

경제·인문사회연구회 협동연구총서 09-32-01

연구보고 09-R19

청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 II: 총괄보고서

책임연구원 : 김기현(한국청소년정책연구원·선임연구위원)

공동연구원 : 맹영임(한국청소년정책연구원·선임연구위원)

장근영(한국청소년정책연구원·연구위원)

구정화(경인교대·사회과교육과 교수)

강영배(日本尚絅学院大学·현대사회학과 교수)

조문흠(Kent State University-Stark·교육학과 교수)

“청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ”

1. 협동연구총서 시리즈

협동연구총서 일련번호	연구보고서명	연구기관
09-32-01	청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ: 총괄보고서	한국청소년정책연구원
09-32-02	청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ: 지적 도구 활용 영역	한국직업능력개발원
09-32-03	청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ: 사회적 상호작용 영역	한국교육개발원
09-32-04	청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ: 자율적 행동 영역	한국청소년정책연구원
09-32-05	청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ: 사고력 영역	명지대학교
09-32-06	청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구Ⅱ: 총괄보고서 부록	한국청소년정책연구원

2. 참여연구진

연구기관		연구책임자	참여연구진
주관연구기관	한국청소년정책연구원	김기현 선임연구위원	맹영임 선임연구위원 장근영 연구위원 구정화 경인교대 교수 강영배 尚綱學院大 교수 조문흠 Kent State University-Stark 교수
협력연구기관	한국교육개발원	김태준 연구위원	-
	한국직업능력개발원	최동선 부연구위원	김나라 연구원 김성남 서울대 연구원
	명지대학교	조아미 교수	김정희 홍익대 교수 설현수 중앙대 교수 정재천 세계독서코치협회 대표

연구 요약

1. 연구목적

- 이 연구의 첫 번째 목적은 1차 년도에 개발된 핵심역량 측정도구에 대한 예비조사 결과를 바탕으로 수정보완한 후 전국 초·중·고등학생들을 대상으로 전국 규모 조사를 실시하고 이 자료를 분석해 우리나라 청소년들의 핵심역량 수준을 진단해 보는 것임
- 두 번째 목적은 국내 사례분석과 함께 이미 역량기반 학습체계를 도입한 국가들을 방문해 실제 교실과 교실 밖에서 이루어지는 다양한 학습공간에서 어떤 식으로 학습이 이루어지고 있는가를 관찰·촬영·기록하여 국내 역량기반 학습체계 도입을 위한 구체적인 방안을 마련해 보는 것임

2. 연구체계

- 이 연구는 협동연구과제로 한국청소년정책연구원(NYPI)과 한국교육개발원(KEDI), 한국직업능력개발원(KRIVET), 명지대학교 산학협력단이 참여하였음. NYPI는 전체 연구 결과를 종합하고 연구 추진을 총괄하였으며 해외 사례에 대한 분석과 청소년기의 생애역량 지표 중 자율적 행동 부문에 대한 진단도구에 대한 개발 및 분석을 수행하였음
- 협동연구기관인 KEDI는 생애핵심역량 지표 중 사회적 상호작용 부문에 대한 국·내외 자료 비교분석과 진단도구 개발 및 분석을 수행하였음. KRIVET은 지적도구활용 부문에 대한 진단도구 개발 및 분석을 수행하였음. 명지대학교 산학협력단은 새롭게 추가한 청소년기 핵심역량 영역인 사고력 분야에 관해 진단도구 개발을 수행하였음
- 이 연구는 3년간에 걸쳐 추진되는 것을 목표로 하고 있으며 2차년도에는

1차 년도에 개발된 측정지표체계에 대한 평가 실시와 함께 전국 규모조사 실시와 분석과 역량기반 학습과정에 대한 관찰과 분석을 통해 역량기반 학습체계에 대한 시사점 도출을, 3차 년도에는 국제비교 연구와 학교와 수련관 등을 대상으로 시범사업을 통해 교재/프로그램개발, 교과과정 등 역량 강화를 위한 구체적 실천전략 방안을 제시하고자 함

3. 연구내용

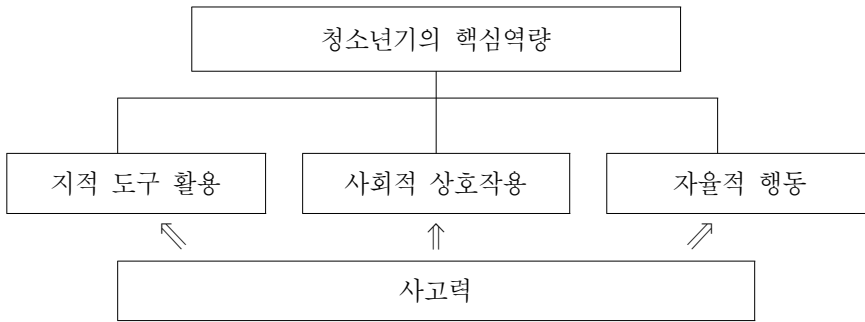
- 이 연구는 1차년도 연구에서 제안한 청소년기 핵심역량의 영역체계와 예비 조사를 거친 진단도구에 대한 평가를 거쳐 최종적으로 지표체계와 측정 도구를 확정하고 전국 규모의 진단조사를 실시하였음
- 청소년기 핵심역량 진단조사는 조사시점 기준 제주도를 제외한 12개 시도의 전국 초·중·고생을 대상으로 비례층화집락추출법으로 표본추출하였고 조사는 구조화된 설문지를 이용한 방문면접조사로 진행되었음. 전체 응답표본수는 9,150명이며 회수율은 84.6%로 나타났음. 이와 함께 핵심역량 강화프로그램의 효과성 검증을 위해 청소년기 핵심역량 진단조사를 함평고등학교 1, 2학년 전교생 220명을 대상으로 프로그램 실시 전후에 걸쳐 진행하였고, 향후 중단분석을 위해 국제청소년성취포상제 참여자 314명을 대상으로 동일한 조사를 진행하였음
- 세 가지 핵심역량 영역에 관한 진단조사 외에 이 연구는 청소년 생애핵심역량에 공통적으로 영향을 미치는 사고력에 대한 개념과 구성요인을 정의하고, 이를 비판적 사고력으로 정의한 후 이에 대한 측정도구를 개발하였음. 비판적 사고력 검사(비판적 사고기술 검사, 비판적 사고성향 검사)의 분석을 위한 예비조사는 서울에 위치한 M중학교와 H중학교 2학년 학생들을 대상으로 실시하였음. 검사 양호도 검증을 위해서 표집된 피험자는 총 554명이었음
- 이 연구는 청소년 생애핵심역량과 관련된 기존의 대규모 조사 결과를 재 분석하였음. 2차 분석에 활용된 자료는 OECD가 주관한 ALL(Adult Literacy

and Life-Skills), PISA(Programme for International Student Assessment) 등이며 한국직업능력개발원에서 분석한 결과는 별도의 분과보고서로 작성되었음

- 국내외 학교 교실과 활동프로그램에 대해서 학습과정 관찰 및 면담조사는 미국의 호라이즌 연구소(Horizon Research Inc.)에서 실시한 *Inside the Classroom* 연구와 뉴질랜드에서 실시되고 있는 국가 교육과정 적용 연구의 조사표를 활용하였음. 조사 대상은 뉴질랜드의 경우 역량중심의 새로운 국가 교육과정 적용 연구를 실시하고 있는 Kelburn Normal School(KeNS), Karori Normal School(KNS), Takapuna Normal Intermediate School(TNIS) 등임. 일본의 경우 조사대상은 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 세 가지 핵심역량을 교육목표로 제시하고 있는 쇼케이가쿠인 중학교(尚絅学院中學校)와 통신제 고등학교와 연계한 대안학교인 프리스쿨 다이토(フリースクールだいと) 등이었음. 한국의 조사대상은 자체 예산으로 핵심역량 강화프로그램을 도입해 실시하고 있는 함평고등학교와 국제성취포상제에 참여하고 있는 경기외국어고등학교를 비롯해 대안학교 중 이우학교, 진로체험이나 자기주도적 학습 프로그램을 운영 중인 수서청소년수련관과 안산청소년수련관 등이었음

4. 연구결과

- 이 연구는 청소년기의 핵심역량을 “한 개인의 성공적인 삶뿐만 아니라 사회에도 기여할 수 있는 능력으로써 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것”으로 정의하였음



우리나라 청소년기 핵심역량 영역체계(안)

- 청소년기 핵심역량 영역체계(안)는 기본적으로 OECD의 DeSeCo에서 제시한 영역체계를 따르고 있으며, 세 가지 역량 요인에 공통적으로 영향을 미치는 핵심 요인으로 사고력을 추가하는 형태를 취하고자 함
- 청소년기 핵심역량의 첫 번째 영역인 지적 도구 활용에 대한 최종 검사문항은 정보활용 능력에 국한하여 살펴보았음. 정보통신기기 및 매체의 활용에 대한 분석 결과, 학교 및 일상생활에서 청소년들이 컴퓨터를 활용하는 정도는 학년이 증가하면서 감소하는 경향을 보이는 반면, 인터넷을 활용하는 정도는 초등학교보다 중·고교 시기에 적극적인 것으로 나타남. 컴퓨터 및 인터넷 활용 정도에 있어서 성별·학교급별 차이는 컴퓨터 및 인터넷 게임의 활용정도를 제외하면 여학생의 컴퓨터 및 인터넷 활용정도가 남학생보다 높았음. 정보통신활용 능력에 있어서 중학생보다 고등학생이 높은 점수를 보여주었음. 또한 남학생보다는 여학생의 정보 활용능력 점수가 높게 나타났음
- 청소년기 핵심역량의 두 번째 영역인 사회적 상호작용 역량에 대한 최종 검사문항은 관계지향성, 사회적 협동, 갈등관리 등이었음. 먼저 관계 지향성 영역에서는 경험능력에서 연령의 증가에 따른 발달적 효과가 유의한 것으로 나왔으나 신뢰, 사회적 접촉 등의 영역에서는 이러한 효과가 잘 나타나지 않았음. 사회적 협동 영역에서는 정치관심(중학생이 가장 낮음)과 같은 태도 측정에서 뿐만 아니라 종교이해나 민주적 절차지식과 같은

지식을 측정하는 문항에서도 발달 차이가 나타나지 않았음. 마지막으로 갈등관리 영역에서는 학년이 올라갈수록 역량수준이 높게 나타남. 단, 갈등관리 영역에서는 이민자 영향에 대한 태도를 측정했을 때는 중학생보다는 상대적으로 고등학생이 부정적인 태도를 취함

- 청소년기 핵심역량의 세 번째 영역인 자율적 행동에 대한 최종 검사문항은 거시적 맥락에서 행동하기, 목표와 과제를 수립하고 실천하기, 권익의 한계를 알고 요구하기 등이었음. 성별에 따른 자율적 역량의 차이를 비교한 결과, 정오답형인 패턴이해를 제외한 모든 하위 영역에서 여학생이 남학생 보다 더 높은 것으로 나타나 성차이가 통계적으로 유의미하였음. 특히 욕구와 권리의 한계를 알고 요구하기에서 여자 청소년들과 가장 큰 격차를 보였음. 거시적 맥락과 목표설정, 그리고 권익요구의 역량점수는 서울과 부산지역이 가장 높았고, 패턴이해의 점수는 광주와 부산이 가장 높았음. 부모 학력에 따른 역량의 차이를 검증한 결과, 부모의 학력이 낮을수록 자녀의 역량도 낮고 부모 학력이 높을수록 자녀의 역량 정도가 높았음
- 청소년 핵심역량 진단조사를 함평고 학생들과 국제성취포상제 참여자들을 대상으로 실시하여 핵심역량 강화 프로그램에 참여하는 것이 핵심역량의 향상으로 이어졌는지 그 효과성에 대한 분석을 시도하였음. 국제성취포상제 참여자에 대한 조사는 향후 효과성 검증이 가능한 종단연구를 위한 시발점으로 추진하였고 함평고 학생들의 경우 핵심역량 강화프로그램 참여 전후에 걸쳐 반복조사를 실시해 효과분석을 시도하였음. 그 결과, 조선대에서 함평고 학생들을 대상으로 실시한 핵심역량 강화프로그램이 사회적 상호작용, 자율적 행동과 같은 청소년기의 핵심역량을 향상시키는데 효과적이었으며 전국모의고사성적으로 측정된 학업성적을 높이는 것으로 나타나 그 효과성이 입증되었음
- 2년간에 걸쳐 추진된 청소년기 핵심역량에 관한 연구를 통해 우리는 다음과 같은 시사점을 제시하고자 함. 첫 번째는 학교교육을 역량기반 학습체계(competency-based learning system)로 개편할 필요가 있음. 학교교육을

역량기반 학습체제로 전환하는 문제는 장기적인 관점에서 추진될 필요가 있는데 뉴질랜드의 사례에서처럼 역량기반 학습을 실현하는 시범학교 사업에서 출발해 점차 이에 동참하는 학교를 늘려가는 방향으로 이어져야 할 것임. 동시에 국내·외 사례를 통해 확인하였듯이 역량기반 학습의 성패는 교사나 청소년지도사 등 교수자의 노력 여하에 달려있으므로 이들의 참여와 관심을 높이기 위한 다양한 접근이 이루어져야 할 것임

- 두 번째, 학교밖 활동영역과 관련한 다양한 접근법들을 확인할 수 있었음. 함평고와 경기외고의 경우 대학이나 한국청소년진흥센터에서 핵심역량을 강화할 수 있는 프로그램을 제공하고 학교가 참여하는 연계프로그램의 사례라고 할 수 있음. 교육과정이라는 큰 틀에서의 변화가 점진적으로 이루어져야 할 장기적 과제라면 초·중·고등학교와 대학, 수련시설, 청소년단체 등과의 연계체계 구축을 통해 우리나라 청소년들의 핵심역량을 강화하는 방안은 단기적 과제라고 할 수 있음. 일본의 사례에서 소개된 「과학 파트너십 프로젝트(Science Partnership Project)」는 대학-초·중·고등학교간 연계에 있어서 좋은 사례라고 할 수 있음. 수서청소년수련관의 ‘진로체험관’이나 안산청소년수련관의 ‘자기주도적 학습’과 같은 수련관 프로그램이나 대안학교의 교육프로그램 등과 같은 사례는 방과후 프로그램이나 학업중퇴·학교부적응학생을 위한 역량강화 프로그램의 좋은 사례라고 할 수 있음. 이와 관련 청소년활동분야에서 핵심역량을 강화하는 프로그램을 확대할 필요가 있으며 학교부적응 및 학업중퇴자에 대한 대안학교 연계 등이 활성화될 필요가 있음

목 차

I. 서론	3
1. 연구의 필요성 및 목적	3
2. 연구의 내용	5
1) 청소년기 핵심역량 측정도구 개발 및 진단조사 실시	5
2) 우리나라 청소년들의 핵심역량 진단조사 분석	6
3) 역량기반 학습체계 구축을 위한 학습과정 관찰 및 면담조사	8
4) 사고력 영역체계 및 측정도구 개발	9
3. 연구의 방법	9
1) 연구추진체계	9
2) 청소년기 핵심역량 개념화 및 측정도구 개발	12
3) 청소년기 역량 기반 학습체계 추진방안	13
II. 이론적 배경	17
1. 핵심역량의 개념	17
2. 핵심역량의 영역체계	20
3. 핵심역량기반 학습체계	30
1) 핵심역량기반 학습체계 현황	30
2) 뉴질랜드의 핵심역량기반 학습체계	33
III. 청소년기 핵심역량 진단조사 결과	43
1. 청소년기 핵심역량 진단조사	43
1) 조사개요	43
2) 조사설계	43
2. 지적도구 활용 영역 결과	54
1) 지적 도구 활용 영역의 지표체계	54
2) 지적 도구 활용 영역의 측정도구 개발	56
3) 지적 도구 활용 영역 조사결과	58

3. 사회적 상호작용 영역	67
1) 사회적 상호작용 영역의 측정도구 개발	67
2) 사회적 상호작용 영역 조사결과	72
4. 자율적 행동 영역	78
1) 자율적 영역의 지표체계	78
2) 자율적 영역의 측정도구 개발	79
3) 자율적 행동 영역 조사결과	84
5. 사고력 영역 결과	91
1) 비판적 사고력의 구성 요인	91
2) 종합적 사고력 영역의 측정도구 개발	100
3) 사고력 영역 조사결과	103
 IV. 핵심역량기반 학습과정 사례 분석	111
1. 핵심역량기반 학습과정 사례 분석	111
2. 뉴질랜드 핵심역량기반 학습과정 사례	114
1) Kelbun Normal School (KeNS)의 역량기반 학습과정 사례 분석	114
2) Karori Normal School(KNS)의 역량기반 학습과정 사례 분석	125
3) Takapuna Normal Intermediate School(TNIS)의 학습과정 사례 분석	133
3. 일본의 역량기반 학습과정 사례 분석	140
1) Free School(Daito)의 역량기반 학습과정 사례 분석	140
2) 尚絅学院中学校(이하, 쇼케이중학교)의 역량기반 학습과정 사례 분석	155
4. 국내 역량기반 학습과정 사례 분석	173
1) 함평고의 역량기반 학습과정(역사학습) 사례 분석	173
2) 이우학교의 역량기반 학습과정(국어학습) 사례 분석	189
3) 수서수련관의 역량기반 학습과정(진로체험활동) 사례분석 1	204
4) 안산수련관의 역량기반 학습과정(자기주도학습활동) 사례분석 2	217

5) 경기외고 역량기반 학습과정(성취포상제활동)	
사례분석	222
V. 핵심역량기반 학습과정 효과 분석	239
1. 함평고 역량강화 프로그램 효과 분석	239
1) 연구내용	239
2) 함평고 핵심역량 강화 프로그램	239
3) 분석자료	242
4) 분석변수	242
2. 분석결과	244
1) 청소년기 핵심역량 진단조사 결과와의 비교	244
2) 핵심역량 프로그램 효과 분석	249
3. 국제성취포상제 프로그램 참여자 분석	256
1) 연구내용	256
2) 국제성취포상제 개요	256
3) 분석자료	258
4) 분석변수	258
4. 분석결과	259
1) 청소년기 핵심역량 진단조사 결과와의 비교	259
VI. 요약 및 결론	265
1. 요약	265
2. 결론 및 시사점	270
참고문헌	273

표 목차

<표 II-1> DeSeCo의 핵심역량의 하위요소	21
<표 II-2> 미국 NIFL의 EFF Standards	23
<표 II-3> 영국 FEU의 생애역량 영역체계와 하위능력	24
<표 II-4> 일본의 역량척도	25
<표 II-5> 한국교육개발원의 생애능력 영역체계	26
<표 II-6> 청소년 생활역량의 영역체계	27
<표 II-7> 대학생 직업기초능력의 영역체계	28
<표 II-8> 핵심역량을 교육과정에 반영 중인 국가들	31
<표 III-1> 시도별 조사모집단 층화를 위한 표집틀	44
<표 III-2> 목표 표본수	45
<표 III-3> 시도별 조사모집단 층화 비율에 의한 표본배분	46
<표 III-4> 조사모집단 층화비율에 따른 표본 학교(학급)수	46
<표 III-5> 조사모집단 층화비율에 따른 표본 학생수	47
<표 III-6> 시도별 · 학년별 조사결과	52
<표 III-7> 지적도구 활용에 관한 청소년 핵심역량 지표체계	55
<표 III-8> 지적도구 활용 ‘정보기기/매체 활용’ 최종 항목 및 출처	56
<표 III-9> 지적도구 활용 ‘정보통신 활용’ 최종 항목 및 출처	57
<표 III-10> 성별 · 지역별 · 학교급별 정보활용능력의 차이	64
<표 III-11> 성별 · 지역별 · 학교급별 정보통신활용 유능감의 차이	66
<표 III-12> 정보통신활용능력 지표간의 상관관계	67
<표 III-13> 사회적 상호작용 ‘관계지향성’ 최종 항목 및 출처	68
<표 III-14> 사회적 상호작용 ‘사회적 협력’ 최종 항목 및 출처	69
<표 III-15> 사회적 상호작용 ‘갈등관리’ 최종 항목 및 출처	71
<표 III-16> ‘관계지향성’ 영역과 독립변인들 간의 관계(요약)	73
<표 III-17> ‘사회적 협력(협동)’ 영역과 독립변인들 간의 관계(요약)	74
<표 III-18> ‘갈등관리’ 영역과 독립변인들 간의 관계(요약)	75

<표 III-19> 자율적 행동 하위요소의 측정지표	79
<표 III-20> 거시적 맥락에서 행동하기 영역 최종 문항	80
<표 III-21> 목표와 과제를 수립하고 실천하기 영역 최종 문항	82
<표 III-22> 권익의 한계를 알고 요구하기 영역 최종 문항	83
<표 III-23> 성별에 따른 역량점수의 차이검증결과	84
<표 III-24> 거주지에 따른 자율적 역량점수의 차이	85
<표 III-25> 거주지 권역에 따른 자율적 역량점수의 차이	86
<표 III-26> 부모 학력에 따른 자율적 역량점수의 차이	86
<표 III-27> 가정의 경제적 지위에 따른 자율적 역량의 차이	87
<표 III-28> 자율적 역량과 학교만족도	88
<표 III-29> 자율적 행동 역량과 학업성적	89
<표 III-30> 자율적 역량과 학교내 문제행동빈도와의 상관관계	89
<표 III-31> 자율적 역량과 건강관련 변인의 상관관계	90
<표 III-32> 비판적 사고기술의 구성 요인	92
<표 III-33> 델파이 보고서에 나타난 비판적 사고기술의 범주와 하위 영역	94
<표 III-34> 델파이 보고서에 나타난 창의적 성향의 구성 요인	97
<표 III-35> 비판적 사고성향의 구성 요인	98
<표 III-36> 비판적 사고력 검사 도구 개발	103
<표 III-37> 비판적 사고기술 검사의 분석	105
<표 III-38> 비판적 사고기술과 비판적 사고성향의 관계	106
<표 III-39> 비판적 사고성향이 비판적 사고기술에 미치는 영향	107
<표 IV-1> KeNS 교실학습 관찰 및 면담 대상	115
<표 IV-2> 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	116
<표 IV-3> KNS 교실학습 관찰 및 면담 대상	125
<표 IV-4> 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	125
<표 IV-5> TNIS 교실학습 관찰 및 면담 대상	133
<표 IV-6> 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	133
<표 IV-7> Free School 교실학습 관찰 및 면담 대상	141
<표 IV-8> 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	142
<표 IV-9> 尚綱學院中學校 교실학습 관찰 및 면담 대상	156

<표 IV-10> 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	157
<표 IV-11> 함평고 교실학습 관찰 및 면담 대상	173
<표 IV-12> 함평고 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	174
<표 IV-13> 이우학교 교실학습 관찰 및 면담 대상	189
<표 IV-14> 이우학교 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용	190
<표 IV-15> 수서수련관 프로그램 관찰 및 면담 대상	204
<표 IV-16> 프로그램 관찰 · 면담 일정 및 내용	205
<표 IV-17> 안산수련관 자기주도학습 관련 면담 일정 및 내용 ..	218
<표 IV-18> 경기외고 면담 일정 및 내용	223
<표 V-1> 함평고 청소년 핵심역량 강화 프로그램	240
<표 V-2> 함평고 청소년 핵심역량 강화 캠프형 프로그램	241
<표 V-3> 응답자 특성	245
<표 V-4> 단체활동 참여 비교	246
<표 V-5> 무보수 자원봉사활동 참여 비교	246
<표 V-6> 장래희망직업 비교	247
<표 V-7> 만족도 및 행복감 비교	247
<표 V-8> 적극적 경청 및 문제해결 인식 차이검증 결과	248
<표 V-9> 자율적 행동 점수의 차이검증결과	248
<표 V-10> 전체 학생과 참여 학생의 성적분포	249
<표 V-11> 실험집단의 개인적 특성에 따른 통제집단 표본수	250
<표 V-12> 사회적 상호작용에 관한 실험/통제집단의 사전 동등성 검증	251
<표 V-13> 자율적 행동에 관한 실험/통제집단의 사전 동등성 검증	252
<표 V-14> 핵심역량 결과 변수에 관한 실험/통제집단의 사전 동등성 검증	252
<표 V-15> 사회적 상호작용에 관한 사전-사후검사 점수 비교	253
<표 V-16> 자율적 행동에 관한 사전-사후검사 점수 비교	254
<표 V-17> 전국규모 모의고사 성적 사전-사후검사 점수 비교	254
<표 V-18> 삶의 만족과 행복감의 사전-사후검사 점수 비교	255
<표 V-19> 장래희망직업 사전-사후 검사 결과 비교	256
<표 V-20> 국제성취포상제 활동영역 및 최소 활동 기간	257

<표 V-21> 응답자 특성	259
<표 V-22> 적극적 경청 및 문제해결 인식 차이검증 결과	260
<표 V-23> 적극적 경청 및 문제해결 인식 차이검증 결과(고교 2학년)	261
<표 V-24> 자율적 행동 점수의 차이검증결과	261
<표 V-25> 자율적 행동 점수의 차이검증결과 (고교 2학년)	262

그림 목차

[그림 I-1] 청소년기 핵심역량 연구추진체계	10
[그림 I-2] 연도별 연구추진계획	11
[그림 II-1] 우리나라 청소년기 핵심역량 영역체계(안)	29
[그림 II-2] 뉴질랜드 핵심역량의 유아-초·중등-고등교육 간 연계	34
[그림 II-3] 뉴질랜드 국가 교육과정 개요도	35
[그림 III-1] 학년별 컴퓨터 활용 현황	59
[그림 III-2] 학년별 인터넷 활용 현황	61
[그림 III-3] 컴퓨터 및 인터넷 활용정도의 학교급별 차이	63
[그림 III-4] 정보활용능력 정답개수별 분포	64
[그림 III-5] 비판적 사고성향 5점 척도 분석	104
[그림 IV-1] 교실학습과정 분석틀	113

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적
2. 연구 내용
3. 연구 방법

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 청소년들의 학업성취도는 세계 최고 수준을 보여주고 있다. OECD 회원국(40개국 대상 조사) 만15세 학생을 대상으로 2006년 실시된 국제 학업 성취도 조사(PISA) 결과에 따르면 한국 학생들의 읽기와 수학 능력은 1위, 과학 능력은 7위를 차지하였다.

이처럼 우리나라 청소년들의 학업성취도는 세계 최고 수준이지만 학습동기, 흥미 수준은 매우 낮고 학교 소속감도 최저 수준 이었다. 2003년 PISA에 따르면, 수학에 대한 흥미는 31위, 동기는 38위를 차지하였다. 2000년 PISA에서 나타난 학교 소속감의 경우도 가장 낮아 우리나라 학생들은 공부도 잘하고 학교 출석률도 높지만 학교 가는 것을 좋아하지 않는 것으로 나타나고 있다(김기현 외, 2009).

동시에 좋은 학업성취도의 이면에는 삶에 대해 만족하지 못하는 현실이 자리 잡고 있다. OECD(2006)에 따르면, 전반적인 삶에 대해서 얼마나 만족하는가에 대해서 25세 미만 응답자 중에서 만족한다(1~10점 중 7점 이상)는 응답 비율은 44.9%에 불과하였다. 한국과 함께 학업성취도 최상위권을 점하고 있는 핀란드의 동일한 응답비율은 81.6%로 2배 가까운 차이를 보여주고 있으며 한국과 유사한 입시 경쟁을 보여주는 일본도 50.3%로 한국보다 높게 나타나고 있다.

또 다른 측면에서 우리나라 교육은 지식기반사회의 도래에 따라 새롭게 요구되는 개인의 능력이나 자질을 키우는데 뒤쳐져 있다는 비판이 제기되고 있다. 지식기반사회에서 일상생활은 물론 사회생활과 직업생활을 성공적으로 수행하기 위해서는 읽고 쓰고 말하는 기초능력뿐만 아니라 문제의 원인을 규명하고 비판적으로 사고하며 다른 사람을 설득하고 갈등을 해결하는 등 생애에 걸쳐 요구되는 역량(competency)이 중시된다. 이와 함께 지식기반사회에서는 기존에 존재

하는 사실이나 지식에 대한 단순한 수용이나 암기보다는 창의력과 같이 새로운 지식을 창출하거나 기존의 지식들을 종합하고 분석하는 능력을 요구한다. 이와 관련 OECD는 DeSeCo 프로젝트(Defining and Selecting Key Competencies)를 통해 핵심역량을 규명한 바 있으며(OECD, 2005), 선진국을 중심으로 많은 국가들은 국가 교육과정의 틀을 역량기반 학습체계(competency-based learning system)로 전환 중에 있다(Eurydice European Unit, 2002). 반면, 우리나라는 여전히 교과 중심의 교육과정을 유지하고 있으며 지식사회의 발달로 미래 인재의 핵심능력 및 자질이 새롭게 규정되고 있으나 핵심역량 강화, 교육을 통해 길러야 할 미래인재상 등에 관한 구체화된 정책적 제안이 이루어지고 있지 않다.

이 연구는 이러한 문제의식에서 출발해 1차년도 연구(김기현 외, 2008)에 이어 청소년기 핵심역량에 대한 진단과 제도적 추진방안을 제시해 보고자 한다. 1차년도 연구는 한국교육개발원(KEDI), 한국직업능력개발원(KRIVET)과 함께 협동연구로 진행되었으며 청소년기 핵심역량에 대한 개념, 측정도구에 대한 개발과 역량기반 학습체계를 구체화할 수 있는 기초연구로써 해외사례에 대한 분석을 진행하였다.

이 연구는 1차년도 연구의 후속연구(2차년도 연구)로서 다음과 같이 진행되었다. 먼저 1차년도에 개발한 핵심역량 측정도구를 예비조사 결과를 바탕으로 수정보완한 후, 전국 규모로 초·중·고등학생들을 대상으로 청소년기 핵심역량 진단조사를 실시하고 이 자료를 분석해 우리나라 청소년들의 핵심역량 수준을 진단해 보았다. 다음으로 1차 년도에 이루어진 해외사례분석을 토대로 학교 교육과정과 학교 밖의 활동영역에서 역량기반 학습체계를 도입하기 위한 구체적인 정책방향을 마련해 보고자 하였다. 이와 관련 이미 역량기반 학습체계를 도입한 국가들을 방문해 실제 교실과 교실 밖에서 이루어지는 다양한 학습공간에서 어떤 식으로 학습이 이루어지고 있는가를 관찰·촬영·기록하였다. 그리고 더불어 국내에서 재량·특별활동이나 교과 수업시간, 수련관 등에서 이루어지는 활동 프로그램 중에서 역량 기반 학습 사례들을 살펴보고 이를 관찰·촬영·기록하였다.

동시에 현재 보건복지가족부에서 추진 중에 있는 국제청소년성취포상제(Duke of Edinburgh's Award)의 시범운영기관에 참여한 청소년들과 함평고등학교에서 핵심역량강화를 위한 프로그램에 참여한 청소년들을 대상으로 역량 진단조사 실시와 더불어 추적조사를 통해 역량 기반 학습의 효과성에 관한 분석을 시도하였다.

2. 연구내용

1) 청소년기 핵심역량 측정도구 개발 및 진단조사 실시

이 연구는 1차년도 연구에서 제안한 청소년기 핵심역량의 영역체계와 예비조사를 거친 진단도구에 대한 평가를 거쳐 최종적으로 지표체계와 측정도구를 확정하고 전국 규모의 진단조사를 실시하였다.

먼저 청소년기 핵심역량의 개념 및 영역체계에 대한 검토는 이메일을 이용한 자문형태로 대표적인 외국의 전문가들에게 의뢰해 이루어졌다. OECD DeSeCo 프로젝트의 총괄책임자였던 Rychen, D.S.(OECD DeSeCo Secretariat)를 비롯하여 뉴질랜드의 역량 중심 교육과정 개편을 주도한 Kelly, F.(Senior Manager, Ministry of Education), 일본의 대표적인 교육전문가인 水原克敏교수(東北大 교육학과) 등이 자문에 참여하였다.

세 가지 핵심역량에 관한 측정도구에 관한 평가는 내부 연구진 외에 교육과학기술부의 대학생 직업기초능력 진단도구 개발에 참여한 김종훈 박사(충북대학교)와 올해 새롭게 객원 연구원으로 참여한 구정화 교수(경인교대), 조문흠 교수(Kent State University-Stark)가 참여하였다. 이와 함께 초등용 진단도구에 대한 문항타당도 검토를 위해 초등학교 교사, 교장, 교감, 교육학과 교수 등 20명으로 구성된 자문진을 대상으로 전문가 의견조사를 실시하였다.

초등학생(4~6학년) 및 중·고등학생을 대상으로 한 핵심역량 진단조사는 6월 29일부터 8월 31일까지 총 9,400여명을 대상으로 실시하였다. 수

집된 데이터는 클리닝과정을 통해 응답자 신뢰도가 낮은 사례를 삭제하고 최종적으로 9,150명의 응답이 우리나라 청소년들의 핵심역량 진단을 위한 기초 자료로 활용 되었다. 표집들은 교육통계연보를 활용하였으며 비례층화 집락추출법으로 표본추출하였고 조사는 구조화된 설문지를 이용한 방문면 접조사로 진행되었다.

전국적으로 표본의 대표성을 갖는 진단조사를 실시하면서 동일한 조사를 특정 대상을 중심으로 실시하였다. 먼저 역량기반 학습과정 도입을 시도하고 있는 농촌지역 고등학교인 함평고등학교의 경우 1, 2학년 전교생을 대상으로 동일한 조사를 실시하였다. 조선대학교에서 실시한 역량기반 프로그램의 효과성을 검증을 위해 사후조사도 진행하였다. 이 경우 학교 측의 협조아래 프로그램 시작 전과 시작 후 전국모의고사 성적을 입수해 역량기반 프로그램이 학업성취도에 미치는 효과성도 분석하였다. 전국모의고사는 대학수학능력시험 대비를 위해 교육청 주관으로 실시하는 전국연합학력평가로 분석에 포함된 변수는 6월과 9월에 실시된 시험 중 언어, 수리, 외국어(영어) 등 세 과목에 대한 표준점수이다.

이와 함께 국제청소년성취포상제에 참여하는 학생들을 대상으로 동일한 진단조사를 실시하였다. 보건복지가족부는 전 세계 127개국이 참여하고 있는 국제청소년성취포상제(Duke of Edinburgh's Award)를 국내에 도입, 2008년 임시회원 자격을 취득하였으며 2008년에 고등학교, 청소년단체, 수련관 등 15개 기관이 시범운영에 참여하였고 2009년 3월 90명의 동장 수상자를 배출하였다(보건복지가족부, 2009). 국제청소년성취포상제는 활동 영역에서 역량 중심 학습체계를 구축하는 하나의 정책적 대안이 될 수 있을 것으로 판단되며 이에 대한 진단을 위해 동장 수상자를 비롯해 2차년도에 참여한 학생 등 352명을 대상으로 설문조사를 실시하였다.

2) 우리나라 청소년들의 핵심역량 진단조사 분석

우리나라 청소년들의 핵심역량을 진단하기 위해 먼저 이번 연구에서 수행

한 청소년기 핵심역량 진단조사(초등용, 중등용) 자료를 분석하고자 한다. 이는 학교유형별로, 학년별로, 부모의 가족배경에 따른 사회계층별로, 지역별로 어떤 차이가 있는지 살펴볼 것이다.

이와 함께 2차 분석으로 OECD의 15세 이상 청소년 및 성인기초능력조사(ALL)나 국제 학업성취도 비교조사(PISA), OECD CERI의 학습의 사회적 성과(SOL) 자료 및 IEA 시민역량 조사 등 국제비교가 가능한 자료를 이용하여 국제비교 분석을 수행하였다. 이번 청소년기 핵심역량 진단조사 문항 중 일부는 국제비교조사의 문항을 사용하였기 때문에 가능한 범위 내에서 이번 진단조사와 국제비교 조사의 결과를 비교분석하였다.

이와 관련 국제비교자료를 이용하여 우리나라 청소년들의 생활패턴 분석과 핵심역량 강화 방안 논의하기 위한 자리로 ‘아동·청소년 생활패턴과 역량 강화 세미나’를 7월 22일에 한국교원단체총연합회 2층 단재홀에서 개최하였다. 주제발표로 장상수 교수(순천대학교)가 ‘학습시간과 학업성취도의 관계’라는 주제로 OECD PISA 자료를 분석한 결과를 발표하였으며 협동연구기관의 연구책임자인 최동선 박사(한국직업능력개발원)가 ‘청소년 활동이 핵심역량에 미치는 영향’이라는 주제로 OECD ALL 자료를 분석한 결과를 발표하였다. 이어서 김기현·안선영 박사(한국청소년정책연구원)는 각 국가의 생활시간조사(Time Use Survey) 자료를 분석한 ‘아동·청소년의 생활시간 패턴 분석 및 핵심역량 강화 방안’을, 김미란 박사(한국교육개발원)는 ‘해외 대학의 신입생 선발 방식과 시사점: 미국, 일본, 영국을 중심으로’라는 주제로 발표를 진행하였다.

한편, 이 연구는 국제비교 조사에 일원으로 참여하는 방안을 추진하였으며 UNESCO의 지원을 받아 IEA에서 주관하는 2009 국제시민교육 및 시민의식조사(ICCS: International Civic and Citizenship Education Study)에 2010년 3차년도 연구부터 참여하는 방안을 추진하였다. 그 결과, 경제인문사회연구회에 제출한 2010년 3차년도 연구계획서에 ICCS 관련 연구내용 및 예산을 반영하였으며 한국 측 연구주체로 한국교육개발원과 공동으로 2010년 한국 보고서를 발간할 계획이다.

3) 역량기반 학습체계 구축을 위한 학습과정 관찰 및 면담조사

이 연구는 국내외 학교 교실과 활동프로그램에 대해서 학습과정 관찰 및 면담조사를 실시하여 역량 기반 학습과정에 대한 시사점을 도출하고자 한다. 학습과정 관찰 조사는 미국의 호라이즌 연구소(Horizon Research Inc.)에서 실시한 *Inside the Classroom* 연구와 뉴질랜드에서 실시한 국가 교육과정 적용 연구의 조사표를 활용하였다.

조사 방법은 참여관찰과 심층면담으로 이루어졌으며 참여관찰은 역량 기반 수업 운영학교, 역량 기반 프로그램 운영 활동시설을 대상으로 참여관찰 기록 및 비디오 촬영¹⁾, field-note 작성 등으로 이루어졌다. 심층면담(기록)은 각 학교당 1-2명으로 교사, 청소년 지도사 등 교수자와 2-4명의 학생 등을 대상으로 반구조화 면담조사로 이루어졌으며 1시간, 1회에 걸쳐 기록 및 녹취를 진행하였다.

조사 대상은 뉴질랜드의 경우 역량중심의 새로운 국가 교육과정 적용 연구를 실시하고 있는 15개 학교 중 대표적인 사례로 소개되고 있는 Kelburn Normal School(KeNS), Karori Normal School(KNS), Takapuna Normal Intermediate School(TNIS) 등이었다. 일본의 경우 조사대상은 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 세 가지 핵심역량을 교육목표로 제시하고 있는 쇼케이가쿠인 중학교(尚絅学院中学校)와 통신제 고등학교와 연계한 대안학교인 프리스쿨 다이토(フリースクールだいと) 등이었다. 한국의 조사대상은 자체 예산으로 역량 프로그램을 도입해 실시하고 있는 함평고등학교와 국제성취포상제에 참여하고 있는 경기외국어고등학교를 비롯해 대안학교 중 이우학교, 진로체험이나 자기주도적 학습 프로그램을 운영 중인 수서청소년수련관과 안산청소년수련관 등이었다.

1) 비디오로 촬영한 부분은 조사 참여자와의 협의를 거쳐 향후 홈페이지, 콜로키움 개최 등을 통해 부분적으로 공개할 계획이다.

4) 사고력 영역체계 및 측정도구 개발

1차년도 연구에서 우리나라 청소년기 핵심역량의 핵심영역으로 사고력을 제안하였으며 2차년도 연구에서는 사고력의 영역체계 및 측정도구 개발과 함께 예비조사를 실시하였다.

이 연구에서 측정도구를 개발하고자 하는 사고력은 청소년기 핵심역량의 하위요소 중 하나로서 다른 3개 하위요소(도구사용, 사회적 상호작용, 자율적 행동)에 영향을 미치는 요인이다. 따라서 일반적으로 논의되는 사고력과 달리 청소년기 핵심역량의 한 하위요소로 분류되어야하므로 일반적 사고력이 아닌 비판적 사고력으로 국한하여 개발하였다. 비판적 사고력은 인지 능력과 정서적 성향의 두 측면이 있기 때문에 이 두 영역에 대해서 각 측정도구를 개발하였다.

사고력 측정도구 개발을 위한 1차 예비조사는 1차년도 연구(김기현 외, 2008)와 일관성 유지를 위하여 600여명의 서울지역 중학교 2학년생으로 실시하였고 조사도구로는 문헌연구와 전문가 자문을 기초로 연구진이 개발한 학생용 예비 진단검사를 활용하였다. 자료수집 및 분석을 위한 2차 예비조사는 2009년 10월 초에 실시하였다.

3. 연구의 방법

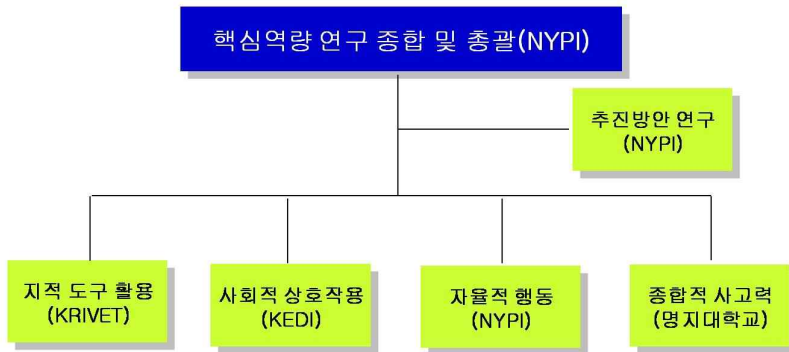
1) 연구추진체계

이 연구는 [그림 I-1]과 같이 연구추진체계를 구축하였다. 이 연구는 협동연구과제로 한국직업능력개발원(KRIVET), 한국교육개발원(KEDI), 명지대학교 등이 협동연구기관으로 참여하였다.

한국청소년정책연구원은 전체 연구 결과를 종합하고 연구 추진을 총괄하며 이와 함께 역량기반 학습체계 구축을 위한 추진방안을 제시하고 청소년

기의 핵심역량 지표 중 자율적 행동부문에 대한 최종개발 및 분석을 수행하였다.

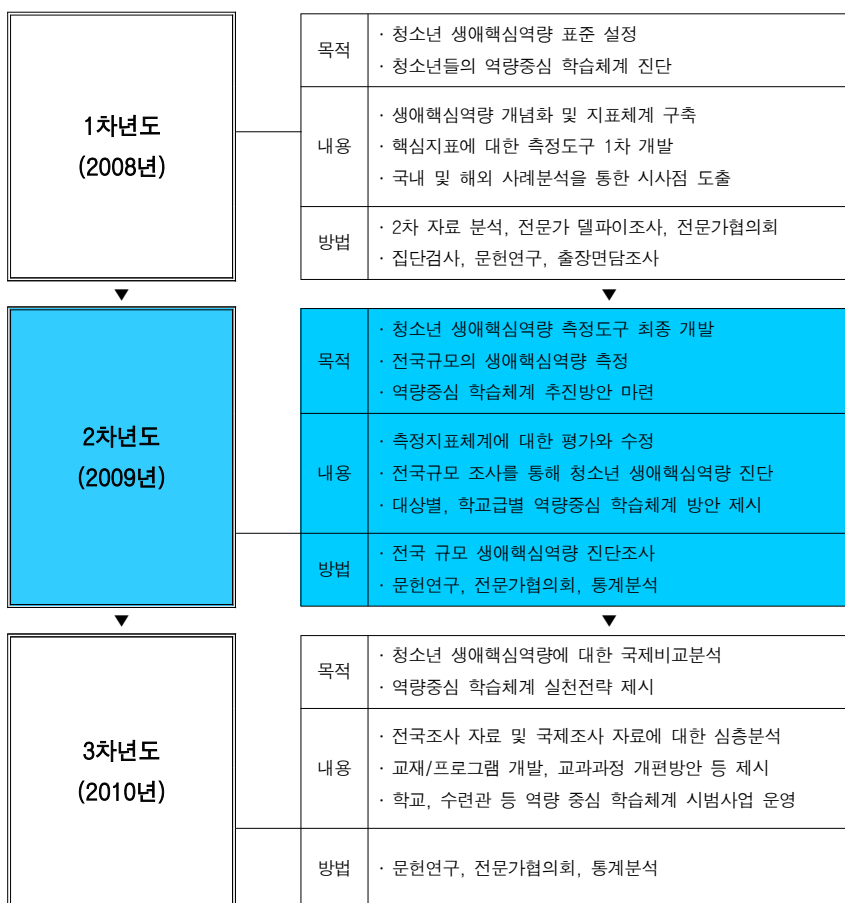
한국직업능력개발원은 청소년기 생애핵심역량에 대한 개념화 작업에 참여하고 생애핵심역량 지표 중 지적도구 활용 부문에 대한 국·내외 자료의 비교분석과 최종개발 및 분석을 수행하였다.



[그림 1-1] 청소년기 핵심역량 연구추진체계

한국교육개발원은 청소년기 생애핵심역량에 대한 개념화 작업에 참여하고 생애핵심역량 지표 중 사회적 상호작용 부문에 대한 최종개발 및 분석을 수행하였다.

명지대학교 산학협력단은 청소년기 생애핵심역량에 대한 개념화 작업에 참여하고 생애핵심역량 지표 중 사고력 부문에 대한 국·내외 자료에 대한 비교분석과 진단도구에 대한 개발을 수행하였다.



[그림 I -2] 연도별 연구추진계획

[그림 I -2]는 연도별 연구추진계획을 보여주고 있는데 올해 2차년도 연구는 1차년도에 개발된 측정지표체계에 대한 평가 실시와 함께 전국규모 조사 실시, 그리고 역량기반 학습체계 추진방안에 대한 제안을, 3차년도에는 전국규모 조사 자료를 이용한 우리나라 청소년의 생애핵심역량에 대한 분석 및 국제비교 연구와 시범사업 운영, 교재/프로그램개발, 교과과정 등 역량 강화를 위한 구체적 실천전략 방안을 제시하고자 한다.

2) 청소년기 핵심역량 개념화 및 측정도구 개발

① 문헌 연구

이 연구는 문헌 연구를 통해 청소년을 둘러싼 사회 환경 변화, 생애핵심역량의 개념 및 측정도구에 대한 선행연구 분석을 시도하였다.

② 2차 자료 분석

OECD의 PISA, ALL 자료 등 국제비교 자료를 이용하여 국제 비교 분석을 시도하였다. 이 부분은 한국직업능력개발원에서 수행하였으며 지적도구 활용영역 보고서에서 분석 결과를 제시하였다.

③ 국외 전문가 자문

이 연구는 생애핵심역량 지표체계 확정을 위해 Rychen, D.S.(OECD DeSeCo Secretariat), Kelly, F.(Senior Manager, Ministry of Education), 水原克敏(東北대학교 교육학과 교수) 등 해외전문가를 대상으로 이메일(E-mail)로 자문을 받았다.

④ 양적 연구(청소년 대상 진단조사)

청소년기 핵심역량 측정을 위해서 전국규모의 진단조사를 실시하고자 했다. 조사대상 집단은 학습단계를 대표하는 집단으로서 초등학생(4~6학년), 중학생, 고등학생(전문계 포함)이며 각 영역별로 조사를 실시하였다.

청소년 생애핵심역량 진단조사는 전국의 초·중·고등학교 학생을 모집단으로 하여 교육통계자료를 기초로 전국의 초·중·고등학교 학생수와 학교수에 따라 지역별로 비례층화집락추출법을 통해 표본을 선정하였다.

이와 함께 사고력 측정도구(안)에 대한 타당도/신뢰도 분석을 위해서 청소년 대상으로 예비조사를 실시하였다. 조사대상 집단은 학습단계를 대표하는 집단으로서 중학생 2학년이며 명지대학교 산학협력단에서 9월에 예비조사를 실시하였다.

3) 청소년기 역량 기반 학습체계 추진방안

① 문헌 연구

이 연구는 문헌 연구를 통해 우리나라 청소년기 학습체계 현황과 문제점 및 선진국의 역량 기반 학습체계에 대한 분석을 시도하였다.

② 질적 연구(학습과정 관찰 및 면담 조사)

학습과정 관찰 조사는 미국의 호라이즌 연구소(Horizon Research Inc.)에서 실시한 *Inside the Classroom* 연구에서 개발한 연구모형을 사용하였다(Weiss et al, 2003). *Inside the Classroom* 연구는 미국 국립과학재단(National Science Foundation)의 지원으로 시행된 연구로서 미국 전역에서 364개의 수학 및 과학 수업을 관찰하고 심층적인 교사 면담을 통해 자료를 수집하였다. 이 연구는 *Inside the Classroom* 연구에서 개발한 수업 관찰틀과 교사 면담틀 및 국내에서 진행된 교실학습과정 분석보고서들(박진용 외, 2008; 홍미영, 2008; 전효선 외, 2007)을 참조하였으며 동시에 뉴질랜드에서 실시한 국가 교육과정 연구의 조사표도 활용하였다(Boyd and Watson, 2006).

③ 양적 연구(함평고등학교, 국제청소년성취포상제)

역량기반 학습과정 도입을 시도하고 있는 농촌지역 고등학교인 함평고등학교의 경우 전교생을 대상으로 동일한 조사를 실시하였고 역량기반 프로그램에 참여 효과를 검증하기 위해 전교생 대상 사후조사를 실시하였다. 이 경우 전교생의 전국모의고사 성적, 내신 성적, 생활기록부 기재 사항 등 세부적인 정보를 수집해 분석에 활용하였다.

보건복지가족부는 전 세계 127개국이 참여하고 있는 국제청소년성취포상제(Duke of Edinburgh's Award)를 국내에 도입, 2008년 임시회원 자격을 취득하였으며 2008년에 고등학교, 청소년단체, 수련관 등 15개 기관이 시범운영에 참여하였고 2009년 3월 90명의 동장 수상자를 배출하였다. 국제청소년성취포상제는 활동 영역에서 역량 중심 학습체계를 구축하는 하나의 정책적 대

안이 될 수 있을 것으로 판단되어 이에 대한 진단을 위해 동장 수상자를 대상으로 설문조사를 실시하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 핵심역량의 개념
2. 핵심역량의 영역체계
3. 핵심역량기반 학습체계

II. 이론적 배경

1. 핵심역량의 개념

역량 개념의 등장 배경은 몇 가지 측면으로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫 번째는 사실적 지식의 양이 어느 때보다도 빠르게 생기며, 확산되고, 전달되면서 지식을 기억할 필요가 줄어드는 대신, 변화하는 환경 속에서 필요한 지식을 선별하고 종합하는 적절한 도구가 필요하게 되었다는 점이다(Eurydice European Unit, 2002).

역량 개념이 등장한 두 번째 배경은 평가도구와 관련된 것으로 지능이나 적성과 같은 전통적인 평가도구가 직무 수행이나 삶에 있어서 성공 여부를 제대로 예측하지 못한다는 점이다. 이에 따라 실제 직무수행능력에 대한 측정이 용이한 작업장이나 기업과 같은 조직차원에서 먼저 역량에 대해 관심을 갖게 되었고 역량에 관한 초기의 논의는 기업의 교육 및 인사관리와 같은 경영학 분야에서 활발하게 전개되었다(Rothwell & Lindholm, 1999).

역량에 대한 개념은 기업과 같은 조직 차원에서 널리 활용된 이후 직업교육과 평생학습 분야에 적극 수용되었으며 역량 중심의 접근은 교육과정과 학습체계 전반에 영향을 미치고 있다. 이와 관련 역량 중심 접근은 역량운동(competency movement)으로 명명될 정도로 교육개혁의 거대담론을 형성하고 있다(Voorhees, 2001).

이러한 변화는 두 가지 측면에서 역량 개념이 확장된 것과 관련이 있는데 그것은 첫째, 개별 사업장과 개별 직무 수준을 넘어서 직업 생활 전반에서 핵심적으로 요구되는 역량으로 개념이 확장되었다는 점이고 둘째, 직무 수행을 넘어서 성공적인 삶을 영위하기 위해 요구되는 포괄적인 개념으로 역량 개념이 확장되었다는 점이다.

앞서 살펴보았듯이 초기 역량 개념에 대한 적용은 주로 기업이나 작업장 단위에서 이루어졌다. 이에 따라 직무를 성공적으로 수행할 수 있도록 하는

개인의 특성으로서 역량을 측정하는 도구가 개발되고 적용되었다. 이 과정에서 모든 직업에서 공통적으로 요구되는 역량 요인에 대한 관심이 생겨났고 국가 차원에서 공통된 직무 혹은 직업 표준(standard)을 구축하는 과정에서 모든 직무 혹은 직업에서 공통적으로 요구되는 역량을 개념화하고 측정하고자 하는 노력이 진행되었다.

이에 따라 역량 개념에 ‘핵심(key)’ 개념이 접목되었으며 이러한 맥락에 따라 여러 국가들에서는 모든 직무에서 요구되는 핵심역량을 측정하기 위한 프로젝트를 수행하게 되었다. 미국 SCANS의 ‘Workplace Know-how’, O*NET의 ‘Basic skills’, NSA의 ‘Core Competencies’, 영국 GNVQs의 ‘Core Skills’, FEU의 ‘Key Competencies’, 호주 Mayer위원회의 ‘Key Competencies’, 뉴질랜드 NZPC의 ‘Generic Skills’ 등이 대표적인 사례라고 할 수 있다.

한편에서 ‘핵심’ 역량 개념이 등장했다면 다른 한편에서는 직업생활에서 일반인의 성공적인 삶으로의 영역으로 확산되면서 ‘생애(Life)’ 개념의 접목이 이루어졌다. 이에 대한 대표적인 사례는 OECD DeSeCo 프로젝트로 이 연구는 생애 전반을 포괄하는 개념으로 생애핵심역량을 제안하고 있다. DeSeCo 프로젝트는 12개 국가(오스트리아, 벨기에, 덴마크, 핀란드, 프랑스, 독일, 네덜란드, 뉴질랜드, 노르웨이, 스웨덴, 스위스, 미국 등)의 참여 속에 1997년부터 2003년까지 7년간에 걸쳐 추진되었으며 이 결과물로 생애핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련한 바 있다.

DeSeCo 프로젝트에서 정의하고 있는 생애핵심역량이란 생활 장면을 통틀어 중요하다고 보여지는 능력으로서 성공적인 삶과 순기능적인 사회에 기여하는 능력을 의미한다(Rychen & Salganik, 2003). 개인적 수준에서 일차적인 욕구 충족, 타인과의 관계 형성, 성취와 만족, 경제적 자원에 대한 접근, 고용, 정치참여, 정보에 대한 접근 등을 가능케 하며 사회적 수준에서는 평화와 안녕, 경제적 성취와 부, 사회적 통합, 평등, 인간권리, 환경보존을 가능케 하는 생활의 모든 차원에서 통틀어 중요하다고 보여지는 능력으로서 성공적인 삶과 순기능적인 사회에 기여하는 능력을 의미한다.

미국의 EFF(Equipped for the Future) 프로젝트에서는 가족에서 부모로서의 역할, 공동체에서 시민으로서의 역할, 직장에서 노동자로서의 역할을 훌륭하게 수행하기 위한 생애핵심역량을 제안하고 있다. EFF 프로젝트는 1993년 NIFL(National Institute for Literacy)과 NECP(National Education Goals Panel) 간의 공동연구로 수행되었으며, 2000년에 연구 보고서가 제출되었다(Merrifield, 2000).

EFF 프로젝트는 1,500명을 대상으로 하는 개방형 질문지에 대한 분석과 114개 초점집단(focus group)의 1,109명을 대상으로 하는 FGI(focus group interview)를 통해 가족, 시민, 노동자로서의 역할을 수행하기 위한 13가지의 공통 활동(common activities)과 EFF Standard로 불리는 16가지의 일반기술(generative skills)을 제안하고 있다. 이 연구는 근로자로서의 역할 뿐만 아니라 생활 전반에서 요구되는 역할을 훌륭히 수행하기 위해 갖추어야 할 역량 요인을 규명하고 있다는 점에서 DeSeCo 프로젝트와 유사하다고 할 수 있다.

국내에서도 생애나 생활 영역으로 확장하여 역량 개념을 정의하는 연구들이 최근 등장하고 있다. 한국교육개발원에서는 2002~2004년에 걸쳐 생애핵심역량을 ‘생애능력’으로 개념화하고 인적자원에 요구되는 능력표준을 설정하고 설정된 표준에 부응할 수 있는 학습목표를 재설정하는 국가차원의 질 관리 방안을 제시한 바 있다(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004). 윤명희·김진화(2007)도 청소년기에 요구되는 생애역량을 ‘생활역량’으로 개념화하고 청소년을 생활인으로 전제하고 그들의 잠재적 생활역량을 개인적 측면과 사회적 측면으로 구분하여 6가지의 역량 요인을 제안한 바 있다. 역량 개념에의 생애 개념의 접목은 역량에 관한 논의가 직업교육이나 기업교육에서 평생학습 차원으로 확장되었음을 의미한다.

김기현 외(2008)는 청소년기의 핵심역량을 다음과 같은 몇 가지 부분들을 고려하여 정의하였다. 먼저 청소년기의 핵심역량에 대한 정의는 DeSeCo의 정의에 기본적으로 따랐다. 두 번째로 ‘핵심’의 의미는 기본이 되거나 모두가 갖추어야 한다는 의미보다는 가장 중요하고 필요하다는 의미로 사용하였

다. 세 번째로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 역량이라는 측면을 강조하였다. 마지막으로 핵심 역량은 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것으로 규정하였다.

이 연구는 1차년도 연구인 김기현 외(2008)에서 수행한 연구 결과에 따라 청소년기의 핵심 역량을 “한 개인의 성공적인 삶뿐만 아니라 사회에도 기여할 수 있는 능력으로 생애발달단계에서 청소년기에 핵심적으로 요구되는 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로 정규교육뿐만 아니라 지역사회나 가정에서도 학습될 수 있는 것”으로 정의하고자 한다.

2. 핵심역량의 영역체계

OECD의 DeSeCo 프로젝트는 세 가지 영역으로 핵심역량을 범주화(Rychen & Salganik, 2001, 2002, 2003)하였는데, 이 DeSeCo의 세 가지 핵심역량 영역은 도구를 상호적으로 사용하기, 이질적인 집단과 상호작용하기, 자율적으로 행동하기 등이다.

DeSeCo 프로젝트의 핵심역량의 세 범주는 개념화 및 측정도구 개발 정도에 있어서 차이를 보여주고 있다. 도구 활용 부문의 경우 OECD 차원에서 독해력(prose literacy), 문서이해력(document literacy), 수리력(numeracy) 등 구체적인 지표에 대해서 지필고사 형태로 청소년 대상의 PISA나 성인 대상의 IALS, ALL 등의 국제비교 연구가 수행되어 왔다.

각 조사에서 도구 활용과 관련된 역량들의 정의를 살펴보면, 국제성인 문해력조사인 IALS는 문해력을 “목표를 성취하고, 지식과 잠재력을 개발하기 위해 가정, 직장, 공동체, 일상적인 활동에서 활자화된 정보를 이해하고, 사용할 수 있는 능력”이라고 말하며 특별한 능력과 행동방식으로 정의하고 있다. PISA는 독해능력을 “목표를 달성하고, 지식과 잠재력을 개발하고, 사회에 효율적으로 참여할 수 있도록 활자화된 문서를 이해하고, 사용하고, 생각할 수 있는 능력”으로 정의하고 있다(OECD, 2001).

문해력은 그 자체로 핵심역량으로 간주되는 동시에, 다른 역량으로의 디딤돌 역할을 한다. 문해력을 충분한 수준으로 발전시키는 데 실패하면 사회적, 경제적 진입에 장애가 된다고 생각된다. IALS 역시 한 국가의 문해력과 경제력은 깊은 연관성이 있다는 데 주목하고 있다. 높은 문해력을 가진 성인의 비율이 높을수록, 국가 총 생산량이 높아진다(OECD, 2000).

PISA는 수학 능력을 “수학을 알고, 이해하고, 응용하며 현재, 미래 생활이나 직업 생활, 또래집단, 친지들과의 사회 생활, 건설적이고, 사려 깊고, 의식 있는 개인으로서의 생활에서 수학의 역할에 대해 근거 있는 판단을 할 수 있는 능력”으로 정의했다. 여기서 ‘수학 능력’은 학교 교과과정 내에서 배우는 것보다는 수학적 지식과 능력을 기능적으로 사용할 수 있는 능력을 가리키는 데 사용된다. 또한 문해력과 수리 능력은 전 과정에 걸친 역량이다. 성인 문해력 및 생활기술 조사인 ALL은 수리능력에 대해 “다양한 상황에서 수학적 필요를 효율적으로 다루는 데 필요한 지식과 능력”이라는 정의를 제시하고 있다.

〈표 II-1〉 DeSeCo의 핵심역량의 하위요소

핵심역량	정의
도구를 상호적으로 사용하기	언어, 상징, 문자, 지식과 정보, 기술을 상호적으로 사용하는 것으로, 개인이 세상과 적극적으로 대화하며 개인의 목적에 맞게 변화를 유도하고, 기술 변화에 적응하기 위한 도구로서 언어, 상징, 문자, 지식과 정보, 기술을 사용할수 있는 것을 의미
이질적인 집단과 상호작용하기	다원화된 사회에서 타인과 공감하며 연대하고 살아가기 위하여 타인과 관계를 원만하게 맺고, 협력하여 일할 수 있으며, 갈등을 관리하고 해결하는 것을 의미
자율적으로 행동하기	다원화되고 변화가 급격한 사회에서 개인은 스스로 정체감을 확립하고 목표를 수립하며, 자신의 권리를 행사하고 의무를 수행할 수 있어야 함. 이를 위해 보다 큰 맥락에서 행동하며, 생애계획을 수립하고 실천하며, 권리와 이익의 한계를 알고 요구할 수 있는 능력을 의미

출처: Rychen & Salganik(2003).

가치 지향적이거나 문화적인 맥락의 영향을 받는 범주인 사회적 상호작용 부문과 자율적인 행동 부문은 국제적인 논의에서 아직 개념화 단계이거나 장기적인 목표로 제시되고 있다. 다만, 사회적 상호작용 부문과 관련하여 IEA에서 14세를 대상으로 시민의식에 대한 비교조사를 수행한 바 있으며 DeSeCo 프로젝트는 2010년 성인 역량 조사에서 이 부문을 핵심적인 진단 대상으로 제시하고 있다(OECD, 2005).

DeSeCo 프로젝트를 계기로 일부 국가에서 생애핵심역량을 측정·평가하기 위한 도구 및 지표를 활용하고 있는 것으로 보고되고 있다. 덴마크의 National Competence Account에서는 지표 개발을 통하여 지식사회에 요구되는 역량의 성취정도를 모니터링하는 작업을 수행하고 있고, 캐나다나 프랑스에서는 직접적으로 성인의 역량 수준을 측정하는 활동을 수행하고 있다. 이 외에도 스위스의 Young Adult Survey(18~20세 청소년 대상), 미국의 EFF(Equipped for the Future) 등도 이에 해당한다.

국내에서는 대학생 직업기초능력 진단을 위하여 2007년에 대인관계능력과 관련한 도구가 시범적으로 개발되었으며(진미석 외, 2007), 박동열(2006)은 행동기술척도(BARS: Behavioral Anchor Rating Scale)기법을 적용하여 대학생의 직업기초능력 진단 도구를 개발한 사례가 보고되고 있다. 이러한 논의는 도구 활용과 관련한 청소년기에 요구되는 핵심역량의 지표 및 측정 도구 개발을 위해서는 관련 측정도구에 대한 검토·분석이 선행되어야 함을 의미한다.

핵심역량 영역체계에 관한 또 다른 분류는 미국의 EFF 프로젝트에서 찾아볼 수 있다. EFF 프로젝트에서 제안하고 있는 영역체계는 16가지 역량 요인에 대해서 4가지의 포괄적인 틀로 구성되어 있다.

4가지 영역틀은 의사소통 기술(communication skills), 의사결정 기술(decision-making skills), 대인관계 기술(interpersonal skills), 평생학습 기술(lifelong learning skills) 등이다.

〈표 II-2〉 미국 NIFL의 EFF Standards

하위영역	측정
의사소통기술 (5 skills)	읽기(Read with understanding) 쓰기(Convey ideas in writing) 말하기(Speak so others can understand) 듣기(Listen actively) 관찰(Observe critically)
의사결정 기술 (3 skills)	수리력(Use Math to solve problems and communicate) 문제해결력(Solve problems and make decisions) 계획(plan)
대인관계 기술 (4 skills)	협력(Cooperate with others) 지지와 영향(Advocate and influence) 갈등해결과 협상(Resolve conflict and Negotiate) 안내(Guide others)
평생학습 기술 (4 skills)	학습 책임감(Take responsibility for learning) 반영과 평가(Reflect and Evaluate) 조사를 통한 학습(Learn through Research) 정보 및 의사소통 기술의 사용 (Use Information and Communications Technology)

주: 16개의 각 하위요소에는 는 3개부터 6개까지의 행동지표를 포함하고 있음
자료: <http://eff.cls.utk.edu>

영국은 FEU(Further Education Unit)에서 핵심역량을 제시하였는데 학생들이 성인으로서의 삶을 성공적으로 영위하고 풍부한 직업적인 기회를 지니는데 필수적이라고 여겨지는 다양한 경험이나 능력을 100여개 이상 추출한 뒤, 10가지 영역으로 구분하여 핵심역량을 제시하였다(Haworth & Browne, 1992).

FEU에서 제시하고 있는 핵심역량은 개인적 발달과 진로발달능력, 산업·사회·환경에 대한 연구 능력, 의사소통능력, 사회적 능력, 수리능력, 과학과 기술능력, 정보기술능력, 창조적 개발능력, 실천능력, 문제해결능력으로 구분되며, 각각의 영역별로 하위능력을 제시하고 있다.

〈표 II -3〉 영국 FEU의 생애역량 영역체계와 하위능력

핵심역량 영역	하위능력
개인적 발달과 진로발달능력	개인적 발달(Personal Development) 진로발달(Career Development) 도덕과 윤리(Morals and Ethics)
산업, 사회, 환경에 대한 연구능력	일의 세계(World of Work) 정치적 고려사항(Political Considerations) 경제적 고려사항(Economic Considerations) 법적 고려사항(Legal Considerations) 사회적 고려사항(Social Considerations)
의사소통능력	듣기(Listening) 말하기(Speaking) 읽기(Reading) 쓰기(Writing) 의사소통과 해석(Communication and Interpretation)
사회적 능력	집단내 작업(Working in Groups) 분석과 평가(Analysis and Evaluation) 역할 확인(Role Identification) 집단의 범주(Categories of Groups)
수리능력	수리개념(Numerical Concepts) 공간개념(Spatial Concepts)
과학과 공학능력	과학과 공학의 이해(Appreciation of Science and Technology) 과학과 공학을 문제에 적용(Application of Science and Technology to Problems) 과학(Science) 공학(Technology)
정보공학능력	자료 처리(Data Processing) 정보 공학의 응용(Application of IT)
창조적 개발능력	창조적 과정의 인식(Appreciation of Creative Processes) 창조적 과정의 적용(Application of Creative Processes) 중요한 설비의 개발(Developing Critical Facility)
실천능력	직무에 적절한 능력(Matching Skills) 실행 능력(Practising Skills) 수행평가(Evaluation of Performance)
문제해결능력	탐색(Exploration) 개발(Development)

출처: Haworth, D. & Browne, G.(1992).

일본에서도 핵심역량에 관한 논의가 활발하게 전개되고 있는데 勝俣(2000)가 Harter의 의해 개발된 아동역량척도(Perceived Competence Scale for Children)(인지적 역량, 사회적 역량, 신체적 역량, 종합적 자기평가 역량)에 의지, 의욕 그리고 시간관리 등과 같은 요소를 추가하여 일본식 역량척도를 개발하였다. 이러한 역량척도는 주로 자아효능감(self efficacy), 감정 및 태도, 문제행동 등과의 관계를 설명하는 데 주로 활용되었다(勝俣, 2000; 篠原·勝俣, 2001).

〈표 II-4〉 일본의 역량척도

영역	구성내용		
인지 역량	감각 및 지각능력	언어능력	사고능력
	주의력	대상인지능력	기억력
	학습능력	계획능력	
신체 역량	신체적 형태 (신장, 체중 등)	생리적 기능 (내분비, 성적 성숙, 자율신경 등)	운동능력
	신체적 건강	신체적 행동	
사회 역량	자기개방성	우호성	협조성
	사회적 교류	친구관계	
생활 역량	의지 및 의욕	자기관리 (시간관리, 자율성, 책임, 인내심, 경제감각 등)	성실성(근면)
종합적 자기평가 역량	정서적 안정 (애정, 수용, 승인)	자신감 (효능감, 유능감)	

출처 : 勝俣(2000).

국내에서도 다양하게 핵심역량에 관한 영역체계를 제안하고 있다. 한국교육개발원에서는 생애핵심역량을 ‘생애능력’으로 개념화하고 영역체계를 제안(유현숙 외, 2002; 김안나 외, 2003; 유현숙 외, 2004)하였는데 생애능력은 기초문해력, 핵심능력, 시민의식, 직업특수능력 등 4가지 영역으로 구분된다. 기초문해력은 읽기, 쓰기, 셈하기의 3R(Read, wRite, aRithmetic)로서 모든 학습과 이를 통해 육성되는 여타의 주요 능력 신장을 위해 기초적으로

요구되는 능력을 의미한다. 핵심능력은 전체 학습단계에 걸쳐 공통적으로 추출되는 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력 등을 포함하고 있다. 시민의식은 사회적 자본의 육성을 위한 태도 요인을 의미하며, 도덕성, 질서의식, 책임감 등으로 표현될 수 있는 사회적 자본이란 개개의 인적 자본을 네트워크화하여 시너지 효과를 구축하기 위한 사회구성원들의 능력을 의미한다. 직업특수능력은 세 가지 요인 이외에 특정 직업이나 직종에서 요구되는 특수직무능력(job specific competency)을 의미하며, 특정한 직업을 수행하는 데 요구되는 지식, 기술, 태도요인을 포함하는 직무수행능력을 의미한다.

〈표 II-5〉 한국교육개발원의 생애능력 영역체계

생애능력	정의
기초문해력	읽기, 쓰기, 셈하기의 3R(Read, wRite, aRithmetic)로서 모든 학습과 이를 통해 육성되는 여타의 주요 능력 신장을 위해 기초적으로 요구되는 능력
핵심능력	전체 학습단계에 걸쳐 공통적으로 추출되는 핵심능력으로서 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력
시민의식	사회적 자본의 육성을 위한 태도 요인을 의미하며, 도덕성, 질서의식, 책임감 등으로 표현될 수 있는 사회적 자본이란 개개의 인적 자본을 네트워크화하여 시너지 효과를 구축하기 위한 사회구성원들의 능력
직업특수능력	세 가지 요인 이외에 특정 직업이나 직종에서 요구되는 특수직무능력(job specific competency)을 의미하며, 특정한 직업을 수행하는 데 요구되는 지식, 기술, 태도요인을 포함하는 직무수행능력

출처: 유현숙 외(2004).

윤명희·김진화(2007)는 청소년 생활역량을 사람이 일상생활 혹은 주어진 환경에 적응하기 위해서 실생활에서 발생하는 문제를 해결하고, 자신과 타인을 이해하여 상호 호혜적인 관계를 유지할 수 있도록 개인의 행동과 감정, 사고를 변화시킬 수 있는 힘으로 정의하고 6가지의 하위역량을 제안하고 있다.

〈표 II-6〉 청소년 생활역량의 영역체계

역량	생활기술	정 의
자기 조절 역량	감정조절기술	개인의 성향과 외부환경에 대해 인식하고 자신의 감정을 다스리는 기술
	신체관리기술	자신의 신체를 단련하고 관리하는 기술
	시간활용기술	시간을 계획하고 효율적으로 활용·관리하는 기술
	합리적소비기술	소비욕구를 조절하고 건전한 경제습관을 형성하는 기술
자기 성취 역량	동기형성기술	자발적인 동기를 형성하고 적극적인 행동을 결심하는 기술
	목표설정기술	비전을 가지고 구체적인 목표를 설정하고 계획하는 기술
	진로탐색기술	자신의 적성과 흥미를 이해하고 진로 및 직업을 탐색·준비하는 기술
대인 관계 역량	표현기술	자신의 감정이나 의사를 타인에게 효과적으로 표현하는 기술
	경청기술	타인의 감정이나 의도를 정확히 파악하고 정리하는 기술
	관계형성기술	타인과 폭넓고 친밀한 관계를 형성하고 유지하는 기술
	갈등조절기술	자신과 타인의 갈등을 조절하고 제3자간의 갈등을 중재하는 기술
공동체 역량	매너기술	구성원으로서 예의를 갖추고 규칙을 준수하는 기술
	봉사참여기술	타인과 사회를 위해 봉사활동에 참여하여 헌신하는 기술
	협력기술	공동의 목표를 위해 협력하고 실천하는 기술
	리더십기술	구성원의 자발적인 행동을 이끌어 낼 수 있도록 리더십을 발휘하는 기술
창의성 역량	창의적기획기술	창의적인 사고를 통해 실현가능한 방법과 절차를 계획하는 기술
	의사결정기술	일상생활에서 적극적이고 합리적으로 의사결정을 하는 기술
	문제해결기술	일상생활에서 주어진 과제나 문제를 체계적으로 해결하는 기술
상황 대처 역량	휴대폰중독대처기술	과도한 휴대폰 사용으로 인한 병리적 생활습관을 극복하고 대처하는 기술
	인터넷중독대처기술	과도한 인터넷 사용으로 인한 병리적 생활습관을 극복하고 대처하는 기술
	유해물질대처기술	흡연·음주·약물의 유해성을 인식하고 유혹에 대처하는 기술
	폭력대처기술	신체 및 정신적 위협에 대해 신속하게 대처하는 기술

출처: 윤명희·김진화(2007).

대학생들의 직업기초능력을 제안하고 있는 진미석 외(2007)는 역량요인의 영역체계를 인지적 요소와 비인지적 요소로 구분하고 있다. 인지적 요소는 의사소통(Communication), 자원, 정보, 기술의 처리 및 활용, 종합적사고력(Higher-order thinking skills), 글로벌 역량(Global competency)을, 비인지적 요소는 대인관계 및 협력(Interpersonal & cooperative skills), 자기관리(Self-management)를 포함하고 있다.

〈표 II-7〉 대학생 직업기초능력의 영역체계

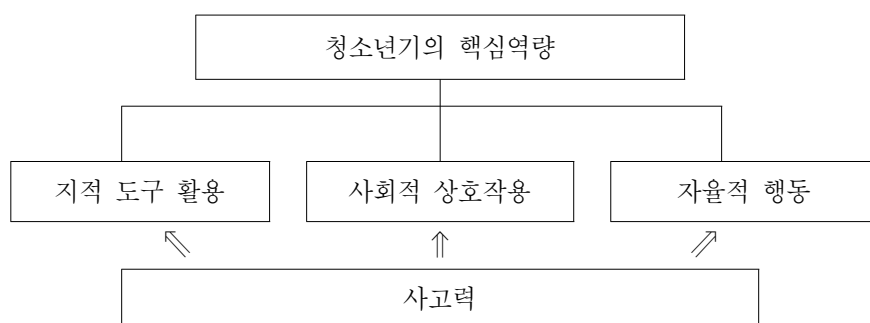
평가요소	정의
A1. 의사소통 (Communication)	자신의 생각, 의견, 아이디어를 효율적으로 표현 전달하고 상대의 생각, 의견, 아이디어를 이해할 수 있는 능력
A2. 자원, 정보, 기술의 처리 및 활용	시간, 돈, 물질, 장소, 인력 등의 자원을 인식, 정리, 분류, 계획, 분배하여 활용성을 최대화하는 능력(Resources), 정보를 획득, 평가, 정리, 관리, 해석, 전달하는 능력과 정보 처리를 위한 컴퓨터 활용능력(Information), 업무수행에 필요한 절차, 도구, 기구, 기술 등을 선택하여 활용하는 능력과 컴퓨터를 포함한 도구, 기구, 기술상의 문제를 해결할 수 있는 능력(Technology), 정량적 사고 능력 및 도표, 통계, 그래프의 내용을 해석하여 문제해결에 활용할 수 있는 능력(quantitative reasoning)
A3. 종합적사고력 (Higher-order thinking skills)	창조적, 논리적 사고를 바탕으로 문제를 해결하고 의사결정, 추론하는 능력
A4. 글로벌 역량 (Global competency)	지역적 사고의 한계를 벗어나, 세계화 시대에 적합한 국제적 감각과 자세 및 이에 필요한 능력
B1. 대인관계 및 협력 (Interpersonal & cooperative skills)	조직 내에서 타인과 협력하여 공동의 목표를 성취하는 능력
B2. 자기관리 (Self-management)	자신에 대한 정확한 평가와 개인적 목표를 설정, 이를 달성하기 위한 과정을 모니터링하고 자기 조절력을 나타내는 능력

출처: 진미석 외(2007).

이 연구는 주로 DeSeCo 프로젝트에서 제안하고 있는 세 가지 기본 범주를 출발점으로 삼았다. 그 이유는 국·내외에서 다양한 제안들이 큰 틀에서

OECD의 세 가지 범주로 수렴 가능하다는 판단에 따른 것이다. 동시에 DeSeCo 프로젝트가 국제적인 차원에서 마련된 것이라는 점에서 국제적인 비교가능성에 장점이 있음을 고려하였다.

김기현 외(2008)는 청소년기 생애핵심역량의 영역체계를 문헌분석 및 청소년을 둘러싼 사회 환경 분석과 델파이조사 결과들을 종합하여 다음과 같이 제안하였다.



[그림 II-1] 우리나라 청소년기 핵심역량 영역체계(안)

사고력을 추가한 것은 첫째, DeSeCo의 세 가지 영역체계가 상호 중첩되는 측면이 있다는 점이다. 예를 들어 의사소통기술로 불리는 역량 요인은 상대방과 대화가 이루어지는 맥락과 상대방과의 사회적 관계를 고려하면서 상대방의 말을 정확히 해석하고 의도하는 바를 언어적, 비언어적으로 전달할 수 있는 능력으로 볼 수 있는데 DeSeCo의 어느 한 영역에만 국한된 것이라고 보기 어렵다. 이처럼 상호중첩된 영역이 핵심역량의 하위 영역으로 포함될 필요가 있으며 이를 사고력으로 표현하였다. 여기에서 사고력은 창조적, 논리적 사고를 바탕으로 문제를 해결하고 의사 결정, 추론하는 능력으로 정의하였다.

둘째, 청소년기에 가장 중요하고 다른 역량 요인에 토대가 되는 영역으로 사고력을 들 수 있기 때문이다. 이와 관련 뉴질랜드 교육부가 DeSeCo 프

로젝트 결과를 반영하여 교육과정을 역량 중심으로 개편하면서 사고력(thinking)을 핵심영역으로 설정했다는 점을 고려하였다. 한편, 교육과학기술부에서 추진하고 있는 대학생 직업기초능력 진단평가에서도 종합적 사고력은 6가지의 역량 요인 중 하나로 분류되고 있으며 종합적 사고력의 하위 요소로 ① 비판적 사고력, ② 문제인식 및 해결, ③ 논리적 사고력 등 3가지를 제안하고 있다(진미석 외, 2007).

이 연구는 1차년도 연구인 김기현 외(2008)에 따라 청소년기의 핵심역량의 하위 영역을 지적도구 활용, 사회적 상호작용, 자율적 행동 등 세 가지로 나누었으며 세 가지 역량 영역에 공통적으로 영향을 미치는 핵심 요인으로 사고력을 추가하는 형태를 취하였다.

3. 핵심역량기반 학습체계

1) 핵심역량기반 학습체계 현황

OECD에서 추진해온 DeSeCo 프로젝트(Defining and Selecting Key Competencies)는 생애핵심역량에 대한 개념적이고 이론적인 기초를 마련했으며 현대사회에서 살아가는 사람들이 필수적으로 갖추어야 할 핵심적인 역량들을 제안하였다(OECD, 2005).

이와 함께 OECD는 1987년부터 국가 교육체제지표사업을 통해 핵심 역량을 지표화하고 이를 국제적으로 측정하려는 노력을 기울여왔다. DeSeCo 프로젝트와 거의 동시에 추진된 국제학업성취도 조사(PISA: Programs for International Students Assessment)는 가장 대표적인 사례로 2000년부터 시작되었다(이미경 외, 2007). PISA는 학교 교육과정에 근거한 지식보다는 실생활에 필요한 역량, 즉 지식을 상황과 목적에 맞도 활용할 수 있는 기본적인 문해력(literacy)을 강조하며 이러한 관점에서 “학교에서 무엇을 배웠어야 하는가?”를 점검하기 위한 평가라고 할 수 있다(채선희 외, 2003).

PISA 외에 OECD는 성인을 대상으로 하는 국제 성인 문해력조사(IALS: International Adult Literacy Surveys)를 1994년부터 1998년까지 수행해 왔으며 2000년 이후 2005년까지 15세 이상 청소년과 성인을 대상으로 하는 성인 문해력 및 생애기술조사(ALL: Adult Literacy & Life Skill Survey)를 수행하였다. 2000년 이후 성인대상 조사가 ALL로 바뀐 이유는 성인의 읽고 쓰는 기초 능력 외에도 다른 생활기술이 직업 현장의 생산성과 노동시장에서의 경쟁력을 높이는 데 중요한 역할을 하는 것으로 파악했기 때문이다(김태준 외, 2002).

<표 II-8> 핵심역량을 교육과정에 반영 중인 국가들

	범 교과 접근	교과 중심 접근	종합적 접근
핵심역량을 교육과정에 포함하고 있는 국가(주)	• 영국 • 뉴질랜드 • 호주(빅토리아주) • 캐나다(퀘벡주)	• 일본¹⁾	• 포르투갈 • 벨기에 (프랑스어권)
핵심역량을 교육과정에 넣을지 논의 중인 국가(주)	• 영국(북아일랜드) • 벨기에 (네덜란드어권)	• 벨기에 (독일어권)	• 덴마크 • 오스트리아 • 룩셈부르크

주: 범 교과 접근 - 특정 교과를 넘어 포괄적으로 교육과정에 적용하는 경우

교과 중심 접근 - 개별 과목들 내에서 역량 개발을 추진하고 있는 경우

종합적 접근 - 두 가지 측면을 모두 추진하는 경우

1) 일본은 역량을 생활력(生きる力)으로 개념화하고 교육과정에 포함시킴

출처 : Eurydice European Unit(2002), Ministry of Education, New Zealand(2007),
Ministere de l'Education(2001), VCAA(2004), 文部科学省(2008).

이에 따라 ALL은 기초 문해력 외에 문제해결(problem solving), 협동(teamwork), 정보통신기술(ICT) 활용능력 등의 생애기술을 추가하여 조사하였다. 최근 OECD는 새로운 성인 대상 조사로 국제성인역량조사(PIAAC: Program for International Assessment of Adult Competencies)를 2007년부터 진행해 오고 있다. 이 조사는 성인들의 인지능력만이 아니라 태도에

해당되는 특성까지 측정하는 것을 목표로 하고 있다. OECD의 이러한 노력은 생애핵심역량을 개인과 사회발전을 결정하는 중요한 변수로 간주하고 청소년과 성인들의 핵심역량을 측정함으로써 각 국가별 인적자원의 질적인 수준을 가늠해 보고자 하는 의도를 담고 있다.

개인의 역량에 대한 중요성과 이를 뒷받침해주는 제도적 장치의 필요성은 이미 많은 국가들에서 제안되고 추진되고 있다. <표 II-8>에 제시되어 있는 것처럼 선진국을 중심으로 많은 국가들은 국가 교육과정의 틀을 역량기반 학습체계(competency-based learning system)로 전환 중에 있다. 또한 유럽연합(EU)은 유럽교육 정보네트워크(Eurydice)를 통해 공교육뿐만 아니라 학교 밖의 활동 영역에서 여러 가지 핵심역량을 개발해야 한다는 점을 지적하고 있다(Eurydice European Unit, 2002).

국내에서도 외국의 역량 개념을 탐구하고 이를 구체화하려는 노력이 1990년대 중반부터 이루어져 왔으며 이를 교육과정이나 자격체계에 도입하려는 구체적인 시도가 진행되었다(이무근 외, 1997; 정철영 외, 1998; 김미숙 외, 1998; 김진모 외, 2002; 나승일 외, 2003; 유현숙 외, 2004; 소경희, 2007; 윤명희 · 김진화, 2007). 이와 함께 대통령자문 교육혁신위원회(2007)는 OECD의 생애핵심역량에 관한 기본적인 개념에 기반하여 지식 중심의 교육과정에서 창의력, 의사소통능력, 사회성, 예술적 감수성 등과 같은 역량 중심의 교육과정 개편을 제안한 바 있다. 보건복지가족부(2008)에서도 아동·청소년정책기본계획을 수립하면서 역량기반 학습체계의 구축을 장기적인 정책과제로 제시하고 있다.

그러나 이러한 다양한 논의와 문제 제기에도 불구하고 우리나라는 여전히 교과 중심의 교육과정을 유지하고 있으며 지식사회의 발달로 미래 인재의 핵심능력 및 자질이 새롭게 규정되고 있으나 핵심역량 강화, 교육을 통해 길러야 할 미래인재상 등에 관한 구체화된 정책적 제안이 이루어지고 있지 않은 실정이다. 우리나라 핵심역량기반 학습체계 구축을 위해서 구체적인 선행 사례로 뉴질랜드의 사례를 살펴보고자 한다. 이를 통해 새로운 학습체계 구축에 대한 시사점을 얻고자 한다.

2) 뉴질랜드의 핵심역량기반 학습체계

(1) 뉴질랜드 교육개혁의 배경

뉴질랜드는 2005년을 기점으로 기존의 공교육체계를 핵심역량 중심의 교육 프레임으로 개혁한 가장 대표적인 국가다. 교육부(Ministry of Education)의 공교육 개혁안은 OECD(경제협력개발기구)에서 추진해온 DeSeCo 프로젝트(OECD, 2005)를 기초로 설정한 것이다.

뉴질랜드 교육부, 기업 그리고 학계라는 정책·고용·연구개발 분야를 대표하는 3개 그룹이 이런 핵심역량 개념을 검토하고 토의하면서 뉴질랜드의 공교육 부문의 핵심역량 중심 프레임워크를 개발했다. 그 결과 만들어진 수정교육과정의 초안(Ministry of Education, 2006)은 이 핵심역량을 교육과정의 핵심요소로 설정하고자 했다. 뉴질랜드 교육부는 기존의 교육과정을 혁신하면서 공교육의 목표를 다음 5개의 핵심역량(Key Competencies) 육성으로 설정했다. 그 5대 핵심역량은 다음과 같다.

역량1. 타인과의 관계 맺기(Relating to others)

역량2. 자기 관리하기(Managing self)

역량3. 참여하고 기여하기 (Participating and contributing)

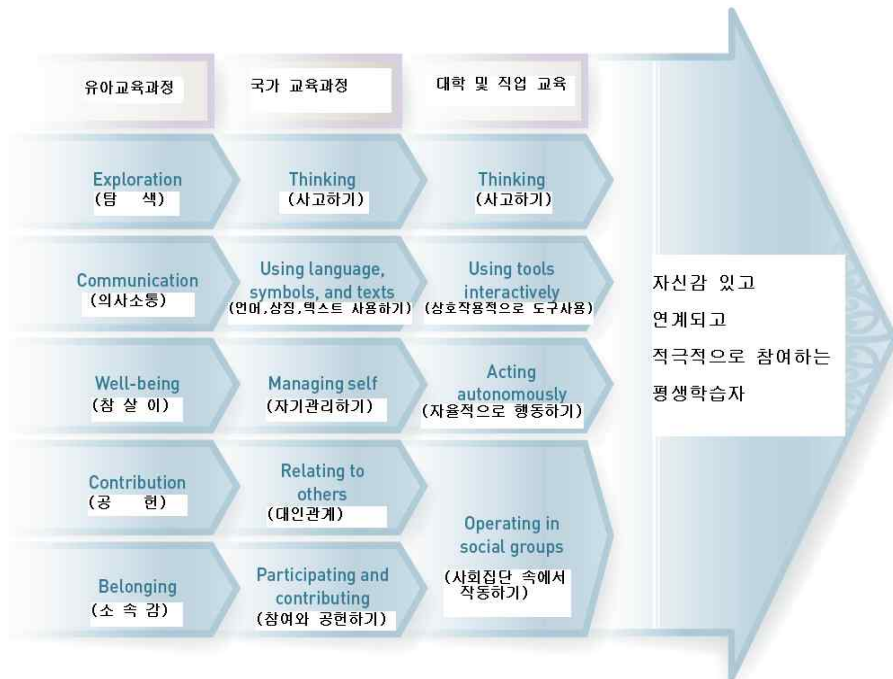
역량4. 생각하기 (Thinking)

역량5. 언어, 상징 및 문자 사용하기(Using language, symbols, and texts)

핵심역량개발 중심의 공교육체계는 전통적인 기술교육 중심의 교육체계의 문제점에 대한 인식에서 시작된 것이다. 학생들이 졸업 후에 급변하는 정보화 사회에서 살아가기 위해 필요로 하는 기술을 미리 학교에서 배울 수 있어야 한다는 것이다. 따라서 교육은 반드시 학교에서 끝나는 것이 아니라 직장 생활 장면으로 연결되어 계속된다. 교육부의 안내서에서도 “역량개발 중심의 교육프레임은 평생학습을 전제로 한다”고 기술하고 있다(Ministry

of Education, 2006).

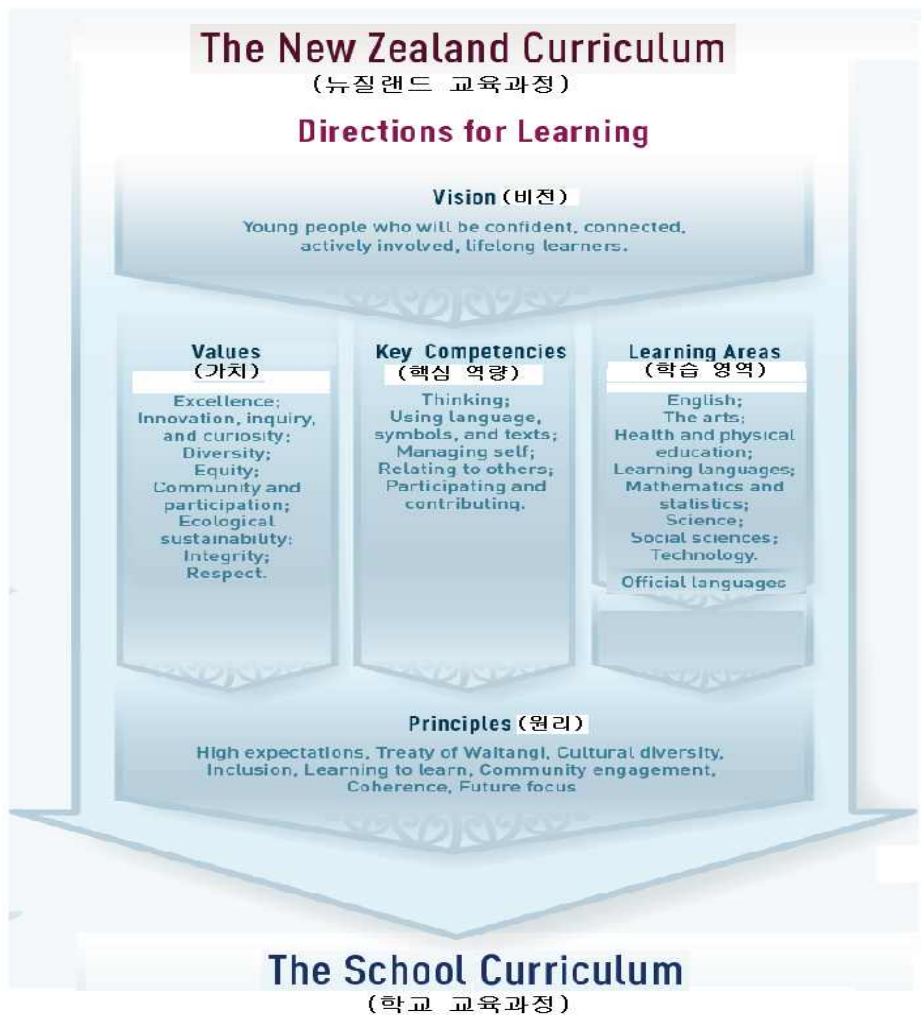
뉴질랜드 교육부가 강조한 핵심역량은 의무교육기간의 국가 교육과정에서 만이 아니라 그 이전의 유아교육, 그리고 의무교육 이후의 대학 및 직업 교육에서도 개발될 수 있도록 되어 있다. 즉 국가에서 규정한 5가지 핵심역량은 유아교육-초·중등교육-고등교육을 통해 연계되어 개발될 수 있도록 설계되었으며, 이를 통해 평생학습자로서 필요한 역량을 갖추 수 있도록 하고 있다. [그림 II-2]는 이를 잘 보여주고 있다.



출처: Ministry of Education(2007). The New Zealand Curriculum. p. 42.

[그림 II-2] 뉴질랜드 핵심역량의 유아-초·중등·고등교육 간 연계

국가 교육과정에 제시된 5가지 핵심역량은 서로 분리되거나 독립적인 것이 아니라 서로 연관이 있으며 하나의 상황에서 복합적으로 적용되기도 한다. 또한 5가지 핵심역량은 학교 교육과정상의 모든 학습영역에서 학습의 핵심에 해당한다(Ministry of Education, 2007).



출처: Ministry of Education(2007). The New Zealand Curriculum. p. 7.

[그림 II-3] 뉴질랜드 국가 교육과정 개요도

뉴질랜드 국가 교육과정 문서의 교육과정 구조를 보면 ‘학생들을 자신감 있고, 서로 연계되고, 적극적으로 참여하는 평생학습자로 길러낸다’라는 비전(vision) 아래 이를 구현하기 위한 세 가지 측면이 제시되어 있다. 그 중 하나가 앞서 언급했던 핵심역량이며, 이 외에 ‘가치’(value)와 ‘학습영역’

(learning area)이라는 두 범주가 있다. 여기서 ‘가치’란 학생들이 추구해야 할 중요하고 바람직한 신념에 해당하는 것으로, 탁월함(excellence), 혁신·탐구·호기심(innovation, inquiry, curiosity), 다양성(diversity), 공평(equity), 공동체와 참여(community and participation), 생태적 지속가능성(ecological sustainability), 성실(integrity), 존중(respect) 등이 제시되어 있다. 한편 ‘학습영역’은 종래 여러 개로 나열된 교과를 좀 더 큰 영역으로 묶은 것으로, ‘예술’, ‘영어’, ‘언어학습’, ‘과학’, ‘공학’, ‘사회과학’, ‘수학과 통계’, ‘건강과 체육’ 등 8개가 제시되어 있다.

(2) 뉴질랜드의 역량중심 교육과정 실행 실태와 성과조사

뉴질랜드는 역량중심 교육과정으로 새롭게 개정될 국가 교육과정의 학교 적용 가능성을 파악하기 위하여 교육과정 개정 초안이 나온 2006년부터 6개 학교에 핵심역량을 시범적으로 적용하고 그 결과를 보고한 바 있다(Boyd and Watson, 2006). 이것은 핵심역량이 기존의 학교 교육과정에 어떻게 통합될 수 있는지를 검토하는 유용한 자료로서 기여했다.

뉴질랜드 교육부는 역량중심의 공교육 체계로 전환하기 전에 이 교육 시스템에 자발적으로 참여한 6개 학교를 대상으로 시험운동을 하고 그 결과를 조사하고 분석했다. 확인하고자 한 문제들은 다음과 같은 것이었다.

- 문제 1. 각 학교는 교육체계의 변환 과정을 어떻게 관리하는가?
- 문제 2. 교육체계의 전환으로 인해 학교의 전반적인 관행과 문화에 어떤 변화가 예상되었으며, 실제 결과는 어떠했는가? 구체적으로 어떻게 그런 변화가 일어났나?
- 문제 3. 교육체계의 전환으로 인해 교사들의 전문지식과 교육방식에 어떤 변화가 예상되었으며, 실제로는 어떤 변화가 일어났나? 이런 변화는 어떻게 일어났는가?
- 문제 4. 교육체계의 전환으로 인해 교실 환경과 학생들의 학습 기회에 어떤 변화가 예상되었으며, 실제로는 어떤 변화가 일어났나? 이런 변화는 어떻게 일어났는가?

자료의 수집은 주로 다음 4가지 방법을 통해서 이루어졌다.

- ① 교사와 지도자 면담
- ② 학생 포커스 그룹 면담
- ③ 교실 현장에 대한 직접 관찰
- ④ 교육과정 계획, 수업계획 그리고 평가자료

시범운영에 참여한 학교 지도자들은 모두 핵심역량 교육체계가 매우 적절한 시기에 개발되었다고 보았다. 시범운영을 하기 전에 먼저 각 학교 교사들은 기존 교육방식에 대한 검토 프로그램에 참여했다. 주된 목적은 사람들이 이 과정을 “교육의 혼돈”으로 받아들이지 않게 하고 기존의 교육과정과 연관성을 최대한 높이기 위해서였다. 참여의 두 번째 동기는 이들 모두 기존 교육체계를 통합해야 한다는 필요성을 느끼고 있었으며, 핵심역량 중심의 교육체계가 바로 그 과정이 될 수 있다고 받아들였기 때문이었다. 또한 대부분의 학교는 자기 학교의 정체성을 확립하기 위해 그들의 학교 환경에 특유한 교수법과 실행을 추가로 개발하겠다는 욕구를 가지고 있었다.

학교 지도자들은 핵심역량 중심 교육과정이 태도, 가치관 그리고 사회적 기술이 전수되는 “감추어진 교육과정”에 초점을 맞춘다는 점에 주목했다. 그리고 이 새로운 교육체계가 학생-중심의 교육과 부합한다는 사실을 이해했다. 그 결과 이들은 적극적으로 전환에 참여할 수 있었다.

6개의 모든 시범학교에서 핵심역량교육 과정의 방향설정에는 학교 교장과 임원들이 관여하였다. 학교의 변화를 다룬 연구들은 리더십을 집중하는 것이 변화과정에 있어 매우 중요한 요소라는 사실을 지적하고 있다. 스스로를 관리자라기보다는 전문적 교육자로 자리매김한 학교 지도자들일수록 이런 기회에 매우 열성적이다. 시범학교와 교육개혁추진팀이 참여하는 공개토론을 통해 이들은 다른 참가학교들과 여러 가지 전문적인 논의과정에 주체적으로 참여했다. 그 결과 참가학교 간에 핵심역량 교육과정에 대한 이해를 공유하고 서로 아이디어와 경험을 구축하는데 도움이 될 수 있었다. 또한 학교 지도자들은 이 기회를 이용해서 교원들의 역량을 개발하고자 했다.

모든 학교는 직원들 일부에게 이 새로운 교육과정의 개발에 있어 주도적인 역할을 하도록 유도했다.

시범학교의 교원들과 학생들을 대상으로 일단 핵심역량이라는 개념을 설명했다. 이를 위해 다양한 비유와 개념적 모형을 사용했다. 각 학교의 지도자들은 모든 교원들이 우선 스스로 핵심역량에 대한 이해의 틀을 만들고 공유하고 발전시키는 것이 중요하다는 점을 알고 있었다. 한 학교 지도자가 말했듯이 중요한 것은 “모든 직원들이 동일한 악보로 노래를 부르는 것”이었다. 일부 학교에서는 전 교원들이 핵심역량개념을 심층 조사했으며 다른 학교에서는 “선발대” 팀이 나머지 교원들과 아이디어를 공유하고자 했다. 대부분의 학교에서 이루어진 실시과정의 공통점은 다음과 같다.

① 정보 제공: 교육과정 전환을 위해 모든 학교지도자들은 교원들에게 핵심역량에 대한 정보를 프리젠테이션과 읽을거리, 다른 학교의 참관이나 견학 등의 형태로 적극적으로 제공했다. 또한 어떤 학교지도자들은 이미 교원들이 가지고 있는 다른 대안, 예를 들어 평생학습에 대한 아이디어와 핵심역량개념간의 연관성을 부각시킴으로써 이 변화의 필요성을 전달했다.

② 핵심역량을 이미 알고 있는 것과 연결짓기: 교원들이 교육개혁을 새로운 추가 업무로 받아들이지 않게 하기 위해서 학교 지도자들은 주의를 기울여 핵심역량 교육과정을 기존 학교 교육과정과 연결시켰다. 교사들은 핵심역량 교육과정을 현행 교육과정에 어떻게 연결할 수 있는지를 스스로 찾아내기도 했다. 일부 교원들은 “우리는 졸업생들이 어떤 능력을 가지기를 원하나?” “유능한 학습자는 어떤 모습인가?”같은 질문을 가지고 브레인스토밍을 함으로써 자기들이 이미 가지고 있거나 실행하고 있는 교육관과 핵심역량 교육과정간의 연관성을 발견했다. 학교 지도자들은 교원들이 자기들이 이미 실행하고 있는 교육과정에도 이미 핵심역량 교육개념이 포함되어 있음을 아는 것이 중요하다고 강조했다.

③ 공유된 언어를 개발: 핵심역량 교육과정의 개념들은 일방적으로 주어진 것이 아니었다. 교원들이 스스로 수집한 정보와 토의를 통해 자기들의

학교 상황에서 어떻게 달라져야 하는지를 보이는지를 기술하는 양방향의 과정이었다. 이런 과정을 통해 교원들은 자기들에게 주어진 상황에서 핵심역량을 표현할 수 있는 공유된 언어를 개발했다.

④ 핵심역량을 “아이들의 대화”로 유도: 개념의 양방향 공유는 교원들만을 대상으로 한 것이 아니었다. 학생들도 참여했다. 대부분의 시범학교에서 교사들은 학생들이 핵심역량개념을 이해하고 교사들과 협력하여 핵심역량 교육방법을 스스로 개발하도록 지원하였다. 이 과정을 통해 교원들은 학생들이 자신들과는 전혀 다른 방향에서 예전에는 생각해 볼 수 없었던 참신한 방법들을 제시하는 모습에 놀랐다. 이 과정을 통해 교원들은 학생-중심의 교육체계가 학생들과 핵심역량 교육체계를 구축하기 위해 필요하거나 효과적이라는 사실을 인식하게 되었다.

공유 언어의 개발 과정을 통해 학생들은 핵심역량 교육체계를 이해하게 되고, 단지 내용의 결과뿐 아니라 학습 과정을 고려해야 할 필요를 더 명확하게 인식하게 되며 학생들과 교사들이 학습 목표와 핵심역량개발의 성공 기준을 설정하는데도 도움이 된다고 생각하였다. 이 모든 것은 학생들이 스스로 평가하고 자신의 장점과 약점을 인식하는데도 도움이 되었다. 교사들은 학생들이 핵심역량 개발에 대한 논의에 매우 잘 응답한다는 것을 알게 되었다. 이런 논의를 통해 교사와 학생은 개별적 차이와 필요에 대해 말할 수 있었고 자신들의 다양성을 인식하게 되었다

⑤ 핵심역량을 형식적 평가절차와 연계시키기: 핵심역량을 평가할 것인지 그리고 평가한다면 어떻게 평가할 것인지는 중요한 주제였다. 대부분의 학교에서 교사들은 기존의 수행평가에서 얻은 자기들만의 지식을 이용해서 학생들의 핵심역량을 비공식적으로 평가했다. 이때 가장 많이 사용하는 평가 형식은 신규 초안 교육과정(Ministry of Education, 2006)에 제시된 형식과 매우 비슷하다. 이런 형식에는 다음 사항이 포함되어 있다.

- 학생의 목표 설정
- 핵심역량의 성취 기준을 학생과 공동 구축
- 자기 평가 또는 동료 평가

- 학생들과 그들의 핵심역량개발에 대해 토의
- 내성(reflection) 혹은 내성적 일기(reflective diary)의 사용
- 포트폴리오.

⑥ 전문지식을 공유할 공동체의 구성: 전문적 논의를 위한 많은 기회, 아이디어에 따른 실험 그리고 반성의 시간을 포함한 지속적이고 반복적인 대화는 모든 시범학교의 주요 특징이었다. 이런 과정을 통해 핵심역량 교육프로그램에 대한 직원들의 소유권이 커지고 개입수준은 높아졌다. 교사들이 개발한 전문적 공동체는 전문적 학습 공동체의 많은 특징을 가지고 있었다. 이런 공동체가 가지고 있는 주요 특성을 다음과 같이 규정할 수 있다.

- 직업상의 믿음에 대해 공유된 규범과 가치
- 학생의 학습에 명확하게 초점을 맞춤
- 교사들 간의 협력을 지원하는 과정
- 학생의 성취와 관련하여 교사들의 반영적 대화 참여를 지원하는 과정
- 실행에 있어 경쟁하기 보다는 함께 하는 요소 강조

Ⅲ. 청소년기 핵심역량 진단조사 결과

1. 청소년기 핵심역량 진단조사
2. 지적도구 활용 영역 결과
3. 사회적 상호작용 영역 결과
4. 자율적 행동 영역 결과
5. 사고력 영역 예비조사 결과

Ⅲ. 청소년기 핵심역량 진단조사 결과

1. 청소년기 핵심역량 진단조사

1) 조사 개요

이 연구는 1차년도 연구에서 제안한 청소년기 핵심역량의 영역체계와 예비 조사를 거친 진단도구에 대한 평가를 거쳐 최종적으로 지표체계와 측정도구를 확정하고 전국 규모의 진단조사를 실시하였다.

초등학생(4~6학년) 및 중·고등학생을 대상으로 한 핵심역량 진단조사는 6월 16일부터 9월 29일까지 대상별로 3,000명씩 총 9,000명을 대상으로 실시하였다. 조사 데이터는 데이터클리닝을 거쳐 우리나라 청소년들의 핵심역량 진단을 위한 기초 자료로 활용될 예정이다. 표집들은 교육통계연보를 활용하였으며 비례층화집락추출법으로 표본 추출하였고 조사는 구조화된 설문지를 이용한 방문면접조사로 진행되었다.

2) 조사 설계

(1) 모집단 및 표집틀

청소년기 핵심역량 진단조사의 모집단은 조사시점 기준 제주도를 제외한 12개 시도의 전국 초등학교에 재학 중인 남·여 초등학생(4~6학년), 중학교에 재학 중인 남·여 중학생(1~3학년)과 일반계와 전문계를 포함한 고등학교 재학 중인 남·여 고등학생(1~3학년)이다.

표집틀은 교육과학기술부의 「2008년 교육통계연보」이며 이 자료에 수록된 전국 초, 중, 고등학생 현황을 기초로 다음과 같이 12개 시도별 학생수를 구분한 후 각 시도의 학생 비율을 이용해 조사모집단을 층화 하였다.

〈표 III-1〉 시도별 조사모집단 총화를 위한 표집틀

구분	모집단	모집단수	시도별·학년별 학생수 (제주도 제외)											
			서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충청	전라	경상
초등학교	초4	606,871	105,743	38,037	31,390	34,287	21,629	20,464	15,996	154,700	18,508	44,946	47,931	73,240
	초5	634,787	111,444	40,376	34,210	36,630	22,768	21,214	16,866	159,412	19,061	46,397	49,500	76,909
	초6	644,277	113,553	42,904	35,094	37,138	22,743	21,647	17,346	159,716	19,054	46,680	50,334	78,068
중학교	중1	670,675	119,793	45,628	37,629	39,002	23,948	22,710	18,190	163,985	19,841	47,911	52,008	80,030
	중2	668,945	122,192	46,443	37,189	39,625	23,580	22,375	18,157	162,651	19,509	47,151	51,102	78,971
	중3	673,283	123,594	47,842	37,890	40,289	23,564	22,346	18,390	161,567	19,818	47,636	50,876	79,471
고등학교	일반고1	507,045	105,135	35,675	29,566	31,190	17,814	18,632	14,276	118,662	10,863	33,834	33,795	57,603
	일반고2	478,435	102,551	34,329	28,450	28,928	16,480	17,313	13,699	108,991	10,302	31,148	31,508	54,736
	일반고3	419,518	89,977	29,225	25,383	25,084	14,420	14,944	11,656	93,237	9,473	27,900	28,674	49,545
	전문고1	168,012	22,016	13,441	8,444	8,948	5,529	4,034	3,865	41,064	8,876	13,332	17,449	21,014
	전문고2	160,595	21,338	12,972	8,141	8,767	5,241	4,053	3,822	39,193	8,398	12,441	16,196	20,033
	전문고3	151,069	20,925	13,492	7,643	8,563	4,875	4,062	3,407	35,488	7,584	11,896	14,860	18,274
합계	-	5,783,512	1,058,261	321,951	255,429	267,534	158,194	152,116	122,808	1,084,554	133,718	319,929	346,802	537,745

(2) 표본크기와 표본추출방법

청소년기 핵심역량 진단조사는 한국청소년정책연구원에서 실시한 통합조사의 부분 과제이며, 목표 표본수는 교육과학기술부의 「2008년 교육통계연보」의 학생현황 분포에 비례해 8,533명으로 결정하였다.

〈표 III-2〉 목표 표본수

구분	모집단		모집단수	모집단 합계		목표 표본 수	
초등학교	초등학생 4-6	초4	606,871	1,885,934		2,782 (32.6%)	
		초5	634,787				
		초6	644,277				
중학교	중학생 1-3	중1	670,675	2,012,903		2,969 (34.8%)	
		중2	668,945				
		중3	673,283				
고등학교 ¹⁾	일반고생 1-3	일반고1	507,045	1,404,998	1,884,674	2,074 (24.3%)	2,782 (32.6%)
		일반고2	478,435				
		일반고3	419,518				
	전문고생 1-3	전문고1	168,012	479,676		708 (8.3%)	
		전문고2	160,595				
		전문고3	151,069				
합계	-	-	-	5,783,511	8,533 (100.0%)		

주: 1) 방통고, 산업체부설학교 등 특수학교 제외

표본추출방법을 살펴보면, 먼저 지역을 12개 시도로 층화하여 층화지역별 학생수에 비례해 목표표본수를 할당하였다(<표 III-3> 참조). 다음으로 규모 비례확률표집법(PPS)을 적용하여 층화지역별 학급당 평균학생수를 기준으로 추출학교수를 결정하였다. 표본추출절차는 12개 지역별로 학교 리스트 정렬 → 12개 지역별 학교 학생수 누적 → 12개 지역별 학교 전체 학교 학생수를 정해진 학교수로 나눠 추출간격 결정 → 난수를 발생시켜 출발점(starting point)을 정한 후 추출간격에 해당되는 학교 추출로 이루어졌다. 이 때 실사가 불가능한 도서지역 학교, 학급수가 2개 이하인 학교, 학급당 평균 학생수가 20명 미만인 학교는 제외하였다.

<표 III-3> 시도별 조사모집단 총화 비율에 의한 표본배분

구분	모집단	모집 단수	시도별·학년별 학생수 (제주도 제외)											
			서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충청	전라	경상
초등학교	초4	903	157	57	47	51	33	31	23	230	27	67	71	109
	초5	946	166	61	51	54	34	31	26	238	28	69	74	114
	초6	960	169	64	52	56	34	33	26	237	29	69	75	116
중학교	중1	989	177	67	55	57	36	34	27	241	30	70	77	118
	중2	986	181	68	56	58	35	33	27	239	29	69	75	116
	중3	993	182	70	56	60	35	33	27	238	29	71	75	117
고등학교	일반고1	742	154	52	43	46	26	27	21	174	16	49	49	85
	일반고2	699	151	50	41	42	24	25	20	160	15	45	46	80
	일반고3	614	131	43	37	37	21	22	17	137	14	41	42	72
	전문고1	245	32	20	12	13	8	6	6	60	13	19	25	31
	전문고2	235	31	19	12	13	8	6	6	57	12	18	24	29
	전문고3	221	30	20	11	13	7	6	5	52	11	17	22	27
합계	-	8,533	1,561	591	473	500	301	287	231	2,063	253	604	655	1,014

<표 III-4> 조사모집단 총화비율에 따른 표본 학교(학급)수

구분	모집단	모집 단수	시도별·학년별 학급수 (제주도 제외)											
			서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충청	전라	경상
초등학교	초4	31	5	2	2	2	1	1	1	7	1	2	3	4
	초5	31	5	2	2	2	1	1	1	7	1	2	3	4
	초6	31	5	2	2	2	1	1	1	7	1	2	3	4
중학교	중1	33	6	2	2	2	2	1	1	7	1	2	3	4
	중2	32	6	2	2	2	1	1	1	7	1	2	3	4
	중3	33	6	2	2	2	1	1	1	7	1	3	3	4
고등학교	일반고1	27	5	2	2	2	1	1	1	5	1	2	2	3
	일반고2	27	5	2	2	2	1	1	1	5	1	2	2	3
	일반고3	25	4	2	2	2	1	1	1	4	1	2	2	3
	전문고1	13	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
	전문고2	13	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
	전문고3	13	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
계	-	309	50	21	21	21	13	12	12	62	12	22	27	36

<표 III-5> 조사모집단 총화비율에 따른 표본 학생수

구분	교급	학생 수	시도별·학년별 학생수 (제주도 제외)											
			서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충청	전라	경상
초등 학교	초4	1,085	175	70	70	70	35	35	35	245	35	70	105	140
	초5	1,085	175	70	70	70	35	35	35	245	35	70	105	140
	초6	1,085	175	70	70	70	35	35	35	245	35	70	105	140
중학 교	중1	1,155	210	70	70	70	70	35	35	245	35	70	105	140
	중2	1,120	210	70	70	70	35	35	35	245	35	70	105	140
	중3	1,155	210	70	70	70	35	35	35	245	35	105	105	140
고등 학교	일반고1	945	175	70	70	70	35	35	35	175	35	70	70	105
	일반고2	945	175	70	70	70	35	35	35	175	35	70	70	105
	일반고3	875	140	70	70	70	35	35	35	140	35	70	70	105
	전문고1	455	35	35	35	35	35	35	35	70	35	35	35	35
	전문고2	455	35	35	35	35	35	35	35	70	35	35	35	35
	전문고3	455	35	35	35	35	35	35	35	70	35	35	35	35
계	-	10,815	1,750	735	735	735	455	420	420	2,170	420	770	945	1,260

다음으로 추출된 학교에서 1개 학년 추출하였는데 학교추출 순으로 첫 번째는 4학년 → 두 번째는 5학년 → 세 번째는 6학년 → 네 번째는 다시 4학년을 뽑는 방식으로 추출하였다. 이어서 추출된 1개 학년의 학급수에서 난수를 발생시켜 1개 학급을 무작위 추출하였다. 이 때 사전 학교 섭외과정에서 우열반, 특수반 등 특별편성이 되어 있는 학급은 제외하였으며 추출된 학교 측의 조사협조 거절로 조사가 불가능할 경우, 학교 리스트에서 추출된 학교의 아래, 위, 아래, 위 학교 순으로 대체하였다. 학급은 일차추출단위(PSU; primary sampling unit)가 되며 한 학급당 평균 학생수가 35명임을 가정하여 목표 학급수를 할당하였다(<표 III-4> 참조).

마지막으로 추출된 학급의 전체 학생을 조사한다는 원칙 하에서 예상되는 최종 학생수는 <표 III-5>와 같다. 이 때 학생은 이차추출단위(SSU; secondary sampling unit)로 예상되는 최종 표본크기가 10,815이며, 예상되는 표본오차는 95% 신뢰수준 하에서 $\pm 1.45\%$ p이다.

(3) 모수추정

청소년기 핵심역량 진단조사의 모수추정과 관련하여 용어를 정리해 보면 다음과 같다.

Y_{hij} : 관측치 (각 조사항목에 대한 응답)

h : 층의 번호 ($h = 1, 2, \dots, H$)

학교구분×지역의 구분에 따른 번호

학교구분 : 4개(초, 중, 일반고, 전문고)

지역 : 12개(서울/인천/대전/광주/대구/울산/부산/경기/충청/전라/강원/경상)

i : 각 층 내에서의 집락(학교)의 번호 ($i = 1, 2, \dots, n_h$).

j : 각 집락 내의 학생의 번호 ($j = 1, 2, \dots, m_{hi}$).

m_{hi} : h 번째 층의 i 번째 집락으로부터 추출된 학생수

즉, Y_{hij} 는 h 번째 층의 i 번째 집락의 j 번째 학생에 대한 관측치

w_{hij} : 표본 가중치 (표본추출확률의 역수)

h 번째 층, i 번째 집락, j 번째 학생에 대한 표본 가중치

$$w_{hij} = (\pi_{hi} \pi_{j|hi})^{-1}$$

π_{hi} = h 번째 층에서 i 번째 집락의 추출확률이며, 이는 집락 내의 학생수에 비례함

- $\pi_{j|hi}$ = h 번째 층의 i 번째 집락에서 j 번째 학생의 추출확률

$$n = \sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} m_{hi} : \text{전체 표본크기}$$

모평균에 대한 추정을 살펴보면, 관찰값 Y_{hij} 가 수치형(numerical) 변수인 경우, 모평균에 대한 추정치는 다음과 같이 표본 가중치를 고려한 가중평균(Ratio estimator)으로 계산하였다.

$$\bar{Y} = \left(\sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij} Y_{hij} \right) / w_{...} : \text{모평균에 대한 추정치}$$

$$w_{...} = \sum_{h=1}^H \sum_{i=1}^{n_h} \sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij} : \text{표본 가중치의 합계}$$

모비율에 대한 추정에 대한 추정을 살펴보면, 관찰값 Y_{hij} 가 범주형 (categorical) 변수인 경우, 각 범주 c_k 에 대하여 먼저 다음과 같이 지시변수 (indicator variable)를 생성하였다.

$$Y_{hij}^{(c_k)} = I(Y_{hij} = c_k) = \begin{cases} 1, & \text{if } Y_{hij} = c_k \\ 0, & \text{otherwise} \end{cases}$$

c_k : Y_{hij} 가 가질 수 있는 범주의 값 ($k = 1, \dots, l$)

이러한 지시변수 $Y_{hij}^{(c_k)}$ 로부터 모평균의 경우와 동일하게 가중평균을 계산하여 범주 c_k 의 모비율에 대한 추정치를 계산할 수 있다.

분산의 추정은 다음과 같다.

$$\hat{V}(\bar{Y}) = \sum_{h=1}^H \hat{V}_h(\bar{Y}) : \text{분산의 추정치}$$

- N_h : 층 h 의 총 집락의 수
- f_h : h 번째 층의 표본추출율, n_h/N_h .
- $n_h > 1$ 일 때,

$$\hat{V}_h(\bar{Y}) = \frac{n_h(1-f_h)}{n_h-1} \sum_{i=1}^{n_h} (e_{hi\cdot} - \bar{e}_{h..})^2$$

$$e_{hi\cdot} = \left(\sum_{j=1}^{m_{hi}} w_{hij} (Y_{hij} - \bar{Y}) \right) / w_{...}$$

$$\bar{e}_{h..} = \left(\sum_{i=1}^{n_h} e_{hi\cdot} \right) / n_h$$

- $n_h = 1$ 일 때,

$$\widehat{V}_h(\bar{Y}) = \begin{cases} \text{missing,} & \text{if } n_{h'} = 1 \text{ for } h' = 1, 2, \dots, H \\ 0, & \text{if } n_{h'} > 0 \text{ for some } 1 \leq h' \leq H \end{cases}$$

표본오차, 오차한계(표본오차)의 추정치는 다음과 같다.

$$\text{StdErr}(\bar{Y}) = \sqrt{\widehat{V}(\bar{Y})} : \text{표준오차의 추정치}$$

목표 오차한계(표본오차)는 집락효과를 무시하는 경우(단순임의추출을 가정한 경우), 최대 표본크기를 구하도록 $p=0.5$ 로 할 때, 모비율에 대한 오차한계를 계산하면(95% 신뢰수준 하에서) 다음과 같다.

$$e = z_{\alpha/2} \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \times \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

- 목표: $N=5,800,890$, $n=8,533 \Rightarrow e=\pm 1.06\%P$

- 최종: $N=5,800,890$, $n=10,815 \Rightarrow e=\pm 0.94\%P$

대략 $M=35$ (집락크기), $\rho=0.04$ (급내상관계수; 통계청 사회통계조사의 경우)로 간주하여, $def = 1 + (M-1)\rho=2.36$ 을 단순임의추출에 대한 집락추출의 설계효과로 하고 최대 표본크기를 구하도록 $p=0.5$ 로 할 때, 모비율에 대한 오차한계를 계산하면(95% 신뢰수준 하에서) 다음과 같다.

$$e = z_{\alpha/2} \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \times \sqrt{\frac{N-n}{N-1}} \times \sqrt{def}$$

- 목표: $N=5,800,890$, $n=8,533 \Rightarrow e=\pm 1.63\%P$

- 최종: $N=5,800,890$, $n=10,815 \Rightarrow e=\pm 1.45\%P$

(4) 실사설계 및 실사결과

조사원 모집 및 교육은 조사에 대한 이해도가 높은 조사원을 선발하기 위해 학교 조사 경험자 및 집단 면접 경험자를 중심으로 조사원을 모집하였다. 이와 함께 비표본 오차를 최소화하기 위해 사전 컨택원, 방문 조사원, 코딩 및 에디팅 담당자 등을 대상으로 조사 목적, 조사 내용, 학교 접촉 방법 등에 대한 집체 교육을 실시하였다.

실사 진행 방법은 사전 컨택원과 방문 조사원을 이원화하여 진행하였으며, 사전 컨택원은 방문 조사원이 직접 방문하기 전 해당 학교에 조사 목적 및 취지를 설명하고 방문 약속을 잡았으며, 방문 조사원은 약속된 시간에 방문하여 직접 학생들을 통솔하여 설문 조사를 실시하였다.

방문 조사원은 2인 1조의 시스템을 구성하여 학생들을 충분히 통제하기 위해 안내면접원 1인과 무응답 통제 면접원 1인을 1조로 구성하여, 면접 종료까지 2인 1조 시스템을 유지하였다. 표본으로 선정된 학교에서 조사를 완곡히 거절한 경우 대체 표본 리스트를 활용하여 조사를 진행하였다.

조사표 검증은 조사표의 연관 문항을 중심으로 에디팅 실시, 연관 문항에서 오류가 발생할 경우 조사표를 재확인하여 처리하였다. 무응답 항목이 많거나, 허위로 파악된 경우 조사원의 조사표를 폐기하였다. 이와 함께 더블핀칭 작업을 거쳐 에러율을 최소화하였다.

실사과정에서 다음과 같은 어려움이 발생하였다. 첫 번째, 조사대상 학교 중에서 모의고사 및 시험을 이유로 거절한 사례가 있었다. 조사 기간인 6월 말, 7월초가 학교 모의고사 및 1학기말 시험 기간과 겹쳐서 조사를 거절하는 학교들이 발생하였다. 이 경우 모의고사 및 학기말 시험 날짜를 파악하여 시험 기간을 피해 조사를 하였으며, 방학 중 보충수업, 소집일 등을 이용하여 조사하였고, 그 학교가 조사 기간 내에 조사를 못하는 경우 대체리스트를 활용하여 조사를 진행하였다.

두 번째로 신종플루 발생으로 급작스럽게 조기 방학하는 학교들이 있었으며, 신종플루와 관련하여 외부인 방문을 통제하는 학교들도 있었다.

〈표 III-6〉 시도별·학년별 조사결과

구분	교급	총계	회수율	시도별·학년별 학생수 (제주도 제외)											
				서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충청	전라	경상
초등학교	초4	850	78.3%	156	51	31	55	29	29	26	255	31	56	39	92
	초5	930	85.7%	145	57	66	53	29	22	31	244	43	61	61	118
	초6	1001	92.3%	174	55	59	61	29	32	32	217	26	62	89	165
중학교	중1	975	84.4%	152	66	35	38	33	24	74	223	35	100	96	99
	중2	875	78.1%	192	61	99	43	0	0	35	219	33	34	33	126
	중3	920	79.7%	153	66	34	64	37	97	0	216	29	64	65	95
고등학교	일반고1	787	83.3%	131	74	29	42	77	59	0	180	40	33	27	95
	일반고2	815	86.2%	164	22	35	31	80	27	39	187	26	49	61	94
	일반고3	742	84.8%	197	37	35	26	35	0	76	147	59	44	32	54
	전문고1	450	98.9%	27	30	35	30	36	0	34	98	32	21	51	56
	전문고2	431	94.7%	27	53	36	31	30	29	26	51	27	33	58	30
	전문고3	374	82.2%	25	58	29	31	35	29	28	29	35	24	29	22
계	-	9,150	84.6%	1,543	630	523	505	450	348	401	2,066	416	581	641	1,046

이 경우 신종플루로 인한 조기 방학 날짜를 파악하여 방학하기 전에 최대한 조사를 하였으며, 조사를 못하고 방학을 한 경우에는 수시로 컨택하여 학교내 신종플루 통제를 언제까지 하는지 파악하고 조사 기간내에 조사를

진행하도록 노력하였다. 그 학교가 조사 기간내에 조사를 못하는 경우 대체리스트를 활용하여 조사를 진행하였다.

세 번째, 7월 폭우로 인해 학교에 접근하는 도로 유실 및 임시 휴교 등으로 학교 방문이 불가능하였다. 이 경우 폭우로 인해 도로 유실되었던 학교를 파악하고 면접원이 학교에 방문할 수 있는 다른 대안 도로를 탐색하였으며 그 학교가 조사 기간내에 조사를 못하는 경우 대체리스트를 활용하여 조사를 진행하였다.

네 번째, 선정된 학교에서 학교 사정상 3~5개 학급을 조사 할 수 없고 1~2개 학급만 해주겠다는 경우가 발생하였다. 이 경우 처음 방문하여 1~2개 학급을 조사하고 추후 재차 방문하여 나머지 학급에 대해 조사 하였다. 그 학교가 조사 기간내에 조사를 못하는 경우 대체리스트를 활용하여 조사를 진행하였다.

<표 III-6>은 최종적으로 응답한 결과를 시도별·학년별로 제시해 보여주고 있다. 전체 응답표본수는 9,150명이며 회수율은 84.6%로 나타났다. 학년별 응답표본수를 살펴보면, 초등학교가 2,781명이며, 중학교가 2,770명, 고등학교가 3,599명이었으며 시도별로는 서울 1,543명, 부산 630명, 대구 523명, 인천 505명, 광주 450명, 울산 401명, 경기 2,066명, 강원 416명, 충청 581명, 경상 1,046명이었다. 회수율은 전문계 고등학교 1학년 학생이 98.9%로 가장 높았고 중학교 3학년 학생이 79.7%로 가장 낮았다.

원표본 응답률은 39.5%였으며 대체표본으로 조사가 이루어진 대체표본 응답률은 60.5%였다. 원표본 응답률 중 중학교 학생이 47.0%로 가장 높았고 일반고가 25.7%로 가장 낮았다. 지역별로는 울산지역이 66.7%로 가장 높았고 서울지역이 20.4%로 가장 낮았다.

2. 지적도구 활용 영역 결과

청소년기 생애핵심역량 진단조사는 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 ‘도구를 상호적으로 사용하기’ 영역과 관련하여 청소년에게 중요하게 작용하는 또는 청소년 시기에 반드시 개발해야 하는 생애핵심역량 지표를 확정하고, 이 영역에 대한 우리나라 청소년들의 수준을 측정·분석하였다. 대부분의 측정지표들은 다양한 국제비교 조사들로부터 확보가능하기 때문에 이번 진단조사에서는 정보활용 능력에 국한하여 정보통신 기기 및 매체의 활용, 정보통신활용능력, 정보통신활용 효능감 등의 세 영역으로 구성·개발되었다.

1) 지적 도구 활용 영역의 지표체계

이 연구에서는 DeSeCo 프로젝트의 생애핵심역량의 개념과 유형을 반영한 국제비교조사인 PISA(Programme for International Student Achievement)와 ALL(Adult Literacy and Life-skills Survey)에서 사용된 인지적 측정 도구와 그 결과를 반영하여 다음과 같은 청소년 생애핵심역량 지표 체계를 제안하였다.

DeSeCo의 ‘언어, 상징, 문자를 상호적으로 사용하기’ 영역과 관련하여 PISA의 읽기 소양(Reading Literacy) 점수를, ‘지식과 정보를 상호적으로 사용하기’ 영역과 관련하여 PISA의 수학적 소양(Mathematical Literacy)과 과학적 소양(Scientific Literacy) 점수를 사용한다. 각각의 영역과 관련하여 ALL의 독해력 및 문서이해력, 수리력이 보조지표로 병행할 수 있으나, ALL 조사결과를 활용할 때에는 조사연령에서의 차이점에 주목해야 한다. ‘기술을 상호적으로 사용하기’ 영역과 관련해서는 본 연구에서 활용한 ‘정보통신활용 정도’, ‘정보통신활용 능력’, ‘정보통신활용 효능감’ 지표를 활용할 수 있다.

〈표 III-7〉 지적도구 활용에 관한 청소년 핵심역량 지표체계

구분		개념	측정지표	
			핵심 지표	보조 지표
언어, 상징, 문자를 상호적으 로 사용하기	읽기 능력	다른 사람이 작성한 글을 읽고 그 내용을 이해하는 능력	PISA 읽기 소양	ALL 독해력 및 문서이해력 (또는 PIAAC)
	쓰기 능력	글을 통해서 다른 사람과 효과적으로 의사소통하는 능력		
	말하기 능력	자기가 알고 있는 것을 다른 사람에게 조리 있게 말하는 능력	—	—
	듣기 능력	다른 사람의 말을 듣고 그 내용을 이해하는 능력	—	—
	외국어 능력	외국어로 된 글을 읽고 이해하는 능력과 듣기 능력 그리고 외국어로 글 쓰며 말로써 의사소통하는 능력	—	—
지식과 정보를 상호적으 로 사용하기	수리 능력	현재와 미래의 개인 생활, 직장 생활, 그리고 동료와 친지간의 사회생활 등에서 건설적이고 우호적이며, 사려 깊은 시민으로 생활하기 위해 수학의 역할을 식별하고 이해하며, 수학을 사용하여 근거 있는 판단을 할 수 있는 능력	PISA 수학적 소양	ALL 수리력 (또는 PIAAC)
	과학 능력	우리 주위의 자연과 인간 활동에 의한 자연의 변화에 대해 이해하고 결정을 내리는데 도움을 주기 위하여, 과학적 지식을 활용하고 문제를 인식하며 증거를 바탕으로 결론을 내리는 능력	PISA 과학적 소양	—
기술을 상호적으 로 사용하기	정보 활용 능력	정보를 수집하고, 이를 분석하여 의미 있는 정보를 찾아내며, 의미 있는 정보를 활용하는데 있어서 컴퓨터나 정보기술을 활용할 수 있는 능력	정보통신 활용 정도	정보통신 활용 효능감
	기술 활용 능력	도구, 장치 등을 포함하여 필요한 기술에는 어떠한 것들이 있는지 이해하고, 실제로 일을 수행함에 있어 적절한 기술을 선택하여 적용하는 능력	정보통신 활용 능력 (지식)	
	기타 능력	위에서 언급한 것을 제외한 도구 활용과 관련한 하위 요소	—	—

2) 지적 도구 활용 영역의 측정도구 개발

지적 도구 활용 역량 측정을 위한 검사 최종문항은 정보활용 능력에 국한하여 정보통신 기기 및 매체의 활용, 정보통신활용능력, 정보통신활용 효능감 등의 세 영역으로 구성·개발되었다.

(1) 정보통신 기기 및 매체의 활용 영역

정보통신 기기 및 매체의 활용 영역에 대한 측정문항 개발을 위하여 2000년 이후 2005년까지 15세 이상 청소년과 성인을 대상으로 하는 OECD가 주관한 성인 문해력 및 생애기술조사(ALL; Adult Literacy and Life-Skills Survey)에서 응답자의 과제 지향적인 목적을 위해 컴퓨터를 얼마나 활용하는지를 측정하는 문항을 참조하였다.

〈표 III-8〉 지적도구 활용 ‘정보기기/매체 활용’ 최종 항목 및 출처

하위요소	문항내용	출처	문항
정보 통신기기 및 매체 의 활용	여러분은 평소 다음의 목적으로 얼마나 자주 컴퓨터를 사용하십니까?(문서작성 및 편집, 계산표 작성, 프로그램 만들기, 스케줄관리, 컴퓨터 게임 등)	OECD ALL	IV-38-1 부터 IV-38-7
	평소 다음의 목적으로 한 달에 얼마나 자주 인터넷을 사용하십니까?(전자우편주고받기, 메신저, 상품구입 및 정보검색, 학습, 동영상보기, 신문·전자책 읽기, 숙제, 동호회활동, 홈페이지운영 등)		IV-39-1 부터 IV-39-13

컴퓨터나 인터넷을 어떠한 용도로 얼마나 자주 활용하는지를 알아보기 위한 문항들로는 한글문서 작성 및 편집, 엑셀을 이용한 계산표 작성, 파워포인트/포토샵 등을 이용한 그래픽, 디자인, 사진, 발표자료 등의 제작, 컴퓨터 언어로 프로그래밍 하기, 일정 및 행사관리, 컴퓨터로 CD나 DVD를 이용하여 정보 얻기, 게임하기(인터넷 게임은 제외) 등이 포함되었다.

(2) 정보통신 활용 능력

정보통신 활용 능력에 대한 측정문항 개발을 위하여 ‘지식 정보 역량 개발 지원을 위한 디지털 리터러시 지수 개발 연구(한정선 외, 2006)’에서 정보 접근을 위한 정보검색 시스템 선택, 검색전략 구성, 다양한 방법으로 정보 검색 등을 수행할 수 있는지의 여부를 측정하는 문항을 참조하였다. 이밖에도 이정연(2005)의 대학생의 정보활용능력 평가모형 개발에 관한 연구, 김성은(2006)의 대학생의 정보활용능력 교육과정 모형 개발에 관한 연구, 이원규 외(2007)의 ICT 리터러시 검사도구 개발 연구(초등학생용)에서 정보원(sources of information)을 정리하고 분류하며 다양한 매체를 이용하여 기록할 수 있는지의 여부를 측정하는 문항, 정보화 사회에서 필요한 인쇄적·전자적 환경의 정보교환 및 지적재산권 등에 대한 이해 정도를 측정하는 문항 등을 참조하였다. 또한 OECD ALL 조사에서 일상생활 및 직업생활 등에서의 컴퓨터의 유용성에 대한 인식 및 태도를 측정하는 문항도 참조하였다.

정보통신 활용 능력의 주요 영역별로는 청소년들이 일상생활이나 학교생활에서 정보통신기기나 매체를 이용할 때 접하는 상황을 제시하고, 해당 상황에서 어떠한 반응이나 행동이 적절한지를 묻는 문항으로 구성하였다.

<표 III-9> 지적도구 활용 ‘정보통신 활용’ 최종 항목 및 출처

하위 요소	문항내용	출처	문항
정보 통신 활용 능력	필요한 정보를 찾기 위한 인터넷 사이트로 가장 적절하지 않은 것은 무엇인가요?	한정선 외	IV-40
	영수는 “텔레비전에서 방영되는 폭력의 문제점 및 영향”에 관한 신문 기사를 모으는 과제를 준비하고자 합니다. 검색 사이트에서 어떠한 키워드를 입력하는 것이 가장 합리적이라고 생각하나요?	이정연 참고	IV-41
	영희는 다음 달에 가족과 함께 경주를 여행하고자 합니다. 경주에 어떠한 문화재가 있는지를 찾고자 하는데, 다음 중 어떠한 검색어를 입력하는 것이 가장 합리적이라고 생각하나요?	한정선 외	IV-42

철수는 본인의 컴퓨터를 이용하여 웹서핑을 하다가 좋은 정보를 제공하는 사이트를 알게 되었습니다. 자신의 컴퓨터를 이용하여, 이 웹사이트를 다음에 다시 활용하는 가장 합리적인 방법은 무엇이라고 생각하나요?	김성은	IV-43
형석이는 얼마 전 누군가가 자신의 아이디와 비밀번호를 알아내 동호회 게시판에 음란한 자료를 올려 곤란한 일을 겪었습니다. 이러한 상황을 예방하기 위한 아이디와 비밀번호 관리방법이 아닌 것은 무엇일까요?	이원규 외	IV-44
컴퓨터 및 인터넷 활용에 관한 질문입니다. 자신의 생각과 일치하는곳에 ✓표 하세요.(컴퓨터 사용 및 활용 능력, 프로그램 설치 능력, 컴퓨터 기능에 대한 인식 등)	OECD ALL 참고	IV-45-1 부터 IV-45-7

(3) 정보통신활용 효능감

컴퓨터의 유용성에 대한 인식(perceived usefulness) 및 컴퓨터에 대한 태도를 측정하기 위하여 OECD ALL 조사에서 일상생활 및 직업생활 등에서의 컴퓨터의 유용성에 대한 인식 및 태도를 측정하는 문항을 활용하였다.

3) 지적 도구 활용 영역 조사결과

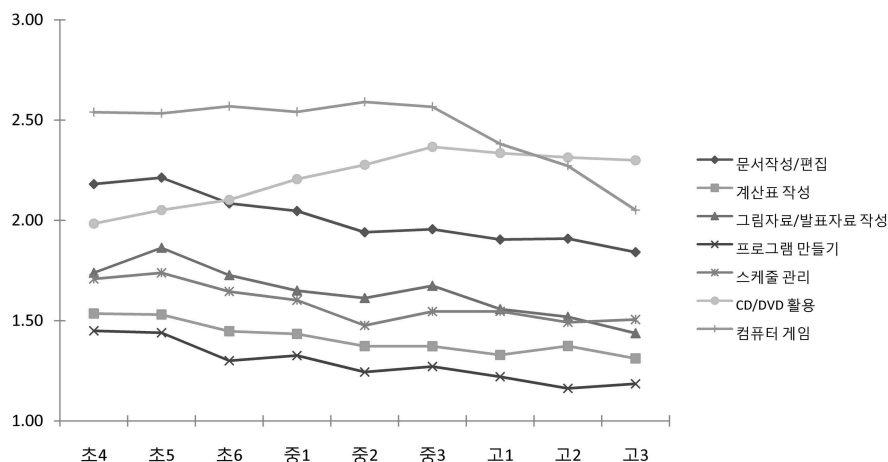
(1) 정보통신 기기 및 매체의 활용 영역

① 컴퓨터 활용 현황

청소년들의 컴퓨터 사용목적 현황을 살펴보기 위하여 본 연구에서는 ㉠ 한글문서 작성 및 편집, ㉡ 엑셀을 이용한 계산표 작성, ㉢ 파워포인트/포토샵 등을 이용한 그래픽, 디자인, 사진, 발표자료 등의 제작, ㉣ 컴퓨터 언어로 프로그래밍 하기, ㉤ 일정 및 행사관리, ㉥ 컴퓨터로 CD나 DVD를 이용하여 정보 얻기, ㉦ 게임하기(인터넷 게임은 제외)로 영역을 구분하고 그 현

황을 살펴보았다.

청소년들은 게임하기(인터넷 게임은 제외), CD나 DVD를 시청하거나 정보 얻기, 한글프로그램을 이용한 문서 작성 및 편집 등의 순서로 컴퓨터를 가장 많이 사용하는 것으로 나타났다. 하지만 컴퓨터의 활용 정도는 학교급별로 차이를 보이고 있는데, ‘한글프로그램(한글 등)을 이용한 문서 작성 및 편집’은 학교급이 증가하면서 한 달에 1회 이상 사용한다는 비율이 증가함과 동시에 전혀 사용하지 않는다고나 또는 일주일에 1회 이상만 사용한다는 비율은 감소하는 현상을 보인다. 또한 ‘엑셀 등을 이용한 계산표 작성’, ‘과워포인트, 포토샵 등을 이용한 그림자료 및 발표용 자료의 작성’, ‘컴퓨터 언어로 프로그램 만들기’, ‘나의 일정 및 스케줄 관리하기’ 등은 학년이 증가하면서 활용 정도가 계속 감소하는 양상을 보이고 있다. ‘CD나 DVD를 시청하거나 정보 얻기’는 학교급이 증가하면서 활용정도도 증가하고 있으며, ‘컴퓨터 게임하기’는 중학교 시기까지는 활용도가 높다가 고등학교에 접어들면서 감소하는 모습을 보여주고 있다([그림 III-1] 참조).



주: 전혀 사용안함=1, 한달에 1회 이상=2, 일주일에 1회 이상=3, 하루에 1회 이상=4의 평균임.

[그림 III-1] 학년별 컴퓨터 활용 현황

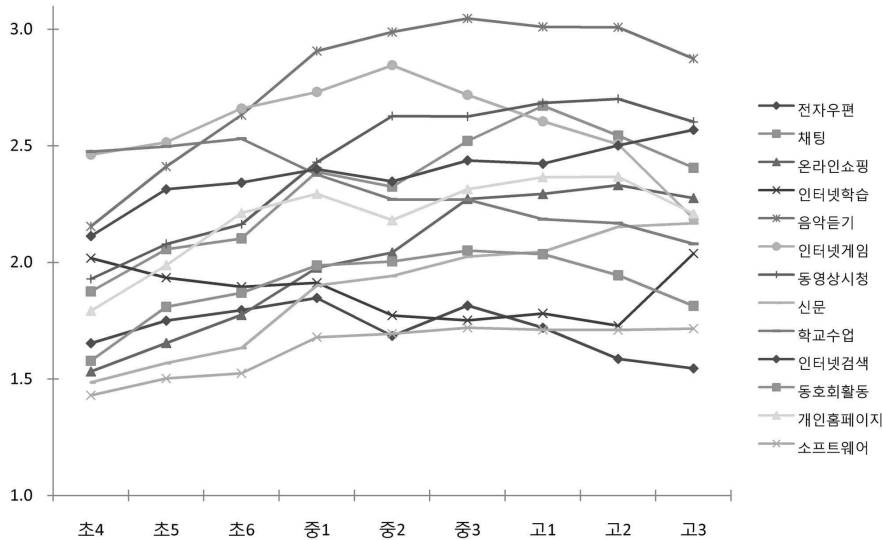
이러한 컴퓨터를 활용하는 양상은 학교 교육과정에서 컴퓨터를 활용할 수 있는 기회가 얼마나 주어지고 있는지, 그리고 일상생활이나 여가생활 속에서 청소년들이 컴퓨터를 활용할 수 있는 여지나 기회가 얼마나 주어지는지와 밀접한 관련이 있는 것으로 해석된다. 즉 초등학교에서 중학교로 진학하면서 청소년들은 컴퓨터를 활용하여 여러 가지의 과제를 수행할 기회는 감소하는 것으로 보인다. 컴퓨터 게임을 위한 컴퓨터 활용도가 고등학교에서 감소하는 것도 청소년들의 여가 활용의 특징을 보여주는 것으로 해석된다. 하지만 전반적으로 청소년들이 학교급이 증가하면서 학교나 일상생활 속에서 컴퓨터를 활용하여 다양한 과제를 수행하는 기회는 계속 감소하는 양상이 강하다고 볼 수 있다.

② 인터넷 활용 현황

본 연구에서는 청소년들의 인터넷 활용 정도를 파악하기 위하여 ㉠ 친구, 선생님 등과 전자우편(이메일) 주고 받기, ㉡ 채팅, 메신저, 게시판 및 댓글 작성, 또는 온라인 토론에 참여(학급게시판 참여 포함), ㉢ 인터넷을 통해 상품을 사거나 관련 정보를 검색, ㉣ 인터넷 학습 프로그램에 정기적으로 참여, ㉤ 음악(노래) 듣기 또는 다운로드(인터넷을 통한 라디오 듣기 포함), ㉥ 인터넷 게임(게임 관련 다운로드 포함), ㉦ 영화, 동영상, 사진 보기 또는 다운로드(인터넷을 통한 TV 시청 포함), ㉧ 신문, 잡지, 전자책(e-book) 읽기 또는 다운로드, ㉨ 숙제 및 학교 수업을 위한 인터넷 정보 검색, ㉩ 인터넷을 통한 일반적인 정보의 검색(학습 및 과제 수행을 위한 정보 검색은 제외), ㉪ 동호회활동(카페·커뮤니티 포함), ㉫ 개인 홈페이지, 블로그, 미니홈피 운영, ㉬ 소프트웨어 다운로드 또는 업그레이드 등의 13가지 활동에 대한 활용 정도를 측정하였다.

조사 결과 청소년들은 ‘음악(노래) 듣기 또는 다운로드(인터넷을 통한 라디오 듣기 포함)’, ‘인터넷 게임’, ‘동영상 보기 및 다운로드’, ‘인터넷을 통한 일반적인 정보 검색’ 등의 순으로 인터넷을 활용하는 것으로 나타났다. 반면 ‘소프트웨어 다운로드 또는 업그레이드’, ‘친구, 선생님 등과 전자우편(이메일)

주고 받기’, ‘인터넷 학습 프로그램에 정기적으로 참여’ 등은 자주 활용하지 않는 것으로 나타났다. 이렇게 볼 때 청소년들이 인터넷을 학습이나 정보검색 및 정보수집 등의 목적보다는 여가생활의 목적을 위해 활용하고 있었다.



주: 전혀 사용안함=1, 한달에 1회 이상=2, 일주일에 1회 이상=3, 하루에 1회 이상=4의 평균임.

[그림 III-2] 학년별 인터넷 활용 현황

이러한 청소년들의 인터넷 활용정도는 학년별 또는 학교급별로 차이를 보이고 있는데, ‘음악(노래) 듣기 또는 다운로드’, ‘영화, 동영상 보기 또는 다운로드’는 중학교 1학년까지 급격하게 활용도가 증가하는 양상을 보이고 있다. ‘인터넷을 통한 일반적인 정보 검색’, ‘인터넷을 통해 상품을 사거나 관련 정보 검색’, ‘신문, 잡지, 전자책 읽기 또는 다운로드’, ‘소프트웨어 다운로드 또는 업그레이드’ 등은 학년의 증가와 함께 활용도도 꾸준히 증가하는 항목들이다. ‘인터넷 게임’, ‘채팅, 메신저, 게시판 및 댓글 작성, 또는 온라인 토론에 참여’, ‘개인 홈페이지, 블로그, 미니홈피 운영’, ‘동호회 활동’, ‘친구,

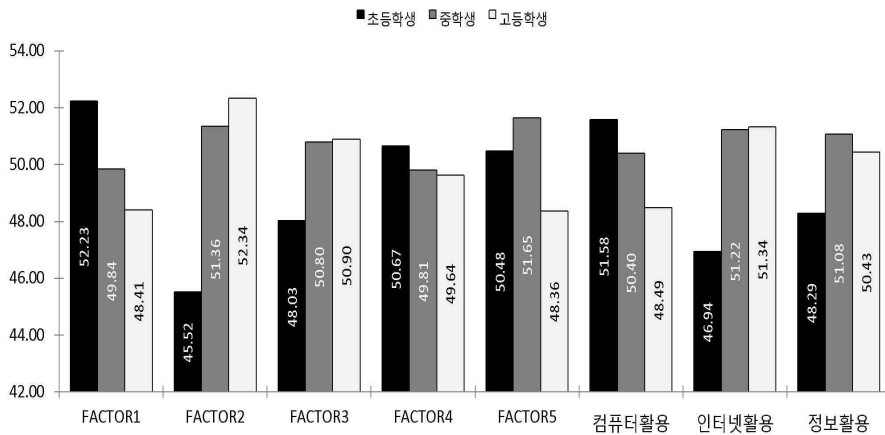
선생님 등과 전자우편(이메일) 주고 받기' 등은 중학교 시기까지는 증가하다가 고등학교에 진학하면서 감소하는 특성을 보여주고 있다. '인터넷 학습 프로그램에 정기적으로 참여', '숙제 및 학교 수업을 위한 인터넷 정보 검색' 등은 학년의 증가와 함께 감소하는 활동들이다. 다만 인터넷 학습 프로그램에 참여하는 것은 고교 3학년이 되면 급격하게 증가하는 모습도 보여주고 있다([그림 III-2] 참조).

이 연구에서는 정보통신기기 및 매체의 활용에 관한 조사결과를 요인분석하여 ① 컴퓨터를 활용한 학업/업무수행, ② 컴퓨터/인터넷을 활용한 여가활동, ③ 인터넷을 활용한 의사소통, ④ 인터넷을 활용한 학업수행, ⑤ 컴퓨터 및 인터넷게임 등의 5가지 요인을 도출하였다. 이처럼 컴퓨터 및 인터넷 활용 정도를 5개의 요인으로 구분하면 다음과 같은 학교급별 차이점을 확인할 수 있다.

첫째, 컴퓨터를 활용한 학업 및 업무수행은 초등학교>중학교>고등학교의 순서로 학교급이 올라갈수록 활용정도가 감소한다. 둘째, 컴퓨터 및 인터넷을 활용한 여가활동은 초등학교<중학교<고등학교의 순서로 학교급이 올라갈수록 활용정도가 증가한다. 셋째, 인터넷을 통한 의사소통은 초등학교<중학교=고등학교의 순서로 초등학교 시기보다 중·고교 시기에 적극적으로 나타난다. 넷째, 인터넷을 활용한 학업수행은 초등학교 시기에 높게 나타나며, 중·고교 시기에는 다소 감소한다. 다섯째, 컴퓨터 및 인터넷 게임은 중학교 시기에 가장 높게 나타나며, 중학교>초등학교>고등학교의 순서로 활용도가 높게 나타난다. 이를 종합하면 학교 및 일상생활에서 청소년들이 컴퓨터를 활용하는 정도는 학교급이 증가하면서 감소하는 경향을 보이는 반면, 인터넷을 활용하는 정도는 초등학교보다 중·고교 시기에 적극적으로 나타나는 편이다.

컴퓨터 및 인터넷 활용 정도에 있어서 성별·학교급별 차이는 컴퓨터 및 인터넷 게임의 활용정도를 제외하면 여학생의 컴퓨터 및 인터넷 활용정도가 남학생보다 높다. 또한 컴퓨터 및 인터넷 활용 전체영역 및 모든 하위영역에서 학교급별로 유의한 차이도 발견된다. 하지만 모든 하위영역에서 성별

×학교급별 상호작용 효과가 유의하게 나타나지는 않았다. 하위영역별로 차이는 있지만 대체적으로 남학생의 컴퓨터 및 인터넷 활용정도는 학교급이 증가하면서 증가·감소의 경향성이 유지되는 반면, 여학생은 초등학교에 비해 증가한 중학교의 높은 컴퓨터 및 인터넷 활용정도가 고교 시기에 감소하는 양상이 자주 나타난다.



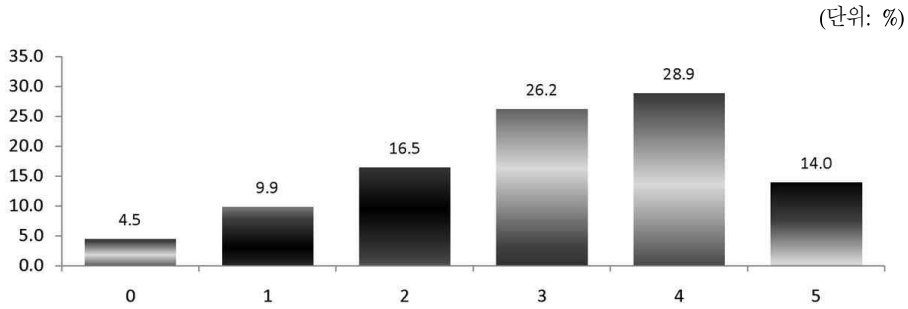
- 주: 1) 평균 및 표준편차는 각각의 변인에 해당하는 문항의 표준점수(T-score)임.
 2) FACTOR1=컴퓨터를 활용한 학업/업무수행, FACTOR2=컴퓨터/인터넷을 활용한 여가활동, FACTOR3=인터넷을 활용한 의사소통, FACTOR4=인터넷을 활용한 학업수행, FACTOR5=컴퓨터 및 인터넷게임

[그림 III-3] 컴퓨터 및 인터넷 활용정도의 학교급별 차이

(2) 정보통신활용 능력

정보통신활용 능력은 정보를 수집하고 이를 분석하여 의미 있는 정보를 찾아내며, 의미있는 정보를 활용하는데 있어서 컴퓨터나 정보기술을 활용할 수 있는 능력으로 정의할 수 있다. 본 연구에서는 선행연구와 예비조사의 결과를 반영하여 정보요구, 정보접근, 정보분석 및 관리, 정보윤리 영역에 적합한 5개의 선다형 문항을 개발하였다.

정답을 맞힌 개수를 기준으로 보면 5개 문항 중 3-4개 문항을 맞힌 청소년이 55.1%를 차지하고 있었으며, 정답을 맞힌 개수의 평균은 3.07(표준편차=1.35)로 나타났다.



주: 정보활용능력 문항은 중·고등학생에게만 적용되었음.

[그림 III-4] 정보활용능력 정답개수별 분포

구체적으로 성별, 학교급별, 지역별 정보활용능력 정도를 분석하면 다음과 같다. 정보활용능력에 있어서 중학생보다 고등학생은 높은 점수를 보이고 있다(중학생=48.44, 고등학생=51.20).

<표 III-10> 성별·지역별·학교급별 정보활용능력의 차이

구분		중학생			고등학생			전체		
		사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차
성별	남학생	1,437	46.53	9.99	1,879	49.74	10.36	3,316	48.35	10.33
	여학생	1,285	50.57	9.24	1,670	52.84	9.19	2,955	51.85	9.28
지역	서울	487	48.20	10.25	542	51.66	10.45	1,029	50.03	10.49
	광역시	785	47.94	9.60	1,274	50.92	9.83	2,059	49.78	9.85
	시군	1,450	48.79	9.84	1,733	51.26	9.87	3,183	50.13	9.93
합계		2,722	48.44	9.85	3,549	51.20	9.95	6,271	50.00	10.00

주: 평균 및 표준편차는 정답=1, 오답=0으로 채점한 결과의 표준점수(T-Score)임.

또한 남학생보다는 여학생의 정보활용능력 점수가 높게 나타나고 있다(남학생=48.35, 여학생=51.85). 여기에는 남학생보다 여학생의 컴퓨터 및 인터넷 활용빈도가 높은 현실이 반영된 것으로 해석할 수 있다. 하지만 지역별로는 유의한 차이는 발견되지 않고 있다(서울=50.03, 광역시=49.78, 시군=50.13). 컴퓨터 및 인터넷 환경이 전국에 걸쳐 고르게 분포되어 있는 한국의 현실이 반영된 결과로 해석된다. 한편 성별×학교급, 지역×학교급의 상호작용 효과도 유의하게 나타나지 않고 있다. 이러한 결과는 5개 문항을 통해 확인된 청소년의 정보활용능력이 성별, 학교급에 의한 차이만 존재할 뿐, 지역이나 변인들 사이의 상호작용에 의한 영향은 받고 있지 않는 것으로 나타났다.

(3) 정보통신활용 유능감

본 연구에서는 청소년의 정보통신활용 능력과 함께 정보통신매체 활용의 유능감 및 태도를 병행하여 측정함으로써 컴퓨터 및 인터넷 활용에 관한 다양한 측면을 반영하고자 하였다. 성인기초능력조사(ALL)에서 사용된 문항을 활용하여 7개 문항으로 구성되었으며, 정보통신활용 유능감 역시 7개 문항 평균값을 평균 50, 표준편차 10의 T 점수로 변환하여 분석하였다.

컴퓨터 및 인터넷 활용 빈도, 정보통신활용 능력 등과는 달리 정보통신활용 유능감에서는 남녀 간에 유의한 차이는 발견되지 않는다(남학생=50.09, 여학생=49.90). 비록 통계적인 유의성은 발견되지 않았지만 초등학교 시기에는 오히려 남학생이 여학생보다 정보통신활용에 대한 유용성이나 유능감이 높게 형성되는 측면도 나타났다. 정보통신활용 유능감에 있어서 지역에 의한 차이도 발견되지 않았다(서울=50.13, 광역시=50.20, 시군=49.84). 하지만 지역×학교급의 상호작용에 의한 효과는 유의한 것으로 나타났는데, 초등학교 시기에는 광역시에 거주하는 청소년들이, 중학생의 경우에는 시군 지역에 거주하는 청소년들이, 고등학생의 경우에는 서울에 거주하는 청소년들이 높은 평균점수를 보이고 있었다.

전반적으로 정보통신활용 유능감에서는 학교급에 따른 유의성이 두드러진 편이다. 초등학생(평균=48.63)이 중학생(평균=50.05)이나 고등학생(평균=51.01)보다 정보통신매체의 활용에 따른 유용성이나 유능감을 낮게 갖고 있는 것으로 나타났다. 여기에는 정보통신매체의 활용 경험이 상대적으로 작아, 이에 따른 다양한 성취경험을 갖지 못하였기 때문인 것으로 풀이된다.

〈표 III-11〉 성별 · 지역별 · 학교급별 정보통신활용 유능감의 차이

구분		초등학생			중학생			고등학생			전체		
		사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차	사례 수	평균	표준 편차
성 별	남학생	1,383	49.09	11.16	1,448	49.98	11.20	1,897	50.90	9.68	4,728	50.09	10.63
	여학생	1,347	48.16	10.47	1,282	50.13	9.02	1,674	51.12	8.13	4,303	49.90	9.26
지 역	서울	462	48.86	11.22	492	49.69	10.69	545	51.61	9.20	1,499	50.13	10.41
	광역시	732	49.48	10.42	788	49.64	10.11	1,281	50.96	8.77	2,801	50.20	9.63
	시군	1,536	48.16	10.88	1,450	50.40	10.13	1,745	50.85	9.07	4,731	49.84	10.08
합계		2,730	48.63	10.83	2,730	50.05	10.23	3,571	51.01	8.99	9,031	50.00	10.00

(4) 정보활용능력 지표간의 관계

본 연구의 조사를 통해 몇 가지의 정보통신활용능력과 관련한 지표가 도출될 수 있다. 컴퓨터 및 인터넷 활용정도에 기반한 ‘정보통신활용 정도’와 그 하위영역들, 다양한 상황에서 정보통신기기나 매체를 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 측정하는 ‘정보통신활용 능력’, 그리고 이러한 활용에 대한 유용성 및 유능감을 측정하는 ‘정보통신활용 효능감’이 그것이다.

거의 모든 상관계수가 통계적으로 유의한 것으로 나타났으나, 주목할 부분은 지식 수준을 묻는 ‘정보통신활용 능력’과 여타 지표들 사이의 상관계수가 높지 않다는 것이다. 특히 정보통신기기나 매체의 활용정도와 효능감 사이의 높은 상관계수에 비교하면, 활용도와 지식 사이의 상관관계는 높지 않은 것이다. 여기에는 측정상의 문제점, 청소년의 정보통신활용 지식의 부족,

체계적인 정보통신교육의 부재 등이 원인으로 지목될 수 있을 것이다.

〈표 III-12〉 정보통신활용능력 지표간의 상관관계

구분	ICT_T1	ICT_T2	ICT_T3	ICT_T4	ICT_T5	T_COM USE	T_INT USE	T_ICT USE	TICT_ KNOW	TICT_ EFF
ICT_T1		.374***	.294***	.388***	.064***	.909***	.399***	.643***	-.065***	.259***
ICT_T2	.333***		.550***	.494***	.324***	.531***	.902***	.883***	.144***	.417***
ICT_T3	.308***	.505***		.321***	.208***	.339***	.762***	.703***	-.002	.287***
ICT_T4	.391***	.432***	.285***		.096***	.412***	.672***	.665***	.167***	.320***
ICT_T5	.152***	.267***	.260***	.081***		.356***	.381***	.423***	-.010	.186***
T_COMUSE	.915***	.492***	.362***	.404***	.413***		.504***	.757***	-.022	.321***
T_INTUSE	.400***	.878***	.755***	.635***	.403***	.516***		.946***	.121***	.432***
T_ICTUSE	.647***	.845***	.704***	.628***	.459***	.766***	.946***		.087***	.449***
TICT_KNOW	-.002	.119***	-.033	.140***	-.158***	-.009	.062***	.046*		.288***
TICT_EFF	.283***	.428***	.328***	.337***	.102***	.322***	.456***	.465***	.252***	

주: 1) 대각선 상단은 남학생, 대각선 하단은 여학생의 상관계수임.

2) ICT_T1=컴퓨터를 활용한 학업/업무수행, ICT_T2=컴퓨터 및 인터넷을 활용한 여가활동, ICT_T3=인터넷을 통한 의사소통, ICT_T4=인터넷을 활용한 학업수행, ICT_T5=컴퓨터/인터넷 게임, T_COMUSE=컴퓨터 활용정도, T_INUSE=인터넷 활용정도, T_ICTUSE=정보통신활용 정도, TICT_KNOW=정보통신활용 능력, TICT_EFF=정보통신활용 효능감

3. 사회적 상호작용 영역

본 연구에서는 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 ‘이질적 집단에서 상호작용하기’영역과 관련하여 청소년에게 중요하게 작용하는 또는 청소년 시기에 반드시 개발해야 하는 생애핵심역량 지표를 확정하고, 이 영역에 대한 우리나라 청소년들의 수준을 측정·분석하였다.

1) 사회적 상호작용 영역의 측정도구 개발

사회적 상호작용 역량 측정을 위한 검사 최종문항은 DeSeCo 프로젝트에서의 논의를 근간으로 하여 ‘관계지향성’, ‘사회적 협력 및 협동’, ‘갈등 관리

및 해결' 등의 세 영역으로 구성·개발되었다.

(1) 관계지향성 영역

관계지향성 범주의 하위영역으로는 '적극적 경청', '사람신뢰', '주변사람과의 접촉의 질과 양', '공공에 대한 신뢰' 등의 네 요소로 구성되었다.

<표 III-13> 사회적 상호작용 '관계지향성' 최종 항목 및 출처

하위 요소	문항내용	출처	문항
적극적 경 청	나는 대화를 나눌 때 말하는 사람의 이야기를 집중해서 듣는다.	DeSeCo 참고	III-20-1
	나는 상대방의 입장에서 생각해보며 말을 들으려고 노력한다.		III-20-2
	나는 상대방의 말이 이해가 안 되면 정확하게 알기 위해 질문을 한다.		III-20-3
	나는 내가 관심 있게 듣고 있다는 것을 말이나 행동으로 표현한다.		III-20-4
	나는 상대방이 말할 때 눈을 맞추거나 상대방을 바라본다.		III-20-5
	나는 상대방의 말을 감정에 치우치지 않고 들으며 말 몇 마디로 상대방을 평가하지 않는다.		III-20-6
	나는 상대방의 몸짓이나 표정을 관찰하며 듣는다.		III-20-7
사람 신뢰	대부분의 사람들이 기회만 있으면 당신을 이용하려고 한다고 생각하나요? 아니면 정당하게 대우해 준다고 생각하나요?	ESS	III-24
주변사 람과의 접촉의 질과양	친척과 얼마나 자주 만나 이야기를 하나요?	ESS	III-33
	개인적인 비밀 문제를 상의 할 사람이 있나요?		III-34
	같은 나이 또래들과 비교했을 때, 사람들과의 만남이나 활동에 얼마나 참여하나요?		III-35
	다음과 같은 활동을 부모님과 함께 얼마나 자주 하나요?		I -10
공공에 대 한 신뢰	아래 공공기관에서 일하는 사람들은 얼마나 믿을만하다고 생각하나요?(국회, 사법기관, 경찰서, 정당, 국제연합)	CIVED	III-26

〈표 III-14〉 사회적 상호작용 ‘사회적 협력’ 최종 항목 및 출처

하위 요소		문항내용	출처	문항
시민 의식	정치 관심	당신은 정치에 얼마나 관심이 있나요?	ESS	III-25
	종교 이해	많은 사람들이 믿는 종교만이 법으로 인정할 수 있다.	ESS	III-28-1
	권리 책임	사람들은 정부의 잘못을 이야기할 권리가 있다.	ICCS	III-28-2
		나라에 세금을 내는 성인들만 투표할 자격이 있다.		III-28-3
		투표권을 가진 어른들은 법을 만드는 기관에서 만든 새로운 법에 투표할 권리가 있다.		III-28-4
	민주적 절차	어떤 집단에서 중요한 문제를 결정할 때는 여럿이 의논하기 보다는 한 두 사람이 빠르게 처리하는 것이 좋다.	CIVED	III-27-1
		민주주의를 하지 않더라도 모든 사람들이 잘살게 해주기만 하면 된다.		III-27-2
		정부가 가장 비민주적인 경우는 무엇이라고 생각하나요?		III-30
소속감		현재 다니고 있는 학교의 생활에 어느 정도 만족하고 있나요?	CIVED	II-16
		다음은 학교를 다니면서 받는 느낌에 대한 질문입니다. 각 문항마다 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 해 주세요		II-17
		학교생활 중 최근 1년간 다음과 같은 경험을 얼마나 했나요?		II-18
만족감		자신의 삶에 대해 얼마나 만족하고 있나요?	ESS	III-31
		사람들과 함께 있을 때, 얼마나 행복한가요?		III-32

관계지향성 범주의 각 하위영역에 대한 측정문항 개발을 위하여 ‘적극적 경청’영역의 문항은 DeSeCo(2005)의 The Definition and Selection of Key Competencies에서의 논의를 참고로, ‘사람신뢰’ 및 ‘주변사람과의 접촉의 질과 양’영역의 문항은 2002년 유럽사회조사(ESS; European Social Survey)에서 선정된 시민의식 영역의 지표에 대한 개발 내용을 참고로 개발하였다. ‘공공에 대한 신뢰’영역의 문항은 1994년부터 시민교육의 영역내에서 각국의 학생들의 특징을 파악하기 위한 국제 비교프로젝트를 수행하고 있는

IEA(International Association for the Evaluation of Educational Achivement)의 1999년 시민의식 관련 개념을 구성하는 문항을 참고하여 개발하였다.

(2) 사회적 협력(협동) 영역

사회적 협력(협동) 범주의 하위영역으로는 ‘사회적 역할 이해/사회적 책임감’ 역량을 측정하기 위한 요소로 구성되었다. ‘사회적 역할 이해/사회적 책임감’ 영역의 문항은 2002년 ‘유럽사회조사(ESS; European Social Survey)’에서 선정된 시민의식 영역의 지표에 대한 개발 내용을 참고하여 개발하였다. ‘민주적 절차’ 영역의 문항은 IEA의 1999년 시민의식 관련 개념을 구성하는 문항 및 1999년 IEA의 시민교육 연구에서 확대된 IEA ICCS 2009(International Civic and Citizenship Education Study)의 평가 문항을 참고하여 개발하였다.

(3) 갈등관리 영역

갈등관리 범주는 ‘문제인식 및 해결’, ‘이민자에 대한 태도’, ‘다양한 가치의 수용정도’, ‘다수 정당 존재이유’ 등의 다섯 가지 요소로 구성·개발되었다.

갈등관리 범주의 각 하위영역에 대한 측정문항 개발을 위하여 ‘문제인식 및 해결’영역의 문항은 Heppner & Peterson(1982)의 Problem Solving Inventory를 참고로, ‘이민자에 대한 태도’ 영역의 문항은 2002년 유럽사회조사(ESS; European Social Survey)에서 선정된 시민의식 영역의 지표에 대한 개발 내용을 참고로, ‘다양한 가치의 수용정도’ 영역의 문항은 1999년 IEA의 시민교육 연구의 평가 문항과 이현남(1992)의 논문에서 심리적 조망을 측정하기 위해 사용되었던 척도를 참고로 개발하였다.

〈표 III-15〉 사회적 상호작용 ‘갈등관리’ 최종 항목 및 출처

하위 요소	문항내용	출처	문항
문제 인식 해결	나는 문제가 생기면 문제 해결을 방해하는 것이 무엇인지 생각한다.	Heppner & Peterson	III-23-1
	나는 문제를 해결하기 위해서 다양한 방법을 생각해 본다.		III-23-2
	나는 문제를 해결하려고 할 때 내가 왜 그 문제를 해결하려고 하는지 생각한다.		III-23-3
이민자 에 대한 태도	다음에 해당하는 사람들이 우리나라로 이민 오는 것을 얼마나 허용해야 한다고 생각하나요? (외국에 있는 우리민족 후손들, 우리 민족이 아닌 외국인, 가난한 나라의 사람들)	ESS	III-21
	우리나라에 들어와 사는 외국인 이민자들이 우리나라 경제에 전반적으로 좋은 영향을 미친다고 생각하나요, 아니면 나쁜 영향을 미친다고 생각하나요?		III-22-1
	외국인 이민자들이 우리나라 문화의 수준을 떨어뜨린다고 생각하나요, 아니면 우리문화를 더 풍성하게 만든다고 생각하나요?		III-22-2
	외국인 이민자들이 우리나라를 더 살기 좋게 만든다고 생각하나요, 아니면 더 살기 힘들게 만든다고 생각하나요?		III-22-3
다양한 가치의 수용 정도	다음 중 철수가 영희의 옆집에 사는 것을 허락해야만 하는 가장 알맞은 이유는 무엇인가요?	ICCS	III-36-1
	철수가 옆집에 사는 것을 허락하기 위해 영희가 알아야 하는 것은 무엇인가요?		III-36-2
	‘교통경찰이 친구의 노부모의 교통위반을 적발해서 벌금을 매긴다면’어떻다고 생각하나요?	이헌남	III-37-1
	‘교통경찰이 친구의 노부모의 교통위반을 모른 척 눈감아 준다면’어떻다고 생각하나요?		III-37-2
다수정 당존재 이유	민주국가에서 하나 이상의 여러 정당이 있어야만 하는 가장 큰 이유가 무엇이라고 생각하나요?	CIVED	III-29

2) 사회적 상호작용 영역 조사결과

조사대상자들의 일반적 특성은 다음과 같다. 조사대상자의 성별은 남학생 52.5%, 여학생은 47.5%로 나타났으며, 학교는 초등학교 30.0%, 중학생 32.4%, 고등학교 37.5%로 나타났다. 교급으로 초등학교 중 4학년은 8.8%, 5학년은 10.6%, 6학년은 10.7%로 나타났으며, 중학생은 1학년 12.0%, 2학년 9.9%, 3학년은 10.6%로 나타났다. 고등학교 중 1학년은 14.0%, 2학년은 13.8%, 3학년은 9.7%로 나타났다. 거주지는 서울시가 17.5%로 조사되었고, 광역시는 29.7%, 시·군은 52.8%로 조사되었다.

이러한 조사대상자들을 대상으로 본 연구는 핵심역량 논의에 따른 사회적 상호작용 영역에서 청소년들의 역량 수준 진단을 통하여 교육에 대한 시사점을 도출하고자 하였다. 첫째, 연령 및 성별에 따라 차이 분석을 살펴보았다. 진단조사 결과 먼저 발달단계에 따라서 사회적 상호작용 역량의 차이가 나타났다. 전반적으로 초등학교에서 중학생, 고등학교로 즉, 연령이 증가할수록 사회적 상호작용 역량이 크게 나타날 것이라고 예상했지만, 측정 영역에 따라서 발달적 효과가 잘 나타나는 영역과 그렇지 않은 영역이 있는 것으로 나타났다.

(1) 관계지향성 영역

관계 지향성 영역에서는 경청능력에서 연령의 증가에 따른 발달적 효과가 유의한 것으로 나왔으나 신뢰, 사회적 접촉 등의 영역에서는 아래 표에서 볼 수 있듯이 이러한 효과가 잘 나타나지 않았다.

구체적으로 살펴보면 사람에 대한 신뢰, 친척과의 만남에서는 초등학교가 가장 높았으며, 사교적 모임에서는 고등학교보다는 중학생이 높았다. 또한 부모와의 활동은 연령이 감소할수록 높게 나타났으며 공공기관 신뢰는 고등학교보다는 중학생이 높았다. 이러한 결과는 개인적 능력에 해당되는 부분에서는 발달적으로 지속적인 성장을 보이고 있지만 오히려 연령이 증가할수

록 신뢰나 네트워크와 같은 사회적 자본은 우리 청소년들의 경우에는 오히려 약해지고 있다는 사실을 의미한다.

〈표 III-16〉 ‘관계지향성’ 영역과 독립변인들 간의 관계(요약)

하위요소		발달 단계별	성별 ¹⁾	부학력	모학력	경제 수준	학업 수준 (전체)	학업 수준 (사회)
적극적 경청		↑	↓	-	-	-	↑	↑
사람 신뢰		↓	-	↑	↑	↑	↑	↑
주변 사람 과의 접촉의 질과양	친척과의 만남	↓	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	개인적문제에 대한 상의대상	↑	↓	-	-	↑	↑	-
	또래와 비교한 사교적 모임	↓	↓	↑	↑	↑	↑	-
	부모님과 활동	↓	↓	↑	↑	↑	↑	↑
공공에 대한 신뢰		↓	↑	↑	↑	↑	↑	↑

1) : 여학생보다 남학생이 높을수록 ↑로 표기

(2) 사회적 협력(협동) 영역

사회적 협동 영역에서는 관계 지향성 영역에서와 같이 높은 연령층에서의 부정적 반응이 나오지는 않았지만 정치관심(중학생이 가장 낮음)과 같은 태도 측정에서 뿐 만 아니라 종교이해나 민주적 절차지식과 같은 지식을 측정하는 문항에서도 발달 차이가 나타나지 않았다.

한편 비민주적인 정부에 대한 비판적 지식에서는 중학생보다 고등학생이 높게 나타나 발달적 효과가 있는 것으로 나타났다. 그밖에 소속감, 학교에 대한 긍정적 인식, 만족감, 행복도 연령이 감소할수록 높게 나타났다. 이러한 결과는 높은 연령층에서 관계지향성에서 나타난 부정적 경향이 나타난

이유를 설명하는 단초가 될 수 있다. 즉, 고등학교로 갈수록 입시위주 교육이나 사회 심리적 스트레스 등이 학교에 대한 소속감, 긍정적 인식 등을 감소시키고 대인관계나 사회제도에 대한 신뢰·접촉을 저하시킴으로써 삶의 만족이나 행복감을 떨어뜨리는 결과를 초래하고 있다는 해석이 가능하다.

〈표 III-17〉 ‘사회적 협력(협동)’ 영역과 독립변인들 간의 관계(요약)

하위요소		발달 단계별	성별 ¹⁾	부학력	모학력	경제 수준	학업 수준 (전체)	학업 수준 (사회)
시민의식	정치관심	-	↑	↑	↑	-	↑	↑
	종교이해	-	↓	-	-	-	↑	↑
	권리 책임	잘못을 이야기할 권리	↑	↓	-	-	-	↑
		투표자격	-	↓	-	-	-	-
		투표할 권리	↑	↓	-	-	-	↑
	민주 적 절차	비민주주의성	-	↑	↓	-	↓	↓
		비민주적인 정부	↑	↓	↑	-	-	↑
소속 감	학교생활만족도	↓	-	↑	↑	↑	↑	↑
	학교에 대한 느낌	↓	-	↑	↑	↑	↑	↑
	학교생활에 대한 경험	-	↑	↓	↓	↓	↓	↓
만족 감	삶의 만족도	↓	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	행복도	↓	-	↑	↑	↑	↑	↑

1) : 여학생보다 남학생이 높을수록 ↑로 표기

(3) 갈등관리 영역

갈등관리 영역에서는 높은 연령에서 부정적인 경향이 있거나 발달적으로 반대로 나타나는 경우는 거의 없었다. 이는 갈등관리를 측정 영역의 성격 자체가 갈등관리의 수준을 알아보는 요소들로 구성되었기 때문이라고 볼 수

있다. 단, 갈등관리 영역에서는 이민자 영향에 대한 태도를 측정했을 때는 중학생보다는 상대적으로 고등학생이 부정적인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 앞의 두 측정영역의 결과에서와 같이 지식을 측정했을 때는 발달적으로 성장한 것으로 나타나지만, 태도를 측정했을 때는 부정적으로 나타나 지식과 태도가 불일치하는 일관된 결과를 보이고 있다고 할 수 있다. 핵심역량 구조의 맥락에서 태도의 경우에는 개인이 가지고 있는 지식보다 행동을 표출하는데 더욱 가까운 요소라고 본다면 사회적 상호작용 역량에 관한 한 한국의 청소년들은 지식을 실천으로 옮길 수 있는 능력이 학습 단계가 증가할수록 잘 길러지지 못하고 있다는 해석도 가능하다.

<표 III-18> ‘갈등관리’ 영역과 독립변인들 간의 관계(요약)

하위요소		발 달 단계별	성별 ¹⁾	부학력	모학력	경 제 준	학업 수준 (전체)	학업 수준 (사회)
문제인식해결		-	-	↑	↑	↑	-	↑
이민자 에 대한 태도	이민자허용	↑	↓	↑	↑	-	-	↑
	이민자영향	↓	-	↑	↑	↑	↑	↑
다양한 가치의 수용 정도	평등	↑	↑	↑	-	-	-	-
	사회통합	↑	↓	↑	↑	-	↑	↑
	공정	↓	↓	↑	↑	-	↑	↑
	인정	↑	↑	-	↑	-	↑	↑
다수정당존재이유		-	↓	-	↑	-	↑	↑

1) : 여학생보다 남학생이 높을수록 ↑로 표기

갈등관리 영역에서 중학생과 고등학생의 조망 취득 능력에 대한 분석에서는 먼저 연령이 증가할수록 공/사 판단이 더 분명해지는 것으로 나타났다. 또한 연령이 관계없이 남학생보다는 여학생이 공/사 판단을 더욱 잘 하는 것으로 나타났다. 한편 중학생은 고등학생보다 공정 가치를 대표하는 행동인 ‘범칙금을 부과하는 행동’을 인정 가치를 대표하는 행동인 ‘묵과하는 행동’보다 더욱 선호하는 경향이 뚜렷하였으며 남자보다는 여자가 더욱 뚜렷한

것으로 나타났다. 조망 취득 능력을 알아볼 수 있는 조망 변별값 측정에서는 전체적으로 인정조망 변별값 보다는 공정조망의 변별 점수가 크게 나타났다. 그러나 연령이 증가할수록 공정조망 보다는 인정조망 변별력이 증가하는 것이 더욱 뚜렷하게 나타났다. 이러한 결과는 연령이 증가할수록 갈등 상황에서 인정과 공정의 두 가지 대립된 가치 준거를 모두 활용함으로써 다 가치 준거를 가지고 갈등을 관리할 수 있는 능력이 증가한다는 것을 의미한다.

한편 성별에 따른 사회적 상호작용 역량에서는 전반적으로 남학생보다는 여학생이 높은 것으로 나타났다. 그러나 관계지향성 영역에서는 친척과의 만남, 공공에 대한 신뢰가 사회적 협력(협동) 영역에서는 정치관심, 비민주성, 부정적 학교생활에 대한 경험, 삶의 만족도가 갈등관리 영역에서는 시민의식 중에 형평에 관한 지식에서 여학생보다는 남학생들이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과 중에서 남학생들이 정치관심, 비민주성, 부정적 학교생활에 대한 경험이 높게 나타난 것은 남학생이 가지고 있는 특성을 잘 반영해주는 결과이다. 또한 시민의식에 대한 지식 측정에서 형평에 관한 문항에서는 여학생보다 남학생이 높지만 사회적 통합에 대한 문항에서는 여학생이 남학생보다 높게 나타나 발달 심리학자들이 주장해왔던 남성의 특성으로서 ‘기능성’과 여성의 특성으로서 ‘친화성’을 잘 대변해 주는 결과라고 볼 수 있다.

부모의 학력이나 본인의 학업 수준을 독립변인으로 하고 사회적 상호작용 역량을 종속변인으로 한 분석에서는 전반적으로 학력 및 학업수준이 높을수록 각 영역에서의 사회적 상호작용 역량 점수가 높은 것으로 나타났다. 단, 비민주성이나 부정적 학교생활에서의 경험에 있어서는 낮게 나타났다. 그리고 이러한 경향이 부모의 학력보다는 본인의 학업수준을 독립변인으로 했을 때 더욱 뚜렷하게 나타나 부모보다는 본인의 학업수준과 더욱 밀접히 관련되어 있다고 해석할 수 있다. 그밖에 경제수준을 독립변수로 사회적 상호작용 역량의 차이를 분석한 결과에서는 전반적으로 주관적 태도와 관련된 문항에서 경제수준이 높을수록 점수가 크게 나타나는 경향이 있었지만 정답을 선택하는 문항, 즉, 지식을 측정하는 문항에서는 경제수준에 따른 이 같은 차이가 나타나지 않았다. 한편 조망 취득 능력을 독립변인으로 하고 다

른 영역에서의 측정치들의 차이를 분석한 결과 다 가치 준거 조망을 소유한 집단이 전반적으로 사회적 태도나 지식 측면에서 모두 긍정적인 것으로 나타났다.

결론적으로 본 연구의 결과만으로 우리나라 학교교육 시스템에서 사회적 상호작용 역량이 잘 길러지고 있는가를 검토 한다면 긍정적인 대답만을 할 수는 없다. 왜냐하면 본인의 학업수준이나 교육적 지원환경(부모의 학력, 경제적 수준 등)이 높을수록 사회적 상호작용 역량에서의 측정치들이 높아지는 경향을 나타냈지만 앞서 학습단계별로 나타난 차이는 연령이 증가할수록 긍정적이기 보다는 부정적인 부분이 많았다. 특히 사회적 지식이나 가치 변별력과 같은 사회적 인지(social cognition)보다는 사회적 태도나 행동에서 부정적으로 나타났다.

그동안 한국의 학교교육이 사회적 상호작용 역량의 육성 측면에서 제대로 역할을 하지 못하고 있다는 이러한 결과는 최근 OECD(2009)의 교육의 사회적 효과(SOL: Social Outcomes of Learning) 측정에 관한 국제비교연구에서도 잘 나타나고 있다. 교육의 사회적 효과에 관한 국제비교에서는 대인 신뢰, 정치적 관심 등 국가의 사회적 자본으로서 작용할 수 있는 중요한 몇 가지 교육의 사회적 산물(여기서 측정한 것은 사회적 태도나 행동이었음)에서 한국과 다른 선진국 그리고 개발도상국의 자료를 상호 비교하였다. 그 결과 선진국들에서는 대부분 조사자들의 학력이 증가할수록 대인 신뢰나 정치적 관심이 증가하는 경향이 뚜렷하게 나타났다. 그러나 한국이나 개발도상국들의 자료에서는 이러한 효과가 잘 나타나지 않았다. 즉, 교육을 많이 받았더라도 사회적 산물에 대한 차이가 없었다. 개인의 태도나 가치관은 한번 갖게 되면 좀처럼 변화하기 힘든 것이라는 점을 감안한다면 사회적 상호작용 역량에 관한 태도 교육에서 한국의 학교교육이 갖고 있는 취약점은 시급하게 해결해야 하는 중요한 문제라고 볼 수 있다.

한편, 본 연구의 청소년 사회적 상호작용 역량 진단조사 문항 중 일부는 국제비교조사의 문항을 그대로 번안하여 사용하였기 때문에 가능한 범위 내에서 국제비교 조사와 비교분석이 가능하다. 이러한 맥락에서 국제비교 조사

에 일원으로 공식적으로 참여하고 있으며 특히, 내년에는 UNESCO의 지원을 받아 IEA에서 주관하고 전 세계 39개국이 참여하고 있는 국제시민교육 및 시민의식조사(ICCS: International Civic and Citizenship Education Study)결과 자료 분석을 통해 한국 청소년의 사회적 상호작용 역량의 수준을 다른 나라들과 국제 비교하는 것이 가능할 것이다.

4. 자율적 행동 영역

본 연구에서는 DeSeCo 프로젝트에서 제안한 ‘자율적으로 행동하기’ 영역과 관련하여 청소년에게 중요하게 작용하는 또는 청소년 시기에 반드시 개발해야 하는 생애핵심역량 지표를 확정하고, 이 영역에 대한 우리나라 청소년들의 수준을 측정·분석하였다.

1) 자율적 영역의 지표체계

DeSeCo 프로젝트에서 자율적 행동은 ‘개인은 자신의 생애를 관리하고 확대된 사회적 맥락 속에서 자리매김하며 자기주도적으로 생활할 수 있어야 한다’고 규정하며 하위요소로 첫째, 거시적 맥락에서 행동하기, 둘째, 목표와 과제를 수립하고 실천하기, 셋째, 권익의 한계를 알고 요구하기로 구분하고 있다.

이 연구에서는 국제비교 가능성과 측정내용의 유사성을 확보하기 위하여 국내외에서 수행된 관련 연구를 종합적으로 고려하여 자율적 행동을 개념화하고 이와 함께 세 가지 하위요소별로 문항 개발이 가능한 수준의 지표체계를 제시하였다.

〈표 III-19〉 자율적 행동 하위요소의 측정지표

하위요소	측정영역	개념	측정지표	
			핵심	보조
거시적 맥락 속에서 행동하기	패턴이해	사회 환경 및 변화에 대한 이해	DeSeCo EFF	
	체계이해	관습·도덕·세상의 이치에 대한 이해, 태도		
	행동의 결과 인지	행동의 결과 예측		
	행동의 선택	행동의 결과를 통제		
목표 및 과제를 수립하고 실천하기	목표 및 과제설정	목표 설정과 계획의 수정		자기 주도적 학습
	계획수립	정보 수집 및 구체적 계획 수립		
	수행	과업완수에 대한 의지, 신중한 행동		
	평가	결과 검토와 의견 수립		
권리, 이익의 한계를 알고 요구하기	흥미 이해	관심·흥미에 대한 이해		직업 흥미검사
	규칙과 원리 이해	법·규칙과 상황 원리에 대한 이해		
	욕구·권리	욕구·권리의 한계를 이해하고 주장		
	대안 제시	주장 시기·방법에 대한 이해, 태도		

2) 자율적 행동 영역의 측정도구 개발

자율적 행동 역량 측정을 위한 검사 최종문항은 OECD DeSeCo의 논의를 근간으로 하여 ‘거시적 맥락에서 행동하기(The ability to act within the “big picture”)', ‘목표와 과제를 수립하고 실천하기(The ability to form and conduct life plans and personal projects)', ‘권익의 한계를 알고 요구하기(The ability to defend and assert one’s right, interests, limits, and needs)’ 등의 세 영역으로 구성·개발되었다.

① 거시적 맥락에서 행동하기 영역

거시적 맥락에서 행동하기에 대한 측정문항 개발을 위하여 DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)와 EFF(Equipped for the Future)의 논의 가운데 거시적 맥락에서 행동하기와 관련된 요소를 문항 제작에 반영하였다. EFF에서는 거시적 맥락에서 행동하기 관련 역량을 큰 그림 속에서 행동하기, 자원

관리하기, 변화에 적응하기 등으로 나누고 있다.

〈표 III-20〉 거시적 맥락에서 행동하기 영역 최종 문항

하위 요소	문항내용	출처	문항
체 계 이 해	나는 옛날부터 내려오는 우리 사회의 관습에 대해 알고 있다.	DeSeCo EFF 참고 자체 개발	VI-49- 1
	나는 세상이 어떻게 돌아가는지 알고 있다.		VI-49- 2
	나는 우리 사회의 도덕적인 기준에 대하여 알고 있다.		VI-49- 3
	나는 나의 역할이 무엇인지 알고 있다.		VI-49- 4
행동의 결 과 인 지	나는 내 행동이 남들에게 어떤 영향을 미치는지 알고 있다.		VI-49-11
	나는 뜻하지 않은 일로 오해를 살 때가 있다.		VI-49-12
행동의 선 택	나는 문제가 생겼을 때 몇 가지 다른 방법들을 비교한 후 행동한다.		VI-49- 5
	나는 앞날을 내다보며 바람직하다고 생각하는 방향으로 행동한다.		VI-49- 6
	나는 미래를 생각하고 계획을 수정한다.		VI-49- 7
	나는 행동을 할 때 현재보다는 미래에 도움이 되도록 행동한다.		VI-49- 8
	나는 내 행동으로 인해 나타날 결과를 미리 생각해 본다.		VI-49- 9
	나는 내 행동으로 인해 일어날 수 있는 나쁜 결과도 생각해 본다.		VI-49-10

큰 그림 속에서 행동하기의 행동준거로는 체계가 어떻게 작동하는지에 대한 정보 수집하기, 나와 체계가 어떻게 관련되며 체계 속에서 나의 역할이 타인과는 어떤 관련성이 있는지 알기, 체계를 모니터링하고 변화를 예측하기, 체계에 대한 지식을 기반으로 영향력 행사하기 등이 있다.

거시적 맥락에서 행동하기는 우리사회의 주요 문제에 대한 맥락을 이해하고 있는지 여부와 개인의 행동이 장·단기적으로 어떤 결과를 유발하는지

예측하고 행동을 선택할 수 있는가를 측정하기 위해 정·오답형과 행동빈도 문항, 그리고 태도 문항으로 최종 개발되었다.

② 목표와 과제를 수립하고 실천하기

목표와 과제를 수립하고 실천하기는 목표 및 과제 설정, 계획수립, 수행, 평가 등 네 가지의 하위요소별로 행동 및 태도를 묻는 문항으로 구성하였다.

첫 번째 하위요소인 ‘목표 및 과제 설정’은 청소년 발달지표의 측정문항 가운데 목표지향성 문항과 영국 AQA(Assessment and Qualifications Alliance)에서 제시한 핵심기술(Key Skills) 중에서 목표를 세우고 행동을 계획하기(set target and plan actions)와 목표를 달성하기 위한 계획을 수행하기(follow plan to meet own targets)에서 추출한 경력개발능력을 확인할 수 있는 증거문항(evidence)을 참조하였다(AQA, 2000).

두 번째 하위요소인 ‘계획수립’은 AQA와 함께 윤명희·김진화(2007)의 생활역량 측정도구 가운데 자기성취역량에서 목표설정기술과 관련된 측정도구와 교육개발원에서 개발한 생애능력 측정도구 중 자기주도적 학습에 관한 측정도구들을 참조하였다. 세 번째 하위요소인 ‘수행’부분은 교육개발원에서 개발한 자기주도적 학습을 근간으로 하되, PISA 조사에서 2000년에 수행한 범교과 역량(Cross-Curricular Competencies)과 관련된 측정문항을 일부 참고하였다.

마지막으로 ‘평가’부분은 교육개발원에서 개발한 자기주도적 학습과 관련된 측정 문항과 AQA 측정 문항을 참고하여 제작하였다.

<표 III-21> 목표와 과제를 수립하고 실천하기 영역 최종 문항

하위 요소	문항내용	출처	문항
목표및 과제 설정	나는 지금 이루고자 하는 삶의 목표가 있다.	자체개발	VI-51-1
	나는 목표를 이루기 위해 도움이 되는 자원(정보)을 활용한다.	AQA	VI-51-2
	나는 목표를 세우기 전에 그 목표와 관련된 정보를 모은다.	AQA	VI-51-3
계획 수립	나는 할 일을 스스로 계획한다.	윤명희외	VI-51-4
	나는 실천할 수 있는 계획을 세운다.	윤명희외	VI-51-5
	나는 목표를 이루기 위해 계획을 구체적으로 세운다.	AQA참고	VI-51-6
수행	나는 아무리 어려워도 해야 할 일은 끝까지 한다.	KEDI참고	VI-51-7
	나는 무슨 일이든 내 일은 혼자 힘으로 해낸다.	KEDI참고	VI-51-8
	나는 오랫동안 한 가지 일에 집중하지 못하는 편이다.	PISA참고 자체개발	VI-51-9
평가	나는 계획한 일이 잘되었는지를 스스로 평가한다.	KEDI참고	VI-51-10
	나는 내가 한 일의 결과가 내가 원하던 것인지 생각한다.	KEDI참고	VI-51-11
	나는 내가 한 일의 결과를 평가해보고 다음 할 일을 계획할 때 고려한다.	AQA참고	VI-51-12

③ 권익의 한계를 알고 요구하기

권익의 한계를 알고 요구하기는 흥미이해, 규칙과 원리이해, 욕구와 권리 주장, 대안제시 등 네 가지 하위요소별로 측정도구를 개발하였다.

DeSeCo의 논의와 EFF의 역량 가운데 관련 요소를 문항 제작에 전반적으로 반영하였다. 흥미에 대한 이해 부문에서는 한국고용정보원(2000)의 청소년 직업흥미 검사와 노동부(2000)의 중·고·대학생용 청소년 직업흥미 검사를, 대안제시 부문은 사회적 문제해결 척도의 문항 일부를 참고하였다. 이외의 문항은 DeSeCo, EFF 등의 이론적 논의를 기반으로 연구진이 자체 제작하였다.

<표 III-22> 권익의 한계를 알고 요구하기 영역 최종 문항

하위 요소	문항내용	출처	문항
흥 미 이 해	나는 내가 좋아하는 것(일)이 무엇인지 알고 있다.	한국고용 정보원 참고	VI-52-1
	나는 내가 싫어하는 것(일)이 무엇인지 알고 있다.		VI-52-2
	나는 내가 관심 있어 하는 것(일)이 무엇인지 알고 있다.		VI-52-3
규칙과 원 리 이 해	나는 이 세상에는 하고 싶지만 할 수 없는 일들도 있다는 것을 알고 있다.	DeSeCo, EFF참고 자체개발	VI-52-4
	나는 어떤 것을 선택하기 위해서는 다른 것을 포기해야 할 때가 있다는 것을 알고 있다 .		VI-52-5
	나는 주장을 하기 전에 돌아가는 상황과 흐름을 먼저 이해한다.		VI-52-6
욕구와 권 리 주 장	나는 나의 당연한 권리가 무엇인지 알고 있다.		VI-52-7
	나는 가장 적절한 방법으로 나의 권리를 주장한다.		VI-52-8
	나는 확실한 근거를 가지고 나의 권리를 주장한다.		VI-52-9
대 안 제 시	나는 어려운 상황에서도 신중하게 행동한다.		VI-52-10
	나는 주장을 하기 전에 나에게 도움이 될 만한 사례를 찾아본다.		VI-52-11
	나는 모두가 만족하는 결론을 이끌어내기 위해 여러 사람의 의견을 듣는다.		VI-52-12

EFF에서는 권리와 이익의 한계를 알고 요구하기 관련 역량을 자기 개발과 표현하기, 권리와 책임감 행사하기, 목표 달성을 위해 기술과 도구를 활용하기 등으로 나누고 있다. 자기 개발과 표현하기의 행동준거로는 자신의 가치·신념을 검토·명료화하고 그 가치·신념의 형성 및 표현 가능성 판단에 있어 문화적 전통과 개인력(personal history)의 역할을 인식하기, 도덕적 기준을 유지하기, 행동 방법을 선택할 때 상황의 제약 뿐 아니라 자신의 강점과 약점을 고려하기, 정신적·신체적 건강의 유지를 목적으로 흥미와 재능을 표출하기 등을 들고 있다. 권리와 책임감 행사하기 행동준거로는 가족·시민·근로자로서의 책임감을 인식하고 발휘하기, 법과 규범을 모니터하고 준수하기, 정당하고 책임감 있게 행동하기, 공익을 위한 변화 및 문제 해결에 대한 개인적 책임감 가지기 등을, 목표 달성을 위해 기술과 도구를

활용하기의 행동준거로는 의사소통, 정보 관리, 문제 해결, 그리고 매일의 과업을 수행함에 있어 유용한 도구와 기술을 최신수준으로 유지하기, 목적과 맥락에 가장 적합한 도구를 결정하기, 복잡한 도구, 기계, 설비 등을 활용하기 등을 들고 있다.

3) 자율적 행동 영역 조사결과

(1) 자율적 행동 하위 역량의 성별차이 분석

성별에 따른 자율적 역량의 차이를 비교한 결과 패턴이해능력을 제외한 모든 하위 영역에서 여학생이 남학생 보다 더 높은 것으로 나타나 성차이가 통계적으로 유의미하였다. 특히 욕구와 권리의 한계를 이해하고 주장하기 영역에서 여자 청소년들이 가장 큰 격차를 보였다. 우리나라에서 전통적으로 여성은 남성에 비해 자기주장성(self assertion)을 발휘할 기회가 상대적으로 덜 요구된다는 점을 고려하면 이러한 결과는 매우 흥미롭다. 하지만 정오답형 문항으로 구성된 패턴이해 능력에서는 반대로 남자청소년들이 더 높은 점수를 보였다.

〈표 III-23〉 성별에 따른 역량점수의 차이검증결과

	성별	평균	표준편차	T
거시적 맥락	남학생	3.14	0.679	4.35***
	여학생	3.19	0.617	
목표설정	남학생	3.23	0.743	0.72***
	여학생	3.29	0.726	
욕구권리주장	남학생	3.55	0.774	24.44***
	여학생	3.64	0.687	
패턴이해	남학생	0.30	0.043	14.15***
	여학생	0.29	0.044	

***p < .001

(2) 자율적 행동 하위 역량의 지역별 차이 분석

거주 지역에 따른 역량의 차이는 <표 III-24>에서 보는 바와 같이 통계적으로 유의했다. 전반적으로 서울과 다른 대도시 지역이 다른 지역에 비해서 우세한 경향이 있었으나 영역에 따라 그 패턴은 달랐다. 거시적 맥락 영역과 목표설정 영역, 그리고 권익요구 영역의 역량점수는 서울과 부산지역이 가장 높았고, 패턴이해 영역의 점수는 광주와 부산이 가장 높았다. 이러한 결과는 지역에 따른 역량수준의 차이보다는 대도시와 중소도시의 차이가 더 중요한 변인임을 시사한다.

따라서 권역별 비교 분석을 다시 실시했다. 그 결과 역시 권역에 따른 뚜렷한 차이가 발견되었다. 서울지역이 모든 역량에서 가장 높고 광역시 지역, 시군지역의 순으로 낮아졌다. 이 권역별 차이는 통계적으로 유의했다.

<표 III-24> 거주지에 따른 자율적 역량점수의 차이

	거시적맥락	목표설정	권익요구	패턴이해
서울	3.22	3.33	3.66	.639
부산	3.22	3.30	3.64	.652
대구	3.15	3.19	3.54	.623
인천	3.19	3.29	3.63	.604
광주	3.15	3.28	3.57	.687
대전	3.17	3.26	3.61	.597
울산	3.11	3.22	3.57	.624
경기	3.18	3.28	3.63	.624
강원	3.11	3.18	3.48	.643
충청	3.12	3.22	3.52	.600
전라	3.06	3.20	3.51	.610
경상	3.10	3.20	3.53	.596
전체	3.16	3.26	3.59	.625
F값	4.828***	3.764***	5.109***	4.620***

***p < .001

〈표 III-25〉 거주지 권역에 따른 자율적 역량점수의 차이

	거시적맥락	목표설정	권익요구	패턴이해
서울	3.22	3.33	3.66	.639
광역시	3.17	3.26	3.60	.633
시군	3.14	3.24	3.57	.615
전체	3.16	3.26	3.59	.625
F값	10.228***	7.870***	9.726***	5.553***

***p < .001

(3) 부모의 학력에 따른 자율적 행동 하위 역량의 차이 분석

부모 학력에 따른 역량의 차이를 검증한 결과, 모든 하위역량과 자율적 행동역량 전체에서 모두 뚜렷하게 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

〈표 III-26〉 부모 학력에 따른 자율적 역량점수의 차이

		거시적맥락		목표설정		권익요구		패턴이해	
		평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
아버지 학력	고졸미만	3.03	0.69	3.12	0.67	3.45	0.65	0.63	0.30
	고졸	3.10	0.60	2.99	0.72	3.24	0.74	0.63	0.29
	대졸미만	3.12	0.66	3.08	0.78	3.46	0.78	0.56	0.30
	대졸이상	3.30	0.66	3.17	0.72	3.51	0.70	0.67	0.29
	F	68.433*		45.986*		34.994*		36.735*	
어머니 학력	고졸미만	3.05	0.61	3.16	0.67	3.46	0.67	0.65	0.29
	고졸	3.13	0.59	3.22	0.72	3.57	0.72	0.64	0.29
	대졸미만	3.15	0.71	3.29	0.77	3.60	0.78	0.55	0.29
	대졸이상	3.30	0.64	3.39	0.71	3.70	0.70	0.65	0.29
	F	45.428*		35.358*		25.223*		27.680*	

*p < .05

즉, 부모의 학력이 낮을수록 자녀의 역량도 낮고 부모 학력이 높을수록 자녀의 역량 정도가 높았다. 그러나 주목할 만한 점은 목표설정과 패턴이해 영역에서 부모의 학력이 고졸 미만인 경우보다는 대학중퇴나 2년제 대학 졸업인 경우에 자녀의 역량점수가 더 낮은 경향을 보여 대학중퇴자가 단순 대학 미진학자와는 또 다른 특성을 가지고 있음을 시사한다는 점이다.

(4) 가정의 경제적 지위에 따른 자율적 역량의 차이

응답자들의 가정환경에 따른 자율적 역량과 그 하위 변인들의 차이를 살펴보기 위하여 청소년들에게 자기 가정의 생활수준을 최하층에서 최상층까지 7점 척도로 응답하게 하였으며 이러한 점수를 근거로 역량점수의 차이를 분석하였다. 그 결과, 청소년들이 스스로 평가한 자기 가정의 경제적 지위에 따라 자율적 역량점수에서 뚜렷한 차이가 발견되었다. Duncan방식에 의한 사후검증결과 모든 영역에서 최하층이 중간층들 보다 유의미하게 낮았고, 최상층이 아닌 상층이 나머지 계층들보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

그러나 패턴이해 능력에서는 반대 경향이 나타났다. 최상층이 패턴이해 점수가 가장 낮았고, 최하층이 아닌 하층이라고 평가한 청소년들이 가장 높았다.

<표 III-27> 가정의 경제적 지위에 따른 자율적 역량의 차이

	거시적맥락		목표설정		권익요구		패턴이해	
	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
최하층	3.062	0.839	3.062	0.984	3.480	0.930	0.653	0.262
하층	3.050	0.641	3.159	0.725	3.529	0.729	0.679	0.287
중하층	3.092	0.613	3.189	0.733	3.539	0.706	0.677	0.279
중간층	3.107	0.609	3.188	0.688	3.530	0.701	0.621	0.303
중상층	3.274	0.798	3.408	0.742	3.719	0.720	0.626	0.288
상층	3.424	1.046	3.576	0.789	3.859	0.806	0.580	0.293
최상층	3.413	0.807	3.467	0.969	3.751	1.095	0.443	0.304
F	39.506***		44.691***		30.880***		21.448***	

***p < .001

(5) 자율적 역량과 학교생활만족도의 관계

자율적 역량이 학교생활 만족도와 실제로 관계가 있는지를 확인하기 위하여 우선 양방향 상관관계를 살펴보았다. 그 결과, 자율적 행동 역량 및 그 하위역량들과 학교적응 점수는 정적인 상관관계를 나타내었다. 즉, 자율적 행동역량이 높을수록 학교적응도 높은 경향을 보였다. 그러나 기울기는 크지 않은 것으로 나타나 자율적 행동 역량이 학교생활 적응에 결정적인 영향을 미친다고 해석하는 것은 무리가 있다.

〈표 III-28〉 자율적 역량과 학교만족도

	학교생활만족도
거시적 맥락	0.118***
목표수립과 행동	0.132***
욕구와 권리 주장	0.109***
패턴이해	0.139***

***p < .001

(6) 자율적 역량과 학업성적의 관계

응답자들에게 자신의 학업성적을 전체성적과 국어·영어·수학 성적에 대해 각각 상위10%(5점)에서 하위10%(1점)까지 5점 척도로 질문하여 그 평균 점수로 응답자들의 학업성적을 정의했다. 이렇게 산출된 학업성적이 자율적 역량점수와 어떤 관계가 있는지를 확인하기 위해서 두 변인간의 양방향 상관계수를 살펴보았다. 그 결과, 자율적 행동 역량과 그 하위 역량 모두에서 학업성적과 비교적 뚜렷한 정적 상관관계가 발견되었다. 상관계수도 비교적 높아서 0.2 내외로 나타났다. 이는 자율적 행동 역량이 높을수록 학업성적도 더 높은 경향이 있음을 의미한다. 그러나 패턴이해 점수와 학업 성적 간에는 통계적으로 유의한 차이가 발견되지 않았다.

〈표 III-29〉 자율적 행동 역량과 학업성적

	학업성적
거시적 맥락	0.208*
목표수립과 행동	0.220*
욕구와 권리 주장	0.196*
패턴이해	0.005

*p < .05

(7) 자율적 역량과 학교 내 문제행동과의 관계

응답자들의 학교적응을 측정하는 다른 방법으로 응답자들이 학교 내에서 경험할 수 있는 문제행동을 측정하였다. 문제행동에는 휴학경험, 지각, 무단결석, 교내징계가 포함되었으며 각 문제행동 영역별로 최근 1년간 얼마나 자주 그 행동을 했는지를 질문하였다. 응답자들은 각 질문들에 대하여 없다(1점)에서 다섯 번이상(4점)의 4점 척도로 응답하였다. 그 결과 전반적인 역 상관관계가 발견되었다. 즉, 자율적 행동 역량 점수가 높을수록 학교내 문제행동은 적은 경향이 있었다. 그러나 그 경향은 뚜렷하지 않았다.

〈표 III-30〉 자율적 역량과 학교내 문제행동빈도와의 상관관계

	휴학 경험	지각	무단결석	교내 징계
거시적 맥락	-0.014	-0.090***	-0.066***	-0.016
목표수립과 행동	-0.007	-0.088***	-0.056***	-0.009
욕구와 권리 주장	-0.010	-0.061***	-0.059***	-0.024**
패턴이해	-0.125***	-0.041***	-0.079***	-0.084***

p < .01 *p < .001

학교내 문제행동과 가장 뚜렷한 부적 상관관계를 보인 변인은 패턴이해 점수였다. 패턴이해 점수는 휴학경험과는 뚜렷한 부적 상관관계를 보였으며 다른 문제행동과도 낮은 경향성이지만 통계적으로 유의한 부적관계가 있었

다. 지각이나 무단결석은 나머지 자율적 역량 점수들과도 부적인 상관관계를 나타내었다.

(8) 자율적 역량과 건강 및 시간관리의 관계

자율적 역량은 자율적인 자기관리와 관계가 있는 변인이다. 뉴질랜드에서는 그래서 이 영역을 아예 자기관리하기(managing self)라고 이름 붙였다. 본 연구에서는 청소년들이 자신의 건강에 얼마나 만족하는지, 그리고 학교 수업과는 상관없이 스스로 찾아서 한번에 30분 이상 운동하는 빈도와 스스로 책을 읽는 시간이 일주일에 얼마나 되는지를 질문하여 그 결과와 자율적 행동 역량지표간의 양방향 상관계수를 점검하였다.

그 결과 건강만족도와 자율운동의 빈도는 거시적 맥락과 패턴이해 점수를 제외한 나머지 자율적 행동역량 지표와 정적 상관관계를 보였다. 상관계수는 매우 낮은 수준이었다. 특이하게도 패턴이해 점수는 건강만족도, 자율운동 빈도, 독서시간 모두와 부적인 상관관계를 나타냈다.

스스로 책을 읽는 시간은 패턴이해능력 점수를 제외한 모든 자율적 행동역량 점수와 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 그러나 상관계수의 크기는 자율적 행동역량이 독서시간과 뚜렷한 관계가 있다고 보기는 어려운 수준이었다.

<표 III-31> 자율적 역량과 건강관련 변인의 상관관계

	건강만족도	자율운동빈도	독서시간
거시적 맥락	0.017	-0.048	0.098***
목표수립과 행동	0.043***	0.105***	0.100***
욕구와 권리 주장	0.046***	-0.059***	0.081***
패턴이해	-0.138***	-0.091***	-0.025*

*p < .05 ***p < .001

5. 사고력 영역 결과

본 연구에서는 청소년 생애핵심역량에 공통적으로 영향을 미치는 사고력에 대한 개념과 구성요인을 정의하고, 정의된 사고력의 개념과 구성요인을 바탕으로 비판적 사고력을 측정할 수 있는 도구를 개발하였다. 개발된 측정 도구에는 비판적 사고력의 두 하위요인인 비판적 사고기술과 비판적 사고성향 검사가 포함되었다. 사고력 영역에 관한 조사는 새롭게 측정도구를 개발한 것으로 청소년 핵심역량 진단조사에 포함되지 않았으며 예비조사 형태로 별도로 조사가 진행되었다. 비판적 사고력 검사(비판적 사고기술 검사, 비판적 사고성향 검사)의 분석을 위한 예비조사는 서울에 위치한 M중학교와 H중학교 2학년 학생들을 대상으로 검사를 실시하였다. 검사 양호도 검증을 위해서 표집된 피험자는 남학생 318명과 여학생 233명과 분석과정에서 결측치로 분류된 3명의 학생 등으로 구성된 총 554명의 학생이었다.

1) 비판적 사고력의 구성 요인

비판적 사고 개념의 구성에 성향이나 태도와 같은 정서적인 요인을 포함하는 것에 대한 논란도 있고 지나친 논리성, 합리성, 혹은 객관성을 강조하는 것에 대한 논란도 있어서 비판적 사고의 정의와 측정에 대한 완벽한 일치는 아직 부족하다(Siegel, 1988). 학자들마다 비판적 사고에 대한 다양한 정의를 제시하고 있지만 비판적 사고를 인지적 차원의 비판적 사고기술과 정의적 차원의 비판적 사고성향으로 나누는 것에는 대체적인 합의를 이루고 있다.

(1) 인지적 차원: 비판적 사고기술(skill)

비판적 사고기술이란 어떤 상황에서 어떻게 행동하고 무엇을 해야 하는지에 관하여 목적지향적이고, 자기 스스로 판단을 내리는 상황에서 작용하는

기술을 의미한다(Facione, 1994). 즉 비판적 사고를 가능하게 하는 구체적인 기술과 전략을 말한다. Halpern(1992)은 비판적 사고에 대한 광범위한 연구들을 분석, 검토한 후 비판적 사고에 대한 대부분의 정의가 정보를 적용, 분석, 종합, 평가하는데 관련되는 기능들이 포함된다고 하였다. 비판적 사고의 하위 구성 요인들을 정리하면 다음 표와 같다.

〈표 III-32〉 비판적 사고기술의 구성 요인

이 름	비판적 사고기술의 구성 요인
Glaser (1941)	1. 문제 인식하기 2. 문제에 적절한 방법 찾기 3. 적절한 정보를 수집하고 정리하기 4. 진술되지 않은 가정과 가치를 인식하기 5. 언어를 정확하고, 명료하고 그리고 차별적으로 이해하고 사용하기 6. 자료 해석하기 7. 증거를 사정하고 진술을 평가하기 8. 명제들 간에 논리적 관계가 존재함을 인식하기 9. 결론을 끌어내어 일반화하기 10. 일반화와 결론을 검증하기 11. 더 넓은 경험을 바탕으로 개인적인 신념을 재구성하기 12. 일상생활에서 구체적인 대상과 질에 대한 정확한 판단하기
Watson & Glaser (1980)	1. 추론에 대한 확실한 정확성을 결정하는 것 2. 가정을 인식하는 것 3. 결론을 추정하는 것 4. 정보를 설명하는 것 5. 논리의 강점을 평가하는 것
Ennis (1985, 1992)	1. 진술의 의미를 파악하기 2. 추리과정의 모호성을 판단하기 3. 진술들 간의 상호 모순을 판단하기 4. 결론의 필연성이 따르는지를 판단하기 5. 진술의 충분한 구체성을 판단하기 6. 진술이 실제적으로 어떤 원리에 적용되는지 판단하기 7. 관찰된 진술의 신뢰성을 판단하기 8. 귀납적 결론의 합당성을 판단하기 9. 문제의 파악성을 판단하기 10. 가정을 판단하기 11. 정의의 적절성을 판단하기 12. 주장된 권위에 의해 만들어진 진술의 수용성

Brookfield (1987)	1. 가정을 확인하고 가정에 도전하기 2. 상황 3. 대안을 탐색하고 상상하기 4. 반성적 회의 (reflective scepticism)
Facione (1990)	1. 해석 2. 분석 3. 추론 4. 설명 5. 평가 6. 자기 조절
Halpern (1998)	1. 언어적 혹은 합리적 기술 2. 논증 분석 기술 3. 가설 검증과 같은 사고기술 - 일반화 - 대단위 수와 표본 크기의 법칙 - 정확한 사정 - 타당성 4. 유사성과 정확성을 이해하기 5. 의사 결정 기술과 문제 해결 기술(창의적 사고 포함)
Simpson & Courtney (2002)	1. 해석 2. 분석 3. 추론 4. 설명 5. 평가 6. 자기-조절
Plucker & Callahan (2008)	1. 증거와 주장을 평가하기 2. 행동 과정을 평가하고 선택하기 3. 목적을 평가하기 4. 평가 자체에 대한 평가력 평가하기
강승희 외 (2005)	“기존의 정의에서 공통적으로 강조하고 있는 비판적 사고 기능을 추출해 보면, 인지적인 영역으로 1. 분석 2. 평가 3. 추론 4. 판단 5. 의사 결정의 5가지 하위 기능으로 정의 내릴 수 있다“(p. 6)
김명숙 외 (2002)	3가지 범주: 1. 분석적 사고: 이해, 분석력 2. 논증적 사고: 추론, 논증력 3. 변증적 사고: 종합, 대안력(대안적 사고력)

여러 분야의 전문가들로 구성되어 합의한 델파이 보고서의 비판적 사고기술과 그 하위 기술의 목록은 최근의 비판적 사고 문헌에 가장 많이 인용되고 있다. 이를 자세하게 다시 정리하면 다음 표와 같다.

〈표 III-33〉 델파이 보고서에 나타난 비판적 사고기술의 범주와 하위 영역

비판적 사고기술의범주	하위 영역	특 징
1. 해석: 다양한 경험, 상황, 자료, 사건, 판단, 관습, 신념, 규칙, 과정, 기준의 의미와 중요성을 이해하고 표현하는 것	1.1 범주화	- 정보를 이해하거나 서술하거나 또는 특징화하기 위한 범주, 특징 또는 구조를 파악하거나 적절하게 형성하기 - 적합한 범주나 특징, 또는 구조들에 의해 경험, 상황, 신념, 사건 등을 납득되는 의미를 지니도록 기술하기
	1.2 문장 해독하기 (decoding significance)	언어, 사회적 행동, 묘사, 수, 도표, 표, 차트, 부호 및 상징과 같은 관습적인 의사소통 체계에 나타나는 유익한 내용, 정서적 의미, 직접적인 작용, 의도, 동기, 목적, 사회적인 중요성, 가치, 관점, 규칙, 절차, 기준 또는 추정 관계를 감지하고, 주의하고, 설명하기
	1.3 의미를 명료하게 하기	- 규정, 설명, 유사성, 또는 비유적인 표현을 통해서 단어, 아이디어, 개념, 의견, 행동, 묘사, 수, 부호, 차트, 도표, 상징, 규칙, 사건 또는 의례식의 문맥적이며, 의례적 또는 의도적인 의미를 분명하게 하기 - 혼동, 의도하지 않은 모호성 또는 애매성을 제거하거나 이것을 하기 위한 합리적인 절차를 계획하기 위해서 규정, 설명, 유사성 또는 비유적인 표현을 이용하기
2. 분석: 신념, 판단, 경험, 이유, 정보, 또는 의견을 표현할 의도로 제시되는 진술, 의문, 개념, 기술, 또는 다른 형식의 표현들 속에 명시적이거나 의도된 추론 관계를 확인하기	2.1 아이디어 조사하기	- 논증, 추론 또는 설득 맥락에서 다양한 표현의 역할을 결정하기 - 용어 정의하기 - 아이디어, 개념, 또는 의견을 비교하거나 대조하기 - 쟁점이나 문제를 밝히고, 구성 요소를 결정하고, 그리고 각각에 대한 개념적 관계와 전체의 부분에 대한 관계를 알아내기
	2.2 논증 발견하기	일련의 진술, 기술, 질문 또는 도표가 주어졌을 때, 이들이 주장, 의견 또는 관점을 지지 또는 반박하고자 어떤 이유를 표현하기 위해 사용되었는지의 여부를 결정하기
	2.3 논증 분석하기	주장, 견해 또는 관점을 지지하거나 논박하고자 어떤 이유가 표현되었을 때, (a) 의도된 주요 결론, (b) 주요 결론의 지지로 진행된 전제와 추론, (c) 주요 결론을 지지하기 위해 제안된 전제와 이유, (d) 부차적으로

		표현되지 않은 추리 요소, 즉 중간 결론이나 언급되지 않은 전제 및 가정, (e) 논증의 전반적인 구조나 의도된 추론 과정(chain), 및 (f) 추리의 한 부분으로 간주되기를 의도되지 않지만 조사되고 있는 표현에 들어 있는 기타 사항을 밝히고 구별하기
3. 평가: 개인의 인식, 경험, 상황, 판단, 신념 또는 의견을 개진하거나 기술하는 진술 또는 다른 표현의 신뢰성을 평가하기; 그리고 진술, 기술, 질문 또는 기타 표상 간의 추론 관계에 대하여 논리적 강도를 사정하는 것.	3.1 주장 평가하기	- 의견, 정보 출처의 신뢰 정도를 평가하는 데 관련된 요소를 인식하기 - 질문, 정보, 원리, 규칙 또는 절차적 지시의 맥락적 인 적합성 평가하기 - 경험, 상황, 판단, 신념이나 의견의 표상(표현된 것)의 가능성 또는 진실성에 대한 확신의 정도, 수용성 평가하기
	3.2 논증 평가하기	- 논증에서 가정된 전제가 결론을 정당화하는지 여부를 판단하기 - 질문이나 반대하기, 그리고 이것들이 평가되고 있는 논증 속에서 중요한 약점을 지적하고 있는지 여부를 평가하기 - 논증이 거짓되거나 의심스러운 가정 또는 전제에 의존하고 있는지의 여부를 결정하고, 이것들이 얼마나 논증의 강도에 영향을 미치는지를 결정하기 - 합리적 추론과 그릇된 추론을 구별하여 판단하기 - 논쟁의 수용성을 결정하는 시각으로 논증의 전제와 가정을 증명하는 강도를 판단하기 - 논쟁의 수용성을 결정하는 시각으로 논증의 의도되거나 또는 의도되지 않은 결과의 증명적 강도를 판단하기 - 가능한 추가정보가 논증을 강화할 것인지 약화할 것인지의 정도 정하기
4. 추론: 합리적인 결론을 도출하는데 요구되는 요소들을 규명하고 확보하며, 추측과 가설을 형성하고, 관련된 정보를 고려하며, 자료, 진술, 원리, 증거, 판단, 신념, 견해, 개념, 기술, 의문	4.1 증거 질문하기	- 특히 지지를 필요로 하는 전제를 인식하고 그 지지를 제공할 정보를 수집하기 위한 전략을 형성하기 - 일반적으로 주어진 대안, 의문, 쟁점, 이론, 가설, 진술의 상대적 장점, 수용성, 설득력을 정하는데 관련된 정보가 필요한지를 판단하고, 그 정보를 얻기 위한 설득력 있는 탐구전략 결정하기
	4.2 대안 생각하기	- 문제해결을 위해 다양한 대안 형성하기, 의문에 관한 일련의 가정들을 숙고하기, 사건에 대한 대안적 가설 세우기, 목표 달성을 위해 다양한 계획 개발하기 - 가정들을 그려보고, 어떤 결정, 입장, 정책, 이론 또는 신념이 가져올 가능성이 있는 결과들을 예측하기
	4.3 결론 내리기	- 주어진 문제나 쟁점에 대해 어떤 입장, 의견 또는 관점을 취할 것인가를 정하는 데 적합한 추론 양식을

등으로부터 나오는 결과를 추출하는 것.		적용하기 - 일련의 진술, 기술, 질문 또는 그 외 다른 표현 형태들이 주어졌을 때, 적합한 논리력으로, 이러한 표현들이 지지, 정당화하는, 시사하는 추론적 관계, 결과 또는 가정들을 끌어내기 - 가능한 몇몇 결론 중에 증거에 의해 가장 강력하게 정당화 또는 지지되는 것이 무엇인가를 정하기 또는 주어진 정보에 의해 어떤 결론이 가장 덜 설득력이 있는지를 정하기
5. 설명: 자신의 추리의 결과를 진술하기; 그 추론을 추론의 결과가 근거한 증거, 개념, 방법, 준거 및 맥락을 고려하여 정당화하기; 그리고 자신의 추리를 설득력 있는 논증형식으로 제시하기	5.1 결과를 진술하기	결과들을 분석하고, 평가하고, 추론하고 또는 모니터 하는 등의 추론 활동 결과를 정확하게 진술, 기술, 또는 다르게 정확하게 표현하기
	5.2 절차를 정당화하기	자신이나 타인에게 해석, 분석, 평가 또는 추론의 과정을 정확하게 기록하고, 평가하고, 기술하고, 정당화하기 위해서 또는 그 과정을 실행하는 데 있어 감지된 한계점을 보완하기 위해서 해석, 분석, 평가 또는 추론을 형성하는 데 사용한 증거, 개념, 방법론, 준거 및 맥락적인 고려 사항들을 제시하기
	5.3 논증 제시하기	- 어떤 주장을 수용하는 이유 제시하기 - 추론 판단, 분석 판단, 평가 판단의 방법, 개념, 증거, 준거 또는 맥락적인 적합성에 대한 반대에 옹하기
6. 자기 조절: 자신의 추리와 추리 결과에 질문하고, 확인하고, 정당화하고, 수정하는 관점에서 자신의 추론적 판단을 분석하고 평가하는데 이 기술을 적용함으로써 자신의 인지 활동들, 이 활동들에 사용된 구성요소 및 도출된 결과를 모니터하기	6.1 자기-평가 (self-examination)	- 자신의 추론을 반추하고, 도출된 결과와 연관된 인지기술의 정확한 적용과 실행을 입증하기 - 자신의 의견과 추리에 대하여 객관적이며 사려 깊은 초인지적 자기평가 하기 - 자신의 사고가 지식 부족 또는 객관성과 합리성을 제지하는 인습, 편견, 감정 및 그 외 요소들에 의해 영향 받는 정도를 판단하기 - 분석, 해석, 평가, 추론 또는 표현에 관해서 편견 없으며, 공평하고, 철저하고, 객관적이고, 진실을 존중하기, 여성적이며 그리고 합리적이 되고자 애쓰는지를 결정하는 관점에서 자신의 동기, 가치, 태도 및 관심을 반추하기
	6-2 자기-수정	자기-평가를 통해 문제점이나 결함이 있다는 것을 발견한 부분에 대하여 그 실수들이나 그 원인들을 교정할 합리적 절차 설계하기

(2) 정의적 차원: 비판적 사고성향(disposition)

비판적 사고성향이란 비판적으로 사고하는데 필요한 개인적 특성이나 습관, 태도 및 정서적 성향을 의미하며, 비판적 사고를 함에 있어서 정의적 성향이 중요하게 인식되고 있다. 그 이유는 비판적 사고의 인지적 기술을 가지고 있다고 해도 그 기술을 구사하려는 마음을 가지고 있지 않다면 그 기술의 사용 가능성을 보장하기 어렵기 때문이다.

델파이 보고서는 비판적 사고의 정의적 성향 일반적 접근 12가지와 구체적인 접근 7가지로 나누어 모두 19가지를 제시하고 있다.

〈표 III-34〉 델파이 보고서에 나타난 창의적 성향의 구성 요인

접근 차원	하위 요인
삶과 생활에 대한 일반적인 접근	1. 광범위한 쟁점에 대한 탐구성(inquisitiveness) 2. 정보에 관심이 있고 밝음 3. 비판적 사고를 사용할 수 있는 기회를 주시 4. 합리적인 탐구 과정을 신뢰 5. 합리적으로 사고할 수 있는 능력에 대한 자신감 6. 다양한 세계관에 대한 개방성(open-mindedness) 7. 대안과 의견을 고려하는 데 있어서의 융통성 8. 다른 사람의 의견을 이해하는 마음 9. 추론을 평가하는 데 있어서의 공정성 10. 자신의 편견, 선입견, 고정관념, 자기중심적 또는 사회중심적 경향성을 직면하는 정직성 11. 판단을 보류하거나, 판단을 하거나 판단을 수정하는 데 있어서의 신중함 12. 솔직한 반성을 통해 변화가 정당화될 때 재검토와 수정을 기꺼이 함
특별한 이슈, 질문 혹은 문제에 대한 접근	1. 질문이나 관심을 명료하게 진술 2. 복잡한 것을 다룸에 있어서 질서정연함 3. 적절하게 관련된 정보를 찾는 부지런함 4. 준거를 선별하고 적용하는 데 있어서의 합리성 5. 관련 주제에 주의를 집중 6. 어려움에 직면하더라도 견디어냄 7. 주제와 상황이 허락하는 한 정확성 추구

텔파이 보고서를 기초로 하여 Facione, Facione와 Sanchez(1994)는 비판적 사고성향을 진실 추구, 개방성, 분석, 체계성, 비판적 사고의 자신감, 호기심, 성숙의 7 가지 영역으로 구분하였다. 또한 Facione 외(Facione, Sanchez, Facione, & Gainen, 1995)는 사고성향을 태도, 지적 가치관(intellectual virtues), 그리고 마음의 습관의 복합체라고 정의했다.

김명숙(2006: 93)은 비판적 사고성향을 “비판적 사고의 동인으로 작용하는 정의적 특성을 총칭하는 것으로서 이에 는 비판적 사고에 대한 가치관, 동기, 태도, 사고습관이 포함된다.”고 하였다. 허경철 외(1991)는 비판적 사고성향을 건전한 회의성, 지적 정직, 객관성, 체계성, 그리고 철저성으로 구성된다고 보았다. 선행연구에서 보고된 비판적 성향의 구성 요인들을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 III-35> 비판적 사고성향의 구성 요인

이 름	구 성 요 인
D'Angelo (1971)	1. 지적 호기심 2. 객관성 3. 개방성 4. 융통성 5. 지적 회의성 6. 지적 정직성 7. 체계성 8. 지속성 9. 결단성 10. 다른 관점에 대한 존중
Adler (1987)	1. 반대되는 관점에 대한 개방성을 가짐 2. 과오를 범할 수 있는 가능성 인정함 3. 공정성 추상성을 수용함 4. 겸손한 마음 자세를 가짐 5. 비판적 마음 자세를 가짐 6. 꾸며대지 않음 7. 객관적이며 이해관계를 벗어남 8. 심각하게 받아들임 9. 지적으로 정직함 10. 지적 자율성을 가짐 11. 의심하는 태도를 가짐 12. 명료성, 정밀성을 견지함 13. 행동과 생각이 일치함 14. 비판을 감수함
Ennis (1991)	1. 진술의 의미를 명백히 하기 2. 질문의 요지에 초점 유지하기

		3. 전체 상황 고려하기 4. 이유를 찾고 제시하기 5. 충분히 정보를 갖기 위해 노력하기 6. 대안을 찾기 7. 상황이 요구하는 만큼 그 이상으로 정확히 찾기 8. 자신의 기본적 신념을 사려 깊게 인식하려고 노력하기 9. 열린 마음 가지기: 자신과 다른 관점을 진지하게 고려하기 10. 증거와 이유가 불충분할 때 판단을 보류하기 11. 증거와 이유가 충분할 때 입장 정하기 12. 비판적 사고 능력을 사용하기
Facione (1990)		1. 광범위한 쟁점에 대한 탐구성(inquisitiveness) 2. 정보에 관심이 있고 밝음 3. 비판적 사고를 사용할 수 있는 기회를 주시 4. 합리적인 탐구 과정을 신뢰 5. 합리적으로 사고할 수 있는 능력에 대한 자신감 6. 다양한 세계관에 대한 개방성(open-mindedness) 7. 대안과 의견을 고려하는 데 있어서의 융통성 8. 다른 사람의 의견을 이해하는 마음 9. 추론을 평가하는 데 있어서의 공정성 10. 자신의 편견, 선입견, 고정관념, 자기중심적 또는 사회중심적 경향성을 직면하는 정직성 11. 판단을 보류하거나, 판단을 하거나 판단을 수정하는 데 있어서의 신중함 12. 솔직한 반성을 통해 변화가 정당화될 때 재검토·수정을 기꺼이 함 13. 질문이나 관심을 명료하게 진술 14. 복잡한 것을 다룸에 있어서 질서정연함 15. 적절하게 관련된 정보를 찾는 부지런함 16. 준거를 선별하고 적용하는 데 있어서의 합리성 17. 관련 주제에 주의를 집중 18. 어려움에 직면하더라도 견디어냄 19. 주제와 상황이 허락하는 한 정확성 추구
Facione & Facione (1992)		1. 분석성 2. 개방성 3. 진실 추구 4. 체계성 5. 자신감 6. 탐구성 7. 성숙성
Paul & Elder (2001)		1. 지적 겸손 2. 지적 용기 3. 지적 감정 이입 4. 지적 통합 5. 지적 인내 6. 이유에 대한 확신 7. 지적 자율성 8. 지적 공정성
Rubinfeld &		1. 자신감 2. 상황적 전망 3. 창의성 4. 융통성

Scheffer (1999)	5. 탐구성 9. 인내	6. 지적 통합성 10. 성찰	7. 직관	8. 개방성
Simpson & Courtney (2002)	1. 편견 없는 마음 4. 분석	2. 탐구성 5. 체계성	3. 진실 추구 6. 자신감	
허경철 외 (1991)	1. 건전한 회의성 4. 체계성	2. 지적 정직 5. 유보성(속단의 유보)	3. 객관성	
윤진 (2004)	1. 지적 열정/호기심 5. 지적 공정성	2. 신중성 6. 건전한 회의성	3. 자신감 7. 객관성	4. 체계성
김명숙 (2006)	1. 진실에 대한 가치 지향 3. 비판적 사고에 대한 동기 5. 사고의 개방성 7. 지적 호기심/끈기	2. 사고의 신중성 4. 근거 확인/합리적 정확성 추구 6. 사고의 공정성/독립성 8. 사고의 자기 규정성		

2) 종합적 사고력 영역의 측정도구 개발

(1) 비판적 사고력 검사의 개발 절차

① 1단계: 구성개념과 하위요인 도출

이 단계에서는 선행연구 분석을 통해 비판적 사고력의 개념과 구성요인을 살펴보고 그 결과에 근거해서 비판적 사고력 검사의 개념과 구성요인을 도출했다.

② 2단계: 예비문항 개발

1단계에서 도출된 비판적 사고력의 하위영역별로 예비문항을 개발했다. 비판적 사고기술 검사의 경우, 최초 연구진이 문항을 개발하는데 한계가 있어 논술전문가를 연구진에 포함시켜 3개 주제에 대한 문항을 개발했다. 각각의 주제에 대해 8개의 선다형 문항(해석, 추론, 분석, 평가에 대해 각각 2문항)과 1개의 서술형 문항(설명)이 개발되어 총 24개의 선다형 문항과 3개의 서술형 문항을 개발했다. 비판적 사고성향 검사의 경우, 전단계에서 도출된 6개 영역에 대해 최종 예정 문항의 2-3배 정도의 크기로 문항 전집을 제작했다. 그

결과, 진실추구성, 개방성, 탐구성, 객관성, 자기신뢰성의 영역에 대해 각각 15문항, 그리고 체계성 12문항이 개발되었다. 총 87개의 예비문항이 비판적 사고성향을 측정하기 위해 개발되었다.

③ 3단계: 사전 타당도 검사

개발된 예비문항에 대해 전문가의 자문회의를 통해 타당도를 검증했다.

④ 4단계: 예비검사 실시

사전 타당도 검사를 토대로 예비검사 문항을 구성하고 예비검사를 실시했다. 문항반응이론에 근거해서 예비문항의 타당도를 검증했다. 신뢰도 검증도 내적 합치도의 측면에서 실시되었다. 단 요인분석의 경우, 결과를 해석하는데 어려움이 있어 제시하지 않았다.

⑤ 5단계: 최종 척도 구성

본 검사를 위한 최종 척도를 구성했다. 최종 척도 문항 선정 기준은 반응이론에 근거한 분석결과, 요인분석 결과, 신뢰도 분석 결과, 연구진의 회의 결과이다.

(2) 비판적 사고력에 대한 개념 정의와 구성요인 확정

① 비판적 사고의 개념

비판적 사고란 투입되는 자극이나 정보가 어떤 사회·문화적 맥락 속에서, 배경지식을 기반으로 하여, 해석, 추론, 분석, 평가와 설명을 포함하는 개인의 사고기술과, 진실 추구, 개방성, 탐구성, 객관성, 자기신뢰성과 체계성을 포함하는 사고성향에 의해 조작되어 가치 있는 판단, 결정, 문제해결 혹은 결과물을 산출하는 정신적인 과정이다.

② 비판적 사고기술의 하위요인

- ㉠ 해석: 자료의 의미와 중요성을 이해하는 것으로, 자료를 범주화하거나 숨은 뜻을 찾거나 의미를 명료하게 하는 것 등이 포함된다.
- ㉡ 추론: 자료의 구성요소를 확인하고 이에 입각해서 가정이나 가설 혹은 결과를 끌어내는 것으로, 증거를 의문시하거나 대안을 생각하거나 결론을 내리는 것 등이 포함된다.
- ㉢ 분석: 자료를 그 속성이나 구성요소로 분해하고 그 속성이나 구성요소 간의 관계를 찾아내거나 전체적인 구성이나 목적과의 관계를 찾아내는 것으로, 아이디어를 조사하거나 논증을 발견하거나 논증을 분석하는 것 등이 포함된다.
- ㉣ 평가: 신뢰성이나 논리성 혹은 어떤 가치를 근거로 해서 검토와 비판을 함으로써 판단이나 사정을 것으로, 주장의 출처나 맥락성이나 진정성을 평가하거나 논증의 전제와 가정의 정당성이나 증명의 강도를 판단하는 것이 포함된다.
- ㉤ 설명: 자료에 대한 자신의 추리 과정과 결과를 알기 쉽게 표현하는 것으로, 추리 결과를 진술하고 그 절차를 정당화하고 논증을 제시하는 것이 포함된다.

③ 비판적 사고성향의 하위요인

- ① 진실추구: 사실을 왜곡하지 않고, 자신이 실제로 알고 있는 것 이상으로 주장하지 않으며 비록 자신의 가정과 신념에 반대되는 결과일지라도 진실하고 정직한 과정을 통해 진실을 추구하려는 태도
- ② 개방성: 기꺼이 재고하며 특정한 신념의 지배를 받는 고정성, 독단적 태도, 경직성을 배격하고 다른 관점에 대해 유연성이 있으며 존중하는 태도
- ③ 탐구성: 배움에 열망이 있으며 여러 가지 다양한 질문이나 문제에 대한 해답을 탐색하고 사건의 원인과 설명을 구하기 위해 왜, 언제, 누가, 어디서, 어떻게, 무엇을 등에 관한 질문을 제기하는 자세

- ④ 객관성: 타당한 근거를 토대로 결론을 추출하려고 하며 증거와 이유가 충분할 때 입장을 정하는 성향
- ⑤ 자기신뢰성: 자신의 추론 과정을 믿으며 비판적 사고를 통해 타당한 결론을 이끌어 내는 자세
- ⑥ 체계성: 논의하고 있는 문제의 핵심에서 벗어나지 않으며 조직적이고 순서 바르게 탐구하고 결론에 이르기까지 논리적 일관성을 유지하려고 하는 성향

(3) 비판적 사고력 검사 도구 개발

〈표 III-36〉 비판적 사고력 검사 도구 개발

비판적 사고 검사	하위영역	문항수
비판적 사고기술검사	해석	6
	추론	6
	분석	6
	평가	6
	설명	3
비판적 사고성향검사	진실추구성	15(1-15)
	개방성	15(16-30)
	탐구성	15(31-45)
	객관성	15(46-60)
	체계성	12(61-72)
	자기신뢰성	15(73-87)

3) 사고력 영역 조사결과

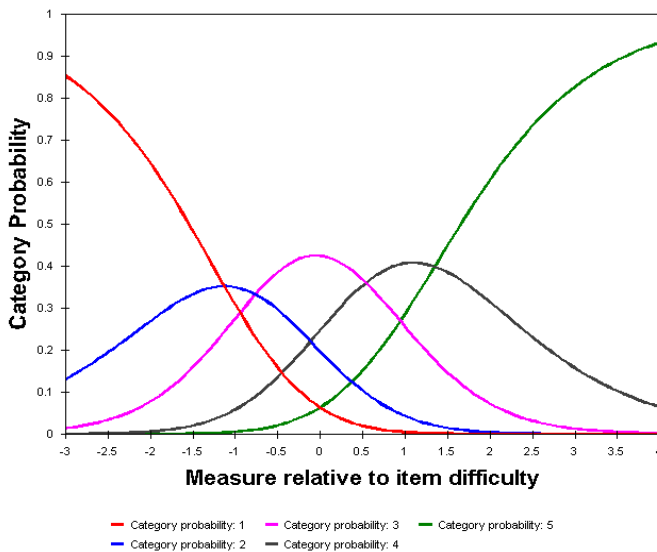
(1) 사고성향 검사

비판적 사고성향 검사의 6개 하위영역이 전체적으로 비판적 사고성향의 높고 낮음을 재는 단일차원임을 가정하는 Rasch 측정모형에 기반 해서 분

석한 결과를 제시하면 다음과 같다.

① 문항 적합도 분석 및 피험자X문항 분포도 분석

문항내적 일관성 신뢰도(Cronbach α) 값은 .94로 높은 문항 내적 일관성을 보이고 있는 것으로 나타났다. 87개 문항에 대한 적합도 분석을 수행한 결과, 4개 문항이 적합도 기준치인 1.5이상의 높은 값을 보이고 있는 것으로 나타났다. 피험자X문항 분포도를 살펴보면, 피험자의 능력이 1 표준편차 이상인 피험자 집단군을 변별할 수 있는 문항이 없는 것으로 나타났으며, 피험자의 비판적 사고성향을 거의 변별할 수 없는 문항이 대략 분포도에서 21문항 정도 인 것으로 나타났다. 따라서 이후 본 검사에서는 예비 검사 결과에서 발견된 부적합 문항과 피험자 집단군을 제대로 변별할 수 없는 문항에 대해서 삭제가능성을 포함한 문항 내용분석이 요청된다. 또한 피험자의 비판적 사고성향이 높은 피험자를 변별할 수 있는 신규문항개발이 요구된다.



[그림 III-5] 비판적 사고성향 5점 척도 분석

② NYPI 비판적 사고성향 검사의 5점 척도 분석

비판적 사고성향의 단일 차원임을 가정한 상태에서 5점 척도를 분석한 결과, 척도점수가 증가함에 따라서 각 척도 점수에 응답한 피험자의 평균 능력 추정치와 Rasch 측정모형에 의해서 추정된 척도 경계점 역시 증가하고 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 비판적 사고성향 검사의 5점 척도가 비교적 적절하게 기능하고 있는 것으로 해석할 수 있다.

〈표 III-37〉 비판적 사고기술 검사의 분석

		두발자유화	인터넷 실명제	환경보존과 개발
		빈도(%)	빈도(%)	빈도(%)
해석1	오답	417(75.3)	420(75.8)	392(70.8)
	정답	137(24.7)	134(24.2)	162(29.2)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
해석2	오답	201(36.3)	432(78.0)	386(69.7)
	정답	353(63.7)	122(22.0)	168(30.3)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
추론1	오답	317(57.2)	326(58.8)	345(62.3)
	정답	237(42.8)	228(41.2)	209(37.7)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
추론2	오답	399(72)	280(50.5)	410(74.0)
	정답	155(28)	274(49.5)	144(26.0)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
분석1	오답	331(59.7)	362(65.3)	429(77.4)
	정답	223(40.3)	192(34.7)	125(22.6)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
분석2	오답	397(71.7)	461(83.2)	396(71.5)
	정답	157(28.3)	93(16.8)	158(28.5)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
평가1	오답	446(80.5)	404(72.9)	372(67.1)
	정답	108(19.5)	150(27.1)	182(32.9)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)
평가2	오답	266(48)	406(73.3)	387(69.9)
	정답	288(52)	148(26.7)	167(30.1)
	소계	554(100.0)	554(100.0)	554(100.0)

(2) 비판적 사고기술 검사

비판적 사고기술 검사의 분석은 문항의 특성상(2분 문항) 통계적 방법의 사용이 어렵기 때문에 각 주제에 대한 정답율을 제시하는 것으로 대신하였다. 두발자유화, 인터넷 실명제, 환경보존과 개발의 3개 주제를 가지고 청소년의 비판적 사고기술을 측정한 결과, 3개 주제에 대해 각각의 하위영역의 난이도가 비슷한 것이 있는 반면 난이도에 큰 차이가 있는 것으로 나타나 이러한 문항에 주의가 필요하다는 것을 알려주고 있다. 또한 같은 주제 같은 영역의 질문 중에서도 정답율이 크게 달라 그 영역을 제대로 측정하고 있는지를 확인할 필요가 있는 경우도 있다. 예를 들어, 두발자유화의 해석1과 해석2의 정답율은 각각 24.7%와 63.7%로 차이가 크게 난다. 두발자유화의 경우 해석뿐만 아니라, 추론, 분석, 평가의 영역 모두 정답율에 큰 차이가 있다. 앞으로 이러한 문제에 대한 해결책에 대해 고민할 필요가 있다. 또한 적절한 정답율에 대한 논의도 필요하다고 본다.

(3) 비판적 사고성향 검사와 비판적 사고기술 검사

① 비판적 사고기술과 비판적 사고성향의 관계

본 연구에서 개발한 비판적 사고성향 검사와 비판적 사고기술 검사에 근거해서 비판적 사고기술과 비판적 사고성향의 관계를 조사한 결과는 다음과 같다.

<표 III-38> 비판적 사고기술과 비판적 사고성향의 관계

	비판적 사고기술	진실 추구성	개방성	탐구성	객관성	체계성
진실추구성	.186**					
개방성	.237**	.668**				
탐구성	.165**	.499**	.570**			
객관성	.239**	.580**	.583**	.539**		
체계성	.061	.386**	.392**	.554**	.545**	
자기신뢰성	.103*	.394**	.498**	.545**	.500**	.618**

비판적 사고기술은 비판적 사고성향의 하위영역 중 체계성을 제외한 모든 영역과 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이것은 비판적 사고기술이 높을수록 비판적 사고성향의 하위영역 중 진실추구성, 개방성, 탐구성, 객관성, 자기신뢰성이 높다는 것을 의미한다. 또한 비판적 사고기술은 비판적 사고성향(진실추구성, 개방성, 탐구성, 객관성, 체계성, 자기신뢰성의 합)의 상관계수는 .209(***)로 나타났는데, 이것은 비판적 사고기술이 높을수록 비판적 사고성향도 높다는 것을 의미한다.

〈표 III-39〉 비판적 사고성향이 비판적 사고기술에 미치는 영향

	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
진실추구성	-.001	.038	-.002	-.030	.976
개방성	.080	.033	.151	2.440	.015
탐구성	.023	.026	.050	.882	.378
객관성	.113	.032	.203	3.485	.001
체계성	-.063	.030	-.119	-2.076	.038
자기신뢰성	-.013	.028	-.027	-.475	.635

* R^2 0.082, 수정된 R^2 0.072

② 비판적 사고성향이 비판적 사고기술에 미치는 영향

비판적 사고성향이 비판적 사고기술에 미치는 영향을 조사한 결과, 비판적 사고성향의 6개 하위영역 중 개방성, 객관성, 체계성만이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이것은 개방성과 객관성이 높으면 비판적 사고기술도 높다는 것을 의미한다. 그러나 체계성의 경우, 그 영향이 부적인 것으로 나타나 이에 대한 적절한 해석이 필요하다. 또한 비판적 사고성향의 비판적 사고기술에 대한 설명력은 7.2%인데, 이것은 비판적 사고성향이 비판적 사고기술에 있어서 어느 정도 영향을 미친다는 것을 의미한다.

IV. 핵심역량기반 학습과정 사례 분석

1. 핵심역량기반 학습과정 사례 분석
2. 뉴질랜드 핵심역량기반 학습과정 사례
3. 일본 핵심역량기반 학습과정 사례
4. 국내 핵심역량기반 학습과정 사례

IV. 핵심역량기반 학습과정 사례 분석

1. 핵심역량기반 학습과정 사례 분석

1) 개요

1차 년도에 해외사례 분석을 통해 역량기반 학습체계 구축방안에 대한 예비적인 연구를 시행한 데 이어 이 연구에서는 국내외 학교 교실과 활동프로그램에 대해서 학습과정 관찰 및 면담조사를 실시하여 역량 중심 학습과정에 대한 시사점을 도출하였다. 학습과정 관찰조사는 미국의 호라이즌 연구소(Horizon Research Inc.)에서 실시한 *Inside the Classroom* 연구에서 개발한 연구모형과 교육과정평가원의 국내외 교실 학습연구를 참조하여 진행하였다(박진용 외, 2008; 홍미영 외, 2008). 학습과정에서 교수자 및 학습자 면담조사는 뉴질랜드에서 실시되고 있는 국가 교육과정 적용 연구의 조사표를 활용하였다(Boyd and Watson, 2006).

조사 방법은 참여관찰과 심층면담을 병행하여 이루어졌으며 특히 최근 역량기반 교육과정 개편을 이루어낸 뉴질랜드를 집중적으로 살펴보았다. 참여관찰은 역량중심 수업 운영학교, 역량 중심 프로그램 운영 활동시설을 대상으로 참여관찰 기록 및 촬영, field-note 작성 등으로 이루어졌다. 비디오 촬영은 해당 기관의 동의를 얻어 이루어졌으며 수업 방식이 아닌 프로그램 형태로 이루어지는 경우 신중플루로 인해 수업 자체가 이루어지지 않은 사례를 제외하고는 국·내외 모두에서 진행되었다. 심층면담(기록)은 각 학교당 1~2명으로 교사, 청소년 지도사 등 교수자와 2~4명의 학생 등을 대상으로 반구조화 면담조사로 이루어지며 1시간, 1회에 걸쳐 기록 및 녹취를 진행하였다.

조사 대상은 뉴질랜드의 경우 역량중심의 새로운 국가 교육과정 적용 연구를 실시하고 있는 15개 학교 중 대표적인 사례로 소개되고 있는 Kelburn

Normal School(KeNS), Karori Normal School(KNS), Takapuna Normal Intermediate School(TNIS) 등이었다. 뉴질랜드 학교 관찰 및 면담 외에 핵심역량 기반 학습과정 구축을 주도한 NZCER(New Zealand Council for Educational Research)을 방문하였으며 핵심역량 프로젝트 총책임자인 Hipkins, R. 박사와의 면담조사도 실시하였다. 이와 함께 핵심역량 프로젝트의 주무부처인 뉴질랜드 교육부(Ministry of Education NewZealand)를 방문하여 관련 자료 및 담당자 면담조사를 실시하였다.

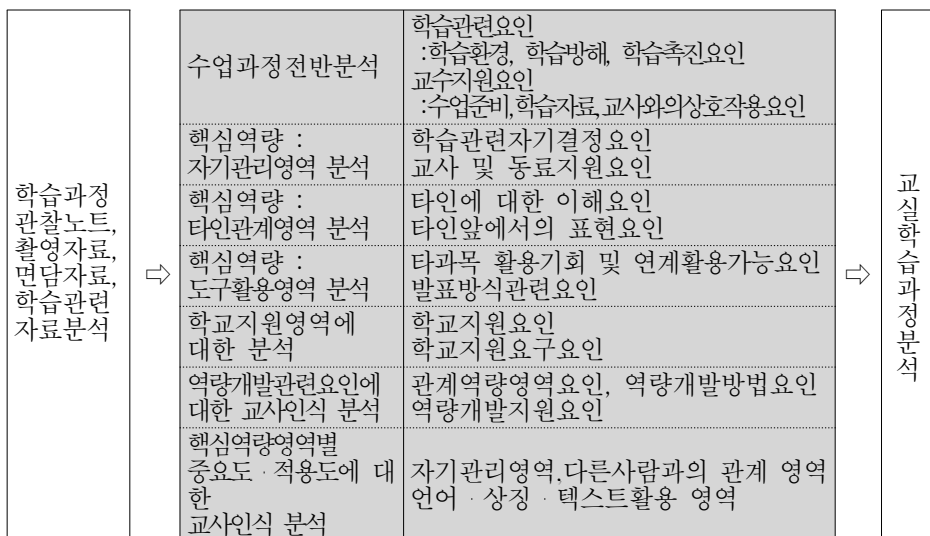
일본의 경우 조사대상은 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 세 가지 핵심역량을 교육목표로 제시하고 있는 쇼케이가쿠인 중학교(尚絅学院中学校)와 통신제 고등학교와 연계한 대안학교인 프리스쿨 다이토(フリースクールだいと) 등이었다. 한국의 조사대상은 자체 예산으로 역량 프로그램을 도입해 실시하고 있는 함평고등학교와 국제성취포상제에 참여하고 있는 경기외국어고등학교를 비롯해 대안학교 중 이우학교, 진로체험과 자기주도적 학습 프로그램을 운영 중인 수서청소년수련관과 안산청소년수련관 등이었다.

2) 분석틀

국내·외 학교 교실과 활동프로그램에 대한 학습과정 관찰 및 면담조사 분석틀은 미국의 호라이즌 연구소에서 실시한 *Inside the Classroom* 연구에서 개발한 연구모형과 교육과정평가원의 국내외 교실 학습연구 분석틀, 뉴질랜드에서 실시되고 있는 국가교육과정 적용연구의 조사표를 활용하여 자체개발한 학습과정관찰노트 및 면담조사표를 기초로 만들어 졌다.

교실학습과정 분석은 학습과정관찰노트를 시간대별로 작성하고 비디오카메라, 리코더 등을 가지고 교실학습 내용을 촬영한 자료와 학교에서 제공해 준 자료, 교실 내에 비치된 자료, 수업시간에 사용된 학습관련자료, 면담자료 등을 바탕으로 분석하였다. 교실학습과정 분석은 수업과정 전반, 핵심역량의 세 영역(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용)으로 구분·분석하였다. ① 수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나

누어 분석하였다. ㉠ 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았으며, ㉡ 교수지원요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다. ㉢ 핵심역량의 자기관리 영역에 대한 분석은 학습관련 자기결정요인, 교사 및 동료지원요인으로 나누어 분석하였다. 교사 및 동료지원요인은 교사지원 및 평가요인과 동료와의 상호작용요인으로 다시 나누어 분석하였다. ㉣ 핵심역량의 타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다. ㉤ 핵심역량의 도구활용 영역에 대한 분석은 타과목 활용기회요인, 타과목 연계활용 가능요인, 발표방식 관련요인으로 나누어 분석하였다. 이밖에 ㉥ 학교지원영역에 대한 분석은 학교지원요인과 학교지원요구요인으로 나누어 분석하였다. ㉦ 역량개발관련요인에 대한 교사들의 인식에 대한 분석은 관계역량영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다. ㉧ 끝으로 핵심역량 영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식은 자기관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.



[그림 IV-1] 교실학습과정 분석틀

2. 뉴질랜드 핵심역량기반 학습과정 사례

뉴질랜드는 2005년부터 보통학교연합(Normal School Association)과 뉴질랜드교육부(MOE)가 공동으로 핵심역량 기반(Key Competencies Framework) 교육을 시범 운영해 왔으며 그 결과를 바탕으로 2010년부터 모든 공립학교에서 핵심역량 기반 교육을 시행할 예정이다. 이에 관해서는 이미 시범학교 운영결과를 정리한 보고서인 <Shifting the Frame>에 정리되어 있는데, 이 보고서에서는 핵심역량중심 교육의 도입과 진행과정에서 교사와 학생과 연구진이 협조한 과정과 교육의 목표 등은 기술되어 있지만 실제 구체적인 학습 방식은 확인할 수 없었다. 이에 주한 뉴질랜드대사관과 뉴질랜드교육부의 협조를 얻어 뉴질랜드의 역량기반 교육의 현황을 구체적으로 파악하기 위하여 방문조사를 실시했다. 본 조사는 11월 21일과 22일, 그리고 24일의 사흘에 걸쳐, 웰링턴에 소재한 2개교와 오클랜드의 1개교를 1일씩 방문하여 교실 학습활동에 대한 관찰과 교사 면담을 실시하였다.

1) Kelburn Normal School (KeNS)의 역량기반 학습과정 사례 분석

(1) KeNS 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

관찰대상 학교는 뉴질랜드 웰링턴시(Wellington)에 위치하고 있는 공립 학교로 2005년부터 핵심역량기반 교육을 시범운영하고 있는 학교이다. 학교는 뉴질랜드 교육부를 통해 섭외하였으며, 교육부 담당자와 함께 학교를 방문하였다. 사전방문 시, 본 조사의 취지에 대해 자세하게 설명한 후 조사 협조를 요청하였다. 이미 해당학교에 대한 설문조사 자료는 관련 보고서를 통해 입수할 수 있었으므로 설문조사는 실시하지 않았다. 교실학습 관찰 대상으로 선정된 과목은 문학과목으로 특히 본 학교에서 가장 대표적인 자율적 탐구학습 과정으로 제시하는 교과목이었다.

〈표 IV-1〉 KeNS 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수
문학	2시간	2명 (교장, 담당교사)

(2) KeNS 교실 학습 관찰 및 면담 방법

① 교실학습 관찰 방법

사전에 학교를 통해 학생들의 동의를 얻어 캠퍼더로 교실학습 내용을 촬영하면서 학습관찰노트를 병기했다([부록5: 학습과정관찰노트] 참조). 학습관찰 이전에 교장과 면담을 통해 핵심역량기반 교육 운영 전반에 대한 설명을 듣고 관련된 학습 자료를 수집하여 참고하였다. 수집된 자료를 수업전반, 자기관리, 타인과의 관계, 도구활용 등의 영역으로 구분·분석하였다.

② 면담방법

면담은 수업관찰 이전에 교장을 대상으로 실시하고, 수업관찰 이후에 관찰대상 수업의 담당교사와 교실 학습에 참여했던 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상 학급은 사전협의 과정에서 교장의 추천을 따라 선정하였으며, 면담시간은 2시간정도 소요되었다. 면담내용은 학생생활에 관한 기본적인 정보, 수업전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

(3) KeNS 교실 학습 관찰·면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

〈표 IV-2〉 교실학습 관찰·면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11.21.	-	09:00- 09:30	교장 1명	교장실	○ 교장면담 · 교육내용에 대한 개괄적 설명
	교사 면담	09:30- 10:20	교사 1명	교실	○ 학습과정 관찰 및 면담 · 교사-학생 상호작용관찰 · 학습취지와 진행방식 등 설명
	교사 면담	10:20- 10:40	교사 1명	교실	○ 추가 교사면담 · 문해수업 담당교사

(4) KeNS 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 수집된 자료는 수업과정 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분 · 분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

이 학교는 2005년부터 5년째 핵심역량기반 교육과정을 운영하고 있다. 관찰대상 학급은 저학년반(9세-11세)과 고학년반(12세-15세)의 두 개 학급

이었다. 뉴질랜드 핵심역량기반교육의 특성중 하나는 통합교과목으로 운영하며 학년까지 통합 운영 한다는 점이다. 본 과목은 선택과목 중의 하나로 문학에 관심이 있는 학생들이 자발적으로 선택해서 수강한다. KeNS의 화요일 오전시간은 이와 같은 선택과목 방식으로 운영된다. 수강생은 저학년반은 19명, 고학년반은 16명이었으며, 남학생은 소수이고 주로 여학생들로 구성되어 있었다. 같은 교실에서 저학년반과 고학년반이 순서대로 수업을 진행하였다.

교실은 전체 20명 정도를 수용할 수 있는 책상과 의자가 설치되어 있음. 책상 이외의 공간에 의자를 모아서 20명 정도의 학생이 모여서 수업을 진행할 수 있는 여분의 공간이 있음.

교실 한쪽에는 대형 화이트 보드가 설치되어 있고, 그 옆에는 피아노가 설치되어 있음. 컴퓨터 등의 기자재는 없음.

교실의 반대편 벽에는 핵심역량개념을 도식화한 자료가 붙어있음. 이는 모든 학급에서 비슷하나 각 학급마다 약간씩 다른 형태임.

수업은 화이트보드 앞에 학생들을 모아놓고 진행했음. 그러나 이는 본 연구진의 학습관찰을 배려한 방식이며, 평소에는 책상에 모여앉아서 진행함.

학습은 학생들이 미리 해당교재를 스스로 공부한 다음 교사와는 주로 토론수업이 진행된다. 저학년반의 경우 학생들은 <하울의 움직이는 성>의 원작동화를 읽고 이를 원작으로 만든 애니메이션을 모두 본 다음 수업에 참여했으며, 고학년반의 학생들은 브레히트의 희곡인 <The Caucasian Chalk Circle>을 읽고 수업에 참여했다. 교사는 학생들에게 순서대로 질문을 던지고 그 대답에 코멘트를 하는 방식으로 수업을 진행한다. 학생들은 교사의 질문에 즉시 대답을 하며 대답을 지체하는 학생은 찾아보기 어렵다. 저학년반이나 고학년반 학생들 모두 수업시간에 자신들의 대답이 늘 환영받는다든 확신을 가지고 있는 것으로 보이며 수업을 관찰하는 연구진 앞에서도 별다른 어려움 없이 교사와 토론을 진행했다.

학습방해요인

학습 과정에 별다른 문제는 발견되지 않았다. 학급의 규모는 모든 학생이 각자의 의견을 표현할 기회가 주어지는 정도였기에 거의 모든 학생이 수업에 적극적으로 참여했다. 단, 저학년반의 유일한 마오리족 학생은 수업시간에 자기 의견을 제대로 표현하지 않았다. 고학년반의 경우, 남학생들이 여학생에 비해서 자기표현에 서툰 경향이 있었다. 그리고 남학생들이 수업에 집중하지 못하는 경향도 높았다.

학습촉진요인

첫 번째 요인은 생활환경적인 요소로 여유시간을 들 수 있다. 뉴질랜드의 공립 초·중등학교(1-8학년)는 오후 3시에 모든 수업을 종료하며 그 이후에는 특별한 다른 활동이 없으므로 학생들의 여유시간이 많다. 이 과목 수업을 위해서는 미리 준비를 해야 하며 준비에 필요한 시간도 상당히 길다. 2시간 짜리 만화 영화와 180페이지가 넘는 원작 동화를 전부 읽기 위해서는 그만큼 많은 여유시간이 필요하다.

두 번째 요인은 자기효능감(self competency)이다. 모든 학생들은 자신의 의견을 표현하는 데 주저함이 없었다. 자신의 생각과 표현능력, 그리고 자신의 표현에 대한 교사의 반응에 대해 확신을 가지고 있었다.

세 번째 요인은 남학생과 여학생의 특성을 고려한 수업진행방식이었다. 상급반에서 희곡에 대한 학생들의 해석을 표현하게 할 때, 교사는 남학생들에게는 몸을 움직여서 표현할 수 있는 기회를 제공했으며, 여학생들에게는 주로 대사를 통해 자신을 표현할 수 있는 기회를 제공했다. 활동성이 큰 남학생들에게는 긴장과 에너지를 분출할 수 있는 기회가 되었다.

면담자: 수업진행에 방해가 되는 요인은?

교사 2: 남학생들은 문학에 관심이 좀 적은 편이다. 따라서 이 수업을 듣는 남학생들은 비교적 특수한 경우다. 그럼에도 여학생들에 비해서 언어적인 표현보다 행동표현을 선호한다. 나도 그런 방식을 활용하기도 한다.

㉔ 교수지원요인

교수지원요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

수업준비요인

교사는 학생들이 미리 읽거나 시청해야 할 자료와 함께 그 자료를 보면서 어떤 부분에 중점을 두어 생각을 해야 하는지를 가이드(guide)하는 질문을 미리 제공한다. 즉 자율학습이지만 교사의 가이드에 따른 자율학습이라고 할 수 있다.

학습자료요인

교재(소설, DVD)는 학교에서 제공한다. 학생들은 핵심역량이 무엇인지 알고 있으며, 이를 교실 벽에 표현하는 데 직접 참여했다. 비록 참여 관찰진을 의식한 행동으로 보이지만, 수업 도중에 교사가 지금 자신들이 참여하는 수업과정이 어떤 핵심역량에 해당하는지를 학생들에게 질문함으로써 이를 상기시키기도 했다.

면담자: 학생들이 핵심역량을 이해하는 데 필요한 자료들이 있나?

교 장: 학교에서 제작한 핵심역량 영역별 워크북이 있다. 이 워크북은 교사가 학생들을 지도할 때 참고한다. 그리고 학생들은 핵심역량이 무엇인지, 그것이 자신들의 실생활에서 어떻게 사용되는지, 그리고 그것을 스스로 어떤 식으로 표현할 수 있는지를 스스로 말하고 교사가 이를 조절함으로써 합의에 도달한다.

교 사: 모든 학생들은 각 수업시간에 채워넣어야 하는 질문지를 받는다. 그 질문들에 어떻게 대답할지를 생각하고 수업시간에 질문과 답변을 통해 이를 선택한다.

교사와의 상호작용요인

비록 학생들의 자발적인 참여에 의해서 학습과정이 진행되지만, 학습과정에 있어 교사가 전적인 주도권을 행사한다. 교사는 모든 학생과 1회 이상 질의응답을 교환했다. 또한 토론 주제는 우선 교사가 제시했으며, 학생들의 몇몇 대답을 새로운 주제로 추가할지의 여부도 교사가 결정한다. 또한 학습과정을 교사와의 질의응답 세션과 주제별 자유토론과 과제수행 세션, 그리고 최종 정리 세션으로 구분하고 진행하는 것도 교사다. 교사는 학습과정의 마지막에는 혼자 일어나서 모든 학생을 조용히 시키고 수업내용을 최종 정리함으로써 해당 수업에서 무엇을 배웠는지 모든 학생들이 주지할 수 있도록 한다.

면담자: 질의응답은 어떤 기준으로 진행되나?

교 사: 모든 학생에게 자기 생각을 표현할 수 있는 기회를 주는 것이 중요하다. 그리고 최종정리가 필요한데, 개방형(open ended)자유토론 중심으로 진행되어서 학습내용이 잘 눈에 드러나지 않는 본 형태의 학습에서는 이 최종정리과정이 매우 중요하다.

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

㉠ 자기결정요인

본 과목은 그 자체가 선택과목이며 이 수업에 참여하는 것은 학생 개개인의 관심을 반영한다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 무엇인가?

교 사 : 우선 이 학급 자체가 선택과목이다. 문학에 관심이 있는 학생들이 자발적으로 선택해서 수업을 듣는다. 그러나 과목의 매 시간 학습목표는 교사가 정하며 교재와 시간도 교사가 정한

다. 단 주어진 과제를 준비할 것인지는 각자의 선택이며, 자신의 생각을 정리하고 표현하는 것도 각 학생들의 몫이다. 학생들의 반응을 보며 교사는 다음 시간의 목표를 조정하기도 한다.

㉞ 교사 및 동료지원요인

교사지원 및 평가요인

기본적으로는 교사가 학습계획을 작성하며, 그에 따라 학습을 진행하지만, 학생들의 자발적인 준비와 참여 없이는 수업이 진행되지 않는다.

면담자: 학생들이 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와주나?

교 사: 저학년의 경우 학생들에게 문학에 대한 관심과 흥미, 그리고 자신감을 키우는 것이 가장 우선적인 문제다. 문학은 책에만 있는 것이 아니라 내가 생활하며 느끼는 감정과 생각과 연결되어 있다는 사실을 알게 하는 것이다. 또한 나도 문학을 이해할 수 있다는 자신감은 그 자체가 역량이다.

교 장: 학교에서 학생들이 배울 수 있는 역량 중에서 가장 중요한 것 중 하나는 자기효능감이다. 자신의 역량에 대한 신념이나 믿음이라고 할 수 있다.

동료와의 상호작용 요인

이 과목은 성찰적인 글 읽기(reflective reading)를 촉진하기 위한 것이다. 이는 어떤 작품을 여러 가지 관점에서 읽고 생각하는 것이다. 이를 위해서는 교사의 의견이나 동료학생들의 의견을 들어보는 것이 필요하다. 그럼으로써 다양한 관점을 내면화 할 수 있기 때문이다. 교사와 마찬가지로 학생들도 다른 학생의 대답을 경청한다. 또한 교사는 수업 도중에 자율토론시간을 주어서 1단계(교사-학생 문답)에서 도출된 주제에 대해 토론하게 한다. 이 과정에서는 학생들이 소그룹을 구성해서 각 그룹단위의 대답을 준비한다. 학습자들은 이런 수업방식에 익숙해서 매우 자연스럽게 참여한다.

면담자: 공부를 할 때 학생들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그렇다면 그게 도움이 되는가?

교 사: 학생들은 과제에 답을 쓰면서 서로 토의하며 자기 생각을 정리한다. 물론 보시듯 교사에게 직접 질문할 수도 있다. 기본적으로 이 과목은 성찰적인 글 읽기(reflective reading)를 촉진하기 위한 것이다. 이는 어떤 작품을 여러 가지 관점에서 읽고 생각하는 것이다. 이를 위해서는 교사의 의견이나 동료학생들의 의견을 들어보는 것이 필요하다. 그럼으로써 다양한 관점을 내면화 할 수 있기 때문이다.

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

공동작업은 주로 학생들간의 토의과정에서 나타난다. 그러나 특별히 공동작업을 요구하지는 않는다.

면담자: 수업하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나? 모둠끼리, 모둠 간에도 협동작업이 있나?

교 사: 읽기는 기본적으로 개인적인 활동이다. 질문에 대한 답을 찾는 것도 역시 개인적인 활동이다. 물론 그 과정에서 타인의 의견을 듣고 반영하기도 한다. 그러나 특별히 도움을 필요로 하지는 않는다.

㉡ 타인에 대한 이해 요인

타인의 이해는 다면적인 접근을 위해서 필요하다. 즉, 학습내용과 타인이해는 분리되어 있지 않다. 그러나 그것이 반드시 존중으로 이어진다는 보장은 없다.

면담자: 이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

교 사: 이 과목의 학습은 읽은 책이나 영화에 대해 자신의 생각과 타인의 생각을 비교하고 이해하고 내면화하는 과정을 통해서 진행된다. 따라서 타인의 생각이나 관점을 이해하는 것은 문학수업과 분리되어 있지 않다.

㉞ 타인 앞에서의 표현요인

본 수업은 그 자체가 자기표현이다. 각자 교사의 질문에 대해 답변을 하고 다른 학생의 답변에 자기 의견을 추가하면서 수업을 진행한다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가? 이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 더 조리있게 표현하는 법을 배우는 것 같은가?

교 사: 관찰했듯이 본 수업은 그 자체가 자기표현이다. 각자 교사의 때문에 대해 답변을 하고 다른 학생의 답변에 자기 의견을 추가하면서 수업을 진행한다. 물론 학생들은 갈수록 자기표현이 더 늘어나는 것으로 보인다.

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

㉟ 타과목 활용기회요인

문학과목이라서 다른 과목과 무관해보이지만, 다루는 책의 내용에 따라서 수학이나 과학적인 주제를 다루기도 한다.

면담자: 수업시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나? 선생님이 그렇게 해주나? 아니면 스스로 그렇게 하나?

교 사: 주로 문학이나 예술과목이 관련되어 있다. 하지만 다루는 책의 주제가 SF가 되면 과학적인 주제를 다루기도 한다.

㉔ 연계활용가능요인

반성적인 읽기는 다양한 관점에서 접근하는 과정 자체다. 물론 다른 과목과의 관련성은 뚜렷하지 않다.

면담자: 다른 수업에 비해서 교과서에 있는 내용을 다양하게 생각해 볼 수 있나? 예를 들어 어떤 경우가 있나?

교 사: 물론이다. 앞서 말했듯이 성찰적인 읽기는 다양한 관점에서 접근하는 과정 자체다.

㉕ 발표방식관련요인

수업은 발표수업이므로 다양한 방식으로 발표기회가 주어진다. 예를 들어, 희곡을 배울 때는 특정한 장면을 스스로 연기하기도 한다.

(5) 소결: KeNS의 역량기반 학습과정

KeNS에서 관찰한 교실학습 과정은 문학과목이라서 특히 학생들의 자유로운 표현이 더욱 뚜렷하게 나타난 것으로 보인다. 그러나 이 과목에 참여하는 학생들은 스스로 자신의 흥미에 따라 과목을 선택했고, 수업에 참여하기 위해서 주어진 교재를 상당히 많은 시간을 들여 스스로 읽고 생각을 정리했다는 점에서 자기관리 역량을 실현하고 있다. 그리고 성찰적인 읽기 과정 자체가 타인의 의견을 이해하고 반영하는 과정이므로 다른 사람과의 관계에 있어서는 중요도 및 적용도에서 높은 수준을 유지한다.

또한 문학작품의 구성과 표현방식에 대한 비평적인 접근을 하기 때문에 언어, 상징 텍스트의 활용에서도 역시 높은 수준을 요구한다. 이런 면에서 포괄적인 핵심역량기반 교육이 구현되고 있다고 할 수 있다.

2) Karori Normal School (KNS)의 역량기반 학습과정 사례 분석

(1) KNS 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

KNS도 KeNS와 마찬가지로 웰링턴시(Wellington)에 위치하고 있는 공립학교로 2005년부터 핵심역량기반 교육을 시범운영하고 있는 학교이다. 섭외과정은 KeNS와 동일하다. 단, KeNS에서 문학과목 수업을 관찰했기 때문에 이번에는 수학이나 과학과목을 관찰하고 싶다고 요청해서 해당과목의 초급반과 중상급반을 관찰할 수 있었다.

〈표 IV-3〉 KNS 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수
수학	2시간	2명 (담당교사)

(2) KeNS 교실 학습 관찰 · 면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

〈표 IV-4〉 교실학습 관찰면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11.22.	-	09:00- 09:30	대외담당 교사	교무실	○ 교사면담 · 교육내용에 대한 개괄적 설명 · 관찰학습 협의
	학습 관찰	09:30- 10:20	교사1명	교실	○ 학습과정 관찰 및 면담 · 교사-학생 상호작용관찰 · 학습취지와 진행방식 등 설명
	학습 관찰	10:20- 10:40	교사1명	교실	○ 학습과정 관찰 및 면담 · 교사-학생 상호작용관찰 · 학습취지와 진행방식 등 설명

(3) KNS 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 수집된 자료는 수업과정 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분 · 분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

관찰대상 학급은 KeNS와 마찬가지로 저학년반(9세-11세)과 고학년반(12세-15세)의 두 개 학급이었다. KNS의 수학과목도 통합교과로 운영하는데, 본 연구진이 관찰한 수업의 경우 저학년반은 수학과 체육의 높이뛰기를 함께 진행했으며, 고학년반은 컴퓨터수업(파워포인트 실습)과 수학을 함께 진행했다. 저학년 학생들은 높이 뛰기 위해서 필요한 힘의 크기나 달리기 속도를 직접 참여하거나 관찰했고, 고학년반은 수학공식과 관련 개념을 파워포인트로 표현하는 연습을 하고 있었다. 이 과목은 필수과목으로 모든 학생들이 참여해야 하지만 학급 내에서 학생들의 학업능력을 반영해서 소그룹으로 차별적으로 운영된다. 학생의 규모는 저학년반은 약 20명, 고학년반은 약 25명이었으며, 남녀가 비슷한 비율로 구성되어 있었다.

저학년반 교실은 전체 25명 정도를 수용할 수 있는 책상과 의자가 설치되어 있음. 책상은 5개의 소단위로 모여서 배치되어 있음. 교실 한쪽에는 대형 화이트 보드가 설치되어 있고, 그 앞에 또 작은 칠판이 있음. 교사는 여기에 앉아서 그룹단위로 학생들과 상호 작용함. 교실의 반대편 벽에는 핵심역량개념을 도식화한 자료가 붙어있음. 이는 모든 학급에서 비슷하나 각 학급마다 약간씩 다른 형태임.

고학년반 교실은 40명 이상을 수용할 수 넓은 공간이지만 가운데에 소파와 테이블, 컴퓨터가 있는 책상 등이 배치되어 있어서 실제 학생들은 20명 정도가 적절한 규모임.

일반적인 책상과 컴퓨터와 스캐너 등이 설치된 책상, 노트북이 있는 책상 등이 있으며, 컴퓨터는 노트북 포함 7대가 설치되어 있음. 학생들은 중급학년과 고학년이 함께 어울려 포커게임을 하거나 파워포인트 제작을 하거나 교사와 질의응답을 하는 등의 다양한 방식으로 그룹단위 자율학습을 진행하고 있음. 교사와 질의응답을 하는 학생은 특별히 지원이 필요한 학생으로 보임. 교실의 반대편 벽에는 핵심역량개념을 도식화한 자료가 붙어있음. 이는 모든 학급에서 비슷하나 각 학급마다 약간씩 다른 형태임.

저학년반이나 고학년반 모두 교사가 특별히 통제를 하지 않으며 학생들은 스스로 선택한 방식으로 수개념을 학습하고 표현할 준비를 하고 있었다. 저학년반에서는 그룹단위로 교사가 따로 지도를 했으나, 고학년반에서는 교사가 개별 그룹단위의 자율학습활동을 지켜보며 도움이 필요하거나 특별지도가 필요한 학생과 질의응답을 하는 방식으로 수업을 진행했다.

학습방해요인

가장 큰 문제는 학생들의 수학 관련 개념 인식수준이 전반적으로 낮으며, 그나마도 편차가 크다는 점이었다. 어떤 학생은 사칙연산을 이해하지만 어

떤 학생은 전혀 이해하지 못한다.

면담자: 수업진행에 방해가 되는 요인은?

교사 1: 수학적 개념인식의 편차가 크다는 점이다. 전반적으로 학생들은 수학개념을 어려워한다.

학습촉진요인

첫 번째 요인은 요구되는 학습목표를 차별적으로 적용한다는 점이다. 저학년반은 전체 학생을 약 8명-10명 내외의 3 그룹으로 나누어서 진행했다. 가장 수준이 낮은 그룹은 교사가 칠판 앞에 모아놓고 기초개념 중심으로 지도를 하며, 그보다 수준이 높은 그룹은 그 동안 자기들끼리 토론하며 문제 풀이를 한다. 이 외에 특별지도를 하는 2-3명의 학생그룹이 있는데 이들은 보조교사가 틈틈이 가이드 한다.

두 번째 요인은 다양한 방식으로 수개념의 표현을 가능하게 하는 것이다. 저학년반이나 고학년반이나 모두 숫자를 수학적으로만 접근하지 않고 포커 게임이나 색채카드 게임, 파워포인트, 체육 등으로 표현하거나 이해할 수 있도록 유도한다.

면담자: 3개 그룹은 어떤 기준으로 나뉘나?

교사 1: 수학개념을 이해하는 수준이다. (저학년반).

면담자: 각자 활동은 어떻게 나누나?

교사 2: 컴퓨터를 좋아하는 학생은 컴퓨터로 수개념을 표현하는 자료를 만들고 있다. 포커게임도 수개념의 표현방식이다(고학년반).

㉠ 교수지원요인

수업준비요인

교사는 학생들의 이해수준에 맞춰서 적절한 비유를 사용해서 수개념을 설

명한다. 또한 수준에 맞는 놀이재료들을 제시하고 학생들이 흥미에 따라 선택할 수 있도록 한다. 수개념의 설명은 5분 정도 진행하며 그 다음에는 스스로 참여하는 게임을 통해서 스스로 그 개념을 체험하게 한다.

학습자료요인

특별히 핵심역량을 의식하며 진행하지는 않는다. 수학문제 풀이가 기본활동이기 때문에 풀어야 하는 문제집이 있다. 그러나 모든 학생이 이것을 요구받지는 않으며, 풀이를 표현하는 방식을 다양하게 한다.

면담자: 학생들이 핵심역량을 이해하는 데 필요한 자료들이 있나?
교사 2: 특별히 핵심역량을 의식하며 진행하지는 않는다. 수학문제 풀이가 기본활동이기 때문에 풀어야 하는 문제집이 있다. 그러나 모든 학생이 이것을 요구받지는 않으며, 풀이를 표현하는 방식을 다양하게 한다.

교사와의 상호작용요인

학생들의 자율적인 참여에 의해 학습과정이 진행되며, 교사는 가이드의 역할을 한다. 저학년반에서는 교사의 일방적인 강의가 많은 시간을 차지하고 1대 1의 상호작용은 몇몇 지진학생에게 국한되었다. 그러나 고학년반에서는 교사가 모든 활동그룹에 한 번 이상 관찰과 질의응답을 진행했다.

면담자: 질의응답은 어떤 기준으로 진행되나?
교사 1: 누구든 궁금한 것이 있으면 질문을 하는 것이다. 특별한 규칙이나 기준은 없다.

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

㉠ 자기결정요인

본 과목은 기초과목이지만 수업에 참여하는 방식은 학생 개개인의 선호를

반영한다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 무엇인가? 예를 들어, 학습목표, 방법, 시간 등등
교 사: 수학과목은 필수과목이다. 그러나 학생의 능력수준에 따라서, 흥미에 따라서 활동을 선택할 수 있다. 컴퓨터를 좋아하는 학생은 파워포인트를 제작하고, 모노폴리나 카드게임을 하기도 한다.

㉠ 교사 및 동료지원요인

교사지원 및 평가요인

기본적으로는 교사가 학습계획을 작성하고, 그에 따라 학습을 진행하며, 학생들은 문제를 풀어야 한다.

면담자: 학생들이 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와주나?
교 사: 주로 지진학생 중심으로 지도한다. 어떤 개념을 모르는지를 파악하고 그것을 이해시키고 문제풀이를 도와주는 방식으로 진행한다.

동료와의 상호작용 요인

수업이 그룹단위의 활동으로 진행되기 때문에 협동이 필요하다. 학업능력 수준이 낮은 학생들은 게임을 통해서 협업을 경험하지만, 학업능력 수준이 높은 학생들은 본격적인 토론을 통해서 문제의 답을 찾는다.

면담자: 공부를 할 때 학생들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그런다면 그게 도움이 되는가?
교 사: 그룹 내에서도 조금 더 잘 아는 학생이 있고 그렇지 않은 학생이 있다. 주로 잘 아는 학생들이 동료들을 지원한다.

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

㉠ 협동성 요인

공동작업은 주로 학생들간의 토의과정에서 나타난다. 문제풀이 과정이 공동작업을 요구한다.

면담자: 수업하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나? 모둠끼리, 모둠 간에도 협동작업이 있나?

교 사: 그룹 간의 협동작업은 별로 없다. 그룹 내에서는 앞서와 같이 조금 더 잘 아는 학생들이 동료들을 지원한다.

㉡ 타인에 대한 이해 요인

타인의 이해를 요구하는 활동은 뚜렷이 언급되지 않았다. 그러나 협동이나 지도과정에서 지도하는 역할을 맡은 학생은 타인 이해를 필요로 할 것이다.

면담자: 이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

교 사: 특별히 그런 기회가 있을 것 같지는 않다. 단, 자율적으로 과제를 해결하면서 서로 도움을 주고받는 과정은 있다.

㉢ 타인 앞에서의 표현요인

표현이 강조되는 활동에 참여하는 그룹이 있고 그렇지 않은 그룹이 있다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가? 이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 더 조리있게 표현하는 법을 배우는 것 같은가?

교 사: 해결한 문제를 다양한 방식으로 제출할 수 있다. 문제지를 제출하는 것이 기본적인 방식이지만 몇몇 학생은 파워포인트로 표현하는 시도를 해보고 있다.

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

㉠ 타과목 활용 기회 및 연계활용 가능 요인

컴퓨터와 체육과목이 연결되어 있다. 이는 교사가 유도한 면도 있지만 모든 학생이 참여하는 것은 아니기 때문에 학생 개개인의 선호도 반영되어 있다.

면담자: 수업시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나? 선생님이 그렇게 해주나? 아니면 스스로 그렇게 하나?

교 사: 파워포인트와 인터넷 동영상등을 활용해서 수개념을 설명하는 자료를 스스로 만듦으로써 수학과 컴퓨터 과목을 연계한다. 사실 나는 컴퓨터 과목 교사이다(상급반 교사). 그래서 컴퓨터를 활용하는 방식을 실험 중이다.

㉡ 발표방식관련요인

기본적으로 수학문제풀이 중심이지만 교사와의 질의응답이나 다른 학생들에게 수개념을 설명할 기회 등이 주어진다.

(5) 소결: KNS의 역량기반 학습과정

KNS에서 관찰한 교실학습 과정은 수학과목이지만 겉보기에는 수학이 아니라 미술이나 컴퓨터 과목처럼 보일 정도로 다양한 모습이 나타났다. 이 과목은 필수과목이지만 학생들의 능력수준과 흥미영역에 따라 개념을 습득하고 활용하는 활동에 선택권이 있었다. 학생들은 그룹단위로 토론을 하거나 활동을 하며 문제를 풀어감으로써 자율성과 협동성을 요구받고 있었다.

또한 수학개념은 그 자체로 상징체계이며 여기에 컴퓨터 등과의 연계를 통해서 언어, 상징 텍스트의 활용 역시 높은 수준으로 이루어진다. 이런 면에서 포괄적인 핵심역량기반 교육이 구현되고 있다고 할 수 있다.

3) Takapuna Normal Intermediate School (TNIS)의 학습과정 사례 분석

(1) TNIS 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

TNIS는 오클랜드시(Auckland)에 위치하고 있는 공립학교로 역시 2005년부터 핵심역량기반 교육을 시범운영하고 있는 학교이다. 오클랜드시에서 가장 규모가 크고 시설이나 학생들의 수준도 높은 학교로 유명하며, 한국의 조기유학생들도 많은 학교이다. TNIS의 교장과 대외관계 담당교사는 본 연구진의 학습관찰에 가장 적극적으로 협력했는데, 이는 중요한 채원역할을 하는 우리나라 조기유학생들을 고려한 측면도 있는 것으로 보였다. TNIS는 이름 그대로 중학교에 해당하기에 상급반 중심의 학습관찰을 진행했다. 교사 면담 이외에 교장의 추천을 받아 한국에서 유학 온 3학년생과 따로 면담을 실시했다.

〈표 IV-5〉 TNIS 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수	면담대상 학생수
수학	1시간	1명	1명 (한국유학생)

(2) TNIS 교실 학습 관찰 · 면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

〈표 IV-6〉 교실학습 관찰면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11.24.	-	09:00- 10:00	대외 담당 교사	교무실	○ 학교소개 · 시설 및 교육과정 소개 · 관찰학습 협의
	학급 관찰	10:00- 11:00	교사 1명	교실	○ 학습과정 관찰 및 면담 · 교사-학생 상호작용관찰 · 학습취지와 진행방식 등 설명
	학급 관찰	11:00- 11:40	교장	교장실	○ 교장면담 · 교육내용에 대한 개괄적 설명

(3) TNIS 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 수집된 자료는 수업과정 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분·분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

관찰대상 학급은 중급 학년(12세)의 한 학급이었다. 본 연구진이 관찰한 수업은 수학과목으로 주교사와 보조교사의 2인 체제로 운영되고 있었다. 관찰 일에는 보조교사가 강의를 진행하고 주교사는 특수지도가 필요한 학생을 주로 담당하여 진도를 맞추고 있었다. 면담은 주교사만을 대상으로 실시했으며 그 동안 보조교사는 계속 수업을 진행하고 있었다. 학생의 규모는 약 35명으로 남녀가 비슷한 비율로 구성되어 있었다. 특히 이 학급에는 한국 학생이 3명 있었다. 이들은 전부 부모와 함께 이민 온 학생들로서 언어소통에는 별다른 장애가 없었지만 모두 같은 그룹에 포함되어 수업에 참여하고 있었다. 이는 한국학생들을 따로 대우하는 것이 아니라 이들의 수학능력이 상위그룹이기 때문에 자연스럽게 그렇게 배치된 것이었다.

전체 45명 정도를 수용할 수 있는 책상과 의자가 설치되어 있음.
책상은 6-8명씩 5개의 소단위로 모여서 배치되어 있음.

교실 한쪽에는 대형 화이트보드가 설치되어 있고, 맞은편에 작은 칠판이 있음. 교사는 대형 화이트보드 앞에서 전체 학생을 대상으로 강의를 진행한 후, 맞은 편 작은 칠판으로 자리를 옮겨 그룹단위로 학생들과 상호작용함.

대형 화이트보드 주변 벽에는 핵심역량개념을 도식화한 자료가 붙어있음. 이는 모든 학급에서 비슷하나 각 학급마다 약간씩 다른 형태임.

KNS에서와 마찬가지로 TNIS의 수학학급에서도 학업능력에 따라 학생들을 소그룹으로 나누고 그룹별 지도를 하고 있었다. 하위 그룹은 보조교사의 강의를 들으며 문제를 풀고 있었지만 상위 그룹은 교사가 특별히 통제를 하지 않으며 학생들은 스스로 문제에 답을 쓰고 있었다. 주교사는 개별 그룹단위의 자율학습활동을 지켜보며 도움이 필요하거나 특별지도가 필요한 학생과 질의응답을 하는 방식으로 수업을 진행했다.

학습방해요인

KNS와 마찬가지로 가장 큰 문제는 학생들의 수학 관련 개념 인식수준이 전반적으로 낮으며, 그나마도 편차가 크다는 점이었다. 어떤 학생은 사칙연산을 이해하지만 어떤 학생은 전혀 이해하지 못했다.

그 외에 TNIS에서는 조기유학 학생들을 위한 레인보우 프로그램을 따로 운영하고 있는데, 다른 능력은 충분하지만 언어적 장벽으로 인해 수업진도를 따르지 못하는 학생들에게 1인당 1명씩의 개인교사가 따로 지도하는 것이다. 모든 뉴질랜드학교는 유학생을 받아들이려면 반드시 이와 같은 특별 프로그램을 준비하고 이를 위한 교사를 따로 고용해야 한다. 그렇기 때문에 유학생의 학비는 현지 학생들의 100배(자국학생 100불 vs 유학생 1만불) 이상이 된다.

면담자: 수업진행에 방해가 되는 요인은?

교 사: 수학 과목은 특히 편차가 크다. 전반적으로 학생들은 수학 개념을 어려워한다. 또한 학부모들이 학생들의 수학 능력에 관심이 없다. 단, 한국의 학부모는 예외적이다. 나는 뉴질랜드의 부모들이 그런 면을 배워야 한다고 생각한다. 한국 학생들의 수학 능력은 매우 뛰어나다.

면담자: 공부하면서 제일 어려운 점은?

조기유학생: 언어능력이다. 처음에 온 학생들은 말이 잘 안돼서 힘들어한다. 그리고 발표를 많이 시키는데 말을 못하면 알아도 표현을 못해서 답답하다. 그리고 수업이 너무 일찍 끝난다. 집에 가서 할 일이 없는 경우도 많다.

학습촉진요인

KNS와 마찬가지로 요구되는 학습목표를 차별적으로 적용하고 있었다. 관찰 학습은 전체 학생을 3 그룹으로 나누어서 각각 색깔로 이름을 붙였다 (Green, Yellow, Blue). 가장 수준이 낮은 Green group은 교사가 칠판 앞에 모아놓고 기초개념 중심으로 지도를 하며, 그보다 수준이 높은 Yellow group은 Green group의 지도가 끝난 다음에 따로 진행을 한다. 가장 수준이 높은 Blue group은 자기들끼리 문제풀이를 하며 교사가 틈틈이 가이드 한다. 이 외에 주의집중장애(ADHD)를 가진 특별지도학생이 한 명 있어서 주교사가 이 학생을 전담 지도하고 있었다.

면담자: 3개 그룹은 어떤 기준으로 나뉘나?

교 사: 학습진도에 따른 구분이다. Green group이 가장 수준이 낮고, 그 다음이 Yellow, Blue 순이다. 한국 학생들은 모두 수학능력이 좋아서 Blue 그룹에 포함되어 있다.

㉔ 교수지원요인

수업준비요인

교사는 학생들의 이해수준에 맞춰서 적절한 과제를 제시한다. 전체 학생을 대상으로 한 주요 개념의 설명은 5분 정도 진행하며 그 다음에는 그룹단위 지도를 진행한다. 그룹단위 학습에서는 개별 학생들에게 문제를 주고 교사 앞에서 풀어보도록 한다.

학습자료요인

특별히 핵심역량을 의식하며 진행하지는 않는 것으로 보였다.

교사와의 상호작용요인

교사는 학생들의 수준에 따라서 가이드의 수준을 다르게 했다. 전체 강의 후에는 하위 집단인 Green 그룹과 가장 많은 상호작용을 했으며, 상위 그룹인 Blue 그룹은 관찰기간 동안 거의 아무런 지도 없이 학생들이 자율적으로 문제풀이를 했다.

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

㉕ 자기결정요인

본 과목은 필수과목이지만 수업에 참여하는 방식은 학생 개개인의 능력을 반영한다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 무엇인가? 예를 들어, 학습목표, 방법, 시간 등등
교사: 학생의 능력수준에 따라서, 그룹을 구분하고 각각에 적절한 가이드를 제시한다.

㉔ 교사 및 동료지원요인

교사지원 및 평가요인

기본적으로는 교사가 학습계획을 작성하고, 그에 따라 학습을 진행하며, 학생들은 문제를 풀어야 한다. 특수 학생에게는 특별지원을 한다.

면담자: 학생들이 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와주나?
교 사: 주로 문제학생 중심으로 지도한다. 내가 아까 오랫동안 대화를 나누고 지도한 학생은 ADHD를 앓고 있는데, 오전에는 그래도 좀 안정되어 있어서 특별히 문제있어 보이지 않지만 오후가 되면 흥분수준이 높아져서 더 힘들어한다. 따라서 저 학생은 지속적인 특별지도가 필요하다.

동료와의 상호작용 요인

수업이 그룹단위의 활동으로 진행되기 때문에 협동이 필요하다. 한국학생들은 한국어로 서로의 문제풀이를 도와주고 있었다.

면담자: 공부를 할 때 학생들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그런다면 그게 도움이 되는가?
교 사: 그룹 내에서도 조금 더 잘 아는 학생이 있고 그렇지 않은 학생이 있다. 주로 잘 아는 학생들이 동료를 지원한다. 한국학생들은 잘 하는 학생들이다.

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

㉕ 협동성 요인

공동작업은 주로 학생들간의 토의과정에서 나타난다. 문제풀이 과정이 공동작업을 요구한다.

㉞ 타인에 대한 이해 요인

타인의 이해를 요구하는 활동은 뚜렷이 언급되지 않았다. 그러나 협동이나 지도과정에서 지도하는 역할을 맡은 학생은 타인 이해를 필요로 할 것이다.

㉟ 타인 앞에서의 표현요인

표현이 강조되는 수업이 아니라서 특별히 자기 표현이 이슈가 되지는 않았다. 그러나 그룹단위 지도에서는 교사가 지정한 학생이 칠판 앞에 나가서 문제를 풀고 그렇게 해결한 이유를 설명하도록 지도한다. 따라서 자기표현 요소가 포함되어 있다고 할 수 있다. 학생과의 면담에 따르면 한국에 비해서 남들 앞에서 말을 해야 하는 경우가 훨씬 더 많고 이를 위해서는 생각을 더 해야 한다고 했다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가?

이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 더 조리있게 표현하는 법을 배우는 것 같은가?

학 생: 이 수업은 별로 그렇지 않지만, 다른 수업은 계속 질문을 받고 대답을 해야 하며, 다른 학생들과도 이야기를 해야 한다. 그러면서 말하는 것에 익숙해지는 면이 있다.

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

㉡ 타과목 활용기회 및 연계활용가능 요인

특별히 다른 과목과의 연계는 명시적으로 드러나지 않았으며 교사도 이에 대해서 특별한 언급을 하지 않았다.

㉢ 발표방식관련요인

기본적으로 수학문제풀이 중심이지만 교사와의 질의응답이나 다른 학생들에게 수개념을 설명할 기회 등이 주어진다.

(5) 소결: TNIS의 역량기반 학습과정

TNIS에서 관찰한 교실학습 과정은 지금까지 관찰한 교실 중에서 가장 전통적인 수업 진행방식에 가까웠다. 그러나 능력 그룹별로 다른 지도를 하고 있었으며, 학생들은 그룹단위로 토론을 하거나 활동을 해서 문제를 풀어감으로써 자율성과 자기표현력을 요구받고 있다는 점은 동일했다. 일견 산만하고 혼란스러워 보였지만 교사나 학생들은 이로 인해 학습에 어려움을 경험하지 않는 것으로 보였다.

3. 일본의 역량기반 학습과정 사례 분석

일본의 역량기반 학습과정을 구체적으로 파악하기 위하여 9월경 2개교에 대하여 사전방문 후 조사내용에 대한 설명을 한 후, 해당 학교에서의 역량기반 학습과정에 관한 설명을 들었다. 본 조사는 11월 5일과 6일 이틀에 걸쳐, 2개교(기관)를 1일씩 방문하여 교실(중교실, 다목적실, 실습실) 학습(활동) 관찰과 면담을 실시하였다.

1) Free School(Daito)의 역량기반 학습과정 사례 분석

(1) 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

관찰대상 학교는 일본 센다이시(仙台市)에 위치하고 있는 대안학교이며, 지역교육위원회의 추천을 받아 선정하였다. 학교 선정 후에는 사전에 연락을 취한 후에 학교를 방문하였다. 사전방문 시, 본 조사의 취지에 대해 자세하게 설명한 후 조사협조를 요청하였으며, 설문지와 질문내용에 대한 자료를 제공하였다. 이 때 관찰일시, 관찰대상학년 그리고 면담대상자를 결정하였다.

〈표 IV-7〉 Free School 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수	면담대상 학생수
자율학습	1시간	1명	3명

(2) 교실 학습 관찰 및 면담 방법

① 교실학습 관찰 방법

현장관찰노트를 시간대별로 작성하고 비디오카메라, 캠코더 등을 가지고 교실학습 내용을 촬영하였다([부록5: 학습과정관찰노트] 참조). 또한 학교에서 제공해 준 자료와 교실내에 비치된 자료도 참고하였다. 아울러 수업에서 사용하고 있는 학습관련자료(예를 들어 자체제작한 면접매뉴얼, 학습진도표, 교재 등)도 참고하였다. 교실학습 관찰 후에는 교장선생님을 비롯한 교사들과의 간담회 내용을 바탕으로 기본정보외에 수업전반, 자기관리, 타인과의 관계, 도구활용 등의 영역으로 구분·분석하였다.

② 면담방법

면담은 수업을 마친 후 관찰대상 수업의 담당교사와 교실 학습에 참여했던 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상의 선정은 교장선생님과의 사전협의를 통해 조사의 취지에 대해 설명을 한 후, 추천을 의뢰해 선정하였으며, 면담시간은 1시간정도 소요되었다. 면담내용은 학생생활에 관한 기본적인 정보, 수업전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

(3) 교실 학습 관찰·면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

〈표 IV-8〉 교실학습 관찰면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11.5.	-	14:25- 15:25	여:3명	중교실	○ 자율학습 · 개인별 진도표에 따른 학습 · 학습과목 선택에 대한 자율권 부여
	교사 면담	17:10- 18:00	교사 1명	교무실	○ 교사면담 · 교장(초, 중, 고등학교, 남)
	학생 면담	15:30- 16:30	학생 3명	교실	○ 학생면담 · 교실학습관찰 참여학생(고3, 여)

(4) 대안학교의 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 대안학교의 교실학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 대안학교의 교실학습 과정은 수업과정 전반, 핵심역량(자기 관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분·분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

이 학교에 재학중인 학생들의 대부분은 등교거부, 학교부적응의 경험을 가지고 있으며, 이로 인해 학습에 대한 거부감을 가지고 있기 때문에, 이에

대한 조치의 일환으로 학습 이전에 대인관계의 측면을 강조하고 있다. 또한, 재학생이 소수이기 때문에 교실을 비롯한 학교내 공간을 학년에 구분없이 사용하고 있다.

대안학교에는 총 3개의 교실이 있는데, 그 가운데 가장 큰 교실 (20명가량 수용 가능)이며, 교실이 도로변에 면해 있어 그런지 매우 밝고 난방 시설도 잘 되어 있는 편이다. 교실 한쪽에는 컴퓨터 (3대)가 설치되어 있고, 또 다른 한편에는 연간행사표, 학내 행사 사진들이 게시되어 있음

면담자: 공부하는 곳은 어떤가?

학생 1 : 불편함을 느끼는 못한다. 평소에는 공부라는 틀이 오히려 공부에 방해가 된다고 느꼈는데, 여기에서는 자유롭게 공부를 할 수 있기 때문에 공부에 대한 거부감을 느끼지 못한다. (고3 여)

학습내용 및 학습분량에 대한 선택권이 학생에게 주어져 있기 때문에 학생들은 각 과목별 자신들의 이해 정도와 스케줄에 따라 학생을 진행한다. 교사는 어디까지도 협력자로서의 역할을 충실히 수행하는 편이다.

학습방해요인

주입식 교육보다는 스스로 계획하고 수행해 나가야 하는 대안학교 특성상 놓고 싶은 유혹을 뿌리치고 스스로 공부해야 하는 것이 가장 힘들고 공부를 방해하는 요인이 된다.

면담자: 공부하는데 방해가 되는 경우가 있다면 뭐가? 무엇 때문에 방해가 가장 많이 되나?

학생 1: 주로 문을 열어 놓고 공부를 하기 때문에, 옆방에서 떠드는 소리 때문에 집중을 하지 못하는 경우가 있다.(3학년, 여)

학습과정에 대한 불만은 거의 없었으나, 교육환경상에 문제가 존재함을 보여주고 있다. 즉, 일반적인 학교에 비해 시설이 열악한데, 이는 이 학교가 학습을 목적으로 설계되어 않았기에(일반주택을 개조해서 사용) 방음이 안 되며, 이는 학생들에게 학습제약요인으로 작용하고 있다.

학습촉진요인

학습이 원활하게 이루어지는 요인으로 학생들은 공통적으로 “자신의 페이스에 따라” 공부를 할 수 있다는 점을 들고 있다. 그리고 원만한 대인관계도 학습을 촉진하는 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다.

면담자: 공부가 잘 된다고 느껴질 때가 있다면 언제가? 무엇이 그렇게 만드나?

학생 1: 공부에 대한 구속이 없고, 자신의 페이스에 따라 공부를 할 수 있어서 좋은 것 같다. 그리고 인간관계에 별 다른 문제가 없는 것도 공부에 집중할 수 있는 이유인 것 같다. 전에 다니던 학교에서는 공부에 대한 부담이 컸는데, 여기에서는 공부에 대한 거부감, 부담을 느끼지 않기 때문에 공부를 긍정적으로 받아들이게 되었다. (고3, 여)

학생 3: 자신의 페이스에 따라 공부를 할 수 있기 때문에 좋다. 자신이 있는 과목은 뒤로 미루고 자신이 없는 과목을 집중적으로 공부하는 편이다. 분량과 시간, 학습목표에 대해서는 내가 알아서 정하는 편이다. (고3, 여)

㉞ 교수지원요인

교수지원요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

수업준비요인

자율적 학습을 원칙으로 하고 있기 때문에 수업에 대비한 사전학습은 하지 않으며, 개인의 판단과 필요에 따라 사전학습을 하는 경우는 있지만, 수업을 전제로 한 학습이 아니라고 할 수 있다.

면담자: 수업내용에 대해서 예습을 하나?

학생 1: 특별히 안한다. (고3, 여)

학생 2: 예습에 대한 개념이 없다. 왜내면 자율적으로 학습을 하고, 자신의 페이스에 따라 공부를 하기 때문에 특별히 예습을 한다거나 하는 감각이 없다. (고3, 여)

학습자료요인

학생들이 원하는 진학정보를 교실내에 비치하고 있으며, 학생들이 희망할 경우 각 분야의 전문가를 초빙하여 체험학습의 기회를 제공하고 있다. 면접 자료 또한 학교에서 자체적으로 제작한 학습 자료로써, 아르바이트 및 (대학) 추천입학 시의 면접에 도움을 주고 있다.

면담자: 학습 자료가 학습에 실질적으로 도움이 되는가? 공부하는데 주어진 학습자료 들만으로 충분한가?

학생 1: 선생님께서 진학과 관련된 정보 및 자료를 제공해 주시는데 크게 도움이 된다. 그리고 진학정보는 교실내에 상시 비치되어 있기 때문에 필요할 때마다 볼 수 있어서 좋다. 학교에서 작성한 면접자료도 크게 도움이 된다. 모의면접도 실시하고 있으며, 선생님께서 부족한 부분에 대해 지적도 해주시기 때문에 크게 도움이 된다. (고3, 여)

교사와의 상호작용요인

학습과정에 있어 교사보다는 또래친구의 역할이 선행되고 있다는 특징을 보이고 있다. 또한 학생들은 질문을 받는 수동적인 학습태도 보다는 스스로

질문을 하는 능동적인 학습태도를 보이고 있다. 교사는 학생들의 심리적 안정과 학습의 협력자로서의 역할에 충실하고 있다.

면담자: 수업시간에 내가 깊이 생각할 수 있는 질문을 받는가? 그런 질문을 받는다면, 충분히 생각하고 대답할 시간이 주어지나? 내 대답에 대해 선생님은 어떻게 반응하나?

학생 1: 질문을 받는 경우는 거의 없고, 주로 모르는 내용에 대해 선생님께 질문을 하는 경우가 많다. (고3, 여)

학생 2: 질문을 받는 경우는 거의 없고, 모르는 내용이 있을 경우 먼저 친구들에게 물어보고 그래도 잘 모를 경우 선생님께 질문을 한다. (고3, 여)

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

자기관리 영역에 대한 분석은 크게 학습관련 자기결정요인, 교사 및 동료 지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기결정요인

이 학교의 교육목표가 “자주(自主)와 자율(自律)을 목표로, 자신의 의지에 따라 학습에 임한다”인데, 이러한 교육목표를 실현하기 위하여 학생들이 스스로 본인이 희망하는 과목과 진도 그리고 학습방식에 따라 학습을 진행하고 있다. 학생들 또한 이러한 수업방식에 대해 만족해하고 있다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 뭐라고 생각하나? 예를 들어, 학습목표, 방법, 시간 등등

학생 1: 선생님이 학습목표, 진도 그리고 시간을 정하는 경우는 거의 없다. 기본적으로 각자의 페이스에 맞추어서 시간과 학습 분량을 결정하는 편이다. (고3, 여)

학생 2 : 자신이 있는 과목과 자신이 없는 과목에 대한 시간 배분과

공부의 우선순위를 스스로 결정할 수 있어서 좋은 것 같다. 자신이 없는 과목에 대해서는 시간을 충분히 배분한다. 자신이 있는 과목은 미리 공부를 해 두고, 자신이 없는 과목은 시험 직전에 충분히 시간을 들여 집중적으로 공부를 하는 편이다. (고3, 여)

㉔ 교사 및 동료지원요인

교사 및 동료지원요인은 교사지원 및 평가요인과 동료와의 상호작용요인으로 나누어 분석하였다.

교사지원 및 평가요인

기본적으로는 학생들이 학습계획을 작성하며, 그에 따라 학습을 진행하지만, 교사들도 학습들의 개별적 학습진행상황을 파악하고 있다.

면담자: 선생님이 내가 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와준다고 생각하나?

학생 2: 크게 도움이 된다. 선생님께서 모르는 내용에 대해 질문을 하면 친절하게 대답해 주신다. (고3, 여)

학생 3: 시험 일정과 범위에 대해 선생님께서 수시로 코치를 해 주시기 때문에 크게 도움이 된다. (고3, 여)

면담자: 선생님이 내가 공부한 내용에 대해서 적절한 평가를 해주시나?

학생 1: 성적에 대한 평가보다는 인간적 측면에서 대인관계 대해 많이 이해를 해 주신다. (고3, 여))

학생 2: 자율학습이 대부분이기 때문에 특별히 지도를 받는 경우는 없는 것 같다. (고3, 여)

동료와의 상호작용 요인

교재를 중심으로 이루어지는 수업의 경우에는 또래친구가 중요한 역할을 수행하고 있었다. 즉, 학생들은 문제 및 과제해결의 도움을 요청하는 순위

로, 우선적으로 또래친구, 다음으로 교사에게 도움을 요청하고 있었다. 이러한 학습방식은 앞에서 언급한 바와 같이, 이 학교의 교육목표가 ‘자주’와 ‘자율’이기에 학생들 스스로 문제를 해결하고 있으며, 면접대상자들은 이러한 학습방식에 익숙해져 있었다.

면담자: 공부를 할 때 학생들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그렇다면 그게 도움이 되는가?

학생 1: 주로 친구들로부터 질문을 받는 경우가 많다. 친구들에게 도움을 받는 경우는 거의 없고, 주로 선생님께 도움을 받는 경우가 많다. 주로 학교내 행사의 경우에는 전부 각자의 의견을 제시하면서 논의를 한다. 예를 들어, 체육대회, 신입생 환영회, 송별회 등과 같은 행사의 경우 모두 힘을 합쳐 준비를 한다. (고3, 여)

학생 2: 모르는 내용에 대해서는 친구들에게 자주 물어보는 편이다. (고3, 여)

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

대부분은 수업에서는 공동작업이 이루어지 않고, 학교내 행사 시에는 서로 각자의 의견을 제시하면서, 협력하는 경험을 가지고 있다. 즉, 공통의 목표를 위해 협력하는 것에 대해 우호적이며 적극적으로 임하고 있다.

면담자: 수업하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나? 모둠끼리, 모둠 간에도 협동작업이 있나?

학생 1: 평상시의 수업에서는 혼자서 공부를 하는 경우가 많고, 학교행사가 있을 때는 전부 모여서 논의도 하고 토론도 하면

서 행사를 준비한다. (고3, 여)

학생 2: 많이 있다. 체육대회, 송별회, 환영회 등과 같은 행사의 경우 여럿이 모여서 의견교환도 하고 행사를 준비하기도 한다. (고3, 여)

㉠ 타인에 대한 이해 요인

학습내용에 대한 이해와 존중보다는 인간적인 차원에서 상대방에 대한 이해와 존중을 경험하고 있다. 이는 이들이 등교거부, 이지메 등과 같은 경험을 가지고 있는 관계로 타인에 대한 불신감이 강하다. 이러한 문제의 해결, 즉 인간관계의 회복이 학습 및 역량개발의 선행조건이라고 보고, 실제로 그렇게 지도하고 있다.

면담자: 이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

학생 1: 수업을 통해 타인을 존중하는 법을 배우다기 보다는 친구들이 전에 다니던 학교에서 비슷한 경험을 했기 때문에 서로를 배려하려고 노력하고, 서로를 잘 이해하고 있는 것 같다. 경쟁에 대한 개념이 없고, 스스로 자신들의 페이스에 따라 공부를 하기 때문에 서로를 존중하는 마음도 배우게 된다. (고3, 여)

㉡ 타인 앞에서의 표현요인

자율학습의 특성상 타인 앞에서 자신들의 의견을 표현하는 경험은 거의 없지만, 공통의 목표 및 과제가 제시될 경우 이를 위해 적극적으로 참여하고 있다. 이 과정에서 자신들의 생각을 적극적으로 표현하고 있다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가?
이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 더 멋지게 표현하는 법을 배우는 것 같은가?

학생 1: 평상시의 수업 시에는 거의 없고, 학교행사를 기획하거나 할 경우에는 적극적으로 자신의 의견을 표현하는 편이다.

(고3, 여)

학생 2: 자율학습이 대부분이기 때문에 발표에 대해 깊이 생각해 본 적이 없다. (고3, 여)

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

도구활용 영역에 대한 분석은 크게 타과목 활용기회요인, 연계활용가능요인, 발표방식관련요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 타과목 활용기회요인

학생들이 스스로 판단하여 필요하다고 여겨지는 과목의 학습내용을 참고하는 경우는 있으나, 교과서의 구성 및 교사의 지도에 의해 타과목에서 학습한 내용을 활용하는 경우는 거의 없다.

면담자: 수업시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나? 선생님이 그렇게 해주나? 아니면 스스로 그렇게 하나?

학 생: 특별히 없지만, 진학지도와 면접지도를 받는 경우가 있는데 크게 도움이 된다. (고3, 여)

㉡ 연계활용가능요인

학습의 목표가 각 과목의 학점 인정이기 때문에(통신제 고교과정이기 때문에), 학생들은 주로 교재에 기초하여 각 과목을 개별적으로 학습한다.

면담자: 다른 수업에 비해서 교과서에 있는 내용을 다양하게 생각해 볼 수 있나? 예를 들어 어떤 경우가 있나?

학 생: 교재를 중심으로 공부를 하기 때문에 특별히 교재에 나와

있지 않는 내용에 대해 생각을 하거나 하는 경우는 별로 없는 것 같다. (고3, 여)

㉔ 발표방식관련요인

자율학습이 대부분이기 때문에 수업시간에 발표와 관련된 수업은 거의 이루어지고 있지 않고 있다.

면담자: 만약에 이 수업에서 알게 된 것을 남들 앞에 나와서 발표하게 된다면, 어떤 식으로 발표해보고 싶은가?
학 생: 특별히 없는 것 같다. (고3, 여)

⑤ 학교지원영역에 대한 분석

학교지원영역에 대한 분석은 크게 학교지원요소, 학교지원요구요소로 나누어 분석하였다.

㉕ 학교지원요소

학생들은 이 학교에서의 경험을 통해 자신을 관리하는 방법, 다른 사람을 이해하는 방법 그리고 부모와의 관계 개선 등 주로 교과내용보다는 비(非)교과내용에 있어 크게 도움을 받고 있는 것으로 나타났다.

담당자: 학교가 내가 공부하는데 가장 많은 도움을 주는 것은 뭐라고 생각하나?
학생 1: 서로를 이해하는 법을 배울 수 있어 좋다. 그리고 자신의 감정을 관리하는 법을 배울 수 있는 점도 좋은 것 같다. (고3, 여)
학생 2: 학교가 가족 같은 분위기라 편안한 마음으로 공부를 할 수 있어 좋은 것 같다. (고3, 여)
학생 3: 이 학교를 다니면서 부모님과 대화시간이 크게 늘었다. 전에 학교를 다닐 때는 부모님과 대화할 시간이 거의 없고,

부모님도 나에 대해 잘 이해를 못 해 주셨는데, 요새는 나에 대해 잘 이해해 주시고 대화도 자주 하는 편이다. (고3, 여)

㉠ 학교지원요구요소

대체적으로 만족하고 있지만, 시설부분에 있어 인터넷 설비라든가 체육관 시설이 있었으면 하는 바람을 가지고 있다.

면담자: 학교에서 공부를 하는데 있어서 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

학 생: 특별히 부족함을 못 느낀다. 하지만, 체육관이 있었으면 좋겠다. (고3, 여)

학생 2: 크게 불편함을 느끼진 못한다. 체육관이 있었으면 좋겠고, 기분전환에 도움이 될 것 같다. (고3, 여)

㉡ 역량개발관련요인에 대한 분석

교사들이 생각하고 있는 역량개발관련요인에 대한 분석은 크게 관계역량 영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉢ 관계역량영역요인

문제가 발생했을 시 이에 유연하게 대처하는 능력과 스스로 생각하는 능력이 학생들에게 요구되는 핵심역량이라고 여기고 있었다.

면담자: 담당하고 있는 수업/프로그램은 청소년기에 요구되는 핵심 역량 중 어떤 부분과 관련된다고 생각하시나요?

교 사: 문제에 유연하게 대처하는 능력과 스스로 생각하는 능력 (교사, 남)

㉣ 역량개발방법요인

학생들의 개성 존중이 역량을 개발하는 중요요인이라고 생각하고 있으며,

구체적인 방법으로는 진로교육을 꼽고 있다. 즉, 진로교육을 통하여 학생 개인의 개성을 발견하고, 이를 바탕으로 자신들의 진로를 모색하도록 지원하는 것이 중요하다고 여기고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 수업/활동프로그램에서 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하시나요?

교 사: 진로교육을 중심으로 한 현실 사회에서 자신들의 개성을 어떻게 표현해야 하는 지에 대해 생각하게 한다. 진로교육이 가장 효과적이라고 생각한다.(교사, 남)

㉞ 역량개발지원요인

청소년들의 핵심역량을 개발을 위해서는 그들이 가지고 있는 잠재능력의 발굴과 발견이 중요하다고 보고 있으며, 교사는 이를 지원하는 역할을 수행해야 한다고 보고 있다. 그리고 교사는 학생들이 자신들의 장점과 단점을 분석하여 자기관리를 잘 할 수 있도록 지도해야 한다고 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 학습자에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하시나요?

교 사: 무엇을, 어떻게 하면 자신의 힘을 발휘할 수 있는지를 깨닫게 하는 것이 중요하다고 생각한다. 자신의 장점을 이해하고 있는 못한 학생들이 많기 때문에 자신을 이해하고, 자기관리를 잘 할 수 있도록 지도해야 한다고 생각한다. (교사, 남)

⑦ 핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식

핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식은 자기관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.

㉑ 자기관리영역

자기관리영역은 크게 학습에서의 자율성수준, 교사지원수준, 학습참여수준, 피드백제공수준의 3가지 영역으로 구성되어 있다. 이에 대하여 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 먼저, 네 영역의 중요도에서는 대체적으로 매우 높은 수준을 보여주고 있으며, 적용도에서도 일부 항목을 대체한 대부분의 항목에서 높은 수준을 보여주고 있다. 세부적으로는 자율성수준과 교사지원수준에서 중요도 및 적용도 모두 높은 수준을 보여주고 있으며, 학생 상호간의 평가에 대한 항목에서는 중요도(3) 및 적용도(2)에서 상대적으로 낮은 점수를 나타내고 있다. 이러한 결과는 이 학교가 자주적, 자율적 학습을 강조하고 있으며, 학생들 상호간의 평가보다는 서로를 이해하고 지원하는 측면을 강조하고 있기에 나타난 결과라고 볼 수 있다.

㉒ 다른 사람과의 관계영역

다른 사람과의 관계영역은 협동성, 학생간 상호작용성, 교사학생간상호작용성, 의사소통기술로 구성되어 있다. 이에 대하여 교사의 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 인식을 알아보았는데, 네 영역 모두에서 대체적으로 높은 수준을 보여주고 있으나, 상대적으로 교사학생간 상호작용성에서는 약간 낮은 수준을 보여주고 있다. 그리고 적용도에서는 중요도에 비해 약간 낮은 수준을 보여주고 있는데, 이러한 결과는 학생들의 자율적 학습을 강조하는 학습분위기로 인해 교사의 개입을 최소화하고자 하는 측면이 있는 것으로 보인다. 즉, 이는 학습의 상호작용을 중요하게 생각하면서도, 현실적으로는 학생들 스스로의 학습경험을 강조해야 하는 일종의 딜레마에 빠져 있다고 할 수 있다.

㉓ 언어 · 상징 · 텍스트의 활용영역

언어 · 상징 · 텍스트의 활용영역은 정보접근, 정보이해, 정보활용으로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 조사 결과, 세 영역의 중요도의 인식에서 정보접근, 정보활용보다는 정보의 이해를 중요하고 여기고 있는 것으로 나타났다. 그리고 적용도에서도 정보접근과 정보활용에 비해 정보의 이해에 대한 수준이 약간 높게 나타났다. 세

부적으로는 정보의 이용 방법에 대한 중요도(3)와 적용도(2) 모두 다른 항목에 비해 상대적으로 낮은 수준을 보여주고 있으며, 정보해석을 위한 도구의 활용(2), 정보의 분석방법(2) 그리고 발표방식의 학습(2)에 대한 적용도가 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 일부 학생들도 지적하고 있는 바와 같이, 교육시설의 열악함(인터넷 설비와 발표를 위한 장비의 부족)과 깊은 관계에 있다고 할 수 있다. 특히, 발표방식에 대한 학습 기회의 부재는 자율학습에 안고 있는 한계라고 할 수 있겠다.

(5) 소결: Free School 'Daito'의 역량기반 학습과정

Free School에서의 사전 교사간담회, 교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 그리고 학교가 자체 제작한 교재 등을 보충자료로 활용하여 교실학습 과정을 분석한 결과, 자기관리와 다른 사람과의 관계에 있어서는 중요도 및 적용도에서 높은 수준을 유지하고 있지만, 언어, 상징 텍스트의 활용에서는 적용도가 낮은 수준을 유지하고 있다. 이러한 결과는 이 학교의 교육목표와 깊은 관련이 있다고 할 수 있는데, 이 학교가 내걸고 있는 교육목표는 자주적이며 자율에 의한 학습목표 설정, 자신의 의지에 따라 학습과정을 진행하는 것이다. 또한, 각 개인의 개성을 존중하며, 개인의 적성에 맞는 진로선택을 강조하고 있다. 이러한 측면을 고려했을 때 자기관리 및 다른 사람들과의 관계에서는 상당한 성과를 거두고 있지만, 역량개발의 기술적인 측면이라 할 수 있는 언어, 상징, 텍스트의 활용에서는 성과를 거두고 있다고 보기 어렵다. 하지만, 진로지도에 있어서는 체험학습 기회의 제공과 진로정보의 제공 등을 통해 어느 정도 성과를 거두고 있다고 할 수 있다.

2) 尚綱學院中學校(이하, 쇼케이중학교)의 역량기반 학습과정 사례 분석

(1) 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

관찰대상 학교는 일본 센다이시(仙台市)에 위치하고 있는 사립중학교이

며, 지역교육위원회의 추천을 받아 선정하였다. 학교 선정 후에는 사전에 연락을 취한 후에 전화와 메일을 통해 본 조사의 취지에 대해 자세하게 설명한 후 조사협조를 요청하였으며, 설문지와 질문내용에 대한 자료를 제공하였다. 이 때 관찰일시, 관찰대상학년 그리고 면담대상자를 결정하였다.

〈표 IV-9〉 尚綱学院中学校 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수	면담대상 학생수
자율학습	3시간	1명	4명

(2) 교실 학습 관찰 및 면담 방법

① 교실학습 관찰 방법

현장관찰노트를 시간대별로 작성하고 비디오카메라, 캠코더 등을 가지고 교실학습 내용을 촬영하였다([부록5: 학습과정관찰노트] 참조). 또한 수업에서 사용하고 있는 학습관련자료(발표자료 등)와 학교안내책자 등도 참고하였다. 교실학습 관찰 후에는 교감선생님을 비롯한 1학년담임교사의 간담회 내용을 바탕으로 기본정보 외에 수업전반, 자기관리, 타인과의 관계, 도구활용 등의 영역으로 구분·분석하였다.

② 면담방법

면담은 수업을 마친 후 관찰대상 수업의 담당교사와 교실 학습에 참여했던 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상의 선정은 교장선생님과의 사전협의를 통해 조사의 취지에 대해 설명을 한 후, 추천을 의뢰해 선정하였으며, 면담시간은 1시간정도 소요되었다. 면담내용은 학생생활에 관한 기본적인 정보, 수업전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록6: 학습과정면담표] 참조).

(3) 교실 학습 관찰 · 면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

〈표 IV-10〉 교실학습 관찰·면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11.6.	-	15:00- 16:00	여:20명 남:12명	다목적 교실	○ 종합 · 교외학습보고회 중간보고회 · 반별(4명)로 조사내용에 대한 발표 · 2, 3학년도 참석
	교사 면담	17:10- 18:00	교사 1명	교실	○ 교사면담 · 1학년담임교사(중, 남)
	학생 면담	16:10- 17:30	학생 3명	교실	○ 학생면담 · 교실학습관찰 참여학생(중1, 여)

(4) 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 대안학교의 교실학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 쇼케이중학교의 교실학습 과정은 수업과정 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분 · 분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

교실은 다목적 용도로 설계된 공간으로, 천정도 높고 발표가 가능한 설비도 갖추어져 있어서 발표수업에는 적합한 것으로 여겨진다. 하지만, 1, 2, 3학년이 전부 한 교실에 모여 있는 관계로 약간은 어수선했던 분위기이다. 하지만, 학생들은 이러한 분위기에 대해 크게 불편함을 느끼거나 산만해진다는 느낌을 갖고 있지 않고 있다.

대(大)교실은 100명 정도를 수용할 수 있는 다목적 강의실로, 평상시에는 학교행사(예배, 공연 등)에 사용. 정면 오른쪽에 스크린이 설치되어 있고, 왼쪽에는 사회를 볼 수 있도록 탁자가 준비되어 있음, 교사들(각 학년별 2명, 총 6명)은 맨 뒷자리에 앉아 있음. 교실 양쪽에 창문이 있으나, 비교적 높은 곳에 자리 잡고 있어 약간은 답답한 느낌을 줌.

면담자: 공부하는 곳은 어떤가?

학생1: 지금 공부하는 곳은 집중이 잘 되기 때문에 전혀 문제가 없고, 공부하기에도 적당하다고 느낀다. (중학교 1학년, 여)

학생2: 교실이 너무 넓으면 산만해져서 애들이 떠들게 된다고 생각하는데, 지금 공부하는 교실은 그렇게 넓지도 좁지도 않아서 공부하는데 적당하다고 생각한다. (중학교 1학년, 여)

교사들은 발표수업이 원활하게 진행될 수 있도록 하기 위하여 보조적인 역할을 수행하며, 질의응답이 원활하게 진행되지 못할 경우 질문을 함으로써 발표를 촉진시킨다.

교사들은 최대한 이동을 자제하고 있는 느낌이며, 교사 한 명은 앞에서 학생들의 발표를 도와주고, 나머지 교사 한 명은 뒤에서 지켜보고 있음. (중학교 현장관찰노트자료)

교사는 수업이 시작되기 전에 수업의 목표, 발표요령 그리고 진행순서에 대해 설명해준다.

수업이 시작되자마자 교사(1학년)가 앞에 나와 본 수업의 학습목표 및 발표 방식, 진행순서 등에 대해 설명을 함. (중학교 현장관찰 노트자료)

학습방해요인

발표 수업의 특성상 본인이 발표하는 시간보다는 발표를 듣는 시간이 길기 때문에 본인의 발표 이외의 시간에 대한 집중력이 떨어지는 측면이 있다. 또한 발표내용에 대한 학생들의 이해 정도도 집중력을 확보하는 중요한 열쇠로 여겨진다.

면담자: 공부하는데 방해가 되는 경우가 있다면 뭐가? 무엇 때문에 방해가 가장 많이 되나?

학생 2: 옆에서 떠들거나 너무 큰소리로 이야기를 할 때가 방해가 된다. (중학교 1학년, 여)

학생 4: 옆에서 친구들이 떠들 때가 가장 방해가 되며, 가끔씩 수업에 필요 없는 물건을 만지고 할 때도 방해가 된다. (중학교 1학년 여)

학습촉진요인

학생들은 혼자가 아니라 여럿이 하나의 주제에 대해, 충분한 의견을 교환하는 경험을 통해 동일한 학습목표를 향해 협력하는 과정이 학생들의 학습의욕을 촉진하는 것으로 보인다.

면담자: 공부가 잘 된다고 느껴질 때가 있다면 언제가? 무엇이 그렇게 만드나?

학생 1: 혼자가 아니라 여럿이 협력해서 과제를 해결했을 때가 훨씬

공부가 잘 되는 것 같다. 그리고 서로를 신뢰하고 있다고 느낄 때가 그렇다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 서로 여러 가지 의견을 제시하면서, 미처 생각하지 못한 내용들에 대해 생각할 때 그리고 여러 사람의 의견이 하나로 정리될 때 그렇게 느낀다. 그리고 의견 교환이 많이 이루어질 때 공부가 잘 된다고 느낀다. (중학교 1학년, 여)

㉠ 교수지원요인

교수지원요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

수업준비요인

조사 및 발표 위주의 수업이기 때문에 현재 자신이 속한 그룹의 조사과정에 대해 충분히 이해를 하고 있을 경우 수업에 더욱 몰입할 수 있음을 짐작할 수 있다.

면담자: 수업내용에 대해서 예습을 하나?

학생 1: 예습을 하는 습관은 몸에 베어 있다고 느낀다. 예습의 내용 주로 수업내용 중에서 제대로 이해가 안되는 부분을 중심으로 집중적으로 공부를 하는 편이다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 대부분 예습을 하는 편이다. 예습을 하고 수업에 들어가면 내용에 대한 이해가 잘 되기 때문에 수업시간이 즐겁다. (중학교 1학년, 여)

학습자료요인

발표 수업 후 경우, 각 그룹에서 진행되고 있는 조사내용에 대한 이해가 부족해질 우려가 있으며, 각 그룹의 학생들 또한 자신들이 조사, 발표하고자 하는 내용에 대한 정보의 수집에 어려움을 겪을 수 있다. 이 때 조사에 필요

한 정보 및 자료의 제공은 원활한 수업의 진행에 도움을 준다고 할 수 있겠다. 그리고 발표시에 발표원고 이외에 보조자료를 활용하는 것도 학생들의 이해에 도움을 줄 수 있을 것으로 여겨진다.

면담자: 학습 자료가 학습에 실질적으로 도움이 되는가? 공부하는데 주어진 학습자료 들만으로 충분한가?

학생 1: 아무래도 많은 자료가 있는 것이 좋다고 생각하고, 공부에도 도움이 된다고 여긴다. 지금 받고 있는 수업에서는 많은 자료들이 주어지기 때문에 크게 도움이 된다고 느낀다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 대부분은 수업자료가 공부를 하는데 충분하다고 느끼지만, 가끔씩은 좀 더 많은 자료가 있었으면 하고 느낄 때가 있다. (중학교 1학년, 여)

교사와의 상호작용요인

학생들의 발표를 평가가 아닌 학습 및 사고의 과정으로 보고, 교사는 학습 및 사고를 촉진하기 위한 촉매제의 역할을 수행하고 있다. 그리고 학생들의 사고를 촉진하기 위한 충분한 시간이 주어지고 있다.

면담자: 수업시간에 내가 깊이 생각할 수 있는 질문을 받는가? 그런 질문을 받는다면, 충분히 생각하고 대답할 시간이 주어지나? 내 대답에 대해 선생님은 어떻게 반응하나?

학생 1: 생각 할 수 있는 시간은 충분히 주어진다. 가끔 제대로 답을 못할 경우 선생님께서 재촉하기 보다는 힌트를 제공해 주시기도 하는데, 크게 도움이 된다고 느낀다. (중학교 1학년, 여)

학생 4: 대답할 시간은 충분히 주어진다. 생각하는데 시간이 걸리는 편인데, 선생님께서는 내가 대답할 때까지 기다려 주신다. (중학교 1학년, 여)

교실은 비교적 조용한 편이고, 일부 조는 학생에 대해 교사들이 어깨를 두드리거나, 등을 살짝 치는 정도로 학생들의 발표에 대해 교사들은 보조자로서의 역할을 수행하는 정도임. 교사가 특별히 학생들의 질문을 유도하거나 하지는 않음.

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

자기관리 영역에 대한 분석은 크게 학습관련 자기결정요인, 교사 및 동료 지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기결정요인

교사는 큰 주제(지역 활성화)를 제시하고, 수업일정에 안내할 뿐 각 반별 세부 주제 및 조사방법 등에 관해서는 학생들이 자체적인 논의해서 결정하는 방식을 취하고 있다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 뭐라고 생각하나? 예를 들어, 학습목표, 방법, 시간 등등

학생 3: 기본적으로 선생님께서 주제를 정해 주시면 그걸 바탕으로 세부적인 주제와 조사방법 그리고 시간의 배분에 대해 의논을 한다. 대부분의 경우는 팀원들과 의논해서 결정하는 편이다. (중학교 1학년, 여)

㉡ 교사 및 동료지원요인

교사 및 동료지원요인은 교사지원 및 평가요인과 동료와의 상호작용요인으로 나누어 분석하였다.

교사지원 및 평가요인

기본적으로 토의 및 논의의 계기는 교사로부터 출발하고 있다. 즉, 교사가

대(大)주제를 학생들에게 제공하면 학생들은 이에 기초하여 각자의 흥미와 관심에 따라 자발적으로 학습을 주도해 나가고 있었다. 필요에 따라 교사가 적절하게 개입함으로 인해 토의 및 논의에 활력을 불어넣고 있었다.

면담자: 선생님이 내가 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와준다고 생각하나?

학생 2: 선생님께서 생각할 수 있는 계기를 마련해 주시기도 하고 경우에 따라서는 조언을 해 주실 때도 있다. 선생님의 힌트나 조언을 포함해서 제 생각을 정리하면 생각하는 게 즐거워지고, 실제로도 친구들과 즐기면서 의견 교환을 하고 있다. (중학교 1학년, 여)

학생 4: 평소에 선생님들은 우리들의 공부를 위해 많은 도움을 주고 계신다고 생각한다. 의견이 제대로 정리가 안될 때 조언을 해 주신다. (중학교 1학년, 여)

교사의 학생들에 대한 적절한 평가, 특히 긍정적인 방향에서의 평가(칭찬)은 학생들에게 자신감과 용기를 불어 넣고 있다. 또한 종결형의 평가(점수를 매긴다거나 성적평가의 목적으로 이루어지는 평가)가 아닌 과정형으로서의 평가(학습과정의 일환으로 이루어지는 평가)가 중요하다는 점도 잊어서는 안될 것이다.

면담자: 선생님이 내가 공부한 내용에 대해서 적절한 평가를 해주시나?

학생 1: 수업중에 선생님께서 자주 코치를 해 주시고, 도움이 되는 말씀도 자주 해 주신다. 내가 발표나 의견을 제시했을 때 칭찬을 해 주시기도 한다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 좋은 의견이 제시되었을 때는 칭찬도 해 주시고, 선생님께서 원하는 답이 아닌 경우에는 "그건 이렇게 생각해 보면 어떠니" 라고 생각하는 방법을 제시해 주신다. (중학교 1학년, 여)

동료와의 상호작용 요인

모둠별 토론식 위주의 수업이 진행됨으로써 학생과 학생의 상호작용 기회가 많이 주어지기 때문에 학습경험을 공유하게 되고 이러한 수용적 동료관계는 학습참여에 적극적·긍정적으로 참여하게 되는 시너지효과를 내고 있다.

면담자: 공부를 할 때 학생들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그렇다면 그게 도움이 되는가?

학생 1: 수업 중에 친구들과 많은 의견 교환을 하고 있다. 혼자서 공부를 하고 있다는 느낌보다는 여럿이 같이 하나의 목표를 향해 공부를 하고 있다고 느낀다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 기본적으로는 그룹별로 발표를 하기 때문에 의견교환을 많이 하는 편이다. 잘 모르는 내용이 있을 때는 선생님께 질문을 하면 친절하게 가르쳐 주신다. (중학교 1학년, 여)

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

협동성 향상을 위해서는 학생들이 자신의 의견을 적극적으로 표현하는 것도 중요하지만, 다른 이들의 의견에도 귀 기울여야 한다는 점을 이해하고 있었다. 또한 자신의 생각을 관철하려고 하기 보다는 다른 이의 의견과 자신의 의견을 종합하고자 하는 열린 자세를 견지하고 있다는 점도 시사하는 바가 크다고 하겠다.

면담자: 수업하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나? 모둠끼리, 모둠 간에도 협동작업이 있나?

학생 1: 의견을 제시하지 않으면 논의가 진행이 되지 않기 때문에, 적극적으로 의견교환을 한다. 미처 생각하지 못한 의견이

제시되어, 하나의 의견으로 정리될 때가 가장 기쁘다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 거의 대부분 공동 작업을 하는 편이다. 어떠한 대상이나 주제에 대해 조사를 하거나 의견을 교환한다. 각자의 생각과 다른 의견이 제시될 때는 "이렇게 생각할 수도 있구나" 하고 느낄 때도 있다. 이럴 때 많은 것들을 느끼고 배우게 된다. (중학교 1학년, 여)

㉞ 타인에 대한 이해 요인

‘친구들을 타인이라기보다는 가족이라고 느낄 때가 많다’는 답변이 상징적으로 보여주고 있는 바와 같이, 역량개발에 있어 학생들간의 경쟁적, 배타적 관계보다는 학생들이 하나라는 일체감을 형성함으로 인해 서로 성장, 발전할 수 있다는 인식을 가질 필요가 있겠다. 이에 대하여 교사의 지도가 요구된다고 하겠다.

면담자: 이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

학생 1: 친구들을 타인이라기보다는 가족이라고 느낄 때가 많다. 그래서 같이 공부를 하는 것이 좋고, 공부도 잘 된다고 생각한다. 적극적으로 서로를 돕고 있으며, 실제로 그렇게 느끼고 있다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 수업시간에 모르는 내용이 있을 경우 친구들에게 물어보기도 하고, 가끔씩은 내가 친구들에게 가르쳐 주고 할 때도 있다. (중학교 1학년, 여).

㉟ 타인 앞에서의 표현요인

토론과 발표의 기회가 많이 주어지기 때문에 자신들의 의견을 표현하는 것에 대해서는 상당히 익숙해져 있는 것으로 보인다. 또한, 발표가 단발적으

로 이루어지는 것이 아니라, 연속적으로 이루어지기 때문에 청소년들은 발표내용의 연속성을 고려하면서 발표에 임하고 있는 것으로 보인다. 그리고 반복적인 발표의 경험을 통해 학생들은 자신들의 의사를 표현하는 방법을 습득해 가고 있는 것으로 보인다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가?
이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 더 멋지게 표현하는 법을 배우는 것 같은가?

학생 1: 이 수업은 다른 과목에 비해 발표할 기회가 많이 주어진다. 매번 발표 할 때마다 이번의 발표가 다음의 발표에 어떤 영향을 미치는지에 대해 생각을 하게 되고, 그렇게 생각하는 과정을 통해 많은 것들을 배우고 있다고 느낀다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 기본적으로 이 수업은 발표의 기회가 많은 편이다. 그렇다 보니까 생각하면서 자신의 생각을 발표할 수 있게 된 것 같다. (중학교 1학년, 여)

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

도구활용 영역에 대한 분석은 크게 타과목 활용기회요인, 연계활용가능요인, 발표방식관련요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 타과목 활용기회요인

청소년들은 교사의 지시가 아닌 자신들의 필요에 따라 자연스럽게 타교과의 학습내용 및 지식을 활용하고 있었다. 이는 청소년들의 자발적 학습동기의 유발이 중요하다는 점을 보여주고 있다.

면담자: 수업시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나? 선생님이 그렇게 해주나? 아니면 스스로 그렇게 하나?

학 생1: 기본적으로는 혼자서 알아서 할 때가 많고 의식적으로 하기 보다는 무의식적으로 공부하고 있는 애용과 관련이 있는, 이전에 배웠던 기억이 나는 내용을 수업에 활용할 때도 있다. (중학교 1학년, 여)

학 생2: 국어시간에 배운 작문법을 활용할 때도 있고, 수학시간에 배운 계산식을 활용할 때도 있다. (중학교 1학년, 여)

㉞ 연계활용가능요인

(‘종합’ 수업의 경우) 정답이 존재하지 않기 때문에 자유롭게 생각할 수 있으며, 친구들과의 의견교환을 통해 새로운 문제의 발견 및 문제해결방식을 모색할 수 있는 것으로 보고 있다. 또한 청소년들은 특정 과목 또는 교과서가 자신들을 ‘공부’라는 틀 속으로 구속하는 것으로 보고 있다.

면담자: 다른 수업에 비해서 교과서에 있는 내용을 다양하게 생각해 볼 수 있나? 예를 들어 어떤 경우가 있나?

학 생1: 정답이 없기 때문에 자유롭게 생각해 볼 수 있다. 그래서 좋은 것 같다. 미처 생각하지 못한 의견들을 들을 수 있기 때문에 도움이 된다. (중학교 1학년, 여)

학 생2: 교과서가 없기 때문에 교과서에 구속받지 않고 자유롭게 생각할 수 있어서 좋은 것 같다. 그리고 생각하고 공부한 내용을 친구들 앞에서 발표할 수 있어서 좋은 것 같다. (중학교 1학년, 여)

㉟ 발표방식관련요인

일방적으로 자신의 생각을 전달하는 발표가 아닌, 상호작용이 가능한 발표를 선호하고 있었다. 그리고 발표의 형식에 있어서도 발표자의 입장만 고려할 것이 아니라 청중(듣는 이)의 입장도 충분히 고려해야 하는 것으로 여기고 있었다.

면담자: 만약에 이 수업에서 알게 된 것을 남들 앞에 나와서 발표하게 된다면, 어떤 식으로 발표해보고 싶은가?

학생 1: 일방적으로 의견을 제시한다기보다는 서로 대화를 한다는 기분으로 발표를 하는 게 좋다고 생각한다. 그리고 발표할 때는 상대방의 눈을 보고 이야기를 하려고 한다. 그렇게 하는 것이 자신의 얘기가 친구들에게 더 잘 전달된다고 생각한다. (중학교 1학년, 여)

학생 2: 사진과 같은 영상자료를 많이 활용하고 싶다. 만약 종이로 내용을 정리해서 발표를 할 경우에는 뒤에 앉아 있는 친구들도 잘 보이게 글씨를 크게 쓰고 싶다. (중학교 1학년, 여)

⑤ 학교지원영역에 대한 분석

학교지원영역에 대한 분석은 크게 학교지원요소, 학교지원요구요소로 나누어 분석하였다.

㉠ 학교지원요소

학교라는 공간에 대한 인식에 있어, 학교는 단순히 학습의 기회를 제공하는 곳에 그치는 것이 아니라, 대인관계의 기회 및 기술을 습득하는 곳이라고 여기고 있었다. 또한 학습의 과정이 교사에게서 학습자들에게 일방적으로 전달되는 것이 아니라, 학생들 상호간의 의견교환을 통해서도 이루어지고 있는 것으로 여겨진다.

담당자: 학교가 내가 공부하는데 가장 많은 도움을 주는 것은 뭐라고 생각하나?

학생 1: 공부이외에도 잘 모르는 친구들을 만날 수 있어 좋다. 그리고 친구들과 의견을 교환하고 지금까지 생각해 보지 못한 새로운 생각을 할 수 있어서 좋다. 그런 의미에서 학교는 대화와 만남의 기회를 제공하는 장소라고 생각한다. 그래서 학교가 좋다. (중학교 1학년, 여)

㉔ 학교지원요구요소

크게 불편함을 느끼지 못하고 있으며, 교사와 청소년들간의 신뢰관계 그리고 청소년 상호간의 신뢰관계가 구축되어 있는 것으로 여겨진다.

면담자: 학교에서 공부를 하는데 있어서 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

학생 1: 지금까지 크게 불편하게 느낀 적이 없다. (중학교 1학년, 여)

㉕ 역량개발관련요인에 대한 분석

교사들이 생각하고 있는 역량개발관련요인에 대한 분석은 크게 관계역량 영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉖ 관계역량영역요인

문제발견은 자율과 자기관리와 관련이 있으며, 집단학습은 협동심과 청소년들간의 관계를 증진하는데 도움이 되는 것으로 보고 있다. 그리고 발표와 같이 청소년들이 자신들의 생각을 표현함으로써 툴(tool)을 활용하는 방법을 습득할 수 있는 것으로 여기고 있다.

면담자: 담당하고 있는 수업/프로그램은 청소년기에 요구되는 핵심 역량 중 어떤 부분과 관련된다고 생각하시나요?

교 사: 문제발견은 자율과 자기관리와 관련이 있다. 집단학습은 협동심과 대인관계와 관련이 있다고 생각한다. 지식과 기술의 활용은 툴(언어) 활용과 관련이 있다고 생각한다. (중학교 교사, 남)

㉗ 역량개발방법요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서는 문제해결능력이 무엇보다 중요하다고 여기고 있다. 즉 과제의 설정부터 조사방법 그리고 해결방안까지 청소년들이 자발적으로 참여하는 것이 중요하다고 여기고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 수업/활동프로그램에서 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하시나요?

교사 1: PBL(Project Based Learning) (중학교 교사, 남)

㉔ 역량개발지원요인

청소년들의 핵심역량을 개발하기 위해서는 교사와 청소년들간의 신뢰관계 그리고 학생 상호간의 신뢰관계가 중요하며, 교차(cross) 교육과정을 통해 과목간 소통 및 통합의 기회를 제공하는 것도 중요하다고 여기고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 학습자에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하시나요?

교사 1: 신뢰관계, 교차 교육과정, PBL. (중학교 교사, 남)

⑦ 핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식

핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식은 자기 관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.

㉑ 자기관리영역

자기관리영역은 크게 학습에서의 자율성수준, 교사지원수준, 학습참여수준, 피드백제공수준의 3가지 영역으로 구성되어 있다. 이에 대하여 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 먼저, 네 영역의 중요도에서는 매우 높은 수준(전항목 5)을 보여주고 있으나, 적용도에서는 대체적으로 낮은 수준을 보여 주고 있다. 이 가운데서 학습목표수립(3)과 교사들은 학생들의 학습을 돕는데 시간을 보낸다(3), 학생들은 자신이 무엇을 어떻게 배울지에 관해 이야기하고 생각할 수 있는 시간을 갖는다(3)를 제외한 나머지 항목에서의 적용도가 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 생각해 볼 수 있는 것은 교사는 역량개발의 중요성에 대해 충분히 이

해하고 있으나, 그 적용에 있어 이번의 조사대상자가 중학교 1학년이기에 교사의 의도가 전파되기까지는 상당한 시간이 필요하다는 것이다.

㉡ 다른 사람과의 관계영역

다른 사람과의 관계영역은 협동성, 학생간 상호작용성, 교사학생간상호작용성, 의사소통기술로 구성되어 있다. 이에 대하여 교사의 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 인식을 알아보았다. 네 영역의 중요도에서 교사의 인식수준은 매우 높은 것으로(전항목 5) 나타났으나, 자신들의 생각을 친구들과 이야기 할 시간(2), 학생들의 개발을 위한 행동, 기술, 태도에 대한 교사의 고민 정도(2) 그리고 의사소통방식에 대한 학습(2), 상황별 의사소통방식(2)에서는 대체적으로 낮은 수준에 머물고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 역량개발에 있어 교사들의 기술적, 방법적 차원에서의 고민이 요청되며, 학생들의 경우 새로운 학습방법(토론 및 발표식 수업)에 대해 충분히 익숙해져 있지 않다는 점을 말해주고 있다.

㉢ 언어·상징·텍스트의 활용영역

언어·상징·텍스트의 활용영역은 정보접근, 정보이해, 정보활용으로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 조사 결과, 세 영역의 중요도의 인식에서는 전 항목에서 매우 높은 수준(전항목 5)을 보여주고 있으나, 실제에 있어서는 상당부분 괴리가 존재하는 것으로 나타났다. 학습들의 정보습득 및 이해(3)에 관한 항목을 제외한 전 항목에서 대체적으로 효과를 거두지 못하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 응답결과는 앞서서도 언급한 바와 같이, 이번 조사대상이 중학교 1학년이며, 이들이 토론 및 발표식 수업에 대해 충분히 적용되어 있지 못하다는 것을 보여주고 있다. 하지만, 정보의 수집방법에 있어서는 일정 부분 성과를 거두고 있는 것으로 평가할 수 있다.

(5) 소결: 쇼케이중학교의 역량기반 학습과정

일본의 사립중학교(쇼케이중학교)에서의 교사 간담회, 교실학습 관찰 및 교사와의 면담자료, 학교안내책자, 수업자료 등을 활용하여 교실학습 과정을 분석한 결과, 발표식 수업에 대한 학생들의 만족도가 매우 높은 것으로 나타났다. 세부적으로는 친구들과의 의견교환을 통한 상호 이해, 새로운 견해의 형성 그리고 열린 토론 자세가 형성되어 있었다. 또한, 교사의 역량개발에 대한 이해 정도가 매우 높은 것으로 나타났는데, 이는 학교안내책자에 학교의 교육목표로 학생들의 문제해결능력 향상을 표방하고 있다는 점을 통해서도 알 수 있다.

구체적으로는 PBL(Project Based Learning)식 학습방법의 적용인데, 이를 위해 독해 리터러시(literacy), 수학리터러시, 과학리터러시의 향상을 강조하고 있다. 이를 위해 평가가 높은 학교에 교사를 파견하는 등(실제로, 매년 교토(京都)에 있는 공립호리가와(堀川)고등학교²⁾에 교사를 파견하는 등 교사들의 연수에도 힘을 기울이고 있었다.

아울러, 이 학교는 대학과의 연계식 수업도 진행하고 있었다. 특히, 과학 리터러시의 함양을 위해 대학 의학부(국립 도호쿠(東北)대학 의학연구과)와의 연계식 수업을 실시하고 있는데³⁾, 이러한 수업방식은 청소년들의 역량 개발에 있어 지역사회의 자원의 공유 및 협력의 중요성을 단적으로 보여주고 있다고 하겠다.

2) 이 학교는 일본의 교토시에 위치하고 있으며, PBL식 수업에 대한 평가가 매우 높다. 전국 각지에서 이 학교의 수업방식을 배우기 위해 교사들이 수업을 참관하고 있다고 한다(<http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/horikawa/>).

3) 이 수업은 일본 정부가 추진하고 있는 「Science Partnership Project」의 일환으로 이루어지고 있는데, 이날(11월 6일) 수업에는 인간의 몸에 존재하는 세균을 알아보는 내용이였다. 수업은 학생들이 먼저 발표한 후, 교수가 강의 그리고 학생들의 체험 형식으로 진행되었다. 이 날 채취한 세균은 다음날(11월 7일) 학생들이 대학 연구실을 방문하여 배양된 세균을 확인하는 형식으로 진행되었다.

4. 국내 역량기반 학습과정 사례 분석

국내 역량기반 학습과정을 구체적으로 파악하기 위하여 9월 초부터 11월 초까지 1개교(기관)를 1일씩 방문하여 교실(활동실) 학습(활동) 관찰과 면담을 실시하였다.

1) 함평고의 역량기반 학습과정(역사학습) 사례 분석

(1) 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

관찰대상 학교는 일반학교 중 본 연구의 취지에 공감하고 교실학습 참여 관찰을 수락한 학교를 중심으로 섭외, 전라남도에서 위치한 함평고등학교를 선정하였다. 학교 선정 후에는 학교 담당자와의 협의를 통하여 관찰일시와 시간, 면담대상을 결정하였다.

〈표 IV-11〉 함평고 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수	면담대상 학생수
국사과	55분	1명	3명

(2) 교실 학습 관찰 및 면담 방법

① 교실학습 관찰 방법

현장관찰노트를 시간대별로 작성하고 비디오카메라, 캠코더 등을 가지고 교실학습 내용을 촬영하였다([부록5: 학습과정관찰노트] 참조). 또한 교실 학습시 사용된 학습관련자료 등도 수집하였다. 교실학습 관찰 후에는 현장 관찰노트와 동영상 전사자료를 바탕으로 기본정보 외에 수업전반, 자기관리, 타인과의 관계, 도구활용 등의 영역으로 구분하여 분석하였다.

② 면담방법

면담은 수업을 마친 후 관찰대상 교실 학습 담당교사와 교실 학습에 참여했던 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상은 학교담당자와 교사에게 추천을 의뢰해 선정되었고, 면담시간은 30분정도 소요되었다. 면담내용은 기본 정보, 수업전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

(3) 교실 학습 관찰 · 면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

<표 IV-12> 함평고 교실학습 관찰면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
	교사 면담	14:00- 14:30	교사 1명	도서실	○ 교사면담 · 국사수업담당교사(고등학교, 남)
2009. 9. 7.	5	14:50- 15:45	학 생: 여12명 남16명	도서실	○ 장릉 선생님의 국사 수업 · 학습범위 요약정리. 질의 응답 및 요점 정리 결과 검수 · 빛나라 한줄 문장 발표 및 파워 포인트 미니강의
	학생 면담	15:50- 16:35	학생 3명	도서실	○ 학생면담 · 교실학습관찰 참여학생(고1, 남) · 교실학습관찰 참여학생(고1, 여) · 교실학습관찰 참여학생(고1, 남)

(4) 일반학교의 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 일반학교의 교실학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 일반학교의 교실학습 과정은 수업과정 전반, 핵심역량(자기 관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분 · 분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

국사 수업을 진행하기에 적합한 도서관을 수업장소로 사용함으로써 자료를 많이 찾아보게 되는 수업의 특성에 맞게 시간과 공간을 좀 더 융통성 있게 사용할 수 있는 유용하고 자유로운 학습 환경이 제공되고 있다.

수업은 도서관에서 이루어지는데 도서관 앞 쪽은 조별 학습이 가능하도록 큰 책상이 6개 배치되어 있으며, 한 책상 당 5명이 앉아있고, 뒤편은 책을 볼 수 있도록 여러 개의 책장과 많은 책들이 비치되어 있음. 학습 장소와 서가 사이에는 학생들이 국사 교과서를 보관해 둘 수 있는 낮은 책꽂이가 위치하고 있어 요점정리가 끝나면 선생님께 검수 받는 장소로 사용됨.(함평고 현장관찰 노트자료)

면담자: 공부하는 곳(장소)은 어떤가?

학생 1: 교실에서 앞을 보고 일렬로 앉는 경우는 뒷자리에 앉는 편이라 시야에 전체 학생들의 모습이 다 보이기 때문에 산만한 느낌이 든다. 그런데 도서관에서는 모둠별로 앉기 때문에 덜 산만하고 집중도 잘된다고 생각한다. 도서관 노트정리가 끝나면 자유시간이 주어지기 때문에 바로 책을 볼 수 있다는 장점이 있다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 도서관은 대체로 조용하다는 느낌이 있기 때문에 대체로

교실보다 조용한 편이다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 이 수업 같은 경우, 모둠 수업으로 수업이 진행되기 때문에 적합하다고 생각한다. (함평고, 1학년, 남)

일방적인 교사의 강의식 수업이 아니라 학생이 교과서와 부교재를 보면서 교사가 만든 요약 노트에 요점을 정리하는 방식으로 진행되며 교사는 학생의 요청에 따라 1:1 질의응답을 한다.

교사는 자유롭게 교실을 돌아다니면서 학생들의 요점정리 진행 상황을 확인하고 학생들의 질문에 조용히 대답함. 이 과정에서 다른 학생들은 신경쓰지 않고 자기 과제에 몰두함. (함평고 현장관찰노트 자료)

교사는 학생들의 요점정리가 끝나는 순서에 따라 1:1 검사를 통해 잘한 학생은 서가에서 과제폴이를 하거나 책을 읽는 등의 시간을 보내도록 하고 결과가 부실한 학생에게는 재정리를 요구한다.

요점정리를 끝낸 학생들은 서가 곳곳에서 과제폴이에 몰두하거나 책을 읽음. 잡담을 하고 있는 학생들도 보임. (함평고 현장관찰노트 자료)

학습방해요인

모둠별로 자리 배치가 되어있어 일반적인 교실 환경보다는 친구들과 잡담을 하게 되는 경우가 많아져 집중하기 힘든 경우도 있고, 요점정리를 끝내는 시간이 아이들마다 다르기 때문에 나머지 친구들을 기다려 주어야 하는 데서 오는 불편함 등이 학습방해 요인이 되기도 한다.

면담자: 공부하는데 방해가 되는 경우가 있다면?

학생 1: 모둠별로 나누어 하다 보니 서로 잡담하는 경우가 있어 조

금 소란스러운 정도… (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 요점 정리할 때 나는 빨리하는 편이라 진도를 나가도 되는데 늦게 하는 친구들이 있어서 못나갈 때… (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 주위환경이 좀 시끄러워서 집중하기가 조금 어려웠다. 학생들이 수업에 좀 더 참여하고 발표를 골고루 시키게 되면 조용해 질 것 같다. (함평고, 1학년, 남)

학습촉진요인

교육기자재를 활용한 강의와 스스로 교과내용을 요약하고 과제를 해결해 나가게 하는 학습 방식이 학습의 동기와 효과를 높이고 있다고 생각한다. 교사는 수업의 중요한 부분을 파워포인트를 사용하여 설명함으로써 학생의 적극적인 수업참여를 유도한다.

교사는 중간중간 대답을 유도하며, 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 함. 미니강의 후 학습한 내용에 대한 퀴즈를 내고 학생들에게 답을 맞추어보게 함. 교사가 학생의 번호를 지정해 답을 말하도록 함. (함평고, 현장관찰노트자료)

면담자: 공부가 잘 된다고 느껴질 때는?

학생 1: 교과서를 보면서 중요한 부분을 요약하게 되는데 그냥 듣기만 하는 수업보다 훨씬 정리가 잘되고 도움이 된다. 또 프로젝트를 이용해 설명해 주시니까 집중이 잘 된다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 요점정리 하고 과제를 해결하면서 또 읽게 되기 때문에 반복을 많이 하게 되어 자연스럽게 복습이 되는 것이 진도만 나가는 다른 수업과 차이가 있다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 노트 정리하는 부분. 그것을 토대로 학습을 하면 더 많은 지식을 추가 할 수 있다. (함평고, 1학년, 남)

㉔ 교수지원요인

교수지원요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

수업준비요인

주요 과목 정도의 수준은 아니지만 스스로 요점 정리를 하고 과제를 해결해야 하기 때문에 적어도 한번은 교과서를 읽어본 후 수업에 임하고 있다.

면담자: 수업내용에 대해서 예습을 하나?

학생 1: 당연히 한번 읽어보게 된다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 요점정리가 느려 미리 읽어 온다. (함평고, 1학년, 여)

학습자료요인

교과서와 부교재, 교사가 직접 제작한 노트, 개개인들이 정리하는 요약노트를 사용하는 것으로 학습자료는 충분하다고 생각한다.

면담자: 학습자료가 학습에 실질적으로 도움이 되는가? 공부하는데 주어진 학습자료 들만으로 충분한가?

학생 1: 스스로 중요한 부분을 요약하면서 이해하기 때문에 훨씬 공부 잘되고, 내가 정리한 노트를 선생님께서 보시고 바로바로 틀린 부분을 가르쳐 주시고 고치게 되니까 도움이 많이 된다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 대체로 주어진 자료로만도 괜찮다. 더 필요한 거 생각이 안난다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 지금 자료만으로도 충분하다. (함평고, 1학년, 남)

교사와의 상호작용요인

요점정리 시간과 검사 시간을 통해 교사와의 개인 대 개인 방식의 의사소통 방식이 많이 사용되고 있다.

교사는 학생이 정리한 내용을 살펴본 후 중요한 내용이 빠져있는 경우는 다시 보완하도록 지시하고, 내용의 일부를 질문해 대답해 보게 함으로써, 학습 내용을 어느 정도 이해했는지 확인함. (함평고 현장관찰노트자료)

또한 수업시간 중간에 질문을 함으로써 수업중간과정을 점검해 보고 대답하는 과정에서 수업내용의 이해수준에 대한 확인과 긍정적인 피드백이 제공된다.

면담자: 수업시간에 내가 깊이 생각할 수 있는 질문을 받는가? 그런 질문을 받는다면, 충분히 생각하고 대답할 시간이 주어지나?
내 대답에 대해 선생님은 어떻게 반응하나?

학생 1: 설명을 하시다가 질문을 하실 때가 있다. 충분히 생각할 시간이 주어진다고 생각한다. 그리고 대답을 잘하면 칭찬해 주신다.(함평고, 1학년, 남)

학생 2: 배우는 것에서 금방금방 나오는 질문들이다. 대답하는데 시간이 부족하다거나 하지 않다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 수업 시간에 수업을 잘 들었으면 충분히 대답 할 수 있는 질문을 하신다. (함평고, 1학년, 남)

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

자기관리 영역에 대한 분석은 크게 학습관련 자기결정요인, 교사 및 동료 지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기결정요인

스스로 교과서 내용을 요약·정리하는 과정에서 나름대로의 학습 방법을 터득해 나간다고 생각하는 학생이 있는가 하면 다른 수업과 별반 차이가 없다고 생각하는 학생도 있어 개인차를 보이고 있는 것으로 나타났지만 학습에의 참여정도와 방법과 준비시간 등을 스스로 결정할 수 있다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 뭐라고 생각하나? 예를 들어, 학습목표, 방법, 시간 등등

학생 1: 요약정리를 할 때 시간이 부족한 경우가 많기 때문에 질문을 먼저 읽어본 다음에 질문을 생각해 보면서 책을 죽 읽어 나가며 답에 밑줄을 긋고 답을 적어 내려가는 노하우를 갖게 됐다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 다른 과목과 큰 차이가 없다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 다른 과목은 선생님이 중요하다고 하시는 부분만 공부하게 되는데 이 수업은 자기가 중요하다고 생각하는 부분을 정리하고 공부 할 수 있다. (함평고, 1학년, 남)

㉞ 교사 및 동료지원요인

교사 및 동료지원요인은 교사지원 및 평가요인과 동료와의 상호작용요인으로 나누어 분석하였다.

교사지원 및 평가요인

교과내용을 스스로 요약·정리한 부분을 교사가 질문이나 틀린 부분을 지적해 주는 과정을 통해 지원을 받는다고 느끼고 있다.

면담자: 선생님이 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와준다고 생각하나?

학생 1: ...가장 도움이 된다고 생각하는 것은 요약정리 한 것의 틀린 부분을 정확하게 짚어주시는 부분에서 도와주신다는 생각이 든다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 맨 처음에는 이런 수업을 한 번도 해 본적이 없어서 선생님의 설명이 너무 부족한 거 아닌가 친구들과도 많이 얘기했는데 익숙해지고 나면서 공부에 도움이 되는 것 같은데 그건 익숙해 저서 일수도 있고... (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 노트 정리 할 때 주변을 돌아다니시면서 확인하시고 틀린 부분도 지적해 주고, 검사 할 때도 부족한 부분을 질문하시거나 알려 주신다. (함평고, 1학년, 남)

그리고 수업이나 과제에 대한 평가에 대해서도 긍정적이고 구체적으로 평가 받기 때문에 만족해하고 있다.

면담자: 선생님이 공부한 내용에 대해서 적절한 평가를 해주시나?

학생 1: 주로 노트정리를 통해서 평가하시는 편이다. 선생님이 생각하실 때 빠짐없이 요약했으면 칭찬을 하시고 부족하거나 빠지는 부분이 있으면 구체적으로 짚어 설명해 주신다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 평가를 잘 해 주신다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 네, 아무래도 정리하다가 중요한 부분을 놓치게 되는 경우도 있는데 그런 부분을 지적해 주시고 평가해주신다. (함평고, 1학년, 남)

동료와의 상호작용 요인

개별적으로 교과내용을 요약·정리하는 수업방식이지만 어떻게 정리하는 것이 더 좋을지 서로 의논하기도 하는 과정에서 사고의 폭을 넓히기도 하고, 이해가 잘 안가는 부분은 친구들의 도움을 받으면서 상호작용의 기회를 갖는다.

면담자: 공부할 때 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그런다면 그게 도움이 되는가?

학생 1: 교과서를 읽으면서 이해가 안 되는 부분을 그때그때 묻는다. 그러나 수업방식자체가 개인 각자가 하는 방식이다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 과제 같은 거 어떻게 쓰는 게 좋은지 얘기하기도 하고 모르는 것을 물어볼 때도 있고... (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 친구들의 다양한 생각을 들을 수 있어서 생각의 폭을 넓힐 수 있다. (함평고, 1학년, 남)

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

협동수업이 주가 아니어서 교과내용에 대한 상호간에 의견을 나누는 수준에서 그친다.

면담자: 수업하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나? 모둠끼리, 모둠 간에도 협동작업이 있나?

학생 1: 사실 주로 하는 것은 개인적인 노트 정리이다 보니 협동 작업이라는 것은 없다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 협동 작업이 별로 없다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 거의 개인 학습 위주로 한다. (함평고, 1학년, 남)

㉡ 타인에 대한 이해 요인

개인활동 위주로 수업이 진행되기 때문에 개인의 시간차를 존중해 주면서 타인에 대한 배려를 경험하고 있다.

면담자: 이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

학생 1: 각자 요약 정리를 끝내는 시간차가 있는데 먼저 끝낸 사람은 자기 할 일을 하면서 각자를 존중하는 분위기이다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 방해될까봐 조용히 하는 것은 다른 수업에 비해 나은 것 같다. 적극적인 도움보다 서로의 시간을 존중해 준다. (함평고,

1학년, 여)

학생 3: 다 할 때까지 기다려 주는 것... (함평고, 1학년, 남)

㉔ 타인 앞에서의 표현요인

타인 앞에서 표현할 수 있는 기회가 많이 주어지는 편은 아니지만 타인의 의견을 서로 존중해주는 수업분위기라서 자신의 의견을 솔직하고 자유롭게 표현하고 있다.

면담자: 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가? 이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 표현하는 법을 배우는가?

학생 1: 다른 수업에 비해서는 많은 편이지만 질문에 답을 하는 방식이다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 다른 수업 시간에는 발표가 거의 없어서 대체로 이 수업시간이 많은 거 같다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 아무래도 자기가 쓴 것을 발표 하다보니 내 생각과 틀린 생각을 발표 할 때는 경청하기도 하고 생각을 잘 표현하는 법을 배우는 것 같다. (함평고, 1학년, 남)

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

도구활용 영역에 대한 분석은 크게 타과목 활용기회요인, 연계활용가능요인, 발표방식관련요인으로 나누어 분석하였다.

㉕ 타과목 활용기회요인

수업방식이 주로 스스로 요약정리한 것을 교사가 검토해 주는 식으로 진행되기 때문에 다른 분야의 지식을 활용할 수 있는 기회는 적어 국사 과목 자체에 충실한 수업으로 진행되고 있다.

면담자: 수업시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나?

학생 1: 텔레비전이나 다른 곳에서 봤던 것 같은 땅속에 버려진 그
릇 같은 것들이 떠오르는 정도이다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 역사 위주의 수업이다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 그런 적은 거의 없다. (함평고, 1학년, 남)

㉔ 연계활용가능요인

교과서와 보충 설명이 있는 부교재를 함께 사용하면서 핵심 내용을 정리하는 수업과정, 특히 현재의 관점에서 바라보는 <빛나라 한줄 문장>을 정리하는 과정을 통해 자신의 지식을 여러 관점에서 활용하고 연계할 수 있는 경험을 하게 된다.

면담자: 다른 수업에 비해서 교과서에 있는 내용을 다양하게 생각해
볼 수 있나? 예를 들어 어떤 경우가 있나?

학생 1: 스스로 요약하며 적다보니 내가 정리한 거 외에 다른 부분
은 없을까 생각해 보게 된다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 과제를 할 때 빛나라 한줄 문장이라는 오늘 배운 내용들을
현대의 관점에서 한 줄 쓰는 것이 있는데 거기에 시간을 많이
소비하는 것 같다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 수업 부교재가 자세히 나와 있어 교과서 보다 많은 내용을
생각해보고 공부 할 수 있다. (함평고, 1학년, 남)

㉕ 발표방식관련요인

서로 다른 방식으로 발표하고 싶어 한다.

면담자: 이 수업에서 알게 된 것을 남들 앞에 나와서 발표하게 된다면,
어떤 식으로 발표해보고 싶은가?

학생 1: 똑같이 발표하면 재미없다. 친구가 발표한 부분에서 더 구
체적으로 깊이 들어가서 발표하면 주변 친구들의 반응이
좋다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 요점정리노트를 보여준다거나... (함평고, 1학년, 여)

⑤ 학교지원영역에 대한 분석

학교지원영역에 대한 분석은 크게 학교지원요소, 학교지원요구요소로 나누어 분석하였다.

㉠ 학교지원요소

스스로 공부하는 수업방식을 통해 나만의 학습방법을 알게 되고 수준별 수업을 할 수 있는 특별실 제공과 집중할 수 있는 환경이 주어지는 것에 많은 도움을 받고 있다고 생각한다.

면담자: 학교가 내가 공부하는데 가장 많은 도움을 주는 것은 뭐라고 생각하나?

학생 1: 국어나 사회 같은 글이 많은 과목에서 요점을 정리하는 능력이 향상됐다고 생각한다. (함평고, 1학년, 남)

학생 2: 국어과실, 수학과실 등의 특별실 사용하는 것. 수준별 수업 할 때 도움이 된다. (함평고, 1학년, 여)

학생 3: 학교에서 공부하다보면 혼자 공부 할 때 보다 집중 하는 것이 더 수월 하다. (함평고, 1학년, 남)

㉡ 학교지원요구요소

대체적으로 만족하지만 참고서등의 학습자료가 더 제공되기를 희망하고 있다.

면담자: 학교에서 공부를 하는데 있어서 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

학생 1: 대체적으로 만족하고 있다. (함평고, 1학년, 남)

학생 3: 참고서 같은 것... (함평고, 1학년, 남)

⑥ 역량개발관련요인에 대한 교사들의 인식 분석

교사들이 생각하고 있는 역량개발관련요인에 대한 분석은 크게 관계역량

영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 관계역량영역요인

교사들은 자기관리와 다른 사람과의 관계 능력을 이 수업을 통해 개발할 수 있는 핵심역량으로 생각하고 있다.

면담자: 담당하고 있는 수업은 청소년기에 요구되는 핵심역량 중 어떤 부분과 관련된다고 생각하시나요?

교사 1: 자기관리와 다른 사람과의 관계. (함평고, 교사, 남)

㉡ 역량개발방법요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서는 학생이 스스로 학습할 수 있도록 지원하고 교사는 학생의 부족한 부분을 지적하고 심화학습을 돕는 역할을 하는 것이 가장 효과적이라고 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 수업에서 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하시나요?

교사 1: 본인이 직접 작성하게 하는 방법. 심화학습은 교과 내용 보다는 좀 더 깊게. 수업의 최종단계에서는 핵심 내용 전달 (함평고, 교사, 남)

㉢ 역량개발지원요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서 지원되어야 할 것으로는 특별한 것은 없다고 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 학습자에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하시나요?

교사 1: 특별히 없다. (함평고, 교사, 남)

㉦ 핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식

핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식은 자기관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.

㉧ 자기관리영역

자기관리영역은 다시 학습에서의 자율성수준, 교사지원수준, 학습참여수준, 피드백제공수준으로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 네 영역의 중요도에서 자율성 수준이 상대적으로 낮은 수준을 보여주고 있으며, 그 중에서도 학습목표수립(1점)이 특히 낮게 나타났다. 적용도에서는 학습참여수준이 모두 상대적으로 낮은 수준(1점)을 보여주고 있다. 이러한 결과는 학습목표수립은 공동목표를 정하고 구성원간의 협동보다는 개개인의 독립적인 학습을 위주로 수업이 진행되고 있음을 보여준다.

㉨ 다른 사람과의 관계영역

다른 사람과의 관계영역은 다시 협동성, 학생간 상호작용성, 교사학생간 상호작용성, 의사소통기술로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 네 영역의 중요도에서는 모든 영역에서 높은 수준을 보여주었으나, 학생들에게 리더의 역할을 부여하는 것(1), 집단역학을 활용하는 법을 배우는 것(1), 다양한 상황에서 어떻게 의사소통하는 것이 최상인지 배우는 것(1)에서는 적용수준이 상대적으로 낮게 나타났다. 이러한 결과는 교사-학생간, 학생-학생간 상호작용성이나 의사소통기술보다는 학생 개개인의 능력을 개발하는 데 초점이 맞추어져 있는 수업의 특성을 보여준다.

㉩ 언어·상징·텍스트의 활용영역

언어·상징·텍스트의 활용영역은 정보접근, 정보이해, 정보활용으로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아본 결과 정

보활용영역은 중요도와 적용도 모두 상대적으로 높은 수준을, 나머지 두 영역은 중요도와 적용도 모두에서 보통 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 간학문적인 수업이나 통합교과형식의 수업방식은 아니지만 다양한 정보들을 수집·분류하고 이해하고 통합·활용·표현할 수 있는 역량을 갖추게 되는 수업을 진행하고 있음을 보여준다.

(5) 소결: 일반학교의 역량기반 학습과정

일반학교에서의 교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 일반학교의 교실학습 과정을 분석한 결과, 수업환경은 학생중심의 효율성과 수용성을, 수업계획에서는 자율성과 상호작용성이, 수업실행에서는 자율성, 효율성, 상호작용성이 모두 적절하게 적용됨으로써 개개인들의 문제해결력과 사고력을 높여주고 상호간에 배려하고 존중하는 학습과정이 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

수업환경

- 학생중심의 효율적인 학습환경
- 자율적이고 자유롭고 수용적인 학습분위기

수업계획

- 다양한 수업자료와 수업전략
- 차별화된 수업진도

수업실행

- [[KEQ3]-1수업내용
- 학생중심, 내용중심의 수업전개
- 자유롭고 균등하고 적절한 교사지원
- 수용적이고 개별적이고 긍정적인 피드백

2) 이우학교의 역량기반 학습과정(국어학습) 사례 분석

(1) 교실학습 관찰 학교 및 면담 대상

관찰대상 학교는 대안학교 중 본 연구의 취지에 공감하고 교실학습 참여 관찰을 수락한 학교를 중심으로 섭외, 서울 근교에 위치한 이우학교를 선정하였다. 학교 선정 후에는 학교 담당자와의 협의를 통하여 관찰일시와 시간, 면담대상을 결정하였다.

〈표 IV-13〉 이우학교 교실학습 관찰 및 면담 대상

관찰교과	관찰시간	면담대상 교사수	면담대상 학생수
국어과	2차시(100분)	2명	2명

(2) 교실 학습 관찰 및 면담 방법

① 교실학습 관찰 방법

현장관찰노트를 시간대별로 작성하고 비디오카메라, 캠코더 등을 가지고 교실학습 내용을 촬영하였다([부록5: 학습과정관찰노트] 참조). 또한 교실 학습시 사용된 학습관련자료 등도 수집하였다. 교실학습 관찰 후에는 현장 관찰노트와 동영상 전사자료를 바탕으로 기본정보외에 수업전반, 자기관리, 타인과의 관계, 도구활용 등의 영역으로 구분·분석하였다.

② 면담방법

면담은 수업을 마친 후 관찰대상 교실 학습 담당교사와 교실 학습에 참여했던 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상은 학교담당자와 교사에게 추천을 의뢰해 선정되었고, 면담시간은 30분정도 소요되었다. 면담내용은 기본 정보, 수업전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

(3) 교실 학습 관찰 · 면담 일정 및 내용

교실 학습 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

<표 IV-14> 이우학교 교실학습 관찰 · 면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 9. 17.	5	13:40- 14:25	남:9 여:11	원더 랜드	○ 광수돌이샘과 함께 하는 국어수업 · 모둠별 토론식 수업 · 시니리오 수정작업
	6	14:35- 15:20	남:9 여:11	원더 랜드	○ 광수돌이샘과 함께 하는 국어수업 · 글쓰기수업: 삶을 가꾸는 글쓰기 · 영상자료 시청후 글쓰기 · 발표
	교사 면담	15:30- 16:30	교사 2명	교무실	○ 교사면담 · 국어수업담당교사(중학교, 남) · 사회수업담당교사(고등학교, 남)
	학생 면담	15:30- 16:30	학생 2명	회의실 방송실	○ 학생면담 · 교실학습관찰 참여학생(중2, 여) · 교실학습관찰 참여학생(중2, 여)

(4) 이우학교의 교실학습 과정 분석

교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 대안학교의 교실학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 대안학교의 교실학습 과정은 수업과정 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분 · 분석하였다.

① 수업과정 전반에 대한 분석

수업과정 전반에 대한 분석은 크게 학습관련요인과 교수지원요인으로 나누어 분석하였다. 학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 세분하고 교수지원요인은 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인, 수업준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉑ 학습관련요인

학습관련요인은 학습환경요인, 학습방해요인, 학습촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

학습환경요인

일반학교 보다 자유롭고 자연친화적인 학습환경이 제공되어 편안하고 안정적인 분위기에서 학습에 참여하고 있다.

교실은 채광도 잘되고 조명도 밝고 에어컨도 잘 가동되어 쾌적한 분위기. 책상은 다른 학교와 같으나 의자는 둥그런 나무의자에 연두색 가죽커버를 씌어 놓았음. 한쪽 벽면에는 학생들이 좋아하는 자신의 사진을 붙여놓은 원더랜드로 구성되어 있음. (이우학교 현장관찰 노트자료)

면담자: 공부하는 곳은 어떤가?

학생 : 완전히 좋다. 아이들이 적어 친해지기 쉽고 자유롭게 물어볼 수 있다. 방이 콘크리트가 아닌 나무나 철이다. 시멘트도 많이 안 들어가고 자연친화적이어서 숨을 쉴 때 기분이 좋다. (이우학교 2학년, 여)

일방적인 교사의 강의식 수업이 아니라 토론식수업으로 진행되며 교사는 진행이 원활하게 되도록 소리없이 지원한다.

교사는 수업시간 내내 자유롭게 다니면서 집중하지 못하는 학생들이 다시 자연스럽게 집중하면서 모듈활동에 참여할 수 있도록 자리 재배치 등으로 유도함. (이우학교 현장관찰노트자료)

또한 학생들이 수업시간 배분을 스스로 조절할 수 있도록 지원해 준다.

남은 수업시간을 슬라이드에 표시해 줌으로써 학생들 스스로 토론을 하면서 시간조절을 할 수 있도록 지원해 줌. (이우학교 현장관찰 노트자료)

학습방해요인

주입식 교육보다는 스스로 계획하고 수행해 나가야 하는 대안학교 특성상 놓고 싶은 유혹을 뿌리치고 스스로 공부해야 하는 것이 가장 힘들고 공부를 방해하는 요인이 된다.

면담자: 공부하는데 방해가 되는 경우가 있다면 뭔가? 무엇 때문에 방해가 가장 많이 되나?

학생 1: 너무 자유분방해서 계획을 스스로 세워서 공부하려고 하는데 놀다보니 실행이 잘 안된다, 공부를 계획을 세워서 하기 힘들고, 스스로 혼자서 공부를 해야 되는 것이 어렵다. (E중 학교 2학년, 여)

또한 교과서 위주교육이 아니어서 주어진 학습자료를 스스로 풀어야 하는 것도 힘들거워하고 있다.

면담자: 공부하는데 방해가 되는 경우가 있다면 뭔가? 무엇 때문에 방해가 가장 많이 되나?

학생 2: 수행평가 때문에 숙제가 많음. 또 교과서를 많이 안 쓰고 다른 활동지를 주는데 답을 잘 알 수 없어서 수학 같은 경우 풀기 힘든 부분들이 있다. (이우학교 2학년, 여)

학습촉진요인

스스로 공부하는 자율학습을 통해 많은 것을 얻고 있고 차분한 학습분위기가 조성될 때 공부가 잘 된다고 느낀다.

면담자: 공부가 잘 된다고 느껴질 때가 있다면 언제가? 무엇이 그렇게 만드나?

학생 1: ---자율학습을 하면서 얻는 것이 많다고 느낀다. 스스로 하는 방식이 도움이 많이 된다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 주위 분위기가 차분해 질 때. 공부하는 분위기, 공부하는 게 필요하다고 느껴지는 분위기 열심히 해야 하는 분위기에 동기가 부여된다. (이우학교 2학년, 여)

㉞ 교수지원요인

교수지원요인은 수업준비요인, 학습자료요인, 교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

수업준비요인

교과서보다는 활동지 위주로 수업이 진행되기 때문에 과목에 따라 다르지만 예습보다는 복습 위주로 수업준비를 하고 있다.

면담자: 수업내용에 대해서 예습을 하나?

학생 1: 개인적으로는 하면 더 좋은 거 같다. 수학 같은 경우는 개인적으로 잘 못하기 때문에 예습을 하지만, 보통 교과서보다는 활동지를 사용하는 과목이 많기 때문에 복습을 전체적으로 다 하는 편이다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 안한다. 수업 자체가 활동 위주로 구성되어 있기 때문에 활동을 한 후 복습을 하는 것이 더 중요하다고 생각한다. 특히 과학은 복습이 중요하다고 생각한다. (이우학교 2학년, 여)

학습자료요인

교과시간에 주어지는 학습자료가 교과서보다 자세하게 설명되어 있고 활동위주로 구성되어 있어 학습에 흥미를 더해 주고 풍부하게 해준다.

면담자: 학습 자료가 학습에 실질적으로 도움이 되는가? 공부하는데 주어진 학습자료 들만으로 충분한가?

학생 1: 많이 충분하다고 생각한다. 수업자료가 교과서보다 훨씬 눈에 잘 들어오고 여러 자료를 뽑아 오시기 때문에 더 풍성한 느낌이 든다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 참고서같이 정리되어진 학습 자료가 교과서 보다 충분히 설명되어 있어서 학습에 실질적으로 도움이 된다. 학습자료는 활동 위주로 구성되어 있어 재미있지만, 최종적으로는 포트폴리오로 제출하게 되어있어서 모으는 게 힘들다. (E중학교 2학년, 여)

교사와의 상호작용요인

교사와의 개인 대 개인 방식의 의사소통 방식이 많이 사용되고 있으며, 생각할 수 있는 적절한 시간과 긍정적인 피드백이 제공되고 있다.

면담자: 수업시간에 내가 깊이 생각할 수 있는 질문을 받는가? 그런 질문을 받는다면, 충분히 생각하고 대답할 시간이 주어지나? 내 대답에 대해 선생님은 어떻게 반응하나?

학생 1: 거의 모든 과목이 깊은 생각을 할 수 있는 질문들을 던져준다고 생각한다. 전체적으로 볼 때 생각할 시간은 적당히 주신다고 생각된다. ---선생님은 거의 모든 의견들을 잘 받아주시는 편이다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 질문을 받을 때도 있고 없을 때도 있다. 질문을 받을 경우 충분히 생각하고 대답할 시간이 부족할 때도 있으나, 부족할 경우 숙제로 내주시기도 하고, 인터넷 상 커뮤니티를 통해서 활동을 하기도 한다. 선생님의 반응은 글에 대한 충고나 긍정적인 피드백의 형식으로 반응해주시고, 커뮤니티에서의 댓글로 반응해 주시기도 한다. (이우학교 2학년, 여)

학생들이 질문을 하는 경우에도 즉각적인 답을 제시하는 것이 아니라 학생에게 다시 질문함으로써 다시 생각할 수 있는 시간을 갖도록 유도함. (이우학교 현장관찰노트자료)

수업의 전 과정에 걸쳐 모든 것을 학생들이 스스로 결정할 수 있도록 유도하며, 자리배치도 모둠별 토의가 가장 활발하게 진행될 수 있는 구조로 학생들이 스스로 재배치하게 유도한다.

책상 원위치로 재배치(한 모둠당 4명씩 남녀학생들이 대각선으로 바라볼 수 있도록 앞뒤 2명씩 배치)하게 하고, 수업이 시작되어도 시끄러운 분위기지만 교사는 기다리고 학생들 스스로 조용해 질 때까지 기다리며, 발표순서도 자발적으로 정하도록 유도함. (이우학교 현장관찰노트자료)

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

자기관리 영역에 대한 분석은 크게 학습관련 자기결정요인, 교사 및 동료 지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기결정요인

주로 스스로 생각하게 하는 수업과 모둠별 토론방식 위주의 수업이 진행되기 때문에 참여정도와 방법과 준비시간 등을 스스로 결정할 수 있다.

면담자: 다른 과목에 비해서 이 과목을 공부할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 뭐라고 생각하나? 예를 들어, 학습목표, 방법, 시간 등등

학생 1: (국어수업의 경우) 선생님이 안 가르쳐주시고 다 스스로 생각하게 하신다. 자신이 생각한 걸 쓰고 모둠 안에서 토의를 하고 거기서 발표자를 정해서 그것을 모둠 별로 발표를 해서 그것을 또 적고 나누는 스타일의 방식이다. 대부분 스스로 해야 하는 부분이 많다. (이우학교 2학년, 여)

㉔ 교사 및 동료지원요인

교사 및 동료지원요인은 교사지원 및 평가요인과 동료와의 상호작용요인으로 나누어 분석하였다.

교사지원 및 평가요인

주로 질문과 상담을 통해 공부를 더 잘 할 수 있도록 교사의 지원을 받고 있다.

면담자: 선생님이 내가 공부를 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와준다고 생각하나?

학생 1: 상담과 질문을 통해 도와주신다. 수업시간 외에 선생님과 시간을 정해서 찾아갈 수도 있다. 공부 방법에 대해 조언을 구한 후 실행해 봐서 안 맞으면 다시 상담을 해서 같이 풀어어나간다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 과제에 대해서 구체적인 피드백을 주시고, 나의 생각을 쓴 부분까지 구체적으로 말씀해주실 때이다. 선생님이 상담의 형식을 빌려서 충고해주시고, 복도에 지나가면서도 관심을 표명해 주시고 대화를 유도하시면서 도와주신다. (이우학교 2학년, 여)

그리고 수업이나 과제에 대한 평가에 대해서도 발전적이고 긍정적인 피드백을 받음으로써 교사를 신뢰하게 된다.

면담자: 선생님이 내가 공부한 내용에 대해서 적절한 평가를 해주시나?

학생 1: 아주 적절한 평가를 하신다고 생각한다. 작문수업의 경우 애들이 점수에 많이 연연하지는 않는 것 같다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 정해진 수업 시간 안에 평가를 해야 하기 때문에 시간 부족으로 질문을 하지 못하는 경우도 있지만 인터넷 커뮤니티 상에서 쪽지로 질문을 하기도 하고, 커뮤니티의 경우 과제 방법이나 양식 등에 대한 자료를 올려주시기도 한다. 선

생님의 피드백을 통해서 다른 관점을 알게 되기도 한다. (이우학교 2학년, 여)

동료와의 상호작용 요인

모둠별 토론식 위주의 수업이 진행됨으로써 학생과 학생의 상호작용 기회가 많이 주어지기 때문에 학습경험을 공유하게 되고 이러한 수용적 동료관계는 학습참여에 적극적·긍정적으로 참여하게 되는 시너지효과를 내고 있다.

남학생과 여학생이 대각선으로 바라볼 수 있도록 앞뒤 2명씩 4명씩 좌석배치(모둠별 토의를 가장 활발하게 진행할 수 있는 배치구조임)가 이루어진다. (이우학교 현장관찰노트자료)

면담자: 공부를 할 때 학생들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그렇다면 그게 도움이 되는가?

학생 1: 모듬을 계속 바꾸고 선생님께서 전체를 다 모아놓고 설명을 하실 때도 있기 때문에 친해질 기회가 많다. 공부하면서 모르는 것을 묻고하기에 편하고 좋다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 서로 의견을 얘기하면서 다른 학생의 의견을 수용하고 다양한 관심을 알 수 있다. (이우학교 2학년, 여)

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

수업시간에 이루어지는 협동작업을 통해서 다양한 관점에서 생각해 볼 수 있는 기회를 갖게 되고 구성원간의 토의과정을 통해서도 많은 것을 알게 되는 경험을 하고 있다.

면담자: 수업하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나? 모듬끼리, 모듬 간에도 협동작업이 있나?

학생 1: 그렇다. 친구들이랑 몰랐던 부분들을 물어볼 수 있고, 각자의 다양한 생각들을 받아들일 수 있는 기회가 많다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 내가 생각하지 못한 관점을 듣는 것을 통해서 다양한 관점을 얻을 수 있고, 정확하게 어떤 것을 말하는지 모르는 부분을 토의를 통해서 확실하게 알게 되고 추후에 선생님의 설명이 덧붙여져서 더 확실하게 이해할 수 있다. (이우학교 2학년, 여)

㉠ 타인에 대한 이해 요인

모둠활동과 협동과제 위주로 수업이 진행되기 때문에 구성원간에 서로 배려해주고 존중해 주면서 해결해 나가는 과정을 경험하고 있다.

면담자: 이 수업을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

학생 1: 전반적인 방식이 다 배려하고 박수쳐주며 끝나는 식이다. 미움을 받는 친구들이 반 사이에 있는 경우들이 있는데 그럴 때는 선생님도 도와주신다. 왕따를 당하는 아이도 자신의 잘못된 점을 고치려고 노력하려고 하고, 해결방안이 나올 때 까지 선생님과 학생이 함께 노력한다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 학생중심의 활동위주로 진짜 하고 싶은 말을 의견으로 제시할 수 있다. 종종 비판하려는 아이들도 있으나, 그런 상황에서 다른 아이들이 그것도 의견이니 그대로 받아들이자는 분위기가 조성되고 잘 못하는 경우는 같이 풀어서 답을 얻으려고 한다. (이우학교 2학년, 여)

㉡ 타인 앞에서의 표현요인

토론수업을 많이 경험하고 있기 때문에 타인 앞에서 표현할 수 있는 기회도 많이 주어지고 있고 서로 존중해주는 수업분위기라서 자신의 의견을 솔

직하고 자유롭게 표현하고 있다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가?
이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 더 멋지게 표현
하는 법을 배우는 것 같은가?

학생 1: 발표할 기회는 많다. 그러나 잘하고 싶어서 노력하는 부분
은 별로 없다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 서로 존중해주는 분위기라서 저절로 나의 생각을 말하고 표
현하게 된다. 나의 생각을 알려주고 설득하고 싶을 때 발표
를 멋지게 하려고 한다. (이우학교 2학년, 여)

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

도구활용 영역에 대한 분석은 크게 타과목 활용기회요인, 연계활용가능요
인, 발표방식관련요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 타과목 활용기회요인

통합교과형식으로 진행되는 수업을 많이 경험하고 있기 때문에 선생님이
도와주지 않아도 스스로 다른 분야의 지식을 활용할 수 있게 된다.

면담자: 수업시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할
기회가 있나? 선생님이 그렇게 해주나? 아니면 스스로 그
렇게 하나?

학 생: 선생님이 그렇게 해주기도 하고 스스로 그렇게 하기도 한다.
그림자극 놀이 수업의 경우 미술, 국어, 음악, 소품 등의 모
든 활동을 한다. (이우학교 2학년, 여)

㉡ 연계활용가능요인

통합교과형식으로 진행될 뿐만 아니라 시나리오 작업을 하기 때문에 교과서
외에 자신의 상상력과 다양한 지식을 활용하고 연계할 수 있는 경험을 하게 된다.

면담자: 다른 수업에 비해서 교과서에 있는 내용을 다양하게 생각해 볼 수 있나? 예를 들어 어떤 경우가 있나?

학 생: 그림자 극 놀이 수업의 경우 교과서뿐만이 아니라 활동을 통해서 다른 것과 연관시켜서 생각해 볼 수 있고, 다양한 분야와 관련이 있다. (이우학교 2학년, 여)

㉡ 발표방식관련요인

수업시간을 통해 알게 된 것을 발표하게 될 때는 자연스럽게 흐름을 따르고 있고 특별한 방법을 선호하지는 않는다.

면담자: 만약에 이 수업에서 알게 된 것을 남들 앞에 나와서 발표하게 된다면, 어떤 식으로 발표해보고 싶은가?

학생 1: 보통 잘하는 애들이 많이 발표한다. 친구가 하고 싶어 하면 그 아이에게 양보하게 된다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 기존에 행해지던 발표 방식이 좋은 것 같다. 수학의 경우 풀이 과정을 써주고 난 후 직접 활동하는 식으로 발표를 진행한다. (이우학교 2학년, 여)

⑤ 학교지원영역에 대한 분석

학교지원영역에 대한 분석은 크게 학교지원요소, 학교지원요구요소로 나누어 분석하였다.

㉢ 학교지원요소

모둠활동과 동아리활동이 활성화 되어 있어 자연스럽게 편하게 자신의 의견을 표현할 수 있고 자신의 꿈을 펼쳐볼 수 있는 기회가 주어지는 것에 많은 도움을 받고 있다고 생각한다.

담당자: 학교가 내가 공부하는데 가장 많은 도움을 주는 것은 뭐라고 생각하나?

학생 1: 내 꿈을 펼칠 수 있다. 다른 학교는 공부 때문에 하고 싶은 것을 못하는 경우가 있는데 여기는 동아리활동과 축제가 있어서 꿈을 펼쳐볼 기회가 많다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 모둠활동. 모르는 것을 선뜻 질문하기 어려운 성격인데 모둠 구성인원이 4~5명 정도로 작은 인원이라서 쉽고 편안하게 질문할 수 있다. (이우학교 2학년, 여)

㉞ 학교지원요구요소

대체적으로 만족하지만 상담기회가 더 많아지기를 희망하고 있다.

면담자: 학교에서 공부를 하는데 있어서 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

학생 1: 학습이나 친구문제와 관련해서 좀 더 깊게 상담을 받고 싶다. 도움이 많이 된다. (이우학교 2학년, 여)

학생 2: 항상 필요한 부분이 없다고 생각했다. 만족한다. (이우학교 2학년, 여)

㉟ 역량개발관련요인에 대한 교사들의 인식 분석

교사들이 생각하고 있는 역량개발관련요인에 대한 분석은 크게 관계역량 영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다.

㊱ 관계역량영역요인

다른 사람과의 관계능력과 소통능력을 수업을 통해 개발할 수 있는 핵심역량으로 생각하고 있다.

면담자: 담당하고 있는 수업/프로그램은 청소년기에 요구되는 핵심역량 중 어떤 부분과 관련된다고 생각하시나요?

교사 1: 다른 사람과의 관계, 소통 (이우학교 교사, 남)

교사 2: 관계능력, 기획능력 그리고 구성원이 함께 ‘공공하는 능력’

신장에 유용하게 수업을 디자인 한다. (이우학교 교사, 남)

㉞ 역량개발방법요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서는 표현과 공유, 상상, 타인 생각과의 차이 발견 등이 가장 효과적인 것으로 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 수업/활동프로그램에서 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하시나요?

교사 1: 삶은 담은 글쓰기의 표현과 공유 (이우학교 교사, 남)

교사 2: 상상하기, 그리고 자신의 생각 개념화 하기, 타인 생각과의 차이 발견하기 등. (이우학교 교사, 남)

㉟ 역량개발지원요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서 지원되어야 할 것으로는 자유로운 표현과 공감, 지지가 가능한 분위기와 간학문적 사고를 자극할 수 있는 텍스트인 것으로 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 학습자에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하시나요?

교사 1: 자신의 생각과 느낌이 자유롭게 표현되고 이에 대해 공감과 지지받을 수 있는 분위기(이우학교 교사, 남)

교사 2: 간학문적 사고를 자극할 수 있는 텍스트, 그리고 사유할 수 있는 시간적 여유 (이우학교 교사, 남)

㊱ 핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식

핵심역량영역별 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식은 자기관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기관리영역

자기관리영역은 다시 학습에서의 자율성수준, 교사지원수준, 학습참여수준, 피드백제공수준으로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 네 영역의 중요도와 적용도 모두에서 높은 수준을 보여주었으나 학습목표수립(2.5)과 학생들에게 무엇이 적절하게 행동하는 것인지 알려주는 데 시간을 보내는 것(2.5)에는 적용수준이 상대적으로 낮게 나타났다. 이러한 결과는 학습목표수립은 공동목표를 정하고 개개인의 행동에는 자율성이 주어지고 있음을 보여준다.

㉡ 다른 사람과의 관계영역

다른 사람과의 관계영역은 다시 협동성, 학생간 상호작용성, 교사학생간 상호작용성, 의사소통기술로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아보았다. 네 영역의 중요도와 적용도 모두에서 높은 수준을 보여주었으나 학생들을 개발하기 위한 행동, 기술, 태도가 무엇인지 고민하는 것(2.5)에서는 적용수준이 상대적으로 낮게 나타났다. 이러한 결과는 교사학생간 상호작용에서도 학생 스스로 인식하고 개발할 수 있도록 기다려 주고 지원해 주는 대안학교의 특성을 보여준다.

㉢ 언어·상징·텍스트의 활용영역

언어·상징·텍스트의 활용영역은 정보접근, 정보이해, 정보활용으로 나누어 학습과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 교사인식을 알아본 결과 세 영역의 중요도와 적용도 모두에서 높은 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 간학문적인 수업을 추구하는 통합교과형식으로 진행되는 수업이 많으며 수업방법 또한 모둠별 토론학습으로 활발하게 진행되고 있어 다양한 정보들을 수집·분류하고 이해하고 통합·활용·표현할 수 있는 역량을 갖게 됨을 보여준다.

(5) 소결: 대안학교의 역량기반 학습과정

대안학교에서의 교실학습 관찰 및 면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등

을 보충자료로 활용하여 대안학교의 교실학습 과정을 분석한 결과, 수업환경과 계획, 실행 모두에서 자율성, 협동성, 상호작용성이 모두 적절하게 적용됨으로써 개개인들의 문제해결력과 사고력을 높여주고 상호간에 신뢰하고 존중하는 학습과정이 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

수업환경

- 학생중심의 자연친화적 학습환경
- 자율적이고 자유롭고 수용적인 학습분위기

수업계획

- 다양한 수업자료와 수업전략
- 차별화된 수업진도

수업실행

- 간학문적 수업내용
- 학생중심, 활동중심의 수업전개
- 자유롭고 균등하고 적절한 교사지원
- 수용적이고 개별적이고 긍정적인 피드백

3) 수서수련관의 역량기반 학습과정(진로체험활동) 사례 분석 1

(1) 프로그램 관찰 청소년수련관 및 면담 대상

관찰대상 청소년수련관은 수련관 중 본 연구의 취지에 공감하고 프로그램 참여관찰을 수락한 수련관을 중심으로 섭외, 서울 근교에 위치한 수서청소년수련관을 선정하였다. 수련관 선정 후에는 수련관 담당자와의 협의를 통하여 관찰일시와 시간, 면담대상을 결정하였다.

<표 IV-15> 수서수련관 프로그램 관찰 및 면담 대상

관찰프로그램	관찰시간	면담대상 교사수	면담대상 학생수
진로체험 (제과 · 제빵)	80분	2명	2명

(2) 프로그램 관찰 및 면담 방법

① 교실학습 관찰 방법

현장관찰노트를 시간대별로 작성하고 비디오카메라, 캠코더 등을 가지고 프로그램 내용을 촬영하였다([부록5: 학습과정관찰노트] 참조). 또한 프로그램 진행시 사용된 활동관련자료 등도 수집하였다. 프로그램 관찰 후에는 현장관찰노트와 동영상 전사자료를 바탕으로 기본정보외에 프로그램 전반, 자기관리, 타인과의 관계, 도구활용 등의 영역으로 구분·분석하였다.

② 면담방법

면담은 프로그램 관찰을 마친 후 관찰대상 프로그램 담당교사와 프로그램에 참여했던 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상은 프로그램담당자와 인솔교사에게 추천을 의뢰해 선정되었고, 면담시간은 30분정도 소요되었다. 면담내용은 기본정보, 프로그램 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

(3) 프로그램 관찰 · 면담 일정 및 내용

프로그램 관찰과 면담 일정 및 내용은 다음과 같다.

<표 IV-16> 프로그램 관찰면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 10.09	지도자 면담		교사 2명	활동실	○ 교사면담 · 진로체험관 담당 지도자(여) · 진로체험관, 청소년 양성평등 담당 지도자(여)
	진로 체험 활동	2:40- 4:00	남: 12명	활동실	○ 진로체험프로그램-제과제빵 · 호두파이 만들기
	학생 면담	4:05- 4:25	학생 2명	활동실	○ 학생면담 · 프로그램 참여학생(중학교, 남) · 프로그램 참여학생(중학교, 남)

(4) 수련관의 활동과정 분석

프로그램 관찰 및 면담자료와 프로그램에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 수련관의 활동과정을 분석하였다([부록6: 학습(활동)과정관찰 및 면담자료] 참조). 수련관의 활동과정은 프로그램 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분·분석하였다.

① 활동과정 전반에 대한 분석

활동과정 전반에 대한 분석은 크게 활동관련요인과 지도지원요인으로 나누어 분석하였다. 활동관련요인은 활동환경요인, 활동방해요인, 활동촉진요인 등으로 세분하고 지도지원요인은 활동자료요인, 지도자와의 상호작용요인, 활동준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 활동관련요인

활동관련요인은 활동환경요인, 활동방해요인, 활동촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

활동환경요인

수련관 2층의 반이 진로체험을 할 수 있는 여러 가지 활동실로 구성되어 있으며 제과제빵 활동실도 체험활동을 하기에 적합한 구조와 환경이 제공되어 자유롭고 안정적인 분위기에서의 활동이 이루어졌다.

활동실은 아담한 크기로 3개의 큰 조리대가 설치되어 있으며 양쪽 벽면 중 오른쪽은 조리도구 수납장이 왼쪽은 대형 오븐이 자리 잡고 있음. 밝은 조명아래 비교적 깨끗한 느낌의 조리시설, 도구들이 구비되어 있음. (수서수련관 현장관찰노트자료)

면담자: 프로그램 실시하는 곳은 활동(체험)하기에 어떤가?

학생 1: 생각보다 깔끔하고 괜찮았다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 시설이 잘 갖춰있어 좋았다. (T중학교, 2학년, 남)

지도자의 설명이 끝나고 학생들은 각 모둠에서 활동 순서에 따라 자유롭게 모둠친구들과 함께 파이 만들기를 시작하고 지도자와 2명의 보조 지도자가 학생들의 수행정도를 살펴보고 필요한 도움을 준다.

지도자는 실습실을 돌아다니면서 학생들의 수행정도를 보고 상황에 맞는 피드백을 제공하고 있다. (수서수련관 현장관찰노트자료)

파이를 굽는 시간 동안에는 학생들이 다른 체험을 할 수 있는 기회를 제공함으로써 시간을 효율적으로 운용한다.

방송실에는 원하는 직업군의 의상을 입고 촬영할 수 있는 의자가 하나 있으며 오른쪽 벽면에 있는 수납공간에는 다양한 직업군의 의상과 가발, 소품이 준비되어 있음. 학생들은 방송실에 들어와 자유롭게 원하는 소품을 입어봄. (수서수련관 현장관찰노트자료)

학습방해요인

학습이 아닌 체험활동을 경험하게 되면서 학습시간보다 긴장감이 떨어지고 모둠활동을 함으로써 생길 수 있는 친구들과의 사소한 문제들 외에는 방해요인이 없다고 생각한다.

면담자: 활동하는데 방해가 되는 경우가 있다면?

학생 1: 방해 되는 것은 없다. 학교 애들이 좀 말썽 부렸던 점.
(T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 그건 것은 딱히 없었다. 주위의 친구들이 툭툭 쳐서 방해가 됐다. (T중학교, 2학년, 남)

학습촉진요인

지도자 선생님들의 역할이 활동에 도움이 된다고 생각하는 학생이 있는 반면 활동의 특성상 자신이 만들어낸 결과물을 다른 친구들과 비교해 봄으로써 성취감을 느끼는 학생도 있다.

면담자: 활동이 잘 된다고 느껴질 때가 있다면 언제가? 무엇이 그렇게 만드나?

학생 1: 잘못된 것이 없게 잘 지도해 주시는 것 같다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 다른 아이들랑 비교해 보았을 때, 결과물이나 제조과정에서의 파이 모양이 친구들 보다 좀 더 예쁜 것 같이 느껴졌을 때... (T중학교, 2학년, 남)

㉠ 활동지원요인

활동지원요인은 활동업준비요인, 활동자료요인, 지도자와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

활동준비요인

참가자들의 관심도에 따라 사전준비 지식이 다르게 나타났다. 전혀 모르고 온 경우도 있고 사전에 관련지식을 갖추고 온 경우도 있다.

면담자: 활동내용에 대해서 사전에 알고 싶어지나? 그래서 사전지식을 갖추는가?

학생 1: 어제 제과 제빵을 한다는 것을 들었기 때문에 미리 준비한 것은 없다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 파이 만드는 것은 몰랐으나, 제과제빵 한다는 것은 알고 있어 장래희망이 파티쉐인 친구에게 조금 물어 보고 책을 조금 보고 왔다. (T중학교, 2학년, 남)

활동자료요인

학교에서의 진로교육과 달리 실제 체험해 보는 과정이 흥미를 더 해 주고 경험을 풍부하게 해준다.

면담자: 프로그램 활동자료가 프로그램 활동에 실질적으로 도움이 되는가? 주어진 활동자료들 만으로 충분한가?

학생 1: 학교에서 하는 진로교육은 동영상을 보거나 자료를 보는게 다였는데 여기는 직접 하니까 아무래도 재미있었다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 그렇다. (T중학교, 2학년, 남)

지도자와의 상호작용요인

모듬활동의 특성상 전문지도자(파티쉐)나 보조지도자(청소년지도자)와의 개인 대 개인의 의사소통방식보다는 모듬중심의 의사소통방식이 많이 사용되고 있으며, 활동진행 과정에 대한 설명과 실습, 수행상황에 대한 긍정적인 피드백이 주를 이룬다.

지도자는 전체 활동진도와 상황을 체크하고 관련 Tip 및 유의사항을 전달함. (수서수련관 현장관찰노트자료)

면담자: 활동시간에 내가 깊이 생각할 수 있는 질문을 받는가?

학생 1: 그런 점 없다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 아니요. (T중학교, 2학년, 남)

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

자기관리 영역에 대한 분석은 크게 활동관련 자기결정요인, 지도자 및 동료지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기결정요인

모둠별 체험방식 위주의 활동이 진행되기 때문에 참여정도와 참여시간, 목표달성 정도 등을 스스로 결정할 수 있으나 관심도에 따라 개인차가 나타난다.

면담자: 이 프로그램을 체험할 때 스스로 결정할 수 있는 것이 뭐라고 생각하나?

학생 1: 그런 건 없는 거 같다. 순서에 따라 그대로 하면 됐다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 지는 것을 싫어해서 친구들에게 뒤처지지 않게 만들겠다는 목표를 가지고 왔고, 천천히 정성스레 만들었다. (T중학교, 2학년, 남)

㉡ 지도자 및 동료지원요인

지도자 및 동료지원요인은 지도자지원 및 평가요인과 동료와의 상호작용요인으로 나누어 분석하였다.

지도자지원 및 평가요인

활동순서에 따른 원활한 진행이 될 수 있도록 활동상황을 점검해 주고 전문적인 기술이 필요한 부분에서의 지원이 이루어졌다.

면담자: 선생님이 내가 활동을 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와준다고 생각하나?

학생 1: 사진 찍어주시고 순서대로 진행될 수 있도록 도와주셨다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 만드는 과정 중에 혼자 못하는 부분, 전문적인 부분에 대해 도움을 주셨다. (T중학교, 2학년, 남)

평가는 체험활동 단계마다 모둠별 · 개인별로 긍정적인 발전적인 피드백을 받음으로써 활동에 흥미를 더해준다.

면담자: 활동한 내용에 대해서 적절한 평가를 해주시나?

학생 1: 그냥 잘했다고만 하셨다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 다른 사람에 비해 잘 했다고 평가 해주셨다. (T중학교, 2학년, 남)

동료와의 상호작용 요인

모둠으로 활동하는 것은 흥미를 더해 주었으나 대부분 처음 경험해보는 체험활동이어서 활동 수행과정에서는 서로에게 실제적인 도움을 주지는 못하고 오히려 집중력을 떨어뜨린다고 생각하기도 한다.

면담자: 활동을 할 때 참가자들끼리 서로 어떻게 하는 것이 좋을지 이야기를 나누는가? 만약 그렇다면 그게 도움이 되는가?

학생 1: 6명이 한 조가 되어 역할을 나눠서 하니까 서로 도움은 됐던 거 같다. 순서에 따라 역할을 나누었고 그런 부분에서 잘 맞았다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 물어 보아도 원하는 대답을 해주지 못하고, 오히려 집중력만 떨어지는 것 같다. (T중학교, 2학년, 남)

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

협동 작업을 하면서 생길 수 있는 갈등들을 겪기도 했지만 협동을 통해 활동을 마무리하는 경험을 하고 있다.

면담자: 활동하면서 참가자들끼리 협동작업을 많이 하나? 모둠끼리, 모둠 간에도 협동작업이 있나?

학생 1: 네. 협동작업이 많았는데 다른 조는 잘 맞았던 거 같은데

우리 조는 잘 안 맞은 거 같다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 협동은 된 것 같았으나 서로 의견이 분분하였고, 도구가 하나만 있어 한사람만 사용해야 될 경우가 있었다. (T중학교, 2학년, 남)

㉞ 타인에 대한 이해 요인

모둠활동과 협동 위주의 활동이 진행되기 때문에 구성원간에 서로 이해하고 배려해주고 존중해 주면서 해결해 나가는 과정을 경험하게 된다.

면담자: 이 프로그램을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

학생 1: 서로 배려하고 존중하는 점 있었다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 친구들을 이해하고 존중하는 것을 배운 것 같다. 친구들 간에도 억압 하려고 하는 것이 있는데 이번 시간을 통해 그런 것이 조금은 없어진 것 같다. (T중학교, 2학년, 남)

㉟ 타인 앞에서의 표현요인

타인 앞에서 표현할 수 있는 기회는 제과제빵 시간보다는 파이 굽는 시간 동안 체험한 방송실 의상체험 시간이었다. 준비된 여러 의상을 자유롭게 입어보고 학생들과 선생님 앞에서 자연스럽게 포즈를 취하는 활동을 통해 재미있고 자연스럽게 표현하는 경험을 한다.

소품 착용을 마친 순서에 따라 학생은 지도자의 지도하에 의자에 앉아 포즈를 취하고 지도자는 사진 촬영을 함. 학생들은 다들 한 가지 이상의 소품과 의상을 입어봄, 입는 동안 서로 자유로이 이야기 하며 흥미로워 함. (수서수련관 현장관찰노트자료)

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

도구활용 영역은 타활동 활용기회요인에 대해서만 분석하였다.

㉠ 타활동 활용기회요인

제과제빵이라는 체험활동의 특수성 때문에 다른 활동에서의 경험을 활용할 수 있는 기회는 제한적이었지만 일상생활에서 본 지식이나 경험을 응용하기도 한다.

면담자: 활동시간에 다른 활동이나 다른 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나?

학생 1: 없었다. 빵을 만드는 방법에 대해서만 배웠다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 할머니가 만두피를 만들 때 반죽을 얇게 피고 반죽이 붙지 않게 밀가루를 뿌린 것을 기억하고 반죽 할 때 해보았다. (T중학교, 2학년, 남)

㉡ 수련관지원영역에 대한 분석

수련관지원영역에 대한 분석은 크게 수련관지원요소, 수련관지원요구요소로 나누어 분석하였다.

㉢ 수련관지원요소

체험활동 중심의 프로그램 운영이 활성화 되어 있어 직접 해보고 느끼고 표현할 수 있는 기회가 주어지는 것에 많은 도움을 받고 있다고 생각한다.

담당자: 수련관 프로그램이 내가 활동하는데 가장 많은 도움을 주는 것은 뭐라고 생각하나?

학생 1: 분장을 했던 것. 나중에 모델의 꿈을 이뤘을 때 이런 걸로도 분장할 수 있겠구나 했다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 활동을 통해 계량의 중요성을 알게 된 것 같고, 앞으로 요리하는데 많은 도움이 될 것 같다. (T중학교, 2학년, 남)

㉔ 수련관지원요구요소

대체적으로 만족하지만 더 다양한 진로체험을 할 수 있기를 희망한다.

면담자: 수련관에서 프로그램할 때 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

학생 1: 없다. (T중학교, 2학년, 남)

학생 2: 제가 원하는 직업에 대한 체험이 없었다. 좀 더 다양한 직업체험 프로그램이 있었으면 좋겠다. 운동선수, 체육관련 직업군에 대한 다양한 프로그램... (T중학교, 2학년, 남)

⑥ 역량개발관련요인에 대한 분석

지도자들이 생각하고 있는 역량개발관련요인에 대한 분석은 크게 관계역량영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉕ 관계역량영역요인

공통적으로 자기관리를 진로체험 프로그램을 통해 개발할 수 있는 핵심역량으로 생각하고 있다.

면담자: 담당하고 있는 프로그램은 청소년기에 요구되는 핵심역량 중 어떤 부분과 관련된다고 생각하시나요?

지도자 1: 자기관리, 다른 사람과의 관계... (수서수련관지도자, 여)

지도자 2: 자기관리. 자신의 직업과 진로를 결정하기 위해 무엇보다도 필요한 것은 본인에 대한 분석과 관리이기 때문... (수서수련관지도자, 여)

㉖ 역량개발방법요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서는 전문가와의 만남, 체험활동 등이 가장 중요한 요인이라고 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하시나요?

지도자1: 진로체험시 전문가와의 만남, 집단활동, 과제물 수행 등... (수서수련관 지도자, 여)

지도자2: 기본적 교육을 통한 체험활동, 고은학생의 경우에는 체험 활동을 통한 전문적 지식. (수서수련관 지도자, 여)

㉞ 역량개발지원요인

청소년기의 핵심역량을 개발하기 위해서 지원되어야 할 것으로는 개발을 위한 시간, 주변사람들의 정서적인 지지, 그리고 적절한 환경과 활용도구의 기본적 지원이 중요한 요인이라고 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 청소년에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하시나요?

지도자 1: 개발하기 위한 시간. 가족, 학교교사, 주변 환경에서의 정서적 지원 등... (수서수련관 지도자, 여)

지도자 2: 적절한 활용도구와 환경이 기본으로 지원이 되어져야 함. 다양한 지식 정보도... (수서수련관 지도자, 여)

⑦ 핵심역량영역별 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식
핵심역량영역별 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식은 자기관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.

㉟ 자기관리영역

자기관리영역은 다시 활동에서의 자율성수준, 지도자지원수준, 활동참여수준, 피드백 제공수준으로 나누어 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식을 알아보았다. 중요도는 활동참여수준 영역이 다른 영역에 비해 상대적으로 낮은(평균정도의 수준)수준을 보여주었으며, 적용도에서도

활동참여수준 영역이 다른 영역에 비해 상대적으로 낮은(평균정도의 수준) 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 청소년들이 체험하는 수련관 프로그램이 일회성이 많아 활동방법이나 동료평가에서의 창의성이나 자율성은 상대적으로 낮은 반면 체험에서는 개인의 자율성과 지도자의 적극적인 지원이 주어지고 있음을 보여준다.

㉞ 다른 사람과의 관계영역

다른 사람과의 관계영역은 다시 협동성, 학생간 상호작용성, 지도자학생간 상호작용성, 의사소통기술로 나누어 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식을 알아보았다. 중요도는 협동작업에 참여하는 것외에는 협동성 영역이 다른 영역에 비해 상대적으로 낮은(평균정도의 수준)수준을 보여주었으며, 적용도에서도 협동작업에 참여하는 것외에는 협동성 영역이 다른 영역에 비해 상대적으로 낮은(평균정도의 수준)수준을 보여주었다. 이러한 결과는 청소년들이 체험활동을 통해 자신의 적성이나 자질들을 개발할 수 있는 기회를 제공하고 활동과정에서 협동심과 서로를 존중하고 신뢰하는 것을 중요시하고 있음을 보여준다.

㉟ 언어·상징·텍스트의 활용영역

언어·상징·텍스트의 활용영역은 정보접근, 정보이해, 정보활용으로 나누어 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자 인식을 알아본 결과 정보접근, 정보이해 영역은 중요도와 적용도 모두에서 높은 수준을 보여준 반면 정보활용영역은 상대적으로 낮은(평균정도) 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 체험활동 위주의 프로그램이 다양한 관련정보들을 수집·분류하고 이해할 수 있는 기회는 제공되지만 통합하고 활용할 수 있는 기회는 상대적으로 제한적일 수 있음을 보여준다.

(5) 소결: 청소년수련관의 역량기반 활동과정(진로체험활동)

청소년수련에서의 체험활동 관찰 및 면담자료와 활동프로그램에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 청소년수련관의 체험활동과정을 분석한

결과, 활동환경과 계획, 실행 모두에서 자율성, 협동성, 상호작용성이 모두 적절하게 적용됨으로써 활동프로그램 참가자 개개인들의 창의력과 문제해결력을 높여주고 구성원 상호간에 배려하고 이해하고 존중하는 활동과정이 진행 되는 것으로 나타났다.

활동환경

- 참가자중심의 도구친화적 활동환경
- 자율적이고 자유롭고 수용적인 활동분위기

활동계획

- 다양한 활동자료와 체험전략
- 차별화된 체험 수준

활동실행

- 체험적 활동내용
- 참가자중심, 체험중심의 활동 전개
- 자연스럽고 적절한 지도자 지원
- 수용적이고 개별적이고 긍정적인 피드백

4) 안산수련관의 역량기반 학습과정(자기주도학습활동) 사례 분석 24)

(1) 면담 대상 및 일정

청소년수련관 중 본 연구의 취지에 공감하고 면담을 수락한 청소년수련관을 중심으로 섭외, 서울 근교에 위치한 안산청소년수련관을 선정하였다. 안산 청소년수련관은 청소년 핵심역량의 자율적 행동 영역 중 하위요소의 하나인 목표와 과제를 수립하고 실천하기와 맥락을 같이하는 자기주도적 학습을 중심으로 하는 자기주도학습관을 개설하여 운영하고 있다. 수련관 선정 후에는 수련관 담당자와의 협의를 통하여 면담일시와 시간, 대상을 결정하였다.

- 4) 활동프로그램 참여관찰과 면담을 실시하려고 하였으나 신종플루의 영향으로 활동프로그램들이 취소되어 지도자 면담만 실시, 사례 분석하였음.

(2) 면담 방법

면담시간은 30분정도 소요되었으며, 면담내용은 기본정보, 핵심역량(자기 관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

〈표 IV-17〉 안산수련관 자기주도학습 관련 면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11. 18	지도자 면담	11:00- 11:30	지도자 1명	사무실	○ 지도자 면담 · 방과후 아카데미 지도자 (여)
	지도자 면담	11:00- 12:00	지도자 1명	자기주도 학습관	○ 지도자 면담 · 자기주도 학습관 팀장 (여)

(3) 자기주도학습(활동) 관련 면담 사례 분석

① 자기주도학습관련 기본정보

㉠ 자기주도학습관 개관 계기

지도자: 학습자들이 부모에 의해 학교나 학원을 맹목적으로 다니는 경우가 많아 학습관에서 자존감을 향상시키고 목표의식을 갖게함으로써 사교육과 차별화된 공부하는 방법을 알려주고, 심리적인 건강을 회복시켜 목적의식을 가지고 공부할 수 있도록 도움을 준 후 학교나 학원으로 돌려보내기 위한 목적으로 시작했음. (안산수련관 지도자, 여)

㉡ 자기주도학습관 프로그램 개요

지도자: 12주 프로그램으로 구성되어 있음(화, 수, 목, 금 중 주3일 학생선택, 3개월 단위). 3월, 6월, 9월, 12월에 참가자 모집을 하고 학습자의 학습진도에 따라서 특정 주제를 더 길게

하거나 짧게 줄이는 등 유연성 있게 운영되고 있음. 참여인원은 저학년반(초등학생)은 7-10명 정도, 고학년반(중2) 5-7명 정도로 17명 내외로 운영됨. (안산수련관 지도자, 여)

㉔ 자기주도학습관 프로그램 평가방식

지도자: 영역별로 학생들이 자기평가를 하게 함. 그 평가결과 충분하지 않다고 응답한 부분에 대해서 보강을 진행함. 수업 중간 중간 다양한 검사를 하고 적절한 피드백을 제공함. (안산수련관 지도자, 여)

② 역량개발관련요인에 대한 분석

지도자들이 생각하고 있는 역량개발관련요인에 대한 분석은 크게 관계역량영역요인, 역량개발방법요인, 역량개발지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉕ 관계역량영역요인

다른 사람과의 관계능력과 자존감 향상 등과 같은 자기관리능력을 자기주도학습(활동)을 통해 개발할 수 있는 핵심역량으로 생각하고 있다.

면담자: 담당하고 있는 프로그램은 청소년기에 요구되는 핵심역량 중 어떤 부분과 관련된다고 생각하시나요?

지도자 1: 자존감향상 (안산수련관 지도자, 여)

지도자 2: 자기관리, 다른 사람과의 관계 (안산수련관 지도자, 여)

㉖ 역량개발방법요인

청소년기의 자기주도학습 역량을 개발하기 위해서는 실습코칭, 토론활동, 집단활동 등이 가장 효과적인 것으로 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 활동프로그램에서 가장 효과적인 방법은 무엇이라고 생각하시나요?

지도자 1: 실습코칭 (안산수련관 지도자, 여)

지도자 2: 토론, 집단활동 (안산수련관 지도자, 여)

㉔ 역량개발지원요인

청소년기의 자기주도학습 역량을 개발하기 위해서 지원되어야 할 것으로는 부모님의 관심과 기다림, 교사의 전문성 등이 중요한 요인이라고 생각하고 있다.

면담자: 핵심역량을 개발하기 위해 학습자에게 무엇이 지원되어야 한다고 생각하시나요?

지도자 1: 부모님의 관심과 기다림 (안산수련관 지도자, 여)

지도자 2: 교사의 전문성, 기술 능력 향상. 토론형태의 수업방식 (안산수련관 지도자, 여)

③ 핵심역량영역별 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식
핵심역량영역별 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식은 자기관리, 다른 사람과의 관계, 언어·상징·텍스트의 활용 등 세 영역으로 나누어 분석하였다.

㉕ 자기관리영역

자기관리영역은 다시 활동에서의 자율성수준, 지도자지원수준, 활동참여수준, 피드백 제공수준으로 나누어 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식을 알아보았다. 중요도는 자율성수준, 지도자지원수준 영역이 상대적으로 높은 수준을 보여주었으며, 적용도에서는 지도자지원수준 영역이 다른 영역에 비해 상대적으로 높은 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 자기주도학습 역량을 키우기 위해서는 학생 개개인의 자율성과 이를 지원해

주는 지도자의 역할이 중요하고 또 실제 지도활동에서도 많이 적용되는 기준임을 보여주고 있다.

㉞ 다른 사람과의 관계영역

다른 사람과의 관계영역은 다시 협동성, 학생간상호작용성, 지도자학생간 상호작용성, 의사소통기술로 나누어 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자인식을 알아보았다. 중요도는 네 영역 모두에서 높은 수준을 보여주었으며, 적용도에서도 지도자학생간상호작용성 영역이 다른 영역에 비해 상대적으로 높은 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 자기주도학습활동 특성상 개인은 자신에게 필요한 학습의 양과 형태를 선택하는 데 주도적인 역할을 할 수 있다고 가정하는데 기인하는 것으로 활동과정에서 지도자와 학생 개개인이 서로를 존중하고 신뢰하는 것을 중요시하고 있음을 보여준다.

㉟ 언어 · 상징 · 텍스트의 활용영역

언어 · 상징 · 텍스트의 활용영역은 정보접근, 정보이해, 정보활용으로 나누어 활동과정에서의 중요도 및 적용도에 대한 지도자 인식을 알아본 결과 정보접근, 정보이해 영역은 적용도 보다는 중요도의 모든 영역에서 상대적으로 높은 수준을 보여주었다. 이러한 결과는 자기주도학습활동 특성상 개인은 자신에게 유리한 학습환경을 선택하고 창조하는데 주도적인 역할을 할 수 있다고 가정하는데 기인하는 것으로 활동과정에서 관련정보들에 접근하고 · 분류하고 · 종합하고 · 창조하는 기회가 많이 주어지고 있음을 보여준다.

(4) 소결: 청소년수련관의 역량기반 활동과정: 자기주도학습활동

청소년수련에서의 면담자료와 활동프로그램에서 사용한 활동지 등을 보충 자료로 활용하여 청소년수련관의 자기주도학습 활동과정을 분석한 결과, 활동 특성상 활동환경과 계획, 실행 모두에서 참가자간의 협동성은 따른 활동 과정에 비해 상대적으로 낮은 반면 자율성, 상호작용성은 모두 적절하게 적

용됨으로써 활동프로그램 참가자 개개인들의 창의력과 자율성을 높여주고 지도자와 참가자간에 배려하고 신뢰하고 존중하는 활동과정이 진행되는 것으로 나타났다.

활동환경

- 참가자중심의 안정적인 활동환경
- 자율적이고 수용적인 활동분위기

활동계획

- 다양한 활동자료와 체험전략
- 차별화된 체험 수준

활동실행

- 자율적 활동내용
- 참가자중심, 체험중심의 활동 전개
- 적절하고 안정적인 지도자 지원
- 수용적이고 개별적이고 긍정적인 피드백

5) 경기외고 역량기반 학습과정(성취포상제활동) 사례 분석⁵⁾

(1) 면담 대상 및 일정

면담대상 학교는 특수학교 중 본 연구의 취지에 공감하고 학생 및 교사 면담을 수락한 학교를 중심으로 섭외, 경기외국어고등학교를 선정하였다. 학교 선정 후에는 학교 담당자와의 협의를 통하여 면담일시와 시간, 면담대상(성취포상제활동 참가학생)을 결정하였다.

5) 성취포상제활동은 여러 종류의 활동으로 실시되고 있어 활동과정 참여관찰은 실시하지 않고 참여학생들과 지도교사에 대한 면담을 통하여 사례 분석하였음.

〈표 IV-18〉 경기외고 면담 일정 및 내용

일시	교시	시간	인원	장소	내용
2009. 11.16.	학생 면담	11:00- 11:40	남:1명 여:6명	교 실	○ 학생면담 · 고등학교 1. 2학년
	교사 면담	11:40- 12:20	교사 1명	교무실	○ 교사면담 · 에딘버러 포상제 담당교사

(2) 면담 방법

면담은 수업을 마친 후 면담대상 담당교사와 학생을 대상으로 실시하였다. 면담대상은 학교담당자와 교사에게 추천을 의뢰해 선정되었고, 면담시간은 30분 정도 소요되었다. 면담내용은 기본정보, 수업전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구성되었다([부록5: 학습과정면담표] 참조).

(3) 학습 과정 분석

면담자료와 수업에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활용하여 학습 과정을 분석하였다([부록6: 학습과정관찰 및 면담자료] 참조). 학습 과정은 수업과정 전반, 핵심역량(자기관리, 타인과의 관계, 도구활용) 등의 영역으로 구분·분석하였다.

① 활동과정 전반에 대한 분석

활동과정 전반에 대한 분석은 크게 활동관련요인과 활동지원요인으로 나누어 분석하였다. 활동관련요인은 활동환경요인, 활동방해요인, 활동촉진요인 등으로 세분하고 활동지원요인은 활동자료요인, 교사와의 상호작용요인, 활동준비요인 등으로 나누어 분석하였다.

㉠ 활동관련요인

활동관련요인은 활동환경요인, 활동방해요인, 활동촉진요인 등으로 나누어 살펴보았다.

활동환경요인

학교 보다는 외부에서 활동하는 경우가 많아 제한적인 요소들이 있지만 대체적으로 활동하기에 적합하다고 생각한다.

면담자: 지금 활동하는 장소는 활동하기에 적당한가?

학 생1: 적당하다고 생각한다. (경기외고, 남)

학 생2: 집보다는 상대적으로 제한되는 점이 있다. (경기외고, 여)

학 생3: 프로그램이 제대로 짜여있지 않아 처음에는 힘들었다. 나름대로의 프로그램을 짜서 가야 제대로 된 활동을 할 수 있을 것 같다. (경기외고, 여)

학 생4: 적당하다. (경기외고, 여)

학 생5: 그렇다. (경기외고, 여)

학 생6: 그렇지 않다. 외부활동이 자유롭지못하다. (경기외고, 여)

학 생7: 그렇다. (경기외고, 여)

활동방해요인

일주일에 한 번씩 주말에만 해야 하는 활동 특성 때문에 시간 제약을 가장 많이 받는 것으로 나타났다. 그러나 놀고 싶거나 다른 것을 하고 싶은 유혹을 뿌리치고 활동해야 하는 것도 활동을 방해하는 요인이다.

면담자: 활동하는데 방해가 되는 경우가 있다면?

학 생1: 시간이 가장 방해가 되었다. 기숙사 학교라는 특성과 고등학생이라는 상황 때문에 자기계발활동과 같이 특별한 활동은 주말 밖에 할 수 없기 때문이다. (경기외고, 남)

학 생2: 주말에 학교에 남아서 공부를 하는데 봉사활동이나 자기계발활동들이 제한되어 있어 불편했다. (경기외고, 여)

학 생4: 아무래도 기숙사에 살기 때문에 주중에 외출을 하지 못하는 것이 큰 불편이 되었다. (경기외고, 여)

학 생5: 포기하고 싶어지는 유혹, 귀찮음... (경기외고, 여)

학 생6: 일주일에 한 번 활동을 하려면 반드시 주말에 해야 하기 때

문에 시간적 제약을 많이 받게 되는것... (경기외고, 여)
 학 생7: 이 시간에 다른 것을 하고 싶다는 생각, 의지가 부족한 것
 때문에 방해가 된다. (경기외고, 여)

활동촉진요인

자신이 설정한 목표를 성취했을 때의 성취감, 자신의 도움으로 다른 사람이 더 나아진 모습을 보았을 때, 자신이 힘들 때 활동이 잘 된다고 느낀다.

면담자: 봉사활동이 잘 된다고 느껴질 때가 있다면 언제?
 학 생1: 힘들 때... (경기외고, 남)
 학 생2: 에딘버러 성취 포상제로 봉사활동을 했는데, 다 끝나치고
 난 후에도 봉사활동을 받은 대상자가 원해서 현재도 계속
 하고 있다. 지속적으로 날 필요로 해주고 나로 인해서 실
 력 향상이 되었을 때, 봉사 활동 대상자의 만족감이 큰 영
 향을 준다. (경기외고, 여)
 학 생4: 내가 가르치는 아이의 실력이 향상되고, 그것과 함께 이곳
 에서의 생활이 차차 적응을 해나가는 것에 내가 도움을 줬
 다고 느낄 때 보람을 느끼고 다른 이들을 또 도울 힘을 줄
 때 도움이 된다. (경기외고, 여)
 학 생5: (학습봉사) 아이들이 내가 가르쳐준 내용을 다음 시간에도
 제대로 기억하고 있을 때. 제대로 지식을 전달했다는 데서
 오는 뿌듯함, 보람을 느낀다. (경기외고, 여)
 학 생6: 내가 정한 목표를 성취하는 것은 처음이다. 또 등수(점수)
 로 상대적인 평가가 이뤄지지 않는다는 점이 나로 하여금
 더욱 봉사활동에 매진할 수 있도록 해주었다. (경기외고, 여)
 학 생7: 장애아동을 가르치면서 내가 더 많이 배웠다. 다른 사람을
 이해할 수 있고 기다릴 수 있게 되었고, 인내심을 기르게
 됐다. (경기외고, 여)

㉔ 활동지원요인

활동지원요인은 활동준비요인, 활동자료요인, 지도교사와의 상호작용요인 등으로 나누어 분석하였다.

활동준비요인

봉사활동의 종류에 따라 준비하는 내용은 다르지만 적극적으로 활동에 필요한 관련지식이나 물품들을 준비하고 있다.

면담자: 봉사활동을 위해 미리 준비하는 것이 있나?

학 생1: 봉사활동 유치작업을 했기 때문에 인원도 모집하고 예산도 짜고... (경기외고, 남)

학 생2: 봉사활동으로 학업지도를 하는데 미리 그 내용을 읽어 보고 자료를 찾아본다. (경기외고, 여)

학 생5: 학습봉사하기 때문에 멘토링에 대한 부분과 가르쳐 줄 내용을 충분히 검토하고 봉사에 임했다. (경기외고, 여)

학 생6: 교육(학습)봉사의 경우에는 교재를 준비하는 것이 제일 중요하므로 그 과정이 필요하다. (경기외고, 여)

학 생7: 많은 것 같다. 항상 문제집과 가위, 풀 및 다른 도구를 준비했다. (경기외고, 여)

활동자료요인

교과시간에 주어지는 학습자료가 교과서보다 자세하게 설명되어 있고 활동위주로 구성되어 있어 학습에 흥미를 더 해 주고 풍부하게 해준다.

면담자: 활동과 관련된 자료(워크북 등)를 받는가?

학 생1: 인증된 워크북이어서 활동에 도움이 되었지만 교습정보가 더 있었으면 좋겠다. (경기외고, 남)

학 생2: 워크북에 매번 기록을 함으로써, 다음번에는 더 잘해야지 하는 마음이 든다. 지금 자료도 충분하다. (경기외고, 여)

학 생3: 워크북이 있지만 조금 불충분하다. (경기외고, 여)

학 생5: 자료가 적절하게 주어진다고 생각하지만 조금 더 세분화되

있으면 좋겠다. (경기외고, 여)

학 생6: 실질적인 설명이 도움이 되는 것 같다. (경기외고, 여)

지도교사와의 상호작용요인

주로 개인 대 개인 방식의 의사소통이 이루어지고 있으며, 생각할 수 있는 적절한 시간과 긍정적인 피드백이 제공되지만 개인차가 있다.

면담자: 활동을 하면서 내가 깊이 생각할 수 있는 질문이 생기는가?

그런 질문이 생길 때, 충분히 생각할 시간이 주어지나?

내 대답에 대해 선생님은 어떻게 반응하나?

학 생3: 길을 왔다 갔다 하면서 많이 생각했다. 선생님은 내 해결책에 대해 칭찬해 주셨다. (경기외고, 여)

학 생5: 없는 것 같다. (경기외고, 여)

학 생6: 그렇다. 활동 기록지를 작성할 때 글을 쓰면서 생각하게 된다. (경기외고, 여)

학 생7: 그렇다. 예를 들어 환경문제(등산할 때 느낀)는 해결할 여유가 없었고, 지적 장애아동의 교육 부재 같은 경우도 그렇다. (경기외고, 여)

② 핵심역량: 자기관리 영역에 대한 분석

자기관리 영역에 대한 분석은 크게 활동관련 자기결정요인, 지도교사 지원요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 자기결정요인

봉사활동의 종류를 스스로 선택하기 때문에 목표, 방법, 시간 등을 개개인이 주도적으로 결정할 수 있다.

면담자: 이 활동을 할 때 스스로 결정할 수 있는 것은 뭐라고 생각하나? 예를 들어, 활동목표, 방법, 시간 등등

학 생1: 계획, 무엇을 할까를 결정할 수 있고 목표와 시간도 결정할 수 있다. (경기외고, 남)

학 생2: 목표와 시간 그리고 방법 등 모든 것을 내가 주도적으로 결정할 수 있다. (경기외고, 여)

학 생3: 무엇을 어떻게 활동할 것인가에 대해서. (경기외고, 여)

학 생4: 목표, 방법, 시간에 대해서 다 내가 결정할 수 있다. (경기외고, 여)

학 생5: 90%이상의 내용이 모두 스스로 결정 하는 데에 따랐다. 그런 면에서 자기 주도적 능력을 더욱 함양할 수 있는 장점이 있다. (경기외고, 여)

학 생6: 목표는 당연히 내가 할 수 있는 계획을 세우게 되고, 방법이나 시간 등도 마찬가지이다. (경기외고, 여)

학 생7: 모두 선택할 수 있다고 생각한다. (경기외고, 여)

㉞ 지도교사 지원요인

지도교사 지원요인은 지도교사지원 및 평가요인으로 나누어 분석하였다.

지도교사 지원요인

다양한 방법(제안, 충고, 점검 등)으로 활동 계획에서 실행까지의 모든 단계에서 활동을 더 잘 할 수 있도록 지원을 받고 있다.

면담자: 선생님이 내가 활동을 더 잘 할 수 있도록 어떻게 도와준다고 생각하나?

학 생1: 학습봉사를 할 때 내가 어떻게 연습해야 될지 알려주신다. (경기외고, 남)

학 생2: 내가 부족한 부분을 보충하라고 충고해주신다. (경기외고, 여)

학 생3: 여러 가지 가능성(의견)을 제시해 주신다. 함께 고민해 주신다. (경기외고, 여)

학 생4: 더 열정을 가질 수 있도록 도와주시고 계획 관련 제안도 해주신다. (경기외고, 여)

학 생5: 정신적, 실질적 도움을 굉장히 많이 주셨고 중간 중간 피드백 시간을 가지게 해 보다 좋은 결과를 얻게 해주셨다. (경기외고, 여)

학 생6: 중간 중간 활동 기록지를 검사해주셔서 나태해지는 것을 막아 주신다. (경기외고, 여)

학 생7: 잘못된 방법으로 활동을 할 때 옳은 방법으로 하도록 이끌어 주신다. 미흡한 부분을 보완해주신다. (경기외고, 여)

지도교사 평가요인

활동에 대한 평가에 대해서도 객관적이고 발전적이고 긍정적인 피드백을 받음으로써 지도교사를 신뢰하게 된다.

면담자: 선생님이 활동내용에 대해서 적절한 평가를 해주시나?

학 생1: 그렇다. 객관적으로 냉정히 평가해 주신다. (경기외고, 남)

학 생4: 그런 것 같다. 시간이 조금 더 있으시면 좋겠지만... (경기외고, 여)

학 생6: 담당선생님은 끊임없이 격려해주신다. 잘했다 못했다는 평가보다는 자신감을 키워주시는 듯하다. (경기외고, 여)

학 생7: 그렇다. 나도 할 수 있다는 자신감, 부족한 점을 깨닫고 고치게 된다. (경기외고, 여)

③ 핵심역량: 타인과의 관계 영역에 대한 분석

타인과의 관계 영역에 대한 분석은 크게 협동성요인, 타인에 대한 이해요인 및 타인 앞에서의 표현요인으로 나누어 분석하였다.

㉠ 협동성 요인

활동과정에 이루어지는 조별활동 등의 협동작업을 통해서 신뢰감, 책임감, 소속감 등이 생기고 시간단축의 이점도 경험하게 된다.

면담자: 활동하면서 학생들끼리 협동작업을 많이 하나?

학 생1: 봉사활동 유치를 협동해서 했다. 분업을 해서 시간 단축이 가능했다. (경기외고, 남)

학 생2: 협동하여 일을 수행하면서 서로 부족한 부분을 도와준다. (경기외고, 여)

학 생3: 많지는 않지만 혼자준비 할 것을 여럿이 하니 준비하기 쉽다. (경기외고, 여)

학 생4: 가끔 있다. 한 봉사활동을 여러 명이 같이 할 때, 혹은 탐험 활동에서 조별활동을 할 때 많은 도움이 된다. (경기외고, 여)

학 생5: 협동 작업이 많다. 같이 봉사를 하거나 탐험활동에 갈 때 (준비할 때)책임감이 필요한 작업이기 때문에 사명감이 생기는 것 같다. (경기외고, 여)

학 생6: 계획을 세울 때 최선의 선택을 위해 협동하다보면 소속감이 형성되는 것 같다. (경기외고, 여)

학 생7: 그렇다. 지치고 힘들 때 서로가 서로에게 힘이 되므로 많은 도움이 된다. (경기외고, 여)

㉠ 타인에 대한 이해 요인

구성원간에 서로 이해하고 배려해주고 존중해 주는 것을 배우게 되면서 한편으로는 봉사대상자에 대한 이해와 존중도 경험하게 된다.

면담자: 참여활동들을 통해서 다른 사람을 이해하거나 존중하는 법을 배운다고 생각하나?

학 생2: 봉사활동을 통해서 저소득층 자녀들을 이해할 수 있게 되었다. (경기외고, 여)

학 생5: 그렇다. 힘들고 지칠 때 나뿐만 아니라 다른 친구들도 힘들다는 사실을 알기 때문에 불평도 안하게 되고 다른 친구들부터 먼저 생각하게 된다. (경기외고, 여)

학 생6: 그렇다, 특히 봉사활동의 경우, 타인을 이해하거나 존중하는 법을 배우기에 가장 적합한 것 같다. (경기외고, 여)

㉔ 타인 앞에서의 표현요인

발표할 기회가 많기 때문에 자신의 의견을 솔직하고 자유롭게 표현하면서 자신감을 키우게 되고 타인의 발표를 듣는 과정을 통해서 타인의 관점에 대한 이해와 자신을 돌아보는 경험을 하게 된다.

면담자: 남들 앞에서 자기 생각을 말하거나 표현할 기회가 많은가?
이 수업을 통해서 내 생각을 남들 앞에서 표현하는 법을 배우는 것 같은가?

학 생1: 그렇다. 내 생각을 표현할 기회가 많고, 표현방법도 배우게 되는 것 같다. 활동이 모두 자신감을 키우는 활동이었기 때문에 발표당시 도움이 되었다. (경기외고, 남)

학 생2: 좀 더 논리적으로 말할 수 있게 됐다. (경기외고, 여)

학 생3: 그렇다. 다른 아이들이 피드백 타임 때 발표하는 것을 보고 많이 배우는 것 같다. (경기외고, 여)

학 생4: 꽤 있는 것 같다. 인터뷰할 때나 발표할 때 조금 더 생각하고 말하면서 발표가 느는 것 같다. (경기외고, 여)

학 생5: 많다.(피드백 모임 등), 멋지게 표현하기 보다는 이 활동을 통해 굉장히 주체적인 모습을 향상할 수 있었다. (경기외고, 여)

학 생6: 피드백 모임이 매주 열리고, 지난번에는 대대적으로 활동 발표회가 있었다. 춤을 자기계발 활동으로 선택했는데 자신감을 키우는 데 무척 도움이 되었다. 발표 수업시간에도 좀 더 자신 있게 내 의견을 말할 수 있게 되었다. (경기외고, 여)

④ 핵심역량: 도구활용 영역에 대한 분석

도구활용 영역에 대한 분석은 크게 타과목 활용기회요인, 연계활용가능요인, 발표방식관련요인으로 나누어 분석하였다.

㉕ 타과목 활용기회요인

봉사활동의 종류와 대상에 따라 타과목 활용수준은 다르지만 지도교사가

도와주지 않아도 개개인 스스로 봉사활동 대상이나 장면에 따라 다른 분야의 지식을 활용할 수 있게 된다.

면담자: 활동시간에 다른 과목이나 분야의 지식을 배우거나 활용할 기회가 있나?

학 생2: 저소득층 자녀들이 학원을 다니지 못함으로써 배우지 못한 부분들을 내가 배운 지식으로서 도움을 줄 수 있었다. (경기외고, 여)

학 생3: 봉사활동으로 영어를 가르치게 되면서 영어를 활용하게 됐다. (경기외고, 여)

학 생7: 드럼배울 때 음악시간에 배운 것을 활용한다던지, 장애우를 대할 때 도덕 시간에 배운 것을 활용한다던지 했다. (경기외고, 여)

㉞ 연계활용가능요인

봉사활동 종류에 따라 다르지만 대부분의 활동과정에서 배운 지식을 유용하게 활용하고 연계할 수 있는 경험을 하게 된다.

면담자: 이 활동을 하면서 교과서에 있는 내용을 다양하게 생각해 볼 수 있나? 예를 들어 어떤 경우가 있나?

학 생2: 학교에서 배우는 지식들이 쓸모없다고 여겼는데 모두 유용한 것들이었다. (경기외고, 여)

학 생3: 영어에 대해서 그런 것 같다. 영어는 왜 배워야 하며, 어떻게 배워야 효과적인지 생각해 보게 됐다. (경기외고, 여)

학 생4: 그렇다. 북한에 관한 내용을 내가 직접 느끼고는 탈북자들이나 통일에 대한 문제를 조금 더 구체적이고 확실한 방안을 세워서 생각해야 한다고 생각했다. (경기외고, 여)

㉟ 발표방식관련요인

활동을 통해 알게 된 것을 발표하게 될 때는 자연스럽게 함께 느끼고 참

여할 수 있게 하는 사진, 비디오, 공연 등 가장 잘 전달할 수 있는 방법으로 발표하고 싶어한다.

면담자: 만약에 이 활동에서 알게 된 것을 남들 앞에 나와서 발표하게 된다면, 어떤 식으로 발표해보고 싶은가?

학 생2: 내가 활동한 것을 사진, 비디오 형식으로 보여주고 싶다.
(경기외고, 여)

학 생3: 나의 체험기를 발표해 보고 싶다. (경기외고, 여)

학 생4: 프레젠테이션과 실제로 공연을 해서 보여주고 직접 참여하도록 하고 싶다. (경기외고, 여)

학 생5: 이야기를 하듯이 자연스러운 분위기에서 편안하게 하고 싶다. (경기외고, 여)

학 생6: 지난번 피드백 모임 때처럼 파워포인트와 직접 공연을 통해 여러 에딘버리 성취 포상제 참여자들을 위해 공개하는 것이 가장 좋은 것 같다. (경기외고, 여)

학 생7: 내가 느낀 것을 청중들과 느낄 수 있도록 생생하게 전달하고 싶다. (경기외고, 여)

⑤ 학교지원영역에 대한 분석

학교지원영역에 대한 분석은 크게 학교지원요소, 학교지원요구요소로 나누어 분석하였다.

㉠ 학교지원요소

성취포상제활동이라는 프로그램과 이 활동을 할 수 있는 공간 제공과 각 단계별 기본지식과 격려 등의 지원에 많은 도움을 받고 있다고 생각한다.

담당자: 학교가 내가 활동하는데 가장 많은 도움을 주는 것은 뭐라고 생각하나?

학 생1: 공간 제공이 상당한 도움이 되었다. 에딘버리 성취포상제를 하게 해 주었다는 것도 좋았다. (경기외고, 남)

학 생2: 프로그램을 제공해 준 것이 도움이 됐다. (경기외고, 여)

학 생3: 전체적인 일정관리와 탐사계획을 세워주는 것이다. (경기외고, 여)

학 생4: 살아가면서 알아야 할 기본 지식들을 알려준다. 사회생활에서 알아야 할 것들을 미리 배운다. (경기외고, 여)

학 생5: 찾기 힘든 특별한 캠프 기회, 활동을 위한 여러 피드백 시간, 준비책 (교육, 방향제시) 등이 제공되는 것이 도움이 된다. (경기외고, 여)

학 생6: 끊임없이 독려해주시는 점이 가장 도움이 많이 된다. (경기외고, 여)

학 생7: 오리엔테이션을 통해서 올바른 방향을 제시해준 것이 도움이 됐다. (경기외고, 여)

㉞ 학교지원요구요소

대체적으로 만족하지만 활동을 더 잘 할 수 있는 방법에 대한 학습지원이나 활동하기 쉬운 환경조성 등을 희망하기도 한다.

면담자: 학교에서 활동을 하는데 있어서 더 도움을 받고 싶은 것이 있다면 무엇인가?

학 생2: 가르칠 때 어떤 방법이 좋은지 배우고 싶다. (경기외고, 여)

학 생3: 탐사계획을 어떻게 짜면 좋을지 도움을 받고 싶다. (경기외고, 여)

학 생4: 주위에서 이와 관련된 문제들에 더 관심을 가져주었으면 하고 활동하기 쉬운 환경이 조성되었으면 한다. 조금 더 실질적인 것들, 책 이외에 직접 활동하면서 얻는 진실한 느낌 같은 것들을 더 알고 싶다. (경기외고, 여)

학 생7: 충분하다. (경기외고, 여)

(5) 소결: 경기외고의 역량기반 학습과정(성취포상제활동)

경기외고에서의 면담자료와 활동에서 사용한 활동지 등을 보충자료로 활

용하여 경기외고의 활동과정을 분석한 결과, 활동환경과 계획, 실행 모두에서 자율성, 협동성, 상호작용성이 모두 적절하게 적용됨으로써 개개인들의 창의력과 문제해결력, 사고력을 높여주고 상호간에 이해하고 배려하고 신뢰하고 존중하는 활동과정이 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

활동환경

- 활동대상자 중심의 다양한 활동환경
- 자율적이고 적극적이고 협동적인 활동분위기

활동계획

- 다양한 활동자료와 활동준비 및 전략
- 다양화 · 차별화된 활동 수준

활동실행

- 자율적 · 협동적 활동내용
- 활동대상자 중심, 봉사중심의 활동 전개
- 적절하고 긍정적이고 안정적인 지도교사 지원
- 수용적이고 개별적이고 긍정적인 피드백

이상으로 함평고, 이우학교, 수서 및 안산청소년수련관, 경기외고의 역량 기반 학습(활동)과정을 분석한 결과, 학습(활동)환경은 학생중심의 효율성과 안정성이, 학습(활동)계획에서는 자율성과 상호작용성이, 학습(활동)실행에서는 자율성, 협동성, 상호작용성이 모두 적절하게 적용됨으로써 개개인들의 문제해결력과 사고력, 창의력을 높여주고 상호간에 이해하고 배려하고 존중하는 학습(활동)과정이 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

V. 핵심역량기반 학습과정 효과 분석

1. 함평고등학교 역량강화 프로그램 효과분석
2. 국제성취포상제 프로그램 참여자 분석

V. 핵심역량기반 학습과정 효과 분석

1. 함평고등학교 역량강화 프로그램 효과 분석

1) 연구 내용

이 연구는 함평고등학교에서 실시한 역량강화 프로그램 참여가 핵심역량 요인들과 학업성취도 측면에서 향상을 가져왔는지에 대한 효과성을 분석하는데 있다. 효과성 분석을 위하여 함평고등학교에 재학 중인 1, 2학년 전교생을 대상으로 역량진단 조사를 6월에 실시하였다. 이어서 핵심역량 강화 프로그램이 완료된 시점인 10월에 동일한 조사를 반복 실시하였으며 이를 통해 프로그램 참여 전후에 학생들의 핵심역량 수준에 어떤 변화가 이루어졌는지 살펴보았다. 이 경우 학교 측의 협조아래 프로그램 시작 전과 시작 후 전국모의고사 성적을 입수해 역량기반 프로그램이 학업성취도에 미치는 효과성도 분석하였다.

핵심역량 효과성 분석과 더불어서 「청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구」에서 진행한 청소년 핵심역량 진단조사 결과와 비교 분석도 시도하였다. 이 연구는 한국청소년정책연구원에서 실시한 청소년 핵심역량 진단조사는 초등학생(4~6학년) 및 중·고등학생을 대상으로 6월 29일부터 8월 31일까지 대상별로 3,000명씩 총 9,000명을 대상으로 실시한 전국 규모 조사로 우리나라 청소년들의 핵심역량 수준을 진단할 목적으로 이루어졌다.

2) 함평고등학교 핵심역량 강화 프로그램

함평고등학교에서는 자체연구예산으로 조선대학교에 의뢰해 올해 6월부터 11월까지 핵심역량 강화 프로그램을 개발하여 운영하였다. 핵심역량 강화 프로그램은 1, 2학년 학생 60명을 대상으로 캠프형과 교과형으로 구성되었

으며 캠프형은 방학 중 2박3일간 강진 다산청소년수련원에 총 20시간 학년별 1개반씩 이루어졌고 교과형은 학기 중에 9월 1주부터 10월 4주까지 매주 월요일에 총6회 2시간씩 16시간 동안 학년별 2개반 총 4개반으로 운영되었다.

조선대학교 연구팀은 김기현 외(2008)가 수행한 연구 결과를 토대로 사회적 상호작용 영역과 자율적 행동 영역, 지적도구 활용 영역과 관련된 핵심역량을 향상시킬 수 있는 핵심역량 강화 프로그램을 자체 개발하였다(권해수 외, 2009).

<표 V-1> 함평고등학교 청소년 핵심역량 강화 프로그램

		사전 면담	여름방학(집중형)	2학기(교과형)
일 정	1학년	7.29(목)	8. 3 09:00 - 8. 5 13:00	8/31, 9/7, 9/14, 9/21, 10/19, 10/26, 5~6교시
	2학년	7.29(목)	8. 6 09:00 - 8. 8 13:00	8/7, 9/14, 9/21, 9/28, 10/19, 10/26, 19:30~22:30
운영 시간		14:00~17:30	20시간(숙박)	16시간(2시간*6주)
장 소		두드림교실	강진 다산청소년수련원	두드림교실, 시청각실
주요 내용		참여동기 학교적응도	사회적 상호작용 자율적 행동	자율적 행동 지적도구 활용
운영 방식		개별 면담	프로젝트 수업, 협동학습, 사회극, 탐구	프로젝트 수업, 팀워크
준비물		개별기록지	필기류, 세면도구, 여벌, 우비	필기류

먼저 집중형 프로그램의 세부 내용을 살펴보면, <표 V-2>와 같다. 먼저 사회적 상호작용 영역과 관련하여 “릴레이 설득”은 심리학적 지식을 바탕으로 타인과의 관계 형성 및 설득 관련 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공하기 위해 마련되었으며 “갈등해결”은 갈등 상황에서의 문제인식과 조망취득 능력 및 문제해결 전략 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공하기 위해 마련되었다. “무대 위로 올라간 중재의 달인”은 사회극을 통한 갈등 상황 및 다양한 대처 방식을 표현하도록 설계되었다.

〈표 V-2〉 함평고등학교 청소년 핵심역량 강화 캠프형 프로그램

	첫째날	둘째날	셋째날
08:00~09:00		아침식사	
09:00~10:00	출발	자율적 행동 1 ‘대학 관문을 뚫어라’	사회적 상호작용 3 ‘무대 위로 올라간 중재의 달인’
10:00~11:00	오리엔테이션		
11:00~12:00	Team Building		
12:00~13:00	점심식사		
13:00~14:00	사회적 상호작용 1 ‘릴레이 설득’	자율적 행동 2 ‘비전을 찾아 떠나는 여행’	귀가
14:00~15:00			
15:00~16:00			
16:00~17:00			
17:00~18:30	저녁 식사		
18:30~19:00	유쾌! 통쾌! 상쾌!		
19:00~20:00	사회적 상호작용 2 ‘갈등 해결’	자율적 행동 3 ‘고독한 선택’	
20:00~21:00			
21:00~22:00	진학 컨설팅(개별 맞춤형 지도)		
22:00~23:00			
23:00~24:00	취침		

자율적 행동과 관련하여 자기주도적 학습을 익힐 수 있도록 다양한 프로그램이 마련되었는데 “대학의 관문을 뚫어라”는 대학 진학 및 생애 진로에 대한 고민을 해 보는 장으로 마련되었으며 문·이과, 대학 및 학과, 미래의 희망직업 등의 합리적인 선택 전략을 직접 짜보는 시간을 가졌고 “비전을 찾아 떠나는 여행”은 성공인의 비전 트립 따라가기, 꿈의 시각화, 백만장자 파티에의 초대 등을 통해 직접 미래를 설계해 보는 시간을 가졌다. 마지막으로 “고독한 선택”은 의미있고 책임있는 삶의 선택, 황금 법칙, 자신의 과제를 결정하고 수행하기 등과 관련된 프로그램이 진행되었다.

교과형 프로그램은 자율적 행동과 관련하여 학과/계열 선정 검사 실시 및 해석, 진로 설계, 진로 포토폴리오 작성, 교과 및 비교과 영역 진로 계획 수립, 교과 및 비교과 실행 결과 사례 발표 순으로 진행되었으며 지적도구 활용과 관련하여 심층면접 및 집단면접 기술 이해, 대입면접 모의 연습, 대입 자기소개서 유형 분석, 미래지향적 자기소개서 작성 및 피드백 순으로 진행되었다.

3) 분석 자료

이 연구의 분석자료는 함평고 1, 2학년 전교생을 대상으로 두 차례에 걸쳐 실시된 핵심역량 진단조사(이하 함평고 조사)와 한국청소년정책연구원에서 실시한 청소년 핵심역량 진단조사(이하 NYPI 조사)이다. 두 조사의 설문 내용은 동일하며 조사 시점도 6월로 동일하였다. 다만 NYPI 조사는 표본 추출된 전국의 초·중·고 학생을 대상으로 조사가 이루어졌기 때문에 완료 시점은 8월이었다.

함평고조사는 1, 2학년 전교생을 대상으로 한 전수조사로 이루어졌으며 사전(6월), 사후 조사(10월) 시점에서 전학을 간 학생들을 제외하고 최종 응답자수는 220명이었다.

NYPI 조사의 모집단은 전국 12개 시·도의 중학교에 재학 중인 남, 여 중학생(1~3학년)과 일반계고와 전문계고를 포함한 고등학교에 재학 중인 남, 여 고등학생(1~3학년)이다. 제주도는 조사의 편의를 위해 제외하였다. 모집단 층화를 위한 표집틀은 교육과학기술부의 「2008년 교육통계연보」를 활용하였고, 교육통계연보에 수록된 전국 중, 고등학생 현황을 기초로 12개 시도별 학생수를 구분한 후에 각 시도의 학생 현황에 대한 비율을 계산하였다. 함평고조사와 비교분석에 활용된 자료는 전체 조사대상자 중 고등학교 1, 2학년 학생으로 2,483명이었다.

4) 분석 변수

핵심역량 강화프로그램 참여가 학생들에게 미치는 영향을 분석하기 위해 포함된 변수들은 세 가지 핵심역량 중 사회적 상호작용 영역과 자율적 행동 영역 등이며 지적도구 활용은 ICT 활용능력만을 조사하였기 때문에 효과성 검증에 위한 분석에서 제외하였다. 이와 함께 핵심역량의 결과와 관련된 몇 가지 변수들과 전국 모의고사 성적으로 측정된 학업성취도 변수가 분석에 활용되었다.

(1) 사회적 상호작용 영역 핵심역량 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. 이 중 이번 연구에서 핵심역량 변수로 사용한 것은 적극적 경청능력 변수와 문제 해결 인식 변수를 사용하였다(김기현 외, 2008). 함평고 핵심역량 진단조사에서는 전국 조사에 포함되지 않은 심리측정 변수를 추가하였는데 사회적 상호작용과 관련된 변수로는 타인조망능력, 갈등해결전략이 있다. 갈등해결 전략은 효과성 분석에 적절하지 않아 타인조망능력 변수를 추가적으로 분석에 사용하였다. 이는 Davis(1994)의 공감척도인 대인관계반응지수(Interpersonal Reality Index) 중에서 타인관점취하기(perspective taking)에 해당한다.

(2) 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, 권익의 한계를 알고 요구하기 등 세 가지 세부 영역으로 나눌 수 있다. 이번 연구에서는 세 가지 영역에 대한 측정 변수들을 모두 활용하였으며 이와 함께 자율적 행동과 관련하여 함평고 조사에서 추가된 청소년의 자아정체감을 분석에 사용하였다. 여기에서는 박아청(2003)의 자아정체감 척도를 사용하였으며 이 척도의 하위 요인은 주체성, 자기수용성, 미래확신성, 목표지향성, 주도성, 친밀성 등 6개이다. 이 연구에서는 연구의 주제와 적합한 주체성, 자기수용성, 주도성 세 영역을 측정하였다.

(3) 핵심역량 결과 변수

청소년기 핵심역량의 결과와 관련하여 몇 가지 변수들이 이 연구에서 사용되었다. 분석에 사용된 변수들은 청소년 단체활동, 자원봉사활동 참여 여부와 미래희망직업 여부, 삶에 대한 만족도, 학교생활 만족도, 행복감 등과

학업성취도 등이다.

청소년 단체활동 및 자원봉사 활동은 OECD의 성인기초능력조사(ALL: Adult Literacy and Life-Skills Survey)에서 사용한 문항을 이용해 측정하였으며 삶에 대한 만족도와 행복감은 유럽사회조사(European Social Survey)에서 사용한 문항을 이용해 측정하였다.

학업성취도 측정에 활용된 전국모의고사는 대학수학능력시험 대비를 위해 교육청 주관으로 실시하는 전국연합학력평가로 분석에 포함된 변수는 6월과 9월에 실시된 시험 중 언어, 수리, 외국어(영어) 등 세 과목에 대한 표준 점수이다.

5) 연구 방법

프로그램 효과를 알아보기 위해 사전-사후 검사 결과에 대한 t-test를 활용하였으며 핵심역량 결과 변수에 대해서는 사전-사후 교차표 분석과 Wilcoxon Signed Rank test 등을 실시하였다. 이와 함께 핵심역량 프로그램 참여 집단(실험집단)과 비참여 집단(통제집단)의 동등성 검증을 시도하였으며 성적 우수자를 중심으로 모집한 실험집단의 특성을 고려하여 참여집단의 학년별, 성별, 학업성취도별 응답자 비율을 활용하여 다단계층화비례표집으로 비참여 학생들을 선별하여 통제집단을 구성하였다.

2. 분석 결과

1) 청소년기 핵심역량 진단조사 결과와의 비교

여기에서는 NYPI조사와 함평고 조사에 대한 비교분석 결과를 제시하고자 한다. 이는 함평고 1, 2학년 학생들의 특성이나 핵심역량 수준이 전국 수준의 조사 결과와 어떤 차이를 보여주는지 살펴볼 목적으로 시도되었다.

(1) 응답자 특성

<표 V-3>은 두 조사의 응답자 특성을 보여주고 있다. 성별로 보면, NYPI 조사는 남학생이 53.6%, 여학생이 46.4%였으며 함평고 조사는 각각 51.8%, 48.2%로 나타나고 있다. 학년별로 보면, NYPI 조사는 1학년이 50.9%, 2학년이 49.1%였으며 함평고 조사는 1, 2 학년 분포가 51.4%, 48.6%로 나타나고 있다. 지역별로 보면, NYPI 조사는 서울 지역이 14.0%, 부산, 인천, 대구 등 광역시가 35.6%, 군 지역이 50.3%를 차지하고 있는 것으로 나타나고 있다.

<표 V-3> 응답자 특성

		NYPI 조사	함평고 조사
전체		2483(100.0%)	220(100.0%)
성별	남학생	1332(53.6%)	114(51.8%)
	여학생	1151(46.4%)	106(48.2%)
학년	1학년	1265(50.9%)	113(51.4%)
	2학년	1218(49.1%)	107(48.6%)
지역	서울	348(14.0%)	0(0.0%)
	광역시	885(35.6%)	0(0.0%)
	군	1250(50.3%)	220(100.0%)

<표 V-4>는 단체활동 참여에 대해서 전국 1, 2학년 학생들과 함평고 학생들을 비교해 제시하고 있다. NYPI 조사는 61.2%가 단체활동에 참여한 것으로 나타나고 있으며 함평고 조사는 64.5%가 단체활동에 참여한 것으로 나타나고 있다. 단체활동 참여 있어서 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이는 발견되지 않았다.

<표 V-4> 단체활동 참여 비교

구 분			NYPI 조사	함평고 조사	χ^2
단체활동	없음	빈도	963	78	.946
		%	38.8	35.5	
	있음	빈도	1520	142	
		%	61.2	64.5	
	전체	빈도	2483	220	
		%	100.0	100.0	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

<표 V-5> 무보수 자원봉사활동 참여 비교

구 분			NYPI 조사	함평고 조사	χ^2
단체활동	없음	빈도	83	59	223.756***
		%	3.3	26.8	
	있음	빈도	2400	161	
		%	96.7	73.2	
	전체	빈도	2483	220	
		%	100.0	100.0	

*** p<.001

<표 V-5>는 무보수 자원봉사활동 참여비율을 보여주고 있다. 무보수 자원 봉사 활동은 기금 모금, 청소년 관련 위원회(청소년 운영위원회, 참여위원회 등) 무보수 위원으로 봉사, 가르치기 또는 상담하기, 자선활동을 위한 음식제공 봉사 또는 구호물품 수집, 그 밖의 다른 활동에 지난 1년간 한 번이라도 참여 했는지 여부로 측정되었다. NYPI 조사는 96.7%가 무보수 자원봉사활동에 참여한 것으로 나타나고 있으나 함평고 조사는 73.2%가 참여한 것으로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 발견되었다. 곧, 함평고 1, 2학년 학생들의 무보수 자원봉사 참여비율이 일반적인 경우보다 낮은 수준임을 알 수 있다.

<표 V-6> 장래희망직업 비교

구분		NYPI 조사	함평고 조사	χ^2
아직 정해 놓은 직업이 없다	빈도	460	38	.491
	%	18.6	17.3	
확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다	빈도	1487	131	
	%	60.0	59.5	
구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다	빈도	530	51	
	%	21.4	23.2	
전체	빈도	2477	220	
	%	100.0	100.0	

<표 V-7> 만족도 및 행복감 비교

	구분	평균	표준편차	t
학교생활 만족도	NYPI 조사	2.8423	.97948	-.047
	함평고 조사	2.8455	.84060	
삶의 만족도	NYPI 조사	5.7474	2.51202	-.316
	함평고 조사	5.8037	2.58662	
행복감	NYPI 조사	6.8116	2.31581	1.256
	함평고 조사	6.6055	2.29413	

<표 V-6>은 장래 얻고자 하는 구체적인 직업(창업 포함)을 정해놓았는지 여부에 대한 응답결과를 보여주고 있다. 두 집단간 응답 결과의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. <표 V-7>은 학교생활과 삶 전반에 대한 만족도와 행복감을 비교해 제시하고 있다. 세 가지 삶에 대한 주관적 안녕감에 대해서 두 집단 간 유의미한 차이가 발견되지 않았다.

(2) 사회적 상호작용 비교

사회적 상호작용과 관련된 핵심역량 수준을 비교해 본 결과, 적극적 경청이나 문제해결 인식 능력에 있어서 두 집단 간 유의미한 차이가 발견되지

않았다. 곧, 함평고 1, 2학년 학생들이 전국 1, 2학년 학생들의 평균적인 수준과 큰 차이가 없음을 알 수 있다.

<표 V-8> 적극적 경청 및 문제해결 인식 차이검증 결과

	구분	평균	표준편차	t
적극적 경청	NYPI 조사	3.5473	.55495	.124
	함평고 조사	3.5425	.50330	
문제해결 인식	NYPI 조사	3.4198	.66517	-.236
	함평고 조사	3.4307	.60717	

(2) 자율적 행동 비교

<표 V-9>은 자율적 행동과 관련된 두 집단간 차이를 검증한 결과를 보여주고 있다. 이 역시 거시적 안목, 목표설정, 욕구권리주장 등 세 가지 핵심역량에서 전국의 평균적인 결과와 차이가 없음을 알 수 있다.

<표 V-9> 자율적 행동 점수의 차이검증결과

	구분	평균	표준편차	t
거시적 안목	NYPI 조사	3.1801	.59194	-.219
	함평고 조사	3.1890	.40882	
목표설정	NYPI 조사	3.8894	.75698	13.090
	함평고 조사	3.2070	.49919	
욕구권리주장	NYPI 조사	3.5334	.58446	-1.087
	함평고 조사	3.5783	.52804	

지금까지의 결과를 종합해 보면, 이번에 청소년 핵심역량 강화 프로그램이 진행된 함평고 학생들의 핵심역량 수준이 전국의 평균적인 수준과 동질적임을 알 수 있다. 다만, 자원봉사활동 참여 수준에 있어서 함평고 학생들이 낮은 수준을 보여주고 있음을 알 수 있었다.

2) 핵심역량 프로그램 효과 분석

여기에서는 핵심역량 프로그램에 참여한 학생들을 대상으로 핵심역량 및 생활의 질(학교생활 만족도, 삶에 대한 만족도, 행복감), 장래희망직업 여부, 학업성취도 등에 대해서 프로그램 참여 전과 참여 후에 어떤 변화가 나타났는지 살펴보려고 한다. 효과 검증을 위한 비교대상은 프로그램에 참여하지 않은 학생들이며 비참여 학생들과는 달리 프로그램 참여 후에 핵심역량 수준이 향상되고 삶에 대해 긍정적인 태도를 가지며 장래희망직업을 갖게 되고 학업성취도가 높아졌다면 핵심역량 프로그램이 효과적이었다고 말할 수 있을 것이다.

(1) 통제집단의 선별

프로그램 참여 효과를 검증하기 위해서는 우선 실험집단과 통제집단이 동질적일 필요가 있다. <표 V-10>은 함평고 1, 2학년 학생 전체의 학업성취도와 프로그램 참여 학생의 학업성취도를 비교해서 제시하고 있다.

<표 V-10> 전체 학생과 참여 학생의 성적분포

	구분	전체 학생	참여 학생
학업성취도	1분위	56(25.5%)	9(14.1%)
	2분위	54(24.5%)	9(14.1%)
	3분위	53(24.1%)	15(23.4%)
	4분위	52(23.6%)	30(46.9%)

여기에서 학업성취도는 6월에 실시된 전국연합학력평가의 언어, 수리, 외국어(영어) 표준점수를 이용하여 세 점수의 평균을 분위로 전환해 변수를 구성하였다. 상위권 집단인 4분위 비율을 살펴보면, 전체 학생의 23.6%가 4분위인데 반해서 참여 학생의 그것은 46.9%로 두 배 가량 차이를 보여주고 있다. 곧 핵심역량 프로그램 참여 학생의 성적이 높다는 점을 알 수 있는데 이는 해당 프로그램 참여에 있어서 성적우수자를 중심으로 선발한데

따른 것으로 보인다.

만약 비참여 학생들을 참여 학생과 단순 비교한다면 비교 집단간 동등성 가정이 성립되지 않는 문제점이 발생하게 된다. 이번 연구에서는 이러한 문제를 해결하기 위해 참여집단의 분포와 유사한 특징을 보여주는 학생들은 다단계 층화비례 표집을 통해 통제집단을 구성하였다. <표 V-11>은 실험집단의 개인적 특성에 따른 통제집단의 표본수를 제시하고 있다. 표본추출에 활용한 특성은 학년, 성별, 학업성취도 등이며 해당 층의 분포에 비례에 단순무작위 추출법(random sampling)으로 표본을 추출하였다. 다만, 여기에서 표본추출에 제약이 발생하였는데 전교생 중 해당 프로그램에 참여하지 않은 학생의 총수가 표본수보다 적은 사례가 나타난 것이다. 특히 성적 상위권 학생들의 경우 이러한 문제점이 발생하였다.

<표 V-11> 실험집단의 개인적 특성에 따른 통제집단 표본수

학년		성별		학업성취도		표본수
1학년	48.4%	남학생	31.2%	1분위	7.8%	7
				2분위	6.2%	5
				3분위	4.8%	7
				4분위	12.4%	6
		여학생	17.2%	1분위	1.5%	2
				2분위	1.5%	2
				3분위	7.9%	8
				4분위	6.3%	6
2학년	51.6%	남학생	29.7%	1분위	5.0%	3
				2분위	5.0%	3
				3분위	8.3%	11
				4분위	11.4%	1
		여학생	21.9%	1분위	0.0%	0
				2분위	0.0%	0
				3분위	4.1%	8
				4분위	17.8%	6

이런 사례가 발생한 경우 상위권과 중상위권의 비율과 중하위권과 하위권의 비율을 고려해 해당 부분을 과다표집하거나 과소표집하여 두 집단간 차이가 최소화될 수 있게 표본을 추출하였다.

(2) 사전 동등성 검증

전교생 중 표본추출을 통해 선별한 통제집단과 해당 프로그램에 참여한 실험집단간 사전 동등성 검증을 시도하였다. 먼저 <표 V-12>은 사회적 상호작용과 관련된 핵심역량 수준에 있어서 두 집단간 평균차이 검증 결과를 보여주고 있는데 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 V-12> 사회적 상호작용에 관한 실험/통제집단의 사전 동등성 검증

	구분	평균	표준편차	t
적극적 경청	실험집단	3.5972	.48900	1.413
	통제집단	3.4781	.48898	
문제해결 인식	실험집단	3.5104	.59678	.505
	통제집단	3.4578	.62667	
타인조망 능력	실험집단	3.2742	.39255	1.294
	통제집단	3.1790	.45606	

<표 V-13>은 자율적 행동과 관련한 핵심역량 수준에 있어서 두 집단간 차이를 보여주고 있는데 이 역시 유의미한 차이를 보여주고 있지 않다. <표 V-14>는 핵심역량 결과 변수들에 관해 사전 동등성을 살펴보고 있는데 장래희망직업이나 수리영역 모의고사 점수에 있어서 유의미한 차이가 발견되고 있다. 곧, 핵심역량 강화 프로그램에 참여한 학생들이 프로그램에 참여하기 전에 장래희망직업을 갖고 있는 경우가 많고 수학 성적이 높다는 점을 알 수 있다. 두 변수의 경우 동등성 가정에 위배되나 다른 분석과의 비교 측면에서 효과성 검증을 시도하였다.

〈표 V-13〉 자율적 행동에 관한 실험/통제집단의 사전 동등성 검증

	구분	평균	표준편차	t
거시적 안목	실험집단	3.2186	.37889	.310
	통제집단	3.1978	.39701	
목표와 계획	실험집단	3.2354	.44363	.120
	통제집단	3.2256	.51293	
권리와 욕구	실험집단	3.6025	.50562	-.026
	통제집단	3.6047	.48963	
자아정체감 (주체성)	실험집단	3.2984	.39109	1.065
	통제집단	3.2192	.46178	
자아정체감 (자기수용성)	실험집단	3.2531	.63670	-.648
	통제집단	3.3270	.69327	
자아정체감 (주도성)	실험집단	3.0016	.44665	1.659
	통제집단	2.8730	.44975	

〈표 V-14〉 핵심역량 결과 변수에 관한 실험/통제집단의 사전 동등성 검증

	구분	평균	표준편차	t
학교생활만족도	실험집단	2.8750	.88192	.822
	통제집단	2.7600	.76829	
장래희망직업	실험집단	1.9531	.62817	-2.123*
	통제집단	2.1600	.52091	
삶의 만족도	실험집단	5.8125	2.51267	.287
	통제집단	5.6892	2.52074	
행복	실험집단	6.5000	2.23252	.207
	통제집단	6.4247	2.02016	
언어 표준점수	실험집단	106.2857	15.96511	1.434
	통제집단	102.4400	15.45022	
수리 표준점수	실험집단	106.2222	19.01989	2.843**
	통제집단	98.0667	14.65950	
영어 표준점수	실험집단	101.8889	18.28459	1.922
	통제집단	96.5333	14.44405	

* $p<.05$ ** $p<.01$

(3) 핵심역량 프로그램 효과 분석

여기에서는 핵심역량 프로그램의 효과성 검증을 시도해 보고자 한다. 동질적인 두 집단에 있어서 해당 프로그램 참여 여부가 어떤 차이를 가져왔는지 살펴봄으로써 핵심역량 프로그램이 효과적이었는지 살펴보고자 한다.

① 사회적 상호작용

<표 V-15>은 사회적 상호작용 영역에 해당하는 핵심역량 수준이 실험집단과 통제집단간에 사전과 사후 검사 결과가 어떻게 나왔는지 제시하고 있다.

<표 V-15> 사회적 상호작용에 관한 사전-사후검사 점수 비교

	실험집단					통제집단				
	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p
적극적 경청	59	3.59	3.77	-2.63	.011	73	3.48	3.57	-1.57	.121
문제해결 인식	62	3.51	3.67	-1.96	.054	73	3.47	3.55	-1.05	.297
타인조망 능력	60	3.28	3.36	-1.68	.099	74	3.18	3.22	-.915	.363

그 결과, 적극적 경청의 경우 프로그램 참여 학생들은 검사 점수가 통계적으로 유의미하게 상승하였으나 통제집단은 그렇지 않았다. 문제해결 인식 및 타인조망 능력의 경우 두 집단 모두 통계적으로 유의미하지 않았는데 10%수준의 완화된 기준으로 보면 실험집단만이 통계적으로 유의미한 증가를 보여주고 있다.

② 자율적 행동

<표 V-16>는 자율적 행동과 관련된 핵심역량 요인들의 사전-사후 검사 결과를 프로그램 참여 학생과 비참여학생을 비교하여 제시하고 있다.

<표 V-16> 자율적 행동에 관한 사전-사후검사 점수 비교

	실험집단					통제집단				
	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p
거시적 안목	59	3.23	2.45	-4.02	.000	74	3.20	3.33	-3.09	.003
목표와 계획	60	3.26	3.47	-3.64	.001	73	3.22	3.28	-1.24	.220
권리와 욕구	58	3.62	3.77	-2.64	.011	72	3.60	3.71	-1.82	.074

프로그램에 참여한 학생들은 모든 영역에서 통계적으로 유의미한 증가를 보여주고 있는데 반해서 통제집단의 경우 거시적 안목만이 유의미한 증가를 보여주고 있다.

③ 학업성취도

<표 V-17>는 학업성취도에 대한 사전-사후 검사 점수를 비교해 보여주고 있다. 이는 핵심역량 프로그램 참여가 학업성취에 대한 동기부여로 작용하였는지 여부를 판단해 볼 수 있을 것이다.

통제집단의 경우 언어, 수리, 영어의 표준점수는 6월과 10월 결과에서 유의미한 증가를 보여주고 있지 않다. 반면, 핵심역량 강화 프로그램에 참여한 학생들은 언어 표준점수가 유의미하게 상승하였으며 영어 표준점수의 경우 10%수준의 완화된 기준으로 10월 모의고사 성적이 향상되었음을 알 수 있다.

<표 V-17> 전국규모 모의고사 성적 사전-사후검사 점수 비교

	실험집단					통제집단				
	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p
언어 표준점수	62	106.8	109.4	-2.25	.028	74	102.4	103.4	-.780	.438
수리 표준점수	62	106.7	109.2	-1.61	.113	74	98.1	99.8	-1.38	.173
영어 표준점수	62	102.2	104.3	-1.90	.062	74	96.6	96.3	.280	.781

④ 삶의 만족과 행복감

<표 V-18>은 삶의 만족과 행복감에 대한 결과를 보여주고 있다. 두 집단 모두 통계적으로 유의미한 결과를 보여주고 있지 않다. 다만, 10%수준으로 완화된 기준으로 보면, 핵심역량 프로그램에 참여한 학생들의 행복감이 사후조사에서 증가하였음을 알 수 있다.

<표 V-18> 삶의 만족과 행복감의 사전-사후검사 점수 비교

	실험집단					통제집단				
	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p	사례 수	사전 평균	사후 평균	t	p
삶에 대한 만족도	62	5.81	6.11	-.818	.417	73	5.73	6.08	-1.216	.228
행복감	62	6.52	7.08	-1.97	.054	72	6.40	6.61	-.794	.430

⑤ 장래 희망 직업

장래 희망직업에 대한 실험집단과 통제집단의 사전-사후평가의 변화를 검증하기 위해 Wilcoxon Signed Rank test를 실시하였다. 실험집단의 경우 “아직 정해 놓은 직업이 없다”에서 “확정적이지는 않지만 대략 생각해 놓은 직업이 있다” 혹은 “구체적으로 확정해 놓은 직업이 있다”로 상승한 사례(27명)가 반대로 하강한 사례(7명)보다 많게 나타나고 있다(<표 V-19 참조>). 이는 핵심역량 프로그램 참여 이후 장래희망직업을 정하는 방향으로 이동하였음을 의미하는데 통계적으로도 유의미한 결과로 나타났다. 반면, 통제집단의 경우 상승한 사례나 하강한 사례가 각각 13, 12명으로 큰 차이가 없어 사전-사후 조사간에 통계적으로 유의미한 차이를 보여주고 있지 않았다.

이상의 결과를 종합해보면, 핵심역량 프로그램이 참여 학생들에게 긍정적인 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 이는 조선대에서 실시한 핵심역량 강화프로그램이 사회적 상호작용, 자율적 행동과 같은 청소년기의 핵심역량을 향상시키는데 효과적이었으며 나아가 학업성적을 높이는데 동기부여가 되었음을 입증하고 있다.

<표 V-19> 장래희망직업 사전-사후 검사 결과 비교

	실험집단					통제집단				
	사례수	평균 순위	순위 총합	z	p	사례수	평균 순위	순위 총합	z	p
감소순위	7	15.50	108.50	-3.535	.000	12	12.50	150.00	-.378	.705
증가순위	27	18.02	486.50			13	13.46	175.00		
동일순위	28					48				

3. 국제성취포상제 프로그램 참여자 분석

1) 연구 내용

보건복지가족부는 전 세계 127개국이 참여하고 있는 국제청소년성취포상제(Duke of Edinburgh's Award)를 국내에 도입, 2008년 임시회원 자격을 취득하였으며 2008년에 고등학교, 청소년단체, 수련관 등 15개 기관이 시범운영에 참여하였고 2009년 3월 90명의 동장 수상자를 배출하였다. 국제청소년성취포상제는 활동 영역에서 역량 중심 학습체계를 구축하는 하나의 정책적 대안이 될 수 있을 것으로 판단되며 이에 대한 진단을 위해 동장 수상자를 비롯해 2차 년도에 참여한 학생 등 400명을 대상으로 핵심역량진단조사를 실시하여 이를 일반청소년들의 핵심역량수준과 비교해보았다.

2) 국제성취포상제 개요

국제청소년성취포상제(The Duke of Edinburgh's Award)는 1956년 영국 엘리자베스 2세 여왕 부군인 에딘버러공작에 의해 시작되어 현재 127개국에서 운영하고 있으며, 매년 80만 세계 청소년들이 포상제에 참여하고 있다(보건복지가족부, 2009). 포상제를 총괄하는 국제포상협회(International Award Association)는 국가운영기관(National Award Authorities 59개국)과 독립운영기관(Independent Operators 68개국)으로 나뉘어지며, 유럽·지중해·아랍 지역, 아프리카 지역,

아시아태평양 지역, 아메리카 지역의 사무국이 구성되어 운영되고 있다. 포상제는 비경쟁성, 평등성, 균형성, 성취지향성, 과정 중시성, 지속성 등의 10가지 기본 이념을 바탕으로 활동이 이루어지며 참여 청소년들에게는 자기 주도성과 도전정신을 통해 자신의 역량을 지속적으로 개발시킬 수 있는 습관을 가질 수 있게 한다. 포상제에 참여할 수 있는 청소년의 연령은 만 14세부터 만 25세 생년월일 생일 전 까지 포상활동을 마칠 수 있는 청소년이면 누구나 참여할 수 있다. 포상단계는 동장(6개월), 은장(6~18개월), 금장(12~18개월)으로 4가지 활동영역 모두 포상활동별 최소 활동 기간을 충족하고 성취목표를 달성해야 포상을 받을 수 있다.

2008년 한국청소년진흥센터는 국제포상협회로부터 독립운영기관 라이선스를 취득(2008년 5월)하였다. 또한 다음 단계로 임시회원국가(Provisional Membership) 자격취득(2009년 11월 호주에서 개최되는 세계총회 투표로 결정 예정)을 위해 지역사회 중심의 포상제 운영을 확대해 나가고 있으며, 3년마다 개최되는 세계총회(2012년 10월 예정)에서 국가운영기관(National Award Authorities) 자격취득을 목표로 하고 있다.

<표 V -20> 국제성취포상제 활동영역 및 최소 활동 기간

구 분	봉사	자기개발	신체단련	탐험	합숙
금장 16세 이상	12개월 48시간 이상 (48회 이상)	12개월 48시간 이상 (48회 이상)	12개월 48시간 이상 (48회 이상)	3박 4일	4박 5일 ※ 금장 단계 한함
	은장을 보유하지 않은 자는 봉사, 자기개발, 신체단련 중 하나를 선택하여 추가로 6개월 수행				
은장 15세 이상	6개월 24시간 이상 (24회 이상)	6개월 24시간 이상 (24회 이상)	6개월 24시간 이상 (24회 이상)	2박 3일	-
	동장을 보유하지 않은 자는 봉사, 자기개발, 신체단련 중 하나를 선택하여 추가로 6개월 수행				
동장 14세 이상	3개월 12시간 이상 (12회 이상)	3개월 12시간 이상 (12회 이상)	3개월 12시간 이상 (12회 이상)	1박 2일	-
	참가자는 봉사, 자기개발, 신체단련 중 하나를 선택하여 추가로 3개월 수행				

주: 활동은 1시간 이상 지속되어야 하며, 활동 주기는 7일 간격을 유지해야 함
출처: 보건복지가족부(2009).

3) 분석 자료

이 연구의 분석자료는 국제성취포상제 프로그램 참여청소년 대상 핵심역량 진단조사(이하 성취포상제 조사)와 한국청소년정책연구원에서 실시한 청소년 핵심역량 진단조사(이하 NYPI 조사)이다. 두 조사의 설문 내용은 NYPI 조사에 포함된 ‘도구 및 기술활용 역량’ 문항이 성취포상제 조사에서는 삭제된 대신 ‘성취포상제 참여효과’ 문항이 추가된 점을 제외하고는 동일하다. 조사 시기는 NYPI 조사는 표본 추출된 전국의 초·중·고 학생을 대상으로 조사가 이루어졌기 때문에 8월에 완료된 반면, 성취포상제 조사는 11월에 완료되었다.

성취포상제 조사는 이 프로그램의 동장 과정에 참여한 400여명의 청소년을 대상으로 전수 조사로 실시되었으며 최종 응답자수는 332명이었다. 그러나 이들 중에는 대학생이나 비학생들이 포함되어 있다. 이들 중에서 NYPI 조사의 대상자와 일치하도록 전국의 중·고등학교에 재학 중인 314명의 청소년 자료만을 선별해서 분석에 사용했다.

NYPI 조사의 모집단은 전국 12개 시·도의 중학교에 재학 중인 남, 여 중학생(1~3학년)과 일반계고와 전문계고를 포함한 고등학교에 재학 중인 남, 여 고등학생(1~3학년)이다. 제주도는 조사의 편의를 위해 제외하였다. 앞서 함평고등학교 분석과는 달리 성취포상제 참여자와의 비교분석에는 중·고등학교의 전체 학년 학생 6369명의 자료가 모두 사용되었다.

4) 분석 변수

앞서 함평고등학교 비교분석에서와 마찬가지로, 핵심역량 강화프로그램 참여가 학생들에게 미치는 영향을 분석하기 위해 포함된 변수들은 세 가지 핵심역량 중 사회적 상호작용 영역과 자율적 행동 영역 등이다. 지적도구 활용은 분석에서 제외하였다.

4. 분석 결과

1) 청소년기 핵심역량 진단조사 결과와의 비교

여기에서는 NYPI조사와 성취포상제 조사에 대한 비교분석 결과를 제시하고자 한다. 이는 성취포상제 참여청소년들의 특성이나 핵심역량 수준이 전국수준의 조사결과와 어떤 차이를 보여주는지 살펴볼 목적으로 시도되었다.

(1) 응답자 특성

<표 V-21>은 두 조사의 응답자 특성을 보여주고 있다. 성별로 보면, NYPI 조사 집단은 남학생이 53.1%, 여학생이 46.9%였던 반면에, 성취포상제 집단은 남학생이 41.4%, 여학생이 58.6%로 여학생이 더 많았다. 학교로 보면, NYPI 조사는 중학생이 50.9%, 2학년이 49.1%였으며 성취포상제 조사는 중학생이 22.6%, 고등학생이 77.4%로 고등학생이 압도적인 다수를 차지하는 것으로 나타났다.

<표 V-21> 응답자 특성

		NYPI 조사	성취포상제 조사
전체		6369 (100.0%)	314 (100.0%)
성별	남학생	3380 (53.1%)	130 (41.4%)
	여학생	2989 (46.9%)	184 (58.6%)
학교 지역	중1	975 (15.3%)	2 (0.6%)
	중2	875 (13.7%)	16 (5.1%)
	중3	920 (14.4%)	53 (16.9%)
	중학생전체	2770 (43.5%)	71 (22.6%)
	고1	1265 (19.9%)	93 (29.6%)
	고2	1218 (19.1%)	130 (41.4%)
	고3	1116 (17.5%)	20 (6.4%)
	고등학생전체	3599 (56.5%)	243 (100.0%)

학년별 분포를 보면 성취포상제에 참여하는 청소년은 중학교 1학년이 가장 적고(.6%), 나이가 많을수록 늘어나서 고등학교 2학년 시기에 가장 많은 비율(41.4%)을 차지했다. 그러나 고등학교 3학년에서는 다시 6.4%로 감소하는데 이는 입시준비에 따른 시간적 부담과 2009년 현재 도입 후 2년째인 성취포상제 자체의 역사를 반영한 결과로 이해할 수 있다.

(2) 사회적 상호작용 역량지수의 비교

성취포상제 참여 청소년들과 일반 (NYPI 조사) 청소년들 간의 사회적 상호작용과 관련된 핵심역량 수준을 비교해 본 결과, 적극적 경청이나 문제해결 인식 능력에 있어서 두 집단 간 유의미한 차이가 발견되었다. 성취포상제 참여학생들은 적극적 경청과 문제해결인식 태도가 일반청소년들에 비해서 더 높았으며 이 차이는 통계적으로 유의했다.

<표 V-22> 적극적 경청 및 문제해결 인식 차이검증 결과

	구분	평균	표준편차	t
적극적 경청	NYPI 조사	3.5179	.58973	-10.065***
	성취포상제 조사	3.8239	.52256	
문제해결 인식	NYPI 조사	3.4092	.72154	-6.791***
	성취포상제 조사	3.6911	.64207	

*** p<.001

연령에 따른 차이를 제외하기 위해서 응답자 중에서 가장 많은 비중을 차지하는 고등학교 2학년생들만을 선별해서 비교해본 결과도 마찬가지였다. 성취포상제에 참여한 고등학교 2학년 청소년들은 일반 청소년들에 비해서 적극적 경청과 문제해결인식 능력에서 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다.

<표 V-23> 적극적 경청 및 문제해결 인식 차이검증 결과(고교 2학년)

	구분	평균	표준편차	t
적극적 경청	NYPI 조사	3.5678	.53756	-6.560***
	성취포상제 조사	3.8505	.45905	
문제해결 인식	NYPI 조사	3.4080	.69179	-5.424***
	성취포상제 조사	3.7487	.56614	

*** p<.001

(3) 자율적 행동 역량지수의 비교

<표 V-24>은 자율적 행동과 관련된 두 집단간 차이를 검증한 결과를 보여주고 있다. 성취포상제에 참여한 청소년들은 거시적 안목, 목표설정, 욕구권리주장 등 세 가지 핵심역량에서 전국의 평균적인 결과보다 통계적으로 뚜렷이 유의하게 높았다.

<표 V-24> 자율적 행동 점수의 차이검증결과

	구분	평균	표준편차	t
거시적 안목	NYPI 조사	3.1758	.63328	-10.189***
	성취포상제 조사	3.5440	.42652	
목표설정	NYPI 조사	3.2439	.71181	-6.346***
	성취포상제 조사	3.5027	.55441	
욕구권리주장	NYPI 조사	3.5703	.70756	-7.055***
	성취포상제 조사	3.8551	.47437	

*** p<.001

앞서와 마찬가지로 연령에 따른 차이를 제외하기 위해서 고등학교 2학년 생들만을 선별해서 비교해본 결과도 마찬가지였다. 성취포상제에 참여한 고등학교 2학년 청소년들은 일반 청소년들에 비해서 거시적 안목과 목표설정,

그리고 욕구권리 주장 능력에서 통계적으로 유의하게 높은 점수를 나타냈다.

〈표 V-25〉 자율적 행동 점수의 차이검증결과 (고교 2학년)

	구분	평균	표준편차	t
거시적 안목	NYPI 조사	3.1875	.59431	-7.078***
	성취포상제 조사	3.5660	.41656	
목표설정	NYPI 조사	3.2183	.65548	-5.345***
	성취포상제 조사	3.5365	.53876	
욕구권리주장	NYPI 조사	3.5675	.64017	-5.361***
	성취포상제 조사	3.8769	.46406	

*** p<.001

이러한 결과에 따르면 국제성취포상제 프로그램에 참여한 학생들의 핵심 역량 수준이 전국의 평균적인 수준보다 분명히 높은 수준임을 알 수 있다. 단, 이러한 결과를 성취포상제의 효과로 해석하기에는 무리가 있다. 청소년들의 자발적인 결정과 판단에 의해서 이루어지는 성취포상제도 참여방식의 특성상, 성취포상제에 참여한 청소년들은 이미 자율성이나 사회성에서 다른 청소년들보다 더 높았을 가능성도 충분하기 때문이다.

VI. 요약 및 결론

1. 요약
2. 결론 및 시사점

VI. 요약 및 결론

1. 요약

이 연구는 청소년기 핵심역량에 관한 1차년도 연구의 후속연구(2차년도 연구)로서 먼저 1차년도에 개발된 핵심역량의 측정도구에 대한 예비조사 결과를 바탕으로 수정보완한 후 전국 규모로 초·중·고등학생들을 대상으로 청소년기 핵심역량 진단조사를 실시하고 이 자료를 분석해 우리나라 청소년들의 핵심역량 수준을 진단해 보았다. 다음으로 역량기반 학습체계 도입을 위한 구체적인 방안을 마련해 보기 위해 국내 사례분석과 함께 이미 역량기반 학습체계를 도입한 국가들을 방문해 실제 교실과 교실 밖에서 이루어지는 다양한 학습공간에서 어떤 식으로 학습이 이루어지고 있는가를 관찰·촬영·기록하였다. 동시에 현재 보건복지가족부에서 추진 중에 있는 국제청소년성취포상제(Duke of Edinburgh's Award)의 시범운영기관에 참여한 청소년들과 함평고등학교에서 핵심역량강화를 위한 프로그램에 참여한 청소년들을 대상으로 역량진단조사 실시와 더불어 추적조사를 통해 역량 기반 학습의 효과성에 관한 분석을 시도하였다.

먼저 청소년기 핵심역량 진단조사는 조사시점 기준 제주도를 제외한 12개 시도의 전국 초등학교에 재학 중인 남·여 초등학생(4~6학년), 중학교에 재학 중인 남·여 중학생(1~3학년)과 일반계와 전문계를 포함한 고등학교 재학 중인 남·여 고등학생(1~3학년)을 대상으로 6월 16일부터 9월 29일까지 교육통계연보를 활용하였으며 비례층화집락추출법으로 표본 추출하였고 조사는 구조화된 설문지를 이용한 방문면접조사로 진행되었다. 전체 응답 표본수는 9,150명이며 회수율은 84.6%로 나타났다. 학년별 응답표본수를 살펴보면, 초등학교가 2,781명이며, 중학교가 2,770명, 고등학교가 3,599명이었다.

청소년기 핵심역량의 첫 번째 영역인 지적 도구 활용 역량 측정을 위한

검사 최종문항은 정보활용 능력에 국한하여 정보통신 기기 및 매체의 활용, 정보통신활용능력 등을 살펴보았다. 정보통신기기 및 매체의 활용에 대한 분석 결과, 학교 및 일상생활에서 청소년들이 컴퓨터를 활용하는 정도는 학교급이 증가하면서 감소하는 경향을 보이는 반면, 인터넷을 활용하는 정도는 초등학교보다 중·고교 시기에 적극적인 것으로 나타났다. 컴퓨터 및 인터넷 활용 정도에 있어서 성별·학교급별 차이는 컴퓨터 및 인터넷 게임의 활용정도를 제외하면 여학생의 컴퓨터 및 인터넷 활용정도가 남학생보다 높았다. 정보통신활용 능력은 정보를 수집하고 이를 분석하여 의미 있는 정보를 찾아내며, 의미있는 정보를 활용하는데 있어서 컴퓨터나 정보기술을 활용할 수 있는 능력으로 정의할 수 있다. 정보통신활용 능력에 있어서 중학생보다 고등학생이 높은 점수를 보여주었다. 또한 남학생보다는 여학생의 정보활용능력 점수가 높게 나타났다. 지역별로는 유의한 차이는 발견되지 않았다. 컴퓨터 및 인터넷 환경이 전국에 걸쳐 고르게 분포되어 있는 한국의 현실이 반영된 결과로 해석된다. 한편 성별×학교급, 지역×학교급의 상호작용 효과도 유의하게 나타나지 않았다.

청소년기 핵심역량의 두 번째 영역인 사회적 상호작용 역량 측정을 위한 검사 최종문항은 관계지향성, 사회적 협동, 갈등관리 등이었다. 먼저 관계지향성 영역에서는 경청능력에서 연령의 증가에 따른 발달적 효과가 유의한 것으로 나왔으나 신뢰, 사회적 접촉 등의 영역에서는 아래 표에서 볼 수 있듯이 이러한 효과가 잘 나타나지 않았다. 사회적 협동 영역에서는 관계지향성 영역에서와 같이 높은 연령층에서의 부정적 반응이 나오지는 않았지만 정치관심(중학생이 가장 낮음)과 같은 태도 측정에서 뿐만 아니라 종교이해나 민주적 절차지식과 같은 지식을 측정하는 문항에서도 발달 차이가 나타나지 않았다. 한편 비민주적인 정부에 대한 비판적 지식에서는 중학생보다 고등학생이 높게 나타나 발달적 효과가 있는 것으로 나타났다. 그밖에 소속감, 학교에 대한 긍정적 인식, 만족감, 행복도 연령이 감소할수록 높게 나타났다. 마지막으로 갈등관리 영역에서는 높은 연령에서 부정적인 경향이 있거나 발달적으로 반대로 나타나는 경우는 거의 없었다. 단, 갈등관리 영역에

서는 이민자 영향에 대한 태도를 측정했을 때는 중학생보다는 상대적으로 고등학생이 부정적인 것으로 나타났다.

청소년기 핵심역량의 세 번째 영역인 자율적 행동을 위한 검사 최종문항은 거시적 맥락에서 행동하기, 목표와 과제를 수립하고 실천하기, 권익의 한계를 알고 요구하기 등이었다. 성별에 따른 자율적 역량의 차이를 비교한 결과, 정오답형인 패턴이해능력을 제외한 모든 하위 영역에서 여학생이 남학생 보다 더 높은 것으로 나타나 성차이가 통계적으로 유의미하였다. 특히 욕구와 권리의 한계를 이해하고 주장하기 영역에서 여자 청소년들과 가장 큰 격차를 보였다. 거주 지역에 따른 역량의 차이는 서울과 다른 대도시 지역이 다른 지역에 비해서 우세한 경향이 있었으나 영역에 따라 그 패턴은 달랐다. 거시적 맥락 영역과 목표설정 영역, 그리고 권익요구 영역의 역량점수는 서울과 부산지역이 가장 높았고, 패턴이해 영역의 점수는 광주와 부산이 가장 높았다. 부모 학력에 따른 역량의 차이를 검증한 결과, 모든 하위역량과 자율적 행동역량 전체에서 모두 뚜렷하게 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 부모의 학력이 낮을수록 자녀의 역량도 낮고 부모 학력이 높을수록 자녀의 역량 정도가 높았다.

세 가지 핵심역량 영역에 관한 진단조사 외에 이 연구는 청소년 생애핵심역량에 공통적으로 영향을 미치는 사고력에 대한 개념과 구성요인을 정의하고, 정의된 사고력의 개념과 구성요인을 바탕으로 비판적 사고력을 측정할 수 있는 도구를 개발하였다. 개발된 측정도구에는 비판적 사고력의 두 하위요인인 비판적 사고기술과 비판적 사고성향 검사가 포함되었다. 사고력 영역에 관한 조사는 새롭게 측정도구를 개발한 것으로 청소년 핵심역량 진단조사에 포함되지 않았으며 예비조사 형태로 별도로 조사가 진행되었다. 비판적 사고력 검사(비판적 사고기술 검사, 비판적 사고성향 검사)의 분석을 위한 예비조사는 서울에 위치한 M중학교와 H중학교 2학년 학생들을 대상으로 검사를 실시하였다. 검사 양호도 검증을 위해서 표집된 피험자는 남학생 318명과 여학생 233명과 분석과정에서 결측치로 분류된 3명의 학생 등으로 구성된 총 554명의 학생이었다.

이번 연구에서 비판적 사고란 “투입되는 자극이나 정보가 어떤 사회·문화적 맥락 속에서, 배경지식을 기반으로 하여, 해석, 추론, 분석, 평가와 설명을 포함하는 개인의 사고기술과, 진실 추구, 개방성, 탐구성, 객관성, 자기신뢰성과 체계성을 포함하는 사고성향에 의해 조작되어 가치 있는 판단, 결정, 문제해결 혹은 결과물을 산출하는 정신적인 과정”으로 정의하였다. 비판적 사고는 사고기술과 사고성향으로 구분되는데 비판적 사고기술의 하위요인은 해석, 추론, 분석, 평가, 설명 등으로, 비판적 사고성향의 하위요인은 진실추구, 개방성, 탐구성, 객관성, 자기신뢰성, 체계성 등으로 구분하였다.

두 번째로 국내외 학교 교실과 활동프로그램에 대해서 학습과정 관찰 및 면담조사는 미국의 호라이즌 연구소(Horizon Research Inc.)에서 실시한 *Inside the Classroom* 연구와 교수자 및 학습자 면담조사는 뉴질랜드에서 실시되고 있는 국가 교육과정 적용 연구의 조사표를 활용하였다. 조사 대상은 뉴질랜드의 경우 역량중심의 새로운 국가 교육과정 적용 연구를 실시하고 있는 15개 학교 중 대표적인 사례로 소개되고 있는 Kelburn Normal School (KeNS), Karori Normal School(KNS), Takapuna Normal Intermediate School(TNIS) 등이었다. 일본의 경우 조사대상은 OECD의 DeSeCo 프로젝트의 세 가지 핵심역량을 교육목표로 제시하고 있는 쇼케이가쿠인 중학교(尚絅学院中學校)와 통신제 고등학교와 연계한 대안학교인 프리스쿨 다이토(フリースクールだいと) 등이었다. 한국의 조사대상은 자체 예산으로 역량 프로그램을 도입해 실시하고 있는 함평고등학교와 국제성취포상제에 참여하고 있는 경기외국어고등학교를 비롯해 대안학교 중 이우학교, 진로체험이나 자기주도적 학습 프로그램을 운영 중인 수서청소년수련관과 안산청소년수련관 등이었다.

국내외 교실 학습과 활동프로그램에 대해 학습(활동)과정 관찰 및 면담조사를 실시한 결과를 요약하면 다음과 같다. 뉴질랜드의 역량기반 학습과정의 특징은 과목을 선택할 수 있고 능력수준과 흥미영역에 따라 수업에 활용할 수 있는 활동에 선택권이 주어진다는 것이다. 그러나 이런 권리를 유용하게 쓰기 위해서는 수업준비에 많은 시간을 들여야 하는 등 자기관리 역량

이 뒷받침되어야 한다. 학습과정 역시 많은 자율성이 주어져나 협동성이 동시에 요구되며 교과목과의 연계 및 활용이 가능한 수업이 진행된다. 자기관리 뿐만 아니라 언어, 상징 텍스트의 활용에서도 역시 높은 수준을 요구한다. 일본의 역량기반 학습과정의 특징 역시 학생들의 자율에 의한 학습목표 설정과 자신의 의지에 따른 학습참여수준 결정 등 학생중심의 자유롭고 효율적이며 수용적인 학습환경이 제공된다. 학습과정은 토론활동을 통한 상호이해, 새로운 견해의 형성 등 자기관리나 다른 사람과의 관계에 있어서 중요도 및 적용도에서 높은 수준을 유지하고 있지만, 언어, 상징 텍스트의 활용에서는 상대적으로 적용도가 낮은 수준을 유지하고 있다. 그러나 대학과의 연계수업을 통한 청소년들의 역량개발전략은 지역사회의 자원의 공유 및 협력의 중요성을 단적으로 보여주고 있다. 우리나라의 역량기반 학습과정의 특징은 학생중심의 효율적인 학습환경이 제공되고 자율적이고 자유롭고 수용적인 학습분위기 속에서 학습이 이루어진다는 것이다. 학습과정은 다양한 수업자료와 수업전략이 준비되며, 차별화된 수업진도, 시계열적·간학문적 수업내용과 학생중심·활동중심의 수업이 전개되고 있어 개개인의 학습참여수준은 준비도에 따라 달라지지만 자기관리 뿐만 아니라 언어, 상징 텍스트의 활용에서도 적절한 수준을 유지하고 있다.

세 번째로 청소년 핵심역량 진단조사를 함평고 학생들과 국제성취포상제 참여자들을 대상으로 실시하여 핵심역량 강화 프로그램 참여가 핵심역량의 향상으로 이어졌는지 그 효과성에 대한 분석을 시도하였다. 국제성취포상제 참여자에 대한 조사는 향후 효과성 검증이 가능한 종단연구를 위한 시발점으로 추진하였고 함평고 학생들의 경우 핵심역량 강화프로그램 참여 전후에 걸쳐 반복조사를 실시해 효과분석을 시도하였다. 그 결과, 조선대에서 함평고 학생들을 대상으로 실시한 핵심역량 강화프로그램이 사회적 상호작용, 자율적 행동과 같은 청소년기의 핵심역량을 향상시키는데 효과적이었으며 전국모의고사성적으로 측정된 학업성적을 높이는 것으로 나타나 그 효과성이 입증되었다.

2. 결론 및 시사점

2년간에 걸쳐 추진된 청소년기 핵심역량에 관한 연구를 통해 우리는 다음과 같은 시사점을 제시하고자 한다. 첫 번째는 학교교육과 학교 밖 활동영역을 역량기반 학습체계(competency-based learning system)로 개편하는 문제이다. 먼저 학교교육과 관련하여 종래의 교과중심 교육에서 역량중심 교육으로 그 관점을 전환할 필요가 있다. 이제 전통적으로 다루어 온 교과보다는 역량이라는 것이 교육과정을 구성하고 조직하기 위한 기본 방향 혹은 관점이 될 필요가 있다.

최근 미래형 교육과정 개편 논의에서 핵심역량은 중요한 개정방향 중 하나로 제시된 바 있으며 현행 특별활동과 창의적 재량활동을 통합하여 ‘창의적 체험활동’을 확대하는 내용이 제안되고 있다(국가교육과학기술자문회의, 2009; 교육과학기술부, 2009). 이는 매우 다행스러운 현상으로 보이나 해외 사례에서 확인할 수 있듯이 교육과정 개편에 있어서 핵심적임 목표로 제시되고 개정방향의 뼈대를 구성하고 있지 못하다. 이와 함께 현재의 개정방향은 교육과정의 통합적인 운영을 강조하는 접근이 아니라는 점에서 한계가 있다. 역량중심 교육과정은 통합적인 접근을 취하지 않고서는 실현될 수 없다. 해외 사례에서 알 수 있듯이, 역량중심 교육과정은 학교 수준에서 다양한 형태의 통합적인 교육과정 운영이 가능하도록 설계되어 있다. 즉 역량과 학습 영역 간, 교과 영역과 교과 외 학습 영역 간, 그리고 교과 영역 상호 간에 통합이 가능할 수 있도록 되어 있다.

학교교육을 역량기반 학습체계로 전환하는 문제는 장기적인 관점에서 추진될 필요가 있는데 뉴질랜드의 사례에서처럼 역량기반 학습을 실현하는 시범학교 사업에서 출발해 점차 이에 동참하는 학교를 늘려가는 방향으로 이어져야 할 것이다. 연구진이 뉴질랜드의 교육현장을 지켜보며 특히 인상 깊었던 것은 연구·행정·실행 기관들에 깊이 뿌리내린 자율적인 태도였다. NZCER의 Hipkins 박사는 핵심역량중심 교육개혁이 성공한 비결을 묻는 연구진에게 절대로 상부에서 지침을 내리지 않은 것이라고 강조했다. 교육

개혁은 일선학교와 교사들의 적극적인 참여 없이는 결코 성공할 수 없다는 것이다. 이를 위해서는 핵심역량교육을 어떻게 하라는 지침을 내릴 것이 아니다. 교육부에서 할 일은 교사들에게 핵심역량의 필요성과 개념을 이해시키는 것이며, 이를 각자의 상황에서 어떻게 구현할 것인지는 각 학교와 교사들의 권한에 위임하는 것이다. 물론 교사들의 지도자들을 모아서 의사소통과 협력을 증진시킬 수 있는 커뮤니티를 활성화시킨 것도 중요하다. 그러나 모든 것은 자발적인 참여를 기초로 해야 한다.

실제로 뉴질랜드에서는 내년인 2010년에 핵심역량기반 교육커리큘럼을 전면 실시할 예정이지만, 이에 대해서 뉴질랜드교육부에서는 구체적인 운영 지침을 하달하지 않는다. 각 학교에서 각자의 방침을 만들어서 시행할 뿐이다. 그래서 어떤 학교는 기존의 교육방식을 전면적으로 바꾸는 반면, 어떤 학교는 자기들의 교육방식으로도 핵심역량을 충분히 교육할 수 있다고 판단하고 지극히 부분적인 변화만을 계획하고 있었다. 이런 자율적인 기반에서 자율적인 행동역량이 개발되는 것은 어찌 보면 당연한 일이었다. 역량은 단순히 어떤 능력을 가지고 있는 것만이 아니라 자신이 그 능력을 발휘할 수 있다는 자신감을 의미한다. 그 자신감은 말 그대로 일상생활 속에서의 실천을 통해서 형성되고 확고해진다. 뉴질랜드 교육계가 핵심역량기반 교육제도를 준비하고 정착시키는 과정은 그 자체로 뉴질랜드 사회구성원들의 핵심역량을 드러내는 과정이었다. 자율적인 행동도 지적 도구의 활용도, 이질적인 집단 구성원과 의사소통하는 능력도 모두 거기에 담겨있었다. 이곳에서 이루어낸 것보다 그것을 이루어낸 과정이야말로 우리가 배워야 할 가장 중요한 교훈이었다. 즉 교육현장 전문가들을 존중하고 그들의 참여와 관심을 높이기 위한 다양한 접근이 이루어져야 할 것이다.

두 번째 학교밖 활동영역과 관련하여 이번 연구에서 다양한 접근법들을 확인할 수 있었다. 함평고와 경기외고의 경우 대학이나 청소년진흥센터에서 핵심역량을 강화할 수 있는 프로그램을 제공하고 학교가 참여하는 연계프로그램의 사례라고 할 수 있다. 교육과정이라는 큰 틀에서의 변화가 점진적으로 이루어져야 할 장기적 과제라면 초·중·고등학교와 대학, 수련시설, 청

소년단체 등과의 연계체계 구축을 통해 우리나라 청소년들의 핵심역량을 강화하는 방안은 단기적 과제라고 할 수 있다. 일본의 사례에서 소개된 「과학 파트너십 프로젝트(Science Partnership Project)」 대학-초·중·고등학교간 연계에 있어서 좋은 사례라고 할 수 있다.

수서청소년수련관의 ‘진로체험관’이나 안산청소년수련관의 ‘자기주도적 학습’과 같은 수련관 프로그램이나 대안학교의 교육프로그램 등과 같은 사례는 방과후 프로그램이나 학업중퇴 및 학교부적응학생을 위한 역량강화 프로그램의 좋은 사례라고 할 수 있다. 이와 관련 청소년활동분야에서 핵심역량을 강화하는 프로그램을 확대할 필요가 있으며 학교부적응, 학업중퇴자에 대한 대안학교 연계 등이 활성화될 필요가 있다.

더불어 글로벌한 핵심역량 개념을 우리나라 상황에 적절하게 변환하여 국가적 합의를 이룰 필요가 있다. 자국의 고유한 핵심역량을 규명하려는 노력은 해외의 교육과정 개혁 사례에서도 발견할 수 있다. 예컨대 뉴질랜드는 사고하기, 언어·상징·텍스트 사용하기, 자기관리, 대인관계, 참여와 공헌하기 등 5가지를 핵심역량으로 규명했다. 호주 빅토리아 주는 3가지 핵심역량을 규명했으며, 그것은 자신을 개인으로서나 다른 사람과의 관계 속에서 관리할 수 있는 능력, 자신이 살아가는 세계에 대한 이해, 세계 속에서 효과적으로 행동하는 능력이다. 우리나라의 경우도 우리나라 현실에 적합한 핵심역량을 규명하려는 노력이 여러 곳에서 이루어지고 있는데 이와 같은 노력들은 연구자들마다 서로 다른 범주의 핵심역량을 산출해 냄으로써 학교교육 개혁에 실질적으로 반영하지 못하는 결과를 초래하고 있다. 따라서 거국적 수준에서 우리나라 학생들이 반드시 갖추어야 할 단일화된 핵심역량을 규명할 필요가 있다. 이 연구는 우리나라 청소년들에게 요구되는 핵심역량을 제안하고 있으며 이에 대한 충분한 검토를 통해 향후 국가표준의 학습목표로 이어지길 기대해 본다.

이와 함께 정부는 정기적으로 핵심역량을 측정하여, 학습의 성과를 관리할 필요가 있다. 무엇보다 미래세대에 대한 투자가 우리나라의 장래를 결정하는 중요한 수단임을 인식하는 것이 필요하다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부(2009). 2009 개정 교육과정 바로알기. 교육과정 심의회 참고자료. 서울: 교육과학기술부.
- 국가교육과학기술자문회의(2009). 미래형 교육과정(안). 제8차 국민대토론회 자료집.
- 김기현 · 김지연 · 장근영 · 소경희 · 김진화 · 강영배(2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안연구 I: 총괄보고서. 서울: 청소년정책연구원.
- 김기현 · 안선영 · 장상수 · 김미란 · 최동선(2009). 아동 · 청소년 생활패턴에 관한 국제 비교연구. 서울: 보건복지가족부.
- 김미숙 · 김현수 · 박중성 · 박윤희(1998). 기술분야 기초직업능력 인증제도 연구. 서울: 한국직업능력개발원.
- 김성은(2006). 대학생의 정보활용능력 교육과정 모형 개발에 관한 연구. 상명대학교 대학원 문헌정보학 박사학위 논문.
- 김안나 외(2003). 국가수준 생애능력 표준설정 및 학습체제 질관리 연구(II). 서울: 한국교육개발원.
- 김태준 · 김남희 · 김주섭 · 정지선(2002). 학습사회에서 성인의 생애능력설정 및 성인 학습체제 질 관리 현황과 과제. 서울: 한국교육개발원.
- 나승일 외(2004). 기초직업능력 표준개발(2차년도). 서울: 한국산업인력공단.
- 대통령자문 정책기획위원회(2006). 사회비전 2030 선진복지국가를 위한 비전과 전략.
- 대통령자문 교육혁신위원회(2007). 학습사회 실현을 위한 미래교육 비전과 전략(안).
- 박동열(2006). 대학생의 직업기초능력 유형 진단 도구 개발과 타당화 연구. 농업교육과 인적자원개발, 38(2): 225-245.
- 박진용 · 홍미영 · 이기연(2008). 국내외 교실학습연구(II): 우리나라, 핀란드, 호주의 중학교 국어 수업을 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 박아청(2003). 한국형 자아정체감검사의 타당화 연구. 교육심리연구, 17(3): 373-392
- 보건복지가족부(2008). 아동 · 청소년정책5개년계획(안). 서울: 보건복지가족부.
- 보건복지가족부(2009). 2009 아동 · 청소년백서. 서울: 보건복지가족부.
- 보건복지가족부 아동청소년활동진흥과(2008). 아동·청소년활동진흥계획(안). 미간행 내부자료. 서울: 보건복지가족부.
- 보건복지가족부 · 한국청소년진흥센터(2009). 학생 청소년활동 지원기능 연계 활성화를 위한 워크숍 자료집. 서울: 보건복지가족부 · 한국청소년진흥센터.
- 소경희(2007). 학교교육 맥락에서 본 '역량(competency)'의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.

유현숙·김안나·김태준·김남희·이만희·장수명(2002). 국가수준 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질관리 연구(I). 서울: 한국교육개발원.

유현숙·김태준·이석재·송선영(2004). 국가수준 생애능력 표준설정 및 학습체제 질관리 연구(III). 서울: 한국교육개발원.

윤명희·김진화(2007). 청소년의 생활역량 진단척도 개발과 프로그램 설계를 통한 효과분석. 서울: 한국학술진흥재단.

이무근 외(1997). 직업능력인증제 도입을 위한 정책연구. 교육부.

이미경·손원숙(2007a). OECD/PISA 평가를 및 공개 문항 분석: PISA 200, PISA 2003, PISA 2006 공개 문항. 한국교육과정평가원.

이미경·손원숙(2007b). PISA 2006 결과 분석 연구: 과학적 소양, 읽기 소양, 수학적 소양 수준 및 배경 변인 분석. 한국교육과정평가원.

이원규 외(2007). ICT 리터러시 검사도구 개발 연구-초등학생용.

이정연(2005). 대학생의 정보활용능력 평가모형 개발에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 문헌정보학 박사학위 논문.

이현남(1992). 도움의 이원성. 한양대학교 교육학과 박사학위논문.

전효선·오상철·박진용·권순달·정미경·김이성(2007). 국내외 교실학습연구(I): 한국, 영국, 프랑스, 일본의 초등학교를 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원

정철영·나승일·서우석·송병국·이종성(1998). 직업기초능력의 연역 분류 및 하위 요소 추출. 17(2), 15-38.

진미석·이수영·채창균·유한구·박천수·이성·최동선·옥준필(2007). 대학생 직업 기초능력 선정 및 문항개발 연구. 서울: 교육인적자원부.

채선희·나귀수·곽영순·김재철·윤준채·최성연(2003). 2003년도 OECD 학업성취도 국제비교연구. 한국교육과정평가원.

한정선·오정숙(2006). 21세기 지식 정보 역량 활성화를 위한 디지털 리터러시의 조작적 정의 및 하위 영역 규명. 한국교육학술정보원.

홍미영(2008). 국내외 교실학습연구(II): 우리나라, 핀란드, 호주의 중학교 과학 수업을 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원

Boyd, S. and Watson, V. (2006) Shifting the Frame: Exploring integration of the Key Competencies at six Normal School. Wellington: NZCER.

Davis, M.H.(1994) Empathy: A Social Psychological Approach. Madison: WCB Brown and Benchmark.

Eurydice European Unit (2002). Key Competencies.

- Haworth, D. and Browne, G.(1992). Key competencies (2nd ed.). St. Leonards, Australia: New South Wales TAFE Commission.
- Merrifield, J.(2000). Equipped for the Future, Research Report. Washington DC: NIFL.
- Ministere de l'Education(2001). Quebec Education Program: Preschool education, Elementary education.
- Ministry of Education(2006). The New Zealand curriculum: Draft for consultation 2006.
- Ministry of Education(2007). The New Zealand Curriculum: for English-medium teaching and learning in year 1-13.
- OECD(2000). Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey.
- _____(2001). Definition and Selection of Competences(DeSeCo).
- _____(2001). DeSeCo Country Contribution Process(CCP).
- _____(2005). The Definition and Selection of Key Competencies.
- _____(2006) Society at a Glance.
- Rothwell, W. J., Lindholm, J. E.(1999). Competency identification, modelling and assessment in the USA. International Journal of Training and Development 3(2), 90-105.
- Rychen, Dominique Simon and Salganik, Laura Hersh(2001). Defining and Selecting Key Competencies. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- _____(2002). DeSeCo Symposium: Discussion Paper. OECD.
- _____(2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Function Society. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- VCAA(2004a). Curriculum Victoria: Foundations for the Future. -Summary report of an analysis of national and international curriculum and standards documents for the compulsory years.
- VCAA(2004b). Introducing the Victorian essential learning standards.
- Voorhees, A. A.(2001). Competency-based learning models: A necessary future. New Directions for Institutional Research, No. 110. 5-13.
- Weiss, I.R., Pasley, J.D., Smith, P.S., Banilower, E.R. and Heck, D.J.(2003). Looking Inside the Classroom: A Study of K-12 Mathematics and Science Education in the United States. Chapel Hill, NC: Horizon Research Inc.

勝俣暎史(2000), 「生きる力」の概念と構成成分, コンピタンス心理学の視点から, 熊本大学教育実践研究.

篠原弘章・勝俣暎史(2001), 熊本式コンピタンス尺度の開発と妥当性: 中学生の「感情・態度」および「希望」との関係.

2009년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

■ 기관고유과제

- 09-R01 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 1-6차년도 조사개요 보고서/ 이경상 · 안선영
- 09-R01-1 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 생활긴장과 청소년 비행과의 관계에 관한 연구 / 이경상 · 이순래
- 09-R01-2 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 고등학교 졸업 후 진로유형에 영향을 미치는 요인 / 안선영 · 장원섭
- 09-R01-3 한국 청소년 패널조사(KYPS) VII : 아동 · 청소년패널조사 2010 기초연구 / 김지경 · 안선영 · 이계오 · 이미리 · 김성식 · 김명희 · 박일혁
- 09-R02 아동 · 청소년 정책평가모형 개발 연구 : 고객지향 평가모형을 중심으로 / 김형주 · 김영애 · 조선희
- 09-R03 비행청소년 멘토링 운영을 위한 다기관 협력체제 구축방안 연구 / 김지연 · 김성언
- 09-R03-1 비행청소년 멘토링 운영을 위한 다기관 협력체제 구축방안 연구 : 비행청소년 멘토링 운영지침 개발 / 김지연
- 09-R04 지역사회 아동 · 청소년인프라 활용방안 연구 : 학교와의 연계를 중심으로 / 최창욱 · 송병국 · 김혁진
- 09-R05 여성청소년의 인터넷성매매 실태와 대응방안 연구 / 성운숙 · 박병식
- 09-R06 아동청소년안전실태와 대응방안 연구 : 물리적 위해를 중심으로 / 김영한 · 최은실
- 09-R07 위기가정 아동 · 청소년의 문제와 복지지원방안 연구 : 빈곤한 한부모 · 조손가정 아동 · 청소년을 중심으로 / 이해연 · 이윤교 · 이향란
- 09-R08 청소년 가출 현황과 문제점 및 대책 연구 / 백혜정 · 방은령
- 09-R09 세대간 의식구조 비교를 통한 미래사회변동 전망II / 이종원 · 김영인
- 09-R10 아동 · 청소년 비만 실태 및 정책방안 연구 / 임희진 · 박형란
- 09-R11 청소년의 게임중독 예방을 위한 가족단위 여가프로그램 활성화 방안 / 이기봉 · 설수영 · 원형중 · 설민신
- 09-R12 한국 청소년 지표조사IV : 청소년 진로 · 직업 지표 / 최인재 · 김봉환 · 황매향 · 허은영
- 09-R12-1 한국 청소년 지표조사IV : 아동 · 청소년 활동 · 문화 지표 / 임지연 · 김정주 · 김신영 · 김민
- 09-R13 국제기준 대비 한국아동청소년 인권수준 연구IV : 생존 · 보호권 인권실태조사 / 모상현 · 김희진
- 09-R13-1 국제기준 대비 한국아동청소년 인권수준 연구IV : 생존 · 보호권 정량지표 / 모상현 · 천정웅 · 신승배 · 이종섭
- 09-R14 미래 한국사회 다문화 역량강화를 위한 아동 · 청소년 중장기 정책방안 연구 I / 양계민 · 조혜영 · 이수정
- 09-R15-1 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안 연구 I : 귀국 청소년의 정체성에 대한 질적 연구 / 문경숙 · 윤철경 · 임재훈
- 09-R15-2 조기유학청소년의 심리사회적 발달과 정책방안 연구 I : 청소년 조기유학의 결과와 정책방안 / 윤철경 · 문경숙 · 송민경

- 09-R16 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 총괄보고서 / 황진구 · 김진호 · 임성택 · 주동범
- 09-R16-1 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 저소득가정 아동·청소년의 역량개발 / 문성호 · 임영식 · 문호영 · 김남정 · 한지연
- 09-R16-2 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 장애아동·청소년의 역량개발 / 박영균 · 김동일 · 김성희
- 09-R16-3 아동·청소년 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 : 청소년기관 위탁 대안학교 청소년의 역량개발 / 이민희 · 강병로
- 09-R16-4 아동·청소년의 역량개발을 위한 능동적 복지정책 추진방안 연구 : 범죄청소년의 자립지원 방안 / 최순종 · 윤옥경 · 조남익
- 09-R17 글로벌 환경변화에 대비한 청소년인재개발전략에 관한 국제학술회의 / 이창호 · 오해섭

■ 협동연구과제

- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-01** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 총괄보고서 / 박영균 · 박은혜 · 이상훈 · 최은영 · Elmar Lange (자체번호 09-R18)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-02** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 장애아동·청소년 가족 지원방안 / 서정아 · 조홍식 · 김진우 (자체번호 09-R18-1)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-03** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 교수·학습활동 지원정책 / 박재국 · 정대영 · 황순영 · 김영미 · 김혜리 (자체번호 09-R18-2)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-04** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 장애아동·청소년의 심리사회, 정서, 신체적 발달 지원방안 / 현주 · 박현옥 · 이경숙 · 김민 (자체번호 09-R18-3)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-05** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 문화예술·체육활동 지원방안 / 김종인 · 김원경 · 고정욱 · 오이표 (자체번호 09-R18-4)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-31-06** 장애아동·청소년의 삶의 질 향상을 위한 지원 방안 연구 I : 재활복지서비스 제고방안 / 권선진 · 이근매 · 조용태 (자체번호 09-R18-5)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-01** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 총괄보고서 / 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-02** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 지적 도구 활용 영역 / 최동선 · 김나라 · 김성남 (자체번호 09-R19-1)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-03** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 사회적 상호작용 영역 / 김태준 · 김남향 (자체번호 09-R19-2)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-04** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 자율적 행동 영역 / 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19-3)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-05** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 사고력 영역 / 조아미 · 김정희 · 설현수 · 정재천 (자체번호 09-R19-4)
- 경제 · 인문사회연구회 협동연구총서 **09-32-06** 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II : 총괄보고서 부록 / 김기현 · 맹영임 · 장근영 · 구정화 · 강영배 · 조문흠 (자체번호 09-R19-5)

■ 수시과제

- 09-R20 경제 위기에서 빈곤 아동·청소년의 생활실태 / 모상현·김영지·김희진·정익중
- 09-R21 한국 청소년정책 20년사 : 한국 청소년정책의 성과와 전망 /
김광웅·이종원·천정웅·이용교·길은배·전명기·정효진
- 09-R22 청소년지도 전문인력 국가자격검정 제도 개선에 관한 연구 / 한상철·서정아·길은배·
김진호·김혜원·문성호·박철웅·방은령·송민경·송병국·오승근·유진이·조아미
- 09-R23 아동청소년 국가기초통계생성을 위한 기초 연구 /
김기현·홍세희·설현수·유성렬·정익중
- 09-R24 청소년쉼터 운영 모형개발을 위한 연구 / 백혜정·정익중·박현선·천창암·박현동
- 09-R25 녹색성장정책에 대한 청소년의 인지도 조사 / 김승경·김지경·성운숙
- 09-R26 한·중·일 고교생의 학습환경 및 학업태도에 관한 국제비교조사 /
김진숙·임희진·김현철 (2010년 발간)
- 09-R27 서머타임제 시행에 따른 아동·청소년 생활시간 연구 / 김희진·진미정 (2010년 발간)
- 09-R28 교육봉사를 통한 저소득층 아동·청소년 정책 시범연구 /
모상현·김성희·박영숙·이명균 (2010년 발간)

■ 용역과제

- 09-R29 2009 취약위기 아동청소년 보호자립 실태조사 /
이경상·임희진·안선영·김지연·강현철·김광혁·김기남·박창남
- 09-R30 2009 소외계층 아동·청소년 문화예술교육 지원사업 만족도조사 / 백혜정
- 09-R31 2009년 아동보호전문기관 평가 결과보고서 / 김영지·성운숙
- 09-R32 2009 청소년 방과 후 아카데미 효과·만족도 조사연구 / 양계민·조혜영
- 09-R33 청소년 양성평등 인식조사 / 장근영·이종원
- 09-R34 대중매체를 통한 다문화사회 시민교육 활성화 방안 / 이창호
- 09-R35 청소년수련활동인증제도 중장기발전방안 연구 / 오해섭·박진규·박정배
- 09-R36 2009년 지역아동센터 평가편람 개발연구 / 황진구·김미숙
- 09-R37 아동청소년의 생활패턴에 관한 국제비교연구 / 김기현·안선영·장상수·김미란·최동선
- 09-R38 통합 아동·청소년정책 추진전략연구 /
윤철경·박영균·성운숙·문경숙·국립중앙청소년수련원 등 30개 기관
- 09-R39 형사조정실무가 교육 및 훈련프로그램 개발 / 최창욱·박수선
- 09-R40 2009 아동·청소년백서 / 김기현·김지경·임희진
- 09-R41 열린장학금 효과성 및 발전방안 연구 / 최창욱·이기봉·최인재
- 09-R42 청소년관련학과 현장실습 교육과정 표준 매뉴얼 개발 / 맹영임·전명기
- 09-R43 2009 서울시 청소년 문화·수련활동 프로그램 운영평가 / 임지연·김형주 (2010년 발간)
- 09-R44 시립청소년수련관 운영체계 효율적 개선 방안 연구 /
김영한·이혜연·서정아·홍연균·유진이·김영호·김광남·황성수(2010년 발간)
- 09-R45 청소년 사이버멘토링 효과성 연구 / 조혜영·양계민 (2010년 발간)
- 09-R46 공공·민간협력 비행청소년 멘토링 시범사업 / 김지연 (2010년 발간)

■ 세미나 및 워크숍 자료집

- 09-s01 지역아동청소년권리센터 시범사업지원단 4차 워크숍 (1/21)
- 09-s02 경제위기가 아동과 청소년에게 주는 고통 (2/27)
- 09-s03 청소년 지도 인력의 전문성 강화 방안 (3/12)
- 09-s04 아동·청소년 권리지표 및 지수개발을 위한 워크숍 (4/11)
- 09-s05 녹색성장 강화와 글로벌 인재개발 전략 (4/16)
- 09-s06 독일의 장애아동·청소년 지원 정책 (5/25)
- 09-s07 글로벌 환경변화에 대비한 청소년 인재개발전략 (6/25)
- 09-s08 2009년 한국청소년패널 콜로키움 자료집 (7/8)
- 09-s09 비행청소년 멘토링 운영지침 및 운영체계 개발 (6/26)
- 09-s10 한국의 다문화주의와 아시안 아메리칸의 인종적 경험 (7/14)
- 09-s11 2009 서울시 청소년활동 프로그램 평가위원 워크숍 (7/20)
- 09-s12 아동청소년조기 유학 적응과 글로벌 역량개발 (7/21)
- 09-s13 아동청소년 생활 패턴과 역량강화 세미나 (7/22)
- 09-s14 선진국의 장애아동·청소년 지원정책 국제세미나 (8/28)
- 09-s15 2009년 한국청소년 패널 데이터 분석 방법론세미나 자료집 (8/26)
- 09-s16 다문화 청소년 역량강화 프로그램 개발을 위한 국제 심포지엄 (8/25)
- 09-s17 청소년의 게임중독 예방을 위한 가족단위 여가프로그램 활성화 방안 워크숍 (9/18)
- 09-s18 형사화해 조종실무가(조정위원)연수 자료집 (10/7)
- 09-s19 아동·청소년 활동문화 현황 과제 (10/15)
- 09-s20 한·일 청소년 연구포럼: 노동·교육 그리고 가족에 대한 한일 비교 (10/27)
- 09-s21 아동·청소년 인권실태 현황과 정책방향성 제고를 위한 전문가 워크숍 (10/29)
- 09-s22 한국 청소년 진로·직업 실태 및 향후 전망과 정책적 과제 (11/6)
- 09-s23 여성 청소년의 인터넷 성매매 방지를 위한 정책 방안 (11/10)
- 09-s24 2009년 한국청소년패널 제2차 콜로키움 자료집 (11/18)
- 09-s25 청소년 관련학과 현장실습 매뉴얼(안) 개발 및 효율성 제고 방안 (11/18)
- 09-s26 청소년 가출 예방 및 지원방향과 과제 (11/19)
- 09-s27 제6회 한국청소년패널 학술 대회 (11/27)
- 09-s28 2009년 한국청소년패널 제3차 콜로키움 자료집 (11/22)

■ 학술지

- 「한국청소년연구」 제20권 제1호(통권 제52호)
- 「한국청소년연구」 제20권 제2호(통권 제53호)
- 「한국청소년연구」 제20권 제3호(통권 제54호)

■ 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

■ 기타 발간물

한국청소년정책연구원 기타 발간물 01 「자녀의 성공을 위해 부모가 함께 읽어아할 73가지 이야기」, 다솔
NYPI YOUTH REPORT 창간호 : 경제위기와 빈곤 (4월)

NYPI YOUTH REPORT 2호 : 다문화와 탈북청소년 (6월)

NYPI YOUTH REPORT 3호 : 글로벌 환경변화 청소년 (8월)

NYPI YOUTH REPORT 4호 : 글로벌 인재와 청소년 (10월)

NYPI YOUTH REPORT 5호 : 청소년 인권 (11월)

NYPI YOUTH REPORT 6호 : 청소년들의 정보이용 현황 (12월)

경제·인문사회연구회 협동연구 총서 09-32-01
연구보고 09-R19

**청소년 생애핵심역량개발 및 추진방안 연구 II:
총괄보고서**

인 쇄 2009년 12월 22일

발 행 2009년 12월 28일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 우면동 142

발행인 이 명 숙

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 예림피앤디 전화 (02)2263-0483 대표 한필연

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전제·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)

ISBN 978-89-7816-818-2(93330)

ISBN 978-89-7816-817-5(93330)(세트)

