괄보고서 / 김영지·김희진·이민희·김진호
- 17-R15-1 아동·청소년권리에 관한 국제협약 이행 연구 - 한국아동·청소년인권실태 2017 : 심화분석보고서 - 아동과 청소년의 인권관련 정보접근성과 인권의식 / 김진석
- 17-R15-2 아동·청소년권리에 관한 국제협약 이행 연구 - 한국아동·청소년인권실태 2017 통계 / 김영지·김희진
- 17-R16 한국아동·청소년패널조사Ⅷ : 사업보고서 / 하형석·최용환·정은진·정유미·한지형
- 17-R16-1 한국아동·청소년패널조사Ⅷ : 연구성과분석보고서 / 최용환·박상현·한지형
- 17-R16-2 한국아동·청소년패널조사Ⅷ : 데이터분석보고서 - 청소년 수면시간의 긍정적 효과 - / 정은진·하형석·고강혁·정유미
- 17-R16-3 한국아동·청소년패널조사Ⅷ : 한국청소년패널조사 2018 기초연구 / 하형석·정은진·최승주

## 협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-39-01 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅳ : IEA ICCS 2016 - 총괄보고서 - / 장근영·성은모·이경상·진성희·최효선·김균희 (자체번호 17-R17)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-39-02 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅳ : IEA ICCS 2016 - 초·중·고등학생용 기초통계보고서 - / 장근영·성은모·이경상·진성희·최효선·김균희 (자체번호 17-R17-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-39-03 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅳ : IEA ICCS 2016 - 대학생용 기초통계보고서 - / 장근영·성은모·이경상·진성희·최효선·김균희 (자체번호 17-R17-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-39-04 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅳ : IEA ICCS 2016 - 사회참여역량 분석 - / 김태준·홍영란·김홍민 (자체번호 17-R17-3)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-39-05 IEA ICCS 2016 조사틀(Assessment framework) / Schulz, W·Ainley, J·Losito, B·Agrustii, G (자체번호 17-R17-4)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-40-01 아시아 청소년 진로체험활동 국제비교 연구Ⅱ / 김현철·백혜정·이지연 (자체번호 17-R18)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-40-01 아시아 청소년 진로체험활동 국제비교 연구Ⅱ - 한국과 일본의 청소년 진로체험활동 운영사례집 / 김현철·백혜정 (자체번호 17-R18-1)

## 연구개발적립금

- 17-R19 청소년의 노동기본권 보장방안연구(2018년 4월 발간) / 황진구·유민상
- 17-R20 인구절벽 현상과 청소년정책의 과제(2018년 4월 발간) / 이유진·김영한·윤옥경

## 수시과제

- 17-R21 고등학생들의 정치참여욕구 및 실태 연구 / 이창호
- 17-R22 지방자치단체 청년참여기구 실태 및 체계 연구 / 조진우·이윤주
- 17-R23 인터넷사회의 부모와 자녀관계에 관한 한·중·일 비교 : 한국사례분석 / 이창호·김기현
- 17-R24 현장적용 제고를 위한 자유학기제 학교-청소년시설의 협업지침 분석 / 임지연
- 17-R25 지역별 청소년운영위원회 운영 특성 연구 / 이윤주
- 17-R26 청소년 분야 SDGs 이행을 위한 국내 네트워크 구축 및 협력 방안 연구 / 황세영·김기현
- 17-R27 청소년동반자 활성화 방안 연구 / 장근영·진은설
- 17-R28 청소년지도사 배치지원사업 실태조사 연구 / 황진구

## 수 탁 과 제

- 17-R29 2017년 4개국(한일중미) 청소년 의식조사 / 김기현
- 17-R30 제25회 세계스카우트잼버리 운영계획 수립연구 / 장근영 · 황진구
- 17-R31 2016 학교 내 대안교실 우수사례집 / 학업중단예방 및 대안교육지원센터
- 17-R32 2016년도 청소년인터넷게임 건전이용제도 관련 평가 / 배상률 · 김동일 · 유홍식
- 17-R33 화랑마을 운영관리 실행계획 수립을 위한 연구 / 김영한 · 서정아 · 임지연 · 좌동훈 · 한상철 · 신상구 · 박시현
- 17-R34 다문화 교육 종합 발전방안 / 양계민
- 17-R35 SDGs 시대 청소년 역량 증진을 위한 환경교육 활동 개발 및 활용 방안 / 황세영 · 이윤주 · 조성화
- 17-R35-1 SDGs 시대 청소년 역량 증진을 위한 환경교육 활동 개발 및 활용 방안 - 세미나 자료집 / 황세영 · 이윤주 · 조성화
- 17-R35-2 SDGs 시대 청소년 역량 증진을 위한 환경교육 활동 개발 및 활용 방안 - 국내외 사례요약집 / 황세영 · 이윤주 · 조성화
- 17-R35-3 SDGs 시대 청소년 역량 증진을 위한 환경교육 활동 개발 및 활용 방안 - 정책리포트 / 황세영 · 이윤주 · 조성화
- 17-R36 지식협력단지 초 · 중학생 기업가정신 교육 모듈 교재 개발 / 강경균
- 17-R36-1 (초등학생) 기업가처럼 생각하기(학생용 워크북) / 강경균
- 17-R36-2 (초등학생) 기업가처럼 생각하기(교사용 매뉴얼) / 강경균
- 17-R36-3 (중학생) 기업가처럼 생각하기(학생용 워크북) / 강경균
- 17-R36-4 (중학생) 기업가처럼 생각하기(교사용 매뉴얼) / 강경균
- 17-R37 청소년의 디지털 역량 예방 교육 프로그램 효과성 연구-초 · 중 · 고등학생과 학교밖 청소년을 중심으로 / 성윤숙 · 김경준 · 최정원
- 17-R37-1 학교 밖 청소년 지원 매뉴얼 / 정제영 · 김성기 · 선미숙
- 17-R37-2 학교 밖 청소년 지원 매뉴얼 개발 연구 / 정제영 · 김성기 · 선미숙
- 17-R37-3 국내외 청소년 사이버 범죄 실태와 예방 대책 연구 / 안동근 · 박병식 · 김영욱
- 17-R38 청년 삶의 질 개선을 위한 청년 정책 방향과 과제 : 2017년 청년정책포럼 / 김기현 · 한지형
- 17-R39 청년정책 추진체계 발전방안 연구 / 이윤주 · 김기현 · 하형식
- 17-R40 2017년 청소년종합실태조사 / 백혜정 · 임희진 · 김현철 · 유성렬
- 17-R41 2017년 청소년수련시설 종합평가 / 김경준 · 최인재 · 정은주 · 김영지
- 17-R42 청소년자립지원관 운영 모형 개발 연구 / 김지연 · 백혜정
- 17-R43 제5 · 6차 유엔아동권리협약 이행상황 연구 / 김영지 · 이윤주 · 유설희
- 17-R44 시립청소년시설 적정 위탁운영비 배분을 위한 모형개발 연구 / 최용환 · 이재완 · 박정배
- 17-R45 지역아동센터 아동패널조사2017 / 김희진 · 정윤미
- 17-R46 중국인 유학생의 한국사회 · 문화적응 실태 및 지원방안 연구 / 배상률 · 이경상 · 이창호
- 17-R47 청소년 국제교류사업 성과측정 체계연구 / 황세영 · 강경균
- 17-R48 청소년용 안전교육 프로그램 개발 연구 / 성은모 · 이성혜
- 17-R49 자립지원전담기관 운영매뉴얼 개발 연구 / 김지연 · 유민상 · 이상정
- 17-R49-1 자립지원전담기관 운영매뉴얼 개발 연구 - 자립지원전담기관 운영매뉴얼 - / 김지연 · 유민상 · 이상정
- 17-R49-2 자립지원전담기관 운영매뉴얼 개발 연구 - 기초분석보고서 / 김지연 · 유민상 · 이상정

- 17-R50 2017 청소년활동 실태 및 요구조사 / 이윤주·하형석·한지형
- 17-R51 국립강진청소년문화예술센터 건립을 위한 기본계획 / 김영한·이유진·정은진·강동영
- 17-R52 2017년 청소년방과후아카데미 연구사업 / 서정아·연보라
- 17-R53 청소년 자기주도형 봉사활동 시범사업 운영/ 장근영
- 17-R54 시도청소년활동진흥센터 기능강화를 위한 평가체계 개편 연구 / 김형주·김정주
- 17-R55 2017년 학업중단 숙려제 운영기관 모니터링 결과보고서 / 학업중단예방 및 대안교육지원센터
- 17-R55-1 학업중단 숙려제 특화 프로그램집 / 학업중단예방 및 대안교육지원센터
- 17-R56 2017년 학업중단 예방을 위한 학교 컨설팅 결과보고서 / 학업중단예방 및 대안교육지원센터

## 세미나 및 워크숍 자료집

- 17-S01 선거연령 만 18세 하향의 의미 및 과제 (2/9)
- 17-S02 학교 밖 청소년을 위한 디지털 역기능 예방 프로그램 교육 심화 워크숍 (2/13~14)
- 17-S03 제7차 청년정책포럼 (2/23)
- 17-S04 제8차 청년정책포럼 (4/20)
- 17-S05 유엔아동권리협약 5·6차 국가보고서 공청회 (3/7)
- 17-S06 2016년도 고유과제 연구성과발표회 (3/31)
- 17-S07 2017년 학업중단예방을 위한 학교담당자 연수 : 제1권역 (4/4)
- 17-S08 2017년 학업중단예방을 위한 학교담당자 연수 : 제2권역 (4/7)
- 17-S09 2017년 학업중단예방을 위한 학교담당자 연수 : 제3권역 (4/11)
- 17-S10 2017년 학업중단예방을 위한 학교담당자 연수 : 제4권역 (4/12)
- 17-S11 2017년 학업중단예방을 위한 학교관리자 연수 : 제1권역 (4/14)
- 17-S12 2017년 학업중단예방을 위한 학교관리자 연수 : 제2권역 (4/18)
- 17-S13 학교 밖 청소년을 위한 디지털 역기능 예방 프로그램 교육 2차 심화 워크숍 (3/31)
- 17-S14 2017년 학업중단 예방을 위한 학교 컨설팅 위원 워크숍 (4/21)
- 17-S15 2017년 학교 내 대안교실 (4/13)
- 17-S16 2017년 학교 내 대안교실 담당자 기초 연수(1권역) (4/20)
- 17-S17 2017년 학교 내 대안교실 담당자 기초 연수(2권역) (4/28)
- 17-S18 2017년 제1회 대안학교장 협의회 (5/12)
- 17-S19 2017 NYPI & ARACD INTERNATIONAL CONFERENCE – Career Education and VET(Vocational Education & Trainig) for Youth in Asia : 청소년 진로교육 국제학술회의 아시아 청소년 진로교육과 직업교육 및 직업훈련 (5/17)
- 17-S20 2017 NYPI & ARACD INTERNATIONAL CONFERENCE – Career Education and VET(Vocational Education & Trainig) for Youth in Asia : Special Roundtable for Comparing career education between Korea and Japan (5/18)
- 17-S21 2017년 학교 내 대안교실 관리자 연수 - 1권역 (5/22)
- 17-S22 2017년 학교 내 대안교실 관리자 연수 - 2권역 (5/24)
- 17-S23 2017년 학교 내 대안교실 관리자 연수 - 3권역 (5/29)
- 17-S24 2017년 학교 내 대안교실 관리자 연수 - 4권역 (5/30)
- 17-S25 제4차 산업혁명과 미래의 청소년정책 (5/31)

- 17-S26 세계시민교육 사례 공유를 통한 청소년 활동 활성화 방안 논의 (5/26)
- 17-S27 청소년이 행복한 지역사회 지표조사 및 조성사업 연구Ⅴ 콜로키움 (6/22)
- 17-S28 SDGs 청소년 역량 환경교육 (6/26)
- 17-S29 2017 13th citizED International Conference Global citizenship and youth work: educational meanings, possibilities and practices (6.29~7.1)
- 17-S30 다문화 청소년의 효율적 지원 방안(통합과 선별) (9.22)
- 17-S31 청소년활동 중심 행복마을 운영 모형 및 지원방안 (7.28)
- 17-S32 2017년 한·러 차세대 전문가 세미나 - 한국과 러시아의 성인기 이행 : 청년 자립 '결혼 출산 현황 및 정책' (7.27)
- 17-S33 2017년 학업중단 숙려제 운영기관 모니터링 위원 워크숍 (8.18)
- 17-S34 청소년정치참여확대 및 활성화 방안 (8.28)
- 17-S35 2017년 대안교육 위탁교육기관 담당자 연수 (8.29)
- 17-S36 2017년 「대안학교(각종학교 및 특성화중·고교) 담당교원 협의회」 (9.1)
- 17-S37 한국 아동·청소년 패널 학술대회 (9.14)
- 17-S38 다문화청소년패널 학술대회 (9.15)
- 17-S39 지역별 청소년운영위원회 토론회 세미나 (9.9, 9.16)
- 17-S40 4차 산업혁명 및 인구절벽 현상과 청소년역량증진의 방향 (9.13)
- 17-S41 국제심포지엄 2017 [무업청소년(NEET) : 국제적 동향과 대응] (9.25)
- 17-S42 한-중 국제세미나 (10/31)
- 17-S43 청소년의 디지털 역기능(사이버범죄) 예방과 대책수립을 위한 전문가 포럼 (11.3)
- 17-S44 학교 밖 청소년 지원사업 연계기관 성과발표 및 우수사례발표 워크숍 (11.17)
- 17-S45 청소년의 노동권 관련 법제 현황과 주요 입법 과제 (11.28)

## 학 술 지

- 「한국청소년연구」 제28권 제1호(통권 제84호)
- 「한국청소년연구」 제28권 제2호(통권 제85호)
- 「한국청소년연구」 제28권 제3호(통권 제86호)
- 「한국청소년연구」 제28권 제4호(통권 제87호)

## 기 타 발 간 물

- NYPI Bluenote 이슈 & 정책 77호 : 청소년정책평가제도 체계화 방안
- NYPI Bluenote 이슈 & 정책 78호 : 청소년의 세대통합역량 증진을 위한 지원 방안 연구
- NYPI Bluenote 이슈 & 정책 79호 : 미래인재 개발 전략으로서 재외동포청소년 지원 방안 연구Ⅱ
- NYPI Bluenote 이슈 & 정책 80호 : 청소년의 기업가정신 함양을 위한 교육 프로그램 개발 및 실행 방안 연구
- NYPI Bluenote 이슈 & 정책 81호 : 지방자치단체 청년참여기구 실태 및 체계 연구
- NYPI Bluenote 이슈 & 정책 82호 : '청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구(2013-2016)' 의 성과와 향후 연구방향

NYPI Bluenote 이슈 & 정책 83호 : 고등학생들의 정치참여욕구 및 정치참여 활성화방안  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 84호 : 중도입국 청소년의 실태 및 자립지원 방안 연구  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 85호 : 탈북청소년 지원 체계화 방안 연구  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 86호 : 다문화청소년 종단조사 및 정책방안 연구V  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 87호 : 청소년 분야 SDGs 이행을 위한 국내 네트워크 구축 및 협력 방안 연구  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 88호 : 청소년 동반자 활동 효율화 방안연구  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 89호 : 지역별 청소년운영위원회 활동 운영 특성 연구  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 90호 : 인터넷사회의 부모와 자녀관계에 관한 한·중·일 비교: 한국사례 분석  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 91호 : 아동·청소년을 위한 기업의 사회공헌활동 실태와 과제  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 92호 : 학교 밖 청소년 이행경로에 따른 맞춤형 대책연구 I  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 93호 : 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 연구성과분석  
NYPI Bluenote 이슈 & 정책 94호 : 자유학기제 등 학교-청소년시설의 협업지침 활용방안

NYPI Bluenote 통계 33호 : 청소년 차별 실태 연구  
NYPI Bluenote 통계 34호 : 2016년 청년 사회·경제 실태조사  
NYPI Bluenote 통계 35호 : 청소년활동 참여 실태  
NYPI Bluenote 통계 36호 : 청소년 수면과 비만의 종단적 변화  
NYPI Bluenote 통계 37호 : 한국아동·청소년패널자료로 살펴본 청소년 관련 국정과제  
NYPI Bluenote 통계 38호 : 청소년의 학습습관 통제능력, 성적 만족도, 삶에 대한 만족도의 종단적 변화 -KCYPs 초 4패널-

경제·인문사회연구회 협동연구총서 17-39-05  
연구보고 17-R17-4

**IEA ICCS 2016 조사틀**  
**(Assessment framework)**

인 쇄 2017년 12월 23일

발 행 2017년 12월 30일

발행처 **한국청소년정책연구원**  
**세종특별자치시 시청대로 370**

발행인 송 병 국

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 (주)참기획 전화 (042-861-6380)

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (044) 415-2125(학술정보관)

ISBN 979-11-5654-180-6 94330

979-11-5654-148-6 (세트)

경제·인문사회연구회 협동연구 총서 17-39-05  
연구보고 17-R17-4

## IEA ICCS 2016 조사틀 (Assessment framework)

 **한국청소년정책연구원**  
National Youth Policy Institute

30147 세종특별자치시 시청대로 370 세종국책연구단지  
사회정책동(D동) 한국청소년정책연구원 6/7층  
Social Policy Building, Sejong National Research Complex,  
370, Sicheong-daero, Sejong-si, 30147, Korea  
Tel. 82-44-415-2114 Fax. 82-44-415-2369 www.nypi.re.kr

 9 791156 541806  
ISBN 979-11-5654-180-6  
ISBN 979-11-5654-148-6 (세트)