

행동기술 평정척도를 활용한 중학생의 공동체 역량 평가도구 개발*

길혜지** · 박지민***

요약

본 연구의 목적은 행동기술 평정척도를 활용하여 중학생의 공동체 역량 평가도구를 개발하는 것이다. 이를 위해 선행연구를 토대로 한 공동체 역량개념 정의에 따라 5가지 구성요소(협업능력, 참여와 책임의식, 윤리와 질서의식, 공감과 배려, 다문화 수용)를 설정하였다. 그리고 중학교 교사 대상 FGI를 실시하여 공동체 역량 평가에 적합한 8개 상황(수업 중 팀 활동, 자율활동, 자치활동, 사회 참여 활동, 오프라인 공동생활, 온라인 공동생활, 또래집단과 관계형성, 다문화집단과 관계형성)과 행동지표 421개를 추출하였다. 이후 중학교 교사(23명)에게 내용 타당성과 역량 수준을 평가받아 8개 상황별 7개, 총 56개 행동지표로 재정리하였다. 132명의 중학교 교사를 대상으로 각 행동지표의 진술문 및 수행 수준을 고정하여 배치하기 위한 조사를 실시하였고, 평정치를 고려하여 8개 상황별 5개, 총 40개의 행동지표로 구성된 최종 문항을 개발하였다. 나아가 중학생(712명)을 대상으로 본 행동기술 평정척도와 리커트 평정척도를 활용한 결과 간 상관관계, 사회적 바람직성과의

* 이 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 인문사회분야 신진연구자지원사업의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2019S1A5A8038786).

** 충북대학교 교육학과 부교수, 1저자, eduhj@cbnu.ac.kr

*** 충북대학교 교육학과 박사과정, 교신저자, jmpark94@cbnu.ac.kr

관계를 분석하였다. 이상의 내용을 토대로 행동기술 평정척도를 활용한 공동체 역량 평가도구가 세계시민교육의 맥락에서 중학생의 공동체 역량을 향상시키는 데 교육적으로 활용될 수 있는 방안을 제안하였다.

주제어 : 공동체 역량, 행동기술 평정척도, 세계시민교육

I. 연구의 필요성

4차 산업혁명과 지능정보사회로의 진입 가운데 경험하게 된 기후 변화, 코로나 팬데믹, 디지털 전환 등이 가져온 불확실성의 확산은 전 세계가 상호 연결되어 있으며 국가 간 협력을 통한 위기 대응이 필요함을 여실히 보여준다. 이는 우리 모두가 세계시민으로서 소양을 갖추고 살아가는 것이 기본임을 시사하며, 이에 학교교육 목표 중 하나로 학생들의 세계시민성을 함양하는 것이 중요하게 여겨지고 있다. 관련하여 2015 개정 교육과정 총론에서는 지역, 국가, 지구촌의 구성원으로서 요구되는 능력을 공동체 역량으로 명시하였고(교육부, 2015), 2022 개정 교육과정 시안에는 인간과 환경의 공존, 지속가능한 사회를 위한 생태전환교육, 민주시민교육 등 공동체 가치 교육을 강화한다는 계획이 담겨 있다(교육부, 2021). 이는 우리나라에 국한된 공동체 발전에 기여하는 시민을 넘어, 지역·국가·지구촌 공동체라는 세계시민적 요소가 반영된 역량 교육이 강조되고 있음을 의미한다(조현기, 2017). 17개 시도교육청에서도 지역 특성을 고려한 세계시민교육 관련 사업을 추진하고 있는데, 2021년 기준 전체 사업의 7.4%를 차지하며 세계시민성, 성평등, 평화, 인권, 문화다양성, 지

속가능한 발전 등 다양한 주제에 걸쳐 시행된 바 있다(박환보 외, 2021).

그런데 우리 학생들이 세계시민으로서 갖추어야 할 공동체 역량을 함양하기 위해서는 어떠한 주제로 가르칠 것인가에 대한 고민과 아울러, 어떻게 가르치고 어떻게 평가할 것인가에 대한 고민이 이루어질 필요가 있다. 더욱이 2015 개정 교육과정 이후 학교교육이 역량 기반으로 변화됨에 따라 핵심개념과 원리 중심으로 학습량을 적정화하고 수업 중 학생 참여를 중시하는 교수·학습 및 과정중심평가가 강조되고 있음에 주목해야 한다. 학생의 활동 참여가 중심이 되는 수업에서 평가는 수업의 일환이며(김덕년, 2017: 13), 교사가 수업 중에 양적·질적 방법을 다양하게 활용하여 학생의 학습활동 및 결과를 평가하고 학생 역시 자신에 대해 스스로 평가하는 기회를 많이가질수록 이들의 역량이 높아질 수 있기 때문이다(길혜지, 김주아, 2018).

이에 공동체 역량을 포함하여 국가 수준에서 중시하는 핵심역량에 대한 평가 상황을 살펴보면, 어떠한 평가도구를 사용하는지에 따라 때로는 역량을 객관적으로 진단하고 그 결과를 학생의 자기 성장이나 교사의 수업 개선에 환류하는 데 어려움이 있음을 알 수 있다. 그간 개발된 평가도구들은 대부분 자기보고식 문항을 통해 간접적으로 역량을 측정하고 있어(백순근 외, 2017), 자기 우호적 경향을 내포하는 사회적 바람직성을 고려한다면 이들 문항으로 공동체 역량을 신뢰롭고 타당하게 평가할 수 있는지에 대한 쟁점을 제기하기 때문이다.

이처럼 공동체 역량에 대한 학생들의 인식 수준을 측정하는 것과

실제 역량을 평가하는 것은 상이할 수 있으나 자기보고식 척도를 활용한 평가의 실용성을 간과하기는 어렵다. 즉, 공동체 역량을 평가하는 데 비용과 노력이 지나치게 많이 소요되어 실행 가능성이 낮다면 평가도구 및 결과의 활용은 제한적일 수밖에 없을 것이다. 따라서 본 연구는 교사와 학생들이 비교적 쉽게 활용하고 그 결과를 학생의 성장을 위해 피드백할 수 있도록, 평가의 타당성과 실용성을 고려하여 행동기술 평정척도(Behavioral Anchored Rating Scales: BARS)를 활용한 공동체 역량 평가도구를 개발하고자 한다. 행동기술 평정척도는 관찰 가능한 행동을 구체적으로 진술하고 사전에 수행 수준을 제시함으로써 평가 기준을 이해하는 것이 쉽고 수행에 대한 관찰이 용이하다는 점에서 장점이 있다. 특히, 행동기술 평정척도에 활용되는 행동지표는 해당 역량이 발휘되는 장면에서 관찰 가능한 대표적인 수행으로 선정되므로 공동체 역량을 실제감 있으면서도 타당하게 평가할 수 있을 것으로 기대된다.

요컨대 오늘날처럼 국가 간 경제구조와 정치적 문제가 서로 긴밀하게 영향을 미치며 기후위기 등에 있어 공동의 협력이 필요한 시점에서, 본 연구는 우리나라 교육과정에서 제시한 핵심역량 중 하나인 공동체 역량이 지역·국가·지구촌 공동체라는 세계시민적 요소가 반영된 역량이라는 점에 주목하였다. 그리고 역량 중심 교육에서의 교수학습 및 평가 흐름을 고려하여 중학생의 공동체 역량을 평가하고 피드백할 수 있는 도구를 행동기술 평정척도를 활용하여 개발함으로써, 세계시민교육의 맥락에서 활용될 수 있는 방안을 제안하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 공동체 역량의 개념과 구성요소

역량에 대한 논의가 본격적으로 이루어지기 전, 공동체 역량은 주로 공동체 의식(박가나, 2009; 허인숙, 이정현, 2004; 황여정, 2018; McMillan & Chavis, 1986; Reich, 2010)으로 이해되어 왔고, 시민의식(윤성혜, 2017; 이광우 외, 2009) 등의 개념으로도 혼용되었다. McMillan과 Chavis(1986)는 공동체 의식을 공동체 구성원이 가지는 소속감과 함께 공동체에 미친 영향력, 구성원의 욕구가 공동체 안에서 공유되며 충족될 수 있다는 의식, 구성원이 동일 공간과 시간, 비슷한 경험을 공유해왔으며 공유하게 될 것이라는 믿음이라고 정의하였다. Reich(2010) 역시 공동체 의식은 조직의 구성원으로서 소속감, 상호의존성, 헌신을 인식하는 것이며, 청소년에게 영향을 미치는 환경요인 중 하나로서 심리적 요소를 포함한다고 보았다. 그리고 허인숙과 이정현(2004)은 공동체의 구성원으로서 자신의 권리 및 의무를 스스로 이해하고 이를 내면화하여 사회에 참여하는 것으로 공동체 의식을 정의한 바 있다. 박가나(2009)는 공동체 의식이 공동체를 유지 및 발전시키는데 필요하다고 보았고, 황여정(2018) 또한 속한 공동체에 유대감 및 연대감을 느끼고 상호 호혜적 태도를 형성하며 사회적 정체성을 형성하는 데 중요한 역할을 한다고 하였다.

그런데 다양성과 복잡성이 가중된 현대사회를 이해하고 사적·공적 문제를 해결하기 위해서는 인식을 넘어 행동하는 것이 중요하다. 역량은 특정 맥락에서의 요구를 충족시키기 위해 지식, 기능, 태도가

복합적으로 동원되는 것이며(OECD, 2018), 개인의 성과를 설명할 수 있는 다양한 심리적·행동적 특성을 의미한다(McClelland, 1973). 따라서 공동체 역량은 공동체 의식의 수준뿐 아니라 개인의 가치, 태도, 동기 등이 결합된 행동 및 실천능력과 같은 요소를 포함하여 정의될 필요가 있다(정선호, 2016). 공동체 역량은 공동체 의식을 바탕으로 적극적으로 타인과 상호작용하고 공동체 발전을 위해 행동하는 특성을 의미하며, 개인의 성장 및 타인에 대한 이해와 사회에서 자신의 목적을 이루는데 필요한 능력으로 이해될 수 있기 때문이다(김기표, 2018; Binkley et al., 2012). 이에 공동체 역량의 개념 및 하위역량을 정의한 선행연구를 정리하면 다음과 같다.

먼저 김위정, 이해정, 김태기(2014)는 집단 사고를 통해 주어진 과제를 해결하는 개인의 문제해결 능력뿐만 아니라, 집단 구성원들이 문제해결을 위해 상호 간에 소통하고 협력하는 능력을 포함하여 공동체 역량을 정의하고 있다. 그리고 하위역량으로 협력적 문제해결, 민주시민역량, 공동체 의식, 윤리의식, 사회참여의식을 제안하였다. 이정우, 구남욱, 이인화(2016)는 국가교육과정에서의 정의와 동일하게 공동체 역량을 지역, 국가, 세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동의 발전에 적극적으로 참여하는 역량으로 정의하였고, 김대연과 김병주(2018)는 타인과 관계를 맺는 능력, 협동하는 능력, 갈등을 관리하고 해결하는 능력으로 구성하였다. 김희연, 민경석, 정지영(2018)은 공동체의 발전을 위해 사회 구성원으로서 권리와 책임을 다하고 사회에 긍정적으로 이바지할 수 있는 능력으로 바라보며, 김미진, 김경은, 임정하(2019)는 다문화 배경을 가진 사람을 접할 때 개방적인 태도를 가지고 상대방을 이해하고 존중함으로

써 소통하고 협력할 수 있는 능력으로 정의하였다. 윤영과 백아롱(2021)은 공동체의 구성원으로서 명확한 정체성을 가지고 가치와 태도를 바탕으로 공동체의 성장과 발전을 위해 스스로 실천할 수 있는 능력으로 보았다. 마지막으로 Barrett(2016)는 자신이 속한 공동체에서 제시되는 요구와 도전, 기회에 적절하게 대응하는 능력으로 공동체 역량을 정의한 바 있다.

이상의 선행연구를 살펴보면 국내에서는 2015 개정 교육과정 이후로 공동체 역량에 대한 개념 정의 및 하위역량에 대해 수립된 방식으로 접근하고 있음을 알 수 있다. 2015 개정 교육과정 총론에서는 공동체 역량을 지역, 국가, 지구촌의 구성원으로서 요구되는 가치와 태도를 수용하고 실천하는 능력, 지역적, 국가적, 세계적 차원의 다양한 문제해결에 책임감을 가지고 적극적으로 참여하는 능력, 다양한 사람들과 원만한 관계를 가지고 협업하고 상호작용하는 능력, 다른 사람들을 배려하며 함께 살아갈 수 있는 능력으로 정의한다. 그리고 시민의식, 준법정신, 질서의식, 공정성 및 정의감, 참여와 책임의식, 협동과 협업능력, 나눔과 배려정신을 하위역량으로 보고 있다(교육부, 2015).

한편, 2015 개정 교육과정의 프레임에 따라 국책연구기관에서는 대규모 조사연구가 이루어지기도 하였다. 대표적으로 KEDI 학생역량 조사연구를 들 수 있는데, 여기에서는 공동체 역량을 지역, 국가, 세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 능력으로 보고, 하위역량으로 민주시민성, 세계시민성을 제시하였다(남궁지영 외, 2016). 이외에도 청소년 역량 지수 조사연구에서는 공동체 역량을 청소년이 민주시민으로서 사회

적 선을 위하여 타인과 협력하고 공동체 구성원으로서 역할과 책임을 다하는 역량으로 정의하고 있으며, 개인 시민성, 공동체 시민성, 세계 시민성을 하위역량으로 구성하고 있다(성은모 외, 2015).

국외 교육과정에서 제시하고 있는 공동체 역량에 대한 정의를 살펴보면 다음과 같다. ACT21S는 핵심역량을 구성하는 4가지 범주, 즉, 사고방식, 일하는 방식, 작업 도구, 생활 역량을 제시하고 있다. 이 중에서 공동체 역량은 일하는 방식 및 생활 역량과 연관지어 볼 수 있는데, 여기에서 일하는 방식은 협력, 타인과의 상호작용으로, 생활 역량은 글로벌 수준에서의 시민성, 개인 및 사회적 책임감으로 구성된다(Binkley et al., 2012). 호주 교육과정에서는 개인의 사회적 역량과 윤리이해, 상호문화이해를 포함하여 공동체 역량을 강조하며(이정우, 2017), 캐나다 교육과정에서도 타인과의 관계형성, 의사소통, 협동, 시민성 및 공동체 역량을 중요 역량으로 강조하고 있다(김선영, 2019). 이상의 선행연구에서 제시한 공동체 역량의 하위역량을 종합하면 <표 1>과 같다.

다수의 선행연구는 공동체 역량의 하위역량으로 참여 및 책임의식, 협동(협업능력), 나눔 및 배려정신, 소속감을 구성하고 있다. 이는 경쟁 사회에서 타인과의 협력과 배려, 적극적인 참여와 책임의식이 공동체 역량을 발전시키는데 중요한 요인임을 보여준다. 민주시민성과 세계시민성, 다문화 인식 역시 중시하고 있는데, 지역-국가-세계의 차원으로 확대된 공동체에서 타인을 이해하고 적극적으로 교류하는 것이 공동체 발전에 중요한 역량임을 재차 시사한다.

본 연구는 학교교육 장면에서 중학생의 공동체 역량을 평가하는데 관심이 있으므로 2015 개정 교육과정에서 정의한 공동체 역량의

<표 1> 선행연구에서 제시한 공동체 역량의 하위역량 종합

선행연구 하위역량	교육부 (2015)	백순근 외(2017)	남궁지영 외(2016)	성은모 외(2015)	김위정 외(2014)	김대연 외(2018)	이정우 외(2016)	ACT 21S	Reich (2010)
민주시민의식	○	○	○	○	○				
준법정신	○		○						
질서의식	○								
공정성, 정의감	○			○					
참여, 책임의식	○			○	○		○	○	
협동, 협업능력	○		○		○	○		○	
나눔, 배려정신	○	○			○	○	○		○
상호존중, 이해		○			○	○	○	○	
개방성, 포용		○							
소속감		○							○
세계시민성			○	○				○	
협력적 문제해결					○	○	○	○	
타인이해							○		
다문화 인식				○				○	
정치적 효능감				○					
갈등해결능력					○				
사회공헌									
진로개척역량								○	
조화, 단결							○		
친밀감									
의사소통					○			○	
자율성, 자발성		○		○					
동질감									
정서적 요인									○
상호의존성									○

개념을 기본적으로 따르고자 하였다. 즉, 본 연구에서 공동체 역량은 지역, 국가, 지구촌의 구성원으로서 요구되는 가치와 태도를 수용하

고 실천할 수 있는 능력에 해당한다. 그리고 지역적, 국가적, 세계적 차원의 문제해결에 책임감을 가지고 적극적으로 참여하는 능력, 다양한 사람들과 원만하게 협업하고 상호작용하는 능력, 다른 사람들을 배려하며 함께 살아갈 수 있는 능력을 포함한다.

2. 공동체 역량 평가방법

본 연구는 2015 개정 교육과정에서 제시한 공동체 역량 정의를 토대로 교육장면에서 활용 가능한 평가도구를 개발하는데 주된 목적이 있다. 이에 국내 맥락을 이해하고자 국내 선행연구를 중심으로 공동체 역량 평가방법을 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 국책연구기관에서 실시한 연구를 보면 한국교육개발원의 KEDI 학생역량 조사연구는 공동체 역량을 민주시민성과 세계시민성으로 구성된 개념으로 정의하고 자기보고식 5점 리커트 척도를 활용하였다(남궁지영 외, 2016). 한국청소년정책연구원의 청소년 역량지수 조사연구는 공동체 역량을 개인 시민성, 공동체 시민성, 세계 시민성으로 구성하였는데 앞서와 마찬가지로 자기보고식 5점 리커트 척도로 평가한다. 이 외 각 시·도 교육연구원의 종단연구, 예컨대 경기교육종단연구, 부산교육종단연구 등에서도 공동체 역량의 구성요소는 다소 상이하나 자기보고식 5점 리커트 척도로 평가하고 있다는 점에서 공통된다.

개인 연구자가 실시한 연구를 살펴보면, 박가나(2009)는 청소년의 공동체 역량을 구성원 의식, 상호영향 의식, 욕구의 통합과 충족, 정서적 연계로 구성하고 자기보고식 5점 리커트 척도로 평가하였다.

조현기(2017)는 초등학생의 공동체 역량을 친밀성과 소속감, 조화와 단결, 자발적 참여와 의사표현, 일체감과 상호영향의식, 자율성과 공공의식으로 구성하였으며, 자기보고식 5점 리커트 척도로 평가하였다. 구경연(2020)은 초·중학생의 영어과 핵심역량 평가척도 중 공동체 역량을 문화 정체성 및 타문화 이해와 대인관계 능력으로 평가되, 자기보고식 5점 리커트 척도를 활용하였다. 엄미숙(2021)은 중학생의 공동체 역량을 친밀성과 소속감, 조화와 단결, 자발적 참여와 의사표현, 일체감 및 상호영향의식, 자율성과 공공의식으로 구성하면서 자기보고식 5점 리커트 척도로 평가하였다. 그리고 백순근 외(2017)는 고등학생의 공동체 역량을 상호존중, 열린 마음, 참여 및 소속감의 하위영역으로 구성하였고, 마찬가지로 5점 리커트 척도로 개발하여 학생들이 스스로 평가하도록 하였다.

요컨대 국내에서 공동체 역량은 주로 리커트 척도를 활용한 자기보고식으로 평가되어 왔음을 알 수 있다. 그러나 리커트 척도는 응답자의 주관적인 기준과 관점이 작용하므로 객관적인 역량과 차이가 존재할 수 있다(권승아 외, 2020). 특히, 자기보고식 평가는 사회적 바람직성 편향이 높을수록 개인의 실제 역량과는 다른 응답을 할 가능성이 높기에 측정의 신뢰도 및 타당도에 영향을 미칠 수 있다(권희경, 이현주, 2020). 이러한 자기보고식 척도의 한계를 고려할 때 구체적인 행동지표나 기준을 제시해주는 행동기술 평정척도(BARS)를 고려해 볼 필요가 있다.

행동기술 평정척도는 관찰 가능한 행동을 구체적으로 기술하고 사전에 수행의 수준을 제시하므로 평가자가 직관적으로 평가기준을 이해하기 쉽고 수행을 관찰하는 것이 쉽다는 장점이 있다(이재열, 백순

근, 2017: 670). 다른 척도보다 후광효과가 적고 평정자 간 일치도가 높으며 수행 수준 간 차이를 적절히 변별할 수 있으나(박동열, 황영

<표 2> 리커트 평정척도와 행동기술 평정척도 간 장단점 비교

	리커트 평정척도	행동기술 평정척도
응답 방식	응답자가 직접 척도화하는 응답자 중심의 접근방법	실제 수행하는 구체적 행위에 근거하여 피평가자가 평가자 측정
장점	<ul style="list-style-type: none"> • 척도제작 과정이 간편하고 단순 • 판단자 집단의 평정이 필요없음 • 제작이 편리하고 비교적 적은 노력으로 개발 가능 • 다양한 상황과 조건에 적용용이 • 여러 지표나 문항에 대한 일관성 있는 측정 가능 • 응답이 간편하여 척도의 적용 범위가 넓음 • 자료 수집 및 분석이 용이하며 응답자의 인식 및 특성을 밝히기에 효과적임 	<ul style="list-style-type: none"> • 개발 과정에서 구성원들이 참여하기 때문에 평가자와 피평가자 모두에게 분명하게 평가 목적과 내용이 정의됨 • 척도화 과정에서 수집되는 중요사건들은 훈련프로그램을 위한 근거로 활용 • 다른 요인에 의한 후광효과 적음 • 평가 대상자들의 수행 수준 간 차이를 변별하고 피드백 가능 • 기술된 척도가 훈련이나 개선의 목표로 제시될 수 있음
단점	<ul style="list-style-type: none"> • 표집에 따라 변동 가능성 많음 • 총점으로 계산하여 각 문항의 의미를 모호하게 할 수 있음 • 응답자의 의견을 얻는 과정에서 불가피한 오차로 인해 응답자료 오염 가능 • 특성의 변화나 구체적인 양상을 측정하기가 어려움 • 실제 특성의 수준과 평정의 수준이 일치하지 않음 	<ul style="list-style-type: none"> • 척도개발에 많은 시간과 비용이 소요되며 개발 과정이 복잡함 • 평가 대상자의 수행이 개발된 행동지표의 형태로 관찰되지 않는 경우 있음 • 많은 전문가의 참여와 검토 요구 • 행동적 용어로 표현되기 어려운 역량에 적용이 불가능함 • 중요한 사건에 대한 진술이 제한적

출처: 권승아 외(2020), 김명소, 김호동(2000), 박도순(2006), 박동열, 황영아(2009), 이재열, 백순근(2017)

아, 2009: 32), 리커트 평정척도에 비해 개발 과정이 복잡하고 다수 전문가가 참여해야 한다는 단점이 있다(이재열, 백순근, 2017). 리커트 평정척도와 행동기술 평정척도 간 주요 특징을 비교하면 <표 2>와 같다.

일반적인 행동기술 평정척도의 개발 절차는 다음과 같다(권승아 외, 2020). 먼저 성공적인 수행에 대한 조작적 정의와 범위를 설정하고 행동 예시나 사건을 유목화한 후 이를 행동용어로 기술하여 핵심 역량과 관련된 행동특성 및 행동지표를 추출한다. 다음 단계에서는 추출된 역량별 행동지표를 임의 배열하고 전문가 집단에게 평가하도록 하여 가장 적절한 범주로 재역화한다. 그리고 재역화된 결과를 바탕으로 행동지표의 수준을 변별하여 평정수준에 따른 행동지표를 선정·배열하고 평정척도를 개발하여 행동지표의 진술문을 작성한다. 마지막으로 개발된 평정척도의 효과성을 평가하며 최종적으로 행동기술 평정척도를 완성한다. 즉, 리커트 평정척도의 타당화 단계와 같이 구인타당도를 확인하는 절차가 아닌, 여러 차례에 걸쳐 전문가 혹은 이해관계자 집단으로부터 추출된 행동지표에 대한 재역화를 통해 그 수준을 변별하고 고정화하는 과정에서의 타당화가 중시된다.

요컨대 국내 선행연구에서는 주로 자기보고식 리커트 평정척도를 활용하여 공동체 역량을 간접적으로 평가해 왔으나, 역량의 관점에서 공동체 역량을 평가하기 위해서는 행동기술 평정척도의 활용 가능성을 살펴볼 필요가 있다. 특히, 행동기술 평정척도로 활용되는 행동지표는 역량이 발현되는 장면에서 관찰 가능한 대표적인 수행으로 선정된다. 이에 중학생의 공동체 역량이 잘 드러나는 행동을 토대로

행동지표를 개발하여 활용한다면 리커트 평정척도에 비해 수행의 전 과정에 걸쳐 공동체 역량을 더 타당하고 신뢰롭게 평가할 수 있을 것으로 기대된다.

III. 연구 방법

본 연구에서 중학생의 공동체 역량을 평가하기 위한 도구를 개발한 절차는 크게 3단계로 구분할 수 있다. 1단계에서는 교육부(2015)의 국가교육과정 총론을 포함한 문헌연구를 통해 공동체 역량의 개념 정의 및 구성요소를 탐색하였다. 이때, 본 도구가 교육장면에서 활용될 것을 전제하여 국가교육과정에서의 개념 정의를 기본으로 하되, 선행연구를 토대로 공동체 역량을 구성하는 하위요소를 ‘협업능력’, ‘참여와 책임의식’, ‘윤리와 질서의식’, ‘공감과 배려’, 그리고 ‘다문화 수용’으로 설정하였다. 그리고 이상의 구성요소의 타당성을 중학교 교사 7명에게 검토받았다(<표 3>의 1 참조).

2단계에서는 공동체 역량 평가를 위한 행동지표를 개발하고 타당화하였다. 여러 시도의 중학교에서 근무 중인 다양한 교과 교사들이 FGI(7명, 3차례), 워크시트를 활용한 서면조사(1차 9명, 2차 23명), 온라인 설문조사(132명) 등의 방식으로 참여하였고, 이러한 과정을 거쳐 최초 수집된 421개의 행동지표가 8개 상황별 5개, 즉, 총 40개의 행동지표로 최종 정리되었다. 참고로 각 과정마다 모두 다른 교사가 참여하였다.

3단계에서는 중학생을 대상으로 본 평가도구를 적용하였다. 다만,

조사 당시 코로나19로 인해 대면수업과 연계한 관찰 및 평가가 현실적으로 어려운 상황이었기에, 교사의 협조를 받아 온라인 조사를 하되 평소 경험을 토대로 솔직하게 응답하도록 요청하였다. 이때, 동일한 평가요소를 측정하는 리커트 척도의 문항에 대해서도 응답하도록 하여 행동기술 평정척도로 개발된 문항과 리커트 문항 간 상관 등을 확인하였다. 이를 위해 선행연구(김위정, 이혜정, 김태기, 2014; 남궁

<표 3> 연구 내용에 따른 주요 방법 및 참여교사의 특징

내용	연구 방법 및 참여교사의 특징
1 공동체 역량 개념 및 구성요소의 타당성 평가, 상황 요소 추출	<ul style="list-style-type: none"> - 3차례에 걸친 FGI를 통해 공동체 역량 개념 정의 및 하위 구성요소의 타당성을 검토하고, 이러한 공동체 역량이 잘 드러날 수 있는 상황적 요소를 8개 설정함 - (참여교사 특성) 교육경력 5년 이상 중학교 교사 7명: 국어(1), 윤리(1), 사회(1), 영어(1), 물리(1), 생물(2)
2 상황 요소별 행동지표 1차 추출	<ul style="list-style-type: none"> - 교사 대상 워크시트를 활용한 서면조사를 통해 8가지 상황 요소별로 중학생의 공동체 역량이 낮은 경우와 높은 경우에 보일 수 있는 행동목록을 총 421개 추출 - (참여교사 특성) 교육경력 5년 이상 중학교 교사 9명: 국어(1), 영어(2), 윤리(1), 사회(1), 수학(1), 물리(1), 생물(2)
3 행동지표 수행 차원 분류의 타당성과 역량 수준 평가를 통한 재역화	<ul style="list-style-type: none"> - 1차 추출된 421개 행동지표로부터 추출 빈도와 내용의 유사성을 중심으로 유목화하여 8개 상황별 14개 행동지표(112개)로 2차 정리함 - 교사 대상 워크시트를 활용한 서면조사를 통해 행동지표의 내용 타당성(공동체 역량을 평가하기에 타당한가)과 역량 수준(어느 정도 역량을 갖춘 학생이 보이는 행동인가)에 대해 7점 척도로 평가받고, 개방형으로 수정 의견을 수집함 - 분석결과를 토대로 8개 상황별, 7개 행동지표(56개)로 3차 정리함 - (참여교사 특성) 5년 이상 경력의 중학교 교사 23명: 국어/한문(4), 영어(4), 사회/역사(4), 사회(3), 생물/지구과학(3), 도덕/윤리(3), 미술(1), 컴퓨터·정보(1)

<표 3> 연구 내용에 따른 주요 방법 및 참여교사의 특징 (계속)

내용	연구 방법 및 참여교사의 특징
4 행동지표의 진술문 및 수행 수준 배치 를 통한 평정도구 개발	<ul style="list-style-type: none"> - 교사 대상 온라인 설문조사를 통해 8개 상황별 행동지표의 진술문 및 수행 수준을 고정하여 배열함 - 각 교사는 행동지표의 역량 수준에 대해 7점 척도(1:공동체 역량이 낮음-7:공동체 역량이 높음)로 평가하고 개방형으로 수정의견을 제시하였음 - 참여교사의 평정 결과를 평균 내어 각 행동지표의 수행 수준으로 할당함 - 할당된 수행 수준에 따라 행동지표를 순서대로 배치하되, 수행 수준이 유사하여 변별이 어렵다고 판단되는 지표 등에 대해 교사 3인과 협의를 거쳐 삭제하고 상황별 7개 지표에서 5개 지표로 최종 선정함 - 8개 상황별 5개 행동지표(총 40개)로 구성된 평가도구를 개발하고, 상황별로 각 지표에 대해 1점부터 5점까지를 부여하는 점수체계를 제시함 - (참여교사 특성) 중학교 교사 132명이 참여하였으며, 아래 <표 4> 참조
5 공동체 역량을 평가하기 위한 행동기술 평정척도 와 리커트 척도 간 비교 분석	<ul style="list-style-type: none"> - 중학생 대상 온라인 조사를 실시하여 행동기술 평정척도와 자기보고식 리커트 척도 간 상관관계 분석 및 사회적 바람직성에 따른 기술통계 분석을 실시함 - 리커트 척도는 김위정 외(2014) 등에서 타당화된 문항으로서 본 연구에서 개발한 행동기술 평정척도와 동일한 요소를 측정하는 것이며, 5점 척도(1:전혀 그렇지 않다~5:매우 그렇다)로 구성된 총 24개 문항임 - 협업능력(3문항, 신뢰도=0.791), 참여와 책임의식(9문항, 신뢰도=0.843), 윤리와 질서의식(4문항, 신뢰도=0.796), 공감과 배려(4문항, 신뢰도=0.776), 다문화 수용(4문항, 신뢰도=0.870) - 대표 문항은 ‘학급이나 학교에서 일어나는 일들에 관심을 가진다’, ‘보는 사람이 없어도 규칙을 지킨다’, ‘기회가 있다면 상대방의 인종, 국적, 문화권에 상관없이 기꺼이 친구를 사귀겠다’ 등임 - 학생들의 사회적 바람직성을 측정하기 위해서는 배병훈 외(2015)의 한국판 사회적 바람직성 척도 단축형(SDS-9)을 활용함 - (참여학생 특징) 중학생 712명이 참여하였으며, <표 5> 참조

지영 외, 2016; 김양분 외, 2013; 박상현 외, 2019)에서 기 타당화된 문항을 활용하였다. 본 연구는 2019년 7월부터 2021년 2월까지 진행되었으며 이상의 절차를 상세히 정리하면 <표 3>과 같다.

참고로 행동지표의 진술문 및 수행 수준 배치를 위한 온라인 설문 조사에 참여한 교사 132명의 소속학교 소재지와 담당 교과목을 상세 제시하면 <표 4>와 같다.

<표 4> 설문조사 참여교사의 소속학교 소재지와 담당 교과목

소속학교 소재지			담당 교과목		
구분	사례 수	%	구분	사례 수	%
경기	24	18.2	국어	16	12.1
경북	15	11.4	수학	18	13.6
대구	13	9.8	영어	22	16.7
대전	6	4.5	과학	13	9.8
부산	10	7.6	윤리/도덕	8	6.1
서울	27	20.5	사회	12	9.1
전북	15	11.4	기술가정	9	6.8
충남	10	7.6	미술·음악	11	8.3
충북	12	9.1	체육	9	6.8
			정보·컴퓨터	6	4.5
			기타	7	5.3
			무응답	1	0.8

주: 교과목을 범주화하여 제시함. '사회'에는 일반사회(7명), 지리(2명), 역사(3명)를 포함함. '과학'에는 생물(2명), 지구과학(2명), 화학(3명), 물리(2명), 공통과학(4명)을 포함하며, '기타'에는 보건(1명), 중국어(1명), 진로(1명), 특수(1명), 한문(3명)을 포함함.

그리고 본 연구에서 개발한 행동기술 평정척도와 선행연구에서 타당화 된 리커트 척도를 활용한 공동체 역량의 평가 결과를 비교하기 위한 조사에 참여한 중학생의 학년, 성별, 재학 중인 학교 소재지를 상세 제시하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 온라인 조사 참여 중학생의 성별, 학년 및 거주지역

구분		사례 수	%
성별	남학생	321	45.1
	여학생	391	54.9
학년	1학년	218	30.6
	2학년	326	45.8
	3학년	168	23.6
거주지역	서울	60	8.4
	대전	51	7.2
	경기도	259	36.4
	충청북도	201	28.2
	경상도	141	19.8
전체		712	100.0

IV. 연구 결과

1. 공동체 역량을 평가하기 위한 상황적 요소 도출

본 연구는 학교교육에서 중학생을 대상으로 한 공동체 역량 평가 도구의 활용을 전제하여 국가교육과정 총론(교육부, 2015)에서 규정

한 공동체 역량의 정의, 즉, “지역, 국가, 세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 능력”을 토대로 하였다. 그리고 선행연구를 종합하여 이를 개념적으로 구성하는 5가지 하위요소를 협업능력, 참여와 책임의식, 윤리와 질서의식, 공감과 배려, 그리고 다문화 수용으로 설정하였다. 이때, 공동체 역량의 평가 범주는 지역, 국가, 지구촌 모두를 포함하며, ① 구성원으로서 요구되는 가치와 태도를 수용하고 실천하기, ② 문제 해결에 대한 책임감을 가지고 참여하기, ③ 타인과 원만하게 상호작용하면서 협업하기, ④ 타인을 배려하면서 함께 살아가기 등 국가교육과정 총론에서 규정하는 요소들을 주된 평가의 내용이자 맥락으로 삼았다.

문항(행동지표)으로 발전시키기에 앞서, 학교 안팎의 어떤 장면에서 이들 요소를 관찰할 수 있는지 중학교 교사와 3차례 FGI를 실시하여 논의하였다(<표 3>의 1번 내용 참조). 그리고 논의 결과를 종합하여 [그림 1]과 같이 공동체 역량을 개념적으로 구성하는 요소들



[그림 1] 공동체 역량 평가를 위한 개념 구성 요소 및 상황적 요소

이 잘 관찰될 수 있다고 생각되는 상황적 요소를 수업 중 모둠활동(협동학습) 장면 등을 포함하여 8가지로 설정하였다.

2. 공동체 역량 평가도구의 개발과 타당화

본 연구는 <표 3>에서 상세 제시한 절차에 따라 공동체 역량 평가를 위한 행동지표를 정련화해 나갔으며, 각 절차의 주요 내용을 간단히 제시하면 다음과 같다. 먼저, 중학교 교사(9명)와 함께 [그림 1]의 8가지 상황에서 관찰 가능한 행동지표를 총 421개 추출하고, 연구진이 이를 추출 빈도와 유사 내용(키워드) 중심으로 유목화하여 상황별 14개 행동지표(총 112개)로 정리하였다. 참고로 추출된 행동지표 일부를 제시하면, ‘열심히 하지 않는 팀원에게 핀잔을 주면서 열심히 하는 팀원들끼리만 노력한다’, ‘주변에 문제를 알리고 친구들의 참여를 유도한다’, ‘공공질서를 생각하며 자신의 주장이 강해질 경우 다른 사람이 피해 입는 것은 아닌지 살핀다’ 등이다.

다음으로, 중학교 교사(23명)를 대상으로 1차 추출한 행동지표의 수행 차원이 개념적 구성요소와 잘 맵핑되었는지 분류의 타당성을 평가하고, 각 지표의 역량 수준에 대한 재역화 과정을 거쳐 8가지 상황별 7개 행동지표(총 56개)로 정리하였다. 이때, 행동지표가 공동체 역량의 개념적 요소를 평가하기에 내용적으로 타당한지 평가한 결과, 최소 4.05점에서 최대 6.82점까지 분포하였다(7점 척도). 그리고 이들 지표가 공동체 역량을 어느 정도 갖춘 학생이 보이는 행동인지 그 수행 수준을 평가한 결과는 1점대부터 6점대까지 고루 분포하였다(7점 척도). 이는 행동지표 개발 시 공동체 역량이 낮은 학생이 보

이는 행동과 높은 학생이 보이는 행동을 모두 포함하였기 때문이다. 이상의 결과를 종합하여 내용 타당성에 대한 점수가 5점 이상이면서 역량을 낮은 수준부터 높은 수준까지 고루 반영할 수 있도록 상황별로 7개 행동지표를 재선정하였다.

이어 중학교 교사 132명을 대상으로 행동지표의 진술문 및 수행 수준을 고정적으로 배치하기 위한 조사를 실시하고(구체적인 연구대상은 <표 4> 참조), 평정치를 고려하여 8가지 상황별 5개 행동지표(8개 문항, 총 40개)를 최종 선제하였다. 각 문항의 행동지표별로 교사의 평가 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 수업 중 모둠활동 상황에서 ‘협업 능력’을 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.92점(sd=1.51)에서 최대 6.38점(sd=0.97)까지 분포하였다. 이에 교사 3인과 논의하여 수행 수준이 유사하여 역량 수준의 변별이 어렵다고 판단되는 2개 지표를 삭제하는 과정을 거쳐 최종 5개 행동지표를 선정한 후 고정하여 배치하였다. 이때, 결과의 해석과 활

<표 6> 협업 능력 평가 문항-수업 중 모둠 활동

수업 중에 과제를 함께 하기 위해 친구들과 팀 활동을 한 경험을 떠올려주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.
① 팀원들과 의견이 다르면, 내 의견대로 될 때까지 끝까지 주장한다
② 일단 과제를 마치는 것이 중요하기 때문에 몇몇 팀원들끼리만 노력한다
③ 내가 맡은 역할만 성실하게 한다
④ 다른 팀에서 도움을 요청하는 경우에 친절하게 도와준다
⑤ 팀원들이 목표를 함께 확인하고, 과제를 잘 해 낼 수 있도록 서로 격려하는 분위기를 만든다

용을 고려하여 가장 낮은 역량 수준이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1점부터 5점까지 부여하였다. 참고로 <표 6>에서의 지시문은 학생이 자신 스스로를 평가하는 상황을 염두에 두고 제시한 것이며, 만약 교사나 동료의 타인의 행동을 관찰하는 상황에서 본 문항이 활용된다면 이에 맞추어 지시문을 유연하게 변경하는 것이 필요하다.

둘째, 자율적인 행사 준비 상황에서 ‘협업 능력’, ‘참여와 책임의식’을 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.72점(sd=1.51)에서 최대 6.23점(sd=1.03)까지 분포하였다. 앞서와 동일한 절차를 거쳐 5개 행동지표를 선정한 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1점부터 5점까지 부여하였다.

<표 7> 협업 능력, 참여와 책임 의식 평가 문항-자율적인 행사 준비

친구들과 함께 학교 또는 학급 행사를 준비해 본 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.

①	행사준비는 내가 아니더라도 할 사람이 많으므로, 개인적인 일과 행사 준비 시간이 겹치면 개인적인 일을 먼저 한다
②	행사 준비에 차질이 생기면 분위기가 어색해지더라도 잘잘못을 가린다
③	아이디어를 내거나 주도적인 역할은 못하지만, 맡은 일은 성실히 한다
④	필요하지만 아무도 하고 싶어 하지 않는 일이 있다면 지원해서 한다
⑤	내 의견과 다르더라도 친구들과 함께 결정한 내용을 존중하고, 성공적인 행사를 위해 단합한다

셋째, 문제해결을 위한 자치 활동 상황에서 ‘협업 능력’, ‘참여와 책임의식’을 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 3.83점(sd=1.40)에서 최대 6.07점(sd=1.20)까지 분포하였다. 앞서와 동일하게 5개 행동지표로 선정한 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1점부터 5점까지 부여하였다.

<표 8> 협업 능력, 참여와 책임의식 평가 문항-자치 활동

어떤 문제를 해결하기 위해 열린 학급회의에 참여한 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.	
①	친한 친구가 낸 의견은 적극적으로 지지한다
②	나와 관련된 문제라면, 내가 손해 보지 않도록 의견을 열심히 제시한다
③	문제해결에 큰 관심은 없지만, 의사결정을 내리기 위한 거수에는 참여한다
④	나와 친구의 생각이 서로 다를 경우, 친구의 입장에서 한 번 생각해 본다
⑤	학급이나 학교에서 일어난 문제는 곧 나의 문제라고 여기고 문제를 해결하기 위해 집중한다

넷째, 지역사회, 국가, 지구촌 이슈 등 사회참여 활동 상황에서 ‘참여와 책임의식’, ‘공감과 배려’를 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.40점(sd=1.36)에서 최대 5.99점(sd=1.32)까지 분포하였다. 앞서와 동일한

절차를 거쳐 5개 행동지표를 선정 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1점부터 5점까지 부여하였다.

<표 9> 참여와 책임의식, 공감과 배려 평가 문항-사회참여 활동

	학교에서 지역사회, 우리나라, 지구촌에서 일어나고 있는 다양한 문화에 대해 배웠던 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.
①	북극의 빙하가 녹고 바다가 오염되는 것은 내가 저지른 일이 아니기 때문에 그다지 관심이 없다
②	사회에서 발생하는 문제에 대해 알고는 있지만, 나의 문제라고 생각하지 않는다
③	사회문제에 관심은 있지만, 이를 해결하기 위한 활동은 어른이 되면 하겠다고 생각한다
④	수업시간에 배운 사회적 문제에 대해 친구나 가족과 이야기한다
⑤	환경보호를 위해 일회용품 사용을 줄이는 등, 지금 내가 할 수 있는 작은 실천이라도 하려고 애쓴다

다섯째, 오프라인에서의 공동생활 상황에서 ‘윤리와 질서의식’, ‘공감과 배려’를 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.76점(sd=1.50)에서 최대 5.98점(sd=1.26)까지 분포하였다. 앞서와 동일한 절차를 거쳐 5개 행동지표를 선정 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량 수준이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1점부터 5점까지 부여하였다.

<표 10> 윤리와 질서의식, 공감과 배려 평가 문항-오프라인 공동생활

교실, 학교, 지역사회 등 다양한 공간에서 다른 사람들과 함께 어울리면서 지낸 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.

- ① 사회적 약자를 배려하는 것은 특혜라고 생각한다
- ② 잘못된 행동을 목격해도 나에게 손해가 안 되면 모르는 척 한다
- ③ 학교나 공공장소에서 어떻게 행동하는 것이 올바른지 알고 있다
- ④ 대중화장실 등 공공시설은 다른 사람을 위해 깨끗이 사용한다
- ⑤ 보는 사람이 없더라도 질서를 잘 지킨다

여섯째, 온라인 공간에서의 공동생활 상황에서 ‘윤리와 질서의식’, ‘공감과 배려’를 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.61점(sd=1.54)에서 최대 5.84점(sd=1.24)까지 분포하였다. 앞서와 동일한 절차를 거쳐 5개 행동지표를 선정한 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순대로 1점부터 5점까지 부여하였다.

<표 11> 윤리와 질서의식, 공감과 배려 평가 문항-온라인 공동생활

온라인 공간에서 SNS, 커뮤니티 활동, 포털 사이트 글 읽고 댓글 달기 등을 한 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.

- ① 친구들로부터 좋은 반응이나 댓글을 얻기 위해 사실이 아닌 글을 작성한다
- ② 상대가 누군지 밝히지 않지만, 실제 상대를 쉽게 알아차릴 수 있는 방식으로 나의 감정을 표현한다
- ③ 나의 개인정보가 노출되지 않도록 관리한다
- ④ 많은 사람들이 있는 단톡방에서는 최대한 예의를 갖추어 말하려고 노력한다
- ⑤ 익명으로 글을 쓸 때도 읽는 사람의 기분을 고려한다

일곱째, 또래 집단과 관계 형성 상황에서 ‘공감과 배려’를 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.73점(sd=1.48)에서 최대 6.12점(sd=1.16)까지 분포하였다. 앞서와 동일한 절차를 거쳐 5개 행동지표를 선정한 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1점부터 5점까지 부여하였다.

<표 12> 공감과 배려 평가 문항-또래집단과 관계 형성

학교교실 안팎에서 친구들과 서로 어울리면서 시간을 보낸 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.	
①	친구들이 관심 없어 하는 것에 대해 혼자 계속 이야기한다
②	친구가 선생님께 칭찬을 받으면 질투가 난다
③	친구의 표정이나 몸짓을 보면 친구가 지금 어떤 기분인지 잘 이해된다
④	친구가 말할 때 고개를 끄덕이거나 반응을 잘 해 준다
⑤	친구가 고민하는 문제를 내 문제처럼 여기고 해결 방법을 함께 찾아본다

마지막으로, 다문화 집단과 관계 형성 상황에서 ‘다문화 수용’을 평가하기 위한 문항을 구성하는 행동지표(7개)의 역량 수준에 대해 교사들이 평가한 결과, 최소 2.49점(sd=1.66)에서 최대 6.25점(sd=1.08)까지 분포하였다. 앞서와 동일한 절차를 거쳐 5개 행동지표를 선정한 후 고정하여 배치하고, 결과의 해석과 활용을 고려하여 가장 낮은 역량이 요구되는 행동지표부터 가장 높은 행동지표의 순서대로 1

점부터 5점까지 부여하였다.

<표 13> 다문화 수용 평가 문항-다문화 집단과 관계 형성

학교에서 문화적 배경이 다른 이주민 학생이나 다문화 가정 학생들과 함께 생활한 경험을 떠올려 주세요. 그리고 ①번부터 ⑤번까지 잘 읽고, 이 중에서 나의 모습에 가장 가까운 한 곳에 √표 해 주세요.

①	우리나라보다 경제적으로 어려운 국가에서 온 친구에 대해 관심이 없거나 무시할 때도 있다
②	외국인 이주민이나 다문화가정의 친구가 특별히 나와 다르다고 생각하지 않지만, 한국인과 다른 행동을 할 때 거부감이 든다
③	외국인 이주민이나 다문화가정의 친구와 같은 팀원이 되어도 괜찮다고 생각한다
④	외국인 이주민이나 다문화가정의 친구들이 나와 다를 수 있다는 점을 받아들인다
⑤	외국인 이주민이나 다문화가정의 친구들과 의사소통을 할 때 어려움이 있다면 이를 해결하기 위해 노력한다

3. 행동기술 평정척도와 리커트 척도 간 공동체 역량 평가 결과 비교

나아가, 중학생을 대상으로 조사를 실시하여 행동기술 평정척도를 활용한 평가 결과와 리커트 평정척도를 활용한 자기평가 결과를 비교하였다(연구 대상 및 방법은 <표 3>과 <표 5> 참조). 먼저 기술 통계 분석결과를 살펴보면, 행동기술 평정척도를 활용 시 공동체 역량 전체 점수는 3.58점(sd=0.69)이었고, 하위요소 중에는 공감과 배려 점수가 3.75점(sd=3.94)으로 가장 높았다. 반면 리커트 평정척도를 활용 시 공동체 역량 전체 점수는 3.78점(sd=0.56)이었고, 다문화 수용 점수가 4.20점(sd=0.71)으로 가장 높았다. 전반적으로 리커트 평정척

도로 측정된 값이 행동기술 평정척도로 측정된 값보다 더 컸고, 반대로 표준편차는 행동기술 평정척도가 더 큰 편이었다. 참고로 두 가지 평정척도를 활용한 점수 모두 왜도의 절댓값(0.014~0.883)이 3을 넘지 않고, 첨도의 절댓값(0.184~1.499)이 7미만으로 나타나 정규성 문제는 없었다(Curran, West and Finch, 1996).

<표 14> 중학생의 공동체 역량 평가 결과에 대한 기술통계

공동체 역량	행동기술평정척도(N=712)				리커트 평정척도(N=712)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
전체	3.58	0.69	1.00	5.00	3.78	0.56	1.00	5.00
협업능력	3.43	1.05	1.00	5.00	3.16	0.77	1.00	5.00
참여와 책임의식	3.64	1.02	1.00	5.00	3.73	0.61	1.00	5.00
윤리와 질서의식	3.68	0.88	1.00	5.00	3.80	0.68	1.00	5.00
공감과 배려	3.75	0.94	1.00	5.00	3.89	0.69	1.00	5.00
다문화 수용	3.49	0.99	1.00	5.00	4.20	0.71	1.00	5.00

주: 행동기술 평정척도를 활용 시, 공동체 역량의 각 요소에 대한 점수는 문항에서 평가하고자 한 요소와 맵핑한 후 평균한 것임. 예컨대, 협업능력의 경우 문항1, 문항2, 문항3 점수의 평균을 의미함.

그리고 배병훈, 이동귀, 함경애(2015)가 개발한 한국판 사회적 바람직성 척도 단축형 9개 문항을 활용하여 사회적 바람직성이 높은 중학생이 행동기술 평정척도와 리커트 평정척도 각각에 있어 공동체 역량 점수 분포가 얼마나 상이한지 비교하였다. 그런데 배병훈, 이동귀, 함경애(2015)의 연구에서 판정을 위한 기준 작성이 이루어지지 않았기 때문에, 본 연구에서는 사회적 바람직성 평균을 기준으로 +2sd에 해당하는 4.7점보다 높게 나타난 22명을 대상으로 하여 공동

체 역량 평가 결과를 살펴보았다. 그 결과, 협업능력을 제외한 나머지 요소에서 모두 리커트 평정척도로 평가한 점수가 더 높게 나타났고, 특히 윤리와 질서의식, 공감과 배려, 다문화 수용 등에 있어 그 차이가 큰 편이었다.

<표 15> 사회적 바람직성이 높은 중학생의 공동체 역량 평가 결과에 대한 기술통계

공동체 역량	행동기술 평정척도(N=22)				리커트형 평정척도(N=22)			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
전체	4.26	0.57	2.86	5.00	4.60	0.31	3.63	5.00
협업능력	4.29	0.97	2.50	5.00	4.05	0.93	1.00	5.00
참여와 책임의식	4.47	0.70	3.00	5.00	4.55	0.45	3.22	5.00
윤리와 질서의식	4.12	0.95	2.00	5.00	4.72	0.38	4.00	5.00
공감과 배려	4.27	0.80	3.00	5.00	4.64	0.58	2.75	5.00
다문화 수용	4.25	0.97	2.00	5.00	4.97	0.09	4.75	5.00

주: 행동기술 평정척도를 활용 시, 공동체 역량의 구성요소에 대한 점수는 문항에서 평가하고자 한 요소와 맵핑한 후 평균한 것임. 예컨대, 협업능력의 경우 문항1, 문항2, 문항3 점수의 평균을 의미함.

마지막으로 두 평정척도를 활용한 점수 간 상관분석을 실시한 결과는 <표 16>과 같다. 행동기술 평정척도와 리커트 평정척도 간 공동체 역량의 전체 점수 상관($r=0.485$)은 $p<.001$ 수준에서 유의하게 나타났으며, 5가지 요소에서 모두 평정척도 간 산출된 점수의 상관($0.227\sim 0.359$)이 통계적으로 유의하였다. 다만, 공감과 배려에 대한 평정척도 간 상관이 다른 요소에 비해서는 상대적으로 낮은 편이었다($r=0.227$).

<표 16> 평정척도 간 공동체 역량 평가 점수의 상관(N=712)

공동체 역량	행동기술 평정척도 - 리커트형 척도 상관계수
전체	0.485 ^{***}
협업능력	0.293 ^{***}
참여와 책임의식	0.359 ^{***}
윤리와 질서의식	0.349 ^{***}
공감과 배려	0.227 ^{***}
다문화 수용	0.263 ^{***}

^{***} $p < .001$

V. 요약 및 결론

오늘날 세계는 서로 긴밀히 연결되어 있으며 전 세계적인 관점에서 협력하여 경제, 정치, 사회, 환경적 위기를 공동으로 해결해 나가야 할 필요가 나날이 높아지고 있다. 이러한 지점에서 우리 학생들은 지역, 국가, 지구촌의 구성원으로서 요구되는 능력, 즉, 공동체 역량을 갖춘 세계시민으로서 성장해야 하며, 학교교육 역시 이들이 세계시민으로서 성장해 나갈 수 있도록 의미있는 경험을 제공해야 한다. 즉, 세계시민교육을 통해 학생들이 포용적이고 정의롭고 평화로운 세상을 만드는 데 기여할 수 있도록 지식, 기능, 가치, 태도를 길러줄 필요가 있다(UNESCO, 2014). 그런데 학생들이 공동체 역량을 갖춘 세계시민이 되기 위해서는 무엇을 가르칠 것인가에 대한 질문뿐만 아니라 어떻게 평가하고 피드백할 것인가에 대한 질문 또한 중요하다. 학생들은 의미 있는 교육적 경험을 통해 누구나 얼마든지

성장할 수 있으며(Rychen & Salganik, 2003), 특히 학습으로서의 평가를 통해 이러한 성장이 더욱 촉진될 수 있기 때문이다(McMillan, 2013).

이에 본 연구는 학교교육 장면에서 중학생의 공동체 역량을 어떻게 평가할 것인가에 대한 고민에서 출발하였다. 특히, 그동안 주로 자기보고식 리커트 척도를 활용하여 공동체 역량 인식에 그친 평가를 해 왔다는 점에 문제 의식을 가지고, 행동기술 평정척도를 활용한 공동체 역량 평가도구를 개발하고자 하였다. 이를 위해 2015 개정 교육과정 및 국내외 선행연구 분석을 통해 공동체 역량의 정의를 내리고 5가지 개념적 구성요소, 즉, 협업능력, 참여와 책임의식, 윤리와 질서의식, 공감과 배려, 다문화 수용을 설정하였다. 그리고 중학교 교사와 함께 여러 차례에 걸친 FGI, 워크시트를 활용한 서면조사, 설문조사를 실시하여 공동체 역량을 평가하기 위한 8가지 상황별로 5개 행동지표로 구성된 8개 문항(총 40개 행동지표)을 개발하였다.

나아가 중학생을 대상으로 행동기술 평정척도와 기 타당화된 리커트 평정척도 간 공동체 역량 점수의 상관관계를 분석하고, 특히 사회적 바람직성이 높은 학생의 평정척도 간 점수를 비교하였다. 그 결과 행동기술 평정척도로 평가된 결과는 리커트 평정척도로 평가된 결과와 어느 정도는 유의한 상관을 가지지만, 사회적 바람직성이 높은 학생을 대상으로 한 결과를 살펴보면 행동기술 평정척도가 리커트 평정척도보다 안정적으로 공동체 역량을 평가할 수 있음을 알 수 있다.

한편 각 문항은 공동체 역량의 개념적 구성요소들과 맵핑되어 개발되었기 때문에 8개 문항의 총점으로 공동체 역량 점수를 산출할

수 있으며, 어떠한 장면에서 평가하고자 하는가에 따라 상황별 문항 점수를 활용할 수도 있다. 또한, 중학생들이 학교 안팎에서 실제로 경험해 봄 직한 상황 속에서 스스로의 역량을 진단·평가하고(자기 평가 및 피드백), 동료의 역량을 관찰·평가하고(동료평가 및 피드백), 교사 또한 학생들의 역량을 관찰·평가하고 지원하는 등(교사평가 및 피드백), 일종의 과정중심 평가방안으로서 세계시민교육이 이루어지는 가운데 해당 평가도구를 실천적으로 활용될 수 있을 것이다.

그러나 행동기술 평정척도로 개발된 공동체 역량 평가도구 역시 정답이 정해져 있는 객관적인 시험이 아니기에 여전히 활용에 있어 주관적일 수 있다는 한계를 지닌다. 이를 포함하여 행동기술 평정척도를 활용한 공동체 역량 평가도구의 가능성과 한계, 그리고 개선 방향을 제안하면 다음과 같다.

첫째, 행동기술 평정척도로 개발된 본 도구의 유용성은 다소 막연한 개념이었던 공동체 역량을 학생과 교사에게 친숙한 실제 장면 속에서의 행동으로 진솔함으로써 학생들의 삶과 괴리되지 않는 방식으로 평가할 수 있다는 점에 있다. 또한, 행동지표를 통해 공동체 역량을 갖춘 학생의 바람직한 모습을 이해하는 것이 가능하므로, 평가 과정에서 공동체 역량에 대한 학습이 자연스럽게 이루어질 수 있다는 점에서 긍정적 효과를 기대할 수 있다. 즉, 본 평가도구는 세계시민교육의 맥락에서 일종의 공동체 역량 수업 설계 및 평가를 위한 루브릭으로도 볼 수 있다. 이에 학생들이 공동체 역량에 대해 스스로 성찰하고 동료 간 피드백하는 데 활용할 수 있도록 본 평가도구를 활동지를 포함한 교수·학습 자료로 발전시킬 필요 또한 있을 것

이다.

그러나 현실적으로 교사가 이 도구를 활용하여 모든 학생을 수업 안팎에서 관찰하여 평가하는 것 자체가 어려울 수 있다. 즉, 현시점에도 여전히 강의식 수업의 비중이 높고 학생 수가 많다는 점에서 교사가 세계시민교육을 진행하면서 학생들의 모습을 일일 관찰하고 기록할 여유는 많지 않다. 또한, 교사가 관찰평가를 하는 과정에서 발생 가능한 편견의 오류나 일반화의 오류 등이 나타날 수 있다. 결과적으로 본 평가도구의 유용성과 실행 가능성은 세계시민교육이 이루어지는 수업 여건 혹은 학생들의 삶 속에서의 평가 가능성에 대한 고민으로 이어질 수 있다. 그러나 이는 평가를 학습 성과의 총괄적인 관점으로 접근하거나 교사 주도의 평가를 중시하는 데서 기인한 우려로도 해석 가능하다. 다시 말해서, 교사가 평가의 의미를 학습 과정에서 학생에 대한 정보를 부단히 수집하고 피드백하는 것으로서 부여하고, 평가의 주체 역시 교사로만 한정 짓는 것이 아니라 자기 평가와 동료평가로까지 확대할 필요를 보여준다.

둘째, 중학생이 동료의 공동체 역량을 평가하는데 본 도구를 사용하는 것이 얼마나 공정할 것인가에 대해 고민해 볼 필요가 있다. 참고로 본 연구에서는 중학교 교사에게 각 행동지표의 역량 수준을 평가받으면서 동시에 평가도구 전반에 대한 의견을 개방형으로 수집하였다. 그 결과 교사들은 학생들이 관계에 따라 평가하거나 서로 좋은 평가를 약속하는 등 관계나 감정을 배제하고 평가하는 것이 어려운 경우가 많고, 이러한 경향은 점수로 연결되는 평가에서 자주 나타난다는 점에서 공정성에 대한 우려를 표하였다. 이에 적어도 학생들에게 사전에 행동기술 평정척도를 활용한 공동체 역량의 평가를

어떻게 해야 하며 그 결과가 어떻게 활용될 것인지 상세히 안내하고, 학생들이 이를 충분히 이해한 경우에만 비교적 공정한 평가가 가능할 것으로 보인다.

이는 행동기술 평정척도가 리커트 평정척도에 비해 공동체 역량을 평가함에 있어 강점이 있으나, 보다 객관적이고 공정한 평가가 되기 위해서는 교사나 동료 등 제3자가 활용하거나 자기평가 시에는 적어도 스스로에 대한 객관화 능력이 전제되어야 함을 의미한다. 앞서 리커트 평정척도를 활용한 결과와 행동기술 평정척도를 활용한 결과가 어느 정도 유의한 상관성이 있으나 사회적 바람직성이 높은 학생의 경우 행동기술 평정척도가 더 안정적이었다는 점이 이를 뒷받침한다. 따라서, 후속 연구를 통해 본 평가도구를 활용하여 실제 수업장면이나 비교과 활동 등 여러 장면에서 학생들의 수행과 연관지어, 교사의 학생평가-학생의 자기평가-학생의 동료평가를 실시하고 그 결과를 비교·분석할 필요가 있다. 이를 통해 본 평가도구가 세계시민교육이 이루어지는 가운데 중학생의 공동체 역량을 형성적으로 이해하고 다각도의 피드백을 통해 공동체 역량을 성장시키는 데 교육적으로 기여할 수 있도록 개선해 나갈 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2015-74호 [별책 1].
구경연(2020). 초등학교 고학년과 중학생을 대상으로 한 영어과 핵심역량 자기평가 도구 개발 및 타당화 연구. **영어영문학** 25(2). 미래영어영문학회. 135-161.

- 권승아, 김정현, 박윤환, 김화수, 김은진, 민소영, 류성민(2020). 행동기준 평정척도(BARS)를 적용한 대학생 핵심역량 측정도구 개발 및 타당화: K 대학 사례를 중심으로. **한국교육** 47(1). 한국교육개발원. 197-228.
- 권희경, 이현주(2020). 사회적 바람직성 편향이 자기보고식 측정에 미치는 영향. **한국청소년연구** 31(4). 한국청소년정책연구원. 251-282.
- 길혜지, 김주아(2018). 역량중심 교육과정의 핵심요소가 중학생의 역량에 미치는 영향 분석. **교육학연구** 56(4). 한국교육학회. 289-315.
- 김기표(2018). 공동체역량 강화를 위한 세계시민교육. **평화학논총** 8(1). 국제뇌교육종합대학원 지구평화연구소. 79-111.
- 김대연, 김병주(2018). 예술꽃 씨앗학교의 교육연극 프로그램이 초등학생의 공동체 역량에 미치는 영향. **교육연극학** 10(2). 한국교육연극학회. 25-42.
- 김덕년(2017). '교육과정-수업-평가-기록의 일체화'에 대한 고찰. CP2017-02-01. 진천: 한국교육개발원.
- 김명소, 김호동(2000). 컴퓨터 프로그래머의 직무수행 평가를 위한 행동기준 척도(BARS) 제작. **조사연구** 1(2). 한국조사연구학회. 89-115.
- 김미진, 김정은, 임정하(2019). 청소년의 다문화 역량 척도개발. **다문화교육연구** 12(1). 한국다문화교육학회. 21-45.
- 김선영(2019). 캐나다 역량기반 교과 교육과정의 교육내용 구성 방식이 우리나라에 주는 시사점 탐색. **교육과정연구** 37(2). 한국교육과정학회. 83-105.
- 김양분, 임현정, 남궁지영, 박희진, 신혜숙, 김성식, 김종민, 이규민, 반재천 (2013). 한국교육중단연구(KELS)2013(I) -조사개요보고서-. 서울: 한국교육개발원.
- 김위정, 이혜정, 김태기(2014). 경기도 교육과정 핵심역량 체계 재정비 및 측정도구 개발 연구. 수원: 경기도교육연구원.
- 김희연, 민경석, 정지영(2018). 대학생 핵심역량 진단도구 개발 및 타당화 연구 - A대학 사례를 중심으로. **교양교육연구** 12(3). 한국교양교육학회. 63-87.
- 남궁지영, 김양분, 박경호, 최인희, 박현정(2016). 2016 KEDI 학생역량 조사

- 연구. 진천: 한국교육개발원.
- 박가나(2009). 청소년 참여활동이 공동체의식에 미치는 효과. **청소년학연구** 16(10). 한국청소년학회. 273-306.
- 박도순(2006). **척도법**. 서울: 교육과학사.
- 박동열, 황영아(2009). 전문계 고교생의 직업기초능력 진단도구 개발. **농업교육과 인적자원개발** 41(2). 한국농·산업교육학회. 29-48.
- 박상현, 남숙경, 윤미선, 이지수, 정현민, 김정숙, 김수혜, 임혜정, 박소영, 주영효, 김민규, 이인수, 곽현석, 이병호, 이재창, 조용, 황재인, 김유리, 노언경, 정송, 권순정(2019). 서울학생중단연구 2020 설문문항 개발 연구. 서울: 서울특별시교육청교육연구정보원 교육정책연구소.
- 박환보, 조대훈, 박경희, 박성호, 엄정민(2021). 2021 세계시민교육 국내 모니터링 체제 구축 연구. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 배병훈, 이동귀, 함경애(2015). Rasch 모형을 이용한 한국판 사회적 바람직성 척도 단축형(SDS-9)의 타당화. **상담학연구** 16(6). 한국상담학회. 177-197.
- 백순근, 윤승혜, 신안나, 손주영, 김연경(2017). 고등학생용 여섯 가지 핵심역량 측정도구 개발 및 타당화 연구. **교육평가연구** 30(3). 한국교육평가학회. 363-395.
- 성은모, 최창욱, 김혜경, 오석영, 진성희(2015). 청소년 역량지수 구성체제의 개발 및 타당화 연구. **아시아교육연구** 16(2). 서울대학교 교육연구소. 117-144.
- 엄미숙(2021). 중학생의 자아존중감과 공동체의식이 다문화 감수성에 미치는 영향. **전북학연구** 4. 전북연구원 전북학연구센터. 237-273.
- 윤성혜(2017). 대학생용 세계시민의식 척도 개발. 박사학위논문. 이화여자대학교.
- 윤영, 백아롱(2021). 고등학생의 자기관리역량과 공동체역량 관계에 대인관계 및 배려의 매개효과 검증: 성별 차이를 중심으로. **청소년학연구** 28(6). 한국청소년학회. 261-288.
- 이광우, 전제철, 허경철, 홍원표, 김문숙(2009). 미래 한국인의 핵심 역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정 설계 방안 연구. 서울: 한국교육과

정평가원.

- 이재열, 백순근(2017). 행동지표 제시형 실천적 교수역량 평정척도 개발 및 타당화. **교육평가연구** 30(4). 한국교육평가학회. 665-691.
- 이정우, 구남욱, 이인화(2016). 핵심역량 신장을 위한 교실 수업에서의 학생 평가 방안: 의사소통역량과 공동체역량을 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이정우(2017). 2015 개정 교육과정 총론의 공동체 역량 의미와 하위요소 탐색. **시민교육연구** 49(4). 한국사회과교육학회. 149-170.
- 정선호(2016). 핵심역량 기반 교양교육과정에 대한 P대학 학생의 인식 분석. **교양교육연구** 10(4). 한국교양교육학회. 283-310.
- 조현기(2017). W.I.T.H 세계시민교육을 통한 공동체역량 신장. **글로벌교육연구** 9(2). 글로벌교육연구학회. 87-114.
- 허인숙, 이정현(2004). 청소년의 사회참여 활동과 시민성 형성에 관한 연구. **한국청소년연구** 15(2). 한국청소년정책연구원. 443-472.
- 황여정(2018). 청소년의 체험활동 경험이 공동체의식에 미치는 영향: 누적적 경험의 효과를 중심으로. **한국교육학연구** 24(2). 안암교육학회. 195-221.
- Barrett, Martyn(2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Binkley, Marilyn, Ola Erstad, Joan Herman, Senta Raizen, Martin Ripley, May Miller-Ricci and Mike Rumble(2012). Defining Twenty-First Century Skills. Assessment and teaching of 21st century skills. Patrick Griffin & Esther Care (eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century skills: Methods and Approach*. Dordrecht: Springer. 17-66.
- Curran, Patrick J., Stephen G. West and John F. Finch(1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*. 1(1). 16-29.
- McClelland, David C.(1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American psychologist*. 28(1). 1-14.
- McMillan, David W. and David M. Chavis(1986). Sense of Community: A

Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*. 14(1). 6-23.

McMillan, J. H.(2013). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction* (6th ed.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.

OECD(2018). *The Future of Education and Skills Education 2030: The Future We Want*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Reich S. M.(2010). Adolescents' Sense of Community on Myspace and Facebook: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Community Psychology*. 38(6). 688-705.

Rychen, D. S. & L. H. Salganik(2003). *A Holistic Model of Competence. Key Competencies for a Successful life and a Well-functioning Society*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publisher.

UNESCO(2014). *Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.

<자료>

교육부. '2022 개정 교육과정' 총론 주요사항 발표(보도자료). 2021. 11. 24. 일자.

Abstract

Development of Assessment Tool for Middle School Student's Community Competency using Behaviorally Anchored Rating Scales^{*}

Kil, Hyeji

(Associate Professor, Chungbuk National University)

Park, Jimin

(PhD. Student, Chungbuk National University)

The purpose of this study is to develop an assessment tool for middle school student's community competency using the behavioral anchored rating scales(BARS). According to the definition of community competency based on literature review, 5 components were set as collaboration ability, participation and responsibility, ethics and sense of order, empathy and consideration, and multicultural acceptance. By conducting FGI with middle school teachers, 8 situations suitable for community competency evaluation like team activities during class, autonomous activities, self-governing activities, social participation, offline and online life, relationships with peer groups, relationships with multicultural groups and 421 behavioral indicators were extracted. Content validity and competency level were evaluated by 23

* This study was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2019S1A5A8038786).

middle school teachers, and based on the results, 7 indicators for 8 situations, a total of 56 behavioral indicators were set. With 132 middle school teachers, a survey was conducted to arrange statements and competency levels of behavioral indicators. Considering of the results, 5 indicators for 8 situations, a total of 40 behavioral indicators were finally developed. Using the these assessment tool, an survey was conducted on 712 middle school students and the correlation between BARS and Likert scale was analyzed. Based on these results, the community competency evaluation tool using the behavioral skill rating scale could be used educationally to improve the community competence of middle school students in the context of global citizenship education.

Key words : Community competency, behaviorally Anchored rating scales, Global citizenship education

투고신청일: 2022. 06. 30

심사수정일: 2022. 08. 25

게재확정일: 2022. 08. 27