

경제·인문사회연구회 협동연구총서 10-33-05

연구보고 10-R17-4

## 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 Ⅲ: 학교연계 프로그램 시범사업

책임연구원 : 권해수(조선대학교 · 상담심리학부 교수)

공동연구원 : 김민성(조선대학교 · 교육학과 교수)

강영신(조선대학교 · 상담심리학부 강사)



**조선대학교**  
CHOSUN UNIVERSITY



“청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III”

1. 협동연구총서 시리즈

| 협동연구총서<br>일련번호 | 연구보고서명                                                        | 연구기관       |
|----------------|---------------------------------------------------------------|------------|
| 10-33-01       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III 총괄보고서                                | 한국청소년정책연구원 |
| 10-33-02       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III 지적 도구 활용 영역                          | 한국직업능력개발원  |
| 10-33-03       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III 사회적 상호작용 영역                          | 한국교육개발원    |
| 10-33-04       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III 자율적 행동 영역                            | 한국청소년정책연구원 |
| 10-33-05       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III: 학교연계 프로그램 시범사업                      | 조선대학교      |
| 10-33-06       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III: 수련시설 기반 프로그램 시범사업 - 사고력             | 중앙대학교      |
| 10-33-07       | 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구III: 수련시설기반 프로그램 시범사업 - 사회적 상호작용, 자율적 행동 | 명지대학교      |

2. 참여연구진

| 연구기관   |            | 연구책임자     | 참여연구진                                                                          |
|--------|------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 주관연구기관 | 한국청소년정책연구원 | 김기현 연구위원  | 장근영 부연구위원<br>조광수 교수(성균관대)<br>박현준 교수(University of Pennsylvania)                |
|        | 한국교육개발원    | 김태준 연구위원  | 이영민 교수(숙명여대)                                                                   |
| 협력연구기관 | 한국직업능력개발원  | 최동선 부연구위원 | 이건남 박사(대교협)<br>최수정 박사(서울대)                                                     |
|        | 조선대학교      | 권해수 교수    | 김민성 교수(조선대)<br>강영신 박사(조선대)                                                     |
| 시범운영기관 | 중앙대학교      | 임영식 교수    | 조아미 교수(명지대)<br>정경은 교수(초당대)<br>정재천 대표(세계독서코치협회)                                 |
|        | 명지대학교      | 권일남 교수    | 김태균 교수(성산효대학원대)<br>김정율 관장(광진청소년수련원)<br>김지수 관장(당동청소년문화의집)<br>김영희 차장(국립중앙청소년수련원) |



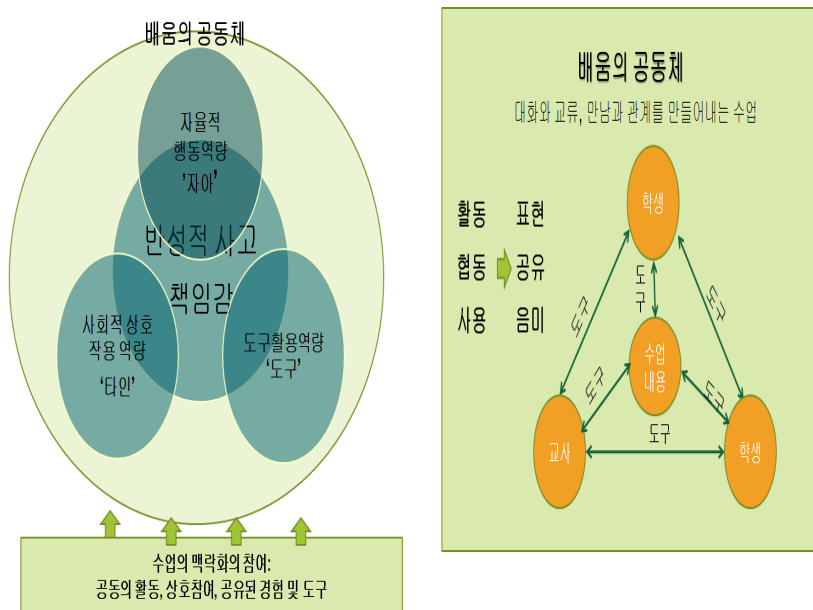
# 연구 요약

## 1. 연구 목적

- 본 연구는 청소년 시기에 길러야 할 핵심 역량이 학교 교육 현장에서 통합적으로 길러지는 것인지 핵심 역량의 지식적인 측면을 다루는 교과 내용에 따라 개별적으로 길러지는 것이 아니라는 문제의식에서 출발함
- 본 연구의 목적은 기존에 수행되었던 핵심 역량의 개념, 영역 체계, 진단 도구, 역량 기반의 교육 과정 개편 방안 등에 근거하여 학교 기반의 청소년 핵심 역량 프로그램을 개발, 적용해 봄으로서 학교 장면에서 핵심 역량을 강화하기 위한 구체적인 실천 방안을 제시하는 것으로 함. 이를 위하여 OECD가 제시한 세 가지 핵심역량(자율적 행동 역량, 사회적 상호작용 역량, 도구활용 역량)을 역량 기반 해외 수업 사례와 연결하여 구체적인 역량 요소들을 도출하고 이를 중심으로 교과형 수업모형과 창의적 체험활동 프로그램을 개발하고, 시범 운영을 통하여 그 효과를 검증하고자 함

## 2. 연구 내용

- 역량 기반의 학교 프로그램의 기본 모형 제시 : 본 연구에서는 청소년의 핵심 역량이 전체적으로 통합, 연계되면서 개발되는 것으로 봄. 본 연구에서는 OECD의 세 가지 핵심역량( ‘이질적인 집단에서 상호작용 능력, ‘자율적 능력’ , ‘도구의 상호작용적 활용능력’ )을 핵심 역량의 공통적인 토대로 삼았음. ‘참여하기’ 와 ‘공헌하기’ 역량은 청소년들이 책임감을 가지고 수업 활동에 참여하고 공헌할 수 있는 활동 구조를 제공하는 것으로, ‘사고하기’ 역량은 여러 핵심 역량을 통합하고 연계하는 내적 기반을 제공하는 것으로 보고 다음과 같은 모형을 제시함



[그림 1] 역량 기반의 학교 프로그램 기본 모형

- 역량 기반의 교과형 수업 모형 개발 : ‘핵심 역량 기반의 교과형 수업모형’에서는 수업이 역량이 발휘되고 개발되는 구체적인 맥락이 되기 위해서는 학생들이 서로 의존하고 협력하며 성장할 수 있는 ‘배움의 공동체’로서의 역할을 하여야 한다고 전제함. 외국과 국내의 수업 사례를 통해 핵심 역량을 기르기 위한 수업요소들을 도출하였고, 이를 각 하위 핵심역량과 연결하여 수업모형의 중요한 구성요소로 제시함. ‘자율적 행동 역량’에는 수업에 기대를 가지고 참여하며 구체적인 역할을 수행함으로써 책임감을 가지고 수업에 임하는 태도와 능력이 포함됨. ‘도구 활용 역량’은 도구나 상징, 테크놀로지를 통해 세상과 적극적으로 대화하는 역량을 가리키는 것으로 구체적인 수업 장면에서는, 수업 내용이나 개념을 자신의 삶과 연결시켜 이해하고 그러한 내용을 반복적으로 사용하며 자신의 것으로 만들고, 테크놀로지를 활용하여 지식을 확장하는 능

력을 가리킴. ‘사회적 상호작용 역량’은 수업시간에 타인의 말에 귀를 기울이며 반응해주기, 서로 의지하며 함께 성장하는 능력을 가리킴. 이러한 역량의 요소들과 수업의 요소를 연결하여 교과형 수업모형을 정립함

- 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 개발 : 핵심 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램은 학생들이 혼자가 아니라 여럿이 하나의 주제에 대해 충분한 의견을 주고받는 과정을 통해 협력을 경험하며 동료 학생들의 관점을 수용하고, 다양한 정보들을 수집·분류하고 통합·활용하는 역량이 개발된다고 전제함. 본 프로그램에서는 내용 측면에서는 OECD 및 김기현 등(2009)이 제시한 핵심 역량의 정의 및 하위 요소를 근거로 각 회기별 구성 요소를 추출하였으며, 운영 측면에서는 역량 기반의 학습 과정 선진 사례로 소개된 모델을 참고하여 토론과 발표, 창의적 역할극, 반성적 쓰기과 읽기 등의 창의적인 방안을 적용함. 본 프로그램은 진행의 편의상 사회적 상호작용 역량, 도구 활용 역량, 자율적 행동 역량 영역으로 구분하여 총 25주차의 회기 주제와 활동 내용을 구성. 창의적 체험 활동 프로그램은 매 회기마다 ‘도입부-전개부-정리’의 순으로 이루어짐

### 3. 연구 결과

- 역량 기반의 교과형 수업 모형 효과 분석 : 함평고(전남 함평군 소재) 1학년 학생들을 대상으로 사회과 교육과정에 적용해본 결과, 수업과 연결된 구체적인 핵심역량에서는 세 가지 핵심역량 모두에서 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높게 나타남. 그러나 일반적인 맥락에서 측정된 핵심역량은 ‘도구 활용 능력’에서는 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높은 역량의 정도를 보여줌. 학생과 교사의 면담과 설문조사 결과, 교과형 수업프로그램에 참여한 학생들은 수업에 흥미와 책임감을 가지

고 참여하게 되었으며(자율적 행동 역량), 친구들과 상호작용하면서 서로에게 귀를 기울이며 배우게 되고 발표하는 능력이 향상되었으며(사회적 상호작용역량), 수업내용을 더욱 잘 이해하게 되었고, 주변 환경에 대해 관심을 가지게 된 것으로(도구활용 역량)고 보고 됨

- 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 효과 분석 : 함평고(전남 함평군 소재) 1학년 30명, 2학년 30명을 대상으로 프로그램을 운영해 본 결과, 사회적 상호작용 역량, 도구 활용 역량, 자율적 행동 역량 모두 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높게 나타남. 삶의 만족도는 유의미한 변화가 없었으나 관계 만족 수준에서는 유의미한 차이가 나타남. 또한 실험집단은 통제집단에 비하여 장래 희망 직업을 구체적으로 설정하는 경향이 높게 나타남. 마지막으로 실험집단은 통제집단에 비하여 전국 수준의 학력모의평가에서 언어 및 수리 영역에서 학업성취도가 유의미가 증가된 것으로 나타남. 이러한 결과는 핵심 역량 프로그램 참여 경험에서 세 가지 핵심 역량을 강화시켰을 뿐만 아니라 자신의 진로를 명료하게 설계하는 데 도움을 주며, 더 나아가 학업에 대한 동기를 부여하여 학업 성취 능력까지 향상시키는 데 기여한 것으로 나타남

- 논의 : 교과형 프로그램 및 창의적 체험활동 프로그램의 효과는 핵심 역량의 구성 요소를 적절하게 반영할 수 있는 활동 내용의 구성뿐 아니라, 그 활동 내용을 운영하는 활동 구조의 측면에서 그 원인을 찾아볼 수 있음. 이론적 배경에서 밝혔듯이, 세 가지 핵심역량을 작동하고 개발하는 구조를 만들기 위해서는 학생들이 책임감 있고 반성적인 참여를 이끌어 내는 환경을 제공하여야 함. 이를 위해 본 연구에서는 토론과 발표, 창의적 역할극, 반성적 쓰기 and 읽기 등 개인의 책임감 있고 반성적인 태도를 요하는 활동을 매주 프로그램 활동에 포함 함. 이와 더불어, 세 가지 하위 역량을 통합적으로 개발하기 위해 모든 차시에서 세 가지 하위 역량의 요소들을 포함한 활동 구조를 반복하여 실행 함. 이상의 프로그램 구조는 해당 차시에서 중점적으로 다루는 핵심역량의 구체적인 내용과 관계없이 지속적이고 반복적으로 제시되

있기 때문에 학생들은 한 학기동안 진행된 수업과 창의적 체험 활동 프로그램 속에서 세 가지 핵심 역량과 그 토대가 되는 반성적 사고 및 태도, 책임감 등을 유기적이고 지속적으로 개발할 수 있었음

- 시사점 : 본 연구는 아직 교육 개혁의 구호 수준에 머물러 있는 ‘핵심역량’의 문제 의식을 프로그램의 형태로 구현하고 그 효과를 살펴보았다는 데 그 의의가 있음. 기존의 연구들이 핵심 역량의 조작적 정의, 구성 요소, 모형 개발 등 이론적 토대의 마련에 중점을 두었던 반면에 본 연구는 교육 현장에 적용가능하면서도 실천적이며 임상적인 프로그램을 제시하였다는 점에서 비록 실험적인 형태이기는 하지만, 추후 ‘역량 기반 교육’에 대한 수많은 논의와 구체적인 아이디어를 유발하는 출발점으로서의 역할을 수행할 수 있을 것으로 생각 됨

## 목 차

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| I. 서 론 .....                                       | 3  |
| 1. 연구의 배경과 목적 .....                                | 3  |
| 2. 연구 내용 .....                                     | 5  |
| 3. 연구 방법 .....                                     | 7  |
| II. 이론적 배경 .....                                   | 11 |
| 1. 핵심 역량 .....                                     | 11 |
| 2. 공동체와 참여 .....                                   | 19 |
| 3. 핵심역량 기반 프로그램 운영 사례 .....                        | 29 |
| III. 역량 기반의 교과형 수업 모형 개발 및 시범 운영 .....             | 43 |
| 1. 수업모형 개발을 위한 토대 작업 : 담당 교사와의 지속적<br>대화과 논의 ..... | 43 |
| 2. 수업의 기본 모형 정립 .....                              | 44 |
| 3. 핵심역량의 요소들을 교사와 학생의 수업행동 및 태도로<br>표현하기 .....     | 45 |
| 4. 수업 실재에 역량 요소들의 점진적 도입과 개선 .....                 | 48 |
| 5. 반성과 정련을 통한 수업모형의 최종화 .....                      | 52 |
| 6. 참여 교사의 독자적 수업 운영 .....                          | 54 |
| 7. 수업모형 효과 검증 .....                                | 54 |
| 8. 수업프로그램 실시에 대한 교사, 전문가 평가 .....                  | 55 |
| 9. 프로그램 수정 보완 .....                                | 55 |
| IV. 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 개발 및 시범 운영 .....         | 59 |
| 1. 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 개발 .....                  | 59 |
| 2. 프로그램 시범 운영 .....                                | 65 |
| V. 역량 기반의 교과형 프로그램 효과 분석 .....                     | 73 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| 1. 효과 분석 개요 .....                    | 73  |
| 2. 효과 분석 결과 .....                    | 75  |
| 3. 학생 면담 분석 .....                    | 78  |
| VI. 역량 기반의 창의적 체험활동 프로그램 효과 분석 ..... | 91  |
| 1. 사전-사후, 실험-통제 설계에 의한 효과 분석 .....   | 91  |
| 2. 수업과정 분석 .....                     | 106 |
| 3. 포커스 그룹을 통한 프로그램 참여 경험 자료 분석 ..... | 112 |
| VI. 요약 및 결론 .....                    | 137 |
| 1. 요약 .....                          | 137 |
| 2. 결론 .....                          | 140 |
| 참고문헌 .....                           | 143 |

## 표 목차

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| <표 II-1> OECD가 제시한 핵심역량의 세 범주와 하위 역량 ...            | 16  |
| <표 II-2> 역량기반 학습과정 사례 분석에서 확인된<br>핵심역량 요소들 .....    | 38  |
| <표 III-1> 수업모형 개발에 고려해야 하는 조건 .....                 | 44  |
| <표 III-2> 수업행동 및 태도로 표현된 핵심역량 수업요소 .....            | 46  |
| <표 III-3> 수업관찰과 점진적 수업모형 개발과정 .....                 | 49  |
| <표 III-4> 핵심역량 개발을 위한 모듈 활동 중심 수업 모형의 구조<br>.....   | 52  |
| <표 IV-1> 프로그램 구조 .....                              | 68  |
| <표 V-1> 교과형 수업프로그램 실험집단, 통제집단 및<br>성별에 따른 사례수 ..... | 74  |
| <표 V-2> 핵심역량 기반 수업프로그램 효과: 일반적 핵심역량 ..              | 75  |
| <표 V-3> 핵심역량 기반 교과형 수업모형 효과 검증 :<br>교과형 핵심역량 .....  | 77  |
| <표 VI-1> 실험집단 및 통제집단 참가자 학년 및<br>성별에 따른 사례수 .....   | 94  |
| <표 VI-2> 학업 성취도 및 핵심역량 사전 점수 .....                  | 95  |
| <표 VI-3> 사전, 사후, 교정된 사후 사회적 상호작용 점수 비교 ..<br>.....  | 95  |
| <표 VI-4> 사후 사회적 상호작용 역량에 대한 공분산 분석 결과<br>.....      | 96  |
| <표 VI-5> 사전, 사후, 교정된 도구 활용 역량 점수 비교 .....           | 97  |
| <표 VI-6> 사후 도구 활용 역량에 대한 공분산 분석 결과 .....            | 97  |
| <표 VI-7> 사전, 사후, 교정된 사후 자율성 역량 점수 비교 ...            | 98  |
| <표 VI-8> 사후 자율성 역량에 대한 공분산분석 결과 .....               | 99  |
| <표 VI-9> 장래 희망 직업 사전-사후 검사 결과 비교 .....              | 100 |
| <표 VI-10> 삶의 만족과 행복감의 사전-사후 평가 점수 비교<br>.....       | 100 |
| <표 VI-11> 사전, 사후, 교정된 사후 전국 규모 모의고사                 |     |

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| 점수 비교 .....                            | 101 |
| <표 VI-12> 각 학업성취도 영역별 교정 평균과 유의도 ..... | 102 |
| <표 VI-13> 1학년 회기에 따른 하위 척도별 평균 .....   | 103 |
| <표 VI-14> 2학년 회기에 따른 하위 척도별 평균 .....   | 105 |
| <표 VI-15> 학습 과정 분석틀 .....              | 107 |
| <표 VI-16> 자기관리 영역 적용 인식 수준 .....       | 109 |
| <표 VI-17> 다른 사람과의 관계 영역 적용 인식 수준 ..... | 110 |
| <표 VI-18> 언어, 상징, 텍스트 활용 적용 수준 .....   | 111 |
| <표 VI-19> 창의적 체험활동 참가자 현황 .....        | 112 |

## 그림 목차

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| [그림 II-1] 핵심역량의 유기적 관련과 구조 .....                  | 19  |
| [그림 II-2] 역량개발을 위한 교육환경으로서의 ‘학습공동체’ ....          | 23  |
| [그림 II-3] ‘배움의 공동체’로서의 수업활동 구조 .....              | 27  |
| [그림 III-1] 핵심역량 개발을 위한 교과형 프로그램<br>기본 수업 모형 ..... | 45  |
| [그림 III-2] 교사와 학생의 수업행동으로 구체화된<br>핵심역량의 요소들 ..... | 47  |
| [그림 III-3] 교과형 프로그램 개발 및 시범 운영 절차 .....           | 56  |
| [그림 IV-1] 프로그램 개발 절차 모형 .....                     | 59  |
| [그림 VI-1] 1학년 회기 만족도 점수 변화 .....                  | 104 |
| [그림 VI-2] 2학년 회기 만족도 점수 변화 .....                  | 106 |

## I. 서론

1. 연구의 배경과 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법



# I. 서론

## 1. 연구의 배경과 목적

지식기반사회에서 도출되는 인재상은 지식 전달이라는 사회적 기능을 담당해 왔던 학교교육에 새로운 변화를 요구하고 있다. 안팎으로 제기되는 학교교육 개혁에 대한 논의들은 학교교육의 목적이 지식전달이 아니라 역량개발로 이동해야 한다는 데 공통점을 두고 있다(소경희, 이상은, 박정열, 2007). 이는 앞으로 다가올 미래 사회에 대한 전망과 관련된 것으로 학교교육은 변화하고 있는 사회 속에서 학생들이 성공적인 삶을 살 수 있도록 그들에게 필요한 교육 경험을 제공해야 할 도전에 직면하게 되었다. 이러한 맥락에서 생애를 통해 육성되어야 할 역량이나 능력 요인들을 규명하기 위한 노력들이 국내외적으로 진행되어 왔다. 가장 대표적인 연구가 OECD에서 추진해 온 DeSeCo프로젝트(Defining and Selecting of Key Competencies, 이하 DeSeCo)이다. 이 프로젝트는 성공적인 삶과 올바르게 기능하는 사회를 위해 필요한 핵심 역량은 무엇인가라는 물음에서 출발하였으며, 핵심 역량에 대한 개념과 하위 범주들을 제시하고 있다.

OECD에서는 핵심역량을 “개인의 성공적인 삶을 영위하거나 잘 기능하는 사회를 건설하기 위해 개인적 차원이나 사회적 차원에서 가치 있는 결과물을 산출할 수 있는 능력” (Rychen & Salganik, 2003)으로 규정하고 있다. 이러한 핵심역량은 “다양한 맥락에 걸쳐 복잡하고 중요한 사회적 요구를 충족시키는 도구”의 역할을 하며 “모든 개인에게 중요한” 능력으로 간주할 수 있는 것이어야 한다(Rychen & Salganik, 2003). 다양한 학자들의 오랜 협의를 통해 OECD가 도출한 핵심 역량은 크게 사회적으로 이질적인 집단과 상호작용하는 역량, 자율적으로 행동하는 역량, ‘도구를 상호적으로 사용하는 역량’ 등 세 가지 범주로 나뉜다.

이상과 같이 OECD를 중심으로 이루어지는 핵심 역량에 대한 논의는 특히 유럽이나 오세아니아 국가를 중심으로 교육현장에 적극적으로 도입되어 역량기반 학습체제(competency-based learning system)를 구성하고 수업을 진행하는 중요한 가이드라인의 역할을 수행하고 있다(김기현 외, 2009).

국내에서도 핵심역량의 중요성을 인식하고 국가 차원의 다양한 연구들이 수행되었다. 그 결과 핵심역량을 개념화하고, 영역 체계를 범주화하고(이광우 외, 2009; 이석재 외, 2003; 임언 외 2005; 조대연 외 2008; 진미석 외 2007), 핵심역량을 측정할 수 있는 도구를 개발하기에 이르렀다(김기현 외, 2008; 김기현 외, 2009). 그리고 이러한 연구 결과를 근간으로 교육과정 개편의 필요성을 강조하는 연구들이 발표되고 있고(소경희, 2007; 소경희, 이상은, 박정열, 2007; 최유현 외, 2009), 일부 교과에서는 역량 중심의 교육 과정 재구조화 방안이 시도되고 있다(신중호, 모경환, 박민정, 2009; 최유현 외, 2009).

그러나 국외이든 국내에서든 핵심역량을 개발하기 위한 다양한 실천과 그에 따른 결과물들이 널리 확산되거나 공유되어 그 타당성이 검증될 만큼 핵심역량기반 교육이 현장에 도입되고 적용된 역사는 일천하다. 이 시점에서 필요한 것은 현재 이루어지고 있는 다양한 적용 사례들을 살펴보고 그 사례 속에서 기존의 교육 방식과는 달리 학생들의 역량을 개발하는 데 필요한 요소들을 발굴하는 것이다. 그리고 이러한 요소들을 반영하여 핵심역량 기반 수업의 다양한 가능성을 확인해보는 것이 필요하다.

본 연구는 이러한 문제의식에 천착하여 핵심역량에 대한 문헌연구를 통해 역량의 관점에서 이루어지는 교육프로그램의 기본적인 방향과 지향점을 확인하고, 역량의 관점에서 이루어지는 해외 교육사례를 통해 구체적인 프로그램 및 수업요소를 도출하고자 하였다. 그리고 이를 기반으로 청소년의 핵심역량 프로그램을 개발하고 이를 학교현장에서 직접 적용해 봄으로써 역량기반의 교육활동이 청소년들에게 어떤 변화를 가져오는지, 그리고 그 적용과정에서 어떤 문제가 있는지를 살펴보고자 하였다.

‘역량’의 관점을 학교 현장에 적용한다는 것은 서로 연결되어 있는 역량의 여러 측면들이 총체적으로 작동된 환경을 마련하는 문제와 연결된다.

‘역량’에 대한 윤정일 등(2007)의 논의에서 강조되었듯이, 역량은 그 하위 요소나 측면들을 편의상 구분하여 해당 요소들의 지식적인 측면을 다루는 형태로 개발될 수 있는 것은 아니다. ‘역량’의 관점을 제약된 교육 현실 속에서 완전하게 구현할 수는 없겠지만, ‘역량’이라는 문제의식을 통해 역량을 개발할 수 있는 수업의 모습을 그려내고, 현실 속에서 가능한 방안들을 찾아내는 작업이 이루어질 것이다. 이러한 작업은 교육현실을 개선하고 그 방향을 제안하는데 실질적인 도움을 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

## 2. 연구 내용

### 1) 역량 기반의 교과형 수업 모형 개발 및 시범 운영

우리나라의 학교교육이 변화하는 사회에 대처할 수 있는 핵심역량을 개발할 수 있도록 역량 기반의 수업 방법 및 수업 환경 개선에 대한 구체적인 방안을 마련하고자 한다. 교육과정 수준에서 논의되었던 핵심역량에 대한 논의를 수업 운영의 수준으로 구체화하여 일선 현장에서 핵심역량 개발에 대한 실천 방안을 마련하고자 한다.

핵심역량 개발을 위한 수업모형을 개발하고 운영해 봄으로서 실제 수업과정에서 일어나는 문제점들과 쟁점들을 정리하고 이를 극복할 수 있는 방안을 마련하고자 한다.

### 2) 역량 기반의 창의적 재량활동 프로그램 개발 및 시범 운영

김기현 외(2008)이 정의한 청소년 핵심역량에 대한 개념에 기초하여 각

하위 요소별 핵심 역량에 함양시킬 수 있는 창의적 재량활동 프로그램을 개발하고자 한다. 특히 우리나라 청소년들이 직면한 여러 발달 과제(예, 진로 문제, 학업 문제, 대인관계문제, 학교 적응 문제 등)들을 해결하는 데 도움을 줄 수 있는 프로그램을 구성하고자 한다.

창의적 재량 활동 프로그램을 운영함에 있어 핵심 역량이 함양될 수 있는 다양한 방안들을 적용해 보고자 한다. 역량 기반의 교육과정을 운영하고 있는 선진국 사례를 참고하여 토론과 발표, 창의적 역할극, 동료 간 학습 지원, 탐색적 읽기와 쓰기 등을 적용해 보고자 한다.

창의적 재량 활동 프로그램을 개발하고 운영해 봄으로서 프로그램 실시 과정에서 나타나는 문제점들과 쟁점들을 정리하고 이를 극복할 수 있는 방안들을 마련해 보고자 한다.

### 3) 시범 운영 효과 검증

전라남도 소재의 함평고등학교 인문계 고등학교 1, 2학생을 대상으로 교과형 프로그램과 창의적 체험활동 프로그램을 통합 운영해 봄으로서 본 프로그램이 청소년기 역량 개발에 실제적인 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. 함평고등학교는 인성교육 특성화 학교로서 두드림 상담실을 운영하고 있으며, 1, 2학년 전교생을 대상으로 집단상담을 운영하고 있다. 그뿐만 아니라 2009년 학교 자체 예산으로 역량 기반의 교육프로그램을 운영한 바 있다. 역량 기반의 교과와 비교과 프로그램을 학교 현장에 적용하려면 학교장을 비롯하여 교직원의 이해와 지원이 필요하다. 이런 측면에서 역량 기반의 프로그램을 성공적으로 운영한 경험이 있는 함평고등학교가 적합하다고 사료되어 시범 운영 학교로서 선정하게 되었다. 본 연구의 효과 검증은 양적 평가와 질적 평가를 통해 이뤄질 것이며, 프로그램 내용뿐만 아니라 운영 과정에서 역량 개발에 유의한 영향을 미치는 관련 변인들을 함께 살펴보고자 한다.

### 3. 연구 방법

#### 1) 문헌 연구

본 연구에서는 DeSeCo 프로젝트에서 강조하고 있는 핵심 역량 요소를 추출하였다. 국내외 선행 문헌 연구를 통하여 핵심 역량 기반의 학습 과정 사례를 분석하였다. 그리고 이러한 문헌 고찰을 통하여 핵심 역량 기반의 교과형 수업 모형과 창의적 체험활동의 모형을 제시하였다. 특히 핵심 역량 기반의 학습 과정을 운영하는 사례를 수집하고 분석해 봄으로써 역량 기반의 교육과정 운영에 대한 시사점을 도출하였다.

#### 2) 전문가 협의회 및 워크숍

본 연구에서는 ‘도구를 상호적으로 사용하기’, ‘이질적 집단에서 상호 작용하기’, ‘자율적으로 행동하기’의 개념을 근거로 프로그램 개발이 가능한 세부 구성 요소를 선정하였다. 특히 학교 현장에 적용 가능한 프로그램을 개발하기 위하여 수차례에 걸쳐 자문가 협의회 및 워크숍을 개최하였으며, 협의회를 위하여 관련 분야의 대학교수 및 연구원, 프로그램 개발자 등으로 전문가 집단을 구성하였다.

#### 3) 집단 조사 및 심층 개별 면담

본 연구에서는 연구대상자의 핵심역량 수준을 진단하기 위하여 함평고등학교 전교생을 대상으로 관련 측정도구를 통한 검사를 실시하였다. 검사는 8월 중순경과 11월 하순경에 2회 반복 실시되었다. 또한 프로그램의 참여 경험을 분석하기 위하여 포커스 그룹을 운영하였다.



## Ⅱ. 이론적 배경

1. 핵심 역량
2. 공동체와 참여
3. 핵심역량 기반 프로그램 운영 사례



## II. 이론적 배경

### 1. 핵심 역량

#### 1) 역량의 의미

‘역량’이라는 용어가 최근 교육개혁의 방향을 규정하는 개념적 도구로 활발하게 언급되어 온 것은 그동안 인간의 능력을 지칭하는데 사용된 기존의 개념들 즉, ‘지능’, ‘학업성취’와 같은 개념이 실제 삶 속에서 개인이 이루어 내는 성취를 타당하게 설명하지 못한다는 문제의식에서 비롯되었다(윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정, 2007).

OECD는 역량(competence)을 “특정 맥락의 복잡한 요구를 성공적으로 충족시키기 위해 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동시키는 능력”(Rychen & Salganik, 2003, p. 43)으로 정의한다. 이 정의를 통해 알 수 있는 역량의 의미는 역량이 단순히 여러 기술의 조합이나 행동들의 목록으로 제시될 수 있는 성질의 것이 아니라 개인의 역량을 이루는 여러 요소나 차원들이 유기적으로 연관을 맺으면서 수행의 맥락에서 전체적으로 연결되어 가동되는 능력이라는 것이다.

이와 연결하여, 윤정일 등(2007)은 ‘역량’의 개념에 내포된 인간 능력의 의미를 드러내기 위해서 ‘총체성’, ‘수행성’, ‘맥락성’, ‘학습가능성’이라는 역량의 네 가지 측면을 제시하였다. 먼저 ‘총체성’은 역량이 상대적으로 관찰 가능한 지식이나 기술과 같은 측면뿐 아니라 동기나 태도와 같은 인간의 심층적인 능력을 포함하는 것이며(Spencer & Spencer, 1993), 이러한 요소들이 서로 유기적으로 연결되어 있다는 것을 드러낸다. 역량의 ‘총체성’이 교육 실재에서 중요한 것은 성과가 눈에 보이는 기법이나 지식 습득을 위주로 이루어지는 교육이 개인의 ‘역량’을 개발하는데 한계가 있다는 점이다. 설사 기법이나 지식을 습득하는 교육이라고 하더라도

도 기법이나 지식을 제대로 습득하기 위해서는 동기나 태도 등과 같은 역량의 다른 요소들이 수반되어야 한다. 따라서 ‘역량’은 그 개념이 나타내고자 하는 문제의식에 걸맞게 개별 요소로 구분되어 가르칠 성질의 것이 아니라 하나의 구조로 연결되어 움직이는 인간 능력의 총체적인 측면이 고려될 때, 적절한 개발이 이루어질 수 있다.

역량의 특징 중 ‘수행성’, ‘가동성’이 의미하는 바는 역량이 이미 획득된 능력의 상태뿐 아니라 실제 수행 상황에서 가동되는 능력의 측면을 가리킨다는 것이다. ‘역량이 있다’는 것은 역량의 구성 요소들을 소유하고 있는 것으로는 충분하지 않으며, 그러한 자원을 복잡한 상황에서 적절할 때 가동시키고 조정할 수 있다는 것을 의미한다. OECD가 개인이 반드시 갖추어야 할 핵심 역량의 토대를 이루는 것으로 ‘반성적 성찰’이나 ‘책임감’, ‘주도성’을 언급하는 것도 역량이 여러 가지 구성 요소들로 이루어진 정태적인 능력을 가리키기 보다는 실제 상황에서 발휘되고 가동되는 작동 기제를 파악하기 위한 노력의 일환이라고 볼 수 있다.

‘맥락성’은 역량이 개인이 가지고 있는 지식이나, 기술, 태도, 동기와 같은 내적인 특성으로만 규정되는 것이 아니라 구체적인 맥락의 요구와 결부되어 끊임없이 재구조화 된다는 점을 강조한다. 역량을 발휘하는 구체적인 상황, 즉 ‘맥락’은 타인과의 관계, 가치와 질서를 포함하는 환경이기 때문에 역량은 구체적인 맥락에서 타인과의 관계를 맺으며 해당 맥락에서 요구하는 가치와 질서를 고려할 수 있는 능력을 의미한다.

마지막으로 ‘학습 가능성’은 역량이 개인에게 일어난 학습과 경험을 통해 변화하는 능력임을 전제로 한다. 즉, 유전적으로 결정되는 인간 능력의 측면과는 구분되는 경험에 의해 형성되고 학습을 통해 습득할 수 있는 능력이라는 것이다.

‘역량’의 개념과 그 특성에 대한 이상의 논의는 학교 교육과 연계하여 역량 강화 프로그램을 개발하고자 하는 본 연구에 다음과 같은 점을 시사한다. 먼저, ‘역량’을 구성 요소로 구분하여 요소별로 구별된 프로그램을 제공하는 것이 ‘역량’의 개념에 비추어볼 때 적절하지 않다는 것이다. 수행

의 맥락에서 ‘역량’은 모든 요소들이 유기적으로 연결되어 총체적으로 발휘되기 때문이다. 다음으로 ‘역량’은 역량의 요소들을 소유한 상태를 넘어서 구체적인 맥락에서 가동되고 발휘되면서 성장하는 능력이다. 따라서 학생의 능력이 가동되고 발휘되도록 ‘수업 맥락’을 설계하고 제공하는 것이 필요하다. 전형적인 학교 수업은 학생들의 역량이 발휘되면서 성장할 수 있는 ‘맥락’의 역할을 제대로 수행하고 있지 못하다. 따라서 수업 환경이 학생들로 하여금 역량을 발휘하도록 요구하는 환경으로 구성할 필요가 있다.

## 2) OECD가 규정한 핵심 역량

역량에 대한 이상의 논의와 달리, 핵심 역량은 개념적인 차원의 논의를 벗어나 어떠한 역량이 현대 사회를 살아가는 개인에게 ‘본질적으로 중요한 능력’인지를 묻는다. OECD는 핵심역량을 “개인의 성공적인 삶을 영위하거나 잘 기능하는 사회를 건설하기 위해 개인적 차원이나 사회적 차원에서 가치 있는 결과물을 산출할 수 있는 능력” (Rychen & Salganik, 2003, p. 66)으로 규정한다. 이러한 핵심 역량은 “다양한 맥락에 걸쳐 복잡하고 중요한 사회적 요구를 충족시키는 도구”의 역할을 하며 “모든 개인에게 중요한” 능력으로 간주할 수 있는 것이어야 한다(p. 67). 다양한 학자들의 오랜 협의를 통해 OECD가 도출한 핵심역량은 크게 세 가지 범주로 요약된다.

핵심 역량의 첫째 범주는 ‘사회적으로 이질적인 집단과 상호작용하는 역량’이다. 현대 사회가 점점 분화되고 개인과 사회의 다양성과 불확실성이 증대되는 과정에서 사회적 결속을 다지고 사회의식과 책임감을 함양하는 것은 매우 중요한 사회적, 정치적인 목적으로 간주된다. 이러한 사회적 요구를 고려할 때, 다양한 배경을 가진 타인들과 상호작용하며 그 안에서 사회적 질서를 배우고, 이 과정에서 차이와 갈등을 성공적으로 다룰 수 있는 역량은 개인이 갖추어야 할 가장 핵심적인 역량 중에 하나이다. 여기서 눈여겨

보아야 할 부분은 상호작용 능력이 단순히 ‘타인과의 상호작용’ 을 의미하는 것이 아니라 ‘이질적인 집단’ 과의 상호작용에 책임감을 가지고 임하며 그 과정 속에서 자신을 반성적으로 돌아보는 능력까지 나아가야 한다는 것이다.

핵심역량의 첫 번째 범주인 ‘이질적인 집단과의 상호작용 역량’ 은 다시 세 가지 하위 역량으로 나뉜다. 먼저, 개인이 타인의 가치, 신념, 문화를 존중해 줌으로서 그들을 ‘우리’ 의 일부로 받아들일 수 있는 능력이다. 감정이입, 타인의 입장에서 보는 것, 타인이 느끼는 것을 느끼고자 하는 마음 자세 등은 타인을 받아들이기 위해 우리가 취할 수 있는 구체적인 행동의 모습이라고 할 수 있다. 두 번째 하위 역량은 타인과 협동하는 능력이다. 공동의 목표를 향해 서로 협력하고 함께 일할 수 있는 역량은 개인-조직 간의 균형감을 유지하면서 자신이 속한 집단에 헌신하고 책임을 다하는 것이다. 구체적으로는 자신의 아이디어를 개진하고 타인의 의견을 경청하며 다른 관점에서 해당 문제를 바라보고, 타인과의 관계와 전체 목적을 고려하는 가운데 협의를 이끌어내는 행동으로 표현된다. 마지막 하위 역량은 갈등을 다루고 해결하는 능력이다. 이질적인 집단과의 상호작용에서는 이해관계가 충돌하게 마련이다. 이 과정에서 다른 이해관계를 조절하고 받아들여질 수 있는 해결책을 마련하기 위해 협상하는 능력은 모든 삶의 현장에서 요청되는 능력이다. 이러한 능력을 함양하기 위해서는 갈등을 건설적인 태도로 임하며 누구에게나 주어진 하나의 과정으로 받아들여서 갈등을 회피하거나 덮어버리기 보다는 합리적이고 공정한 방식으로 다루려는 자세가 필요하다.

핵심 역량의 두 번째 범주는 ‘자율적으로 행동하는 역량’ 이다. 이 역량은 삶의 다양한 영역에서 스스로의 결정권을 행사하며 의미 있고 책임 있는 방식으로 자신의 삶을 꾸려나가는 능력을 말한다. 이는 자신이 누구인지를 파악하고 정체감을 형성하며 자신이 놓인 상황에서 반성적이며, 책임감 있는 자세로 주도적으로 자신의 삶을 이끌어가는 능력이다. 이 역량을 언급하면서 OECD가 ‘책임감’ 과 ‘성찰적 태도’ 를 강조하는 것은 ‘자율적으로 행동하는 역량’ 과 ‘이기적이고 독자적인 자세’ 를 구분하기 위해서다.

보다 구체적인 하위 역량으로는, 자신이 수행하는 행동의 의미를 알고, 그 의미가 자신의 여러 행위와 태도에서 일관되게 이루어지도록 행동하는 능력과 자신의 삶의 계획을 수립하고 자신의 인생 프로젝트를 수행하는 능력, 그리고 자신의 권리와 관심, 한계, 필요를 인식하고 이에 걸맞게 행동하는 능력 등이 있다.

핵심역량의 세 번째 범주는 ‘도구를 상호적으로 사용하는 역량’이다. 여기서 ‘도구’는 물리적 도구뿐 아니라 사회문화적 도구를 포함하는 포괄적인 의미로 사용된다. 정보사회, 지식기반사회라고 일컬어지는 현대사회에서는 기계나 컴퓨터와 같은 물리적 도구뿐 아니라 언어, 정보, 지식의 형태로 표현되는 사회문화적 도구에 정통할 것을 요구한다. 도구사용 역량에서 주목해야 할 부분은 ‘상호적(interactively)’로 도구를 사용한다는 의미이다. ‘상호적’이라는 용어는 도구 자체를 능숙하게 활용하는 것에 역량이 머무르지 않고, 도구를 사용하는 것을 통해 우리가 세계와 상호작용하는 방식이 어떻게 달라지는지 이해하는 ‘성찰적인 태도’를 요청한다. 우리는 세계를 ‘만남’으로 대면하지 않고 ‘도구’를 통해 대면한다. 우리가 세상을 이해하고 상호작용하는 방식은 도구를 통해 세상을 대면하는 방식에 의해 좌우된다. 따라서 ‘도구를 상호적으로 사용하는 역량’은 도구를 소유하고 그러한 도구를 사용하는데 필요한 기법을 알고 있다는 것에 그치지 않고, 도구를 사용하면서 세계와 대면하는 새로운 형태의 상호작용 방식을 의식하고 개인의 행동을 이에 맞추어 적응시키는 능력까지 포함한다. 하위 역량으로는 ‘도구’의 종류를 좀 더 상세히 세분하여 ‘언어, 상징, 텍스트를 상호적으로 사용하는 역량’, ‘지식과 정보를 상호적으로 사용하는 역량’, ‘테크놀로지를 상호적으로 사용하는 역량’으로 구체화된다. 서로 다른 ‘도구’를 ‘상호적’으로 사용한다는 것 역시, 그러한 도구 자체에 익숙해지는 것과 더불어, 그러한 도구를 ‘반성적’으로 ‘책임감’ 있게 사용한다는 의미를 내포한다. 예를 들어, 지식과 정보를 상호적으로 사용한다는 것은 특정 지식을 필요로 하는 상황에서 적절한 지식을 탐색하고 평가하여, 최상의 산출물이나 서비스를 제공할 수 있도록 한다는 것을 의미한다. 이

과정에서 지식과 정보 자체를 아는 것과 더불어 상황, 자신, 행동의 목적 등을 지속적으로 성찰하는 책임감 있는 자세가 요청된다. 마찬가지로 ‘테크놀로지를 상호적으로 사용하는 능력’에서도 앞서 언급하였듯이, 테크놀로지의 사용법에 익숙한 수준을 넘어서 해당 테크놀로지를 통해 세계와 개인이 상호작용하는 방식이 변해가고 그러한 변화에 자신의 삶이 영향을 받는 것을 의식하는 성찰적인 태도가 포함된다.

핵심역량의 세 가지 범주와 하위 역량에 대한 이상의 논의를 표로 요약하면 다음과 같다.

〈표 II-1〉 OECD가 제시한 핵심역량의 세 범주와 하위 역량

| 핵심역량 범주                        | 하위역량                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 사회적으로<br>이질적인 집단과<br>상호작용하는 역량 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 타인의 가치, 신념, 문화를 존중해 줌으로서 그들이 ‘우리’의 일부로 받아들일 수 있는 능력이다.</li> <li>· 타인과 협동하는 능력</li> <li>· 갈등을 다루고 해결하는 능력이다.</li> </ul>                                                     |
| 자율적으로<br>행동하는 역량               | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신이 수행하는 행동의 의미를 알고, 그 의미가 자신의 여러 행위와 태도에서 일관되게 이루어지도록 행동하는 능력</li> <li>· 자신의 삶의 계획을 수립하고 자신의 인생 프로젝트를 수행하는 능력</li> <li>· 자신의 권리와 관심, 한계, 필요를 인식하고 고려하며 행동하는 능력</li> </ul> |
| 도구를 상호적으로<br>활용하는 역량           | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 언어, 상징, 텍스트를 상호적으로 사용하는 역량</li> <li>· 지식과 정보를 상호적으로 사용하는 역량</li> <li>· 테크놀로지를 상호적으로 사용하는 역량</li> </ul>                                                                     |

### 3) 교육과정에 반영된 핵심역량의 요소들

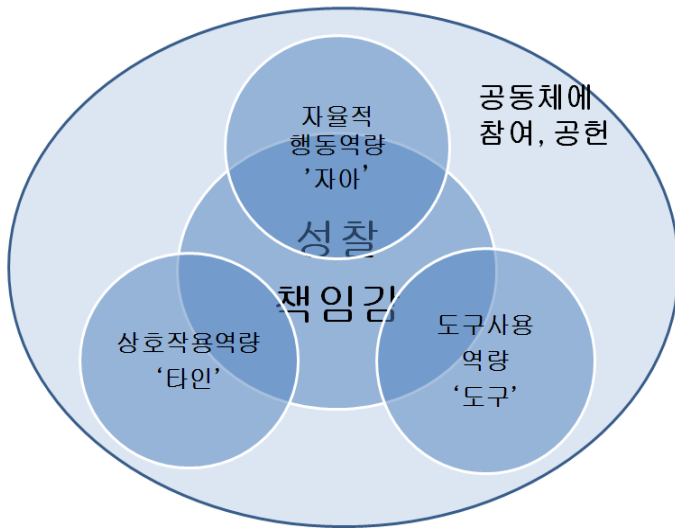
앞서 제시한 것처럼 성공적인 삶을 영위하기 위해서 요청되는 핵심역량으로 OECD는 ‘이질적인 집단과 상호작용하는 역량’, ‘자율적으로 행동하는 역량’, ‘도구를 상호적으로 활용하는 역량’으로 제시하고 이를 하위 역량들을 통해 설명하였다. 그리고 이러한 역량의 내적인 기반을 형성하는 ‘반성적 사고 능력’과 ‘책임감 있는 태도’가 구체적인 상황에서 길러진 역량을 일반적인 상황으로 전이할 수 있도록 해준다는 점을 강조하고 있다(Rychen. & Salganik, 2003)

이러한 핵심 역량은 특히 유럽이나 오세아니아 국가를 중심으로 교육현장에 적극적으로 도입되어 교육과정을 구성하고 수업을 진행하는 중요한 가이드라인의 역할을 수행하고 있다. 예를 들어, 독일의 연방교육과학기술부에서는 지식기반사회를 대비한 핵심 능력으로 ‘다문화 이해 능력’, ‘대인관계 능력’, ‘외국어 능력’, ‘기술적, 방법론적 학습능력’, ‘매체활용 능력’, ‘특정 분야의 전문 능력’을 제시하였다(윤현진, 2007, p.58 재인용). 독일의 브레멘 주는 이상의 역량을 수업에 의해 발전되고 실현되도록 핵심역량을 재구조화하였다. 주어진 문제와 과제를 해결하기 위한 행동은 다양한 역량의 상호보완적인 관계 속에서 이루어진다는 문제의식 아래 ‘개인적 역량’, ‘사회적 역량’, ‘방법적 역량’, ‘학습역량’이라는 네 가지 핵심역량을 제안하고 이들의 통합적인 관계 속에서 학습자의 총체적인 역량이 발휘되는 것으로 바라보았다.

뉴질랜드는 2008년 개정된 교육과정을 8개의 학습영역(영어, 건강과 체육, 예술, 사회과학, 언어학습, 수학과 통계, 과학, 기술)으로 나누고 각 학습영역에서 중점적으로 육성해야 할 5개 핵심역량(‘사고하기’, ‘언어, 상징, 텍스트 사용하기’, ‘자기관리하기’, ‘타인과 관계하기’, ‘참여하기와 공헌하기’)을 제시하였다(<http://nzcurriculum.tki.org.nz> 참조). 이 중, ‘참여하기와 공헌하기’는 OECD나 다른 나라의 핵심역량 구성요소로 포함되지 않은 것이지만 역량의 개발이 구체적인 과제에 참여하고 그에 공

현하기 위해 책임감을 가지고 몰두하는 과정을 필수적으로 요청한다는 점에서 청소년 대상 프로그램에서 중요하게 고려해야 할 요소이다. ‘참여하기와 공헌하기’는 공동체에 적극적으로 관여하는 것과 관련된 것으로 책임감을 가지고 공동체에 참여하고 다른 구성원들에게 도움이 되도록 활동하는 과정 속에서 타인과 관계를 맺고 자신에 대해 자신감을 향상시킬 수 있는 기회를 제공한다.

본 연구는 교과 및 비교과 교육프로그램을 통해 청소년의 핵심 역량이 체계적으로 통합, 연계되면서 개발되는 것으로 바라보고, 이상의 논의 중 통합적 핵심역량 개발과 관련된 내용을 종합하고자 한다. 먼저 OECD의 세 가지 핵심역량(본 연구에서는 ‘이질적인 집단에서 상호작용 역량’, ‘자율적 역량’, ‘도구의 상호작용적 활용역량’으로 줄여서 표현하였다.)은 독일, 뉴질랜드 교육과정 속에 나타난 핵심 역량의 공통적인 토대가 되는 것으로 보인다. 예를 들어, 독일의 교육과정에서 ‘학습역량’은 구체적인 지식 측면을 가리킨다면 그 외 ‘개인역량’, ‘사회역량’, ‘방법적 역량’은 각각 OECD의 핵심 역량의 요소들과 연결된다. 뉴질랜드에서도 ‘사고하기’, ‘참여하기와 공헌하기’를 제외한 세 가지 요소 역시 OECD의 핵심 역량을 다르게 표현한 것에 불과하다. ‘참여하기와 공헌하기’와 같은 역량은 수업을 하나의 공동체로 바라보면서 청소년들이 책임감을 가지고 수업활동에 참여하고 공헌할 수 있는 활동구조를 제공해야 한다는 의미로 해석할 수 있다. 그리고 ‘사고하기’의 역량은 OECD가 핵심 역량을 발휘하기 위한 내적 기반으로 제시한 ‘반성적 사고’와 관련시켜 이해할 수 있다. 즉, 여러 핵심 역량을 통합하고 연계하는 토대가 되는 것이 ‘반성적 사고’라면 그러한 역량이 발휘될 수 있는 구체적인 맥락은 ‘책임감’을 가지고 자신의 행동을 수행하게 만드는 ‘공동체’라는 맥락이다. 이상의 논의는 아래와 같은 모형으로 표현될 수 있다.



[그림 II-1] 핵심역량의 유기적 관련과 구조

## 2. 공동체와 참여

이상에서 제시된 핵심 역량이 학교 현장에서 길러지기 위해서는 교과 수업이나 비교과 프로그램이 일상적인 삶과 같이 개개인의 역량이 작동되고 동원되는 환경이어야 한다. 학생의 여러 행동이 교사 혹은 프로그램 진행자나 동료들에게 영향을 미칠 수 있으며, 교사나 동료는 그러한 영향에 따라 변화하고 함께 성장할 수 있어야 한다. 학생의 필요나 상태를 반영하지 않고 이루어지는 교사의 일방적인 수업 속에서 학생은 자신이 수업을 진행하는 데 필요한 존재라는 느낌을 가지기 힘들다. 결과적으로 수업 활동에 소극적으로 참여하게 되며, 수업은 점점 더 교사 위주로 흘러가게 된다. 어떻게 하면 수업 속에서 학생들이 책임감을 가지고 수업에 참여하도록 할 수 있을까? 이러한 ‘참여’는 ‘공동체’에 대한 학자들의 논의 속에서 구체적으로 그 의미가 탐색되어 왔다.

## 1) 교육 상황에서 공동체의 의미와 기능

교육 상황에서 ‘공동체’ 형성의 역할과 기능은 여러 학자들에 의해 그 교육적 의미가 논의되어 왔다. Lave와 Wenger(1991)에 의해 제기된 ‘실행공동체(communities of practice)’의 개념은 하나의 자원으로서의 ‘지식’은 획득하고 소유하는 대상이 아니라, 사회적 맥락 속에서 실천하여 체화된 ‘실행(practice)’으로 바라본다(최미나, 유영만, 2003). 즉, 타인의 지식을 내 것으로 만들기 위해서는 ‘재료’로서의 지식을 자신의 머릿속에 채우는 것이 아니라 타인과의 신뢰의 관계를 기반으로 자신 고유의 관점과 상상력 등의 과정이 동반되어야 한다. 따라서 학습은 인간적 만남과 대화의 전제되어야 가능한 것이다.

이러한 맥락에서 ‘실행공동체’는 “특정 주제에 대한 관심과 문제, 열정을 공유하고, 구성원 간의 꾸준한 상호작용을 통해 주제에 대한 구성원들의 이해와 지식을 깊이 있게 만드는 집단”(최미나, 유영만, 2003, p. 179)을 말하며, 활동하고자 하는 활동 주제 영역, 공동체 형성, 실행의 창출 및 공유의 세 가지 요소를 필요로 한다. 이 중 특히 공동체 형성은 구성원들이 공유하고자 하는 실행이나 지식 영역이라는 합치된 목적, 공동체의 유지를 위한 공동체 구성원을 하나로 묶는 상호적인 참여, 공동체 내에서 암묵적으로 공유되는 레퍼토리(스타일, 창작물, 이야기, 도구, 언어, 행동, 기술 규칙 등)라는 세 가지 토대 위에서 이루어진다.

‘실행공동체’에 대한 이상의 논의는 학습의 맥락적 의미를 강조하는 것으로서 이러한 관점에서 학습은 개별 학습자를 대상으로 처방적 지식에 근거한 교수법에 의해 이루어지기 보다는 공동체의 실천에 참여함으로써 그 효과가 증대된다(박선형, 2004).

‘실행공동체’나 ‘공동체’를 교실이나 학교수업환경에 연결시킨 연구들은 교실에서의 ‘학습공동체 의식’ 중심으로 공동체 형성의 역할과 기능을 살펴보았다(이동주, 2004). 이들 연구는 교사 위주의 일방적인 학습 환경이 아니라 우호적이고 개방적인 학습 환경으로서 ‘학습공동체’가 형성

되면 학생들은 그 속에서 소속감이나 유대감을 느끼면서 새로운 것을 배우는 데 필요한 모험의식을 가지고 학습에 임하게 된다고 보고하였다(Wegerif, 1998) 배우는 과정에서 경쟁이나 비교에 의해 형성되는 불안감, 방어적 행동 등이 학습자의 동기나 학습태도에 장기적으로 긍정적인 영향을 끼치지 못한다는 것은 잘 알려져 있다. 이에 비해 다른 학생들과 더불어 학습하는 것에서 ‘공동체 의식’을 느끼게 될 때, 학생들은 자기효능감, 자기존중감, 학교에 대한 만족감과 같은 학습 동기나 태도가 보다 긍정적으로 바뀌며 타인에 대한 관심, 갈등 해결을 위한 능력, 타인과의 협동 능력과 같은 사회적 태도에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(예, Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995).

이러한 관점은 Vygotsky(1978)가 주장한 ‘근접발달영역’의 개념에 의해서도 그 타당성을 확인할 수 있다. ‘근접발달영역’은 학습자가 혼자 힘으로 해결할 수 있는 문제해결 수준과 자신보다 능력이 뛰어난 타인(어른, 동료학생)의 도움으로 해결할 수 있는 수준 사이의 영역을 말한다. 근접발달영역 내에 수업이나 학습 활동이 놓일 때, 학습자는 가장 효과적으로 자신의 이해를 증진시킬 수 있게 된다. 만약, 수업에서 교사만이 학생이 학습할 내용을 전달하는 인물이라면 개별 교사가 대다수의 학생의 근접발달영역에 적합하게 수업을 진행하기는 거의 불가능하다. 그러나 다양한 유형의 학생들이 배우는 내용에 서로 의견을 주고받으며 상호작용할 때, 이러한 상호작용 자체가 개별 학생에게 근접발달영역을 구성하는 역할을 한다. 이런 점에서 수업에서 동료 학생들이 서로 상호작용하며 의존하는 관계로 구성된 공동체의 역할을 할 때, 개별 학생들의 성장이 일어나는 근접발달영역이 형성될 가능성은 증대하게 된다.

McMillan과 Chavis(1986, 이동주, 2004에서 재인용)는 ‘공동체 의식’을 “구성원들이 가지는 소속감, 자기 자신이 다른 구성원들과 자신이 속한 집단에 중요한 존재라는 느낌, 문제를 해결하려는 활동에 다함께 참여함으로써 구성원들의 필요가 충족될 것이라는 공유된 믿음”(p. 9)으로 규정하고, 이러한 ‘공동체 의식’의 형성 여부를 규정하는 네 가지 요소를

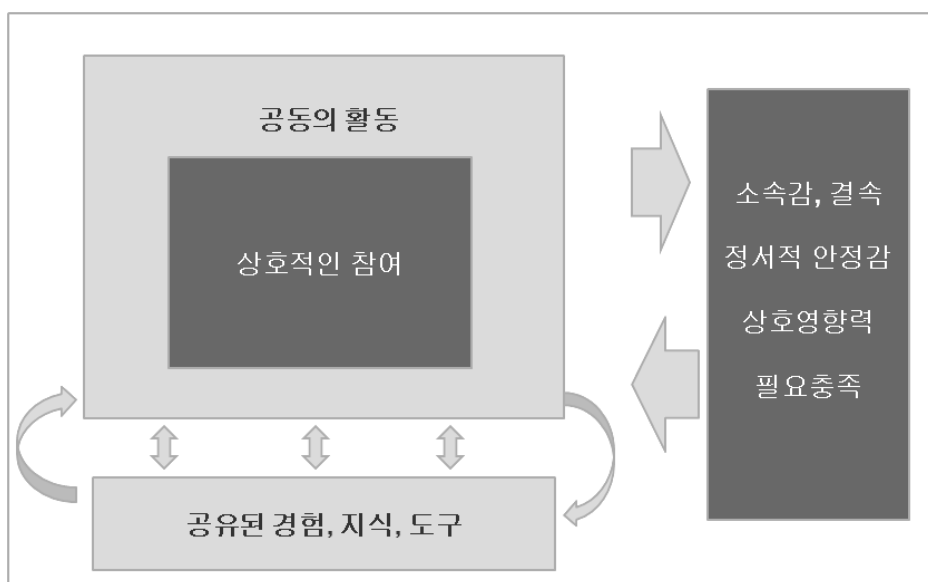
제안하였다. 그러한 요소에는 멤버십(membership), 공동체와 그 구성원 간의 상호영향력(influence), 가치 체계의 통합성과 필요의 충족(integration and fulfillment of needs), 구성원들 사이의 정서적 유대(shared emotional connection) 등이 포함된다.

멤버십(membership)은 개인이 갖게 되는 구성원으로서의 지위이며, 이러한 지위는 그 개인이 자신의 시간과 정력의 일부를 투자함으로써 얻게 된다. 이러한 멤버십은 소속감의 형태로 드러나며, 정서적인 안정감을 형성하며 자신의 느낌과 의견을 표현하며 그 과정에서 구성원들 간의 친밀감을 형성하도록 돕는다. 두 번째 요소인 공동체와 그 구성원간의 상호영향력(influence)은 쌍방향적(bi-directional)인 개념이다. 개인 자신이 속한 공동체에 영향을 미친다고 여길 때 소속감을 갖게 되며, 다른 한편으로 공동체는 자신의 관습을 구성원들로 하여금 따르도록 할 때, 공동체의 결속력은 다져진다. 즉, 구성원이 공동체에 미치는 영향과 공동체가 그 구성원에게 미치는 영향력은 동시에 작용하는 것이다. 세 번째 요소인 가치 체계의 통합성과 필요의 충족(integration and fulfillment of needs)은 공동체의 구성원들이 공동체의 목표를 위해 헌신하는 행위가 곧 자신의 필요를 충족시키는 길이기도 하여야 한다는 것을 의미한다. 가치 체계 통합성의 개념이 이 과정에서 중요한 것은 구성원 개개인들의 가치 체계가 공동체 구성원들 사이에서 서로 공유되고 있는 정도에 의해 그 공동체가 얼마나 효과적으로 구성원들의 필요를 충족시키기 위한 활동들의 우선순위를 정하고 조직할 수 있는지가 결정되기 때문이다. 마지막 요소는 구성원들 사이의 정서적 유대(shared emotional connection)이다. 이것은 공동체 의식의 정의적 요소이며, 구성원들이 상호작용을 통해 서로의 관심을 공유하면서 다른 구성원들을 존중하고 자신의 시간과 정력을 공동체를 위해 사용하는 가운데 형성되는 것이다. 정서적 유대가 형성될 때, 공동체 내의 구성원들은 좀 더 책임감을 가지고 자신을 헌신하며 타인과 더불어 공동체의 공동목표를 위해 일하게 된다.

교실 현장에서 공동체의 의미와 그 속에서 형성되는 ‘학습공동체 의식’이 청소년 핵심 역량을 개발하기 위한 본 연구의 맥락에서 가지는 중요한

의미는 ‘역량’ 이 표출되고 발휘되며 개발되는 환경은 개인으로 하여금 ‘책임감’ 있는 태도로 참여할 수 있도록 유도하며 그 과정에서 자신의 행동이 타인에게 영향을 미치며, 자신 역시 타인과 수업 환경으로 통해 영향을 받는 것을 경험하는 환경이어야 한다는 것이다. 이러한 환경 속에서 개인은 수동적으로 교사가 전하는 지식을 받는 것에 머무르는 것이 아니라 자신이 가지고 있는 여러 역량의 측면들을 동원하려는 필요성을 자각하면서 머리를 굴리고 마음을 써가며 학습의 과정에 참여하게 된다.

따라서 ‘공동체’, ‘실행공동체’, ‘학습 공동체 의식’ 이라는 개념이나 조건 속에 드러나는 요소들은 역량을 개발하는 교육 환경이 갖추어야 할 요소들로 간주될 수 있다. ‘학습공동체’ 에 대한 이상의 논의에서 드러난 시사점들을 정리하면 다음과 같다.



[그림 II-2] 역량개발을 위한 교육환경으로서의 ‘학습공동체’

역량개발을 위한 교실, 수업환경은 학생들에게 책임감 있는 참여를 유발하기 위한 공동의 활동을 제공하여야 하며, 이러한 공동의 활동은 어느 누

구의 일방적인 참여에 의해 주도되는 것이 아니라 수업구성원들의 상호적인 참여로 구성되어야 한다. 그러기 위해서 수업 환경은 기존에 이미 축적된 학생들의 경험과 지식, 도구를 활용하고 그러한 것들이 서로에게 공유되어 ‘학습공동체’ 나름의 독자적인 의사소통과 활동들의 구조 및 수단들로 만들어가야 한다. 이러한 과정 속에서 학생들은 자신이 속한 교실공동체, 프로그램 공동체에 대한 의식 즉, 소속감이 생기면서 정서적으로 안정된 상태에서 자신의 역량을 발휘하고 개발하는 ‘모험’을 감행하게 된다. 이러한 과정은 곧 자신만의 개인적인 만족으로 귀결되는 것이 아니라 다른 학생들의 활동이나 교실 전체의 수업 진행에 영향을 미침으로서(상호영향력), 개별 학생들은 좀 더 책임 있고, 성찰적인 자세로 수업 활동에 임하게 된다. 이러한 수업 환경은 곧, 개인의 역량을 동원하고 발휘하기를 요청하는 환경이며, 타인과의 상호작용을 통해 자신의 역량이 한층 더 높은 수준으로 개발되는 과정이기도 하다.

## 2) ‘배움의 공동체’ : 대화와 만남, 참여, 매개의 과정

사토마나부(2003, 2006)는 ‘공동체’의 개념을 구체적인 수업 장면과 연결시켜 학습의 의미를 구체화시키고자 하였다. 그는 학습의 의미를 ‘공부’와 ‘배움’을 대비시켜 드러내고자 하였다. ‘공부’와 ‘배움’은 무엇보다도 ‘만남’과 ‘대화’의 유무에 따라 그 차이가 드러난다. ‘공부’는 “무엇과도 만나지 않고 아무런 대화도 없이 수행되는 것”(사토마나부, 2003, p. 65)으로 대상이나 경험과도 관련을 맺지 않고 맥락을 잃은 두뇌의 활동에 머무른다. 이에 비해, ‘배움’은 “사물이나 사람이나 사향과 만나고 대화하는 행위이며, 타자의 사고나 감정과 만나고 대화하는 행위이고, 자기 자신과 만나고 대화하는 행위”(p. 65)이다. 즉, ‘배움’은 사물과 상황과의 상호작용에 의한 세계 만들기(인지적 실천)와 동료 만들기(대인적 실천)와 자기 만들기(자기내적 실천)의 세 가지 차원에 걸친 대화적 실천에 의해서 수행되며, 이 세 가지 대화적 실천이 삼위일체가 되어 ‘의미와 관계를 엮어 가는 영속적인 과정’이 배움이라는 것이다.

학습이 ‘공부’에서 ‘배움’으로 전환하기 위해 사토마나부(2003)는 세 가지 과제가 수행되어야 한다고 지적하였다. 먼저, 교사의 설명만 듣고 교과서를 읽고 기억하는 ‘공부’에서 벗어나 도구나 소재, 사람으로 매개된 ‘활동적인 배움’을 교실에 실현시켜야 한다는 것이다. 두 번째 과제는 타자와의 대화를 통해 ‘협동적인 배움’을 실현하는 일이다. 최근에 부각되는 자기주도 학습이나 자기결정성은 흔히 ‘혼자, 스스로 하는 공부’의 형태로 잘못 이해되는 경향이 있지만, 21세기에 필요한 능력은 타인과 서로 의존하는 가운데 자립심을 배워가는 협동적인 배움을 실천할 수 있는 능력이라는 것이 사토마나부의 주장이다. 자신의 아이디어를 스스로없이 동료 친구와 공유하고 서로에게서 배우는 관계를 형성하는 것이 ‘배움’의 중요한 요소이며 이 과정에서 자립심과 자기주도적 태도가 길러진다는 것이다. 세 번째 과제는 지식이나 기술을 습득하고 축적하는 ‘공부’가 아니라 지식이나 기능을 실제 사용해보고 타인과 공유하며 그 결과를 음미해보는 ‘배움’을 실현하는 일이다.

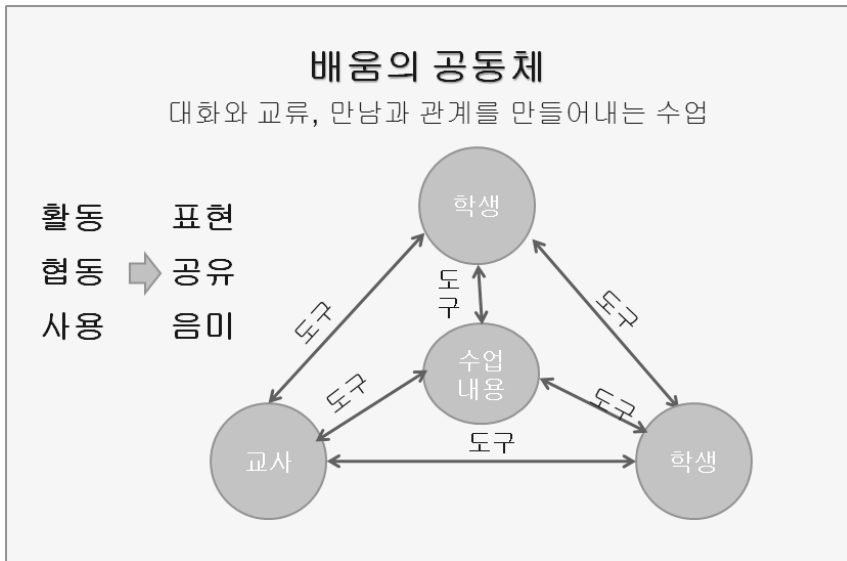
사토마나부의 주장을 요약하면, 학습은 지식이나 기능을 축적하는 활동이 아니라 자신이 가지고 있는 지식이나 기능을 표현하고 공유하는 활동이 되어야 하며, 이러한 학습이 가능하기 위해서 교실은 하나의 ‘배움의 공동체’로서 역할을 해야 한다.

이와 유사하게 이기범(2005)은 학습을 ‘습득의 관점’과 ‘참여의 관점’에서 그 의미를 구분하였다. ‘습득의 관점’에서 바라본 학습은, 마음이라는 ‘그릇’에 지식이라는 ‘물질’을 담는 과정이며, 이 때 지식은 개인의 소유물 혹은 자산으로 여겨진다. 학습에 대한 ‘습득의 관점’은 개인의 ‘머리 안’에서 이루어지는 과정으로 간주되기 때문에 실제 상황에서 실천에 의해 매개되는 능동적인 지식의 창출 과정을 설명하기 어렵다는 제약이 있다. 이에 비해 학습에 대한 ‘참여의 관점’은 개인과 사회의 관계에 초점을 두고 지식의 습득이 아니라 참여의 과정에 중점을 두어 학습을 이해한다. 이 관점에서 학습은 “공동체에서 공유되는 문화적 실천과 학습활동에 참여하는 과정으로 이해되는데, 참여의 정도가 점진적으로 증대됨에 따

라 공동체의 가치의 의미에 적합하게 상호작용하는 방식을 익히게 되어, 실천에 참여하는 과정을 구성원으로서 정체성을 형성하는 과정” (p. 108)이 된다.

Brown(1994)이나 Vygotsky(1978)도 학습과정에서 일어나는 상호작용과 도구의 역할을 통해 인간의 학습이 매우 능동적인 ‘참여’와 ‘만남’이 일어나는 과정임을 주장하였다. Brown(1994)은 학습의 과정이 학습자의 분리된 인식과정이 아니라, ‘도구’나 ‘상호작용’에 의해 매개되는 과정으로 바라보면서, 학습자들이 무엇인가를 배울 때 지식만 재구성이 되는 것이 아니라 교사와 동료 친구와의 관계, 그리고 자신에 대한 지식도 재구성된다고 주장하였다. Vygotsky(1978) 역시 인간의 고등정신 기능의 근원이 타인과의 사회적 상호작용과 도구의 역할에 있다고 보았다. 개인의 인지구조 내에 인간의 능력이 원천이 존재하고 있다고 암묵적으로 생각해 왔던 이전 연구자들과는 달리, Vygotsky는 타인과의 사회적 상호작용은 다양한 상징이나 도구들의 도움을 받아 개인에게 내면화된다고 보았으며, 이러한 과정이 ‘학습’의 과정이라는 것이다. 따라서 Vygotsky에게 있어서 개인은 타인과의 상호작용과 상징, 텍스트, 테크놀로지와 같은 도구의 힘을 빌려 자신이 혼자 힘으로 이해할 수 없었던 세계에 대한 증폭된 지식을 가지게 된다. 이는 학습의 과정이 다양한 도구를 매개로 타인과의 유의미한 상호작용이 포함되어 있어야 한다는 것과 연결된다.

‘학습공동체’, ‘배움의 공동체’ 내에서의 학습과정이 이렇게 다양한 만남과 대화, 도구가 매개되는 상호작용으로 이루어진 과정이라는 점은 ‘역량’과 관련시켜 볼 때, 그 의미가 더 분명해진다. 역량은 “지속적으로 구성되는 맥락과 맞물려 사용되는” 능력으로, 개인이 처해 있는 상황의 다양한 자원을 적극 활용하고 그것을 매개로 자신의 역량을 표출하는 것이 자연스럽게 요청되는 능력이다. ‘배움의 공동체’, ‘공동체적 실천’, ‘참여의 과정’으로 표현되는 학습 환경, 교실 환경이 어느 정도 형성되느냐 하는 것은, 학생들의 역량이 얼마나 발휘되고 개발되느냐를 결정할 수 있는 토대가 된다.



[그림 II-3] ‘배움의 공동체’로서의 수업활동 구조

지금까지의 논의를 [그림 II-3]에 요약하여 제시하였다. ‘배움의 공동체’로서의 수업의 구조는 수업 주제와 관계없이 기본적으로 구현되어야 하는 수업의 기본적인 요소를 표현한 것이다. 수업시간 속에서 다루어지는 다양한 내용을 통해 핵심역량이 통합적으로 증진되고 개발되기 위해 수업은 일상생활에서 이루어지는 활동처럼 학습자가 ‘책임감’을 가지고 ‘참여’할 수 있어야 한다. 그러기 위해 수업에서 학생들은 서로가 연결되어 있고, 서로에게서 영향을 받을 수 있도록 공동체가 형성되는 것이 필요하다. 이 공동체 속에서 다루어지는 활동들은 학습자에게 참여와 몰입을 유도하는 것이어야 하기 때문에 ‘자신’과 관련되어 있다고 여겨지고, 자신의 의견이나 행동이 타인에게 영향을 미치는 환경이 조성되어야 한다.

아래에서는 지금까지의 논의를 종합하여 위의 모형을 구체적으로 설명하였다.

○ ‘대화와 교류’ : ‘만남과 관계’ 는 학생들이 책임감을 가지고 수업에 참여하도록 유도하는 ‘구체적인 맥락’ 을 제공하는 기본적인 토대가 된다. 학습공동체에서의 ‘공동의 활동’ , ‘상호적인 참여’ 를 통해 자신의 생각과 의견을 ‘표현’ 하며 ‘활동적이고’ , ‘협동적인’ 배움을 체험하고, 그 배움의 결과를 음미해보는 과정을 가리킨다. 이 과정에서 학생들은 자신의 역량을 표현하고 개발하며, 서로가 상호의존하며 서로의 성장에 기여할 수 있다는 것을 배우게 된다.

○ 교사 ↔ 수업 내용 : 교사가 해당 교과목의 목적에 비추어 수업 내용을 학생들의 삶과 의미있게 연결시키는 과정이다. 이 때, 교사는 수업 내용의 단순한 전달보다는 그러한 내용이 타인, 주변, 세계를 이해하는데 어떤 역할을 하는지를 마치 자신의 이야기인 것처럼 열정을 보여줄 수 있어야 한다. 이 과정에서는 교과목의 목적과 가장 중점적으로 관련된 내용을 구조화하며 이에 대한 교사의 열정을 담을 수 있는 수업내용 구성이 필요하다.

○ 학생 ↔ 내용 : 학생들이 수업의 내용을 통해 의미 있는 ‘대화’ 가 이루어지려면 수업내용과 자신들의 삶이 연결되어 있다는 것을 보여주는 것이 필요하다. 수업 내용이 자신의 삶과 연결된다는 것을 알 때 학생들은 수업에 기대를 가지고 더욱 몰입하게 된다. 이와 더불어, 학생들의 경험과 이미 알고 있는 지식 이상으로 이해를 확대하여 새로운 세계를 접할 수 있도록 교사가 수업 내용을 이끌어가거나, 추상적인 개념이나 상징성이 높은 어휘를 어느 정도 포함하고 있는 읽기 자료를 곁들이는 것도 필요하다.

○ 학생 ↔ 학생 : 학생들끼리 서로 물어보고 도움을 줄 수 있는 관계를 만들어 나의 힘만으로는 할 수 없는 것을 친구와 협동을 하면서 기대한 것 이상의 수준으로 수행할 때, 학생들은 타인과의 ‘만남과 대화’ 의 가치를 발견하고 배우는 즐거움을 느낄 수 있게 된다. 이를 위해, 단순한 대화부터 시작해서 학생들이 서로 자신의 생각이나 의견을 스스로 표현하고 서로

의 의견을 주고받는 과정에서 성장하는 경험을 가지도록 수업 환경을 조성할 필요가 있다.

○ 도구 : 인간의 사고나 타인과의 상호작용을 매개하는 언어, 상징, 도구, 테크놀로지 등은 그 유형에 따라 매개하는 사고와 상호작용의 내용과 형식을 규정한다. 동일한 수업 내용이라도 다양한 표현 방식이나 테크놀로지를 활용할 때, 인간의 다양한 능력을 동원하여 해당 내용을 이해하게 된다. 뿐만 아니라 수업의 핵심 개념이나 용어는 세계를 이해하는 중요한 도구로서의 역할을 한다. 인간의 사고나 상호작용을 매개하는 상징, 언어, 도구의 습득은 세상과 더 적극적으로 상호작용할 수 있는 능력을 향상시킨다.

### 3. 핵심역량 기반 프로그램 운영 사례

외국이든 국내에서든 핵심역량을 개발하기 위한 다양한 실천과 그에 따른 결과물들이 널리 확산되거나 공유되어 그 타당성이 검증될 만큼 핵심역량 기반 교육이 현장에 도입되고 적용된 역사는 일천하다. 따라서 이 시점에서 필요한 것은 현재 이루어지고 있는 다양한 적용 사례들을 살펴보고 그 사례 속에서 기존의 수업방식과 달리 학생들의 역량을 개발하는 수업 환경을 제공한다고 판단되는 요소들을 발굴하는 것이다. 이런 점에서 뉴질랜드의 사례나 국내의 여러 교사에 의해 시도되었던 교실혁신의 사례들을 살펴보는 것은 아직 ‘개념적’인 형태에 머무르고 있는 핵심역량기반 수업의 다양한 가능성을 확인할 수 있는 기회가 될 것이다.

아래에서는 앞에서 논의된 핵심 역량을 개발할 수 있는 수업 요소들을 포함하고 있다고 판단되는 국내, 국외의 수업사례를 소개하였다. 김기현(2009)의 연구에서 관찰한 노르웨이의 수업사례와 국내 수업관련 문헌에 제시된 수업 사례에서 핵심역량과 관련된 수업의 구체적 요소와 사례들을 발췌하여 제시한 것이다.

## 1) 뉴질랜드의 학교 사례 (김기현 외, 2009)

김기현 등(2009)이 관찰한 뉴질랜드의 사례는 이미 핵심 역량의 아이디어를 도입한 나라의 교육과정이 구체적인 수업에서 어떻게 구현되는지를 보여준다. 뉴질랜드는 2005년 이후 핵심역량을 기르기 위한 교육과정을 개발하고 실제 개별 학교에서 구체적인 수업의 형태로 운영해 왔다. 그러나 이러한 실천은 개별 학교에서 자율적으로 수행된다는 점에서 각 학교마다, 또는 각 교사마다 핵심 역량의 아이디어를 해석하는 방식이 상이하며, 수업을 운영하는 방식 역시 맥락과 상황에 따라 달라질 수 있다는 점을 시사한다.

아래의 내용은 김기현 등(2009)이 관찰한 뉴질랜드의 여러 학교에서 이루어진 수업 관찰 내용 중 핵심적인 내용을 중심으로 재구성한 것이다. 각 사례를 통해 핵심역량과 연결되는 수업의 측면들을 부각시켰다. 김기현 등(2009)의 작업을 참고하였고, OECD나 뉴질랜드의 핵심역량의 의미를 기반으로 연구자가 발견한 요소들을 통합하여 제시하였다.

### 〈Kelburn Normal School의 문학관련 선택과목 수업사례〉

저학년과 고학년을 대상으로 이루어지는 통합교실에는 핵심역량개념을 도식화한 자료가 붙어있다. 교사는 수업활동이 어떤 핵심역량에 해당하는지를 학생들에게 질문하면서 학생들에게 중점이 되는 핵심역량을 상기시켰다. 저학년 학생과 고학년 학생들은 각기 다른 교재(180여 쪽의 원작, 만화영화)를 모두 읽고 수업에 참여하였다. 방과 후 사교육이나 특별한 다른 활동이 없어 학생들이 수업을 준비할 수 있는 여유가 많기 때문에 학생들이 해온 과제를 중심으로 수업을 진행할 수 있는 여건이 조성되어 있다.

교사는 학생들에게 순서대로 질문을 던지고 학생들의 대답에 코멘트하는 형태로 수업을 진행한다. 학생들은 스스로없이 교사의 질문에 대답하며 전혀 주저함이 없다. 학생들은 자신들이 늘 환영받고 있다는 확신을 가지고 있는 듯하다. 학급의 규모는 모든 학생들이 자신의 의견을 표현할 기회가 주어지는 정도이며, 대부분의 학생이 적극적으로

수업에 참여하였다. 교사는 남학생과 여학생의 특성을 고려하여, 남학생에게는 신체를 이용하여 자신의 의견을 표현할 기회를 주었으며, 여학생들에게는 주로 대사를 통해 자신을 표현할 수 있는 기회를 제공하였다.

교사는 토론주제를 정하고 토론진행을 주도한다. 개방형 자유토론 중심으로 진행된 수업과정에 대해서는 학습내용이 잘 부각되도록 최종정리를 해준다.

#### <핵심역량과의 연결>

##### ① 자율적 행동역량

- 학생의 선택에 의한 수강
- 과제 준비 여부나 과제 준비 정도도 학생의 선택에 의해 결정
- 학생들의 반응을 기반으로 교사가 다음 시간 수업을 조정
- 학생들은 자신의 의견이 수업의 방식과 내용을 결정한다는 것을 배우게 됨

##### ② 사회적 상호작용역량

- 수업활동 자체가 다양한 관점을 통합할 것을 요구함
- 교사-학생과의 문답과정과 모둠활동을 통해 타인의 의견에 귀를 기울임
- 이 과정에서 다양한 관점을 내면화하게 됨

##### ③ 지적도구 활용역량

- 동일한 내용을 소설과 만화영화로 보고 비교하게 함으로써 다양한 상징(text, 영화)의 특성을 파악할 수 있도록 함
- 토론에 대한 교사의 최종 정리로 해당 내용과 관련된 주요 개념을 익히게 됨

## 2) 국내 수업 사례

국내 수업사례는 함평고등학교 역사수업사례와 이혁규(2008), 이혁규 외(2007) 등이 수업 비평 활동의 대상으로 다루었던 수업 사례 속에서 핵심역량을 증진시킬 수 있다고 판단되는 수업의 구조와 요소들을 발췌, 정리한 것이다. 함평고등학교 사례는 김기현 등(2009)에서도 보고되었지만, 본 연구가 수행된 학교에서 이루어진 수업이었기 때문에 연구자가 수업을 관찰하고 교사를 면담한 내용을 종합하여 제시하였다.

### 1. 함평고등학교 역사 수업 관찰 사례 (2010년 6월)

#### ● 역사수업의 목표 및 효과

- 학생 스스로가 자기 주도적 학습을 통하여 정해진 시간 내에 수업내용의 요지를 파악하고 핵심내용만 추출하여 개조식으로 정리하는 능력
- 요점 정리된 핵심 내용을 주어진 질문에 맞게 서술형 문장으로 답하면서 질문의 요지 파악 및 적절한 답변 능력을 향상시키는 능력
- 역사적 사실을 현재 또는 자신의 관점에서 재해석하는 능력

수업은 도서관에서 진행된다. 한쪽에는 책들이 꽂혀있는 서가가 있고, 다른 쪽에는 학생들이 모둠별로 앉을 수 있도록 큰 탁자가 5개 정도 있고, 각 탁자 당 6명의 학생들이 둘러 앉아있다. 수업은 해당 수업내용에 대한 2차시의 수업으로 구성된다. 1차시는 교사가 직접 제작한 ‘역사 노트’에 학생들이 중요한 수업내용을 개별적으로 정리하는 활동으로 구성된다. 학생은 2단계로 수업내용을 요약정리한다. 1단계는 교재를 읽으며, 역사 노트에 포함된 질문에 ‘개조식’으로 정리하는 단계이다. 2단계에서는 각각의 질문에 따라 개조식으로 정리된 내용들을 연결하여 문장으로 표현한다. 이 과정에서 교사가 탁자별로 돌아다니며 내용정리에 어려움을 겪는 학생들을 위주로 개별지도를 한다. 요점정리가 끝난 학생은 교사와의 개별 면담을 통해 정리 상태를 점검받는다. 정리가 충

분히 이루어지지 않은 경우는 다시 자신의 자리로 가서 재정리를 하고, 통과한 학생은 다른 코너로 이동하여 ‘빛나라 한 줄 문장’을 작성하여 역사적 사실과 현재를 연결하는 활동을 한다. 학생들은 “신라는 신인 가수 같다”, “당나라는 여우같다” 등 자신이 생각하는 역사적 대상을 현재의 인물, 현상과 연결시켜 문장으로 표현한다. 자신이 이해한 내용을 시험문제의 형태로 표현함. 다시 교사와 면담을 통해 점검을 받고 교사가 통과했다고 인정하면 독서활동공간으로 가서 자유롭게 독서를 한다.

2차시 수업은 교사가 지명한 학생들을 중심으로 “빛나라 한 줄 문장”을 발표하며, 전체 학생들과 공유하는 시간으로 시작한다. 교사는 1차시에 학생들이 정리한 내용에서 이해가 부족하거나 특별히 강조해야 할 부분을 중심으로 파워포인트를 활용하여 정리해 준다. 이 과정에서 교사는 질문을 많이 던지고 학생들은 적극적으로 대답하는 모습을 보여주었다. 수업 시간이 남자, “광고천재 이체석”이라는 책을 소개시켜주며 성공하기 위해 필요한 태도와 자질을 강조한다. 수업에서 목표로 하는 핵심역량도 꾸준히 상기시키는 모습을 보인다.

#### <핵심역량과의 연결>

##### ① 자율적 행동역량

- 자신의 속도에 따라 수업내용을 정리
- ‘빛나라 한 줄 문장’을 작성하는 과정 속에서 자신만의 관점을 가진다는 것의 중요성 인식

##### ② 사회적 상호작용역량

- 학생들과의 상호작용보다는 교사와의 일대일 상호작용이 빈번하게 일어남
- ‘빛나라 한 줄 문장’을 공유하며 자신의 생각을 발표할 기회, 다른 학생들의 관점을 알게 됨

##### ③ 지적도구 활용역량

- 수업의 핵심내용을 다양한 형태로 전달  
(개조식, 짧은 문장, 빛나라 한줄 문장, 시험문제)
- 교사가 제작한 파워포인트를 통해 수업내용을 다양한 형태로 접함

## 2. ‘해안지형’에 대한 지리 수업 (이혁규, 2009에서 발췌)

학생의 활동보다는 교사의 설명을 중심으로 이루어지는 수업이다. 교사가 지리수업을 통해 얻고자 하는 목표는 다음과 같다.

- 실생활과 관련된 지리적 사실을 끄집어내 교과내용과 연결하기.
- 수업목표에 대해 구체적이고 실생활에 유용한 내용을 강조하며 동기 부여
- 경험을 이야기하는 과정에서 교과내용 설명하기
- 다양한 매체를 활용하여 현실감과 관련성, 이해도를 높이기
- 대화, 질문을 통해 학생들의 경험지를 도출하여 교과내용 연결
- 수업태도 수행평가를 통한 자기 절제력 향상과 자율적 수업태도 기르기

‘주요 해안지형의 형성과정’에 대한 수업이다. 수업은 학생들의 흥미 유발을 위해 교사 자신의 연애담을 담은 스토리(음악을 곁들인 연인의 해안가 사진을 보여줌)로 시작한다. 스토리를 가미한 수업의 장면들은 수업 곳곳에서 나타난다. 수업의 주요내용인 해안침식 지형을 설명하는 부분에서는 학생들에게 계속 질문을 하고 학생들은 이에 답하는 형태로 활발한 수업의 모습을 보인다. 잘 구조화된 질문 덕분에 학생들로부터 지형의 형성원인에 대한 중요한 답을 이끌어 내고 있다. 학생들은 교사가 제시한 정보와 자료, 역동적인 질문-응답과정을 통해 수업내용을 습득한다. 이 수업은 다양한 학습자료(사진, 지도, 석호의 형성과정에 대한 4컷 만화)를 통해 수업내용을 뚜렷하게 기억하고 이해하도록 돕는다. 교사는 수업내용과 학생 사이를 끊임없이 매개하며, 학생 혼자 힘으로 알 수 없는 지리의 세계를 보여주고 있다.

<핵심역량과의 연결>

① 자율적 행동역량

- 학생 자신의 응답이 수업을 진행하는데 핵심적인 역할을 한다는 것을 경험한다.
- 수업의 내용이 삶과 연결되었다는 것을 알 때, 수업에 기대와 책임감을 가지고 참여하게 된다.

② 사회적 상호작용역량

- 학생들과의 상호작용보다는 교사와 학생집단과의 상호작용이 질문-응답을 통해 일어난다.
- 학생들은 교사가 학생들의 응답에 반응하며 그에 따라 수업을 진행하는 것을 보며 타인의 말을 경청하고 응답하는 방법을 배우게 된다.

③ 지적도구 활용역량

- 수업의 핵심내용을 다양한 매체(그림, 사진, 만화, 음악 등)를 통해 선명하게 각인되도록 한다.
- 교사의 개인적 경험과 지리내용과의 관련을 보여줌으로써 학생들은 지리가 자신의 삶과 연결되어 있다는 것을 알게 된다.

3. ‘인도의 근대화 운동’에 대한 협동학습(이혁규, 2009에서 발췌)

교사는 협동학습을 하면서 얻게 된 성과를 다음과 같이 진술하였다.

- 친구를 대하는 학생들의 마음이 경쟁자에서 조력자로 변한다.
- 학생들을 바라보는 교사의 시선이 바뀌어 교실이 학습공동체로 변화해간다.

<수업진행>

수업의 도입은 모둠별로 구호를 외치는 것으로 시작한다. 이 수업이 다른 시간과는 달리 협동학습으로 진행될 것이라는 예고에 해당한다. 전시 수업 내용을 확인하기 위해 교사는 ‘번호순 퀴즈’를 내고, 학생들은 모둠 내의 논의를 통해서 답을 정하고, 교사가 호명하는 학생의 모둠은 답을 적는다. 교과서의 ‘생각열기’에 제시된 질문, “영국, 네덜란드,

프랑스가 인도에 동인도 회사를 설립한 목적이 무엇인가?”에 대해 짝과 먼저 얘기를 나누고 모둠 내에서 정리해서 기록하고 발표하도록 한다. 모둠단위로 응답할 기회가 주어진다. 교사는 개별 학생의 이름보다는 모듬의 이름을 불러, 모듬 의견을 발표하도록 한다. ‘생각열기’가 끝나자 본격적으로 수업을 전개하기 위해 교사는 학습목표(지식, 기능, 태도로 구분)를 붙여 놓고 설명한다.

모듬 내에서 학생들은 각기 교사가 미리 부과한 주제에 대해 자신이 조사한 내용을 모듬 내 다른 학생에게 설명한다. 교사는 교실을 순회하며 학생들의 활동을 살피고 모범적인 모듬에게는 모듬 티켓을 수여한다. 모듬활동이 종료되자 교사는 칠판을 몇 등분으로 나누고 ‘섬김이’, ‘기록이’의 역할을 맡은 학생들에게 모듬별 조사 내용을 주제별로 붙이도록 한다. 그동안 다른 학생들은 자료나 도움 글들을 읽어보도록 지시한다. 이어 교사는 학생들의 조사내용을 화상기를 통해 보여주면서 핵심내용에 대한 설명과 간단한 문답을 통해 수업을 진행한다. 중요 내용 설명이 끝나자 ‘섬김이’와 ‘칭찬이’를 지명하여 칠판을 정리하고 유인물을 나누어 주게 한다. 수업을 정리하기 위해, 교사는 ‘짝점검 학습지’를 나누어주고 A형과 B형의 학습지를 두 명의 학생이 돌아가며 풀어본다. 한 학생이 A형을 풀 때, 짝이 되는 학생은 그것을 지켜보며 틀린 게 있으면 말해주고 모르는 게 있으면 질문을 하도록 한다. 다음 B형은 순서를 바꾸어 진행한다. 학습지의 답은 조별로 맞추어보고 모두 답이 일치하면 넘어가도록 한다. 수업의 정리는 5단계 OX퀴즈로 진행된다. 교사가 퀴즈를 읽으면 학생들은 OX 퀴즈판에 답을 쓰고, 교사와 차례차례 답을 확인한다. 다 맞은 모듬은 모듬티켓을 집어가도록 하고, 다음 차시 수업을 안내한다. ‘섬김이’, ‘기록이’가 자료를 정리한다.

#### <핵심역량과의 연결>

##### ① 자율적 행동역량

- 학생은 구체적인 역할(이끌이, 기록이, 섬김이, 칭찬이, 짝과 모듬에

게 설명)을 가지고 수업에 참여한다.

- 수업내용과 관련된 과제를 미리 수행해서 수업에 참여하기 때문에 수업에 대한 기대와 책임감을 형성한다.

## ② 사회적 상호작용역량

- 다양한 상호작용 유형(짝과의 대화, 모둠 내에서 토론, 발표, 교사와의 문답식 상호작용)을 통해 다른 수준의 상호작용에 참여한다.
- 점진적으로 이루어지는 상호작용의 깊이를 통해 학생들은 자연스럽게 의사소통에 대한 두려움을 없앨 수 있다.
- 다른 역할을 가지고 수업에 참여함으로써 각 역할을 맡은 친구들의 어려움을 알 수 있다.
- 모둠 별로 답을 내고 조사한 내용을 발표하기 때문에 책임감을 가지고 적극적으로 상호작용에 참여하게 된다.

## ③ 지적도구 활용역량

- 자신이 조사한 내용을 짝이나 모둠에게 설명, 발표하는 과정을 통해 중요한 수업내용이나 개념을 반복적으로 사용하게 된다.
- 중요한 수업내용을 다양한 형태(짝토론, 모둠발표, 교사의 설명, 학습지, 퀴즈)로 접하게 된다.
- 다양한 자료를 접하고, 화상기를 통한 다른 모둠 내용을 확인하고 동일한 내용을 다른 표현방식을 통해 접하게 된다.

### 3) 핵심역량 수업요소

이상의 역량 기반 학습 과정 사례 분석에서 확인된 핵심역량관련 요소들은 연결하여 아래의 표에 제시하였다.

〈표 II-2〉 역량기반 학습과정 사례 분석에서 확인된 핵심역량 요소들

| 핵심역량<br>요소        | 내용                                                    | 수업 사례에서 확인된 요소들                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 자율적<br>행동<br>역량   | 정체감 확립<br>생애계획 및 목표수립<br>권리행사<br>의무수행<br>참여하기<br>공헌하기 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 과제나 활동을 선택할 수 있음</li> <li>· 학생이 자신의 역할을 가지고 수업에 참여</li> <li>· 스스로 목표를 세우고 그에 맞게 학습</li> <li>· 수업내용이 자신의 삶에서 가치를 인식할 때 책임감과 기대를 가지고 참여하게 됨</li> <li>· 학생의 반응에 기반을 둔 수업</li> </ul> |
| 사회적<br>상호작용<br>역량 | 타인과 공감, 연대<br>공유, 협력, 균형<br>갈등관리, 합리적인<br>해결책 마련      | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학생들의 다양한 관점의 통합을 요구하는 수업 활동</li> <li>· 다양한 대화적 요소(질문-응답, 일대일 상호작용, 모둠활동)가 가미된 수업</li> <li>· 학생들이 서로 의지하고 도와주며 타인을 통해 자신이 성장하는 경험하기</li> </ul>                                    |

|                  |                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 지적도구<br>활용<br>역량 | 세상과 적극적 대화<br>언어, 지식과 정보,<br>기술의 상호적 사용<br>변화유도 및 변화적<br>응 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업내용을 다양한 표현방식이나 상징으로 접해보기</li> <li>· 과제의 결과를 다양한 방식으로 표현</li> <li>· 학생의 특성에 따라 발표형식을 다르게 함</li> <li>· 교사의 최종정리로 핵심개념에 익숙해짐</li> <li>· 주요개념을 반복적으로 사용할 기회</li> <li>· 주요개념을 다양한 매체를 활용하여 선명하게 각인시키기</li> <li>· 테크놀로지 활용</li> <li>· 수업내용과 자신의 삶과 연결시키며 수업내용을 통해 세상에 대한 지식확대</li> </ul> |
|------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

이상의 요소들은 구체적인 수업 맥락, 즉, 수업내용의 성격이나 교사의 특성에 따라 다양한 조합으로 수업에 적용될 수 있을 것이다. 예를 들어, 과거의 역사적 사실에 대한 지식이 강조되는 역사 수업의 경우 자율적 역량과 지적도구 활용역량을 증진하는 수업구조로 운영될 가능성이 높다. 이 경우, 수업 내 상호작용은 주로 교사와 학생과의 질문과 응답의 형태로 이루어진다. 사회적 상호작용 역량은 질문과 응답이라는 교사-학생집단의 상호작용을 중심으로 증진할 수 있는 방안을 구상할 수 있다. 학생들의 삶과 연결될 수 있고, 다양한 논쟁을 유발하는 수업내용의 경우에는 자율적 행동 역량, 사회적 상호작용 역량, 지적도구 활용역량의 다양한 요소들을 도입할 수 있는 여지가 많다. 학생의 개별적인 생각이나 사고만으로 도달할 수 없는 수준의 관점과 지식을 동료학생과의 상호작용과 교사의 중재된 활동, 다양한 자료와 표현들을 통해 다각적으로 접할 수 있는 기회를 제공해줄 수 있을 것이다.



### Ⅲ. 역량 기반의 교과형 수업모형 개발 및 시범 운영

1. 수업모형 개발을 위한 토대적 작업 : 담당 교사와의 지속적 대화와 논의
2. 수업의 기본 모형 정립
3. 핵심역량의 요소들을 교사와 학생의 수업생동 및 태도로 표현하기
4. 수업 실체에 역량 요소들의 점진적 도입과 개선
5. 반성과 정련을 통한 수업모형의 최종화
6. 참여 교사의 독자적 수업 운영
7. 수업모형 효과 검증
8. 수업 프로그램 실시에 대한 교사, 전문가 평가
9. 프로그램 수정 보완



### III. 역량 기반의 교과형 수업 모형 개발 및 시범 운영

#### 1. 수업모형 개발을 위한 토대 작업 : 담당 교사와의 지속적 대화와 논의

본 연구는 참여교사인 지리교사가 실제로 한 학기 동안 수업을 진행하며 수업모형을 개발하는 과정으로 이루어졌기 때문에 참여교사가 핵심역량에 대한 문제의식을 공유하고 그러한 문제의식을 자신의 수업에서 재해석해내는 역량을 갖추는 것이 필수적이다.

본 연구가 진행된 함평고에서 20년 동안 지리를 가르쳐 온 참여교사와 여름 방학 1달 동안 1주일 간격으로 회의를 하며, 핵심역량에 대해 참여교사가 이해할 수 있는 기회를 제공하고 자신의 수업방식에 대해 연구자와 함께 고민하는 시간을 지속적으로 가졌다. 참여교사와의 대화를 통해 다음과 같은 점을 확인할 수 있었다.

▶ 고등학교 1학년 지리수업임에도 불구하고 참여교사는 대학입시를 중심으로 수업을 운영할 수밖에 없는 현실의 제약을 강하게 느끼고 있어, 지금까지 이루어진 방식과 다른 수업방식을 적용하는 데 심리적으로 부담감을 가지고 있었다.

▶ 이상의 현실적인 제약으로 인해 참여 교사는 수학능력시험 문제풀이능력을 학생들에게 길러주기 위해 주로, 설명식으로 수업을 진행하여 왔다.

▶ 참여교사는 주로 교사위주의 수업을 진행하였지만, 학생들과 편안하게 이야기 하듯이 수업을 진행하는 장점을 가지고 있었다.

▶ 학생들이 수업시간 외에 시간이 많이 필요로 하는 과제나 프로젝트를 할 여유가 없으며, 기숙사 생활을 하는 학생들이 많아 컴퓨터나 인터넷을 이용한 과제를 수행하는데 어려움이 있다.

▶ 본 연구를 수행할 2학기 지리수업은 1주일에 한 번 50분 수업으로 이루어져, 학생들의 활동을 중심으로 수업을 진행하는 데 제약이 있다.

▶ 수업모형은 연구자의 머릿속에서 개발되어 수업에 이식되는 것이 아니

라 참여교사가 자신의 수업에서 자신이 해석한 방식으로 적용되는 것이기 때문에, 무엇보다도 참여교사의 역량이 요청된다. 연구자와의 협력적인 대화와 지속적인 논의가 참여 교사의 역량이 자연스럽게 일깨워지고 증진되는 방향으로 이루어지는 것이 중요하다.

참여교사와의 준비과정을 통해 드러난 이상의 상황은 수업모형을 개발하는 데 고려해야 하는 조건들을 확인시켜 주었다. 그러한 조건들을 정리하면 다음과 같다.

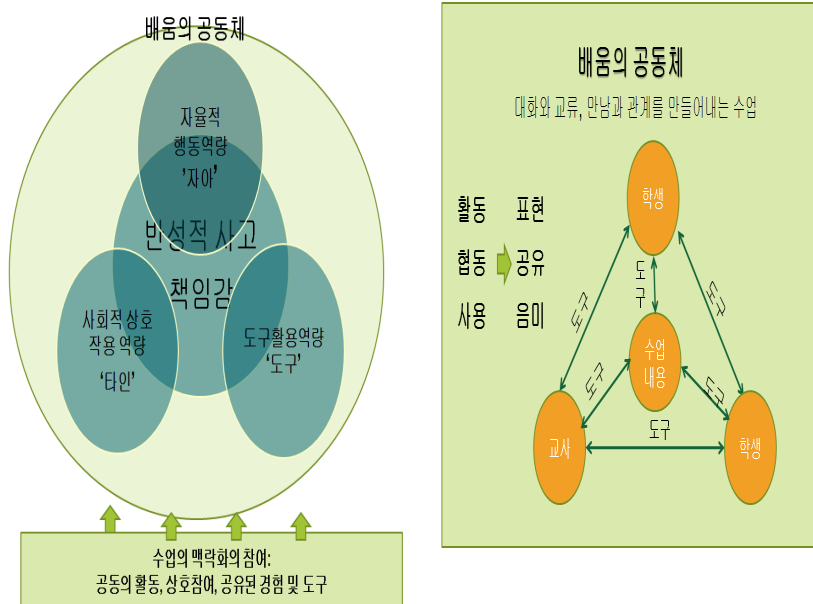
#### <표 III-1> 수업모형 개발에 고려해야 하는 조건

- 연구자와 참여교사와의 대화를 통해 협력적인 관계를 구축한다.
- 참여교사가 놓여 있는 수업현실의 여러 조건들을 파악하여 수업모형에 반영한다.
- 참여교사의 수업진행 방식을 관찰하여 참여교사의 장점을 극대화하는 방향으로 수업모형을 구성한다.

이러한 조건들은 앞의 <표 III-1>의 요소 중 어떠한 요소들을 수업시간에 중점적으로 도입하고 적용할 수 있는지를 판단하는 중요한 과정이 된다.

## 2. 수업의 기본 모형 정립

선행연구를 통해 핵심역량 개발을 위한 수업환경과 수업구조에 대한 개념적인 틀인 수업의 기본 모형을 아래와 같이 설정하였다. 아래의 기본모형을 실제에 구현하기 위한 구체적인 수업모형은 참여교사의 수업을 관찰하면서 수업의 현실적 상황에서 작용하는 구체적인 언어로 표현하고자 하였다.



[그림 III-1] 핵심역량 개발을 위한 교과형 프로그램 기본 수업 모형

### 3. 핵심역량의 요소들을 교사와 학생의 수업행동 및 태도로 표현하기

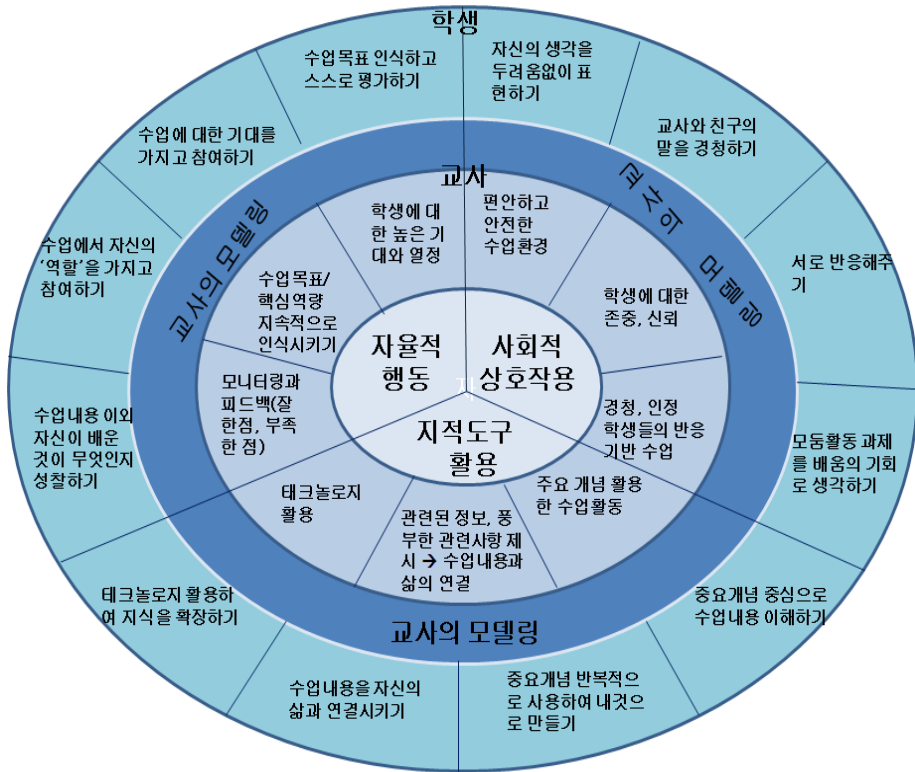
본 연구에서 연구자는 참여교사의 수업을 관찰한 것을 토대로 참여 교사의 수업 진행 방식과 지리 수업이 이루어지는 공간이나 학생의 구성, 시간 분배 등을 파악하여 수업모형이 현실적으로 기능하기 위한 조건 등을 파악한 후, 수업에서 적용 가능한 핵심역량의 요소들을 <표 III-2>에서 선정하여, 이를 지리 수업 시간에 표현되는 학생의 행동이나 태도로 표현하였다.

<표 III-2> 수업행동 및 태도로 표현된 핵심역량 수업요소

| 핵심역량<br>요소        | 내용                                                       | 수업시간에 표현되는<br>행동 및 태도                                                                                                                                                               |
|-------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 자율적<br>행동<br>역량   | 정체감 확립<br>생애계획 및 목표 수립<br>권리행사, 의무수행<br>참여하기, 공헌하기       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 수업목표를 인식하고 스스로 평가하기</li> <li>· 수업에 대한 ‘기대’를 가지고 참여하기</li> <li>· 자신의 ‘역할’을 가지고 참여하기</li> <li>· 수업내용 이외에도 자신이 배운 것이 무엇인지 성찰하기</li> </ul>     |
| 사회적<br>상호작용<br>역량 | 타인과 공감, 연대<br>공유, 협력, 균형<br>갈등관리, 합리적인 해결<br>책 마련        | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 자신의 생각을 두려움 없이 표현하기</li> <li>· 친구와 선생님의 의견 경청하기</li> <li>· 서로 반응하고 도와주기</li> <li>· 모둠 활동에서의 갈등을 배움의 기회로 생각하기</li> </ul>                    |
| 지적도구<br>활용<br>역량  | 세상과 적극적 대화<br>언어, 지식과 정보, 기술<br>의 상호적 사용<br>변화유도 및 변화 적응 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 중요한 개념을 중심으로 수업 내용을 연결시키기</li> <li>· 수업내용을 자신의 삶과 연결시키기</li> <li>· 중요 개념을 반복적으로 사용하여 자신의 것으로 익히기</li> <li>· 테크놀로지를 활용하여 지식 확장하기</li> </ul> |

아래 [그림 III-2]는 핵심역량을 증진시키기 위한 교사의 수업행동과 학생들의 행동으로 표현되는 역량요소들을 제시한 것이다. 사회적 상호작용 역량을 위해 교사들은 무엇보다도 학생들이 자신의 의견을 두려움 없이 표현할 수 있도록 신뢰롭고 안전한 수업환경을 제시하는 것이 중요하다. 이를 위해 학생들의 의견을 경청하고 학생들의 의견이 가치가 있음을 다양한 형태로 표현하는 것이 필요하다. 예를 들어, 학생들의 반응에 따라 수업 진행을 조정하거나 내용을 더 심도 있게 다루는 태도는 학생들의 자신들의 의견이 중요한 것이라는 것을 반영하는 태도이다. 이러한 태도는 학생들을 존중하고 신뢰하고 있다는 것을 보여주어 학생들이 수업시간에 더 책임감 있게 참여할 수 있도록 유도한다.

학생들의 자율적 역량을 길러주기 위해 교사는 학생이 잘 할 수 있을 것이라는 기대를 가지고 학생들을 대해야 한다. 그리고 수업의 내용의 가치를 알려주기 위한 한 방법으로 교사가 열정을 가지고 수업에 임하는 태도가 있을 수 있다. 수업내용을 습득하는 것 뿐 아니라 성공적 삶을 위해 필요한 역량이 무엇인지를 학생들이 자연스럽게 체득할 수 있도록 매 수업마다 해당 수업내용과 활동이 핵심역량과 연결되어 있다는 것을 인식시키는 것도 필요하다. 그리고 학생들이 자신들의 학습과정을 교사가 잘 알고 있다고 여길 때 더 책임감을 가지고 수업에 임할 수 있다. 학생들의 이해와 수업행동에 대해 지속적으로 모니터링하며, 그 결과를 학생들과 공유한다.



[그림 III-2] 교사와 학생의 수업행동으로 구체화된 핵심역량의 요소들

지리 수업에서 지적도구활용은 무엇보다도 수업에서 다루어지는 중요 개념을 통해 세상에 대한 안목을 확대하는 것이다. 수업내용이 자신의 삶과 연결되어 있을 때, 세계에 대해 좀 더 적극적인 태도를 가지게 된다. 이를 위해 중요 개념을 반복적으로 사용할 수 있도록 수업활동을 조직할 필요가 있으며, 수업이 끝날 때 학생들이 주요개념을 사용하여 수업을 정리할 수 있는 기회를 주는 것이 필요하다. 동영상이나 사진, 지도, 그림을 이용해 수업내용을 다양하게 표현하여 해당 수업내용을 선명하게 각인시키는 것도 중요한 수업방법으로 활용될 수 있다.

이상의 핵심역량과 관련된 수업요소들이 제대로 작동하기 위해서는 ‘배움의 공동체’를 형성하는 요인들이 수업의 구조로 작동하여야 한다. 즉, 학생들이 참여할 수 있는 ‘공동의 활동’이 마련되어야 하며, 그러한 활동에의 참여가 교사나 특정 학생의 주도로 일방적으로 이루어지는 것이 아니라 ‘상호적인 참여’가 되도록 수업의 활동을 구성하여야 하며, 이러한 활동에서 교사는 의도적으로 학생들이 공동의 경험을 공유할 수 있도록 수업활동에서의 학생들의 표현과 수업에서 중요개념들을 수업의 의사소통수단으로 적극 활용하여야 한다.

#### 4. 수업 실제에 역량 요소들의 점진적 도입과 개선

수업의 기본모형이나 역량의 요소들은 수업의 기본적인 틀로서, 실제 수업에서 구현되는 구체적인 모습을 나타내지는 못한다. 기본 모형보다 구체화된 수업 모형은 실제 수업에서 참여교사와 학생의 상호작용에서 작동하는 요소들의 모습으로 표현된다.

모든 요소들이 한 번의 수업에서 효과적으로 작동되거나 교사나 학생들에게 숙련된 수준으로 드러나는 것이 아니기 때문에 매 수업마다 한 두 개의 역량요소에 중점을 두어 교사가 수업을 진행하고 그러한 요소들이 수업에서 효과적으로 구현되었는지를 연구자가 관찰하고 참여교사와 논의하였다.

참여 교사는 1학년 4개 학급에서 동일한 수업을 담당하였고, 이 중 2개

학급에서 연구자가 참여관찰을 수행하였다. 연구자가 관찰하는 2개 학급의 수업이 시작되기 전에 교사와 연구자가 연구모임을 가지고 중점적으로 적용해야 할 핵심역량의 요소와 그와 연결된 수업방식을 마지막으로 재점검하고 수업에 임한다. 첫 번째 학급의 수업관찰 결과 미흡했거나 효과적이지 않은 방법들을 다시 검토하고 두 번째 학급에서 다른 방법을 적용해보거나 개선하는 형태로 수업실제에 역량 요소들이 점진적으로 도입되었다.

지속적인 논의와 관찰을 통해 해당 수업의 교사와 학생들에게 좀 더 적절한 형태의 수업요소들을 도입하는 점진적인 형태로 수업모형 개발과정이 이루어졌다.

<표 III-3> 수업관찰과 점진적 수업모형 개발과정

| 수업<br>차수 | 적용 요소                                                                                                                                                                                                                                                 | 문제점                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 개선점                                                                                                                                                                 |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1차       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 과제학습지를 통해 학생들이 미리 수업내용을 예습하고 수업에서 모둠활동 할 내용을 준비하기</li> <li>- 과제학습지에 제시된 질문을 중심으로 수업 진행하기</li> <li>- 학생들의 삶과 관련된 사례를 통해 수업내용을 삶과 연결하기</li> <li>- 짝과의 대화를 통해 자신이 조사한 것과 비교하며 타인과 대화하고 타인으로부터 도움을 얻기</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 질문을 중심으로 학생-교사의 상호작용이 잦아졌지만, 학생들은 교사의 질문에 자신이 조사한 것을 개별적으로 대답할 뿐, 다른 학생들과 의견을 나눌 기회가 없고, 지적을 당할까봐 경직되어 있다.</li> <li>- 사례를 중심으로 수업을 진행하려고 하지만, 학생들은 자신의 얘기나 생각보다는 교과서에 나와 있는 진술을 반복하는 수준이다.</li> <li>- 자신의 구체적인 이야기를 표현하지 못해 짝과 과제를 비교해도 별로 다른 점을 발견하지 못한다.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 학생들이 먼저 모둠별로 토론을 하여 모둠에서 논의된 의견을 발표하도록 함.</li> <li>- 학생들에게 좀 더 생생하고 구체적으로 다가가는 사례를 개발하여 학생들이 자신의 “얘기”를 하도록 유도하기</li> </ul> |
| 2차       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 모둠별로 과제학습지의 질문에 대해 서로 조사한 것을 논의하게 하니, 자발적으로 발표</li> </ul>                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 학생들이 토론은 모둠별로 하는데, 발표는 개인적인 내용을 말함. 다른 학생들의 의견을 반영해서 발표할</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 모둠별로 발표자를 정하고 발표자가 발표하도록 하여 모둠의 토론이 좀 더 책임감 있게 굴러가도록 하기</li> </ul>                                                         |

| 수업<br>차수 | 적용 요소                                                                                                                                                                | 문제점                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 개선점                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | 를 하려는 학생들이 늘어나고, 훨씬 활발하게 수업이 이루어짐                                                                                                                                    | 수 있도록 하는 방법을 고민하는 것이 필요함.                                                                                                                                                                                                                                                                                           | - 관련된 사진과 영상을 보여주기 학생들의 주의 집중이 훨씬 효과적으로 이루어짐                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 3차       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 과제학습지로 미리 예습</li> <li>- 조별로 먼저 토론 후 과제학습지에 제시된 질문을 중심으로 수업 진행</li> <li>- 모둠별로 발표자를 정하고 발표자에게 다른 학생의 의견까지 종합하도록 함</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 과제학습지와 동일한 문제를 교실에서 조별 토론으로 하다 보니 학생들이 자신들이 적어온 것 이상으로 생각하지 못하고 자신들만의 의견을 표현하지 못하고 있음</li> <li>- 아이들이 피부에 닿게 지리 문제를 고민하는 것이 필요함. 역량을 기르기 위해서는 '지리'를 통해 자신, 타자, 세계를 이해하는 것이 필요</li> <li>- 정해진 발표자들이 모둠에서 실제로 했던 얘기보다는 교과서나 배움책의 얘기를 반복함. 그래서 대부분의 모둠에서 발표내용이 유사함</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 과제학습지는 교재 예습 차원에서 활용하고, 수업에서는 관련된 사례를 통해 구체적인 애기와 추상적이고 상징적인 사고를 이끌어낼 수 있도록 자료를 개발하는 것이 필요함</li> <li>- 수업 끝날 때, 주요개념을 교사가 칠판에 적고, 학생들은 그 개념을 활용해서 조별로 요약하는 활동을 함으로써 주요 개념을 반복적으로 활용하도록 함</li> <li>- 토론은 50분이라는 시간 제약상, '하나'에 집중해서 진행하는 것이 좋을 듯하다. 그러기 위해서는 토론의 도입 역할을 하는 사례가 수업의 내용을 포괄하는 것이 되어야 함</li> <li>- 수업 시작 전에 오늘 배울 수업내용뿐 아니라, 서로 경청하고 자신감 있게, 활발하게 자신의 생각을 표현하는 핵심역량을 늘 강조</li> <li>- 미래 사회에 왜 그러한 능력이 필요한지를 틔우는 데로 다양한 사람들의 예를 들어 설명하는 것도 필요할 듯.</li> </ul> |

| 수업<br>차수 | 적용 요소                                                                                                                                           | 문제점                                                                                                                          | 개선점                                                                                                                                                                           |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4차       | <p>모둠발표를 할 때, 경청의 태도를 기르기 위해 모둠원의 이름을 발표에 포함</p> <p>교사는 조별로 돌아다니며 아이들의 질문에 반응하고 조별 활동 격려(modeling)</p> <p>경험과 연결시키는 활동을 장려하기 위해 '경험자' 역할 지정</p> | <p>발표할 때, 조별의 정리된 의견이나 자신의 의견을 발표하게 되어 모둠원의 이름을 넣어 발표하는 것이 활발하게 이루어지지 않음</p> <p>모둠활동을 정리하느라 구체적인 경험으로 연결시키는 활동까지 나아가지 않음</p> | <p>경청의 태도를 기르고 책임감 있는 모습으로 모둠활동에 참여하도록 하기 위해 다양한 역할을 모둠 활동에 배분하는 것이 필요함(발표자, 기록자, 평가자 등)</p> <p>구체적인 경험과 수업을 연결시키기 위해서는 그것이 가능하도록 하는 '구체적인 수업자료' (동영상, 사진, 기사)와 수업활동이 필요함</p> |
| 5차       | <p>동영상과 자료를 통해 해당 주제를 아이들의 삶과 연결시키기(지구온난화 동영상, 햄버거 커넥션)</p> <p>주어진 그림(지구온난화)에 대해 설명하기 → 아이들이 자신의 언어로 표현하게 됨</p>                                 | <p>모둠활동이 협력적으로, 각자의 역할에 충실하게 진행되도록 하는 '도구'가 필요</p>                                                                           | <p>모둠활동지를 개발하여 학생들의 모둠활동을 기록하게 함</p> <p>→ 자신이 기록해 온 것들을 종합하여 발표하게 됨</p>                                                                                                       |
| 6차       | <p>모둠활동지 기록 시 작</p>                                                                                                                             | <p>모둠활동지 작성법과 역할분담에 대한 소개가 없어 유용하게 사용되지 않음</p>                                                                               | <p>역할분담에 대한 소개를 수업시작 전에 하고 교사가 각각의 역할을 조별로 돌아가며 강조하면서 장려함</p> <p>학생들의 역할을 '이끌이', '기록이', '칭찬이'로 정해서 각각의 역할을 설명하기로 함</p>                                                        |

## 5. 반성과 정련을 통한 수업모형의 최종화

역량요소별로 수업에 반영할 부분들을 최종적으로 결정하여 수업에 적용하고 각 요소들이 효과적으로 수업에서 작동할 수 있도록 교사와 학생, 수업환경에 최적화시키고 모둠별 상호작용이 포함된 수업에 적용되는 역량 개발 수업모형의 전체적인 틀을 마련하였다. 그러나 이러한 모형은 구체적인 수업에 따라 표현되는 방식이나 진행양상은 달라질 수 있다.

〈표 III-4〉 핵심역량 개발을 위한 모둠 활동 중심 수업 모형의 구조

|     | 주요 수업활동                    | 구체적인 수업진행방식                                                                                                                                                |
|-----|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 도입부 | 수업목표-핵심역량과의 연결             | · 매 수업 다른 형태와 방식으로 학생들에게 필요한 역량을 소개하고 강조하는 시간                                                                                                              |
|     | 수업내용-삶과의 연결                | · 수업내용과 연결된 개인의 storytelling이나 학생들이 접하는 문제로 시작<br>· 다양한 표현방식과 매체를 활용                                                                                       |
| 전개부 | 수업내용을 관통하는 핵심질문으로 모둠 활동 전개 | · 학생들은 핵심질문에 대해 수업 전에 과제학습지의 형태로 미리 생각해 옴<br>· 교사는 모둠활동지를 배부하며 모둠원들이 개별적으로 행동하지 않고 함께 활동할 수 있는 도구를 제공함                                                     |
|     | 학생들은 모둠에서 역할 배분            | · 학생들은 자율적으로 모둠에서 자신의 역할을 선택하여 자율적이고 적극적으로 참여할 수 있도록 함<br>· 역할(기록이, 이끄미, 칭찬이)에 대한 교사의 설명과 더불어 각각의 역할의 중요성을 틈틈이 강조함<br>· 학생들이 각각의 역할을 돌아가면서 할 수 있도록 지도      |
|     | 모둠활동 진행                    | · 핵심질문에 대해 학생들이 자신들이 조사한 내용을 모둠별로 서로 주고받으며 차이점과 비슷한 점들을 통해 모둠의 정리된 의견을 수렴함<br>· 이끄미는 모둠활동을 이끌어 나가며 질문에 대한 조별 의견이 잘 수업되도록 진행.<br>· 칭찬이는 모둠원들의 의견을 하나하나 경청하며 |

|    |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                    | 좋은 점을 칭찬하는 역할을 수행함                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|    | 교사와 모듈의 상호작용                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사는 모듈별로 돌아다니며 학생들에게 질문을 받거나 문제에 대한 접근방식에 대한 조언을 제공함</li> <li>· 이 과정에서 학생들은 교사와 모듈별 혹은 일대일 상호작용의 기회를 확대할 수 있음</li> <li>· 조별활동이 생산적으로 이루어지도록 모든 학생이 자신의 역할을 수행하도록 격려</li> </ul>                                                                                                                                              |
|    | 모듈별 발표                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 기록이의 역할을 한 학생이 핵심 질문을 중심으로 모듈별로 종합된 의견을 발표함</li> <li>· 이때 모듈별 학생들의 개개인의 의견을 경청하는 습관을 들이기 위해 의견을 제시한 조별 학생의 이름을 호명하며 발표하는 것을 권장함</li> </ul>                                                                                                                                                                                  |
|    | <p>학생의 반응을 기반으로 수업내용의 변경과 심화</p> <p>주요 수업내용 정리</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학생들의 발표내용이 수업내용과 진행에 영향을 미칠 때 학생들은 자신들의 의견을 발표하는 것이 가치 있다는 것을 알게 되어 적극적으로 참여하게 됨</li> <li>· 학생들의 발표내용과 수업내용을 연결시키며 좀 더 심화된 내용으로 들어가도록 질문을 던짐</li> <li>· 이러한 질문은 모듈활동이 진행되는 방식에 영향을 줄 수 있음.</li> <li>· 학생의 반응을 중심으로 수업내용을 주요부분을 강조하고 핵심용어를 반복하여 사용토록 함</li> <li>· 이 과정에서 다양한 상징과 표현방식을 활용하여 주요 수업내용이 분명하게 각인되도록 함</li> </ul> |
| 정리 | 모듈별 핵심정리                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 교사가 칠판에 핵심 용어를 적어주고 이들 용어를 사용하여 2-3개의 문장으로 오늘 배운 내용을 요약하여 모듈활동지에 기록</li> <li>· 오늘 모듈에서 가장 배우고 싶은 모듈원을 모듈별로 선정하고 그 이유를 적음</li> <li>· 모듈별로 이상의 내용을 발표함</li> </ul>                                                                                                                                                             |
|    | 다음 차시 예고                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 오늘 수업과 연결</li> <li>· 수업에 대한 전체적인 평가와 격려</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## 6. 참여 교사의 독자적 수업 운영

본 연구는 학생의 역량뿐 아니라 교사의 수업역량을 개발하는 과정을 동시에 포함한다. 개발된 수업모형은 연구자에 의해서 이식된 수업모형이 아니라 참여교사가 개발과정에 참여하여 각 요소들이 수업에서 어떻게 작동하는지를 지속적으로 반복적으로 체험하고 반성하는 과정에서 나온 산출물이다. 따라서 참여 교사가 이상의 과정에서 수업모형의 전체 틀에 익숙해지고 순간적 상황에 따라 유연하게 수업을 진행할 수 있는 역량을 개발하게 된다. 이 단계에서 교사는 연구자의 협력 없이 스스로 자신의 수업을 평가하고 변화시키는 안목과 역량을 갖추게 될 것이다.

## 7. 수업모형 효과 검증

역량기반 교과형 프로그램의 개발과 적용은 1, 2회에 걸쳐 단기적으로 수행된 것이 아니라 9월부터 11월까지 3달에 걸쳐 점진적으로 이루어졌다. 연구 계획 당시에는 프로그램의 효과검증을 위해 실험집단과 통제집단으로 나누어 실험집단에는 역량기반 교과형 프로그램을, 통제집단에는 기존의 수업방식을 적용하고자 하였다. 그러나 서로 다른 수업 처치를 하는 것이 교육적으로 바람직하지 않다는 참여 교사의 문제제기로 인해 참여교사가 가르치는 1학년 4개 학급에 역량기반 수업모형을 모두 적용하기로 하였다. 연구자는 이 중 2개 반 수업을 관찰하면서 수업 전후로 교사와 모임을 가지며 수업준비와 수업에 대한 개선사항 등에 대한 논의를 하였다.

그러나 학기가 지나면서 연구자가 관찰하는 2개 반과 그렇지 않는 2개의 학급에서 교사의 수업 진행 방식에서 차이를 확인할 수 있었다. 참여교사의 진술에 의하면, 연구자가 관찰하지 않는 2개 반에서는 참여교사가 기존의 방식으로 수업을 진행하는 경우가 많았고, 수업모형의 절차를 다 따르기 보다는 그 중 일부만 적용하기도 하였다. 이처럼 연구자가 관찰하지 않는 2개 반과 연구자가 관찰한 2개 반의 수업처리 내용이 동질적이라는 것을 보장하

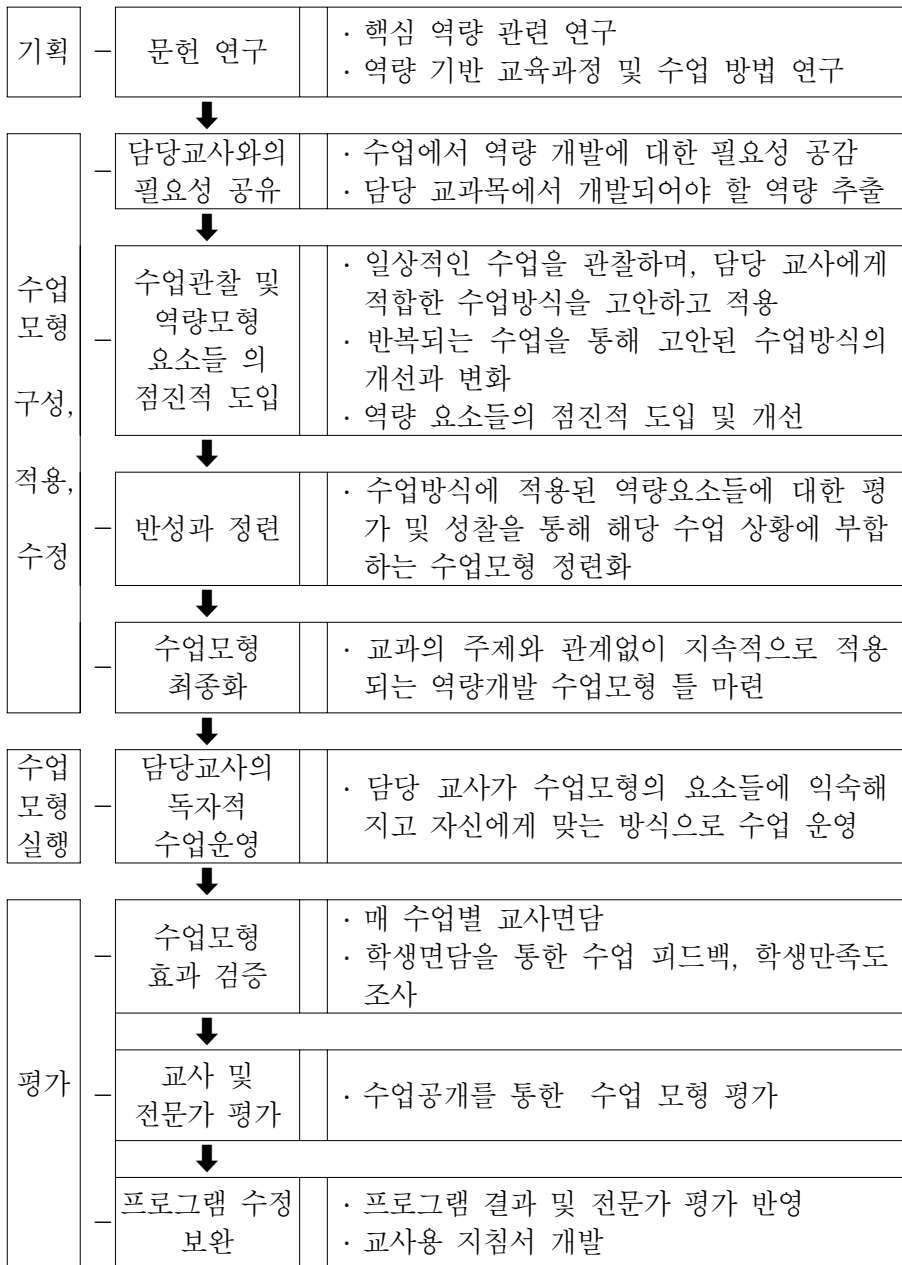
기 힘들다는 결정을 하게 되었다. 비록 연구초기부터 엄격하게 통제-실험 집단을 설정하여 정확하게 구분되는 수업처치를 제공한 것은 아니지만, 연구과정에서 두 집단에서 이루어지는 수업방식의 차이를 확인하게 되면서, 수업모형에 비교적 충실하게 수업이 이루어진 2개 반을 실험집단으로, 기존의 수업방식이 포함되고 부분적으로 수업모형을 적용한 2개 반을 통제집단으로 나누어 지리수업에서 함양된 역량의 정도를 비교하였다.

## **8. 수업프로그램 실시에 대한 교사, 전문가 평가**

교과별 수업프로그램, 수업 동영상을 검토하여 본 연구에서 개발한 수업의 기본 모형과 최종 모형이 핵심역량을 통합적으로 개발하는데 어떤 효과와 장단점을 가지고 있는지를 점검하고 제안하는 평가를 실시하였다.

## **9. 프로그램 수정 보완**

교사와 전문가의 평가를 반영하여 최종적으로 수업모형을 정련하고, 교사용 지침서를 개발하였다.



[그림 III-3] 교과형 프로그램 개발 및 시범 운영 절차

#### **Ⅳ. 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 개발 및 시범 운영**

1. 프로그램 개발
2. 프로그램 시범 운영

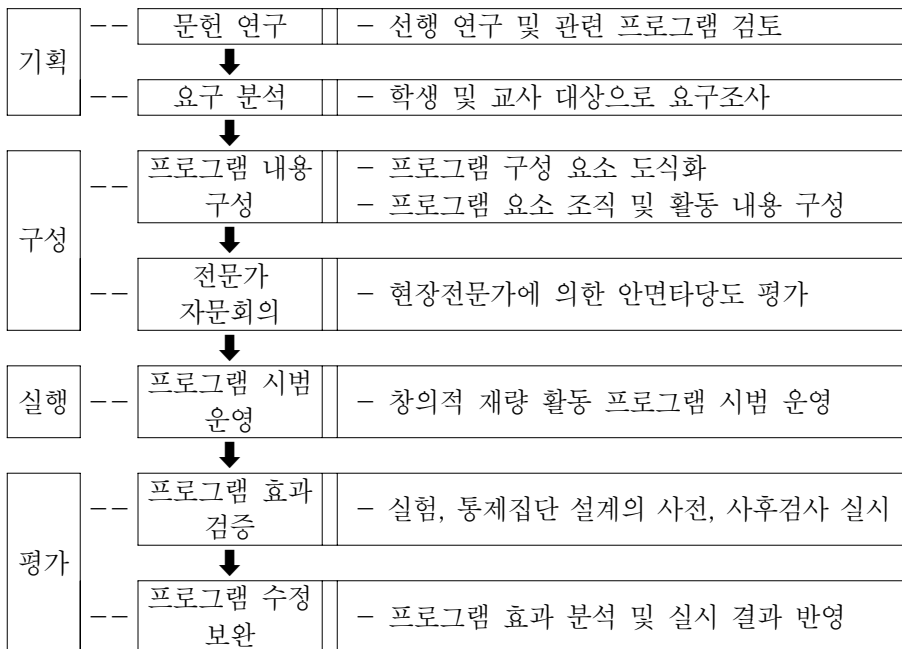


## IV. 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 개발 및 시범 운영

### 1. 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램 개발

#### 1) 프로그램 개발 과정

좋은 프로그램을 개발하기 위해서는 목적에 합당한 계획을 수립하고, 그 목적을 달성하기 위해 필요한 활동을 구체적이고 체계적으로 조직하고 편성하는 것이 중요하다(이숙영, 이운주, 2002). 이에 본 연구에서는 김창대(2002)의 프로그램 개발 및 평가 모형, 즉 기획-구성-실행-평가의 절차를 따랐다.



[그림 IV-1] 프로그램 개발 절차 모형

[그림 IV-1] 에 제시된 바와 같이, 먼저 선행 연구를 통해 청소년 핵심 역량 프로그램의 모형을 고안하고 관련 핵심 요소를 추출하였으며, 학교 현장의 요구 분석을 통하여 프로그램 구성 원리, 활동 요소, 내용들을 구성하였다. 이후 이에 대한 전문가 평가와 시범운영을 통한 효과 검증이 이뤄졌다.

#### (1) 문헌 연구

본 프로그램의 이론적 측면은 OECD의 DeSeCo 프로젝트를 기반으로 한국적 맥락을 고려하여 개발된 ‘우리나라 청소년 생애핵심역량 및 3개 하위 요소’의 개념을 참조하였다. 그리고 핵심 역량 기반의 학습 사례를 분석하여 핵심 역량의 내용 및 프로그램 요소를 도출하여 본 프로그램의 토대를 마련하였다.

#### (2) 요구 분석

역량 기반의 생애핵심역량 프로그램을 개발하기 위한 기초 자료를 마련하기 위하여 본 프로그램의 시범 운영 기관으로 설정된 함평고등학교 재학생을 대상으로 2010년 4월 1개월간 학생 2팀(학년별 4인 1조, 1학년 4명, 2학년 4명)을 대상으로 심층 인터뷰를 실시하였다. 연구진에서 생애핵심역량의 개념을 소개한 후, 학생들과의 포커스 인터뷰를 통하여 청소년 생애핵심역량의 하위 요소 중에서 1, 2학년들에게 중점적으로 함양되기를 바라는 하위 요소 및 활동들을 선정하였다.

#### (3) 프로그램 내용 구성

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 수행한 청소년기 핵심역량의 조작성 정의 및 핵심 역량 기반의 학습 사례 분석을 통해 도출된 핵심 역량 요소를 중심으로 핵심 역량의 주요 내용을 구성하였다.

#### (4) 전문가 자문회의

본 연구에서는 청소년 생애핵심역량 강화 프로그램 개발 관련, 핵심 역량별 하위 구성 요소의 적절성, 운영 방식의 효율성, 요소별 활동 방법 등을

검토하기 위하여 전문가 자문 회의를 개최하였다. 전문가 자문을 위하여 청소년프로그램 분야의 전문가, 생애핵심역량 관련 연구자 등을 구성하였다.

#### (5) 프로그램 시범 운영

본 연구에서는 전남 함평군 소재 함평고등학교 1, 2학년 각 30명씩, 총 60명을 대상으로 프로그램 전체 과정을 시범 적용하였다. 본 프로그램은 창의적 체험활동 시간에 실시되었다. 본 프로그램은 전체 30주 일정으로 구성되어 있으므로, 시범 운영의 시간적 제한으로 1학년의 경우 사회적 상호작용 역량과 도구 활용 역량을, 2학년은 자율적 역량 프로그램을 적용하였다. 본 프로그램은 핵심 역량의 지속적 개발과 유지에 있으므로 매주 2시간씩 지속적으로 실시하였다.

본 연구에서는 정규프로그램 외에 각 개별학생에 대한 ‘진학컨설팅’을 실시하고 있으며, 여기에서는 집단프로그램 참여자를 대상으로 맞춤형 진로상담을 실시하였다. 본 연구에서는 진로컨설팅이 학생들의 진로 적성을 발견하고, 이를 바탕으로 자신들의 진학 및 진로 계획을 모색하는 데 도움을 줄 수 있다고 판단하였으며, 자율적 행동 역량 함양과 맥을 같이 한다고 보았다.

#### (6) 프로그램 효과 분석

본 연구에서는 개발된 프로그램의 효과성을 검증하고자 청소년의 핵심역량 진단 도구를 활용하여 사전(프로그램 실시 이전), 사후(프로그램 실시 직후)검사를 실시하였다. 효과성 검증을 위한 측정도구는 대주제와의 일관성과 통일성을 유지하기 위하여 김기현 등(2008), 김기현 등(2009)이 개발한 ‘청소년 핵심역량 진단도구’를 그대로 활용하였다. 뿐만 아니라 각 핵심역량별 회기 활동의 만족 여부(도움정도, 흥미정도)를 파악할 수 있는 ‘프로그램 회기 평가’를 실시하였다. 또한 프로그램 종료 이후 참여 학생을 대상으로 ‘프로그램 참여 경험을 말해주세요’라는 주제의 심층인터뷰를 실시하였다, 이러한 일련의 평가 결과들을 바탕으로 프로그램을 수정, 보완하고, 최종적으로 매뉴얼 워크북을 제작하였다.

## 2) 프로그램 구성 내용

본 연구에서는 핵심 역량에 대한 문헌 연구를 통해 역량의 관점에서 이루어지는 프로그램의 기본적인 방향과 지향점을 확인하고, 역량의 관점에서 이루어지는 해외 교육 사례를 통해 구체적인 프로그램 요소를 도출하고자 하였으며, 이를 기반으로 청소년의 핵심 역량 프로그램을 개발하였다. 핵심 역량별 프로그램의 세부 내용을 소개하면 다음과 같다.

### (1) 이질적인 집단과 상호작용 역량

핵심 역량의 첫 번째 범주인 ‘이질적인 집단과의 상호작용 역량’은 다시 세 가지 하위 역량으로 나뉜다. 먼저, 개인이, 타인의 가치, 신념, 문화를 존중해 줌으로써, 그들을 ‘우리’의 일부로 받아들일 수 있는 능력이다. 감정이입, 타인의 입장에서 보는 것, 타인이 느끼는 것을 느끼고자 하는 마음 자세 등은 타인을 받아들이기 위해 우리가 취할 수 있는 구체적인 행동의 모습이라고 할 수 있다.

두 번째 하위 역량은 타인과 협동하는 능력이다. 공동의 목표를 향해 서로 협력하고 함께 일할 수 있는 역량은, 개인-조직 간의 균형감을 유지하면서 자신이 속한 집단에 헌신하고 책임을 다하는 것이다. 구체적으로는 자신의 아이디어를 개진하고 타인의 의견을 경청하며 다른 관점에서 해당 문제를 바라보고, 타인과의 관계와 전체 목적을 고려하는 가운데 서로 다른 의견 가운데 협의를 이끌어내는 행동으로 표현된다.

마지막 하위 역량은 갈등을 다루고 해결하는 능력이다. 이질적인 집단과의 상호작용에서는 이해관계가 충돌하게 마련이다. 이 과정에서 다른 이해관계를 조절하고 받아들여질 수 있는 해결책을 마련하기 위해 협상하는 능력은 모든 삶의 현장에서 요청되는 능력이다. 이러한 능력을 함양하기 위해서는 갈등을 건설적인 태도로 임하며 이것은 누구에게나 주어진 하나의 과정으로 받아들여서, 갈등을 회피하거나 덮어버리기 보다는 합리적이고 공정한 방식으로 다루려는 자세가 필요하다.

본 연구에서는 사회적 상호작용 능력을 함양하기 위하여 다음과 같은 활동들을 구성하였다.

① 사회적 상호작용의 기본 원리 이해 : 본 프로그램에서는 사회적 상호작용을 형성하는 데 필요한 기본적인 원칙들- personal zone의 존재, 다양성과 다름, 편견과 선입견의 형성 과정 및 영향력 -를 이해하고 이를 수용하는 데 역점을 두었다. 상호작용의 기본 개념을 바탕으로 일상적인 삶 속에서 직접적으로 타인과 상호작용하는 기술들을 배우도록 하였다.

② 다문화 역량 : 최근 들어 국제결혼 이주여성, 외국인노동자 등의 유입으로 인한 급격한 다문화의 환경에 직면해 있다. 뉴질랜드 등 선진국의 교육혁신 사례에서 볼 수 있듯이 다문화에 대한 핵심역량을 학습자들이 내면화하도록 구성하였다.

③ 상호간 문제해결능력 함양 : 사회적 상호작용 과정에서 발생하는 문제들을 해결하기 위하여 타인의 관점에서 문제를 바라보고, 자신의 의견을 설득력 있게 전달하고, 다름 속에서 공유점을 찾아 협력하는 방안을 찾아보는 연습을 해본다.

## (2) 자율적 행동 역량

자율적 행동 역량은 핵심역량의 두 번째 범주로서, 삶의 다양한 영역에서 스스로의 결정권을 행사하며 의미 있고 책임 있는 방식으로 자신의 삶을 꾸려나가는 능력을 말한다. 이는 자신이 누구인지를 파악하고 정체감을 형성하며 자신이 놓인 상황에서 반성적이며, 책임감 있는 자세로 주도적으로 자신의 삶을 이끌어가는 능력이다.

보다 구체적인 하위 역량으로는, 자신이 수행하는 행동의 의미를 알고, 그 의미가 자신의 여러 행위와 태도에서 일관되게 이루어지도록 행동하는 능력과 자신의 삶의 계획을 수립하고 자신의 인생 프로젝트를 수행하는 능력, 그리고 자신의 권리와 관심, 한계, 필요를 인식하고 이에 걸맞게 행동하는 능력 등이 있다.

본 연구에서는 도구 활용 능력을 함양하기 위하여 다음과 같은 활동들을 구성해 보았다.

① 세상의 변화 이해하기 : 보다 주도적인 삶을 살기 위해서는 자신을 비롯하여 세상에 대한 이해가 필요하다. 나를 둘러싼 세상 변화의 흐름을 이해해야 할 뿐만 아니라 이러한 변화들이 가져올 장, 단기적인 영향력을 파악함으로써 자기 주도적인 삶을 설계할 수 있다고 보았다.

② 생애 목표 설계 및 발달 과제 수립 : 자신의 가치 및 삶의 경험을 토대로 성공적인 미래의 삶을 구체적으로 그려보았다. 또한 미래의 성공을 이룰 수 있는 발달 과제들을 점검하고 이를 수행하는 방안들을 탐색해 보았다.

③ 자기 탐색 : 핵심 가치관 및 적성, 흥미, 관심 분야 탐색 등을 통하여 자신에 대한 이해를 증진시키며, 이러한 이해를 바탕으로 진로 및 진학에 대한 목표를 수립하고 관련 과제들을 점검해 보았다.

### (3) 도구 활용 역량

도구 활용 역량은 핵심역량의 세 번째 범주로서, ‘도구를 상호적으로 사용하는 역량’을 말한다. 여기서 ‘도구’는 물리적 도구뿐 아니라 사회문화적 도구를 포함하는, 포괄적인 의미로 사용된다. 정보사회, 지식기반사회라고 일컬어지는 현대 사회에서는 기계나 컴퓨터와 같은 물리적 도구뿐 아니라 언어, 정보, 지식의 형태로 표현되는 사회문화적 도구에 정통할 것을 요구한다.

도구 활용 역량에서 주목해야 할 부분은 ‘상호적(interactively)’로 도구를 사용한다는 의미이다. ‘상호적’이라는 용어는, 도구 자체를 능숙하게 활용하는 것과 더불어 도구 사용을 통해 우리가 세계와 상호작용하는 방식이 어떻게 달라지는 지까지 이해하는 ‘성찰적인 태도’까지 포함한다. 따라서 도구를 상호적으로 사용하는 역량’은 도구를 소유하고 그러한 도구를 사용하는데 필요한 기법을 알고 있다는 것에 그치지 않고, 도구를 사용하면서 세계와 대면하는 새로운 형태의 상호작용 방식을 의식하고 개인의 행동을 이에 맞추어 적응시키는 능력까지 포함한다.

본 연구에서는 도구 활용 능력을 함양하기 위하여 다음과 같은 활동들을 구성해 보았다.

① 핵심키워드 활용 : 본 프로그램에서는 학생들에게 가치, 편견과 고정관념, 다양성 등 문제의 핵심을 파악하고 보다 효율적인 해결 방안을 모색하는 데 필요한 ‘키워드’를 파악하는 연습을 수행하였다.

② 변화하는 매체와 우리 모습 : 자신과 타인을 매개하는 도구의 변천사를 살펴봄으로써, 각 매체들을 통해 충족시키고 있는 인간의 욕구는 무엇인지, 그러한 욕구들이 세상을 어떻게 변화시켜 왔는지, 자신의 욕구를 충족시키기 위하여 어떠한 매체들을 활용할 것인지에 대해 토론하였다. 이러한 과정을 통하여 인간과 매체와의 긴밀한 관계를 분석하고, 보다 효율적인 욕구 충족을 위한 새로운 매체 유형을 추측해 보았다.

③ 도구를 활용한 프로젝트 발표 : 학생들에게 사회, 국어, 역사, 과학, 수학 지식을 활용하여 일상적인 삶의 문제를 해결할 수 있는 미션(예, 진로탐색, 직업카드만들기, 진학정보 탐색 등)을 제시하였다. 학생들은 미션을 수행하기 위하여 토론하거나 활동하며, 문제를 풀어나간다. 학생들은 주제를 조사하고, 조사 결과를 컴퓨터 프로그램 등을 활용하여 창의적으로 조사 결과를 발표하게 하였다. 이러한 과정을 통하여 학생들은 다양한 도구를 활용하여 자신의 주장을 제시하는 방법을 터득하게 될 것으로 기대하였다.

④ 반성적 읽기/쓰기 : 반성적 읽기/쓰기는 프로그램 활동 직후 각 참여자에게 자기 고백적 기록을 남기게 하는 작업으로 수행하였다. 각 회기의 마지막 활동으로 ‘자기성찰 노트’를 기록하게 하였다. 학생들은 이 과정에서 다른 동료 학생들의 의견을 들어봄으로써 다양한 관점을 내면화할 수 있다. 자기성찰노트에 주어진 질문들은 정답이 존재하지 않기 때문에 자유롭게 생각하고 친구들과의 의견 교환을 통해 새로운 문제를 발견하고 새롭게 문제 해결 방식을 모색해 볼 수 있었다.

## 2. 프로그램 시범 운영

### 1) 운영 방향

본 프로그램에서는 핵심역량이 통합적으로 증진되고 개발되기 위해서는 참여자가 ‘책임감’을 가지고 ‘참여’할 수 있어야 한다고 본다. 참여자의 책임감과 참여 동기를 높이기 위해서는 참여자들이 각 활동을 통해 서로가 연결되어 있고, 서로에게 영향을 주고받을 수 있다는 점을 인식하는 것이다. 이를 위하여 프로그램 진행자와 참여자간 질문과 응답을 통하여 상호작용을 증진시킬 수 있는 방안을 구상하였다. 그리고 각 활동 내용의 주제와 목표를 학생들의 삶과 연결 지어 학생들이 기대감과 책임감을 가지고 프로그램에 참여토록 유도하며, 학생간 다양한 논쟁을 유발하여 다양한 관점을 수용하고, 서로 의지하고 도와주며 타인을 통해 성장하는 경험을 가질 수 있는 기회를 마련하였다. 학생의 개별적인 생각이나 사고만으로 도달할 수 없는 수준의 관점과 지식을 요구하는 활동에서는 동료학생과의 상호작용과 교사의 중재된 활동, 다양한 자료와 표현들을 통해 다각적으로 접할 수 있는 기회를 제공하였다.

본 프로그램은 팀 내, 혹은 팀 간 학생들의 토론과 발표를 통해 진행되는 형태로 구성되어 있다. 학생들은 혼자가 아니라 여럿이 하나의 주제에 대해 충분한 의견을 교환하는 등 주어진 프로젝트를 수행하기 위해서 협력하는 과정을 경험하게 된다. 토론 과정은 학생과 학생의 상호작용이 끊임없이 발생하므로 전체 학생이 토론 과정에 적극적, 긍정적으로 참여하게 된다. 또한 토론과 발표 과정을 통하여 자신의 의견을 표현하고, 동료 학생들의 다른 관점을 수용하고, 협상하고 협력하는 능력이 함양될 수 있을 것으로 기대하였다.

## 2) 프로그램 구조

본 프로그램은 도입, 전개, 정리 순으로 되었으며, 도입 부분은 해당 프로그램의 이해와 인지를 위한 내용으로, 전개 부분에는 프로그램의 주된 활동 부분으로, 정리는 프로그램 활동을 마무리하는 단계로서 활동에 대한 소감나누기와 ‘자기성찰노트’를 기록하였다. 각 회기별 활동들은 뉴질랜드를 비롯하여 역량

기반의 학습 체계의 선진 사례로서 소개된 모델을 참고하여 토론과 발표, 창의적 역할극, 반성적(reflective) 쓰기와 읽기 등의 창의적인 방안들을 실시하였다.

#### (1) 구성 인원

본 프로그램의 구성 인원은 전체 30명 이내가 적당하며, 모둠별 인원은 4~6명으로 구성한다.

#### (2) 프로그램 구조

프로그램은 3개 하위 영역(도구 활용 영역, 사회적 상호작용 영역, 도구 활용 영역)으로 구성되어 있다. 여는 마당(1회기)과 닫는 마당(2회기) 회기를 포함하여 총 25차시로 구성되어 있으며, 각 활동은 120분씩으로 배정되어 있으며, 구체적인 내용은 <표 IV-1>과 같다.

프로그램은 매 회기마다 도입부-전개부-정리 의 순으로 이뤄진다. 도입부에서는 프로그램 목표를 핵심역량과 연결 짓고, 내용은 삶과 연결 지어 전개하고자 하였다. 전개부에서는 수업 내용을 관통하는 핵심 질문으로 모둠 활동을 전개하고, 학생들은 모둠에서 역할을 배분하고 모둠 활동에 참여하도록 하였다. 모둠 활동, 질의 및 응답 등을 통해 프로그램 진행 과정 동안 학생-교사간, 학생-학생간 상호작용이 끊임없이 일어나도록 하였다. 또한 학생들은 모둠 활동 결과를 발표하며, 프로그램 진행자는 학생의 반응을 기반으로 프로그램 내용을 수정, 심화하였다. 정리 단계에서는 모둠별 핵심을 정리하고 다음 차시를 예고함으로써 프로그램을 마무리하였다. 본 프로그램에서는 매 차시마다 구조화된 운영 과정을 통하여 세 가지 역량을 통합적으로 함양하고자 노력하였다

프로그램 매뉴얼에서는 청소년 핵심 역량에 대한 정의와 활동 목표를 제시하여 프로그램에 참여하는 학생들이 어떠한 목표를 가지고 프로그램에 임해야 하는지를 설명하고 있다. 또한 프로그램 활동 유의점 및 특이 사항을 제시하여 원활한 활동을 위한 지침을 제공하고 있다. 개별 프로그램마다 프

로그래 운영자가 쉽게 운영할 수 있도록 활동 자료를 상세히 첨부하였다.

〈표 IV-1〉 프로그램 구조

| 차시 | 프로그램 활동명        | 운영시간 | 핵심역량<br>요소        |
|----|-----------------|------|-------------------|
| 1  | 여는 마당           | 180분 | 사회적<br>상호작용<br>역량 |
| 2  | 존중받아야 할 나만의 공간  | 180분 |                   |
| 3  | 너, 나 그리고 우리     | 180분 |                   |
| 4  | 나의 프레임과 타인의 프레임 | 180분 |                   |
| 5  | 다양한 편견 이해       | 180분 |                   |
| 6  | 우리가 승리하는 전략 게임  | 180분 |                   |
| 7  | 지식공방전           | 180분 |                   |
| 8  | 딜레마 속 나의 모습     | 180분 |                   |
| 9  | 변화하는 매체         | 180분 | 지적도구<br>활용<br>역량  |
| 10 | 세상을 바꾸는 힘, 디자인  | 180분 |                   |
| 11 | 핵심 키워드          | 180분 |                   |
| 12 | 나를 디자인하라        | 180분 |                   |
| 13 | 미래변화 탐색         | 180분 | 자율적 행동<br>역량      |
| 14 | 가치관 월드컵         | 180분 |                   |
| 15 | 가치관 갈등          | 180분 |                   |
| 16 | 미래의 아바타         | 180분 |                   |
| 17 | 자기탐색 젠가         | 180분 |                   |
| 18 | 미래와 직업세계        | 180분 |                   |
| 19 | 검사를 통한 자기 이해    | 180분 |                   |
| 20 | 직업 탐색           | 180분 |                   |
| 21 | 직업카드 & 비전로드맵    | 180분 |                   |
| 22 | 진로갈등            | 180분 |                   |
| 23 | 대학을 향한 발걸음      | 180분 |                   |
| 24 | 백만장자파티          | 180분 |                   |
| 25 | 닫는 마당           | 180분 |                   |

### 3) 프로그램 시범 운영

#### (1) 대상 선발

본 프로그램은 함평고 1, 2학년 각 30여명을 대상으로 실시되었다. 본 연구진은 프로그램 참여자를 선발하기 위하여 각 반을 순회하면서 <프로그램 설명회>를 가졌으며, 핵심 역량의 개념, 프로그램의 목적 및 기대 효과, 작년 프로그램의 결과 등을 제시하면서 프로그램 참여를 독려하였다. 프로그램 참여 희망자는 신청서를 작성하여 담임교사에게 전달하였고, 학교에서 이를 수합하여 연구진에게 전달하였다. 신청서를 접수한 희망자는 1학년 64명, 2학년 70명이었다. 연구진은 8월 13일, 14일 양일간 프로그램 희망자에 대한 선발 면담을 통하여 최종 참가자를 선발하였다.

프로그램 최종 참가자는 1학년 30명, 2학년 30명이었으며, 성별로는 1학년 남자 14명, 여자 16명, 2학년 남자 15명, 여자 15명이었다. 프로그램 최종 참가자에 대한 사전 면담은 프로그램 실시 일주일 전에 실시되었다. 면담의 주요 내용은 프로그램 참여 동기 및 기대, 진로 및 진학 준비 수준, 이전 프로그램 참여 경험, 성격 특성 및 대인관계 스타일 등을 파악하는 것이었다.

#### (2) 프로그램 시범 운영

본 프로그램은 1회기 당 120분씩, 총 25회기의 프로그램으로 구성되어있다. 학교 장면에서 매주 1회기씩, 1년 동안 운영할 수 있도록 프로그램을 구성하였다. 본 연구에서는 2학기 개학일로부터 연구기간 종료일까지 프로그램을 운영해야 하는 이유로 사회적 상호작용 역량 및 도구 활용 역량은 1학년을 중심으로, 자율적 역량 프로그램은 2학년을 중심으로 총 15주에 걸쳐 실시하였다. 하지만 본 시범 운영에서는 어떤 영역의 프로그램이든 세 가지 역량을 통합적으로 함양하는 것을 목적으로 운영하였다.

실험집단은 각 학년별로 15명씩, 총 4그룹(1학년 2그룹, 2학년 2그룹)으로 구성되었으며, 본 연구진(주진행자 2명, 보조진행자 3명)이 직접 전체 프로그램

을 운영하였다. 운영 기간은 8월 23일부터 11월 29일까지 15주 동안이었으며, 매주 월요일 2시간씩, 창의적 체험 활동 수업 시간과 야간 자습 시간에 실시되었다. 운영 장소는 영어과 교실과 과학실, 전산실 등을 사용하였다. 통제집단은 실험집단의 개인적 특성, 즉 학년, 성별, 학업성적 등을 고려하여, 그에 맞게 표집되었다. 통제집단은 학교 자체의 시간표에 따라 창의적 체험 활동과 야간 자습에 참여하였다.

## V. 역량 기반의 교과형 수업 모형 효과 분석

1. 효과 분석 개요
2. 효과 분석 결과
3. 학생 면담 분석



## V. 역량 기반의 교과형 프로그램 효과 분석

### 1. 효과 분석 개요

교과형 프로그램의 효과를 분석하기 위해 김기현 등(2009)이 개발한 “핵심역량질문지”를 사용하여 학생들의 핵심역량의 함양 정도를 측정하였다. 그리고 “교과형 핵심역량질문지”를 개발하여 프로그램 종료 후 교과에서 함양하고자 하였던 핵심역량의 정도를 측정하였다. 효과 검증과 더불어, 연구 종료 후, 교사, 학생면담과 서술형 질문지를 통해 교사와 학생이 지각하는 수업의 효과를 기술하게 하였다.

#### 1) 대상자

교과형 프로그램 효과분석을 위한 실험집단과 통제집단의 구성은 아래와 같다. 실험집단과 통제집단은 각각 1학년 2개 학급 총 57명으로 구성되었다. 본 연구에서는 핵심역량 교과수업모형과 창의적 체험활동 모형 연구가 동시에 진행되었기 때문에 각각의 프로그램에 중복되어 참여하는 학생들이 존재한다. 만약, 실험집단과 통제집단별로 창의적 재량활동에 참여한 학생들의 숫자가 다를 경우, 이러한 차이가 수업모형의 효과로 오인될 우려가 있어, 실험집단과 통제집단에서 창의적 재량활동에 학생들의 숫자를 살펴본 결과, 각 집단 별로 동일한 숫자(15명)가 참여했다는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 실험집단과 통제집단의 차이는 교과형 수업프로그램 효과로 받아들여도 무방할 것으로 판단된다.

<표 V-1> 교과형 수업프로그램 실험집단, 통제집단 및 성별에 따른 사례수

|    | 실험집단 | 통제집단 | 전체   |
|----|------|------|------|
| 남  | 37명  | 36명  | 73명  |
| 여  | 20명  | 21명  | 41명  |
| 전체 | 57명  | 57명  | 114명 |

## 2) 측정 도구

### ① 핵심역량질문지

김기현 등(2009)이 세 가지 핵심역량을 측정하기 위해 개발한 “핵심역량질문지”를 활용하여 교과형 수업프로그램의 효과를 검증하고자 하였다. 프로그램 실시 이전과 프로그램 실시 이후, 두 차례에 걸쳐 사전-사후 검사의 형태로 실시되었다. 세 가지 역량을 측정하는 하위 척도별 신뢰도는 창의적 체험활동 프로그램 효과분석에서 제시하였다.

### ② 교과형 핵심역량 질문지

김기현 등(2009)이 개발한 “핵심역량질문지”는 학생들의 핵심역량을 일반적인 맥락에서 측정하는 문항으로 구성되어 있기 때문에 수업의 모형에서 구체적으로 역점을 두었던 핵심역량의 요소들을 측정하기에는 한계가 있다. 따라서 연구자가 교과형 수업모형에서 중점을 두었던 역량요소들이 어느 정도 함양되었는지를 측정하기 위해 수업모형에 명시하였던 역량을 중심으로 “교과형 핵심역량질문지”를 개발하였다. 하위 척도별로 ‘자율적 행동 역량’과 ‘도구활용 역량’은 4개 문항으로 구성되었으며, ‘사회적 상호작용 역량’은 3개 문항으로 구성되었다. ‘자율적 행동역량’ 척도의 신뢰도(내적합치도)는 .83, ‘도구활용 역량’의 신뢰도는 .85, ‘사회적 상호작용 역량’의 신뢰도는 .86으로 양호한 신뢰도를 나타냈다. 각 하위요인별로 질문지의 내용은 <부록>에 제시하였다.

## 2. 효과 분석 결과

### 1) 일반적 핵심역량

일반적인 상황에서 개인이 보유하고 있는 핵심역량의 정도를 측정하는 핵심역량 질문지(김기현 외, 2009)를 사전-사후 검사로 사용하여 교과형 수업프로그램 효과를 살펴보았다. 사전검사에서 실험집단과 통제집단은 세 가지 핵심역량에서 모두 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 프로그램을 실시하기 전에 측정된 핵심역량의 정도에서는 실험집단과 통제집단이 동질하다는 것을 확인할 수 있다.

<표 V-2> 핵심역량 기반 수업프로그램 효과: 일반적 핵심역량

|             | 사전검사              |                   |       | 사후검사              |                   |       |
|-------------|-------------------|-------------------|-------|-------------------|-------------------|-------|
|             | 실험 집단             | 통제 집단             | t 검증  | 실험 집단             | 통제 집단             | t 검증  |
|             | N=57              | N=57              |       | N=57              | N=57              |       |
| 자율적 행동 역량   | 122.21<br>(11.66) | 122.48<br>(18.06) | -.080 | 125.57<br>(15.00) | 125.26<br>(17.91) | .099  |
| 도구 활용 역량    | 56.25<br>(7.41)   | 54.96<br>(7.8)    | .910  | 56.7<br>(7.19)    | 53.25<br>(8.12)   | 2.29* |
| 사회적 상호작용 역량 | 57.91<br>(6.11)   | 57.37<br>(7.31)   | .431  | 57.24<br>(6.49)   | 57.48<br>(8.04)   | .86   |

\*  $p < .05$

사전검사에서 실험집단과 통제집단의 동질성이 확인되었으므로 사후검사에서는 독립집단 t검증을 활용하여 프로그램의 효과를 검증하였다. 분석 결과, ‘자율적 행동역량’ 과 ‘사회적 상호작용 역량’ 에서는 실험집단과 통제집단의 차이가 유의미하지 않았으나, ‘도구 활용역량’ 에서 실험집단이 통제집단과 비교하여 유의미하게 높은 평균값을 나타냈다. ‘도구활용 역

량’에서의 차이는 통제집단에 비해 실험집단에서 동영상이나 사진 자료와 같은 수업자료를 다양하게 제시한 데에서 기인한 것으로 해석할 수 있다.

## 2) 교과형 핵심역량

이상에서 사용된 “핵심역량질문지”는 앞서 지적하였듯이, 지리수업에서의 수업태도나 행동과 연결된 핵심역량의 측면들을 민감하게 측정하는 데에는 한계가 있다. 지리수업에 포함된 핵심역량 요소들이 학생들의 행동과 태도에 어느 정도 반영되었는지를 측정하기 위해 ‘교과형 핵심역량 질문지’를 개발하여 실험집단과 통제집단에서의 차이를 살펴보았다. ‘교과형 핵심역량질문지’는 교과형 프로그램 종료 후에만 실시되었기 때문에 이 검사에서 실험집단과 통제집단의 차이를 프로그램의 효과에 기인한 것인지를 확신할 수 없다. 그러나 일반적 맥락에서 핵심역량의 정도를 측정한 “핵심역량 질문지”의 사전검사에서 세 가지 핵심역량이 두 집단 간에 유의미한 차이가 없었기 때문에 두 집단의 동질성을 가정하는 것이 무리가 없다고 판단하였다.

‘교과형 핵심역량’에서 실험집단과 통제집단의 차이를 비교한 결과, 실험집단이 통제집단에 비해 핵심역량의 하위 요소별로 모두 유의미하게 높은 평균값을 보이고 있음을 확인할 수 있었다. 그리고 수업내용 이해도에서도 실험집단이 통제집단에 비해 배운 내용이 이해가 더 잘되고 기억에 많이 남았다고 보고하였다.(<표 V-3> 참조)

<표 V-3> 핵심역량 기반 교과형 수업모형 효과 검증 : 교과형 핵심역량

| 역량             | 내용                             | N   | 전체평<br>균       | 역량<br>평균      | 집단별 평균        |               | t검증       |
|----------------|--------------------------------|-----|----------------|---------------|---------------|---------------|-----------|
|                |                                |     |                |               | 실험<br>집단      | 통제<br>집단      |           |
| 자율<br>역량       | 수업에 대한 기대                      | 113 | 2.96<br>(1.05) | 3.24<br>(.76) | 3.51<br>(.66) | 2.97<br>(.75) | 14.011*** |
|                | 책임감을 가지고 적극<br>참여              | 113 | 3.44<br>(.89)  |               |               |               |           |
|                | 학습목표 이해하고<br>수업에 임함            | 113 | 3.65<br>(.86)  |               |               |               |           |
|                | 수업에 배운 내용을<br>다시 생각하게 됨        | 113 | 2.92<br>(.89)  |               |               |               |           |
| 도구<br>활용<br>역량 | 용어나 개념을 활용                     | 113 | 3.41<br>(.99)  | 3.36<br>(.77) | 3.66<br>(.62) | 3.07<br>(.79) | 4.336***  |
|                | 수업내용을 생활과<br>연결하여 생각           | 113 | 3.15<br>(.94)  |               |               |               |           |
|                | 주변환경과 세계에<br>대한 이해 성장          | 113 | 3.45<br>(.91)  |               |               |               |           |
|                | 필요한 정보를 찾고<br>정리하는 것 배움        | 112 | 3.45<br>(.87)  |               |               |               |           |
| 상호<br>작용<br>역량 | 스스럼없이 나의 의견<br>표현              | 113 | 3.40<br>(1.05) | 3.59<br>(.86) | 3.85<br>(.80) | 3.34<br>(.86) | 3.228**   |
|                | 다른 사람의 의견을<br>귀담아 들음           | 112 | 3.70<br>(.96)  |               |               |               |           |
|                | 모둠활동에서<br>친구들의 의견에 반응          | 113 | 3.69<br>(.92)  |               |               |               |           |
| 수업<br>이해       | 배운 내용이 이해가<br>잘되고 기억이 많이<br>남음 | 113 | 3.53<br>(.87)  |               | 3.83          | 3.22          | 4.00***   |

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

### 3. 학생 면담 분석

본 연구의 수업모형을 실제 수업에 적용하여 실시해 본 후 학생들과의 면담 및 설문을 통해 수업에 대한 학생들의 의견을 조사하였다.

#### 1) 수업의 좋았던 점

· 대부분의 학생들은 모둠 속에서 의견을 주고받고 발표를 하는 수업이 즐거웠고 재미있었다고 말하였다. 그리고 자신이 수업에 참여한다는 느낌이 들어 좀 더 적극적으로 수업에 임하게 되었다고 하였다.

“수업이 즐겁고 분위기가 밝아졌다. 수업에 참여한다는 느낌이 들었다.”

“토론하는 것이 재미있고, 서로 의견을 나눌 수 있어서 좋았다.”

“지루하지 않았고, 흥미가 증가하였다.”

“선생님께서 혼자 설명하시던 1학기 때보다 모둠학습을 하게 된 2학기 수업이 더 적극적으로 참여할 수 있는 것 같아서 좋았다.”

“모둠 활동으로 이야기를 하면서 공부하니까 졸리지 않았다. 발표가 있어서 내가 발표를 해야 할지 모르기 때문에 열심히 할 수 있었다.”

“친구들과 토론을 하며 진행하는 방식이다 보니 더 적극적으로 참여할 수 있었다.”

“수업시간이 지루하지 않았다.”

“강압적인 수업이 아니라 선생님과 얘기를 나눌 수 있는 수업이어서 좋았다.”

“수업에 더 집중하게 되었다.”

· 학생들은 서로의 의견을 듣고 자신의 의견을 말할 수 있는 과정에서 서로에게서 배우고 성장할 수 있는 기회가 되었다고 보고하였다.

“모둠 생활로 반 친구들과 한결 친해졌으며 혼자 공부하는 것 보다 공부를 잘하는 애들에게 물어볼 수 있어서 더욱 좋은 수업이 된 것 같고 이해시켜주려고 비슷한 지역과 비유해가며 설명해주셨다.”

“다른 아이들과 의견을 나눌 수 있어 여러 생각을 가지고 토의를 할 수 있었으며, 혹시 잘못된 정보가 있으면 정정할 수 있어서 좋았다.”

“모둠활동을 통해 서로의 의견을 나누어보고 토론을 통해 서로 발표해 내가 부족한 점을 알거나 다른 사람이 내 의견을 들을 수 있다.”

“모둠 활동으로 인해 서로의 의견을 공유하고 또 서로 공유할 때 자신의 의견을 더욱 정확히 하기 위해서 자료를 수집해오는 활동이 유지되서 서로에게 윈윈하게 된다.”

“모둠활동을 통해 서로의 의견을 말할 수 있고, 남들 앞에서 자신의 생각을 능력껏 말할 수 있어서 좋았다. 서로의 의견이 다르니 여러 가지 내용을 알아서 좋았다.”

“예전과는 달리 모둠활동을 통하여 서로의 의견을 각자가 주장하고 그 의견을 또 종합하여 더 좋아질 수 있었고, 전보다는 수업에 집중하게 된 것 같다.”

· 학생들은 선생님의 설명만 듣던 수업에서 모둠활동과 토론활동이 포함되는 수업으로 변화하면서 수업내용도 더 잘 이해하게 되었다는 점도 지적하였다.

“의견을 나누는 과정에서 더 내용을 이해하게 되었다.”

“내가 조사한 내용이라서 기억에 오래 남는 것 같다. 내 것과 친구들 것을 비교해 가면서 공부하니 좋은 것 같다.”

“모둠활동을 하면서 토론을 하게 되서 더 수업내용이 쉽게 다가온다. 미리 숙제를 함으로써 배울 내용을 더 쉽게 이해할 수 있어서 좋다.”

“2학기 때에는 1학기 때와 달리 모둠 수업하여서 훨씬 수업이 재미있었고, 내 생각을 쉽게 전달할 수 있어서 좋았다. 또한 서로 의견을 들으니까 훨씬 이해도 잘되고 더욱 수업에 참여하게 되어 좋았다.”

“모둠활동을 하기 때문에 수업시간에 졸지 않고 다른 사람의 생각과 내 생각을 공유하여 생각의 폭이 넓어졌다.”

## 2) 자신에게 일어난 변화

학생들은 2학기 지리수업을 통해 변화한 자신의 모습을 다음과 같이 얘기하였다.

· 우선 학생들은 지리가 좋아지고 지리수업에 관심을 가지게 되었다고 보고하였다. 수업이 즐거워지고 적극적으로 참여하게 되면서 수업내용에 대해서도 흥미와 관심을 가지게 되었다는 것을 알 수 있다.

“지리 수업에 더 관심을 가지게 되었다.”  
 “사회수업이 즐거워져서 적극 참여하게 되었다.”  
 “지리가 좋아졌다.”  
 “지리에 대해 더 많이 알게 되었다.”

· 학생들은 환경문제에 대한 동영상을 보고 친구들과 환경문제와 그 대책에 대해 논의하면서 환경보호에 대해 일상적으로 노력하게 되었고 환경에 대한 책임감을 가지게 되었다고 말하였다.

“지구환경보호에 대한 생각, 책임감 상승”  
 “기억에 남는 점이 많아 다른 문제에도 적용할 수 있다. 환경보호를 위해 일상에서 노력한다. 지구 온난화의 심각성을 깨닫고, 일상에서 노력해야겠다고 생각한다.”  
 “산성비와 온난화와 같은 지구의 이상 현상에 대해 바른 이해를 했고 좀 더 관심을 가지게 되었다.”  
 “제가 드디어 쓰레기를 함부로 버리지 않게 되었습니다.”

· 학생들은 모둠활동이나 토론에 역할을 가지고 참여하게 되니 좀 더 적극적으로 수업에 참여하게 되고 수업에 대한 집중력도 높아진 것 같다고 보고하였다.

“직접 참여하다보니 수업 집중력이 더 높아졌다. 그러므로 사회지리 시간이 어렵지 않게 되었다.”  
 “예전에는 지리수업 때 자거나 아님 수업을 듣지 않고 멍해 있었지만, 모둠 수업을 할 때는 그래도 역할 분담을 하며 조금 더 수업에 참여했던 것 같다.”  
 “애들의 의견을 반영하고 적극적으로 참여한다.”  
 “영상을 보며 메모하는 습관을 가졌다.”

· 학생들은 모둠활동에서 자신들이 직접 내용을 고민하고 답하는 과정에서 수업내용이 더 잘 이해되고 정리되는 느낌을 가졌다.

“보고 외우는 것이 아니라 이해를 함으로서 지리정보가 머릿속에 잘 정돈되었다.”

“스스로 고민해 보고 답할 수 있어 좋았고, 글쓰기 실력도 좋아진 것 같다. 아직 잘 모르겠다. “

“수업 참여가 증가하였고 능률도 올라가서 공부한 내용의 기억이 오래갔다.”

· 친구들의 생각을 듣고 정리하고 발표하는 연습을 지속적으로 하면서 학생들은 발표에 대한 자신감이 생기고 좀 더 적극적으로 발표에 임하게 되었다고 한다.

“남 앞에 서서 말하는 걸 꺼려했는데 예전보다 발표에 적극적으로 바뀌었다.”

“발표를 맨날 하다보니까 자신감도 생기고 점검하고 싶은 마음이 생겼다.”

“다른 친구들의 생각을 듣고 이해하며 정리하는 태도가 더 자연스러워진 것 같습니다.”

“모듬활동을 하다보니까 의견 말하는 부분에서 내 의견을 잘 표현할 수 있게 되었다.”

“틀리더라도 내가 조사했던 내용을 친구들에게 말 할 수 있었다.”

“다른 사람 말을 귀담아 듣기 시작하였다”

“발표를 더 잘 할 수 있게 되었고 내용정리를 잘하게 되었고, 협동심을 기를 수 있었다.”

· 학생들은 모듬 활동을 하면서 자신의 의견을 발표하고 서로의 의견을 수렴하게 되니, 자료를 미리 살펴보게 되고, 자신만 알고 넘어가는 것이 아니라 친구들과 설명하면서 함께 공부해야 한다는 책임감이 늘어났다고 보고하였다.

“제가 모듬활동을 하니 저 혼자가 아니어서 책임감이 늘어났다.”

“한번쯤이라도 예습을 하게 되었다. 자료를 보고 이해가 잘 되어서 자료 이용의 필요성을 자각하게 되었다.”

“내가 듣고, 알고 있던 것들 그저 나 혼자만 알려고 하는 게 아니라 친구들

에게 설명하고 내 생각을 표현하게 되었다.”

“지리수업은 그냥 선생님이 설명하고, 필기하고, 외우는 식의 과목인줄 알았는데 스스로 생각하며 이해하는 수업이라고 생각하게 되었다.”

### 3) 개선 사항

모둠활동 중심으로 활발한 대화와 토론이 포함된 수업을 진행하는 것에 대해 긍정적인 의견을 표현하는 학생들이 대부분이었으나 몇몇 학생은 조별로 진행되는 토론 수업이 산만하고 정리가 되지 않는다고 불만을 토로하였다. 조별활동을 하면서도 학생들에게 수업내용에 대한 정리와 심화된 내용을 다룰 수 있는 수업구조를 마련하는 것이 필요하다는 것을 시사한다.

“토론하는 방식은 좋지만 1학기 수업에 비해 배우는 내용이 줄어든 것 같아서 조금 아쉽습니다.”

“모둠별로 수업하는 것도 중요하지만 개인이 우선 그 과제에 대해 자세히 알아야 한다고 생각한다.”

“요점정리 필요하다.”

“산만, 시끄럽다.”

“배우는 내용이 줄어든 것 같다”

· 학생들은 다양한 유형의 자료를 활용한 수업이 효과적이었다고 생각하는 듯 했다. 앞으로도 동영상이나 사진 자료 등 다양한 수업자료를 사용하여 지리내용을 다루어 줄 것을 요구하였다.

“동영상 활용을 많이 해주세요. 지루함을 달래주기도 하고 이해도 도와줘요.”

“수업자료로 쉽게 이해할 수 있는 그림, 자료, 동영상 등이 많았으면 좋겠다.”

“자료를 보여주실 때 자주 동영상, 자료로 더 구체적으로 이해할 수 있게 해주시고 수업자료(사진, 동영상 등)를 더 많이 보여주세요.”

· 학생들은 모둠활동을 지속적으로 수행하면서 토론의 방법이나 발표 방식에 대한 여러 가지 제안을 하였다. 예를 들어, 모듬을 구성할 때 학업능력별로 학생들을 섞어 보거나 발표도 한 사람이 독점하는 것이 아니라 서로

돌아가며 발표를 하는 등의 제안을 하였다.

“공부 못하는 사람과 잘하는 사람을 앉게 해주세요.”

“많은 아이들에게 발표기회가 갈 수 있도록 돌아가며 발표하자.”

“발표를 좀 더 적극적으로 시켜주세요”

#### 4) 교사 평가

연구 종료 후에 참여교사에게 수업모형을 자신의 수업에 적용하면서 느낀 점을 중심으로 교사평가를 실시하였다. 참여교사는 이전에는 매 수업에 대한 큰 고민 없이 교사위주의 수업을 진행하다가, 연구에 참여하게 되면서 학생들이 참여할 수 있는 수업방법을 끊임없이 고민하게 된 것 자체를 자신에게 일어난 가장 큰 변화로 꼽았다. 그리고 핵심역량 증진을 위한 교과형 수업모형을 자신의 수업에 적용하면서 학생들이 좀 더 흥미를 가지고 자발적으로 수업에 참여하게 되었으며 다른 학생들과도 상호작용하는 역량이 늘어났다는 것을 느꼈다고 하였다. 하지만, 이러한 수업의 형태를 학교현장에서 지속적으로 도입하고 적용하기에는 한계가 있다는 점도 지적하였다. 1, 2학년 수업에서는 가능할 수 있으나, 3학년 수업에서는 적용하기가 힘들며, 학습능력이 떨어지는 학생들을 적극적으로 참여할 수 있게 하는 방안을 개발하는 것이 필요하다는 점을 강조하였다.

· 참여교사는 본 연구에 참여하면서 매 시간 많은 고민을 하며 수업에 임했다고 말하였다. 모둠활동 진행방식이나 학생들의 흥미와 관심을 유발하는 수업자료, 역량을 개발하는 구체적인 방법에 대해서도 지속적으로 고민을 하게 되었다고 한다. 늘 해 오던 자신의 수업을 여러 문제의식을 가지고 살펴볼 수 있었다는 점은 수업을 개선하기 위한 시발점이자 변화의 원동력이 될 수 있을 것이다.

①. 핵심역량 교과형 수업모형 개발 연구에 참여하시면서 교사인 자신이 어떤 점에서 가장 많이 변했다고 생각하십니까?

어떻게 하면 모둠활동을 활발하게 할 수 있을까? 학생들에게 어떠한 자료를 제공하면 흥미를 가지고 학습에 관심이 많을까? 학생의 자율적 행동, 사회적 상호작용, 지적 도구활용 등 자발적으로 참여할 수 있는 방법을 찾는데 많은 고민이 되고 시간이 투자되고, 수업준비를 위해서 쉬는 시간에 먼저 세팅하는 등 바쁜 시간을 보낸 것 같다.

· 참여교사는 자신의 수업에서 점진적으로 개발하여 적용한 교과형 수업모형이 기존의 수업과 비교하여 학생의 참여를 유발하는데 효과적이었다고 평가하였다. 학생들의 참여가 활발해지면서 수업이 역동적으로 변했고, 수업에서 다양한 자료를 활용하게 되면서 학생들이 학습에 관심을 가지게 되었다고 생각하였다. 장기적으로도 학생들이 모둠활동을 통해 길러진 상호작용 능력은 이후의 삶에도 큰 도움이 될 것이라고 확신하였다.

②. 본 연구에 참여하시면서 적용하게 된 수업방식이 기존의 지리수업과 비교하여 어떤 장점이 있다고 생각하십니까?

교과서와 배움책을 가지고 교사 주도의 수업에서 교과서 및 학습지를 가지고 학생들의 참여가 많고 탐구활동에 대한 모둠활동으로 정적인 수업에서 동적인 수업이 진행됨. 학생들에게 시청각, 동영상 등 많은 자료를 제공하여 학습에 관심을 가질 수 있도록 함. 교과서의 지식적인 내용도 있지만 동료들 간에 사회적 상호작용을 함으로서 앞으로 사회 생활하는데 자신감을 가지고 자발적으로 참여할 수 있는 능력을 길러 주고자 하였다.

· 그러나 참여교사는 대학입학 수학능력시험을 준비해야 하는 고등학교의 현실에서 이러한 수업을 2, 3학년에 적용하는 것은 어려울 것이라고 예상하였다.

③. 2학기 때 진행한 수업방식이 기존의 수업방식과 비교하여 어떤 단점이 있다고 생각하십니까?

교과서 전체적인 내용을 다룰 수 없고 인문계 고등학교의 특성상 수학능력 시험을 강조하다 보니 2, 3학년에게는 많은 시간을 적용하기 어려울 것이다.

· 참여교사는 교과형 프로그램을 수업에 적용하면서, 본 수업 프로그램이 학생들의 자율적이고 책임감 있는 태도가 길러지면 타인의 의견에 귀를 기울이며 배려하는 능력, 의견을 수렴하여 발표하는 능력을 키워줄 수 있을 것이라고 평가하였다.

④. 본 연구를 통해 개발된 수업모형의 어떤 부분이 학생들의 핵심역량 향상에 도움이 된다고 생각하십니까?

발표력 향상, 자발적 참여의식 고취, 상대방의 의견을 들어주고 종합할 수 있는 능력, 상대방에 대한 배려, 동적 활동, 자신감 배양 등 지식 외적인 면에서 앞으로 사회 생활하는데 민주 시민으로서의 자질을 함양하는데 도움이 된다.

· 참여교사는 교과형 수업모형을 적용하면서 일부 학생들이 발표에 소극적인 모습을 보여주거나 토론 내용을 사전에 검토하지 않아 수업진행이 원활하게 이루어지지 않은 점을 우려하였다. 교과에 관심이 없는 학생이 어떻게 수업에 참여시킬 수 있을지, 믿음과 신뢰의 관계를 통해 그런 학생을 수업에 참여하도록 할 수 있을지 고민하였다.

⑤. 학생들을 수업에 참여시키는데 어려움이 있었다면 어떤 점입니까?

모둠활동 수업에서 토론을 하고 종합하여 발표를 하는 과정에서 4-5명의 모둠에서 항상 2명 정도의 학생이 발표하고 나머지는 발표를 꺼려함. 인문계 고등학교 특성상 아침 8시부터 밤 10까지 학교에서 생활하다 보니 모둠 활동 시 토론 내용을 사전 조사하는 것이 어려움. 농어촌 학생들의 수준이 소수의 학생을 제외하고 낮은 편이어서 교과공부에 관심을 유도하는 것이 어렵고 교과 공부에 전혀 관심이 없는 학생도 있음. 결국 인간관계에서 학생과 교사 간에 믿음이 있어야하고 마음을 움직이는 것이 가장 좋은 방법이라고 본다. 모든 학생들을 다 핵심역량을 함양할 수 없습니지만 최소한 믿음을 주고 하고자 하는 의욕이 있는 학생들에게는 노력하여 사회인으로서 자신의 역량을 최대한 발휘할 수 있도록 도움을 주는 것이 바람직하다고 생각한다.

· 참여교사는 학생들의 능력과 참여의식의 차이로 인해 수업진행이 어려움이 있다고 지적하였다.

⑥. 학생들에게 학습내용을 이해시키는 데 어려움이 있었다면 어떤 점입니까

상위 일부 학생을 제외하고 복잡한 개념이나 용어 등을 깊게 생각하지 않는 경향이 있으며 과제 학습지를 나누어 주면 학교에 와서 수업시간 전에 다른 학생의 내용을 그대로 베끼어 온다.

용어나 개념을 이해하려고 적극적인 자세와 마음이 부족하고, 활발한 모둠활동으로 잘 이루어 지지 않았다.

· 참여교사는 교과형 수업프로그램을 적용하면서 학생들이 참여가 늘어나 역동적인 수업으로 변화했다는 점에 주목하였다. 개별 학생들의 모습 속에서도 시간이 지날수록 스스럼없이 자신감을 가지고 발표하는 모습을 확인하였다.

⑦. 선생님이 지켜보시기에 2학기의 변화된 지리수업에서 변화된 학생들의 모습은 어떠한 것들이 있습니까? 기존 수업에서의 학생들의 반응과 어떻게 다릅니까?

모둠활동을 통한 문답식으로 하다 보니 학생들이 적극적으로 참여하고 일부 학생들은 스스로 발표하는데 자신감이 있으며, 조용하고 전달식 수업에서 다소 시끄럽고 움직이는 수업으로 변화하였다.

· 참여교사는 교과형 수업프로그램이 상호작용 역량 향상에 도움이 되며 다른 학생들의 의견을 경청하고 종합하는 연습을 통해 종합적인 사고력도 향상될 수 있다고 생각하였다. 그러나 일부 학생들의 소극적이고 제한적인 태도를 개선할 수 있는 방법에 대해 고민하여야 할 필요성을 제기하였다.

⑧. 이와 같은 수업을 계속한다면 학생들의 핵심역량(혹은 특정 부분의 핵심역량)은 향상될 것이라고 생각하십니까? 그렇지 않다면 학생들이 핵심역량 향상을 위해 좀 더 보완되어야 할 점은 무엇이라고 생각하십니까?

앞에서 언급한 발표력, 상대방에 대한 배려, 서로 간에 믿음, 종합적 사고력 등 여러 가지 면에서 자신이 핵심역량이 향상될 것이라고 본다. 학생들이 자발적, 적극적으로 참여할 수 있는 좋은 아이디어 개발이 필요하고 교사의 끊임 없는 노력이 따라야 한다고 본다.

⑨. 그 외 이러한 수업모형을 현장에 적용할 때 예상되는 문제점이나 개선방안이 있다면 어떤 것이 있을까요

하위권 학생들의 참여도를 높이는 문제, 학생들이 자신감을 가지고 발표력을 향상시키는 문제 등이 있을 수 있다.



## VI. 역량 기반의 창의적 체험활동 프로그램 분석

1. 사전-사후, 실험-통제 설계에 의한 효과 분석
2. 수업과정분석
3. 포커스 그룹을 통한 프로그램 참여경험 자료 분석



## VI. 역량 기반의 창의적 체험활동 프로그램 효과 분석

본 연구에서는 함평고에서 실시한 역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램이 핵심역량 요인들과 학업성취도 측면에서 향상을 가져왔는지에 대한 효과성을 분석하였다. 효과 분석은 크게 3가지 방법으로 이루어졌다. 첫째, 함평고에 재학 중인 1, 2학년 전교생을 대상으로 역량진단 조사를 8월 중순경에 실시하였다. 이어서 핵심역량 프로그램이 완료된 시점인 11월 하순경에 동일한 조사를 반복 실시하였으며, 이를 통해 프로그램 참여 전후에 학생들의 핵심역량 수준에 어떤 변화가 이루어졌는지 살펴보았다. 둘째, 김기현 등(2009)이 개발한 수업과정 분석틀에 근거하여 본 연구에서 개발한 프로그램이 핵심 역량을 얼마나 잘 적용하고 있는지에 대하여 참여 학생들의 인식 수준을 살펴보았다. 마지막으로 프로그램 참여자 17명을 대상으로 포커스 그룹을 구성하여 심층 인터뷰를 실시하였다. 이들이 진술하는 프로그램 참여 경험을 통하여 본 프로그램 참여를 통한 핵심 역량의 변화 수준을 심층적으로 분석해 보았다.

### 1. 사전-사후, 실험-통제 설계에 의한 효과 분석

핵심역량 강화프로그램 참여가 학생들에게 미치는 영향을 분석하기 위해 포함된 변수들은 세 가지 핵심역량 중 사회적 상호작용 영역과 자율적 행동 영역, 도구 활용 영역이다. 이와 함께 핵심역량의 결과와 관련된 몇 가지 변수들과 전국 모의고사 성적으로 측정된 학업성취도 변수를 분석에 활용하였다. 핵심 역량 프로그램의 효과를 검증하기 위해 포함된 변수들로서 사전 학업성취도는 학생들의 핵심역량 프로그램 실시 직전의 모의고사 표준점수 총합(외국어, 언어, 수리영역)으로 측정되었으며, 사후 학업성취도 점수는 프로그램 실시 종료 전에 실시된 10월 전국 규모의 모의고사 점수를 사용하였다. 핵심 역량 변인들의 세 가지 사전 점수는 프로그램 실시 전에 수집되었으며, 사후 점수는 프로그램 종결 시 수집되었다.

## 1) 측정 도구

### (1) 도구 활용 능력 핵심 역량 변수

도구 활용 역량 척도는 두 가지 하위척도를 포함하고 있는데, 각각 정보통신의 활용 정도(13문항)와 정보통신 활용 능력(7문항)이었다. 전체 도구 활용 역량 척도의 내적 합치도는 .787이었다.

### (2) 사회적 상호작용 영역 핵심 역량 변수

사회적 상호작용 영역은 OECD의 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies)에서 제시한 이질적인 집단에서 상호작용하기(Interact in heterogeneous groups)에 해당하는 것으로 타인과 좋은 관계 유지, 사회적 협력·협동, 갈등 관리와 해결 등 세 가지 세부 영역으로 나눌 수 있다. 본 연구에서 핵심 역량 변수로 사용한 것은 적극적 경청능력 요인(7문항)과 문제 인식 및 해결 요인(3문항)을 사용하였다. 본 연구에서는 핵심역량 진단조사 이외에 타인조망능력 변수를 추가적으로 사용하였다. 타인조망능력 변수는 Davis(1994)의 공감척도인 대인 관계 반응 지수(Interpersonal Reality Index) 중에서 타인관점취하기(perspective taking)(7문항)의 문항을 사용하였다. 사회적 상호작용 역량 척도의 내적 합치도는 .614로 나타났다.

### (3) 자율적 행동 영역 핵심역량 변수

자율적 행동 영역은 OECD의 DeSeCo에서 제시한 자율적으로 행동하기(Act autonomously)에 해당하는 것으로 거시적 맥락에서 행동하기, 목표와 과제를 수립하고 실천하기, 권위의 한계를 알고 요구하기 등 세 가지 세부 영역으로 나눌 수 있다. 이번 연구에서는 세 가지 영역에 대한 측정 변수들을 모두 활용하였다. 전체 자율적 행동 역량 척도의 내적 합치도는 .925로 나타났다.

#### (4) 핵심역량 결과 변수

청소년기 핵심역량의 결과와 관련하여 몇 가지 변수들이 이 연구에서 사용되었다. 분석에 사용된 변수들은 미래 희망 직업 여부, 삶에 대한 만족도, 행복감 등과 학업성취도 등이다. 삶에 대한 만족도와 행복감은 유럽 사회조사(European Social Survey)에서 사용한 문항을 이용해 측정하였다. 학업성취도 측정에 활용된 전국모의고사는 대학수학능력시험 대비를 위해 교육청 주관으로 실시하는 전국연합학력평가로, 분석에 포함된 변수는 8월, 10월에 모의고사의 언어, 수리, 외국어(영어) 세 과목에 대한 표준점수이다.

#### (5) 회기만족도 검사

프로그램의 각 회기별 참가자들의 만족도를 측정하기 위해 이상희(1991)의 상담회기만족도 척도를 실시하였다. 이 척도는 순조로움과 깊이, 긍정적 정서, 각성의 4가지 하위 척도로 구성되어 있다. 사전 회기만족도 검사의 내적 합치도는 .890이었다.

### 2) 자료 분석

본 연구에서는 SPSS 12.0 프로그램을 사용하여 자료를 분석하였다. 먼저 실험집단과 통제집단의 동등성 검증을 시도하였으며, 실험집단의 특성, 즉 연령, 성별, 학업성적 등을 고려하여 통제집단을 구성하였다. 프로그램을 통한 핵심 역량 수준의 변화, 학업성적의 변화를 알아보기 위하여 공변량분석을 실시하였다.

### 3) 분석 결과

#### (1) 통제 집단 선별

청소년 핵심 역량 프로그램의 효과를 평가하기 위해 실험집단에 참가한 함평고등학교 1,2학년 참가자들과 통제집단 참가자 각각 30명들의 분포는 다음과 같다.

<표 VI-1> 실험집단 및 통제집단 참가자 학년 및 성별에 따른 사례수

|     |   | 실험집단 | 통제집단 |
|-----|---|------|------|
| 1학년 | 남 | 17명  | 15명  |
|     | 여 | 13명  | 15명  |
| 2학년 | 남 | 14명  | 17명  |
|     | 여 | 16명  | 13명  |

통제집단은 실험집단의 개인적 특성, 즉 학년, 성별, 학업 성취도 등을 바탕으로 표집되었다. 프로그램의 효과를 검증하기 위해서는 실험집단과 통제집단이 동질적이어야 하지만 실험집단에 자원한 학생들이 성적이 우수한 학생들이 밀집되어 있어 학업 성취도에서 실험집단과 통제집단의 동질성을 확보하기가 쉽지 않았다. 각 집단의 사전 수준이 동일하지 않은 상태에서 프로그램에 참가할 경우, 사후점수에서의 집단 간 차이가 발생하기 때문에 프로그램의 효과 때문이라고 단정 짓기가 어렵다. 또한 아래 <표 VI-2>에서 제시하는 바와 같이, 실험집단은 사전 핵심 역량의 세 영역 모두 통제집단에 비해 통계적으로 유의한 수준으로 점수가 높은 것으로 나타났다. 이러한 문제점을 해결하기 위하여 본 연구에서는 성적 및 사전점수를 공변인으로 설정하고 효과 검증을 시도하였다. 실험집단과 통제집단의 학업 성취도 및 각 핵심역량의 사전 점수에 대한 평균과 표준편차는 다음과 같다.

〈표 VI-2〉 학업 성취도 및 핵심역량 사전 점수

|          | 실험집단 |        |       | 통제집단 |        |       | 전체 평균  |
|----------|------|--------|-------|------|--------|-------|--------|
|          | 사례수  | 평균     | 표준편차  | 사례수  | 평균     | 표준편차  |        |
| 성적       | 60   | 341.00 | 42.76 | 60   | 323.92 | 30.16 | 332.46 |
| 사회적 상호작용 | 60   | 58.72  | 6.35  | 60   | 57.60  | 6.85  | 58.16  |
| 도구 활용    | 59   | 56.41  | 7.24  | 58   | 54.86  | 7.57  | 55.64  |
| 자율성      | 60   | 129.23 | 14.23 | 59   | 123.17 | 15.33 | 126.23 |

## (2) 사회적 상호작용 역량의 변화

사회적 상호작용 역량에 관한 실험집단과 통제집단의 사전 및 사후 검사 차이를 알아보기 위해 공분산분석을 실시하였다. 우선, Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .360로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전 역량 점수, 학업성취도를 통한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

〈표 VI-3〉 사전, 사후, 교정된 사후 사회적 상호작용 점수 비교

|       |      | 실험집단<br>(N=60) | 통제집단<br>(N=59) | 합계<br>(N=119) |
|-------|------|----------------|----------------|---------------|
| 사전    | 평균   | 58.72          | 57.60          | 58.16         |
|       | 표준편차 | 6.35           | 6.85           | 6.60          |
| 사후    | 평균   | 61.45          | 56.80          | 59.14         |
|       | 표준편차 | 5.44           | 5.22           | 5.80          |
| 교정 사후 | 평균   | 61.12          | 57.14          | 59.13         |
|       | 표준오차 | .52            | .52            | .36           |

핵심역량 프로그램에 참가한 학생들의 교정평균은 61.12, 참가하지 않은 학생들의 교정평균은 57.14이다. 교정된 사후 사회적 상호작용 역량에 대한 성취 수준이 프로그램 참가 여부에 따라 차이가 있는지에 대한 공분산분석 결과는 다음과 같다.

<표 VI-4> 사후 사회적 상호작용 역량에 대한 공분산 분석 결과

| 분산원                        | 제곱합     | 자유도 | 평균제곱    | F        |
|----------------------------|---------|-----|---------|----------|
| 공분산<br>(사전 사회적 상호작용 역량 점수) | 1485.98 | 1   | 1485.98 |          |
| 공분산(성적)                    | 1.98    | 1   | 1.98    |          |
| 프로그램 참가 여부                 |         |     |         | 28.31*** |
| 오차                         | 1814.40 | 115 | 15.77   |          |
| 합계                         | 3962.57 | 118 |         |          |

\*\*\*  $p < .001$

사전 점수와 성적의 영향을 통제한 후 교정된 사후 사회적 상호작용 역량의 통계적 유의성을 검증한 결과, F 통계값은 28.31, 유의확률은 .000으로 유의수준 .05에서 핵심역량 프로그램 참가가 사회적 상호작용 역량의 증가에 유의한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

### (3) 도구 활용 역량의 변화

도구 활용 역량에 관한 실험집단과 통제집단의 사전 및 사후 검사 차이를 알아보기 위해 공분산분석을 실시하였다. Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .186( $F=1.77$ )로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전 역량 점수, 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

<표 VI-5> 사전, 사후, 교정된 도구 활용 역량 점수 비교

|       |      | 실험집단<br>(N=59) | 통제집단<br>(N=57) | 합계<br>(N=116) |
|-------|------|----------------|----------------|---------------|
| 사전    | 평균   | 56.41          | 54.86          | 55.64         |
|       | 표준편차 | 7.24           | 7.89           | 7.57          |
| 사후    | 평균   | 26.49          | 24.72          | 25.62         |
|       | 표준편차 | 3.25           | 3.61           | 3.53          |
| 교정 사후 | 평균   | 26.21          | 25.01          | 25.61         |
|       | 표준오차 | .40            | .41            | .28           |

핵심 역량 프로그램에 참가한 학생들의 교정평균은 26.21, 참가하지 않은 학생들의 교정평균은 25.01이다. 교정된 사후 도구 활용 역량에 대한 성취 수준이 프로그램 참가 여부에 따라 차이가 있는지에 대한 공분산분석 결과는 다음과 같다.

<표 VI-6> 사후 도구 활용 역량에 대한 공분산 분석 결과

| 분산원                 | 제곱합     | 자유도 | 평균제곱   | F     |
|---------------------|---------|-----|--------|-------|
| 공분산                 |         |     |        |       |
| (사전 지적 도구 활용 역량 점수) | 296.54  | 1   | 296.54 |       |
| 공분산(성적)             | 20.17   | 1   | 20.17  |       |
| 프로그램 참가 여부          |         |     |        | 4.36* |
| 오차                  | 1018.40 | 112 | 9.09   |       |
| 합계                  | 1435.31 | 115 |        |       |

\*  $p<.05$

사전 점수와 성적의 영향을 통제한 후 교정된 사후 도구 활용 역량의 통계적 유의성을 검증한 결과,  $F$  통계값은 4.36, 유의확률은 .039로써 유의수준 .05에서 핵심역량 프로그램 참가가 지적 도구 활용 역량의 증가에 유의

한 영향을 끼쳤음을 알 수 있다.

#### (4) 자율성 역량의 변화

자율성 핵심역량에 관한 실험집단과 통제집단의 사전 및 사후 검사 차이를 알아보기 위해 공분산분석을 실시하였다. 우선, Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .679( $F=.172$ )로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전능력, 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

<표 VI-7> 사전, 사후, 교정된 사후 자율성 역량 점수 비교

|       |      | 실험집단<br>(N=60) | 통제집단<br>(N=57) | 합계<br>(N=117) |
|-------|------|----------------|----------------|---------------|
| 사전    | 평균   | 129.23         | 123.17         | 126.23        |
|       | 표준편차 | 14.23          | 15.91          | 15.33         |
| 사후    | 평균   | 136.70         | 124.05         | 130.54        |
|       | 표준편차 | 12.37          | 13.19          | 14.22         |
| 교정 사후 | 평균   | 134.65         | 126.21         | 130.43        |
|       | 표준오차 | 1.22           | 1.26           | .86           |

핵심역량 프로그램에 참가한 학생들의 교정평균은 134.65, 참가하지 않은 학생들의 교정평균은 126.21이다. 교정된 사후 지적 도구 활용 역량에 대한 성취 수준이 프로그램 참가 여부에 따라 차이가 있는지에 대한 공분산 분석 결과는 다음과 같다.

<표 VI-8> 사후 자율성 역량에 대한 공분산분석 결과

| 분산원                   | 제곱합      | 자유도 | 평균제곱    | F        |
|-----------------------|----------|-----|---------|----------|
| 공분산<br>(사전 자율성 역량 점수) | 8793.17  | 1   | 8793.17 |          |
| 공분산(성적)               | 25.27    | 1   | 25.27   |          |
| 프로그램 참가 여부            | 1909.34  | 1   | 1909.34 | 22.29*** |
| 오차                    | 9678.05  | 113 | 85.65   |          |
| 합계                    | 23447.08 | 116 |         |          |

\*\*\*  $p < .001$

사전 점수와 성적의 영향을 통제한 후 교정된 사후 자율성 역량의 통계적 유의성을 검증한 결과, F 통계값은 22.29, 유의확률은 .000으로써 유의수준 .05에서 핵심역량 프로그램 참가가 사회적 상호작용 역량의 증가에 유의미한 영향을 끼쳤다고 할 수 있겠다.

##### (5) 장래 희망 직업 인식 변화

장래 희망 직업 선정 여부에 대한 실험집단과 통제집단의 사전-사후 평가의 변화를 검증하기 위해 Wilcoxon Signed Rank test를 실시하였다. 실시 결과, 실험집단 학생들이 프로그램 참여 이후 통계적으로 유의미하게 장래 희망 직업을 더욱 구체적으로 선정하는 것으로 나타났다. 실험집단의 경우 "아직 정해 놓은 직업이 없다"에서 "확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다" 혹은 "구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다"로, 그리고 "확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다"에서 "구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다"로 상승한 사례수는 18명이었다. 반대로, 하강한 사례는 3명이었다. 이는 핵심역량 프로그램 참여 후 장래 희망 직업을 정하는 방향으로 이동하였음을 의미한다. 통제집단은 상승한 사례나 하강한 사례가 각각 7, 9명으로 큰 차이가 없어 사전-사후 조사 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보여주고 있지 않았다.

<표 VI-9> 장래 희망 직업 사전-사후 검사 결과 비교

|      | 실험집단 |      |       |         | 통제집단 |     |      |      |
|------|------|------|-------|---------|------|-----|------|------|
|      | 사례수  | 평균순위 | 순위총합  | $z$     | 사례수  | 평균  | 순위총합 | $z$  |
| 감소순위 | 3    | 11.0 | 33.0  | -3.27** | 7    | 8.5 | 59.5 | -5.0 |
| 증가순위 | 18   | 11.0 | 198.0 |         | 9    | 8.5 | 76.5 |      |
| 동일순위 | 36   |      |       |         | 42   |     |      |      |

\*\*  $p<.01$

#### (6) 삶의 만족도 및 관계 만족도의 변화

삶의 만족과 관계 만족에 대한 사전 사후 평가 결과, 실험집단은 삶의 만족도에서는 유의미한 변화가 없었으나, 관계 만족 수준에서는 유의미한 차이가 있었다( $t=-2.77$ ,  $p<.05$ ). 하지만 통제집단은 삶의 만족과 관계 만족도에 있어서 모두 통계적으로 유의미한 변화가 없었다.

<표 VI-10> 삶의 만족과 행복감의 사전-사후 평가 점수 비교

|        | 실험집단 |       |       |        | 통제집단 |       |       |       |
|--------|------|-------|-------|--------|------|-------|-------|-------|
|        | 사례수  | 사전 평균 | 사후 평균 | $t$    | 사례수  | 사전 평균 | 사후 평균 | $t$   |
| 삶의 만족도 | 60   | 6.02  | 6.43  | -1.78  | 59   | 5.39  | 5.71  | -1.63 |
| 관계 만족도 | 60   | 6.83  | 7.42  | -2.77* | 59   | 6.42  | 6.73  | -1.39 |

\*  $p<.05$

#### (7) 학업성취수준의 변화

<표 VI-11>는 학업성취도에 대한 사전-사후 검사 점수를 비교하여 보여주고 있다. 이는 핵심역량 프로그램 참여가 학업성취에 대한 동기 부여로 작용하였는지 여부를 판단해 볼 수 있을 것이다. 본 연구에서 실험집단이

통제집단에 비해 프로그램 실시 이전부터 학업성취도가 우수하므로, 사전 학업성취도를 공변인으로 하여 프로그램 실시 이후 각 집단별로 학업성취도의 차이가 있었는지 살펴보았다. Levene의 등분산 가정 검정 결과, 유의확률은 .433( $F=.618$ )로 영가설을 기각하지 못하므로 두 집단의 분산은 같다고 가정할 수 있다. 두 집단의 사전 학업성취도를 통제한 교정 점수의 평균과 표준편차는 다음과 같다.

<표 VI-11> 사전, 사후, 교정된 사후 전국 규모 모의고사 점수 비교

|          |      | 실험집단<br>(N=60) | 통제집단<br>(N=60) | 합계<br>(N=120) |
|----------|------|----------------|----------------|---------------|
| 사전       | 평균   | 341.00         | 323.92         | 332.46        |
|          | 표준편차 | 42.76          | 30.16          | 37.83         |
| 사후       | 평균   | 320.85         | 297.32         | 309.08        |
|          | 표준편차 | 46.79          | 34.68          | 42.68         |
| 교정<br>사후 | 평균   | 313.52         | 304.65         | 309.08        |
|          | 표준오차 | 3.45           | 3.45           | 2.41          |

프로그램 실시 이전과 이후 전국 규모의 모의고사 성적을 바탕으로 실시한 공분산분석의 결과는 <표 VI-12>와 같다. 표에서 제시하는 바와 같이 핵심역량 프로그램에 참여한 학생들은 언어표준점수와 수리 표준점수가 통계적으로 유의할 수준으로 향상된 것으로 나타났다. 반면에 외국어 표준점수에서는 유의한 증가를 보여주고 있지 않았다. 이는 프로그램 실시 이전과 이후 프로그램 참가한 학생들의 언어 및 수리영역의 학업성취도가 유의미하게 증가되었음을 의미한다.

<표 VI-12> 각 학업성취도 영역별 교정 평균과 유의도

|          | 실험집단<br>교정평균 | 통제집단<br>교정평균 | <i>F</i> |
|----------|--------------|--------------|----------|
| 언어 표준점수  | 106.32       | 97.79        | 6.081*   |
| 수리 표준점수  | 106.11       | 99.58        | 4.012*   |
| 외국어 표준점수 | 101.57       | 96.75        | 2.188    |

\*  $p<.05$

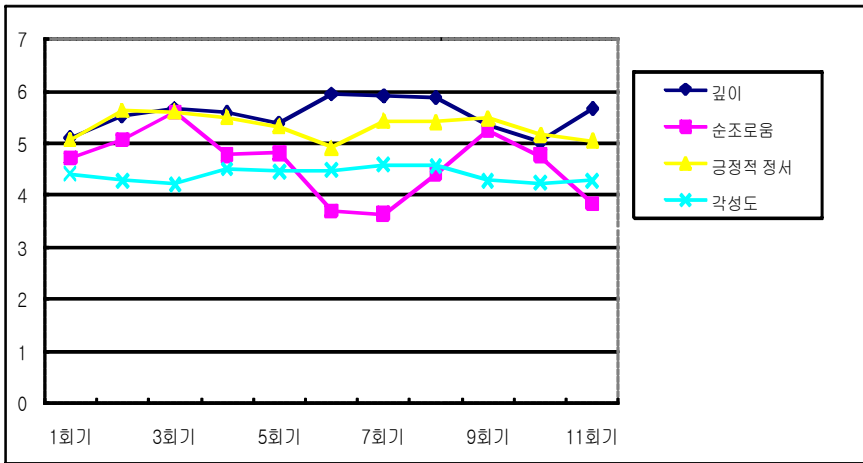
#### (8) 회기별 만족도

핵심 역량 프로그램에 참가한 실험집단이 보고한 회기만족도의 평균, 표준편차는 <표 VI-13>과 같다. 1학년에서 실시된 사회적 상호작용 역량과 도구 활용 역량 프로그램에서 전반적으로 회기 만족도 점수가 높게 나타난 회기는 ‘너, 나 그리고 우리(3회기)’ 이었으며, 다음으로 ‘나만의 공간(2회기)’, ‘변화하는 매체(9회기)’, ‘나의프레임과 타인의 프레임(4회기)’, ‘달레마 속의 내 모습(8회기)’ 순이었다.

〈표 VI-13〉 1학년 회기에 따른 하위 척도별 평균

| 회기 | 프로그램명          | 깊이   | 순조로움 | 긍정적 정서 | 각성도  | 합계    |
|----|----------------|------|------|--------|------|-------|
| 1  | 새로운 시작         | 5.11 | 4.71 | 5.07   | 4.41 | 19.3  |
| 2  | 나만의 공간         | 5.53 | 5.07 | 5.63   | 4.28 | 20.51 |
| 3  | 너, 나 그리고 우리    | 5.68 | 5.59 | 5.61   | 4.21 | 21.09 |
| 4  | 나와 타인의 프레임     | 5.58 | 4.77 | 5.50   | 4.50 | 20.35 |
| 5  | 다양한 편견 이해      | 5.39 | 4.81 | 5.33   | 4.46 | 19.99 |
| 6  | 우리가 승리하는 전략 싸움 | 5.95 | 3.69 | 4.91   | 4.48 | 19.03 |
| 7  | 지식공방전          | 5.91 | 3.64 | 5.43   | 4.59 | 19.57 |
| 8  | 딜레마 속의 내 모습    | 5.89 | 4.41 | 5.41   | 4.56 | 20.27 |
| 9  | 변화하는 매체        | 5.36 | 5.26 | 5.48   | 4.28 | 20.38 |
| 10 | 세상을 바꾸는 힘, 디자인 | 5.02 | 4.76 | 5.17   | 4.23 | 19.18 |
| 11 | 핵심키워드          | 5.68 | 3.83 | 5.05   | 4.28 | 18.84 |

다음으로 [그림 VI-1]은 상담회기평가를 구성하는 4가지 차원의 점수가 각 회기별로 어떻게 변화하는지를 총 평균으로 제시한 것이다. 4가지 차원 중 다른 차원에 비해 한 문항이 적은 각성도 차원의 선은 약간 아래에 위치하고 있다. 4가지 차원 중 깊이 차원과 긍정적 정서 차원은 유사한 패턴을 보였는데, 회기가 진행될수록 꾸준한 상승과 유지를 보이는 패턴을 보여주고 있다. 순조로움 차원은 중반부 이후까지 꾸준한 상승을 보이다가 6회기 이후부터 회복되는 양상을 보였다.



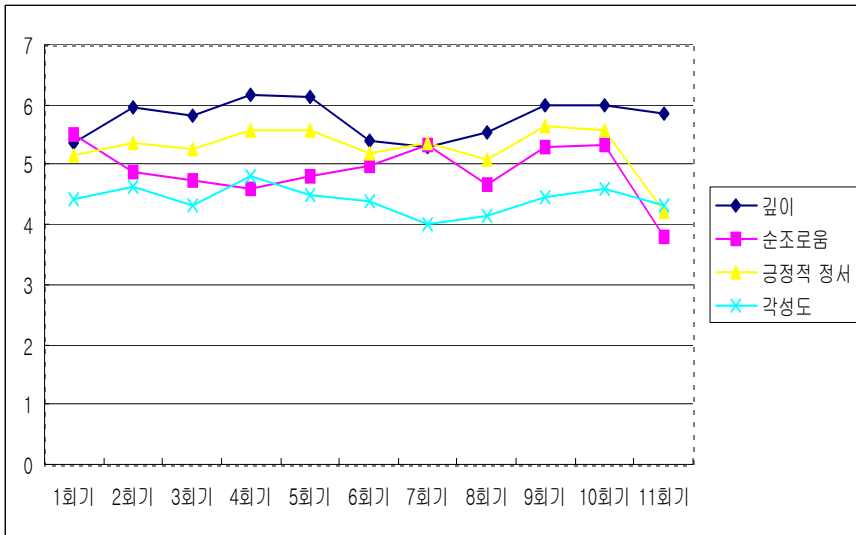
[그림 VI-1] 1학년 회기 만족도 점수 변화

2학년에게 실시된 자율적 역량 프로그램의 경우 회기만족도가 가장 높은 회기는 ‘진로갈등(10회기)’이었으며, 다음으로 ‘직업카드 제작 및 진로로드맵(9회기)’, ‘미래의 아바타(4회기)’, ‘자기탐색젠가(5회기)’의 순으로 나타났다.

[그림 VI-2]는 2학년 회기만족도의 변화 양상을 보여준 것으로, 특이한 현상은 깊이 차원과 순조로움 차원은 7회기가 되기 전까지 대칭을 이룬다는 점이다. 이러한 결과는 회기가 깊이 있다고 경험할 때에는 순조롭지 못하다고 지각하는 경향이 있음을 보여준다.

<표 VI-14> 2학년 회기에 따른 하위 척도별 평균

| 회기 | 프로그램명        | 깊이   | 순조로움 | 긍정적<br>정서 | 각성도  | 합계    |
|----|--------------|------|------|-----------|------|-------|
| 1  | 미래변화탐색       | 5.37 | 5.50 | 5.17      | 4.42 | 20.46 |
| 2  | 가치관월드컵       | 5.95 | 4.87 | 5.38      | 4.63 | 20.83 |
| 3  | 가치관갈등        | 5.80 | 4.72 | 5.27      | 4.33 | 20.12 |
| 4  | 미래의 아바타      | 6.15 | 4.61 | 5.56      | 4.81 | 21.13 |
| 5  | 자기탐색젠가       | 6.13 | 4.81 | 5.58      | 4.48 | 21.00 |
| 6  | 미래와 직업세계     | 5.40 | 4.97 | 5.19      | 4.40 | 19.96 |
| 7  | 검사를 통한 자기 이해 | 5.28 | 5.34 | 5.36      | 4.01 | 19.99 |
| 8  | 직업탐색         | 5.53 | 4.67 | 5.07      | 4.14 | 19.41 |
| 9  | 직업카드 & 비전로드맵 | 5.99 | 5.29 | 5.64      | 4.46 | 21.38 |
| 10 | 진로갈등         | 5.98 | 5.32 | 5.56      | 4.61 | 21.47 |
| 11 | 대학을 향한 발걸음   | 5.85 | 3.79 | 4.22      | 4.31 | 18.17 |



[그림 VI-2] 2학년 회기 만족도 점수 변화

## 2. 수업과정 분석

### 1) 측정 도구

본 연구에서 사용된 역량 기반의 창의적 체험활동 프로그램의 효과를 탐색하기 위한 분석틀은 미국의 호라이즌 연구소에서 실시한 Inside the classroom 연구에서 개발한 연구 모형과 교육과정평가원의 국내외 교실 학습 연구 분석틀, 뉴질랜드에서 실시되고 있는 국가교육과정 적용 연구의 조사표를 활용하여 김기현 등(2009)이 자체 개발한 학습과정관찰노트 및 면담조사표를 활용하였다. 수업 과정 분석틀은 수업과정 전반, 핵심역량의 세 영역(자기관리, 타인과의 관계, 도구 활용)으로 구분된다. 자세한 내용은 <표 VI-15>와 같다.

<표 VI-15> 학습 과정 분석틀

|               |         |                                                                                                                         |
|---------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 수업 과정 전반 분석   |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습관련요인: 학습환경, 방해·학습촉진 요인</li> <li>· 교수지원요인: 수업준비, 학습자료, 교사와의 상호작용요인</li> </ul> |
| 핵심역량 분석       | 자기관리 영역 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학습관련자 자기 결정 요인</li> <li>· 교사 및 동료 지원 요인</li> </ul>                             |
|               | 타인관계 영역 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 타인에 대한 이해 요인</li> <li>· 타인 앞에서의 표현 요인</li> </ul>                               |
|               | 도구활용 영역 | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 타과목 활용기회, 연계활용가능</li> <li>· 발표방식관련요인</li> </ul>                                |
| 학교지원영역에 대한 분석 |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 학교지원요인</li> <li>· 학교지원요구요인</li> </ul>                                          |
| 역량개발관련        |         | <ul style="list-style-type: none"> <li>· 관계역량 영역 요인</li> <li>· 역량개발 방법 요인</li> <li>· 역량개발 지원 요인</li> </ul>              |

## 2) 분석 결과

### (1) 자기관리영역

자기관리영역은 크게 학습에서의 자율성 수준, 교사 지원 수준, 학습 참여 수준, 피드백 제공 수준의 3가지 영역으로 구성되어 있다. 이에 대하여 참여 학생들을 대상으로 핵심 역량 프로그램의 적용 수준을 살펴보았다. 먼저, 네 영역에서 대부분의 항목에서 높은 수준을 보여주고 있다. 세부적으로 교사 지원수준(M=3.67)이 가장 많이 적용되었다고 지각하고 있으며, 자율성 수준(M=3.10)이 상대적으로 낮게 적용되었다고 지각하고 있었다. 특히 ‘우리는 우리 스스로의 학습 목표를 수립하였다’와 ‘나는 내 시간을 어떻게 사용하고 배분하는지 계획을 수립하였다’는 적용도가 가장 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 프로그램 진행자가 핵심 역량의 중요성을 역설하고 참여 학생간 협동을 끌어내는 데는 성공했지만 학생 개개인이 자신의 학습 목표를 수립하고 시간을 계획하는 등 개인의 자율성 능력을 함양하는 데는 미치지 못하였음을 의미한다.

## (2) 다른 사람과의 관계 영역

다른 사람과의 관계 영역은 협동성, 학생간 상호작용성, 교사 학생간 상호작용성, 의사소통기술로 구성되어 있다. 이에 대하여 역량 기반의 창의적 체험 활동의 적용 수준을 살펴보았다. 네 영역에서 학생간 상호작용성( $M=3.58$ ), 교사-학생간 상호작용( $M=3.52$ )의 점수가 가장 높게 나타났으며, 협동성( $M=3.29$ )은 상대적으로 낮은 점수를 나타내고 있다. 특히 '나는 그룹이나 학급 활동을 이끄는 역할을 하였다' ( $M=2.75$ ), '우리들은 다양한 상황에서 어떻게 의사소통하는 것이 최상인지를 배운다.' ( $M=3.35$ )는 적용도가 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 프로그램이 새로운 학습(모둠별 토론 및 발표 수업)과정을 통해 교사-학생간, 학생-학생간 상호작용을 활발하게 하는 데 성공하였음을 반영해주는 것으로 보인다.

<표 VI-16> 자기관리 영역 적용 인식 수준

| 자기 관리     |                                                     | 평균<br>(표준편차) |      |
|-----------|-----------------------------------------------------|--------------|------|
| 자율성       | 나에게 학습 활동이나 내용에 대해서 선택권이 주어졌다.                      | 3.31(.65)    | 3.10 |
|           | 나는 스스로 학습목표를 수립하였다.                                 | 3.07(.79)    |      |
|           | 나는 내 시간을 어떻게 사용하고 배분하는지 계획을 수립하였다.                  | 2.93(.68)    |      |
| 교사 지원 수준  | 선생님은 시간을 할애하셔서 우리들의 활동을 도왔다.                        | 3.75(.47)    | 3.67 |
|           | 선생님은 우리들에게 무엇이 적절하게 행동하는 것인지 알려주었다.                 | 3.67(.50)    |      |
|           | 나는 자신이 해야 할 일과 자신을 향상시킬 수 있는 것이 무엇인지 생각하는데 도움을 받았다. | 3.60(.56)    |      |
| 학생 참여 수준  | 나는 사고방식이나 학습방법에 대한 토론에 참여하였다.                       | 3.51(.59)    | 3.41 |
|           | 나는 내가 무엇을 어떻게 배울지에 관해 이야기하고 생각할 수 있는 시간을 가졌다.       | 3.30(.69)    |      |
|           | 나는 다른 참가자들과 서로의 역할이나 활동에 서로 평가하였다.                  | 3.41(.69)    |      |
| 피드백 제공 수준 | 선생님은 나의 강점에 대해 알려주셨다.                               | 3.23(.78)    | 3.40 |
|           | 선생님은 무엇을 보강해야 하고 다음 학습단계에 무엇을 배우는지 알려주셨다.           | 3.42(.56)    |      |
|           | 선생님은 프로그램 학습에 필요한 모든 도움을 주셨다.                       | 3.38(.78)    |      |
|           | 선생님은 배운 것에 대한 확신을 갖도록 도와주셨다.                        | 3.43(.62)    |      |
|           | 선생님은 우리 스스로에 대한 높은 기대감을 심어주셨다.                      | 3.27(.78)    |      |

<표 VI-17> 다른 사람과의 관계 영역 적용 인식 수준

| 다른 사람과의 관계         |                                             | 평균<br>(표준편차) |      |
|--------------------|---------------------------------------------|--------------|------|
| 협동성                | 나는 다른 참가자들과 함께 나의 관점에 관해 이야기를 할 시간을 가졌다.    | 3.37(.73)    | 3.29 |
|                    | 우리들은 협동 작업에 참여하였다.                          | 3.75(.47)    |      |
|                    | 나는 조별이나 전체 활동을 이끄는 역할을 하였다.                 | 2.75(.82)    |      |
| 학생간<br>상호작용        | 나는 조별 활동을 할 때 서로 이야기 하는 방법을 배웠다.            | 3.57(.53)    | 3.58 |
|                    | 선생님은 다른 사람을 이해하고, 상호 협동하며 살아가는 방식을 알도록 도왔다. | 3.60(.53)    |      |
|                    | 다른 참가자들은 서로를 돕거나 존중하였다.                     | 3.57(.49)    |      |
| 교사-학<br>생간<br>상호작용 | 다른 참가자들과 선생님들은 서로 돕거나 존중하도록 격려했다.           | 3.57(.56)    | 3.52 |
|                    | 선생님들은 학생들을 계발하기 위한 행동, 기술, 태도가 무엇인지 고민하였다.  | 3.43(.62)    |      |
|                    | 선생님들은 우리의 행동에 대해 존중하도록 격려했다.                | 3.57(.49)    |      |
| 의사소통<br>기술         | 나는 사람들이 의사소통하는 다양한 방식에 대해 배웠다.              | 3.57(.59)    | 3.46 |
|                    | 나는 다양한 상황에서 어떻게 의사소통하는 것이 최상인지에 대해서 배웠다.    | 3.35(.68)    |      |

### (3) 언어 · 상징 · 텍스트의 활용 영역

언어 · 상징 · 텍스트 활용 영역은 정보접근, 정보이해, 정보 활용으로 나누어 핵심 역량 프로그램의 적용 수준을 살펴보았다. 세 영역에서 정보 이해(M=3.32)와 정보 활용(M=3.32)의 점수가 높게 나타난 반면, 정보 접근(M=2.80)은 상대적으로 낮은 점수를 보였다. 특히 ‘우리들은 해당 학습 내용뿐만 아니라 다른 학습의 내용에 대해서도 배울 기회를 갖는다(M=2.51).’와 ‘우리들은 학제적인 내용에 대해서 배울 기회를 갖는다(M=2.51).’는 적용도가 가장 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 간학문

적인 수업이나 통합교과형식의 수업 방식은 아니지만 모듈별 토론학습이 다양한 정보들을 수집, 분류하고, 통합·활용·표현할 수 있는 역량을 갖추게 하는 학습 과정이었음을 반영해주는 결과이다.

<표 VI-18> 언어, 상징, 텍스트 활용 적용 수준

|       | 언어, 상징, 텍스트의 활용                                 | 평균(표준편차)  |      |
|-------|-------------------------------------------------|-----------|------|
|       | 나는 해당 학습 내용뿐만 아니라 다른 학습의 내용에 대해서도 배울 기회를 갖았다.   | 2.51(.81) |      |
| 정보 접근 | 나는 서로 다른 과목의 내용이 갖는 공통점에 대해서 배울 기회를 갖았다.        | 2.51(.72) | 2.80 |
|       | 나는 다양한 방식을 이용해 정보를 얻는 것에 대해 배웠다.                | 3.37(.67) |      |
|       | 나는 신뢰할만한 정보를 어떻게 얻을 수 있는지 배웠다.                  | 3.25(.67) |      |
| 정보 이해 | 나는 지식이나 텍스트들을 주어진 사실보다는 다양한 해석이 가능함을 배웠다.       | 3.28(.55) | 3.30 |
|       | 나는 정보를 정리하고 해석하는데 있어서 다양한 도구를 활용할 수 있는 기회를 갖았다. | 3.37(.69) |      |
|       | 나는 어떤 양식이나 경향을 파악하기 위해 정보를 다양하게 분석하는 방법을 배웠다.   | 3.25(.65) |      |
| 정보 활용 | 나는 정보를 종합하고 새로운 지식이나 아이디어를 말하고 사용하였다.           | 3.37(.66) | 3.32 |
|       | 나는 아이디어를 다양한 방식으로 청중에게 발표하였다.                   | 3.35(.78) |      |

### 3. 포커스 그룹을 통한 프로그램 참여 경험 자료 분석

#### 1) 연구 방법

본 프로그램에서는 프로그램 참여자들의 경험 실체와 의미를 이해하기 위하여 포커스 그룹 인터뷰(FGI: Focus Group Interview)를 실시하였다. FGI는 주제와 관련된 공통 특성을 가진 구성원을 대상으로, 연구자가 특수한 목적을 가지고 면담을 진행하면서 단기간에 참여자들로부터 주제에 초점을 맞추어 집중적인 대화를 유도해내는 방법이다(김성재, 김후자, 이경자, 이선옥, 2000; 윤택림, 2004; 이광숙, 2001). 그룹 토론이라는 형식을 띤 포커스 인터뷰의 장점은 연구자가 제시하는 주제에 대해 상호 토론하는 과정에서 참여자들의 내면 경험, 감정 및 신념을 이끌어낼 수 있고, 경험의 폭과 주제에 대하여 심층적인 탐색을 할 수 있다는 점이다(윤택림, 2004).

#### 2) 면접 대상자

본 연구에서는 역량 기반의 창의적 체험활동 프로그램에 참여한 청소년 중 1학년 8명, 2학년 9명, 총 17명을 선정하였다. 포커스 그룹의 효율적인 운영을 위하여 참여자의 학년, 성별을 고려하여 4개의 포커스 그룹을 운영하였으며, 그룹별 참가자 현황은 <표 IV-19>와 같다.

<표 VI-19> 창의적 체험활동 참가자 현황

|    | 1그룹 | 2그룹 | 3그룹 | 4그룹 |
|----|-----|-----|-----|-----|
| 학년 | 1학년 | 1학년 | 2학년 | 2학년 |
| 남자 | 2명  | 2명  | 3명  | 2명  |
| 여자 | 2명  | 2명  | 2명  | 2명  |
| 합계 | 4명  | 4명  | 5명  | 4명  |

### 3) 심층 인터뷰 자료 분석

#### (1) 수업과정 전반에 관한 분석

##### ㉠ 학습 관련 요인

학습관련 요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진 요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습 환경 요인: “현재 핵심역량 프로그램을 진행한 곳의 장소는 어떠했는가?”

본 프로그램은 1학년 2개팀(A팀과 B팀), 2학년 2개팀(A팀과 B팀) 등 총 4팀이 운영되었다. A팀은 영어과 교실에서 진행되었고, B팀은 과학실에서 진행되었다. 영어과교실은 교실의 1/2 크기이며, 1인 책걸상을 자유롭게 이동할 수 있기 때문에 프로그램 내용에 따라 책걸상 재배치가 용이하였다. 그리고 최신 기자재(컴퓨터, 빔프로젝트, 스크린 등)가 구비되어 있어 프로그램 보조 자료를 효율적으로 사용할 수 있었다. 이러한 교실 구조와 최신 기자재는 프로그램 진행의 효율성을 높이고, 참여자간 상호작용을 촉진시키는 데 도움이 된 것으로 나타났다.

“과학실보다 확실히 좋은 것 같아요. 동그랗게 하는 게 더 좋았어요. 서로 계속 같이 바라보니까. 원형 테이블이 있었다면 되게 편했을 것 같아요. 전지 작업할 때 책상 높이가 맞아야 하는데, 그렇지 못해 불편했어요.” (1학년 A팀, 예은)

“디지털 자료를 많이 활용하셨잖아요. 재미있었고, 내용이 잘 이해되었어요. 뭐랄까 보여주기 위한 장치들은 꼭 마련되어야 할 것 같아요.” (1학년 A팀, 승범)

이에 반해 B팀이 수업한 과학실은 교실의 2배 크기로서 전체적으로 산만한 느낌을 주었으며, 커다란 실험테이블이 고정되어 있어 상호 집중하기가 어려웠다. 또한 기자재가 낡아 프로그램 자료 활용이 용이하지 않을 때도 있었다.

"장소가 너무 넓어서 집중하기 힘들었어요."(1학년 B팀, 세웅).

"테이블이 너무 커서 한 모둠 안에서도 이야기에 집중하기 힘들었어요. 이야기가 잘 들리지 않았어요. 구조가 동그랑지 않고 일렬로 되어 있으니까 이쪽에서 얘기하면 저쪽에서 이야기를 하더라고요."(2학년 B팀, 은지)

학습방해요인 : “프로그램에 참여하는 데 방해가 되는 경우가 있다면 무엇인가?”

학습 방해 요인은 시간 변인, 참여자 변인, 기타 변인으로 나눌 수 있었다. 프로그램에 참여하는 데 가장 큰 방해가 되었던 것은 ‘시간’이었다. 1학년은 6, 7교시, 2학년은 8, 9교시에 2시간 연속적으로 프로그램을 진행하였다. 본 프로그램은 도입-모둠 활동-발표-피드백-자기성찰노트기록 순으로 이뤄졌는데, 100분 안에 전체 과정을 진행하기가 쉽지 않았다. 일부 참여자들은 야간자습시간까지 프로그램의 내용을 탐색하고 성찰하는 시간을 가졌다고 한다.

“매번 시간이 짧았어요. 뭔가 좀 깊어지려고 하면 끝나버리고. 생강프 시간이 있었던 저녁 자습시간에는 공부에 집중이 안 될 정도예요” (2학년 하나)

“시간에 쫓기다보면 나중에 하는 애들은 발표도 못하니까 공평성이 좀....” (2학년, 기봉)

“시간이 좀 부족한 것 같아요 생각 많이 못하게 되고 갈겨쓰게 되어요.(2학년, 재현)”

다음은 참여자 변인으로, 활동 참여 수준이 낮은 참여자들로 인해 모둠 활동 자체가 방해를 받는 것이었다. 본 프로그램은 대부분 모둠 활동으로 진행되며, 주어진 주제에 대해 함께 토론하고 합의하며 문제를 해결하는 과정으로 구성되어 있다. 1개 모듬은 3~4명의 참여자들로 구성되어지므로 1명의 참여자가 자신의 역할을 하지 못할 때 모듬 전체가 입는 타격은 큰 편이었다.

“참여 안하는 아이들 뭐. 말수가 없는 아이가 같은 조에 배치되었을 때, 다른 애들은 열심히 하는데 혼자 조용히 있으니까. 미안하기도 하고……. 하나하나 의견을 조율할 때가 있는데 그 애 순서만 되면 갑자기 조용해지고. 그러면 생각이 나오다가도 끊어지게 되니까 분위기가 전체적으로 좀 내려앉는 것 같아요.” (1학년, 헤미)

“남자끼리 모이면 좀 산만해요.” (1학년 대원)

기타 방해 요인으로는 프로그램 지연으로 교실 청소를 하지 못해 급우들로부터 눈치를 보게 된다는 점 등이 지적되었다.

“청소안하고 싶어서 안하는 건 아닌데 눈치를 줘서.(1학년, 은지)

“중간 중간에 선생님들이 들어와서 아이들 빼어갈 때 허전함 같은 걸 느꼈어요.” (학년, 예은)

학습촉진요인: “프로그램이 잘된다고 느껴질 때가 있었는가? 무엇이 그렇게 만들었는가?”

학습 촉진 요인은 크게 4가지 요인으로 분석되었다. 첫째, 집단 활동 과정 동안 또래로부터 받는 수용과, 이해, 공감이었다. 참여 학생들은 매회 주어진 과제를 해결하기 위해 문제를 분석하고, 관련 정보를 수집하며, 문제 해결을 위한 대안들을 제시하는 활동들을 하는데, 이 과정에서 자신의 의견이 수용되어지고, 주요 안건으로 채택되면서 큰 만족감과 몰입감을 경험하였던 것으로 보인다.

“함께 참여하는 친구들이 저의 숨겨진 모습을 알아줬을 때, 일상생활에서 보면 그냥 겉모습만 보면서 그러는데 이거 끝나면서 애들이 저의 다른 모습을 바라봐준 게 고마웠어요. 고맙죠.” (2학년, 재현)

“원으로 둘러앉아서 같이 얘기하고 있을 때 공감 받는 느낌이었어요. 같은 생

각을 하고 있다는 느낌을 받을 때 가장 좋았어요.” (2학년, 하늘)

둘째, 팀원의 응집력과 협동심이었다. 주어진 문제를 해결하기 위하여 팀 전체가 유기적으로 협동하고, 서로의 참여를 독려함으로써 효율적으로 팀플레이를 진행할 수 있었던 것으로 보인다.

“애들 참여도가 저의 참여도랑 긴밀하다고 할까. 애들이 열심히 참여하고, 말을 많이 하면, 성격이 맞는 애들이 만나게 되면 신나게 했어요.” (1학년, 주명)

“팀이 협동심 잘 발휘했을 때, M-W 게임할 때 모둠끼리는 결과가 좀 이상하긴 했어도 모둠끼리는 맞았다고 생각했어요. 제가 의견을 냈을 때 반발하지 않고 보충해주고 제가 이상한 말을 해도 무시하지 않고 잘 받아주고. 진지한 수업시간에는 힘들어도 잘 받아주고…….” (1학년, 대원)

“저는 모든 프로그램에서 모든 아이들이 생각이 틀리고 그럴 때 아 애들이 이렇게 까지 생각할 수 있구나 생각의 차이는 늘 항상 틀리더라도 감동받는 건 늘 같았던 것 같아요. 다른 생각들이 모여서 하나의 생각들로 만들어졌던 것 같아요.” (2학년, 혜진)

셋째, 활동 주제(내용)의 친밀성 및 현실 적용성이었다. 학생들은 프로그램의 주제가 자신의 삶과 연결되고, 당면 과제를 해결하는 데 도움을 준다고 지각할수록 프로그램에 대한 몰입도가 높아졌다고 한다.

“평상시에 관심 있었던 주제는 재밌고 열심히 참여했던 것 같아요, 그리고 생활에서 바로 써먹을 수 있는 주제는 완전 참여해서 완전 잘된 것 같아요.(1학년, 다빈)

마지막으로, 프로그램 진행자의 긍정적인 피드백과 칭찬카드'가 학습 촉진 요인으로 밝혀졌다. 본 프로그램에서는 학생들의 자발적인 참여를 유도하기 위하여 칭찬카드를 사용하였는데, 이러한 칭찬카드가 학생간의 적당한

경쟁심을 유도하고 프로그램 참여 동기를 높이는 데 큰 역할을 한 것으로 드러났다.

“칭찬카드는 삶의 희망이었어요. 받으면 다른 것보다 더 잘하는 구나 그래서 더 몰입하게 되는 것 같아요. 칭찬카드 받으려고 열심히 하려고 했던 것 같아요.” (1학년, 도원)

“선생님께서 칭찬해주실 때, ‘오 괜찮다.’ 하면서 ‘써먹을 수 있겠다. 너무 잘 만들었다.’ 하실 때 너무 행복했고, 더 잘하고 싶었어요.” (2학년, 영준)

#### ㉠ 교수 지원 요인

교수 지원 요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

수업준비요인 : “프로그램 내용에 대해서 연습을 했는가?

참여 학생들은 프로그램 내용을 연습하지는 않았다. 다만 월요일마다 진행되는 프로그램을 기대하는 마음과, 지난주와는 달리 조금이라도 발전된 자기 모습을 보려는 다짐들을 가지고 왔다. 또한 한 주 동안 진로 및 삶에 대해 고민하던 부분을 정리하고 프로그램을 통해 해결책을 찾으려는 마음가짐들이 보였다.

“월요일을 기대하게 되어요, 오늘은 뭘 할까. 그리고 그냥 저번 주에 했던 주제 다시 생각해보고, 이번 주에는 열심히 하려고 해요.” (1학년, 다빈)

“저번 주보다 조금이라도 낮게 되려고, 조금씩이라도 발전된 모습 보일 수 있도록. 약간씩이라도 고쳐가려고 마음을 먹어요.” (1학년, 도원)

“준비라기보다는 항상 월요일이 즐거운 게 기대감. 아 오늘 생강프 하는 날이라

는 생각이 월요일이 항상 빨리 지나가요. 항상 많은 생각을 하고 있잖아요. 오늘은 또 어떤 것을 배울 수 있고 정리하게 되고 시간에 쫓겨도 다음에 정리하고 항상 나에 대해 이해하게 되고 거기 가면 좀 찾을 수 있고 정리가 되니까.” (2학년, 혜진)

학습자료 요인 : “학습 자료가 수업에 실질적으로 도움이 되었는가?”

본 프로그램에서는 도입 단계에서 주제 관련 도입 질문, 관련 동영상, ppt 자료들을 제공하여 학습 동기를 증진시키고자 하였다. 참여 학생들은 학습 자료들이 본 주제에 대한 접근성을 높이며, 적극적인 참여 동기를 가지는데 도움이 되었다고 한다. 무엇보다 추상적인 주제에 접근하는 방법을 알려 주었다고 한다.

“일반 수업에서는 무조건 종이만 주고 생각만 하라고 하잖아요. 일반 수업시간에는 아무래도 묶여있고 창의성도 결여되어 있는데, 이런 걸 하니까 1퍼센트라도 더 관심을 가지고 활동적으로 하게 되는 것 같아요.” (1학년, 예은)

“주제만 주고 그냥 딱 말하라고 했으면 저희가 깊게 생각 못했을 것 같은데 동영상이나 ppt 자료까지 신경써주니까 더 생각하게 되었던 것 같아요. 활동하기 전에 알아야 할 주제들을 잘 알 수 있게 해주는 것 같았어요 (1학년, 은지)

” 동영상이나 사진 같은 거 보면요 주제 같은 것, 추상적인 것을 쉽게 풀이해주는 것 같고요. “(1학년, 세웅).

“좀 막연할 수 있는 상황들에 보도 자료를 제시해주거나 틀을 잡아주니까 좀 더 접근하기 좋았던 것 같아요. (2학년, 하나)

교사와의 상호작용 : “수업 시간에 내가 깊이 생각할 수 있는 질문을 받았는가? 그런 질문을 받았다면 충분히 생각하고 대답할 시간이 주어졌는가? 내 대답에 대해 선생님은 어떻게 반응하였는가?”

참여 학생들은 처음에는 진행자의 질문을 받았을 때 당황하고 혼란스럽고 불안해하는 모습을 보였지만, 회기가 진행되면서 자신의 생각들을 정리하고 좀 더 다른 관점에서 생각할 수 있는 여유가 생겼다고 한다. 짧은 시간에 어려운 주제를 대답하려다보니 즉흥적인 경우도 있었지만 이후 다른 친구들의 대답을 살피면서 자신의 생각들을 정리하고 수정하는 기회를 가지게 되었다고 한다.

“약간 애매하게 내뱉었을 때 딱 정리해서 말해주시니까 좋았어요. 감사했어요. 선생님 질문하시고 나서 시간을 꽤 많이 주시잖아요. 곰곰이 생각해보고 잘 답하려고 노력했어요. 그래서 잘 되었던 대답도 있었고 여전히 부족하다고 느끼는 생각들도 있었죠.” (1학년, 예진)

“선생님의 질문을 받으면 생각을 정리할 수도 있고, 다른 건 없을까 하면서 좀 더 다양하게 생각할 수 있는 것은 좋았어요.” (2학년, 아현)

“선생님의 질문에 빨리 내뱉은 적도 있지만 되돌아서 생각해보면 더 말하고 싶어져요. 되돌아서 생각하면 아 저 생각도 했었는데 이러는데 왜 말 못했을까?, 생각할 수 있는 시간이 더 길었으면 좋을 텐데 그때는 생각이 안 나고 선생님이나 애들이 얘기하면 그 때 아 왜 저 생각을 못했을까할 때도 있어요.” (1학년, 은지)

“저에 대한 생각을 계속 할 수 있었던 것 같아요. 짧은 시간이라든가 되돌아보게 되요. 항상 제일 크게 드는 것은 아쉬움이고, 더 잘해야겠다는 생각도 들고, 혼란이 많이 들 때가 있어요. 그걸 도움을 받기위해서 그걸 하면서도 혼란 속에 빠지게 되면 혼자 생각을 하면서도 그런 시간은 저한테 소중한 시간이기 때문에 좋은 것 같아요.” (2학년, 혜진)

교사와의 상호작용에서 가장 중요한 것은 학생들의 발표에 대한 프로그램 진행자의 피드백이었다. 학생들은 선생님들이 자신의 발표 내용에 대해 구체적으로 피드백해 줄 때 고마움을 느꼈으며, 이후 자신감을 가지고 프로그

램 활동에 더 집중하게 되었다고 하였다.

“반응해 주시잖아요. 말도 안 되는 것이라도. 찢리면 자신감이 없어지는데 말도 안 되는 말 던져도 정리해주셔서 발표할 수 있는 자신감을 가졌어요.” (2학년, 재현)

## ② 핵심 역량 : 자기관리 영역에 대한 분석

### ㉠ 자기 결정 요인

자기결정요인 : “교과수업에 비하여 본 프로그램을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것이 무엇이라고 생각하는가?”

본 프로그램은 매 차시마다 다루어야 할 주제들이 정해져 있고, 주제를 탐색하는데 필요한 주요 활동들이 정해져 있다. 진행자(선생님)는 수업을 진행하는 데 필요한 최소한의 지시만 하고, 나머지는 학생들이 주도적으로 모둠 활동을 통해 해결하도록 되어 있다. 이런 과정을 거치면서 학생들은 스스로가 학습의 주도권을 쥐고 있다는 인식뿐만 아니라 자신의 한계를 알게 되었다고 한다.

“시간이랑 주제 빼고 다 우리끼리 다 결정할 수 있었던 것 같아요. 활동 방법 까진 아니더라도 그 후에는 주도권이 학생에게 넘어가는 것 같았어요.” 1학년, 산하)

그러나 학생들은 한계를 인식하는 데 머물지 않고, 주어진 범위 내에서 자신의 부족한 측면을 보완하기 위한 노력들(협동하기, 창의적으로 생각하기, 현실로부터 외면하지 않고 부딪치기 등)을 꾸준히 한 것으로 드러났다.

“협동하는 걸 많이 배우자고 그걸 목표로 많이 생겼던 것 같아요. 팀 내에서도 자기 의견을 많이 내다보면 심적으로 내 의견이 좋은 것 같지만 그렇게 하면 협동이

많이 깨진다는 것을 깨닫고 나서는 제 의견 있어도 기다렸다가 내 의견 말하고 협동을 잘해보자고. 친하지 않는 애들이 많았어요. 친한 애들이 주로 시끄럽고 그래서. 선입견을 가지고 있었어요. 근데 친구들한테 선입견을 갖는 게 많이 없어진 것 같아요.” (1학년, 은지)

“저는 창의적으로 생각하려고 노력했어요. 한 주제에 대해서도 다른 사람은 평범하게 나올 수 있는 부분인데 다른 관점에서 보면 창의적으로 생각할 수 있었어요.” (1학년, 세웅)

“저는 현실적으로 마주쳐야 되는 활동들, 즉 정보찾기 같은 것은 부담되고 외면해버리고 싶은데, 이번 프로그램에 하면서는 다짐을 했던 것 같아요. 현실을 봐야겠다고. 그 날 이후로 억지로 찾아보고 내가 하기 싫은 것도 하게 되고 보기 싫어도 악착같이 보고 생각하기 싫어도 생각하게 되고.” (1학년, 도원)

#### ㉔ 교사 및 동료 지원 요인

교사지원 및 평가 요인 : “선생님은 학생들이 핵심 역량을 더 잘 함양할 수 있도록 어떤 도움을 주었는가?”

선생님은 학생들이 핵심 역량을 더 잘 함양할 수 있도록 안내자, 촉진자의 역할을 한 것으로 나타났다. 먼저, 안내자의 역할을 살펴보면, 학생들이 주제와 관련된 활동들을 토론하거나 관련 정보들을 탐색하는 과정에서 방향을 잡지 못하고 헤매고 있을 때 선생님의 적절한 개입은 토론의 방향을 잡고, 상태를 점검하고, 목표 중심적인 활동을 하는 데 도움을 주었다고 한다.

“선생님이 딱 주제를 내어주시면요 막연하거든요. 팀원들이랑 아웅다웅했는데 선생님이 와주셔서 정리를 해주시니까 도움이 되었어요.” (1학년, 은지)

“모둠 활동을 하고 있으면 헛소리 할 때도 있는데 선생님이 한 번씩 딱 집어주시면 친구들도 길을 딱 세워서 옆으로 새지 않고 할 수 있었어요.” (1학년, 예은)

다음은 촉진자의 역할이다. 학생들은 프로그램 진행자가 자신의 견해에 대해 구체적인 피드백을 주실 때 자신감이 향상되었다고 한다. 또한 개별적인 피드백을 받으면서 인격체로서 존중받는다느 느낌을 가지게 되었고, 이러한 느낌은 프로그램에 대한 몰입수준을 높이는데 도움이 된 것으로 나타났다.

“자신감을 심어준 것 같아요. 너한테 강점이 뭐고 어떤 점이 좋은지 얘기해 주면 내가 아 이런 게 강점이구나 하게 되요. 막연하고 어려운 부분을 선생님들이 준비해주시면 쉽게 다가가줄 수 있고. 선생님들이 없었더라면 벽을 깨고 했어야 되는데 문을 열어주시니까 저는 그냥 들어갈 수 있었어요.(2학년, 혜진)

“정답이 없으니까 좋았어요. 저한테 틀렸다면 수업에서는 칭찬을 거의 안 듣고 지나가는데 제재가 아니라 나를 인정해주고 같이 배우는 사람이지만 인격체로써 존중을 받는다는 느낌이었어요(2학년, 하나).

“프로그램 하면서 자신감이 커지다보니 자아도취에 빠져서 넘어갈 수 있었는데 선생님께서 잡아주셨어요. 그게 정말 고마웠어요. 잘할 수 있게 띄어주고 가르쳐주고, 아무것도 모르는 애한테 길을 열어줘서 좋았어요.” (2학년, 영준)

동료와의 상호작용 요인 : “동료학생들이 프로그램을 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와주었는가?”

참여 학생들은 다양한 의견과 생각을 가진 친구들과 토론하고 발표하는 과정을 통해 다름을 인정하고, 조정하는 과정을 배우게 되었다고 한다. 서로의 다름이 갈등의 요소가 아니라 서로의 생각을 확장시켜 주는 요소임을 인정하고, 다름을 중재하고 협의하여 더 큰 생각으로 키워나가는 과정을 밟고 있었다.

“애들끼리는 처음에는 서로 소심하고 말 아끼고 그랬는데 좀 지나니까 나쁜 말로

하면 막장이고. 좀 편해졌어요. 얘기를 하다가 아닌 거 같으면 바로잡아주고 이것도 괜찮은데 저것도 괜찮은데 해요. 둘이서 뭔가 나빠지면 뭔가 중재를 하게 되고 어떻게 하자 저렇게 하자 하면서 수용을 해줘요.” (2학년, 하나)

- 선생님이 딱 주제를 내려주면 친구들끼리 머리를 싸매면서 의견을 모으잖아요. 다방면에서 생각하고 아이디어를 내니까 생각하는 폭이 넓어진 것 같아요. “(1학년, 세웅).
- 발표를 하거나 뭐 얘기를 할 때 표정을 보면 너 믿어 그런 느낌을 받아요. 발표하면서 친구들의 눈을 바라보면 제 의견을 잘 듣는 것 같고 지지 해주는 것 같고 그런 믿음을 줘요. “(1학년, 혜미)
- 다름을 인정하는 것을 배운 것 같아요. \*\*이랑 얘기하다보면 항상 늘 자주 부딪치거든요. 저도 은근히 소심해서 그거하나 생각하면 계속 생각하니까 전까지만 해도 왜 그런지 이해를 못했는데 그건 그 아이의 생각이고 그렇게 생각하면서 저는 이번에는 말하는 것보다 생각하는 거에서 많이 배운 것 같아요. 솔직히 다른 곳에서 그런 생각을 말하고 하면 다른 곳에서 왜 그렇게 생각을 해 그래서 어느 순간부터는 얘기를 안 하고 놀아버렸는데 생강프를 통해서 자유롭게 말할 수 있게 되고 애들이 들어주고 얘기하면서 정리가 되고요 (2학년, 아현)

학생들은 친구들의 생각이나 발표 자세를 모델링하는 경우가 많았다. 집단을 리드하는 친구, 분위기를 촉진시키는 친구, 자신의 의견을 진지하게 설명하는 친구들을 보면서 자신의 부족한 측면을 발견하였다고 한다.

“다른 애들이 하는 거 보고 아 저렇게 하는구나. 저는 하나만 하는 거라. 제 생각 보다는 좀 두루뭇술하게 말하게 되는 것 같아요. 항상 친구들 발표하는 거 보면 많이 배우는 것 같아요. 제가 워낙 다른 사람한테 표현하는 성격이 아니어서 아 내가 저렇게 말하면 더 낫겠구나, 애들이 진짜 표현하는 거 보면 저렇게 표현하면 좋겠구나 하는 생각이 좀 들어요.” (2학년, 영준)

“조 활동할 때는 편하게 활동할 수 있으니까 생각을 공유할 수 있게 되고 서로마

다 다른 대화방식이 있는데 다른 사람의 것을 본받을 수 있다고 어떤 의견에 대해서 수용을 하지 않을 수도 있잖아요. 사람마다 다 표현하는 방식이 다 달라요 아 저렇게 말하는 게 이렇게 효과적이구나 하고 바꿀 수도 있잖아요. 그게 도움이 되는 것 같아요(1학년, 다빈)

“애들한테 감동을 받았어요. 애들이랑 몇 마디 하니깐 격려해주고 그런 것들에 대해서 다른 애들한테 배우게 되는 것 같아요 요즘 연습하고 있는 게 \*\*가 하는 ‘야-오’ 감탄사, 어떻게 하면 아이들한테 호감을 주면서 잘 듣는 표현을 할 수 있을까 하는 것을 배우게 되는 것 같아요.”(2학년, 유리)

“말하는 방식을 배웠어요. 상대방의 좋은 장점 같은 것을 배웠어요. \*\* 같은 경우에는 저는 현실적이고, \*\*는 가능성을 보는 이상적인 쪽이었는데. 근데 그 차이가 몸소 느끼니까 호소하는 법을 배우게 되고 \*\* 분명 저한테 배운 게 있을 테고(2학년, 재원)

마지막으로, 참여 학생들은 본 프로그램동안 자신의 새로운 행동 방식을 훈습하는 기회를 가지고 있었다. 예를 들어 무조건 리더가 되어야 하나는 자세에서 벗어나 친구가 리더가 되도록 노력하는 행동을 연습해 보는 학생도 있었고, 호감 있게 자신의 의견을 전달하는 법 등을 연습하는 학생도 있었다.

“처음에는 누가 중심이 있어야 다들 참여하는 것 같아요. 제가 중심이 아니더라도 다른 친구에게 양보하고 다음에는 먼저 내가 얘기를 먼저 꺼내서 내가 중심이 되어봐야겠다고 생각하면 애들이 저를 밀어주기도 하고 저도 애들을 밀어주기도 하고(1학년, 은지)

### ③ 타인과의 관계 영역에 대한 분석

협동성 요인 : “수업하면서 학생들끼리 협동 작업을 많이 하는가? 모둠끼리, 모둠간 협동 작업을 하였는가?”

학생들은 협동 작업 및 발표 중심의 수업 형태를 어색하고 불편해 하였다. 하지만 시간이 흐르면서 모둠 협동 작업을 통해 현상을 바라보는 관점이 넓어지고, 의견 충돌이 발생하였을 때 이를 중재하고 협상하는 태도를 기르게 되었다고 한다.

“훨씬 더 좋은 것 같아요. 모둠 활동을 잘 해보지 않아서 처음에는 마주보는 것 자체가 좀 민망하고 어색했는데 이제는 종이가 빨리 오기를 우리 먼저 나눠줘야 되는데 자꾸 이런 생각이 들어요. 요즘 활동하면 더 잘되는 것 같아요.” (1학년, 산하)

“모둠 활동 하면서 친구들이 제 눈을 바라보니까 저도 바라보게 되고 그래서 집중하게 되요 어느 조에 가도 그런 애들이 있어요. 눈을 바라봐주는 애들. 그러면 너무 고마워요. 이제는 근데 거의 대부분 애들이 눈을 마주치면서 의사소통하는 거 같아요. 이제 재밌어요. 자유로우니까 마음에 있는 말을 막 할 수 있게 되었어요.” (1학년, 혜미)

“활동 시야가 넓어진 거 같아요. 그리고 좀 집중할 수 있게 되요. 혼자하면 좀 지루할 수 있는데 팀 지루하게 되요(1학년, 세웅)

학생들은 협동 작업을 통해 상대방의 이야기를 경청하는 태도를 키울 수 있었고, 서로 눈을 마주치면서 의사소통하는 즐거움을 알 수 있었다고 한다. 무엇보다 상대방의 마음 상태를 이해하고 이를 배려하는 자세를 연습할 수 있었다고 한다.

“모둠 활동을 하다 보니 \*\*의 이야기를 들어주는 법을 좀 알 수 있게 되었던 것 같아요. 저도 이제 좀 들어줄 수 있고 애가 어떻게 하면 내가 진짜 들어주고 있구나하고 느낄 수 있는지 알게 되었어요.” (2학년, 유리)

· 저는 모둠 활동 친구들이랑 함께 할 때 가장 행복해요. 지난번 모둠 활동할 때도 친구들이 나의 이야기를 들어주고 있구나하는 느낌을 많이 받았어요. 제가 좀 우울할 때 다른 애들이 마주쳤을 때 웃어주고, 좀 편해지고. “(2학년, 영준)

타인에 대한 이해 요인 : “이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하는가?”

참여 학생들은 반복적인 모둠 토론과 발표를 통해 다른 생각과 가치관을 가진 친구들을 이해하고 수용하는 태도를 가지게 되었다고 한다. 이러한 배려는 상대방의 이해와 공감과 수용을 끌어내는 동력으로 작용한 것으로 나타났다.

“모둠 활동 초반에는 대개 부딪쳤어요. 저의 가치관을 남이 강요하는 거 같았어요. 그런데 모둠 활동을 계속 하다보니까 개가 더 나은 점이 있고 그 아이를 높이면서 더 활동이 잘되는 게 신기했어요. 저는 선두에 서서 이끄는 게 더 잘 될 거라고 생각했는데 셋이서 넷이서 함께하면서 하는 게 더 좋다는 배운 것 같아요.” (2학년, 혜진)

“제가 무조건 나대는 성격이라 어느 순간에 딱 조장했는데 하고 싶어 했던 애들이 있었던 것 같아요 눈에 보여요 한번 양보를 했더니 좋아하더라고요 아 남을 생각하는 것을 배웠다고 할까요. 나를 희생 아니 배려하면서 다른 사람을 생각하는 게 늘어난 것 같아요 (1학년, 다빈).

“발표할 때 나도 하고 싶었는데, 나보다 더 하고 싶어 하는 아이가 보여 개한테 한번 믿어보자는 생각을 가지게 되었고, 실제 그 애가 잘하는 모습을 보니까 내 생각이 옳았다는 것을 확신할 수 있게 되었어요 (1학년, 산하).

“대화하면서 공감하는 법을 배우는 것 같아요. 추임새 넣어주는 걸 보면서 내가 저렇게 해야지, 내가 들어주고 있다는 것을 느낄 수 있고 공감할 수 있는 느낌을 배우고 그렇게 하게 돼요. 워낙 다른 사람 생각을 잘 못하는데 이런 거 하면서 제 얘기를 더 하게 되는 것 같아요. 근데 제가 공감하는 것처럼 애들도 공감해주는 것 같아요, 애들이 공감해주니까 더 얘기하게 되는 것 같아요. 애들이 이끌어 줘요. (1학년, 혜미)

타인 앞에서 표현 요인 : “남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가? 이 수업을 통해 더 멋지게 표현하는 법을 배우는 것 같은가?”

본 프로그램에서는 모둠 활동 결과를 모둠 내에서 혹은 전체 집단원 앞에서 발표하는 기회를 매주 갖는다. 참여 학생들은 처음에는 어색하고 불편하고 긴장하였지만 회기가 진행될수록 발표 긴장감이 줄어들고, 발표 내용이 보다 명료해지는 성장을 보였다. 남들 앞에서 발표 기회를 많이 가지는 것은 단순히 발표 스킬을 늘이는 것만이 아니라 발표를 위해서 모둠 활동에 집중하고, 남들을 설득시키기 위해 자신의 생각들을 정리하는 힘을 키우는 데도 도움을 주는 것으로 나타났다.

“더 연습이 필요하겠지만 발표하는 게 많이 도움이 된 것 같아요. 처음 만났을 때 발표부터 시작했잖아요. 자기소개하고……. 별거 아닌 거 같았는데 애들이 떨고 저 스스로도 좀 긴장되고. 나만 그런 게 아니라는 걸 알게 되니까 안심이 되더라고요. 그러면서 발표하는 연습도 많이 하고 그래서 친구들한테도 기회를 많이 주고(2학년, 영준)

“처음에는 세웅이나 헤미도 소심하게 말하고 했는데 이제는 앞에 나가서 웃기도 하고 헤미도 또박또박 말하면서 읽으면서 주제를 가지고 읽으면서 얘기하는 거 보면서 나도 늘었지만 친구도 늘었던 것 같아요.” (1학년, 도원)

“처음 발표할 때는 발표하는 것 자체가 두려웠는데 나중에는 발표하는 자체는 두려움이 없었어요. 물론 발표내용에 대해선 걱정스럽긴 하지만.” (1학년, 은지)

“발표를 매번하니까 긴장을 엄청 하고 그냥 앉아서 자습하는 것보다 몇 배는 더 머리를 생각을 해요. 가만히 앉아있는 것보다 더 긴장하고 다른 애들 발표할 때 눈물 그렁그렁하고 긴장을 해요. 그런 거 볼 때 요즘은 애들이 오히려 발표를 더 기대하는 것 같아요. 앞에 애가 내가 말하고 싶은 거 말하면 짜증도 나고(1학년, 헤미)

#### ④ 도구 활용 영역에 대한 분석

타과목 활용 기회 요인 : “프로그램 시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있는가?

학생들은 언어영역(국어과), 사회과 수업에서 배운 지식들을 본 프로그램에 활용하고 있는 것으로 나타났다. 학생들은 활동의 주제가 자신이 이미 배운 지식을 활용할 수 있거나, 혹은 자신의 당면 문제를 해결해 주는 것일수록 프로그램에 대한 몰입이 높아지는 것으로 나타났다.

“주제찾기를 할 때 언어영역 스킬 그런 걸 적용했던 것 같아요. 핵심키워드 찾는 것에도 적용했던 것 같아요.(1학년, 다빈)

“핵심을 찾아내는 거요 외국어나 언어영역에서 많이 해봤어요. 모의고사 준비를 해야 하잖아요. 문제를 풀면서 주제와 연관된 단어를 세심하게 보게 되고 주제를 찾고자 했던 것 같아요(1학년, 예슬)

참여 학생들은 본 프로그램을 통해 습득한 학습 내용 및 태도를 수업 상황에 긍정적으로 활용하고 있는 것으로 나타났다. 예를 들어 타교과목을 이해하는 방법을 변경시키거나, 선생님과 소통하기 위한 도구로서 활용하거나, 적극적으로 발표하거나, 혹은 다른 친구에게 발표 내용을 진지하게 경청하는 모습을 보여주었다.

“사설을 읽고 키워드를 찾고 요약문장을 만들었던 활동은 저희가 많이 접해보지 못했던 것인데 일석이조였던 것 같아요 사회 흐름도 알고 핵심을 찌르는 기술도 익히는 거니까(1학년, 예진)

“지식 공방전에서 배울 것을 사회 수업에 써먹었어요. 사회적 이슈에 대해 일방적으로 생각하지 않고 저 생각은 어떻게 생각하나 했던 것 같아요.” (1학년, 세웅)

“이 생강프 활동들이요 어떤 과목에 직접적으로 도움을 주기 보다는 전반적인 베이스에 기초를 주는 것 같아요. 사고력 같은 거요. 생각을 많이 하고 생각하는 힘이 향상되는 것 같아요”(1학년, 산하)

“먼저 수업시간에는 국영수 시간이 있는데. 전에는 필기만 하고 말도 안하고 선생님이 물어보면 누가 하겠지 했는데 생강프 하니까 내가 먼저 활동적으로 변하면 수업시간에 충실하게 되고 그럴 것 같더라고요. 선생님도 말 안하면 그냥 하고 수업이 끝날 텐데 의견을 내면 좀 더 끌어낼 수 있는 애기도 하고 선생님도 흥미를 느끼고 특히 국영수 시간에는 제가 말을 많이 해요 장난스러운 말이라도. 예전에는 선생님이 그냥 웃긴 소리 하면 어 그래하고 넘겨버렸는데 요새는 찬성해 줄 수도 있고 그것도 그럭저럭 재밌네 하고 호의적으로 변한 것 같아요(1학년, 도원) .

“선생님하고도 소통하는 법을 배운 것 같아요. 저는 수업시간에도 눈을 똑바로 보고 하는데 계속 바라보게 되면 선생님도 자연스럽게 바라보고 소통된다는 느낌 들고 뭔가 존중되고 있다는 느낌을 받아요. 선생님이 저를 봐주고 수업을 하신다는 느낌 그런 느낌이 좋아요.”(2학년, 아현)

또한 학생들은 친구 관계에서도 갈등이 발생하였을 때 자신의 입장만 고집하기보다 타인의 관점에서 현상을 이해하려는 자세가 보여주었다. 뿐만 아니라 가족과의 의사소통 기회를 가지려고 하였으며, 필요하면 자신의 일을 명료하게 밝히는 모습을 보였다.

“교과 과목보다는 일상생활에서. 조금이라도 더 얘기하고 재가 날 싫어하는 마음 있어도 일단 얘기하고…….(1학년, 혜미)

“아무래도 상호작용을 배우다보니까 일상생활에 친구도 많이 얻을 수 있고, 배려할 수도 있고……. 그니까. 일상생활에서 논쟁이 발생하면 제 의견만 내세우는 게 있었어요. 그런데 활동을 하다보니까 완전히는 아니더라도 다른 사람 관점을 좀 생각하게 되었어요(1학년, 세웅).

“내가 하는 것에 대해 자신감이 없는데 이제 뭔가 할 수 있게 되었다는 것 같아요. 그 자신감이 생기니까 뭔가 더 하게 되고 스스로를 더 믿게 되는 것 같아요  
(2학년, 아현)

발표 방식 관련 요인 : “만약 이 수업에서 알게 된 것을 남들 앞에서 발표하게 된다면 어떤 식으로 발표를 해보고 싶은가?”

참여 학생들은 프로그램에서 알게 된 것을 설득력 있게 전달하고 싶은 욕구가 강하였다. 변화되기 전과 변화된 후의 모습을 비교하여 동영상으로 제작하거나, 혹은 프로그램을 통해 변화된 일상의 모습을 자세하게 설명하기를 원하였다. 본 프로그램을 통해 터득한 방식들을 적용하여 눈을 마주치고, 명료하게 뜻을 전달하고, 타인의 반응을 살피면서 핵심 내용들을 전달하고자 하였다.

"달라지기 전과 달라진 후의 모습을 동영상으로 제 모습을 촬영해서 보여주고 싶어요. 저 많이 배운 것 같다. 우선 친구들이랑 대화 할 때 집중하는 거랑 협의하고 같이 화합하는 거. 그거랑 내 의견보다 남의 의견 먼저 듣고 내 의견 말하는 거 그니까 일상적인 데서 발견할 수 있는 거 보여주고 무엇을 찾는지 이런 거 보여주고 싶어요."(1학년, 은지)

"저는 듣는 사람이 누구냐에 따라서 달라질 수 있는데. 선생님이라면 제가 얼마나 성장했고 어떻게 변했는지 중심으로 얘기하고 친구들 같은 경우에는 배운 것 그대로 얘기해주고 어떻게 해보자 가르쳐주는 거예요."(2학년, 영준)

##### ⑤ 프로그램 지원 영역에 대한 분석

지원 요소 : “핵심 역량을 함양하는 데 있어 본 프로그램이 가장 많은 도움을 준 것은 무엇이라고 생각하는가?”

참여 학생들은 사회적 상호작용 역량, 자율성 역량이 가장 많이 향상된 것으로 보고하고 있다. 그리고 이러한 역량을 함양하는 데 건인차 역할을 했던 것은 자신감과 사고력의 향상을 뽑았다. 참여 학생들은 협동과 배려, 타인의 관점 이해하기, 다양성을 인정하고 수용할 때 사회적 상호작용 역량이 함양될 수 있었다는 점을 강조하였다.

“같이 얘기하면서 협동하면서 배려하고, 다른 사람의 관점에서 이해하려는 하는 사회적 상호작용 역량을 많이 배우는 것 같아요.(1학년, 예진).

“사고력은 학교에서 가르쳐주지 않는데 생강프에서 가르쳐 주고 있잖아요. 삶을 살아가는데 있어서 중요한 것을 가르쳐 주잖아요. 여기에서는 대학교에서 가르쳐주지 않는 주제에 대해서 여러 사람이 생각해보고 이야기하는 것 자체가 생각의 고리를 물어가게 되면서 자기 발전을 조금씩 늘려가는 것 같아요. 그 사람 말을 한 번 더 생각해보게 되고 그 사람이 했던 말을 생각해보게 되니까 그런 면에 대해서 사고력이 늘었다고 생각해요.” (2학년, 유리)

“발표 기회를 많이 가지면서 자신감의 필요성을 느끼고 그것을 많이 키우려고 노력했던 것 같아요, 그리고 모든 시작 활동은 내가 해야 되는 거니까 자율성도 가져야 하고, 도구 활용도 자신감이 있어야 사용할 수 있으니까 자신감을 키우려고 했어요.(2학년, 하나)

“커다란 종이 나눠줘서 발표하는 수업은 언제나 할 수 있잖아요. 그런데 다른 사람과 의견을 모은다는 것은 흔하지 않는 거거든요. 그런데 생강프에서 그런 걸 하게 되고 하니까 다른 사람 생각도 알게 된 것 같고. 그런 것을 공유하고 하다 보면 생각도 넓혀지는 것 같고(1학년, 헤미).

지원요구 요소 : 본 프로그램에서 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

참여 학생들은 다양성과 실제성을 겸비한 프로그램을 기대하였다. 주제뿐만 아니라 주제 운영 방식에 대해서도 다양성을 확보하기를 기대하였다. 또한 프로그램 접근 방식이 보다 현실적이고 구체적이며, 단계적일 필요가 있다는 점을 지적하였다.

“주제찾기 하면 쏘 딱딱한 느낌이 드니까 신문 오려서 스크랩해서 여러 가지 활동을 하는 게 있어요. 오바마 사진을 오려서 무슨 말을 할지 적는 게 있었거든요. 그것 때문에 생각도 늘었는데, 생강프에서도 했다면 더 좋았을 것 같아요(1학년, 예진)

“생강프는 교실 안에서 토론하고 발표하고 글 쓰고 했는데요. 직접 다른 문화를 체험 할 수 있었으면 좋겠어요. 외국인을 많이 접하잖아요. 그런 사람들과 상호 작용할 수 있는, 그래서 다른 문화를 실제적으로 체험 할 수 있는 그런 자리가 있었으면 좋겠어요.” (1학년, 세웅),

#### ⑥ 역량 개발 관련 요인에 대한 분석

역량개발방법 요인 : “핵심 역량을 개발하기 위해 수업/활동 프로그램에서 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하는가?”

참여 학생들은 혼자 생각하고 자율적으로 결정하는 시간이 더 많아지기를 바라고 있었다. 혼자서 의사결정 과정을 겪다보면 강해지고, 자신이 궁극적으로 하고 싶은 것이 무엇인지 발견할 수 있게 된다고 보았다.

“자기가 혼자 활동할 수 있는 거. 혼자 생각할 수 있도록 해주는 부분이 더 많아졌으면 좋겠어요.” (2학년, 하나)

“개별적인 시간을 주고 다음에 모둠활동을 하니까 서로 상호작용하면서 공감할 수도 있고 뭔가를 만들어내는 활동심과 서로 발표하면서 성취감을 느끼고 유대감을 느끼는 거 자체가 좋았어요. 솔직히 농촌 학교에서는 뭔가를 할 수 있는 게

없잖아요. 근데 이렇게 모여서 뭔가를 할 수 있다는 게 좋은 것 같아요. 혼자 뭔가를 이끌어갈 때 질문을 해주는 게 좋은 것 같아요.” (2학년, 영준)

역량개발 지원 요인 : “핵심역량을 개발하기 위해 학습자에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하는가?”

참여 학생들은 프로그램 종료 이후에도 프로그램 진행자와 지속적인 관계를 유지하고 싶은 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 본 특별교육을 통해 획득한 핵심 역량들을 다른 과목의 교과 수업 및 창의적 체험 활동 프로그램을 통해 훈습해 나가기를 기대하고 있었다.

“선생님과의 상담이나 전화상담 그런 것도 괜찮을 것 같아요. 내가 확인을 받고 있다, 내가 이것을 해야 한다 그런 주의를 받으면 계속 할 수 있을 것 같아요(1학년, 헤미)

“다른 교과에도 적용되었으면 좋겠어요. 창의적재량활동이라고 해도 거의 자습으로 주어지는 경우가 있거든요. 모이라는 말도 안하고 선생님도 안 돌아다니시고 거의 노는 분위기예요. 차라리 그런 시간에 놀기보다는 의견이 맞는 애들끼리 생강프에서 배운 것을 토의해보고 발표해보고 싶어요. 지식공방전 같은 건 언제든지 할 수 있잖아요. 어플리케이션도 생각할 수 있고.” (1학년, 도원)

## ⑦ 소결

본 고에서는 프로그램 참여 학생을 대상으로 포커스 그룹 인터뷰를 실시한 결과, 자기관리역량에서 큰 변화가 있었음을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는, 본 프로그램에서는 매 차시 프로그램의 목표와 핵심 역량을 연결하여 학생들이 자신이 프로그램에 참여하는 이유와 목적을 인식할 수 있도록 도왔으며, 학생들이 자신의 역할을 가지고 프로그램에 참여할 수 있도록 하였다. 그리고 자신의 행동이 다른 학생이나 교사, 프로그램에 영향을 미칠 수 있다는 것을

느낄 수 있도록 하기 위해 프로그램 진행자는 학생의 반응을 기반으로 프로그램 내용을 변경시키거나 심화시켰다. 뿐만 아니라 각 개인의 가치, 능력, 흥미, 성격 등을 존중하고 이에 맞는 진로를 선택하고, 매 활동마다 성찰적인 글쓰기를 작성하였다. 이러한 활동 내용과 운영 방식이 매회 반복적으로 이뤄지면서 참여 학생의 자율적 역량을 함양시키는 데 큰 기여를 한 것으로 보인다.

다음으로, 본 프로그램을 통해 참여 학생들의 사회적 상호작용 역량이 크게 향상된 것으로 나타났다. 이는 본 프로그램에서는 학생간 상호작용, 교사-학생간 상호작용의 활동이 많았다. 그러다보니 학생들은 친구들과의 의견 교환을 통한 상호 이해, 새로운 견해의 형성, 그리고 열린 토론 자세를 형성할 수 있는 기회가 주어졌다. 참여 학생들은 모두 활동과 발표, 피드백 교환 과정에서 상호 배려하고 신뢰하고 존중하는 상호작용 역량과 협동심을 자연스럽게 터득한 것으로 보인다.

마지막으로, 본 프로그램이 참여 학생들의 도구활용 역량 함양에도 크게 기여한 것으로 나타났다. 본 프로그램에서 참여 학생들은 다른 교과에서 배운 지식과 태도들을 본 활동에 끌어오기도 하였고, 역으로 본 프로그램에서 배운 역량들을 다른 교과 영역 및 친구관계에 적용하는 경우도 많았다. 적용의 예로서, 적극적으로 자신을 표현하고, 다양한 관점에서 현상을 이해하려고 하고, 나와 다른 의견이라도 상대방의 관점에서 존중하고 배려하는 모습들이 다른 교과 수업에서도 나타나고 있었다. 그러나 역량 개발의 기술적인 측면이라고 할 수 있는 언어, 상징, 테스트의 활용에서는 큰 성과를 거두고 있다고 보기 어렵다. 제한된 시간으로 정보에 접근하는 기회가 제한되었기 때문이다. 하지만 진로 탐색 과정에서 진로정보를 수집하고 직업 및 전공학과 선정에 적용해 봄으로써 어느 정도 성과를 거두었다고 할 수 있다.

참여 학생들은 상호작용 역량, 도구 활용 역량, 자율성 역량을 함양하는데 기본이 되는 것으로 자신감과 사고능력을 꼽고 있었다. 내적인 자신감이 충분하고, 동일한 현상(사물)일지라도 여러 관점에서 다양하게 보려고 하는 사고의 틀이 핵심 역량 향상에도 유의미한 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있었다.

## VII. 요약 및 결론

1. 요약

2. 결론



## VI. 요약 및 결론

### 1. 요약

본 연구의 목적은 기존에 수행되었던 핵심 역량의 개념, 영역 체계, 진단도구, 역량 기반의 교육 과정 개편 방안 등에 근거하여 학교 기반의 청소년 핵심 역량 프로그램을 개발, 적용해 봄으로써 학교 장면에서 핵심 역량을 강화하기 위한 구체적인 실천 방안을 제시하기 위한 것이다. 이를 위해, 본 연구에서는 OECD가 제시한 세 가지 핵심역량(자율적 행동 역량, 사회적 상호작용 역량, 도구활용 역량)을 역량기반 해외 수업사례와 연결하여 구체적인 수업요소들을 도출하고 이를 중심으로 교과형 수업모형과 창의적 체험활동 수업 시간에 적용 가능한 ‘25주차의 ’ 청소년 핵심역량 강화프로그램 ‘을 개발하고, 시범 운영을 통하여 그 효과를 분석해 보았다.

‘핵심 역량 기반의 교과형 수업모형’에서는 수업이 역량이 발휘되고 개발되는 구체적인 맥락이 되기 위해서는 학생들이 서로 의존하고 협력하며 성장할 수 있는 ‘배움의 공동체’로서의 역할을 하여야 한다고 전제한다. 외국과 국내의 수업 사례를 통해 핵심 역량을 기르기 위한 수업요소들을 도출하였고, 이를 각 하위 핵심역량과 연결하여 수업모형의 중요한 구성요소로 제시하였다. ‘자율적 행동 역량’에는 수업에 기대를 가지고 참여하며 구체적인 역할을 수행함으로써 책임감을 가지고 수업에 임하는 태도와 능력이 포함된다. ‘도구 활용 역량’은 도구나 상징, 테크놀로지를 통해 세상과 적극적으로 대화하는 역량을 가리키는 것으로 구체적인 수업 장면에서는, 수업 내용이나 개념을 자신의 삶과 연결시켜 이해하고 그러한 내용을 반복적으로 사용하며 자신의 것으로 만들고, 테크놀로지를 활용하여 지식을 확장하는 능력을 가리킨다. ‘사회적 상호작용 역량’은 수업시간에 타인의 말에 귀를 기울이며 반응해주기, 서로 의지하며 함께 성장하는 능력을 가리킨다. 이러한 역량의 요소들과 수업의 요소를 연결하여 교과형 수업모형을 정립하였다.

교과형 수업프로그램을 적용한 결과, 수업과 연결된 구체적인 핵심역량에서는 세 가지 핵심역량 모두에서 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다. 그러나 일반적인 맥락에서 측정된 핵심역량은 ‘도구 활용 능력’에서는 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높은 역량의 정도를 보여주었다. 학생과 교사의 면담과 설문조사 결과, 교과형 수업프로그램에 참여한 학생들은 수업에 흥미와 책임감을 가지고 참여하게 되었으며(자율적 행동 역량), 친구들과 상호작용하면서 서로에게 귀를 기울이며 배우게 되고 발표하는 능력이 향상되었으며(사회적 상호작용역량), 수업내용을 더욱 잘 이해하게 되었고, 주변 환경에 대해 관심을 가지게 되었다(도구활용 역량)고 진술하였다. 참여교사는 본 연구에 참여하는 과정에서 수업에 대해 지속적으로 고민하는 것 자체가 자신의 성장의 원동력이 되었으며, 교과형 수업프로그램을 적용하면서 학생들의 관심과 참여를 유발하면서 수업이 역동적으로 이루어졌다고 평가하였다. 본 수업프로그램이 학생들의 사회적 상호작용 역량을 증진시키는데 효과적이지만 대학입시의 제약이 강한 고등학교 고학년 교실에서 과연 이러한 수업방식이 적용될 수 있을지 의문을 제기하였다. 더불어, 수업에 관심이 없고 소극적인 학생들을 수업에 참여시키는 방식을 끊임없이 고민해야 한다는 점도 지적하였다.

‘핵심역량 기반의 창의적 체험 활동 프로그램’은 학생들이 혼자가 아니라 여럿이 하나의 주제에 대해 충분한 의견을 주고받는 과정을 통해 협력을 경험하며 동료 학생들의 관점을 수용하고, 다양한 정보들을 수집·분류하고 통합·활용하는 역량이 개발된다고 전제하였다. 본 프로그램에서는 내용 측면에서는 OECD 및 김기현 등(2009)이 제시한 핵심 역량의 정의 및 하위요소를 근거로 각 회기별 구성 요소를 추출하였으며, 운영 측면에서는 역량기반의 학습 과정 선진 사례로 소개된 모델을 참고하여 토론과 발표, 창의적 역할극, 반성적 쓰기과 읽기 등의 창의적인 방안을 적용해 보았다.

본 프로그램은 진행의 편의상 사회적 상호작용 역량, 도구 활용 역량, 자율적 행동 역량 영역으로 구분하여 총 25주차의 회기 주제와 활동 내용을 구성하였다. 창의적 체험 활동 프로그램은 매 회기마다 도입부-전개부-정

리 의 순으로 이뤄진다. 도입부에서는 프로그램 목표를 핵심역량과 연결 짓고, 내용은 삶과 연결 지어 전개하고자 하였다. 전개부에서는 수업 내용을 관통하는 핵심 질문으로 모듈 활동을 전개하고, 학생들은 모듈에서 역할을 배분하고 모듈 활동에 참여하도록 하였다. 모듈 활동, 질의 및 응답 등을 통해 프로그램 진행 과정 동안 학생-교사간, 학생-학생간 상호작용이 끊임없이 일어나도록 하였다. 또한 학생들은 모듈 활동 결과를 발표하며, 프로그램 진행자는 학생의 반응을 기반으로 프로그램 내용을 수정, 심화하였다. 정리 단계에서는 모듈별 핵심을 정리하고 다음 차시를 예고함으로써 프로그램을 마무리하였다. 본 프로그램에서는 매 차시마다 구조화된 운영 과정을 통하여 세 가지 역량을 통합적으로 함양하고자 노력하였다

창의적 체험 활동 프로그램을 시범 운영한 결과, 사회적 상호작용 역량, 도구 활용 역량, 자율적 행동 역량 모두 실험집단이 통제집단보다 유의미하게 높게 나타났다. 삶의 만족도는 유의미한 변화가 없었으나 관계 만족 수준에서는 유의미한 차이가 나타났다. 또한 실험집단은 통제집단에 비하여 장래 희망 직업을 구체적으로 설정하는 경향이 높게 나타났다. 마지막으로 실험집단은 통제집단에 비하여 전국 수준의 학력모의평가에서 언어 및 수리 영역에서 학업성취도가 유의미가 증가된 것으로 나타났다. 이러한 결과는 핵심 역량 프로그램 참여 경험이 세 가지 핵심 역량을 강화시키는 것뿐만 아니라 자신의 진로를 명료하게 설계하는 데 도움을 주며, 더 나아가 학업에 대한 동기를 부여하여 학업 성취력까지 향상시키는 데 영향을 미쳤다는 것을 보여준다.

본 연구에서는 김기현 등(2009)이 자체 개발한 수업과정 분석틀에 근거하여 프로그램 과정 및 핵심 역량을 분석해 보았다. 그 결과 다른 사람과의 관계 영역, 자기관리영역, 언어·상징·텍스트 활용 영역에서 핵심 역량 수준이 골고루 잘 반영된 것으로 나타났다. 포커스 그룹을 통한 질적 분석 자료에서 자기관리역량과 사회적 상호작용 역량에서 자율성, 협력, 배려, 타인관점 이해 영역에서 큰 변화가 있었음이 확인되었다. 다만 언어, 상징, 텍스트 활용에서는 큰 성과를 거두지는 못한 것으로 나타났다. 프로그램 참여 학생

들은 세 가지 역량을 함양하는 데 기본이 되는 것으로 자신감과 사고력을 꼽았으며, 본 프로그램이 자신감과 사고능력에 긍정적인 영향을 미쳤음을 강조하였다.

## 2. 결론

앞에서 제시된 교과형 프로그램 및 창의적 체험활동 프로그램의 효과는, 핵심 역량의 구성 요소를 적절하게 반영할 수 있는 활동 내용의 구성뿐 아니라, 그 활동 내용을 운영하는 활동 구조의 측면에서 그 원인을 찾아볼 수 있다. 이론적 배경에서 밝혔듯이, 세 가지 핵심역량을 작동하고 개발하는 구조를 만들기 위해서는 학생들이 책임감 있고 반성적인 참여를 이끌어내는 환경을 제공하여야 한다. 이를 위해 본 연구에서는 토론과 발표, 창의적 역할극, 반성적 쓰기와 읽기 등 개인의 책임감 있고 반성적인 태도를 요하는 활동을 매주 프로그램 활동에 포함시켰다. 이와 더불어, 세 가지 하위 역량을 통합적으로 개발하기 위해 모든 차시에서 세 가지 하위 역량의 요소들을 포함한 활동 구조를 반복하여 실행하였다. 예를 들어, 자율적 행동 역량을 위해, 매 차시 프로그램의 목표와 핵심 역량을 연결하여 학생들이 자신이 프로그램에 참여하는 이유와 목적을 인식할 수 있도록 도왔으며, 학생들이 자신의 역할을 가지고 프로그램에 참여할 수 있도록 하였다. 그리고 자신의 행동이 다른 학생이나 교사, 프로그램에 영향을 미칠 수 있다는 것을 느낄 수 있도록 하기 위해 **교사 및** 프로그램 진행자는 학생의 반응을 기반으로 프로그램 내용을 변경시키거나 심화시켰다. 사회적 상호작용 역량을 개발하기 위한 기본 활동 구조는 다양한 유형의 상호작용(교사-학생 간, 학생-학생 간, 모둠토론 등)을 프로그램에 포함시키고 타인의 의견에 귀를 기울여야만 모둠활동이 효과적으로 이루어질 수 있는 방향으로 구성되었다. 도구 활용 역량을 위한 프로그램의 구조는, 다양한 매체를 통해 프로그램의 내용을 접함으로써 동일한 내용이라도 전달하는 도구나 매체를 통해 학생들에게 달리 인식되고 지각되는 것을 체험하도록 도왔다. 뿐만 아니라, 주요한 ‘개념적 도구’를 익히도록 하기 위해서 프로그램의 중요한 개념이나 핵심용어들을

반복해서 사용할 수 있는 기회를 제공하였다.

이상의 프로그램 구조는, 해당 차시에서 중점적으로 다루는 핵심역량의 구체적인 내용과 관계없이 지속적이고 반복적으로 제시되는 것이었기 때문에 학생들은 한 학기동안 진행된 수업과 창의적 체험 활동 프로그램 속에서 세 가지 핵심역량과 그 토대가 되는 반성적 사고 및 태도, 책임감 등을 유기적이고 지속적으로 개발할 수 있었다.

이는 기존의 연구들(김기현 등, 2009)에서 주장하는 바와 같이, 핵심 역량의 함양 및 강화는 프로그램의 내용과 더불어 그 프로그램을 통해 핵심역량이 동원되고 작동되는 환경을 어떻게 구현하느냐라는 측면을 고려하는 것이 필수적인 것임을 강조한다. 사토마나부(2003, 2006)가 학습에서 ‘배움’이 일어나려면, 교사의 설명만 듣고, 교과서를 읽고 기억하는 ‘공부’에서 벗어나, 도구나 소재, 사람과 교류하며 상호작용하는 교실환경을 제공해야 함을 주장한 것처럼, 학생들의 능동적이고 책임감 있는 참여를 유발하는 수업환경을 어떻게 구성할 것인가는 학생들의 역량 개발에서도 중점적으로 고려해야 할 사항이다.

본 연구는 아직 교육 개혁의 구호 수준에 머물러 있는 ‘핵심역량’의 문제의식을 프로그램의 형태로 구현하고 그 효과를 살펴보았다는 데 그 의의가 있다. 기존의 연구들이 핵심 역량의 조작적 정의, 구성 요소, 모형 개발 등 이론적 토대의 마련에 중점을 두었던 반면에 본 연구는 교육 현장에 적용가능하면서도 실천적이며 임상적인 프로그램을 제시하였다는 점에서, 비록 실험적인 형태이기는 하지만, 추후 ‘역량 기반 교육’에 대한 수많은 논의와 구체적인 아이디어를 유발하는 출발점으로서의 역할을 수행할 수 있을 것이다.

그러나, 본 연구가 수행된 교육현장의 제약으로 인해, 본 연구의 결과를 일반화시키기에는 여러 가지 고려할 점들이 존재한다. 우선, 교과형 수업모형과 관련하여, 본 연구는 핵심역량 수업모형 개발하는 것과 더불어, 교사가 그러한 수업모형에 제시된 핵심역량의 요소들을 어떻게 자신이 가르치는 교실상황에 맞게 적용하고 변화시킬 수 있도록 안내할 것인가에도 관심을 기울였다. 따라서 수업모형의 개발과정도 핵심역량 수업요소를 본 연구에 참여한 교사가 수업상황에 가장 친화적인 형태의 수업행동과 활동들로 재해석하는

과정을 포함하고 있다. 본 연구에서 제시된 수업사례는 모둠활동을 중심으로 핵심역량을 개발하기 위한 수업활동을 구상하였지만, 이 외에도 핵심역량을 개발하는 수업은 다양한 방식으로 진행될 수 있을 것이다. 본 연구에서는 가능한 모든 수업방식을 고려하는 수업모형을 개발하지 못하였다. 따라서 본 연구의 교과형 수업모형을 현장에 적용하기 위해서는, 연구과정과 교사용 지침서에서 부각되었듯이, 교사 자신이 자신의 수업상황에 맞게 핵심역량과 그 수업요소들을 재해석하는 과정이 필요하다.

창의적 체험 활동 프로그램의 경우, 참여자들을 지원자 중심으로 모집하였기 때문에 실험집단과 통제집단 학생들의 차이를 프로그램 시작 당시에 조절할 수 없었다는 점도 본 연구 결과의 일반화하는데 주의해야 할 사항이다. 대부분의 성적우수자들이 실험 집단에 포함됨으로써 실험집단의 성격을 고려하여 통제집단을 선발하는데 한계가 있었다. 프로그램 효과 검증에서 성적 요인을 통제하기는 하였지만, 학교 기반의 프로그램으로 일반화되기 위해서는 일반 학급 단위, 즉 성적이 고루 분포되어 있는 학생들을 대상으로 창의적 체험 활동의 프로그램 효과를 검증하는 것이 바람직할 것이다. 그리고 추후 연구에서는 지연 검사를 통해 프로그램의 효과가 장기적으로 유지되는지도 확인함으로써 본 프로그램의 효과성과 타당성을 더 심층적으로 분석할 필요가 있다. 그리고 앞서 지적하였듯이, 본 연구에서는 13주 동안 프로그램이 진행되었기 때문에 본 연구에서 개발된 25주 프로그램을 동일 대상에게 실시하지 못하고 학년을 달리하여 프로그램을 나누어 진행하였다. 만약, 동일한 집단에게 두 학기에 해당하는 25주 프로그램을 실시할 수 있다면, 본 프로그램의 효과는 다른 양상으로 드러날 수 있을 것이다. 따라서 향후에는 25주차 프로그램을 점진적으로 실시함으로써, 핵심 역량의 함양을 보다 세부적으로 관찰하고 검증할 기회가 마련되어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 교육과학기술부 (2009). 2009개정 교육과정 바로 알기. 교육과정심의회 참고자료. 서울: 교육과학기술부.
- 권일남, 김호순, 허성욱, 김기현, 김영희(2008). 청소년의 역량 개발을 위한 프로그램 영역 분류 및 교급별 대표 프로그램 개발. 국립중앙청소년수련원.
- 권해수, 김기현(2009). 청소년생애핵심역량 강화 프로그램 개발 연구. 함평고등학교.
- 김기현·김지연·장근영·소경희·김진화·강영배 (2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 총괄보고서. 한국청소년정책연구원
- 김기현·맹영임·장근영·구정화·강영배·조문흠 (2009). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 II: 자율적 행동 영역. 한국청소년정책연구원
- 김기현, 김지연, 장근영 (2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 자율적 행동에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발연구, 한국청소년정책연구원.
- 김안나, 김남희, 김태준, 이석재, 정희욱 (2003). 국가수준의 생애능력 표준설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구(II). 서울: 한국교육개발원
- 김창대 (2002). 몰입이론을 적용한 진로상담모형. 청소년상담연구, 10(1), 5-30.
- 김태준(2009) 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 사회적 상호작용 영역. 한국청소년정책연구원.
- 김태준, 윤혜경 (2008) 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 사회적 상호작용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발연구, 한국청소년정책연구원.
- 박선형(2004). 학습공동체 구축을 위한 이론적 모델 탐색. 교육행정학연구, 22(1), 157-177.
- 사토 마나부 佐藤 學 (2003). 배움으로부터 도주하는 아이들. 손우정, 김미란(역). 서울: 북코리아.
- 사토 마나부 佐藤 學 (2006). 수업이 바뀌면 학교가 바뀐다. 손우정(역). 서울: 에듀케어.
- 소경희 (2007). 학교교육 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.
- 소경희 (2007). 학교교육 맥락에서 본 ‘역량(competency)’의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.
- 소경희 (2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. 교육

- 과정연구, 27(1), 1-20.
- 소경희, 이상은, 박정열 (2007). 캐나다 퀘벡주 교육과정 개혁 사례 고찰: 역량기반 (competency- based) 교육과정의 가능성과 한계. 비교교육연구, 17(4), 105-128.
- 신중호, 모경환, 박민정 (2009). 창의적 문제해결력 증진을 위한 사회과 교육과정의 재구성 방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원·서울대학교
- 유현숙 외(2004). 국가수준의 생애능력 표준설정 및 학습체제 질 관리 방안 연구 (III). 서울: 한국교육개발원.
- 윤명희, 김진화 (2008). 청소년의 생활역량 진단척도 개발과 프로그램 설계를 통한 효과분석. 한국청소년연구, 19(2), 173-197.
- 윤정일, 김민성, 박민정, 윤순경(2007). 인간의 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 233-260.
- 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표(2009). 미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구. 경제·인문사회연구회 미래사회협동연구 총서 09-01-01. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이기범(2005). ‘사회적 실천에 참여’로서의 학습과 공동체. 교육철학, 33, 101-116.
- 이동주(2004). 온라인 수업에서 학습자들의 상호작용 증진을 위한 공동체의식 형성에 관한 고찰. 교육공학연구, 20(3), 51-71.
- 이석재, 장유경, 이현남, 박광엽 (2003). 생애능력 측정도구 개발연구: 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력을 중심으로. 서울: 한국교육개발원
- 이숙영, 이윤주 (2002). 비행청소년 집단 의 회기평가와 효과 요인 분석을 통한 효과 연구. 청소년상담연구, 10(1), 147-163.
- 이혁규(2008). 수업, 비평의 눈으로 읽다. 서울: 우리교육.
- 이혁규, 이경화, 이선경, 정재찬, 강성우, 류태호, 안금희, 이경언(2007). 수업, 비평을 만나다. 서울: 우리교육.
- 임언·최동선·오은진 (2005). 성인의 직업기초능력 실태: OECD ALL Project를 중심으로. 서울: 한국직업능력개발원.
- 조대연, 김희규, 김한별 (2008). 미래의 평생학습사회에서 요구하는 핵심역량 연구. 서울: 한국교육과정평가원·숙명여자대학교.
- 진미석·이수영·채창균·유한구·박천수·이성·최동선·옥준필 (2007). 대학생 직업기초능력 선정 및 문항개발 연구. 서울: 교육인적자원부.
- 최동선 외(2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 I: 도구 활용에 관한 청소년 생애핵심역량 측정도구 개발 연구, 한국청소년정책연구원.
- 최미나, 유명만(2003). 지식창물 및 공유전략으로서의 실행공동체(CoP: Communities

- of Practice) 발전과정에 관한 사례연구. 교육정보방송연구, 9(4), 177-208.
- 최유현, 유태명, 문대영, 최지연 (2009). 미래 한국인의 핵심 역량 중진을 위한 실과 (기술·가정) 교육과정의 재구조화 방안 연구. 서울: 한국교육과정평가원·충남 대학교
- 한승희 (2004). 평생교육체제 구축을 통한 학교교육 개혁 방안 연구. 서울: 한국교육개발 원.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Brown, A. (1994). The advancement of learning. *Educational Research*, 23(8), 4-12.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- McClelland, D.(1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 1-14.
- McClelland, D. C. (1993). Introduction. In L. M. Spencer & S. M. Spencer (1993), *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 39-63.
- OECD (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. OECD.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence: Key Competencies, Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, Dominique Simon(2002). *Key Competencies for the knowledge Society*, DeSeCo Symposium: Discussion Paper. OECD.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1),

- Sergiovanni, T. J. (2004). **학교공동체 만들기**. 주철안(역). 서울: 에듀케어.
- Spencer, L. & Spencer, S.(1993). "Competence at work: Models for superior performance." New York: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49.
- White, R.(1959). "Motivational reconsidered: The concept of competence." *Psychological Review*, 66, 279-333.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, F. I. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Soc. Sci. Med*, 45(11), 1705-1713.

## 2010년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

### ■ 기관고유과제

- 10-R01 한국아동·청소년패널조사2010 I / 김지경·백혜정·임희진·이계오
- 10-R02 지역사회중심 아동·가족 맞춤형 지원서비스 개선 방안 연구 / 서정아·조흥식
- 10-R02-1 아동·가족 공공지원서비스 편람 / 서정아·조흥식
- 10-R03 위기가동·청소년 긴급구호 체계개편 및 안전모니터링시스템 구축방안 연구 / 이춘화·윤옥경·진혜전·황의갑
- 10-R04 청소년활동시설 평가모형 개발연구 I / 임지연·송병국·이교봉·김영석
- 10-R05 세대간 의식구조 비교를 통한 미래사회 변동 전망III / 이종원·오승근·김은정
- 10-R06 디지털 유해매체환경에 대한 청소년수용자중심 대응방안 연구 / 성운숙·유홍식
- 10-R07 청소년시설 지도인력의 역량 강화 및 복지 개선 방안 연구 / 맹영미·길은배·전명기
- 10-R08 초·중·고 창의적 체험활동과 청소년활동정책의 연계방안 연구 / 김현철·최창욱·민경석
- 10-R09 청소년의 글로벌 시티즌십 강화 방안 연구 / 관련프로그램을 중심으로 / 윤철경·송민경·박선영
- 10-R10 한국 청소년 지표 조사V : 건강 및 안전(보호)지표 -총괄보고서- / 최인재·이기봉·김현주·이명선·이은경·박경옥
- 10-R10-1 한국 청소년 지표 조사V : 2010 한국 청소년 건강·안전(보호)지표 조사 자료집 / 최인재·이기봉
- 10-R10-2 한국 청소년 지표 조사V : 2010 한국 청소년 건강·안전(보호)지표 활용 분석 보고서 / 최인재·이기봉·김청송·김진호
- 10-R10-3 한국 청소년 지표 조사V : 청소년 건강실태 국제비교 조사 -한·미·일·중 4개국 비교- / 최인재·이기봉
- 10-R11 국제기준 대비 한국 아동·청소년 인권 수준 연구V : 발달권·참여권 기본보고서 / 모상현·김영지·김영인·이민희·황옥경
- 10-R11-1 국제기준 대비 한국아동·청소년의 인권수준 연구V : 2010 한국 아동·청소년 인권실태 조사 자료집 -발달권·참여권- / 모상현·김영지
- 10-R11-2 국제기준 대비 한국아동·청소년의 인권수준 연구V : 발달권·참여권 정량지표 / 모상현·김영지·김윤나·이중섭
- 10-R12 다문화가족 아동·청소년의 발달과정 추적을 위한 종단연구 I / 양계민·김승경
- 10-R13 조기유학청소년의 적응 연구 II : 귀국청소년을 중심으로 / 문경숙·이현숙
- 10-R13-1 조기유학청소년의 적응 연구 II : 미국사례를 중심으로 / 임재훈·최윤정·안소연·윤소운
- 10-R14 취약가정·시설의 아동·청소년 지원을 위한 종단연구 I / 이해연·황진구·유성렬·이상균·정윤경
- 10-R15 청소년의 사회적 참여 활성화를 통한 저소득가정 아동 지원 방안 연구 I : 청소년 멘토링활동을 중심으로 / 김경준·오해섭·김지연·정익중·정소연
- 10-R15-1 청소년 멘토링활동 운영 매뉴얼 / 김지연
- 10-R15-2 청소년 멘토링활동 효과 측정 / 김지연·정소연

## ■ 협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-32-01** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원방안 연구Ⅱ / 박영균·이상훈·양숙미 (자체번호 10-R16)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-32-02** 장애아동·청소년의 성문제 실태 및 대책연구 / 전영실·이승현·권수진·이현혜 (자체번호 10-R16-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-32-03** 장애아동·청소년의 가족지원 서비스 개선방안 연구 / 백은령·유영준·이명희·최복천 (자체번호 10-R16-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-01** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 총괄보고서 / 김기현·장근영·조광수·박현준 (자체번호 10-R17)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-02** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 지적도구활용 영역 / 최동선·최수정·이간남 (자체번호 10-R17-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-03** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 사회적 상호작용 영역 / 김태준·이영민 (자체번호 10-R17-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-04** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 자율적 행동 영역 / 김기현·장근영·조광수 (자체번호 10-R17-3)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-05** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 학교연계 프로그램 시범사업 / 권해수·김민성·강영신 (자체번호 10-R17-4)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-06** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 수련시설기반 프로그램 시범사업-사고력 / 임영식·조아미·정경은·정재천 (자체번호 10-R17-5)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-33-07** 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅲ : 수련시설기반 프로그램 시범사업-사회적 상호작용, 자율적 행동 / 권일남·김태균·김정울·김지수·김영희 (자체번호 10-R17-6)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-31-01** 청년기에서 성인기로의 이행과정 연구Ⅰ : 총괄보고서 / 안선영·Hernan Cuervo·Johanna Wyn(자체번호 10-R18)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 **10-31-02** 청년기에서 성인기로의 이행과정 연구Ⅰ : 우리나라의 성인기 이행 실태 / 이병희·장지연·윤자영·성재민·안선영 (자체번호 10-R18-1)

## ■ 수시과제

- 10-R19 학교폭력 가해 청소년 선도를 위한 스포츠활동 적용 연구 : 총괄보고서 / 김남수·이기봉·박일혁
- 10-R19-1 학교폭력 예방을 위한 「스포츠활동」 지도 매뉴얼(중·고등학생용) / 김남수·이기봉·박일혁
- 10-R20 청소년지도자의 현장지도력 강화 프로그램 개발 및 적용 연구 : 창의적 체험활동을 중심으로 / 한상철·길은배·김민·김진호·김혜원·문성호·박선영·설인자·오승근·윤은중·이명옥·이은경·최순중·김영지
- 10-R21 청소년쉼터 서비스 표준화를 위한 평가체계 연구 / 황진구·김성경·남미애·정경은
- 10-R22 학생 상담 및 생활지도 매뉴얼(교사용) / 구본용·박제일·이은경·문경숙
- 10-R23 취약계층 청소년의 실질적인 자립을 위한 정책방안 연구 : 학교중단 청소년의 취업 자립을 중심으로 / 서정아·권해수

## ■ 용역과제

- 10-R24 소년범죄자에 대한 전자감독 확대방안 / 이춘화·김정환·조운오
- 10-R25 2010 청소년방과후아카데미 운영모델 개발 연구 / 양계민·김승경·조영희
- 10-R26 7~13세 아동·청소년을 위한 한국형 성취포상제 운영모형 개발 / 백혜정·장근영
- 10-R26-1 국제청소년성취포상제 효과성 연구 : 패널조사계획 / 장근영·백혜정
- 10-R27 소년원생 재범방지를 위한 소년원 교육 효과성 및 개선방안 연구 / 안선영
- 10-R28 방과후 돌봄 서비스 실태조사 / 양계민·김지경·김승경
- 10-R29 비행청소년 자립능력개발을 위한 공공-민간협력 시범사업 / 김지연(2011년 발간)
- 10-R30 졸업식 유형별 사례집 : 졸업식 이렇게도 할 수 있어요 / 맹영임
- 10-R31 보편적·통합적 청소년정책 수립 연구 / 김현철·최창욱·김지연·이춘화·오해섭
- 10-R32 청소년 권리증진을 위한 참여확대 방안 연구 / 최창욱·김승경
- 10-R33 학업중단현황 심층분석 및 맞춤형 대책 연구 / 윤철경·류방란·김선아
- 10-R34 2010년 청소년 백서 발간 / 김기현·김형주
- 10-R35 졸업식 및 입학식 개선을 위한 학교문화 선도학교 위탁운영사업 / 성운숙·이창호
- 10-R36 청소년 가치관 국제비교 조사 / 최인재·김지경·임희진(2011년 발간)
- 10-R37 2010 청소년 디지털 이용문화 실태조사 연구 / 문경숙·장근영
- 10-R38-1 외국의 청소년 활동프로그램 / 김경준·모상현·서정아
- 10-R38-2 우수 청소년활동프로그램 사례집 / 김경준·모상현·서정아(2011년 발간)
- 10-R38-3 청소년활동프로그램 컨설팅 및 평가사업 : 만족도 조사 결과보고서 / 김경준·모상현·서정아
- 10-R39-1 청소년 권리찾기로 청소년에게 행복을(청소년용 권리교재) / 김영지·이혜연
- 10-R39-2 청소년이 함께 행복한 세상(청소년용 핸드북) / 김영지·이혜연
- 10-R39-3 청소년지도자, 인권지킴이 되다(청소년지도자용 권리교재) / 김영지·이혜연
- 10-R40 2010 서울시 청소년프로그램 운영평가 / 이기봉·김형주(2011년 발간)

## ■ 세미나 및 워크숍 자료집

- 10-s01 2010년 한국아동·청소년패널조사 데이터분석방법론 세미나 I 자료집 (1/26)
- 10-s02 비행청소년 멘토링 시범사업의 성과와 발전방안 (3/9)
- 10-s03 2010년 한국아동·청소년패널조사 콜로키움 I 자료집 (3/19)
- 10-s04 제2차 연구성과 발표회 (4/15)
- 10-s05 다문화가족 아동·청소년의 학교생활 실태와 지원방안 (5/6)

- 10-s06 제1차 청소년미래포럼 (6/21)
- 10-s07 청소년수련원 평가모형의 시범적용을 위한 전문가워크숍 (6/29)
- 10-s08 아동·청소년 인권지표 개발현황과 개선과제·발달권·참여권 정량지표- (6/29)
- 10-s09 2010년 한국아동·청소년패널조사 콜로키움Ⅱ 자료집 (7/2)
- 10-s10 글로벌 시티즌십 함양 활동의 국제적 동향과 발전과제 (7/9)
- 10-s11 청소년멘토링 봉사활동의 세계적 동향과 전망 (7/8)
- 10-s12 2010년 한국아동·청소년패널조사 콜로키움Ⅲ 자료집 (7/27)
- 10-s13 한국의 다문화주의: 현황과 쟁점 (8/18)
- 10-s14 2010년 한국아동·청소년패널조사 데이터분석방법론 세미나Ⅱ 자료집 (8/19)
- 10-s15 학교문화선도 운영학교 워크숍 (8/24, 25)
- 10-s16 국제결혼가정의 생활 실태 및 정책 방안 (8/25)
- 10-s17 다문화관련 정책용어 개선과 제안을 위한 토론회 (8/26)
- 10-s18 청소년 또래멘토링 시범사업 평가 (8/27)
- 10-s19 청소년수련시설 유형별 자도자의 역량강화 및 복지개선 방안 (9/10)
- 10-s21 소년범죄자에 대한 전자감독 확대방안 모색을 위한 전문가 워크숍 (9/29)
- 10-s22 청소년 체험활동 개념정립을 위한 세미나 (9/30)
- 10-s23 청소년의 멘토링봉사활동 활성화를 위한 정책대안 마련 (9/28)
- 10-s24 장애아동·청소년의 성문제 실태 및 가족지원 서비스 (10/13)
- 10-s25 청소년 글로벌 시티즌십 프로그램의 성과와 발전방안 (10/8)
- 10-s26 청년기에서 성인기로의 이행과정연구Ⅰ 콜로키움 자료집 (10/8)
- 10-s27 2010년 한국아동·청소년패널조사 콜로키움Ⅳ 자료집 (10/14)
- 10-s28 청소년정책 모니터링단 토론회 (10/16)
- 10-s29 학업중단 청소년 유형별 현황 및 맞춤형 정책 개발 (10/19)
- 10-s30 미래시민으로서 청소년의 핵심역량 개발과 교육에 관한 국제회의 (10/26)
- 10-s31 디지털 유해매체환경에 대한 청소년수용자 중심 대응방안 모색을 위한 전문가 워크숍 (10/28)
- 10-s32 아동·청소년 인권정책개발을 위한 워크숍 -발달권·참여권- (11/5)
- 10-s33 정부부처 디지털 유해매체환경관련 청소년보호정책 현황과 대응방안 모색 워크숍 (11/5)
- 10-s34 제4차 청소년정책기본계획 수정·보완(안) 공청회 (11/8)
- 10-s35 학교문화선도학교 우수사례 워크숍 (11/22, 23)

## ■ 학술지

「한국청소년연구」 제21권 제1호(통권 제56호)

「한국청소년연구」 제21권 제2호(통권 제57호)

「한국청소년연구」 제21권 제3호(통권 제58호)

「한국청소년연구」 제21권 제4호(통권 제59호)

## ■ 청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑧ 「청소년인권론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

## ■ 한국청소년정책연구원 문고

- 한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

## ■ NYPI 창의적 체험활동 시리즈

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 I : 외국의 창의적 체험활동

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 II : 1부 일본의 「종합적학습」 가이드 “요코하마의 시간”  
2부 일본의 「청소년체험활동전국포럼」 보고서

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 III : 학교폭력 예방을 위한 「스포츠활동」 지도 매뉴얼(중·고등학생용)

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 IV : 청소년지도자 전문성 교육 매뉴얼 : 생활권수련시설 지도자용 /  
한상철 · 길은배 · 김민 · 김진호 · 김혜원 · 문성호 · 박선영 · 설인자 · 오승근 · 윤은종 · 이명  
옥 · 이은경 · 최순중 · 김영지

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 V : 청소년민주시민 교육 매뉴얼(중·고등학생용)

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 VI : 학교기반 지도매뉴얼 I : 핵심역량·창의적체험활동 연계 / 김기현 ·  
장근영 · 권해수 · 김민성 · 강영신

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 VII : 학교기반 지도매뉴얼 II : 핵심역량·교과(지리)수업연계 / 김기현 ·  
장근영 · 권해수 · 김민성 · 강영신

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 VIII : 청소년 수련관 기반 지도매뉴얼 I : 핵심역량·사고력 / 김기현 ·  
장근영 · 임영식 · 정경은 · 조아미 · 정재천

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 IX : 청소년 수련관 기반 지도매뉴얼 II : 핵심역량·사회성 / 김기현 ·  
장근영 · 권일남 · 김태균 · 김정율 · 김지수 · 김영희

NYPI 창의적 체험활동 시리즈 X : 청소년 수련관 기반 지도매뉴얼 III : 핵심역량·자율적행동 / 김기현 ·  
장근영 · 권일남 · 김태균 · 김정율 · 김지수 · 김영희

## ■ 기타 발간물

NYPI YOUTH REPORT 7호 : 청소년들의 핵심역량(4월)

NYPI YOUTH REPORT 8호 : 청소년들의 진로 및 직업(6월)

NYPI YOUTH REPORT 9호 : 청소년들의 활동 및 문화(8월)

NYPI YOUTH REPORT 10호 : 다문화가정 및 장애아동 · 청소년들의 역량강화(10월)

NYPI YOUTH REPORT 11호 : 멘토링과 청소년사회참여(11월호)

경제·인문사회연구회 협동연구총서 10-33-05  
연구보고 10-R17-4

---

**청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 III:  
학교연계 프로그램 시범사업**

---

인 쇄 2010년 12월 22일

발 행 2010년 12월 27일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 태봉로 114

발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 청송문화인쇄사 전화 02)2676-4573 대표 한상환

---

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전제·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(학술정보아카이브팀)

ISBN 978-89-7816-908-0(93330)

978-89-7816-903-5(세트)

