

발간등록번호 KYWA-2024-159-01

『청소년수련활동인증제 인증수련활동
체계성 및 활동기록 관리 개선 연구』

2024.12.

목 차

제 1 장 서론	2
제 1 절 연구 필요성 및 목적	2
제 2 절 연구 내용	4
제 3 절 연구 방법	6
제 4 절 연구 추진체계	6
제 2 장 청소년활동의 영역 개념화	7
제 1 절 청소년활동인증제 활동영역 개념정립	7
1. 건강보건활동	7
2. 과학정보활동	8
3. 교류활동	9
4. 모험개척활동	11
5. 문화예술활동	12
6. 봉사활동	13
7. 직업체험활동	14
8. 환경보존활동	15
9. 자기(인성)개발활동	16
제 3 장 청소년수련활동인증제 효과성 측정 지표체계 분석: 청소년활동핵심 역량의 개념과 측정도구를 중심으로	17
제 1 절 핵심역량1: 비판적 사고역량	17
1. 비판적 사고 역량의 개념 및 중요성	17
2. 비판적 사고의 하위영역 및 측정도구	23
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	25

제 2 절 핵심역량2: 의사소통 역량	29
1. 의사소통 역량의 개념 및 중요성	29
2. 의사소통 역량의 하위영역 및 측정도구	33
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	35
제 3 절 핵심역량3: 협업 역량	39
1. 협업 역량의 개념 및 중요성	39
2. 협업 역량의 하위영역 및 측정도구	43
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	45
제 4 절 핵심역량4: 창의력 역량	49
1. 창의력 역량의 개념 및 중요성	49
2. 창의력 역량의 하위영역 및 측정도구	55
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	56
제 5 절 핵심역량5: 사회정서 역량	59
1. 사회정서 역량의 개념 및 중요성	59
2. 사회정서 역량의 하위영역 및 측정도구	64
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	67
제 6 절 핵심역량6: 진로개발 역량	71
1. 진로개발 역량의 개념 및 중요성	71
2. 진로개발 역량의 하위영역 및 측정도구	75
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	80
제 7 절 핵심역량7: 디지털 리터러시 역량	83
1. 디지털 리터러시 역량의 개념 및 중요성	83
2. 디지털 리터러시 역량의 하위영역 및 측정도구	87
3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점	92

제 4 장 청소년활동의 도전과제 설정 및 과제 달성 기록관리 방안	96
제 1 절 게이미피케이션의 개념 및 중요성	96
1. 게이미피케이션(Gamification)의 개념 및 정의	96
2. 게이미피케이션의 구성 요소	97
3. 게이미피케이션의 특징	100
4. 게이미피케이션 적용 사례	101
5. 게이미피케이션의 장·단점	102
6. 게이미피케이션의 효과와 청소년활동의 연계성	102
제 2 절 상호작용형 활동기록 체계 구축	105
1. 디지털 배지(Digital Badge)의 개념 및 정의	105
2. 디지털 배지의 기능	107
3. 디지털 배지의 종류	108
4. 디지털 배지 적용 사례	109
제 3 절 게이미피케이션을 활용한 청소년 친화적 활동기록 관리	112
1. 활동별 도전과제 설정 및 과제 달성 기록 관리	112
2. 디지털 배지를 활용한 활동기록 체계 구축	112

표 목 차

〈표 1-1〉 청소년수련활동 인증제 추진 현황	2
〈표 2-1〉 건강보건활동과 관련한 정의 및 활동 예시	7
〈표 2-2〉 과학정보활동과 관련한 정의 및 활동 예시	8
〈표 2-3〉 교류활동과 관련한 정의 및 활동 예시	9
〈표 2-4〉 모험개척활동과 관련한 정의 및 활동 예시	11
〈표 2-5〉 문화예술활동과 관련한 정의 및 활동 예시	12
〈표 2-6〉 봉사활동과 관련한 정의 및 활동 예시	13
〈표 2-7〉 직업체험활동과 관련한 정의 및 활동 예시	14
〈표 2-8〉 환경보존활동과 관련한 정의 및 활동 예시	15
〈표 2-9〉 자기(인성)계발활동과 관련한 정의 및 활동 예시	16
〈표 3-1〉 고등사고능력의 7범주	19
〈표 3-2〉 비판적 사고 기술의 하위영역	24
〈표 3-3〉 비판적 사고 성향의 하위 영역	24
〈표 3-4〉 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 비판적 사고 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)	26
〈표 3-5〉 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 비판적 사고 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)	26
〈표 3-6〉 청소년 생애학습역량 사고력 측정문항 구성 현황	27
〈표 3-7〉 의사소통능력의 세부 능력, 의미 및 하위요소	34
〈표 3-8〉 청소년활동 핵심역량 측정도구에서의 의사소통 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)	36
〈표 3-9〉 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 의사소통 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)	36
〈표 3-10〉 KEDI 학생역량 조사도구 중 의사소통 역량 관련 문항구성 현황	37

<표 3-11> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 협업 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)	45
<표 3-12> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 협업 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)	45
<표 3-13> KEDI 학생역량 조사도구 중 협업역량 관련 문항구성 현황	47
<표 3-14> 고등사고능력의 7범주	52
<표 3-15> 창의력 역량의 구성요소	55
<표 3-16> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 창의력 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)	57
<표 3-17> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 창의력 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)	57
<표 3-18> 사회정서역량 하위요인 정의	65
<표 3-19> 사회정서역량 하위요인 정의	66
<표 3-20> OECD SSES 사회정서역량 5대 영역 및 15개 하위역량 구성	67
<표 3-21> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 사회정서역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)	68
<표 3-22> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 사회정서역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)	69
<표 3-23> 미래 핵심역량 중 ‘진로개발능력’의 하위요인과 정의	75
<표 3-24> 학생 역량지수 중 ‘진로역량’의 하위요인과 정의	76
<표 3-25> 청소년 역량지수 중 진로개발역량의 하위요인과 정의	76
<표 3-26> 진로개발 역량의 하위요소와 정의	77
<표 3-27> 청소년 진로개발역량 척도의 하위 영역과 세부내용	78
<표 3-28> 진로개발역량 영역과 하위요소	78
<표 3-29> 학생진로개발역량의 ‘진로관리’ 영역의 하위영역 및 정의	79
<표 3-30> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 진로개발역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)	80

<표 3-31> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 진로개발역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)	81
<표 3-32> 진로개발역량 측정도구의 영역별 문항수	82
<표 3-33> 디지털 영역(리터러시)의 평가영역 및 요소	88
<표 3-34> 디지털 리터러시의 평가영역	89
<표 3-35> 디지털 리터러시 검사 프레임	90
<표 3-36> 디지털 리터러시 평가영역과 정의	90
<표 3-37> 디지털 리터러시 평가영역의 하위요소와 정의	91
<표 3-38> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 디지털 리터러시 역량 측정도구	92
<표 3-39> 계보정 외(2002)의 디지털 리터러시 역량 측정도구의 영역별 문항수	93
<표 3-40> 한국교육학술정보원(2018)의 디지털 리터러시 검사 성취기준의 하위영역과 성취기준 문항수	94
<표 4-1> 게이미피케이션의 핵심 구성 요소	99
<표 4-2> 디지털 배지 활용 사례	110
<표 4-3> 도전과제 설정 예시	112

그림 목 차

[그림 1-1] 연구추진체계	6
[그림 4-1] 게이미피케이션과 청소년활동의 효과	103
[그림 4-2] 디지털 배지 운영 체계도(교육부, 2022)	106
[그림 4-3] 성균관대학교 디지털 배지	110
[그림 4-4] 직업계 고등학교 자격 취득 디지털 배지 예시	111
[그림 4-5] 상호작용형 활동기록 관리체계 예시	113

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성 및 목적

1. 연구의 필요성

○ 청소년수련활동 인증제

- 청소년활동 진흥법 제35조에 의거하여 시행되는 제도로, 국가가 청소년수련활동이 청소년의 균형 있는 성장에 기여할 수 있도록 활동의 내용과 수준을 향상시키기 위하여 운영하는 제도
- 인증제 추진 배경 및 목적
 - 청소년이 안전하고 유익한 활동을 선택하여 참여할 수 있도록 양질의 프로그램과 활동 정보 제공
 - 청소년이 참여한 활동 내용을 국가가 기록으로 유지·관리하여 자기계발과 진로모색에 활용하도록 자료 제공
 - 건전한 청소년활동의 장을 조성하고 청소년활동 전반에 대한 국민적 신뢰 확보

○ 수련활동 인증제 추진 현황

- 수련활동 인증제 도입 이후 2023년까지의 사업 추진 현황은 아래 표와 같음

<표 1-1> 청소년수련활동 인증제 추진 현황

구 분	인증건수 (건)	참여청소년수 (명)	비고
도입기('06~'12)	1,656	164,804	활동 현장의 프로그램 개발·기획 및 운영과 사후관리 역량 증진
확산기('13~'19)	7,580	2,458,657	인증제도 학교연계 강화, 고위험 활동 안전성 강화
팬데믹기('20~'23)	3,363	650,805	사회적 위기사항 대응 및 인증수련 활동 규제개선 시범적용

- 인증제의 핵심 성과는 제도 시행 후 중대시민재해로 구분되는 사고가 전혀 발생하지 않았다는 것임
- 최근 코로나 팬데믹 이후 청소년활동이 다시 활성화되어 가는 시점에서 기존의 인증제 개선에 대한 사회적 요구가 대두됨
- 현재의 인증체계로는 급격한 속도로 변화하고 있는 사회적 상황에 대처하기 어렵고, 활동 현장에서는 인증제를 규제로 인식하는 경향이 강함
 - 사회변화와 현장의 요구에 적합한 제도 대전환 필요
- 현재의 인증제도는 최소기준 인증을 기반으로 진행됨에 따라 내용의 체계성이 부족하여 프로그램의 질 담보 기능의 약화 초래
 - 인증받은 활동에 대한 프로그램의 질적수준 강화 필요

2. 연구목적

- 인증수련활동 영역의 정의와 내용을 구체화함으로써 인증수련활동 내용 구성의 체계화를 위한 기반 마련
- 인증수련활동에 참여하는 청소년들의 발달 수준에 부합하는 역량을 배양할 수 있는 기반 마련
- 인증수련활동의 내용과 수준의 향상을 통한 청소년의 균형있는 성장에 기여

제 2 절 연구 내용

○ 앞 절에서 언급한 연구목적을 달성하기 위한 연구 내용은 다음과 같음

1. 활동영역별 개념 및 예시

- 수련활동 인증제는 총 9개 활동 영역을 기반으로 운영
- 각 활동 영역의 예시는 제시되어 있으나, 각 활동 영역에 대한 구체적인 개념은 명확히 설정되어 있지 않으며, 최근 사회변화를 반영할 수 있는 새로운 활동 영역의 설정 필요성 대두
- 현행 활동 영역 구분에 따른 구체적인 개념 제시

2. 역량별 추진 배경 및 필요성

- 한국청소년활동진흥원에서는 청소년의 균형성장을 위한 청소년활동 핵심역량으로 비판적 사고, 의사소통, 협업, 사회정서, 진로개발 등을 설정하고, 역량 기반 청소년활동을 추진하기 위한 체계를 구축하여 운영 중
- 수련활동 인증제를 운영하는 과정에서 학교급별 혹은 참여 청소년의 역량 수준에 부합하는 프로그램 개발에 대한 요구가 지속적으로 제기됨
- 청소년의 학교급별 발달 특성에 부합하는 역량 수준에 대한 기준 혹은 근거 개발을 통한 역량별 프로그램 개발 지원

3. 활동별 도전과제 설정 및 과제 달성 기록관리

- 인증 수련활동에 참여하는 청소년들이 성취하고자 하는 도전 과제를 스스로 설정하고 성취 여부를 기록할 수 있는 방안의 일환으로 청소년수련활동 인증제에 게이미피케이션(gamification)을 도입하는 방안 검토
- ※ 게이미피케이션(gamification) : 청소년활동에 게임의 메커니즘과 사고방식을 접목시켜 활동 속에서 청소년이 수행해야 하는 임무와 이에 따른 보상을 활용하여 성취욕구를 자극하는 접근 방법

4. 상호작용형 활동기록 체계 구축

- 디지털 배지 도입을 통해 청소년활동 참여 기록의 활용도 제고 방안 검토

※ 디지털 배지(digital badge) : 청소년의 활동 경험과 성과를 기록한 디지털
증명도구으로써 디지털 배지는 개인의 디지털 지갑에 모으므로 개인 SNS나 e-
포트폴리오, 이력서 등에 링크하여 활용 가능

제 3 절 연구방법

○ 문헌연구

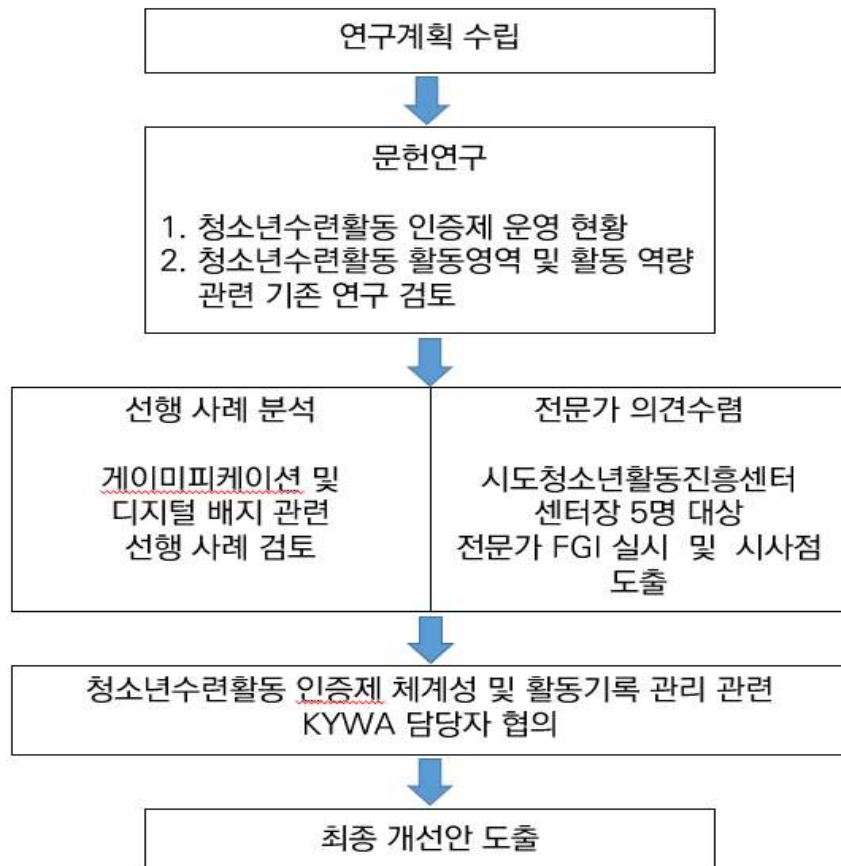
- 청소년활동 관련 기존 문헌 검토
- 청소년수련활동 인증제 관련 기존 연구 성과 검토
- 초·중고 역량기반 교육과정 검토
- 게이미피케이션 및 디지털 배지 관련 사례 검토

○ 전문가 자문

- 연구내용과 관련한 분야의 전문가 대상 의견 수렴

제 4 절 연구 추진체계

○ 본 연구를 추진하기 위한 연구추진체계는 다음과 같음



[그림 1-1] 연구추진체계

제 2 장 청소년활동의 영역 개념화

제 1 절 청소년활동인증제 활동영역의 개념정립

- 청소년활동인증제의 활동영역은 건강보건활동, 과학정보활동, 교류활동, 모험개척활동, 문화예술활동, 봉사활동, 직업체험활동, 환경보존활동, 자기(인성)계발활동 등 모두 9개 영역으로 구성되어 있음
- 본 절에서는 각 활동 영역의 정의와 관련하여 기존의 문헌에 제시된 내용을 검토하고 이를 토대로 보다 구체적인 정의와 목적, 활동 예시 등을 제공함으로써 활동 영역의 개념을 정립하고자 함

1. 건강보건활동

- 건강보건활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-1> 건강보건활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 신체단련활동, 약물예방활동, 흡연·음주·약물·비만 예방활동, 안전·응급처치활동, 성교육활동
문성호 외(2016)	· 개인과 집단의 안녕 수준을 증가시키기 위해 건강 관련 지식, 생활습관, 의식, 태도를 습득하는 활동 · 신체건강관리활동, 스포츠활동, 중독예방활동, 정신건강활동, 생활안전활동, 성교육활동
한국청소년개발원(1994)	· 스포츠활동 : 사회적응력 배양, 정신건강의 향상, 인격형성, 국민정신 및 건전한 경쟁심 함양 등의 사회적 가치 습득
권일남 외(2012)	· 신체단련(스포츠)활동, 비만예방활동, 안전·응급활동, 개인성장지킴활동, 성교육활동

○ 기존의 연구를 토대로 건강보건활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음

- 정의 : 청소년들이 신체적·정신적으로 건강한 생활습관을 형성하고, 건강을 해칠 수 있는 위험 요소를 회피하며, 건강에 대한 올바른 지식과 태도를 습득할 수 있는 제반 활동
- 활동 예시 : 신체단련활동, 흡연·음주예방활동, 약물예방활동, 비만예방활동, 정신건강증진활동, 안전·응급처치활동, 성교육활동 등
- 기대효과 : 청소년들이 건강한 성인으로 성장하도록 하며, 올바른 건강 습관을 형성함으로써 사회적 비용을 줄이는데 기여

2. 과학정보활동

○ 과학정보활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-2> 과학정보활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 모형 및 로봇활동, 인터넷활동, 우주천체활동, 정보캠프활동, 영상매체활동 등
문성호 외(2016)	· 과학, 정보 영역에서 이루어지는 활동으로 과학 및 정보 활용 능력과 창의성 증진 활동 · 기술공학활동, 우주과학활동, 생명과학활동, 해양과학활동, 정보통신활동
한국청소년개발원 (1994)	· 탐구활동 : 우주의 사물과 현상을 이해하고 조정하며 문제를 해결하기 위한 활동 · 창의적인 생각을 하고 여러 방책을 궁리하며 자료와 정보를 추구하고 분석하며 판단하는 종합적인 활동
권일남 외(2010)	· 정보 제공과 더불어 직접적인 관찰과 실험활동을 하여 기초적, 논리적인 지식을 습득하고, 과학적인 원리를 이해하며, 여러 가지 현상들에 대한 실험을 바탕으로 새로운 것을 탐구해가는 능력을 배양할 수 있도록 돕는 활동
권일남 외(2012)	· 모형 및 로봇활동, 인터넷활동, 우주천체활동, 동식물탐구활동, 정보캠프활동, 영상매체활동 등
김윤나 외(2015)	· 첨단 과학기술과 지식기반사회, 유비쿼터스사회로의 전환에 따라 요구되는 다양한 능력과 기술, 태도를 습득하는 것과 관련된 활동

○ 기존의 연구를 토대로 과학정보활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음

- 정의 : 청소년들이 과학에 대한 관심과 이해를 높이고 과학적 방법을 통해 문제를 해결하는 능력을 기르기 위해 과학적 지식과 정보를 탐색하고 활용하는 제반 활동
- 활동 예시 : 기술공학활동, 우주과학활동, 생명과학활동, 해양과학활동, 정보통신활동
- 기대효과 : 과학에 대한 흥미를 유발하고, 과학적 접근을 통해 문제를 해결하는 능력을 제고함으로써 창의성과 과학적 사고를 향상시키는데 기여

○ 최근 정보통신기술의 급격한 발전으로 디지털 관련 활동에 대한 수요가 증대되어 디지털 활동을 별도의 영역으로 구분할 필요가 있다는 주장도 제기되고 있음. 이러한 맥락에서 디지털 정보활동에 대한 개념을 별도로 제시하면 아래와 같음

- 정의 : 청소년들이 디지털 환경에서 정보활용 능력을 함양하고 효율적으로 정보를 검색·처리하는 방법을 익히며, 정보기술에 대한 이해를 높이기 위해 다양한 디지털 정보와 자료를 수집·분석·활용하는 활동
- 활동 예시 : 인터넷을 통한 정보 수집 및 분석 활동, 디지털 도구를 활용한 매체 제작 활동, 디지털 리터러시 함양 활동, 디지털 윤리 습득 활동 등
- 기대효과 : 디지털 환경 속에서 자신에게 필요한 정보를 수집·분석함으로써 창의적으로 문제를 해결할 수 있도록 하며, 윤리적으로 합당한 방식으로 정보를 활용하는데 기여

3. 교류활동

○ 교류활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-3> 교류활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 청소년국제교류활동, 남북 청소년교류활동, 도농간 청소년교류활동, 국제이해활동, 다문화이해활동, 세계문화비교활동, 한민족 청소년캠프 등
문성호 외(2016)	· 인적, 물질, 문화적, 사장적 상호교류를 통해 지역간, 남북간, 국가간 차이와 다름을 이해하고 시민의식 함양을 도모하는 활동 · 국제교류활동, 남북교류활동, 지역간 교류활동
권일남 외(2010)	· 우리 문화를 제대로 인식하고 다양한 외국의 문화를 받아들일 수 있는 능력을 함양하는 활동
권일남 외(2012)	· 청소년국제교류활동, 남북청소년활동, 도농간청소년활동, 국제이해활동, 다문화이해활동, 세계문화비교활동, 한민족청소년캠프 등
김윤나 외(2015)	· 청소년이 지역간, 남북간, 국가간의 다양한 교류를 통하여 공동체의식을 함양하는 체험활동

- 기존의 연구를 토대로 교류활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음
- 정의 : 청소년들이 다양한 지역, 문화적 배경을 가진 청소년들과의 소통과 교류를 통하여 사회적·문화적 다양성에 대한 이해를 넓히고 타인과의 협력 및 관계형성 능력을 키움으로써 글로벌 시민으로의 자질을 갖추는 활동
 - 활동 예시 : 청소년국제교류활동, 남북 청소년교류활동, 도농간 청소년교류활동, 국제이해활동, 다문화이해활동, 세계문화비교활동 등
 - 기대효과 : 청소년들의 사회적 능력을 향상하고 다른 문화에 대한 이해를 높이며 글로벌 시민의식을 강화하는데 기여

4. 모험개척활동

- 모험개척활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-4> 모험개척활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 탐사등반활동, 야영활동, 해양활동, 오지탐사활동, 극기훈련활동, 호연지기활동, 수상훈련활동, 한국의 산수 탐사활동, 안전지킴이 활동 등
문성호 외(2016)	· 환경감수성, 진취성, 도전의식 등을 함양하기 위해 자연환경 속에서 이루어지는 활동 · 환경생태탐사활동, 야영활동, 해양수산활동, 도전활동
한국 청소년 개발원 (1994)	· 야외활동 : 일상생활의 주기를 벗어나 스스로 활동하고 생활에 활력을 불어 넣으며 공동체적인 생활을 통해 자기발견의 계기를 마련하는 장 · 모험활동 : 모험적인 행동을 통해 참가자의 자아발견, 인간관계의 이해, 환경의 인식 야외생존기술의 습득을 꾀하는 교육활동
권일남 외(2010)	· 자연환경 속에서 위기와 긴장의 상황을 의도적으로 만들어내거나 이용해서 생하는 모든 활동 · 자신을 되돌아 볼 수 있는 기회와 자아성장을 할 수 있도록 하고 또래의 소집단 활동을 통해 타인을 이해하는 배려심을 형성할 수 있는 활동
권일남 외(2012)	· 탐사·등반활동, 야영활동, 해양활동, 오지탐사활동, 호연지기활동, 수상훈련활동 등
김윤나 외(2015)	· 자연환경 속에서 위기와 긴장의 상황을 의도적으로 만들어내거나 이용해서 생하는 모든 활동 · 자연환경 속에서 청소년들이 모험적인 행동을 통하여 참가자의 자아발견, 인간관계의 이해, 야외생존기술 등을 습득하는 활동

- 기존의 연구를 토대로 모험개척활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음

- 정의 : 청소년들이 새로운 환경에서 도전적이고 탐험적인 경험을 통해 자신감을 높이고 문제해결 능력과 협업 능력을 배양하는 활동
- 활동 예시 : 탐사등반활동, 야영활동, 해양활동, 오지탐사활동, 극기훈련활동, 호연지기활동, 수상훈련활동, 한국의 산수 탐사활동, 안전지킴이활동 등

- 기대효과 : 청소년들의 문제해결 능력을 개발하고, 자연 친화적 가치를 함양하며, 성취감과 자신감을 형성함으로써 미래의 도전에 적극 대응할 수 있는 자세를 키우는데 기여

5. 문화예술활동

- 문화예술활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-5> 문화예술활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	·지역문화, 세계문화, 대중문화, 역사연극활동, 어울마당, 전통예술 활동 등
문성호 외(2016)	·문화적 감수성 및 창의성 함양을 위해 다양한 문화예술체험으로 이루어지는 활동
한국청소년개발원 (1994)	·예술체험활동, 전통문화예술활동, 축제문화활동, 다문화이해활동
권일남 외(2010)	·개인의 특질에 따라 인간의 잠재능력을 개발시키고 창조적 통찰력을 표현하게 함으로써 통합적 인격을 형성할 수 있고 사회와 자신간의 유기적인 통일과 조화를 이룰 수 있는 활동
권일남 외(2012)	·다양한 문화를 경험함으로써 문화에 대한 올바른 이해와 균형감각 및 예술적 감각을 향상시키고, 문화에 대해 올바르게 이해하고 행동할 수 있도록 자기개발을 위한 활동
김윤나 외(2015)	·지역문화활동, 전문예술활동, 세계문화활동, 대중문화활동, 연극체험 활동, 청소년어울마당 등
	·청소년의 문화적 감성을 함양하는 체험활동
	·문화예술활동뿐만 아니라 생활문화, 영상문화, 놀이문화, 전통문화, 환경문화, 출판문화, 창작활동 등 다양한 활동과정에 참여함으로써 문화적 감성과 더불어 살아가는 능력을 함양하는 체험활동

- 기존의 연구를 토대로 문화예술활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음

- 정의 : 청소년들이 다양한 예술적 표현과 문화적 경험을 통해 자신을 표현하고, 타인과 소통하며, 공동체 의식을 함양함으로써 창의성, 감수성, 자기 인식 및 사회적 상호작용 등을 발전시키는 제반 활동
- 활동 예시 : 예술체험활동, 전통문화예술활동, 축제문화활동, 다문화이해활동

- 기대효과 : 청소년들이 사회적, 정서적, 인지적 능력을 함양함과 동시에 정서적 안정 및 자기존중감을 높이고, 문화적 다양성에 대한 인식과 창의적 사고를 통해 글로벌 감각을 키우는데 기여

6. 봉사활동

- 봉사활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-6> 봉사활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 일손돕기활동, 위문활동, 지도활동, 캠페인활동, 자선·구호활동, 지역사회개발 및 참여 활동 등
문성호 외(2016)	· 이타성, 공동체의식 등의 사회성을 기르기 위해 자발적으로 지역사회나 타인을 돕는 활동 · 일손돕기활동, 재능나눔활동, 국제봉사활동, 환경보호활동
한국청소년개발원(1994)	· 청소년이 자발적으로 다른 사람을 돕는 모든 활동 · 지역사회에 대한 책임감과 연대감을 고취
권일남 외(2010)	· 개인의 욕구와 타인의 욕구를 객관적 입장에서 이해하고 집단적인 경험학습을 통해 전인적 인간으로 성숙하기 위한 활동
권일남 외(2012)	· 일손돕기활동, 시설위문활동, 캠페인활동, 자선·구호활동, 지역사회개발활동, 지역환경지킴이활동 등
김윤나 외(2015)	· 자신의 정신적·육체적 자원을 활용하여 자발적인 의도로 타인이나 사회를 위한 계획을 가지고, 어떠한 대가도 요구하지 않으면서, 일정기간 동안 지속적으로 수행함으로써 보람과 재미를 느끼고 자신이 가진 재능이나 소질을 발겨나며, 자신이 살아갈 공동체적 삶의 영역을 체험함으로써 건강한 인성을 형성해 나가는 활동

- 기존의 연구를 토대로 봉사활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음
 - 정의 : 청소년들이 지역사회와 다양한 공동체의 문제를 해결하거나 발전을 위해 자발적으로 참여하여 다양한 도움을 지속적으로 제공하는 활동
 - 활동 예시 : 일손돕기활동, 위문활동, 지도활동, 캠페인활동, 자선·구호활동, 지역사회개발 및 참여 활동 등
 - 기대효과 : 청소년들이 사회 구성원으로서의 책임감을 함양하고 타인에 대한 이해와 공감을 높이는데 기여

7. 직업체험활동

- 직업체험활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-7> 직업체험활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 청소년모의창업, 경제캠프, 사회생활기술, 진로탐색 활동, 직업 현장체험 등
문성호 외(2016)	· 자기이해, 진로결정, 직업선택 역량 등을 증진시키기 위해 이루어지는 진로 및 직업관련 활동 · 자기이해활동, 진로직업탐색활동, 직업체험활동, 창업활동
권일남 외(2010)	· 다양한 직업활동을 통해 기업에서 필요로 하는 역할이나 자질이 무엇인지 알 수 있는 기회 · 사회 속에서 자신의 지위와 역할에 대해 명백히 파악할 수 있는 경험을 하고 미래에 자신의 직업을 선택하는데 도움이 될 수 있으며, 직접적인 경험을 통해 추상적으로 생각했던 직업에 대한 의미를 파악할 수 있게 하는 활동
권일남 외(2012)	· 청소년모의창업, 경제캠프, 사회생활기술, 진로탐색 활동, 직업 현장체험활동 등
김윤나 외(2015)	· 청소년 개개인의 올바른 직업선택을 위해 직업체험을 통한 다양한 경험을 선택적으로 미리 해보게 함으로써 청소년기에 일에 대한 의미와 직업세계에 긍정적인 판단을 도출하게 하기 위한 활동

- 기존의 연구를 토대로 직업체험활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음
 - 정의 : 청소년들이 다양한 직업을 직접 체험하거나 간접적으로 탐구함으로써 자신의 적성과 흥미를 발견하고 미래 진로를 설계하는데 도움을 주는 활동
 - 활동 예시 : 자기이해활동, 진로직업탐색활동, 직업체험활동, 창업활동
 - 기대효과 : 직업세계에 대한 구체적인 이해를 높이고 자신의 적성과 흥미를 토대로 보다 현실적인 진로계획을 세우는데 기여

8. 환경보존활동

- 환경보존활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-8> 환경보존활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	·생태활동, 환경탐사활동, 자연지도 만들기, 숲체험, 환경음식 만들기, 환경살리기 활동, 환경·시설 보존활동 등
권일남 외(2010)	·환경에 대한 소중함과 중요성을 인식할 수 있도록 현 실태를 직접 알아보게 함으로써 환경의식을 함양하고 환경보호를 위해서 할 수 있는 활동
권일남 외(2012)	·생태보존활동, 환경탐사활동, 자연지도만들기, 숲체험활동, 환경음식 만들기, 갯벌체험활동, 우리동네환경지킴이활동 등

- 기존의 연구를 토대로 환경보존활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음
 - 정의 : 청소년들이 자연환경의 중요성을 인식하고, 환경오염 문제 해결과 생태계 보호 등 지속가능한 삶을 위한 환경 여건을 마련하기 위해 참여하는 제반 활동
 - 활동 예시 : 생태활동, 환경탐사활동, 자연지도 만들기, 숲체험, 환경음식 만들기, 환경살리기 활동, 환경·시설 보존활동 등
 - 기대효과 : 청소년들이 환경보호의 중요성을 인식하고, 지속가능한 미래를 위한 책임감을 고취하는데 기여

9. 자기(인성)개발활동

- 자기(인성)개발활동과 관련하여 기존 연구에서 제시된 정의와 주요 내용을 살펴보면 아래 표와 같음

<표 2-9> 자기(인성)개발활동과 관련한 정의 및 활동 예시

연구자	정의 및 주요 내용
임영식 외(2012)	· 표현능력개발 수련활동, 자기탐구활동, 자기존중감향상 프로그램, 자기표현활동, 심성수련활동 등
한국청소년개발원 (1994)	· 인간성장에 목표를 두면서 인간적인 관계를 개발하고 그 관계를 통하여 나와 세계의 관계를 정립해 나가면서 인간의 자아실현에 접근하려는 활동 · 지역사회와 다른 사람들에 대한 책임감과 연대감을 고취
권일남 외(2012)	· 자기표현능력개발활동, 자기탐구활동, 자기존중감향상활동, 심성수련활동, 리더십프로그램 등

- 기존의 연구를 토대로 환경보존활동의 정의와 활동 내용을 제시하면 아래와 같음
 - 정의 : 청소년들이 자신의 감정·태도·행동을 조절하고 상호 존중과 배려를 바탕으로 타인과의 관계를 형성하는 등 긍정적인 사회적 행동을 실천하는 능력을 배양하는 제반 활동
 - 활동 예시 : 생태활동, 환경탐사활동, 자연지도 만들기, 숲체험, 환경음식 만들기, 환경살리기 활동, 환경·시설 보존활동 등
 - 기대효과 : 청소년들이 도덕적이고 사회적인 책임감을 가지며, 긍정적인 인과관계 형성을 통하여 사회에 기여할 수 있는 성숙한 인격을 개발하는데 기여

제 3 장 청소년수련활동인증제 효과성 측정 지표체계

분석: 청소년활동 핵심역량의 개념과 측정도구를

중심으로

제 1 절 핵심역량1: 비판적 사고 역량

1. 비판적 사고 역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 비판적 사고 역량이란 “새로운 관점으로 문제를 바라보고, 주제와 원칙에 따라 배움으로 연결하는 능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 비판적 사고는 다양한 사실, 견해, 이론이 경쟁하는 디지털 시대에 필수적인 사고방식임. 이를 바탕으로 사람들은 독립적이고 근거있는 의견을 주장하며, 미디어에 제시된 다양한 의견들의 질을 평가할 수 있기 때문임. 이러한 사고는 수많은 정보 중 올바른 정보를 찾아내고, 탐색한 정보를 바탕으로 문제를 해결하며, 합리적인 의사결정을 가능하게 하므로, 현대사회에서 민주시민이 갖추어야 할 필수적인 고등 사고능력으로 간주되고 있음(박지영, 남정희, 2024).
- 최근 개정된 2022교육과정은 학습자 주도성(student agency) 및 미래핵심역량, 특히 비판적 사고를 강조하면서 탐구 중심의 교수·학습방법을 중심으로 구성되었음. 비판적 사고는 교육과정의 변화에도 불구하고 교육의 중요한 목표로 지속적으로 강조되어 왔으며, 빠르게 변화하는 정보화 사회에서 그 필요성이 더욱 부각되고 있음(교육부, 2015, 2022). 비판적 사고는 청소년들에게 필요한 핵심역량 중 하나로서 다양한 정보의 분석 및 문제상황 대처능력의 향상을 도모하며, 학습에 적극적으로 참여하도록 동기를 부여하는 역할을 함. 이러한 능력은 복잡성이 증가한 미래사회에서 성공적으로 삶을 영위하기 위해 필수적이라고 할 수 있음(박지영, 2024).

- 생성형 AI로 대표되는 디지털 기술의 발달은 정보를 비판적으로 분석하고, 문제를 창의적으로 해결하는 능력을 요구하고 있음. 이러한 능력을 기르기 위해서는 비판적으로 분석하고, 문제를 창의적으로 해결하는 능력이 요구되고 있음. 이러한 능력을 기르기 위해서는 비판적 사고력을 향상시킬 수 있는 전문교육이 필요함. 특히 방대한 디지털 정보의 홍수 속에서 정보를 비판적으로 분석하고 합리적으로 평가할 수 있는 능력이 점점 더 중요해 지고 있음(김중숙, 김영우, 2024).
 - 올바른 정보의 판단과 활용을 위해 요구되는 사고력 중의 하나인 비판적 사고는 정보와 쟁점들의 분석을 통해 이치에 닿도록 하는 내적인 인지과정으로 어떠한 정보를 믿어야 할지, 믿지 말아야 할지를 결정할 때 사용되는 합리적·반성적 사고라고 볼 수 있음(Ennis, 1987).
 - 이러한 비판적 사고력은 미디어를 접할 때 추론, 연역, 귀납과 같은 과정에 관여하는 사고로 청소년들이 미디어를 사용할 때 꼭 필요시 되는 사고력이며, 미디어 리터러시 능력을 기르기 위해서는 반드시 신장되어야 하는 사고력임(변정현, 2013). 박유정(2012)도 미래사회는 무엇보다도 정보를 활용하는 비판적 사고력이 사회적 성패를 좌우할 것으로 예견하고 있음.

- 비판적 사고를 이해하기 위해서는 인간의 사고에 대한 고찰이 선행되어야 함. 인간의 사고란 궁극적으로 문제 상황이나 장면에 직면하여 문제를 해결해 나가는 인간 고유의 지적활동이라고 할 수 있음. 인간은 살면서 마주치는 문제들을 대처하기 위해 당면 문제를 발견, 해석, 분석, 평가, 해결하는 사고과정을 거치게 되는데, 이러한 사고과정은 크게 저차적 차원과 고차적 차원으로 구분할 수 있음. 저차적 사고는 주어진 정보를 인지하고 기억하여 그것을 아무런 변형없이 단순히 반복적으로 사용하고 전달하는 과정으로서 단순 차원의 사고과정이라면, 고차적 사고는 정보를 수동적으로 받아들이는 것을 넘어 능동적으로 조작할 수 있고, 그 과정을 대상화할 수 있는 메타-인지적 차원에까지 나아가는 사고임. 이러한 메타-인지적 차원의 사고과정으로서 고차적 사고는 다시

‘논리적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고’ 혹은 ‘논리-비판적 사고, 비판-창의적 사고’ 로 규정될 수 있음. 그리고 그 하위 구성요소에 ‘기호적 사고, 분석적 사고, 추론적 사고, 변증적 사고(종합적 사고와 대안적 사고), 발산적 사고, 상징적 사고’ 등으로 세분될 수 있음(박대원, 2024).

<표 3-1> 고등사고능력의 7범주(김영정, 2005)

비판·창의적(critico-creative) 사고 (느슨한 의미의 비판적 사고, 느슨한 의미의 창의적 사고)						
← 수리성 방향	비판적 사고					→ 예술성 방향
기호적 사고 Formal Symbolic Thinking	분석적 사고 Analytical Thinking	추론적 사고 Inferential Thinking	종합적 사고 Synthetical Thinking	대안적 사고 Alternative Thinking	발산적 사고 Divergent Thinking	상징적 사고 Material Symbolic Thinking
	개념적 분석 텍스트 분석	분석적 연역 추론 종합적 귀납 추론	귀추 논리 퍼즐 의사결정 상황 추리 민감성	관점/발상전환 대안 창안 시야/시계확장 시각/지평전환 재정의	유창성 융통성 독창성 정교성	
논리적 사고				창의적 사고		
광의의 논리적 사고(수렴적 사고)					협의의 창의적 사고	
협의의 논리적 사고			광의의 창의적 사고			

※ 출처: 김영정 (2005). p. 109.

- 위의 표에서 제시된 것처럼 고등사고능력은 7개의 범주로 구분됨. 여기에서
 - ①기호적 사고는 수리적 특성이 강하고, 극단적인 수렴적 사고(convergent thinking)로서 주로 형식 논리학이나 수리 논리학의 형태로 발휘되는 사고임.
 - ②분석적 사고는 의미파악, 번역, 해석, 외삽·내삽 능력 등의 이해력과 자료를 그 구성성분으로 분해하고, 그 부분 간의 관계와 그것이 조직되어 있는 방식을 발견해 내는 능력 등의 분석력을 모두 포괄하는 사고임.
 - ③추론적 사고는 연역추론과 귀납추론 능력으로 구성되며, 어떤 주장에 대한 정당한 근거를 제시하거나(논증), 주어진 자료로부터 어떤 결론을 도출할 수 있는 능력(추론)을 말함.
 - ④ 종합적 사고는 여러 개의 요소나 부분을 전체로서 하나가 되도록 묶거나 다양한 매개변항(parameter)들을 전체적으로 조망할 수 있는 능력을 말함.
 - ⑤ 대안적 사고는 주어진 사태에 대해 발상 전환적

접근을 하거나, 시야의 지평을 확대하여 문제에 접근하거나, 보다 나은 대안을 창안할 수 있는 능력을 말함. ⑥발산적 사고는 창의적 사고의 핵심으로서 아이디어를 생성한 수가 많다는 의미의 유창성(flexibility), 남들이 생각해 내지 못한 비범한 아이디어를 생산한다는 의미의 독창성(originality), 아이디어를 상세하게 잘 발달시킨다는 의미의 정교성(elaborativeness) 등의 요소가 포함되는 사고능력을 말함. ⑦상징적 사고는 예술성의 특성이 강하고, 극단적인 발산적 사고(divergent thinking)로서 형상화할 수 없는 초자연적인 세계, 내면, 관념 등을 이미지의 매개를 통해 발전, 전개, 전달하는 사고기능을 말함.

- 결과적으로 인간의 고차적 사고는 논리적 사고와 창의적 사고로 나뉠 수 있는데, 비판적 사고는 논리적 사고에서 ‘기호적 사고’를 빼고 ‘분석적 사고, 추론적 사고, 종합적 사고’에 ‘대안적 사고’를 포함시켜서 부르는 것이라고 정리할 수 있음.

○ 비판적 사고에 대한 개념정의는 연구자에 따라 매우 다양하게 정의되고 있음. 하지만 비판적 사고와 관련된 흐름과 연구는 존 듀이로부터 시작되었고, 그 이후 에드워드 글레이저, 로버트 에니스, 리차드 폴, 스크리븐, 시겔 등으로 이어지며 비판적 사고에 대한 연구가 활발하게 진행되고 있으며, 국내외 연구자들에 의한 대표적인 개념정의를 정리하면 다음과 같음(박대원, 2024: 재인용).

- Dewey(1933)는 비판적 사고를 반성적 사고라고 부르는데, 사고의 반성적(reflective) 특성에 특히 주목하고 있음. 반성적 사고란 ‘믿음을 뒷받침하는 근거와 믿음에서 더 나아간 결론의 시각에서 믿음이나 가설적 형태의 지식을 능동적이고, 지속적이며 주의깊게 고려하는 것’을 말함. 듀이는 우리의 믿음이나 지식을 정당화하기 위해 근거를 찾는 논증의 과정과, 믿음이나 지식이 함축하는 귀결을 찾아가는 추론의 과정에서, 사고의 ‘능동성, 지속성, 철저성’ 등으로 표현되는 사고의 반성적 특성을 강조함.
- Glazer(1941)에 따르면, 비판적 사고는 ‘자신의 경험 영역에 들어오는 문제

와 주제를 숙고 방식으로 살피고자 하는 성향적 태도(dispositional attitude) 그리고 논리적 탐구와 추리의 방법들에 대한 지식과 그러한 방법들을 적용할 수 있는 기술(skills)' 로 구성됨. 그는 비판적 사고를 '비판적 사고 기술'에만 한정하지 않고 '비판적 사고 성향'을 덧붙여 규정하면서, 사고자의 기능적 측면 뿐만 아니라 태도나 성향에 까지 확장하여 의미를 부여했다고 할 수 있음.

- Norris & Ennis (1989)에 따르면 비판적 사고는 '무엇을 믿고 무엇을 할지에 관해 의사결정에 초점을 맞추는 합리적이고 반성적인 사고'를 말함. 이는 비판적 사고의 목적이 '의사결정'임을 명시하는 것이라는 특징을 갖고 있다는 점을 강조한 것이라고 할 수 있음.
- Paul(1984)는 비판적 사고를 체계화하고 그 적용 범위를 넓힌 것으로 평가받는데, 비판적 사고에는 의사결정 뿐만 아니라, 문제해결도 포함된다고 주장함. 즉, 비판적 사고는 '변증법적 추론 능력을 말하며, 이것은 궁극적으로 개인적 편견과 잘못된 정보, 그리고 외적 간섭이라는 요인에 사로잡히지 않고, 공정한 마음의 자세에서 합리적 문제해결과 의사결정을 하기 위한 것'이라고 할 수 있음. 또한 비판적 사고는 어떤 주제나 내용 또는 문제에 관한 사고의 양태이기도 함. 그 속에서 사고에 내재한 구조들을 숙련시키고, 그것들에 지적 기준을 부과함으로써 자신의 사고의 질을 증진시키게 됨.
- 비판적 사고에 대한 보다 일관된 정의를 내리기 위해 미국철학협회(American Philosophical Association)는 2년에 걸친 델파이 프로젝트를 통해 비판적 사고를 '해석, 분석, 평가 및 추론 뿐만 아니라 그 판단의 근거가 되는 증거, 개념, 방법론, 기준 또는 맥락적 고려사항을 포함하는 의도적이고 자율적인 판단'으로 개념화 함(김중숙, 김영우, 2024에서 재인용).
- 국내의 비판적 사고 전문가들 중 김광수(2002)는 '가능하면 폭넓은 동의를 얻을 수 있는 방향으로 주어진 판단을 내리고자 하는 분석적이고 종합적인 추론적 사고'라고 정의하였으며, 김영정(2004)은 '주어진 규칙이나 틀에 따라 기계적, 무의식적, 무반성적으로 사고가 진행되는 것이 아니라, 스스로 무

은 사고가 진행되고 있는지를 능동적으로 의식하면서 사고하는 것' 이라고 정의하였음. 김명숙(2006)도 '어떤 견해를 받아들일지 또는 어떤 행위를 할지를 결정하기 위해서, 주어진 언어적·비언어적 자료의 논리적 구조와 의미에 대한 파악을 토대로 개념, 증거, 준거, 방법, 맥락 등을 고려하여 최선의 판단을 내리고자 하는 사고' 라고 정의하였음. 김종숙과 김영우(2024)도 비판적 사고력이란 '어떤 주장을 아무 생각 없이 습관적으로 받아들이는 것이 아니라, 그 주장이 정당화되는 이유를 판단하는 능력' 으로 정의하였음. 조아미 외(2009)는 비판적 사고력이란 '투입되는 자극이나 정보가 어떤 사회·문화적 맥락 속에서 배경지식을 기반으로 하여 해석, 추론, 분석, 평가와 설명을 포함하는 개념인 사고기술과 진실추구, 개방성, 탐구성, 객관성, 자기신뢰성과 체계성을 포함하는 사고성향에 의해 조작되어 가치있는 판단, 결정, 문제해결 혹은 결과물을 산출하는 정신적 과정' 으로 정의했음. 이것은 비판적 사고력을 비판적 사고를 할 수 있는 능력으로 본다는 것을 의미함.

- 이상의 개념정의들을 토대로 했을 때, 비판적 사고에 대한 개념은 조금씩 그 의미가 달라지고 확장되면서 다양한 측면으로 규정되고 있다는 것을 확인할 수 있음. 그리고 기존의 개념정의에서 언급된 핵심적인 의미들을 요약하여 정리하면, 비판적 사고란 '반성적 사고로서 활동범위는 분석적, 추론적, 종합적, 대안적 사고에까지 미치며, 사고기술과 성향을 구성요인으로 가지며, 의사소통, 의사결정, 문제해결을 지향하여 최선의 판단을 내리고자 하는 능동적이고 의식적인 사고' 라고 정의할 수 있음(박대원, 2024).
- 결과적으로 비판적 사고는 어떤 문제상황에 대해 분석하고 추론해서 얻은 지식을 종합해 결론을 도출하고 대안을 제시하는 종합적 사고체계로서, 지식과 정보가 급격하게 변화하고 불확실성이 보다 증가되는 현대사회에서 필수적으로 요구되는 핵심역량이라고 할 수 있음. 그리고 청소년활동을 통해서 길어져야 할 역량으로서 매우 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있음.

2. 비판적 사고의 하위영역 및 측정도구

- 비판적 사고의 하위요인을 탐색한 선행연구들을 살펴보면, 대부분의 연구에서 비판적 사고력(critical thinking ability)과 비판적 사고성향(critical thinking disposition)으로 구분하여 설명하고 있음을 확인할 수 있음(김중숙, 김영우, 2024). 그리고 비판적 사고는 비판적 사고력 뿐만 아니라 비판적 사고성향도 갖추어야 한다고 주장함(김명숙, 2006).

- 비판적 사고력을 측정하는 도구에서도 비판적 사고력을 비판적 사고기술과 비판적 사고 성향으로 구분하고, 각각의 개념에 대한 척도를 개발하고 있으며 세부적인 내용은 다음과 같음(임영식 외, 2010).

- 첫째, 비판적 사고기술임. 비판적 사고기술은 인지적 차원의 영역으로, 어떤 상황에서 어떻게 행동하고 무엇을 해야 하는지에 관하여 목적 지향적이고, 자기 스스로 판단을 내리는 상황에서 작용하는 기술이며, 이는 비판적 사고를 가능하게 하는 구체적인 기술과 전략을 의미함. 또한 정보를 적용, 분석, 종합, 평가하는데 관련되는 기능들이 포함됨(조아미 외, 2009).

- 둘째, 비판적 사고 성향임. 비판적 사고성향은 비판적으로 사고하는데 필요한 개인적 습성이나 습관, 태도 및 정서적 성향을 의미함. 비판적 사고를 하는데 있어서 비판적 사고의 인지적 기술에 있어서도 그 기술을 구사하려는 마음이 없으면 그 기술의 사용 가능성을 보장하기 어렵기 때문에 이러한 정의적 성향이 중요하게 인식되고 있음(조아미 외, 2009).
 - 비판적 사고성향은 명료성, 정확성과 공정성에 대한 열정, 사물의 바닥까지 도달하려는 열의, 증거를 찾아내려는 욕구, 모순과 비체계적 사고, 일관성 없는 기준에 대한 강한 혐오, 자기 이익에 대치되더라도 진리에 대한 헌신적 태도, 열렬한 믿음을 얻고 사회적으로 인정받는 것에 대한 의문시함, 그리고 오래도록 깊이 지녀온 신념을 버리는데 따른 두려움을 극복하고자 하는 것

이라고 정의할 수 있음.

<표 3-2> 비판적 사고 기술의 하위영역(조아미 외, 2009)

하위영역	정의
해석	자료의 의미와중요성을 이해하는 것으로, 자료를 범주화하거나 숨은 뜻을 찾거나 의미를 명료하게 하는 것 등이 포함됨.
추론	자료의 구성요소를 확인하고 이에 입각해서 가정이나 가설 혹은 결과를 끌어내는 것으로, 증거를 의문시하거나 대안을 생각하거나 결론을 내리는 것 등이 포함됨.
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 포함됨.
평가	신뢰성이나 논리성 혹은 어떤 가치를 근거로 해서 검토와 비판을 함으로써 판단이나 사정을 하는 것으로, 주장의 출처나 맥락성이나 진정성을 평가하거나 논증의 전제와 가정의 정당성이나 증명의 강도를 판단하는 것이 포함됨.
설명	자료에 대한 자신의 추리과정과 결과를 알기 쉽게 표현하는 것으로, 추리 결과를 진술하고 그 절차를 정당화하고 논증을 제시하는 것이 포함됨.

※ 출처: 조아미 외(2009). p. 94.

<표 3-3> 비판적 사고 성향의 하위 영역(조아미 외, 2009)

하위영역	정의
진실추구성	사실을 왜곡하지 않고, 자신이 실제로 알고 있는 것 이상으로 주장하지 않으며, 비록 자신의 가정과 신념에 반대되는 결과일지라도 진실하고 정직한 과정을 통해 진실을 추구하려는 태도
개방성	기꺼이 재고하며 특정한 신념의 지배를 받는 고정성, 독단적 태도, 경직성을 배격하고, 다른 관점에 대해 유연성이 있으며 존중하는 태도
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
객관성	타당한 근거를 토대로 결론을 추출하려고 하며, 증거와 이유가 충분할 때 입장을 정하는 성향
체계성	논의하고 있는 문제의 핵심에서 벗어나지 않으며, 조직적이고 순서 바르게 탐구하고, 결론에 이르기까지 논리적 일관성을 유지하려고 하는 성향
자기신뢰성	자신의 추론과정을 믿으며, 비판적 사고를 통해 타당한 결론을 이끌어 내는 자세

※ 출처: 조아미 외(2009). p. 96.

○ KEDI에서 1987년부터 1990년까지 사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구를 중

심으로 초등학생의 비판적 사고에 대한 연구가 진행되었음. 이 연구에서도 비판적 사고기능과 비판적 사고성향 두 가지로 나누어 살펴보면, 먼저 비판적 사고기능은 제안, 관점, 절차, 활동 및 행동, 진술, 논증, 경험의 진실성, 정확성, 가치 등을 평가하는 과정과 관련된 영역임. 그리고 비판적 사고 성향은 어떤 대상에 대해서 항상 분석하고 평가하려는 태도와 습관 또는 경향성을 나타내는 것으로 비판적 사고기능에는 7가지 하위영역(사실과 의견 구분하기, 타당하고 충분한 근거를 들어 의견을 주장하기, 신뢰로운 정보 선택하기, 한 문제를 다양한 관점으로 조망하기, 주장이나 진술에 게재된 편견 탐지하기, 어떤 진술에 숨겨진 의미와 가정 확인하기, 문제의 본질에 적합한 평가의 근거 사용하기)로 나누었고, 비판적 사고 성향으로는 5가지(건전한 회의성, 지적 정직, 객관성, 체계성, 철저성)의 하위요소로 나누어 제시하였음(변정현, 2013에서 재인용).

- 결과적으로 비판적 사고력은 기술과 능력, 그리고 성향적 측면을 모두 포함하는 개념으로서, 인지적 차원의 비판적 사고기술과 정의적 차원의 비판적 사고성향으로 구분된다는 이론적 근거를 토대로 하고 있으며, 학자들마다 다양하게 상황에 맞게 비판적 사고기술과 사고성향에 대한 측정도구를 개발하고 있다는 것을 확인할 수 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

- 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 비판적 사고 측정도구는 비판적 사고 하나의 하위요인으로 구성하여 제시하고 있음. 하위요인별 측정문항은 초기 청소년용(만9~13세)의 경우 총 6문항으로 구성되어 있으며, 중·후기 청소년용(만14~24세)의 경우에도 총 6문항으로 구성되어 있음.

<표 3-4> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 비판적 사고 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)

하위요인	문항
비판적 사고 (6문항)	1. 내가 한 행동이 나중에 어떤 결과를 가져올지 예상할 수 있다.
	2. 나는 어떤 일을 하고 있을 때 그 일의 부분들이 마지막 목표에 어떤 영향을 주는지 알 수 있다.
	3. 나는 다른 사람들이 말을 할 때 앞뒤가 맞는지를 따져본다
	4. 나는 복잡하고 어려운 글을 읽고 이해하려고 애쓰는 것이 중요하다고 생각한다.
	5. 나는 어떤 사건에 대해 알맞은 근거를 찾아 개고간적으로 판단하고 평가한다.
	6. 나는 어떤 의견에 대해서 결정하 ㄹ때 다양한 방법을 생각하고 판단한다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 56.

<표 3-5> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 비판적 사고 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)

하위요인	문항
비판적 사고 (6문항)	1. 나는 어떤 행동이 가져올 전체적인 결과를 예측할 수 있다.
	2. 나는 어떤 일을 하고 있을 때 그 일의 부분적인 사항들과 최종 목표와의 관계를 파악할 수 있다.
	3. 나는 다른 사람들이 말을 할때 그 말이 논리적인지 도는 앞뒤가 맞는지를 따져 본다
	4. 복잡한 글을 읽고 이해하려는 노력은 중요하다고 생각한다.
	5. 나는 어떤 사태에 대해 객관적이고 알맞은 근거를 바탕으로 판단하고 평가한다.
	6. 나는 어떤 주장에 대해서 판단할 때 다양한 방향(관점)에서 생각해 본다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. pp. 51~52.

- 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 비판적 사고 측정도구는 성은모 외(2014)가 개발한 사고력 측정도구를 토대로 제작된 것임. 성은모 외(2014)는 사고력을 의사결정과 추론과정에서 통합적 사고를 기반으로 비판적, 감성적으로 현상에 대해 판단하는 능력으로 정의하고, 통합적 사고력과 비판적 사고력, 감성적 사고력으로 구성하였음. 여기에서 통합적 사고력은 전체와 부분을 통합적으로 볼 수 있는 사고양식과 시스템 사고능력, 전체와 부분의 상호관계를 파악할 수 있는 문제해결적 사고능력을 의미하며, 시스템 사고측정 도구와

사고양식 검사도구, 문제해결능력 검사도구 등을 참고하여 3문항을 도출하였음. 비판적 사고력은 객관적으로 분석하고 논리적 추론을 하는 사고능력을 의미하며, 한국형 비판적 사고성향 검사도구(KCTDT)와 청소년역량지수 체계구축을 위한 검사도구를 참고하여 4문항으로 구성하였음. 감성 사고력은 실리보다는 가치와 의미를 중심으로 사고하는 능력으로 정서적 사고능력이라고 할 수 있으며, 정서지능 검사도구와 청소년 역량지수 개발연구를 토대로 총 5문항으로 구성한 것임.

<표 3-6> 청소년 생애학습역량 사고력 측정문항 구성 현황(성은모 외, 2016)

하위영역	정의
통합적 사고력	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 내가 배우고 있는 과목들 사이에는 매우 밀접한 관련성이 있다고 생각한다. 2. 나는 어떤 행동이 가져올 전체적인 결과를 예측할 수 있다. 3. 나는 어떤 일을 하고 있을 때 그 일의 부분적인 사항들과 최종 목표와의 관계를 파악할 수 있다.
비판적 사고력	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 다른 사람들이 말을 할 때 그 말이 논리적인지 또는 앞뒤가 맞는지를 따져본다. 2. 복잡한 글을 읽고 이해하려는 노력은 중요하다고 생각한다. 3. 나는 어떤 사태에 대해 객관적이고 알맞은 근거를 바탕으로 판단하고 평가한다. 4. 나는 어떤 주장에 대해서 판단할 때 다양한 방향(관점)에서 생각해 본다.
감성적 사고력	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 어떤 일을 함에 있어 그 일이 가치있다 해도, 감정과 느낌 보다는 논리적으로 판단한다. 2. 같은 물건이라면, 나는 브랜드와 상관없이 지적장애우들이 만든 상품으로 사겠다. 3. 나는 어떤 일을 행함에 있어 그 일이 가치있는 일이라면, 논리적인 판단 보다는 감정과 느낌에 따라 판단한다. 4. 나는 다른 사람의 표정이나 말투만으로도 기분이나 감정을 잘 알아차리는 편이다. 5. 나는 불우이웃을 보면 불상하고 도와주고 싶기 보다 지저분하고 무능력하다고 느끼게 된다.

※ 출처: 성은모, 진성희, 김균희 (2016). p. 225.

- 결과적으로 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 비판적 사고 측정 도구는 성은모 외(2014)가 개발한 사고력 측정도구 중에서 통합적 사고력에서

2개 문항을, 비판적 사고력에서 4문항을 선택적으로 활용하여 제작한 것이라고 할 수 있음. 하지만

- 하지만 다른 대부분의 선행연구에서 제작된 측정도구들이 비판적 사고력을 비판적 사고기술과 비판적 사고 성향으로 구분하고 있다는 점을 고려할 때 한국 청소년수련활동인증제에서 활용되는 비판적 사고 측정도구는 비판적 사고 성향에 과도하게 치중되어 있는 반면 비판적 사고기술에 대한 문항에 대해서는 전혀 고려하지 않고 있다는 문제점이 있음. 뿐만 아니라 비판적 사고의 영역이 분석적 사고, 추론적 사고, 종합적 사고, 대안적 사고 등 4개의 영역을 모두 포괄하고 있음에도 불구하고, 통합적 사고(종합적 사고)만 포함하고 있다는 점 역시 신중한 검토가 필요하다고 할 수 있음. 따라서 비판적 사고역량을 측정하는 도구의 내용타당도에 대한 심도있게 검증하는 후속 작업들이 필수적으로 수행되어야 할 필요가 있다고 할 수 있음.

제 2 절 핵심역량2: 의사소통 역량

1. 의사소통 역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 의사소통 역량이란 “생각과 질문, 아이디어와 해결방법을 공유하는데 필요한 소통능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 미래사회는 개인에 대하여 다양한 역량을 요구하고 있으며, 그중 의사소통 역량을 핵심역량으로 보고 있음(조지민 외, 2012). 의사소통 역량은 현대 사회의 구성원으로서 학업, 직업, 일상생활 등 삶의 전 영역에서 성공적인 생활을 영위하기 위하여 청소년들이 반드시 길러야 하는 역량임(박보현, 2018).
 - 최근 사회는 4차 산업혁명을 맞이하여 변화의 속도가 빨라지고 있으며, 새로운 지식과 기술의 발전은 개인, 도시, 국가간 교류를 활발하게 만들었고, 이로 인해 다양한 사람, 정보 및 문화들을 접할 수 있게 되었음. 이러한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고, 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량은 청소년시기에 함양해야 할 매우 중요하고 의미있는 핵심역량으로 간주되고 있음(허진, 2020).
- 따라서 세계 각국은 국가 공통 핵심역량 중에서 가장 중요한 역량으로 언어사용 능력을 설정하고 있음. 이는 국내의 핵심역량 관련 선행 연구에서 미래사회가 요구하는 핵심역량을 인성역량, 지적역량, 사회적 역량으로 범주화 하고, 각 범주별 핵심역량 요인으로 의사소통능력(communication)을 추출한 관점과도 일치함(박보현, 2018).
- 일반적으로 의사소통은 공동체를 이루어 살아가는 인간이 삶을 영위하는 데에 필요한 사회적 행위로서, 언어 혹은 비언어적 요소를 활용해 타인과 정보나 의견을 주고받는 과정(오택섭 외, 2009)이라고 정의되고 있음. 즉 인간이 어떠한 역할을 수행하기 위한 상호작용은 대부분이 의사소통역량에 기인한 것이라 해

도 과언이 아님. 의사소통역량은 복잡해지는 현대사회 속에서 대인관계 훈련을 통해 습득해야 하는 것이며(최정윤, 이병식, 2009), 의사소통은 공동 목적을 달성하기 위해 집단 내, 개인 간 서로 협력할 수 있게 하는 기능적 입장임(곽경숙, 2010). 그러므로 의사소통은 사람들이 서로를 이해하고 타인의 관점에서 문제를 보려고 하고, 타인과의 관점에서 차이를 알기 위하여 자신의 느낌과 의미를 타인과 교환하는 것이라 할 수 있음(박상환, 김장이, 박병노, 2016). 이처럼 생각, 믿음, 감정, 태도, 사실 등을 전달하는 교환은 사람들 간의 의사소통을 통해 서로에게 전달하고 이해하는 모든 방법을 포함함. 따라서 대인관계에서 지속적인 의사소통의 과정은 상호 간의 생각이나 감정 및 태도 등을 전달할 수 있고, 특히 개인적인 느낌과 생각을 공유하고 타인을 이해하려는 관계 형성의 과정임(이경순, 이미경, 김경희, 2012; 육근창, 2022에서 재인용).

- 또한, 의사소통 역량은 개인적, 사회적으로 효과적이고 적절하게 의사를 전달하고 받아들이는 능력으로서 세부적으로는 언어 표현 능력, 경청하기, 텍스트 이해 능력 등을 포함하며, 인지적 측면뿐 아니라 자아존중감과 타인을 배려하는 자세와 관용의 정신 등과 같은 정서적인 기능과도 연계되어 있음(남궁지영 외, 2015; 육근창, 2022에서 재인용).

○ 의사소통은 기본적으로 언어사용과 불가분의 관계에 있으며, 역량이라는 개념이 광범위하게 활용되기 이전에는 의사소통역량 대신 의사소통 혹은 의사소통능력이라는 용어로 주로 사용되었음. 따라서 의사소통역량과 의사소통능력은 모두 communication competence를 가리킨다고 할 수 있음. 의사소통능력(communicative competence)이란 용어는 Chomsky(1965)가 주장한 언어능력이 너무나 제한적인 개념이라고 여겼던 사회 언어학자 Dell Hymes(19067, 1972)가 만든 용어임. 하임즈에 따르면 촘스키가 주장한 규칙제어 창의성(rule-governed creativity)은 유아가 3-4세일때 급격하게 발달하는 문법 현상을 설명하기에는 적절할지 몰라도 언어의 사회·기능적 규칙을 설명하기에는 불충분함. 따라서 하임즈는 의사소통능력이란 인간이 특정 상황에서 메시지를 전달하고 해석하

며 인간 상호간에 의미를 해석하며 인간 상호간에 의미를 타협하게 해주는 능력이라고 하였음(박보현, 2018에서 재인용).

- 의사소통은 사전적으로 ‘가지고 있는 생각이나 뜻이 서로 통함’ 을 의미함. 사전적 의미에서도 알 수 있듯이 의사소통은 타인과의 대화를 전제로 하고 있으며 사회적인 상호작용 속에서 생각을 주고받는다라는 뜻을 내포하고 있음. 의사소통능력의 개념은 수많은 학자들에 의해 다양하게 정의되어 왔음(허진, 2020).
- 의사소통능력의 정보전달적 측면을 강조한 홍경자(2007)는 의사소통을 화자와 청자 간의 대화를 통해 의미를 전달하는 것으로 정의하였으며 정보의 발생, 전달, 해석의 전 과정을 의사소통으로 보았음. 또한 차배근(2004)도 의사소통을 유기체들이 기호를 통해 메시지나 정보를 전달하고 수신된 기호에 따라 서로 정보를 이해하고 그에 따른 행동을 하는 과정으로 보고 있으며 의사소통의 과정에서 청자는 화자가 전달하는 내용을 언어적 또는 비언어적 정보를 통해 해석하는 것이 중요함을 주장하고 있음.

- 의사소통이 성공적으로 이루어지기 위해서는 다른 사람과 의사소통 매개체를 이용하여 사람들 사이의 관계(relationship)를 고려하며 적절하게 상호작용할 수 있는 능력이 필요한데, 이 능력을 바로 의사소통능력이라고 할 수 있음(김윤희, 2022). 의사소통능력은 의사소통이 가지는 사회적 속성에 관해 사람들이 갖는 지식을 말함(Rubin, 1982). 즉, 의사소통은 개인적 차원에서만 이루어지는 것이 아닌 사회적 차원에서도 행해지는 것으로, 의사소통 내용에 대한 판단은 의사소통이 일어나는 사회적 맥락에 영향을 받음. 그러므로 이 맥락에 대한 지식은 사회적으로 적절한 의사소통이 무엇인지 판단하도록 돕는 기능을 가지고 있음(이석재, 2003). Duran(1983)은 의사소통능력을 사회적 대인관계를 파악하고 자신의 대화와 행동을 적절히 조절할 수 있는 능력이라고 하였음. 한편, Trenholm과 Jensen(2000)은 의사소통을 사회적 동의에 의한 집합적인 활동으로 보았으며 의사소통능력을 ‘개인적으로 효과적이고 사회적으로 적절한 방법을

활용해 의사소통할 수 있는 능력' 이라고 정의하였음.

- 의사소통과 관련된 다양한 개념을 바탕으로 2015개정교육과정에서는 의사소통 역량을 “다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고, 다른 사람의 의견을 경청하며, 존중하는 능력” 으로 정의하였음. 2015개정교육과정에서는 의사소통능력을 단순히 텍스트의 의미를 파악하는 것뿐만 아니라 타인의 감정을 이해하고 존중하며, 상황에 맞게 언어적으로 표현하고, 의사소통의 과정에서 발생하는 갈등을 조정하는 것까지 포함하는 넓은 의미의 개념이라고 정의하고 있음(허진, 2020).

- 의사소통에 대한 학자들의 정의는 다양하지만 공통점은 의사소통은 사람들이 어떤 정보, 지식, 감정 등을 다른 사람들에게 전달하며 사회의 구성원으로서 더욱 친밀한 인간관계를 형성해 나가기 위해 필요한 과정이라는 것임. 그리고 이러한 의사소통이 원활하게 이루어지기 위해서는 다른 사람과의 관계에서 의사소통 수단을 활용하여 적절하게 상호작용을 할 수 있는 능력이 요구되는데 이러한 능력을 의사소통 역량이라고 할 수 있음.

- 이러한 맥락에서 의사소통역량이란 현대사회에 필수적인 역량으로서, 청소년들이 어떤 정보, 지식, 감정 등을 다른 사람들에게 전달하며 사회의 구성원으로서 더욱 친밀한 인간관계를 형성해 나가기 위한 의사소통을 효과적으로 수행하는 데 필요한 개인의 내재적, 행동적 특성이 포함된 지식과 기술의 결합체로 교육훈련과 개발을 통해 개선될 수 있는 것이라고 할 수 있음(김은성, 2016). 그리고 청소년활동을 통해서도 길어져야 할 역량으로서 매우 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있음.

2. 의사소통 역량의 하위영역 및 측정도구

- 의사소통 역량의 하위요인에 대한 연구는 상당히 많이 이루어졌으며, 의사소통에 대한 선행연구를 바탕으로 하위구성 요소를 정리하면 다음과 같음(김윤희, 2022: 20-21 재인용)
- McKay, Davis와 Fanning(1995)은 의사소통의 효과를 향상하기 위한 기초 능력으로 경청, 자기 드러내기, 표현의 세 가지 요소를 주장하였음. ‘경청’의 하위요소로는 능동적 경청, 감정이입을 수반하는 경청, 이해를 수반하는 경청 등이 있고, ‘자기 드러내기’의 하위요소에는 자신의 가치관, 생각 등의 공개가 있으며 ‘표현’의 하위요소에는 관찰한 것이나 생각한 것, 요구 사항에 대한 표현이 있음.
 - 허경호(2003)는 의사소통능력의 하위요소를 15가지 개념으로 제시하였으며 이를 크게 개인의 능력에 대한 요소와 타인과의 관계에 대한 요소로 구분할 수 있음. 먼저 개인의 능력에 대한 요소로는 자기노출, 주장력, 집중력, 표현력, 효율성, 목표 간과, 조리성이 있으며 타인과의 관계에 대한 요소로는 역지사지, 사회적 긴장완화, 상호작용 관리, 지지, 즉시성, 사회적 적절성, 반응력, 잡음 통제력이 있음.
 - 유현숙(2003)은 타인의 감정과 생각을 인정하고 존중하는 태도, 표현이 끝날 때까지 말을 기다리고 그 뜻을 파악하는 태도, 자신의 언어를 다른 사람이 이해하기 쉽게 표현하려는 태도를 의사소통능력의 하위요소로 보았음.
 - Trenholm과 Jensen(2000)은 의사소통능력을 크게 과정처리능력과 성과수행능력의 두 가지 하위 능력으로 분류하였음. 과정처리능력은 다시 해석 능력, 역할수행 능력, 자기제시 능력, 목표설정 능력, 메시지 전환 능력으로 구분되며, 메시지 전환 능력은 언어적 능력, 비언어적 능력, 관계관리 능력으로 구성된다. 이석재 외(2003)는 Trenholm과 Jensen(2000)의 의사소통능력을 바탕으로 하여 의사소통능력의 구성요소를 다음 <표>와 같이 제시하였음.

<표 3-7> 의사소통능력의 세부 능력, 의미 및 하위요소(김윤희, 2022)

세부능력	의미	하위요소
해석능력	의사소통과 관련된 환경에 의미를 부여하는 능력	정보수집 경청
역할수행능력	사회적 역할을 적절히 수행하는 능력	고정관념적 사고 극복 창의적·개방적 의사소통
자기제시능력	자신의 가치있는 모습을 드러내는 능력	자기 드러내기
목표설정능력	의사소통 목표를 전략적으로 수립하는 능력	주도적 의사소통
메시지 전환능력	언어적, 비언어적 의사소통을 하고, 바람직한 관계성을 추구하는 지적인 메시지를 만들어내는 능력	타인관점 이해

※ 출처: 김윤희(2022). p.21.

- 특히 의사소통과 관련해서 가장 많이 언급되는 하위요인으로 공감과 소통을 들 수 있음(육근창, 2022; 13-14).
 - 공감은 다른 사람의 사적인 지각 세계에 들어가기 위해서는 철저하게 그 사람의 내부로 들어가는 것이라고 할 수 있음(Rogers, 1975). 공감은 문제를 가진 대상자를 다양한 시각으로 바라봄으로써 대상자의 세계에 민감하게 반응하여 소통하는 것이며, 예민함과 정확성을 가지고 상대방을 자주 확인하는 것을 의미함. 공감은 다른 사람이 느끼는 방법으로 느끼기 위한 시도이자 다른 사람의 관점을 이해하기 위한 시도임. 다차원적인 과정으로서의 공감은 인지적, 정서적 의사소통 요소를 포함하는 개념이다. 의사소통의 모든 요인 중 공감은 가장 본질적인 것이며, 의사소통 과정에서 나타나는 복잡한 요인 중 하나임(한금선 외, 2014).
 - 한편, 소통의 경우 타인과의 상호관계에서 필수적인 수단이며, 건강한 의사소통 능력을 지닌 사람은 긍정적이고 원활한 또래관계를 형성할 수 있게 함(유안진, 한유진, 김진경, 2002). 이러한 맥락에서 상황과 환경에 적절한 의사소통 기술을 수행하지 못하는 청소년들은 또래관계를 포함하여 다양한 대인관계에서 부정적인 관계를 맺을 가능성이 있음(유안진 외, 2002). 그 결과 의사소통을 통해 의미를 제대로 전달했는지는 상대방이 그 메시지를 제대로 받아

들었는지 아닌지와 관계됨(이시은, 이재창, 2005). 따라서 의사소통에 대한 전반적인 이해와 역량 강화를 위한 구체적인 교육과정의 개발이 충분하지 못하다는 문제가 지속해서 제기되어 왔음(이윤복, 강현석, 2015). 의사소통이 가지는 기능적인 측면에서 개인의 의사소통 능력은 관계 유지 행동에 선행하며, 높은 의사소통 능력은 관계 유지 행동에도 긍정적인 영향을 미침(오채원, 2012). 소통은 다른 사람과의 언어적 비언어적으로 대화하는 것을 말하는데 자기가 생각하는 것을 글과 말을 통해 정확하게 쓰거나 말하는 능력(신선경, 2016)과 자신의 의사를 표현하는 능력(김선희, 2010)으로 말할 때 자신감 있게 또박또박 말하며, ‘에~, 음~’ 과 같은 의성어를 줄이는 것임.

- 의사소통의 하위요인인 공감, 소통을 위해서 경청이 중요한 요인으로 작용하고 있음. 경청을 통해 잘 들으려면 처음 듣는 태도로, 무슨 말을 하려는지 다 알고 있다는 생각, 들을 필요가 없다는 생각, 귀찮은 마음, 선입견이나 우월감, 잡념을 버리고 들어야 함(김성희, 2020). 상대방이 하는 말의 사실적 측면이나 행동보다 먼저 상대방의 감정 상태에 주의를 기울이고 이에 공감하면 이해받는다는 생각이 들게 됨(박상환 외, 2016).

- 결과적으로 의사소통 역량은 다양한 하위요인으로 구성되어 있으며, 이러한 하위요인들에 기초하여 학자들마다 상황에 맞게 의사소통 역량에 대한 측정도구를 다양한 방식으로 개발하여 사용하고 있음. 예컨대 이정우 외(2016)은 의사소통의 하위요소를 지식, 기능, 태도, 가치 등의 범주로 구성하여 평가요소를 개발함. 김대희와 강경숙(2012)은 의사소통 능력의 구성요소를 말하기 능력, 듣기 능력, 공통능력으로 설정하고, 고등학생용 의사소통 능력 진단도구를 개발함. 이처럼 학자들마다 의사소통능력의 구성요소를 다양하게 설정하여 조사도구를 개발하고 있다는 것을 확인할 수 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

- 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 의사소통 역량 측정도구는 하위요인을 공감과 소통을 구분하여 제시하고 있음.

하위요인별 측정문항은 초기 청소년용(만9~13세)의 경우 총 9문항(공감 4문항, 소통 5문항)으로 구성되어 있으며, 중·후기 청소년용(만14~24세)의 경우에도 동일하게 총 9문항(공감 4문항, 소통 5문항)으로 구성되어 있음.

<표 3-8> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서의 의사소통 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)

하위요인	문항
공감 (4문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 친구의 기분을 이해하려고 노력한다. 2. 나는 친구의 마음(생각과 감정)을 잘 알 수 있다. 3. 나는 친구들의 고민을 잘 들어 준다. 4. 친구가 선생님께 칭찬을 받으면 나도 기분이 좋아진다.
소통 (5문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 어떻게 말할지 미리 생각하고 말한다. 2. 나는 듣는 사람이 이해할 수 있도록 쉽고 정확한 말을 골라 이야기 한다. 3. 나는 듣는 사람이 이해할 수 있도록 예를 들어 설명한다. 4. 나는 상대방의 표정과 몸짓을 살피면서 속마음을 이해한다. 5. 나는 표정이나 몸짓으로 상대방의 이야기를 잘 듣고 있다는 것을 보여준다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 56.

<표 3-9> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 의사소통 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)

하위요인	문항
공감 (4문항)	<ol style="list-style-type: none"> 6. 나는 친구의 기분을 이해하려고 노력한다. 7. 나는 친구의 마음(생각과 감정)을 잘 알 수 있다. 8. 나는 친구들의 고민을 잘 들어 준다. 9. 친구가 선생님께 칭찬을 받으면 나도 기분이 좋아진다.
소통 (5문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 대화할 때 어떻게 말할지 미리 생각하고 말한다. 2. 나는 듣는 사람이 이해할 수 있도록 쉽고 정확한 말을 골라 이야기 한다. 3. 나는 듣는 사람이 잘 이해할 수 있도록 예를 들어 설명한다. 4. 나는 상대방의 표정과 몸짓을 살피면서 속마음을 이해한다. 10. 나는 대화할 때 이야기를 잘 듣고 있다는 것을 말이나 몸짓으로 보여준다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 56.

- 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 비판적 사고 측정도구는 남궁지영 외(2015)가 KEDI 학생역량조사의 개념모형에 기초하여 개발한 측정도구를 활용한 것임. 남궁지영 외(2015)는 2015 개정 교육과정이 제시하고 있는 핵심역량 구성체계를 바탕으로 우리나라 초·중·고 학생들의 핵심역량의 종단적·횡단적 차이를 모니터링 하기 위해 설계되었음. 여기에서 의사소통역량은 “다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고, 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 능력” 으로 개념정의하고 있음. 그리고 의사소통의 하위영역으로는 공감과 소통으로 구분하고 있으며, 공감과 관련해서는 총5개 문항, 소통과 관련해서는 총 5개 문항으로 구성되어 있음.

<표 3-10> KEDI 학생역량 조사도구 중 의사소통 역량 관련 문항구성 현황(권희경 외, 2018)

하위영역	정의
공감 (5문항)	1. 친구의 기분을 이해하려고 노력한다. 2. 친구와 마음(생각과감정)을 잘 알 수 있다. 3. 친구들의 고민을 잘 들어준다. 4. 친구가 선생님께 칭찬을 받으면 나도 기분이 좋아진다. 5. 친구가 기분이 나쁘면 나도 기분이 나빠진다.
소통 (5문항)	1. 대화를 할 때 어떻게 말할지 미리 생각하고 말한다. 2. 듣는 사람이 이해할 수 있도록 쉽고 정확한 말을 골라 이야기 한다. 3. 듣는 사람이 잘 이해할 수 있도록 예를 들어 설명한다. 4. 상대방의 표정과 몸짓을 살피면서 속마음을 이해한다. 5. 대화할 때 이야기를 잘 듣고 있다는 것을 말이나 몸짓으로 보여준다.

※ 출처: 권희경 외(2018). p. 263.

- 결과적으로 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 의사소통 역량 측정도구는 남궁지영 외(2015)가 개발한 학생역량 조사도구 중에서 의사소통과 관련된 하위 영역 중 공감에서 4개 문항을, 소통에서 5개 문항을 선택적으로 활용하여 제작한 것이라고 할 수 있음.
- 하지만 의사소통의 하위영역이 학자들마다 상당히 다양하게 설정하고 있는데, 청소년수련활동인증제에서 의사소통역량의 하위 구성요소를 공감과 소통으로

설정하는 것이 타당한지에 대한 검토가 필요함. 특히 남궁지영 외(2015)가 개발한 KEDI 학생역량 조사도구에서 공감과 소통은 2015 개정교육과정에서 추구하는 네 가지 인간상의 분류 중 [대영역: 더불어 사는 사람]과 관련된 하위지표 체계(사회성, 민주시민성, 세계시민성) 중에서 사회성과 관련하여 공감, 의사소통, 협력 등 3개의 하위요소로 구분하여 개발된 조사도구를 토대로, 공감과 의사소통을 공감과 소통으로 명칭을 변경하여 확정된 지표라는 점을 감안할 때 하위영역 설정이 타당하게 설정되었는지에 대한 검토작업이 반드시 수행될 필요가 있음. 뿐만아니라 남궁지영 외(2015)가 개발한 KEDI 학생역량 조사도구는 학교교육상황에 맞게 개발된 것이기 때문에, 청소년활동 상황에서도 사용하기에 적합한지에 대해서도 추가적인 검토과정이 필요하다고 할 수 있음.

제 3 절 핵심역량3: 협업 역량

1. 협업 역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 협업 역량이란 “하나의 공동 목표를 향해 여러 명의 재능, 전문지식을 합치는 능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 미래 사회가 추구하는 인재상에 대한 논의가 확대되는 가운데, 청소년들의 역량에 초점을 맞춘 연구들이 활발히 수행되고 있음. 이중 OECD는 1997년부터 청소년 개인의 성공적인 삶과 사회의 발전을 위해 개인이 평생에 걸쳐 필수적으로 갖추어야 할 역량이 무엇인지 논의하기 시작하였음. DeSeCo(The Definition and Selection of Key Competencies) 프로젝트에서는 ‘이질적 집단과 상호작용하기(interacting in heterogeneous groups)’를 핵심역량(Key Competencies) 중 하나로 선정하였으며, 그 하위요소로 타인과의 관계를 원만하게 맺고 협력하는 능력(the ability to cooperate)을 제시하였음(김기현 외, 2010). Education 2030(Future of Education and Skills: The OECD Education 2030) 프로젝트에서도 ‘협력/협동’을 미래사회가 요구하는 필수적인 역량 중 하나로 주장하고 있음(이소연, 2019). 이와 같은 결과는 둘 이상의 사회 구성원들이 공동의 목표를 달성하고 성과를 창출해내는 협업능력에 대한 관심이 지속되고 있음을 보여준다고 할 수 있음(전자배, 2020).
- 4차 산업혁명은 과학기술의 첨단화·세분화·전문화를 가속시켰고, 이와 더불어 개인과 기업, 국가들이 해결해야 할 문제들은 여러 분야에 복합적으로 얽혀 더욱 복잡해졌음. 이러한 사회에서는 개인의 역량만으로 문제를 해결할 수 없으며, 사회 구성원이 서로 협력하여 더 좋은 방안을 모색하고 문제를 해결해 나가야 함. 협업능력은 업무 수행 능력의 증진, 개인의 삶의 질 향상, 성공적인 공동체 생활에 있어 중요한 미래 역량으로 여겨지고 있다. 사회는 협업능력을 함양한 인재를 필요로 하고 있으며, 더 나아가 사회 구성원의 협업능력을 배양

하기 위한 교육의 중요성도 커지고 있다(박혜영, 임해미, 2014; 정재혁, 2023에서 재인용).

- 2016년 스위스 다보스에서는 ‘제4차 산업혁명’을 주제로 다보스 포럼이 개최되었는데, 다보스 포럼이 발표한 미래형 인재의 자질 중 하나는 ‘협업능력’이었음. 즉, 앞으로의 미래 사회에서는 ‘여러 사람과 협업하여 복잡한 문제를 해결하는 능력’이 꼭 필요함. 4차 산업혁명 시대에 적합한 인재는 나 혼자 주어진 문제의 정답을 찾고, 여러 가지 지식을 가진 사람이 아님. 변화에 대해 무한한 적응력을 가진, 스스로 문제를 만들고 다른 사람들과 함께 새로운 방법으로 문제를 해결하는 협업할 수 있는 인재가 필요하다는 것임 (김윤희, 2022).

○ 개인주의적 문화, 집단 간 갈등이 극화되어 나타나고 있는 현 상황 속에서, 협업능력을 증진시키기 위한 교육적 노력들은 보다 강조되고 있음. 미국, 영국, 호주, 뉴질랜드를 비롯한 세계 여러 국가들은 자국의 교육과정에서 협력을 강조하고 있음. 국제적인 흐름에 발맞추어 우리나라의 2015 개정 사회과 교육과정에서도 협업능력을 교과역량으로 선정하였음. 타인과 조화를 이루며 협력하는 능력은 청소년의 시민참여를 목표로 하는 긍정적 청소년 발달(Positive Youth Development; 이하 PYD) 접근법에서도 주목해왔음. PYD 접근법에서는 발달자산(developmental assets)을 보다 많이 가진 청소년일수록 개인적 성장 및 건강한 사회로의 변화를 촉진시킨다고 주장함(Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010). 이에 PYD 접근법에서는 청소년들이 개인 내적·외적 자산을 함양할 수 있도록 다양한 교육적 방안을 탐색하고 있음(전자배, 2020).

○ 이러한 추세 속에서 교육현장에서도 변화하는 산업현장의 요구에 맞추어 다양한 환경에서 타인과 협력할 수 있는 능력의 중요성이 강조되고 있음(Hughes & Jones, 2011). 협동학습, 협력학습, 소집단 학습 팀 기반 학습 등 팀을 매개로 한 학습활동이 교육현장에서 특히, 학교 교육에서 활발하게 적용되고 있음

(Johnson, Johnson, & Holubec, 2002). 팀 활동을 통한 학습은 타인과의 공동 학습을 통해 서로의 전문성을 배우고 정보를 교환하며 함께 지식을 구성해가는 과정에서 함께 성장할 수 있도록 한다는 점에서 의미가 있음(Janz, 1999; Mikkelsen & Gronhaug, 2000; 김명희, 2017에서 재인용).

○ 협업역량의 사전적 의미는 조직의 구성원들이 공통목적을 이루기 위해 역할에 따라 책임감을 가지고 협력의 형태로 행동하는 것을 의미함(김명희, 2017). 일반적으로 협업(Collaboration)은 경제 분야에서 주로 사용되는 용어임. 국립국어원표준국어대사전에 기재된 협업(協業)의 사전적 의미는 ‘생산의 모든 과정을 여러 전문적인 부문으로 나누어 여러 사람이 분담하여 일을 완성하는 노동형태’ 임. 또한 기획재정부(2020)의 시사경제용어사전에서는 ‘동일생산과정 또는 관련된 생산과정에서 다수의 노동자가 계획적으로 협력하는 노동 형태’ 로 정의하고 있으며, 다수의 노동자가 개별적으로 같은 제품을 만드는 단순협업과 다수의 노동자들의 개별적인 생산 활동을 거쳐서 최종적인 완성제품을 만드는 복잡협업으로 구분하고 있음(정재혁, 2023).

○ 그러나 협업이라는 용어는 사회, 경제, 교육, 행정 등 다양한 분야에 걸쳐서 사용되고 있으며, 교육에서는 협력적 문제해결력(Collaborative Problem Solving Competency)이라는 용어로 사용되기도 함. 이외에 협업에 대한 정의는 연구자마다 조금씩 다르며, 학자에 따른 주요 개념정의를 정리하면 다음과 같음(정재혁, 2023에서 재인용).

- Friend & Cook(1992)에 따르면 협업은 2명 이상의 구성원이 공동의 목표를 이루어내기 위해 자발적으로 상호작용하는 것이며, 자발성, 동등성, 공동의 목표, 공유된 책임감 등을 특징으로 함(Cook & Friend, 1993에서 재인용).
- OECD(2017)는 PISA 보고서에서 둘 또는 그 이상의 구성원 간에 지식, 기술, 노력을 통합하고 공유함으로써 문제해결 과정에 효과적으로 참여하는 능력으로 협업능력을 정의하였으며, 협업능력은 공유된 이해, 문제해결을 위한

적절한 행동, 팀 조직, 3가지 핵심 요인을 포함한다고 하였음.

- 송재준(2013)은 협업을 둘 이상의 구성원이 공동의 목표에 도달하기 위한 의사소통이나 의사결정과 같은 자발적인 상호작용 과정이라고 하였으며, 구성원마다 주어진 역할을 완수한다는 의미를 넘어, 문제해결의 과정에서 조건과 상황에 맞게 역할을 조정하며 지속적인 상호작용과 노력을 하는 것이라고 하였음. 김정량 외(2014)는 협업능력을 문제해결, 새로운 산출물 창출, 학습 및 숙련을 위해 구성원과 효과적으로 상호작용하는 능력이라 하였음.
- Prince, Brannick, Prince, Salas(1995)는 두 명이 넘는 팀원들이 공동 목표를 정하고 이루기 위해 상호 의존하며 업무의 요건을 조정하는 행동으로 협업을 정의하였고, Dickinson과 McIntyre(1997)는 팀원들 간 지식정보를 공유하여 이끌어가는 팀구성원의 행동으로, Cohen과 Bailey(1997)는 팀구성원들 사이에서 일어나는 상호작용과 의사소통으로 정의하였음. Hatcher와 Ross(1991)는 구성원이 상호협력하고 개방적 의사소통과 노력의 조정과 호의성의 특징을 가지는 집단과정으로 협력성의 정도, 협력과 타협을 통하여 일하는 능력, 구성원 간의 건설적인 행동과 구성원들 간의 관계의 질이라고 정의하였음(안병진, 2013). Anhalt(1995)는 주어진 업무와 떨어져 같은 시간에 반응하는 개별적이고 독립적인 단위로 협업역량을 정의하였고, 윤정현(2001)은 팀 구성원이 공통으로 가치를 가진 목표를 향해 동적이고 상호의존하고 상호작용하는 능력 및 과정으로 보았음(김명희, 2023에서 재인용).

- 성은모 외(2013)는 청소년이 민주시민으로 성장하기 위한 다섯 가지 핵심역량 중 하나로 대인관계역량을 도출하였으며, 그 하위 요인 중 하나로 협동을 제시함. 대인관계역량은 타인과 원만하게 상호작용하며, 공동체를 위해 협력하고, 집단 내 갈등이 생겼을 때 효율적으로 해결할 수 있는 역량임. 그중 협동은 “공동의 목표를 위해 집단 구성원들과 협력하여 역할을 수행할 뿐만 아니라 집단 구성원이 원활하게 역할을 수행하도록 집단 문제를 해결하는 역량”을 의미함(성은모 외, 2013).

- 이를 종합해봤을 때 협업능력은 2명 이상의 구성원이 공동의 문제를 해결하기 위해 상호작용하는 능력이라고 할 수 있으며, 청소년활동을 통해서 길어져야 할 핵심역량으로서 매우 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있음.

2. 협업 역량의 하위영역 및 측정도구

- 협업역량의 하위 영역에 대한 연구는 상당히 많이 이루어졌으며, 협업역량에 대한 선행연구를 바탕으로 하위 구성요소를 정리하면 다음과 같음(김도현, 2023; 김윤희, 2022; 장재혁, 2023; 허진, 2020)
 - 협업능력의 하위영역을 분류한 연구(최윤미, 2011)에서 협업능력은 크게 과제 수행능력과 관계형성능력으로 분류됨. 과제수행능력이란 팀의 구성원으로서 개인이 자신의 업무를 수행하고 공동의 목표에 도달할 수 있는 능력을 의미하며 자기관리, 과제수행역량, 기능적 팀워크라고도 함. 관계형성능력이란 팀원들과 협조적인 관계를 형성하거나 원활하게 상호작용을 할 수 있는 능력을 의미하며 대인관계역량, 인간관계적 팀워크라고도 함.
 - 협업능력의 함양을 위한 교수·학습 전략과 관련한 연구에서도 협업능력의 하위영역을 제시하고 있음. Stanley(2011)는 협업능력의 향상을 위한 수업전략으로 자신들이 참여하는 과제에 책임 다하기, 논의 및 의사결정이 편하도록 전략 적용하기, 다른 구성원들의 의견, 생각, 능력, 감정을 존중하기, 양질의 결과물을 산출하기 위하여 서로 도우며 책임 공유하기, 목표와 과제를 확인하고 진행 과정을 살펴보며 기획하고 조절하기 등을 제시하였음. 또한 양미경(2011)은 공동의 목표달성을 위해서는 협업 과정에서 구성원들 각자가 맡은 역할에 최선을 다해 완수하려는 개인적 책임감이 필요하다고 하였음. 그리고 팀 구성원의 공헌을 신뢰하고 인정하며 협력하는 과정에서 공동의 책임감을 갖는 존중의 태도가 필요할 뿐만 아니라 자신이 가지고 있는 지식이나 기술을 타인과 기꺼이 공유할 수 있는 개방성이 요구된다고 하였음.
 - 김정랑 외(2014)는 스마트교육의 효과성을 검증하는 도구 개발 연구에서 협

업능력을 ‘개인적 책임감’, ‘상호존중’, ‘공유’의 세 가지 영역으로 제시하기도 하였음. 개인적 책임감이란 공동의 목적을 달성하기 위하여 자신이 책임진 업무에 최선을 다하여 완수하는 것을 의미하며, 상호존중은 팀원을 신뢰하고 공헌을 인정하며 협력 과정에 대한 공동의 책임감을 가지는 것을 뜻함. 마지막으로 공유는 공동의 목적 달성을 위하여 요구되는 지식이나 기술 등을 다른 사람들과 공유하는 것을 뜻함.

- 이태우(2004)는 협력 활동의 구성원리로 ‘개인적 책임감’, ‘또래와의 상호작용’, ‘긍정적 상호의존성’, ‘개인의 상호적 사회기술’을 제시하였으며, 김현정(2005)은 위의 네 가지 구성요소에 ‘동등한 참여’를 추가로 제시하였음(김윤희, 2022에서 재인용).
- Klimoski와 Mohammed(1994)는 팀 정신모델(Team Mental Model)의 구성요인으로서 공동의사결정과 공통목표 공유성을 들고 있음. 이들은 목표성취를 위한 공동의사결정과 공유에 의해 신뢰성과 상호작용이 증대하여 결국 팀워크가 강화되는 것으로 설명하고 있음.
- 윤정현(2000)은 팀웍에 대한 내용 분석적 접근 방법을 통해 인간관계적 팀워크와 기능적 팀워크로 구성되어 있다고 설명하고 있음. 즉 내용 분석적 접근 방법은 몇 개의 차원으로 구성된 협업역량의 내면을 구분하여 설명하는 접근 방법으로 인간관계적 팀워크와 기능적 팀워크로 구분할 수 있음(윤정현, 2001: 김명희, 2017에서 재인용). 윤정현(2000)은 호텔직원을 대상으로 팀워크를 연구하면서 팀웍을 관심성, 평등성, 이해성, 인간존중으로 이루어진 인간관계적 팀워크와 목표의 공유성, 의사소통, 상호의존성, 교환성, 협조성으로 구성된 기능적 팀워크로 구별하였음.

○ 결과적으로 협업역량 역량은 다양한 하위요인으로 구성되어 있으며, 이러한 하위요인들에 기초하여 학자들마다 상황에 맞게 협업역량에 대한 측정도구를 다양한 방식으로 개발하여 사용하고 있다는 것을 확인할 수 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

- 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 협업역량 측정도구는 하위요인을 공동체성과 협동성으로 구분하여 제시하고 있음. 하위요인별 측정문항은 초기 청소년용(만9~13세)의 경우 공동체성 3문항, 협동성 5문항으로 구성되어 있으며, 중·후기 청소년용(만14~24세)의 경우에도 동일하게 공동체성 3문항과 협동성 5문항으로 구성되어 있음.

<표 3-11> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 협업 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)

하위요인	문항
공동체성 (3문항)	1. 나는 학교나 동네에서 일어나는 일들에 관심을 가진다.
	2. 나는 학교나 동네에서 일어난 일에 대한 내 생각을 말이나 글로 표현한다.
	3. 나는 학교나 지역사회에서 일어난 문제들이 나와 관련이 있다고 생각하기 때문에, 그 문제를 해결하기 위해 노력한다.
협동성 (5문항)	1. 나는 어떤 일을 친구들과 함께 하면서 내가 맡은 일이 마음에 들지 않더라도 열심히 한다.
	2. 나는 어떤 일을 함께하는 친구들이 힘들어 할 때 힘이 되는 말을 해준다.
	3. 나는 어떤 일을 함께하는 과정에서 친구들과 좀 더 친해지려고 노력한다.
	4. 나는 여럿이 어떤 일을 하다가 다투더라도 양보하여 마지막까지 잘 끝낸다.
	5. 나는 어떤 일을 함께 하는 친구들끼리 다툼이 생기면 서로 화해하도록 나서서 돕는다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 56.

<표 3-12> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 협업 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)

하위요인	문항
공동체성 (3문항)	1. 나는 학교나 지역사회에서 일어나는 일들에 관심을 가진다.
	2. 나는 학교나 지역사회에서 일어난 일에 대한 내 생각을 말이나 글로 표현한다.
	3. 나는 학교나 지역사회에서 일어난 일은 무엇이든 나와 관련이 있다고 생각하고 해결하기 위해 노력한다.
협동성 (5문항)	1. 나는 과제를 함께 하면서 내가 맡은 일이 마음에 들지 않더라도 최선을 다한다.
	2. 나는 과제를 함께 하는 친구들이 힘들어 할 때 힘이 나도록 응원한다.
	3. 나는 과제를 함께 하는 과정에서 친구들과 좀 더 친해지려고 노력한다.
	4. 나는 여럿이 과제를 하다가 다투더라도 양보하여 끝까지 마무리한다.
	5. 나는 과제를 함께 하는 친구들끼리 다투면 서로 화해하도록 나서서 돕는다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 51.

- 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 협업역량 측정도구는 남궁지영 외(2015)가 KEDI 학생역량조사의 개념모형에 기초하여 개발한 측정도구를 활용한 것임. 남궁지영 외(2015)는 2015 개정 교육과정이 제시하고 있는 핵심역량 구성체계를 바탕으로 우리나라 초·중·고 학생들의 핵심역량의 종단적·횡단적 차이를 모니터링 하기 위해 설계되었음. 여기에서 협업역량과 관련된 측정도구는 공동체 역량의 하위 구성 요인 중 민주시민성과 관련하여 개발된 측정도구의 하위요인에 포함되어 있음.
 - 즉, [대영역: 공동체 역량]에서는 공동체역량을 “지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 능력”으로 개념정의하고 있음.
 - [대영역: 공동체 역량]에는 [소영역]으로 민주시민성과 세계시민성 등 두 개의 하위영역으로 구분되어 있음. 여기에서 민주시민성은 공동체성(4문항), 협동성(5문항), 준법성(4문항), 봉사성(4문항)으로 구성되어 있음. 그리고 세계시민성은 국가정체의식(5문항), 지구공동체의식(5문항)으로 구성되어 있음.
 - 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 협업역량 측정도구는 남궁지영 외(2015)가 KEDI 학생역량조사의 개념모형에 기초하여 개발한 측정도구중에서 [대영역: 공동체역량]-소영역[민주시민성]에 포함되어 있는 공동체성, 협동성, 준법성, 봉사성 중 공동체성과 협동성을 선택적으로 활용하고 있다고 할 수 있음.

<표 3-13> KEDI 학생역량 조사도구 중 협업역량 관련 문항구성 현황(권희경 외, 2018)

하위영역	정의
공동체성 (4문항)	1. 학급이나 학교에서 일어나는 일들에 관심을 가진다.
	2. 학급이나 학교에서 일어난 일에 대한 내 생각을 말이나 글로 표현한다.
	3. 학급이나 학교에서 일어난 일은 무엇이든 나와 관련이 있다고 생각하고 해결하기 위해 노력한다.
	4. 잘못된 일에 대해서는 다른사람들이 가만히 있더라도 내 생각을 당당하게 이야기 한다.
협동성 (5문항)	1. 과제를 함께 하면서 내가 맡은 일이 마음에 들지 않더라도 최선을 다한다.
	2. 과제를 함께 하는 친구들이 힘들어할 때 힘이 나도록 응원한다.
	3. 과제를 함께 하는 과정에서 친구들과 좀 더 친해지려고 노력한다.
	4. 여럿이 과제를 하다가 다투더라도 양보하여 끝까지 마무리한다.
	5. 과제를 함께 하는 친구들끼리 다투면 서로 화해하도록 나서서 돕는다.

※ 출처: 권희경 외(2018). p. 264.

- 결과적으로 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 협업 역량 측정도구는 남궁지영 외(2015)가 개발한 학생역량 조사도구 중에서 민주시민성의 하위영역 중 공동체 4개 문항과 협동성 5개 문항을 선택적으로 활용하여 제작한 것이라고 할 수 있음.

- 하지만 협업역량의 하위영역이 학자들마다 상당히 다양하게 설정하고 있다는 점을 고려할 때, 청소년수련활동인증제에서 협업역량의 하위 구성요소를 공동체성과 협동성으로 설정하는 것이 타당한지에 대한 검토가 우선 필요하다고 할 수 있음. 특히 남궁지영 외(2015)가 개발한 KEDI 학생역량 조사도구에서 공동체성과 협동성은 2015 개정교육과정에서 추구하는 네 가지 인간상의 분류중 [대영역: 더불어 사는 사람]과 관련된 하위지표 체계(사회성, 민주시민성, 세계시민성) 중에서 사회성과 관련하여 공감, 의사소통, 협력 등 3개의 하위요소로 구분하여 개발된 조사도구라고 할 수 있음. 그리고 공동체성과 협동성은 민주시민성을 측정하는 도구로 개발된 것임을 감안할 때, 협업역량의 하위요소로 포함하는 것이 타당한 것인지에 대해서는 정밀한 개념적 재검토 작업이 반드시 수행될 필요가 있음. 뿐만 아니라 남궁지영 외(2015)가 개발한 KEDI 학생역량 조사도구

는 학교교육상황에 맞게 개발된 것이기 때문에, 청소년활동 상황에서 활용하기에 적합한지에 대해서도 추가적인 검토과정이 필요하다고 할 수 있음.

제 4 절 핵심역량4: 창의력 역량

1. 창의력 역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 창의력이란 “혁신하고 발명하는 것처럼 기존의 것을 새로운 방식으로 접근하는 능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 디지털 혁명과 초연결(hyper-connectivity) 사회인 제4차 산업혁명 시대에 창의 인재 양성은 세계적으로 중요한 화두임. 인공지능, 소프트웨어, 빅데이터, IoT 등 지능정보기술의 급속한 발전은 사회변화를 가속화시키고 있으며, 시대적 요구에 따라 창의성 계발에 적합한 교육으로의 변화를 추구하고 있음(이윤선 외, 2017).
- 지식기반사회와 글로벌화로 대변되는 오늘날 세계는 새로운 인류문명과 환경에 대처하고, 그것을 또 새로운 차원으로 지속 발전시켜가는 것을 가능케 해주는 인재들의 21세기 역량에 대한 관심이 극대화되고 있음(김창환 외, 2010; 김태준외, 2010; 송치웅 외, 2010; 최상덕외, 2011; Griffin, McGaw, & Care, 2011; OECD, 2005; 김미숙 외, 2012에서 재인용). 지식기반사회에서 일상생활은 물론 직업생활을 성공적으로 수행하기 위해서는 읽고 쓰고 말하는 기초능력 뿐만 아니라 문제의 원인을 규명하고, 비판적으로 사고하며, 다른 사람을 설득하고 갈등을 해결하는 등 생애에 걸쳐 요구되는 역량들이 중시되고 있음. 이러한 생애핵심역량과 함께 지식기반사회에서는 기존에 존재하는 사실이나 지식에 대한 단순한 수용이나 암기보다는 창의력과 같이 새로운 지식을 창출하거나 기존의 지식들을 종합, 분석, 응용하는 고차원적 사고능력이 요구되고 있음(김미숙 외, 2012).
 - 창의적 역량은 무수히 많은 창의적 산출물을 가능케 하고, 인류에게 유익을 주고 인류문명을 새로운 단계로 발전시켜 나아가는데 결정적인 역할을 해왔다고 할 수 있음. 특히 창의적 역량은 지식기반사회, 디지털 혁명과 초연결

의 사회로 대변되는 현재 그 어떤 핵심역량의 내용들보다 사람들의 관심을 많이 끌고 미래인재들의 역량 논의의 중심에 있어 왔음. 그리고 창의력 역량은 21세기 인재들이 보유해야 할 핵심역량중의 핵심역량이라고 하는데 대다수의 선행연구들이 동의하고 있음(김미숙 외, 2012).

○ 이처럼 창의성은 이미 많은 연구에서 미래사회의 필수역량이라는 것을 제안받고 있음. 특히 AI와 자동화에 기초한 산업영역의 변화, 4차산업혁명으로 일컬어지는 다양한 변화양상들, 디지털 기술발전에 기초한 사회적 변화 등은 더욱 가속화될 가능성이 높음. 이처럼 급진적인 변화의 시대에 소환되는 능력이 바로 창의적 문제해결력이라고 할 수 있음. 복잡성과 다양성, 불확실성을 특징으로 하는 미래사회에서는 기존의 문제해결방식이나 단순하게 전승된 지식만으로는 해결하기 어려운 문제들이 지속적으로 증가되고 있으며, 이러한 미래사회에 대비하는 가장 확실한 전략은 창의력을 기울이는 것이기 때문임(김성훈, 2015; 박승익, 2021).

○ 최근 개정된 교육과정에서도 미래사회가 요구하는 핵심인재로 창의융합형 인재양성의 필요성을 공통적으로 제시하고 있음. 창의융합형 인재란 최근 우리나라만이 아니라 세계적으로 요구되는 인재상이라고 할 수 있으며, 비판적·창의적 사고역량은 창의융합형 인재가 갖추어야 할 기본적인 요수임(정혜진, 지은림(2020).

- 미래의 과학 기술 분야에서는 지식을 많이 보유하고 있기만 한 인재가 아니라 자신이 보유하고 있는 지식을 활용하여 새로운 지식을 창출해 낼 수 있는 능력을 가지고 있어서 개인 스스로 성장할 뿐 아니라 그가 속한 사회에도 발전을 가져올 수 있는 창의적 인재를 필요로 할 것임. 현실 사회에서 발생하는 문제들은 단순하지 않고 복잡적이며 구조화된 형태가 아니기때문에 여러 학문들이 직·간접적으로 연관되어 학문 간의 융합 또는 통섭적인 접근 방법을 통해 창의적으로 문제를 해결해 나가는 융합 인재의 양성이

오늘날의 교육에서 추구해야 할 하나의 목표라고 할 수 있음(서예원, 2011).

- 창의 융합 인재란 새로운 문제 상황에 처했을 때 종류가 다른 두 가지 이상의 분야를 넘나들며 새로우면서도 가치 지향적인 방식을 통해 문제 해결을 도모하는 인재(김왕동, 2011)라고 정리할 수 있음. 현대의 복잡하고 다원화된 현실 세계에서 발생하는 대부분의 문제들을 해결함에 있어서 자연 과학의 지식으로부터 사회 과학과 인문학적 지식을 통합하지 않고는 해결할 수 없다는 것을 알 수 있는데, 이처럼 여러 분야의 지식이 복잡하게 얽혀있는 문제를 해결하기 위해서는 문제를 해결하기 위해서는 하나의 학문 분야에 갇힌 사고에서 벗어나 여러 학문 분야를 통합하여 사고할 수 있는 융합적 사고가 필수적으로 요구된다고 할 수 있음(이우정, 강순희, 2014).

○ 창의적 역량은 광의적으로 정의하면 새롭고(new, novelty) 유용한(usefulness) 어떤 것을 생산해내는 행동 또는 정신과정이라고 할 수 있음(김영채, 2004). 그리고 인간의 사고 기능 중에서 가장 고차원적인 기능으로서, 모든 창조성은 인간의 사고력에서 출발한다고 할 수 있음(김미숙 외, 2012).

○ 창의적 역량은 창의적 사고와 밀접하게 관련되었으며, 창의적 사고를 위해하기 위해서는 인간의 사고기능 중 고차적 기능에 대한 고찰이 필요함. 비판적 사고에서 이미 살펴본 바와 같이, 고차적 사고는 정보를 수동적으로 받아들이는 것을 넘어 능동적으로 조작할 수 있고, 그 과정을 대상화할 수 있는 메타-인지적 차원에까지 나아가는 사고임. 이러한 메타-인지적 차원의 사고과정으로서 고차적 사고는 다시 ‘논리적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고’ 혹은 ‘논리-비판적 사고, 비판-창의적 사고’로 규정되는데, 여기에서 창의적 사고는 대안적 사고, 발산적 사고, 상징적 사고와 관련되어 있음(박대원, 2024).

<표 3-14> 고등사고능력의 7범주(김영정, 2005)

비판·창의적(critico-creative) 사고 (느슨한 의미의 비판적 사고, 느슨한 의미의 창의적 사고)						
← 수리성 방향	비판적 사고					→ 예술성 방향
기호적 사고 Formal Symbolic Thinking	분석적 사고 Analytical Thinking	추론적 사고 Inferential Thinking	종합적 사고 Synthetical Thinking	대안적 사고 Alternative Thinking	발산적 사고 Divergent Thinking	상징적 사고 Material Symbolic Thinking
	개념적 분석 텍스트 분석	분석적 연역 추론 종합적 귀납 추론	귀추 논리 퍼즐 의사결정 상황 추리 민감성	관점/발상전환 대안 창안 시야/시계확장 시각/지평전환 재정의	유창성 융통성 독창성 정교성	
논리적 사고				창의적 사고		
광의의 논리적 사고(수렴적 사고)					협의의 창의적 사고	
협의의 논리적 사고			광의의 창의적 사고			

※ 출처: 김영정 (2005). p. 109.

- 위의 표에서 제시된 것처럼 고등사고능력은 7개의 범주로 구분되는데, 창의적 사고와 관련된 사고는 종합적 사고, 대안적 사고, 발산적 사고, 상징적 사고임. 여기에서 종합적 사고는 여러 개의 요소나 부분을 전체로서 하나가 되도록 묶거나 다양한 매개변항(parameter)들을 전체적으로 조망할 수 있는 능력을 말함. 대안적 사고는 주어진 사태에 대해 발상 전환적 접근을 하거나, 시야의 지평을 확대하여 문제에 접근하거나, 보다 나은 대안을 창안할 수 있는 능력을 말함. 발산적 사고는 창의적 사고의 핵심으로서 아이디어를 생성한 수가 많다는 의미의 유창성(flexibility), 남들이 생각해 내지 못한 비범한 아이디어를 생산한다는 의미의 독창성(originality), 아이디어를 상세하게 잘 발달시킨다는 의미의 정교성(elaborativeness) 등의 요소가 포함되는 사고능력을 말함. 상징적 사고는 예술성의 특성이 강하고, 극단적인 발산적 사고(divergent thinking)로서 형상화할 수 없는 초자연적인 세계, 내면, 관념 등을 이미지의 매개를 통해 발전, 전개, 전달하는 사고기능을 말함.
- 결과적으로 인간의 고차적 사고는 논리적 사고와 창의적 사고로 나눌 수 있는데, 대안적 사고, 발산적 사고, 상징적 사고를 묶어서 [일반적] 창의적 사고라고 부를 수 있음. 그리고 변증적 사고(종합적 사고와 대안적 사고), 발산

적 사고, 상징적 사고를 묶어서 [광의의] 창의적 사고라고 부를 수 있음(박대원, 2024).

- 학자들은 아이디어를 생성하는 사고를 협의의 창의적 사고, 생산적 사고 또는 발산적 사고라고 부르고, 아이디어를 다듬고 선택하는 사고를 비판적·논리적 사고라고 부름. 그리고 더 나아가 창의적 사고에 기초하여 논리적 사고가, 그리고 논리적 사고에 다시 창의적 사고가 계속되는 식으로 이들은 두축으로 같이 작용한다고 주장됨(강순희, 2008).

○ 창의력(creativity)은 창의성, 창조성, 독창성 등과 본질적으로 유사한 의미를 갖는 개념으로서(최병연, 김호정, 2003), 무언가 기발하고 지금까지 없었던 새로운 것을 만들어 내거나 생각해 내는 고등정신능력, 문제해결력, 또는 창의적 사고력을 의미함(장재희, 2003). 창의성은 학자에 따라서 다양하게 개념정의되고 있으며, 대표적인 개념정의를 정리하면 다음과 같음.

- 창의성에 대한 연구는 Guilford의 연구로부터 시작되었다고 볼 수 있는데, Guilford(1967)는 창의성이 확산적 사고와 관련이 있다고 보았고 그래서 창의적인 사람은 하나의 정답보다는 새로운 다양한 답을 생성하는 능력이 있다고 주장함. Vernon(1989)은 전문가들에 의해 가치 있다고 인정받는 아이디어, 산출물을 만들어 내는 능력으로 창의성을 정의했고, Gardner(1999)는 창의적인 사람이란 독창적이고 유용하게 수행하고, 해결하고, 만들어 내는 사람으로 정의함(김미숙, 2012: 재인용).
- Taylor(1964)는 창의력을 생산적 사고와 창조적 사고를 표현하는 복잡한 심리과정으로 인내성과 성취, 변화, 개선을 구하는 태도, 그리고 아주 큰 소신을 낳게 하는 정열 같은 것이라 표현하였음. Torrance(1962)는 창의성이란 새롭고 독특한 아이디어, 다른 관점, 문제를 새로운 시각으로 보는 것이고, 창의적인 사고란 문제를 찾아서 해결하는 능력이라고 정의하였음. 그리고 창의력의 성격적 요인으로 변화에 대한 개방성, 사고와 판단에서의 독창성, 자신의 하고있는 일에 대한 몰두와 집념, 민감성, 사물을 당연한 것으로 받아들이지

않는 태도, 낙관적인 태도, 모험심을 들었음. Sternberg(1986)는 새롭고, 문제 상황에 적절한 것을 만들어내는 능력, Urban(1990)의 주어진 문제나 감지된 문제로 부터 통찰력을 동원하여 새롭고 신기하고 독창적인 산출물을 내는 능력으로 개념정의 함.

- 임선하(1993)는 창의력을 새로움에 이르게 하는 개인의 사고 관련 특성이라고 표현하면서 창의성에 관한 종합적이고 포괄적인 정의를 위해 DESK 모형을 만들었음. 한국교육심리학회(2000)에서는 창의성이란 새롭고, 독창적이고, 유용한 것을 만들어 내는 능력 또는 전통적인 사고방식을 벗어나서 새로운 관계를 창출하거나, 비일상적인 아이디어를 산출하는 능력 등으로 정의함. 최상덕 외(2011)는 미래사회에 요구되는 창의적 인재를 창의적 인성, 지식(전문성), 핵심 역량을 겸비하여 새롭고 가치있는 아이디어나 산출물을 만들어 내는 능력을 가진 자로 정의함. 김미숙 외(2012)는 창의역량이란 다양한 시대적, 문화적, 과업적 상황 속에서, 새롭고 유용한 창의적 산출물과 그것을 가능케 하는 개인의 능력과 특성 및 그 산출과정과 환경이 통합되어, 개인과 집단과 조직의 다양한 행동과 결과로 나타나는 학제적 개념의 핵심역량이라고 정의함.

- 이상의 논의에 기초할 때, 창의력에 대한 개념정의는 학자들 마다 조금씩 다른 하지만, 대다수의 연구자들은 창의력을 기존의 것과는 다른 독창적이고 유용한 것을 만들어내는 아이디어, 과정, 산물이라는 점에 의견을 같이 하고 있음(김미숙 외, 2012). 그리고 이러한 창의력은 복잡성과 다양성, 불확실성을 특징으로 하는 미래사회에서 필수적으로 요구되는 핵심역량이라고 할 수 있으며, 특히 청소년들에게 미래 핵심역량을 함양시키는데 관심을 갖고 있는 청소년활동 현장에 대해서도 매우 중요한 의미를 갖는 역량이라고 할 수 있음.

2. 창의력 역량의 하위영역 및 측정도구

- 창의력의 하위요인을 탐색한 선행연구들을 살펴보면, 대부분의 연구에서 창의력은 인적인 측면과 비인지적인 측면으로 구분하였음.

- 첫째, 창의성을 인지적 능력으로 설명한 연구자들을 중심으로 살펴보면, 창의성 연구를 강조했던 Guilford(1967, 1971)는 유창성, 유연성, 독창성, 정교성을 창의성의 중요한 요인으로 보았고 Torrance(1974)는 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 추상성, 애매함에 대한 참을성, 성급한 종결에 의한 저항 등을 창의성의 요인을 보았음. Williams(1980)은 유창성, 유연성, 독창성, 정교성 이외에 복잡성과 유머를 추가하기도 하였음. 전경원(1999)은 유창성, 유연성, 독창성, 정교성 이외에 민감성, 상상력, 개방성을 추가하기도 하였음(김미숙 외, 2012).

<표 3-15> 창의력 역량의 구성요소(이수진, 2013)

구성요소	내용
유창성 (fluency)	<ul style="list-style-type: none"> · 특정한 문제 상황에서 가능한 한 많은 양의 아이디어를 산출해 내는 양적인 사고능력 · 창의적 사고의 궁극적인 목적이 보다 독창적이며 질적으로 우수한 사고를 산출하는데 있다 하더라도 사고의 과정에서 우선은 사고의 한계를 설정하지 않고 아이디어를 가능한 한 많이 산출하는 단계를 거칠 필요가 있음.
융통성 (flexibility)	<ul style="list-style-type: none"> · 고정적인 사고방식이나 시각 자체를 변화시켜 다양한 해결책을 찾아내는 능력 · 고정적 사고의 틀을 깨고 발상자체를 전환시켜 유연하고 융통성있게 생각하는 것은 정답이 정해져 있지 않은 실생활에서의 복잡한 문제상황에서 특히 요구되는 것으로, 유연한 사고 뿐 아니라 독창적 사고의 관건이 됨.
독창성 (originality)	<ul style="list-style-type: none"> · 기존의 것에서 탈피하여 참신하고 독특한 아이디어를 산출해 내는 사고기능 · 창의적 사고의 이상적 목표는 사고의 독창성을 추구하는데 있음.
정교성 (elaboration)	<ul style="list-style-type: none"> · 다듬어지지 않은 기존의 아이디어를 보다 치밀한 것으로 바련시키려는 사고능력 · 창의적 사고의 나중 단계에서는 가능한 다양한 측면에서 이미 산출된 많은 아이디어를 재로로 해서 독창적 아이디어를 뽑아내고, 이 아이디어를 최종적인 산출의 형태에 비추어 평가하고 정교하게 다듬는 사고가 필요함.

※ 출처: 이수진 (2013). p. 8.

○ 둘째, 창의성을 비인지적 특성으로 설명한 연구자들도 상당히 많으며(김혜숙, 2010; 이경화, 2005; 이신동, 2002; 임현수, 1998; 하주현, 성은현, 한순미, 2008; Costa, McCrae, 1985; Runco, Johnson, Bear, 1993; Williams, 1980), 주요 연구자들의 연구결과를 정리하면 다음과 같음(김미숙외 2012: 재인용). 창의성을 풀리지 않는 문제를 몇 시간이고 해결될 때까지 풀려고 하는 인내와 내적 동기, 새로운 것에 대한 호기심과 시도해보는 모험심(신문승, 2010; Epstein, 1999), 일에 몰입하는 열정과 과제집착(Kumar, Kemmler, Holman, 1997), 스스로 해낼 수 있다는 자기 확신(이신동, 2002)으로 설명하고 있음. 이외에 독립성과 탈규범성을 강조하는 경우도 많았는데 김혜숙(1999)은 탈규범, 융통변환, 독창적 성향, 열의로 창의성을 설명하였고 Costa와 McCrae(1985)은 개방성으로 창의성을 설명하고 있었다. 창의적 성향을 감성과 심미성으로 설명하는 학자들도 있고 상상력과 유머로 설명하는 학자들도 있다(하주현, 2000).

○ 결과적으로 창의력 역량은 인지적 측면 뿐만 아니라 비인지적 측면을 모두 포함하는 개념이라고 할 수 있음. 그리고 학자들마다 다양하게 상황에 맞게 비판적 사고기술과 사고성향에 대한 측정도구를 개발하고 있다는 것을 확인할 수 있음. 예컨대 이경화(2005)의 ‘한국형 개별 창의성 검사’는 단계별로 공통된 검사문항으로 구성되고, 점차 연령에 따라 난이도를 차별화시켜 문항을 추가하였음. 신문승(2010)의 창의적 성향검사는 문제해결을 위한 인내, 동기, 호기심, 모험심 등의 하위요인들을 요인분석을 통해 확인하고 타당화시켰음. 그 외에도 김혜숙(2010)의 창의성 검사도구와 성은현 외(2009)의 한국적 창의성 구인 연구, 이영덕과 정원식(1993)의 표준화 창의성 검사 등 상당히 많은 검사도구가 개발되어 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

○ 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 창의력 측정도구는 창의력의 특성 중에서 ‘창의적 성향’에 초점을 맞춰서

측정문항을 제시하고 있음. 하위요인별 측정문항은 초기 청소년용(만9~13세)의 경우 총 6문항으로 구성되어 있으며, 중·후기 청소년용(만14~24세)의 경우에도 총 6문항으로 구성되어 있음.

<표 3-16> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 창의력 역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)

하위요인	문항
비판적 사고 (6문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 현재에 만족하지 않고, 새로운 일에 도전하는 것을 좋아한다. 2. 나는 현실에서 일어날 수 없는 일을 자주 상상한다. 3. 나는 아무생각 없이 같은 일을 계속 반복하는 것을 싫어한다. 4. 나는 친구들에 비해 질문이 많은 편이다. 5. 나는 그동안 경험하지 못한 일을 할 기회가 생기면 해보고 싶다. 6. 나는 궁금한 것을 못잡는다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 56.

<표 3-17> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 창의력 역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)

하위요인	문항
창의력 (6문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 현재에 만족하기보다 힘들어도 새로운 도전을 좋아한다. 2. 현실과 정반대의 상황에 대한 생각을 자주한다. 3. 아무 생각 없이 기존의 것을 그대로 반복하는 것을 싫어한다. 4. 친구들에 비해 질문을 많은 편이다. 5. 그동안 경험하지 못한 일을 할 기회가 생기면 해보고 싶다. 6. 궁금한 것은 못잡는 성격이다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. pp. 51~52.

- 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 창의력 역량 측정도구는 김미숙(2012)이 ‘창의력 측정지표 및 도구개발 연구’에서 개발한 창의적 성향과 관련된 12개 문항을 토대로 김창환 외(2014)가 대학생 역량지수 개발연구를 위해 6개 문항으로 축소하여 개발한 문항을 그대로 활용하고 있음.

- 결과적으로 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 창의력 측정도구는 창의력의 구성요인 중에서 창의적 성향에만 초점을 맞춘 것이며, 측정도구 역시 대학생용으로 개발된 문항을 사용하고 있다는 특징이 있음. 하지만 창의력은 인지적 측면 뿐만 아니라 비인지적 측면도 모두 포함하는 개념이라는 점에 기초해 볼 때 창의적 성향에만 초점을 맞춰서 개발된 문항이 청소년활동 현장에서 청소년의 창의력을 정확하게 측정하고 있는지에 대해서는 확신할 수 없음. 이러한 문제점들은 창의력 역량을 측정하는 도구의 타당도(내용타당도, 구성타당도, 공인타당도, 준거타당도 등)를 추가적으로 확인하는 후속연구가 뒷받침되어야 할 필요가 있음을 시사함. 뿐만 아니라 대학생의 역량지수를 개발하기 위해 만들어진 측정문항이 청소년의 창의력 역량을 측정하는 도구로 적절한지에 대해서도 확인과정을 거치지 않았다는 점에서 추가적인 검증작업이 필요하다는 시사점을 도출할 수 있음.

제 5 절 핵심역량5: 사회정서 역량

1. 사회정서 역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 사회정서역량이란 “자신과 타인의 감정을 정확하게 이해하고, 자신의 불편한 감정을 조절하고, 타인과의 갈등을 긍정적으로 해결하며, 좋은관계를 맺어나가는 능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 사회정서역량은 사회정서학습에서 도출된 개념이라고 정리할 수 있음. 사회정서학습은 정서지능, 긍정심리, 회복력 등을 기반으로 탄생하였으며, 교육장면에서 학습자들이 자신의 정서를 인식 및 관리하고, 타인에 대한 관심과 배려를 통해 긍정적인 대인관계를 형성하며, 책임감 있는 의사결정을 내리는 등 상황에 필요한 지식과 태도, 기술을 획득하는 과정을 말함(Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). 이러한 사회정서학습을 통해 향상되는 핵심영역을 일컬어 사회정서역량이라고 함(탁하연, 김희연, 2022).
- 사회정서역량과 유사한 개념으로는 정서지능이 있음. 정서지능은 사회적 지능의 한 하위요소로서, 자신의 타인의 감정과 정서를 인식하고, 차이를 변별하며, 생각과 행동을 하는데 정서정보를 이용할 줄 아는 능력을 의미함. 사회정서역량과 정서지능은 정서관련 기술이나 능력이 인간 삶의 중요한 요소라는데 인식을 공유함. 하지만 사회정서역량은 정서지능과 달라 사회적 인식과 책임있는 의사결정 기술을 사회정서적 유능성의 핵심으로 간주한다는 점에서 차이가 있음(이지은, 2014).
- 사회정서역량의 개념과 중요성을 이해하기 위해서는 사회정서학습이론을 살펴볼 필요가 있음. 사회정서학습은 자기인식(self-awareness), 사회인식(social-awareness), 자기관리(self-management), 관계기술(relationship skills), 책임있는 의사결정(responsible decision-making)을 포함하고 있음. 사회정서학습이론에 따르면, 인간은 자신의 감정을 조절하고, 효과적으로 문제를 해결할 수 있

을 뿐만 아니라, 타인과의 긍정적인 관계를 형성하며, 자신의 유능감을 인식하여 삶을 조절할 수 있는 능력을 가지고 있음(Zins & Elias, 2006). 특히, 이 이론은 인간의 ‘인지, 정서, 행동’의 역동적 상호작용 및 주변 환경과의 상호작용의 중요성을 핵심내용으로 설명하고 있음. 즉, 인간은 주변환경을 인식하여 정서와 행동을 조절할 수 있는 능력을 가지고 있다는 것임(김현진 외, 2020).

○ 사회정서역량(social and emotional competencies)이란 자신과 타인의 정서에 대한 올바른 인식과 이해를 바탕으로 다른 사람들과 긍정적 관계를 형성·유지하며, 책임있는 의사결정과 다양하고 복잡한 주변 환경의 요구에 적절하게 대처하는 능력을 말함(손유선, 2023).

- 이러한 개념정의에 기초했을 때, 청소년기의 사회정서역량이란 ‘청소년이 자신의 정서를 잘 인식 및 관리하고(self), 타인의 정서 또한 민감하게 인식하여 공감하는 배려 지향적인 긍정관계의 특성으로(social), 이러한 개인 내, 개인간의 특성이 통합되어 다양한 문제상황(situation) 가운데 윤리적이고 책임감있는 의사결정과 지적·창의적 문제해결을 가능하게 하는 능력’이라고 정의할 수 있음(손유선, 2023).

○ 결과적으로 사회정서역량은 자기 자신의 감정을 인식하고 관리하며, 타인의 감정과 관점에 대한 이해를 바탕으로 긍정적인 대인관계를 맺고, 다양하고 복잡한 환경에 적절히 대응하는 능력이라고 할 수 있음. 그리고 사회정서적 역량의 개념에는 사회적 측면과 정서적 측면이 모두 포함되어 있음(Hughes & Terrell, 2007).

- 사회적 측면에서는 가족, 친구 등과 긍정적 관계를 형성하고, 유지하는 능력에 초점을 두고 있으며, 이는 개인간 발달을 반영함. 반면, 정서적 측면은 정서 및 인지와 관련된 능력으로 자기 자신의 감정을 인식하고 조절하는 능력에 초점을 둔 긴 내적 발달을 반영함(Merrell & Gueldner, 2010). 이러한 사회정서역량은 인간의 긍정적 발달에 영향을 미치는 중요한 개념이며, 빠르고

복잡하게 변화하는 4차 산업혁명 시대에 적응하는데 필요한 핵심역량으로 꼽히고 있음(탁하연, 김희연, 2022).

- 결과적으로 청소년기의 사회정서역량은 ‘사회적 측면’에서 청소년이 교사, 또래, 가족 구성원과의 대인관계를 긍정적으로 형성하고, 유지하는 기술이며, ‘정서적 측면’에서 자신의 감정인식과 조절 및 감정에 관한 사고와 행동의 인식을 증진하기 위한 내적 능력을 의미한다고 할 수 있음(백예은, 박지연, 2020; 신현숙, 2013; 손유선, 2023에서 재인용).

○ 사회정서역량에 대한 정의는 학자마다 대부분 유사하지만, 조금씩 다르게 정의하고 있음.

- 사회정서학습협회(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: CASEL)에서는 사회정서역량을 자기 자신과 타인에 대한 이해를 토대로 긍정적인 사회적 관계를 형성하고, 사회 공동체의 일원으로서 책임 있는 의사결정을 할 수 있는 능력이라고 정의하고 있으며(CASEL, 2005), Elias 외(1997)는 사회정서역량을 대인관계 형성, 문제해결, 복잡한 발달과제 적응 등 인생과업을 성공적으로 수행해나갈 수 있도록 인간의 사회·정서적 측면을 파악, 관리, 표현하는 능력이라고 정의하고 있음.
- 이서연(2021)은 사회정서역량을 자신 및 타인의 정서를 인식하고 정서가 미치는 영향력을 이해하며, 정서적 정보를 사고 및 행동과 통합할 수 있는 능력이라고 정의하였음. 이상수(2018)은 개인적 정서를 정확히 인식하고 관리하며, 타인의 정서에도 민감하게 반응하고 공감할 수 있는 능력 뿐만 아니라 긍정적인 사회적 관계를 형성하고 유지하며, 책임있는 의사결정을 통해 타인과 협력하여 문제를 해결할 수 있는 능력이라고 정의하고 있음.

○ 이러한 사회정서역량은 미국의 학교심리학자로부터 발전한 분야로서, 자신과 타인의 감정을 인식하고, 공감하며, 긍정적으로 관리할 수 있는 삶의 기술(skills)을 의미하며, 행복한 개인의 삶과 타인과의 의미있는 관계를 형성하고 유지하는

데 필수적인 역량으로 강조되고 있음(고국영 외, 2015; 김은정, 2020). 세계경제포럼(World Economic Forum)에서는 미래 노동시장의 경우 특정 개인이 아닌 모든 개인들로 하여금 협력, 의사소통, 문제해결력과 더불어 사람관리, 타인과의 조정, 감정 지능과 같은 인성(character qualities)을 갖추도록 요구하고 있으며(WEF, 2016), 이에 필요한 역량을 ‘사회정서역량(social and emotional learning skills)’ 이라고 명명하였음(김현진 외, 2020; 손유선, 2023 재인용).

- 사회정서역량은 미래사회가 필요로 하는 인재가 갖추어야 할 핵심역량이라고 하는 소위 ‘미래핵심역량’에 관한 논의에서 매우 중요한 부분을 차지하고 있음. 특히 사회정서역량은 2000년대 초부터 OECD 등 국제사회에서 관심을 가지기 시작한 이래로 역량중심교육, 미래교육 등의 화두하에 끊임없이 논의되고 있는 중요한 역량임(김미숙 외, 2017)
 - 사회정서역량은 비인지적 역량이면서 인성과 관련된 중요한 역량이라고 할 수 있음. 그리고 기존의 학교교육이 인지적 역량을 지나치게 강조하여 오늘날 청소년들이 직면한 다양한 사회적, 정서적 문제를 효과적으로 다루어지지 못한다는 비판이 이어지면서 비인지적 역량이 점차 중요시되고 있음. 이러한 상황적 요구에 따라 자신과 타인에 대한 이해를 토대로 긍정적인 사회적 관계를 형성하고, 사회공동체의 일원으로서 책임있는 의사결정을 할 수 있는 능력(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning: CASEL, 2005)인 사회정서역량이 사회적으로 중요하게 대두되게 되었음. 특히 청소년들의 사회적·정서적 측면에서의 성장과 적응도 인지적 측면처럼 수업, 연습, 피드백을 통해 가르치고 학습될 수 있다는 시각으로 변화되고 있으며, 학교교육을 통해 인지, 사회, 정서적 역량을 고루 갖춘 미래인재를 양성하는 것이 세계적인 교육적 트렌드가 되고 있음(김수진 외, 2023).
 - 이러한 맥락에서 OECD에서는 Education and Social Progress(ESP) 연구를 추진하면서 사회정서적 역량의 중요성을 강조하고 있으며, 2017년부터는 사회정서 조사연구(Study on Social and Emotional Skills)를 통해 만 10세와 만 15

세 학생의 사회·정서적 역량에 대한 국제단위의 조사를 시행하고 있음(김미숙 외, 2018). 우리나라도 2017년부터 OECD의 조사에 ESP 사회정서역량 중 단조사 국제공동연구에 참여하였음.

- 사회정서역량과 관련된 선행연구를 살펴보면 사회정서역량은 청소년들의 인지 능력 및 학업성취도에 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 직장에서의 적응, 공감능력, 교육효과, 조직통합, 범죄율, 사회안전, 신체 및 정신건강, 가족결속, 긍정적인 관계 형성, 삶의 행복감 등 다양한 영역과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되고 있음(탁하연, 김희연, 2020). 특히 청소년기의 사회정서역량은 긍정적 발달에 필수적인 사회적, 행동적 및 학업적 성과와 연관성이 매우 높고, 학교 졸업후 성인기 삶의 중요한 성과를 예측하며, 청소년 개개인의 긍정적 행동에 있어서 기초가 될 뿐만 아니라 청소년기 행동의 변화과정에도 밀접하게 관련되어 있는 것으로 확인됨(Denham, 2006; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017; Zeng, Benner, & Silva, 2016; 백예은, 박지연, 2020에서 재인용).
 - 실제로 사회정서역량은 폭력, 따돌림 등과 같은 부정적인 행동을 예방할 수 있고, 자기인식과 사회적 상호작용과 같은 정서적 발달과 자기관리 능력을 포함하여 학교에 대한 태도, 학교에서의 행동, 학교수행 그리고 문제해결 등 청소년의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타남(Durlak et al., 2011; Merrell & Gueldner, 2010; 손유선, 2023에서 재인용).
 - 또한 사회정서역량은 사회적, 정서적, 그리고 학업관련 발달을 촉진하는 보호요인과 같이 여러 적응과 관련된 변수들 간의 관련성이 확인되고 있으며, 사회정서역량이 높은 청소년은 타인의 생각과 감정에 공감을 잘하고, 왕따, 폭력, 학업중단과 같은 부정적 행동의 예방 및 갈등해결능력 향상과 친사회적 행동이 증가되는 사회적 관계에서 타인에 대한 긍정적인 관계형성을 돕는 것으로 확인됨(오중근, 2021; 손유선, 2023).

- 이러한 연구결과에 기초할 때, 청소년기의 사회정서역량은 청소년활동을 통해

서 길어져야 할 역량으로서 매우 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있음.

2. 사회정서 역량의 하위영역 및 측정도구

- 사회정서역량의 하위요인을 탐색한 선행연구들을 살펴보면 학자마다 다양하게 구성하고 있는 것을 확인할 수 있음. 그러나 사회정서역량을 구성하는 공통요인들은 사회정서 학습이론에 기반을 두고 CASEL(2005)이 개념화한 내용에 근거하고 있으며, 자기 자신의 감정을 인지하고 관리하며, 타인과 긍정적인 관계를 맺고, 효과적으로 문제를 해결하는 능력과 관련이 있는 것으로 요약할 수 있음.

- 사회정서역량검사지(Social Emotional Competence Questionnaire: SECCQ)를 개발한 Zhou와 Ee(2012)는 CASEL(2005)이 개념화한 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계관리, 책임있는 의사결정을 사회정서역량의 하위요인으로 제시하고 있으며, 세부적인 내용은 다음과 같음(탁하연, 김희연, 2022).
 - 첫째, 자기인식(self-awareness)은 자신의 감정, 가치, 사고를 정확히 인식하고 그것이 행동에 어떠한 영향을 미치는지 인지하는 능력을 의미함. 감정식별, 정확한 자기인식, 자신감, 감정인정, 자기효능감 등이 여기에 포함됨.
 - 둘째, 자기관리(self-management)는 자신의 정서와 사고, 행동을 효과적으로 조절할 수 있고, 스트레스를 효과적으로 관리하며, 개인적·학업적 목표성취를 위해 자신을 동기화하고 계획을 세워 실행하는 능력을 의미함. 여기에는 스트레스 관리, 충동관리, 자기훈련, 동기부여, 목표설정 등의 개념이 포함됨.
 - 셋째, 사회적 인식(social awareness)은 타인인식이라고도 명명됨. 타인의 감정과 관점을 이해하고 공감할 수 있으며, 사회적 윤리 기준을 이해하고 타인을 존중하는 능력으로, 다양한 인정, 공감 등의 개념이 포함됨.
 - 넷째, 관계관리(relationship management)는 다양한 개인과 집단에서 건강하고 만족스러운 관계를 수립하고 유지할 수 있는 능력을 의미하며, 의사소통, 사회적 참여, 팀워크, 관계형성 등의 개념을 포함함.
 - 다섯째, 책임있는 의사결정(responsible decision making)은 윤리적 기준과 사

회적 규범에 따라 개인적 행동 혹은 사회적 상호작용에 건설적인 선택을 할 수 있으며, 다양한 행동의 결과에 대해 현실적인 평가를 하고 타인의 행복을 고려하는 능력을 의미함. 여기에는 문제해결, 성찰, 평가, 윤리적 책임감 등의 개념이 포함됨.

<표 3-18> 사회정서역량 하위요인 정의(탁하연, 김희연, 2022)

하위요인	정의
자기인식 (self-awareness)	자신의 감정, 사고, 가치, 행동양상을 정확히 인지할 줄 아는 능력
자기조절 (self-management)	자신의 감정, 사고, 가치, 행동양상을 조절할 줄 아는 능력
타인인식 (social awareness)	타인의 감정, 사고, 가치, 행동양상을 정확히 인지하고, 타인의 관점을 수용하며 공감할 줄 아는 능력
관계관리 (relationship management)	다양한 배경을 가진 타인 및 집단과 건전하고 보람찬 관계를 형성하고 유지할 수 있으며, 명확히 의사소통하고 적절히 협력할 수 있는 능력
책임있는 의사결정 (responsible decision making)	인적행동과 사회적 상호작용에 있어 현실적인 평가를 하고, 자신 및 타인의 안녕을 고려하여 건설적인 의사결정을 할 줄 아는 능력

※ 출처: 탁하연, 김희연(2022). p. 204.

- 백예은과 박지연(2020)이 개발한 초등학생용 사회정서역량 척도에서도 사회정서역량의 하위요인을 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계관리, 책임있는 의사결정의 다섯가지 구성요인으로 제시하고 있음. 청소년의 사회정서역량을 측정할 수 있는 검사도구 개발을 시도한 손유선(2023)은 기존의 다섯가지 구성요인에 지적·창의적 문제해결을 추가하여 사회정서역량을 개인영역(자기인식, 자기관리), 사회영역(사회인식, 관계관리), 상황영역(책임감 있는 의사결정, 지적·창의적 문제해결) 등 여섯가지 요인으로 구성하여 제시하였음.

<표 3-19> 사회정서역량 하위요인 정의(백예은, 박지연, 2020)

하위요인	정의
자기인식 (self-awareness)	자신의 정서, 흥미, 요구, 가치관, 강점 및 한계를 정확하게 파악하여 자신의 행동에 어떤 영향을 미치는지 이해하고, 충분한 근거에 의한 자신감과 낙관성, 자기 효능감을 유지하며 영성을 개발하는 능력
자기조절 (self-management)	상황에 적합한 방식으로 자신의 생각과 정서를 조절 및 표현하고, 개인적·학업적 목표를 수립하고, 그 목표를 달성하기 위한 동기 수준을 유지하며 행위를 조직하는 능력
사회적 인식 (social awareness)	서로 다른 문화와 배경을 가진 개인 및 집단 간 차이를 이해하고, 행동을 위한 사회적·윤리적 규범을 이해하며, 가족, 학교, 지역사회가 제공하는 자원과 지원을 인식하는 능력
관계관리 (relationship management)	상대에게 자신의 감정과 의견을 분명하게 의사소통하고, 대인간 갈등을 건설적으로 관리하며, 타인과 협력하여 친사회적 활동에 참여하는 능력
책임있는 의사결정 (responsible decision making)	문제점 및 문제 상황을 신중하게 파악하고, 다른 사람의 정서나 의견에 대한 개방성, 자신에 대한 평가와 반성, 개인적·도덕적·사회적 책임감을 바탕으로 자신의 결정과 선택의 결과를 예측하여 생산적인 문제해결기술을 키우고 평가하는 능력

※ 출처: 백예은, 박지연(2020). p. 192.

- 한편 한국교육개발원(2017)은 OECD ESP 사회정서역량 연구를 통해 사회정서역량 척도를 개발하였음. 이 연구에서는 Big Five 성격이론 5요인인 개방성, 성실성, 정서적 안정성, 외향성, 우호성을 기반으로 하여 사회정서역량을 개방성, 과제수행, 정서조절, 타인관계, 협력의 다섯 가지 구성요인으로 제시하였음(김미숙 외, 2018).
 - 특히 OECD의 사회정서역량 조사연구(SSES)에서는 사회·정서적 역량을 “생물학적 성향과 환경요인과의 상호작용에서 비롯되며, 사고, 감정, 행동의 일관성 있는 패턴으로 나타나며, 형식적·비형식적 학습경험을 통해 지속적으로 개발되고, 개인의 사람에서의 사회경제적인 성과에 영향을 미치는 개인의 특성”으로 보았음. 그리고 기존의 Big Five 성격검사의 틀을 토대로 사회·정서적 역량에 부합되도록 하위영역을 수정하여 구분하였음(김미숙외, 2018).

SSES는 사회·정서적 역량을 과제수행, 감정관리, 협력, 개방성, 타인관계의 5대 영역에 각 3개 하위역량을 구분하여 15개 하위영역으로 구분하였음.

<표 3-20> OECD SSES 사회정서역량 5대 영역 및 15개 하위역량 구성

Bif Five 모형	SSES 5대 영역	SSES 15개 하위영역
성실성 (conscientiousness)	과제수행 (task performance)	책임감(responsibility)
		자기통제(self-control)
		끈기(persistence)
정서적 안정성 (emotional stability)	감정관리 (emotional regulation)	스트레스관리(stress resistance)
		낙관주의(optimism)
		감정통제(emotional control)
친화성 (agreeableness)	협력 (collaboration)	공감(empathy)
		신뢰(trust)
		협동(cooperation)
개방성 (openness to experience)	개방성 (openmindedness)	호기심(curiosity)
		관용(tolerance)
		창의성(creativity)
외향성 (extraversion)	타인관계 (engagement with others)	사회성(sociability)
		자기주장(assertiveness)
		활력(energy)

※ 출처: 김미숙 외(2018). pp.22-23.

- 이상의 선행연구 결과에 기초할 때 대부분의 연구들은 사회정서학습이론에 기반을 둔 CASEL이 개념화한 5개의 하위요인을 근거로 하여 다양하게 사회정서 역량을 한국적 상황에 맞게 재개념화하고 있는 것을 확인할 수 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

- 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 사회정서역량 측정도구는 사회정서역량을 의사결정 자기표현, 또래관계 기술, 자기인식/관리조절 등 세 가지 하위요인으로 구성하여 제시하고 있음. 하위요인별 측정문항은 초기 청소년용(만9~13세)의 경우 총 16문항(의사결정 자기표현 5문항, 또래관계 기술 7문항, 자기인식/관리조절 4문항)으로 구성되어 있으며, 중·후기 청소년용(만14~24세)의 경우 총 16문항(의사결정 자기표현 5문항, 또

래관계 기술 7문항, 자기인식/관리조절 4문항)을 구성되어 있음.

<표 3-21> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 사회정서역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)

하위요인	문항
의사결정 자기표현 (5문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 어떠한 상황에서도 차분하게 나의 감정을 표현할 수 있다. 2. 나는 내가 좋아하는 것에 대하여 선생님과 친구들에게 이야기할 수 있다. 3. 나는 내가 바라는 일을 이루기 위해서 가족, 학교, 주변의 다른 사람들에게 어떤 도움을 요청해야 하는지 알고 있다. 4. 나는 목표를 이루기 위해 앞으로 내가 할 일을 이야기할 수 있다. 5. 나는 목표를 향해 내가 지금 하고 있는 일을 설명할 수 있다.
또래관계 기술 (7문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 다른 사람의 표정과 행동을 보고 그 사람의 마음을 이해할 수 있다. 2. 나는 사람마다 생각이 다름을 구별할 수 있다. 3. 나는 학교에서 친구들과 함께 긍정적으로 생활한다. 4. 나는 친구를 사귀고 유지하는 여러 방법들을 알고 있다. 5. 나는 친구들과 더 쉽게 문제를 해결할 수 있는 다양한 방법들을 찾는다. 6. 나는 내 친구들 사이에 생기는 문제들의 원인이 무엇인지 알 수 있다. 7. 나는 친구들 사이의 문제들을 올바른 방법으로 해결하도록 도울 수 있다.
자기인식/ 관리조절 (4문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 나는 나의 행동에 스스로 책임을 져야 한다고 생각한다. 2. 나는 학교에서 규칙을 지킬 필요가 있음을 알고 있다. 3. 나는 나에게 문제가 되는 상황들을 무엇인지 미리 예상할 수 있다. 4. 나는 나를 위협에 빠트릴 수 있는 사람이나 상황을 거절할 수 있다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 56.

<표 3-22> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 사회정서역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)

하위요인	문항
의사결정 자기표현 (5문항)	1. 나는 어떠한 상황에서도 차분하게 나의 감정을 표현할 수 있다.
	2. 나는 내가 좋아하는 것에 대하여 선생님과 친구들에게 이야기할 수 있다.
	3. 나는 나의 성공을 위해서 가족, 학교, 지역사회의 다른 사람들에게 어떠한 도움을 요청해야 하는지 알고 있다.
	4. 나는 나의 목표를 달성하기 위해 해야 할 일을 설명할 수 있다.
	5. 나는 나의 목표를 달성하기 위해 해야 할 일을 설명할 수 있다.
	6. 나는 목표를 향하고 있는 나의 진행 상황을 파악하고 있다.
또래관계 기술 (7문항)	1. 나는 다른 사람이 표현한 감정을 이해한다.
	2. 나는 다른 문화적 집단 사이의 차이를 구별할 수 있다.
	3. 나는 집단에서 다른 사람들과 함께 긍정적으로 일한다.
	4. 나는 친구를 사귀고 유지하는 다른 방법들을 알고 있다.
	5. 나는 집단들에서 효과적으로 일할 수 있는 다른 방법들을 찾는다.
	6. 나는 내 친구들 사이에 발생하는 문제들의 원인을 이해한다.
	7. 나는 친구들 사이의 문제들을 긍정적으로 해결하도록 도울 수 있다.
자기인식/ 관리조절 (4문항)	1. 나는 나의 행동에 책임이 있음을 이해한다.
	2. 나는 학교에서 규칙을 지킬 필요가 있음을 알고 있다.
	3. 나는 어떠한 상황들이 나에게 문제가 되는지 미리 파악할 수 있다.
	4. 나는 나를 곤경에 빠트릴 수 있는 사람이나 상황을 거절할 수 있다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. pp. 51~52.

- 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 사회정서역량 측정도구는 Coryn, Spybrook, Evergreen alc Blinkiewicz(2009)가 초등학생을 위해 개발한 사회-정서 학습 질문지(the Social-Emotional Learning Scale)을 유영란(2010)이 초등학교 고학년(4-6학년)용으로 번안한 질문지를 토대로 제작된 것임.
- 하지만 다른 대부분의 선행연구에서 제시된 사회정서역량 측정도구들이 사회정서학습이론에 이론적 기반을 두고 CASEL이 개념화한 5개의 하위요인을 근거로 하고 있다는 점을 감안할 때, 현재 청소년수련활동인증제에서 활용되고 있는 사회정서역량 측정도구의 개념 및 구성요인 추출작업이 제대로 되었는지에 대한 심도있는 검증단계를 거치지 않았다는 점은 심각한 문제라고 할 수 있음. 따라서 사회정서역량 측정도구의 내용타당도를 검증하는 후속적인 과정들은 필수적

으로 수행되어야 할 필요가 있음. 그리고 측정문항이 초기청소년과 중·후기 청소년에게 적절한지에 대해서는 검토하는 작업이 후속연구를 통해 반드시 이루어질 필요가 있음.

제 6 절 핵심역량6: 진로개발역량

1. 진로개발역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 진로개발역량 “평생에 걸쳐 빠르게 변화하는 직업환경에 유연하게 적응하고, 개인의 흥미와 적성을 바탕으로 다른 사람과 차별화되는 독특성을 개발하여 자기주도적 및 창의적으로 자신의 진로를 개척·설계·실행하는데 필요한 능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 오늘날은 변화하는 사회 상황에 빠르게 적응 가능한 능력을 갖춘 인재를 필요로 함. 특히 급변하는 직업세계와 고용구조에 대응하기 위해서는 미래역량을 함양하는 직업교육 체제로의 전환이 요구됨. 특히 평생직장의 개념이 차츰 사라져가면서 이직과 전직이 활발히 이루어지고 있고, 진로 및 직업환경 역시 급속하게 변화하고 있는 상황에 적절히 대응하기 위해서는 본인 스스로 자신의 진로를 개발하고 개척해 나가는 능력 즉, 자기주도적인 진로개발역량(career development competencies)이 점점 더 중요해지고 있음(백승희, 2023).
- 특히, 제4차 산업혁명에 의한 정보통신, 사물인터넷 등의 발달은 창의융합적인 인재를 요구하고 있으며, 이에 맞춰 진로교육 패러다임 또한 변화하고 있음. 즉 청소년들이 변화하는 세계에 유연하고 능동적으로 대처할 수 있도록 창의적이고 대안적인 진로탐색과 진로개발을 하며, 변화하는 직업환경에 빠르게 적용할 수 있도록 하기 위해서는 진로개발역량(career development competencies)의 강화가 매우 중요해지고 있으며, 진로교육 역시 이러한 방향으로의 변화가 매우 중요하다는 것이 강조되고 있음(서영옥 외, 2024).
- 특히 청소년기는 다양한 경험을 토대로 자신의 흥미나 적성을 탐색하고, 미래에 대한 계획과 준비를 하기 위한 진로를 개발해 나가는 중요한 시기임. 즉, 청소년기는 본격적으로 진로개발역량의 세부적인 요소들을 습득 또는 개발하는 시기로, 발달단계상 평생 진로발달에 영향을 줄 수 있는 중요한 교육 및 진

로관련 결정이 이시기에 이루어짐. 결과적으로 청소년기는 발달단계상 후기 청소년 및 성인기의 경력 성공을 가져오는 복잡한 진로개발 기술을 획득할 수 있는 중요한 시기이므로, 자신의 진로를 스스로 개척하는데 필요한 지식, 기술, 태도 등을 포함하는 진로개발역량을 길러주는 것은 매우 필요하며, 중요하다고 할 수 있음(임효신, 2015).

○ 진로개발역량은 학교에서의 진로교육에서도 매우 중요하게 다루어지는 개념임. 특히 2022 개정 교육과정에서 진로연계교육 도입 및 2025년 전체고교 고교학점제 본격 시행 등에 따른 학교급별 연계 및 진로교육 강화에 대비한 진로 탐색과 설계활동 지원 강화 및 학생 개인의 자기주도적 진로개발역량 강화 등 진로교육 확대가 강조되고 있음(백승희, 2023).

- 교육부의 진로교육 활성화방안(2023-2027)에 따르면 현재 초등학생 중 65%가 미래에 아직 존재하는 직종에서 일할 것으로 예측되고 있음. 그리고 인구구조 변화와 기술발전 등 사회변화로 진로변동성이 커짐에 따라 전 생애에 걸친 진로개발 역량 강화를 위한 지원 요구가 증대되고 있음. 이러한 변화는 전통적인 직업교육을 넘어 디지털 전환과 급속한 기술발전을 반영한 청소년 진로교육을 확대할 필요성이 있음을 시사함.

- 특히 디지털 대전환과 기술혁신에 따라 우리나라 학교 진로교육에서의 목표 및 성취기준의 중심에는 진로개발역량이 있음. 여기에서 진로개발역량은 청소년들이 자신의 진로를 자기주도적·창의적으로 개발하고 지속적으로 발전시켜 행복하고 성숙한 민주시민으로서의 삶을 도모하기 위해 필요한 핵심 능력으로 간주되고 있음(교육부, 2023).

○ 진로개발역량이란 진로개발과 역량이라는 용어가 합쳐진 개념으로, 진로교육의 목표를 청소년 개개인으로 하여금 단편적인 진로정보 획득이나 일회적인 진로 결정에 그치지 않고, 진로와 관련된 청소년들의 행동, 가치 및 변화를 지향하고 있음. 더불어 청소년들이 향후 삶의 과정에서 겪게 되는 다양한 진로개발

상황에서 활용 가능한 능력 개념으로 보고 있다는 특징을 지니고 있음. 이와 같은 진로개발 역량은 기존의 진로교육이나 진로지도에서 목표로 하던 청소년의 진로발달 또는 진로성숙도의 차원을 넘어서는 것으로서, 빠르게 변화하는 직업환경에 대응하기 위한 능력으로서의 개발이라는 의미가 강조되는 개념이라고 할 수 있음(임효신, 2015).

- 진로개발(Career Development)이란 개인이 모든 생애에 걸쳐 보람있는 삶을 살아가기 위해 스스로 자신의 진로를 결정하고, 직업을 선택하며, 새로운 직업 선택의 기회와 개인의 진로 목표를 꾸준히 추구해 나가는 과정을 의미함. 그리고 역량(Competency)은 과업을 더욱 발전된 방향으로 향상시킬 수 있는 잠재성과 가능성을 강조하는 보다 포괄적인 개념으로, 어떤 과업을 실제로 해낼 수 있는 단기적 차원의 자질을 의미하는 능력(Ability)과는 다소 차이가 있음(김소라, 문승태, 2017; 이영란, 2023).
- 결과적으로 진로 발달적 측면에서 강조하는 진로개발역량은 개인의 진로 목표를 성취하기 위해 교육을 통한 단편적인 정보의 획득과 일회성의 진로 결정이 아닌 학생 행동과 가치 및 태도 변화를 이끌어 내는 개념이라고 할 수 있음. 즉, 진로개발역량은 평생 진로발달의 관점에서 개인이 일생동안 수행하는 다양한 역할과 경험을 자기 주도적이며 합리적으로 선택·준비·비교 및 평가하며 관리할 수 있는 지식, 기술, 태도로 정의됨(이지연 외, 2009)

○ 진로개발역량에 대한 정의는 학자마다 조금씩 다르게 정의되고 있으며, 주요 개념 정의를 정리하면 다음과 같음.

- 임언(2008)은 진로개발역량을 개인이 진로개발을 하는데 필요한 역량으로, 삶의 지향점을 설정하고, 진로를 선택하고, 그러한 선택이 실제로 구현될 수 있도록 준비·노력하는 과정에서 필요한 지식, 스킬, 태도, 가치와 성향을 포괄하는 개념으로 정의하고 있음. 정미나와 임영식(2013)은 진로개발역량을 급속하게 변화하는 진로 및 직업 환경에 대응하기 위해 전 생애에 걸쳐 자기 주도적으로 진로를 개발하고 개척하는 능력으로 정의하고 있음.

- 이지연 외(2009)는 진로개발역량이란 청소년들이 각자의 전반적인 삶에서 겪게 되는 다양한 인생과업을 성공적으로 계획, 준비, 달성하는데 요구되는 개인적 자질이라고 정의하고 있음. 교육과학기술부와 한국직업능력개발원(2012)에서는 진로개발역량을 지식과 기술뿐만 아니라 품성과 태도를 아우르는 기초적이고 포괄적인 능력으로, 기존의 직업이나 일자리를 찾아 준비하는 것뿐만 아니라 스스로 새로운 일자리와 직업을 디자인할 수 있는 창의적인 사고와 준비를 할 수 있는 능력으로 정의하고 있음.
 - 김소라와 문승태(2017)는 진로개발역량이란 교육적 관점에서 진로를 선택하기 전 한 개인에게 전 생애적 삶의 지향점을 설정하고 그에 맞는 진로를 선택하며, 선택한 진로가 실제로 실현될 수 있도록 설계 및 준비하고 노력하는 과정에서 필요한 지식, 태도, 기술 등을 의미한다고 정의하고 있음.
 - 임효신(2015)은 다양한 진로개발역량의 개념고찰을 토대로 진로개발역량이란 역동적으로 빠르게 변화하는 직업환경에 유연하게 적응하고, 자기주도적 및 창의적으로 자신의 진로를 개척해 나가는 평생 진로개발자가 될 수 있도록 개인이 평생에 걸쳐 자신의 진로를 개척·설계·준비·실행하는데 필요한 인지적·비인지적 측면의 역량을 모두 포함하는 개념이라고 정의하고 있음.
- 이상의 논의에 기초할 때, 진로개발역량이란 ‘진로개발’과 ‘역량’이라는 의미가 강조된 개념으로서, 급변하는 직업환경과 고용구조 속에서 의미있는 삶을 살아가기 위해 자신의 진로를 주도적·적극적으로 개척해 나가고 구성해 나갈 수 있도록 하는데 필요한 능력으로서, 인지적 측면뿐만 아니라 비인지적 측면까지 모두 포함되는 개념이라고 정의할 수 있음. 그리고 청소년활동을 통해 길어져야 할 핵심적인 역량으로서 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있음.

2. 진로개발역량의 하위영역 및 측정도구

- 진로개발역량의 하위요인을 탐색한 선행연구들을 살펴보면 학자마다 다양하게 구성하고 있는 것을 확인할 수 있으며, 주요 연구결과를 정리하면 다음과 같음.
- 이광우 외(2008)는 국가수준의 교육과정은 현재의 학교교육의 질적개선을 도모 하면서도 미래사회에서 요구되는 인간상에 기초한 능력과 소양을 갖춘 국민을 양성한다는 비전을 담고 있어야 한다는 전제하에, 미래사회 한국인의 핵심역량 중 하나로 진로개발능력을 제시하고 있음. 그리고 그 하위요소를 다음과 같이 진로인식, 진로탐색, 진로설계로 제시하고 있음.

<표 3-23> 미래 핵심역량 중 '진로개발능력'의 하위요인과 정의(이광우 외, 2008)

하위요인	정의
진로인식	진로선택에 필요한 다양한 직업세계를 이해하는 능력
진로탐색	자신의 적성과 소질에 적합한 진로를 탐색하는 능력
진로설계	자신의 적성과 소질에 적합한 진로를 설정하고, 이에 필요한 능력 함양

※ 출처: 이광우 외(2008). p. 301.

- 김창환 외(2013)은 청소년들이 자신의 미래를 준비한다는 관점에서 가장 중요한 점은 진로를 탐색하고 준비하는 역량을 갖추는 것이며, 이는 신체역량이나 정신역량과는 다른 차원으로 교육적 노력을 통해 획득가능한 역량이라고 보았음. 이러한 진로역량은 6개의 학생역량 지수 중 하나이며, 그 하위요소로 자기 이해역량, 진로탐색 역량, 진로준비행동역량 등 세 가지를 제시하고 있음.

<표 3-24> 학생 역량지수 중 ‘진로역량’의 하위요인과 정의(김창환 외, 2013)

하위요인	정의
자기이해역량	자신의 소질과 적성과 관심을 파악하는 능력
진로탐색 역량	학생이 자신의 진로에 대하여 지식을 쌓고, 계획을 세우고, 선택하고 결정할 수 있는 능력
진로준비 행동 역량	자기가 원하는 진로에 대하여 조사하고, 상담하는 등 실제적 행동으로 옮기는 역량

※ 출처: 김창환 외(2013). p. 53-55.

- 성은모 외(2014)는 미래의 개인과 사회를 위한 청소년들의 역량을 생애학습역량, 생활관리역량, 진로개발역량, 대인관계역량, 사회참여 역량 등 5개의 역량으로 제시하였음. 이중 진로개발역량의 하위요인은 진로설계, 여가활동, 개척정신 등 세 가지로 구분하여 제시하고 있음.

<표 3-25> 청소년 역량지수 중 진로개발역량의 하위요인과 정의(성은모 외, 2014)

하위요인	정의
진로설계	자신을 성찰함으로써 자신의 미래비전에 따른 흥미와 적성에 부합하는 진로를 지속적으로 탐색하고 설계할 수 있는 능력
여가활용	진정한 의미의 여가를 즐기고 여가 경험을 통해 최적의 이익을 얻을 수 있는 능력
개척정신	예측 불가능한 환경 속에서 위기를 기회로 인식하여 새로운 가능성으로 인지하며, 이를 관리, 조직, 개발시키려는 태도와 능력

※ 출처: 성은모 외(2014). p. 34.

- 이지연 외(2010)는 진로개발역량이 개인의 진로개발에 필요한 역량으로서 삶의 지향점을 설정하고 진로를 선택하며, 그러한 선택이 실제로 구현될 수 있도록 준비하고 노력하는 과정에서 필요한 지식, 스킬, 가치와 성향을 의미한다고 하였음. 즉, 인생 전반에 걸쳐 겪게 되는 일과 관련한 경험을 성공적으로 수행하는데 필요한 개인의 기본적인 특성을 의미하는 것임. 그리고 미래사회가 요구하는 창의인재를 육성하기 위해 우리나라 교육의 실정에 부합하는 진로개발

역량을 5개 영역, 11개의 하위요소로 제시하였음.

<표 3-26> 진로개발 역량의 하위요소와 정의(이지연외, 2010)

하위요인	정의
자기이해 및 긍정적 자아 개념과 태도 형성	자신의 흥미, 적성, 가치관 이해와 다양한 상황(가정, 학교, 사회생활 등)에서 자신의 역할을 파악하고, 타인과의 인간관계를 통해 자신을 알고, 긍정적인 자아개념과 태도를 만들.
직업세계의 이해 및 긍정적 가치·태도 형성	다양한 직업세계를 탐색하고 이해하며, 삶에서의 일의 가치를 알고, 직업을 대함에 있어 긍정적이며 적극적인 태도를 형성
정확하고 신뢰성 있는 진로정보 탐색·해석·활용	진로를 계획하는데 필요한 정보를 다양한 경로를 통하여 수집하고, 그러한 정보의 신뢰성을 평가하고, 정보를 종합하여 활용
진로계획의 수립·관리·실천	개인의 삶에서 역할에 따른 균형과 사회 및 경제체제의 변화에 따른 직업세계의 변화를 고려하여 자신의 학업과 직업 등의 계획을 수립할 때 합리적인 의사결정 원칙 및 과정에 따라 수립, 관리, 실천함.
진로 및 개인 삶의 목표달성을 위한 평생학습 참여	진로와 개인적인 삶의 목표를 달성하기 위해서 요구되는 학력 및 관련 자격증을 이해하고 획득하기 위해 학습에 적극적으로 참여

※ 출처: 이지연 외(2010). p. 18.

- 정미나와 임영식(2013)은 청소년의 자기주도적 진로관리 능력의 함양이 필수적으로 요청되는 시대적·환경적 변화 속에서 진로개발역량의 중요성을 강조하면서 국내 청소년(중·고)의 진로개발역량 척도를 개발하였으며, 3개 영역, 9개의 하위영역으로 구분하여 제시함.

<표 3-27> 청소년 진로개발역량 척도의 하위 영역과 세부내용(정미나·임영식, 2013)

영역	하위영역
자기이해	· 긍정적 자아개념 갖기
	· 발달과 성장에 따른 변화에 적극적으로 대응하기
진로탐색	· 타인 및 환경과 긍정적인 상호작용 하기
	· 진로와 학업(학습)의 관계 이해하기
	· 일에 대한 이해 및 긍정적 태도 형성하기
진로계획 및 준비	· 효과적으로 진로정보 활용하기
	· 발달단계에 따른 개인의 역할 및 상호관계 이해하기
	· 변화하는 사회 및 직업세계 수용하기
	· 합리적으로 진로계획 수립 및 준비하기

※ 출처: 정미나·임영식(2013). p. 77.

- 임효신(2015)은 중학교 단계를 진로개발역량이 본격적으로 개발되는 시기로 규정하고, 중학생의 진로개발역량을 3개 하위영역, 8개의 하위요소로 구분하여 제시함.

<표 3-28> 진로개발역량 영역과 하위요소(임효신, 2015)

영역	하위요소	정의
자기관리	진로개발과 미래 직업생활의 기초가 되는 긍정적 자아개념 형성, 자기이해, 대인관계 및 의사소통 능력 개발과 관련된 진로개발 영역	
	긍정적 자아개념 형성	자신을 긍정적으로 바라보고 자신의 진로성취가능성에 대한 자신감을 갖게 됨으로써 형성되는 역량
	자기이해	진로와 관련된 자신의 특성을 이해하는 역량
	사회적 기술 함양	진로개발 과정 및 미래 직업생활에서 필요한 대인관계 및 의사소통 역량
진로정보 탐색 및 활용	진로정보를 탐색·수집함으로써 직업세계를 이해하고 미래 직업생활에 필요한 바람직한 직업관 및 직업태도를 함양하는 것과 관련된 진로개발 영역	
	진로정보 탐색 및 수집	다양한 진로정보 탐색 기술을 익혀 관심 있는 진로(직업, 진학 등)와 관련된 정보를 수집하는 역량
	직업세계 이해	미래 직업세계와 관심 있는 직업에 대해 이해하는 역량
	바람직한 직업관 및 직업태도 함양	직업의 다양한 기능을 이해하고 바람직한 직업태도를 함양하는 역량
진로설계 및 관리	전 생애 관점에서 환경변화에 따라 지속적으로 진로계획을 수립하여 준비하고 창의적으로 자신의 진로를 개척하는 것과 관련된 진로개발 영역	
	생애기반 진로선택 및 준비	삶과 관련하여 진로를 이해하고 진로선택에 따라 진로계획을 세워 학습하는 역량
	진로관련 창의성 및 적응력 함양	변화하는 미래 직업 환경에 적응하고 창의적으로 진로를 개척하는 역량

※ 출처: 임효신 (2015). p. 126.

- 한국직업능력개발원(2017)는 국가 진로교육의 체제 수립과 학교 진로교육이 효과를 객관적으로 판단하기 위해 학생진로개발역량 지표와 문항을 개발하였음. 여기에서는 진로개발역량을 3개의 대영역[개인·사회, 진로관리, 학업]으로 구분하여 제시하고 있는데 이중 진로관리 영역에서는 3개의 하위영역, 9개의 세부항목으로 구분하여 제시하고 있음.

<표 3-29> 학생진로개발역량의 ‘진로관리’ 영역의 하위영역 및 정의(한국직업능력개발원, 2017)

하위영역	세부항목	정의
진로인식	자아이해	흥미와 적성 등 자신의 특징과 내면을 잘 이해하는 상태
	직업세계이해	다양한 직업을 알고, 직업세계가 변화하고 있음을 이해하는 능력
	직업의식	사회 진출 후 직업인으로서 바른 태도와 행동을 유지하기 위한 도덕관 및 가치관
진로탐색	진로정보	직업과 진학에 대한 다양한 정보를 알고, 찾을 수 있는 능력
	진로탐색	진로에 대해 다양한 방법을 통해 적극적으로 탐색하는 능력
진로설계	진로의사 결정능력	진로를 결정하는데 다양한 정보를 수집하고 비교하여 결정하는 능력
	진로계획	진로목표를 이루기 위한 실천 계획을 가지고 있는 상태
	진로선택	진로를 부모나 선생님 등 타인에 의존하지 않고 자신의 자주적인 기준으로 선택하려는 태도
	진로준비(진학/취업)	진로를 이루는데 필요한 실제적인 준비, 노력을 하고 있는 상태

※ 출처: 한국직업능력개발원(2017). p.6.

- 이상의 선행연구 결과에 기초할 때 대부분의 연구들은 진로개발역량을 진로인식, 진로탐색, 진로설계 등 3개의 하위요인을 공통적으로 포함하고 있지만, 학자들에 따라서 세부영역을 다양하게 구분하여 세분화하고 있는 것을 확인할 수 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

- 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 진로개발역량 측정도구는 진로인식, 진로탐색, 진로설계 등 세 가지 하위요인으로 구성되어 제시하고 있음. 하위요인별 측정문항은 초기 청소년용(만9~13세)의 경우 총 13문항(진로인식 4문항, 진로탐색 5문항, 진로설계 4문항)으로 구성되어 있으며, 중·후기 청소년용(만14~24세)의 경우 총 18문항(진로인식 5문항, 진로탐색 6문항, 진로설계 7문항)으로 구성되어 있음.

<표 3-30> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 진로개발역량 측정도구 (초기 청소년용: 만9~13세)

하위요인	문항
진로인식 (4문항)	1. 나는 내가 무엇을 좋아하는지 알고 있다.
	2. 나는 내가 무엇을 잘 하는지 알고 있다.
	3. 나는 미래에 새로운 직업이 생겨날 수 있음을 안다.
	4. 나는 직업인에게 도덕성이 중요하다고 생각한다.
진로탐색 (5문항)	1. 나는 여러 가지 직업에 대해 많이 알고 있다.
	2. 나는 내가 원하는 직업에 대한 정보를 어떻게 찾아야 하는지 알고 있다.
	3. 나는 미래에 전망이 밝은 직업에 대해서 알고 있다.
	4. 나는 나에게 맞는 직업을 찾기 위해 다양한 체험활동을 하고 있다.
	5. 나는 내가 관심있는 진로에 대해 궁금한 점이 생기면 선생님과 이야기 나눈다.
진로설계 (4문항)	1. 나는 나의 꿈을 이루기 위해 여러 가지(흥미, 적성, 가치관 등)를 생각할 수 있다.
	2. 나는 나의 진로를 계획할 때 먼 미래까지 고려한다.
	3. 나는 내 꿈을 이루기 위해 무엇을 해야 할지를 알고 있다.
	4. 나는 부모님이나 선생님의 뜻보다 나의 뜻에 따라 진로를 선택할 것이다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. p. 57.

<표 3-31> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 진로개발역량 측정도구 (중·후기 청소년용: 만14~24세)

하위요인	문항
진로인식 (5문항)	1. 나는 내가 무엇을 좋아하는지 알고 있다.
	2. 나는 내가 무엇을 잘 하는지 알고 있다.
	3. 나는 미래에 새로운 직업이 생겨날 수 있음을 안다.
	4. 나는 직업인에게 도덕성이 중요하다고 생각한다.
	5. 나는 개별직업에 대한 우리 사회의 고정관념을 극복해야 한다고 생각한다.
진로탐색 (6문항)	6. 나는 여러 가지 직업에 대해 많이 알고 있다.
	7. 나는 내가 원하는 직업에 대한 정보를 어떻게 찾아야 하는지 알고 있다.
	8. 나는 내가 관심있는 진로와 관련있는 정보를 알고 있다.
	9. 나는 미래에 전망이 밝은 직업에 대해서 알고 있다.
	10. 나는 나에게 맞는 직업을 찾기 위해 다양한 진로체험을 하고 있다.
	11. 나는 진로나 직업에 대해 궁금한 점이 생기면 선생님 또는 전문가에게 진로상담을 받는다
진로설계 (7문항)	5. 나는 나의 꿈을 이루기 위해 여러 가지(주변환경, 흥미, 적성, 가치관 등)를 생각할 수 있다.
	6. 나는 하나의 진로만 생각하지 않고 다양한 진로를 찾고 싶다.
	7. 나는 직업세계가 변할 수 있음을 고려하면서 진로를 탐색한다.
	8. 나는 내 꿈을 이루기 위해 무엇을 해야 할지를 알고 있다.
	9. 나는 부모님이나 선생님의 뜻보다 나의 뜻으로 진로를 선택할 것이다.
	10. 나는 나의 꿈을 다른 사람들에게 이야기할 수 있다.
11. 나는 내가 원하는 진로와 관련된 학교에 진학하려고 준비하고 있다.	

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. pp. 52-53.

- 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 진로개발역량 측정도구는 한국 직업능력개발원(2017)에서 진로개발역량을 학교급별(초·중·일반고·특성화고)로 측정하기 위해 개발한 도구 중에서 초등학교용과 중학교용 조사문항을 각각 초기 청소년용(9-13세), 중·후기 청소년용(14~24세)으로 수정·보완하여 제작된 것임.

<표 3-32> 진로개발역량 측정도구의 영역별 문항수(한국직업능력개발원, 2017)

하위영역	세부항목	초등학교	중학교	일반고	특성화고	대학
진로인식	자아이해	2	2	2	2	2
	직업세계이해	1	1	1	1	1
	직업의식	1	2	3	3	3
진로탐색	진로정보	3	4	4	4	4
	진로탐색	2	2	2	2	2
진로설계	진로의사결정능력	1	2	2	2	2
	진로계획	2	3	3	3	3
	진로선택	1	2	2	2	2
	진로준비(진학/취업)	-	1	2	3	3
소계		13	18	21	22	22

※ 출처: 한국직업능력개발원(2017). p. 7.

- 대부분의 선행연구에서 대부분의 진로개발역량 측정도구들이 공통적으로 진로 인식, 진로탐색, 진로설계 등 3개의 하위영역으로 구성되어 있다는 점, 그리고 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 진로개발역량 측정도구가 한국 직업능력개발원에서 2016년의 기초연구를 토대로 중복문항이나 부적합 문항을 수정·보완하는 과정을 거쳐 타당화작업을 거쳤다는 점을 고려할 때, 진로개발 역량 측정도구의 하위영역 구성은 크게 문제가 없다고 판단됨. 하지만 학교급별 특성에 맞게 진로개발역량의 측정문항을 다르게 구성하고 있다는 점을 고려할 때 과연 중학교용으로 개발된 조사도구를 중·후기 청소년용(만14세~24세)으로 활용하는 것이 적절한지에 대한 재검토 과정은 후속연구를 통해 반드시 점검될 필요가 있다고 판단됨. 특히 진로교육의 목표와 성취기준은 학교급별, 학교유형 별로 다르다는 점을 고려할 때(백승희, 2023), 검사도구의 내용과 수준 또한 차별화될 필요가 있기 때문에, 초등학교와 중학교, 고등학교, 대학교 단계에서 개발되어야 할 진로개발역량의 구조 및 내용을 토대로 검사도구와 문항 전반에 대한 타당도와 신뢰도를 재검토하는 과정이 필요하다고 판단됨.

제 7 절 핵심역량7: 디지털 리터러시 역량

1. 디지털 리터러시 역량의 개념 및 중요성

청소년활동 핵심역량에서 디지털 리터러시는 디지털 도구의 활용, 정보의 조직 및 창출, 정보·데이터 분석 및 평가, 디지털 안전 등 네 가지의 하위영역으로 구분됨. 첫째, 디지털 도구의 활용은 “필요와 목적에 맞게 디지털 도구를 선택하여 원활하게 활용할 수 있는 능력”을 말함. 둘째, 정보의 조직 및 창출은 “문제해결을 위해 필요한 정보만을 골라 재조직하거나, 새로운 형태의 정보를 창의적으로 구상하여 창출할 수 있는 능력”을 말함. 셋째, 정보·데이터 분석 및 평가는 “디지털 정보·데이터의 신뢰성과 적합성을 바탕으로 비판적으로 분석·비교·평가할 수 있는 능력”을 말함. 넷째, 디지털 안전은 “디지털 환경에서 자신과 타인을 보호하며, 디지털 기기와 서비스를 안전하고 책임감있게 활용할 수 있는 능력”을 말함(한국청소년활동진흥원, 2023).

- 디지털 기기와 디지털 공간이 우리 삶에 차지하는 영향력이 높아지고 있으며, 사회·경제 전반의 디지털 전환(digital transformation)이 전례없는 속도로 가속화되고 있음(이현숙 외, 2022). 특히 AI, 빅데이터, 소셜네트워크 등 디지털 기술이 현대인의 삶에서 빼놓을 수 없을 만큼 중요해짐에 따라, 미래 사회를 살아가기 위해 청소년에게 요구되는 핵심역량도 변화하고 있음. 이에 디지털 세상에서 올바른 시민으로 살아가기 위한 기본소양인 디지털 리터러시(digital literacy)의 필요성이 강조되고 있음(계보경 외, 2022).
- 디지털 사회에서 시민으로서의 역할을 수행하기 위해서는 디지털 기기를 다루고, 디지털 정보를 이해하고 활용하는 능력을 넘어, 새로운 정보를 창출하고, 윤리적 태도를 가지고, 다른 사람과 소통·협력하며, 일상생활의 문제를 해결하는 필요함. 국제사회에서도 이런 디지털 리터러시의 중요성을 인식하고, 다양한 측면에서 청소년들의 디지털 리터러시를 증진하기 위한 국가차원의 다양한 노력들이 이루어지고 있음(계보경 외, 2022).

○ 뿐만 아니라 AI, 빅데이터 등 디지털 기술의 급격한 발전은 산업구조에서 많은 변화를 야기하고 있고, 일자리와 고용에 있어서도 많은 변화가 발생하고 일어나고 있음. 그리고 일하는 방식의 변화에 적응하기 위해 직업인이 갖추어야 하는 능력이 새롭게 제기되고 있으며, 미래사회에서 직업인이 갖추어야 하는 능력 중 디지털 기술과 관련한 능력은 국가경쟁력 차원에서 더욱 중요해지고 있음(전지연, 김진모, 2023). 특히 디지털 사회를 살아가기 위해서 단순히 디지털 기술을 다루는 것뿐만 아니라 디지털 공간에서 올바른 정보를 판단하고 수용하며, 문제해결을 위해 활용하고, 재창조하며, 공유하는 고차원적인 수준의 디지털 리터러시의 필요성이 더욱 강조되고 있음(최숙영, 2018).

- 디지털 시민으로서 개인의 삶과 직업에서 올바른 역할수행을 하기 위해서는 생활속에서 디지털 기기를 다루거나 디지털 정보를 이해하고 활용하는 능력을 넘어, 디지털 기술에 기반하여 새로운 정보를 창출하고, 윤리적 태도를 가지고 디지털 기술을 활용하며, 디지털 기술을 통해 다른 사람과 소통·협력하며, 일상생활의 문제를 해결할 수 있는 능력, 즉, 디지털 리터러시의 중요성이 더욱 가중되고 있음(이현숙 외, 2022).

○ 전 세계적으로 디지털 리터러시의 중요성이 강조되고 있는 가운데, 우리나라를 비롯한 각국에서는 모든 시민들이 갖추어야 할 기본소양으로서 디지털 리터러시를 정의하고, 다양한 교육프로그램을 통해 디지털 리터러시를 함양하기 위한 정책들을 추진하고 있음(이현숙 외, 2022).

- 디지털 리터러시는 4차 산업혁명 시대의 핵심역량으로 제시되고 있으며, 우리나라는 청소년들을 대상으로 한 다양한 교육현장과 교육과정에 디지털 리터러시의 개념을 적용하는 등 국가적인 차원에서 다양한 관심을 보이고 있음. 청소년들이 미래 인재로 양성될 수 있도록 디지털 리터러시를 교육과정에 반영함으로써, 다양한 교과에서 관련 내용들을 습득하도록 하고, 디지털 교육 기반 마련을 위한 학습공간 무선망 및 플랫폼 구축 등 제도적 지원 계획을 다각적으로 수립하고 있음. 뿐만 아니라 디지털 인재 양성을 위해 AI

기반 디지털 교육 정책과 기반조성을 강조하고 있으며, 고교 단계에 AI 과목을 신설하는 등 디지털 역량 교육을 강화하고 있음. 국외의 경우에도 미국 노동력 관련 법안인 WIOA는 중등교육 이후 고용으로서의 성공적인 이행을 위해 필요하고 습득해야 하는 기술로 디지털 리터러시를 제시하고 있음. 청소년들의 디지털 리터러시 역량 함양은 향후 노동시장으로의 이행시 고용가능성을 높이고, 양질의 일자리로의 이행에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 기대되기 때문임(Pirzada & Khan, 2013; 전지연, 김진모, 2023).

○ 디지털 리터러시 역량은 ‘디지털’ 과 ‘리터러시’ , ‘역량’ 이 합쳐진 개념으로, 학자들에 따라서 다양한 방식으로 개념 정의되고 있음.

- Gilster(1997)는 디지털 리터러시를 단순히 컴퓨터를 사용할 줄 아는 능력이 아닌 인터넷에서 찾아낸 여러 가지 형태의 정보를 이해하고 자신의 목적에 맞는 새로운 정보로 조합해 냄으로써 올바르게 사용하는 능력으로 정의하였음. 그러나 Gilster가 제시한 정의는 디지털 리터러시가 무엇인지를 나타내는 기술, 역량, 태도 등이 제시되어 있지 않았으며, 다양한 디지털 자원의 정보를 이해하고 사용하는 능력으로 상당히 보편적이고 일반적으로 설명하고 있다는 한계가 있다는 비판을 받고 있음(전지연, 김진모, 2023).
- 이후 디지털 기기를 올바르게 사용하는 기술적인 능력을 넘어서 디지털 환경에서 작업을 수행하고 문제를 해결하기 위한 사회적, 인지적 능력으로써 디지털 리터러시는 사회 구성원으로서 누구나 갖추어야 하는 ‘생존 기술 (survival skills)’ 의 개념으로 확장되었음(Eshet-Alkalai, 2004, p. 93). 그러므로 디지털 리터러시는 디지털 환경에서 사회 구성원으로 참여하기 위해 다양한 텍스트와 도구 및 기술사용을 포함하는 인지적, 정의적, 사회적 능력을 포함하고 있음(Hague & Payton, 2010; 하명애, 2023에서 재인용).
- 최근들어 디지털 리터러시는 4차 산업혁명 시대에 자신에게 필요한 지식과 정보를 주도적으로 찾고 관리하고 활용하며 텍스트를 직접 생산하고 공유하는 행위를 통해 삶의 제반 문제들을 스스로 해결해 나가는 능력으로 규

정되고 있음(양길석, 서수현, 옥현진, 2020). 양길석 외(2020)는 4차 산업혁명 시대에서 적응력의 핵심이 디지털 리터러시 역량이라고 강조하면서, 디지털 리터러시 역량은 디지털 기반의 커뮤니케이션에 관여하는 지식, 기능, 태도를 모두 내포하는 개념이라고 하였음.

- UNESCO(2018)은 디지털 리터러시를 직장, 일자리, 창업과 같은 목적을 갖고 디지털 기술을 활용하여 정보를 안전하고 적절하게 탐색(접근)하고, 관리하고 이해하고, 통합하고, 소통하고, 평가하고 창조할 수 있는 능력이라고 정의함. 여기에는 컴퓨터 리터러시, ICT 리터러시, 정보 리터러시, 미디어 리터러시에서 적용되는 역량을 복합적으로 포함하고 있음.
- 노은희 외(2018)은 디지털 리터러시를 디지털 환경에서 학습자가 주도적으로 가치있는 삶을 살아가기 위해 디지털 기술을 올바르게 이해하고 사용하여 정보 및 그 내용물을 적절하게 탐색하고 활용하며, 비판적으로 분석하고, 평가하며, 생산적으로 소통하고 창조하는 복합적인 역량으로 개념정의함. 이운지 외(2019)는 새로운 디지털 정보의 창조, 디지털 환경에서의 소통 및 협업, 실제적 문제해결을 위한 디지털 정보 활용 전략 등을 포함하는 개념이라고 하였음. 정미현 외(2021)는 정보통신기술과 기기를 활용하여 얻은 정보에 대해 디지털 시민의식을 가지고 공감하며, 비판적인 시각으로 해석하고, 객관적으로 공유, 창작할 수 있는 능력으로 정의하고 있음.
- 계보경 외(2022)는 디지털 리터러시를 ‘디지털 사회 구성원으로서 자기주도적 삶을 살아가기 위해 필요한 기본소양으로, 책임감 있고 건강하게 디지털 기술을 사용하여 디지털 자원을 탐색·평가·관리·생산하고 다른 사람들과 소통·협력함으로써 일생 생활의 문제를 해결하는 역량으로 정의하고 있음.

○ 이상의 논의에 기초할 때, 디지털 리터러시 역량은 멀티미디어, 하이퍼텍스트 등을 효과적으로 사용하는 기기 활용과 같은 협의의 디지털 리터러시에서 4차 산업혁명 이후 디지털 기술을 현실에 적용하기 위한 창의적 문제해결력, 비판적 사고 등을 포함한 능력으로 개념이 확장되고 있다고 할 수 있음(박종빈,

2019). 즉, 디지털 기기를 올바르게 사용하는 기술적 능력뿐만 아니라 창의력, 협동능력, 문제해결능력 등 4차 산업혁명 시대에 개인이 갖추어야 할 복합적인 능력을 포함하는 방향으로 재개념화되고 있다고 할 수 있음. 그리고 디지털 대전환의 시대에 새롭게 강조되는 디지털 청소년활동을 통해서 길러져야 할 핵심적인 역량으로서도 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있음.

2. 디지털 리터러시 역량의 하위영역 및 측정도구

- 디지털 리터러시 역량의 하위요인을 탐색한 선행연구를 살펴보면 연구자마다 다양하게 구성하고 있는 것을 확인할 수 있으며, 주요 연구결과를 정리하여 제시하면 다음과 같음.
- 최숙영(2018)은 디지털 리터러시의 개념이 단순히 정보를 검색·분석하고 새로운 정보를 생성하는데 요구되는 ICT 활용 차원을 넘어서서 태도의 관점까지 확장되고 있음을 강조하면서, 디지털 리터러시 역량을 디지털 사회의 이해와 디지털 시민의식, 디지털 기술을 이용한 의사소통과 협력, 비판적 사고와 정보 소양, 컴퓨팅 사고와 문제해결, 창의·융합적 사고와 콘텐츠 창작 등 다섯 가지 하위영역으로 제시하고 있음.

<표 3-33> 디지털 영역(리터러시)의 평가영역 및 요소(최숙영, 2018)

평가영역	평가하위요소
디지털 사회의 이해와 디지털 시민의식	<ul style="list-style-type: none"> · 디지털 기술과 사회적 영향 · 디지털 정체성과 예절 · 디지털 권한 자격과 소유권 · 인터넷 안전과 보안
디지털 기술을 이용한 의사소통과 협력	<ul style="list-style-type: none"> · 디지털 기술에 대한 지식과 기능적 스킬 · 디지털 기술에 기반한 의사소통과 협력 · 디지털 기반 학습
비판적 사고와 정보 소양	<ul style="list-style-type: none"> · 데이터, 정보의 검색 · 비판적 사고에 기초한 정보 분석 및 평가 · 정보 조직과 활용, 의사결정 · 정보관리
컴퓨팅 사고와 문제해결	<ul style="list-style-type: none"> · 추상화 · 모델링과 시뮬레이션 · 알고리즘과 프로그래밍
창의·융합적 사고와 콘텐츠 창작	<ul style="list-style-type: none"> · 창의·융합적 사고에 기반한 콘텐츠 창작 · 디자인 사고 기반의 문제해결 · 디자인 혁신

※ 출처: 최숙영(2018). p. 33.

- 이승민과 강두봉(2021)가 개발한 초등학생용 디지털 리터러시 검사도구에서는 디지털 리터러시의 하위영역을 디지털 사회인식 및 문제해결, 정보접근, 콘텐츠 창작, 공유, 협업, 정보보호 및 윤리, 디지털 메타인지 등 일곱가지로 구분하여 제시하고 있음.

<표 3-34> 디지털 리터러시의 평가영역(이승민, 강도봉, 2021)

하위요인	정의
디지털 사회인식 및 문제해결	자신이 살고 있는 디지털 사회에 관심을 갖고 변화를 인식하며, 자신의 일상생활에 필요한 문제를 디지털 도구로 활용할 수 있는 것
정보접근	디지털 기기를 활용해 인터넷 접속, 정보 검색 및 획득을 하는 것
콘텐츠 창작	정보통신기술(ICT)을 기초적으로 활용하고 기존 콘텐츠를 활용하여 재가 공하는 것
공유	온라인상에 사실과 의견을 공유하는 것
협업	디지털 환경에서 상호작용을 하는 것
정보보호 및 윤리	디지털 환경에서의 개인정보와 정보보안의 중요성을 인식하고 저작권, 사이버 폭력 등의 윤리의식을 가지는 것
디지털 메타인지	디지털 사회 인식 및 문제해결, 정보접근, 콘텐츠 창작, 공유, 협업, 정보보호 및 윤리와 관련하여 전략적·비판적 사고를 할 수 있는 것

※ 출처: 이승민, 강두봉(2021). p. 66.

- 한국교육학술정보원(2018)은 국가수준 초·중학생 디지털 리터러시 수준 측정 연구에서 기존의 ICT 리터러시 개념을 디지털 리터러시로 확장하여 정보의 탐색, 정보의 분석 및 평가, 정보의 조직 및 창출, 정보의 활용 및 관리, 정보의 소통, 추상화, 자동화 의 7개 영역으로 디지털 리터러시의 하위영역을 구성함.

<표 3-35> 디지털 리터러시 검사 프레임(한국교육학술정보원, 2018)

영역	하위요인	정의
ICT	정보의 탐색	문제해결에 필요한 정보를 효과적이고 정확하며, 안전하게 수집할 수 있는 능력
	정보의 분석 및 평가	탐색한 정보가 문제해결에 유용한지를 분석하고, 정확성과 신뢰성을 평가하여 문제해결에 적절한 정보만을 선택할 수 있는 능력
	정보의 조직 및 창출	문제해결을 위해 필요한 정보만을 골라 재조직하거나 새로운 형태의 정보를 창의적으로 구상하여 창출할 수 있는 능력
	정보의 활용 및 관리	정보를 안전하고 효율적으로 분류하여 저장하며, 타인의 권리를 침해하지 않도록 올바르게 활용하고 안전하게 보호할 수 있는 능력
	정보의 소통	정보의 종류와 목적에 따라 효과적인 정보 공유 및 의사소통 방법을 선택하여 효율적으로 협업할 수 있는 능력
CT	추상화	문제를 이해하고 분석하여 작은 단위의 문제로 분해하고, 문제해결을 위한 핵심요소를 추출하여 조직화하는 능력
	자동화	ICT 기기와 컴퓨팅을 이용하여 효과적인 문제해결 방법 및 절차를 자동화하는 능력

※ 출처: 이현숙 외(2022). pp. 40-41.

- 계보정 외(2022)가 수행형 기반 디지털 리터러시 평가도구에서는 디지털 리터러시 평가영역을 디지털 도구, 디지털 정보·데이터, 디지털 의사소통 및 협력, 디지털 자원 생산, 디지털 안전과 건강 등 5개의 하위영역으로 구성함.

<표 3-36> 디지털 리터러시 평가영역과 정의(계보정 외, 2002)

평가영역	정의
A. 디지털 도구	디지털 도구(기기, 소프트웨어 모바일 앱 등)에 대한 이해를 바탕으로 목적에 맞게 활용하는 역량
B. 디지털 정보·데이터	필요한 정보·데이터를 검색하고, 비판적으로 분석·평가하며 체계적으로 관리할 수 있는 역량
C. 디지털 의사소통 및 협력	디지털 기술을 활용하여 올바른 태도를 가지고 사람들과 소통하고 정보·데이터를 공유하며 협력할 수 있는 역량
D. 디지털 자원 생산	디지털 콘텐츠를 목적과 상황에 맞게 생산하고, 디지털 자원을 활용하여 일상생활의 문제를 컴퓨팅 사고 기반으로 해결할 수 있는 역량
E. 디지털 안전과 건강	디지털 기기 및 서비스를 안전하고 건강하게 사용할 수 있는 역량

※ 출처: 계보정 외(2022). p. 52.

<표 3-37> 디지털 리터러시 평가영역의 하위요소와 정의(계보정 외, 2002)

평가영역	정의
A. 디지털 도구	A1. 디지털 도구의 이해 사용하는 디지털 도구의 기능과 영향을 이해하는 역량
	A2. 디지털 도구의 활용 필요와 목적에 맞게 디지털 도구를 선택하여 원활하게 활용할 수 있는 역량
B. 디지털 정보·데이터	B1. 정보·데이터 탐색 및 수집 디지털 정보·데이터를 목적에 맞게 탐색하거나 수집할 수 있는 역량
	B2. 정보·데이터 분석 및 평가 디지털 정보·데이터의 신뢰성과 적합성을 바탕으로 비판적으로 분석·비교·평가할 수 있는 역량
	B3. 정보·데이터 관리 디지털 정보·데이터를 체계적으로 관리(저장·분류)할 수 있는 역량
C. 디지털 의사소통 및 협력	C1. 디지털 의사소통 디지털 환경에서 개인 혹은 공동체와 원활하게 소통할 수 있는 역량
	C2. 디지털 협업 디지털 환경에서 공동의 목적을 달성하기 위하여 다른 사람들과 협업할 수 있는 역량
D. 디지털 자원 생산	D1. 창의적 사고를 활용한 디지털 콘텐츠 생산 목적과 상황에 맞게 창의적 사고를 활용하여 디지털 콘텐츠를 생산(수정·편집·창조)하는 역량
	D2. 컴퓨팅 사고를 활용한 프로그램 생산 디지털 환경에서 문제해결을 위해 컴퓨팅 사고를 활용하여 프로그램(알고리즘, 소프트웨어 APP 등)을 생산(수정·편집·창조)하는 역량
E. 디지털 안전과 건강	E1. 디지털 안전 디지털 환경에서 자신과 타인을 보호하며, 디지털 기기와 서비스를 안전하고 책임감 있게 활용할 수 있는 역량
	E2. 디지털 건강 디지털 기기 및 서비스의 활용이 개인과 사회에 미치는 심리적, 신체적 영향에 대한 명확한 인식을 통해 건강하게 사용하는 역량

※ 출처: 계보정 외(2022). p. 56.

- 이상의 선행연구 결과에 기초할 때 대부분의 연구들은 디지털 리터러시 역량에는 디지털 기술, 데이터, 정보, 콘텐츠, 미디어에 접근하고 이를 통해 관리, 통합, 분석, 평가, 해결, 소통하며 지혜롭게 문제를 해결하는 능력과 소양 등 다양한 하위요인들을 포함하고 있지만, 학자들에 따라서 세부영역을 다양하게 구분하여 세분화하고 있는 것을 확인할 수 있음.

3. 청소년수련활동인증제의 핵심역량 측정도구에 대한 시사점

- 청소년수련활동인증제에서 활용하고 있는 효과성 분석을 위해 사용되고 있는 디지털 리터러시 역량 측정도구는 디지털 도구의 활용(7문항), 정보의 조직 및 창출(4문항), 정보·데이터 분석 및 평가(5문항), 디지털 안전(5문항) 등 총 21문항으로 구성되어 있음. 그리고 초기 청소년용(만9~13세)과 중·후기 청소년용(만14~24세) 모두 동일한 측정문항으로 구성되어 있음.

<표 3-38> 청소년활동 핵심역량 측정도구에서 디지털 리터러시 역량 측정도구

하위요인	문항
디지털 도구의 활용 (7문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 이용목적에 따라 디지털 도구(기기, 정보, 서비스, 앱 등)를 효율적으로 선택한다. 2. 일상생활에서 자신이 원하는 목적에 따라 디지털 도구를 적합하게 활용한다. 3. 자신이 활용하는 디지털 도구를 효율적으로 관리하고 운영한다. 4. 소프트웨어 및 앱 등 자주 등장하는 사용자 인터페이스 규칙을 이해하고 디지털 도구를 활용하는데 필요한 아이콘 및 컨트롤을 적절하게 사용한다. 5. 디지털 도구를 활용하는 동안 문제가 발생했을 때 이를 해결하기 위한 전략을 제안한다. 6. 컴퓨터 네트워크에 문제가 발생했을 때, 이를 해결하기 위해 무엇을 해야 할지를 제안한다. 7. 자신이 사용하는 디지털 도구의 기본기능을 원활하게 사용한다.
정보의 조직 및 창출 (4문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 수집된 정보의 내용 중에서 문제해결에 필요한 내용을 골라 조직할 수 있다. 2. 수집된 정보의 내용을 문제해결에 적합하거나 이해하기 쉬운 형태로 표현할 수 있다. 3. 수집 또는 창출된 정보를 공유할 수 있도록 다양한 형태로 변환시킬 수 있다. 4. 수집된 정보를 바탕으로 새로운 정보를 창출할 수 있다.
정보·데이터 분석 및 평가 (5문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 검색한 정보와 데이터의 유용성을 평가한다. 2. 정보의 진실성 및 오류, 편향성, 상업성 등을 파악한다. 3. 다양한 정보와 데이터에 대해 평가기준에 따라 우선순위를 정한다. 4. 표, 다이어그램 등 다양한 디지털 형태의 정보·데이터를 분석한다. 5. 인터넷, 응용 소프트웨어 등 적절한 디지털 도구를 활용하여 정보와 데이터를 분석한다.
디지털 안전 (5문항)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 바이러스 및 악성코드에 주의하여 정보를 수집·저장·활용한다. 2. 저작권 표시 및 저작권 개념을 이해하고 타인의 저작물을 보호하는 방법을 실천한다. 3. 개인정보 보호의 중요성을 인식하여 자신과 타인을 온라인상의 위험으로부터 보호하는 방법을 실천한다. 4. 디지털 범외(신문 도용, 무단 정보 침해 및 사칭, 신원 은폐 피싱, 악성 소프트웨어 배포 등)를 인식하고 대처하는 방법을 실천한다. 5. 소셜 미디어 상에서 자신의 디지털 평판을 고려하여 온라인상에서 적절히 행동한다.

※ 출처: 한국청소년활동진흥원(2023). 역량기반 청소년활동 가이드북. pp. 53-54.

○ 청소년수련활동인증제에서 현재 활용되고 있는 디지털 리터러시 측정도구 중에서 디지털도구의 활용, 정보·데이터 분석 및 평가, 디지털 안전은 계보정 외(2022)가 개발한 수행형 기반 디지털 리터러시 평가도구에서 제시된 11개의 하위요소(디지털 도구의 이해, 디지털도구의 활용, 정보·데이터 탐색 및 수집, 정보·데이터 분석 및 평가, 정보·데이터 관리, 디지털 의사소통, 디지털 협업, 창의적 사고를 활용한 디지털 콘텐츠 생산, 컴퓨팅 사고를 활용한 프로그램 생산, 디지털 안전, 디지털 건강) 중에서 디지털 도구의 활용(7문항), 정보·데이터분석 및 평가(5문항), 디지털 안전(5문항) 등 3개의 하위영역 17문항을 그대로 활용한 것임. 그리고 정보의 조직 및 창출(4문항)은 한국교육학술정보원(2018)에서 제시한 국가수준 초·중학생 디지털 리터러시 검사 성취기준에서 제시된 7개 하위영역(정보의 탐색, 정보의 분석 및 평가, 정보의 조직 및 창출, 정보의 활용 및 관리, 정보의 소통, 추상화, 자동화) 중에서 정보의 조직 및 창출(4문항)을 그대로 활용한 것임.

<표 3-39> 계보정 외(2002)의 디지털 리터러시 역량 측정도구의 영역별 문항수

평가영역	정의	문항수
A. 디지털 도구	A1. 디지털 도구의 이해	4
	A2. 디지털 도구의 활용	5
B. 디지털 정보·데이터	B1. 정보·데이터 탐색 및 수집	5
	B2. 정보·데이터 분석 및 평가	5
	B3. 정보·데이터 관리	5
C. 디지털 의사소통 및 협력	C1. 디지털 의사소통	5
	C2. 디지털 협업수 있는 역량	5
D. 디지털 자원 생산	D1. 창의적 사고를 활용한 디지털 콘텐츠 생산	5
	D2. 컴퓨팅 사고를 활용한 프로그램 생산	5
E. 디지털 안전과 건강	E1. 디지털 안전	5
	E2. 디지털 건강	4

※ 참고1. 문항수는 예비문항으로 개발된 문항수를 제외한 것임.

참고2: 음영처리 표시된 하위요소는 청소년활동 핵심역량(디지털 리터러시 역량) 측정도구로 활용된 하위요소와 문항수를 의미함.

<표 3-40> 한국교육학술정보원(2018)의 디지털 리터러시 검사 성취기준의 하위영역과 성취기준 문항수

영역	하위요인	성취기준 문항수
ICT	1. 정보의 탐색	4
	2. 정보의 분석 및 평가	4
	3. 정보의 조직 및 창출	4
	4. 정보의 활용 및 관리	4
	5. 정보의 소통	4
CT	6. 추상화	4
	7. 자동화	4

※ 참고: 음영처리 표시된 하위요소는 청소년활동 핵심역량(디지털 리터러시 역량) 측정도구로 활용된 하위요소와 문항수를 의미함.

- 이 상에서 살펴본 것처럼, 디지털 리터러시 역량 측정도구는 모두 한국교육학술정보원에서 개발한 측정도구에 하위영역과 측정문항을 취사선택하여 사용한 것임을 알 수 있음. 즉, 계보정 외(2022)가 개발한 수행형 기반 디지털 리터러시 평가도구에서는 11개의 하위요소 중에서 디지털 도구의 활용(7문항), 정보·데이터분석 및 평가(5문항), 디지털 안전(5문항) 등 3개의 하위영역(총 17문항)을 선택하여 활용하고 있음. 그리고 정보의 조직 및 창출(4문항)은 한국교육학술정보원(2018)에서 제시한 국가수준 초·중학생 디지털 리터러시 검사 성취기준에서 제시된 7개 하위영역 중에서 정보의 조직 및 창출(4문항)을 선택하여 활용하고 있음. 하지만 두 개의 평가도구는 개발목적과 측정방법이 전혀 다르다는 특징을 갖고 있음. 즉, 한국교육학술정보원(2018)의 국가수준 초·중학생 디지털 리터러시 검사에서 제시된 성취기준은 지식기반의 선다형 문항이라면, 계보정 외(2022)의 디지털 리터러시 평가도구는 청소년들이 실제로 학교, 가정, 지역사회에서 접하는 상황에서 요구되는 디지털 리터러시를 통합적·맥락적으로 평가할 수 있는 모듈 기반의 수행형 평가를 위해 개발된 문항임. 이러한 특성들을 고려할 때, 현재 청소년수련활동인증제에서 활용되고 있는 디지털 리터러시 역량 측정도구의 개념과 구성요인 추출작업이 제대로 되었는지에 대한 타당성 검증과정이 체계적으로 이루어지지 않았다는 점은 심각한 문제라고 할 수 있음. 따라서 디지털 리터러시 역량 측정도구의 타당성과 신뢰도를 검증하는 후

속적인 연구과정들이 필수적으로 수행되어야 할 필요가 있음. 그리고 측정문항이 초등학생과 중학생의 디지털 리터러시 수준을 측정하기 위해서 개발된 문항이라는 것을 감안할 때 동일한 문항을 초기청소년(9세~13세)과 중·후기청소년(만14세~24세)들에게 적용하는 것이 적절한지에 대해서도 재검토하는 과정이 후속연구를 통해 반드시 이루어질 필요가 있다고 할 수 있음.

제 4 장 청소년수련활동의 도전과제 설정 및 과제 달성 기록방안 관리

제 1 절 게이미피케이션의 개념 및 중요성

1. 게이미피케이션(Gamification)의 개념 및 정의

- 게이미피케이션이란 용어는 2004년 Nick Pelling에 의해 처음 사용되었으며, 2011년 미국 샌프란시스코에서 열린 ‘Gamification Summit & Conference’ 를 통해 공식적으로 확산되었음. 이는 게임의 메커닉스와 디자인 요소를 게임이 아닌 맥락에 적용하여 사용자에게 게임과 유사한 즐거움과 몰입을 제공하는 것을 의미함.¹⁾
- 게이미피케이션이란 단어는 ‘game(게임)’ 에 ‘-fication(-化하기)’ 또는 ‘gamify(게임화)’ 에 ‘-tion(하는 행동 또는 상태)’ 를 덧붙인 단어이다 (이동엽, 2011). 게이미피케이션은 단순한 게임의 체험수준을 넘어서 게임이 아닌 프로그램에 게임플레이 기술을 활용한 것으로 편웨어라고도 함 (칼 카프, 권혜정 역, 2012).
- 게임은 플레이어가 규칙, 상호활동, 피드백에 따라 설정된 추상적 도전과제에 참여하면서, 정량화할 수 있고 감정적 반응을 도출하기도 하는 결과를 내는 시스템임. 이러한 게임의 특징을 반영하면 게이미피케이션은 ‘게임 기반의 기술, 심미성, 게임적 사고를 활용해 사람들을 참여시키고, 동기를 부여하며, 학습을 촉진시키고, 문제를 해결하는 것’ 으로 정의됨 (칼 카프, 권혜정 역, 2012).
- 게이미피케이션은 게임이 아닌 분야에 도전과제, 경쟁, 점수, 보상 등의 게임 디자인 요소를 활용하여 재미와 몰입을 통해 원하는 목적을 달성하

1) <https://edumon.tistory.com/388>

게 함. 게이미피케이션은 게임에서 흔히 볼 수 있는 재미·보상·경쟁 등의 요소를 여러 가지 다른 분야에 적용하는 기법이지만 또 다른 관점에서서는 다양한 시각을 표명하기도 함.

- 게이미피케이션은 사람들의 행동 변화를 도모하기 위해, 게임이 아닌 행위 속에서 게임 메카닉을 적용하는 것(Bunchcall, Inc, 2010)으로 규정하기도 하고, 게임이 아닌 맥락에 게임 디자인적 요소를 이용하는 것(Deterding, S. etal, 2011)로 규정하기도 하며, 게임적 사고와 게임 기법을 이용하여 문제해결과 이용자들의 몰입을 유도하는 절차(Zichermann, G. Cuningham, C., 2011)로 규정되기도 함.
- 이를 종합해 보면, 게이미피케이션은 게임이라는 즐거움과 몰입적 요소를 이용하여 게임에 그치지 않고, 게임이 갖는 수단과 방법을 놀이와 연계하여 실제 다양한 체험과 행동을 유발하게 하여 의도한 목적을 얻도록 하는 방법이라고 정의할 수 있음(권일남, 2018).

2. 게이미피케이션의 구성 요소

1) 게임기반

- 학습자, 플레이어, 소비자, 직원이 관념적인 과제에 도전하고, 규칙을 따르고, 상호 활동을 하며 피드백을 받고, 이로 인해 정량화된 결과가 도출되고, 이상적인 상황의 경우 이 결과가 감정적 반응을 끌어낼 수 있는 시스템을 만드는 것이 목표임. 그리고 이 시스템 안에서 사람들이 생각과, 시간, 에너지를 투자하기를 원하도록 유도해야 함.

2) 게임적 기술

- 레벨, 배지 획득, 포인트 체계, 점수, 시간 제약 등을 일컫음. 기술만 가지고 지루한 활동을 게임처럼 흥미진진하게 만들수는 없지만, 이는 게이미피케이션을 이루는 중요한 구성 요소임.

3) 심미성

- 그래픽이 매력적이지 않거나 경험이 허술하게 디자인되어 있으면, 게이미피케이션에 성공하기 어려움. 시각 요소에 따라 게이미피케이션을 받아들이는 플레이어의 의지가 변동되기도 함.

4) 게임적 사고

- 게이미피케이션의 가장 핵심요소. 조깅이나 달리기 같은 일상 경험을 경쟁, 협동, 탐색, 이야기 전개 같은 요소로 전환해 주는 요소임

5) 참여

- 사람들의 관심을 얻고 그들을 게임 활동에 참여시키는 것은 게이미피케이션의 주요 목표 중 하나임. 게이미피케이션에서는 개개인의 참여가 중요한 역할을 함

6) 사람

- 학습자, 소비자, 플레이어 등을 의미함. 게임에 참여할 사람들이며, 게임은 참여자들이 특정 행동을 하도록 장려함

7) 동기부여

- 사람들이 어떤 행동이나 활동을 하도록 열정을 돋우고, 방향과 목적성, 의미를 제시하는 과정. 도전 과제가 너무 쉽거나 어렵지 않아야 개인에게 동기를 부여할 수 있음. 활동이나 행동을 하도록 참여를 유도하는 것은 게이미피케이션의 핵심 요소임.

8) 학습 촉진

- 게이미피케이션은 학습을 촉진시킴. 활동에 포인트를 부여하고, 교정을 위한 피드백을 제시하고, 협동을 장려하는 등의 아이тем들은 수많은 교육

분야 종사자들의 주 관심사임. 게이미피케이션은 여기에 다른 층위의 흥미 요소를 제공하며, 이 요소들을 새로운 방식으로 한데 엮어 학습자에게 동기를 부여하고 그들을 교육하는 매력적인 게임 공간을 완성함.

9) 문제 해결

- 게이미피케이션은 문제 해결에 큰 도움이 될 수 있음. 경쟁을 요하는 게임의 특성을 활용해, 사람들이 최선을 다해 목표를 달성하고 승리하도록 장려함.
- 게이미피케이션은 이러한 9가지의 구성요소를 바탕으로 <표 4-1>과 같이 게임메카닉스(game mechanics)와 게임 다이내믹스(game dynamics)로 구분되어 설명되고 있음. 게임 메카닉스는 사람들의 행동(actions, behaviors)을 변화시키는 요인이며, 게임다이내믹스는 사람들의 욕구(desires)를 자극하는 요인임. 2개의 세부 요인들 사이에는 서로 밀접한 관련이 있으며, 이를 통해 사람들에게 동기를 부여함.

<표 4-1> 게이미피케이션의 핵심 구성 요소

게임메카닉스	게임 다이내믹스
Point	Reward
Level	Status
Challenge	Achievement
Virtual goods	Self-expression
Leaderboards	Competition
Gifts and Charity	Altruism

- 사람들은 포인트(points)를 획득하여 레벨(level)을 높이기 위해 목표가 명확하게 설정된 도전과제(challenge)에 참여하게 됨. 도전과제를 달성할 경우, 포인트 획득 및 레벨업뿐만 아니라 게이미피케이션이 적용한 공간 내

에서 활용 가능한 가상의 상품(virtual goods)을 받을 수 있음. 리더보드(leaderboard)는 자신을 포함한 참여자들의 순위를 실시간으로 공개하여, 참여자들끼리 경쟁을 더욱 촉진시키는 역할을 함. 그리고 선물과 기부(gifts and charity)도 자신을 표현하는 수단이 될 수 있음.

○ 게이미피케이션의 구성 요소를 종합해 보면 아래와 같음.

- 미션과 과제: 사용자가 해결해야 할 도전 과제를 제시하여 목표 달성을 유도함
- 포인트와 배지: 활동에 대한 보상으로 포인트를 부여하고, 특정 성과에 대해 배지를 수여하여 성취감을 제공
- 리더보드: 사용자 간의 순위를 표시하여 경쟁심을 자극하고 참여도를 높임
- 레벨과 진행도 표시: 사용자의 진행 상황을 시각적으로 보여주어 목표 달성에 대한 동기를 부여

3. 게이미피케이션의 특징

○ 게이미피케이션의 개념과 정의 및 구성요소를 반영하여, 그 특징을 종합해 보면 아래와 같음.

- 게임 요소의 적용: 포인트, 배지, 리더보드, 레벨업 등의 게임 요소를 활용하여 사용자에게 목표 달성에 대한 동기부여를 제공
- 자발적 참여 유도: 사용자가 스스로 참여하고 행동하도록 설계되어, 외부의 강제력 없이도 적극적인 참여를 이끌어 낼 수 있음
- 몰입과 재미 제공: 게임의 재미 요소를 통해 사용자가 활동에 깊이 몰입하게 하여 지속적인 참여를 유도
- 사회적 상호작용 촉진: 다른 사용자와의 경쟁이나 협업을 통해 사회적 상호작용을 강화하고, 이를 통해 더욱 풍부한 경험을 제공
- 피드백과 보상 시스템: 즉각적인 피드백과 보상을 통해 사용자의 성취감을 높이고, 지속적인 동기부여를 제공

4. 게이미피케이션 적용 사례

- 게임의 구성요소 등을 포함한 게이미피케이션 기법에 대해 사람들은 어렵게 생각하는 경우가 많지만, 게이미피케이션 적용 사례는 우리 주변에서 쉽게 찾아볼 수 있음
- 음식점에서 흔히 하는 마케팅 중 하나인 푸드 챌린지의 경우, 제한 시간 내에 지정된 음식을 모두 먹는 도전과제를 달성하면 무료라는 보상이 제공되고, 음식점에 마련된 게시판(리더보드)에 자신의 성공 기록을 남기기도 함. 비행기 마일리지를 사용하여 포인트를 많이 쌓으면 공짜 또는 할인된 가격에 비행기를 탈수 있는 것, ‘나는 가수다’와 ‘복면가왕’ 등의 TV 프로그램이나 음악 방송도 게이미피케이션 기법을 적용한 사례로 볼 수 있음.
- 나이키플러스는 센서를 통해 자신의 운동 시 거리, 시간, 칼로리 등의 정보를 측정하고 저장하는 애플리케이션으로 사용자들이 운동량을 기록하고 목표를 설정하면 그에 따른 보상을 제공함. 자신이 설정한 목표를 달성하기 위해 열심히 운동하게 되고, 정보를 공유하여 친구들과 같이 경쟁할 수도 있음.
- 스타벅스는 위치 기반의 소셜 네트워크인 포스퀘어(Foursquare)와 연계를 통해 여러 군데의 스타벅스를 방문하도록 유도하고 있음. 스타벅스는 각기 다른 스타벅스를 방문하는 도전과제를 달성하면 포인트나 배지를 획득하도록 함. 또한 음료 구매 시 별(★)을 적립하도록 하여, 적립된 별에 따라 회원 등급을 구분하고 무료 음료 등 차별화된 혜택을 제공함으로써 사람들의 지속적인 방문을 촉진하고 있음.
- 게이미피케이션은 교육(학습)과 관련된 분야에서 가장 활발하게 적용되고 있음. 칸 아카데미는 자신의 학습 상황을 스스로 체크할 수 있으며, 온라인 강의를 많이 들을수록 다양한 배지(badges)를 획득하게 됨.
- 한국과학창의재단에서 운영중인 사이언스레벨업도 기초과학부터 ICT 신

기술까지 다양한 과학 콘텐츠를 제공하고 있으며, 게임을 즐기듯이 과학 상식을 습득할 수 있도록 하고 있음. 과학 콘텐츠를 이용하면 SQ란 포인트를 획득할 수 있고, 이를 통해 ‘과학 비기너(beginner)’에서 ‘과학 마스터(master)’까지 레벨을 상승하는 재미 요소를 갖추고 있음.

- ‘Piano Maestro’ 라는 앱은 게임을 하듯이 피아노를 배울 수 있는 학습 서비스임. 피아노를 쉽고 재미있게 배울 수 있도록 단계별로 학습할 수 있으며, 도전과제를 통해 포인트/레벨 획득 및 기록을 달성한 순간을 공유할 수 있도록 하고 있음.

5. 게이미피케이션의 장·단점

○ 장점

- 동기부여: 게임의 점수나 상호작용적 요소를 활용하여 사용자들이 더욱 적극적으로 학습하거나 참여할 수 있도록 유도
- 상호작용: 게임 요소는 대화형 학습 및 훈련 방식을 촉진
- 경험제공: 게임에서 사용자는 실패와 성공을 경험하며 학습할 수 있음

○ 단점

- 과도한 사용 위험: 게임에 너무 많은 시간을 투자하면 역량 상승보다는 시간을 낭비할 수 있음
- 적절한 사용 필요: 게임 요소를 남용하면 실제 학습과 훈련에 방해가 될 수 있음

6. 게이미피케이션의 효과와 청소년활동의 연계성

- 권일남(2018)은 게이미피케이션이 주는 특성을 청소년활동과 연계하여 다양한 관점에서 효과가 나타날 수 있다고 설명하고 있음.



[그림 4-1] 게이미피케이션과 청소년활동의 효과(권일남, 2018, 재인용)

- 청소년활동의 일반적 목적은 학업에 지친 청소년들의 삶을 윤택하게 하려는 목적에서 출발하고 있기에, 청소년들에게 대안적 놀이나 환경을 경험하게 함으로써 학업을 더 적극적으로 이수하고 균형적 성장을 이루도록 하게 하는 것임.
- 게이미피케이션이 청소년활동에 미치는 효과를 요약하면 다음과 같음. 게임의 흥미요소는 청소년들의 적극적인 참여와 능동성을 보장해야 함. 이 과정에서 자신이 정한 목표의 도달 정도를 측정하고 판단하기 위한 재미요소가 반드시 나타나게 됨. 이러한 흥미요소는 청소년들이 연속적인 활동을 하도록 하는 중요한 요소임.
- 게이미피케이션의 욕구충족은 청소년의 청소년활동 참여정도에 따른 성과를 얻을 수 있으며, 참여에 따른 보상은 자신의 의지에 의한 치료적 효과를 강하게 부여할 수 있다는 점에서 청소년의 욕구충족을 이루는 배경이 됨.
- 게이미피케이션의 동기강화는 청소년 활동의 중요한 배경 요인이 됨. 게임은 기본적으로 자기동기를 강화하게 함. 스스로 해야할 당위성을 부여하고, 이를 바탕으로 성취도를 얻게 함. 성취도가 높아지면 즐거움이 얻게되고, 몰입으로 이어지게 됨.
- 게이미피케이션은 사회학습적 관점에서 큰 효과가 있음. 타인의 행동을 보고 배

우며 더 나은 성과를 얻고자 함. 게임을 지원하는 사람 즉, 청소년지도자의 관심도와 협력을 근간으로 반복된 성취도를 얻기 위한 경험은 협동과 협력을 이루게 하는 차원에서 청소년 활동의 성과를 높이는 수단으로 작용이 가능함.

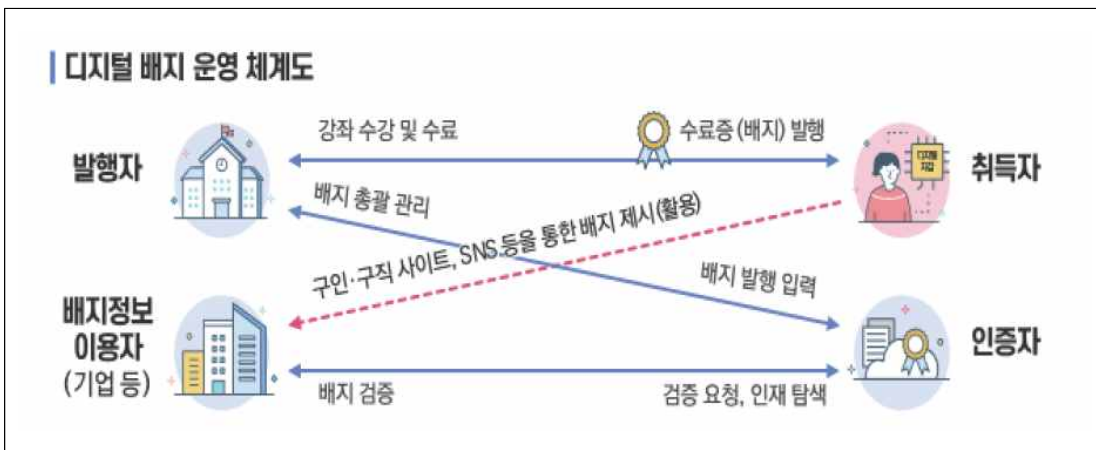
제 2절 상호작용형 활동기록 체계 구축

1. 디지털 배지(Digital Badge)의 개념 및 중요성

- 디지털 배지는 교육과정 이수 및 자격 취득을 디지털 형태로 증명하는 서비스로 다양한 교육, 경험, 자격을 누적 관리하여 학생들의 역량을 관리하는 시스템임(한국교육학술정보원, 2022).
- 교육 이력, 경험, 자격증, 수상실적 등의 학습자 역량을 디지털화하여 제공하는 특징이 있으며, 디지털 배지는 NFT 기술과 분산 신원 증명(DID) 기술을 적용하여 위조를 방지하고 개인 정보 보호를 강화하며, 그 고유성과 소유권을 증명할 수 있음. 제작된 디지털 배지는 블록체인에 기록되어 위조나 변조가 불가하며 배지의 발급 과정과 소유 기록은 투명하게 관리됨(Ghelani, 2022).
- 디지털 배지는 학습경험을 디지털 형태로 증명함으로써 기존의 성적표나 학위증을 대체하여 역량 중심의 평가 지표로 활용되고 있음. 학습자가 해당 교육과정을 수료하고 요구되는 조건을 만족시키는 경우, 이를 증명하는 디지털 배지를 부여받음. 디지털 배지는 교육과정 중 학습자의 진행 상태를 추적하고, 학습 성과를 공식적으로 인정받을 수 있는 지표를 제공함.
- 디지털 배지는 오픈 배지 형식으로 유통되어 ‘마이크로 크리덴셜(Micro-credential)’ 이라고도 함. 마이크로 크리덴셜이란 특정 주제 영역 또는 기능에서 기술, 지식 또는 경험을 보여주는 자격 인증을 뜻한다(권오영 등, 2021; 한국교육학술정보원, 2022에서 재인용).
- 일반적으로 디지털 배지의 발급은 정부 기관, 교육 기관, 기업, 협회 등의 조직에서 이루어지며, 이들 기관은 교육 프로그램을 개발하여 참여자들의 역량 개발을 지원함. 배지의 취득자는 해당 프로그램에 참여하는 학생이나 직원이 될 수 있으며, 이들은 배지를 통해 자신의 포트폴리오를 관리

할 수 있음.

- 배지의 발행 및 배부는 특정 디지털 배지 플랫폼을 통해 관리되며, 이 플랫폼에서는 배지를 내려받거나 외부 소셜 네트워크와 연결하여 공유할 수 있다. 이 과정은 학습자의 학습 결과와 자격을 디지털화하고, 넓은 범위의 이해관계자와 연결하여 공유하는 것을 가능하게 함.
- 디지털 배지는 학습자가 발행자가 주관하는 프로그램에 참여하면, 발행자는 배지를 발급해 줄 인증기관(인증자)에 요청하고, 인증기관은 학습자의 신원을 확인하고 배지를 발급함. 배지를 발급받은 학습자는 이를 소셜 네트워크 서비스(SNS)나 디지털 지갑에 저장하게 되고, 물리적 장소와 시간에 구애받지 않고 자신이 원할 때 언제든지 활용할 수 있음. 배지 정보 이용자는 배지의 메타데이터를 분석하여 취득자의 역량, 자격 및 참여 활동 정도를 평가할 수 있음.



[그림 4-2] 디지털 배지 운영 체계도(교육부, 2022)

- 디지털 배지는 기존의 아날로그 배지와 비교하여 물리적 배지의 제한성과 낮은 신뢰성을 보완하고 있음. 디지털 배지는 소셜 네트워크 서비스(SNS)나 온라인 플랫폼을 통해 쉽게 공유할 수 있으며, 배지 내 메타데이터를 통해 사실 검증이 가능함. 이는 디지털 배지가 새로운 인증 수단으로서 기능함을 시사함.

2. 디지털 배지의 기능

- 디지털 배지는 세 가지 주요 기능을 수행하는 디지털 인증 시스템으로 구성됨(민연아, 이지은, 2023). 첫 번째는 발생(Issue) 기능으로, 디지털 배지를 생성 및 배포하여 학습자가 이를 획득할 수 있게 하는 역할을 함. 둘째는 보관(Host) 기능으로, 디지털 배지를 안전하게 보관하고 필요한 경우 학습자가 쉽게 접근하여 공유할 수 있도록 함. 세 번째는 표시(Display) 기능으로, 배지에 포함된 메타데이터를 활용하여 배지 소유자의 자격 및 수행 결과를 시각적으로 나타내고 있음.
- 디지털 배지는 자기 표현, 자격 증명, 역량 기반 평가 도구의 기능을 수행할 수 있음. 메타데이터를 통해 교육적 성취와 증거를 객관적으로 제시하며 취득자의 자기 표현 수단으로 활용되고 있음. 취득자는 소셜 네트워크 또는 웹사이트에 배지를 탑재함으로써 개인의 정체성을 확립할 수 있음(Cheng, Richardson, & Newby, 2020).
- 기존에는 개인의 학업 성과 및 역량을 평가할 때 성적이나 기타 지표를 사용한 반면, 디지털 배지는 학습자의 흥미, 관심도, 기술력, 경쟁력, 성취도 등을 상징적으로 나타냄으로써 개인의 목표 달성과 성취를 표현함(김민영, 유인식, 임걸, 2020).
- 디지털 배지는 특정 기술의 학습 단계와 과정을 명시함으로써 강력한 자격 증명 수단으로 활용될 수 있음. 디지털 배지는 발급자 정보, 발급일, 획득 과정에 대한 정보를 포함하는 메타데이터 형식으로 구성되어 있어, 배지 소유자가 습득한 기능을 타인이 쉽게 인식하도록 하는 장점이 있으며, 전자 형식을 통한 학습경험 인증 접근방식은 학습 활동, 인증 기간, 증명서 발급기관 등의 정보를 제공함으로써 학습자의 역량을 나타냄. 이를 통해 다양한 정보를 자기소개 수단으로 제공하고 있음(Cheng et al., 2020).
- 디지털 배지는 휴대성과 보관의 용이성에서 기존의 자격증과 차별화됨.

사용자는 온라인 환경의 배지 플랫폼을 통해 자격 취득 및 수료 정보를 실시간으로 확인할 수 있으며, 필요할 때마다 즉시 증명서로 제출하거나 인증할 수 있는 편의성을 갖추고 있음.

- 디지털 배지는 역량 기반 평가를 지원하고 있음. 학습자가 다양한 교육기관에서 성취한 경험과 이를 통해 학습한 역량 및 기술을 보여줄 수 있음. 학습자는 이러한 디지털 형태의 기록을 통해 자격 인증, 구인, 구직, 승진 등에 활용할 수 있으며, 디지털 배지 활용 기관은 학습자의 활동을 검증하고 인정하거나, 필요한 인재를 구인하거나 직무에 배치하는 데 이를 활용할 수 있음.
- 디지털 배지는 플랫폼 기반 학습으로 교육 도구로 많이 활용되고 있으며, 온라인 교육 활동 및 경험을 지원하며, 학습자가 목표 달성을 다른 학습자와 비교해 경쟁할 수 있는 게임(Game) 요소가 될 수 있으며, 이를 통해 얻은 성과는 포트폴리오로 나타낼 수 있음(Gibson et al, 2015).

3. 디지털 배지의 종류

- 2011년 모질라 재단은 디지털 배지의 개방형 기술 표준을 도입하였고, 이 기술은 2017년에 IMS Global Learning Consortium(현재 IEdtech)으로 이양되어 데이터 기반의 시스템 간 상호운용성을 제공하는 오픈 배지(Open Badge)로 발전하였음.
- 오픈 배지는 IEdtech에서 채택하고 있는 데이터 표준을 기반으로 한 교육 인증 디지털 배지로서, Open Badges Version 2.0 Final은 교육용 디지털 배지에 대한 사실상의 표준으로 인정받으며, 버전 2.1로의 확장을 통해 계속해서 발전하고 있음.
- 오픈 배지는 전통적인 평가방식으로 검증할 수 없는 다양한 기술과 능력을 디지털 배지 수여로 검증함으로써 보다 구체적인 학습 계획 설립을 가능하게 함. 학습자들의 학습 흥미와 성취 인식, 동기 부여 등 전체 연결된 학습 경로 시스템을 만듦으로써 학습효과 향상을 촉진시키고 있음.

4. 디지털 배지 적용 사례

- 디지털 배지를 활용한 국외 사례로는 대표적으로 미국의 UC Davis가 2013년에 농업 전공 인턴십 프로그램에 디지털 배지를 시범적으로 도입한 사례를 들 수 있음. UC Davis는 졸업생들이 갖추어야 할 핵심역량을 ‘시스템 사고력’을 포함한 일곱 가지로 정의하였으며, 역량별로 다섯 단계의 교육과정을 마련하였고, 해당 교육과정을 완료한 학생에게 디지털 배지를 부여함으로써 학생들의 다양한 역량을 평가하고 증명하였음(배예나, 안미리, 2018; Goulding et al., 2024).
- Province After School Alliance(PASA)는 청소년을 대상으로 다양한 학습을 제공하기 위해 ELO 과정을 이수한 학생에게 디지털 배지를 수여하여, 중학교부터 고등학교 졸업에 이르기까지의 학습경험을 문서화하고, 배지를 통해 이를 검증하였음(Casilli & Hickey, 2016; 이재운, 2023). 이 과정에서 학생들의 방과 후 경험을 촉진하였으며, 학습 결과를 온라인 플랫폼에 연결하여 실시간으로 보여주었음.
- Mozilla는 개인의 기술, 관심사 및 성취를 나타내는 다양한 디지털 배지를 정의하고, 이를 수여하는 기관과 배지를 개발하는 개발자들에게 활용 방안을 제공함(Catalano & Doucet, 2013; 이재운, 2023). Mozilla의 오픈 배지는 전통적인 교실 학습을 넘어서 모든 세대의 학습자에게 적합한 인증 수단으로 자리하였으며, 다양한 교육과 비교과 활동에서 이를 통한 성취를 인증하고 있다. 배지 유형은 ‘lager’ 배지가 특정 목표 달성을, ‘Basic/foundational’ 배지는 필수 기술의 초기 단계 이수를 나타냄.
- 국내는 대학을 중심으로 디지털 배지의 도입이 확대되는 단계이며 디지털 학위 증명이나 학점이 부여되지 않는 비교과 프로그램의 이수증으로 많이 활용되고 있음. 대표적 사례로는 성균관대학교 인재교육원이 2019년부터 국내 대학 최초로 Credly와 제휴하여 공개강좌를 수료한 수강생들에게 ‘디지털 러닝 배지’를 부여하였으며, 2023년부터는 학생성공센터에

서 학생성공역량 강화를 위한 비교과 프로그램을 이수한 학생들에게 디지털 배지를 발급하고 있음.



[그림 4-3] 성균관대학교 디지털 배지

<표 4-2> 디지털 배지 활용 사례(김지영, 2024)

구분	기관	사례
국외	Coursera	Credly와 제휴하여 강좌를 수강하고 자격인증시험을 통과하여 특정 자격 요건을 갖춘 학습자들에게 배지 발급
	Adobe	Adobe가 공인하는 국제공인ACA(Adobe Certified Associate) 자격증 발급
	Microsoft	오피스 제품군 활용능력에 대한 디지털 배지 발급
	유타대학	교육과정, 자격증, 공동교육과정 경험 등 디지털 배지로 발급
	세인트존스 대학	대학원 교과목 이수 후 학위배지 발급, 학부 대상으로는 이력서 등 온라인 자격증명 배지 발급(3과목 이수 시 1개 배지 발급)
	펜실베니아 대학	텍사스주립대학 및 NASA와 제휴하여 STEM 교육대상자들에게 디지털 배지 발급
국내	가천대학교	SW 기초교양과 SW 교과목을 이수한 경우 SW Passport 발급
	동국대학교	단과대학 차원에서 디지털 배지를 운영하고 있으며, 교양교과 및 비교과 이수 시 배지를 수여
	동서대학교	셀프 브랜드 개발 교육 프로그램의 이수를 완료하게 되면 발급
	배화여자대학교	배화여대 졸업인증으로 배화역량 인증, NCS 직무능력 인증, 트랙제 인증 등의 세 가지 종류를 운영
	성균관대학교	학생성공센터에서 운영하는 비교과프로그램 중심으로 디지털 배지 발급
	한양여자대학교	졸업생 중 신청을 받아 오픈배지형태로 학위증 발급

- 국내에서 청소년을 대상으로 디지털 배지를 활용한 사례는 교육부의 2023년 직업계 고등학교의 시범학교 사례가 있음. 교육부는 2023년 직업계 고등학교 10곳을 시범학교로 선정하여 교육과정 이수 및 자격 취득을 디지털 배지 형태로 발급하고, 이 배지를 통해 학생들의 직업 역량을 인정하고 이를 기업과 연계하였음.

< 동아마이스트고 디지털 배지 발행 요건 및 디자인 >			
직업기초능력디딤인증 (직업기초능력평가 4개 영역 1등급)	전공능력디딤인증 (전공자격증 2개 이상)	산업및중교육디딤인증 (산업및중교육과정 15개 이상 이수)	포트폴리오디딤인증 (개인 포트폴리오 A등급 달성)
			
< 대전여상 디지털 배지 발행 요건 및 디자인 >			
전문자격증 (전문자격증 1급 이상)	정보실무역량 (정보분야기능경기대회 입상)	전공실무역량 (산업경기대회 입상)	전공동아리 역량 (전공동아리 활동 1년 이상)
			

[그림 4-4] 직업계 고등학교 자격 취득 디지털 배지 예시(교육부 2023)

제 3절 게이미피케이션을 활용한 청소년 친화적 활동기록 관리

1. 활동별 도전과제 설정 및 과제 달성 기록 관리

- 인증활동에 도전과제*를 설정**하여 달성한 과제의 활동기록을 관리
 - * 활동 내에서 일정한 과제를 달성하도록 유도하는 게이미피케이션의 기능(ex. 쿠키체험활동의 경우 도전과제는 케이크 만들기)
 - ** 현재도 인증을 받기 위해서는 프로그램의 내용에 체험적 요소를 넣어야 하며, 인증제도에서 체험적 요소란 배움을 실천하는 것을 말함
- 참여한 활동의 목적(역량)별 달성과제를 활동기록을 통해 관리받을 수 있도록 체계화

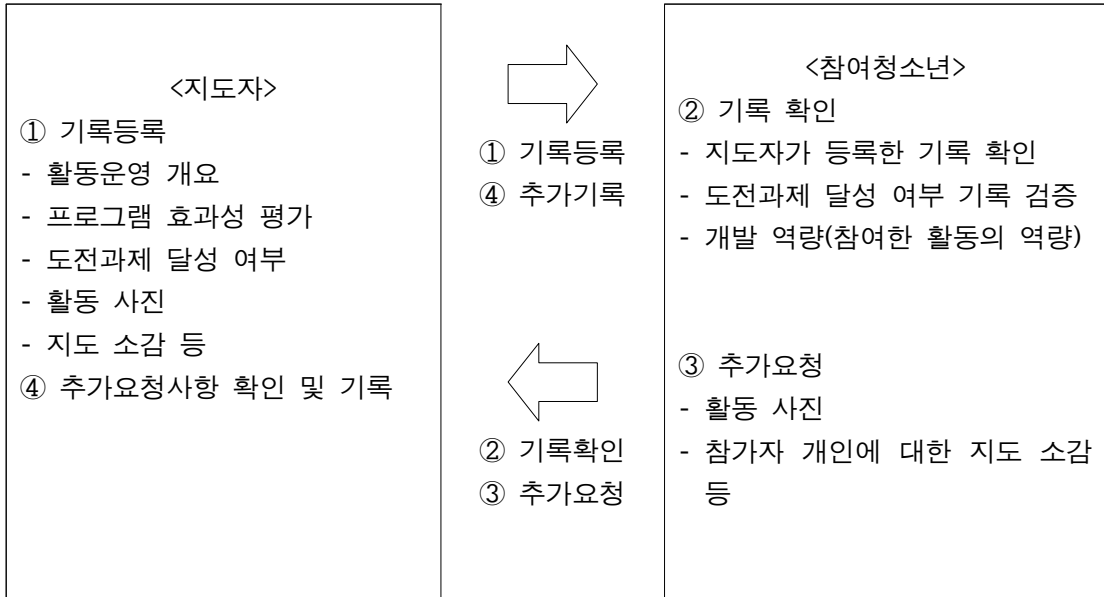
<표 4-3> 도전과제 설정 예시

구분	내용	비고
활동목적	건강·보건활동을 통한 공감능력을 함양하여 의사소통 역량을 증진 시킨다.	-
활동목표	감정일기 교환을 통해 친구의 기분을 이해한다. 친구가 스트레스 받은 상황을 역할극을 통해 경험하여 친구의 생각과 감정을 알아본다.	-
활동내용	감정일기 쓰기 등 역할극 활동 등	-
도전과제 (업적 시스템)	친구의 비언어적 표현(표정, 말투, 행동 등)을 통해 친구가 가지고 있는 기분을 80% 이상 맞춘다	활동의 목적 및 목표와 연관하여 설정

2. 디지털 배지를 활용한 활동기록 체계 구축

- 운영 및 참여자의 상호 정보 등록 기반 마련
 - (지도자) 운영한 활동의 운영 소감 및 사진, 도전과제 달성 여부 등을 등록, 추후 청소년이 등록한 사진과 소감 및 효과성 등 확인
 - (청소년) 지도자가 등록한 운영 소감, 사진, 도전과제 등을 활동기록을

통해 확인 후 청소년은 소감과 자체 효과성 등 기록



※ 참여 청소년의 추가요청은 선택형으로 운영(지도자가 사용 유무 결정)

[그림 4-5] 상호작용형 활동기록 관리체계 예시

참고문헌

- 강순희 (2008). 가설 제안 활동을 통한 창의적 사고력과 비판적 사고력 신장에 기여하는 모델 개발 및 과학 교수에서 그 활용. 한국과학교육학회지, 28(5), 482-494.
- 계보경, 김혜숙, 차현진, 김현진, 한나라, 문범섭 (2022). 수행형 기반 디지털 리터러시 평가도구 개발 연구. 대구: 한국교육학술정보원.
- 고국영, 김은정, 이상수 (2015). 초등교사의 사회정서역량이 학습자의 사회정서역량, 공동체의식, 학급분위기에 미치는 영향. 한국교원교육연구, 32(4), 219-239.
- 곽경숙 (2010). 「서울, 1964년 겨울」을 통해 본 인간의 의사소통 양상 연구. 현대문학이론연구, 42(1), 255-274.
- 교육과학기술부, 한국직업능력개발원. (2012). 학교 진로교육 목표와 성취기준. 서울: 교육과학기술부. 한국직업능력개발원.
- 교육부 (2015). 중학교 과학과 교육과정. 교육부 고시 제2015-74호.
- 교육부 (2022). 초중등학교 교육과정 총론 및 각론 고시. 교육부 고시 제2022-33호.
- 교육부 (2023). 진로교육 활성화방안(2023~2027). <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=94877&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N> (검색일, 2024.12.5.)
- 교육부, 한국직업능력개발원(2017). 2017 학생 진로개발역량지표 활용 안내서(교사용). 세종: 교육부 · 한국직업능력개발원.
- 권일남 (2018). 게이미피케이션의 청소년활동 적용가능성 함의. 한국청소년활동연구, 4(1), 43-60.
- 권일남, 김태균, 최진이, 이상경 (2012). 역량개발중심 청소년활동론. 학지사.
- 권일남, 오해섭, 이교봉 (2010). 청소년활동론. 공동체.
- 권희경, 이현주, 남궁지영, 박경호, 최원석, 길혜지, 최은아 (2018). 2018 KEDI 학생역량 조사 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 기획재정부 (2020). 시사경제용어사전. 세종: 기획재정부.

- 김광수 (2002). 비판적 사고론. 철학연구, 58, 5-42.
- 김기현, 장근영, 조광수, 박현준 (2010). 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안연구 III: 총괄보고서(연구보고 10-R17). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김대회, 강경숙 (2012). 고등학생 의사소통 능력 진단 도구의 개발. 국어교육학연구, 45, 169-213.
- 김도현 (2023). 피지컬 스크래치가 창의적 문제해결력, 협업능력, 의사소통능력에 미치는 효과 분석. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 김명숙 (2006). 비판적 사고성향 측정도구의 개발 및 양호도 검증 연구. 교육과정평가연구, 9(1), 89-117.
- 김명희 (2017). 대학생의 문제해결자신감이 진로준비행동에 미치는 영향: 협업역량의 유형에 따른 매개효과. 중앙대학교 글로벌인적자원개발대학원 석사학위논문.
- 김미숙, 김양분, 박희진, 나종민, 이윤선 (2017). OECD ESP 사회·정서역량 종단조사 국제공동연구(I). 충북: 한국교육개발원.
- 김미숙, 서예원, 안혜정, 장압미 (2018). OECD ESP 사회·정서역량 종단조사 국제공동연구(II): 문항실험 및 예비조사. 충북: 한국교육개발원.
- 김선희(2010). 대학생의 여가기능과 의사소통능력, 자기표현 행동과의 관계. 한국여성체육학회지, 24(1), 11-22.
- 김성훈 (2015). 21세기 교원 정책연구의 방향: 창의력 신장을 중심으로. 한국교원교육연구, 32(4), 51-72.
- 김성희(2020). 인간관계와 의사소통: 이론과 기술. 서울: 학지사.
- 김소라, 문승태(2017). 고등학생 진로개발역량에 있어서의 부모의 역할. 한국진로교육학회, 30(4), 27-48.
- 김소라, 문승태(2017). 고등학생 진로개발역량에 있어서의 부모의 역할. 한국진로교육학회, 30(4), 27-48.
- 김수진, 정은주, 김미경, 김명화, 박종호 (2023). 중·고등학생의 사회·정서적 역량 측정을 위한 설문도구 개발 및 타당화. 교육평가연구, 36(1), 2023.

- 김영정 (2004). 비판적 사고: 비판적 사고와 공학교육. 공학교육동향, 11(1), 79-89.
- 김영정 (2005). 고등사고능력의 7범주. 대한토목학회지, 53(6), 106-111.
- 김영채 (2004). 창의적 문제해결: 창의력의 이론개발과 이론. 서울: 교육과학사.
- 김윤나, 정건희, 진은설, 오세비 (2015). 청소년 활동론. 2015.
- 김윤희 (2022). 교실 놀이 프로그램이 초등학생의 의사소통능력과 협업능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김윤희 (2022). 교실 놀이 프로그램이 초등학생의 의사소통능력과 협업능력에 미치는 효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은성 (2016). 초등학교 교사를 위한 의사소통역량 향상 프로그램 개발 및 적용. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김은정 (2020). 대학생의 사회정서역량 프로그램 개발을 위한 요구분석. 교육방법 연구, 32(1), 25-44.
- 김정량, 김용신, 한선관, 김수환, 계보경 (2014). 스마트교육 디지털교과서 효과성 검증 도구 개발. 정보교육학회논문지, 18(2), 357-370.
- 김정량, 노재춘(2014). 스마트 기반 협동학습을 통한 의사소통능력 신장에 관한 연구. 정보교육학회논문지, 18(4), 625-632.
- 김종숙, 김영우 (2024). 대학생의 비판적 사고력 증진을 위한 수업효과 분석 연구. 교양 교육 연구, 6(1), 107-121.
- 김창환, 강성국, 서예원, 이미라, 김영애, 김현철(2010). 창의인재 통계 혁신 방안. 서울: 한국교육개발원.
- 김창환, 엄문영, 김기현, 김종민, 박종효, 박현정, 이광현, 이상돈 (2013). 한국의 교육지표 지수 개발 연구(II): 학생 역량지수 개발 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 김태준, 전인식, 변종임, 장혜승, 반재천, 조영하(2010). 한국 청소년의 시민역량 국제비교 연구: 국제시민교육연구(ICCS) 참여. 서울: 한국교육개발원.
- 김현진, 김미숙, 이선영, 김정아, 김민성, 김준엽, 조운정 (2020). OECD ES) 사회정서역량 조사 국제공동연구(IV). 충북: 한국교육개발원.

- 김혜숙(1999). 다원적 접근에 기초한 창의성 진단 측정도구의 개발 및 타당화 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 김혜숙(2010). 창의적 수행능력 관련변인에 대한 구조모형: 개인적 특성, 과제, 심리적 과정 특성 및 환경 변인의 관계. 영재와 영재교육, 9(2), 103-12.
- 남궁지영, 김양분, 박경호, 정동철, 박현정 (2015). KEDI 학생역량 조사 연구: 조사 도구 개발 및 타당화. 서울: 한국교육개발원.
- 노은희, 신호재, 이재진, 정현선 (2018). 디지털 리터러시 실태조사 연구. 한국교육과정평가원.
- 문성호, 윤동엽, 박승곤, 정지윤 (2016). 청소년활동 영역의 재정립에 관한 연구. 미래청소년학회지, 13(2), 1~23.
- 박대원 (2024). 퍼실리테이터의 역량강화를 위한 비판적 사고의 기술과 성향에 관한 연구. 철학연구, 17, 139-166.
- 박보현 (2018). 의사소통역량 강화를 위한 학습자의 문법 교육 내용 요구분석 연구. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 박상환, 김장이, 방병노 (2016). 자기이해, 자기수용, 자기표현이 타인관점수용과 의사소통역량에 미치는 영향 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 16(7), 410-422.
- 박승익 (2021). 공학교육에서 비판적 사고와 창의적 문제해결력의 관계. 공학교육연구, 24(2), 61-67.
- 박유정 (2012). 비판적 사고의 개발에 대한 논의. 교양교육연구, 6(3), 405-427.
- 박종빈 (2019). 디지털리터러시를 통한 Z세대를 위한 미래의 직업 준비 연구. 조형미디어학, 22(3), 288-296.
- 박지애 (2024). 논의기반 과학 탐구수업이 초등학생의 비판적 사고향상에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 박지애, 남정희 (2024). 초등학교 과학수업에서 논의기반 탐구수업이 초등학생의 비판적 사고에 미치는 영향. 대한화학회지, 68(4), 221-234.
- 박혜영, 임해미 (2014). 협력적 문제해결력 교수·학습 및 평가를 위한 PISA와 ATC21S의 특징 비교 분석. 학습자중심교과교육연구, 14(9), 439-462.

- 백승희 (2023). 잠재프로파일을 적용한 직업계고 학생들의 진로개발역량과 자기주도학습역량에 대한 잠지집단분류 및 영향요인 검증. 직업교육연구, 42(6), 79-101.
- 백예은, 박지연 (2020). 초등학교 고학년 학생의 사회정서역량척도 개발 및 타당화. 정서·행동장애연구, 36(3), 185-210.
- 변정현 (2013). 미디어 리터러시 활동이 학습자의 비판적 사고력에 미치는 영향에 관한 연구: 남녀 학생의 변화 양상을 중심으로. 교육정보미디어연구, 19(3), 419-446.
- 부산광역시교육청 (2020). 초등학교 즐거운 디지털 리터러시. 부산광역시교육청. 부산교육, 2020-207.
- 서영옥, 김지현, 김현주 (2024) 지역사회 지지가 중학생의 진로개발역량에 미치는 영향: 공동체의식, 진로탄력성의 매개효과를 중심으로. 한국청소년활동연구, 10(2), 27-48.
- 성은모, 백혜정, 진성희 (2014). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구 I. 한국청소년정책연구원.
- 성은모, 백혜정, 진성희 (2014). 청소년의 역량지수 측정 및 국제비교 연구 I: RA ICCS 2016-총괄보고서. 세종: 한국청소년정책연구원.
- 성은모, 진성희, 김균희 (2016). 청소년 생애학습역량 측정 도구 개발 및 타당화 연구. 한국청소년연구, 27(3), 219-256.
- 성은모, 최창욱, 김혜경, 오석영, 진성희 (2013). 청소년 역량지수 개발연구(연구보고 11-R50). 서울: 한국청소년정책연구원.
- 성은현, 이정규, 한순미, 한윤영, 하주현(2009). 비교문화적 관점에서 본 한국적 창의성의 통합 모형 탐구. 영재와 영재교육, 8(3), 43-61.
- 손유선 (2023). 청소년 사회정서역량검사 개발. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 송재준 (2013). 팀 협업과 정보교류체제가 성과에 미치는 영향. 가천대학교 대학원 박사학위논문.
- 송치웅 외(2010). 창의성 지수(Creativity Index) 측정을 통한 창의 역량 국제비교.

- 서울: 과학기술정책연구원.
- 신문승(2010). 초등학생용 창의적 성향 검사의 개발 및 타당화. 초등교육연구, 23(3), 267-291.
- 신현숙 (2013). 교과수업과 연계한 학습단위의 사회정서학습, 한국심리학회지: 학교, 10(1), 83-110).
- 양길석, 서수현, 옥현진 (2020). 디지털 리터러시 역량의 자기진단 평가도구 개발. 디지털융복합연구, 18(7), 1-8.
- 양미경(2011). 집단지성의 구현을 위한 협력학습의 원리 탐색. 교육방법연구, 23(2), 457-483.
- 오중근 (2021). 체육수업에서 교사의 사회적 지지와 동료의 관계성 지지가 학생들의 사회정서역량 및 회복 탄력성에 미치는 영향. 한국체육교육학회지, 26(1), 73-86.
- 오채원(2012). 조선왕조실록에 나타난 세종의 리더로서의 소통능력. 경희대학교 언론정보대학원 석사학위논문.
- 오택섭, 강현두, 최정호, 안재현 (2009). 뉴미디어와 정보사회. 서울: 나남신서.
- 유안진, 한유진, 김진경(2002). 초기 청소년의 공격성과 또래관계의 질. 아동학회지, 23(3), 79-90.
- 유영란 (2010). 초등학생의 사회-정서적 학습을 위한 무용 교수-학습전략의 효과. 예술교육연구, 8(3), 179-194.
- 유현숙(2002). 국가 수준의 생애능력 표준 설정 및 학습체제 질 관리연구(Ⅰ). 서울: 한국교육개발원.
- 육근창 (2022). 동물교감 집단상담프로그램이 고등학생의 사회정서역량 및 의사소통역량에 미치는 효과. 경기대학교 행정사회복지대학원 석사학위논문.
- 윤정현 (2000). 호텔기업 종업원의 팀웍에 대한 다차원적 접근. 관광레저연구, 12(2), 123-148.
- 윤정현. (2001). 호텔기업 종업원의 팀웍이 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. 산업경제연구, 14(4), 239-255.

- 윤형한, 임언, 장현진, 방혜진, 임건주, 김가연, 송병국, 양종국, 임은미 (2016). 2016
 년도 진로교육센터 운영사업(III): 학생 진로개발역량지표 개발·보급. 교육
 부·부산광역시교육청·한국직업능력개발원.
- 이경순, 이미경, 김경희 (2012). A to Z 인간관계와 의사소통. 서울: 현문사.
- 이경화(2005). 유아초등학생용 한국형 개별 창의성 검사 개발. 교육심리연구, 19(4),
 1023-1042.
- 이광우, 민용성, 전제철, 김미영, 김혜진 (2008). 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위
 한 초·중등학교 교육과정 비전 연구(II). 서울: 한국교육과정평가원.
- 이석재, 장유경, 이헌남, 박광열(2003). 생애능력 측정도구 개발연구: 의사소통 능
 력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력을 중심으로. 서울: 한국교육개발
 원.
- 이소연 (2019). 우리나라 학생의 협력에 대한 태도. 사회과교육, 58(1), 99-110.
- 이수진 (2013) 창의력 신장을 위한 노작 중심 지리수업의 개발 및 적용: 중학교 지
 리영역의 내용을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이승민, 강두봉 (2021). 초등학생을 위한 디지털 리터러시 검사 도구 개발 및 검증.
 정보교육학회논문지, 25(1), 59-69.
- 이시은, 이재창(2005). 대학생의 애착유형, 부모·또래 애착, 그리고 정서적 특성
 과의 관계. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(4), 947-963.
- 이영덕, 정원식 (1993). 표준화 창의성 검사: 실시요강 및 기준. 서울: 코리안테스팅
 센터. 교육과학사.
- 이영란 (2023). 정보교과연계 진로수업이 중학생의 진로개발역량에 미치는 효과.
 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이우정, 강순희 (2014). 중학생들의 방과 후 창의적 체험 활동에서 창의적 사고력
 과 비판적 사고력 강화 STEAM 지향 과학 교수 전략. 교과교육학연구,
 18(2), 321-342.
- 이운지, 이은환, 김수환 (2019). 디지털 리터러시 교육과정 프레임워크 개발 연구.
 교육연구논총, 40(3), 201-221.

- 이윤복, 강현석(2015). 2015 개정 교육과정 내용 검증 및 그 시사점 탐구. *중등교육 연구*, 63(4), 435-464.
- 이윤선, 변현정, 김미순, 이슬이 (2017). 대학용 창의성 지표 개발 및 타당화 연구. *창의력교육연구*, 17(4), 1-18.
- 이정우, 구남욱, 이인화 (2016). 핵심역량 신장을 위한 교실수업에서의 학생평가 방안: 의사소통 역량과 공동체 역량을 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이지연, 이영대, 정윤경, 최동선, 김나라, 장석민, 정영근, 남미숙, 이건남(2009). 교육과정과 연계된 진로교육 운영모델 구축(II). 서울: 한국직업능력개발원.
- 이지연, 이영대, 정윤경, 최동선, 김나라, 장석민, 정영근, 남미숙, 이건남. (2009). 교육과정과 연계된 진로교육 운영모델 구축(II). 서울: 한국직업능력개발원.
- 이지연, 정윤경, 이종범 (2010). 창의인재 양성을 위한 진로교육 활성화 방안. 서울: 한국직업능력개발원.
- 이지은 (2014). 사회정서학습의 도덕교육적 함의 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 이현숙, 이운지, 차현진, 김수환, 나우열, 계보경, 한나라 (2022). 2022년 국가수준 초·중학생 디지털 리터러시 수준 측정 연구. 대구: 한국교육학술정보원.
- 임선하 (1993). 창의성에의 초대. 서울 : 교보문고.
- 임언. (2008). 역량중심 교과통합 진로교육 위한 탐색. 서울: 한국직업능력개발원.
- 임영식, 문성호, 정경은 (2012). 2012 인증수련활동 효과성 측정 연구. 여성가족부·한국청소년활동진흥원.
- 임영식, 조아미, 정경은, 정재천 (2010). 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 III: 수련시설기반 프로그램 시범사업-사고력. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 임효신 (2015). 중학생 진로개발역량 검사도구 개발. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 장재혁 (2023). 스트리트댄스 수업이 초등학생의 자기효능감과 협업능력에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.

- 장재희 (2003). 창의력 신장 프로그램이 중학생의 창의력과 과학에 대한 태도에 미치는 영향: 7학년 과학 대단원 「소화와 순환」을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전자배, 청소년의 동아리활동이 협업능력에 미치는 영향: 자아유능감의 매개를 중심으로. 한국청소년연구, 31(1), 101-127.
- 전지연, 김진모 (2023). 특성화고등학교 학생의 디지털 리터러시 영향요인. 직업교육연구, 42(2), 53-72.
- 정미나 임영식(2013). 청소년 진로개발역량 척도 개발 및 타당화 연구. 진로교육연구, 26(4): 65-84.
- 정미나, 임영식 (2013). 청소년 진로개발역량 척도 개발 및 타당화 연구. 진로교육연구, (26(4), 65-84.
- 정미현, 김재현, 황하성 (2021). 디지털 리터러시 측정도구의 개발 및 예측타당성 검증 연구. 인터넷정보학회논문지, 22(4), 51-63.
- 정재혁 (2023). 스트리트댄스 수업이 초등학생의 자기효능감과 협업능력에 미치는 영향. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 정혜진, 지은림 (2020). 국어 교과 ‘비판적·창의적 사고역량’ 측정도구 개발 및 타당화에 대한 탐색적 연구. 교육평가연구, 33(2), 511-532.
- 조아미, 김정희, 설현수, 정재천 (2009). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구II: 사고력 영역. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 차배근 (2004). 커뮤니케이션학 개론(상). 서울: 세영사.
- 최병연, 김호정(2003). 가정환경이 유아의 창의성 발달에 미치는 영향. 창의력교육연구, 6(1), 43-72.
- 최상덕, 김진영, 반상진, 이강주, 이수정, 최현영(2011). 21세기 창의적 인재 양성을 위한 교육의 미래전략 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 최숙영 (2018). 제 4차 산업혁명 시대의 디지털 역량에 관한 고찰. 컴퓨터교육학회 논문지, 21(5), 23-35.
- 최윤미(2011). 대학생 팀웍역량 검사의 개발 및 타당화 연구. 직업 교육 연구,

- 30(2), 173-196.
- 최정윤, 이병식 (2009). 대학생의 학습성과에 대한 영향 요인 탐색: 대학효과 검증
을 중심으로. *교육행정학연구*, 27(1), 199-222.
- 탁하연, 김희연 (2022). 대학생용 사회정서역량 척도 개발. *교육문화연구*, 28(3),
199-221.
- 하주현(2000). 창의적 인성검사 개발. *교육심리연구*, 14(2), 187-210.
- 한국교육심리학회(2000). *교육심리학용어사전*.
- 한국청소년개발원 (1996). *청소년활동론. 청소년지도자 교재 총서. 인간과 복지*
- 한국청소년활동진흥원 (2023). *2023 역량기반 청소년활동 가이드북*. 서울: 한국청소년
활동진흥원.
- 한금선, 양승희, 손정남, 박정원, 김근면 외 공저(2014). *의사소통과 인간 관계* 론 3
판. 과주: 교문사.
- 허경호(2003). 포괄적 대인 의사소통능력 척도개발 및 타당성 검증. *한국심리학회*,
47(6), 380-426.
- 허진 (2020). 프로젝트 학습을 적용한 통합교과 수업이 의사소통능력과 협업능력에
미치는 영향. *서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문*.
- 홍경자 (2007). *의사소통의 심리학*. 서울: 학지사.
- Anhalt, R. L. (1995). Exploring the relationship between personality characteristics
and effective teamwork behaviors. Doctoral dissertation, Colorado State
University.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group
effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal
of Management*, 23(3), 239-290.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2005). *Safe
and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and
emotional learning(SEL) programs*. Chicago: Author.

- Coryn, C. I. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2012). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(4), 293-295.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.
- Deterding S et al (2011) From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: envisioning future media environments. ACM, New York, S 9 15.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Regnery.
- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M.(1997). A conceptual framework for teamwork measurement. In M. T. Brannick, E. Sales, & C. W. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications* (pp. 19-43). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416.
- Duran, R, L. (1983). Communicative adaptability; A measure of social communicative competence. *Communication Quarterly, 31*, 320-326.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.

- Baron & R. Sternberg(Eds.). Teaching thinking skills: Theory and Practice. 9-26. New York: Freeman.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Friend, M., & Cook, L (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains, NY: Longman.
- Gilster, P.(1997). *Digital literacy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Glazer, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. Advanced School of Education at Teacher's College. Columbia University.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2011). *Assessment and teaching of 21st century skills*. NY: Springer.
- Guilford J. P. (1967), *The nature of human intelligence*, NY: McGraw-Hill.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab.
- Hughes, M., & Terrell, J. B. (2007). *The emotionally intelligent team: Understanding and developing the behaviors of success*. Texas: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom (5th ed.)*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Klimoski, R., & Mohammed, S. (1994). Team mental model: Constructor metaphor? *Journal of Management*, 20(2), 403-437.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning tin the classroom: Promoting mmental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2011). *사회정서학습: 정긴건강과 학업적 성공*

의 증진(신현숙 역). 서울: 교육과학사.

- Morris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating thinking*. Midwest Publications.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *PISA 2015 Assessment and analytic framework*.
- Paul, R. W. (1984). *Critical thinking: Fundamental to education for a free society*. *Educational Leadership*, 42(1), 4-14.
- Pirzada, K., & Khan, F. (2013). *Measuring relationship between digital skills and employability*. *European Journal of Business and Management*, 5(24): 124-133.
- Rogers, C. R. (1975). *Empathic: An unappreciated way of being*. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rubin, R. B. (1982). *Assessing speaking and listening competence at the College level: The communication competency assessment instrument*. *Communication Education*, 31(January), 19-32.
- Sherrod, L. R., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. A. (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470767603> (2024.12.1. 인출).
- Stanley, T. (2011). *Project-Based Learning for Gifted Students: A Handbook for the 21st-Century Classroom*. TX: Prufrock Press
- Sternberg, R. J. (1986). *A triarchic theory of intellectual giftedness, Conceptions of giftedness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Taylor, C. W. and Halland, J. (1964). "Predictors of Creative Performance", in C. W. Taylor(Ed.). *Creativity : Progress and Potential*. NY: McGraw-Hill.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms and*

- technical manual: Scholastic Testing Service, Inc.
- Trenholm, S., & Jensen, A. (2000). *Interpersonal communication*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics, Information Paper No. 51.
- Urban, K. L. (1990). Recent trends in creativity: Research and theory. *Western European Journal for High Ability*.
- Wallas, G. (1926). The art of thought. In P. E. Veron (Ed.), *Creativity: Selected reading*. New York: Penguin.
- WEF (2016). *New vision for education; Fostering social and emotional learning through technology*. Retrieved November 28, 2024, from <https://www.weforum.org/>
- Zeng, S., Benner, G. J., & Silva, R. M. (2016). Effects of a summer learning program for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 593-615.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp.1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building school success through social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

발간등록번호:KYWA-2024-159-1

청소년수련활동인증제 인증수련활동 체계성 및 활동기록 관리 개선 연구

발행인: 손연기

발간일: 2024년 12월 11일

발행처: 한국청소년활동진흥원

03752 서울시 서대문구 경기대로 47

tel 02-330-2852

fax 02-6430-0927

한국청소년활동진흥원 / www.kywa.or.kr