

2026학년도 중등 교육 임용시험 대비

교육학 이경범

단기합격을 위한 월비스임용

GUIDE BOOK



월비스 임용고시학원



2026 WHY TO HOW 이경범 교육학 연간 커리큘럼

“임용 교육학 최초 8개월 단기 고효율 프로그램”

1-2월 (정규)	기본이론 - 월·화 09:00~13:00 <ul style="list-style-type: none"> 교재 : 「교육학 논술 KTX(2024)」 강의특징 <ul style="list-style-type: none"> 교육학 배경지식을 활성화 관련 어휘력 및 독해력 향상 기본개념 암기 및 이해
3-4월 (정규)	통합 기출분석 - 월·화 09:00~13:00 <ul style="list-style-type: none"> 교재 : 「Why To How New 논객특강(2024)」 강의특징 <ul style="list-style-type: none"> 객관식과 논술형 기출문제의 통합적 분석을 통한 출제 경향성 파악 기출문제 분석을 통한 이론 적용 및 답안 구성 연습 기출문제를 바탕으로 앞으로의 출제 예상 영역을 심화학습
5-6월 (무료특강)	수강생 무료 특강 <p>수업이 없는 5-6월 학습 공백이 생기지 않도록, 무료특강을 통하여 주기적인 학습점검 시간을 가질 예정 (강의 내용 및 일정 등은 미정, 추후 수강생들의 요구에 맞추어 진행)</p>
7-8월 (정규)	단원별 문제풀이 - 월·화 09:00~13:00 <ul style="list-style-type: none"> 교재 : 프린트 제공 강의특징 <ul style="list-style-type: none"> 과목별 예상문제를 통해 지식, 표현능력, 사고력 향상에 초점 상황 제시문의 해석, 개요 작성, 이론 및 교육적 적용 학습 주요이론들의 핵심문장을 “써보는” 연습 실제적인 답안 작성의 반복을 통한 문장력의 신장
9-10월 (정규)	실전 모의고사 - 월·화 09:00~13:00 <ul style="list-style-type: none"> 교재 : 프린트 제공 강의특징 <ul style="list-style-type: none"> 통합적인 논술 문항 제공 다양한 난이도의 문제를 통한 실전 연습 교육학논술 첨삭을 통한 마무리 점검
11월 (무료특강)	“Renew” 끝장특강 <p>시험 직전, 마지막으로 전체적인 학습 내용을 점검하는 시간을 가질 예정 (강의 내용 및 일정 등은 미정, 추후 수강생들의 요구에 맞추어 진행)</p>

** 위 계획표는 추후 일정에 따라 변경될 수 있습니다.

교육학

수험 번호 : () 성 명 : ()

제1차 시험	1 교시	1문항 20점	시험 시간 60분
--------	------	---------	-----------

다음은 ○○ 고등학교에서 경력 교사와 신임 교사가 나누는 대화의 일부이다. 이 내용을 읽고 ‘변화하는 환경에서 교육의 기본에 충실한 교사’라는 주제로 교육과정, 교육방법, 교육평가, 교육행정에 대한 내용을 구성 요소로 하여 서론, 본론, 결론을 갖추어 논하시오. [20점]

경력 교사: 네. 그러한 기술적 능력과 상황 파악 능력도 중요하죠. 그리고 학교는 다양한 사람으로 구성된 조직이므로 이와 관련된 능력도 키운다면 선생님의 교직 생활이 점차 좋아질 것이라 기대합니다.

- 표현의 적절성 [2점]

<수고하셨습니다.>

2025학년도 중등학교교사 임용후보자 선정경쟁시험 (평가기준표)

영역	내용	배점
타일러의 교육목표 설정 근거	[교육철학을 교육목표 설정에 적용한 사례, 이유 각 1가지] - 이유 : 교육철학은 서로 다르거나 중요하지 않은 목표를 걸러내고, 일관되고 통일된 목표를 골라 가장 가치 있는 교육목표를 설정하는 데 도움을 주기 때문 - 적용 사례 : 교육내용이 학생들로 하여금 전통적 문화유산을 고스란히 전수받을 수 있도록 하는 데 초점을 두어야 할 것인지, 아니면 미래의 보다 나은 삶을 위해 현재의 삶을 비판적으로 성찰하고 개선할 수 있도록 하는 데 중점을 둘 것인지 등에 대한 답을 교육철학을 통해 얻을 수 있음	2점
	[학습심리학을 교육목표 설정에 적용한 사례, 이유 각 1가지] - 이유 : 학습심리학은 설정한 목표를 학습자가 성취할 수 있는지의 여부를 알려줄 수 있는 거름 장치의 기능을 하기 때문 - 적용 사례 : 설정한 교육목표가 일정 기간 동안 달성 가능한 것인지, 해당 연령이나 학년 수준에 적합한 것인지, 특정 목표가 다양한 학습효과를 지니는지, 아니면 지속적인 학습효과를 갖도록 하는 것인지 등의 물음에 적절한 답을 학습심리학의 지식과 원리에 의해서 가늠함	2점
조나센의 구성주의 학습환경 설계모형	[경력 교사가 언급한 '문제' 특성 - 역할 각 1가지] - 문제중심 학습에서 문제의 특징이나 프로젝트 학습에서 프로젝트의 특징을 통해 답안을 구성할 수 있을 것 - 비구조화된 문제 : 학습자로 하여금 다양한 해결책들 중에서 최선의 해결책을 택하고, 다른 대안들보다 뛰어난 점을 증명하고 설득하도록 하는 역할을 함 - 실제적인 문제 : 학습자의 흥미와 동기를 유발해서 학습내용에 대한 더 깊은 이해를 촉진하며, 문제를 이해하는 것에 그치지 않고 문제를 해결하기 위해 관련된 지식과 기능을 사용하도록 함 - 관련성이 높은 문제 : 학습자로 하여금 자신이 체험했거나, 체험할 수 있는 문제라고 느끼게 해줌 - 복잡한 문제 : 학습자들이 혼자서 문제를 효과적으로 풀 수 없도록 함으로써, 동료 학습자들과 협동을 통해야만 문제를 해결할 수 있도록 함	2점 (택1)
	[모델링 이외의 교사의 지원 활동 사례 2가지] - 지도하기(코칭) : 학습자의 동기를 유발하고, 학습자의 수행 수준을 분석하여, 그에 대한 피드백을 제공하고, 학습한 내용에 대하여 반추할 것을 요구하는 것 - 발판 제공하기(스캐폴딩) : 학습자가 현재 상태의 지적 수준을 넘어서는 학습과제를 수행하는 것을 지원하기 위한 임시 지지대를 제공하는 것(학습자의 수준에 맞는 과제를 제시한 후에 점점 어려운 과제를 제시하여 결국 해결하기 힘든 상태에 이르게 하는 것, 학습자의 부족한 부분을 고려하여 과제를 조정하는 것, 대체적인 평가를 실시하는 것)	2점
준거참조평가, 평가의 기본가정	[준거참조평가에서 '준거 설정 방법' 1가지] - 명칭이 아닌 방법의 내용을 대략적으로라도 서술해야 할 것 - 표준적 준거설정 방법 : 검사를 택한 피험자들의 상대적 서열이나 피험자 집단의 일정 비율에 의하여 준거를 설정하는 방법(예) 상위 20% 학생들에게 자격증을 부여한다면 20%가 준거가 됨 - 집단비교 방법 : 교과 또는 평가 전문가가 피험자 집단의 개개인을 주관적으로 완전 학습자 혹은 불완전학습자로 구분하여 검사를 실시한 후, 완전 학습자의 점수분포와 불완전학습자의 점수분포가 교차 되는 점을 준거로 설정하는 방법 - 앙고프(Angoff) 방법 : 교사가 문항을 분석한 후 최소능력 보유 피험자들로 구성된 가상적 집단에서 어느 정도 비율의 피험자가 문항의 정답을 맞힐 수 있는가를 판정한 다음, 각 문항의 답을 맞힐 피험자 비율의 합하는 방법 - 북마크(Bookmark) 방법 : 가장 쉬운 문항부터 가장 어려운 문항으로 배열한 순서화된 문항집을 바탕으로 분할점수를 산출하는 방법(최소능력 학생들의 2/3가 반드시 맞힐 수 있는 문항 중 난이도로 볼 때 가장 어려운 문항에 표시하도록 함 - 여러 기준 설정자들이 표시한 북마크의 중앙값 혹은 평균점수로 기준점수를 얻을 수 있음)	1점 (택1)



	[교육평가의 기본 가정 3가지] - 학습자의 잠재능력 개발 가능성 : 인간은 개발할 수 있는 무한한 잠재적 능력을 지니고 있음 - 교육평가의 대상과 자료의 무한성 : 어떠한 행위, 대상, 자료도 교육평가의 대상이 됨 - 시간의 연속성 : 평가는 한순간에 실시되고 종료하는 것이 아니라 지속적으로 이루어져야 함 - 평가의 종합성 : 교육평가 시 평가대상이 가지고 있는 모든 자료를 종합적으로 수집하여 평가하여야 함	3점 (택3)
카츠(Katz)의 리더십 이론	[경력 교사가 언급한 '이와 관련된 능력' 명칭] - 인간관계 능력(대인관계 능력)	1점
	[동료 교사와 관련한 이 능력의 구체적 실천 사례 2가지] - 동료 교사와 함께 업무를 수행하는 실천 사례라면 다양한 정답이 인정될 것으로 보임 - 전문적 학습공동체 구축 : 동료 교사들과 함께 일하는 것에 가치를 두며, 교사들 상호 간의 협조를 통해 교수-학습활동을 개선하는 데 지속적인 노력을 기울이는 것 등을 실천할 수 있음 - 동료장학 실시 : 교사 간에 서로의 경험을 공유함으로써 교수 능력의 향상을 도모할 수 있으며, 협동적 인간관계의 수립을 통해 동료 간의 유대와 공동성취감 등을 향상시킬 수 있음	2점
구성 및 표현	논술의 구성요소와 '교사가 갖추어야 할 역량'과의 연계 및 논리적 형식	3점
	표현의 적절성	2점

2025학년도 중등학교교사 임용후보자 선정경쟁시험

(교육목표 설정 근거, 구성주의 학습환경 설계, 준거참조평가,
교육평가의 기본 가정, 지도성 특성론)

1. 예시답안

[서론 - 문제제기]

교육의 질은 교사의 질을 능가할 수 없다고 한다. 교육을 인간행동을 계획적으로 변화시키는 과정으로 정의한다면, 이 과정에서 가장 핵심적인 역할을 하는 것이 바로 교사이다. 전문직으로서 교사가 일차적으로 갖추어야 할 조건은 잘 가르칠 수 있는 능력이라고 할 수 있다. 이때 잘 가르치기 위해서는 교수학습의 기본 원리에 대한 이론적 이해와 실천적 방법을 충분히 인식하는 것뿐만 아니라 학생의 현재 상황과 상태에 대한 정확한 이해와 지원이 필요하다. 가르치는 경험과 더불어 효과적으로 교육할 수 있는 규칙을 미리 마련하고 그에 대해 반성하는 것이 결합될 때 교사의 전문성이 더 높아질 수 있다.

[본론1 - 타일러(Tyler)의 교육목표 설정 근거를 바탕으로, 교육철학과 학습심리학을 교육목표 설정에 적용한 사례와 이유 각 1가지]

타일러는 사회, 학습자, 교과 내용의 연구를 자원으로 활용하여 잠정적 교육목표를 설정하여야 함을 제안하였으며, 이렇게 추출된 교육목표의 타당성을 검증하고 정선하는 방법으로 ‘교육철학’과 ‘학습심리학’을 들고 있다. 즉, 학교 교육과정을 개발하는 중요한 자원으로 세 가지 요소를 또 다시 교육철학과 학습심리학이라는 기준에 의해 교육과정 개발 준거로 재설정될 수 있다는 것이다. 타일러가 교육철학과 학습심리학을 교육목표 설정에 적용해야 함을 제안한 이유는 다음과 같다. 우선, 교육철학은 서로 다르거나 중요하지 않은 목표를 걸러내고, 일관되고 통일된 목표를 골라 가장 가치 있는 교육목표를 설정하는 데 도움을 주기 때문에 고려되어야 한다. 예를 들어, 학교 교육과정에서 다루어야 할 교육내용이 학생들로 하여금 전통적 문화유산을 고스란히 전수받을 수 있도록 하는 데 초점을 두어야 할 것인지, 아니면 미래의 보다 나은 삶을 위해 현재의 삶을 비판적으로 성찰하고 개선할 수 있도록 하는 데 중점을 둘 것인지 등에 대한 답을 교육철학을 통해 얻을 수 있을 것이다. 다음으로, 학습심리학은 설정한 목표를 학습자가 성취할 수 있는지의 여부를 알려줄 수 있는 거름 장치의 기능을 하기 때문에 고려되어야 한다. 예를 들어, 설정한 교육목표가 일정 기간동안 달성 가능한 것인지, 해당 연령이나 학년 수준에 적합한 것인지, 특정 목표가 다양한 학습효과를 지니는지, 아니면 지속적인 학습효과를 갖도록 하는 것인지 등의 물음에 적절한 답을 학습심리학의 지식과 원리에 의해서 가늠할 수 있을 것이다.

[본론2 - 조나센(Jonassen) 모형에 따를 때, 경력 교사가 언급한 ‘문제’ 특성과 역할 각1가지, 모델링 이외의 교사의 지원 활동 사례 2가지]

경력 교사가 언급한 바와 같이, 구성주의 학습환경에서는 실제적인 문제를 선정해야 한다. 즉, 실제 세계에서 문제여야 하며, 학습자가 자신과 관련이 있는 문제라는 것을 느끼게 해야 한다. 이러한 문제의 특성은 학습자의 흥미와 동기를 유발함으로써 학습 내용에 대해 더 깊은 이해를 촉진하게 해주며, 학습자들이 문제를 이해하는 것에 그치지 않고 문제를 해결하기 위해 관련된 지식과 기능을 사용하도록 하는 역할을 한다. 또한, 구성주의 학습 과정에서 교사는 시범 외에 필요에 따라 ‘지도하기(코칭)’와 ‘발판 제공하기(스캐폴딩)’의 지원 활동을

수행해야 한다. 지도하기란 학습자의 명료화 활동을 도와주기 위한 것으로, 학습자의 동기를 유발하고, 학습자의 수행 수준을 분석하여, 그에 대한 피드백을 제공하고, 학습한 내용에 대하여 반추할 것을 요구하는 것이 이에 해당된다. 다음으로, 발판 제공하기란 학습자가 현재 상태의 지적 수준을 넘어서는 학습과제를 수행하는 것을 지원하기 위한 임시 지지대를 제공하는 것이다. 발판 제공하기에는 크게 세 유형이 있는데, 학습자의 수준에 맞는 과제를 제시한 후에 점점 어려운 과제를 제시하여 결국 해결하기 힘든 상태에 이르게 하는 것, 학습자의 부족한 부분을 고려하여 과제를 조정하는 것, 대체적인 평가를 실시하는 것이 이에 해당한다.

[본론3 - 경력 교사가 언급한 준거참조평가에서 ‘준거 설정 방법’ 1가지, 교육평가의 기본 가정 3가지]

경력 교사의 언급처럼, 준거참조평가에서는 성취수준을 구분하는 것이 매우 중요한 일이다. 이를 위해 교사는 다양한 준거설정 방법을 활용할 수 있는데, 대표적으로 고전검사이론에 기반한 앙고프(Angoff) 방법을 활용해 볼 수 있을 것이다. 이는 교사가 문항을 분석한 후 최소능력 보유 피험자들로 구성된 가상적 집단에서 어느 정도 비율의 피험자가 문항의 정답을 맞힐 수 있는가를 판정한 다음, 각 문항의 답을 맞힐 피험자 비율의 합을 준거 점수로 설정하는 방법이다. 즉, 최소능력 피험자 집단을 예상했을 때, 그 집단에서 각 문항에 대한 문항난이도를 합한 값이 바로 준거 점수가 되는 것이다. 또한, 교사는 교육평가 시 항상 교육평가의 기본 가정을 염두에 둘 필요가 있다. 교육평가의 기본 가정으로는 첫째, 학습자는 개발할 수 있는 무한한 잠재적 능력을 지니고 있다는 관점을 가지고 평가를 실시해야 한다. 둘째, 평가는 한순간에 실시되고 종료하는 것이 아니라 지속적으로 이루어져야 한다. 연속적인 평가가 이루어져야 학습자의 변화에 따른 성장 혹은 발전 등을 점검할 수 있으며, 그에 따라 교육의 변화를 알 수 있다. 셋째, 교육평가 시 학습자가 가지고 있는 모든 자료를 종합적으로 수집하여 평가하여야 한다. 즉, 지필검사에 국한되지 않고, 관찰, 면접, 수행평가 등 다양한 평가방법을 동원하여 평가를 실시하여야 한다.

[본론4 - 카츠(Katz)의 리더십 이론에 근거하여, 경력 교사가 언급한 ‘이와 관련된 능력’ 명칭, 동료 교사와 관련한 이 능력의 구체적 실천 사례 2가지]

경력 교사에 따르면, 교사의 기술적 능력이나 상황 파악 능력도 중요하지만, 학교는 다양한 사람들로 구성된 조직이므로 교사의 ‘인간관계 능력’을 키우는 것이 교직 생활에 있어 필요하다. 인간관계 능력이란 사람들과 함께 사람을 통하여 일을 하는 데 필요한 지도자의 능력과 판단을 의미한다. 이러한 능력을 실천하기 위하여 교사는 전문적 학습공동체의 구축, 동료장학의 실시 등과 같은 방법들을 실천해 볼 수 있다. 우선, 전문적 학습공동체란 교원들의 동료성을 강화하여 협력적인 연구와 실천 과정을 통해 함께 성장하는 학습공동체를 의미한다. 이러한 전문적 학습공동체를 통하여 교사는 동료 교사들과 함께 일하는 것에 가치를 두며, 교사들 상호 간의 협조를 통해 교수-학습활동을 개선하는 데 지속적인 노력을 기울이는 것 등을 실천할 수 있다. 다음으로, 동료장학은 수업의 개선을 위해 교사들이 서로 협동하는 장학의 형태이다. 이는 교사 간에 서로의 경험을 공유함으로써 교수 능력의 향상을 도모할 수 있을 뿐만 아니라 협동적 인간관계의 수립을 통해 동료 간의 유대와 공동성취감 등을 향상시킬 수 있다.

[결론 - 제언]

교사는 가르치는 일을 하는 사람이지만 가르쳐야 할 것을 가르쳐야 하며, 가르치되 아무나 할 수 없는 특수한 전문적 이론과 지식에 기초를 두고 가르쳐야 한다. 교사의 수업활동과 학생지도에 필요한 기술과 능력은 해당분야에 대한 최신의 연구결과에 대한 식견과 정보뿐 아니라 학생의 인지적 성장과 발달, 정서적 성장과 발달에 관한 고도의 지식을 필요로 하는 정신활동이다. 따라서 교사는 학생들에게 적합한 교육내용을 선정해야 하고, 학생에 대해 깊이 있는 이해를 바탕으로 적절한 교육을 할 수 있는 지식을 갖추어야 한다.

2. 배경지식

1) 타일러(Tyler)의 교육목표 설정

타일러는 「교육과정과 수업의 기본 원리」의 절반가량을 교육목표에 대하여 논의하고 있다. 그만큼 그는 교육과정과 수업에서 교육목표를 강조한다. 이러한 연유로 타일러의 모형을 목표모형이라고 부르기도 한다. 교육목표는 교육활동을 계획하고 실천하며 평가하고 개선하는 토대이다. 교육목표의 설정은 교육과정과 수업 개발의 방향을 정하는 작업이며 교육평가의 근거를 마련하는 일이다.

교육목표는 여러 영역에서 자료를 추출하고 다양한 방법과 경로를 통하여 설정할 수 있다. 학교교육목표를 설정하는 정보의 원천을 하나로 한정시키는 것은 곤란하다. 포괄적이고 균형 잡힌 프로그램을 개발하기 위해서는 여러 개의 자료를 고려해야 한다. 그 자료는 교육과정과 수업 개발의 기초가 되고, 교육목표 설정에 많은 자료를 제공할 수 있는 포괄적인 것이어야 한다. 교육목표 설정의 자료는 제각기 교육적 의미와 가치를 지녀야 한다.

타일러는 학습자에 관한 연구, '학교 밖의 현대 사회에 관한 연구', '교과전문가의 제안'을 교육목표 추출의 대표적 자료로 삼는다. 이것은 타일러가 당대의 교육과정 학자인 카운츠나 타바 등의 영향을 받은 것으로 추정된다. 타일러는 박사학위를 받던 해인 1927년 「미국교육학회 제26차 연감」에 실린 조지 카운츠가 쓴 글을 읽게 되었고, 이 글에서 영감을 얻어 22년 후인 1949년에 「교육과정과 수업의 기본 원리」를 쓰게 되었다는 것이다. '교육과정의 기초에 대한 소고(Some notes on the foundation of curriculum)'라는 글에서 조지 카운츠는 자신의 생각을 교육과정 편성과 관련하여 '사회'의 본질, '지식'의 조직, '학습자'의 본질 및 과학적 방법 등 네 가지 영역으로 제시하였다(박승배, 2001:86-87). 그리고 타바(Taba, 1945)는 교육과정 계획 시 '사회'의 연구, '학습자'의 연구, '교과' 내용의 연구를 자료로 활용하여야 한다는 제안을 한 바 있다. 요컨대, 타일러의 제안 이후, 많은 학자들은 이 세 가지를 교육목표를 설정하는 자원처로 받아드리며, 교육과정과 수업의 기초로 삼고 있다.

학습자 : "교육은 인간의 행동 유형을 변화시키는 과정"(Tyler, p.5)이고, "교육목표는 교육기관이 추구하고자 하는 학생의 다양한 행동 변화의 표현"(p.6)이라면, 학습자의 연구로부터 목표를 찾아내야 한다는 것은 자명한 것으로 보인다. 학습자의 필요 흥미나 관심사, 그들의 문제, 발달에 관한 연구결과는 교육목표를 설정하는데 유용한 자료가 된다. 학생들을 직접 관찰하여 얻은 자료나 요구조사를 실시하여 발굴한 자료, 또는 학부모를 통하여 조사한 제반 자료도 교육목표를 설정하는데 귀중하게 활용할 수 있다. 강영하 등(2004)의 교수가 번역한 내용 중 제1부 "학생의 특성"은 참고할 만한 자료이다.

사회 : 학교 밖의 현대 사회를 탐구하여 교육목표를 설정해야 하는 이유는 두 가지이다. 그 첫째는 사회가 복잡하고 끊임없이 변화하기 때문이다. 학생이 미래 사회를 준비하고 적응하기 위해서는 사회의 중요한 문제에 대하여 계속적인 관심을 갖도록 해야 한다. 둘째의 이유는 학습 전이에 근거를 두고 있다. 학교에서 가르친 내용이 사회에서 적용되지 않는다면 학교 교육의 의의는 없다고 할 수 있다. 생활과 학습 상황이 여러 측면에서 아주 같고, 학교에서 학습한 것을 학교 밖에서 실제로 연습할 수 있을 때, 학생은 학교와 사회 간의 유사성을 보다 분명하게 인식할 뿐만 아니라 학교학습의 효과도 크다. 각종 사회 분석 및 여론 조사를 통하여 사회의 쟁점 사안이 무엇이며, 시대의 추세가 어디로 흘러가는지 파악하고, 어떤 지식을 가장 가치 있게 받아들이는지를 찾아낼 필요가 있다.

교과 전문가 : 교과 전문가의 의견을 받아들여 교육목표로 삼는 것은 초·중등학교와 대학에서 가장 흔한 일이다. 학교에서 사용하는 교과서는 교과 전문가들이 집필하는 것이 일반적이기 때문에 교과 전문가는 교과서에 자신의 견해를 반영하게 마련이다. 마찬가지로 초등학교의 교사용지도서에도 교과 전문가가 설정한 교육목표가 게재된다. 그런데 각 교과 전문가들이 설정한 교육목표는 자신의 학문적 배경에 따라 강조점이 다를 수 있으며, 교과별로 학년별로 교육목표가 착종을 이루어 중첩되거나 누락 되는 수도 있다. 동일 교과 내, 교과와 교과 간, 교과와 특별활동 간, 교과와 생활 간의 목표 설정의 맥락과 내용을 검토할 필요가 있다.

이와 같이 동일한 자원에서 추출한 목표라 하더라도 일관성이 결여되기도 하고, 대립하며 갈등하는 항목도 다

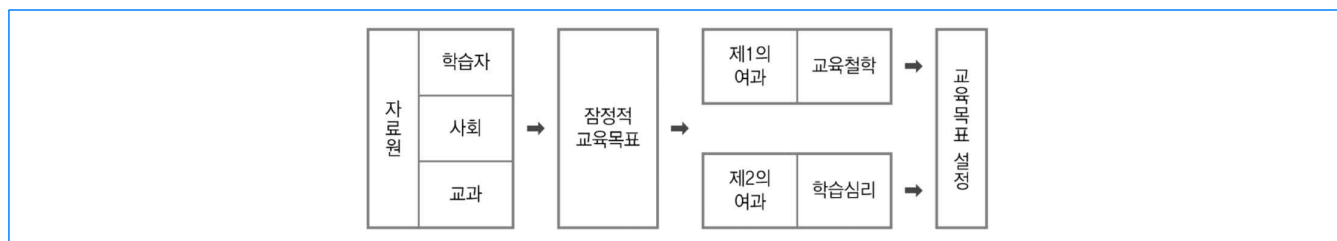
수 있을 수 있다. 따라서 세 가지 자원에서 조사하고 추출한 사례가 곧바로 교육목표가 될 수 없다. 학습자, 사회, 교과전문가의 의견으로부터 도출한 자료는 잠정적이고 임시적인 성격을 지닌다. 학습자의 필요, 흥미 또는 문제에 관한 연구를 실제 검토해보면 어디에 초점을 맞추어 교육목표를 설정해야 할지 모를 정도로 다양하고 복잡하다. 예컨대, 설문조사에서 학생들은 최신 유행가를 배우기를 원하는 비율이 높은 반면에, 교과전문가는 오랫동안 꾸준히 좋아했던 전통음악을 교육목표로 삼아야 한다고 주장하는 숫자가 많을 수 있다. Havighurst의 '발달과업'이라는 것도 미국 사회의 문화적 측면을 반영한 연령기별 과제라는 점에서 우리나라 사회의 문화와 차이가 난다. 면담을 해보면 미래 사회의 건설을 위한 현실 개혁의 요청도 있지만, 과거 문화유산을 잘 보존하고 현재 생활을 적응하는 데 교육의 방향을 두어야 한다는 의견을 접할 수 있는 것이다.

학습자, 현대사회, 교과전문가의 엇갈리는 주장과 세 가지 자원에 대한 연구와 조사에서 가져온 여러 가지 잠정적 목표는 정선작업을 거칠 필요가 있다. 이 작업에는 교육철학과학습심리학이 동원된다. 교육철학과 학습심리학은 교육목표를 선별하는 체(screen)의 역할을 하며, 잠정적 목표를 선별하여 교육목표로 확정하는 데 요긴한 것으로 보기 때문이다.

교육철학 : 교육목표 설정은 궁극적으로 선택의 문제이다. 교육목표는 교육과정과 수업 개발의 책임을 지고 있는 사람의 가치판단을 요구하는 것이기 때문에 의사결정자의 철학에 의해서 결정할 문제이다. 교육철학은 서로 다르거나 중요하지 않은 목표를 걸러내고, 일관되고 통일된 목표를 골라 가장 가치 있는 교육목표를 설정하게 된다. 중요한 교육목표를 설정하여 일관성 있게 교육활동을 전개하는 것은 학교 교육기간이 제한되어 있고 교육목표를 성취시키는 데에는 상당한 시간이 걸리기 때문이다. 인간행동의 패턴을 바꾸는 것은 단순히 일회적 행동 변화를 꾀하는 것과는 달리 충분한 시간을 투입하여 장기간 지속적인 활동을 해야 가능한 것이다. 교육목표 설정의 기준은 행복한 생활, 훌륭한 사회의 성격 규정에서 찾을 수 있을 것이다. 민주사회에서는 인간의 존엄, 참여의 기회보장, 차별성의 용납, 지성에 의한 문제 해결 등이 주요한 가치가 될 것이다.

학습심리학 : 설정한 목표를 학습자가 성취할 수 있는지의 여부를 알려준다는 점에서 학습심리학은 임시 목표의 거름 장치 구실을 한다. 교육목표가 고차적 문제해결력을 기르는 것이라 하더라도 학습자에게 맞지 않는 것이라면, 그 목표를 제외하거나 발달 수준에 맞는 연령단계로 전환하여 학습하도록 하여야 한다. 학습과 발달에 관한 연구는 학습자에게 적절한 교육목표를 설정하고 적합한 교육과정 내용을 선정하여 계열화하는데 유용한 학문이다. 정범모(1956: 220-230) 교수는 학습심리학에서 행동의 명백한 의미, 도달 가능성, 연령과 기간의 적의성, 학년의 정치(置), 필요한 학습 기간, 목표 간의 상호통합성, 학습의 다양성에 관한 문제해결을 도모할 수 있을 것으로 보고 있다.

이상에서 논의한 교육목표 설정의 세 가지 자원과 두 가지 학문적 검토 과정을 거쳐 교육목표를 설정하는 과정을 나타내면 다음과 같다.

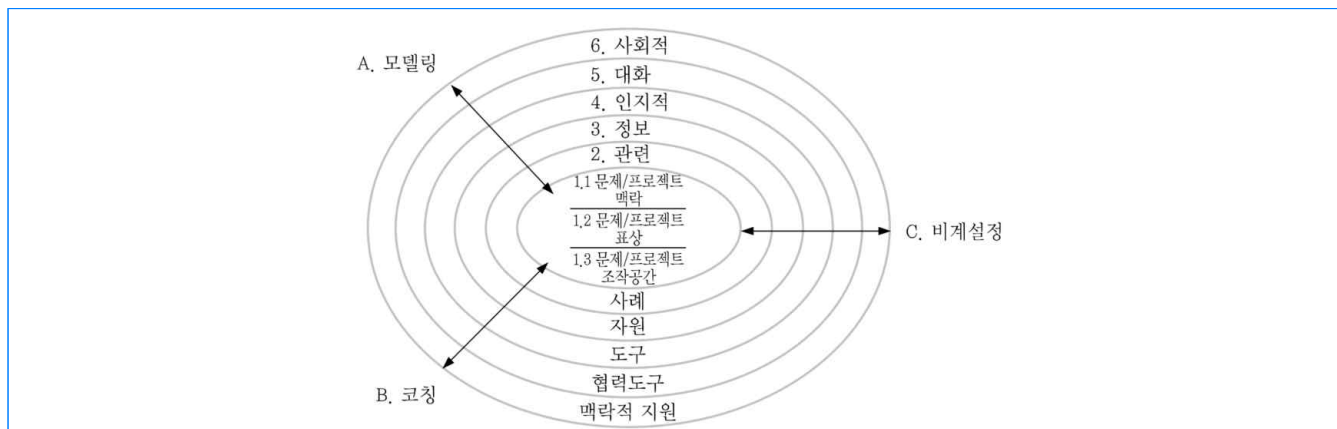


2) 조나센의 구성주의 학습 환경 설계모형(Constructivist Learning Environments)

조나센(Jonassen)은 구성주의 인식론의 입장에서, 학습 환경을 설계하는 구성주의 학습 환경 설계모형을 제안하고 있다. 조나센은 구성주의 학습 환경을 통해 학습 환경설계에서 고려되어야 할 요소들과 학습 환경을 정교화하는 방안을 포괄적으로 제시하였다.

조나센은 구성주의 학습 환경을 설계할 때 고려할 요소들을 문제/프로젝트, 관련사례, 정보자원, 인지도구, 대화/협력도구, 사회적/맥락적 지원 등 여섯 가지로 설명했다. 조나센의 구성주의 학습 환경 설계모형은 '문제/프로

젝트 배경'을 중심에 두고, 구성주의 학습 환경을 이루는 핵심요소들을 동심원으로 표현하고 있다.



문제/프로젝트 : 구성주의 학습환경의 가장 큰 특성은 ‘문제’가 학습을 주도한다는 점이다. 학습자들은 학습한 내용을 적용하기 위해 문제를 해결하는 것이 아니라 문제를 해결하기 위해서 영역 내용을 학습하며, 문제해결과정에서 통합적으로 맥락적인 지식을 구성하게 된다. 즉, 학생들은 문제를 해결하는 과정에서 그 문제와 관련된 영역의 지식을 새로 학습하게 되는 것이다. 따라서 제시되는 문제는 대체로 쉽게 풀리거나 확인되지 않으며, 다양한 관점을 도출할 수 있는 것이 바람직하다. 문제를 학습자에게 제시할 때는 문제 상황 및 맥락, 문제의 제시방법, 그리고 문제해결을 위한 작동공간 등을 갖추도록 설계자의 충분한 고려가 필요하다.

관련사례 : 구성주의에서는 개념과 원리의 직접적인 암기/이해보다는 다양한 사례를 접함으로써 지식구조를 점진적으로 확장하고 정교화해나가는 과정을 의미 있는 학습 과정으로 본다. 그러므로 구성주의 학습환경에서는 제시된 문제와 직·간접적으로 관련이 있는 사례들을 충분히 제공함으로써 학습자의 기억을 촉진할 뿐만 아니라 인지적 융통성을 높이는 등 학습과정을 지원하도록 한다. 또한 관련 사례는 학습자의 지적 모형이나 경험이 부족할 경우에 학습자를 도와준다. 즉, 학습자는 제공된 관련 사례들을 통하여, 제시된 문제에 포함된 쟁점들을 보다 명확히 파악하게 된다.

정보자원 : 구성주의 학습환경에서는 학습자들이 문제를 해결하는 데 필요한 충분한 정보를 제공하여야 한다. 학습자들은 정보를 활용하여 문제해결을 위한 가설을 세우고 가설을 검증하는 동시에 자신들의 지식구조를 정교화해나간다. 정보는 학습자가 문제를 규정하고 가설을 설정하기 위해서 매우 중요한 기능을 하기 때문에, 학습자가 어떤 종류의 정보를 필요로 할 것인지를 미리 예상하고, 풍부한 정보를 준비함으로써 학습자가 필요할 때는 언제든지 활용할 수 있도록 해 주어야 한다.

인지도구 : 구성주의 학습환경에서는 학습자들이 주어진 문제를 원활하게 해결할 수 있도록 학습자의 인지활동을 지원하는 인지적 도구를 제시해야 한다. 가령 컴퓨터 소프트웨어의 경우 사고를 시각화하거나 조직화하거나 자동화하는 기능을 통해 학습자의 인지 활동을 도와줄 수 있다. 시각화 도구, 수행지원도구, 정보수집도구 등이 유용한 인지도구로 제공될 수 있다.

대화/협력도구 : 구성주의 학습환경은 학습자간 대화와 협력을 위한 학습커뮤니티를 포함한다. 컴퓨터 매개 통신과 같이 학습자 상호 간에 이루어지는 학습 활동을 지원하는 수단이다. 학습자들은 다양한 유형의 컴퓨터 매개 통신 수단을 통해서 각자의 지식과 정보를 서로 교환하고 협동적인 활동을 통해 동료 학습자나 교수자로부터 모델링, 코칭, 촉진/지원 등을 제공받으며 지식 구성 과정을 촉진하게 된다.

사회/맥락적 지원 : 구성주의 학습 환경에서 가장 강조되고 있는 것은 학습의 사회/맥락적 요소이다. 그러나 지금까지의 많은 구성주의 학습프로젝트들은 사회/맥락적 요인들이 적절히 다루어지지 않아 좋은 성과를 얻지 못해왔다. 사회/맥락적 자원은 구성주의 학습환경을 성공적으로 실행하려고 할 때 고려해야 할 요소로서, 참여 교사들에 대한 지원체제나 학생들에 대한 안내 체제 등이 해당된다.

조나센의 구성주의 학습 환경은 기본적으로 학습자가 수행하는 학습활동과 이를 지원하는 교수활동으로 이루어

진다. 학습자의 학습활동은 문제 해결의 단계별로 탐색, 명료화, 반추하기이며, 각 단계에서 학습활동을 촉진하는 교수활동은 각각 모형 제시하기, 지도하기, 발판 제공하기로 나타난다.

학습활동	교수활동
탐색	모형 제시하기
명료화	지도하기
반추	발판 제공하기

구성주의 학습 환경에서의 학습활동 및 교수활동을 보다 자세히 설명하면 다음과 같다. 먼저 학습자는 학습대상 의 목적을 분명히 하기 위해 다양한 ‘탐색’활동을 하게 된다. 주로 원인과 결과에 대한 가설의 설정, 자료 수집, 잠정적인 결론의 도출 등을 한다. 이때, 학습자의 탐색활동을 지원하는 교수활동은 ‘모형 제시하기’가 있다. ‘모형 제시하기’는 크게 두 가지로 나뉘어진다. 하나는 학습자에게 기대되는 수행의 사례를 보여주는 것이다. 다른 하나는 각 문제해결 활동에서 학습자가 보여주는 인지적 추론과정을 분명히 하는 것이다. 가령, 학습자에게 학습활동을 할 때 겪는 생각이나 사고과정을 말로 표현하게 한 후에, 그것을 기록하여 왜 그러한 생각과 판단을 했는지를 나중에 분석하는 것이다.

학습자의 ‘명료화’ 활동이란 자신이 이미 알고 있는 것이나 알게 된 것을 분명히 하는 것을 말한다. 이 단계에서는, 학습자가 스스로 설정한 이론이나 모형을 검토하기 위하여 실제로 적용해 보기도 한다. 교수자의 입장에서 학습자의 명료화 활동을 도와주기 위한 ‘지도하기’에는 학습자의 동기를 유발하고, 학습자의 수행 수준을 분석하여, 그에 대한 피드백을 제공하고, 학습한 내용에 대하여 반추할 것을 요구하는 것이 해당된다. 모형 제시하기가 전문가의 수행에 초점을 맞추고 있다면, 지도하기는 학습자의 수행에 초점을 맞추는 것이다.

마지막으로, ‘발판 제공하기’는 학습자의 현재 상태의 지적 수준을 넘어서는 학습과제를 지원하기 위한 임시 지지대 역할을 하는 것이다. 원래 발판 제공하기는 성인과 아동이 인지적 과제를 같이 수행할 때 성인에 의하여 제공되는 인지적인 지원활동을 의미하는데, 학습자의 학습활동 중에 ‘발판 제공하기’를 함으로써 학습자의 흥미를 유지할 수 있고, 과제를 단순하게 하며, 적절한 수행을 나타내게 된다. 발판 제공하기는 크게 세 가지 유형이 있다. 첫째 유형은 학습자의 수준에 맞는 과제를 제시한 후에 점점 어려운 과제를 제시하여 결국 해결하기 힘든 상태에 이르게 하는 것이다. 둘째 유형은 학습자의 부족한 부분을 고려하여 과제를 조정하는 것으로서, 간혹 학습자에게 필요한 인지적 도구의 사용을 제안하기도 한다. 마지막 유형은 대체적인 평가를 실시하는 것이다. 이는 교사가 기대하는 수행을 학습자가 그대로 모방해서 보여주는 것을 평가하는 대신 문제 은행이나 잘 정리된 노트를 검사하는 것과 같이 다른 평가 방법을 활용하는 것이다.

3) 문제중심학습(PBL)에서 문제의 특성

문제중심학습(PBL)의 문제는 사례 문제와는 성격이 다르며, PBL 문제를 설계할 때 그 특성들 즉 비구조화, 실 제성, 관련성, 복잡성을 충분히 고려해야 한다.

비구조화 : 문제중심학습(PBL)에서 사용되는 문제는 비구조화된 문제여야 한다. 구조화된 문제해결의 경우는 대부분 정형화된 답이 있지만, 비구조화된 문제해결의 경우는 정형화된 답을 찾기 어렵다. 문제의 해결책은 문제의 상황과 맥락, 문제해결자의 문제에 대한 태도와 해석 등에 따라서 달라질 수 있다. 따라서 비구조화된 문제해결에서는 다양한 해결책들이 존재할 수 있으며, 최선의 해결책은 있을 수 있으나 정답은 있을 수 없다. 문제해결자는 최선의 해결책을 선택하고, 그 해결책이 다른 대안들보다 뛰어난 점을 증명하고 설득할 수 있어야 한다. PBL에서 다루고자 하는 문제는 바로 이러한 비구조화된 문제들이다.

실제성 : 좋은 문제중심학습(PBL)의 문제는 학습자의 흥미와 동기를 유발해서 학습내용에 대한 더 깊은 이해를 촉진해야 한다. 학습자의 흥미를 유발하는 한 가지 방법은 실제적인 문제를 사용하는 것이다. 실제적인 문제는 실 세계에서 문제이며, 학생들이 문제를 이해할 수 있음에 그치지 않고 문제를 해결하기 위해 관련된 지식과 기능을 사용하도록 유도해야 한다.

관련성 : 좋은 문제중심학습(PBL) 문제는 학습자가 관련성을 느끼게 해야 한다. 즉 자신이 체험했거나, 체험할

수 있는 문제라고 느끼게 해야 하는 것이다. 이를 위해 문제 속에 학습자로 하여금 관련성을 느끼게 하는 상황을 제시해야 한다.

복잡성 : 문제중심학습(PBL)에서 활용하는 문제는 그 복잡성으로 인하여 조로 편성된 그룹의 모든 구성원들이 문제를 해결하는 데 기여할 수 있도록 해야 한다. 즉, 문제가 충분히 길고 복잡하여 학습자들로 하여금 혼자서 하거나 단순한 역할분담만으로는 문제를 효과적으로 풀 수 없다는 것을 깨달을 수 있도록 해야 한다. 단순히 과제를 나누어서는 해결할 수 없고, 모든 구성원들이 협동을 행한 문제를 해결할 수 있도록 해야 한다. 학습자들은 협동 학습을 통해 자신이 학습한 것과 새로운 정보를 연결할 수 있어야 하고, 이를 종합할 수 있어야 한다. PBL에서 추구하는 문제는 이러한 협동학습이 유기적으로 발생할 수 있는 정도의 복잡성을 지닌 문제다.

바람직하지 않은 PBL 문제와 바람직한 PBL 문제의 비교

바람직하지 않은 PBL 문제	바람직한 PBL 문제
한 가지 해결방안만 있는 경우	다양한 해결방이나 대처방안이 가능한 경우
교과서상에서만 존재할 수 있는 문제	실세계에서 발생가능한 문제
학습할 사항 내지 논점들을 교수자가 제시하는 경우	학습할 사항 내지 논점들을 학습자가 생성하는 경우
학습자의 경험이 전혀 불가능한 문제	학습자의 경험이 가능했거나 가능한 문제
혼자서 또는 조원들간의 단순한 역할분담만으로 해결방안을 찾을 수 있는 문제	해결방안을 위해 협동학습이 필요한 문제

4) 준거설정 방법

구분		준거설정 방법		
상대적	규준적 준거설정 방법	상대적 서열 또는 비율		
절대적	피험자 집단특성 평가에 의한 절대적 준거설정 방법 (피험자 중심 방법)	집단비교 방법		
		경계선 집단 방법		
	검사도구 내용분석 평가에 의한 절대적 준거설정 방법 (검사중심 방법)	경계선 집단 회귀 방법		
		고전검사이론	Nedelsky 방법 Angoff 방법	Jagger 방법 Edel 방법
		문항반응이론	Bookmark 방법 IDM 방법	Mapmark 방법
절충적 준거설정 방법		Hofstee 방법 Beuk 방법	de Gruijter 방법	

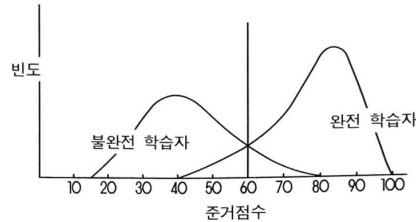
(1) 규준적 준거설정 방법 : 규준적 준거설정 방법은 검사를 택한 피험자들의 상대적 서열이나 피험자 집단의 일정 비율에 의하여 준거를 설정하는 방법이다. 예를 들면, 어떤 검사를 택한 피험자 집단의 상위 20% 학생들에게 자격증을 부여한다면 20%가 준거가 된다.

이 방법은 검사를 실시하기 전에 일정한 비율을 쉽게 결정할 수 있으므로 의사결정을 할 때 많이 사용된다. 그러나 일정한 비율에 의하여 선발된 피험자들이 기대하는 성취수준에 도달하였는지에 대해서는 확신할 수 없다. 위의 예에서 상위 20% 학생들에게 자격증을 부여한다면 상위 20%에 해당하는 피험자 중에는 성취수준 또는 최소한의 능력수준(Minimum competence)에 도달하지 못한 피험자도 포함될 수 있다. 그러므로 교수·학습 프로그램 개발이나 개인의 학습발달 정도를 분석하고자 할 경우에는 이 규준적 준거설정 방법을 사용하지 않는다. 또한, 에벨(Ebel, 1979)도 규준적 준거설정 방법은 합리적이지 않은 비율을 임의로 설정하기 쉽다고 지적하였다. 이 방법은 준거를 설정하기 때문에 준거참조평가를 위한 방법이라 간주할지 모르나 엄밀하게 분류하자면 규준참조평가를 위한 준거설정 방법이라 할 수 있다.

(2) 피험자 집단특성 평가에 의한 준거설정 방법

① **집단비교 방법(Contrasting groups method) :** 집단비교 방법은 Zieky와 Livingston(1977)이 제안한 방법으로서 교사나 혹은 교과 전문가 또는 평가 전문가가 피험자 집단의 개개인을 주관적으로 완전 학습자 혹은 불완

전학습자로 구분하여 검사를 실시한 후 완전 학습자의 점수분포와 불완전학습자의 점수분포가 교차 되는 점을 준거로 설정하는 방법이다.



[그림 1] 두 집단 비교에 의한 준거점수 설정 방법

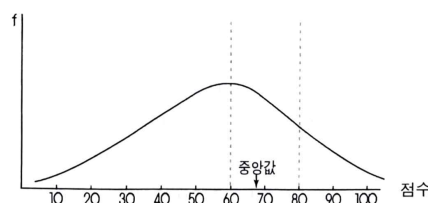
피험자 개인을 완전 학습자 혹은 불완전학습자로 분류하는 방법은 일반적으로 교사가 학점을 부여할 때 사용하는 것으로서 교수·학습 이전이나 진행 중에 평가의 대상이 되는 모든 자료를 수집하여 판정하거나 규준적 준거 설정 방법을 이용하여 분류할 수 있다.

집단비교 방법의 첫 번째 단점은 완전 학습자와 불완전학습자의 집단 분류에 따라 준거 점수가 변화한다는 것이다. 즉 두 집단의 능력특성에 따라 준거 점수가 달라진다. 두 번째 단점은 준거 점수가 불완전학습자로 분류된 소수의 고득점 피험자들에 의해 높아지거나, 완전 학습자로 분류된 소수의 하위점수 피험자들에 의해 낮아질 수 있다는 것이다. 세 번째 단점은 준거 점수에 도달하지 못하였어도 완전 학습자로 분류되거나 준거 점수를 능가하였음에도 불완전학습자로 분류되는 판정의 오류가 일어날 수 있다는 것이다. 집단비교 방법에 의한 준거 점수는 여러 요인, 즉 불완전 학습자와 완전 학습자 표본의 비율, 완전학습의 정도를 어떻게 정의하느냐에 따라 변화되기 때문에 안정적이지 못하다는 비판을 받고 있다.

② **경계선 집단 방법(Borderline group method)** : 경계선 방법은 집단비교 방법의 두 집단 분류에 의해 준거 점수가 변화되는 모순점을 해결하기 위하여 Livingston과 Zieky(1982)가 제안한 방법이다. 경계선 방법은 모든 피험자를 완전 학습자와 불완전 학습자로 분류하고 완전 학습자로 분류된 피험자 집단에서 검사점수의 중앙값을 준거점수로 설정하는 방법이다. 두 집단비교 방법에서 준거 점수는 불완전학습자 집단에 의해 영향을 받지만 Livingston과 Zieky 방법에서는 불완전학습자 집단을 고려하지 않기 때문에 불완전학습자 집단의 점수분포가 준거설정에 영향을 주지 않는다.

Mills(1983)가 제안한 경계선 방법은 두 가지 점수를 설정해야 한다. 첫째, 완전 학습자로 분류할 수 있는 확실한 최저 점수, 즉 완전 학습자로 규명하기 위한 기준점수를 설정한다. 둘째, 어느 점수 미만이면 불완전학습자로 분류할 수 있는 확실한 최고점수, 즉 불완전학습자로 분류하기 위한 기준점수를 설정한다. 예를 들어 100점 만점의 검사에서 80점 이상이면 완전학습자로 분류하고, 60점미만이면 불완전학습자로 분류한다는 판단을 내린다. 셋째, 불완전학습자로 분류되는 최고점수와 완전학습자로 분류되는 최저점수 사이에 있는 피험자들의 검사 점수들의 중앙값을 준거 점수로 설정한다. 위의 예에서 60점 미만이면 불완전학습자로, 그리고 80점 이상이면 완전학습자로 분류된다고 하였을 때 60점 이상과 80점 미만의 피험자들은 어느 집단으로도 분류할 수 없으므로 60점 이상과 80점 미만 사이에 있는 피험자들의 점수를 나열한 후 그 가운데 있는 피험자의 점수를 준거로 설정한다.

Mills의 경계선 방법은 두 집단으로 구분하여 나타나는 분포의 영향은 받지 않으나 불완전학습자로 분류하는 최고점수와 완전 학습자로 분류하는 최저점수에 의하여 준거 점수가 변화될 수 있다는 단점을 지닌다



[그림 2] Mills에 의한 경계선 방법

(3) 검사도구 내용분석 평가에 의한 절대적 준거 설정 방법

① **Nedelsky 방법** : 네델스키(Nedelsky, 1954)가 제안한 방법으로서 피험자들이 문제를 읽은 후 확실하게 정답이 아닐 것이라고 생각하는 답지들을 일단 제거한 후 나머지 답지들 중에 임의로 선택하여 문항의 답을 맞힐 것이라 생각에 기반한다. 그러므로 Nedelsky 방법은 교사나 평가 전문가가 완전 학습자로 분류할 수 있는 최소능력 보유 피험자(Minimum competency examinee)를 가정하고 최소한 능력을 보유한 피험자가 문항을 읽은 후 정답이 아니라고 생각하는 답지를 몇 개 제거하느냐에 초점을 둔다. 그리고 제거되고 남은 나머지 답지들 중 추측에 의하여 무작위로 선택하여 문항의 답을 맞힐 것이라는 가정에서 출발한다. 예를 들면, 사지 선다형의 문항에서 교사나 평가전문가가 최소능력 보유 피험자는 네 개의 답지 중 하나의 답지만 정답지가 아니라 생각할 것이라고 판단하면, 최소능력 보유 피험자는 나머지 세 개의 답지 중 추측하여 답을 맞히기 때문에 그 문항의 답을 맞힐 확률은 $1/3$ 이 된다. 만약 최소한 능력을 보유하고 있는 피험자가 그 문항을 보고 네 개의 답지 중 2개가 정답이 아니라고 생각한다면 나머지 두 개의 답지 중 하나를 추측하여 문항의 답을 맞힐 것이므로 문항의 답을 맞힐 확률은 $1/2$ 이 된다. 문항의 내용이 어렵다면 정답이 아니라고 제거할 수 있는 답지는 적을 것이고, 문항의 내용이 쉽다면 정답이 아니라고 제거할 답지가 많아지게 될 것이다.

Nedelsky 방법에 의한 준거점수는 정답이 아닌 답지를 제거한 후 문항의 정답을 맞힐 확률을 모두 더한 것이며, 이를 최저 통과수준(minimum pass level)이라 한다.

문항	답지 수	정답 아닌 답지	최소능력 보유 피험자가 문항을 맞힐 수 있는 확률
1	4	2	$1/2$
2	4	3	1
3	4	0	$1/4$
4	4	1	$1/3$
5	4	1	$1/3$

준거점수(C) = 2.4

[표1] Nedelsky 방법에 의한 준거점수

이 방법이 가지는 단점으로는 첫째, 피험자들이 정답이 아니라고 생각하는 답지를 일차적으로 제거한 후 남은 답지가 두 개일지라도 추측에 의해 무선적으로 선택하는 것이 아니라, 그중에 가장 매력적인 답지를 선택한다는 논리적 경향이 있다. 둘째, 문항을 맞힐 수 있는 확률은 오답이라고 생각하는 답지 수를 전체답지 수에서 제거한 후 남은 답지 수의 역함수에 의해 계산되므로 문항을 맞힐 수 있는 확률의 범위가 다양하지 못하다. 셋째, 선다형 문항 유형에만 적용이 가능하다.

② **Angoff 방법** : 앙고프(Angoff, 1971)가 제안한 것으로 교사나 평가 전문가가 문항을 분석한 후 최소능력 보유 피험자들로 구성된 가상적 집단에서 어느 정도 비율의 피험자가 문항의 정답을 맞힐 수 있는가를 판정한 다음, 각 문항의 답을 맞힐 피험자 비율의 합을 준거 점수로 설정하는 방법이다. 즉, 이 방법은 최소능력 피험자 집단을 예상했을 때, 그 집단에서 각 문항에 대한 문항난이도를 합한 값이 바로 준거점수가 된다.

문항	P(문항난이도)
1	.5
2	.8
3	.7
4	.9
5	.1

준거점수(C) = 3.0

[표 2] Angoff 방법에 의한 준거 설정방법

Angoff 방법은 Nedelsky 방법에 비해 절차가 간단하고 문항을 맞힐 수 있는 확률이 다양하며 선다형이 아닌

문항에도 적용할 수 있는 장점이 있다. 하지만 평가자가 문항 자체의 내용보다는 문항의 줄거리나 답지 혹은 보기
에 의한 영향을 받아 정답할 피험자의 비율(문항난이도)을 과대 혹은 과소 추정하는 경우가 있다. 이 문제를 해결
하기 위해서는 여러 명의 평가자가 판단하도록 하고, 그 문항난이도의 평균을 합하여 준거점수로 설정하는 것이
바람직하다.

③ 수정된 Angoff 방법 : 수정된 Angoff 방법은 결과의 신뢰성과 효율성을 높이기 위해서 원래의 Angoff 방법
을 변형시켜 사용한 것이다. Angoff 방법이 최소능력 보유 피험자의 확률을 0.0~1.0의 모든 확률을 선택할 수 있
는 대신에 수정된 Angoff 방법은 확률 범위를 .5, .20, .40, .75, .90, .95와 같이 선택적으로 축소할 수 있으며,
한 번의 준거 설정자의 평정(round)이 아니라 여러 번의 평정을 통해 판단자들 간의 합의를 이끌어 낸다. 또한,
두 개 이상의 분할점수를 통해 피험자 능력을 토대로 다 수준의 준거 설정을 할 수 있도록 하며, 실제 수행결과와
같은 경험적 정보를 제공하여 준거 설정을 하도록 한다.

④ Jaeger 방법 : 제이거(Jaeger, 1978)가 제안한 방법으로 개념적으로 가장 간단하다. 교사나 평가전문가가 최
소능력을 보유한 피험자가 각 문항을 맞힐 수 있는지 없는지를 판정한 후, 맞힐 수 있는 문항의 수를 합한 것이
준거점수가 된다. 확률에 의한 결정이 아니라 정답 여부 질문에 대한 예, 아니오의 판정에 의해 준거가 결정된다.
이 방법의 장점은 교사나 평가전문가가 개념적으로 가상적 최소능력 보유 피험자 집단을 연상할 필요가 없어 간단
명료하다는 것이다.

문항 \ 방법	Angoff(P)	Jaeger
1	.5	0
2	.8	1
3	.7	1
4	.9	1
5	.1	0

준거점수(C) = 3.0

[표 3] Jaeger 방법에 의한 준거 설정방법

⑤ Ebel 방법 : 에벨(Ebel)이 제안한 방법으로, 검사 도구 내용분석 평가에 의해 준거를 설정하는 방법 중 가장
복잡한 방법이라 할 수 있다. 교사나 평가전문가는 문항을 두 가지 판단 기준에 따라 분류한다. 하나는 문항의 난
이도를 기준으로 쉬운 문항, 적당한 문항, 어려운 문항의 세 범주로 구분하는 것이며, 다른 하나는 문항의 적절성
에 따라 필수적(essential)문항, 중요한(important) 문항, 수용할 만한(acceptable) 문항, 문제가 있는(questional) 문
항의 네 범주로 구분한다. 즉, 3×4의 행렬표에 의해 각 문항을 분석한 후 각 칸에 떨어진 문항들을 맞힐 기대 확
률을 부여한 후 그 확률들을 더하면 준거 점수가 된다.

		문항의 적절성			
		문제가 있는 문항	수용할 만한 문항	중요한 문항	필수적 문항
문항 난이도	쉬운 문항				
	적절한 문항				
	어려운 문항				

[그림 3] Ebel 방법에 의한 준거 설정방법

Ebel 방법의 장점은 준거 점수 설정 시 문항 난이도뿐 아니라 문항의 적절성도 고려된다는 점이다. 그러나 이
방법의 단점은 교사들이 두 가지의 판단 기준을 적용하여 문항을 분류하는 것이 때로는 용이하지 않을 경우도 있
다는 점이다.

⑥ **Bookmark 방법** : 북마크 방법은 루이스(Lewis, 1996)에 의해 개발된 이후, 미국의 28개 주 이상에서 교육 성취도 수준을 설정하기 위해 사용되고 있는 방법으로 현재 가장 보편적으로 사용되고 있는 기준 설정 방법이다. 가장 최근에는 페리에(Perie, 2005)가 31개 주에서 북마크 방법이 사용되고 있다고 보고하고 있다.

Angoff 방법의 문제점은 각 문항별로 판단하는 작업이 매우 노동집약적이고 인식적으로 복잡하다는 점, 다분 문항의 경우 변형된 Angoff 방법은 각 문항 내에서 여러 가지 수준에 맞는 준거를 판단하기 쉽지 않다는 점이다. 그러나 북마크 방법은 판단자의 수준을 문항 수준에서 준거 점수 수준으로 움직임으로써 참여자들의 문항 수준 판단과 문항들의 척도 위치 사이에 불일치성을 제거하였다. 즉, 각 문항에 대한 판단 대신 평가자들은 각 준거점수에 대해 판단하도록 함으로써 모든 문항들을 고려할 수 있으며, 선다형 문항뿐만 아니라 주관식 문항에서도 쉽게 적용될 수 있어 하나의 시험에서 다양한 수준의 기준점수를 설정할 수 있다는 장점을 지닌다.

북마크 방법 역시 Angoff 방법과 마찬가지로 전문가의 판단을 사용하여 문항들을 검토하고, 최소능력을 보유한 학생들의 수행정도를 추정한다. 하지만 이 방법은 Angoff 방법 달리 문항반응이론에 기초하여 반응확률(response probability) 척도에 따라 문항들을 가장 쉬운 문항부터 가장 어려운 문항으로 한 페이지에 한 문항씩 들어가도록 배열한 순서화된 문항집을 구성한다. 이 문항집을 이용하여 준거설정자들은 어떤 문항에 대해서 최소 능력 학생들의 67%(2/3)가 정확하게 응답할 수 있으며, 그 문항 이후에는 최소 능력 학생들이 정확하게 응답하지 못할 지점에 북마크를 표시하게 된다. 즉, 하나의 능력 수준에서 다른 능력 수준을 분리하도록 문항들에 표시(북마크)하는 것이다.

북마크 방법을 이용한 기준 설정은 패널을 몇 개의 작은 소그룹으로 나누어 진행한다. 각 그룹별로 기준 설정자들은 피험자들이 각 문항에 옳게 응답하기 위해 필요한 지식과 기능이 무엇인지 토의하고 각 소그룹별로 토의가 마무리되면 각 기준 설정자들은 최소 능력 피험자의 2/3가 반드시 맞힐 수 있는 문항 중 난이도로 볼 때 가장 어려운 문항에 표시하도록 한다. 이때 각 문항에 옳게 응답할 확률이 2/3가 되는 데 필요한 능력 점수를 그 문항의 척도 점수로 사용한다. 기준 설정자들이 표시한 문항의 척도 점수가 그 기준 설정자가 기대하는 첫 번째 기준 점수가 된다. 이러한 과정을 거쳐 최종적으로 여러 기준 설정자들이 표시한 북마크의 중앙값 혹은 평균점수로 기준 점수를 얻을 수 있다. 북마크 방법에서는 다른 일반적인 기준 설정 방법과 마찬가지로 연구가 진행됨에 따라 서로의 관점을 수렴하는 것을 촉진하기 위한 라운드 방식으로 진행되는데, 일반적으로 3회 정도가 실시된다.

5) 교육평가의 기본 가정

교육평가를 위한 기본 가정은 크게 네 가지를 들 수 있다.

학습자의 잠재능력 개발 가능성 : 인간은 개발할 수 있는 무한한 잠재적 능력을 지니고 있다. 인간을 유전적 관점에서 교육평가를 실시하게 되면 교육평가는 제한적일 수밖에 없어 평가를 제대로 실시할 수 없다.

교육평가의 대상과 자료의 무한성 : 어떠한 행위, 대상, 자료도 교육평가의 대상이 된다. 예를 들어, 아동들이 그린 가족의 그림도 가정환경을 분석하고 평가하는 자료가 될 수 있으며, 이 그림을 통하여 가족관계를 분석함은 물론 때로는 가족치료를 위한 중요한 자료로 이용될 수 있다.

시간의 연속성 : 평가는 한순간에 실시되고 종료하는 것이 아니라 지속적으로 이루어져야 한다. 연속적인 평가로서 평가대상의 변화에 따른 성장 혹은 발전 등을 점검할 수 있으며, 그에 따라 교육의 변화를 알 수 있다.

평가의 종합성 : 교육평가 시 평가대상이 가지고 있는 모든 자료를 종합적으로 수집하여 평가하여야 한다. 그러므로 지필검사에 국한하던 평가방법에서 벗어나 관찰, 면접, 수행평가 등 다양한 평가 방법을 동원하여 평가를 실시하여야 한다.

교육평가는 지속적이고 종합적이라는 전제는 진단, 형성, 총합평가의 예를 들 수 있다. 교수·학습이 진행되기 전에 진단평가가, 교수·학습의 진행과정에서 형성평가가, 교수·학습이 완료된 시점에서 총합평가가 실시되므로 평가는 지속적으로 이루어진다. 뿐만 아니라 총합평가의 결과는 다음 학습을 위한 진단평가의 자료가 될 수 있다. 평가를 할 때 총합평가의 결과에 의하여 평가를 할 수 있으나 진단, 형성, 총합평가의 모든 결과를 가지고 평가하는 것이 바람직하다.

6) 지도성 특성론

리더 특성(leader traits)은 수세기 동안 호기심을 돋우는 주제 중의 하나였다. 많은 사람은 아직도 아리스토텔레스(Aristotle)가 말한 “출생의 순간부터 사람들은 추종자와 지배자로 운명이 지워진다”는 것을 믿고 있다. 이와 같은 소위 리더십의 위인론(great man theory)이나 특성론(trait theory)이 1950년대까지 리더십 연구를 주도하였다. 특성론자들은 지도자적 특성을 구비한 사람과 그렇지 못한 사람의 두 유형으로 구분되어 있는 것으로 이해하고, 지도자가 공통적으로 구비하고 있는 특성을 식별하려고 노력하였다. 즉, 이들은 지도자는 선천적인 지도자적 특성을 지니고 있다고 보고, 지도자가 공통적으로 가지고 있는 특성과 자질을 연구의 대상으로 하였다. 베스(Bass)는 리더십을 하나의 공통적 자질로 보고, 모든 상황과 문화에 있어 그와 같은 특성과 자질을 지닌 사람이 지도자가 되며, 또한 지도자들은 모두 그러한 특성이나 자질을 지닌다고 하였다.

스톡딜(Stogdill)은 1904년부터 1947년 사이에 수행된 리더 특성에 관한 연구 120개를 검토하여, 리더십과 연관된 인간적 특성을 다음과 같이 5개 범주로 분류하였다.

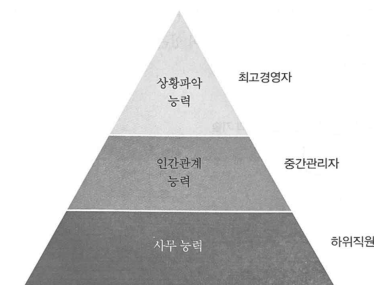
- ① 재능(capacity): 지능, 기민성, 언어의 유창성, 독창력, 판단력
- ② 성취(achievement): 학문, 지식, 운동경기의 성취
- ③ 책임(responsibility): 신리, 솔선, 인내력, 적극성, 자신감, 성취욕
- ④ 참여(participation): 활동성, 사교성, 협동성, 적응성, 유머
- ⑤ 지위(status): 사회경제적 위치, 인기

지도자의 특성이나 자질은 학자에 따라 다르나 일반적으로 신장, 인내력, 건강, 용모, 지능, 자신감, 우월감, 판단력 등으로 종합되고 있으며, 이러한 자질을 소유한 자는 지도자가 될 수 있고, 그렇지 못한 자는 지도자가 될 수 없다고 보고 있다.

유클(Yukl, 1989)은 성공적인 지도자와 연관되어 있는 특성과 기술을 다음과 같이 요약·제시하였다.

특성		기술	
• 상황 적응력	• 지배욕	• 인지적 기술	• 설득력
• 사회적 환경에 대한 민감성	• 정력(높은 활동성)	• 상황파악능력	• 세련된 매너
• 야망과 성취 지향성	• 변함없는 소신	• 기발한 기술	
• 자기주장 능력	• 자신감	• 사교술	
• 협동성	• 강한 인내심	• 유창한 화술	
• 결단성	• 책임감	• 과업 수행 기술	
• 신뢰성		• 조직력	

리더십에 대한 특성론적 접근은 오늘날에도 자주 활용되고 있다. 그러나 1970년대 이후 연구들은 베니스(Bennis)나 카츠(Katz)의 연구와 같이 지도자의 인성적 특성보다는 과업에 관련된 능력에 초점을 두고 있다. 카츠(1974)는 효과적인 리더십을 위하여 필요한 기술을 사무 능력(technical skill), 인간관계 능력(human skill), 상황파악 능력(conceptual skill)의 세 가지로 보았다. 여기서 사무 능력은 구체적인 과업을 수행하기 위하여 지식, 방법, 기술을 활용하는 능력을 말하며, 인간관계 능력은 사람들과 함께 사람을 통하여 일을 하는 데 필요한 지도자의 능력과 판단을 말한다. 상황파악 능력은 과업을 전체적으로 조망하고 파악하는 능력을 의미한다. 이와 같은 기술들은 한 조직 내의 직책에 따라서 다음 그림과 같이 각기 달리 요청되고 있다.



[직위와 직책에 따라 필요한 능력]

리더십에 대한 특성론적 접근은 리더십 이론의 발전에 많은 기여를 하였지만, 다음과 같은 문제점도 있다.

첫째, 연구결과에서 제시된 지도자의 특성은 매우 많았고, 어떤 연구결과에서 지도자의 특성으로 규명된 것이 다른 연구결과에서는 그렇지 않은 것으로 나타나는 등 연구의 결과에서 일관성이 결여되었다. 그리고 모든 상황에 적용될 수 있는 지도자의 일반적인 특성은 발견되지 않았다.

둘째, 수많은 연구에도 불구하고 지도자와 추종자를 구별할 수 있는 명확한 특성을 발견하지 못하였다. 지도자에서 발견된 특성이 추종자들에게도 발견되었다.

7) 전문적 학습 공동체

전문적 학습공동체는 교사들이 함께 일하는 것에 가치를 두며 이 협조를 통해 교사의 교수활동과 학습활동을 개선하는 데 지속적인 노력을 기울이는 것에 초점을 두고 있다. 또한 이 공동체는 다양한 실증적 자료를 사용하여 수업개선을 위한 노력에 정보를 제공하기도 하고, 학교의 문제를 해결하는 데 도움을 주는 것을 강조한다. 전문적 학습공동체의 특징은 다음과 같다.

첫째, 전문적 학습공동체는 학생에게 초점을 두고 있으며, 교육과정 상 학생이 이수해야 할 내용과 진도에 대한 책임을 공유한다. 둘째, 전문적 학습공동체는 새로운 교수법 개발에 힘쓴다. 셋째, 학생이 배워야 할 개념에 기초하여 학생에게 가장 알맞은 교육과정을 편성한다. 넷째, 전문적 학습공동체에서는 학업성취도와 관련된 정보를 활용하여 성적이 낮은 교사를 지원하고 개선을 위한 협력활동을 조장하는 경향이 있다. 다섯째, 전문적 학습 공동체는 서로의 사정을 배려해 주는 문화와 결합됨과 동시에 보다 장기적인 신뢰, 안전성, 타인에 대한 배려를 기꺼이 하는 마음 등이 바탕이 되는 경우 그 공동체가 원활하게 작동된다.

교사가 스스로 결정하고 자신이 해야 할 일을 스스로 찾아서 하는 경향을 제한하는 표준중심 교육개혁 체제 하에서는 전문적 학습 공동체가 반성하지 못한다. 일정 기간 교사로 근무하는 기간제 교사에게서도 이와 같은 전문적 학습 공동체가 형성되기는 어렵다. 교사가 시험에 나오는 내용만을 가르치고 그 결과를 바탕으로 정해진 문해교육을 비롯한 여러 교육과정 프로그램을 운영하는 식의 교육개혁 속에서는 교사가 장기적인 전망 속에서 자신의 능력을 개발하거나 교사로서의 자신감을 증진하는 일을 제대로 할 수 없게 된다. 표준중심 교육개혁 방안들은 전문적 학습 공동체를 성장시키기보다는 오히려 방해하고 있다.

강력한 전문적 학습 공동체를 형성하기 위해서는 표준중심의 교육활동을 바탕으로 하는 교육개혁보다는 교사의 판단과 학습의 기회를 강화하는 교육개혁이 필요하다. 이와 같은 변화의 특성은 다음과 같다.

첫째, 교사를 위한 연수는 지속적이면서도 서로 공유되어야 하며, 교수와 학습이라는 교사 본연의 업무와 밀접한 연관이 있어야 한다. 둘째, 학교장의 수업리더십은 강력한 훈련과 함께 관찰과 코칭 등의 활동을 통해 강화될 수 있다. 셋째, 다양한 실증적 자료를 바탕으로 학교발전을 위한 의사결정을 해야 한다. 이 때 각종 자료들은 무비판적으로 수용되는 것이 아니라 세밀하게 분석될 필요가 있다. 넷째, 분산적 리더십을 통한 학교발전은 참여와 책임을 서로 공유하는 방식을 의미한다. 다섯째, 학교중심의 창의성과 유연성을 강조하여 학업성취도 증진을 위한 최선의 방안은 각 단위학교 수준에서 나올 수 있어야 한다.

8) 동료장학

동료장학은 수업의 개선을 위해 교사들이 서로 협동하는 장학의 형태다. 이는 교사 간에 서로의 경험을 공유함으로써 교수능력의 향상을 도모할 수 있을 뿐만 아니라 협동적 인간관계의 수립을 통해 동료 간의 유대와 공동성취감 등을 향상시킬 수 있다는 점에서 최근 그 중요성이 부각되고 있다. 사실 장학사를 비롯한 상급기관의 장학담당자에 대한 교사의 신뢰가 높지 않을 뿐만 아니라 방문평가에 대한 교사들의 거부감이 상존하고 있고 현장교사들의 교수행위 개선을 위한 장학담당자의 수가 많지 않은 상황에서 전통적 방식은 한계를 가지고 있다. 실제로도 장학관들은 그들의 직함과는 달리 장학활동보다는 관리·행정 업무에 더 많은 시간을 보내고 있다. 따라서 장학활동이 수업의 관찰과 분석, 그리고 피드백을 통한 교수기술의 향상을 목표로 한다는 점을 고려하면, 실제로 최선의 장학담당자는 교사들일 것이다. 동료 교사들은 대상 교사 및 대상 학생들의 장단점을 잘 알고 실제적 경험을 바탕

으로 지도·조언할 수 있다는 점에서 그 효과를 배가시킬 수 있는 가능성을 가지고 있다. 그러므로 장학인력이 부족한 우리나라에서 동료장학은 학교현장에 널리 활용될 필요가 있다. 이는 수업 개선 효과뿐만 아니라 동료애, 애교심, 사명감과 아울러 전문적 신장과 교직 성취감을 증진시키는 데에도 크게 기여할 것이다.

세르조반니(Sergiovanni)는 동료장학을 둘 이상의 교사가 서로 수업을 관찰하고 관찰한 내용에 대해 서로가 피드백을 제공하며, 서로의 전문적 관심사에 대해서 토의함으로써 자신들의 전문적 성장을 함께 추구하는 비교적 공식화된 과정으로 정의하였다. 글래선(Glatthorn)은 동료장학은 교사들이 그들의 전문성 성장 발달을 위하여 같이 일해 나가기로 동의하고, 서로 관찰하고, 조언하고, 전문적 관심사를 토의해 나가는 협동적 과정이라고 하였다.

일반적으로 동료장학은 공식적이든 비공식적이든 교사들 상호간에 교사의 전문성 발달과 개인적 발달을 꾀하기 위하여 둘 이상의 교사가 서로 수업을 관찰하고 관찰사항에 관하여 상호 조언하고 공동과제와 관심사를 협의, 연구 추진, 정보와 의견 교환, 조언을 구하면서 공동으로 노력하는 활동 전반을 의미한다. 따라서 동료장학은 단위 학교 내에서 교사가 주체가 되어 장학담당자와 교사가 서로의 다양성을 인정하고 협력하면서 계속적으로 교육활동의 개선을 목적으로 하는 공식적 혹은 비공식적 과정이라고 할 수 있다.

동학년 교사들 또는 동교과 교사들이 수업연구 과제의 해결이나 수업 방법의 개선을 도모하기 위해 수업연구, 수업공개 활동을 하거나 교과지도와 생활지도 방법을 개선하기 위하여 상호 좋은 경험이나 생각을 교환하거나, 동학년 교사, 동교과(교과연구회) 교사 동부서 교사 또는 관심 분야가 같은 동료교사들이 협의회, 소모임, 연구 모임 등을 통해 공동 과제나 공동 관심사를 협의, 연구, 추진하기 위하여 함께 활동해 나가는 것 등이 동료장학의 전형적인 형태이다. 그 밖에도 교직생활이나 개인생활 및 사회생활에 도움이 될 수 있는 건전한 동호인 활동도 교사의 개인적 발달과 학교의 조직적 발달을 도모할 수 있다는 점에서 동료장학의 범주에 넣을 수 있다.