

국가수준 학업성취도 평가를 위한 사회과 평가영역 설정 연구¹⁾

김 혜 숙(한국교육과정평가원 부연구위원)*

박 가 나(고 려 대 학 교 강 사)

《요약》

본 연구의 목적은 기존의 사회과 평가영역의 문제점을 보완하여 학업성취도 평가의 목적에 보다 부합할 수 있는 방향으로 사회과 평가영역을 개발하는 것이다. 새로운 평가영역을 설정하기 위하여 A. D. Hauenstein(1998), R. J. Marzano(2001), L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl(2001) 등 교육목표분류학의 최근 연구 성과를 검토한 후, Marzano와 신블룸의 틀을 통해 교육과정과 사회과 학업성취도 평가문항을 분석하였다. 그 결과, Marzano의 교육목표분류체계는 인지과정의 위계를 고려할 수 있으며, 교육과정과 평가문항을 일관되게 분류할 수 있는 체계로 파악되었다. 이에 본 연구에서는 Marzano의 기본 틀을 수용하되 한계나 의문으로 지적된 부분을 수정하여, 사회과 학업성취도 평가를 위한 틀로 재구성하였다. 사회과의 새로운 행동영역은 기억, 이해, 분석, 활용의 네 영역으로 설정하였고 각 영역별로 세부요소와 평가문항의 사례를 제시하였다. 그리고 교육과정의 분석 결과에 비추어 행동영역별 문항 출제비율을 설정해야 함을 제안하였다. 사회과의 새로운 평가영역은 실제 학업성취도 평가에의 적용과 평가 결과에 대한 심층 분석을 통해 타당성에 대한 점검이 이루어져야 할 것이다.

주제어 : 국가수준 학업성취도 평가, 사회과 평가영역, 행동영역, 교육목표분류체계

I. 서론

국가수준 학업성취도 평가는 우리나라 학생들의 학력수준과 교육과정의 정착 정도를 파악하여 교육의 질을 관리하기 위한 목적으로 1994년부터 시작되었다. 연도별 변화 추이를 살

1) 본 연구는 『국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구』(정은영 외, 2010) 중 사회과 평가영역 설정과 관련된 내용을 본 연구의 목적과 내용에 맞도록 수정, 보완한 것임을 밝혀둔다.

* 제1저자 및 교신저자, sight89@kice.re.kr

펴보기 위한 동등화(equating) 설계가 도입된 2003년부터 현재와 같은 평가 틀이 만들어졌다. 동등화를 위해서는 평가 틀을 변경할 수 없어 그간 크고 작은 문제가 제기되었으나 현행의 틀을 유지해왔다.

그러나 2008년부터 표집으로 시행되던 학업성취도 평가가 전수 시행으로 변경되고, 개정 교육과정의 도입을 앞두고 있는 등 평가 환경이 변화함에 따라, 한국교육과정평가원에서는 변화된 환경에 부합할 수 있는 평가 틀을 만들고자 국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구(정은영 외, 2010)를 실시하였다. 본 논문은 그 연구의 일환으로 진행된 사회과 평가 틀 개발 연구 중 사회과 평가영역의 설정을 다룬다.

사회과의 평가영역은 지리, 역사, 일반사회라는 내용영역과 지식·이해, 문제해결, 의사소통이라는 행동영역으로 구성되어 있다. 내용영역은 1 : 1 : 1의 비율로, 행동영역은 6 : 3 : 1 혹은 6 : 2 : 2의 비율로 출제되도록 설계되어 있다. 내용영역의 구성과 출제비율에 대해서는 별다른 이견이나 문제점이 지적되지 않았으나, 행동영역은 영역별 구분이 모호하여 평가 문항을 개발하는데 어려움이 있으며, 이를 구분하여 문항을 개발했다 하더라도 그 문항이 서로 다른 능력을 측정하고 있다고 보기 어렵다는 비판을 받아왔다. 그리고 기존의 행동영역 설정 과정과 근거, 행동영역별 출제 비율의 적정성 등을 검증할만한 바탕이 부족했다.

따라서 본 연구는 이러한 한계를 극복하고 사회과의 교육목표 달성 정도를 보다 충실히 측정할 수 있는 평가영역의 설정을 목적으로 한다. 특히 문제로 지적된 행동영역의 설정에 초점을 맞추어 논의를 진행하였다. 먼저 현행의 사회과 평가영역에 대한 고찰을 통해 문제점을 비판적으로 분석하고, 학업성취도 평가 경험이 풍부한 현장교사와 대학교수를 중심으로 전문가 협의회를 개최하여 다양한 의견을 수렴하였다. 그리고 제안된 다양한 의견을 고려하고, 현재의 행동영역이 가진 문제점을 해소할 수 있는 구체적인 대안을 모색하기 위해 평가영역 관련 선행연구를 검토하였다. 특히 최근 대안적 교육목표분류학으로 제안된 연구들을 검토하여 평가영역 설정의 기본 방향을 수립하였다. 대안적 교육목표분류학 중 본 연구에서는 L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl(2001)과 R. J. Marzano(2001)의 연구에 주목하고 이를 심도 깊게 이해하기 위해, 이들의 교육목표분류체계를 적용하여 사회과 교육과정과 학업성취도 평가 문항을 분석하였다. 분석된 결과를 토대로 학업성취도 평가에 더욱 적합할 것으로 판단된 R. J. Marzano의 교육목표분류체계를 재해석하여 사회과의 새로운 평가영역 설정의 기본 틀로 삼았다. 기본 틀을 바탕으로 사회과 평가에 적합하도록 수정하여 초안을 마련하였고, 이 초안에 대해서는 전문가 협의회를 거쳐 타당성을 검증받았다. 이 과정을 통해 제시된 의견을 수렴하여 다시 수정된 안은 학업성취도 평가 문항에 적용하여 검증하는 과정을 통해 더욱 정교화 시켰다. 그리고 본 연구에서는 새로운 평가영역에 따른 문항 출제 비율을 사회과 교육과정의 목표분석 결과에 근거해 수립할 것을 제안하였다.

Ⅱ. 평가영역 설정을 위한 선행연구 검토

1. 현행의 사회과 평가영역 고찰

가. 사회과 평가영역의 변화와 특징

사회과는 학업성취도 평가가 실시된 이래 지리, 역사, 일반사회의 세 영역이 내용영역으로 설정되어 평가되고 있다. 연도별로 다소간 문항 출제 비율이 달랐으나 2003년 이후 지리 : 역사 : 일반사회의 내용영역이 1 : 1 : 1의 비율로 설정되어 유지되어 왔다. 사회과의 행동영역은 학업성취도 평가의 체제가 완전히 구축되기 이전에는 일관된 구조나 유형을 보이지 않다가, 1999년에 ‘이해’, ‘문제해결’, ‘의사소통 및 참여’, ‘가치·태도’라는 기본 틀이 만들어졌다(〈표 1〉 참조). 이 기본 틀에서 2002년에 ‘이해’가 ‘지식·이해’로 수정되었고, 2006년에 ‘의사소통 및 참여’가 ‘의사소통’으로 수정되고 ‘가치·태도’ 영역이 삭제되었으며, 2006년 이후에 ‘지식·이해’, ‘문제해결’, ‘의사소통’이라는 세 영역의 틀이 수립되어 유지되었다. 행동영역별로는 지식·이해 : 문제해결 : 의사소통이 6 : 3 : 1 또는 6 : 2 : 2의 비율로 출제되어 왔다.

〈표 1〉 국가수준 학업성취도 평가의 사회과 행동영역의 변화

년도	초등학교	중학교	고등학교
1994	지식, 이해, 적용	지식, 기능, 가치·태도	탐구문제 및 인식, 탐구설계 및 수행, 자료분석 및 해석, 결론도출 및 평가
1995.2	지식, 탐구		기본 개념의 이해, 탐구문제 및 인식, 탐구설계 및 수행, 자료분석 및 해석, 결론도출 및 평가
1995.12	지식, 자료분석 및 해석력, 결론도출 및 평가, 가치·태도		탐구문제 및 인식, 탐구설계 및 수행, 자료분석 및 해석, 결론도출 및 평가, 가치판단 및 의사결정
1997	개념, 일반화, 자료분석, 활용, 탐구기능, 의사결정	지식, 이해, 적용	
1998	기억, 이해, 적용		
1999~2001	이해, 문제해결, 의사소통 및 참여, 가치·태도		
2002~2005	지식·이해, 문제해결, 의사소통 및 참여, 가치·태도		
2006~2009	지식·이해, 문제해결, 의사소통		

구체적으로 현행 사회과의 세 행동영역은 다음을 측정하는 것을 목표로 하고 있다.

□ 지식·이해 영역

지식·이해 영역은 지리적, 역사적, 사회적 사실, 개념, 원리에 대한 이해와 관련된 것으로 해당 학교급에서 반드시 배워야 할 사실, 개념, 원리 등의 이해 정도를 평가한다. 지식·이해 영역에서는 사회과의 주요 지식이나 원리 등을 기억하고 있는지 뿐만 아니라 지식 습득의 정도와 과정을 측정할 수 있어야 한다.

□ 문제해결 영역

문제해결 영역은 사회과와 관련된 자료와 정보를 수집하여 문제별, 특정 관점별로 분류·정리할 수 있고 그 자료로부터 질문을 제기할 수 있으며, 각종 정보 및 자료를 분석·해석하여 사실과 의미를 추론하고 결론을 도출할 수 있는 능력을 측정하는 영역이다. 따라서 문제해결 영역은 ‘문제의 인식’, ‘탐구 설계 및 자료 수집’, ‘자료의 분석·해석’, ‘결론 도출 및 평가’의 4개 하위 평가요소로 구성된다.

□ 의사소통 영역

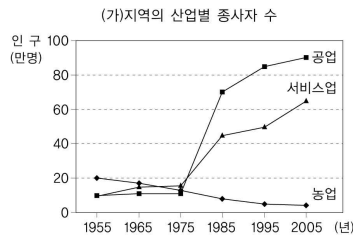
의사소통 영역은 지식의 습득과 구성 및 문제해결 과정에서 도출된 결과를 언어 또는 시각자료로 나타내어 타인과 공유할 수 있는 능력을 측정하는 영역이다. 여기서는 글이나 말, 혹은 행동으로써 자신의 생각을 나타낼 수 있을 뿐만 아니라, 자신의 생각을 나타내기 위하여 언어적 정보를 시각화하는 것과 사진, 표, 그래프, 지도, 기호 등과 같은 사회과 자료에 나타난 정보를 언어적 정보로 해독하여 표현하는 것까지 포함한다.

나. 현행 평가영역의 문제점

사회과의 평가영역은 내용영역과 행동영역의 매트릭스로 구성되어 있다. 내용영역의 출제 비율은 지리 : 역사 : 일반사회가 1 : 1 : 1의 체제를 갖추고 있으며, 행동영역은 지식·이해 : 문제해결 : 의사소통이 6 : 3 : 1 혹은 6 : 2 : 2로 구성되어 있다. 내용영역은 사회과를 망라하는 학업적 성취를 측정한다는 면에서 현행의 비율이 논리적으로 타당하나, 시험 실시일의 변동이나 교육과정의 개정에 따라 각 내용영역이 실제 학교의 수업에서 차지하는 비중을 고려하여 앞으로 출제 비율을 현실적으로 산출할 필요가 있을 것으로 판단된다.

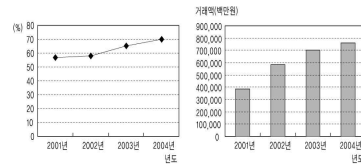
행동영역은 사회과가 당면하고 있는 가장 큰 난점 중 하나이다. 무엇보다 행동영역의 구분이 명쾌하지 않다는 점이고, 이로 인해 문제해결 영역과 의사소통 영역은 실제 문항이 행동영역의 특성과 진술에 근거를 두더라도 차별성 있는 문항을 출제하기 어려우며, 두 영역을 구분하여 출제하더라도 결과적으로 서로 다른 능력을 측정하고 있다고 보기 어려운 경우가 많다. 실제 문항 사례를 살펴보면 현행의 행동영역이 가진 문제점이 분명히 드러난다.

<사례 1> 2006-초등-문제해결-27. 그래프를 보고 (가)지역에 대한 설명으로 가장 적절한 것은 어느 것입니까?



- ① 종사자 수가 가장 많이 증가한 산업은 서비스업이다.
- ② 농업 종사자 수의 감소로 전체 인구수가 줄어들고 있다.
- ③ 공업이 발달하면서 서비스업 종사자 수는 줄어들고 있다.
- ④ 1985년 이후 서비스업 종사자가 증가하여 환경오염이 심해졌다.
- ⑤ 1975년 이후 공장이 증가하여 다른 지역에서 인구가 많이 이동해 왔다.

<사례 2> 2006-초등-의사소통-34. 다음 두 그래프를 보고 알 수 있는 일상생활의 변화로 적절하지 않은 것은 어느 것입니까?



(가) 인터넷 이용률 (나) 전자 상거래액

- ① 은행에 가지 않고도 세금을 낼 수 있게 되었다.
- ② 기차역에 가지 않고도 표를 예약할 수 있게 되었다.
- ③ 농·어촌 지역에서도 정보를 쉽게 알아볼 수 있게 되었다.
- ④ 인터넷으로 물건에 대한 다양한 정보를 얻을 수 있게 되었다.
- ⑤ 광고지로 물건을 고르고 물건 값은 상점에 직접 내게 되었다.

<사례 1>은 그래프를 통해 (가)지역의 산업별 종사자 수의 변화의 특징을 파악할 수 있는 지 묻는 문제해결 영역의 문항으로, ‘자료의 분석·해석’이라는 문제해결 영역의 하위 평가 요소에 부합한다. <사례 2>는 두 그래프가 정보화 사회로의 변화를 나타내는 것임을 파악할 수 있는지 묻는 의사소통 영역의 문항으로, ‘사진, 표, 그래프, 지도, 기호 등과 같은 사회과 자료에 나타난 정보를 언어적 정보로 해독하여 표현하는 능력의 측정’이라는 의사소통 영역의 평가 목표에 부합한다. 두 문항 모두 해당 행동영역의 목표에 부합하지만, 결과적으로는 그래프를 옳게 해석할 수 있는지를 묻는다는 점에서 서로 다른 기능을 측정하는 영역의 문항이라고 보기 어렵다. 그리고 ‘의사소통’ 영역의 문항은 언어 정보의 시각화나 시각 정보의 언어화를 요구하기 때문에 반드시 자료가 주어져야 하는데, 이 때문에 이 영역이 추구하는 본질과는 다른, 행동영역에 억지로 꿰어 맞춘 듯한 문항이 만들어지기도 한다.

이와 같이 행동영역의 구분이 모호한 것은 행동영역이 설정된 근거에서 비롯된다고 할 수 있다. 지금과 같은 행동영역이 설정된 근거에 대해 2003년의 연구보고서에서는 다음과 같이 설명하고 있다(박선미 외, 2003, pp. 40-41).

제7차 교육과정에서 제시한 사회과 교육목표는 다음과 같다. (중략)

위의 사회과 목표를 보면, ‘가’는 사회과를 지리, 역사, 일반사회의 3영역으로 나누어 독립적으로 접근할 것이 아니라 통합적으로 접근해야 한다는 원칙과 관련하여, 사회의 현상과 특성을 세 영역에서 종합적으로 학습해야 한다는 것을 밝히고 있다. 그리고 ‘나’는 지리에서, ‘다’는 역사에서, ‘라’는 일반사회에서 반드시 배워야 할 지식의 내용과 그 수준에 대한 목표를 서술하고 있다.

그리고 ‘마’에서는 사회과교육의 기능요소와 관련된 목표를 다루고 있는데, 사회과에서는 ‘정보의 획득, 조직, 활용 능력’, ‘탐구 능력’, ‘의사 결정 능력 및 사회 참여 능력’을 기를 것을 제안하고 있다. ‘바’는 태도 요소와 관련되는 목표로서 ‘개인 및 사회생활과 사회 문제에 대한 관심’과 ‘문화 및 국가 발전에 이바지하려는 태도’를 들고 있다.

제7차 사회과 교육과정에 따르면 사회과 평가의 방향은 사회과 목표와의 정합성을 강조하고 있는데, 이를 정리하면 다음과 같다.

- (지식)이해 요소에서의 평가는 사실적 지식의 습득 여부와 함께 사회현상의 설명과 문제해결에 필수적인 기본 개념 및 원리, 일반화에 대한 이해 정도를 측정하는데 역점을 두고, 성취 결과에 대해서는 양적 평가와 함께 질적 평가가 조화롭게 이루어지도록 한다.
- 기능 요소의 평가에서는 지식의 습득과 민주적 사회생활을 하는데 필수적인 정보의 획득 및 활용 기능과 의사소통 기능뿐만 아니라, 획득된 지식을 이용하여 상황을 추론하고 의사결정을 하며, 문제를 해결하는 등의 고등 사고 기능을 측정하는데 초점을 둔다.
- 가치·태도 요소의 평가에서는 국가·사회의 요구와 개인적 요구에 비추어 바람직한 가치와 합리적 가치의 내면화 정도, 가치에 대한 분석 및 평가 등의 실제적인 능력을 평가한다.

따라서 사회과 평가영역은 제7차 교육과정에서 제시한 사회과의 교육목표와 평가 방향을 고려할 때, ‘지식·이해 영역’, ‘문제해결 영역’, ‘의사소통 및 참여 영역’, ‘가치·태도 영역’이라는 4개의 평가영역으로 구분될 수 있다.

위 인용문을 살펴보면, 행동영역 설정의 바탕을 교육과정에 제시된 사회과 교육목표에 두고 있음을 알 수 있는데, 가~라 항목은 ‘지식·이해’ 영역, 마 항목은 ‘문제해결’ 영역과 ‘의사소통’ 영역의 근거로 삼고 있다. 그러나 교육과정의 사회과 교육목표 및 평가방향과의 관련성을 언급했을 뿐 이러한 행동영역이 도출된 과정을 자세히 설명하고 있지 않다. 그리고 ‘문제해결’과 ‘의사소통’이라는 두 영역이 하나의 목표에 근거해 설정되었기 때문에 서로 다른 사회과 교육목표를 구별하여 측정하기 어려울 것으로 보인다.

학업성취도 평가 연구의 초창기에는 위의 인용문에서 제시하고 있는 바와 같이 가치·태도가 행동 영역의 중요한 부분으로 설정되었으나, 지필평가라는 상황에서 실질적으로 가치·태도 영역을 측정하기 어렵다는 여러 비판이 제기되면서 2006년의 학업성취도 평가부터는 이를 제외하였으며, 대신 수행평가 등에서 반영할 수 있는 방안을 연구하기로 하였다(2007, 박은아 외, p. 22). 따라서 본 연구에서도 사회과 교육의 목표로 중요성이 강조되고 있기는 하지만 오랜 경험을 통해 국가수준의 대규모 지필평가에서 측정하기 어려운 것으로 판명된 가치·태도 영역을 행동 영역에 포함시키는 것에 대해서는 재고하지 않기로 하였다.

대신 이 부분은 학교교육에서 다양한 방법으로 평가되어야 함을 다시 한번 강조하고자 한다.

마지막으로 사회과의 행동영역은 오랫동안 6 : 3 : 1 혹은 6 : 2 : 2의 문항 출제 비율을 유지해왔으나, 각 영역의 출제 비율의 산출 근거가 충분히 설명되지 않았다. 교육과정에서 요구되는 각 영역의 비율과의 관련성이나 그러한 출제 비율을 유지해야하는 이유에 대한 설명이 불충분하기 때문에 행동영역별 출제 비율이 현실적으로 타당성이 있는지를 판단할 근거가 부족했다. 따라서 학교교육을 통해 달성해야 할 목표를 적정한 비율로 측정하고 있는지를 검증할만한 논리적 토대 하에 행동영역별 문항 출제 비율을 산출할 필요가 있다고 판단된다.

2. 평가영역 관련 선행연구의 검토

사회과의 행동영역이 가진 문제점을 해결하기 위해 본 연구에서는 두 차례의 전문가 협의회를 통해 의견을 수렴하였다. 첫 번째 전문가 협의회에서는 내용영역은 기존과 같이 지리, 역사, 일반사회의 구성을 유지하는 것이 바람직하지만, 행동영역은 대다수가 문제점에 공감하며 행동영역 재설정의 필요성에 대해 합의하였다. 두 번째 전문가 협의회에서는 행동영역 설정 방향에 대한 다양한 논의가 이루어졌으나 뚜렷한 합일점을 찾지 못하고 매우 다양한 안이 제안되는 수준에 머물렀다. 따라서 연구진은 제안된 다양한 의견을 고려하고, 현재의 행동영역이 가진 문제점을 해소할 수 있는 구체적인 대안을 모색하기 위해 평가영역 관련 선행연구를 검토하였다.

사회과 학업성취도의 평가영역은 사회과 교육을 통해 달성할 것으로 기대되는 사회과 교육목표를 교육과정에 근거해 내용영역과 행동영역으로 구분하여 제시하고 있다. 사회과 교육과정에서는 지식, 기능, 가치·태도의 세 가지 목표를 강조하고 있는데, 학업성취도 평가에서는 지필 검사로 측정하기 어려운 가치·태도를 제외한 지식과 기능 목표를 새롭게 해석하여 행동영역으로 제시했다고 할 수 있다. 즉, 지식 목표는 지식·이해 영역, 기능 목표는 문제해결과 의사소통 영역으로 번역되었다고 볼 수 있다. 이는 완전히 동일한 구성은 아니지만, 블룸의 교육목표분류체계의 근본적인 사고를 반영하고 있다.

그러나 블룸의 교육목표분류체계는 그 영향력이 강력한 만큼 많은 비판을 받아 온 것이 사실이다. 2000년대를 전후해서는 블룸에 대한 체계적인 비판과 더불어 대안적 교육목표분류학들이 제안되었고, 최근 몇 년 사이에는 우리나라에서도 이들의 교육목표분류학을 교과에 적용해보는 연구들이 활발히 행해지고 있다(신재한, 2005; 강현석 외, 2005, 이혜숙 외, 2006; 김영신 외, 2007; 임정환, 2008; 하소현 외, 2008; 신진걸 외, 2008 등). 본 연구에서는 이러한 선행연구들을 검토하여 평가영역 설정의 새로운 방향을 찾고자 하였다. 특히 A. D. Hauenstein(1998), R. J. Marzano(2001), L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl(2001) 등의 연구는 다른 논의들과 달리 사회과뿐만 아니라 타교과, 타영역에 널리 적용되며 실질적인 대안으로

서의 가능성과 타당성이 모색되고 있다.

최근 대안적 교육목표분류체계로 주목받고 있는 L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl(2001), R. J. Marzano(2001), A. D. Hauenstein(1998) 등의 연구를 검토한 결과, 이들은 교육목표를 분류할 수 있는 나름의 매트릭스를 설정하고 있으며, 이 매트릭스는 이들의 분류학이 가진 기본적인 사고방식을 반영하고 있었다. 다음은 이들의 교육목표분류체계의 기본적인 틀을 나타낸 것이다(〈표 2〉~〈표 4〉).

〈표 2〉 L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl의 교육목표분류체계

인지과정 영역 지식 영역	기억하다	이해하다	적용하다	분석하다	평가하다	창안하다
사실적 지식						
개념적 지식						
절차적 지식						
메타인지 지식						

(Anderson & Krathwohl, 2001)

〈표 3〉 R. J. Marzano의 교육목표분류체계

사고체계 영역 지식 영역	인지적 사고				메타인지사고	자기체계사고
	인출	이해	분석	지식의 활용		
정보						
정신적 절차						
심동적 절차						

(Marzano, 2001)

〈표 4〉 A. D. Hauenstein의 교육목표분류체계

인지적 목표	정의적 목표	심동적 목표	⇒	행동적 목표
개념화하기	감수하기	지각하기		획득
이해하기	반응하기	심상화하기		동화
적용하기	가치화하기	적합화하기		적응
평가하기	신뢰하기	산출하기		수행
종합하기	행동하기	숙달하기		포부

(Hauenstein, 1998)

이들에 대한 검토 결과, L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl 등(2001)이 제안한 소위 ‘신블룸’²⁾의 교육목표분류체계는 블룸의 교육목표분류체계의 문제점을 수정하여 지식과 인지과정

2) L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl 등이 블룸의 교육목표분류학을 재해석하여 제안한 교육목표분류

을 분리했으며, 교육과정목표와 수업목표, 평가목표 모두를 포괄하여 설계되었다는 점에서 학업성취도 평가를 위한 목표분류로서의 가능성을 지녔다고 판단하였다. 또한 신블룸의 경우 교육목표를 내용인 명사와 행동인 동사로 구분하고 이를 조합하여 분석하도록 하고 있어 분류 방식이 매우 명쾌하다. R. J. Marzano의 교육목표분류체계 역시 신블룸과 마찬가지로 지식 영역과 인지과정 영역을 분리하는 방식을 택하고 있는데, 신블룸이 지식의 차원으로 분류한 메타인지지식을 R. J. Marzano는 메타인지 사고와 자기체계 사고로 명명하며 사고체계 영역으로 분류한 점에서는 다소간 차이를 보인다. 그러나 신블룸과 R. J. Marzano 모두 지식과 인지과정을 이원화하여 접근하며 사고의 위계성을 고려한 것은 논리적인 강점이라 할 수 있다.

반면 A. D. Hauenstein의 교육목표분류체계는 사회과 평가영역으로 재구성하기에 한계가 분명하다. 블룸과의 가장 큰 차이점인 행동목표는 지필검사를 통해 구체화하여 측정하기 어렵도록 구성되어 있으며, 인지적 목표는 지식과 인지과정을 함께 묶어 블룸의 분류체계가 지녔던 한계와 형식성을 탈피하지 못하였다. 따라서 A. D. Hauenstein의 체제를 따를 경우는 목표분류와 평가문항이 서로 조화되지 못하는 현상이 극복되기 어려울 것이다. 이러한 검토를 토대로 본 연구에서는 사회과 학업성취도의 평가영역으로 신블룸과 R. J. Marzano의 교육목표분류체계가 활용될 수 있는지 그 가능성을 알아보기 위해 두 목표분류체계를 좀 더 심층적으로 분석하고자 하였다.

Ⅲ. 평가영역 설정을 위한 교육과정 및 평가문항 분석

신블룸과 R. J. Marzano(이하 Marzano)의 교육목표분류체계의 적합성을 판단하기 위해서 본 연구에서는 이들 목표분류체계를 근거로 사회과 교육과정의 목표와 학업성취도 평가문항을 분석하였다. 학업성취도 평가가 ‘교육과정에 근거한 평가’라는 점에서 교육과정과 평가문항의 목표를 적절히 분류해낼 수 있는 교육목표분류체계인지가 중요한 쟁점이 된다고 판단하였기 때문이다. 사회과의 내용영역은 기준과 같이 지리, 역사, 일반사회의 구성을 유지하기 때문에 교육목표 분석은 행동영역에 해당하는 인지과정에 초점을 두었다.

목표분석은 지리, 역사, 일반사회 전공자로 이루어진 세 명의 연구원이 함께 토의하여 합의하는 방식을 채택하였다.³⁾ 교육과정은 내용요소를 교육목표로 간주하였고, 학업성취도 평

체계를 소위 ‘신블룸’의 교육목표분류체계라고 하며, 편의상 본고에서도 이들이 제안한 교육목표분류체계를 지칭할 때 ‘신블룸’이라는 용어를 사용하도록 하겠다.

3) 본 논문의 저자들(지리, 일반사회 전공)과 학업성취도 평가 업무를 하고 있는 역사 전공 연구원이 함께 참여하여, 일종의 삼각검증 방법을 적용하여 목표를 분석하였다. 의견이 일치하지 않는 목표에 대해서는 함께 토의하여 결정함으로써 적용 기준을 명확히 하였다. 이러한 방법은 분석의 일관

가문항은 문항의 해당 성취기준과 문항 유형을 고려하여 목표분석 작업을 실시하였다. 본 연구는 2010년부터 적용되는 평가 틀을 개발하는 것이 목적이기 때문에, 2010년부터 평가대상 과목에서 제외되는 고등학교 사회는 분석 대상에 포함시키지 않고, 초등학교와 중학교의 사회만을 대상으로 하였다. 그리고 학업성취도 평가 범위에 맞추어 초등학교는 4~6학년 사회, 중학교는 1~3학년 사회와 국사 교육과정을 분석하였다. 학업성취도 평가문항은 최근 3년에 해당하는 2007~2009년의 초등학교와 중학교 문항을 대상으로 하였다.

본 연구에서 분석한 신블룸과 Marzano의 교육목표분류체계가 제시하고 있는 각 인지과정의 내용을 간략히 소개하면 <표 5>, <표 6>과 같다.⁴⁾

<표 5> 신블룸의 교육목표분류체계의 인지과정 영역 목표

인지과정	세부요소	내용
기억하다 (Remember)	재인하기, 회상하기	장기기억으로부터 관련된 지식을 인출한다.
이해하다 (Understand)	해석하기, 예증하기, 분류하기, 요약하기, 추론하기, 비교하기, 설명하기	구두, 문자, 그래픽을 포함한 수업 메시지에서 의미를 구성한다.
적용하다 (Apply)	집행하기, 실행하기	특정한 상황에 어떤 절차들을 사용하거나 시행한다.
분석하다 (Analyze)	구별하기, 조직하기, 귀속하기	자료를 구성 부분으로 나누고, 그 부분들간의 관계나 전체 구조나 목적과의 관계가 어떻게 되어 있는가를 결정한다.
평가하다 (Evaluate)	점검하기, 비판하기	준거나 기준에 따라 판단한다.
창안하다 (Create)	생성하기, 계획하기, 산출하기	요소들을 새로운 패턴이나 구조로 재조직한다.

(Anderson & Krathwohl, 2001)

성을 지켜나가는데 중요한 역할을 하였다.

4) 각 인지과정에 대한 보다 구체적인 내용은 다음의 자료를 참고하면 된다.

강현석, 강이철, 권대훈, 박영무, 이원희, 조영남, 주동범, 최호성 공역(2005). **교육과정과 수업 평가를 위한 새로운 분류학 : Bloom 교육목표분류학의 개정**. 아카데미프레스. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R.(eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessment : A Revision of Blooms's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education, Inc.

강현석, 강이철, 권대훈, 박영무, 이원희, 조영남, 주동범, 최호성 공역(2005). **신 교육목표분류학의 설계**. 아카데미프레스. Marzano, R. J. (2001). *Designing A New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press, Inc.

〈표 6〉 Marzano의 교육목표분류체계의 인지과정 영역 목표

인지과정	세부요소	내용
인출 (Knowledge Retrieval)	재생	학생들은 정보의 특징을 확인하거나 인식할 수 있으나 지식의 구조를 필수적으로 이해할 필요는 없으며, 혹은 중요하지 않은 구성요소와 중요한 구성요소를 구별할 수 있어야 한다.
	실행	학생들은 중요한 오류를 범하지 않고 절차를 이행할 수 있으나 이러한 절차가 어떻게 왜 이루어지는지 필수적으로 이해할 필요는 없다.
이해 (Comprehension)	종합	학생들은 지식의 기본적 구조를 규정하고 중요하지 않은 특성과 반대되는 중요한 특성을 규명할 수 있다.
	표상	학생들은 거시적 구조가 포함하고 있는 지식을 상징적 또는 비언어적 모드로 전환시킬 수 있다.
분석 (Analysis)	조화	학생들은 지식 간의 의미 있는 유사성과 차이성을 규명할 수 있다.
	분류하기	학생들은 지식과 관련된 상위 및 하위 유목을 규명할 수 있다.
	오류분석	학생들은 지식의 표상이나 활용에서의 오류를 규명할 수 있다.
	일반화하기	학생들은 새로운 일반화를 구조화하거나 지식에 근거한 원칙을 구성할 수 있다.
	명세화하기	학생들은 지식의 구체적인 적용 또는 논리적 결과를 규명할 수 있다.
지식의 활용 (Knowledge Utilization)	의사결정	학생들은 의사결정을 위한 지식을 활용하거나 지식의 활용에 대한 의사결정을 할 수 있다.
	문제해결	학생들은 문제를 해결하기 위해 지식을 활용할 수 있거나 또는 지식에 대한 문제를 해결할 수 있다.
	실험탐구	학생들은 가설을 생성하고 검증하기 위하여 지식을 활용하거나 지식에 대한 가설을 생성하고 시험할 수 있다.
	조사연구	학생들은 조사를 하기 위하여 지식을 활용하거나 지식에 대한 조사를 할 수 있다.

(Marzano, 2001)

1. 신블룸의 교육목표분류체계에 근거한 분석

가. 교육과정과 학업성취도 평가문항 분석

신블룸의 목표분류체계는 지식영역에 해당하는 내용은 명사로, 인지과정영역에 해당하는 행동은 동사로 인식하여 분류하도록 하고 있다. 예를 들어 ‘세계 주요 국가의 면적과 형태를 비교한다.’의 경우 ‘세계 주요 국가의 면적과 형태’가 지식영역에 해당하며, ‘비교한다’가 인지과정영역(행동영역)에 해당하는 것으로 보아 ‘비교하다’를 세부요소로 포함하고 있는 ‘이해’ 영역으로 포함시킨다. 신블룸의 분류체계에서는 철저히 문장에 근거하여 명사를 지식 영역의 내용목표로, 동사를 인지과정 영역의 행동목표로 분석하도록 권고하고 있다. 주어진 문장을 수업이나 평가 등으로 번역하여 생각할 경우 해석이 매우 다양해질 수 있기 때문에 문장에 근거해 분석할 수밖에 없다. 그러나 이러한 분류방식은 개발자의 문체나 성향에 따라 결과가 달라질 가능성도 있다. 그래서 본 연구에서는 제7차 교육과정뿐만 아니라 2007년 개정 교육과정도 함께 분석하여 목표분석의 타당도를 높이고자 하였다.

신블룸에 근거한 교육과정의 분석 결과를 제시하면 <표 7>과 같다.

<표 7> 신블룸의 교육목표분류체계에 근거한 교육과정 분석

학교급	교육과정	교과	기억	이해	적용	분석	평가	창안	합계
초등학교	7차	지리	-	59.5	2.4	21.4	9.5	7.1	100
		역사	-	44.9	-	39.1	13.0	2.9	100
		일반사회	-	55.4	-	27.0	12.2	5.4	100
		평균	-	52.4	0.5	30.3	11.9	4.9	100
	2007 개정	지리	-	74.5	2.1	10.6	6.4	6.4	100
		역사	-	80.5	-	17.1	-	2.4	100
		일반사회	-	61.0	4.9	4.9	9.8	19.5	100
		평균	-	72.1	2.3	10.9	5.4	9.3	100
중학교	7차	지리	-	73.1	0.6	14.4	2.5	9.4	100
		역사	-	87.8	-	9.0	2.2	1.1	100
		일반사회	-	56.2	4.8	13.3	8.6	17.1	100
		평균	-	77.3	1.1	11.4	3.5	6.6	100
	2007 개정	지리	-	83.3	-	10.0	-	6.7	100
		역사	-	98.8	-	-	1.2	-	100
		일반사회	-	77.1	-	10.4	2.1	10.4	100
		평균	-	88.4	-	5.8	1.1	4.8	100

(단위 : %)

제7차 교육과정과 2007년 개정 교육과정 모두 초등학교와 중학교에서 일관되게 ‘기억’에 해당하는 목표가 전혀 없는 것으로 나타났다. ‘이해’는 모든 영역 중 가장 많은 비중을 차지해서 초등학교 제7차 교육과정을 제외하면 모두 70% 이상의 높은 비율을 기록했다. 가장 낮은 비율을 차지한 것은 ‘적용’ 영역이었으며 ‘분석’과 ‘창안’이 그 뒤를 이었다. ‘적용’ 영역의 경우 0.5~2.3%에 불과했고 중학교의 2007년 개정 교육과정에서는 0%였다. 그리고 초등학교 제7차 교육과정은 중학교나 2007년 개정 교육과정과 다소 다른 분석 결과가 나타났는데, 초등학교 제7차 교육과정이 추구한 목표가 다른 교육과정과 다른 때문인지, 신블룸의 목표분류체계의 분석방법에 기인한 것인지는 심층적으로 탐구해야할 사안으로 보인다.

신블룸의 분류체계에 근거하여 학업성취도 평가문항을 분석한 결과는 <표 8>과 같다. 초등학교 중학교 모두 ‘분석’, ‘평가’, ‘창안’으로 분류된 목표가 전혀 없었고, ‘적용’은 평균 1~2% 수준에 머물렀다. 반면 ‘기억’과 ‘이해’는 97% 이상을 차지해 특정 영역에만 목표가 분류되는 경향이 나타났다.

<표 8> 신블룸의 교육목표분류체계에 근거한 학업성취도 평가문항 분석(2007~2009)

학교급	내용영역	기억	이해	적용	분석	평가	창안	기억·이해 ⁵⁾	합계
초등학교	지리	21.1	52.6	-	-	-	-	26.3	100
	역사	43.8	10.4	-	-	-	-	45.8	100
	일반사회	27.5	37.5	5.0	-	-	-	30.0	100
	평균	31.7	31.7	1.6	-	-	-	34.9	100
중학교	지리	34.0	14.0	2.0	-	-	-	50.0	100
	역사	34.6	9.6	1.9	-	-	-	53.8	100
	일반사회	24.0	30.0	4.0	-	-	-	42.0	100
	평균	30.9	17.8	2.6	-	-	-	48.7	100

(단위 : %)

신블룸의 분류체계에 근거하여 제7차 교육과정과 평가문항의 분석 결과를 비교하여 정리하면 <표 9>와 같다.⁶⁾

5) ‘기억·이해’는 신블룸의 교육목표분류체계에 명시된 인지과정은 아니지만, 평가문항에서는 ‘기억’과 ‘이해’를 분명히 구분하기 어려운 경우가 많아 ‘기억·이해’ 항목을 따로 마련하여 분석하였다.

6) 2007~2009년의 학업성취도 평가는 제7차 교육과정에 근거하여 치러졌기 때문에 2007년 개정 교육과정은 제외하고 제7차 교육과정과 평가문항을 비교하였다.

〈표 9〉 신블룸의 교육목표분류체계에 근거한 제7차 교육과정과
학업성취도 평가문항 분석 결과 비교

학교급	유형	기억	이해	기억·이해	적용	분석	평가	창안	합계
초등학교	제7차 교육과정	-	52.4	-	0.5	30.3	11.9	4.7	100
			52.4			47.6			100
	평가문항	31.7	31.7	34.9	1.6	-	-	-	100
			98.3			1.6			100
중학교	제7차 교육과정	-	77.3	-	1.1	11.4	3.5	6.6	100
			77.3			22.7			100
	평가문항	30.9	17.8	48.7	2.6	-	-	-	100
			97.4			2.6			100

(단위 : %)

교육과정에서는 ‘기억’ 영역이 전혀 없었던 반면, 평가문항은 ‘기억’이 초등학교 31.7%, 중학교 30.9%로 높은 비율을 차지했다. 대신 ‘이해’는 교육과정보다 평가문항의 비율이 줄어 초등학교 31.7%, 중학교 17.8%로 기록되었다. 한편 평가문항은 ‘기억’과 ‘이해’를 동시에 묻고 있어 ‘기억’으로 분류해야할지 ‘이해’로 분류해야할지 판단이 불가능한 것들이 관찰되었다. 이를 묶어 ‘기억·이해’ 영역으로 구분하였는데, 이 영역의 비율은 ‘기억’과 ‘이해’보다 많아 초등학교 34.9%, 중학교 48.7%였다. 교육과정과 평가문항의 ‘기억’과 ‘이해’의 비율이 상이한 것은, 교육과정과 평가라는 교육장면의 상이성이 가져온 결과로 보인다. 즉, 교육과정에서는 특정한 지리적, 역사적, 사회적 사실에 대해 ‘이해’할 것을 요구하지만, 평가 상황에서는 이해한 그 지식을 ‘기억’하고 있는지를 측정할 수밖에 없기 때문이다. 또한 평가문항은 특정한 사실에 대한 이해를 바탕으로 이와 관련된 선행지식을 기억하고 있는지를 묻는 경우가 있기 때문에 ‘기억’과 ‘이해’가 분명히 구별되지 않는 특성이 나타난 것으로 해석된다. 그러나 결과적으로 지식과 기능이라는 일반적인 구분에 비추어 매우 대략적인 범위에서 [기억, 이해, 기억·이해]와 [적용, 분석, 평가, 창안]을 둘로 나누어 비율을 각각 합산했을 때, 학업성취도 평가문항은 초등학교는 98.3%, 중학교는 97.4%가 신블룸의 ‘기억’과 ‘이해’ 영역을 측정하고 있는 것으로 분석되었다.

나. 신블룸의 교육목표분류체계의 의의와 한계

신블룸의 교육목표분류체계는 평가에 치중했던 블룸과 달리 목표, 수업, 평가가 일관성을 지녀야 함을 강조하여 교육현장의 필요성에 더욱 부합하는 전제를 두고 있다. 교육과정과 수업목표, 평가의 세 측면을 아우를 수 있는 이 분류체계는 교사들이 교육과정을 이해하고,

수업을 계획하며, 교육과정 내의 본질적인 목표와 일관된 평가를 설계하는 데 유용할 것으로 기대하였다. 그 근거로 실제 사례를 통해 교사가 수업 전에 설정한 목표와 수업활동 중 강조된 목표, 수업 후 이루어진 평가활동의 목표를 새로운 목표분류체계로 점검하여 일치도를 고려할 수 있음을 보여주었다. 신블룸의 목표분류학에서는 목표와 수업, 평가의 불일치를 교사가 이 셋의 일관성을 충분히 고려하지 못한 때문으로 해석하였다.

그러나 실제 우리나라의 사회과 교육과정과 학업성취도 평가문항을 분석한 결과, 원천적으로 이 목표분류체계는 교육과정과 수업, 평가의 각 상황별로 불일치의 가능성을 내재하고 있음을 알 수 있었다. 교육과정은 ‘이해’를 목표로 하지만, 평가에서는 이해된 지식의 ‘기억’을 측정하게 될 가능성이 많다는 점, 수업 상황에서는 ‘평가’나 ‘창안’과 같은 활동이 가능하지만 지필검사를 통해 측정하기는 쉽지 않다는 점 등이 그 예라고 할 수 있다. 또한 분석 결과 교육과정과 평가문항 모두 ‘기억’이나 ‘이해’ 영역에 지나치게 과다한 비율이 분포하고 다른 영역에 해당되는 목표가 전혀 등장하지 않는 등, 제안한 영역별로 목표가 분류되지 않는 문제가 드러났다. 한편으로는 지나치게 도식화된 목표 분석 방법을 따르도록 하고 있어, 문장 기술 방식에 따라 의도된 목표로 분류되지 않을 가능성이 있다는 것도 약점으로 판단된다.

2. Marzano의 교육목표분류체계에 근거한 분석

가. 교육과정과 학업성취도 평가문항 분석

Marzano의 교육목표분류체계는 신블룸의 경우와는 달리 반드시 행동을 뜻하는 술어에 제한하여 목표를 분류할 필요는 없다.⁷⁾ 다만, 교육과정이나 평가문항 모두 궁극적으로 어떤 사고과정을 요구하는지에 초점을 두면 된다. 왜냐하면 Marzano 분류체계의 핵심은 인지과정의 복잡성에 따라 그 위계를 달리하도록 설정되어 있기 때문이다. 예를 들어 신블룸에서 세부요소 ‘비교하기’로 ‘이해’ 영역으로 분류되었던 ‘세계 주요 국가의 면적과 형태를 비교한다.’는 목표가 Marzano에서는 지식의 중요한 특성과 그렇지 않은 특성을 규명할 수 있는지와 관련되기 때문에 세부요소 ‘종합’을 포함하고 있는 ‘이해’ 영역으로 분류된다. 이 목표의 경우 똑같이 ‘이해’ 영역으로 분류되었으나 세부요소는 다르며, 같은 목표라도 신블룸과 Marzano의 분류체계의 정의에 따라 서로 다른 영역으로 분류되는 경우가 많았다.

Marzano의 분류체계에 근거하여 교육과정을 분석한 결과를 제시하면 <표 10>과 같다.

7) Marzano의 교육목표분류체계에 따른 교육과정 분석은 제7차 교육과정에 한정하였다. 분석할 분량이 방대하기도 하거니와, 신블룸의 경우처럼 술어의 기술 방식이나 문체에 따른 차이가 적기 때문이다.

〈표 10〉 Marzano의 교육목표분류체계에 근거한 제7차 교육과정 분석

학교급	교과	인출	이해	분석	지식의 활용	합계
초등학교	지리	37.1	34.3	17.1	11.4	100
	역사	51.0	24.5	18.4	6.1	100
	일반사회	26.6	40.6	25.0	7.8	100
	평균	38.2	33.1	20.2	8.4	100
중학교	지리	31.3	53.7	6.0	9.0	100
	역사	57.0	30.2	10.9	1.9	100
	일반사회	30.3	27.6	13.2	28.9	100
	평균	39.5	37.2	10.0	13.3	100

(단위 : %)

분석 결과, 제7차 교육과정은 ‘인출’ 영역이 가장 높은 비중을 차지해, 초등학교는 38.2%, 중학교는 39.5%였다. ‘이해’는 초등학교 33.1%, 중학교 37.2%로 ‘인출’보다는 적지만 두 번째로 높은 비중을 차지하는 영역이었다. 둘을 합산하면, ‘인출’과 ‘이해’ 영역이 초등학교는 71.3%, 중학교는 76.7%로 나타났다. ‘분석’ 영역은 초등학교 20.2%, 중학교 10.0%로 초등학교에 비해 중학교의 비율이 낮았다. 사고과정이 가장 복잡한 것으로 정의된 ‘지식의 활용’ 영역의 비율은 초등학교 8.4%, 중학교 13.3%로 초등학교에 비해 중학교의 비율이 높았다.

일반적으로 학년이 올라갈수록 고차적인 사고를 더욱 많이 요구할 것으로 기대되며, 미국의 국가수준 학업성취도 평가인 NAEP의 사회과 행동영역 출제 비율도 학교급이 높아질수록 단순한 사실적 지식의 기억이나 이해에 비해 고차적인 사고를 요하는 영역의 출제 비율을 높게 책정하고 있다. 신블룸에 의한 분석이건, Marzano에 의한 분석이건 초등학교와 중학교의 교육과정이 일반적인 기대와 반대되는 결과를 보인 것은 의외이다. 아마도 초등학교에 비해 중학교는 학습량이 많고, 수업 중 다양한 활동을 요구할 수 있는 여지가 적은 때문으로 해석된다.

Marzano에 근거해 최근 3년간(2007~2009년)의 학업성취도 평가문항을 분석한 결과를 제시하면 〈표 11〉과 같다.

〈표 11〉 Marzano의 교육목표분류체계에 근거한 학업성취도 평가문항 분석(2007~2009)

학교급	교과	인출	이해	분석	지식의 활용	합계
초등학교	지리	31.6	34.2	15.8	18.4	100
	역사	61.5	30.8	5.1	2.6	100
	일반사회	33.3	33.3	17.9	15.4	100
	합계	42.2	32.8	12.9	12.1	100
중학교	지리	36.0	46.0	10.0	8.0	100
	역사	30.8	65.4	1.9	1.9	100
	일반사회	28.0	46.0	14.0	12.0	100
	합계	31.6	52.6	8.6	7.2	100

(단위 : %)

평가문항에서 ‘인출’ 영역은 초등학교 42.2%, 중학교 31.6%였으며, ‘이해’ 영역은 초등학교 32.8%, 중학교 52.6%였다. ‘인출’과 ‘이해’ 영역의 비율을 합산하면, 초등학교는 75.0%, 중학교는 84.2%이며, ‘분석’과 ‘활용’의 합산 비율은 초등학교 25.0%, 중학교 15.8%로 나타났다. 제7차 교육과정과 평가문항의 분석 결과를 비교하면 〈표 12〉와 같다.

〈표 12〉 Marzano의 교육목표분류체계에 근거한 제7차 교육과정과 학업성취도 평가문항 분석 결과 비교

학교급	유형	인출	이해	분석	지식의 활용	합계
초등학교	제7차 교육과정	38.2	33.1	20.2	8.4	100
		71.3		28.6		100
	평가문항	42.2	32.8	12.9	12.1	100
		75.0		25.0		100
중학교	제7차 교육과정	39.5	37.2	10.0	13.3	100
		76.7		23.3		100
	평가문항	31.6	52.6	8.6	7.2	100
		84.2		15.8		100

(단위 : %)

각 영역별로 조금씩 차이는 있지만, 인지과정을 크게 지식과 기능이라는 두 단계의 구분에 비추어 [인출, 이해]와 [분석, 지식의 활용]으로 나누어 각 영역을 합산한 비율을 살펴보면 교육과정과 평가문항의 비율이 비교적 유사한 경향이 나타남을 알 수 있다. 초등학교는 인출과 이해 영역의 합산 비율이 3.7% 차이 나고, 분석과 지식의 활용 영역의 합산 비율이

3.6% 차이 나며, 중학교는 두 영역의 합산 비율이 모두 7.5% 차이나, 신블룸의 분류체계에 근거한 교육과정과 평가문항의 분석 결과가 서로 상이했던 것과는 다른 결과를 보여준다. 이 결과를 통해 Marzano의 분류체계는 교육과정과 평가에서 비교적 일관된 결과를 산출하고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 신블룸과 마찬가지로 Marzano에 의한 분석 결과에서도 교육과정과 학업성취도 평가문항 모두 초등학교에 비해 중학교에서 고차적인 인지과정을 요구하는 비율이 낮았다.

한편, 준거참조평가로서 교육과정에 터해 실시되는 학업성취도 평가문항이 진정으로 교육과정을 반영하고 있는지에 대해서는 학업성취도 평가의 설계를 제외하고는 그 결과를 입증할만한 경험적인 자료가 부족했으나, Marzano의 분류체계에 근거한 분석을 통해 학업성취도 평가문항이 교육과정을 충실히 반영하고 있음을 확인할 수 있었다.

나. Marzano의 교육목표분류체계의 의의와 한계

Marzano의 교육목표분류체계에 따라 교육과정과 학업성취도 평가문항을 분석한 결과, 그가 제안한 사고체계의 4개 영역별로 일정 정도의 목표가 분류되고 비교적 일관성 있는 결과가 산출되었다. 즉, 교육과정과 평가문항의 영역별 비율이 신블룸에 근거한 분류에서는 상이한 결과를 보였던 반면, Marzano에 근거한 분류에서는 유사한 경향이 나타나 교육과정과 평가라는 서로 다른 상황을 일관되게 반영할 수 있는 분류체계로 판단되었다. 특히 교육과정에 근거한 평가가 되어야 하는 학업성취도 평가의 특성상, 이는 상당히 매력적인 장점이라 할 수 있다.

또한 단순히 이분하여 비교하기는 어려운 문제지만, 기존 학업성취도 평가의 행동영역의 출제 비율과 NAEP의 행동영역 설계 등에 비추어 보면 그 비율이 현실을 반영하고 있음을 알 수 있다. 학업성취도 평가는 기능영역에 해당하는 ‘문제해결’과 ‘의사소통’의 비율을 40%로 책정하고 있으며, NAEP은 고차적인 사고력을 측정하는 ‘적용’의 비율을 25~40%로 책정하고 있다. Marzano의 분류체계에 근거한 분석에 따르면 고차적인 사고를 요구하는 ‘분석’과 ‘지식의 활용’의 비율은 20~30% 정도로, 신블룸에서 학업성취도 평가문항의 97~99%가 ‘기억과 이해’로 분류되고 나머지를 4개 영역이 차지하던 것과는 다른 결과였다.

Marzano의 분류체계는 이와 같은 장점을 가지고 있지만, 그가 인지과정을 구분하기 위해 사용하는 용어의 생소함과 혼란 가능성은 그의 분석 틀을 이해하고 수용하는 데 걸림돌로 작용할 가능성이 있다. 단순한 사실의 기억과 관련된 ‘인출’은 용어가 생소하여 교육목표분류학의 소비자라고 할 수 있는 현장교사들이 이해하기 어려울 수 있다. 그리고 각 분석 영역의 세부요소 중 일부는 분류 기준이나 용어 사용에 대한 대중적인 합의가 쉽지 않을 수 있다. Marzano에 따르면 ‘이해’의 세부 요소 중 하나로 ‘종합’이 포함되어 있는데, 일반적으로는 블룸의 목표분류체계에 익숙하기 때문에 상당히 고차적인 인지 영역에 속하는 ‘종합’을

Marzano가 개념화한대로 저차적인 단계로 인식하기 어렵다는 것 등이 그 예이다. 이러한 몇 가지 비판점이 있지만 만약 이러한 단점을 극복할 수 있다면, Marzano의 교육목표분류체계는 교육과정을 충실히 반영할 수 있고, 기존의 평가 틀이나 외국 사례에 비추어 보아도 각 영역별로 충분히 현실적인 분류를 해내고 있어, 학업성취도 평가를 위한 틀로 활용될 가능성이 있다고 판단된다. 그리고 그간 내용과 행동의 복합으로 인해 지식이나 사고의 위계성을 고려하기 어렵다고 비판받아 온 블룸식의 교육목표분류학이 지닌 한계를 극복할 수 있는 틀이라는 점도 Marzano의 분류체계를 다시 검토할 만한 이유로 판단하였다.

IV. 사회과의 새로운 평가영역 설정

1. 평가영역의 설정 방향과 과정

사회과 평가영역 설정을 위한 대안으로서 신블룸과 Marzano의 교육목표분류체계를 검토한 결과, 용어의 생소함과 세부요소 중 일부에 대한 수정이 필요하지만 큰 틀에서는 Marzano의 분류체계를 평가영역 설정의 대안적인 방향으로 삼을 수 있음을 확인하였다. 그 근거는 다음과 같다. 첫째, 지식과 인지과정을 이원화하여 접근하며 인지과정의 복잡성을 고려하여 위계적인 구조를 설정한다는 점에서 논리적이며 최신의 학문적 성과를 반영하고 있다. 둘째, Marzano의 체계는 교육과정과 평가를 일관되게 분류하고 있어, 교육과정에 기반한 평가영역을 설정해야 하는 학업성취도 평가에 적합하다. 셋째, 그간 축적된 학업성취도 평가에 대한 경험적인 자료에 덧붙여, Marzano에 근거한 교육과정과 평가문항의 분석 결과를 활용하면 실제의 데이터에 근거하여 평가영역을 설정하고 평가영역별 문항 출제 비율을 산출할 수 있다. 이에 본 연구에서는 Marzano의 기본 틀을 수용하면서도 몇 가지 한계나 의문으로 지적된 부분을 수정하고, 사회과를 위한 틀로 번역해내는 작업을 진행하였다.

초안을 마련한 후, 2차례 전문가 협의회를 거쳐 초안에 대한 검토 및 수정 작업을 진행하였다. 1차 전문가 협의회에서는 학업성취도 평가에 참여한 경험이 있는 현장교사와 대학교수를 중심으로 초안에 대한 검토 작업을 진행하였다. 이 회의에서는 새로운 안이 기존의 평가영역보다는 체계화된 틀로 평가되지만, Marzano의 체계가 선택하고 있는 용어가 현장교사들에게 생소하여 혼란을 낳을 우려가 있다는 점과, 몇몇 세부요소는 분류 기준을 충분히 납득할 수 없다는 점, 그리고 평가영역 진술문 초안에 현장교사들이 쉽게 이해할 수 있는 구체적인 설명이 덧붙여질 필요가 있다는 점 등이 검토 의견으로 제시되었다.

이러한 의견을 수용하여 연구자들은 세부요소를 점검하여 평가문항 개발에 적합하도록 수정하고, 생소한 용어와 진술문의 표현을 이해하기 쉬운 말로 고쳐 쓰는 작업을 하였다. 아울러

러 평가문항의 예시 항목을 만들어, 각 영역별로 요구되는 문항에 대한 이해를 돕도록 하였다. 이렇게 수정된 안의 타당성과 현실성을 점검하기 위해 2차 전문가 협의회를 개최하였다.

1차와 마찬가지로 학업성취도 평가에 참여한 경험이 있는 현장교사와 대학교수 등이 참여한 2차 전문가 협의회에서는 초안을 수정하여 마련한 평가영역 진술문을 토대로 실제 학업성취도 평가문항을 참석자들이 직접 분류해보았다. 2007년과 2008년 초등학교와 중학교 사회문항을 중심으로 새로운 구분 기준을 적용하여 분석함으로써 새롭게 설정한 영역의 현장 적합성을 검증해보았다. 이 과정을 통해 진술문의 모호한 부분이나 분류가 명확하지 않은 부분을 점검하고 수정하였으며, 이는 새로운 평가영역을 더욱 정교화하고, 현장교사들의 이해와 판단을 반영할 수 있는 중요한 과정이 되었다. 평가영역 진술문 검토 후에는 기존의 학업성취도 평가문항 중에서 새로운 행동영역을 대표할 수 있는 문항을 선정하게 하여 다시 한번 점검의 과정을 거쳤다.

2. 평가영역의 설정 결과

전문가 협의회를 통한 검토와 문항 분석 결과를 토대로 결정된 사회과의 새로운 행동영역 수정안에 대해 구체적으로 설명하면 다음과 같다. 먼저 행동영역인 인지과정을 Marzano의 분류체계와 같이 4개 영역으로 구분하고, 각 영역을 구성하는 세부요소를 두며, 해당 인지과정에 대한 설명을 덧붙이는 방식을 취하였고, 이에 더하여 평가문항 개발의 지침을 제공하기 위해 평가문항으로 출제될 수 있는 사례를 제시하였다. 평가문항의 사례는 인지과정에 대해 설명된 내용요소가 모두 포함되도록 구성하였다.

수정안에서는 먼저 인지과정을 나타내는 용어를 수정하였다. 가장 생소한 용어로 손꼽힌 ‘인출’을 현장교사들에게 비교적 친숙하게 다가갈 수 있는 ‘기억’이라는 용어로 대체하였다. ‘기억’은 신블룸에 의하면 ‘장기기억으로부터 관련된 지식을 인출하는 과정’으로 정의된다. 이러한 정의에 비추면 ‘지식의 인출’을 ‘기억’이라는 용어로 대신해 사용해도 해석에 무리가 따르지 않을 것으로 판단하였다. 그리고 ‘지식의 활용’은 간단히 ‘활용’으로 줄여 지식의 의미에 대한 불필요한 해석의 여지를 없앴다.

두 번째로는 세부요소의 표현을 수정하였다. ‘이해’ 영역의 ‘종합’이 갖는 개념상의 혼란을 막기 위해 ‘종합’을 삭제하고 대신 이것이 의미하는 바를 ‘설명’과 ‘예시’로 바꾸어 표현하였다. Marzano가 말하는 ‘종합’은 선행지식을 연관 짓거나 연계하여 특정한 지식에 대해 설명할 수 있는지, 그리고 이 중 중요한 특성과 그렇지 않은 특성을 드러낼 수 있는지를 의미하기 때문에 세부요소로 ‘설명’과 ‘예시’를 두었다.

세 번째로는 세부요소 중 일부를 다른 인지과정에 배치시켰다. ‘분석’ 영역의 ‘일반화’와 ‘명세화’를 ‘활용’ 영역에 포함시켰는데, ‘일반화’와 ‘명세화’는 같은 인지과정으로 분류된

‘비교’나 ‘분류’보다 더 복잡한 판단과정을 요구한다는 점과, 일반적으로 현장교사들은 ‘분석’을 수능이나 다른 평가의 행동영역으로 해석해 ‘자료의 분석 및 해석’으로 이해할 가능성이 크다는 점이 그 이유이다. 따라서 ‘분석’ 영역은 ‘비교’, ‘분류’, ‘오류분석’ 3개의 세부요소로 재구성되었다.

네 번째로는 세부요소 중 일부를 삭제하거나 추가하였다. 사회과의 평가문항을 통해 측정하기 어려운 ‘활용’ 영역의 ‘실험 탐구’와 ‘조사 연구’가 이에 해당된다. 수업 상황에서는 의미 있게 추구해야 할 목표지만, 지필평가라는 상황에서 ‘실험 탐구’와 ‘조사 연구’는 다분히 형식만 갖추고 실제로는 그 목표를 측정하기 어려운 문항을 개발하게 될 소지가 있다고 판단하였다. 추가한 세부요소로는 ‘활용’ 영역의 ‘추론’이 있다. 특히 사회과에서는 주어진 자료를 해석하여 나타날 변화를 예측하거나 추론하는 활동을 많이 요구하는데, Marzano의 분류에서는 이를 측정하기 위한 항목이 마련되어 있지 않았다. ‘추론’은 ‘일반화’나 ‘명세화’와 같은 과정을 함께 수반하며, 이 과정과 분리되기 쉽지 않다는 점에서 ‘활용’ 영역에 포함시켜도 무방할 것으로 보았다.

내용영역은 기존과 같이 지리, 역사, 일반사회로 구성하고, 행동영역은 기억, 이해, 분석, 활용의 4개 영역으로 구성하였다. 평가영역의 기본 틀과 행동영역을 구체화한 안을 제시하면 <표 13>과 같다.

〈표 13〉 사회과 평가영역 설정안

행동영역 \ 내용영역	기억	이해	분석	활용
지리				
역사				
일반사회				

행동영역	세부요소	내용	평가문항의 사례
기억	재생	주요한 지리적, 역사적, 사회적 사실을 기억할 수 있으며, 충분한 이해가 선행되지 않더라도 지리적, 역사적, 사회적 개념이나 원리와 관련된 정보를 재생할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 특정한 역사적 사건이 발생한 시기, 관련된 인물, 사건의 개요 등을 기억하고 있는지를 묻는 문항 ○ 주요 지역의 위치, 지리적 특성 등을 기억하고 있는지를 묻는 문항 ○ 정치, 경제, 법, 사회문화와 관련된 사실, 용어 등을 기억하고 있는지를 묻는 문항

〈표 13〉의 계속

이해	설명 예시 표상	제시된 자료의 의미를 파악하고 이와 관련된 선행지식을 연관 지어 설명할 수 있으며, 제시된 개념이나 주제와 관련된 사례를 찾거나 예시할 수 있다. 또한 상징적이거나 비언어적인 정보를 언어적인 정보로 나타낼 수 있으며, 언어적인 정보를 상징적이거나 비언어적인 정보로 나타낼 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 제시된 사진이나 그림의 지리적 의미를 파악하고, 이와 관련된 선행지식을 연관 지어 설명하게 하는 문항 ○ 제시된 자료에 나타난 역사적 사실이 무엇인지 파악하고, 이와 관련된 선행지식을 연관 짓도록 하는 문항 ○ 선행지식을 바탕으로 특정한 개념이나 주제와 관련된 실제 사례를 찾게 하는 문항 ○ 실제 사례와 관련된 특정한 개념이나 주제가 무엇인지 파악하거나, 그에 대한 설명이 옳은지를 묻는 문항 ○ 글 자료가 의미하는 바를 지도, 사진, 연표, 그래프, 통계자료 등 다양한 형태의 자료로 옳게 나타낸 것을 고를 수 있는지 묻는 문항
분석	비교 분류 오류 분석	제시된 자료를 비교하여 공통점과 차이점을 찾아낼 수 있으며, 일정한 기준을 적용하여 제시된 정보를 분류할 수 있다. 제시된 자료를 분석하여 설명한 내용이 옳고 그른지를 판단할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 서로 다른 역사적 사건이나 사실과 관련된 정보를 보고, 선행지식을 연관 지어 이들의 공통점이나 차이점을 찾게 하는 문항 ○ 제시된 여러 가지 정보에 공통적으로 적용할 수 있는 분류 기준을 찾게 하는 문항 ○ 지도와 관련된 선행지식을 가지고, 제시된 지도를 정확히 읽을 수 있는지를 묻는 문항 ○ 지도, 사진, 연표, 그래프, 통계자료 등 다양한 형태로 제시된 자료를 분석하여, 설명한 내용이 옳은지를 묻는 문항
활용	일반화 추론 명세화 의사 결정 문제 해결	제시된 정보나 선행지식을 활용하여 상황 또는 예상되는 변화를 추론하거나, 일반화된 결론을 도출할 수 있다. 그리고 다양한 규칙, 절차, 원리 등을 구체적인 사례에 적용할 수 있다. 또한 제시된 정보나 선행지식을 활용하여 바람직한 의사결정, 문제해결을 할 수 있다.	<ul style="list-style-type: none"> ○ 경제현상과 관련된 여러 정보를 종합하여 경제체제의 일반적 특징을 도출하도록 하는 문항 ○ 자료를 분석하여 특정 지역에서 나타날 것으로 예상되는 변화를 찾게 하는 문항 ○ 일반화된 원리나 탐구과정을 구체적인 사례에 적용하게 하는 문항 ○ 제시된 역사적 사건이나 사실의 의미를 파악하고, 이를 다른 시기, 다른 지역의 유사한 사례에 적용시킬 수 있는지를 묻는 문항 ○ 제시된 정보를 분석하여 특정한 사회 문제와 관련된 바람직한 해결책을 찾게 하는 문항 ○ 주어진 조건을 토대로 특정 기능의 입지로 타당한 지점을 결정하거나, 선정된 입지의 타당성을 평가하게 하는 문항

평가영역별 문항 출제 비율은 교육과정의 행동영역 분석 결과를 토대로 설정하고자 하였다. 따라서 기존처럼 내용영역별 행동영역의 출제비율을 동일하게 구성하는 것이 아니라, 내용영역별로 교육과정에서 요구하는 행동영역의 비율 차이를 반영할 필요가 있다. 예를 들어 일반사회는 활용 영역을 강조하는 비율이 다른 교과에 비해 높고, 역사는 기억과 이해를 강조하는 비율이 다른 교과에 비해 높는데, 이러한 특성이 출제 비율에 반영되어야 한다는 것이다. 다른 한 가지는, 당초의 교육과정 분석은 Marzano의 분류체계에 충실한 결과였고, 새롭게 설정한 평가영역은 Marzano의 분류체계의 상당 부분을 수정하였기 때문에 이 점을 고려하여 출제 비율을 조정할 필요가 있다.⁸⁾

내용영역별 출제에 있어서는 그동안 교육과정의 구성비를 반영하여 지리, 역사, 일반사회가 1 : 1 : 1의 비율로 출제되어 왔다. 그런데 평가 시기가 10월에서 7월로 당겨지고, 2007년 개정 교육과정이 적용되면 이 비율을 유지하는 것이 바람직하지 않을 것으로 보인다. 제7차와 2007년 개정 사회과 교육과정의 구성 방식에 차이가 있고, 교육과정이 도입되는 과도기라서 평가 대상 학생들의 학습량이 내용영역별로 달라진다. 따라서 학생들이 실제로 배운 내용에 근거해 평가하는 것이 대전제인 학업성취도 평가의 특성상, 교육과정의 변천과 평가 대상 학생들의 실제적인 학습량을 고려하여 내용영역별 출제 비율을 달리하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

V. 결론

본 연구는 국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구의 일환으로 진행된 사회과 평가 틀 개발 중 평가영역 설정과 관련된 부분을 다루고 있다. 사회과의 평가영역은 행동영역의 구분이 모호하여 평가문항을 개발하는데 어려움이 있으며, 이를 구분하여 평가문항을 개발하더라도 그 문항이 서로 다른 기능을 구별하여 측정하고 있다고 보기 어렵다는 비판을 받아왔다. 이에 본 연구에서는 평가영역 중 행동영역 설정에 초점을 두고 연구를 진행하였다.

먼저 1994년부터 2009년까지 국가수준 학업성취도 평가의 사회과 행동영역의 변화를 고찰하여 문제점을 비판적으로 분석하였다. 사회과의 행동영역이 지금과 같은 체제로 설정된 것

8) 국가수준 학업성취도 평가에서는 새로운 안에 따라 학업성취도 평가문항(2007~2009)을 재분석하여 기존의 분석결과와 다시 비교하였는데, Marzano의 분류체계에 비해 수정된 안이 교육과정의 목표 비율과 더 유사한 결과를 얻었다. 따라서 분석 결과 산출된 비율에 근거하여 합리적인 행동영역별 출제 문항 수를 설정하였다. 그러나 이는 평가의 세부 설계에 해당되는 내용이라 본 논문에서는 행동영역별 평가문항 설정 결과에 대해서는 생략한다.

은 2006년 이후의 일이며 행동영역은 선언적인 사회과 교육과정의 목표와 평가방향과의 관련성을 언급하는 정도에서 논리적 근거를 두고 있었다. 행동영역별 출제비율의 산출 근거는 제시되어 있지 않았다.

이에 본 연구에서는 먼저 학업성취도 평가 경험이 풍부한 전문가들을 중심으로 현행의 평가영역의 문제점과 개선 방향에 대한 의견을 수렴하고, 충분한 논리적 근거와 분석 결과를 토대로 평가영역을 설정하는 것을 중요한 연구 방향으로 삼았다. 최근의 연구 성과를 반영하기 위해 평가영역 관련 연구물과 교육목표분류학에 대한 선행연구를 검토하였다. 블룸의 교육목표분류체계에 대한 대안으로서 제기된 L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl(2001), R. J. Marzano(2001), A. D. Hauenstein(1998) 등의 연구를 검토한 결과, L. W. Anderson과 D. R. Krathwohl 등이 제안한 신블룸과 R. J. Marzano의 교육목표분류체계는 지식과 인지과정 차원을 분리하여 블룸의 한계를 극복할 수 있으며, 사고의 위계성을 고려할 수 있는 장점이 있었다. 그래서 학업성취도 평가에의 적합성을 알아보고자 이들의 교육목표분류체계에 근거하여 사회과 교육과정과 학업성취도 평가문항을 분석하였다.

교육과정과 평가문항의 분석 결과, 신블룸의 분류체계는 제안한 인지과정 영역별로 목표가 고르게 분류되지 않고 ‘기억’과 ‘이해’ 영역이 대부분을 차지하였으며, 교육과정과 평가문항의 분석 결과가 매우 상이하여, 학업성취도 평가를 위한 교육목표분류체계가 되기에 한계가 있다고 판단하였다. Marzano의 분류체계는 제안한 목표별로 고른 분석 비율이 나타났고, 교육과정과 평가문항의 분석 결과가 상당히 일치되는 결과를 보였으나 몇 가지 한계와 의문점도 도출되었다. 그러나 Marzano의 분류체계는 교육과정에 근거하여 평가하는 준거참조평가로서의 학업성취도 평가의 성격에 부합하는 장점이 있어 몇 가지 약점을 보완하고 수정한다면, 사회과 평가영역 설정의 기본 틀이 될 수 있음을 확인하였다.

이에 연구진은 Marzano가 제안한 ‘인출’, ‘이해’, ‘분석’, ‘지식의 활용’을 기본으로 하는 평가영역 초안을 마련하여 여러 차례 전문가 협의회를 개최하여 검토와 수정, 검증의 과정을 거쳐 확정안을 마련하였다.

이러한 과정을 거쳐 마련된 사회과 평가영역의 기본 틀은 지리, 역사, 일반사회라는 내용 영역은 기존과 같이 유지하고 행동영역은 ‘기억’, ‘이해’, ‘분석’, ‘활용’이라는 4개 영역으로 구성하는 것이다. 행동영역별로는 세부요소를 두었고, 각 행동영역에 대한 설명과 더불어 문항 개발의 지침이 될 수 있는 평가문항의 사례를 포함시켰다. Marzano의 틀과 크게 달라진 점이라면 먼저 행동영역 중 현장교사들에게 생소할 것으로 판단되는 ‘인출’을 ‘기억’으로 바꾸고, ‘지식의 활용’은 간단히 ‘활용’으로 줄인 점이다. 세부요소의 일부는 표현을 수정하여, ‘종합’을 ‘예시’와 ‘설명’으로 고쳤다. 세부요소 중 다른 인지과정에 배치시킨 것도 있는데, ‘분석’ 영역의 ‘일반화’와 ‘명세화’를 ‘활용’ 영역에 포함시킨 것이 그 예이다. 세부요소 중 일부는 삭제하거나 추가하였다. 지필평가로 측정하기 어려운 ‘실험 탐구’와 ‘조사 연구’를 삭

제하였고, 사회과 문항에서 중요한 항목인 ‘추론’을 추가하였다. 그 결과 ‘기억’ 영역은 ‘재생’, ‘이해’ 영역은 ‘설명’, ‘예시’, ‘표상’, ‘분석’ 영역은 ‘비교’, ‘분류’, ‘오류분석’, ‘활용’ 영역은 ‘일반화’, ‘추론’, ‘명세화’, ‘의사결정’, ‘문제해결’의 세부요소로 구성되는 행동영역이 설정되었다.

본 연구에서는 평가영역별 문항 출제비율은 교육과정에 대한 분석 결과에 더해 산출되어야 함을 주장하였는데, 내용영역별 출제비율은 개정 교육과정의 적용에 따라 학생들의 실질적인 학습량을 고려해야하고, 행동영역별 출제비율은 기존처럼 내용영역별 행동영역의 출제비율을 동일하게 구성하는 것이 아니라, 내용영역별로 교육과정에서 요구하는 행동영역의 비율 차이를 반영해야 한다는 점을 강조하였다.

지금까지의 연구 결과를 통해 새롭게 설정한 사회과의 평가영역은 기존과 차별화되는 몇 가지 장점을 가진다. 첫째, 지식과 인지과정 차원을 분리하여 평가영역을 설정하였고, 행동영역은 인지과정의 위계에 따라 그 복잡성을 고려할 수 있도록 설계되었기에 때문에 사회과 교육에서 요구하는 사고와 기능 목표를 좀 더 차별성 있게 측정할 수 있다. 둘째, 사회과 교육과정과 학업성취도 평가 문항에 대한 분석 결과를 바탕으로 평가영역을 설정하였기 때문에 단순히 선언적인 차원에서 교육목표와의 관련성을 언급한 기존의 평가영역에 비해 논리적 근거가 명확해졌다. 셋째, 교육과정의 분석 결과에 더해 평가영역별 문항 출제비율을 산출할 수 있기 때문에, 사회과 교육과정에서 요구하는 목표를 실제에 가깝게 반영할 수 있다. 넷째, 학업성취도 평가의 경험이 풍부한 전문가들을 통해 여러 차례에 걸쳐 의견을 수렴하였고, 이를 반영하여 평가영역을 설정하였기 때문에 절차적 정당성과 타당성을 확보하였다.

방대한 자료에 대한 분석과 검토, 협의의 과정을 거쳐 사회과의 평가영역을 새롭게 설정했지만, 이 연구결과에 대해서는 실제 학업성취도 평가에의 적용을 통해 타당성을 점검할 필요가 있다. 학업성취도 평가에 새로운 틀을 적용해봄으로써 행동영역에 대한 정의나 서술의 명료성을 확인해야 하며, 현장교사들의 이해를 돕기 위한 충분한 안내나 문항개발 지침을 마련해야 할 것이다. 또한 이 틀을 적용하여 실시한 학업성취도 평가 결과에 대한 심층적인 분석을 통해 이 평가영역이 의도한 바대로 사회과 교육과정에서 요구하는 목표와 사고기능 등을 충실히 변별해낼 수 있는 체계인지도 검증해보아야 할 것이다. 이 부분은 추후의 연구과제로 남긴다.

참 고 문 헌

- 강현석, 강이철, 권대훈, 박영무, 이원희, 조영남, 주동범, 최호성 공역(2005). **교육과정과 수업 평가를 위한 새로운 분류학 : Bloom 교육목표분류학의 개정**. 아카데미프레스.
- Anderson, L. W., Krathwohl, David R.(eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessment : A Revision of Blooms's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education, Inc.
- 강현석, 강이철, 권대훈, 박영무, 이원희, 조영남, 주동범, 최호성 공역(2005). **신 교육목표분류학의 설계**. 아카데미프레스. Marzano, Robert J. (2001). *Designing A New Taxonomy of Educational Objectives*. Corwin Press, Inc.
- 강현석, 정재임, 최윤경(2005). Bloom의 교육목표 분류학에 대한 비판과 그 대안 탐구-일선 교사들의 인터뷰를 중심으로. **중등교육연구**, 53(1), 51-84.
- 김대현, 김석우(2004). **교육과정 및 교육평가**. 학지사.
- 김명숙, 황혜정, 최승현, 이명희, 강운선, 박선미, 김재춘, 박정, 설현수(1999). **국가수준 교육 성취도 평가 연구(II): 사회·수학 영역 예비 문항 개발 및 현장 적용 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 99-9-1.
- 김영신, 이혜숙, 신애경(2007). Bloom의 신 교육목표 분류 체계에 기초한 초등학교 과학과 수업 목표 분석. **한국초등과학교육학회지**, 26(5), 570-579.
- 김옥남(2006). 인지적 영역의 교육목표분류학 비교. **한국교육학연구**, 12(2), 165-189.
- 김인식, 박영무, 이원희, 최호성, 강현석, 최병옥, 박창언, 박찬혁 공역(2004). **신 교육목표분류학**. 교육과학사. Hauenstein, A. D. (1998). *A Conceptual framework for educational objectives*. University Press of America, Inc.
- 김혜숙·박가나(2009). **2008년 국가수준 학업성취도 평가 연구 -사회-**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 2009-9-2.
- 박선미(2005). NAEP 문항반응에 기초한 미국 학생들의 지리 성취수준 분석. **한국지역지리학회지**, 11(5), 474-487.
- 박선미·김정호·강대현(2003). **2002년 국가수준 학업성취도 평가 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE-16-3.
- 박선미·진재관(2004). **2003년 국가수준 학업성취도 평가 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 2004-1-3.
- 박은아·김민정(2007). **2006년 국가수준 학업성취도 평가 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 2007-3-3.

- 박은아 · 김혜숙(2008). **2007년 국가수준 학업성취도 평가 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 2008-5-2.
- 신재한(2005). 교과지식 영역에 따른 대안적 수업목표 분류 방안 탐색. **한국교육논단**, 4(2), 93-119.
- 신진걸 · 조철기(2008). Bloom의 신 교육목표 분류학에 근거한 지리 수업목표의 진술과 평가의 실제. **한국지리환경교육학회지**, 16(2), 129-144.
- 이명희 · 백순근 · 황혜정 · 양길석 · 설현수 · 박정 · 문무경 · 이종원(2000). **2000년도 국가수준 교육성취도 평가 연구(I) : 사회 · 수학 본검사 실시 및 결과 분석**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 2000-9.
- 이혜숙 · 서유선 · 박경숙 · 김영신(2006). Bloom의 신 교육목표 분류틀에 기초한 중학교 생물 영역의 목표 분류. **한국생물교육학회지**, 34(3), 365-376.
- 정은영 · 김명화 · 상경아 · 김지아(2008). **국가수준 학업성취도 평가 체제 개선 연구(I)**. 한국교육과정평가원 연구보고, RRE 2008-2.
- 정은영 · 남민우 · 김도남 · 김혜숙 · 박가나 · 이봉주 · 권점례 · 최원호 · 이인호 · 조보경 · 송민영 · 최인봉 · 김희경 · 김소영(2010). **국가수준 학업성취도 평가의 교과별 평가 틀 개발 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고, CRE 2010-7.
- 하소현 · 광대오(2008). Bloom의 신 교육목표 분류학에 기초한 초등 과학 영재교육자료의 수업목표 사례 분석. **영재교육연구**, 18(3), 591-612.

• 논문 접수 : 2010년 5월 1일 / 수정본 접수 : 2010년 6월 4일 / 게재 승인 : 2010년 6월 17일

ABSTRACT

A Study on Setting up Assessment Area of Social Studies for National Assessment of Educational Achievement

Hye-Sook Kim

(Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Ga-Na Park

(Lecturer, Korea University)

The purpose of this study is to establish the assessment area of the social studies in accord with the purpose of National Assessment of Educational Achievement(NAEA), solving the problem of the existing assessment area. To set up a new assessment area, we reviewed the latest research results of the Taxonomy of Educational Objectives: D. Hauenstein (1998), R. J. Marzano (2001), L. W. Anderson and D. R. Krathwohl (2001) etc. and analyzed social studies curriculum and assessment items of NAEA by using the frame of Marzano and new bloom. As a result, we found that Marzano's classification of educational objectives can be considered the hierarchy of cognitive processes, and consistently classified curriculum and assessment items. So, we reconstructed the assessment area of social studies for NAEA, through accepting the basic framework of Marzano, but modifying limitations and questions. The new behavior area of social studies is divided into the four domains: remember, comprehension, analysis and utilization and each area consists of the subtleties and the cases of assessment items. And we propose to be set the item ratio of the behavior area according to the results of the analysis. In the future, it is necessary to check the validity of the new assessment area in the application of NAEA and an in-depth analysis.

Key words : National Assessment of Educational Achievement, assessment area of social studies, behavior area, taxonomy of educational objectives